九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

生後2年目後半における自他分化と社会的情動の関連性についての検討

久崎, 孝浩
九州大学大学院人間環境学府

https://doi.org/10.15017/3570

出版情報：九州大学心理学研究. 5, pp.53-63, 2004-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院
バージョン：
権利関係：

Kyushu University Psychological Research
2004, Vol.5, 53-63

生後２年目後半における自他分化と社会的情動の関連性についての検討

久崎　孝浩[1)]　九州大学大学院人間環境学府

The relation between self-other differentiation and social emotions in the latter half of the second year

Takahiro Hisazaki (*Graduate school of human-environment studies, Kyushu university*)

This study examined how self-other differentiation related to embarrassment and empathy in the latter half of the second year and what type of parenting related to self-other differentiation, embarrassment, and empathy. Self-other differentiation task was administered to 18- to 24-month-olds. In this task, they had to imitate pretend actions modeled at a level that was in proportion to complexity of the actions, and the measure was the highest level in their imitation. Their parents provided information on children's tendency to embarrass and empathize and parental tendency to practice some types of parenting. Results suggested that self-other differentiation level negatively related to tendency to embarrass and positively related to tendency to empathize. Moreover, children's tendency to empathize was positively correlated only with parents' inducing another child to tell the reason for his/her failure that was witnessed by their own child. As a result, it is indicated that empathy was aroused at higher self-other differentiation level in contrast to embarrassment and that observation learning of parental behaviors led to child's empathic reactions.

Keywords: self-other differentiation, embarrassment, empathy, parenting

人は加齢に伴い，自己および他者に関する様々な知識を獲得していく。発達初期の乳児でさえ自他の知識を有し（e.g., Meltzoff & Moore, 1995; Rochat, 2001; Tomasello, 1993），感覚様相間（例えば視覚と内部受容感覚）での時間的随伴性探知や空間的照合あるいは過去の鏡経験によって自他像を明確に弁別することが明らかになっている（e.g., Bahrick, Moss, & Fadil, 1996; Rochat & Striano, 2002）。

生後２年目における自他分化

生後２年目になると乳児はこうした知覚的な自他像の弁別だけでなく，自他のその他の様々な側面における相異を見出していく。例えば，生後９ヶ月頃までは自己鏡像よりも他者の映像に対して注視や特異な反応を多く示す（Bahrick et al., 1996; Rochat & Striano, 2002）が，１歳を過ぎてからは他者の映像よりも自己鏡像を長く注視するようになる（Nielsen, Dissanayake, & Koshima, 2003）。そして，そのような子どもは，鏡を見ながら自分の額についているステッカーを自ら取り除くこと，いわゆる自己鏡像認知課題の解決も可能になる（Nielsen et al., 2003）。さらに，自己鏡像認知の成立した１歳過ぎの子どもは未成立の子どもよりも，他者が自己の行為を模倣していることに気づきやすく，双方で模倣し合う時間が長くなったり（Asendorpf & Baudonnière, 1993; Asendorpf, Warkentin, & Baudonnière, 1996），他者がモデル提示した振り行為を多く遂行したり（Lewis & Ramsey, 1999），他者が悲しんでいるのを見てその他者に対して多くの慰めや援助をしたりするようになる（Bischof-Köhler, 1988）。こうした知見から，子どもは１歳半ば頃から，自己（の行為）を再帰的（recursive）に理解していくとともに，他者の行為に敏感になり，自己とは異なる他者独自の意図，欲求，情動といった内的状態を理解していくことが窺える。

こうしたプロセスは，自己とは異なる主体として他者を理解すること，すなわち，“自他分化（self-other differentiation or decenteration）”と言われる（e.g., Fein, 1981; Piaget, 1962）。その発達段階は以下のように想定されており，大人がモデル呈示した振り行為を子どもに摸倣させる手続きによってその発達段階がほぼ実証されている（Brownell & Carriger, 1990）。

レベル１：自己とは独立した主体として他者を理解・表象化していない（生後12～15ヶ月）。

レベル２：自己の行為の受け手として他者を理解・表象化しているが，未だ十分に自己とは独立の主体として他者を理解していない（生後15～20ヶ月）。

[1)] 本論文の作成にあたり，大神英裕教授ならびに橋彌和秀助教授に御指導いただきました。ここに厚く御礼申し上げます。また，研究に協力してくださった子どもたちやその保護者，実験を手伝っていただいた保育園の先生や院生・学部生の皆様に，心より感謝申し上げます。

レベル3：自己とは異なる欲求を有する能動的主体として他者を理解・表象化している（生後20～24ヶ月）。

レベル4：自己とは異なる行為や欲求を有するだけでなく，第3の他者と社会的交渉をする主体として他者を理解・表象化している（生後24ヶ月以降）。

こうした自他分化の発達は，社会的情動（social emotion）[2]の出現からも窺い知ることができる。例えば，自己鏡像認知の成立した1歳後半の子どもは未成立の子どもよりも，自己が他者に露呈される場面で“テレ”を多く示したり（Lewis, Sullivan, Stanger, & Weiss, 1989），他者が苦痛にある場面で既に述べた“共感”的反応を多く示したりする（Bischof-Köhler, 1988）[3]。これらの知見は，自己の再帰的理解が進展するに従って他者理解も深まっていることを窺わせる。しかしよく考えてみると，自己鏡像認知は自己に限定した理解を把握するものであり，他者理解とテレや共感との直接的な関連性を検討している訳ではない。テレや共感が本質的にどのような他者理解を基盤に生起するかを検討する必要があるだろう。そこで次に，テレと共感の生起プロセスについて考えたい。

