

幼児が自己や他者，その心的側面に ついて語るとき

—How Young Children Talk about Their Own and Others' Mind?—

野田 淳子

Abstract

The purpose of this review is to examine how young children talk about their own and other's mind, especially 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 studies illustrate 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 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. Recent studies show that narrative about self and its traits is related to others and its traits, and there are other studies focused on the comparison to self and others. Further research is necessary to understand how young children describe their own and others' personality traits, which is often a part of the daily conversation with their family and/or friends implicitly.

1. はじめに

自己や他者といった，人に関わる認識がどのように深まっていくのかという問題は，心理学のみならず，哲学や社会学など人間を対象とする学問では古くから強い関心を集めてきた。特に，「自分とはいったい何者であろうか」という自己に関する問いかけは，時代や領域を越えて幾度となく繰り返され，心理学の領域においても自己（Self）のありようやその発達を解明するべく，今なお多くの研究者がこの問題に取り組んでいる。

心理学において，初めて本格的に自己意識の問題に取り組み，自己に関わる後の研究に多

幼児が自己や他者、その心的側面について語る時

大な影響を与えたのはJames (1890; 1892) である。彼は自己を複数の構成要素、およびそれらが喚起する感情と、それらが促す行動という3つの側面に分けて考えた。このうちの構成要素は、後の研究で最もよく取り上げられる側面であり、「主体としての自己 “I” (the self-as-subject)」（もしくは主体的自己、主我、知者）と「客体としての自己 “Me” (the self-as object)」（もしくは客体的自己、客我、被知者）より成る。後者の「客体としての自己 “Me”」は「考えられうる最も広義においては、人が自らのものと呼びうる全ての総和である」とされ、さらに物質的自己 (physical me)、社会的自己 (social me)、精神的自己 (spiritual me) の3つの要素に分類される。「物質的自己」とは自分の身体的属性や家族、住居・財産といった所有物であり、社会的自己 (social me) とは「人が自分に対して抱くイメージの数だけある」と述べられているように、周囲の人からの認識である。そして精神的自己 (spiritual me) とは、個人の意識状態や心的能力、心的傾向といった、自らの意識に現れた内的主観的な側面を意味している。

こうした自己の二重性に関わるJamesの理論は後の研究の礎となり、その客我論は、CooleyやMeadをはじめとする社会的環境を重視する社会学者たちによって展開していった(佐久間, 2006)。彼らは象徴的相互作用論者 (symbolic interactionist) と呼ばれ、自己が他者との相互作用において形成されるという側面を重視する。例えばCooley (1902) は、「鏡映的自己 (looking glass self)」という概念によって、自己像が他者の視点を反映した形で成り立つことを指摘した。すなわち、自分が他者の目にどのように映っているのかを想像することを通じて、人は自分自身を知るという考え方である。またMead (1934) は、自己は本質的に社会的な存在であり、他者からの役割期待を取り込むことによって形成された「一般化された他者 (generalized other)」の観点から自分自身を捉えることによって、自己意識が形成されると論じている。

最近では自己を捉える枠組みとして、Neisser (1988, 1993, 1995) による生態学的アプローチが注目されている。ここではGibson (1979) の知覚論に基づき、自己認識を“外界と相互依存している自己”の情報の発達過程と捉え、Selfに関して5つの発達過程 (ecological, interpersonal, conceptual, extended, private) が設定されている。初めの二つの過程すなわち ecological および interpersonal self は、物理的・社会的環境を知覚し、その中で相互作用することによって知覚される自分自身 (perceived self) を指す主観的な自己であり、乳児期早期から存在すると考えられている。この後に続いて生じる後半の3つは経験や知識に基づいて対象化された自己であり、自分自身が他者の注意の対象になっていることがわかる段階から (conceptual self)、自己に関する認識が現在を超えて過去へと拡張され (extended or remembered self)、さらに自己や他者の意識的経験について理解できるようになる段階へ (private self) と展開していくと考えられている。

このように、心理学における自己に関する諸理論は、主体的自己から客体的自己へという

発達的な視点をもたらし、客体的自己の理解と他者との相互作用の双方に焦点を当ててきた(小松, 2012)。金川(2012)は、自己の構造が単一で統合されているか、多面的・多面的かを巡ってはいまだ議論があるものの、「自己(self)」とは「ひとまとまりをなしている人格全体(斎藤, 1990)」であり、他者との関わりにおける多面性や状況における可変性といった自己の多次元性・多面性を仮定するのは、自分についての捉え方の問題すなわち「自己概念」を意味しており、両者を区別して論じるべきだとしている。

自己に関わる実証的な研究の多くは、客体的な自己認識や自己意識の問題について、自己概念や自己理解をインタビューもしくはアンケートを通して検討するという方法によってアプローチしてきた。代表的な Montemayor & Eisen (1977)の研究では、20 答法を用いて10~18歳の子どもの自己概念の発達が検討されている。20 答法とは「私はだれ(Who am I)?」という質問に対して、「私は…」で始まる文章を20個完成させてもらい、言及された内容の多寡に基づいて自己の内容を検討するという方法である。検討の結果、認識の対象となる内容領域が年齢とともに広がっていくことに加えて、内容領域の中身に関しては、自分の能力に関する記述がどの年齢でもほぼ一定の割合を占め続ける一方で、名前・持ち物・身体的特徴などの知覚的・外面的な内容は年齢と共に減少し、対人関係の様式・自己決定の意識・気分のタイプなどの心理的・内面的な内容は年齢と共に増加する傾向が見いだされている。また Livesley & Bromley (1973)の研究では、7~15歳の子どもを対象として、自分自身と自分の好きな人・嫌いな人について「どんな人か?」ということ的自由に記述させたところ、年齢とともに容姿・活動・出来事・持ち物・事実的情報・好み・社会的役割などの「周辺的情報」が減少する一方で、特性・習慣的行動・動機・態度などの「中心的情報」に著しい増加が見られることが示された。

