



<論文>子どもの視点構造とアンビバレンス理解(第3報) : Selman理論の検証と展開

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2009-08-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中瀬古, きぬ恵, 谷村, 覚 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00011286

論文

子どもの視点構造とアンビバレンス理解（第3報）

— Selman 理論の検証と展開 —

中瀬古 きぬ恵・谷 村 覚

1 問 題

われわれはこれまで、対人視点取得（social perspective taking）の発達に関する Selman（1980）理論の妥当性を日本の子どもたちについて検証し、あわせて彼の理論の一般化、再定式化をはかる作業をつづけてきた。そのさい、彼が取り上げた子どもの概念領域すべてを対象とするのではなく、個人の内面に関する概念領域を中心として、とくにアンビバレンスについての子どもの理解に焦点を当ててきた。第1報（中瀬古，1999）では Selman のいう段階0と1を、第2報（中瀬古・谷村，2000）では段階2を扱い、いずれも彼の理論の妥当性をおおむね確認することができた。本論文は第3報として、彼の段階3に関する記述を検討する。（なお、Selman 自身は「段階」と「レベル」という用語の独特な使い分けをしているが、われわれは複数の概念領域に共通する発達を問題にする立場から、一般的な「段階」の用語を用いていくこととする。）

前報の結果を要約すると、Selman が段階2の特徴として述べた視点理解の様式が、彼がアメリカの子どもについて見いだしたのと同じ年齢範囲（おおむね7-12歳）の日本の子どもにおいても同様に観察された。その特徴とは、ある状況におかれた個人のなかで内的な思考や感情と外的な行動や表情とが乖離しうること、内面においても相反する思考や感情が併存しうることを理解し、また人間関係にかんしては一方の側の心理だけでなく双方間の心理的な調和や不調和を考慮するようになる、などである。しかし、段階2には、異なる視点、立場、感情のあいだの交流や妥協といったものの可能性を考えることができないという限界がある。一例だけをあげるなら、失った愛犬の代わりに友人が新しい犬をプレゼントする例話では、友人の好意はうれしいが、新しい犬を見れば前の犬を思い出して悲しいという理解が段階2の典型的な反応であった。そこでは、状況の別々の側面や要素に別々の感情を対応づけることで感情間の矛盾が回避され、こうして2つの感情が相互に影響しあわないまま混在するのであった。加えて、Selman が特に指摘しなかった特徴として、段階2では、2つの選択肢のあいだで迷ったときに、主体的決断に

よって一方を選択したり、新たな第3の道を模索したりする可能性は考慮されなかった。

こうした段階2の特徴を、われわれは《視点の二重化》という視点構造の表れにとらえた（「視点構造」の意味については、中瀬古・谷村，2000を参照）。子どもは個人内のものであれ個人間のものであれ、対立的な視点をも含めて2つの心理的視点を同時に考慮することができるようになったのだが、まだ二項対置的な図式でしか考えることができないために、異なる視点間の相互調整の可能性を想定することがなかったのである。

そのような限界が乗り越えられるのが段階3である。Selman(1980)は段階3の全体的特徴を次のように要約している。

【レベル3】第三者視点および相互的視点の取得（10-15歳頃）

個人概念：第三者的（Third-person）—— レベル2では、個人をランダムに変化するさまざまの「主観的」状態の寄せ集めと捉えていたが、それに対してレベル3の若い青年は、かなり長期的な一貫性をもつ態度や価値観のシステムとして個人を捉えるようになる。概念上の決定的な進歩として、真の第三者視点（third-person perspective）を取得できるようになる。すなわち、自分の現在の直接的な視点の外に立つだけでなく、システムとしての、全体としての自己の外に立つことができるようになる。「観察自己」（observing self）とでも呼べるものの観念が生まれ、自分自身を同時に働きかける者かつ働きかけの対象とみなし、働きかけるのと同時にその働きかけの自分に対する効果を反省するものとして、自己と相互作用する自己について反省するものとして自分自身を捉える（そして他の人も同じようにすることを知覚する）。

関係概念：相互的（Mutual）—— 第三者視点は、他の人の視点から自己を捉えることを可能にするだけではない。「対人」関係についてもレベル3特有の真の第三者視点があり、それは自己と他者（たち）の視点を同時に包含し協応させる。それによって、システムや状況、またすべての当事者が、第三者の視点、一般化された他者（generalized other）の視点から捉えられる。〔中略〕第三者視点により、青年はひとつの対人関係から抽象的な意味で一步外に出、自己と他者（たち）の視点（およびその相互作用）を同時かつ相互的に協応させ考慮する。〔中略〕関係は思考と経験を相互に共有しあう進行形のシステムとみなされる。

（Selman, 1980, p. 39；〔 〕内は引用者による追加）

やや難解な記述ではあるが、一貫して強調されているのは《第三者視点》の登場である。これは自己と自己、および自己と他者との相互作用について、相互作用の当事者の視点からではなく外部の視点から反省的にふり返り、ときにはその相互作用に介入する働きを指している。

この第三者視点は、対比的図式のなかに固定化されていた段階2の静的な視点を力動化させ、視点間の相互調整をもたらす。第三者視点のそのような働きは、現実の社会生活における対立や

紛争の解決方法を思い起こせば容易に理解されよう。そこではしばしば調停役として第三者の仲介が要請される。その第三者は当事者双方の立場や主張を十分に聞き取ったうえで一方の主張を他方に伝達し、また双方が合意しうる調停案を提示する。当事者たちは仲介者が自分たちの立場を十分に理解し、またいずれの当事者とも距離をおいた客観的で公平な立場に立つことを信頼するがゆえに、仲介者が伝達する相手方の主張や、その提示する調停案に耳を傾け、必要ならば自分の主張を修正することも拒まない。段階3で第三者視点が登場するというのは、ちょうど社会生活におけるこの仲介役としての第三者に相当する視点を子ども自身が取得するようになることを意味している。その視点は、当事者にあたる複数の内的視点にたいして仲介者、調停者の役割を演じるのである。それが Selman の言う「自己と相互作用する自己について反省」する視点であり、「自己と他者の視点を同時的に包含し協応させる」視点なのだと解釈できる。