テレと共感の生起プロセス

情動は一般に，ある事象に対する認知的評価（cognitive appraisal）に基づいて生起するとされる（e.g., Lazarus, 1991）。それならば，テレは自己（の行為）が露呈される状況でどのような認知的評価のもと生起するのであろうか。おそらく，他者あるいは対象の中に映し出された自己（の行為）を予期せぬものと評価したときにテレが生起すると考えられる。したがって，“自己の行為を受けて反応する主体として他者を理解”する段階では，その他者に自己を知覚する傾向が高く，テレを生起するようになると想定される。しかし，自己とは異なる行為・欲求をもつ主体として他者を理解する段階に至ると，その他者に自己を知覚する傾向は低くなり，テレをあまり生起しなくなると考えられる。

一方，共感は一般に，他者の苦痛を目撃する状況で生起する（Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992）。そして，過去に他者の慰撫行動によって自己の苦痛が低減したから，自己の慰撫行動によって他者の苦痛も低減するに違いないという評価のもとで表出されると考えられている（Lewis, 1992; Perner, 1991）。こうした評価のあり方は他者の立場に立って自己の経験・知識を適用するという“模擬（simulation：Harris, 1991, 1992; Johnson, 1988）”に基づく。しかし，他者の立場に立とうとするためには，そうした模擬だけでなく，自己の知識とは独立に，他者はどのような内的状態にあるのか，そして他者はそれゆえに自己にどのようにして“欲しい”のかを推測するような他者の知識も必要だろう。したがって，“自己とは異なる欲求をもつ主体として他者を理解”する段階に至って，共感を生起するようになると想定される。

社会的要因

ところで，自他分化あるいは自他理解は社会・文化の中で発達するものであると考えると，当然それは社会的環境の影響を大いに受けるであろう。これに関しては，これまでに愛着との関連性が検討されてきた（e.g., Lewis, Brooks-Gunn, & Jaskir, 1985; Pipp, Easterbrooks, & Harmon, 1992; Schneider-Rosen & Cicchetti, 1984）。Pipp et al.の研究（1992）を例に挙げれば，その結果は，1～3歳の子どものうちでも特に18ヶ月児で，愛着の安定している子どもの方が自他の主体的側面と客体的側面のどちらにおいてもより複雑な理解を示すというもので

---

[2] 社会的情動とは，テレ（embarrassment），共感（empathy），羨望（envy），恥（shame），罪悪感（guilt），誇り（pride）などの情動を指す。Barrett（1995; Barrett & Campos, 1987）は，これらの情動を，他者との関係と緊密に関与し，対人的機能を有することを強調して，社会的情動と呼ぶ。Lewis（1992, 1999）やTangney（1999）は，自己概念のような複雑な認知プロセスが絡むことから，これらの情動を自己意識的情動（self-conscious emotion）と呼ぶ。いずれにしても現代において，これらの情動は，喜び，悲しみ，恐れ，怒りなどの基本的情動とは構造的，機能的，発達的に異なるものとされている。

また，本論では敢えてembarrassmentをテレと記述した。情動発達という観点でLewis（1992, 1995）は，embarrassmentを，自己が公に晒されることで生起するもの（1歳半頃に出現するもの）と，自己に対する否定的な評価によって生起するもの（2歳半頃に出現し，マイルドな恥として表出されるもの）とに区別している。また，本邦の感情語分類という観点で菅原（1991）は，羞恥に関する感情語の因子分析の結果，ハジとテレという2因子を見出している。さらに，ハジとテレそれぞれにかかわりの深い事例を分析したところ，ハジは他者から否定的な評価を与えられる場面に，テレは（良くも悪くも）本来の自己像とは少し異なる印象が他者に示された場面に関連していた。以上から，Lewis（1992, 1995）が言う前者のembarrassmentは菅原（1991）が示したテレに相当すると考え，テレという語を適用した。

[3] Lewis et al.（1989）では，自己の身体の一部を持続的に触りながらあるいはその直後に，他者から視線を逸らせて微笑むことを，テレの表出としている。Bischof-Köhler（1988）は，他者に悲しみに接した際の子どもの様子を，(a)他者に接触して慰撫（他者の悲しみの原因を取り除こうとするなど）するタイプ，(b)他者に接触するが間接的に他者を慰撫（自分の母親の注意を他者に向かせるなど）するタイプ，(c)他者に接触するが他者に何もしないタイプ，(d)他者の悲しみに無関心なタイプ，に分けて検討している。本論では，(a)や(b)を共感的反応として記述した。

[4] Pipp, Fischer, & Jennings（1987）は，自他理解を，主体的側面の理解と客体的側面の理解に分けて，その精度を測る尺度を考案している。主体的側面の理解レベルは，レベルに比例して複雑化する振り行為を実験者がモデル提示して，それを自分自身あるいは他者に対して行うか否かによって測定される。客体的側面の理解レベルは，自他の鏡映像による認知課題と，自他の空間的位置，名前，所有物，家族，性別に関する質問によって測定される。

あった[4]。この結果は，親の関わりの中でも特にその感受性と応答性（Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1988）によって形成された相互交渉のパターンが，自他理解に促進的あるいは阻害的に作用する可能性を窺わせる（Pipp, 1993）。しかし，こうしたメカニズムは推測の域を出ないものであり，具体的に親のどのような関わりが自他分化と関連するかを検討する必要はある。

