

幼児における抑制的教示行為の発達

— 「教えないという教え方」は可能か—

三重大学 赤木 和重

The development of inhibitive teaching behavior in preschool children

Mie University AKAGI, Kazushige

要 約

本研究では、「教えないという教え方」を抑制的教示行為と命名し、その生起時期について検討を行った。保育園に通う4歳児12名（平均年齢4歳11ヶ月）、5歳児12名（平均年齢5歳10ヶ月）を対象に、「友達が折り紙で紙飛行機を作っている。今はできないが、徐々にできてきている」という仮想状況のストーリー課題を提示し、「教示」「抑制的教示」「無関心」を示すいずれかの絵を1つ選択させた。その後、その絵を選択した理由を尋ねた。また統制課題として、友達が靴を左右反対に履いている場面を提示した。その結果、いずれの課題においても、4歳児、5歳児ともに、教示行為を選択するものが多く、抑制的教示行為を選択したものは少なかった。また紙飛行機課題において、抑制的教示行為を選んだ4歳児2名、5歳児1名は、選択した理由を答えることができなかった。以上の結果から、「教えないという教え方」は、少なくとも仮想場面では、幼児期では困難であり、他者理解や抑制機能が発達する児童期をまたなければならないことが示唆された。

【キー・ワード】 幼児, 抑制的教示行為, 他者理解, 自己抑制

Abstract

The purpose of this study was to investigate inhibitive teaching behavior. Twelve four preschool children participated the experiment, consisted of imaginary tasks. Children were presented at the imaginary stories that the friend could not make the paper plane but were making it gradually. The results showed that both four-year-old and five-year-old children could not show inhibitive teaching behavior and the children who showed inhibitive teaching behavior could not utter the reason. These results suggested that it was difficult for preschool children to exhibit inhibitive teaching behavior.

【 Key words 】 preschool children, inhibitive teaching behavior, understanding others, self-inhibition

問題と目的

近年になって、教示行為の発達研究が散見されるようになった。それは、Cognitive Development誌で、2004年に教示行為の発達が特集として組まれていることからわかる。ただし、この特集のなかで、Strauss & Ziv (2004)は、すでに重要な領域だからではなく、重要な領域を切り開くために特集を組んだとしている。このことからわかるように、我が国ではもちろん海外でもそれほど研究がなされているわけではない。

しかし、教示行為の発達に注目することは、以下の点で重要な意味をもつ。1つは、Strauss & Ziv (2004)が指摘するように、「心の理論」に代表される社会的認知の発達に密接に関係するからである。教示行為の発達において、他者の知識や信念を推測したり、自他の知識状態の差異を理解することは重要となる。教示行為に注目することで、新たな社会的認知の側面を明らかにできる可能性がある。

2つは、教示行為はヒト固有の社会的知性や文化の伝達過程の起源を明らかにする可能性をもつからである。なぜなら、ヒトに遺伝的に最も近縁であるチンパンジーにおいても、明確な教示行為は報告されていないからだ。一方、ヒトにおいては、教育という言葉に代表されるように教示行為は自明のものとされる (Kruger, & Tomasello, 1996)。そうであるならば、教示行為を取り上げることで、ヒト固有の社会的知性や教示行為が生み出す文化の伝達過程の特徴を明確にできると考えられる。

3つは、子どもの主体性に注目するための足場作りになる点で重要な概念となるからである。これまで教示行為の発達研究が少なかったのは、定義があいまい (Strauss, 2005) といった研究上の問題が大きい。ただ、このような理由だけでなく、乳児や幼児は「教えられる存在」「知識を伝達される存在」と考えられる傾向があったことも関係していると思われる。教示行為の発達に注目することは、主体的に文化を伝達する能力をもつ存在として子どもをとらえていくうえでも、鍵になる行動だと考えられる。

