



幼児は「誰の」気持ちがわかるのか？：情動推測における人称性認識の発達的变化

近藤，龍彰

(Degree)

博士（学術）

(Date of Degree)

2015-03-25

(Date of Publication)

2017-03-25

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲第6348号

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1006348>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



2015年1月19日提出

博士論文

幼児は「誰の」気持ちがわかるのか？：
情動推測における人称性認識の発達的变化

指導教員 赤木和重 准教授

神戸大学大学院 人間発達環境学研究科

心身発達専攻 人間発達論講座

103D007D 近藤龍彰

目次

序章：本論文の構成	i
第一部	
第1章：本論文における「情動理解の発達」の定義	2
第一節：第1章の目的	2
第二節：情動理解を研究する意義	2
第三節：情動理解とは何か	4
第四節：幼児期の情動理解の発達とは何を意味するのか	7
第五節：幼児期の情動理解の発達をどのような方法で捉えるのか	12
第六節：第1章のまとめ	14
第2章：幼児期の情動推測の発達に関する先行研究のレビュー：状況手がかり課題を中心に	16
第一節：第2章の目的	16
第二節：発達プロセス：幼児はいつ・どんな情動を推測するのか？	16
第三節：発達メカニズム：なぜ発達するのか（要因）、発達したらどうなるか（結果）	22
第四節：第2章のまとめ	30
第3章：先行研究の問題Ⅰ：「誰の」情動か？	32
第一節：第3章の目的	32
第二節：「誰の」情動かがどう扱われてきたか	33
第三節：情動推測研究において「誰の」情動かを問う必要性	36
第四節：第3章のまとめ	44
第4章：先行研究の問題Ⅱ：「他者」とは誰か？	46
第一節：第4章の目的	46
第二節：「具体他者」と「一般他者」—個別法則と一般法則の対比—	46
第三節：具体他者と一般他者の発達の関連性	48
第四節：「具体他者」とは誰か	54
第五節：第4章のまとめ	55

第 5 章：全体的まとめと仮説モデル.....	56
第一節：これまでのまとめと第 5 章の目的.....	56
第二節：本研究の目的.....	56
第三節：本研究の仮説モデル.....	57
第四節：第 5 章のまとめ.....	60
第二部	
第 6 章：研究 1 幼児期の情動推測における人称性認識の発達.....	62
第一節：第 6 章の目的.....	62
第二節：研究 1 で用いる実験パラダイムについて.....	62
第三節：方法.....	64
第四節：結果.....	69
第五節：考察.....	73
第六節：研究 1 のまとめと今後の課題.....	75
第七節：第 6 章のまとめ.....	78
第 7 章：研究 2-1 幼児は「わからない」ことがわかるのか？.....	80
第一節：第 7 章の目的.....	80
第二節：研究 2-1 の問題と目的.....	81
第三節：方法.....	83
第四節：結果.....	86
第五節：考察.....	89
第六節：第 7 章のまとめ.....	92
第 8 章：研究 2-2 幼児は「他者の情動はわからない」ことがわかるのか？.....	93
第一節：第 8 章の目的.....	93
第二節：研究 2-2 の問題と目的.....	93
第三節：方法.....	94
第四節：結果.....	98
第五節：考察.....	101
第六節：第 8 章のまとめ.....	103
第 9 章：研究 2-3 幼児期の情動推測における人称性認識の発達： 「わからない」反応を考慮して.....	104

第一節：第9章の目的.....	104
第二節：研究2-3の目的と仮説.....	104
第三節：方法.....	105
第四節：結果.....	107
第五節：考察.....	111
第六節：第9章のまとめ.....	113
第10章：研究3 幼児はどんな他者の情動がわかるのか？：	
「関わり」と「情報」の要因比較.....	115
第一節：第10章の目的.....	115
第二節：研究3の目的と仮説.....	115
第三節：方法.....	116
第四節：結果.....	122
第五節：考察.....	128
第六節：第10章のまとめ.....	135
第11章：研究4 幼児はあまり関わらない他者の情動がわかるのか？.....	137
第一節：第11章の目的.....	137
第二節：研究4の目的と仮説.....	137
第三節：観察研究（「誰」と「誰」が関わっているのか）.....	142
第四節：実験研究の方法.....	149
第五節：実験研究の結果.....	155
第六節：考察.....	163
第七節：第11章のまとめ.....	170
第三部	
第12章：総合考察.....	173
第一節：第12章の目的.....	173
第二節：これまでの知見のまとめ.....	174
第三節：発達プロセス（どのように発達するのか）について.....	176
第四節：発達メカニズム（なぜ発達するのか）について.....	178
第五節：全体のまとめと情動推測研究および実践に与える示唆.....	186
第六節：第12章のまとめと今後の課題.....	191

引用文献	196
付録 1	209
付録 2	216
初出一覧	225
謝辞	226

序章：本論文の構成

人はなぜ人の気持ちがわかるのか、あるいは、人はどうやって人の気持ちをわかるようになっていくのか。この問いは、哲学的な意味でも、また保育や教育といった実践的な意味でも、今なお問われ続ける一大テーマである。本論文は、この「人の気持ちがわかる」という現象に対して、「幼児期における情動理解」を切り口に、その発達的变化を明らかにするものである。数多くの先行研究から、幼児期は情動理解が急速に発達していく時期であるということが明らかとなっている。一方で、幼児期に発達する「情動理解」とは何を意味するのか、幼児は「誰の」情動を理解しているのか、「他者」とは誰なのか、という点についてはほとんど考慮されず、＜暗黙の前提＞となっていた。本論文では、そのような前提を見直し、幼児期の情動理解の発達の本質を明らかにしていこうと試みている。

本論文は、大きく三部構成となっている (Table0-1)。

第一部 (第 1 章～第 5 章) では、幼児期の情動理解の発達に関する知見について、現在明らかになっていることをレビューする。まず、第 1 章では、本論文において「情動理解の発達」とは何を意味するのかについて定義する。第 2 章では、幼児期の情動理解の発達を検討した先行研究のレビューを行う。第 3 章と第 4 章では、先行研究で検討されていなかった 2 つの問題について検討する。第 3 章では、「誰の」情動かの認識を検討していないという点について指摘する。具体的には、幼児は理解しようとしている情動を、「自己の」あるいは「他者の」情動として認識した上で理解しているのか、という点について検証する。第 4 章では、「他者の」情動と言った場合、普段から関わりを持っている他者＝「具体他者」と、そのような関わりを持たない (架空の) 人物＝「一般他者」を区別し、その発達の関連性を検討する必要性について述べる。第 5 章では、第 1 章から第 4 章までの議論を総括し、「幼児期の情動推測における人称性認識の発達」を検討するという本論文の目的、および仮説を提示する。

第二部 (第 6 章～第 11 章) では、第一部での理論的示唆を受け、実証研究の枠組みから「幼児期の情動推測における人称性認識」を検証した研究について報告する。第 6 章では、実際に実験パラダイムを考案し、仮説検証を試みた研究 1 について述べる。第 7 章～第 9 章では、研究 1 における 2 つの課題のうちの 1 つ、「わからない」反応について検討した一連の研究を報告する。第 7 章では、幼児は「わからない」ことが認識できるのかを検討した研究 2-1 を、第 8 章では、幼児は「他者の情動はわからない」ことがわかるのかを検討

した研究 2-2 を、第 9 章では、「わからない」反応を考慮した際の「情動推測における人称性認識の発達」を検討した研究 2-3 を、それぞれ報告している。第 10 章では、研究 1 におけるもう 1 つの課題、「具体他者」と「一般他者」の違いを生み出す要因、について検討した研究 3 を報告する。第 11 章では、「他者」間の違いについて、「あまり関わらない他者」の人称性認識の発達を検討した研究 4 を報告する。

第三部（第 12 章）では、本論文の総合考察および発展的考察を行う。第 12 章では、研究 1～研究 4 の結果をまとめ、そこから明らかとなった「幼児期の情動推測における人称性認識の発達の過程」のプロセスおよびメカニズムについて考察する。また、情動推測研究および保育・教育に対する示唆について考察し、今後の課題と展望について述べる。

Table0-1 本論文の全体構成

部	章	テーマ	方法
第一部	第1章	本論文における「情動理解の発達」の定義	文献検討
	第2章	幼児期の情動推測の発達に関する先行研究のレビュー： 状況手がかり課題を中心に	文献検討
	第3章	先行研究の問題Ⅰ：「誰の」情動か？	文献検討
	第4章	先行研究の問題Ⅱ：「他者」とは誰か？	文献検討
	第5章	全体的まとめと仮説モデル	文献検討
第二部	第6章	幼児期の情動推測における人称性認識の発達	実験研究（研究1）
	第7章	幼児は「わからない」ことがわかるのか？	実験研究（研究2-1）
	第8章	幼児は「他者の情動はわからない」ことがわかるのか？	実験研究（研究2-2）
	第9章	幼児期の情動推測における人称性認識の発達： 「わからない」反応を考慮して	実験研究（研究2-3）
	第10章	幼児はどんな他者の情動がわかるのか？： 「関わり」と「情報」の要因比較	実験研究（研究3）
	第11章	幼児はあまり関わらない他者の情動がわかるのか？	観察＋実験研究（研究4）
第三部	第12章	総合考察	結果のまとめと考察 今後の課題と展望

第一部

第 1 章：本論文における「情動理解の発達」の定義

第一節：第 1 章の目的

日々のコミュニケーションの中では、自分や他者の情動を理解することは重要な意味を持つ。例えば謝罪という行為は相手の「怒り」の理解に基づいて行われており、プレゼントを贈るといった行為は相手の「喜び」を期待するものとして行われる。逆に言えば、自己や他者の情動を理解することなしに、コミュニケーションを成り立たせるのは困難であると言える。このような情動理解は、大人の場合ある意味自明のものとして扱われているが、子どもの場合、情動をどのように理解し、またそれが（子どもの世界での）コミュニケーションにどのような機能を果たすのであろうか。特に 1970 年代以降、幼児を対象に、情動理解の発達を検討した研究から多くの知見が出されてきた。まずはそれらの研究から、幼児期の情動理解の発達についてこれまで明らかになっていることを見ていくことにする。

ただし先行研究を具体的にレビューする前に、「情動理解」とは何を指すのかについて明確にしておきたいと思う。なぜなら、今までの研究ではこの用語について、明確に定義したものが見られないからである。森野（2010）は、幼児期の情動理解について「研究の増加に伴い、感情理解とは何かが見えにくくなるとともに、感情理解能力を測定するために使用している課題が一体どのような能力を見ているのか、それは本当に幼児の能力を測定するものであるのか、の吟味もなされなくなってきた」（p.28）と指摘している。言い換えると、「情動理解」とは何であるかを理論的に整理した上で、「それぞれの研究で取り上げている感情理解が発達過程のどの部分にあたるものであるのか、立場を明確にして検討を行っていく必要がある」（森野, 2010, p.28-29）のである。

そこで第 1 章では、そもそも情動理解およびその発達を検討することの意義（意味）を確認した後（第二節）、情動理解とは何か（第三節）、幼児期の情動理解の発達とは何を意味するのか（第四節）、幼児期の情動理解の発達をどのような方法で捉えるのか（第五節）、について整理し、本論文が射程とする「幼児期の情動理解の発達」について明確にする。

第二節：情動理解を研究する意義

第二節では、現在の情動理解の研究的位置づけを確認し、「情動理解の発達を研究するこ

との意義」について、本論文における枠組みを提示しておく。情動理解を研究する意義については、(1) 対人的コミュニケーションにおける意義、(2) 自他理解における意義、の2つが挙げられる。

i) 対人的コミュニケーションにおける意義 現在のところ、情動理解は、「情動コンピテンス」あるいは「情動知性」という上位概念を構成する下位要素の一つとして位置づけられることが多い (Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001 ; 遠藤, 2002 ; Saarni, 1999)。情動コンピテンス・情動知性とは、種々の対人場面において機能する能力、他者と関わる上で必要となってくる社会的な能力のことである。「社会的」と言われるのは、従来の知能テストで測定されている (言語や論理数学などの) 知能とは異なるものであり、「対人場面」という流動的な状況で機能する知能であるという意味合いが込められている。情動コンピテンスは、大きくは情動制御、情動表出、そして情動理解、の3つの要素からなっている。情動制御とは自らの情動を管理すること、あるいは他者の情動に適切に対処することである。例えば自分が怒りを感じている時でも、相手との関係性を考慮してそれをストレートに表現することを我慢する、などがこれにあたる。情動表出とは、状況に応じて適切に情動を表出すること (例：お葬式では悲しい表情をすべきである)、また他者への非言語的なメッセージとして情動を表出すること (例：好意を相手に伝えるための微笑) である。そして情動理解とは、自己や他者の情動を理解することである。

本論文では、この情動コンピテンスの中でも、特に情動理解を取り上げて検討する。これは、情動理解は情動知性の中核的要素であると考えからである (Lemerise & Harper, 2014 のレビューも参照のこと)。例えば情動制御においては、制御する情動が何であるのかを理解することが前提となる。また情動表出においても、表出しようとしている情動が何であるのか、そもそもなぜ情動の表出をしなければ (あるいは抑えねば) ならないのか、を理解する必要がある。このように、情動コンピテンスを十全に機能させる本質的な要素は、自己や他者の情動を理解するという情動理解だと考えられる。よって、対人的コミュニケーションを円滑にする機能もまた、情動理解が中核となっていると考える。ここに、情動理解を研究する第一の意義がある。

ii) 自他理解における意義 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は、古くより発達心理学の大きなテーマの一つであった (木下, 2008)。発達心理学における情動理解の研究は、先述したような、対人場面でいかに適応的にふるまうのかという機能的な側面の検討もさることながら、異なった身体を持つ自己と他者がいかにして経験を

共有し相互理解が可能になるのか、そしてその一方で相互に取り換えのできない唯一の存在としてどのように自己と他者が確立していくのか、といった哲学的な課題への挑戦でもあった。言い換えると、「発達」という視点から情動理解を捉えると、「子どもがいかに社会場面に適応的に becoming していくか」というプラグマティックな検討課題がある一方で、「自己や他者がいかに成立するのか」という哲学的な問いかけともリンクするようになってくる。ここに、情動理解を取り上げ、その発達を検討する第二の意義を見出すことができる。

まとめると、(1) 対人的コミュニケーションを成立させる背景構造であり、(2) 自他理解の発達に関わる重要な心理プロセスである、という 2 点に、情動理解およびその発達を検討する意義があると言える。このような意義を確認した上で、次に、本論文において「情動理解」とは何を意味するのかについて定義を行う。

第三節：情動理解とは何か

3-1：「情動」とは

第二節でも簡単に触れたように、「情動理解」を単純に定義すると「情動を理解すること」だと言える。しかしこの定義は同義反復であり、定義とはなりえていない。そこで情動理解の定義について、「情動」と「理解」のそれぞれの定義を明らかにすることで、最終的に「情動理解」とは何かについて明らかにする。まず、「情動」とは何かについて検討する。

遠藤（1995）によると、情動とは「有機体内外の事象（有機体の利害関心・ゴールからして重要であると評価された事象）によって、内的経験的側面、神経生理学的側面、表出的側面といった 3 つの反応側面が（多くの場合不可分に）絡み合いながら発動される複雑な過程」（遠藤, 1995, p.131）であるという。この中で内的経験的側面とは、情動の特に意識的な側面を強調したものであり、英語圏における *feeling* に対応するものである（久保, 2010）。いわば喜怒哀楽に代表されるような情動のカテゴリカルな捉え方であり、我々が普段情動としてイメージしているものに近いものと言えよう。また、神経生理学的側面とは、交感神経系や内分泌系の働きに着目したものであり、驚いた時に心臓の鼓動が速くなるなどがこれに当たる。また、表出的側面とは、内的経験である情動を表情や身ぶりとして外的に表現することであり、この側面によって、個体間の情報伝達・コミュニケーションを進行させる。例えば、怒りの表出は他個体に対して警告を発する機能をもつとされている（遠藤, 1995）。

ただし情動は有機体内での「状態」に留まらず、そのような状態は「有機体の生物学的あるいは社会的適応に寄与する重要な機能を果たして」おり（遠藤, 1995, p.131）, 「ただ内側で感じているだけではなく、それが外に向けて強く押し出され、結果的に何らかの動作や行為に至るという一連のプロセスが、元来、この言葉の中核的意味として想定されている」（遠藤, 2013, p.16）のである。つまり情動とは、有機体内で生じる（1）内的（主観的および認知的）経験、（2）神経生理学的反応、（3）表出反応によって示される状態であり、多くの場合生物学的・社会的機能を担っているもの、と定義される。そして情動理解とは、上述の（1）（2）（3）の状態・機能を理解すること、であると言える（情動そのものの理論的考察は、遠藤, 1995, 1996, 2002, 2013 に詳しい）。

なお、情動と類似した概念に「気分 (mood)」や「感情 (affect)」といった用語がある。実際のところこれらの用語に厳密な区別はなされておらず、研究上も互換的に用いられていることが多い。あえて区別をするのであれば、「気分」は比較的長期間持続するがそれほど強くない状態を指し（大平, 2010）, 「感情」は上述の情動と共に各種の欲求・欲動（飢えや渇きなど）を内包した広義の概念であり、いわゆる「認知」の領域としては捉えられない心の働きがそこには含まれている（遠藤, 1996）。今回レビューする研究の多くは emotion の用語が用いられており、その日本語訳として一般的に情動が用いられていることから、（引用部分を除いては）情動の用語を統一的に用いることにする。

3-2: 「理解」とは

情動理解の「理解」においては 2 つの水準が想定される。1 つは推論的理解であり、もう 1 つは直観的理解である（Hughes, 2011; 宮原, 2012）。

宮原（2012）は、他者の心的状態を読み取るための方法として、2 種類の推論方略を挙げている。一つは「他者の言動の背後に心的状態という理論的存在を仮定して、その仮定から（中略）推論を行い、他者の言動を説明したり予測したりする」（p.205）方法であり、これを「理論説」という。もう 1 つは「特定の状況に置かれた他者に出会ったときに、自分がその状況に置かれていることを脳内でシミュレートして、そのシミュレーションのなかで自分が仮想的に抱く心的状態を他者に帰属させる」（宮原, 2012, p.205-206）方法であり、これをシミュレーション説という。両者は理論的に大きく違う立場をとっているものの（e.g., 子安・木下, 1997）, 「他者認知が（中略）頭の中で進行する認知活動だという点では合意が成立している」（宮原, 2012, p.206）。

一方で、他者の心的状態を捉える場合、そのような頭の中での推論によらない方法もあるという。それは「他者と情動とタイミングの調整された相互行為を行うための身体的技能」(宮原,2012, p.206)であり、これを「相互行為説」という。「相互行為説」の特徴としては、(1) お互いが相互に影響を及ぼしあう二人称的な相互行為の中で、(2) 直接的に相手の心的状態を評価する、ことが挙げられる。例えば我々は、特に相手の心的状態を推論することなく、円滑に会話を進めることが可能である。この場合に必要なことは、「他者の心的状態をそれとして認識することなく、他者の言動を「それに応答すべき仕方」の観点から「実践的に」理解すること」であるという(宮原, 2012, p.210) これは逆にいえば、理論説やシミュレーション説の特徴が(1) お互いが影響し合わない三人称的な関係(例: 観察者と被観察者)の中で、(2) 間接的に相手の心的状態を読み取る、であることを意味する。。

このような「理解」の2つの水準について、より直接的に「情動」という文脈で考察したものに Hobson (1993) の理論が挙げられる。Hobson (1993) は、「心の理解」において、「観察可能な心の理解」と「観察不可能な心の理解」の2つを区別している。「観察可能な心の理解」とは、「表情や身振りなど身体に現れている他者の態度を知覚する」(Hobson, 1993, p.160) ことと定義される。ここで「態度」とは、「情動的な価値(意味)を持つとともに、ある事物や人に対して向けられたもの」(Hobson, 1993, p.72) と定義される。一方、「観察不可能な心の理解」とは、「心」についての仮説構成体(理論や概念)を構築、活用することである(Hobson, 1993; 近藤, 2013)。前者は直観的理解に、後者は推論的理解にそれぞれ対応するものと思われる。

Hobson (1993) の用語を用いて、直観的理解を情動理解の文脈で捉えなおすと、「直観的理解」=「観察可能な心の理解」=「他者の(情動的)態度の知覚」という図式から、「情動知覚」と言い換えることができる。この場合の「知覚」とは、身体運動や音声といった物理的な刺激を捉えるという意味ではなく、「行為や感情に密接に関連していて、知覚自体、関係的な心理的機能を担っている」(Hobson, 1993, p.68) という意味が含まれている。知覚が関係的な心理的機能を担っているという Hobson の指摘は、宮原(2012)の「他者の言動を「それに応答すべき仕方」の観点から「実践的に」理解する」という相互行為説の特徴と一致している。日常的な言葉で言い換えると、他者とのやりとりの中で他者の情動が「パッとわかってパッと応える(感じるとともに行為する)」理解のあり方と言えるだろう。

推論的理解については、「観察不可能な心の理解」＝「仮説構成対の構築，活用」であり，Hobson（1993）の図式では「情動」という用語で言い換えることが難しい。では，情動理解研究でこのような「仮説構成体の構築，活用」という特徴を持った理解プロセスをどのように概念化しているのだろうか。例えば Siemer & Reisenzein（2007）は，仮想場面での情動理解プロセスを検討した研究で，「情動推測（emotion inference）」の用語を用いている。この用語は，宮原（2012）が指摘した（1）お互いが影響し合わない三人称的な関係（例：観察者と被観察者）の中で，（2）間接的に相手の心的状態を読み取る，という推論的理解の特徴をよく表すものであると思われる。そこで，情動の推論的理解を「情動推測」と言い換えることができる。日常的な言葉で言い換えると，他者から物理的あるいは心理的に一定程度距離を置いた状態で他者の情動を「じっくりわかり慎重に伝える（考えてから行為する）」理解のあり方と言えらるだろう。

ここまでの議論を踏まえて，情動理解の 2 つの水準，すなわち情動知覚と情動推測の特徴をまとめておく。まず，情動知覚とは（1）相互に影響する二人称的關係において（オンタイム性），（2）表情や身振りなどで表される情動的意味を直接的に捉えること（直接性），と定義される。一方，情動推測とは，（1）情動が生起し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），と定義される。

以上，情動の定義と合わせ，「情動理解」を再度定義すると，「有機体（自己や他者）の内的経験，神経生理学的反応，表出反応によって示される状態・機能」を，「知覚的（直接的）あるいは推論的（間接的）に捉えること」であると言えらる（Table1-1）。

Table1-1 情動理解の定義

情動とは	有機体の ①内的主観的 ②神経生理学的 ③身体表出的, 過程	
理解とは	直観的理解(情動知覚)	推論的理解(情動推測)
	オンタイム性(いま・この場面で機能) 直接性(身体的に捉える) 感じるプロセス	オフタイム性(一定の距離をとった場面で機能) 間接性(頭の中で捉える) 考えるプロセス

第四節：幼児期の情動理解の発達とは何を意味するのか

第三節では，情動理解の理解について 2 つの理解モード(水準)があることを確認した¹⁾。

では、幼児期の「情動理解」の発達といった場合、何が発達することを意味するのであるか。久保（1998）は、2歳児は「直観的な理解をして他者に対して適切な対人行動をすることはできるが、自覚的に他者の内的な状態について考え、それを操作」することはできないこと、「そのような理解は幼児期に入ってからのこと」（p.85）であると述べている。この「自覚的に他者の内的な状態について考え、それを操作」する理解のあり方は、先ほどの情動推測の特徴と一致する。したがって、「幼児期の情動理解の本質は情動推測モードの開始と発展である」と考えられる。ただし久保（1998）は、必ずしもこの根拠について明確に述べているわけではない。そこで、その根拠について、（1）理論面、（2）実証面、の2つの側面から確認しておく。

4-1：理論的示唆

i) **Hobson の「心の理解」** 理論面で情動知覚と情動推測の発達のつながりを指摘したものに、先述の Hobson（1993）の理論が挙げられる。Hobson（1993）は、「心の理解」において、「観察可能な心の理解」と「観察不可能な心の理解」の2つを区別していることはすでに述べた。この両者の発達の関連性についての Hobson の立場は明確であり、「人は他者の情動的状态や態度を知覚する能力を先天的に備えており、その能力を用いて他者と情動的に響き合う経験をする。そのことが、後の心の理論的・概念的側面の理解につながっていく」（近藤, 2013, p.123）としている。つまり、「観察不可能な心的状態の理解は、観察可能な心的状態を理解することから始まる」（Hobson, 1993, p.189）のである。

ii) **Hughes の社会的理解** Hobson（1993）自身は、情動知覚から情動推測へと移行する時期（年齢）について言及していないが、Hughes（2011）の「社会的理解（social understanding）」の4つの発達段階から、情動知覚から情動推測への移行期は幼児期であることが示唆される。Hughes（2011）によると、「社会的理解」の発達プロセスには（1）新生児期における注意と意図の理解、（2）乳児期における環境と不一致の目標理解、（3）幼児期における心的状態の表象的理解、（4）児童期における心的状態の帰納的・解釈的理解、の4つの段階があるという。もちろんそれぞれの段階で大きな質的転換が起こるわけであるが、特に（1）（2）と（3）（4）を大きく区別するものに「表象」がある。Hughes（2011）はこの場合の「表象」を、心の理論（誤信念）獲得の観点から捉えている。つまりここでの表象とは、概念の説明ネットワークとして用いられる理論的構成概念（Perner, 1991）を意味している。この観点からすると、Hughes（2011）の「幼児期における心的状

態の表象的理解」は、「幼児期に心的状態という理論的構成概念を用いて、概念間のネットワークを説明するようになる」と言い換えることができる。これを情動理解の文脈で捉え直した場合、「幼児は情動という理論的構成概念を用いて、概念間のネットワークを説明するようになる」と言える。これは(1)情動が生起し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)という情動推測の特徴と一致する。

iii) Hoffman の共感喚起モード また、Hoffman (1984, 1993) の「共感喚起モード」の理論からも、幼児期に情動推測のモードが出現することが示唆される。共感喚起モードとは、共感(感情)反応が生起されるまでのプロセスのことである。Hoffman はここに6つのモード、「初期的循環反応」「古典的条件付け」「直接的連合」「模倣」「言語媒介的連合」「役割取得」を設定している。これらのモードを区別する基準は、その認知的処理の複雑さによる。認知的処理が必要ないもの(「初期的循環反応」「古典的条件付け」「直接的連合」「模倣」)ほど無意識的・自動的・受け身的にプロセスが作動し、逆に高度な認知処理が必要になるもの(「言語媒介的連合」「役割取得」)ほど意識的・随意的・積極的にプロセスが作動していく。これは、前者が情動知覚の特徴と一致し、後者が情動推測の特徴と一致している(Table1-1)。そして Hoffman は後者のプロセスが出現・発展していく時期として幼児期を挙げている。

iv) まとめ 以上、(1)「観察不可能な心の理解」(Hobson)、「心的状態の表象的理解」(Hughes)、「認知処理が必要なモード」(Hoffman)は幼児期に出現する理解モードであり、(2)これらの特徴は Table1-1 で示した情動推測の特徴と一致している、の2点から、「幼児期には情動推測モードが出現する」ということが理論的に示唆されたと言える。

4-2: 実証的示唆

先ほどは、理論的な枠組みから、幼児期は情動知覚から情動推測への移行期であるということを見てきた。次に、実証研究の枠組みから、情動知覚モードは新生児・乳児期段階から見られるが、情動推測モードは幼児期に入ってからである、ということを確認し、本論文が射程とする「幼児期」の具体的な時期について確定する。

i) 幼児期以前 情動知覚モードに関するもので言えば、例えば表情の識別およびその情動的意味を知覚することは、人生のかなり早期から行えることが示されている。LaBarbera, Izard, Vietze, & Parisi (1976) は、生後4カ月児が怒り顔や中立顔よりも、喜び顔を好ん

で見ることで、言い換えるとこれらの表情を区別できることを示している。また、Ludermann & Nelson (1988) によると、生後7カ月の乳児は、喜び顔と驚き顔について認識することが可能であるという。同じような結果として、Kotsoni, de Haan, & Johnson (2001) も、生後7カ月の乳児が、喜びと恐怖の表情を認識することを示している。さらに、Young-Browne, Rosenfeld, & Horowitz (2013) は、3カ月の乳児も、喜びと驚きの表情を区別することを示している。乳児は表情を表す顔の形態の微妙な差異に敏感で、生後6カ月までにはかなり広範囲の表情を弁別することが可能となり、生後1年までには多くの異なる表情のカテゴリー化がなされるようである (de Haan & Nelson, 1998, 菊池, 2009 による)。単に表情の特徴的識別のみならず、その情動的意味 (喜び、怒りなど) を含めて理解していることも明らかになっている (e.g., Sorce, Emde, Campos, & Klinnert, 1985)。

また、(日常および実験場面における) 他者とのやりとりにおいても、他者の情動状態を適切に知覚し、関わっていけることが示されている。例えば母子関係を取り上げてみると、Stern (1985) は、生後9~15カ月の乳児と母親とのやりとりを観察しており、その中で情動の共有や調律が行われていることを報告している。Tremblay, Burn, & Nadel (2005) は、生後2カ月の乳児が画面越しに母親とやりとりする際、母親が同時的にやりとりする場合は、母親に対する頻繁な注視や微笑み、模倣が見られたが、一方で非同時的にやりとりする (声と表情がずれる) 場合、乳児はよそを見ていたり、ネガティブな情動反応を示すことを報告している。また、友達関係においては、遠藤 (1993) が、2~3歳の保育園児の「泣く」行動を観察し、質問紙調査と合わせて、泣きやすい子どもやあまり泣かない子どもはどのような特徴を持っているのか、また泣きは周りの子どもにどのような反応を引き起こすのか、を検討している。その結果、他児の泣きに接した子どもは、その多くは心配そうなそぶりや関心を示すものの、直接自分から泣いている子に近づいて慰めないという関わりのパターンを示すこと、一方で高い関心を示し続けたり、かなり積極的な慰めを行ったりする子どもがおり、泣きをひどくするような働きかけをする子どもは少ないこと、が報告されている。つまり、2, 3歳の子どもでも、かなり高い共感性を示し、慰めるといった行動を (毎回ではないものの) 行っていたことが報告されている。同じような結果は、加藤・大西・金澤・日野林・南 (2012) でも報告されている。この研究では「泣き」行動に着目し、2歳児を対象に、泣いている他児に対する幼児の反応が、泣いている他児の特徴や泣いている他児との関係性によって変化するのかを検討している。その結果、泣いている子どもの泣きやすさ、攻撃性、その子との親密性によって、周りの幼児の向社会的行動 (例:

慰め)が変化することが示されている。

ii) 幼児期以降 このように、表情(およびその情動的意味)や対人的やりとりにおける雰囲気などを感じとることは、幼児期以前でもかなりの程度可能であることがうかがえる。一方で、このように感じとったものを頭の中で変換し、対象化していくことは、この時期には難しいと思われる。例えば表情の知覚に関して、それを言語的にラベリングすることを求める課題は、幼児期以降に可能になってくる。Michalson & Lewis (1985)は、2~5歳を対象に「喜び」「驚き」「怒り」「恐れ」「悲しみ」「嫌悪」の言葉に対応する表情図を選択させるという実験を行っている。その結果、2歳時点でも「喜び」と「悲しみ」の表情をかなりの程度理解していること、「恐れ」と「嫌悪」は4,5歳時点から理解されることが示されている。ただし、表情図を提示してそれが示す情動を言語でラベリングすることを求めた結果、2歳児ではほとんど情動を言語でラベリングすることは困難であること、4,5歳時点で「喜び」「怒り」「悲しみ」の表情を言語でラベリングし出すこと、も示されている。櫻庭・今泉(2001)は2~4歳を対象に、「喜び」「悲しみ」「怒り」「驚き」の情動を示す表情を選択させる実験を行っている。その結果、正答率が年齢と共に向上すること、表情認知の成績は「悲しみ」「喜び」「怒り」「驚き」の順に良いことが示された。このように、表情を感じとることと、それをことばによって対象化するのでは、時期的なずれがあることがわかる。

また、日常場面における他者とのやりとりでの情動理解においても、観察した情動を言語的に報告できるのは、幼児期に入ってからである。この点に関し Fabes, Eisenberg, Nyman, Michealieu (1991)は、日常場面の観察とインタビューを同時に行っている。この研究では、3,4,5歳児を対象に、自由遊び場面の観察を行い、「喜び」「悲しみ」「怒り」「苦悩」の情動反応とその強度、およびその原因について観察者が記録している。さらに、情動を発した子どもの最も近くにいた(ただしその情動エピソードには関与していない)子どもに対して、「<対象の子>はどのように感じているか」「<対象の子>はなぜ<その子が答えた情動>になるか」を尋ねている。その結果、子どもに対するインタビューの回答では、ネガティブ情動よりもポジティブ情動のほうがより正確に同定されていたこと、年齢が上がるにつれ他児の情動を正確に同定すること、が示された。また、情動の原因については、ポジティブ情動よりもネガティブ情動のほうがより正確に捉えられていること、ネガティブ情動の原因を捉える正確性には年齢差が見られなかったが、ポジティブ情動の原因を捉える正確性では、3歳児は4,5歳児に比べて低いこと、も示されている。

iii) まとめ 以上の研究知見の年齢範囲を踏まえると、情動を知覚的に捉えることに関しては0～2歳段階ですでに可能ではあるが、それを対象化し、心的に操作することは、3, 4歳頃に可能になってくる新たな力だと言える。これを可能にするのは、この時期に発達していく「ことば」の力によるものであろう。神田(2004)は、表情や雰囲気を手がかりにして判断する時期から、ことばを手がかりに判断する(考える)時期への移行期として4歳前後を挙げており、それ以前を乳児期、それ以後を幼児期として分類している。この根拠として神田(2004)は、新版K式発達検査の3歳0ヶ月～3歳6ヶ月の項目に「了解I」(例:「お腹が空いたらどうする?」と質問する)があることに見ている。この課題は、「今は体験していないことを、ことばだけを手がかりにして思い起こし、そのうえで判断を導くことが求められる(神田, 2004, p.40)。子安・服部・郷式(2000)もまた、歩行による移動(ロコモーション)と言語による意志の伝達(コミュニケーション)が飛躍的に発達する時期として幼児期(3, 4歳～)を挙げており、「赤ちゃん」から「子ども」へと発達していく大きな転機と捉えている。上述の研究知見と照らし合わせると、「乳児」から「幼児」へ、「赤ちゃん」から「子ども」へという区分は、情動理解の文脈にも当てはまる区分であると言える。すなわち、3, 4歳からの時期は、情動をことばによって対象化し、操作していく時期、言い換えると、情動知覚から情動推測へとその理解モードがシフトしていく時期なのである。

4-3: まとめ

以上の理論的示唆、実証的示唆より、幼児期以前(0～2歳)は直観的な理解をして他者に対して適切な対人行動をとることはできるが、自覚的に他者の内的な状態について考え、それを操作することはできないこと、そのような理解は幼児期以降(3歳～)に発達していく新たな力であること、が確かめられた。言い換えると、幼児期の情動理解の発達の本質は、(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)、の特徴を持った情動推測モードの開始と発達である、と捉えられるのである。

第五節：幼児期の情動理解の発達をどのような方法で捉えるのか

第四節で、幼児期の情動理解の発達の本質は、情動推測モードの開始と発達であるとい

うことを確認した。であるならば、幼児期の情動推測の発達を捉えるためには、(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)、の 2 つの特徴を測定できるパラダイムを用いることが適切であろう。

そのような特徴を備えたパラダイムとして、「状況手がかり課題」が挙げられる。これは、幼児に仮想状況を提示し、その状況で登場人物がどのように感じるのかを尋ねるものである (森野, 2010)。状況手がかり課題には様々なバリエーションがあるものの、基本的には子どもたちが普段過ごしている場所とは違う場所で (オフタイム性)、イラストなどを用いながら一連の状況を提示し、その状況でどのような情動が生じるのかを推測させる (間接性) という形が一般的である。このようなアプローチは、幼児の情動理解や知識の構造を精緻に把握できる (遠藤, 1995) という利点から、様々なバリエーションが開発されており、それゆえ数多くの知見が見出されている。そこで次の第 2 章では、状況手がかり課題を用いて得られた「幼児期の情動理解の発達」に関する知見についてレビューを行う。

ただしその前に、このようなパラダイムに対する批判的意見についても検討し、状況手がかり課題の利点と限界点を確認しておく。例えば氏家 (2010) は、情動理解の発達へのアプローチとして、**off time** アプローチ (=情動エピソードが終わってからそのエピソードについて調べる、あるいは一般的な情動エピソードについて調べる) と、**on time** アプローチ (=その瞬間、その文脈で起こる一過性の現象を捉える) を区別している。そして **off time** で意識化・言語化された情動は **on time** で体験されたものと等価ではないとし、観察において情動の文脈依存性を捉えることの重要性を指摘する。また、中野 (1997) は、実験場面で測定しているのは「物」に固有な論理法則を人に当てはめる「理知的な他者理解の論理」(「mind」の理論) であり、そこでは情動的・共感的な他者理解(「heart」の問題) は考慮されていないと指摘する。そして「これまでの認知心理学の枠組みから示されてきた他者理解の発達の姿は、親しい相手との日常での情動的関係に目を向けた研究からのそれとは大きなギャップ」(中野, 1997, p.79) があり、親しい関係の中で他者の心情の共感的理解という「もう一つのパラダイム」が必要であるとしている。丸野・岡崎 (1998) も、実験室的な研究パラダイムにおいて子どもに要求されるのは、与えられた情報や条件の中で、仮想的な登場人物の心の動きを観察し、情報処理し、解釈するという表象操作であること、心の理解を扱うためには、自己と他者の関わりの中に「立ち表れてくる」特性、「その場における活動」という単位しかないこと、を指摘している。

すでに見てきたように、情動には on time の側面や、heart の問題が存在していることも確かであり、実験パラダイムではその点を扱えてきていないという氏家（2010）や中野（1997）、丸野・岡崎（1998）の指摘は無視できない、非常に重要な指摘である。一方で、実験パラダイムは情動理解の発達を捉える上で何ら寄与しないという立場も極端ではある。情動理解においては、目の前の他者との関わりの中で、情動を身体で感じて「理解」していく情動知覚モードもあれば、頭の中で（理知的に）情動を「理解」する情動推測モードもある。on time と off time どちらか1つのパラダイムのみでこれらを包括的に捉えることは（現段階では）困難であり、それぞれの知見を補完的に用いて情動理解の発達プロセスを描くことが重要である。

以上の議論を踏まえると、「状況手がかり課題」の知見から幼児期の「情動理解」の発達を議論するという表記は正確ではないと言える。このパラダイムが扱える範囲は、あくまでも（1）オフタイム性、（2）間接性、の特徴を備えた「情動推測モード」である。したがって、状況手がかり課題を用いた研究知見をレビューする前に、これらの知見は「情動推測の発達」に関するものであることを改めて確認しておく。ただしこのことは、状況手がかり課題は情動理解の一側面しか取り扱えない不十分なパラダイムであるということの意味しているわけではない。すでに述べたように、幼児期の情動理解の発達の本質は情動推測モードの開始と発展であり、状況手がかり課題はその本質に迫るための非常に有効なパラダイムなのである。

第六節：第1章のまとめ

第1章では、幼児期の情動理解の発達を検討した先行研究をレビューする前に、そもそも情動理解を研究することにどのような意義があるのかを確認し、その後、（1）情動理解とは何か、（2）幼児期の情動理解の発達とは何を意味するのか、（3）幼児期の情動理解の発達をどのような方法で捉えるのか、について、本論文での定義を行った。（1）に関しては、「有機体（自己や他者）の内的経験、神経生理学的反応、表出反応によって示される状態・機能」を、「知覚的（直接的）あるいは推測的（間接的）に捉えること」とした。（2）に関しては、その本質は「情動推測モードの開始と発展である」とした。（3）に関しては、オフタイム性、間接性の2つの特徴に関わる「状況手がかり課題」が有効なパラダイムであることを確認した。

次の第2章では、主に状況手がかり課題を用いた研究を参照しながら、「幼児期の情動推測の発達」に関する知見をレビューしていく。

脚注

- 1) 情動理解に2つのモードを見る立場は、宮原（2012）が言うところの「マイルドな相互行為説」、すなわち日常的な他者認知では、他者に対する評価的理解（推論によらない直接的な理解）とともに、他者の心的状態を主題的に認識することも重要な一側面である、という立場にあたる。ただし宮原（2012）は、「マイルドな相互行為説」に加え、一見推測プロセスのように見えるものでさえも、実際は他者と相互作用するための能力がその中心となっているとする「ラディカルな相互行為説」も検討に値するものとして評価している。

第2章：幼児期の情動推測の発達に関する先行研究のレビュー： 状況手がかり課題を中心に

第一節：第2章の目的

第1章では、情動理解には情動知覚と情動推測の2つの側面があること、幼児期の情動理解の発達の本質は情動推測モードの開始と発展であること、幼児期の情動推測の発達を捉えるのであれば、オフタイム性および間接性の特徴を備えたパラダイム＝状況手がかり課題を用いることが有効であること、を述べた。

第2章では、主に状況手がかり課題（＝情動推測課題）を用いた研究を参照し、幼児期の情動推測の発達に関する知見のレビューを行っていく。その際、幼児は「いつ・どんな」情動を推測するのか、という「発達プロセス」について検討したもの（第二節）と、情動推測はなぜ発達するのか（要因）、そして発達した結果どうなるのか（結果）、という「発達メカニズム」を検討したもの（第三節）、の大きく2つに区分して（木下, 2006; 森野, 2010）レビューを行っていく。

第二節：発達プロセス：幼児はいつ・どんな情動を推測するのか？

2-1：一義的な情動

ここでは、状況手がかり課題の中でも、状況－情動間の関係が一対一対応しているものを、「一義的な情動」として分類している。例えば、「プレゼントをもらう」というのは「喜び」を喚起し、「おもちゃを壊される」というのは「怒り」を生起する、というのがそれに当たる。このような研究は、子どもが「いつ・どんな」情動を推測するのか、という問いに対する最も基本的なアプローチだと言えるだろう。

Stein & Levine (1989) は、3歳児、6歳児、成人に、目標（何かを望んでいるか否か）と結果（目標が達成できたか否か）の組み合わせを変化させた状況を提示し、その場面で情動を推測させている。その結果、3歳児でも目標と結果の組み合わせから、かなり高い精度で適切な情動を推測できることが示された。しかし3歳児は他の年齢群に比べ、人の意図性（例：わざとおもちゃを壊したか偶然に壊したか）から怒りと悲しみを区別するということとはなかった。

DeConti & Dickerson (1994) は、3, 4, 5 歳児を対象に、ある状況が描かれたシナリオを提示し、登場人物の情動を推測する課題を行っている。その結果、3 歳児でも状況の結果から情動を推測すること（結果依存の情動推測）は正確にできることが示された。しかし 3 歳児はその結果を引き起こした原因を考慮して情動を推測すること（帰属依存の情動推測）ができず、怒りと悲しみといったより精緻に区別された情動を推測することには失敗した。逆に 4, 5 歳児は帰属依存の情動推測が行えることにより、3 歳児よりも情動推測のパフォーマンスが高かった。

Michalson & Lewis (1985) 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ている。その結果、「お誕生日会」の状況において、2 歳児でも「喜び」の表情を選択しており、5 歳児と大きな年齢的变化がなかった。「お母さんがピンクの髪の毛」の状況において、2, 3 歳児で「驚き」の表情を選択したのは 40%程度である一方、5 歳児は全員が選択していた。「犬がいなくなる」状況で「悲しみ」の表情を選択したのは、2 歳児では 30%程度であったが、3~5 歳においてパフォーマンスに違いは見られなかった（60%から 90%）。「ひどい味の食べ物」状況で、「嫌悪」の表情を選択したのは、2 歳児 10%、3 歳児 50%、4 歳児 70%、5 歳児 100%、であった。「積み木の塔を壊される」状況で、「怒り」の表情を選択したのは、成人で 30%であり、5 歳児（80%）以外の全ての年齢群で同じようなパフォーマンスであった。これについては、「積み木が壊される」=「怒り」の対応関係を実験者が想定していたことに誤りがあったのではないかと考察されている。また、「食料品店で迷子になる」状況で、「恐れ」の表情を選択した参加児は、2~5 歳でほとんどいなかった（30%以下）。これは、この状況で「悲しみ」を多く選択していたからであった。

以上、「一義的な情動」研究の知見をまとめると、2, 3 歳児でもある程度状況から情動を推測することは可能であること、2, 3 歳から 5, 6 歳にかけて情動推測が発達すること、その発達過程は情動の種類によって異なっていること（例：「喜び」は早期から、「嫌悪」は年齢を経るごとに）、が明らかとなっている。これらは、「情動推測モードの開始と発展」という幼児期の特徴を最も典型的に示している知見と言えよう。

2-2：多義的（両義的）な情動

状況—情動間の関係は、常に一対一対応であるとは限らない。ある人にとっては「喜び」を生起する状況が、ある人にとっては「悲しみ」につながるかもしれない。そのような、

状況—情動間の多義性について検討した研究を、ここでは「多義的（両義的）な情動」の研究として分類している。

Gnepp, McKee, & Domanic (1987) は、5～8歳までの子どもを対象に、多義的な状況（equivocal situation, 例：犬が近づいてくる）を提示し、その際に生じる情動を3つ（喜び、悲しみ、恐れ）から選択させている。その結果、5歳児は多義的な状況において多様な情動をあまり選択せず、1つの情動選択に固執する傾向があること、年齢が上がるにつれ多義的な状況でポジティブな情動とネガティブな情動の両方を選択するようになること、8歳でもポジティブとネガティブ両方の情動を予測するのは半数程度であること、が示された。

Gnepp & Klayman (1992) は、この結果について、年齢群を上げて検討している。すなわち、6, 8, 12, 19歳の参加者を対象に、多義的な状況を提示し、その際に生じる情動を3つの情動（喜び、悲しみ、恐れ）から推測させている。その結果、6歳群は他の年齢群に比べて、ポジティブとネガティブ両方の情動を選択することが少なかったこと、その他の年齢群では違いが見られなかったことが示されている。つまり、6～8歳の期間に、多義的な状況の理解が発達することが示唆された。ただし、19歳（大学生）においても、単一情動のみ推測する参加者もあり、多義的な状況の理解がいつ完了するのかについては、まだ明らかになっていないと言える。

一方、Gnepp et al. (1987) が示した年齢よりもより早期に、多義的な情動が推測可能であることを示唆した研究もある。Perlman, Kalish, & Pollak. (2008) は、2つの実験のうちの1つで、4, 5歳児を対象に多義的な情動を推測するかを検討している。この実験では、子どもはDaxと呼ばれるロボットの情動についての説明（例：「パパが怒っているのは、男の子が壁にマーカーで落書きしたからだと思う」「ママが悲しんでいるのは、女の子が賞を取ったからだと思う」）について、その妥当性を評価するように求められた。妥当性の評価は、もしDaxの説明が正しいのであれば大きな星を、間違っているなら小さな星を、ある人にとっては正しいかもしれないが別の人にとってはそうではないなら中くらいの星を選択することで示された。Perlman et al. (2008) の研究の結果、5歳児は(1) ポジティブな出来事に対する「喜び」、ネガティブな出来事に対する「怒り」「悲しみ」は妥当と判断し、(2) ネガティブな出来事に対する「喜び」、ポジティブな出来事に対する「怒り」「悲しみ」は妥当でないと判断し、(3) 多義的な状況に対する「喜び」「怒り」「悲しみ」は妥当でもあり妥当でもない（中間）と判断していた。すなわち、5歳児も情動の多義性を認識しうることが示唆された。

以上をまとめると、多義的な情動を推測することは、幼児期前期（3，4歳）には困難であり、幼児期後期（5，6歳）から開始・発達していくと言える。

2-3：状況と情動を媒介する変数

先ほど、情動の多義性に関する研究を見てきたが、情動が多義的であるのは、それを媒介する変数が個々人に備わっているからである。例えば、犬にかまれたという「過去の経験」を持つ人は、犬が近づいてきた場合には「恐怖」を感じるであろう。この場合、「過去の経験」が、状況－情動間を媒介する変数となる。また、パッケージだけ好きな食べ物の絵が描いてあるが、その中身は嫌いな食べ物であった場合、中身についてのその人の「知識」（中身を知っているかどうか）が、状況－情動間を媒介する変数となる。このように、状況と情動の間にある変数を考慮して情動推測を行っているかどうか、を検討したものを「状況と情動を媒介する変数」に関する研究として分類している。

Gnepp & Chilamkurti (1988) は、「性格」を変数と設定して、6，8，10歳の子どもと19歳の大学生を対象とした研究を行っている。例えば、「クラスで手を上げることがない」（内気な）子どもが、ゲームのリーダーになってほしいと頼まれた時にどのように感じるか、といったものである。Gnepp & Chilamkurti (1988) の研究の結果、6歳時点でもある程度「性格」を考慮して情動を推測すること、その傾向は年齢と共に向上していることが示されている。

Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke (1989) は、2つの実験を通して、「心的状態」という変数を考慮して情動推測を行う能力を検討している。実験1では、4歳児と6歳児を対象に、ストーリーの登場人物の「誤信念」を考慮して情動を推測する課題が行われた。例えば、「チョコレートが好きなクマがいる。いたずら好きのサルがチョコレートの箱に石を入れて机の上に置いた」という状況で、クマはどのように感じるかが尋ねられた。この場合、クマはチョコレートの箱にはチョコレートが入っていると思っている（誤信念）ので、「喜び」の情動が生起すると予想される。結果は、6歳群のほとんどは「喜び」の情動を予想したが、4歳群では一部の参加児しか「喜び」を予想しなかった。実験2ではさらに、4，5，6歳を対象に、「信念」と「欲求」の情報を調整して情動を推測できるかが検証された。具体的には、「好きな食べ物のパッケージの中に嫌いな食べ物が入っている」状況Aと、「嫌いな食べ物のパッケージの中に好きな食べ物が入っている」状況Bにおいて、(1) 中身を見ない時にどのように感じるか、(2) 中身を見た時にどのように感じるか、が尋ね

られた。A の場合 (1) (2) の回答はそれぞれ「喜び」と「悲しみ」が、B の場合は (1) (2) の回答はそれぞれ「悲しみ」と「喜び」が正答となる。(1) に正しく回答するためには、登場人物の誤信念の対象がその人物の欲しているものなのかどうかを考慮し、(2) に回答するためには実際の中身が登場人物の欲しているものなのかどうかを考慮しなければならない。実験 2 の結果、4 歳から 6 歳にかけて徐々に信念と欲求を同時に考慮して情動を予測するようになることが示された。

麻生・丸野 (2010) は、「過去の経験」を変数とした情動推測の発達を検討している。この研究では、過去の出来事などを踏まえて他者が抱く情動を推論し、その推論した理由を過去に起きた出来事に基づいて説明することを、「時間的広がりを持った感情理解」と定義している (麻生・丸野, 2007 も参照)。課題としては、3~5 歳児を対象に、「過去に積み木を壊される。現在、積み木を壊した人を見つける」「過去に積み木を壊される。現在、壊された積み木を見る」といった状況において、登場人物の情動を尋ねている。その結果、3 歳児の約半数、4、5 歳児のほぼ全員が、現在の状況に依拠した時間的広がりを持った感情理解が可能であり、4、5 歳段階で他者の思考に依拠した時間的広がりを持った感情理解が可能になることが示された。

以上をまとめると、状況-情動間の関連性を、媒介変数 (例: 特性, 信念) を考慮しながら捉える力は、幼児期である程度備わっており、かつ幼児期を通して発達していくものであることが明らかとなっている。

2-4: 見かけと本当の情動

日々のコミュニケーションにおいては、外的に表出された情動は、常に内的な情動と一致しているわけではない。「顔で笑って心で泣いて」のような、見かけの情動と実際に感じている情動が一致していない場合も存在する。このような、表出された情動と実際の情動を区別し、それぞれの情動的意味を推測できるかどうか、を検討したものを「見かけと本当の情動」に関する研究として分類している。

Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson (1986) は、4 歳児、6 歳児、10 歳児を対象に、2 つの実験を通して、見かけと本当の情動推測の発達を検討している。具体的には、「女の子はお腹が痛い、それを母親に言うと外に行かせてくれないので、気持ちを隠そうとしている」といったストーリーを提示し、登場人物の見かけの情動と実際の情動について尋ねている。また、なぜそのような情動を見せるか・感じているか、について説明を求めて

いる。2つの実験の結果、4歳児でも一定程度は見かけと本当の情動の区別をしているものの、6歳児の方がよりその区別が明確であったこと、6歳児と10歳児では区別の正確性が同程度であったこと、6歳児では見かけと本当の情動の区別についてかなり複雑な説明を行える（例：XはYにXがZだと知られたくなかった）が、10歳児のほうがより説明が行えること、を示している。笹屋（1997）は、4歳、5歳、6歳（小1）、8歳（小3）、10歳（小5）、12歳（中1）、大学生、を対象に、(1) 表情だけ (2) 状況だけ (3) 表情と状況が一致している、(4) 表情と状況が一致していない、の4つの条件で情動推測のパフォーマンスの発達的变化を検討している。その結果、4歳児は表情のみ課題のパフォーマンスは状況のみ課題のパフォーマンスよりも高かったが、5歳児は逆に状況のみ課題のパフォーマンスの方が表情のみ課題のパフォーマンスよりも高かった。また、表情と状況が一致している課題はいずれの年齢群でもパフォーマンスが高かった。さらに、表情と状況が一致しない課題では、表情のみ用いて情動を推測する段階から、状況を用いて情動を推測する段階へ、さらに両者を統合して情動を推測する段階へと移行するプロセスが示された。

見かけと本当の情動が異なるというのは、単に認知能力の問題だけでなく、その背後には「隠そう」「見せかけよう」とする動機が存在する。Gnepp & Hess（1986）は、1年生（6歳10カ月）、3年生（8歳11カ月）、5年生（10歳8カ月）、10年生（15歳10カ月）を対象に、「自己防衛的動機」（自尊心を保ち、自己の損失を避け利益を得るため）と「向社会的動機」（他者の気持ちを傷つけないようにするため）の2つから本当の情動を隠すことの理解を検討している。その際見かけの情動として表情を操作することと言語を操作すること、の2つを設定している。その結果、本当の情動を隠して見かけの情動を示すというものの理解は、1年生～5年生にかけて向上し、5年生から10年生にかけては横ばいになること、情動を見せかけることに際して、表情の操作よりも言語の操作のほうが理解が高いこと、自己防衛的動機よりも向社会的動機のほうが理解が高いこと、などが示されている。幼児期を対象にしたものでは、溝川（2007）が、4～6歳の子どもを対象に、自己防衛的動機と向社会的動機からの「偽りの悲しみの表出」（本当は悲しくないのに悲しみを表出する）の理解を検討している。その結果、4歳児も一定程度見かけと本当の情動の区別を行っているものの、6歳児の方がより明確に区別できること、偽りの悲しみ表出よりも偽りの喜び表出の方がよく理解されること、自己防衛的動機による偽りの悲しみ表出は4歳から6歳にかけて理解されるが、向社会的動機による偽りの悲しみ表出は6歳児にも理解が困難であること、が示されている。また、Banerjee & Yuill（1999）は、4～6歳の子ども

を対象に、「自己演出的動機」（自己についての他者の印象を操作するため）の理解を検討している。その結果、有意な年齢差は見られなかったものの、二次的信念課題¹⁾の通過群と不通過群では、前者の方が自己演出的動機の理解が高かったこと、他者からポジティブな評価を得るための自己演出動機よりもネガティブな評価を避けるための自己演出動機の方が理解されやすかったこと、が示されている。（このテーマに関するより体系的なレビューとしては、溝川（2013）参照。）

2-5：第二節のまとめ

以上、状況手がかり課題を用いて「発達プロセス」を検討した研究知見を概観した。様々な結果が見られたものの、一貫して（Ⅰ）年少段階（2, 3歳）からでも一定程度の情動推測能力を有しているものの、（Ⅱ）年少（2, 3歳）～年長（5, 6歳）にかけて、情動推測能力が発達する、の2点が示されていると言える。

第三節：発達メカニズム：なぜ発達するのか（要因）、発達したらどうなるか（結果）

情動推測の発達研究が対象とするもう1つの研究領域として、情動推測はなぜ発達するのか（要因）、そして発達した結果どうなるのか（結果）、という「発達メカニズム」を検討したものが挙げられる。ここでは、「要因」研究と「結果」研究の大きく2つに分けてレビューする。

3-1：情動推測の発達に影響する要因の検討

情動推測に影響を与える要因としては、大きく分けて（1）認知的要因、（2）社会文化的要因、の2つが考えられている（Denham & Kochanoff, 2002; Hughes, 2011; 森野, 2010）。これらは相互に関連し合っているため、厳密に区分することは難しいが、（1）は個体内、（2）は個体間の要因に着目したものとして捉える事ができる。

3-1-1：認知的要因

情動推測の発達に影響する認知的要因として、ここでは「心の理論」「実行機能」「個人差」の3つを取り上げる。

i) 心の理論 「心の理論」とは、ある個体が自己および他者に目的・知識・信念・思考

といった心的状態を帰属させること、と定義される (e.g., 子安・木下, 1997)。「心の理論」は、信念、知識といった主に「認知的な心的状態」に関わる理解であり、「情動的な心的状態」の理解、すなわち情動理解とはこの点で区別される (森野, 2005)。「心の理論」の研究と情動理解研究は、1990年代に入るまでほぼ独立した形で行われてきたが (Dunn, 1995)、同じ心的状態の理解という観点で両者の関連を検討する研究が徐々に増えてきた。

Cutting & Dunn (1999) は、4歳児を対象に、誤信念課題のパフォーマンスと、情動推測課題 (表情を用いたものと状況を用いたもの) のパフォーマンスの関連性を検討している。その結果、言語能力や年齢の影響を除いた場合でも、誤信念課題と情動推測課題のパフォーマンスには正の相関が見られた。同様の結果は、森野 (2005) や溝川・子安 (2011) においても示されている。また、Hughes & Dunn (1998) では、3歳11カ月、4歳6カ月、5歳0カ月の3つの時点で縦断的に誤信念課題と情動推測課題を行い、それぞれの相関を検討している。その結果、いずれの時点でも両課題のパフォーマンスに正の相関が示されるとともに、時点間 (例: 3歳11カ月と4歳6カ月) でのパフォーマンスにも正の相関が示されている。これらの研究では概して、「心の理論」の発達が進んでいけば情動推測の発達も進んでいるということが明らかとなっている。

ii) 実行機能 もう一つの認知的要因として「実行機能」が挙げられる。実行機能とは、高次の認知的制御および行動制御に必要とされる能力である (Duncan, 1986; 森口, 2008)。特徴的な機能としては、優勢な反応を抑制したり (思ったことをすぐに口に出すことを控える)、先行情報を保持しつつ後続の情報を処理する (前の数を記憶したまま次の数を足し合わせる) などが挙げられる。この実行機能は、先ほど述べた心の理論と関連していることが示唆されている (Hughes, 2011; 郷右近・細川, 2007; 森口, 2008; 小川・子安, 2008) このことから、情動推測との関連性も示唆される。実際、山村・辻本・中谷 (2011) は、保育者評定による実行機能尺度の得点と、情動推測課題のパフォーマンスの関連を検討している。その結果、実行機能の下位カテゴリーである「認知の柔軟性」および「ワーキングメモリー」の得点と情動推測課題のパフォーマンスの間に有意な相関があることが示されている。「心の理論」と同様に、実行機能の発達が進んでいる (と評価されている) と情動推測の発達も進んでいることが示唆される。

iii) 個人差 上述の2つの要因に加えて、情動推測そのものも情動推測の発達に影響を与えるものとして捉える事ができる。これは主に、個人差の安定性に関する研究から示唆される。このような研究では、ある時点で情動推測が他の子どもよりも進んでいる子どもは、

その後の時点でも情動推測が進んでいるのか、ということが検討されている。

Brown & Dunn (1996) では、40 カ月時点での情動推測課題（表情ラベリングと状況手がかり）のパフォーマンスと、6 歳時点での葛藤情動の推測課題のパフォーマンスの縦断的变化について検討している。その結果、この 2 つの情動推測課題のパフォーマンスには有意な正の相関が見られた。このことから、3 歳から 6 歳の期間の個人差の安定性が示唆されている。

また、Pon & Harris (2005) は、3 つの年齢群に対して、Time1（7 歳 3 カ月、9 歳 2 カ月、11 歳 1 カ月）と Time2（8 歳 4 カ月、10 歳 3 カ月、12 歳 2 カ月）の 2 つの時期で情動推測課題を実施している。その結果、Time1 での情動推測パフォーマンスと Time2 での情動推測パフォーマンスには有意な正の相関が示されていた。また、Time1 での情動推測パフォーマンス、性別、年齢を独立変数に、Time2 での情動推測パフォーマンスを従属変数にして回帰分析を行ったところ、Time1 での情動推測パフォーマンスは Time2 での情動推測パフォーマンスに有意な効果を持っていたが、性別、年齢は持っていなかったことも示された。

これらの研究は、情動推測そのものが、後の情動推測の発達に影響する要因であることを示唆している。

3-1-2：社会的要因

先ほどは、情動推測の発達に関連する個人内の要因として、認知的要因を検討した。ここからは、個人間の要因として捉えられる社会的要因について見ていく。ここでは社会的要因として「家族背景」と「会話」の 2 つを取り上げる。

i) マクロな視点からの家族背景 家族背景と情動推測の関連を検討したものに、「**認知的要因：心の理論**」で述べた Cutting & Dunn (1999) が挙げられる。この研究では、「心の理論」の課題と共に、家族背景に関するデータ（例：一人親かどうか、家にいる大人の数、家で話される言葉の数、家にいる子どもの数、両親の教育水準と職業）も集められている。情動推測課題のパフォーマンスとの関連に着目すると、母親の教育水準と職業クラスとの相関が見られた。また両親の職業クラスとも相関していた。さらに中流階級家庭の子どもは、労働階級家庭の子どもよりも、情動推測パフォーマンスが高かった。両親ともそろっている子どもは一人親世帯の子どもよりも情動推測パフォーマンスが高かった。

また、「**多義的な情動**」で紹介した Perlman et al. (2008) の研究においてなされた実験

2 では、実験 1 と同様の手続きを身体的虐待経験のある 5, 6 歳児を対象に行っている。その結果、被虐待児群はポジティブな情動を引き起こす状況を含めた全ての出来事が、ネガティブ情動を引き起こすものとして妥当であると判断していた。これは、虐待家庭では状況と情動を一対一対応以上のものとして見るのが適応的であることを反映しているのかもしれない。Perlman et al. (2008) の研究は、家庭環境が単に情動推測発達に速度に影響するだけでなく、情動についての知識そのものを質的に変化させることを示唆しているとも言える。

以上のことから、情動推測の発達には単に個体内の成熟によってなされるものではなく、家庭環境が関連していることが示唆される。

ii) ミクロな視点からの家族背景 Cutting & Dunn (1999) や Perlman et al. (2008) では、家族背景についてマクロな視点で検討していたが、もう少しミクロな視点から検討したものがいくつかある。例えば、Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade (1991) では、33 カ月時点で家庭内での情動に関する会話量やきょうだいの協同的なやりとり量と、40 カ月時点での情動推測課題のパフォーマンスに正の関連があることが報告されている。Dunn, Brown, Beardsall (1991) は、36 カ月時点での母親およびきょうだいの感情についての会話は、6 歳時点での情動推測課題と正の関連を示すことを報告している。また、Brown & Dunn (1996) では、33 カ月時点での家庭内での情動に関する会話、および兄弟との協力的なやりとりが 40 カ月時点での情動推測課題のパフォーマンスと関連していることを報告している。また、33 カ月時点での家庭内での因果性に関する会話、兄弟とのポジティブなやりとりが 6 歳時点での情動推測課題のパフォーマンスと関連していること、ただし情動に関する会話とは関連していなかったことも報告されている (40 カ月時点と 6 歳時点の情動推測課題のパフォーマンスの関連は、「認知的要因：個人差」で述べている)。これは、親や兄弟との言語を含むやりとりが後の情動推測の発達に影響することを示唆していると言える。

