



# 幼児期の情動理解の発達研究における現状と課題： 「誰の」情動かに焦点を当てて

近藤，龍彰

---

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 8(1):65-77

(Issue Date)

2014-09

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81008557>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81008557>



## 幼児期の情動理解の発達研究における現状と課題： 「誰の」情動かに焦点を当てて

### A Review about Study of The Development of Preschool Children's Emotion Understanding: Focusing on "Whose" Emotion

近 藤 龍 彰\*

Tatsuaki KONDO\*

**要約：**本論文では、幼児期の情動理解の発達に関する研究の現状と課題をレビューした。特に（１）幼児は「誰の」情動が理解できるのかについては暗黙の前提となっていた、という事態がどういふことであるのか、（２）「他者の」情動といった場合の「他者」とは一体「誰の」ことであるのか、を明確にすることを目的とした。（１）に関しては、古典的に「誰の」情動であるのかを理論化してきた視点取得研究に触れ、幼児が「どんな」情動を推測するのかによって「誰の」情動を推測しているのか理論化されていたこと、そしてそのことは現代の情動理解研究にも当てはまること、を確認した。そして「誰の」と「どんな」の２軸から情動理解の発達を捉えるという研究の方向性とその妥当性について明らかにした。（２）に関しては、個別具体的に関わりを持つ「具体他者」と、そのような関わりのない「一般他者」を区別し、その発達の関連性を検討する必然性を示すこと、その発達の関連性は「個別具体から一般へ」という方向性が示唆されていること、を理論的・実証的知見から明らかにした。今後の課題としては、（１）（２）の議論を通して見出された仮説を実証的に検証していくことが挙げられた。

**キーワード：**幼児期、情動理解、発達、「誰の」情動か、具体他者と一般他者

#### 第一節：本論文の問題と目的

子どもが心的状態や心的現象をどのように理解していくのかについては、幼児を対象とした情動理解の発達研究から多くの知見が出されてきた。近藤（2014）は、これら幼児期の情動理解の発達研究の現状を報告し、その課題として、（１）情動理解の「理解」について明確な定義が行われておらず、研究知見が未整理のまま（時に対立した形で）あること、（２）「どんな」情動が理解されるのか、およびその発達にのみ着目し、「誰の」情動であるのかは暗黙の前提とされていたこと、の２点を挙げている。（１）に関しては、情動理解を「情動知覚」と「情動推測」の２つの水準に分類し、幼児期において発達する「情動理解」の実態は「情動推測」であるということを述べ、知見の再整理を行った。（２）に関しては、情動理解発達の近接領域（社会心理学、脳科学、自閉症スペクトラム研究）の知見を参照し、「誰の」情動を理解しているのかを暗黙の前提として研究することの問題点を指摘した。

近藤（2014）のレビューは「これまで整理されていない問題を再度整理すること、顧みられなかった問題を提起すること」を通して、「今までの研究の流れをくんで知見を先鋭化させるという方

向性ではないかもしれないが、情動理解発達の本質に迫るためには極めて重要な検討点」を提起した点に意義がある。しかし近藤（2014）のレビューには、まだ大きな課題が、特に（２）の点に関して２つ残っている。

課題の１点目について述べる。近藤（2014）は、従来の研究への批判点として、議論の出発点からその存在が疑いのようなものとして「自己」や「他者」を想定していた、と述べており、「誰の」情動が理解できるのかについては「暗黙の前提」とされていたとしている。しかし、これがどのような事態を指しているのかについては必ずしも具体的には述べられていない。そのため、「どんな」情動が理解できるか（内容次元）とは別に、「誰の」情動が理解できるか（人称次元）の軸における発達を検討すべきという近藤（2014）の提案にはいまだ十分な説得力がない。「誰の」情動かが暗黙の前提とされてきたという事態がどのようなものであり、「誰の」情動かという人称次元を検討するとはどのようなことなのかについて、実際の研究および理論を参照し、具体化する必要がある。そこで本論文の目的の１つとして、近藤（2014）で明記されてこなかった、＜「誰の」情動が理解できるのかについては「暗黙の前提」とされていた＞という事態が、具体的にどのような

\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

（2014年4月1日 受付）  
（2014年7月10日 受理）

もののなかについて整理することとする（第二節）。なお、近藤（2014）では、幼児期において発達する情動理解の内実が「情動推測」プロセスであるとしていることから、情動推測を扱った研究を対象に、この問題について検討を試みる。そして「内容次元とは別に人称次元の発達を検討する必要がある」という近藤（2014）の議論の妥当性を検討する（第三節）。

もう1つの課題について述べる。近藤（2014）は、「誰の」情動であるのか、における「誰」の部分で、「自己の」情動あるいは「他者の」情動というように言い換えている。「自己」情動に関しては「自分の」情動を意味しており、この点に誤解を生むような問題はないと思われる。一方「他者」に関しては、「誰の」情動であるのかについてもう一步踏み込んだ議論が必要である。従来の情動理解研究では、この「他者」に関しては「架空の人物」を設定していた。そこで問われているのは「一般的に人はこのように感じる」という認識であり、ここでの「他者」とはいうなれば「一般他者」と言い換えることができる。しかし、幼児の日常場面を見てみると、「架空の人物」＝「一般他者」の情動を理解する場面よりも、普段から関わっている人物、いうなれば「具体他者」の情動を理解する場面のほうが多いのではないだろうか。だとすると、幼児期において「誰の」情動であるのかの認識を問う場合、「一般他者」と「具体他者」を区別せず、「他者」認識として発達の意味合いは等価であるとするのは問題であると言わざるを得ない。言い換えると、「他者」において「一般他者」と「具体他者」を区別し、その発達の違いについて検討する必要があると思われる。そこで本論文では、「他者」において「具体他者」と「一般他者」の2つの水準を区別することの妥当性と意義を明らかにする。その際、遠藤（1997）のレビュー論文、Meadの自我論、そしていくつかの実証研究を参照しながらこの目的を達成する（第四節）。

## 第二節：従来の情動理解研究の「暗黙の前提」とは？

第二節では、＜「誰の」情動が理解できるのかについては「暗黙の前提」とされていた＞という事態が、具体的にどのようなものなのかについて整理する。

### 2-1：視点取得

幼児期の情動推測を検討した研究において、「誰の」情動ということが今まで全く注目されてこなかったわけではない。歴史的にみると、「視点取得」および「自己中心性」という概念を中心に、「誰の」情動を推測しているのか、という問題は検討されていたと言える。視点取得とは、視点の異なる他者の持っているであろう視覚表象を推測する行為（子安，1999）のことであり、日常用語でいえば「相手の立場に立つ」と言える。ただし一言で「視点取得」と言っても、現在はそのいくつかの分類がなされている（Eisenberg & Fabes, 1998; 中川・内山, 2013; 子安, 1999）。具体的には「視覚的視点取得」（他者が何を見ているかの理解）、「認知的視点取得」（他者が何を考えているかの理解）、「感情的視点取得」（他者が何を感じているかの理解）、「社会的視点取得」（自己と他者が何を感じ、考えているかおよびその調整）の4

つがある。このうち、情動理解（推測）に関するものとしては、「感情的視点取得」と「社会的視点取得」が挙げられる。そこでまず、「感情的視点取得」および「社会的視点取得」において、幼児は「誰の」情動を推測しているのかという点がどのように検討され、理論化されていたのかについて見てみる。

### 2-2：感情的視点取得

i) **Borkeの対人知覚課題** 「感情的視点取得」を測定するものとして、Borke（1971）は対人知覚課題を開発している。これは、幼児（3歳～7, 8歳）に一連の短いストーリーを提示し、それぞれの状況において登場人物がどのように感じるのかについて、表情（例：「喜び」「悲しみ」「恐れ」「怒り」）を選択し、それぞれのストーリーの絵を完成させるように求めるものである。この研究では、課題の成績は年齢と共に増加すること、年少（3～3歳半）段階でもいくつかの情動（例：喜び）については認識できることが示された。この結果は、2～5歳（および成人）に対し、「喜び」「驚き」「悲しみ」「嫌悪」「怒り」「恐れ」が生起する状況を提示し、それぞれの状況での登場人物の表情を選択させた Michalson & Lewis（1985）の結果（例：2歳児でも「お誕生日会」の状況において、「喜び」の表情を選択）とおおむね一致している。

Borke（1970）がこの課題で言わんとしていたことは、「視点取得」研究で、幼児期の特徴を（Piagetによって提唱された）「自己中心性」、すなわち「自己の視点と他者の視点を区別することや、両者を関連づけることや、協定させる（co-ordinate）ことができない状態」（子安，1999）、と見なすことに対する反論であった。Borke（1971）は、これまでの視点取得で用いられた課題は幼児にとって負荷が高いものであり、幼児に適切な課題を設定することが必要であるとして対人知覚課題を開発した。そして上述の結果を、2～7歳の子どもはまずもって自己中心的であり、他者の視点に立てないというPiagetの主張に疑問を呈するものであること、3歳時点の子どもでも他者が感情を持っているということには気づいており、それらの感情は個々人がいる状況によって異なっているということにも気づいているということを示唆するもの、として解釈している。言い換えると、幼児は他者の情動が推測できないのではなく、一定程度推測できていると捉えたのである。

ii) **Borkeへの批判** Broke（1971）の研究では、参加児は、ストーリーの登場人物の感情状態を最もよく表す絵を選ぶことで、それぞれの出来事の情動の結果について推測するよう求められた。そして子どもたちの反応とストーリーが正しく一致していることが、非自己中心的な思考の根拠とされた。このBorke（1971）の知見に対してChandler & Greenspan（1972）は批判を行っている。Chandler & Greenspan（1972）によると、非自己中心性とは、単に正確な社会的判断（この状況でどのように感じるか）と同じ意味ではなく、他者の思考や感情が自分自身と異なった場合も他者の思考や感情を正確に予測できる能力のことを意味している。Borkeの手続きは、この区別をすることに失敗しており、シナリオが提示したテーマのステレオタイプ的な特徴によって、自己中心的な参加児と非自己中心的な参加児が、同じ反応をするのである。