また，テレや共感は対人関係の中で生じる情動であるから，当然，社会的環境の影響を受けるだろう。共感と社会的環境との関連性はこれまでに多く検討されてきた（e.g., Crockenberg, 1985; Robinson, Zahn-Waxler, & Emde, 1994; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979）。その知見を以下にまとめておく。共感しやすい子どもの親は（1）愛情豊かで感受性・応答性が高い（Robinson et al., 1994; Zahn-Waxler et al., 1979），（2）否定的な情動を子どもにあまり向けない（Crockenberg, 1985; Robinson et al., 1994），（3）言語的禁止をあまりせず，感情を込めて説明する（Zahn-Waxler et al., 1979）。しかし，こうした親の特性が明らかになっても，子どもは自己の要求がある程度満たされているために他者の要求に注目・応答しやすいのか，それともそうした親の行動をモデル学習して他者に応答しているかは分からない（e.g., Barnett, 1987; Eisenberg & Mussen, 1989）。それは，これまでの研究が結局，親の関わりにおける包括的な特性のみに注目してきたからと考えられる。そこで，どのような状況でのどのような親の関わりが子どもの共感しやすさに関与するかを詳細に検討してみる必要がある。

一方，乳幼児におけるテレと社会的環境との関連性はこれまでに検討されていない。しかし，テレの生起状況を考えれば，親が子どもに注目したり，様々な事象を帰属させたりすることが多い場合，その子どもはテレを生起しやすくなることが想定される。そこで，親の関わりがテレに及ぼす影響についても詳細に検討してみる必要があるだろう。

ところで，親の関わりについての詳細な検討において，どのような場面の親の関わりを把握するかが問題となる。それに関して，子どもは，１歳半ばを過ぎると他者の意図を理解しながらも自己の意図をはっきりと主張することが増え（伊藤・麻生，1997），思いもかけず何らかの失敗をして泣いたり，他者との葛藤の末，その他者を泣かせたりする場面も増えることが考えられる。そうした場面での親の具体的な関わりを把握すれば，親の関わりと子どもの自他分化，テレ，共感との関連性を見出せるだろう。

本研究の目的

以上より本研究では，以下の目的のもとで調査した。

１．自他分化とテレおよび共感との関連性について以下の仮説を検討する。テレは自己の行為を受けて反応する主体として他者を理解・表象化可能な段階で多く生起されるが，共感は自己と異なる欲求をもつ主体として他者を理解・表象化可能な段階で多く生起される。

２．子どもが失敗したり他児を泣かせたりした場合の親の具体的な関わりを調査し，それと自他分化，テレ，共感との関連性を検討する。

方　　法

実　験

子どもの自他理解を調べるために２つの課題を準備した。一つは，子どもが自己とはどの程度異なる存在として他者を捉えているかを見るための自他分化課題である。もう一つは，自己の再帰的理解を見るための自己意識課題である。後者の課題は，自他分化，テレ，共感に対して自己の再帰的理解がどの程度関与するかを検討するために行われた。

被験児　生後18～24ヶ月の定型発達の保育園児22名（平均21.2ヶ月，男児12名，女児10名）。

課題内容　１．自他分化課題：人形を用いた振り遊びの観察は，子どもがもつ自己および他者表象を把捉する有効な方法の一つである（e.g., Brownell & Carriger, 1990; Fenson & Ramsay, 1981; Watson & Fischer, 1980）。そこで本研究では，Brownell & Carriger（1990）に倣い，自他分化（他者の主体性）レベルに応じて複雑になる振り遊びをするよう子どもに促す手法を用いた。その振り遊びは食事をする際の３つの連続した行為で構成される：コップとスプーンを人形の手に持たせる（自分の手で持つ），スプーンでコップの中を掻き混ぜる，スプーンを人形（自分）の口に持っていく。

各レベルの行為は次のとおりである。(a) レベル１：自分でスプーンを持って食べる振りをする，(b) レベル２：自分でスプーンを持って人形に食べさせる振りをする，(c) レベル３：人形の手にスプーンを持たせてその人形自身が食べているよう見せかける，(d) レベル４：人形の手にスプーンを持たせてその人形自身が他の人形に食べさせているよう見せかける。

被験児担当の保育士が各レベルの行為を多くとも２回モデル呈示することで被験児の振り遊びを誘発し，保育士には次のようにモデル呈示するよう教示した。あるレベルの３つの連続した行為を１回目で呈示して被験児が少なくとも２つの行為を示した場合には次のレベルの行為を呈示し，示さなかった場合には“よく見てごらん。できるかな？”などと言いながらもう一度呈示して促す。２回目の呈示でも被験児が示さなかった場合には次のレベルの行為を呈示する。

2．自己意識課題：自己の再帰的理解は伝統的に自己鏡像認知課題によって測定されてきた。しかし，自己鏡像は自己概念・表象ではなく視覚と内部受容感覚の照合に基づく随伴性探知によって認識される可能性が指摘されている（e.g., Bertenthal & Rose, 1995; Mitchell, 1993）。また，自己鏡像認知とテレや共感との関連性は既に検討されている。そこで，本研究では自己意識課題として，自己鏡像認知課題の替わりにショッピングカート課題を行った。なお，自己鏡像認知課題の解決が早い子どもはショッピングカート課題の解決も早いことが分かっている（Garon & Moore, 2002）。

ショッピングカート課題では，布敷が後ろに取り付けられたショッピングカートをその布敷の上に乗った状態で押すことが被験児に求められ，この課題を被験児自ら解決するまで保育士や筆者は課題に手を出したり助言したりしないようにした。そのままの状態では自分の身体の重さでカートを押すことができないが，布敷から降りれば押すことができる。この課題を解決するためには，感覚的フィードバックの少ない自分の身体の重さというものを理解し，それがカートの動きを妨げていることを認識していなくてはならないことが想定される。

