

〔研究ノート〕

他者理解の発達における感情理解と言語的能力、 及び社会性との関連性

—— 前操作期終盤に着目して ——

小 沢 日美子

問 題

私たちは、演劇・ドラマ、スポーツを観ていて、そこで起きていることを我がことのように感じることもあるだろう。人は、他者がしていることを見て、我がことのように感じ得ることがある。しかし、私たちが他者の行動を見ることで、あたかも自分自身が取っている行動のような反応をすることと、他者の心の状態を理解するということは必ずしも同じではない。他者にも自分と同様に「心」があることを理解して他者の心的状態を理解することは、社会的環境のなかで他者との関係を築く重要な役割を果たしている。そのとき、特定の自己と他者との関係における他者の心の状態の理解と、「誰でもない誰か」といった一般化された他者の心の状態の理解があるだろう。たとえば、年齢の幼い子どもには、母親やよく遊ぶお友達といった具体的で親和的關係である誰かであるかどうか、影響しやすい。そのため、他者理解に関する研究が盛んに行われている幼い子どもでは、課題の内容、課題の回答方法が、その発達年齢の子どもにイメージ化が容易かどうかによって正答率が変動することがよく知られている。

従来、発達心理学分野における他者理解研究は、乳幼児、児童・生徒、および学生といった社会に出る以前の人々の発達を中心に展開してきた側

面がある。しかし、近年では、生涯発達心理学の観点から、より幅広い年代の社会的適応、また、一生涯を通してのアイデンティティ形成の観点からの知見も積み重ねられてきている。その中でも、幼い子どもの時期は、自分の心と身体を使って家庭から社会へと、生活の活動範囲を広げていく発達的变化の過程にある。そこでの知見からは、さまざまな人間の発達の特徴を見出すことができる。ただし、その知見は、けして幼い時期のことだけではなく、その後の生涯に渡る多様な発達の基礎と深く関連しているものである。それは、臨床的な人間理解の観点からも容易に想像することができる。

子どもは考えや夢のような心的現象の理解をしていることを研究した Piaget は、6 歳以前の幼児においては、考えや夢のような心的存在と物理的なモノを区別しないとされた (Piaget, 1926)。そして、子どもの他者理解研究の端緒を開いたといわれる Piaget (1948/1956) は、幼児期には他者の視点取得が困難で、自分からの「見え (point of view)」を応えてしまうという発達の特徴があることを発達過程に位置づけている。この特徴を自己中心性 (egocentrism) と呼び、4 段階あるとした思考の発達段階の 2 段階目の前操作期に現れるとしている。Piaget は、この認知構造と認知操作の発達の 2 段階目の間でも、4 歳頃までは、他者の見えを尋ねても何を聞かれているのか分からないが、やがて、部分的な理解に基づいたような反応を示すが、その頃、他者の視点を問われてもすべて自己の視点からのみ応えるという時期が現われるとしている (Piaget は、前操作期を 2 歳から 6、7 歳頃としたが、さらに、その前半の 2 歳頃から 4 歳頃を前概念思考段階、後半の 4 歳頃から 6、7 歳頃を直感的思考段階としている)。その後、自己の視点の確立を経て、他者視点の柔軟な取得が可能になる。しかし、その後、Piaget (1948/1956) が用いた研究方法論では、子どもの言語能力が重視されていることに関連する批判的な研究が数多く行われた。その代表的な課題は、TV の子ども向け番組で人気のあるキャラクターを用いたストーリー性の高い課題であった (Borke, 1975)。そし

て、1980年代以降には、「心の理論 (ToM; Theory of Mind)」研究パラダイムが用いることで、就学前の年齢の子どもが、心的事象を現実と区別して説明するという研究が盛んに行われるようになった。この「心の理論」の始まりは、Premack & Woodruff (1978) の "Does the chimpanzees have a theory of mind?" にある。彼らは、霊長類が他の個体の「心」の状態を推測しているかのような行動をとるという事実に対し、「心の理論」という考え方によって解釈することを提唱している。Premack らによれば、自己及び他の個体の意図や信念などといった「心」の状態を理解することができるならば、それは「心の理論」を持っていることになると考えられるというのである。その後、「心の理論」のパラダイムは、心の哲学、比較心理学、神経科学、精神病理学、行動科学、脳科学、ロボット工学、経済学、文学理論など数多くの分野において展開されてきている。近年の生涯発達の観点からは、成人期・高齢期の研究、そのほか、精神疾患事例における脳機能の賦活化関連の神経生理学的研究 (e.g., Senju, 2012) など、臨床心理学関連領域での研究においても展開されてきている。

