幼児の表象理解と愛着との関連について

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 池上, 貴美子, 丹下, 裕子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/9622

幼児の表象理解と愛着との関連について

池上貴美子　丹下　裕子*

The relationship between understanding of representation and attachment styles in young children

Kimiko IKEGAMI, Yuhko TANGE

われわれが普段他者を理解しようとしたり、自分はどんな人間であるか、など自己を省察する時、そこにはいつも目に見えない「心」の存在がある。自己、他者、また自己と他者の関係を考える際に「心」は重要な核となる。しかし心は実際に目に見えるものとは違い、対象の欲求や意図や信念など目に見えない「表象」であり、その表象を生み出す働きをもつ主体的な存在でもある(Astington,1995)。

一方、他者の心を理解していく際には、子どもにとって初めての対象である養育者とのやりとりがモデルとなるとされる。子どもは、信頼関係ー愛着ーを築いた養育者とのやりとりを自分の中に表象として内在化させ、一般の対人関係のモデルとして機能させていく。適切な愛着を築くことは、一貫して安定した「人」に対する表象を内在化させる基盤となる。

「心」の理解において重要な「表象の理解」と「愛着」について、これら二つの関係を直接検討した研究は本邦では必ずしも多いとはいえない。そこで本研究では、子どもの心の理解の核ともいえる表象の理解と、他者理解の始まりである養育者との関係すなわち愛着との直接的な関連を検討する。

問　　題

私たちは意識して、または無意識のうちに、日常生活において他者の感情・行動を推測している。これは人と関わっていく上で必要なことであり、社会生活を円滑に営むための基礎となる。他者の感情・行動を予測するためには、人には「心」があることを前提として捉えなければならない。自分にも他者にも心があり、思ったことや考えたことにしたがって行動をしている。この「心」について Astington (1995)は二つのこと－実在とその機能－について理解しなければならないと述べている。一つは「心とは何か」について、心が信念や欲求、情動、意図など心的状態、つまり＜心的表象＞と呼べるものの総体であるという心の実在を理解することである。他の一つは「心とは何をするか」という心の働きについて、「心」が＜表象する＞つまりこれらの心的状態を生み出す働きをすることを理解することである。「心」は私たちが感じたり思ったり考えたりする状態すべてのことを指すと同時に、感じたり思ったり考えたりするという働きを行なうものでもあると提唱している。

「心」の生み出す心的状態は外界における我々の行為を媒介する表象であり、我々はその表象によって現実と心理的関係をもち、現実とは間接的につながっている。それは現実と直接のつながりをもつ物理的関係とは異なる(Astington,1995)。このように心は実際に目に見えるものではないが、人は心というものにいつから気づき始め、理解していくのだろうか。子どもはいつから大人と同じように心をとらえ他者を理解し始めるのだろうか。

Astington(1995)によれば、Piaget(1929)はその

平成19年10月5日受理
*平成16年度　金沢大学教育学部卒業

認知発達理論で、幼児が現実と心的事象を説明するときに混乱が起きるとの立場で実証研究を重ねた。6歳以前の幼児は、現実の物理的なものと、物理的でないもの、つまり考えや夢のような心的存在を区別しないで、心的存在にも物理的特性があると考えたり、木や月など物理的存在に心的な特性があるとされた。しかし1970年代からこの立場への反論が起こり「心の理論」研究において、就学前より子どもが心的事象を現実とは区別し、説明することが実証されてきた。Piaget の初期の研究は、方法論として子どもの言語能力を重視しすぎ、質問や課題が子どもにとって意味ある文脈からは遠いもので子どもの理解能力を実際よりも低くとらえたとの反省から、1970年代以後、課題に配慮した反証がなされてきた。

本邦における「心」の理解研究として富田(2001)は目に見えない表象である心のイメージについて、比喩を用いて6歳児を対象に興味深い研究を行なった。大人が持つ心のイメージには、容器としてのイメージ、物体としてのイメージ動作主としてのイメージの3つがあるが、富田は子どもの大部分が容器としてのイメージを持つことを示した。子どもは心が何かをする動作主であるというよりも、感情や記憶を貯蔵する容器としてのイメージを持っていることが明らかにされた。これは Astington が述べた心の働きつまり＜心は表象する＞ことの理解がまだ進んでいないことを示し、未だ心的状態を生み出す働きをもつものとしての心のイメージは現われていないことを示している。

また Flavell(1993)は、「意識が絶え間なく続いている」心の働きの理解について、3歳から7歳を対象として検討した。就学前の幼児は外見上ただ座って待っているだけの大人の姿を見せられ、「彼女の心は何かをしているかどうか」ということを質問された。またその後、「どちらの絵が彼女の状態を的確に表しているか」と人の大脳の位置に何も描かれていない絵と、波線が描かれている絵(心的活動をしていることを表す)を呈示され、どちらかの絵を選択するよう求められた。その結果どちらの方法においても、幼児は何もしていないように見えても、人の内面では意識の流れというものは絶え間なく続いている、つまり心は絶え間なく活動しているということを理解することはできなかった。このように幼児は心が何かしているというイメージを明確にはもてていないらしい。目に見えない、自分の中に表象として存在する心の「存在」には気づいていても、心が私たちの行動全てを起こさせる動作主ー働きーであるとは明確には意識していないことが報告されてきた。

【「心の理論」研究について】

他者の心についての推測という問題について「心の理論(theory of mind)」が1980年代に提唱されてきた。Premack & Woodruff(1978)はチンパンジーなどの霊長類動物が「あざむき」行動のように他の仲間の心の状態を推測しているかのような行動をとる事実に注目し、このような行動を、個体が他者の心について推測する場合、仮説(理論)に基づき推理するという意味で、「心の理論」という考え方で解釈した。Premack & Woodruff(1978)は他者の行動に心を帰属させられる、つまり他者の行動が一定の心の働きに支配されていると考えることを「心の理論」ということばで説明し、他者の目的・意図・知識・信念・思考・疑念・推測・不利・好みなどの心的状態の内容を理解できるならば、その動物・人間は「心の理論」を持つと定義した。つまり他者には心があるということに気づき、その心の生み出す心的表象を理解することができるのならば「心の理論」を持つと考える。現在では「心の理論」は霊長類研究、発達心理学、自閉症研究などの分野で心の理解を考える際のキーワードとなっている。

