

# 幼児の他者との関係調整能力の発達

—「思いやりの嘘」に着目して—

小林 真<sup>1</sup>・高田夢穂<sup>2</sup>

## Development of Interpersonal Coordinating Abilities in Young Children:

Focused on White Lie-Telling

Makoto KOBAYASHI and Yumeho TAKATA

E-mail : kobamako@edu.u-toyama.ac.jp

### Abstract

In this study, thirty kindergarteners received two requests: The first is to make a white lie. The second is to answer a series of questions of whether you understand lies. In response to white lie request, the 3-year olds could hardly answer, but in the 5-year olds, 50% of the children responded to the request. In the questions of understanding lies, the 3-year olds could hardly answer correctly, but all 5-year olds answered correctly. Observing whether the children had a conflict when making the white lie, it was confirmed that the 4-year and 5-year olds were in conflict. Even in the light of past studies, the determinants for creating a white lie have not been fully elucidated. It is necessary to find the determinant factors in the future.

キーワード：幼児，人間関係，思いやりの嘘

Keywords : young children, interpersonal relationships, white lie-telling

### 思いやりの嘘について

島(2014)は、嘘をつく行為を自分が非難・批判されるのを避けたり利益を得たりするためにつく「自己防衛的嘘」と、他者を傷つけないようにしたり特定の他者を助けたりするためにつく「思いやりの嘘」に分けている。思いやりの嘘は、社会生活を円滑に進める機能を有していることもある。したがって、幼児がいつ頃から思いやりの嘘をつくようになるのかを確認することは、幼児が他者との関係を調整する能力の発達を理解するために重要である。思いやりの嘘に関しては、幼児が他者の心的状態を理解する能力(心の理論)の発達との関連性の中で研究されることが多い。

小沢(2018)は、乳幼児の他者理解の発達を Table 1 のようにまとめた。小沢(2018)によれば、いわゆ

る心の理論が形成されるのは2歳～5/6歳頃であるという。

心の理論とは他者の心的状態を推測する情報処理のことで、研究者間でその概念についての見解の相

Table 1 乳幼児の他者理解の発達

時期	発達の様相
出生～	社会的知覚・新生児微笑 ・顔に対する偏好
3ヶ月頃～	二項関係 ・社会的随伴性の理解
9ヶ月頃～	三項関係の理解・共同注視 ・目標志向性の芽生え
18ヶ月頃～	意図の理解・ふり遊びの芽生え ・(基本的な)自己認知
2歳頃～	欲求の理解
3/4歳頃～	(顕在的な)意図の理解
4～5/6歳頃	誤信念の理解
誤信念の獲得以降…	比喩・皮肉・二重の嘘 の理解
7歳～	(視空間的な)他者視点の取得

小沢(2018)に基づいて作成

<sup>1</sup>富山大学人間発達科学部

<sup>2</sup>富山市立愛宕保育所

違がある。Leslie & Roth(1993)は「心の理論」を遂行する認知機能を心の理論メカニズムと呼び、心の理論メカニズムの機能は「他者が〇〇のふりをする」・「他者があることを思い浮かべている」といった“他者の心の中にある表象”についての表象を形成することであると述べている。

Leslie & Thaiss(1992)、は定型発達の子どもと自閉症児に対して他者の信念または写真の内容を推測させる課題を実施した。その結果、自閉症児は他者の信念を推測する課題(以下、誤信念課題と表記)の成績が低かったが、写真の内容を理解する課題では定型発達児と差がなかったという。したがって、他者の心的状態を推測するメカニズムは画像や一般的なストーリーを理解するメカニズムとは異なる独立した情報処理システムであるといえる。

瓜生(2007)は、思いやりの嘘の課題と誤信念課題の成績とを比較した。その結果、年少児では思いやりの嘘をつくこと自体が少なかったが、年中児・年長児では思いやりの嘘をつくことが誤信念課題の通過よりも先に生じることを示した。この結果から瓜生(2007)は、年少児では嘘をつくこと自体がまだ萌芽的である可能性を指摘した。

