

わが国の最近1年間における教育心理学の研究動向と展望

発達部門(乳・幼児)

乳幼児期の社会情動的発達研究の動向と今後の展望

— 保育・幼児教育との関わりから —

佐久間 路子

(白梅学園短期大学)

はじめに

本稿では、乳幼児期を対象として行われた最近1年間の研究を概観し、展望する。概観する領域に関しては、主に乳幼児の社会情動的発達を中心に捉えていくことにする。その上で、特に保育・幼児教育との関わりを念頭に置き論を進めていきたい。

簡単にその理由を述べると、筆者は現在保育者養成校の教員であり、将来保育士や幼稚園教諭を目指す学生に対して「教育心理学」や「乳幼児心理学」などを教えている。保育者養成校での授業を担当する中で、心理を主専攻とする学生ではなく、また学校教育ではなく保育・幼児教育を専攻とする学生に「教育心理学」を教える難しさを痛感している。そして将来現場に出ることを見据えて、現場につながる知識となるように、乳幼児を対象とした心理学の最新の知見を、学生たちにかかに伝えていけばよいのか、日々考え続けている。そこで今回乳幼児期の発達研究の概観と展望を行う機会を持つにあたり、保育・幼児教育現場とのつながりを意識してまとめていきたい。現場とのつながりを重視するということは、決して目新しい視点ではないが、近年の乳幼児研究を概観する際に不可欠な視点であると思われる。ここ数年の『教育心理学年報』においても、松永(2004)は「日常生活という場の中で、他者との関係性を通して発達する子どもの姿を生きたまま捉え、それを対象化し、子どもの発達を解明しようとする視点が着実に根ざってきている」と述べている。また久保(2005)が指摘しているように、乳幼児を対象とした研究方法は多様化・多重化が進み、理解の発達を、生活の中での意味とともに捉えること、それを支える実践とともに捉えることが目指されてきている。

そこで本稿では、保育・幼児教育との関わりから、(1)情動、(2)自己、(3)仲間関係、(4)遊び、(5)知的発達といった観点から研究を整理していく。おわりに、「自我が芽生

え、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる幼児期の発達の特徴」(幼稚園教育要領；文部省, 1999)と関連づけながらこれまでの知見をまとめ、考察・展望したい。レビューの範囲としては、2005年7月から2005年6月までに刊行された『教育心理学研究』『発達心理学研究』『心理学研究』『乳幼児教育学研究』『保育学研究』を取り上げる。また日本心理学会第69回大会、日本発達心理学会第17回大会、日本教育心理学会第48回総会の学会発表論文も対象とする。このような観点からレビューを行うため、乳幼児を対象とした研究の全範囲を扱うことができないことをお許しいただきたい。また過去10年間の保育系学会誌を対象とした保育・幼児教育における研究の動向と実践の課題は、無藤・塚崎(2005)および塚崎・無藤(2005)に詳細にまとめられているので参照していただきたい。

I. 情動理解

1. 自己情動と他者情動の理解

菊池(2006a)は、3～5歳児の状況的手がかりからの情動推測能力の発達過程について、自己と他者という2者間の違いに焦点を当てて検討している。課題は、「喜び」「悲しみ」「怒り」の3情動が発動される状況文について適切な情動を答えるというものであり、主人公が被験児自身の自己情動条件と、架空の人物の他者情動条件が設定された。その結果、3歳児のみで、他者情動条件よりも自己情動条件のパフォーマンスが有意に低く、反応内容を吟味した結果、自分自身の情動を推測する場合、自らの特定の経験に基づいた回答が多く見られ、それにより自己情動条件のパフォーマンスが引き下げられていることが示唆された。これらの結果は、3歳時点では自分自身の特定の経験に対する記憶の表象操作が巧みではなく、4歳頃に「時間的拡張自己」(Neisser, 1995)が獲得されるという自己理解の発達との関連が指摘されている。

また表情表出についての理解も、自己表情の理解は他者表情の理解よりも正答率が低く、3歳から6歳にかけて徐々に獲得されていくことが示されている(菊池, 2004)。自己表情の理解が低い理由として、自分の写真を見たときに自己意識的情動(照れなど)が存在するために、正答率を下げてしまった可能性が考えられる。そこで菊池(2006b)は、自己表情認知課題の正答数と課題実施時の自己意識的情動の表出との関連を検討したところ、有意な相関は見られなかったが、自己表情の認知課題の正答数が最も高い群で、自己意識的情動を多く表出していることが明らかになった。したがって、自己意識的情動の生起によってパフォーマンスが低下するわけではなく、むしろ自己表情の認知が可能になると、自己に対するイメージが明確になり、それに伴い自己意識的情動がより多く表出されるようになったと考察している。

以上の研究は、状況文からの情動推測、表情理解など研究方法は異なるが、いずれも情動理解における自己と他者の差異を扱ったものである。これらの課題は自己について再帰的に考えさせるものではあるものの、3歳頃では、自己は他者よりもパフォーマンスが低く、自己の情動の認知には、単なる情動の理解だけではなく、時間的拡張自己の理解などの自己理解の発達が密接に関わっているといえるだろう。

