



Title	子どもは出来事をどのように記憶し想起するか
Author(s)	仲, 真紀子
Description	5章. 記憶心理学
Relation	心理学 : こころの不思議を解き明かす, 内田伸子編著, ISBN: 4332500202, pp. 131-159
Issue Date	2005-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/44740
Type	book part
File Information	Sin2005_131-159.pdf



5 章 子どもは出来事をどのように記憶し想起するか

仲 真紀子

「ねえねえお母さん、運動会のときはね、赤組も勝ったけど白組も勝ったよ。」(4歳)

「ふうん、両方とも勝ったんだ。」

私たちは見たり聞いたり体験した出来事を記憶に貯え、それを他者に伝えて共有する。子どもはどのようにして、この活動に参加できるようになるのだろうか。また、そうやって語られる出来事の記憶にはどのような特徴があるのだろうか。ここでは出来事の記憶と想起について、その特徴と発達の過程を見ていく。

1. 記憶の種類

(1) 意味記憶とエピソード記憶

感覚記憶、短期記憶を経て長期記憶に定着した記憶は、図5-1のように分類

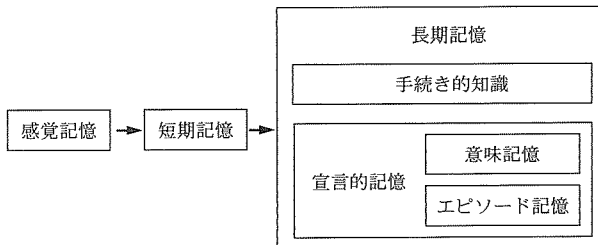


図 5-1 記憶の種類

される。まずは大きく、手続き的記憶と宣言的記憶に分けることができる。手続き的記憶は「自転車にのる」「計算をする」などの、過程や手続きに関する知識である。実際にやってみることはできるが、どうやって実行するのかを言葉で説明することは難しい。手続き的知識は長期にわたる練習によって獲得され、実行にあたっては「思い出す」という感覚(想起意識)を伴わないことが多い。

これに対し、言葉で表現することのできる知識を宣言的記憶と呼ぶ。宣言的記憶は意味記憶とエピソード記憶に区別される(Tulving, 1983)。意味記憶は「マニフェストとは声明書のことである」「ヒトゲノムは30億の塩基対からなる」など、言葉の意味や概念、科学的知識、歴史的事実のような世界の事象に関する知識を指す。どこで学んだのか、誰から聞いたのかという情報源は思い出せないが、「知っている」と感じることでできる知識であり、事象を理解するために使うことができる汎用性のある知識である。

エピソード記憶は特定の時間や場所と結びついた出来事や体験の記憶を指す。「初めてアメリカに行ったのは1973年のことだ」「さっき食べた蕎麦はおいしかった」などの個人的な思い出はエピソード記憶である。タルヴィングの定義によれば、エピソード記憶は想起意識(auto-noetic awareness)を伴う(Tulving, 1993)。想起意識とは知っていることがわかる(self-knowing)、いわば情報の起源への気付きであり、その時の文脈や状況を思い出せるという感じである。「私は○年○月○日に、○○の××病院で生まれた」といった知識は場所や時間の情報を含んでいるが、個人的な想起意識を伴わないのでエピソード記憶には含めない。

私たちがもっている記憶の大半は意味記憶であり、個人的な体験にもとづく記憶はむしろ少ない。しかしエピソード記憶は個人の連続性や過去への親近感を維持する、重要な知識である(コールマン, 2004)。

(2) 神経科学的な基礎

意味記憶とエピソード記憶は概念としてだけでなく、脳神経学的にも区別される。劇的な事例としては、意味記憶だけ、あるいはエピソード記憶だけが阻

害されるという事態が挙げられるだろう。ビタミン B₁ の欠乏により生じるウエルニッケ脳症では、エピソード記憶の保持が困難になる。患者は出来事を体験してから数十分は情報を保持できるが、その記憶は長期記憶に定着することなく失われる。そのため「何をしたか、誰と会ったか」といった日常の出来事の記憶が残らない。ふと気付くと記憶を失った当時に戻っている、ということになる。

ファネル (Funnell, 1995) は Mrs P という意味記憶を失った 62 歳の女性の事例を報告している。彼女は「本、机、人」などの使用頻度の高い一般的な語彙は保っていた。しかし「羽、斧、手なづける」などの比較的頻度の低い語彙の定義は分からなくなり、しかも年々理解できる単語の範囲が狭くなっていった。左側頭葉に局所的な萎縮があり、意味痴呆と診断されている。

PET や fMRI などの脳神経学的研究によっても、脳内におけるエピソード記憶と意味記憶の違いが明らかにされてきている。こういった研究の成果にもとづき、ナイバーグらは HERA モデル (Hemispheric Encoding/Retrieval Asymmetry model) を提唱した (Nyberg, et al., 1996)。このモデルによれば、意味記憶の記銘 (Encoding) と検索 (Retrieval) は左半球の前頭葉で行われるが、エピソード記憶の記銘は左半球、検索は右半球の前頭葉で行われる。実際、カベザらは 275 の実験研究をレビューし、意味記憶課題 (語彙判断課題や意味関連性課題など) における脳の活性化は、記銘時も再生時も左半球で生じるが、エピソード記憶課題 (単語リストの学習や再生など) における活性化は、記銘時は左半球で、検索時は両半球か右半球で見られることを示している (Cabeza & Nyberg, 2000)。

意味記憶とエピソード記憶は発達のにも区別される。言葉の意味の獲得はおよそ 1 歳頃から始まるが、特定の体験が語られるようになるのは 2、3 歳になってからである。また、高齢者では意味記憶は結晶化した知識として安定的に長く保持されるが、エピソード記憶は阻害されやすい。エピソード記憶の発達には海馬や左右脳半球の連絡といった生物学的な基盤だけでなく、体験をどのように記銘し報告するかという、社会構成的な側面も関わっている。エピソード記憶は言語や思考と並び、人らしさをつくりだす重要な認知的側面の一つだ

といえるだろう。

(3) 出来事の記憶

(1)で見たように、特定の時間、場所で体験した出来事の記憶は、① 宣言的であり、② 特定の時間や場所に関する情報を含み、③ 想起意識を伴うという特徴をもつ。しかし、そればかりではない。出来事の記憶として期待される特徴としては、④ 事実 (fact) であること、すなわち空想や想像ではない現実の出来事の記憶であることや、⑤ 他者との共有を可能にする形式を備えていることなども挙げられる (コールマン, 2004; Fivush & Haden, 1997)。たとえば「いつ、どこで、誰が、何を、どうした、どう感じた」は出来事を語る際の基本的な形式である。

以下、2節では初期の非宣言的な記憶と、① 宣言的な記憶の発生、② 時間や場所および、⑤ 形式的な情報、④ 事実としての記憶について見ていく。また、3節では出来事の記憶のもう一つの重要な特徴である、③ 想起意識について検討する。そして4節では出来事の語りの発達を促す社会的相互交渉について見ていくことにしよう。