発達心理学においては人が心の理論を持っていることを示すことのできる基本的なテストが提案された。その一つは誤信念課題で、マキシの課題(Wimmer & Perner,1983)やスマーティーズ課題(Wimmwe & Perner,1986)がある。マキシ

の課題は、マキシという男の子が母親とチョコレートを居間の引き出しの中にしまった後遊びに出かけるが、男の子が出かけている間に母親がチョコレートを食器棚に移してしまう。そのあと男の子が帰ってきた時、どこを探すだろうか？という課題である。この場合、他者（マキシ）が誤った信念（チョコレートは居間の引き出しにあると思い込んでいる）を持っていること、またそれが誤信念だとしても他者が自分の信念に従って行動することを理解していれば、「居間の引き出しを探すだろう」と正しく予測することができる。これは信念の形成は人によって様々であるということの理解でもある。この課題は他者の行動の因果性の理解であると同時に、表象の多様性についての認識を問うものである(久保田,1995)。スマーティーズ課題は子ども自身に誤信念を持つという経験をさせた後、他者の視点からはどのように感じられるかの質問からなった。具体的には、子どもにスマーティーズ(イギリスではよく知られているチョコレート菓子)の箱を見せ(その中には実際には鉛筆が入っているが子どもはその事実は知らない)、子どもに箱の中身を見せる前に、「この中には何が入っている？」と質問し、その後中身を見せ実際には鉛筆が入っていることを示す。そこで子どもに「まだ箱の中身を見ていない友達は中に何が入っていると思うか？」と質問する。この課題では自分が誤信念を経験することとなる。誤信念を正しく認識し、また自分の誤信念を思い出すことができれば、「自分の信念が変化した」ことを理解でき、そのことが理解できるということは「物は必ずしも見かけどおりの物ではない」ということの認識の助けとなる(Astington,1995)。

二つの課題を用いた研究の結果、両課題において３歳児は正答できなかった。スマーティーズ課題では、大部分の３歳児は、箱の中を見ていない友達も「鉛筆が入っていると思うだろう」と答え、他者の信念を他者の視点から正しく捉えることができなかった(Astington,1995)。

誤信念課題を用いた心の理解の発達研究では４歳後半頃に誤信念についての理解が進むという見解が多数を占めている。また見かけと本当の識別についての課題においても、物の見えの表象に関して見かけと本当の区別がつくようになり、視覚的な視点取りについても「同じ物でも異なる見え方が存在する」ことの理解が進む(Astington,1995)。

久保田(1995)によれば、現在多くの研究者が心の理論の発達においてもっとも重要なのは、「内的表象の多様性」の理解の有無であると指摘している。これまでの研究では、４歳以前の子どもにとって表象の多様性の認識は難しいという見解で一致している。それは子どもが形成している「心の理論」の内容が４歳頃から発達的に変化した結果、表象の多様性の認識が可能になるということでもある。その内容というのは、コピー・セオリー・オブ・マインド(Chandler,1988)から表象的セオリー・オブ・マインドへの変化である。前者は、心が現実の事象をそのまま表す(コピーする)ということを指し、４歳以前の子どもはこのように「心の理論」を形成しそのため誤信念課題ができなかったり、他者の視点を理解できないことが起こる。それに対して後者は心とは、現実の事象をそのまま表すものではなく多様性をもつものである（人により、また同一人物でも時間の経過によって同じ対象についての内的事象は異なったり変化したりする）ということを表している(久保田,1995)。

【「愛着」研究について】

一方、表象の形成について重要な視点として「愛着(アタッチメント)」があげられる。愛着はBowlby(1969)により提唱され、一人で生きることの危うい幼体が特定の個体との近接した関係を求めて、これを維持しようとする傾向を指す。養育者を始めとする特定他者との緊密な愛着関係の中にあって“自分は安全であるという感覚(felt security)”を得ようとする傾向は人間という存在の本質であり、自らが存在するために他者

の援助を必要とする人間の乳児には、愛着が重要である(遠藤,2002)。Bowlby は愛着の発達段階を提唱し、①人物の弁別を伴わない定位と発信(2,3 ヵ月)　②一人または数人の弁別された人物への定位と発信(2,3 ヵ月～6 ヵ月)　③発信ならびに移動による弁別された人物への接近の維持(6 ヵ月～2,3 歳)　④目標修正的協調性の形成(2,3 歳以降)へと進展するとした（高橋, 1981)。このうち④段階では、子どもは、欲求や感情、意図、信念など養育者の心の状態を理解できるようになり、時には養育者の欲求や意図に合わせて自分の目標を適応的に変化させることができるようになり、養育者という他者の心の理解が可能になるとされる(久保田,1995)。

愛着行動の様式は、初期には身接触を含む直接的な関わりから、やがてその対象が内在化されることと比例するように、特定対象とは空間的には離れることができる状態へと進展する。養育者との間に安定した愛着を形成した子どもは日常の経験からえられた養育者との信頼関係により、一貫した安定関係を心の中に思い浮べることができ、空間と時間の自由を得る。そして特定他者との愛着が他の対象へと広がり、その後の対人関係を築いていく際のモデル－人との関係一般に関する表象(内的イメージ)－として機能する。このイメージを愛着に関する「内的作業モデル」という。内的作業モデルは相対的に変質しにくく、物事の解釈や予測、行動のプランニングを行なう際の一貫した基準となるため、生涯にわたってかなり一貫した対人関係のパターンやパーソナリティを維持させるという(遠藤,2002)。