思いやりの嘘が誤信念課題の獲得の規定要因となるのかを確認するため、島・桑原・東郷・森(2017)は、実行機能・他者感情理解の能力から思いやりの嘘と心の理論を予測するパスモデルを検討した(Figure 1)。

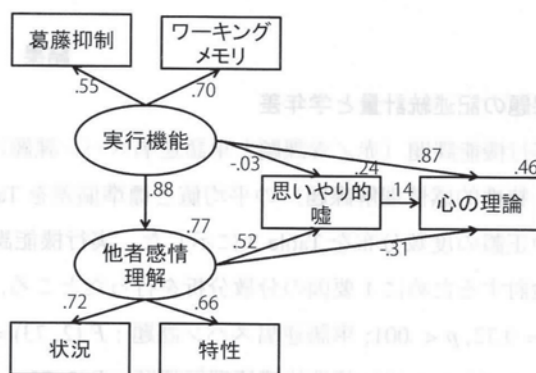


Figure 1 島ら(2017)の実験結果

実行機能は2つの課題からなっており、葛藤抑制は実験者が「赤/青」のどちらかの色を呼名したときにそれとは反対の色を指さす課題である。ワーキングメモリは単語のセットを逆唱する課題である。他者感情理解の課題は状況課題と特性課題の2つの課

題からなっている。状況課題とは、物語の主人公が誕生日で嬉しい気持ちになったときにはどのような表情をするかを選択させる課題である。特性課題とは、対象児と好みと同じ特性を有する主人公が喜びや悲しみを感じた場合に、その表情を選択させる課題である。たとえば対象児が砂遊びが好きだった場合には、砂遊びの好きな子どもが降雨のために砂遊びができなかったという物語を提示し、主人公の感情(悲しみ)を推測させるものである。

島ら(2017)によれば、共分散構造分析の結果から、他者の感情理解が思いやりの嘘の正答率を高め、それがごくわずかに誤信念課題の正答に影響を及ぼすというモデルが採択された。実行機能と他者の感情理解はそれぞれが単独で誤信念課題の正答率を高めていた。この結果からは、思いやりの嘘をつくことが誤信念課題の通過に大きな影響を及ぼしているとは考えにくい。さらに島ら(2017)が用いた思いやりの嘘課題は、瓜生(2007)が用いた課題とはかなり内容が異なっており、同一の能力を測定しているかどうか保証されていない。したがって、思いやりの嘘と心の理論の獲得の間にはどのような関係があるのかについては、まだ十分に確認されていないといえる。

近藤・浅田・水口・杉村(2011)は、瓜生(2007)と同様の思いやりの嘘課題を用いて様々な認知機能との関連性を検討した。思いやりの嘘課題の通過に関しては、年少児：3.7%・年中児：27.3%・年長児：26.3%であり、年長児でも通過率は低かったが、年少児と年中児の間に差が認められた。さらに近藤ら(2011)は、実験中の幼児の様子を観察して次のような指摘を行っている。すなわち実験中に「嘘をつくこと」に対して葛藤する様子を示した年長児がいたのである。一般的には家庭や幼児教育施設において「嘘をつくことは悪いことである」と指導されることが多いと推測される。したがって、他者を助けるはずの思いやりの嘘の課題であっても、嘘をつくことに対する心理的葛藤が生じた可能性がある。

これらの諸研究から、他者との関係を円滑にするための思いやりの嘘をつくために、①そもそも嘘とはどのような行為であるのか、②思いやりの嘘と自己防衛的嘘の区別ができるか、を確認する必要があるといえる。また、思いやりの嘘に用いられる課題が種々存在するために、課題によって幼児の正答率が異なる可能性も示唆されている。思いやりの嘘の