「心の理論」パラダイムによる発達心理学の研究では、人は、心をもち、それはその人の信念、欲求、情動、意図の総体であると想定し、この想定を用いて、なぜ人がそのように行為するのかを説明し、何を行うか予測することができると考えられている。この「心の理論」パラダイムによる発達心理学の研究において、調査協力者である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て情報処理解釈するという表象 (representation) 操作である。「心の理論」の課題として、大変良く知られている課題に、「誤信念課題 (false belief task) (e.g., Wimmer & Perner, 1983)」がある。この課題は、他者の現実とは異なる誤った信念を理解できるかどうかという課題である。3歳頃の子どもは誤った回答をするものの、4歳頃から正答し始めて、5、6歳から7歳頃には十分に答えられるようになる (e.g., Flavell, 1999)。つまり、就学前児の段階では、他者の心の理解について信念の新しい概念、心的表

象、一般的な表象などの不足が考えられる (Flavell, 1988; Perner, 1991; Gopnik, 1993; Wellman et al., 2001)。「心の理論」の発達の影響要因については、実行機能 (executive function)、言語、環境、文化などの関連要因が示唆されている (e.g., Frye et al., 1995; Carroll, & Russell, 1996; Hughes, 1998a, b; Perner & Lang, 1999; Carlson, & Moses, 2001 ; 小川・子安, 2008 ; 東山, 2012 ; 古見・子安, 2012 ; 古見, 2013)。実行機能とは、モニタリングや思考や行動の制御を行っており、自己統制、抑制制御、プランニング、注意の柔軟性、エラーの修正、欺き、干渉への抵抗などを含むと考えられている。たとえば、実体的な心的表象を選んで、現実が目立った側面を抑制することを子どもに実行要求を課する課題がある。こうした実行機能は、「心の理論」の能力の表出や出現に影響を与えると考えられている (Russell, 1996; Carlson, & Moses, 2001)。また、言語は、「心の理論」の代表的課題である「誤信念課題」と有意な正の相関がある (e.g., Astington, & Jenkins, 1999)。そのため、子どもを対象とした研究では、言語を発達差の統制変数として、言語能力の課題に語彙課題を用いることが少なくない。語彙課題は、パターンの知識でも正答が可能な側面をもっているが、一方、Piaget の問答法による研究では、文脈の読み取りが求められる言語能力も求められる。言語発達に関連する「心の理論」研究に、自閉症児研究との比較検討が挙げられる。定型発達児が、誤信念課題に直観的に応答するのも関わらず、自閉症児は知的に理解して正答することがある (Happe, 1995; 別府・野村, 2005)。このような他者の意図の読み取りに困難を生ずることについては、文脈の情報を統合させて意味を読み取ることの障害だとされる (e.g., Happe, 1997)。これまでも、「心の理論」の発達の関連要因については、実行機能、言語発達の観点から多数の検討が進められてきているが、未だ明らかにはされていない。他者理解の研究は、従来の「心の理論」課題からだけでなく、感情理解の側面からの検討も数多く展開されてきている。そのなかで、「心の理論」の課題成績と感情理解の課題成績は発達の異なる関連性も示し

ており、他者の心的状態の理解の発達に異なった側面が存在する可能性が示されている (Dunn, 1995; Cutting & Dunn, 1999; 金崎, 1997; 東山, 2001)。「心の理論」研究にも他者理解に関して「Hidden emotion (他者が実際の気持ちと異なる表情をすることがあるかを判断)」という指標 (e.g., Wellman & Liu, 2004) があるが、他者が実際の気持ちと異なる表情をすることの理解は、言外の意味把握などの社会的文脈理解の発達に関連すると考えられる。表情の理解は、「心の理論」発達と感情理解の発達の両方に関連しているが、「心の理論」発達と感情理解の発達とは異なる道筋で発達していることも示唆されている (Cutting & Dunn, 1999)。そのため他者の心の理解の発達については、両者の関連を調べる研究がなされてきている。そこで、本研究では、他者の心の理解の発達に関する多面的理解を進めるため、因果推論が可能になり始めた前操作期終盤の5、6歳児の一般化された他者の感情理解の発達と、言語的能力の発達との関連、および、社会性の発達との関連を検討し、分析・考察する。5、6歳の年齢児は、Piaget では他者の視点取得が徐々に可能になることが特徴的な時期であり、また、他者情報を利用した情動推測が可能になることが示唆されて来ていることから対象とした。

目 的

他者の心的表象の操作がある程度可能であり、また、その発達的变化の過程にある前操作期終盤の5、6歳児 (年長児) において、仮想的場面における感情理解の発達差があるかどうか、また、言語的能力の発達、社会性の発達との関連があるかどうかを、つぎの1から3の予測をもって探索的に検討する。

1. 年長児は、未だ前操作期段階終盤であるため、正答率は、想定場面、一般的他者、それぞれの概念的な理解の困難さと関連するだろう。
2. 年長児の年齢高群 (H群) と年齢低群 (L群) では、前操作期段階終

盤の認知発達的变化が著しい発達期にあることから言語的能力得点の差は大きいだろう。それに比べ、年長児は、生活体験の共有性が高い同じ「年長クラス」に属することから、感情理解の発達差は小さいだろう。