この養育者との愛着の質、個人差について、Ainsworth ら(1978)はストレンジ・シチュエーション法(strange situatioin procedure:SSP)を考案し測定した。これは子どもにとってストレスのある養育者との分離そして再会場面における子どもの反応から、愛着のタイプを測るもので、回避型(A)、安定型(B)、アンビバレント型(C)の３タイプ分類され、近年では無秩序型(D)が見出されている。

【「心の理論」と「愛着」の関連について】

愛着のタイプが異なってくる要因として、養育者の子どもに対する関わり方の違いがあげられるが、それは子どもの「心の理論」の発達についても影響を与えることが明らかにされてきた遠藤(1998)によれば、Meins(1997)は愛着不安定型の子の親は、子どもを心的な発動主体とみなすことは相対的に少ないが、愛着安定型の子の親は、早くから子どもを、心を持った主体的な存在であるとみなすことを示した。子どもを心的な発動体とみなすことは親子の間で相互作用を可能にし、子どもに対話的なやりとりの構造を内在化することを促す。対話的な構造は、現実の見方が多様であることを気づかせる。安定型の子の親は、不安定型の子の親よりも心に関わる言葉を頻繁に用いながら子どもに応答する傾向があり、心的な言葉に多く触れることは、様々な心的概念(信念や欲求)の獲得へとつながる。愛着安定型の子は「心の理論」において重要な心的表象の多様性と心的概念を理解しやすい環境にいるといえる(遠藤,1998)。

Fonagy ら(1997)は愛着と心の理論についての直接的な関連性を検討するため、3～6 歳児に誤信念課題と分離不安テストを行い、愛着の安定性が課題の成績に有意に関係し、愛着の安定している子ほど「心の理論」の理解が進むことを見出だした。また Meins(1997)は乳児期の愛着タイプと 4、5 歳での「心の理論」の関連を検討し、乳児期の愛着が安定している子の方が、4、5 歳での課題の成績が良く、発達の早期に養育者と安定した愛着を形成することが「心の理論」理解に促進的に作用すること示した(遠藤,1998)。

以上、子どもが「心」を理解する上で重要な「心の理論」「愛着」またそれらの相互に関連し合う研究について述べてきた。心の理論の発達では、心を通しての外界の捉え方が、コピー（心は外界をそのまま捉える）から、表象（心は外界を多様性のあるものとして捉える）へと進展していく。愛着の発達では、養育者との関係が直接

的関係から間接的関係、内的な表象へと変化していく。両者のうち心の理論研究においては、心的事象と現実との区別という形で表象理解についての研究は多く行なわれている。しかし子どもの表象理解の発達と愛着（特に愛着の質）との関係を直接検討した研究は必ずしも多いとは言えない。そこで本研究では、高嶌(2002)の吹き出しを用いた幼児の表象理解についての研究にならって年少から年長にかけての表象理解の発達と愛着の質との関わりを検討していく。

高嶌(2002)は「思っていることを示す」泡のような囲みが描かれた「吹き出し」のある絵に対して、幼児がそれを何であると認識し、どのように説明するか、また吹き出しによって何を表現できるかについて３種類の課題を用いて検討した。まず①知識課題では、幼児が吹き出しについてどのような知識を持っているか（吹き出しの機能に関する知識、その基礎にある心的事象に関する知識）を調査した。具体的には吹き出しを描かれた絵に対する説明ができるか、吹き出し自体が心的事象を表す際の道具であるという知識があるかを調査している。次に②理解課題では心的事象を説明するための道具として吹き出しと心的用語を呈示した場合（実験者が吹き出しの説明をした後、例文として、欲求表現と思考表現の組合せである「～したいなあと思っている」を呈示）幼児が心的用語を使用して吹き出しが心的事象を表示することを説明できるか、できない場合はなぜ困難なのかを検討した。具体的には、子どもが絵を描くといった何らかの行動をしている行動カードと、吹き出しの中になんらかの事物が描かれ、その事物のことを考えている思考カードについて説明してもらい、行動・思考という説明の種類によって成績に差があるかを検討している。最後に③産出課題では吹き出しを使用して心的事象を表現できるか、具体的には空の吹き出しを使って他者の心的事象を推測できるか、また自己の心的事象を表現できるかを調べている。これらの課題の分析から、年少でも吹き出しに対する気づきが始まり行動説明や自己表現はできるが、思考説明や他者推測は発達に伴って可能になることを明らかにした。

そこで本研究でも高嶌(2002)の３課題を用いて表象の理解を調べ、愛着タイプとの関連性を検討することとする。

愛着の測定には戸川(1955)の幼児・児童絵画統覚検査(CAT)を用いる。CAT は TAT(絵画統覚検査)の子供版として Bellak,L.が創出したが、日本版では全図版に常に登場する主人公のリスをチロと名付け、子どもは常にチロと自己を同一化してチロの立場から物語を作るよう誘導される。そうすることは幼児が図版についての物語を述べ易くする。また図版に何匹かのリスを描き、その中に様々な欲求・圧力・人間関係を折り込むことによってチロを特定することが子どもの語りを代弁する役割を果たすこととなる(村本,1992)。

久保田(1995)は日本版 CAT の一部を使用し、愛着と自己についてのワーキングモデルを検討した。結果、保育園での分離後の母親への再会行動が肯定的であった子どもは、CAT ストーリーの中で子リスと母リスの関係を肯定的・受容的に語った。また子どもの言語的コミュニケーションに対して肯定的・受容的に接する母親の子どもは CAT の中で語る子リスと母リスの関係も肯定的･受容的である傾向が見られた。このように愛着の内的ワーキングモデルを反映すると考えられる母親への再会行動、子どもに対する実際の母親の関わり方と、CAT ストーリーの中の母子関係に関する叙述の間に関連が見られたことにより、愛着を探る一方法として CAT 図版を用いることの妥当性が示された(久保田,1995)。