発達過程を明らかにするためには、こうした諸問題を整理する必要がある。

### 本研究の目的

本研究では、「思いやりの嘘」の発達に関するこれまでの知見を踏まえて、瓜生(2007)や近藤ら(2011)が用いた課題を踏襲して、思いやりの嘘をつく行為の発達過程を検討する。さらに、①嘘をつく行為を理解しているか、②自己防衛的嘘を理解しているかについても確認する。本研究では①の目的のために、新しく嘘を理解しているかどうかを検討する「嘘理解課題」を作成し、幼児に実施する。また②の目的のために、嘘をつく課題の後でなぜ嘘をついた(またはつかなかった)かについて選択肢形式で理由を尋ねる課題を実施する。

瓜生(2007)の指摘に従えば、年少児は嘘をつくことそれ自体を十分に理解していないと予想される。また近藤ら(2011)の指摘に従えば、年中児は「嘘をつくことが悪いことである」という価値観を十分に習得していないために嘘をつく際に葛藤を示さないが、年長児は「嘘=悪い」という価値観を習得しているために葛藤を示す幼児が多くなると予想される。本研究における仮説を Table 2 に示す。

Table 2 本研究における仮説

	年少児	年中児	年長児
思いやりの嘘	×	○	○
葛藤の発生	×	×	○

### 方 法

**対象児** 富山大学人間発達科学部附属幼稚園の幼児 30 名を対象とした。内訳は、年少児 10 名(3:8-4:6; m=4:1)、年中児 10 名(4:10-5:6; m=5:2)、年長児 10 名(5:9-6:7; m=6:2)で、男女は各年齢 5 人ずつであった。

**手続き** 個別の実験を行った。大学の一室または幼稚園の一室において実験者は子どもと対面し、子どもの前にノート PC を置いて画面上に課題を提示した。また、子どもの表情を録画するためのビデオカメラを設置した。実験場面の様子を Figure 2 に示す。

**実験課題** はじめに対象児とのラポールを形成し、課題への親近感を抱かせるためにアンパンマンに登

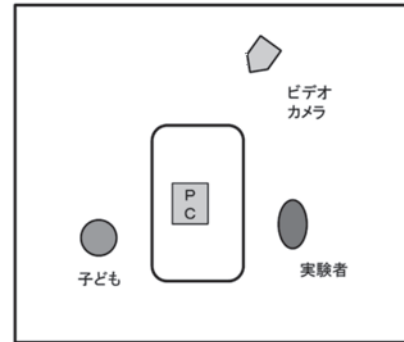


Figure 2 実験場面の様子

場するキャラクターが描かれた 4 枚の絵を見せて、それぞれが誰であるかを尋ねた。そして、①アンパンマンとばいきんまんの 2 人の名前が答えられること、かつ②「アンパンマンはいつも誰と戦っているの?」という問いに「ばいきんまん」と答えられることによって、実験の内容(ストーリー)が理解できるとものとみなした。その後、2つの嘘課題と3つの嘘理解課題を実施した。

実験には 1 人あたり 6~10 分を要した。なお、実験課題を拒否したり途中で退席したりする幼児はいなかった。Figure 2 に示すように、対象児が回答する際の表情や仕草を斜め前方からビデオカメラで撮影した。

**(1)嘘課題** 嘘課題は菊野(2010)、近藤ら(2011)が使用したアンパンマン課題とばいきんまん課題を、ノート PC の画面上でプレゼンテーションソフトを用いて提示する形で実施した。さらに本研究では、幼児が思いやりの嘘をついたりつかなかったりする理由を確認するため、アンパンマン課題とばいきんまん課題のそれぞれについて理由を書いた選択肢を提示して、自分の気持ちに最も近い選択肢を選択させた。

画面に登場するのは、白いマグカップ 2 個とカップの中に入る大きさの人形(アンパンマン、ばいきんまん、あかちゃんまん各 1 体)である。近藤ら(2011)の指摘にしたがって、実験課題の導入時に対象児が課題に親近感を持てるような話を聞かせた。実験で使用する人形を見せながら「あかちゃんまんはいつもばいきんまんに意地悪されて泣いているんだって。アンパンマンはいつも泣いているあかちゃんまんに助けているんだよ。あかちゃんまん、ばいきんまんに意地悪されてかわいそうだね。」という話を聞かせた後で、アンパンマン課題とばいきんまん課題をカンターバランスを取って提示した。2つ