社会生活における第三者の機能からアナログ的に推測して、第三者視点の取得がもたらす結果は大きく2通りあると予想される。第1は、社会的第三者が仲介役に徹するばあいには相当するもので、これまで分離並立していた視点間にいわば通路が開かれ、疎通性が生まれることである。視点が相互に力動的に影響しあう可能性が理解されるようになると予想される。第2は、社会的第三者が係争に積極的に介入し、調停案を示したり裁定を下したりするばあいには相当するもので、複数の視点が対立しあっているときに主体が能動的にひとつの視点を選択したり、あるいはそれらを総合してひとつの結論を導き出したりする可能性が理解されるようになるとの予想が導かれる（段階2の受動態の意志と区別される、能動態の意志）。もちろん、これら2形態のあいだにはあらゆる中間形態がありうるが、単純化すればこのような分類が可能であると思われる。

構造的観点から見れば、この第三者視点は当初の一次的視点を俯瞰し、それらについての反省と関係づけを作動させる視点なので、一次的視点と同レベルに並列的に追加される視点ではない。それは視点相互の力動的関係を視野におさめ、その関係に介入する上位視点として位置づけられる。そこでこれを、視点についての上位視点という意味で、メタ視点 (meta-perspective) と名づけることができる。Selman (1980) もまた、自己と自己の相互作用に関わる第三者視点を、自己の主観についての反省や操作それ自体について観察し反省する能力と特徴づけている (p. 134)。それはまさにメタ視点をもつはずの能力といえるだろう。さらに彼は別のところで、段階3においては「心 (mind)」がそうした第三者視点の働きをになうものとして捉えられるようになることを指摘する (p. 102)。この意味では、第三者視点＝メタ視点とは「心」の立脚する視点、いかえれば主体自身の視点である。

本稿ではこれまでと同様、Selman と同じ例話を用いたインタビューによって、彼が段階3の反応を見いだした年齢域の日本の子どもに、以上のような第三者視点ないしメタ視点の成立が認められるかどうかを確かめ、この新しい視点構造の諸側面を具体例にもとづいて検討する。なお、

本研究の主要な目的のひとつは、Selman が記述する発達段階の存在を確認することなので、とりあえず今回のインタビュー対象は段階2を超えていることが予想される年齢範囲に限定した。

2 方 法

今回の段階3のインタビュー調査は、1997年8月から2000年7月にわたる足かけ4年間の期間において、大阪府八尾市と奈良県磯城郡川西町において延べ12回行った。インタビューの対象は、知人の塾に通う塾生などを中心とする13歳（中2）から18歳（高3）までの計20名である。インタビュー方法については、前回と同じく Selman が標準化した質問に基づくインタビュー調査法により行い、テープ録音をとった。

Selman がこの年齢層の子どもに用いたのと同じ2種類の例話を別々の被験者に用いてインタビューを行った。例話の一つは「子犬の話」である。これは、飼い犬がいなくなったことにショックを受けて「もう二度と他の犬なんか見たくない」と言う子どもに対し、友人が新しい子犬をプレゼントしようとしているというジレンマ状況で、登場人物の気持ちを問題にする（詳しくは、中瀬古, 1999）。例話のもう一つは、「ピンポンの話」である。これは、いつも負けてばかりなのでもう卓球は止めにすると言い出した男の子に、ゲーム相手を失いたくない年上の友人がわざと負けてやる。そのことに気づいた主人公が自分は卓球の勝ち負けなどどうでもいいと言ったとき、このことばが本当の気持ちを表わしているかどうか、といったことを問題にする（詳しくは、中瀬古・谷村, 2000）。

3 メタ視点の出現

段階2においては、対立感情を引き起こす状況は複数の側面や要素に分割され、感情はそれぞれの側面や要素に一つ一つに対応づけられていた。そのため、対立感情は分離併存し、たがいに混じりあったり影響しあったりすることがなかった。段階3ではまずこの点に大きな変化が見られる。

3-1 視点の混じり合い

Selman の段階3に相当する年齢の子どもを対象とした今回の調査で特徴的であったことばに、「複雑な」という表現がある。子どもの回答にしばしば「複雑な気持ち」、「複雑な表情」ということばが入るのである。段階2では聞かれなかったこの表現に関して、Selman自身は間接的な言及しかしておらず、彼の観察例を見ても、これに対応するような子どもの発言は見いだされない。しかし、今回の観察で印象的だったこの表現は、新しい主観理解のあり方を端的に表してい

と思われる。

3-1-1 複雑な気持ち（灰色の感情）

段階2の主観理解においても、新しい犬のプレゼントにたいする「うれしいけれど悲しい」というアンビバレンスの理解が認められた。しかし、その「うれしい」はプレゼントまたは友人の好意への反応であり、「悲しい」は新しい犬または想起された前の犬と結びついた反応であって、対立感情は状況の時間的・空間的に分離可能な要素とそれぞれ関係づけられ、そのためにたがいに葛藤することなく同時に把握されていたのである。そして子どもがこのアンビバレンスを乗り越えようとするときには、「やっぱり、嫌なものは嫌」（中瀬古・谷村，2000，観察12）と、一方の視点を選択し他方を切り捨てるやり方しかとれなかった。

それに対して、今回は次のような回答が見られるようになった。

〈観察1〉 R.H. 15歳7カ月（新高1男子）*

Hくんがタケシくん（犬をプレゼントしようとしている子ども）だったら、どうしますか。

「悩めますね」

どういうふうに悩むの。

「ヨシオくんにとっては、犬がいなくなったことをとてもつらいことだと思うと思うんですよ。で、そういう状況に子犬がプレゼントされても、なんて言うか、ヨシオくんは複雑な気持ちだと思うんですよ」

段階2と同様に、いなくなった犬とプレゼントという別々の要素と結びついた対立感情が把握されている。しかし段階2と異なり、ここでは異なる感情が別々に経験されてはいない。異なる要素に対応するものであるにもかかわらず、対立する感情が分離不能なものとして経験され、内面で葛藤しあっている。その葛藤状態を表現しているのが「複雑な気持ち」ということばである。主体は状況要素と感情との関係だけでなく、感情同士の関係にも注目している（「主体」とはまずヨシオくん、次にヨシオくんの視点を取得したタケシくん、そしてヨシオくんとタケシくんの視点を取得した回答者本人である）。段階2のように単に感情間の矛盾を理解するだけではなく、感情同士の分ちがたい混合状態そのものを主体の目が捉え、どちらの感情も切り捨てることなくその混合状態を受け入れている。ここに主観理解の新しい水準を認めることができる。

