

幼児期における自他の特性に関する理解とその発達

野 田 淳 子

Abstract

The purpose this review is to examine mentalizing process of preschool children, especially in their understanding of self and others in terms of personality traits. Although it has long been considered that young children being not capable of talking about or understanding the personality traits, the recent study illustrates that young children start to talk about their own and peer's personality traits in daily conversations with their family around the age of 3. These recent studies investigating how children talk about past events and experiences suggest that it is very important to examine how they describe their own and others' personality traits in the context of their family relationships and/or friendships. Further research is necessary to understand how young children describe their own and other's personality traits, which is often a part of the daily conversation with their family and/or friends implicitly.

1. はじめに

幼児期は、人の「心」についての理解が芽生え、急速に発達していく時期である。人の言動をその心的側面に関連づけて理解し、推論する mentalizing 能力の発達は、近年、発達心理学だけでなく比較行動学や脳神経科学といった諸領域で大きな関心を集めている。mentalizing は、人が円滑な社会生活を営むうえで欠かすことのできない能力であり、その萌芽は乳児期初期の社会的知覚にあるとの見かたもある（板倉，2007）。ひとくちに mentalizing といっても、感情・欲求・信念・意図など、関連づけられる心的側面には様々な種類があるが、なかでも人のパーソナリティ特性（personality trait：以下、特性と略す）を幼児がどのように理解しているかという問題は、比較的、最近になって検討されるようになった領域である。自己や他者の特性を理解することは、社会に適応した生活を送るうえで欠かすことのできない側面である。例えば、ある状況でどのように反応するかはその人の特性によって

も異なる。そのため、他者との相互作用を円滑に進めるうえでは、例えば「怒りっぽい」といった相手の特性を考慮して行動を予測することが必要になる。また、成功や失敗が、例えば「賢い」といった自分の特性に帰属される場合は、それが動機づけを大きく左右する。自己の特性をどう把握するかは、自らの目標を達成するうえで大きな影響を及ぼすと思われる。

特性理解を含む幼児期の自己理解の発達の研究を概観した野田（2010）によれば、幼児期の特性理解に関する研究が相対的に立ち遅れてきた背景には、特性は高度に内面的で抽象的な心的側面であるため、幼児にとっては大人と同じような特性理解は難しいとみなされてきたことがあるという。特性理解の発達において必ず引用される古典的な研究では、自己理解を中心とした研究領域で実施されたインタビューの質問項目自体の抽象度がそもそも高く（例：「～ちゃん（自分）はどんな子？」という問いに答える）、そこで得られた幼児の自己の特性への言及頻度は年長の子どもと比較すると極めて少ないという結果が得られている（Montemayor & Eisen, 1977；Livesley & Bromley, 1973 ほか）。また、他者の特性推論の研究領域で行われる行動予測法と呼ばれる実験的検討（例：架空の他者の特性や、それを反映する行動情報をもとに将来の行動等の予測を求める）では、主人公の特性に応じた行動予測が大人と同様なレベルで、安定的にできるようになるのは児童期以降であることが見いだされてきた（Heller & Berndt, 1981）。これらの研究は、いわば「大人と同じ特性理解はいつ頃からできるか」という問いをめぐる検討であり、幼児の特性理解は児童期以降の子どもや大人の特性理解との比較のなかで位置づけられ、過小評価される傾向があった。

しかしながら、近年、「心の理論」をはじめとする自他の心的側面の理解の発達の研究が盛んになり、上記の研究領域でも方法論上の改良や修正を加えられて、幼児期を含む再検討がなされるようになった。例えば、Damon & Hart（1988）の自己理解の研究では、従来の研究で検討されてきた自己の定義（どんな子？）のみならず、自己の評価（好きなところ）や関心（どんな人になりたいか）といった具体的な質問項目を複数設定し、またその理由についてもたずねる臨床的インタビューを、幼児期から青年期の子どもを対象として実施した。また、特性推論の研究で松永（1995）は、行動予測法で主人公の行動情報のストーリーを紙芝居などの視覚的な教材にして提示するなどの工夫をして、幼児期の他者の特性理解を検討した。こうした研究の結果、特性的な観点からの幼児の自己理解の発達には（1）自己よりも他者に関して（2）4・5歳頃に大きな転換点があることが明らかになった。すなわち、Damon & Hart（1988）の方法を援用した自己理解インタビューでは、4・5歳ごろから「優しい」「いい子」といった特性に言及する子どもは少数ながら見られ（佐久間・遠藤・無藤, 2000）、そうした特性への言及は養育者や友だちといった身近な他者に関する他者理解インタビューにおいて、より高い頻度で見られることが明らかになった（松井, 1998；松井・無藤, 1996）。また、保育園での卒園文集づくりのために、クラスメートが「どんな子（お友達）だと思うか」を保育者が年長児に尋ね、子どもたちが自由に意見を述べ合う日常的な集