の課題は次の通りであるが、アンパンマン課題とばいきんまん課題は途中までは同じ手順である (Figure 3)。その後アンパンマンが登場するかばいきんまんが登場するかという違いが生じるので、2つの課題で異なる部分を Figure 4 に示す。

**a. アンパンマン課題** この課題は、対象児がアンパンマンに対してあかちゃんまんが隠れている場所 (2つのカップのいずれか) を教えることができるかを問うものである。Figure 3 に示したように、①2つのカップの前にあかちゃんまんが登場する。②「これからこのコップの中に隠れるからね」と対象児に向かって言う。③選んだカップの中に隠れる。④あかちゃんまんが隠れた後で実験者が2つのカップの上に白い布をかぶせて見えなくする。次にアンパンマンがやってきて、対象児に「ねえ、あかちゃんまんが来なかった？ 見つけたらおやつをあげようと思うんだけど、どこにいるのか教えてくれる？」と要望する (Figure 4)。

幼児がどちらかのカップを指示するかまたは隠れた場所を教えることを拒否した後で、なぜそうしたのかを3択で尋ねた。あかちゃんまんの場所を正しく教えた場合には次に示す選択肢を書いたカードを提示して、理由の選択を求めた。アンパンマンの意図に即して2を選ぶことができれば正解である。

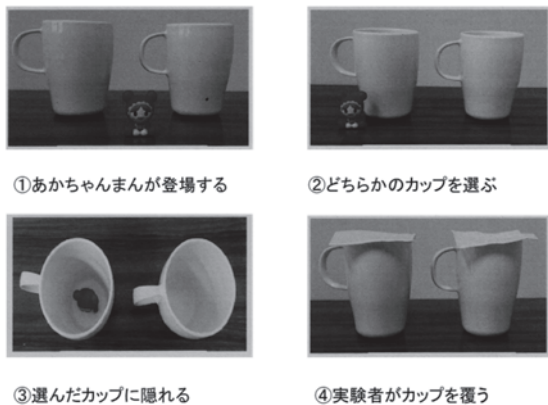


Figure 3 アンパンマン課題・ばいきんまん課題の共通部分

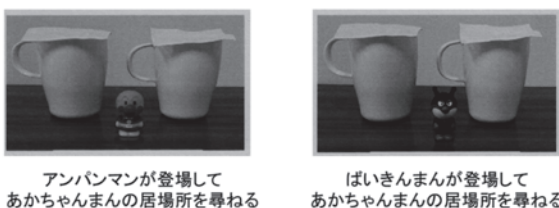


Figure 4 アンパンマン課題とばいきんまん課題

- 1. あかちゃんまんがそこにいるから
- 2. あかちゃんまんにおやつをあげたかったから
- 3. それをえらびたかったから

対象児があかちゃんまんの場所を教えなかった場合には、次に示す選択肢のカードを提示して、理由の選択を求めた。

- 1. あかちゃんまんにおやつをあげたくなかったから
- 2. アンパンマンをこまらせたかったから
- 3. それをえらびたかったから

いずれの場合も実験者が選択肢1～3を指さしながら順番に読み上げ、その後選択を求めた。

**b. ばいきんまん課題** この課題は、対象児がばいきんまんに対してあかちゃんまんが隠れている場所 (2つのカップのいずれか) を教えないでいられるかを問うものである。Figure 3 に示したように、あかちゃんまんがカップに隠れて実験者が覆いをかぶせるところまでは同一の手続きである。その後、ばいきんまんがやってきて、対象児に「ねえ、あかちゃんまんが来なかった？ 見つけたら意地悪して泣かせてやろうと思うんだけど、どこにいるのか教えてくれる？」と要望する (Figure 4)。

幼児がどちらかのカップを指示するか、または隠れた場所を教えることを拒否した後で、なぜそうしたのかを3択で尋ねた。あかちゃんまんの場所を教えなかった場合には、次に示す選択肢のカードを提示して理由の選択を求めた。