また駒井ら(2001)は幼児における移行対象と愛着の発達について CAT の図版３と図版７を用いて検討し、図版７の愛着分類において移行対象のあるほうがないよりも愛着が安定していることが示された。本研究でも久保田(1995)､駒井ら(2001)にならい、日本版 CAT の図版３と図

版7を用いることとする。

図版3の題名は「赤ちゃん」で母リス・子リス・赤ちゃんリスからなる母子関係場面となっている。親リスが赤ちゃんリスを抱っこし、右横に立っている子りすに肯定的とも否定的ともとれる顔で、親リスが手を伸ばしている。どのような母子関係・兄弟関係が組み込まれているかという点から、子どもの愛着を測る。図版7の題名は「幼稚園」で何匹かのリス、その他多くの動物を用い、幼稚園での日常場面を描いている。その中で、門の前にいる親リスと子リスに注目すると、ちょうど幼稚園での分離・再会場面が描かれており、この母子分離場面から愛着を測る。ただし本研究での施行法としては、年少児の言葉によるストーリー作りが必ずしも容易ではないことを考慮して、CAT本来のやり方である絵をみてストーリーを作る方法ではなく言語反応のみに頼らない絵カード選択の方法を用いることとする。駒田ら(2001)により分類された反応カテゴリーに従って絵カードを作成して選択肢とし、幼児の物語を作る言語的表現の負担を軽くして愛着タイプを特定する。

目　的

本研究では、年少児、年中児、年長児を対象として、幼児期における表象理解の発達と愛着との関連性について検討する。表象理解については高嶌(2002)の吹き出しを用いた3課題、愛着に関しては日本版CATを施行する。

先行研究より、次の仮定がたてられる。愛着が安定している子どもは、そうでない子どもよりも表象（吹き出しの内容）についての理解が進み、それはさらに他者の心の理解につながるだろう。具体的には、表象に関する知識課題、理解課題の思考説明、産出課題の他者推測において、愛着の安定している子の方がそうでない子どもよりも、遂行が高く、また課題遂行は全体として年齢と共に高くなると想定される。

方　法

対象児　金沢市内の2か所の保育園に通う年少児30名、年中児31名、年長児11名が参加した。そのうち、課題を最後までは終えることのできなかった2名、また全ての課題を通して無回答であった1名を除き最終的には以下の計69名を分析対象とした。

年少児29名（男児16名，女児13名；3歳9ヵ月～4歳8ヵ月，平均4歳3ヵ月）
年中児29名（男児15名，女児14名；4歳8ヵ月，5歳7ヵ月，平均5歳2ヵ月）
年長児11名（男児4名，女児7名；5歳11ヵ月～6歳4ヵ月，平均6歳4ヵ月）

調査時期　2004年11月～12月

刺激材料　吹き出し課題としては38 cm×27 cmの画用紙に描かれた絵カード16枚を作成した。課題で使用した絵カードの内容は高嶌(2002)に従い知識課題では行動カード、思考カードを各1枚ずつ計2枚、理解課題では行動カード、思考カード各5枚ずつ計10枚を用いた。産出課題では、他者表現、自己表現両方において同じ空カードを用いた。絵カードの内容はTable1に示した(Fig.1参照)。絵カードの登場人物に関しては知識課題と産出課題では、男児用には少年を女児用には少女を描き、理解課題においては男女混合にした。

愛着の測定は久保田(1995),駒田ら(2001)に従い、幼児・児童絵画統覚検査(以下CAT)日本版図版を使用した。CAT(日本版)は計16枚で構成されているが、本研究では駒田ら(2001)同様に図版3と図版7を使用した。図版3には、家庭内での母子関係場面が描かれ、図版7では幼稚園での日常場面が描かれている。また幼児の言語反応への負荷を避けるため、久保田(1995),駒田ら(2001)の分類した4反応カテゴリーに従い4種の反応選択絵カードを作成した。

Table1 知識課題・理解課題・産出課題において使用された絵カードの内容

	カード名	絵の内容
知識課題	行動カード	犬とかけている少年（少女）
	思考カード	アイスクリームを思い浮かべている少年（少女）
理解課題	行動カード	花を持っている少女
		キャンディーを持っている少年
		水を飲んでいる少女
		積み木をしている少年
		絵を描いている少年
	思考カード	ウサギを思い浮かべている少年
		プリンを思い浮かべている少年 *
		ジュースを思い浮かべている少年
		ぬいぐるみを思い浮かべている少年 *
		えんぴつを思い浮かべている少年
産出課題	空カード	目を閉じて座っている少年（少女）の頭上に空の吹き出しが描かれている

