

原 著

## 幼児期における他者視点取得能力の発達と 社会性との関連

田中里奈\*<sup>1</sup> 清水光弘\*<sup>2</sup> 金光義弘\*<sup>2</sup>

### 要 約

他者がどのような状況にあるのかを理解することは、社会的に適切に行動するために重要である。本研究の目的は、認知的視点取得と感情的視点取得という2種類の他者視点取得能力の発達軌跡を正確に特定すること、および、他者視点取得能力と社会的行動との関連を明らかにすることであった。社会的行動は *Child Behavior Check List* を用いて測定し、問題行動の側面から捉えた。対象児は、4歳から6歳の45名とその保護者であった。その結果、他者視点取得能力の発達は、他者の真の感情理解がもっとも早く、その後に見かけの感情理解と信念理解がほぼ同時に獲得されることが明らかになった。さらに、2種類の他者視点取得能力から対象児を4タイプに類型化し、各タイプと問題行動との関連を調べた。他者視点取得能力のタイプと問題行動との関連はみられなかった。この結果について、測定方法の違いから考察した。

### 1. 序論

ひとが社会生活において円滑な対人関係を形成するためには、他者の意図や感情といった心的状態を適切に理解することが必要となる。そのためには、自己と他者の視点の違いに気づいた上で、対象を他者視点から見たときにどのように見えるのかが理解する能力が求められる。このように他者の視点に立つことを他者視点取得 (perspective-taking) と言う。他者視点取得の中でも、他者の立場からその他者の意図や考えを理解する認知的視点取得と、他者の感情を正しく読み取る感情的視点取得は、社会性発達との関係が強いことが明らかにされている<sup>1)</sup>。

認知的視点取得は、心の理論 (theory of mind) 課題を通して論じられている。心の理論は、自己および他者の行動を認知的な心的状態 (信念、欲求、意図など) に関連付けて理解、説明、予測するための枠組みであり<sup>2)</sup>、Wimmer & Perner<sup>3)</sup> が考案した誤信念課題 (False Belief Task) によって測定される。この課題を子どもに提示すると、3歳児はまだ心の理論を獲得していないが、その後、ほとんどの子どもが5歳までには心の理論を獲得するといわ

れている<sup>3,4)</sup>。代表的な誤信念課題のサリーとアン課題<sup>5)</sup>において、5歳までの子どもがこの課題を通してできない理由は、「人物 A は物 X が場所 Y にあると (誤って) 信じている」とする一次的信念を理解するための前提である、他者の気持ちを推測することがこの年齢以前の子どもには困難であるからと仮定されている<sup>3)</sup>。

誤信念課題を理解するためには、他者の心的状態の理解だけではなく、自分自身の心的状態の変化、すなわち、自分の過去の心的状態と現在の心的状態に至る過程の理解を考えることも重要である<sup>6)</sup>。この観点を取り入れて考案されたスマーティー課題<sup>7)</sup>は、自己の信念の変化の過程に基づき他者の信念を推測する構造をもっている。

感情的視点取得も幼児期に発達する。3歳になると他者の「嬉しい」や「悲しい」といった基本的な感情を、相手の表情や状況から読み取ることができ、4歳以降には、他者の感情を内的状態も含めて理解できるようになる<sup>8)</sup>。他者の内的な感情の存在に気づくためには、まず他者が自分とは異なった感情を持っていることを理解しなくてはならない。そのう

\*1 岡山市発達障害者支援センター \*2 川崎医療福祉大学 臨床心理学科  
(連絡先) 田中里奈 〒700-0905 岡山市北区春日町5-6 岡山市発達障害者支援センター  
E-Mail: tr27ma@gmail.com

えで、顔の表情、声、体の動きなどノンバーバルな外的手がかりから他者の感情を推測する必要がある<sup>9)</sup>。さらに、他者がいつも本当の感情をありのままに表出しているとは限らず、意図的に感情表出を制御したり、偽りの感情を表出したりすることから、他者の感情状態を把握することは一層複雑な課題となる。他者の真の感情と表出された感情とが異なる場合には、相手の置かれている状況や嗜好などの表情以外の文脈的要因に基づいて感情を推測しなくてはならない。