手続き 実験は被験児が常に生活を送る保育園の教室で行われた。実験を行う前に，実験の目的と倫理的配慮について保育園園長および保育士には直接説明し，被験児の保護者には書面にて伝え，その後全員から了承を得た。本実験での倫理的配慮とは，(a)筆者とその協力者（大学院生）は被験児とのラポートをとるために実験前の数日間保育園に通うこと，(b)実験への協力を拒否してもよいこと，(c)実験途中で被験児が苦痛や泣きを示した場合には必ず中断すること，(d)データの十分な管理によりプライバシーは保護されることである。

自他分化課題と自己意識課題それぞれで1名の被験児が課題から注意が反れ，以後の分析の対象となった被験児は20名になった。

評定 自他分化課題では，2回のモデル呈示で被験児が到達できた最高レベル数が評定された。自己意識課題では，布敷に乗ってから布敷から降りてカートを押すまでの潜時が測定された。

質問紙

質問紙は，フェイスシート，子どものテレと共感に関する尺度，子どもの失敗に対する親の関わりに関する尺度で構成された。尺度の評定は全て5件法を用いた（1：“全くない”または“全くしない”，5：“よくある”または“よくする”）。フェイスシートでは，記入年月日，記入者の続柄，子どもの生年月日と性別，同居家族構成を尋ねた。

対象者 実験に参加した被験児の母親22名。

質問紙の作成 1．子どものテレ：Lewis（1992, 1995; Lewis et al., 1989）は幼い子どものテレについて多く議論してきた。Lewis et al.（1989）は，相手から視線を反らせたり自分の身体部位を神経質に触ったりした直後に微笑むという一連の行動をテレの表出としている。そして，(a)子どもの髪型，衣服，容貌などを過剰に誉める状況，(b)子どもに人前で踊るよう促す状況，(c)子どもに鏡の前に立ってもらい自分自身を見てもらう状況を設定し，それぞれでテレがある程度生起することを示している。そこで本研究ではLewis et al.（1989）に依拠し，被験児の日常におけるテレの生起頻度を尋ねる項目を作成した（付録参照）。

2．子どもの共感：幼い子どもの共感的反応については，特にZahn-Waxler（e.g., Robinson et al., 1994; Zahn-Waxler et al., 1992; Zahn-Waxler & Robinson, 1995）が観察・検討してきた。Zahn-Waxler et al.（1992）では，他者が身体の一部を打って痛がっているのを見た際に，1歳後半の幼い子どもでも単に個人的苦痛（personal distress）に陥るだけでなく，その他者に関心を寄せるようなあるいは悲しそうな表情や声を示したり，何らかの形でその他者を慰撫・援助したり，その他者の気を紛わしたりする共感的反応が観察されている。これに依拠して本研究では，(a)母親自身が痛がったり悲しんだりしている状況，(b)母親以外の大人が痛がったり悲しんだりしている状況，(c)同年代の子どもが泣いたり悲しんだりしている状況それぞれでの日常における共感的反応の頻度を尋ねる項目を作成した（付録参照）。

3．子どもの失敗に対する親の関わり：まず予備調査で，本実験の被験児と同年代の子どもをもつ母親10名に対して，(a)自分の子どもが身体の一部を打って泣き出す状況（自児の失敗），(b)他の子どもが身体の一部を打って泣き出す（自分の子どももそれを目撃している）状況（他児の失敗），(c)他の子どもが自分の子どもに叩かれたり噛みつかれたりして泣き出す状況（自児から他児への害悪）それぞれで自分自身がどのように振舞うかを自由記述形式で尋ねた。Zahn-Waxler et al.（1979）は，上記の(a)と(b)の状況で母親が養育の一環として道徳的評価，言語的説明を伴う禁止，言語的説明のない禁止，道理の説明，愛情撤去，ポジティヴ行為の提案，身体的拘束，身体的罰などを行うことを観察しているが，予備調査ではそれら以外の関わり方略が記述として一つでもあれば，それを項目として取り入れた。こうした項目の吟味により，各状況での親の関わりに関する尺度を作成した（付録参照）。

手続き 母親が被験児を迎えに来た際に質問紙を配布し，1週間後に回収した。全ての項目に回答した母親は全体の81.0%（22名中18名）であった。

得点化 子どものテレと共感それぞれの得点は3つの

状況の平均値とし，以後の分析で用いた。親の関わりについては，本研究の目的に従い，各状況における各項目を互いに独立したものとして扱い，各項目の評定値をそのまま以後の分析で用いた。

結　　果

自他分化課題

自他分化の最高レベル数と自己意識課題の潜時それぞれの評定者間一致率（心理学専攻大学院生2名による）はSpearmanの相関係数で.95以上であり，高い信頼性が確認された。

自他分化課題で被験児が到達した最高レベルの人数はレベル2で9名，レベル3で2名，レベル4で9名であった。レベル3を最高レベルとする被験児は他よりも非常に少ないため，以後の分析では除外した。

まず，レベル2とレベル4を最高とする被験児の月齢差を検討するために，その平均月齢を比較した（Table 1参照）。t検定の結果，有意差は無かった（t=1.36, *ns*）。また，自己意識課題解決における月齢差を検討するために潜時と月齢との相関係数を算出したが，有意な相関は認められなかった（r=−.32, *ns*）

次に，自他分化課題と自己意識課題との関連を検討するために，レベル2とレベル4を最高とする被験児の潜時を比較した（Table 1参照）。潜時を対数変換してt検定を行ったが，有意差は無かった（t=.79, *ns*）。

自他分化とテレおよび共感

まず，テレおよび共感と月齢との関連を見るために相関係数を算出した。その結果，共感と月齢との間に有意な正の相関が見られた（テレ：r=−.05, *ns*，共感：r=.55, p<.05）。