実際 Chandler & Greenspan (1972) は、小学1年生～7年生を対象に、Borke (1971) の課題に加え、(自己とは異なり) 部分的な情報しか持たない人物の視点からストーリーを再解釈できるか、を検討している。その結果、Borke の課題では年少群も正確に情動を予測していた。その一方で、参加児が自分とは異なる視点から情動を予測するよう求められた場合、年少群は自分自身の視点と制限された情報しかない他者の視点を混同しており、自分にしか利用できない情報を登場人物に帰属させていた。また、このような自己中心性エラーの頻度は年齢と共に減少していた(6歳児では85%であったのが、13歳児になると4%)。この結果は、幼い子どもでも他者の感情反応を正確に予測できることがあるというBorkeの知見と一致するものである一方、自分とは異なった視点を正確に推測する能力は、相対的に発達後期の達成であることも示していた。Chandler & Greenspan (1972) の研究は、年少児は一見他者の情動が推測できているように見えて、その内実は「自己中心的」であるということを示唆している。

## 2-3: 社会的視点取得

i) Selman のジレンマ課題 Selman (1971, 1977, 1980; Selman & Byrne, 1974) は、社会的、対人的な場面での他者(ならびに自己)の心理を理解し推測する働きに着目し(谷村, 2005)、対人理解の発達を自己と他者の視点を分化し協応させる能力の段階的な変容過程と見なした(中瀬古, 1999)。そしてこの能力を社会的視点取得(social perspective taking)として概念化した。

Selman は社会的視点取得の発達を捉える上で、主にジレンマ課題と呼ばれる課題を行った(e.g., Selman & Byrne, 1974)。一例を挙げると、以下のようなストーリーを子どもに聞かせ、一連の質問を行い、その回答によって自他の視点の分化およびその調整の発達を検討した。なお、ストーリーは山岸(1981)のものを載せている。

あきら君は仲良しの太郎君の誕生日に、ボールをあげようか、トラックにしようか迷ってます。ちょうどその時むこうから太郎君がやってきたので、どっちがいいか聞いてみようと思いました。

でも太郎君はとても悲しそうでした。「どうしたの?」と聞いたから、「この間、可愛がっていた犬のポチが死んでしまったんだ」と言いました。あきら君は、「それじゃ新しい犬を飼ったらどうだい? きっと楽しくなるよ」と言いました。でも太郎君は「他の犬は飼う気がしない。犬を見るとポチのことを思い出して悲しくなるんだ」と言って帰ってしまいました。

あきら君は太郎君に何をあげたらいいのか困ってしまいました。おもちゃ屋さんへ行く途中、あきら君はとてもかわいい子犬を売っているお店を見つけました。

(質問)

- 1) あきら君はどう思うと思う? どう考えてそうするかな?
- 2) 太郎君が「ほかの犬は飼う気がしない」といったのはどういう気持ちで、どうしてなのかな?
- 3) 犬をあげたら太郎君はどんな気持ちができるかな? あきら君のことをどう思うかな?
- 4) 犬をあげたら今まで通り仲いいかな、仲悪くなるかな? どう

してそう思うの?

ii) 社会的視点取得の発達 Selman (e.g., Selman, 1980) は社会的視点取得について、大きく5つの発達段階に分けており、それぞれ(0)未分化で自己中心的な視点取得、(1)分化した主観的視点取得、(2)自己再帰的・二人称的および相補的な視点取得、(3)三人称的および相互的な視点取得(4)深層のおよび社会的・象徴的な視点取得、としている。このうち、幼児期に関連するものとして段階(0)と(1)を取り上げる。

段階0: 未分化で自己中心的な視点取得(3～6歳) 自己と他者は、身体的な存在としてのみ明確に区別されており、心理的な存在としては区別されていない。他者の単純な情動は推測できるが、自己の視点と他者の視点を、時として混同する。他者が自分と違った見方をしていることがわからない段階である。例えば、上述のストーリーに対する回答としては、「犬をあげる。犬は楽しいから」などが挙げられる(山岸, 1981)。

段階1: 分化した主観的な視点取得(5～9歳) それぞれの人が独自の主観的世界を持っているという知覚が生じる。ただし感情状態は単一のものとしてあり、混合的ではない(例: うれしいと悲しい)。自己と他者の主観的な視点が、潜在的には異なったものとして明確に区別され認識される。ただし視点の関係性は一方向きのもの(例: プレゼントは人を喜ばせる)として考えられている。例えば、上述のストーリーに対する回答としては「犬をあげる。太郎君は犬をほしがっているから」(段階0から段階1への移行期)、「おもちゃをあげる。太郎君はもう犬を買いたくないのだから」(段階1)が挙げられる(山岸, 1981)。

## 2-4: 視点取得研究の問題点

i) 自己中心性の意味するもの 以上、感情的視点取得および社会的視点取得の検討を通して、幼児期の情動理解(推測)の研究において、「自己」や「他者」という認識がどのように扱われ、理論化されているのかを検討してきた。これらの研究で「誰の」情動かという問題と関わる概念として、「自己中心性」が挙げられる。例えばBorke (1971) は幼児期も「非自己中心的」であると、Chandler & Greenspan (1972) や Selman (1980) は、幼児期は「自己中心的」であるとしている。

しかしここでの問題は、「自己中心的」にしる「非自己中心的」にしる、その根拠はそれぞれの課題において、幼児が「どんな」情動を推測したか、によるものであるということである。その結果、(1)「他者の」情動だと認識しているが推測内容が自己中心的(自分と同じ)になるという現象と、(2)そもそも「他者の」情動だと認識しておらず「自分の」情動として推測しているから自己中心的になる、という現象を区別できなくなっている。

ii) 感情的視点取得における混乱 例えば Chandler & Greenspan (1972) は、Borke (1971) の課題では、自己中心的な参加児と非自己中心的な参加児が同じ反応をする、と批判する一方で、自身の研究結果(Borke 課題を使用)については「幼い子どもでも他者の感情反応を正確に予測できることがある」(p106)と述べている。であるならば、Borke 課題における「自己中心的」な参加

児とは、何を意味しているのでしょうか。もし Borke 課題において、(a) 参加児は「他者の」情動であると認識しており、(b) その情動を正確に推測している、のならば Borke 課題においては「自己中心的」な参加児は原理的に存在しないことになる。言い換えると Chandler & Greenspan (1972) が Borke 課題において「自己中心的」な参加児を見出すのであれば、(b) ではなく (a) の部分を検討しなければならなかったのである。しかし彼らもまた、結局のところ (b) = 「どんな」情動か、から (a) = 「誰の」情動か、の部分を述べてしまっている。この点に関して Davis (1998) は、感情的視点取得 (Davis は役割取得と呼んでいる) の課題はどれも、視点取得の過程そのものではなく、その結果 (つまり感情状態についての判断) を評定している、と指摘している。

iii) 社会的視点取得における混乱 同じような混乱は、社会的視点取得の研究においても見られる。例えば「犬をあげる。犬は楽しいから」(段階 0) という反応と、「太郎君は犬をほしがっているから」(段階 0 から 1 への移行期) という反応 (山岸, 1981) を検討してみる。これは「どんな」情動かを推測しているかという観点から言えば両方とも正確ではない (太郎君は犬が欲しくない)。しかし「誰の」情動を推測しているのかについては、少なくとも後者は正確である (自分ではなく「太郎君が」犬を欲しがっている)。では、段階 0 にカテゴライズされた反応は「太郎君は」ということを認識していなかったのであろうか。これはまさに「誰の」情動かという認識そのものを問うことであるが、この可能性を排除したり担保したりする直接の資料はないのである。であるならば、段階 0 として分類された反応も、実は「太郎君は」ということを認識していたのかもしれない (もちろんそうでないかもしれない)。ここでの混乱は、段階の分類基準が、ある時には推測内容 (犬は楽しい) であり、別の時には人称への言及 («太郎君は») になっているということである。

iv) まとめ 以上、視点取得研究の問題を改めてまとめると、自己中心性という概念で自他の問題を扱おうと試みてはいるものの、「どんな」情動を推測するかという観点から「誰の」情動かという認識を扱おうとしている (あるいは両者を等価なものとして見なしている) ことにより、自己中心性という概念が「誰の」情動と認識しているかという問題を直接に扱えていない、と言えるだろう。したがって、自他の問題を扱おうと試みた視点取得研究の知見からでさえ、いまだ「誰の」情動かという問題について直接に述べることは困難なのである。Davis (1994) が述べているように、他者の感情の予測が正確であることが視点取得の成功の明白な根拠ではないし、不正確であることが視点取得に失敗したことの根拠でもない。つまり「どんな」情動かを正確に推測することが必ずしも「誰の」情動かを正確に捉えている根拠ではないし (e.g., Broke, 1971; Chandler & Greenspan, 1972), 「どんな」情動かの推測が不正確であっても、「誰の」情動かを正しく認識していることもあり得る (e.g., 山岸, 1981)。繰り返しになるが、「どんな」情動が推測されるかに着目するだけでは、「誰の」情動を推測しているかという問題は扱えないのである。