次の例でも、「複雑な気持ち」ということばが用いられている。

* 学年の前の「新」は、その学年の新学期が始まる前の春休みの時期を表す。

〈観察2〉 N.K. 15歳9カ月（新高1女子）

最初、（子犬のプレゼントを）受け取ったときのうれしくないという気持ちをもう少し詳しく話してみてください。

「怖いような感じもあるし、犬はかわいいから、うれしいかもしれないし、すごい複雑な気持ち」

この例の特徴は2点ある。第1に、状況を構成する異なる要素でなく、新しい犬という一つの対象によって対立的な感情が呼び起こされることが理解されている。第2に、それらの対立的な感情が別個に体験されるのではなく、分ちがたく絡み合っ同時に体験されることが理解されている。「複雑な気持ち」ということばは「怖い」と「かわいい（うれしい）」がないまぜになった状態そのものを表している。この第2の特徴は上の観察1でも見られたものである。

この2点については、Selman(1980)もまた、人は入り混じった（mixed）思考や感情や動機を同一の対象にたいして同時にもつことができるという理解を段階3の特徴のひとつとして指摘し、「マイクはその犬を嫌うのと同時に好きになるかもしれない」との例を挙げている（p. 134）。だが、観察1で見たように、個々の感情の対象が別個のものであっても感情の混合は起こりうる。したがって、いまの2点の特徴のうちで第1のものはかならずしも一般的とはいえず、より基本的なのは、感情の混合状態そのものに注目するという第2の特徴であると考えられる。そしてじっさい、同一対象への対立感情の理解という第1の点は、混合感情を理解できるようになってはじめて可能になるものと予想される。同一対象のばあい、対立感情のそれぞれを別個の対象と関係づけて分離しておけない以上、対立感情は混じり合わざるをえないからである。

「複雑な気持ち」ということばが明示的に用いられなくても、いまの2点の特徴をしめす観察は少なくない。

〈観察3〉 K.O. 14歳6カ月（中3男子）

何か、スポーツしてますか。

「テニス」

テニスなんかで、同時的な反対感情をもつことはありませんか。

「ある」

どんな状況ですか？

「練習したいときにしんどいとき」

そのときはどういう感情になりますか。

「練習したいけど、しんどいので、したくない」

したいけど、したくない？そんなときは、結局はどういう結論になるわけですか。気持ちのまとめ方としては？

「・・・」

したくないけど、練習するわけ？

「帰る」

《観察4》 S.O. 15歳6カ月（高1女子）

Oさんがタケシくんだったら、どうしますか。

「自分の買える範囲だったら、買ってもいいと思いますけど、買える範囲じゃないのに、お金借りたりしたら、ヨシオくんは喜ばないと思う」

金額の問題ですね。

「それとあとは気持ちですかね」

あ、気持ちはいかがですか。

「自分があげたいなあ、喜んでくれたらいいなあ、って思うようにしたら」

そういうふうに思ったら（買ってもいい）、ということですか。

「はい」

この2例では「複雑な気持ち」という表現は用いられていない。しかし、テニスの練習は「したくないけど、しんどいのでしたくない」、プレゼントを買うかどうかは「自分の買える範囲」や「気持ち」などいくつかの条件を考慮しなければ決められない、というように、ひとつのことがらについての対立的な感情や視点がたがいに分かちがたいものとして相対的、力動的に関係づけられている。二者択一ではなく、2つの選択肢のあいだのグレー・ゾーンの存在が明瞭に把握され、主体の視点はまずもってそのグレー・ゾーンに位置づけられる。その主体の内面を言語化するならば、おそらく「複雑な気持ち」との表現にならざるをえないだろう。

以上のように、今回調査対象とした年齢層では、状況の分離不能なひとつの要素が対立的な感情や視点を呼び起こす可能性、および対立視点がたがいに不可分かつ力動的に結びつく可能性が理解されるようになっている。これらは段階2には認められなかった特質であり、本来の意味でのアンビバレンス理解を示すものといえる。

ここには新しい視点構造の成立が読み取れる。段階2の「視点の二重化」では2視点の対置によって感情同士の矛盾を理解することができた。しかし、感情同士の分かちがたい混合状態を把握するためには、複数の感情的視点を個々に取得するだけでなく、それらの視点を同時に視野におさめ、たがいに力動的に関係づける視点に立つ必要がある。すなわち、それらの一次的視点とは別の、いわばより上位の平面における俯瞰的な視点を取得しなければならない。われわれは《問題》の節でみたように、この上位の視点をメタ視点と名づけることができる。

3-1-2 複雑な表情（灰色の表情）

「複雑な」という表現は、人の表情についての理解にも登場する。段階2の表情と内面についての主観理解を思い起こしてみれば、内的体験こそが現実（ほんとうの自分）であるが、人はその内面を隠し、外面を意識的に装うことができるというものであった。つまりは「顔で笑って、心で泣いて」が段階2の子どもの理解であった。内面の二重性と同様、表情と内面もまた分離して併存していた。今回の調査では、このような段階2の表情理解とは異なる理解が見られた。

〈観察5〉 S.O. 15歳6カ月（高1女子）

一つのことに対しこんなにいくつもの感情が揺れ動くような、こんな体験したことがありますか。

「ちょっとあるかな」

具体的な例をあげてもらえるかな。

「合格発表のときに、友達が一人落ちちゃったんですよ。自分はいやいやけど、友達のこと考えたら、喜ばれへんし。けっこう、（家が）遠いんですよ。で、電話もしづらいし。ちょっと複雑もし、その子に道で偶然出会ったら、Oさんはどんな顔をしますか。

「たぶん、笑う」

どんな笑顔？

「ちょっと、複雑な。[笑い] 自分だけ受かって友達落ちちゃったじゃないですか。だから、ちょっと悪いなあ、というのと、その子は一緒に一緒に高校行けへん、ってうちが誘ったんですよ。だからそのせいで落ちちゃったかなあ、というちょっと悪い気持ちだし」

この子どもは観察の前半で感情について、後半で表情について「複雑な」ということばを用いている。後者の「複雑な」笑顔は、友人に会ったときの通常笑顔が、友人に「悪い」と感じている自分の気持ちによって曇らされるということであり、そこでは表情に内面が混じり合って表れることが理解されている。