2. 出来事の記憶の特徴

(1) 初期の非宣言的な記憶

ピアジェは、乳幼児の知能は感覚—運動的であるとし、遅延模倣を可能にするイメージの発生は2歳以降であるとした。しかし後の研究は、新生児やより年齢の低い幼児であっても、体験した情報を一定の期間保持できることを示している。たとえばスウェインらは新生児に、1日め、そして24時間の間隔において2日めに、言語音 (beagle、tinder という単語) を聴覚提示するという実験を行った (Swain, et al., 1993)。乳幼児は一般に新奇な刺激に関心を持ち、たとえば単語を聴覚提示するとそちらに頭を向ける。しかし何度も提示していると、やがては頭を向けなくなる (この状態を慣れが生じた状態、すなわち馴化という)。馴化から回復した状態で同じ刺激を再び提示したときに、赤ん坊が最

初のとときと同じように（同じ頻度で）頭を向ける反応を示せば、赤ん坊はこの刺激を元の刺激と区別していると解釈できる。つまり赤ん坊は元の刺激を忘れてしまい、新規なものであるかのような振る舞いを示したと考えることができる。これに対し、同じ刺激を提示したときに赤ん坊が最初のとときほどには頭を向けなければ、赤ん坊はこの刺激を元の刺激と同じものとして捉えたと推測できる。スウェインらの実験では、1日めと2日めに同じ単語を提示した条件では、2日めにこの単語を初めて提示した条件に比べ、頭を向ける度合いが少なかった。このことは、新生児であっても特定の単語の音声情報を24時間程度保持できることを示唆している。

情報がより長い期間保持されることを示した研究もある。一般に母乳で育てられた乳児は母親の匂いに選好性を示すが、これは匂いが母乳という強化刺激と連合しているからかもしれない。しかしデイヴィスらは、強化がなくても特定の匂いに対する選好性が生じることを示した (Davis, et al., 1991)。生後1、2日後の新生児に人工的な匂い（ワイルドチェリーまたはジンジャー）をガーゼにしみこませて約1日間提示する。2週間後、この二種類の匂いをそれぞれ頭の右と左におき、新生児がどちらに顔を向けるかを調べた。その結果、赤ん坊は前に提示されたものと同じ匂いの方に、より長い時間、顔を向けることが示された（この実験では、スウェインらの実験とは異なり、頭を向けることが記憶の指標とされている）。一度しか提示されていない新規な匂い刺激であっても、新生児はかなり長い期間保持することができると推察される。

ロヴィーコリヤーらは乳幼児の頭上にモビールを設置し、そのモビールに接続した紐を乳児の足に結び付けるという実験を行った (Rovee-Collier & Gerhardstein, 1997)。乳児が足を動かすとモビールは動く。そうするとオペラント条件付けが生じ、乳児はやがて積極的に足を動かして、モビールが動くのを楽しむようになる。そうなったところでモビールをとりはずし、（条件に応じて）数日～数週間後に再び同じモビールを頭上にかざす。その結果、2カ月児では1日、3カ月児では1週間、6カ月児では2週間程度の遅延があっても、足を動かす行動が観察された。これらの期間、乳幼児はモビールの情報を保持していたことになる。

これらの知見は、言葉をもたない新生児や乳幼児であってもかなり長い期間にわたって情報を保持できることを示している。しかし赤ん坊は記憶を言葉で表すことができない。また、記憶を想起するときに懐かしさや想起意識を感じているのかもどうかも不明である。そのためこういった記憶は、タルヴィングの言うような狭義のエピソード記憶とは呼べないかもしれない (Perner & Ruffman, 1995)。言葉による出来事の記憶はいつごろ発生するのだろうか。

(2) 出来事に関する初期の発話

一般に、乳幼児の言語活動は養育者が提供する足場 (scaffolding) や支援・援助に大きく依存する。過去の出来事をめぐる会話も例外ではない。表5-1は「クライスラービル」に関する2歳児と母親の会話である。断片的な子どもの発話を補い、母親は長い会話を維持している (Nelson, 1993)。

ハーレイらは57人の母子を対象に、過去の出来事についての会話の発達を調べた (Harley & Reese, 1999)。調査は縦断的に、幼児が19カ月、25カ月、32カ月の時点で行われている。方法は、母親に特定の出来事を選んでもらい、その出来事について会話をしてもらおうというものであった。加えて25カ月と

表 5-1 2カ月前のできごとについての2歳児と母親の会話
(Nelson, 1993が引用している Engel, 1986より)

子：ママ、クライスラービル。
母：クライスラービル？
子：クライスラービル？
母：うん。クライスラービルに誰がいるか知ってる？
子：パパ。
母：あそこに行ったことある？
子：うん。クライスラービル見た。
母：クライスラービルの写真なんてあったかな、あったっけ？
子：(私も) 行った……パパ、お仕事に行った。
母：そう、パパの所に行ったことあるよね。エレベーターに乗って上~の方までのぼって、大きなお窓から下が見えたでしょ。
子：大きなお窓。
母：そう。
子：……大きなビルに行ったとき。
母：そうね。大きなビル。面白かったでしょ？ またいつか行ってみたい？
子：大きなビルに行ってみたい。

表 5-2 出来事の対話における幼児の発話
(Harley & Reese, 1999 より作成)

	19カ月児	25カ月児	32カ月児
母親との対話			
精緻化	0.35	2.18	5.54
繰り返し	1.62	1.75	1.46
実験者との対話			
精緻化	—	0.12	0.17

32カ月の時点では、幼児と実験者が会話を行う条件も設けられた。その結果、母子の会話では全体的に母親による促しや質問が多く、とくに19カ月の時点での会話はそうだった。幼児の発話を「記憶の精緻化」（母親によるオープン質問への応答：「看護士さんは何をしたの」に対する「耳を見た」など）と、「繰り返し」（母親がすでに話したことの繰り返し：「写真にレイおじさんが写っているの見た？」と尋ねた後の質問「写真に誰が写ってた？」に対する「レイおじさん」など）に分けたところ、結果は表5-2のようになった。幼児の発話は大変少ない。とくに19カ月児の発話は、1つの会話につき平均2発話程度であり、精緻化はわずか0.35である。2、3歳の段階では、幼児はまだほとんど自発的に出来事を話すことはできない。

わが国では上原（Uehara, 2000）が出来事の報告に関する縦断研究を行っている。彼女は1、2カ月ごとに家庭訪問をし、幼児の再生記憶について調べるとともに、母親を対象に、幼児のエピソード記憶の発達についての調査を行った。質問は、「お子さんが『……した』『……あったんだよ』というように過去形を使って話すことはありますか。あるとすれば具体的な例を書いてください」「あるものを見て、それを手がかりについて語りますか」「何も手がかりとなるものがないのに、急に思いついたように、または語り聞かせるように語りますか」などであった。その結果、母親の報告によれば、幼児がエピソードを話すようになるのは2～3歳であった。しかし上原の観察によれば、幼児は母親の報告ほどには過去の出来事を話すことはなかった。自発的な報告も、過去の出来事についての質問への応答もなく、手がかりから連想的に出来事を報告する程度であったという。この時点においても、幼児が想起意識をもって過去