団活動場面を観察すると、最も多く語られた側面は「やさしい」「泣き虫」といった特性であり、身体的側面は非常に少なく、かつ特徴的な内容（例えば「目が大きい」「髪型がまるこめ」など）が多かった（松井, 1999）。さらに行動予測法を用いた架空の他者の特性推論の研究では、年中（4・5歳）から年長（5・6歳）にかけての時期に否定的な特性だけでなく肯定的な特性についてもより識別的に捉えられるようになること（松永, 1995）、および5・6歳以降は行動の動機を考慮した特性評価（ラベリング）が可能になるだけでなく、提示された特性情報と一致した方向での主人公の行動予測が確実になること（清水, 2000）、さらに動機や期待、情動についても予測できるようになることが見いだされている（Heyman & Gelman, 1999）。

これらの近年の研究は、幼児がとりわけ他者の特性に関心を持ち、5歳前後には単なる表出行動以上の概念として、ある程度一貫した行動や心理（動機・期待・情動など）を生み出すものとして特性を理解しはじめる可能性を示したという点で注目に値する。その一方で、幼児期の子ども自身が具体的に身近な自他の特性をどのように評価し、意味づけているかということは、必ずしも明らかではない。つまり、これらの研究で焦点が当てられているのは、いわば無人称的ないくつかの「特性」そのものに関する、幼児の理解や言及（頻度）である。最近でこそ、その理解の対象が「自己か他者か」という要因を分析に加える研究が散見されるようになったものの、“誰の”“どんな”特性について、“どのように”理解するようになるのか、それは“なぜか”はほとんど検討されていない。特性を含む自他の心的側面について理解する目的や必要性が、日常生活のなかで身近な他者とうまくやっていくためという機能面にあると考えると、これは生態学的な妥当性を欠いた不自然な状況であるとも言えよう。

このような野田（2010）の論考と同様の問題提起は近年、特性理解と関連の深い情動理解の研究に関してもなされている。近藤（2014a, b）によれば、幼児期の「情動推測」という mentalizing 能力に関しても、これまで対象とされてきたのは「架空の他者」、すなわち「一般的他者（誰でもない誰か）」が中心であって、「具体的他者」を想定して検討する研究は極めて少ない現状があるという。その背景には、情動推測の内容次元（どんな情動か）の発達にのみ焦点を当てる研究動向があり、結果的に「具体的他者」と「一般的他者」を区別せずに両者を「他者」の情動として等価なものとして、もしくは自他いずれかを問わず「暗黙の前提」として扱う慣習があった。しかし、情動推測を問う場合に内容次元（どんな情動か）だけでなく、人称次元（誰の情動か）を問わずにいることは、本来、方法論的に不可能であるばかりか、他者とのやりとりにおいて機能する情動推測の本質を考へても問題があると指摘されている。

本論ではこのような見地から、幼児は“誰の”“どんな”特性を、“どのように”理解しているのか、またそれは“なぜか”かという問いを検討していくために、最近になって散見されるようになった、特性の内容次元と人称次元に着目した研究を概観する。そのうえで、幼児

の日常的な生活経験に焦点を当てた、自他に関するナラティブや自伝的記憶の研究などにも目を向け、特性理解の背景にあると思われる幼児期における表象的な自我理解の発達のな特徴について検討する。これらを通して、幼児期後期の特性的な観点からの自我理解の転換をとらえるうえで有効な観点、検討すべき課題は何かを考えてみたい。