上に見た「複雑な気持ち」のばあいと同じく、「複雑な」ということばが明示的に用いられなくてもまったく同等の内容が表現される例は少なくない。

〈観察6〉 N.K. 15歳9カ月（新高1女子）

「（新しい犬は）怖いような感じもあるし、犬はかわいいから、うれしいかもしれないし、すごい複雑な気持ち」（観察2末尾）

そのときのヨシオくんの顔の表情はどんなのですか。

「無表情というか、あまり顔の表情がない」

〈観察7〉 S.A. 14歳11カ月（中3男子）

もし、ヨシオくんが（プレゼントされた犬を）受け取ったとき、つらいのに笑っているとしたら、そんなことはあると思う？

「ある」

それはどうして？

「せっかくもらったものだから、心の中はあまりほしくないけど、せっかくもらったものだから、苦笑している」

（中略）

人の感情って、外からみて、いつもわかると思いますか。

「分かると思う」

それはどういうふうにわかるの？

「いつもと雰囲気が違う。笑っていても、ちょっと様子が違うから」

〈観察8〉 A.N. 18歳0カ月（高3女子）

仮に、ヨシオくんが（プレゼントされた犬を）受け取るときに、笑顔を浮かべてるとしたら、それはどういう笑顔でしょうか。

「嘘の笑顔です」

笑顔はどんなふうに笑っているのですか。

「目は笑ってないかな。口元だけは、ありがとう、って。その、プレゼントしてくれた人の気持ちにありがとうで、なんていうか、ほんまのありがとうではないから」

どの例においても、あるべき外面の表情に内面の感情が混じり合い、複雑な表情、いわばアンビバレントな表情をつくり出す様子が明確に把握されている。ちなみに、Selman(1980)はこの「複雑な表情」に関しては一言も触れていない。

先にも述べたように、段階2では表情と内面は分離したものとして捉えられていた。その根底には、表情を生み出すひとつの視点と、内面の感情をもたらすもうひとつの視点との二項対立的な区別があった。この段階2と比較していえば、表情と内面の混じり合いとはかつて対置されていた2視点の混じり合いにほかならない。すなわち「複雑な気持ち」のばあいと同じ構造がここにある。上にみたとおり、このような混じり合いを理解するためには2視点の力動的関係を俯瞰する上位の視点、すなわちメタ視点の取得が必要と考えられる。事実、「複雑な表情」は「複雑な気持ち」と同時期に（子どもによっては直接連続した形で：観察5）理解されるようになることを、いまの諸例は示している。

3-2 視点間の相互影響過程

「複雑な気持ち」、「複雑な表情」のいずれにおいても、前段階で二項対置的に区別されていた2視点の力動的な混じり合いが理解されるようになり、その変化の背後にメタ視点の取得という新しい視点構造の成立が推測された。

この視点の混合関係以外にも、メタ視点の成立は視点間のさまざまな力動的関係の理解をもたらす。以下では、視点間のある意味で因果的ともいえる相互作用についての新しい理解を示す観察例をあげていく。

○ 負け惜しみ

Selman(1980)の記述では、ピンポンで故意に勝たせてもらったことに気づいた子どもが「自分にはピンポンなんかどうでもいい」と言い張る反応について、段階2の子どもは、内面のみじめな気持ちをまわりの人から隠すためだ、との理解をもつという(p.100)。その理解は内面と外面の対置という段階2の特質を示している。

今回の観察では次のような回答が見られた。

〈観察9〉 S.O. 17歳0カ月 (高2男子)

(ピンポンで相手が故意に負けたことに気づいた子どもが) ピンポンが好きなのに嫌いと言ってる、そういうこともありますか。

「それはあると思う」

なぜそう言うのでしょうか。

「そうですね。自分が実力で勝ってないから、その分、悔しいっていうか。悔しいっていう気持ちがそう言うことを」

なるほど。負け惜しみみたいなものですか。

「ああ、そうですね。」

回答者は、悔しさに駆り立てられて負け惜しみを言う感情的力動を理解している。負け惜しみは、ただ相手にたいして自分の内面を隠す反応ではない。むしろ自分自身の悔しさから自分や相手の目をそらすための反応、したがって悔しさに動機づけられた反応だといえる。ここでは内面と外面における2視点が段階2のように単に対置されるのではなく、視点の一方が他方を動機づける関係そのものが把握されている。

○ マイナスをプラスに転じる

悔しさの別の働き方についての理解の例である。

《観察10》 Y.Y. 16歳9カ月（高2男子）

ラグビーやってるんですか。ラグビーやってるときに、何かプレイとか試合したときに、嬉しい、悲しいなどの混ざり合った感情とか、どちらともいえない感情などをもったことはないですか。

「試合には勝ったけど、納得のいくプレイができなかったとき」

チームとして勝ったのですね。

「はい」

そのときにどんな感情があるのですか。

「チームとしては勝ったけど自分としては納得できなかった」

そのへんの気持ちを変えていくために、とか、ある方向にもっていくためにどうこうするということはありますか。

「・・・」

悔しい、つらい、とか思って終わるのか、それとも、その気持ちを自分でどこかにもっていこうとするのか。

「悔しい気持ちをバネにして、もっと練習して、次はできるように」

そんなふうに自分に言い聞かせることで、プレイがよくなったりすることはありますか。

「はい」

悔しさというネガティブな感情が練習意欲というポジティブな感情のエネルギーとなりうるとの理解が出てきている。これもひとつの視点が別の視点を動機づける力動的関係の把握といえる。

○ 自分の感情を押しつぶす

感情同士の力動的な拮抗関係もこの時期に理解されるようになる。

《観察11》 M.Y. 14歳9カ月（中3女子）

何か（反対感情をいっしょに感じる）例でも？

「たとえば、（試合で）自分は本当に一点とっても、友達とかが悪かったら、心ではうれしいけど、人前ではうれしがらない」

ああ、それは顔でね、はい。

「友達のことを気遣っている」

そうですね。・・・心の中ではどうですか。たとえば、うれしさも半分といったところもあるのですか。

「ああ、ある。はい」

自分はうれしいけど、友達のことを思うと、といったことね。

「友達の・・・感情で、自分のうれしい気持ちを押しつぶしてしまう」

押しつぶしてしまう？

「友達に合わせてしまう」

友人への気遣いと自分自身のうれしさという2つの視点間の矛盾だけでなく、一方が他方を滅殺する競合関係を把握している。

○ 自信の転移

視点間の相互作用は、ひとつの場面や状況にかんする複数視点のあいだに生じるだけでなく、複数の場面・状況に共通の視点に関係するばあいにも問題となりうる。その代表例は自信である。

〈観察12〉 S.K. 15歳5カ月（新高1女子）

水泳で何秒か出したり、大きな大会に出たりして、自信がついたときに、それが別の面での、例えば、そろばんの自信とか、勉強の自信とか、そういうのにつながると思いませんか。