2. 怒りと悲しみの区別

前述の菊池(2006a)では、どの年齢群でも「悲しみ」と「怒り」を混同することが多いという結果も明らかになっている。そもそも怒りと悲しみは密接な関連があり(Izard, 1991)、明確に異なる情動とは言い難い。菊池(2006a)は、日本の子どもは怒りを表出することが少なく、情動を惹起する社会的な表出規則についての理解が未獲得であるため、5歳児であっても2つの情動を混同してしまったという可能性を指摘している。また課題文の状況では、怒りと悲しみの2つの情動が入り混じったような情動を経験しているために、怒りと悲しみの両方の回答が見られたという可能性も考察している。

久保(2006)は、5、6歳児を対象に、自己および他者について、情動生起(表出)経験や情動表出に対する反応に関するインタビューを実施したところ、喜びに比べて、自分の悲しみや怒りの経験については6歳時点であっても必ずしも容易にアクセスし対象化するとは限らないことを示唆している。

さらに森野(2006)は、年長児と年中児を対象にどういふときに悲しい/怒っている顔になるかについてインタビューを行ったところ、悲しみは10カテゴリー、怒りは6カテゴリーに分類され、意地悪と攻撃が共通していた。また意地悪では年長児は悲しみを、年中児は怒りを感じ

た経験として挙げ、攻撃では年中児が悲しみを、年長児が怒りを感じた経験として挙げる人が多いという年齢差が見られた。

菊池(2006a)の課題文とエラー反応を改めて見てみると、「遊んでいたおもちゃを友だちに無理やりとられる」という怒りの生起を仮定した状況で、悲しみと反応するエラーが多く見られている。この課題文の状況は、森野(2006)の分類では、意地悪や攻撃に該当すると思われ、そのために悲しみと怒りの混同が見られたと解釈することもできるだろう。

またこのような状況において、保育者など子どものまわりにいる大人も、加害者に対して「そういうことしたら、もうお友だちに遊んでもらえないよ」と被害者の怒りを説明する場合も、「そういうことしたら、お友だちは泣いちゃうよ」と被害者に悲しみを帰属させることもあるだろう。このような保育者の言葉かけが普段どの程度行われているのかという点も、怒りと悲しみの区別に影響しているのではないだろうか。

3. 自己評価的情動の発達

自己の評価的意識の発達とともに生起する情動として、恥と罪悪感があるが、これらは生起する状況の間に質的な差異がなく、同一状況であってもその状況に対する評価によって、恥が生じる場合も罪悪感が生じる場合もあるという。すなわち自己の安定的側面をネガティブに評価し、自己をネガティブに評価している者としての他者に関心が向く場合には恥が、自己の一過的な行為をネガティブに評価し、その行為が他者にどのような影響を及ぼしたかに関心が向く場合には罪悪感が生起すると考えられている(Tangney, 1995)。また表出・行動としては、恥の場合は、他者の視線を避けたりする他者回避行動が、罪悪感の場合は、行為や影響を改めることで他者との関係回復を維持しようとする修正修復行動や謝罪行動が現れる。

久崎(2005)は、恥や罪悪感の違いについて、保育園児(平均31.6か月)を対象に実験場面での行動に及ぼす発達の要因(社会化要因や気質要因)の影響を検討している。マイルドなストレスを生じさせるような実験状況(子どもが遊んでいた人形の足がはずれる)に対する子どもの行動を観察し、謝罪特性(実験者に視線を合わせながら、人形が壊れたことを提示する傾向)、修復特性(壊れた人形を修復する傾向)、および回避行動(視線をそらしたり、後ずさりする)の関連を見たところ、回避行動を示さなかった子どもは、修復特性が有意に高いことが明らかになった。また子どもの逸脱に対して恥を感じやすい養育者の子どもは、修復行動が遅いという結果が見られ、さらに快情動を出しやすく、対象への固執性の強い男児は、謝罪特性が高いという関連

があり、これらの要因が子どもの罪悪感に促進的影響を及ぼしている可能性が示唆されている。

中川・山崎 (2005) は、違反に対する責任の受容と被害者に対する罪悪感の認識が必要とされる、誠実な謝罪について研究を行っている。謝罪する際に、責任を受容し(自分のせいだと思って)、罪悪感を認識するか(悪いことしちゃったと思うか)を確認することによって、誠実な謝罪の出現時期を検討したところ、6歳児では9割強の者が責任を受容し罪悪感を認識すると回答したのに対し、5歳児では責任を受容すると回答した者は9割強いたものの、罪悪感を認識すると回答した者は5割にとどまった。さらに被害者の感情を推測させることが、加害者における被害者に対する罪悪感を高めるかを検討したところ、5歳児であっても、被害者の抱くネガティブな感情を推測することによって、違反に対する責任を受容するだけでなく、被害者に対して罪悪感を認識すると回答した者が多くなった。つまり被害者の感情を推測することが、誠実な謝罪を促す要因であることを示唆している。さらに中川・山崎 (2006) は、6歳児において、親密性の低い相手への謝罪には、罪悪感が含まれず、補償行動も伴わないことがあり、親密性に依拠して謝罪の使い分けが見られることを明らかにしている。