の出来事を話しているのかどうかは不明である。

(3) スクリプト的な記憶

2歳から3歳にかけて、幼児の語彙は爆発的に増加する。それに伴い「おつゆをのんで、ごはんをたべて、デザートを食べるの」など、事象を系列的に話すこともできるようになる。しかしネルソンによれば、それはまだスクリプト(事象の一般的な流れ)であって特定の出来事の報告ではない(Nelson, 2000)。彼女はエミリーという女兒の入眠前の独語(モノログ)を分析し、過去の体験がスクリプトのようなかたちで語られることを示している。以下の発話は、エミリーがミネソタとカリフォルニアに飛行機で旅行をした後の独語である(Nelson, 1988)。

飛行場には荷物をもっていかなくちゃ。飛行場にいくときは何かをもっていかなくちゃ。もってないと飛行場には行けない。私を乗せてってくれる特別のバスがいる。そしてみんな、ズーム、ズーム、ズーム、ズーム、ズーム。[エミリー、28カ月]

「荷物をもっていった、特別のバスに乗った」という特定の出来事ではなく、「荷物をもっていかなくちゃ、特別のバスがいる」のような一般的なルール(スクリプト)が語られていることに注意してほしい。ネルソンによれば、幼児はまず出来事に含まれる規則性(regularity)に注意を向け、スクリプトを形成する。個々の出来事が記憶に残るようになるのはその後だという。

中澤は4歳児を対象に遠足の記憶を調べ、特定の個別事象よりもスクリプト的な一般事象の方が安定して保持されることを示した(中澤, 1997)。調査は幼稚園児が「子どもの国」遠足に行く3日前、遠足の翌日、そして10日後の3回行われた(幼児たちは半年前に「動物公園」への遠足も体験している)。調査では「遠足の日は朝幼稚園に来てから帰るまで、どんなことがありますか」という一般事象を尋ねる質問を毎回行った。また10日後の調査では、この質問に加え、「子どもの国に遠足に行った日は、朝幼稚園に来てから帰るまで、どんなことができましたか」という個別事象を尋ねる質問や、「子どもの国」遠足

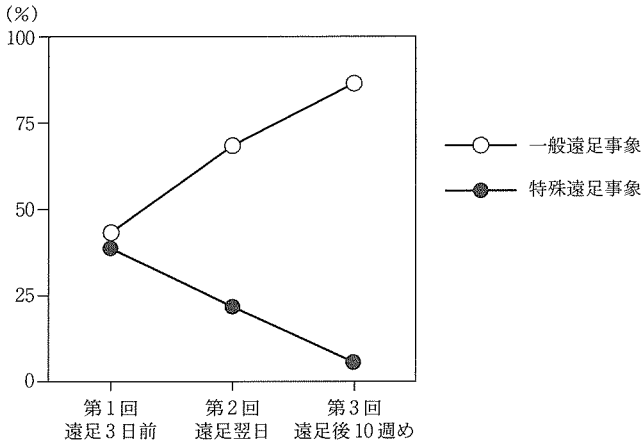


図 5-2 「遠足ではどのようなことをするのか」に対する一般的な事象と個別的な事象の割合 (中澤, 1997 より)

の写真を出来事の順序に並べてもらう課題を行った。

質問に対する応答を、どの遠足にも共通する事象 (一般遠足事象) と「子どもの国」や「動物公園」に特有な事象 (特殊遠足事象) とに分類し、まとめた結果を図 5-2 に示す。1 回めの調査から 3 回めの調査にかけ、一般事象の割合が増加し、特殊事象の割合は減少していることが分かる。また 10 週間後の特殊質問への応答は、一般事象が 66%、子どもの国遠足での特殊事象が 29% で、動物公園での特殊事象はわずか 1% であった。写真並べも「子どもの国」での特殊事象に即した順序よりも、一般的な遠足の枠組みに沿った反応の方が多かった。個別の出来事よりも規則性に注意が向くというネルソンの指摘が支持される結果となっている。では、時間や場所が特定されるようになるのはいつ頃なのだろうか。

(4) 時間と場所の情報

大久保は、3 歳児によるつぎのような発話例を挙げている (大久保, 1987)。

あのね、けんきゅうじょにいったら、いってらっしゃいっていったの。

してね、かえってきたっていうからね、あの一、だからね、あの、おみやげかえってきたっていったの。したらね、ようこちゃんがね、あの、おねえちゃんと、おねえちゃんとあそんでたの、みよちゃんと……

「いった」「きた」「あそんでた」などの報告はあるが、「いつ、誰が、どこで、何をした」出来事なのかはよく伝わらない。「けんきゅうしょ」はどこか、「いってらっしゃい」「かえってきた」「おみやげをかってきた」と言った人は誰か、おみやげを買って来たのは誰か、ようこちゃん、おねえちゃん、みよちゃんの関係はどうなっているのか等、状況を理解している人にしか解釈できない発話である。

幼児はいつ頃から時間や場所の情報を提供できるようになるのだろうか。岩淵・村石(1976)らの調査によれば、3、4歳でも日付を表す言葉のある程度は理解しているようである。彼らは3~6歳児の母親を対象に、昨日、今日、明日といった語について、「お子さんが正しく使えるものを○でかこんでください」と尋ねる調査を行った。表5-3に示されるように、日付を表す語は「今日、明日、昨日、あさって、おととい」の順で習得される。また、3歳児の8割が「今日」を、4歳児の8割が「明日」を、5歳児の8割が「昨日」を理解している(と母親によって評定されている)。しかし、一見理解できているように見えても、それが必ずしも正確な理解であるかどうかは不明である。また、産出は理解よりも遅れるのが一般的である(アルドリッジ&ウッド, 2004)。こ

表 5-3 日付を表す言葉の理解
(岩淵・村石, 1976より)(%)

	3歳	4歳	5歳	6歳
あさって	1	22	49	69
あした	53	81	92	100
きょう	79	93	97	100
きのう	29	66	85	95
おととい	0	9	26	46

注:「つぎにあげることばのうち、お子さんが正しく使えるものを○でかこんでください」における○の%

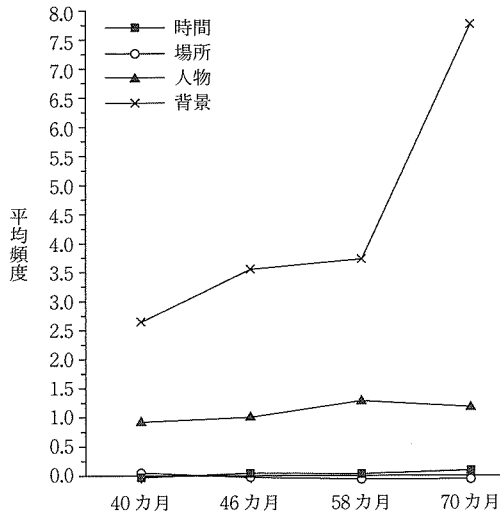


図 5-3 会話における時間、場所、人物、背景情報の生起頻度 (平均頻度) (Fivusch & Haden, 1997 より)

これらの言葉が報告に含まれるようになるのは、もう少し後のことだろう。

ファイヴァッシュュラの調査でも、出来事の報告における時間や場所情報への言及は少ない (Fivusch & Haden, 1997)。彼女たちは 24 人の幼児を対象に、40カ月、46カ月、58カ月、70カ月の時点で出来事の報告を調べる縦断調査を行った。発話を時間、場所、人物、背景情報などに分類してカウントした結果、全体的な情報量は年齢とともに増加するが、時間と場所の情報は 0 に近い値であり、変化が見られなかった (図 5-3)。就学前の幼児では、時間や場所情報を有効に用いるのは困難なようである。