これらの包括的な研究をはじめとして、発達的にはどのような内容領域から自己は認識されていくのかといった観点から多くの研究が行われ、年齢の上昇とともに自己認識の内容が身体的特徴などの外面的・表層的なものから心理的特徴などの内面的・深層的なものへと移行していく、という見解が導かれてきた。我が国においても1970年代から、20 答法や「どんな人か?」といった質問に答えてもらうという方法によって小学生以降の自己の内容を検討する研究がなされているが(村山, 1977, 1979; 明田, 1989; 遠藤, 1981)、いずれも対象者の年齢の上昇とともに、身体的特徴をはじめとする外面的な観点から言及が減少し、人格特性や自己評価などの内面的・深層的な観点からの言及が増加するという結果が得られている。

このようなことから、「どんな子?」「私はだれでしょう?」といった抽象度の高い質問がされた場合には、年少児と年長児とでは自己に関して注目しやすい側面が異なる可能性があると思われる。しかし、こうした研究の結果は、年少児が自己の身体や行動以外の側面については全く認識していないことの証左とはならないばかりか、身体的側面は青年期以降にな

幼児が自己や他者、その心的側面について語る時

ってもなお自己の重要な側面であることは臨床的な知見からも示されている (Fairburn et al, 1993)。また、客体的に自己を理解しはじめる「年少児」の対象年齢は、5・6歳の幼児から7・8歳の小学生に至るまで研究によってまちまちであることも、結果の解釈を難しくしており、ことに幼児期において自己がどのように発達していくのかという問題の全体像を捉えにくくしている。さらに、「心」についての理解が芽生える幼児期においては、自己とどう出会うかは他者とどう出会うかという問題と密接に絡み合っており、両者は切り離せない問題であると思われるが、そのような観点から幼児の自己だけでなく、他者についての理解も同時に検討しようとした研究は極めて少ない。こうした問題は、ことに発達初期の自己概念や自己理解の起源・発達を検討していくうえで、見逃すことができないと思われる。このような問題意識のもと、本論ではなぜこうした問題が生じたのかに関して、その背景を検討するとともに、幼児期における自己についてのとらえ方の発達を、他者についてのとらえ方の発達とともに論じる意義について考えていきたい。

2. 自己概念・自己理解の発達に関する近年の研究動向

近年、幼児期においても既に自己の内面的な特徴をとらえているのではないかと、これまでの知見を見直す動きがある (山地, 1997)。そのきっかけとなったのが、幼児期から青年期にかけての新たな理論的モデルを提案した Damon & Hart (1988) の研究である。ここでは、「表面から深層へ」あるいは「身体から心理的次元へ」と発達に伴い自己認識の内容が置き換わるといった従来の一元的な捉え方によって、自己認識にはもともと様々な側面があり、発達の变化はそれぞれの側面を捉えるレベルに現れるとする多面的なモデルが提示されている。彼らは主体としての自己“*I*”と客体としての自己“*Me*”という、James に依拠した自己の2つの側面を仮定し、前者に関しては連続性・独自性・主体性の3側面、後者は身体的・行動的・社会的・心理的の4側面を設定した。そして4～14歳の子どもを対象とした4年間の縦断研究において、計7種の質問を実施した。すなわち、自己定義(「どんな人か」等)・自己評価(「自分についてどんなところが一番好きか」等)・過去／未来の自己(「5年後の自分は今と同じか」等)・理想自己(「どんな人になりたいか」等)、主体的自己に関しては連続性(「毎年変化するとすれば、同じ自分だとなぜわかるか」等)・主体性(「どのようにして今の自分になったか」等)・独自性(「自分は他の人と違うところ」等)について問い、その回答の意味づけ(「どうして…なの?」)をも求める臨床的インタビューを実施することによって、従来自己概念の研究の対象とされてきた自己の客体的側面に主体的側面を加えた自己理解の発達を検討した。その結果、主体としての自己に関しては3つの側面には共通した発達の原理は見いだせなかったものの、各側面ともに児童期前期から青年期後期にかけて4段階の発達レベルで進行していくことが認められた。また、客体としての自

Table 1 Damon & Hart (1988) の自己理解モデルにおける客体的自己 (佐久間, 1996, p.44-45, Figure 2-1-1)

発達レベル	青年期後期	体系的信念と計画	意思的選択や個人的・倫理的基準を反映する身体的属性	選択や個人的・倫理的基準を反映する行動特性	社会的関係や社会的・性格的特質に関わる倫理的・個人的選択	信念体系, 個人的な哲学, 自分自身の思考過程
	青年期前期	対人的意味づけ	社会的魅力や個人的・倫理的基準を反映する身体的属性	社会的魅力や社会的相互作用に影響する行動特性	社会的・性格的特質	社会的感受性, コミュニケーション能力, その他の心理的側面を持つ社会的技能
	児童期中・後期	比較による自己査定	能力に関わる身体的属性	他者や自己や標準的な基準に関連付けられた能力	他者の反応を考慮した能力	知識, 認知能力, 能力に関わる情動
	児童期前期	カテゴリー的自己規定	身体的属性や所有物	典型的行動	特定の社会関係や社会集団の成員であるという事実	その時々気分, 感情, 好き嫌い
		共通の組織化の原理	身体的自己	行動的自己	社会的自己	心理的自己

己に関しては、4つの側面に共通する発達の原理が、記述する内容カテゴリー（身体・社会・行動・心理の4カテゴリー）における水平方向の変化ではなく、各々のカテゴリーに関する記述内容のレベルという垂直方向の変化として現れることを見いだした。具体的には、児童期前期をカテゴリーカル（範疇的）な同一視の段階、児童期中期・後期を比較による評価の段階、青年期初期を対人関係との関わりによる段階、青年期後期を理論整然とした信念と計画の段階という4段階のレベルが設定された (Figure 1)。そして、自己の7つの側面は各々独立しつつも、関連し合いながら垂直方向に段階的に発達するという理論的モデルが考案されている。

