

<Study Note> How does a Small Child Develop  
“Perspective-taking” ? : Through Language and  
Behavior Emerging in the Task Execution Process

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-07-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小沢, 日美子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/722">https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/722</a>

This work is licensed under a Creative Commons  
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0  
International License.



# 幼児の視点取得はどのように発達するのだろうか

— 課題遂行過程に現れた言語と動作より —

小 沢 日美子

## I. 問 題

### 1. 視点取得研究の展開

発達心理学の領域において、1980年代頃より、子どもの対人関係や適応との関連から他者視点取得や他者理解とそのスキルに関する研究が数多く行われるようになっていく。そもそも幼児期の他者理解の研究の端緒を開いたのは、Piaget (1948) といわれる。Piaget は、4歳から12歳までの幼児100人を対象に、大きさや形状の異なる3つ山の模型を用いた実験をし、その位置関係の理解を視点の移動に応じて調整できるまでの発達段階を明らかにした。

視点取得課題における子どもの反応は、課題の教示を理解しなかった4歳未満（段階Ⅰ）、最初自分の見えを応えるだけだが、その後、異なる視点を区別して表現しようとして失敗する4～7歳（段階Ⅱ）、視点と見えとの関連性に気づくもののまだ十分ではないが、やがて視点の協応が可能になり正しく応えられるようになる7～12歳（段階Ⅲ）と発達的に変化した。Piaget は、これらの発達段階に応じて操作的構造ができると考え、視点取得の典型的発達コースとして自己中心化（egocentrism）から、脱中心化（decentralization）を示したが、その発達のプロセスを実証的に細かく分析しなかった。

その後、近年まで、子どもの視点取得の発達プロセスの詳細な（small-step）研究が、多様に行われて来ている。これまでも、幼児の発達年齢に応じて教示理解が可能な課題であれば、他者視点取得がより早期に可能であることを示した研究は多い（e.g., Borke, 1975; Hughes, 1975; 渡部, 2000）。Piaget の発達段階とは別途の発達水準としては、4つの段階——空間の実際的知識（水準1）から、何を他者が見ているか分かる（水準2）、他者の見えの表象が可能（水準3）、他者表象を応答する（水準4）を挙げることができる（Flavell, 1974）。そして、視点の認識能力、ある位置からの見えはただ1つであるという知識は、1つの見えは一つの位置にのみ対応するという知識よりも前に獲得されるという（Salatas, 1976）。また、自己の見えに囚われずに他者からの見えを応答する際の問題については、どのような準拠枠があるのか、準拠枠をどのように利

用しているのかなどの点から、研究されて来ている。たとえば、準拠枠とその利用については、実際の空間に直接かかわる1次的利用と空間関係を象徴的に捉えた2次的使用があるといわれている（Presson, 1987）。加えて、このような準拠枠の利用に当たっては、自己周囲の関係から対象関係の情報にアクセスし利用するための操作を「切り取り」と呼び、操作的概念を説明しようとした論がある（鈴木, 1993）。そのような、準拠枠の利用で発生する1次的・2次的利用の葛藤解決能力が、子どもと大人の違いに相応すると考えられている（Newcombe, 1997）。その際の葛藤とは、実在空間内に具体物を表現する際に生じる葛藤であると示唆されている（小津・杉村, 2008）。

このように、今日、子どもの視点取得の発達は、幼児期から児童期にかけた自己中心性の概念をめぐる問題のみに焦点を当てるのではなく、実在する課題状況における空間知識の利用における問題解決能力の発達として研究されている。その流れの中では、視点取得とは、生涯発達に渡る視点取得機能の柔軟性の発達として捉えることができるだろう（e.g. 渡部, 2006）。他者理解研究の側面においても、視点取得とは、視点の異なる他者のもっているであろう視覚表象を推測する行為であり、他者の心の理解の基礎にある重要な情報となる（子安, 1999）。空間的側面の場合の視点取得は他視点の地点や視線方向をいうが、社会的側面からの場合には視点の存在をいい、他者の心の理解の基礎にある重要な情報となっている。このような視点取得の働きについては、たとえば、宮崎・上野（1985）が「みる視点」と「なる視点」といいあらわして説明している。前者は対象を外から見る視点であり、後者は他者の中においた視点とされるが、「もう1人の自分」を自在に作り出し移動させの確な情報を得ることは、両視点取得に共通して必要とされる条件であろう。渡部（2006）は、それぞれの視点取得における「仮想的自己（表象としての自分自身）」を自在に生みだし操るという共通の基礎が、視点取得の本質であると述べ、視点取得とは「主客が分化することである」と定義している。ここでも、視点取得を同様に捉えて行くこととする。