2. 幼児期後期の子どもは“誰の”“どんな”特性について、“どのように”理解しているか

幼児期後期の子どもが一般他者の特性をどのような意味内容を伴ったものとして理解しているかを検討するために、松井（1998）は、幼児にとって身近な10の特性語（優しい、親切的な、面白い、元気な、大人しい、強い、意地悪な、わがままな、怒りんぼうな、恥ずかしがりな）について、「〇〇な子とはどんな子か」「どうしてそう思うか」に関してインタビューを行った¹⁾。その結果、特性の意味合いがポジティブかネガティブかという点に関しては、年中児（平均年齢5歳1ヶ月）よりも年長児（平均年齢6歳）のほうが適切に評価しえた特性の数がやや多い傾向が示され、平均すると年中児で約6割、年長児で約7割が特性について適切な評価を行っていた。その一方で、各特性についての内容理解の分化の度合いや具体性に関しては、学年差と性差が見いだされた。すなわち、例えば「やさしい」という特性であれば、「一緒に遊ぶ」「怒らない」「偉い」といった「全体的」で未分化な言語記述（ターゲットの特性を持つ人物に限定されず行う可能性が十分にあるという意味で、他の特性に対する説明と弁別不可能な行動や状態をあらわす）と、「人にケーキとか半分分けてあげる」「転んだら大丈夫って言う」などの「具体的」で分化した言語記述（ターゲットの特性を持つ人物に特徴的で典型的という意味で、他の特性についての説明と弁別可能な行動や状態をあらわす）に分類して検討した結果、具体的な言語記述は年中児よりも年長児のほうが多く、年長児においては全体的よりも具体的な言語記述のほうが多いこと、および女兒に関しては全体的よりも具体的な言語記述のほうが多いことが明らかになった。なお、特性に関して抽象的な記述（例：「やさしい」特性であれば、「何でもやってあげる」など、単一の具体的な行動や状況を超えて、ターゲットの特性を持つ人物に特徴的なくつかの具体的な行動を抽象化してとらえた言語記述）はほとんど見られなかったものの、「誰々に」「何を」「どうする」といった部分を特定せずにスロットのような状態になっている一般的な記述（例：「やさしい」特性であれば、「人が欲しいって言ったものを譲ってあげる」など）がみられ、この種の記述は年中児よりも年長児で多かった。こうした一般的な記述は、複数の具体例に共通する特徴を抽出しうる特性を備えており、抽象的な特性概念を形成していくうえで重要な役割をはたすのではないかとと思われる。しがたって、評価的側面（意味合いがポジティブかネガティブか）に関しては幼児期前半から理解可能であるのに対して、幼児期後半の5歳前後をタ

ーニングポイントとして、種々の特性について典型的で具体的な行動や状態を反映するものとして、より識別的で分化した形で認識するようになると同時に、そうした理解が徐々に一般化されていく可能性が示されたといえる。このようなことから、まずは「良い人は良いことをする」といった未分化で評価的な段階（Phase 1: global）から、5歳前後に「このような時に、このようなことをする」といった分化した具体的な段階（Phase 2: specific）へと進み、具体的な事例のバリエーションが多様になると共通する側面を一般化しようとする記述が増え、ゆくゆくはそれらが統合されて大人と同様な抽象的な段階（Phase 3: abstract）に至るという発達モデルが提示されている。

松井（1998）の研究は、見知らぬ他者一般の特性についての内容次元の理解を検討したものであるが、身近で具体的な他者の特性に関して、幼児期後期の子どもはどのように理解しているのだろうか。この点について野田・無藤（2003; 2005）は、幼稚園の年中児（5歳児）を対象として、幼稚園で「よく一緒に遊ぶ友達（対象児自身が選択）」と「あまり一緒に遊ばない友達（保育者が選択）」²⁾の名前を具体的に挙げ、その友だちが4つの特性（やさしい／いじわる／おもしろい／恥ずかしがり）に該当すると思うかどうか、どんな時にそう思うのかに関してインタビュー³⁾を実施している。その結果、「よく一緒に遊ぶ友だち」のほうが「あまり一緒に遊ばない友達」よりも多くの特性が「ある」とする子どもの数が多く、「よく一緒に遊ぶ友達」の特性は肯定的寄り（ポジティブ特性を全肯定またはネガティブ特性を全否定）であることが示された。また、対象児が年中から年長にかけての時期に「よく遊ぶ一緒に遊ぶ友達」に関する各特性の有無をどのように評価するようになるかを縦断的に検討すると、ポジティブな特性もネガティブな特性も「ある」とする段階から、ポジティブな側面のみ「ある」とする段階になり、さらに再び両側面が「ある」とする段階へ進むという逆U字型の発達をたどることが示唆された。なお年長時になると、各特性が友達に「あてはまるか否か」といった判断を求めた際に、「ちょっとだけある」「ある時もない時もある」など、当てはまりの程度にも言及するケースが複数見られるようになった。特性評価の理由づけに関しては、挙げた子どもの数がさほど多くはなかったという制約はあるが、「よく一緒に遊ぶ友だち」の特性のほうが、「あまり一緒に遊ばない友達」よりも理由づけを伴って語られることが多かった。また、「よく一緒に遊ぶ友達」の特性に関しては種類を問わず、年長になると「一緒に遊ぶ」など活動を共にするか否かといった視点や「笑う」「怒る」「悪いことしない」「明るい」など、評価的でglobalな意味合いでの理由づけが多く見られるようになる一方で、例えば「やさしい」という特性に関しては「受容する」「慰める」「助ける」といった具体的な心理的な側面にも言及するなど、各特性の特徴に応じた回答も見られるようになることが示唆された。

他者の特性推論に関しては原（1995）が、園で仲良しの“友だち”と、あまり仲良しではない“知っている子”の行動特性を、5～6歳児（平均6歳1ヶ月）がどのように理解して

