

妊娠体験者の子どもを持つことにおける意識 — 子どもを<授かる>・<つくる>意識を中心に —

中山まき子
(目白学園女子教育研究所)

本稿では既婚女性15名の妊娠・出産に関する予定質問を含む自由会話方式の聞き取り調査(1987-90)一特に初めての妊娠体験の語りーに基づき、現代日本社会における、子どもを持つことに関する意識を探る。具体的には、子どもを<授かる>・<つくる>という語彙の用いられ方、意識の存否、およびそれらの内容のあり方を明らかにすることを目的とした。その結果①自分の妊娠に関して語る際の日常的表現としては<つくる>という語彙が頻繁に用いられ、<授かる>は用いられることが少ない。②しかし妊娠状況の意識を語る手段としては<授かる>が現在も用いられる。③その際の<授かる>という語彙は様々な意味で使用されている。例えば、子どもを<つくらう>と計画的にしていた女性たちの喜びの表現として/子どもを(まだ)<つくらない>と計画していた女性たちが妊娠した際の落胆を緩和する表現として/生殖技術を用いた妊娠に対して生殖技術を用いないで妊娠した自分の状況を語る表現としてなどの意味をみいだすことができる。総じて今日の子どもを<授かる>という意識表現はコンテクストに依存して変化し、多義の意味を包含する。よってこの意識は子どもを<つくる>という意識とは「位相が異なる」ものであった。従って両者は対立することなく複合的に存在する場合があることを示した。この結果を基に、日本人の生命誕生に関する認識とその時代的变化を考察した。

【キー・ワード】子どもを持つこと、妊娠体験、意識、<つくる>、<授かる>

問題と目的

女性は自分の妊娠・出産に対して、いかなる状況・意志・選択のもとでどのような意識を所有するのか。またそうした子産み体験をどう言語表現するのか。「体験者が言語表現した意識」から、今日の子ども観・生命観の一端を探ることができるか。

これらの諸問題を探求する一歩として本稿では子どもを<授かる>・子どもを<つくる>という二種の表現に限り、その表現の語られ方、表現の内的な意味を言及することを通し、妊娠初期の子を持つことについての意識を実証的に把握する。その上で子どもを<授かる>意識と<つくる>意識の存否、両者の関係を明らかにすることを本稿の目的とする

近年の発達心理学研究においては「人間の発達が、人間が育ち生活する社会の歴史的・文化的状況(context)か

ら切り離せないものだ」という認識あるいは再認識¹が高まりつつあり(小嶋, 1991), この視点をふまえたおとなの子ども観や発達観(小嶋, 1989), 親の信念のあり方(Goodnow, 1988; 郭, 1991)などの研究が行われてきている。しかしいずれにおいても、子どもを持つこと、わけても妊娠・出産に関する意識面から子ども観やそのあり方について言及したものはない。

「七歳になる迄は子供は神さまだと謂つて居る地方がある」(柳田, 1970)などの民俗学研究の報告を基に、「かつての日本社会では子どもは授かりものであった」と数々記述されている。また「日本産育習俗資料集成」(恩賜財団母子愛育会編, 1975)に示された資料から「求子の方策」を分析した結果でも同様の子ども観を見いだすことができる²。

他方、現代日本の出産に関して落合(1989)は「『優生保護法』により人工妊娠中絶が事実上解禁され、避妊の普及もあいまって、いまや子どもは完璧に『授かる』ものから『作る』ものにかわった。日本でも近代化は『人間の生産』という観念の成立をもたらした」と論じる(傍点は筆者による)。

だがこれらの資料や文献では、①<つくる>や<授かる>という意識を誰が抱いているのか、誰がこう表現したのかという、意識や表現の主体を明確にして論じられることが少なかった。②また子どもは<授かる>もの・子どもは<つくる>ものという表現が意味する内容は、あいまいなままで用いられ論じられてきた。③その上、

1 筆者は、妊娠・出産および妊娠40週以前の子どもを産むことに関連する事象およびそれらに対する認識の総体を子産みと表現する。詳細は中山(1990, 1991)に詳しい。

2 筆者は「日本産育習俗資料集成」に示された資料の中で、子どもが欲しい・子どもがなかなか生まれないなどの状況に対する方策を分析した。その結果、日本各地に次の5種の「求子の方策」が見られた。①神仏への祈願、②妊娠した女性にあやかる、③もらい子をする(自分の子が生まれる)、④その他の呪術、⑤身体への配慮(記述は少ない)。このように①から④までは、子どもを得るために、主として見えない靈力に頼る・あやかるという共通点がみられた(中山, 1990)。

あいまいさの中に一つの暗黙の前提が内包されてきた。すなわち「授かる」の意味は「妊娠の成立は神仏や大いなる力に頼る・願う・あやかること、あるいは自分ではどうすることもできないことだ」という内容をさし、くつくる」とは「性の自己管理に基づき計画的に妊娠する」という意味をさす、といった前提があった³。従って両者は妊娠に対する意識の受動性と能動性を表象するものとして、対立する関係に位置付けられてきた(沢山, 1986; 落合, 1989)。

久富(1985, 1991)・佐藤(1985, 1986)は、1983年に柏市で妊婦187名を対象として、1990年には南九州地方都市で同95名を対象として産育意識調査を行い、「出産観は『授かる』から『できる』へ、そして『つくる』へと歴史的に移行している」と結論づけた。彼らの研究は、主体を妊婦と特定した上で、近年の産育意識の究明を行った意義はあるものの、調査の前提として、く授かる」とくつくる」、さらにくできる」という3つの意識を並列の関係に並べ、三者択一の質問方法を採用した点で、上記③と類似した立場に立脚している⁴。大日向(1988)は「一人の女性が母親へと成長していく過程についての究明が必要だ」として、その一過程である妊娠を知ったときの妊婦の感情に関する質問紙調査を妊婦156名を対象に行った。これは妊娠当初の受容の姿勢とその後の母親としての心理的発達との関連性を明らかにすることを目的とし、喜びの程度を4段階で評定するという方法を採用しており、体験者の緻密な意識面には言及してはいない。

1980年頃から個人の妊娠・出産体験談がしばしば語られ文字化され始めた(三森, 1983; 雨森, 1986ほか)。こうした体験談は主体が特定されており、個人の意識の一端を知る上で有益ではある。だが「家族計画・出産・中絶などの生活現象に関する問題について、一人一人のプロセスを丁寧に追跡したデータがまだ日本には見当たらない」と15年前に原(1976)が指摘して以来今日まで、これらの体験談は研究の水準に引き上げられたことがなく、分析の対象としても未開拓な状態であった。

なぜ子どもをく授かる」・くつくる」という表現はそ

の意識の主体者を明確に特定する必要があるのか。また、なぜこれら二つの表現の意味を敢えて確認する必要があるのか。

次に示す研究者落合(1989)自身の妊娠体験の言語表現は、この問いの重要性を示唆している。すなわち「そうこうしているうちに、わたしは予期せぬことに気付いた。なんとわたし自身が妊娠していたのだ。出産を研究しているものがなんたること、と苦笑したがもうあとのまつり(中略)今つくづくと思うのは、出産は人生だなあとことだ。それまで自分が築き上げてきた自分という人格と、人間関係の全てが出産に集約され、またそこから、その後のあらゆることが出発する」というものである。これは現代社会の潮流を、近代化は人間の生産という観念の成立をもたらした結果、「子どもは完璧に授かるものからつくるものに変わった」と分析した落合その人の出産体験談であり、本人が現代社会の潮流として示した人間の生産をめぐる観念を、ここに読み取ることはできない。同一人物が示すこうした鮮明なズレは先行研究が抱えている問題点①②③を浮き彫りにしている。

このように子どもをくつくる」・く授かる」という意識は、それを意識している主体を明確に特定しないまま集団表象として論じた場合と、主体を特定して個人の認識に基づき具体的に把握した上で、それら個々の認識を総合的に論じた場合とでは、一致しないことが予想される。

では子どもをく授かる」とくつくる」といった表現は、今日の生活の中では、いったい誰がどのような意味で用いているのか。二つの意識は誰にとってのどのような実態を表現しているのか。これら二つはそれぞれいかなる意識構造のもとで用いられるのか。二つは当該文化の中に組み込まれた一種の思想化された表現としてのみ存続しているのか。

以上、本稿では子どもをく授かる」・くつくる」意識の存否・二つの意識が示す意味、および両者の相互関係を少数事例による質的研究に基づき提示することを主目的とする。

方 法

本調査では、主体の明確化を図り一人ひとりのプロセスを丁寧に追跡することを主眼とするため事例研究を行った。この方法は文化人類学、社会学(特に生活史研究)、臨床心理学、精神分析などの領域で採用されてきており、当該社会の中で生活する文化的・社会的・歴史的存在としての人間を、それらのコンテキストから切り離さずに把握しようとする方法(Merriam, 1988)のひとつである。発達心理学の領域においては、1970年代後半より客観主義的観察研究あるいは理論実証主義にもとづく研究パラダイム一条件を統制した実験室実験、手続きの厳格さお

3 沢山(1986)によれば、1910-20年代は日本の少産少死型社会の胎動と始発の時期でありく授かる」という意識とは明かに異なる、自ら受胎のメカニズムを支配して子どもをく造る」という意識の形成時期であったという。その上で「子どもが生まれてくることはどうすることもできないことであり、無制限の多産については自ら何の責任を感じていないという性の自己管理意識がない状態でうまれてくる子どもとその親」を象徴的にく授かる」と表す。落合(1986)が示したく作る」の意味は本稿の問題と目的の中で示した。なおく授かる」の意味についての説明はない。

4 久富らの研究における質問方法とその結果などについては、久富(1985)に詳しい。なおこの研究に対する筆者の批判点は中山(1990)に詳細に示した。

よび再現性、測定と数量化などを見直し、子どもの発達を文化的コンテクストの中で考えようとする視点が生じはじめ(Brenfenbrenner, 1979; 箕浦, 1990), 事例研究の重要性が指摘されるようになった(Bromley, 1986 ほか)。この方法は、対象となる事象を理解するための新しい切り口の探索・発掘, 問題性の捉え直し, 既存理論の吟味・批判, 新たな理論枠組の開発など(Bronfenbrenner, 1979 箕浦, 1990; 鯨岡, 1991 ほか)の面からその意義が認められ始めている。

本調査の詳しい方法と調査対象者は次の通りである。

①調査手法: 事例追跡法による聞き取り調査。本調査は既婚女性を対象として, 女性の妊娠・出産体験を主軸に個人の生活史を聞き取ることを目的として行なわれた。調査は個別事例を丁寧かつ詳細に聞き取ることを基本姿勢とし, 自発的会話⁵を期待し促す方法をとった。その上で対象者の子どもを持つことについての意識の内容を具体的に確認するため, 調査者は自発的会話が促された後

5 自発的会話とは, 対象者自身が自分自身の表現方法で自らの心境を筆者に語った会話をさす。本稿では, この自発的会話に, 個々の対象者たちが自分の妊娠や妊娠一般について, 日常無意図的に使用している表現が反映されていると仮定して論を進めている。

6 調査手引きは22項目約217の質問文(確認のため若干同じ質問文が繰り返されている)とチェックポイントから成り立っている。これは助産婦, 妊娠体験者らと会い, 語りあったり, 参与観察を行うなどの過程で, 何についてをどのように問いかけることが話者自身の語りを促し, 発展するかを考慮し作成した。22項目はフェイスシート以外に, 「今回の妊娠と体調・経過, 過去の妊娠出産などの経験, 検診場所, 妊娠に対する計画性, 妊娠出産に対する知識・情報, 妊娠を知ってから心の動き, 夫について, 結婚について, 育った家族について, 胎児・子どもについて」など, 各項目ごとに複数の質問文を用意し, 例えば「今お身体の調子はいかがですか」「妊娠がわかってから生活が変わりましたか」など具体的な問い方を考案した。実際の調査ではこの手引きを必ず携帯した。しかし, 調査対象者自身が語る内容や語り口, 語る順序をまず何より優先することが先決と判断した。そこで調査開始の糸口としてこの手引きを利用したり, あるいは会話が途切れた時に手引きの質問文を利用した。また話者が語る途中に, できるだけ語りた方向を変えないように苦慮しながら, 調査モレを防ぐために質問項目をチェックした。

7 調査対象者は調査開始時に①調査者の友人1名, ②調査者の知人2名, ③調査者が挨拶を交わす程度の知人8名, ④知人からの紹介5名, ⑤妊婦の会の同時参加者2名である。①②以外は調査開始時点まで生活史および子育てに関する情報を交わしたことはなかった。

8 この場合の生殖技術とは, 人工授精・体外受精・排卵誘発剤など妊娠しにくい男女に施行される技術や, 男女産み分けのための技術を指す。

9 子どもを持つことにおける意識の総体は, 論理的にどのような類型化が可能であるかを, マトリックスを用い分類した。その結果33の類型化の可能性が存し, 本事例はその中の5つの類型に属することを示した(中山, 1990)。

に確認の問いを発した。水野(1986)は生活史法を用いて資料収集を行なおうとする場合の一類型として, こうした手法を「ある特定の主題に焦点を絞ってその範囲内で自発的発言を期待するもので特定主題型と呼ぶことができる」と位置付けている。まず1987～1988年に予備的調査(本研究対象者および他の妊娠婦, 助産婦, 出産体験者など)を行い, それに基づき調査手引き⁶を作成し, 1988年から2年半の期間内で本調査を行った。

②調査対象者の選定基準: 次のA～Eの選定基準をすべて満たした者⁷A) 1980年以降第1子に妊娠・出産した女性, B) 妊娠時にすでに婚姻届けの提出を済ませていた者, C) 都市部居住者, D) 生殖技術⁸を使用せずに妊娠した者, E) 本調査が詳しい事例調査である旨を対象者にあらかじめ伝えた際に調査を拒否しなかった者。

③調査対象者と特徴: 合計15名(妊娠中から出産後まで継続調査をした者10名, 出産後複数回の調査をした者5名)。対象者には1～15の対象者番号と仮の姓が与えられている。主な特徴として, A) 妊娠年齢は25歳から38歳と幅があり, 第一子出産年齢の平均は28.7歳, B) 30歳以上での初産婦は4名, うちWHOが規定する高年初産婦(35歳以上)は1名, C) 対象者の調査開始時の学歴は高卒2名・短大卒2名・大卒6名・大学院在学及び卒業5名とかなり高学歴の傾向が強い, E) 結婚から妊娠までの期間は結婚10ヶ月後から3年10ヶ月までとその幅は多様。しかし避妊中止時期から妊娠するまでの期間については最長4ヶ月, F) 人工妊娠中絶経験者はいない。第一子出産前に流産した者が2名, 妊娠期間中に切迫流産を経験した者が1名。より詳細な調査対象者の属性, 出産歴, 調査状況などはTable. 1を参照のこと。

④調査時期と回数: 時期=1987年5月から1990年7月まで, 回数=対象者一人当たり最低2～最高9回(延べ最低3～最高29時間)。総調査時間数=158.5時間。

⑤記録法: 調査時に交わされた会話のほとんどはテープレコーダーで録音し逐語文字化し再生した。録音できなかった会話や語り, 電話による会話などはできるだけ速やかにメモを取り文字化した。本論文で用いた語りはすべてテープ録音されたものである。

⑥分析・解釈する資料: ①～⑤によって得られた資料を本研究の分析・解釈資料とした。調査資料は女性の生活史や妊娠から出産までの心身両面にわたる経過などであるが, 本稿では女性が自分の妊娠を知った時の事態の受け止め方, 意識のあり方についての語りを中心資料として抽出し分析した。語りの内容は「妊娠を知った時まで」を対象としておりその意味で話者自身の記憶に基づく語りであり, また妊娠を知った時点から語りまでの時間経過の幅には個人差があるなどの資料上の限界がある。なお本研究における分析・解釈は少数事例をもとにした質的なものであり, 現代日本における一般的傾向を探るた

めの仮説提示をめざす基礎作業である。研究の対象となった15事例が、理論的に存在可能な諸タイプの中でどのように偏っているか⁹⁾については中山(1990)の論文において提示してあるので参照されたい。

結 果

1-0 「妊娠を知った時」についての自発的語り

15人の対象者が自分の「妊娠を知った時」についてを想起し語るその表現は多様であり、しかも各人の生活史の内容と深く関連している。具体的な生活史の特徴としては「対象者全員が自分の妊娠時期に対して何らかの計画を所有している」ことが明らかになっている(中山, 1991) 調査手法の項目で述べたように、自発的会話を促す聞き取り調査過程において、筆者が「確認の問い」を発する前に対象者が語った内容を「自発的語り」とする。自発的語りに見られる主な表現としては、子どもが「<できる>¹⁰⁾、<妊娠する>、<つくる>、<授かる>などが使用されているが、本稿では<つくる><授かる>の二つに限って論じる

なお資料とする語りを対象者によっていつ語られたものかを各資料の文末に示した¹¹⁾。全対象者に対して同一の妊娠月数・出産後年月を選定し調査を積み重ねることが難しかったため調査時期は多様である。

1-1 子どもを<つくる>：その用いられ方と意味

収集された語りの資料から、子どもを<つくる>という表現には5種の意味が含まれていた。そこで以下語りの例を提示しつつ分析を行う。

(1) <つくる>は、対象者自身が子どもを欲しいと願い、妊娠するという意志をもって妊娠するための方向を選択する、または選択したことを意味する表現である。<つくった>は、意志に伴う行為化がなされたことを示している。<つくる>と<つくらない>は対立した表現であり、<つくらない>は子どもを(今は)欲しくないと思ひ、妊娠しない意志に基づきその方向を選択したことを示している(《語りA》参照)。

……《語りA》……

松山【結婚して、すぐには、子どもつくっちゃうと働けなくなっちゃって、お金がないからやっていけなくなるから。それはいやだなって思っていたんです。1月

10 特に<できる>という表現は子産み意識の一面として重要なものであり、<つくる>・<授かる>のいずれとも異なる位相を形成しているので別途論じたい。

11 語りの提示に際して、発話を理解しやすくするための補足説明を()内に、調査者の問いかけを(「」)に示した。また各資料の文末には対象者の語りが妊娠・出産後のいつ発せられたものかを示した。

12 今回は妻側のみの調査であったため、妻を通じて表現された夫の意志が調査された。この点に関しては、今後妻と夫の双方への調査と確認が必要であろう。

そうそう、1月は、つくろかなーみたいな感じにしていたんですけど】(妊娠9月)

後藤【(結婚)する前は、子どもをつくろうとか考えてなかったから。婚してから現実問題になったわけでしょ。子どもはまだか、とかいわれて、「私はね、子ども欲しくなかったから、つくらなかつたの。最初私は(自分の)好きでつくらないんですから】(妊娠7月)

小原【結婚して3年間体質改善したのよ。薬は絶対飲まず、それを(体から)全部だしてしまっ、**“よし、つくろうって決めて、すぐできて”**(産後5年6月)

(2) <つくる>は、夫婦という男女の対の関係性の中で生じてきた二人の意志と選択であることもある。<つくる>意志や選択の主体者は一人の場合もあれば、相手と共通の場合もある。(1)で示したように一人の主体が重視されるか、(2)のように二人の主体が重視されるかは、その対象者とその配偶者の関係によって異なる(《語りB》参照)¹²⁾。

……《語りB》……

長谷【やっぱり子どもをつくるっていうのは、言い方がちょっと変だけど、共同作業的なところがあって、でも実際には、女性にしか産むっていう作業はできないでしょ】(妊娠7月)

俵【(勤めながら夜間大学に通い)卒業するまではつけれないという気持ちが大きくて、欲しいなどは思わなかったと思います。卒業した時点では、すぐにでも欲しいというか、私と主人とで話あって、つくろうということになって、その前から、卒業したらつくろうとはいっていたんですけどね。】(産後2年6月)

山崎【男の人と女の人がいて、二人の関係の中で、子どもでてくるわけだから、分離して考えられないわけだから、だから、付き合う人によっては、いらぬ方がいい、いなぬ方がいい、って思う相手もあるわけでしょ。子どもっていうのは、二人でつくったものでしょ。だから、一種の創造物だから、二人でつくるものが一つ増えたぐらいの感じで】(妊娠8月)

(3) <つくる>は、妊娠や出産する「時期」を限定する表現である。このように、<つくる>は妻である対象者または夫婦という男女の対が妊娠を欲する時期、妊娠を欲しない時期、つまり「産む時期」を選定しているという意味が包摂されている(《語りC》参照)。

……《語りC》……

久田【私1年間は新婚生活を楽しまたい。二人だけの生活をしたいっていったんです。まあ、1年は、って。やっぱり、つくりたいな、欲しいなってっていう気持ちで迎えたかったっていうのがあったんです。待てばね。】(妊娠9ヶ月)

高田「もうそろそろ、時期も時期だから、そろそろつくるろう、ってあって、それで、生理がなくなって」(妊娠9ヶ月)

俵「卒業するまではつけれないって気持ちがあった」(前掲)

(4) <つくる>は、性行為の操作や管理に基づいて妊娠を成立させようとする意味を持つ。<つくる>は、対象者が妊娠にいたる身体の生理的働きについてなんらかの知識・認識を持っている表現である(《語りD》参照)。

……《語りD》……
俵「子どもをつくらうということになって、じゃ基礎体温はかろうってあって、半月位かな、だんながはかってくれたんですよ。」(出産後2年6月)

高田「そろそろつくるろうってあって、避妊やめてたから」(妊娠9月)

後藤「一刻を争って子どもが欲しいなんて、それほどせっぱつまって、子どもをつくらうなんて思っていたわけじゃないから。とりあえず、とりあえずできないようにするのは止めるって感じ」(妊娠7月)

(5) <つくる>は妊娠・出産予定数、あるいは、子どもの数の設定を示す表現である(《語りE》参照)。

……《語りE》……
谷「もう、次の子どもをつくる気がしないので」(出産後4年1月)

総じて、対象者の自発的語りで用いられた<つくる・つくった>という表現の意味は、次のようにまとめることができる。

<つくる>という表現は、妊娠を単に性行為の延長線上に置くものではなく、①妻である対象者自身の意志、ないしは、②夫婦という男女の対の関係性の中で生きてきた二人の意志に基づき、③子どもを欲しいと望み、妊娠する計画を立て、時期の選択と決定に基づき、④性の身体管理や操作によって、⑤出生児数を考慮し、妊娠を成立させる方向を目指そうとする意味で用いられる。

これらの意味のうちのいずれか一つの意味を<つくる>という表現で表す者もあれば、複数の意味を持たせて表す者もいた。<つくらない>は、とりわけ③の意味が、「子どもを(今は)欲しくないと望み、妊娠しない計画を立て」妊娠を成立させない方向を目指そうという内容に変わるという点で<つくる>と反対の立場を取る。

1-2 <授かる>：その用いられ方と意味

13 山口が表現した「神の思し召しで」という表現は、超自然的な神仏を示す表現ではなく、いい回しの一つとして用いたことを山口自身が語っている。その一端は《語りI》の山口の会話の後半にも現れている。