3. 年長児の発達段階では、他者の個別的な感情理解と、集団適応に関する社会性の発達との関連は、あまり見られないだろう。

方 法

〔調査概要〕○調査協力者：年長児クラス幼児 33 人（年齢範囲：5 歳 11 ヶ月-6 歳 9 ヶ月、年齢平均 6 歳 5 ヶ月；男子 19 人、女子 14 人）。年齢高群（以下、H 群）14 人（年齢範囲：6 歳 6 ヶ月-6 歳 9 ヶ月；男子 8 人、女子 6 人）、年齢低群（以下、L 群）19 人（年齢範囲：5 歳 11 ヶ月-6 歳 5 ヶ月；男子 11 人、女子 8 人）。園児在籍園のベテラン保育者 1 人。

○調査形式：調査協力者（幼児）＝個別に調査を実施した（幼児が部屋に入ると、初めに調査者から名前をいって挨拶を行い、幼児に協力してもらえるかどうかを尋ねた。また、お話しの途中で困ったりすることがあったら、合図をしたり申し出たりするように依頼した。その後、言語的能力課題、感情理解課題の順で行った）。調査協力者（保育者）＝幼児の社会性の発達に関する質問紙を配布して実施した。調査時期：2017 年 1 月～3 月。

○倫理的配慮：調査実施に当たっては、調査協力機関所属長に口頭と書面にて調査に関して説明のうえ、口頭と書面にて承諾を得た。調査協力者（幼児）＝幼児の保護者に調査概要を調査協力機関の職員、および、書面によって説明の上、同意書を得られた園児に調査協力を依頼した。調査実施時の体調等による不安感、調査後の疲労による不安感の増減が考えられる場合、また、事前に不安な気持ちが生じたときは、手を挙げるなどで合

図をして教えてもらえるなど、申し出るように依頼をした。また、不安感を高めないように配慮し、必要が生じた際は、状況判断により中止することとした。心配な場合は、実施後に施設担当者等に連絡して事後フォローを図ることとした。また、保護者からの相談があった場合のフォローを機関に事前に依頼しておくと共に、心配な場合には連絡できるよう臨床心理士でもある実施責任者の連絡先を知らせ、実施した。調査協力者（保育者）＝口頭と書面にて調査概要を説明し、書面にて同意を得て実施した。

1. 感情理解の課題について

〔課題〕場面想定法による2場面について、「表情カード（Expression Card, Success Bell 社製）」のうち、他者（ストーリーの主人公）の表情を6枚から1枚を選択するカード選択方式。2場面は運動会の前と後になる。表情カードについては、よく知られる基本感情カテゴリー（e.g., Ekman P., & Friesen, W.V, 1978）を参考に課題内容に合わせて、「驚き」「喜び」「嬉しい・達成」「嫌悪」「恐れ・緊張」「悲しみ」の表情カードを用いた。得点化：正答1＝2点、正答2＝1点、それ以外：0点とした。「場面1」の正答1は「恐れ・緊張」、正答2は「嫌悪」、「場面2」の正答1は「喜び」、正答2は「嬉しい・達成」の表情カードとした。

〔手続き〕はじめに、調査者が自己紹介をする。その後、調査の課題実施についての協力を依頼して、「いいよ」「うん」などの返事を確認できた場合には、先に進めることとした。途中でも困ったりしたことがあったら、「言葉」、「合図」で教えてもらえるように依頼した。〔課題の実施〕(1) 事前課題：「このお顔は〇〇の気持ちを表しているお顔です」と提示した後、6枚のカードを提示して、「このなかで、〇〇の気持ちを表しているお顔はどれでしたか。指でさしてください。」と尋ねた。指定のカードを選んだ場合には、「そうだったね」と確認した。異なるカードを選択した場合には、「〇〇の気持ちのときって、どんなときかな」といい、例示して、

再度、ランダムに提示したカードの選択を促した。参加児の全員が2回までで正答した。(2) 感情理解課題(本課題):「場面1」、「場面2」の2つの場面、それぞれで他者に見立てたクマのぬいぐるみの気持ちを表す「表情カード」を選択するよう求めた(「場面1」:かけっこのある運動会の前日、「場面2」:運動会当日のかけっこ後)。○「場面1」の教示:「明日は幼稚園の運動会です。クマさんはかけっこで転ばないかと心配しています。いま、クマさんはどんな気持ちかな。クマさんの気持ちを表しているカードを選んでください」。○「場面2」の教示:「さて、つぎの日、運動会のかけっこが、無事終わりました。いま、クマさんはどんな気持ちかな。クマさんの気持ちを表しているカードを選んでください」。