いるかを検討している。具体的には、遊び（仲間に入れるか）・援助（使用していない遊具を貸すか、片付けを手伝うか）・信頼（喧嘩で味方になるか、秘密の魔法を教えるか）をテーマとした3つの場面において上記2パターンで友だちがどのように振る舞うかと、自分が友だちに対してどう振る舞うかを予測させた。その結果、前者に関しては遊び場面と信頼場面で“友だち”は“知っている子”よりも好意的に振る舞うだろうと予測し、後者に関してはいずれの場面でも、自分は“知っている子”よりも“友だち”に対して好意的に振る舞うだろうと予測した。つまり、幼児は少なくとも行動的側面に関しては、友人関係にある程度一貫した、互いに好意的行動を示すと期待する互恵的な関係性として理解しているのではないかと述べられている。さらに原（1997）は、年中（5歳）と年長（6歳）の幼児を対象として、“友だち”は“自分”や“知っている子”に対してどのように振る舞うのかを、先の研究と同様な3場面でも予測させた。その結果、遊び場面においてのみ、“友だち”は“自分”に対して“知っている子”よりも好意的に振る舞ってくれるであろうと予測することが示された。このことは、幼児が友だちの行動特性を一般的な特性として捉えているのではなく、自分と友だちの二者間に特有のものであることを、特定の状況において理解していることを示唆しているのではないかと考察している。

幼児期後期の5～6歳になると、特性について①人称次元が特定されない一般的他者に関しては、各特性の特徴をあらわす具体的で分化した行動と伴う内容として理解するようになることや、②人称次元を特定する具体的な他者に関しては、あまり遊ばない友だちよりもよく一緒に遊ぶ仲の良い友だちに関してのほうが、特性の有無や特性に関わる行動予測は容易であり、かつその内容もポジティブで向社会的なものになる可能性があることが見いだされた。つまり、いわば具体的な実在の「誰か」を想定しない「一般的他者」の特性のほうが、「一緒に遊ぶ友だち」などの「具体的他者」の特性よりも、その理解の内容がより具体的で分化している傾向があるという結果であった。これは、やや想定外の結果であるとも思われるが、幼児期後期の子どもがよく一緒に遊ぶ友達について「なぜやさしいと思うか」と質問された時に、その具体的な根拠をエピソード記憶の中から適切に選び出すほうが難しく、一般的に「やさしい子とはどんな子か」と聞かれた場合ほうが意味記憶にアクセスするため答えやすいとも考えられる（Nelson, 2008）。また、「一緒に遊ぶ友だち」の特性は「一緒に遊ばない友だち」の特性よりも、よりポジティブで向社会的にとらえる傾向があった。行動予測の研究ではそもそも向社会的でポジティブな特性の理解を扱っているものの、もしこうした属性の違いによって他者の特性理解が異なるとしたら、それはなぜだろうか。もともと「一緒に遊ぶ友だち」は親しい間柄の友だちを選択しているというだけでなく、「あまり一緒に遊ばない友だち」や「知っている子」の中にはあまり仲の良い友だちが混入していた可能性があるなど、調査手続き上の特徴を反映しているという見かたもあるだろう。しかし他方では、発達初期は親しい間柄の他者に関しても、自己の場合と同様にポジティブティ・バイア

スがかかりやすいといった可能性もある。これらの研究で検討されているインタビューや実験といった場面は、幼児の日常生活とは切り離された、いわばオフライン状況下での幼児の他者理解であり、そのような場で他者について語る必然性や動機づけが必ずしも高いとは限らない。

乳幼児期の自他理解は、身近な他者と繰り返し行われる感情的なやり取りのなかで芽生えるが (Mead, 1934; 野田, 2010), ことに2歳前後に芽生える客体的自己意識 (James, 1890) は、その後も言語の発達とともに表象レベルでの自他理解の発達に大きな転換をもたらすと考えられる。そこで、幼児のナラティブや自伝的記憶に関する最近の実証研究や理論的見地を通して、幼児は日常的な生活経験のなかで、特性的な観点を含め自他についてどのように理解していくのかを以下で検討していく。