自発的会話から捉えられた<授かる>という表現はわずかに2例しかみられなかった。しかもその2例は、自分自身の妊娠を語る際に用いた表現ではなく、体外受精や産み分け技術といった「生殖技術」に関する話題の中で、その印象を語る時に使用されていた。分析に先立ち《語りF》を示す。

……《語りF》……
松山「(「体外受精とかあるじゃない。ああいうニュースを聞いてどうですか?」との質問に対して)自分に子どもができて、友人(なかなか妊娠しない友人)の例とかもあるし、すんごく、すんごく、身近です。そういうことが。なんていうのかなー、子どもって本当に授かりものだなって感じが、すごくするというか、気がするから。もう、どんな方法っていうか、いろいろな方法ができていますけど、もう、全部いいと思う。子どもを欲しいって気持ちですんごく、大切にして欲しいって感じがする」(妊娠10月)

長谷「(体内の子どもが男か女かという話題から、産み分け技術の話題に発展して)初めての子もだったら、無理にそこまでする必要はないんじゃないかと思えますね。授かりものって感じがするものに、何か作為を感じて。何か、不自然って感じがしますね。まあ、道徳とまではいわないけど、何か、何かちょっと」(妊娠7月)

このほか、<授かる>と近似した表現として、<宿る><神の思し召しで><こればかりは自然なものですから><運がいいと思いました>などが、自分自身の妊娠を語る際に用いられている。また、生殖技術関連の話題の中では<自然の摂理に反しない産み方>という表現を見いだすことができる。《語りG》はその事例である。

……《語りG》……
俵「自分の中に違う生命が宿るといふか、全然知らない、何か世界を今体験しようとしているんだというような」(出産後1年6月)

山口「これはもしかしてと思ったんですが、でも、さほど、計画的でもなく、神の思し召しでできてしまった人で。でも基礎体温とかもつけていたんですけどね」(出産後1年6月)¹³

伊沢「一生子どもはいらなとは思っていませんでしたが、こればかりは、自然なものですから」(妊娠6月)
長谷「ちょうどお稽古が終わったところで、そのころから本当にまじめに(妊娠を)考えていたんですね。(それからすぐ妊娠したので)自分で本当に運がいいと思います」(妊娠7月)

これらの語りから、子どもを<授かる>という表現は次のような意味を伴って用いられていることが分析され

る。

(1) <授かる>という表現は、自分の妊娠そのものを語る際には表現されにくい。だが「生殖技術」に関する話題が交わされた時には、<授かりもの>や<自然>という表現が、「生殖技術を用いない—しかし意志的・計画的—妊娠」の代名詞となって、表現されている(《語りE》参照)。

(2) 自発的語り限定して見ると、神仏や超自然的力によって、子どもを妊娠するという意味あいをもつ<授かる>という表現は、本調査対象者からは、ほとんど聞くことができなかつた。ただ妊娠する・妊娠しないという出来事は、自己の願いや計画の通りに遂行される種のこととは限らない、という意味合いの表現が語りの中にみられ、こうした自己の主体性ないしは意志が介入する余地がなかつた事実や、意外性によって生じた驚きや感情は<授かる・授かった>という表現を用いないで示されていた(《語りG》参照)。

2-1 子どもをくつくる>意識

聞き取り調査は、まず調査者ができるだけ対象者の自発的会話を促すという形でおこなわれたことは先に述べた通りである。その際に妊娠・出産に関わる事実とそれにとりも感情などが表現されたわけだが、調査者は前記の聞き取りを経て、対象者が用いた表現の意味に対して、確認の問いを発した。本項では、その時の語りを《語りH》に示しつつ、<くつくる>という意識の内的な意味をさらに言及する。

なお、対象者の使用した表現の意味をより詳細に把握するために、調査者は次のような問いを必要に応じて投げかけた。「お子さんをつくったと表現なさいましたけど、それは?」、「授かるという表現をどう思いますか?」。

……《語りH》……

後藤「授かるっていうと、こう自然にまかせる、神様にまかせるって感じですよ。私は、なんとなく、自分で自分をコントロールするっていう感じの。子どもができるとか、つくるとかいうことにね、そういう考え方しかね、だから、欲しいのにできないって経験をしなかつたから、授かるっていうこと思わなかつた。授かるかと思わなかつた。できちゃったって。うん。授かったっていうのはイコール嬉しいって感じでしょ。そういうのはなかつたから」(妊娠7月)

水口「つくったですよ、あとで欲しくなると困るからね、完全に自分のためですよ。子どもを育てるとか、経験がしなかつたのね。なんかね、大きな買い物をするっ

ていうのに似ているんじゃないかな。家を買うとかそういうのね。子どもを産むか産まないかっていう自分の選択には、趣味が入ってくる』『計画を立てて、つくったですね。コントロールの範囲ですよ。授かったではない。』(産後1年4月)

小原「やっぱり、つくるって感じだよ。前向きの姿勢ね。前向きの姿勢。授かるっていうのは、受動、なんとなく受け身でしょ。な—んとなく自分に責任持っていないような感じがするね。自分がつくる。つくるっていうのは、積極的な意味合いがあるし、つくるからには責任もとうって意識の現れがあるんじゃないかな。ただ授かるんじやさ、まあ、そういう言い方もあるだろうし、一般に言うけど、や—っぱし、もつと積極的な意味のつくるでしょうね」(産後7年7月)

……………
これらの語りから、子どもをくつくる>意識を次のように分析することができる。

(1) <くつくる>意識とは、「妊娠するために自己の意志ないしは夫婦の関係性を重視する状況において、子どもを欲しいと望み、妊娠を成立させようとする方向をめざそうとする意識」であり、これは結果1-1で分析した<くつくる>という表現の用いられ方やその意味と一致している

(2) 加えて<くつくる>意識の中には、自分が子どもを産む主体としての「責任」と「覚悟」が内包している場合がある。

(3) 《語りH》に示した対象者たちは、自分たちの妊娠を「自分でコントロールした・自分が積極的にくつかった」と表現している。他方、<授かる>という表現の意味を解釈する際に、「授かるっていうと、こう自然にまかせる、神様にまかせるって感じでしょ」、「授かるっていうのは、受動、なんとなく受け身でしょ」など、授かるの意味を暗黙の前提の意味で理解しており、自分の妊娠は<くつかった>結果であることをむしろ強調する傾向にある。

(4) また<くつくる>意識を強調した対象者たちは、自分は不妊の可能性がある、あるいは妊娠しにくいかもしれないなど、「不妊に対する不安を所有していない」という特徴もある。例えば『欲しいのにできないって経験をしなかつたから』(後藤)、『不妊とかそういうこといっさい考えたことないしね』(小原)¹⁴などが語られている。

2-2 子どもをく授かる>意識

結果1-2で追ったように、自発的語りではく授かる>という表現が生殖技術を語る場合にのみ用いられていたが、次に確認の問いに対して表現されたその応答内容を《語りI》に示した。

……《語りI》……

吉岡「初めての妊娠の時は、つくったといえ、つくっ

14 小原は《語りH》に示した会話の後、自分の母親や二人の姉が何の問題もなく子どもを産んでいたので、自分自身も、子どもが生まれにくいかもしれない・不妊かもしれないなどの不安を持ったことがなかつたと語っている。この会話部分は中山(1990)に示されている。

ただけで、それだけで表現しきれないものがありましたね。やっぱり、授かるという意識が存在していました。授かったとつくったの中間、半々、でも意識の上ではつくったが強くて、やっぱりつくったとはいえないですね。不遜な。そう、性にまつわることでもあるし、いのちに対して不遜だっていうきがするし。やっぱりちょっと。本当はそうなんですよ。意識的に授かったんだけど、本当はそうなんだけど、あの、やっぱり、つくったっていうのは傲慢な気がする】(産後5年1月)

松山「私も、子宮が曲がっていたことがあったし、で、本とか引くと子宮後屈とか、ありますよね。あの、治療しづらいとか、妊娠しづらいとかあるし。あと、別に生理がきっちりできていたからといって、子どもができるとは限らないし。男の、だんなさんの方に原因がある場合もあるから、だから、必ずしもつくろうと思っても、そういう人ばかりじゃないっていうか。っていうのがあったんで、ああ、よかったなっていうほっとした感じがあります】(妊娠10月)

江波「うちだって計画的なつもりよ。なにしろチャンスがないわけよ。(夫が)忙しくて。仕事で。その上病気が時々でていなくなっちゃうし。うちは絶対計画的よ。(じゃ子どもはつくったっていう感じ?) そりゃ授かったよ。だってできないかもって思っていたんだから。神聖なものって。それは生まれるまで続いたわ。後でこんな大変なもの授かっちゃってって恨みもしたけど」(産後5年9月)

大山「二人とも、なんせ、自分の子どもができなかったら、人の子(養子)でもいいじゃないか、って思っていたし。なんせ、子どもは授かりものだから、っていうのが二人にあったし。授かりものっていうのがあった。人に言うときには、あの、計算違いでできちゃってっていうけど、二人とも、喜んだのよね】(産後1年5月)

俵「私にとったらつくって感じ。やっぱり、育てられなかったらつくらないから。(「世の中には授かるっていう表現もあるけど、それを聞いてどう?」) でもやっぱり、つくっていても、つくれないから、できたら、子どもができたら、授かるって感じじゃないかな。妊娠したら、授かってありがたいって。(「気持ちが変わるわけ?」) 気持ちが変わるのかな? だから、私にとって授かるっていうのは、何も考えていないのに、突然コウノトリが運んでくるとか、そういうのじゃなくて、まあ、つくろうと思ってつくったときに、初めてできたから、授かったっていう。計画通りで。でも、計画通りにいかない場合もあるでしょ。欲しくてもできない人たくさんいるんだから。だから幸せだっていう感じで】(産後2年11月)

久田「自分が妊娠した時に、いろんな人から、授かるって、いろんな人からいわれたんです。授かったんだからって。なにが授かったんだって思ったけど。いやー、今にして思えば、かえてそのことばが不愉快だった。その頃は(希望しない妊娠を知った当初)。今はそうじゃないんですよ。ねーもう消化していると思うし、良く考えると、今はね、どっかであ、授かったんだな、って思うと、素直な気持ちになれるんです。あの、自分は自分でつくったっていう意識はなかったわけでしょ。いい時に、タイムリーな時に、若いうちに、で、いろいろ大変なことも一度に押し寄せたけど、消化できる範囲の中で、神様が授けてくれた、いい時だったと思うと楽なんです】(妊娠9月)

山口「夫のほうが、欲しいつころうっていった時期にたまたま(妊娠した)。で、わりとすぐ妊娠したから、あれ?、こんなもんか、っていうのはありましたね。どっかに。でもいろいろタイミングってあるでしょ。結局はね、これから何十年かの中で、不妊の人がいなくなるような、そういう時代になるかもしれないけど、やっぱり、その欲しいんだけど、なんとか努力してもできないっていう人とさ、そうじゃない人がいて。そういうことを考えると、やっぱり授かりものかなってさ、考えちゃうんです。そういう意味でね。(「自分の力を越えた何がみたいな?」) そうじゃないんだけど、そういうのでもないんだけど。」(産後1年6月)

このように、<授かる>は妊娠という状況を説明する手段としては用いられることの少ない表現であったが、妊娠を知った時の内面的な意識を語る手段としては用いられていた。そこで、<授かる>という意識がどのような意味で表現されているのかを分析した。

(1) 子どもを欲しいと願い、子どもをくつころうと計画・実行しつつも妊娠するかどうかが不安である場合に、希望通りの妊娠が判明したときの喜びの表現として<授かる>と表現される。子どもを欲しいとの願いや計画、営為は必ずしも、希望通りに結実して妊娠するとは限らない。この妊娠するかどうかが不安であるという状況はさらに子細には3つに分けることができる。

①自分は不妊症かもしれない、妊娠しないかもしれないという不安があった場合。例えば「だってできないかもって思っていたんだから」と語気強いう江波、自分たちの子どもができなかったら人の子でもいいと思っていた大山などの語りが挙げられる。

②その人にとって妊娠を待つ期間が長く感じられた場合(語りの例一俵) 俵の語りの前半では、彼女が妊娠を計画しその結果を待つ4ヶ月間が非常に長く感じられていたことをあげ、そして上記の会話へと続いている。

③世の中には妊娠しにくい人がいるという情報を持ち、

自分に対してもそうした情報を当てはめて考えていた場合（語りの例－俵，松山）。

(2) 妊娠を望んでいなかった状態で妊娠した女性が、子どもをく授かったと意識したりさせたりすることで、妊娠してしまったという事実への落胆を緩和したり、慰めたり、または、自分の心を楽にしようとする際に用いられる表現（語りの例－久田）。

(3) 未知の世界，未知の体験である初めての妊娠に対する喜びや感動，あるいは体内の生命に対する不思議さの表現として（語りの例－俵1-2）。

(4) 実際にはくつくった結果の妊娠ではあるが，いのちについてくつくると表現することを不遜・傲慢と感じる場合に用いられる表現（語りの例－吉岡）。

このようにく授かるは，暗黙の前提の意味－「妊娠の成立は神仏や大いなる力に頼る・願う・あやかること，あるいは自分ではどうすることもできないものだ」という意味，ないしは辞書に示された言語に共通する意味によって表現されているわけではなく，むしろ多様な意味を伴って使用されていた。しかもそれは，対象者が妊娠に至るまでの生活史の背景を踏まえつつ，各人のコンテキスト¹⁵に依存して，使い分けられる表現であった。さらに，く授かるという表現で示そうとする意識は概ね意志や計画に反した不妊の可能性－妊娠の可能性という，「不安」が変換された際の喜び－慰め，あるいは感動，生命への不遜感など，「セルフコントロール¹⁶の限界にたいする認識」や「漠たる不確実な要素」を含む心情が表現されていた。

3 くつくるとく授かるの関係：その異なる位相

くつくるとく授かるという二つの言語表現の相互の関係を探るため，妊娠体験者を対象に，妊娠初期のく授かる・くつくるということばの語られ方，そこに内包された意味と意識についての基礎資料を提示した。その結果次のことが明らかとなった。

(1) 子どもをくつくるという意識は，「妊娠に至るまでの意志・計画とその遂行・行為などの一連の経過自体に着眼して用いられ，それらの事実認識に基づく意識」であった。

(2) 他方子どもをく授かるという意識は，本調査対象者によれば，暗黙の前提とされていた意味，つまり「妊娠の成立は神仏や大いなる力に頼る・願う・あやかること，あるいは自分ではどうすることもできないものだ」という意味のみで用いられてはなかった。自己（または二人）の意志と計画に基づく妊娠が成立した際にも，く授かる意識は表現され，その意味する内容は多様性に

富み，主に「妊娠に至るまでの意志や計画とその遂行・行為など一連の経過を取り巻く，セルフコントロールの限界に対する認識」や「漠たる不確実な，あるいは不安定な要素から生ずる認識」であった。しかもく授かるは，個人の生活のコンテキストに依存しつつ，その意味が変えられ使用されていた。

(3) その上くつくるとく授かるの二つの意識が一個人の内面にとともに存在する状況が見られた。例えば「妊娠は絶対計画的であるが子どもは授かりものだ」「計画通りでも計画通りにいかないから授かったのである」など一方のみを自己の意識として選択することができない例が示された。

このように，く授かる意識とくつくる意識とは指し示している状況・着眼点が異なっており，「位相が異なる意識」であった。ゆえに，両者は共存・混在することが可能なのであり，事実一人の妊娠体験者の内面で両者は対立することなく位置付く現象が生じていたのであった。「位相が異なる二つの意識」は，各人の意識の中で複合的に，あるいは単一で，時には対立する関係で存在することもあり，ダイナミックな組み合わせを形成していた。

考 察

先行研究において，落合(1989)，久富(1985, 1991)，佐藤(1985, 1986)らは，子どもをくつくる意識とく授かる意識を対立する意識であるとする暗黙の前提に立脚し論を進めていた。だが本研究では，両者は「位相が異なる意識」であることが明らかとなった。今後は位相が異なる二つの意識が，どのような複合構造で存在するのか，あるいは単一で存在するのかなど，意識の存在のあり方のバリエーションについてさらに多くの事例に基づく究明が必要である。また特定の時点においての様々な意識の複合のあり方は，調査対象者の意志や計画，生活・性の営為のいかなる部分にどのように関連して生じてくるのか，時間経過の中でどう変化する可能性があるかをより詳細に分析することも課題として残されている。

本研究は妊娠を知った時の女性の意識を探ることを目的として行われた。だが結果的にはく授かるという表現が，「ことばそのものは変化せず，しかし時代により，あるいはコンテキストによって意味を変えるもの」であることを見いだすこととなった。この発見は，翻って柳田門下の日本民俗学が提示してきたく授かるということばの意味に対して再考する必要性を示したことにもなる。かつてく授かるという意識を暗黙の前提の意味で，すなわち「妊娠の成立は神仏や大いなる力に頼る・願う・あやかること，あるいは自分ではどうすることもできないものだ」という意味で理解していたのは誰だったのか，なぜその意味を当てはめたのか，そしてこの意識がなぜ日本の文化に定着したのか。あるいは本当に暗黙の前提の

15 Wicder(1987), Psathas(1989) が用いるコンテキストの意味と同様

16 ここでいうセルフコントロールとは対象者本人（ないしは本人とそのパートナー）をさす。

意味だけを持っていたのか。こうした点を改めて問い直す必要があるだろう。

さらに、生殖技術を用いた妊娠の可能性が拡大した今日、〈つくる〉の意味にも変化が生じはじめている。つまり、生殖技術を用いた妊娠の成立が〈つくる〉ものとなり、生殖技術を用いず、しかし意志と計画に基づく妊娠の成立が〈授かる〉と表現され語られる現象が起こり始めている。以前〈つくる〉という意味で用いられていた事態は、それ以上に強力な〈つくる〉操作技術、ないしは人為の介入の度合いの差によって、〈つくる〉の意味を失っていく。〈授かる〉の意味が時代の推移により変動し、あるいはコンテクストに依存して変化するように、〈つくる〉の意味も同種の変化を遂げようとしているのであろうか。

そこで今日の子ども観、生命観の一端を探ることで、本研究でえられた結果—〈授かる〉・〈つくる〉意識が内包する意味と用いられ方—と、柳田門下の日本民俗学の知見（明治初期から昭和初期の現象を扱っていると推定される¹⁷⁾）から彼らが示した生命誕生に対する日本人の認識体系とを、筆者なりに整理し、比較・考察を試みた。比較を行うに際して、①〈授かる〉ということばを主体の明確化を意図し〈授ける・授かる・授かりもの〉という3つのことばに分けた。②また神仏などの存在認識の有無を位置付けるために、「超自然の世界（あの世）」（神仏や大いなる力の存する世界、人間の出生前あるいは死後の肉体が生きていない時間・空間をさすこととする）と「人間の世界（此の世）」（人間の出生から死までの肉体が生きて時間・空間をさすこととする）を設定した。Figure 1. を参照されたい。

柳田門下の日本民俗学によれば、生命誕生に関して「超自然の世界（あの世）」が存し、そこに神仏や大いなる力などの生命を〈授ける〉力が作用すると認識されていた。人間はその力を受けて子どもを〈授かる〉存在であるとされていた。また「超自然の世界」は「人間の世界（此の世）」

とは別の世界を形成しつつも、人間の生死を境として接続している（坪井, 1971）と考えていたらしく、子どもは「超自然の世界」から「人間の世界」へ移動してくるものと認識され、〈授かりもの〉という表現が与えられていたと考えることができる。〈授かりもの〉である子どもの死は、時には、あの世に「オカエシモウス」存在（千葉・大津, 1983）として受け止められ、あるいはまた「その死児が早くその家に生まれ出るように期待されている」（大間知, 1938）など、生命の接続（連続性）や再生が認識の体系に組み込まれていたらしい¹⁸⁾。

次に本研究の結果に従い、妊娠を知った時についての1980年代の女性の意識を追ってみよう（Figure 1. 2 段目参照）。今日の〈授かる〉という意識のありかたは、妊娠の成立に見られる「セルフコントロールの限界を表す〈授かる〉意識」、同時に〈つくる〉意識との共存などからつぎのように解釈することができる。すなわち今日の生命誕生の現象に関する認識の特徴は、①「超自然の世界」の存在は認識体系の中で希薄化している、②従って生命が二つの世界を移動するという考えは見られなくなっている、③その結果子どもは〈授かりもの〉と表現されても、二つ世界を移動する存在として把握されず、従って生命の再生観も明確には認識されない。④加えて、生殖技術を用いず妊娠した女性が、生殖技術を用いた妊娠について表現する場合には（Figure 1. 3 段目参照）、生命現象が「人間の世界」のみのできごととして把握される場合がある。この場合「人間の世界」は生殖技術の「あり・なし」によって二分される。

さらに、妊娠しにくい女性、あるいは不妊の女性の認識の体系を仮想すると（Figure 1. 4 段目参照）、「人間の世界」の、特に科学・医療技術を用いる領域の中に、新しい形の〈授ける〉ものの存在が生じてくる。そこには、柳田門下の日本民俗学が示した知見とはまったく異なる、新しいかたちの〈授ける〉ものと、その力を受ける〈授かる〉ものとの関係が生じる可能性がある。両者の間には、生命の接続（連続性）や再生の観念とは無関係なく授かるもの〈が〉浮き上がりつつある。

このように、今日の子ども観・生命観は、妊娠体験者の意識を通して把握する限り、「超自然の世界（あの世）」の存在が希薄化し、「人間の世界（此の世）」内でのできごととして認識している様子が伺える。すなわち、私たちは「生命の誕生という現象」を、「人間の世界（此の世）」の肉体が生きて時間範囲内で認識するという点で、生命に対する観念の時間軸の幅が、かつてよりも非常に短くなっているといえるのではないだろうか。また、子どもは「超自然の世界」と「人間の世界」とを妊娠・出産を経て移動・再生するものとする認識が失われる過程で、胎児・胚・遺伝子など「人間の世界」内で認識しうる限りの詳細で微細な対象物（者）への着目が強よめられてきているのではないだろうか。

17 『日本産育習俗資料集成』は習俗の行われていた時期についての記載がないという資料の限界がある。そこで、この時代推定は千葉・大津（1983）の「調査の内容は主として古老による聞き書きを整理したものであるから、その話者は、調査の当時すでに多くは60歳以上、70～80歳の者が大半であったと思われる。聞き取った時代からすると、この人々は1860～70年代の生まれであるものが大部分ではなかったろうか。（中略）これはだいたいにおいて明治初年から20年あたりのことであると推定できよう」という説明に従った。ただ、1935年から38年の調査時点で行われていたことがらである可能性もあり、本稿では昭和初期という幅を持たせた。

18 この解釈に対して塩野（1988）は、柳田の子ども観を丹念に調べ「七つ前は神のうち」という表現に視点をあてつつ、この表現が「子どもの再生」という意味で解釈されるようになった経緯に疑問を投げかけている。しかし飯島（1991）は塩野の疑問には柳田に対する誤解があると指摘し、原（口頭）は柳田らの説明不足という要因を考えたいと述べている。

