発達心理学研究
2002，第13巻，第2号，97-108

原　著

母子間の「横抱き」から「縦抱き」への移行に関する縦断的研究：ダイナミックシステムズアプローチの適用

西條　剛央
（早稲田大学人間科学研究科・日本学術振興会特別研究員）

生後1カ月の乳児とその母親16組を対象として，1カ月時から7カ月まで1カ月おきに「抱き」の縦断的観察が行われた。そして，ダイナミックシステムズアプローチに基づき，乳児の身体発達・姿勢発達・行動発達の3側面から，「横抱き」から「縦抱き」への移行に最も影響するコントロールパラメータが検討された。その結果，乳児の「横抱きに対する抵抗行動」が最も縦抱きへの移行に影響力のあるコントロールパラメータとなっていることが明らかになった。次に，縦抱きへの移行プロセスを明らかにするために，母親の言語報告と通常抱き場面における縦抱きへの移行場面を撮影した事例を質的に分析した。その結果，横抱きから縦抱きへと移行プロセスは，以下の3パターンがあることが明らかとなった。(1)乳児が抵抗を示しはじめると，母親は，緩やかな間主観的な解釈を媒介として，乳児が安定する抱き方を探索し，その結果「抵抗」の収まる縦抱きに収斂する。(2)乳児の首すわりといった身体情報が母親に縦抱きをアフォードする。(3)上記の(1)と(2)の双方が影響を与え縦抱きへと移行する。以上のことから「抱き」という行為は，母子の相互作用を通して一定の方向へ自己組織化していく行為であることが示された。

【キー・ワード】自己組織化，ダイナミックシステムズアプローチ，間主観性，アフォーダンス，抱きの発達

問　題

発達の初期において，最も基礎となる2者関係は多くの場合母親との関係である。発達初期の母子関係において，授乳，なぐさめ，運搬，コミュニケーションといった行為はしばしば「抱き」を介して実行される。したがって，抱きは母子という基本的2者関係において，様々な行動を媒介する重要なシステムといえる（西條・根ヶ山，2001）。

抱きの先行研究としては左右の抱きの優位性に関するものが多く見られるが(Dagenbach, Harris, & Fitzgerald, 1988; Nakamichi, 1996)，乳児を水平に寝かせるように抱く「横抱き」から乳児の体幹が垂直になるように抱く「縦抱き」への移行に焦点化した研究はほとんど行われていない。横抱きから縦抱きへの変化は，独力ではないにせよ乳児の体幹が重力に抗して「水平」から「垂直」へ移行する，母子システムにおける乳児の最初の姿勢的変化といえる。また，ある姿勢にはその姿勢に伴う視界の変化が必然的に付随する(Bertenthal, & Bai, 1989; Lee, & Aronson, 1974; 佐々木, 1989）ことから，この横抱きから縦抱きへの移行は母子システムによって達成される，乳児の視界の劇的な変化ともいえる。したがって，横抱きから縦抱きへの移行に関する研究を行うことにより，乳児発達研究に母子を一つのシステムとして捉えるという新たな視点がもたらされると考えられる。もし乳児が姿勢を制御し自ら座位に至ることができる以前に，乳児が縦抱きを志向することが示されれば，乳児は母親との抱きシステムの中で，完全に独力ではないにせよ，自らの意図によって姿勢を水平から垂直へ移行させるということを意味することになる。もしそうであれば，独力で姿勢を水平から垂直へと移行させる姿勢制御能力よりも姿勢を垂直にする志向性が先に芽生えているということになり，現在の姿勢発達理論に重要な示唆を与える可能性がある。

横抱きと縦抱きに関する先行研究としては，西條・根ヶ山（2001）が乳児の姿勢運動発達の視点から，横抱きから縦抱きへの発達的変化を横断的に検討している。その結果，乳児の首すわり前の段階では縦抱きの生起率が28.05%であったのに対し，首すわり後の段階では92.22%となり有意に高まることが示された。また，縦抱きの生起率は，その後の発達段階では，座り（94.11%），直立（100%），安定歩行（100%）と非常に高い生起率で安定し，有意な変化はみられなかった。これから，乳児の首すわりという身体要因の変化が，母親に縦抱きをする行為の機会を与えた（アフォードした）ため，抱き方が変化した可能性が示唆された。このことは母親が乳児の身

体的発達とは無関係に抱いているわけではないことを意味している。本研究では乳児側の発達にも着目し，急速に発達する乳児のいずれかの発達要因が，横抱きから縦抱きの移行に対するコントロールパラメータとなっているといった仮説に基づき，横抱きから縦抱きへの変化を検討する。それにより，乳児の発達にともない柔軟に組織化される新たな抱きの様相を捉えうると考えられる。

その際，平均値の推移として発達を捉える横断的な研究は，集団としてのおおまかな発達を捉えるためには有効だが，個体のダイナミックな発達を捉えることや，変化の際のコントロールパラメータを特定することはできない（Smith, & Thelen, 1993; Thelen, & Smith, 1994, 1998; 氏家，1996）。したがって，身体や運動を柔軟に組織化するシステムとして捉えることに成功してきた最新の発達理論であるダイナミックシステムズアプローチ（以下DSAとする）を適用することにより，抱きをダイナミックな柔軟に組織化される母子システムとして捉えることが可能となると思われる。

発達研究における最新の理論的アプローチであるDSA（Smith, & Thelen, 1993; Thelen, & Smith, 1994, 1998）の基本原理・方法論について，以下にThelen, & Smith（1998）の説明に基づき概説する。DSAとは，身体の運動や協調といった特定の現象のみを説明する理論ではなく，神経，生理レベル，個人や社会行動のレベルといった様々なレベルの発達現象に適用可能な，ダイナミズムを記述する「枠組み」や「言語」といえる。この理論では、「リアルタイムの行為」が特定の課題や環境の中の構成要素がまとまった結果現れるのと全く同様に，「発達における新たな運動形態」も与えられた資源による相互作用の結果現れるとされる。システムの変化は「集合変数」と呼ばれるシステムの状態や発達的変化を捉える際に、妥当と思われる変数によって測定される。その際集合変数の変化を起こす可能性を持つ下位システム（構成要素）のことを「コントロールパラメータ」と呼ぶ。そこではいかなる構成要素も，単独で発達的な変化を決定する原因にはなりえない。なぜならシステムが何を生み出すかを決定するのは，全ての構成要素やコンテクストだからである。したがってこの発達モデルにおいてコントロールパラメータは多数存在することになる。DSAの方法論上の基本的手続きを示すと以下の（1）～（6）のようになる。（1）具体的で観察可能な集合変数を定義する。（2）平均値等により，異なる発達時期や異なる状態において，より多く見られる集合変数の状態を捉える。（3）集合変数のダイナミックな発達軌跡を描く。（4）個々の発達過程における「変化点」を特定する。（5）個々の集合変数に発達的変化を発生させるコントロールパラメータ（有機体，行動，環境要因）は何であるかを特定する。（6）より説得力を持たせるためには，推測されるコントロールパラメータを操作し，集合変数の発達的移行を発生させる。本研究は，基本的に以上の枠組みに基づき，個々の横抱きから縦抱きへのダイナミックな移行を記述し，その変化に強く影響しているコントロールパラメータの特定を試みる。

DSAを横抱きから縦抱きへの移行に適用する際には，検討する乳児の発達要因の中で，縦抱き出現に影響力を持つ可能性が考えられる主要な発達要因を複数検討する必要がある。検討すべき要因は多数考えられるが，ここでは抱きに関連した先行研究を踏まえた上で，以下の三側面から縦抱きの出現に影響力を持つコントロールパラメータを検討することとする。まず第一に，縦抱きへの移行と首すわりとの関連性が示唆されていることから（西條，1999；西條・根ヶ山，2001），姿勢発達の一つの指標である首すわりが縦抱きへの移行に影響を与えるかを検討する必要がある。第二に，母親の「抱き方」には子どもの体の大きさや重さが影響する可能性が示唆されていることから（Dagenbach, Harris, & Fitzgerald, 1988; Lockard, Daley, & Gunderson, 1979; Rheingold, & Keene, 1965），乳児の身長・体重といった身体発達要因が縦抱きの出現に強い影響力を与えうるか検討する必要がある。また，乳児が抱きを母親の身体や衣服の一部を積極的につかむ等，能動的にサポートしており，抱きとは母親が一方的に行う行動ではなく，子どもも能動的に関与していることが示されている（西條，1999；西條・根ヶ山，2001）。これを踏まえ，第三に，乳児の能動的関与がコントロールパラメータとなり縦抱きが出現している可能性も検討する必要がある。その際には，本来母親が横抱きをしている時点で，乳児の抵抗行動を生起させ，縦抱きへ移行するかどうかを見るという手続きが考えられるが，実際にはそれは困難である。したがって，母親に通常抱き場面の抱き方と反対の抱き方をさせる課題設定場面を設け，その抱き方に対して乳児がどのような行動を示すかを，縦抱きの出現する以前から全ての母子が縦抱きへ移行するまで縦断的に追跡調査することで，乳児の能動的関与が縦抱き出現のコントロールパラメータである可能性を検討する。その結果，横抱きから縦抱きへの移行の前後において，縦抱き移行前では，〈通常抱き場面―横抱き〉→〈課題設定場面―縦抱き―抵抗なし〉→〈通常抱きに戻す―横抱き―抵抗なし〉であるのに対し，縦抱きへの移行後では，〈通常抱き場面―縦抱き〉→〈課題設定場面―横抱き―抵抗出現〉→〈通常抱きに戻す―縦抱き―抵抗消去〉となれば，縦抱きへの移行に対して，乳児の横抱きに対する抵抗が影響力を持つことを示唆できる。

しかし，それでもなおそのような行動データのみでは，横抱きから縦抱きへ移行するプロセスを明らかにすることはできない。縦抱きへの移行の瞬間に確実に立ち会うためには，各母子に付きっきりで観察する必要があるが，

実際にはこれは極めて困難である。先述したように，DSAは，システムとして現象を捉えダイナミックな視点から，発達の問題を組み立てる枠組みを提供するものであり，良いデータを収集し，記述的・実験的双方の方法を用いるといった発達を理解する際に最も困難な部分の代わりとなるものではない（Thelen, & Smith, 1998）。そのため現実的には多くの方法論上の問題がある。関連する変数を特定するためには，新しいツールが必要となり，それらを解釈するためには新しい分析やモデル化の方法が必要となるといわれている（Thelen, & Smith, 1998）。したがって，研究目的に合わせて様々な工夫をする必要がある。本研究では，質的分析が要因関係性の力動的把握に適している（やまだ，1997）ことを踏まえ，分析2では縦抱きへの移行のプロセスに焦点化した母親へのインタビューや，移行生起場面の質的な分析によって，縦抱き出現のプロセスを明らかにする。また，縦抱きへの移行が「首がすわったら縦抱きにする」といった知識によってなされる可能性も指摘されている（西條・根ヶ山，2001）ことから，母親へのインタビューにおいて，その可能性についても検討する。

以上のことから，本研究では，(1)乳児の身長・体重といった身体的発達，(2)姿勢発達の最初の指標である首すわり，(3)通常抱き場面と縦横・左右反対に抱いてもらう課題設定場面における乳児の能動的関与行動の3側面を考慮しつつ，DSAを適用し，横抱きから縦抱きへの移行を縦断的に検討することにより，その移行に影響力を持つコントロールパラメータを特定する。もし，乳児の能動的関与がない状態では横抱きであるが，横抱きに対する抵抗行動が出現した以降は縦抱きになっていることが示されれば，縦抱きの出現に対し，乳児の抵抗行動も強い影響力を与えることが示唆されたといえるだろう。またさらに母親の言語報告と通常抱きにおいて横抱きから縦抱きへの移行が見られた事例の質的分析により，縦抱き出現のプロセスを明らかにする。

方　　法

対象　研究開始時生後1カ月の乳児（男児5名・女児11名）とその母親（初産6名・経産10名）16組であった。観察に先立ち，母親からは研究への協力についてインフォームドコンセントを得た。

手続き　1999年8月から2000年3月にかけて，生後1カ月から毎月1回で計7回の縦断的観察を行った。観察は日中に各家庭や保育園の一室において行い，行動の記録にはデジタルビデオカメラを用いた。また，観察は乳児が覚醒時で情動の安定している時に限定した。また，なるべく行動の死角ができないよう撮影者が移動しつつ観察を行い，常に対象の母子1組のみが大きく画面に入るよう留意した。

最初に通常抱き場面として，母親に，立っている状態で普段通り抱くよう教示し，その場面を1分間撮影した。母親にかかる負担を考慮したため，長時間の観察は避けた。その後，課題設定場面として，通常抱き場面で「縦抱き」をしていた母親には「横抱き」を，「横抱き」をしていた母親については「縦抱き」をしてもらった。それに対して乳児が抵抗行動を起こした場合はその直後に，抵抗行動を起こさなかった場合は15秒経過した後にもとの抱き方に戻してもらった。15秒という時間は，予備的な観察において，抵抗行動が生起する際は，ほとんどのケースにおいて，15秒以内であったためである。本研究では西條・根ヶ山（2001）と同様に，「横抱き」は「乳児の身体が斜め，または水平になる抱き方」（Figure 1-1）とし，「縦抱き」は「乳児の身体がほぼ垂直になる抱き方」（Figure 1-2）と定義した。次に通常抱き場面で体の右側で抱いていた母親については左側で，左側で抱いていた母親には右側で抱いてもらった（15秒間）。なお，左右の抱きは，西條・根ヶ山（2001）と同様に，乳幼児の頭部が母親の身体の中心線よりも左右どちらにあるかで判断した。この左右反対抱きの手続きは，乳児が単に抱き方を変えるという行為自体に対して抵抗を示している可能性を検討することが目的であったため，左右どちらとも判別できない場合は，普段はいつもどちら側で抱くことが多いか尋ね，その反対側で抱いてもらうことで抱き方を変化させた。ここでも左右反対抱きに対して乳児が抵抗行動を起こした場合はその後に，抵抗行動を起こさなかった場合は15秒経過した後にもとの抱き方に戻してもらった。撮影がすべて終了した後，観察者によって乳児の身長と体重が計測された。母親の報告によれば，課題設定場面を除く撮影時全般の乳児の強い不機嫌・緊張などは，観察された112例（乳児16名×7回の観察）中いずれのケースにおいてもみられなかった。また，「乳児の体を支えた状態で，前後左右に乳児の体を傾けた際に，頭部を垂直にした姿勢を10秒以上保つことができる」ことを本研究における首すわりの定義とし，観察者によって首すわりの有無が確認された。

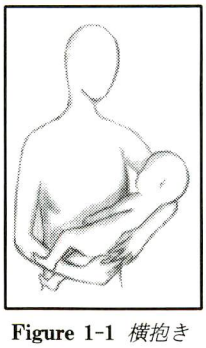


Figure 1-1 *横抱き*

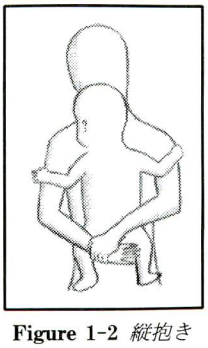


Figure 1-2 *縦抱き*

母親の言語報告データの収集

観察を開始して約8カ月経過した頃に，母親に半構造化面接法によるインタビューを行った。そこでは横抱きから縦抱きへ移行した理由について，主に以下の3点から質問された。(1)子が横抱きを嫌がったからということがあるか，(2)子の首がすわったからということがあるか，(3)各メディアや知人や親戚等によるアドバイス等から得た知識によって変えたということはあるか。

映像の分析

通常抱き場面　撮影された1分間の映像を分析対象とし，横抱きか縦抱きかを1秒ごとに記録し，より多く生起した抱き方をその月齢における抱き方としたが，その1分間に，2種類の「抱き形態」間での移行が見られたのは112例（乳児16名×7回の観察）中1例のみであった。このことは，その月齢における抱き形態が安定していることを示しており，1分間の通常抱き場面における抱き方を，その月齢における典型的な抱き形態と捉えることは妥当であるといえる。なお，1分間に，2種類の抱き形態間での移行が見られた1例は，その変化のプロセスを捉えている貴重な事例であることから，その移行のプロセスを明らかにするために，後述する分析2の最後に，その事例を用いた質的な分析を行う。

課題設定場面　通常抱き場面と横縦・左右を反対にした際の抱きに対する乳児の能動的関与として，「頭部や胴体を垂直に起こそうとする」，「手足をばたつかせる」，「泣く」，「全身をくねらせる」といった行動が多く観察されたため，それらの行動を「抵抗」とし，その有無を確認した。なお，その際の「抵抗」の判断基準は，反対に抱かれたことに対する「抵抗」であるということを明確にするために『「抵抗」の生起後に，もとの抱き方に戻した際，すぐに「抵抗」が収まること』を含めた。

結　　果

分析1[1)]

まず各変数の発達を概略的に捉えるため，各月齢において，母親の縦抱き，乳児の首すわり，乳児の横抱きに対する抵抗，乳児の左右反対抱きに対する抵抗のそれぞれにおける割合を算出し，それらの発達的推移を示した(Figure 2)。なお，それらの割合は『生起した例数/16（全乳児数）×100』として算出した。乳児の縦抱きに対する抵抗は全くみられなかったため分析から除外した。

Figure 2から，乳児の左右反対抱きに対する抵抗は各月齢を通じてほとんどみられないことが読みとれる。また，縦抱きと首すわりが生後2カ月から3カ月の間に急激に増加し始め，その後もほぼ平行した軌跡を描き，近似した発達をしているようにみえる。また，横抱きに対する乳児の抵抗は，縦抱き・首すわりと同様に2カ月から3カ月の間に急激に増加するが，その後は50%前後の生起率で安定しているようにみえる。横抱きから縦抱きに抱き変えることに対する抵抗は全くみられなかったことや，左右を反対に抱き変えたことに対する抵抗がほとんどみられなかったことから，乳児は単に抱き方を変えるという行為自体に対して抵抗を示しているわけではないといえるだろう。

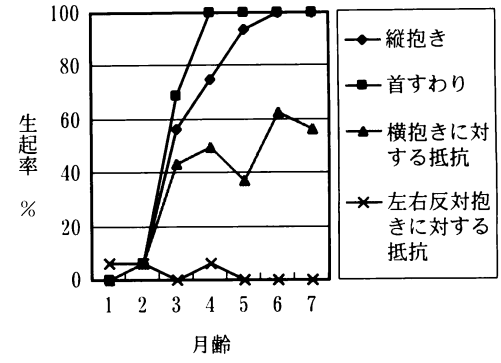


Figure 2　*各変数の生起率の推移*
（各変数の割合は“「生起した例数」/「16（全乳児数）」×100”として算出した。）

以下ではDSAの基本原理に従い，個々の発達軌跡を基本単位として，横抱きから縦抱きへの移行点に焦点化し検討を行う。個々の発達的推移に着目すると，各母子の横抱きから縦抱きへの移行の時期は生後2カ月から6カ月まで多様であった（Table 1)。横抱きから縦抱きへの移行に強い影響を与えるコントロールパラメータを絞り込むために，横抱きから縦抱きへ移行する前後の月齢のみを分析対象とし（Table 1の網掛け部)，フォワード・セレクション方式のステップワイズ回帰分析を行った。その際，縦抱き出現の有無を目的変数とし，月齢，身長，体重，首すわりの有無，横抱きに対する抵抗の有無，左右反対抱きに対する抵抗の有無を予測変数とした[2)]。その結果，有意水準5%で，「横抱きに対する抵抗の有無」・「首すわりの有無」の2要因を抽出した（Table 2)。これから横抱きから縦抱きへの移行には，「横抱きに対する抵抗の有無」が最も強い影響を与えていること，次に「首すわりの有無」が影響を与えていることが示された。なお，このステップワイズの結果は，「横抱きに対する抵抗

1) この分析1で用いられた分析法は，西條（2001）の「縦断研究法」の体系化に向けた「個々の発達軌跡に基づく縦断データ分析法」の1つとして加えることができる。

2) これらの変数には2値のカテゴリカルデータも含まれるが，ここでは探索的にコントロールパラメータを絞り込むためにステップワイズ回帰分析を援用した。

Table 1　*各変数の時系列的関連パターンとその例数（%）*

パターン1：“最初の横抱きに対する抵抗”と“縦抱きへの移行”が同時生起後に“首すわり”が生起，3例（18.75%）

具体例：母子A	月齢						
	1	**2**	3	4	5	6	7
縦抱きの生起	×	●	○	○	○	○	○
首すわり	×	×	○	○	○	○	○
縦横反対抱きに対する抵抗	×	○	○	○	○	○	○
左右反対抱きに対する抵抗	×	×	×	×	×	×	×
身長（cm）	**58.0**	**62.0**	64.5	65.2	66.5	70.0	70.8
体重（kg）	**5.2**	**6.4**	7.3	7.9	8.1	8.4	8.9

パターン2：“首すわり”生起後に“最初の横抱きに対する抵抗”と“縦抱きへの移行”が同時生起5例（31.25%）

具体例：母子B	月齢						
	1	2	3	4	**5**	**6**	7
縦抱きの生起	×	×	×	×	×	●	○
首すわり	×	×	○	○	○	○	○
縦横反対抱きに対する抵抗	×	×	×	×	×	○	×
左右反対抱きに対する抵抗	×	×	×	×	×	×	×
身長（cm）	60.1	63.0	65.0	66.8	**70.1**	**73.1**	73.6
体重（kg）	6.0	6.8	7.6	8.0	**8.5**	**9.0**	9.2

パターン3：“最初の横抱きに対する抵抗”と“首すわり”・“縦抱きへの移行”が同時に生起5例（31.25%）

具体例：母子C	月齢						
	1	2	**3**	**4**	5	6	7
縦抱きの生起	×	×	×	●	○	○	○
首すわり	×	×	×	○	○	○	○
縦横反対抱きに対する抵抗	×	×	×	○	○	○	○
左右反対抱きに対する抵抗	×	×	×	×	×	×	×
身長（cm）	54.0	56.9	**61.3**	**68.3**	69.0	70.7	72.2
体重（kg）	6.3	6.8	**7.0**	**8.0**	8.4	8.8	8.9

パターン4：“首すわり”と“縦抱きへの移行”が同時生起後に“横抱きに対する抵抗”が生起1例（6.25%）

具体例：母子D	月齢						
	1	**2**	**3**	4	5	6	7
縦抱きの生起	×	×	●	○	○	○	○
首すわり	×	×	○	○	○	○	○
縦横反対抱きに対する抵抗	×	×	×	×	×	×	○
左右反対抱きに対する抵抗	×	×	×	×	×	×	×
身長（cm）	54.0	**57.5**	**59.0**	61.0	62.6	65.0	66.2
体重（kg）	4.0	**4.9**	**5.4**	6.2	6.5	6.6	6.8

パターン5：“横抱きに対する抵抗”は生起せず，“首すわり”と“縦抱きへの移行”が同時生起1例（6.25%）

具体例：母子E	月齢						
	1	**2**	3	4	5	6	7
縦抱きの生起	×	●	○	○	○	○	○
首すわり	×	○	○	○	○	○	○
縦横反対抱きに対する抵抗	×	×	×	×	×	×	×
左右反対抱きに対する抵抗	×	×	×	×	×	×	×
身長（cm）	**60.9**	**66.0**	69.5	70.0	71.6	72.0	73.0
体重（kg）	**5.7**	**7.0**	7.6	8.0	9.1	9.3	9.5

パターン6：“首すわり”後に，“縦抱きへの移行”が生起し，その後“横抱きへの抵抗”が生起1例（6.25%）

具体例：母子F	月齢						
	1	2	**3**	**4**	5	6	7
縦抱きの生起	×	×	×	●	○	○	○
首すわり	×	×	○	○	○	○	○
縦横反対抱きに対する抵抗	×	×	×	×	×	○	×
左右反対抱きに対する抵抗	×	○	×	○	×	×	×
身長（cm）	61.1	61.5	**62.5**	**64.5**	65.3	68.2	70.0
体重（kg）	4.5	4.8	**6.3**	**6.8**	7.1	8.0	8.2

●：縦抱きの出現
○：生起
×：非生起
網掛け部：ステップワイズ回帰分析の対象部例

Table 2 *縦抱きの出現の有無を目的変数とした回帰分析の結果*

Step	予測変数	R2乗	累積	回帰係数	*F*
1	横抱きに対する抵抗の有無	0.640	0.640	0.800	45.000***
2	首すわりの有無	0.116	0.702	0.340	34.179***

***$p < .0001$

(注) 以下の因子は選択されなかった(カッコ内R2乗)
身長(.0177)
体重(.0117)
左右反対抱きへの反応(.0034)
月齢(.0004)

の有無」・「首すわりの有無」のそれぞれの要因と縦抱き出現との関連性と比べ，この2要因間の関連性が弱いからこそ得られた結果であるため，この2要因間に特に意味のある関係はないことを記しておく。

さらに，各変数の時系列的な関連性を検討したところ，6パターンに分類された(Table 1)。これに基づき「縦抱きへの移行」に対して，「横抱きに対する抵抗」と「首すわり」のそれぞれの初出がどれだけ同時生起しているか検討した。その結果，「横抱きに対する抵抗」の初出と「縦抱きへの移行」が同時期に生起した母子は13組(81.25%)にものぼり，「首すわり」の初出と「縦抱きへの移行」が同時期に生起した7組(43.75%)よりも多くみられることがわかった。さらに，「横抱きに対する抵抗」と「首すわり」の発現以後の，「横抱きの生起の有無」に着目し検討した。その結果，首がすわってもなお横抱きを続けていた母子は6組(37.50%)観察されたのに対し，「横抱きに対する抵抗の初出」後に，横抱きを続けていたケースは全く見られなかった。言い換えると，横抱きに対する抵抗が初出した以降は，例外なく縦抱きになるということである。このことは，横抱きから縦抱きへの移行に対し「横抱きに対する抵抗の初出」がクリティカルなコントロールパラメータとして機能していることを示唆している。しかしながら，「首すわり」の発現以後に「縦抱きへの移行」が生起した母子も13組(80.25%)みられたことから，乳児の首すわりという身体的変化もやはり縦抱きへの移行に影響力を持つコントロールパラメータとして機能すると考えられる。

またTable 1・Figure 2からもわかるように，横抱きに対する抵抗は最初の生起後に必ずしも生起するわけではなかった。実際，「横抱きに対する抵抗」の初出と「縦抱きへの移行」が同時に初出した13組中9組は最初に抵抗が生起した後，抵抗が生起しないことがあった。さらにその9組中4組は最初に横抱きに対して抵抗が生起してから1・2カ月間抵抗が出現した後に抵抗は全く生起しなくなった。これから，縦抱き出現後「横抱きに対する抵抗」が生起しない例は多く見られたにもかかわらず，最初の抵抗が生起した後に横抱きに戻ることはないことがわかった。このことは，「横抱きに対する抵抗」は縦抱きの出現に対しては影響力の強いコントロールパラメータとして機能するが，縦抱きを維持するためにはそれほど機能していないことを示唆している。

以下，乳児の「横抱きに対する抵抗」や「首すわり」がどのように働くことによって縦抱きへ移行するかを検討するため，質的分析によって詳細に検討する。

分析2[3)]

母親の語り(Table 3)　以下，縦抱きへと移行した主な理由を中心にまとめる。なお，母親の言語報告データに見られた縦抱きへの移行の主な理由は，全例の87.5%にあたる14例において分析1の縦断データの行動分析結果と一致していた(一致しなかった2例については後述する)。このことは，分析1においてカテゴリー化した「横抱きに対する抵抗行動」に相当する行動に対して，母親は「子どもが横抱きを嫌がった(ている)」と解釈していたということを意味する。

子の横抱きに対する抵抗行動と首すわりの双方への言及は，9名にみられた(語り2・3の下線部と波線部)。また，「赤ちゃんの首がすわったから」という首すわりのみへの言及は3名にみられた(語り4の波線部)。その中の1名は行動データにおいては，縦抱きへと移行した時点で，子の横抱きに対する抵抗行動が初出していた(Table 1のパターン3に該当)にも拘わらず，「横抱きを嫌がるということはない」と行動データと矛盾する言及をしていた。また，逆に行動データでは横抱きに対する抵抗行動が全く観察されなかったにも拘わらず，横抱きを嫌がっていたと報告されたケースが1例あった(語り5)。縦抱きへと移行した理由として，「赤ちゃんが横抱きを嫌がったから」といった，子の横抱きに対する抵抗行動のみへの言及は，4名にみられた(語り1の下線部)。なお，赤ちゃんが嫌がったからと答えた人の中には，赤ちゃんが横抱

3) 分析1・2の組み合わせは，西條(2001)の「縦断研究法」の体系化へ向けた「数量的方法と質的方法の効果的な組み合わせ」に当たる。

Table 3　*縦抱きへの移行に関する母親の語り*
(各語りの番号はTable 1の各パターンに対応している。例：語り1はパターン1のいずれかの母子に該当)

____：横抱きに対する抵抗への言及
〰〰：首すわりに対する言及
____：母親自身の行為経済性に関する言及
------：「知識」関与を否定する言及
------：「知識」関与を肯定する言及
斜体：縦抱きへの移行の際のプロセスに対する言及

語り1：「まだ首がすわってないときに，首がすわるまでは横抱きというイメージがあった。*泣いて泣いてどうしようも無いときに，ふっと縦抱きにしたら泣きやんだ。その一回のできごとを境に，それから縦抱きになった*。首がすわってないので大変だったけど。」

語り2：「首がすわって，*横抱きだと落ち着かない。あばれる。縦抱きにすると落ち着く。それが何度かあって縦抱きになった*。」

語り3：「首がすわったから。赤ちゃんが横抱きを嫌がったのもある。*両親とも腰が悪く横抱きが腰に負担がかからないのを知っていたからできるだけ横抱きにしていた*。」

語り4：「首がぐらぐらしなくなるようになってから，なんとなく抱きやすいため。知識ではない。赤ちゃんが横抱きをいやがるからということはなかった。それはない。」

語り5：「*横抱きを嫌がったので。そして縦抱きをすると嫌がらないので*。横抱きは手が疲れる。知識ではない。首がすわる前から多少嫌がっていた。」

語り6：「*昔の人，おばあちゃんが首すわってない時は縦抱きダメと言っていたのを聞いて意識した*。首がすわると手で支えなくてよくなる。横抱き自体を嫌になった時はないと思う。そういう場面はあったが。」

きを嫌がったことでどのように縦抱きへ移行したか，そのプロセスについて言及している人もみられた（語り1・2・5の斜体）。これから横抱きへの抵抗を契機とした縦抱きへの移行は，「子が横抱きを嫌がり（横抱きに抵抗を示し）縦抱きにするとそれが収まる。それが1～数回繰り返され縦抱きになる」といったプロセスを経ていることが示唆された。また，「首がすわったからこそ，横抱きを嫌がるようになった」といったような，「首すわり」と「横抱きへの抵抗行動」の直接的な関連性への言及は全く見られなかったことから，これらは縦抱きへの移行にそれぞれ独立した形で影響していると考えられた。

知識によって縦抱きに変えたと答えた人はみられなかった（語り4・5の点下線部）。しかし，直接質問していないにも拘わらず，「首がすわるまでは横抱きをするといった知識を有していた」といった言及をする人は3名みられた（語り1・3・6の二重点下線部）。これから知識は，縦抱きへの移行の際にはほとんど機能せず，横抱きの維持に対して機能しているといえる。

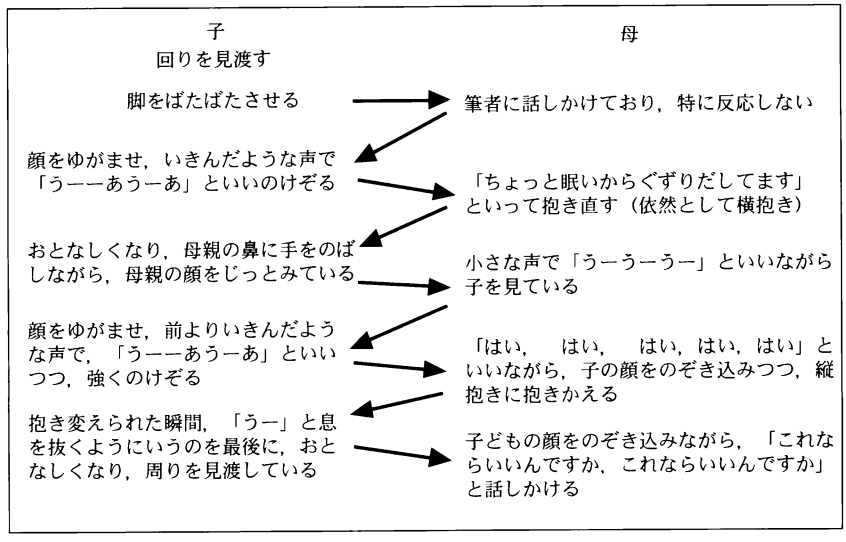
そして，縦抱きへの移行に関して，行為レベルで自分自身に利益や負担があるといった「行為経済性」に対する言及は9名に見られた（語り1・4・6の二重下線部）。その中で，「首がすわってない時の縦抱きは大変だった・首がすわるとなんとなく抱きやすい」といった首すわりと関連した行為経済性への言及は，4名にみられた。また，「横抱きがつらい，つかれる・縦抱きの方が楽」という横抱きの非行為経済性（縦抱きの行為経済性）に関連する言及は3名にみられた。「縦抱きだと右手が使える・片手の方が楽で家事に便利」といった片手が空くことによる行為経済性への言及は2名にみられた。なお，赤ちゃんの横抱きへの抵抗（嫌悪）行動と行為経済性との直接的な関連性について言及されることはなかった。これらの行為経済性に関する言及を総合すると，「首がすわる前に縦抱きをするのは大変だが，首がすわってからはむしろ縦抱きの方が楽であり，抱きやすく，片手が使えて便利である」といったことになろう。

以上のことから，縦抱きへの移行は，(1)乳児の「横抱きに対する抵抗行動」を契機として移行するパターン，(2)乳児の「首すわり」が契機となって移行するパターン，(3)「横抱きに対する抵抗行動」と「首すわり」の双方が影響を与え移行するパターン，の3パターンがあることが示された。また，それらは知識として機能するのではなく，「子が横抱きに抵抗を示し縦抱きにするとそれが収まる」，「子の首すわりに伴い縦抱きの方が抱きやすくなった」というように，身体行動レベルで機能していることがわかった。

縦抱き移行場面の質的分析（事例1）　最後に，「子が横抱きに抵抗を示し縦抱きにするとそれが収まる」という移行プロセスをより詳細に検討するため，通常抱き場面において，横抱きから縦抱きに移行する場面を撮影することができた一事例に焦点化し，質的な分析を行った。

縦断データにおいて「横抱きへの抵抗行動」が縦抱きへの移行に関わっていたケースの一名を除く全ての母親が，「子が横抱きを嫌がったからということがあるか」といった質問に対して肯定していたことや，「子が横抱きに抵抗を示し縦抱きにするとそれが収まる」といった移行プロセス（語り1・2・5の*斜体*）に対する言及をも踏まえた上で，この事例を解釈すれば，以下のようになろう。

事例1：*横抱きから縦抱きへの移行プロセス*
（Table1の母子Bと同一の母子で，乳児が生後6カ月時点。母親は立った状態で横抱きをしている。）



横抱きで抱いていると，子は脚をばたばたさせるが，母親は撮影者に話しかけており，それには全く気付かない。その後，子が大きな声をあげながらのけぞるといった抵抗行動を示したのに対して，最初母親は「ちょっと眠いからぐずりだしてます」といった間主観的解釈を行い，抱き直し体勢を整えるものの依然として横抱きをしている。少しの間，子はおとなしくしているが，もう一度先ほどより大きな声をあげながら，強くのけぞるといった抵抗行動を示す。母親は子が横抱きを嫌がっていると間主観的な解釈を行い，縦抱きへと抱き変える。その直後，子は抵抗行動をやめ，おとなしくなる。

母親はその様子をみながら，「これならいいんですか，これならいいんですか」という。

以上の分析2により，「横抱きに対する抵抗行動」を介して縦抱きへ移行するパターンにおいては，このような間主観的調整を媒介にして母子が相互作用を行い，その結果縦抱きへと移行するといったプロセスが1～数回繰り返されることにより，縦抱きへと移行したと考えられる。

考　　察

分析1において，横抱きから縦抱きへの移行に対し，影響力のあるコントロールパラメータが，乳児の身体発達・姿勢発達・行動発達の3側面から縦断的に検討された。その結果，乳児の首すわりも影響力を持つものの，乳児の横抱きに対する抵抗行動が縦抱きの出現に，よりクリティカルなコントロールパラメータであることが示された。分析2では，それらの要因が縦抱きへの移行に対して，どのような形で影響を与えているかを質的分析により詳細に検討した。その結果，それら二つの要因は「知識」として機能するのではなく，母子の身体を基盤とした「抱き」という行為の継続の中で，機能していることが明らかとなった。

縦抱きへの移行はどのようにして起こっているのか？

「横抱きに対する抵抗行動」を契機とした縦抱きへの移行　乳児が横抱きを嫌がり，母親が縦抱きをするようになったということは，その側面だけ見ると乳児の「抱き」に対する能動的関与行動が一方向的に母親の「抱き方」を変えさせているように，つまり制御しているように考えられるかもしれない。しかし，そのような解釈は適切ではないだろう。母親が子の安定性を志向し，間主観的調整を行う存在だからこそ，乳児が抵抗を示しはじめると，母親は，少なくとも「子は今の状態を好ましく思っていない」，もしくは「子が横抱きを嫌がっている」と間主観的に解釈し，乳児が安定する抱き方を探索し，その結果抵抗が収まる縦抱きに収斂したと考えられる。

なお，この際岡本（2001）が主張するように，母親はそれほど確信を持ち解釈を下しているようには思われない。事例1において，本研究で定義した「横抱きに対する抵抗行動」と同様の行動に対して，最初，母親は「ちょっと眠いからぐずりだしてます」といった解釈をしている。また，その後再び抵抗行動が示されると，縦抱きに変えるが，ここで「横抱きを嫌がっているから」といった強い確信に基づいて変えてるようには思われない。

それは縦抱きにした結果ピタッと抵抗行動が収まるのをみながら，「これならいいんですか，これならいいんですか」と発言していることからも推測できる。むしろ，母親は抱き変えた後の子どもの様子をうかがい「横抱きを嫌がっていたのだ」と解釈している，もしくはその解釈の確信を強めているようにもみえる。母子のやりとりとはこのような揺らぎを含んだゆるやかな調整によって進行しているように思われる。そしてそのような相互調整をしていくなかで横抱きから縦抱きへと移行するのではないだろうか。

なお，2ケースについて行動データと言語報告に矛盾がみられたことから，今後データ収集法をより洗練する必要があるだろう。本研究では予備観察に基づき横抱きをしてもらう課題設定場面を15秒と設定したが，15秒という時間は，子の抵抗行動を生起するのに十分ではなかった可能性も考えられる。したがって，今後課題場面を設定する際には，もう少し時間を長く設定した方が良いだろう。また，今回の課題設定場面の手続きを（縦抱き→横抱き→縦抱き→横抱き）といったように数回繰り返すことによって，より明確に横抱きに対する抵抗行動の生起の有無を確認する必要がある。また，今回，インタビューデータの収集を生後8カ月時点で行ったが，母親により正確かつ鮮明に語ってもらうためには，横抱きから縦抱きへの移行がみられた観察終了直後に行うべきだろう。

「首すわり」を契機とした縦抱きへの移行　インタビューにおいて「首がすわる前に縦抱きをするのは大変だが，首がすわってからはむしろ縦抱きの方が楽であり，抱きやすく，片手が使えて便利である」といった母親の行為経済性に対する言及がみられたことから，「首すわり」は，縦抱きへの移行に身体レベルで影響を与えていたと考えられる。有機体にとって，物理的環境と同様に他の有機体も重要な環境といえることから（Gibson, 1979; Reed, 1996），母子にとってお互いは重要な環境であるといえる。したがって，乳児の首すわりという身体情報の変化は，母親が子を抱く中で知覚されるアフォーダンス（行為の機会）の変化といえるのではないだろうか。それは，首すわりと同時に縦抱きへと移行した母子は7例（43.75%）とそれほど多くなかったが，首すわり以後に縦抱きへと移行した母子は，13例（81.25%）にものぼることにも示されている。首すわりが縦抱きを生起させる誘因であれば，それらはより高い同時生起率を示すはずである。したがって，乳児の首すわりといった身体情報が母親に縦抱きをする行為の機会を与えた（アフォードした）といえるだろう。

文化を背景として創発する「抱き」形態　本研究で明らかになった以上のような現象を文化的要因を考慮せずに，安易に他の文化圏に一般化することは，現象のより妥当な理解を妨げる危険性がある。文化的要因を考慮すると，発達の初期にはまず横抱きをすること自体，我が国の文化特有の習慣である可能性も十分考えられる。実際に，母親は知識によって縦抱きへの移行を行うことはないが，首がすわるまではできるだけ横抱きをするという知識は有し，意識していたことも，その解釈可能性を支持している。したがって，本研究で示された横抱きから縦抱きへの抱き形態の変化は，我が国における発達の初期には横抱きをするという文化的な背景の中で，創発された現象といえるかもしれない。今後，抱きという行為をより豊かに理解するために，他の文化圏において抱きの検討を行う等，比較文化的にアプローチする必要があるだろう。

DSAによって捉えた新たな「抱き」像　従来の抱き研究では，一部縦断研究も行われているものの（Dagenbach, Harris, & Fitzgerald, 1988），ほとんどは横断的にアプローチしており，そこでは，子の能動的関与や身体情報の発達的変化が抱き形態に影響することで，抱き形態が変化していくといったダイナミックに抱きを捉える視点が欠落しており，抱きは，「型」としての固定的な捉え方しかされてこなかった。今回，抱き形態を事前にプランニングし，一方的に制御する「中枢」や「心臓の音」，「母性」と呼ばれるような何らかの抽象的な制御機構を仮定せず，DSAの基本的枠組みに基づき，横抱きから縦抱きへの移行のプロセスを検討することで，母子システムとしてのダイナミックな抱きの姿を捉えることができた。そして，縦抱きの出現時期やそのプロセスは多様でありながらも，乳児の姿勢・行動発達を契機とした母子相互作用の結果，いずれの母子も横抱きから縦抱きへ移行することが示された。以上の議論を踏まえると，抱き形態は文化を背景とした，母子の身体を基盤とした相互作用を通じて自己組織化[4]する形で変化することが示唆されたといえる。

なお，多くの母親の言及にみられたように，首がすわった以降は，縦抱きの方が抱きやすいため，横抱きに戻ることはなく縦抱きが維持されたのであろう。またこの縦抱きへの収束は「抱き」の一過程にすぎず，その後も乳児の発達的変化に伴い，左右正面といった抱く位置や，対面・非対面型等他の抱き形態へ自己組織化していくと予想される。したがって，縦抱き出現後に「抱き」がどのような形態へ収束していくかを捉えるために，さらなる縦断的検討を継続する必要がある。

以上の議論の総括として，横抱き文化における母子の

4）複雑系の科学の中核を為す概念の一つ。局所的・一方的な制御主体による制御に依らず，下位システムにおける個々のエージェントの相互作用の結果，上位システムが，一定の方向へ変化，収斂していくこと。

横抱きから縦抱きへの自己組織化的移行モデルを提示する（Figure 3）。なお，言うまでもなく，このモデルは限られたデータに基づき一研究者が抽出した暫定的なモデルであることから，今後，他の研究者によって本モデルが「継承」（西條，2002）され，検証・発展され続ける必要がある。

横抱きに対する抵抗行動は何を意味しているのか？：姿勢発達における動機の重要性

次に縦抱き出現に強い影響力のあるコントロールパラメータであった，乳児の「横抱きに対する抵抗行動」について考察する。横抱きに対する抵抗は，乳児が横抱きを嫌がる，もしくは縦抱きを好むといった志向性が，時に情動を伴い行動として表出したものといえるだろう。このことは乳児の姿勢発達に対し重要な示唆を与えていると考えられる。

従来の姿勢理論は大きく二つに大別できる。一つは，姿勢は重力に対して中枢神経系が反応する能力であり，姿勢発達は中枢神経系の成熟によるものだと考える伝統的な姿勢理論である（Magnus, 1925; Schaltenbrand, 1928; Weisz, 1938; Simons, 1953）。他方最近では，姿勢発達の原因をすべて中枢神経系に還元する伝統的な発達理論に異を唱える形で提唱されているアクションシステム理論があげられる。そこでは，姿勢制御は運動系と知覚系を含む多様なプロセスが作用して，環境の変化や環境の特性に応じて姿勢を保持する，適応性と柔軟性を備えた統一体として捉えられている（Reed, 1982, 1989）。アクションシステム理論の推進者の一人であるGoldfield

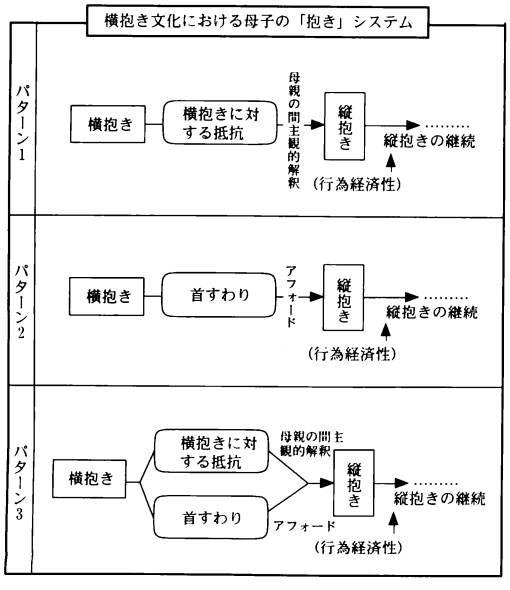


Figure 3　*横抱き文化における母子の横抱きから縦抱きへの自己組織化的移行モデル*

(1993) は，あまり外的環境により動機付けることができない先天盲の乳幼児は，健常児と比較し位置移動能力の獲得が遅いこと（Adelson & Fraiberg, 1974）を引き合いに出しつつ，這行の出現には乳幼児が外界へ関わろうとする動機を引き出す知覚の発達が重要な要因となっている可能性を示唆している。本研究の結果から，このことは，姿勢発達理論にも当てはまると考えられる。本研究で乳児が縦抱きを志向したことは，乳児が母親との抱きシステムの中で，姿勢を制御し自ら座位に至ることができる以前に，完全に独力ではないにせよ，自らの意図によって姿勢を水平から垂直へ移行させることを意味している。それでは，なぜ乳児は縦抱きを志向するようになったのであろうか。事例1においても，子が横抱きに対する抵抗行動を示す前に，周囲を見渡すような様子が見られ，また縦抱きへと抱き変えられた後にも，周囲を見渡していたことから，これは視覚の発達に関連しているのかもしれない。生後数カ月には乳児の視覚は全ての点で大人とほぼ同じ程度になる（Bremner, 1994）ことから，乳児の縦抱きの志向性は，視覚発達にともないより広く外界を見渡すことができる垂直姿勢に対する志向性が強くなったため，自分の姿勢が垂直になる縦抱きを好むようになった可能性が考えられる。

したがって，今後はある姿勢へ移行するために必要な能力が十分発達したために，その姿勢に移行できるといった能力面のみならず，乳児が外界を知覚し，ある特定の姿勢になろうとする動機を持つからこそその姿勢へ移行するといった，乳児の内的側面が姿勢発達に果たす役割について検討していく必要がある。そのためにはGoldfield (1993) が主張したように，知覚一行動のカップリングによる発達研究が不可欠であり，今後の検討課題であろう。

文　献

Adelson, E., & Fraiberg, S. (1974). Gross motor development in infants blind from birth. *Child Development,* **45**, 114-126.

