HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	子どもの証言能力と証言を支える要因
Author(s)	仲, 真紀子; 上宮, 愛
Citation	心理学評論, 48(3), 343-361
Issue Date	2005
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/44819
Rights	© 心理学評論刊行会
Type	journal article
File Information	SH48-3_343-361.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

Japanese Psychological Review
2005, Vol. 48, No. 3, 343 – 361

子どもの証言能力と証言を支える要因†

仲　真紀子・上宮　愛
北海道大学

Children's competence in testimony: Cognitive development and social context

Makiko NAKA and Ai UEMIYA
Hokkaido University

Admissibility and reliability of a child's testimony depends on her/his competence in remembering and communicating facts as well as ability to discriminate the truth from a lie. It also relies on the type of early interview through which the account has previously been elicited. In this article, we reviewed research into the development of relevant cognitive abilities such as episodic memory and communication skills to talk about an event, and the ability to tell the difference between the truth and a lie. Also we examined studies on social factors that may facilitate or interfere with the production of an accurate account, such as the forms of questions, interview methods, social pressures and suggestive information. Results suggest that compared with younger children, children over six years of age, who are more aware of source information and the definitions of truth and lie, and more able to resist suggestions, are more capable of giving a testimony provided that an unbiased interview has been conducted. The results are discussed in connection with current legislation and investigative procedures in Japan.

Key words: competence in children's testimony, investigative interview, episodic memory, truth-lie detection, questioning
キーワード：子どもの証言能力，操作面接法，エピソード記憶，嘘と真実の区別，質問（尋問）

1．問　　題

子どもの証言は信用できるのだろうか[1)]。この問題は，子どもに証言を行う能力があるかどうか（証言能力）という問題と，子どもによる個別の証言が信用できるかどうか（信用性）という問題に区別される。証言能力は，欧米では歴史的に年齢制限，予備尋問，陪審による個別の判断によって信用性が担保されてきた（Brady, Poole, Warren, & Jones, 1999）。

例えば英国では1992年まで，原則として7歳未満の子どもは法廷で証言することはできなかった（Home Office, 1992; Milne & Bull, 1999）。一方米国では，個々の事例に応じた判断が，予備審問（voir dire）や陪審によってなされてきたようである。予備審問では過去の出来事を想起する能力，真実と嘘を区別する能力，そして真実を告げる倫理的義務の理解などによって証言能力の有無を判断する（Brady et al., 1999; Walker, 1993）。現在でも引用されることのあるフィーラー対合衆国では，5歳児に証言させるか否かをめぐり次のような判断が示された。「（証言）能力

† 本稿の執筆にあたっては科学研究費補助金基盤研究（C）（2）13610094；同基盤研究（B）17330149，The Daiwa Anglo-Japanese Foundation Small Grants（いずれも，代表・仲真紀子）による助成を受けた。なお，審査において，お二人の審査者からたいへん有意義なコメントをいただいた。記して感謝したい。

1）証言という用語は狭義には法廷での宣誓証言を指すが，一般には面接や事情聴取によって得られる供述も，証言と呼ぶことがある。本稿でも宣誓証言に限らず証言という言葉を用いる。

の有無に年齢的な制限はない。それは子どもの能力，知性，真実と偽りの区別，真実を述べる義務の理解にかかっている……（裁判官は）その態度，知能の有無に注目し，尋問をすることで，能力や知能，宣誓の理解を明らかにできるだろう」（Wheeler v. U. S., 159 U. S. 523, 1895）。

我が国でも証言能力は個別的に判断することとなっている。しかし法学者である浅田は，「証言能力の問題を素通り」したままで，証言の信用性が判断されている事例も多いと指摘している（浅田，1998）。彼は幼児や少年が供述を行った有罪事件12件を検討し，証言の信用性が否定された事例（つまり子どもの証言が最終的には証拠として採用されなかった事例）においても証人の証言能力は認められていることが多いことから，「証言能力」はリップサービスとして用いられている可能性があるとしている。

子どもの証言能力や証言の信用性の査定において，心理学はどのような貢献ができるだろうか。まず，証言能力を構成するとされる子どもの一般的な能力について，実証的なデータにもとづく知見を提供することができるだろう。ただし「一般的な能力」として何を仮定するかは難しい問題である。J. Piaget に代表されるような全体的アプローチでは，言語や思考における全般的な発達段階が想定される。このような能力観のもとでは，ある年齢以下の子どもの証言は認めないなどの一律的な制約をつけることが提案されるかもしれない。一方，A. K. Karmiloff-Smith, E. S. Spelke, S. Carey らのような領域固有性を重視する立場によれば，出来事の記憶，出来事を伝達する能力，嘘と真実の区別など，証言の構成要素に対応する個別の能力の発達が重要だとされるだろう。さらに J. Lave, E. Wenger, J. Mistry らの社会文化的なアプローチによれば，証言能力といった子どもに内在するものよりも，証言能力を保証する外的要因（時間経過，識別や面接のあり方等）が重視されるかもしれない（仲，2004）。

以上は証言能力についての議論であるが，これに対し，証言の信用性の査定は，供述の性質を精査することによって行われる。ドイツの U. Undeutsch らによって開発され，M. Steller, D. C. Raskin, P. W. Esplin らによって定式化された CBCA（Criteria-Based Content Analysis：基準にもとづく内容分析）[2] では，供述の各発話に関し，どのような情報が含まれているかが検討される。例えば Hershkowitz（1999）は，性的虐待の疑いのもとにイスラエルで行われた現実の面接事例のうち，医学的な証拠，目撃証言，身体的／物的証拠，被疑者の供述，その他の情報（ただし，被害児自身の供述は除く）から蓋然性が高いと考えられる事例12件と蓋然性が低いと考えられる事例12件を対象に CBCA を行い，前者の方が CBCA 得点が高いことを示している。

以上をまとめると，証言能力の査定に貢献し得る研究としては，（1）全体的な認知能力の発達，（2）領域固有的な能力の発達，（3）証言能力を保証する外的要因を区別することができ，証言の信用性の査定については（4）供述の査定方法に関する研究を区別することができるといえるだろう。ただし Aldridge and Wood（1998）によれば，知識問題などに反映される全体的な認知能力は，必ずしも体験や出来事を語る能力を予測しえない。例えば，英国の MOGP [3] にもとづく面接では，色名を言わせたり簡単な計算をさせることで，子どもの一般的な能力を査定することが多い。しかし Aldridge らの分析によれば，こういったテストで測られる能力は出来事を説明する能力を常に反映しているわけではなかった。

そこで本稿では，（1）の全体的な能力ではなく，まず，（2）の領域固有的な能力，特に事実の伝達に関わる能力の発達を調べた研究を紹介する。具体的には，出来事の供述に関わる言語の問題，出来事の記憶，嘘と真実の区別についての研究を概観する。次に，（3）の証言能力を保証す

2）　供述に含まれる発話を論理的構造（供述は一貫しているか，整合性があるか等），非構造的な側面（組織だっていないところがあるか，焦点の推移や，逸脱があるか等），詳細情報の量（場所や時間を特定する情報があるか，人物，事物，出来事が特定されているか等），文脈（出来事が空間的・時間的文脈に置かれているか，日々のルーチンなどと結合しているか等）など，19の基準に照らして分析する。基準に合致する情報が多く含まれているほど，信頼性が高いとされる〔Ruby and Brigham（1998）などを参照のこと。厳島・仲・原（2003）にも紹介がある〕。

3）　英国のウェールズとイングランドで用いられている面接法（*Memorandum of Good Practice : On video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings*）（Home Office, 1992）。

る外的要因を扱った研究として，子どもの供述は大人との面接の中で聴取されるという現実をふまえ，質問の形式や内容，質問に付随する暗示や圧力の問題，そして面接法に関する研究を取り上げる。（4）の供述の査定方法に関する研究は，紙数の制約があり十分取り上げることができない。しかしCBCAは（3）の変数の効果を調べるために用いられることが多い（例えば，オープン質問で得られた反応は，クローズ質問で得られる反応よりもCBCAの基準を満たす供述が多く得られるかなど）[4]。そこで，（2）や（3）の研究を紹介するなかで見ていくことにしたい。

2．子どもの体験供述の発達

2－1　出来事の伝達

子どもが供述を求められる事例は跡を絶たない。その多くにおいて，幼児の供述の質が問われている。

- 2004年7月長崎市の複合商業施設で起きた幼児誘拐殺害事件では，事件に先がけいくつかの類似した事件が起きていた。7歳児，11歳児，4歳児，3歳児が性的いたずらや上階から下の駐車場屋上に落とされる被害を受けていたが，買い物客には知らされなかった。その理由は「被害者が幼児で証言にあいまいな部分があり」，不確実なことは広報できないと判断されたからであった（読売新聞，http://kyushu.yomiuri.co.jp/spe-3/nds/ndsmain.htm より）。
- 2004年9月栃木県小山市で起きた3，4歳児の誘拐殺人事件では，殺害の8日前，（被害者となった）幼児のあざに気づいた近所の人が警察署に連絡をした。警察署は幼児のあざを確認はしたが，それ以上の捜査を進めなかった。「子どもが誰にやられたと言ったわけではなく，確証が持てなかった」ためである（朝日新聞，9月17日より）。
- 2004年11月奈良県奈良市で起きた少女誘拐殺害事件では，被害者が犯人とされる人物の車に乗り込むところを複数の児童が目撃した。児童の供述では犯人はやせ形であるとされ，車の色は白と紺色に分かれたが，逮捕された被疑者は体格がよく，車は緑色であった（読売新聞，12月31日より）。