## 2-5: 現在の情動推測研究

「自己中心性」という概念から自他の問題を扱おうとした視点取得研究は、「どんな」情動が推測されたか、から、「誰の」情動を推測しているか、を捉えようとしており、その結果<「誰の」情動か>を直接述べるができないことを確認した。このような混乱は、現在の研究では解決されているのであろうか。この点については、解決されていないと回答できるだろう。近藤 (2014) ですでに述べているところではあるが、例えば Widen & Russell (2008) は、「どんな」情動が理解できるようになっていくかについての理論 (細分化仮説) において、「Young children's understanding of other's emotion」というタイトルを用いており、「幼児が分化させている情動知識は、「他者の」情動であるということ」を暗黙のうちに前提としている (近藤, 2014, p.107)。また、「どんな」情動が推測されるのかのパフォーマンスが 3~5 歳にかけて向上することを示した DeConti & Dickerson (1994) も、「他者の情動」という言葉を用いている。

一方、「誰の」情動か、に着目した研究も少数ながら見られ出している。例えば菊池 (2009) は、「先行研究における情動理解とは、無人称な「情動」についての性質や運用に関する表象的理解を検討するに留まっていた」(p.58) とし、自己-他者の枠組みから情動理解の発達を検討すべきであると述べている。実際に、3, 4, 5 歳児を対象に、推測する情動が自己なのか他者なのかで、情動推測課題の成績に違いが見られるのかを検討している (菊池, 2006)。その結果、3 歳児では自己よりも他者のほうが情動推測の成績が高いこと、4 歳以降自己と他者の情動を同程度に推測できることを示している。菊池 (2006, 2009) の研究は、情動理解の発達において、自他という観点から検討することの必要性を示唆した点に大きな意義がある。一方で、結果の解釈については疑問も残る。例えば 4 歳以降の発達的变化については、4, 5 歳児は「喜び」を生起する状況手がかりを提示された際、自己条件でも他者条件でも「喜び」を推測したということの意味する。この結果は、自己と他者の情動を同程度に推測できるようになったものとして解釈できる (菊池, 2006) 一方で、自他の区別なく情動推測を行ったと解釈することも可能である。ここでもまた、「どんな」情動が推測されたか (それが正確か) と「誰の」情動を推測していたかが等価なものとして議論されているのである。

## 2-6: 第二節のまとめ

第二節では、情動推測研究において<「誰の」情動を推測しているのかについては「暗黙の前提」とされてきた>という事態が、具体的にどのようなものなのかについて整理した。視点取得研究および現在の情動推測研究の概観を通して見えてきたことは、(1) 従来の研究は幼児が情動を推測する課題において「どんな」情動を推測するかということだけ検討されており、「誰の」情動を推測しているのかについては直接には検証されていなかった、(2) にもかかわらず「自己」や「他者」の情動が推測されているとして理論化・概念化されていた、ことであつたと言える。しかしこのような状況の下では、「自己中心性」が何を意味するのか (Borke, 1971; Chandler & Greenspan, 1972), あるいは本当に「自己の」「他者の」情動として推測しているのか (DeConti & Dickerson,

1994; 菊池, 2006) が不明確になってしまう。「誰の」情動も含めて理論化を試みるのであれば、直接的に「誰の」情動かを問う手続きを用いて、この点を確認する必要がある。つまり、「どんな」情動が推測できるか（内容次元）、という発達の変化の軸とは別に、「誰の」情動が推測できるか（人称次元）、という発達の変化の軸を取り入れることが今後の研究の一つの方向性（Figure1; 近藤, 2014より抜粋）として提起できるのである。

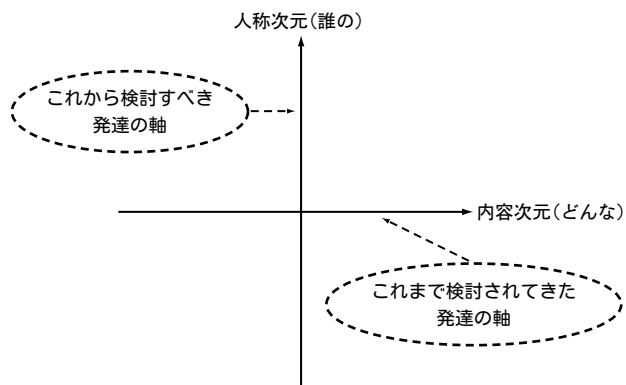


Figure 1 幼児期の情動推測の発達において検討すべき2つの軸

### 第三節：「誰の」情動を推測しているのかを問う意義

先ほどは、幼児期の情動推測研究において、幼児は「どんな」情動を推測するのかということから、「誰の」情動を推測しているのかという人称性まで含めて議論されている事態について確認した。そして、もし人称性まで含めて議論を行うのであれば、「誰の」情動を推測しているのかを確かめる手続きを用いる必要があるという近藤（2014）の提言を確認した。

ただし、検討されていないということは、検討する意義があるということを直接には意味しない。したがって、上述の提言に対しては2通りの反論を行うことができる。1つ目は、（A）幼児期の情動推測研究は、あくまで幼児は「どんな」情動が推測できるようになるのか（内容次元の発達）を扱うものであり、人称性まで含めた議論さえ行わなければ、現状のまま研究を進めていける、というものである。2つ目は、（B）幼児期は「誰の」情動かについてはすでに十分認識している（人称次元の発達は完了している）ので、あえて確かめる必要はない、したがって「どんな」情動が推測されるのか、ということだけでも人称性を含めた解釈を行って問題ない、というものである。

第三節では、上記（A）（B）の反論に対して再反論を行うことで、幼児期の情動推測において「誰の」情動として認識されているのかを確かめる意義と必要性を明らかにする。なお、以下では、「誰の」情動と認識して情動推測しているか、ということ、を「情動推測における人称性（の）認識」と適宜言い換えて議論することがある。ここでの「人称性」という用語は、これまでの情動理解研究では「無人称の情動」（菊池, 2006）が検討されてきたという批判を受け、「無人称」に対比する用語として用いている（なお、関連領域として「心の理論」研究でも「無人称」という用語が用いられている（別府, 2001；木下, 2008））。「人称性」という用語は言語学的、役割論的な意味合いで用いられることもあるが、本論文においてその意味は含まれておらず、「誰の」情動か、にお

ける「誰の」の言い換えとして用いている。

#### 3-1：（A）の意見に対する再反論—情動推測研究の方法面および機能面から—

まず、（A）幼児期の情動推測においては、内容次元の発達のみ問題とし、人称次元の問題は扱わない、とする主張に対し、情動推測研究の（i）方法論的側面、および（ii）機能的側面、の2点から反論を試みる。

i) 方法論的側面からの反論 情動推測研究が用いている方法論の側面から、内容面の発達のみ検討するという（A）の立場に対して反論ができる。近藤（2014）がレビューしていたように、先行研究の多くは、仮想状況を提示し、そこでの登場人物の情動を子どもに推測させること（状況手がかり課題）によって、情動推測の発達を理論化してきた。したがって、「どんな」情動を推測できるのかの発達のみを対象に理論化を行おうとしても、そこには必然的に、その情動は「誰の」情動かという問題が含まれざるを得ない。先行研究はこの点を解決するために、「他者の」情動であると暗黙裡に仮定していたことはすでに述べたところであるが、「他者の」情動であると言及しない代わりに内容面だけ扱う、という方向性は、人称次元の問題をどう扱うかに関する代替案としては論理的に不適切である。

また、内容次元の発達のみ扱うといった場合、何をもってして「発達」とするのかについても疑問が残る。状況手がかり課題では、「どんな」情動が推測されるのかの「発達」の基準については、主に成人（大学生）の観点からその状況が「喜び」や「悲しみ」を生起するものになっているかが評価される。この点に対し森野（2010）は「感情を扱う研究において、成人の考える基準に照らし合わせることで、幼児の感情理解の能力を評価して良いのだろうか」「幼児の世界での正答があるのではないか」（p.29）と問題提起を行っている。もちろん大人の認識に近づくということ、を「正答」（発達）とするならば、問題は解決される。しかしそれは結果として子どもたちなりの世界の見方を考慮しないことにつながる。そもそも情動推測の内容が「正答」かどうかは、「誰の」情動を推測するのか、によって規定される。木下（2008）が、「心の理解」の問題に関して「自己」や「他者」が形成されたところで初めて、それぞれの主体が何にどのような心的状態を向けているかが問われる土台ができる」（p.31）と述べているように、「誰の」情動かということが基盤となって初めて、「どんな」情動を推測するのか（それが「正答」か）、を問題とできるのである。このように捉えると、森野（2010）が指摘する「子どもの世界での正答」に迫るものとして、子どもが「誰の」情動を推測しているのかを検討するというということは、一つの方向性となるのではないだろうか。