平川<sup>10)</sup>は、感情表出の制御は、ひとが他者と良好な関係を構築するためにも、社会化の過程においても重要な位置を占めると述べている。自己の感情を制御することがこれらの様相において重要な役割を果たす理由は、他者との関係を良好に保つために、あるいは、自分に対する他者からの評価がネガティブなものにならないために、不可欠であるからであろう。幼児期にこのように他者感情についての理解を深めることは、児童期以降の対人関係場面において獲得されるべき適切な社会的ルールを身につけることへつながっていくといわれている。Ekman & Friesen<sup>11)</sup>によれば、感情の制御は、表出の仕方によって4つのカテゴリに分類できる。第1に感情表出の強調化であり、特に望んではいない贈り物をもたらしたときに、喜びを強く表す場合などである。第2に感情表出の最小化があり、競争相手に勝ったときになるべく喜びを抑える場合などが該当する。第3に感情表出の中立化がある。これは、いわゆるポーカーフェイスに当たり、自分が批判を受けたときに、平静を装う場合などが含まれる。第4に感情表出の代用があり、これはある感情を他の感情に置き換えることによって、本当の感情を隠す(masking)場合である。たとえば、自分よりも目上の人に対して怒りを感じても、相手には笑顔を示すことがこれに該当する。Harrisら<sup>12)</sup>は、他者が感情を制御し、真の感情(real emotion)とは異なる見かけの感情(apparent emotion)を表出することがあるということを理解できるのは、6歳以降であると報告している。

他者の感情の理解には、対象となる感情の種類も関連している。柴田<sup>13)</sup>は、他者のネガティブな感情よりもポジティブな感情の方がより正確に判断可能であるとする報告が多いと述べている。その理由として、共感しやすい感情ほど正確に認知しやすい<sup>14)</sup>、幼児がポジティブな感情よりもネガティブな感情を隠す経験が多い<sup>12)</sup>、などが考えられている。

Cutting & Dunn<sup>15)</sup>は、心の理論と感情理解は心的状態の理解という共通した要素をもつが、心の理

論が抽象的で直接観察不可能な心的状態を扱っているのに対し、感情理解は表情や身振りからある程度観察可能な心的状態を扱っているという点で異なっていると述べている。すなわち、心的状態の理解の発達は単一なものではなく、心の理論発達と感情理解発達の異なった側面が存在するといえる<sup>16)</sup>。心の理論課題と感情理解課題の遂行成績の関連については、多様な見解が提示されている。この理由を、Wellman & Liu<sup>17)</sup>は、両者の課題のフォーマットの差異が原因であると考えた。たとえば、心の理論課題では二者択一で回答を求めるのに対して、感情理解課題では表情図を示して感情名を答えさせるというように、課題の性質や質問の構造が異なっていた。Wellman & Liu<sup>17)</sup>は、幼児期における他者の多様な心的状態の理解を同じフォーマットの課題を用いて測定し、幼児は他者の欲求、信念、誤信念、見かけの感情の順番で理解するようになることを実証的に示した。

他者視点取得能力は、社会性の発達との間に直接的関係のあることが示されており、社会性発達にとって重要な基本的要素であると考えられる。例えば、一次の誤信念課題を理解している子どもほど、よりよい社会的スキルを持ち<sup>18)</sup>、コミュニケーション能力が高く<sup>19)</sup>、人気が高い<sup>20)</sup>と教師に評定される。このように、誤信念課題の理解とポジティブな社会的関係の構築の間には関連が認められている。また、鈴木ら<sup>21)</sup>の研究では、認知的視点取得ができる幼児ほど対人葛藤場面の解決において我慢するという自己抑制的方法を多く選択し、叩くといった攻撃的方法を選択することは少ないことを明らかにした。感情理解の側面に着目した研究では、感情をよく理解している者ほど社会的地位が高く<sup>22)</sup>、仲間から受け入れられる<sup>15)</sup>ことが明らかにされている。また、Eisenberg et al.<sup>23)</sup>は、子どもが怒りを出した際に見せる対処行動を観察した結果、親や教師から感情統制ができると評価された子どもは、適切な言語的主張によって建設的に対処できた。つまり、感情統制と対人葛藤場面の適応的な解決との間に関連が認められた。

これらの先行研究から、認知的視点取得と感情的視点取得の能力の獲得が、適切な対人関係における反応遂行に結びついているということが示唆される。しかし、問題は誤信念理解の発達と関連する社会的行動の側面と、感情理解の発達と関連する社会的行動の側面とが必ずしも一致しない点である。幼児の中には、他者の意図や信念の推測は優れているが感情の推測はあまり優れていない者、あるいはその逆の特徴を示す者が存在することがわかってい