また、より早期の母子関係と情動推測との関連を検討したものもある。例えば、篠原 (2011) は、生後 6 カ月時点でのマインドーマインデッドネス (MM: 母親が乳児の心的状態に目を向け、乳児を心を持ったひとりの人間として扱う傾向) の得点と、3 歳および 4 歳時点での情動推測課題 (および心の理論課題) のパフォーマンスとの関連を検討している。その結果、母親の MM と 4 歳時点における表情ラベリング課題 (表情を提示し、「どんな気持ちのお顔?」と尋ねる課題) のパフォーマンスに有意な相関が見られた (3 歳時点では相関は見

られなかった)。また、母親の MM の高さが、生後 6 カ月時点での子どもへ心的語彙を多く語りかけることを媒介として、表情ラベリング課題のパフォーマンスに正の影響を与えること、言い換えると、MM は直接に表情ラベリング能力に影響するのではなく、MM が親子間での心についての会話という具体的なやりとりを通して、子どもの情動語使用の発達に寄与するというプロセスが示された。また、18 カ月時点での愛着の安定性と、30 カ月時点での表情認知課題のパフォーマンスに正の相関を見出している研究もある(本島, 2012)。上述の知見は、厳密には状況手がかり課題との関連ではないものの、早期の母子関係の質が後の情動推測の発達に影響を与えていることがうかがえる。

iii) 会話 先ほど家族内での会話と情動推測との関連について示唆した研究を見てきたが、家族という文脈とは別に、会話、特に情動に関する会話そのものが、情動推測の発達を促す要因として考えられている。これは主に実験的アプローチを用いた研究によって検討されている。

Grazzani Gavazzi & Ornaghi (2011) は、3, 4, 5 歳児をそれぞれトレーニング条件と統制条件に分けて検討を行っている(どちらの条件も 6, 7 人の小集団でセッションが行われた)。トレーニング条件では、情動語が含まれた紙芝居を読んだ後、情動語を用いる言語ゲーム(例:「怖い」という言葉を使って「僕は〇〇の時怖かった」といった文章を作る)が行われた。統制群では、情動語が含まれる紙芝居を呼んだ後、言語ゲームではなくジグソーパズルなどの玩具で自由に遊んだ。どちらの条件でも、セッション前とセッション後に情動推測課題を行っている。Grazzani Gavazzi & Ornaghi (2011) の研究では、トレーニング群は統制群よりも情動推測課題のパフォーマンスがプレーポスト間で向上していること、3, 4 歳児は 5 歳児に比べてパフォーマンスがより向上していたこと、が示されている。

Salman, Evans, Moskowitz, Grouden, Parkes, & Miller (2013) もまた、3, 4 歳児を対象に同様の実験を行っている。その際、会話の内容についてより細分化し、情動に関する会話と因果関係に関する会話の 2 つを区別し、情動と因果関係のどちらも含めた「情動因果会話群」と、因果関係はあるが情動が含まれない「非情動因果会話群」、そしてこのような実験条件を与えない「トレーニングなし群」の 3 つの条件を設定している(この研究では個別セッション)。研究の結果、「情動因果会話群」は他の 2 つの条件と比べて、トレーニング後に状況からの情動推測課題のパフォーマンスが向上していた(ただし、表情からの情動推測といった課題のパフォーマンスにはトレーニングの効果が見られなかった)。

3-1-3：要因研究のまとめ

以上、情動推測の発達に関する要因研究を、認知的要因および社会的要因の 2 つの側面から検討してきた。ここまで見てきたように、要因研究とは言いながら、まだ相関的な研究が多く、因果関係について明確なことはわかっていないのが現状である。しかし、少なくとも関連する要因が見出されているのは事実である。このことは、なぜ情動推測が発達するのか、という本質的な問いに回答するとともに、情動推測を促す教育的な関わりを検討することにもつながっていくだろう。

3-2：情動推測の発達が影響する結果の検討

先ほどは、なぜ情動推測が発達するのか、に関する研究を見てきた。ここからは、情動推測の発達が何に影響するのか、言い換えると、情動推測の発達がもたらす「結果」に関する研究を概観していく。

情動推測の発達の結果として考えられるのは、まずもって他者との円滑なコミュニケーションである (e.g., Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003)。なぜなら、情動推測は、他者との円滑なコミュニケーションにとって重要であるとされる「情動コンピテンス」を構成する一つの要素であると考えられているからである (第一章第二節参照)。したがって、「結果」研究では基本的に、情動推測課題のパフォーマンスと、友達や保育者、教師といった他者とのやりとりとの関連性が検討されている。

3-2-1：現時点での対人コミュニケーションとの関連

i) ソシオメトリック ソシオメトリックとは子どもの仲間関係を測定する方法の 1 つであり、主に受け入れ (acceptance) と拒絶 (rejection) の 2 つを軸に、集団内の位置づけ (人気) を測定するものである。例えば、Denham, McKinley, Couchoud, & Holt (1990) は、幼児 (平均月齢 44.55 カ月) を対象に、友達の写真を提示し、好きか嫌いかを評定させた。また、クラスでの様子 (どんな情動がどれほど生起されたか)、表情認識の課題、状況手がかり課題、教師からの社会的スキルの評定、の尺度を用いた実験・調査も行った。その結果、仲間からの好ましさの度合いと、状況手がかり課題のパフォーマンスが正の関連を示していた (なお、表情認識のパフォーマンスとは関連が見られなかった)。また、Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart (1992) は、幼稚園児と 1 年生 (年齢は論文中

には記入なし)を対象に、「その子とどのくらい一緒に遊びたいか」という質問を用いて、クラス内でのソシオメトリックを測定している。そして、家庭での情動表出(両親による報告)、両親と子どものやりとり中の情動表出(観察)、情動理解パフォーマンス(ある表情の写真を見せ、その情動を同定させたり、その原因を尋ねたりする)との関連性を検討している。その結果、情動表出を多く報告している母親の子どもは、仲間からより受け入れられていること、情動理解パフォーマンスの高い子どもは仲間からより受け入れられていること、などが示されている。

ii) 他者評定 先ほどは仲間内での位置づけと情動推測との関連を検討した研究を見たが、ここで取り上げるのは、仲間関係に関する行動・状態を、子ども以外の他者が評定した尺度を用いた研究である。森野(2005)は、3~6歳児を対象に、心の理論課題と感情(表情ラベリング・状況手がかり)理解課題を実施し、それらの成績と、教師による社会的スキル(例:たいていお行儀が良い、場面に応じてたいてい適切に行動する)、人気(例:たくさんのお友だちがいる)の評定との関連を検討している。その結果、年中児以降で心の理論課題の成績と社会的スキルや人気との関連が見られているが、いずれの年齢群でも感情理解課題の成績と社会的スキル、人気との関連は示されていない。この点については、感情理解は、相対的に良好な相互作用を増進させるのではなく、感情的側面からの人の理解が必須となる相互作用のみを増進させるものである可能性が考察されている。溝川・子安(2011)は、5,6歳児を対象に、誤信念課題と隠された感情理解の課題を行い、それらの成績と、クラス担任による社会的相互作用に関わる質問紙(例:少なくとも一人は、仲の良い友達がいる)への回答との関連を検討している。その結果、社会的相互作用尺度の得点と誤信念課題の成績には関連が見られたものの、隠された感情の理解と社会的相互作用の得点とは関連が見られなかった。ただし誤信念の理解が低い群では、隠された感情理解と社会的相互作用が負の相関を持つという結果が示されており、隠された感情理解のみが発達すると、ポジティブな社会的相互作用の構築が難しいと考えられている。

iii) 直接観察 ソシオメトリックや他者からの評定は、子ども同士の関係性を間接的な指標で捉えたものであると言えるが、子ども同士が具体的にどのようなやりとりをしているのかについては言及することが困難である。したがって、子ども同士のやりとりを直接観察し、それらと情動推測課題の成績との関連を捉える研究が必要となってくる。

Denham(1986)は、2,3歳児を対象に、情動理解の課題(表情ラベリング・状況手がかり)と、向社会的行動が生じ得る実験場面(例:子どもが2枚のクッキーがないことに

悲しんでいる、大人がバッジのピンで傷ついている)での観察を行っている(なお、自由遊びセッションでの行動観察と認知的視点取得課題も行っている)。その結果、情動理解課題の成績と実験場面での向社会的行動との間に正の相関を見出している。Garner & Estep (2001) は、3~5 歳児(平均月齢 56 カ月)を対象に、同じ性別の子ども 3 人(割り当てはランダム)が遊ぶ状況(自由遊びとゲーム遊び)での行動観察と、情動コンピテンスの尺度(状況手がかり課題・母親との絵本読みセッション・観察場面での情動表出とその強度・両親の感情テスト)との関連を検討している。その結果、情動コンピテンスと子ども同士のやりとりには関連があることが示された。例えば、状況手がかり課題の成績は、子ども同士の遊び場面でのネガティブなやりとり行動(問題解決につながらない怒りの表現など)と負の相関を、向社会的行動(慰めるなど)と正の相関を示していた。また、Dunn & Cutting (1999) は、4 歳児を対象に、心の理論課題、状況手がかり課題、母親・自分・友達の情動原因に関するインタビュー(Dunn & Hughes, 1998)といった社会的理解に関する課題の成績と、友達同士の 2 名の子どものやりとり行動との関連を検討している。その結果、全般的に、子どもの社会的理解と共同的なふり遊びとの間に正の関連性が見られている。Slomkowski & Dunn (1996) は、40 カ月時点で情動推測課題(および誤信念課題)を実施し、47 カ月時点で観察された友達とのコミュニケーション行動との関連を検討している。その結果、情動推測課題のパフォーマンスと、友達同士お互いにつながった遊びを行っていた時間との間に有意な正の相関が見られた。つまり、情動推測の発達、友達とのやりとりを調整するような社会的スキルの発達と関連していることが示唆された。

3-2-2: 将来の対人コミュニケーションとの関連

上述の研究は、情動推測と対人的コミュニケーション場面との関連性を検討する期間が比較的短いものであったが、ある時点での情動推測の発達における個人差が、後の対人的コミュニケーションの発達を予測することはあるのだろうか。この問題は、主に縦断研究によって検討されている。Dunn (1995) は、40 カ月時点での情動推測課題のパフォーマンスと、75 カ月時点での幼稚園での活動のポジティブな認知、およびモラル感覚に正の相関があることを報告している。つまり、初期に情動推測が進んでいる子どもは、その後、幼稚園の活動についてよりポジティブに体験し、かつモラル感覚も進むことが予想される。

また、Maguire & Dunn (1997) は、40 カ月時点で情動推測課題に高いパフォーマンスを示す子どもは、6 歳時点で友達とふり遊びを行う傾向が高いことを示している。また、6

歳時点での遊びの複雑性の水準の高さが、75カ月時点での複雑な情動を推測する課題のパフォーマンスとも相関していた。これは、初期の情動推測の発達、友達との円滑な関係性を形成し、そのことが後の情動推測を促進するという一連のプロセスを示唆している。

Ensor, Spencer, & Hughes (2011) は、2歳、3歳、4歳の3つの時点で、情動推測、言語能力、母-子の相互性（ただしこれは3歳時点まで）、向社会的行動を測定し、それぞれの関連性を検討している。相関分析では、3歳と4歳時点の情動推測課題のパフォーマンスは、2歳、3歳、4歳時点いずれの向社会的行動の頻度とも相関していることが示された。また、パス解析では、2歳時点での母-子の相互性と言語能力が、3歳時点での情動推測を媒介して、4歳時点の向社会的行動に影響する、という一連のモデルが検証され、支持されている。

これらの研究から、情動推測は現時点での対人的コミュニケーションを円滑にするだけでなく、将来の社会性にもつながるものであることが示唆される。

3-2-3：結果研究のまとめ

情動推測の発達と円滑な対人コミュニケーションの間には、現時点にしろ将来的にしる、何らかの関連性があるということは、これまで見てきた研究から明らかである。しかしこれらの研究もまた、相関を基にしたものが多く、因果関係について明確に述べることはできない。また、関連があるとする研究がある一方で、ないとする研究もあり、知見としても一致していない。さらに、情動推測の発達が必ずしも良好な結果につながるわけではないことも示唆されている（e.g., 溝川・子安, 2011）。Hughes (2011) は、「心の理解」の機能は中立的であり、その結果はポジティブにもネガティブにも成り得ると述べている。例えば、他者の気持ちに敏感な子どもは、教師の評価に過敏になってしまう、といったことも考えられる。情動推測の発達がもたらす結果を検討する場合、予測される結果については価値中立的に捉えることが求められるだろう。

第四節：第2章のまとめ

第2章では、幼児期の情動推測の発達についての研究知見をレビューし、その現状について見てきた。発達プロセスを検討した研究では、いつ・どんな情動が推測できるかという全体的な傾向を明らかにしており、3~6歳にかけて情動推測が発達していくことが示されていた。またその発達プロセスがなぜ生じるのか（要因）、発達した結果どうなるのか（結

果) についても、知見が積み重ねられていく。

これらの研究は、幼児期の情動推測の発達を見ていく上で重要な示唆を与えており、今後さらなる研究が期待される。しかしその一方で、これらの研究を進めていく前に問い直すべき大きな2つの問題がある。1つは、幼児は「誰の」情動を推測しているのか、に関しては「暗黙の前提」となっていたこと、もう1つは、「他者の」情動推測と言った場合、個別具体的に関わる他者と、そのような関わりを持たない他者を等価なものとして見なしていたことである。次の第3章では、問題の1つ目である「誰の」情動として認識しているのかについては「暗黙の前提」となっていた、という現状とその問題について整理する。その後、幼児期の情動推測の発達研究において取るべき一つの方向について提起する。

脚注

- 1) 「(自分ではない) 他者は〇〇と信じている」という認識を「一次的信念」、「『他者は〇〇と信じている』と第三者は信じている」という認識を「二次的信念」という (e.g., 林, 2002)。前者は自分ではない他者は一人であるが、後者は二人存在し、より複雑な心的状態の入れ子 (再帰的) 構造になっている。

第3章：先行研究の問題Ⅰ：「誰の」情動か？

第一節：第3章の目的

第2章では、「幼児期の情動推測の発達」に関する先行研究の知見をレビューし、その現状を確認した。ただし、これまで見てきた情動推測研究の多くは、幼児は「どんな」情動が推測できるのか、に専ら着目していた。例えば、「積み木をつぶされるとどうなるか」という質問に対して、幼児が「怒る」と回答するかどうか、に着目し、その年齢的变化を検討していた。一方で、幼児は「誰の」情動を推測しているのか、についてはく暗黙の前提となっていた。言い換えると、これまでの研究では、議論の出発点からその存在が疑いようのないものとして「自己」や「他者」が想定されており、その結果、情動推測課題に通過することが、「自己の」あるいは「他者の」情動を推測しているものとして、その人称性を含めてほぼ無批判的に解釈されていた。先ほどの例で言うと、「積み木をつぶされるとどうなるか」という質問に対して「怒る」と回答した場合、「他者の」情動が推測できているとして理論化されていたのである。

例えば Widen & Russell (2008) は、「Young children's understanding of other's emotion」というタイトルのレビュー論文において、「細分化仮説 (specific differentiation account)」による情動理解の発達プロセスについて論じている。この理論では、情動は質 (valance : ポジティブとネガティブ) と強度 (arousal : 強いと弱い) の2次元で構成されており、そこから徐々に具体的な情動概念 (喜びや悲しみ) が分化していく、とされている。これは「どんな」情動が理解されるのか、についての理論であると思われるが、その理論の中に「他者の」情動理解だと解釈できうる箇所は見当たらない。言い換えると、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のである。また、DeConti & Dickerson (1994) は、3, 4, 5歳児を対象に、ある状況が描かれたシナリオを提示し、登場人物の情動推測を行わせている。その結果、3歳児でも状況の結果から情動を推測することは正確にできること、4, 5歳児は3歳児よりも情動推測のパフォーマンスが高かったこと、を示している (第2章第二節参照)。この研究は「どんな」情動が推測されるかについての年齢的变化を報告していたわけであるが、そのタイトルである「Preschool children's understanding of the situational determinants of other's emotions」にも「他者の情動」という言葉が用いられている。また、本間・内山 (2013)

のレビュー論文において、主人公の状況や特性から感情を推測させる課題は、他者の経験している感情を正しく推測する能力を測定しているものと考えられると結論されている。しかしレビューされている研究では、「他者の」情動であるという認識を直接担保している知見は見当たらず、真に「他者の」経験している感情を推測しているかについて議論できるかは疑問である。

第3章では、幼児期の情動推測の発達を研究する上で、幼児は「誰の」情動を推測しているのかを問う重要性について述べていく。まず、幼児期の情動推測研究において、「誰の」情動かという問題がどのように扱われてきたかについて、視点取得研究（特に感情的視点取得）を参照し、「誰の」情動かについて直接的に検討されていない現状を確認する（第二節）。次に、「誰の」情動として認識しているのかを検討する重要性を、情動推測の（1）構造的側面、（2）機能的側面、（3）発達の側面、の3つの観点から指摘し、情動推測の発達研究がとるべき1つの方向性を示す（第三節）。

第二節：「誰の」情動かがどう扱われてきたか

幼児期の情動推測を検討した研究において、「誰の」情動か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して、「誰の」情動を推測しているのか、という問題が扱われていたと言える。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」ことと言える。ただし一言で「視点取得」と言っても、現在はそこにいくつかの分類がなされている（Eisenberg & Fabes, 1998; 本間・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ず、考えているかおよびその調整）の4つがある。ここではまず、情動理解（推測）に関するものとして「感情的視点取得」を取り上げ、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。

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（3～7, 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り、言うなれば「状況手がかり課題」の先駆けである。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歳~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。

Borke (1971)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、協応させる(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情動を持っているということには気づいており、それらの情動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 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(その状況でどのように感じるか)と同じ意味ではなく、他者の思考や情動が自分自身と異なった場合も他者の思考や情動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のな特徴によって、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 課題では年少群も正確に情動を予測していたが、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情動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。

iii) 感情的視点取得における混乱 このように、幼児が(状況を手がかりに)ある情動を推測した場合、それが本当に「他者の」情動として推測しているのか、それとも「自己の」情動として推測しているのかを区別する必要性は、感情的視点取得の研究においてすでに議論されていることが確認された。とはいえ、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しまう。

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」(p.106)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あろうか。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 Davis (1994) 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)を評定していること、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こと、を指摘している。

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ことにより、自己中心性という概念に混乱が生じていると言えるだろう。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さえ、結局のところ、幼児が「誰の」情動を推測しているのかという問題について直接的に言及することは困難なのである。この点を検討するためには、「どんな」情動が推測されるかということとは別に、「誰の」情動を推測しているかという問題を直接的に検証する必要があると言える。

第三節：情動推測研究において「誰の」情動かを問う必要性

第二節では、視点取得研究および自己中心性の概念を検討し、(i) これまでの情動推測研究において幼児は「誰の」情動を推測しているのかという問題が全く着目されていなかったわけではないこと、(ii) ただし情動推測の課題において「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まで含めて議論しようとしていること、(iii) 結果として「誰の」情動かという問題において混乱が生じており、「どんな」情動を推測するのかに着目するだけでは、「誰の」情動を推測しているのかまで含めて理論化するには限界があること、の3点を確認した。

とは言え、この現状を確認しただけでは、「幼児期の情動推測の発達を研究する上では、あくまで「どんな」情動が推測されるかが問題であり、「誰の」情動かまでは着目する必要がない」という反論も可能である。しかし、幼児期の情動推測の発達を検討する上では、幼児は「誰の」情動を推測しているのかという問題は、本質的に重要であると考えられる。第三節では、情動推測研究において、幼児が「誰の」情動を推測していたのかについて検討する意義を、情動推測の構造面、機能面、発達面の3つの側面から述べていく。

3-1：情動推測の構造的側面における必要性

まず、状況手がかり課題で捉えられている情動推測の構造という観点から、「どんな」情動かだけでなく「誰の」情動かの認識を検討する重要性を指摘する。

状況手がかり課題の基本的特徴は、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である。したがって、状況手がかり課題では「その状況でどのような情動が生起するか」を推測することと同時に、「その状況にいるのは誰か」を認識することが構造的に求められる。このことは、成人の脳科学研究からも示唆される。例えば、Ruby &

Decety (2004) は、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)を推測させ、それぞれの条件下での脳の活性化領域を検討している。その結果、視点に関係なく扁桃体が活性化していたこと、ただし自己視点では体性感覚皮質が、他者視点では側頭極が特異的に活性化していたことを見出している。同じような結果は、自己と他者の行為のシミュレーションを行わせた Ruby & Decety (2001) でも見出されている。すなわち、行為(例:電気カミソリを使う)をシミュレーションする際に活性化する共有の脳領域(例:中心前回)がある一方で、自分がその行為を行うと想像した場合に活性化する脳領域(例:体性感覚皮質)と第三者がその行為を行うと想像した場合に活性化する脳領域(例:前頭皮質)が異なっていた。

上述の結果は、情動情報を処理する(=情動推測する)脳領域は同じであること、だからこそ自他の混乱を避けるため、「自己の」情動であるということと「他者の」情動であるということ識別する必要があること、さらに「自己」と「他者」を識別する脳領域がそれぞれ異なっていることを示唆している。また、このような自他の視点の違いを意識して情動推測を行うことは、そのプロセスのみならず、その後に生起する結果(例:対人的な動機づけ)も変化させることが示されている(Batson, Early, & Salwarani, 1997)。

以上のことを踏まえ、状況手がかり課題における「自己」情動の推測プロセスと「他者」情動の推測プロセスの構造をモデル化し、比較してみる。Figure3-1 に示したように、「ある状況に自分がいる時の情動」を推測する場合、「その状況に直面している自分」と「その自分が生起する情動」の2つが頭の中で(つまり間接的に)想定される。この場合、直面している自分と想定している自分は同一(したがって、どんな情動が生起するのかわかっている)であるので、結局のところ、自分の頭の中で想定した「自分が生起する情動」と、実際に自分がその場面に直面した際に生じる情動は同一のものとなる。

一方、Figure3-2 に示したように、他者情動の推測においては、その推測プロセスが異なったものとなってくる。その大きな違いは、「頭の中で想定した人物」と「(そのような想定をしている)自分」とが同一ではない、ということである。したがって、「その場面に直面している時に自分に生起する情動」を推測するだけでは、正確な情動推測を行うことができない。この場合、その推測精度を上げるために、(自分とは違う)その他者についての情報を利用することが必要となる。それは逆に言えば、他者の情動を(正確に)推測するためには、まずもって自分が推測している情動は「他者の」情動であるということ認識することが必要であることを意味する。(ただし、このような構造を持ったからと言って、

必ずしも「他者の」情動が正確に推測されるわけではなく、そこには様々なバイアスがかかっているというのは、社会心理学などが明らかにしている通りである (e.g., 伊藤・池上, 2005; 近藤, 2012; Van Boven & Lowenstein, 2003, 2005)。

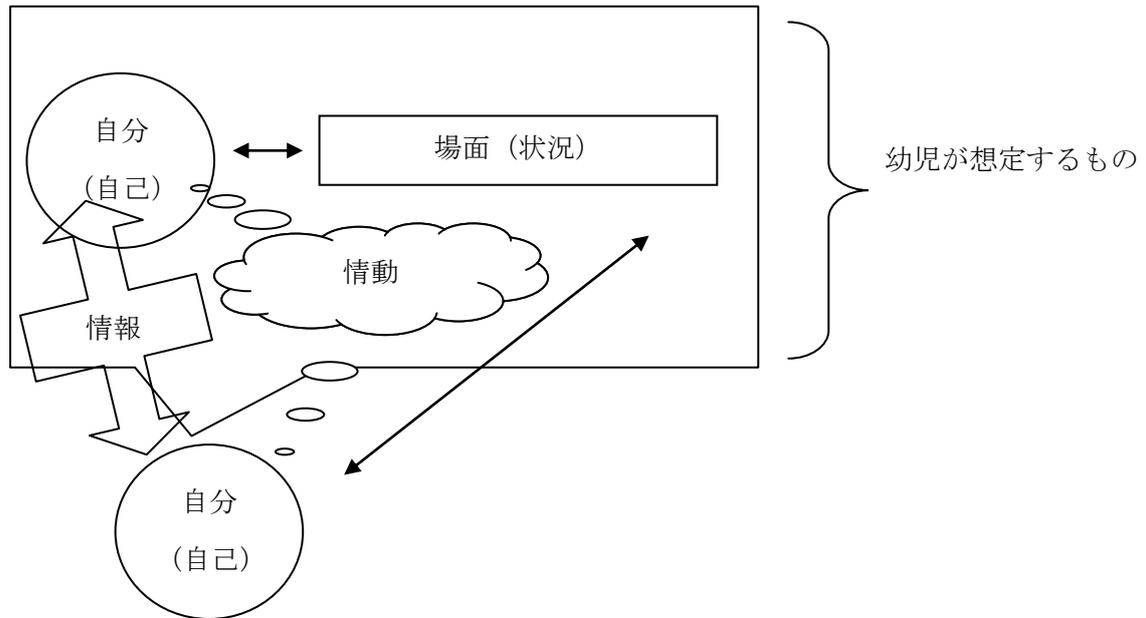


Figure3-1 状況手がかり課題における自己情動の推測プロセス

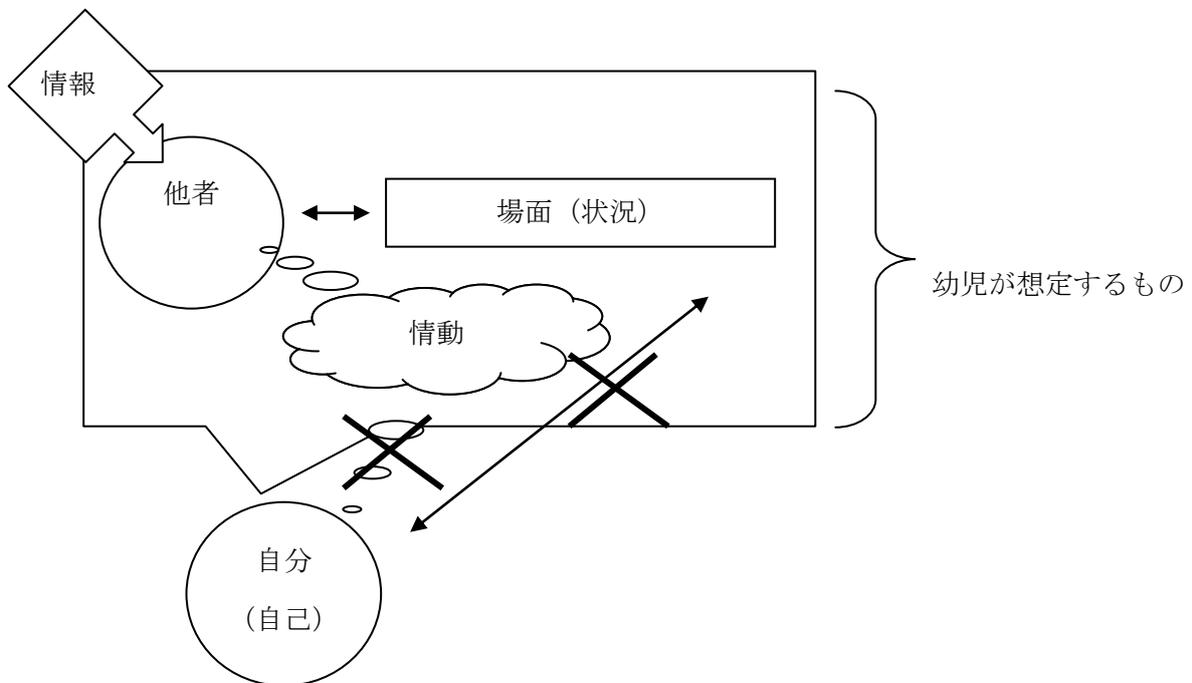


Figure3-2 状況手がかり課題における他者情動の推測プロセス

このように、ある状況を提示し、登場人物がその状況でどのように感じるのかを推測させるという状況手がかり課題の性質上、「他者の」情動を推測していると解釈するには、Figure3-2のような構造、すなわち「ある状況がどのような情動を生起させるのか」と「その状況にいるのは誰か」の2つを対象化した構造を持って幼児が情動推測しているのかを確認する必要がある（そして、従来の研究のように「どんな」情動かに着目するのみでは、本当に幼児がこのような構造を持って情動推測していたのかを検討することは困難であることはすでに第二節において述べた通りである）。もちろんこのような構造をもって幼児が情動を推測しているかどうかを検討することは、単に状況手がかり課題の手続き上の問題ではない。次に述べるように、情動推測の機能的側面や発達の側面にも深く関連する問題であると言える。

3-2：情動推測の機能的側面における意義

次に、情動推測の研究上の位置づけから、「誰の」情動かという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立場としては、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、「対他者的な社会的相互作用をより円滑にするためには、自分自身が経験する情動が他者の情動とは確実に区別されるということを理解する必要がある」（菊池, 2006, p.91）からである。例えば、自分が好きな食べ物（例：トマト）をトマトが嫌いな人にあげたとしたら、社会的なやりとりとしてはあまりいい結果にならないだろう。「トマトをあげれば喜ぶ」という情動推測は、「トマトが好きな自分」には当てはまるかもしれないが、「トマトが嫌いな他者」には当てはまらない。このように、社会的なやりとりにおいて「どんな」情動であるかを推測する場合、「誰」の情動かを考慮し、それを正しく認識することが重要となってくる。

このことは、対人コミュニケーションに困難を持つとされる自閉症スペクトラム障害者の情動推測研究からも示唆される。例えば、Baron-Cohen（1991）は、自閉症スペクトラ

ム障害者（9～19歳）も、ある状況（例：誕生日会にいる子どもはどんな気持ちか）での情動推測は行えるが、自分とは違う「他者の」心的状態（欲求や信念）を考慮する必要がある場合に、情動を推測することが困難であることを示している（Blair, 2002のレビューも参照）。このことから、自閉症者も「どんな」情動を推測するのかという点においては困難がないものの、「他者の」情動だと認識することが必要な場面においては上手く情動推測できないことが示唆される。

また「誰の」情動かという問題は、自他の違いだけに限らない。他者間においても、それぞれの違いを認識し、それぞれの他者に合わせた情動推測をすることが、円滑な社会的相互作用にとって重要であることが予想される。例えば、神田（2004）は以下のような5歳児の事例を報告している。

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、顔を押しえています。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、複数の他者が絡む場面において柔軟な情動推測を行っている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。

以上の知見から、円滑な社会的相互作用を生み出す情動推測には、推測した情動が正確であるということと共に、それぞれの人物に応じた形でそれを柔軟に変化させることが重要であることが示唆される。子安（1999）は、社会的知性は、従来のアカデミックな知能とは異なり、パワー（その問題が解けるかどうか）とスピード（どのくらいの早さで解けるか）だけではなく、コントロールの観点から検討されるべきであると述べている。この観点は情動推測の機能を検討する際にも有効であると思われる。すなわち、どんな情動を

推測することができるのかだけではなく、その情動推測の能力を適切に調整し柔軟に変化させることが、「社会的場面において機能する情動推測」にとって重要だと言える。そして、情動推測を柔軟に変化させる要因の 1 つとして「誰の」情動かという認識が重要であるというのは先ほどの事例で示唆された通りである。言い換えると、他者とのやりとりにおいて機能するということが情動推測の本質とするのであれば、「どんな」情動かだけでなく、「誰の」情動かも考慮することが必要であると言える。

3-3：情動推測の発達的問題

最後に、情動推測の発達の問題から、「誰の」情動かの認識を問う必要性について述べる。従来の情動推測研究が、「どんな」情動が推測されるのかという一般的な情動の性質や知識に関する理解とその年齢的变化を検討してきたというのはこれまでに何度も述べているところである。しかし近年、情動推測（あるいは理解）の発達は、自他理解の発達と関連することを示す研究が出てきつつある。例えば菊池（2006, 2009）は、従来の情動推測研究に対し、「自己-他者という 2 者は区別されず、無人称の情動に対する理解が繰り返し検討されてきた」（菊池, 2006, p.90）と問題を提起している。そして実際に、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。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、情動推測の発達において、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ことを示唆した点に大きな意義がある。ただしこの研究では、幼児期ですでに自己条件で自己の、他者条件で他者の情動を推測しているということを前提としている。言い換えると、自他の認識はすでに完了しており（先ほどの Figure3-1 や 3-2 の構造がすでに備わっているものとして）、その枠組みの中で「どんな」情動が推測されるのかの違いを検討していたと言える。

繰り返しになるが、自己・他者という枠組みから情動推測の発達を捉えることを指摘した菊池（2006, 2009）の研究の意義は大きい。一方で、幼児が推測している情動が「自己の」あるいは「他者の」情動として推測されているということを前提視するならば、「自己」と「他者」という 2 者関係の中でやり取りされる情動に対して、他者情動は他者の情動として理解し、自分自身の情動は自分自身のものとして理解しているのか、それとも両者は全く区別されず、いわば情動そのものに対する表象形成として情動理解の発達プロセ

スが進んでいくのか、という点を検討していくことが必要」という菊池（2006, p.91）自身の問題意識に十分迫ることができないと言える。

この点に関し、子どもの自己や他者という認識（構造）を前提視することなく、むしろその発達からコミュニケーションや「心の理解」の発達を捉えていこうとする理論および実証研究がいくつか存在する。まず理論面では、Wallon の自我形成論を検討した谷村（1989）の自他分化の発達が挙げられる。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、前者を行動レベルで分化される他者＝外的他者（「いま・ここ」の場面にいる他者）、後者を表象レベルで文化される他者＝内的他者（「いま・ここ」の場面を超え、表象的に再構成された他者）としている（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））。

また、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）は、従来の「心の理解」研究が、「“心”なるものを持ち、主体として行為する自己と他者が存在することは自明のものとされている」（p.8）と批判し、「心の理解」の開始と展開について、「何らかの心的状態を有する主体としての自己と他者が分化し、理解されていく発達プロセス」（p.9）との関連から検討している。具体的には、2歳過ぎを 1 つのターニングポイントにし、自他関係の構造が「行動レベル」から「表象レベル」へと移行し、“内なる他者”との対話や相互交渉を通して、他者と関係を結び、“いま・ここ”にとらわれない関係が形成されるとしている。そしてそのような関係と関連して、「心の理解」もまた表象レベルへと移行していくと言う。

このように、自他関係や自他認識の成立を前提として論を進めるのではなく、むしろその発達からコミュニケーションや「心の理解」の発達を検討していく方向性は、いくつかの領域において存在している（別府, 2001 も参照）。とは言え、情動理解（推測）の発達研究に限ると、いまだそのような視点から検討がなされているものは少ない。先ほどあげた菊池（2006, 2009）も、自他関係の成立を前提として、自他の情動推測の違いを検討して

いるということはすでに述べた。しかし、谷村（1989）は、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、と指摘している。であるならば、幼児期の情動推測の発達を自-他の枠組みと関連させて検討する場合、自他の認識を前提視するのではなく、むしろ自己の情動を自己の情動として、他者の情動を他者の情動として認識していくそのプロセスこそ、まずは検討される必要があると言える。すなわち、幼児は「誰の」情動として認識しているのか、ということの発達を検討する必要があるのである。この点を検討することで初めて、情動推測の発達と自-他の枠組みとの関連性について述べることができると思われる。

3-4：情動推測研究における今後の方向性

これまでの議論を受けて、情動推測研究の今後の方向性を提案する。すなわち、「どんな」情動が推測できるのか（内容）、という発達的变化の軸とは別に、「誰の」情動が推測できるのか（人称性）、という発達的变化の軸を取り入れることを提起する（Figure3-3）。この図は、研究の方向性と共に、「誰の」と「どんな」それぞれの軸での発達的变化とその関連性を捉えていくことが、どのようにして子どもが他者の心をわかっていくのか（そしてそのような発達を促す保育・教育的関わりとは何か）を考える上で、理論的にも実践的にも重要であることを示している。ただし Figure3-3 で 2 つの軸が直交しているが、これは両者が独立して発達していることを示しているのではなく、あくまで内容の軸と人称の軸が等価なものとして見なされていたことの問題を指摘したものである。そしてそのような問題意識から、本研究では Figure3-3 のうち、主に人称性の軸での発達を検討していくことをテーマの1つとする。すなわち、Figure3-1 や 3-2 での「幼児の想定するもの」の中にある「自分」や「他者」が認識されているのか、あるいはどのように認識されていくのか、を検討していく。

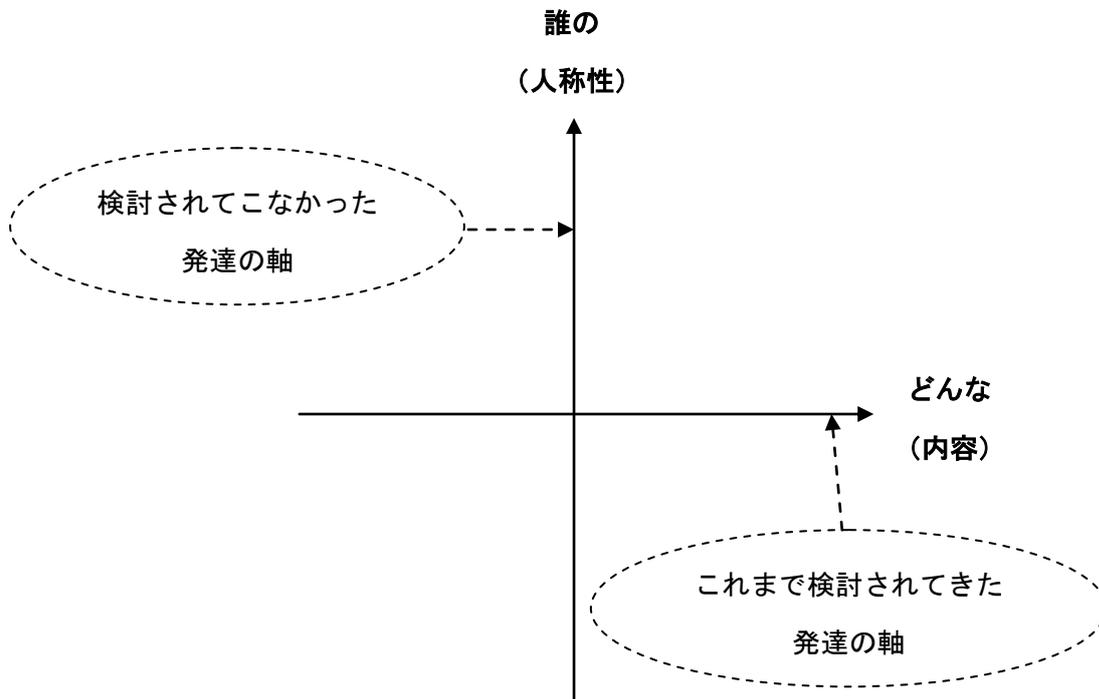


Figure3-3 幼児期の情動推測の発達において検討すべき2つの軸

なお、ここで改めて用語の確認をしておく。以下では、「誰の」情動と認識して情動推測しているか、ということをも、「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、これまでの情動推測研究では「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、本論文に置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。

第四節：第3章のまとめ

第3章では、「どんな」情動が推測されるのか、が検討されており、「誰の」情動かについては<暗黙の前提>であった、という先行研究の問題点を指摘し、「誰の」情動を推測しているのかを問う重要性について述べてきた。具体的には、視点取得研究を取り上げ、「ど

んな」情動が推測されたかを検討するだけでは、「誰の」情動として認識していたのかまで含めて議論することには限界があることを確認した。そして情動推測の発達研究においては、「誰の」情動かを問う必要性があることを、情動推測の(1)構造、(2)機能、(3)発達の3つの側面から指摘した。(1)構造面では「状況手がかり課題では「その状況でどのような情動が生起するか」を推測することと同時に、「その状況にいるのは誰か」を認識することが構造的に求められる」こと、(2)機能面では「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」こと、(3)発達面では「情動推測の発達は、自他理解の発達と関連する」こと(ただしまだ自他理解の枠組みそのものの発達とは関連付けられていないこと)を確認し、幼児期の情動推測の発達研究において「誰の」情動かを検討する意義を述べた。

これらの議論を受けて、「どんな」情動が推測できるか(内容)、という発達的变化の軸とは別に、「誰の」情動が推測できるか(人称性)、という発達的变化の軸を取り入れること、本研究においては主に人称性の軸での発達をテーマに検討すること、を述べた。

次の第4章では、先行研究のもう1つの問題点である「他者」とは誰のことであるのか、について述べていく。

第4章：先行研究の問題Ⅱ：「他者」とは誰か？

第一節：第4章の目的

第3章では、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〉とされてきた事実を指摘し、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3章では、「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あまり無く、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。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」認識として発達的な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4章では、「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（第二節）。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（第三節）。

第二節：「具体他者」と「一般他者」－個別法則と一般法則の対比－

i) 遠藤（1997）の概略 一般的な人物理解と具体的な人物理解の質的違いについて述べ

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教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、自分はある人にどのような感情を有しているのか」（遠藤，1997，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

合わせて、その時々¹の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」という自他理解の 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、「他者」認識の発達プロセスを捉える視点は有効であると思われる。

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。

第三節：具体他者と一般他者の発達の関連性

3-1：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」と呼ぶ。これは, 「me」では予想できなかった行動の実現値である。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。ミード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にかに生じるか, 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と思われるが, ミード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「幼児がいかにかに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。

ミード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, と言い換えてもよいだろう。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々が、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、その後自他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。従来の情動推測研究がこの点を区別せず一律に「他者の」情動推測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の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。

3-2：実証的示唆－発達心理学的研究－

i) 感情語使用の研究 「個別具体から一般へ」というプロセスを想定する 1 つ目の根拠として、乳幼児の感情語の使用を検討した研究が挙げられる。例えば岩田 (2005) は、きょうだい間のやりとりにおいて、実験課題では他者理解が困難とされる年少段階 (30 か月時点) ですでに弟の心的状態に関する言及が見られることを示している。また Dunn, Bretherton, Munn (1987) や園田 (1999), 園田・無藤 (1996) も、家庭内での母子間の会話において、2・3 歳児が自他の心的状態に言及することを示している。つまり、日常場面での親しい相手との関係の中では、子どもが他者の心的な理解を踏まえたやりとりが (実験場面と比較して) 早期から行えるのである。このことの要因として岩田 (2005) は、「個別法則」的な他者理解、すなわち、子ども自らが「他者との実際のやりとりの中で具体的な“データ”を得るなかで、修正を行いながら、人の心や行動また、その関係についての子どもの“素朴な”理論」(p.160-161) を形成していくことに言及している。また岩田 (2005) は、「日常的な文脈の中で育まれる身近な他者に対する“個別法則的な”(遠藤, 1997) 理解を深める経験の積み重ねが一般的な他者に対する理解も含む総合的な他者理解能力を育む中で、極めて重要な意味をもつのではないか」(p.159) と指摘し、「個別具体から一般へ」という発達プロセスを示唆している。

ii) 坂上による観察研究 岩田 (2005) の示唆はありつつも、上述の研究は、具体的な関係性の中で自己・他者の心に関する理解を発達させるということについて示されているも

の、具体的な関係性から（一般的な関係へと）その理解を発展させる、というプロセスまでを含めて理論化できるものとはなっていない。その点において、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～する子はある？」）、3歳9カ月～4歳3カ月の時期において、自己や仲間に属生語（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可能である。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。

iii) Dunn & Hughes による実験研究 感情語使用の研究や坂上（2012）の研究は日常場面での観察を主な手法とした研究であったが、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。

iv) 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(平均年齢4歳1カ月)、年中児(5歳0カ月)、年長児(6歳1カ月)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)という結果も報告している。

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。しかし結果はその逆であったことから、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。

v) まとめ 以上4つの研究知見を比較検討してみると、(1)乳幼児期は日常的なやりとりの経験を通して身近な他者に対する理解を形成していくこと(岩田, 2005)、(2)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)、(3)「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)、(4)具体他者の理解が充実した段階で、具体的な関係を超えた他者の理解が始まること(坂上, 2012)の4点が示唆された。

第四節：「具体他者」とは誰か

先ほどは、具体他者と一般他人の人称性認識の発達の関連において、「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。次のステップとしては、実際に「個別具体」と「一般」を直接に対比した形でこのプロセスを検証していく必要がある。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、この定義に合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。第四節では、本論文が「具体他者」として「誰」を設定するのかについて、補足的な議論を加えておく。

本研究で取り上げる「具体他者」は「友達」とする。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、幼児期に重要になってくる他者が「友達」であることが挙げられる。幼児期はそれまでの母子に代表される大人との関係から、子ども同士の関係へと移行していく時期であり、それまで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(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, 2004)。また、最近多く見られるようになった「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, Gershman, & 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、その理由について尋ねている。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。本論文では今まで検討されてこなかった領域を検討していくだけに、具体他者の認識において示唆を与える研究が (情動推測領域ではないものの) 存在しているということは貴重な要素であろう。それらの知見との比較検討を通して、「具体他者」の人称性認識の発達をより詳細に捉えることが可能になると予想される。

以上、(1) (2) (3) の 3 つの意義から、本研究では「具体他者」として「友達」を取り上げることとする。なお、繰り返しになるが、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設定しているに過ぎないことには留意しておいてほしい。

第五節：第 4 章のまとめ

第 4 章では、「他者の」情動という人称性認識において、「個別具体的な関係を持つ他者 (=具体他者)」と「そのような関係を持たない他者 (=一般他者)」を区別する重要性を指摘し、それらの発達の関連性について見てきた。少なくとも幼児期においては、「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、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。

第 5 章では、これまでの議論をまとめ、本研究で検証する仮説モデルを提起する。

第 5 章：全体的まとめと仮説モデル

第一節：これまでのまとめと第 5 章の目的

第 1 章では情動理解の定義を行い、幼児期の情動理解の発達の本質は「情動推測の開始と発展」にあること、それを捉えるパラダイムとして「状況手がかり課題」があること、を確認した。第 2 章では、主に「状況手がかり課題」を用いた幼児期の情動推測研究の知見の紹介を行った。第 3 章では、先行研究において、幼児は「誰の」情動として認識しているのかという人称性認識が検討されてこなかったことを指摘し、その問題と重要性について検討した。第 4 章では、「他者の」情動と言った場合、「具体他者」と「一般他者」を区別する重要性を確認し、両者の発達の関連性について予測を立てた。第 5 章では、本研究の目的、および検証する仮説モデルを提起する。

第二節：本研究の目的

本研究の目的は以下の 2 つである。本研究では、「幼児は情動推測を行う際「誰の」情動として認識した上で推測しているのか」という問題意識を、「(幼児期の) 情動推測における人称性認識」と言い換えて問題設定し直す。そして、

目的 (1) : 幼児は「自己」「具体他者」「一般他者」の情動を推測する際、「誰の」情動として認識しているのか、およびその発達の变化を明らかにする。

目的 (2) : 具体他者と一般他者では、「誰の」情動と捉えるのかの発達に違いが見られるのかを検討する。

なお、「自己」は自分(子ども本人)を、「具体他者」は実際の友達を、「一般他者」は架空の人物(この子)を意味する。

第三節：本研究の仮説モデル

本研究で検証する仮説は以下の通りである。

3-1：「自己の」情動について

幼児は自己の情動を推測する際、いつそれを「自己の」情動として認識するのであろうか。すでに見たように、情動は、(1) 内的情感の側面、(2) 神経生理学的あるいは生化学的な側面、(3) 表情や行動など表に現れる表出行動的な側面、の3つの側面からなるものと定義される(遠藤, 1995, 1996)。このうち、自己情動は(1)と(2)の側面から直接的に体験することが可能である。つまり、自己情動は他者情動よりも直接的にアクセスしやすいものであると考えられる。実際、幼児期の情動推測の特徴として「自己中心性」が挙げられていた(Chandler & Greenspan, 1972; Selman, 1980)。これは逆に言えば、幼児は「自己情動」は推測できているということになる。また、自己を言語的に認識する能力に関しては、2歳を過ぎたころから「〇〇ちゃんの」とものの所有を宣言したり、行動の主体となることを訴えたりする(西川, 2003)。また、3歳頃に自己意識が明確になるという(西川, 2003)。まとめると、(1) 直接的なアクセス性、(2) 自己意識の(言語的)明確化、の2つから、少なくとも3歳頃には、自己情動を推測する際、それを「自己の」情動として認識することができるものと思われる。よって

仮説(1)：年少(3, 4歳)段階で、「自己の」情動推測において、「自己の」人称性を認識する

と予想される。

3-2：「具体他者の」情動について

幼児は具体他者(友達)の情動を推測する際、いつそれを「具体他者の」情動として認識するのであろうか。4歳児を対象に、具体的な人物(自分、友達、母親)の情動原因についてインタビューを行ったDunn & Hughes(1998), Hughes & Dunn(2002)では、それぞれの人物によって違った説明を行ったり、説明量が異なったりすることが報告されている。このような違いが生じるためには、「今現在自分が説明しようとしている情動は、〇

○の情動である」という認識が必要となる。逆に言えば、4歳時点ですでに「自分」「友達」「母親」といった具体的な人物の人称性については認識¹⁾されていることが示唆される。また保育実践においても、年中児（4, 5歳児）はより友達を意識した関わりが中心テーマとなる時期と捉えられている（神田, 2004）。このことから、4, 5歳時点で具体他者情動を推測する際、それを「具体他者（友達）の」情動として認識することができるものと思われる。よって、

仮説（2）：年中（4, 5歳）段階で、「具体他者」の情動推測において、「具体他者の」人称性を認識する

と予測される。

3-3：「一般他者の」情動について

幼児は一般他者（架空の人物）の情動を推測する際、いつそれを「一般他者の」情動として認識するのであろうか。朝生（1987）は、自分とは異なる好みの情報を用いて他者情動を推測できるのは6歳頃であること、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）ことを示している。この結果は、6歳以前の幼児は、そもそも「他者の」情動とは認識していない段階があったことを示唆している。言い換えると、6歳頃に「架空の人物の」情動という認識が成立することによって「他者の」情報を利用することができることが示唆される。

また金子（2003）は、以下のような年長児の保育実践を報告している。

“お泊り保育”での夕食について話し合いをしたところ、25種類ものメニューの希望が出てきた。「給食の先生も作るのがたいへん」と自分たち以外の人のもも考えている姿もみられ、このなかからいくつかに絞り込むことになった。（金子, 2003, p.99）

このように、「自分たち以外の人」の「たいへん」な気持ちを推測するためには、「個別具体的に関わる他者」の人称性を認識するのみならず、「個別具体的な関係性を超えた他者」を認識する必要があるであろう。そしてその認識は、年長段階で生じることが示唆される。

ただし、同じ「一般他者」といっても、「架空の人物」のような完全に脱文脈化された形での他者と、自身が関わる中で一般化される他者とでは、その意味合いは異なるものと思われる。上述の金子（2003）での「給食の先生」においても、「普段から関わらないが実際に存在している」という意味では、架空の人物とは異なる部分があると言えよう。現時点では（そもそも「一般他者」なるものが意識的に取り上げられることがなかった）この微妙な違いを扱うだけの研究知見が積まれていない。したがって本研究では「個別具体的な関わりを持たない」ということを純粋な形で示している「架空の人物」を「一般他者」として設定する。

以上より、実証的には他者情報を利用できるのが5, 6歳時点であり、実践的には（架空の人物とはその意味合いが異なるとは言え）年長段階で「個別具体の関わりを超えた他者」を認識していることが報告されていること、から

仮説（3）：年長（5, 6歳）段階で、「一般他者」の情動推測において、「一般他者の」人稱性を認識する

と予想される。

3-4：全体的傾向

仮説（1）～（3）の人稱性認識の発達的变化を総合し、「幼児期」としての全体的な傾向を考えると、

仮説（4）：幼児は「他者の」情動を推測する際、必ずしも「他者の」情動として認識しているわけではなく、その認識は年少（3, 4歳）～年長（5, 6歳）にかけて発達していく

と予想される。

また、坂上（2012）の観察事例では、自分や友達の差異をより詳細に捉えた発言をする時期に、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姿を報告している。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。よって、

仮説 (5) : 「具体他者」と「一般他者」の人称性認識の発達の関連性は、「具体他者」の人称性が十分認識されてから「一般他者」の人称性が認識され出すという「個別具体から一般へ」というプロセスである

と予想される。

以上の仮説をモデル化したものを Table5-1 に示した。

Table5-1 幼児期の情動推測における人称性認識の仮説モデル

	年少			年中			年長		
	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)
情動推測	○	○	○	○	○	○	○	○	○
→人称性認識	○	△	×	○	○	△	○	○	○

本研究の検討点

注1. ○: 十分認識している △: 認識が不十分である ×: 認識できていない
 注2. 情動推測が○であるのは、「どんな」情動を推測するかどうかで言えば、自己を起点として回答することが可能だからである。
 しかしそれが真に「誰の」情動かを認識した上での推測ではない、ということを「人称性認識」の箇所を示しており、本研究の検討点はここである。

第四節：第5章のまとめ

第5章では、第1～第4章までの議論をまとめ、本研究の目的を確認した。また、検証すべき仮説を提示し、それをモデル化した。

以上の議論ははまだ理論的予測であり、次の段階としてこの点を実証することが必要となってくる。次の章から、仮説および仮説モデルを検証するために行った研究について述べていく。

脚注

1) 繰り返しになるが、ここでの認識とは「表象レベル」の認識を意味する。Dunn & Hughes (1998), Hughes & Dunn (2002) は、状況手がかり課題を用いた研究ではないが、個別インタビューを行っており、「いま・ここ」の場面から一定距離を置くという表象レベルの認識を扱っているものとして解釈される。

第二部

第6章：研究1 幼児期の情動推測における人称性認識の発達

第一節：第6章の目的

これまでの章で、幼児期の情動推測における人称性認識を検討する必要性と意義を述べ、その仮説モデルを提示した。第6章では、

目的(1)：幼児は「自己」「具体他者」「一般他者」の情動を推測する際、「誰の」情動として認識しているのか、およびその発達的变化

目的(2)：具体他者と一般他者では、「誰の」情動と捉えるのかの発達に違いが見られるのか

の2点を明らかにするための実験パラダイムをデザインし、実際に検討を行った研究1について報告する。

第二節：研究1で用いる実験パラダイムについて

2-1：どんなパラダイムを用いるか

すでに述べてきたように、人称性認識が重要となってくるのは情動推測モードにおいてである。そこで、本研究でも情動推測を捉えるためのパラダイムである「状況手がかり課題」を用いることとする。

2-2：どのように人称性認識を捉えるか

すでに述べたように、「どんな」情動を推測するかにのみ着目していたのでは、「誰の」情動を推測しているのかという人称性認識を捉えることはできない。したがって、人称性認識を捉える何らかの工夫が必要である。本研究では、以下の2つの工夫を行う。

工夫の1つ目は、状況手がかりとして「両義的状況」(例：カブトムシをもらう)を用いることである(Gnepp & Klayman, 1992; Gnepp, McKee, & Domanic, 1987; 朝生, 1987)。この状況は、状況からだけでは生起される情動が決まらず、登場人物の好みや特性を考慮して初めて情動推測がなされる状況である(Gnepp & Klayman, 1992)。それだけに「誰の」情動を推測しているのかが決定的な意味を持つ。したがって、両義的状況において情動推測を行わせ、その情動が生起する理由を尋ねると「僕はカブトムシが好きだから」「この子

はカブトムシが嫌いだから」といった、人称性を踏まえた反応がより見られやすくなると思われる。このような反応から、人称性認識を捉える事ができると考えられる。

ただし、すべての参加児においてこのような反応が見られるとは考えられにくく、単に「カブトムシが好きだから」といった（人称性に言及しない）理由づけがなされる可能性もある。その場合、仮に「うれしい」の理由が「カブトムシが好きだから」といった、いわゆる「正答反応」であったとしても、「誰が」好きなのかかが不明であり、人称性を捉えているとは言い難い。

そこで工夫の 2 つ目として、最後に状況手がかりの主人公が「誰」であったのかを確かめる確認の質問を設定する。これは、主に心の理論課題などで用いられている、課題状況設定についての幼児の認識を確かめる質問（e.g., 木下, 1991）を参考にしている。つまり、幼児が一連の課題を行った後に、改めて課題条件を理解していたかを確認するのである。心の理論課題では、確認質問は通過すべき統制質問の意味合いで用いられるが、本研究で検討するような課題状況の認識そのもの（つまり「誰の」情動なのか）を捉えることにも用いることができると思われる。

2-3：どのような情動を設定するのか

情動推測を検討した先行研究では、設定される情動は様々であるが、「怒り」「悲しみ」「喜び」「驚き」といった情動が設定されることが一般的である。ただし本研究では、設定する情動はポジティブ（うれしい）とネガティブ（いやだ）の 2 種類とする。これは、以下の理由による。まず本研究では「誰の」情動を推測するかが重要であり、「どんな」情動を推測するかは本質的な問題ではないからである。また Stein & Levine (1989) では、3 歳児は怒りと悲しみの情動を混同することを示しており、仮に分化した情動を設定しても、3 歳児では情動知識そのものによって結果が影響する可能性があると思われたからである。以上の理由から、本研究ではなるべく情動はシンプルなほうがよいとし、この 2 つの情動を設定した。

2-4：研究 1 の実験デザインのまとめと仮説

本研究の手続きをまとめると、まず両義的状況を用いて、幼児に「自己（自分）」「具体他者（友達）」「一般他者（架空の人物）」の情動を推測する課題を行う。そして推測した情動に関して理由づけを求める。このことによって、「僕」や「○○ちゃん」あるいは「この

子」といった人称性を含めた理由づけがなされると予想される。ただし、そのような人称性に言及する反応が見られず、単に「カブトムシが好きだからうれしい」といった情動推測が行われた場合、「誰が」カブトムシが好きなのかを幼児に質問することによって、幼児は推測していた情動を「誰の」情動として認識していたのかを確認する。もし「他者の」情動だと認識されているのであれば、「カブトムシが好きだからうれしい」といった推測に対して「誰が」好きなのかを質問した場合、「この子」といった回答をすると予想される。逆に、もし「他者の」情動だと認識していないのであれば、この質問に対して「自分」などの回答が行われると思われる。

研究1で検討する仮説は以下の通りである。

仮説(1)：年少(3, 4歳)段階で、「自己の」情動推測において、「自己の」人称性を認識する(自己条件において、「誰の」情動かを尋ねた際、「自分」だと回答する)

仮説(2)：年中(4, 5歳)段階で、「具体他者」の情動推測において、「具体他者の」人称性を認識する(具体他者条件において、「誰の」情動かを尋ねた際、「友達」だと回答する)

仮説(3)：年長(5, 6歳)段階で、「一般他者」の情動推測において、「一般他者の」人称性を認識する(一般他者条件において、「誰の」情動かを尋ねた際、「この子」だと回答する)

仮説(4)：幼児は「他者の」情動を推測する際、必ずしも「他者の」情動として認識しているわけではなく、その認識は年少(3, 4歳)～年長(5, 6歳)にかけて発達していく

仮説(5)：「具体他者」と「一般他者」の人称性認識の発達の関連性は、「具体他者」の人称性が十分認識されてから「一般他者」の人称性が認識され出すという「個別具体から一般へ」というプロセスである

第三節：方法

i)参加児 幼稚園に通う年少児24名(男児10名, 女児14名, 平均月齢48カ月, $SD=2.80$, 範囲=44-53カ月), 年中児24名(男児13名, 女児11名, 平均月齢59カ月, $SD=3.35$, 範囲=54-66カ月), 年長児27名(男児14名, 女児13名, 平均月齢72カ月, $SD=3.17$, 範囲=66-78カ月)が実験に参加した。なお, 実験実施前に, 幼稚園の園長に実施する研究

テーマと実験内容・方法，ビデオ撮影の許可および個人情報の管理についての説明を文書および口頭にて行い，承諾を得た。

ii) 材料 DeConti & Dickerson (1994) を参考に，ポジティブとネガティブの表情が描かれた表情図を用意し，参加児がいずれかを選択することで情動を推測する際の反応を行えるようにした。

両義的状况が描かれた紙芝居を，朝生(1987)，Gnepp & Klayman(1992)，Gnepp, McKee, & Domanic (1987) を参考にし，子どもたちの好みに分かれそうなものを保育者に事前に聞きとって 3 つ作成した。それぞれのシナリオは「お腹がすいているところに友達がやってきてトマトをくれた (トマトシナリオ)」「外で遊んでいると友達がやってきてカエルをくれた (カエルシナリオ)」「木の近くで遊んでいるとカブトムシが腕に止まった (カブトムシシナリオ)」であった (付録 1)。表情図および紙芝居の登場人物は男の子と女の子の両方を用意した。なお，大学生 41 名 (男性 11 名，女性 30 名，平均年齢 20.56， $SD = 1.83$) を対象に，これら 3 つの状况が両義的であるのかを確かめた。参加者にシナリオを提示し，シナリオに描かれた状况が「ほとんどすべての人が同じような感情をもつ場面」(一義的)なのか「ある人はある感情を持つが，別の人なら別の感情を持つこともある場面」(両義的)なのかを判断させたところ，3 つの状况すべてで参加者の 90%以上が両義的であると判断していた。

iii) 手続き 参加児と実験者の一対一の実験を行った。実験は参加児が普段過ごしている場所とは違う別室においてなされた。

<フェーズ 1: 課題準備段階> 別室に入ると自己条件の設定のために参加児自身の名前を聞いた。すべての参加児が自分の名前を正確に答えていた。次に，具体他者条件の設定のために対象児に「仲良しの友達は誰かな?」と尋ねた¹⁾。自分と友達の名前を聞いた後に，表情図を提示した。「にこにこうれしいなっていうお顔はどっちかな」「う〜んやだなっていうお顔はどっちかな」と質問し，表情図が情動選択として用いられることを確認した。顔の左右の位置は参加児間でカウンターバランスを取った。