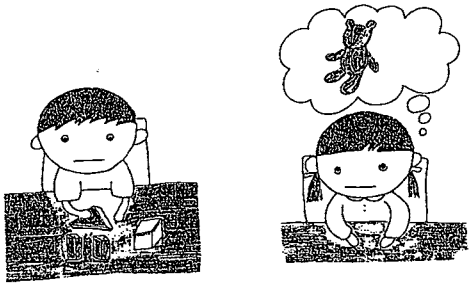

Figure1 課題において使用された絵カード

反応の分類は以下のように、愛着安定群とその他群（愛着非安定群）に分けられた。

［図版３］

愛着安定群

Holding　抱かれているリスを主人公、抱いているリスを母親としている

肯定的関係　抱いているリスを母親、見ているリスを主人公とし、肯定的な関係として捉えられる

その他群（愛着非安定群）

否定的関係　抱いているリスを母親、見ているリスを主人公とし、母親との関わりが否定的なものとして捉えられている

関わり欠如　リス同志の関係が叙述されない

母親不在　母親でない人物とする

願望　自分に弟や妹がいるにもかかわらず、抱かれているリスを主人公としている

わからない　叙述ができない

［図版７］

愛着安定群

分離・再会　母子の肯定的な分離、または再会の場面として捉えられている

会話　分離・再会場面とは判断されないが、母子の肯定的な会話場面として捉えられている

その他群（愛着非安定群）

要求拒否　母親への要求が拒否されている

分離不安　母親と離れるのを嫌がっている

母親不在　母親でない人物とする

わからない　どのような場面であるか叙述できない

手続き

保育所の一室を提供され、対象児と一対一で実験を行なった。対象児と実験者のやりとりは全てテープレコーダに録音し、かつ実験者は筆記により反応を全て記録した。

１．知識課題　高嶌(2002)に従って行なった。はじめに行動カードを呈示して、「この子はりょう君(あいちゃん)です。りょう君(あいちゃん)のことお話してくれる？りょう君は何をしてるかな？」と尋ね、対象児に自由に話してもらった。次に、思考カードを呈示して「この子もりょう君です。りょう君のことお話してくれる？」と尋ね、対象児に自由に話してもらったその後、「これは何だか知ってる？」と吹き出しの輪郭をなぞりながら対象児に尋ね、対象児が肯定したら「これは何ていうの？」と尋ね、さらに叙述してもらった。次に「(吹き出しの輪郭をなぞりながら)これはりょう君が頭の中で考えていること、心の中で思っていることを表しているってお約束します。ここにソフトクリームが

Table2 CAT図版3における愛着反応の分類

		年少	年中	年長
愛着安定群	Holding	10	10	5
	肯定的関係	3	9	2
	計	13	19	7
	生起人数比率	44.8 %	65.5 %	63.6 %
その他群	否定的関係	2	3	0
	関わり欠如	5	2	1
	母親不在	0	0	0
	願望	4	3	3
	わからない	5	2	0
	計	16	10	4
	生起人数比率	55.2 %	34.5 %	36.4 %

Table3 CAT図版7における愛着反応の分類

		年少	年中	年長
愛着安定群	分離 再会	5	11	2
	会話	7	10	4
	計	12	21	6
	生起人数比率	41.4 %	72.4 %	54.5 %
その他群	要求拒否	9	4	2
	分離不安	4	3	3
	母親不在	0	0	0
	わからない	4	1	0
	計	17	8	5
	生起人数比率	58.6 %	27.6 %	45.5 %

あると(吹き出しのソフトクリームを指差す)『りょう君はソフトクリームが食べたいなあって思ってる』ことになります」と吹き出しについての解説を行なった。

2．理解課題　高嶌(2002)に従って行なった。知識課題終了後、「それではこれから絵を見せます。順番に一枚ずつ何が描いてあるか教えてね」と言って、カードを呈示した。行動カード、思考カードは各5枚ずつ交互にカウンターバランスをとり、同種内のカードはランダム順として計10枚のカードを呈示した。各絵カードごとに「この子はりょう君(あいちゃん)です。りょう君(あいちゃん)のことお話してくれる？」と対象児に尋ねた。反応がない場合は図に描かれた事物の名称を尋ねて発言を促した。

3．産出課題　高嶌(2002)に従って行なった。理解課題終了後、まず空カード（人物と、それに伴う空白の吹き出しが描かれたもの）を呈示して「この子はかず君(えりちゃん)です。かず君(えりちゃん)は何を考えているでしょう？」と尋ね、対象児に自由に話してもらった。次に同じカードで「じゃあこの子が○○君(ちゃん)(対象児の名前)だったらここに何を入れる？」と尋ね、対象児の反応後、その理由について自由に叙述してもらった。

4．愛着測定　久保田(1995)、駒田ら(2001)は戸川の幼児・児童絵画統覚検査解説(1995)の施行法により、図版3、7を一枚ずつ呈示し、対象児に自由に話を作ってもらう形で愛着の測定を行なった。年少児にとって自由に話を作り叙述することは必ずしも容易とはいえない。そこで本研究では自由口述による言語反応と共に実験者が作成した4種の反応絵カードの中から1枚の絵カードを選択してもらうこととした。まず図版3、7を一枚ずつ呈示し「チロちゃんはどの子で、どんな様子かな」と質問した後、選択絵カードを順番に説明しその後1枚を選択してもらった。4種の選択絵カードの順番はランダムとした。

結　　果

愛着の測定

図版3、図版7ともに反応選択絵カードは、久保田(1995)をもとに行なった駒田(2001)を参考として作成され、分類項目は、図版3では、Holding･願望、肯定的関係を愛着安定群とし、否定的関係、関わり欠如、母親不在、わからないをその他群(愛着非安定群)と分類した。図版7では、分離・再会、会話を愛着安定群とし、要求拒否、分離不安、母親不在、わからない、をその他群(愛着非安定群)とした。両図版において場面に母親が出てくるかこないかの質問を行ない、母親不在の項目とした。また Holding の分類の判断の際には、兄弟の有無が問題となってくるので、事前に対象児の兄弟の有無について保育所から聴取した上で実験を行なった。図版3、7についての上記の分類による反応の生起人数を Table2,Table3 に示した。

Table2 に示すように図版3に対する愛着安定群は年少44.8%、年中65.6%、年長63.6% と年中

から増加した。Table3 のように図版７に対する愛着安定群は年少 41.4%、年中 72.4%、年長 54.4% とやはり年中から増加し、愛着安定者の出現人数は年少よりも年中が有意に多かった(χ^2=5.649,df=1,p<.05)。これらの愛着安定群、その他群をもとに以後の知識課題、産出課題の分析を行なった。ただし駒田ら(2001)では図版７でのみ母子関係と移行対象の有無との関連が見られたこと、また図版７は分離・再会場面を設定し、乳児の愛着測定法である Strange situation 法(Ainsworth,1978)に近い状況で愛着タイプがより鮮明に反映されると考えられることから、本研究においても分離再会場面における図版７の愛着の分析を重視して表象理解との関連を検討することとする。

１．知識課題

評定の基準は以下に示す高嶌(2002)に従った

明示知識有り　思考カードの説明で心的事象に言及し、吹き出しが何であるかの質問に対して「考え」「思っていること」のように適切に回答できた場合

暗黙知識あり　思考カードの説明では、欲求や意図などの心的事象に言及したが(例「アイス食べたい」「アイス買いに行こうとしてる」など)、吹き出しが何であるかについては答えられなかった場合