る<sup>24)</sup>。この事実は、認知的視点取得と感情的視点取得という2つの能力の関連をより複雑なものにしている。

この問題を明らかにするために、本研究では、誤信念理解課題の中にも課題間の難易度の違いがあると考え、より詳細な検討を行なうために、サリーとアン課題とスマーティー課題の2つの課題を用いて、そのことを検討する。他者の感情理解については、真の感情と見かけの感情という2つの段階について検討する。見かけの感情理解については、感情を最小限に抑えたり、中立化を図ったりするといった感情を制御している側面と、ある感情を他の感情に置き換えることによって真の感情とは異なる感情を表出する側面を取り上げる。さらに、喜び場面と悲しみ場面の2場面を設定し、他者の真の感情理解と見かけの感情の視点から、感情の質による理解の差異を比較することにした。

従来の研究では、社会的行動としてポジティブな行動（向社会的行動）が取り上げられてきた。本研究では、これとは対照をなすネガティブな行動、すなわち、社会的な問題行動を取り上げる。これは、鈴木ら<sup>21)</sup>が示した、対人葛藤場面における自己制御の方法の測定という視点にもとづいている。すなわち、鈴木ら<sup>21)</sup>とは反対に、自己制御が機能しない状態を測定することによって、他者視点取得能力の発達と社会性との関連について、新たな視点を提供することができるのではないかと考えたからである。他者視点取得能力の水準が低い子どもほど社会的問題行動を多く示し、反対に、他者視点取得能力の水準が高い子どもほど、社会的な問題行動を示さないことが予測される。

### 1.1 目的

本研究の第一の目的は、幼児期の認知的視点取得能力と感情的視点取得能力という2種類の能力を測定する課題のフォーマットを揃え、さらに課題に段階（難易度）を設定することによって、これらの能力の発達順序を明らかにすることである。これらの結果から明らかになることにもとづいて、子どもの認知的、感情的視点取得能力と社会性との関連を明らかにすることを第二の目的とする。

## 2. 方法

### 2.1 対象児

対象児は、O県内の幼稚園に通う園児、年中クラス25名、年長クラス20名（レンジ:4歳2ヶ月-6歳1ヶ月）の計45名であった。これを年齢順にI群19名（平均年齢:4歳5ヶ月）、II群13名（平均年齢:5歳2ヶ月）、

III群13名（平均年齢:5歳9ヶ月）の3群に分けた。

### 2.2 実験の実施時期・実施場所

平成23年6月に、対象児が通う幼稚園の一室で個別に行なった。

### 2.3 材料

#### 2.3.1 信念理解課題

教示内容はTOM心の理論課題検査<sup>25)</sup>を参考にして、サリーとアン課題とスマーティー課題の2課題を設定した。サリーとアン課題は、主人公がクレヨン箱を箱にしまって外へ遊びに出かけ、そのあいだに別の人物がそのクレヨン箱を別の箱へ移動させるというものである。回答用図版は、「○」「□」「△」の3つの箱が描かれたものを使用した。スマーティー課題では、クレヨン箱の中にハサミを入れて、元通りふたをするというものである。回答用図版は「クレヨン」「ハサミ」「ものさし」の3つの絵が描かれたものを使用した。

#### 2.3.2 感情理解課題

課題図版と表情図版の2種類を用意し、喜び・悲しみ場面の2場面を設定した。喜び場面では、おやつ時間にチョコレートを買って、主人公はチョコレートが大好きであり、他者はチョコレートが大嫌いであるという話であった。悲しみ場面は、くじ引きをした際に、主人公は外れを引いて何も貰えず、他者は当たりを引いてプレゼントを貰うという話であった。これらの話を口頭で説明しながら、それぞれ課題図版を対象児に提示した。表情図版は、「喜び（ポジティブ）」「悲しみ（ネガティブ）」「無表情（ニュートラル）」の3つの顔が描かれたものを使用した。

### 2.4 手続き

いずれの課題も回答にふさわしいものを図版から選択させる形式に統一した。

#### 2.4.1 信念理解課題

サリーとアン課題では、課題図版を提示し、ストーリーを説明したあとに、主人公が初めにどこの箱を開けてみるか（信念理解質問）、現在のクレヨン箱の所在について（現実質問）、主人公が遊びに行く前にしまったクレヨン箱の場所について（記憶質問）の3つの質問を行なった。

スマーティー課題では、クレヨン箱が描かれた図版を提示し、中に何が入っているかを尋ねたあと（状況確認質問）、中にクレヨンが入っていることを確認させた。続いて、クレヨン箱からクレヨンを取り出し、代わりにハサミを入れ、元通りふたを閉めるという動作を行なった。そこで、初めに何が入っていたか（記憶質問）、さらに今何が入っているか（現実質問）を尋ねた。最後に、「これを（対