上述した事例は，いずれも子どもの証言が曖昧だとされたために大事にいたった。それでは，子どもの体験供述はどのように曖昧なのだろうか。

第一に，自発的な情報量に制約がある。2，3歳の幼児であっても過去の報告は可能である。しかし自発的に発せられる情報は少なく，引き出される情報の多くは質問に依存する。例えばFivush and Fromhoff（1988）は，2歳半の幼児とその母親に「できるだけ普段と同じように，お子さんに過去の出来事の記憶を思い出してもらってください」と教示し，出来事をめぐる母子の対話を検討した。その結果，幼児の発話は母親の引き出しスタイルに大きく依存しており，記憶に関する質問（yes-no質問，繰り返し質問，精緻化質問）が多い母親の子どもは，そうでない母親の子どもの約2倍の情報を提供した。Harley and Reese（1999）は出来事に関する母子対話を幼児が19，25，32ケ月の時点で追跡しているが，19ケ月の時点での対話は平均2発話であり，そのうち質問に依存しない自発的な発話はわずか0.38であった。

我が国でも，金・仲（2002）が中国人の幼児3，4，5歳児とその父母とを対象に出来事の記憶を調べている。親の質問を中心に分析したところ，特に3，4歳児は，yes-no質問やwhat質問に促されて出来事を語ることが示唆された。また，藤崎（1982）は幼稚園での生活発表における幼児の発話を調べた。子どもが自発的に開始した出来事の数と保育士の働きかけに応じて開始した出来事の割合は，3歳で40：38，4歳で193：104，5歳で183：35，6歳で228：10であった。このように，5，6歳になるまでは自発的な報告は十分とはいえない。

一般に，幼児の生活は親の監督下にあり，親は幼児がどこで誰と何をしているのかよく知っている。そのような状況では，3，4歳児の断片的な発話からでも，何があったのかを推測し，確認す

4）回答の選択肢に制約がない質問をオープン質問（open-ended question），「はい」か「いいえ」，AかBかなど，回答の選択肢が限られる質問をクローズ質問（closed question），特定の情報（本稿中の3－1節の例では「糸でついていた」など）を前提とする質問を暗示的な質問，誘導質問（suggestive question, misleading question）などと呼ぶ。

ることはできるかもしれない。しかし親が周知していない事柄については，出来事を正確に把握するのに十分な情報を得ることは困難だと思われる。

第二に，幼児の報告には重要な情報が欠けていることが多い。自発的に語ることができないということは，出来事を構成する重要な要素が抜け落ちやすいことを意味する。出来事の報告は通常「いつ，どこで，誰が，何を，どうした，どう感じた」という要素を含む。例えばPeterson and McCabe（1996）による縦断研究では，2歳2ケ月－2歳7ケ月，2歳8ケ月－3歳1ケ月，3歳2ケ月－3歳7ケ月の各時期の会話において，「いつ」が含まれたのは7, 18, 32%，「どこで」が含まれたのは29, 39, 41%であった。またFivush and Haden（1997）の研究では，40－70ケ月の幼児に縦断的に出来事を語ってもらっている。産出された情報を定位情報（時間，場所，登場人物，背景等），活動情報（「～した」等の活動），評価情報（形容詞，副詞），一貫性を示す情報（接続詞等）に分類したところ，定位情報の登場人物や背景，活動情報や評価情報は年齢とともに増加したが，時間と場所の情報は0－1%台で停滞していた。

時間と場所だけでなく「何を，どうした，どう感じた」という情報も十分でない。Aldridge and Wood（1998）は英国の警察によって行われたビデオ面接[5] 100件を言語学的に分析した。その結果，大人と子どものコミュニケーションがうまくいかない原因が多々見いだされたが，出来事を語るための語彙が少ないこともその一つであった。特に被害の申し立てにおいては，身体部位，行為（触れたのか触ったのか），前置詞（の上を，の下を，中に等），そして感情を表す言葉の不足が指摘されている。例えば虐待を受けた子どもの中には，体験を「普通」としか言い表せない子どももいた，とAldridgeらは注記している。

Aldridge and Wood（1997）は5－11歳の子どもに小人形を使った寸劇を見せ，子どもがどのような語彙を用いて出来事を表現するかを検討した。寸劇はポジティブなもの，ネガティブなもの等8事例である。例えば，ある人形が遊びたくないと言っているのに別の人形が遊びに加わるように無理強いするといった内容であった。その結果，5歳児が感情を表すのに用いた語は8事例を通じてわずか3語（happiness, sadness, pain）であり，6歳児ではこれにanger, excitement, fearが，7歳児ではlonelinessが，8－11歳児ではさらにanxietyが加わる程度であった。これに対し大人は11種類の語彙を用いている。このように，子どもは出来事のみならず基本的な情動を表す言葉にも制約があることが分かる。

我が国では，幼児が情動を表す語彙をどのように用いているかを具体的に示した研究は少ないが，岩渕・村石（1976）による『用例集：幼児の用語』を参照することができる。この研究はNHKの企画によるもので，3人（当初は4人）の幼児が語彙を獲得する過程を，0－5歳の5年間にわたって追跡したものである。この用語集には，5年間を通して3人の使用頻度が8回以上であった1051語が，各語について，半年ごとに3人がその言葉を用いたかどうかを示すデータとともに集録されている。この記録によれば，「よい，おもしろい」は3人ともが1歳6ケ月－2歳6ケ月で用いたが，「たのしい，うれしい，しあわせ」については6歳まで発話が確認されていない幼児がいる（類義語の「よろこぶ」については記載がない）。また，「いや，こわい，わるい，ざんねん，おこる，さびしい」は3歳6ケ月までに3人の発話が確認されているが，「がっかり，くるしい，かなしい」は記載がなく，産出がすくなかったことが示唆される。幼児は私たちが外国語で苦労するのと類似した体験，つまり言いたいことはあっても語る言葉が見つからないという体験をしているのかもしれない。

2－2　出来事の記憶

幼児にはそもそも「エピソード記憶」（特定の時刻・場所で生起した，想起感を伴う記憶）がないのではないか，という指摘がある（Gopnik & Graf, 1988; Naito, 2003; Perner & Ruffman, 1995; Taylor, Esbensen, & Bennett, 1994; Uehara, 2000）。これらの研究は，幼児が報告するのは「～であることを知っている」という意味

5）英国では法令により，子どもの証言はすべて録画するように義務づけられている。このテープは法廷により受け入れられれば子どもの主たる証拠として用いることができる（Home Office, 1992）。

的な知識（knowing）であり，その情報が自分の体験に由来しているという想起意識（remembering, autonoetic awareness）がないことを示唆している。

例えばPerner and Ruffman（1995）は，4，5，6歳児を対象に，①エピソード記憶，②情報源への気づき，および両者の関連を調べた。エピソード記憶は絵カードの自由再生や手がかり再生によって測定した。また，情報源への気づきは「どうして分かったか」課題や「様相への気づき」課題により調べた。

「どうして分かったのか」課題とは，以下のようなものである。まず，カード（例えば赤，緑，黄色のうち赤いカード）を箱の中に，幼児の目の前で入れるか（条件1），ついたての後ろで幼児に見えないようにして，しかし「箱に赤いカードを入れるよ」と告げながら入れるか（条件2），ついたての後ろで何も言わずに入れるか（条件3）する。その後，箱に何色のカードが入っていると思うかを答えさせ，「なぜ分かったのか（正答の場合）/分からなかったのか（誤答の場合）」と説明を求める。条件1では「見たから分かった」，条件2では「あなたが言ったから分かった」，条件3では「当てずっぽうで当たった」など，「赤いカードが入っている」という知識の情報源を特定できれば正解となる。その結果，4歳児は条件3でも「知ってたから」と答えることが多かった。自分の体験を参照することなく情報源の判断を行っていたためと解釈される。

我が国でもNaito（2003）が，4，5，6歳児を対象に，①再生記憶，②情報源の理解（Gopnik & Graf, 1988; Taylor et al., 1994），③心の理論課題等の相関を調べている。Naito（2003）が用いた情報源の理解課題は以下のようなものであった。まず，幼児に難しいクイズを出し（「赤と緑を混ぜたら何色になる？」），答えられないことを確認した上で正解を示す（「赤と緑を混ぜたら黒になります」）。10分ほど経過してからもう一度同様のクイズを行う。先と同じ問題（「赤と緑を混ぜたら何色になる？」）も含まれており，子どもが正解すると「このことを昨日/3歳の時/赤ちゃんの時も知っていた？」と尋ねる。正解は「昨日/3歳の時/赤ちゃんの時は知らなかった（さっき教わった）」であるが，4歳では93%が，6歳でも22%が昔から知っていたと答えた。このように4，5歳児は，知ってはいてもどうして知っているのかを把握することが困難である（Whitcombe & Robinson, 2000）。

以上は知識を自己の体験に帰属できなかった例であるが，実際にはあり得ない事柄を自己の体験に帰属させてしまうこともある。上原（1998）は幼児が非現実的なエピソード，例えば「赤ちゃんのとき，おっぱいから脇にあった2つのシャベルを使って，穴を掘って出てきた」と言ったり（3歳9ケ月），テレビで沖縄が放映されると，行ったことはないにもかかわらず「行った」と発言する（2歳11ケ月）などの例を示している。また杉村・原野・吉本・北川（1994）は，幼児が想像物（おばけ，サンタ等）をどのように理解しているかを調べるために「おばけ/サンタに会ったことある？」「いつ会った？」「どこで会った？」などの質問を行った。その結果，4－5歳児の約半数がこれらの想像物に会ったことが「ある」と答え，「昨日おばけを家で見て恐かった」「この間森の奥でサンタさんと遊んだ」など，空想的な報告をした。