Damon & Hart の自己理解モデルは、年少児でも主客含めて自己を様々な側面から多面的に捉えうる可能性を示し、従来的一次元的に変わって多次的な発達様相を提示したという点で画期的な意味を持つ。しかし、幼児期については4歳以降の子どもが年齢を問わず、児童期前期という相対的な発達段階の一部に含まれており、発達的变化が著しい幼児期における詳細な検討は行われていない。また、この児童期前期はカテゴリーカルな同一視の段階、例えば「背が高い」といった特定のカテゴリーに属するか否かといった単純な分類的な価値しか持たない、複数の分離したカテゴリーカルな同一視の集合として、自己が理解される段階とされている。さらにまた、複数設定された質問には回答が容易ではない内容が含まれていることに加え、回答の基準に“Why is that important?”といった質問に対して有意味な回

幼児が自己や他者、その心的側面について語る時

Table 2 自己理解描出内容分類カテゴリー一覧 (佐久間・遠藤・無藤, 2000)

カテゴリー	下位カテゴリー	
1) 身体的・ 外的属性	1. 具体的特徴	顔, 心臓, 洋服, 名前
	2. 抽象的特徴	かわいい, かっこいい, 男らしい
2) 行動	1. 活動	サッカーをする, ピアノを弾く
	2. 外向的行動	よくしゃべる, 思ったことが言えない
	3. 協調的行動	助ける, 仲良くする, けんかする, 言うことを聞かない
	4. 勤勉的行動	勉強をきちんとする, 規則を守る, 最後までやらない, 忘れ物をする
	5. 能力評価を含む行動	勉強ができる, テストで100点を取る, 走るのが速い, スポーツが苦手
3) 人格特性	1. 外向性	明るい, 元気, おもしろい, おしゃべり
	2. 協調性	やさしい, 親切, 素直, わがまま, 暴力的
	3. 勤勉性	真面目, 不真面目
	4. 全般的評価語	いい子, 普通の子, 悪い子, おりこう, 頭がいい

答が得られるか否かが想定されている。しかし、質問された内容について「なぜならば…」と理由を付与して回答すること自体が、幼い子どもにとっては難しい課題であると考えられ、年少の幼児の能力を過小評価する可能性があると思われる。実際、早生まれ・遅生まれの子どもは自分の年齢に言及しやすい、外国人は自分の出身地に言及しやすいというように、たとえ explicit な理由づけはしていなくても、自己を記述させた場合に他の子どもとの関係で際だった自己の特徴を述べる傾向を見いだしている研究もある (McGuire & Padawer-Singer, 1976)。

我が国においては佐久間・遠藤・無藤 (2000) が, Damon & Hart (1988) の客体的自己理解に関して、「社会的自己」をはじめとしてカテゴリーやレベルの設定に曖昧な点があり、自己理解の感情価 (肯定的か否定的か) が検討されていないといった問題点を指摘し、保育園の5歳児と小学校の2年生・4年生を対象としてインタビューを実施している。具体的には、自己について「自分のどんなところが好き／嫌いか」「自分のいいところ／悪いところはどこか」「自分はどんな子か」「どんな子になりたいか」とその理由を尋ねている。そして、得られた回答を「身体的・外的属性」「行動」「人格特性」という改定した3つの上位概念 (カテゴリー) だけでなく、その下位カテゴリーにも分類した。すなわち、「身体的・外的属性」を「具体的特徴」と「抽象的特徴」に分類し、行動と人格特性に関してはパーソナリティ研究の特性5因子モデル (Big Five) に依拠した下位カテゴリーである (Table 2)。どのカテゴリーへの言及数が多いかを検討した結果、年齢間の比較では「身体的・外的特徴」への言及は5歳児が2年生よりも、とりわけ具体的特徴への言及が他の年齢よりも多く、「行動」と「人格特性」への言及は5歳児よりも2年生・4年生のほうが多かった。なお、「行動」の下位カテゴリーでは「活動」への言及が5歳児で他の年齢よりも多く、「協調的行動」への言及は5歳児よりも他の年齢の方が多く、残りの3カテゴリーは5歳児よりも4年生で

多いという結果が得られた。「人格特性」の下位カテゴリーに関しては、「協調性」への言及が5歳児よりも2年生のほうが多く、「外向性」に関しては5歳児よりも2年生・4年生のほうが多いという結果が得られたという。しかし、各年齢において3カテゴリーへの言及の多寡を検討すると、いずれの年齢でも「行動」カテゴリーへの言及が最も多いという特徴があった。また、人格特性に関しては幼児でも「やさしい」といった「協調性」や「いい子」といった「全般的評価」への言及が見られ、年齢の上昇とともに人格特性のバリエーションが豊かになることが見いだされた。それに加えて、自己の評価的側面については、幼児は自己を肯定的側面からとらえる傾向があるが、年齢とともに否定的側面からもとらえられるようになることが示された。

佐久間（2002）はさらに、同じ子どもを対象として「他者から見た自己」についてのインタビューを実施している。ここでは母親・先生・友達という3種類の他者の視点から見た自己について、相手は「自分のどんなところが好き／嫌いか」「自分のいいところ／悪いところはどこか」「自分はどんな子か」「どんな子になって欲しいと思っているか」とその理由を尋ね、得られた回答を佐久間ら（2000）と同じ分類カテゴリーによって検討している。その結果、上位カテゴリーの分析では、5歳児と2年生では母親から見た自己への言及が、友人や先生から見た自己への言及よりも多いことが見いだされた。また言及内容に関しては、上位3カテゴリーでは行動に関する言及が多いという全体的な傾向が見られ、行動と人格特性への言及は5歳児よりも小学生のほうが多いという佐久間ら（2000）と同じ結果が得られた一方で、身体的・外的属性に関しては5歳児のほうが小学生よりも多いという同じ結果は得られなかった。さらに、関係に応じて異なる自己を描出するかについては、5歳児は人格特性に関する描出で、友人よりも母親や先生から見た自己のほうが、全般的評価への言及が多いことが明らかになった。