(5) 事実としての出来事

「昨日、帰り道で UFO を見たよ」「今朝、バスにキリンが乗ってた」などと言っても、人は嘘か冗談として受け取るか、さもなくば字義的ではない解釈を考えだそうとするだろう (UFO という名の屋台とか、キリンというあだ名の友人とか)。私たちは「過去形で語られるものは事実でなければならない」という

暗黙の規則のもとでコミュニケーションをしているので、規則に違反する発話には「文字通りではない意味」があるはずだと推測する。しかし幼児は事実でないことも過去形で表現することがあるようだ。

岡本は、自身の子どもが2歳の終わり頃、森のおくの「青いおうち」に行ったことがある、と話したエピソードを紹介している。「え？ハルナ（娘の名前）、青いおうちに行ったことあるの!？」「うん、行ったよ」「誰と行ったの?」「ひとりで行ったの。ひとりだったけどこわくなかったよ」「青いおうちはどこにあるの?」「森のおく」。そのお家（やがて「赤いおうち」となる）にはいろいろなお友だちが住んでいて、やさしくて怒らない『おかあさん』もいるのだという。「森のおくの赤いお家のおかあさんは、アイスクリーム、毎日食べてもいいって」と言うこともあったと岡本は報告している（岡本, 2001）。

先に紹介した上原は、母親に以下のような質問も行っている（上原, 1998）。「(お子さんが) 実際には自分で体験していない出来事や想像の話を、自分が体験したかのように語ることはありますか。」「別々に体験したことが混ざってしまい1つの経験のように報告することはありますか。」「自分で経験したことと他人から聞いたことを一緒に混ぜて報告することはありますか。」そして、そのようなケースがあれば具体例をあげるように依頼した。結果を表5-4に示す。こういった事例は最初のエピソードの報告後、1年くらいの間によく見られた。また、この時期の幼児は同じ出来事を一緒に体験した親や兄弟に比べ、誤りを含む報告をすることが多く、「自分が体験したこと」と想像を混同することも多かったという。

杉村・原野・吉本・北川（1994）は、幼児がサンタクロースやおばけなどの想像物をどのように理解しているかを調べるために、「サンタさんと会ったことある?」「サンタさんと遊んだことある?」などの質問を年中児と年長児に行った。その結果、年中児の4割が、「会ったことがある/遊んだことがある」と答えること、「いつ、どこで?」の質問には「森のおくのサンタさんの家で」など、想像的な回答をすることが見出された。5歳児になると、想像物は存在するとしながらも、具体的な場所で、あるいは時間に会った/遊んだという報告は少なくなる。それでも4、5歳くらいまでは、実際にはなかったことを過

表 5-4 間違いを含むエピソード報告の例（上原，1998より作成）

カテゴリー	例
非現実的な話の混入	保育園の移動動物園に、リスの他に兄くらいの大きいクマが来た と報告（実際には、小動物しか来なかった）[2歳10カ月] 豆まきの話で、おばけがでてきたと発言 [3歳3カ月] 赤ちゃんのとき、おっばいから、脇にあった2つのシャベルを 使って、穴を掘って出てきたと報告 [3歳9カ月]
人から聞いたりテレビや写真で見 たことの混入	テレビで沖縄が放映されたとき、実際には行ったことがないが 「行った」と発言 [2歳11カ月] 実際には行っていない場所の写真をもってきて「自分が行っ た」と報告 [3歳1カ月] 「馬に乗った」と発言したので「どこで？」と質問したら、直 前まで会話の内容にでてきた「キャンプ」と報告（実際には乗 っていない）[4歳]
関係のない現実的な話の混入	ディズニーランドに、実際には行っていない友だちが行ったと 報告（実際は家族だけで行った）[2歳3カ月] 実際には別なことが原因で紛失したものについて「パパが怒っ たから……なくなっちゃた」と報告 [2歳11カ月] 以前にピーターパンの踊りを練習したことはあったが、実際 には見たことがないにもかかわらず、「テレビで見た」と発言 [3 歳2カ月]

去形で語ることもあるといえるだろう。

以上、非宣言的な体験の保持と再現、断片的な言語的記憶、スクリプト様の報告、そして過去形で語られる体験へと、出来事の記憶の特徴と発達を追ってきた。次節ではエピソード記憶におけるもう一つの重要な特徴である想起意識について見てみることにしよう。

3. 想起意識

出来事を思い出すということは、過去の情報にアクセスし、そのときの心の状態を再体験することでもある。このような再体験への気づきや想起意識は、認知活動の認知、いわばメタ認知の一種だといってもよいだろう。事実、出来事の記憶の発達には、①情報源の特定（記憶に関するソースモニタリング、すなわち記憶が自分の知覚や体験を通して得られたものであることの理解）、②「現

在」の心の状態と「過去」の心の状態との区別、③ 情報を自分の体験として位置づけることを可能にする自己の認識など、メタ認知が関わっていることが知られている。3節ではこういったメタ認知と出来事の記憶について見ていくことにしよう。

(1) エピソード記憶と情報源の理解

2節において、幼児の出来事の記憶はスクリプト的であったり、想像と体験、あるいは他者の体験と自分の体験が混乱してしまうことがあると述べた。こういった現象が起きる一つの原因は、知識の源が「体験したこと」か「人から聞いたこと」か「推測したこと」かが分からなくなってしまうためかもしれない。実際、知識の情報源に関する理解は年齢とともに上がること、情報源の理解とエピソード記憶の発達には関連があることが示されている。

ペルナーらは4、5、6歳児を対象にエピソード記憶課題と情報源の理解課題を行い、両者の関連を調べた (Perner & Ruffman, 1995)。エピソード記憶は、12枚の絵カードを提示し自由再生または手がかり再生を求める課題で測定した。情報源の理解は「どうして分かったのか」課題や「様相への気づき」課題により調べた。情報源の理解を測る2つの課題について簡単に説明しよう。

「どうして分かったのか」課題では、いろいろな絵が描かれたカードと箱を用意する。条件1では幼児にカードの絵 (たとえばチューリップ) を見せて、箱に入れる。条件2では幼児にカードの絵を見せずに、「チューリップのカードを箱に入れるよ」とだけ告げて箱に入れる。条件3では幼児にカードの絵を見せずに、黙って箱に入れる。どの条件でも、幼児に箱の中に何のカードが入っているかを当てさせる。条件1、2ではたいていの幼児は当てることができ、条件3はあてずっぽうになるが、いずれにせよ、当たった幼児には「なぜ答えが分かったのか」、はずれたら「なぜ分からなかったのか」と尋ねる。情報源が理解されていれば、条件1では「見たから分かった」、条件2では「教えてくれたから分かった」、条件3では「当てずっぽう」という答えになるだろう。しかし低年齢の幼児では、どの条件でも「知っていたから」「なんとなく」などの回答がなされることが多い。

表 5-5 エピソード記憶と情報源の理解の発達
(Perner & Ruffman, 1995 より作成)

	3歳	4歳	5歳	6歳
幼児の人数	11	12	10	9
エピソード記憶課題 (自由再生) ⁽¹⁾	2.32	3.65	5.05	5.64
情報源の理解				
「どうして分かったのか」課題 ⁽²⁾	18	59	70	89
「様相への気づき」課題 ⁽²⁾	18	25	60	78