では，情報の起源が自分の体験にあるということが理解されるには何が必要なのか。Howe and Courage（1997）は「自己を認識すること」が重要だとしている（Courage & Howe, 2004; Harley & Reese, 1999; Nelson, 2000）。自分というものが認識され個人の参照枠（personal frame of reference）が作られることによって，情報は自己の体験として統合され，保持されるようになるのだという。

例えばHarley and Reese（1999）は19ケ月の幼児を対象に，①ミラーテスト[6]を行い，自己の認識が可能であるかどうかを調べた。また，②出来事の記憶をめぐる母子の対話を，幼児が19，25，32ケ月の時点で調べた。ミラーテストの成績と母親による情報の引き出しスタイルを独立変数とし，幼児の出来事の報告を検討したところ，19ケ月時で自己を認識していた幼児の方が，そ

6）ミラーテストとは，気づかれないように幼児の鼻にマークをつけておき，後で鏡を見せる課題である。幼児が鏡を見て自分の鼻を触るなどの反応をすれば，自己の認識があると判断される。

うでない幼児よりも出来事を自発的に精緻化する度合いが高かった。また，対話を精緻化する傾向の高い母親の子どもは，そうでない母親の子どもに比べ，出来事を精緻化する度合いが高かった。

Nelson（2000）によれば，3－5歳，特に4歳の段階で言語，自己，情報源への気付きといった変化が現れる。また，このような変化と，スクリプト的な報告から個別の体験が語れるようになるという変化が符号しているという。彼女はこういった変化を「現在の経験者（experiencer）」から「過去と未来の語り手（narrativisor）」への移行と言い表している。

2－3　真実と嘘の区別

証言能力の査定においては，嘘と真実の区別や嘘をつかずに真実を述べることができるかどうかが重要な基準となる。近年，嘘の理解や産出を心の理論との関わりで調べた研究が蓄積している〔例えば楯・新井（2002）のレビューを参照のこと。我が国では，林（2002），杉村・古野・平木（1998），楯・新井（2003）などがある〕。しかし，司法の文脈での研究は限られているように思われる。以下，まず嘘と真実の理解を調べた研究を紹介する。嘘と真実の理解は弁別，定義，モラル判断，帰結（嘘をついたら／真実を述べたらどうなるかというconsequence）などの課題を用いて研究されている。

Lyonらは，虐待を受けたとして法廷で証言する予定の4－7歳児を対象に，①同一性課題（ライオンの絵を見せ「誰かがこれは子犬だといったらこれは本当，それとも嘘？」），②弁別課題（「嘘を話すことと本当のことを話すことは同じかな，違うかな？」），③定義課題（「嘘をつくってどういうこと？」「本当のことを言うってどういうこと？」），④モラル課題（主人公が権威のある人物，例えば医者や裁判官に嘘や真実を話す物語を提示し，良いか悪いか，その人物はどう思うか等を尋ねる）などの課題を行った（Lyon & Saywitz, 1999; Lyon, Saywitz, Kaplan, & Dorado, 2001）。その結果，同一性課題は比較的容易であり，5歳児では6割，6，7歳児では8割が正しく答えることができた。しかし弁別課題や定義は7歳児でも困難であった。また，モラル課題に「良い／悪い」と答えることは比較的容易だが，理由を述べることは難しく，その多くが「罰を受けるから」であった。

Ruck（1996）も同様の結果を見出している。この研究では7－13歳児に子どもの主人公が法廷で証言を求められる物語を示し，その反応を分類した。物語は「主人公の目の前で宝石を盗んだ友人が『盗んでいないと言ってくれ，さもないと牢屋に入れられてしまう』と頼む。主人公は法廷でどうすべきか」等の内容であった。その結果，大多数の子どもが「嘘をついてはいけない」と判断したが，その理由は様々であった。Ruckはそれらの理由を「嘘をつくと罰を受けるから」（レベル1），「法廷では真実を述べなければならないから」（レベル2），「法廷では規範がある。宣誓したら真実を述べなければならないから」（レベル3）に分類している。その結果，7歳児ではレベル1が多いが，年齢が高くなるにつれレベル3の反応が多くなった。

Strichartz and Burton（1990）は，ある言明，例えば「財布は部屋にある」を，言明が事実を反映しているか否か（事実），話し手の信念を反映しているか否か（信念），話し手が聞き手に事実を伝えたいか否か（意図）の組み合わせにより作られる8条件のいずれかで提示し，「嘘か真実かそれ以外か」を判断させるという課題を行った。例えばある条件では，財布は部屋にはなく（事実－），話し手は財布が部屋にあるとは思っておらず（信念－），しかも話し手は聞き手に本当のことを教えたくないと思っている（意図－）。このような条件で話し手が「財布は部屋にある」と言ったとき，この言明は「嘘か真実かそれ以外か」を判断させる。対象は3，4歳，小学校1年，5年，成人であった。

その結果，3歳では課題そのものが難しく，4歳と1年生では「事実」に反するか否かのみが嘘か真実かの判断基準となっていた。信念を考慮した判断（言明が事実とは異なっていても信念と合っていれば嘘ではないとする等）は5年生で現れ，大人ではこの方が優勢になる。この結果を受けて，Strichartzらは，証言で求められる「真実と嘘」，すなわち「事実と事実でないこと」の区別は4歳でも可能だと結論している。

このような結果をまとめると，「事実か事実でないか」という区別や，「事実を話さなければな

らない」という要請は，4歳でも理解できると言えるだろう。しかし，真実と嘘の定義や，真実と嘘がどう異なるのか，なぜ嘘をついてはいけないのかといった理解や，同じ反事実でも「冗談」「誤り」「お世辞」などの理解は難しく，その理解は学童期を通じて発達していくようである。例えば林（2002）は嘘と冗談の区別が4年生頃から，Bussey（1999）は冗談（トリック）やお世辞に対する理解が8歳以降で可能になることを示唆している。

さて，嘘と真実の理解を確認したり真実を語るように教示することは，法廷だけでなく，捜査面接の過程においても重要である。実際，一部の面接はこういった確認や教示を義務づけている（Aldridge & Wood, 1998; Huffman, Warren, & Larson, 1999）。

Huffman et al.（1999）は，米国の子ども保護局で実際に行われた1歳8ケ月から14歳8ケ月までの子どもを対象とした面接132例を分析し，真実と嘘についての教示（TLD: truth-lie discussion）がどのように行われているかを検討した。その結果132例中56%にTLD（「私（面接官）の髪の毛が紫って言ったら，これは嘘？ 本当？」などで，主にyes-no質問による）が含まれており，うち22%で嘘の定義が求められていた（「嘘って何？ 本当って何？」等）。子どもの反応を調べたところ，大半の子どもは嘘と真実（本当）の区別はできたが，定義の6割は「嘘とは本当でないこと」のように循環的であり，上述のLyon and Saywitz（1999），Lyon et al.（2001）と同様「失敗や問題を認めなかったり報告しなかったりするために罰を受けること」という反応も多かった。また，モラル判断や帰結については「身体的な罰を受ける」「困ったことになる」が多く，「警察が捕まえにくる」などの反応もあった。

なおAldridge and Wood（1998）は，TLDのやり方によっては，子どもの能力が適切に評価されない可能性があると指摘している。例えば「私（面接官）の髪の毛が紫って言ったら，これは嘘？ 本当？」に対し，子どもは「嘘」とは言いにくいかもしれない。なぜなら面接官は権威のある大人だからである。また，TLDでは「私が鉛筆を折って，お母さんに，鉛筆を折ったのは○○ちゃん(子どもの名)だといったら，これは何？」といった課題が用いられることもある。このような課題では，子どもが「悪い」と答えても，面接官が母親に真実を伝えないことが悪いのか，鉛筆を折ること自体が悪いのかが曖昧である。Aldridgeらはこういった考察にもとづき，「ここにミッキーマウスがいるって言ったら……」などの中立的，客観的な課題を用いて判断を求めるのがよいと提案している。

以上，嘘の理解に関する研究を見てきたが，子どもは司法的な場面で嘘をつくことがあるのだろうか。Tye, Amato, Honts, Devitt, and Peters（1999）はきわめて現実的な事態，いわば倫理的にぎりぎりの事態で次のような実験を行っている。参加者は48組の親子（子どもは6－10歳）であった。親子が実験者に誘われて実験室に来ると，学生（サクラ1）が勉強している。実験者は学生にしばらく部屋を離れるよう求め，学生は自分の書物を置いたまま部屋を出る。その後，親子が部屋で待っていると，条件1では助手（サクラ2）がやってくる。助手は子どもの目の前で学生の本を盗み，子どもに「私が盗んだことは秘密だよ」と告げる。条件2では，誰が盗んだのかは不明だが，学生が部屋に戻ってくると本がなくなっている。学生が再び外に出たときに親が（親も実験に協力するように事前に依頼されている）「私が盗んだとは言わないように。助手が盗んだのかもしれない」と告げる。条件3では親（この親も協力を依頼されている）が学生の本を盗み，子どもに「私が盗んだことは言わないように。助手が盗んだと言ったらどうか」と告げる。この後，警官の姿をした大学院生が子どもに面接を行った。

その結果，条件1では81%，条件2では69%，条件3では56%の子どもが「助手が本を盗んだ」と述べた。先の研究で見たように，6歳ならば嘘のモラル判断はできると考えてよいだろう。実際，条件1では，8割の子どもが真実を述べた。しかし条件2や3のように，親しい他者から嘘をつくよう要請されたり，親しい他者を守るためには，幼児であっても嘘をつくといえる。このような事態は，親である虐待者が子どもに口止めするなどの事態がある可能性を示唆している。