このような重要性を背景に、教示行為の発達研究は以下の2つの文脈で行われるようになってきている。1つは、教示行為の起源に関する研究である。そこでは、おおむね1歳半ころから教示行為がみられることが明らかになっている。例えば、赤木 (2004)は、1歳代の幼児43名に対して、目の前で実験者がはめ板課題を誤って取り組む様子をみせることにより、積極的教示行為の生起を検討した。その結果、1歳後半になると積極的教示行為がみられることが明らかになった (同様の結果として、久崎, 2007)。

2つは、幼児期・児童期における教示行為の発達について検討したものである (Ashley, & Tomasello, 1998; Astington, & Pelletier, 1996)。これらの研究からは、おおむね4歳ころに教示行為の質的な変化があることが示されている。例えば、非言語的な教示行為から言語を主とした教示行為への質的な変化 (Strauss, Ziv&Stein, 2002) や、他者の理解に応じて教える方略が発達すること (Wood, Wood, Ainsworth, & O'Mally, 1995) など明らかになっている。

これらの研究は、教示行為の発達の発生過程やそのプロセスを明らかにする意味で重要であるといえる。ただし、これまでの研究は、いずれも子どもがどのように教えるのかという前提で研究が行わ

れている。もちろん、教示行為研究をテーマにするからこそ、そのプロセスを検討するのは当然のことといえる。ただ、成人の教示行為を考えると、どのように教えるかという視点の研究だけでは不十分であることがわかる。なぜなら、成人の場合、対象者の状況によってはあえて「教えない」こともあるからである。教えないほうが、他者の技術や知識獲得にとっては効果的なこともある。それは、「教えない教育」という書物が出ていることに端的に示される（市川，2005；野村，2003）。また、教えすぎることで、他者の知識や技術の向上を妨げてしまうこともあるのは、学校現場でもよく指摘される。

このような背景をふまえれば、いかに教えないで他者の技術や知識を高めるかという「教えないという教え方」の生起時期やその発達について検討する必要があるだろう。そしてこのような視点から研究を行うことで、教示行為の発達過程についても新たな知見を生み出せることが期待される。しかし、このような観点からの研究はこれまで全く行われていない。そこで、本研究では「教えないという教え方」の発達について検討することを目的とする。なお、「教えないという教え方」を、ここでは抑制的教示行為と命名する。抑制的教示行為を「困難解決場面にある他者に対して、自身が解決の知識や技術をもっている場合においても、他者の知識や技術向上のためにあえて教示しない行為」と定義する。

続いて、この抑制的教示行為がいつごろからみられるのかについて検討を行う。抑制的教示行為がみられるためには、次の2点の能力が必要になると思われる。1つは、自己抑制機能の発達である。自己抑制とは、自己調整（self-regulation）機能の一側面であり、集団場面で自分の欲求や行動を抑制、制止しなければならないとき、それを抑制する機能のことである（柏木，1988）。自分自身が解決のための知識や技術をもっているのに、あえて他者に対して教示しないためには、「教えたいけれども教えないでいる」という自己抑制の能力が密接に関係していると考えられる。2つは、他者の心的状態の理解である。他者が問題解決できずに困っているという理解だけでは、「あえて教えない」と判断することはできない。困っているという理解に加えて、「もう少しでできるだろう」「もう少し考えたほうがいだろう」といった他者の状態をより深く理解することが必要になると思われるからである。なかでも、時間的に先の他者の心的状態を理解することが必要になるだろう。このような能力は、時間的な視点を含みこんだ他者理解といえる。

以上のような能力がいつごろからみられるかを考慮に入れると、抑制的教示行為の発達は、主に5歳後半から可能になるという仮説をたてることができる。なぜなら、抑制的教示行為に関連すると思われる先に挙げた2つの下位能力が、この時期ころから明確になってくるからである。自己抑制機能は、3歳ころから徐々にみられるようになり、年長クラスの後半になると「気にいらぬ時でも腕力をふるわない」「小さい子に順番をゆずる」「物を使って遊んだりする時、順番を待てる」といった自己抑制的行動が多くの子どもでみられるようになる（岡本，1983）。また、時間的な視点を含みこんだ他者理解は、5歳後半から可能になると考えられる。時間的拡張自己との関連で他者理解を検討した木下（2005）の論考がこのことを指示している。木下（2005）は、遅延自己映像の理解に関する研究などを紹介しながら、過去の時点での他者の心的状態を理解するのは5歳半からではないかと主張している。以上のことをふまえれば、後の他者の知識や技術の向上を意識して教示行為を抑制できるの