注1：12点満点

2：成功した課題の%

「様相への気づき」課題では、トンネル、色の違う事物（赤いボール、青いボール）、手触りの違う事物（乾いたスポンジ、湿ったスポンジ）を用意する（様相とは感覚の種類のことである）。子どもに見えないようにしておもちゃの一つをトンネルに入れ、「おもちゃが何色かを知るにはどうすればよいか」「おもちゃが乾いているか湿っているかを知るにはどうすればよいか」と尋ねる。色は見れば分かる。手触りは触ってみれば分かる。このことが理解されていれば、前者への回答は「見る」、後者への回答は「触る」となるだろう。しかし低年齢の幼児は、どちらも「見る」あるいは「触る」と答えたり「分からない」と答えたりすることが多い。

ペルナーらの実験結果を表5-5に示す。予想通り、再生成績も情報源の理解も年齢とともに向上し、両者には相関があった。再生成績のよい幼児は、情報源の理解の成績も高かったのである。

（2）情報源の理解と心の理論

「私はこの情報を、体験したから知っている」という認識は、自分の心を客観視できなければ成り立たないだろう。内藤は4、5、6歳児を対象に、心の理論の発達と情報源の理解との関係を調べている（Naito, 2003）。心の理論は「移動課題」と「見せかけ課題」を用いて調べ、情報源の理解は「知識の起源課題」で測定した。これらの課題について、簡単に説明する。

心の理論課題は、幼児が自分の心の状態や他者の心の状態をどのように理解しているかを調べる課題である。「移動課題」では、人形や紙芝居などでつぎ

のようなストーリーを示す。花子が事物（たとえば人形）を場所 A に隠す。花子が遊びに行っている間に太郎が人形を場所 B に移す。花子が戻ってくる。ここで幼児に「花子は人形がどこにあるかと思っていますか」と尋ねる。正解は場所 A だが、花子の心の状態が理解できていない幼児は、自分が知っている場所（場所 B）を答える。B と答えた場合、幼児は花子の心の状態について「誤信念」をもっていると解釈される。

「見せかけ課題」では、表面的な特徴が本質とは異なる事物を用意する（たとえば鉛筆が入ったチョコの箱、石のように見えるスポンジ等）。たとえばチョコの箱を用いた場合、幼児に「この中に何が入っていると思う？」と尋ねる（正答は「チョコ」である）。箱を開け、鉛筆が入っていることを示し、再度「この中に何が入っていると思う？」と尋ねる（正答は「鉛筆」）。「では、ふたを閉めて、あの人にこの箱を見せたら、あの方は中に何が入っていると思うかな？」と尋ねる（正答は「チョコ」）。この質問に「鉛筆」と答えた幼児は、他者の心の状態について「誤信念」をもっていると解釈される。また、「あなたは、最初この箱を見たときに中に何が入っていると思った？」と尋ねる（正答は「チョコ」）。この質問に「鉛筆」と答えた幼児は、自分の心の状態についても「誤信念」をもっていると解釈される。

「知識の起源課題」では「クイズ」を行う。まず、幼児が知らないと思われる事柄について 10 題ほど質問を出し（「赤と緑を混ぜたら何色になるかな？」）、子どもが答えを知らないことを確認した上で、正答を教える（「赤と緑を混ぜると黒になる」）。10 分ほどの遅延の後、2 度めの「クイズ」を行う。ここでは先ほどと同じ 10 題（旧質問）と新たな質問 10 題（新質問）を出し、子どもに答えさせる。新質問には子どもが答えを知っているであろう易しい質問（「ミッキーマウスのガールフレンドの名前は何か？」）と難しい質問（「卵の殻は何でできているの？」）が含まれている。この 2 度目のクイズで子どもが正解したら、正解ごとに「昨日はそのことを知っていた？」「赤ちゃんの時はそのことを知っていた？」等、知識の起源を尋ねる質問を行う。幼児が知識の起源を正確に把握していれば、旧質問への答えは約 10 分前に初めて聞いたのであるから、「昨日はそのことを知っていた？」に対する答えは「いいえ」となるだろう。ま

表 5-6 心の理論と情報源の理解の発達
(Naito, 2003 より作成)

	4 歳	5 歳	6 歳
人 数	17	28	44
心の理論			
移動課題 ⁽¹⁾	0.18	0.46	0.77
見せかけ課題 他者の信念 ⁽²⁾	0.24	0.96	1.66
自分の信念 ⁽²⁾	0.65	1.32	1.66
情報源の理解 ⁽³⁾			
旧質問への答えを「昨日も知っていた」とする誤り	0.93	0.49	0.22
新質問の易しい質問への答えを「赤ちゃんの時も知っていた」とする誤り	0.93	0.78	0.33

注 1：通過した幼児の割合

2：2 点満点

3：2 度めのクイズにおけるソースモニタリング・エラー

た、新質問の易しい質問への答えは、以前から知ってはいたかもしれないが、赤ちゃんの時から知っているということはある得ない。そのため、幼児が知識の起源を正確に把握していれば、新質問での「赤ちゃんの時はそのことを知っていた？」に対する答えも「いいえ」となるだろう。

内藤の実験結果を表 5-6 に示す。ここでも予想通り、心の理論課題の成績は年齢とともに上昇し、知識の起源に関する誤りは年齢とともに減少した。また、旧質問での誤り（知らなかったものを、昨日も知っていたとする誤り）は、見せかけ課題の「自分の誤信念」（箱の中身を最初から知っていたとする誤り）と相関があった。このことにより、情報源の理解と心の理論には関係があることが明らかになった。

(3) 自己の認識と出来事の記憶

カレッジとハウは、出来事の記憶の形成には自己の認識が重要だとしている (Courage & Howe, 2004)。「自己」は情報や体験を体制化する枠組みとして機能し、その結果、出来事や体験の記憶は「パーソナライズ」され、自伝的記憶として保持されるようになるのだという。

この問題に関連して、ポヴィネリらは興味深い課題を行っている (Povinelli,

Landoau, Perilloux, 1996)。この実験では、ゲームをしている最中に幼児の身体にこっそりとステッカーをつける。この様子をビデオで録画しておき、後で幼児に見せると、4歳児はビデオを見て自分の身体についているステッカーを取ろうとするが、3歳児ではそのような行動は見られない。過去を思い出すということは、写真やビデオや記憶の中の自分を「自分自身の過去の姿」として認識することでもある。3歳児はまだ「今ここ」に縛られており、過去の自分の姿を自分自身として認識できないのかもしれない。

事実、先に紹介したハーレイらは自己の認識と出来事の報告に関係があることを見出している (Harley & Ruffman, 1999)。彼女らはミラーテストを用いて、幼児の19カ月時点での自己の認識の有無を調べた。ミラーテストとは、こっそりと幼児の鼻にマーカーをつけておき、後で幼児が鏡を見てどのような行動をとるかを調べる方法である。鼻を触るなどの行動が見られれば、自己の認識があるとされ、通常は2歳程度で通過する。ハーレイらの研究では、2歳児の約半数において自己の認識が見られた。これに加え、2節でも述べたよう