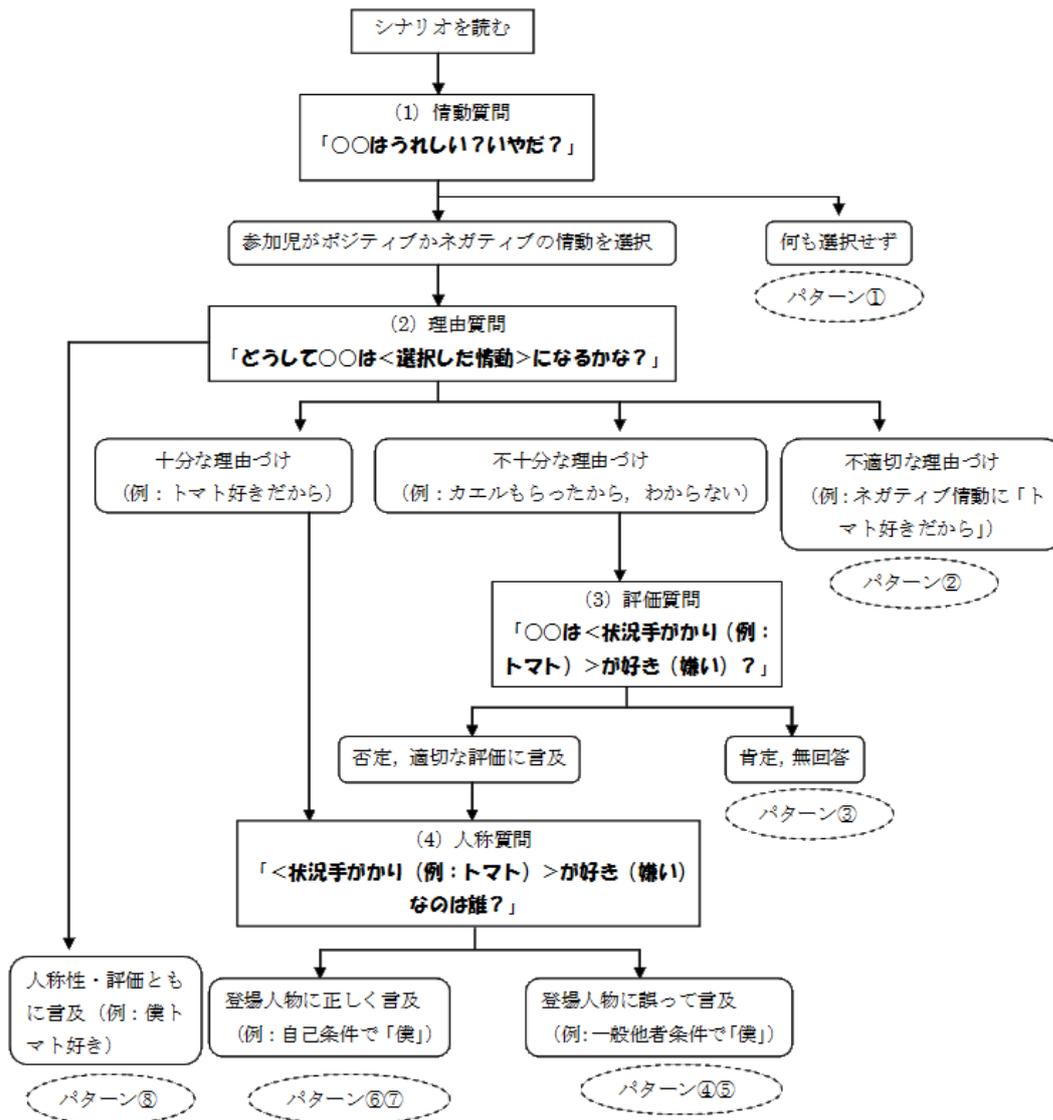


Figure6-1 フェーズ2のフローチャート

<フェーズ2：課題実施段階> 課題実施の流れを Figure6-1 に示した。まず、ある状況が描かれた紙芝居を読んでいった（例：Figure6-2，付録1も参照）。○○にはそれぞれ「自分（自己）」「友達（具体他者）」「この男の子（女の子）（一般他者）」の名前が入った。3つのシナリオ（トマト・カエル・カブトムシ）それぞれで、各人物（自己・具体他者・一般他者）を主人公にした紙芝居を読んだ後、以下の（1）～（4）の質問を行った。（1）～（4）の質問は、シナリオ3×人物3の合計9回行われた。なお、登場人物の性別は、自己，一般他者条件では参加児と同性，具体他者条件では参加児が言及した友達と同性にした²⁾。



Figure6-2 実験で用いた紙芝居 (カブトムシシナリオ)

(1) 情動質問：「OOはにこにこうれいになってなるかな、それともう～んいやだになってなるかな」と質問した。どちらかの情動（表情図）を選択した場合、(2) 理由質問を行った。

(2) 理由質問：(1) の質問に対して、参加児が表情図を指さすか言語で回答すると「どうしてOOは<選択した情動>になるかな」と質問した。登場人物の好みや特性、評価（例：トマトが好き）に言及されていれば通過とした。登場人物の特性に言及していない参加児には、(3) 評価質問を行った。

(3) 評価質問：参加児が登場人物の評価（例：トマトが好きかどうか）について言及していない場合、「OOは<シナリオの状況手がかかり（例：トマト）>が好きかな（嫌いかな）」と尋ねた。なお、評価質問では、参加児が選択した情動とは逆の評価を尋ねた（例：ポジティブ情動を選択していれば「嫌いかな」と質問）。これは幼児の肯定バイアス（大神田, 2010 ; Okanda & Itakura, 2010）を避けるためであった。質問に否定する、あるいは適切

な評価に言及すれば通過とした。

(4) 人称質問：「(2) 理由質問」に対して適切な評価の回答をした参加児、および「(3) 評価質問」に対して否定あるいは適切な評価を述べた参加児に対して、「<シナリオの状況手がかり(例：トマト)>が好き(嫌い)なのは誰かな」と質問した³⁾。人称質問における通過の反応は、自己条件では自分の名前を答える、自分を指さす、手を挙げる反応、具体他者条件では条件にある友達の名前を答える反応、一般他者条件では「この子」と言ったり、紙芝居や表情図の子どもを指さす反応であった。自己条件や具体他者条件では、登場人物を指さす反応でも、「この子誰？」といった教示で条件にある人物に答えた場合通過とした。

なお、両義的状況の紙芝居3つに加え、「ほとんどの人が同じように感じる」一義的状況の紙芝居2つ(「積み木を壊される」「ケーキを見つける」)も幼児に提示し、自己、具体他者、一般他者それぞれの条件で情動質問と理由質問のみ行った(付録1)。この課題は比較的やさしいものであり、参加児の緊張を和らげたり、類似課題への飽きを防ぐために設定された(朝生, 1987)。紙芝居の提示順序は、両義的状況が3つ以上連続しないように一義的状況を挿入した。参加児は両義的状況3つ、一義的状況2つの計5つのシナリオそれぞれで、自己、具体他者、一般他者の情動推測を行った。シナリオおよび人物条件の順番は参加児間でカウンターバランスを取った。実験の一連の様子はビデオカメラで録画された。

iv) 反応パターンの分類 フェーズ2における幼児の反応について、以下の8つのパターンが想定された(Figure6-1)。なお、トランスクリプトとして書き出された子どもの反応を3シナリオからそれぞれ33個無作為に抽出し(計99)、実験者と実験目的を知らない評定者が独立で分類したところ、選択された情動に対する理由づけが十分であったかについての評定者間一致率は97.0%であった。不一致の項目は評定者間で協議の上決定した。実験者の評定の信頼性が確かめられたので、後の反応の適切性判断は実験者が行った。

- ① 「(1) 情動質問」に不通過(例：回答しない：なお、両方の情動を選択し続けた年中児1名の反応もここに含まれている)
- ② 「(1) 情動質問」に通過(何からの選択を行う)・「(2) 理由質問」が不適切(選択した情動(例：ポジティブ)にはならない理由(例：嫌いだから)を行う)
- ③ 「(1) 情動質問」に通過・「(2) 理由質問」が不十分(例：回答しない、状況に言及)・「(3) 評価質問」に不通過(例：肯定する)
- ④ 「(1) 情動質問」に通過・「(2) 理由質問」が不十分・「(3) 評価質問」に通過(例：否

- 定する)・「(4) 人称質問」に不通過 (例：一般他者条件で「僕」と回答)
- ⑤ 「(1) 情動質問」に通過・「(2) 理由質問」が十分 (適切な評価に言及)・「(4) 人称質問」に不通過
- ⑥ 「(1) 情動質問」に通過・「(2) 理由質問」が不十分・「(3) 評価質問」に通過・「(4) 人称質問」に通過 (例：自己条件で「僕」と回答)
- ⑦ 「(1) 情動質問」に通過・「(2) 理由質問」が十分・「(4) 人称質問」に通過
- ⑧ 「(1) 情動質問」に通過・「(2) 理由質問」が十分かつ自発的に人称性に言及 (例：自己条件で「僕トマト好きだから」：ただし、自発的に言及した人称性が間違っていた年中児 1 名の反応は⑤に含めた)

第四節：結果

課題に上手くのれなかった参加児 (年少クラス 3 名, 年中クラス 1 名) と実験者が手続きの失敗をした参加児 (年長クラス 1 名) を除き, 以下の分析を行った。まず, 本実験において, 参加児がどのような反応パターンを行ったかについて検討した。学年, 条件ごとの各パターンの反応数を, 3 つのシナリオを合算して Table6-1 に示した。本研究では, 両義的状况を用いて情動推測およびその理由づけを尋ねることで, 「僕」や「この子」といった人称性に言及した反応, つまりパターン⑧の反応が見られると予想した。しかし Table6-1 に示したように, パターン⑧の反応は分析対象としては少数であった。そこで以下からは, (4) 人称質問への反応を含めて, 人称性認識の発達的变化を検討する。

Table6-1 学年, 条件ごとの各反応パターンを行った回数

	年少			年中			年長		
	自己	具体他者	一般他者	自己	具体他者	一般他者	自己	具体他者	一般他者
パターン①	1	1	1	0	4	3	0	1	1
パターン②	1	1	1	0	0	0	0	1	0
パターン③	6	12	10	8	10	10	4	5	8
パターン④	13	21	28	19	26	35	7	7	28
パターン⑤	5	7	14	2	7	8	14	9	13
パターン⑥	20	6	5	22	11	9	24	24	12
パターン⑦	14	14	4	17	7	4	27	23	12
パターン⑧	3	1	0	1	4	0	2	9	4

注. 単位は回数

i) 情動・理由・評価質問への回答の分析 まず, 「トマトが好きだからうれしい」といっ

た一連の情動推測がどれほど行われていたのかを検討した。具体的には、パターン④～⑧の反応において学年および人物条件に違いが見られるかを確認した。④～⑧の反応に対して1点を与え、3つのシナリオを合算して情動推測得点を算出した（最大値3点）。年齢3（年少・年中・年長）×人物条件3（自己・具体・一般）の分散分析を行った（Figure6-3）。その結果、年齢の主効果は見られなかった（ $F(2, 67) = 1.76, \eta^2 = .05, n.s.$ ）。ただし人物条件の主効果が見られた（ $F(2, 134) = 2.06, \eta^2 = .06, p < .05$ ）。Bonferroniの多重比較の結果、自己条件の方が、具体他者条件よりも情動推測得点が有意に高かった（ $p < .05$ ）。自己条件・具体他者条件と一般他者条件では有意な差は見られなかった。パターン④～⑧の反応は、自己と具体他者条件でのみ違いが見られ、それ以外の条件および年齢間では違いは見られなかった。よって、どの年齢においても「トマトが好きだからうれしい」といった推測がなされており、(4) 人称質問を行うための前提は通過していたことが確認された。

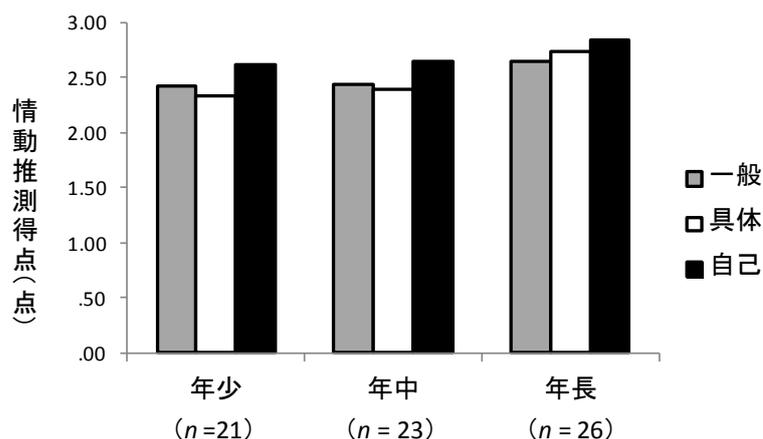


Figure6-3 各年齢群および条件における情動推測得点の平均

ii) 人称質問への回答の分析 次に、幼児は推測した情動を、提示された登場人物の情動として推測していたのかどうかを検討した。パターン⑥～⑧の反応を、「誰の」情動かを正しく認識していた反応とし、1点を与え、その他の反応を0点とした。3つの課題の得点を合わせて人称性認識得点を算出した（最大値3点）。年齢3×人物条件3の分散分析を行った（Figure6-4）。その結果、人物条件の主効果が見られた（ $F(2, 134) = 46.80, \eta^2 = .31, p < .001$ ）。自己条件のほうが、具体他者、一般他者条件よりも人称性認識得点が高く（ $p < .01, .001$, それぞれ具体, 一般）、具体他者条件のほうが一般他者条件よりも人称性認識得点が高かった（ $p < .001$ ）。また、年齢の主効果も見られた（ $F(2, 67) = 4.60, \eta^2 = .12, p$

<.05)。年長児は年少児，年中児よりも人称性認識得点が高かった。以上の分析より，自己情動のほうが他者情動よりも，具体他者情動のほうが一般他者情動よりも，「誰の」情動かが認識されること，年少・年中児よりも年長児のほうが「誰の」情動かを正しく認識していることが示された。

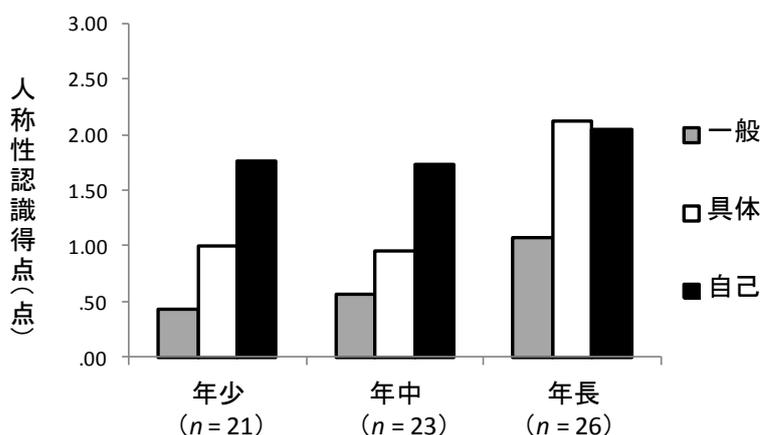


Figure6-4 各年齢群および条件における人称性認識得点の平均

iii) 個人内反応パターンの分析 朝生 (1987) を参考に，個人内の反応パターンを分析した。それぞれの人物条件における正答カテゴリーの反応（自己条件での「自分」，具体他者条件での「友達」，一般他者条件での「この子」）を 3 試行全てで行った者を人称性認識群，逆に全く行わなかった（0 回）者を人称性非認識群，1～2 回行った者を混合群とした (Table6-2)。各人物条件において，年齢 3 (年少・年中・年長) × 群 3 (認識群・混合群・非認識群) の χ^2 検定を行った。具体他者条件において有意な人数の偏りが見られた ($\chi^2(4) = 14.58, p < .01$)。具体他者条件において，年長児は認識群が期待値よりも有意に多く，非認識群が有意に少なかった (どちらも $p < .01$)。また，年少児は非認識群が期待値よりも有意に多く，年中児は認識群が有意に少なかった (どちらも $p < .05$)。自己条件 ($\chi^2(4) = 1.55, n.s.$)，一般他者条件 ($\chi^2(4) = 5.15, n.s.$) では有意な人数の偏りは見られなかった。なお，一般他者条件は度数が少ないため，Fisher の直接確率法による検定もおこなったが，結果は同様で，有意な人数の偏りは見られなかった ($p = 0.289748$)。

Table6-2 条件, 年齢ごとの各個人内反応パターン的人数

	自己条件			具体他者条件			一般他者条件		
	年少	年中	年長	年少	年中	年長	年少	年中	年長
認識群	8	8	12	5	3*	15**	1	3	7
混合群	8	11	10	5	10	7	3	4	5
非認識群	5	3	4	11*	9	4**	17	15	14

注. 単位は人数 * $p < .05$, ** $p < .01$

iv) 誤答分析 最後に, 人称質問に誤答した場合, 参加児は「誰」と間違えたのかについて検討した。具体的には, それぞれの人物条件において誤答カテゴリーの反応(例: 自己条件での「友達」および「この子」)を2回以上行った人数について分析した。本来であれば1回以上で見当すべきであるが, それを含めると参加児が重複する可能性がある(例: 自己条件で同じ参加児が「友達」回答2回と「この子」回答1回)。その場合, カテゴリカルな分析ができなくなるため, 2回以上とした。また, 年齢ごとに分けると人数の度数が少なくなるため, 人数は年齢で合算した。Table6-3に, 各反応カテゴリーを2回以上行った人数を示している。なお, 反応しない, わからないや無反応の反応は「無回答」, 条件にない他者に言及する(例: 別の友達), 複数の人物を言及する, 了解不可の反応は「その他」に分類している。各条件ごとに, 正答反応(自己条件の「自分」, 具体他者条件の「友達」, 一般他者条件の「この子」)を除く4つのセルに対して, 1×4 の χ^2 検定を用いて行った(ただし度数が少ないため, 自己条件は除いている)。具体他者条件で有意な人数の偏りが見られた($\chi^2(3) = 9.87, p < .05$)。しかし多重比較の結果, いずれのカテゴリー間にも有意な人数の差は見られなかった。

Table6-3 人称質問に対する各カテゴリーの反応を2回以上行った人数

	自己	具体他者	一般他者
自分	46	9	14
友達	2	30	4
この子	1	2	16
無回答	4	2	7
その他	5	10	10

注. 単位は人数

第五節：考察

研究1では、本論文の目的(1) 幼児は推測していた情動を「誰の」情動として認識していたのか、およびその発達的变化、目的(2) 具体的に関わる他者と架空の他者では、「誰の」情動と捉えるのかの発達に違いが見られるのか、の2点について実験パラダムを組み、検討した。

5-1：手続きの妥当性について

研究1の結果を考察する前に、研究1で行った人称質問の妥当性について検討する。なぜなら研究1では、当初想定していた「僕はカブトムシが好きだから」といった人称性を踏まえた理由づけ(Table6-1のパターン⑧)はあまりなされておらず、研究1の結果は主に人称質問の通過・不通過に基づいているからである。つまり「トマトが好きだからうれしい」といった情動推測の後、直接的に「誰が」トマトが好きなのかを尋ねた質問への回答に依拠している。このような手続きで情動推測における人称性認識を確認したのは本研究が初めてであり、人称質問への回答が「情動推測における人称性認識」を捉えていない可能性についても考慮しなければならない。その場合、幼児の人称質問への回答としては、(A) 実験者によってすでに言及された人物を繰り返し回答する連合反応、(B) ほぼ同じ質問が繰り返されたため、同じ人物の回答を避けて別の人物を回答する反応、(C) 情動推測に関係なく単にトマトが好きだと認識している人物を回答する反応、(D) 了解困難・回答不能な質問に対して困惑した結果の反応、の可能性がある。

しかし、人称質問への回答(人称性認識得点)に顕著な人物差が見られたこと(Figure6-4)から、いずれの可能性も低いと考えられる。(A)の場合、すべての人物条件で人称性認識得点が高くなるだろうし、逆に(B)であればすべての人物条件でパフォーマンスが低くなると予想される。人称質問に対し、自己条件では「自分」と回答し、具体他者条件では一定数「友達」と回答し、一般他者条件でほとんど「この子」と回答しないという結果は、(A)(B)からは説明がつきにくい。

(C)の場合、自己条件と具体他者条件の人称性認識得点の高さは説明しにくい。なぜなら、もし先行の情動推測に関係なく単にトマトが好き人物を回答するだけであれば、「自分」や「友達」の名前の生起頻度はランダムであり、自己条件で「自分」を、具体他者条件で「友達」を回答する必然性はない。つまり、幼児は少なくとも人称質問を「単にトマ

トが好きな人」を回答するものとしては捉えていなかったと考えられる。(D)の場合も、(B)と同様の点が指摘できる。つまり、人称質問が幼児にとって何を問われているのか了解困難なものであったとすれば、いずれの人物条件でも人称性認識得点が一律に低下するはずである。

以上、(A)～(D)いずれの場合も今回の結果を説明しにくいことから、人称質問は「誰の」情動を推測していたのかを確かめる質問であり、その質問への回答は、幼児が情動推測の際「誰の」情動と捉えていたかの人称性認識を反映していると考えてもよいと思われる。以下から、研究1の結果について考察する。

5-2: 目的(1)について

人称性認識得点における分散分析の結果(Figure6-4)、人称性認識得点は「自己」が一番高く、「具体他者」はその次に、「一般他者」が一番低かった。また、個人内の反応パターンを分析したところ(Table6-2)、自己条件、一般他者条件では年齢差がなく、具体他者条件において年長児群の認識群が多く、非認識群が少ないという年齢差が見られた。したがって、本研究の目的(1)幼児は推測していた情動を「誰の」情動として認識していたのか、およびその発達、については、(a)年少段階(4歳児)でも「自己(自分)の」情動を推測する際「自己の」人称性は認識している、(b)年少・年中段階(4,5歳児)でも一定程度「具体他者(友達)の」情動を推測する際「具体他者の」人称性を認識しており、年長段階(6歳児)で明確に認識される、(c)年長段階(5,6歳児)でも、「一般他者(この子)の」情動を推測する際「一般他者の」人称性は認識することが困難である、が明らかとなった。これは、本研究の仮説(1)を支持し、仮説(2)を一部支持し、仮説(3)を支持しなかった。また、年長児群は年少児、年中児群よりも人称性認識得点が高かったことにより(Figure6-4)、仮説(4)は支持された。

上述の結果と、情動推測得点においては人物条件の影響が大きく見られなかったという結果(Figure6-3)を合わせると、自己条件と他者条件で同程度の情動推測パフォーマンスを行ったとしても、「自己の」情動と「他者の」情動を推測できていると解釈すること(菊池,2006)には慎重になる必要があることが示された。また、朝生(1987)が報告した「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)」という結果に対しても、自己の感情統制の欠如といった認知能力の未熟さよりもむしろ、そもそも「他者の」情動とは認識し

ていない段階があったことを示唆していた。つまり、幼児が情動推測課題に通過したこと（内容面の正答）をもってして、「他者の」情動を推測しているという人称性を含めた解釈を行うには（特に「この子」といった架空の人物を設定した場合）一定の留保が必要であることが示された。

5-3：目的（2）について

本研究の目的（2）具体的に関わる他者と架空の他者では、「誰の」情動と捉えるのかの発達に違いが見られるのか、について検討していく。分散分析の結果（Figure6-4）、人称性認識得点は具体他者条件の方が一般他者条件よりも高いことが示された。また、直接的な統計分析は行っていないものの、誤答分析（Table6-3）でも、具体他者条件では「友達」と「自分」を間違えることが少ないことも示唆された。この結果は、4歳時点で自己と具体他者（友達・母親）の情動原因について分化した説明が行えることを示した Dunn & Hughes（1998）、Hughes & Dunn（2002）の研究結果と一致する。すなわち、情動推測において、幼児（4～6歳）は具体他者の人称性は認識できるものの、一般他者の人称性は認識困難である、言い換えると具体他者の人称性は一般他者の人称性よりも早期に認識されることが示された。この発達の变化は、仮説（5）を一部支持するものであった。しかし、具体他者の人称性がかなりの程度認識されている年長児群でも、一般他者の人称性が認識されるということに関しては統計的な根拠は見られなかった（Table6-2）。

第六節：研究1のまとめと今後の課題

6-1：まとめ

研究1の結果を、仮説と照らし合わせて改めて確認する。

自己条件の方が具体他者・一般他者条件よりも人称性認識得点が高く（Figure6-4）、自己条件での認識群・非認識群に年齢差が見られなかったことにより（Table6-2）、仮説（1）：年少（3，4歳）段階で、「自己の」情動推測において、「自己の」人称性を認識する（自己条件において、「誰の」情動かを尋ねた際、「自分」だと回答する）は支持された。

具体他者条件において、年長児は認識群が期待値よりも有意に多く、非認識群が有意に少なかったことから（Table6-2）、仮説（2）：年中（4，5歳）段階で、「具体他者」の情動推測において、「具体他者の」人称性を認識する（具体他者条件において、「誰の」情動か

を尋ねた際、「友達」だと回答する)は一部支持された。本研究の結果では、年中～年長にかけて認識されるという年齢的变化が示された。

一般他者条件において、認識群と非認識群に有意な年齢的变化が見られなかったことから (Table6-2), 仮説 (3) : 年長 (5, 6 歳) 段階で、「一般他者」の情動推測において、「一般他者の」人称性を認識する (一般他者条件において、「誰の」情動かを尋ねた際、「この子」だと回答する), は支持されなかった。記述統計レベルであれば、年長児群は一定数「一般他者」の人称性を認識しているものの (Table6-2), 統計的には有意ではなく、年長段階でも認識困難であるという結果となった。

年長児群は年少児、年中児群よりも人称性認識得点が高かったことにより (Figure6-4), 仮説 (4) : 幼児は「他者の」情動を推測する際、必ずしも「他者の」情動として認識しているわけではなく、その認識は年少 (3, 4 歳) ～年長 (5, 6 歳) にかけて発達していく, は支持された。

具体他者条件の方が一般他者条件よりも人称性認識得点が高かったが (Figure6-4), 具体他者条件で認識群の人数が多い年長児段階でも、一般他者の認識群は多くなかったことにより (Table6-2), 仮説 (5) : 「具体他者」と「一般他者」の人称性認識の発達の関連性は、「具体他者」の人称性が十分認識されてから「一般他者」の人称性が認識され出すという「個別具体から一般へ」というプロセスである, は一部支持された。具体他者の人称性は一般他者よりも早期に認識されるということは示されたが、具体他者の人称性が十分認識されれば一般他者の人称性が認識され出すという発達プロセス (坂上, 2012 を参照) は示されなかった。

以上の結果は、幼児は「誰の」情動かは正確に認識しているという従来の<暗黙の前提>を見直し、この認識そのものが幼児期に発達する可能性を示唆した点に大きな意義がある。言い換えると、幼児は必ずしも「誰の」情動かを正しく認識して情動推測しているわけではなく (特に「一般他者」), 人称性認識の発達を検討する必要性を実証したと言える。

6-2 : 今後の課題

上述の意義はありつつも、人称性認識の発達の变化を理論化するにあたって、研究 1 には大きく 2 つの課題が残っている。

i) 「わからない」反応について 課題の 1 つ目は、情動推測における「わからない」反応を考慮していなかったことである。研究 1 では、情動質問および理由質問 (評価質問) に

通過した反応のみ、人称質問の対象となっていた。したがって、情動質問段階で「わからない」と回答された場合、人称質問が行えず、「誤答」＝「誰の」情動かがわかっていない反応としてカテゴライズされていた。研究1では情動質問に（緊張など以外で）「わからない」として選択しなかった参加児は年中2名、年長1名であり、結果に重要な影響を与えるものではなかった。しかし、実際に年長児で「(友達がカエルを好きかどうか) わからん。聞いたことない」という反応も見られている。

自己と他者の情動を分離して捉えた場合、他者情動については本来的には「わからない」ものでもある。特に研究1では両義的状况を用いており、「トマトが好きかどうか」といった情報がない限りは、他者情動は「わからない」のである。つまり他者条件においては「他者の」情動だと認識したがゆえに「わからない」反応が生じた可能性があるのである。この反応を「誤答」としたままでは、幼児の具体他者あるいは一般他者の人称性認識を過小評価することにつながる危険がある。

ii) 他者間の違いを生み出す要因について 課題の2つ目は、具体他者と一般他者の人称性認識の違いを生み出す要因について、明確にできなかった点である。研究1では、具体他者の人称性は一般他者に先行することが示され、「個別具体から一般へ」という発達プロセスを（一部）示していた。しかしそのような違いを生み出す要因については、本研究で想定していたような「個別具体に関わりを持っている」という「関わり」要因と共に、「トマトが好き」などの情報があるという「情報」要因も想定される。つまり「トマトが好き」という情報が具体他者には与えられており、一般他者には与えられていないことが人称性認識の違いを生じさせた可能性がある。もちろん研究1では、いずれの人物条件でも「トマトが好き」といった情報は与えておらず、条件上の情報量は等価であった。しかし、日常生活において友達がトマトを食べる場面を観察するなど、具体他者に情報が与えられている可能性はあった。実際 Table6-1 を見ると、年長になるにつれ具体他者条件でパターン⑧、すなわち「○○ちゃんはトマト好き」と人称質問以前に人称性に言及する反応が増えている。

このように捉えると、研究1で見られた具体他者と一般他者の違いは、具体的な「関わり」を持っているかどうかではなく、「トマトが好き」といった情報があるかどうか、ということが影響するとも考えられるのである。だとすると、あえて具体他者として「友達」を設定する必要はなく、「(「トマトが好き」などの) 情報を与えた架空の人物」を設定しても、研究1と同様の結果が見られると予想される。それは確かに「情報ありの人物」と「情

報なしの人物」の人称性認識の違いを反映しているかもしれないが、「個別具体から一般へ」というプロセスの意味合いが全く違ったものになってしまう。このプロセスの意味合いが「個別具体の関わりを持つ人物から、そのような関わりを持たない人物へ」なのか「情報が与えられた人物から情報がない人物へ」なのかを確かめるには、具体と一般の他者間の違いを生み出す要因が「関わり」なのか「情報」なのかを確かめる必要がある。

以上 2 つの課題について、研究 2 と研究 3 で検討していく。これらの流れを Figure6-5 に示した。

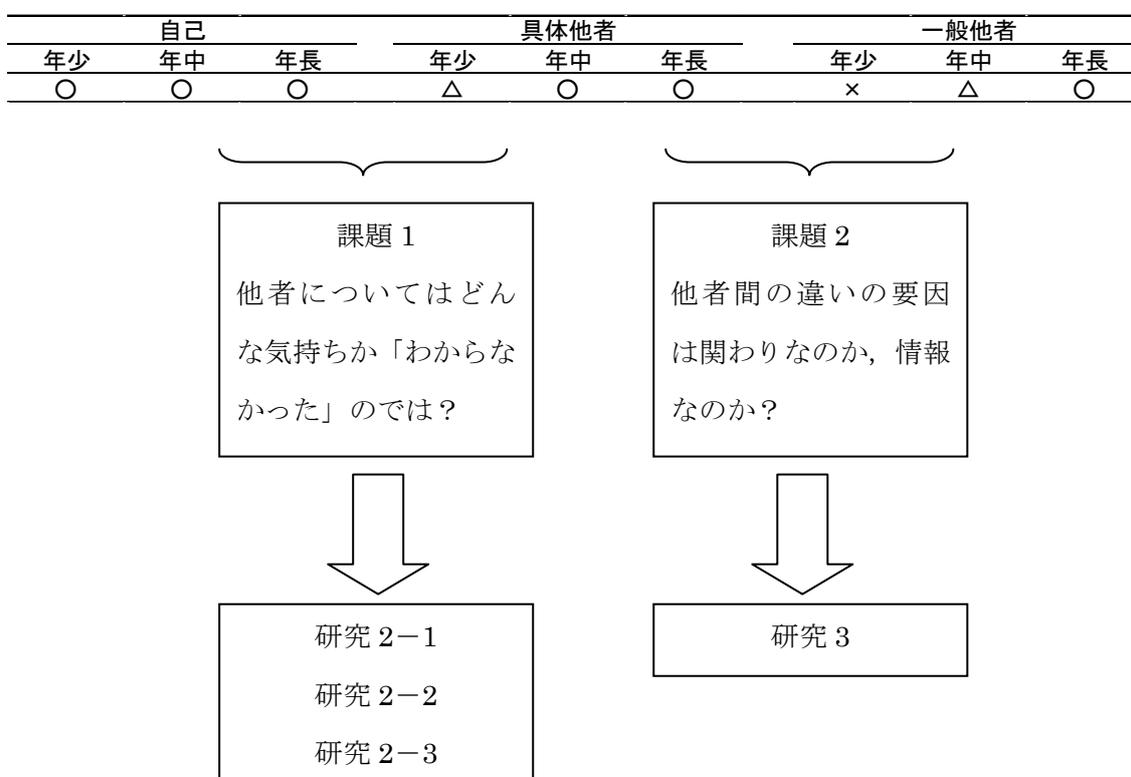


Figure6-5 研究 1 で示された人称性認識の結果と今後の課題

第七節：第 6 章のまとめ

第 6 章では、幼児期の情動推測における人称性認識の発達を捉えるための実験パラダイムを考案し、本論文の仮説を検証した研究 1 について述べた。考案した実験パラダイムは、人称性認識の発達についてある程度捉えていると考えられ、仮説も一定支持された。

研究 1 の結果から、幼児期の情動推測において、人称性認識を前提とするのではなく、

その発達を捉える必要性が示された。また、人称性認識の発達は「個別具体から一般へ」という方向性で進むことが示唆された。しかし (1) 「わからない」反応を捉えきれていないこと、(2) 具体と一般の他者間の違いを生み出す要因については明確になっておらず、「個別具体から一般へ」というプロセスが何を意味するのかが明らかでないこと、の 2 点が課題として残った。言い換えると、幼児期の情動推測における人称性認識の発達に関しては、いまだ明確なことが言えない状態なのである。この点を明らかにするためにも、上記 2 つの課題を解決する必要がある。

次の第 7 章では、2 つの課題のうちの 1 つである「わからない」反応について検討した一連の研究（研究 2-1～2-3）を見ていく。

脚注

1) 「仲良し」としたのは、先行研究（原，1995；1997）でも用いられた尋ね方であり、また普段関わらない同じクラスの子どもが含まれることを避けるためであった。すべての参加児が自発的に「仲良しの友達」の名前を挙げていたことから、関わりを持たない子どもを挙げている危険性はないと思われた。

2) 朝生（1987）の研究では、他者について情報を与えていたが（例：「カブトムシを見ると逃げる」）、本研究ではそれは行わなかった。これは、他者情報を与えることが、他者の人称性認識に影響すると思われたからであった。

3) 「(2) 理由質問」の際に、「(3) 評価質問」および「(4) 人稱質問」に相当する反応（例：僕トマト好き）を行った参加児には、(3) (4) どちらの質問も行わなかった。

第7章：研究2-1 幼児は「わからない」ことがわかるのか？

第一節：第7章の目的

第6章では、本論文の目的(1) 幼児は「自己」「具体他者」「一般他者」の情動を推測する際、「誰の」情動として認識しているのか、およびその発達的变化を明らかにする、目的(2) 具体他者と一般他者では、「誰の」情動と捉えるのかの発達に違いが見られるのかを検討する、の2点に関し、実際に実験デザインを組んで検討を行った研究1を報告した。その結果、最後に「誰の」情動かを尋ねる実験手法は、情動推測における人称性認識をある程度捉える事ができることを示した。また、実験の結果から、幼児は「誰の」情動かは正確に認識しているという従来の<暗黙の前提>を見直し、この認識そのものが幼児期に発達する可能性を示唆した。さらに、具体他者の人称性認識は一般他者の人称性認識に先行しており、「他者」の認識においても発達的な違いを見出した。

ただし、研究1の課題の1つとして、他者条件における「わからない」反応を「誤答」＝「他者の」情動とは認識していない反応としてカテゴライズしていたことが挙げられた。そこで、「わからない」反応を考慮した場合の、幼児期の情動推測における人称性認識の発達的变化を明らかにすることを目的とした研究2を行った。

研究2は、研究2-1、2-2、2-3の3つの研究を合わせて1つの知見とする。まず研究2-1では、幼児はそもそも「わからない」ことがわかるのかという問題について検討する。児童期以降の子どもを対象とした「わからない」反応の検討は、いくつかの研究で行われているが、幼児期を対象としたものはほとんどない。したがって、幼児が「わからない」という認知状態を認識できるのかということについては不明である。もし幼児が「わからない」ことがわからないのであれば、研究1で見られた「わからない」反応はいわゆる「誤差」であり、それほど重要視する問題ではないと思われる。一方、幼児期でも「わからない」ことが認識されるのであれば、やはり研究1での「わからない」反応は無視できない問題である。この点を明らかにするために、研究2-1では、幼児期の「わからない」ことを認識する認知能力について検討する。

研究2-2では、情動推測課題における「わからない」反応を検討する。具体的には、いつ・どれだけの「わからない」反応が見られるのか、そしてその反応は真に「他者の」情動として認識されたがゆえの「わからない」反応であるのか、について確認する。

研究 2-3 では、(研究 2-2 で見られた「わからない」反応が、「他者の」情動だと認識されたがゆえの反応であった場合)「わからない」反応を「正答」としてカテゴライズした際の人称性認識の発達的变化を明らかにする。

以上の 3 つの研究を通して、「わからない」反応を考慮した場合の、幼児期の情動推測における人称性認識の発達的变化を明らかにする。第 7 章では、研究 2-1 の知見を報告する。

第二節：研究 2-1 の問題と目的

研究 2-1 では、幼児は「わからない」ことが認識できるのか、について検討する。そもそも子どもの認知発達を検討した研究では、子どもが示す「わからない (don't know)」という反応 (以下:「わからない」反応) は十分検討されてこなかった (e.g., Vogl, 2012)。「わからない」反応は、正答を求める課題であれば「誤答」、カテゴリカルな分析では「無回答」や「その他」に分類されざるを得ず、子どもの認知発達において積極的な意味が議論されることは少なかった。むしろ「わからない」反応は未熟な認知状態を反映したものであり、「わからない」反応 (そしてそれを導く未熟な認知状態) は、是正され、修正されるべき対象として捉えられていた側面がある。しかし「わからない」という反応は、常に子どもの未熟性を表すものなのだろうか。

答えがわからない質問に対して、適切に「わからない」と回答するには、実は高度な認知能力が必要であることが示唆される。例えば Waterman, Blades, & Spencer (2000) は、5~8 歳の子どもを対象に、「意味不明な質問 (nonsensical question)」を行っている (例: 「石は空気よりも短いですか」「円はどこに住んでいますか」)。その結果、クローズドな質問 (はい・いいえで答えるもの) には、その質問が意味不明なものであっても子どもたちは回答してしまうこと、年齢と共に意味不明な質問に回答しようとする傾向が少なくなることが示されている。また Waterman ら (Waterman & Blades, 2011; Waterman, Blades, & Spencer, 2004) は、6~8 歳の子どもを対象に、子どもが答えを知っている質問 (答えられる質問) と答えを知らない質問 (答えられない質問) を行っている。その結果、6 歳児段階で「わからない」反応を行うこと、年齢と共に適切な「わからない」反応が増えることを示している。つまり、子どもが答えられない質問に対して適切に「わからない」と言えるようになるには、ある程度の年齢段階が必要になることが示唆されるのである。ただし、これらの研究は、子どもに対する適切なインタビュー形式を検討する目的でなされている。

したがって「どのように」子どもに適切な「わからない」反応を生起させるのかについて一定の示唆を与えるものの、「いつから」子どもは「わからない」反応を行うのかということは明らかになっていない。言い換えると、6～8歳の子どもは適切な「わからない」反応を行えるが、それ以前の子どもについては行えるのかが不明なのである。

では子どもはいつから適切な「わからない」反応を行うのだろうか。この点に関し、不確実性 (uncertainty) 理解の研究がいくつかの示唆を与える。なぜなら「わからない」反応を行う前提として、自分の結論が絶対に正しいものではなく、他の結論もありうるという不確実性 (Byrnes & Beilin, 1991) を理解する必要があるからである。Byrnes & Beilin (1991) はレビュー論文の中で、子どもが不確実性を理解するために必要な能力として、(1) 場合のカテゴリー化、(2) 二つ以上の可能性の認識、(3) 情報の十分さの判断、(4) 判断の保留、を挙げている。このうち (1) ～ (3) は 6 歳までに獲得されるとしている。(4) の獲得時期に関して Byrnes & Beilin (1991) は直接言及していないが、Acredolo & O'Connor (1991) は、レビュー論文の中で、子どもは 10 歳になるまで不十分な情報の中でも判断を控えることはしないと述べている。以上のことから、不確実性理解および判断の保留を前提とする「わからない」反応は、おおよそ学齢期段階で出現する可能性が示唆される。これは「わからない」反応を検討した先行研究 (e.g., Waterman & Blades, 2011) で対象となった最年少の年齢群 (6 歳児) ととも一致している。

一方で、幼児期からでも答えられない質問に対して「わからない」反応が行えることを示唆する研究もある。Peterson, Dowden, & Tobin (1999) は、3～5 歳の子どもを対象に、彼らが体験したアクシデント (ただし実際には実験者が生起させている) についてインタビューを行っている。その結果、幼児も覚えていない情報については「わからない」反応を行うことが報告されている。以上のことから、幼児も答えがわからない場合に適切に「わからない」反応を行えることが示唆される。ただし、Peterson et al. (1999) の研究は、記憶しにくい情報 (例: アクシデントが起こった部屋に貼ってあったポスターの内容) についての質問を用いており、必ずしも答えられない質問ではなかった。つまり、質問内容が等質ではなく、同じ質問でもそれぞれの子どもによって答えられるものと答えられないものに分かれていた可能性がある。さらに、3～5 歳の子どもを一括して分析しており、「わからない」反応の発達的变化についてもいまだ明らかになっていない。

そこで研究 2-1 では、幼児期の子どもを対象に、答えられない質問に対し適切に「わからない」反応を行うのかについて検討する。ただし、認知課題を試行する中で、単に答え

られない質問を行うだけでは、幼児の「わからない」反応を生起させることにはならないと思われる。なぜなら、Acredolo & O'Connor (1991) が指摘するように、幼児にとって「わからない」という回答は問題の解決とは受け取られないからである。つまり、幼児は「わからない」ことを認識していても、「結論を出す欲求 (need for closer)」を満たさないことから、「わからない」反応を行わない可能性がある。これは、「わからなければわからない」といってよいことを言語的に教示した Waterman ら (Waterman et al., 2004; Waterman & Blades, 2011) の研究で、教示の効果が見られなかったことから支持される。逆に言えば、実験者は「幼児が自分の不確実性を述べることを許すとともに、解決したいという欲求も満足させる方法を見つけなければならない」(Acredolo & O'Connor, 1991, p.212) のである。

「結論を出す欲求」を満たすもっとも単純な方法は「わからない」という選択肢を視覚的に用意することである。通常の実験と「わからない」選択肢が並列的に並ぶことによって、「わからない」選択が一つの回答、すなわち結論として成り立つからである。もちろんこのような単純な設定だけで「わからない」反応が生起されるかについての疑問も提起されているが (Acredolo & O'Connor, 1991), 実際に「わからない」ことを視覚的に選択肢として設定した研究 (松尾, 1997; 鈴木・福田, 1987) で、幼児もその選択肢を選択していることが示されている。このことから、「わからない」という選択肢を選択することが、幼児にとって一つの結論として認識されていることが示唆される。

そこで研究 2-1 では、「わからない」ことを視覚的に示す選択肢 (「？」カード) を設定した上で、幼児は答えられない質問に対し、適切な「わからない」反応を行うのか、について検討する。

第三節：方法

i) 参加児 保育園、幼稚園に通う年少児 27 名 (男児 15 名, 女児 12 名, 平均月齢 49.81 カ月, 範囲 45-55 カ月, $SD=3.39$), 年中児 31 名 (男児 16 名, 女児 15 名, 平均月齢 61.45 カ月, 範囲 54-67 カ月, $SD=3.33$), 年長児 34 名 (男児 19 名, 女児 15 名, 平均月齢 73.74 カ月, 範囲 66-80 カ月, $SD=3.92$) が実験に参加した。参加児の保護者には文書にて実験内容を説明し、同意を得た。

ii) 手続き <フェーズ 1: 練習試行> 参加児と実験者が一対一で実験を行った。「先生

とクイズをしよう」などの誘いかけで参加児を普段過ごしている場所とは別の場所に連れてきた。参加児が部屋に入ると、参加児の名前、年齢、クラス、クラスの先生、仲良しの友達を尋ねた。

次に実験者は、「？」が描かれた紙製のカード（おおよそ縦 27cm×横 20cm）を出し、参加児の前に提示し、以下の教示を行った（Figure7-1）。「今からクイズをしていきます。でも先生は難しい問題を出すかもしれません。でも大丈夫。その時は、この「わからない」カードを使ってください（「？」カードを出す）。もし答えがわからない場合は、このカードを指さしてください。」「？」カードの使い方を理解しているかどうかを確認するため、以下の練習問題を行った。「先生はいくつかわかりますか？」「先生の誕生日はわかりますか？」。子どもが「わからない」といったり、わからない様子を見せた場合は、「その時は、このカードを指さして」と促した。上記の練習問題に回答した場合は（例：「5歳」「10月」）、違うということを繰り返し、子どもの回答がなくなった時点で改めて「わかる？」と聞き、わからないことを確かめた。その後、わからない場合は「？」カードを指させばよいことを再教示し、参加児のカードへの指さしを確認した。

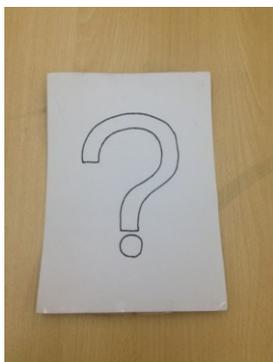


Figure7-1 実験で用いた「？」カード

<フェーズ 2：本試行> 練習試行後、以下の3つの課題を行った。

(1) **犬課題** 犬課題では、犬の人形、赤色と青色のコップ、赤色と青色の紙製のカード（おおよそ縦 27cm×横 20cm）と「？」カードを使用した。まず、実験者が以下の教示を行った。「これから犬が赤色のコップか青色のコップに隠れます。どちらに隠れたのかを教えてください。赤色のコップに隠れたら赤色のカード、青色のコップに隠れたら青色のカードを指さしてください。でも、犬がどっちのコップに隠れたのかわからないなら、この「わ

からない」カード（「？」カード）を指さしてください」。実験者は、参加児に見えるように赤色のコップか青色のコップにそれぞれ 1 回ずつ犬を隠し、その後「犬はどっちに隠れたかな？赤かな（赤カード指さす）？青かな（青カード指さす）？わからないかな（「？」カード指さす）？」と尋ねた（答えられる質問）。次に、実験者は参加児から見えないように犬をコップの中に隠すふりをし、その後参加児の前に赤色と青色のコップだけを再び見せ、「犬はどっちに隠れたかな？赤かな（赤カード指さす）？青かな（青カード指さす）？わからないかな（「？」カード指さす）？」と尋ねた（答えられない質問）。答えられる質問 2 つ（赤・青）と答えられない質問の順番、赤、青、「？」カードの位置は参加児間でカウンターバランスを取った。

(2) 箱課題 箱課題では、黒色の箱、ハサミと鉛筆、ハサミと鉛筆の写真を張り付けた紙製のカード（おおよそ縦 27cm×横 20cm）と「？」カードを使用した。まず、実験者が以下の教示を行った。「これからハサミと鉛筆のどちらかが箱の中に隠れます。どっちが隠れたのかを教えてください。ハサミが隠れたらハサミのカード、鉛筆が隠れたら鉛筆のカードを指さしてください。でも、どっちが箱に隠れたのかわからないなら、この「わからない」カード（「？」カード）を指さしてください」。実験者は、参加児に見えるようにハサミか鉛筆のどちらかをそれぞれ 1 回ずつ箱に隠し、その後「箱の中には何が隠れているかな？ハサミかな（ハサミカード指さす）？鉛筆かな（鉛筆カード指さす）？わからないかな（「？」カード指さす）？」と尋ねた（答えられる質問）。次に、実験者は参加児から見えないようにハサミか鉛筆を箱の中に隠すふりをし、その後参加児の前に箱のふたを閉じた形で再び見せ、「箱の中には何が隠れているかな？ハサミかな（ハサミカード指さす）？鉛筆かな（鉛筆カード指さす）？わからないかな（「？」カード指さす）？」と尋ねた（答えられない質問）。答えられる質問 2 つ（ハサミ・鉛筆）と答えられない質問の順番、ハサミ、鉛筆、「？」カードの位置は参加児間でカウンターバランスを取った。

(3) 図形課題 図形課題では、○と×が描かれた紙製のカード（おおよそ縦 27cm×横 20cm）4 枚（選択肢用 2 枚と提示刺激用 2 枚）と「？」カードを使用した。まず、実験者が以下の教示を行った。「これから、このカード（○と×を見せる）に何が描かれているのか答えてもらいます（裏向きにする）。どっちのカードなのか教えてください。○が描かれてたら○のカード、×が描かれてたら×のカードを指さしてください。でも、どっちが描かれているのかわからないなら、この「わからない」カード（「？」カード）を指さしてください」。実験者は、参加児に見えるように○か×のカードどちらかをそれぞれ 1 回ずつ参加児に見

せて裏向きにして伏せ、その後「このカード（裏向き）には何が描かれていますか？○かな（○カード指さす）？×かな（×カード指さす）？わからないかな（「？」カード指さす）？」と尋ねた（答えられる質問）。次に、実験者は参加児に図形を見せずにカードを裏向け「このカード（裏向き）には何が描かれていますか？○かな（○カード指さす）？×かな（×カード指さす）？わからないかな（「？」カード指さす）？」と尋ねた（答えられない質問）。答えられる質問2つ（○・×）と答えられない質問の順番，○，×，「？」カードの位置は参加児間でカウンターバランスを取った。

(1)～(3)の課題は参加児間でカウンターバランスを取った。実験の一連の様子はビデオカメラで録画した。先行研究では、答えを出すのに情報が十分な質問と不十分な質問では、後者の方が反応時間が長いことが示されている（Patterson, Cosgrove, & O'Brien, 1980; Lyons & Ghetti, 2011）。本研究においても、参加児がこれら2つの質問を区別していたのかどうかを確かめるために、ビデオ映像を基に(1)～(3)の課題において、刺激が提示されてから参加児が何らかの選択をするまでの時間（例：コップを出してから「赤」を選択するまで）を測定した。

iii) 分析基準 答えられる質問においては、実際に存在している対象を選択していれば「正答」とした（例：赤色のコップに犬を隠している場合、「赤」を選択していれば「正答」）。答えられない質問においては、「？」カードを選択した場合に「正答」とした。なお、年少児5名、年中児1名、年長児5名で選択を変更することがあったが、その場合は変更後の選択をその参加児の選択とし、正答、不正答を判断した。

第四節：結果

実験課題にうまくのれなかった年少児1名、練習フェーズで実験者の質問2つのどちらにも「？」カードを指ささなかった年中児1名、実験者の手続き上のミスがあった年長児1名を分析から除外した。

i) 予備分析 まず、今回用いた課題が参加児に理解されるものであったかどうかを確かめた。答えられる質問に対して、正しい回答を行っていた割合を年齢群ごとに Table7-1 に示した。Table7-1 より、どの年齢群でも答えられる質問に対しては90%以上の割合で正答していた。また、間違った選択をした参加児10名（年少4名、年中4名、年長2名）は、答えられる質問6問のうち1問しか間違っておらず、後の5問はすべて正答していた。よ

って、この課題への反応は単にランダムな選択によって行われているわけではなく、参加児は「中に入っているほう（もの）」（犬，箱課題），「裏に描かれているもの」（図形課題）を選択するのだという課題内容を理解していたことが示された。

Table7-1 答えられる質問における各年齢群の正答率

	犬赤	犬青	箱鉛筆	箱ハサミ	図形○	図形×
年少(<i>n</i> = 26)	100.0	100.0	96.2	100.0	96.2	92.3
年中(<i>n</i> = 29)	96.7	96.7	93.3	100.0	100.0	100.0
年長(<i>n</i> = 33)	100.0	97.0	100.0	100.0	100.0	97.0

注. 単位は%

次に、答えられる質問と答えられない質問それぞれへの反応時間を検討した。実験者が質問材料（例：犬を隠したコップ）を提示してから参加児が何らかの選択を示すまでの時間を測定し、反応時間を算出した。反応を変更した参加児 10 名については、最終の選択までの時間を反応時間とした。なお、答えられない質問でいずれの選択肢も選択しなかった参加児 6 名（年長 1 名，年中 2 名，年少 3 名）は反応時間が算出できず、分析から除外した。また、答えられる質問で不正答の反応を行った参加児 10 名の反応時間も、正答の反応を行った参加児の反応時間と質が違うと考えられ、分析から除外した。各課題で答えられる質問は 2 つなされていたので（例：犬課題における赤いコップと青いコップ），それら 2 つの質問に対する反応時間の平均を答えられる質問の反応時間とした。それぞれの質問に対する反応時間の平均を Table7-2 に示した。

Table7-2 答えられる質問と答えられない質問への反応時間の平均（（ ）内は SD）

	犬課題			箱課題			図形課題		
	年少 (<i>n</i> = 26)	年中 (<i>n</i> = 26)	年長 (<i>n</i> = 32)	年少 (<i>n</i> = 23)	年中 (<i>n</i> = 27)	年長 (<i>n</i> = 33)	年少 (<i>n</i> = 21)	年中 (<i>n</i> = 29)	年長 (<i>n</i> = 31)
答えられる質問	2.34(1.30)	2.48(1.78)	1.62(1.12)	2.89(1.34)	2.96(2.19)	2.60(2.92)	2.42(1.16)	2.51(1.66)	1.90(1.11)
答えられない質問	5.71(3.99)	6.32(9.21)	6.19(3.65)	7.16(5.31)	7.18(4.75)	7.03(6.42)	4.83(2.05)	5.21(3.91)	6.53(3.59)

注. 単位は秒

それぞれの課題における反応時間について、年齢 3（年少・年中・年長）×質問パターン 2（答えられる・答えられない）の分散分析を行ったところ、すべての課題において、質問パターンの主効果が見られた（Greenhouse-Geisser の ϵ 修正による、 $F(1.00, 81.00) =$

38.20, $\eta^2 = .32$, $F(1.00, 80.00) = 46.80$, $\eta^2 = .37$, $F(1.00, 78.00) = 84.00$, $\eta^2 = .52$, それぞれ犬, 箱, 図形, いずれも $p < .001$)。すべての課題において, 答えられる質問よりも答えられない質問に対しての方が, 反応時間が長かった ($p < .001$)。どの課題も学年の主効果は見られなかった。ただし, 図形課題においてのみ, 年齢×質問パターンの交互作用が有意であった ($F(2.00, 78.00) = 4.10$, $\eta^2 = .10$, $p < .05$; Greenhouse-Geisser の ϵ 修正による)。Bonferroni の多重比較の結果, 各年齢で答えられる質問よりも答えられない質問に対しての方が反応時間が長かったものの (いずれも $p < .001$), 各質問パターンでの年齢の違いは見られなかった。

ii) 幼児の「わからない」反応の分析 答えられない質問に対して, 幼児は適切に「わからない」反応を行ったのかどうかを以下に検討した。答えられない質問に対して, 「?」カードを選択した場合を正答とし, 1点を与えた。3つの課題それぞれの得点を合算して「わからない」反応得点を算出した (最大値3点)。なお, 各課題の正答反応の内訳は Table7-3 に示した。「わからない」反応得点において, 学年3 (年少・年中・年長) の分散分析を行った (Figure7-2)。その結果, 年齢の主効果が見られた ($F(2, 88) = 3.64$, $\eta^2 = .08$, $p < .05$)。Bonferroni の多重比較の結果, 年少児群 ($M = 1.62$, $SD = 1.20$) のほうが年中児群 ($M = .73$, $SD = 1.12$) よりも「わからない」反応得点が高かった。以上の結果より, 幼児期, 特に年少児段階でも答えられない質問に対して適切に「わからない」反応を行えること, 年少児群よりも年中児群のほうが「わからない」反応が少ないことが示された。

Table7-3 各課題の答えられない質問における正答数

	犬課題	箱課題	図形課題
年少 ($n = 26$)	13(50.0%)	17(65.4%)	13(50.0%)
年中 ($n = 30$)	8(26.7%)	7(23.3%)	7(23.3%)
年長 ($n = 33$)	14(42.4%)	10(30.3%)	11(33.3%)

注. 単位は回数

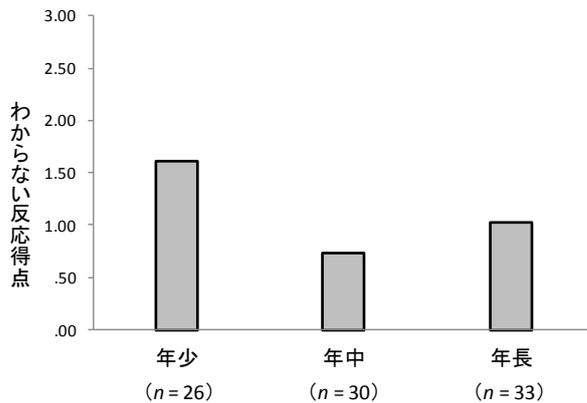


Figure7-2 年齢群ごとの「わからない」反応得点の平均

第五節：考察

5-1：結果の妥当性について

研究2-1の目的は、幼児は「わからない」ことが認識できるのか、より具体的に言えば、答えられない質問に対して、適切に「わからない」反応を示すのかについて検討することであった。その際、幼児にとっての「わからない」反応を行うための抵抗（「結論を出す欲求」(Acredolo & O'Connor, 1991)）を低めるため、「わからない」ことが一つの選択肢として成立するための手続き、すなわち「？」カードの設定を行った。

結果を考察する前に、研究2-1で見られた「わからない」反応の別の解釈について検討しておく。つまり、今回見られた「わからない」反応は、自身の知識状態の不足をモニタリングした上での（つまり自分が「わかっていない」ことを自覚した上での）反応ではない可能性がある。具体的には（A）単に「見えない状態で実験材料を提示されたら「？」を指さす」といった連合反応であること、（B）単にランダムに「？」を選択した反応であること、（C）課題の意味が理解できなかった「わからない」反応、の3つの可能性があった。しかし、本研究の結果から、いずれの可能性も棄却できると思われる。（A）の可能性については、答えられる質問と答えられない質問の反応時間の分析から棄却される。なぜなら、もし単なる連合反応であれば、答えられる質問と答えられない質問の間で反応時間に差は見られないはずだからである。しかし本研究では、参加児は答えられる質問よりも答えられない質問に対しての方が、より回答に時間がかかっていることが示された（Table7-2）。先行研究では、情報が十分な質問よりも不十分な情報の質問の方が選択までの反応時間が

長いことが示されている (Patterson, et al., 1980 ; Lyons & Ghetti, 2011)。これは、あいまの検出を示す反応の指標とされている。本研究においても同様の結果が見られており、情報処理プロセスが介在しない連合反応から「？」カードの選択を説明することは難しいと考えられた。

(B) の可能性については、年少児の「わからない」反応の生起割合が3つの課題すべてで50%を越えていたことから棄却される (Table7-3)。なぜなら本研究では選択肢が各課題で3つ用意されており、もしランダムに回答されたのだとしたら「わからない」反応の生起確率は約30%になるからである。もちろん年中・年長児では30%台であり、ランダム選択の可能性はあるが、これは後述するように別の要因が働いていた可能性があった。

(C) の可能性は極めて重要な問題である。なぜなら、研究2-1の問題意識が幼児は「わからない」ことが認識できるのか、ということであり、課題内容そのものが理解できていないとすれば、研究2-1の目的である「わからない」反応を検討していないことになる。しかしこの点は、答えられる質問に対する正答率がどの年齢群でも90%以上であったことから棄却される。なぜならこの正答率から、参加児は少なくとも課題内容そのものは理解していることが示されるからである。もし参加児が課題内容を理解しない「わからない」反応を行っているのだとしたら、答えられる質問においても「わからない」反応を行っているはずであり、そのために答えられる質問の正答率も低下するはずである。答えられる質問には正答し、かつ答えられない質問において「わからない」反応を行うという反応パターンを考慮した場合、課題内容が理解できなかった反応として解釈することは難しい。逆に「答えられない」ということを認識した上での「わからない」反応であったと解釈した方が妥当であると思われる。以上から、今回見られた「わからない」反応は、研究2-1の目的に適った反応、つまり情報処理は十分行った上で (つまり課題内容は理解した上で)、自身の知識状態の不足をモニタリングした (つまり自分が「わかっていない」ことを自覚した) 結果の「わからない」反応であったと考えられる。以下から、研究2-1の結果について考察していく。

5-2 : 研究2-1の目的について

研究2-1の結果より、年少児段階でも一定程度「わからない」反応を行うこと、年少児群のほうが年中児群よりも「わからない」反応を行うことが示された (Table7-3, Figure7-2)。年少段階で答えられない質問に対して適切な「わからない」反応が見られるという結果は、

幼児期に「わからない」反応を行える可能性を示唆した Peterson et al. (1999) の結果を実証し、6 歳ごろの子どもが「わからない」反応を行うことを示した Waterman ら (Waterman et al., 2004; Waterman & Blades, 2011) の知見を拡大するものであった。ただし、Acredolo & O'Connor (1991) は、判断の保留を行おうとする意志が生じるのは 10 歳ごろとしており、今回の研究でその年齢よりもかなり低い年齢群の子どもが、判断の保留を意味する「わからない」反応を行ったこととは矛盾する。これには課題の手続きが影響していると思われる。すなわち「わからない」という選択肢を視覚的に設定することで (松尾, 1997; 鈴木・福田, 1987), 幼児の「結論を出す欲求 (need for closer)」を解消させられた可能性があるのである。従来の研究では、「わからない」反応を検討する場合、子どもに「もしわからなければわからないといってもよい」ことを教示していた (e.g., Waterman & Blades, 2011)。しかし言語教示のみであり、「わからない」が質問に回答するという、すなわち子どもの「結論を出す欲求」を満足させるということに根本的には結びついていなかったと思われる。それに対して研究 2-1 では、回答するための選択肢と共に「わからない」ことを示す選択肢 (「?」カード) が設定されており、これに回答することで幼児は提示された問題に結論を出すことができた。

一方、年少児よりも年中児のほうが「わからない」反応が低下するという結果については注意すべきである。これは、答えられない質問に対する「わからない」反応の (6 歳以降の) 年齢的增加を示した Waterman ら (Waterman et al., 2004; Waterman & Blades, 2011) の研究とは一致しない知見であった。年中児も答えられない質問に対する反応時間は年少児と変わらなかった。したがって、年中児も答えられる質問と答えられない質問については年少児と同程度に区別していたと言える。にもかかわらず、なぜ年少児よりも年中児のほうが「わからない」反応が少なかったのであろうか。この要因としては特に社会的要因および認知的要因の 2 つが考えられる。社会的要因としては、「わからない」と答えることの対人的な意味が年少児と年中・年長児で異なっているという可能性がある。すなわち、4 歳くらいの子どもにとっては、「わからない」ということはそれほど恥ずかしいこととは受け取られていないが、5 歳くらいになると自分のパフォーマンスを意識するようになり、「わからない」という回答を回避したと考えられる。この点に関し Fritzley & Lee (2003) は、カナダの 4, 5 歳児が理解不可能な質問にも「いいえ」と答える否定バイアスを示す要因の一つに、相手に質問を理解していないことを示したくないという社会的要因を挙げている。この観点からすると、年中・年長児も自分が「わかっていない」ことは認識しつつも、そ

れを表現することは社会的に望ましくないという意識が働き、「わからない」反応を行わなかった可能性がある。

また、もう一つの認知的要因としては、年少児と年中・年長児では課題の捉え方が異なっていたのではないかと考えられる。特に今回用いた課題はいずれも「当てっこゲーム」の要素を備えており、幼児によっては「わからない」ことを認識しつつも、そこにゲーム構造を見出し、あえて（一か八かの）選択を行ったということも考えられるだろう。つまり、年少児段階では「わからない」反応を引き起こすために設定された課題構造がダイレクトに影響するのに対して、年中児以降はそこに自分なりの捉え方を与え、課題で求められていることそのものを解釈し直して反応したと考えられる。これは、4歳児後半ごろの子どもは、質問で問われていることを意識的に捉え直すことで一時的にパフォーマンスが低下するという可能性に言及した小野（2011）の解釈とも一致している。

まとめると、年少段階でも一定程度適切な「わからない」反応を行うことが示された一方で、「わからない」反応の発達的变化については統制すべき要因がまだ多く、明確にはなっていないと言えるだろう。

第六節：第7章のまとめ

第7章では、そもそも幼児は「わからない」ことが認識できるのか、ということを検討した研究2-1の知見について述べてきた。研究2-1の結果をまとめると、(1)十分な量の「わからない」反応が見られたわけではなく、(2)年中段階で一度低下するという事に関する解釈が困難である、という課題は残りつつも、幼児期でもある程度適切な「わからない」反応を行えること、言い換えると、幼児も「わからない」ことが認識できること、が示された。

したがって、研究1で見られた「わからない」反応は単なる誤差ではなく、認知発達上検討すべき反応であると言える。次の第8章では、研究1の実験パラダイムを用いつつ、「わからない」反応が「他者の」情動だと認識されたがゆえの反応であるのか、およびその発達的变化について検討した研究2-2について述べていく。