知識なし　思考カードの説明でも心的事象に言及せず、吹き出しが何であるのかの質問にも答えられなかった場合

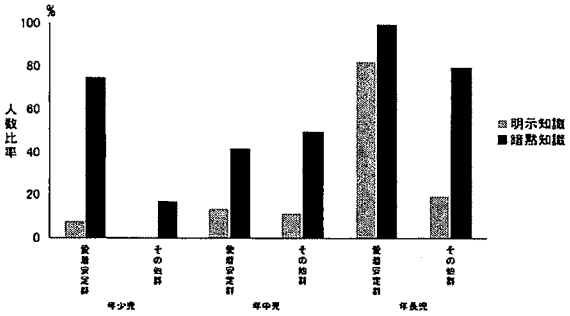

Figure2 知識の有無の年齢別人数比率

Table4 知識課題における年齢別愛着タイプ別の正答人数

		愛着安定群	その他群
年少児	明示知識あり	1	0
	暗黙知識あり	9	3
	知識なし	3	14
年中児	明示知識あり	3	1
	暗黙知識あり	9	4
	知識なし	12	4
年長児	明示知識あり	5	1
	暗黙知識あり	6	5
	知識なし	0	0

全反応が上記３種のどれに該当するかについて評定者２名で独立に評定を行ない(評定者間一致率98%)、評定が不一致の場合は２名で協議の上決定した。Table4 に図版７に対する知識課題の生起人数を年齢別・愛着のタイプ別に示した。Table4 からわかるように全体として明示知識を持つ幼児は年少、年中ではでは僅かであったが、暗黙知識は年少より出現し、就学前から吹き出しについての気づきが始まることが示された。明示知識と暗黙知識別に図版７における知識の有無の人数比率を示した(Figure2)。

図版７における知識の有無と愛着安定の有無との関連についてχ^2検定を行なった結果、年少児で愛着安定群がその他群よりも暗黙知識有りの人数が多かったが(χ^2=9.54、df=1,P<.01)、年中では有意差はなかった。年長でも暗黙知識の愛着タイプによる差はないが、明示知識の獲得者数については、愛着安定群がその他群よりも多かった(χ^2=4.412,df=1,p<.05)。 暗黙知識有りの人数比率は年少児 12/29 (41.37%)、年中児 13/29(44.82%)、年長児 11/11(100%)であった。暗黙知識の獲得は年少児では愛着安定群が非安定群よりも有意に多いが、年中では愛着安定群と非安定群の差がなく、年長では愛着安定の有無に関わらず全員が暗黙知識を獲得していることが明らかとなった。明示知識獲得者については、年少では非常に少なく(1/29 3.44%)、年中でも少ないが(4/29 13.79%)、年長になると増加し(6/8

75.00%)特に愛着安定群はその他群よりも有意に多かった。

2．理解課題

理解課題においては高嶌(2002)に従い以下のように得点化して分析を行なった。

行動説明

2点　適切に登場人物の説明を行なった場合

1点　事物の名称または動詞だけの場合

0点　その他の場合

思考説明

2点　適切に選好(～が好き)、欲求(～がしたい)、意図(～しようとしている)、思考(～思っている、考えている、思い浮べている)を表現した場合

1点　事物の名称だけ、動詞だけの場合、さらに実験者が確認の質問を行ない、対象児が思考を表現した場合

0点　その他の場合

行動説明、思考説明を各々10点満点とした。

評定は全反応について2名の評定者が独立に行ない(評定者間一致率 95%)、不一致の場合は協議の上、得点化を行なった。

Figure3 に理解課題における年齢別、愛着タイプ別（図版7）の平均得点の変化を示した。平均得点について年齢(年少、年中、年長)×説明の種類(行動、思考)×愛着(安定、非安定)の3要因混合分散分析を行なった。その結果、年齢

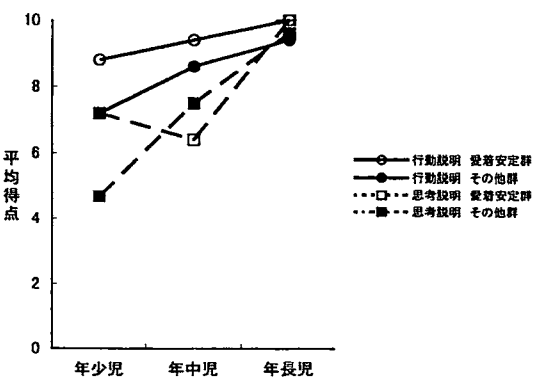

Figure3 理解課題における愛着タイプ別の平均得点の発達的変化

の主効果(F(2,63)=6.06,P<.001)、説明の種類の主効果(F(1,63)=12.90,p<.001)が有意であった。年齢と説明の種類の交互作用に有意な傾向がみられ(F(2,63)=2.40,p<.10)、単純主効果の検定の結果、年齢は思考説明に有意に関連しており(F(2,126)=8.23,p<.001)、年少(F(1,63)=8.96,p<.005)と年中(F(1,63)=8.66,p<.005)では行動説明が思考説明より有意に得点が高かったが、年長では説明の種類による差はなかった。思考説明において Ryan 法による多重比較を行なった結果、年少と年長、年中と年長の間に有意な差が見られたが、年少と年中の間には有意差はなかった。

以上より、思考説明は年中から年長にかけて成績が良くなることが明らかとなった。年少、年中とも行動説明は良くなされるものの、思考説明は行動説明ほど容易ではなかった。年長になると行動説明、思考説明とも良くなされる、年長では他者の行動と共にその心の状態を叙述できることが明らかとなった。