恥および罪悪感などの自己評価的情動は、2, 3歳ごろに出現し、久崎 (2005) の対象児にもその情動が生起していると考えられる。一方、違反を犯したという仮想場面における罪悪感の認識は6歳であり、情動が生起すること、行動の背景にある情動を認識することにはかなりの差が見られている。また5歳以前では、謝罪行動の背景に、必ずしも罪悪感があるわけではなく、他者感情の推測が罪悪感を促す要因であることが示されている。これらの知見は、保育者のいざこざへの介入の仕方と一致するものと考えられる。加害者にただ謝罪させることでいざこざを解決させようとすることは、罪悪感の認識につながらず、自分の行為が他者にどのような影響を及ぼしたかに関心を向けさせ、被害者の気持ちを推測することが、罪悪感の認識を高めるより良い介入の仕方と考えられる。また特に親密性が低い相手の場合には、謝罪をしても罪悪感が認識されにくいので、介入の際には注意が必要となるだろう。

II. 自己

1. 自己認識・他者認識

今井・陳 (2006) では、実験者が被験者と同じおもちゃを持ち、被験者側で自然発生的に生じた遊び行動を実験者が模倣するという実験を行い、模倣されることに対する子どもの様子を観察している。模倣されることに対

する知覚は1歳後半から2歳前半にかけて生じ、1歳後半では「自分の玩具の様子と実験者の玩具の様子を見比べる」ことや「実験者の玩具を見続けながら自分の玩具を動かす」という行動が見られ、2歳後半からは「実験者の玩具を見ながら自分の玩具を動かし、突然奇異な行動をする」ことが出現し、3歳になると「おんなじごっこ」などと表現し、模倣されることを遊びの一種として喜ぶ姿や、「まねしないでよ」などのやや拒否的な態度も見受けられた。

中島 (2005) は、子どもの「提示的呼びかけ(見てて)」に着目し、保育園の1歳児クラスから2歳児クラスにかけて縦断的に観察を行っている。その結果、お気に入りの物を身につけ、大事に持っている自分、様々なものを作り上げた自分、おもしろいことを見つけ、考えた自分、なりたい自分になりきっている自分、友だちと楽しく関わっている自分など様々な自分を感じ、他者にも見てもらいたいという思いを持っている姿が見られ、また見せたい自分によって呼びかける相手を選んでいる様子もうかがえた。

まねされる自分や見られる自分についての認識が1歳後半から2歳にかけて見られるという結果は、口紅課題によって測られた鏡映自己の認識 (Lewis & Brooks-Gunn, 1979) とほぼ同時期であり、これらの研究は、客体的自己認識がこの時期に獲得されることを示しただけでなく、その発達過程を詳細に捉えているという点で非常に興味深い。

また西川 (2006a, 2006b) は、自称についてのアンケート調査 (西川, 2003) に基づき、自称詞の獲得初期である2歳児クラスから縦断的に観察を行ったところ、2歳児クラス3月で一人称が使われ始めるが、頻度は非常に低く、3歳児クラス3月になると、男児で「オレ」が特にごっこ遊びの中で使用されること、女児も3歳児クラスで「わたし」の使用が増加することを明らかにしている。自称の認識も客体的自己認識の側面であるが、一人称を含めた自称詞の使い分けの発達過程を検討することによって、子どもの仲間意識や自分の位置づけを捉えることが可能となる。

橋本・松永 (2006) は、年少児から小学校2年生を対象に自己認識および他者認識(仲の良い友だち)に関してインタビューを行い、子どもの描出を分類したところ、自己では年長児から傾性(性格特性や好み)に関する言及が多くなるが、他者に関しては、年中児であっても傾性に言及することが明らかになっている。また野田 (2006) は、よく遊ぶ友だちの特性評価について、年中時と年長時に縦断的にインタビューをしたところ、年中から年長にかけて、ポジティブな側面から徐々にネガティブな側面にも

目が向けられるようになることを示している。自己認識の発達を検討した佐久間・遠藤・無藤(2000)では、幼児の自己認識は肯定的側面に偏っていることが示されている。自己認識と他者認識を比較すると、情動の認識と同様に、特性や評価的側面の認識においても、自己よりも他者の方が早いという発達のズレが生じている。橋本・松永(2006)が指摘するように、自己を対象化して捉え、その内面や肯定・否定の両側面に目を向けることは、すでに対象化されている他者よりも難しく、他者認識を通して形成される可能性があるのかもしれない。

林・湯沢(2006)は、仲間に関する幼児の性格特性概念について、特にビッグ・ファイブの次元が相互に分化しているかどうかを検討し、外向性のみ明確に区別されていることを示している。その理由として、外向性は、行動の内容ではなく、活動性や積極性など行動の量を手がかりに判断することができるため、他の性格特性よりも獲得が容易であったと考察している。ただし佐久間・遠藤・無藤(2000)によれば、外向性に関する特性語の使用は他の特性語よりも比較的遅く、小学校以降で「明るい」が使用されることを示している。外向性という次元のみが先に獲得されるのかについては、今後も検討を進めていく必要があるだろう。

2. 自己調整

幼児期に大きく発達する能力の一つとして、自己調整能力が挙げられる。鈴木(2005)は、柏木(1988)の理論的枠組みに基づき、幼児の自己調整機能の自己抑制的側面と自己主張的側面に注目し、実験課題と仮想課題の2つを用いて、両課題における反応の関連とその発達的变化を検討している。4～6歳児を対象に、魅力的なおもちゃに対する誘惑抵抗状況を自己抑制状況、「後でこのおもちゃで遊ぼうね」という約束を忘れ去られてしまう状況を自己主張状況と設定し、それらの状況での被験児の行動を観察した。また仮想的な対人葛藤状況における反応を同時に測定した。その結果、仮想課題では年齢とともに状況に一致した反応を選択する子どもが増加するのに対し、実験課題で状況に一致した行動をとる被験児の数には年齢差が見られないこと、仮想課題と実験課題で一貫して状況に一致した反応を示す子どもは、自己抑制状況では年齢とともに増加する傾向が見られたものの、自己主張状況では年齢差が見られないことがわかった。仮想場面に比べて、実験の自己主張状況では、実際に自己主張することが難しいという可能性が示唆された。