第 8 章：研究 2-2 幼児は「他者の情動はわからない」ことがわかるのか？

第一節：第 8 章の目的

第 7 章では、そもそも幼児は「わからない」ことが認識できるのかということを検討した研究 2-1 の知見について述べた。その結果、幼児期でも「わからない」ことが認識できること、したがって研究 1 で見られた他者条件における「わからない」反応は単なる誤差ではなく、検討するに値する反応であることが示された。

第 8 章では、情動推測の課題において、「わからない」反応は「他者の」情動だと認識したがゆえの反応なのか、もしそうであれば、それはどのような年齢的变化を示すのかについて検討した研究 2-2 の知見について述べていく。

第二節：研究 2-2 の問題と目的

第 2 章で見てきたように、幼児期の情動推測の発達に関しては非常に多くの知見が積み重ねられている。しかしこれらの研究は、幼児の「わかる」反応にのみ着目していた。言い換えると、幼児の「わからない」反応は未熟な認知能力を反映したものであると解釈され、誤答として扱われてきた。しかし、ある人の情動を推測する際、「わからない」反応が適切なときも存在する。例えば、トマトが夕食に出たという状況では、その人のトマトの好みを知らない限りは、他者がその状況においてどのように感じるのかは推測することができない。この場合、情動推測は「わからない」が最も適切となる。このように捉えると、情動推測における「わからない」反応には、(1) 課題の意味が理解できない、状況情報を処理できないといった、未熟な認知能力を反映した「わからない」反応、(2) 自己と他者を区別し、他者についての情報の不十分さを認識したがゆえに生じる「わからない」反応、の 2 種類があると考えられる。発達的变化として見てみると、(1) は年齢と共に減少するが、(2) はむしろ年齢と共に増加すると思われる。つまり、子どもは成長するとともに他者情動がわかるようになる一方で、成長とともに他者情動がわからなくなるというパラドキシカルな発達的变化が想定されるのである。このように「わからない」反応に着目することは、研究 1 の不十分な点を補うということ以上に、情動推測発達そのものを捉え直すことにもつながるのである。

では実際に、幼児期の情動推測において「わからない」反応はどのような年齢的变化を示すのであろうか。また、「他者の情動はわからない」といった場合の「他者」において、具体他者と一般他者に違いが見られるのであろうか。

研究 2-1 で見たように、年少段階からでも一定程度「わからない」ことを認識することは可能である。一方で、「他者の情動はわからない」という反応を行うためには、自分が推測している情動が「自己」ではなく「他者」の情動であると認識することが前提となってくる。研究 1 で示唆されたように、「他者の」情動であるという認識は、年中～年長段階にかけて獲得される。また「具体他者の」情動であるという認識は、「一般他者の」情動であるという認識よりも早期に獲得されることも示されている。したがって、研究 1 で見られた「わからない」反応が、「他者の」情動だと認識したがゆえの反応であるならば、

仮説 (8-1) : 「わからない」という反応が見られ出すのは年長児 (5, 6 歳) 段階からである

仮説 (8-2) : 具体他者条件の方が一般他者条件よりも早期に「わからない」反応が見られる

と予想される。研究 2-2 では、上記 2 つの仮説を検証する。

ただし、「わからない」反応を検討するにあたって、研究 1 と同様の手続きを用いると、同じ結果しか出てこないと思われる。具体的には、「わからない」反応を示すのに言語反応を求めるだけでは、幼児に負荷が高い課題となってしまう。そこで、研究 2-1 で用いた「？」カードを選択肢に含め、「わからない」反応が回答選択肢の一つとして認識されるようにした。

第三節：方法

i) 参加児 保育園、幼稚園に通う年少児 27 名 (男児 15 名, 女児 12 名, 平均月齢 49.81 カ月, 範囲 45-55 カ月, $SD = 3.39$), 年中児 31 名 (男児 16 名, 女児 15 名, 平均月齢 61.45 カ月, 範囲 54-67 カ月, $SD = 3.33$), 年長児 34 名 (男児 19 名, 女児 15 名, 平均月齢 73.74 カ月, 範囲 66-80 カ月, $SD = 3.92$) が実験に参加した¹⁾。参加児の保護者には文書にて実験内容を説明し、同意を得た。

ii) 材料 研究 1 を参考に、ポジティブとネガティブの表情が描かれた表情図を用意した。また、研究 2-1、鈴木・福田 (1987) を参考に、「わからない」ことを示す「？」カードを用意した。両義的状况が描かれた紙芝居を、研究 1 を参考にし、3 つ作成した。それぞれのシナリオは「外から帰って冷蔵庫を開けるとトマトを見つけた (トマトシナリオ)」「池の近くで遊んでいるとカエルが出てきた (カエルシナリオ)」「木の近くで遊んでいるとカブトムシが腕に止まった (カブトムシシナリオ)」であった (付録 2)。研究 1 では「トマトシナリオ」と「カエルシナリオ」に別の子どもが登場していたが、その子どもが「誰」なのかの問題が生じると思われる、研究 2-2 ではすべて登場人物一人の場面とした。また、研究 1 では自己、具体他者、一般他者条件ですべて同じ人物 (具体他者のみ、異性の友達を言及していれば違う人物になる) で描いていた。しかし「誰」であるかについてなるべく混乱を避けるため、表情図および紙芝居の登場人物は髪型と服装が違う男の子を 3 パターン、髪型と服装が違う女の子を 3 パターン用意し、各人物条件ですべて違う人物が描れるようにした。

iii) 手続き <フェーズ 1: 課題準備段階> 参加児と実験者が一対一で実験を行った。「先生とクイズをしよう」などの誘いかけで参加児を普段過ごしている場所とは別の場所に連れてきた。参加児が部屋に入ると、参加児の名前、年齢、クラス、クラスの先生、仲良しの友達を尋ねた。この中で、参加児の名前は後の課題実施段階において「自己条件」に、友達の名前は「具体他者条件」にそれぞれ用いられた²⁾。

次に、表情図が選択肢として用いられるかを確認した。2 つの表情図を提示し、「にこにこうれしいなっていう顔はどっちかな」「う～んいやだなっていう顔はどっちかな」と質問した。顔の左右の位置は参加児間でカウンターバランスを取った。すべての参加児が表情図を適切に選択していた。

<フェーズ 2: 課題実施段階> 研究 1 とほぼ同様の課題を行った (Figure 8-1)。まず、両義的状况が描かれた紙芝居を読んでいった。紙芝居の登場人物の性別は、自己、一般他者条件では参加児と同様、具体他者条件では参加児が言及した友達と同様にした。研究 1 では、登場人物は男女の違いのみであり、男児・女児はすべて同じ人物の絵で表現されていた。しかし、これは「誰」を表しているのかについて混乱をきたすと思われる、それぞれの条件で登場人物の髪型と服の色を異ならせた。すなわち男の子の絵 3 パターン、女の子絵 3 パターンを用意した (付録 2)。紙芝居を読んだ後、以下の (1) ~ (4) の質問を行った。なお、○には「自分 (自己)」「友達 (具体他者)」「この男の子 (女の子) (一般他者)」

の名前が入った。

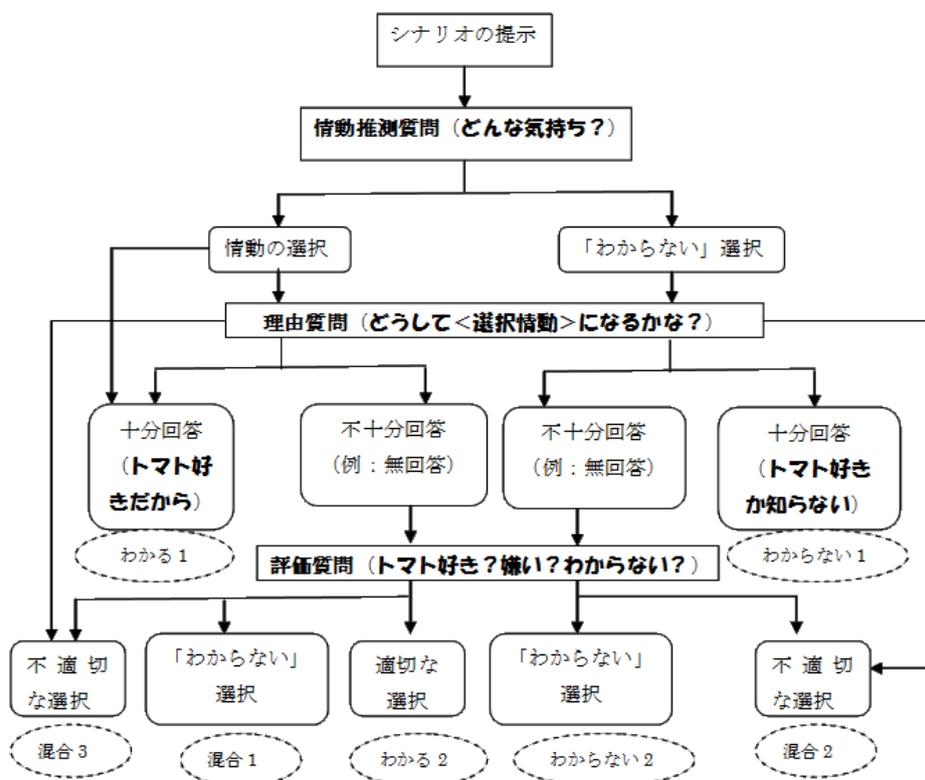


Figure8-1 実験のフローチャートおよび参加児の反応カテゴリー

(1) 情動質問：「〇〇はどんな気持ちになるかな？にこにこうれいになってるかな，それともう～んいやだなんてなるかな，それともわからないかな」と質問した（順番はカウンターバランスをとった）。参加児が何らかの選択をした場合，(2) 理由質問を行った。

(2) 理由質問：参加児がいずれかの表情図を指さすか情動を言語で回答した場合（Figure8-1，「情動の選択」），「どうして〇〇は<選択した情動>になるかな」と質問した。「(ポジティブ情動の選択で) トマトが好きだから」や「(ネガティブ情動の選択で) カブトムシが嫌いだから」といった理由づけがあった場合は「十分回答」，「トマトあったから」や無反応の場合，「不十分回答」とした。また参加児が「？」カードを選択するか，「わからない」と回答した場合（Figure8-1，「わからない」選択），「どうしてわからないかな？」と質問した。「トマトが好きか知らないから」や「この子のこと知らないから」といった理由づけがあった場合，「十分回答」，了解困難な反応や無反応の場合は「不十分回答」とした。また「わからないから」という反応も，単なる反応の繰り返しである可能性を考慮して「不十分回答」とした。

なお、「情動の選択」および「わからない」選択に対する理由質問への回答をそれぞれ 51 個ずつ（各シナリオ 17 個）、計 102 個無作為に抽出し、実験者と実験目的を知らない評定者が独立で分類したところ、選択された情動に対する理由づけが十分であったかについての評定者間一致率は、「情動の選択」で 86.3%、「わからない」選択で 88.2%、全体で 87.3% であった。不一致の項目は評定者間で協議の上決定した。実験者の評定の信頼性が確かめられたので、後の反応の適切性判断は実験者が行った。

(3) 評価質問：「情動の選択」あるいは「わからない」選択を行い、理由質問への回答が「不十分回答」であった参加児に対して、「〇〇は<シナリオの状況手がかり（例：トマト）>が好きかな？嫌いかな？わからないかな？」と尋ねた。

(4) 人称質問：「わかる」反応 1 と 2（Figure8-1）に対して、「誰の」情動であるのかを確かめた。具体的には「<状況手がかり（例：トマト）が好き（嫌い）でうれしい（いやだ）ってなってるのは誰かな？」と質問した。研究 1 では「トマトが好き（嫌い）なのは誰かな」という質問であったが、より登場人物を特定する目的で、情動状態まで含めて言及した。ただし、研究 2-2 の目的とは直接関連がないため、ここでは人称質問への回答は検討対象としなかった（研究 2-3 で検討する）。

iv) 反応パターンの分類 フェーズ 2 における幼児の反応について、以下の 7 つのパターンが取り出された（Figure8-1）。

- ①「わかる」反応 1：(1) 情動質問に対して「情動の選択」をし、(2) 理由質問に対して「十分回答」を行った反応（「情動の選択」時に「トマト好きな気持ち」などの反応を行った場合もここに含まれる）
- ②「わかる」反応 2：(1) 情動質問に対して「情動の選択」（例：うれしい）をし、(2) 理由質問に対して「不十分回答」を行い、(3) 評価質問に対して (1) と適合する評価（例：好き）を選択した反応
- ③「わからない」反応 1：(1) 情動質問に対して「わからない」選択をし、(2) 理由質問に対して「十分回答」を行った反応
- ④「わからない」反応 2：(1) 情動質問に対して「わからない」選択をし、(2) 理由質問に対して「不十分回答」を行い、(3) 評価質問において「わからない」を選択した反応
- ⑤混合反応 1：(1) 情動質問に対して「情動の選択」をし、(2) 理由質問に対して「不十分回答」を行い、(3) 評価質問に対して「わからない」を選択した反応
- ⑥混合反応 2：(1) 情動質問に対して「わからない」選択をし、(2) 理由質問に対して「不

十分回答」を行い、(3) 評価質問に対して「好き」あるいは「嫌い」のいずれかを選択した反応（情動質問に「わからない」、理由質問に「トマト好きだから」もここに含まれる）

⑦混合反応3：(1) 情動質問に対して「情動の選択」（例：うれしい）をし、(2) 理由質問に対して「不十分回答」を行い、(3) 評価質問に対して(1)と適合しない評価（例：嫌い）を選択した反応（選択した情動とは適合しない理由づけを行った反応（例：情動質問に「うれしい」、理由質問に「トマト嫌いだから」）もここに含まれる）

第四節：結果

フェーズ1の練習質問において2回とも「？」カードを指ささなかった年中児1名、情動質問に回答しない反応を行った年中児1名、実験者の手続き上のミスがあった年長児1名、課題が最後まで実施できなかった年少児1名と年中児1名を分析から除外した³⁾。

本実験において、参加児がどのような反応パターンを行ったかについて検討した。学年、条件ごとの各パターンの反応数を、3つのシナリオを合算してTable8-1に示した。

Table8-1 各反応カテゴリーの生起回数

	年少			年中			年長		
	自己	具体	一般	自己	具体他者	一般他者	自己	具体他者	一般他者
わかる反応1	34	22	15	40	26	22	52	45	32
わかる反応2	30	36	44	28	27	31	28	19	33
わからない反応1	0	0	0	2	4	2	2	12	14
わからない反応2	0	3	2	3	11	9	5	8	7
混合反応1	3	3	5	2	9	10	2	8	3
混合反応2	5	10	10	3	4	4	7	4	7
混合反応3	6	4	2	6	3	6	3	3	3

注. 単位は回数

i) 生起頻度の分析 仮説(1) 他者情動について「わからない」反応が生じるのは5, 6歳ごろである, 仮説(2) 「わからない」反応は一般他者条件よりも具体他者条件の方が早く見られる, を検証するために, 各年齢, 人物条件ごとの「わからない」反応の生起頻度について分析した。「わからない」反応1と「わからない」反応2を合わせて「わからない」反応とした。3つのシナリオを合算した「わからない」反応(最大値3)において, 年齢3(年少・年中・年長)×人物条件3(自己・具体他者・一般他者)の分散分析を, SPSS.21を用いて行った(Figure8-2)。その結果, 人物条件の主効果が見られた($F(1.89, 158.98) =$

9.32, $p < .001$, $\eta^2 = .10$; Greenhouse-Geisser の ϵ 修正による)。具体他者条件 ($M = .44$, $SD = .85$) と一般他者条件 ($M = .39$, $SD = .87$) は、自己条件 ($M = .14$, $SD = .51$) に比べて「わからない」反応が多かった ($p < .001$, .01, それぞれ具体他者, 一般他者)。また年齢の主効果が見られた ($F(2, 84) = 3.28$, $p < .05$, $\eta^2 = .07$)。年長児 ($M = .48$, $SD = .72$) は年少児 ($M = .06$, $SD = .19$) に比べて「わからない」反応が多かった ($p < .05$)。よって、本研究の仮説 (1) が支持された。具体他者と一般他者で「わからない」反応に違いが見られなかったことから、仮説 (2) は支持されなかった。

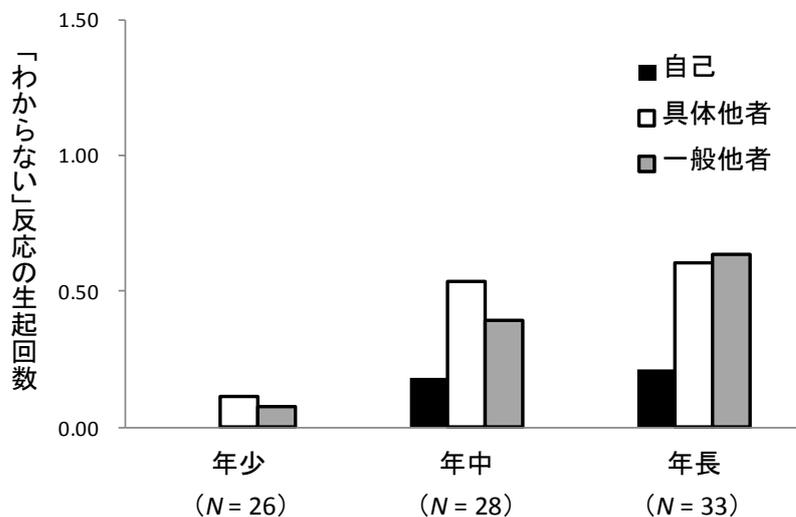


Figure8-2 「わからない」反応の平均生起回数

次に、上述の結果は、自己条件では「わかる」反応が多かったことによるものなのかを確かめた。「わかる」反応 1 と「わかる」反応 2 を合わせて「わかる」反応とした。3つのシナリオを合算した「わかる」反応 (最大値 3) において、年齢 3 × 人物条件 3 の分散分析を、SPSS.21 を用いて行った (Figure 8-3)。人物条件の主効果のみ有意であった ($F(2, 168) = 12.37$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$)。自己条件 ($M = 2.44$, $SD = .82$) は具体他者 ($M = 2.01$, $SD = .1.07$)、一般他者条件 ($M = 2.03$, $SD = .1.04$) と比べて「わかる」反応が多かった (いずれも $p < .001$)。よって、他者条件と比較した際の自己条件の「わからない」反応の低さは、自己条件では「わかる」反応が多かったためであることが確かめられた。

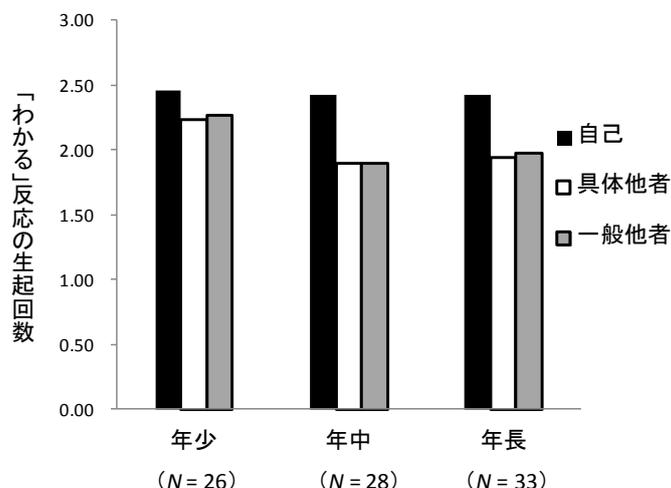


Figure8-3 「わかる」反応の平均生起回数

ii) 生起内容の分析 これまでは、「わかる」反応にしる「わからない」反応にしる、言語的理由づけの有無を問わず一律に検討してきた。しかし、鈴木・福田（1987）は、情報の「あいまいさ」に関する幼児の理解を見る中で、そのあいまいさに気付いているが言語化（意識化）できないレベルと言語化（意識化）できるレベルを区別している。そこで本研究でも、「？」カードを選択した参加児を対象に、「なぜわからないのか」を言語化できないレベル（水準1）と言語化できるレベル（水準2）を区別した。なお、そもそも「？」カードの選択が少なかったことから、年少児は以下の分析からは除外している。また、自己条件での「わからない」反応も同じ理由から除外している。

「わからない」反応2を、言語化できていない反応として水準1に設定した。「わからない」反応1を、言語化できている反応として水準2に設定した。具体他者条件、一般他者条件における、各水準の「わからない」反応を行った年中・年長児の人数をTable8-2に示した（水準1と水準2の反応が重複する場合は水準2として分類）。各人物条件に対して、2×2のFisherの直接確率検定を、js-STARの統計パッケージを用いて行った。具体他者条件では有意な人数の偏りは見られなかった（ $p > .10$ ）。しかし、一般他者条件では有意な人数の偏りが見られた（ $p < .05$ ）。年長児は年中児よりも、一般他者条件において「なぜわからないのか」の言語的理由づけを行っていた。このことから、具体他者と一般他者の情動推測において、年中と年長では「わからない」反応の量的側面では変わらないものの、質的な側面では異なることが示唆された。

Table8-2 各水準の「わからない」反応を行った人数

	具体他者		一般他者	
	年中	年長	年中	年長
水準1	3	6	5	3
水準2	3	8	1	8

第五節：考察

5-1：結果の妥当性について

研究 2-2 の目的は、幼児は他者の情動を推測する際、「他者情動はわからない」ことを認識するのか、およびその発達的变化を検討することであった。また、具体的に関わる他者（友達）と関わらない他者（架空の人物）であれば、「わからない」認識に違いが見られるのかも検討した。

研究 2-2 の結果を考察する前に、今回示された「わからない」反応が、検討目的であった「自己と他者が区別されたがゆえに生じる「わからない」反応」であったかを検討する。上記以外で考えられる今回の「わからない」反応の意味合いには、(1) 単に「？」カードを選択したくなる幼児の反応バイアス、(2) 課題の意味がわからないゆえの「わからない」反応、の 2 つが想定される。特に (2) は、「未熟な認知能力を反映した「わからない」反応」を意味しており、この反応の可能性があることは、研究 2-2 の結果の考察を困難にするとと思われる。

しかし、自己条件よりも他者条件で「わからない」反応が多く (Figure8-2)、他者条件よりも自己条件で「わかる」反応が多かった (Figure8-3)、という結果より、上記 (1) (2) の可能性はどちらも低いと考えられる。もし「？」カードを選択したいという幼児の反応バイアスが影響しているのであれば、「わからない」反応は自己条件と他者条件で同じになるだろうし、課題の意味が了解できていないのであれば、「わかる」反応は自己条件と他者条件で同じになると予想される。よって今回の「わからない」反応は「自他の区別ゆえに生じる「わからない」反応」と捉えてよいと考える。以下から結果を考察する。

5-2：研究 2-2 の目的について

分散分析の結果、年少児よりも年長児の方が「わからない」反応が多かった (Figure8-2)。よって、研究 2-2 の仮説 (8-1) 他者情動について「わからない」反応が生じるのは 5、

6歳ごろである、が支持された。ただし、研究2-2の「わからない」反応の生起回数の最大値が3であり、一番多く反応を行った年長児でもその平均回数は1未満であったことを考慮すると、仮説(8-1)は一部支持された、としたほうがより正確であろう。つまり、5、6歳ごろから「他者情動はわからない」ことがわかり始める、と言える。この結果は、情動推測課題において、年中、年長段階で他者条件でのみ「わからない」反応が生じたことを報告した研究1の知見を実証したものと言える。研究1では、「わからない」反応を「誤答」、すなわち「他者の」情動とわかっていない反応としていたが、研究2-2の結果から、「わからない」反応そのものが、「他者の」情動であることを認識したものである可能性が示された。

研究2-2の仮説(8-2)「わからない」反応は一般他者条件よりも具体他者条件の方が早く見られる、は、具体他者条件と一般他者条件で「わからない」反応に違いが見られなかった(Figure8-2)ことから、支持されなかった。つまり、「わからない」反応の量的側面においては、具体他者も一般他者も同程度であった。この要因としては、幼児期の他者情報利用能力の発達(朝生, 1987)が考えられる。実際、具体他者条件での理由質問に対し、友達のエピソード(「○○くんこの前いもほり行ったときカエル捕まえてたもん」)に言及する反応も見られている。友達の情報を利用する能力の発達が、本来であれば「わからない」はずの具体他者条件でも「わかる」反応を生起させ、結果として「わからない」反応が抑制されたのではないだろうか。

一方、「わからない」反応の質的側面においては違いがあることが示唆された。具体他者条件においては「なぜ友達がどんな気持ちになるかわからないのか」について、「トマト好きかどうか知らないから」と言語的な理由づけができる人数に年齢差は見られなかった(Table8-2)。一方で、一般他者条件では「なぜこの子がどんな気持ちになるかわからないのか」について言語的な理由づけができる人数は、年中よりも年長の方が多かった(Table8-2)。これは、情動推測における具体他者と一般他者の人称性認識の時期的違いが反映しているものと思われる。つまり、具体他者の人称性は年少・年中段階で認識できるのに対し、一般他者の人称性が認識されるのは年長段階であることが、このような結果につながったと考えられるのである。研究2-2で「わからない」反応を行うためには、参加児はそもそも現在自分が推測しているのは「他者の」情動であるということを認識する必要がある。その場合、「具体他者の」情動であるということはある程度明確に認識されているので、「なぜわからないのか」の問いに対しても「具体他者の」特性(例: トマトが好き

かどうかを知らない) に言及できた。一方で、「一般他者の」情動であるという認識はまだ明確でないため、いざ「なぜわからないか」を問われた場合、「一般他者の」特性を考慮できなかったのではないだろうか。言語的理由づけの有無からも、具体他者と一般他者の人稱性認識の発達の違いが示唆されたと言える。

第六節：第8章のまとめ

第8章では、幼児は「他者の情動はわからない」ことがわかるのかを検討した研究2-2の知見について述べてきた。研究2-2の結果をまとめると、年中・年長児段階から見られる「わからない」反応は、「他者の」情動だと認識したがゆえの反応であること、具体他者と一般他者の人稱性認識の発達の違いが間接的に示されたこと、であった。とするならば、研究1で見られた「わからない」反応は、「誤答」＝「誰の」情動かを認識できていない反応、ではなく、むしろ「他者の」情動であると適切に認識されていた反応であったと言える。次の第9章では、「わからない」反応を「他者の」情動であると認識している反応としてカテゴライズした場合、人稱性認識の発達がどのように変化するのかを検討した研究2-3について述べていく。

脚注

- 1) 参加児は研究2-1と同様である。
- 2) 研究2-1の課題が実施されたのはこの手続きの後である。
- 3) 年少児1名、年長児2名の「わからない」反応に対し理由質問を行わず評価質問を行っていた。ただし年長児2名は自己条件での反応であり、本研究では主に他者条件に焦点を当てているので、そのまま分析に含めた。年少児は具体他者条件であったが、直後に理由質問を行っていたので、同じく分析に含めた。

第9章：研究2-3 幼児期の情動推測における人称性認識の発達： 「わからない」反応を考慮して

第一節：第9章の目的

第7章では、幼児期は「わからない」ことが認識できること、第8章では、情動推測における幼児の「わからない」反応は「他者の」情動であると認識したがゆえの反応であること、をそれぞれ確認した。第9章では、そのような「わからない」反応を「正答」＝「他者の」情動であると認識した反応としてカテゴライズした場合、研究1で示された、情動推測における人称性認識の発達の発達の発達がどのように変化するか、を検討した研究2-3について報告する。

第二節：研究2-3の目的と仮説

研究2-3では、研究2-2で検討しなかった人称質問への回答を分析することで、改めて人称性認識の発達の発達の発達がどのように変化するか、を検討することを目的とする。

研究2-2で、年中～年長にかけて、「他者の」情動であるということを認識したがゆえの「わからない」反応が見られることが示された。そしてこの反応は研究1では「誤答」として扱われていたものである。よって、この反応を正答とした場合、年中・年長児段階において、具体他者・一般他者情動の人称性認識の「正答」割合が増加すると考えられる。その結果、

仮説(9-1)：年中(4, 5歳)段階から、「自己の」人称性認識と「具体他者の」人称性認識が同程度になる(研究1と比較して「具体他者の」人称性認識が向上するため)

仮説(9-2)：年長(5, 6歳)段階から、「一般他者の」人称性が認識され出す(研究1と比較して「一般他者の」人称性が向上するため)

と予想される。その結果、

仮説 (1) : 年少 (3, 4 歳) 段階で、「自己の」情動推測において、「自己の」人称性を認識する (自己条件において、「誰の」情動かを尋ねた際、「自分」だと回答する)

仮説 (2) : 年中 (4, 5 歳) 段階で、「具体他者」の情動推測において、「具体他者の」人称性を認識する (具体他者条件において、「誰の」情動かを尋ねた際、「友達」だと回答する)

仮説 (3) : 年長 (5, 6 歳) 段階で、「一般他者」の情動推測において、「一般他者の」人称性を認識する (一般他者条件において、「誰の」情動かを尋ねた際、「この子」だと回答する)

が、改めて支持されると予想される。

第三節：方法

本研究は研究 2-2 で検討していなかった人称質問を分析しているため、方法は研究 2-2 と同一である。本章の理解を助けるために、以下に研究 2-2 で示した手続きと同じものを記載しておく。

i) **参加児** 保育園、幼稚園に通う年少児 27 名 (男児 15 名, 女児 12 名, 平均月齢 49.81 カ月, 範囲 45-55 カ月, $SD = 3.39$), 年中児 31 名 (男児 16 名, 女児 15 名, 平均月齢 61.45 カ月, 範囲 54-67 カ月, $SD = 3.33$), 年長児 34 名 (男児 19 名, 女児 15 名, 平均月齢 73.74 カ月, 範囲 66-80 カ月, $SD = 3.92$) が実験に参加した。参加児の保護者には文書にて実験内容を説明し、同意を得た¹⁾。

ii) **材料** 研究 2-2 と同様である。ポジティブとネガティブの表情が描かれた表情図および「わからない」ことを示す「？」カードを用意した。両義的状况が描かれた紙芝居を 3 つ作成した。それぞれのシナリオは「外から帰って冷蔵庫を開けるとトマトを見つけた (トマトシナリオ)」「池の近くで遊んでいるとカエルが出てきた (カエルシナリオ)」「木の近くで遊んでいるとカブトムシが腕に止まった (カブトムシシナリオ)」であった。表情図および紙芝居の登場人物は男の子 (3 パターン) と女の子 (3 パターン) の両方を用意した。

iii) **手続き** <フェーズ 1: 課題準備段階> 研究 2-2 と同様の手続きを用いた。参加児

と実験者が一対一で実験を行った。「先生とクイズをしよう」などの誘いかけで参加児を普段過ごしている場所とは別の場所に連れてきた。参加児が部屋に入ると、参加児の名前、年齢、クラス、クラスの先生、仲良しの友達を尋ねた。この場合の参加児の名前は後の「自己条件」に、友達の名前は後の「具体他者条件」に、それぞれ用いられた。

次に、研究 2-1 の課題を実施した。最後に、表情図が選択肢として用いられるかを確認した。

<フェーズ 2：課題実施段階> 研究 2-2 と同様であった (Figure9-1)。まず、両義的状况が描かれた紙芝居を読んでいった。紙芝居の登場人物の性別は、自己、一般他者条件では参加児と同姓、具体他者条件では参加児が言及した友達と同姓にした。登場人物は、それぞれの条件で髪型と服の色が異なっていた (条件内ではすべて同じ髪型と服の色)。紙芝居を読んだ後、以下の (1) ~ (4) の質問を行った。なお、〇〇には「自分 (自己)」「友達 (具体他者)」「この男の子 (女の子) (一般他者)」の名前が入った。

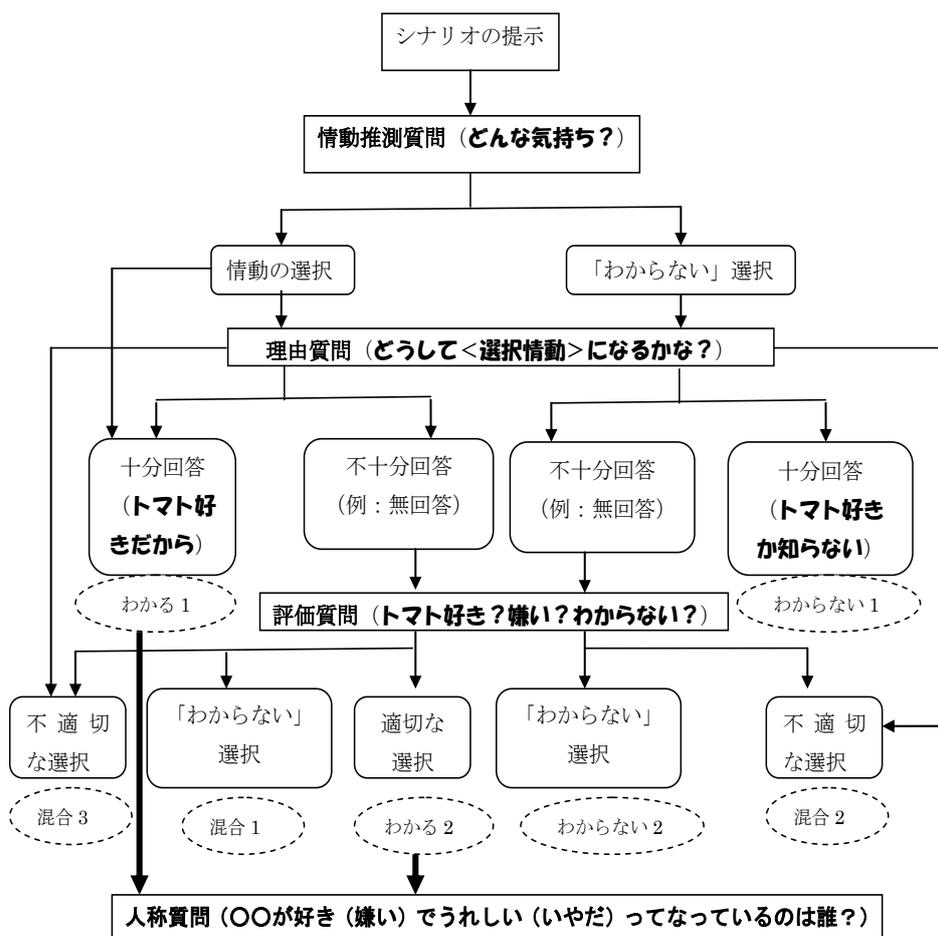


Figure9-1 実験のフローチャートと反応パターン

(1) 情動質問：「〇〇はどんな気持ちになるかな？にこにこうれしいなってなるかな，それともう～んいやだなってなるかな，それともわからないかな」と質問した（順番はカウンターバランスをとった）。参加児が何らかの選択した場合，(2) 理由質問を行った。

(2) 理由質問：参加児がいずれかの表情図を指さすか情動を言語で回答した場合（Figure9-1, 「情動の選択」），「どうして〇〇は<選択した情動>になるかな」と質問した。「(ポジティブ情動の選択で) トマトが好きだから」や「(ネガティブ情動の選択で) カブトムシが嫌いだから」といった理由づけがあった場合は「十分回答」，「トマトあったから」や無反応の場合，「不十分回答」とした。また参加児が「？」カードを選択するか，「わからない」と回答した場合（Figure9-1, 「わからない」選択），「どうしてわからないかな？」と質問した。「トマトが好きか知らないから」や「この子のこと知らないから」といった理由づけがあった場合，「十分回答」，了解困難な反応や無反応の場合は「不十分回答」とした。また「わからないから」という反応も，単なる反応の繰り返しである可能性を考慮して「不十分回答」とした（なお，研究 2-2 において，「情動の選択」および「わからない」選択に対する理由質問への回答が十分であったかについての実験者評定の信頼性が確かめられている）。

(3) 評価質問：「情動の選択」あるいは「わからない」選択を行い，理由質問への回答が「不十分回答」であった参加児に対して，「〇〇は<シナリオの状況手がかり（例：トマト）>が好きかな？嫌いかな？わからないかな？」と尋ねた。

(4) 人称質問：「わかる」反応 1 と 2（Figure9-1）に対して，「誰の」情動であるのかを確かめた。具体的には「<状況手がかり（例：カブトムシ）が好き（嫌い）でうれしい（いやだ）ってなってるのは誰かな？」と質問した。なお，情動質問時点で「好き（な気持ち）」など評価に言及していた場合は，「好きなのは誰？」とだけ質問した。

第四節：結果

課題準備段階において 2 回とも「？」カードを指ささなかった年中児 1 名，情動質問に回答しない反応を行った年中児 1 名，実験者の手続き上のミスがあった年長児 1 名，課題が最後まで実施できなかつた年少児 1 名と年中児 1 名を分析から除外した²⁾。

i) 全体的傾向 人称質問に対する回答パターンのカテゴリおよび具体例を Table9-1 に示した。人称質問に対して参加児がどのような回答パターンを行ったかについて検討した。

年齢、条件ごとの各パターンの反応数を、3つのシナリオを合算して Table9-2 に示した³⁾。
 なお、自己・具体他者条件では、登場人物を指さしたり「この子」などの反応が見られた場合は、「それ誰？」と質問し、自分や具体他者の名前が言及されればそれぞれ「自分」「友達」に分類している。一般他者条件では「それ誰？」の質問は意味をなさないので、登場人物に指さすだけでも「この子」カテゴリーに含めている。また Table9-2 には、人称質問への回答ではないものとして「わからない」反応 1 (=十分わからない) と「わからない」反応 2 (=不十分わからない)、「混合」反応 (1~3 を合算) も含めている (Figure9-1 参照)。

Table9-1 人称質問への回答パターンのカテゴリーと反応の具体例

カテゴリー	定義・反応例
自分	自分の名前を言う(ぼく・わたしを含む) 手を挙げる 返事をする 自分を指さす
友達	(具体他者として設定された)友達の名前を言う
この子	(赤い・青い・緑の服の)男の子 (黄色・ピンク・オレンジの服の)女の子 この(男・女)の子 別の(男・女)の子 普通の(男・女)の子 知らない(男・女)の子 この青い人
その他	具体他者とは違う友達の名前を挙げる 複数の人物の名前を挙げる(具体他者が含まれていても) 違う友達 お友だち
無回答・了解不可	先生 ママ 無回答 わからない 知らない カエル

Table9-2 人称質問への各回答パターンの生起頻度

	年少			年中			年長		
	自己	具体他者	一般他者	自己	具体他者	一般他者	自己	具体他者	一般他者
人称質問への回答									
自分	43	3	6	56	1	1	67	0	0
友達	0	42	5	0	43	0	1	57	0
この子	2	3	20	1	0	30	3	4	51
わからない	5	3	18	4	2	3	6	2	5
無回答・了解不可・その他	14	7	10	7	7	19	4	1	9
人称質問への回答ではない反応									
十分わからない	0	0	0	2	4	2	1	13	15
不十分わからない	0	3	2	3	11	9	5	7	6
混合反応	14	17	17	11	16	20	12	15	13

注. 単位は回数

ii) 情動・理由・評価質問への回答の分析 人称性認識の発達的变化を検討する前に、まず、「カブトムシが好きだからうれしい」あるいは「カブトムシが好きかどうかわからない

から（どんな情動か）わからない」といった一連の情動推測がどれほど行われていたのかを検討した。「わかる」反応 1, 2 と「わからない」反応 1, 2 にそれぞれ 1 点を与え、3 つのシナリオを合算して情動推測得点を算出した（最大値 3 点）。SPSS.21 を用いて、年齢 3（年少・年中・年長）×人物条件 3（自己・具体・一般）の分散分析を行った（Figure9-2）。その結果、年齢（ $F(2, 84) = 1.10, \eta^2 = .26, n.s.$ ）および人物条件（ $F(1.34, 155.34) = 2.30, \eta^2 = .27, n.s.,$ Greenhouse-Geisser の ϵ 修正による）の有意な主効果は見られなかった。よって、情動を推測する段階では、年齢および人物条件に違いがないことが確認された。

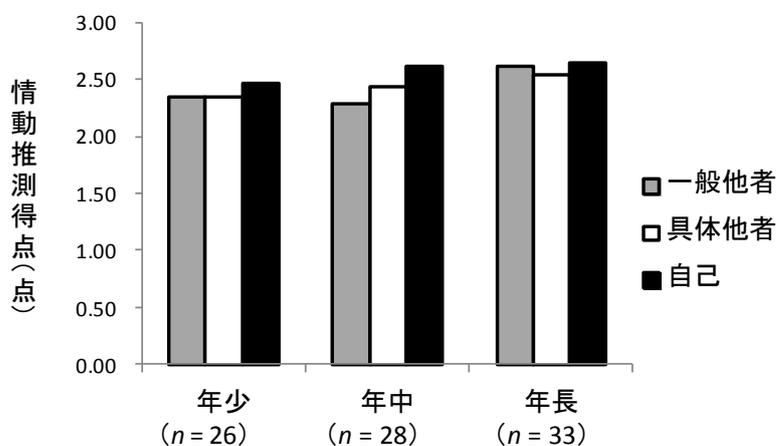


Figure9-2 年齢、条件ごとの情動推測得点の平均

iii) 人称質問への回答の分析 次に、幼児は「誰の」情動かを正しく認識して情動推測していたのかを検討した。自己条件における「自分」反応、具体他者条件における「友達」反応、一般他者条件における「この子」反応にそれぞれ 1 点を与えた。また、「十分わからない」反応は「誰の」情動かを認識していることが理由づけから明らかため、人物条件に関わらず⁴⁾「十分わからない」反応に 1 点を与えた。「不十分わからない」反応においては、自己条件での反応に 1 点が与えられている場合は 1 点を、そうでなければ得点を与えなかった。これは、「不十分わからない」反応では、すべての質問に「？」カードを指さすことでもこの反応になってしまい、課題内容を理解してない参加児の反応も「不十分わからない」に分類される危険性があるからであった。この場合の反応を「誰の」情動かを認識している反応として得点化することは誤りであろう。したがって、自己条件では明確に「わかる」反応（あるいは「十分わからない」反応）を行っているが、他者条件では（不

十分ながら)「わからない」反応を行っている, という人物間の反応パターンの違いに焦点を当てることで, 課題内容を理解していないゆえの「わからない」反応を除外し, 「他者の」情動だと認識したがゆえの「わからない」反応を取り出した。

3つのシナリオを合算して, 人称性認識得点を算出した(最大値3)。SPSS.21を用いて, 年齢3×人物条件3の分散分析を行った(Figure9-3)。その結果, 年齢の主効果が見られた($F(2, 84) = 5.15, \eta^2 = .11, p < .01$)。年長児($M = 2.12, SD = .85$)は年少児($M = 1.35, SD = .97$)に比べて人称性認識得点が高かった($p < .01$)。また, 人物条件の主効果も見られた($F(1.84, 154.23) = 15.74, \eta^2 = .16, p < .001$, Greenhouse-Geisserの ϵ 修正による)。自己条件($M = 1.94, SD = 1.14$)と具体他者条件($M = 1.93, SD = 1.10$)は, 一般他者条件($M = 1.43, SD = .1.22$)と比べて人称性認識得点が高かった(いずれも $p < .001$)。さらに, 年齢×人物条件の交互作用も有意であった($F(3.67, 154.23) = 2.69, \eta^2 = .10, p < .01$, Greenhouse-Geisserの ϵ 修正による)。自己条件と具体他者条件では各年齢群において人称性認識得点の違いは見られなかった(自己: $M = 1.65, 2.07, 2.06, SD = 1.26, 1.12, 1.06$, 具体他者: $M = 1.62, 1.93, 2.18, SD = 1.20, 1.12, .95$, それぞれ年少, 年中, 年長)。一方, 一般他者条件においては, 年少($M = .77, SD = 1.07$), 年中児($M = 1.21, SD = 1.13$)よりも年長児($M = 2.12, SD = 1.05$)の方が人称性認識得点が高かった($ps < .01$)。また, 年少, 年中児では自己, 具体他者条件の方が一般他者条件よりも人称性認識得点が高かったのに対して($ps < .01$), 年長児群では人物間に違いは見られなかった。

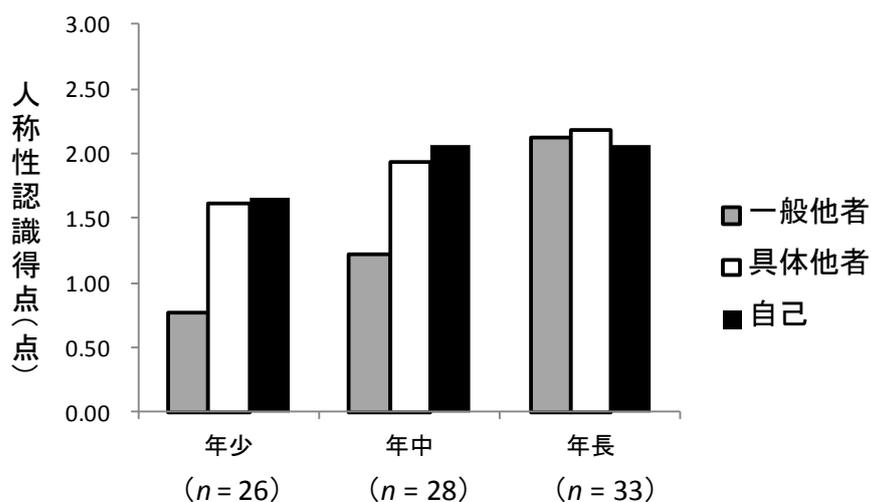


Figure9-3 年齢, 条件ごとの人称性認識得点の平均

iv) 個人内反応パターンの分析 研究1を参考に、人称性認識得点が3点の(=3シナリオすべてで「誰の」情動かを正しく認識していた)者を「認識群」、逆に0点の者を「非認識群」、1~2点の者を「混合群」にそれぞれ分類した(Table9-3)。各人物条件において、年齢3×群3の χ^2 検定をjs-STARを用いて行ったところ、一般他者条件においてのみ、有意な人数の偏りが見られた($\chi^2(4) = 19.70, p < .01$)。残差分析の結果、年少児群の「非認識群」の人数が有意に多く、「認識群」の人数が有意に少なかった。また年長児群の「非認識群」の人数が有意に少なく、「認識群」の人数が有意に多かった。

Table9-3 条件, 年齢ごとの個人内反応パターンの人数

	自己条件			具体他者条件			一般他者条件		
	年少	年中	年長	年少	年中	年長	年少	年中	年長
非認識群	8	4	4	6	4	2	15*	11	4*
混合群	9	10	14	11	12	15	8	13	13
認識群	9	14	15	9	12	16	3*	4	16*

注. 単位は人数。 * $p < .05$

第五節：考察

5-1：研究2-3の目的について

研究2-3の目的は、研究1では「誤答」とされていた「わからない」反応を「正答」とカテゴライズした際の、情動推測における人称性認識の発達的变化について検討することであった。一定の基準のもと「わからない」反応を人称性が認識されている反応として取り出したところ、(1)自己条件・具体他者条件では年齢差が見られないが、一般他者条件では年少児・年中児よりも年長児の方が人称性を認識できていること、(2)年少・年中児群では自己・具体他者条件の方が一般他者条件よりも人称性が認識できており、年長児群では人物による人称性認識には違いが見られなくなること、が示された(Figure9-3)。個人内反応パターンの分析(Table9-3)においても、認識群と非認識群の年齢的な違いは、自己・具体他者条件では見られず、一般他者条件においてのみ見られたことから、上記と同様の結果が示されたと言える。これは、研究1で示された人称性認識の発達的变化と一致している。その一方で、具体・一般他者条件での正答割合および認識群・非認識群の割合は、研究1よりもより早期の年齢段階で高くなっていた。つまり、仮説(1)年中段階で具体他者の人称性が認識される、仮説(2)年長段階で一般他者の人称性が認識される、がそ

れぞれ支持された。これは、年中・年長段階から「他者の」情動だと認識したがゆえに「わからない」反応が見られ出す、という研究 2-2 の結果を反映しているものと思われる。逆に言えば、研究 1 ではこの「わからない」反応を考慮しないがゆえに、年中・年長段階の「他者の」人称性認識を低く評価していたと言える。この知見は、研究 1 の課題の修正という意味以上に、他者（の情動）理解にとって「わからない」という認識が重要な意味を持つという、ある種の逆説的な現象を示唆した点に大きな意義があろう。

さらに研究 2-3 では、年少段階での人称性認識の割合も、研究 1 と比較すると高い傾向にあった。これは、より「誰の」情動かを明確にするよう人称質問の形式を変更したこと、登場人物のパターンをそれぞれの人物条件で変えたこと、によるものと思われる。この手続きの修正により、ともすれば不自然である人称質問の形式に幼児が混乱しなくなったと思われる。

5-2：人称性認識の発達に関する全体的な仮説について

研究 1 および研究 2-3 の結果 (Figure9-3) を基に、改めて幼児期の情動推測における人称性認識の発達をまとめると、(1) 年少段階で、自己の情動を推測する際、「自己の」情動として認識する、(2) 年中段階で、具体他者（友達）の情動を推測する際、「具体他者の」情動として認識する、(3) 年長段階から、一般他者の情動を推測する際、「一般他者の」情動として認識する、したがって、(4) 幼児期の情動推測における人称性認識の発達は、具体的に関わる人物（自己も含め）から、そのような関わりを持たない人物へと認識されていく、「個別具体から一般へ」というプロセスである、ことが示された。このプロセスは、研究 2-2 でも間接的に示唆されている点でもある。研究 2-2 では、具体他者と一般他者の「わからない」反応において、「なぜわからないのか」の質問に言語的に答えられるかどうか（「十分わからない」反応を行えるかどうか）に、具体他者条件では年中と年長で人数に有意な違いが見られなかったものの、一般他者条件では年長児の方が言語的理由づけができる人数が多かったことが報告されている。もし具体他者と一般他者が「他者」認識として等価なものであるとすると、研究 1、研究 2-2、そして研究 2-3 で一貫して具体他者と一般他者に違いが見られることは説明できない。よって、幼児期の「他者」認識において、具体他者と一般他者の間に何らかの違いが存在することはほぼ間違いのないであろう。

第六節：第9章のまとめ

第9章では、「他者の」人称性を認識しているゆえに見られる「わからない」反応を正答に含めた際の、人称性認識の発達的变化を検討した研究2-3の知見について述べてきた。研究2-3の結果をまとめると、研究1と比較して、正しく人称性を認識していた割合が、具体他者、一般他者でそれぞれ向上しており、(1) 年中段階で具体他者の人称性が認識される、(2) 年長段階で一般他者の人称性が認識される、ことが示された。したがって、「他者の」人称性認識を検討する場合、「どんな情動かわからない」反応も含めて検討する必要性が示唆された。以上、第7章～第9章の研究を通して、研究1の課題の1つである、「わからない」反応をいかに扱うか、について、一定の回答を得たと言えるだろう。

ただし、研究1のもう1つの課題、すなわち、「具体他者と一般他者の違いは何によるものであるのか」については、いまだ解決されていない。研究1や研究2-2に続き、研究2-3でも具体他者と一般他者の人称性認識に違いが示され、具体他者と一般他者の認識において発達的な違いが見られることの頑健性を確認した。このこともまた、研究2-3の意義の1つであろう。ただし、この違いを生み出す要因については、いまだ明らかにできていない。この要因については、研究1でも述べたように、「情報の有無」と「関わりの有無」の2つが想定されている。つまり、「他者の」情動として認識するには、(関わりの有無にかかわらず) その他者に「(トマトが好きなどの) 情報が与えられている」ということが重要であるのか、あるいは(情報の有無にかかわらず) その他者と関わっているということが重要であるのか、という2つの可能性が考えられるのである。これは一見すると同じように思えるが、「他者」理解の発達プロセスをどのように描くのかについて、決定的に異なった観点であると思われる。

次の第10章では、具体他者と一般他者の違いは「情報の有無」によるものなのか、それとも「関わりの有無」によるものなのか、を検討した研究3の知見について述べていく。

脚注

- 1) 参加児は研究2-1とも同一である。
- 2) 研究2-2と同様、年少児1名、年長児2名の「わからない」反応に対し理由質問を行わず評価質問を行っていた。ただし年長児2名は自己条件での反応であり、本研究では

主に他者条件に焦点を当てているので、そのまま分析に含めた。年少児は具体他者条件であったが、直後に理由質問を行っていたので、同じく分析に含めた。

- 3) 年少児の一般他者条件での1つの反応で人称質問を行っていなかった。この反応はカテゴリーとしては「わかる」反応に分類したが、人称質問への回答としては「無回答」に分類した。本来であればデータを除外すべきではあるが、1つの反応だけであり、結果に大きく影響することはないと思われたため、そのまま含めた。
- 4) 自己条件での「十分わからない」反応の例としては、「(カエル) 見たことあるねんけど (あるけど) な、触ったことない」などである。この言及が「自分の」ことであるのは明確であろう。

第 10 章：研究 3 幼児はどんな他者の情動がわかるのか？： 「関わり」と「情報」の要因比較

第一節：第 10 章の目的

第 7～第 9 章までで、研究 1 での 2 つの課題のうちの 1 つである「わからない」反応について検討した研究 2 を報告した。第 10 章では、研究 1 のもう 1 つの課題である「具体他者と一般他者の人称性認識の違いを生み出す要因」について検討を行った研究 3 について報告する。

第二節：研究 3 の目的と仮説

研究 1, 研究 2-3 では、幼児期の情動推測において、「具体他者（友達）」と「一般他者（架空の他者）」の人称性認識の違いが見られること、その違いは「具体他者の」人称性が「一般他者の」人称性よりも認識されること、が一貫して見られている。また、第 4 章で引用した Dunn & Hughes (1998), Hughes & Dunn (2002) の研究においても、(あくまで先行研究との比較の上ではあるが) 具体的に関わる他者（友達や母親）と架空の他者との間に、情動理解パフォーマンスの違いが示されている。Dunn らはこの結果について、情動理解における「関係特異性 (relationships-specificity)」, つまり、情動理解の発達において具体的な他者との経験が影響することを示唆するものとして解釈している (Dunn & Huges, 1998)。このことは、「個別具体的な関わり」が情動推測における (他者の) 人称性認識において重要であるとする研究 1 の考察とつながる部分である。

とは言え、「他者」間の人称性認識の違いを生み出す要因については、いまだ明確な結論は出せない。すでに研究 1 で述べたように、具体他者と一般他者の違いを生み出す要因を、その他者と日常から個別具体的な関わりを持っているかどうか (関わりの有無) に見ることができ一方で、その他者に (カブトムシが好き, などの) 情報が与えられていたかどうか (情報の有無) も要因の 1 つとして想定できるのである。もちろん、実験条件的には具体他者と一般他者どちらにも何らの情報も与えておらず、研究上の情報量としては等価であった。しかし、具体他者 (友達) では、日常生活の中で、「カブトムシが好き」などの情報、あるいはそれに関する行動 (虫を追いかける) が示されており、架空の他者にはそ

のような情報が与えられていないことが、「他者」認識に影響を与えたのかもしれない。もし情報の有無が他者の人称性認識に影響するのであれば、具体他者に友達を設定する必要はなく、「情報を与えない架空の他者」と「情報を与えた架空の他者」を比較しても、研究 1 や研究 2-3 と同様の結果が得られた可能性がある。この点については、具体的な他者と架空の人物を直接比較していない Dunn らの研究でも同様であると言える。

以上をまとめると、具体他者と一般他者の間に違いが存在することはほぼ確実であろうが、その違いが「関係特異性」や「個別具体的な関わり」によるものであると議論するためには、研究上の条件統制が十分ではない現状がある。この観点から議論を進めるためには、その前提として、関わりはなくても情報があるという事態が、幼児期の他者認識にどれほど影響するのかを検証する必要がある。

そこで研究 3 では、4～6 歳の幼児を対象に、「具体他者（友達）」「一般他者（情報なしの架空の人物）」に加え、カブトムシが好きなどの特性情報を与えた架空の人物＝「特性他者」を設定し、この 3 者の人称性認識の発達的变化を検討する。

仮説としては、以下の 2 つを想定した。

仮説（10-1）もし研究 1 や研究 2-3 の他者間の違いが、情報の有無によるものであるならば、具体他者、特性他者の人称性は一般他者よりも認識される（具体＝特性＞一般）

仮説（10-2）もし研究 1 や研究 2-3 の他者間の違いが、関わりの有無によるものであるならば、具体他者の人称性認識は特性他者、一般他者よりも認識される（具体＞特性＝一般）

第三節：方法

i) 参加児 保育園、幼稚園に通う年少児 26 名（男児 11 名、女児 15 名、平均月齢 49.77 カ月、範囲 44-56 ヶ月、 $SD=3.42$ ）、年中児 30 名（男児 17 名、女児 13 名、平均月齢 62.67 カ月、範囲 56-67 カ月、 $SD=3.38$ ）、年長児 30 名（男児 18 名、女児 12 名、平均月齢 73.33 カ月、範囲 67-80 カ月、 $SD=3.45$ ）が実験に参加した。参加児の保護者には文書にて実験内容を説明し、同意を得た。

ii) 材料 研究 1、研究 2-2、研究 2-3 のポジティブとネガティブの表情が描かれた表情

図および「わからない」ことを示す「？」カードを用いた。両義的状況が描かれた紙芝居を3つ作成した。それぞれのシナリオは「外から帰って冷蔵庫を開けるとトマトを見つけた(トマトシナリオ)」「池の近くで遊んでいるとカエルが出てきた(カエルシナリオ)」「木の近くで遊んでいるとカブトムシが腕に止まった(カブトムシシナリオ)」であった。表情図および紙芝居の登場人物は男の子(3パターン)と女の子(3パターン)の両方を用意した(付録2参照)。

特性他者において「好き」「嫌い」の特性情報を与えるために、登場人物の上に○(好き)あるいは×(嫌い)が描かれたページを用意した。好き・嫌いを表情で示さなかったのは、情動推測を行う際、単なる表情のマッチングになる危険性を避けるためであった。具体他者、一般他者条件においては○×が描かれておらず、登場人物のみ描かれたページを用意した(Figure10-1)。したがって、本課題で使用した紙芝居のページ数は1試行で5枚となる。5枚前に提示された情報を幼児は記憶できないという認知能力の要因を統制するために、人称性および情動に関わらない5枚の紙芝居を作成した(記憶課題、後述)。



Figure10-1 トマトシナリオの最初のページ(左2つが特性他者、一番右が具体他者、一般他者条件で使用)

iii) 手続き <フェーズ1: 課題準備段階> 参加児と実験者が一対一で実験を行った。参加児が部屋に入ると、参加児の名前、クラス、クラスの先生を尋ねた。また、具体他者条件の登場人物として「(参加児の)仲良しのお友達は誰ですか」と仲良しの友達を尋ねた。次に、トマト、カエル、カブトムシの絵を提示し、それぞれ何であるかを質問した後¹⁾、参加児本人の好き・嫌いを聞きとった。次に、「？」カードの使用方法(「わからない」場合は指をさす)について確認し、その後、研究2-1に従い、2つの練習問題(「先生はいくつ(何歳)かわかりますか?」「先生の誕生日はわかりますか?」)を行った。参加児のカー

ドへの指さしを確認した。その後、以下の内容の記憶課題を行った (Figure10-2)。「(1) 青色のボールがあります、(2) 風が吹きました、(3) ボールが転がっていきます、(4) 水たまりに入りました、(5) ボールが泥だらけになりました、<質問>泥だらけのボールをきれいにしたら何色になりますか？」ボールの絵が提示されたのは(1)と(5)だけであり、(5)では茶色になっていた。(2)～(4)は風や転がる、水たまりを表現した線画のみ提示した。「青(色)」「水色」を正答とした。無反応・誤った色を回答すると「ボールは最初何色だった？」と質問し、正答が出れば通過とした。それで誤った場合は再度手続きを繰り返し、同じ質問をした。これにも不正答であれば、記憶課題は不通過とした。

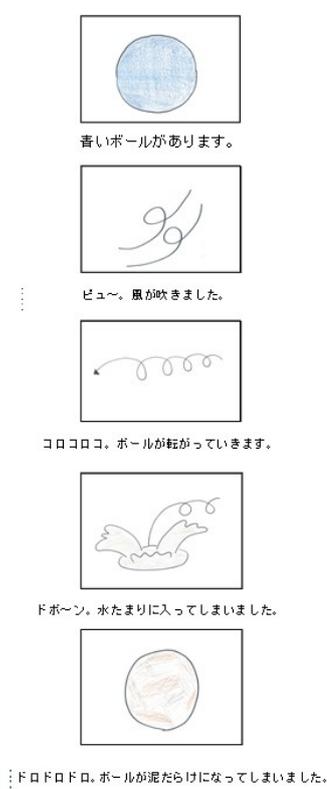


Figure10-2 記憶課題のシナリオ内容

最後に、表情図が選択肢として用いられるかを確認した。2つの表情図を提示し、「にこにこうれしいなっていう顔はどっちかな」「う〜んいやだなっていう顔はどっちかな」と質問した。左右の位置は参加児間でカウンターバランスを取った。

<フェーズ2: 課題実施段階> 研究1, 研究2-3の手続きを用いた (Figure10-3)。ただし、特性他者条件では、「○○はトマト(カエル・カブトムシ)が好き(嫌い)です(○か

×の絵が描かれたものを提示する)」という紙芝居が提示された。朝生（1987）では、過去の行動情報（例：虫を見ると逃げる）を用いられるのは年長段階からであることが示されている。よって、本研究では、過去の行動情報といった形で他者の特性を間接的に教示するのではなく、直接的に「好き」「嫌い」の情報を与え、過去情報から特性を推測する能力の差を統制した。具体他者、一般他者条件では「〇〇がいます（〇や×は描かれていない）」という紙芝居が一番初めに挿入された（Figure10-1）。〇〇には「～色の服を着た男の子（女の子）」あるいは友達の名前が入った。なお、特性他者の好き、嫌いの好みは、自己と一致させる条件（自己一致条件）と自己と不一致の条件（自己不一致条件）に分けた（条件は参加児間でカウンターバランス）。紙芝居の登場人物の性別は、一般他者、特性他者条件では参加児と同性、具体他者条件では参加児が言及した友達と同性にした。登場人物は、それぞれの人物条件で髪型と服の色が異なっていた（条件内ではすべて同じ髪型と服の色）。

1枚目の紙芝居に続き、「〇〇がトマトを見つける」「〇〇の前にカエルが出てくる」「〇〇の手にカブトムシが腕に止まる」シナリオを読んだ。なお、一般他者と特性他者は共に「この（男の・女の）子」となるので、混乱を避けるため人物条件の提示順序は常に具体他者を2番目にし、一般他者と特性他者が最初か最後に提示された（参加児間でカウンターバランス）。シナリオを読んだ後、以下の（1）～（4）の質問を行った。