- 1. あかちゃんまんがそこにいるから
- 2. それをえらびたかったから
- 3. あかちゃんまんをまもりたかったから

選択肢の3を選ぶことができれば、適切に思いやりの嘘をついていることになる。

あかちゃんまんの場所を教えた場合には、次に示す選択肢のカードを提示して理由の選択を求めた。

- 1. あかちゃんまんがにいじわるをしてほしかったから
- 2. それをえらびたかったから
- 3. ばいきんまんがあかちゃんまをさがしているから



いずれの場合も実験者が選択肢 1～3 を指さしながら順番に読み上げ、その後で選択を求めた。

**(2) 嘘理解課題** この課題は嘘をつくという行為そのものを理解しているかどうかを確認する水族館課題・動物園課題の 2 つの課題と、自己防衛的嘘を理解しているのかを尋ねる自己防衛的嘘課題からなっている。この課題もノート PC の画面上でプレゼンテーションソフトを用いて提示した。

**a. 水族館課題** この課題は画面に登場する 3 人の人物のうち嘘をついているのは誰かを指摘するものである。実験者は対象児に向かって「ここに 3 人のお友達がいます。3 人のお友達は遠足で水族館に行きました。3 人のお友達は遠足で水族館に行きました。」「水族館から帰ってきた後、A ちゃんは水族館にお魚が泳いでいるよと教えてくれました。B ちゃんは水族館にウサギがいたよと教えてくれました。C ちゃんは水族館にアザラシがいたよと教えてくれました。この中で 1 人嘘をついている人がいます。誰だと思えますか？」と尋ねた(末尾の注を参照)。B ちゃんであることを指摘できれば正解である (Figure 5)。



Figure 5 嘘理解課題の例 (水族館)

**b. 動物園課題** この課題は水族館課題と同じ構造になっている。動物園から帰ってきた 3 人の子どものうち、嘘をついているのは誰かを指摘する課題である。A ちゃんは動物園に恐竜がいたと述べ、B ちゃんはシマウマ、C ちゃんはキリンがいたと述べた状況の中で、A ちゃんが嘘をついていることを指摘できれば正解である。

**c. 自己防衛的嘘課題** この課題は 2 人の登場人物のうち嘘をついている方を指摘できるかを問うものである。実験者が「幼稚園で、太郎君と花子ちゃんは先生から、『今から先生は別のお部屋でお仕事をしてくるから、ここにあるおやつは先生が戻ってくるまで食べないでね』と言われました。でも太郎君と花子ちゃんはがまんができなくなっておやつを食べてしまいました。」「先生が戻ってきて『おやつを食べないで待っていたかな?』と 2 人に聞きまし

た。太郎君は『おやつはもう食べちゃった』と先生に言い、花子ちゃんは『おやつはまだ食べていないよ。』と言いました。どっちが嘘をついていますか?」と尋ねた。花子であることを指摘できれば正解である。

**葛藤の発生に関する判断** ばいきんまん課題で①どちらのカップを選ぶか迷って即答できない場合、②判断の際に実験者の顔色をうかがっている場合、③即答できずに質問内容を聞き返す場合のいずれかが観察された場合に、葛藤が発生していると定義した。実際には、対象児の表情を録画した映像を本研究の目的・実施内容を理解した大学生 5 人で閲覧し、協議によって葛藤が発生しているかどうかを決定した。**実施期間** 本研究は夏季休業中 (X 年 8 月) 及び後期前半の保育期間中 (11 月) に実施した。

**倫理的配慮** 第 1 著者が保護者会の席上で実験の趣旨と手続きの概要について説明し、協力を依頼した。富山大学人間発達科学部附属幼稚園では、幼稚園が行う教育実践研究や大学の教員・学生が行う研究に対して協力できる場合には、自筆署名入りの承諾書を予め提出してもらっており、本研究に参加した保護者からは事前に承諾を得ている。