「と思います」

全く違うことにもつながるんですね。

「そうですね。自分はやればできるっていう部分で、力になると思います」

だったら、スポーツの関係だけじゃなくて、毎日の日常生活にも関係してくると思うのですね。

「関係してくると思います」

〈観察13〉 S.O. 17歳0カ月（高2男子）

ヤスオくんが練習して本当にキヨシくんを実力で勝ったとしたら、自信がつくと思うのですが、そのピンポンでついた自信というのが、他のことにも影響を及ぼすと思いませんか。たとえば、他のスポーツやるときとか、勉強とか。

「はい、それはあると思います。練習して努力して勝ったから、それは大学受験とか、このことを思い出して努力すればいける、みたいな」

じゃ、他の領域の自信にも影響を与えるのですね。

「はい。僕も実際に、（ボール）リフティングってあるじゃないですか。小学校の時、千回できんかったんですよ。連続して。それでね、みんな結構できたんですよ。恥ずかしくてね。夜とか、お母さんについてきてもらって、学校終わった後もずっとリフティングばかりやってたんですよ。それで何カ月か経って、やっと千回できて、それはもう、今でも記憶に残っていますね。自信ついた」

それはボールリフティングの自信だけではなくて、何かやるときに心の支えになってきたのですか。

「ああ、そうですね」

どんなとき思い出すの。

「受験のときとか」

これらの観察に共通して、ある場面や領域で獲得した自信が、当面の状況を越え、まったく異なる場面や領域での自信につながりうることの把握がある。一つのことへの自信は一つの視点であるから、ここにもまた視点間の力動的な影響過程についての理解が存在するといえる。

以上、本節でみてきた諸例には、異なる複数の視点がたがいに分かちがたく混じり合い、また直接的に影響しあう力動的過程にたいする明確な理解が認められたといえるだろう。その複数視点の多くは段階2ではただ対置され両極化されるだけで終わっていたものであり、ここにみられた力動的関係の理解は、新しい視点構造の成立を示している。すなわち、メタ視点の取得によって、それまでたがいに分離していた視点間の相互関係が全体的に把握され、また視点間の疎通性もたらされたと考えられるのである。

このような異なる視点間のさまざまな相互関係についての理解は、物事にはつねに二面性（ないし多面性）がそなわるという成熟したものの見方への不可欠なステップといえるだろう。

4 メタ視点の能動性

前節では、メタ視点が見点相互間の媒介者の役割を演じる例をみてきた。《問題》の節で述べたように、第三者視点であるメタ視点は、現実の社会生活における調停者と同様に、対立する視点間の相互調整に積極的に介入するばあいもありうると考えられる。本節ではそのようなメタ視点の働きを示す観察例をみていきたい。ここではメタ視点が見点自身の視点であるという側面が前面に現れてくることになる。

4-1 心理操作

Selman (1980) は、主体の自己内省についての子どもの理解が段階2と3で対照的に異なることを指摘している。まず段階2では、自己は「内的生活の受動的観察者」(p. 104)とみなされる。主体は自分の思考や感情の動きについて十分自覚能力をもつが、それに意志的に働きかけることができるとは理解されない。自分で自分の気持ちをごまかすことがありうることは知っているが、それは別のことに注意を向けることによってその気持ちを一時的に「忘れる」という仕方の受動的な捉え方でしかない。それに対して、段階3の自己は「能動的な心理操作者 (active psychological manipulator)」(p. 104)とみなされるようになる。主体はなんらかの意識的努力によって自分の思考や感情をある程度コントロールできることが理解されるようになる、という。自己欺瞞についての Selman 自身の観察を見てみよう。

13歳9カ月：

自分をごまかして、何かをぜんぜん気にしていないと自分に思い込ませることはできる？ [中略]
あることを忘れれば自分をごまかせる、って言う子もいるけど。

「もし自分が何かまずいことをしたら、時間がたっても忘れてたりできない。自分に忘れさせることなんてできない。ずっと覚えているよ。もうゲームをしないということだけで頭がいっぱいになっているんだ。本当はもう負けたくないからゲームをしたくないと思っているのに、ピンポンのゲームをしたくないというところしか口にできない。ピンポンのゲームが好きじゃないから勝つ気もないんだと言って、好きじゃないという考えで自分を洗脳する。ゲームなんかしたくない、しなくてもいいと自分に言い聞かせて、ずっと言い続けていると、その考えが、ピンポンのゲームをしたくないというところだけが頭を占領して、それからは、ただ、したくなくなる」

(Selman, 1980, p. 103-104)

このような自己欺瞞ではないが、類似の心理操作についての理解が今回の調査でも観察された。

〈観察14〉 E.N. 16歳8カ月 (新高2女子)

Nさんだったら、嫌いな教科やスポーツで、好きだというように言い聞かせて思い込ませることはできると思う？

「できます」

どんなふうによ？

「中1のときに理科が嫌いで、点数も悪かって、自分は植物の単元は好きだけど化学の単元は嫌いと思ってたけど、2年生になって、化学のところのおもしろいなと思えるところがあって、前に化学が嫌いやったって思ってたけど、自分はここが好きだから、前のやつはただ単にやらなかったから嫌いやったって思ってやったら、好きになりました」

思い込ませても思い込ませられない場合もありますか。それとも、いつも成功しますか。

「だいたい、うまく成功します」

人をごまかすことと、自分をごまかすことは違うと思いますか。

「ほかの人やったら、表情なんかで取り繕うことはできるけど、心の中は。・・・やっぱりだいたい、他人よりも自分が一番自分のことを知っているから、ごまかすことはできないと思う」

他人はどちらかというにごまかせるけど、自分をごまかしきれないのですね。ではさきの思い込ませられるというのは、少し違うわけですね。理科が好きになるというのは。

「なんか、おおもとの、根本から変えて、いうか。ごまかすのじゃなくて、そう思い込むというか。・・・思い込ませて思ってくるっていうか。何度も何度もそう思うことで」

思い込ませられない場合は？

「心のどこかで、やっぱり違うというもんがあるから、ごまかしきれないと思う」

〈観察15〉 M.Y. 14歳9カ月(中3女子)

この試合に負けるかもしれないと思っても、勝つぞと思うとか、そういうふうに自分で自分の感情を別のように思い込ますとか、自分の考えを別のように思い込ます、だます、ごまかすとか、そういうことはできると思いますか。

「できると思う。自分がじっさいそうやって考えているから。試合とか負ける試合と分かっているのに、勝とうとか言って、自分に言い聞かせているとか、チームに言い聞かせているとか、負ける試合でも勝てると思いをながらやる」