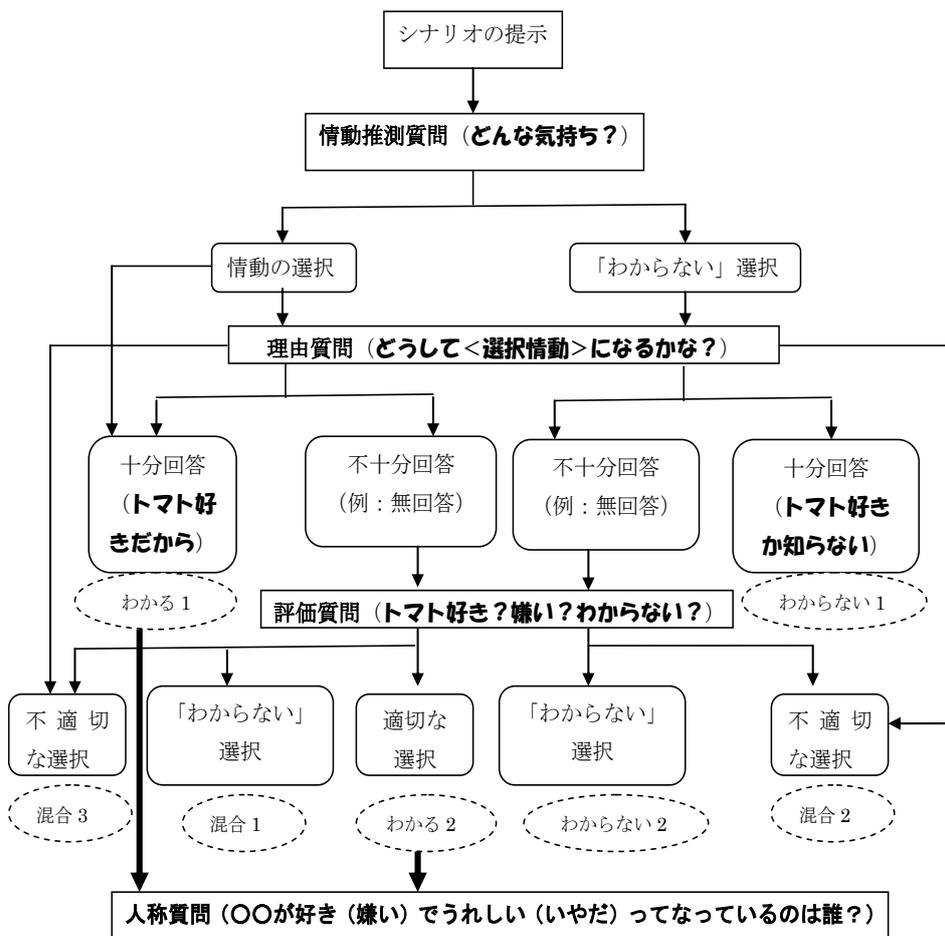


Figure10-3 課題のフローチャートと反応パターン

(1) 情動質問：「〇〇はどんな気持ちになるかな？にこにこうれしいなってるかな，それともう～んいやだなってるかな，それともわからないかな」と質問した（順番はカウンターバランス）。参加児が何らかの情動を選択した場合，(2) 理由質問を行った。ただし，情動ではなく「好き（な気持ち）」「嫌い（な気持ち）」と回答した場合は，後述の（4）人称質問へと移った。

(2) 理由質問：参加児がいずれかの表情図を指さすか情動を言語で回答した場合（「情動の選択」，Figure10-3），「どうして〇〇は<選択した情動>になるかな」と質問した。「（ポジティブ情動の選択で）トマトが好きだから」や「（ネガティブ情動の選択で）カブトムシが嫌いだから」といった理由づけがあった場合は「十分回答」，「トマトあったから」や無反応の場合，「不十分回答」とした。単に「好き（嫌い）だから」の理由づけがなされた場合，「何が好き（嫌い）？」と尋ね，状況手がかり（例：トマト）が言及されれば「十分回答」とした。状況手がかりに言及しなかったり，状況手がかりとは異なるものが言及され

た場合は「不十分回答」とした（例：トマトシナリオにおいて「ブロッコリー好き」）。

参加児が「？」カードを選択するか、「わからない」と回答した場合（「わからない」選択，Figure10-3），「どうしてわからないかな？」と質問した。「トマトが好きか知らないから」や「この子のこと知らないから」といった理由づけがあった場合，「十分回答」，了解困難な反応や無反応の場合は「不十分回答」とした。また「わからないから」という反応も，単なる反応の繰り返しである可能性を考慮して「不十分回答」とした。

なお，「情動の選択」および「わからない」選択に対する理由質問への回答をそれぞれ 51 個ずつ（各シナリオ 17 個），計 102 個無作為に抽出し，実験者と実験目的を知らない評定者が独立で分類したところ，選択された情動に対する理由づけが十分であったかについての評定者間一致率は，「情動の選択」で 98.0%，「わからない」選択で 100.0%，全体で 99.0%であった。不一致の項目は評定者間で協議の上決定した。実験者の評定の信頼性が確かめられたので，後の反応の適切性判断は実験者が行った。

(3) 評価質問：「情動の選択」あるいは「わからない」選択を行い，理由質問への回答が「不十分回答」であった参加児に対して，「○○は<シナリオの状況手がかり（例：トマト）>が好きかな？嫌いかな？わからないかな？」と尋ねた。

(4) 人称質問：「わかる」反応 1 と 2（Figure10-3 参照）に対して，「誰の」情動であるのかを確かめた。具体的には「<状況手がかり（例：カブトムシ）が好き（嫌い）でうれしい（いやだ）ってなってるのは誰かな？」と質問した。なお，情動質問時点で「好き（な気持ち）」など評価に言及していた場合は，「何が好きなのか（例：トマト）」を確認した後，「好きなのは誰？」と質問した。

iv) 回答カテゴリー 人称質問に対する回答のカテゴリーを Table10-1 に示した。具体他者条件では，登場人物を指さしたり「この子」などの反応が見られた場合は，「それ誰？」と質問し，具体他者の名前が言及されれば「友達」に分類した。一般他者，特性他者条件では「それ誰？」の質問は意味をなさないので，登場人物を指さすだけでも「この子」カテゴリーに含めた。

Table10-1 人稱質問への回答パターンのカテゴリーと反応の具体例

カテゴリー	反応例	カテゴリー	反応例
自分	自分の名前を言う(ぼく・わたしを含む) 手を挙げる 返事をする 自分を指さす	その他	具体他者とは違う友達の名前を挙げる 複数の人物の名前を挙げる(具体他者の友達が含まれていても) 違う友達 お友だち 〇〇組の女の子 女の子全員 女の子だけ (誰も)いない 先生 ママ
友達	(具体他者として設定された)友達の名前を言う (赤い・青い・緑の服の)男の子 (黄色・ピンク・オレンジの服の)女の子 この(男・女)の子 別の(男・女)の子 普通の(男・女)の子 知らない(男・女)の子 カブトムシ嫌いな男の子		
この子	(赤い・青い・緑の・黄色の・ピンクの・オレンジの)人 人間 男 名前誰?(と言いながら登場人物を指さす) これ(こっち)(と言いながら登場人物を指さす) 紙芝居か表情図の登場人物を指さす	無回答 カエル カブトムシ クワガタ カメ	
		無回答・了解不可	

第四節：結果

記憶課題が不通過であった年少児 1 名、友達の名前を挙げなかった年少児 1 名、課題にのらなかった年少児 5 名、練習課題で?カードを指ささなかった年中児 1 名を分析から除外した。

i) 全体的傾向 人稱質問に対して参加児がどのような回答を行ったかについて検討した。年齢、条件ごとの各パターンの反応数を、3つのシナリオを合算して Table10-2 に示した。Table10-2 には、人稱質問への回答ではないものとして「わからない」反応 1 (=十分わからない) と「わからない」反応 2 (=不十分わからない)、「混合」反応 (1~3 を合算) も含めている (Figure10-3 参照)。

Table10-2 人稱質問への各回答パターンの生起回数

	年少(n=19)			年中(n=29)			年長(n=30)		
	一般他者	具体他者	特性他者	一般他者	具体他者	特性他者	一般他者	具体他者	特性他者
人稱質問への回答									
自分	0 (0, 0, 0)	0 (0, 0, 0)	1 (1, 0, 0)	8 (3, 2, 3)	7 (2, 3, 2)	6 (3, 2, 1)	3 (1, 1, 1)	3 (1, 1, 1)	2 (1, 0, 1)
友達	1 (0, 1, 0)	40 (13, 14, 13)	3 (0, 1, 2)	7 (2, 2, 3)	54 (19, 16, 19)	7 (3, 3, 1)	3 (1, 1, 1)	62 (20, 18, 24)	1 (1, 0, 0)
この子	39 (14, 11, 14)	1 (0, 0, 1)	39 (15, 12, 12)	30 (11, 8, 11)	0 (0, 0, 0)	31 (10, 9, 12)	45 (15, 13, 17)	0 (0, 0, 0)	60 (18, 22, 20)
わからない	2 (1, 0, 1)	3 (0, 0, 3)	3 (2, 0, 1)	11 (4, 4, 3)	2 (0, 2, 0)	12 (4, 4, 4)	8 (2, 3, 3)	1 (1, 0, 0)	13 (5, 4, 4)
無回答・了解不可・その他	3 (1, 1, 1)	4 (1, 3, 0)	4 (0, 2, 2)	12 (3, 4, 5)	9 (2, 2, 5)	19 (5, 6, 8)	9 (5, 2, 2)	3 (1, 2, 0)	7 (2, 3, 2)
人稱質問への回答ではない反応									
十分わからない	0 (0, 0, 0)	0 (0, 0, 0)	0 (0, 0, 0)	0 (0, 0, 0)	0 (0, 0, 0)	0 (0, 0, 0)	2 (0, 1, 1)	3 (0, 1, 2)	0 (0, 0, 0)
不十分わからない	3 (1, 1, 1)	2 (1, 1, 0)	2 (1, 1, 0)	7 (2, 3, 2)	3 (1, 1, 1)	0 (0, 0, 0)	10 (3, 4, 3)	10 (4, 4, 2)	2 (1, 0, 1)
混合反応	9 (2, 5, 2)	7 (4, 1, 2)	5 (0, 3, 2)	12 (4, 6, 2)	12 (5, 5, 2)	12 (4, 5, 3)	10 (3, 5, 2)	8 (3, 4, 1)	5 (2, 1, 2)

注. () 内はトマト, カエル, カブトムシの各シナリオにおける生起回数.

ii) 情動・理由・評価質問への回答の分析 まず、「カブトムシが好きだからうれしい」あるいは「カブトムシが好きかどうかわからないから(どんな情動か)わからない」といった一連の情動推測がどれほど行われていたのかを検討した。「わかる」反応 1, 2 と妥当な

言語的理由づけのあった「わからない」反応（「十分わからない」反応）にそれぞれ1点を与えた。また言語的理由づけのない「わからない」反応（「不十分わからない」反応）は、特性他者条件が1点（＝「わかる」反応）の場合1点を、0点の場合0点を与えた。これは「不十分わからない」反応は、「？」カードを指さし続けるだけでも成立し、課題内容を理解していないがゆえの「わからない」反応も含まれる危険があるからであった。特性他者では「わかる」反応を行っており、一般他者、具体他者では「わからない」反応である、という人物間の違いに着目することで、課題内容を理解していない「わからない」反応である可能性を除外した。

3つのシナリオを合算して情動推測得点を算出した（最大値3点）。SPSS.22を用いて、年齢3（年少・年中・年長）×人物条件3（一般・特性・具体）の分散分析を行った（Figure10-4）。その結果、年齢（ $F(2, 75) = .58, \eta^2 = .02, n.s.$ ）および人物条件（ $F(2, 150) = 1.91, \eta^2 = .03, n.s.$ ）の有意な主効果は見られなかった。よって、情動を推測する段階では、年齢および人物条件に違いがないことが確認された。

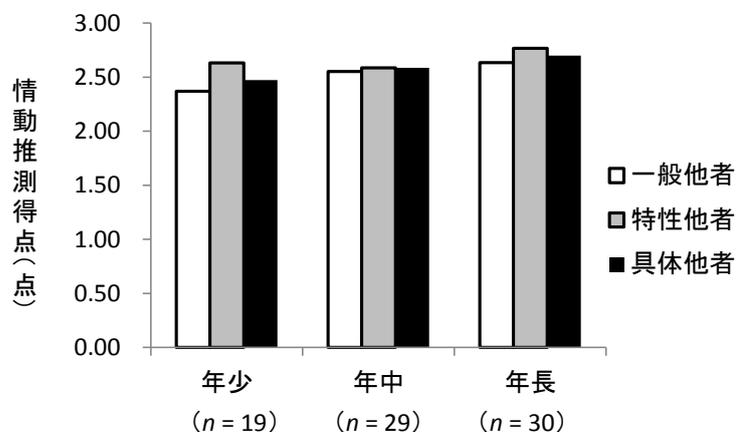


Figure10-4 年齢，条件ごとの情動推測得点の平均

iii) 人称質問への回答の分析 次に、幼児は「誰の」情動かを正しく認識して情動推測していたのかを検討するため、人称質問への回答を分析した。具体他者条件における「友達」反応、一般他者、特性他者条件における「この子」反応にそれぞれ1点を与えた。また、「十分わからない」反応は「他者の」情動と認識していることが理由づけから示されているため、人物条件に関わらず「十分わからない」反応に1点を与えた（特性他者にこの反応は

なかった, Table10-2)。「不十分わからない」反応においては, 特性他者条件での反応に 1 点が与えられている場合 (= 「誰の」情動かを正しく認識している場合) は 1 点を, そうでなければ得点を与えなかった。これは先ほどと同様, 課題内容を十分理解していないゆえの「わからない」反応を除外するためであった。

3つのシナリオを合算して, 人称性認識得点を算出した(最大値 3)。SPSS.22 を用いて, 年齢 3×人物条件 3 の分散分析を行った (Figure10-5)。その結果, 人物条件の主効果が見られた ($F(1.58, 118.31) = 12.40, \eta^2 = .14, p < .001$; Greenhouse-Geisser の ϵ 修正による)。具体他者条件 ($M = 2.14, SD = 1.13$) は一般他者 ($M = 1.59, SD = 1.36, p < .001$), 特性他者 ($M = 1.65, SD = 1.31, p < .01$) 条件に比べて人称性認識得点が高かった。また, 年齢の主効果も見られた ($F(2, 75) = 4.34, \eta^2 = .10, p < .05$)。年長児 ($M = 2.11, SD = 1.06$) は年中児 ($M = 1.32, SD = 1.15$) よりも人称性認識得点が有意に高かった ($p < .05$)。年少児 ($M = 2.02, SD = 1.07$) と年長児, 年中児の間で有意な違いは見られなかった。

また, 年齢×人物の有意傾向の交互作用が見られた ($F(3.16, 118.31) = 2.57, \eta^2 = .06, p < .10$; Greenhouse-Geisser の ϵ 修正による)。一般他者条件において, 年中児 ($M = 1.03, SD = 1.27$) よりも年少児 ($M = 2.00, SD = 1.20$) のほうが有意 ($p < .05$) に, 年長児 ($M = 1.87, SD = 1.41$) のほうが有意傾向 ($p < .10$) で, 人称性認識得点が高かった。また, 特性他者条件において, 年中児 ($M = 1.07, SD = 1.31$) よりも年少児 ($M = 2.00, SD = 1.11$), 年長児 ($M = 2.00, SD = 1.26$) のほうが有意に人称性認識得点が高かった (いずれも $p < .05$)。一方, 具体他者条件では, 年少児 ($M = 2.05, SD = 1.18$), 年中児 ($M = 1.86, SD = 1.25$), 年長児 ($M = 2.47, SD = .90$) の間に, 人称性認識得点の有意な違いは見られなかった。また, 年少児では, 一般, 特性, 具体他者間の人称性認識得点に有意な違いは見られなかったが, 年中・年長児では, 具体他者条件のほうが一般, 特性他者条件に比べて, 人称性認識得点が高かった ($p < .001, .05$, それぞれ年中, 年長)。

以上をまとめると, 人称性認識得点は, 一般, 特性他者条件で, 年中児よりも年少・年長児のほうが高いが, 具体他者条件では年齢間に違いはないこと, 年少児では人物間に違いは見られないが, 年中・年長児では具体>一般=特性の傾向にあること, が示された。

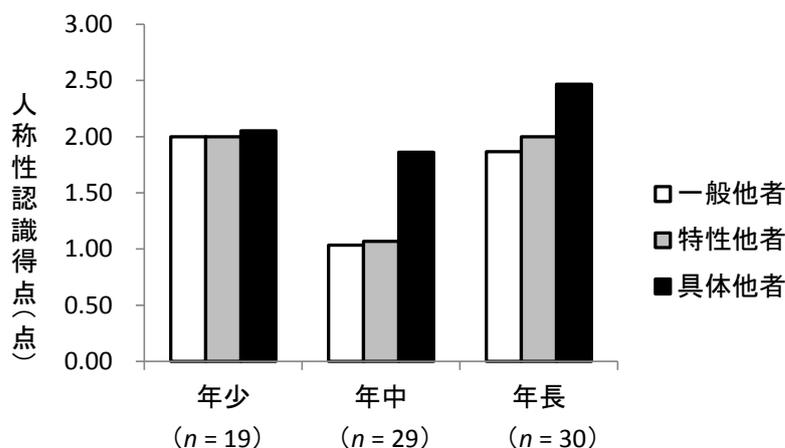


Figure10-5 年齢, 条件ごとの人称性認識得点の平均

iv) 人稱質問への回答パターンの違いの分析 本研究では, 研究 1, 研究 2-3 と異なり, 年少段階で人稱性認識得点が高く, 年中段階で一度低下するという発達的变化が示された。この結果を解釈するために, 他者認識の反応の違いに着目した。これは, 実験課題において幼児が示す反応について, 何らかの行為を伴って回答する反応 (指さしなど) と, 言語によって回答する反応では, 前者は 3, 4 歳児に多く, 後者は 5, 6 歳児に多くなるという結果が示されていることによる (瀬野・加藤, 2007)。本研究でも, 他者認識の回答パターンには, 登場人物の絵を指さす反応 (一般, 特性他者条件では指さしのみ, 具体他者条件では指さしてから実験者の教示によって友達の名前を言う) と, 初めから言語で回答する反応 (「この子」「○○ちゃん) の大きく 2 つに分類された。このような反応パターンの違いが, 上記のような発達的变化に反映されている可能性がある。そこで, 「他者の」人稱性が認識されたとする反応の中でも, 単に登場人物を指さす反応と, 言語で反応したものとを区別し, その年齢的違いについて検討した。なお, 具体他者条件で登場人物を指さした後「それ誰?」の質問で具体他者の名前を挙げた反応は「指さし」に, 一般, 特性他者条件で「この子」と言いながら指さした反応は「言語」に, 「こっち」「これ」と言いながら指さした反応は「指さし」に分類している。この分類基準は, 指さし反応がなくても回答が理解できるかどうか, によっている。具体他者条件で「この子」と回答してから「それ誰?」の質問に具体他者の名前を挙げた反応は除いている。

Table10-3 に, 各年齢, 条件ごとに「指さし」と「言語」の反応がそれぞれどのくらい生じたのかを示した。なお, 同じ参加児が両方の反応をしていた場合, それぞれの反応が

「指さし」「言語」にカウントされた（例：指さし 2 回・言語 1 回）。人称質問の正答割合（人称性認識得点）に年齢による違いがあるため、それぞれの人物条件において、各反応パターンの生起回数に対して、年齢 3（年少・年中・年長）の分散分析を行った。

Table10-3 人称性認識反応の各パターンの平均生起回数

	一般他者			特性他者			具体他者		
	年少	年中	年長	年少	年中	年長	年少	年中	年長
指さし反応	1.37(1.26)	.59(1.12)	.73(1.14)	1.42(1.30)	.62(1.05)	.97(1.23)	1.37(1.16)	.38(.76)	.60(.99)
言語反応	.63(1.07)	.45(.91)	.73(1.17)	.58(1.02)	.45(.99)	1.03(1.30)	.68(.89)	1.48(1.30)	1.47(1.07)

注. () 内は *SD*.

まず、人称性認識得点に年齢による違いが見られなかった具体他者条件では、指さし反応 ($F(2, 75) = 6.85, \eta^2 = .15, p < .01$)、言語反応 ($F(2, 75) = 3.55, \eta^2 = .09, p < .05$) の両方に有意な年齢の主効果が見られた。年中、年長児よりも年少児のほうが指さし反応が有意に多かった ($p < .01, .05$, それぞれ年中, 年長)。また、年中、年長児のほうが年少児よりも言語反応が有意傾向で多かった (いずれも $p < .10$)。

人称性認識得点に年齢の違いは見られたものの、一般、特性他者条件についても、全体的傾向をつかむために同様の分析を行った。その結果、一般他者条件の指さし反応において、年齢の主効果が有意傾向で見られた ($F(2, 75) = 2.78, \eta^2 = .06, p < .10$)。年少児は年中児よりも指さし反応が有意傾向で多かった ($p < .10$)。また、特性他者条件の指さし反応において、年齢の主効果が有意傾向で見られた ($F(2, 75) = 2.55, \eta^2 = .06, p < .10$)。年少児は年中児よりも指さし反応が有意傾向で多かった ($p < .10$)。言語反応については、一般、特性他者条件で年齢の主効果は有意ではなかった。

以上の結果より、同じ「他者の」人称性認識とカテゴライズされていても、その反応内容は年少と年中・年長児間で異なっていることが示唆された。具体的には、年少児は指さしによって「他者」認識の回答を行っていたのに対し、年中・年長児は言語的に「他者」認識の回答を行っていた。

v) 特性他者条件における情動推測内容の分析 先ほど、年少児と年中、年長児では「他者の」人称性を認識する反応に質的な違いがあることが示唆された。これは、特性他者条件における情動推測の内容にも影響を与えると予想される。なぜなら、特性他者条件において、与えられた特性情報を用いた情動推測を行うには、「この子」の人称性を明確に認識する必要があるからである。この点を確認するため、特性他者条件において、自己一致（自

己不一致) 条件で自己の好みと一致した (不一致した) 推測を行っていたかを検討した。

Table10-4 特性他者条件における自己一致, 自己不一致情動推測の生起頻度

	年少(一致条件:n = 10, 不一致条件:n = 9)			年中(一致条件:n = 15, 不一致条件:n = 14)			年長(一致条件:n = 15, 不一致条件:n = 15)		
	自己一致推測	自己不一致推測	混合・わからない	自己一致推測	自己不一致推測	混合・わからない	自己一致推測	自己不一致推測	混合・わからない
自己一致条件	19	7	4	32	8	5	41	1	3
自己不一致条件	9	15	3	3	32	7	3	38	4

注. 単位は回数

Table10-4 に, 各年齢群・条件ごとに「自己一致 (自分の好みと同様の) 推測」「自己不一致 (自分の好みと異なる) 推測」「混合・わからない」の情動推測が行われた回数を示した。自己一致条件で自己一致推測 (例: 自己がトマト好きなら, 特性他者の情動推測はポジティブ), 自己不一致条件で自己不一致推測 (例: 自己がトマト好きなら, 特性他者の情動推測はネガティブ) の反応に 1 点を与え, 3 シナリオ合わせて「特性他者の情動推測得点」を算出した (最大値 3 点)。年齢 3 (年少・年中・年長) × 条件 2 (自己一致・自己不一致) の分散分析を行ったところ (Figure10-6), 年齢の主効果のみ有意であった ($F(2, 72) = 4.39$, $\eta^2 = .11$, $p < .05$)。年長児 ($M = 2.63$, $SD = .76$) は年少児 ($M = 1.78$, $SD = .1.23$) に比べ, 特性他者の情報をより利用した推測を行っていた。逆に言えば, 年少児は年長児に比べ, 与えられた特性情報とは関係なく情動推測を行っていたことが示された。年中児 ($M = 2.21$, $SD = .98$) と年少児, 年長児との間には有意な違いは見られなかった。

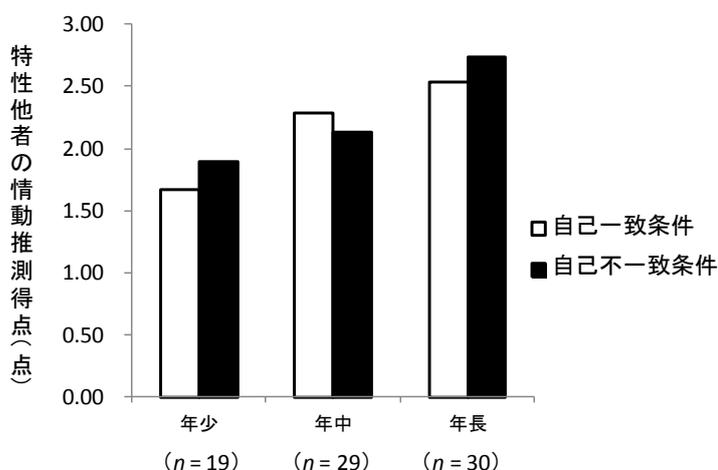


Figure10-6 年齢, 条件ごとの特性他者の情動推測得点の平均

第五節：考察

研究3では、「具体他者（友達）」「一般他者（情報なしの架空の人物）」に加え、「特性他者（情報を与えた架空の人物）」を設定し、この3者の人称性認識の発達的变化を検討した。そのことにより、研究1や研究2-3で示された具体他者と一般他者の人称性認識の違いについて、「関わり」と「情報」のどちらが本質的要因かを明らかにすることを目的とした。

5-1：研究3の目的について

人称性認識の正答反応の分析の結果、具体他者条件での人称性認識得点は、一般他者、特性他者条件よりも高く、かつ一般と特性の他者間では違いは見られなかった（Figure10-5）。よって、仮説（10-1）他者間の違いが情報の有無によるものであるならば、具体他者、特性他者の人称性は一般他者よりも認識される（具体＝特性＞一般）、が棄却され、仮説（10-2）他者間の違いが関わりの有無によるものであるならば、具体他者の人称性認識は特性他者、一般他者よりも認識される（具体＞一般＝特性）、が支持された。もちろん、具体他者には関わりに加えて情報が与えられている可能性もあるが、具体他者と特性他者に違いが見られ（具体＞特性）、特性他者と一般他者に違いが見られなかった（特性＝一般）という結果から、情報の有無だけでは研究1や研究2-3で見られた他者間の違いを説明できないことが示された。これまで、自己や具体他者と一般他者との人称性認識の違いを示した研究1や2-3において、自己や具体他者についてはトマトが好きといった情報を持っているから人稱質問（トマトが好きなのは誰？）に回答できただけであり、一般他者に情報を与えると同程度のパフォーマンスが示される、という可能性があった。しかし、研究3において一般他者に情報を与えたとしても、そのことが人稱性認識のパフォーマンスを向上させることにはつながらなかったことを考慮すると、具体他者と一般他者の違いの要因を、情報の有無ではなく、関わりの有無に見ることができると思われる。よって、研究1や2-3において示されてきた「個別具体から一般へ」の人稱性認識の発達プロセスは、「関わりを持っている他者（具体他者）」から「持っていない他者（一般他者）」へと認識されていくものとして記述しうることが示された。

上記の結果を、他者との関わりと他者理解の発達の関連について述べた先行研究と比較して考察する。「自己や他者に関する知識や理解は、個別具体的な他者との様々な文脈でのやりとりの中で築かれるもの」（坂上, 2012, p.30）であるということは、従来の研究も指摘

していたところである (Bretherton, McNew, & Beeghly-Smith, 1987; 湯澤, 2001)。実際、第 4 章第三節で述べたように、日常の社会的文脈においては、かなり早期から自他の心的状態の理解を示すことが報告されている。このことは、他者との日常のやりとりでの経験から、その人の心や行動、あるいは関係についてのもなりの“素朴な”理論（身近な他者に関する個別法則）が形成されていることを示唆している（岩田, 2005）。

また、幼児期を対象とした知見としては、丸野・岡崎（1998）が、4～6 歳の遊び場面を観察する中で、「子どもは他者の心の観察者ないしは情報処理（解釈）者としての立場からのみ他者に関わっているのではなく、（中略）他者の心の受け手あるいは他者の心への働きかけ手として他者の心の世界に直接的・間接的に関わり」（p.194）、「ニュートラルな関係にある人との関わりというよりも、自分にとって特別な意味をもった他者との関わりのおかげで、しかも自分なりの個人的な（人に関する）一時的作業モデルを積極的に利用しながら、自己や他者の心情や行動に関する予測や解釈などをおこなっていく」（p.195）といったいくつかの特徴について言及している。これらの知見から、発達の初期には、他者との関わりを通してその他者に関する個別法則的な理解（あの人はどのような特性を有する人か、どのように考える傾向にある人か）を形成していくこと、そのような個別法則的な他者理解を参照して自他の心情、行動を予測・解釈していくこと、が示唆される。さらに幼児期には、実験場面のような脱文脈化した状況においても、個別法則的な他者理解を参照して他者の心情を説明できるということは、「関係特異性」という観点から情動理解の発達を検討した Dunn & Hughes（1998）、Hughes & Dunn（2002）の研究が示している通りである。

ただし、上述の研究は、個別具体的な他者に関する理解には焦点を当てていたものの、一般的な他者に関する理解を直接には扱っていなかった。よって、個別法則的な他者理解と一般法則的な他者理解の発達の順序性に関しては明確に述べることができなかった。それに対して研究 3 では、一般他者を設定し、かつ情報の要因を統制することで（すなわち特性他者と比較することで）、「（関わりを持つ）個別具体から（関わらない）一般へ」という他者理解の発達プロセスに関して、もう一歩進んだ実証的根拠を与えることができたと言える。

5-2：年齢的な変化について

ただし研究 3 では、研究 1 や 2-3 と異なり、人称性認識得点は年少段階と年長段階で高

く、年中児で一度低下するという発達パターンが示された (Figure10-5)。この結果を解釈する手がかりとして人称質問への回答パターンの違いに着目した。具体的には、「指さし」反応と「言語」反応の分析を行ったところ、年少段階では(登場人物を)指さすことによって、年中・年長段階になると言語によって「他者の」人称性を回答する傾向が示された (Table10-3)。このような回答傾向の違いは、瀬野・加藤 (2007) の結果と一致する。瀬野・加藤 (2007) は、「見ること-知ること」課題と呼ばれる課題の中で、幼児が自他の知識状態(知っているか知らないか)を尋ねられた際、年少段階では行為反応(例:人形を隠したコップを指さす)が多く、年齢の上昇とともに行為反応を伴わずに回答できる(例:「知っている」と述べる)ようになることを示している。この点に関して瀬野・加藤 (2007) は、「子どもが行為で反応することと、行為を伴うことなく自分や他者の心的状態に言及できるようになることの間には、発達的に重要な差異がある」(p.2)としている。具体的には、動作でもって回答してしまう行為傾向が、内的な表象に注意を向けることを妨げており、その結果、知覚対象に向かう行為を抑制して、自分や他者の心的状態(自分は「知っている」、他者は「知らない」)に注意を向けることが困難である可能性を示唆している。つまり、年少段階では、自分の頭の中で想定しているものに注意を向ける前に、目の前にあるものに引きずられてしまう傾向があるのである。

この知見を本研究の結果に応用してみると、年少段階では、自身が推測しているのが「誰の」情動かを尋ねられた場合、まだ内的な表象に注意を向けずに、目の前に提示された表情図や紙芝居の図版へと向かう行為を抑制できず、指さしによって「誰か」を回答する傾向へとつながった可能性が考えられる。一方、年中段階になると、「誰か」を問われた場合、内的な表象へと注意を向けるようになり、行為傾向(指さし)で回答する段階を抜け出したものの、まだ言語によって「誰か」を明確に表象することができず、結果としてパフォーマンスが低下したものと思われる。このことは、年中児の一般他者条件や特性他者条件への回答に「わからない」「無回答・了解不可・その他」の反応が増加傾向にあることから示唆される (Table10-2)。すなわち、「誰か」について内的な表象へ注意を向けて回答しようとするのであるが、それが「誰か」がまだ明確になっておらず、「わからない」と回答したり、そもそも回答できなかつたり、誰か別の人物を回答したりするという「誤答」をしてしまったのではないだろうか。そして年長段階になると、「誰の」情動かを尋ねられた場合、内的な表象へと注意を向け、かつ「誰か」を明確に表象することが可能となったので、再び人称性認識のパフォーマンスが向上したものと思われる。以上をまとめると、年少>

年中<年長のV字型の発達的变化は、(1)「誰か」を尋ねられた際、回答するために内的な表象へと注意を向けられるかどうか(年少児はなく、年中・年長児はある)、(2)「誰か」について内的な表象が確立しているかどうか(年中児はなく、年長児はある)、という2つの要因が関連していたものと考えられる。

ただし、(2)内的な表象として「誰か」が確立する、という観点から再び人物条件の違いについて検討してみると、具体他者と一般・特性他者条件において違いがみられることが再度確認される。つまり、年中児段階でも具体他者条件での人称性認識のパフォーマンスが低下しないこと(Figure10-5)、「誰か」について言語でもって回答していること(Table10-3)、が示されている。このことから、一般・特性他者条件では内的表象に注意を向けるも「誰か」についての表象が確立していない年中児も、それが具体他者条件の場合は内的な表象として確立していることが示唆される。したがって、本研究全体の仮説(第5章参照)である、仮説(2)年中(4,5歳)段階で、「具体他者」の情動推測において、「具体他者の」人称性を認識する、および、仮説(5)「具体他者」と「一般他者」の人称性認識の発達の関連性は、「具体他者」の人称性が十分認識されてから「一般他者」の人称性が認識され出すという「個別具体から一般へ」というプロセスである、がこの点においても支持されたとと言えるだろう。

では、年少児が行為傾向でもって回答した「他者」認識は、本研究で捉えようとした人称性認識と同一のものとして捉えてよいのであろうか。この点に関しては、同一ではないと思われる。その根拠として、年少児は年長児と比べて、特性他者条件において、特性情報を考慮せず情動推測を行っていたという事実が挙げられる(Table10-4, Figure10-6)。この結果は、自分とは異なる他者情報を用いて情動推測が行えるのは6歳頃であることを示した朝生(1987)の知見と一致している。特性情報(例:トマトが好き)と一致した情動推測を行うには、まずもって「この子」の人称性が明確に認識されている必要がある。今回与えた特性情報は、朝生(1987)とは異なり、直接的に「好き」や「嫌い」といったものである。したがって、特性情報の内容そのものを理解できなかった可能性は排除される。また、年少児は5枚前に提示された情報を記憶することに限界があるという可能性も、ほぼすべての参加児が記憶課題に通過していたことから棄却される。つまり、明確な他者情報があり、それを利用する認知能力がある、という条件はすべての参加児に等しく当てはまっていたものと思われる。にもかかわらず年少児がその他者情報を利用することに困難を示していたとすれば、それは情動推測の前提となる「他者の」情動として認識するこ

とに限界があったと考えられる。まとめると、年少児も「他者の」人称性を全く認識していないわけではないが、その認識レベルは年中・年長とは異なるものであること、そして本研究で捉えたい人称性認識は視覚的な手がかりに依存して行為でもって回答できる「他者」ではなく、自分の内的な表象を手がかりに言語でもって回答できる他者であること、後者の他者が自身の内部に確立することによってはじめて「他者の」情報を利用するという推測プロセスが可能となること、が示唆された。

以上の考察は、結果に有意傾向も含まれていること (Figure10-5)、年長児も年少児と比較して一般・特性他者条件で言語の反応が必ずしも多いわけではないこと (Table10-3)、本研究では言語+指さしは言語反応に含めているが、瀬野・加藤 (2007) においては言語+指さしは「行為を伴って正しく心的状態を記述する反応」として行為反応に含めており、反応の取り扱いについて違いがあること、など、結論として提案するにはいくつかの限界がある。とは言え、「誰か」を問われた際、指さしで回答する反応と、(指さしは伴っているかもしれないが) 言語によって回答する反応とを区別し、その反応の年齢的違いと人称性認識の変化の関連性を検討する必要性は示唆されたと言えるだろう。今までの研究 (研究 1 や 2-3) ではこの反応間の違いについてあまり注目していなかったが、今後の研究ではこの反応の発達の違いについても検討する必要があるだろう。

5-3 : 研究 1 および研究 2-3 との結果の違いについて

最後に、研究 3 で見られた「年少児の指さしによる人称性認識の高さ」が、なぜ研究 1 および研究 2-3 で見られなかったのか、について補足的に考察しておく。その要因として、ここでは (1) 自己条件の有無、および (2) 他者条件の違いを想定する。

まず (1) について述べる。本研究全体の仮説 (第 5 章参照) としては、仮説 (1) 年少 (3, 4 歳) 段階で、「自己の」情動推測において、「自己の」人称性を認識する、と予想している。この場合の認識は、先ほど述べた「内的な表象として確立された人物」としての認識である。つまり、研究 1 および 2-3 においては、年少児においても、内的表象へと注意を向けることのできる自己条件があったと言える。このことは、3 歳児が状況手がかり課題において自己の情動を推測する際、自分自身の特定のエピソードを語る反応を行うことを示した菊池 (2006) の研究からも示唆される。菊池 (2006) の研究では、(情動を推測していないという意味において) この反応を誤答としていたが、少なくとも 3 歳時点で自己を登場人物として情動推測する際、それを「自己の」ことであると認識していることが示

唆される。そして、このような自己条件において内的表象へと注意を向ける（つまり「自己の」情動として認識する）経験が、他の条件で内的表象へと注意を向けることなく行為でもって回答する傾向を抑制したと思われる。事実、研究 1 においては、一般他者条件において、人称質問に対し「自分」と誤答することが示されている（Table6-3 参照）。一方、研究 3 ではすべて「他者」条件であり、年少児にとって内的表象として確立している「自己」を参照する経験なくすべての課題を行っていく。このことが、内的表象へと注意を向けることなく行為（指さし）でもって回答し続ける傾向へとつながったのではないだろうか。

次に、(2) について述べる。研究 3 では、特性他者と一般他者という「架空の人物」の条件が 2 つ存在したことも、年少児が指さしの反応をし続けた 1 つの要因であるのかもしれない。研究 1 や研究 2-3 では、自己と具体他者という実際に存在している（かつ子どもが関係を持っている）人物の条件が 2 つあり、その分だけ子どもも「誰」であるかについて内的表象へと注意を向けて回答しやすくなる（そして内的表象が確立していない分だけ誤答も増える）。一方、研究 3 では「この子」という、本研究の仮説に立てば年少児が認識困難な人称性の条件が 3 条件のうち 2 つもあったことが、年少児の「内的表象へと注意を向けることなく行為でもって回答する傾向」を強めたと考えられる。しかしこの傾向を強めたことが、逆に本研究の正答カテゴリーに含まれる「指さし」を多く産出することになり、結果としてパフォーマンスが向上する、ということにつながったのではないだろうか。

まとめると、研究 1 および 2-3 と研究 3 の結果の違いは、「年少児にとって内的表象へと注意を向けて回答することが可能な人物の条件が 3 条件のうち少なくとも 1 つ（自己）、時には 2 つ（自己と具体）あることにより、行為でもって回答する傾向が抑制され（かつ内的表象として確立していない分だけ誤答が増え）た研究 1 および 2-3」と「年少児にとって内的表象として確立していない他者の条件が 3 条件のうち 2 つもあることにより、「内的表象へと注意を向けずに行為でもって回答する」傾向が強まった（そして本研究の正答カテゴリーにおいてはそれを「正答」と評価せざるを得なかった）研究 3」という違いに見ることができると思われる。

このことは結果的に、人称質問の妥当性を担保するものともなっている。なぜなら、もし人称質問が、「誰の」情動を推測していたのか認識することを幼児に求めるものではなく、たとえば単純に「トマトが好きな人」や「知っている名前」を答えるものであるとするならば、自己条件の有無などによって回答形式や回答内容が変化することもないからである。

実際、研究1、研究2-3と研究3では、明らかに「自分」反応の生起回数が異なっている (Table6-3, Table9-2, Table10-2)。研究内での人物条件の比較と共に、研究間の人物条件の比較からも、本研究の課題は、「誰の」情動として認識しているのか、およびその発達的变化を明らかにできていると言えよう。

5-4：残された課題

研究3までで、少なくとも一般他者と具体他者の人称性認識には違いがあり、かつその違いは情報の有無によってあまり影響を受けないこと、が明らかとなった。そして関係特異性 (Dunn & Hughes, 1998) や個別具体の関わり (研究1) といった観点から、その発達プロセスの違いを記述しうる可能性を示した。具体的には、「他者の」人称性認識においては、「個別具体に関わる他者」認識が先行し、「(関わりを持たない) 一般的な他者」認識がその後で成立するという「個別具体から一般へ」という発達プロセスが示唆されたと言える。

この時点において、「他者」認識において、具体他者と一般他者の違いを区別する必要性を示すという本研究の目的はある程度達成できたと言える。ただし本研究には、理論面、手続き面それぞれで確認しておくべき課題が残っている。

理論面の課題について、これまでの研究では、参加児に「仲良しの友達」を尋ね、その回答を基にして「具体他者」を設定していた。そこには、「他者」の人称性認識に影響する「関わり」とは、二者間で行われる自発的・直接的な関わりである、ということが暗黙の前提となっていたと言える。この観点からすると、「個別具体から一般へ」というプロセスは、「二者間での直接的な関わりを持つ他者」から「関わりを持たない他者」へと移行するというモデルとして提示されることになる。しかし、幼児期の対人関係を踏まえると、このようなモデルでは妥当性を十分満たしてないと思われる。なぜなら、幼児の日常生活では、「直接的に関わる子」ばかりではなく、「直接的にはあまり関わらない子」も当然のことながら存在するからである。「個別具体から一般へ」という発達プロセスを、二者間での直接的な関わりを持つ他者から持たない他者へという形で記述した場合、「あまり関わらない子」は一般他者と等価 (同時期に認識される) ということになるのであろうか。それともやはり、一般他者とは異なる発達プロセスを示すのであろうか。幼児の日常文脈を踏まえて「個別具体から一般へ」の発達プロセスを理論化するには、「あまり関わらない子」の認識をどのように位置づけるのか、を明確にすることが必要である。

また、手続き面の課題として、これまで着目していなかった「指さし」と「言語」によ

る回答反応の違いについて検討することが挙げられる。この点を区別した場合、瀬野・加藤（2007）および研究3で見られたような年少から年長にかけての反応の違いが示されるのか、その反応の違いが「他者の」情動を推測する際の正確性に影響を及ぼすのか、を再度検討し、本研究の手続きの妥当性を確認する必要がある。

以上2つの検討課題をFigure10-7に示した。

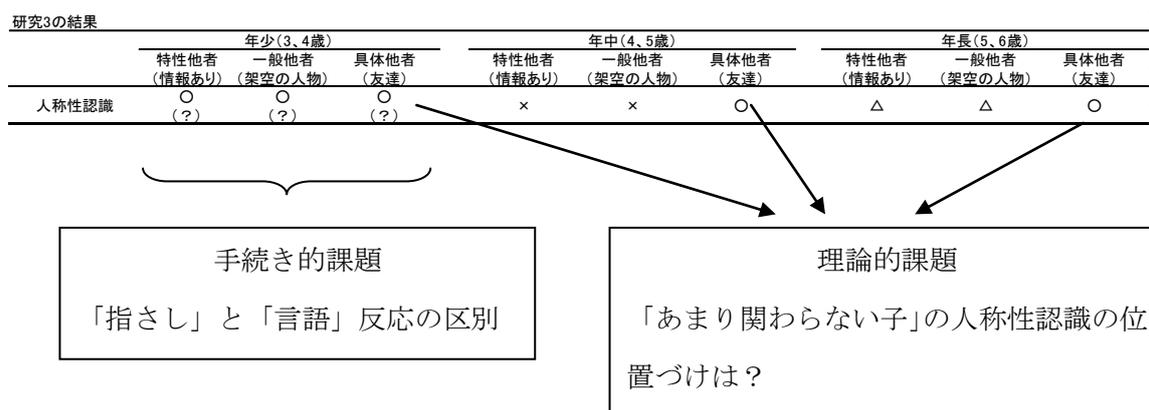


Figure10-7 研究3で示された人称性認識の結果と今後の課題

第六節：第10章のまとめ

第10章では、研究1や研究2-3で見られた「具体他者」と「一般他者」の人称性認識の違いが、その他者に情報を与られているということで見られるかどうかを検討した研究3の知見について述べてきた。研究3の結果から、少なくとも情報を与えただけでは研究1や研究2-3での結果が再現されないこと、したがって、「他者の」人称性認識には、その他者と個別具体的な関わりを持つことが重要であること、「他者」認識の反応には行為でもって回答するものと言語によって回答するものの2つがあり、それぞれ認識の水準が異なること、が示唆された。ただし、(1)「個別具体から一般へ」という発達プロセスにおいて（幼児の日常文脈においては自然に存在する）「あまり関わらない子」をどう位置付けるのかを確認すること、(2)「指さし」反応と「言語」反応の違いと「他者」認識の違いを再度検証すること、の2つの課題が提起された。

次の第11章では、この2つの課題について検討した研究4について報告する。

脚注

- 1) 少数ではあるが、間違っていたり（例：トマトを柿）、答えられなかった参加児には実験者が答えを教えた。

第 11 章：研究 4 幼児はあまり関わらない他者の情動がわかるのか？

第一節：第 11 章の目的

第 6～第 10 章までで、状況手がかり課題を用いて「情動推測における人称性認識の発達」を検討した研究 1～3 について報告した。その結果、(1) 幼児は必ずしも「誰の」情動かを正しく認識して情動推測を行っているわけではないこと、(2) 「他者の」人称性が認識される場合、その要因として「情報の有無」はそれほど影響がなく、「関わりの有無」が重要であること、(3) 人称性認識の発達プロセスは「個別具体的に関わる人物」から「個別具体的な関係性を超えた人物」へと進行する「個別具体から一般へ」であること、が見出された。

ただし、(1) 「個別具体から一般へ」という発達プロセスを理論化する場合、二者間での直接的な関わりを持つ他者とは別に、あまり直接的な関わりを持たない他者の人称性認識をいかに位置づけるのか、を検討すること、(2)、一連の情動推測課題における（特に年少児期の）指さしによる反応と言語による反応の区別を行うこと、の 2 点の課題が挙げられた。第 11 章では、上記の 2 点の課題を検討した研究 4 の知見について報告する。

第二節：研究 4 の目的と仮説

研究 3 において、一般他者と具体他者の人称性認識の違いの要因は、「情報の有無」ではなく「関わりの有無」であるということは検証できたと言える。したがって、「個別具体から一般へ」という発達プロセスは「関わりを持つ他者から持たない他者へ」という形で記述しうることが示唆された。ただしこれまでの研究では、参加児に「仲良しの友達」を尋ね、その回答をもとに具体他者を設定してきた。これは、「他者」認識に影響を与える「関わり」とは、二者間での直接的な関わりである、ということをも暗黙の前提としてきたことを意味する。他者との関わりの中で他者の心に関する認識が発達していくことを示唆した多くの研究でも、会話 (e.g., 園田・無藤, 1996; 岩田, 2005) や共同で行う遊び (e.g., Dunn & Cutting, 1999; Göncü, 1993) といったものに注目されており、子どもの他者理解を促す「日常生活の中で経験する様々な相互作用」(園田・無藤, 1999, p.178) あるいは「“個別法則的な (遠藤, 1997)” 理解を深める経験」(岩田, 2005, p.159) における「相互作用」

や「経験」について、二者間での直接的な関わりが想定されていたと言える。

もちろん、発達初期においては、例えば母子に代表されるような特別な対人関係内での直接的なやりとりが、他者理解を形成する上で重要であろう。また、これまで自他認識が<暗黙の前提>とされてきた幼児期においてもこのようなメカニズムで他者理解が形成される可能性を示唆した本研究の意義は研究 3 で述べた通りである。しかし、幼児期の対人関係を踏まえた場合、「他者」は必ずしも二者間での直接的な関わりを持つ者ばかりではないと思われる。むしろ、「二者間で直接的な関わりを持つ他者」がいるからこそ、そこには、「直接的にはあまり関わらない他者」も存在すると言える。例えば平松（2012）は、「いつも二人一緒の子ども（りひと・えみか）」たちが、徐々に他児との関係性を深めていく以下のような事例を報告している（なお、この報告は「いつも二人一緒」をネガティブなものとして捉えている視点を問い直す重要性を述べたものでもある）。

「秋以降、「いつも何でも 二人一緒」から、少しずつ変化が見え始めました。まず、えみかちゃんが「自分のやりたいこと」をやるようになり、少し戸惑いながらもりひと君も、自分のあそびをえみかちゃん以外の友だちの誘いに乗っかっていけるようになっていきました。それでも仲がいいのはなんら変わることはなく、お互いをときに支えとし、ときには別々になりながら、けっきょく二人とも「クラスの仲間」の中にゆっくりと入っていったのでした。」（平松, 2012, p.125）

このような報告から、幼児の日常文脈においては、「友達」あるいは「仲間」の中にも、いくつか質の異なる関係性があること、そのような質の違いも含めて、「クラス」や「集団」が成り立っていることが示唆される。この点に関して利根川（2013）は、4 歳児の自己調整能力の発達過程を検討する中で、「幼稚園での「他者」の位置づけは、葛藤する相手であり、かつ一緒に遊ぶ相手であり、対立しつつ支え合うもの（中略）だけではなく第三者としてかかわる他者であり、第三者としてかかわる機会を与えてくれる他者でもある」という「多様な他者の存在」について述べている（p.70）。これまで本研究では、「個別具体から一般へ」という発達プロセスを述べる場合、「二者間での直接的な関わりを行う他者」の存在を前提にしており、「あまり関わらない他者」の存在を十分位置づけてこなかった。しかし、上記のような幼児の日常文脈を踏まえるならば、「個別具体から一般へ」という発達プロセスにおいて、このような他者がいかに位置づくかを検討することが必要であると

言える。なお、研究4では、「仲良しの二人から他のクラスの仲間へと関係性が広がっていった」という平松(2012)や、「第三者としての他者」の位置づけについて述べた利根川(2013)の報告に着目し、「あまり関わらない子」の中でも特に、「一緒のクラスにいるがあまり関わらない子」を取り上げる。また、「一緒のクラスにいるがあまり関わらない子」を「具体他者(仲良しの友達)」と対比させる意味で「既知他者」として表記する。

「個別具体から一般へ」という発達プロセスにおいて「既知他者」の人称性認識をどう位置付けるか、に関して、現時点で3つの方向性が想定される。1つは、「既知他者」と「一般他者」を同じ水準の「他者」として位置づけるというものである。これは、これまでの研究で想定した通り、「他者」認識は二者間での直接的なやりとりを通して形成されるものであり、したがって情動推測における「既知他者」の人称性認識もまた、「一般他者」と同時期に認識されると位置付ける方向性である(それは結果として「具体他者」の人称性認識よりも遅れる)。

2つ目の方向性は「既知他者」と「具体他者」を同じ水準の「他者」として捉えるというものである。この位置づけの根拠は、実証面、実践面の2つから示される。実証面の根拠として、「友達」と「知り合い」の認識の違いを検討した研究があることが挙げられる。Costion & Jones (1992) は、48~77カ月の子どもを対象に、ソシオメトリック法(および親と教師による報告)によって「仲良しの友達」と「知り合い」を設定し、それぞれの登場人物が怒りあるいは恐れが生起するような場面を提示した。その後、「自分はどう感じるか」、「どのような介入をするか」、「登場人物はどう感じるか」、を尋ねた。その結果、友達に対してはより同情反応を行うこと、知り合いに対しては(その子のネガティブ情動は同定できていても)無感情反応が多かったこと、知り合いよりも友達に対しての方がより即座に向社会的な介入を行うと提案していたこと、知り合いよりも友達に対しての方が、介入の動機としてその子との関係性により言及することなどが示されている。また原(1995)は年長児(平均年齢5歳9カ月)を対象に、遊び場面(例:あなたが入れてと言ったら〇〇ちゃんを入れてくれるか)、援助場面(例:あなたが貸してと言ったら〇〇ちゃんは貸してくれるか)、信頼場面(例:あなたがケンカしたときに〇〇ちゃんはあなたの味方になってくれるか)の3つの場面で「仲良しの子」と「知っている子」の行動を予測させる実験を行っている(研究1)。また、上記場面で登場人物を自分と相手を入れ替えて実施し、自己の行動を予測させている(研究2)。その結果、遊び場面と信頼場面で「友達」のほうが「知っている子」よりも「そう思う」と予測する傾向が高いこと(研究1)、すべての場面において「友

達」のほうが「知っている子」よりも自分が好意的に行動すると予測すること（研究2），が示されている。同じように，原（2003）は，年長児（平均月齢72.9）を対象に，「仲良しの子」と「知っている子」を設定し，葛藤場面（Aが意図的あるいは偶然起こした社会的問題場面に直面したBの情動反応の予測）と共感場面（Aのポジティブあるいはネガティブ状況を見たBの情動反応の予測）それぞれで情動予測・情動判断を行わせている。その結果，幼児は共感ネガティブ場面において，「友達」は「知っている子」よりも，自分と同じネガティブ情動になるだろうと予測していた。これらの研究は，幼児は「友達」をいかなる人物として認識しているのか，に主眼を置いた研究ではあるものの，幼児期でも「友達」と「知り合い」という2つの異なった「他者」を認識し，その認識を基に行動予測や情動推測を行っていることが示唆される。

実践面での根拠としては，幼児の保育・教育において「集団」あるいは「集団作り」が重視されていることが挙げられる（久田・岡，2013）。例えば田中（2014）は，保育士が鬼ごっこの指導において，鬼ごっこに参加しなかった子どもに対して「遊びとの接点を確保する」実践を行っていることを示している。具体的には，鬼ごっこの様子を伝えるようにしていること（「すごい今日面白かった。ドロケイで先生勝ったんだよね」っていうのは，あえて教室にいる子たちにも（伝えるようにしている）。」（p.91）），また，普段鬼ごっこに参加しない子ども達の目にふれるような場所（例：散歩先）で鬼ごっこを行うようにしていること，などを報告している。また，神田（2004）は以下の実践記録を報告している。

こすもす保育園の堀池育志さんは，生活のなかのちょっとしたできごとを拾いあげ，朝の会や夕方の会で，みんなに知らせるようにしてきました。隣の部屋の一，二歳児クラスでちいさい子どもたちとあそんでくれたりようへいくんとしょうたくんの姿を見た翌日には，朝の会で「じょうずに遊んでいたよ」とみんなに話したり，ちかちゃんがトイレのスリッパをきれいに並べてくれたところを見たら，朝の会でみんなに話したり…（神田，2004，p.34）

以上 2 つの実践は，いずれの場合も子ども達の中に直接的な形で関わりが生じているわけではない。しかし，保育士・教師がこのような活動を行っているのは，このような活動や言葉掛けを通して，子どもたちがお互いの理解を深めていくことを実践知として持っているからのことであろう。実際，久田・岡（2013）は，集団作りのポイントとして，「保育

者が理解した子どもの思いを保育者自身の胸の内に秘めるのではなく、他の子どもに意識的に伝え、子ども相互の他者理解に結びつけていくこと」(p.151)を挙げている。このことから、幼児期の(個別具体の)他者理解には、(1)二者間での直接的な関わりを通して形成される他者理解、と(2)集団を媒介とした間接的な関わりを通して形成される他者理解、の2つのプロセスが想定される。したがって、たとえ「一緒のクラスにいるがあまり関わらない他者」(すなわち(1)のプロセスを持たない他者)であったとしても、集団生活を送るなかで(すなわち(2)のプロセスを経るなかで)、お互いの理解を深めていくことが可能となると予想される。

以上をまとめると、(A)実証的には幼児も「友達」と「知り合い」といった2種類の異なった「他者」を区別していること、(B)実践的には必ずしも直接的な関わりを介さない形での他者理解プロセスが示唆されていること、から、「既知他者」と「具体他者」を同じ水準の「他者」として捉えうる可能性が示唆される。

3つ目の方向性は、既知他者の人称性は一般他者よりも認識されるが、具体他者の人称性は既知他者よりも認識される、というものである。これは、二者間での直接的な関わりによる他者理解がまずは形成され、その後に集団を媒介とした関わりによる他者理解が形成されると予想するものである。

以上、3つの方向性については、「あまり関わりを持たない他者」そのものに着目し、その発達の意義を取り出した研究がほとんどないため、いずれの可能性もありえるものとして提示できる。

そこで研究4では、「個別具体から一般へ」の発達プロセスにおいて、「一緒のクラスだがあまり関わらない他者」の人称性認識がどのように位置づくのかを検討する。その際、研究4では、人物条件設定の準備段階として、幼児の自由遊び場面を観察し、「誰と誰がよく関わっているか(関わっていないか)」に関するデータを収集する観察研究を行った(第三節)。次に、観察データを基にして「既知他者」条件に該当する子どもを抽出し、「具体他者(仲良しの友達)」「特性他者(情報ありの架空の他者)」に加え、「既知他者(一緒のクラスだがあまり関わらない他者)」の条件を設定し、これら3者の情動推測における人称性認識の発達の变化を検討した実験研究を行った。そして、以下の3つの仮説のいずれが妥当かについて検証した(第四～六節)。

仮説 (11-1) : 「具体他者」の人称性は「既知他者」「特性他者」よりも認識される (具体 > 既知 = 特性)

仮説 (11-2) : 「具体他者」「既知他者」の人称性は「特性他者」よりも認識される (具体 = 既知 > 特性)

仮説 (11-3) : 「具体他者」の人称性は「既知他者」よりも認識され、「既知他者」の人称性は「特性他者」よりも認識される (具体 > 既知 > 特性)

なお、特性他者を設定した理由としては、(i) 研究3において一般他者との違いが見られず、両者を等価なものとして扱えることが示されている、(ii) 情報を与えることが人称性認識に影響しないということを再度確認する、(iii) 「わからない」反応をし続けることの意味合いを明確にする (特性他者条件においても「わからない」反応をするならば、それは「他者の情動がわからない」ことがわかる反応ではないと言える (研究2-2, 研究3参照)), の3つによる。

また、研究4では、手続き面の課題として、これまで着目していなかった「指さし」と「言語」による回答反応の違いについて検討することも目的とする。この点を区別した場合、瀬野・加藤 (2007) および研究3で見られたような年少から年長にかけての反応の違いが示されるのか、その反応の違いが「他者の」情動を推測する際の正確性に影響を及ぼすのか、を再度検討する。

第三節：観察研究（「誰」と「誰」が関わっているのか）

観察研究では、「誰と誰が関わっているか」に関するデータを収集することを目的とした。そしてそのデータから逆に、「誰と誰が関わっていないか」を分析し、実験課題での人物条件の設定を行うことを目的とした。なお、対象となる観察場面は、幼児の友達関係の形成を検討した謝 (1999) を参考に自由遊び場面とした。また、観察は5月～7月の全三期 (三期) 行った。これは、子どもの欠席や早退などでたまたま不在であり、本来は「二者間での直接的な関わり」を行っている子ども同士が行っていないと判断されることを避けるため、また、新入園児を対象とした研究において安定した友達関係、仲よし関係と親友関係

は6月から7月中旬にかけて形成されることが示されているため(謝, 1999), であった。

3-1: 方法

i) 参加児 3歳児クラス20名(男児10名, 女児10名), 4歳児クラス20名(男児13名, 女児7名), 5歳児クラス20名(男児11名, 女児9名)を観察対象とした。5月期(5月12日~6月16日), 6月期(6月13日~7月8日), 7月期(7月11日~8月27日)の計3回観察した。それぞれの観察時期の平均月齢(M)および SD , 月齢範囲をTable11-1に示した。なお, 1回目と2回目の観察の間隔日数は, 年少児($M=35.25$, $SD=5.39$, 範囲=17-42), 年中児($M=32.10$, $SD=1.97$, 範囲=28-38), 年長児($M=26.35$, $SD=2.41$, 範囲=23-31)であった。2回目と3回目の観察の間隔日数は, 年少児($M=25.60$, $SD=2.91$, 範囲=21-30), 年中児($M=32.00$, $SD=4.19$, 範囲=28-40), 年長児($M=39.65$, $SD=8.44$, 範囲=32-61)であった。参加児の保護者には文書にて実験内容を説明し, 同意を得た。

Table11-1 各観察時期の平均月齢 (SD) および月齢範囲

	5月期			6月期			7月期		
	年少児($n=20$)	年中児($n=20$)	年長児($n=20$)	年少児($n=20$)	年中児($n=20$)	年長児($n=20$)	年少児($n=20$)	年中児($n=20$)	年長児($n=20$)
平均月齢(SD)	44.45 (2.67)	56.40 (2.62)	68.85 (3.17)	45.55 (2.54)	57.40 (2.62)	69.65 (3.15)	46.40 (2.64)	58.50 (2.48)	70.95 (3.02)
月齢範囲	39-49	51-61	64-73	40-50	52-62	65-74	41-51	53-63	67-75

ii) 手続き 幼児の自由遊び場を, 幼児1人につき10分間行った(全3期あるので, 合計で30分)。なお, 観察者に話しかける等, 観察者に働きかけている時間は観察時間に含めなかった。また, なるべく自由遊び場を対象に観察するようにしたが, 子どもによっては全体への紙芝居を聞く場面やお片付けの場面, 母・父がお迎えに来た場面などの観察も含まれていた。

観察する時間帯は, 園生活のうちおやつを食べてからお迎えが来るまでの室内での自由遊び場面(午後3時30分~午後5時30分まで)であった。おやつを食べ終わる時間が子どもによってばらつきがあったので, 観察開始時間はクラス人数の約半分(=10名)が教室に来た時とした。本来であればクラス全員がいたほうが望ましいが, お迎えの時間も子どもによってばらつきがあったため, このような設定とした(このようにすると, 観察している途中から子どもが増えることになるため)。なお, 3歳児クラスのみ, 保育時間の関係上(室内遊びの日が週2日), 昼食を食べてからお昼寝するまでの室内での自由遊びの

時間（11時30分～12時20分まで）も含めて観察した。また、年中・年長児クラスでも、観察期間を開けすぎない目的で、昼の時間帯の観察を行うこともあった。

観察の周期は、4歳児クラスが月の第二週目、3歳児クラスが月の第三週目、5歳児クラスが月の第四週目とした。おおよその子どもはこの周期に入っていたが、保育時間の関係や、子どもの欠席等でこの周期から遅れる子どもも数名いた（早まる子どもはいなかった）。

子どもの様子を分析するために、伊藤（2006）の社会的参加度における遊び場面の分類カテゴリーを参考に、心理学を専門とする研究者と協議して、以下のカテゴリーを作成した（Table11-2）。

Table11-2 子どもの日常場面行動の分類とその定義

カテゴリー	定義	対象
関わりあり	意図的に働きかける・働きかけられるという行動が明確に見られる（例：話しかける・身体接触等）。ただし偶然の身体接触などは含まれない。	① 特定個人（明確に「誰か」かがわかる） ② 不特定多数（みんな、やグループにむけての働きかけ） ③ 不明（不特定多数ではないものの、個人も特定できない場合） ④ 先生 ⑤ その他（お迎えのお母さん、隣のクラスの子）
関わりなし	<ul style="list-style-type: none"> 一人で活動している行為（例：一人でブロック。おもちゃを取りに行くなど） 平行遊び（近くに人がいても、一人で遊んでいたり、作業していたりする。例：同じ机に座っていつつ、それぞれがお絵かきをしている。近くにいつつ、それぞれがブロックをしている） 傍観行為（話しかける、体に触れるなど、直接的な働きかけはないものの、特定の対象に視線を送る行為） 	

伊藤（2006）の「連合遊び」および「協同遊び」を合わせて「関わりあり」のカテゴリーとした。伊藤（2006）の「ひとり遊び」「平行遊び」「何もしてない・傍観行為」を合わせて「関わりなし」のカテゴリーを設定した。伊藤（2006）のカテゴリーから変更した理由としては、本研究では「どんな」遊びをしていたのかではなく、「誰と」遊んでいたのか（関わっていたのか）に注目することが目的であり、そのためには関わりが「あった」か「なかった」かが一番重要であると考えたためであった。なお、子どもが一方的に働きかけ、相手からの反応がない場合も「関わりあり」に含めている。これは先ほどと同じく、「どんな」関わりをしているかではなく、「誰と」関わっているかを検討するという研究4の目