3. 日常的な生活経験のなかで、幼児は自己や他者をどのようにとらえるようになるか

乳幼児期の子どもが、日常生活で母親と自己や他者についてどのように語るのかを綿密な観察によって縦断的に検討したのが、坂上 (2012) の研究である。この研究では、筆者の息子が1歳代の終わりから5歳にかけての間に収集した日誌的な発話記録 (計325エピソード) について、①自他に関する知識や理解の内容 (語られた出来事や自他の行動エピソードが一般的なものであるか否か、行動・能力・好み・特性などのどんな内容カテゴリーに属するか) ②対比や過去・未来への言及を含む対話形式 (活動の共有, 行為の授受, 社会的比較, 個人内比較) に着目して分類・検討し、自他理解に質的な変化があったと思われる4つの時期を抽出している。そのなかで、特性的な表現が自分や仲間に関して用いられるようになり、自他に関する特性的な理解が深まったと思われるのは4歳前後の第3期であった。この時期の特徴的なエピソードとして、母親の「A (対象児) は泣き虫だ」という言葉をきっかけに、Aは自己や複数の仲間に関して「笑い虫」「怒り虫」「戦い虫」など「～虫」という表現を用いて適切に、他児の情動的・行動的特徴を述べた事例が挙げられており (Table. 1), 時間的安定性を備えた特性的な観点から自己や仲間について捉え始めた証ではないか推察されている。ちょうどこの時期は、時間的拡張自己に関しても、いくつかの変化が認められた時期であった。すなわち、自身の行動が過去から変わらない」といった個人内比較 (過去と現在の対比) や、「大人になったら」「小学生になりたいくない」といった未来の語り、さらには時間的に隔たった過去の特定の経験について自らの感情とともに語るエピソードも見られた時期であった。この後に続く第4期 (4歳4ヶ月～5歳5ヶ月) では、ふざけて変な踊りをするAに「Aは、保育園では面白い子なんだよね」母親がと言うと、「違うよ。一番面白いのはc。二番目がA, 三番目がd」というように、以前の時期にAが述べていた各児 (人)

Table. 1 3期（3歳10ヶ月）の社会的比較（差異の対比）エピソード

園からの帰路で転倒し、大泣きする。帰宅後、落ち着いてから母が（Aは泣き虫だなぁ）という、「aは怒り虫だよ」と言うので、（そうなの？ じゃあN先生は？）と尋ねたところ、「手伝い虫。あと、fはひっかき虫。bは笑い虫」と、自分から仲間の名前を挙げて話す。母が（ふーん。あと、誰いるっけ？ cは？）と尋ねると、「戦い虫」（あとは？）「gは怒り虫」。（坂上，2012, p. 38のTable 5より抜粋）

の感情表出や行動的特徴と整合する形で語ったというエピソードが報告されている。これは、「面白い」という特性を有する程度には個人差があるばかりではなく、その程度を系列的にとらえる力が育っていることを示唆していると思われる。

坂上（2012）の研究は、母親との日々の会話という日常的な文脈において、幼児期早期からの自他理解の展開を実証的に検討したことに加えて、特性的な自他理解の成立を時間的拡張自己との関連で論じたという点でも、非常に興味深い。自他理解における時間的な側面に関する重要性は近年、多くの研究者によって注目されつつある。例えばNelson（2008）は、乳児期から6歳にかけての自己意識の発達は「社会的次元（social dimension）」と「時間的次元（temporal dimension）」に沿って進むと主張する。前者は自己を他者から区別するという観点から構成されるが、後者は時間的変化に関して自己の持続性という観点から構成されるという。

時間的次元に関しては、発達初期の自己は「現在」が中心で、非エピソード的であるという。馴染み深い活動の“スクリプト”的知識はその好例であり、幼い子どもでも過去の経験が全く記憶にないというわけではない。エピソード（の一部）は思い出されるかもしれないが、それは“過去にあった”というよりも、“何かそのようなことがあった”といった感覚としてである。例えば坂上（2012）の研究で、対象児Aは既に1歳8ヶ月という早期に、降園後の帰宅途中で「g（友だちの名前）、ゴロゴロ、こわーい。g、ゴロゴロ、こわーい」と言ったという。すなわち、母親が担任保育者に確かめたところによれば、前日のおやつ時に雷が鳴って、gとAが一番派手に怖がったということだったという。このAの発話は、前日に生じた「雷が鳴った」というイレギュラーな特定の記憶に基づいたものではあるものの、自伝的記憶と呼べる段階のものであるかどうかかわからない。スクリプト的な知識が形成される3歳よりもずっと早い段階で見られるため、個人的な過去に関する感覚が確立される途上の中間段階にあるならば、「特定の設定で、特定の人あるいは物に関して行われた経験を断片的に思い出し、これらを経験時に話すことができた場合に、よりよく思い出す（Nelson, 2008, p. 20）」とされるタイプの記憶としても捉えうるからである。