次に自他分化とテレおよび共感との関連を検討するために，自他分化のレベル2とレベル4を最高とする被験児のテレおよび共感の日常頻度をt検定により比較した（Table 2参照：レベル2とレベル4に到達した被験者児の母親それぞれ7名と8名から質問紙を回収している）。その結果，どちらにも有意差が認められた（テレ：t=2.47, p<.05，共感：t=4.30, p<.01）。なお，共感は月齢との間に高い相関があったため月齢を共変量とする1要因分散分析を行ったところ，それでも有意な主効果があった（$F(1,12)$=4.66, p<.01）。

また，テレおよび共感と自己意識課題との関連を検討するために，テレと共感それぞれと潜時の相関係数を算出した（但し，回収した質問紙18部のうちの1部は実験課題で分析対象にならなかった被験児の母親から回収したものであったため，相関分析の対象数は17名となった）。その結果，ともに有意な相関は認められなかった（テレ：r=−.08, *ns*，共感：r=−.21, *ns*）。

社会的要因

まず，被験児の月齢が親の関わりに及ぼす影響を見るために，親の各種関わり方略と月齢との相関係数を算出した。その結果，どの方略においても有意な相関は認められなかった（Table 3参照）。

続いて，自他分化と親の関わりとの関連を検討するために，自他分化のレベル2とレベル4を最高とする被験児の各種関わり方略を比較した。その結果，どの方略においても有意差は無かった。また，自己意識課題解決と親の関わりとの関連を検討するために，潜時と各種関わり方略との相関係数を算出した。その結果，どの方略においても有意な相関は得られなかった（Table 3参照）。

さらに，親の関わりのテレと共感に対する影響を見るために，テレおよび共感と各種関わり方略の相関係数を

Table 1
レベル2とレベル4における月齢とカート課題の潜時の平均（*SD*）

	レベル2（*N*=9）	レベル4（*N*=9）	t値
月齢	20.33（2.74）	22.22（3.15）	1.36
カート課題の潜時	66.79（53.75）	52.77（41.59）	.79

Table 2
レベル2とレベル4におけるテレと共感の平均（*SD*）

	レベル2（*N*=7）	レベル4（*N*=8）	t値
テレ	3.67（0.71）	2.56（1.05）	2.47*
共感	2.92（0.77）	4.29（0.36）	4.30**

*p<.05,　**p<.01

Table 3
各種社会的要因と月齢，カート課題の潜時，テレ，共感との相関係数

	月齢 N=18	カート課題の潜時 N=17	テレ N=18	共感 N=18
〈自児の失敗〉				
自児への身体的慰撫	.09	−.09	−.49	.33
自児への理由誘導	.47	−.08	−.03	.45
自児への言語的励まし	.14	−.14	−.06	−.03
自児への言語的禁止	−.06	−.04	.02	.24
自児への言語的気晴らし	−.01	.11	−.30	−.19
自児への言語的拘束	−.14	−.44	−.53	.26
自児への物による気晴らし	−.14	−.19	−.42	.37
自児への軽い体罰	.15	.17	−.27	.24
自児への愛情撤去	.33	.36	−.49	.46
自児への理由づけ	.30	.22	−.12	.40
〈他児の失敗〉				
他児への身体的慰撫	.01	−.03	−.15	.00
他児への理由誘導	.15	−.21	−.70**	.68**
他児への言語的励まし	.17	−.18	−.60*	.31
他児への言語的気晴らし	.09	−.19	.00	−.01
他児への言語的禁止	.48	.27	−.32	.43
他児への物による気晴らし	.14	.14	−.16	.32
他児の両親への連行	.04	.15	.18	−.01
他児への理由づけ	.22	.13	−.41	.29
〈自児から他児への害悪〉				
他児への身体的慰撫	.22	.20	.00	−.04
他児への言語的励まし	.14	.07	−.54*	.43
他児への言語的気晴らし	.09	.41	−.07	−.28
自児への理由づけ	.20	.01	.28	−.01
他児への物による気晴らし	.07	−.02	−.27	.33
自児への言語的禁止	−.09	−.01	−.17	−.06
自児への罪悪感誘導	−.21	−.12	−.18	.12
自児への愛情撤去	−.28	−.33	−.20	.30
自児への軽い体罰	−.18	−.06	.04	.19
自児への言語的拘束	−.23	−.28	−.35	.37
自児への謝罪要求	.32	.08	−.20	.15
他児の両親への謝罪	−.22	.03	.22	−.12

* p<.05,　** p<.01

算出した（Table 3 参照）。その結果，テレでは，他の子どもが失敗したときのその子に対する理由誘導と言語的励まし，自分の子どもが他の子どもに害悪を及ぼしたときの他の子に対する言語的励ましそれぞれとの間で有意な負の相関が認められた。また，共感では，他の子どもが失敗したときのその子に対する理由誘導との間に有意な正の相関が認められた。

考　　察

自他分化について

まず，レベル3を最高とする被験児は極少なく，レベル3の振り行為を模倣可能な子どもはレベル4の振り行為も模倣することできると考えられた。また，自己意識課題の潜時と自他分化レベルとの間に有意な関連性はな

く，自己意識課題解決に自己の再帰的理解が深く関与すると見るならば，自己の再帰的理解は自他分化課題のパフォーマンスにあまり関与していないのかもしれない。むしろ，他者を表象化する能力と人形や食器を操作するための運動能力がそれに関与していると思われる。そうなると，他者表象化能力または運動能力はレベル３とレベル４との間で左程違いは無く，レベル２とレベル３との間で大きな違いがあるのかもしれない。このことは，Brownell & Carriger の研究（1990）でレベル2，レベル3，レベル４それぞれを最高とする被験児の平均月齢が20.1ヶ月，24.6ヶ月，24.0ヶ月であり，レベル２とレベル３の間に大きな月齢差があったことからも窺い知れる。