以上をまとめると、（1）架空の他者を登場させて情動を推測させるという課題の性質上、また（2）「どんな」情動を推測するのかについての発達（あるいは「正答」）を規定するためには「誰の」情動かを考慮する必要性、のために、情動推測研究において内容次元の発達のみ扱うということは不可能であると言える。

ii) 情動推測の機能的側面からの反論 次に、情動推測研究の研究上の位置づけからも、「誰の」情動かという人称次元の問題を問

う必要性があることを述べる。

従来の情動推測の研究的位置づけとしては、情動推測は情動コンピテンスという社会的場面において機能する知性の一要素として捉えられている (Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001; 遠藤, 2002; Saarni, 1999)。つまり、情動推測研究は、その研究上の出発点からして、それが他者とのやりとりといった社会的文脈において機能することに本質的意義を置いているのである。そして社会的文脈における情動推測では、「どんな」情動を推測するか、だけでなく、「誰の」情動を推測するか、もまた重要になってくる。なぜなら、方法論的側面でも述べたように、「どんな」情動かを正確に推測するためには、まずもって「誰の」情動なのかを明確に認識されている必要があるからである。逆に言えば、内容次元の正確性だけでもって、社会的文脈における情動推測の機能的側面を述べることはできないと言える。「誰の」と「どんな」の両方を捉えて初めて、他者とのやりとりにおいて機能する情動推測の本質が捉えられるのである。

このことは、幼児の保育実践からも示唆される。例えば平松 (2012) は、以下のような保育実践を報告している (p.51-52)。

クリスマス会の出し物は、しょう君がやりたかった『王さまと九人のきょうだい』が最終的にみんなの多数決で敗れ、『からすのパンやさん』に決定しました。

(中略) しょう君は目に涙をいっぱいためてうつむいています。みんなが次のことに気持ちがいきそうになか、私はあえてみんなに聞こえるように「しょう君は、涙が出るくらい『王さまと九人のきょうだい』がやりたかったんだね」と言うと、いっせいにみんなもしょう君をみて『はっ』とした雰囲気。やさしいりかちゃんは「べつに『王さま』でもいいよ」。ほかにうなずく子も何人かいます。(中略) でも、みんなで話しあって決めたことだから、ここでひっくり返すことはできません。「決まったことだからしょう君も『からす』でいいんだよね？」と聞くと、しょう君もこっくりうなずいています。「でも、こんなふうにはしょう君が涙が出るくらいやりたかった『王さま』をガマンしたことは忘れないでいようね」と話し合いを締めくくって、その日は終わりました。

(中略：今度は2月の春祭りの出し物を決める段階)

「みんながいろんな役をやれるからいいと思う」「うん、みんながやっているところがいいよね」「それに……」と、ふみかちゃんが「クリスマス会のときしょう君がガマンしたもん。今度はやりたい」。この意見にはみんなも大きくうなずきます。

この子どもたちは、おそらく「やりたい出し物ができなかった場合どんな気持ちになるか」の質問に対しては「悲しい」と推測できただろう。それは「りかちゃん」が「べつに『王さま』でもいいよ」と言ったことからもうかがえる。しかしそのような推測は保育者の「しょう君は」という声かけがないと成立しなかった。言い換えると、この声かけ以前には、子どもたちは「しょう君の」気持ちが認識できなかったのである。だからこそ、声かけがあった時に『はっ』とした雰囲気になったのではないだろうか。事実、数カ月後、「ふみかちゃん」は保育士の声かけがなくとも、「しょう君の」気持ちに言及する姿を見させている。この事例からも、対

人コミュニケーションの背景にある情動推測プロセスに、「誰の」と「どんな」の2つの軸が関連していることが示唆される。

もちろん、上記の事例を、注意や意識が特定の人や対象（この場合はしょう君の涙）に向くかどうかということが問題であって、このことを「誰の」（しょう君の）情動を認識するのかということの発達と同じ次元で議論できるかどうかには課題が残る。ただここで確認しておくべきことは、内容次元の発達からだけでは、このような子ども達の姿とその変化を記述することは困難だということである。

もう1点、「誰の」と「どんな」の2点が、情動推測においては重要である、ということの具体例を、神田 (2004) の5歳児の遊び場面の報告から参照しておく。

一月のある日、男の子たちが数人でサッカーをしていました。けんいちろうくんの蹴ったボールが、たかしくんの顔面に当たってしまいました。たかしくんは痛かったようで、顔を押さえています。かけるくんは、たかしくんの痛そうなようすを心配しながら、けんいちろうくんに向かって、穏やかな口調でこう言いました。「けんいちろう、今のはイエローカードだ」保育者が「レッドカードではなくてイエローカードなの？」とたずねると、かけるくんは「けんいちろうは、レッドカードと言うと泣くからな。泣かないようにイエローカードと言ったんだ」と答えました。(中略) 相手の特徴を理解して、相手を追い詰めないように配慮した言い方ができるまでに育っていたのです。(神田, 2004, p.201)

この事例においても、対人コミュニケーションの背景に、「誰の」と「どんな」の2つの軸が関連した情動推測プロセスを見ることが出来る。しかもこの事例では、「たかしくんの」痛そうな様子に気を向けながらも、「けんいちろうくんの」気持ちに配慮するという、複数の人称性が絡む情動推測を行っているかけるくんの様子が描かれている。このような「誰の」気持ちかの認識が、対人コミュニケーションの柔軟な変化を生み出しているとも見てとれる。

以上をまとめると、(1) 情動推測はその研究の位置づけとして、対人コミュニケーションにおいて機能するという本質的意義を持ち、(2) 対人コミュニケーションでは「誰の」「どんな」情動を推測するか、が重要であり、(3) 事実、子どものコミュニケーション行動の背景に、「誰の」と「どんな」の2つを軸にした情動推測プロセスを見てとることができる（少なくとも内容次元の発達だけでは説明がつかない事象がある）、ことから、情動推測研究においては「誰の」情動かという認識を問う必要性があると言える。もちろん、対人コミュニケーションという機能的側面に言及することなく情動推測研究を行うという立場も想定できるが、その場合、何を目的に情動推測を研究するのか、は明確にしておく必要はあろう。そして筆者としては、対人コミュニケーションとの関連から情動推測（の発達）を検討しないというのであれば、もはやそれは情動推測研究とは言えない、と考えていることは付言しておく。

iii) まとめ ここまでを通して、(A) 幼児期の情動推測において

は、内容次元の発達のみ問題とし、人称次元の問題は扱わない、という立場は可能か、ということについて議論してきた。(i) 方法論的側面においては、状況手がかりの構造上、「どんな」情動かだけで発達の変化を記述することは不可能であることを、(ii) 機能的側面においては、情動推測研究の研究上の位置づけ(対人コミュニケーションにおける機能)上、「誰の」「どんな」情動かという2軸が重要であることを、それぞれ述べてきた。以上をまとめると、情動推測研究は方法論的にも研究の位置づけ的にも、「誰の」情動かという問題は不可分に関連しており、内容次元のみ扱うという(A)の方向性は不可能である、と結論される。

3-2:(B)の意見に対する再反論-自他認識の2つの水準から一次に、(B) 幼児期は「誰の」情動かについてはすでに十分認識している(人称次元の発達は完了している)ので、あえて確かめる必要はない、という主張に対して、自他理解の発達の観点から反論を試みる。

確かに、幼児期以前からすでに「自己」や「他者」の情動を推測しているように見える姿が観察的にも実験的にも示されている(e.g., Nadel, 1994; Young-Browne, Rosenfeld, & Horowitz, 2013)。また、普段幼児と関わっていると、「自己」や「他者」の認識において、問題がないように思えることも確かであろう。しかし、その場合の「自他認識」の水準(レベル)には注意が必要である。

i) 幼児期で問うべき人称性認識の水準 Wallon の自我形成論を検討した谷村(1989)によると、乳幼児期の自他分化には「行動レベル」と「表象レベル」の2つを区別する必要があるという。そしてそれぞれの違いを「前者において<他者>を演じるのは子どもの目の前にいる実在の他者であるのに対して、後者においては<他者>が子ども自身によって、言葉で演じられるという違い」(谷村, 1989, p.167)に見ている。そして、同情や交替遊びに現れる他者を行動レベルで分化される他者(外的他者)、一人会話に現れる他者を表象レベルで分化される他者(内的他者)と呼んでいる(谷村, 1989, p.168)。外的他者とは、「いま・ここ」の場面にいる他者のことであり、内的他者とは、「いま・ここ」の場面を超え、表象的に再構成された他者のことである(ただし、内的他者は外的他者から離れて子どもの表象活動の中のみ存在するのではなく、いつでも外的他者と重なることができる(谷村, 1989, p.171))。そして3歳頃から始まる表象レベルでの自他分化の出発点は自他の視点の混同にあると考えるべきであるとしている。