Figure 1 <授ける・授かる・授かりもの> : 3 つのことはからみだした生命誕生に対する認識の素描

時代	超自然の世界	人間の世界 (生殖細胞の導入なし)	人間の世界 (生殖細胞の導入あり)	備考
戦前 明治初—昭和初期まで 民俗学の知見	<授ける> = 神仏・大いなる力 <授かる> = 授かりもの <授かりもの> = 子ども・胎児 移動・再生	<授かる> = 特定されない人々 <授かりもの> = 子ども・胎児 セルフコントロールの限界		子ども・胎児は超自然の世界(あの世)と人間の世界(此の世)を移動・再生する存在だと考えられた(千葉1983)
一九八〇年代 中山 本調査結果から	<授ける> = 神仏・大いなる力	<授かる> = 妊娠した女性 <授かりもの> = 子ども・胎児 <授ける> = 授かりもの [生殖技術を用いず妊娠した女性が示した意識の一端] 対立 <授かる> = 生殖技術を用いた妊娠 <授ける> = 生殖技術を用いた妊娠 <授かりもの>	<授かる> = 授かりもの <授ける> = 授かりもの <授かりもの> = 胎(解・解子・解胎など) 授児・子ども	(1) <授ける>のものは意識そのものがフコソシであるが、それを超え、その存在にセルの限界として意識されている。 (2) <授かる>のものは意識そのものがフコソシであるが、それを超え、その存在にセルの限界として意識されている。 生殖技術を用いず妊娠した女性との関係は、生殖技術を用いた妊娠との両者とは把握されていない。
妊の場合に 不意関可仮 場合に 意関可仮	<授ける> = 神仏・大いなる力		<授かる> = 授かりもの <授ける> = 授かりもの <授かりもの> = 胎(解・解子・解胎など) 授児・子ども	生殖技術を用いず妊娠した女性との関係は、生殖技術を用いた妊娠との両者とは把握されていない。

但し筆者自身は生命観の素描を行う前に、柳田門下の日本民俗学の知見である「授かる」という意識を誰が抱いていたのかを明確にすることを、ないしは意識が意味する内容の再検討が必要であることを述べた。従って「授ける・授かる・授かりもの」という3つのことばに焦点をあてて考察した生命観の素描もまた、新たな民俗資料―「授かる」と表現した主体を明確に特定した資料―が掘り起こされる過程で加筆修正を余儀なくされるだろう。さらに本素描全体を再検討するためには、調査対象者の「授かる」「つくる」意識以外の資料にも着目し、より複眼的に生命や子どもに対する認識を分析していかねばならない。加えて妊娠・出産に生殖技術を導入することの有無が、どのような生命観・子ども観を私たちにもたらすのか、生殖技術を利用して妊娠した人々とそれ以外の人々とはそれらの認識は異なるのか。こうした問題も今後の重要な課題として残されている。

さて事例研究は、事例資料の収集方法において、また事例資料の提示方法においても一定の方法が確立しているわけではない。本研究では「調査者である人間が、調査対象者になって下さった人間と一人ひとり、人間どうし出会って話しあうこと、そういう人間関係のやりとりのなかで研究資料をえる」(中野, 1981)という試みの中から子どもを持つことにおける意識の一端を描き出そうとした。そのため本研究の資料と分析は次の限界を持っている。第1に調査者が対象者への聞き取り調査を行った時期にはばらつきがある。これは詳しい個人の調査を目的としていたために調査協力を依頼し遂行できる対象者探しに腐心したことや、訪問日時を制限することができなかったことに起因している。1次資料の収集とその蓄積のためには、可能な限り調査時期の一貫性を保つ配慮が今後の課題である。第2に本論で示した語りの内容は「記憶に基づく(調査時点)現在の語り」であるという点である。「妊娠体験という事実と体験から生じた意識」は、「本人が妊娠体験という事実だと「記憶」し、体験から生じた「記憶している意識」と同一のものか、あるいは妊娠・出産・育児体験とその長短の中で変化し新たな事実となって記憶されるものなのか、本研究では明らかではない。初めて妊娠を知った時の実体験は、かなり正確な記憶として保持されるものなのか否か、歪められるとするとそれはどのようなことに影響されるのか、こうした点を確認していく必要がある。第3に対象者が語った語りは、「私」という調査者と対象者の関係性の中で生じた応答であるという点である。聞き取り調査法は、調査者の個性、性別、調査の熟達度、調査者と対象者の信頼関係の度合いなどによって調査される内容の質と量は変化する性質をもっている。従って異なる調査者との応答からは異なる語りを引き出される場合があり、新たな資料は新たな分析を展開させる可能性をもつだろう。

こうした限界を補っていくためには、子どもを持つことにおける意識の研究が、複数の研究者と複数の研究方法によって促進され確認されていくことが必要となろう。同時に本研究においては収集した資料をより立体的・総合的に分析しなおすこと、1つの事例に焦点を絞り個人の内面をより深く分析すること、あるいは本研究の分析結果を対象者にフィードバックし、そこから生じる相互主観的語りを分析し再検討を行っていくことなどが、今後の重要な課題だと考える。

文 献

- 雨森良彦(監修)・深江誠子(編). 赤ちゃんをラマーズ法で産みました. 東京:二見書房.
- Bromley, D. B. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines*. Great Britain: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing; problem and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850(小嶋秀夫監訳, 家族の変貌と子ども, 東京:金子書房, Pp. 7-27).
- 千葉徳爾・大津忠男.(1983). 間引きと水子:子育てのフォークロア. 東京:農山村文化協会.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents'ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- 郭 小蘭.(1991). 就学前児をもつ中国の母親の信念:指導法に関する母親の信念, 行動および子どもの表象的思考力の関係. *発達心理学研究*, 2, 60-69
- 原ひろ子.(1976). 私たちにとって人口問題とは何か. 青木やよひ(編). *誰のために子どもを産むか* (pp. 15-89). 東京:風濤社.
- 飯島吉晴.(1991). *子供の民俗学*. 東京:新曜社
- 小嶋秀夫.(1989). *子育ての伝統を訪ねて*. 東京:新曜社
- 小嶋秀夫.(1991). 子どもの発達とその社会. *新・児童心理学講座:14. 発達と社会・文化・歴史* (pp. 3-36). 東京:金子書房
- 久富善之・佐藤部衛.(1985). 産育に関する調査. *柏市教育計画樹立のための基礎調査報告書:乳幼児の家庭生活・しつけと産育*. 千葉:柏市教育計画研究委員会.
- 久富善之.(1991). 妊婦における産育意識アンケート. *産育と教育の日本社会史に関する根本調査・収集とその比較研究.平成2年度科学研究費補助金(一般研究B)成果報告書*. 代表者中内敏夫.(Pp. 96-119)
- 鯨岡 峻.(1991). 事例研究のあり方について-第1巻第1号意見欄の岩立の論文を受けて-. *発達心理学研究*, 1, 148-149.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in*

- education : A qualitative approach. San Francisco : Jossey - Bass.
- 三森孔子.(1983). すてきなラマーズ法お産. 東京:文化出版局.
- 箕浦康子.(1990). 文化の中の子ども. 東京:東京大学出版会.
- 水野節夫.(1986). 生活史研究とその多様な展開. 宮島 喬(編). *社会学の歴史的展開*, (pp.149 - 208). 東京:サイエンス社.
- 中野 卓.(1981). 個人生活史の方法論. *月刊百科* 10 (228), (pp. 16). 東京:平凡社.
- 中山まき子.(1990). 既婚女性の子産み意識. お茶の水女子大学大学院家政学研究科児童学専攻修士論文(未公開)
- 中山まき子.(1991). 生活史からみた「子産み」:初めての妊娠を中心に. *目白学園女子短期大学研究紀要*, 28. 目白学園女子短期大学, 東京, 199 - 223.
- 落合恵美子.(1989). *近代家族とフェミニズム*. 東京:勁草書房.
- 恩賜財団母子愛育会(編).(1975). *日本産育習俗資料集成*. 東京:第一法規
- 大日向雅美.(1988). *母性の研究*. 東京:川島書店.
- 大間知篤三.(1938). *幼児の生命*. 大間知篤三著作集4. 東京:未来社
- Psathas, J. (1989). *日常性の解剖学: 知と会話* (北澤裕・西阪仰, 訳). 東京:マルジュ社.(Psathas, J. (1988). *Ethnomethodology as a new development in the social sciences*. Lecture presented to the Faculty of Waseda University.)
- 坪井洋文.(1971). *日本を知る事典*. 大島建彦(編)(pp.3- 13). 東京:社会思想社.
- 佐藤郡衛.(1986). 産育意識に関する実証的研究. *家庭教育研究紀要*.7. 東京:家庭教育研究所. 55 - 67.
- 沢山美果子.(1986). 近代日本の家族と子育ての思想その1: 新中間層における教育家族の誕生と<童心>主義子ども観. *順正短期大学研究紀要*.15. 順正短期大学, 岡山, 81 - 92.
- 塩野雅代.(1988). 柳田国男の「子ども」観について. *社会民俗研究: 子どもと社会*. 1. 社会民族研究会(編). 東京, 10 - 31.
- Wicder, L. D. (1987). 受刑者コード: 逸脱行為を説明するもの.(山田富枝・好井祐明・山崎敬一, 抄訳). *エスノメソドロジー: 社会学的思考の解体* (pp.155 - 214). 東京:せりか書房.(原著刊行年次, 1974年)
- 柳田国男.(1970). 小さな者の聲. *定本柳田国男集*.20. (pp.333 - 354). 東京:筑摩書房.

付記

本稿はお茶の水女子大学大学院平成2年度修士論文の一部に基づき加筆したものです。本研究の主旨をご理解下さり、長時間の聞き取り調査に応じ、公開を許諾下さった調査対象者の方々に心より感謝申し上げます。また本研究をご指導下さいましたお茶の水女子大学原ひろ子教授、本田和子教授、本稿をまとめるにあたり助言と励ましを下さいました同無藤隆助教授に深くお礼申し上げます。

Nakayama, Makiko (Mejiro Gakuen Research Institute for Women's Education). *The Cognitions of pregnant women : - The concepts of sazukaru and tsukuru. -*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1992, Vol. 3, No. 2, 51 - 64.

The main purpose of this study was to examine how 15 Japanese women conceptualized their first pregnancies. Focused on two terms, *sazukaru* (to be given by the supernatural being) and *tsukuru* (to make as the human conduct). Informants (26 - 39 years old ; residing in Metropolitan areas) were interviewed mainly with unstructured and semi-structured questions. The main findings included the following : (1) the word *Tsukuru* was more often used than *sazukaru* as a conversational term, (2) when women explained their terms, they tended conversely to use the term *sazukaru*, and (3) informants used the word *sazukaru* with various meanings depending on context. These two terms are not mutually exclusive as they have been understood and discussed by the preceding researchers, but their meanings are related to two separate phases. They seem to coexist in the lexicon of an individual.

【 Key Words 】 Pregnancy, Cognition, *Tsukuru*, *Sazukaru*

1992. 1. 28 受稿, 1992. 6. 30 受理

乳児期の見知らぬ他者への恐れ — 生後6・12・18カ月の縦断的関連 —

菅原ますみ 佐藤 達哉 島 悟 戸田 まり 北村 俊則
(湘北短期大学) (東京都立大学) (東京経済大学) (北海道教育大学) (国立精神・神経センター・精神保健研究所)

乳児期における見知らぬ他者への恐れについて縦断的に検討をおこなった。生後6ヵ月(817名)および生後12ヵ月(722名)では、見知らぬ他者に対する乳児の反応についての質問紙を用いて測定を行なった。生後18ヵ月には、生後6ヵ月時および12ヵ月時の調査を受けた被験児のうち33名がThompsonとLamb(1982)による手続きを用いて実験的状況で測定された。18ヵ月時の見知らぬ他者への恐れ得点と6ヵ月時および12ヵ月時の得点間に有意な正の相関が見られた。この結果は、見知らぬ他者への恐れにみられる個人差は乳児期の1年間にわたって比較的安定していることを示唆している。3時期で性差が見られた: 女兒の方が男児より見知らぬ他者に対して恐れる傾向が強かった。

【キー・ワード】見知らぬ他者への恐れ, 乳児期, 個人差, 縦断研究

生後1年目頃に見られる見知らぬ他者に対する回避行動は、日常的にも“人見知り”と呼ばれて乳児期後半に特徴的な現象として知られている。初対面のおとなが、この年頃の子どもとコミュニケーションをとりうとして、顔をのぞきこんで話しかけたり抱き上げたりすると、突然泣きだしたり、母親の方に戻ろうとするなどの拒否や恐れを表現する行動がしばしば見られる。こうした乳児の対人不安的行動を、発達心理学では見知らぬ他者への恐れ(stranger wariness, fear of strangers)という概念でとらえ、多くの研究がなされてきた(Scarr & Salapatek, 1970; Decarie, 1974; Shaffer, 1966; Rheingold & Eckerman, 1973など)。

見知らぬ他者への恐れは、新奇な対人相互作用場面における子どものネガティブな行動に注目した概念である。一方、同じ相互作用場面での行動でも、いかにスムーズに他者を受入れて相互作用するかというポジティブな側面をとらえた概念として、stranger sociability (Stevenson & Lamb, 1979)がある。前者で注目している対人不安的行動は、見知らぬ他者とのコミュニケーションを回避したいという欲求にもとづく行動であり、後者における接近行動は、見知らぬ他者への親和欲求にもとづく行動であると考えられる。一般に、見知らぬ他者に対する回避欲求と親和欲求が両面的なものとして同時に個人の中に存在しうるものなのか、あるいは両極をなすものなのかは未だ不明であり、両者の関係を整理するためにはさらに詳細な研究が必要である。しかし、従来の研究で把握されてきた行動のレベルで見ると、乳児期における見知らぬ他者への恐れと stranger sociability の関係はほぼ一次的なものと考えることができよう。

さて、乳児期の見知らぬ他者への恐れにはかなりの個人差が存在すると考えられる。見知らぬ他者に出会うた

びに極端な恐れや拒否を示す子どもから、笑顔で抵抗なく受け入れる子どもまで広く分布していることは日常的にも観察される。しかし、従来の研究では、“人見知り”はもっぱら発達の一過的現象として、認知発達や母子の愛着形成との関連について探究されてきており、個人差の実態やその持続性についてはあまり研究されてきていない。また、近年の発達初期における気質(temperament)研究では、個人差特性の抽出やその持続性の検討が中心的課題になっているが、対人行動そのものに焦点化した研究はまだ少ないといえる。Thomasら(1963, 1986)やRothbartら(1981)が提唱する気質特性の一つである approach / withdrawal や、Kaganら(1986, 1988)の行動抑制傾向(behavioral inhibition)の概念は、見知らぬ他者に加えて見知らぬ場所・物(食物や玩具など)・状況といった、新奇なもの一般に対する接近一回避行動を対象にしている。しかし、Thomasらの気質特性をもとに作成された Careyら(1978)の気質質問紙(revised infant temperament questionnaire: Carey & McDevitt, 1978; toddler temperament scale: Fullard, et al., 1984)の項目分析をおこなった先行研究(Sanson, et al., 1987; 菅原他, 1988)によると、見知らぬ他者への反応に関する項目群と新奇な物への反応に関する項目間にはほとんど関連がみられず、独立の行動特性である可能性が示唆されている。また、乳児期の見知らぬ他者との相互作用場面での行動の検討は、さらに年長の幼児から成人までを対象としたコミュニケーション不安(McCroskey, 1970; 1976)や相互作用不安(Leary, 1983)などの対人不安(social anxiety)に関する社会心理学的研究や、対人恐怖(social phobia)についての臨床心理学的研究につながっていく可能性のあるテーマであり(Leitenberg, 1990)、乳児期についてもライフ・スパンで

の検討が可能な概念化をおこなっていく必要があると考えられる。本研究ではこうした点をふまえて、乳児の新奇な対人的相互作用場面での行動特徴に焦点を絞って縦断的な検討をおこなってみることにした。

見知らぬ他者への恐れ個人差をもたらす要因として、より生得的要因と考えられる子どもの気質的特徴と、対人的接触経験に関連する環境要因の2要因について Daniel と Plomin (1985) および Thompson と Lamb (1982) が検討をおこなっている。Daniel らの養子研究では、生みの母親と育ての母親の sociability の程度と、生後 12 ヶ月および 24 ヶ月時の子どもの見知らぬ他者への恐れとの相関をみている。生みの母親と関連がみられれば遺伝的要因の関与が考えられるし、育ての母親との相関が高ければ環境要因の寄与が大きくなる。これら2群に加え、統制群として通常の母子(遺伝的要因×環境要因)のデータを含めて比較をおこなっているが、相関係数はいずれもあまり大きくないものの、生後 24 ヶ月には3群とも母子間に有意な相関がみられた(生物学的母子間: $r = -.16, p < .05$; 養母子間: $r = -.22, p < .01$; 通常の母子間: $r = -.21, p < .01$)。

Thompson らは、乳児の示す気質的特徴および対人的接触経験(引越しや親の就労形態の変化ともなう対人環境の変化や母子分離経験、仲間関係など)と見知らぬ他者への恐れ個人差との関連について生後 12.5 ヶ月と 19.5 ヶ月の縦断データの分析をおこなっているが、ここでもどちらの要因とも関連がみられている。これらの結果から見知らぬ他者への恐れにみられる個人差には、遺伝的要因・環境要因の双方が関わっていることが示唆されたといえよう。

見知らぬ他者への恐れにみられる個人差の持続性については、上述の Thompson と Lamb(1982)の研究で、生後 2 年目(12.5 ヶ月と 19.5 ヶ月)を通じて安定傾向が認められている。また、見知らぬ他者の他に見知らぬ物や状況を含めて新奇なもの一般に対する回避—接近行動傾向を行動抑制性として概念化している Kagan ら(1988)の研究では、生後 21 ヶ月および 31 ヶ月時に測定された行動抑制傾向が 7 才半時点でのそれと関連すると報告されている。これらの研究から、見知らぬ他者への恐れにみられる個人差の持続性は、乳幼児期から児童期以降にも及ぶ可能性が考えられよう。

現在までの見知らぬ他者への恐れ個人差に関連する諸研究では(Thompson & Lamb, 1982; Kagan, 1988; Bronberg, et al., 1990; Daniel & Plomin, 1985), 生後 2 年目を起点にそれ以降の時期での検討がなされてきているが、個人差の起源をさらに早期に遡ることができるだろうか。本研究の第 1 の目的として、見知らぬ他者への恐れにみられる個人差の持続傾向について、生後 6 ヶ月・12 ヶ月・18 ヶ月の 3 時点での縦断的検討を試みる。

また、見知らぬ他者への恐れ個人差に関しては、これまで小サンプルでの研究が多かったこともあり明確な結果が得られていない。そこで、本研究の第 2 の目的として、比較的大きなサンプルでの分析を含めて見知らぬ他者への恐れに関する個人差について検討することにした。

方 法

(1) 対象者

1985 年 8 月より 1986 年 12 月までに川崎市立川崎病院産婦人科外来を受診した妊婦で、産前・産後の縦断研究(北村, 菅原他, 1987)に応諾した 1320 名のうち、出産後 6 ヶ月・12 ヶ月時に実施した質問紙調査および生後 18 ヶ月の来院による実験室観察が可能であった母子が対象となった。時期別の人数は、出産後 6 ヶ月が 817 名、出産後 12 ヶ月が 722 名で、6 ヶ月と 12 ヶ月の調査をともに受けたのは 551 名である。このうち 33 組の母子が出産後 18 ヶ月時の来院による実験室観察の対象者となった。対象者の属性を表 1 に示したが、各属性の若干の変動はみられるものの比較的安定している。また、出産後 18 ヶ月時の 33 組の母子の属性についても、母親の年齢・子どもの性別比率・出生順位・母親の学歴とも他の時期のサンプルと比較してそれほど大きな差はないものと考えられる。

(2) 見知らぬ他者への恐れ測定

①生後 6 ヶ月 乳児の日常生活での行動特徴を測定する質問紙である日本語版 revised infant temperament questionnaire (Carey & McDevitt, 1978; 佐藤他, 1983)を生後 6 ヶ月時に実施した。質問項目は、睡眠・排泄・食事・入浴・洗顔や爪切りなどの日常的ケア・訪問者や医者などへの対人場面・遊び場面などといった乳児の生活全般にわたる 95 項目についての対象児の行動様式を尋ねている。記入者は母親で、「(そのようなことは)ほとんどない(1点)」～「ほとんどいつも(そうである)(6点)」までの 6 段階で評定してもらった。回答に偏りがみられた項目を除外して因子分析をおこなった結果、第 1 因子として見知らぬ他者・場所に対する回避—接近行動傾向に関する項目が抽出された(菅原他, 1988)。この因子を構成する 8 項目の中で、見知らぬ他者への反応に関する 4 項目(表 2)を取りだし、項目 2. については得点を逆転させた上で項目評定値を加算した得点を生後 6 ヶ月時の指標として用いた。

②生後 12 ヶ月 初対面の女性に抱き上げられようとした時の子どもの反応に関する 10 項目の評定尺度(表 3)を作成し、質問紙化した。記入者である母親には、こうした状況での実際の子どもの様子を想起した上で回答するよう教示した。評定は、「(そのようなことは)ほとんどない(1点)」・「時々そうする(2点)」・「よくそうする(3点)」の 3 段階である。回答結果の主成分分析を

Table 1 対象者の属性

＜出産後6ヵ月：N=817＞				
子どもの性別	男児	51.0%	女児	49.0%
子どもの出生順位	第1子	46.0%	第2子以降	54.0%
母親の年齢 (初回登録時の年齢)	平均28.0歳(分布：17-40歳, SD=4.2歳)			
母親の学歴	中卒	高卒	短大卒	大卒以上
	7.8%	61.7%	20.7%	9.8%
＜出産後12ヵ月：N=722＞				
子どもの性別	男児	53.0%	女児	47.0%
子どもの出生順位	第1子	45.9%	第2子以降	54.1%
母親の年齢 (初回登録時の年齢)	平均28.0歳(分布：17-41歳, SD=4.1歳)			
母親の学歴	中卒	高卒	短大卒	大卒以上
	8.5%	60.5%	20.8%	10.3%
＜出産後18ヵ月：N=33＞				
子どもの性別	男児	61.0%	女児	39.0%
子どもの出生順位	第1子	55.0%	第2子以降	45.0%
母親の年齢 (初回登録時の年齢)	平均28.8歳(分布：22-35歳, SD=3.8歳)			
母親の学歴	中卒	高卒	短大卒	大卒以上
	6.0%	70.0%	24.0%	0.0%

行なったところ、一次元性が確認されたので(表3)、この10項目の評定加算値(評定値は各項目1~3点)を生後12ヵ月時の見知らぬ他者への恐れ指標とした。なお、項目2, 3, 10については得点を逆転させて加算した。