愛着の主効果はなかったが、Figure3 のように思考説明において愛着の影響が異なった。ここであえて各年齢群において、愛着(安定,非安定)×説明の種類(行動,思考)の2要因混合分散分析を行なった結果、年少では愛着の主効果(F(1,27)=5.35,p<.05)と説明の種類の主効果(F(1,27)=17.16,p<.01)が有意であり、愛着安定群が非安定群よりも課題の成績が良いことが示された。年中では説明の種類の主効果(F(1,27)=7.67,p<.05)のみ有意であったが、愛着による差は見られなかった。年長では両説明とも遂行が高く、愛着タイプによる差はみられなかった。以上より、年少児においては愛着安定群がその他群よりも思考説明の成績が良く表象の理解が優れている傾向が明らかになった。また年少児、年中児においては説明の種類の主効果があり、思考説明は行動説明よりも難しいかったが、年長になると思考説明つまり表象の理解が進展することが明らかとなった。

3．産出課題

他者推測、自己表現ともに高嶌(2002)に従い

以下のように全ての反応内容を“表現可能”と“無回答”の２つに分けた。

［表現可能］

他者推測　何らかの心的事象を答えた場合、また「何も考えていない」など無の思考を答えた場合。例；アイス食べたいなあと思ってる。何も考えていない。

自己表現　吹き出しの中に入れる事物を考えた後、その理由を尋ねた際、選好(~ｶﾞ好ｷﾀﾞｶﾗ)、欲求(~　欲ｼｲｶﾗ)など何らかの心的事象を答えられた場合

［無回答］

他者推測、自己表現ともに、対象児がわからないと表明した場合。あるいは沈黙しているので実験者が再度質問したが答えられなかった場合

他者推測と自己表現では、教示の仕方が異なる(各々「何考えてると思う？」「自分だったら何を入れる？」)。そのため、欲求や思考の内容を回答してもらう他者推測と、心的用語を使用しない自己表現とは、課題自体の抽象性が異なる可能性がある。自己のことについての表現可能性は他者推測との均衡を考えて、回答理由も判断の対象とし、幼児が反応の際に心的事象を前提としているか否かを判断した。評定は全反応について２名の評定者で独立に行ない(評定者間一致率　他者推測 95%、自己表現 90%)不一致の場合は２名の協議で決定した。

Table5 に図版７に対する産出課題において表現可能であった対象児の人数を年齢別、愛着安定別に示した。χ^2検定の結果、他者推測、自己

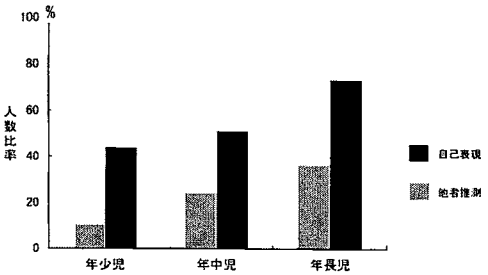

Figure4 産出課題における他者推測、自己表現の正答人数比率

Table5 産出課題における表現可能者の人数

		年少	年中	年長
他者推測	愛着安定群	3	4	3
	その他群	0	3	1
	計	3	7	4
		10.3 %	24.1 %	36.4 %
自己表現	愛着安定群	6	10	4
	その他群	7	5	4
	計	13	15	8
		44.8 %	51.7 %	72.7 %

表現いずれの場面においても愛着安定の有無による表現可能な人数の差はなかった。そこで、愛着安定の有無を度外視して、年齢と他者推測・自己表現に関する分析を行なった。その結果状況と表現可能な生起人数に関して、年少、年中で自己表現は他者推測より生起者が多かった(各々 χ^2=8.63,df=1,P<.01; χ^2=4.69,df=1,P<.05)が、年長では有意差はなかった。

Figure4 に示すように、図版７では他者推測状況で表現可能な対象児の生起率は年少では非常に少なく、年長においても少ないが、年少と年長間では有意差の傾向がみられ、発達と共に他者推測が可能となることが示された。

以上より、他者推測は年長で表現可能になるが、自己表現は年齢に関係なくすでに年少から可能であることが示された。

考　　察

愛着について　愛着タイプを分析した結果、愛着安定群は年少から年中にかけて加齢と共に増加する傾向がみられた。本研究で表象と愛着の関連が見られたのは図版７の年少に顕著であった。つまり年長では愛着の形成されている子どもが多く、また課題成績も高くなることから愛着タイプによる差が現われなかったことが考えられる。この結果は幼児期後期にも愛着タイプが影響するという欧米の先行研究と必ずしも一致しないが、この点はまた幼児期の対人関係の在り方が文化により多少異なることを反映していることをも示唆している。

知識課題について　知識課題は吹き出しに関する気づきについての調査であった。本研究

では明示知識の早期出現は非常に少ないものの、暗黙知識は年少児から獲得されており、高嶌(2002)を支持した。また暗黙知識・明示知識ともに年少から現われ、就学前において心的事象を表示する図的表現(吹き出し)の気づきの開始がみられるとする Wellman(1996)を追認する結果となった。

愛着との関連では、年少児においてのみ図版7での愛着安定群がその他群よりも暗黙知識を有する人数が有意に多く、先行研究を支持する方向であった。年中から年長にかけて暗黙知識の獲得は愛着安定の有無に関わらず進展することが示された。一方、明示知識は年少・年中では獲得されている者が少ないものの、年長において愛着安定群がその他群よりも有意に多く獲得されていた。以上より、就学前から心的事象を表す図的表現である吹き出しへの気づきが始まり、その暗黙知識は年少では愛着安定群により多く獲得されるが、年長では愛着タイプに関わらず獲得されることが示唆された。一方、明示知識は年長で獲得され、かつ愛着安定群がその他群より多く獲得されていることが示された。表象の知識獲得に関する愛着タイプの影響が示唆され、先行研究を支持する方向となった。