象児の) お母さんにこのまま見せたら、何が入っていると云うか」を尋ねた(信念理解質問)。

#### 2.4.2 感情理解課題

課題図版を提示し、登場人物(主人公と他者)の紹介と状況の説明をした後に、登場人物がどのような気持ちであったかを表情図版の中から選択させた(真の感情理解質問)。次に、主人公の表情が描かれていない図版を提示し、他者の前で主人公が真の気持ちを隠そうと思っていることを教示し、主人公はどのような表情をしたかを尋ねた(見かけの感情質問)。

#### 2.4.3 子どもの行動チェックリスト(4~18歳用)(以下、CBCLと略して記述する)

社会的問題行動の測定のためにCBCLを用いた。CBCLは臨床診断用のチェックリストであり、子どもの情緒や行動を包括的に評価する臨床的評価の手段である<sup>26)</sup>。本研究では、対象児を臨床的評価としての正常域か臨床域かの判別のためにCBCLを用いるのではなく、対象児間の得点間差を指標として用いた。すなわち、CBCLによって、対象児の社会的問題行動についての程度を測定した。

回答は保護者に依頼し、対象児の社会性の構成要素として、問題行動尺度の中から「社会性の問題」、「注意の問題」、「攻撃的行動」の3つの下位尺度について評定を求めた。回答方法は「確かにあてはまる」、「ややあてはまる」、「あてはまらない」の3件法で行ない、それぞれ2点、1点、0点として得点化した。得点範囲は、「社会性の問題」尺度0~16点、「注意の問題」尺度0~20点、「攻撃的行動」尺度0~40点であった。

#### 2.5 倫理的配慮

本研究では以下の倫理的配慮を行なった。

(1) 個別実験のため、対象児の緊張感を和らげる努力をするが、それでも一定時間反応がない場合には即座に実験を中止した。

(2) 研究目的や方法について、文章にしたものを保護者に提示し同意を得た。対象児の実験への参加・不参加の自由を保証し、中断の自由も同じく保証した。

(3) 研究によって得た個人情報、施錠された部屋に保管し、漏洩・紛失等が起こらないように厳重に管理した。

本研究の実施に関して、川崎医療福祉大学の倫理委員会において承認を得た。また、幼稚園の協力を得て、対象児の保護者への実験協力依頼を行なった。

### 3. 結果

#### 3.1 信念理解課題

信念理解課題についてはサリーとアン課題において、I群では15%の通過率であり、II・III群では60%以上の通過率となった。スマーティー課題においては、I群では10%、II・III群においても40%の通過率にとどまった。信念理解に関する両課題の理解に有意な差はみられなかった。信念理解課題のうちサリーとアン課題において、正答率は年齢が上がるにつれて上昇することが示された( $\chi^2=11.1$ ,  $df=2$ ,  $p<.01$ )。

#### 3.2 感情理解課題

真の感情理解はI群で60%、II群で80%、III群では100%の正答率であった。見かけの感情理解については、I群・II群共に30%の正答率であり、III群で70%に達することが明らかになった。しかし、感情理解課題において感情の種類(喜び場面・悲しみ場面)による理解の違いはみられなかった。

感情理解課題(真の感情理解、見かけの感情理解)において、正答率は年齢が上がるにつれて上昇することが示された(真の感情理解; $\chi^2=7.43$ ,  $df=2$ ,  $p<.01$ ; 見かけの感情理解; $\chi^2=6.74$ ,  $df=2$ ,  $p<.01$ )。

#### 3.3 幼児期全体の視点取得能力

3群をまとめた幼児期全体の他者視点取得能力の正答率を図1に示した。なお、信念理解については、サリーとアン課題とスマーティー課題の両課題間で、正答率に有意な差が認められなかったため、両課題の平均正答率として示した。

幼児期において、視点取得能力の正答率のうち真の感情理解がほぼ達成されているが、見かけの感情理解と信念理解どちらも40%程度と低く、これらの正しい理解は難しいということがわかった。

#### 3.4 CBCL (Child Behavior Checklist) について

調査対象児全員のCBCLの各項目を尺度ごとに分け、下位尺度得点と総得点を算出した。各下位尺度の平均得点(標準偏差)は、「社会性の問題」が2.3点( $SD=2.2$ )、「注意の問題」が4.1点( $SD=3.3$ )、「攻撃的行動」が7.3点( $SD=2.1$ )であり、総得点の平均得点は13.8点( $SD=4.0$ )であった。