的に照らして、たとえ一方的でも「誰か」と関わろうとする行為は重要であると考えたためであった。

子どもが「誰と」遊んでいたのかを検討するために、遊び場面で録画したビデオ映像を基に、5秒ごとの子どもの行動を「関わりあり」「関わりなし」のどちらかに分類した。5秒の間に少なくとも1回は「関わりあり」カテゴリ内に含まれる行動が見られた場合は「関わりあり」とした。「関わりあり」の場合、「誰」から「誰」への関わりであったのか、を記録した。関わりの対象としては、①特定個人（明確に「誰か」かがわかる）、②不特定多数（みんな、やグループにむけての働きかけ）、③不明（不特定多数ではないものの、個人も特定できない場合）、④先生、⑤その他（お迎えのお母さん、隣のクラスの子）があった（Table11-2）。なお、先生については複数名いたが、今回はすべて「先生」のカテゴリにまとめ、それぞれ誰かを分けることはしなかった。また、5秒の間に直接やりとりする人物が変わった場合（例：Aちゃんと会話し、その後Bくんに話しかける）、その人物全員を記録した。なお、話しかける等直接のやりとりなく一緒に遊ぶ行動（例：大人数で一緒のブロックを組み立てる）も、今回の研究目的から「関わりなし」に分類している。

3-2：結果

結果を示す前に、分析対象のデータについて述べる。今回の観察では、お迎え、観察時間の中断（子どもがトイレに行くなど）で10分間の観察時間に足りない子どもも若干名いた。5月期では年中児2名（それぞれ9:45と8:35まで観察）、年長児2名（それぞれ9:55と9:50まで観察）、6月期では年少児1名（9:30まで観察）、年中児2名（それぞれ9:55と9:50まで観察）、年長児2名（それぞれ9:55と9:50まで観察）、7月期では年長児1名（9:50まで観察）が、観察時間が不足していた。すべての子どもの観察時間が8分を超えていたため、そのまま分析に含めた。

「関わりあり」場面においてやりとりしていた人物は「誰」であったのかについて、Table11-3～11-11に、5月期、6月期、7月期それぞれで「誰」との間に「関わりあり」場面が見られたのかを年齢ごとに示した。なお、一番左の列が「観察対象児」を、上の行が対象児を観察中に「関わりあり」場面でやりとりを行っていた人物を示している。セル内の数字は、左列の子どもを観察しているときに、上行の人物との間に見られた「関わりあり」場面の頻度を示している。たとえば、Table11-3では、5月期において「年少1（男）」を観察対象とした時、「年少3（男）」と「関わりあり」とされた場面は全部で7個、「年少

6 (男)」と「関わりあり」とされた場面は全部で 11 個あったことを、あるいは逆に「年少 2 (女)」との間に「関わりあり」に分類される場面がなかったことを示している。なお、同じ 5 秒間の場面に 2 名の子どもとやりとりしている場合、その両者に 1 のカウントを行っている。そのため、セル内の数値の合計が必ずしも 10 分÷5 秒の 120 場面となるわけではない。

Table11-3 5 月期における対象ごとの「関わりあり」場面の頻度 (年少児)

	年少1(男)	年少2(女)	年少3(男)	年少4(女)	年少5(男)	年少6(女)	年少7(男)	年少8(女)	年少9(男)	年少10(女)	年少11(男)	年少12(女)	年少13(男)	年少14(女)	年少15(男)	年少16(女)	年少17(男)	年少18(女)	年少19(男)	年少20(女)	先生	その他	不明・不特定多数	関わりなし
年少1(男)						11															3		1	99
年少2(女)	1		7						1	4	7				9		1				2			99
年少3(男)					5							19									3			92
年少4(女)		11				1		1	1	1	1				2	4	2		1		4		2	93
年少5(男)					7									1				1			3		1	107
年少6(女)						2	12									1				4	26		3	73
年少7(男)	1			2	16					17										2		5	82	
年少8(女)						1						5									10		1	91
年少9(男)	1				5										2	2		7						90
年少10(女)														2									5	27
年少11(男)				2				1										1	1					109
年少12(女)				4		5			14														2	95
年少13(男)						5					1										6		2	106
年少14(女)							1								2	5					5		1	106
年少15(男)								4								9	7							99
年少16(女)					8																		17	95
年少17(男)									12	1			8		1						3		4	94
年少18(女)		6		1		13														1	11		2	86
年少19(男)																							8	112
年少20(女)			1			5				3	1		2				4	1			2		2	100

Table11-4 6 月期における対象ごとの「関わりあり」場面の頻度 (年少児)

	年少1(男)	年少2(女)	年少3(男)	年少4(女)	年少5(男)	年少6(女)	年少7(男)	年少8(女)	年少9(男)	年少10(女)	年少11(男)	年少12(女)	年少13(男)	年少14(女)	年少15(男)	年少16(女)	年少17(男)	年少18(女)	年少19(男)	年少20(女)	先生	その他	不明・不特定多数	関わりなし	
年少1(男)																		32	3			42		48	
年少2(女)		1		3								6					6				5		3	90	
年少3(男)			1							1													1	117	
年少4(女)					2	6	24	3								7							1	47	
年少5(男)				7		16			2							4						1	2	89	
年少6(女)								3									7						17	93	
年少7(男)									1						25		6			1		25		50	
年少8(女)											2							3	6				26	80	
年少9(男)						1	1	1	1	1	1	2											14	2	96
年少10(女)							1	1	1	1			2	1	2	1	24	7						79	
年少11(男)																								101	
年少12(女)																								88	
年少13(男)																								90	
年少14(女)								2	2	3			8				1						15	90	
年少15(男)																								110	
年少16(女)																								34	
年少17(男)																								102	
年少18(女)																								103	
年少19(男)																								80	
年少20(女)																								106	
年少21(男)																								76	

Table11-5 7 月期における対象ごとの「関わりあり」場面の頻度 (年少児)

	年少1(男)	年少2(女)	年少3(男)	年少4(女)	年少5(男)	年少6(女)	年少7(男)	年少8(女)	年少9(男)	年少10(女)	年少11(男)	年少12(女)	年少13(男)	年少14(女)	年少15(男)	年少16(女)	年少17(男)	年少18(女)	年少19(男)	年少20(女)	先生	その他	不明・不特定多数	関わりなし	
年少1(男)							26														16	4	2	19	60
年少2(女)																									58
年少3(男)																									77
年少4(女)																									60
年少5(男)																									80
年少6(女)																									87
年少7(男)																									103
年少8(女)																									78
年少9(男)																									58
年少10(女)																									62
年少11(男)																									102
年少12(女)																									63
年少13(男)																									120
年少14(女)																									97
年少15(男)																									67
年少16(女)																									65
年少17(男)																									23
年少18(女)																									108
年少19(男)																									76
年少20(女)																									96

Table11-6 5月期における対象ごとの「関わりあり」場面の頻度（年中児）

	年中1(男)	年中2(男)	年中3(男)	年中4(女)	年中5(男)	年中6(女)	年中7(男)	年中8(男)	年中9(男)	年中10(男)	年中11(女)	年中12(男)	年中13(男)	年中14(男)	年中15(男)	年中16(女)	年中17(女)	年中18(女)	年中19(女)	年中20(男)	先生	その他	不明・不特定多数	関わりなし	
年中1(男)		2			5			4		1	8			5				4	1		1		1	92	
年中2(男)						16								7											98
年中3(男)												96			4										17
年中4(女)	7							1	18			3								14				80	
年中5(男)	4							1	2					1				1			2		1	109	
年中6(女)							1				2		1								5		3	109	
年中7(男)																	2		10		19		2	89	
年中8(男)										6		1	5		5			1				3		100	
年中9(男)	4				5		2						8	4						8	2		1	91	
年中10(男)				3	2								5									3		1	107
年中11(女)	9									12			2								13				90
年中12(男)	1	1												3	7									1	108
年中13(男)				9			30			2						3				3				1	74
年中14(男)	1		23					4	1		2				3	2		1			1				77
年中15(男)	7		14	1	3			2							2						1			2	91
年中16(女)				19								21									2				79
年中17(女)						3																			99
年中18(女)					20	7							1		7	5			8		2			6	68
年中19(女)													25			6		1						2	88
年中20(男)	2				4			3				1										1	3		107

Table11-7 6月期における対象ごとの「関わりあり」場面の頻度（年中児）

	年中1(男)	年中2(男)	年中3(男)	年中4(女)	年中5(男)	年中6(女)	年中7(男)	年中8(男)	年中9(男)	年中10(男)	年中11(女)	年中12(男)	年中13(男)	年中14(男)	年中15(男)	年中16(女)	年中17(女)	年中18(女)	年中19(女)	年中20(男)	先生	その他	不明・不特定多数	関わりなし	
年中1(男)		2			4				5						7									2	101
年中2(男)							3							39			4								75
年中3(男)	5				7				2						9								1	3	94
年中4(女)	1				1				15				3		2							7		1	92
年中5(男)	31			1					5				2		2									12	77
年中6(女)											6					4			36			9		14	58
年中7(男)				16						61														5	39
年中8(男)				25					4	27											5	4		2	61
年中9(男)	2									3		2	5	7	3						4		3	33	
年中10(男)											1							5							115
年中11(女)	6									10				1										3	101
年中12(男)	13				9				12															1	86
年中13(男)					9									6	1	15		1			2			2	96
年中14(男)	8		4		2	2			2					1	2					1				1	100
年中15(男)												3								2		1		1	114
年中16(女)				18		11														9					93
年中17(女)						7								6											109
年中18(女)					2						1	4				11									103
年中19(女)				34				20		5															67
年中20(男)	7								7															8	99

Table11-8 7月期における対象ごとの「関わりあり」場面の頻度（年中児）

	年中1(男)	年中2(男)	年中3(男)	年中4(女)	年中5(男)	年中6(女)	年中7(男)	年中8(男)	年中9(男)	年中10(男)	年中11(女)	年中12(男)	年中13(男)	年中14(男)	年中15(男)	年中16(女)	年中17(女)	年中18(女)	年中19(女)	年中20(男)	先生	その他	不明・不特定多数	関わりなし		
年中1(男)									5		33							5		4			2		69	
年中2(男)	4									8				3	1				5	3				1	92	
年中3(男)	1				2	7					12	7	22	3	4	2									71	
年中4(女)					16	5				13								16							78	
年中5(男)	27		8							2		1	1											1	90	
年中6(女)																									119	
年中7(男)	18		14		22							11									1	2		4	88	
年中8(男)		2	4								5														105	
年中9(男)														6	6			5						6	87	
年中10(男)				1	9								3				6	3	2	1	6		2		96	
年中11(女)									6	1											1	7			95	
年中12(男)	53					51																	1	7	31	
年中13(男)		7	5						5						4		3		5	3	1	2		1	86	
年中14(男)	12	9	2		1						37										4			3	61	
年中15(男)	11	1	3																						92	
年中16(女)					6																				1	90
年中17(女)		2		32	5	2															1	2		1	77	
年中18(女)	18		7		15		3							2											4	76
年中19(女)					21											1	12	1								90
年中20(男)				19	1	29				4							45					1		3	36	

Table11-9 5月期における対象ごとの「関わりあり」場面の頻度（年長児）

	年長1(男)	年長2(男)	年長3(男)	年長4(女)	年長5(男)	年長6(男)	年長7(女)	年長8(男)	年長9(女)	年長10(男)	年長11(男)	年長12(女)	年長13(女)	年長14(男)	年長15(男)	年長16(女)	年長17(男)	年長18(女)	年長19(女)	年長20(女)	先生	その他	不明・不特定多数	関わりなし	
年長1(男)	2					6				8				3	1					1			9	91	
年長2(男)	4	1						2																3	112
年長3(男)	1												6							44				3	67
年長4(女)			7													11			1	39	3		1	61	
年長5(男)	2			4			47			1				1					10	6			4	47	
年長6(男)		5	2		18			1		29					1					5			3	57	
年長7(女)					1							1				4				16	3		13	87	
年長8(男)		12				2			2												14	3	2	86	
年長9(女)							6	4			1						4							1	106
年長10(男)	27																							1	93
年長11(男)		1											11								3			1	106
年長12(女)																2			48				2	69	
年長13(女)	3						34	2	11						3				1				4	64	
年長14(男)	1		2	10		3																	3	104	
年長15(男)		1	12		6		4										12				1			86	
年長16(女)				1							1							5						1	114
年長17(男)			60		11	1						1											3	52	
年長18(女)	2								1												6	5	1	106	
年長19(女)															1			2		2			1	115	
年長20(女)	37	1						2				3												80	

Table11-10 6月期における対象ごとの「関わりあり」場面の頻度（年長児）

	年長1(男)	年長2(男)	年長3(男)	年長4(女)	年長5(男)	年長6(男)	年長7(女)	年長8(男)	年長9(女)	年長10(男)	年長11(男)	年長12(女)	年長13(女)	年長14(男)	年長15(男)	年長16(女)	年長17(男)	年長18(女)	年長19(女)	年長20(女)	先生	その他	不明・不特定多数	関わりなし	
年長1(男)	2					2		46		7											1			65	
年長2(男)										4		8												1	107
年長3(男)				4		9		12								17								1	81
年長4(女)							8			3						7								3	100
年長5(男)	7		3			6		1	3		3				3						7			3	90
年長6(男)		22								1					4							1		3	90
年長7(女)					3					6		24							18				1	6	71
年長8(男)	44	3							34		8														35
年長9(女)																3							2		116
年長10(男)	19							3													2			2	98
年長11(男)	6	4			2			2		2					4		1					1			101
年長12(女)					2				2				3			13				4			1	3	96
年長13(女)		1					10	2						4							3	4			100
年長14(男)	9	15	1														3								95
年長15(男)	4									71														2	44
年長16(女)												3									3			6	108
年長17(男)	2		62							5													1		56
年長18(女)		2									1					1							2		116
年長19(女)					11						1	13													96
年長20(女)	1			21			13																1		86

Table11-11 7月期における対象ごとの「関わりあり」場面の頻度（年長児）

	年長1(男)	年長2(男)	年長3(男)	年長4(女)	年長5(男)	年長6(男)	年長7(女)	年長8(男)	年長9(女)	年長10(男)	年長11(男)	年長12(女)	年長13(女)	年長14(男)	年長15(男)	年長16(女)	年長17(男)	年長18(女)	年長19(女)	年長20(女)	先生	その他	不明・不特定多数	関わりなし	
年長1(男)			7	1		2		34				11	14											1	57
年長2(男)	10		4			4	7	4					2												90
年長3(男)	3			1				2					12								3			3	98
年長4(女)													10	9											76
年長5(男)												1				4		1			16	26		3	74
年長6(男)	1	4									1													2	114
年長7(女)		11				1		3													9				98
年長8(男)	13	2				4									2									1	102
年長9(女)		16				7							8												94
年長10(男)	2										55	51			3										17
年長11(男)					20								2					5						6	89
年長12(女)					79	5						3								2				2	39
年長13(女)					15						1					4		13			27		4	1	66
年長14(男)																						7			114
年長15(男)	12	10				21				8		2									4			7	60
年長16(女)	2				15	4						13			5								2		68
年長17(男)			10							4														1	106
年長18(女)					5							4			2	26					35			2	53
年長19(女)	2				20	24				5		35	5			12			10				3	22	
年長20(女)		4			20	6	4			2		3		7	3	1	7	28				2	1	41	

以上の結果（Table11-3～Table11-11）を基に、当該の参加児と一度も「関わりあり」場面がなかった子どもを抽出し、既知他者を設定した（性別は当該参加児と同性）。一度も「関わりあり」場面がなかった、の基準は、当該参加児（A）を観察しているときに「関わりあり」場面が生起しなかった対象（子どもAを観察しているときに子どもBとの間に「関わり

りあり」場面がなかった), かつ, その対象を観察しているときに当該参加児との間に「関わりあり」場面がなかった(子ども B を観察しているときに子ども A との間に「関わりあり」場面がなかった), とした。当該参加児において既知他者条件に当てはまる子どもが複数いた場合はランダムに選択した子どもを既知他者とした。既知他者に該当する同性の子どもがいない場合, 「関わりあり」場面が一番少なかった同性の子どもを既知他者条件の登場人物として設定した。なお, 「関わりあり」場面が一番少なかった子どもを既知他者条件の登場人物として設定した参加児は年少児 1 名, 年中児 1 名, 年長児 6 名であり, その「関わりあり」場面頻度の最大値は 4 であった。なお, Table11-12 に, 各学年, 性別における既知他者候補の人数の平均 (*SD*) と範囲を示した。

Table11-12 各学年・性別における既知他者候補の人数の平均 (*SD*) および範囲

	既知他者(男)の人数		既知他者(女)の人数	
	平均(<i>SD</i>)	範囲	平均(<i>SD</i>)	範囲
年少				
男	2.40(1.58)	1-6	2.70(2.00)	0-5
女	2.70(1.89)	0-6	1.80(1.23)	0-4
年中				
男	2.77(1.54)	0-6	2.62(1.56)	3-7
女	4.86(1.46)	0-6	1.71(.49)	1-2
年長				
男	1.27(.91)	0-3	4.18(2.04)	2-7
女	5.11(1.90)	1-8	.89(.93)	0-2

第四節：実験研究の方法

4-1：実験研究の概略

実験研究では, 「具体他者 (参加児が回答した仲良しの友達)」「特性他者 (情報を与えた架空の人物)」に加え「既知他者 (観察結果から設定した, 同じクラスだが直接的な関わりを持たない子ども)」の条件を設定し, この 3 者の人称性認識の発達的变化を検討する。

また, 研究 3 において残された手続き的な課題に関して, これまでの研究では「指さし」

反応と「言語」反応を区別して検討していなかったが、研究 4 の実験課題においては、これらの反応を区別し、その発達的变化を検討することで、人称性認識の発達についてより正確な把握を試みる。

4-2：実験研究の方法

i) **参加児** 観察研究を行った子どものうち、年少児 18 名（男児 9 名，女児 9 名，平均月齢 50.94 カ月，範囲 45-56 ヶ月， $SD = 2.82$ ），年中児 19 名（男児 13 名，女児 9 名，平均月齢 62.95 カ月，範囲 58-68 カ月， $SD = 2.72$ ），年長児 19 名（男児 10 名，女児 9 名，平均月齢 74.84 カ月，範囲 70-79 カ月， $SD = 3.24$ ）が実験に参加した。年少児 2 名が実験予定期間内に実験を行うことができなかった。年中児 1 名は実験参加を拒否した。年長児 1 名は実験予定期間以前に保育園を退園していた。

ii) **材料** 研究 1，研究 2-2，研究 2-3，研究 3 のポジティブとネガティブの表情が描かれた表情図および「わからない」ことを示す「？」カードを用いた。両義的状況が描かれた紙芝居を 3 つ作成した。それぞれのシナリオは「外から帰って冷蔵庫を開けるとトマトを見つけた（トマトシナリオ）」「池の近くで遊んでいるとカエルが出てきた（カエルシナリオ）」「木の近くで遊んでいるとカブトムシが腕に止まった（カブトムシシナリオ）」であった。表情図および紙芝居の登場人物は男の子（3 パターン）と女の子（3 パターン）の両方を用意した（付録 2 参照）。

研究 3 と同様，特性他者において「好き」「嫌い」の特性情報を与えるために，登場人物の上に○（好き）あるいは×（嫌い）が描かれたページを用意した（Figure10-1 参照）。研究 3 でほとんどの参加児が記憶課題を通過していたため，本研究では記憶課題は行わなかった。

iii) **手続き** <フェーズ 1：課題準備段階> 参加児と実験者が一対一で実験を行った。参加児が部屋に入ると，参加児の名前，クラス，クラスの先生を尋ねた。また，具体他者条件の登場人物として「（参加児の）仲良しのお友達は誰ですか」と仲良しの友達を尋ねた。この時の回答を後の具体他者条件での登場人物に設定した。「仲良しの友達」を複数挙げた場合は，一番初めに言及された子どもを具体他者条件の登場人物として設定した¹⁾。ただし，実験者が既知他者条件として事前に設定していた（第三節参照）子どもを「仲良しの友達」（=具体他者）として挙げた場合は，既知他者条件の候補にある他の子どもをその条件の登場人物として設定した（Figure11-1）。このパターン（パターン B）に該当した参

加児は、年少児 1 名、年中児 1 名、年長児 3 名であった。また、年中児 1 名と年長児 1 名は仲良しの友達が複数名挙げられていた中に既知他者条件として設定していた子どもが含まれていたため、この場合も既知他者条件を他の候補の子どもに変更した。

次に、「？」カードの使用方法（「わからない」場合は指をさす）について確認し、その後、研究 2-1 に従い、2 つの練習問題（「先生はいくつ（何歳）かわかりますか？」「先生の誕生日はわかりますか？」）を行った。参加児のカードへの指さしを確認した。

次に、参加児の緊張を和らげるために、研究 2-1 の犬課題を行った。これは参加児にとってはゲーム感覚で行える課題であり、ほとんどの参加児がこの課題に積極的に参加した。

最後に、トマト、カエル、カブトムシの絵を提示し、それぞれ何であるかを質問した後²⁾、参加児本人の好き、嫌いを聞きとった。

<フェーズ 2: 課題実施段階> 主に研究 3 の手続きを用いた (Figure10-3 参照)。ただし、本研究では、人物条件として具体他者（参加児から聞き取った「仲良しの友達」）、特性他者（「好き」「嫌い」の情報を与えた架空の人物）に加え、設既知他者条件を設定した。

研究 3 と同様、特性他者の好き、嫌いの好みは、自己と一致させる条件（自己一致条件）と自己と不一致の条件（自己不一致条件）に分けた（条件は参加児間でカウンターバランス）。紙芝居の登場人物の性別は、特性他者、既知他者条件では参加児と同性、具体他者条件では参加児が言及した友達と同性にした。登場人物は、それぞれの人物条件で髪型と服の色が異なっていた（条件内ではすべて同じ髪型と服の色）。人物条件の順序は参加児間でカウンターバランスを取った。

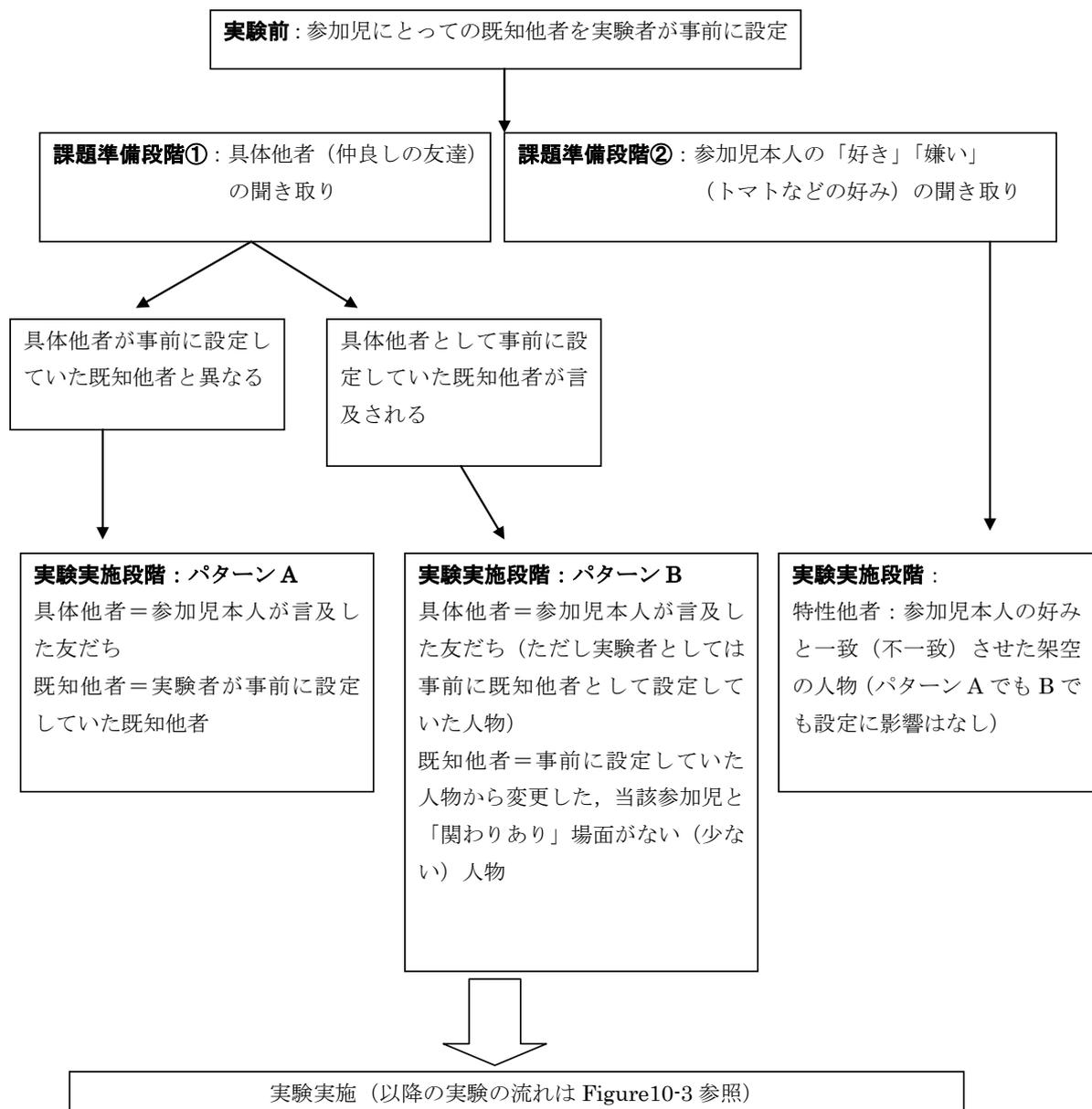


Figure11-1 課題準備段階における人物条件設定の流れ

1 枚目の紙芝居に続き、「〇〇がトマトを見つける」「〇〇の前にカエルが出てくる」「〇〇の手にカブトムシが腕に止まる」シナリオを読んだ。シナリオを読んだ後、以下の（1）～（4）の質問を行った。

（1）情動質問：「〇〇はどんな気持ちになるかな？にこにこうれしいなってなるかな，それともう～んいやだなってなるかな，それともわからないかな」と質問した（順番はカウンターバランス）。参加児が何らかの情動を選択した場合，（2）理由質問を行った。

（2）理由質問：参加児がいずれかの表情図を指さすか情動を言語で回答した場合（「情動

の選択」, Figure10-3 参照), 「どうして〇〇は<選択した情動>になるかな」と質問した。「(ポジティブ情動の選択で) トマトが好きだから」や「(ネガティブ情動の選択で) カブトムシが嫌いだから」といった理由づけがあった場合は「十分回答」, 「トマトあったから」や無反応の場合, 「不十分回答」とした。単に「好き(嫌い) だから」の理由づけがなされた場合, 「何が好き(嫌い)?」と尋ね, 状況手がかり(例: トマト) が言及されれば「十分回答」とした。状況手がかりに言及しなかったり, 状況手がかりとは異なるものが言及された場合は「不十分回答」とした(例: トマトシナリオにおいて「ブロッコリー好き」)。なお, 具体他者や既知他者条件で過去のエピソードに触れる回答がなされた場合も「十分回答」とした(例: だって給食のときは牛乳とかトマトとか全然食べてないもん)。

参加児が「?」カードを選択するか, 「わからない」と回答した場合(「わからない」選択, Figure10-3 参照), 「どうしてわからないかな?」と質問した。「トマトが好きか知らないから」や「この子のこと知らないから」といった理由づけがあった場合, 「十分回答」, 了解困難な反応や無反応の場合は「不十分回答」とした。また「わからないから」という反応も, 単なる反応の繰り返しである可能性を考慮して「不十分回答」とした。

「情動の選択」および「わからない」選択に対する理由質問への回答をそれぞれ 51 個ずつ(各シナリオ 17 個), 計 102 個無作為に抽出した。ただし, カエルシナリオの「わからない」選択が 16 反応であったので, カブトムシシナリオの「わからない」選択の理由付けを 18 個抽出した。実験者と実験目的を知らない評定者が独立で分類したところ, 選択された情動に対する理由づけが十分であったかについての評定者間一致率は, 「情動の選択」で 86.3%, 「わからない」選択で 100.0%, 全体で 93.1%であった。不一致の項目は評定者間で協議の上決定した。実験者の評定の信頼性が確かめられたので, 後の反応の適切性判断は実験者が行った。

(3) 評価質問: 「情動の選択」あるいは「わからない」選択を行い, 理由質問への回答が「不十分回答」であった参加児に対して, 「〇〇は<シナリオの状況手がかり(例: トマト)>が好きかな? 嫌いかな? わからないかな?」と尋ねた。

(4) 人称質問: 「わかる」反応 1 と 2 (Figure10-3 参照) に対して, 「誰の」情動であるのかを確かめた。具体的には「<状況手がかり(例: カブトムシ)が好き(嫌い)でうれしい(いやだ)ってなってるのは誰かな?」と質問した。なお, 情動質問時点で「好き(な気持ち)」「嫌い(な気持ち)」など評価に言及していた場合は, 「何が好き(嫌い)なのか(例: トマト)」, および, その時にどのような気持ちになるかを再び尋ね, 評価と一致す

る情動を選択することを確認した後、「トマトが好き（でうれしいとなっている）なのは誰？」と質問した。反応例を以下に示す。

実験者：「どんな気持ちになるかな？（情動質問）」

参加児：「好きな気持ち」

実験者：「何が好き？」

参加児：「トマト」

実験者：「トマトが好きな時どんな気持ちになる？」

参加児：「うれしい」

実験者：「トマトが好きでうれしいってなる（あるいはトマトが好きな）のは誰？」

参加児：「〇〇くん」

また、人称質問に対して参加児が表情図を指さすなどの言語を伴わない反応を行った場合、「それ誰？」と言語反応を求めた。研究 1～3 では、一般（特性）他者への指さし反応にはこの質問を行っていなかったが、「指さし」と「言語」の反応を区別するという研究 4 の目的のため、特性他者条件においてもこの質問を行った。

iv) 回答カテゴリー 人称質問に対する回答のカテゴリーを Table11-13 に示した。特性他者条件では、「名前何？」など登場人物の名前を尋ねる反応が少数ながら見られたが、この反応は「誰」かについて認識している反応だと思われるので、「この子」カテゴリーに含めた。また、本研究では瀬野・加藤（2007）および研究 3 の結果を踏まえ、「指さし」反応を独立して分類した。

Table11-13 人称質問への回答パターンのカテゴリーと反応の具体例

カテゴリー	反応例	カテゴリー	反応例
自分	自分の名前を言う(ぼく・わたしを含む) 手を挙げる 返事をする	この子	<名前を答える反応> この子 その子 男の子 女の子 (赤・青・緑の)男の子 (黄色・ピンク・オレンジの)女の子 赤い服着てる人 ピンクの人 赤い服の子 男
友達(具体)	(具体他者として設定された)友達の名前を言う		
友達(既知)	(既知他者として設定された)友達の名前を言う		
その他	具体他者や既知他者とは違う友だちの名前を挙げる 複数の人物の名前を挙げる(具体他者の友達が含まれていても) 「おらん」と回答する		
わからない	「わからない」と回答する 「？」カードを選択する		
無回答・了解不可	無回答 了解困難な回答		
指さし	表情図あるいは紙芝居の登場人物を指さす反応	<名前を尋ねる反応> これ誰？ 知らん 誰 知らん 名前知らん えっと～誰やっけ～ 誰やっけこれ 名前書いてない	

第五節：実験研究の結果

課題にのらなかつた年少児 2 名を分析から除外した³⁾。結果の報告について、まず課題の全体的傾向を確認した後 (5-1)、手続き面の課題としての「指さし」と「言語」の反応をどう扱うのかについて検討し、人称性認識の発達により正確な把握を試みる (5-2)。次に研究 4 の仮説 (11-1) ~ 仮説 (11-3) を検証する (5-3)。

5-1：課題の全体的傾向

i) 全体的傾向 人稱質問に対して参加児がどのような回答を行ったかについて検討した。年齢、条件ごとの各パターンの反応数を、3 つのシナリオを合算して Table11-14 に示した。Table11-14 には、人稱質問への回答ではないものとして、「十分わからない」反応と「不十分わからない」反応、「混合」反応も含めている（「十分わからない」反応等の詳細は Figure10-3 参照）。

Table11-14 人稱質問への各回答パターンの生起回数

	年少(n = 16)			年中(n = 19)			年長(n = 19)		
	特性他者	既知他者	具体他者	特性他者	既知他者	具体他者	特性他者	既知他者	具体他者
人稱質問への回答									
自分	4(1, 1, 2)	3(1, 1, 1)	3(1, 1, 1)	1(1, 0, 0)	1(1, 0, 0)	0(0, 0, 0)	1(0, 1, 0)	0(0, 0, 0)	1(0, 0, 1)
友達(具体)	4(1, 2, 1)	1(1, 0, 0)	21(7, 6, 8)	7(1, 4, 2)	2(0, 1, 1)	39(15, 12, 12)	2(0, 1, 1)	0(0, 0, 0)	38(11, 15, 12)
友達(既知)	4(2, 0, 2)	22(6, 8, 8)	0(0, 0, 0)	1(0, 0, 1)	36(12, 12, 12)	0(0, 0, 0)	3(1, 1, 1)	41(13, 14, 14)	0(0, 0, 0)
この子	6(3, 2, 1)	1(1, 0, 0)	0(0, 0, 0)	18(5, 7, 6)	2(0, 1, 1)	2(0, 1, 1)	23(8, 9, 6)	0(0, 0, 0)	0(0, 0, 0)
指さし	13(3, 5, 5)	10(2, 5, 3)	10(2, 5, 3)	7(4, 2, 1)	3(1, 0, 2)	0(0, 0, 0)	8(2, 4, 2)	4(2, 1, 1)	3(2, 1, 0)
その他	0(0, 0, 0)	1(1, 0, 0)	1(0, 0, 1)	5(2, 1, 2)	1(1, 0, 0)	2(1, 0, 1)	3(2, 0, 1)	0(0, 0, 0)	0(0, 0, 0)
わからない	4(0, 2, 2)	1(0, 0, 1)	0(0, 0, 0)	9(4, 2, 3)	3(1, 1, 1)	2(0, 1, 1)	10(3, 3, 4)	1(1, 0, 0)	0(0, 0, 0)
無回答・了解不可	3(2, 0, 1)	0(0, 0, 0)	0(0, 0, 0)	4(1, 1, 2)	0(0, 0, 0)	0(0, 0, 0)	1(1, 0, 0)	0(0, 0, 0)	1(0, 1, 0)
人稱質問への回答ではない反応									
十分わからない	0(0, 0, 0)	0(0, 0, 0)	0(0, 0, 0)	0(0, 0, 0)	0(0, 0, 0)	1(0, 1, 0)	1(1, 0, 0)	5(0, 3, 2)	7(2, 2, 3)
不十分わからない	3(1, 1, 1)	3(1, 1, 1)	7(2, 3, 2)	2(1, 0, 1)	4(1, 1, 2)	3(1, 1, 1)	0(0, 0, 0)	1(0, 0, 1)	1(1, 0, 0)
混合	7(3, 3, 1)	6(3, 1, 2)	6(4, 1, 1)	3(0, 2, 1)	5(2, 3, 0)	8(2, 3, 3)	5(1, 0, 4)	5(3, 1, 1)	6(3, 0, 3)

注. () 内はトマト, カエル, カブトムシの各シナリオにおける生起回数

ii) 情動・理由・評価質問への回答の分析 まず、「カブトムシが好きだからうれしい」あるいは「カブトムシが好きかどうかわからないから（どんな情動か）わからない」といった一連の情動推測がどれほど行われていたのかを検討した。「わかる」反応 1, 2 と妥当な言語的理由づけのあった「わからない」反応（「十分わからない」反応）にそれぞれ 1 点を与えた。また言語的理由づけのない「わからない」反応（「不十分わからない」反応）は、特性他者条件が 1 点（＝「わかる」反応）の場合 1 点を、0 点の場合 0 点を与えた。これは「不十分わからない」反応は、「？」カードを指さし続けるだけでも成立し、課題内容を理解していないがゆえの「わからない」反応も含まれる危険があるからであった。特性他者

条件では「わかる」反応を行っており、具体他者、既知他者条件では「わからない」反応である、という人物間の違いに着目することで、課題内容を理解していない「わからない」反応である可能性を除外した。

3つのシナリオを合算して情動推測得点を算出した（最大値3点）。SPSS.22を用いて、年齢（年少・年中・年長）×人物条件3（特性・既知・具体）の分散分析を行った（Figure11-2）。その結果、年齢（ $F(2, 51) = .98, \eta^2 = .04, n.s.$ ）および人物条件（ $F(1.61, 81.87) = .74, \eta^2 = .01, n.s.$ ；Greenhouse-Geisserの ϵ 修正による）の有意な主効果は見られなかった。よって、情動を推測する段階では、年齢および人物条件に違いがないことが確認された。

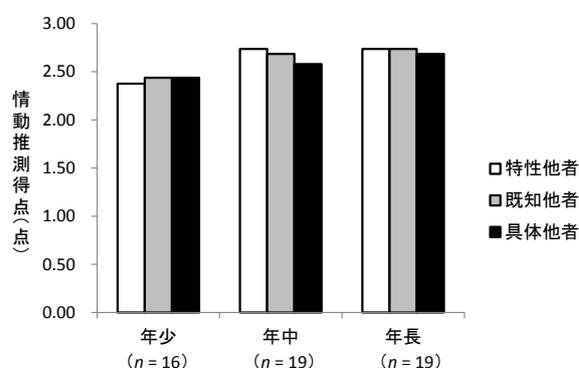


Figure11-2 年齢、条件ごとの情動推測得点の平均

iii) 人称質問への回答の分析 次に、幼児は「誰の」情動かを正しく認識して情動推測していたのかを検討するため、人称質問への回答を分析した。具体他者条件における「友達（具体）」、既知他者条件における「友達（既知他者）」、特性他者条件における「この子」反応にそれぞれ1点を与えた。「指さし」反応は、瀬野・加藤（2007）を参考に、この時点では正答に含め、1点を与えた。また、「十分わからない」反応は「他者の」情動と認識していることが理由づけから示されているため、人物条件に関わらず「十分わからない」反応に1点を与えた。年長児で1名だけ、特性他者条件で「十分わからない」反応を行っていた。この内容は「名前知らんからわからない」というものであった。特性他者には情報が与えられており、情動推測の内容としては誤答かもしれないが、「誰の」情動であるのかについては認識しているものと判断し、これも正答として1点を与えた。研究3と同様、「不十分わからない」反応においては、特性他者条件での反応に1点を与えられている場合（＝「誰の」情動かを正しく認識している場合）は1点を、そうでなければ得点を与えなかつ

た。これは先ほどと同様、課題内容を十分理解していないゆえの「わからない」反応を除外するためであった。

3つのシナリオを合算して、人称性認識得点を算出した(最大値3)。SPSS.22を用いて、年齢3×人物条件3の分散分析を行った(Figure11-3)。その結果、人物条件の主効果が見られた($F(1.59, 81.28) = 17.89, \eta^2 = .26, p < .001$; Greenhouse-Geisserの ϵ 修正による)。具体他者($M = 2.22, SD = 1.04$), 既知他者($M = 2.30, SD = 1.06$)条件は、特性他者($M = 1.41, SD = 1.22$)条件に比べて人称性認識得点が高かった(それぞれ $p < .001$)。年齢の主効果は見られなかった($F(2, 51) = 2.20, \eta^2 = .08, n.s.$)。

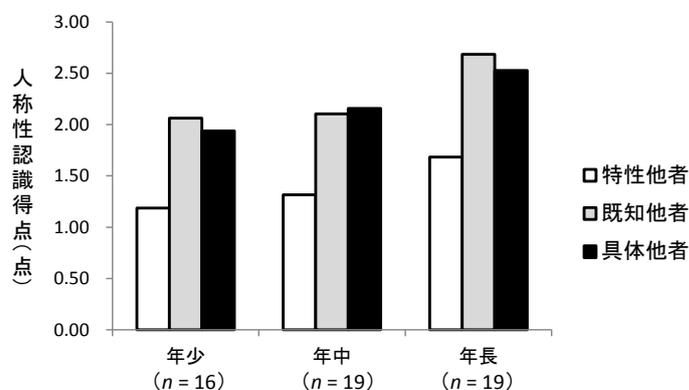


Figure11-3 年齢, 条件ごとの人称性認識得点の平均

5-2: 手続き的課題について

i) 人稱質問への回答パターンの違いの分析 研究4では、研究1, 2-3と異なり、年齢による人稱性認識の違いが示されなかった。ただしこれは、研究3で見られた、年少児は他者認識の際指さしを行うことで回答し、それを正答に含めていることが要因である可能性があった。そこで、「他者の」人稱性を認識した反応の中で、「指さし」反応(人稱質問に表情図や紙芝居の登場人物を指さすことで回答する反応)と、「言語」反応(人稱質問に名前を言及することで回答する反応。ただし指さしを伴うこともある)を区別し、分析を行った。

Table11-15に、各年齢、条件ごとに「指さし」と「言語」の反応がそれぞれどのくらい生じたのかを示した(「言語」には「十分わからない」反応も含まれる)。なお、同じ参加児が両方の反応をしていた場合、それぞれの反応が「指さし」「言語」にカウントされた

(例：指さし 2 回・言語 1 回)。人稱質問の正答割合（人稱性認識得点）に人物による違いがあるため、それぞれの人物条件において、各反応パターンの生起回数に対して、年齢 3（年少・年中・年長）の分散分析を行った。

Table11-15 人稱性認識反応の各パターンの平均生起回数

	特性他者			既知他者			具体他者		
	年少	年中	年長	年少	年中	年長	年少	年中	年長
指さし反応	.81(1.11)	.37(.60)	.42(.84)	.63(1.02)	.16(.50)	.21(.77)	.63(1.09)	.00(.00)	.16(.37)
言語反応	.38(.81)	.95(1.08)	1.26(1.28)	1.38(1.26)	1.90(1.24)	2.42(1.20)	1.31(1.35)	2.11(1.15)	2.37(.96)

具体他者条件での「指さし」反応の生起回数において、年齢の主効果が有意であった ($F(2, 51) = 4.52, \eta^2 = .15, p < .05$)。Bonferroni の多重比較の結果、年少児は年中児よりも「指さし」反応が多かった ($p < .05$)。既知他者条件 ($F(2, 51) = 1.92, \eta^2 = .07, n.s.$)、特性他者条件 ($F(2, 51) = 1.35, \eta^2 = .05, n.s.$) での「指さし」反応の生起回数において年齢による違いは見られなかった。

具体他者条件 ($F(2, 51) = 3.87, \eta^2 = .13, p < .05$) および既知他者条件 ($F(2, 51) = 3.67, \eta^2 = .13, p < .05$) での「言語」反応の生起回数において、年齢の主効果が有意であった。いずれの条件でも年長児は年少児よりも「言語」反応が多かった (それぞれ $p < .05$)。また、特性他者条件において、年齢による有意傾向の主効果が見られた ($F(2, 51) = 2.94, \eta^2 = .10, p < .10$)。年長児は年少児よりも有意傾向で「言語」反応が多かった ($p < .10$)。以上より、年少児は「他者の」人稱性を認識する際、視覚的に提示された手がかりを用いて行為でもって回答するが、年中・年長段階になるとそれを「言語」を用いて回答するという研究 3 の結果が再現された。

年少児の「指さし」による他者認識が、本研究の検討目的である人稱性認識と等価なものであるかを、「指さし」反応後に行った「それ誰？」の質問への回答を検討することで確かめた。Table11-16 に、各年齢および条件での「指さし」反応の総数と、「指さし」反応の後に行った「それ誰？」の質問に対する回答数と割合を示している。Table11-16 から、具体他者、既知他者条件において、「指さし」反応後の「それ誰？」質問に対して、年少児も一定正しい人物を回答できるものの、年中・年長児よりも割合としては高くないこと、特性他者条件においては年長段階でも正しい人物を回答することが困難であること、が示唆された。

Table11-16 「指さし」反応後の「それ誰？」質問に対する回答

	具体他者条件			既知他者条件			特性他者条件		
	年少	年中	年長	年少	年中	年長	年少	年中	年長
「指さし」の全反応数	10	0	3	10	3	4	16	7	8
友達(具体他者)に言及	3(30.0%)		3(100.0%)	1(10.0%)			1(6.3%)		1(12.5%)
友達(既知他者)に言及				3(30.0%)	3(100.0%)	4(10.0%)	3(18.8%)	2(28.6%)	1(12.5%)
友達(その他)に言及									1(12.5%)
この子(特性他者)に言及							1(6.3%)	3(42.9%)	
わからない(?カード)							2(12.5%)	1(14.3%)	4(50.0%)
無反応	4(40.0%)			3(30.0%)			3(18.8%)	1(14.3%)	
情動の繰り返し(例:にここに)	3(30.0%)			3(30.0%)			3(18.8%)		

注. 特性他者条件の年長児の1名のみ、「それ誰？」質問を行っていなかったため、総反応数と回答の反応数は一致していない。

ii) 人称性認識得点の再分析 ここでは改めて人称性認識得点を分析した。先ほどの人称性認識得点の分析 (Figure11-3) では、「指さし」反応をすべて「正答」として1点を与えていたが、Table11-16 に示した反応の中で、それぞれの人物条件にある人物へと回答を変更した反応を「正答」、それ以外の反応を「不正答」としてそれぞれ1点と0点を与え、再度人称性認識得点を算出した。

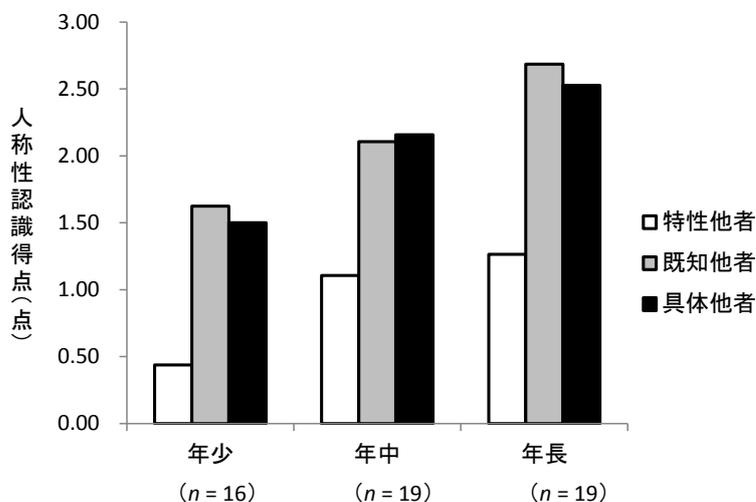


Figure11-4 指さし反応を補正した人称性認識得点の平均

3つのシナリオを合算して、人称性認識得点を算出した (最大値 3)。SPSS.22 を用いて、年齢 3 × 人物条件 3 の分散分析を行った (Figure11-4)。その結果、人物条件の主効果が見られた ($F(1.59, 81.31) = 33.25, \eta^2 = .40, p < .001$; Greenhouse-Geisser の ϵ 修正による)。具体他者 ($M = 2.09, SD = 1.12$), 既知他者 ($M = 2.16, SD = 1.15$) 条件は、特性他者 (M

= .96, $SD=1.18$) 条件に比べて人称性認識得点が高かった (それぞれ $p<.001$)。また, 年齢の主効果も見られた ($F(2, 51) = 5.75, \eta^2 = .18, p<.01$)。年長児 ($M=2.16, SD=.61$) は年少児 ($M=1.19, SD=1.04$) よりも人称性認識得点が高かった ($p<.01$)。年長・年少児と年中児 ($M=1.79, SD=.87$) との間に有意な違いは見られなかった。

iii) 特性他者条件における情動推測内容の分析 研究3と同様, 年少児と年中, 年長児では「他者の」人称性を認識する反応に質的な違いがあることが示唆された。そこで, 特性他者条件での情動推測の内容, すなわち, 特性他者条件において, 自己一致 (自己不一致) 条件で自己の好みと一致した (不一致した) 推測を行っていたかを検討した。Table11-17に, 各年齢群・条件ごとに「自己一致 (自分の好みと同様の) 推測」「自己不一致 (自分の好みと異なる) 推測」「混合・わからない」の情動推測が行われた回数を示した。なお, 今回の分析では年長児1名の特性他者条件における「十分わからない」反応は「混合・わからない」のカテゴリに含めている。また, 特性他者の好みは「トマト嫌い」ではあるが, 「がんばって食べるから」という理由でポジティブ情動を選択した年中児1名の反応は「不一致推測」に分類している。

Table11-17 特性他者条件における自己一致, 自己不一致情動推測の生起頻度

	年少(一致条件: $n=8$, 不一致条件: $n=8$)			年中(一致条件: $n=10$, 不一致条件: $n=9$)			年長(一致条件: $n=10$, 不一致条件: $n=9$)		
	自己一致推測	自己不一致推測	混合・わからない	自己一致推測	自己不一致推測	混合・わからない	自己一致推測	自己不一致推測	混合・わからない
自己一致条件	17	2	5	25	2	3	27	1	2
自己不一致条件	8	11	5	8	17	2	4	19	4

自己一致条件で自己一致推測 (例: 自分がトマト好きなら, 特性他者の情動推測はポジティブ), 自己不一致条件で自己不一致推測 (例: 自分がトマト好きなら, 特性他者の情動推測はネガティブ) の反応に1点を与え, 3シナリオ合わせて「特性他者の情動推測得点」を算出した (最大値3点)。年齢3 (年少・年中・年長) \times 条件2 (自己一致・自己不一致) の分散分析を行ったところ (Figure11-5), 条件の主効果のみ有意であった ($F(1, 48) = 5.68, \eta^2 = .11, p<.05$)。自己一致条件 ($M=2.43, SD=.84$) は自己不一致条件 ($M=1.81, SD=1.06$) に比べ, 特性他者の情報をより利用した推測を行っていた。年齢の主効果は見られなかった ($F(2, 48) = 2.09, \eta^2 = .08, n.s.$)。

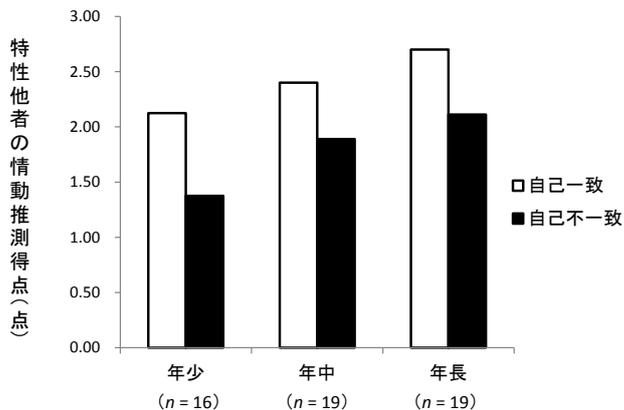


Figure11-5 年齢、条件ごとの特性他者の情動推測得点の平均

5-3：理論的課題についての結果

以上の結果より、「指さし」反応と「言語」反応の区別をし、より正確な人称性認識の発達的变化を捉えることができたと思われる。この結果を踏まえ、以下から、研究 4 の仮説 (11-1) ~ (11-3) を検証していく。

i) 人物条件の違いについて 改めて Figure11-4 で示された人称性認識の発達的变化を検討する。具体他者、既知他者条件は、特性他者条件に比べて人称性認識得点が高いこと、年長児は年少児よりも人称性認識得点が高いことが示された。まず、特性他者条件の人称性認識得点がいずれの年齢群においても低かったことから、情報を与えることは「他者の」人称性を認識することにあまり影響しないという研究 3 の知見が再現された。また、研究 4 の仮説 (11-1) ~ (11-3) のうち、

仮説 (11-2) : 「具体他者」「既知他者」の人称性は「特性他者」よりも認識される (具体 = 既知 > 特性)

が支持された。

言い換えると、「仲良しの友達」として回答された人物の人称性を認識することと、実験者が設定した「あまり関わりを持たない人物」の人称性を認識することの間には違いがないことが示された。

ii) 具体他者間の違いによる分析 上述したように、具体他者、既知他者の人称性認識得点は特性他者よりも認識され、両者の間に違いがないことが示された。ただし、この両者の間に違いがないことの要因には、具体他者として名前が挙げられていた「仲良しの友達」が、実は「関わりあり」場面がなかった人物であり、「具体=既知」の結果が、実際の実験

条件としては「既知=既知」であった、という可能性も存在する。この点を確認しなければ、具体他者と既知他者の人称性認識が同程度であるということを結論づけることはできない。

そこで、実験場面で回答された「仲良しの友達」が、日常場面において「関わりあり」場面を持つ人物であったのかについて検討した。Table11-18 に、年齢ごとの具体他者として挙げた人物との「関わりあり」場面の頻度を示している。なお、この場合の「関わりあり」場面の頻度は、対象児 A を観察した時に対象児 B との間で見られた「関わりあり」場面の頻度に、対象児 B を観察した時に対象児 A との間で見られた「関わりあり」場面の頻度も加えたものとなっている。したがって、対象児 A の観察時に対象児 B との間で「関わりあり」場面が 0 回であったとしても、対象児 B の観察時に対象児 A との「関わりあり」場面が 10 回あったとすれば、Table11-17 においては 10 回の範囲に含まれる。

Table11-18 年齢ごとの具体他者として挙げた人物との「関わりあり」場面の頻度

	0回	1~10回	11~20回	21~30回	31~40回	41~50回	51~60回	61~70回	71~80回	81~100回	101回~
年少	1(6.3)	8(50.0)	1(6.3)	3(18.8)	1(6.3)	1(6.3)	0	1(6.3)	0	0	0
年中	1(5.3)	4(21.1)	7(36.8)	3(15.8)	0	1(5.3)	2(10.5)	0	1(5.3)	0	0
年長	4(21.1)	5(26.3)	1(5.3)	4(21.1)	0	0	0	1(5.3)	0	0	4(21.1)

注. 単位は回数 (() 内は%)

Table11-18 において、「関わりあり」場面が 0 回の人物を「仲良しの友達」として挙げた参加児の人数と、少なくとも 1 回以上「関わりあり」場面があった人物を「仲良しの友達」として挙げた参加児の人数を、各年齢ごとに、js-STAR の統計パッケージを用いて直接確立検定を行った。その結果、いずれの年齢群でも有意な人数の偏りが見られた（年少と年中、 $p < .001$ ；年長、 $p < .05$ ）。「関わりあり」場面が 0 回の子どもを「仲良しの友達」に挙げた人数よりも、1 回以上ある子どもを挙げた人数の方が多かった。このことより、幼児に「仲良しの友達」を尋ねた場合、おおむね「関わりあり」場面が生起した人物を回答することが示された。

とは言え、頻度としてはそれほど多くない 1~10 回の範囲までで 50%の参加児が含まれることを考慮すると、必ずしも「具体他者=関わりあり人物」と「既知他者=あまり関わらない人物」の比較となっていなかった可能性も存在する。そこで、「関わりあり」場面の頻度が実際に多い人物を具体他者に挙げた子どもの群と、それほど多くない人物を挙げた群を比較し、人称性認識に違いが見られるかを検討した。

「関わりあり」場面が10回以上の人物を具体他者として言及した参加児を「実験・観察一致群（一致群）」、そうでない参加児を「実験・観察不一致群（不一致群）」とした（Table11-19）。10回を基準にしたのは、この時点でいずれの年齢群もほぼ半数の人数に分かれ、統計分析をかける人数が確保されると考えたためであった（Table11-18 参照）。SPSS.22 を用いて、人称性認識得点に対して人物条件 3（具体・既知・特性）×群条件 2（一致群・不一致群）の分散分析を行ったところ（Table11-18）、人物条件の主効果（ $F(1.60, 83.07) = 34.97, \eta^2 = .40, p < .001$; Greenhouse-Geisser の ϵ 修正による）が有意であった。具体他者、既知他者条件は、特性他者条件よりも人称性認識得点が高かった（いずれも $p < .001$ ）。しかし群条件の主効果（ $F(1, 52) = .50, \eta^2 = .01, n.s.$ ）および人物×群の交互作用（ $F(1.60, 83.07) = .75, \eta^2 = .01, n.s.$ ）は有意ではなかった。

Table11-19 実験・観察一致群と不一致群の人称性認識得点（（ ）内はSD）

特性他者		既知他者		具体他者	
不一致群 (<i>n</i> = 23)	一致群 (<i>n</i> = 31)	不一致群 (<i>n</i> = 23)	一致群 (<i>n</i> = 31)	不一致群 (<i>n</i> = 23)	一致群 (<i>n</i> = 31)
.74(1.05)	1.13(1.26)	2.17(1.11)	2.16(1.19)	2.00(1.24)	2.16(1.04)

第六節：考察

研究4では、研究3で残された理論的課題と手続き的課題の2点を検討した。理論的課題について、「個別具体から一般へ」という発達プロセスにおいて、「一緒のクラスだがあまり関わらない他者」の人称性認識をいかに位置づけるのか、について検討した。具体的には、「具体他者（参加児が回答した仲良しの友達）」「特性他者（情報を与えた架空の人物）」に加え、「既知他者（観察結果から設定した同じクラスだがあまり関わらない子ども）」を設定し、この3者の人称性認識の発達的变化を検討した。手続き的課題としては、「他者の」人称性を認識する際の「指さし」反応と「言語」反応を区別して人称性認識の発達的变化を検討した。

以下、まずは手続き的な課題についての考察を行い（6-1）、次に理論的課題の考察を行っていく（6-2）。

6-1：手続的課題について

i) 「指さし」反応と「言語」反応 研究4では、研究3で示された、年少児は「指さし」反応によって回答する傾向があるという可能性を考慮し、まずは「指さし」反応をすべて正答にした。その結果、人物条件の違いについては示されたものの、研究1や2-3で見られたような年齢の違いが見られなくなった (Figure11-3)。次に、実際に「指さし」反応と、言語によって人物を回答する「言語」反応がどれほど生じたのかについて分析した。その結果、おおむね年少児は「指さし」反応が多く、年長児は「言語」反応が多いことが示された (Table11-15)。これは研究3や瀬野・加藤 (2007) の知見と一致している。また、「指さし」反応が「他者の」人称性を明確に認識している反応として扱えるかについて、「指さし」反応後に行った「それ誰？」の質問への回答を検討した (Table11-16)。この質問への回答も考慮して、改めて人称性認識得点に対して分散分析を行ったところ、具体他者、既知他者の人称性は、特性他者に比べて認識されること、年少児よりも年長児のほうがより「誰の」情動かという人称性が認識できることが示された (Figure11-4)。最後に、「指さし」反応を「誰の」情動かについて明確に認識したうえでの反応ではない可能性を示すために、研究3と同様、特性他者条件で特性情報を利用した情動推測を行っているかを検討した (Figure11-5)。その結果、自己一致条件は自己不一致条件よりもより特性他者の情動について正確な推測ができていたことは示されたものの、年齢による違いは示されなかった。

ii) 研究3との違い 研究4と研究3ではいくつかの違いが見られた。まず研究3では年少児はすべての他者条件で人称性認識のパフォーマンスが同程度であったが、研究4では特性他者条件が具体、既知他者条件と比べて低いという結果が示された。また、研究3では、特性他者条件での情動推測得点において、自己一致条件と不一致条件において違いはなく、年長児の方が年少児よりもより特性情報を利用した情動推測を行うという年齢の違いが示されているが、研究4では条件の違いが見られ、年齢の違いが見られなかった。この2点の違いについて、補足的に考察する。

まず、他者間の違いについて述べる。研究3と研究4では、どちらもすべての人物条件が他者であるという点では一致している。しかし、研究3では架空の人物が2条件あったのに対し、研究4では、具体と既知という、実際に存在している人物が2条件あった。つまり、内的表象に注意を向けやすい条件が2つあったということになる。このことが、「指さし」反応によって人称質問に回答し続けるという傾向を抑制したのではないだろうか。

事実、年少児は人称質問に対して「指さし」反応に加え、「自分」「友達（具体・既知）」「わからない」といった反応も行っている（Table11-14）。そして、特性他者条件において、内的表象に注意を向けるものの、まだ表象が確立しておらず、「誰の」情動かについて誤答が増え、パフォーマンスが低下したと思われる。まとめると、研究 4 では、年少児にとって内的表象へと注意を向けやすい条件が 2 つあったことが、逆に「指さし」反応をし続けることを抑制し、特性他者条件のパフォーマンスを低下させたと考えられる。そしてこの結果は、自己を含めた具体的な人物が 2 条件あった研究 1 や研究 2-3 の結果と一致している。

次に、特性他者条件での情動推測パフォーマンスの違いについて述べる。研究 3 では自己一致条件と不一致条件の違いが見られず、年齢による違いが見られたが、研究 4 では条件の違いが見られ、年齢の違いが見られなかった。まず、条件の違いに関してであるが、先行研究の知見からすると、むしろ自己一致条件のほうが自己不一致条件よりもパフォーマンスが高い結果の方が妥当であると言える（朝生, 1987; Chandler & Greenspan, 1972）。つまり、自己一致条件は、「他者の」情報を利用した反応に加え、「自己準拠反応」（朝生, 1987）を行った子どもも正答に含まれたため、パフォーマンスが向上したと思われる。一方、不一致条件ではこのような「自己準拠反応」は誤答となり、その分だけパフォーマンスが低下したと思われる。研究 3 でこのようなパフォーマンスの違いが見られなかった要因については不明であるが、例えば自己一致条件において、本当はトマトが嫌いにもかかわらず「好き」と答えてしまい、かつ本当の好みを参照して「自己準拠反応」を行った結果、（実験的には）自己一致条件で自己不一致の反応を行った、とカテゴライズされたという事態があったのかもしれない。参加児が自分の好みについて本当に理解しているのか、また理解しているとして、そのことを話せるような雰囲気になっているのかなど、実験の準備段階において検討すべき課題であると言えよう。

研究 3 では年齢の違いが見られ、研究 4 では見られなかったことについて述べる。先行研究（e.g., 朝生, 1987; Chandler & Greenspan, 1972）の知見からも、年少児よりも年長児の方が特性他者条件における情動推測得点は高まると予想されるが、研究 4 では年齢の違いは示されなかった。ただし、研究 4 では参加児の数が相対的に少なく、特に年少児は 16 名という人数であったので、このような人数の少なさが、統計的な結果が示されなかった要因であると思われる。事実、記述統計のレベルで見ると（Table11-17）、傾向としては年少児が他者情報を（特に自己不一致条件において）利用することに困難が見られること

が示唆される。したがって、研究 3 の人数まで増やせば、おそらく再び年齢による違いが示されるものと思われる。

iii) まとめ 以上、研究 3 によって提起された手続き的課題、すなわち「指さし」反応と「言語」反応の区別およびそれをいかに扱うか、についての結果を述べてきた。結果としては (1)「指さし」反応を含めると年少児も人称性認識のパフォーマンスは高まるものの、それを本研究が捉えようとしている「他者の」人称性認識として扱うことには注意が必要であること、(2)「指さし」反応の後にさらに「それ誰？」などの質問を行うことで、真に参加児が「他者の」人称性を認識していたかについて検討でき、その点を踏まえて人称性認識の発達的变化を検討する必要があること、が示された。その点を考慮して検討したところ、具体他者と既知他者の人称性は特性他者よりも認識されること、年長児は年少児よりも「他者の」人称性が認識されること、の 2 点が確認された。この結果を受け、次に理論的な課題、すなわち「個別具体から一般へ」という発達プロセスにおいて、「あまり関わらない他者」がいかに位置づくのかについて考察する。

6-2：理論的課題について

i) 人物条件の違いについて 分散分析の結果 (Figure 11-4), 具体他者、既知他者の人称性は特性他者よりも認識されることが示された。このことより、(1) 情報を与えることは「他者の」人称性を認識することにあまり影響しないという研究 3 の知見が再現されたこと、(2) 研究 4 の仮説 (11-1) ~ (11-3) のうち、仮説 (11-2): 「具体他者」「既知他者」の人称性は「特性他者」よりも認識される (具体=既知>特性) が支持されたこと、が示された。

(1) について、他者 (の心の) 理解は、認知的な情報処理の結果形成されるのではなく、他者との関わりの中で発達するということを改めて確認したものと言える。この発達プロセスに関しては、研究 3 で述べたように、多くの先行研究が示唆していることと一致している。