ところでこの研究では，第三者が子どもの嘘を見抜けるかどうかという評定も行っている。嘘と

真実の理解とは直接関係はないが，CBCA（脚注2参照）を用いた研究例として紹介したい。「助手が本を盗んだ」という報告は，条件1では真実，条件2は作話，条件3は嘘であった。これらを材料として用い，専門家と学生にCBCAによる分析を行わせた。方法は，ビデオを見ながら，または発話の書き起こし資料を見ながらの2条件であった。発話ごとに各基準が適合するかどうかを判断させ，1報告ごとに適合すると判断された基準の平均個数を求めた結果，条件間に差が見られた。また専門家では真実の報告はその75%が真実とされ，虚偽の報告は100%が虚偽だと判断された。一方，学生では差はなかった。学生では基準の当てはめ方に一貫性が見られず，特にビデオ条件では子どものボディ・ランゲージや「目が泳ぐこと」などに注意を払う傾向があったという。どうすれば供述に含まれる嘘を検出できるかという問題は，証言の信用性の検討という観点からも重要である。

3．子どもの供述に影響を及ぼす社会的要因

3－1　質問形式の影響

目撃証言や被害者証言においては，すでに起きてしまった事件，すなわち記銘段階よりも，どの程度その出来事を思い出せるかという検索段階が重要である（Wells, 1978）。証言は一般に大人とのやりとりの中で引き出される。そのため，質問が記憶の再構成にどのような影響を及ぼすかという問題は，古くから検討されてきた。

Ceci, Leichtman, and Gordon（1995）は幼児の証言のレビューの中で，A. Binetが行ったという研究を紹介している。Binetはボードにボタンを糊でつけた模型を10秒間子どもに見せた後，ある条件では自由再生を，別の条件では「ボタンはどのようにボードについていたか」などのオープン質問，「糸でついていたか」などのクローズ質問，「糸は何色だったか」などの暗示的な質問を行った。その結果，自由再生への回答が最も正確であり，質問が暗示的になるほど答えは不正確になった。

我が国では法学者であり心理学者でもあった植松正が，昭和14（1939）年に幼稚園児を対象に次のような実験を行っている（植松，1958）。まず植松自身が園児に1枚の絵（バイクに男性1人，サイドカーに子ども4人が乗っている）を1分間提示する。その後，助手が別の部屋で，絵や実験者（植松）について子どもに質問を行った。質問の形式は決定問（WH質問），認否問（YN質問），完全選言問（AかBかそれ以外か），不完全選言問（AかBか），暗示問（実際にはなかったことについて尋ねる）であった[7]。

その結果，「何の絵でしたか」「乗り物は何色でしたか」といったWH質問には正答が多かったが，同じWH質問であっても，乗っていた人の人数や年齢を尋ねる質問への反応は不正確であった。特に年齢については，描かれていた男性は壮年（30－50歳と想定される）であったが，幼児の答えは「1歳」から「80歳」までばらつきがあり，最多反応は6歳（！）であった。また，植松自身は当時32歳だったが，植松の年齢に関する幼児の反応は「3歳」から「56歳」までばらつきがあり，最多反応はやはり6歳であった。暗示問ではおしなべて成績が悪く，例えば「運転していた人はどちらの手にハンカチを持っていましたか」（実はもっていない）には35人中11人が右手，1人が左手と答えている。

質問の影響は現在でも重要な研究課題である。例えばRoberts and Blades（1996）は4歳児，10歳児，大人の参加者に，実際の体験とビデオで見ただけの出来事について自由再生または質問を行った。実際の体験は，看護師が赤ちゃん人形の治療をする（服を脱がせる，身体を洗う，注射する等）のを見るというものであった。ビデオは，例えばある女性がマネキンに誕生日に行く支度をさせる（服を脱がせる，身体を洗う，ピアスをつける等）というものであった。その結果，自由再生の成績は4歳児と10歳児とで差がなかった。しかし質問への反応は（質問は「人形は何を着ていましたか」などのオープン質問であったにもかかわらず）正反応，誤反応，ソースモニタリング[8]とも4歳児は10歳児よりも成績が悪かった。つまり4歳児では，自由再生での反応やソースモニタリングは比較的正確だが，質問での反応や

7）　質問の呼び方は植松（1958）による。
8）　ここでは実際に体験したのかビデオで見たのかの判断のこと。

ソースモニタリングは不正確だといえる。

これらの研究は，対象児が低年齢である場合，オープン質問であっても記憶が阻害されることを示している。しかしオープン質問とクローズ質問では，オープン質問の方がまだ害が少ない。Waterman, Blades, and Spencer（2000）は6，7，8歳児に「答えを知らなければ知らないと答えてもよい。質問の意味が分からなければ分からないと答えてもよい」と告げた上で14の質問，すなわち意味のあるオープン質問，意味のあるクローズ質問，意味のないオープン質問（「足は朝ご飯に何を食べる？」），意味のないクローズ質問（「レンガは悲しがっているかしら？」），スクランブル質問（有意味な単語を並べ変えたもの）を行った。また3週間後，これらの質問に意味があるかどうかを評定させた。その結果，意味の有無の判断は正確であり，意味のある質問には6－8歳児のほぼ9割が正答したが，意味のないクローズ質問にも，子どもたちの約3割が何らかの回答をした（「レンガは悲しがっているかしら？」に「はい」と答えるなど）。クローズ質問には意味が分からなくても答えさせてしまう力があるといえるだろう。

この他，質問に含まれる冠詞（a/the）や量化子（some/any）などを操作した研究もある。Dale, Loftus, and Rathbun（1978）は4－5歳児にビデオを見せ，後でビデオにあったもの/なかったものについて質問をした。その結果，実際にはなかったものに対するyes反応は「Did you see a ～」では22%であるのに対し，「Did you see the ～」では56%であった。またAldridge and Wood（1998）は，A or B質問に対し，内容のいかんにかかわらず常にBと答える反応バイアスや，yes-no質問に対し常にどちらか一方だけを答える反応バイアス（yesと答えるバイアスをyeah-saying，noと答えるものをnay-sayingという）があることを指摘している。

3－2　質問に含まれる暗示と質問の繰り返しの影響

通常，供述の聴取は繰り返し行われる。子どもが出来事を開示した段階で，まず親や教師が質問をするだろう。事件を深刻に受け止めた親や教師は，事実を突き止めようと何度も質問を繰り返すかもしれない。その後，子どもは警察や相談員による事情聴取を受けるだろう。これも数回にわたる可能性がある。yes-no質問はこのような繰り返しにおいて深刻な問題を生じさせる。

Brady et al.（1999）は，子どもはなかなかオープン質問に答えてくれず，しかも性的虐待のような恥ずかしいことは自発的には言いにくい等の理由から，yes-no質問に利点がないとは言えないとしながらも，yes-no質問は，①問いに含まれる情報によって答えを暗示しがちである，②問いに含まれる情報は後の反応に影響を及ぼしがちである，③問いを繰り返すと子どもは反応を変化させがちである，④反応バイアスを生じさせがちである，といった問題を指摘している。①や②は質問によって生じる事後情報効果の問題と関連し，②や③は質問の繰り返しによって助長される事後情報効果や反応の変遷の問題と関連している。以下ではまず，質問による事後情報効果の研究を紹介し，次に質問の繰り返しによって助長される事後情報効果や反応の変遷を扱った研究を見ていくことにしよう。

Mori, Sugimura, and Minami（1996）や菊野（1993）は事後情報パラダイムを用い，質問に含まれる事後情報が幼児の応答に及ぼす影響を調べている。Mori et al.（1996）は4，5歳児に泥棒がものを盗むという内容の紙芝居を見せ，盗まれる可能性が高く実際に盗まれたもの（ネックレス），盗まれる可能性は低いが実際には盗まれたもの（スリッパ），盗まれる可能性は高いが実際には盗まれていないもの（ペンダント），盗まれる可能性が低く実際に盗まれていないもの（ほうき）について質問を行った。1週間後および10週間後に強制選択式の再認テストを行った結果，特に4歳児では，実際には盗まれていないにもかかわらず質問には含まれていたもの，とりわけ盗まれる可能性が高いものを虚再認する率が高かった。また，菊野（1993）は小学校2年生と5年生を対象に事後情報が含まれる質問を行っている。チューリップが咲いている公園などの画像を提示した後，「ひまわりが咲いた公園は暖かそうでしたか」等の質問を行う。その後再認テストとソースモニタリングテスト（実際に見たのか質問で提示されただけかの判断）を行った結果，2年生，5年生の両方で事後情報効果が認められた。

こういった事後情報効果は，質問を繰り返すことでさらに大きな効果をもつことになる。Leichtman and Ceci（1995）は，サムという，子どもに馴染みのない人物が幼稚園に訪れるという出来事を設定し，実験を行った。実験条件は，事前にサムに対するステレオタイプ情報（サムはそそっかしい等）を与えるか否か，事後にサムに関する誘導質問（「サムは絵本を破ったんじゃない？」等）を行うか否かの4条件であった。実際にはサムは絵本を破るなどの悪さはしていないが，10週間後の面接では事実と異なる報告が多かった。特にステレオタイプな情報が与えられ，かつ誘導質問が行われた条件では，3歳児の7割，5歳児の約半数がサムに不利な誤った情報を産出した。我が国では山本・脇中・齋藤・高岡・高木（2003）が同様の実験を行っている。この実験では幼稚園に遊びに来たゴウ君がいなくなるという出来事を設定し，幼児を対象に，ゴウ君についての面接を5回繰り返した。その結果，ゴウ君は一人で出て行ったなど，実際にはなかった「物語」が面接官と子どもの間で作り出された。