## 結果

**嘘課題の通過状況** 瓜生 (2007) の基準に従い、アンパンマン課題とばいきんまん課題の両方で正答した場合を嘘課題の通過と見なした。すなわちアンパンマン課題においては、あかちゃんまんがいる方のコップを指さした上で「2. あかちゃんまんにおやつをあげたかったから」を選択することが正答である。またばいきんまん課題においては、あかちゃんまんがいない方のコップを指さした上で「3. あかちゃんまんをまもりたかったから」を選択することが正答である。3 学年の通過状況を Table 3 に示す。

学年によって嘘課題の通過に差が見られるかどうかを検討するため、 $\chi^2$  検定を実施した。 $\chi^2$  値は有意でなかった。しかし学年と通過状況はどちらも順

Table 3 嘘課題の通過状況

	年少	年中	年長	計
通過	1	2	5	8
(残差)	-1.46	-0.50	2.04	
不通過	9	8	5	22
(残差)	1.46	0.50	-2.04	
計	10	10	10	30

(注) 残差とは自由度調整済み標準化残差を指す

序尺度であるため、線形×線形の連関係数を求めたところ、3.96 (df=1, p<.05) で有意となった。そこで自由度調整済み標準化残差を検討したところ、年長児では通過者が期待値に比べて有意に多く不通過者が有意に少ないことが示された(いずれも5%水準)。したがって、嘘課題全体の通過は年長児でも半数の5人であったが、年長児のみが期待値よりも有意に多かったといえる。

**嘘理解課題の通過状況** 嘘課題においては、水族館課題・動物園課題・自己防衛的嘘課題の3角課題全てに正答した場合を通過と見なした。3学年の通過状況を Table 4 に示す。

Table 4 嘘理解課題の通過状況

	年少	年中	年長	計
通過	2	5	10	17
(残差)	-2.87	-0.52	3.39	
不通過	8	5	0	13
(残差)	2.87	0.52	-3.39	
計	10	10	10	30

(注)残差とは自由度調整済み標準化残差を指す

学年によって嘘課題の通過に差が見られるかどうかを検討するため、 $\chi^2$  検定を実施したが、 $\chi^2$  値は有意でなかった。しかし学年と通過状況はどちらも順序尺度であるため、線形×線形の連関係数を求めたところ、12.60 (df=1, p<.001) で有意となった。そこで自由度調整済み標準化残差を検討したところ、年少児では通過者が期待値に比べて有意に少なく、年長児では通過者が期待値に比べて有意に多いことが示された(いずれも1%水準)。したがって、学年が上がるにつれて嘘そのものについて理解する幼児が多くなることを示された。

**葛藤の発生状況** 葛藤の発生状況を Table 5 に示す。

学年によって葛藤の発生に差が見られるかどうかを検討するため、 $\chi^2$  検定を実施したが、 $\chi^2$  値は有意でなかった。しかし学年と通過状況はどちらも順

Table 5 葛藤の発生状況

	年少	年中	年長	計
発生	0	3	4	7
(残差)	-2.14	0.61	1.53	
未発生	10	7	6	23
(残差)	2.14	-0.61	-1.53	
計	10	10	10	30

(注)残差とは自由度調整済み標準化残差を指す

序尺度であるため、線形×線形の連関係数を求めたところ、4.32 (df=1, p<.05) で有意となった。そこで自由度調整済み標準化残差を検討したところ、年少児で葛藤の発生が有意に少ないことが示された。

## 考 察

### 1. 思いやりの嘘の発達過程について

先行研究では、年長児は概ね嘘課題を通過することができていたが、本研究では年長児でも通過者が5人(50%)にとどまった。しかし残差分析の結果からは年長児の通過率が高いことが示された。本研究の仮説では年中児の段階から思いやりの嘘をつくことができると予想していたが、年中児では嘘課題での正答が2人(20%)であったため、仮説は支持されなかった。