#### 3.5 他者視点取得能力のタイプ分類

信念理解課題、感情理解課題それぞれの課題の質問項目の得点を合計し、信念理解得点、感情理解得点とした。信念理解得点と感情理解得点との関連を調べるために、相関分析を行なった。その結果、両得点間の相関は低く、有意ではなかった( $r=.28$ ,  $ns$ )。すなわち、この2つの得点は独立であると考え

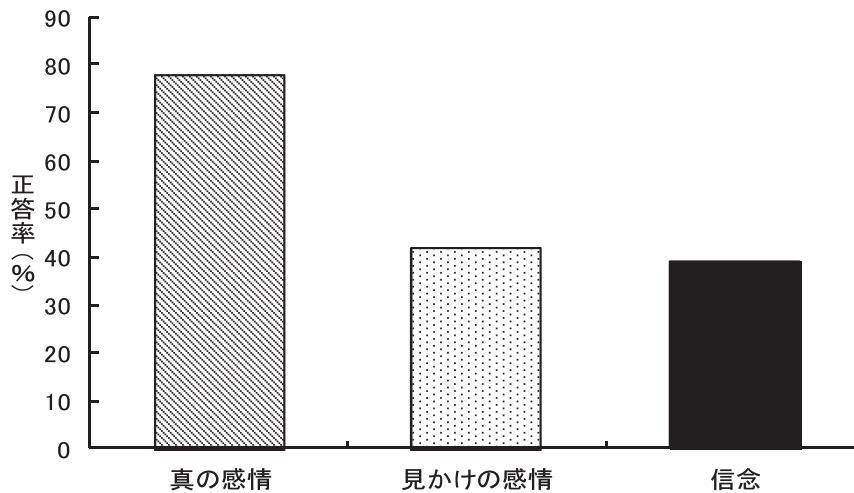


図1 全対象児の正答率

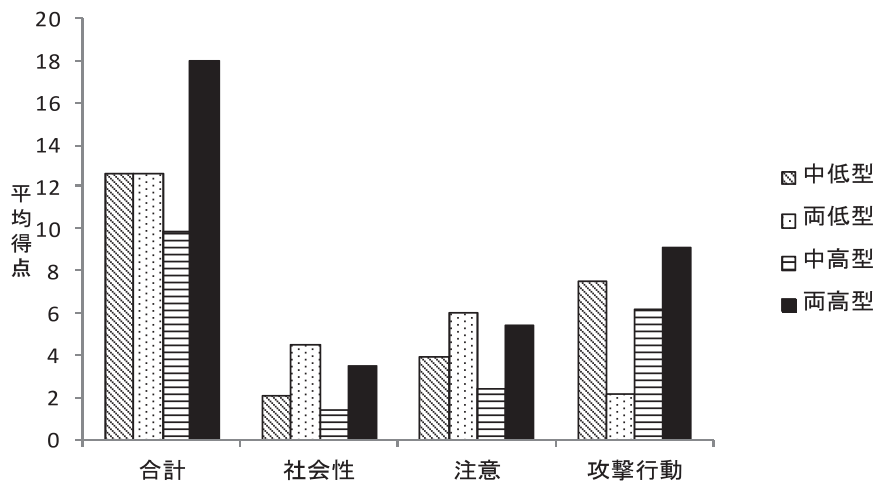


図2 CBCL 合計得点および下位尺度得点のタイプ間の比較

られ、両課題得点の得点区分の組み合わせで群分けを行ない、4つの群を構成した。すなわち、信念理解が低く感情理解が中程度のもの（低中型）、信念理解・感情理解ともに低いもの（両低型）、信念理解が高く感情理解が中程度のもの（高中型）、信念理解・感情理解ともに高いもの（両高型）とした。以後、この4つの型を他者視点取得能力タイプと表記する。視点取得能力タイプの構成人数は、中低型13名、両低型8名、高中型11名、両高型13名であった。

### 3.6 他者視点取得能力タイプと問題行動との関連

各タイプの合計得点および下位尺度得点の平均得点を図2に示した。タイプ間でCBCL合計得点および下位尺度の得点に差があるかどうかを調べるために、1要因分散分析を行なった。その結果、合計得点と3つの下位尺度において、タイプ要因は有意ではなかった。

各タイプにおいて、CBCL下位尺度得点の分布が異なるかどうかを調べるために、合計得点の異なる下位尺度得点を偏差値に換算し図示したものが図3である。各タイプ内におけるCBCL下位尺度の差の有無を検討するために、偏差値に基づく1要因分散分析を行なった。その結果、偏差値に有意な差はみられなかった。

### 4. 考察

本研究の第一の目的は、認知的・概念的視点取得能力と感情的視点取得能力という2種類の能力を測定し、これらの能力の発達順序を横断研究によって明らかにすることであった。さらに、その時点での他者視点取得能力の発達パターンを明らかにし、社会性の特徴との関連性を明らかにすることであった。