は、5歳後半からだと言説をたてることが可能となる。

以上の言説を検証するために、4歳児および5歳児を対象に、抑制的教示行為を行ったほうがよい場面でそうでない場面を描いた言説課題を実施することとした。

方 法

対象児 保育園に通う4歳児12名（男児7名，女児5名，平均年齢4歳11ヶ月），5歳児12名（男児4名，女児8名，平均月齢5歳10ヶ月）。

材料 言説課題として、抑制的教示を測定するための紙飛行機課題と統制条件としての靴課題の計2問を用意した。紙飛行機課題は、4枚の図版からなり、「お友達は折り紙で紙飛行機を作れなくて困っているが、少しずつできている」状況を提示し、最後に対象児自身の行動を3つのなかから1つ選ばせるものであった。靴課題は、3枚の図版からなり「お友達が靴を左右反対に履いているのをあなたが見つけた」状況を提示し、最後に対象児自身の行動を3つのなかから1つ選ばせるものであった。紙飛行機課題の教示文を表1，靴課題の教示文を表2に示した。

表1 紙飛行機課題のストーリー

順番	教示文の内容
1枚目	お友達のともこちゃんが、折り紙で紙飛行機を作ろうとしています。
2枚目	ところが、ともこちゃんは、紙飛行機を作ることができなくて、困っています。
3枚目	でも、ともこちゃんは、がんばって作っています。少しずつですが、紙飛行機ができてきています。
4枚目※	このとき、○○（対象児の名前）ちゃんならどうしますか？ <ul style="list-style-type: none"> ・（該当する絵を指しながら）紙飛行機の作りかたを教えてあげる ・（該当する絵を指しながら）そっとみとく ・（該当する絵を指しながら）ともこちゃんをほっておいて遊びにいく このなかから1つを選んでください。

※4枚目の3つの選択肢はランダムに読まれた。

表2 靴課題のストーリー

順番	表示文の内容
1枚目	お友達のたかしくんが、靴を履こうとしています。
2枚目	ところがたかしくんは、靴を反対に履いてしまいました。たかしくんは、気づいていません。
3枚目※	このとき、○○（対象児の名前）ちゃんならどうしますか？ <ul style="list-style-type: none"> ・（該当する絵を指しながら）「反対に履いているよ」と教えてあげる ・（該当する絵を指しながら）そっとみとく ・（該当する絵を指しながら）たかしくんをほっておいて遊びにいく このなかから1つを選んでください。

※3枚目の3つの選択肢はランダムに読まれた。

手続き 保育園の一室で個別に実施した。実験者1人と実験補助者1人が同席した。実験者が言説課題を実施し、実験補助者が子どもの反応を記録した。各条件とも、図版を提示する形式で実施した。各課題の実施順序はカウンターバランスを行った。ストーリーは、図版の提示にあわせて、口頭で教示文を読んだ。紙飛行機課題では4枚目，靴課題では3枚目において、3つの絵を同時に提示し、1つを選ばせる形式で実施した。3つの絵は、「教示」「抑制的教示」「無関心」であった。「教示」とは

友だちに教えることを選択する行動、「抑制的教示」は教えることはないが無関心ではなく見守る行動、「無関心」は友だちの行動に興味を示さず遊びにいくというものであった。3つの絵を説明する順番は、対象児ごとにランダムに行った。どちらの課題においても、ある絵を選んだ場合、「なぜこれを選んだの？」と尋ねた。また、どの絵も選ばない場合は、再度、「どれでもいいから選んでね」と促した。それでも選ばない場合は、その課題を終了した。