## 2. 視点取得の発達のコースやプロセスはどのようなものであるか

これまで述べてきたように、幼児期は、空間的視点取得の発達において、Piaget が述べた自己中心性から脱中心化への単線型図式の中にあるというが、それぞれの発達段階では、どのような要因が発達を促進し、あるいは、妨害する影響要因になり得るのだろうか。これらについては、まだ余り明らかにはされていない。かりに大人ならば課題要求によって、視点取得の方略を自由自在に利用して応じることができるが、子どもは発達期により空間知識の理解が異なり、自在に主客を分化するまでには至っていない。しかし、その変化過程は単なる量的な増加ではないこともすでに良く知られている。したがって、他視点からの対象の見えを応えられるかどうかの結果

だけではなく、各発達期で用いられている方略はどのようなものであるかを知り、その発達のコースを知ることは、幼児期の子どもの他者理解をより豊かに展開して行く手がかりを得ることにつながるとともに、特定の発達期に留まる場合の促進的・抑制的影響要因の検討の示唆を得ることに役立つと考えられる。そして、これまでも、幼児期の子どもの視点取得の有能性を主張した研究は、多数行われている (e.g. Borke, 1975; Hughes, 1975)。それらの研究からは、反応様式における刺激の熟知性や、具体性の向上、物語化の条件の導入などのさまざまな要素の影響によって課題の正答率が変化することが知られている。しかし、これまでその影響の程度は、必ずしも一定ではないとされている。従来の研究において、幼児が視点取得に用いていると考えられる手がかりとしては、自己周囲の手がかり (e.g. 鈴木・松寄・佐伯, 1991)、他視点位置の手がかり (e.g. Borke, 1985; Hughes, 1975)、また、非言語的の手がかり (実験者等の表情やしぐさなど) などが上げられる。したがって、幼児期の子どもの正答率が課題要求・構造に依存的であるのは、いわゆる変更的追試研究における課題個々の難易度だけではなく、幼児は視点取得の課題状況との関係性に影響を受け易い (sensitive である) 性質であることも考えられるだろう。その場合、課題状況との関係性づくりに手がかりとしての働きをするもの (促進/妨害的影響要因) にはどのようなものがあげられるのだろうか。課題状況で、実験者からは意図的に伝達されていない、あるいは、直接的意図をもって伝達されていないが、子どもが自発的に用いて情報利用の手がかりとしての働きをするものもあることが考えられうる。その場合、本報告で取り上げていく自発的な言語的反応 (e.g. 色)、自発的な動作的反応 (e.g. 指さし) も、空間情報へのアクセスや利用において、手がかりとされたと考えられうる反応であろう。

### 3. 本報告の目的

幼児期の視点取得の発達について、本報告では、幼児が自発的に用いる手がかりのうち、視点取得課題遂行過程 (cf. 小沢, 2009) で、(1)自発的に表れた言語/動作、(2)理由づけの言語反応によって、質的に分析・考察する。

## II. 方 法

### (1) 実験協力者および実験状況

幼児を対象 (ボール3個) を1方向からのみ見せ、異なった視点からの見えを予想させる課題を行なった際の言語反応と動作反応について観察し記録した。実験協力者: 4歳児16人, 5歳児18人, 6歳児14人。実験参加の意思が確認できた幼児のみを対象とした。個別に行ない、子どもの応答を所定の記録用紙にそのまま記録した。要した時間は、一人あたり約15分程度である。