2. 言語的能力の課題について

[分析項目] ここでは、言語的能力の課題について、類推思考に関連する4項目(反対類推3項目・共通点1項目)と短期記憶に関連する4項目(数詞の復唱2項目・数詞の逆唱2項目)により構成し分析項目とした。これらの項目は、小沢(2018)において「心の理論」発達との関連が示唆されたことから用いることとした。※各質問項目は田中・ビネーVより抜粋して構成した。ビネー式の知能検査は、ビネーが知能を一つの統一体として捉えた知能観に基づいて開発されている多角的な総合検査である。一般的な知能検査としての施行において子ども自身も負担が少ないとされている。本研究では、質問項目ごとの各能力の絶対的な値を捉えるのではなく、他者との応答関係で把握される言語的能力の発達を相対的に捉えることを目的としている。実施時の子ども自身への負担の軽減も考慮し、ビネー式の課題からの質問項目の構成とした。

3. 社会性発達の課題について

社会性発達の測定を保育者の協力を得て行った。調査協力者の保育者は、年長児幼児を入園以来よく知っているベテラン保育士である。質問項目内

容は、幼児の園活動における行動についての7項目であり、それを4段階
評定（「まったくあてはまらない」、「あまりあてはまらない」、「ややあて
はまる」、「非常にあてはまる」）で求めた。社会性発達尺度は、「社会的ス
キル」得点と「人気度」得点により構成される教師評定用尺度を用いた
（cf., Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, &, Hanish, 1993;
森野, 2005）。○「社会スキル得点（4項目）」：「①たいていお行儀がよい」、
「②場面に応じてたいてい適切に行動できる」、「③自分の言動が原因でよ
くトラブルをひきおこしている（逆転項目）」、「④他者への働きかけや応
答の仕方が年齢の子ども達に比べてとてもすぐれている」。○「人気得点
（3項目）」：「①ともだちをつくりにくい（逆転項目）」、「②たくさんのと
もだちがいる」、「③同年齢の子どもたちから好かれている」。

結 果

1. 感情理解得点について

結果を Figure 1 に示す。「恐れ・緊張」表情カードの選択者は11人、
「嫌悪」「喜び」は8人であった。それぞれの「表情」選択の頻度の偏りは
有意傾向だった（ $\chi^2(5) = 9.73, p < 0.1$ ）。「場面1」と「場面2」でも、
「驚き」の表情カードを選択したものは誰もいなかった。「喜び」は21人、
「嬉しい・達成」は8人だった。それぞれの「表情」選択頻度の偏りは有
意だった（ $\chi^2(5) = 23.80, p < 0.01$ ）。なお、「場面1」「場面2」とも、チャ
ンスレベルの期待値（5.5人）を越えた。「場面2」は、「場面1」よりも、
正答とした特定の表情への選択人数が集中していた。また、「場面1」と
「場面2」の得点間には有意な差が示された（ $F(1, 28) = 4.20, p < 0.05$ ）。

2. 言語的能力の得点について

結果を Table 1 に示す。年長児（5歳11ヶ月—6歳9ヶ月）において、
言語的能力課題の得点の高群（H群）と低群（L群）の平均値の間の差は

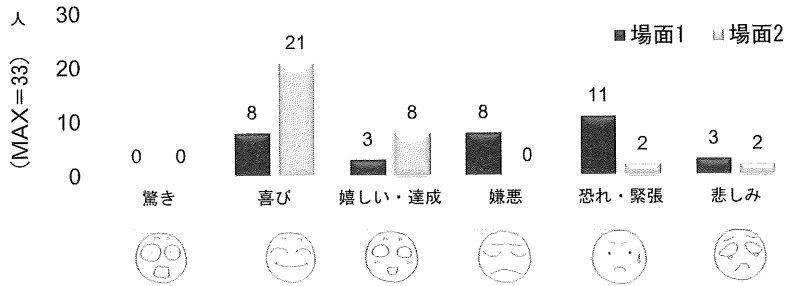


Figure 1 感情理解得点

(場面1：運動会前日かけっこ前、場面2：運動会当日のかけっこ後)

Table 1 言語的能力課題 (言語得点 H/L 群)

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
言語的能力	得点H群	5.92	0.79	5	8
	得点L群	3.33	0.80	2	4
	計	4.27	1.48	2	8
類推思考	得点H群	2.58	0.67	2	4
	得点L群	1.48	0.68	0	2
	計	1.88	0.86	0	4
短期記憶	得点H群	3.33	0.49	3	4
	得点L群	1.86	0.73	0	3
	計	2.39	0.97	0	4

2.59 だった (得点範囲：0—8)。「類推思考 (4 項目)」、「短期記憶 (4 項目)」では、1.10、1.47 だった (得点範囲：0—4)。なお、ここでは、学童期以降等の習熟度別クラスを想定して、年長児クラス内の言語的能力得点の H 群と L 群とした [H 群：12 人 (男子 5 人、女子 7 人)、L 群：21 人 (男子 15 人、女子 6 人)]。また、統計的には、 $M \pm 1SD$ を高低の閾値にするのが一般的であるが、一定数の各群の人数を確保するため $1/2SD$ を採用した群分けによる [H] 群の [L] 群の結果を付加する。[H] 群と [L] 群では、言語的能力、および類推思考と短期記憶に有意な差が示された ($F(1, 17) = 177.41$, $F(1, 17) = 26.87$, $F(1, 17) = 34.91$, いずれも、** $p < 0.01$)。