結 果

4歳児の男児1名のみが、どの絵も選択しなかった。そのため、この男児を除いて以下の分析を行った。

紙飛行機課題、靴課題における選択結果

紙飛行機課題における年齢別の反応結果を表3に示した。4歳児では11名中7名(63.6%)、5歳児では12名中10名(83.3%)が教示行為を選択した。また、抑制的教示行為を選択したものは4歳児が2名(18.2%)、5歳児が1名(8.3%)であった。無関心を選択したものは、4歳児が2名(18.2%)、5歳児が1名(8.3%)であった。4歳児群と5歳児群の間で、抑制的教示行為とそれ以外の行為を選択した割合に差があるかどうか、直接確率法を行った。その結果、有意な差はみられなかった($p=.59$)。

表3 紙飛行機課題における反応 (Nは人数)

	教示	抑制的教示	無関心
4歳児(N=11)	7	2	2
5歳児(N=12)	10	1	1

表4 靴課題における反応 (Nは人数)

	教示	抑制的教示	無関心
4歳児(N=11)	9	1	1
5歳児(N=12)	12	0	0

続いて、靴課題における年齢別の反応結果を表4に示した。4歳児では11名中9名(81.8%)、5歳児では12名全員が教示行為を選択した。4歳児では、1名(9.0%)が抑制的教示行為を選択し、1名(9.0%)が無関心を選択した。4歳児群と5歳児群の間で、抑制的教示行為とそれ以外の行為を選択した割合に差があるかどうか、直接確率法を行った。その結果、有意な差はみられなかった($p=.46$)。

以上の結果から、4歳児、5歳児ともに、他者が問題解決困難場面で、困難ではあるものの解決に近づいている状況では、教えないという選択をすることはなく、そのほとんどが教示行為をとると考えていることが明らかになったといえる。

反応を選択した理由の発話分析

選択肢を選んだ際に、対象児がどのような理由づけ発話を行ったのかについて分析を行った。発話を、表5に示すようなカテゴリーに設定した。このカテゴリーに基づき、紙飛行機課題、靴課題それぞれにおける発話の分布について年齢別に検討した。

表5 理由づけ発話におけるカテゴリー、定義、発話例

カテゴリー	定義	発話例: 紙飛行機課題	発話例: 靴課題
事実指摘	状況の事実のみを指摘する発話	「飛行機がつくれてないから」 「ぐちゃぐちゃだから」	「靴が反対だから」「右左だから」
他者の心的状態	他者の心的状態に言及する発話	「まちがえたらお友達がイヤな気持ちになっちゃうから」	「だって靴反対だったらさ、痛いから」
自己の行為・心的状態	自己の行為や心的状態に言及する発話	「だってわからへんから教えてあげたらできるかもしれんやん」	「おっきい子が教えてあげないといかん」
拒否・無回答	拒否もしくは発話せず	「わからん」	「わからん」

紙飛行機課題において、4歳児2名、5歳児1名が「抑制的教示」を選択したが、彼らはいずれも理由づけを行うことができず「無回答」であった。教示行為を選択した4歳児7名、5歳児10名について、発話の分布をまとめた(表6)。その結果、4歳児は、7名中3名(42.9%)が「事実指摘」の発話であり、2名(28.6%)が「自己の行為・心的状態」の発話、「無回答」が2名(28.6%)であった。5歳児は、10名中3名(30%)が「事実指摘」、2名(20%)が「他者の心的状態」、4名(40%)が「自己の行為・心的状態」、1名(10%)が「無回答」であった。「他者の心的状態」と「自己の行為・心的状態」はともに、「事実指摘」よりも自他の心的状態を意識している点で、「事実指摘」発話とは質的に異なると考えられる。そこで、「他者の心的状態」「自己の行為・心的状態」を込みにして、「事実指摘」との間に年齢間で差があるのかについて直接確率法を行った(無回答は除外して分析を行った)。その結果、有意な差はみられなかった(p=.58)。

表6 紙飛行機課題における理由づけ発話(Nは人数)

	事実指摘	他者の心的状態	自己の行為・心的状態	拒否・無回答
4歳児教示(N=7)	3	0	2	2
5歳児教示(N=10)	3	2	4	1

表7 靴課題における理由づけ発話(Nは人数)