Nelson（2008）によれば、5歳以下の子どもは、過去の出来事の想起で情動や他の心的状

態について語ることはめったにない。3・4歳の年少児は、主人公“T”としての明確な質を伴わずして、過去の経験を思い出すという。つまり、この時期の記憶は個人的かつ私的で、経験に基づいているものの自己志向的である。感情価は伝えるかもしれないが、“自己経験 (self-experiences)”としてはmarkされていない。裏を返せば、この段階では対照的な“非自己経験 (non self-experience)”が存在しない。自分自身の経験が、特定の時と場所で起こったという標識 (marking) がつけられ、「自伝的記憶」と呼ばれるエピソード記憶となっていくのはもっと後のことであり、その出現を支えるのが大人と自己の経験について語ることで、新たな視点から過去の経験を思い出すことをうながすナラティブの実践であるという。ナラティブは語り手と聞き手によって共同で構築されるが、大人は子どもの過去経験に関して「何が」「どこで」「誰が」「いつ」といった側面だけでなく、「なぜ」「いかに」さらに経験の情動内容を強調する。そして、過去の記憶をもとに、自分が経験の主体でありかつ主人公となったエピソードとして、過去の経験を語る能力を発達させるための足場を子どもに提供する。そうした実践が、結果的に、過去の経験的記憶を社会的に共同構成するという意味で社会的次元の中に位置づけ、また自己の連続性の感覚という時間的次元をつなぐものとして機能するという。ゆえに、本来、自伝的記憶やナラティブの発生時期や内容にはかなりのバリエーションがあり、また社会—文化的コミュニティが異なれば、自己の文化や定義、表出もかなり異なるはずだと Nelson (2008) は指摘している。

4. 今後の研究に向けて：展望と課題

坂上 (2012) の研究では、自我理解を過去の経験に関わる親子の語りを長期縦断的に検討すると、自我の特性への言及や特性的理解はインタビューや実験などの設定場面で特性理解を検討した従来の研究よりも早い時期、すなわち4歳以前から認められることが明らかになった。一事例であるがゆえに、親子に特有の要因 (語る経験や教育、気質など) を考慮に入れる必要もあると思われるが、自我理解について語る必然性や動機づけが高いオンラインの日常場面でこそ、親 (大人) が提供する対話的な足がかりや手助けのもとに、潜在的な幼児の自我の特性理解能力が発揮されうるとも考えられる。こうした実証研究は、自我の特性的な理解の発達メカニズムを明らかにするためには必須であるものの、実験的なものであれ記録的なものであれ、まだほとんど無いというのが現状である (Nelson, 2008)。

幼児期の自我やその特性の理解は、乳児期から連続して発達する表象レベルでの自我理解という文脈のなかに位置づけられてこそ、意味があると考えられる。では、特性理解の背景にあると思われる幼児期における表象的な自我理解の発達的特徴とは、どのようなものだろうか。Nelson (2008) によれば、乳児期から6歳にかけての自己の発達は社会的次元 (social dimension) と時間的次元 (temporal dimension) に沿って拡張され、進む。しかし、Nel-

son (2008) の指摘したように、4歳頃までは経験エピソードに関する記憶は「自己」には紐付けられておらず、ゆえに生じた出来事についての事実的な命題 (factual propositions) と等しいことを意味するのかどうかについては、疑問の余地がある。なぜなら、幼児の日常場面における会話エピソードを収集した坂上 (2012, 2015) の研究によれば、社会的次元に関しては3歳前後から自他や他者間の特定の行動の多寡や共通性・差異性を対比的に語りはじめると同時に、時間的次元では「いつ、どこで、誰が、誰に、何をした」といった観点から、最近経験した特定の出来事について自己・非自己双方の経験をエピソード的に語るようになったからである。そして、4歳前後には仲間について特性語を用いて対比し、5歳前後には同じ特性でもその程度が人によって異なることに気づき始める。このように、かなりの発達早期から、社会的次元では自他の行動や特性に関する様々な対比がはじまり、自他の特徴的な行動への注目だけでなく、そのエピソード記憶の集積がなされるようになる。すると、今度はそれらが「誰々はいつも～する」「誰々はあまり～しない」というように時間的次元のなかで定常状態として一般化され、しだいにその程度も序列化していくようになるのではなかろうか。

遠藤 (1997) は、「心の理論」を再考するレビューにおいて、幼児は自他の振る舞いや内的世界を説明・予測するための基本的枠組みとして誰もが共通に持ち、だからこそ意味を成す「一般法則」だけでなく、内的作業モデルのように個人化されて初めて意味を持つ「個別法則」をも適用させながら、日常生活での自他理解を行っているのかと述べている。まさに母親との会話という日常場面においては、幼児ははかかなり発達早期から個別的な経験に基づく「個別法則」をも適用させながら、自他を理解するようになると思われる (坂上, 2012)。しかしながら、インタビューや実験という日常から離れた設定場面では、むしろ具体的な他者に関しても「一般法則」的な特性理解が引き出されがちであるように思われる。例えばインタビュー場面では、5・6歳になると一般他者の特性を具体的な行動レベルで説明できるようになるものの一般化された形で語られることが多く、具体的な他者の特性についてはそのような形態で語ることすらむしろ難しく、具体的なエピソード記憶に基づくと思われる説明はほとんど見られない。行動予測による特性理解研究でも、5・6歳児になると一緒に遊ぶ友だちのほうが一緒に遊ばない友だちよりもよりポジティブで向社会的な行動傾向を持つと判断するという意味では、関係性に応じた予測や判断を行うようになるが、その理解内容は個別の具体的な知識に基づくというよりもむしろステレオタイプ的なものである可能性がある。