なるほど。思い込んだりすると、それが力になったりすると思う？

「なると思う。少しでも希望があったほうが・・・。何回も何回も」

繰り返す？

「うん」

あることがら（教科の好き嫌い、試合の首尾など）について自分のなかに対立する見解があるとき、主体が一方の見解を選んで積極的に加勢すれば、じっさいにその見解が自分のなかで優勢になるとの理解がどちらの例にも認められる。メタ視点の内面への積極的介入の可能性が認識されているといえる。またこのように、何度も何度も自分に言い聞かせることで意図的に自分に何かを思い込ませることができる、という内容の回答が、近い年齢層で日米共通に見いだされるのも興味深い。

4-2 意思決定（主体的意志の発動）

段階2の子どもは、目標や行為選択の葛藤に直面したとき、逡巡をくり返すか、選択肢の一方を忘れて無視したりする、などの仕方で反応した。主体は受動的に選択を強制される立場に終始し、いかえれば主体の意志というものは受動的な形でしか理解されなかった。それに対して今回のインタビュー調査では、主体が自らの総合的判断にもとづき自らの責任において目標や行為を選択する可能性を指摘する回答がしばしば見られた。

〈観察16〉 N.K.15歳9カ月（新高1女子）

Kさんだったら、犬を受け取った後、犬をどのようにして飼いますか。

「前みたいにはなりたくないから、前よりもっと可愛がってあげて飼うか、もしくは返しちゃうか、どっちか。中途半端なことはしないと思う」

返すというのはどこに返すのですか。

「そのペットショップに」

それは悪くないんですか。

「内緒で」

《観察17》 A.N. 18歳0カ月（高3女子）

タケシくんはどういう選択をすべきだと思いますか。

「私がタケシくんの立場でしたら、買いません」

それはどうして？

「うまく言葉で表せませんが、絶対買いませんね。ヨシオくんにとってもうれしくないと思うんですよ。なんていうか、ヨシオくんが大切にしていた子犬。・・私も同じ体験をしたことがあって、犬がおるんですけど、前の犬が死んじゃったんですけど、また新しい犬が来たんですけど、やっぱり初めは新しい犬が、そう簡単に受け入れることが出来ないんですけど、いまでもそうなんですけど、今どのくらいだったかな、半年か1年、そのくらいなんですけど、やっぱり前の犬みたいにまだじっくりいてなくて、というのがあるので、ヨシオくんのこと考えると、ぱっと切り替えてそんなに新しい犬に、いくことができないんじゃないかな、と思います」

自分だったら買わない。

「買わないと思います」

どちらの例でも、回答者の答えには迷いが無いのが特徴といえる。対立する選択肢や感情をともに考慮したうえで、「私だったらきっとこうする、こうすべきだ」という主体的な結論を導き出している。その結論は観察16の「店に返す」のように、与えられた選択肢の枠をはみ出すばあいもある。今回の年齢層のインタビューにおいて印象的だったのは、こうしたことばの力強さ、ないし主体性の明確さであった。回答者は主体が意思決定にあたって能動的、自発的に意志を働かせることを当然のこととみなしているようである。ここでも前項で見たのと同様に、主体自身の視点であるメタ視点が視点間葛藤に積極的に介入し裁定を下す可能性が理解されていると見てよいだろう。なお、Selman (1980) はこの意思決定に関連しての段階特徴についてはまったく触れていない。

5 友人関係の領域に見るメタ視点

今回の調査では、Selman の示す友人関係領域の例話と質問をそのまま用いることはしなかったが、別の問題にかんする回答がおのずと友人関係についての理解に関連することは少なくなく、数名の回答者には友人間の葛藤の問題について直接質問するばあいもあった。そのような折りの回答のなかから、第三者視点＝メタ視点の取得という視点構造との直接的な関連が認められる観察例をいくつか見ておこう。

5-1 再帰的視点取得

「私はこう思っていると相手は考えていると私は思う」、「彼はこう思っていると私が考えていると彼が思っていることを私は知っている」などのように、自分の視点を取得した相手の視点をふたたび自分が取得することを、再帰的（recursive）視点取得とよぶ。今回の調査ではそうした視点取得の例がいくつか観察された。

《観察18》 M.S. 15歳1カ月（新高1女子）

「受験で私が受かったのに、友達とか落ちたときは、うれしいけど、慰めようがないから、ちょっと複雑な気分」

そんなときに友達に出会ったら、自分の顔はどんな表情をしていると思いますか。

「うれしそうな表情だけはしていないと思う。何も考えていないような表情で、その子に何も声をかけずに横にいてる、っていう。その子も声をかけられたら、受かってるのになら、ちょっと腹が立つと思うんで、声をかけずにいてると思う」

不合格だった友人が合格した私からの慰めのことばに「腹が立つ」とすれば、たとえば「口先だけの同情なんかいらぬ」とでもいったように、友人がその慰めのことばを額面どおりに受け取っていないことを表している。じっさいの友人の考えは分からないにしても、少なくとも友人は私のことばと内面とのあいだにずれを見いだしている。すなわち、合格した私のなかで2視点が対置されていることへの視点取得があつてはじめて、慰めのことばに「腹が立つ」ことが起こりうる。それゆえ、友人は私への視点取得にもとづいて私に腹を立てるのであり、私はその予想される友人の反応にたいする視点取得にもとづいて「声をかけない」という行動を選択しているのであつて、ここには明らかに再帰的視点取得がある。しかも、その友人の「腹が立つ」という感情は、私のなかでの2視点の矛盾にたいする外部からの俯瞰的、総合的な視点、すなわち一つのメタ視点とみなすことができる。したがつて、ここでの再帰的視点取得は友人のもつメタ視点の取得でもあつて、われわれがこれまで見てきたメタ視点の取得と形式的には同型の視点構造にもとづくと考えられる。

もう一つ例をあげよう。

《観察19》 H.N. 14歳9カ月（中3女子）

タケシくんは買わないという選択をするの？

「はい。なぜかというとなら、ヨシオくんは前の犬が忘れられない。〔中略〕死んだと分かるまでは、ヨシオくんは、帰ってくると思つてる。ましてや、まだ心のケジメがついてないから、帰ってくることを望んでいるわけですよ。そしたら、そこに新しいのを『はい』って渡されたら、親友だとしたら