表 5-7 出来事の記憶および関連する能力の発達 (Nelson, 2000 より作成)

	言語	情報源の理解	心の理論	自己-他者の知識	記憶
2歳	・文法の始まり ・簡単な会話 ・ナラティブ (出来事の報告) はない	・情報源への気づきがない	・知覚や情動を表す単語を使い始める	・活動における役割 ・自己への気づき/自己の認識	・スクリプト ・不特定の断片
3歳	・複雑な文 ・簡単な会話 ・スクリプトの報告	・情報源への気づきがない	・馴染みのある場面では他者の心を推測する	・遅延条件での自己の認識ができない/過去の自分の心的状態への気づきに制約がある	・柔軟なスクリプト ・特定のエピソード ・被暗示性が高い
4歳	・文法の基礎 ・長い会話 ・個人的 (パーソナル) なナラティブ (ただし活動中心) ・物語の理解	・視点取りや情報源への気づきが現われる	・心の理論が現れ始める	・遅延条件での自己の認識 ・過去のことを指摘できる	・エピソードがかなり長い期間残るようになる ・被暗示性が高い
5歳	・会話 ・ナラティブや意図を含むストーリー	・知覚のソースや情報源への気づきがある	・心の理論がある	・個人的な過去と未来 ・自己概念	・エピソード記憶/自伝的記憶 ・被暗示性が減少

に、19カ月、25カ月、32カ月の時点において、過去の出来事についての母子会話を調べた。19カ月の時点でミラーテストに通過したか否かと、母子会話における幼児の発話を調べたところ、19カ月の時点でミラーテストに通過した幼児の方が、そうでない幼児よりも、会話においてより多くの情報を提供していることが明らかになった。しかし次節で述べるように、幼児の出来事の報告には自己の認識だけでなく母親の会話スタイルの影響も大きい。母子の相互交渉については次節で見えていくことにしたい。

以上、ここでは情報源の理解、心の理論、自己の認識といったメタ認知の発達が出来事の記憶に関わっていることを示した。ネルソンは、出来事を語るということは幼児が「今ここ」だけに生きる「現在の経験者 (experiencer)」から、過去と現在、そして未来をも体験することができる「過去と未来の語り手 (narrator)」になることだとしている (Nelson, 2000)。彼女はこういった発達の变化を表5-7のようにまとめている。

4. 出来事の記憶の発達

2、3節で見てきたように、幼児が過去の出来事を話すようになる道のりは長い。過去の出来事とは何かを認識し、時間や場所を表すのにふさわしい言葉を学び、順序だてて相手に分かるように説明できなければならない。また、情報が自分の経験に由来するという感覚 (情報源の認識) や自分の過去の心の状態を「今ここ」から切り離して認識する力も必要である。こういった能力の発現を促し、方向づけていく原動力の一つは日々の生活や社会的相互作用である。以下、出来事の記憶の発達を支える母子対話の特徴を見ていくことにしよう。

(1) 養育者による支援：足場

2節で見たように、19カ月の幼児であっても母親と過去の出来事について話することができる。しかし、この時点での幼児の発話は断片的であり、母親が幼児の発話を拡張することで会話は維持される。過去の出来事について何を記憶し、どう話せばよいのかについての理解は、こういった養育者による支援

やガイダンスに負うところが大きいと推察される。

筆者らは3、4、5歳児とその母親および父親に、最近あった楽しい出来事を話してもらい、親が行う質問を量（発話数、発話文字数等）、形式（オープン質問、クローズ質問、復唱等）、機能（新情報の引き出し、旧情報の確認、しつけ等）、内容（時間、場所、誰、活動、事物、感情）などの観点から分析した（金・伸、2002）。その結果、3歳児の親は4、5歳児の親よりも多くのオープン質問やクローズ質問、付加疑問文を行うこと、内容については幼児ではとくに事物、活動、感情に関する質問が多くなされることが明らかになった。また、母親と父親では、父親の方が「きちんと話す」ことへの要請が多いなど、異なる働きかけも見られた。幼児は量、形式、機能、内容という幾重もの足場に助けられて、徐々に過去の出来事について話すことができるようになるといえるだろう。また、以下に見られるように、このような足場は家庭内だけでなく公の場でも与えられる。

藤崎は幼稚園での生活発表（園児が他の園児の前で、日曜日にしたことなど、過去の出来事について報告する活動）を分析し、保育士が幼児の発達に応じた援助を行うことを示している。生活発表では、① 話す意義のある話題選び（お祭りに行った）、② 出来事の関連づけ（お祭りで踊った）、③ 詳細情報の提供（ママと品川音頭を）が必要である。3、4、5歳児に対する保育士の援助の種類を分析したところ、① 話題選びでは、3歳児に対し、保育士は「何してた？」「遊んだの？何して遊んだの？」など、話題を特定せず、話せることは何でも話させようとしたが、4歳児には「おでかけした？どこに行ったの？」など、やや限定された事柄を、5歳児には「○○ちゃんは、いいところ行ってきたんだよね。キャンプ行ったときのお話して」など、より限定的な、話す意義のある話題について話すよう働きかけていた。また3歳児には、② 出来事の要素間の関連（どこで何をした、何をしてどうなった）を尋ねる質問が多いが、5歳児では少なくなる。③ 詳細情報についても、3歳児には「どこ、誰、何、気持ち・評価、何に乗って」などの援助が5歳児への援助の数倍生じていた。こうした「語ることへの援助」を受け、幼児は何を記憶に留め、どう語ればよいのかを習得していくといえるだろう。

(2) 養育者の支援と子どもの出来事の語り

過去の出来事に関する会話での、養育者の支援スタイルのことをレミニシング・スタイルという。レミニシングとは過去を再現させることをいう。養育者のレミニシング・スタイルは、幼児の出来事の語りの量や質に影響を及ぼすことが知られている。

ファイヴァッシュとフロムホフは2歳半の幼児と母親10組に過去の出来事について会話をしてもらい、母親のレミニシング・スタイルを「精緻化型」と「繰り返し型」に分けた(Fivush & Fromhoff, 1988)。精緻化型の母親は全体的に発話が多く、「どこに行ったの?」「誰が行ったの?」などのオープン質問

表 5-8 過去のできごとをめぐる会話：精緻化型の母親と子どもの会話（上）、繰り返し型の母親と子どもの会話（下）(Fivush & Fromhoff, 1988 より)

【精緻化型の母親と子どもの会話】

母：赤ちゃん（弟）に初めてあった時、エリザベスおばさんが何をもってきてくれたか、覚えてる？ おばさん、何をもってきてくれたかな？

子：うん

母：世界で一番好きなものでしょ？ 大好きなお友だち。誰だっけ？

子：赤ちゃんのディオロン（弟）

母：赤ちゃんのディオロン？ ディロロンが一番のお友だち？

子：うん

母：それはいいわね。ママはふわふわで茶色で、とっても柔らかいもののことを言っていたのよ。

子：うん

母：そんなのをもらったのは最初……？

子：うん

母：いつも誰と一緒に寝てるんだっけ？

子：ティベア

母：そうね

【繰り返し型の母親と子どもの会話】

母：去年のクリスマスのこと覚えてる？

子：去年のクリスマス

母：クリスマスに何もらった？ 覚えてる？

子：何？

母：何も覚えてないのね。ダンブカーは？ ダンブカーのこと覚えてる？

子：うん

母：他に何もらった？

子：何ももらったっけ。

母：サーカスに行ったこと覚えてる？

や、新情報を付加した後に質問を行う精緻化質問が多かった。また、出来事の流れや筋道を重視した会話を促す傾向があり、その会話は、母子が共同で過去の出来事を再構築するように見えたという。これに対し繰り返し型の母親は、全体的に発話が少なく、特定の情報に焦点化した質問を繰り返すことが多かった。また、特定の情報が聞き出せると話題を切り替えていく傾向が見られた。精緻化型の会話と繰り返し型の会話の例を表5-8に示す。こういったレミニシング・スタイルと子どもの発話の関係を調べたところ、精緻化型の母親の子どもは繰り返し型の母親の子どもに比べ、母親が言及しなかった新情報を約2倍提供していたという。