佐久間らの研究（2000；2002）は、小学生と比較すると言及頻度が少ない行動や人格特性に関しても、行動カテゴリーに関しては「活動」という側面から、人格特性に関しては「協調性」や「全般的評価」という側面からの言及が、5歳児でも可能であることを示している。つまり、5歳頃になると自己を身体的・外的な側面からだけでなく、行動（活動）や人格特性（全般的評価、協調性など）といった側面からもとらえうようになると考えられる。また、幼児（5歳児）は小学生などのより年長の子どもと比較すると、関係や状況と関わりなく自己について問われた場合は、行動や人格特性よりも身体的・外的特徴への言及が多いという特徴が見られるものの、関係に応じた自己という異なった文脈では、関係や状況によって変化しない身体的特徴についての言及が相対的に減少する可能性が示唆されている。このように幼児の自己理解は、質問のしかたに応じて、引き出される側面が容易に変化することが予測できる。さらに、関係に応じた自己に関しては、全体的には母から見た自己への言及数が多く、人格特性の「全般的評価」が友人よりも母親や先生から見た自己で多いというこ

幼児が自己や他者、その心的側面について語る時

とから、少なくとも母親をはじめとする身近な大人の視点を評価的な観点から取り込むことをしはじめていると考えられる。全般的評価などの人格特性への言及は、身近な他者（母親や先生などの大人）との関係性において自己を評価するという機能の芽生えを反映している可能性があり、この時期の自己理解が他者理解と無縁ではないことを示しているという点でも注目に値する。

その一方で、これまでの自己概念の研究の多くは大人になっていく発達過程を捉えることに主眼があり、幼児期を発達のベースラインとして位置づけ、児童期や青年期といったより年長の子どもの大きな年齢幅での比較において検討される傾向があった。その結果として、幼児の自己理解の能力はより年長の子どもの比較において過小評価され、幼児期における発達の変化という視点は度外視されていることも多い。加えて、幼児期は乳児期から児童期への移行期にあたりと位置づけうるものの、近年の乳児研究では既に乳児期早期に自他についての意識や心に対する気づきが芽生えることが指摘されているにも関わらず（板倉，2007；奥村，2020）、そうした乳児期との連続性という観点から、幼児期の後半において発達してくる認知・言語・社会的関係の広がりとともに展開していく自他やその心の理解の様相をとらえようとする実証的研究は極めて少ない（野田，2010）。そこで本論では、自己理解の発達に関する代表的な理論的モデルとして、Harter（1999；2012）の自己表象の発達モデルをもとに、幼児期後期にかけての自己理解の認知的な研究アプローチにおいてこれまで明らかにされてきた点を踏まえて、今後さらに検討すべき課題について考えていきたい。

3. 幼児期後期に発達する自己概念・自己理解のモデルとその課題

Harter（1999；2012）は、自己表象がいかに認知的に構築されるかという観点から、Damon & Hart（1988）の自己理解モデルやFisher（1980）らの自己表象の認知発達モデルをはじめとする近年の自己概念・自己理解の研究を概観し、幼児期以降の客体的自己の標準的発達について論じている。モデル全体では、乳児期から青年期に至るまでの過程が5つの発達段階に分けられているが、幼児期は子ども時代（childhood）の3つの時期において、第一段階のごく初期（3～4歳）すなわち幼児期前半と、第二段階の初期から中期（5～7歳）すなわち幼児期後半に分けられており、さらに中期から後期（8～11歳）の児童期へ続くというモデルが設定されている（Table 3）。つまり、幼児期においては幼児期後期の5歳をターニングポイントとして、自己表象が大きく変化すると考えているのである。

Harterのモデルにおけるこの時期の発達の様相についての詳細な説明は他稿に譲るが（野田，2019）、幼児期から児童期にかけての発達の変化を示したのがTable 3である。乳幼児期における表象的な自己意識ははじめから、身体的のみならず社会的など自己の様々な側面に及ぶことは、これまでの研究でも既に示されている。しかし、発達初期にはばらばらの

Table 3 Harter (1999) による自己表象の標準的な発達的变化 (佐久間, 1996, p.10-11, Table 1-3-1 より一部抜粋)

年齢時期	主な内容	構造/組織	値/正確さ	比較の特徴	他者への敏感性
幼児期前期 (3~4歳)	具体的で、目に見える特徴; 能力, 活動, 所有物, 好みといった単純で分類的な属性	孤立化した表象; 一貫性や, 調和に欠く; 全か無かの思考	非現実的に肯定的, 現実自己と理想自己を区別できない	直接的比較はない	大人からの反応 (褒美, 非難) への予期; 他者の外的な基準に合っているかどうかという基礎的な評価
幼児期後期 から児童期 前期 (5~7 歳)	洗練された分類的属性; 特定の能力への焦点化	表象間の基礎的な結合: 典型的な対立する属性の結合; 全か無かの思考	典型的に肯定的; 不正確さが持続	年少の頃の自己との時間的な比較; 公正さを判断するための同輩との比較	自己を評価する者としての他者の認識; 他者の意見の初期的な取入れ; 他者の基準が行動を統制する際の自己のガイドとなる
児童期中期 から後期 (8~11歳)	能力や対人的特徴に焦点化された特性ラベル; 仲間との比較による査定; 肯定感 (worth) についての全般的評価	複数の行動を包含するより高次の一般化; 対立する属性を統合する能力	肯定・否定の両面の評価; 正確さが増加	自己評価のための社会的比較	自己のガイドとして機能するようになる他者の意見や基準の内化