③生後18ヵ月 Thompson(1982)らが作成した stranger sociability scale を若干修正して、当病院の実験室で生後18ヵ月時に実施した。この評定尺度は、初対面の女性との相互作用場面(表4におけるエピソード1~6)での回避-接近行動傾向を測定するためのものである(評定項目については表4参照)。

ストレンジャーは女子大学院生で、全ケースについて同一人物が演じた。実験の様子はビデオ録画され、実験終了後にトレーニングをおこなった2名の評定者によって独立に評定された。項目1から項目6までは5段階評定、全体的印象についての項目7は9段階評定である。

2名の評定の一致率は83.1%であった。7項目の α 係数を求めたところ、 $\alpha = .84$ という値が得られ一次元性が確認された。この7項目の評定値を加算した得点を生後18ヵ月時の見知らぬ他者への恐れ指標とした。

結 果

(1) 見知らぬ他者への恐れ得点の分布

生後6ヵ月・12ヵ月・18ヵ月の各時期における見知らぬ他者への恐れ得点の分布状況を見ると、各時期とも全ての選択カテゴリーにわたって対象者が分散しており、本研究で使用した尺度の範囲内では分布の偏りは小さかった。例えば生後18ヵ月時のエピソード5.ストレンジャーに抱き上げられる場面は6つのエピソード中で乳児にとって最もストレスが強いと考えられるが、ニコニコと愛想よく自分から手を出して抱かれたがる乳児から、あまり

Table 2 生後6ヵ月時の見知らぬ他者への恐れ尺度(N=817, 6段階評定)

項 目	平 均 (S D)	因子分析(バリマックス 回転)時の負荷量
1. 初めての人に預けようとするといやがる。	2.8(1.7)	.71
2. 自分の家では知らない人がそばに来て最初から平気である。	2.5(1.5)	-.67
3. 知らない人に会った時は、15分間たっても様子をうかがったりこわがったりしている。	1.8(1.2)	.66
4. 知らない人に強く反応する。	3.4(1.6)	.50

4項目の α 係数 : $\alpha = .74$

Table 3 生後12ヵ月時の見知らぬ他者への恐れ尺度(N=722, 3段階評定)
—初対面の女性が抱き上げようとした場面での反応—

項目	平均 (S D)	主成分分析時の負荷量
1. 緊張した表情になり、相手をじっと見つめる。	2.4(0.6)	.59
2. 自分から相手に抱かれようとする。	1.6(0.7)	-.68
3. にこにこしている。	1.9(0.7)	-.63
4. お母さんの方に戻ろうとする。	2.4(0.7)	.80
5. 助けを求めるようにお母さんの顔を見る。	2.3(0.7)	.82
6. 相手から逃げようとする。	1.9(0.7)	.84
7. お母さんにしがみつく。	2.0(0.8)	.84
8. 相手から顔をそむける。	1.8(0.7)	.73
9. ぐずる・泣く	1.7(0.8)	.74
10. 抱かれても平気な顔をしている。	1.8(0.7)	-.79
説明率	60.6%	

Table 4 生後18ヵ月時の見知らぬ他者への恐れ尺度(N=33)
—実験室における初対面の女性との相互作用場面での反応—

エピソード	評 定	平均(S D)
1. ストレンジャーへの最初の反応	1. 微笑する～5. 泣く・混乱する	2.6(0.8)
2. 母親の膝上でストレンジャーから玩具を与えられた時の最初の反応	1. ためらいなく受け取る～5. 泣く・母親の方を向く	2.0(1.1)
3. 母親の膝上でのストレンジャーとの玩具のやりとり開始への反応	1. 活発に参加する～5. 泣く	2.9(1.2)
4. 母親から離され床上でストレンジャーとの玩具のやりとり開始への反応	1. 活発に参加する～5. 泣く・母親の方を向く	2.9(1.2)
5. ストレンジャーが抱き上げようとした時の反応	1. 積極的に受容する～5. ただちに泣く	3.2(1.4)
6. ストレンジャーが去ることへの反応	1. 手を振る・追う～5. 母親に抱きつく	2.9(1.4)
* 見知らぬ他者への恐れについての全体的印象(9段階評定)	1. 非常に親しみがあり積極的～9. 全く親しみがなく恐れている	5.0(2.3)

全体的印象を含めた7項目の α 係数:

$\alpha = .84$

の緊張や恐怖でしばらく硬直したあと大泣きする乳児まで広い範囲での反応の違いが観察された。

(2) 見知らぬ他者への恐れ得点の縦断的関連

生後18ヵ月時の見知らぬ他者への恐れ得点と、生後6ヵ月および生後12ヵ月時の見知らぬ他者への恐れ得点の相関係数を求めたところ、生後6ヵ月との間に $r = .57(p < .01, N = 33)$ 、生後12ヵ月との間に $r = .60(p < .01, N = 33)$ とそれぞれ有意な正の相関が見られた。また、生後6ヵ月時の得点と生後12ヵ月時の得点との間には $r = .27(p < .01, N = 551)$ の相関が得られた。

(3) 見知らぬ他者への恐れに関する性差

次に、各時期での性差を検討するために、男女児間の各時期ごとの平均値の差についてt-検定をおこなった(表5)。いずれの時期においても、男児に比較して女児の方が見知らぬ他者への恐れ得点が有意に高いことが示された。

Table 5 新奇な対人場面での恐れ性の性差(平均値の差のt-検定)

	「男児」	「女児」	t-値
	平均(S D)	平均(S D)	
生後6ヵ月	9.3(3.9) (N=405)	12.0(4.8) (N=389)	7.89 **
生後12ヵ月	20.5(5.6) (N=365)	21.9(5.4) (N=357)	2.93**
生後18ヵ月	20.4(5.9) (N=20)	26.2(6.7) (N=13)	2.44 *

* : $p < .05$, ** : $p < .01$

注. 数値が高いほど恐れ程度が大きい。各時期の得点の満点は、生後6ヵ月=24点、生後12ヵ月=30点、生後18ヵ月=39点と異なる。

考 察

乳児期における見知らぬ他者への恐れについて生後6ヵ月・12ヵ月・18ヵ月で短期縦断的に測定し検討をおこなった。各時期で用いた尺度の得点にはいずれも広い範囲での分布が見られ、乳児の示す見知らぬ他者への恐れにはやはりかなりの個人差があることが明らかになった。見知らぬ他者への恐れを開始時期や、発達にともなう恐れの実態について今後明らかにしていく必要があると考えられる。

3つの時期の得点間の相関を検討したところ、比較的安定した傾向が示された。これは、従来の縦断研究で報告されているよりもさらに早期の乳児期前半に、見知らぬ他者との相互作用場面での行動傾向の起源を遡ることが可能であることを示唆しているといえよう。

「8ヵ月不安」といわれるように、一般に乳児の“人見知り”は生後1年目の後半に見られる一過性の発達の現象と捉えられてきている。しかし本研究の結果では、おとなの目にはまだ典型的な“人見知り”とは映らないかもしれない生後6ヵ月頃の対人不安的行動傾向と、多くの母親がもはや“人見知り”が終息したと考えているであろう生後18ヵ月での対人不安的行動傾向との間に関連が見られた。したがって、個人差傾向が持続すると同時に、対人不安的行動そのものが乳児期前半にはすでに出現しており、子どもの発達に伴ってその発現形態が変化していくのではないかと推測される。すなわち、生後6ヵ月頃には見知らぬ他者に対して凝視したり微笑が消えたりといったような恐れの実現形態だったが、生後12ヵ月頃までにはストレンジャーに抱かれると火がついたように泣きだしたり身をよじったりといういわゆる典型的な“人見知り”行動となって表現される。そして、ほとんどの子どもの発話や歩行がでそう生後18ヵ月頃には、もはやそれほど顕著に見られなくなっているが、本研究で用いたような新奇な実験場面でストレンジャーとのコミュニケーションを強いられるような状況では対人不安的な回避行動が発現する、というように、子どもの認知的・運動的・情緒的発達に応じて見知らぬ他者への恐れが表現される行動自体が変化し、また行動発現に必要なストレスの程度や状況も異なってくるのではないだろうか。生後6ヵ月以前でのさらに早期での検討を含めて、乳児期から幼児期・児童期・青年期といった広い年齢層を対象とした見知らぬ他者への恐れの実現行動の実態を詳細に把握すること、各発達段階でそうした行動を引き起こすのはどのような状況要因か、またそうした恐れへの対処行動がどのように発達していくのかなどの問題を検討していくことが今後の課題であると思われる。とくに状況要因に関しては、見知らぬ他者の持つ属

性(性別・年齢・容貌の特徴など)とともにどこでその他者と相互作用するのかという場所の要因が大きな問題となる。本研究では、生後18ヵ月時点では単一の実験場面で測定しているが、生後6ヵ月時点および生後12ヵ月については乳児にとって見知らぬ場所なのかあるいは自宅のように馴染み深い場所なのか特定されていない。この点については、初めて訪れる大学の実験室のような全く新奇な場所・スーパーマーケットや公園のようなだいたいの知識は持っている場所・自宅の部屋などよく知っている場所といった場所の要因を含めて検討する必要がある。

また本研究では、見知らぬ他者への恐れに関する行動傾向が乳児期の3時点で有意な相関を持つことが明らかになったが、その相関関係は中程度の強さであった。したがって、3つの時期間で行動傾向が変動した乳児たちもかなり存在していたといえる。3つの時期を通して一定して恐れ傾向が強い(あるいは弱い)群、最初は恐れが強かったが次の時点では弱まった群、また加齢とともに恐れが強まる群など多様な発達のコースが考えられる。このような個々の対象者の発達の個人差について個性把握的(nomographic)な視点(Allport, 1937)から検討することは、見知らぬ他者への恐れの実現傾向の変化や安定化のメカニズムを解明していく上で必須のものであろう。変化、安定化に関する諸要因の特定についての研究と合わせて、こうした視点でのより詳細な研究が今後求められると考えられる。

本研究の2つめの目的として、見知らぬ他者への恐れに関する性差を検討した。その結果、生後6ヵ月・12ヵ月・18ヵ月で一貫した男女差が見られ、女兒の方が見知らぬ他者との相互作用場面での回避行動傾向がより強いことが示された。乳児期前半より性差が見られる行動特性が存在する可能性を示唆する点で、この知見は対人行動の発達や性差の研究にとって興味深いものと考えられる。しかし、乳児期における対人不安的行動に関する研究の概観をおこなっているThompson(1990)が指摘しているように、従来の諸研究からは性差に関する明確な結論はまだ得られていない。本研究で生後6ヵ月時に用いたrevised infant temperament questionnaireを用いたCarey(1978)らの研究ではApproach/Withdrawal(新奇な人・物・場所への接近-回避傾向)で女兒の方が回避傾向がより強いと報告されている。また、同じ質問紙を用いて2,443名という大きなサンプルでの検討をおこなっているSansouら(1985)の研究でも、Approach/Withdrawalで女兒の方が回避傾向が強いという同様な結果が得られている。しかし、Thompsonら(1982)が43名の対象児にstranger sociability scaleを実施した研究では、生後12.5ヵ月には有意な差が見られなかったが、19.5ヵ月時点では男児の方が回避傾向が強

いという本研究とは反対の結果が得られている。さらに年長の生後22ヵ月児を対象にしたLewisら(1989)の研究では、静かになってストレンジャーを凝視するなどの警戒反応はより男児に強く、はにかみ笑いや視線の回避などの羞恥反応は女児の方がより多くみられたと報告している。こうした性差がなぜもたらされるかについては、比較行動学的あるいは生物学的観点からの考察に加え、たとえば“女性のはにかみや引込み思案は男性のそれより社会的に許容されやすい”といった性役割観にもとづく大人たちの養育行動など子どもの社会化に深く関わる社会・文化的諸要因の影響が考えられる。子どもの発達段階や相互作用がおこなわれる状況の諸要因、養育環境の文化差の問題などとの関連から今後さらに検討されるべき課題であり、本サンプルについても追跡調査をおこなって検討していく予定である。

文 献

- Allport, G. W. (1937). *Personality : A psychological interpretation*. New York : Holt.
- Bronberg, A., Lamb, M. E., & Hwang, P. (1990). Inhibition : Its stability and correlates in sixteen - to forty - month - old children. *Child Development*, **61**, 1153 - 1163.
- Carey, W. B., & McDevitt, S. C. (1978). Revision of infant temperament questionnaire. *Pediatrics*, **61**, 735 - 739.
- Daniel, D., & Plomin, R. (1985). Origins of individual differences in infant shyness. *Developmental Psychology*, **21**, 118 - 121.
- Decarie, T. G. (1974). *The infant's reaction to strangers*. International University Press : New York.
- Fullward, W., McDevitt, S. C., & Carey, R. B. (1984). Assessing temperame - nt in one - to three - year - old children. *Journal of Pediatric Psychology*, **9**, 205 - 217.
- Kagan, J. (1988). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, **44**, 668 - 674.
- Kagan, J., & Reznick, J. S. (1986). Temperamental inhibition in early childhood. In Plonmin, R., & Dunn, J. (eds.) *The study of temperam - ent : Changes, continuities and challenges*. LEA : London.
- 北村俊則・島 悟・菅原ますみ・青木まり. (1987). 妊娠・出産に伴う精神障害の疫学的研究—妊娠初期の感情障害の罹患率とその発病危険因子— *社会精神医学*, **10**, 255 - 263.
- Leary, M. R. (1983). *Understanding social anxiety*. SAGE.
- Leitenberg, H. (1990). *Social and evaluation anxiety*. LEA : London
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self Development and selfconscious emotions. *Child Development*, **60**, 146 - 156.
- McCroskey J. C. (1970). Measures of communication - bound anxiety. *Speech Monographs*, **37**, 269 - 277.
- McCroskey, J. C. (1976). *Alternative measures of communication apprehension*. Unpublished manuscript, West Virsinia University.
- Rheingold, H., & Eckerman, C. (1973). Fear of stranger : A critical examination. In Rees, H. (ed.) *Advancies in child development and behavior vol. 8*. Academic Press : New York.
- Rothbert, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, **52**, 569 - 578.
- Sanson, A. V., Prior, M., & Oberklaid F. (1985). Normative data on temperament in Australian infants. *Australian Journal of Psychology*, **37**, 2, 185 - 195.
- Sanson, A. V., Prior, M., Garino, E., Oberklaid, F., & Sewell, J. (1987). The structure of infant temperament : Factor analisys of the revised infant temperament questionnaire. *Infant Behavior and Development*, **10**, 97 - 104.
- 佐藤俊昭・古田倭文男・北村晴朗. (1983). 赤ちゃんの行動調査—4～8ヵ月用—。私信による
- Scarr, S., & Salapatek, P. (1970). Patterns of fear development during infancy. *Merrill - Palmer Quarterly*, **66**, 53 - 90.
- Shaffer, H. (1966). The onset of fear of stranger and its congruity hypothesys. *Journal of Psychology and Psychiatry*, **7**, 95 - 106.
- Stevenson, M., & Lamb, M. (1979). Effects of infant sociability and the caretaking environment on infant cognitive performance. *Child Development*, **50**, 340 - 349.
- 菅原ますみ・青木まり・北村俊則・島 悟. (1988). 乳児期における気質的特徴の構造—日本語版 revised infant temperament questionnaire の検討— *湘北短期大学紀要*, **9**, 157 - 163.
- Thomas, A., & Chess, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York University Press : New York.

- Thomas, A., & Chess, S. (1986). The New York longitudinal study : From infancy to early adult life. In Plomin, R., & Dunn, J. (eds.) *The study of temperament : Changes, continuities and challenges*. LEA : London.
- Thompson, R., & Lamb, M. (1982). Stranger sociability and its relationships to temperament and social experience during the second year. *Infant Behavior and Development*, 5, 277 - 287.
- Thompson, R., & Limber S. "Social anxiety" in infancy : Stranger and separation reactions. (1990). In Leitenberg, (ed.) *Social and evaluation anxiety*. LEA : London.

付記：調査の全般にわたり多大の援助をいただきました川崎市立川崎病院産婦人科の坂倉啓一先生他の皆様、および研究の実施にあたりご協力下さいましたソニー株式会社・和泉文子さん、お茶の水女子大学・加藤知佳子さん、日本女子大学・渡辺さちやさん、東京都立大学・古川真弓さんに感謝いたします。

Sugawara, Masami (North Shore College) : Satou, Tatsuya (Tokyo Metropolitan University) : Shima, Satoru (Tokyo Keizai University) : Toda, A. Mari (Hokkaido University of Education) : Kitamura, Toshinori (National Institute of Mental Health). *Fear of strangers in infancy : A Logitudinal study of 6-, 12- and 18- month - olds*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1992, Vol. 3, No. 2, 65 - 72.

Abstract

Infant's fear of strangers was examined longitudinally between ages six and eighteen months. At 6 months (N = 817) and 12 months (N = 722), fear of strangers was assessed by mothers using a questionnaire concerning infant's reactions to strangers. At 18 months, a subsample of 33 infants were observed using a experimental procedure based on the work of Thompson and Lamb (1982). There were significant positive correlations between fear longitudinal study of strangers scores at 18 months and maternal reports at 6 and 12 months. This result suggests that individual differences in fear of strangers are relatively stable between 6 and 18 months. There were gender differences in fear of strangers at all three periods : as females tended to be more fearful than males.

[Key Words] Fear of Strangers, Infancy, Individual Differences, lngitudinal Study.

1991. 8. 19 受稿, 1992. 9. 4 受理

3つ組課題における概念的体制化の発達の研究 — 体制化に及ぼす課題のタイプとラベリングの効果 —

杉村 智子
(広島大学)

年長児, 3年生, 成人に対して, 3タイプの3つ組課題を3つの条件下で実施した。等位概念課題は, 標本刺激と分類学的選択刺激の間に等位概念名が存在し(例えばリンゴとブドウであれば, 果物という等位概念名が存在する), 上位概念課題は標本刺激と分類学的選択刺激の間に上位概念名が存在する(例えばリンゴとニンジンであれば食べ物という上位概念名が存在する)。また, 機能一連関概念課題では標本刺激と分類学的選択刺激の間に概念名は存在しないが, 共通の機能をもつという関係にある(例えば手と足は両方とも体の一部である)。条件については次のようである。概念名・関連語条件では標本刺激に対して標本刺激と分類学的選択刺激の概念名または関連語(例えば, “果物”, “体の一部”)が教示される。事例名条件では標本刺激に対して事例名(例えば, “リンゴ”, “足”)が教示される。ラベルなし条件では, 教示の際にラベリングは行なわれない。主な結果は次の通りである: (1) 年長児と3年生では, 成人よりも事例名によるラベリングが分類学的反応を促進した, (2) 3年生と成人では, 年長児よりも, 上位概念課題と機能一連関概念課題において, 概念名・関連語によるラベリングが分類学的反応を促進した。以上の結果から, 主に, 分類学的体制化における概念名の利用という点で発達差が考察された。

【キー・ワード】概念的体制化, ラベリング, 概念発達。

目 的

概念的体制化の代表的なものとして, 分類学的(taxonomic)関係に基づく体制化と主題的(thematic)関係に基づく体制化がよく知られている。分類学的関係とは, 例えばイヌとネコは“動物”, 手袋とマフラーは“衣類”というように, 対象ないし事例が概念によって結び付いている場合である。主題的關係とは, 例えばイヌと犬小屋のように, 対象ないし事例が同時に存在したり空間的に接近した関係にある場合, また手袋と手のように, “手に手袋をはめる”という機能的な結びつきがある場合をいう。

分類学的体制化と主題的体制化のどちらが優勢であるかを判定するために, 3つ組課題がしばしば用いられている。3つ組課題は, 1つの標本刺激(例:イヌ)と2つの選択刺激(例:ネコ, 犬小屋)からなっている課題である。2つの選択刺激のうち一方は分類学的選択刺激(ネコ), もう一方は主題的選択刺激(犬小屋)であり, 標本刺激と同じ仲間であるものを2つの選択刺激から選択させる。そして, 分類学的選択刺激を選ぶと分類学的体制化が優勢であり, 主題的選択刺激を選ぶと主題的体制化が優勢であると判定する。

この3つ組課題という方法により, 分類学的体制化と主題的体制化に言及したものではないが, 概念的体制化について発達の検討したものにKagan, Moss & Sigel (1963)がある。彼らは, 人が時計をはめるという関係に注目して人と時計を選択するような関係の体制化から, 数

字が書かれているということに注目して時計と定規を選択するような分析的体制化への発達の変化を見出している。また, 分類学的体制化と主題的体制化に焦点をあてた従来の研究においては, 年齢とともに主題的体制化から分類学的体制化に変化するという発達の移行が見出されており(Denney & Ziobrowski, 1972; Denney, 1974; Tenney, 1975; Smiley & Brown, 1979), 幼児が主題的体制化を行いやすいことは, 幼児の偏好性(preference)によるものと説明された。しかし, この偏好性という概念は現象を述べているだけであり, 何故そのような現象が生じるのかということは検討されていない。

最近の研究は, 概念的体制化に影響を与える2つの変数を示唆している。1つは課題であり, もう1つは言語ラベリングである。この2つの変数を組織的に変化させ, 概念的体制化に及ぼす影響を吟味することにより, 幼児と成人の認知過程における相違が明らかになると考えられる。

Scott, Greenfield & Urbano (1985)とGreenfield & Scott (1986)は, 従来の研究とは異なって, 成人であっても主題的体制化を行いやすいことを見出した。先行研究との結果の違いについては, 異なった3つ組課題を用いたことによると考え, 単に偏好性によって説明するよりも, 概念的体制化に影響を与える課題の効果について詳細な検討を行う必要があると主張した。3つ組課題においては一般的に, 標本刺激が分類学的選択刺激と強い関係にあれば, 分類学的体制化が行われやすく, 標本刺激が主題的選択刺激と強い関係にあれば, 主題的体制化が

行われやすいのは当然であろう。例えば、Bauer & Mandler (1989) の、ハブラシ (標本刺激) - 別のハブラシ (分類学的選択刺激) - 歯磨き粉のチューブ (主題的選択刺激) のように分類学的関係の方が強い課題では、2才児であっても分類学的体制化を行う。このような両者の関係の強さを考慮すると様々なタイプの3つ組課題ができるが、筆者の知る限りでは、課題のタイプを変数とした3つ組課題の研究はみあたらない。そこで本研究では、両者の関係の強さを査定する為の予備調査の結果に基づいて3種類の課題を構成し、課題のタイプの差異がどのように概念的体制化に影響するかを検討する。