つまり、(B) 幼児期は「誰の」情動かについては十分認識している、という主張は、幼児期は「行動レベル」では「誰の」情動かについては十分認識しているが、その一方で、「表象レベル」では「誰の」情動かについては混同している可能性がある、と言い換えられるのである。実際、理論的アプローチのみならず、実証的アプローチからも、Wallon が提起したような自他認識の枠組みを検討している研究がいくつか存在する。例えば Nadel (Nadel, 1994; Tremblay, Burn, Nadel, 2005) は、Wallon の枠組みを参照しながら、乳幼児期のコミュニケーション様式の質的発達を実証的な根拠を提示しながら論じている。また木下(2008)も、観察的アプローチと実験的アプローチを用いて、Wallon 的観点か

らの自他認識の発達を検討し2歳過ぎより表象レベルの自他関係へと進む(「心的に表象された“内なる他者”との対話や相互交渉を通して、他者と関係を結んでいく」(p. 213-214))ことを示唆している。

ただし、上述の研究は、乳児期と幼児期の自他関係様式の違いと、その違いが生じる時期についての検討を主なテーマとしており、結果として幼児期の発達の変化についての記述に詳細さを欠いているように思われる。例えば Nadel ら(Tremblay, Burn, Nadel, 2005)は、乳児期(0~2歳)までの情動共有エピソードと、そこで展開される自他認識の問題について詳細に記述しているものの、3歳以降の記述に関しては「自己」ならびに「他者」という用語を、その根拠を提示することなく用いている。また木下(2008)も、2歳ごろに表象レベルの自他関係へと進んでいくということは示しつつ、次の検討では幼児期後半が主な対象となっており、いわゆる年少児から年長児にかけての幼児期の発達の変化そのものについては言及されていない。まとめると、上述の研究は、Wallon の枠組みから「行動レベル」と「表象レベル」の自他認識の違いが存在し、乳児期から幼児期にかけて「行動レベル」と「表象レベル」の質的な変化が生じることを示した点に大きな意義があるものの、幼児期における表象レベルの自他認識の「開始」と「発展」と「成立」が混在化して語られている点にまだ課題が残っていると言える。もちろん幼児期にはすでに「開始」と「発展」と「成立」が等価なものであるという可能性は残っているが、それはあくまで可能性であり、この点を確かめること、言い換えると、「表象レベル」の自他認識の発達に焦点を当てて検討することが必要であると思われる。

ii) 情動推測で問うべき人称性認識の水準 ここで残る最後の問題は、情動推測で問われる人称性(「誰の」情動か)の認識は、表象レベルでの問題なのか、ということであるが、これについては、情動知覚は行動レベル、情動推測は表象レベルの問題であると回答できる。近藤(2014)が定義しているように、情動知覚は(1)相互に影響する二人称の関係において(オンタイム性)、(2)表情や身振りなどで表される情動の意味を直接的に捉えること(直接性)、という特徴を持っており、いわば「行動レベル」の情動理解である。ここでは「誰の」情動かという認識は直接的には問題とならない。もう少し言えば、問うてもいいが、それは「いま・ここ」にいる他者以外ありえないし、そもそもそれを意識化しないところに情動知覚の本質があるのである。それに対し情動推測は(1)情動が生じた場から一定程度距離を置いた状況で(オフタイム性)、(2)情動に関する概念・原理を頭の中で組み合わせること(間接性)、という特徴を持っている(近藤, 2014)。この2つの特徴は、「誰の」情動かについて「表象レベル」で認識することを求める。つまり、「いま・ここ」の場面を超え、「誰の」情動かについて表象的に意識化する(またその表象を保持し続ける)ことを必要とする。

情動推測においては「誰の」情動かを表象レベルで認識する必要がある、ということは、近藤(2014)がレビューした成人の脳科学研究からも示唆される。つまり、ある状況で「自分はどう感じるか」(自己視点)と「他者がどう感じるか」(他者視点)では、情動に関する情報を処理する、すなわち情動推測する脳領域は同



じである一方で、「自己の」情動と「他者の」情動を意識化（表象）する脳領域が異なること、が示されている（Ruby & Decety, 2001, 2004）。

成人においては、情動推測を行う際、「誰の」情動であるのかを表象的に認識することは可能であろう。しかし、すでに述べたように、幼児期の表象レベルでの自他認識の「開始」と「発展」と「成立」はいまだ知見として明確に区分されているわけではない。幼児期において、表象レベルの自他認識とオフタイム性・間接性を特徴とする情動推測が同時に開始・発展していくのはおそらく偶然ではなく、「自己の」「他者の」人称性認識と、情動推測の発達に関連しているとみるべきであろう<sup>1)</sup>。であるならば、人称性を含めて議論するのであれば、やはり「誰の」情動として認識しているのかを（表象レベルで）確かめる必要があると言える。

まとめると、幼児期は「誰の」情動かについてはすでに十分認識している（人称次元の発達は完了している）ので、あえて確かめる必要はない、という主張に対しては、（１）情動知覚で問題となる行動レベルの自他認識においては確かめる必要はないであろうが、（２）情動推測において問題となってくる表象レベルの自他認識においては、確かめる必要がある、と再反論することが可能である。

以上２つの反論を通して、人称次元での発達を捉えるということの妥当性が改めて確認されたと言えるだろう。

#### 第四節：「他者」とは誰か

第二節、第三節では、これまでの先行研究では、幼児は「誰の」情動を推測しているか、ということについて暗黙の前提とされていた事実を指摘し、情動推測における人称性認識の発達を検討することの意義と必要性について述べた。

もう１点、先行研究の問題点を指摘しておく必要がある。第二節、第三節では、「誰の」情動かと言った場合、「自己の」情動と「他者の」情動の２つしか言及していなかった。「自己の」情動の場合、「誰の」情動であるのかについてはある程度明確な意味を持っている。しかし「他者の」情動の場合、その「他者」が「誰」であるのかについてさらに議論の余地がある。

従来の情動推測研究では、この「他者」に関しては「架空の人物」を設定していた。そこで問われているのは「一般的に人はこのように感じる」という認識であり、ここでの「他者」とはいうなれば「一般他者」と言い換えることができる。しかし、幼児の日常場面を見てみると、「架空の人物」＝「一般他者」の情動を（知覚的にしろ推測的にしろ）理解する事態や必然性はそれほど多くなく、多くの場合普段から個別具体的に関わっている人物、いうなれば「具体他者」の情動を理解しているのではないだろうか。だとすると、幼児期の情動推測における人称性認識を問う場合、「一般他者」と「具体他者」を区別せず、「他者」認識として発達の意味合いは等価であるとするのは問題であると言わざるを得ない。言い換えると、「他者」において「一般他者」と「具体他者」を区別し、その発達の違いについて検討する必要があると思われる。

第四節では、「他者の」情動と言った場合の「他者」において、

「具体他者」と「一般他者」の２つの水準を区別することの妥当性と意義を明らかにする。まず、この両者を区別する重要性を述べた遠藤（1997）の指摘を検証する。そして、この両者の発達の関連性について、理論的・実証的な予測を立ててみる。

#### 4-1：「具体他者」と「一般他者」－遠藤による個別法則と一般法則の対比－

i) 概略 一般的な人物理解と具体的な人物理解の質の違いについて述べたものに、遠藤（1997）のレビューが挙げられる。遠藤（1997）は、自他のふるまいあるいは内的世界を説明・予測するための基本的枠組みとして、誰もが持つあるいは持っているからこそ意味をなす理論と、個人化されて初めて意味を持つ理論の２つを対比させて述べている。そして前者が自他理解あるいは心というものに関する一般法則（原則）からなるのに対し、後者は、個人が自らが生きる世界・文脈に応じて特化させた個別法則（特殊細則）からなる、としている。

この具体例として遠藤（1997）は、幼児を対象とした誤信念課題におけるエピソードを報告している。その実験では、参加児の友達がどのように反応するのかを予測する課題が行われた。そこで何人かの参加児が、次に来るのが具体的に誰なのかということに強いこだわりを見せたと言う。そして実際に、ある参加児は、ある特定の子どもであれば、通常予想される反応とは別の反応をするだろう（その子はいつも先生と一緒にいるので予め答えを覚えてもらっているから）と予測したという。これは「個別法則」を利用して「一般法則」としての推論に修正を加えたものであるとしている。そして子どもたち（そして我々）の日常レベルの自他理解というのは、個々人が有する個別法則（「具体的にあの人はどのような特性を有する人なのか、どのように考える傾向のある人なのか、あの人と自分はどのような関係にあるのか、自分はあの人にどのような感情を有しているのか」（p.60））が、その時々自他の心情の予測、解釈に不可避的に入り込んでくる可能性が高い、と述べている。

さらに重要な指摘として、「（実験場面における）仮想的状況と実際の日常的状況が決定的に異なるのは、後者における（実在の）登場人物は、ほとんどの場合、自分にとって（中略）“誰でもない誰か”としてはあり得ず（p.60）、個別法則によって色付けされ、自分自身にとって多かれ少なかれ特別な意味を持った他者であること、逆に言えば仮想場面での登場人物は「ある意味できわめてニュートラルな、一般化された他者（generalized others）として、つまり多分に“誰でもない誰か”として、そこに在るということになる」（p.60）と述べている。