認知的視点取得能力に関しては、5歳以上の幼児はサリーとアン課題における信念理解が可能である

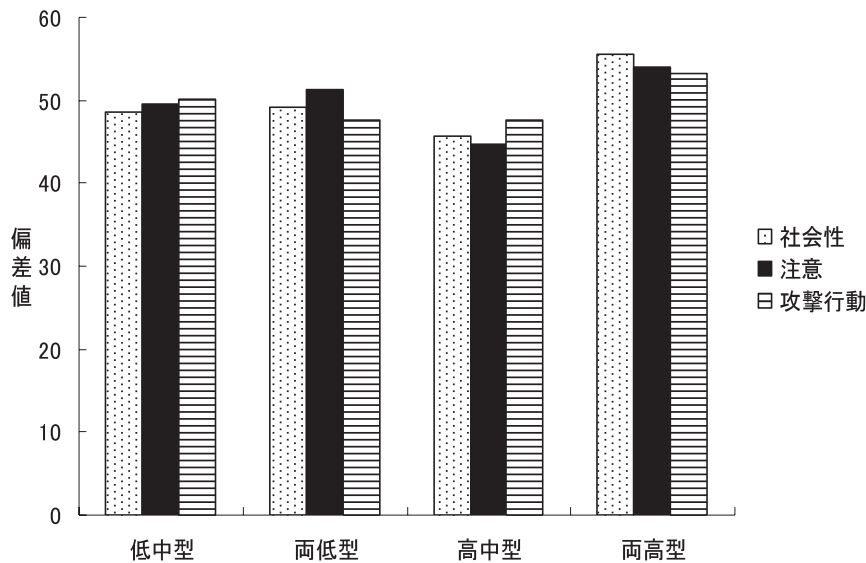


図3 タイプ内におけるCBCL下位尺度の得点分布

一方で、スマーティー課題においては、5歳後半になっても理解が難しく、幼児期には年齢による上昇はみられないということが明らかとなった(図1)。サリーとアン課題は他者の立場に立って他者の行動を予測するという課題であるのに対し、スマーティー課題は、話の途中で他者(母親)の登場が加わるために、課題の中に含まれていない他者の視点に立たなければならない。このような課題の違いから、両課題の正答率に差が生じたと推測できる。スマーティー課題のような、第三者の立場に立って他者信念を理解することは、幼児期ではまだ難しい課題であると推測される。通常、誤信念課題に成功する年齢は4歳であるといわれているが、4歳児の理解が困難になる課題があるということが示唆された。

感情的視点取得能力に関しては、真の感情理解、見かけの感情理解において、正答率は年齢が上がるにつれて上昇することが示された。感情の種類による理解の違いはみられなかった(図2, 3)。感情の種類に関わらず、4歳以上の幼児は、真の感情理解が可能であり、見かけの感情理解については、5歳前半では難しいということが明らかになった。

見かけの感情理解について回答内容をみると、正答したほとんどの幼児は「無表情」を選択していた。すなわち、5歳後半の幼児は、ある感情を他の感情に置き換える(感情表出の代用)ということへの理解には至っていないということが示唆された。この結果は、他者が真の感情とは異なった感情表出をしていることの認知は、6歳児でも難しいという柴田<sup>13)</sup>の結果を支持する結果となった。その一方で、Ekman & Friesen<sup>11)</sup>の感情表出の最小化や中立化といった感情の制御についての理解は可能であると

ということが明らかになった。

他者視点取得能力について幼児期全体でみると、真の感情理解の発達が先行し、その後、信念理解や見かけの感情理解が発達していくと考えられる。幼児期においては、信念理解、見かけの感情理解は萌芽の段階であり、児童期以降に獲得されていくものと考えられる(図1)。これは、真の感情理解は信念の理解に先行するが、見かけの感情理解については、信念理解よりも遅れるという東山<sup>27)</sup>の研究とは一致しない結果である。その理由として、課題の構造の違いが影響していることが考えられる。東山<sup>27)</sup>の研究では、誤信念課題としてスマーティー課題と同様の課題が使用されている。一方、本研究では、信念理解についてより詳細に検討するためにスマーティー課題だけではなく、サリーとアン課題という2種類の一次的信念課題を設定した。また、本研究では、それぞれの信念課題において、記憶質問、現実質問、信念理解質問を設定し、正答基準に段階を設けた。そのため、本研究では東山<sup>27)</sup>の研究に比べて正答率が低くなっているが、これは詳細に質問項目を設定したことで、信念理解をより正確に測定しているためであると考えられる。