次に、言語ラベリングの効果については、Markman & Hutchinson (1984) が、3つ組課題の標本刺激にラベリングを行うことにより分類学的体制化が増加することを見出している。彼女らはこの結果に基づいて、“物に名前をつけることによって、主題的關係から分類学的関係に注意を向けるようになる”という現象は、子どもが生得的に持っている事物カテゴリー制約 (taxonomic constraint), すなわち、“語は類似した事物のカテゴリー名である”という仮説によるものであり、それが概念・言語獲得の助けになるという制約説 (Markman & Hutchinson, 1984; Markman, 1987, 1990, Waxman & Gelman, 1986) を主張した。しかし、ラベリングを行っても分類学的体制化が増加しないという結果も報告されている (Bauer & Mandler, 1989)。従って、3つ組課題において標本刺激に対するラベリングが本当に分類学的体制化を促進するのかどうかを再検討するとともに、ラベリングが体制化における認知過程にどのような影響を及ぼすかを詳細に検討する必要がある。Markman & Hutchinson (1984) の研究では、無意味綴のラベリングよりも標本刺激名のラベリングの方が促進効果が大きい傾向が見られるので、ラベリングの条件によって体制化に及ぼす影響が異なることが示唆される。そこで本研究では、3つのラベリング条件を設定し、概念的体制化に及ぼす影響を明らかにする。

また本研究では、幼児、小学3年生、成人という3つの年齢段階を設ける。従来の研究では、Nelson (1977) のS・P転換 (syntagmatic - paradigmatic shift) に代表されるような基本的な概念的体制化の移行は7歳頃に起こり (Smiley & Brown, 1979), 8歳になると概念的思考の習慣が確立する (園原・宇地井, 1957) とされている。従って、体制化の移行前、移行後に位置する幼児と3年生を対象に両者の認知過程の違いを比較するとともに、成人との比較も併せて行う。

本研究の目的は、課題のタイプとラベリング条件が分類学的体制化と主題的体制化に及ぼす効果を検討することによって、幼児、3年生、成人の概念的体制化における認知過程がどのように異なるかを明らかにすることで

ある。

方 法

被験者

大阪市内の幼稚園に通う幼稚園年長児112名 (5; 6 ~ 6; 6, M = 6; 1), 大阪市内の小学校に通う小学校3年生159名 (8; 7 ~ 9; 7, M = 9; 0), 大学生120名 (19歳 ~ 23歳) が本研究の被験者として用いられた。それぞれの年齢群の被験者をラベルなし条件, 事例名条件, 概念名・関連語条件の3群にランダムに分けた。

実験計画

年齢 (幼児・3年生・成人) × ラベリング条件 (なし, 事例名, 概念名・関連語) × 課題 (等位概念, 上位概念, 機能-連関概念) の要因計画で、課題は被験者内要因である。

課題

図1に例示したような3つ組課題において、標本刺激と分類学的選択刺激及び主題的選択刺激の関係の強さを測定し、課題の性質や特徴を数量化できるような基準を作成するため、次の予備調査を行った。まず、標本刺激と選択刺激の関係の強さについて言及する次の7つの評定項目を作成した。①どの程度外見が似ていますか、②どの程度空間的に接近していますか、③両方に共通する上位概念をどの程度思いつきやすいですか、④どの程度一方が他方を必要とするような関係にありますか、⑤どの程度機能が似ていますか、⑥何らかの連想でどの程度結び付きやすいですか、⑦どの程度1つのカテゴリーに入りやすいと思いますか。

次に、心理学専攻の学生30名 (18歳 ~ 31歳) を被験者として、70個の3つ組課題に対して5段階評定を行わせ、標本刺激と分類学的関係刺激の評定値、標本刺激と主題的関係刺激の評定値について、それぞれ主因子法による因子分析 (主因子解を求めた後 varimax 回転) を行った。表1に分析の結果を示す。まず標本刺激と分類学的関係刺激の評定値については、第1因子として項目①, ③, ⑤, ⑥, ⑦に高く負荷する因子、第2因子として、項目

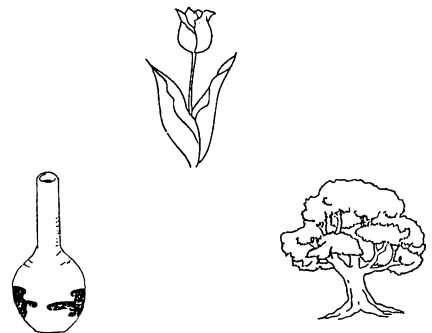


Figure 1 3つ組課題の一例

Table 1 分類学的関係及び主題的關係の評定値についての因子分析結果

	分類学的関係		主題的關係		
	I	II	I	II	III
項目1 外見が似ている	.603	.003	-.066	.100	.855
項目7 同じカテゴリー	.806	.180	.853	.052	.105
項目5 機能の類似	.780	.000	.365	-.063	.727
項目3 共通する上位概念	.739	.159	.826	.015	.147
項目2 空間的な接近	.253	.764	.018	.838	.033
項目4 相互に必要とする	.125	.829	.031	.839	.073
項目6 連想で結びつく	.565	.522	.532	.527	-.185
寄与率	41.42	18.24	31.63	21.60	16.31

②, ④, ⑥に高く負荷する因子が抽出された。また、標本刺激と主題的關係刺激の評定値については、第1因子として項目③, ⑤, ⑥, ⑦, 第2因子として項目②, ④, ⑥に高く負荷する因子が抽出された。これらの結果から、両方の分析で共通な第1因子(項目③, ⑤, ⑦)を基準にして標本刺激と分類学的選択刺激の關係の強さの指標となる分類学的得点を、第2因子(項目②, ④)を基準にして標本刺激と主題的選擇刺激の關係の強さの指標となる主題的得点を算出した。なお、項目⑥は、第1因子と第2因子の両方に出ているので、どちらかの特徴を表すものではないと考えて得点化には用いなかった。分類学的關係刺激については項目③, ⑤, ⑦の平均値から項目②, ④の平均値をひいたものを分類学的得点、主題的關係刺激については項目②, ④の平均値から項目③, ⑤, ⑦の平均値をひいたものを主題的得点とした。70個の3つ組課題の中から、分類学的得点と主題的得点の大小關係及び標本刺激と分類学的關係刺激の間に共通した概念名が存在するかどうかを基準にして、表2に示す15個の3つ組課題を選んだ。

Table 2 3つ組課題で用いた刺激

	標本刺激	分類学的 選択刺激	(分類学 的得点)	主題的 選択刺激	(主題的 得点)	概念名 又は関連語
等位概念 課題	キンギョ	熱帯魚	(1.95)	あみ	(1.95)	さかな
	リング	ブドウ	(2.20)	ナイフ	(2.17)	くだもの
	チューリップ	タンポポ	(2.06)	かびん	(2.03)	花
	タクシー	バス	(2.21)	運転手	(2.41)	車
	運動くつ	ながくつ	(2.08)	足	(2.20)	くつ
上位概念 課題	キンギョ	スズメ	(1.13)	あみ	(1.88)	生き物
	リング	ニンジン	(1.85)	ナイフ	(2.40)	食べ物
	チューリップ	木	(1.47)	かびん	(1.97)	植物
	タクシー	ヨット	(2.20)	運転手	(2.41)	乗り物
	運動くつ	げた	(0.84)	足	(2.42)	はきもの
機能一 連関	フライパン	やかん	(1.43)	目玉焼	(2.61)	台所で使うもの
	足	手	(0.84)	くつした	(2.42)	体の一部
概念課題	じょうろ	コップ	(1.21)	花	(2.13)	水を入れるもの
	シャツ	ぼうし	(1.56)	ハンガー	(2.26)	身につけるもの
	目	口	(0.15)	めがね	(1.18)	顔の一部

なお、本研究では成人の予備調査に基づいて作成した刺激を小学生、幼児に対しても用いるが、本来は小学生、幼児に対しても予備調査を行うべきである。しかし、本研究のように分類学的關係や主題的關係を問うような質問項目は、小学生や幼児では理解し難く、評定することも困難である。また本研究では、一律の基準を設けて作成した刺激により発達差を検討することが目的であるので、成人の予備調査のみに基づいて刺激を作成した。

①等位概念課題[例：リング(標本刺激)－ブドウ(分類学的選択刺激)－ナイフ(主題的選擇刺激)]：分類学的得点と主題的得点がともに高くほぼ等しい、すなわち、標本刺激と分類学的及び主題的選擇刺激の關係が強く、両者の關係の強さがほぼ等しい課題。この課題には、標本刺激と分類学的選択刺激に共通の等位概念名が存在する。

②上位概念課題[例：リング(標本刺激)－ニンジン(分類学的選択刺激)－ナイフ(主題的選擇刺激)]：分類学的得点が低く主題的得点が高い、すなわち、標本刺激と分類学的選擇刺激の關係が弱く、標本刺激と主題的選擇刺激が①と同じ事例で構成されている課題。この課題には、標本刺激と分類学的選擇刺激に共通の上位概念名が存在する。

③機能一連関概念課題[例：足(標本刺激)－手(分類学的選擇刺激)－くつした(主題的選擇刺激)]：分類学的得点が低く主題的得点が高いが、標本刺激と分類学的選擇刺激の間に②のような明確な概念名が存在しない課題。しかし、2つの刺激は同一の機能や特性を持つ。

成人用刺激と小学生用刺激は、15課題それぞれについて、図1のような線画をA4の用紙6ページに渡って印刷したものである。各ページには3個の3つ組課題が印刷されており、課題の絵の右側に選択理由を書くスペースが設けられている。事例名条件の質問紙には標本刺激の絵の上に事例名が書かれており、概念名・関連語条件の質問紙には、標本刺激の絵の上に表2に示されている概念名又は関連語が書かれている。

各課題について、次の3つのラベリング条件が設けられた。

①ラベルなし条件：2つの選擇刺激の中から標本刺激と同じ仲間と思うものを1つ選擇させる。

②事例名条件：幼児の場合には、実験者が各標本刺激の絵の名前を言ってから仲間と思うものを選択させる。例えば、標本刺激がリングの場合には、「これはリングです。この仲間は下の2つのうちどちらかな」と教示してから選擇させる。3年生と成人の場合は、質問紙の標本刺激の絵の上に「リング」と書かれている。

③概念名・関連語条件：幼児においては実験者が、等位概念課題と上位概念課題の場合には概念名、機能一連関概念課題の場合には関連語(表2参照)を言ってから

選択させる。成人と3年生の場合には、標本刺激の絵の上に概念名又は関連語が書かれている。これらは、等位概念課題では標本事例と分類学的事例に共通する等位概念名（例えばさかな、くだもの）であり、上位概念課題では2つの事例に共通する上位概念名（例えば生き物、食べ物）である。例えば、標本刺激がリンゴの場合、幼児の等位概念課題では「これはくだものですよ」と言い、上位概念課題では「これは食べ物ですよ」と言う。成人と3年生では、標本刺激の上に「くだもの」又は「食べ物」と書いてある。機能-連関概念課題では標本事例と分類学的事例に共通する概念名は存在しないが、機能が共通している。例えば、フライパンとやかんは「台所で使うもの」であり、手と足は「体の一部」である。従って、この課題では、概念名ではなくて機能に関する情報である関連語（表2参照）を与える。例えば標本刺激がフライパンの場合、幼児では「これは台所で使うものですよ」と言い、成人と3年生は標本刺激の上に「台所で使うもの」と書いてある。

15個の課題の提示順番を変えた質問紙を2通り作成した。質問紙は、約縦6cm、横8cmの大きさの3つ組課題が3組印刷され反応理由を書くスペースが設けられているA4の用紙5枚と、教示が印刷された表紙1枚から構成されている。幼稚園児用刺激は、15個の課題のそれぞれについて、図1のような線画をB5の用紙に貼り付け、それをプラスチックケースに入れたものである。線画のそれぞれの大きさは約8cm方であり、それらが標本刺激を頂点とした3角形になるように配置されている。

手続き

成人と3年生については集団実験で行った。質問紙の表紙の例を示しながら、「上にある絵と‘仲間である’と思われる絵を、下にある絵のどちらかから1つ選んでま

るをつけて下さい。そして、何故それを選んだのか理由も書いて下さい」という教示を与えた。所要時間は成人は約5分、3年生は約15分であった。

幼稚園児については個別実験で行った。実験者と被験児が机をはさんで向い合って座り、実験に入る前にラポールを形成してから、練習用の3つ組課題を用いて次の教示を与えた。「○○ちゃん、これからお姉ちゃんといっしょにゲームをしましょう。‘仲間あてゲーム’というゲームです。」「(標本刺激を指さして)上に1つ絵がかいてあります。(2つの選択刺激を指さして)下に2つの絵がかいてあります。上の絵の‘なかま’と思う絵を、下の2つの絵のどちらかから選んで、その絵を指でさしてね。」教示に続いて、3つのラベリング条件のいずれかで15個の3つ組課題を被験者ペースで実施した。事例名ラベリングでは、それぞれの標本刺激の名前を実験者が言ってから選択させた。概念名・関連語ラベリングでは、それぞれの標本刺激の概念名あるいは関連語を実験者が言ってから選択させた。被験者がどちらかの刺激を選んだあとで、「どうしてこっちだと思ったの」と選択理由を尋ねた。所用時間は約10分であった。

結果

選択反応

分類学的反応に1点を与え分類学的スコアとした。各課題の満点は5点であり、この分類学的スコアが高いほど分類学的反応が多い。図2は、幼児、3年生、成人について、条件別、課題別の平均点を示したものである。年齢(幼児、3年生、成人)×条件(ラベルなし、事例名、概念名・関連語)×課題(等位概念、上位概念、機能-連関概念)の分散分析を行ったところ、年齢の主効果($F = 45.82, df = 2 / 381, p < .01$)、条件の主効果($F = 21.27, df = 2 / 381, p < .01$)、課題の主効果($F = 196.08,$

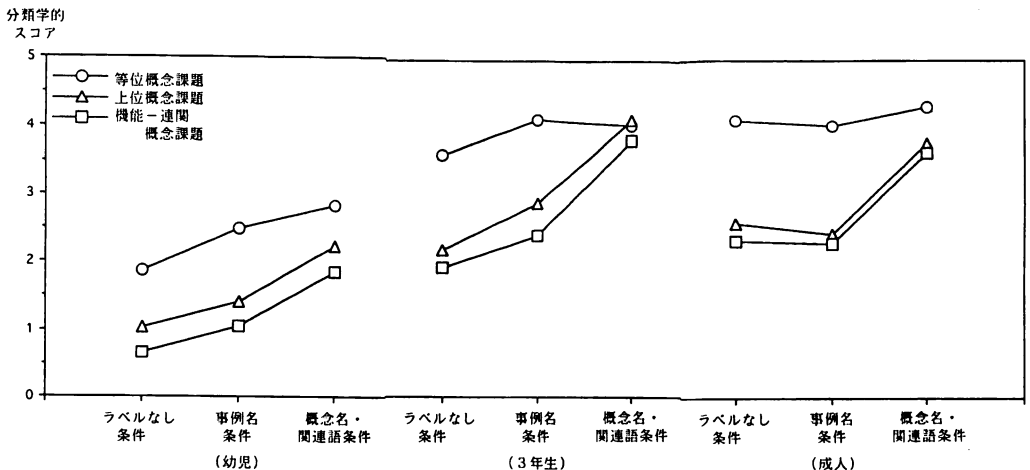


Figure 2 条件別、課題別の分類学的スコアの平均点

$df = 2 / 762, p < .01$), 及び, 条件×課題の交互作用 ($F = 14.99, df = 4 / 762, p < .01$), 条件×課題×年齢の交互作用 ($F = 1.90, df = 8 / 762, p < .05$) が有意であった。

下位検定の結果, 年齢に関しては, 幼児よりも成人 ($p < .01$) と3年生 ($p < .01$) が有意に分類学的反応が多く, 成人と3年生の間には有意差がなかった。条件に関しては, ラベルなし条件よりも事例名条件の方が分類学的反応が多い傾向にあり ($p < .10$), 事例名条件よりも概念名・関連語条件が有意に分類学的反応が多かった ($p < .01$)。課題のタイプに関しては機能-連関概念課題よりも上位概念課題の方が ($p < .01$), 上位概念課題よりも等位概念課題の方が ($p < .01$) 分類学的反応が有意に多かった。

年齢ごとに条件差を見ると, 幼児ではラベルなし条件よりも事例名条件の方が ($p < .10$), 事例名条件よりも概念名・関連語条件の方が ($p < .10$) 分類学的反応が多い傾向にあった。3年生でも同様に, ラベルなし条件よりも事例名条件の方が分類学的反応が多い傾向にあり ($p < .10$), 事例名条件よりも概念名・関連語条件の方が有意に分類学的反応が多かった ($p < .01$)。成人ではラベルなし条件と事例名条件の間に有意な差がなく, 概念名・関連語条件だけが有意に分類学的反応が多かった (ラベルなし条件: $p < .01$, 事例名条件: $p < .01$)。年齢ごとに課題差を見ると, 幼児と3年生では機能-連関概念課題よりも上位概念課題の方が (幼児: $p < .01$, 3年生: $p < .01$), 上位概念課題よりも等位概念課題の方が (幼児: $p < .01$, 3年生: $p < .01$), 分類学的反応が有意に多かった。成人では機能-連関概念課題よりも上位概念課題で分類学的反応が多い傾向があり ($p < .10$), 上位概念課題よりも等位概念課題で有意に多かった ($p < .01$)。

言語反応

2人の評定者によって分類学的反応の理由は, 概念名 (例: くだものだから, 食べ物だから), 特徴の類似 (食べられるから), 知覚類似 (似ているから, 葉のところと同じ), 絵の名前 (絵そのものの名前に言及, 例: りんごとぶどうだから), 仲間 (仲間だから, 同じだから), 主題的關係の否定 (りんごとナイフは仲間ではないから), その他, 無回答の8種類, 主題的反應の理由は, 補完関係 (ナイフでりんごをきるから), 絵の名前, 分類学的關係の否定 (りんごとぶどうは切れないから), 関係・必要 (関係があるから, 必要だから), その他, 無回答の6種類に分類された。評定者の一致率は92%であった。主題的反應の理由は全反応を分析対象としたが, 機能-連関概念課題における分類学的反應の理由については, 概念名が明確でないので分析から除外した。主な結果は次の通りである。

①分類学的反應: 幼児では, “果物” “食べ物” といった上位概念名に言及したものが46%, “食べられる” “木になっている” といった特徴に言及したものが14%, “仲

間だから” が10%, “りんごだから” といった絵の名前が9%であった。3年生では概念名が70%, 機能・特徴が10%であり, 成人では概念名が85%であった。このように幼児では概念名は半数に満たず, 様々な理由が述べられているが, 3年生では理由の約7割, 成人では8割以上が概念名であり, その他の理由は少なかった。

②主題的反應: 幼児では, “ナイフでりんごを切るから” “花は花びんにさすから” といった補完関係に言及したものが80%, 無解答10%であり, 3年生では84%が補完関係で無解答が9%であった。成人では補完関係が70%, “花と花びんは床の間の風景だから” といったその他が14%, “関係がある・必要だから” が9%であった。このように, 幼児と3年生は補完関係と無解答で全体の約9割を占めるが, 成人では7割が補完関係で残りはさまざまな理由に分かれており, 中でもその他が多かった。

考 察

分類学的スコアは, どの条件と課題においても幼児が低く, 3年生と成人は同じくらいに高かった。このことは, 幼児では主題的体制化を行いやすく, 発達の移行後の3年生, 成人では分類学的体制化を行いやすくなるという従来の研究結果と一致しているが, 各条件と課題においては異なった反応傾向がみられた。従って, 各年齢段階における条件と課題の効果を検討し, 3者の体制化における認知過程について考察する。

まず, 条件の効果について考察する。概念名・関連語によるラベリングは, どの年齢段階でも分類学的反応を促進した。特に, 概念名を知っていても利用できない段階にあるといわれている幼児においても, 3年生のラベルなし条件と同じくらいのレベルまで分類学的反応が促進された。このことから, 3年生頃を境としてそれ以降に分類学的反応が増加するのは, 分類学的反応を行う際に概念名という情報を自発的に利用するためであると言える。従来から言われている幼児の主題的反應への偏好性は, 体制化の際に概念名を利用しないために起きる現象であると説明できる。

事例名によるラベリングについては, 幼児と3年生では分類学的反応を促進する傾向にあったが, 成人では促進効果がなかった。ラベルなし条件は視覚情報 (線画) のみ与えられるのに対して, 事例名条件では視覚情報に加えて言語情報 (事例名) が与えられる。幼児と3年生において事例名によるラベリングの効果がみられたのは, 付加された言語情報が, 分類学的反応を活性化するような情報を喚起したためであると考えられる。例えば, イヌ (標本刺激) - ネコ (分類学的選択刺激) - 犬小屋 (主題的選択刺激) という課題の場合, 標本刺激イヌから喚起される情報には, 動物, ペット, 犬小屋などがある。この中で分類学的反應 (ネコ) を活性化する情報は動物

やペットであり、これらは具体物を指し示す犬小屋という情報に較べると、抽象的な概念を指すような情報であり視覚的表現が不可能である。そのために、幼児と3年生の場合には、イヌという言語で表現されたラベル（事例名）の提示によって視覚的表現が不可能な動物などの情報が喚起され、分類学的反応が促進されたと考えられる。これに対して成人の場合は、ラベルなし条件であっても視覚情報（線画）から言語情報（事例名）が自動的に引き出されるので、事例名条件とラベルなし条件との間に有意差が見られなかったと考えられる。

次に、課題の効果について考察する。どの年齢でも分類学的反応は等位概念課題において最も多く、次が上位概念課題、そして機能一連関概念課題の順であった。成人では上位概念課題と機能一連関概念課題の間に顕著な差がなかった。これらの結果から、次のことが示唆される。上位概念課題は、リンゴ（標本刺激）－ニンジン（分類学的選択刺激）－ナイフ（主題的選択刺激）のように、リンゴとニンジン間の分類学的関係が弱い課題であるが、リンゴとニンジン間には“食べ物”という明確な概念名が存在する。これに対して、機能一連関概念課題は、足（標本刺激）－手（分類学的選択刺激）－くつした（主題的選択刺激）のように、足と手の関係を表す言語情報は“体の一部”とか“体の器官”であって、手と足に共通する概念名が存在しない。幼児で機能一連関概念課題の方が分類学的反応が少なかったのは、分類学的反応を活性化させる情報として“食べ物”などの1語の概念名として定着している単純な言語情報と比べて、“体の一部”などの2語からなる複雑な言語情報は、利用されにくいから所有していないからであろう。すなわち“手”という標本刺激から“体の一部”という情報が喚起されにくいとすることができる。3年生の場合は、分類学的反応が相対的に多いことから、“体の一部”のような情報も喚起されるが“食べ物”などの概念名情報に較べると、喚起されにくいと言えるだろう。これに対して成人の場合は、概念名情報と同程度に、概念名として定着していない“体の一部”などの情報も、“手”という標本刺激から喚起されたために、上位概念課題と機能一連関概念課題で反応に顕著な差がなかったと考えられる。

交互作用については次のようなことが言えるであろう。どの年齢においても、事例名ラベリングよりも概念名・関連語ラベリングによって分類学的反応が促進されたが、幼児よりも3年生と成人の方が上位概念課題と機能一連関概念課題で促進効果が大きかった。このように、標本刺激と分類学的関係刺激間の概念名が想起されにくい課題では主題的反応を行いやすくなるが、概念名が提示されると分類学的反応が促進される。この傾向は幼児よりも3年生と成人において顕著であり、幼児は概念名を与えても3年生や成人ほどには分類学的反応が促進され