3. 感情理解得点の発達差について

結果を Table 2、Table 3 に示す。「場面 1」と「場面 2」の感情理解得点を合計したとき、6 歳 6 ヶ月から 6 歳 9 ヶ月の年齢高群 (H 群) と、5 歳 11 ヶ月から 6 歳 5 ヶ月の年齢低群 (L 群) に、発達の有意な差は示されなかった (Table 2)。また、「場面 1」と「場面 2」の問いを独立した問いとして捉えたときにも、「場面 1」に年齢 H 群と年齢 L 群で有意な差が示されなかった (Table 3)。なお、上述の言語的能力得点の H 群 L 群間に感情理解得点の頻度の偏りは示されなかった。カード選択者ごとの特徴としては、「場面 1」「場面 2」とも、「悲しみ」のカード選択者は、言語的能力得点 H 群のみであることが挙げられた。

4. 感情理解と言語的能力、および社会性発達との関連について

結果を Figure 2、Table 4 に示す。年齢との相関関係において、類推思考のみが、ある程度、強い相関を示した ($p < 0.05$)。感情理解、言語的

Table 2 感情理解得点 (場面 1、場面 2 の総計)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	
年長児 (n=33) (Max=4)	2.36	1.32			
年齢H群 (n=14)	2.14	1.29	1	0.68	ns
年齢L群 (n=19)	2.53	1.35			

Note. ns : not significant

Table 3 場面 1、場面 2 ごとの感情理解得点の平均値 (Max=2)、および標準偏差と年齢 (H/L 群) の差

	場面 1				場面 2			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>
年長児 年齢H群 (n=14)	0.71	0.83	1	0.57 ns	1.50	0.65	1	0.01 ns
L群 (n=19)	0.95	0.91			1.53	0.77		

Note. ns : not significant

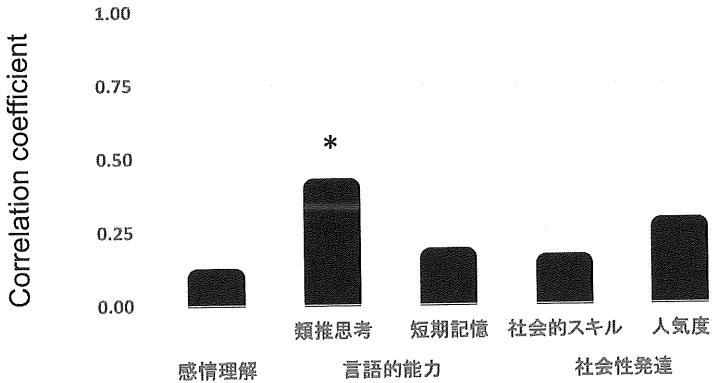


Figure 2 年齢と感情理解、言語的能力、社会性発達との相関 (n=33)

Note. 値は絶対値表示 (感情理解項目のみがマイナス値)。
は無相関の検定で有意である (相関が存在する) を示す。 $p < 0.05$.

Table 4 感情理解、言語的能力、社会性発達との偏相関：
制御変数は言語的理解力 (H 群/L 群)

	感情理解	言語的能力		社会性発達		
		類推思考	短期記憶	社会的スキル	人気度	
感情						
言語的能力	0.12					
類推思考	-0.07	0.68**				
短期記憶	0.23	0.66**	-0.10			
社会性発達	0.03	-0.27	-0.33†	-0.02		
社会的スキル	0.12	-0.30†	-0.28	-0.12	0.95**	
人気度	-0.09	-0.19	-0.34†	0.10	0.93**	0.77**

Note. *は無相関の検定で有意である (相関が存在する) を示す。** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, † $p < 0.05$

能力 (短期記憶)、社会性発達 (社会的スキルと人気度) の各項目は、年齢と弱い相関を示した。なお、類推思考は、短期記憶とある程度の強さの相関を示していた ($p < 0.10$)。また、言語的能力 (H 群/L 群)、性別 (男/女) を制御変数とした際の偏相関分析の結果、言語的能力の類推思考のみと、社会性発達と、社会性発達の人気度との間で有意傾向を示した ($p < 0.10$)。

場面ごとでは、「場面1」で、正答とした表情カード（正答1：「恐れ（緊張）」）の選択群と非選択群の間で、「社会性発達」の得点の「同年齢の子どもたちから好かれている」に有意な差が示された（ $F=4.89, p<0.05$ ）。しかし、感情理解得点と言語的得能力得点、社会性発達得点とでは、短期記憶のみと弱い正の相関を示した。その他では、ほとんど相関がない結果が示された。