質問に含まれる情報が後の反応や想起に影響を及ぼすのであれば，その効果は，特定の質問内容が含まれるクローズ質問の方が一般的なオープン質問よりも大きいことが予想される。Poole and White（1991）はオープン質問とクローズ質問における繰り返しの効果を調べるため，4，6，8歳児，および成人を対象に次のような実験を行った。参加者がメラニーという助手と実験室で絵を描いていると，別の助手であるジョンがやってきて，参加者からペンを取り上げる。直後および1週間後にオープン質問（「ジョンはどんな人だった？」）かクローズ質問（「ジョンはメラニーを傷つけた？」）で面接を行ったところ，オープン質問では質問を繰り返しても正確さに年齢差はみられなかったが，クローズ質問では年少児において回答が変化しやすかった。また，2年後，同じ出来事について再度質問を行ったところ，初めにクローズ質問を受けた子どもの反応は一貫性が低かった（Poole & White, 1993）。

以上は質問に含まれる情報が後の反応や想起に及ぼす影響を調べた研究である。この他，上述のBrady et al.（1999）が挙げている③の問題，すなわち質問を続けて何度か繰り返すことにより生じる効果を調べた研究もある。例えばCassel, Roebers, and Bjorklund（1996）は5歳児，2年生，4年生，大人を対象に，次のような実験を行っている。まず，男児が女児から自転車を取りあげるという内容のビデオを見せる。1週間後に自由再生を行い，これをベースラインとする。その後，条件1（誘導なし）ではオープン質問（「自転車は誰の？」）を行い，参加者が誤答ないし答えられなかった場合はオープン質問を繰り返す。条件2（正誘導）では正誘導質問，すなわち正答に誘導する質問（「自転車の持ち主は女の子ですよね？」）を行い，誤答ないし答えられなかった場合，2度目の正誘導質問を行う。条件3（誤誘導）では誤誘導質問，すなわち誤答に誘導する質問（「自転車はお母さんのよね？」）を行い，正答ないし答えられなかった場合に2度目の誤誘導質問を行う。その後，どの条件にも選択式の質問を行った。

その結果，ベースラインの自由再生では，量的には年齢差があるものの，正確さには差がなかった。しかし質問を繰り返すことにより，条件1では誤反応が，条件2では正反応が，条件3では誤反応が増加した。オープン質問であっても，質問の繰り返しは「何かしら答えなければならない」という圧力を生じさせる。特に幼児では，誤誘導質問の繰り返しにより反応が変わる率が高かった。

興味深いことに，4年生と大人では条件2の正誘導条件よりも条件3の誤誘導条件において正答が多かった。これは回答の幅が狭められたことに対する反発，すなわちリアクタンス効果（自由の回復をめざす動機づけ）によるものと解釈されている（Cassel & Bjorklund, 1995）。誤誘導の方が正誘導よりも，答えたくない方向へと反応が歪められているという意識が生じるのかもしれない。このリアクタンス効果はRoebers and Schneider（2000）でも見られる。彼らは6，8，10歳，成人を対象に，きょうだいが不良グループから金をまきあげられるという内容のビデオを提示した。3週間後に誘導のない質問（「兄は財布にいくらもっていましたか？」），または誘導のある質問（「兄は財布に60マルクもっていましたか？」）を行ったところ，子どもでは誘導のない条件の方が正答が多かったが，大人ではむしろ誘

導のある条件の方が成績がよかった。こういったリアクタンスがどのような条件のもとで起きるのかという問題も，誘導への抵抗力にかかわる重要な研究課題である。

3－3　その他の暗示情報の影響

以上は質問に含まれる事後情報や，質問の繰り返しの効果を調べた研究である。しかし質問に直接含まれない情報の影響も見逃せない。例えばPoole and Lindsay（2001）は，面接と面接の間で与えられる情報の影響を検討している。まず，3－8歳児に科学のデモ（ミスターサイエンスが回したコマを偏光眼鏡をかけて取る等）を行い，自由再生によってベースラインを得る。3ケ月後，子どもの家に絵本を送り，子どもに読み聞かせるよう母親に依頼する。その絵本には子ども（参加者）が科学のデモを見に行った時の出来事が描かれていた。うち2つは実際にあったデモ，2つは実際にはなかったデモであり，その一つにはおしぼりを口に入れられるなどの嫌な身体接触が含まれていた。その直後および1ケ月後に，①実際に体験し絵本にも出てきたデモ，②体験したが絵本にはないデモ，③体験せず絵本に出てきたデモ，④体験せず絵本にも出てこないデモについて，オープン質問とyes-no質問を行った。その結果，ベースラインの自由再生では不正確な報告はほとんど見られなかったが，絵本提示直後は35%，1ケ月後には21%の子どもが実際にはなかった出来事を報告し，うち3割には嫌な身体接触が含まれていた。また，yes-no質問を行った場合，誤った報告は特に年少児において多かった。

我が国でも，Uehara（2000）が4，5歳児を対象に，運動会での出来事について次のような実験を行っている。実験は2度の面接と，事後情報を与えるセッションからなる。まず1度めの面接を運動会の2日後に行い，「親子ゲームでは何をした？」等の質問を行う。翌週のセッションでは，親子ゲームについて「電車ごっこをしたね」（現実条件），「モンスターを壊したね」（非現実条件）と事後情報を与える。そして，その1週間後に2度めの面接を行い，もう一度「親子ゲームでは何をした？」と尋ねた。その結果，非現実条件では多くの4歳児が2度めの面接で反応を変更し，1度めの面接での正答率は6割であったのに対し，2度めの面接での正答率は3割となった。これに対し5歳児では，両方とも正答率は9割であった。誤答をした子どもに「本当にそれを体験したの，それとも私から聞いたの？」と尋ねたところ，4歳児では，誤答をした子どもの4割が，与えられた情報を「自分の体験だ」とした。しかし5歳児ではこのような反応は見られなかった。

言語的情報だけでなく，非言語的な告発口調が，特定の人物へのステレオタイプを生じさせることもある（Lepore & Sesco, 1994; Thompson, Clarke-Stewart, & Lepore, 1997等）。Lepore and Sesco（1994）は4－6歳児を対象に次のような実験を行った。参加者は男性の助手と5分ほど遊んだ後，別の面接者からどのような遊びをしたのか面接を受ける。告発的な質問を行う条件（「そう，お兄さんは色塗りをしたの？ そんなことしちゃいけなかったのに」）では中立的な質問を行う条件（「そう，お兄さんは色塗りをしたの？」）に比べ，誤った報告が多く生じた。また，男性助手に対する好感度も低かった。

実際にはなかったことについて尋ねることも，記憶の誤りを導く。Ackil and Zaragoza（1998）は，子どもや大学生にディズニーの映画を見せ，実際にあったこと，実際にはなかったことについて質問した。実際になかったことについては，例えば「肘から血が出たと言いましたか？」「いつ肘から血が出たと言いましたか？」などと尋ねる。すると次の面接では，肘から血が出たなどの誤った情報が生じる率が高くなった。

Bruck, Ceci, and Hembrooke（2002）は3－6歳児を対象に，様々な暗示技法，例えば質問を繰り返す；実際になかったことについて詳細情報を与える；「友達はこう言った」と暗示する；子どもが暗示に応じないとパペットが悲しそうに「なんで話してくれないの」と訴える；思い出せない場合は作話をさせる，などの影響を調べている。対象となる出来事は，①実際にあったポジティブな体験（対象児が，大人が本やパズルを運ぶのを手伝ってあげる），②実際にあったネガティブな体験（対象児がしかられた体験を親の情報提供を受けて用いる），③虚偽のポジティブな体験（公園で，ペットのサルが逃げて困っている女性を助けてあげる），④虚偽のネガティブな出来事（保育所に泥棒が入ってきて食べ物を盗む）

であった。この4つの出来事について週1回，計5回暗示的な面接を行った。その結果，最初の面接で①－④の出来事を「あった」とした子どもの率は，それぞれ100, 63, 6, 37%であったが，3ないし4度めの面接では，どの出来事も94－100%の子どもが「あった」とするにいたった。

さらにBruckらは①－④に関する子どもの発話についてCBCA（脚注2参照）を行った。その結果，実際の体験の報告よりもむしろ虚偽の体験の報告において，自発的発話，新情報，詳細情報，一貫性，時間情報など，真実の指標とされる情報が多かった。Bruckらは，過度の誘導が働いたためにこういった情報が生成されたのだと考察している。この結果はまた，極端な誘導のもとで得られた供述ではCBCAの分析が無効になることを示唆している。

Perner and Ruffman（1995）は年少児のエピソード記憶について次のように論じている。年少児は情報源への気づきが乏しく，記憶が「自分の体験に由来する」という意識が十分にない。エピソディックな痕跡情報やエピソード記憶としての独自性（ユニークネス）も欠けており，記憶は，意味記憶のように（knowとして）蓄えられている。そのため記憶の検索は意味的な手がかり，すなわち質問に頼りがちになり，その結果，質問に含まれる情報や，連想，暗示の影響を受けやすくなる。この考察は，幼児にはなぜ多くの質問が必要なのか，なぜ幼児は被暗示性が高いのかという問いに対する，1つの洞察的な説明を提供している。

4．面接法と子どもの法廷証言

4－1　面接法

2，3節で紹介してきた研究に鑑みれば，4，5歳児では難しくても，6歳児ならばある程度自分の言葉で体験を語ることができるといえるだろう。6歳児はまた，ある程度情報源の区別が可能であり，嘘と真実の定義はできなくても弁別やモラル判断はできる。質問の繰り返しや暗示による影響も比較的少なくなる（Templeton & Wilcox, 2000）。しかしこのような6歳児でも，誘導のない面接が行われ，自発的に話すことが保証されなければ，適切な証言はできない。