ない。以上のことから、3年生と成人の場合は分類学的反応を活性化させる情報が概念名に限定されるが、幼児の場合は概念名に限定されないことが示唆される。リンゴ（標本刺激）－ニンジン（分類学的選択刺激）－ナイフ（主題的選択刺激）の課題を例にとると、3年生と成人ではリンゴとニンジン間の分類学的反応を活性化させる情報は“食べ物”という概念名に限定されている。このことは成人の85%、3年生の75%が分類学的反応の理由に概念名をあげていることから裏付けられる。これに対して幼児の場合は、リンゴとニンジン間の分類学的反応を活性化させる情報は、概念名に限らず“両方おいしい”とか“やおやに売っている”など多種多様である。

また、3年生と成人は、幼児よりも概念名によって喚起されるような情報を多く所有していると言える。先にも述べたように、“食べ物”などの、1語の概念名として定着している言語情報はほとんどの幼児が所有していると考えられるが、“体の一部”や“体の器官”などの、2語からなる複雑な言語情報は、所有していない幼児が多いと考えられる。

最後に、言語反応の結果からは次のようなことが言える。まず、言語報告により得られた分類学的反応と主題的反応の理由が、それぞれの反応を行う際に、その反応を活性化させた情報であると仮定する。分類学的反応を活性化させた情報は3年生の70%と成人の85%が概念名であったのに対して、幼児では45%にすぎず“特徴の類似”“仲間”“知覚類似”などに分散していた。このように、分類学的反応を活性化させる情報の質が年齢によって異なっていることが示唆される。例えばリンゴ（標本刺激）－ニンジン（分類学的選択刺激）－ナイフ（主題的選択刺激）の課題では、分類学的反応を喚起する情報は、3年生と成人ではほとんどの場合“食べ物（概念名）”であるが、幼児の場合は概念名だけでなく、“両方おいしい（特徴の類似）”“はっぱの所が同じ（知覚類似）”などが見られる。

次に、主題的反応を活性化させた情報としては、幼児と3年生では補完関係と無解答が全体の約90%をしめているのに対して、成人では約70%が補完関係で残りはさまざまな情報に分かれていた。例えば、チューリップ（標本刺激）－タンポポ（分類学的選択刺激）－かびん（主題的選択刺激）であれば、3年生と幼児ではほとんどの反応理由が“かびんに入れるから（補完関係）”であるが、成人では“床の間の風景だから（その他）”などの理由が、14%も存在する。以上のことから、分類学的反応を活性化させる情報は年齢とともに“概念名”に限定されるようになるのに対して、主題的反応を活性化させる情報は年齢とともに多様なものに分かれることが示唆される。

本研究では、幼児、3年生、成人の概念的体制化における認知過程の差異を明らかにするために3つ組課題の

タイプとラベリングの効果を検討したが、次のような問題点が考えられる。第1は、成人の予備調査に基づいて作成した刺激を用いて幼児と小学生を対象に実験を行ったことである。この方法をとった理由は前に述べた通りであるが、今後の課題として、刺激材料の基準作成も含めて検討する必要があるだろう。

第2は、3つ組課題における分類学的・主題的体制化と、現実場面で行われているそれらには大きな違いがあることである。3つ組課題では標本刺激に対して必ずどちらかの刺激を選択することが強制されるが、現実場面では場面や状況に応じてどちらの体制化がなされるかが決定されるのである。例えば、スーパーで買ってきたものを仕分けするという場面では、リンゴとニンジンは冷蔵庫の同じ場所に入れられるであろう。また、朝食の用意をするという場面では、ナイフでリンゴをむくというようにリンゴとナイフが範疇化される。このように現実場面にそくした概念的体制化、つまり体制化の柔軟性という面から考えると、3つ組課題による検討のみでは不十分であり、実験室的な課題をより現実場面に近づける工夫が必要であろう。

文 献

- Bauer, P. J., & Mandler, J. M. (1989). Taxonomies and triads : Conceptual organization in one - two - year - olds. *Cognitive Psychology*, 21, 156 - 184.
- Denney, N. W. (1974). Evidence for developmental changes in categorization criteria for children and adults. *Human Development*, 17, 41 - 53.
- Denney, N. W., & Ziobrowski, M. (1972). Developmental changes in clustering criteria. *Journal of Experimental Child Psychology*, 13, 275 - 282.
- Greenfield, D. B., & Scott, M. S. (1986). Young children's preference for complementary pairs : Evidence against shift to a taxonomic preference. *Developmental Psychology*, 22, 19 - 21.
- Kagan, J., Moss, H. A., & Sigel, I. E. (1963). Psychological significance of styles of conceptualization. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 28, 73 - 112.
- Markman, E. M. (1987). How children constrain the possible meanings of words. In U. Neisser(Ed). *Concepts and conceptual development : Ecological and intellectual factors in categorizaion*. London / New York: Cambridge University Press, 225 - 287.
- Markman, E. M. (1990). Constraints children place on word meanings. *Cognitive Science*, 14, 57 - 77.
- Markman, E. M., & Hutchinson, J. E. (1984). Children's sensitivity to constraints on word meaning : Taxonomic versus. thematic relations. *Cognitive Psychology*, 16, 1 - 27.
- Nelson, K. (1977). The syntagmatic - paradigmatic shift revisited : A review of research and theory. *Psychological Bulletin*, 84, 93 - 116.
- Scott, M. S., Greenfield, D. B., & Urbano, R. C. (1985). A comparison of complementary and taxonomic utilization : Significance of the development measure. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 241 - 256.
- Smiley, S. S., & Brown, A. L. (1979). Conceptual preference for thematic or taxonomic relations : A nonmonotonic age trend from preschool to old age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 249 - 257.
- 園原太郎・宇地井美智子.(1957). 概念の発達 I : 絵単語分類による児童の概念化の実験的研究. *心理学評論*. 1,209 - 224.
- Tenney, Y. J. (1975). The child's conception of organization and recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 100 - 114.
- Waxman,S., & Gelman,R. (1986). Preschoolers' use of superordinate relations in classification and language. *Cognitive Development*, 1, 139 - 156.

付記

本研究は、大阪教育大学に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものです。また、本論文の作成にあたり貴重な御助言ならびに御指導をいただきました大阪教育大学 北尾倫彦教授に深く感謝いたします。また、実験に御協力いただきました幼稚園の園児の皆様、先生方に心よりお礼申し上げます。

Sugimura, Tomoko (Hiroshima University) *The Effects of Age, Triad Type, and Labeling Conditions on Conceptual Organization*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1992, Vol. 3, No. 2, 73 - 80.

Preschoolers, third graders, and adults, in three types of triads, performed under one of three conditions. The three types of triads were : (1) same - level concept triads, in which a target and a taxonomic stimuli were connected by a same - level concept [e. g., apple (target) / grapes (stimuli) : fruit (concept)] ; (2) superordinate triads, in which the target and stimuli were subsumed under a superordinate concept (e. g., apple / carrot : food) ; and (3) functionally related triads, in which the target and stimuli were related in terms of function (e. g., leg / hand : body parts). The three conditions were as follows : (1) concept / related word - labeling condition "CC" where subjects were given a concept or a word related to the target word (e. g., "fruit" or "a part of body") ; (2) instance - labeling condition "IC" where they were given the objects name (e. g., "apple" or "leg") ; and (3) no - labeling condition "NC" where they were not given any label. The results showed that : in under the IC, preschoolers and the third graders made more taxnomic responses than did adults. In addition, under the CC, third graders and adults made more taxnomic responses than did preschoolers, although this was the case only for superordinate and functionally related triads. These results were interpreted in terms of age differences in the utilization of concept labels for taxonomic responses.

【 Key Words 】 Conceptual Organization, Labeling, Conceptual Development.

1991. 7. 26 受稿, 1992. 9. 25 受理

年齢規範の観点からみた青年の将来展望に関する研究

— 予期された標準的なライフサイクルと職業生活設計をめぐって —

望月 葉子 中島 史明 大根田充男
(宇都宮大学教育学部) (日本労働研究機構) (宇都宮大学教育学部)

本研究は、年齢規範の観点から青年の将来展望を明らかにしようとするものである。年齢規範に関する調査は、高校生4999名、大学生701名を対象として行われた。設定した規範項目は、次の10項目；「精神的に自立する」「経済的に自立する」「就職する」「職業人らしさを身につける」「転職する」「結婚する」「子どものしつけに責任を持つ」「地位や肩書を持つ」「余暇をうまく過ごす」「老後の準備をする」である。見いだされた知見は次のとおりである；①今回取り上げた項目の多くは、規範として承認されている。②高校生・大学生の男女に予期された標準的なライフサイクルは同一であり、職業生活設計を規定している。③規範を承認する者の予定は、承認しない者よりも予期された標準的なライフサイクルに近い。その他、年齢規範としての機能の弱い項目が検討された。

【キーワード】職業生活設計, 年齢規範, 予期された標準的なライフサイクル, 将来展望, 青年期

問 題

人はその生まれた社会の中で、その時代の年齢規範に従いながら、社会的関係の中で新しい役割を習得・習熟して成長していく。このような役割の移行に対応した出来事(event)は、将来の目標や希望の選択と関連が深いと考えられる。

また、人は、ある時点で描いた将来の目標や希望を実現するように行動すると考えられる。このことは、青年の職業経歴の追跡調査(雇用職業総合研究所, 1988)の結果に示されている。つまり、青年の行動を理解するためには、彼らの将来展望を明らかにすることが重要である。

Neugarten (1977)によれば、年齢規範は、社会が用意した社会化の枠組みであり、年齢にふさわしい行動様式をとることを個人に期待し、または個人を拘束するものとされている。つまり、年齢規範は行動を促したり抑えたりするものとして働き、ある時はeventの生起を早め、ある時は遅らせる。彼女はまた、一連の年齢規範は「予期された標準的なライフサイクル」として個人に理解され、さまざまなeventの生起時期が社会が要請する時期よりも「早い」のか「遅い」のかを判断する基準、すなわち、eventの時間軸上の布置の目安となるものであるとしている(Neugarten, 1979)。このような年齢規範の機能からみると、青年が職業生活設計を描く場合、換言すれば、役割移行の予定を具体的な年齢と対応させる場合には、その社会、その時代の年齢規範を手がかりとしていられる。つまり、青年の将来展望の特徴は年齢規範の受けとめ方に示されるとみることができる。

そこで、青年の将来展望を検討するためには、年齢規範に基づいて青年に予期された標準的なライフサイクルを明らかにすることが必要となる。将来展望は、個人が

さまざまなeventについて持っている見通しをさすものであるが、ここでは個々のeventに焦点をあてるのではなく、一連のeventを連鎖としてとらえ、特に年齢を変数とした時間軸上の布置に焦点をあてている。つまり、個人の職業生活設計を予期された標準的なライフサイクルとの関連で理解していく。

ところで、このような年齢規範は社会によって異なる。また、さまざまなeventが起こる順序も社会によって異なる。その具体的な現われとして、結婚適齢期、親になる時期、就職や引退の時期などがあげられる。さらに、年齢規範が社会化の枠組みであるとするれば、年齢規範の受けとめ方には性差や年齢差があるとみることができる。そこで、わが国の青年が直面すると思われるeventをあらかじめ設定し、年齢規範の機能を検討することが必要となる。ここでは、特に在学中の青年(高校生・大学生)を対象とした。

Super (1980)は、「<子ども><学生><余暇人><市民><労働者><家庭人><親><年金生活者>の役割が生涯において現われ、これらの役割とその相互の関係がキャリアを構成する」としている。そこで、この役割に準拠して探索的に、<精神的に自立する><経済的に自立する><就職する><職業人らしさを身につける><結婚する><転職する><子どものしつけに責任を持つ><地位や肩書を持つ><余暇をうまく過ごす><老後の準備をする>の10項目を設定した。

本研究では、年齢規範の心理学的な働きについて、青年がそのeventを予定する割合(年齢規範に対する承認率、並びに年齢を回答した者の比率)、世間がその年齢規範の達成を許容する上限年齢(以下「基準年齢」)の平均値、個人がその年齢規範の達成を予定する年齢(以下「予定年齢」と基準年齢の関係(順序関係)という3つの指

標で操作的にとらえようとするものである。

まず、次にあげる作業仮説の検証を通して、設定した10のeventの機能を検討し、予期された標準的なライフサイクルがどのようなものであるかを明らかにする。

- 1-1 年齢規範の承認率は、年齢規範各項目によって異なる。
- 1-2 基準年齢の回答率は、年齢規範各項目によって異なる。
- 1-3 年齢規範の承認率は、各項目で大学生の方が高校生よりも高い。
- 1-4 基準年齢の回答率は、各項目で大学生の方が高校生よりも高い。
- 1-5 回答された基準年齢は、各項目で性差がある。
- 1-6 回答された基準年齢の散らばりは、各項目によって異なる。

さらに、年齢規範を承認する者は職業生活設計が具体的であること、年齢規範各項目が達成を許容する年齢内で個人の職業生活設計が構成されていることを明らかにすることにより、年齢規範と職業生活設計との関連を検討する。具体的には、次にあげる作業仮説の検証を通して、回答された具体的な年齢を検討していく。

- 2-1 年齢規範を承認する者は承認しない者に比べ、高校生・大学生ともに予定年齢回答率が高い。
- 2-2 基準年齢を回答している者は回答しない者に比べ、高校生・大学生ともに予定年齢回答率が高い。
- 2-3 回答された予定年齢は、性差および高校生と大学生の差がある。
- 2-4 それぞれの年齢規範について、基準年齢と予定年

齢は高い正の相関関係にある。

- 2-5 個人の予定の並び順は予期された標準的なライフサイクルと一致する。
- 2-6 それぞれの年齢規範について、承認する者の予定年齢は、承認しない者よりも基準年齢に近い。

方法

被験者：東京都立高等学校10校，栃木県立高等学校7校の普通科及び職業科の2年生4999名（男子2783名，女子2216名）及び，国立大学7校，私立大学3校の3-4年生701名（男子463名，女子238名）。

調査方法と実施時期：質問紙調査を1990年11-12月にかけて行った。高校生は一斉調査，大学生は大半が留置自記調査であった。

年齢規範に関する設問項目群：年齢規範の各項目について、「いつまでも……しないのはよくない」という文章（……に各規範を挿入）を提示し，男子には男子の，女子には女子の生涯について，年齢規範に対する承認の有無，世間がその項目の達成を許容する上限年齢，自分が達成を予定する年齢の推定を求めた (Figure 1)。設問1では、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を年齢規範に対する“承認”，「そう思わない」と「どちらかといえばそう思わない」を年齢規範に対する“否認”とした。設問2では，年齢を回答した者を“回答”，「見当がつかない」及び「その他」を年齢“未回答”とした。また，回答された年齢について，設問2のaは基準年齢，bは予定年齢である。

設問1：規範はどのように受けとめられているか

問. 次のような意見について、あなたはどう思いますか。
 「1 そう思う」「2 どちらかといえばそう思う」
 「3 どちらかといえばそう思わない」「4 そう思わない」
 のいずれかを選んで、番号を○で囲んでください。
 あなたが男性なら男性のことを、女性なら女性のことを考えて、
 答えてください。

例) いつまでも“就職”しないのはよくない

“ ”で囲まれた中に、年齢規範10項目を挿入して調査票を作成した。

設問1について “就職”については、転職しないことを要請される項目であるために、他の規範項目と異なる設問になっている。つまり「いつまでも転職を繰り返すのはよくない」という意見に対する回答を求めた。

設問2について “子どものしつけに責任を持つ”については、自分が親になる年齢が未定であるため、「しつけをする年齢は子どもの年齢で何歳までか」について回答を求めた。 また、“職業人らしさを身につける”については、就職年齢が未定であるため、「就職後何年目か」について回答を求め、実年齢に換算した。

設問2：規範に対応する年齢と自分がその達成を予定する年齢は何歳か

問. 人は年齢にふさわしい状態に達していないと、まわりから何かと言われることがあります。
 では、次のようなことについて、まわりから言われるのは、いったい何歳くらいからだと思いませんか。
 また、まわりの意見とは別に、あなたがそのことをするのは、何歳くらいでしょうか。
 あてはまる番号に○をつけ、()に年齢をお書きください。
 なお、あなたが男性なら男性のことを、女性なら女性のことを考えて答えてください。

例) a. 「いつまでも“就職”しないのは、よくない」と言われ始める年齢は
 1. およそ()歳からである
 2. はっきり言いくらいが、()歳くらいからだろう
 3. まったく見当がつかない

b. では、あなた自身が“就職”する年齢は、
 1. およそ()歳からである
 2. はっきり言いくらいが、()歳くらいからだろう
 3. まったく見当がつかない
 4. その他(具体的に:)

“ ”で囲まれた中に、年齢規範10項目を挿入して調査票を作成した。

Figure 1 質問形式の枠組み

Table 1 年齢規範に対する承認率と基準年齢回答率

項目	承認率	回答率
精神的自立	97.0	87.2
	97.7	92.4
経済的自立	93.2	83.3
	97.0	94.4
子どものしつけ	90.6	71.9
	96.7	87.0
就職	88.1	86.2
	86.2	90.6
職業人らしさ	87.8	72.9
	87.0	83.0
転職	78.6	70.5
	70.3	76.7
老後の準備	76.4	66.5
	82.3	76.0
余暇の過ごし方	76.1	41.8
	85.0	50.9
結婚	44.0	76.4
	40.7	86.7
地位や肩書	36.4	42.8
	30.5	53.1

単位：%，上段 高校生・下段 大学生

結果と考察

<分析1：年齢規範項目の評価>

(1) 年齢規範を承認した比率、並びに年齢を回答した比率について

年齢規範に対する承認率（以下「承認率」）、並びに年齢を回答した者の比率（以下、各「回答率」）を Table 1 に示した。

年齢規範に対する承認率は、年齢規範各項目で異なっている。しかし、承認率 70%以上を操作的に承認の規準とした場合、調査した 10 項目中、8 項目の承認率は高校生・大学生ともにこの規準を上回っている。これに対し、「結婚」（高校生 44.0%，大学生 40.7%）と「地位や肩書」（高校生 36.4%，大学生 30.5%）の 2 項目の承認率は規準以下である。また、大学生の方が高校生よりも承認率が高い項目は 7 項目であり、「職業人らしさ」「転職」「地位や肩書」の 3 項目については高校生の承認率の方が高い。こうした傾向に、有意な性差は見いだされない。

一方、基準年齢の回答率も年齢規範各項目で異なっている。しかし、回答率 70%以上を操作的に回答の規準とした場合、調査した 10 項目中、7 項目の回答率が高校生・大学生ともにこの規準を上回っている。これに対し、「余暇の過ごし方」（高校生 41.8%，大学生 50.9%）、「地位や肩書」（高校生 42.8%，大学生 53.1%）、「老後の準備」（高校生 66.5%）の回答率は規準以下である。また、10 項目すべてについて、大学生の方が高校生よりも回答率が高く、こうした傾向に有意な性差は見いだされない。以上のように作業仮説の 1-1、1-2、1-4 は支持された。

(2) 年齢規範の機能について

年齢規範の機能の質的な違いを検討するために、年齢規範に対する個人の回答傾向を再構成した。理論的には、「年齢規範を承認し、基準年齢を回答した（タイプ a）」

「年齢規範は承認するが、基準年齢は回答しない（タイプ b）」「年齢規範を承認しないが、基準年齢は回答した（タイプ c）」「年齢規範を承認せず、基準年齢も回答しない（タイプ d）」の 4 タイプが考えられる (Table 2)。この 4 タイプ構成比率は、年齢規範各項目で異なっている (Table 3)。

Table 2 個人の回答傾向の組み合わせに基づく年齢規範のタイプ

指標	a	b	c	d	備考
「規範」の認知	+	+	-	-	+:承認, -:否認
基準年齢	+	-	+	-	+:回答, -:未回答

Table 3 規範<承認：否認>・基準年齢<回答：未回答>の組み合わせによる回答傾向

項目	a	b	c	d
精神的自立	4975	86.0	11.5	1.0
	695	92.1	6.4	0.6
経済的自立	4974	79.6	14.0	4.0
	696	92.8	4.8	1.8
就職	4968	78.1	10.5	8.3
	697	82.7	6.0	8.2
子どものしつけ	4966	66.8	24.4	5.3
	695	85.4	13.4	1.8
職業人らしさ	4963	66.6	21.8	6.5
	696	74.9	12.8	8.3
老後の準備	4963	55.6	21.3	11.1
	696	66.7	16.3	9.5
転職	4973	57.9	21.1	12.9
	697	57.6	13.2	19.3
結婚	4966	36.9	7.4	41.8
	695	38.1	2.9	48.8
余暇の過ごし方	4966	35.0	42.7	6.8
	696	46.7	38.9	4.6
地位や肩書	4960	17.3	19.0	25.4
	696	21.7	9.0	31.4

単位：%，上段 高校生・下段 大学生

4 タイプの構成比率から、年齢規範は次の 4 群に大別できる。

- ① タイプ a は、年齢規範として承認され、規範が特定の年齢と対応している項目であるとみることができる。換言すれば、年齢規定力の高い規範を表わしている。このような特徴を持つ項目は、高校生・大学生ともに「就職」「職業人らしさ」「転職」「精神的自立」「経済的自立」「子どものしつけ」「老後の準備」の 7 項目である。
- ② タイプ b は、年齢規範として承認されていても規範に対応する年齢が曖昧であることを表わしている。この特徴を持つ項目は、高校生・大学生ともに「余暇の過ごし方」である。
- ③ タイプ c は、年齢規範として承認されないが特定の年齢と対応している項目である。承認されないが影響は受けている規範であるとみることができる。この特徴を持つ項目は、高校生・大学生ともに、「結婚」である。
- ④ タイプ d は年齢規範として承認されず、規範に対

応する年齢が曖昧であることを表わしている。この特徴を持つ項目は、高校生・大学生ともに「地位や肩書」である。

以上のように設定した event の年齢規範としての機能が明らかとなった。承認率と回答率からみると、10項目中、7項目は年齢規範として機能している。これに対し、年齢の対応が曖昧な event（余暇の過ごし方）、現実には適齢期として機能しているが規範としての承認が曖昧な event（結婚）、規範としての承認も対応する年齢も曖昧な event（地位や肩書）が質的に異なる年齢規範として見いだされた。

また、作業仮説1-4が支持されたことから、異なる年齢層の青年では、大学生の方が高校生よりも基準年齢がより明確になっていることが理解できる。しかし、作業仮説1-3については、「職業人らしさ」「転職」「地位や肩書」の3項目で支持されず、年齢規範としての承認率は大学生よりも高校生の方が高い。いずれも職業観に関連する項目である。

(3) 基準年齢について

Table 4に、回答された基準年齢を示した。男子の方が女子よりも高い年齢を回答する傾向が見いだされた。高校生では、「就職」「職業人らしさ」「転職」「結婚」「地位や肩書」「余暇の過ごし方」の6項目がこれに該当する。一方、大学生では、「就職」「職業人らしさ」「転職」「結婚」の4項目が該当する。