ではこの時期に、特性的な観点からの自他理解に関わる、個々の経験に基づいた個別的・具体的な経験の記憶や知識と、一般的な経験としての記憶や知識は、どのような形で表象されるのだろうか。木下 (2012) は、乳幼児期にかけての自他理解にはいくつかの段階があり、非言語的なものが言語的なものになり、概念化していくといった単純なものではなくて、

まず経験というものが二重構造化していくような時期があって、さらにそれが再体制化されていく道筋をたどるのではないかと指摘している。個々の経験に基づいた local theory (個別的な知識) はいかにして、一般的な global theory になるのかといった問題について考えてみると、まずは個別的なイベント (例: 怒られた, 喧嘩したなど) の展開があった時に、内的ワーキングモデルが行為レベルで拡張・展開していき、いわば1~3歳代で心の理論のためのデータがたくさん蓄積され、経験そのものが二極化していくのではないかという。そして、日常的なレベルでは会話において使われている言語は、コミュニケーションのツール (手段) であると同時に、概念化していくための表象的な書き込みツールになっていく。書き込みが行われてくると、今度は効率的にそれらの事例をピックアップしていくような、概念レベルでの変化がさらに生じるのではないかと論じている。

このような概念レベルでの変化の一つが、特性的な観点からの自他理解なのではなかろうか。例えば、「昨日、自分はお手伝いをした」ので「やさしい子」だといった言語的やり取りが親子の間でなされると、その語りは「自分はお手伝いをした」という具体的なエピソードレベルでのワーキングモデルとともに、「手伝うのは、優しい子」といった一般化された意味記憶に変換され、経験は二重化されて保持されていくといった様相が考えられる。この時期に、インタビューや実験といった非日常場面でアクセスしうるのは後者の意味記憶であり、具体的なエピソードへのアクセスは日常場面での他者との会話に支えられてこそ可能になるといった、引き出され方の違いがあるということも考えられる。このようにして経験が二重化され、様々な経験に関して2つのレベルでの書き込みがたくさん行われるようになると、そうした経験や知識を効率よくソートし、ピックアップして活用するために、さらに概念レベルでの変化 (再体制化) が生じる必然性が出てくるように思われる。このような概念レベルでの変化は、たとえば、「Xは怒りんぼうだけれども、いつもではない」「XはYよりも面白い」といった特性理解の内容、その評価次元の時間的・社会的広がりに関わってくる可能性がある。このように、特性に関わる経験が5歳前後に2重化されて表象されていくとしたら、どんなきっかけでどのような形態として体制化されていくのだろうか。自他の特性をめぐる身近な他者との語りは、特性に関わる概念的变化にとって大きな影響を与える一因であろう。例えば情動語の理解に関しては、その使用を通して子どもは感情状態への気づきを増していくこと (遠藤, 2002)、および幼児は大人と同じような意味合いで情動語を理解しているとは限らず、ひとたび新たな感情語を用いるようになった後も語彙の再編成が続いき、後の意味範囲が変化していくが指摘されている (浜名, 2015)。Brownell & Kopp (2007) は、幼児は「いつ」どんな能力 (コンピテンス) を「持つ」かよりも、むしろそうした能力は加齢に応じて、あるいは状況や課題の特徴、測度に応じて「どう変化するのか」、それは「なぜか」を問うことが求められると説く。このようなことから、特性に関わる経験の表象が幼児の社会生活の中で果たす役割や機能に目を向け、マルチメソッドによって収集

した知見の関係性も視野に入れながら、日常場面での他者との相互作用やそこでの語りを通して、5歳前後の自他に関する特性的な観点からの理解を実証的に検討することが求められている。

注

- 1) この研究は、松井（1996）の内容に基づいてまとめられたものである。
- 2) 「あまり一緒に遊ばない友だち」とは仲の悪い友だちでなく、単純に接触頻度の少なさゆえの疎遠な友だちと定義し、担任保育者に協力を求めて、対象児ごとに選択している。
- 3) 対象となった子ども達とは行動観察や行事参加を通して普段から関わりがあり、ラポールを形成しているが、友だちの各特性について回答してもらう際には、気が進まない場合は答えなくて良いなど、倫理的な側面には十分に配慮してインタビューを行った。