自他分化がテレと共感に及ぼす影響について

自他分化とテレとの関連性では，レベル２を最高とする子どもの方がレベル４を最高とする子どもよりもテレを多く表出することが示され，仮説は支持された。自己の行為を受けて反応する主体として他者を表象化できる子どもの方が，自己とは異なる行為・欲求をもった社会的交渉をする主体として他者を表象化できる子どもよりも，他者の反応に自己を知覚する傾向が高く，テレを生起しやすいことが示唆された。言い換えるならば，テレは自他が明確に分化した段階よりも自他未分化な段階でより多く生起すると考えられる。

自他分化と共感との関連性では，レベル４を最高とする子どもの方がレベル２を最高とする子どもよりも共感を多く表出すること示され，仮説は支持された。この結果から，自己とは異なる行為・欲求をもった社会的交渉をする主体として他者を表象化できる子どもの方が単に自己の行為を受けて反応する主体として他者を表象化する子どもよりも，他者の欲求を推測しやすく，他者の苦痛低減に必要な行動を発動させやすいことが窺える。

社会的要因と自他分化，テレ，共感との関連性について

まず，親の各種関わり方略は月齢，自他分化レベル，自己意識課題の潜時とは有意な関連が無かった。このことから，生後18～24ヶ月の間で，子どもの月齢の高さに従って親の関わりが特に変化するわけではないと考えられる。また，自他分化課題と自己意識課題のパフォーマンスをそれぞれ他者表象化能力と自己表象化能力の表れと見るならば，それらの能力の発達に応じて親が関わりを変化させる，あるいは，親の関わりがそれらの能力に影響を与えるわけではないと考えられる。

しかし，テレと共感は特定の親の関わり方略と有意に関連していた。他の子どもが失敗したときに“他の子ども”に理由を尋ねて（理由誘導）励ましたり（言語的励まし），自分の子どもが他の子どもに害悪を及ぼしたときに“他の子ども”を言語的に励ましたりする親の子どもは，テレをあまり生起させないことが分かった。このことから，テレをあまり多く生起しない子の親は日常，相対的に自分の子どもだけでなく他の子どもにも注意を向けやすいことが言えるかもしれない。

また，他の子どもが失敗したときにその子に理由を尋ねる親の子どもは共感を示しやすいことが分かった。もっと言えば，自分の子どもが失敗したり他の子に害悪を及ぼしたりしたときの親の各種関わり方略ではなく，他の子どもが失敗したときのその子に対する理由誘導という方略のみが共感に関連していたのである。子どもの共感傾向がその子の要求をある程度満たすような親の関わりによって促されるのか，それとも，親の行動のモデル学習によって促されるのかという議論がある（e.g., Barnett, 1987; Eisenberg & Mussen, 1989）が，他の子どもに対する親の関わり（その親の子どもは他児の失敗を見ている状況）のみが共感に関連していたという結果から，少なくとも生後18～24ヶ月では子ども自身による親の行動のモデル学習が共感の表出に促進的な影響を及ぼしていると言えるだろう。自分自身の要求が親との関係の中で満たされているから他者の要求にも関心を向けて応じようというような心理的なパターンが発達して共感傾向を促進させるといったメカニズムが発達初期から働くのではなく，発達初期の共感的反応は学習した親の行動を思い出して真似ているところが大きいのかもしれない。

今後の課題

本研究では，大人の振り行為を子どもに模倣させる自他分化課題が他者表象化の能力を概ね反映していると仮定してきた。しかし，今後はその点を検討すべきである。そのためには，自他分化課題に要する運動能力を測定したり，自他分化課題以外に他者表象化・理解を把握するための別の課題を施行したりして，自他分化課題のパフォーマンスを詳細に検討する必要があるだろう。

さらに，テレを多く生起しない子どもの親は相対的に自分の子だけでなく他の子にも注目しやすいのではないか，また，発達早期の共感的反応は子の要求をある程度満たされたがゆえの他者への関心に基づくものではなく，学習した親の行動を真似たものなのではないかと議論したが，これらの論も被験児の少ない質問紙調査では確実なものとは言えないだろう。こうした社会的要因の影響については，幅広く大多数の親子を募って社会的要因の影響を調査していく必要があるだろう。

引用文献

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. 1978 *Patterns of attachment: A psychological*

study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Asendorpf, J. B., & Baudonniere, P. M. 1993 Self-awareness and other-awareness: Mirror self-recognition and synchronic imitation among unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, **29**, 88-95.

Asendorpf, J. B., Warkentin, V., & Baudonniere, P. M. 1996 Self-awareness and other-awareness: Ⅱ. Mirror self-recognition, social contingency awareness, and synchronic imitation. *Developmental Psychology*, **32**, 313-321.

Bahrick, L., Moss, L., & Fadil, C. 1996 The development of visual self-recognition in infancy. *Ecological Psychology*, **8**, 189-208.

Barnett, M. A. 1987 Empathy and related responses in children. In N.Eisenberg & J.Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp.146-162.

Barrett, K. C. 1995 A functionalist approach to shame and guilt. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: Guilford Press. Pp.25-63.

Barrett, K. C., & Campos, J. J. 1987 Perspectives on emotional development: Ⅱ. A functionalist approach to emotions. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*. 2nd ed. New York: Wiley. Pp.555-578.

Bertenthal, B. I., & Rose, J. L. 1995 Two modes of perceiving the self. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research*. Amsterdam: Elsevier. Pp.303-324.