このことを受け，欧米では種々の面接法が開発されている。面接法については越智（1998）や仲（2001b）によるレビューを参照していただきたいが，どの面接法も基本的にはラポールを十分に築くこと；自由報告（自由ナラティブともいう）を重視すること；質問を行う場合はオープン質問を行い，直接的な質問や誘導的を控え，誘導質問は行わないこと；そして子どもに感謝し，質問に答え，終結（クロージング）を充実させることを推奨している（Aldridge & Wood, 1998; Fisher, Brennan & McCauley, 2002; Home Office, 1992; Milne & Bull, 1999; Poole & Lamb, 1998; Walker & Hunt, 1998）。また，成人のための面接法であった認知面接法（Fisher et al., 2002）の各技法（文脈の再現，相手の心的状態に即した質問等）を取り入れ，子ども用に強化した面接法もある。これらの面接法はステップワイズ面接（Poole & Lamb, 1998），フェイズド・アプローチ（Home Office, 1992），NICHDプロトコル（National Institue of Child Health and Human Development Protocol）（Orbach et al., 2000）などとして現場で用いられ，英国のように適用が義務づけられているところもある。こういった面接法を用いれば，より多くの情報をより正確に引き出せる，とする報告は多い（例えば，Milne & Bull, 1999）。

この他，開発途上ではあるが，絵を描かせることで記憶の検索を促進しようとする方法（Gross & Hayne, 1999a, 1999b），面接者と被面接者の頭を描いた図を提示し，被面接者が情報を提供するたびに被面接者の頭から面接者の頭へとフェルト片を移動させ，情報の移動に関するメタ認知を促進しようとする方法（Aldridge & Wood, 1998; Milne & Bull, 1999），カードを用いて「誰が」「どこで」「（事件のなかでの）会話」「感情」といったキーとなる情報の提供を求める方法（拡張ナラティブ法）（Camparo, Wagner, & Saywitz, 2001），面接の最中，分からない質問には「ストップ」と言ってよいことを練習させる方法（Peters & Nunez, 1999）など，様々な技法が考案されている。またAldridge and Wood（1998）らはオープン質問を2度行い，自発的に話すチャンスを2度与えることはよい結果を生むと考察してい

る。

訓練によって嘘を抑制し，真実の報告を促す試みもある。2－3節で見たHuffman et al.（1999）は，4－6歳児に2つの出来事を体験させた後，ある条件では標準的なTLD（嘘と真実の弁別，例示，嘘をつかないで話すよう教示する）を，別の条件では拡張TLDを行った。拡張TLDでは嘘の定義や例示に加え，モラル判断，嘘の帰結（「あなたの嘘をお父/母さんが知ったらどうなると思う？」），種類の異なる嘘（他者を守るための嘘，自己中心的な嘘）について話合い等を行う。その結果，拡張TLDでは報告がより正確であったが，標準TLDと統制条件では差がなかった。

我が国では面接法の開発は遅れている。しかし，「法と心理学会」（2000年に発足した法学者，法関係の実務家，心理学者を中心とした学会）は暫定的なガイドラインを『刑事弁護』（2003－2005）に掲載している〔子どもの面接については，仲・高木・後藤（2004）を参照のこと〕。また，性的虐待相談ガイドライン〔性的虐待事例への援助方法に関する研究会（2003）による〕は，性的虐待を受けた疑いのある子どもへの面接法を提案している。この面接法は，①導入，②虐待の事実と子どもの状況の確認，③虐待者や家族との関係，心境等についての確認，④終結からなる。また，家庭裁判所の部内資料であるため入手は困難だが，岡本・金子・濱本（1997）による「家事事件における子どもの調査方法に関する研究」も，年齢に応じた観察や質問の方法が示された優れたガイドラインである。家事事件では，親の離婚に際しどちらの親と生活したいかなどの意向調査が多く，事実の確認は必ずしも中心的な事項ではない。しかし，子どもにありのままを話してもらおうとする姿勢は捜査面接と共通する。

さらに本稿では紙数の制約のため取りあげることができなかったが，子どもによる同定識別（複数の人物や写真から被疑者を識別するなど）の問題も重要である（Memon & Rose, 2002; Roebers & Schneider, 2000）。我が国では大山（1992, 1996）や杉村（1999, 2003）などが幼児による顔の識別に関し，一連の実験を行っている。特に杉村は犯罪事態を想定した変装が顔の再認に及ぼす影響などを調べている。こういった基礎研究を踏まえ，子どもを対象とした同定識別のガイドラインを作成していく必要もあるだろう。

4－2　法廷証言

最後に法廷証言についての研究を紹介する。適切な捜査面接を受け，証言能力があるとされた子どもは法廷で証言を求められるかもしれない。しかし法廷でのコミュニケーションは子どもにとってさらなる負荷となることが知られている。

Walker（1993）は刑事法廷での5歳児への主尋問，反対尋問を分析し，法廷での質問の73%がyes-no質問であること，子どもの応答の88%が「はい」または「いいえ」であることを示し，「（法廷での言葉は）破格であり，非論理的，非文法的であり，……大きな誤り，重大な錯誤，変異に満ちており，……切れ目のない文章，出だしのつまづき，……その他の不完全さによって特徴づけられる」と評している。彼女は，①難しい言葉（subsequent, amplified等），②長い文章（「ルレーネ，ダグが，ね，ダグ見たでしょう，ダグに何かあったその1，2日後，ドライブしている時，そのことを話して，ダグをいじめた人の誰かが住んでいる家だと指差したのを覚えてる？」），③埋め込みのある質問（「その日誰かがダグにナイフを投げたのをリンに話したのを覚えていますか？」），④指示代名詞（あの，その）や拡張参照（「今まで話したこと全部」等），⑤否定形（「誰も彼の頭を殴りはしなかったよね」（「はい」「いいえ」の反応が殴ったのか，殴らなかったのか，どちらを意味するのか不明である）などが多用されていることを指摘し，これらの特徴をもつ言葉を法律家言葉（lawyerese）と呼んでいる。

Brennan（1995）も6－15歳の子どもの法廷尋問を分析し，反対尋問においてよく見られる「あいまいで混乱しやすい，言葉とは言えない言葉」（p. 74）を「拒絶の言語（language in denial）」として定式化している。Walker（1993）も挙げている①否定形，②埋め込み，③拡張参照に加え，④マルチファセット質問（複数のことを1つの質問で尋ねる），⑤突然の話題転換，⑥関係のない話題の併置（「あなたがいたのはウエストハンプトンだとして，被告人があなたのお尻にペニスを当てたのを見てはいないんでしょう」など，後者が前者と同程度の重さであるかのよう

な印象を与える), ⑦殊更に詳細な情報を尋ねる, ⑧同じ反応を生じさせる質問を延々と続ける(例えば, 答えが「はい」となるような質問を延々と続けると子どもは催眠にかかったようになる), ⑨被面接者の言葉を反復する(子「行きました」－尋問官「行きました？」など, 反復することにより子どもの発話の主導権を奪う), ⑩メタ会話(「あなたの供述の2頁めをみてください。そこにあなたが……と言ったとあるでしょう」), ⑪誘導質問(「～ね」「～でないでしょう」)などが挙げられている。尋問者はこのような言葉で会話をコントロールし, その結果, 子どもは受け身で孤立した状態になるのだという。

Perry et al. (1995) は法律家言葉の影響を実証的に検討した。彼女らは園児, 小学4年, 中学3年, 大学生にビデオを見せ, その内容を「法律家言葉による質問」(①難しい言葉を用いた質問, ②文法的に複雑な質問, ③否定形を含む質問, ④埋め込みのある質問, ⑤代名詞・拡張参照のある質問の5種類の質問)か「シンプルな質問」で尋ねた。その結果, 園児でもシンプルな質問にはかなり適切に答えることができたが, 法律家言葉の質問は, 大学生にも困難であった。大学生を対象とした実験としてはKebbell and Johnson (2000) がある。

我が国では仲 (2001a) が裁判の速記録の分析を行っている。分析対象は裁判官, 検事, 弁護士による子どもへの尋問であった。Perry et al. (1995) やKebbell and Johnson (2000) では, 難しい言葉を用いた質問, 文法的に複雑な質問など, 法律家言葉の特徴ごとに質問が設定されている。しかし現実の発話では一つの発話が複数の法律家言葉の特徴を備えていることが多い。例えば「ところが, お母さんはこの裁判所でね, 10日の話としては, あなたにいろいろ聞いたけれども, あなたは何もなかったと言っていたとおっしゃったんだけど, あなたはお母さんにとくに隠すことはないよね」という質問は, 文法的に複雑であり, 否定形, 埋め込みを含み, 誘導「～よね」で終わっている。そこで仲 (2001a) は, 発話を排他的に分類するのではなく, 各発話ごとに法律家言葉の特徴, すなわち代名詞 (例えばその, この), 否定 (ない, なく), 埋め込み (～ので, ～のに), 誘導質問 (～ね, ～でしょう) 等の指標をカウントした。また, 複雑な文法を反映する指標として各質問の文字数をカウントした。さらに, よい質問の指標としてWH質問 (いつ, どこで) と疑問符 (～か) の指標もカウントした。一方, 子どもの反応は「文による反応」(自分の言葉による供述)「はい」「いいえ」「覚えてない」「わからない」「沈黙」に分類した。その結果, 法律家言葉の特徴は特に反対尋問において多いこと, 「文による反応」はWH質問と疑問符「か」のある質問で多く, 否定, 埋め込み, 誘導質問の指標を含む質問において少ないことが見いだされた。また, 「わからない」「知らない」「沈黙」など, 情報が得られない反応は, 文字数の多い, 文法的に複雑な質問において多かった。