さらに鈴木亜由美(2006)は縦割り保育が行われている幼稚園で2年間の観察を行い、自己調整をすべき状況に関するエピソードを抽出し、その内容を分析し、以下のような発達の特徴をまとめている。年少児は「欲求の衝

動的表出」の時期であり、抑制すべき状況で失敗しやすく、単純な自己主張が多い。年中児は「欲求と規範の葛藤」の時期であり、規範を意識するあまり過剰に自己抑制的になり、結果的に自己主張に失敗することがある。年長児は「欲求と規範の融合」の時期であり、仲間関係の維持など長期的な展望に立った自己抑制が可能になり、またあえて自己主張を控えることもあると述べている。

自己主張の個人差に関しては、藤田文(2006)が自由遊び場面での働きかけや応答との関連を検討している。その結果、自己主張性高群よりも中群の方が集団を考慮した働きかけ(他児への情報提供)が多く、仲間からの応答も多いことが明らかになり、自己主張性が高ければコミュニケーション能力が高いわけではなく、周囲を考慮した適度な主張をすることが重要であるとまとめている。

さらに森野・早瀬(2005)は、心の理論、感情理解、社会的スキルとの関連を検討し、年長児では、心の理論と主張スキル・協調スキルに関連が見られ、統制スキル(自己抑制とほぼ同意)とは関連が見られないこと、一方、年少児では心の理論は統制スキルのみと関連が見られ、感情理解はすべてのスキルと関連が見られることを明らかにしている。この結果は、心の理論と感情理解の発達と自己調整能力の発達には関連があるものの、年齢によって関連が異なることを示唆している。年少児の段階では自己抑制能力の個人差が大きく、自己抑制ができることが重視されているために、統制スキルと心の理論の関連が見られたが、鈴木(2005)が示しているように自己抑制よりも適切な自己主張能力を獲得することが難しいため、年長児の段階では、心の理論と自己主張能力との関連が見られたと考えられる。また心の理解においては、感情理解が先に発達し、その後心の理論が発達し始める可能性が指摘されていること(Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991)から、年少児の段階では、感情理解が発達している者ほど、社会的スキルが高かったと考えられる。以上の結果から、子どもの心の理解の状態にあわせた援助(例えば、葛藤場面で他者の信念に焦点を当てた言葉かけ「もうおもちゃをいらないかなって思ったから使ってたんだって」をするか、感情に焦点を当てた言葉かけ「遊ぶおもちゃがなくたって悲しいんだって」をするか)が、他者理解能力や自己調整能力を促進させる可能性があること、また主張スキルや協調スキルの訓練をすることが、心の理論の発達への糸口になる可能性を考察している。

以上の研究は、自己調整能力の中でも、自己主張能力の発達や個人差を扱っている。幼児期の後半においては、単なる自己抑制や自己主張ではなく、周囲との関係を考慮し、適切な自己主張をすることが重要であることが指摘されている。自己抑制と自己主張を組み合わせたより

高度な社会的スキルとしての自己調整能力を促進させることが必要となるだろう。

III. 仲間関係

1. 環境

廣瀬・志澤・日野林・南 (2006) は、屋外遊びと屋内遊び場面における幼児の仲間関係について検討し、3, 4歳児では屋内場面よりも屋外場面において様々な相手との関わりが生じていたが、5歳児ではその差は見られなかった。屋外場面では、物や場の影響を受け、物や場に興味を持った他児がそばにいることで遊びが生起すると考えられる。3, 4歳児の遊び相手は、環境からの影響を直接受けやすく、一方5歳児の遊び相手は遊び場面に応じて能動的に選択されることが示唆された。また廣瀬・日野林・南 (2006) は、自由遊び場面での幼児の遊び行動を観察し、屋内遊びと屋外遊び行動は、物理的環境特性だけではなく、幼児の1日の活動サイクルの中で関連を持って生起するといった他の要因の影響も仮定している。

2. いざこざ

鈴木敦子 (2006) の保育園2, 3歳児クラスの観察によると、あらそいが生じ、相手から攻撃を受けた際、2歳児クラスでは明確な抗議は4割に満たず、無抵抗な態度を見せる子どもも2割程度いたが、3歳児クラスになると急激な変化が見られ、無抵抗のケースは皆無で、保育者の仲介や子どもが保育者に訴えるケースが増加し、さらに新たに当事者以外の子どもの仲介(介入)行動が見られた。

矢田 (2006) は、幼稚園新入園児の観察から、いざこざに介入する子ども(介入者)と観ている子ども(ギャラリー)を定義し、いざこざ当事者との相互作用のあり方とその発達的变化を検討している。その結果、入園当初の4月はいざこざを終結させようとする仲裁目的の介入(けんかはしない)が多かったが、6月以降は、当事者の心情を問うなど、当事者との相互交渉をし始める参加目的の介入が増えた。また保育者がいざこざに介入すると、保育者が参加しない場合よりもギャラリーが増えることも示された。以上より子どもは、仲裁に入った保育者と当事者との相互交渉の観察や自身のいざこざ経験、介入者としての当事者との相互交渉を経験することで、いざこざの仲裁方法を学び、それを実践するようになることがわかった。