Bertenthal, B. I., & Bai, D. L. (1989). Infants' sensitivity to optical flow for controlling posture. *Developmental Psychology,* **25**, 936-945.

Bremner J. G. (1999). *乳児の発達*（渡部雅之，訳）．京都：ミネルヴァ書房．(Bremner, J. G. (1994). *Infancy.* Oxford: Blackwell.)

Dagenbach, D., Harris, L. J., & Fitzgerald, H. E. (1988). A longitudinal study of lateral biases in parents' cradling and holding of infants. *Infant Mental Health Journal,* **9**, 218-234.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception.* Boston: Houghton Mifflin.

Goldfield, E. C. (1993). Dynamic systems in devel-

opment: Action systems. In L. B. Smith, & E. Thelen (Eds.), *A dynamic systems approach to development: Applications* (pp. 51-70). Cambridge: MIT Press.

Lee, D. N., & Aronson, E. (1974). Visual proprioceptive control of standing in human infants. *Perception and Psychophysics,* **15**, 529-532.

Lockard, J. S., Daley, P. C., & Gunderson, V. M. (1979). Maternal and paternal differences in infant carry: U.S. and African data. *The American Naturalist,* **113**, 235-246.

Magnus, R. (1925). Animal posture (The croonian lecture). *Proceedings of the Royal Society of London,* **98**, 339-352.

Nakamichi, M. (1996). The left-side holding preference is not universal: Evidence from field observations in Madagascar. *Ethology and Sociobiology,* **17**, 173-179.

岡本依子．(2001)．母親と子どものやりとり．やまだようこ・サトウタツヤ・南　博文（編），*カタログ現場心理学：表現の冒険．*（pp. 12-19）．東京：金子書房．

Reed, E. S. (1982). An outline of a theory of action systems. *Journal of Motor Behavior,* **14**, 98-134.

Reed, E. S. (1989). Changing theories of postural development. In M. H. Woollacott, & A. Shumway-Cook (Eds.), *Development of posture and gait across the life span* (pp. 3-24). Columbia: University of South Carolina Press.

Reed, E. S. (1996). *Encountering the world: Toward an ecological psychology.* New York : Oxford University Press.

Rheingold, H. L., & Keene, G. C. (1965). Transport of human young. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behaviour III* (pp. 87-110). London: Methuen.

西條剛央．(1999)．乳児と母親の相互的関与による抱きの成立とその発達．*小児保健学会第46回発表論文集,* 198-199.

西條剛央．(2001)．縦断研究のための土壌創り：「縦断研究法」の体系化に向けて．*発達心理学研究*，**12**，242-244.

西條剛央．(2002)．生死の境界と「自然・天気・季節」の語り：「仮説継承型ライフストーリー研究」のモデル提示，*質的心理学研究*，**1**，55-69.

西條剛央・根ヶ山光一．(2001)．母子の「抱き」における母親の抱き方と乳幼児の「抱かれ行動」の発達 ── 「姿勢」との関連を中心に．*小児保健研究*，**60**，82-90.

佐々木正人．(1989)．からだの動きに認識を見る．*体育の科学*，**39**，932-939.

Schaltenbrand, G. (1928). The development of human motility and motor disturbances. *Archives of Neurology and Psychiatry,* **20**, 720-730.

Simon, A. (1953). Head posture and muscle tone. *Physical Therapy Review,* **33**, 409-419.

Smith, L. B., & Thelen, E. (Eds.) (1993). *A dynamic systems approach to development: Applications.* Cambridge: MIT Press.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action.* Cambridge: MIT Press.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1* (pp. 563-634). New York: John Wiley & Sons, Inc.

氏家達夫．(1996)．*子どもは気まぐれ：ものがたる発達心理学への序章*．京都：ミネルヴァ書房．

Weisz, S. (1938). Studies in equilibrium reaction. *Journal of Nervous and Mental Diseases,* **88**, 150-162.

やまだようこ．(1997)．モデル構成をめざす現場心理学の方法論．やまだようこ（編），*現場心理学の発想*（pp. 161-186）．東京：新曜社．

付記

本論文は平成13年に早稲田大学人間科学研究科に提出した修士論文に加筆修正したものです。本研究を進めるにあたり，丁寧に御指導頂きました早稲田大学人間科学部根ヶ山光一教授に深く感謝します。また観察に際し，大平愛子先生や高瀬京子先生をはじめとする大平母乳育児相談室のスタッフの方々，中瀬泰子先生をはじめとするおおぎ第二保育園のスタッフの方々，また長期間にわたり研究に協力して下さった全てのお母さま方とその赤ちゃんに心より御礼申し上げます。さらに，本論文に関わった編集委員並びに，査読者の方々からも大変有益な助言を頂きました。ここに記して感謝致します。

Saijo, Takeo (Graduate School of Human Sciences, Waseda University, Research Fellowships of the Japan Society for the Promotion of Science). *The Transition from Mothers' Horizontal to Vertical Holding of Infants : Application of a Dynamic Systems Approach.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2002, Vol.13, No.2, 97-108.

Infants and their mothers (16 pairs) were videotaped monthly between 1 and 7 months of age. To identify the most effective control parameter in transition from horizontal to vertical holding, each baby was examined in terms of physical, postural and other behavioral development from a dynamic systems approach. Infants' ability to keep their heads upright was related to the transition from horizontal to vertical holding, but the infants' resistance to horizontal holding was the most effective control parameter. To futher examine the transitional process between horizontal to vertical holding, a qualitative analysis was conducted on interviews with mothers. The results showed that horizontal holding shifted to vertical holding through 2 processes. First, as the infant's condition changed, the mothers changed their ways of holding through mother-infant intersubjectivity, so that the holding style converged on vertical holding, which the infants did not resist. Second, infants' ability to keep their heads upright afforded vertical holding of the mother. The findings indicate that holding results from a self-organized process of mother-infant interaction.

【Key Words】 Dynamic systems approach, Self-organization, Intersubjectivity, Affordance, Development of holding

2000. 11. 22 受稿, 2002. 2. 25 受理

発達心理学研究
2002，第13巻，第2号，109-121

原　著

人はペット動物の「心」をどう理解するか：イヌ・ネコへの言葉かけの分析から

藤崎　亜由子
（奈良女子大学大学院人間文化研究科）

飼い主がペット動物の「心」をどのように理解しているのかを調べるために，実際のやりとり場面の観察を行った。イヌの飼い主22人，ネコの飼い主19人に自分のペット動物をビデオカメラで撮影してもらい，その中に含まれる飼い主の発話及び行動について分析を行った。併せて質問紙調査も行った。その結果，飼い主は動物の注意を引く為に発話を行うことが最も多く，次いで動物に対して内的状態を尋ねたり，状況を問う等の質問形式の発話が多く見られた。また，動物の内的状態への言及は，イヌ・ネコの飼い主とも「感情状態」が最も多かった。特に，飼い主が動物に内的状態を付与することが多かった場面は，飼い主の働きかけに動物が無反応であったり，回避行動をとる場面であった。イヌ・ネコの飼い主で比較した結果，人はイヌよりもネコに対してより微妙な顔の表情を読みとるなど，動物に対する飼い主の発話及び行動にはいくつかの違いが認められた。しかし，質問紙の回答からは，イヌ・ネコという全く異なる二種の動物に対する飼い主の「心」の理解には違いが無いことが示された。以上の結果は，人のペット動物に対する「心」の読みとり，関わり方には，幼い子どもに対する育児的な関わり方といくつかの共通点があるという視点から議論された。

【キー・ワード】ペット動物，内的状態への言及，「心」の読みとり，育児

問題と目的

人は世界を「物理的な観点」からのみでなく，「心的な観点」からも解釈する動物である（Dennett, 1996/1997; Humphrey, 1986/1993）。近年，人がどのように他者や自己の心を理解しているのかという問いのもと，「心の理論」研究が注目を集めてきた（Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Cohen, 1993 ; Carruthers, & Smith, 1996 ; 子安・木下, 1997 ; Lewis, & Michell, 1994）。これまでこの問題は人による人の心の理解（Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Perner, Frith, Leslie, & Leekam, 1989），動物[1] 特に類人猿による人の心の理解（Povinelli, & Prince, 1998 ; Premack, & Woodruff, 1978），動物による動物の心の理解（Byrne, 1995 / 1998 ; Byrne, & Whiten, 1988）の問題として取り上げられてきた。従来の研究で抜け落ちてきたのが人がどのように他の動物の「心」[2] を理解しているかという問題である。現実の世界を見てみると，望む望まない，意識するしないにせよ，我々は日々の生活の中で異種の生命との密接な関わりを持っている。「人が異種の動物をどのように理解しているのか」を調べることは，人と動物の関係を理解してゆく上でも，さらに心の理論のテーマをより包括的なものにしてゆくためにも極めて重要なことと言えるだろう。

人と動物との関係の中でも，特に人の「心」の理解という点で重要なのがペット動物との関係である。人がペット動物を飼育することは人間社会に遍在するパターンであり，人は完全に管理した状態で異種の動物を飼育する唯一の動物である。12,000年前のNatifianの遺跡からはイヌと人間とが共に埋葬された墓が見つかっており（Davis, & Valla, 1978），ペット動物として最も古く，かつ最も多く飼育されているのがイヌとネコである。本研究ではこの点を考慮し，まずはイヌとネコという二種のペット動物と人間との関係に焦点を当てるものとする。

そもそも人は何故ペット動物との関わりを求めるのだろうか。これまで「人と動物の関係」を取り扱う研究分野では，動物との触れ合いまたはその存在自体で血圧が安定し精神状態が落ち着くことや，心臓病患者の1年後の生存率を高めるなどの「ペット効果」が知られており（Friedmann, 1995/1997 ; Katcher, 1985 ; Katcher, & Beck, 1983），ペット飼育とパーソナリティの発達についても多くの論文が書かれている（Brown, Shaw, & Kirkland, 1972 ; Gosling, & Bonnenburg, 1998 ; Hyde, Kurdek, & Larson, 1983; Johnson, 1991 ; Kidd, & Feldmann, 1981 ; Levinson, 1978 ; Poresky, 1996）。このような生理学的，臨床学的な観点からの研究は，人とペット動物との関係を新たな視点から捉え直し，肯定的な評価をもたらす重

1) 特に説明がない限り本論文では「動物」はヒト以外の動物という意味で使用する。
2) 本論は動物に心が存在するかどうかを扱ったものではない。あくまでも動物の「心」について考える人間の心の理解に焦点を当てたものである。よって飼い主が読みとるペット動物の「心」とは仮定されたものであることを示すために心という表現は「　」をつけて使用した。

要な役割を担ってきた。しかし，人とペット動物との関係についてはまだ明らかになっていない点も多い。とりわけ，人がどのようにペット動物の行動を解釈し，どのように関わっているのかを具体的な場で捉えようとした研究はほとんどない。

また，これまで人以外の動物が「痛み」や「知能」を持つか否かという問題に対して，研究者が主観的あるいは共感的評価をすることの是非が問われてきた（Griffin, 1992/1995；山田，1998）。しかし「人と動物との関係」という，その「関係性」そのものに焦点を当てた場合，動物と関わる一般の人々がその動物をどのように主観的あるいは共感的に理解しているのかを調べることは重要である。今日ではペットはコンパニオンアニマルと呼ばれ，ペット動物を“子どものようだ”とか“家族の一員である”と報告する飼い主も多い（Ganster, & Voith, 1983; Levinson, 1982）。Voith（1985）は，人間がイヌやネコに愛着を抱くようになるのは，ペットが単なる家畜であることを認識しながらも，それがあたかも人間――しばしば子ども――であるように感じてしまうからだと述べている。つまり，本当に動物に心があるかどうかの問題は別に議論するとして，一般に人は動物との関係の中で，人と共通する「心」の表情を動物の中にしばしば見出していると考えられる。

先述したように人は他者の行動を，その心を読みとることによって理解しようとする特徴がある。心を介したやりとりはまさに生まれたその時より始まり，人間の子どもは発達の早期から，養育者によって「心」を持った存在として扱われ，そのような養育者の解釈活動を通じて乳児の「欲求」や「要求」は間主観的に把握されてゆく（麻生，1992；鯨岡，1997）。つまり心の理解の発達とは，“単一の心（single mind）”が成し遂げるプロセスとしてではなく，“社会的な心（social mind）”が織りなす関係の中で育つ精神間プロセスとして捉える必要があり（Raver, & Leadbeater, 1993），養育者の側が子どもの心をどのように理解して関わるかも，子どもの心の理解の発達を考える上で重要な視点となる。遠藤（1998）は「実体論的な心」と「関係論的な心」を区別し，発達早期の乳児には実体論的な意味での心の存在は相対的に希薄であるが，心ある存在と思いこませるための巧みな行動レパートリーが存在していると指摘している。そのような乳児の行動に養育者は確実に“だまされて”ゆき，乳児が自らに対する親愛の情を持って応えてくれているのだと錯覚することで，親の子どもに対する養護感情，そして結果的に養育に対する動機づけが高まっている可能性があるという。

つまり，人はその進化の過程で未熟な赤ん坊を育てるために，赤ん坊の発する生理的なシグナルを豊かに解釈し，「心」を読みとるという独特の育児行動（麻生，1992）を行うようになったと言えるだろう。そして，そのような養育者の側の間主観的な解釈活動に支えられて子どもの「実体論的な心」は育まれていくのである。乳児は言葉を持たず，保護を受ける対象である。そのような特徴はペット動物にも当てはまり，しばしばペット動物は子どものようにかわいがられている。つまり，他者を心的に理解しようとする際に機能している我々の心の働きが，ペット動物との関係を築き“絆”を形成するのに重要な役割を果たしていると考えられるのである。よって，飼い主がペット動物の「心」をどのように考えているかを明らかにすることは，人という種の「心の読みとり（mind reading）」を理解することにもつながると考えられる。しかし，これまで異種の動物に対する「心」の理解を扱う研究は無く，基本的なデータすら無い。

よって本研究では人がイヌとネコというペット動物の「心」をどのように理解しているのかを調べることを目的とする。より具体的には，ペットとの実際のやりとりの中で飼い主がどのように「心」を付与し，どのように関わっているのか，その「心」の読みとりの実態を明らかにすることを目的とする。さらに，ペット動物の「心」に対する理解の仕方にイヌやネコという動物の種類がどのように関係するのかについても検討を行う。その際，人とペット動物とのコミュニケーションが生まれる場を捉えることを重視し，実際にペットが飼われている状況でのやりとり場面をビデオカメラを用いて観察した。

方　　法

1　やりとり場面の観察手続き

場面設定　ビデオカメラを貸し出し，参加者本人に飼っている動物を撮影してもらい（15分間連続と教示），後日回収した。各家庭で他の人がいない場で撮影するよう依頼し，複数の動物を飼っている場合には，一匹を選択して撮影してもらった。その際，他の動物が側にいてもかまわないものとした。ビデオは設置して撮影しても，手に持って撮影してもどちらでも自由であることを伝えた。

撮影手続き　ビデオを撮影しながら口頭で動物の様子を実況中継するよう依頼した。また最後の方で実験者が渡したぬいぐるみ（高さ20cm程度のもの）で動物と遊ぶように依頼したが，無理に続ける必要は無いことを伝えた。なお，撮影の間に動物に話しかけても，触っても，遊んでも何をしても自由であることを伝えた。

参加者　ネコの飼い主19人（男性3人，女性16人），イヌの飼い主22人（男性4人，女性18人）計41人[3]（平均年齢34.4歳，レンジ15歳～63歳）。平均飼育年数は5

3）イヌ28人，ネコ22人のデータを集めたが，実験手続きに沿っていないもの（13分に満たない（4人），他の家族が会話に参加しているものなど）は除外した。

Table 1　*発話対象別カテゴリー*

カテゴリー名	内容	使用例
①対動物発話	動物に直接向けられた発話	アールおいで
②対実験者発話	実験者に対しての発話	遊び道具を取られると思っていますね
③状況付随発話	状況に巻き込まれながら説明している発話	かなりホースが好きみたいやな
④移行発話	内容は②であるが①へと移行している発話	散歩も好きやん ねぇ
⑤その他	独り言，笑い声，ため息，咳，鼻歌など	

Table 2　*対動物発話の分析カテゴリー*

カテゴリー名		使用例
①注意喚起	口笛を吹く，名前を呼ぶ等	ちゅちゅちゅ，はいはい，ロンちゃん　等
②指示	命令	お座り，～しなさい，～して，ちょうだい　等 （接近要求，禁止以外の命令）
	誘いかけ	～しよう，遊ぼう，～しようか　等
	接近要求	おいで，こっち来て，いらっしゃい　等
	禁止	駄目，あかん，～は無し　等
③質問	内的状態語あり	暑い？，気持ちいい？，欲しい？　等
	内的状態語なし	どこ行くの？，何してるの？，ん？　等
④評価	良い	よしよし，かわいい，お利口　等
	悪い	悪い子，冷たい，怖い，あほ　等
⑤共感	内的状態の言語化	～好きだよね，嫌いだよね　等
	台詞的に動物の代弁を行う発話	恥ずかしいですー，気持ちいい　等
⑥情報提示	外界の物理的説明及び状況の説明	カメラが見てますよ，ご飯があります　等
⑦動物の行動の言語化		あー来た来た，こっち向いたぁ，どってん等
⑧飼い主の内的状態を伝える発話		痛い，分かったから，ごめん，ありがとう　等

年（レンジ1カ月～14年）である。また参加者は1人を除いて全員が動物の世話を主に行っている人であり，ネコの飼い主2人を除いた全員がビデオに撮影した動物をかけがえのない存在であるとしていた。

調査期間　1999年4月～同年10月

2　やりとり場面の分析方法

時間の統制　撮影時間は15分と教示したが，実際の撮影時間は参加者によって異なっていたので（レンジ11分6秒～32分30秒），撮影開始から13分に区切って分析に使用した。その際全員にぬいぐるみで遊んでもらう課題のシーンが入るよう編集を行い（平均課題時間4分6秒；レンジ34秒～12分32秒），撮影時間が13分に満たないデータは分析から除外した[3]。

発話の分析　ビデオテープの内容から参加者の発話と沈黙の時間（3秒以上）を全て書き起こし，トランスクリプションを作成した（詳しい表記方法は結果の事例1，2を参照）。

(1) 飼い主の発話の対象別カテゴリー　飼い主の発話が誰に向けられたものかについて全発話を5つのカテゴリーに分類した（Table 1）。発話量の比較には発話を文節単位[4]に区切ったものを使用した。その際，口笛や名前の連呼などは音の区切れ（ポーズ）を1文節として数えた。

一致率　調査者がすべての参加者の発話に関してカテゴリーの分類を行い，調査者以外の評定者3名（A: 15人分，B: 13人分，C: 13人分）もそれぞれ独自にカテゴリーの分類を行った。一致率は97%であった。不一致の点に関しては評定者間でビデオを見直し，協議して評定した。

(2)「対動物発話」の分析　動物への直接の発話をTable 2に示した8つのカテゴリーに分類した。8カテゴリー全体で「対動物発話」の91%を占めている。各カテゴリーは，お手，お座り，ん？等の単語レベルの発話はそれぞれを1発話とし，繰り返しのある場合は，音の区切れ（ポーズ）で区切って全体を1発話とした（例：「お手お手お手」は1発話）。文章レベルの発話は，一文を1発話として数えた。

一致率　13人分（32%）のデータをランダムに選び，上述のカテゴリーに従って「対動物発話」全体の41%にあたる飼い主の発話を，調査者と調査者以外の第三者で評定した結果，評定者間の一致率は99%であった。

4) 基本的には橋本文法に従って区切るものとした。

(3) 非言語的やりとりの分析カテゴリー　動物との行動レベルでのやりとりにおける，①飼い主と動物の身体接触時間，②飼い主による動物への接近回数，③「指示」「注意喚起」に対する動物の応答回数を数えた。分析の対象となる主体は，①においては飼い主と動物双方であり，②は飼い主，③は動物である。

(4) 内的状態語の分析カテゴリー　全発話の中で，動物の内的状態に言及した発話を単語レベルで取り上げた。内的状態語のカテゴリーに関してはBrown, & Dunn (1991, 1992) のカテゴリーを参考にし，そのカテゴリーに対応する日本語の表記に関しては岩田 (1999)，松永・斉藤・荻野 (1996)，園田・無藤 (1996) を参考にした。Brown, & Dunn (1991) のカテゴリーは「欲求語 (desire terms)」「感情語 (feeling state terms)」「心的状態語 (mental state terms)」の3つの項目群からなっている。本研究では岩田 (1999) にならい「心的状態」を「認知」とし，松永ら (1996) のカテゴリーの「知覚」を「身体知覚」として付け加え，さらに「対象知覚」を表す言葉を新たに加え，「身体知覚」「対象知覚」「感情」「欲求」「認知」の5項目からなるカテゴリーを用いて分析を行った。なお，このような内的状態語の分類はTable 3に従って機械的に行い，繰り返し同じ表現をした場合，その発話の間にポーズがあるものはそれぞれを1発話として取り上げた。

(5) 動物の行動と内的状態への言及の分析カテゴリー　動物の行動と飼い主の内的状態への言及との相互性を調べるために，内的状態への言及に先行する動物の行動を以下のカテゴリーに分類した。内的状態語は，ポジティブ（～したい，興味を持つ，気になる，嬉しい，気持ちいい，好き等），ネガティブ（もういい，したくない，怖い，寂しい，嫌い等），ニュートラル（眠い，暑い，焼き餅を焼く，驚く等）の3つのカテゴリーに分類した。一方で，動物の行動は①飼い主を見て動かず（動かず [a]），②飼い主以外の方向に向いて動かず（動かず [b]），③無反応，④回避，⑤身体接触，⑥接近，⑦飼い主を噛むつかむなどの強い反応（強い反応 [a]），⑧モノを噛む，つかむなどの強い反応（強い反応 [b]）の8つに分類した。なお，動物の姿がビデオに映っていない場合や過去の動物の行動について述べている場合等は除いて分析を行った。集まったエピソード数は計356個である。

さらに，動物の体の全体的な動きのみでなく，動物の「顔」や「しっぽ」などの体の特定の部位に言及し，その微妙な変化を察する発話（例，怒った顔，悲しい顔，嫌そうな顔など）も取り上げて検討を行った。

一致率　対象者の51%にあたる21人をランダムに選び，その中に含まれる204エピソード（全エピソードの47%）について，調査者と第三者で評定したところ，評定者間の一致率は94%であった。残りのデータについては調査者が個別に評定を行った。

3　質問紙の作成方法

飼い主が動物の「心」をどのように理解しているのかを調べるために，ビデオ撮影の後，質問紙への回答を求めた。質問項目は大きく分けて，①動物の内的状態に対する飼い主の理解についての25項目（質問①）と，②動物が自分の内的状態を理解していると思うかについての25項目（質問②）からなっている（Table 4）。

質問①，質問②はさらに基本的感情7項目（悲しみ，

Table 3　*内的状態語の分析カテゴリー*

身体知覚	眠い，疲れる，暑い，涼しい，痒い，重い，お腹がすく，臭い おいしい，喉が渇く，緊張する，しんどい，興奮する　等	
対象知覚	見る，聞く，臭う，気配を感じる，～に気がつく 誰ですか？誰か来た？何かいる？何の音？等と動物に尋ねる　等	
感情	関心	興味ある，気になる，珍しがる　等
	無関心	興味なし，気にならない，飽きる，面白くない　等
	驚き	驚く，びっくりする
	嫌悪	～は嫌，　嫌がる，嫌い，好きじゃない　等
	恐れ	怖い，怯える
	喜び	嬉しい，好き（物，行動），好き（人），これがいい 喜ぶ，気持ちいい，楽しい　等
	怒り	怒る，いらいらする，腹が立つ，機嫌が悪い　等
	苦悩	寂しい，泣く，いじける
	内気	恥ずかしい
	嫉妬	嫉妬する，焼き餅を焼く
欲求	欲しい，～してほしい，～して，～したい，催促する，やめて ちょうだい，おねだりする，～したくない，いらない　等	
認知	～と思う，考える，わかる，わからない，覚える，忘れる， 知っている，知らない，～と言う（思うの代用として考えられるもの）　等	

Table 4　*質問紙の内容*

① 動物にどのような内的状態があると思うかについての質問（質問①）25 項目		
基本的感情	7 項目	喜びという感情を持っているかなど
社会的感情	8 項目	感謝の気持ちを抱くことが出来るかなど
欲求	4 項目	何かをしたがることはあるかなど
信念	6 項目	飼い主がいないときに飼い主のことを考えたりするかなど
② 人間（飼い主）の内的状態を動物が理解していると思うかについての質問（質問②）25 項目		
基本的感情	7 項目	飼い主が喜んでいるのが分かるかなど
社会的感情	8 項目	飼い主が感謝しているのが分かるなど
欲求	4 項目	飼い主が何かをしたがっているのが分かるかなど
信念	6 項目	飼い主が動物のことを考えたりすると動物は思っているかなど

怖れ，怒り，愛情，嫌悪，喜び，驚き），社会的感情 8 項目（恥，罪，感謝，羨み，同情，誇り，からかい，きまり悪さ），欲求 4 項目（意志，欲しがる，したがる，してほしがる），信念 6 項目（石は食べられないということを知っている，夢を見る，将来について考える，夕御飯のことを考える，嘘をつく，不在の相手の事を考える）の 4 つの下位項目群に分かれている。これらの質問項目は Bartsch, & Wellman（1995）の心の理論の発達過程を下敷きに著者が独自に作成したものである。Wellman は子どもの心の理論の発達過程を，初期には他者の感情についての理解ができるようになり，次に他者の欲求理解（want, hope, wish, afraid, care），そして信念の理解（think, believe, dream, wonder, know, expect）に至るとした。また感情理解の発達については，Lewis（1993）の生後 3 年間における子どもの情動の発達過程を参考にして作成した。なお，質問項目には全て“はい”か“いいえ”かのいずれかで答えてもらった。同じ質問紙を大学生 322 人（平均年齢 20.3 歳，$SD = 3.2$）に行い，内的整合性を調べた結果，各項目群の信頼性係数（Cronbach の α 係数）は以下の通りであり，若干低い項目もあるが，おおむね満足できる高さであった（質問①：基本的感情，$\alpha = 0.62$；社会的感情，$\alpha = 0.75$；欲求，$\alpha = 0.65$；信念，$\alpha = 0.60$，質問②：基本的感情，$\alpha = 0.86$；社会的感情，$\alpha = 0.84$；欲求，$\alpha = 0.76$；信念，$\alpha = 0.66$）。

結果と考察

本研究は，飼い主の発話やその行動の生起した頻度を対象に分析を行った。中には極端な値を示す飼い主もあり，そのデータの性質上，分布の正規性が保証されない。よって本論文では，ノンパラメトリックな検定（Mann-Whitney の U 検定，直接確率計算[5]）を行った。

5）本研究で使用した直接確率計算はすべて両側検定である。

1　飼い主の発話対象の分析結果

まず，沈黙の時間は平均 6 分 20 秒であり，飼い主は 13 分のビデオ撮影の間半分近く発話を行っていた。Table 5 に飼い主の発話の対象別にイヌ・ネコの飼い主の発話量の平均値と標準偏差（SD）を示した。イヌ・ネコの飼い主共に「対動物発話」が最も多く，イヌでは全発話の 74%，ネコでも 57%にのぼった。次いで多いのが「対実験者発話」であった。U 検定を用いて，イヌ・ネコの飼い主の発話量を比較した結果，「対動物発話」の発話量に差が見られた（$CR = 3.41, p < .001$）。イヌの飼い主の方が，動物への直接の発話が多かった。なお，各カテゴリーの発話を行った人数を，イヌ・ネコの飼い主で比較した結果（直接確率計算），いずれにも差は見られなかった。

2　非言語的やりとりの分析結果

イヌの飼い主 1 人を除き，全ての飼い主が動物との身体的な接触を行い，13 分のビデオ撮影の間，平均すると 1 分 56 秒間，動物と身体的な接触を行っていた。「身体接触時間」にイヌ・ネコによる差は無かった（Table 6）。

直接確率計算による検定の結果，動物に対する接近行動を行った飼い主の人数には，動物の種類による違いは無かった。また，動物が飼い主の「指示発話」や「注意喚起」に 1 度でも応じたかどうかでイヌ・ネコの数を比較した結果も同様に差が見られなかった。しかし，それぞれの行動の生起頻度を比較した結果（U 検定），差が見られた（飼い主の接近回数，$CR = 3.66, p < .001$；動物の応答回数，$CR = 3.07, p < .01$）。イヌの方が飼い主の「指示発話」や「注意喚起」に応じる回数が多かった。一方，飼い主からの動物への「接近回数」はネコの飼い主の方が多く，平均 9 回であった。イヌの飼い主は平均 4 回でネコの飼い主の半分以下であった。つまり，イヌと飼い主との間では，飼い主が「指示発話」を行い，イヌがそれに従うことでやりとりが持続していたのに対して，ネコの飼い主は，自ら動物に近寄ることでやりとりを持

Table 5　*発話対象別発話量の平均値（SD）と発話した人数（%）の比較*

	平均値（*SD*）			人数（%）		
	イヌ（*n*=22）	ネコ（*n*=19）	*CR*	イヌ（*n*=22）	ネコ（*n*=19）	直接確率
対動物発話	263.5（108.1）	137.5（109.9）	3.41 ***	22（100）	19（100）	*n.s.*
対実験者発話	68.4（85.0）	84.5（142.5）	0.49 *n.s.*	15（68）	16（84）	*n.s.*
移行発話	9.3（38.7）	0.8（2.4）	0.68 *n.s.*	4（18）	2（11）	*n.s.*
状況付随発話	16.4（24.8）	17.5（33.0）	0.33 *n.s.*	16（73）	19（100）	*n.s.*

注．***$p < .001$
CR；Critical Ratio

Table 6　*身体接触時間の平均値（SD）と飼い主の接近回数及び動物の応答回数の平均値（SD）及び各カテゴリーの行動が生起した事例数（%）の比較*

	平均値（*SD*）			事例数（%）		
	イヌ（*n*=22）	ネコ（*n*=19）	*CR*	イヌ（*n*=22）	ネコ（*n*=19）	直接確率
身体接触時間（秒）	111.7（140.3）	121.5（125.3）	0.35 *n.s.*	21（95）	19（100）	*n.s.*
飼い主の接近回数	3.7（3.5）	8.7（4.1）	3.66 ***	19（86）	19（100）	*n.s.*
動物の応答回数	9.0（5.0）	4.9（5.2）	3.07 **	22（100）	17（89）	*n.s.*

注．***$p < .001$　**$p < .01$
CR；Critical Ratio

続させるという行動パターンを形成していた。

3　対動物発話の分析結果

各カテゴリー毎の発話数の平均値と標準偏差をTable 7に示した。イヌ・ネコの飼い主共に「注意喚起」が最も多く，平均すると13分で38回動物の注意を引く働きかけを行っていた。また，この発話はすべての飼い主で観察された。このように注意喚起が多発されるという結果の解釈として，一つにはビデオを撮影するという手続きが影響している可能性が考えられる。しかし，「注意喚起」はやりとり開始のきっかけとしてはもちろんのこと，リズミカルに名前を呼んだり，それ自体が目的として繰り返されたりと，あそびの文脈で機能することもあった。つまり，動物の名前を呼んだり，口笛を吹いたりという行為は，飼い主と動物との間の特徴的なやりとりの一つであると言えるだろう。

「注意喚起」の次に多いのは「質問形式」の発話であった。この発話も一人の飼い主を除き，全ての飼い主で観察された。質問が多発された特徴的な事例の一部を以下に示す（事例1）。

事例1：イヌの飼い主（女性49歳）　（イヌの頭をかきながら）　気持ちい？　ここ気持ちいいですか？　よしよしよしよしよしよし　耳は？　耳は？　お尻は？　しっぽは？　〈んんー〉（イヌのしっぽを触ると，イヌが少し体を動かす）　おしっぽ嫌い？　おしっぽ嫌い？　ふふふふふ　んーんんんんんんん（イヌをなでながら）（中略）お手は？　ん？　お手！　〈ははは〉　何ももらわれへんで，やんないようってか？　ん？　なんももらわれへんで　やんないよう　（中略）　触ってばっかり嫌？　なに？　なに？　触って一か？　触ってですか？　ええええー（口の中を触る）はい　はい　はい　触って触って　触って触って

＊（　）内の文字は補足的な説明である
〈　〉内はその他の発話である
括弧のないものは，対動物発話である
1文字分のブランクは音の区切れを表している

このイヌの飼い主は，イヌが微妙に体を動かしたのを見て，「しっぽを触られるのが嫌いである」と解釈し，その解釈を“おしっぽ嫌い？”とイヌに問いかけていた。また“なに？”“ん？”に代表されるように，曖昧さを含む不確定な問いもよく投げかけていた。このような発話が示すように，飼い主は動物への言葉かけの際，その語尾を上げて問いを発し，一旦動物にその答えを委ねていた。その上で，動物の示す何らかの反応もしくは無反応を見て，その問いかけを確信したり修正したりしながらやりとりを持続していた。

イヌ・ネコの飼い主での比較　各カテゴリー毎に，発話を行ったかどうかでイヌ・ネコの飼い主の人数を比較した結果（直接確率計算），「命令」と「評価（良し）」で

Table 7　*「対動物発話」発話数の平均値（SD）と発話した人数（%）の比較*

		平均値（*SD*）			人数（%）		
		イヌ（*n*=22）	ネコ（*n*=19）	*CR*	イヌ（*n*=22）	ネコ（*n*=19）	直接確率
①注意喚起		40.9（35.2）	35.6（32.0）	0.34 *n.s.*	22（100）	19（100）	*n.s.*
②指示	命令	25.0（21.2）	6.0（11.0）	4.38 ***	22（100）	14（74）	*p*=0.02
	誘いかけ	3.1（5.9）	1.4（3.1）	1.52 *n.s.*	14（64）	9（47）	*n.s.*
	接近要求	11.1（12.5）	4.9（6.6）	1.55 *n.s.*	19（86）	14（74）	*n.s.*
	禁止	2.9（3.7）	1.8（2.7）	0.95 *n.s.*	14（64）	10（53）	*n.s.*
③質問	内的状態語あり	9.7（10.0）	5.7（5.2）	1.33 *n.s.*	21（95）	15（79）	*n.s.*
	内的状態語なし	22.3（14.8）	9.0（9.2）	3.33 ***	22（100）	16（84）	*n.s.*
④評価	良い	7.6（8.6）	2.5（4.4）	2.62 **	18（82）	9（47）	*p*=0.03
	悪い	5.0（12.4）	2.7（3.5）	0.00 *n.s.*	11（50）	10（53）	*n.s.*
⑤共感		3.9（4.5）	2.3（3.2）	1.59 *n.s.*	17（77）	11（58）	*n.s.*
⑥情報提示		2.8（2.6）	3.1（6.1）	0.89 *n.s.*	18（82）	12（63）	*n.s.*
⑦動物の行動の言語化		2.5（3.0）	1.6（2.6）	1.48 *n.s.*	16（73）	10（53）	*n.s.*
⑧飼い主の内的状態を伝える発話		1.5（2.5）	0.6（1.1）	0.81 *n.s.*	9（41）	6（32）	*n.s.*

注．***$p < .001$　**$p < .01$
CR；Critical Ratio

人数の偏りが有意であった（順に，$p = .02$；$p = .03$）。イヌの飼い主の方が，そもそも「命令」や「評価（良し）」という発話を行う人数が多かった。さらに，各カテゴリー毎の発話数をイヌ・ネコの飼い主で比較した結果（*U*検定），「命令」「質問（内的状態語なし）」「評価（良い）」は，イヌの飼い主の方が発話数が多かった（順に $CR = 4.38, p < .001$；$CR = 3.33$，$p < .001$；$CR = 2.62$，$p < .01$）。

イヌに対する「命令」はそれ自体，お手，お代わり，伏せ，ハウス，ごろん等，多様な形式に分かれており，人がイヌに何かを要求し，イヌがそれに応じて誉められるという単純なやりとりの循環が見られた。特徴的なのが，ボールを投げてイヌがそれを拾ってくるという遊びであり，このような循環するやりとりの存在が，「命令」や「評価（良し）」という発話がイヌの飼い主で多く見られる結果となったと考えられる。また，「質問（内的状態語なし）」もイヌの飼い主で多かったが，この発話は“どこ行くの？”“何してるの？”と動物の行動に言及するものや，“ん？”“何？”と動物の何らかの働きかけに対する反応を含んでいる。イヌはネコに比べ活動性が高く動きも大きい。つまり，そのようなイヌとのやりとりの中で，飼い主はその行動に言及し易く，「質問（内的状態なし）」も多くなったと考えられる。一方でネコとの間では循環するやりとりは見られなかった。ネコとのやりとりの中で特徴的なのが，「ネコじゃらし」であり，ネコの飼い主10人（53%）がこのおもちゃを用いてネコと遊んでいた。つまり，ネコの飼い主は，ネコの行為を誘発する為に，イヌの飼い主のように「命令」を行うよりも，動物の行動を誘発する刺激を提示するという関わり方を多く行っていた。

4　内的状態語の分析結果

（1）内的状態語の発語数　イヌの飼い主一人を除き，全員が動物の内的状態への言及を行っていた。内的状態語の総発語数はイヌの飼い主で平均20.5回（*SD* = 13.8），ネコの飼い主では平均17.4回（*SD* = 10.4）であった。内的状態語の総発語数に動物の種類による差は見られなかった（*U*検定；$CR = 0.63, p > .05$）。Table 8に各カテゴリーの平均発語数と標準偏差を示した。最も多く言及されたのは，イヌ・ネコ共に「感情状態」についてであり，平均すると約9回程言及されていた。これは，内的状態語の総発語数（合計784回，1人あたり平均19.1回）の49%と約半数にのぼっていた。

イヌ・ネコの飼い主での比較　各カテゴリー毎に，発話を行ったかどうかでイヌ・ネコの飼い主の人数を比較した結果，「対象知覚」において人数の偏りが有意であった（直接確率計算，$p = .03$）。ネコの飼い主の方が，「対象知覚」に言及する人数が多かった。さらに，各カテゴリー毎に発語数を比較した結果（*U*検定），「対象知覚」の言及回数にも動物の種類による差が見られた（$CR = 2.52$，$p < .05$）。ネコの飼い主の方が有意に多く，「対象知覚」への言及を行っていた。

「対象知覚」とは，動物の視覚，聴覚，嗅覚による外界の対象の知覚に関する発話である。「対象知覚」が多いということは，ネコの飼い主が，積極的にネコが知覚しているだろう対象世界を共有するよう自らをネコに同調

Table 8　*「内的状態語」発語数の平均値（SD）と発語の見られた人数（%）の比較*

	平均値（*SD*）			人数（%）		
	イヌ（*n*=22）	ネコ（*n*=19）	*CR*	イヌ（*n*=22）	ネコ（*n*=19）	直接確率
身体知覚	2.8（ 3.2）	2.5（ 2.8）	0.08 *n.s.*	14（64）	14（74）	*n.s.*
対象知覚	1.2（ 2.2）	2.6（ 2.3）	2.52 *	9（41）	15（79）	*p*=0.03
感情	9.7（ 5.7）	9.2（ 6.4）	0.67 *n.s.*	20（91）	19（100）	*n.s.*
欲求	4.2（ 6.2）	2.3（ 3.9）	1.11 *n.s.*	15（68）	12（63）	*n.s.*
認知	2.5（ 3.4）	0.9（ 1.4）	1.71 *n.s.*	13（59）	7（37）	*n.s.*

注．*$p<.05$
CR；Critical Ratio

させて関わっていることを示唆している。

(2) 動物の行動と内的状態への言及の分析結果　動物の行動と，飼い主の内的状態への言及との相互性の分析を行った結果，飼い主は動物が「無反応」や「回避」という自分の意図に従わない行動を行った場面で最も多く内的状態への言及を行っていた（Table 9）。それは全体の41%にのぼり，ほかの場面に比べると多くなっていた。確かに動物が示す行動は，「無反応」や「回避」が多い。たとえば，Table 6に示した動物の「応答回数」を，飼い主の「指示発話」と「注意喚起」の発話数の合計で割った場合，その平均応答率は13.5%であり，飼い主の働きかけに動物が的確に応じた回数は10回に1回程度であったことが分かる。それでもTable 9の結果が示すように，飼い主は動物の「無反応」や「回避」という行動を無視するのではなく，何らかの内的状態を伴ったものとして扱い，そこで多くのやりとりを行っていた。つまり，飼い主の思い通りになる動物の行動のみならず，それ以上に思い通りにならない意に反する動物の行動は，動物の「意図」，「主体性」を飼い主に感じさせる重要な役目を担っていると考えられる。