2節で紹介したように、ハーレイらは、幼児の自己の認識と母親のレミニセンス・スタイルが幼児の出来事の語りに及ぼす影響を調べた (Harley & Reese, 1999)。この調査では、すでに説明したように、まず19カ月の時点で幼児にミラーテストを行い、自己の認識の有無を調べた。その結果、19カ月時では約半数の幼児において自己の認識があり、残りの幼児ではまだ見られなかった。また19カ月、25カ月、32カ月の時点で母子に過去の出来事について会話を求めるよう求め、母子の発話の特徴を調べた。母親のレミニシング・スタイルについてはオープン質問 (例:「ヘリコプターには誰が乗ってたの?」) の数をカウントし、数の多い母親を高精緻化型、そうでない母親を低精緻化型とした。幼児の発話については、オープン質問への発話 (例:「看護婦さんは何をしたの」「耳の中を見た」) を「記憶の精緻化」と定義した。

図5-4は、(幼児による自己の認識の有・無)×(母親の精緻化の高・低)により分けられる4群の幼児の「記憶の精緻化」(オープン質問に対する幼児の発話)を示している。図から分かるように、19カ月の時点で自己の認識が見られた幼児 (■と□) は、自己の認識がなかった幼児 (●と○) よりも「記憶の精緻化」が多い。しかし重要なこととして、高精緻化の母親の子ども (■と●) は低精緻化の母親の子ども (□と○) よりも「記憶の精緻化」が多いという結果も得られた。自己の認識も重要だが、母親のレミニシング・スタイルも同様に重要であることが示されている。

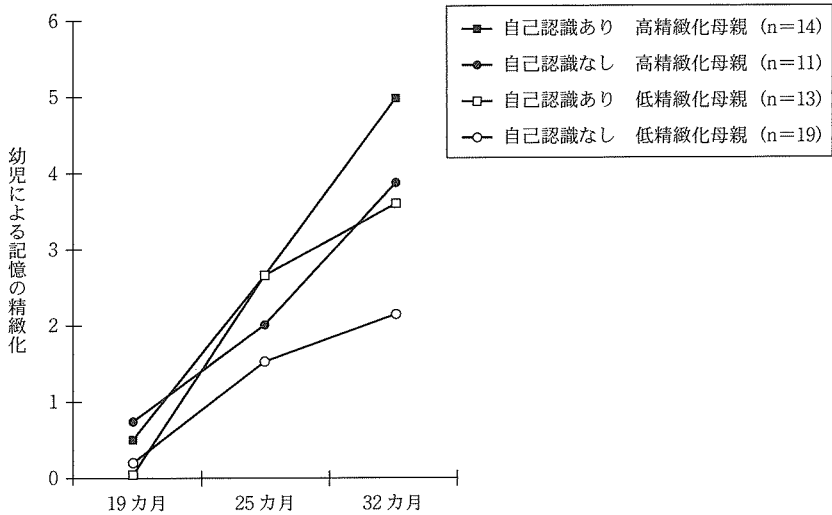


図 5-4 自己の認識と母親のレミニシング・スタイルが幼児の記憶の精緻化に及ぼす影響 (Harley & Ruffman, 2000 より)

(3) 相互交渉のスタイルと心の理論

相互交渉のスタイルは、幼児の出来事の語りを直接的に支援するだけでなく、心の理論の発達にも影響を及ぼすことが示唆されている。ラフマンらは3、4、5歳児を対象に心の理論の発達を調べ、その母親を対象に、しつけのスタイルを調べた (Ruffman, et al., 1999)。しつけのスタイルは、以下のような質問により調査した。① お子さんが嘘をついたときのことを思い出せますか。(もしも回答が「はい」であれば) そのときあなたは何と言いましたか、またはどうしましたか。② お子さんが、他の子どもをからかったり叩いたりしたときのことを思い出せますか (以下同文)。③ お子さんが人のものを取ったときのことを思い出せますか (以下同文)。

母親から得られた回答を分類したところ、しつけのスタイルには、① 被害者の感情について考えさせる (「もしもあなたがされたらどう思う?」)、② 被害者の感情には言及せず、状況について説明する (「人のものを取ってはいけな」と説明したでしょう)、③ 説明はせずにしつける (子どもを部屋に閉じ込める、

怒る、物を返させたり謝らせたりする)、などがあることが判明した。これらのしつけスタイルの他、言語能力、兄や姉の数、弟や妹の数、母親の学歴や職歴なども考慮に入れて、子どもの心の理論の発達との関係を調べたところ、「被害者の感情について考えさせるスタイル」、および兄や姉の数が心の理論の発達と関わっていたという。心の理論の発達も社会的相互作用とおおに関係があり、日々の体験や母親のしつけスタイルによって影響を受けるものであることが示唆される。

以上、出来事の記憶の質や量、想起意識とも関わる心の理論は、養育者によって提供される足場やレミニシング・スタイル、しつけなどの相互交渉によっても支えられていることを示した。出来事の記憶は生物学的な認知発達のみならず、社会的にも構成されていくものだといえるだろう。

5. まとめにかえて

本章では幼児の出来事の記憶の特徴と発達を概観し、その発達は、認知能力の充実と日々の社会的相互交渉の中で培われていくものであることを示した。しかしここで紹介したことは、発達のごく一部でしかない。出来事の記憶はその後も長い時間をかけて進むのであり、そこには関連する興味深い問題がたくさんある。いくつかを例示しよう。

- ① 語り口とその後の発達：学童期に入ると、何をどのように記憶したらよいかという技能は、作文教育や個人的な日記など、書き言葉によっても磨かれていこう。また、家族や友人に話すときのインフォーマルなスタイルと、公の場で話すときのフォーマルなスタイルの区別も学童期を通じて形成されていくと思われる。どのように記憶しどのように想起するかという問題は、幼児期だけでなく、それ以降も重要な研究課題である。
- ② 自伝的記憶：出来事の記憶は、自伝的記憶として自己の一部を形成するようになる。自伝的記憶と自己意識との関係、自伝的記憶の機能や文化

差、高齢者の自伝的記憶の語り、青年期の記憶がとくにたくさん想起されるという現象（自伝的記憶のバンプ）など、自伝的記憶にまつわる興味深い問題は多い。

- ③ 目撃証言：ここでは触れることができなかったが、目撃証言も興味深い研究領域である。事件や事故を目撃した人は、出来事の記憶をできるだけ正確に、詳細に報告することが求められる。幼児や子どもの証言は信用できるのか。目撃証言の信用性に影響を及ぼす要因としてはどのようなものがあるのか。どうすればより信頼性のある証言を引き出すことができるのか。こういった問題は現実的にも学術的にも重要である。

出来事の記憶は、発達、認知、社会、自己など、さまざまなフィールドにまたがる興味深い研究領域である。多くの人が関心をもってくれることを望みたい。

学習の手引き

1. 幼児期における出来事の記憶の特徴をまとめよ。
2. 想起意識とは何か。想起意識はなぜ出来事の記憶の形成において重要なのか。
3. 出来事の記憶の形成において、社会的な相互交渉が果たす役割について説明せよ。

参考図書

- 巖島行雄・仲真紀子・原聡（2003）. *目撃証言の心理学*. 北大路書房.
 月本洋・上原泉（2004）. *想像一心と身体の接点*. ナカニシヤ出版.
 仲真紀子・上宮愛（印刷中）. *子どもの証言と証言能力を支える要因*. 心理学評論.