幼児はカード1組（4枚：A（0°：幼児の位置からの見え）、B（90°）、C（180°）、D（270°）のA～Dの4地点からの見えの写真をランダムに提示され、各地点の試行ごとに1枚を選択するよう求められた。課題の遂行過程では4地点を1セットとして4セット尋ねられた。得点化は先行研究にならない反応内容により行った。※ここでは正反応（1）、誤反応（0）の得点化による処理も、正反応（2）、自己中心的反応以外の誤反応（1）、自己中心的反応（0）に加えて行ない検討した。

## (2) 刺激および材料

対象の色・大きさの異なるボール3個（色・直径：黄・7.5 cm、ピンク・5.5 cm、青・2.5 cm）は、他視点方向からの見えが異なるようにテーブル中央に3つ組みに配置された。反応様式はカード選択法。カード1組4枚。正位置から反時計回りに、0°、90°、180°、270°を示すA、B、C、Dの4地点からの見え（カラー写真）から1枚のカードを選択。他者の見えの地点を示す代理「視点」として、うさぎのキャラクター人形1個（高さ8 cm）を用いた。直方体（1 cm×2 cm×18 cm）を橋に見立てた。窓枠（12 cm×18 cm、枠幅1 cm）を窓に見立てた。※最初と最後の各1セットの間の2セットで、対象と代理「視点」視点の間に直方体、窓枠のいずれかを配置した（cf.小沢, 2009）。

## Ⅲ. 結 果

### (1) 課題遂行過程に自発的に現れた言語反応と動作反応

結果を Table 1 と Figure 1 に示す。知覚的な反応は、対象そのものへの関心を示すもの、対

Table 1 自発的に現れた言語反応と動作反応

着眼点	具 体 例	分 類
知覚的な特徴	色・形 (e.g. 青だから)	対象への関心
	対象間の重なり（前―後関係等） (e.g.「黄色が後」、その位置を確かめた)	対象の関係（2次元的）
	対象を見ながら位置関係を確認した (e.g.「黄色がこっち、これがこっちだから」と指示した)	対象の位置関係（3次元的）
他視点との（代理「視点」）関係	対象を見る―その方向を指示した (e.g. 首をかしげたり身体をやや斜めにして自己身体の動作を用いた)	他視点への自己視点の移動
	対象の位置確認 (e.g.「横からだから」、代理「視点」からのその方向を指示)	他視点への方向・位置関係

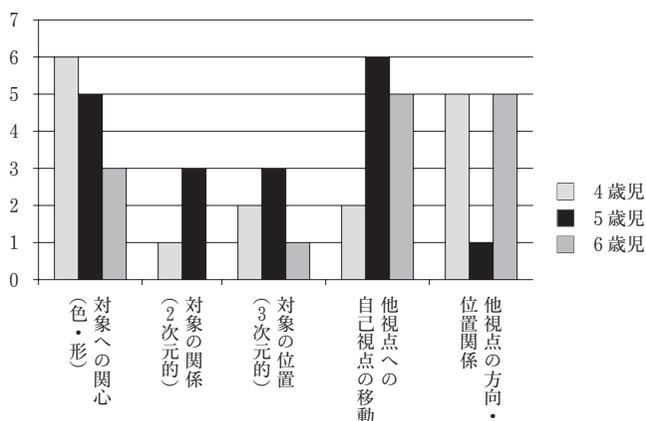


Figure 1 課題遂行過程に自発的に現れた言語反応と動作反応

対象同士の関係を示すもの、対象の位置関係を示すものに分類された。とくに、自発的な言語反応と動作反応は、同時に生起されることがほとんどであった。対象同士の関係や、対象の位置関係に関して説明的に動作を用いて指示する場合にも、色に言及していることがほとんどであった。とくに、4, 5歳児では、色に関して言及しながら、指さしの動作が表されることが多くあった。対象そのものへの関心(色・形)は、年齢が低いほどしばしば見られた。一方、他視点との関係を含む反応では、他視点への自己視点の移動が5, 6歳児に多く見られた。この時には、代理「視点」が置かれた地点へ自分の体を傾けようとする反応が見られた。しかし、他視点からの視点移動を含む対象の位置関係に関するものでは、5歳児が最も少なかった。ただし、4歳児の代理「視点」への言及については、精緻な位置関係を言及しようとするというよりも、代理「視点」の人形の動作への注目から気づいたこと——どちらの方を向いているのか、ボールを見ている様子などが内容としては多く見られた。