Table 9　*動物の行動別，内的状態語の使用回数*

	＋	－	Ne	合計	%	イヌ	ネコ
動かず［a］	6	15	15	36	9	25	11
動かず［b］	23	9	4	36	9	19	17
無反応	3	50	18	71	20	41	30
回避	5	63	7	75	21	40	35
身体接触	31	1	1	33	9	22	11
接近	45	2	5	52	17	31	21
強い反応［a］	0	12	0	12	3	0	12
強い反応［b］	35	4	2	41	12	36	5
合計	148	156	52	356	100%	214	142

注．イヌ・ネコ：全エピソードに占めるイヌ・ネコの数
＋：Positive，－：Negative，Ne：Neutral を表す
動かず［a］：飼い主を見て動かず
動かず［b］：飼い主以外の方向を向いて動かず
強い反応［a］：飼い主を噛む，つかむなど
強い反応［b］：モノを噛む，つかむなど

さらに「顔」や「しっぽ」などの体の特定の部位に言及し，その微妙な変化を察する発話を取り上げた結果，動物の「顔」という表現を使用して内的状態に言及したのはネコの飼い主9人（47%），イヌの飼い主2人（10%）であった。直接確率計算の結果，人数の偏りは有意であった（$p=.01$）。このことはネコの飼い主にとって，ネコの「顔」の変化が内的状態の推測の際に重要な手がかりとなっていることを示唆している。また「しっぽ」の動きを動物の「返事」として捉えたり，その動きから動物の内的状態を推測した飼い主はネコで4人，イヌの飼い主では0人だった。

(3) 内的状態の理解に関する事例の検討　実際の動物への発話を観察すると，飼い主がペット動物の行動を単なる「行動」としてではなく，そこに何らかの内的状態が存在するものとして解釈し，動物に対して内的状態語を使ってその行動を意味づけるように言葉かけを行っていることが分かる。特に興味深いのはその言葉かけの形式である。Table 7に示したように，内的状態語の多くが「質問形式」の発話に含まれていた。以下に質問形式の発話を含む特徴的な事例を示した（事例2）。

事例2：イヌの飼い主（女性44歳）　扇風機つけると涼しいやろ？　(7) 涼しくないん？　まだ暑いん？（中略）いらんの？『ぬいぐるみより骨ガムをとりました』　持ってこんでええからほらほら　あー嬉しいなあー嬉しいな　(4) あーうれしーい　ここで食べることにするん？　ぬいぐるみじゃない？　(5) ぬいぐるみはもういい？　骨ガムを食べるところを映してあげよう　ほら　『骨ガムを食べております』

＊（　）内の数字は沈黙の秒数

『　』は対実験者発話。そのほかは対動物発話

_____共感発話；〰〰〰質問（内的状態語あり）

事例2の飼い主は，イヌが「涼しい」かどうかについて，“涼しいやろ？”と自分の解釈を質問形式で投げかけ，一旦動物にその答えを委ねていた。その後，無反応のイヌを見て“涼しくない？”“まだ暑い？”と解釈の修正を行い，再び問いかけを行っていた。このように，飼い主は動物の行動を「心」を読みとることによって理解しようとし，その行動に対する解釈を投げかけては修正するという発話を行いながら，動物との関係を調整し，やりとりを持続していた。さらに，頻度は少ないが，「共感発話」に見られるように，動物の内的状態を飼い主が代弁したり，言語化して返すことも観察された。事例2の飼い主は，骨ガムをくわえて近寄ってくるイヌに対して“あーうれしーい”とイヌの側に立って代弁を行っていた。事例1の飼い主も，仰向けになって足を動かすイヌに触りながら，“触って触って”と代弁を行っていた。また，“お手！”という命令にイヌが従わない場面でも“なんももらわれへんで　やんないよう”とイヌの側の台詞を代弁した言葉かけを行っていた。

5　質問紙の結果

各質問に“はい”と答えたものに1点を与え，各項目群の合計を得点として分析を行った。Table 10に各項目群の平均得点と標準偏差を示した。

イヌ・ネコの飼い主で，各項目群の平均得点を比較した結果（t検定），イヌ・ネコという動物の種類によって飼い主が理解する動物の「心」の在り方には違いはなかった。どちらの飼い主も「基本的感情」「欲求」については動物に存在する（質問①）と答える人が多く，すべての項目に“はい”と応えた人数は「基本的感情」で24人(59%)，「欲求」では38人（93%）にのぼった。特に8割を超える飼い主があると答えた項目は，「基本的感情」では，悲しみ，怖れ，怒り，愛情，喜び，驚きであり，「欲求」では，欲しがる，して欲しがる，したがる，であった。「社会的感情」では1つも無く，「信念」では，石はたべられないことを知っているという項目一つであった。

飼い主の「基本的感情」や「欲求」を動物が理解していると回答した（質問②）人も，「社会的感情」や「信念」の項目に比べて多く，すべて理解してくれると答えた飼い主は「基本的感情」で16人（39%），「欲求」では10人(24%）であった。8割以上の飼い主が動物が理解してくれると答えた項目は，「基本的感情」では愛情，怒りであり，「欲求」「社会的感情」「信念」の項目は，動物が理解してくれると答える飼い主が8割を超す項目は無かった。

6　質問紙の合計得点と内的状態語の使用回数との関係の検討

質問紙において動物に多くの内的状態を付与したことと，実際の動物とのやりとりの中で内的状態語を使用した回数との関連を調べるために，質問紙の合計得点（質問①＋質問②）の中央値（28.0）で参加者を二分し，内的状態語の総発語数を比較した（U検定）。その結果，質問紙の合計得点の高い群（平均23.5回，$SD = 13.4$）の方が，低い群（平均15.3回，$SD = 9.8$）に比べて内的状態語の使用回数が多かった（$CR = 2.00, p < .05$）。つまり，動物により多くの内的状態を付与すると回答した飼い主は，実際のやりとりの中でも動物の内的状態へ言及することが多かった。

7　飼い主の年齢及び飼育年数の検討

飼い主の年齢及び飼育年数と「心」の理解の仕方に関連があるかどうかを調べるために，年齢及び飼育年数の中央値（年齢26歳；飼育年数4年）で参加者を二分し，質問紙の各カテゴリー毎に比較を行った（t検定）。さらに内的状態語の各カテゴリーの発語数の比較も行った（U検定）。その結果，いずれのカテゴリーにおいても飼育年数及び飼い主の年齢による差は見られなかった。

総合考察

本研究の結果，人は異種の動物であるイヌやネコに対して，異なる関わり方を行いながらも，その二種の動物に同じような「心」を読みとっていることが明らかにな

Table 10　*質問紙の項目別平均得点（SD）の比較*

		項目数	イヌ（n = 22）	ネコ（n = 19）	t値（df = 39）
質問①	基本的感情	7	6.5 (1.1)	6.3 (0.7)	0.62 *n.s.*
	社会的感情	8	4.8 (2.0)	4.5 (2.1)	0.46 *n.s.*
	欲求	4	3.9 (0.6)	3.9 (0.3)	−0.19 *n.s.*
	信念	6	2.7 (1.3)	2.4 (1.5)	0.59 *n.s.*
質問②	基本的感情	7	5.5 (1.7)	5.1 (2.1)	0.58 *n.s.*
	社会的感情	8	2.8 (2.4)	2.3 (2.4)	0.74 *n.s.*
	欲求	4	2.3 (1.5)	1.6 (1.4)	1.60 *n.s.*
	信念	6	1.5 (1.1)	1.3 (1.8)	0.50 *n.s.*

った。また，ペット動物に対する「心」の読みとりは「感情」を主とするものであることがわかった。つまり，飼い主とイヌ・ネコというペット動物との間では，好き，嫌い，嬉しい，怖い，興味ある，興味ない等のプリミティブな感情モードでのやりとり，理解が主たるものであることを示している。これは幼い子どもとのやりとり場面における養育者の「心」の読みとり方（Dunn, 1988；Dunn, Bretherton, & Munn, 1987）と似ている。もちろん動物と比べると，人の方が断然，顔の表情，身体的な動作，アイコンタクトなどそのすべてにおいて表現は豊かである。それでも，人は小型哺乳類や鳥類に比べ，イヌやネコという動物に「心」を読みとり易いことは事実であり（藤崎，2000），「心」を感じさせるということが，ペット動物として最も古く，かつ最も人気のある理由の一つとして考えられるのではないだろうか。

動物への発話の分析からは，動物に対する言葉かけは「質問形式」でなされ，何よりも飼い主は動物の注意を惹くことに最も労を割いていることが分かった。このような発話の特徴は，幼い乳児とのやりとりの中で養育者が名前を連呼し，時にガラガラを振って注意を惹きつけようとしたり，ことさら大きな身振りや表情，独特の抑揚で働きかけることと共通するものがある。また，一般に飼い主は動物に頻繁に見られる「無反応」や「回避」という行動に対しても，内的状態を付与することが多く見られた。人間の赤ん坊は，養育者の働きかけに常に適切に反応できる存在ではない。だが，多くの養育者は赤ん坊の「無反応」や「視線の回避」等にも注意を向け，そこにも「心」を読みとろうと関わる。このような赤ん坊に対する解釈的な関わり方と似た関わり方が，ペット動物との関係の中でも見られることは興味深いことである。

さらに，動物へのことばかけの際，その内的状態を解釈して「代弁」する発話も観察された（事例1，2参照）。岡本（2001）は，前言語期の乳幼児と母親とのやりとり場面を観察し，母親が乳児の内的状態や行為について解釈したことを「代弁」することで，言葉を持たない乳児と母親という非対称な関係におけるコミュニケーションが維持されていると述べている。人はペット動物との間でも，時としてやりとりの対象となる動物に情動的に同一化して内的状態を解釈し，その解釈を問いかけたり，代弁しながらやりとりを成立させ，その関係の中に「心」の存在を立ち上げていたのである。

人は系統発生の過程で未熟な赤ん坊を産み，その赤ん坊の諸行動を豊かに解釈して心を読みとるという独特の育児スタイルを身につけてきた。本研究の結果は，そのような赤ん坊に対する育児的な関わりが，イヌやネコに対しても発揮されていることを示唆していると言えるだろう。つまり，異種の動物をペットとして飼育するという人独特の習慣が生まれてきた背景には，「心を読みとる(mind reading)」という人独自の能力が重要な役目を担っていた可能性が大いに考えられるのである。

では，実際のやりとりの中で，人はイヌとネコという生態学的には対照的な二種の動物に対してどのように「心」を読みとっていたのだろうか。そもそも，ネコは単独生活に適応した動物であり，イヌは群による社会的な生活に適応した動物である。社会的な動物とは同種間でのコミュニケーションを図る社会的な行動を進化させてきた動物である。言い換えればそれだけ行動，表情が豊かな動物であると言える。人も勿論社会的な動物であり，そのような共通点がイヌの行動の中に人と共通する「心」を見出しやすい点であると言えよう。本研究のやりとり場面の観察からも，イヌは活動性が高く，飼い主の指示に従うことも多いことが分かる。人は「お手」「催促」「お座り」等と自らが意味づけ，名付けたイヌの特定の行動を強化し，イヌが言語的な指示に従う，すなわち自分の要求を理解してくれるという関係を作り出していた。つまり，イヌはネコに比べて飼い主の働きかけに何らかの反応を返してくることが多く，そのようなイヌの行動に対して，飼い主は「心」を付与しやすかったと言える。

一方でネコは攻撃や回避のディスプレイに比べ，関係維持に関わる表出行動は発達していないと考えられる（桜井・尾形・斎藤・岡ノ谷，2000）。だが，本研究の結果，飼い主は自分の働きかけに「無反応」であったり，「回避」する動物の行動に対しても，多くの内的状態を読みとろうと関わることが示された。つまり飼い主が働きかけ，それに対して的確な反応を返さないネコの行動も，何らかの「意図」「主体性」を感じさせ，飼い主はそこに内的状態を付与して関わることが可能であった。また，ネコの飼い主は動物の見聞きする対象世界を共感的に共有するという関わりをイヌの飼い主よりも頻繁に行っていた。つまり，ある対象への共同注視という場面を動物との間で成立させようと飼い主が試みるときにも，イヌの飼い主はイヌの視線を操作し，一方でネコの飼い主は自らがネコの視線を追視することで成立させようとする傾向がある。さらには，ネコの飼い主は「顔」や「しっぽ」という身体の特定部分の微妙な変化に注目し，そこから内的状態を読みとろうとする様子も観察された。つまり，活動性が低く，働きかけても適切に応じることの少ないネコの行動の中にも，飼い主は「心」を読みとる微妙な手がかりを見出していたのである。

以上のように，人は意識するしないにせよ，イヌとネコという異なる行動レパートリーを持った動物に対して，自ら関わり方を変化させ，その動物の生態に添った，相互作用の特異なパターンを形成していた。特にイヌとネコというそれぞれの動物に対する関わり方を比較して見ると，人はネコに対してはより幼い赤ん坊に対するようなプリミティブな関わり合いを行っているようである。

具体的には，より無力で動きの少ない幼い乳児に対するように，微妙な表情を読みとり，ネコの視線を追視し，たとえ反応が無くともそこに内的な状態を読みとるのである。そして，このような関わり方の微妙な変化を通して，人は全く異なる二種の動物から同じような「心」を感じ取っていたのである。

人の子どもの心の理解の発達を支える養育的な関わりにおいても，その子どもの個性や，その時々の年齢，状態に合わせて関係を調整してゆくことは大切である。本研究で見られたイヌ・ネコそれぞれに対する飼い主の関わり方や，「心」の読みとり方の違いは，人の育児行動の持つ柔軟な調整機能を示しているとも言えるだろう。

しかし，そこに個人差が存在することも忘れてはならない。13分の間命令を繰り返し，内的状態に一度も言及することのなかったイヌの飼い主（47歳，女性）もいれば，歯をむき出してうなるイヌと楽しげに遊んでいる飼い主（24歳，男性）もいた。同じ動物を目の前にしたときにも，そこに「心」を見出すかどうか，どのような「心」を読みとるかは極めて個人差が大きいのである。この個人差を詳しく検討してゆくことは今後の大きな課題であろう。

今日イヌ・ネコに限らず，ハムスターや鳥類，爬虫類，魚類に至るまで多種多様なペット動物が飼育されているが，それらの動物種と人間との関係をつぶさに見てゆくことによって，「人と動物の関係」の新しい側面が見えてくるだろう。また，それは人という種の持つ「心の理解」の問題に対する理解を深めることにも繋がるものである。ペット動物と人間との関係は今日の人間の置かれている状況を映し出すものである。今後さらに異なる年齢，性別，異なる生活様式の人々が，ペット動物とどのような関係を築いているのか，その「心」をどのように捉えているのか，その詳細を見てゆくことは重要な課題であると言えるだろう。

文　献

麻生　武（1992）．*身ぶりからことばへ：赤ちゃんにみる私たちの起源*．東京：新曜社．

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*, **21**, 37-46.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. J. (Eds.). (1993). *Understanding other minds: Perspectives from Autism.* Oxford: Oxford University Press.

Bartsch, K., & Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind.* New York: Oxford University Press.

Brown, J.R., & Dunn, J. (1991). 'You can cry, mum.': The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, **9**, 237-256.

Brown. J.R., & Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? : Developmental change in early family conversations about feelings. *Child Development*, **63**, 336-349.

Brown, L.T., Shaw, T.G., & Kirkland, K.D. (1972). Affection for people as a function of affection for dogs. *Psychological Reports*, **31**, 957-958.

Byrne, R.W. (1998). *考えるサル：知能の進化論*（小山高正・伊藤紀子，訳）．東京：大月書店．(Byrne, R.W. (1995). *The thinking ape.* Evolutionary origins of intelligence. Oxford: Oxford University Press.)

Byrne, R.W., & Whiten, A. (Eds.). (1988). *Machiavellian intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes, and humans.* New York: Oxford University Press.

Carruthers, P., & Smith, P.K. (Eds.). (1996). *Theories of theories of mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Davis, S.J.M., & Valla, F. R. (1978). Evidence for domestication of the dog 12000 years ago in the Natufian of Israel. *Nature*, **276** (7) December, 608-610.

Dennett, D.C. (1997). *心はどこにあるのか*（土屋　俊，訳）．東京：草思社．(Dennett, D.C. (1996). *Kinds of minds.* New York: HarperCollins Publishers.)

Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding.* Cambridge. MA: Harvard University Press.

Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, **23** (1), 132-139.

遠藤利彦．(1998)．乳幼児期における親子の心のつながり：心の発達を支えるものとしての関係性．丸野俊一・子安増生（編）．*こどもが「こころ」に気づくとき*（pp.1-31）．京都：ミネルヴァ書房．

Friedmann, E. (1997). 人間の健康に果たすペットの役割：その生理学的効果．Robinson, I. (Ed.). *人と動物の関係学*（pp. 41-66）．（山崎恵子，訳）．東京：インターズ．(Robinson, I. (Ed.). (1995). *The Waltham Book of Human-Animal Interaction: Benefits and responsibilities of pet ownership.* Reed Educational & Professional Publishing.)

藤崎亜由子．(2000)．人はペット動物の「心」をどのように理解しているのか：犬・猫・小型哺乳類・鳥類の飼い主と飼育経験の無い人への質問紙調査から．*人間文化研究科年報*，**16**, 229-244.

Ganster, D., & Voith, V.L. (1983). Attitudes of cat

owners toward their cats. *Feline Practice*, **13** (2) March-April, 21-29.

Gosling, S.D., & Bonnenburg, A.V. (1998). An integrative approach to personality research in anthrozoology: Ratings of six species of pets and their owners. *Anthrozoös*, **11** (3), 148-155.

Griffin, D.R. (1995). *動物の心*（長野　敬・宮木陽子，訳）．東京：青土社．(Griffin, D.R. (1992). *Animal minds.* Chicago: The University of Chicago Press.)

Humphrey, N. (1993). *内なる目*（垂水雄二，訳）．東京：紀伊國屋書店．(Humphrey, N. (1986). *The inner eye*. London: Faber and Faber.)

Hyde, K.R., Kurdek, L., & Larson, P. (1983). Relationships between pet ownership and self-esteem, social sensitivity, and interpersonal trust. *Psychological Reports*, **52**, 110.

岩田美保．(1999)．幼児期における弟の内的状態を表す言葉の発達：弟の意図のくみとりに至るまで．*発達心理学研究*，**10** (2), 110-124.

Johnson, S.B., & Rule, W.R. (1991). Personality characteristics and self-esteem in pet owners and non-owners. *International Journal of Psychology*, **26** (2), 241-252.

Katcher, A.H. (1985). 人間と動物に関するシンポジューム：コンパニオンアニマルに対する生理的及び行動学的反応．*獣医臨床シリーズ*（学窓社），**15** (2), 115-121.

Katcher, A.H., & Beck, A.M. (Eds.). (1983). *New perspectives on our lives with companion animals.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Kidd, A.H., & Feldmann, B.M. (1981). Petownership and self-perceptions of older people. *Psychological Reports*, **48**, 867-875.

子安増生・木下孝司．(1997)．〈心の理論〉研究の展望．*心理学研究*，**68** (1), 51-67.

鯨岡　峻．(1997)．*原初的コミュニケーションの諸相*．京都：ミネルヴァ書房．

Levinson, B.M. (1978). Pets and personality development. *Psychological Reports*, **42**, 1031-1038.

Levinson, B.M. (1982). The future of research into relationships between people and their animal companions. *International Journal of Studying Animal Problem*, **3** (4), 283-294.

Lewis, M. (1993). The emergence of human emotions. In M. Lewis., & J. M. Haviland. (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 223-235). New York: Guilford Press.

Lewis, C., & Michell, P. (Eds.). (1994). *Children's early understanding of mind: Origins and development.* Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

松永あけみ・斉藤こずゑ・荻野美佐子．(1996)．乳幼児期における人の内的状態の理解に関する発達的研究：内的状態を表すことばの分析を通して．*山形大学紀要（教育科学）*，**11** (3), 35-55.

岡本依子．(2001)．母親と子どものやりとり．やまだようこ・サトウタツヤ・南　博文（編），*カタログ現場心理学：表現の冒険*（pp. 12-19）．東京：金子書房．

Perner, J., Frith, U., Leslie, A.M., & Leekam, S.R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development*, **60**, 689-700.

Poresky, R.H. (1996). Companion animals and other factors affecting young children's development. *Anthrozoös*, **4** (4), 159-168.

Povinelli, D. J., & Prince, C.G (1998). When self met other. In M. Ferrari, & R. J. Sternberg (Eds.), *Self-awareness: Its nature and development* (pp.37-107). New York: Guilford Press.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, **4**, 515-526.

Raver, C.C., & Leadbeater, B.J. (1993). The problem of the other in research on theory of mind and social development. *Human Development*, **36**, 350-362.

桜井富士朗・尾形庭子・斎藤　徹・岡ノ谷一夫．(2000)．*ペットと暮らす行動学と関係学*．東京：アドスリー．

園田菜摘・無藤　隆．(1996)．母子相互作用における内的状態への言及：場面差と母親の個人差．*発達心理学研究*，**7** (2), 159-169.

Voith, V.L. (1985). Attachment of people to companion animals. *Small Animal Practice*, **15** (2) March, 289-295.

山田弘司．(1998)．行動生態学と擬人化．*動物心理学研究*，**48** (2), 217-232.

付記

本論文は1999年度奈良女子大学大学院修士論文として提出したものの一部を加筆，修正したものである。本研究に快くご協力下さった飼い主の皆様方に心より感謝申し上げます。また，論文作成にあたりご指導下さいました奈良女子大学麻生武先生をはじめ，多くの方々にご協力いただいたことを感謝し厚く御礼申し上げます。

Fujisaki, Ayuko (Graduate School of Human Culture, Nara Women's University). *Owners' Understanding of Their Pets' Internal States.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2002, Vol.13, No.2, 109-121.

This study analyzed owner / pet interactions and examined how owners think about their pets' internal states. Dog owners (N = 22) and cat owners (N = 19) videotaped their pets in daily life and answered questions about pets' "mind." The videos showed that owners' utterances were most frequently intended to attract the pets' attention, and in many cases they asked pets about their internal states or situations. When they talked about internal states, owners of both dogs and cats most frequently mentioned their pets' emotions. There were also some differences in interactions with pets, comparing owners of dogs and cats. For example, cat owners were more likely to notice expressions on pets' faces. There were no differences between dog and cat owners in response to questions about their understanding of internal states. Finally, the characteristics of owner / pet interactions suggested that there may also be some similarities between adults' nurturance toward pets and pre-verbal human infants.

【Key Words】 Owner/pet interaction, Internal states, Mind reading, Nurturance

2000. 5. 2 受稿, 2002. 2. 28 受理

発達心理学研究
2002，第13巻，第2号，122-135

原　著

実在か非実在か：空想の存在に対する幼児・児童の認識

富田　昌平
（山口芸術短期大学保育学科）

空想の存在に対する幼児・児童の認識を調べるために2つの研究を行った。研究1では，4歳児30名，6歳児32名，8歳児29名に対して，4つの空想の存在（サンタクロース，おばけ，セーラームーン，オーレンジャー）について「会ったことがあるか」「会ったとすればそれは本物だったか」「どうしたら会うことができるか」を尋ねた。研究2では，その親91名に対して質問紙調査を行い，「子どもはこれまでに空想の存在の扮装物と会ったことがあるか」「まだ信じていると思うか」などを尋ねた。主な結果は次の通りである。(1)空想の存在の扮装物を“本物―偽物”の次元によって認識し，本物と偽物が未分化な状態から分化した状態へと移行するようになるのは4歳から6歳の間であることが示唆された。(2)空想の存在を“実在―非実在”の次元によって認識し，実在と非実在が未分化な状態から分化した状態へと移行するようになるのは6歳から8歳の間であることが示唆された。

【キーワード】空想の存在，実在性，認知発達，幼児と児童

子どもはファンタジーと現実の区別をどのように認識しているのかという問題は，幼児期と児童期に関心を持つ研究者にとって，極めて身近な問題であり続けてきた。“ファンタジー”という用語は実に多様な意味を持つが，発達心理学の実証的研究においては，主に次の2つの要素が扱われてきた（富田・小坂・深田，1998）。1つは，内田（1992）がファンタジーを“知覚される現実世界とは別の虚構を表象する精神作用”と定義しているように，想像や，夢，ふりなど個人の精神作用によって作り出される虚構的な心的状態を指す場合である。この場合はファンタジーにおける“虚構性”の要素に注目しているといえよう。もう1つは，Woolley（1997）がファンタジーを“私たちが一般的に考える自然の原理によっては支持されないような存在や過程に関する信念”と定義しているように，サンタクロースやモンスターや魔法使いなど，非合理的な原理にもとづいて作り出された事実と反する存在や力についての信念や思考を指す場合である。この場合はファンタジーにおける“非合理性”の要素に注目しているといえよう。

もちろん，“ファンタジー”という用語の含意がこの2つに要約できるわけではないが，子どものファンタジー研究の主たる関心である2つの要素を明確に区別しておくことは重要である。従来の研究では，このファンタジーにおける虚構性と非合理性が混乱したまま議論されることが多かった。例えば，Harris, Brown, Marriott, Whittall, & Harmer（1991）の研究1と2では，4，6歳児は，尾を振っている怪獣を頭の中に思い浮かべた後，その思い浮かべた怪獣を見たり触れたりできるかどうかを調査者に尋ねられた。結果は，4，6歳児はともに，想像したものは見たり触れたりできないと主張した。これに対して，杉村・原野・吉本・北川（1994）は，Harrisら（1991）の結果は，「調べる対象物は日常的な想像物を扱っているにもかかわらず，“一時的に思い浮かべさせた”ものについて尋ねるという実験手法を取ったこと」（杉村ら，1994，p.151）に原因があるのではないかと指摘し，幼児の日常生活において長期的に想像が形成される空想の存在（サンタクロース，おばけ，アンパンマン）を取りあげ，それらに会ったことがあるか，遊んだことがあるかを尋ねることによって，4，5歳児の空想の存在に対する理解を検討した。その結果，Harrisら（1991）の結果とは異なり，4，5歳児の大部分は空想の存在の実在を信じていることを明らかにしている。しかし，この2つの研究における結果の不一致は，扱った対象物が一時的か長期的かの違いによるというよりは，むしろ問題の焦点がファンタジーの虚構性に注目したものか，あるいは非合理性に注目したものかの違いによると考えられる。Harrisら（1991）の研究の関心は主に虚構性にあり，杉村ら（1994）の研究の関心は主に非合理性にあったと言えよう。

ファンタジーの“非合理性”の要素に焦点を当てた研究の中でも，サンタクロースなどの空想の存在に対する認識を調べた研究では，以下のことが明らかにされてきた。幼児の大部分は空想の存在の実在性を信じているが，そうした子どもの割合は6歳から8歳にかけて大きく減少する（Blair, McKee, & Jernigan, 1980; Prentice, & Gordon, 1986; Prentice, Manosevitz, & Hubbs,

1978; 杉村ら，1994)。また，それらの認識は親による奨励の程度と関連しており，多くの子どもは，枕の下に抜けた歯を置く，クリスマスに靴下をぶら下げる，願いごとをするといった文化的活動に従事した経験を持つ(Prentice et al., 1978; Rosengren, & Hickling, 1994; Rosengren, Kalish, Hickling, & Gelman, 1994)。このように，“対象物の中でも人々の想像や空想によって作り出されたある種の対象物は現実には存在しない”という認識は幼児期にはまだ未発達であり，そうした認識は児童期以降，様々な認知的あるいは環境的要因の影響を受け，“実在か非実在か”という視点を取り入れていくことによって次第に発達していくものと思われる。

とはいえ，子どもがサンタクロースやおばけのような空想の存在の実在性を信じるとき，その認識には，“実在か非実在か”という非合理性に関わる問題のみならず，“本物か偽物か”という虚構性に関わる問題が深く関与しているのではないかと予想される。なぜなら，私たちの文化では，空想の存在は実在するかのようにふるまわれていると同時に，ふりや想像によって本物らしくふるまわれたり，それが具象化されて見かけのよく似た偽物の空想の存在が本物らしく提示されていたりする。そして子どもたちは，そのような文化の中で日々生活しているのである。例えば，逸話的な事例ではしばしば，幼児は単に教師による怪物の声色を聞いただけで，それが本当にいるかのように泣き出したり，単にドラゴンについて想像したり話を聞かされただけで，それを実際に見たと報告したり，クリスマス会やデパートのショーに登場するサンタクロースやウルトラマンの扮装物を正真正銘の本物だと言ったりするなど，ふりや想像や見かけなどの“虚構”と本当にそうであるという“現実”とを混同したふるまいを見せることが報告されている（e.g., DiLalla, & Watson, 1988; 岩附・河崎，1987; 河崎，1994; 加用, 1990, 1994; 斉藤・河崎, 1991; 高崎, 1996)。このように，子どもは発達の初期において，ふりや想像や見かけによって本当はAである事物や存在があたかも別のBであるかのように見せられたりふるまわれたりするような状況にしばしば直面する。そして，そのような状況下では，子どもは事物や存在を“実在か非実在か”といった視点から捉える以前に，“本物か偽物か”といった視点から捉えることに迫られる。上記の事例は，子どもが空想の存在の実在性という問題に直面するとき，そこには，“実在―非実在”という次元を取り入れた認識を獲得していく過程以前に，“本物―偽物”という次元を取り入れた認識を獲得する過程があることを示唆しているといえよう。

以上を踏まえた上で，本研究ではまず，子どもの空想の存在に対する認識について以下のような発達的変化の仮説を提示する。子どもは最初，大人から与えられる現実世界の様々な物事を“本物”として捉える。しかし，ふりや想像活動の体験を繰り返すうちに，彼らはふりと現実，想像と現実とを区別するようになる。また，物語や玩具や扮装物と関わることによって，次第に，本物と偽物とを区別するようになる。つまり，1つの“本物”カテゴリーが，発達的に“本物”と“偽物”という2つのカテゴリーに分化していくのではないだろうか。さらに発達すると，子どもは“本物”と信じていたものの中にも，実は実際には存在しないものがあるということに気づき始め，大人や仲間との会話の中でも，単に“本物か偽物か”だけではなく“実在か非実在か”という次元で語れるようになる。つまり，“本物”カテゴリーがさらに“実在”と“非実在”という2つのカテゴリーに分化していくのではないだろうか。もちろん，こうした仮説は子どものファンタジーの認識発達のすべてを説明するものではないが，その発達の一側面を表しているものと思われる。

では，以上のような認識の変化は発達的にいつ頃生じるのであろうか。従来の研究は，この疑問に対して明快な答えを提供していない。そこで本研究では，次の2点について検討することを目的とする。(1)子どもはいつ頃から空想の存在を本物―偽物の次元によって認識するようになるのか。(2)子どもはいつ頃から空想の存在を実在―非実在の次元によって認識するようになるのか。

具体的には，子どもに対して直接インタビューを行い，そこで得られた回答の分析から検討を試みるが，空想の存在の問題は子どもにとってもその親にとっても極めて神聖な領域であるため，調査者は空想の存在に対する子どもの思いを踏みにじらないように細心の注意を払う必要があろう（麻生，1996)。注意すべき主なところとして，1つめに，研究者との面接が彼らの後の信念に影響を及ぼす可能性を避けなくてはならない。2つめに，面接の場はできるだけ研究者の語りが主導となるのではなく，子どもの語りが主導となるように配慮しなければならない。これは，子どもの判断が研究者の教示による場当たり的なものとなる可能性を避けるためである。以上の点をできる限り考慮していると思われる研究に，先にあげた杉村ら（1994）の研究があげられる。杉村らの研究は，これらの点を考慮した巧妙なインタビューによって，サンタクロースなどの空想の存在を信じる幼児の心理をうまく引き出すことに成功していると評価できる。彼女らは4，5歳児に，「サンタクロースに会ったことがあるか？」，「会ったことがないとすれば，どうすれば会うことができるか？」などの質問を行い，その回答をもとに空想の存在に対する幼児の認識を探っている。本研究では，杉村らの調査手続きに以下のような修正を加えた方法を用いることにする。

まず，空想の存在に対する本物―偽物の認識の発達的

変化を検討するために，本研究では，子どもに「空想の存在に会ったことがあるか」を尋ね，「会ったことがある」と主張した場合，「それは本物だったか」というように本物―偽物の判断を求める質問を加えることにする。2つめに，空想の存在に対する実在―非実在の認識の発達的変化について，先行研究から6歳と8歳の間が指摘されている。また，本物―偽者の認識については，それ以前の発達的変化が予想される。従って本研究では，4，6，8歳という3つの年齢群を設定し，それぞれの認識の発達的変化がいつ頃生じるのかを検討する。3つめに，杉村らの研究では，サンタクロース，おばけ，アンパンマンの3つの対象物を用いていたが，本研究では，アンパンマンに代わり，人間が変身するキャラクターであるオーレンジャーとセーラームーンを用いることにする。これは外見的により人間に近いキャラクターを用いることによって，子どもの本物―偽物判断を厳密に調べるためである。

また，この3点目について，杉村ら（1994）の研究では，3つの対象物による認識の違いについて検討しているが，本研究では新たに取り上げる4つの対象物による認識の違いについては特に議論しないことにする。もちろん，この点については，従来の研究でも，サンタクロースや歯の妖精のようにある種のイベントと関連するタイプの空想の存在は，そうでないタイプ（例えば，魔法使い，ドラゴン，妖精）と比べて実在性をより信じられる傾向にある（Rosengren, & Hickling, 1994; Rosengren et al., 1994）ことが示されているように，対象物ごとにその認識は異なると思われる。しかしながら，本研究の主な目的はそれらの大枠の発達的変化を明らかにする点にあることから，議論が複雑になることを避けるため，あえて議論しないことにする。

研　究　1

方　法

被験児　J市内の幼稚園年中児30名（平均年齢4歳7ヶ月，男児16名，女児14名），小学校1年生32名（平均年齢6歳7ヶ月，男児12名，女児20名），小学校3年生29名（平均年齢8歳7ヶ月，男児15名，女児14名）であった（以下，それぞれ4歳児，6歳児，8歳児と呼ぶ）。

手続き　4歳児と，6歳児に関しては，個別に面接を行った。調査時間は1人につき約10分であった。サンタクロース，おばけ，オーレンジャー，セーラームーンのそれぞれについて，以下のような質問をインタビュー形式で行った。

まず，調査者は被験児と簡単にラポールを形成した後，被験児に「今までにX（空想の存在）に会ったことはある？」と尋ね，「ある」と答えた被験児には，「それは本物だった？」と尋ねた。次に，「本物だった」と答えた被験児には，「どうして本物だと思った？」と尋ね，「偽物だった」と答えた被験児には，「どうして偽物だと思った？」と尋ねた。さらに，「偽物だった」と答えた被験児に対して，「本物に会うことはできると思う？」と尋ね，「会える」と答えた被験児には「どうしたら会えると思う？」，「会えない」と答えた被験児には「どうして会えないと思う？」と尋ねた。経験に関する最初の質問において「ない」と答えた被験児には，「会うことはできると思う？」と尋ね，「会える」と答えた被験児には「どうしたら会えると思う？」，「会えない」と答えた被験児には「どうして会えないと思う？」と尋ねた。

8歳児に関しては，教室に放課後そのまま残ってもらい，質問の内容が記入された質問紙を一斉に配布し，2名の調査者による教示と補助のもとに記入してもらった。調査時間は約30分であった。先に述べたように，空想の存在に関する話題は子どもにとってデリケートな話題であるために，調査者が前に出て教示を行い，質問紙を配った後，各自のペースで記述してもらうという形式を取った。質問紙に対する子どもの理解を助けるために，調査者は子ども一人一人に対してできるだけ綿密に接し，応じるようにした。

面接と質問紙ともに，4つの対象物に関する質問順序は被験児ごとにランダムにした。

実施期間　調査は1995年6月に実施した。

結果と考察

分類　子どもの回答は，まず，対象物に出会った経験があると主張したか否かで分類した。「経験がある」と主張した場合，回答はさらに「本物だった」と主張した場合（経験あり―本物）と，「偽物だった」と主張した場合とに分類した。次に，後者の「偽物だった」という回答を，可能性質問に対する反応をもとにして，「本物はどこかにいる」と考えている場合（経験あり―偽物／肯定）と，「本物は存在しない」と考えている場合（経験あり―偽物／否定）とに分類した。一方，「経験はない」と主張した場合，可能性質問に対する反応をもとにして，「会ったことはないが，それはどこかにいる」と考えている場合（経験なし―肯定）と，「会ったことはないし，それは存在しない」と考えている場合（経験なし―否定）とに分類した。以上の手順によって，子どもの回答は（1）経験あり―本物，（2）経験あり―偽物／肯定，（3）経験あり―偽物／否定，（4）経験なし―肯定，（5）経験なし―否定という5つのカテゴリーに分けられた。Figure 1は，調査における質問の流れと分類の判断基準を示したものであり，Table 1は，年齢別の各存在における各カテゴリーの人数を示したものである。分類は調査者がすべての回答に対して行い，別の評定者が各年齢で10名ずつの回答を分類した。一致率は91％であ

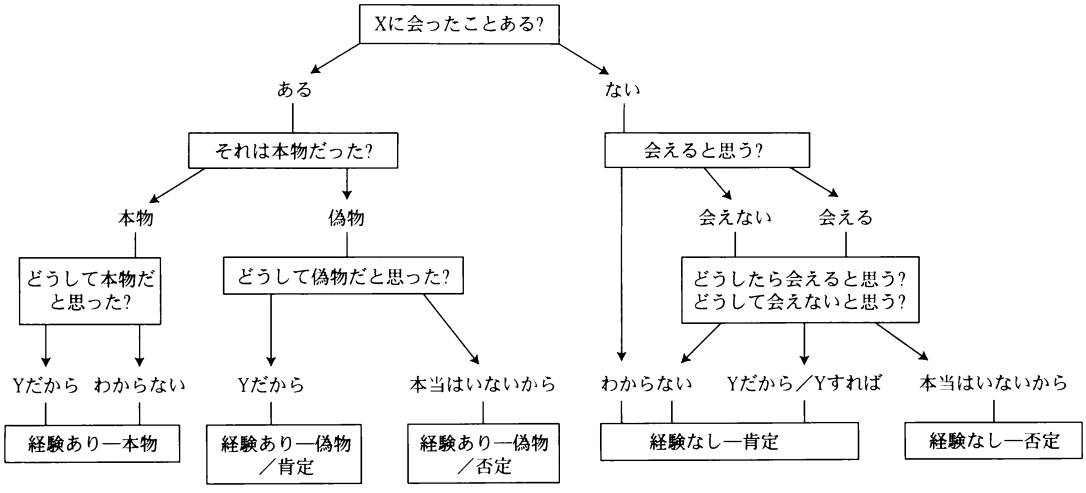


Figure 1　*調査における質問の流れと分類の判断基準*

Table 1　*各カテゴリーの年齢別，対象物別の人数*

	サンタクロース			おばけ			オーレンジャー			セーラームーン		
年齢	4	6	8	4	6	8	4	6	8	4	6	8
被験児数	30	32	29	30	32	29	30	32	29	30	32	29
経験あり—本物	11	4	0	8	4	1	10	2	0	8	1	1
経験あり—偽物／肯定	2	7	1	3	1	0	2	0	0	0	3	0
経験あり—偽物／否定	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0
経験なし—肯定	16	19	16	17	23	16	14	20	12	17	17	8
経験なし—否定	1	2	11	2	4	12	3	8	17	5	11	20

り，不一致の回答は協議の末決定した。

本物—偽物の認識　空想の存在との出会い経験に対する子どもの認識の発達的変化を調べるために，まず，Table 1 に示した 5 つの分類を (1)本物判断（カテゴリー 1），(2)偽物判断（カテゴリー 2，3），(3)経験なし（カテゴリー 4，5）の 3 つに分類し直した。次に，各カテゴリーに含まれる被験児の割合の発達的変化について，対象物ごとに χ^2 検定を行った。その結果，全ての対象物において 1 %水準での有意差が見られた（サンタクロース，$\chi^2(4)=19.38$, $p<.001$; おばけ，$\chi^2(4)=11.26$, $p<.05$; オーレンジャー，$\chi^2(4)=20.59$, $p<.001$; セーラームーン，$\chi^2(4)=16.48$, $p<.01$）。残差分析（5 %水準）を行った結果，本物判断はいずれの存在においても 4 歳児で有意に多く，経験なしは 8 歳児で有意に多いことが示された。4 歳だけに多いという結果は，空想の存在に対する子どもの認識は，この時期に“本物—偽物”の次元を自らの認識に取り入れることによって，本物と偽物が未分化な状態から，それが分化した状態へと発達的に変化することを示唆している。

実在—非実在の認識　空想の存在の実在性に対する子どもの認識の発達的変化を調べるために，まず，Table 1 に示した 5 つの分類を (1)実在性肯定（カテゴリー 1，2，4），(2)実在性否定（カテゴリー 3，5）の 2 つに分類し直した。次に，各カテゴリーに含まれる被験児の割合の発達的変化について，空想の存在ごとに χ^2 検定を行った。その結果，全ての空想の存在において 1 %水準での有意差が見られた（サンタクロース，$\chi^2(2)=19.25$, $p<.001$; おばけ，$\chi^2(2)=12.84$, $p<.01$; オーレンジャー，$\chi^2(2)=13.63$, $p<.01$; セーラームーン，$\chi^2(2)=17.42$, $p<.01$）。残差分析（5 %水準）を行った結果，実在性肯定はいずれの存在においても 4 歳児で有意に多く，実在性否定はいずれの存在においても 8 歳児で有意に多いことが示された。8 歳だけに多いという結果は，空想の存在に対する子どもの認識は，この時期に“実在—非実在”の次元を自らの認識に取り入れることによって，実在と非実在が未分化な状態から，それが分化した状態へと発達的に変化することを示唆している。

カテゴリー別の回答パターン　被験児の個別の回答パターンを調べるために，4つの対象物すべてにその回答をした者，少なくとも3つ，少なくとも2つ，少なくとも1つにその回答をした者，全くその回答をしなかった者の5つに被験児をカテゴリーのそれぞれで分類した。Table 2は，カテゴリー別による各回答パターンの人数を示したものである。まず，4つの対象物すべてに同じ回答をした子どもに注目すると，4歳児では「経験あり―本物」で2名，「経験なし―肯定」で4名，6歳児では「経験あり―本物」で1名，「経験なし―肯定」で8名，8歳児では「経験なし―肯定」で3名，「経験なし―否定」で3名が確認された。これらは全体の20%から30%程度であり，その割合は少なく，子どもの多くは対象物によって個別に回答していることがうかがえる。次に，一貫して回答する者は加齢に伴い増加するのかどうかに注目したところ，少なくとも3つ以上で同じ回答をした子どもの人数は，4歳児18名（60%），6歳児21名（66%），8歳児17名（59%）であり，差は見られなかった。しかし，カテゴリー別に見ると年齢差が明らかにされた。少なくとも3つ以上で同じ回答を行った者の人数は，「経験あり―本物」では4歳児に多く（6名），6歳児と8歳児で少なかった（それぞれ1名と0名）。また，「経験なし―否定」では8歳児に多く（10名），4歳児と6歳児で少なかった（それぞれ0名と3名）。この結果は，先の“本物―偽物の認識”と“実在―非実在の認識”において示唆された発達的変化を支持するものであるといえよう。

回答に対する理由づけ　本研究では，被験児に2つの質問において回答の理由づけを求めていた。1つは，「会ったことがある」回答者に対して本物―偽物判断を求めたときであり，もう1つは，「会ったことがない」回答者および「会ったことはあるがそれは偽物だった」回答者に対して経験の可能性判断を求めたときである。

まず，本物―偽物判断の理由づけに関して，“本物”

Table 2　*カテゴリー別による各回答パターンの人数*

カテゴリー	該当する対象物	年齢 4 (N=30)	6 (N=32)	8 (N=29)
経験あり―本物	4つすべて	2	1	0
	少なくとも3つ	4	0	0
	少なくとも2つ	4	2	0
	少なくとも1つ	9	3	2
	全くなし	11	26	27
経験あり―偽物／肯定	4つすべて	0	0	0
	少なくとも3つ	0	0	0
	少なくとも2つ	1	2	0
	少なくとも1つ	4	7	1
	全くなし	25	23	28
経験あり―偽物／否定	4つすべて	0	0	0
	少なくとも3つ	0	0	0
	少なくとも2つ	0	0	1
	少なくとも1つ	1	2	0
	全くなし	29	30	28
経験なし―肯定	4つすべて	4	8	3
	少なくとも3つ	8	9	4
	少なくとも2つ	9	8	10
	少なくとも1つ	6	5	8
	全くなし	3	2	4
経験なし―否定	4つすべて	0	0	3
	少なくとも3つ	0	3	7
	少なくとも2つ	3	5	10
	少なくとも1つ	4	5	6
	全くなし	23	19	3