実験課題の多くは、「この“自分自身にとって特別な意味を持った他者”の登場を極力排除する」ことによって、「想定されるノイズや誤差要因を排し、子どもたちの心の性質や機能に関する潜在的な理解の質を、最大限に引き出そう」（p.60）としていた。しかし、「日常世界に、こうしたノイズや誤差を排した、いわば“純然たる”状況が生じるのは」非常にまれであり（p.60）、結局のところ日常の対人関係に対して個別法則と一般法則を適宜組み合わせ、その時々自他の心情や行動に関する予測・解釈の精度を高めているのである。

ii) 情動理解研究への示唆 遠藤(1997)の指摘は、実際のところ「心の理論」と「内的作業モデル」という自己理解の2つの枠組みを、前者を一般法則、後者を個別法則として対比させて述べたものであり、情動理解に関して直接的に述べたものではない。しかし、幼児期の情動理解(推測)を検討した研究が、多くの場合、仮想状況における架空の他者の情動を推測させたものであることを考えると、自分にとって特別な意味を持った他者の登場を極力排除し、ニュートラルな「誰でもない誰か」「一般化された他者」についての理解を問うてきたという「心の理論」に対する批判は、そのまま情動理解研究にも当てはまると言える。したがって、情動理解研究においても「個別具体」と「一般」の対比から、発達プロセスを捉える視点は有効であると思われる。

ここで問題は「個別法則」や「一般法則」を駆動させるものは何か、ということであるが、これがまさに「誰の」情動であるのか、という認識であろう。「自分の友達」についての情動を推測する場合には、「自分の友達」についての個別法則を用いる必要があるし、逆に何ら特別な意味を持っていない他者(代表例としては架空の人物)の情動を推測する場合には、「一般的なる人」についての一般法則を用いる必要がある。つまり、遠藤(1997)の問題提起を本論文の問題意識に引きつけるのであれば、「個別法則」や「一般法則」を駆動させる前提となる「(個別)具体他者」や「一般他者」の認識がどのように発達するのか、ということになる。

iii) まとめ 以上、遠藤(1997)の理論的示唆を受けて、日常から接することで特別な意味を帯びた他者＝具体他者についての理解と、そのような意味を帯びていない他者＝一般他者についての理解を区別し、その両者の発達の関連性を検討する必要性が明らかとなった。しかし遠藤(1997)自身は、こうした2種類の理論の発達が、一般から個別への分化という形で進行するのか、個別から一般へという形で進行するのか、あるいは並行・独立的に進行するのか、について、現時点で明確には答えられないとしている。それは本論文の問題意識に照らして言い換えると、「一般他者の」情動という認識が先なのか、「具体他者の」情動という認識が先なのか、あるいは同時的に認識されるのか、ということが明確ではない、ということである。この点に関しては、実際に具体他者と一般他者を比較した形でデータを取って確かめることが必要になってくる。

ただし、両者の発達の関連性に関して、一定程度予測することを可能にする理論的・実証的知見も存在する。次に、これらの知見について見ていくことにする。

#### 4-3-1: 具体他者と一般他者の発達の関連性(1) 理論的示唆－Meadによる自我論－

先ほどは遠藤(1997)が指摘した「個別具体的な他者」と「一般的なる他者」を区別する重要性について確認した。しかしその発達の関連性についてはいまだ回答を得てない。ここではMead(1932)を参照しながら、「個別具体的な他者」認識と「一般的なる他者」認識それぞれの発達について一定の示唆を得ようと思う。その際、Meadの自我論を解説した金川(1989)やHermans & Kempen(1993)も参照する。

i) 自我(self)とは まず、Mead理論における自我(self)と

は何かについて簡単に述べておく。Meadによれば、自我とは、対人行動事態における他者とのコミュニケーションが、生活体の内部に内面化されてきた過程である。この過程における自覚的な側面を「me」と呼び、対人行動において行動の準備をし、方向づける機能を果たす。いわば対象化、客体化された自己である。それに対し、実際に他者との反応に現れる(事前にそれとは自覚できない)側面を「I」と呼び、「me」では予想できなかった行動の実現値としている。一例として、母親が子どもをしかる時、内的リハーサルでは冷静に諭そうとしたが、いざ叱る時には大声を上げてしまった、という事態を取り上げる(金川, 1989)。この「冷静に諭す」という内的リハーサルが「me」の部分であり、実際に大声を上げてしまった動作主が「I」である(もちろん「I」は行動が実現した後に経験に組み込まれ、「me」となる)。自我とは、この「me」と「I」の総体なのである。言い換えると、自我とは、予想できる「me」と完全には計算しつくせない「I」という、二つの識別できる側面をともないながら進行していく社会過程なのである。

ii) 自我発達のプロセス では自我の発達とはどのような事態を指すのであろうか。Meadの自我発達についての主たる論点は、コミュニケーションの内面化がいかんが生じるか、すなわち他者の行動や自分の行動という外的な諸事象が、いかにして個人の内的経験に移入(transfer)されるかという点にある(金川, 1989)。この自我には、先ほど述べた「I」と「me」の両方が含まれているが、Mead自身が自我の発達で主に取り扱っているのは「me」の部分であるようである(金川, 1989)。言い換えると「幼児がいかん自己を対象化できるか、それによって自己の行動をコントロールし社会性を獲得していくか」(金川, 1989, p.196)が述べられている。したがって、以下から検討する自我発達は、主として「me」としての自我のことを指す。

Meadの自我発達の中心概念は「他者の態度(役割)取得」である。「態度(役割)取得」とは、想像の中で自らが他者になり、この内なる他者が自分を実際に刺激するように自らを刺激すること(金川, 1989)である。他者が自分にどのような態度を向けるかを自分が他者だと想像して考えるプロセス、と言い換えてもいいだろう。自らが対象となることがその特徴であるところの自我は、この態度(役割)取得の発達によって獲得される(金川, 1989)。ただし、「他者の態度」という場合、よく知っている特定の他者と、誰と識別できない他者とを区別しなくてはならない。前者であれば「この人は前にこうだったから、今後もこうするであろう」という予測をするが、後者の場合「人は一般にこのような場合にはこう反応するものである」という予測を行う。これは遠藤(1997)が述べた個別法則と一般法則にそれぞれ対応するものであろう。ではその両者の発達の関連性についてはどうであろうか。

Meadは子どもの自我は2つの段階を通じて発達していくとしている(Hermans & Kempen, 1993)。第一段階は「遊びの段階」であり、この段階において子どもは、特定の他者の態度を取得することを学習する。代表的なものに、子どもが親になったつもりで自分自身に話しかける「ごっこ遊び」が挙げられる。ただしこの段階では、想起する他者の反応はせいぜい一人で、ある状況を

構成しているすべての他者の役割を受け持つ準備ができていない（金川，1989）。言い換えると，自我をより一般化して組織化した感覚というものが欠けている（Hermans & Kempen, 1993）のである。

次の段階は「ゲームの段階」である。「遊びの段階」が個別の他者の役割を取ることが求められていたのに対し，この第二の段階は同じゲームに関わるすべての役割をとることが求められる。すなわち，「個々の人々の態度を子どもがすべて想起するだけでなく，それらを相互に関連づけ，組織化された態度の形態に統合しなければならない」（金川，1989，p.199）のである。Mead はその代表例として野球を例に出している。この中では，野球に参加する全ての人が，全体の関係性を頭に思い浮かべなければならない。このような「ゲーム」を通じて子どもが経験するものが，他者の有機的関連を持ったユニット，「一般化された他者」である。この「ゲームの段階」での経験を経て，子どもは組織化されたコミュニティや社会集団という観点から自分を位置付けることができるようになる。

iii) まとめ 以上，Mead の自我発達のプロセスをまとめると，特定の個人の観点（態度）から自我を対象化する段階から，所属する社会集団全体としての一般化された観点（態度）から自我を対象化する段階へと発達段階が進んでいくことになる。このことから，遠藤（1997）の「個別法則」と「一般法則」の発達の関連性についての問題提起に対して回答すると，まず個人が自らが生きる世界・文脈に応じて特化させた個別法則（特殊細則）が確立され，その後自我理解あるいは心というものに関する一般法則（原則）が成立するという「個別具体から一般へ」というプロセスが予想される。本論の問題意識に立てば，まずは「具体他者の」情動という認識が獲得され，その後「一般他者の」情動という認識が獲得される，というプロセスが想定される。

もちろん Mead の「一般化された他者」とは，社会やコミュニティといった不特定多数の人物で構成された他者を指すものとして用いられており，実験場面における「架空の人物」の認識とはその意味合いが異なるものではある。とは言え，「架空の人物」の情動理解が，自身が直接関わることのない「誰でもない誰か」の情動を理解すること，つまり「人は一般的にはこのように感じるものだ」と予測することを意味するのであれば，「架空の人物」の認識と「一般他者」の認識には重なる部分も存在する。従来の情動理解研究がこの点を区別せず一律に「他者の」情動理解として検討していた経緯を考慮すると，「具体他者」と「一般他者」を区分し，その発達の関連性を検討することには大きな意義がある。その中で Mead が示した「個別具体から一般へ」というプロセスは理論的にも実践的にも検討する価値のある方向性であろう。実際，心理学の実証研究においても，そのようなプロセスを描きだしたものとして読み替えられるものが少なくない。次に，「個別具体から一般へ」というプロセスを示唆する心理学的研究について見ていくことにする。