考 察

1. 感情理解の発達に関連して

本研究では、Piagetの思考の発達段階の前操作期終盤にあたる5、6歳児を対象に、場面想定法による感情理解課題を行った。2つの場面（場面1と2）とも、正答とした表情の選択者数は、チャンスレベルの期待値を超えていた。とくに、「場面2」には、正答とした表情に選択者数が集中する特徴が見られた。「場面1」が、行動を起こす以前の段階における他者の心の状態の理解を求めているのに対して、「場面2」では、「かけっこ」という具体的な行動の直後の他者の心の状態の理解を求めている。このことから、具体的な行動を伴わない経過的段階での他者の心の状態の理解の難しさと関連するものと考えられる。また、「場面1」「場面2」とも、「驚き」の表情カードを選択した者は、年長児全体で誰もいなかった。「驚き」の表情とは、何かしらの直前に起きた具体的な事象との関連によって引き起こされるものであることから、「場面1」では直前に具体的な事象がないこと、「場面2」では直前の具体的な事象（かけっこ）は、通常驚きを引き起こすものではないために除外されたと考えられる。したがって、他者の理解の促進は、一般的な他者において具体的な行動を伴うかどうかと関連すると考えられる。5、6歳児でも具体的な行動が伴えば、多くの者が理解できること、具体的な行動を伴わない場合の他者の理解では、より多くの場面の情報が必要であることが考えられる。予測1（年長児は、

未だ前操作期段階終盤であるため、正答率は、想定場面、一般的他者、それぞれの概念的な理解の困難さと関連するだろう)については、想定場面の一般的他者が具体的な行動を伴うかどうかという困難の程度が、正答率に影響すると考察される。

2. 言語的能力の発達に関連して

言語的能力得点(「類推思考」、「短期記憶」)に関し、高群(H群)と低群(L群)の間に一定の差が示された。したがって、予測2(同じ年長児クラスの幼児の間でも、言語的能力には発達差があり、言語得点高群と言語得点低群には有意な差があるだろう)に関する発達差があることが示唆された。年長児(5歳11ヶ月-6歳9ヶ月)の年齢範囲でも、言語的能力の一定の発達差が認められた。言語的能力の下位カテゴリーとした「類推思考(4項目)」、「短期記憶(4項目)」のどちらかだけに発達差が見られるのではなかった。しかし、感情理解と言語的能力の関連性は明らかにならなかった。ただし、「場面1」では、「恐れ(緊張)」選択/非選択群と、「社会性発達」得点のうちの「同年齢の子どもたちから好かれている」の関連が示唆された。他者の感情理解と社会性発達が関連することは、言語発達の要素とも関連している可能性が考察される。また、「場面1」「場面2」とも表情カードの選択において、「悲しみ」の選択者は言語的能力得点H群のみだった。このことは、言語的能力の発達過程では、他者の目に見えない内面の気持ちに向けた感情理解の取り組みが進展しているかもしれないことが考えられる。また、ここでの感情理解課題では、状況情報の理解も併せて求めているため、言語的能力発達との直接的な関連が示されなかったことも考えられる。

3. 感情理解、言語的能力、および社会性の発達

予測1(年長児は、未だ前操作期段階終盤であるため、正答率は、想定場面、一般的他者、それぞれの概念的な理解の困難さと関連するだろう)

については、年長児間の発達差は示されなかったことから、場面1と場面2の想定場面としての特質—具体的行動が明確であるかどうか、概念的思考の発達と関連したものと考えられた。予測2（前操作期段階終盤の認知発達の変化が著しい発達期であることから、年長児間でも、言語的能力得点の差は大きいだろう。それに比べ、生活体験の共有性が高い同じ年長クラスであることから、感情理解の発達差は小さいだろう）については、本研究の年長児クラスの幼児の間では、年齢H/L群の間に、感情理解得点に差は見られなかったが、言語的能力得点間の発達差は認められた。ここからは、前操作期段階終盤の幼児では、言語的能力と、想定場面においての一般的他者の感情理解とは直接的には関連していないことが示唆されると考える。また、予測3（年長児クラスの発達段階では、他者の個別的な感情理解と、集団適応に関する社会性の発達との関連は、未だあまり見られないだろう）については、先行研究で、他者理解に関する課題としての「心の理論」と社会性の発達に関し、5歳以上では、「心の理論」が発達していると人気がある傾向であることが報告されている（Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002）。また、森野（2005）によれば、「心の理論」が発達している者ほど、社会的スキルも高いという傾向（年長）、また、有意傾向だが、社会的スキルも高い（年中）ことが確認されている。ただし、この傾向は、感情理解が発達している場合にみられなかったという。本研究でも、社会性発達が必ずしも他者の感情理解と関連しないことが示された。つまり、他者理解を問う場合も、認知的な理解なのか、感情的・心情的理解なのかが、正答を可能にするかどうかを左右することが考察される。