回答の理由づけは，①見かけ，②感情的体験，③大人の証言，④あり得ない体験，⑤その他，⑥無回答の6つに分類し，“偽物”回答の理由づけは，①見かけ，②無回答，③実在性の3つに分類した。Table 3は，各理由づけの分類基準とその具体例を示したものであり，示された数値は4つの対象物のうち1度でも当該の理由付けを行った被験児の人数を示したものである。回答者は4歳児22名，6歳児14名，8歳児3名であり，これらの回答者は各カテゴリーに排他的にではなく重複する形で分布する。Table 3に示すように，子どもが出会った対象物に対して本物―偽物判断をするときの基準は，「見かけ」に注目する場合が最も多かった。ただし，同じように見かけに注目した場合でも，4歳児では22名の回答者のうち11名（全体で37%）が少なくとも1度は見かけを理由に“本物”だと主張したのに対して，6歳児では逆に14名の回答者のうち9名（全体で28%）が少なくとも1度は見かけを理由に“偽物”だと主張した。以上のように，子どもにとって出会った空想の存在が本物か偽物かを判断する上で最も重要なのはその“見かけ”のようであるが，4歳児ではそれが“本物”と主張する上での決定的な証拠となり得るのに対して，6歳児では逆に“偽物”と主張する上での決定的な証拠となり得るようである。

次に，可能性判断の理由づけに関して，“肯定”回答の理由づけは，①場所―遠方，②場所―近辺，③場所―テレビ，④状況，⑤媒体，⑥行為，⑦その他，⑧無回答の8つに分類し，“否定”回答の理由づけは，①実在性，②嘲笑の2つに分類した。Table 4は，各理由づけの分類基準とその具体例を示したものであり，示された数値は4つの対象物のうち1度でも当該の理由づけを行った被験児の人数を示したものである。回答者は4つの対象物すべてに対して「会ったことがあり，それは本物だった」と主張した3名を除く，4歳児28名，6歳児31名，8歳児29名であった。Table 3と同様，これらの回答者は各カテゴリーに排他的にではなく重複する形で分布する。Table 4に示すように，子どもが対象物に会える可

Table 3　*本物―偽物判断における各理由づけの分類基準とその具体例，および4つの対象物に対して1度でも当該の理由づけを行った子どもの人数（%）*

分類	分類基準と具体例	年齢 4	年齢 6	年齢 8
被験児数		30	32	29
回答者数		22 (73)	14 (44)	3 (10)
本物				
①見かけ	扮装物の見かけに言及した場合。(e.g.,「格好がテレビで見るのと一緒だった」)	11 (37)	2 (6)	0 (0)
②感情的体験	出会ったときの自分の感情について言及した場合。(e.g.,「怖かったから」「おもしろかったから」)	4 (13)	2 (6)	0 (0)
③大人の証言	親や身近な大人が本物であると言ったことについて言及した場合。(e.g.,「ママがそう言ってた」「本物だって言ってた」)	4 (13)	1 (3)	0 (0)
④あり得ない体験	現実には到底あり得ないような体験について言及した場合。(e.g.,「ほうたい男で，中が空っぽだった」「空を飛んだから」)	1 (3)	1 (3)	0 (0)
⑤その他	上記4つのいずれにも分類不可能な場合。(e.g.,「ちゃんと動いていた」「プレゼントをくれた」)	9 (30)	1 (3)	2 (7)
⑥無回答	理由を説明できなかった場合。(e.g.,「分からない」，無言)	5 (17)	0 (0)	0 (0)
偽物				
①見かけ	扮装物の見かけに言及した場合。(e.g.,「ぬいぐるみを着てたから」「作り物だった」)	4 (13)	9 (28)	0 (0)
②無回答	理由を説明できなかった場合。(e.g.,「分からない」，無言)	2 (7)	0 (0)	1 (3)
③実在性	空想の存在が実在しないことについて言及した場合。(e.g.,「本当はいないから」「どこにもいない」)	1 (3)	1 (3)	1 (3)

注．（　）内は年齢ごとの全被験児数を母数とした%を示す。

Table 4　*可能性判断における各理由づけの分類基準とその具体例，および4つの対象物に対して1度でも当該の理由づけを行った子どもの人数（%）*

分類	分類基準と具体例	年齢 4	年齢 6	年齢 8
被験児数		30	32	29
回答者数		28 (93)	31 (97)	29 (100)
肯定				
①場所―遠方	遠くのどこかに実在を仮定した上で会える可能性について言及した場合。(e.g.,「サンタの国に行けば会える」「セーラームーンが通っている学校に行けば会える」「宇宙のどこかで戦っているから会えない」)	12 (40)	16 (50)	13 (45)
②場所―近辺	近くのどこかに実在を仮定した上で会える可能性について言及した場合。(e.g.,「おばけ屋敷に行けば会える」「ショーを見に行けば会える」「テレビ局に行けば会える」)	7 (23)	8 (25)	10 (34)
③場所―テレビ	テレビの中に実在を仮定した上で会える可能性について言及した場合。(e.g.,「テレビを割る」「テレビの中から出てくれば会える」)	4 (13)	2 (6)	3 (10)
④状況	状況変化と出現との関連から会える可能性について言及した場合。(e.g.,「夜中まで起きていれば会える」「悪者がこないから会えない」)	5 (17)	10 (31)	3 (10)
⑤媒体	映像媒体への接触との関連から会える可能性について言及した場合。(e.g.,「映画を見れば会える」「テレビを見れば会える」)	5 (17)	0 (0)	0 (0)
⑥行為	自己の行為と出現との関連から会える可能性について言及した場合。(e.g.,「いい子にしていたら会える」「神様にお願いする」「月にお願いすれば会える」)	2 (7)	3 (9)	0 (0)
⑦その他	上記6つのいずれにも分類不可能な場合。(e.g.,「家に煙突がないから会えない」「怖いから会いたくない」)	6 (20)	13 (41)	6 (21)
⑧無回答	理由を説明できなかった場合。(e.g.,「分からない」，無言)	14 (47)	17 (53)	4 (14)
否定				
①実在性	空想の存在が実在しないことについて言及した場合。(e.g.,「本当はいないから」「テレビだから」「作り話だから」)	7 (23)	13 (41)	22 (76)
②嘲笑	空想の存在を馬鹿にすることによって実在しないという信念を暗にほのめかした場合。(e.g.,「ダサくて見てられないから」「本当にいたら笑えるから」)	0 (0)	1 (3)	11 (38)

注．（　）内は年齢ごとの全被験児数を母数とした%を示す。

能性を判断する場合，いずれの年齢でも同様に，対象物の居場所を遠方に想定して言及する「場所―遠方」が4歳児40%，6歳児50%，8歳児45%と最も多く，次に，デパートのショーやおばけ屋敷など近辺に想定して言及する「場所―近辺」が4歳児23%，6歳児25%，8歳児34%と多く見られた。このことは，対象物の知識については年齢であまり偏りがないことを示唆していると思われる。その一方で，「媒体」，「行為」といった回答は4歳児ないし6歳児にしか見られなかった（媒体，4歳児17%；行為，4歳児7%，6歳児9%）。このことは，自らの映像媒体との接触や具体的な行為が対象物の出現に影響を及ぼすとする魔法的な考えが，4，6歳頃にはまだ存在することの現われとして解釈できるかもしれない。また，対象物の実在性を否定する者の割合は加齢に伴い増加したが，このうち，対象物を「嘲笑」する者の割合は6歳児の3%から8歳児の38%へと急激に増えた。このことは，空想の存在は本当は実在しないということへの気づきから，それに対する好意や関心がこの時期急速に失われることを示唆していると思われる。

研究 2

研究1の結果，空想の存在に対する子どもの認識は4歳から6歳にかけて，出会った空想の存在を“本物”と見なす認識から，次第にそれを“偽物”と見なす認識へ

というように，“本物―偽物”が未分化な状態から分化した状態へと発達的に変化することが示唆された。また，6歳から8歳にかけて，空想の存在を世界のどこかに“実在する”と見なす認識から，次第にそれを“実在しない”と見なす認識へというように，“実在―非実在”が未分化な状態から分化した状態へと発達的に変化することが示唆された。

しかし，研究1では次のような問題が残された。子どもは加齢に伴って扮装物と出会う機会を多く経験するため，ゆえに“経験あり”回答者の割合も加齢に伴って増加するだろうと思われた。この予想に反して，研究1では，“経験あり”回答者の割合は加齢に伴って減少した。この理由として次のことが考えられる。つまり，年長の子どもほど“本物―偽物”が明確に分化しているため，調査者の「会ったことがあるか？」という質問を，偽物（扮装物）ではなく本物（世界のどこかにいる）について尋ねたものと解釈する傾向があるのではないだろうか。ゆえに，彼らは扮装物に会った経験があるにもかかわらず，本物には会ったことがないという理由から，「会ったことがない」と主張するケースが多く，その結果，“経験あり”回答者の割合は加齢に伴い減少したものと思われる。

この可能性を検討するために，研究2では，研究1に参加した子どもの親たちに質問紙を配布し，自分の子どもがこれまでに扮装物と会ったことがあるかどうかについて尋ねることにする。それによって，扮装物に会った経験があるにもかかわらず，「会ったことがない」と主張した子どもが各年齢でどの程度いるのかを明らかにする。もちろん，研究1の子どもの中には，特に幼い子どもの場合は，単に想像したり夢を見たというだけで「会った」と報告したり，人から話を聞いたり空想の存在の痕跡を見ただけで「会った」と報告していた子どもも含まれていた可能性が考えられ，「会った」という報告が単純に物理的な“扮装物”との出会いを指しているのかどうかについては疑わしい。しかしながら，少なくとも扮装物には会ったことがあるにもかかわらず，それを全く報告しないということは，その子どもはすでに“本物―偽物”について進歩的な認識を発達させている可能性も十分に考えられようし，親からの情報を通してそうした子どもの割合を探ることは，彼らの“本物―偽物”の認識の発達について知る上で，有効な資料を提供することになると思われる。

加えて，研究2では，自分の子どもが空想の存在に対して持つ認識について親は十分に理解しているのかどうかを調べるために，その親の予測を尋ねることにする。これは，近年，空想の存在に対する子どもの信念に関する調査は親の回答をもとに検討されることが多いが（e.g., Rosengren et al., 1994; Rosengren, & Hickling, 1994），こうした親の回答が子どもの実態を反映しているのかどうかを検証するという意味も持つ。さらに研究2では，サンタクロースのみの質問であるが，子どもがサンタクロースを信じることに関する親の期待について尋ねることにする。数多くの空想の存在の中でも，サンタクロースは特に親によって信じることを強く奨励されている対象物である（麻生，1996）。従って，その親による奨励について調べることで，子どもたちが空想の存在の実在を信じる環境的な土壌の一側面を明らかにすることができるのではないかと思われる。

方　法

被験児　研究1に参加した子どもの親91名である。

手続き　調査は質問紙法で行い，調査用紙の配布，回収についてはクラス担任を通して行った。子どもとの関連を見るために，名前を記入してもらった。

4つ全ての空想の存在に対して実施した質問は2つあった。1つは，子どもの空想の存在との出会い経験に関する報告を求める質問であり，「お子さんは家庭や，幼稚園，学校，デパートなどでX（空想の存在）に扮装した大人に出会った経験はありますか？」と尋ねた。ただし，おばけに関してはイメージが一定していないことを考慮して，別の質問を行った（「おばけが出るぞなどと言って，お子さんをおどかしたことがありますか？あるとしたら，そのときお子さんに信じ込ませたおばけのイメージは何ですか？」）。もう1つは，子どもの信念についての親による予測を調べる質問であり，「うちの子はまだX（空想の存在）を信じていると思いますか？」と尋ねた。

さらに，サンタクロースに関してのみ，「サンタクロースは実在しないということをお子さんに伝えたことがこれまでにありますか？あるとすればそれは何歳頃のことですか？伝えた理由は何ですか？」という質問と，「お子さんには何歳くらいまでサンタクロースを信じていて欲しいと考えていますか？」という質問を行った。

実施期間　調査は1995年6月に実施した。

結果と考察

本物―偽物の認識　経験質問に対する親の回答は，研究1における子どもの回答との関連から（1）親経験あり／子ども経験あり，（2）親経験あり／子ども経験なし，（3）親経験なし／子ども経験あり，（4）親経験なし／子ども経験なしという4つのカテゴリーに分類した。親経験あり（なし）は，親がうちの子はこれまでに扮装物に会ったことがある（ない）と報告したことを示しており，子ども経験あり（なし）は，研究1において子どもが自分はこれまでに空想の存在に会ったことがある（ない）と報告したことを示している。Table 5は，質問の異なっていたおばけに関する回答を除く，3つの対象物における各カテゴリーの年齢別および存在別の人数を示

Table 5　*出会い経験についての親の報告と子どもの回答との関連*

	サンタクロース			オーレンジャー			セーラームーン		
年齢	4	6	8	4	6	8	4	6	8
被験児数	30	32	29	30	32	29	30	32	29
回答なし	1	2	0	2	2	1	1	2	1
親経験あり／子ども経験あり	6	8	1	7	3	0	3	2	0
親経験あり／子ども経験なし	7	18	25	6	11	8	7	16	11
親経験なし／子ども経験あり	6	1	0	4	1	1	4	1	0
親経験なし／子ども経験なし	10	3	3	11	15	19	15	11	17

すものである（おばけの質問に対しては，ほとんどの親が子どもを脅かしたことがあると報告した；4歳児の親30名中24名，6歳児の親32名中26名，8歳児の親29名中27名）。なお，何も回答を示さなかった場合は回答なしとして分類し，その後の分析対象から外した。

Table 5に示すように，サンタクロースの扮装物経験（カテゴリー1と2）の人数は4，6，8歳児でそれぞれ13，26，26名と増加し，オーレンジャーとセーラームーンも増加こそしなかったものの，4歳児で13名と10名，6歳児で14名と18名，8歳児で8名と11名と年齢を通じてあまり差は見られなかった。これは“経験あり”回答が加齢に伴い減少した研究1の結果と一致しない。研究1では，扮装物に会ったことがあるにもかかわらず「会ったことがない」と主張した子どもが多くいたことを意味している。そこでこの“親経験あり／子ども経験なし”の出現数が年齢によって異なるのかどうかを検討するために，4（カテゴリー）×3（年齢群）のχ^2検定を対象物別に行った。その結果，サンタクロース（$\chi^2(6)=30.26$, $p<.01$），オーレンジャー（$\chi^2(6)=14.20$, $p<.05$），セーラームーン（$\chi^2(6)=12.85$, $p<.05$）のそれぞれで有意差が見られた。残差分析（5％水準）の結果を“親経験あり／子ども経験なし”に限定して報告すると，サンタクロースでは，その割合は4歳児で有意に少なく，8歳児で有意に多いことが分かった。オーレンジャーでは有意差は見られなかった。セーラームーンでは，その割合は4歳児で有意に少なく，6歳児で有意に多いことが分かった。以上のように，“親経験あり／子ども経験なし”の割合は4歳児ほど少なく，年長の子どもほど多いという傾向が部分的に示唆された。また，これとは逆に，親の報告によると扮装物に会ったことはないはずなのに，会ったことがあると回答した子どもも何人か確認され，そのような子どもは4歳児に多く見られた。

以上から，扮装物に会ったことがあるにもかかわらず「会ったことがない」と回答した子どもが研究1では多くいたこと，そして，そうした子どもは年長の子どもほど多いことが示唆された。こうした子どもは，すでに“本物―偽物”の次元を取り入れた認識ができるため，調査者の質問を“偽物ではなく本物”について尋ねたものと解釈し，回答した可能性が考えられる。仮にそうだとすれば，この結果は“本物―偽物”の次元を取り入れた認識は6歳までに発達するという研究1の結果を支持するものであると言えよう。

実在―非実在の認識　実在性質問に対する親の回答もまた，研究1における子どもの回答との関連から（1）親肯定／子ども肯定，（2）親肯定／子ども否定，（3）親否定／子ども肯定，（4）親否定／子ども否定という4つのカテゴリーに分類された。親肯定（否定）は，親がうちの子はまだ空想の存在を信じている（いない）と思うと報告したことを示しており，子ども肯定（否定）は，研究1において子どもが実在性の肯定（否定）をほのめかしたことを示している。Table 6は，各カテゴリーの年

Table 6　*実在性認識についての親の予測と子どもの回答との関連*

	サンタクロース			おばけ			オーレンジャー			セーラームーン		
年齢	4	6	8	4	6	8	4	6	8	4	6	8
被験児数	30	32	29	30	32	29	30	32	29	30	32	29
回答なし	2	2	0	1	0	0	3	3	3	2	4	5
親肯定／子ども肯定	23	16	7	24	25	13	6	3	0	11	3	0
親肯定／子ども否定	1	2	5	1	1	10	1	0	0	1	1	0
親否定／子ども肯定	4	12	10	3	3	4	18	19	10	13	16	9
親否定／子ども否定	0	0	7	1	3	2	2	7	16	3	8	15

齢別および存在別の人数を示す。また，回答なしは前述した通りである。

Table 6に示すように，子どもは対象物の実在を信じているだろうと予測した親（カテゴリー1と2）の人数は，サンタクロースとおばけでは4歳児で24名と25名，6歳児で17名と26名，8歳児で12名と23名と比較的多いのに対して，オーレンジャーとセーラームーンでは4歳児で7名と12名，6歳児で3名と4名，8歳児はいずれも0名と少なかった。また，親の予測と子どもの回答との連関を見るために，2（親の予測）×2（子どもの回答）のχ^2検定を年齢別および対象物別に行った結果，5％水準での有意な連関はいずれにおいても確認されず，親は子どもが持つ認識についてあまり十分に理解していない可能性が示唆された。

補足的な質問　まず，「サンタクロースは実在しないということをお子さんに伝えたことがこれまでにありますか？あるとすればそれは何歳頃のことですか？伝えた理由は何ですか？」という質問に対して，大部分の親は「ない」と回答した（全体の93％）。「ある」という場合の理由はいずれも「子どもの方から尋ねられたので仕方なく」というものであり，それは4－6歳頃のことであった。次に，「お子さんには何歳くらいまでサンタクロースを信じていて欲しいと考えていますか？」という質問に対しては，主に3歳から12歳にかけて幅広い年齢が記述された。91名の親のうち，11―12歳まで信じていてほしいと考えていると答えた親は8％であり，以下加算していくと，9―10歳まで29％，7－8歳まで47％，5－6歳まで74％，3－4歳まで79％であった。「いつまでも信じていて欲しい」という回答は5％であり，「特になし」や「子どもに任せる」という回答は16％であった。これらの結果から，多くの親はサンタクロースの実在性について直接子どもに真相を述べることはせず，少なくとも児童期初期までは信じていて欲しいと願っていることが示唆された。

総合考察

本研究の目的は，(1)子どもはいつ頃から空想の存在を“本物―偽物”の次元によって認識するようになるのか，(2)子どもはいつ頃から空想の存在を“実在―非実在”の次元によって認識するようになるのか，という2点について検討することであった。そのために，研究1では，4，6，8歳の幼児・児童に空想の存在についてのインタビューを行った。研究2では，研究1に参加した親に質問紙を配り，子どもの扮装物経験の裏づけと，子どもが持つ認識についての予測を報告してもらった。以下では，空想の存在に対する認識の幼児期から児童期にかけての発達的変化について，本物―偽物の次元による認識，実在―非実在の次元による認識という2つの観点から考察する。

“本物―偽物”の次元による認識の発達　研究1から，4歳児の何人かは自分が出会った空想の存在の扮装物も，物語の中で空を飛んだり不思議な力を使ったりする空想の存在も，同様に“本物”であると考えているのに対して，6歳児ではそうした未分化な回答は減少し，多くが“扮装物は偽物であり本物は別のどこかにいる”というように，“本物”と“偽物”を区別して考えているという結果が得られた。しかし，研究1では，当初の予想に反して，「会ったことがない」と主張する子どもが加齢に伴って増加した。この原因として，年長の子どもほど本物―偽物が分化しているため，「会ったことがあるか？」という調査者の質問を，偽物（扮装物）ではなく本物（世界のどこかにいる）について尋ねていると解釈する傾向があり，ゆえに，扮装物には会ったことがあるにもかかわらず，本物には会ったことがないという理由から，「会ったことがない」と主張する子どもが多くいた可能性が考えられた。そこで研究2では，親を対象に子どもの扮装物経験の裏づけを取り，研究1で得られた子どもの経験報告との関連を検討した。その結果，上記の可能性を支持する結果が得られた。

以上の結果から，空想の存在に対する子どもの認識は，4歳から6歳の間に“本物―偽物”の次元を自らの認識に取り入れることによって，本物と偽物が未分化な状態から分化した状態へと発達的に変化することが示唆された。この時期に子どもは，デパートなどのショーや催しにおいて出会う空想の存在の扮装物を“本物”として捉えるのではなく“偽物”として捉えるようになると考えられる。このように見かけ上Aである事物や存在が本当はBであることの認識の発達は，先行研究ではFlavellら（Flavell, Flavell, & Green, 1983; Flavell, Green, & Flavell, 1986, 1990）によって詳しく検討されてきた。彼らによれば，子どもはある1つの事物が見かけ―本当という2つの側面を併せ持つことがあるということを4歳頃までに理解する。自然言語データの分析においても，見かけ―本当の対比に言及した発話は4歳頃までに数多く見られるようになることが報告されている（Woolley, & Wellman, 1990）。つまり，ある事物や事象を本物―偽物という次元によって認識することは4歳頃までにほぼ可能になるのである。本研究は，Flavellらの実験と似た問題を空想の存在の扮装物という条件において検討したと見なすことができるが，発達的変化の生じる時期はFlavellらが示した時期よりも遅かった。しかし，この時期的な遅れはFlavellらの主張と決して矛盾するものではない。なぜなら空想の存在の扮装問題は，“見かけ―本当”の識別課題とは異なり，親や周囲の信頼できる大人によって本物であると聞かされたり，それ自体が本物らしく巧妙に装われ，振る舞われていた

りする。このように子どもに与えられる情報の量や質の違いが，実験的文脈と日常的文脈での結果の差異を生じさせたと考えられる。実際，幼稚園のクリスマス会で4，5，6歳児にサンタクロースの扮装物を見せ，約3週間後に“本物―偽物”の判断を求める質問を行った杉村（1996）の研究では，出会ったサンタクロースは“偽物”であるとする認識は4歳ではまだ不十分で，5歳以降に発達することを明らかにしている。

以上をまとめると，4歳児にとって空想の存在の扮装物はまだ見破ることの困難な存在であるようだが，その“本物―偽物”の次元による認識は6歳までに大きく変化するようである。ただし，今回の結果は，単に子どもがこれまでの生活の中で偶然出会った空想の存在について，本物―偽物判断を求めた場合の回答結果に過ぎない。分析では，その出会った空想の存在は“扮装物”であるとの前提のもとに，親の報告との関連などについても調べているが，子どもが「会った」と回答するとき，それは常に物理的な意味での出会いを指すとは限らないであろう。子どもは想像や夢での出会いから「会った」と回答したのかもしれず，あるいは単にクリスマスの翌日に枕元にプレゼントが置いてあるのを発見しただけで「会った」と回答したのかもしれない。従って，本研究では，子どもによる本物―偽物の認識には4歳から6歳にかけて何らかの発達的変化が存在することは示したかもしれないが，今回示された人数割合が現実を適切に反映したものであるかどうかは不明確であり，その点については今後の課題と言えよう。

“実在―非実在”の次元による認識の発達　研究1から，6歳児の多くは世界のどこかに本物が実在すると考えているのに対して，8歳児ではその実在を否定する意見が急激に増えるという結果が得られた。この結果から，空想の存在に対する子どもの認識は，6歳から8歳の間頃に，“実在―非実在”が未分化な状態から分化した状態へと発達的に変化することが示唆された。この時期に子どもは，空を飛んだり不思議な力を使ったりするような空想の存在は現実には存在せず，大人たちが非合理的な原理にもとづいて絵本やテレビなどの中に作り出した存在であることに気づき始めると考えられる。

この6歳から8歳という時期は，欧米で実施された先行研究の結果と一致していた。例えば，Prentice ら（1978）では，サンタクロースの実在を信じている者の割合が6歳から8歳の間に，65%から25%へと急激に減少することを報告しており，Blair ら（1980）も同様に，6，7，8歳で64，47，22%と減少することを報告している。これらの研究と本研究との間には約20年の開きがあるにもかかわらずである。このような変化が6歳から8歳の時期に生じるのはなぜであろうか。本研究の結果から，それについて十分納得のいく議論を行うことは困難である。そこで本研究では，この6歳から8歳の間に生じる変化について，どのような理由から子どもはその時期まで空想の存在を信じ続けるのか，また，どのような理由から空想の存在を信じなくなるのかという観点から議論することにする。

まず，子どもたちが信じ続ける要因として，親による奨励があげられる。先に述べたように，いくつかの研究では，親の報告による子どもの信念と親の奨励との間に有意な正の相関が見出されており（e.g., Rosengren, & Hickling, 1994; Rosengren et al., 1994），空想の存在を信じることを親が奨励している家庭の子どもほどそれらの実在を信じる傾向にあることが示されている。これと関連して，本研究の研究2では，大部分の親は子どもに直接真実を伝えることに消極的であり，少なくとも児童期初期までは子どもにサンタを信じていてほしいと期待していることが示されている。また研究1では，4歳児においてサンタクロースの実在性を信じない者は一人のみ確認されたが，その女児はお寺の子どもであり，ゆえにクリスマスを経験したことがなく，サンタも信じていないと主張した。これは親や周りの大人の影響によって最初からサンタクロースの存在を信じたことがない子どもの極めて特徴的な事例であろう。麻生（1996）は「幼児期のサンタクロースのリアリティは，基本的に物語というものが必然的に生み出してしまうある種の説得力やもっともらしさに支えられて」（p.195）おり，その「物語」が周囲の信頼のおける大人たちに繰り返し語られることによってリアリティが構成されると述べている。サンタクロースに限らず，親をはじめとする社会・文化による奨励の影響は，幼児期から児童期にかけての空想の存在に対する認識発達において極めて大きいと思われる。また，その他に，子どもが空想の存在に対してどのような認識を持つかは，その子どもがどのような状況でどのような体験をするかや，その子自身の信じやすさなどのパーソナリティによって左右される可能性も否定できないだろう。

逆に，子どもたちが信じなくなる要因としては何があげられるだろうか。1つには，ある対象物の実在性を信じなくさせるような意図的あるいは偶発的な経験が，その他の類似した対象物に対する認識に影響を与えるといったケースが考えられよう。例えば，親の意図によってサンタクロースは実在しないと教えられたユダヤ教の子どもは，その後，歯の妖精の存在も信じることがないという報告もある（Prentice, & Gordon, 1986）。ただし，この点については，本研究において4つの対象物すべてを信じていなかった子どもは8歳児でも3名のみであったという結果からも分かるように，その信じなくなるような経験を誰がどのように与えるかという点が深く関わっているものと思われる。

もう1つには，子どもの認知発達があげられる。本物一偽物の次元にしろ実在一非実在の次元にしろ，それらはカテゴリーの一種であり，その有効な使用は認知発達に伴って可能になっていくことが単純に予想される。例えば，Morison, & Gardner (1978) は，絵カードのカテゴリー化にあたって真実性（リアリティ）という観点を自発的に使用できるようになるのは小学校高学年頃であると指摘し，守屋 (1994) は，物語理解において空想と現実とを区別できるようになるのは小学校中学年頃であると指摘している。このように“ファンタジー”というカテゴリーがおぼろげながらも形成されるようになるのは児童期に入ってからであり，こうした認知発達も空想の存在を信じなくなる要因として関わっているものと思われる。

その他には，子どもが関係を持つ共同体の拡大や多様性があげられる。例えば，麻生 (1996) は，児童期初期は子どもが学校に通うようになり，遊び仲間やクラスの仲間など多様な共同体の中で生活し始める時期であり，そうした共同体内での言説による影響も多分に考えられると指摘している。このように，6歳から8歳にかけての認識の発達的変化には実に多様な要因が考えられ，これらの関係について明らかにすることは今後の課題であるといえよう。

本研究の限界と今後の課題　第1に，本研究では，調査によって子どもが本来持つ信念をねじ曲げることのないように注意深くインタビューを実施したが，直接的な質問を避けるというその性質上，子どもが調査者の質問の意図を適切に理解しているのかどうかが明確でない部分があった。例えば，「映画を観れば会える」，「テレビ局に行けば会える」といった回答から分かるように，本研究では“会う”あるいは“本物”といった言葉をそれぞれの子どもが適切に捉えているのかどうかが不明確であった。従って，今後の研究では質問の内容や仕方を工夫する必要があろう。

第2に，本研究では，4つの存在に対して同様の質問を繰り返し行うため，2つめ以降の子どもの反応に本物一偽物判断が加味され，“偽物ではない本物に対する質問である”といった質問理解が強められていった可能性が考えられる。4つの存在で尋ねる順序はランダムにしてあるため，ある特定の存在のみに限定された影響はないものと思われるが，発達的には，こうした本物一偽物判断の加味は強められることも予想される。この点についても今後は工夫が必要であろう。

第3に，本研究では，本物一偽物判断に対する回答から，“出会った対象物は本物である”と考えている者と“出会った対象物は偽物である”と考えている者を同定したが，この質問は「会った」と回答した者に対してのみ行ったため，「会ったことがない」と回答した者の中に，“会ったことはあるがそれは偽物であり，本物には会ったことがない”と考えている者がどの程度いるかは不明であった。本研究では，研究2の親による報告から，その潜在的な出現数を推測しているが，親の記憶が間違っている場合や，親は記憶しているが子どもは忘れているという場合も考えられ，この点に関する本研究の結果は慎重に扱われる必要がある。今後の研究では，「会ったことがない」と回答した者に対しても，本物一偽物判断を求める質問を加えることによって，この問題を解消することが必要であろう。

第4に，本研究では，空想の存在が実在しないことを明言するか，あるいは存在そのものを嘲笑した場合にのみ，子どもの回答を“実在性否定”として分類した。しかし，このような分類基準の場合，直接的に否定を示さず“実在性肯定”として分類された回答の中にも，“実在性否定”として分類すべき回答が存在した可能性は否定できない。その意味で，本研究で示された“実在性否定”の割合は慎重に扱われる必要がある。今後の研究では，移行期にある子どもも視野に含めた分類基準を工夫する必要があろう。

第5に，本研究では空想の存在として4つの対象物を扱ったが，これら以外にも空想の存在は数多く存在し，またその“実在”，“非実在”の判断のされ方はそれぞれに一様ではない。例えば，UFOや幽霊のように大人たちの間でも実在と非実在とで意見が分かれる存在や，神のような宗教的存在は本研究では扱っていない。従って，本研究は当然のことながら，空想の存在に対する子どもの認識のすべてを明らかにしたわけではなく，そのごく一部を明らかにしたに過ぎない。今後の研究では，実在か非実在かで人々の意見が分かれるような存在や宗教的に深い意味を持つ存在についても扱っていくことが必要であろう。

文　献

麻生　武．(1996)．*ファンタジーと現実*．東京：金子書房．

Blair, J. R., McKee, J. S., & Jernigan, L. F. (1980). Children's belief in Santa Claus, Easter Bunny, and Tooth Fairy. *Psychological Reports*, **46**, 691-694.

DiLalla, L. F., & Watson, M. W. (1988). Differentiation of fantasy and reality: Preschooler's reactions to interruptions in their play. *Developmental Psychology*, **24**, 286-291.

Flavell, J. H., Flavell ,E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, **15**, 95-120.

Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1986).

Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **51**, Serial No.212.

Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1990). Developmental changes in young children's knowledge about the mind. *Cognitive Development*, **5**, 1-27.

Harris, P. L., Brown, E., Marriott, C., Whittall, S., & Harmer, S. (1991). Monsters, ghosts, and witches: Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, **9**, 105-123.

岩附啓子・河崎道夫. (1987). *エルマーになった子どもたち*. 東京：ひとなる書房.

河崎道夫. (1994). ファンタスティックなものの発達. *発達*, **60**, 32-39.

加用文男. (1990). *子ども心と秋の空*. 東京：ひとなる書房.

加用文男. (1994). ファンタジーへの挑戦 ── 迫ってくる想像としてのファンタジー. *発達*, **60**, 24-31.

Morison, P., & Gardner, H. (1978). Dragons and dinosaurs: The child's capacity to differentiate fantasy from reality. *Child Development*, **49**, 642-648.

守屋慶子. (1994). *子どもとファンタジー*. 東京：新曜社.

Prentice, N. M., & Gordon, D. A. (1986). Santa Claus and the Tooth Fairy for the Jewish child and parent. *Journal of Genetic Psychology*, **148**, 139-151.

Prentice, N. M., Manosevitz, M., & Hubbs, L. (1978). Imaginary figures of early childhood: Santa clause, easter bunny and the tooth fairy. *American Journal of Orthopsychiatry*, **48**, 618-628.

Rosengren, K. S., & Hickling, A. K. (1994). Seeing is believing: Children's explorations of commonplace, magical, and extraordinary transformations. *Child Development*, **65**, 1605-1626.

Rosengren, K. S., Kalish, C. W., Hickling, A. K., & Gelman, S. A. (1994). Exploring the relation between preschool children's magical beliefs and causal thinking. *British Journal of Developmental Psychology*, **12**, 69-82.

斉藤桂子・河崎道夫. (1991). *ボクらはへなそうる探検隊*. 東京：ひとなる書房.

杉村智子. (1996). 文化的な想像物に対する幼児の認識：サンタクロースは本物か偽物か？. *日本心理学会第60回大会*, 268.

杉村智子・原野明子・吉本　史・北川宇子. (1994). 日常的な想像物に対する幼児の認識：サンタクロースは本当にいるのか？. *発達心理学研究*, **5**, 145-153.

高崎温美. (1996). 3歳児のごっこ ── いじめっ子はるちゃんとまおう編. 現代と保育, **39**, 92-109.

富田昌平・小坂圭子・深田昭三. (1998). 子どものファンタジーに関する文献展望. *広島大学教育学部紀要第1部（心理学）*, **47**, 163-172.

内田伸子. (1992). ファンタジー. 子安増生（編）. *発達心理学* (pp.128-131). 東京：新曜社.

Woolley, J. D. (1997). Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? *Child Development*, **68**, 991-1011.

Woolley, J., & Wellman, H. M. (1990). Young children's understanding of realities, non-realities, and appearance. *Child Development*, **61**, 946-961.

付記

本論文は，1995年度上越教育大学学校教育学部卒業論文として提出したものの一部を加筆，修正したものです。論文の作成にあたり，ご指導いただきました上越教育大学　丸山良平助教授に心より感謝いたします。調査に協力してくださった幼稚園・小学校の先生方，子どもたちに深く感謝いたします。また，広島大学　山崎晃教授，愛媛大学　深田昭三助教授には，論文をまとめる過程において多くの発展的なコメントをいただきました。記して感謝の意を表します。

Tomita, Shohei (Yamaguchi Junior College of Arts). *Real vs. Not Real: Children's Understanding of Fantasy Characters.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2002, Vol. 13, No.2, 122-135.

In Study 1, 4-, 6-, and 8-year olds answered questions about 2 event-related fantasy characters (Santa Claus and a monster) and two popular television characters (Oh-Ranger and Sailor Moon). Children responded to questions by relating their experiences with fantasy characters and judging whether the characters were real or not. These questions examined children's reasoning about reality status. In Study 2, parents of the children answered questions about their knowledge of children's experiences and beliefs concerning fantasy characters. The main findings were as follows. Judgment of "real" or "not real" changed from non-differentiated to differentiated between 4 and 6 years of age. In addition, children's beliefs about the reality status of fantasy characters shifted from belief to disbelief between ages 6 and 8.

【Key Words】 Fantasy character, Reality status, Cognitive development, Preschool children, Elementary school children

2000. 3. 9 受稿, 2002. 3. 10 受理

発達心理学研究
2002，第13巻，第2号，136-146

原　著

幼児における吹出しによる表象理解の発達

高嶌　眞知子
（財団法人発達科学研究教育センター）

本研究では，3歳から6歳までの就学前児を対象に，3つの課題において吹出しによる表象理解が就学前にどのように変るかを検討した。知識課題では，就学前に心的事象と吹出しに関する気づきが始まることが示された。理解課題では，吹出しによって図示された登場人物の心的事象についての説明は，3歳から5歳にかけて発達した。心的事象についての説明は，3，4歳では現実の行動についての説明より難しかったが，5歳で行動説明とほぼ同じレベルに達した。心的用語の教示は3，4歳児の心的事象説明を促す効果があった。産出課題においては，理解課題において有効であった心的用語の教示の効果が認められなかった。産出課題における空の吹出しによる他者推測状況では，加齢に伴い表現可能な人数が増加する傾向が見られた。同じ刺激による自己表現状況において，どの年齢の幼児もほとんどが表現可能であり，その理由付けとして「好き」や「欲しい」に言及した。さらに，他者推測状況では5，6歳児において「何も考えていない」と答える無の思考への言及が観察され，4歳と5歳の間に心的事象に関する理解枠組みの質的変化があることが推測された。

【キー・ワード】認知発達，就学前児，吹出し，心的用語，表象理解

問　題

我々はいつから現実と区別して，頭の中で考えたことや想像したことなどの心的事象を説明できるようになるのか。Piaget（1929, 1954）の認知発達理論では長い間，幼児は現実と心的事象を説明するときに混乱する，という立場で実証研究がなされてきた。しかし，1970年代からこの立場への反論として，一連の「心の理論」研究においてPiagetの主張する児童期初期より早期に，子どもが現実と心的事象を区別し，説明することができることが実証されてきた（e.g., Gopnik, & Astington, 1988; Wellman, & Estes,1986; Wellman, & Gelman, 1996）。

心的事象の理解の発達過程については様々な立場がある。乳児でさえ思考や信念をもつ（Bretherton, & Beeghly, 1982; Moses, & Chandler, 1992），あるいは3歳で（Wellman, 1990），または4，5歳にならないと思考や信念の理解に達し得ないという知見（Flavell, 1988; 子安, 1999; Perner, 1991）もあるが，心的事象の理解は就学前に達成され，理解の枠組みは状況的なものから抽象的な操作によるものに変化する，という見解については多くの一致をみている（Gopnik, & Meltzoff, 1997）。一方，就学前のいつ成人と同じように抽象的操作による理解が可能になるかについての議論の背景には，異なる要因が交錯しており，その実態を解明するため多面的な検討の必要性が指摘されている（Wellman, Hollander, & Schult, 1996）。

Wellman et al.（1996）は幼児に見えないことを語ってもらう困難を挙げ，その解決の手段として，吹出しによる3，4歳児における心的事象の理解の解明を試みた。「吹出し（thought bubbles）」とは，本来漫画などで登場人物の会話を表示するため，話者の口から吹き出したように描いた曲線による囲みである。そこから派生して，泡のような囲みを描いて，「思っていること」を表す場合にも使用される。Wellman et al.（1996）の知見では，吹出しをよく知らない3，4歳児も「誰かが思っていることを示す」と教示された場合，大多数が思考を表現する道具として吹出しを理解した。その結果，吹出しは①2人の人が同じ出来事について異なる状態を考えている場合には，別の状態を示す表象として機能する（心的事象の主観性），②写真や絵とは区別して，個人的・内的思考を示す（心的事象の不可視性），③描かれている内容が誤表象である場合があること（心的事象の理解の抽象的操作性）を，3歳から始まって4歳児のほとんどが理解することを示唆した。

Wellman et al.（1996）における課題の提示手続きとして，被験児は課題にあたる前に，まず吹出しに関する4枚の絵を示され，各絵ごとに「何をしているところか」，「何を考えているところか」と質問された。4枚の絵は，それぞれ登場人物が①ひとりで歩いている，②対象物を手に持っている，③吹出しの中に描かれた対象物を思い浮かべている，④ある対象物を手に持ち，吹出しの中に描かれた別の対象物を思い浮かべているものであ

る。その結果，現実の行動だけが描かれた絵（②）において，「何をしているところか」という質問に対して3，4歳児とも手に持った対象物を答え，95%以上が正答した。また，吹出しの中に対象物が描かれた絵（③）において，「何を考えているところか」という質問に対して3歳児は半数，4歳児は4分の3が，吹出しの中に描かれた対象物を正しく答えた。以上の結果と心の理論課題における被験児の反応とを合わせて検討した結果，3歳児さえ教示により吹出しを理解できることが示唆された。

Wellman et al.（1996）の方法は，被験児における言語使用の負担を軽減した巧みな方法であったが，次の2点について問題がある。第1に，課題の提示手続きにおいて，手に持っている対象物か，吹出しの中に描かれた対象物か，いずれかの名称を回答すれば，正答になるという限定された状況を設定したため，被験児の能力を過大評価した可能性がある。実際，ごっこ遊びにおける意図の理解では，4，5歳児における吹出しの効果も追認されなかった。Lillard（1998）は，登場人物の意図や思考であることが，幼児に理解されやすいように，吹出しを使用して課題を提示したが，その結果は人形と話だけによる提示における課題成績と変らなかった。その理由として，吹出しが使用された状況がごっこ遊びという，幼児にとって現実より抽象度の高い状況であったことが示唆されているが，吹出しの理解に関する詳細な検討はまだなされていない。第2に，言語使用の負担を軽減したため，被験児における吹出しの理解と心的用語の表出との関係については，十分に検討されなかった。心的用語とは，「欲する」「望む」「思う」「信じる」など内的状態を表現するために用いられる語で，行動や現実にある状態を表現する語と区別される（Bartsch, & Wellman, 1995）。就学前児における心的用語の表出の実態を調べることは，表出の背景にあると仮定される心的事象の理解を知る上で重要である（Karmiloff-Smith, 1992）と考えられ，実証的な研究が求められている。

以上の先行研究（Wellman et al., 1996）の問題点から，そもそも幼児は吹出しが描かれた絵を提示された場合，それが何であると認識し，どのように説明するか，また吹出しによって何を表現できるか，という疑問が生じる。従って，本研究ではこの基本的な3つの問題に戻って，幼児における吹出しによる表象理解の発達を解明することを目的とする。

これまでの研究から，幼児の吹出し理解の成績を左右する可能性のある要因として，(a)年齢，(b)説明する対象の可視性，(c)教示の効果，(d)説明する心的事象のタイプの4つが考えられる。(a)年齢の根拠として，Bartsch, & Wellman（1995）によれば，要求表現は早期から，思考表現は遅れて発達し，これらの統合により複雑な思考や信念に関する理解が可能になることが示されている。それゆえ，思考に関する理解の成績は加齢と共に向上することが考えられる。また，就学前の変化を捉えるために，対象年齢は3，4，5，6歳とする必要がある。(b)説明する対象の可視性については，絵に描かれた行動のような可視的事象を説明する場合と，心的事象のような不可視的事象を説明する場合との2種類の状況における説明能力の比較を行う。その根拠として，心的事象の理解と並行して，絵と現実との区別もまた乳児期から始まり（DeLoache, Strauss, & Maynard, 1979），絵と現実とを区別し説明することは，絵と現実との類似性が高いと発達初期から可能であり，抽象的な絵では必ずしも理解可能とは限らない（DeLoache, Peralta de Mendoza, & Anderson, 1999）ことが示されている。従って，吹出しが描かれた絵を説明することは，現実が描かれた絵によって行動を説明するより発達的に遅くなると考えられる。つまり，可視的事象である行動説明は早期から，不可視的事象である思考説明は行動説明より遅れて可能になると考えられる。(c)教示の効果について，一般に幼児は実験室のような日常から離れた状況では，緊張感から成績が低くなると言われる。それゆえ，暗黙的情報であるにもかかわらず，明示化されていない語，すなわち不慣れな語を引き出す教示条件として，検査者から提示された例文を幼児自身に復唱してもらう。その根拠としてBrown（1989）は，アナロジーによる問題解決において，幼児は検査者からの解説だけでは，学習は不可能であったが，検査者の指示に従って幼児自身が同じ過程を繰り返すことにより，それまで不可能と考えられてきた洞察が可能になったことを示し，幼児を対象とする実験事態において幼児自身が繰り返すことが有効であることを示唆した。心的用語の使用について，被験者が復唱することがどれほど心的用語の表出に効果があるかは，本研究において検討の価値があるだろう。(d)説明する心的事象のタイプについて，日常生活における心的用語使用は状況に影響されること（園田・無藤，1996；岩田，1999）が示されている。従って，登場人物の思考を推測する場面と自己の欲求を表現する場面とを設定する場合，使用される心的用語のタイプが異なる可能性がある。就学前において思考表現は遅れて発達するため，思考を推測する状況において，幼児が吹出しを使用することはむずかしい（Bartsch, & Wellman, 1995）。一方，自己を表現するような具体的状況において吹出しを使用する場合，思考表現ではない別の心的用語を使用できることを検証する必要がある。