● 研究ノート

幼児が過去の出来事を話す際の、親の援助

仲 真紀子（北海道大学）

研究の概要

出来事の記憶の形成には、養育者による援助や足場が大きな役割を果たすことを示した。こういった援助や足場は養育者の発話のどのような特徴として現れるのだろうか。出来事をめぐる親子の会話の研究は、欧米では多数見られるが、アジア圏での研究はあまり知られていない。また、幼児による出来事の報告は3歳～5歳で大きく異なることが示唆されているが（Nelson, 2000）、この年齢の幼児を対象とした研究は少ない。さらに、同じ養育者であっても、母親と父親がどのような機能を担っているかについては、違いがあるとする研究と、そうでないとする研究があり、結果は必ずしも一致していない。ここでは中国人の親子を対象として金と仲が行った、過去の出来事をめぐる会話の研究を紹介する（金・仲, 2002）。

方 法

参加者は3、4、5歳児とその母親および父親である（それぞれ16、14、16組、計138人）。予め許可を得ておき、幼稚園へのお迎えの際に、幼稚園の一室で調査に参加してもらった。指示は「最近あった楽しい出来事について尋ねてください」である。時間は制限せず、好きなだけ会話をするよう求めた。できるだけ日常的な場面を設定するために、親子二人で会話をしてもらい（録音も親に依頼した）、実験者は部屋の隅で作業を行いながら様子をモニターした。各年齢の参加者のうち半数については母子の対話を先に、残りの半

数については父子の対話を先に行い、対話の順序をカウンターバランスした。また、一度対話した出来事は調査中繰り返さないように教示した。

結 果

得られた発話を書き起こし、親の発話を以下のような観点から分析した。

- ① 発話量：親の発話の文字数、ターン数、アイデアユニット数（1主語、1述語を1アイデアユニットとする）等。
- ② 発話の形式：質問の種類（wh 質問、yes-no 質問、復唱質問、陳述、命令等）。
- ③ 発話の内容：いつ、どこで、誰が、何を、どうした、どう感じた等。
- ④ 発話の機能：精緻化を求める質問、同じ出来事について情報を求める質問、新しい話題について情報を求める質問、確認を求める質問、感情に関する質問等。この他、確認やしつけ等。

表 1 質問の機能の分類カテゴリー

カテゴリー	定義と例
精緻化：精緻化を求める質問	特定の話題の中で子どもが話した内容に関する、より詳しい質問。例：「子：友達と一緒に遊んだ。」に対し「母：何して遊んだの？」等。
同出来事：同じ出来事についての情報を求める質問	特定の話題の中で子どもがそれまでに話していない内容に関する質問。例：「母：公園で何を見たの？」に続き、同じ公園での出来事について「ポートに乗ったの？」等。
新情報：新しい話題について情報を求める質問	新しい話題についての質問。例：「母：最近一番楽しかったことは何？」等。
確認：確認を求める質問	子どもの発話を繰り返したり、出来事の確認を目的とする質問。例：「子：私が運転した。」に対し「父：君が運転したの？」
感情：感情に関する質問	感情面の情報を要求する質問。例：「父：班長になって嬉しかったでしょう？」

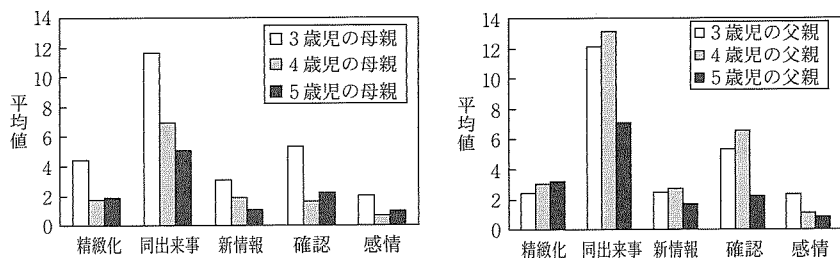


図1 質問の機能の分析：母親の質問の個数（左）と父親の質問の個数（右）

④における質問の機能（何のための質問か）の分類カテゴリーを表1に、また、結果の一部を図1に示す。

図1から分かるように、母親も父親も、今話している出来事（同出来事）についての情報を拡張する質問が多い。また、子どもの年齢が大きくなるにつれ、質問の数が減ることが分かる。ただし、母親の質問は、3、4、5歳と子どもの年齢が高くなるのに応じて減少するのに対し、父親では、3、4歳児への質問には差が見られなかった。日頃子どもと接触することの多い母親の方が、子どもの認知能力の発達に敏感であるのかもしれない。この他、父親は母親に比べ、確認やしつけ（「はっきり話しなさい」等）の発話が多いことも見出された。幼児は複数の大人の支援を受けながら、何を記憶し、どのように話せばよいのかを学んでいくといえるだろう。

研究のポイント

- 幼稚園や保育所で研究を行う場合には、研究の意義を十分に説明し、施設責任者、親、できれば幼児からもインフォームド・コンセントを得るのが望ましい。研究が終了したら成果を報告することも重要である。
- 幼児の発達に応じた親の発話の変化を調べるには、どのような発話カテゴリーを用いて分析するかが重要である。本研究でも①～④の種々の指標を用いて分析を行った。目的に応じて複数の分

析枠組みで検討を行うのがよいだろう。

- 発話の分類に再現性があるかどうか、すなわち他の人が分類しても同じ結果になるかどうか、信頼度を検討することも重要である。研究の目的を知らない第三者に、発話資料（データ）と発話の分類カテゴリーおよび分類の基準（表1のようなもの）を与え、分類結果がどの程度一致するかを確かめる。分類結果が一致する度合いを信頼度という。信頼度が低い場合は分類カテゴリーが明確でない、分類の基準が明確でないなどの原因が考えられる。この点を修正し、満足のいく信頼度が得られるまで検討を行う。

引用文献

- 金敬愛・仲真紀子 (2002). 中国人親子による出来事の対話：母親と父親は幼児の出来事の語りをどのように引き出すか. *発達心理学研究*, **13**(3), 274-283.
- Nelson, K. (2000). Memory and belief in development. In D. L. Schacter & E. Scarry (Eds.), *Memory, brain, and belief* (pp. 259-289). Cambridge, MA, US: Harvard University Press.