認知的視点取得能力と感情的視点取得能力は独立であるという結果から、他者視点取得能力の中でも、他者の意図や信念の推測は優れているが感情の推測はあまり優れていない者、あるいはその逆の特徴を示す者が存在する<sup>24)</sup>ということが明らかになった。他者視点取得能力タイプについては、4タイプに分けられた。すなわち、両視点取得が可能なタイプと両視点取得が不可能なタイプ、感情的視点取得が中程度可能で、認知的視点取得が可能なタイプと不可

能なタイプがいるということが明らかとなった。

第二の目的は、これらの結果から明らかになることにもとづいて、子どもの認知的、および感情的視点取得能力と日常生活場面における社会性との関連を明らかにすることであった。

他者視点取得能力タイプと問題行動の関連については、他者視点取得能力の水準と社会的な問題行動との間に関連性は認められず、他者視点取得能力の水準が低い子どもほど問題行動を多く示し、反対に、他者視点取得能力の水準が高い子どもほど、問題行動を示さないであろうという予測に反する結果となった。

これは、社会的行動と他者視点取得能力との関連を示した多くの研究<sup>15, 18)</sup>と一致しない結果である。

これらの研究は、他者視点取得能力と向社会的な能力やスキルとの関係を検討したものである。それに対して、本研究の社会的行動は、問題行動というネガティブな社会的行動であった。本研究では、向社会的行動と問題行動は社会的行動の両極に位置すると仮定し、他者視点取得能力と問題行動にも関連があると予測した。しかし、結果はこれら2つの行動が同一次元上にあると仮定できないことを示している。

他者視点取得能力が獲得されていても、それを適切に機能させることができない子どももおり、他者視点取得が必ずしも社会的スキルの実行に直結するわけではないといわれている<sup>28)</sup>。このことは、他者

視点理解できることと、他者視点を取って他者を考慮し社会的にふさわしく行動できることは別であることを示している。他者視点の理解が他者を考慮した行動に結びつくためには、共感性<sup>29)</sup>や自己制御<sup>30)</sup>など他の変数も介在すると指摘されている。他者視点の理解の水準から問題行動の有無を予測するとき、これらの特性も考慮しなければならないであろう。

他者視点取得能力と問題行動の関連を見出すことができなかったもうひとつの理由として、両変数の測定の方法の違いが考えられる。他者視点取得能力では子どもに課題を提示し、その回答を観察する形式で測定した。一方、問題行動に関しては、保護者が質問紙によって日常生活の全体的印象にもとづく評定を行なった。行動評定と課題の遂行成績の相関は弱い程度から中程度の相関であるという研究結果もあり<sup>31)</sup>、本研究においても、測定方法の違いが影響している可能性が考えられる。今後は、両測度の測定（他者視点取得能力と問題行動）を研究者が観察によって行ない、構造化された実験場面と実際の生活場面を比較し、検討していく必要があると考える。

#### 4. 付記

本論文は、平成23年度川崎医療福祉大学医療福祉学研究科に提出した修士論文の一部を再構成したものである。

#### 文 献

- 1) 大対香奈子, 松見淳子: 幼児の他者視点取得, 感情表出の統制, および対人問題解決から予測される幼児の社会的スキルの評価. *社会心理学研究*, **22**, 223-233, 2007.
- 2) 篠原郁子: 子どもの心的理解の発達を支えるものとは—養育者の感性及び mind-mindedness の役割—. *東京大学大学院教育研究科紀要*, **51**, 357-370, 2004.
- 3) Wimmer H and Perner J: Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong belief in young children's understanding deception. *Cognition*, **13**, 103-128, 1983.
- 4) Wellman HM, Cross D and Watson J: Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, **72**, 655-684, 2001.
- 5) Baron-Cohen S, Leslie A and Frith U: Dose the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, **21**, 37-46, 1985.
- 6) Gopnik A and Astington JW: Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, **59**, 26-37, 1988.
- 7) Hogrefe GJ, Wimmer H and Perner J. Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of esistemic states. *Child Development*, **57**, 567-582, 1986.
- 8) Fabes RA, Eisenberg N, Nyman M and Michealieu Q: Young Children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, **27**, 858-866, 1991.
- 9) 溝川藍: 幼児期における他者の偽りの悲しみ表出の理解. *発達心理学研究*, **18**, 174-184, 2007.
- 10) 平川久美子: 幼児における情動表出の制御の理解に関する研究—制御の動機に着目して—. *東北大学大学院教育学研究科研究年報*, **57**, 311-326, 2008.
- 11) Ekman P and Friesen WV: *Unmasking the face*. Englewood Cliffs NJ Prentice-Hall, 1975.