以上に述べた4つの要因に関して，幼児における吹出しによる表象理解の発達を検討するために，具体的には知識課題，理解課題，産出課題の3つの課題を設定した。第1の知識課題において，理解・産出課題の結果を

比較するための基準として，幼児は吹出しについてどのような知識を持っているか，すなわち，幼児における吹出しの機能に関する知識と，その基礎にある心的事象に関する知識とを調査する。心的事象に関する知識の獲得は，養育者との関係において既に乳児期から始まっており（Bretherton, & Beeghly, 1982），吹出しの機能に関する知識より先行して獲得されると考えられる。Karmiloff-Smith（1992）は「表象的書き換えは，心の中にある暗黙的情報が後に明示的知識になる過程（p.18）」であると述べた。この説に従うと，吹出しが心的事象を表示することを明示的に述べる以前に，絵が現実の行動ではない事象，すなわち心的事象を表すことを理解している状態を想定できる。それゆえ，吹出しが心的事象を表示することを知った上で，絵が心的事象を表していることを説明できる状態を「明示知識」とし，吹出しの機能に関する知識はないが，絵が心的事象を表していることを説明できる状態を吹出しに関する「暗黙知識」とする。吹出しに関する暗黙知識の獲得は，幼児における心的事象を表示する図的表現への気づきの始まりとして捉えることができる。Wellman et al.（1996）の知見によれば，3，4歳児において心的事象を表示する図的表現への気づきが始まっている。従って，本研究の対象児においても，吹出しの機能に関する知識を獲得する以前に，心的事象に関する気づきが始まっているかを調べ，就学前における心的事象を表示する図的表現に対する気づきの普遍性を検討する。

第2の理解課題において，(a)年齢，(b)説明する対象の可視性，(c)教示の効果の3要因に関して，幼児の心的用語の表出について検討する。そのために本研究では，まず吹出しの機能について幼児に解説する。具体的には，「吹出しは心の中で思っていること，頭の中で考えていることを表す」と検査者が述べた後，例文として欲求表現と思考表現の組み合わせである「～したいなあと思っている」を提示する。つまり，心的事象を説明するための道具として，吹出しと心的用語を提示した場合，幼児が心的用語を使用して，吹出しが心的事象を表示することを説明できるか。できないとすれば，なぜ困難なのかを検討する。

第3の産出課題において，(a)年齢，(c)教示の効果，(d)説明する心的事象のタイプの3要因に関して，幼児は吹出しを使用して心的事象を表現できるかを検討する。具体的には，内容の描かれていない空の吹出しを使って，幼児が登場人物，すなわち他者の心的事象を推測できるか，また自己の心的事象を表現できるかを調べる。従って，課題提示状況として他者推測は抽象的状況であり，自己表現は具体的状況であるように設定する。その結果，心的用語の教示条件による吹出し使用の違い，また年齢による回答内容の違いがみられるかについて検討する。空の吹出しによる他者思考の推測については，就学前の3，4歳児と就学後6，7歳児では質的変化が生じることが既に示唆されている（Flavell, Green, & Flavell, 1993）が，就学前における心的用語の表出との関連における検討は，本研究が独自である。

最後に，心的表象理解の枠組みが，状況に依存したものから，状況を離れた抽象的操作によるものへ変化するかを検討する。本研究において，吹出しが可視的表示であるという点では状況的理解として考え，可視的表示が不可視的事象を表していることに気づき，他の不可視的事象を推測する場合に使われた時，幼児の理解は抽象的操作による理解に達したと考える。例えばPerner（1991）は，幼児が絵を利用して現実に隠された対象物を探す場合，状況的理論によって探す年少児とメタ表象を利用して探す年長児の例で，状況的理解と抽象操作による理解の違いを説明した。状況的理論では，絵に描かれた対象物と現実の対象物は1対1対応であり，他の対象物に置き換えることができない。一方，メタ表象では，絵に描かれた対象物と現実の対象物との関係が理解されているので，他の類似の関係をもつ対象物と置き換えが可能になる。この説に従うと，吹出しによる表象理解においては，吹出しにより登場人物の考えていることを推測することは，メタ表象を利用した理解であり，吹出しによって今ここにいる自己の内的状態を表現することは，状況的理論による理解であると考えられる。

本研究では上記の3つの課題において，幼児における吹出しによる表象理解の発達について，以下に述べる通り予測する。第1に，知識課題において，吹出しに関する暗黙知識は年少から，明示知識は遅れて出現するだろう。第2に，理解課題において，幼児における思考説明の遂行成績は加齢と共に向上し（2－①），説明する事象の可視性に伴い，年少児における思考説明は行動説明より成績が低く，加齢と共に思考説明の成績が向上するだろう（2－②）。心的用語を幼児自身が復唱するという教示は，年少児の言語的表出に有効で，年少児において教示条件のある群は，ない群より成績が高くなること（2－③）が予測される。第3に，産出課題において，吹出し使用によって表現される事象は，幼児自身の心的事象の理解を反映し，教示条件の有無による空の吹出しによる表現能力の差はなくなり（3－①），抽象的状況である他者推測では，加齢と共に表現可能になり，具体的状況である自己表現では，年少児も表現可能になるだろう（3－②）。また，就学前における心的事象に関する理解枠組みに関して，年少児と年長児との間に，吹出しによる表象理解の質的変化がみられること（3－③）が予測される。上記の3つの予測を以下に述べる方法で検証する。

Table 1　*知識課題・理解課題・産出課題において使用された材料の内容と正答例*

カード名	(記号)	絵の内容	正答例
行動カード	(A 0)	犬とかけている少年（少女）	行動説明「犬と かけっこする」
	(A 1)	花を持っている少女	「お花 もってる」
	(A 2)	キャンディを持っている少年	「あめ 食べてる」
	(A 3)	水を飲んでいる少女	「お水 のんでる」
	(A 4)	つみきをしている少年	「つみき してる」
	(A 5)	絵を描いている少年	「おえかき してる」
思考カード	(T 0)	アイスクリームを思い浮かべている少年（少女）	思考説明「アイス たべたい（とおもってる）」
	(T 1)	うさぎを思い浮かべている少年	「うさぎ かいたい（とおもってる）」
	(T 2)	リンゴを思い浮かべている少女	「リンゴ たべたい（とおもってる）」
	(T 3)	ジュースを思い浮かべている少年	「ジュース のみたい（とおもってる）」
	(T 4)	人形を思い浮かべている少女	「お人形 ほしい（とおもってる）」
	(T 5)	えんぴつを思い浮かべている少女	「おえかき したい（とおもってる）」
空カード	(X)	目を閉じて座っている少年（少女）の頭上に空の吹出しが描かれている	他者推測「テレビ」 「あそびたいなあって おもってる」 「何もかんがえてない」 自己表現「はさみ」「髪の毛切りたいの」

注．T 0：知識課題　A 0－A 5：理解課題 行動説明（0：練習）
T 0－T 5：理解課題 思考説明（0：練習）　X：産出課題 他者推測・自己表現

方　法

被験者　保育園・幼稚園に通う3歳児24名（男児12名，女児12名，平均年齢：3歳6ヶ月，範囲：3歳1ヶ月～3歳11ヶ月），4歳児24名（男児12名，女児12名，平均年齢：4歳6ヶ月，範囲：4歳0ヶ月～4歳11ヶ月），5歳児24名（男児13名，女児11名，平均年齢：5歳5ヶ月，範囲：5歳0ヶ月～5歳11ヶ月），6歳児24名（男児11名，女児13名，平均年齢：6歳3ヶ月，範囲：6歳0ヶ月～6歳10ヶ月），合計96名を対象として行った。実験計画法により群を構成する際，絵画語い発達検査（PVT）を行って，標準得点が極端に高い場合と低い場合を除き，各群間の語彙能力を均等にし，男女が半々になるように配置した[1)]。

材料　材料はA 4判の画用紙に描かれた線画をプラスティックケースに入れたもの16枚を用意した。Table 1は，課題で使用した絵カードの内容と，課題の正答例を示したものである。また，Figure 1は，知識課題と理解課題で使用したカードの例である。知識課題では，Table 1に示した思考カード（T0），理解課題では行動カードと思考カードを5枚づつ，計10枚用いた。また，産出課題では他者推測と自己表現ともに，Table 1に示した空カードを用いた。なお，知識課題と産出課題に用いたカードの登場人物に関しては，男児用には少年，女児用には少女を使用し，理解課題で用いたカードの登場人物は，男女混合にした。

手続き　個室で1対1の面接を行い，テープレコーダーによる録音と検査者である筆者の筆記ですべて記録した。

課題に入る前に，改訂版絵画語い発達検査（PVT：上野・撫尾・飯長，1991）を使用して，語彙検査を行った。PVTは3歳から10歳を対象に語彙の理解力を測定する検査であり，頁毎の4枚の色付き描画から，検査者が言う単語に最適な絵を被験者に選択させるものである。検査単語には「くつ」「やかん」のような具体物，「ほえる」「わかす」のような行動，「産業」「いにしえ」のような抽象物を表現する語を含む。

1．知識課題

初めに理解課題の練習も兼ねて行った。まず行動カードを提示して，「これはケンちゃん（あるいはアイちゃ

1) PVTの標準点によって振り分ける以前の対象人数は，3歳児26名（男児13名，女児13名），4歳児31名（男児16名，女児15名），5歳児25名（男児13名，女児12名），6歳児25名（男児13名，女児12名），合計107名であった。

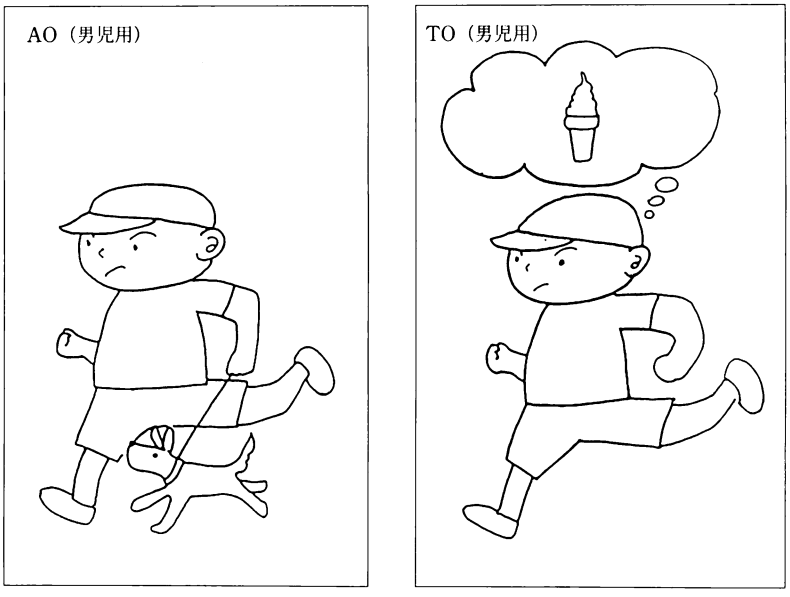


Figure 1　*知識課題・理解課題で使用されたカードの例*
A 4判の画用紙をプラスティックケースに入れた白黒の線描き。子どもが犬とかけている絵が描かれた「行動カード」（左）と同じ子どもの頭上の吹出しにアイスクリームが描かれている「思考カード」（右）。練習用には被験児と同性の登場人物を提示するために男女別々に用意。

ん）です。ケンちゃんのことお話してくれる？　これ，ケンちゃん何している？」とたずねて，被験者に自由に話してもらった。次に教示条件のある群（教示群）には，「これはケンちゃんが犬とかけっこしているところです。言ってみましょうか。先生と同じに言ってみてね」と被験者に繰り返してもらった。一方，教示条件のない群（統制群）には，被験者の回答を肯定して，同じことばの繰り返しを検査者が行った。次に，思考カードを提示して，「これもケンちゃんです。ケンちゃんのことお話してくれる？」とたずね，被験者に自由に話してもらった（暗黙知識）。その後「これは何だか知っている？」と吹出しの輪郭をなぞりながら被験者にたずね，被験者が肯定したら，「それでは，これは何？」とたずね，さらに説明を促した（明示知識）。次に，被験者の吹出しについての知識の有無に関係なく，全員に「これはケンちゃんが心の中で思っていること，頭の中で考えていることを表しているって，お約束します。ほら，こうやってここにアイスクリームがあると（吹出しの中のアイスクリームを指差す），『ケンちゃんはアイスクリーム食べたいなあって思ってる』になります」と吹出しの解説を行った。解説後，教示群には「練習してみましょうか。先生が言った通りに言ってみてね。ケンちゃんはアイスクリーム食べたいなあって思ってる」と例文を提示して，被験者に例文を繰り返してもらった。一方，統制群には，検査者が例文を繰り返した。

2．理解課題

知識課題の終了後，「それでは，これから絵をみせます。順番に一枚ずつ何が描いてあるか教えてね」と言って，行動カード・思考カード各5枚ずつ交互にカウンターバランスをとって10問を提示した。同種内のカードはランダムに提示した。各絵ごとに「これは○○ちゃん（登場人物の名前）です。○○ちゃんのこと，お話してくれる？」と被験者にたずねた。初めに反応がない場合は，図に描かれた事物の名称をたずねて，発言を促した。

3．産出課題

理解課題の終了後，まず空カードを提示して，「この子はシンちゃん（あるいは，マリちゃん）です。シンちゃんは何を考えているでしょう？」とたずね，自由に話してもらった（他者推測）。次に，同じカードで「じゃあ，この子が□□ちゃん（被験者の名前）だったら，ここに何をいれる？」とたずね，被験者の回答後，その理由をたずねて自由に話してもらった（自己表現）。

結　　果[2)]

1．知識課題

評定基準として，思考カードの説明では心的事象に言及し，吹出しが何であるかの質問に対して「考え」「思っていること」のように適切に回答できた被験者を，“明示知識あり”と判断した。思考カードの説明では，「アイスたべたい」，「アイスかいにいく」のように欲求や意図などの心的事象に言及したが，吹出しが何であるか答えられなかった被験者を“暗黙知識あり”と判断した。さらに，思考カードの説明でも心的事象に言及せず，吹出しを知らなかった被験者を“知識なし”と判断した。判断にあたっては，全被験者について2名の評定者が独立で行い（評定者間一致率 $\kappa = .91$），不一致項目は協議により決定した。

Figure 2は，“明示知識あり”，“暗黙知識あり”，“知識なし”と判断された被験者の人数の割合を，年齢ごとに示したものである。これらの割合において，教示群と統制群の群の間に有意な差はみられなかった（マン・ホイットニ順位検定 $Z(N=96)=-0.06$, *n.s.*）ので，以下の検定は両群をまとめた形で行った。

知識課題の分析の結果，4歳から徐々に吹出しが何かを明示的に回答できる幼児が出現したこと，6歳児の明示知識は8名（33%）とはいえ，吹出しに対する気づきは就学前に始まっていることが示された。

一方，暗黙知識を持つ幼児は3歳から出現した。“明示知識あり”に1点，“暗黙知識あり”に0点，“知識なし”に－1点を振り当て，年齢と知識の変化の関連性をスピアマン順位相関係数検定によって分析した結果，加齢と共に幼児の知識が変化することが示された（$rs=0.63$, $Z(N=96)=6.14$, $p<.001$）。各年齢間の変化について，全年齢を対にして検定を行った結果，3－4歳間において有意傾向（マン・ホイットニ順位検定 $Z(N=48)=-1.86$, $p<.1$），3－5歳間（$Z(N=48)=-3.55$, $p<.01$），4－5歳間（$Z(N=48)=-2.62$, $p<.01$）においてそれぞれ有意，5－6歳間において有意ではなかった（$Z(N=48)=-1.38$, *n.s.*）。以上のことから，幼児の吹出しに関する知識は3歳から5歳にかけて発達し，4歳と5歳の間で大きく変化することが示された。

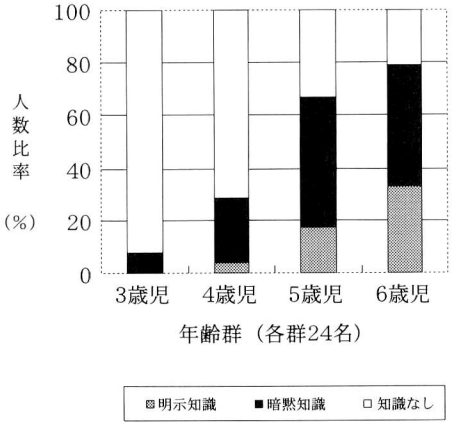


Figure 2　*知識課題における年齢別知識の正答率*

2．理解課題

得点化は行動説明において，適切に登場人物の行動を説明している場合に2点，事物の名称だけの場合に1点，動詞だけの場合に1点，その他は0点とした。思考説明において，適切に選好（～がすき），欲求（～したい），意図（～しようとしている），思考（～思っている，考えている，思い浮かべている，夢みている）を表現した場合に2点，事物の名称だけ，動詞だけの場合，さらに確認の質問[3)]を行い，思考を表現した場合に1点，その他は0点とし，行動説明，思考説明それぞれ10点満点とした。確認の質問において，被験児の回答内容が「今実際に起っているか」「起こっていないか」を，カウンターバランスをとってたずねた。思考説明における心的用語の評定基準はBartsch, & Wellman (1995)，日本語については松永・斉藤・荻野（1996），園田・無藤（1996）を参考にした。評定にあたっては，全反応について評定者2名で独立に行い（評定者間一致率 $\kappa = .87$），不一致項目は協議により決定した。Table 2は，年齢別に各条件群の理解課題の平均得点（標準偏差）を示したものである。

各年齢において，平均得点の性差は有意ではなかったので，男女まとめて分析を行った。また，6歳児の両条件群とも行動説明において全員が10点満点を取得，天井に達したと判断したので，6歳児の得点は分散分析の対象から外して検定を行った。実験計画法に従って，年齢3（3歳，4歳，5歳）×説明の種類2（行動，思考）×教示条件2（あり，なし）の繰り返しのある3要因分散分析を行った。

その結果，年齢の主効果（$F(2, 66)=19.5$, $p<.0001$），教示条件の主効果（$F(1, 66)=14.0$, $p<.001$），説明の種類の主効果（$F(1, 66)=55.7$, $p<.0001$）が有意であった。年齢と教示条件（$F(1, 66)=3.1$, $p<.05$），説明の種類と年齢（$F(2, 66)=17.0$, $p<.0001$），説明の種類と教示条件（$F(1, 66)=19.5$, $p<.0001$）の交互作用も有意であった。テューキー法による多重比較の結果，行動説明にお

2) 本研究の統計的分析にはSAS ver.6.12の分散分析，ノンパラメトリック検定にはStatcel（柳井，1998）を使用し，森・吉田（1990）を参考にした。

3) 行動説明において，幼児の回答内容は明確で，確認の質問をする余地がなかった。一方，思考説明においては，対象の名称だけを述べる回答内容が見られたので，回答した対象物を思考として認識しているかを調べるために確認の質問を行った。

Table 2　*理解課題の平均得点（標準偏差）*

		3歳	4歳	5歳	6歳
教示	思考	7.0 (2.3)	7.8 (2.6)	9.7 (0.5)	9.9 (0.3)
	行動	8.8 (1.7)	9.3 (2.1)	9.3 (1.8)	10.0 (0.0)
統制	思考	2.4 (2.5)	4.7 (3.4)	9.2 (1.5)	9.4 (0.8)
	行動	9.3 (1.1)	8.5 (1.7)	9.6 (0.7)	10.0 (0.0)

注．各年齢24名ずつ　各説明10点満点。

いて年齢による遂行成績の差は見られなかったが，思考説明において3歳，4歳，5歳の各年齢間において成績に有意な差が認められ（$p<.05$），3歳から5歳にかけて成績が向上することが示唆された。

年齢と説明の種類と教示条件の交互作用（$F(2,66)=4.3, p<.05$）が有意であったので，年齢ごとに説明の種類2（行動，思考）×教示条件2（あり，なし）の繰り返しのある2要因分散分析を下位検定として行った。3歳において，教示条件の主効果（$F(1,22)=15.4, p<.001$），説明の種類の主効果（$F(1,22)=49.6, p<.0001$）が有意で，教示条件と説明の種類の交互作用（$F(1,22)=17.4, p<.0001$）も有意であった。3歳における行動説明において教示条件の主効果はなく，思考説明において教示条件の主効果（$F(1,22)=21.8, p<.0001$）が有意であった。4歳において，教示条件の主効果（$F(1,22)=4.5, p<.05$），説明の種類の主効果（$F(1,22)=18.3, p<.001$）が有意で，教示条件と説明の種類の交互作用はなかった。4歳における行動説明において条件の主効果はなく，思考説明において条件の主効果（$F(1,22)=5.6, p<.05$）は有意であった。5歳において，教示条件の主効果，説明の種類の主効果は有意ではなかった。行動説明において教示条件の主効果は有意ではなく，思考説明においても教示条件の主効果はなかった。多重比較の結果，3，4歳において思考説明の成績は行動説明より有意に低く（$p<.05$），5歳において成績の差が有意ではなかった。思考説明について，3，4歳において教示群の成績が統制群より有意に高かった（$p<.05$）が，5歳において差が有意ではなかった。以上をまとめると，行動説明はどの年齢にとっても容易であり，思考説明は3，4歳児にとって行動説明より困難で，3，4，5歳にかけて容易になり，5歳までに思考説明も行動説明と同レベルに達することが示された。心的用語の教示の効果については，3歳，4歳における教示効果は有効であり，5歳児は教示を受けなくても，思考説明の成績が行動説明と同レベルに達した。

以上の分析結果をまとめると，吹出しによる思考説明は3歳から5歳までの間に可能になり，予測2－①を支持した。行動説明は思考説明より早期から可能で，思考説明も5歳で行動説明とほぼ同じ程度できるようになり，予測2－②を支持した。心的用語についての教示は，3，4歳児の思考説明を促したが，5，6歳児に有効性は認められなかった。これは，5，6歳児は教示がなくても思考説明が可能であったことにより，予測2－③を支持した。

3．産出課題

他者推測と自己表現の比較[4)]

産出課題の分析では，全回答内容を“表現可能”と“無回答”とに2分した。Table 1において，正答例として表現可能な場合の回答例を示した。他者推測における表現可能は，「あそびたいとおもってる（男児3歳8ヶ月）」，「おいのりして，ねたいなあとおもってる（女児4歳8ヶ月）」など何らかの心的事象を回答した場合，また「何にも考えていない」と無の思考を回答した場合であった。自己推測における表現可能は，他者推測における表現可能と基準の均衡を保持して，幼児の回答が心的事象を前提としているかを判定する必要があるため，回答後に自己の思考内容についての理由をたずねられて，選好（～がすきだから），欲求（～ほしいから）など何らかの心的事象を回答したかも判定の基準に加えた。産出課題における“無回答”とは，被験者自身がわからないことを表明した場合，あるいは沈黙している（約10秒間）ので検査者が再度質問したが，回答がなかった場合である。判定にあたっては，全回答について2名の評定者で独立に行い（他者推測：評定者間一致率 $\kappa=.95$；自己表現：評定者間一致率 $\kappa=.84$），不一致項目は協議で決定した。

Table 3は産出課題において状況ごとに表現可能であった人数を示したものである。他者推測（$\chi^2(1, N=96)=0.17, p=0.6$, n.s.），自己表現（$\chi^2(1, N=96)=0.35$, Fisher's $p=0.3$ *n.s.*）いずれの状況でも教示の有無による人数の有意差はなかったので，教示群と統制群をまとめて分析した。他者推測において，年齢と表現可能な人数比率の変化に関連傾向があり（マン・ホイットニ順位検定 $Z(N=96)=-1.89, p<.10$），加齢と共に他者推測が可能になる傾向があった。自己表現において，年齢と表現可能な人数比率の変化に関連はなく（マン・ホ

4) 他者推測では，「何考えている？」によって思考や欲求の内容を回答してもらっているが，自己表現では「何入れる？」と心的用語を使用していないため，課題事体の抽象性がかなり異なる可能性がある。それゆえ，自己表現の分析において判定基準を厳しくするため，理由をたずねられた場合，心的事象に言及するかについても調べた。比較する課題の均等性について，更に検討の余地がある。

Table 3　*産出課題における表現可能人数(人数比率%)*

		3歳児	4歳児	5歳児	6歳児
他者推測	教示	5	8	9	9
	統制	6	7	8	8
	合計	11 (46)	15 (63)	17 (71)	17 (71)
自己表現	教示	10	11	12	10
	統制	11	12	12	10
	合計	21 (88)	23 (96)	24 (100)	20 (83)

注．各年齢24名ずつ。

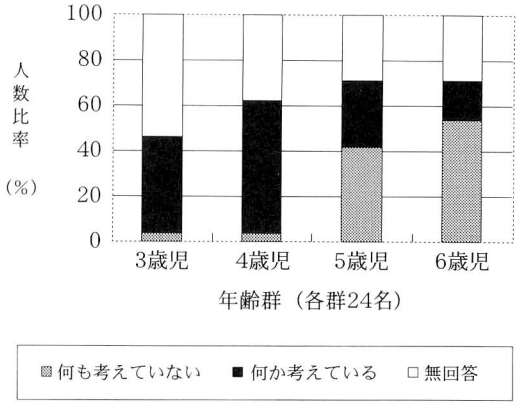


Figure 3　*産出課題他者推測における年齢別回答内容*

イットニ順位検定 $Z(N=96)=-0.31$, *n.s.*)，どの年齢も一様にできた。

他者推測と自己表現とにおける表現可能な人数比率を比較した結果，3歳児（サイン両側検定：$p<.01$, $N=14$)，4歳児（サイン両側検定：$p<.01$, $N=8$)，5歳児（サイン両側検定：$p<.01$, $N=7$）において人数比率の差が有意で，6歳児においては有意でなかった。このことから，3，4，5歳児にとって自己表現は他者推測より表現しやすいことが示唆された。

以上の結果をまとめると，まず，産出課題において心的用語の教示の効果は認められなかったことが示され，予測3－①を支持した。次に，他者推測は就学前から表現可能になり，自己表現は年齢に関係なく幼児にとって表現可能であることが示され，予測3－②を支持した。他者推測は自己表現より表現が困難な状況であり，5歳以降に課題について異なる解釈が出現する可能性が，以下の質的分析で示唆された。

他者推測の質的分析

他者推測において幼児の回答内容を調べた結果，「何も考えていない」という無の思考に関する回答が見られた。この回答を発言した幼児の場合，検査者の質問後，即座に答えていることが特徴的であった。検査者がその理由をたずねた場合，「だって，何もかいてないから」あるいは，空の吹出しを指差して「ない」と答えた。Figure 3は，他者推測の回答内容を「何も考えていない」，「何か考えている」，「無回答」の3種類に分類して年齢別に人数比率を図示したものである。

「何も考えていない」という無の思考は，3歳児1名（4%），4歳児1名（4%），5歳児10名（42%），6歳児13名（54%）となり，年齢と人数比率の変化が有意で（マン・ホイットニ順位検定 $Z(N=96)=4.50$, $p<.0001$)，加齢と共に表現可能な人数が増加した[5]。各年齢群を順位性のある対にして年齢と人数比率との関連を調べた結果，4－5歳間の人数比率における変化が有意で（クラスカル・ワーリス順位検定 $H(N=48)=7.12$, $df=2$, $p<.05$)，表現可能な人数が増加した。したがって，就学前に無の思考への言及が始まり，加齢に伴って増加することが示され，4歳から5歳にかけて質的変化があることが示唆された。以上の結果は予測3－③を支持した。

考　　察

本研究の目的は，就学前における吹出しによる表象理解の発達を，年齢，対象の可視性，教示の効果，心的事象のタイプの4要因に関して，知識課題，理解課題，産出課題の3課題によって検討することであった。以下に3つの予測にしたがって，結果に関する考察をまとめた。

1．知識課題：心的事象を表示する図的表現に関する知識の普遍性

予測1は，就学前に心的事象を表示する図的表現に対する気づきが始まっているかの検証であったが，知識課題の結果は，3歳から心的事象を表示する図的表現に対する気づきが始まっていることを示した。特に，3，4歳児について先行研究（Wellman et al., 1996）では，3歳児において12名中1名（8%），4歳児において18名中6名（33%）が，吹出しの描かれた絵を提示されて，「考えていること」と自発的に回答した。この数値は，本研究の知識課題における3，4歳児の“暗黙知識あり”の結果とほぼ同じ比率であった。暗黙知識は，吹出しの

5）就学後の発達を検討するために，8歳児を対象に幼児に行った同じ手続きによってパイロットスタディを行った。その結果は，8名中7名が即座に「からっぽ」や「何も考えていない」を回答し，就学後も増加する可能性がみられた。

描かれた絵を幼児が提示された場合，たとえ吹出しの機能に関する知識がなくても，絵を行動ではなく，心的事象に関する絵として説明できる知識状態を示すものであるから，Wellman et al.（1996）の知見を追認し，就学前における心的事象を表示する図的表現への気づきの開始は，アメリカも日本も違いはなかったことを示唆した。その理由として，3，4歳児において社会・文化的影響より成熟要因が大きく作用することが推測されるが，さらに検討の余地がある。社会的要因は，むしろ言語表出に影響を持つと考えられる。

2．理解課題：心的事象を説明することの困難

予測2は，思考説明は就学前に発達し，行動説明より遅く獲得され，心的用語の教示は年少児に有効であることを検証した。具体的に，思考説明は3歳から5歳までに可能になり，5歳で行動説明とほぼ同じレベルに達すること，心的用語の教示は3，4歳児に効果があることを示した。

上記の結果から，Wellman et al.（1996）において扱われなかった心的用語の表出に関して，年少児は心的用語，特に思考表現に慣れていないことが示唆された。同時に，後述する産出課題の結果において，幼児に思考表現を課さない場合には，教示の有効性が認められなかった。この結果は，3，4歳児において心的事象の理解と言語能力は異なる領域の能力として発達すると述べたWellman（1990）の説を支持した。この異なる領域における能力の統合を支援する役割を社会的要因が担っている可能性がある。吹出し使用による研究において，第1に，心的事象に関する言語表出は社会的要因を無視できないこと，第2に，3，4歳児は心的用語使用の発達途上にあり，状況や個人差を考慮しないで，結果を一律に論じることは問題があることの2点が示唆された。今後，心的事象の理解が心的用語を媒介にして，様々な文脈における相互作用において発達する可能性（園田，1999；岩田，1999）も含めて，実験と観察との両面からの研究への接近が必要であろう。

このほかに，就学前児にとって思考説明が困難である理由として，思考表現を説明する文は，欲求表現の単文が思考表現に入れ子になっている，という複文構造になっていることが考えられる（Miller, Kessel, & Flavell, 1970; Tardif, & Wellman, 2000）が，記憶容量と言語獲得との関連から今後検討が必要である。

3．産出課題：心的事象に関する理解枠組みの発達

①年少児と年長児との吹出し使用による心的表象理解の違い

予測3では，心的用語の代わりに吹出しによって心的事象を表現する状況では，他者推測で見られた就学前の加齢に伴う変化が自己表現では認められず，3，4，5歳児にとって自己表現は他者推測よりやさしいことを示した。その原因として，Perner（1991）が主張したように，自己表現は具体的状況における表現であり，他者推測はメタ表象を必要とする抽象的操作による理解であることが示唆された。

また，自己表現で理由づけに使用された心的用語は，「だって，すきだから」や「うん，ほしいから」などの選好・欲求表現であった。Bartsch, & Wellman（1995）は，子どもの日常生活における語彙収集から，感情や欲求表現は早期から出現し，思考・信念表現は遅れることを示唆したが，本研究の結果もこの説を支持した。今後，心の表象理論（Perner, 1991）が主張するように，自己と他者との理解の枠組みがほぼ同時に形成されるか，あるいは模擬理論（Harris, 1994）が主張するように，まず自己理解の枠組みがあり，次に他者理解に推移するかについての検討も必要である。

②心的事象に関する理解枠組みの発達的推移

最後に，心的事象に関する理解枠組みが，就学前のいつ状況的な理解から抽象的な操作によるものに変化するかについては，他者推測における質的分析の結果が興味深い。空の吹出しを提示されて，「何も考えていない」という無の思考を回答するのは，5歳から急増した。回答時のプロトコルを調べた結果，3，4歳児も吹出しに何も描かれていないことに気づいていたが，5歳以降吹出しに何も描かれていないことが意味を持つようになることが推測された。年長児は空の吹出しを提示されて，即座に「何も考えていない」と回答したが，それは年長児のもつ心の理論によるものか，あるいは，記号の抽象操作によるのか，また登場人物が動から静のポーズになった絵の解釈によるのかは，さらに検討が必要である。富田（2001）は，就学前の6歳児が「心がからっぽ」という比喩を理解することを示した。比喩理解の背景にある抽象的操作の能力との関連で興味深い。発達初期には異なる領域で発達してきたいくつかの能力が，就学前のこの時期に統合されて，新奇な意味理解を構成した可能性がある。

以上のように，本研究は3，4，5，6歳児における吹出しによる表象理解の発達を明らかにし，そこから派生する問題点を提示した。全体をまとめると，吹出しによる表象理解は就学前に発達し，特に4歳と5歳の間で，理解枠組みに関する変化がみられることが示唆された。学齢に達するまでに，心的事象の理解，図的表象の理解，心的用語表出における言語能力など，個々の領域で発達してきた幼児の能力が統合され，成人と同様な理解の枠組みを構成するようになる可能性がある。小学校入学後もこの枠組みを通して，より精緻化された心的事象の理解へ展開していくことが考えられる。今後の課題として，心的事象が語られる社会的文脈を含めた研究が必要である。

文　献

Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind.* New York: Oxford University Press.

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

Brown, A.(1989). Analogical learning and transfer: What develops? In S.Vosniadou, & A. Ortony (Eds.), *Similarity and reasoning* (pp.369-412). London: Cambridge University Press.

DeLoache, J.S., Peralta de Mendoza, O. A., & Anderson, K. N. (1999). Multiple factors in early symbol use: Instructions, similarity and age in understanding a symbol-referent relation. *Cognitive Development,* **14**, 299-312.

DeLoache, J.S., Strauss, M., & Maynard, J. (1979). Picture perception in infancy. *Infant Behavior and Development,* **2**, 77-89.

Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In J. Astington, P. Harris, & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp.244-267). New York: Cambridge University Press.

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

Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development,* **59**, 26-37.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts, and theories.* Cambridge, MA: MIT Press.

Harris, P.L. (1994). Thinking by children and scientist: False analogies and neglected similarities. In L.A. Hirschfeld, & S.A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp.294-315). Cambridge: Cambridge University Press.

岩田美保. (1999). 幼児における弟の内的状態を表す言葉の発達：弟の意図のくみとりに至るまで. *発達心理学研究*, **10**, 110-124.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity.* Cambridge, MA:MIT Press.

子安増生. (1999). 心の理解の発達. 正高信男(編) *赤ちゃんの認識世界* (pp.231-279). 京都：ミネルヴァ書房.

Lillard, A.S. (1998). Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense. *Child Development,* **4**, 981-993.

松永あけみ・斉藤こずゑ・荻野美佐子. (1996). 乳幼児における人の内的状態の理解に関する発達的研究 ―― 内的状態を表すことばの分析を通して. *山形大学紀要：教育科学*, **11**(3), 山形大学, 山形, 35-55.

Miller, P. H., Kessel, F., & Flavell, J. H. (1970). Thinking about people thinking about people thinking about: A study of social cognitive development. *Child Development,* **41**, 613-623.

森　敏昭・吉田寿夫(編). (1990). *心理学のためのデータ解析テクニカルブック*. 京都：北大路書房.

Moses, L. J., & Chandler, M. J. (1992). Traveler's guide to children's theories of mind. *Psychological Inquiry,* **3**, 286-301.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind.* Cambridge, MA:MIT Press.

Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world.* London: Routledge.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child.* New York: Basic Books.

園田菜摘・無藤　隆. (1996). 母子相互作用における内的状態への言及：場面差と母親の個人差. *発達心理学研究*, **7**, 159-169.

園田菜摘.(1999). 3歳児の欲求, 感情, 信念理解：個人差の特徴と母子相互作用との関連. *発達心理学研究*, **10**, 177-188.

Tardif, T., & Wellman, H.M. (2000). Acquisition of mental state language in Mandarin- and Cantonese-speaking children. *Developmental Psychology,* **36**, 25-43.

富田昌平. (2001). 幼児の心的な比喩の理解：心は容器か, 物体か, 動作主か？ *発達心理学研究*, **12**, 228-238.

上野一彦・撫尾知信・飯長喜一郎. (1991). *絵画語い発達検査*. 東京：日本文化科学社.

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

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

Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1996). Knowl-

edge acquisition in foundational domains. In W. Damon, D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol.2* (pp.523-573). New York: John Wiley.

Wellman, H. M., Hollander, M., & Schult, C. A. (1996). Young children's understanding of thought bubbles and of thoughts. *Child Development*, **67**, 768-788.

柳井久江. (1998). *4 Steps エクセル統計*. 東京：OMS 星雲社.

付記

本研究の一部は，日本教育心理学会第42回総会において発表した。

データ収集にあたり横浜市立岸根保育園，私立反町保育園，私立碑文谷教会付属幼稚園の保育者・先生方，園児の皆様に多大なご協力をいただきました。また，本論文の作成にあたりお茶の水女子大学大学院内田伸子教授から丁寧なご指導をいただき，同大学院人間文化研究科人間発達科学専攻の長田瑞恵先生（現十文字学園女子大学）をはじめとする院生方から，活発な議論の中で多くの示唆をいただきました。最後に，審査委員の先生方から貴重なご教示をいただき仕上げることができました。以上の皆様に心から感謝申し上げます。

Takashima, Machiko (Center of Developmental Education and Research). *The Development of Young Children's Understanding of Representation Using Thought-Bubbles.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2002, Vol. 13, No.2, 136-146.

The focus of this study was on how preschool children understand representation of thought bubbles, such as those often appearing in comic strips. Children aged 3, 4, 5, and 6 (N=96) participated in three experimental tasks. On the knowledge task, it appeared that children's awareness of thought and thought bubbles began during the preschool years. On the comprehension task, children between the ages of 3 and 5 explained characters' thinking more easily with increasing age. Three- and 4-year-olds had greater ease explaining the actions than the thoughts of characters. Children's ability to explain thoughts reached the same level as their ability to explain actions by the age of 5, and instruction on mental descriptions was effective for 3- and 4-year-olds in inducing their ability to explain thoughts. On the production task, the effect of instruction was not found when children were asked using a thought bubble about a character's thinking and then about their own mental states. On the production task, expressing one's own desires or preferences was easier for children than inferring the character's thinking. Finally, the fact that a substantial number of 5- and 6-year-olds answered "thinking nothing" in the interpretation of blank bubbles seems to indicate that the framework for understanding the human mind changes qualitatively between the ages of 4 and 5.