#### 4-3-2：具体他者と一般他者の発達の関連性（2）実証的示唆－発達心理学的研究－

i) 坂上による観察研究 坂上（2012）の研究は，具体的な人物

理解と一般的な人物理解の発達的变化，およびそのつながりについて大きな示唆を与える。この研究では，1歳後半～5歳にかけての子どもと母親の会話の分析がなされている。その中で，自己や仲間といった具体的な人物の名前は1歳後半から見られ出すこと，3歳2カ月～3歳8カ月の時期において組を意識した発言が見られ出すこと（例：「桃組さんの中で～する子はいる？」），3歳9カ月～4歳3カ月の時期において，自己や仲間属性語（例：意地悪）を用いたこと，4歳4カ月～5歳3カ月の時期に，自分や友達の差異をより詳細に捉えた発言（例：「すごく」「たまに」）をする一方で，身近な他者との具体的な関わりから形成された知識を人全般に一般化して語ること（例：「人間はもともとそういう（やさしい）もの」（4歳5カ月），「人はほんとはみんな仲良し」（4歳6カ月））が報告されている。これは，具体的に関わる人物についての理解が詳細になっていき，かつその人数も増えていった上で，より一般化した人物についての認識が成立していったプロセスとして捉える事ができる。言い換えると，具体的な人物の理解が充実した段階で，「具体的な関係を越えた他者」が認識されるというプロセスを描くことができる。

ii) Dunn & Hughes による実験研究 坂上（2012）は質的な研究であったが，実験研究の枠組みで具体的な人物の情動理解について検討した数少ない研究に，Dunn & Hughes（1998）および Hughes & Dunn（2002）が挙げられる。Dunn & Hughes（1998）は，4歳児を対象に，自分，友達，母親が「喜び」「怒り」「悲しみ」「恐れ」を感じる状況を説明するように求めた。その結果，各人物において説明する事象や説明量が異なることが示された。例えば自分と母親では「怒り」と「悲しみ」については類似の原因を挙げることは少なかった。一方で，自分と友達の「喜び」と「悲しみ」については類似の原因を挙げるが多かった。また，子どもは母親の「悲しみ」の原因についての質問には困惑し，母親の「怒り」の原因についての質問にははっきりと述べるのに対し，友達の「怒り」の理由づけは困難であり，「悲しみ」については明確に言及できていた。

Hughes & Dunn（2002）では，同じく4歳児を対象に（サンプルサイズは大きくしている），自分，友達，母親のネガティブ情動（怒りと悲しみ）に着目して検討している。さらにこの研究では7歳時点でも同じ手続きを用いて検討している。その結果，4歳時点でも自分，母親，友達の怒り・悲しみに対し，一貫した妥当な説明を行っていること，子どもが怒りと悲しみに異なったテーマの説明を行う程度が，年齢と共に増加すること，などが示されている。

これらの研究は，情動理解における「関係特異性」（Dunn & Hughes, 1998）を示すとともに，具体的に関わる人物の認識は，4歳時点ですでにある程度認識されており，その認識は年齢と共に発達していくことを示唆している。

iii) 朝生による実験研究 Dunn & Hughes（1998）や Hughes & Dunn（2002）の研究では，具体的な人物（自己も含めて）には着目されていたものの，一般的な他者との比較が行われていない。では，一般他者（この場合は架空の人物）の認識はどうであろうか。

この点で参考になるのが，朝生（1987）の実験研究である。こ

の研究では、年少児（4：1、これは平均年齢4歳1カ月の意味、以下同様）、年中児（5：0）、年長児（6：1）を対象に、自分の好みと架空の人物の好み（例：カブトムシが好きかどうか）が異なる条件を設定した上で架空の人物の情動を推測させている。その結果、年少・年中児では主人公の気持ちを自分と同じであると推測する「自己準拠反応」が多いのに対して、年長児以降、自己とは異なった他者の特性情報を用いて情動推測を行う「他者準拠反応」が増えることが示されている。また「自己準拠反応を行った参加児に対して主人公の特性（例：カブトムシが嫌い）を言及しても情動推測の内容は変化しなかった（例：いい気持ち）」という結果も報告されている。

もし幼児が、情動推測の対象が「架空の人物」であると認識していたのであれば、年少段階から「他者準拠」の情動推測が行われているだろう。また、仮に「架空の人物」という認識はしていたものの推測段階で間違えた（自己準拠になった）だけであるのなら、改めて情報を与えた場合はその推測が訂正されるはずであろう。しかし結果はそうならなかったことから、幼児期には「架空の人物」を認識することは困難であり、その認識が成立するのは年長段階（6歳頃）であることが示唆される。

iv) まとめ 以上3つの研究知見を比較検討してみると、(1) 具体他者の認識は4歳時点で成立していること（Dunn & Hughes, 1998; Hughes & Dunn, 2002）、(2) 「架空の人物（一般他者）」の認識は6歳頃に成立すること（朝生, 1987）、(3) 具体他者の理解が充実した段階で、具体的な関係を越えた他者の理解が始まること（坂上, 2012）の3点が示唆された。

#### 4-4：「具体他者」とは誰か

先ほどは、具体他者と一般他者の人称性認識の発達の関連性において、「個別具体から一般へ」というプロセスが理論的および実証的に予想されることを述べてきた。次なる研究のステップとしては、実際に「個別具体」と「一般」を対比した形でこのプロセスを検証していく必要があるだろう。しかし、このプロセスを検証する前に、「具体他者」とは誰なのか、一定の範囲を設定することが必要である。なぜなら、「日常的に個別具体の関わりを持つ人物」が「具体他者」の定義なのであれば、様々な人物が想定されるからである。もちろん、この定義に適っているのであれば、いずれの人物もその人称性認識を問う重要性はあるだろう。一方で、多様な人物を取り上げると研究知見としてまとまりを欠き、引いては「個別具体から一般へ」というプロセスについて何ら結論を下せなくなるという危険性も存在する。言い換えると、幼児期において特に重要となってくる「具体他者」とは誰なのか、あらかじめ射程を絞っておく必要がある。

そこで第一に挙げられるのはおそらく「友達」であろう。その理由として(1) 子どもにとっての意義、(2) 実践現場にとっての意義、(3) 研究にとっての意義、が挙げられる。(1) に関して、幼児期はそれまでの母子に代表されるような、自分の意図や主張を暗に汲み取って反応してくれた大人との関係から、知識や技能がほぼ同等であり、時にお互いの主張がぶつかるような子ども同士の関係へと移行してくる時期であることが挙げられる（松崎, 1996）。お互いに意図が読み取れず、主張がぶつかるような関

係性の中では、それぞれがお互いの気持ちを推測し、調整していく必要がある。幼児期に新たに登場してくる重要な他者であり、その他者と円滑にコミュニケーションを行うにはお互いにお互いの気持ちを推測する必要がある、ということから、子どもたち本人が「友達の」情動をどのように認識していくのかを検討することは意義があると思われる。

(2) に関して、保育実践や発達臨床の現場において、幼児期は仲間作りや集団作りといったものが大きな目標となってくる時期であることが挙げられる（成田・高橋・庄司, 1992; 平松, 2012; 神田, 2002）。また、近年注目されるようになった、いわゆる「気になる子」においても、友達との関わりに困難を持つ（気になる）ことが報告されている（赤木・岡村, 2013; 刑部, 1998）。「友達の」情動がいかに認識されていくのかを知ることで、上述の保育目標や療育実践に対し、それを可能にする発達の要因を見出せるかもしれない。

(3) に関して、すでに「友達」を取り上げている研究がいくつか存在していることが挙げられる。例えば原（1995, 1997）は、5, 6歳児は「知っている子」と比較して「友達」をある程度一貫した行動をする人物として理解していたり、遊び場面において、友達は「知っている子」よりも「自分」に対して好意的に振る舞うだろうと予測することを示している。また、Hayes, Greshman, & Bolin（1980）では、3～5歳児を対象に、仲のいい子と仲の悪い子を質問し、その理由について検討している。さらに、先述の遠藤（1997）でも、友達が「誰か」によって推測を変化させたという事例を（エピソード的ではあるが）報告している。これらの研究は幼児期に具体他者の認識が発達していくということを間接的に示していると言えるだろう。

以上、(1)(2)(3)の3つの意義から、幼児期において検討すべき「具体他者」認識の「具体他者」として「友達」が挙げられると思われる。もちろん上述の議論は、「友達」以外で具体他者として想定される人物（例：両親、保育士）の人称性認識を問う必要がないということは意味していない。あくまで(1)(2)(3)の意義から具体他者として友達を取り上げる重要性があるということを述べている点には留意しておいてほしい。

#### 第五節：まとめ

本論文の目的は、(1) 近藤（2014）では明記されていなかった＜「誰の」情動かは暗黙の前提であった＞という事態がどういふものなのかを確認し、内容次元とは別に人称次元の発達を検討する意義について確認すること、(2) 「他者の」人称性認識と言った場合、「個別具体に関わる他者」と「関わりを持たない他者」を区別する重要性和その発達の变化を予測すること、の2点であった。