以上見てきたように, 法律家言葉は理解されにくく, 子どもの自発的な反応を抑制する。しかし問題はそれだけではない。Zajac and Hayne (2003) は現実の反対尋問を分析し, 対象となった子どもの75%が主尋問での主張を反対尋問で変更することを示した。また, 彼女らは5, 6歳児にパトカーで警察に行くなどの体験をさせた後, 主質問と反対尋問を行うという実験も行っている。反対尋問では子どもの85%が主尋問での答えを変更し, 33%がすべての質問における答えを変更した。

反対尋問は当事者主義の根幹となる手続きであり, 「真実の発見のための最大のエンジン」だとされる (Spencer & Flin, 1990)。しかし認知的な能力も社会的な能力も未熟な子どもにおいては, むしろ真実発見を妨害する手続きとなるかもしれない。被告人の権利を犠牲にすることなく, 適切な反対尋問を行う方法を開発することは重要な課題であると思われる。

5. まとめと今後の課題

本稿では主に子どもの証言能力に関わる問題, すなわち出来事を語る言語, 出来事の記憶, 嘘と真実の区別を取り上げ, それぞれの発達的特徴を概観するとともに, 質問や暗示, 面接の影響について見てきた。その結果, 制約はあるものの, 6歳にもなれば情報源に関する意識が高まり, 嘘と真実の弁別も安定してくること, 相対的にではあるが暗示への抵抗力も増すことが示唆された。し

かしこのような能力が発揮されるためには，記憶が新しいうちに誘導のかからない条件で自由報告を得ることが必要だということも指摘した[9]。

以下，本稿では取りあげることができなかったが今後の課題として重要だと思われる問題をいくつか提起したい。第一に，ここで紹介した主に欧米の研究資料を我が国の子どもにもそのまま適用できるのか，という問題がある。出来事の語りに関する文化比較によれば，東洋の子どもと西洋の子どもでは発話の量や詳細さに違いがある。西洋の子どもは特殊・個別的な情報を大量に話すのに対し，東洋の子どもは全般的な情報を比較的少量話す（Minami, 1996；Minami & McCabe, 1995；Wang, Leichtman, & Davies, 2000）。また，情報源への気付きも日本の子どもの方が遅いという報告がある（Naito, 2003）。欧米での研究が日本の子どもたちにそのままあてはまるのかどうかは今後の課題の一つである。

第二に，4節でも述べたが，言語的な情報検索のみならず識別等の証拠収集の方法についての検討も必要である。2つの顔を弁別するという，大人にとっては容易な課題でも，幼児には困難だという指摘がある（杉村，2003）。また，子どもではターゲット（犯人）が含まれるライナップ（面通し）に比べ，ターゲットのいないライナップではフォルスアラーム（ターゲットでない人物を選ぶエラー）が生じやすい（Roebers & Schneider, 2000）。こういった特徴や教示の影響を明らかにすることも重要な課題である。

第三に，CBCAの方法が現実の証言の信用性の査定に関し，どの程度有効かという問題が挙げられる。本稿でもいくつかの研究を紹介したが，CBCAは「よい面接」の査定に用いられることが多い（CBCAの基準を満たす情報が得られた面接を「よい面接」だとする）。しかし一方で，「よい面接」と「悪い面接」を弁別し得たことがCBCAの効力であるように見なされることもある。CBCAの基準をみたせば「よい面接」で，「よい面接」を弁別できればCBCAの効果があるというのでは循環論である。外的な基準と対応づけることによりCBCAの評価を行うことが必要であろう。

また，CBCAを我が国で用いることが妥当かという問題もある。Bruck et al.（2002）（3節）によれば，誘導や暗示のもとで聴取された供述にはCBCAを用いることができない。また，yes-no質問が多く，子ども自身の言葉で語られていない供述もCBCAに適さないことを，Hershkovitz（1999）やHarshkowitz and Elul（1999）は示唆している。我が国のように，捜査官が録音や録画を用いることなく筆記で調書を作成する状況では，CBCAを用いることはできないだろう。ドイツで行われている鑑定（浅田，1998）を行うには，面接法の改善と可視化が必要である。

第四に，2009年に導入される裁判員制度に関連した研究も必要だと思われる。一般市民が子どもの証言に対しどのような知識や信念をもっているのか，また主尋問や反対尋問に対する子どもの反応をどのように理解するのかも重要な研究課題である。

9） しかしp. 346で紹介したように，6歳児であっても「いつ，どこで，誰が，何を，どうした，どう感じた」を語るだけの十分な語彙があるかどうかは不確実である。また，供述ができるかできないかは出来事の複雑さにも依存するだろう。適切な面接を行った上で，専門家による鑑定を求めるのが最善であるように思われる。

文　献

Ackil, J. K., & Zaragoza, M. S. (1998). Memorial consequences of forced confabulation: Age differences in susceptibility to false memories. *Developmental Psychology, 34*, 1358-1372.

Aldridge, M., & Wood, J. (1997). Talking about feelings: Young children's ability to express emotions. *Child Abuse & Neglect, 21*, 1221-1233.

Aldridge, M., & Wood, J. (1998). *Interviewing children: A guide for child care and forensic practitioners*. Chichester, UK : Wiley. 仲 真紀子(編訳)（2004） 子どもの面接法：司法における子どものケア・ガイド 北大路書房.

浅田和茂（1998） 年少者の証言と鑑定 井戸田 侃・庭山英雄・光藤景皎・小田中聰樹・大出良知(編著) 竹澤哲夫先生古稀祝賀記念論文集：誤判の防止と救済（pp. 341-370） 現代人文社.

Brady, M. S., Poole, D. A., Warren, A. R., & Jones, H. R. (1999). Young children's responses to yes-no questions: Patterns and problems. *Applied Developmental Science, 3*, 47-57.

Brennan, M. (1995). The discourse of denial: Crossexamining child victim witnesses. *Journal*

of Pragmatics, 23, 71–91.

Bruck, M., Ceci, S. J., & Hembrooke, H. (2002). The nature of children's true and false narratives. *Developmental Review, 22*, 520–554.

Bussey, K. (1999). Children's categorization and evaluation of different types of lies and truths. *Child Development, 70*, 1338–1347.

Camparo, L. B., Wagner, J. T., & Saywitz, K. J. (2001). Interviewing children about real and fictitious events : Revisiting the narrative elaboration procedure. *Law and Human Behavior, 25*, 63–80.

Cassel, W. S., & Bjorklund, D. F. (1995). Developmental patterns of eyewitness memory and suggestibility : An ecologically based short-term longitudinal study. *Law and Human Behavior, 19*, 507–532.

Cassel, W. S., Roebers, C. E. M., & Bjorklund, D. F. (1996). Developmental patterns of eyewitness responses to repeated and increasingly suggestive questions. *Journal of Experimental Child Psychology, 61*, 116–133.

Ceci, S. J., Leichtman, M. D., & Gordon, B. N. (1995). The suggestibility of children's eyewitness reports : Methodological issues. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Memory performance and competencies : Issues in growth and development* (pp. 323–347). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Courage, M. L., & Howe, M. L. (2004). Advances in early memory development research : Insights about the dark side of the moon. *Developmental Review, 24*, 6–32.

Dale, P. S., Loftus, E. F., & Rathbun, L. (1978). The influence of the form of the question on the eyewitness testimony of preschool children. *Journal of Psycholinguistic Research, 7*, 269–277.

Fisher, R. P., Brennan, K. H., & McCauley, M. R. (2002). The cognitive interview method to enhance eyewitness recall. In M. L. Eisen, J. A. Quas, & G. S. Goodman (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview* (pp. 265–286). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Fivush, R., & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes, 11*, 337–355.

Fivush, R., & Haden, C. A. (1997). Narrating and representing experience : Preschoolers' developmental autobiographical accounts. In P. W. van den Broek, P. J. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation : Bridging fictional and actual events* (pp. 169–198). Mahwah, NJ : Erlbaum.

藤崎春代 (1982) 幼児の報告場面における計画的構成の発達的研究 教育心理学研究, *30*, 54–63.

Gopnik, A., & Graf, P. (1988). Knowing how you know : Young children's ability to identify and remember the sources of their beliefs. *Child Development, 59*, 1366–1371.

Gross, J., & Hayne, H. (1999a). Drawing facilitates children's verbal reports after long delays. *Journal of Experimental Psychology : Applied, 5*, 265–283.

Gross, J., & Hayne, H. (1999b). Young children's recognition and description of their own and others' drawings. *Developmental Science, 2*, 476–489.

Harley, K., & Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Developmental Psychology, 35*, 1338–1348.

林 創 (2002) 児童期における再帰的な心的状態の理解 教育心理学研究, *50*, 43–53.

Hershkowitz, I. (1999). The dynamics of interviews involving plausible and implausible allegations of child sexual abuse. *Applied Developmental Science, 3*, 86–91.

Hershkowitz, I., & Elul, A. (1999). The effects of investigative utterances on Israeli children's reports of physical abuse. *Applied Developmental Science, 3*, 28–33.

Home Office (1992). *Memorandum of Good Practice : On video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings*. London : Author.

Howe, M. L., & Courage, M. L. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review, 104*, 499–523.

Huffman, M. L., Warren, A. R., & Larson, S. M. (1999). Discussing truth and lies in interviews with children : Whether, why, and how? *Applied Developmental Science, 3*, 6–15.

厳島行雄・仲 真紀子・原 聰 (2003) 目撃証言の心理学 北大路書房.

岩渕悦太郎・村石昭三 (1976) 用例集：幼児の用語 日本放送出版会.