理解課題について　理解課題では吹き出しの理解に影響を与える要因として、年齢、説明する対象の可視性(説明の種類)、愛着タイプについて検討した。愛着と表象理解の関連について年少児において図版7に対する愛着安定群がその他群よりも行動説明・思考説明で成績が有意に高く、年少児における愛着安定群がその他群より表象の理解が優れていることが示され、先行研究を支持した。

吹き出しに対する思考説明は、年少と年中で可能な者は少なく、年長で急激に増加することが示された。年少・年中でも行動説明は可能であり、思考説明との有意差がみられた。年長では思考説明も行動説明と同等になされた。これは行動説明は思考説明より早期に可能になるとの高嶌(2002)を支持する結果となった。

産出課題について　産出課題では、子どもは吹き出しを使用して心的事象を表現できるか否かについて、年齢、説明する心的事象のタイプ(他者推測・自己表現)、愛着タイプ(安定・その他)の要因について分析した。産出課題の自己表現は年少から現われ、年齢による差は見られなかった点で高嶌(2002)を支持した。一方、他者推測は年少、年中では難しく自己表現ほどなされないが、年長では他者推測も自己表現もほぼ同等になされるようになり高嶌(2002)を支持した。このことから他者の心的事象を推測することは年少期には難しいことがわかった。

全体的考察

本研究は年少から年長における吹き出しによる表象理解の発達と愛着との関連を検討した。表象理解の3つの課題において、愛着と関連が見られたのは、知識課題の年少児の暗黙知識と年長児の明示知識、また理解課題における年少児であった。これらのことから図版7の分離再会場面における愛着の内的作業モデルの獲得が表象理解と一部関連していることが示唆された

表象理解のみに絞って全体をまとめると、就学前の年少から、吹き出しに対する気づきが始まり、年長になると吹き出しの理解はほぼ獲得されることが示された。他者の思考についての説明は年中から年長にかけて大きく発達し、年長までには他者の行動についての説明と同じ程度可能になる。つまり吹き出しを用いた表象の理解は就学前にその枠組みができあがることが示された。他者推測は就学前から表現可能になり、加齢と共に表現可能となる傾向が見られ、年少や年中では他者の心的事象の推測は自己表現よりも難しく、年長で同等に可能となることが示された。

以上より、愛着の安定している幼児は、そうでない幼児よりも他者の心の理解に関わる表象(吹き出し)についての理解が進んでいるとの仮定は、2つの課題においては年少児で支持され、知識課題の明示知識については年長児で支持さ

れた。これは表象理解と深く関わっている「心の理論」理解に関して、3～6歳において愛着の安定している子ほど「心の理論」理解が進むとするFonagy ら(1997)や、発達の早期段階の安定した愛着がその後の5歳でも「心の理論」理解に促進的に作用するという Meins(1997)を一部支持する方向となった。ただし本研究では愛着タイプの影響は主に年少児には現われたが年中以降は愛着タイプを越えて表象理解が可能になる傾向が示された。この点は、日本の保育や生活世界が、個別的であるよりもむしろ保育士や仲間との触れ合いの多い、人との共在を基盤とした文化にあり、親を超えた人（他者）の愛着成立を可能とする土壌にあることを示唆している。文化による愛着形成のあり方と表象理解との関連を明らかにすることが今後待たれている。

引 用 文 献

Ainsworth, M. D., Blehar,M.C., Waters, E., & Wall, S. 1978 *Patterns of attachment : A psychological stydy of strange situation* Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Astington, J. W. 1995 松村暢隆訳 『子供はどのように心を発見するか』新曜社

Bowlby, J. 1969 *Attachment and loss. Vol, 1. Attachment*, Basic Books(黒田実郎他訳 1991『母子関係の理論1:愛着行動』岩崎学術出版

Chandler, M.1988 Doubt and developing theories of mind. In J. Astington, P. Harris & D. Olson(eds.)*Developing theories of mind* 387-413.New York:Cambridge univ. Press

遠藤利彦 1997 乳幼児期における自己と他者そして心－関連性・自他の理解・および心の理論の関連性を探る 心理学評論 40,1,57-77.

遠藤利彦 1998 乳幼児期における親子のつながり 丸野俊一・子安増生(編)『子どもがこころに気づくとき』 1-32 ミネルヴァ書房

遠藤利彦 2002 情動と体験の内在化 須田治・別府哲(編)『社会・情動発達とその支援』29-44 ミネルヴァ書房

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

Fonagy, P., Redferm, A. & Charman, A. 1997 The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security(SAT). *British journal of developmental psychology*, 15, 51-63.

駒田関子・別府哲・宮本正一 2001 幼児における移行対象と愛着の発達 岐阜大学教育学部研究報告人文科学 50 1 101-112.

久保田まり 1995 アタッチメントの研究 川島書店

Meins, E. 1997 Security of attachment and the social development of cognition. East Sussex, UK : Psychology Press (遠藤,1998 による)

村本邦子 1992 CAT(児童統覚検査)氏原寛他編『心理臨床大辞典』 535-537.培風館

Piaget, J. 1929 The child's conception of the world. London : Kegan Paul.

Premack, D. & Woodruff,G 1978 Does the chim-panzee have a theory of mind? Behavioral and brain sciences, 1, 515-526. (Astington,1993 松村訳, 1995 による)

高嶌眞知子 2002 幼児における吹き出しによる表象理解の発達 発達心理学研究 13,2,136-146.

高橋恵子 1981 愛着 藤永保(編)『新版心理学辞典』2 平凡社

戸川行男 1995 幼児・児童絵画統覚検査解説 CAT 日本版 金子書房

富田昌平 2001 幼児の心的な比喩の理解：心は容器か、物体か、動作主か？ 発達心理学研究,12,3,228-238.

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

Wimmer, H. & Perner, J. 1983 Beliefs about beliefs : representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.(Astington, 1995)

謝 辞

本実験にご協力いただきました保育園児の皆様と、ご協力とご指導を賜りました金沢市旭町保育園園長の田邊良美先生、小立野善隣館愛児園園長の吉田敬子先生および諸先生に深く感謝いたします。