[Key Words] Cognitive development, Preschoolers, Thought bubbles, Mental terms, Understanding of representation

1999. 10. 28 受稿, 2002. 3 15 受理

発達心理学研究
2002，第13巻，第2号，147-157

原　著

Loevingerによる自我発達理論に基づいた青年期における学年差・性差の検討

大野　和男
（日本女子体育大学体育学部）

本研究は，Loevingerの提唱した理論に基づき，日本の青年期における発達傾向を検討した。小学校5年生から高校3年生男女799名を対象とし，ワシントン大学文章完成テスト（WUSCT）を実施した。その結果，個人の総合評定（TPR）を累積度数分布法で算出すると，衝動的水準（E2；I-2），自己保護的水準（E3；Delta），自己保護同調的水準（Delta/3），同調的水準（E4；I-3），自己意識的水準（E5；I-3/4）が見られ，学年が上昇するごとに，自我発達水準の高い者の割合が増加した。また，同学年の男女を比較すると，中学生以上で女子の方が自我発達水準の高い者の割合が多く，自己意識的水準（E5；I-3/4）については，女子では中学2年生から存在するのに対して，男子では高校1年生まで見られなかった。個人のTPRを合計得点（ISS）で検討すると，やはり学年の上昇とともに，得点の増加が見られた。そして，どの学年においても，女子の方が男子より得点が高かった。以上のことから，日本においても，青年期において学年の上昇に伴って自我発達水準の上昇が見られ，性差があることが示唆された。

【キー・ワード】自我発達，WUSCT，青年期，Loevinger

問　題

青年期におけるパーソナリティの発達の問題は，様々な観点から検討されてきている。Loevinger（1966，1976）の自我発達理論もその1つと考えられる。彼女は，自我を古典的な精神分析での自我・超自我との葛藤を現実原則に従って調整する機関として定義するのではなく，断片的な様々な体験としての対人関係の統合の問題や自己構成的な営みとして定義した。つまり，Loevingerにとって，自我とは，人が自らや世界を意味付けする枠組みである。この自我には，①衝動統制，②対人関係スタイル，③自己概念を含む意識的とらわれ，④認知スタイルというような諸側面に特有の様式があり，これらが絡まり合って自我が形成される。これらの側面は独立した別々の側面を示すものではなく，自我というただ1つの次元が想定されている（Loevinger, 1976）。よって様々な変数の組み合わせではなく，水準間の質的差異が強調され，それぞれの水準が発達段階であると同時にパーソナリティのタイプでもある（Table 1）。つまり，Loevingerの理論の特徴を一言で言うなら，発達心理学と人格心理学を結びつけ，精神分析学と認知発達理論の統合から生まれたものといえる。

Loevinger（1966）は，自我が発達するということを質的に異なる水準を通り変化する過程と見なし，自我の測定という側面を重視している。そして，各水準の特徴は，客観テストのような量的な方法で測定されるのではなく，質的なものとして測定される。Loevinger自身は，唯一の方法ではないとしながらも，一般には文章完成法（WUSCT）を用いて個人の自我発達水準がどこにあるかを測定する。文章を完成するという方法が，個人の自我を投影させるのに最も有効な方法であるとLoevingerは提唱したのである。自我発達水準を測定するためのマニュアルは，このWUSCTへの反応を1項目ごとに評定するためのものである。評定は，水準別マニュアルと項目別マニュアルを手がかりに行われる。水準別マニュアルは，Table 1の内容をさらに詳しく，自我発達の水準別にその特徴を箇条書きにしたものであり，どの項目にも対応するような抽象的な記述である。項目別マニュアルは，WUSCTの項目ごとに，1000人以上の実際の被験者のSCTの反応から構成されていて，自我水準の評定の基準となるものである。さらに詳しく言えば，各項目の各水準の特徴の記述，各項目の各水準に置かれる具体的な分類の説明，項目ごとに平均211の反応例から構成されている。このマニュアルは，基本的には，WUSCTにおける個人の反応と，Table 1に示された各水準の特徴とのマッチングを行うためのものである。具体的には，36項目の文章完成テストに対する反応を項目別マニュアル（Loevinger, & Wessler, 1970; Loeveinger, Wessler, & Redmore 1970）にしたがって評定する。項目別マニュアルで評定できないときには，水準別マニュアルにしたがって評定する。そして，36項目の評定を総合して個人の自我発達水準を査定するという手続きをとる。つまり，マニュアルは，

理論的な検討のためのものではなく，実際の被験者の反応を中心にまとめられた評定基準を示している。

英語圏でない，日本以外での研究を見ると，Westenberg, Philip, Treffers, & Drewes (1998) は，オランダ語のスコアリングマニュアルを作成している。これを英語によるオリジナルのスコアリングマニュアル (Loevinger, & Wessler, 1970; Loevinger, Wessler, & Redmore, 1970; Hy, & Loevinger, 1996) と比較すると，かなりの類似性が見られた。しかし，自我水準の中のより低い方の水準（衝動的水準，自己保護的水準，同調的水準）において，2つのスコアリングマニュアル間で，いくつかの一貫した差違が存在した。これは，オリジナルのマニュアルでは，反応例が年長の反応者（多くは18歳以上）から得られているのに対して，オランダ語のマニュアルは低い年齢の者の占める率が高かったことに起因する。

これらのことから，自我発達水準は，年齢とともに上昇するということが検討されてきている。もともと，Loevingerは，成人の自我発達を年齢とは独立のものとして捉えていた。事実，成人を対象とした研究では，自我発達と年齢の関係が見られないという報告が多い。例えば，Snarey, & Blasi (1980) の報告によると，自我発達と年齢の関係が見られなかったという。Kusatsu (1977) の研究では，日本の成人男子295人に12項目のSCTを行った結果，自我発達と年齢の相関は無視できるものであった。また，佐々木 (1981b) が日本の成人男子30～59歳，610人に12項目のSCTを行ったところ，そこでは項目合計点と年齢の関係は見られていない。

それに対して，青年を対象とした研究では，年齢差，もしくは学年差が報告されている。アメリカの青年を対象とした研究では，Redmore & Loevinger (1979) が，8つの縦断研究を報告している。その中で，6年生－12年生間，8年生－12年生間など，ほとんどの対象で，水準の上昇が見られたという。また，Sullivan, McCullough, & Stager (1970) は，12歳，14歳，17歳の年齢の男女合計120人を対象として，自我発達と年齢の関係を検討している。ここでは，自我発達と年齢の相関は0.65であり，年齢が高くなると共に，自我発達水準も上昇するという傾向が見られた。日本においても，佐々木 (1981a) は，15歳，17歳，19歳，21歳，23歳の女子合計100人を被験者として30項目のSCTを行った結果，年齢が高くなるとともに水準が上昇することを確かめている。佐々木 (1981c) は，青年男子についても，14～15歳，16～17歳，18～19歳，20～21歳，22～23歳，計292名を対象に，検討を行っている。やはり，ここでも，年齢が上がるとともに，自我発達水準が上昇している傾向が見られた。宮下・上地 (1981, 1983, 1984) も，高校生から大学生の女子208名を対象に，Loevingerの自我発達理論をもとに研究を行い，WUSCTの項目ごとに青年女子による反応に年齢差があるかどうかを検討している（宮下・上地，1983)。すると，WUSCTの36項目中4項目を除いて，年齢の上昇とともに自我発達水準の上昇が見られた。さらに，加藤 (1981) も，中学生，高校生，少年鑑別所・少年院収容中の女子を対象に検討した結果，中学生から高校生にかけて，自我発達水準の上昇が見られることを報告している。

自我発達水準の年齢による上昇とともに，青年を対象とした研究では，性差も報告されている。Cohn (1991) が134のWUSCTを用いている研究を対象に行ったメタ分析によると，自我発達における性差は，成人を対象とした研究においてよりも，青年を対象とした研究において大きいという結果であった。6年生においては，有意な性差は見られなかったが，中学生，高校生について言え

Table 1 *各々の自我発達水準の特徴* (Loevinger, 1976, 1996)

水準	コード	衝動の統制	対人関係モード	意識的とらわれ	認知スタイル
衝動的	E2 (I-2)	衝動的	自己中心的，依存的	身体感情	ステレオタイプ的，概念的混乱
自己保護的	E3 (Delta)	日和見主義	操作的，用心深い	「苦労」，統制	高望み
自己保護同調的	(Delta/3)	単純全体の規則への服従と同調	用心深い，操作的，搾取的	伝統的性役割の具体的側面	概念的単純性，ステレオタイプ
同調的	E4 (I-3)	規則の尊重	協同的，誠実な	外観，行動	概念的単純性，決まり文句
自己意識的	E5 (I-3/4)	合法的な例外	援助的，自己意識的	感情，問題，適応	多面性
良心的	E6 (I-4)	自己評価的基準，自己批判	激しい，責任がある	動機，特性，達成	概念的複雑性，パターン化の考え
個人的	E7 (I-4/5)	寛大な	相互的	個別性，発達，役割	過程と結果の区別
自律的	E8 (I-5)	葛藤に対する対処	相互依存	自己成就，心理的原因	概念的複雑性の増加，広範な見通し，曖昧さへの耐性
統合的	E9 (I-6)	内的葛藤の再調停	心に抱く個別性	同一性	

注1. コードにおけるE水準は，Hy, & Loevinger (1996) によるものである。自己保護同調的水準は，E水準に含まれていない。
注2. 本表は、佐々木 (1980)，宮下・上地 (1981) などを参考に作成した。

ば，女子は男子よりも有意に高く評価されていた。この性差は，研究間で比較的安定していて，青年女子の平均的な自我水準は，青年男子の73%の自我水準よりも高かった。この性差は，大学生間で劇的に縮小し，成人になると消失する。また，青年期前期の大多数は，自己保護的水準から同調的水準の間に位置していて，女子は男子よりも少なくとも1水準高く評定されている傾向が見られている。佐々木（1981c），佐々木（1981a）と比較して，男子青年の方が，女子青年より低い水準の者が多かった。

こういった発達の年齢差と性差の問題は，元々の研究が英語圏で行われてきたこともあって，英語圏での検討は行われてきているが，英語圏以外では英語圏でと同様であるのかどうかについて検討されてきたとは言い難い。WUSCTの英語圏以外への適用は，少なくとも11の言語で行われている（Carlson, & Westenberg, 1998）。しかし，ここで取り上げられた研究結果を見ると，全てが自我水準の順序性について検討されたものではない。例えば，日本で行われた研究でも，栃尾・花田（1991），栃尾・秋葉（1983）による女子非行青年を対象とした検討，渡部・山本（1989）によるSCTの語尾の限定化，大野（1997）による成長感との関係の検討などがある。これらの研究は，Loevingerの自我発達理論の応用的なものであるといえよう。

日本における自我発達水準の順序性について先行研究を見てみると，両性を対象とした研究に渡部・山本（1989）があるが，女子のみを対象として検討しているものが大部分である。例えば，佐々木（1981a, 1981b, 1981c），宮下・上地（1981，1983，1984）は，一方の性のみを扱っている。そればかりか，諸外国での研究に比べて進んでいないのが現状である。Hauser（1976）によれば，社会文化的差異の問題は，検討する余地の問題として残されているという。前述のように，オランダ語を始め，様々な文化の中の検討がなされてきているが（Carlson, & Westenberg 1998），日本においてはこれからの検討が必要であろう。男女によって発達の道筋に違いがあるということについては，Gilligan（1982）によるKohlbergの道徳的発達段階の批判のように，ほかの分野でも指摘されてきている。本研究では，男女を対象とすることによって，青年期に見られる学年差とともに，性差についても検討を行う。

また，低い年齢における検討は，自我発達理論における近年の関心の1つである。Westenberg, Philip, Treffers, & Drewes（1998）は，子ども・青年用の新しいSCT（SCT-Y）を用い，8歳でも使用可能としているが，子どもを対象に検討した研究は，これからの課題であると思われる。低い年齢の被験者の反応例を収集することによって，低い水準の記述をより詳しくすることができるであろう。よって，本研究では，日本で扱われてこなかった小学生の高学年の男女から対象とすることによって自我発達がどのように進行するのか，そして性の違いによって発達差が生じるとしたら，どのような様相を示すのか明らかにしたい。

方　法

対象者

対象者の構成は，Table 2の通りである。小学5年生から高校3年生，799名であった。回答の依頼は，学校を通して行った。いずれも公立の学校である。

WUSCTの作成

WUSCTに関して，英語版でも様々な男女それぞれの版が作成されている。本研究では，先行研究（例えば，佐々木1981a, 1981b, 1981c；宮下・上地，1983）において作成されたものを参考にし，本研究での対象年齢を考慮しながら，部分的に修正し，中学生，高校生に実施する男子版と女子版を作成した（Table 3）。男子版，女子版で異なる項目は，性に関する語彙が含まれているものなどである（例えば，男子版で「女はいいなあと思うのは」，女子版で「男はいいなあと思うのは」；男子版で，「よい父親は」，女子版で「よい母親は」）。それ以外は，男女で同じ項目を用いた。

また，小学生に実施するにあたって，中学生・高校生版では項目の語彙の難易度が高いと思われる項目に関して，そのニュアンスをなるべく変えないように，より平易な言葉に変更した（例えば，中学生，高校生版では，「犯罪や非行をやめさせるには」，小学生版では，「悪いことをやめさせるには」）。中学生，高校生版において男女で異なる項目は，小学生版でも同様にした。よって，WUSCTの種類は，4種類ということになる。

評定の手続き

日本語版のマニュアルが公刊されていないこともあり，基本的にはオリジナルのマニュアルを用いた（Loevinger, & Wessler, 1970; Loevinger, Wessler, & Redmore, 1970）。本研究で見られた反応が項目別マニュアルの中に見られ

Table 2　*対象者の構成*　（人）

学　年	男子	女子	合計
小学5年生	40	39	79
6年生	23	37	60
中学1年生	57	45	102
2年生	53	53	106
3年生	48	48	96
高校1年生	66	64	130
2年生	53	52	105
3年生	51	70	121
合計	391	408	799

Table 3 *WUSCT の項目例（中・高生男子版）*

1 家族を養うことは
*2 たいていの女が男をどう考えているかというと
3 みんながわたしを相手にしてくれなかったとき
*4 もしわたしの母親が
5 誰かと一緒にいることは
6 わたしが自分のことで気に入っているのは
*7 父親とわたしは
8 わたしを困らせるのは
9 教育や学歴は
10 人が困っているとき
*11 女はいいなあと思うのは
*12 わたしの父親は
13 規則は
14 親がわたしをぶったとき，わたしは
*15 結婚している男の人に望まれるのは
16 わたしが残念に思うのは
17 落ち着かないとき，わたしは
*18 男の体は
19 ある子どもが仲間に入ろうとしないとき
*20 男がいいのは
21 みんなが性についての話をしていたとき，わたしは
*22 ときどきある男の人が心配したのは
23 今のわたしは
*24 男が楽しいときは
25 わたしの一番の問題は
*26 ある男の人が母親といたときいつも，その男の人は
*27 男であることで最もいやなことは
*28 よい父親は
*29 ときどきある男の人が願ったのは
*30 わたしが女の人と一緒にいるとき
*31 ある男の人がその人の母親のことを考えたとき，その人は
32 もしわたしがほしいものを手に入れられないなら
33 犯罪や非行をやめさせるには
*34 男にとって，仕事は
35 わたしの良心がとがめるのは
*36 いつも男に望まれているのは

注1. *のある項目は，女子版で語彙の性が変えられたものである。

Table 4 *反応例(項目3：「みんながわたしを相手にしてくれなかったとき」)*

衝動的水準（I - 2）	
	やだ
	泣く
自己保護的水準（Delta）	
	怒る
	間違ってる
	むかつく
自己保護同調的水準（Delta／3）	
	気にしない
	どうでもいい
同調的水準（I - 3）	
	悲しい
	わたしも相手にしない
	そんなことはない
自己意識的水準（I - 3 / 4）	
	傷つく
	無視する
	何か悪いことをしたのかと思う
良心的水準（I - 4）	
	傷つくが，その原因を探す
	わたしがなおせるところがあったらなおす
	別のグループに行く

注：この項目は，本研究で用いた4種すべての版で共通の項目である。筆者が，Loevinger, Wessler, & Redmore (1970) から本研究でも多く見られた回答を抜粋し，翻訳した。

ない場合は，段階別マニュアル，佐々木（1981a，1981b），宮下・上地（1981）などによるマニュアル作成の試みや日本人対象者の反応特徴を考慮しながら，項目ごとに，その反応を評定した。Table 4は，「みんながわたしを相手にしてくれなかったとき」という項目別マニュアルの構成の例を示したものである。例えば，衝動的水準についてみてみると，この水準は，SCT で測定可能な最も低い水準である。いい－悪い，好き－嫌いといった単純な二分化傾向で世界を見る。また，自分の欲求が認められないとき，「泣く」「起こる」といった未分化な感情状態を示す。このように，評定は，反応に現れた自我の特徴を読みとりながら行われた。

評定の信頼性を検討するために，対象者から無作為に50名選択し，第2の評定者に評定をしてもらい，評定の一致率を算出した。その結果，36項目それぞれの一致率は，0.60から1.00であった。不一致の反応については，話し合いの末，水準を決定した。この自我発達理論の手法の信頼性に関しては，様々な観点から検討されてきている。Loevinger, & Wessler (1970), Redmore, & Waldman (1975) などの報告を始めとする研究で，高い信頼性が示されているし，日本においても，佐々木（1980，1981a，1981b，1981c），宮下・上地（1981，1983，1984）によって，やはり高い信頼性が示されている。本研究における一致率の値を先行研究での値と比較すると，評定の信頼性が示されたと言えるだろう。

この36項目それぞれの評定から，各個人の発達水準を総合評定（Total Protocol Rating; TPR）として算出した。本研究では，TPR として2つの指標（累積度数分布法と合計得点）を用いて検討した。

第1に，累積度数分布法は，最もよく用いられている

方法である。これは，衝動的水準（I-2）から統合的水準（I-6）まで，各水準に評定された項目の累積度数によって，個人に1つの自我発達を割り当てる方法である。総合評定を算出するには様々な方法がある（最頻値を用いるもの，つまり，36項目の評定のうち，最も多かった水準をその個人の水準とするもの，平均値を用いるものなど）が，このアルゴリズムは，個人の核となる自我発達水準を算出するのに最も優れている。正確に言えば，個人の総合評定を決定するのに臨床的診断が最も質的な方法である（Loevinger, & Wessler, 1970）。しかし，測定ということを考慮すると，1つの指標で総合評定を決定する必要があるし，その方法を成文化する必要がある。平均値や最頻値を用いる方法は，36項目の分散が反映されないのに対して，累積度数分布法は，各個人の36項目に対する反応の形状を用いる。前述の通り，自我発達水準が質的指標というなら，臨床家が用いる診断的思考が最も適切であるが，この累積度数分布法はそれに最も類似していると言える。本研究においても，Table 5の判定基準（Loevinger, & Wessler, 1970; Loeveinger, Wessler, & Redmore, 1970）によって，個人の発達水準を総合評定（TPR）として算出した。この基準は，オリジナルでも用いられている基準であり，表の上からそれぞれのTPRの基準に適合するかどうか判断していくものである。そして，最終的に，各個人は，TPRとしてどれか1つの水準を割り当てられることになる。

第2に，36項目それぞれに，水準の低い方から順に得点を与えた（例えば，衝動的水準は1，同調的水準は3）。ただし，自己保護同調的水準に関しては，Eコードが存在しないため，水準の位置を考慮して2.5とした。その個人ごとの36項目の得点を合計得点（Item Sum Score; ISS）とした。

結　　果

自我発達水準の学年差・性差

本研究の対象者に現れた自我発達水準は，衝動的水準（I-2），自己保護的水準（Delta），自己保護同調的水準（Delta / 3）同調的水準（I-3），自己意識的水準（I-3 / 4）であった。水準が上がるごとに，水準に属する人数が減少する傾向が見られた。

学年による違いについてみるためにχ^2検定を行うと，1％水準で有意であった（$\chi^2(28,\ N = 799) = 206.137$）（Table 6）。しかし，この検定では，学年の自由度が7，

Table 5 *累積度数による総合評定（TPR）基準*
(Loevinger, Wessler, & Redmore, 1970, p.129をもとに作成)

自我発達水準	コード	判定基準
統合的	E9 (I-6)	E2からE8までの累積度数が34以下
自律的	E8 (I-5)	E2からE7までの累積度数が31以下
個人的	E7 (I-4 / 5)	E2からE6までの累積度数が30以下
良心的	E6 (I-4)	E2からE5までの累積度数が24以下
自己意識的	E5 (I-3 / 4)	E2からE4までの累積度数が24以下
衝動的	E2 (I-2)	少なくともE2に5つの反応
自己保護的	E3 (Delta)	E2から△までに少なくとも6つの反応
自己保護同調的	(Delta / 3)	E2から△/3までに少なくとも6つの反応
同調的	E4 (I-3)	上記以外

注1. 上から順にこの規則を適用する。
注2. E9であるためには、E8の基準も満たされていなければならない。

Table 6 *学年別の自我発達段階の分布*

学　年	I-2	Delta	Delta / 3	I-3	I-3 / 4	*N*
小学5年生	65.8	20.3	3.8	10.1	—	79
6年生	63.3	25.0	5.0	6.7	—	60
中学1年生	50.0	17.6	10.8	21.6	—	102
2年生	27.4	28.3	6.6	25.5	12.3	106
3年生	29.2	45.8	6.3	13.5	5.2	96
高校1年生	22.3	30.8	4.6	15.4	26.9	130
2年生	21.9	22.9	8.6	14.3	32.4	105
3年生	13.2	30.6	7.4	14.9	33.9	121
%	33.0	28.0	6.8	15.9	16.0	100.0

自我発達水準の自由度が4であるため，全体の自由度が28とかなり大きくなり，どの分布の間に差が存在するのかわかりにくい。また，Loevingerの設定する自己意識的水準が低学年では存在しないこともあって，0のセルが多数存在する。これらのことから，残差分析を行う方法がもっとも一般的だと思われるが，隣接学年間に絞って発達差を見たい。そこで，隣接した学年同士の分布に対して，χ^2検定を行った。1%水準で有意差が見られたのは，6年生から高校1年生の間であった（6年生と中学1年生：$\chi^2(3, N = 162) = 8.91, p < .05$；中学1年生と2年生：$\chi^2(4, N = 208) = 23.38, p < .001$；中学2年生と3年生：$\chi^2(4, N = 202) = 10.73, p < .05$; 中学3年生と高校1年生：$\chi^2(4, N = 226) = 19.52, p < .001$）。つまり，この間で自我発達水準の上昇が見られたと考えられる。5年生から中学1年生にかけては，徐々に減少はするものの，衝動的水準（I-2）にある者の割合が学年の半数以上を占めている。しかし，それ以上の学年では，自己保護的水準（Delta），同調的水準（I-3）の占める割合が高くなり，高校生では，自己意識的水準（I-3/4）の占める割合が30%前後であった。学年の上昇とともに，低学年では見られなかった自己意識的水準が出現するということは，自我発達上で大きな意味があると思われた。

Table 7, 8に，男女別に学年ごとの自我発達水準の推移を示した。男子において小学生から中学1年生までは，衝動的水準の者が6割以上を占めていた（Table 7）。学年が上昇するにつれて，衝動的水準の者が減少し，高い水準の者が増加する傾向が見られた。自己意識的水準（I-3/4）の者は，高校1年生から出現した。女子においては，小学生では衝動的水準の者が6割近いのに対して，中学生以上ではその割合が急激に減少した（Table 8）。また，中学1年生において，男子では7割近くが衝動的水準（I-2）に属しているのに対して，女子では衝動的段階より上の段階に属する者が多かった。本研究における最高水準である自己意識的水準（I-3/4）に注目すると，男子では高校1年生まで見られないのに対して，女子では中学2年生ですでに見られた。

これらのことから，男女で自我発達の上昇に違いがあるように思われる。そこで，男女別に，隣接学年間においてχ^2検定を行った。男子においては，中学1・2年生の間（$\chi^2(3, N = 110) = 16.92, p < .001$），中学3年生から高校2年生の間で有意差が見られた（中学3年生と高校1年生：$\chi^2(4, N = 114) = 15.49, p < .01$；高校1年生と2年生：$\chi^2(4, N = 119) = 10.94, p < .01$）。女子においては，6年生から高校1年生の間で有意差が見られた（小学6年生と中学1年生：$\chi^2(3, N = 82) = 11.21, p < .01$；中学1年生と2年生：$\chi^2(4, N = 98) = 16.23, p < .01$；

Table 7 *男子の学年別自我発達段階の分布*

学　年	I-2	Delta	Delta/3	I-3	I-3/4	*N*
小学5年生	77.5	15.0	—	7.5	—	40
6年生	69.6	17.4	8.7	4.3	—	23
中学1年生	66.7	7.0	5.3	21.1	—	57
2年生	35.8	37.7	5.7	20.8	—	53
3年生	43.8	37.5	6.3	12.5	—	48
高校1年生	34.8	39.4	—	6.1	19.7	66
2年生	41.5	20.8	9.4	11.3	17.0	53
3年生	23.5	31.4	9.8	19.6	15.7	51
%	33.0	28.0	6.8	15.9	16.0	100.0

Table 8 *女子の学年別自我発達段階の分布*

学　年	I-2	Delta	Delta/3	I-3	I-3/4	*N*
小学5年生	53.8	25.6	7.7	12.8	—	39
6年生	59.5	29.7	2.7	8.1	—	37
中学1年生	28.9	31.1	17.8	22.2	—	45
2年生	18.9	18.9	7.5	30.2	24.5	53
3年生	14.6	54.2	6.3	14.6	10.4	48
高校1年生	9.4	21.9	9.4	25.0	34.4	64
2年生	1.9	25.0	7.7	17.3	48.1	52
3年生	5.7	30.0	5.7	11.4	47.1	70
%	33.0	28.0	6.8	15.9	16.0	100.0

中学2年生と3年生：$\chi^2(4, N = 101) = 14.65, p < .01$；中学3年生と高校1年生：$\chi^2(4, N = 112) = 16.96, p < .001$)。

以上のことから，同学年でも男女で自我発達の様相が異なる可能性がある。そこで，学年内における性差を検討した。χ^2検定で有意差が見られたのは，中学1年生以上であった（中学1年生：$\chi^2(3, N = 102) = 19.12, p < .001$；2年生：$\chi^2(4, N = 106) = 20.20, p < .001$；3年生：$\chi^2(4, N = 96) = 13.53, p < .01$；高校1年生：$\chi^2(4, N = 130) = 29.06, p < .001$；2年生：$\chi^2(4, N = 105) = 27.57, p < .001$；3年生：$\chi^2(4, N = 121) = 17.71, p < .001$)。どの学年とも，女子の方が自我発達水準において高い水準に位置づく者が多かった。

合計得点（ISS）による検討

自我発達水準の差ではなく，学年別による合計得点の平均をプロットしたのがFigure 1である。全体的に見れば，男女とも学年が上昇するにつれて，得点が増加する傾向が見られた。そこで，学年，性を独立変数に，SCT36項目の合計得点を従属変数にして二元配置の分散分析を行った。学年の主効果（$F(7, 783) = 22.008, p < .000$），性の主効果が有意であった（$F(1, 783) = 33.367, p < .001$）。学年と性の交互作用は，有意ではなかった（$F(7, 783) = 1.699, p < .106$）。

学年について，TukeyのHSD検定により多重比較を行うと，5年生は6年生以上の学年全てと，6年生から中学3年生まではいずれも高校生の学年全てと有意差が見られた。また，男女別で同様に多重比較を行うと，男子は中学1年生以上の全ての学年と，6年生は高校生の全ての学年と有意差が見られた。女子では5年生は中学1年生以上と，6年生から中学3年生は高校生の全ての学年と有意差があった。さらに，同学年の男女の差を見るためにt検定を行うと，中学1年生，中学3年生，高校生の全学年において0.5%水準で有意であった。このことから，男女とも学年が高いほど，また同学年では男子より女子の方が合計得点において高いことが示された。

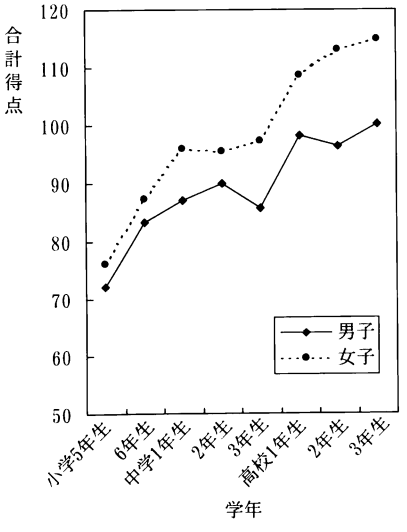


Figure 1　*WUSCTによる学年別・性別の合計得点*

考　　察

本研究は，これまでの日本における先行研究と比較して，36項目で実施するなどオリジナルに近い形での検討を目指した。また，男女の発達的傾向の差異を見出すために，両性を対象とし，先行研究より広い学年範囲を扱い，統計的検討を行った。検定が行われている日本での研究は，宮下・上地（1983）によるものだけである。これらのことから，日本で初めてLoevingerの理論が導入されてから20年近く経過しているが，未だに検討すべき問題が残されていると思われる。本研究で検討してきたLoevingerによる自我発達理論の問題について，ここでは理論と測定道具の関係，マニュアル構成の問題，そして本研究の中心的問題である自我発達水準の年齢差と性差という3点について取り上げる。3点のうち，理論と測定道具の関係，マニュアル構成の問題については，佐々木（1980），宮下・上地（1981）などによっても検討されてきたが，まだ残された問題があると思われるので，改めて検討したい。

第1に，理論と測定道具に密接な関係があるということである。Loevinger（1976）は，SCTが自我発達水準測定のための唯一の方法ではないとしているが，この理論に関するほとんどの研究は，WUSCTをもとにした文章完成法を用いている。しかし，日本語での項目という刺激や日本語による反応は，ニュアンス，語順などの問題を含めて英語と全く同じというわけにはいかないということが問題であろう。この点について，渡部・山本（1989）は，できるだけ英語と同じ文章構成で日本語版WUSCTを作成している。しかし，日本語の持つ特殊な点は，適切な項目の選択の問題を含め，検討する余地がある。諸外国においては，36項目という項目数だけでなく，18項目，12項目という簡易版による検討が行われ，それらの信頼性，妥当性も検討されている（例えば，Holt, 1980）。簡易版は，ほかの概念との比較をするときなど，対象者の負担を軽くする意味で必要なときもあろう。日本においても，簡易版がいくつかの研究で用いられているが（例えば，佐々木，1981b），36項目での検討がもう少し積み重ねられる必要があると思われる。

また，本研究でのように，子どもを対象にWUSCTを実施する場合，例えば，性に関する項目（Table 3項目21「みんなが性についての話をしていたとき，わたしは」）など，WUSCTの項目によっては，反応しにくいと思われる項目もある。渡部・山本（1989）は，それらの項目

を初めから削除して実施している。本研究ではこういった項目も実施したが，項目2「たいていの女が男をどう考えているかというと」，22「ときどきある男の人が心配したのは」，29「ときどきある男の人が願ったのは」，31「ある男の人がその人の母親のことを考えたとき，その人は」などで，無回答，もしくは「(意味が) わかりません」という反応が特に小学生でほかの項目よりも多かった。これらの項目のオリジナルでの主語は，he や she である。この結果から，抽象性の高い項目は避けるべきなのかもしれない。また，項目1「家族を養うことは」や35「わたしの良心がとがめるのは」に関しては，実施してくださった先生から「養う」「とがめる」という語の説明を求められたという報告があった。これらのことから，子ども・青年版では，主として成人向けの Form 81 とは違った項目を用いるべきだという指摘もある(Westenberg et al., 1998)。これらを考慮して，新たに，SCT-Y という子どもや青年により適切だと思われる項目セットも開発されてきている(Westenberg et al., 1998)。Loevinger (1976) によれば，これらの項目について開発されているセットが絶対的なものではないし，どの項目が自我のどういう側面を測定するというような制限もない。従って，項目に関しては，それほど制約がないといっていいだろう。Hy (1998) は，理想的に翻訳された項目とは，①様々な学歴の人が理解可能であること，②評定マニュアルにおける話題の広い範囲がテストを受ける人に有効であるために，その項目の意味が明確であるとともにある程度広い解釈ができること，③オリジナルの項目と比較して，自我発達水準の評定において高かったり，もしくは低かったりというずれがないことだと述べている。本研究では，日本で行われた先行研究に従って項目を選択，作成したが，日本語で実施するという時点で日本語独自のものと考えた方がいいのかもしれないし，自然で，平易な日本語での実施が理想的であると思われる。

第2に，マニュアル構成とそれに基づく評定の問題がある。本研究では，主として，オリジナルのマニュアル (Loevinger, & Wessler, 1970; Loevinger, Wessler, & Redmore, 1970; Hy, & Loevinger, 1996) を用いて評定を行ったが，日本語で実施する際にオリジナルのマニュアルと同じ基準で評定することがいい方法なのかさらに検討する必要があるだろう。佐々木 (1981b) は，英語版にはない反応の存在を指摘している。例えば，自分を平均以下とする傾向が，日本人の反応には見られたという。また，Kusatsu (1977) は，そのような日本独自の傾向を Humilation of ego もしくは the Japanese norm of humililation of the individual ego と呼んでいる。しかし，こういった日本人独自の反応がどのくらいの割合で出現するのかの記述はない。本研究でも，例えば，「誰かと一緒にいることは」という項目に対して，「ふつう」といったマニュアルには見られないような反応が見られた。また，低学年においては，「いい」「やだ」といったより衝動的な反応が多く見られた。これは，本研究の対象年齢の低さが関係すると思われる。また，本研究の反応の独自性は，項目によっては，英語と日本語の語順の違い，オリジナルと日本語のニュアンスの違いもその要因として考えられる。オリジナルの項目を参照すると，日本語とニュアンスがどうしても一致しないものがある。例えば，"What gets me into trouble is", "I feel sorry", "When people are helpless" などである。これらは，それぞれ，本研究では，「私を困らせるのは」「私が残念に思うのは」「人が困っているとき」と翻訳された。このずれによって反応にも影響があると思われる。しかし，先行研究で見られたような傾向はそれほど見られなかったし，具体例としてオリジナルになくても水準別のマニュアルを参照すれば評定は可能であった。こういった内容に関する詳細な分析は，英語によるオリジナルにおいてもほとんど行われていない。また，前述の通り，渡部・山本 (1989) は，WY-SCT に対してマニュアルを作成している。今後，オリジナルに近い記述の厚い，精緻化されたマニュアルを構成するためには，反応内容についての詳細な分析が必要だろう。

第3に，最も重要で本研究の中心的関心である学年差・性差について考えてみたい。性差に関して，日本における先行研究ではほとんど扱われてこなかった。本研究では，小学生から対象として，男女両方の反応を検討することによって発達的傾向を明らかにしようとした。本研究では，5－6年生間での水準の上昇は見られなかった。しかし，それ以降，即ち，小学6年生から高校3年生までの自我発達水準の上昇が見られた。この青年期における自我発達水準の上昇は，佐々木 (1981a)，宮下・上地 (1981 ほか) など，主として女性を対象とした様々な先行研究で見られた傾向である。つまり，ほぼ一般に青年期と考えられている時期には，日本においても，自我発達水準が上昇すると考えるべきなのではないだろうか。これは，Loevinger の提唱した自我発達水準の順序の妥当性があるという意味でも重要であろう。即ち，Loevinger の提唱した自我発達水準の順序に関しては，西欧文化圏と日本文化圏において，ある程度の共通性を見ることができると思われる。ただし，宮下・上地 (1983)，佐々木 (1981a, 1981c) では，高校生で良心的水準 (I-4) の者が出現しているが，本研究では全く見られなかった。このことが本研究の対象者の特徴なのか，現在の青年を取り巻く状況の変化なのかは今後の検討を要するところである。

では，性差の側面はどうであったろうか。本研究では，これらのことを確認するために，その個人の総合水準と WUSCT 36 項目の合計得点を用いて検討した。どちらの

観点から検討しても，この傾向は同様であった。つまり，性差が存在することが示された。中学生，高校生の間では，男子より女子で自我発達水準が高く，大野（1997）が報告しているように，女子の方が早く自我発達水準が上昇し始め，安定するのも早い傾向があった。これについては，Cohn（1991）がメタ分析を行っているわけであるが，日本においては性差が存在するかどうか，同一の研究の中で検討されてこなかったし，性差に関して統計的検討を行っている研究はこれまでになかった。ただし，佐々木（1981a, 1981c）は，自身の2つの論文の中で，男女を別々に検討した結果を比較した結果，女子青年の方が，男子青年より高い水準の者が多かったと述べているし，渡部・山本（1989）のWUSCTの簡易版（WY-SCT）でも同様の傾向が見られている。Redmore, & Loevinger（1979）による縦断研究，日本では，佐々木（1981b），宮下・上地（1981, 1983, 1984）といった女子青年を対象とした研究，佐々木（1981c）の男子青年を対象とした研究でも，年齢が上がるごとに，水準が上昇している傾向が見出されている。これらのことから，日本においても，他国とほぼ同様の傾向が見られると言えるだろう。

本研究で明らかになった男子より女子の方で自我発達水準が高いという性差は，何を意味するのであろうか。一般的に，女子のほうが身体発達や性的発達が早いと言われる。Loevinger（1976）は，人間の発達を身体的発達，知的発達，心理・性的発達，自我発達の4つの領域から説明し，これらが互いに強い影響を及ぼし合い，発達すると述べている。このことからすると，女子のほうが青年期の間で高い自我発達水準にあるということは妥当な結果であろう。

ただし，本研究では，高校3年生まで対象としたため，その後の自我発達の変化については検討がなされていない。その後の男女の差が縮小するのか，そのまま残っていくのかは今後の課題となろう。Cohn（1991）の報告によれば，大学生になると，それまで見られた男女差が劇的に縮小するという。前述の通り，日本では，1つの研究の中で男女両方を対象とした研究がそれほど行われていない。日本においても同じ傾向があるのか大学生を含めた年齢差，性差の検討を行う必要がある。また，低い年齢での実施が何歳から可能であるのか検討する必要もあるだろう。

いずれにしても，Loevingerの自我発達理論は日本においても有効なものと言えるのではないだろうか。日本という文化の中で考えることによって，Loevingerの理論のさらなる精緻化につながると思われる。本研究の結果や先行研究の結果から考えると，Loevingerの考える自我発達という概念は，文化間に共通した普遍的な概念と捉えられる可能性があるだろう。

文　献

Carlson, V., & Westenberg, P. M. (1998). Cross-cultural applications of the WUSCT. In J. Loevinger (Ed.), *Technical foundations for measuring ego development: The Washington University Sentence Completion Test* (pp. 57-75). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohn, L. D. (1991). Sex differences in the course of personality development: Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, **109**, 252-266.

Gilligan, C. (1986). もうひとつの声：男と女の道徳観の違いと女性のアイデンティティ（岩男寿美子，監訳）．東京：川島書店．(Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.)

Hauser, S. T. (1976). Loevinger's model and measure of ego development: A critical review. *Psychological Bulletin*, **82**, 928-925.

Holt, R. R. (1980). Loevinger's measure of ego development: Reliability and national norms for male and female short forms. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**, 909-920.

Hy, L. X. (1998). Appendix F: How to use the SCT in translation. In J. Loevinger (Ed.), *Technical foundations for measuring ego development: The Washington University Sentence Completion Test* (pp. 123-127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hy, L. X., & Loevinger, J. (1996). *Measuring ego development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

加藤康一．(1981)．文章完成法による青年期人格発達研究：J. レヴィンジャーによる自我発達理論の妥当性の検討．*日本教育心理学会第23回総会発表論文集*，416-417.

Kusatsu, O. (1977). Ego development and sociocultural process. *アジア大学経済学紀要*, **3**, 41-109.

Loevinger, J .(1966). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, **21**, 195-206.

Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Loevinger, J., & Wessler, R. (1970). *Measuring ego development 1: Scoring manual for women and girls*. San Francisco: Jossey-Bass.

Loevinger, J., Wessler, R., & Redmore, C. (1970). *Measuring ego development 2: Scoring manual for women and girls*. San Francisco: Jossey-Bass.

宮下一博・上地雄一郎．(1981)．Loevingerの自我発達理論：理論の概要とその測定法の我が国への導入．*広島大学教育学部紀要第Ⅰ部*，**30**，225-235.

宮下一博・上地雄一郎．(1983)．Loevingerの自我発達理論：信頼性と妥当性の検討（Ⅰ）．*広島大学教育学部紀要第Ⅰ部*，**31**，207-211.

宮下一博・上地雄一郎．(1984)．Loevingerの自我発達理論：信頼性と妥当性の検討（Ⅱ）及び疎外感との関係．*広島大学教育学部紀要第Ⅰ部*，**32**，183-187.

大野和男．(1997)．子どもは自分の成長をどのように感じているのか：Loevingerの自我発達段階と成長感との関係．*心理学研究*，**68**，95-102.

Redmore, C. D., & Loevinger, J. (1979). Ego development in adolescence: Longitudinal studies. *Journal of Personality Assessment*, **40**, 607-616.

Redmore, C. D., & Waldman, K. (1975). Reliability of a sentence completion measure of ego development. *Journal of Personality Aassessment*, **39**, 236-243.

佐々木正宏．(1980)．Loevingerの自我発達理論：理論の概要とその測定法の我が国への導入．*心理学評論*，**23**，392-414.

佐々木正宏．(1981a)．SCTによる女子青年の自我発達の測定．*教育心理学研究*，**29**，147-151.

佐々木正宏．(1981b)．成人男子の自我発達．*東京大学教育学部教育相談室紀要*，**4**，131-137.

佐々木正宏．(1981c)．青年男子の自我発達．*東京大学教育学部紀要*，**21**，183-191.

Snarey, J. R., & Blasi, J. R. (1980). Ego development among adult kibbutzniks: A cross-cultural application of Loevinger's theory. *Genetic Psychology Monographs*, **102**, 117-157.

Sullivan, E. V., McCullough, G., & Stager, M. A. (1970). A develomental study of the relationship between conceptual, ego, and moral development. *Child Development*, **41**, 399-411.

栃尾順子・秋葉英則．(1983)．J. Loevingerの自我発達理論の検討：女子非行青年のパーソナリティとの関係．*大阪教育大学紀要*，**37**，117-127。

栃尾順子・花田知津子．(1991)．女子非行青年の自我発達水準の検討：Loevingerの自我発達理論に基づいて．*教育心理学研究*，**39**，324－331.

Westenberg, P.M., Philip D., Treffers, A., & Drewes, M. J. (1998). A new version of the WUSCT: The Sentence Completion Test for Children and Youths (SCT-Y). In J. Loevinger (Ed.), *Technical foundations for measuring ego development: The Washington University Sentence Completion Test* (pp.81-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

渡部雅之・山本里花．(1989)．文章完成法による自我発達検査の作成：LoevingerのWUSCTの本案とその簡易化，*教育心理学研究*，**37**，286-292.

付記

本論文は，平成4年度福島大学大学院修士論文として提出したものを新たに分析したものです。本論文を作成するのに協力していただいた小学生，中学生，高校生，並びに先生方には感謝いたします。

また，修士論文を作成する際には，福島大学教育学部（現名古屋大学発達心理精神科学教育センター）氏家達夫教授，本論文を作成する際には東京都立大学人文学部須田治教授に多大なるご意見を頂き，ご指導を受けました。ここに改めて感謝いたします。

Ohno, Kazuo (Japan Women's College of Physical Education, Faculty of Physical Education). *Grade and Sex Differences in Adolescent Ego Development.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2002, Vol.13, No.2, 147-157.

The present research examined ego development among Japanese adolescents, in relation to Loevinger's theory. A 36 -item Japanese version of the Washington University Sentence Completion Test ("WUSCT"), constructed based on the English language version, was administered to 5th through 12th graders (N = 799). Each participant's Total Protocol Rating ("TPR") was calculated by ogive rules to characterize individuals as either Impulsive (E2; I-2), Self-Protective (E3; Delta), Self-Protective / Conformist (Delta / E3), Conformist (E4; I-3), Self-Aware (E5;I-3 / 4). Higher grade level in school was associated with a higher level of ego development. There were Self-Aware girls from 8th grade and older, whereas Self-Aware boys appeared from the 10th grade and up. Each participant's TPR was also calculated as an Item Sum Score (ISS) for the 36 items, and this TPR increased in the higher grade levels. Lastly, girls' ISS score were higher than boys' scores, across all grade levels. The results suggest that there is an increase in ego development level with higher grade level, and also a gender difference in ego development among Japanese adolescents.