	事実指摘	他者の心的状態	自己の行為・心的状態	拒否・無回答
4歳児教示(N=9)	6	1	1	1
5歳児教示(N=12)	1	5	3	3

靴課題において、4歳児1名のみが「抑制的教示」を選択したが、理由づけの発話はなく「無回答」と分類された。「教示」を選択した4歳児9名、5歳児12名について、発話の分布をまとめた(表7)。その結果、4歳児は、9名中6名(66.7%)が「事実指摘」の発話であり、1名(11.1%)が「他者の心的状態」、1名(11.1%)が「自己の行為・心的状態」、1名(11.1%)が「無回答」だった。5歳児は、12名

中 1 名 (8.3%) が「事実指摘」、5 名 (41.7%) が「他者の心的状態」、3 名 (25%) が「自己の行為・心的状態」、3 名 (25%) が「無回答」であった。「他者の心的状態」「自己の行為・心的状態」を込みにして、「事実指摘」とその割合に年齢間で差があるのかについて直接確率法を行った（無回答は除外して分析を行った）。その結果、有意な差がみられた ($p=.02$)。靴課題では、4 歳児は、靴が反対という事実のみを教示行為の理由にしているのに対し、5 歳児では、自己や他者の心的状態を教示行為の理由にしているものが多いといえる。

考 察

本研究の目的は、「あえて教えない」という抑制的教示行為が 5 歳後半からみられるという仮説を検証することであった。仮想場面を設定して実施した結果、4 歳児・5 歳児ともに、抑制的教示行為はみられにくいことが明らかになった。また抑制的教示行為を選択した 4 歳児 2 名、5 歳児 1 名においても、言語的理由づけを行うことはできなかった。そのため、この 3 名がどの程度まで他者の状況を考慮して教えなかったのか、それとも別の理由で教えなかったのかを明確にすることができなかった。

以上の事実から、5 歳後半から抑制的教示行為がみられるようになるという仮説は検証されなかったといえる。仮説が検証されなかった理由について、以下の 2 点から考察を行う。1 点目は、実験状況の問題である。幼児期であれば抑制的教示行為がみられることがあっても、仮想場面という状況のため、みられなかったという可能性である。この解釈については、情動の表示規則 (display rule) 研究が示唆を与える。表示規則とは、情動の適切性をコントロールする規則のことをいう (子安・田村・溝川, 2007)。先行研究からは、3, 4 歳児においても、期待はずれのプレゼントをもらった場合、嫌悪の表出をすることはなく、嬉しいといったポジティブな表情を表出することが明らかにされている (Cole, 1986; Josephs, 1994)。しかし、これらの結果は、実際に子どもの様子を観察した実験場面での知見であった。同じような状況を仮想課題で実施した子安 (1997) では、嬉しそうな表情をしたものは、小学 1 年生では、10%程度であり、6 年生でも 40%あまりという結果であった。このようはずれがみられる原因として、子安ら (2007) は、幼児はあくまで、状況と表情を結びつける連合学習を基礎にしており、実際の自分の行動を自覚しているわけではないとしている。

以上のような表示規則に関する知見を参考にすれば、仮想場面ではなく実験的な状況の中で検討したり、自然観察を行った場合、抑制的教示行為が生起するかもしれない。今後は、このような視点から引き続き検討を行うことが求められるだろう。ただ、その場合でも、自己や他者の状況を理解して、言語的に説明することは難しいと考えられる。

2 点目は、仮想場面の状況設定の問題である。今回は、抑制的教示行為を測定するために、「友達が紙飛行機を作っているけど、だんだんできている」という状況を提示した。しかし、この 1 種類のみで測定したために、幼児の能力を限定的にしかとらえることができていなかったかもしれない。今後は、複数の状況を設定するなかで、より多面的な角度から検討することが必要となるだろう。