分類的属性としか理解し得ない。ところが幼児期も後期になると、ばらばらだった表象を結びつけて表象的なセットを形成する能力や、対照的な形態を対比する能力などが現れる。ただし、いまだ異なった属性を統合して全体的な自己概念を構成することはできず、自己表象はポジティブに偏り、全か無かの思考になる傾向がある。しかし、それはこの時期に特有の自信や健康なナルシズムとも関わっており、動機づけや情緒的な緩衝剤としての建設的な意味合いを持つという。つまり、5歳前後の時期が客体的自己の発達における一つの節目であり、それまでは目に見える具体的な自己の特徴が、いわば相互に関連なくバラバラの島のように存在していた状態だったのに対して、特定の能力をはじめとするより洗練された分類的属性が対比などを通して関連づけられるようになり、表象的なセットを形成するといった発達の変化が見られるようになるのである。また、いまだ客観的な自己評価は難しく、評価はポジティブで一面的になりがちではあるものの、そこには建設的な意味合いもあり、さらに自己を評価する存在として他者をも認識しはじめるという。

このような Harter の理論的モデルは、統合的な人格に至る以前に、いわばモザイク的な自己表象が5歳前後を転換点として言語的に構築されていくという特徴を示した点で興味深

幼児が自己や他者、その心的側面について語る時

い。しかし、ここでは自己表象の構造は示されているものの、具体的にどのような内容的側面を伴ったものとして語られているのか、またいかにしてそうした自己表象の変化が生じるのかという点に関しては、十分に議論されているとは言い難い。例えば、幼児期後期にはばらばらだった自己の概念を相互に調整する基本的な能力の芽生えとして、Fisher (1980) の「表象マッピング (表象を相互に “map する”)」能力を引き合いに出し、「走るのやジャンプ、登る、投げるのが上手」「文字や奇数を知っている」など、複数のコンピテンスを結びつけてカテゴリーもしくは表象的なセットを形成することができるようになることを挙げている。ところが、対比的構造は望ましい属性と望ましくない属性を過度に分化させる形態が典型的であり、「私は良い子であるがゆえに、悪い子ではありえない」といった全か無かの白黒思考が中心で、対照的な感情価 (valence) の統合には至っていないという点を強調する。ゆえに、仮に賢い (smart) といった特性語を使ったとしても、高次の一般化を意味しているわけではないと一義的に結論づけられており、この時期の子どもがどのような意味合いで対比を用いているのかは実証的に検討されていない。こうした議論で欠落しているのは、この時期に盛んに見られるようになる対比という表現形式にはどんなバリエーションがあり、幼児の特性への言及は何を意味しているのかといった視点である。もちろん、よく話すようになったからといって、大人と同じような意味で言葉を用いているとは限らない。だからこそ、新たな言語や表現形式が認められるようになった背景にある要因を検討することを通して、この時期の子どもの自己表象の在り方や、統合的な自己表象に至る過程に、初めてアプローチすることができるようになるのではなかろうか。

統合的な自己概念を構築するうえで重要な役割を果たすのが、他者との会話や、そこでの語り (ナラティブ) であろう。Nelson (2003) は、子どもが社会化のエージェント (概して親) とともに自分の経験について語るというプロセスを通してこそ、自伝的記憶すなわち表象的自己が構築されると述べた。これは、単に自己を経験するだけ、もしくは単に行為における自己 (self-in-action) を経験するだけでなく、概念的自己をも経験する機会となる。自己を物語ることを促進するナラティブは、生じつつある子どもの自己理解が、時間を越えた自己の連続性や一貫性を備えた自伝的記憶 (パーソナル・ヒストリー) を確立するよう導く。幼児期後半になると、親は依然として編集者のような役割を担ってはいるものの、子どもたちは自らの自伝的なストーリーというナラティブの構築において次第に積極的な役割を取るようになり、ナラティブは self-agency の感覚をよりいっそう色濃く反映するようになるという。実際、日常生活での母親とのやり取りにおいて、子どもが自他についてどのように語るかを 1 歳代の終わりから 5 歳にかけて縦断的に観察した坂上 (2012) の研究では、4 歳前後という、Harter (2012) の自己表象の発達モデルで想定されているよりもかなり早い時期から、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語り始めることが見いだされている。すなわち、「自身の行動が過去から変わらない」(例：そんなこと、全然、

赤ちゃんの時からしてないよ」といった過去と現在の個人内の対比が認められただけでなく、母親の「a(対象児)は泣き虫だ」という言葉をきっかけに、aが自己や複数の仲間に関して「怒り虫」「笑い虫」「手伝い虫」「ひっかき虫」「戦い虫」というように、「～虫」という表現を的確に用いて、対比的に自他の行動的・情動的特性を述べた事例が挙げられている。そして、この後(4歳4カ月～5歳5カ月)の時期のエピソードとして、ふざけておかしな踊りをするaに対して母親が「aは、保育園では面白い子なんだよね」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」と語ったという事例が挙げられている。これは、以前の時期にaが述べていた各自の感情表出や行動的特徴と整合する形で述べられており、「面白い」という特性的な観点から対比的に、かつその個人差を程度に応じて系列的にとらえていく様子が示されている。

幼児の生活場面においては、対比は日常の会話のなかにごく自然に埋め込まれており、日常場面ではインタビュー場面で語られるよりも早期から認められる可能性がある。対比のバリエーションに関しても、坂上(2012)の研究では個人内の比較(時点や文脈の対比)から社会的比較(他者との共通点や差異点の対比)に至るまで、3歳代の後半から5歳代の前半にかけて言及されるようになることが見いだされている。2つの比較(対比)は、Nelson(2008)が乳児期から6歳にかけての自己意識の発達において進むとした2つの次元、すなわち社会的次元(social dimension)と時間的次元(temporal dimension)とも重なってくる概念であると思われる。ただし、Nelson(2008)が自己の持続性という観点からの時間的変化に関して構成されるとした後者の時間的次元に対して、自己を他者から区別するという観点から構成されるとした前者の社会的次元に関しても、より詳細に検討していく必要があると思われる。坂上(2012)のデータにおいては、他者との差異だけでなく共通点やその程度の対比も認められることから、幼児期における共通点や「類似している」ことが、自己の発達や仲間との関係において果たす役割についても、考えていく必要があると思われる。ことに日本の幼児教育においては、幼稚園の年中から年長の時期にかけて、仲間と「協同して遊ぶ」という関係性の実現が目標とされており(岩田, 2014)、そうした社会文化的な要因がこの時期の子どもの自己や友達についての理解に関わっている可能性があると考えられるためである。