以上の研究より、3歳以降に仲間とのいざこざの対応において大きな変化があり、いざこざを通して、対人葛藤場面の対応を学んでいくことがわかる。その際には、保育者の対応(仲裁)が大きな役割を果たしているといえ

る。

3. 攻撃行動

攻撃行動に関しては、攻撃行動の意図をどのように読み取るのかに焦点を当てた研究がいくつか行われている。越中 (2005) は、仮想場面における挑発的攻撃、報復的攻撃、制裁としての攻撃の各タイプの攻撃行動に関する幼児の認知を比較検討している。結果として、①幼児は挑発的攻撃は明らかに悪いことであると判断するものの、報復的攻撃・制裁としての攻撃は善悪判断が分かれること、②幼児は挑発的攻撃を示す主人公を明らかに拒否していたが、報復的攻撃および制裁としての攻撃を示した主人公とは一緒に遊んでもよいと判断すること、③挑発的攻撃および報復的攻撃については、ほとんどの幼児は日常示すことはないと回答したものの、制裁としての攻撃は示すと回答した者も少なからずいることが示された。以上より報復的公正に関する理解は4, 5歳児にも認められ、幼児が報復や制裁のための攻撃を正当化する可能性が示唆された。

さらに報復的公正に関しては、目久田・越中・小津(2006)も3~5歳児を対象に検討を行っている。被害者が加害者から損害を受けた場面を第三者が目撃したという仮想場面を提示し、第三者の行為(制裁・傍観)を提示した上で、第三者の行為に対する被害者の感情予測と、第三者の行為に対する善悪判断を求めた。その結果、発達に伴い、傍観は許容されなくなり、制裁が許容されること、また制裁によって被害者がうれしくなると予想していた。そこで越中・小津・目久田 (2006) は、第三者の行為を受けて、被害者は悲しい気持ちのままであったことを教示したが、5歳児は感情提示の有無にかかわらず、制裁を許容しており、5歳児は制裁が公平な状態をもたらす機能を果たしていると考えていることが示された。以上より幼児は攻撃行動を単に悪いことと考えているのではなく、報復的攻撃や制裁は許容されており、特に第三者による制裁が、正当化されていることがわかる。実際の保育場面において、制裁がどの程度行われ、実際に許容されているのかなど、今後は現実場面での観察を重ねていく必要があるだろう。

磯部 (2006) は、関係性攻撃(仲間関係を操作することによって相手を傷つける攻撃)と親の養育スキルとの関連を検討し、関係性攻撃と、母親の心理的コントロールの高さ、保育者から見た親の子どもへの応答的態度の低さや園とのコミュニケーションの低さとの関連が明らかになった。さらに磯部・江村・越中 (2006) は関係性攻撃を示す女兒を対象に関係性攻撃の低減を目指した指導プログラムの開発と評価を行っている。自己コントロールと友情形成スキル(特に仲間入りスキル)を標的として訓練を行ったと

ころ、訓練後に保育者評定による社会的スキル得点が上昇し、協同遊びの出現率も増加していた。さらに関係性攻撃も低減し、プログラムの有効性が確認された。

攻撃行動を示す子どもについて、その行動の原因や発達の影響因を探ることは、予防策の確立のためにも、もちろん重要である。加えて、子どもに対して具体的にスキルを教授することで、望ましいスキルに気づかせ、関係的攻撃を減らすという個別対処的なプログラムの開発が、今後さらに重要になっていくだろう。

IV. 遊び

以下では具体的な遊びを実験や観察で詳細に検討した2つの研究を取り上げたい。これらの研究では、遊びを子どもの生活の中で詳細に検討することで、発達に伴う遊び自体の意味の変化や、子どもと保育者の関係性の発達、さらには遊びの中での役割の認識や他者の意図の読取りなど、実に様々な発達過程が明らかになっている。

武智・根ヶ山(2006)は、0～2歳児の子どもの積み木崩し行動に注目し、(1)すでに積んであるものを壊す、(2)自ら積み上げそれを崩す、(3)作品としてつくり保持するという発達過程を示している。(2)において積み木崩しは、「秩序ある形が一瞬で無秩序になる」という劇的な変化を自らの手によって簡単に起こすことができるという魅力的な遊びになっており、遊び相手との共有感も楽しさを倍加させている。また保育士の関わりは、[①崩すことしかできない子ども>③積むことができ積むことが好きな子ども>②積むことができるが崩すことが好きな子ども]の順に味方になっていた。例えば、③の子どもの積んだ積み木を①の子どもの崩すと、保育士は①の子どもの積み木崩しをほめ、③の子どもに対して再度の構築を促していた。また②のこどもの積み木崩しに対しては否定的な反応をし、積むことを期待していた。月齢の方向性は①→②→③であるが、その順に見方をするわけではなく、積み木を取り巻く子ども(同士)との適切な関係性を見出して、調整を行っていることが示唆されている。