教示行為の理由づけの違い

本研究において、4歳児と5歳児の間に差がみられたのは、靴課題における理由づけ発話の種類であった。4歳児は、「靴が反対だから」と事実のみを指摘する傾向が多かったのに対し、5歳児は「だって靴反対だったらさ、痛いから」「おっきい子が教えてあげないといかん」といった事実のみの指摘をこえて、他者や自己の行為や心的状態に言及しているものが多くみられた。これらの事実は、5歳児になると、「教える」という状況を、言語で自覚できているあらわれとみることができるだろう。このことは、自己と他者の心的状態を自覚する「心の理論」研究とも重なる。「心の理論」を測定する誤信念課題は、周知の通り4歳ころから通過する。しかし、その4歳児はなぜ正答したのかを言語で説明することができず、説明できるようになるのは、5歳後半を待たなければならない(別府・野村, 2005)。この理由について、別府・野村(2005)は、日常の行動場面では、情動や感情などと関係して直感的な理解が先行するために、言語的に説明できなくても誤信念課題が説明できるという。このような指摘を踏まえるのであれば、教示行為の発達においても、言語で自覚できるような理解を伴わず「なんとなく」教示行為が生起し、その後、自身の教える行為の意味づけや、他者の心的状態の理解がみられるようになると考えられる。

今後の課題

今後の課題として、2点挙げておく。1つは、児童に対しても本研究と同じ仮想課題を用いて実施することである。そうすることで、今回は確認されなかった抑制的教示行為の生起時期について検討することが可能になるだろう。2つは、幼児期における抑制的教示行為について、実験や自然観察など本研究とは異なる方法で検討することである。異なる視点から検討することで、新たに抑制的教示行為の存在を確認することが可能になるかもしれない。

文 献

- 赤木和重.(2004). 1歳児は教えることができるか：他者の問題解決困難場面における積極的教示行為の生起. 発達心理学研究, 15, 366-375.
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social Development*, 7, 143-163.
- Astington, J.W., & Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. In D.R. Olson & N. Torrance(Eds.), *The handbook of human development and education* (pp.593-620). Oxford: Blackwell.
- 別府 哲・野村香代.(2005). 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか：「謝った信念課題」とその言語的理由付けにおける健常児との比較. 発達心理学研究, 16, 257-264.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expressions. *Child Development*, 57, 1309-1321.

- 久崎孝浩. (2007). 乳幼児期における向社会的行動と教示行動の発達に関する検討: 自他分化という視点から. *Visio*, 36, 1-15.
- 市川 力. (2005). 「教えない」英語教育. 中央公論新社.
- Josephs, I. E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 301-326.
- 柏木恵子. (1988). 幼児期における「自己」の発達: 行動の自己制御機能を中心に. 東京大学出版会.
- 木下孝司. (2005). 幼児期における時間的拡張自己と「心の理論」: 時間的視点からの理論的考察. *心理科学*, 25, 58-73.
- 子安増生. (1997). 小学生の〈心の理解〉に関する発達心理学的研究. 平成 8 年度文部省科学研究費報告書.
- 子安増生・田村綾菜・溝川藍. (2007). 感情の成長. 藤田和生 (編) 感情科学(pp.143-171). 京都大学学術出版会.
- Kruger, A. C., & Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of human development and education* (pp.369-387). Oxford: Blackwell.
- 野村幸正. (2003). 「教えない」教育: 徒弟教育から学びのあり方を考える. 二瓶社.
- 岡本夏木. (1983). 小学生になる前後. 岩波書店.
- Strauss, S., Ziv, M., & Stein, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17, 1473-1787.
- Strauss, S., Ziv, M. (2004). Teaching: ontogenesis, culture, and education. *Cognitive Development*, 19, 451-456.
- Strauss, S. (2005). Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education. In D. Pillemer and S. White (Eds.), *Developmental psychology and social change* (pp. 368-388). New York: Cambridge University Press.
- Wood, D., Wood, H., Ainsworth, S., & O'Malley, C. (1995). On becoming a tutor: Toward an ontogenetic model. *Cognition and Instruction*, 13, 565-581.

付 記

お忙しいなか、研究実施に協力して下さった保育園の先生方・子どもたちにお礼申し上げます。また、実験に協力してくれた三重大学教育学部の学生に感謝します。