Bischof-Köhler, D. 1988 Über den Zusammenhang von Empathie und der Fähigkeit, Sich im Spiegel zu erkennen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, **47**, 147-159.

ボウルビー J. 二木武(監訳) 1993 母と子のアタッチメント ―心の安全基地― 医歯薬出版

(Bowlby, J. 1988 *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic.)

Brownell, C. A., & Carriger, M. S. 1990 Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development*, **61**, 1164-1174.

Crockenberg, S. 1985 Toddlers' reactions to maternal anger. *Merrill-Palmer Quarterly*, **31**, 361-373.

アイゼンバーグ N.・マッセン P. 菊池章夫・二宮克己(共訳) 1993 思いやり行動の発達心理 金子書房

(Eisenberg, N., & Mussen, P. H. 1989 *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.)

Fein, G. G. 1981 Pretend play: An integrative review. *Cognitive Development*, **52**, 1095-1118.

Fenson, L., & Ramsay, D. 1981 Effects of modeling action sequences on the play of 12-, 15-, 19-month-olds. *Child development*, **52**, 1028-1036.

Garon, N., & Moore, C. 2002 *The development of the objective self*. Poster presented at the international conference of the International Society on Infant Studies, Tronto.

Harris, P. L. 1991 The work of the imagination. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Oxford: Basil Blackwell. Pp.283-304.

Harris, P. L. 1992 From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, **7**, 120-144.

伊藤典子・麻生 武 1997 1歳と2歳：他者の意図を知り悩む年頃 発達, **70**, 6-12.

Johnson, C. N. 1988 Theory of mind and the structure of conscious experience. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press. Pp.47-63.

Lazarus, R. S. 1991 *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.

ルイス M. 高橋惠子(監訳) 1997 恥の心理学 ―傷つく自己― ミネルヴァ書房

(Lewis, M. 1992 *Shame: The exposed self*. New York: Free Press.)

Lewis, M. 1995 Embarrassment: The emotion of self-exposure and evaluation. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: Guilford Press. Pp.114-139.

Lewis, M. 1999 The role of the self in cognition and emotion. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion*. Chichester, UK: Wiley. Pp.125-142.

Lewis, M., Brooks-Gunn, G., & Jaskir, J. 1985 Individual differences in infant self-recognition as a function of mother-infant attachment relationships. *Developmental Psychology*, **21**, 1181-1187.

Lewis, M., & Ramsay, D. 1999 Intentions, consciousness and pretend play. In P. D. Zelazo, J. A. Astington, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Pp.77-94.

Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. 1989 Self-development and self-conscious emotions. *Child Development*, **60**, 146-156.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. 1995 A theory of the

role of imitation in the emergence of self. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research. Amsterdam*: Elsevier. Pp.73-94.

Mitchell, R. W. 1993 Mental model of mirror-self recognition: Two theories. *New Ideas in Psychology*, **11**, 295-325.

Nielsen, M., Dissanayake, C., & Kashima, Y. 2003 A longitudinal investigaton of self-other discrimination and the emergence of minor self-recognition. *Infant Behavior and Development*, **26**, 213-226.

Perner, J. 1991 *Understanding the representational mind.* Cambridge, MA: MIT Press.

Piaget, J. 1962 *Play, dreams, and imitation in childhood.* New York: W. W. Norton (original work published 1945).

Pipp, S. 1993 Infants' knowledge of self, other, and relationship. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge.* Cambridge: Cambridge University Press. Pp.185-204.

Pipp, S., Easterbrooks, M. A., & Harmon, R. J. 1992 The relation between attachment and knowledge of self and mother in one- to three-year old infants. *Child Development*, **63**, 738-750.

Pipp, S., Fischer, K. W., & Jennings, S. 1987 Acquisition of self and mother knowledge in infancy. *Developmental Psychology*, **23**, 86-96.

Rochat, P. 2001 Origins of self-concept. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development*. Malden, MA: Blackwell. Pp.191-212.

Rochat, P., & Striano, T. 2002 Who's in the mirror? Self-other discrimination in specular images by 4- and 9-month-old infants. *Child Development*, **73**, 35-46.

Schneider-Rosen, K., & Cicchetti, D. 1984 The relationship between affect and cognition in maltreated infants: Quality of attachment and the development of self recognition. *Child Development*, **55**, 648-658.

菅原健介 1991 対人不安の類型に関する研究 社会心理学研究, **71**, 19-28.

Tangney, J. P. 1999 The self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion.* Chichester, UK: Wiley. Pp.541-568.

Tomasello, M. 1993 The interpersonal origins of self-concept. In U. Neisser (Ed.), *The perceptual self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. Pp.134-140.

Robinson, J. L., Zahn -Waxler, C., & Emde, R. N. 1994 Patterns of development in early empathic behavior: environmental and child constitutional influences. *Social Development*, **3**, 125-145.

Watson, M. W., & Fischer, K. 1980 Development of social roles in elicited and spontaneous behavior during the preschool years. *Developmental Psychology*, **16**, 483-494.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. 1992 Development of concern for others. *Developmental Psychology*, **28**, 126-136.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. 1979 Child rearing and children' s prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, **50**, 319-330.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. 1990 The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, **14**, 107-130.