田中(2005)は幼児期の子どもたちが、鬼ごっこ遊びでオニ役割・コ役割それぞれの役割を意識して遊ぶようになる過程について、発達の的に検討している。実験は、4～6歳児を対象とし、仲の良い同年齢児3名に、実験者1名を加えた4名で鬼ごっこ遊びが行われた。その結果、4歳児ではオニ役割からコ役割、およびコ役割からオニ役割への役割交代が困難である場合が多く、5・6歳児ではこれらの役割交代が可能である場合が多いことがわかった。また子どもたちは年齢が上がるにつれて、オニ役割において、特定の個人ではなく集団全体をコとして意識するようになり、複数のコ役割を追いかけるように

なること、またコ役割においては、オニとコとの関係を意識しながら、他の仲間と距離をとって逃げるようになることが示唆された。実際の遊びの中では、別のコを狙うフリをして近くのコを捕まえるといった、相手の裏をかくような工夫が行われており、これらには他者の意図を読む力、すなわち心の理論といった社会的認知能力が関与している可能性が考察されている。

V. 知的発達

子どもの生活の中での学びに着目している研究として、インフォーマル算数に関する研究が挙げられる。この分野においては、山名(2005, 2006)と榊原(2006a, 2006b)による研究成果が蓄積されている。山名(2005, 2006)は、わり算の基礎といえる配分行動に関して、皿と中が見えない箱に対する幼児の配分方略を詳細に検討している。発達差に関しては、チップを皿に分けるという研究(山名, 2005)と、箱に分ける研究(山名, 2006)ともに、配分元のチップの数が少ない課題では、3歳・4歳でも8割が正しく配分ができるが、配分するチップの個数が多くなるほど正答者数が減少すること、一方6歳では減少は見られないことが示された。選択された方略の分析によると、皿と箱では選択方略に違いが見られた。皿の場合は5、6歳で高度なユニット方略(配分する前に、皿1枚当たりの数を何らかのレベルで把握し、一巡でチップを配分する皿に分けていく方略)が選択されており、皿1枚当たりの数を検討づけ、見積もりをたてるという、わり算につながるようなインフォーマル算数の知識が獲得されていることが示唆されている。一方、配分結果が見えない箱の場合は4、6歳でも数巡方略を多く選択しており、配分する前の見積もりの立てにくさからユニット方略が選択されにくいと考えられる。

榊原(2006a)は、幼稚園教師の数的支援の実態とその役割について検討している。研究1では、1年間の保育活動の自然観察調査を行い、日本の幼稚園における教師の数的支援は、歌、製作、出欠の確認などの数的学習を目的としない教師主導の保育活動に埋め込まれる形で、特に数領域に関係したものが頻繁に行われていることが示されている。さらに研究2では、教師の数的支援の推定量に基づき対象クラスを3群に分け、幼児の数的能力を比較したところ、幼稚園で多くの数的支援を与えられている幼児は、数領域の能力が優れている傾向が示された。これより日本の幼稚園教師は、体系だった指導に頼らずに、幼児の数能力を効果的に促進していると考察している。また榊原(2006b)では、幼稚園の自由遊び場面の観察から、日本の幼稚園教師は幼児の自発的な興味を尊重する形で幼児の数的活動を支援し、また幼児に数的要素へ

の関与を促していることが示されている。

その他、知的な発達を促す取組みとして、相談や学びのプロセスに着目した研究もある。齋藤(2006)は、幼稚園での相談場面の観察から、年長になるに従って、幼稚園生活での重要な出来事に関して相談の機会が持たれ、子どもたち自身が決定に参加できるようになっていくこと、先生は選択肢や決め方の提示、話合いの調整、結果の確認などの役割をとりながら、子どもたち自身が相談し決めていく過程を援助していることを示している。

藤田豊(2006)は、子ども同士が教え合い、学び合うプロセスにおいて足場作りはどのような役割を果たすのかについて、折り紙課題を用いて検討している。大人が教えて年長児が学ぶという準備セッションと、年長児が年少児に教えるというセッションを行い、大人からの足場作りの有無によって、年長児の教え方を比較したところ、足場作りなし群の年長児は、相手がわからないとき、相手の折り紙を奪い取って自分で折ってしまうという行動が多く見られ、教え合い学び合う関係が成立しにくいことが示唆された。

さらには、子どもの「ほめられること」の認識に着目した研究もある(青木, 2005)。就学前児は、お手伝い場面でほめられたと思うエピソードとして“すごい・上手”といった賞賛の「ほめ」を、1年生は“ありがとう”という愛情・感情の「ほめ」を多く報告していた。また就学前児は、実験場面でお手伝いの後に実験者から“上手”とほめられた場合に、自由時間で作業量が多いことが示された。

小学校での学びへの接続という点からも、特に年長児では、相談や話合いが重視されるべきことであろう。また学び合いをより効果的に進めるためには、まずは保育者が足場作りを行う必要がある。さらに子どものがんばりをどうほめるのかに関しても、保育者がそのほめ方を意識することで、より効果が期待できるだろう。

おわりに

乳幼児を対象としたこの1年の研究成果から、乳幼児期の発達の特性を再考してみると、自己調整や情動理解が発達の中核となっていることがわかる。特に自己調整のうち、自己主張性を扱った研究が多く見られ、単なる抑制ではなく、また単なる主張ではなく、周囲の状況を考慮した上で、主張すべきときは主張することの難しさとその重要性が指摘されている。幼稚園教育要領解説(文部省, 1999)で「自己発揮」という言葉で表現されているものが、自己調整に関する研究で重視されている適切な自己主張を意味するものと考えられる。幼児期後期においては、このような自己調整能力をいかに伸ばすかが大き