Kebbell, M. R., & Johnson, S. D. (2000). Lawyers' questioning : The effect of confusing questions on witness confidence and accuracy. *Law and Human Behavior, 24*, 629–641.

菊野春雄 (1993) 子どもの視覚記憶に及ぼす言語的質問の効果 教育心理学研究, *41*, 99–105.

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*，274-283.

Leichtman, M. D., & Ceci, S. J. (1995). The effects of stereotypes and suggestions on preschoolers' reports: Correction. *Developmental Psychology, 31*, 568-578.

Lepore, S. J., & Sesco, B. (1994). Distorting children's reports and interpretations of events through suggestion. *Journal of Applied Psychology, 79*, 108-120.

Lyon, T. D., & Saywitz, K. J. (1999). Young maltreated children's competence to take the oath. *Applied Developmental Science, 3*, 16-27.

Lyon, T. D., Saywitz, K. J., Kaplan, D. L., & Dorado, J. S. (2001). Reducing maltreated children's reluctance to answer hypothetical oath-taking competency questions. *Law and Human Behavior, 25*, 81-92.

Memon, A., & Rose, R. (2002). Identification abilities of children: Does a verbal description hurt face recognition? *Psychology, Crime & Law, 8*, 229-242.

Milne, R., & Bull, R. H. C. (1999). *Investigative interviewing: Psychology and practice.* Chichester, UK: Wiley. 原　聰(編訳) (2003)　取調べの心理学 ――事実聴取のための捜査面接法――　北大路書房.

Minami, M. (1996). Japanese preschool children's narrative development. *First Language, 16*, 339-363.

Minami, M., & McCabe, A. (1995). Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns. *Journal of Child Language, 22*, 423-445.

Mori, T., Sugimura, T., & Minami, M. (1996). Effects of prior knowledge and response bias upon recognition memory for a story: Implications for children's eyewitness testimony. *Japanese Psychological Research, 38*, 39-46.

Naito, M. (2003). The relationship between theory of mind and episodic memory: Evidence for the development of autonoetic consciousness. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*, 312-336.

仲 真紀子 (2001a)　子どもの面接 ――法廷での「弁護士言葉」の分析――　法と心理，*1*，80-92.

仲 真紀子 (2001b)　弁護活動のための「法と心理学」⑥子どもの面接法　季刊刑事弁護，*26*，186-191.

仲 真紀子 (2004)　発達段階　子安増生・二宮克美(編)　キーワードコレクション：発達心理学 (pp. 50-53)　新曜社.

仲 真紀子・高木光太郎・後藤弘子 (2004)　目撃供述ガイドライン作成のために：子どもや障害児の目撃供述と被害者供述　季刊刑事弁護，*40*，161-165.

Nelson, K. (2000). Memory and belief in development. In D. L. Schacter & E. Scarry (Eds.), *Memory, brain, and belief* (pp. 259-289). Cambridge, MA: Harvard University Press.

越智啓太 (1998)　目撃者に対するインタビュー手法 ――認知インタビュー研究の同行――　犯罪心理学研究，*36*，49-66.

岡本吉生・金子隆男・濱本園子 (1997)　家事事件における子どもの調査方法に関する研究　平成９年度家庭裁判所調査官実務研究.

Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horovitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse & Neglect, 24*, 733-752.

大山摩希子 (1992)　幼児における顔の再任について ――顔の既知性，表情，角度の影響――　心理学研究，*63*，248-255.

大山摩希子 (1996)　顔の既知性・未知性が幼児における顔の再認に及ぼす影響　心理学研究，*67*，127-133.

Perner, J., & Ruffman, T. (1995). Episodic memory an autonoetic consciousness: Developmental evidence and a theory of childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology, 59*, 516-548.

Perry, N. W., McAuliff, B. D., Tam, P., Claycomb, L., Dostal, C., & Flanagan, C. (1995). When lawyers question children: Is justice served? *Law and Human Behavior, 19*, 609-629.

Peters, W. W., & Nunez, N. (1999). Complex language and comprehension monitoring: Teaching child witnesses to recognize linguistic confusion. *Journal of Applied Psychology, 84*, 661-669.

Peterson, C., & McCabe, A. (1996). Parental scaffolding of context in children's narratives. In C. E. Johnson & J. H. V. Gilbert (Eds.), *Children's language: Vol. 9* (pp. 183-196). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Poole, D. A., & Lamb, M. E. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals.* Washington D.C.: American Psychological Association.

Poole, D. A., & Lindsay, D. S. (2001). Children's eyewitness reports after exposure to misinformation from parents. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 7*, 27-50.

Poole, D. A., & White, L. T. (1991). Effects of question repetition on the eyewitness testimony of

children and adults. *Developmental Psychology, 27*, 975–986.

Poole, D. A., & White, L. T. (1993). Two years later: Effect of question repetition and retention interval on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology, 29*, 844–853.

Roberts, K. P., & Blades, M. (1996). Do children confuse memories of events seen on television and events witnessed in real life? *Issues in Criminological & Legal Psychology, 26*, 52–57.

Roebers, C. M., & Schneider, W. (2000). The impact of misleading questions on eyewitness memory in children and adults. *Applied Cognitive Psychology, 14*, 509–526.

Ruby, C. L., & Brigham, J. C. (1998). Can criteria-based content analysis distinguish between true and false statements of African-American speakers? *Law and Human Behavior, 22*, 369–388.

Ruck, M. D. (1996). Why children think they should tell the truth in court: Developmental considerations for the assessment of competency. *Legal & Criminological Psychology, 1*, 103–116.

性的虐待事例への援助方法に関する研究会 (2003) 児童相談所職員のための性的虐待相談ガイドライン. (http: //www.gender.go.jp/ 厚生労働省作成資料)

Spencer, J. R., & Flin, R. H. (1990). *The evidence of children: The law and the psychology*. London: Blackstone Press.

Strichartz, A. F., & Burton, R. V. (1990). Lies and Truth: A study of the development of the concept. *Child Development, 61*, 211–220.

杉村智子 (1999) 出来事の内容と行為者の顔の記憶に関する発達的検討 福岡教育大学紀要, *48* (4), 253–259.

杉村智子 (2003) 幼児における顔の同一性判断に及ぼす髪型と髪の色の影響 日本心理学会第 67 回大会発表論文集, 711.

杉村智子・古野美和子・平木文子 (1998) 幼児の嘘つき行動に及ぼす他者認識の影響 福岡教育大学紀要, *47* (4), 183–189.

杉村智子・原野明子・吉本 史・北川宇子 (1994) 日常的な想像物に対する幼児の認識: サンタクロースは本当にいるのか? 発達心理学研究, *5*, 145–153.

楯 誠・新井邦二郎 (2002) 幼児の「あざむき」研究の概観 筑波大学心理学研究, *24*, 227–235.

楯 誠・新井邦二郎 (2003) 幼児の「うそ」の認識に関する研究 ——信用予期に話し手の特性が与える影響の検討—— 筑波大学心理学研究, *25*, 129–134.

Taylor, M., Esbensen, B. M., & Bennett, R. T. (1994). Children's understanding of knowledge acquisition: The tendency for children to report that they have always known what they have just learned. *Child Development, 65*, 1581–1604.

Templeton, L. M., & Wilcox, S. A. (2000). A tale of two representations: The misinformation effect and children's developing theory of mind. *Child Development, 71*, 402–416.

Thompson, W. C., Clarke-Stewart, K. A., & Lepore, S. J. (1997). What did the janitor do? Suggestive interviewing and the accuracy of children's accounts. *Law and Human Behavior, 21*, 405–426.

Tye, M. C., Amato, S. L., Honts, C. R., Devitt, M. K., & Peters, D. (1999). The willingness of children to lie and the assessment of credibility in an ecologically relevant laboratory setting. *Applied Developmental Science, 3*, 92–109.

上原 泉 (1998) 再認が可能になる時期とエピソード報告開始時期の関係 ——縦断的調査による事例報告—— 教育心理学研究, *46*, 271–279.

Uehara, I. (2000). Differences in episodic memory between four- and five-year-olds: False information versus real experiences. *Psychological Reports, 86*, 745–755.

植松 正 (1958) 新版: 裁判心理学の諸相 有信堂.

Walker, A. G. (1993). Questioning young children in court: A linguistic case study. *Law and Human Behavior, 17*, 59–81.

Walker, J. A., & Hunt, J. S. (1998). Interviewing child victim-witnesses: How you ask is what you get. In C. P. Thompson, D. J. Herrmann, J. D. Reod, D. Bruce, D. G. Peyne, & M. P. Toglia (Eds.), *Eyewitness memory: Theoretical and applied perspectives* (pp. 55–87). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wang, Q., Leichtman, M. D., & Davies, K. I. (2000). Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds. *Memory, 8*, 159–178.

Waterman, A. H., Blades, M., & Spencer, C. (2000). Do children try to answer nonsensical questions? *British Journal of Developmental Psychology, 18*, 211–225.

Wells, G. L. (1978). Applied eyewitness-testimony research: System variables and estimator variables. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 1546–1557.

Wheeler v. U. S., 159 U. S. 523 (1895).
Whitcombe, E. L., & Robinson, E. J. (2000). Children's decisions about what to believe and their ability to report the source of their belief. *Cognitive Development, 15*, 329–346.
山本登志哉(編著)・脇中　洋・齋藤憲一郎・高岡昌子・高木光太郎 (2003)　生み出された物語 —— 目撃証言・記憶の変容・冤罪に心理学はどこまで迫れるか ——　北大路書房.
Zajac, R., & Hayne, H. (2003). I don't think that's what really happened: The effect of cross-examination on the accuracy of children's reports. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 9*, 187–195.

— 2005. 7. 5　受理 —