さらに興味深いのは、母親が自分の行動特性に対して付与された評価としての特性(例:泣き虫、面白い子)を起点として、複数の仲間の行動特性に対する評価としての特性(例:怒り虫、一番面白いのはc)が語られているという点である。自己について語っていたはずの話題や内容を起点として、他者についての話題や他者との対比に転じていくといった幼児期の語りの様相については、保育園からの帰宅時に一母子が行った会話事例についての小松(2006)の研究にもあらわれている。小松(2006)は、対象児が4歳4カ月から5歳8か月になるまでの間の縦断的な観察に基づき、保育園の友だちと対象児自身とを関連づける形式

幼児が自己や他者、その心的側面について語る時

の語りがどのように行われたかを検討するために、対象児と友達との間での対比（比較）が含まれるエピソードを、「属性」に関するもの（遊びや演劇等での役割、名前、誕生月、所属するクラスやグループ、きょうだい関係やそのなかでの位置などに基づいて比較したり、共通点を述べる）と「特徴的な行為・能力」に関するもの（特徴的な行動や演劇などで定められた動き・行為、足の速さなどの能力、嗜好、身体や持ち物の特徴などの点に基づいて比較したり、共通点を述べる）という2つのパターンに分類している。そして、いずれの対比のパターンにおいても、単一の視点から自他を捉えて列挙する形式と、特定の他者との具体的な関りのエピソードに見られる固有性の強い形式があることや、発達的な変化としては前者から後者へという対象児の語り方の変化とともに、語りを支援する母親の役割も、対象児の表現を直接修正する形から話題を共同で展開する形へと変化していくことを見いだしている。

なお5・6歳児が卒園文集づくりのために「お友達はどんな子か」を語り合う保育園での集団活動場面を観察した松井（1999）の研究でも、この年代の子ども達が友達の特性（例：やさしい）に繰り返し言及し、そこで保育者が「どうしてそう思ったの？」「どんな時？」といった質問を折り返すとといったやりとりがなされる傾向があることを見いだされている。5歳前後の幼児と身近な大人との日常的な会話場面においては、いわば自己についての語りと他者についての語りが同時並行的・互換的に、対比・比較を通して単純に語られるところから出発し、そこに養育者が参入して具体的な根拠（内容の説明や過去のエピソード等）が組み込まれるといった、対話における共同作業の経験を通して、初めて子ども自身の視点と周囲の他者の視点が切り分けられていくのかもしれない。そのような対話に参加し、そこで自他について語る経験を通してこそ、様々な説明や物語が組み込まれたエピソードを統合する主体へと子ども自身が発達を遂げていくのではないかと思われる。

4. 結びに代えて：今後の展望と課題

自己とどう出会うかは、他者とどう出会うのかと密接に結びついていると考えられてきたにも関わらず、自己についての理解やその特徴が、他者についての理解やその特徴との兼ね合いにおいていかに見られるのかという問題については、これまでの自己概念や自己理解の発達的研究においては十分に検討されてこなかった。その背景には、心の理解は個人の中に閉じた内省的な能力で、他者の心は目に見えない不可知なものであって、外側から第三者としての行動観察をするなどの推論が必要であり、それは情動などを生じさせる身体や状況とは切り離されて脱文脈的になされるという、認知主義に由来する共通の前提があると思われる（内藤、2016）。Carpendale と Lewis (2015) は、これを個人主義的ないしは二元論者 (individualistic, the dualist) のアプローチと呼ぶ。ここでは個人にのみアクセス可能な、私的

な心は誕生時から存在するとみなされ、他者の心は個人が他者の身体と遭遇し、その心的状態について推し量らねばならないという問題が生じた時に、ある種の理論やアナロジーによって理解すると考える。これは哲学でも“他者の心という問題 (problem of other mind)”として知られ、乳児の他者理解は表層的か深層的かといった問題設定が成り立つのも、こうしたデカルト的な分断機序に基づく全概念の反映だという。

しかしながら、他者理解に関しては近年、乳児期のメンタライジング能力（自他の言動をその心的側面に関連づけて理解し、推論する能力）の検討が盛んに行われるようになり、その萌芽は既に乳児期初期の社会的知覚にあるという見かたすらある（板倉，2007）。その背景には、他者の視線を追う行動が生後3か月頃から現れ、生後6か月以降により洗練されていくことを示唆する、アイトラッキング等を用いた研究の流れがある（奥村，2020）。乳児がより年長の幼児と同様に、他者の視線の意味やその心を理解しているか否かに関しては議論の余地があるものの、こうした研究は「心」に関わる人間の普遍的な認識能力に関して、その言語的な「表象」のみを理解の対象として、脱文脈的で統制された実験等の手法によって検討する、認知科学が前提としてきた研究パラダイムに大きな疑問を差し挟む結果になった（内藤，2016）。近年では、個人主義的ないしはデカルト的な二元論者のアプローチに代わって、関係論的発達システム (relational developmental system) アプローチ（「心」は必ずしも誕生時から存在し得ず、他者とのやり取りといった社会的プロセスを通してこそ出現する）が注目されている（Carpendale & Lewis, 2015）。こうした研究の潮流のなかで Tomasello (1993) は、客我の本質は、他者がどのように外界を知覚しているか（意図や感情も含め）に注意を向け、いわば他者の内面を通して世界や自己を捉えようとするものであり、その萌芽は生後9か月頃から可能になる共同注視や模倣学習において既に認められると説く。Tomasello は、明示的か暗黙的かでいまだ議論の分かれる共同注視をベースにした1～2歳代の客体的な自己理解と、4・5歳以降の認知や言語の発達とともに成立する心の理論をベースにした客体的な自己理解の2つのフェイズを想定しており（板倉，2012）、そのいずれにおいても他者についての理解が自己理解と密接に関わっていることを示していると思われる。近年の自己概念・自己理解の研究においても、まさに Tomasello が第2のフェイズととらえた5歳前後を転換点として、自己を身体的・外的な側面だけでなく、行動（活動）や人格特性（全般的評価、協調性など）といった側面からもとらえるようになることが示されている。また、人格特性の「全般的評価」に言及した子どもが友人よりも母親や先生から見た自己で多いという佐久間（2002）の研究は、身近な他者（母親や先生などの大人）との関係性において自己を評価するという機能の芽生えを反映している可能性があり、この時期の自己理解が他者理解と無縁ではないことを示すものであることは既に述べた通りである。