(2) について、研究 4 の重要な点は、具体他者 (友達) と既知他者 (あまり関わらないクラスの子) の間には人称性認識の違いは見られないことを示したことであろう。したがって、「他者の」人称性認識において、「具体他者 (友達)」と「既知他者 (一緒のクラスだがあまり関わらない子) は同じ水準にあるものとして位置づけられることが示唆された。これは、幼児も「友達」と「知り合い」といった 2 種類の他者を区別して認識しているこ

とを示した先行研究 (Costion & Jones, 1992; 原, 1995, 2005) の知見と一致している。

ではなぜ、「具体他者」と「既知他者」の人称性認識が同程度となったのであろうか。ここでは、二者間で直接になされる関わりとは別に、集団を媒介とした間接的な関わりが他者理解に影響する可能性について考察する。また、後者の関わりの具体例として、(1) 第三者としての他児の観察、(2) 保育士による集団を対象とした働きかけ、の 2 つを取り上げる。

まず (1) について、集団で活動する場合、たとえ本人が直接に関わることはなくても、子ども同士の行動や情動を第三者的な立場で観察する機会が多くあると予想される。例えば丸野・岡崎 (1998) は、お弁当に描かれた顔 (のりやふりかけで作られている) を「爆発している」とからかっているタカシ君 (6 歳) とからかわれているユリちゃん (6 歳) の様子を見て、過去の自身の経験 (悔しい思い) と現在のユリちゃんの気持ちを重ね合わせるヨシ君 (6 歳) のエピソードを報告している。このエピソードでは、ヨシ君とタカシ君、ヨシ君とユリちゃんとの間に直接的な関わりが生じていることは報告されていない。しかし、この場面では確かにヨシ君がユリちゃんの気持ちを思いやっていることが読み取れる。このように、集団活動においては、決して当事者ではないものの、他児同士の関わりを第三者的な立場で観察する機会 (そのことを通して「他児」の気持ちを推測する機会) が少なくないと予想される。このような経験が、直接的な関わりがなくても「その子」についての他者理解を形成していくことにつながっていくものと思われる。

(2) について、保育士や幼稚園教諭が集団を対象として行う活動や実践そのものが、他者理解を促す多くのきっかけを含むものと予想される。例えば結城 (1998) は、幼児教育において「〇〇組さん」といったクラス、グループに対する声かけが行われていることを示している。また、直接的に活動を共有していなかった子ども達同士でも、遊びの接点を作ろうと意図する実践 (田中, 2014) や、様々な子どもの様子をクラス全員に伝える実践 (神田, 2004) などは、すでに第二節で述べた通りである。この例に限らず、保育士や幼稚園教諭が特定の子どもではなく「みんな」「グループ」に働きかける事例は非常に多い。

ごっこの後、たいすけとすみれが泣いていたので話を聞く。「タコにギュッとつかまれていややった」「だれかにあしふまれていややった」と話すので、良い機会だと思い、皆で話をする。保「サメがタコ捕まえるのは楽しいけど、強くしたらどうかな〜？」子「いたい」保「じゃ〜どうしたら良いかな？」よしこ「やさしくしたらいい」と言うのでそのことを

皆で確認する。(久田・岡, 2013, p.68)

運動会を終えたある日、散歩の時の子どもと保育者の会話です。

みささん「なあ、たろうくんってあんまりたかかはらへんようになったなー」

保育者「ほんまやなー。前は、よう口でもの言わんと手でもの言うてたなー」

まわりの子どもたちも「ほんまやなー」と口々に言います。

保育者「たろうくん、この頃いっぱいお話できるようになったやろ。そやから手でもの言わなくてもようになったんと違うかな？」

子ども達「そうやなー」と納得した顔。

たろうくんもまじめな顔で、ちょっとすましてみんなの話を聞いていました。(的場, 2006, p.89)

このような、保育士、幼稚園教諭による集団を意識した活動や、子どもの様々な姿の伝達を通して、直接的な関わりを持たない子ども同士が、お互いの理解を深めていくことが予想される。

以上をまとめると、具体他者と既知他者の間で人称性認識に違いが見られなかった要因として、幼児期の他者理解に影響する「関わり」の中に、(従来の研究で取り上げられていたような)二者間での直接的な関わりに加え、集団を媒介とした間接的な関わり(具体例として上記の(1)(2))が存在することが想定される。もちろん、「集団を媒介とした間接的な関わり」に関して直接データを収集しているわけではないので、このプロセスに関して明確な結論を下すことはできない。また、後に述べるように、「具体他者」と「既知他者」を厳密な形で条件統制できていなかった可能性も残っている。とは言え、「あまり関わらない他者」について着目した研究がほとんどない現状において、あまり関わらない子ども同士でも、一緒のクラスにいて活動を共有するという中で、お互いについての理解を深めていくというプロセスを示唆した研究4の知見には一定の意義があろう。

ii) 年齢的变化について 研究4においては、年長児は年少児よりも人称性認識得点が高いことが示された(Figure11-4)。また、「他者」認識の反応の際、すべての人物条件で年長児は年少児よりも(有意傾向もあるものの)「言語」による回答が多かった(Table11-15)。年齢×人物の交互作用はなかったものの、他者に関する本研究全体の仮説(第5章参照)、仮説(2)年中(4,5歳)段階で、「具体他者」の情動推測において、「具体他者の」人称性

を認識する

仮説 (3) 年長 (5, 6 歳) 段階で、「一般他者」の情動推測において、「一般他者の」人称性を認識する

は一定支持されたと言えるだろう。これは、これまでの研究 1 や 2-3 で示された発達プロセスと一致している。

6-3 : 今後の課題

研究 4 (および研究 3) を通して、「他者」の人称性認識は「情報の有無」といった認知的処理の結果なされるものではなく、「関わりの有無」といった社会的相互作用の結果形成されるものであるということが示された。また、その際の「関わり」についても、二者間での直接的な関わりだけでなく、集団を媒介とした間接的な関わりもまた、他者理解に影響することが示唆された。ただし、後者の結論についてはまだ暫定的なものであると言える。その理由として、(1) 具体他者として言及された子どもについて、実際の観察データ上は「関わりあり」場面がなかった事例がある、(2) 観察場面が限定的 (室内自由遊び) であり、「既知他者」として設定された子ども同士が、屋外自由遊びや遊び場面以外で「直接的な関わり」を頻繁に行う関係性にあった可能性がある、の 2 つの問題が挙げられる。この 2 つから、本研究では、具体他者と既知他者の比較を「直接的な関わりありの他者」と「直接的な関わりなしの他者」として厳密には比較できていないと言える。もちろん、(1) に関しては、「少なくとも 1 回」という幅広い設定ではあるものの、それでも「仲良しの友達」として「関わりあり」の人物を言及した参加児のほうが、「関わり」が 0 回の人物を言及した参加児よりも多いこと (Table11-18)、また、具体他者との「関わりあり」場面の多少によって群を分けたとしても、具体他者の人称性認識のパフォーマンスにおいて違いが見られなかったこと (Table11-19) を考慮すると、「関わりあり」場面がなかった人物が具体他者として設定されたという事態そのものが大きな影響を持っていたわけではないと思われる。また、(2) に関しても、5 月期～7 月期の全三回観察した中で 1 度も「関わりあり」場面が見られないことが「既知他者」設定の条件であったことから、既知他者として設定された子どもがその他の場面で「関わりあり」場面を頻繁に持つ人物 (つまり具体他者) であった可能性も低いと言える。しかし、これらのことはいまだ可能性の域を出ない問題であり、既知他者や具体他者の設定基準について、より厳密な手続き的修正が求められると言えよう。さらに、研究 4 では、「関わりあり」場面の量的な側面しか検討していなかつ

たが、例えば「ふり遊びを多く共有していた子ども」、や、「ケンカを多く行っていた子ども」といった、二者間での直接的な関わりの中でも質的な違いを取り出して検討した場合、あるいは他者間に違いが見られたかもしれない。この点については、観察データの再分析を行うなどの方法で検討できる可能性がある。

とは言え、暫定的にはあれ、「個別具体から一般へ」という発達プロセスにおいて「一緒のクラスにいるが関わらない子」をいかに位置づけるのか、という研究 4 の目的に関しては一定達成できたと思われる。したがって、本研究においてこの点をさらに検討していくということを行わない。必ずしも直接的な関わりではないところに他者理解のきっかけがあるという可能性を示唆したという意義を再確認し、これまでの研究を含めて「情動推測における人称性認識の発達の变化」についてまとめることにする。

第七節：第 11 章のまとめ

第 11 章では、理論的な課題として、「個別具体から一般へ」という発達プロセスを理論化する場合、二者間での直接的な関わりを持つ他者（具体他者）とは別に、あまり直接的な関わりを持たない他者（既知他者）の人称性認識をいかに位置づけるのか、を確認すること、手続き的な課題として、一連の情動推測課題における（特に年少児期の）指さしによる反応と言語による反応の区別を行うこと、の 2 点について検討を行った研究 4 について報告した。研究 4 の結果、手続き的課題について、年少児では「他者の」人称性認識への回答に際して、指さしで回答する傾向が多いこと、その反応は必ずしも人称性を認識している反応ではないこと、が示された。理論的課題について、(1) 具体他者の人称性は特性他者よりも認識されること、(2) 具体他者と既知他者の人称性認識に違いが見られないこと、が示された。(1) より、「他者」間の違いの要因は、「情報」ではなく「関わり」であるという研究 3 の知見が再現された。(2) より、「個別具体から一般へ」という発達プロセスにおいて、具体他者と既知他者は同程度に位置づくものであること、他者間の違いを生み出す「関わり」について、二者間での直接的な関わりに加え、集団を媒介とした間接的な関わりが存在すること、が示唆された。

次の第 12 章では、これまでの研究知見を踏まえ、幼児期の情動推測における人称性認識の発達について明らかになったことをまとめ、今後の課題について考察する。

脚注

- 1) 少数ではあるが、いないと回答した参加児には「一緒に遊ぶ子」として再度質問し、回答を得た。
- 2) 少数ではあるが、間違っていたり、答えられなかった参加児には実験者が答えを教えた。
- 3) 年長児 1 名に対して、実験者の手続きのミス（カエルをカブトムシと言及して人称質問を行う）が見られたが、1 つの反応だけであり、その後の実験の進行にも支障がなかったため、データに含めている。また、年少児 1 名に対し、既知他者設定にミス（「関わりあり」場面の頻度が多い人物を設定）があったが、データ解析の人数確保のため、そのままデータに含めた。

第三部

第 12 章：総合考察

第一節：第 12 章の目的

本研究では、幼児期の情動推測における人称性認識をテーマに、

目的 (1)：幼児は「自己（自分）」「具体他者（友達）」「一般他者（架空の人物）」の情動を推測する際、「誰の」情動として認識しているのか、およびその発達的变化

目的 (2)：具体他者と一般他者では、「誰の」情動と捉えるのかの発達に違いが見られるのか

の大きく 2 つのテーマを理論的、実証的に検討してきた。具体的には、

仮説 (1)：年少 (3, 4 歳) 段階で、「自己の」情動推測において、「自己の」人称性を認識する

仮説 (2)：年中 (4, 5 歳) 段階で、「具体他者」の情動推測において、「具体他者の」人称性を認識する

仮説 (3) 年長 (5, 6 歳) 段階で、「一般他者」の情動推測において、「一般他者の」人称性を認識する

仮説 (4)：幼児は「他者の」情動を推測する際、必ずしも「他者の」情動として認識しているわけではなく、その認識は年少 (3, 4 歳) ～年長 (5, 6 歳) にかけて発達していく

仮説 (5)：「具体他者」と「一般他者」の人称性認識の発達の関連性は、「具体他者」の人称性が十分認識されてから「一般他者」の人称性が認識され出すという「個別具体から一般へ」というプロセスである

の 5 つの仮説を検証した。

第 12 章では、研究 1～4 で得られた知見をまとめ、それらについて考察することを目的とする。まず、これまでの研究結果をまとめる (第二節)。その後、幼児期の情動推測における人称性認識の発達プロセスをまとめる (第三節)。次に、そのメカニズムについてのモデルを提示する (第四節)。さらに、これらの知見が情動理解研究および保育・教育実践へ与える示唆について、発展的に考察する (第五節)。最後に、残された課題と今後の方向性について考察する (第六節)。

第二節：これまでの知見のまとめ

本研究の第一部では、幼児期の情動推測において「誰の」情動かという認識に着目する必要があること、「他者」間の違いを区別して検討する必要があること、の2点を理論的に検討し、その発達プロセスについての仮説を提示した。第二部では、その理論的示唆を受けて、研究1~4を行ってきた。ここではおもに第二部の研究知見をまとめ、その発達プロセスとメカニズムについてのモデルを提示する。

i) 研究1 (第6章) まず研究1では、幼児期の情動推測における人称性認識を捉えるための実験パラダイムを考案し、それを実施した。具体的には、両義的状况を用いて、「自己(自分)」「具体他者(友達)」「一般他者(架空の人物)」の情動を推測する課題を行い、最後に「誰の」情動として認識していたのかを確認する質問を行う、という実験を行った。その結果、上記5つの仮説をおおむね支持するものとなった。ただし、「一般他者の」人称性認識は年長段階でも困難であるという結果が示された。このことから、幼児は「誰の」情動かについては明確に認識しているという従来の情動理解研究の<暗黙の前提>を見直す必要があること、「誰の」情動かの認識そのものが幼児期を通して発達すること、その発達プロセスは個別具体の関わりを持つ人物からそのような関わりを持たない人物へと移行する「個別具体から一般へ」であること、の3点が示唆された。

ただし、研究1では、「わからない」反応を誤答としていたために「他者の」人称性認識を低く評価している可能性があること、一般他者の人称性の認識困難は情報が与えられていない事によるものであり、「他者」間の違いは「関わり」によるものではない可能性があること、の2点の課題が挙げられた。

ii) 研究2 (第7~9章) 研究2では、研究1の1つ目の課題である「わからない」反応を研究上どう扱うのかについて検討した一連の実験を行った。研究2-1では、そもそも幼児は「わからない」ということを認識するのかについて検討した。その結果、年少段階から一定程度「わからない」ことを認識することが示された。研究2-2では、情動推測課題において示される「わからない」という反応が「他者の情動はわからない」ことがわかったゆえの反応であるのかを検討した。その結果、年長(5, 6歳)段階から、「他者の」情動だと認識したがゆえの「わからない」反応が生じることが示された。研究2-3では、研究2の「わからない」反応を「他者の」情動だと認識している反応として扱い、改めて「自己」「具体他者」「一般他者」の人称性認識を検討した。その結果、研究1で示された結果より

も「他者の」人称性認識が向上することが示された。また、年齢的变化については、上記5つの仮説を支持する結果を得た。

iii) 研究3 (第10章) 研究3では、研究1のもう1つの課題である、「他者」間の人称性認識の違いを生じさせる要因が「情報の有無」なのか「関わりの有無」なのかを検討した。「具体他者 (友達)」「一般他者 (架空の人物)」に加え、「特性他者 (情報を与えた架空の人物)」の3つの条件を設定し、それぞれの人称性認識を検討した。その結果、具体他者の人称性は一般他者、特性他者よりも認識され、かつ一般他者と特性他者に人称性認識の違いは見られなかった。このことより、「他者」間の違いを生じさせる要因は「情報の有無」ではなく「関わりの有無」であることが示された。

研究3の課題として、「個別具体から一般へ」という発達プロセスにおいて、「あまり関わらない他者」がどのように位置づくのかについて確認することが挙げられた。また、年齢的变化については年中児で人称性認識が一度低下するというV字型の変化が示されており、「指さし」と「言語」の2つの反応を区別するという手続き的な課題も残された。

iv) 研究4 (第11章) 研究4では、研究3の課題である、「個別具体から一般へ」という発達プロセスにおいて、「あまり関わらない他者」がどのように位置づくのかについての確認、および「指さし」と「言語」の2つの反応を区別する手続き面の確認、の2つを行った。「具体他者 (参加児が言及した友達)」「特性他者 (情報を与えた架空の人物)」に加え、「既知他者 (観察の結果から取り出した、同じクラスではあるがあまり関わらない子ども)」の3つの条件を設定し、それぞれの人称性認識を検討した。

手続き的課題についての結果として、年少児は「指さし」反応が多く、年長児になると「言語」で回答すること、年少児の「指さし」反応は必ずしも「誰の」情動かを認識した反応ではないこと、が示された。理論的課題についての結果として、具体他者と既知他者の人称性は特性他者よりも認識され、具体他者と既知他者の間に違いは見られなかった。「他者」間の違いを生じさせる要因は「情報の有無」ではなく「関わりの有無」であることが再現された。また他者理解に影響する「関わり」には二者間での直接的な関わりに加え、集団を媒介とした間接的な関わりが存在することが示唆された。

以上、研究1~4の一連の流れとそこで示された結果について概観した。以上の流れを振り返ると、研究1, 2は主に情動推測における人称性認識の発達プロセス (どのように発達するのか: 仮説(1)~(4))について、研究3, 4は発達メカニズム (なぜ発達するのか: 仮説(5))について、それぞれ検討したものであると言える。以下に、プロセスとメカニ

ズムという2つの観点から、それぞれの研究知見をモデル化してまとめる。

第三節：発達プロセス（どのように発達するのか）について

第5章で提示した本研究の人称性認識の仮説モデルを改めて以下に示した(Table12-1)。また、研究1~4で示された結果をまとめてTable12-2に示した。

Table12-1 人称性認識の発達プロセスに関する仮説モデル

	年少(3,4歳)			年中(4,5歳)			年長(5,6歳)		
	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)
人称性認識	○	△	×	○	○	△	○	○	○

Table12-2 研究1~4の人称性認識の発達プロセス

研究1の結果									
	年少(3,4歳)			年中(4,5歳)			年長(5,6歳)		
	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)
人称性認識	○	△	×	○	△	×	○	○	×
研究2の結果									
	年少(3,4歳)			年中(4,5歳)			年長(5,6歳)		
	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)
人称性認識	○	○	×	○	○	×	○	○	○
研究3の結果									
	年少(3,4歳)			年中(4,5歳)			年長(5,6歳)		
	特性他者 (情報あり)	一般他者 (架空の人物)	具体他者 (友達)	特性他者 (情報あり)	一般他者 (架空の人物)	具体他者 (友達)	特性他者 (情報あり)	一般他者 (架空の人物)	具体他者 (友達)
人称性認識	○ (?)	○ (?)	○ (?)	×	×	○	△	△	○
研究4の結果									
	年少(3,4歳)			年中(4,5歳)			年長(5,6歳)		
	特性他者 (情報あり)	既知他者 (関わりなし)	具体他者 (友達)	特性他者 (情報あり)	既知他者 (関わりなし)	具体他者 (友達)	特性他者 (情報あり)	既知他者 (関わりなし)	具体他者 (友達)
人称性認識	×	△	△	×	○	○	△	○	○

研究1~4の結果を見ると、おおむね仮説モデルに示された発達プロセスと一致していたと言える。ただし、「一般他者の」人称性認識に関しては若干の修正が必要であると思われる。なぜなら、「一般他者の」人称性認識については、年長児段階で認識されるという結果を支持したのは研究2のみであり、その研究においても一般他者条件で（一般他者の人称性を認識した際に生じると予想される）「わからない」反応がそれほど多く生じたわけではなかったからである。よって、年長児は「関わりを持たない架空の人物の」人称性を認識し出す段階であると言えるだろう (Table12-3)。

Table12-3 本研究の結果を踏まえた人称性認識の発達プロセス

	年少(3,4歳)			年中(4,5歳)			年長(5,6歳)		
	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)	自己 (自分)	具体他者 (友達)	一般他者 (架空の人物)
人称性認識	○	△	×	○	○	×	○	○	△

以上より，本研究全体の仮説（第5章参照）である，

仮説（1）：年少（3，4歳）段階で，「自己の」情動推測において，「自己の」人称性を認識する（自己条件において，「誰の」情動かを尋ねた際，「自分」だと回答する）

仮説（2）：年中（4，5歳）段階で，「具体他者」の情動推測において，「具体他者の」人称性を認識する（具体他者条件において，「誰の」情動かを尋ねた際，「友達」だと回答する）

は支持された。また，

仮説（3）：年長（5，6歳）段階で，「一般他者」の情動推測において，「一般他者の」人称性を認識する（一般他者条件において，「誰の」情動かを尋ねた際，「この子」だと回答する）

は，修正を行い，年長（5，6歳）段階で認識し出す，となった。以上を通しての本研究の1つの結論としては，

仮説（4）：幼児は「他者の」情動を推測する際，必ずしも「他者の」情動として認識しているわけではなく，その認識は年少（3，4歳）～年長（5，6歳）にかけて発達していく

と言えるだろう。

ではこのような人称性認識の発達プロセスがなぜ生じるのであろうか。次に，本研究で得られた知見に加え，先行研究を参考にしながら，自己，具体他者，一般他者の人称性認識の発達メカニズムについて述べていく。

第四節：発達メカニズム（なぜ発達するのか）について

4-1：自己情動について

まず自己情動について、なぜ年少（3, 4 歳）段階で、「自己の」情動推測において、「自己の」人称性を認識することができるのかについて考察する。本研究ではこのメカニズムについて直接検討していたわけではないが、ここではその要因として、発達初期になされる母子間のコミュニケーション、特に感情語を伴った会話に着目する。すでに第 2 章のレビューで述べているところではあるが、例えば Dunn, Bretherton, & Munn (1987) は、母親およびきょうだいの会話の中で、2 歳頃までに子どもは自他の情動状態について言及することを報告している。また篠原 (2011) は、生後 6 カ月時点でのマインドーマインドネス (MM: 母親が乳児の心的状態に目を向け、乳児を心を持ったひとりの人間として扱う傾向) の得点と、3 歳および 4 歳時点での情動推測課題 (および心の理論課題) のパフォーマンスとの関連を検討している。その結果、母親の MM と 4 歳時点における表情ラベリング課題のパフォーマンスに有意な相関が見られた。また、母親の MM の高さが、生後 6 カ月時点での子どもへの心的語彙を多く語りかけることを媒介として、表情ラベリング課題のパフォーマンスに正の影響を与えること、言い換えると、MM が親子間での心についての会話という具体的なやりとりを通して、子どもの情動語使用の発達に寄与するというプロセスが示された。

このような感情語のやりとり、あるいは心的状態を持った存在として関わられるという経験が、「自己の」情動を認識させることにつながると予想される。なぜなら、このような相互作用を行う時に言及される情動は、多くの場合「子ども自身の」情動だと思われるからである。実際、園田・無藤 (1996) は、内的状態へ言及しやすい母親は、そうでない母親に比べ、子どもの内的状態に多く言及することを示している (ただし別の他者の内的状態への言及も多いことが示されている)。つまり、発達初期のコミュニケーションにおいて、子どもが推測する (発達初期では母親によって言及される) 情動は、「自己の」人称性が伴った情動であると言える。さらに、3 歳は自己を言語的に対象化することが可能となってくる時期でもある (西川, 2003)。したがって、3 歳ごろになると、単に自身の情動状態を対象化するだけでなく、その情動の主体となっているのは「自分」であるということまで含めて対象化できるようになるものと思われる。まとめると、3 歳までの母子の相互作用 (特に「自己の」情動について言及される) 経験に加え、3 歳ごろに確立されてくる自己の言語

的対象化の力が合わさることで、状況手がかり課題において Figure3-1（第3章，以下に再掲）のような構造を持つこと，すなわち自己情動を推測する際，それを「自己の」情動として捉える事が可能となると思われる。

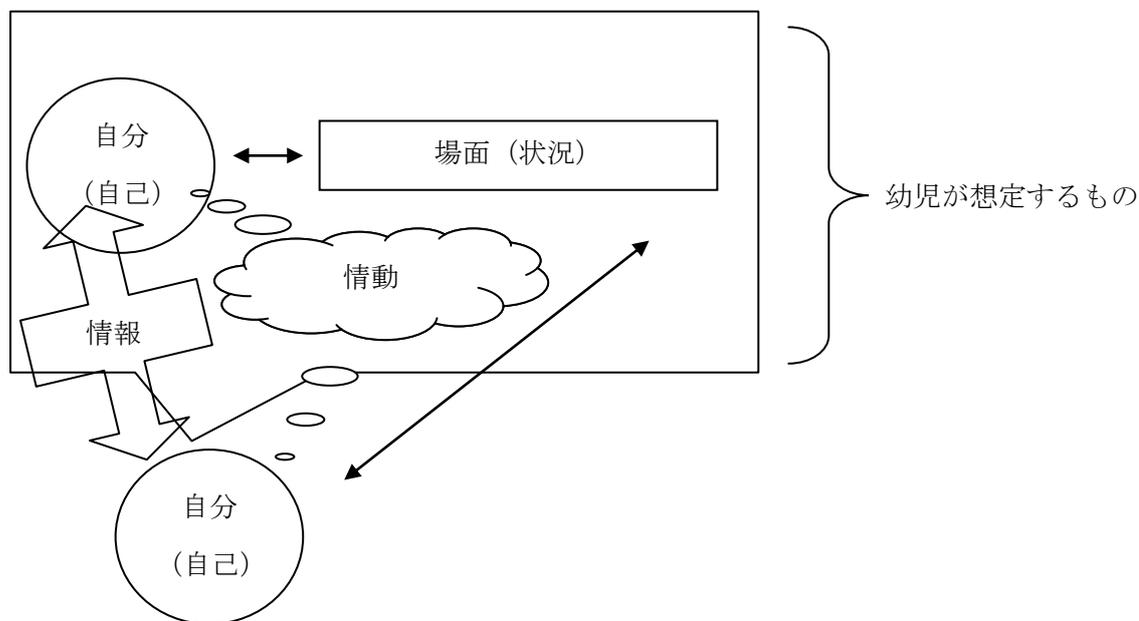


Figure3-1 状況手がかり課題における自己情動の推測プロセス

4-2：具体他者（友達）情動について

本研究の結果より，具体他者の人称性は4，5歳ごろに認識されることが示された。ここではそのメカニズムについて，(1) 関わりを通して個別法則的な他者理解が形成され，(2) それをことばによって対象化し，心的に操作することが可能となる，の2つを想定し，考察する。

すでに第二部で何度か述べたように（研究3，4），具体的関わりから他者理解が生じるというメカニズムそのものは，多くの研究で示されている通りである。例えば岩田（2005）は，実験場面においては他者理解が困難とされる3歳ごろでも，日常場面のコミュニケーションにおいては他者の心的状態について言及することを示しており，日々の関わりを通して「子どもが自ら生きる世界・文脈に応じて特化させた“個別法則（遠藤，1997）”とも言えるような他者理解」（p.158）が形成されることを示唆している。また，幼児期においても，他者との日常のやりとり経験から，その他者についての理解を形成していくこと，そのような「関わりを通して形成される個別法則的な他者理解」を参照して自他の心情や

行為の予測・解釈を行っていくことが示唆されている（丸野・岡崎, 1998）。「他者理解に関する研究の多くでは、子どもが実生活上で関わりを持たない架空の人物の行動を予測することが求められてきた」（坂上, 2012, p.30）ことを踏まえると、幼児期における個別法則的な他者理解の重要性を実証レベルで指摘したことは、本研究の重要な意義の1つであろう。特に幼児期は、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（Denham, von Sallsch, Olthof, Kochanoff, & Caverly, 2002; 松寄, 1996）。このようなぶつかりあいの経験、あるいは「相手がどうするのかや、どうするつもりかなどを観点にいれながらごっこ遊びを作り上げて」いく経験（岩田, 2005, p.161）などを通して、「その子」についての他者理解を形成していくものと思われる。

ただし、乳幼児、あるいは日常場面で見られる個別法則的な他者理解と、本研究で述べてきたような、「友達の」情動を「友達の」情動として認識する、ということの間には、質的な違いが存在する。なぜなら、本研究の課題では、「今は現前していない他者をことばだけを手がかりに想起する」ということが求められるからである。言い換えると、日常場面である種の暗黙知として利用できている個別法則的な他者理解を、実験場面という脱文脈化した状況において、ことばによって対象化し、心的に操作することが必要なのである。そしてこの力の獲得は4歳前後であることが示唆されている（神田, 2004）。

この点に関して、Karmiloff-Smith（1992）の表象の書き換えモデル（RRモデル）が参考になる。Karmiloff-Smith（1992）によると、知識の表象レベルには、以下の4つの水準があると云う（なお、木下（2008）の紹介も参考にしている）。

I水準：手続き的表象が外部刺激に応じて利用されるが、その手続きに埋め込まれた知識は暗黙のレベルにとどまっている。

E1水準：手続きの中に埋め込まれていた知識は明示的に定義され、利用可能な要素が抽出される。ただし、その表象に意識的にアクセスできない。

E2水準：この水準で表象は意識的にアクセス可能であるが、まだ言語報告はできない。

E3水準：表象は意識的にアクセス可能で、さらにその内容を言語化できる。

この分類に従うと、年少幼児、あるいは日常場面での他者理解の水準は、I水準、あるいはE1水準ということになる。しかし、本研究では「現前には存在しない他者についてこ

とばのみによって判断すること」が求められるので、他者理解の水準としては E2、あるいは E3 水準が必要となってくる。つまり、関わりによって個別法則的な他者理解が形成されることを前提としながらも、それを「○○くんは△△だ」という形で意識化・言語化できるものに変換することが必要となってくる。逆に言えば、このような変換を通して、「○○くん」という人称性が、脱文脈化した場面においても認識できるようになると思われる。

個別法則的な他者理解を意識化・言語化できるようになることで、現前にいない他者についてもその人称性を認識できるようになる、ということは、以下の 3 点から示唆される。まず、4 歳児が、自分、友達、母親の情動原因について、異なったテーマを報告したり、異なった言及量を示すことを報告した Dunn & Hughes (1998), Hughes & Dunn (2002) の研究が挙げられる。これらは実験場面を用いた研究であり、その意味で「自分」「友達」「母親」の個別法則的な他者理解を言語報告可能な形で対象化しておく必要がある。2 点目に、3 歳 5 カ月児と母との会話において、園を休んだ友達の話になった際、子どもが（自分も寂しかったが）「休んだ友達といつも一緒に遊んでいる子」も寂しかったであろうことを推測しているエピソードを報告した坂上 (2012) の研究が挙げられる。これは、現前にいない友達について、ことばのみで想起し、(普段の関わりから形成した他者理解を用いて) その情動を推測しているものとして読み取ることができる。3 点目は、本研究の年少児が、人称質問に対して「言語」反応ではなく「指さし」反応を多く行っていたことが挙げられる (研究 3, 4)。先行研究からすると、年少児も具体他者について暗黙的な他者理解を持っていたであろう。しかしその理解はいまだ意識的に言語でアクセスできるものに変換されておらず、表情図や登場人物 (つまり現前している「他者」) を手がかりに回答したものと思われる。以上の 3 点から、発達の早期から日常場面での関わりを通して個別法則的な他者理解が形成されるのだが、他者が現前していない状況でことばだけを用いてそれを想起すること (日常語でいえば「思いをはせる」こと) に関しては、幼児期、特に 4 歳前後の時期になる必要があると言える。この点に関して補足として、本研究で検討していなかった「理由質問」、すなわち「なぜそのような気持ちになるのか？」に関する質問への回答を分析した場合、年少児は無反応が多く、年中児になると言語による回答が多くなる、という結果が示されるかもしれない。実際、事例的な報告となるが、年中段階以降、具体他者や既知他者条件における理由質問に対して、普段の生活でのエピソード (例: 「あんな ○ ○ な 前 な カブト見つけた～言うてな 楽しんで」 (年長), 「だって 給食のときは 牛乳とかトマトとか全然食べてないもん」 (年中児)) を回答する傾向にある。

まとめると、具体他者の人称性は、(1) 関わりを通して個別法則的な他者理解を形成すること、(2) その他者理解を他者が現前していなくてもことばだけを手がかりに対象化し、心的に操作できるような水準へと変換すること、の 2 つのプロセスを通して可能となるものと考えられる。そしてこのプロセスを通して、状況手がかり課題において Figure3-2 (第 3 章、以下に再掲) のような構造を持つこと、すなわち (具体) 他者情動を推測する際、それを「(具体) 他者の」情動として捉える事につながるものと思われる。

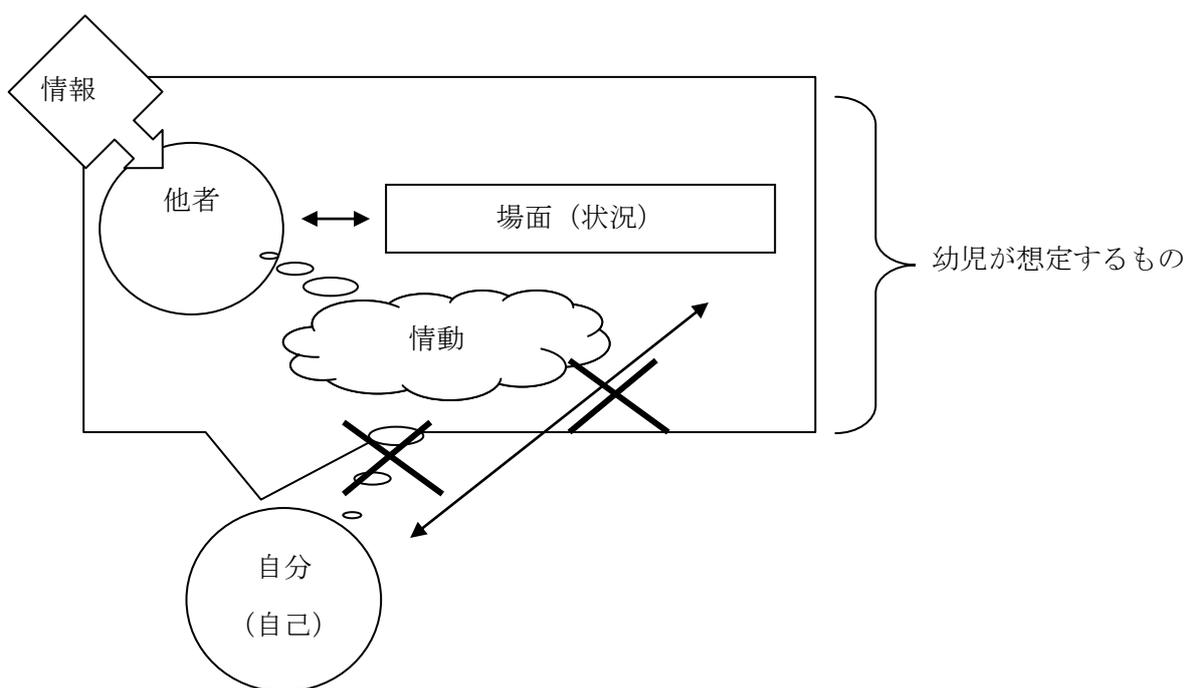


Figure3-2 状況手がかり課題における他者情動の推測プロセス

さらに本研究では、他者理解を形成する「関わり」において、必ずしも (上述したような) 二者間での直接的な関わりだけが影響するのではないことが示唆された。具体的には、研究 4 において、具体他者 (参加児が言及した「仲良しの友達」) と既知他者 (実験者が観察結果から抽出した、あまり関わらない子ども) の情動推測課題を行った際、どちらの人称性も同程度に認識されていた。したがって、必ずしも直接的な関わりを行ってなくても (「あまり関わらない他者」であっても)、集団を媒介とした間接的な関わり (例：他児の観察、保育士による集団への働きかけ) が他者理解を生じさせるというメカニズムが想定される。研究 4 では、具体他者=参加児が言及した友達が、必ずしも (観察結果としては) 直接的な関わりを持っているわけではないこと、他の日常場面での既知他者との関わ

りの有無が不明であることなど、まだ検討すべき点が残っている。しかし、決して目に見える形では示されない「関わり」の中に、他者理解の重要な要因が隠されている可能性を示唆した点は、本研究の意義の1つであろう。Figure12-1にこのメカニズムをモデル化した。点線は認識がまだ不十分な状態を、実線は認識された状態を示している。

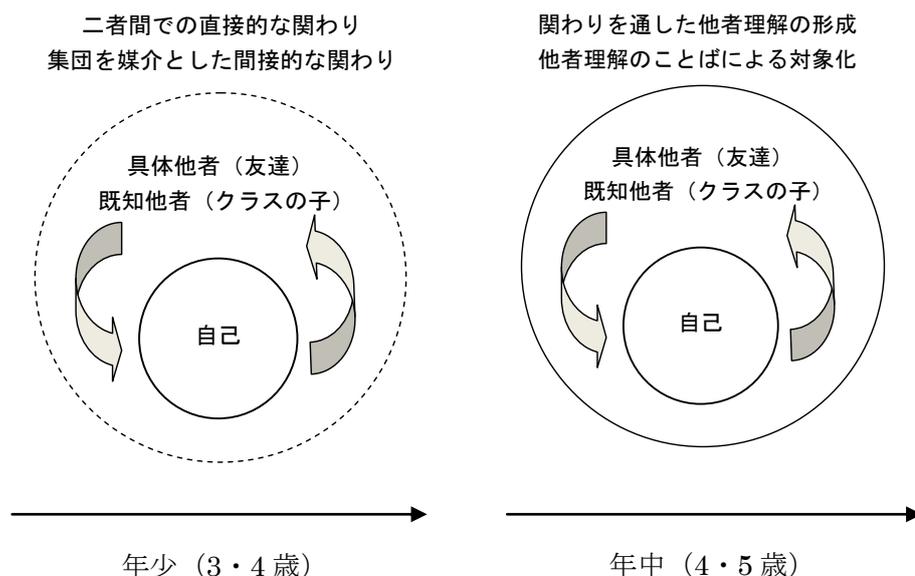


Figure12-1 年少から年中段階にかけての対人関係性と人称性認識の発達プロセス

4-3：一般他者情動について

本研究の結果より、一般他者の人称性は5, 6歳頃に認識され出すことが示された。ここでは、なぜ一般他者の人称性が5, 6歳頃に認識されるのか、について、2つの要因に着目して仮説を立ててみる。

1つ目の要因は、一般他者を認識「できる」という認知能力の要因である。特に5, 6歳ごろは、抽象的な事象をある程度捉える事ができる時期であると思われる。例えば杉村・寺尾(1975)は、年少児(平均4歳0カ月)と年長児(平均6歳2カ月)を対象に、概念形成の発達を検討している。具体的には、3つの選択肢(例:ホテル・トラック・ツバメ)の中から見本(例:セミ)と一致しているものを選択し、両者の類似点を回答させる抽象課題と、提示した事例(例:ツバメやチューリップ)がある概念(例:動物)に当てはまるか否かを回答する識別課題を行っている。その結果、年長児は年少児よりも全体的な課題成績が高いこと、抽象課題において、両者の類似点を言語で回答できるようになること、

などが示されている。また、4～6歳にかけて、感情を表現した比喩の理解が向上すること（松尾, 1997）や、3歳児よりも4, 5歳児のほうがより園生活についての出来事を一般化できる傾向にあること（藤崎, 1995）も示されている。これらの研究から、年長児は個々の事象を抽象、一般化して認識する力を持っていることが示唆される。これらの知見は社会的認知に直接関連するものではないが、「この子」といった一般抽象的な人物を想定する認知的基盤が5, 6歳ごろに成立しているものと思われる。

ただし、認知的に「できる」ということが、すぐさま「一般他者」認識の成立を導くものではないだろう。そこにはもう1つ、一般他者を認識「する必要がある」という、コミュニケーションの要因が挙げられる。先ほど4-2で見たように、年中児段階では、それまでの友達との関わりを通して形成された他者理解を、ことばによって対象化し、具体他者＝友達の人称性を認識するようになる。しかし、幼児期の対人関係は、それまでの家庭環境とは異なり、友達に代表されるような「関わり」を持つ人物の数がかなり多くなっていく。したがって、「関わり」を通して他者を認識していく水準にとどまっていると、(1) 個別法則的な他者認識が多くなりすぎてしまい混乱が生じる、(2) 対人コミュニケーションとしては効率的ではなくなってしまう（1回1回「関わり」を持ってから「他者」を認識していたのでは、対人関係が広がりにくい）、の2つの問題が生じると予想される。そのことを解消するためには、今まで形成してきた「他者」についての個別法則のうち、共通するものを1つにまとめること（例：AくんとBくんは虫が好き、AくんとBくんは男の子＝男の子は虫が好き）、「関わり」を持っていなくても認識できる「他者」の枠組みを形成すること、が必要である。このような枠組みを持てば、たとえ「関わり」を持っていない人物（例：初対面の人、違う保育園にいる子）といざ関わる必要が出た際も、「関わり」を持つというプロセスを経ることなく、「この人（子）の」情動について認識し、その内容を推測することが可能となる。そのことがまた、対人関係を広げていくことにもなるだろう。久保（1998）は、情動理解について「はじめに、特定の他者の過去の行動情報に基づきその相手の感情を理解する。その後、いろいろな人とやりとりするようになり、一般に人はどのような状況でどのような感情を抱くかを理解」（p.91）するという発達の方向性を示唆しているが、まさにこのようなメカニズムとして「一般他者」なるものが認識されていくものと思われる。

この発達メカニズムは、1～5歳の子どもの語りの中で、自己や具体的に関わる人物について詳細に語る時期に、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

般化して語ることを報告した坂上（2012）の研究からも示唆される。すなわち、具体的な対人コミュニケーションを十分積むことによって（具体他者の認識がある程度飽和状態になり）、「具体的な関係性を超えた他者」を認識することが可能となると言える。

以上をまとめると、抽象的な人物を想定する認知的基盤が成立してくる時期であること、具体的な関係性を持つ人物の認識が確立し、それゆえにその水準にとどまっていると対人関係を構築する上での問題も生じてくる時期であること、の2つの要因が合わさって、5、6歳頃に「一般他者」の認識が成立するものと思われる。そしてこの認識が成立することによって、状況手がかり課題において、Figure3-2のような構造（先述）を持つこと、すなわち（一般）他者情動を推測する際、それを「（一般）他者の」情動として捉える事が可能となると思われる。もちろんこのメカニズムについては、本研究では直接検討できておらず、今後の研究が必要である。とはいえ、研究1～4を通して、具体他者（友達）の人称性認識のパフォーマンスが安定して高い年長段階で、一般他者の人称性認識のパフォーマンスが高まるという結果は、

仮説（5）：「具体他者」と「一般他者」の人称性認識の発達の関連性は、「具体他者」の人称性が十分認識されてから「一般他者」の人称性が認識され出すという「個別具体から一般へ」というプロセスである

ということを一定支持している。Figure12-2に、このプロセスをモデル化した。

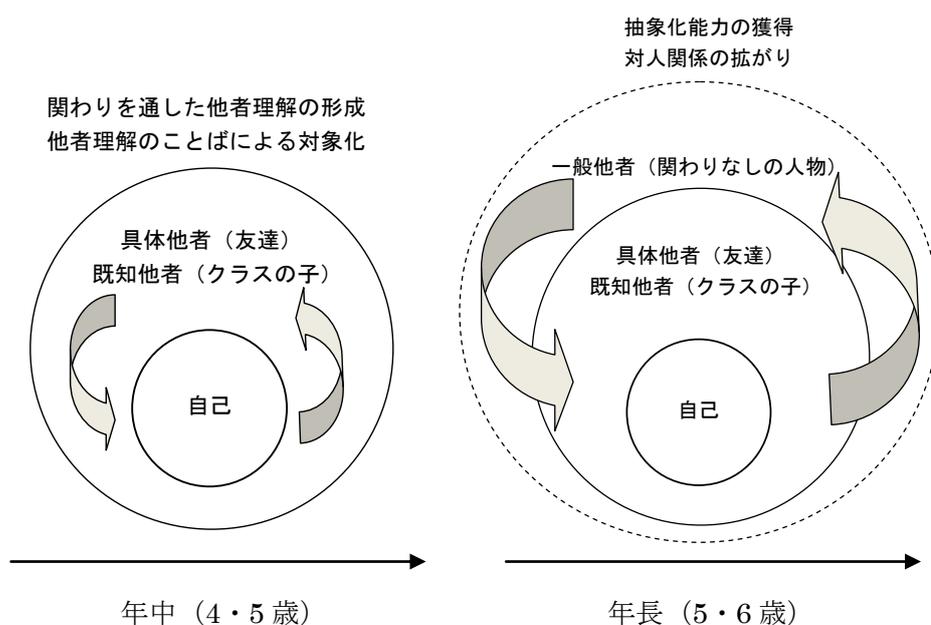


Figure12-2 年中から年長段階にかけての対人関係性と人称性認識の発達プロセス

第五節：全体のまとめと情動推測研究および実践に与える示唆

これまで述べてきた人称性認識の発達プロセスとそのメカニズムのモデルを Figure12-3 にまとめて示した。

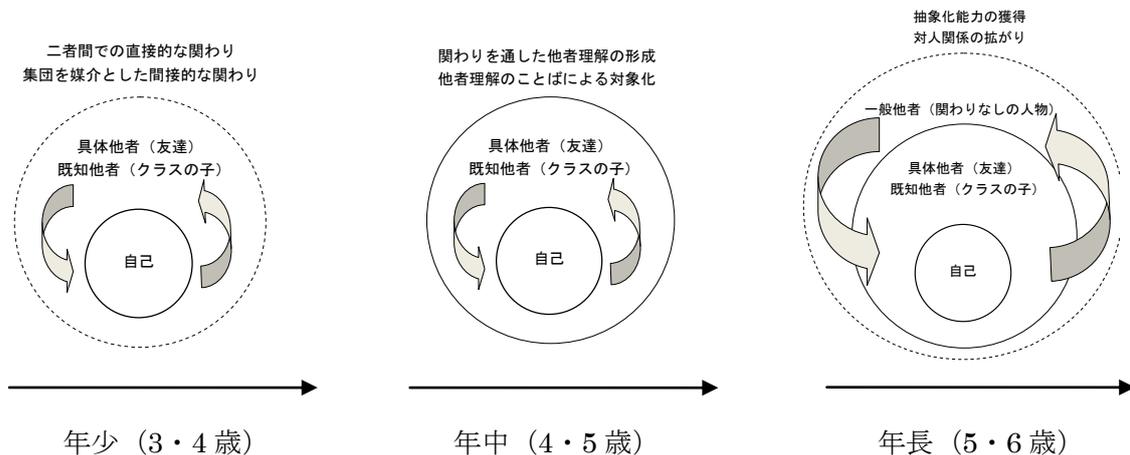


Figure12-3 幼児期における対人関係性と人称性認識の発達プロセス

以上のような発達プロセスおよびメカニズムを想定した場合、これまでの情動推測の発達研究、および幼児期を対象とした保育・教育実践に対していかなる示唆を与え得るだろうか。以下、情動推測の発達研究に対する理論的示唆、手続き的示唆、幼児期の保育・教育実践に与える示唆、の3点から展望していく。

5-1：情動推測研究に与える理論的示唆

Figure12-3 で示したモデルは、情動推測の発達研究に対し、3つの理論的示唆を与える。1つは「幼児期もまずは具体的な関わりを持つ他者からその情動を認識していく」という知見を示したことである。これは「誰でもない誰か」の情動を推測させてきた先行研究の<暗黙の前提>を問い直す必要性を示唆するものと言える。第1章で述べたように、幼児期に発達していくのは情動推測モード、すなわち「相手の気持ちについて考える力」である。したがって、その「相手」が「誰」であるのかは極めて重要な問題であろう。普段の生活の中で情動を推測する際は、情動を推測する必要がある「誰か」がいる。このことは、情動を推測すべき「誰か」がいるからこそ、その力を発達させていくと言い換えることもできる。幼児期の情動推測の発達を検討する場合、「無人称」の情動を無批判に設定するので

はなく、その子どもが推測したい、推測する必要のある人物は「誰」であるのかという対人関係性を踏まえることの重要性を、このモデルは示している。

2点目に、一般他者あるいは「無人称」的な情動推測研究を批判しつつ、そのような無人称の情動認識の意義を、このモデルは示している。もちろん、発達の初期から情動（あるいは心）なるものの認識を無人称的に扱うことは大きな問題があるだろう（木下, 2008; 菊池, 2009）。とは言え、我々はどこかの段階で「無人称」的な情動を推測するようになる（本研究からそれは5, 6歳頃が1つのターニングポイントになることを示唆している）。そして「無人称」的な情動の認識が、他者についての理解が充実したことを示し、対人関係を広げる上で利点を持つ可能性があることは先ほど述べた通りである。しかし、このような利点を持つはずの「無人称」的な情動推測の段階に入ると、今度は「他者」についてわからないことの認識（研究2-2）につながるというのは、パラドキシカルな現象と言えよう。「わからない」反応を考慮した研究2以降すべての研究で、年長段階で「わからない」反応（言語的理由づけも伴う）が見られ出すということは一貫している。したがって、5, 6歳段階から「他者の情動はわからない」ことがわかり始める、という事実はかなり頑健な現象であると言えよう。そしてこの現象は、無人称的な情動を1つの発達段階として設定したからこそ見出せたものと言える。ただし、「わからない」反応は年長児でも少なく、本研究の結果としても「一般他者」認識の成立段階は明らかになっていない。したがって十分な理論構築が困難な現状にある。今後は、「無人称」を<暗黙の前提>として用いるのではなく、かつそれを無条件に批判するのでもなく、子どもが「無人称」の次元で対人関係性を持つことの利点を意識しつつ、情動理解と自他理解の関連を研究していくことが必要であろう。

3点目に、上記2点を踏まえて、日常場面で検討される「具体的な他者の」情動推測と実験場面で検討される「一般的な他者の」情動推測の知見をつなぎあわせる、ということである。情動推測の発達に関する実験研究では、「誰の」情動かに着目しておらず、一般他者なる人物の情動推測パフォーマンスと、日常場面での具体的な他者とのコミュニケーションの問題を同一視していたと言える。一方、そのことを批判し、日常場面を対象とした（主に観察）研究では、具体的な他者との関わりに着目することで、逆に「一般的な他者」の認識を不問にしてしまっていた。もちろん、実験場面で具体的な他者の認識を検討したDunn & Hughes (1998), Hughes & Dunn (2002)の研究や、日常的な文脈の中で育まれる身近な他者に対する“個別法則的な”（遠藤, 1997）理解を深める経験の積み重ねが、

一般的な他者に対する理解も含む総合的な他者理解能力を育む中で重要な意味をもつのではないかという岩田（2005）の指摘はあったものの、この両者の発達の関連性について直接検討されることはなかった。本研究では、この具体的な他者と一般的な他者の認識を直接比較し、「個別具体から一般へ」という両者の発達の関連性を示唆した。これは、遠藤（1997）が述べていた自他理解における「一般法則」と「個別法則」の発達の関連性について、一定の方向性を与えるものであろう。

5-2：情動推測研究に与える手続き的示唆

次に、情動推測の手続き面に対して与える示唆について考察する。この点については、情動推測課題において、自己-他者の対人関係性を反映させたような課題を設定すること（具体的には、自己条件や他者条件を設定していくこと）、および他者の間でもそれを「誰」と設定するのかについて注意すること、の2つを挙げておく。このことによって、(1) 自己中心性、(2) 情動理解の発達プロセス、(3) 情動理解と日常のコミュニケーションとの関連性、の3つに対して、新たな展望を与えることができると思われる。

(1) 自己中心性について述べる。第3章で述べた（感情的）視点取得研究において、情動推測課題で幼児が示す反応は「自己中心性」なのか「非自己中心性」なのかという議論があった。すなわち、幼児は情動を推測する際、それを「他者の」情動として推測しているのか、単に「自己の」情動を推測しているのか、ということが問題となっていた。この点について、本研究の結果より、情動推測における自己中心性の概念に、いくつかの段階を設定することができる。すなわち(1) 自己と他者の人称性を区別していない段階、(2) 自己と他者の人称性を区別しているが推測方略として自己を参照する段階、そして(3) 自己と他者の人称性を区別し、かつ他者についての情報を利用して推測する段階、である（なお、この場合の他者は「架空の人物」を指す）。視点取得研究も理論的にはこれらを区別しようと試みていたが（Borke, 1971; Chandler & Greenspan, 1972; Selman, 1971, 1977, 1980; Selman & Byrne, 1974）、幼児が「どんな」情動を推測するかのみに着目しており、自他の問題を明確には検討できていなかったと言える。しかし特に(1)と(2)の区別は重要であろう。なぜなら両者は、情動推測の結果（内容）的には同じかもしれないが、発達段階としてはかなり異なると予想されるからである。(2)の段階であれば他者についての情報を与えた場合、その推測を修正することができるが、(1)であればどれほど他者についての情報を与えたとしても、そもそも「他者」であることを認識していないので、そ

の情報を利用することはない。実際、朝生（1987）では、「自己準拠反応」を行った幼児に他者情報を提示しても推測内容が変化しなかったことが示されている。また本研究の結果でも、人称性認識得点が低い年少段階では他者情報を利用することが困難であることが示されている（研究 3）。自己を参照しているか否か、あるいは他者についての情報利用が可能かどうか、という以前に、そもそも「自己の」情動と「他者の」情動の認識がなされているか否かという確認を行うことで、幼児期の情動推測における自己中心性を再検討することが可能になると思われる。

次に（2）情動理解の発達プロセスについて述べる。先行研究では基本的に情動理解の発達は「“情動”という心的状態に対する様々な知識や操作能力」（菊池, 2009, p.55）の発達として扱われてきた。しかし本研究の結果から、幼児期の情動推測の発達を検討する場合、「誰の」と「どんな」の 2 つの軸の発達の関連性を踏まえる必要性が改めて示された（Figure3-3 参照）。この観点からすると、第 2 章でレビューした先行研究の、3～6 歳にかけて情動推測能力が向上するという知見について、そのような情動推測能力の向上の背景に、「誰の」情動であるのかの認識の発達があると想定できるようになる。例えば、人によって情動が異なることへの理解（Gnepp & Klayman, 1992）では、推測している情動は「他者の」情動であるということを認識することが「どんな」情動かについて正答するための前提条件であろう。また、見かけと本当の情動を推測する場合も（Banerjee & Yuill, 1999）、正答反応の前提条件として（自分ではなく）他の子が本当の情動を隠したいと思っていることを認識する必要がある。また、実験場面では情動推測に困難を示す年少幼児が、日常場面では自他の心的状態についての理解を示す行動をとることが可能である（e.g., 岩田, 2005）というのも、実験場面で想定すべき「架空の人物の」情動を認識することは困難であるが、「具体的な人物の」情動を認識することなら可能である、という背景を反映しているのかもしれない。このように、「どんな」情動が推測できるか（およびその正確性）は、「誰の」情動として推測できるか、の発達を背景に持っているとも考えられる。情動理解と自他理解の発達の関連性は先行研究で示唆されていたが（e.g., 菊池, 2009）、本研究によって、「情動理解とは単に情動に関する知識や言語を認知的に獲得すること（だけ）ではなく、その背景には自他の関係性や分化、認識が関連してくるものである」という命題に根拠が与えられた。ただし、後述するように、本研究では自他の人称性認識の発達は検討したものの、それと情動推測の内容面との関連性については検討できていない。今後、情動推測の課題において、自己や他者という対人関係性を踏まえた設定を組み込むことで、自

他理解と情動推測能力の発達の関連性についてさらに詳細な検討を行うことが必要である。

最後に (3) 情動理解と日常のコミュニケーションとの関連性について述べる。先行研究では情動推測課題のパフォーマンスと対人コミュニケーションとの関連について検討してきたが、その結果は必ずしも一貫しているわけではない (第2章第三節参照)。しかし、各年齢段階において重要となる他者との対人関係性の水準 (具体と一般) があり、その関係性の中で推測されるべき「誰か」の情動がある、という本研究の観点からすると、先行研究で情動推測課題と日常のコミュニケーションとの関連について一貫した結果が得られていないのはある意味で当然かもしれない。なぜなら、もし対象児が具体他者を認識することに重要な段階にいるにもかかわらず、「一般他者 (架空の人物)」を登場させた情動推測課題を行った場合、その間に関連が見られないと予想されるからである。逆に言えば、情動推測課題において、その子どもにとって現在重要となっている対人関係性を反映させることができれば、その課題のパフォーマンスと、対人コミュニケーションとの関連性はかなり強く示されると予想される。この点に関し、Dunn (1993) は、「社会的認知能力は、同じ人によってできても、異なった関係性で、その関係性の質に応じて、異なった形で用いられる。」(p.14) と述べている。つまり、同じ子どもの情動推測能力であっても、それをを用いる関係性が異なれば、その機能の仕方が異なることが示唆されるのである。今後は、(課題において) 推測するのは「誰の」情動であるのか、および、(実生活で) コミュニケーションをとるのは「誰」なのかをより厳密に特定し、情動推測と対人コミュニケーションの関連性を検討するという方向性が考えられる。

5-3 : 保育・幼児教育への示唆

最後に、本研究で示した情動推測における人称性認識の発達プロセスおよびメカニズムを踏まえて、実践にどのような示唆を与えるかについて考察する。ここでは、幼児期を対象とした保育・教育実践においても、同じく「誰の」情動かに着目することの重要性を指摘しておく。例えば、よく言及される子どもの状態や実践の方向性として「お友達の気持ちかわからない」、あるいは「お友達の気持ちがわかるようになってほしい」というものが挙げられる。それそのものは極めて重要な指摘であると思われるが、実践者自身がその「友達」を「誰」として想定しているのかを振り返る必要はあろう。なぜなら、それが特定の誰かを指して言っているのか、それとも特定の誰かというわけではなく一般的な友達なるものを想定して言っているのかで、子どもへの関わり方が大きく変わってくると思われる

からである。もし「一般的な友達なるもの」を想定している場合、子どもがその認識を持つ段階にいるのかどうかを検討する必要があるだろう。しかも本研究では、子どもがその認識に至るためには「具体的な友達」との関係性の充実が必要であることも示唆されており、そのような関係性をもっているかどうかも検討する必要があるだろう（持っていないにもかかわらず「一般的な友達」の気持ちを考えさせることは困難であると予想される）。また、特定の誰かを指しているのもであっても、その子の気持ちをわかるようにするために「情報」だけを提示してもあまり意味をなさず、「その子の」気持ちが認識できるようにするためには、やはりその子との「関わり」の機会を作っていくことが必要であることが本研究の結果から示唆される。残念ながら本研究ではそれがどのような「関わり」であるのかまでは明らかとなっていないが、例えば子どもの気持ちを保育者が代弁して伝えたり、お互いに関わり合いたいと思える活動を設定するなどが一つの方向性として考えられるだろう。この実践については、むしろ保育・幼児教育の現場の方が多く知見が積み上げられていることと予想する（e.g., 赤木・岡田, 2013）。ここでは、「人の気持ちをわかるようにする」教育的指導において、実践者がその「人」をどの水準の誰と想定しているのかに注意する必要があることを指摘しておく。

第六節：第12章のまとめと今後の課題

6-1：第12章のまとめ

第12章では、研究1～4の結果をまとめ、幼児期の情動推測における人称性認識の発達的变化について、そのプロセスとメカニズムについて検討した。また、これらの知見が情動推測の発達研究の理論面と手続き面、および保育・教育実践に与える示唆についても発展的に考察した。

まずプロセスについては、(1)年少(3, 4歳)段階で「自己(自分)の」情動を認識する、(2)年中(5, 6歳)段階で「具体他者(友達)の」情動を認識する、(3)年長(5, 6歳)段階で「一般他者(架空の人物)の」情動を認識し出す、(4)幼児は「他者の」情動を推測する際、必ずしも「他者の」情動として認識しているわけではなく、その認識は年少～年長にかけて発達していく、(5)「具体他者」と「一般他者」の人称性認識の発達の関連性は、「具体他者」の人称性が十分認識されてから「一般他者」の人称性が認識され出すという「個別具体から一般へ」というプロセスである、という5点が確認され、本研究の

仮説をおおむね支持する知見が得られた。また、メカニズムに関しては、(a) 自己情動の認識について、乳幼児期の母子との情動語を伴ったコミュニケーションおよび自己意識の確立、(b) 具体他者情動の認識について、日常の関わりから形成される他者理解と、その理解のこぼによる対象化、(c) 一般他者情動の認識について、一般抽象的な事象の認知能力の獲得と他者とのコミュニケーションの拡大、というモデルを示した。

これらの知見を受けて、情動推測の発達研究の理論面と手続き面、および保育・教育実践に与える示唆について展望した。理論面への示唆として、(1) 幼児期の情動推測の発達を検討する場合、「無人称」の情動を無批判に設定するのではなく、その子どもが推測したい、推測する必要のある人物は「誰」であるのかという対人関係性を踏まえること、(2) 一般他者あるいは「無人称」的な情動推測研究を無条件に批判するのではなく、そのような無人称の情動を認識することの意義を捉えること、(3) 日常場面で検討される「具体的な他者の」情動推測と実験場面で検討される「一般的な他者の」情動推測の知見をつなぎあわせること、の3点が挙げられた。手続き面への示唆として、自己-他者の対人関係性を反映させた課題を設定し、(1) 幼児期の情動推測における自己中心性について、自己を参照しているか否か、あるいは他者についての情報利用が可能かどうか、という以前に、そもそも「自己の」情動と「他者の」情動の認識がなされているか否かという確認を行うことで再検討すること、(2) 自他理解と情動推測能力の発達の関連性についてさらに詳細な検討を行っていくこと、(3) (課題において) 推測するのは「誰の」情動であるのか、および、(実生活で) コミュニケーションをとるのは「誰」なのかをより厳密に特定し、情動推測と対人コミュニケーションの関連性を検討すること、の3点が挙げられた。また、保育・教育実践への示唆として、「人の気持ちをわかるようにする」教育的指導において、実践者がその「人」をどの水準の誰と想定しているのかに注意する必要性について述べた。

以上、第12章およびこれまでの研究についてのまとめを行った。最後に、本研究の今後の課題と理論的展望について述べておく。

6-2：今後の課題

i) 課題の生態学的妥当性について 1つ目の課題として、実験の流れの生態学的妥当性が挙げられる。本研究では、基本的には「どんな」情動を推測するか、を検討しておらず、「好き-うれしい」「嫌い-いやだ」という一貫した推測がなされていれば情動推測としては「通過」としていた。これは、情動推測課題で正答と思われる反応を行った場合、「他者の」情

動が推測できたとして理論化してきた先行研究の問題点を解決するためには必要な流れであった。しかしそのために、実験課題において「どんな」情動かを推測した後に改めて「誰の」情動かを問うという、幼児の日常文脈においては不自然な流れの課題となってしまった可能性はある。もちろんこの流れでも「誰の」情動かの認識を一定程度捉えていることは、各研究の考察部分で述べている通りである。とは言え、幼児が混乱する可能性が高いことも事実であり、今後は幼児が日常で情動推測（すなわち「相手の気持ちについて考える」）を行う状況と類似した構造の課題場面を設定し、より生態学的に妥当な形で「情動推測における人称性認識の発達」を検討する必要がある。

ii) **情動の種類について** 2つ目に、今回設定した情動の種類がポジティブとネガティブの2種類しかなかったことが挙げられる。このことも、先ほど述べた「どんな」情動かではなく「誰の」情動か、を検討する目的からすると必然であった。しかし、本研究で人称性の軸での発達が示されたので、次のステップとして情動の種類を多様にし、「誰の」情動かという認識によって「どんな」情動を推測するのかわりの変化を検討することが必要であろう。例えば、「具体他者」と「一般他者」で「見かけと本当の情動の違い」の課題を行った際、具体他者の方が一般他者よりもその情動推測パフォーマンスが高まる、といった結果を得ることは、「個別具体から一般へ」という発達プロセスをより強く結論付けることになるだろう。今後は、「誰の」情動かと「どんな」情動かを独立して検討するのではなく、両者を関連させて検討していく必要がある。

iii) **「アンパンマン」はどこに位置するのか** 課題の最後に、本研究では一般他者を「架空の人物」として設定していたことを挙げておく。これは「日常場面に関わりを持たない」ということを純粋に示すことができると考えたためであった。しかし、「架空の人物」という条件設定だけであれば、絵本やアニメの登場人物（例：アンパンマン）もそれに該当する。実際、古屋・高野・伊藤・市川（2000）では、1歳という発達のかなり初期から、絵本の登場人物の情動を理解したり共感する反応を見せたりすることを示しており、本研究の「架空の他者」認識の時期とは結果が大きく異なっている。この違いについては、(1) 絵本などの場合、「読み手」として実際の人物がいること、(2) 子ども自身がその「架空の人物」に対して特別な意味づけをしていること、から、本研究で検討した「架空の人物」とその意味合いが大きく異なると予想される。しかし、「一般他者の」人称性認識を検討しようとした場合、それを何らかの形で具体化する必要があり、その手段が「架空の他者（この男の子・女の子）」として登場させる、ということで捉えきれものなのか、について、

手続き的な修正を検討するとともに、「一般他者とは何者か」あるいは「一般他者を認識するとはどういうことか」を理論的に整理することも必要であろう。

6-3 : 理論的展望

最後に、本研究の今後の展望として、生涯発達観点から、各時期で重要となる対人関係を踏まえて「人の気持ちがわかる」ことの発達プロセスを検討していく、ということを手挙げておく。

本研究では、「人の気持ちがわかる」発達プロセスを、幼児期の情動推測をキーワードに、「誰の」情動かという軸での発達観点を取り入れて検討してきた。その結果、情動推測の発達プロセスとして「個別具体から一般へ」という方向性を示唆した。

しかし、「人の気持ちがわかる」ということが重要になってくるのは、もちろん幼児期のみ限定されることではない。また、重要となってくる具体他者も、今回設定したような「友達」だけではない。小学校に上がるとこれまでとは違った形で「先生」と出会い、「クラスのみんな」と出会うだろう。そこでは、先生が何を言わんとし、自身にどのような情動的態度を向けているのか、あるいは「クラス全体」が持っている情動的雰囲気のもと自身がどうふるまうべきか、を推測することが求められるかもしれない。また、中学校になれば「先輩・後輩」といった形の対人関係性も生じてくる。いわゆる思春期（中学～高校）では、重要な対人関係性として恋愛対象としての異性が出てくる。成人になれば職場の同僚・上司・部下といった関係性が出現し、自身の子どもも生まれるかもしれない。自身が成人してから再び出会う「友達」や「親」もこれまでの関係性とは異なってくるだろう。このように、人生において重要となってくる対人関係性は無数にあると言える。そしておそらく、これらの関係性すべてを網羅する「一般法則」はないと思われる。したがって、ある段階で「個別具体の関わり」から「一般」へと形成してきた「他者」認識を、次の段階での対人関係性にそのまま応用することは困難であろう。であるならば我々は、各時期において新たに生じた重要な対人関係性の中で、まずは個別具体的な関わりを持つ中でその「他者の」気持ちについて理解し、その理解を（その関係性内における）一般法則へと転換させることを繰り返しているのかもしれない（そしてこのプロセスの中で、自己理解もまた変化すると思われる）。言い換えると、「人の気持ちがわかる」発達プロセスとは、各時期において重要となる対人関係性において「個別具体から一般へ」というサイクルを繰り返して構成されていくものとも言える（Figure12-4）。

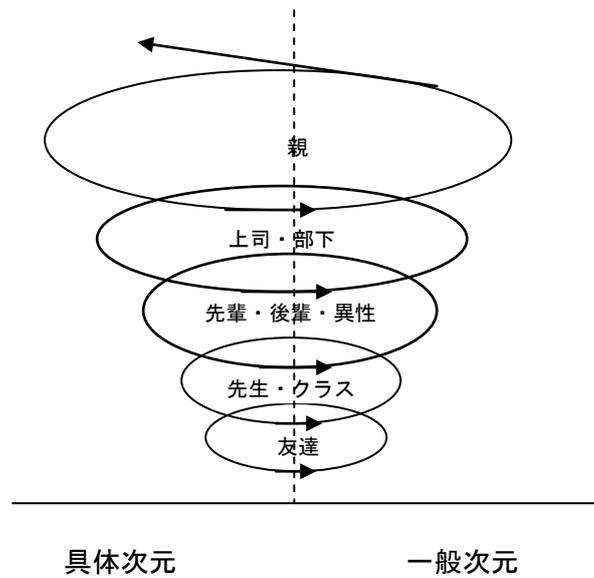


Figure12-4 対人関係性を考慮した「人の気持ちがわかる」発達 of 仮説モデル

もちろんこれは全くの仮説であるが、「人の気持ちがわかる」発達プロセスとは、ある時期を境に単一のメカニズムが完成するものではなく、「それぞれの時期、それぞれの人に、理解すべき重要な「誰か」の気持ちがあり、それは最初個別具体的なものだが、やがては一般化する」というサイクルを繰り返すプロセスであると捉える事が、複雑な人間のコミュニケーションとその発達を解明する一つの方向性となることを期待し、本論文の結びとしたい。

引用文献

- Acredolo, C., & O'Connor, J. (1991). On the Difficulty of detecting cognitive uncertainty. *Human Development*, **34**, 204-223.
- 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.
- 麻生良太・丸野俊一. (2007). 幼児における時間的広がりを持った感情理解の発達：感情を抱く主体の差異と感情世紀の原因となる対象の差異の観点から. *発達心理学研究*, **18**, 163-173.
- 麻生良太・丸野俊一. (2010). 時間的広がりを持った感情理解の発達変化：状況に依拠した推論から他者の思考に依拠した推論へ. *発達心理学研究*, **21**, 1-11.
- Banerjee, R., & Yuill, N. (1999). Children's understanding of self-presentational display rules; Associations with mental-state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, **17**, 111-124.
- Baron-Cohen, S. (1991). Do people with autism understand what causes emotion? *Child Development*, **62**, 385-395.
- Batson, C. D., Early, S., & Salwarani, G. (1997). Perspective taking: Imaging how another feels versus imaging how you would feel. *Personality and Social Psychology*, **23**, 751-758.
- 別府 哲. (2001). *自閉症幼児の他者理解*. 京都：ナカニシヤ出版.
- Blair, R. J. R. (2002). Theory of Mind, Autism, and Emotional Intelligence. In L. F. Barrett, & P. Salovey (Eds.), *The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence* (pp.406-434). New York: The Guilford Press.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, **5**, 263-269.
- Bretherton, I., McNew, S., & Beeghly-Smith, M. (1987). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a “theory of mind”? In J. Oates, & S. Sheldon (Eds.), *Cognitive development in infancy*

- (pp.219-246). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, **67**, 789-802.
- Byrnes, J. P., & Beilin, H. (1991). The cognitive basis of uncertainty. *Human Development*, **34**, 189-203.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, **63**, 603-618.
- 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). *Emotional intelligence in everyday life*. Hove: Taylor and Francis. (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.)
- Costion, S. E., & Jones, D. C. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology*, **28**, 941-947.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, **70**, 853-865.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder: Westview Press. (デイヴィス, M. H., 菊池章夫 (訳). (1999). *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.
- de Haan, M., & Nelson, C. A. (1998). Discrimination and categorization of facial expressions of emotion during infancy. In Slater, A. (Ed.), *Perceptual development: Visual, auditory, and speech perception in infancy* (pp.287-309). Hove: Psychology Press.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in

- preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, **57**, 194-201.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, A., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, **74**, 238-256.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. (2002). "Why is she crying?" Children's understanding from preschool to preadolescence. In Barrett, L. F. & Salovey, P. (Eds) *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (pp.239-270). New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, **61**, 1145-1152.
- Denham, S., von Sallsch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.307-328). UK: Blakwell Publishers Ltd.
- Duncan, J. (1986). Disorganisation of behavior after frontal lobe damage. *Cognitive Neuropsychology*, **3**, 271-290.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships beyond attachment*. California: SAGE Publications, Inc.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotion and other minds, *Cognition and Emotion*, **9**, 187-201.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, **23**, 132-139.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, **27**, 448-455.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other peopel's feeling and belief: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, **62**, 1352-1366.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, **8**, 201-219.