まとめ 本研究では、他者の心の理解の発達について、感情理解に焦点を当て取り上げた。感情理解については、幼児は、一般化された他者を対象としたものよりも、具体的な他者の方が、より早期に怒りと悲しみの原因について区別を行えると考えられている（Dunn&Hughes, 1998; Hughes & Dunn, 2002）。また、表情の理解は、「心の理論」発達と感情理解の発

達の両方に関連しているが、「心の理論」発達と感情理解の発達とは異なる道筋で発達していることも示唆されている (Cutting & Dunn, 1999)。

前操作期終盤の発達段階にある年長児を対象とした本研究では、他者の心の感情理解について、他者が一般的な他者であっても、想定場面の前後の行動、事象との関連から、理解を進めることができることが示唆された。また、隠れた内面的な感情にあたる「悲しみ」の表情カード選択者が言語的能力得点が高い群のみであったことを考えると、5、6歳児では、他者の心の内面的理解とは、言語的能力の発達と関連がある可能性が考えられる。また、他者の心的状態の理解（ここでは明日の運動会のかげっこで転ばないか心配している気持ちをもっていること、その時どんな表情をするかを理解できること）して、表情を推測することと「同年齢の子どもから好かれている」との関連が示唆されたことは、幼児同士でも他者の心の状態の推測と他者の表情の関連付けが好ましいとしていることが考えられる。

今後の課題 本研究では、前操作期終盤の発達段階にある年長児の他者理解に関して、感情理解と言語的能力、社会性発達について、その関連性に関し言及した。また、感情理解と言語的能力は直接幼児を対象としたものであったが、社会性発達については、ここでは、保育者一人の立場からの回答であり、感情理解と言語的能力、感情理解と社会性発達との関連性を、今後言及してくためには、幼児を対象とした社会性発達の課題の実施等が必要となる。感情理解課題では場面想定法による回答を求めたが、一般的な他者は縫ぐるみを使用し、その他の他者の特性情報については直接言及していない。他者の特性情報の条件間の比較によって検討することも、課題である。その際にも同質の条件の中で、他者理解、他視点取得の課題と感情理解、社会性発達に関する課題を実施し、多面的に検討されることがより望ましい。さらに、保育指導などの視点から、場面への適応、他者との関係づくりについて、とくに年長児段階になると性差が表れるなど、指導で重視される観点との関連が考えられる。したがって、年中児段階等と

の比較検討し、その発達期の特徴を明らかにし、保育指導法、発達支援の方法と関連した提案をしていくことも課題である。

謝辞 本研究の調査に、ご協力頂きました皆さまに対して、心より深く感謝申し上げます。

追記 本研究は、公益社団法人日本心理学会第82回大会（2018年度）にて発表した内容の一部を修正・加筆して報告している。

引用・参考文献

- ・朝生あけみ (1987). 幼児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、1、33-40.
- ・赤木和重 (2004). 1歳児は教えることができるか：他者の問題解決困難場面における積極的教示行為の生起 発達心理学研究 15、3、366-375
- ・Astington J, Jenkins J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- ・Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21 37-46
- ・Baird, & Astington, J. (2004). The role of mental-state understanding in the development of moral cognition and moral action. In: J, Baird; B, Sokol, editors. *Mind, moral, and action: the interface between children's theories of mind and socio-moral development*. Jossey-Bass; San Francisco, 37-49.
- ・別府 哲・野村香代 (2005). 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか: 「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較
発達心理学研究、16、57-264.
- ・Borke, Helen. (1975). Piaget's Mountains Revisited: Change in the Egocentric Land-Scape. *Developmental Psychology*, 11, 2, 240-243.
- ・Carlson & Moses (2001). Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. Article in *Child Development*, 72, 4, 1032-53
- ・Carroll, JM, & Russell, JA. (1996). Do facial expressions signal specific emotions? Judging emotion from the face in context. *Journal of Personality and Social Psychology*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 2,

205-218.

- Cutting AL, & Dunn J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*. 70, 4, 853-865.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, 9, 2/3, 187-201.
- Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, &, Hanish (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 5, 1418-1438.
- Ekman P., & Friesen, W.V. (1978). Facial action coding system: A technique for the measurement of facial movement. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Fantz, R.L. (1961). The origin of form perception. *Scientific American*, 204: 66-72.
- Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.). *Developing theories of mind* (pp. 244-267). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: Children's Knowledge about the Mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Frye D., Zelazo P.D., Palfai T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10, 4, 483-527.
- 古見文一・子安増生 (2012). ロールプレイ体験がマインドリーディングの活性化に及ぼす効果 心理学研究、83、18-26.
- 古見文一 (2013). ロールプレイ体験がマインドリーディングの活性化に及ぼす効果の発達の研究 発達心理学研究、24、308-317.
- 古見文一・小山内秀和・大場有希子・辻えりか (2014). 他児の知識状態や自己の役割が幼児の発話の変化に及ぼす影響：絵本の読み聞かせ場面を用いて 発達心理学研究、25、313-322.
- Gopnik, A (1993). How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 1, 1-14.
- Happé, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 3, 843-855.