な課題であり、今後もその発達の実態や個人差に関連する要因を明らかにする研究が求められる。

また乳幼児期の特性として、道徳性の芽生えという点も重要であろう。罪悪感の生起は2歳代から見られるが、他者の行動の背景に罪悪感が生じていると理解できるのは、独力では6歳である。しかし幼児において報復として攻撃を許容する傾向にあることは、攻撃の動機や理由を考慮することが可能になっているということの意味し、実際に相手に応じて使い分けをしていることも報告されている。さらに、三者関係における第三者の行動を考えさせる課題やいざこざのギャラリーに関する観察結果から、二者関係を越えた複雑な人間関係の中で、実際に他者と関わり、また他者の様子を見ることで、自分の役割や葛藤の調整を学んでいくことが示されている。その際に重要なのは、子どものモデルとなり、援助者となる保育者の行動や言葉かけであろう。子どもの道徳性の発達における保育者の役割に関して、今後はより実践的な課題をもって研究を進めていく必要があるだろう。

さらに小学校以降の生活や学習の基盤としての幼児期という捉え方も必要であろう。保育園や幼稚園の生活の中で育まれるインフォーマル算数の知識や、保育場面における相談や学び合いに注目することで、幼児期における学習の芽生えや基盤の実態を捉えることができるだろう。小学校教育と幼児教育の違いと連続性を認識した上で、小学校への接続期としての幼児期後期の教育がどうあるべきか、教育心理学・発達心理学的視点から行われた研究成果が実践に生かされることを期待したい。

また紙面の都合で、乳幼児を持つ親を対象とした研究に触れられなかったが、江上(2005)の「母性愛」信奉に関する研究や、塩崎・無藤(2006)の母親の幼児に対する分離意識に関する研究では、母親の意識の否定的、肯定的両側面が明らかになっており、非常に興味深い。保育・幼児教育を志す者にとっても、保護者の育児観を理解することは非常に重要であるので、これらの研究知見を伝えていく必要があるだろう。

最後に本稿では、保育・幼児教育との関わりを重視したため、木下(2006)が指摘した発達研究で取り組むべき課題のうち、特に「発達のメカニズムを解明する」という問いの答えを導き出すものとはなっていない。ただし本稿の中で繰り返し指摘されている点として、「自己理解と他者理解のズレ」に触れておきたい。遠藤(1997)は、自他理解のデカラージュを実証的に検討したPipp, Easterbrooks, and Brown(1993)や無藤・遠藤・常田(1995)などの研究から、2歳前の比較的早期においては、客体的特徴の理解に関しては、他者の方が自己よりも早く獲得されることを示している。本稿で取り上げた研究では、

情動理解, 表情理解, 特性理解のいずれにおいても, 自己より他者の方がより正確かつ高度なレベルにあった。ただし自己理解で使用された課題が, そもそも自己の再帰的な理解を問うものになっているという点など, 考慮すべき点が多々あり, 本稿でまとめた結果は限定的なものにすぎないかもしれない。単純に自己理解よりも他者理解が先に進むと結論づけるのは早急であるが, 自己意識の生起, 自己の再帰的理解, 他者理解のそれぞれがどのように進むのかについては, 情動や自己だけではない発達の諸側面にわたって幅広く検討すべき課題であり, 今後, このメカニズムの解明が進むことを期待したい。

引用文献

- 青木直子 2005 就学前後の子どもの「ほめ」の好みと動機づけに与える影響 発達心理学研究, **16**, 237-246.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. 1991 Young children's understanding of other people's feelings and beliefs : individual differences and their antecedents. *Child Development*, **62**, 1352-1366.
- 江上園子 2005 幼児を持つ母親の「母性愛」信奉傾向と養育状況における感情制御不全 発達心理学研究, **16**, 122-134.
- 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.
- 越中康治 2005 仮想場面における挑発, 報復, 制裁としての攻撃に対する幼児の道徳的判断 教育心理学研究, **53**, 479-490.
- 越中康治・小津草太郎・目久田純一 2006 報復的公正に関する幼児の認知(2) 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 563.
- 藤田 文 2006 自己主張性による自由遊び場面でのコミュニケーションの違い 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 474.
- 藤田 豊 2006 折り紙課題を用いた教え合い-学び合い場面における子どもの足場作り- 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 342.
- 橋本彩香・松永あけみ 2006 子どもの自己認識の発達-他者認識との関連から- 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 296.
- 林 智幸・湯澤正通 2006 仲間に関する幼児の性格特性概念 心理学研究, **76**, 554-559.
- 廣瀬聡弥・日野林俊彦・南 徹弘 2006 屋内と屋外の自由遊び場面における幼児の遊び行動の関連 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 436.
- 廣瀬聡弥・志澤康弘・日野林俊彦・南 徹弘 2006 幼稚園の屋内と屋外の遊び場面における幼児の仲間関係 心理学研究, **77**, 40-47.
- 久崎孝浩 2005 幼児の恥と罪悪感に関連する行動に及ぼす発達の要因の影響 心理学研究, **76**, 327-335.
- 今井杏奈・陳 省仁 2006 模倣されることに対する乳幼児の情動的反応と対応 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 625.
- 磯部美良 2006 幼児の関係性攻撃と親の養育スキルの関連 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 5.
- 磯部美良・江村理奈・越中康治 2006 関係性攻撃を示す幼児に対する社会的スキル指導 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 617.
- Izard, C. E. 1991 *The psychology of emotion*. New York : Plenum Press.
- 柏木恵子 1988 幼児期における「自己」の発達-行動の自己制御機能を中心に- 東京大学出版会.
- 菊池哲平 2004 幼児における自分自身の表情に対する理解の発達の变化 発達心理学研究, **15**, 207-216.
- 菊池哲平 2006a 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 2006b 幼児の自己表情認知場面における自己意識的情動の表出 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 601.
- 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.
- 久保ゆかり 2005 自己理解・他者理解からみる乳幼児の社会情動的発達 教育心理学年報, **44**, 37-46.
- 久保ゆかり 2006 幼児期における感情表出の認識の発達 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 391.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. 1979 *Social cognition and acquisition of self*. New York : Plenum.
- 松永あけみ 2004 乳幼児期の社会情動的発達研究の動向を探る-一人との関わりと自他理解を中心にして- 教育心理学年報, **43**, 38-47.
- 目久田純一・越中康治・小津草太郎 2006 報復的公正に関する幼児の認知(1) 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 562.
- 文部省 1999 幼稚園教育要領解説 フレーベル館.
- 森野美央 2006 幼児期における自己感情の認知-悲しみと怒りはどのように区別されるか- 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 392.
- 森野美央・早瀬 円 2005 幼児期における心の理論, 感情理解, 及び社会的スキルの関連 乳幼児教育学研究, **14**, 21-30.