(2) 理由づけに関する即応的な言語反応

結果を Table 2-1, 2-2 に示す。年齢と得点(最後のセット)から、理由づけに関する言語反

Table 2-1 年齢・得点ごとの理由づけ反応の出現人数

(得点化：正答1, 誤答0)  
(×4地点) 4点満点

得点	4	3	2	1	0
4歳児		1	3	4	1
5歳児			3	1	5
6歳児			1		2

Table 2-2 年齢・得点ごとの理由づけ反応の出現人数

(得点化：正答2, 自己中心的反応以外の誤答1, 誤答0)  
(×4地点) 8点満点

得点	8	7	6	5	4	3	2	1	0
4歳児				1	1	5	1	1	
5歳児				2	3	2	1	1	
6歳児			1				1		1

応の現れた人数をここでは、2種類の得点化によって処理し検討した。Table 2-2の得点化(0-1-2)では、より自己中心的反応から脱中心化反応への発達に注目している。

4歳児5歳児は、課題の問題解決の過程において、自発的に言語化を通して理由づけしている人数が、6歳児よりも多かった。5歳児ぐらいまでは、言語化した者は、年齢に対して比較的得点が高いところに分布している。一方、6歳児では、自発的な理由づけの言語反応は少なかった。

#### IV. 考 察

本報告では、幼児が、他者の見えを予測する視点取得課題の遂行過程で現れた言語反応や動作反応によって、自発的に手がかりとして利用していると思われる発達の影響要因に関する検討を行った。

##### (1) 自発的に現れた言語反応と動作反応

対象への関心としては、対象そのものに直接かかわる知覚的な特徴が上げられた。その他として、他者視点との関係性を含むものが上げられた。対象への関心は、色や形について言及しているものが多く、発達の減少して行く傾向が読み取られた。一方、他視点との関係性を含むものとして、他視点の方向や位置関係について示唆しているものが読み取られた。他視点との関係性を含むものについては、発達の連続性の明示的な示唆はないことから、年齢によって内容的には同様であっても詳細には変化が見られることや、着目のし方が変化していることが考えられた。

したがって、低い年齢児は、対象そのものへの直接的な関心に限定され易いことが考えられた。しかし、他視点との関係づけで、5歳と6歳の発達の具体的な相違に関しては、言語反応や動作反応について、得点化の指標を予め設定し観察することが今後重要であると考えられた。

##### (2) 理由づけ(に関する即応的な言語反応)

4, 5歳児は、課題の遂行過程で、独り言のように内言的な言語化を行っている様子が観察された。したがって、4, 5歳児が用いている言語的手がかりと、6歳児が用いるものとは、言語化することを通して自分自身の見えを確かめるようにして用いているものと、言語的理解を自己の外側における指標と関連づけそれを模索するために思考するように変化しているものの両者の可能性が考察された。また、今回の言語反応では、より低い年齢児では、どうして答えが分かったのかを尋ねられていると受け取っていたと考えられた。一方、より高い年齢児では、「理由」を思考プロセスの言語化と受け止めて直には充分に応じにくかった側面と、正解したと認められたと受け取った側面とが混在していた可能性が考えられた。したがって、年長児の全てが課題を行っ

て直に理由づけの問いに応えられる十分な準備ができていないと考えられることから、実際にどのような内的な状態であるのかより詳細に知るためには、事前に予備的な応答のための方略を習得する準備段階を設けることも今後重要であると考えられた。