今後はインタビューに際して、幼児の自己のみならず他者に対しても多角度な質問を設定

幼児が自己や他者、その心的側面について語る時

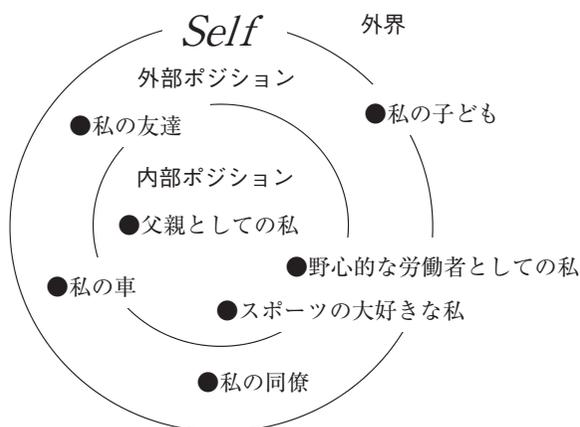


Figure 1 対話的自己における様々なIポジション
(Hermans & Hermans-Jansen, 2003, p.544, Figure 23.1
をもとに溝上, 2012, p. 205, 図 6-2-1 として作成)

するのはもちろんのこと、そこでのやり取りを対話的側面から、子ども自身の発想や思考のプロセスを捉えていく分析の枠組みを考案していく必要があるのではないだろうか。例えば、Hermans (1992; 1993) は「対話的自己 (dialogical self)」という概念によって、James の客体的自己 “Me” に関して「ポジション」という概念を導入することで “I ポジション” として主体化し、そこにバフチンの「多声性 (multivoicedness)」概念を統合して、自己世界におけるさまざまな私 (I) 同士の対話や、私と他者との想像上の対話が自己 (という物語) の全体を構築するという側面を強調する。溝上 (2012) によれば、主体としての自己 (I) がある特定の私 (Me) のポジションを取って、Me に語る主体としての「声」を受け、主体化された “I ポジション” がそこから見える自己世界を物語ることによって、全体としての自己を形成するのだという (Figure 1)。仮に、大人ではこうした自己内・他者間の対話的自己在り立つのだとしたら、それは幼い頃から自己と他者の中で直接的に交わされる、自己や他者の “I ポジション” をめぐる対話があったることだと言えよう。おそらく幼児は、自らがどのような Me やそのポジションを取って語っているかについての自覚的な気づきがないまま、身近な他者との会話において様々な “I ポジション” の観点から自己や他者の世界を語っているのではないだろうか。それを、身近な他者がさまざまな他者の I や Me として、あるいはそのポジションとして対話を通して意味づけることによって、対話的自己在構築されるのではないだろうか。もしそうであるとすれば、そのような他者との対話自体を一つの分析単位として、どのような自己についての語り方や他者についての語り方が他者との会話において見られるのかを、パターンとして検討していく必要があるのではないかと考える。

このように、これまでの自己論を支配してきたデカルトのコギト論やジェームズの還元主

義的な自己論から脱却し、新たな自己論を展開しようとする様々な理論が、近年では展開されはじめている。例えば、杉浦（2017）の「多元的循環的自己」は、「ライトーク（Light-alk）」（左右に振ることで生じる残像効果を使って文字を浮かび上がらせるLEDのライト）の残像によって浮かび上がる文字のように、意識としては確かに存在するものの、実態としてはとらえ難い自己が、他者に自己を語ることをはじめとする行為とそのフィードバックの循環によって立ち現れるというダイナミックな側面に光を当てる（イメージ図は、杉浦，2017，p.44を参照のこと）。具体的には、「自己とは、自分が自分自身や他者に向かって語る物語である」という物語自己の観点を発展させ、ベイトソンのサイバネティクスとシステム論に基づく自己論などを援用しながら、自己の物語を閉じたものとしてではなく、思考し行動し決定する自己や他者という精神システム全体の一部として作動しようというシステム的な見方を提示している。ここでは、自己は自分の考えや能力のみによって成り立っているのではないという前提に立ち、従来は個人に備わると見られてきた「性格」、例えば「依存性」という性格も、「甘える」人を受け入れて「世話をする」といった循環する関係があってこそ認識されると考える。他者との関係性やそこでのやりとりがフィードバックされることで、維持されるシステムという意味で、性格もサイバネティクス的にとらえることができるという。

このような視点から考えてみると、自己やその心は自己によってのみならず、他者やその心をどう読み取り、また応じるかということによって、時々刻々と変化していくという側面があると思われる。自他について「物語る」という行為は、それ自体が一つの認識として準拠枠となるという側面を持ちながらも、自他との対話において改定され続ける可能性についても考慮していかねばならないだろう。こうした理論的な見地を直ちに実証研究の俎上に載せることは難しいものの、この時期に発達する自己や他者の表象の在り方そのものをとらえていくうえでも、5歳前後の幼児の自他やその心的側面への言及がどのようなやり取りのなかで立ち現れてくるのかという問題について、今後はより詳細に検討することが求められるのではなかろうか。

引用文献

- 明田芳久 1989 自由記述に見られるパーソナリティ帰属の発達—自己認知、集団内地位との関連性について—。上智大学心理学年報，11，19-29。
- Cooley, C.H. 1902 Human nature and the social order. Charles Scribner's Sons. New York.
- 遠藤毅 1981 自己概念に関する研究。日本教育心理学会第23回総会発表論文集。319-320。
- Fairburn, C.G., & Cooper, Z. (1993). The Eating Disorder Examination (12th edition). In C. G. Fairburn & G. T. Wilson (Eds.), Binge eating: Nature, assessment, and treatment (p. 317-360). Guilford Press.
- Fisher, K.W. 1980 A theory of cognitive development: The control and construction of hierar-