【Key Words】 Ego development, WUSCT, Adolescence, Loevinger, Personality development

2001. 1. 15 受稿, 2002. 3. 15 受理

発達心理学研究
2002，第13巻，第2号，158-167

原　著

幼児同士の共同意思決定場面における対話の構造

礪波　朋子
（奈良女子大学大学院人間文化研究科）

三好　史
（三豊総合病院心理相談室）

麻生　武
（奈良女子大学）

本研究の目的は，幼児同士の共同意思決定場面で子ども達が実際に行った相互作用を詳細に分析し，そこで生じる対話の構造を検討することであった。幼稚園年中児28名（平均年齢5歳3カ月），年長児58名（平均年齢6歳0カ月）が同性2人組でロケット模型の中に入り，退出するという共同意思決定をするか，15分経過し実験者が迎えに来る時まで乗り続けた。ロケットから降りるか乗り続けるかを巡る子ども達の発話及び行動を分析した。その結果，両者の意見が一致しても必ずしも最終的な共同意思になるとは限らないことが明らかになった。実際の退出を巡るやりとりの中で，約60%の子ども達が1回以上意見変容していた。どちらも3回以上意見変容するペアも全体で16%存在した。また，自己の直前の意見を変えたり他者を裏切るような変容が全意見変容の24%を占めていた。以上の結果より，幼児の意思は変わり易く，他者とのやりとりの「場」の中で揺らぎながら生成されていくことが明らかになった。本研究では，幼児期の顕著な意思の揺らぎを，精神内機能がまだ十分に発達していないときに意思決定を精神間交渉に委ねていることを示すものとして捉えた。最後に，この時期に自己と他者の異なる意見を折衷したダブルボイス発話が少し見られたことは内的対話が可能になり精神内機能が発達してきた萌芽と考えられることを指摘した。

【キー・ワード】幼児，共同意思決定，揺らぎ，ダブルボイス，仲間関係

問題と目的

子ども達は，複数で一緒に遊ぶ時，どのような遊びをするのか，誰がどんな役をするのか，何を使って遊ぶのか，実に多くのことを仲間同士で決める必要がある。そのような共同意思決定場面で子ども達は，相互の意見対立や，意見の調整などを経験していく。Vygotsky（1934/1962）は子どもの思考は精神間のコミュニケーションにおいて機能するものから個人の精神内において機能するものへと発達することを指摘している。Mead（1934/1995）の考えも基本的に同様といえるだろう。自己と他者の相互作用は，広い意味での自己と他者の対話の過程であると考えられる。様々な論者がそのような相互作用場面では，目の前にいる「現実の他者」と「現実の自己」との対話に加えて，個々人の発話の中にも，内側でなされている「自己」と「(内なる）他者あるいは（第二の）自己」との「内なる」対話が存在することを指摘している（麻生，1991；浜田，1999；Wallon，1956/1983)。現実の他者との相互作用を通じて，子ども達はこの種の「外側の対話」と「内側の対話」とを発展させ，そのことによってさらに複雑化した「自己」と「他者」とを形作っていくと考えられる。また，Bakhtin（1975/1979，1952-1953/1988）は発話自体が内的な「対話」過程を含むことを様々な形で指摘している。よって，子ども達の自我や社会性の発達をとらえる上で，子ども達の相互作用を，対話的な視点から，ていねいに分析していくことはきわめて重要である。本論の目標は，ある種の葛藤が生起しやすい場面において，子ども達がどのような「やりとり」を行っているのか詳細に分析し，子ども達の共同意思決定のプロセスを解明することにある。

子ども同士の相互作用の中でも対人葛藤に焦点を当てた研究は数多く行われている。子ども達の実際の遊び場面の観察から，おもちゃやごっこ遊びの役割などをめぐり頻繁に対立が生じることが明らかにされている（Eisenberg, & Garvey, 1981)。このような仲間関係内での子ども同士の対人葛藤はその後の社会集団への適応の基盤となると考えられ（Shantz, 1987)，社会的葛藤場面は子どもの自己の個性化や他者との関係性の発達において非常に重要な役割を果たすことが指摘されている（Shantz, & Hobart, 1989)。従来の子ども達の実際の対人葛藤場面に関する研究には2つのタイプがある。

1つは，ダイナミックな対人的相互作用の観点に基づき，1人の子どもの反応を相手の反応との関係の中で捉える研究である。倉持（1992）は，子ども達が同じ遊び集団に属しているか異なる遊び集団に属しているかにより，いざこざの中で使用される方略に違いが見られることを明らかにした。その中で，子ども達の関わり方と使用方略との関連について文脈を含む分析を行い，一方の子どもの使用した方略を相手の発話と関連づけて検討している。高坂（1996）はおもちゃを取るための方略を分類し，先

行する方略と後続する方略の関係について分析を行っている。これらは，幼児の相互作用について前後の発話の関連や個々の発話が文脈の中でどのような意味を持つかについて検討したものである。

もう1つは，個人の方略使用に焦点を当てた研究である。対人葛藤場面で子どもが使用した方略と社会的適応との関連を検討する研究や（Selman, & Demorest, 1984; Shantz, 1986），葛藤解決方略に影響を与える要因に関する研究（Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988; Miller, Danaher, & Forbes, 1986）等である。このタイプの研究では相互作用自体はあまり具体的に分析されていない。個人の行為や発話や方略にのみ焦点が当てられ，他者との関係の中で捉える相互作用的な視点が欠けているといえる。つまり，個人の行為や発話は，孤立した単独の個人による心的行為と捉えられ，意思決定のプロセスにおける対話構造が最初から無視されてしまっている。

相互作用場面における対人葛藤を対話的な視点から分析していくには，前者のタイプの研究のように，他者との関係の中で子どもの発話や行為に注目することが重要である。だが，残念なことにこの種の研究はまだきわめて少ない。Bakhtin によれば，個人の精神機能は，発話に潜む複数の声の間で腹話や対話がなされることによって形成されていくのである（田島，2000）。そのような考えを発展させ，子ども達の相互作用を研究したのが Sheldon（1992）である。Sheldon（1992）は遊びにおけるいざこざ場面での幼稚園児同士の会話を分析し，自己と他者の両方の立場に立ち，自分の主張とともに相手の主張も取り入れるような「ダブルボイス」的会話を女児が男児よりも多く行うことを指摘した。子どもが，自他の葛藤場面において，自己の声と他者の声とをうまく重ね合わせることによって，自分の葛藤を解消させることを明らかにしたと言える。だが，Sheldon（1992）が明らかにしたのは対話の構造の一部であり，まだ研究されていない事柄が多く残っている。例えば，子どもは自己の内部で自分自身との対話も行っている。そのような自分自身との対話にはどのようなタイプがあるのか，またそれが現実の他者との対話においてどのように機能しているのか，という問題は手つかずの状態である。

現実の子どもは，実に矛盾を孕んだ，多様な対話を行っている。そこには，さまざまな種類の腹話やモノローグがある。例えば，ままごとをする時に，1人が「お母さん（役）やりたい」と主張し，もう1人が「私もお母さんがいい」と主張したとしよう。Sheldon 流のダブルボイスとは，前者が後者の意図を尊重した上で自分自身の意見と折衷した意見を主張するものであり，「じゃ，じゅんばんこで，先私お母さんで，次○○ちゃんがお母さんね」といった発話である。現実には，このような調和的な意図調整がスムーズになされるわけではない。「お母さんやりたい」と言っていた子どもが，相手に「いいよ」と言われると急に「やっぱり子どもがいい」と言い出すこともある。これはきわめて興味深い現象にもかかわらず，このような対話のダイナミックスはまだほとんど研究されていない。よって，本研究は，実際に子ども達が行った相互作用を詳細に分析し，そこに見られる対話を丹念に記述し，その多様で複雑な構造を明らかにすることを目的にしている。

子ども達の間の多様な駆け引きややりとりを観察するために，本論では，対立が発生しやすい共同意思決定場面を設定し観察を行った。具体的には，幼児2名が共同でたずさわっている課題の継続を巡って，「終了する」か「しない」かという二者択一の意思決定を求める共同意思決定場面を設定した。子どもが自分の「意思」をどの程度一貫して主張するものなのか，相手の「意思」表出との関連で，細かく吟味していく必要がある。そこには，相手に対する「同調」もあれば，自己意思の表だった理由なき「豹変」も存在する。子ども達の「自分の意思」というものがどのように形成されるのか，「他者の意思」というものがどのように認識されているのかを，「終了」を巡る自己と他者との具体的なやりとりを分析し，明らかにしていくことが本研究の目的である。

方　　法

被験児　N大学附属幼稚園年長児29ペア（男児14ペア，女児15ペア；平均年齢6歳0カ月；レンジ5歳8カ月～6歳8カ月），年中児14ペア（男児7ペア，女児7ペア；平均年齢5歳3カ月；レンジ4歳10カ月～5歳9カ月）。

実験装置　幼稚園の一室を実験室として使用した。実験室内に段ボールで組み立て，アルミホイルで覆った直径150cm，高さ210cmの円柱状のロケット模型（以下，ロケット）を用意した。ロケット内にはブザーのついた操縦台を用意し，ハンドルのように見立てられる道具と，筒状の道具を1つずつおいた。ロケットの入り口にはドアの代わりにカーテンを用いた。ロケット正面には細長い窓（横36cm，縦10cm），右側面には丸い窓（直径35cm）がある。正面の窓に小型マイクを取り付け，子ども達の声をテープレコーダーに録音し，側面の窓の外側に置いたビデオカメラでロケット内での子ども達の様子を撮影した。

手続き　日頃よく一緒に遊んでいる仲の良い同性の子ども同士がペアになって実験室に入室した。先生がペアを作成した場合と，子ども達が自発的にペアになった場合とがあった。実験者は月とロケットと地球が書かれた絵を用いて，被験児ペアにロケットについての説明をした後，「みんなが将来ロケットで月に行く時のために，今からロケットに乗っている練習をしてもらう」と告げた。

実験者2名が各被験児に対して個別にいくつかの質問を行った後，被験児ペアはここで初めて見るロケット模型の中に一緒に入った。実験者は15分経過すれば迎えに来るが，もしそれまでに出たくなったらブザーを3回鳴らすといつでも迎えに来ることを告げ，実験を開始した。15分経過するか，子ども達が3回ブザーを鳴らした時，実験者は子ども達をロケット模型まで迎えに行った。ロケット模型から退出後，再度個別にいくつかの質問を行い，実験を終了した。

データの整理　子ども達がロケット模型の中に入り，降りる（3回続けてブザーを押す）か，乗り続ける（15分間ブザーを押さない）かという決定を行うまでの時間を各ペアが共同意思決定に費やした時間と考えた。その間のロケット模型内での子ども達の発話をカセットテープから逐語的に書き起こし，ビデオテープにより子ども達の大きな動作やブザー押しに関する行動を書き加えたトランスクリプトを作成した。本研究では，話者が交代した時点を発話単位の終了とみなし，話者交代までの1人の話者のスピーチを発話と定義した。また同一人物のスピーチであっても，5秒以上沈黙があった場合，発話単位の終了とみなし，異なる発話とした。全データのうち，ロケットから降りるか乗り続けるかに関して明確な意思を示す発話（例，「もうこれ（＝ブザー）押そ」「まだ乗っとこう」）及び行動（例，ブザーに手をやり相手の顔を見る・相手のブザー押し提案に対して頷く）を分析対象とした。以後，便宜上，終結を巡る行動も含み終結を巡る発話と呼ぶ。なお，遊びのブザー押し，ブザー押しの理由や押す順番に関する発話は，終結を巡る意思（継続意思か退出意思）が明確でないことが多いため，終結を巡る発話から除外した。

全ペアの発話について実験者2名が終結を巡る発話かどうかを評定した。全ペア数の30%にあたる13ペアをランダムに選び，その中に含まれる1539発話（全ペアの合計発話数6319発話の24%）を実験者1名と第三者を含む2名の評定者が独立に評定した結果，終結を巡る発話であるかそうでないかの一致率は97%であった。不一致点は実験者2名による協議により決定した。終結を巡る発話が決定された後，一続きの連続した終結を巡る発話を終結を巡るシーンとした。終結に無関係な発話が1つでも入るとその前でシーンが終了したとみなした。

さらに，終結を巡る発話を以下の8つの発話カテゴリーに分類した。基本カテゴリーは，「もう出よう」というようなロケットから降りることを意図した**退出意思発話**（記号ではGと記す；go outの略），「もっと乗ってよう」というようなロケットに乗り続けることを意図した**継続意思発話**（S；stay），ロケットから降りるかどうかを話題とし自分の意思は示さないが相手の意思を問う「（ブザーを指さして）どうする？」というようなテーマ化発話（T；theme）の3種類とした。さらに，1つの発話が退出意思と継続意思の両方に関連する場合，その発話を以下の4種類の複合カテゴリーに分類した。「乗っとこう，やっぱり降りよう」というような1発話内で継続意思から退出意思に変容するような**反転退出意思発話**（S・G），その逆の「出よう，やっぱりやめとこう」というような**反転継続意思発話**（G・S），相手の継続意思を尊重しながらも自分の退出意思を示す（A「もう降りよう」→B「まだ乗っとこう」→）A「後5分だけ」のような**折衷型退出意思発話**（S＊G），その逆の相手の退出意思を尊重しながら自分の継続意思を示す（A「ずっと乗っとこう」→B「（ブザーを指さし）押そう」→）A「もうちょっとしてから」というような**折衷型継続意思発話**（G＊S）の4種類である。折衷型退出意思発話と折衷型継続意思発話は後に論じるようにダブルボイス発話にあたる。最後に，相手の終結に関する発話が聞き取れず問い返す（A「押そうか？」→）B「えっ，何？」というような**問い返し発話**（Q）を加えた。実験者2名が終結に関する全発話を以上の8種類のカテゴリーに分類した。13ペア分の終結を巡る発話167発話（全ペアの終結を巡る発話562発話の30%）について実験者1名と第三者を含む2名の評定者が，カテゴリー分類を行った結果，一致率は94.6%（κ＝.91）であった。不一致点は実験者2名による協議により決定した。分析対象には562発話を用いた。

結果と考察

終結を巡る発話を検討した結果，年中児と年長児の間でほとんど差はみられなかった。そこで，差がない点は年中児と年長児とをあわせた結果を記述し，年齢別の詳細な結果は図表にのみ示す。年齢間に差異がみられた点に関しては年齢別の結果も併記する。

Ⅰ．共同意思決定の結果

子ども達がロケットに乗り続けるかどうかに関して最終的にどのような共同意思決定を行ったかについて検討する。全被験児ペア43ペア中21ペア（49%）が「退出する」，18ペア（42%）が「退出しない」という両者による共同意思決定を行った。3ペア（7%）は両者の意見が一致せず退出希望者のみが退出するという意味でブザー押しが行われた。そのうち，2ペアはブザーを押した後，両者とも退出し，1ペアは継続希望者のみ乗り続けた。残りの1ペア（2%）は退出希望者が相手の継続意思を無視して無理矢理ブザーを押し，共に退出した。

各被験児ペアがロケットに乗っていた時間についてはTable1に示す。

各ペアがそれぞれの共同意思決定過程の中で終結を巡る様々なやりとりを行っていた。最も単純なケースとして，両者共に終結に関する発話がなく，交渉せず15分間乗り続けているペアや，ロケットに乗ってすぐに1人が

Table 1　*ロケットに乗っていた時間別のペア数及び割合*

	0分以上 5分未満	5分以上 10分未満	10分以上 15分未満	15分	合計 ペア数
年中児	3（21%）	3（21%）	5（36%）	3（21%）	14（100%）
年長児	4（14%）	6（21%）	4（14%）	15（52%）	29（100%）
全　体	7（16%）	9（21%）	9（21%）	18（42%）	43（100%）

「降りよう」と提案し，相手も同意してすぐブザーを押し退出するペアが見られた。相手の同意を得ずにブザーを押した子どもが1ペア見られたが，このペアにおいても一応「降りる」「降りない」を巡ってやりとりは行われていた。一方の子どものみが全く自己中心的に交渉を行わず降りたいから降りるというような非交渉的なペアは皆無であった。この結果から，子ども達は基本的な交渉能力を持ち，それを活用する存在とみなすことができる。

交渉の中には，「もう出よう」という提案に対して相手が「うん」と同意したにもかかわらず急に「やっぱりまだいよう」と自分自身の意見を変えてしまうやりとりが少なからず見られた。他にも，1人の子どもの意見が1発話内で変わったり（例，「もう出よ。やっぱりやめとこ。」），出ようという提案に相手が同意した後もそのまま乗り続けるやりとり等が見られた。このようなやりとりを以下の分析の中で検討していく。

Ⅱ．「退出」同意後の子ども達の行動

共同意思決定過程で，通常，大人では「降りよう」という提案に対して相手の同意が得られれば，降りると考えられる。しかし，本研究で子ども達の行動はそれほど明確でなく，「降りる」ことで同意した後もロケットに乗り続ける様子が多々見受けられた。一度でも両者が連続して退出意思を示した（例，A「降りよう」B「うん，降りよう」）ペアは，29ペア見られた。これらのペアの内，13ペア（45%）はそのまま退出したが，退出行動をとらなかったペアが16ペア（55%）存在した。退出同意後も約半数のペアが退出行動に至らなかった。ここでは，退出同意後も退出行動に至らなかった被験児ペアについて，退出同意後（退出意思発話が2発話以上連続している場合は最後の退出発話後）どのような発話または行動が生じたか，またそれぞれのペアが途中で退出したか最後まで乗り続けたかという共同意思決定の結果について検討する。両者による連続退出意思発話が見られた29ペアの発話・行動の流れをFigure 1に示した。

Figure 1に示されたように，1回目の両者による退出意思発話後も退出しなかった16ペアの内，12ペアはいずれかが継続意思発話（例，「（ブザーを押すのを）やめよう」）を行い，1ペアはブザー押しの順番を決めるためのジャンケンを提案し，1ペアは遊びでブザー押しを行い，2ペアは退出のための秒読みを行った。退出への導入のためと考えられるジャンケン提案を行ったペアや，両者による連続した退出意思発話（つまり退出意見の一致）が3回も生じたペアが，最後まで乗り続けていたことは，大人の論理とは異なり非常に興味深い。

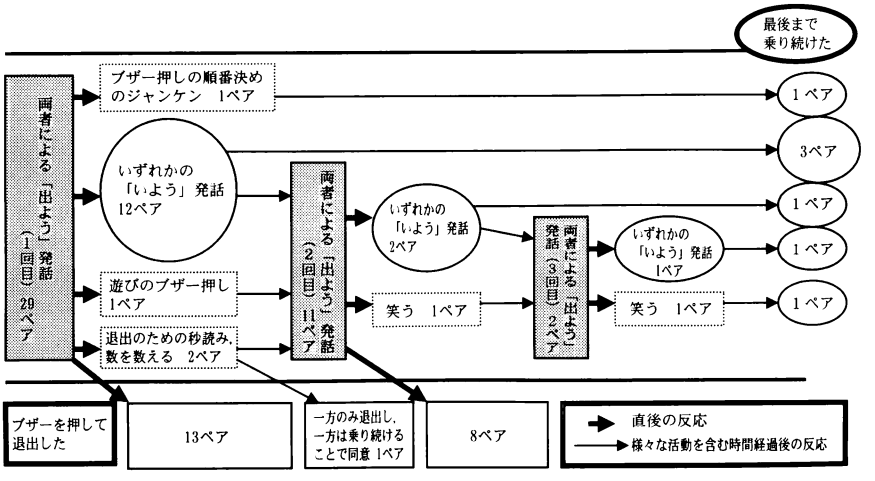


Figure 1　*退出同意後の発話・行動の流れ*

以上の結果から，幼児同士の共同意思決定過程において，両者が同意に至った場合でもそれが共同意思として決定されるとは限らないことが明らかになった。また，両者が退出意思を示しながら退出に至らなかったのは，少なくとも一方が表出の有無に関わらず継続意思に転じたためと考えられる。そこで次に実際に見られた子ども達の意見変容の分析を行う。

Ⅲ．意見変容の分析

子ども達は，他者とのやりとりの中で，ロケットから降りるか乗り続けるかを巡って様々な意見変容をみせる。ここでは「出よう」という発話から「まだいよう」という発話への変容のように，表明した意思が明確に変化したときのみを「意見変容」とする。「出よう」という発話の後，そのまま乗り続けているような場合は，意思が実行されずに保留されているだけだとも考えられるため，意見変容には数えない。

また，意見変容が生じる状況としてシーン内変容とシーン間変容の2つの区分を用いる。意見変容の前の発話と意見変容後の発話が同一シーンに属する場合，その意見変容は終結を巡るシーン内変容と呼ぶ。例えば，被験児Aが「出よう」と言い，それに対して被験児Bが「まだ，乗っとこう」と言い，その直後に被験児Aが「やっぱり乗っとこう」と言う場合は，終結を巡る発話が連続しておりシーン内変容といえる。「出よう。やっぱり乗っとこう」というように1発話内で意見変容が生じている場合もこのシーン内変容に含む。一方で，意見変容前の発話と意見変容後の発話が異なるシーンに属する場合，その意見変容は終結を巡るシーン間変容と呼ぶ。例えば，被験児Aが「出よう」と言い，それに対し被験児Bが「うん」と言い，結局そのまま別の話題に移り，しばらく遊んだ後，被験児Aが「ずっと乗っとこう」と言った場合は，シーン間変容といえる。

さらに，意見変容は，意見変容後の自己の意思と，変容前の自己及び他者の意思との関係により，いくつかのタイプに分かれる。

シーン間変容では，変容前と変容後の意見の間に他者の意見が入る場合も入らない場合もあり，意見変容のタイプは明確でない。ここでは，シーン内変容の意見変容タイプについて検討する。以下の例では下線部①から②の間で意見変容が生じている。

まず，相手の先の意見に合わせるような意見変容を他者迎合型変容とする（例，A①「出よう」B「いや」A②「乗っとこう」）。次に，相手が自己の意見に同意したにも関わらず，自己の意見を変容させることを他者背反型変容とする（例，A①「出よう」B「うん」A②「乗っとこう」）。最後に，他者の意見が間に入らないにも関わらず先に述べた自己の意見と異なる意見を述べる場合を自己変容とする（例，A①「出よ。②乗っとこう。」）。以上の3つをシーン内での意見変容タイプとする。

1．意見変容回数　まず，ロケットに乗っている間に，各被験児の終結を巡る意見が何回変容したかについて検討する。

基本的には退出意思（G）から継続意思（S）への変容，継続意思（S）から退出意思（G）への変容を変容回数1回とする。そのほか，意見変容回数を次の①～③の判断に基づき数える。①「（ブザーを指さし）どうする？」というようなテーマ化発話（T）は，退出意思も継続意思も示さないため，変容数を数える際には無視する。②（「出ようよ」→「乗ってよう」→）「後5分だけ」というような折衷型退出意思発話（S＊G）は基本的には退出意思を表明しているので，退出意思発話（G）と捉える。同様に，折衷型継続意思発話（G＊S）は継続意思発話（S）と捉える。③「乗ってよう。やっぱりもう降りよう」というような反転退出意思発話（S・G）は，実質発話内で1回変容しているので，継続意思発話（S）から退出意思発話（G）に意見変容したと捉える。同様に，反転継続意思発話（G・S）の場合は，退出意思発話（G）から継続意思発話（S）に変容したと捉える。

例として以下のやりとりにおけるKAの意見変容回数を算出する。KA（5歳5カ月，以下（5：5）と表記する）①出たくなってきたな。／MY（5：3）（首を横に振り）なってきた，なってきた？／KA②まだ大丈夫。うち押すか？／MYあかん，でえへんもん。出よっか？／KA③（首を横に振る）

KAの意見（下線部）は，①退出意思→②反転退出意思→③継続意思という順に変容している。記号で示すと①G→②S・G→③Sとなる。①と②の間で1回，②の発話内で1回，②と③の間で1回変容が生じており，上記のやりとりにおけるKAの合計変容回数は3回である。

以上のような方法で算出された意見変容合計回数別に各被験児を分類した。意見変容が全くない意見変容回数0回の被験児は意見が一貫している一貫型とした。86名中34名（40%）が一貫型であった。意見変容が1回及び2回の場合は，少変容型とした。28名（33%）がこの型にあたる。意見変容合計回数が3回の被験児は，最初「出よう」，次に「乗っていよう」，その次は「出よう」，最後に「乗っていよう」という場合であり，非常によく変容しているという感を与えるため，意見変容合計回数が3回以上の被験児は多変容型とした。24名（28%）がこの型にあたる。一部であるが，園児達の中に自分の意見というものが非常に変動しやすい者がいることがわかる。以上の結果を示したものが，Figure 2である。

2．ペアの各被験児の意見変容回数　ペア内の被験児2名のそれぞれの意見変容回数の関係について調べた。ペア内の各被験児の意見変容回数タイプ（一貫型・少変容型・多変容型）の組み合せをTable 2に示した。

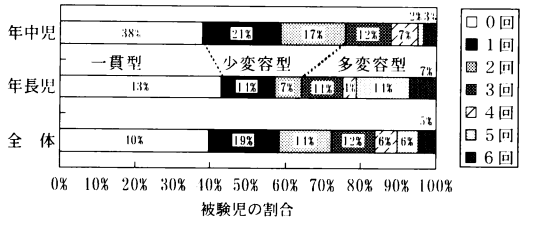


Figure 2　*意見変容回数別の人数分布*

Table 2　*ペア内の各被験児の意見変容回数*

被験児A	被験児B	年中児	年長児	被験児全体
一貫型	一貫型	5（36%）	7（24%）	12（28%）
一貫型	少変容型	2（14%）	7（24%）	9（21%）
一貫型	多変容型	0（0%）	1（3%）	1（2%）
少変容型	少変容型	1（7%）	4（14%）	5（12%）
少変容型	多変容型	2（14%）	7（24%）	9（21%）
多変容型	多変容型	4（29%）	3（10%）	7（16%）
合　計		14（100%）	29（100%）	43（100%）

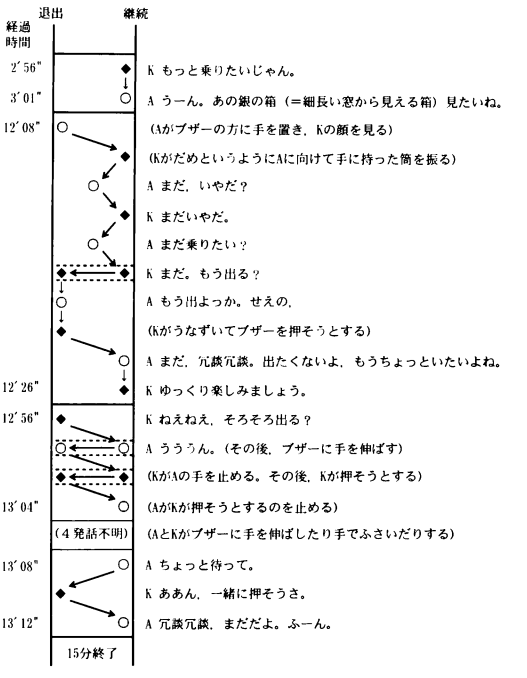
注．各ペアの意見変容回数が少ない方の被験児を被験児A，多い方の被験児を被験児Bとする。両被験児の意見変容回数が同数の場合は被験児A，Bのどちらかにランダムに振り分ける。

ペア内の各被験児の意見変容回数の類似性を調べるために，級内相関係数を算出した。その結果，ペア内の両被験児の意見変容回数に有意な正の相関が見られた（被験児全体：$r' = .72$，$p < .01$）。ペア内での意見変容には関連があり，一方が変容するともう一方も変容するといえる。一方の意見変容回数が0回で，もう一方が3回以上意見変容したペアは1ペアみられたのみであった(Table 2)。両被験児とも意見変容するペアの存在，特に共に多く変容するペアの存在は注目に値する。両者共1回以上変容を行っているペアは，21ペア（49%）であった。また，両者とも3回以上変容したペアは7ペア（16%）であった。両者とも多変容型のペアの例として，年長女児AS（6：6），KM（6：0）ペアの終結を巡る発話（行為）とその意思の流れを，Figure 3に示す。

最もよく意見変容したペアは，KR（6：1）とKM（5：8）の年長女児ペアで，両者共に6回意見変容しながら15分間乗り続けていた。このペアでは意見対立が14回も生じていた。両者とも意見変容しながら頻繁に対立しあうというパターンは，従来の研究ではあまり注目されてこなかったが，このように多変容するやりとりは大人にはみられないこの時期特有の現象として非常に興味深い。

一方で，両被験児の意見が共に一貫しているペアも12ペア（28%）存在していた。その中で，1ペアを除くそのほかのペアでは，意見対立は1回も生じていなかった。

3．意見変容の種類　前述のように，意見変容は，意見変容が生じた箇所によりシーン間意見変容とシーン内意見変容に分けられる。シーン間変容は時間経過を伴う変容であり，大人でも生じやすい変容である。一方，幼児同士の相互作用において興味深いのは直前の意見が変容するシーン内変容（他者迎合型変容・他者背反型変容・自己変容の3種類が存在する）である。ここでは3種類のシーン内変容を詳しく見ていき，本研究で得た具体的なやりとりの中からその事例を示す。以下の事例では，下線部①から②の間で意見変容が生じている。



注．○―ASの意思，◆―KMの意思を示す。図の左端が明確な退出意思，中央がテーマ化，右側が明確な継続意思を示す。横線のうち，実線はシーンの区切れ目を示し，破線は同一発話内に2つの意思が含まれていることを示す。

Figure 3　*年長女児 AS, KM ペア(両者多変容型ペア)の終結を巡る意思の流れ*

シーン内他者迎合型変容は，自己と他者の意見対立が生じたときに，自己の意見を直前の相手の意見に合わせるように変容するものである。一般的には，対立を解消するため，他者の立場に立ち，用いられる方略と考えられる。

事例1　年長男児HY（6：2），KD（6：3）ペア
HY押す？／KD①（首を横に振る）／HY押そうよー。／KD②押してみ。

事例2　年中女児SK（5：1），WA（5：1）ペア
SK①（ブザーに手を伸ばす）／WAあかんあかん，ほったらあかん。まだいとくねん，なー。／SK②うん。

シーン内他者背反型変容は，自他の意見が一致したに

も関わらず，直後に自分の意見を変えるものである。この変容は，相手に対する裏切りと捉えられる。この種の意見変容では，他者が自己の意見に同調したことにより，もう1つの対立意見に注意が向けられたように思われる。

事例3　年長男児YT（5：8），KR（6：3）ペア
YT待ってんとこ，もういい。／KR①はい。／YTいっせーのーで（ブザーに手を伸ばす）／KR②あ，だめだめ。まだいっぱい乗ってない。（立ったり座ったりする遊びを始める）

事例4　年長女児SA（5：10），TA（6：0）ペア
TA①出たくなっちゃったー。／SAほんならボタン押して。／TA②あかん，あかん，あかん。

シーン内自己変容は，矛盾する2つの意見を続けて示すものである。その意見の揺れが，個人の意見が確定されていない様子を示している。自己の意見が不確定なときに生じる，自己の1つの意見と自己のもう1つの意見との対話といえる。子どもの意見が自ら変容しやすいものであることを示す例だと考えられる。

事例5　年長女児KR（6：1），KM（5：8）ペア
（KM・KR共に丸窓から外を覗く）／KR①押す？（ブザーに手をやる）②駄目。／KMいいよ。／KR（首を横に振る）

事例6　年中男児SA（5：2），OY（4：11）ペア
SA押そっか？（ブザーを指差す）出たい。／OYあっ，もう帰る？／SA帰る？／OY①帰らないわ。②やっぱり帰ろ。／SAううーん。お腹すいたやん。／OY①あ，いこっか？（ブザーに手をかけて②やめる）でもまだおやつの時間ちゃうしー。

本研究で見られた各種の意見変容の割合をTable 3に示した。意見変容合計回数は139回で，シーン内意見変容の割合は35%であった。

意見変容の中でも，シーン内他者迎合型変容は共同意思決定過程において相手との意見を調整するために生じやすいと考えられる。しかし，本研究では交渉的状況にも関わらず，この変容は，全意見変容の8%しか見られなかった。

シーン内他者背反型変容とシーン内自己変容は，一見他者の意思を無視するもののように受け止められる。前者は直前の他者の同意を裏切るためであり，後者は相手の反応を待たずに変容が生じるためである。意見対立の解消のための意見変容と考えられるシーン内他者迎合型意見変容や，時間経過の影響を受けるシーン間の意見変容が一般的に生じやすく，理解しやすい変容である一方で，シーン内他者背反型変容とシーン内自己変容は相互作用過程の中で何らかの目標に従って生じたとも考えられず，非常に特殊な変容であるといえる。本研究ではこの2つの変容（シーン内他者背反型変容とシーン内自己変容）をあわせて「不合理変容」と名付けた。「不合理変容」が全意見変容に占める割合は，27%であった。

Ⅳ．ダブルボイス発話

本研究では，先に述べたような不合理変容が見られた一方で，非常に合理的な形で自分の意見をやや変容させる場合も見られた。数名の子ども達が，自分は出たいのに相手が「まだ乗っていよう」と主張している時に，「後1分だけ」というような返答を行っていた。このような発話は「出たい」という自己の意思と「乗っていよう」という他者の意思を折衷したものであり，他者の意思を取り込む形に先の自己の意思をやや変容させたといえる。

Sheldon（1992）は，対人葛藤時に女児が，相手の意見も一部採り入れながら自己の主張を行うという，自己と他者の両方に対し二重に方向付けられた発話を頻繁に行うことを指摘した。Bakhtinが提唱した多声性の概念に基づき，Sheldonはこのような発話を1つの発話の中に2つの声が響き合うという意味で，ダブルボイス発話と名付けた。対人葛藤以外でも，ごっこ遊びでのダブルボイス発話がどの程度行われ，どのような役目を果たしているかを検討した研究がおこなわれており，ダブルボイス発話を用いることにより自分の提案が相手に受け入れられやすくなることが明らかにされた（Barnes, & Vangelisti, 1995）。

本研究において見られた自己の意思と他者の意思を折衷した発話2種類（折衷型退出意思発話と折衷型継続意思発話）が先に述べたSheldon（1992）のダブルボイス発話にあたる。これらのダブルボイス発話が，9名（年長男児4名，年長女児4名，年中女児1名）に見られた。以下の事例の下線部がダブルボイス発話にあたり，下線部aが折衷型退出意思発話，下線部bが折衷型継続意思発話である。

事例7　年長男児NN（6：5），OS（6：5）ペア
OSそろそろ鳴らすか？（ブザーに手を置く）／NNあ

Table 3　*各種類の意見変容の出現度数及び全意見変容に占める割合*

	シーン内変容				シーン間変容	全意見変容
	他者迎合型	他者背反型	自己変容	合計	合計	合計
年中児	6（11%）	9（17%）	9（17%）	24（45%）	29（55%）	77（100%）
年長児	6（7%）	13（15%）	6（7%）	25（29%）	61（71%）	111（100%）
被験児全体	12（8%）	22（16%）	15（11%）	49（35%）	90（65%）	188（100%）

かん。／OS ブザー，ブザーを鳴らそうかな。／NN 駄目だー。／OS なんでだよー。いいじゃねぇか。／NN$_b$ いい，あとー，後5分だけ／OS$_a$ 後5分やったら待てるわ。

事例8　年長男児 YT（5：8），KR（6：3）ペア

YT もう押していいっか（ブザーに手を伸ばす）／KR まだ，あかん。（首を横に振る）／YT 何でよ。／KR$_b$ あかん，まだ。後もうちょっと。／YT$_a$ 1分／KR$_b$ 後えっと，50回数えたら。僕が数えんな。1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16。やっぱり数えないで行こう。

Sheldon (1992) は，遊びの中で男児では対立場面の36%，女児では79%がダブルボイス発話を用いていたと報告している。ダブルボイス発話として，ままごとの中で，1人の女児が，ピクルスをほしがる相手にピクルスを「半分」あげると言うと，相手が「まるごと（1本）のピクルス」がほしいと言い，それに対して最初の女児が「これは半分まるごとのピクルス」だと答えた例が挙げられる。Sheldon (1992) の結果と比較すると，本研究ではダブルボイス発話の割合は少なかった。しかし，乗り続ける，降りるという2つの意見を折衷することは非常に難しい。その点を考慮すると，この場面で1割程度の子ども達がダブルボイス発話をなし得たということは重要な意味を持つ。つまり，就学前に既に状況を問わず自他の意見の折衷案を表出する力が，一部の子どもで芽生えてきていると言える。

本研究でみられたような相手の意見を配慮しつつ自己主張するというダブルボイス発話は，Eisenberg, & Garvey (1981) の「妥協」「条件付け」，倉持 (1992) の「条件」「限定」方略にあたると考えられ，自他の双方の視点を必要とするため高度な方略であると同時に，相手に受け容れられる可能性が高い方略でもある。ダブルボイス発話は，「自己」と「他者」の外側の対話を自己内に取り込み，「自己」と「他者」の内側の対話を行った後に，自他の両方の視点を重視した折衷案を表出するものであり，外側の対話と内側の対話が二重に並行して行われていると考えられる。

総合考察

本研究の結果，幼児同士の共同意思決定に関して明らかになった大きな特徴の1つは，両者の意見が一致しても必ずしもそれが共同意思になるとは限らないということである。実際に両者の意見がロケットから退出するということで一致した後にも，すぐに退出行為に至らなかったペアが約半数にのぼった。

この特徴には，幼児の言動が変わり易いという性質が関係していると考えられる。本研究において，ロケット模型に「乗り続ける」か「降りる」かという意見の間で，約半数の子ども達が少なくとも1回以上の意見変容を示していた。3回以上変容する子ども達も24名（28%）見られた。さらに，ペア単位で検討した結果，両被験児が共に1回以上意見変容したペアが，約半数を占め，その内両者とも3回以上変容したペアが7ペア（16%）存在した。

両被験児が共によく意見変容するようなペアの存在は，意見を持つ個人内部に揺れがあり，そのような揺れを持った人同士が共に矛盾をはらみつつ相手と交渉しているような交渉過程の存在を示唆している。

つまり，就学前の子ども同士の共同意思決定過程は，各自が個人内で確立した明確な意見を持ち，相手との妥協点を探りながら交渉を行うような外交交渉や民事裁判のような共同意思決定過程とは異なるものであるといえる。子ども達は実際には揺らぎのある態度を示しつつ交渉しているのである。つまり，共同意思決定過程において，個人の意思は個人内で決定されるのではなく，他者との対話的「場」の中で揺らぎながら生成されていくものだといえるだろう。

幼児の言動の変わり易さは近年あらためて注目されるようになってきている。氏家 (1996) は子どものふるまいが「気まぐれ」であることを指摘し，その気まぐれさが発達的に有意味な性質であるとした。無藤 (1997) も同様に子ども達の行動に「揺らぎ」があることを指摘し，その揺らぎがランダムに生じるだけでなく，まわりの物に対する適応的な過程から派生することもあると述べている。

意思の「揺らぎ」自体は，大人同士の交渉にも存在すると考えられる。しかし，顕著な揺らぎを示す「不合理変容」（自己変容と他者背反型変容）が，全意見変容の27%にも及んでいたことは幼児期に特徴的なものだといえよう。このような不合理変容は，その瞬間瞬間に自分の中に浮かび上がってきた意見を表出し，相手に投げかけることにより，自己の意見を対象化し，その結果新たな意見が生じたものと考えられる。この時期の子ども達はまだ精神内機能が十分に発達しておらず，意思決定を精神間交渉に委ねることにより，他者とのやりとりの中で自分自身の意見を形成していったと考えられる。

これまでの発達研究の枠組みの中で，Piaget (1923/1954) は子どもが活動中に発する他者への伝達機能をもたない不完全な発話を自己中心的言語と名付け，子どもの自己中心性もしくは非社会性の現れとみなした。それに対して，Vygotsky (1934/1962) は自己中心的言語を，「外言から内言への移行形態」として機能しているとみなした。つまり，自己中心的言語を，他者に向けられたなかば社会的な言葉と，自分に向けられたなかば内言のハイブリッドと考えたのである（茂呂，1999）。

本研究でみられた2種類の不合理変容の内，自己変容

は他者の意見を間に挟まず生じる意見変容である。この自己変容は自分自身の意思決定に伴う思考が，自己の内側（精神内機能）でまだ十分になしえないため，自己中心的言語と同様，内にとどまることなく外に現れてしまったものと考えられる。それに対して，他者背反型変容は自他の意見が一致にもかかわらず，先の自分の意見を変える変容であり，具体的には自分が「出る」と言ったのに対して相手も「出る」と同意した後，自分は「出ない」と言うような意見変容である。この変容は，自己の声に賛同する他者の声を媒介にして，自己のもう1つの声を浮かび上がらせたものと考えられる。すなわち，自己の内部での対話が完成される以前の幼児では，現実の他者の声で補完してもらうかたちで自己の意思決定がおこなわれるといえる。他者背反型変容は，外言から内言への移行過程で生じる点は自己中心的言語と同様であるが，現実の他者が自己の思考の媒介物として機能している点が特徴的だといえよう。

他者の声を媒介にしてどのように思考が形成されるかという問題に関して，母子間では母の声を媒介にして子どもの思考を形作っていくプロセスが明らかにされている（田島，2000）。本研究では，同輩関係の中でも，外言から内言へのプロセスで子どもの思考の形成に友達の声が媒介物として機能していることを示唆した。

一方で，本研究では幼児期に精神内機能が発達してきつつある証拠もまた見られた。86名中9名（年長児58名中8名，年中児28名中1名）が行ったダブルボイス発話である。Sheldon（1992）が提唱したダブルボイス発話は，自己と他者の異なる2つの意見を自己内で統合する必要があり，精神内機能が発達しないと生じないと考えられる。このダブルボイス発話には，Bakhtinが指摘した対話性が表れており，自己と他者のやりとり（外側の対話）に伴い「自己」と「内なる他者」との内側の対話が発生することが示された。

外側の対話と内側の対話に関して，浜田（1992）は自他二重性（他者との対話的関係）が自我二重性（自己内の対話的関係）を生み出し，この後者がやがて自立するという構図を提唱している。これは自我の形成に関する構図であるが，本研究のような自己の意思表明という，より具体的レベルのやりとりにも適用可能だといえる。

幼児期は，他者とのやりとりという精神間交渉を通して自己内の対話を発達させ，精神内機能を確立させていく過渡期にあるといえる。また，ダブルボイス発話が少数見られたことはこの時期の子ども達に精神内機能が発達しつつある萌芽がみられたことを示していた。

本研究では，年長児（平均6歳0カ月）と年中児（平均5歳3カ月）との間に大きな違いは見られず，両者を統合して議論を進めてきた。しかし，ダブルボイス発話に関しては，年中児は28名中1名しかこの発話を行わず，明確な差は認められないものの年長児との間に何らかの差が存在する可能性が示唆された。今回とは交渉状況の異なるSheldon（1992）の研究では，3歳から5歳の子ども，特に女児に高い頻度のダブルボイス発話が観察されている。

ダブルボイス発話を規定していると思われる性差・年齢差・交渉状況の違い・個人差などの諸要因について検討していく必要がある。

また，今後の課題として，年少児同士や大人同士においても，本研究でみられたような揺れ動くダイナミックな共同意思の生成プロセスがみられるかについて微視的レベルで検討していく必要がある。そして，幼児のコミュニケーションの特徴を捉えるためには，幼児が日常場面で行っている相互作用を発達的視点から分析することが求められる。この種の具体的相互作用の微細な分析研究が徐々に始まりつつある。その1つとして，幼児の実際の協同の過程を詳細に分析した研究（無藤，1997）や，幼児が実際に行っていた意図調整の研究（麻生・伊藤，2000）や，放課後の遊びの決定場面における社会的相互交渉の研究（上村・田島，1995）が挙げられる。今後，このような視点に基づき，幼児の自我形成や他者の意図理解を日常のやりとりから検討するさらなる研究が望まれる。

文　献

麻生　武．(1991)．内なる他者との対話．無藤　隆（編），*ことばが誕生するとき：言語・情動・関係*（pp.39-91）．東京：新曜社．

麻生　武・伊藤典子．(2000)．1歳と2歳　他者の意図に従う力・逆らう力．岡本夏木・麻生　武（編），*年齢の心理学*（pp. 63-101）．京都：ミネルヴァ書房．

Bakhtin, M. M. (1979). *小説の言葉*（伊東一郎，訳）．東京：新時代社．（原著刊行年次，1975年）

Bakhtin, M. M. (1988). *ことば　対話　テキスト*（ミハイル・バフチン著作集8）（新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛，訳）．東京：新時代社．（原著刊行年次，1952-1953年）．

Barnes, M. K., & Vangelisti, A. L. (1995). Speaking in a double-voice: Role-making as influence in preschoolers' fantasy play situations. *Research on Language and Social Interaction*, 28, 351-389.

Eisenberg, A. R., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.

浜田寿美男．(1992)．自我が形成されるとはどういうことなのか――一つの理論立ての試み．浜田寿美男（編），*「私」というもののなりたち*（pp. 67-102）．京都：ミネルヴァ書房．

浜田寿美男．(1999)．*「私」とは何か*（講談社選書メチエ

170)．東京：講談社.

Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, **59**, 1590-1600.

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.

Mead, G. H. (1995). *精神・自我・社会*（河村　望，訳），東京：人間の科学社. (Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society, from the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: The University of Chicago Press.)

Miller, P. M., Danaher, D. L., & Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, **22**, 543-548.

茂呂雄二．(1999)．*具体性のヴィゴツキー*（認識と文化 6）．東京：金子書房.

無藤　隆．(1997)．*協同するからだとことば*（認識と文化 2）．東京：金子書房.

Piaget, J. (1954). *児童の自己中心性*（大伴　茂，訳）．東京：同文書院．(原著刊行年次，1923年)

Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development*, **55**, 288-304.

Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, **58**, 283-305.

Shantz, C. U., & Hobart, C. J. (1989). Social conflict and development. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 71-94). New York: Wiley.

Shantz, D. W. (1986). Conflict, aggression, and peer status: An observational study. *Child Development*, **57**, 1322-1332.

Sheldon, A. (1992). Conflict talk: Sociolinguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them. *Merrill-Palmer Quarterly*, **38**, 95-117.

田島信元．(2000)．*社会的相互交渉と子どもの人格発達*．東京：多賀出版.

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.

上村佳世子・田島信元．(1995)．子どもの仲間同士の交渉と意思決定過程．*早稲田大学人間科学研究*，8，75-84.

氏家達夫．(1996)．*子どもは気まぐれ*．京都：ミネルヴァ書房.

Vygotsky, L. S. (1962). *思考と言語*（柴田義松，訳）．東京：明治図書．(原著刊行年次，1934年)

Wallon, H. (1983). 自我の水準とその変動．浜田寿美男（訳編），*ワロン／身体・自我・社会*（pp. 23-51）．京都：ミネルヴァ書房．(原著刊行年次，1956年)

付記

本研究は文部省科学研究費基盤研究（C）課題番号10610118（研究代表麻生武）の援助を受け実施されたものです。また，研究に協力して下さいました奈良女子大学文学部附属幼稚園の先生方，園児及びそのご家族の皆様に心より厚く御礼申し上げます。

Tonami, Tomoko (Graduate School of Human Culture, Nara Women's University), Miyoshi, Fumi (Mitoyo General Hospital) & Asao Takeshi (Nara Women's University). *Structure of Dialogues in Children's Collaborative Decision-Making.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2002, Vol.13, No.2, 158-167.

This study examined the process of collaborative decision-making among young children. Twenty-four 5 year-olds and 58 6 year-olds took part in an experiment. They entered a model rocket in pairs and exited the model when they chose to leave or when an experimenter came for them after 15 minutes. Analyses concerned discourse and behavior which displayed the intent to exit the rocket or remain in it. About 60 percent of the children changed their intentions at least once. Changing opinions immediately, or changing one's mind in agreement with a peer, accounted for 24% of all changes in opinion. The results revealed that children change their minds easily and that children's collaborative decisions were made tentatively during interactions. A fluctuation of intentions appeared in children's transition from inter-mental functioning to intra-mental functioning. Finally, the tentative appearance of double-voice discourse indicates the possibility of inner dialogue and the beginning of intra-mental functioning.