基準年齢の高校生・大学生間の差について、男子では全項目に差が認められたが、女子では「余暇の過ごし方」と「結婚」について有意の差が認められなかった。また、概ね大学生の方が高校生より高い年齢を回答しているが、男子では「余暇の過ごし方」「老後の準備」の2項目で、女子では「老後の準備」で、大学生の方が低い年齢を回答した。

以上のように、作業仮説1-5は、性差については支持されたが、高校生と大学生との間にも差が見いだされ、

年齢規範の達成時期について、高校生と大学生の理解が異なる項目が明らかとなった。

年齢の散らばりが大きい項目は、高校生と大学生で、また男女で共通して「老後の準備」「余暇の過ごし方」の2項目であった。前者は現在からの時間的距離が遠いことに基づくものと考えられる。これに対し、後者は年齢規範の機能からみても、現在からの時間的距離が遠いというよりは、内容的に曖昧であることに基づくものと考えられる。以上のように作業仮説1-6は支持されたが、ここで注目された年齢の散らばりの大きい項目は、作業仮説1-5で問題となった高校生と大学生の理解の異なる項目と一致していることが確認された。

(4) 基準年齢の時間軸上の配置について

基準年齢について、各項目の平均値を小さい方から順に配列すると、高校生では男女ともに並び順は「子どものしつけ」「精神的自立」「経済的自立」「就職」「余暇の過ごし方」「職業人らしさ」「転職」「結婚」「地位や肩書」「老後の準備」となった。

一方、大学生では高校生と類似しているが、一部で高校生とは異なる。男子では、「就職」年齢と「余暇の過ごし方」年齢の平均値、および「転職」年齢と「結婚」年齢の平均値に有意の差が認められなかった。また、女子では「就職」年齢と「余暇の過ごし方」年齢の平均値、「職業人らしさ」年齢と「余暇の過ごし方」年齢の平均値に有意の差が認められず、「転職」と「結婚」の関係は逆転していた。各項目間の平均の差の検定結果は、Table 5に示した。

さらに、10項目すべてに年齢を回答した被験者について、高校生男女の将来の出来事の時間軸上の配列が維持されているかどうかを検討したところ、高校生では1201名中1200名、大学生では203名中203名について同一の配列が確認された。以上のことから、高校生男女の将来の出来事の時間軸上の配列は予期された標準的なライフサイクルであるとみることにした。

Table 4 基準年齢

項目	男 子						女 子						性 差			
	高校生			大学生			t ₁ 値	高校生			大学生			t ₂ 値	t ₃ 値	
	Mean	S.D.	N	Mean	S.D.	N		Mean	S.D.	N	Mean	S.D.	N			
子どものしつけ	10.4	5.35	1942	15.0	6.50	383	13.34***	10.2	5.49	1638	14.8	4.43	215	14.07***	1.27	0.38
精神的自立	17.2	3.85	2423	19.2	3.82	426	9.40***	17.3	3.51	1929	19.4	2.98	222	14.07***	-1.27	-1.25
経済的自立	22.4	3.82	2296	23.8	2.88	439	8.60***	22.5	3.54	1863	23.5	2.11	223	9.71**	0.63	1.54
就職	23.8	3.46	2378	25.0	2.77	418	8.33***	23.3	3.06	1923	24.5	2.35	216	6.03***	4.95***	2.44*
余暇の過ごし方	26.9	11.04	1238	25.5	9.87	240	-2.03*	24.6	10.34	833	26.1	10.42	115	1.46	4.81***	-0.56
職業人らしさ	28.1	6.12	1910	29.8	5.21	362	5.35***	26.5	4.16	1574	28.3	5.03	191	6.32***	9.11***	3.92**
転職	29.6	6.37	1940	32.9	5.98	351	9.34***	28.3	5.03	1579	30.6	4.37	188	6.76***	6.89***	5.13***
結婚	31.5	5.11	2060	32.5	3.98	395	4.41***	29.7	4.06	1755	29.8	2.82	211	-0.43	12.18***	10.48***
地位や肩書	36.1	7.91	1280	37.3	5.72	258	2.03*	34.5	7.13	848	36.4	6.13	114	2.96**	4.78***	1.46
老後の準備	46.8	10.09	1810	44.4	7.61	353	-4.94***	47.1	9.47	1506	43.1	7.38	180	-6.40***	-0.95	1.96

t₁値：高校生-大学生間の差； t₂値：基準年齢の性差（高校生）； t₃値：基準年齢の性差（大学生）；
***：p<.001， **：p<.01， *：p<.05

Table 5-1 基準年齢の平均の差の検定結果<高校生> (右上:男子, 左下:女子)

項目	精神的自立	経済的自立	就職	職業人らしさ	転職	結婚	子どものしつけ	地位や肩書	余暇の過ごし方	老後の準備
精神的自立		-56.69***	-64.00***	-71.53***	-72.01***	-102.4***	45.84***	-75.63***	-30.34***	-117.2***
経済的自立	-57.69***		-14.33***	-31.31***	-45.17***	-67.61***	79.99***	-58.70***	-14.51***	-94.83***
就職	-53.57***	-9.46***		-39.80***	-40.39***	-65.48***	91.17***	-56.22***	-10.79***	-90.88***
職業人らしさ	-68.28***	-36.34***	-48.56***		-7.51***	-19.67***	90.59***	-29.19***	2.21*	-63.04***
転職	-67.40***	-40.19***	-41.16***	-11.79***		-11.77***	92.07***	-23.04***	6.40***	-58.05***
結婚	-96.87***	-59.38***	-63.17***	-26.50***	-12.12***		116.4***	-18.31***	11.78***	-55.21***
子どものしつけ	44.30***	75.31***	83.68***	87.06***	89.72***	112.8***		-91.33***	-45.53***	-125.2***
地位や肩書	-62.00***	-48.21***	-46.66***	-30.31***	-24.35***	-20.29***	-78.76***		19.75***	-29.79***
余暇の過ごし方	-19.33***	-6.55***	-4.80***	4.11***	8.08***	13.16***	-34.66***	19.26***		-45.02***
老後の準備	-110.3***	-91.77***	-90.90***	-70.27***	-61.77***	-64.46***	-119.0***	-29.30***	-42.65***	

数字はt値; ***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05

Table 5-2 基準年齢の平均の差の検定結果<大学生> (右上:男子, 左下:女子)

項目	精神的自立	経済的自立	就職	職業人らしさ	転職	結婚	子どものしつけ	地位や肩書	余暇の過ごし方	老後の準備
精神的自立		-28.22***	-23.33***	-35.59***	-43.32***	-46.24***	14.72***	-34.72***	-8.74***	-52.47***
経済的自立	-20.02***		-7.16***	-22.65***	-31.88***	-36.35***	27.53***	-31.91***	-2.75**	-45.58***
就職	-23.79***	-6.69***		-18.96***	-24.10***	-35.55***	28.63***	-34.77***	-0.59	-43.31***
職業人らしさ	-30.81***	-18.94***	-18.65***		-8.30***	-7.69***	38.28***	-14.24***	6.39*	-26.92***
転職	-31.63***	-23.75***	-20.35***	-6.40***		-0.93	35.86***	-8.91***	8.78***	-20.71***
結婚	-35.94***	-26.61***	-23.68***	-4.92***	2.66**		42.81***	-13.89***	9.63***	-24.62***
子どものしつけ	14.14***	24.50***	25.97***	32.46***	34.62***	36.81***		-44.05***	-15.32***	-51.52***
地位や肩書	-26.17***	-21.69***	-19.83***	-12.29***	-9.31***	-12.27***	-29.25***		13.88***	-12.43***
余暇の過ごし方	-7.15***	-2.70***	-1.65	1.68	3.54***	3.05**	-11.03***	5.22***		-22.23***
老後の準備	-39.22***	-35.19***	-32.68***	-23.57***	-17.64***	-22.93***	-44.18***	-6.96***	-13.15***	

数字はt値; ***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05

<分析2：予期された標準的なライフサイクルと個人の予定の関連>

(1) 年齢規範に対する承認・基準年齢の回答と予定年齢の回答との関連について

Table 6に、承認群一否認群、基準年齢回答群一未回答群の予定年齢回答率を示した。調査した10項目中、8項目で承認群の方が高校生・大学生ともに予定年齢回答率が高く、作業仮説2-1は支持された。これに対し、「結婚」「地位や肩書」では承認群と否認群の間に有意の差が見いだされず、この2項目については作業仮説2-1は支持されなかった。

一方、調査した10項目すべてについて、基準年齢回答群の方が高校生・大学生ともに予定年齢回答率が高く、作業仮説2-2は支持された。

Table 6 規範<承認>・否認<>・基準年齢<回答>・未回答<>と予定年齢の回答率

項目	年齢規範		基準年齢	
	承認	否認	回答	未回答
精神的自立	4975	64.6	1.1	63.6
	695	72.2	0.4	71.2
経済的自立	4974	55.3	2.7	56.2
	696	70.5	1.5	70.8
就職	4968	71.3	7.4	74.0
	697	75.9	7.3	78.9
子どものしつけ	4966	60.5	5.1	60.6
	695	74.3	1.7	73.6
職業人らしさ	4963	51.3	5.1	53.2
	696	47.6	5.1	51.0
老後の準備	4963	44.1	7.7	48.7
	696	47.6	7.4	52.0
転職	4973	47.2	10.2	52.5
	697	40.2	13.3	49.8
結婚	4966	28.0	27.8	51.4
	695	25.4	28.3	51.3
余暇の過ごし方	4966	30.5	6.1	29.8
	696	38.4	4.9	34.7
地位や肩書	4960	11.2	12.0	21.2
	696	12.5	14.9	23.5

単位：%，上段 高校生・下段 大学生

(2) 予定年齢について

Table 7に、個人の予定年齢を示した。回答された予定年齢については、高校生と大学生に共通した傾向とし

Table 7 個人の予定年齢

項目	男 子						t ₁ 値	女 子						性 差		
	高校生			大学生				高校生			大学生			t ₂ 値	t ₃ 値	
	Mean	S.D.	N	Mean	S.D.	N		Mean	S.D.	N	Mean	S.D.	N			
子どものしつけ	12.1	5.84	1749	15.7	5.56	341	11.00***	12.1	5.13	1516	15.5	4.15	190	10.32***	-0.17	0.57
精神的自立	16.9	4.06	1730	18.9	3.33	343	9.83***	16.9	3.45	1321	19.6	3.27	165	9.79***	-0.03	-2.12*
経済的自立	22.2	3.91	1616	24.0	2.80	327	9.85***	21.7	3.31	1277	23.3	1.89	178	9.61**	3.52***	3.09**
就職	21.1	3.01	2105	23.8	1.52	377	26.16***	20.5	2.24	1817	22.8	1.01	207	27.10***	7.61***	8.85***
余暇の過ごし方	25.0	11.18	915	23.3	8.02	197	-2.53*	22.4	8.54	739	22.0	7.58	103	-0.51	5.41***	1.37
職業人らしさ	25.3	6.67	1413	27.8	3.97	230	7.75***	23.5	5.47	1208	26.1	2.87	124	8.44***	7.10***	4.14***
転職	30.3	8.32	1639	33.0	7.87	256	10.36***	27.4	6.08	1212	28.3	4.71	119	10.64***	11.02***	7.03***
結婚	26.4	3.43	1407	28.4	2.63	239	4.88***	24.4	2.19	1370	26.0	1.64	136	2.12*	18.90***	11.12***
地位や肩書	33.8	8.15	802	35.0	6.88	152	2.00*	30.4	6.65	370	29.1	5.06	41	-1.52	7.58***	6.19***
老後の準備	45.2	11.12	1425	42.2	8.27	258	-5.75***	44.8	10.29	1145	38.8	7.83	129	-7.94***	2.08*	4.03***

t₁値：高校生-大学生間の差； t₂値：予定年齢の性差(高校生)； t₃値：予定年齢の性差(大学生)。
***：p<.001， **：p<.01， *：p<.05

て、女子の予定年齢の方が男子の予定年齢よりも低い。また、女子の方が男子よりも予定年齢が高い項目は、大学生で「精神的自立」であった。女子の方が男子よりも年齢の平均値が小さいという傾向について、予定年齢の方が基準年齢よりも多くの項目が該当した。

高校生・大学生間の差は、性によって異なる。男子の場合、大学生の予定年齢は、概ね高校生の予定年齢よりも高い。男子では「余暇の過ごし方」「老後の準備」の2項目で、女子では「老後の準備」で、大学生の方が低い。これは基準年齢の回答傾向に準じている。

以上のことから、作業仮説2-3はほとんどの項目で支持されたが、性差が有意でない項目(高校生では「子どものしつけ」「精神的自立」、大学生では「子どものしつけ」「余暇の過ごし方」)、高校生と大学生の差の有意でない項目(女子で「余暇の過ごし方」「地位や肩書」)が見いだされた。

(3) 基準年齢と予定年齢の関連について

高校生の場合、男女ともに10項目すべてにおいて基準年齢と予定年齢との高い相関が見いだされ(Table 8)、作業仮説2-4は支持された。一方、大学生の場合も同様の傾向が見いだされているが、男子では「結婚」、女子では「結婚」「就職」について相関関係は見いだされず、この項目では作業仮説2-4は支持されなかった。

Table 8 基準年齢と予定年齢の相関係数

項目	男 子		女 子	
	高校生	大学生	高校生	大学生
子どものしつけ	.65***	.68***	.59***	.58***
精神的自立	.58***	.55***	.72***	.51***
経済的自立	.74***	.70***	.70***	.47***
就職	.35***	.30***	.40***	.05
余暇の過ごし方	.62***	.74***	.81***	.78***
職業人らしさ	.52***	.65***	.41***	.56***
転職	.55***	.70***	.55***	.65***
結婚	.28***	.14	.22***	.13
地位や肩書	.63***	.73***	.84***	.78***
老後の準備	.80***	.72***	.88***	.76***

***：p<.001

ここで、各年齢規範の相互の関係を検討しておくことにしたい。職業生活設計を規定するのは年齢規範ではなく、就職年齢であるという見解が他方にある。もし、就職年齢によって規定されるのであれば、高校生と大学生の差は見いだされなくなるであろう。そこで、大学生と高校生の将来展望の違いについて、「就職」予定年齢を起点として換算した年齢の平均の差の検定結果をTable 9に示した。

就職予定年齢からの隔たりについて、男女ともに高校生・大学生間の差の見いだされなかった項目は、「職業人らしさ」のみであった。男子では、これに「転職」「地位や肩書」の2項目が加わる。いずれも、大学生の隔たりの方が高校生より小さい。したがって、個人の予定は就職年齢とは関連が見いだされないことになる。

予定年齢の並び順は、平均値でみる限り、予期された標準的なライフサイクルと概ね一致する。高校生では、男女とも「経済的自立」と「就職」が、「転職」と「結婚」が入り替わる。大学生では、男女とも「余暇の過ごし方」が「経済的自立」や「就職」より早い。また、大学生の女子では多くの項目で予期された標準的なライフサイクルと異なるが、各年齢は近接している。

個人の予定の並び順と予期された標準的なライフサイクルとの違いは、次の3点に見いだされた。

① 「就職」と「経済的自立」の関係

高校生男女、大学生女子の場合、「予期された標準的なライフサイクル」では「就職」の前に「経済的自立」をするという順序である。【個人の予定】ではこれが逆転している。「就職」することによって「経済的自立」が可能になるという点では、【個人の予定】は「就職は生計維持の手段である」という理解がされているとみることができる。

② 「転職」と「結婚」の関係

高校生男女、大学生男女ともに、「予期された標準的なライフサイクル」では「転職」の後で「結婚」という順序である。【個人の予定】ではこれが逆転している。

一方、【個人の予定】は「定職につくことによって生計の維持ができるようになった後で、家庭を営む」という理解とは異なるものである。あるいは、現代の青年にとっては「仕事は自己実現の手段である」という理解が優先するのかもしれない。

③ 「余暇の過ごし方」の位置

高校生の【予定】では、「余暇をうまく過ごす」年齢は「就職」以降である。一方、大学生の【予定】では、「就職」や「経済的自立」の前の学生時代に位置づけられる。

高校生の場合、「余暇」は「仕事」との関連で受けとめられているのに対し、大学生の場合、職業生活に入る前に生活の中に位置づけられているといえよう。

以上のように、予期された標準的なライフサイクルと異なる順序関係の項目が明らかとなり、これらの項目で作業仮説2-5は支持されなかった。

(4) 予期された標準的なライフサイクルと個人の予定との不一致の程度について

年齢規範を承認する者と承認しない者の2群にわけ、それぞれの項目に関して、年齢規範の受けとめ方と職業生活設計との関連を検討した。各個人の予定年齢と基準年齢が一致している場合には、隔たりを“0”とし、不一致の場合には隔たりの大きさの絶対値を求め、年齢規範承認群と年齢規範否認群間の比較を行った(Table 10)。

各被験者について、予定年齢と基準年齢の隔たりを求め、承認群の方が否認群よりも隔たりの小さい項目は、高校生の方が大学生よりも多い。高校生の場合、男子では「経済的自立」「就職」「転職」「結婚」「地位や肩書」「老後の準備」の6項目が該当した。女子では、「就職」「転職」「結婚」の3項目が該当した。これらの項目では作業仮説2-6が支持された。なお、大学生の場合、2群にわけた場合の構成者数が十分でないために、検討はしていない。

承認率が非常に高い項目については、否認群を構成することが困難である。少ない構成者の中で、基準年齢と予定年齢の両方に回答した者はさらに少ない。承認率が

Table 9 就職年齢から起算した予定達成までの年数の平均の差の検定結果

項目	男 子						t 値	女 子						
	高校生			大学生				高校生			大学生			t 値
	Mean	S.D.	N	Mean	S.D.	N		Mean	S.D.	N	Mean	S.D.	N	
経済的自立	0.93	4.27	1492	0.22	3.08	315	3.42**	1.10	3.31	1187	0.42	1.73	169	4.12***
余暇の過ごし方	3.97	11.64	857	-0.36	7.93	182	6.10***	2.01	8.54	685	-0.60	7.85	92	2.96**
職業人らしさ	4.12	5.63	1521	3.90	4.08	239	0.69	2.97	4.65	1282	3.42	2.62	129	-1.68
転職	9.10	8.40	1513	8.81	7.80	237	0.53	6.70	8.01	1129	5.58	4.65	109	2.34*
結婚	5.14	4.09	1294	4.57	2.49	227	2.86**	3.90	2.50	1245	3.23	1.71	128	4.06***
地位や肩書	12.34	8.34	758	11.28	6.82	143	1.67	9.43	6.80	358	5.78	5.19	40	4.09***
老後の準備	24.52	11.56	1287	18.88	6.19	236	9.06***	24.21	10.62	1080	15.84	7.40	118	11.10***

*** : p < .001, ** : p < .01, * : p < .05

Table 10 予定年齢と基準年齢との差 (年齢規範承認群・否認群)

項目	高校生男子						t 値	高校生女子						t 値
	規範承認群			規範否認群				規範承認群			規範否認群			
	Mean	S.D.	N	Mean	S.D.	N		Mean	S.D.	N	Mean	S.D.	N	
子どものしつけ	2.47	4.54	1517	2.55	3.84	116	0.21	2.35	3.55	1264	2.65	3.68	105	0.78
精神的自立	1.67	3.15	1649	2.27	2.82	26	1.07	1.56	2.11	1257	2.46	3.18	13	1.02
経済的自立	1.45	2.25	1489	2.44	3.98	73	2.10*	1.52	2.17	1181	1.51	1.73	51	0.06
就職	3.00	3.15	1853	4.41	5.18	147	3.26***	2.96	2.55	1499	3.58	3.37	171	2.32*
余暇の過ごし方	4.31	8.47	671	5.52	8.85	118	1.37	2.88	4.57	459	3.73	4.23	80	1.63
職業人らしさ	1.46	4.82	1309	2.15	4.34	131	1.72	1.00	3.48	1104	2.49	10.49	88	1.32
転職	3.74	5.15	1235	5.44	7.98	275	3.37**	3.17	3.38	922	4.51	6.64	172	2.57*
結婚	4.72	4.17	803	6.52	6.38	514	5.66***	5.03	3.64	528	5.63	4.53	704	2.57*
地位や肩書	2.80	4.26	402	4.32	7.70	337	3.23**	2.34	3.35	131	2.65	3.63	197	0.78
老後の準備	2.81	5.48	1144	4.82	8.96	207	3.11**	2.65	4.06	927	3.97	6.57	133	2.43

項目	大学生男子						t 値	大学生女子						t 値
	規範承認群			規範否認群				規範承認群			規範否認群			
	Mean	S.D.	N	Mean	S.D.	N		Mean	S.D.	N	Mean	S.D.	N	
子どものしつけ	1.13	3.65	319	4.11	7.72	9	1.16	1.57	3.06	180	0.67	1.16	3	-1.29
精神的自立	1.98	2.08	333	3.33	5.77	3	0.41	2.24	2.17	159	-	-	0	
経済的自立	1.38	1.58	315	3.00	3.25	8	1.40	1.32	1.56	168	2.50	0.71	2	2.30
就職	1.94	1.87	336	3.91	3.32	26	2.82*	2.23	2.20	170	2.00	1.87	21	-0.52
余暇の過ごし方	3.23	5.79	145	9.07	6.87	15	1.52	2.89	4.93	73	10.80	8.87	5	1.97
職業人らしさ	0.98	2.13	211	2.21	2.15	24	2.66	0.76	1.31	110	0.44	0.72	9	-1.17
転職	3.48	4.23	180	3.37	5.02	60	-0.16	2.32	2.53	87	4.05	3.57	21	2.10*
結婚	3.94	3.21	124	4.62	6.11	104	1.01	3.83	2.49	47	3.88	2.51	81	0.10
地位や肩書	3.02	3.31	72	3.31	4.03	62	0.43	1.50	2.01	10	5.14	5.01	21	2.88**
老後の準備	3.24	5.54	210	3.24	4.75	37	0.01	2.89	4.83	109	10.80	8.87	7	2.29*

*** : p<.001, ** : p<.01, * : p<.05

高すぎるために年齢規範の影響を検証をすることが困難になるという問題が生じた。

当面、次の4点が今後の研究課題と考えられる。

- ① 年齢規範としての機能が異なる3項目については、「暦年齢の規定力は次第に弱まり、人々のライフサイクルは流動化しつつある」とする Neugarten & Neugarten の示唆(1986)の検討。
- ② 個人の達成予定については、10項目の順序関係を指標とした分析。
- ③ 年齢規範に関する成人層の分析。
- ④ 年齢規範の変化の可能性と最も対応するライフサイクルの指標の検討。

結 論

基準年齢の布置からみると、高校生男女と大学生の男女に予期された標準的なライフサイクルは、同一であること、基準年齢と予定年齢の関係から、青年の職業生活設計は予期された標準的なライフサイクルと関連していることが見いだされた。さらに、年齢規範を承認する者は職業生活設計が具体的であること、その予定年齢は承認しない者よりも基準年齢に近いことが明らかとなった。

しかし、中には、年齢規範としての承認率が低く、特定の年齢との対応が曖昧な項目も見いだされた。

文 献

雇用職業総合研究所.(1988). 青年期の職業経歴と職業意識：若年労働者の職業適応に関する追跡調査総合報告書。職研調査研究報告書No.72。東京：雇用職業総合研究所。

Neugarten, B. L. (1977). Personality and aging. In Birren, J. E. & Schaie, K. W. (eds.), *Handbook of the psychology of aging*, (pp. 626 - 649). New York : Van Nostrand Reinhold Comp.