(1) に関しては、「どんな」情動が推測されるかということのみ焦点化され、「誰の」情動かという認識（人称性認識）は暗黙の前提となっていることを指摘した。具体的には、幼児が課題において「どんな」情動を推測するかということのみ検討されているにもかかわらず、それをもってして「自己の」あるいは「他者の」情動が推測されているという人称性を含めた解釈が行われている事態を確認した。その後、人称性を含めた解釈を行うのであれば、

内容次元（どんな）の発達に加え、人称次元（誰の）の発達も検討すべきであるという提言を行った。ただしこの提言に対して（A）情動推測研究は内容次元の発達のみ検討するものである、（B）幼児期ではすでに人称次元の発達は完了している、という2つの反論が想定された。（A）に対しては、研究の方法論的にも「誰の」情動かを問わざるを得ず、また情動推測の「他者とのやりとりにおいて機能する」という重要な側面を考慮した場合、人称次元を考慮しないという研究は、もはや情動推測研究ではないという回答を行った。（B）に対しては、情動推測で問題となる表象レベルでの人称性認識はいまだ混合状態である可能性があり、人称次元の発達は完了していない可能性が残っていること、だとするとやはり「自己の」「他者の」情動推測の発達として理論化することは問題であること、を述べた。以上の再反論を通して、人称次元の発達を検討することの意義を改めて確認した。

（2）に関しては、遠藤（1997）の議論を受けて、「具体他者」と「一般他者」は等価なものではなく、両者を区別して検討する必要があることを確認した。その後、Meadの理論的示唆および発達心理学的研究の実証的示唆より、人称性認識における両者の発達の関連性は、「個別具体から一般へ」という方向性であることが示唆された。

これまでの議論はいまだ仮説の域を出ていない。今後の課題としては、この仮説を検証できる枠組みを開発し、実証面から幼児期の情動理解における人称性認識を検討していくことが求められるだろう。

#### 脚注

1) このように捉えると、Figure1で2つの軸が直交しているのは正確ではないだろう。よってFigure1は、発達プロセスのモデル化ではなく、あくまで内容次元と人称次元が等価なものとして見なされていたことの問題性を指摘したものとして解釈していただきたい。

#### 文献

赤木和重・岡村由紀子. (2013). 「気になる子」と言わない保育  
こんなときどうする？考え方と手立て. 東京：ひとなる書房.  
朝生あけみ (1987). 幼児期における他者感情の推測能力の発達—  
利用情報の変化—. *教育心理学研究*, **35**, 33-40.  
別府 哲. (2001). *自閉症幼児の他者理解*. 京都：ナカニシヤ出版  
Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children:  
egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, **5**, 263-  
269.  
Chandler, M. J. & Greenspan, A. (1972). Ersatz egocentrism:  
A reply to H. Borke. *Developmental Psychology*, **7**, 104-106.  
Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). *Emo-  
tional intelligence in everyday life*. Hove: Taylor and Fran-  
cis. (チャロキー, J., フォーガス, J. P., & メイヤー, J. D.,  
中島浩明・島井哲志・大竹恵子・池見陽 (訳). (2005). *エモー  
ショナル・インテリジェンス 日常生活における情動知能の科  
学的研究*. 京都：ナカニシヤ出版.)

Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological ap-  
proach*. US: Westview Press. (マーク H. デイヴィス  
(1999). 菊池章夫 (訳) *共感の社会心理学 人間関係の基礎*. 東  
京：川島書店)  
DeConti, K. A. & Dickerson, D. J. (1994). Preschool children's  
understanding of the situational determinants of other's  
emotions. *Cognition and Emotion*, **8**, 453-472.  
Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understand-  
ing of emotions within close relationship. *Cognition and  
Emotion*, **12**, 171-190.  
Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development.  
In Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol.  
3 Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed.,  
pp.701-778). New York: Wiley.  
遠藤利彦. (1997). 乳幼児期における自己と他者、そして心—関  
係性、自他の理解、および心の理論の関連性を探る—. *心理学  
評論*, **40**, 57-77.  
刑部育子. (1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過  
程に関する関係論的分析. *発達心理学研究*, **9**, 1-11.  
原 孝成. (1995). 幼児における友だちの行動特性の理解. *心理  
学研究*, **65**, 419-427.  
原 孝成. (1997). 幼児における友だちのパーソナリティの理解  
—自分と知っている子に対する友だちの行動予測. *性格心理学  
研究*, **5**, 1-8.  
Hayes, D. S., Gershman, E., & Bolin, L. (1980). Friends and  
enemies: Cognitive bases for preschool children's unilater-  
al and reciprocal relationship. *Child Development*, **51**, 1276-  
1279.  
平松知子. (2012). *子どもが心のかっとうを超えるとき 発達す  
る保育園 子ども編*. 東京：ひとなる書房.  
本間優子・内山伊知郎. (2013). 幼児・児童における他者感情理  
解能力と感情的視点取得能力に関する研究のレビュー—両者の  
相違についての検討—. *新潟青陵学会誌*, **5**, 71-79.  
Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emo-  
tion: Longitudinal associations with mental-state talk be-  
tween young friends. *Developmental Psychology*, **34**, 1026-  
1037.  
神田英雄. (2004). *3歳から6歳 保育・子育てと発達研究をむ  
ずぶ 幼児編*. 東京：ひとなる書房.  
金川智恵. (1989). 幼児の自我発達—ミード (Mead, G. H.) の  
自我論の視座から. 梶田叡一 (編). *自己意識の発達心理学*  
(pp.179-229). 東京：金子書房  
菊池哲平. (2006). 幼児における状況手がかりからの自己情動と  
他者情動の理解. *教育心理学研究*, **54**, 90-100.  
菊池哲平. (2009). *自閉症児における自己と他者、そして情動 対  
人関係性の視点から探る*. 京都：ナカニシヤ出版.  
木下孝司. (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達.  
京都：ナカニシヤ出版.  
近藤龍彰. (2014). 幼児期における情動理解の発達研究の現状と  
課題. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要*, **7**, 97-

- 111.
- 子安増生. (1999). 幼児期の他者理解の発達 心のモジュール説による心理学的検討. 京都: 京都大学学術出版会.
- Nadel, J. (1994). The development of communication: Wallon's framework and influence. In Vyt, A., Bloch, H., & Bronstein, M. H. (eds). *Early Child Development in The French Tradition: Contributions from Current Research* (pp.177-189). Hove: Lawrence Erlbaum Association.
- 成田朋子・高橋依子・庄司留美子. (1992). 発達臨床心理学. 京都: ミネルヴァ書房.
- 松寄洋子. (1996). 遊びと仲間関係. 高橋たまき・中沢和子・森上史郎. (編). *遊びの発達学 展開編* (pp.38-55). 東京: 培風館
- Mead, G. H. (1932). *Mind, Self, and Society, from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press. (G. H. ミード (1995). 河村 望. (訳). 精神・自我・社会. 東京: 人間の科学社)
- Michalson, L. & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In Lewis, M. & Saarni, C. (Eds.), *The Socialization of Emotions* (pp.117-139). New York: Plenum Press.
- 森野美央. (2010). 幼児期における感情理解. *心理学評論*, **53**, 20-32.
- 中瀬古きぬ恵. (1999). 子どもの主観 (視点) 構造の発達段階とアンビバレンス理解: 日本でのインタビュー調査に基づく Selman の視点取得段階理論の再検証. *人間関係論集*, **16**, 139-161.
- Ruby, P. & Decety, J. (2001). Effect of subjective perspective taking during simulation of action: a PET investigation of agency. *Nature Neuroscience*, **4**, 546-550.
- Ruby, P. & Decety, J. (2004). How would you feel versus how do you think she would feel? A neuroimaging study of perspective-taking with social emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **16**, 988-999.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press. (サーニ, C., 佐藤 香 (監訳). (2005). *感情コンピテンスの発達*. 京都: ナカニシヤ出版.)
- 坂上裕子. (2012). 幼児は自己や他者に関する理解をどのように構築するのか——兄の1歳8カ月から5歳3カ月までの発話記録の分析から——. *乳幼児教育学研究*, **21**, 29-45.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, **42**, 1721-1734.
- Selman, R. L. (1977). A structural-developmental model of social cognition; Implications for intervention research. *The Counseling Psychologist*, **6**, 3-6.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. & Byrne, F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*, **45**, 803-806.
- 谷村 寛. (1989). 自己と他者の発生 ワロンからなにを学ぶか. 梶田叡一 (編). *自己意識の発達心理学* (pp.127-178). 東京: 金子書房
- 谷村 寛. (2005). 社会的視点取得の構造的発達. *人間関係論集*, **22**, 121-130.
- Tremblay, H., Burn, P., & Nadel, J. (2005). Emotion sharing and emotion knowledge: Typical and impaired development. In Nadel, J. & Muir, D. (eds.) *Emotional development* (pp. 341-363). UK: Oxford University Press.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of other's emotion. In Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds), *Handbook of emotions* (pp. 348-363). New York: The Guilford Press.
- 山岸明子. (1981). 2種の認知的役割取得能力に関する発達の研究. *教育心理学研究*, **29**, 47-51.
- Young-Browne, G., Rosenfeld, H. M., & Horowitz, F. D. (2013). Infant discrimination of facial expressions. *Child Development*, **48**, 555-562.