なぜぼくの気持ちを分かってくれないんだろうと思うんですね。だから、タケシくんは買わないという選択をするべきだと思うんです」

タケシが子犬をプレゼントしたとすれば、新しい犬をほしくないヨシオの気持ちを理解していないことになる。ヨシオが「なぜぼくの気持ちを分かってくれないんだろう」と悲しむのは、自分とタケシのそのような視点の不一致にたいするメタ視点とみなすことができる。そしてタケシがヨシオのこの気持ちを予想して「買わない」選択をするということは、タケシの視点を取得したうえでヨシオのメタ視点をタケシが再帰的に取得したことになる。初めに対置される2視点が個人内か個人間かという違いはあるが、上の観察18とまったく同様の視点取得が認められるのである。なお、Selman (1980) には第三者視点 (=メタ視点) の再帰的取得という議論はまったく見当たらない。

5-2 葛藤と友人関係

Selman (1980) によれば、視点取得発達の段階2にある子どもは、友人関係を目的、関心、意見等の共有によって成り立つものと理解するが、その共有関係については一致か不一致かの二項対立的なカテゴリーでしか捉えず、時間をかけた相互調整の可能性は考慮されない。それに対して段階3になると、友人関係を相互的なもの、つまりたがいの努力によって築き上げていくべき関係として把握するようになる。その表れとして、友人間の葛藤は一方の責任によってではなく関係そのものに起因するばあいがあること、葛藤はおたがいに相手の立場に立ったとしても満足しうらと思える仕方解決すべきこと、そしてある種の葛藤はその解決を通して友人関係を強化しうること、などを理解するようになる、という。初めにも見たように、このような相互的関係の理解をもたらすのが、関係の当事者たちの視点を協応させる第三者視点だとされるのである。

Selman の次の例は、この段階の友人関係の理解をよく示している。

15歳6カ月：

「けんかのあとで仲直りするだけではだめ。自分が友達だったとしてもこれでよかったはずだと、本当に感じられるやり方じゃないといけない。仲直りするだけなら、友達でない人とでもできる。でもそれは本当の友達関係じゃない」

(Selman, 1980, p. 111)

われわれはここまで、Selman が段階3の特徴とした第三者視点をメタ視点と意味づけ、その観点から今回の観察例を分析してきた。しかし、友人関係にかんする質問への今回の回答には、

「第三者視点」の用語を文字どおりに適用すべき内容のものがしばしば見受けられた。

《観察20》 S.K. 15歳5カ月 (新高1女子)

友達関係でケンカになるときに、ケンカの原因というのは何が原因になるの？

「友達と自分のあいだにちょっと不信感が生じたとき」

それはどちらかが悪いということですか。

「どちらも悪いですね。不信感が生まれるのはどちらも悪いと思います」

じゃ、その不信感を取り除くとか、仲良くやるとかするにはどうしたらいいでしょうか。

「いったん、軽くケンカしたらいいと思う。ひどいケンカだと修復は大変だけど、いったんケンカをして、自分の言いたいことを両方言ってすっきりして、仲良くなるというばあいもあるから」
言いたいことを言うことによってどうなるの？

「本心が見えるから、ああ、こいつこんな考えがあったということで、ちょっとまた、一步近づくと
いうみたいな」

「不信感が生まれるのはどちらも悪い」は葛藤の原因が関係のなかにありうることの理解を、「言いたいことを両方言ってすっきりして、仲良くなる」は葛藤が関係を強化しうることの理解を、それぞれ示している。そしてこれらの発言は、自分と友だちとのケンカについて答えているにもかかわらず、葛藤の当事者のことばというよりも、中立的な第三者のことばとしての特徴をもつ点が注目される。回答者は自分と友人との葛藤について一貫して第三者の視点から眺めている。Selman のいう段階3の葛藤理解は、確かに第三者視点からもたらされるものであることが読み取れるのである。

蛇足だが、もう1例を加えておく。

《観察21》 S.O. 17歳0カ月 (高2男子)

友達とケンカしたときに、ケンカしたけどより関係が深くなるということはありませんか。いい友達になるとか。

「あるんじゃないですか。ケンカして、言ったらあかんこととか言ってしまったりして、それで仲直りとかしたら、いい関係になると思う」

最後に、この時期の第三者視点が、現実に友人間の葛藤への積極的介入に生かされる例を見ておこう。

〈観察22〉 E.N. 16歳8カ月（新高2女子）

お友達どうしがケンカをしたときに、その原因はどこにあると思いますか。

「両方の言い分を聞いてそこから判断していく。自分が仲裁に入るんやったら、自分が悪いと思った方に、謝った方がいいよって言う」

謝ることでケンカがおさまると？

「それで、悪くない方がもうこういった仲直りをしたくないというのだったら、ちょっと間をおいてから、仲直りしたくない方を自分が説得して、で、仲直りしたいという方にもっていけたら、悪かった方に謝らせた（ケンカがおさまる）」

説得するばあいにはどういうことを言うの？ 片方が相手がぜったい悪いと言ったばあいに、どうしたらいい？

「向こうも、謝りたいと言ってて、悪かったと言ってて、悪くない方も悪いところ見つけて、自分もこういうところあってんから（と指摘し）、ほんで、その二人の仲が長かったら、ええこともあったんやろう、みたいな（ことも指摘する）。で、このままやったら、二度と話せなくなるからそれでもいいんか、って聞いて、『嫌や』言うたら、じゃ、自分が謝れというように（悪かった方に）言ってくるから、それまで待ってけて（悪くない方に言う）」

見られるとおり、社会生活における第三者的仲介がすでに十分に可能となっているが、それは友人双方の視点を視野におさめたメタ視点の働きにもとづいているといえる。仲直りしたくない方への説得のために「悪くない方も悪いところ見つけ」るなどは、見事な戦術というほかないが、そのような策略を有効に使えるためにも、ものごとを多面的に把握するためのメタ視点の成立が不可欠と考えられる。全体として第三者視点＝メタ視点³が社会的成熟をもたらすことの好例といえるだろう。

6 段階と年齢

今回の調査で得た年齢に関する結果を暫定的にまとめておく。今回の調査対象は、13歳3カ月から18歳0カ月の総数20名であった。この他に、録音上のミスで聞き取ることができず、今回の分析対象から除外した者が3名ある。20名の中の2名には、約1年間隔で2回インタビューを行った（これとは別に、前報でも調査対象としたものが2名含まれる）。インタビュー件数は計22件となるが、その年齢内訳は13-14歳が8件、15-16歳が10件、17-18歳が4件である。22件中、段階3に属すると判断されたのは14件、年齢範囲は14歳6カ月から18歳0カ月であった。縦断観察の2名4件はいずれもここに入る。残る8件の内、段階2と判断されたのが13歳3カ月から14歳0カ月の3件、段階2から3への移行期（中瀬古・谷村、2000を参照）と判断されたのが13