引用文献

- Brownell, C.A. & Kopp, C.B. 2007 Transitions in Toddler Socioemotional Development: Behavior, Understanding, Relationships. In Brownell, C.A. & Kopp, C.B. (Eds.) Socioemotional Development in the Toddler Years. Guilford. 66-99.
- Damon, D. & Hart, D. 1988 Self-Understanding in Childhood and Adolescence. Cambridge University Press, Cambridge.
- 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）感情と心理学 北大路書房 2-40.
- Fivush, R. & Nelson, K. 2006 Parent-Child reminiscing locates the self in the past. British Journal of Developmental Psychology, 24, 235-251.
- 浜名真以・針生悦子 2015 幼児期における感情語の意味範囲の発達的变化 発達心理学研究, 26, 1, 46-55.
- 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, 6, 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, 1-8.
- Heller, K.A. & Berndt, T.J. 1981 Developmental changes in the formation and organization of personality attributions. Child Development, 52, 623-91.
- Heyman, G.D., & Gelman, S.A. 1999 The use of trait labels in making psychological inferences. Child development, 70, 604-619.
- James, W. 1890 Principle of psychology. New York: Holt. (今田恵（訳）、心理学（上・下）、岩波書店)
- 板倉昭二 2007 「心」を理解する心：メンタライジングの発達（環境物理学—先端境界領域の創出へ向けて—京都大学基礎物理学研究所 研究会報告書（YITP-W-06-02）） 物性研究 88, 4,

552-563.

- 木下孝司 2012 「自己・関係性に関する理解のプロセスを追う」指定討論 坂上裕子（企画）日本発達心理学会第23回大会 RT1-3
- 近藤龍彰 2014a 幼児期における情動理解の発達研究の現状と課題 神戸大学大学院人間発達学研究科研究紀要, 7, 97-111.
- 近藤龍彰 2014b 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学研究科研究紀要, 8 (1), 65-77.
- Livesley, W.J. & Bromley, D.B. 1973 *Person perception in childhood and adolescence*. London: Wiley
- 松井淳子 1996 幼児における自己と他者の認識 お茶の水女子大学修士論文（平成8年度）
- 松井淳子・無藤隆 1996 幼児における自己と他者の理解—言語記述の枠組みの違い— 日本心理学会第60回大会発表論文集, 247
- 松井淳子 1998 幼児期後期における人格特性の理解—人格特性後の使用と理解の発達の検討— 無藤隆（研究代表者）幼児の生活における感情と感性の育ち 平成8年度～平成9年度科学研究補助金（基盤研究（B）（2））研究成果報告書
- 松井淳子 1999 集団活動場面における幼児の他者理解—友だちについての語りの観察から— 乳幼児教育学研究, 第8号, 53-61.
- 松永あけみ 1995 幼児における他者の内的特性の把握と行動予測能力 教育心理学研究, 43, 204-212.
- Mead, G. 1934 *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Montemayor, R. & Eisen, M. 1977 The development of self-conception from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- Nelson, K. 2008 Self in Time: Emergence within a Community of Minds. In F. Sani (Ed.), *Self in Continuity*. Psychology Press, 13-26.
- 野田淳子・無藤隆 2003 幼児における人格特性の理解（3）—関係性に応じて、相手の特性をどう捉えるか— 日本発達心理学会第14回大会発表論文集, 405.
- 野田淳子・無藤隆 2005 幼児における人格特性の理解（4）—「よく遊ぶ友達」の特性評価に関する縦断的検討— 日本心理学会第69回大会発表論文集, 120.
- 野田淳子 2010 幼児が特性について語るとき—対人関係における評価次元のひろがりとの関連から— こども教育宝仙大学紀要, 1, 75-81.
- 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ヶ月から5歳3ヶ月までの発話記録の分析から— 乳幼児教育学研究, 21, 29-45.
- 坂上裕子 2015 子どもが「わたし」の物語を紡ぎはじめるまで—幼児の自我理解の発達を辿る発達（144）他者の心の理解と発達 ミネルヴァ書房 p.14-20.
- 佐久間（保崎）路子・遠藤利彦・無藤隆 2000 幼児期・児童期における自己理解の発達：内容的側面と評価的側面に着目して 発達心理学研究, 第11巻, 第3号, 176-187.
- 清水由紀 2000 幼児における特性推論の発達—特性・動機・行動の因果関係の理解— 教育心理学研究, 48, 255-266.

付記：本研究は、2014年度の東京経済大学個人研究助成費（課題番号14-24）による発表の一部で

幼児期における自他の特性に関する理解とその発達

ある。