- 12) Harris PL, Donnelly K, Guz GR and Pitt-Watson R : Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, **57**, 895-909, 1986.
- 13) 柴田利男：幼児における他者感情および他者の見かけの感情の認知. 北星論集, **43**, 1-10, 2006.
- 14) 櫻庭京子, 今泉敏：2~4歳児における情動語の理解力と表情認知能力の発達の比較. 発達心理学研究, **12**, 36-45, 2001.
- 15) Cutting AL and Dunn J : Theory of mind, emotion understanding, language, and familybackground : Individual differences and interrelations. *Child Development*, **70**, 853-865, 1999.
- 16) 森野美央：幼児期における心の理論課題の個人差, 感情理解発達の個人差, 及び仲間との相互関係の関連. 発達心理学研究, **16**, 36-45, 2005.
- 17) Wellman HM and Liu D : Scaling of Theory-of-mind task. *Child Development*, **75**, 523-541, 2004.
- 18) Watson AC, Nixon L, Wilson A, & Capage L : Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, **35**, 386-391, 1999.
- 19) Slomkowski C and Dunn J : Young children's understanding of other peoples' beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, **32**, 442-447, 1996.
- 20) Slaughter V, Dennis MJ and Pritchard M : Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, **20**, 545-564, 2002.
- 21) 鈴木亜由美, 子安増生, 安寧：幼児期における他者の意図理解と社会的問題解決能力の発達：「心の理論」との関連から. 発達心理学研究, **15**, 292-301, 2004.
- 22) Denham SA, Mckinley M, Couchoud EA and Holt R : Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, **61**, 1145-52, 1990.
- 23) Eisenberg N, Fabes RA, Nyman M, Bernzweig J and Pinuelus A : The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, **65**, 109-128, 1994.
- 24) 森野美央：幼児の心の理論に関する研究の動向と展望—社会的相互作用との関連を取り上げた研究に着目して—, 広島大学大学院教育学研究科紀要, **51**, 117-124, 2002.
- 25) 森永良子, 黛雅子, 柿沼美紀, 紺野道子：TOM心の理論課題検査：幼児・児童社会認知発達テスト. 東京, 文教資料協会, 2003.
- 26) 戸ヶ崎泰子, 坂野雄二：児童期・思春期の問題行動の評価：Child Behavior Checklist (CBCL) 日本語版による診断と評価. 季刊精神科診断学 (日本評論社), **9**(2), 235-245, 1998.
- 27) 東山薫：“心の理論”の多面性の発達—Wellman & Liuの尺度と誤答の分析—. 教育心理学研究, **55**, 359-369, 2007.
- 28) Dodge KA, Pettit GS, McClaskey CL and Brown MM : Social competence in children. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, **51**, 1-85, 1986.
- 29) Roberts W and Strayer J : Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, **67**, 449-470, 1996.
- 30) 大内晶子, 長尾仁美, 櫻井茂男：幼児の自己制御機能尺度の検討—社会スキル・問題行動との関係を中心に—. 教育心理学研究, **56**, 414-425, 2008.
- 31) Blair C and Razza RP : Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, **78**, 647-663, 2007.

(平成25年1月18日受理)



## The Relationship between the Development of Perspective-taking Skills and Social Behavior in Preschoolers

Rina TANAKA, Mitsuhiro SHIMIZU and Yoshihiro KANEMITSU

(Accepted Jan. 18, 2013)

**Key words** : perspective-taking, theory of mind, affective understanding, social behavior

### Abstract

For adequate social behavior, it is important to understand what others think and believe. The purpose of this study was to identify the developmental trajectory of two kinds of perspective-taking skills, cognitive and emotional skills, and to evaluate the relationship between perspective-taking skills and social behavior. Social behavior was described as problem behavior, which was measured by the *Child Behavior Check List*. The children from 4-years-old to 6-years-old and their parents were involved. The results with the development of perspective-taking skills indicate that understanding of others' real emotions emerges first, followed by understanding of others' apparent emotions and beliefs. The children were classified into four types by using the combination of two kinds of perspective-taking skills. There was no relationship between these types and problem behavior. The result was discussed with respect to the different methods of measurement.

Correspondence to : Rina TANAKA

Okayama City Support Center for Developmental Disorders

Okayama, 701-0193, Japan

E-mail : [tr27ma@gmail.com](mailto:tr27ma@gmail.com)

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.23, No.1, 2013 59 – 67)