嘘理解課題の通過状況を見ると、年少児では通過者が有意に少なく、年長児では有意に多い(全員が通過)ことが示された。したがって、年少児は嘘をつくことそれ自体を理解できていないが、学年が進むにつれて嘘を理解するようになり、年長児では全員が嘘の理解ができることが明らかとなった。したがって、年少児が思いやりの嘘をつくことができない背景に嘘の理解ができないことがある、と想定した仮説は支持された。しかし嘘課題における年中児・年長児の通過率を見ると、嘘を理解するだけでは思いやりの嘘をつくことができないといえる。

葛藤の発生状況を見ると、年少児では葛藤を感じた幼児が全くいなかったのに対して、年中児・年長児ではそれぞれ3名・4名の幼児が葛藤を示した。年中児は葛藤を示さず、年長児になってから葛藤が生じるという本研究の仮説は支持されなかった。しかし近藤ら(2011)の研究では、課題遂行の様子を録画したのは年長児だけであったため、年中児でも嘘をつくことに対する葛藤が生じていた可能性は否定できない。この点については今後の検討の必要がある。

以上の結果を踏まえると、他者の心情を思いやりたり相手を守ったりするために嘘をつくことは、幼児にとっては難しいといわざるを得ない。

### 2. 今後の課題

島ら(2017)のパスモデルでは、他者の感情理解得点が思いやりの嘘に対する規定要因となっており、

嘘の理解と思いやりの嘘の実行の間に介在する要因が存在すると考えられる。思いやりの嘘の規定要因については今後のさらなる検討が必要である。

本研究では、3歳児は嘘そのものを理解できないために思いやりの嘘がつけないと想定し、嘘理解課題を新たに作成した。学年進行と共に通過率が上昇したことから、本研究における嘘理解課題の内容は妥当であったと考えられるが、他の幼児でも同様の結果が得られるかを検討し、より妥当な課題の作成が必要であろう。

またこれまでの思いやりの嘘に関する研究は、机上の実験課題によって測定されてきた。そこで今後は、他者との関係を調整するために幼児がどのような場面で思いやりの嘘を実際に使用するのかを観察し、生態学的な妥当性を確認する必要がある。対人行動に関する多くの研究では、望ましい行動に関する知識を有することと、実際にその行動を実行することの間にはギャップがあることが指摘されている。したがって、日常場面における幼児の行動を観察することによって、認知・情動・行動の間になどどのような関係があるのかを解明する必要があると考えられる。

## 引用文献

- 近藤綾・浅田英恵・水口啓吾・杉村伸一郎 2011 幼児の思いやりの嘘と実行機能との関連 幼年教育研究年報, 33, 41-48.
- Leslie, AM. & Roth, D. What autism teaches us about metarepresentation. In Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. J. (eds.) *Understanding other minds : perspective from autism*. Oxford : Oxford University Press
- Leslie, A. M. & Thaiss, L. 1992 Domain specificity in conceptual development : neuropsychological evidence from autism. *Cognition*, 43, 225-251.
- 小沢日美子 2018 他者理解の発達における「theory of mind」形成の意味 —社会環境学的検討— 尚綱大学研究紀要(人文・社会科学編), 50, 83-93.
- 島義弘 2014 幼児期の葛藤抑制の発達と"思いやりの嘘" 鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編), 66, 85-96.
- 島義弘・桑原麻衣・東郷清代香・森幸美 2017 心の理論の発達に影響を及ぼす要因の検討 —認知と社

会性の個人差に着目して— 鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編), 68, 87-198.

瓜生淑子 2007 嘘を求められる場面での幼児の反応 —誤信念課題との比較から— 発達心理学研究, 18, 3-24.

## 注

本研究の対象児は、遠足で水族館に行った際に全員がそこにアザラシがいたことを見ている。そのため、Cちゃんが嘘をついていないことは理解できていると思われる。

## 付記

本論文は、第2著者(高田)が平成30年度に提出した富山大学人間発達科学部特別研究論文をもとに、第1著者(小林)が大幅に改稿したものである。

## 謝辞

本研究にご協力いただいた富山大学人間発達科学部附属幼稚園の幼児と保護者に感謝いたします。

(2019年10月21日受付)

(2019年12月18日受理)