他者理解の発達における感情理解と言語的能力、及び社会性との関連性

- Happé, F. G. E. (1997). Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. *British journal of developmental psychology*, 15, 1, 1-12.
- Happé, F.G.E. (1994). *Autism: an introduction to psychological theory*. University College London. UCL Press (ハッペ、F. 著、石坂好樹・神尾陽子・田中浩一郎・幸田有史 (訳) (1997). 自閉症の心の世界、星和書店).
- Hughes C. (1998a) Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 2, 233-253.
- Hughes C. (1998b). Finding your marbles: does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind? *Developmental Psychology*, 34, 6, 1326-1339.
- Hughes C, & Dunn J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*. 34, 5, 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, 4, 515-535
- 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- 京都大学基礎物理研究所研究会報告書 (Y ITP-W -06-02) 物性研究、88、4、552-563.
- 子安増生・服部敬子・郷式 徹 (2000). 「心の理論」獲得前後の他者の心の理解過程：事例分析による検討 京都大学大学院教育学研究科紀要、46、1-25.
- 金崎香織 (1997). 幼児期における他者感情推論の研究—「誤信念理解」と「感情推論」の関連性— 福岡教育大学心理科卒業研究発表論文集、4、11—12.
- 近藤龍彰 (2014). 幼児は「他者の情動がわからない」ことがわかるのか？ 発達心理学研究、25、242-250.
- Liu, D., Gelman, S. A., & Wellman, H. M. (2007). Components of young children's trait understanding: Behavior-to-trait inferences and trait-to-behavior predictions. *Child Development*, 78, 1543-1558.
- 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、1、36-45.
- Myowa-Yamakoshi M, Scola C, Hirata S (2012). Humans and chimpanzees attend differently to goal-directed actions. *Nature Communications* 3, 693.
- 小沢日美子 (2015). 大学生男女における「心の理論」と他者性：誤信念課題と意

図理解課題、九州共立大学総合研究所紀要、8、49-57.

- 小沢日美子 (2018). 他者理解の発達における「theory of mind」形成の意味－社会環境学的検討 尚絅大学研究紀要 A.人文・社会科学編、50、83－93.
- 小沢日美子 (2014). 「心の理論」発達の測定課題を5事例から再考する 九州共立大学総合研究所紀要、7、37-42.
- Perner, J. (1991). *Learning, development, and conceptual change. Understanding the representational mind.* Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Piaget, J. (1926). *La Représentation du monde chez l'enfant.* Paris, Félix Alcan.
- Piaget, J. (1963). Le development des perceptions en fonction de l'age. In Fraisse, P. et Piaget, J. (Eds.) *Traite de psychologie experimentale. VI. La Perception.* Paris: Presses Universitaires de France (ピアジェ (著)、久保田正人 (訳) (1971). 現代心理学 VI、知覚と認知 第1章、知覚の年齢による発達、白水社).
- Piaget, J. (1956). Les stades du developpement intellectuel de l'enfant et de l'adlescent. In P.J. Osterrieth, J. Piaget, R. De Saussure, J.M. Tanner, H. Wallon, R. Zazzo, B. Inhelder, et A. Rey. *Le problem des stades en psychologie de l'enfant* (pp. 33-42). Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). *La representation de l'espace chez l'enfant.* Presses, Universitaires de France (Piaget, J. & Inhelder, B, Translated by F.J. Langdon & J.L. Lunzer, (1956). *The child's conception of space.* W. W. Norton & Company).
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 4, 515-629.
- Senju, A. (2012). Spontaneous theory of mind and its absence in autism spectrum disorders, *Neuroscientist*, 18, 2, 108-1013.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant.* New York: Basic Books. (神庭靖子・神庭重信 (訳) : 乳児の対人世界 : 理論編、岩崎学術出版社、1989).
- 新版 K 式発達検査研究会 (編) (2008). 新版 K 式発達検査法 2001 年版一標準化資料と実施法.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 4, 545-564.

他者理解の発達における感情理解と言語的能力、及び社会性との関連性

- 東山 薫 (2001). 4, 5 歳児における心の理論－誤信念課題と感情理解との関連
聖心女子大学大学院論集、23、160-140.
- 東山 薫 (2012). 「心の理論」の再検討 - 「心の理論」多面性の理解とその発達
の関連要因 - 、風間書房.
- Wellman HM., Cross D., & Watson J. (2001). Meta-analysis of theory-of-
mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72, 3,
655-684.
- Wellman & Liu (2004). Scaling of Theory - of - Mind Tasks. *Child
Development*, 75, 2, 523-541.
- 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.

—
—
—
—