- Slomkowski, C., & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's belief and feelings and their connected communication with friends, *Developmental Psychology*, **32**, 442-447.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationship. *Cognition and Emotion*, **12**, 171-190.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp.701-778). New York: Wiley
- 遠藤利彦. (1993). 情動とその制御. 無藤隆 (編) *別冊発達 15 現代発達心理学入門* (pp. 82-98). 京都 : ミネルヴァ書房.
- 遠藤利彦. (1995). 乳幼児期における情動の発達とはたらき. 麻生武・内田伸子 (編) *講座 生涯発達心理学 人生への旅立ち—胎児・乳児・幼児前* (pp.129-162). 東京 : 金子書房.
- 遠藤利彦. (1996). *喜怒哀楽の起源 情動の進化論・文化論*. 東京 : 岩波書店.
- 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.
- 遠藤利彦. (2002). 発達における情動と認知の絡み. 高橋雅延・谷口高士 (編著) *感情と心理学—発達・生理・認知・社会・臨床の接点と新展開—* (pp.2-40). 東京 : 北大路書房.
- 遠藤利彦. (2013). 「情の理」論 情動の合理性をめぐる心理学的考究. 東京 : 東京大学出版会.
- Endres, J., Poggenpohl, C., & Erben, C. (1999). Prepetitions, warnings and video: Cognitive and motivational components in preschool children's suggestibility. *Legal and Criminological Psychology*, **4**, 129-146.
- Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You feel sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, **20**, 93-110.
- Fabes, R., Eisenberg, N., Nyman, M., & Michealieu, O. (1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, **27**, 858-866.
- Fritzley, V. H., & Lee, K. (2003). Do young children always say yes to yes-no question? A metadepvelopmental study of the affirmation bias. *Child Development*, **74**, 1297-1313.

- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education & Development*, **12**, 29-48.
- Gnepp, J., & Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, **59**, 743-754.
- Gnepp, J., & Hess, D. L. R. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, **22**, 103-108.
- Gnepp, J., & Klayman, J. (1992). Recognition of uncertainty in emotional inferences: Reasoning about emotionally equivocal situations. *Developmental Psychology*, **28**, 145-158.
- Gnepp, J., McKee, E., & Domanic, J. A. (1987). Children's use of situational information to infer emotion: Understanding emotionally equivocal situations. *Developmental Psychology*, **23**, 114-123.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, **8**, 99-116.
- Grazzani Gavazzi, I., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of Child Language*, **38**, 1124-1139.
- 郷右近歩・細川 徹. (2007). 遂行機能と心の理論との関係についての研究動向とその課題. *特殊教育学研究*, **45**, 25-33.
- 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—友だちの行動予測と意図—. *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.
- 原 孝成. (2003). 幼児における友だちの情動特性の理解—葛藤場面及び共感場面における情動予測. *西南女学院短期大学研究紀要*, **49**, 45-50.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child*

- Development*, **57**, 895-909.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, **3**, 379-400.
- 林 創. (2002). 児童期における再帰的な心的状態の理解. *教育心理学研究*, **50**, 43-53.
- Hayes, D. S., Gershman, E., & Bolin, L. J. (1980). Friends and enemies: Cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationship. *Child Development*, **51**, 1276-1279.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego: Elsevier Inc. (ハーマンス, H. J. M., & ハリー, J. G., ケンペン, H. J. G., 溝上慎一・水間玲子・森岡正芳 (訳). (2006). *対話的自己 デカルト/ジェームズ/ミードを超えて*. 東京: 新曜社.)
- 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.
- 久田敏彦・岡 喬子. (2013). *集団作りの「見取り図」を描く 友だちのなかで育ち合う*. 京都: かもがわ出版.
- Hobson, R. P. (1993). *Autism and the development of mind*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (ホブソン, R. P., 木下孝司 (監訳). (2000). *自閉症と心の発達 「心の理論」を越えて*. 東京: 学苑社.)
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc, (Eds.), *Emotion, cognition, and behavior* (pp.103-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1993). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In A. I. Goldman (Ed.), *Readings in philosophy and cognitive science* (pp.647-680). Cambridge: The MIT Press.
- 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.
- 藤崎春代. (1995). 幼児は園生活をどのように理解しているのか: 一般的出来事表象の形成と発達的变化. *発達心理学研究*, **6**, 99-111.
- Hughes, C. (2011). *Social understanding and social lives: From toddlerhood through to the transition to school*. New York: Psychology Press.

- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, **34**, 1026-1037.
- Hughes, C., & Dunn, J. (2002). 'When I say a naughty word'. A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others. *British Journal of Developmental Psychology*, **20**, 515-535.
- 古屋喜美代・高野久美子・伊藤良子・市川奈緒子. (2000). 絵本読み場面における1歳児の情動の表出と理解. *発達心理学研究*, **11**, 23-33.
- の場美恵子. (2006). 0歳から5歳の「集団づくり」の大切さ ひとりぼっちをつくらない. 京都：かもがわ出版.
- 伊藤公一郎・池上知子. (2005). 心的状態の推論における自己中心性. *愛知教育大学研究報告 教育科学*, **54**, 77-85.
- 伊藤順子. (2006). 幼児の向社会性についての認知と向社会的行動との関連：遊び場面の観察を通して. *発達心理学研究*, **17**, 241-251.
- 岩田美保. (2005). *幼児期初期の他者理解の発達プロセス*. 東京：風間書房.
- 神田英雄. (2004). 3歳から6歳 保育・子育てと発達研究をむすぶ 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.
- 金子智栄子. (2003). 自己と情動の発達. 無藤 隆・岩立京子. (編著). *乳幼児心理学* (pp.85-100). 京都：北大路書房.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: The MIT Press. (カミロフスミス, A., 小島康次・小林好和 (監訳). (1997). *人間発達の認知科学*. 京都：ミネルヴァ書房.)
- 加藤真由子・大西賢治・金澤忠博・日野林俊彦・南 徹弘. (2012). 2歳児による泣いている幼児への向社会的な反応：対人評価機能との関連性に注目して. *発達心理学研究*, **23**, 12-22.
- 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 (1991). 幼児における他者の認識内容の理解—他者の「誤った信念」と「認識内容の変化」の理解を中心に— 教育心理学研究, **39**, 47-56.
- 木下孝司. (2006). 認知発達研究からみた乳幼児研究の動向と今後の課題. 教育心理学年報, **45**, 33-42.
- 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. (2012). 成人における他者の行動予測プロセスの検討：自己中心性に焦点を当てて. 神戸大学発達・臨床心理学研究, **11**, 13-20.
- 近藤龍彰. (2013). 自閉症理解の暗黙の前提を問い直す：Hobson, R. P. 『自閉症と心の発達—「心の理論」を越えて—』を通して. 人間発達研究所紀要, **26**, 121-129.
- Kotsoni, E., de Haan, M., & Johnson, M. H. (2001). Categorical perception of facial expressions by 7-month-old infants. *Perception*, **30**, 1115-1125.
- 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.
- 子安増生・服部敬子・郷式 徹. (2000). 幼児が「心」に出会うとき 発達心理学から見た縦割り保育. 東京：有斐閣.
- 子安増生・木下孝司. (1997). <心の理論>研究の展望. 心理学研究, **68**, 51-67.
- 久保ゆかり. (1998). 気持ちを読み取る心の成長. 丸野俊一・子安増生 (編著) 子どもが「こころ」に気づくとき (pp.83-109). 京都：ミネルヴァ書房.
- 久保ゆかり. (2010). 幼児期における情動調整の発達—変化，個人差，および発達の現場を捉える—. 心理学評論, **53**, 6-19.
- LaBarbera, J. D., Izard, C. E., Vietze, P., & Parisi, S. A. (1976). Four- and six-month-old infants' visual responses to joy, anger, and neutral expressions. *Child Development*, **47**, 535-538.
- Lemerise, E. A., & Harper, B. D. (2014). Emotional competence and social relations. In L. Nucci (Series Ed.), *Contributions to Human Development*, **26**, K. H. Lagatutta (Vol. Ed.), *Children and emotion: New insights into developmental affective science* (pp. 57-66). Basel: Karger.
- Ludermann, P. M., & Nelson, C. A. (1988). Categorical representation of facial

- expressions by 7-month-old infants. *Developmental Psychology*, **24**, 492-501.
- Lyons, K. E., & Ghetti, S. (2011). The development of uncertainty monitoring in early childhood. *Child Development*, **82**, 1778-1787.
- Maguire, M. C., & Dunn, J. (1997). Friendship in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*, **21**, 669-686.
- 丸野俊一・岡崎容子.(1998). 仲間遊びから学ぶ心. 丸野俊一・子安増生 (編著) 子どもが「こころ」に気づくとき (pp.171-204). 京都：ミネルヴァ書房.
- 松尾浩一郎.(1997). 幼児期における感情を表現した比喩の理解. *発達心理学研究*, **8**, 165-175.
- 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. (ミード, G. H., 河村 望. (訳). (1995). *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 M. Lewis, & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp.117-139). New York: Plenum Press.
- 宮原克典.(2012). 他者認知の身体性－相互行為説の理論的価値－. *東京大学教養学部哲学・科学史部会 哲学・科学史論叢*, **14**, 205-234.
- 溝川 藍.(2007). 幼児期における他者の偽りの悲しみ表出の理解の発達. *発達心理学研究*, **18**, 174-184.
- 溝川 藍.(2013). *幼児期・児童期の感情表出の調整と他者の心の理解 対人コミュニケーションの基礎の発達*. 京都：ナカニシヤ出版.
- 溝川 藍・子安増生.(2011). 5, 6歳児における誤信念及び隠された感情の理解と園での社会的相互作用の関連. *発達心理学研究*, **22**, 168-178.
- 森口佑介.(2008). 就学前期における実行機能の発達. *心理学評論*, **51**, 447-459.
- 森野美央.(2005). 幼児期における心の理論発達の個人差, 感情理解発達の個人差, 及び仲間との相互作用の関連. *発達心理学研究*, **16**, 36-45.
- 森野美央.(2010). 幼児期における感情理解. *心理学評論*, **53**, 20-32.
- 本島優子.(2012). 乳児期の子どものアタッチメント安定性と幼児期の社会情動コンピテン

- スー縦断的検討一. *発達研究*, **26**, 141-148.
- Nadel, J. (1994). The development of communication: Wallon's framework and influence. In A. Vyt, H. Bloch, & M. H. Bornstein (Eds.), *Early child development in the French tradition: Contributions from current research* (pp.177-189). Hove: Lawrence Erlbaum Association.
- 中野 茂. (1997). マインドの理論から心情共感論へー乳児期に始まる心を分かち合う関係一. *心理学評論*, **40**, 78-94.
- 成田朋子・高橋依子・庄司留美子. (著). 中島 誠. (編). (1992). *発達臨床心理学*. 京都: ミネルヴァ書房.
- 西川由紀子. (2003). 子どもの自称詞の使い分け: 「オレ」という自称詞に着目して. *発達心理学研究*, **14**, 25-38.
- 小川絢子・子安増生. (2008). 幼児における「心の理論」と実行機能の関連性: ワーキングメモリと葛藤抑制を中心に. *発達心理学研究*, **19**, 171-182.
- 大平秀樹. (2010). 感情心理学事始め. 大平秀樹 (編). *感情心理学・入門* (pp.1-10). 東京: 有斐閣.
- 大神田麻子. (2010). 就学前児における反応バイアスの発達的变化. *心理学評論*, **53**, 545-561.
- 小野陵太. (2011). 幼児期における過去の自己との時間的対比による自己理解ー「小さかった時の自分と今の自分」一. *人間発達研究所紀要*, **22・23**, 49-61.
- Okanda, M., & Itakura, S. (2010). When do children exhibit a yes bias? *Child Development*, **81**, 568-580.
- Patterson, C. J., Cosgrove, J. M., & O'Brien, R. G. (1980). Nonverbal indicants of comprehension and noncomprehension in children. *Developmental Psychology*, **16**, 38-48.
- Perlman, S. B., Kalish, C. W., & Pollak, S. D. (2008). The role of maltreatment experience in children's understanding of the antecedents of emotion. *Cognition and Emotion*, **22**, 651-670.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press. (パーナー, J., 小島康次・佐藤 淳・松田真幸 (訳). (2006). *発達する<心の理論>ー4歳: 人の心を理解するターニングポイント一*. 東京: ブレーン出版.)

- Peterson, C., Dowden, C., & Tobin, J. (1999). Interviewing preschoolers: Comparisons of yes/no and wh- questions. *Law and Human Behavior*, **23**, 539-555.
- Pons, F. & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, **19**, 1158-1174.
- 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—一児の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.
- 櫻庭京子・今泉敏. (2001). 2~4歳児における情動語の理解力と表情認知能力の発達の比較. *発達心理学研究*, **12**, 36-45.
- Salman, K., Evans, I. M., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F., & Miller, E. (2013). The components of young children's emotion knowledge: Which are enhanced by adult emotion talk? *Social Development*, **22**, 94-110.
- 笹屋里絵. (1997). 表情および状況手掛かりからの他者感情推測. *教育心理学研究*, **45**, 312-319.
- 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.
- 瀬野由衣・加藤義信. (2007). 幼児は「知る」という心的状態をどのように理解するように

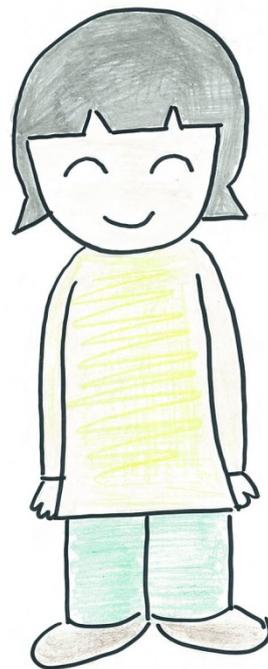
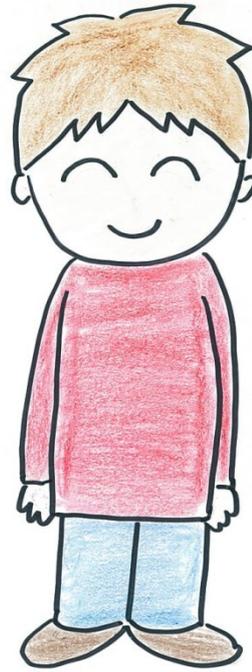
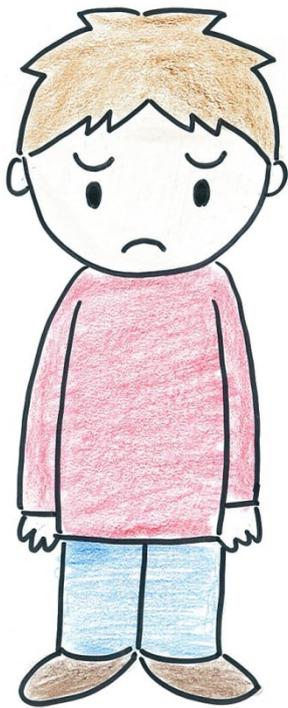
- なるか? : 「見ること—知る事」課題で現れる行為反応に着目して. *発達心理学研究*, **18**, 1-12.
- Siemer, M., & Reisenzein, R. (2007). The process of emotion inference. *Emotion*, **7**, 1-20.
- 篠原郁子. (2011). 母親の mind-mindedness と子どもの信念・感情理解の発達: 生後 5 年間の縦断調査. *発達心理学研究*, **22**, 240-250.
- Slomkowski, C., & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's belief and feeling and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, **32**, 442-447.
- 園田菜摘. (1999). 3 歳児の欲求, 感情, 信念理解: 個人差の母子相互作用との関連. *発達心理学研究*, **10**, 177-188.
- 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.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal Emotional Signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, **21**, 195-200.
- Stein, N. L., & Levine, L. J. (1989). The casual organisation of emotion knowledge: A developmental study. *Cognition and Emotion*, **3**, 343-378.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view of from psychoanalysis and developmental psychology*. (スターン, D. N., 小此木啓吾・丸田俊彦・神庭靖子・神庭重信. (訳). (1989). *乳児の対人世界—理論編—*. 東京: 岩崎学術出版社.)
- 杉村 健・寺尾容子. (1975). 抽象検査と識別検査による幼児の概念. *教育心理学研究*, **23**, 97-103.
- 鈴木敏昭・福田香苗. (1987). 文のあいまいさの意識の発達—対象指示表現に関して—. *教育心理学研究*, **35**, 17-25.
- 謝 文慧. (1999). 新入幼稚園児の友だち関係の形成. *発達心理学研究*, **10**, 199-208.
- 田中浩司. (2014). *集団遊びの発達心理学*. 京都: 北大路書房.
- 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.
- 利根川彰博. (2013). 幼稚園 4 歳児クラスにおける自己調整能力の発達過程—担任としての 1 年間のエピソード記録からの検討—. *保育学研究*, **51**, 61-72.

- Tremblay, H., Burn, P., & Nadel, J. (2005) Emotion sharing and emotion knowledge: typical and impaired development. In J. Nadel, & D. Muir (Eds.), *Emotional development* (pp.341-363). New York: Oxford University Press.
- 氏家達夫. (2010). 発達研究が捉える感情は生ぬるくなってしまったのか？－久保氏, 森野氏, 坂上氏の論文に対するコメント－. *心理学評論*, **53**, 56-61.
- Van Boven, L., & Lowenstein, G. (2003). Social projection of transient drive states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **29**, 1159-1168.
- Van Boven, L., & Lowenstein, G. (2005). Cross-situation projection, In M. D. Alicke, D. A. Dunning, & J. I. Krueger (Eds.), *The self in social judgment* (pp.43-64). New York: Psychology Press.
- Vogl, S. (2012). Children between the age of 5 and 11; What “don’t know” answers tell us. *Quality and Quantity*, **46**, 993-1011.
- Wartermann, A., & Blades, M. (2011). Helping children correctly say “I don’t know” to unanswerable question. *Journal of Experimental Psychology*, **17**, 396-405.
- Waterman, A., & Blades, M., & Spencer, C. (2000). Do children try to answer nonsensical question? *British Journal of Developmental Psychology*, **18**, 211-225.
- Waterman, A., Blades, M., & Spencer, C. (2004). Indicating when you do not know the answer: The effect of question format and interviewer knowledge on children’s ‘don’t know’ responses. *British Journal of Developmental Psychology*, **22**, 335-348.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Young children’s understanding of other’s emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.348-363). New York: The Guilford Press.
- 山村麻予・辻本 耐・中谷泰之. (2011). 幼児期における実行機能と他者感情理解の関連性. *大阪大学教育学年報*, **16**, 59-71.
- Young-Browne, G., Rosenfeld, H. M., & Horowitz, F. D. (2013). Infant discrimination of facial expressions. *Child Development*, **48**, 555-562.
- 結城 恵. (1998). *幼稚園で子どもはどう育つか*. 東京：有心堂高文社.
- 湯澤正通. (2001). 知識, メタ認知, 方略, 社会的文脈の相互作用としての認知発達－心理学コミュニティの中での日本の乳幼児研究の1年－. *教育心理学年報*, **40**, 48-57.

付録 1

研究 1 (第 6 章) で用いた実験材料

表情図



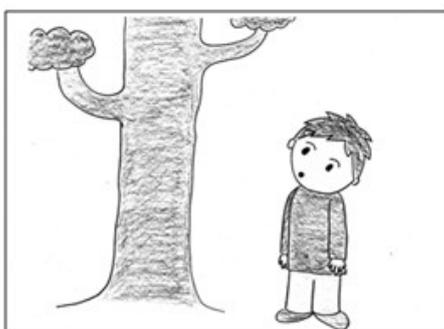
カブトムシシナリオ



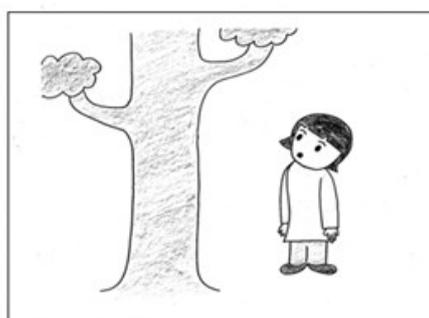
〇〇が外を歩いています



〇〇が外を歩いています



大きな木を見つけました



大きな木を見つけました



木のそばで遊んでいると…



木のそばで遊んでいると…



〇〇の腕にカブトムシが止まりました



〇〇の腕にカブトムシが止まりました

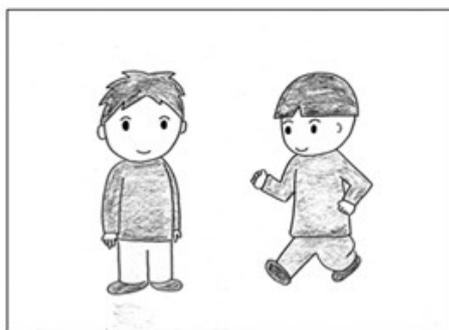
カエルシナリオ



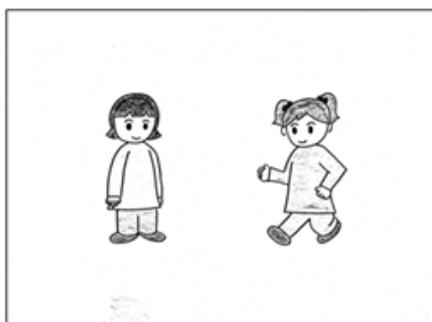
〇〇が外を歩いています



〇〇が外を歩いています



そこにお友だちがやってきました



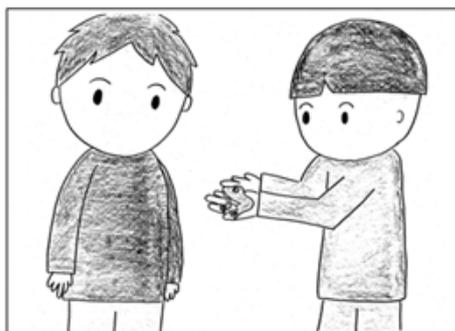
そこにお友だちがやってきました



お友だちが何かくれます



お友だちが何かくれます



お友だちはカエルをくれました



お友だちはカエルをくれました

トマトシナリオ



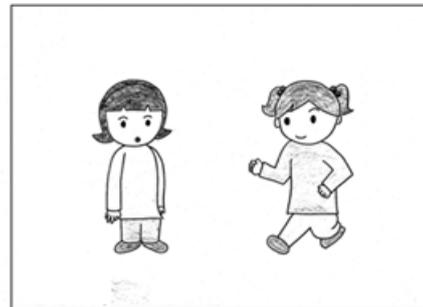
〇〇はお腹が空いています



〇〇はお腹が空いています



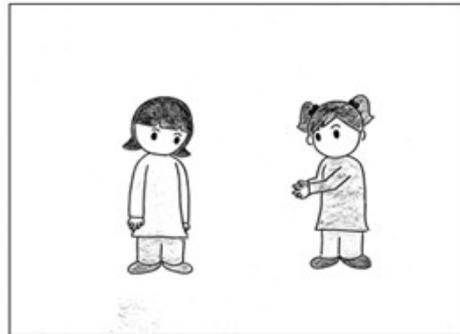
そこにお友だちがやってきました



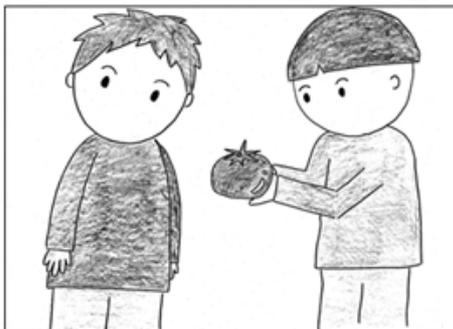
そこにお友だちがやってきました



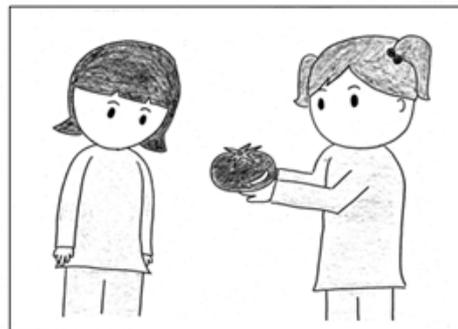
お友だちが何かくれます



お友だちが何かくれます

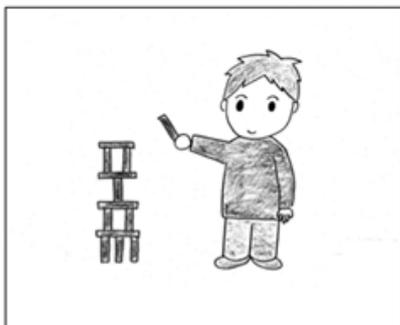


お友だちはトマトをくれました

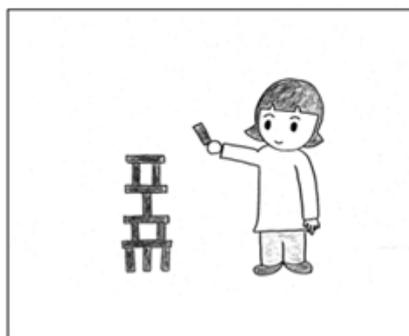


お友だちはトマトをくれました

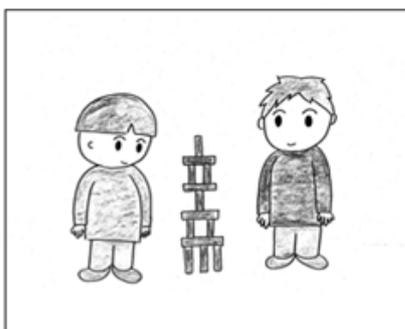
積み木シナリオ



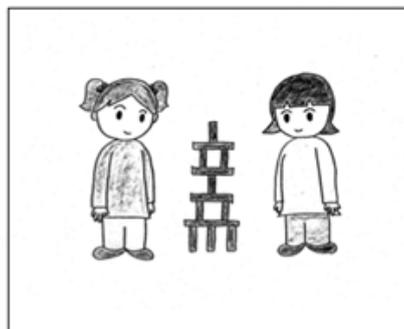
〇〇が積み木をしています



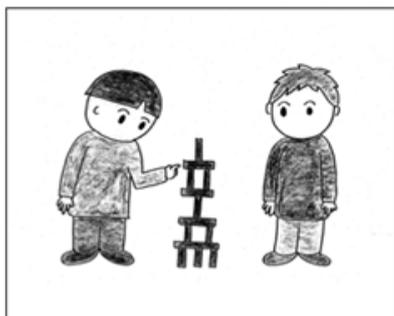
〇〇が積み木をしています



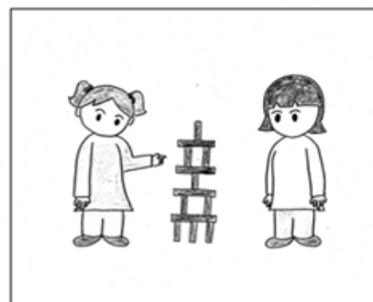
お友だちがやってきました



お友だちがやってきました



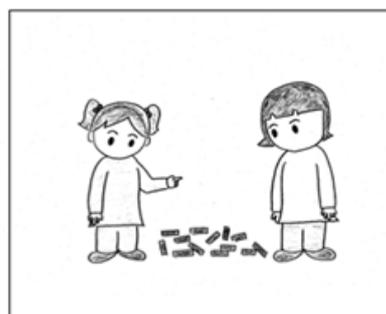
お友だちが積み木を積むと…



お友だちが積み木を積むと…

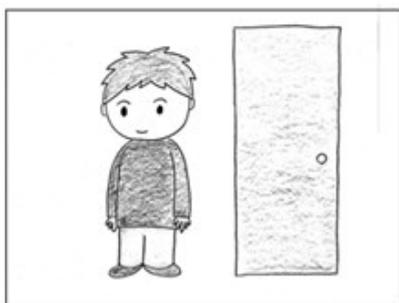


積み木が崩れてしまいました

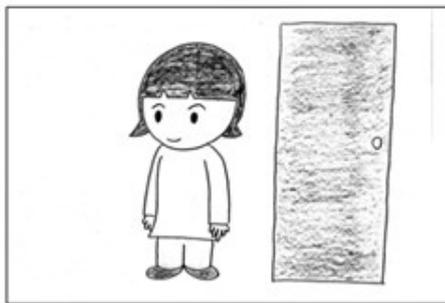


積み木が崩れてしまいました

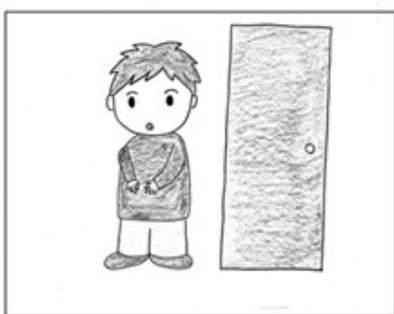
ケーキシナリオ



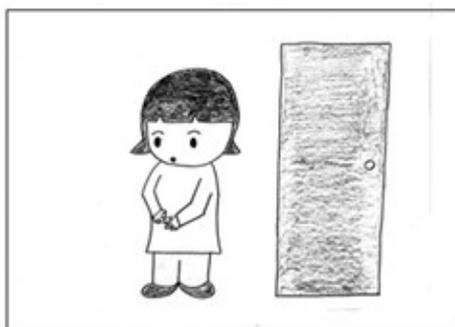
〇〇が家に帰ってきました



〇〇が家に帰ってきました



〇〇はお腹が空いています



〇〇はお腹が空いています



冷蔵庫を開けました。すると…



冷蔵庫を開けました。すると…



〇〇はケーキを見つけました

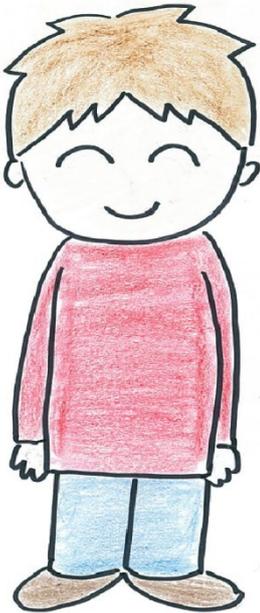


〇〇はケーキを見つけました

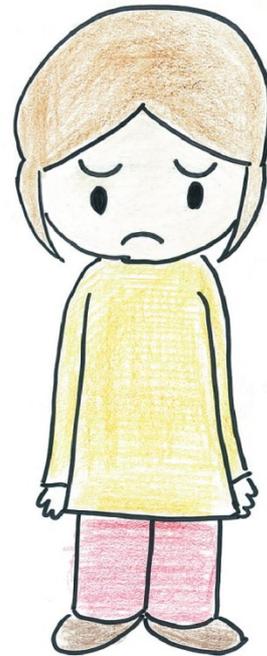
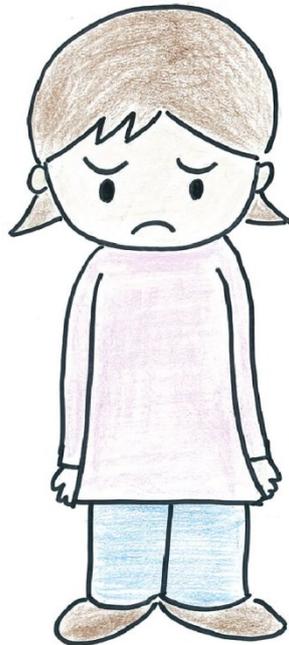
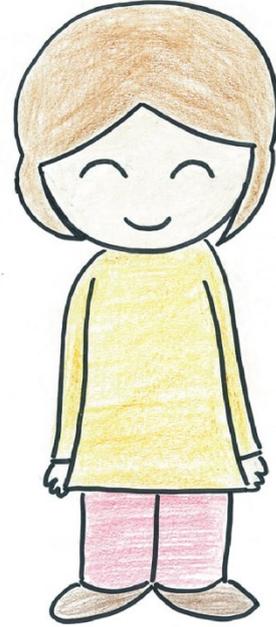
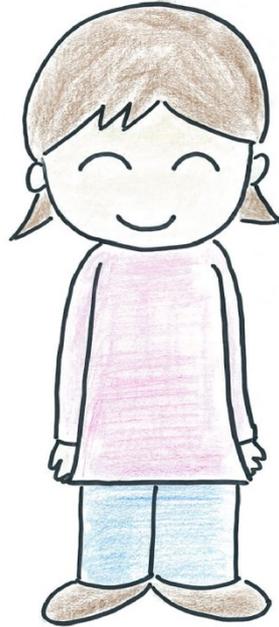
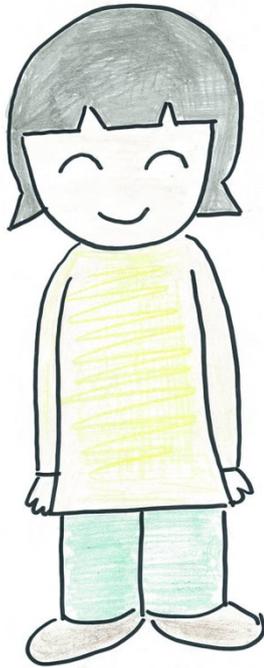
付録 2

研究 2 (第 8, 9 章), 研究 3 (第 10 章), 研究 4 (第 11 章) で用いた実験材料

表情図 (男の子)



表情図 (女の子)



カブトムシシナリオ (男の子)



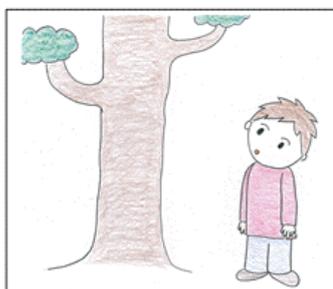
〇〇が外を歩いています



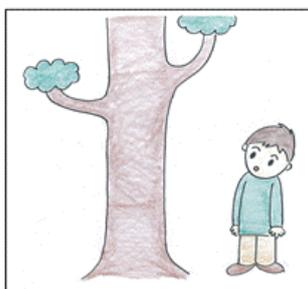
〇〇が外を歩いています



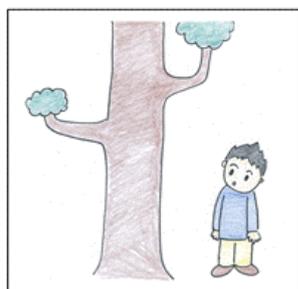
〇〇が外を歩いています



大きな木を見つけました



大きな木を見つけました



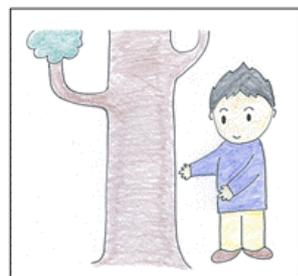
大きな木を見つけました



木のそばで遊んでいると…



木のそばで遊んでいると…



木のそばで遊んでいると…



〇〇の腕にカブトムシが止まりました

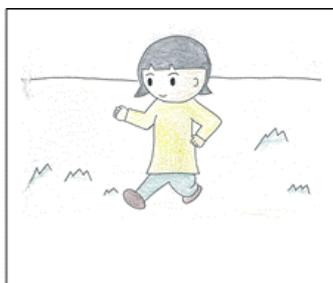


〇〇の腕にカブトムシが止まりました

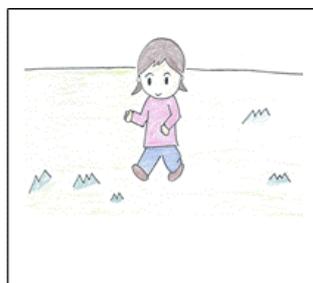


〇〇の腕にカブトムシが止まりました

カブトムシシナリオ (女の子)



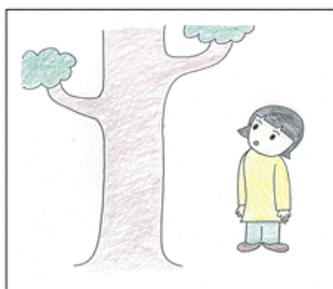
〇〇が外を歩いています



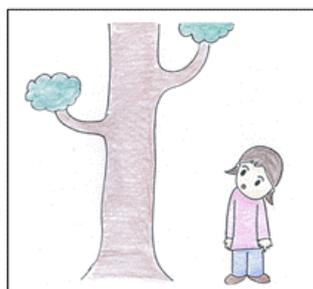
〇〇が外を歩いています



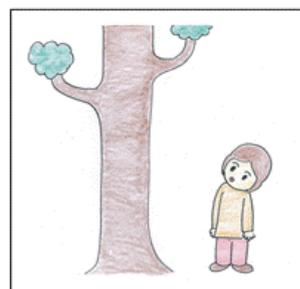
〇〇が外を歩いています



大きな木を見つけました



大きな木を見つけました



大きな木を見つけました



木のそばで遊んでいると…



木のそばで遊んでいると…



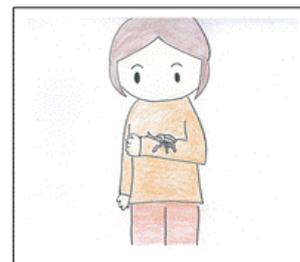
木のそばで遊んでいると…



〇〇の腕にカブトムシが止まりました



〇〇の腕にカブトムシが止まりました



〇〇の腕にカブトムシが止まりました

カエルシナリオ (男の子)



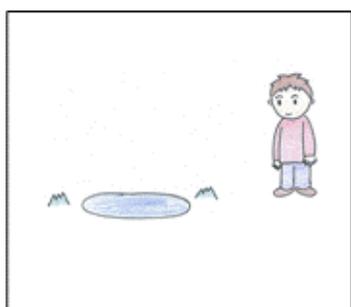
〇〇が外を歩いています



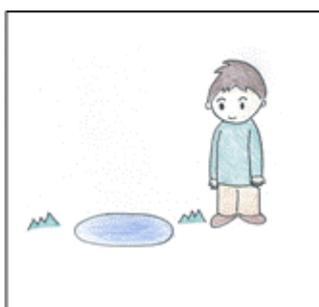
〇〇が外を歩いています



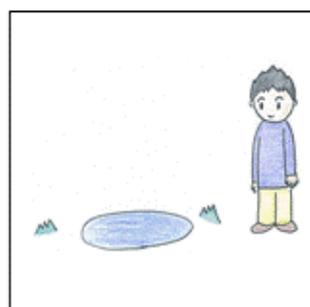
〇〇が外を歩いています



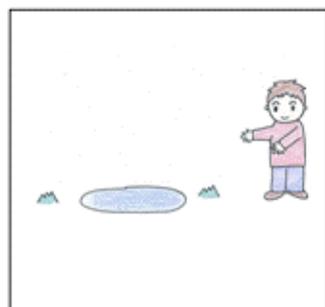
池を見つけました



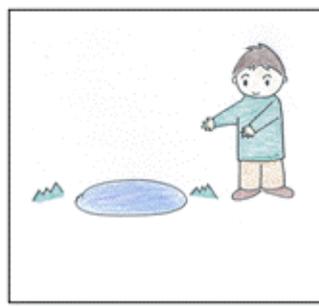
池を見つけました



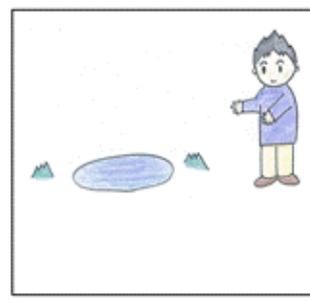
池を見つけました



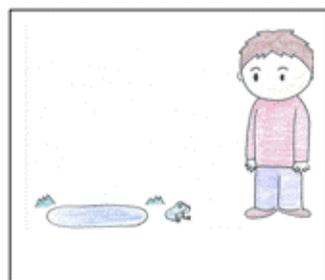
池のそばで遊んでいると…



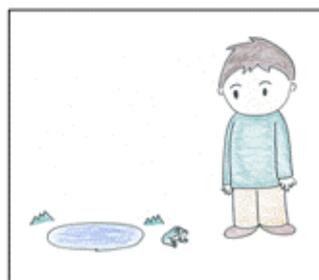
池のそばで遊んでいると…



池のそばで遊んでいると…



〇〇の前にカエルが出てきました



〇〇の前にカエルが出てきました



〇〇の前にカエルが出てきました

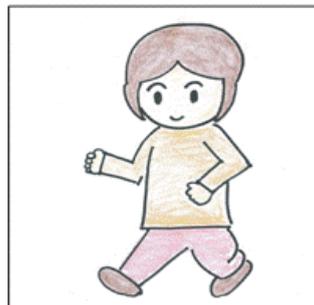
カエルシナリオ (女の子)



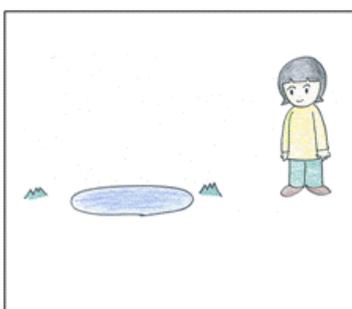
〇〇が外を歩いています



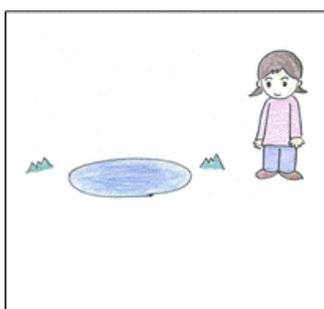
〇〇が外を歩いています



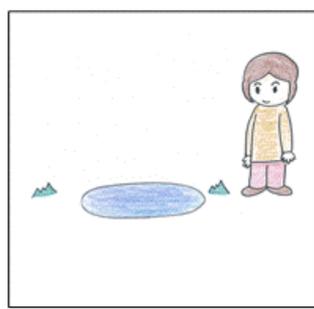
〇〇が外を歩いています



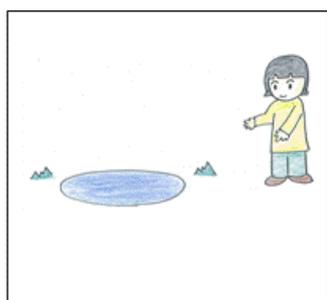
池を見つけました



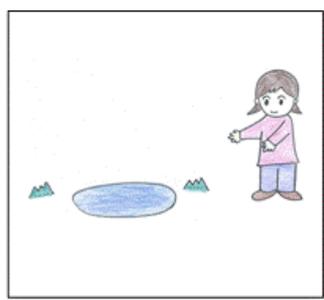
池を見つけました



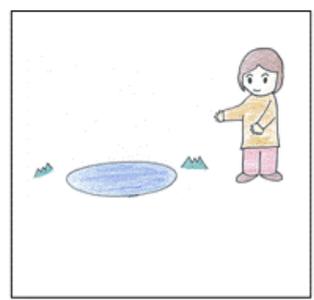
池を見つけました



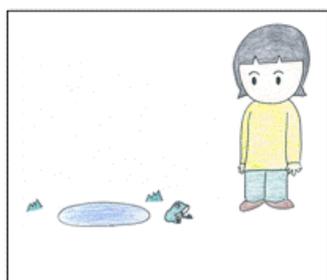
池のそばで遊んでいると…



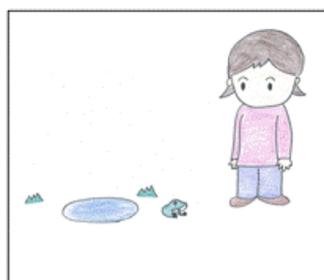
池のそばで遊んでいると…



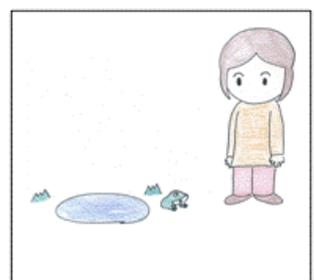
池のそばで遊んでいると…



〇〇の前にカエルが出てきました



〇〇の前にカエルが出てきました

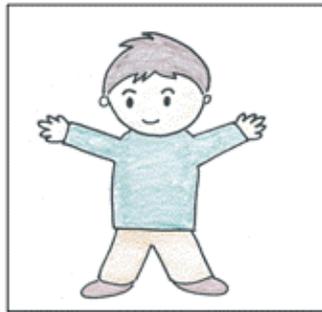


〇〇の前にカエルが出てきました

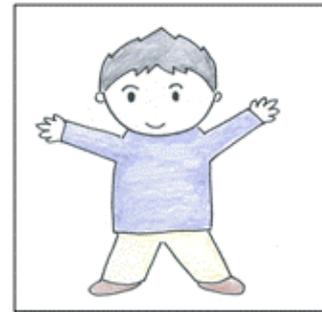
トマトシナリオ (男の子)



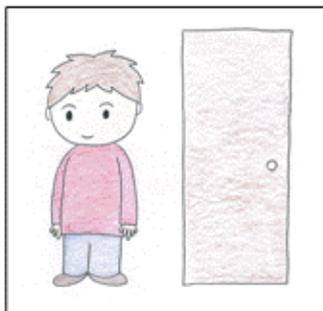
〇〇が外で遊んでいます



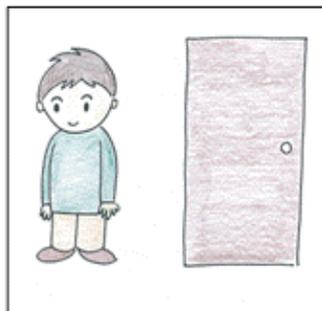
〇〇が外で遊んでいます



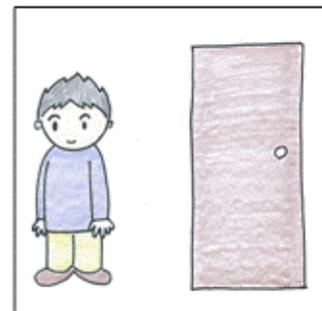
〇〇が外で遊んでいます



家に帰ってきました



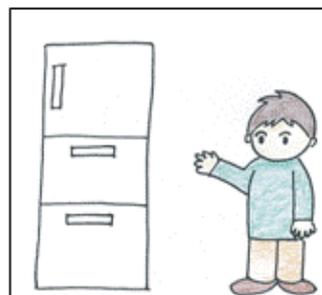
家に帰ってきました



家に帰ってきました



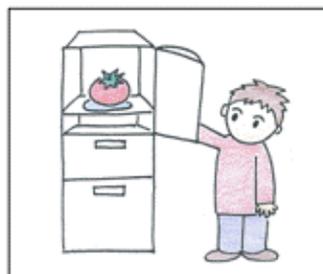
冷蔵庫を開けます。すると…



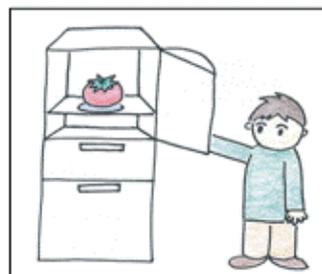
冷蔵庫を開けます。すると…



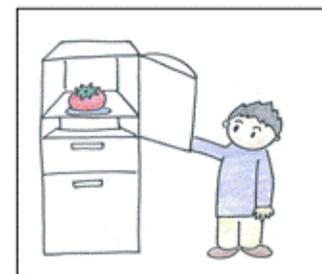
冷蔵庫を開けます。すると…



〇〇はトマトを見つけました

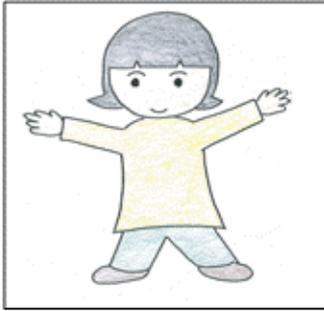


〇〇はトマトを見つけました



〇〇はトマトを見つけました

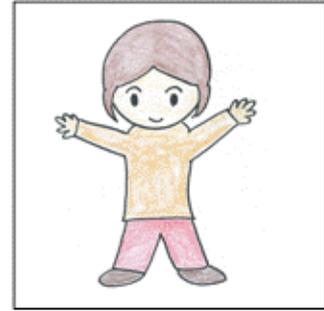
トマトシナリオ (女の子)



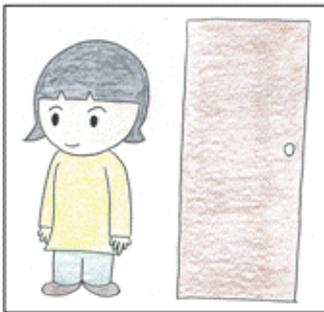
〇〇が外で遊んでいます



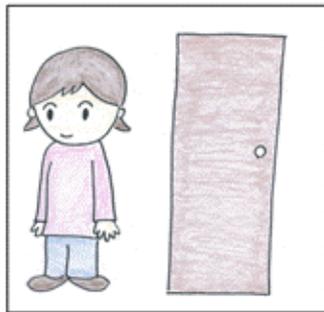
〇〇が外で遊んでいます



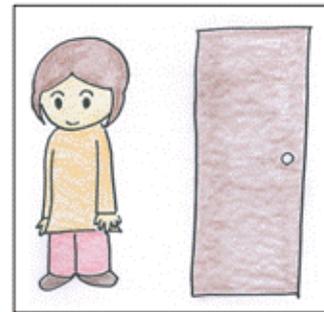
〇〇が外で遊んでいます



家に帰ってきました



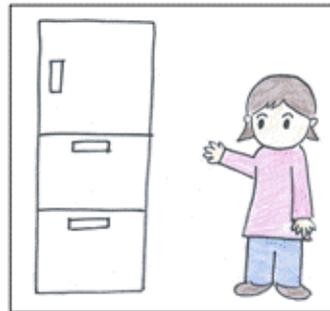
家に帰ってきました



家に帰ってきました



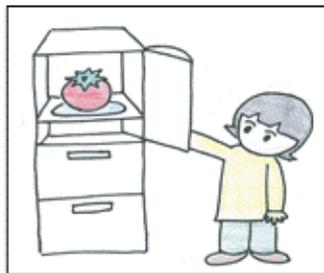
冷蔵庫を開けます。すると…



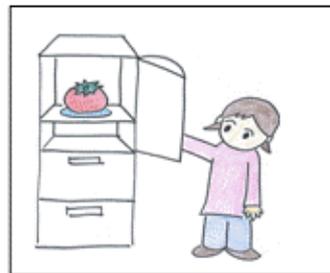
冷蔵庫を開けます。すると…



冷蔵庫を開けます。すると…



〇〇はトマトを見つけました



〇〇はトマトを見つけました



〇〇はトマトを見つけました

初出一覧

本論文のもとになった研究は、以下の雑誌等に掲載発表されたものであるが、執筆に際して、加筆修正を加えた。

第1章・第2章：近藤龍彰. (2014). 幼児期の情動理解の発達研究における現状と課題. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要*, **7**, 14-24.

第3章・第4章：近藤龍彰. (2014). 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. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要*, **8**, 65-77.

第5章：未発表

第6章：近藤龍彰. (2014). 幼児は「誰の」気持ちがわかるのか？：情動推測における人称性認識の発達. *心理科学*, **35**, 38-51.

第7章：近藤龍彰. (2014). 幼児期における「わからない」反応の発達の变化：「わからない」状態の視覚化手続きを通して. *発達心理学研究*, **25**, 38-46.

第8章：近藤龍彰. (2014). 幼児は「他者の情動はわからない」ことがわかるのか？：両義的状况手がかり課題を用いて. *発達心理学研究*, **25**, 242-250.

第9章：未発表

第10章：近藤龍彰. (2014). 幼児は「どんな他者の」気持ちがわかるのか？：「友達」「架空の人物」「情報ありの架空の人物」の比較を通して. *日本発達心理学会第25回大会発表論文集*, 380. 京都大学.

第11章：未発表（データの一部を、日本発達心理学会第26回大会にて発表予定）

第12章：未発表

謝辞

本論文は、神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程（前期・後期）の5年間を通して行った一連の研究をまとめたものである。

もともと心理学を志した理由に、「自己」とは何か、「他者」とは何か、そして「心を理解するとは何か？」といった問いに答えたいという哲学的な動機と、人の心を対象とした実践を行ってみたいという臨床的な動機の2つがあった。さらにその実践の中でも、子どもと関わる臨床現場に強く関心を持っていた。大学院では、これら3つの関心が1つに集まる領域として、発達心理学という研究分野に入りこんだ。そして発達心理学の理論や方法論を学んでいき、子どもを発達的にみる視点のおもしろさにひかれていった。しかし、発達心理学を学んでいく中で疑問も感じていた。それは、発達心理学は普遍的なメカニズムや発達プロセスを解明することに重点が置かれ、「個別具体的な自己や他者」という観点が少ないのではないかという疑問であった。この問題意識は、心理臨床の分野にも入り、心理的な問題を抱えた子どもへのカウンセリングを行っていく中でより強まっていった。

振り返ってみると、本論文で行った研究は、発達心理学に対して感じたおもしろさと疑問をいかに解決していくか、ということへの自分なりの試みであったと思われる。特に、今まで「ノイズ」として排除されてきた「日常場面で関わる他者」を発達心理学のパラダイムにおいていかに位置づけるのか、というテーマは、個人的に重要な問題提起であったと思う。もちろん、このようなテーマを扱うにはまだまだ力不足であり、成し遂げたことよりも成し遂げられなかったことの方が多い。研究をまとめた今も、理論的な背景と実証的なデータ両面が不十分であったと痛感される。とはいえ、研究を先鋭化させる方向ではないかもしれないが、＜暗黙の前提＞となっているものを問い直し、研究対象の本質に少しでも近づこうとする姿勢そのものは、この5年間で形作れたのではないかと思う。今回の研究は情動理解の発達研究を根本から覆すものではないかもしれないが、これまでの研究を少し振り返り、また新たな方向性を見つけていくための土台となれば幸いである。

本論文を作成するに当たり、多くの方々のご協力をいただきました。まず、神戸大学大学院人間発達環境学研究科の赤木和重先生に心から感謝いたします。ゼミ中はもちろんのこと、突然の研究室訪問にも嫌な顔一つせず、常に暖かく丁寧な指導を行っていただきました。先生のご指導なくしては、本論文を完成させることはできませんでした。また、研究・実践の両面で、子ども

の「おもしろさ」を発見していく新たな視点を常に提示していただきました。実り多い研究生生活を送ることができたのは、ひとえに赤木先生のおかげです。本当にありがとうございました。

また、お忙しい中本論文を審査していただきました、神戸大学大学院人間発達環境学研究科の吉田圭吾先生、鳥居深雪先生、林創先生、木下孝司先生に感謝いたします。吉田先生には、本論文の基礎となる最初の研究をご指導くださり、また、作成過程においても臨時的観点からのご示唆をいただきました。鳥居先生には、研究と実践をいかにつなぐののかについて多くのご教示をいただき、研究の倫理面の重要性についても教えていただきました。林先生には、博士論文の途中経過において論文の全体構想を聞いていただき、有益なアドバイスを多数いただきました。また、読み手に伝わる文章の大切さや論の展開の重要性についてもご指摘をいただきました。木下先生には、論文の方向性を時に推し進め、時に修正するご指摘を数多くいただきました。また、論文審査時のみならず、大学生活の様々な場面で先生とお話できたことは、自分にとって貴重な成長の機会となりました。

神戸大学大学院人間発達環境学研究科に所属している先輩・同期・後輩のみなさまにも感謝いたします。神戸大学での生活が充実したものになったのは、みなさまのおかげです。特に赤木研究室の深川育実さん、篠原有希さんには、研究へのコメント、資料整理等、多くのことでお世話になりました。本当にありがとうございます。

また、父と母、そして家族にも感謝いたします。博士課程に進学するときも快く承諾してもらい、好きなことを思う存分させてもらいました。時折帰った際にも、いつも暖かく迎え入れてくれました。この研究をがんばれた背景に、家族の支えがあったことは決して忘れません。

本研究の実験にご協力くださいました幼稚園、保育園の園長先生、そして担任の先生方に深く感謝いたします。先生方のご協力のおかげで、保育や幼児教育を専門に学んでいない私がこの研究を行うことができました。

最後に、子どもたちの実験参加をご承諾いただきました保護者のみなさま、そしてなにより今回の実験に参加してくれた子どもたちに心より感謝いたします。実験の紙芝居をおもしろいと言って喜んでくれたり、一緒に遊んだりすることは、この研究を進めていく上で大きな原動力となりました。本当にありがとうございました。

2015年1月19日

近藤 龍彰