【Key Words】 Preschool children, Collaborative decision-making, Intention, Double-voice discourse, Peer relations

2001. 3. 12 受稿，2002. 4. 3 受理

発達心理学研究
2002，第13巻，第2号，168-177

原　著

幼児は他者の内的特性をどのようにとらえるのか

松永　あけみ
（群馬大学教育学部）

本研究の目的は，幼児が他者の行動から自発的に他者の行動を予測したり内的特性を推測したりするのか，また，幼児は他者の内的特性をどのように把握するのか，さらに，矛盾する行動を示す他者に対してどのように内的特性を判断するのかという3点を検討することである。幼稚園の3歳児クラスから5歳児クラスの子どもたちに二人一組で動画を視聴してもらい，視聴しながらの自由な会話の分析と動画の登場人物についての幾つかの質問を行った。その結果，幼児でも他者の行動を見ながら，自発的に他者の行動を予測したり内的特性を推測したりしていることが示された。また，他者の行動から一般的特性を抽出して，他者の一連の行動をその特性に帰属させて記憶し，それに基づいて他者の内的特性を把握しているであろうことが示唆された。さらに，矛盾する行動を示す他者については，特定のルールで他者の内的特性を判断するのではなく，状況によって判断のルールが変化するであろうことが示唆された。

【キー・ワード】幼児，社会的認知，内的特性推測，内的特性判断

問　題

我々は，優しい，寛大，利己的などの内的特性を用いて他者の行動を予測したり他者について語ったりすることがある。ここには，他者との直接的な相互交渉や間接的な行動観察から，その他者の何らかの特性を抽出して，その他者の内的特性を推測するという過程が含まれると考えられる。そして，このような推測は自発的で無意識に行われていると言われている（Newman, & Uleman, 1989）。

幼児も大人と同様に，自発的に他者の行動から何らかの特性を抽出して，他者の行動を予測したり内的特性を推測したりするのであろうか。また，他者の内的特性を推測するとすれば，どのように他者の行動を捉えてその他者の内的特性を把握するのであろうか。本研究では，これらの点について明らかにする。

一連の研究では，主人公の内的特性が推測できるような行動情報を含む例話を提示し，その後，異なる新奇場面での行動予測を求め，先行情報から推測できる内的特性と一致するような行動予測をするか否か（行動予測法）によって，他者の内的特性の理解について検討している。これらの研究では，このような行動予測ができるようになるのは，6歳以降であるとする研究（Rholes, & Ruble, 1984）もあるが，研究で使用される内的特性や行動予測場面の種類，さらに，被験児の動機づけなどを工夫して，幼児に適した実験手続にした場合には，幼児でも他者の内的特性と一致するような行動予測ができることが示されている（Heller, & Berndt, 1981; Feldman, & Ruble, 1988; 松永, 1995）。また，実際のクラスメイトの行動予測を行わせることによって，幼児がクラスメイトの内的特性の認知に基づき，一貫した行動予測をすることを示している研究もある（Droege, & Stipek, 1993; Yuzawa, & Harano, 1996）。

以上のように，幼児でも他者の内的特性と一致するような行動予測ができることが明らかとなり，他者の内的特性を把握している可能性が示唆される。しかし，これまでの行動予測による研究は実験者からの質問への応答から調べており，自発的に他者の行動から他者の内的特性を把握したり行動予測をしたりするか否かは直接的には調べられていない。

他者の行動から自発的に他者の内的特性を推測したり行動を予測したりする行為は，他者の行動の進行に伴ってリアルタイムで行われると考えられ，そのような状況の下で直接的に調べることが重要であろう。そこで，本研究では，数人の人物が登場する動画を見ながら自由に発話してもらい，その発話の分析により幼児が何を考えながら他者の行動を見ているのか，自発的に他者の行動を予測したり他者の内的特性を推測したりしているのかを調べる。さらに，これまでの研究では，行動予測を指標として他者の内的特性の把握について検討しているが，たとえ内的特性を把握していても，それを行動予測に利用する，あるいは利用できるとは必ずしも限らない。また，逆に内的特性を考慮しなくとも，先行情報として提示された行動と類似の行動を選択する場合もある。それゆえ，行動予測を指標としないより直接的な方法によって他者の内的特性の把握について検討する必要

があろう。また，これまでの研究では，幼児が他者の内的特性を理解するか否かに焦点があてられることが多く，その把握の仕方に関しても直接的には検討されていない。そこで，本研究では実験方法を工夫し行動予測によらない別の方法で，他者の内的特性の把握の仕方について検討する。

松永（1995, 1997）は，ポジティヴ行動をする2人の人物を設定し，一人がいつも分与行動をし，もう一人がいつも慰め行動をする紙芝居を先行情報として被験者に提示し，その後，2人の登場人物の行動（分与行動）予測を求め予測に違いが見られるか否かを検討している。その結果，3～6歳児では両者の区別があまりなされず，小学2年生以降，年齢とともにその識別がより明確になることを示している。この結果から，3～6歳児は他者の行動を個々に記憶し，それによって行動を予測するのではなく，他者の行動からある一般的特性を，おそらくポジティヴな特性またはネガティヴな特性のどちらかの大枠での特性を抽出し記憶しているのではないかと推察している。しかし，この研究は，行動予測という指標で見ており，幼児がどのように他者の内的特性を把握するのかは明らかにしていない。

Yuzawa, & Harano（1996）は，幼児がクラスメイトに対して，数種の場面で一貫した行動予測をすることを示し，幼児は，特定の経験に基づいたパーソナリティ理論によって行動を予測するのではなく，ある関連した領域内でパーソナリティ理論を一般化して，その一般化によって行動を予測するのであろうことを示唆している。しかし，この研究も行動予測を指標としており，幼児がどのように他者の内的特性を把握しているのかについては明らかでない。

Eder（1989）は，3歳6ヶ月児が，自分自身や他者を，特定の場や時点に限定されたものではなく，一般的な行動特性や内的特性を持つ者として捉えていることを示している。また，人ではなく物理的な物に関する概念形成や物事の記憶においても，幼児が一般的特性を抽出して推論したり，記憶したりすることが示されている（Gelman, & Markman, 1987; Bauer, & Dow, 1994）。さらに，幼児の語彙使用に過剰拡張が見られるなど，子どもが個々の事物から何らかの共通性あるいは規則性を見い出しているであろうことが推察できる。

以上の研究から，幼児も他者の行動から自発的に内的特性を見い出しているであろうと考えられる。また，幼児は特定他者の行動を具体的な行動としてそれぞれの行動を記憶するのではなく，その行動から一般的な特性，例えばポジティヴ特性かネガティヴ特性かなどの特性を抽出して，他者の一連の行動をその特性に帰属させて記憶し，それに基づいて他者の内的特性を把握していくのではないかと考えられる。本研究では，以下の方法でこの仮説を検討する。なお，幼児期における発達的変化は現段階では想定できないが，特定年齢に絞るのではなく，3歳から6歳児を対象に幅広く幼児期の様相を検討する。

先行情報として，いつも特定のネガティヴ行動をする（物を奪う）人物（N）と，いつも特定のポジティヴ行動をする（物をあげる）人物（P）が登場する刺激動画を2例話提示し，各登場人物の内的特性が行動によって明確になるようにする。その後，ネガティヴな特性に関しては，人物（N）が異なるネガティヴ行動をする（物を壊す）例話，または，その人物（N）が今度はポジティヴ行動をする（誉める）例話の動画を提示する。なお，このように後に提示する動画を，以下，反応測定動画と呼ぶ。先行情報としての刺激動画と後の反応測定動画で人物（N）が，異なる行動をしていたと判断されるかどうかを調べる。ポジティヴな特性に関しても，同様に，人物（P）が，異なるポジティヴ行動をする（慰める）例話，および，ネガティヴ行動をする（悪口を言う）例話を提示して，先行情報との相異の有無を問う。もし，幼児が，他者の行動をネガティヴ特性とポジティヴ特性の両極で捉えているとすれば，具体的行動の差異にかかわらず，その特性に注目して他者の行動を見るので，それぞれ異なる特性の行動を示した場合にのみ先行情報としての刺激動画と異なっていると判断し，同種の特性行動であれば，具体的には異なった行動をした場合でも，登場人物は異なる行動をしたとは判断しないであろう。一方，具体的な行動それ自体に注目して他者の行動を見ていれば，後の反応測定動画で先行情報としての刺激動画とは異なる特性を示す行動をした場合だけでなく，特性は同種であるが具体的な行動が異なる場合においても，登場人物が異なる行動をしたと判断するであろう。

なお，本研究では，行動予測法による先行研究において，他者に物をあげるか否か，援助行動をするか否か，親切にするか否かなどの行動予測が用いられており，それらを統合してみるとネガティヴ行動かポジティヴ行動かに分けられるであろうと考え，一般的特性としてポジティヴ特性とネガティヴ特性を想定した。

さらに，本実験では以上のように一人の登場人物が同一の特性行動だけを示す例話と，矛盾する特性行動を示す例話を2つの被験児群に分けて視聴させるので，最後にこれらの登場人物の内的特性判断について尋ね，両群の判断を比較し，幼児の他者の内的特性判断についてもあわせて検討する。先行研究では，幼児の内的特性の判断や行動予測に際して，社会的望ましさの影響（Rholes, & Ruble, 1986）や先行情報の行動頻度の影響（Ferguson, Olthofl, Luiten, & Rule, 1984）が指摘されている。また，判断直前の行動情報による新近効果も考えられる。本研究では，矛盾する行動情報を提示された際の特性判

断において，これら3要因のうちどの影響が強いのか検討する。

本研究では，同一人物が登場する一連の動画を幼児に見せ，まず初めに動画視聴時の子どもの自発的な発話の分析によって，幼児が他者の行動から自発的に他者の行動を予測したり，他者の内的特性を推測したりしているのか否かを検討する。次に先行情報としての刺激動画と反応測定動画の相異に関する反応から，本研究の主たる目的である幼児期における他者の内的特性の把握の仕方について検討する。最後に，矛盾する行動を見た際に，幼児がその他者の内的特性をどのように判断するのかもあわせて検討する。

方　　法

被験児　幼稚園の3・4・5歳児クラス，各64名，合計192名（男児：94名，女児：98名）。3歳児クラスの平均年齢は4歳2ヶ月（レンジ：3歳8ヶ月～4歳7ヶ月），4歳児クラスの平均年齢は5歳2ヶ月（レンジ：4歳8ヶ月～5歳7ヶ月），5歳児クラスの平均年齢は6歳1ヶ月（レンジ：5歳8ヶ月～6歳7ヶ月）である。これらの被験児を実験条件により，各クラスごとに各群16名ずつ4群（Table 1）に分けた。

材料　3人の架空の登場人物を設け，「それいけ，ちびーず」と題して，台本を筆者が作成し，それに基づく3次元の動画を専門家に依頼してパーソナル・コンピュータにより制作した。登場人物は，幼児の既有知識が反応に影響するのを避け，かつ出来るだけ興味を引きつけるようなキャラクターを独自に考案した（Figure 1）。登場人物は，いつもいじめられる子（サンちゃん），いつもサンちゃんの使っている物を取って逃げてしまう子（N（Negative）＝マルちゃん），マルちゃんに取られてしまった物をいつもサンちゃんに貸してあげる子（P（Positive）＝クルちゃん）の3人である。一人の女性がナレーションおよび登場人物ごとに声色を変えてセリフを読んでいる。

動画は，登場人物の自己紹介動画（約1分），先行情報としての刺激動画（1例話約4分），反応測定動画（約4分）の3部から成っている。

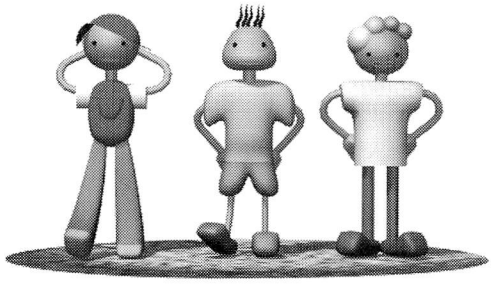


Figure 1　*動画の登場人物*

Table 1　*刺激動画ストーリーおよび各群の反応測定ストーリー*

刺激動画ストーリー

①サンが遊んでいる。それをN（マル）が見ている。
②サンの所にNが来てサンの使っているシャベル（または積木）を取ろうとして，引っ張り合いになり，Nがサンの使っていたシャベル（積木）を取って逃げてしまう。
③サンが泣いていると，P（クル）が来て何故泣いているのかを聴き慰め，Pが自分の使っていたシャベル（積木）を貸してあげる。
④サンが再び遊び始める

↓　↓

各群の反応測定動画ストーリー

①サンが絵を描いている。それをNが見ている。
N（人）P（行）群：②サンの描いている絵をほめて，自分も一緒に絵を描く。③・④Pが来て，みんなで絵を描く。
N（人）N（行）群：②Nが来て，サンが絵を描いている紙を取って，ぐちゃぐちゃに揉んで，それを捨てて逃げる。③Pが来て慰め，自分の画用紙をあげて，④サンが再び遊び始める。
P（人）N（行）群：②（Nがクレヨンを取って逃げる）の後，③Pが，Nに赤いクレヨンを取られて泣いているサンを「泣き虫，弱虫」と言ってからかう。④サンが泣いて移動する。
P（人）P（行）群：②の後，③Pが，Nに赤いクレヨンを取られて泣いているサンを慰め，「黄色いクレヨンもすてきだよ」と言って，別のクレヨンで描くことを勧める。④サンが再び遊び始める。

登場人物の自己紹介動画では，3人の登場人物が，それぞれ自分の名前を言いながら，あいさつをする。これは，登場人物を子どもたちに覚えてもらうことを意図して制作した。

先行情報としての刺激動画は，N（マル）とP（クル）の内的特性が把握できるよう意図し，制作した。例話は，砂場例話と積木例話の2つから成っている。両例話とも，Table 1のようなストーリーである。

反応測定動画は，4種類から成っている。全てサンが赤いクレヨンで絵を描いている例話であるが，条件群によっては登場人物NまたはPの行動が刺激動画と異なっている。具体的な行動をTable 1に示す。

手続　実験は，被験児二人一組で，被験児の所属する幼稚園の一室で行われた。二人一組にした理由は，動画視聴中の自発的発話を集めるためには，一人で見ていては自発的な発話はほとんどみられず，仲の良い友だち同士を組にすれば被験児がリラックスして自然な自発的発

話が多く収集できるであろうと考えたからである。なお，普段一緒に遊んでいる者同士を担任の教師に抽出してもらい，組にした。

ノートパソコンと15インチのモニターを接続し，被験児にはモニターのみが向けられた。動画を視聴している被験児の様子をビデオカメラで撮影した。この際，実験者が操作するノートパソコンのモニター部も同時に映るような位置から撮影し，被験児がどの場面で反応したかがわかるようにした。さらに，ビデオカメラに，外部マイクを接続し，被験児の声が集中的に入るようにした。

初めに登場人物の紹介動画を見せ，続いて，先行情報としての刺激動画を砂場例話，積木例話の順に提示した。動画視聴の際，被験児には自由に話をしながら見て欲しいと告げた。これは，被験児が何を考えながら動画を視聴しているのかを，できるだけ自由な反応によって見るためである。

刺激動画を提示後，３人の登場人物が並んで立っている場面をテレビ画面で提示しながら，３人の登場人物の名前および行動について質問し，刺激動画の登場人物や行動を覚えているか否かを確認した。具体的には画面の登場人物を，サン，N(マル)，P(クル) の順に一人ずつ指さしして，「この人誰だっけ？」「何してた？」と尋ねた。なお，これらの質問で，登場人物の名前や行動を答えられなかった組，３歳児クラスのN(人)P(行)群及びP(人)N(行)群の各１組を分析対象から除いた。

次に，「最後はね，今までとちょっと違うところがあるかもしれないから，よく見ててね。」と教示し，反応測定動画を提示した。この際，「違うことをする人がいる」等の登場人物に注目するような教示を避け，被験児が自由に相異を考えられるよう配慮した。

提示された反応測定動画は，Table 1のように，各群によって異なる。

反応測定動画を提示後，３人の登場人物が並んで立っている画面を提示しながら，「前の二つと違っていたところがありましたか」と刺激動画と違っていたところがあるかどうかを尋ねた。被験児が，「ない」または登場人物以外のことを答えた場合は，「今までと違うことをしていた人がいましたか」という聞き方で，再度質問した。「違うところがある」，または，「違うことをしていた人がいた」と答えた場合には，さらに，どこが，あるいは誰が，どのように違っていたのかなどその理由を尋ねた。また，登場人物を答えた場合は，どの登場人物かを画面上で指してもらった。

そして，最後に３人の登場人物が並んで立っている場面を見せたまま，「この中に意地悪な人がいましたか」と尋ね，「いた」と答えた場合に「どの人が一番意地悪でしたか。その人を指してください」と尋ね，優しい人に関しても同様な質問を行った。なお，意地悪な人および優しい人の質問の順はランダムである。

反応測定動画提示後の質問は，すべて相方が同席したまま，個別に行った。予備調査の段階で，一方に席を外してもらうようにしたが，そのことによって子どもの集中がとぎれ，実験が一時中断してしまう組がみられた。本実験は質問以前に提示した動画の記憶が重要な位置を占めるので，それが途切れないよう実験の流れを重視し，同席を許した。

結　　果

①自発的な行動予測および内的特性の推測

動画視聴時の自発的な発話の分析により，幼児が動画を見ながら登場人物の行動を予測したり内的特性を推測したりするのかを調べる。

刺激動画として提示した砂場例話および積木例話での自発的発話から，Table 2のように11カテゴリーを作成し，発話を分類した。分類に際して，同一の場面で繰り返し同じカテゴリーに属する発話をした場合は，１回のみカウントした。また，「そうだね」や相手の発話の繰り返しなど相手からの話しかけへの受け答えの発話は，

Table 2　*自発的発話内容のカテゴリー*

カテゴリー		定　　義（例）
内的特性推測		登場人物の内的特性の推測に関する発話（「クルちゃん，やさしいね」「意地悪だね」など）
行動予測		登場人物の行動を予測する発話（「また，取るんじゃない」など）
記憶の確認		登場人物が前に行った行動と同じ行動をした時，それを確認するような発話（「また，取った」「まただ」「同じだ」など）
思考・共感的発話	推　測	登場人物の内的特性以外のことに関する推測の発話（「きっと仲が悪いんだ」など）
	疑　問	登場人物の行動に対する疑問の発話（「なんで，けんかするんだろう」など）
	情　動	登場人物に対する共感や情動的な発話（「かわいそう」「楽しそう」など）
	意　見	登場人物やその行動への提案や意見の発話（「けんかするな」「マルちゃんが悪いよね」「えらい」など）
表面的発話	指　摘	登場人物の行動や動画の背景などについての発話（「取った」「絵だ」「泡みたい」など）
	模　倣	登場人物のセリフのまね（サンのセリフ「やだよ」など）
無関係な発話	感　想	動画全体に対する感想（「これ，おもしろい」など）
	その他	動画と関係のない話（「コンピュータやる？」など）

Table 3　*自発的発話のカテゴリー別頻度・割合*

		内的特性推測	行動予測	記憶確認	思考・共感的発話				表面的発話		無関係な発話	
					推測	疑問	情動	意見	指摘	模倣	感想	その他
3歳児クラス	砂場例話：発話数	3	0	0	3	0	2	8	5	2	2	0
	割合（/25：発話総数）	12.0	0	0	12.0	0	8.0	32.0	20.0	8.0	8.0	0
	発話人数	3	0	0	2	0	2	6	4	2	2	0
	割合（/20：発話者数）	15.0	0	0	10.0	0	10.0	30.0	20.0	10.0	10.0	0
	積木例話：発話数	6	10	8	0	1	1	7	9	5	14	0
	割合（/61：発話総数）	9.8	16.4	13.1	0	1.6	1.6	11.5	14.8	8.2	23.0	0
	発話人数	5	8	6	0	1	1	4	8	4	8	0
	割合（/24：発話者数）	20.8	33.3	25.0	0	4.2	4.2	16.7	33.3	16.7	33.3	0
4歳児クラス	砂場例話：発話数	3	2	0	0	5	1	7	18	1	18	2
	割合（/57：発話総数）	5.3	3.5	0	0	8.8	1.8	12.3	31.6	1.8	31.6	3.5
	発話人数	3	2	0	0	5	1	4	15	1	14	2
	割合（/33：発話者数）	9.1	6.1	0	0	15.2	3.0	12.1	45.5	3.0	42.4	6.1
	積木例話：発話数	11	19	22	0	4	2	7	12	1	8	3
	割合（/89：発話総数）	12.4	21.3	24.7	0	4.5	2.2	7.9	13.5	1.1	9.0	3.4
	発話人数	8	12	13	0	3	2	3	7	1	7	3
	割合（/29：発話者数）	27.6	41.4	44.8	0	10.3	6.9	10.3	24.1	3.4	24.1	10.3
5歳児クラス	砂場例話：発話数	1	7	0	2	1	6	22	35	3	16	1
	割合（/94：発話総数）	1.1	7.4	0	2.1	1.1	6.4	23.4	37.2	3.2	17.0	1.1
	発話人数	1	6	0	2	1	5	14	26	2	14	1
	割合（/40：発話者数）	2.5	15.0	0	5.0	2.5	12.5	35.0	65.0	5.0	35.0	2.5
	積木例話：発話数	19	42	42	3	6	4	24	7	2	25	13
	割合（/187：発話総数）	10.2	22.5	22.5	1.6	3.2	2.1	12.8	3.7	1.1	13.4	7.0
	発話人数	11	23	21	3	6	3	11	7	2	17	6
	割合（/43：発話者数）	25.6	53.5	48.8	7.0	14.0	7.0	25.6	16.3	4.7	39.5	14.0

分析対象とはしなかった。なお，筆者と本実験の目的を知らない大学院生の2人が，発話者の半数にあたる55名のデータを独立に分類したところ，分類の一致率は，$\kappa = .91$であった。

刺激動画の2例話の提示はすべての被験児に共通であるので，条件群にかかわらずこみにして各年齢群ごとの結果を算出し，Table 3に示した。自発的な発話のみられた者は3歳児クラスで砂場例話20名（33.3%），積木例話24名（40%），4歳児クラスで砂場例話33名（51.6%），積木例話29名（45.3%），5歳児クラスで砂場例話40名（62.5%），積木例話43名（67.2%）であった。

最初に提示した砂場例話と2番目に提示した積木例話での自発的発話を比較しながら，幼児が自発的に登場人物の内的特性を推測したり，行動を予測したりするか否かを検討する。第1例話（砂場例話）は初めて登場人物の行動を被験児は目にする。それに対して，2例話目ではすでに登場人物の行動をみているので，もし幼児が他者の行動から次の行動を予測したり，内的特性を把握したりするのであれば，2例話目に提示した動画視聴時に，これらに関する発話がより多く出ると予想される。

各年齢ごとに砂場例話と積木例話の差異を見るために各カテゴリーの発話人数を用いてχ^2検定を行った。検定に際して，「記憶の確認」は初めて提示した砂場例話ではあり得ないカテゴリーであるので分析から除いた。また，観測度数および期待度数が少ないセルがあるので，カテゴリーの意味を考え，類似のものを合併して分析した。具体的には，「推測」・「疑問」・「情動」・「意見」は，登場人物の行動に対して被験児が考えたり感じたりしたことであり同類のものとして「思考・共感」として合併した。また，「指摘」・「模倣」は動画のストーリーや背景など動画の中身には関連しているが，被験児の考えではなく表面的な反応であり，「表面的発話」としてまとめた。さらに，「感想」・「その他」は直接動画の内容に関するものではないのでこれも「無関係な発話」として合併した。

まず，3歳児クラスの結果を見ていく。例話（2）×発話カテゴリー（5）のχ^2検定の結果，有意であった（$\chi^2 = 10.65$, $df = 4$, $p < .05$）。残差分析の結果，砂場例話は「行動予測」が有意に少なく，「思考・共感的発話」が有意に多い。それに対して，積木例話ではその逆で「行動予測」が有意に多く，「思考・共感的発話」が有意に少ない。細かく見ていくと，砂場例話では，「この子，悪

Table 4　*刺激動画と反応測定動画の相異の有無質問への回答人数*

1.　N(人)P(行)群とN(人)N(行)群の比較

相異者	N(マル)	P(クル)	いない
3歳児クラス			
N(人)P(行)群	12(7)	0(0)	2(0)
N(人)N(行)群	4(1)	2(1)	10(6)
4歳児クラス			
N(人)P(行)群	14(8)	0(0)	2(0)
N(人)N(行)群	6(4)	0(0)	10(4)
5歳児クラス			
N(人)P(行)群	16(8)	0(0)	0(0)
N(人)N(行)群	4(2)	2(0)	10(6)

2.　P(人)N(行)群とP(人)P(行)群の比較

相異者	N(マル)	P(クル)	いない
3歳児クラス			
P(人)N(行)群	0(0)	13(7)	1(0)
P(人)P(行)群	2(2)	1(0)	13(6)
4歳児クラス			
P(人)N(行)群	1(0)	15(8)	0(0)
P(人)P(行)群	6(2)	2(1)	8(5)
5歳児クラス			
P(人)N(行)群	2(0)	14(8)	0(0)
P(人)P(行)群	0(0)	10(5)	6(3)

注.「いない」には,「わからない」も含む。(　) 内の数字は，ペア内で初めに回答した被験児の回答人数。

い」などの自分の意見に関する発話や「山だ」などの動画の背景に関する発話が多い。積木例話でも同様に「意見」や「指摘」に関する発話も見られるが，砂場例話では見られなかった「また取るんだよね」などの登場人物の行動を予測する発話が増加している。また，「また泣いた」などの「記憶の確認」の発話もみられている。「あの人意地悪だね」・「クルちゃん優しい」などの登場人物の内的特性の推測に関する発話は数は少ないが両例話で見られている。

4歳児クラスにおいても，例話 (2) × 発話カテゴリー (5) の χ^2検定の結果，有意であった（$\chi^2 = 16.97$, $df = 4$, $p < .01$）。残差分析の結果，砂場例話は「行動予測」が有意に少なく，「感想・その他」が多い。それに対して，積木例話では「行動予測」が有意に多く，「無関係な発話」が有意に少ない。細かく見ていくと，砂場例話では「指摘」や「感想」が最も多い。それに対して，積木例話では，「行動予測」に関する発話が増加し，多くなっている。また，「記憶の確認」に関する発話が最も多くなっている。さらに，「意地悪」や「優しい」などの登場人物の内的特性を推測する発話も有意な増加ではないが，発話数も発話者数も増えている。

5歳児クラスにおいても，例話 (2) × 発話カテゴリー (5) の χ^2検定の結果，有意であった（$\chi^2 = 55.66$, $df = 4$, $p < .01$）。残差分析の結果，砂場例話は「内的特性」および「行動予測」が有意に少なく，「思考・共感的発話」が有意に多い。それに対して，積木例話ではその逆で「内的特性」および「行動予測」が有意に多く，「思考・共感的発話」が有意に少ない。細かく見ていくと，砂場例話では「指摘」に関する発話が最も多く，続いて「意見」，「感想」に関する発話が多くなっている。それに対して，積木例話では登場人物の行動予測が大幅に増加し，最も多く見られる。また，「記憶の確認」も多い。さらに，登場人物の内的特性に関する発話も増加し，多く見られるようになっている。

以上のように，2例話目の積木例話になると，3歳児クラスからすでに登場人物の行動を予測したり，「記憶の確認」など行動を予期していたであろう発話，さらに，内的特性を推測するような自発的な発話が見られている。

②内的特性の把握

刺激動画と反応測定動画の相異判断と，反応測定動画で異なる場面が提示された時の自発的発話から，幼児がどのようにして動画の登場人物の内的特性を把握するのかを検討する。異なる行動を取ったと判断された登場人物の結果をTable 4に示す。

まず，刺激動画でネガティヴ行動をしていた登場人物N(マル)についての相異の有無についてみていく。N(人)P(行)群では反応測定動画において登場人物Nはポジティヴ行動をし，N(人)N(行)群ではネガティヴ行動ではあるが具体的行動は異なっている。N(マル)やP(クル)が異なる行動をしたと判断したか否かで，各年齢群ごとに2群(N(人)P(行)群・N(人)N(行)群) × 2反応(Nを選択したか否か) の χ^2検定を行ったところ，全ての年齢群で1％水準で有意であった（3歳児クラス：$\chi^2 = 10.20$，4歳児クラス $\chi^2 = 6.69$，5歳児クラス $\chi^2 = 19.20$，全て$df = 1$）。全ての年齢群で，N(人)P(行)群では登場人物Nが異なる行動をしたと判断した者が多いが，それに比べN(人)N(行)群では登場人物Nが異なる行動をしたと判断した者が少なく，異なる行動をした人はいないと答えた者が多い。

また，異なる場面を提示された際の自発的な発話は非常に少なく，発話した人数は3歳児クラスN(人)P(行)群で3名，N(人)N(行)群で2名，4歳児クラスN(人)P(行)群で3名，N(人)N(行)群で1名，5歳児クラスN(人)P(行)群で4名，N(人)N(行)群2名であった。発話の内容は，N(人)P(行)群では，「あれ，違う」など異なることを指摘する発話（4名）や「意地悪しない」など異なる行動を指摘する発話（6名）であった。N

(人)N(行)群での発話は，3，4歳児クラス児の3名は「違う」という指摘の発話（この3名は，登場人物Nが異なる行動をしたと判断した）で，5歳児クラスの発話は「さっきと同じ悪いことした」，「さっきと同じじゃん」であった。

次に，刺激動画でポジティヴ行動をしていた登場人物P(クル)についてみていく。P(人)N(行)群では反応測定例話でネガティヴ行動をし，P(人)P(行)群ではポジティヴ行動ではあるが具体的行動は異なっている。P(クル)やN(マル)が異なる行動をしたと判断したか否かで，各年齢群ごとに2群(P(人)N(行)群・P(人)P(行)群)×2反応（Pを選択したか否か）のχ^2検定を行ったところ，3歳クラスと4歳児クラスにおいて1％水準で有意であったが（3歳児クラス$\chi^2=22.50$，4歳児クラス$\chi^2=21.20$，全て$df=1$），5歳児クラスでは有意な差はみられなかった。つまり，3，4歳児クラス群では，P(人)N(行)群では，登場人物Pが異なる行動をしたと判断した者が多いが，それに比べP(人)P(行)群では，登場人物Pが異なる行動をしたと判断した者が少なく，異なる行動をした者はいない，またはN(マル)と答えた者が多い。しかし，5歳児クラスでは，両群とも登場人物P(クル)が異なる行動をしたと判断した者が多い。

異なる場面(コマ)を提示された際に自発的発話が見られたのは，3歳児クラスP(人)N(行)群5名，P(人)P(行)群0名，4歳児クラスP(人)N(行)群2名，P(人)P(行)群3名，5歳児クラスP(人)N(行)群4名，P(人)P(行)群1名であった。発話内容は，P(人)N(行)群では，「ここが違う」など相異を指摘した発話（6名）や「貸してくれない」，「変なことするな」，「やさしくない」，「どうしたんだろう」，「かわいそうだね」であった。P(人)P(行)群の発話は，「全く同じだよ」，「同じだね」，「またいい子した」であった。

なお，二人一組での実験で相方の同席を許したので，後で答える子どもは先に答えた子どもの反応に影響される可能性がある。先に答えた子どもの反応は，Table 4の通りである。全ての年齢群をこみにして，2群(N(人)P(行)群・N(人)N(行)群)×2反応（Nを選択したか否か），および，2群(P(人)N(行)群・P(人)P(行)群)×2反応（Pを選択したか否か）でχ^2検定を行ったところ，両者とも1％水準で有意であった（$\chi^2=25.52$，および，$\chi^2=27.95$，両者とも$df=1$）。

以上のように，刺激動画でネガティヴ行動をしていた登場人物に対しては，全ての年齢群で異なる特性を示す行動をした時に異なる行動をしたと判断する者が多いが，具体的行動は異なっても行動特性が同じであれば異なると判断する者は少ないと言える。刺激動画でポジティヴ行動をしていた登場人物に対しては，3・4歳児クラスで異なる特性を示す行動をした時に異なる行動をしたと判断する者が多いが，具体的行動は異なっても行動特性が同じ場合は異なると判断する者は少ない。しかし，5歳児クラスでは，異なる特性を示す行動を提示した場合も，行動特性が同じで具体的行動が異なった場面を提示した場合も，主人公が異なる行動をしたと判断した者が多かった。

③内的特性の判断

刺激動画および反応測定動画を視聴した後，登場人物の内的特性をどのように判断するのかをみていく。N(人)N(行)群とP(人)P(行)群の被験児は，3例話とも各登場人物が全て同様の特性を示す行動を視聴している。P(人)N(行)群とN(人)P(行)群の被験児は，3例話目でP(人)N(行)群は登場人物Pがネガティヴ行動を，N(人)P(行)群では登場人物Nがポジティヴ行動をしている例話をみている。最も優しいおよび最も意地悪と判断された登場人物の結果をTable 5に示す。

最も優しいとの判断については条件群(4群)×登場人物(P(クル)・その他)で，最も意地悪との判断に関しては，条件群(4群)×登場人物（N(サン)・その他）で各年齢群ごとにχ^2検定を行った。

最も優しい人についての判断では，3歳児クラスおよび5歳児クラスにおいては，条件群間で有意な差は見られなかったが，4歳児クラスにおいては1％水準で有意であった（$\chi^2=15.25$, $df=3$）。3歳児クラスと5歳児クラスでは，ほとんどの者が登場人物P(クル)を最も優しい人物として選択している。4歳児クラスでは，最後に登場人物Pがネガティヴ行動をとる例話を見たP(人)N(行)群において，登場人物Pを最も優しい人として選択した者が他群に比べ，有意に少ない。

最も意地悪な人についての判断では，全ての年齢群でどの条件群間にも有意な差は見られない。どの年齢のどの群の被験児でもほとんどの者が，最も意地悪な人として登場人物N(サン)を選択している。

以上のように，4歳児クラスのP(人)N(行)群の最も優しい人の判断を除いては，3例話目に提示された行動にかかわらず，初めの2例話の刺激動画で提示された行動特性と一致するような登場人物を選択している者が多い。

考　　察

本研究では，幼児が他者の行動から自発的に他者の行動を予測したり内的特性を推測したりするのか，またどのようにして他者の内的特性を把握するのかを明らかにするため，動画視聴時の子ども同士の自発的な発話の分析およびいくつかの質問を行った。

動画視聴時の子どもたちの自発的発話の内容を見ると，3歳児クラスからすでに登場人物の行動を予測したり，「あの人優しい」や「こいつ，意地悪なんだ」など

Table 5　*内的特性の判断*

a.　最も優しい登場人物の選択[注1]

		P(クル)	Pとサン	サン	いない
3歳児クラス	N(人)N(行)群	15	0	0	1
	P(人)P(行)群	16	0	0	0
	N(人)P(行)群	14	0	0	0
	P(人)N(行)群	12	0	0	2(2)
4歳児クラス	N(人)N(行)群	16	0	0	0
	P(人)P(行)群	16	0	0	0
	N(人)P(行)群	15	1	0	0
	P(人)N(行)群	9	0	3	4(3)
5歳児クラス	N(人)N(行)群	14	0	1	1
	P(人)P(行)群	14	0	0	2
	N(人)P(行)群	15	0	1	0
	P(人)N(行)群	10	0	4	2(1)

b.　最も意地悪な登場人物の選択[注2]

		N(マル)	NとP	いない
3歳児クラス	N(人)N(行)群	15	0	1
	P(人)P(行)群	16	0	0
	N(人)P(行)群	13	0	1(1)
	P(人)N(行)群	14	0	0
4歳児クラス	N(人)N(行)群	16	0	0
	P(人)P(行)群	16	0	0
	N(人)P(行)群	15	0	1(1)
	P(人)N(行)群	12	2	2
5歳児クラス	N(人)N(行)群	16	0	0
	P(人)P(行)群	14	0	2
	N(人)P(行)群	14	0	2
	P(人)N(行)群	14	2	0

注1.（　）内の数字は，刺激動画では最も優しい人がPであったが，最終的にはいないと答えた人数。
注2.（　）内の数字は，刺激動画では最も意地悪な人がNであったが，最終的にはいないと答えた人数。

の内的特性に関する発話が見られ，このような発話は年齢とともに増加している。これより，幼児も自発的に他者の過去の行動から他者の行動を予測したり，他者の内的特性を推測したりしながら，他者を見ているであろうと考えられる。本実験では実験者の誘導によるものではなく被験児の自発的発話からこれらの点を明らかにできた。しかし，3歳児クラスではこのような発話が少なかった。これは，全体的な発話自体が半数以下と少なく，課題自体の影響によるものと考えられる。3，4歳児にとっては，動画を集中して見ながら発話することが難しいようであった。

自発的な発話の分析から，幼児でも単に他者の行動を見ているのではなく，そこから他者の行動傾向や内的特性を推測したりしていることが示唆された。それでは，どのようにして，他者の内的特性を把握するのであろうか。

刺激動画と反応測定動画との相異に関する質問への反応をみると，5歳児クラスのポジティヴ行動をする登場人物への反応を除いて，具体的な行動が異なっていても，同じ特性の行動に対しては相異を指摘せず，逆の特性を示す行動をした場合のみ，相異を指摘している者が多かった。このことより，仮説が支持され，幼児は特定他者の行動を具体的な行動としてそれぞれの行動を記憶するのではなく，その行動から一般的な特性，本実験ではポジティヴ特性かネガティヴ特性かという特性を抽出して，他者の一連の行動をその両極に帰属させて記憶し，それに基づいて他者の内的特性を把握していくのではないかと考えられる。本実験ではポジティヴ特性とネガティヴ特性の2極を操作し，それ以外の一般化の方向，例えばニュートラルな側面などを提示していないので，本研究結果からポジティブとネガティヴの2極の特性に一般化するとは言えず，一般化の次元に関しては今後の検討課題であろう。

5歳児クラスのポジティブ行動に関しては，P(人)P(行)群でも異なる行動をしたと指摘した者が多かった。P(人)P(行)群の実験材料では，登場人物Pは刺激動画ではサンに物を貸してあげたが，反応測定動画では泣いているサンを慰めるが物は貸さずに，解決策を提案する（Table 1）という行動になっている。5歳児クラスの子どもたちの相異判断の理由をみると，「貸さないで別のにすればと言った」と述べている者がおり，物を貸さなかった事が印象に残り，異なる行動をしたと判断した者が多かったのかもしれない。あるいは，6歳頃から，他者の行動の捉え方が変化してきて，より分化した捉えに変化していく兆しを示しているのかもしれない。この点に関しては，今度の検討が必要である。

3例話を見た後に，子どもたちに最も優しい人と最も意地悪な人を選択してもらった結果，4歳児クラスのP(人)N(行)群を除いては，全ての群でほぼ同一の登場人物が選択された。つまり，3例話目で初めの2例話と異なる特性の行動をしても，初めに見た2例話での行動が他者の内的特性の把握に有効な手がかりとなっていると考えられる。このように，新近効果やポジティヴ判断への傾向は見られず，頻度の影響が強い結果となった。しかし，頻度で判断すると結論づけることは早計である。4歳児クラスにおいては，P(人)N(行)群で登場人物Pを最も優しい人と判断した者が他群に比べ少なかった。この群は初めの2例話でポジティヴな行動をしていたPが，最後の例話でネガティヴな行動をする動画を見た群であり，子どもたちにとって最後に見たネガティヴな行動が他者判断に有効な手がかりとなり新近効果がうかが

える。この傾向は，5歳児でもみられる。それに対して，N(人)P(行)群の最も意地悪な人の選択においては新近効果はほとんどみられず，行動（特性）の質がポジティヴか，ネガティヴかによって，判断への影響が異なってくると考えられる。このように，他者の内的特性の判断において，ある一つの要因によって単純に判断がなされるわけではなく，頻度や新近効果，さらに他者の行動(特性)の質や状況，子どもたちの類似経験など様々な要素が絡んでいるのではないかと考えられる。

本研究から，幼児も単に他者の行動を見ているだけでなく，自発的にその他者の行動を予測したり，一般的な内的特性を抽出したりしながら，他者の行動を見ているであろうことが明らかとなった。しかし，本研究では，実際に日常的に接する人物ではなく動画の登場人物という架空のものを用いて，しかも，意図的に作成された実験材料によって幼児の他者認知の様相を調べた。実際には人は複雑な行動をしているわけであるから，このような複雑な行動を子どもたちがどのように処理しているのかは，今度，様々な研究方法によって検討していく必要があろう。また，本研究では，子どもたちの自発的な発話をできるだけ多くとるために，二人一組で実験を行った。実験に立ち会った二人の実験者（カメラマンとコンピュータ操作および質問者）間では，予備実験も含めて，本実験において，子どもが一方の子の質問の答えを真似している，あるいは逆に，意図的に一方の子と違う意見を答えようとしていると思われた被験児はほとんどいないと判断したが，この可能性は否定できない。今後，より多くの子どもたちを対象として，また，別の刺激材料を用いたり実験方法を工夫したりして，本研究の結果をより確かなものにする必要があろう。

文　献

Bauer, P. J., & Dow, G. A. (1994). Episodic memory in 16-and 20-month-old children: Specifics are generalized but not forgotten. *Developmental Psychology,* **30**, 403-417.

Droege, K. L., & Stipek, D. J. (1993). Children's use of dispositions to predict classmates' behavior. *Developmental Psychology,* **29**, 646-654.

Eder, R. A. (1989). The emergent personologist: The structure and content of 3½-, 5½-, and 7½-year-olds' concepts of themselves and other persons. *Child Development,* **60**, 1218-1228.

Feldman, N. S., & Ruble, D. N. (1988). The effect of personal relevance on psychological inference: A developmental analysis. *Child Development,* **59**, 1339-1352.

Ferguson, T. J., Olthof, T., Luiten, A., & Rule, B. G. (1984). Children's use of observed behavioral frequency versus behavioral covariation in ascribing dispositions to others. *Child Development,* **55**, 2094-2105.

Gelman, S. A., & Markman, E.M. (1987). Young children's inductions from natural kinds: The role of categories and appearances. *Child Development,* **58**, 1532-1541.

Heller, K. A., & Berndt, T. J. (1981). Developmental changes in the formation and organization of personality attributions. *Child Development,* **52**, 683-691.

松永あけみ．(1995)．幼児における他者の内的特性の把握と行動予測能力．*教育心理学研究*，**43**, 204-212.

松永あけみ．(1997)．他者の内的特性の把握と行動予測能力の発達．*山形大学紀要（教育科学）*，**11**, 641-657.

Newman, L. S., & Uleman, J. S. (1989). Spontaneous trait inference. In J. S. Uleman, & J.A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp.155-188). New York: Guilford.

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

Rholes, W. S., & Ruble, D. N. (1986). Children's impressions of other persons: The effects of temporal separation of behavioral information. *Child Development,* **57**, 872-878.

Yuzawa, M., & Harano, A. (1996). Development of the understanding of character constancy: Expectations of the behavior of friendly and unfriendly peers. *Japanese Psychological Research,* **38**, 181-191.

付記

本論文作成にあたり國學院大學・斉藤こずゑ先生から貴重なコメントを頂きましたことを感謝いたします。また，本実験に協力してくださったあおぞら幼稚園および山形大学附属幼稚園の子どもたちと先生方に，心より御礼申し上げます。さらに，実験実施に際しお手伝い頂いた山形大学卒業生の粟野紀和子さん，井上梢さん，外堀瑠美さんに感謝いたします。

なお，本研究は，平成9～10年度文部省科学研究費（基盤(C)(2)：課題番号09610098）の補助を受けた。

Matsunaga, Akemi (Faculty of Education, Gunma University). *Preschool Children's Inference about Personality Traits.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2002, Vol. 13, No.2, 168-177.
The present study addressed the following three questions: (1) Do young children spontaneously predict the future behavior of others people and infer personality traits based on their behavior? (2) How do young children infer personality traits? and (3) How do young children judge personality traits when a person's behavior is inconsistent? Participants (3- to 6-year olds) watched a series of animated TV cartoons in pairs. Their conversations while watching TV were analyzed, and they answered questions about the cartoon characters. There were three main findings: (1) Children spontaneously predicted the future behavior of characters and inferred their personality traits; (2) Children generalized about personality traits based on specific observed behavior; and (3) Children used several rules to judge the personality traits for a character whose behavior was inconsistent, and the rule they employed depended on the situation.
【Key Words】 Early childhood, Social cognition, Inference about personality traits, Judgment of personality traits

2001. 9. 14 受稿, 2002. 4. 5 受理