## V. ま と め

本研究では、筆者が代理「視点」の社会状況的役割取得を手がかりとして空間的關係推論が生じるかどうかを検討したのと同様のタイプの課題 (cf. 小沢, 2009) の遂行過程において、とくに本実験では、実験協力児の自発的な言語や動作がその推論に果たす役割に着目して観察の結果を分析した。課題は、幼児がテーブルの上に三つ組みの状況に置かれたボールについての見えのカード1枚を選択していく様式だった。選択されたカードから推論される関係が言語や動作を手がかりにして呈示された課題の学習を行ったと考えられる場合、とくに4, 5歳児の理由づけの即応的な言語反応がない場合には、見えのカードの選択に積極的な影響を与えている可能性が検討された。ここでは、見えのカードの選択のために、自発的に幼児が行った場合を報告したが、代理「視点」からの位置関係を示す言語や動作の反応では、6歳児では代理「視点」の課題における意図を把握して用いられたと考えられた。一方の4歳児では代理「視点」の存在そのものに着目したと考えられた場合、5歳児の他視点への自己視点の移動が最も多かった場合に比べて、発達的に得点が良いことが示唆された。

課題遂行過程に現れた言語と動作が課題理解の不十分さを補う傾向は、ここでの即応的な理由づけとしての4歳児の「もの」への注目、5歳児の自己視点への言及として強く見られた。そして6歳児で代理「視点」地点からの位置関係の状況に注目した場合には、より視点取得課題全体の得点を向上させたことが示唆されるだろう。これらの課題遂行過程で見られた言語や動作に随伴する得点上昇は、幼児が代理「視点」を方向指標としての役割からだけでなく、他者の置かれた状況からも、その人の行動意図を自発的に推論する可能性があることを示しているかもしれない。また、4歳児の代理「視点」への着目は、視点取得において他者の行動意図の推論が他者の置かれた状況への注目を強めることで、空間的關係推論を促進させる可能性も示していることが考察される。

### 引用参考文献

- Borke, H. (1975). Piaget's Mountains Revisited: Change in the Egocentric Landscape, *Developmental Psychology*, 11, 2, 240-243.
- Flavell (1974). The development of inferences about others. In T. Mischel (Ed.). *Understanding other persons* (pp. 66-116). Oxford: Basil Blackwell.

- Hughes, M. & Donaldson, M. (1979). The use of hiding games for studying the coordination of viewpoints, *Educational review*, 31, 2, pp. 133-140.
- 子安増生 (1999). 幼児期の他者理解の発達 — 心のモジュール説による心理学的検討, 京都大学学術出版会.
- Newcombe, N., & Huttenlocher, J. (1997). New perspectives on spatial representation: What different tasks tell us about how people remember location. In N. Foreman & R. Gillett (Eds.), *Handbook of spatial research paradigms and methodologies: Vol. 1. Spatial cognition in the child and adult* (pp. 85-102). Hove, UK: Psychology Press.
- 小沢日美子 (2009). 幼児期の心の理解の発達と視点取得の過程について. 千葉敬愛短期大学紀要, 31, pp. 1-16.
- 小津草太郎・杉村伸一郎 (2008). 葛藤する空間情報の使用における幼児の言語的／空間的反応, *発達心理学研究*, pp. 389-401.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). *La representation de l'espace chez l'enfant*. Press Universitaires de France, Paris.
- Presson, C. C. (1987). The development of spatial cognition: secondary uses of spatial information. In N. Eisenberg. (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 77-112). New York: Wiley.
- Salatas, H. & Flavell, J. H. (1976). Perspective taking: The development of two components of knowledge. *Child Development*, 47, pp. 103-109.
- 鈴木 忠・松崎 洋子・佐伯 胖 (1991). 幼児の空間認識における課題布置の「切り取り」. *発達心理学研究*, 1, 128-135.
- 鈴木 忠 (1993). 幼児の空間的自己中心性の捉え直し, *教育心理学研究*, 41, pp. 470-480.
- 渡部雅之 (1995). 他視点の理解 (2章), 空間認知の発達研究会 (編) *空間に生きる*, 北大路書房.
- 渡部雅之 (2000). 3歳児に空間的視点取得は可能か? — 顔回転課題による測定の試み —, *心理学研究*, 71, pp. 26-33.
- 渡部雅之 (2006). 空間的視点取得の生涯発達に関する研究, 風間書房.

(2010年9月29日提出)