- chiefs of skills. *Psychological Review* 87, 477-531.
- Carpendale, J.I.M. & Lewis, C. 2015 The Development of Social Understanding. In R. M.Lerner, L. S. Liben, U. Mueller (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science 7th Edition (Volume 2 Cognitive Processes, Chapter 10, 381-424)*, Wiley.
- Damon, D. & Hart, D. 1988 *Self-Understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gibson, J.J. 1979 *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin. (古崎敬ほか 訳. 1985. *生態学的視覚論—ヒトの知覚的世界を探る*. サイエンス社.)
- Mead, G.H. 1934 *Mind, self, and society*. University of Chicago Press. Chicago. (稲葉三千男他 訳. 1973. *精神・自我・社会*. 現代社会学体系 10. 青木書店.)
- Hermans, H.J.M., & Kempen, H.J.G. 1993 *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego: Academic Press. (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—*. 新曜社.)
- Hermans, H.J.M., & Kempen, H.J.G., & van Loon, R.J.P. 1992 *The dialogical self: Beyond individualism and rationalism*. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Harter, S. 1999 *The Construction of the Self: a developmental perspective*. The Guilford Press. New York.
- Harter, S. 2012 *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations (second edition)*. The Guilford Press. New York.
- 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.
- 板倉昭二 2012 4-2 トマセロにおける自己概念の起源論. 自己の心理学を学ぶ人のために. 梶田叡一・溝上慎一 (編) 世界思想社.
- 岩田純一 2014 子どもの友だちづくりの世界—個の育ち・協同のめばえ・保育者のかかわり. 金子書房.
- James, W. 1890 *Principle of psychology*. New York: Holt. (今田恵訳. 1950. *心理学 (上・下)*. 岩波書店.)
- James, W. 1892 *Psychology, briefer course*. (今田寛 (訳). *心理学 (上・下)*. 東京: 岩波書店)
- 金川智恵 2012 社会心理学における自己論の流れ. 梶田叡一・溝上慎一 (編). *自己心理学を学ぶ人のために*. 世界思想社, 4-24.
- 小松孝至 2006 母子の会話の中で構成される幼児の自己: 「自己と他者との関連づけ」に着目した1事例の縦断的検討. *発達心理学研究*, 17 卷, 2 号, 115-125.
- 小松孝至 2012 発達心理学における自己論の流れ. 梶田叡一・溝上慎一 (編). *自己心理学を学ぶ人のために*. 世界思想社, 114-141.
- Livesley, W.J. & Bromley, D.B. 1973 *Person perception in childhood and adolescence*. London: Wiley.
- McGuire, W.J., & Padawer-Singer, A. (1976). Trait salience in the spontaneous self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33 (6), 743-754.
- Montemayor, R. & Eisen, M. 1977 *The development of self-conception from childhood to adoles-*

- cence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- 村山久美子 1977 自由記述に現れた対人認知の発達的研究 (1). *心理学研究*, 48 (1), 1-6.
- 村山久美子 1979 自由記述に現れた対人認知の発達的研究 (2). *心理学研究*, 49 (6), 303-309.
- 内藤美加 (2016) “心の理論”の社会文化的構成：現象学的枠組みによる認知科学批判の視点. *発達心理学研究*, 第27巻, 第4号, 288-298.
- Neisser, U. 1988 Five kinds of self-knowledge. *Philosophical psychology*, 1 (1), 35-59.
- Neisser, U. 1993 The self perceived. In Neisser, U. (Ed.) *The perceived self: ecological and interpersonal sources of self knowledge*. New York: Cambridge University Press. 3-21.
- Neisser, U. 1995 Criteria for an ecological self. Philippe, R. (Ed) *The self in infancy: theory and research*. Pp. 17-34.
- Nelson, K. 2003 Narrative and self, myth and memory: Emergence of the cultural self. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self* (pp. 3-28). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K. 2008 Self in Time: Emergence within a Community of Minds. In F. Sani (Ed.), *Self in Continuity*. Psychology Press, 13-26.
- 奥村優子 2020 乳児期における社会的学習 誰からどのように学ぶのか. 東京大学出版会.
- 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.
- 溝上慎一 2012 ハーモニスの対話的自己. 梶田叡一・溝上慎一 (編). *自己心理学を学ぶ人のために*. 世界思想社, 203-210.
- 野田淳子 2010 幼児が特性について語る時 —対人関係における評価次元の広がりとの関連から— . *こども教育宝仙大学紀要*, 175-81
- 野田淳子 2019 幼児は自己や他者, その「心」をいかにしてとらえるようになるか. *人文自然科学論集*, 第144号, 149-166.
- 斎藤久美子 (1990) 自我とパーソナリティ理解. 小川捷之・詫磨武俊・三好徳光 (編). *臨床心理学体系第2巻 パーソナリティ*. 金子書房. 108-150.
- 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.
- 佐久間 (保崎) 路子・遠藤利彦・無藤 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.
- 佐久間路子 2002 子どもの「他者から見た自己」に関する理解の発達. *乳幼児教育学研究*, 第11号, 23-31.
- 佐久間路子 2006 幼児期から青年期にかけての関係的自己の発達. 風間書房.
- 杉浦健 2017 多元的自己の心理学 これからの時代の自己形成を考える. 金子書房.
- Tomasello, M. 1993 On the interpersonal origins of self-concept. In Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. New York: Cambridge University Press. Pp. 174-184.
- 山地弘起 1997 第5章 自己の発達. 井上健治・久保ゆかり (編). *子どもの社会的発達*. 90-111.

幼児が自己や他者、その心的側面について語る時

付記：本研究は、2019年度の東京経済大学個人研究助成費（課題番号 19-25）による発表の一部である。