歳9カ月から15歳7カ月の2件、段階3から4への移行期ないしそれ以上と判断されたのが16歳8カ月から17歳3カ月の3件であった。

初めにみたように、Selman (1980) は段階3を10–15歳前後の年齢域に位置づけている。それに対して今回のわれわれの調査では、14–17歳前後の年齢層で第三者視点＝メタ視点の取得が認められた。移行期の存在を考慮しても、これは無視しがたいずれといわざるをえない。しかし、このずれをただちに日米の発達差、そこからさらに文化差と結びつけるのは、言うまでもなく性急にすぎる。われわれの段階判定の方法は、回答全体に占める各段階に対応する回答の出現比率などにもとづくものではなく、例話を出発点にして行ったさまざまな関連質問にたいする回答内容の安定性を主たる基準とした。年齢範囲のずれは、こうした段階判定の方法や焦点をあてた概念テーマの違いなどを考慮しながら、今後原因を検討していく必要がある。

7 結 論

Selman (1980) は〈個人〉と〈友人関係〉の領域における視点取得発達の段階3を、《第三者視点》の取得によって特徴づけた。われわれの用いる視点構造の枠組みにおいては、この第三者視点は複数の視点を同時に俯瞰し関係づける上位視点、すなわちメタ視点として意味づけることができる。今回のインタビュー調査の結果、この第三者視点＝メタ視点を取得していると判断される回答が、前報で段階2の反応を示した年齢域に続くおおむね14歳から17歳前後の子どもに多く見いだされた。前2回の報告と同様に、今回も Selman の主張は段階3にかんして基本的に支持されたといえる。ただし、この段階3が位置づけられる年齢域に関しては、Selman の見解と今回の調査結果とのあいだにずれがあり、今後の検討課題としなければならない。

今回の調査では、Selman が段階3に特有の理解形態として記述したもの以外にも、われわれの枠組みでは同一の視点構造にもとづく解釈されるいくつかの発達的变化が観察された。整理すると、まず、Selman が言及し今回の観察でも確認された段階3の特徴的発達としては、人は一つの状況のみならず一つの対象にたいしても相反する思考や感情を同時に抱きうること（観察2–4）、意志的努力によって内面の思考や感情をある程度コントロールしうること（観察14–15）、友人関係の葛藤について《相互的》にその原因や意味を考えようとする構え（観察20–21）、などがある。一方、Selman が言及しなかった発達的变化は、「複雑な表情」の理解（観察5–8）、多様な感情間力動の自覚的把握（観察9–13）、意思決定における主体的意志の発動（観察16–17）、および他者のもつメタ視点への再帰的視点取得（観察18–19）などである。

このうち、同一対象への同時的な対立感情（または思考）が理解されるようになることは、わ

れわれが当初から関心を向けてきたアンビバレンス理解がここによろやく厳密な意味で達成されたことを告げている。アンビバレンスや混合感情の理解にかんする従来の研究は、多くが12歳以下の比較的低年齢の子どもを取り上げてきたこともあって、その複数感情の対象が時間的・空間的に分離可能なものか否かという点には大きな注意を払ってこなかった（例えば、Donaldson and Westerman, 1986; Harris, 1989; Harter and Buddin, 1987）。今回の調査結果からみると、本来の意味での、分離できない同一対象へのアンビバレンスは、すくなくとも日本の子どもでは13歳より以降に理解されるようである。

上記のさまざまな変化は、メタ視点の取得という同一の視点構造が、いかに多様な発達の所産をもたらしうるかを示している。自分のなかにあるさまざまな一次的視点にたいして、連絡者や媒介者の役割をとったり、調停者や裁定者として積極的に介入したりするメタ視点に自分自身が立つようになり、またほかの人も同様の視点に立ちうることを認識するようになることが、この時期の多くの変化の根底にある。こうした観点からそれぞれの観察がどのように意味づけられるかは、観察ごとに指摘してきた。とくに、これまで視点や感情は外的な対象やできごとのみ関係づけて捉えられていたのに対し、メタ視点の取得によって視点相互、感情相互の力動的関係が把握されるようになることは、全体を通して特記すべき発達の一つといえる。

われわれは前回の報告から、ピアジェ（1968）が問題にした《意志》の誕生にも注意を向けてきた。ピアジェによれば、意志とは、個人のなかで異なる情意価値（e.g. 仕事の義務と外出の誘惑）が葛藤するとき、ある価値を保存して他の価値を抑制する可逆的な情意操作であり、操作的知能と同じ時期に発達するものだという。前回の報告では、《視点の二重化》段階（Selmanの段階2）においては情意価値の葛藤は理解されても、その主体的解決についてはまだ理解がないことから、その時期に把握される意志を「受動態の意志」とよんだ。それに対して今回の観察では、能動的な心理操作や主体的意志の発動などの心的過程にたいする明確な理解を認めることができた。それらは葛藤する複数視点のなかから、主体自身があるものを選択しあるものを抑制する過程として理解されており、ピアジェが問題にした意味での意志の働きに合致している。それゆえ、「受動態の意志」に対する「能動態の意志」は、この《メタ視点の取得》段階（Selmanの段階3）においてよろやく自覚的に把握されるようになるものといえる。意志の働きとは、積極的調停者、裁定者としてのメタ視点の働きなのである。

【文献】

- Donaldson, S.K. and Westerman, M.A. 1986. Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology*, Vol. 22, 655-662.

- Harris, P.L. 1989. *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Basil Blackwell Inc.
- Harter, S.H. and Buddin, B.J. 1987. Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, Vol. 23, 388-399.
- 中瀬古きぬ恵 1999. 子どもの主観（視点）構造の発達段階とアンビバレンス理解 ——日本でのインタビュー調査に基づく Selman の視点取得段階理論の再検証. 大阪女子大学人間関係論集, No. 16, 139-161.
- 中瀬古きぬ恵・谷村覚 2000. 子どもの視点構造とアンビバレンス理解（第2報） ——Selman 理論の検証と展開. 大阪女子大学人間関係論集, No. 17, 117-144.
- ピアジェ (Piaget), J. (滝沢武久訳) 1968. 思考の心理学. みすず書房.
- Selman, R.L. 1980. *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press.