- 無藤 隆・遠藤利彦・常田秀子 1995 自己と他者の知識の獲得と言語発達との関連性 文部省科学研究費補助金重点領域研究「認知・言語の成立」平成6年度研究成果報告書, 143-144.
- 無藤 隆・塚崎京子 2005 乳幼児保育・幼児教育の研究の動向と実践の課題 子ども社会研究, **11**, 130-144.
- 中川美和・山崎 晃 2005 幼児の誠実な謝罪に他者感情推測が及ぼす影響 発達心理学研究, **16**, 165-174.
- 中川美和・山崎 晃 2006 幼児における誠実な謝罪と親密性の関連 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 620.
- 中島寿子 2005 子どもが他者に見せたい自分についての一考察—保育所1・2歳児クラスにおける参加観察から— 保育学研究, **43**, 135-147.
- Neisser, U. 1995 Criteria for an ecological self. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy : Theory and research*. Amsterdam : Elsevier. Pp. 17-34.
- 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.
- 西川由紀子 2006a 2歳児クラス児の自称詞の使用状況：9月と3月の縦断観察データに基づいて 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 417.
- 西川由紀子 2006b 3歳児クラスの自称詞使用状況：9月と3月の縦断観察データに基づいて 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 381.
- 野田淳子 2006 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, 296.
- Pipp, S., Easterbrooks, M. A., & Brown S. 1993 Attachment status and complexity of infants' self and other-knowledge when tested with mother and father. *Social Development*, **2**, 1-14.
- 齋藤久美子 2006 幼稚園で「決める」ことがどのようにデザインされているか—子どもたちの「相談」場面の分析から— 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 354.
- 榊原知美 2006a 幼児の数的発達に対する幼稚園教師の支援と役割：保育活動の自然観察にもとづく検討 発達心理学研究, **17**, 50-61.
- 榊原知美 2006b 幼児の数量発達に対する幼稚園教師の支援—幼稚園における自由遊び時間の観察から— 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 243.
- 佐久間路子・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, **11**, 176-187.
- 塩崎尚美・無藤 隆 2006 幼児に対する母親の分離意識：構成要素と影響要因 発達心理学研究, **17**, 39-49.
- 鈴木敦子 2006 3歳児におけるあそび場面—2歳児からの急激な変化— 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 445.
- 鈴木亜由美 2005 幼児の対人場面における自己調整機能の発達：実験課題と仮想課題を用いた自己抑制行動と自己主張行動の検討 発達心理学研究, **16**, 193-202.
- 鈴木亜由美 2006 幼児の日常場面における自己調整機能の発達：エピソードからの分析 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 621.
- 武智勇人・根ヶ山光一 2006 0～2歳児における積み木崩し行動の発達 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 612.
- 田中浩司 2005 幼児の鬼ごっこ場面における仲間意識の発達 発達心理学研究, **16**, 185-192.
- Tangney, J. P. 1995 Shame and guilt in interpersonal relationships. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions : Shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York : Guilford Press. Pp. 114-139.
- 塚崎京子・無藤 隆 2005 保育・幼児教育の研究の動向—二つの学会誌10年間の動向分析— 白梅学園短期大学教育・福祉研究センター研究年報, **10**, 24-47.
- 山名裕子 2005 幼児における配分方略の選択：皿1枚あたりの数の変化に着目して 発達心理学研究, **16**, 135-144.
- 山名裕子 2006 中が見えない複数の箱を用いた幼児の配分方略—皿への配分方略との比較から— 教育心理学研究, **54**, 25-44.
- 矢田美樹子 2006 幼児期における相互交渉のあり方とその発達的变化—いざこざの「介入者」と「ギャラリー」に着目して— 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 447.