付 録

親の関わりと子どものテレおよび共感を測定するための質問紙

1．日頃のお子さんとのやりとりのなかで，あなたがお子さんにどのように接しているかについてお聞きします。そこで，最近起こった以下の3つの場面を思い出してください。その場面で，あなたは，お子さんに対して以下の行動をどのくらいしましたか。

(1)あなたのお子さんが机やいすの上にのったり走り回ったりなどして，頭，手，足をぶつけてしまい，泣き出しました（自児の失敗)。このとき，あなたは，以下の行動をどのくらいしますか。

a.「いたいねえ，いたいねえ」などと言って，お子さんのぶつけたところをさすった（自児への身体的慰撫）
b.「どうしたの？」などと言って，お子さんに頭や手などをぶつけた理由をたずねた（自児への理由誘導）
c.「だいじょうぶ，だいじょうぶ」などと言って，お子さんをはげました（自児への言語的励まし）
d.「走り回ったらだめでしょ！」または「机の上にのったらだめでしょ！」などと言って，お子さんを注意した（自児への言語的禁止）
e.「いたいのいたいの飛んでいけー！」と言ったり，歌を歌ったりしながら，お子さんの痛みをまぎらわした（自児への言語的気晴らし）
f.「あっちに行ってなさい！」などと言って，お子さんをその場から退散させた（自児への言語的拘束）
g. おもちゃやお菓子をお子さんに持たせて，気をまぎらわした（自児への物による気晴らし）
h. お子さんの頭やお尻を軽くたたいた（自児への軽い体罰）
i.「泣く子はもう知らないから！」などと言って，しばらくの間，お子さんを放っておいた（自児への愛情撤去）
j.「走り回るから，足をぶつけたのよ」または「机の下に入るから，頭をぶつけたのよ」などと言って，理由をお子さんに教えた（自児への理由づけ）

(2)よそのお子さんが机やいすの上にのったり走り回ったりなどして，頭，手，足をぶつけて，泣き出しました（他児の失敗)。よそのお子さんのお母さん（お父さん）はそのことを知りません。よそのお子さんとは，顔見知りの（近所，保育園，公園などで出会う）お子さんです。このとき，あなたは，以下の行動をどのくらいしますか。

a.「いたいねえ，いたいねえ」などと言って，よそのお子さんのぶつけたところをさすった（他児への身体的慰撫）
b.「どうしたの？」などと言って，よそのお子さんに頭や手などをぶつけた理由をたずねた（他児への理由誘導）
c.「だいじょうぶ，だいじょうぶ」などと言って，よそのお子さんをはげました（他児への言語的励まし）
d.「いたいのいたいの飛んでいけー！」と言ったり，歌を歌ったりしながら，よそのお子さんの痛みをまぎらわした（他児への言語的気晴らし）
e.「走り回ったらだめでしょ！」または「机の上にのったらだめでしょ！」などと言って，よそのお子さんを注意した（他児への言語的禁止）
f. よそのお子さんにおもちゃやお菓子を持たせて，気をまぎらわした（他児への物による気晴らし）
g. よそのお子さんを抱き上げて，そのお母さん（お父さん）のところに連れて行った（他児の両親への連行）
h.「走り回るから，足をぶつけたのよ」または「机の下に入るから，頭をぶつけたのよ」などと言って，痛い目にあった理由をお子さんに教えた（他児への理由づけ）

(3)あなたのお子さんがよそのお子さんをたたいたり噛みついたりして，よそのお子さんは泣き出しました（自児から他児への害悪)。よそのお子さんのお母さん（お父さん）は，そのことを知りません。よそのお子さんとは，顔見知りの（近所，保育園，公園などで出会う）お子さんです。このとき，あなたは，以下の行動をどのくらいしますか。

a.「ごめんね」などと言って，よそのお子さんを抱き上げたり，頭をなでたりした（他児への身体的慰撫）

b.「だいじょうぶ，だいじょうぶ」などと言って，よそのお子さんをはげました（他児への言語的励まし）
c.「いたいのいたいの飛んでいけー！」と言ったり，歌を歌ったりしながら，よそのお子さんの泣きをまぎらわした（他児への言語的気晴らし）
d.「パチンとしたら○○ちゃん（よそのお子さん）痛いよね」などと言って，自分のお子さんに事実を教えた（自児への理由づけ）
e. おもちゃやお菓子をよそのお子さんに持たせて，気をまぎらわした（他児への物による気晴らし）
f.「たたいたらだめでしょ！」などと言って，自分のお子さんを注意した（自児への言語的禁止）
g.「そんなことするなんて悲しいわ」などと言って，自分の気持ちを自分のお子さんに伝えながら教えた（自児への罪悪感誘導）
h.「そんなことする子は知らないから」などと言って，しばらくの間，自分のお子さんを放っておいた（自児への愛情撤去）
i. 自分のお子さんの頭やお尻を軽くたたいた（自児への軽い体罰）
j.「あっちに行ってなさい！」などと言って，自分のお子さんをその場から退散させた（自児への言語的拘束）
k.「ごめんねしなさい」などと言って，自分のお子さんとよそのお子さんが仲直りするよう気を配った（自児への謝罪要求）
l. よそのお子さんを抱き上げて，そのお母さん（お父さん）のところに連れて行き,謝った（他児の両親への謝罪）

２．あなたのお子さんのテレや思いやりについてお尋ねします。
(1)あなたのお子さんは以下のa, b，cそれぞれの場面で，どれくらい，視線をそらせたり頭や体をかいたりして，テレやはずかしみを示しますか。
a. あなたや大人から，衣服，髪形，持ち物などをほめられたとき
b. あなたや大人から，目の前でダンスしたり歌ったりするようお願いされたとき
c. 鏡に映る自分の姿や顔を見たとき
(2)あなたのお子さんは以下のa, b，cそれぞれの場面で，どれくらい，悲しそうな顔をしたり，なぐさめたり，手助けしたりして，思いやりの仕草を示しますか。
a. あなたが何かで痛がったり悲しんだりしているのを見たとき
b. 他の大人が何かで痛がったり悲しんだりしているのを見たとき
c. 他の子どもが何かで痛がったり泣いたりしているのを見たとき