Neugarten, B. L. (1979). Time, age and the life-cycle, *American Journal of Psychiatry*, 136 (7), 887 - 894.

Neugarten, B. L. & Neugarten, D. A. (1986). Changing meanings of age in the aging society. In Pilfer, A. & Brone, L. (eds.), *Our aging society*. W. W. Norton.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space, approach to career development, *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282 - 298.

付 記

本論文の作成にあたり、ご教示をいただきました東京学芸大学教授齋藤耕二先生に深く感謝申し上げます。

Mochizuki Yoko (Utsunomiya University); Nakajima Fumiaki (The Japan Institute of Labour); Ohneda Mitsuo (Utsunomiya University). *The future time perspectives of adolescents from the viewpoint of age norms; The relationship of career planning and the normal expected life cycle.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1992, Vol. 3, No. 2, 81 - 89.

The purpose of this study was to clarify the future time perspectives of adolescents from the viewpoint of age norms. An investigation of how age norms are recognized by young people was conducted on 4999 high school students and 701 university students. The following ten items were assumed to be age norms : responsibility for children's upbringing, to be psychologically independent, to be economically independent, to find a job, to behave properly as a worker, to change one's job, to marry, to gain career status, to spend one's leisure time well, and to prepare for old age. The main findings were as follows : (1) most items were recognized by young people as norms ; (2) the career planning made in accordance with the normal expected life - cycle is common regardless of gender or educational level ; and (3) the career planning of subjects who recognized age norms was closer to the normal expected life cycle than that of those who did not recognize the norms. In addition, some items unrelated to age norms were discussed.

【 Key Words 】 Career Planning, Age Norms, Life Cycle Expectations, Future Time Perspective, Adolescence

1991. 9. 27 受稿, 1992. 10. 14 受理

小中学生の読書行動に家庭環境が及ぼす影響

秋田 喜代美
(東京大学教育学部)

本研究は、子の読書への参加と熟達化に家庭が果たす役割という観点から、読書に関する家庭環境を、①家に本を置くという物理的環境準備者としての役割、②親自身が読書を行い、読書熟達者のモデルを子に示す役割、③子に本を読むよう勧めたり、本を買い与えたり、本屋や図書館へ連れていくなど直接的な動機付けを行う役割、④親が子どもに本を読んでやることによって直接読み方を教授したり、子どもが本を理解できるよう援助したりする役割の4種類に整理し、各役割が子の読書に与える影響を検討したものである。小3, 小5, 中2, 計506名を対象に質問紙調査を行った結果、次の4点が明らかとなった。第1に、親が読書好きであることが、子に対する様々な行動の量に影響を与えること、第2に親が読み聞かせをしたり図書館や本屋に連れて行くなど、読書に関して子どもと直接関わるの方が蔵書量や親自身の行動よりも子の感情に与える影響が大きいこと、第3に親の役割内容には子の感情と関連のある役割と読書量と関連のある役割があること、第4に役割には子の学年と共に影響が弱くなる役割と学年によらず影響を与える役割があることである。

【キーワード】読書, 家庭環境の役割, 認知的徒弟制, 親子の相互作用

問 題

読書は、現在の日本では、幼児期から老年期に至るまで生涯を通じて多くの人が行っている行動である。だが、生存に不可欠な行動ではない。行うのが望ましいと特定の社会の中で考えられ、歴史的に継承されてきている文化的行動である (Engelsing, 1973; Heath, 1982; 滑川, 1979;)¹⁾。

では、子どもが読書行動を習得し自立的に行っていくのに、家庭(親)はどのような影響を与えているのだろうか。

日常生活における子どもの行動には、食事や入浴のように生理的必然性のある行動や勉強のように社会的要請の強い行動、あるいは宿題のように行わないとなんらかの制裁が与えられる行動と、行動選択の自由があり、行わなくても制裁がない行動がある。いずれの行動でも行動様式(スタイル)に親は影響を与えていると考えられる。だが特に、行動選択の自由が大きい行動では、子の行動量に家庭(親)が与える影響も大きいのではないかと

と考えられる。例えば、放課後自由に遊ばせるのか、どんなお稽古をさせるのか、いかに過ごさせるかは、各家庭の価値づけが影響を及ぼすと考えられる。読書もまた、選択の自由度が大きい行動の一つである。初めて本と出会うのも多くは家庭である。成長しても家庭が読書の場になる場合が多い。これらのことを考えれば、家庭の影響は比較的大きいのではないかと推察される。子の読書に親が影響を与えることは、体験的なエピソードとしても示されている(例えば福沢, 1991; 亀村, 1984)。

本研究のねらいは、近年示されている次の3見解を理論的枠組みとして参考にし、読書に関して家庭環境としての親が子に与える影響の検討を実証的に行うことにある。

第1の見解は、日常生活の中の特定の領域や活動に注目し、初心者としての子どもが熟達化していく過程として、発達を捉える考え方である(無藤, 1992; Price & Hatano, 1991; Rogoff, 1990; Valsiner, 1988)。Rogoff (1990)は、「認知的徒弟制」という語を用いて、初心者としての子どもが、社会において文化的に構造化された実践活動(practices)に参加し、熟達者としての大人を観察したり、熟達者に導かれて一緒にその実践を行っていくことにより熟達化していく過程を説明している。一般的な認知能力や言語能力を問題にするのではなく、生活における活動自体を対象とし、その活動の熟達化として発達を捉える考え方である。

第2の見解は、生活する文化により、子どもに対する

注1) 人間の行動のあり方はその人の生きている文化、社会の影響を受けている。こうした意味では人間の行う行動はどの行動も皆文化的行動だといえる。しかし、言語や食事など社会的歴史的にみてもかなり普遍に存在し人間の生存にとって行動の必然性の高い行動と、生理的な必然性は伴わないが特定の時代や社会の中で生まれ存続し、その社会成員が価値をおく行動があると考えられる。本論では後者のことを特に文化的行動と呼んでいる。

期待や与える道具は異なっており、特に家庭（親）は、子どもが熟達化する領域や熟達様式を選択を行い、子の熟達化を方向付ける機能を果たしているとする考え方である（東・柏木・ヘス, 1982; Hatano, 1982; Rogoff, 1990）。Price & Hatano (1991)は、家庭（親）は、各家庭が重要だと価値を与える特定の領域を選択し、その領域において子どもが熟達化するよう動機づけたり育てたりする環境であり、家庭がどの領域をどの程度重要と考えるか、どのような役割を果たすかが、子どもの学校における認知課題達成の個人差に影響を与えている。そして、環境としての家庭の役割を5種類に分けている。①子どもが生活する文化の目的や価値を、子どもが他者と共有できるようにする一次的な座談の場 (forum) の役割、②ある課題で子が熟達化するよう、親は親方、子どもは徒弟として、子に仕事を与え評価や援助する徒弟制を提供する役割、③各家庭は子どもが家で学ばねばならないことについてカリキュラムをもっており、それに沿って子どもに教授する役割、④子どもが課題を円滑に行うのに障害となっている部分、不得意部分を指摘し援助する役割、⑤子どもが課題を行うのに障害となっている環境を取り除き、上手くできない部分に関し方略を教える役割の5種類である。そして、領域により家庭の影響が強い領域と弱い領域があるだろうとしている。

田島・白井(1979)は、認知的社会化研究を展望する中で、家庭環境は、相互交渉を中心とした社会対人的側面と物理的側面に分けることができ、従来の研究は前者の側面に集中してきた傾向があり、また家庭環境は HOME (Home Observation for Measurement of the Environment) や SES (Socio economic status) などの一般変数を指標として研究されてきたとしている。だが、特定の領域での熟達化として発達を考えるならば、一般的な環境変数のみではなく、対象とする領域固有の環境がどのように準備されているのか、どのような社会的相互交渉がなされ、その領域固有の物理的環境が、どのような形でどの程度子どもに提供されているのかを検討することが必要だと考えられる。

第3の見解は、子どもの熟達化に伴い、親との相互交渉の内容は変化していくとする知見である。外山・無藤(1990)は、食事場面の母子相互交渉の分析から、二宮・梶田・吉田・杉村(1992)は入浴に関する母親への質問紙により、日常的活動における、子の年齢に伴う相互交渉の変化を示している。また Kindermann & Skinner (1988)は、歩行、食事、着衣に関して、9カ月から21カ月までの母子相互交渉を観察し、各々の行動の習得が生物学的にまた社会文化的に必要とされる時に、交渉の量が最も増加すること、自立と共に母親の随伴的反応は減少することを示している。活動の習得にとって重要な時期と習得以降では、社会対人的環境としての交渉の様式が変化

し、環境の与える影響が変わることが明らかになっている。

以上の3知見を参考にし、本研究では、第1に文化的な活動の1つである読書を対象にし、第2に読書に固有の家庭環境を、子の読書行動への参加と熟達化に果たす機能という観点から整理し、第3に子の年齢による影響の違いを検討する。このため、具体的には、研究分析枠組み、研究対象について、以下の2点を考慮した。

第1点は、家庭の果たす役割を、Price & Hatano (1991)の分類に直接対応するものではないが、子どもが読書行動に対する機能の点から5種類の内容に分けて考えることである。①家に本があり、子どもが本文化に接触することを物理的に可能にする物理的環境設定、準備者としての役割、②親自身がよく読書を行い、読書熟達者のモデルとしての親が初心者としての子どもに行動のあり方を見せる役割、③子どもに本を読むことを勧めたり、子のために本を買って与えたり、本屋や図書館へ連れていくことによって、子どもの読書活動参加への直接的な動機付けを行う役割、④親が子どもに本を読んでやることにより読み方を教授したり、子どもが本を理解できるよう読書の熟達化を援助する役割、⑤子どもの読書をほめたり、よりよい読み方の助言を行うような行動評価者の役割である。

この観点から、今までに行われてきた読書環境に関する研究をみると、家庭の社会経済的地位という全般的な家庭環境が子どもの読書量や読書内容に影響を与えることは米国で行われてきている（阪本・岡田・高木(1979)のレビューによる）。また深谷(1978)は500名の幼児の親を対象とする調査から、本に対する母親の好意度と子どもの好意度間には0.24の相関があったが、父親の好意度との相関は非常に小さかったことから、母親の読書好意度が子に影響を与えることを示している。親の好意度と子の好意度の関連が言及されることは多い。だが、親が本好きであることが、子の読書に親が関わる際に具体的にどのような形の行動となって影響を与えるのかまでは、必ずしも十分に検討されていない。

親の行動という点では、上記5内容のうち、②の親がよく読む点については、深谷(1983)が小4から小6を対象に、両親の読書量と子の読書量間に関連があることを示している。③の子を直接動機づける点に関しては、小学生では物語や童話をよく読む子の方が母親が本を買って与えることが多いこと（福武書店教育研究所, 1985）、中学生では本好きの子ほど本が多く、幼い頃から本を買ってもらった割合が高いこと（福武書店教育研究所, 1991）が報告されている。④の親が本を読んであげる点に関しては、本好きの子ほど、幼い頃から本を読んでもらった割合が高いこと（福武書店教育研究所, 1991）が示されている。また、小、中、高校生を通じた調査結果として毎日

新聞世論調査(1991)は、マンガでは両親がマンガをよく読むことが子のマンガを読む量に強い影響を与えるが、本では両親自身がよく読むことよりも、本の内容について子どもと話すことが子の読書量に影響を与えること、すなわち親が子どもの読んでいる本に関心を示し、話題にすることが必要だとしている。⑤の行動評価者としての役割に関しては、秋田・無藤(1991)が小中学生の読書の意義に対する捉え方を検討し、小3では大人に褒められることが空想したり感動できることと並んで評定が高いのに対し、学年と共に空想や感動は高くなるが賞賛は低下すること、すなわち、子が親を自分の読書行動評価者として認識することは年齢と共に減少することを示している。

以上のように、5つの役割のうちの1つに焦点をあてた研究はある。だが、役割を整理し、それぞれの影響を比較検討することは、まだ行われていない。本研究では、読書環境のうち①から④に関して、具体的な指標として、①は自宅蔵書量、②は父・母の読書量、③は本屋や図書館へ連れていってもらう頻度、④父・母に読み聞かせをしてもらった頻度を用いて、検討を行うこととした。

第2点には、家庭環境の影響の変化を横断的に検討するため、子ども側の変数として、被調査者の学年を1学年のみでなく、複数学年取り上げることとする。また、子の読書の変数として読書量という行動面のみを取り上げるのではなく、読書に対する好みや意欲等感情面も別の変数として取り上げる。読書量と読書に対する感情の間には関連性はあるだろう。だが、この2指標を区別することによって、親のどのような役割が子の読書のどの側面にどの程度の影響を与えるかを検討できると考えられるからである。

以上、本研究の目的は、読書固有の家庭環境の役割を整理し、それぞれの役割が子の読書量、読書に対する感情にどの程度の影響を与えるのか、またその影響は年齢と共にどのように変化するのかを明らかにすることである。

方 法

〈調査対象〉 千葉県内の3小学校1中学校。小3:146名(男80,女66),小5:164名(男72,女92),中学2年生:196名(男102,女94)計506名。字がすらすら読め、ほとんどの者が一人で読書ができるようになり、かつ質問紙への回答が可能な学年という基準で、最少学年として小3を選んだ。

〈調査方法〉 学級単位の集団一斉実施の質問紙調査。

〈質問内容〉 大きくは、①子の読書行動に関する項目②読書環境としての親の役割を調べるための項目の2部分から成る。質問項目の具体的内容および評定法はTable

1に示した。尚、親の行動に関する回答を、親ではなく子どもに求めたのは、子どもの行動に直接影響を与えるのは、親自身が自分の行動をどのように認識しているかよりも、親の行動に対する子の認識であると考えたからである。

〈分析方法〉 「親の読書に対する感情と子の年齢が子に対する親の行動に影響を与え、さらに親の行動が子の行動や感情に影響を与える」という単方向の因果連鎖を想定した。子の行動や感情が親の行動に影響を与えたり、親の行動が親の感情に影響を与える方向性も考えられる。だが、本論文では親が子に与える影響を論じるのがねらいであり、またパス解析という手法の制約もあり、親の行動から子側の行動や感情への単方向を仮定し分析することとした。具体的には、子の学年と親の好意度(父、母)の2変数を第1水準、親の読書量(父、母)、自宅蔵書量、幼少時の読み聞かせ頻度(父、母)、図書館・本屋へ連れていく頻度の4変数を第2水準、子の感情(好意度、意欲)、子の読書量(月刊読書冊数、1日の読書時間)の2変数を第3水準とし、第1水準から順次、次の水準へと単方向の因果性を仮定し、パス解析を行った。尚、複数項目から構成される変数に関しては、各項目の評定値の合計を変数の評定値として取り扱った。

結 果

1 親の役割内容による影響の違い 各項目、各変数の学年別平均評定値を示したのが、Table2である。「親の4つの役割行動」を説明する変数として「親の好意度」と「子の学年」の2変数を、「子の感情」と「読書量」を説明する変数として、「親の4つの行動」と「好意度」、「子の学年」を説明変数として用い、パス解析を行った。その結果を図示したのがFig.1である。

まず、「親の好意度」から「親の4つの役割行動」への有意な正のパス係数が示された。親が読書好きであることが、子の読書を促す様々な働きかけ行動の程度に影響を与えていることが示された。

次に、「子の感情」へのパス係数をみると、「図書館・本屋」「読み聞かせ」からは有意なパス係数が得られたのに対し、「親の読書量」「蔵書量」からのパス係数は有意ではなかった。ここから、読み聞かせや図書館、本屋に連れていく等、子どもと直接関わることの方が蔵書量や親自身の読書量よりも、子どもの読書に対する感情に影響を与えることが示唆された。

尚、「読み聞かせ」に関しては、父、母の評定値を分けパス係数を算出すると、「母の読み聞かせ」から「子の感情」へは、.18($p < .001$)、「父の読み聞かせ」から「子の感情」へは、.04(n.s.)のパス係数が得られ、父よりも母の読み聞かせが影響を与えていることが示された。

一方、「子の読書量」へは、「子の学年」からは負のパ

Table 1 本研究で使った質問紙の内容と評定方法

I 子供の読書行動に関する質問

① 読書量 a 月間読書冊数 (5段階評定)

1:0冊 2:1-2冊 3:3-5冊 4:6-10冊 5:11冊以上

b 1日の読書時間 (6段階評定)

1:0分 2:30分位 3:1時間位 4:2時間位 5:3時間位 6:3時間より多い

② 感情 a 好意度「あなたは読書が好きですか」に対する5段階評定

5:とても好き - 1:全く好きでない

b 意欲「もしあなたに時間とお金があれば、本を読みたいですか」に対する5段階評定

5:とても読みたい - 1:全然読みたくない

II 親の行動に関する質問

A 行動

①物理的環境の準備: 自宅の蔵書量

「あなたの本以外に、あなたのおうちにはおよそ何冊ぐらい本がありますか」への6段階評定

1:0-30冊 2:31-50冊 3:51-100冊 4:101-150冊 5:151-200冊 6:200冊より多い

②親自身の読書行動: 読書量

(父、母それぞれについて)「あなたのお父(母)さんは本をよく読んでいますか」への5段階評定

5:とてもよく読む - 1:全く読まない

③本を読むよう直接動機づける: 図書館や本屋へ連れていく頻度

「あなたのお父さんやお母さんはあなたに、本を勧めたり図書館や本屋へ連れていってくれますか」への5段階評定

5:よく連れていってくれる 4:まあ 3:たまに 2:あまり連れていってくれない

1:全然連れていってくれない

④子どもに本を読んでやる: 小さい頃の読み聞かせ頻度

(父、母それぞれについて)「あなたが小さい頃、お父(母)さんは一緒に本を読んでくれましたか」への5段階評定

5:毎日読んでくれた 4:ほとんど毎日 3:時々 2:たまに 1:全然読んでくれなかった

B 感情: 好意度

「あなたのお父(母)さんは読書が好きだと思いますか」への5段階評定

5:とても好き - 1:全く好きでない

注1: 下線を付したものが、本研究の変数名である。

Table 2 読書に関する親と子の変数の学年別平均評定値 (SD)

項目\学年	小3	小5	中2
子の読書量 (MAX=11)	6.3(2.0)	5.7(1.5)	5.2(1.9)
月間読書冊数 (MAX=5)	3.7(1.2)	3.2(0.9)	2.6(1.0)
1日の読書時間 (MAX=5)	2.5(1.0)	2.5(1.0)	2.6(1.1)
子の感情 (MAX=10)	7.4(2.3)	7.1(1.8)	6.9(1.9)
好意度 (MAX=5)	3.9(1.2)	3.4(1.0)	3.4(1.1)
意欲 (MAX=5)	3.6(1.4)	3.7(1.1)	3.5(1.2)
蔵書量 (MAX=6)	3.4(1.6)	3.2(1.6)	3.2(1.7)
親の読書量 (MAX=10)	6.3(2.2)	6.2(1.9)	5.3(1.9)
父 (MAX=5)	3.0(1.4)	3.1(1.3)	2.6(1.1)
母 (MAX=5)	3.3(1.3)	3.1(1.1)	2.8(1.1)
図書館・本屋 (MAX=5)	2.9(1.4)	3.1(1.2)	2.9(1.2)
読み聞かせ (MAX=10)	5.9(3.0)	5.8(2.8)	5.2(2.5)
父 (MAX=5)	2.4(1.5)	2.3(1.3)	2.1(1.2)
母 (MAX=5)	3.5(1.2)	3.5(1.1)	3.2(1.6)
親の好意度 (MAX=10)	6.6(2.0)	6.9(1.8)	6.4(1.8)
父 (MAX=5)	3.1(1.4)	3.4(1.2)	3.1(1.1)
母 (MAX=5)	3.5(1.2)	3.5(1.1)	3.1(1.1)

Table 3 親の行動から子の感情, 読書量への学年別重回帰分析結果 (標準偏回帰係数及決定係数)

基準変数	子の感情					
	小3		小5		中2	
説明変数	β	r	β	r	β	r
親の読書量	.05	.15	.07	.21**	.03	.19*
蔵書量	.00	.09	-.15	-.09	.12	.20**
読み聞かせ	.31***	.41***	.29***	.34**	.02	.19**
図書館・本屋	.27***	.38***	.23**	.34**	.29***	.33***
決定係数 (R ²)	.22***		.21***		.13***	

基準変数	子の読書量					
	小3		小5		中2	
説明変数	β	r	β	r	β	r
親の読書量	.08	.27***	.05	.19**	-.09	.09
蔵書量	.18*	.27**	.06	.08	.27**	.31***
読み聞かせ	.25**	.35***	.12	.16*	.09	.15*
図書館・本屋	.09	.24**	.25**	.24**	.18*	.24***
決定係数 (R ²)	.18***		.11**		.13***	

注3: *は p<.05, **はp<.01, ***は p<.001の有意水準を表している。

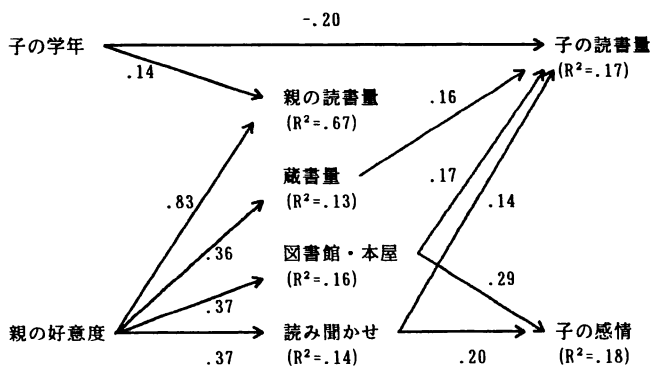


Fig. 1 親の好意度, 行動から子の感情, 読書量へのパスダイアグラム

注2: 矢印上の数値は標準偏回帰係数を, () の数値は決定係数をあらわしている。
p < .05 で有意な値のみ記した。

すが、「図書館・本屋」「読み聞かせ」「蔵書量」からは正のパスが示された。

「蔵書量」は「感情」へのパス係数は有意ではないが、「読書量」には有意な正のパス係数を示している。すなわち家に本があることは、読書量には影響を与えるが、感情へは直接影響を与えていないと推察される。ここから、親の果たす役割行動には、子の感情と行動という異なる面に影響を与える行動があることが示唆された。

2 年齢による親の影響の変化 親の影響の変化を調べるため、親の4種類の行動を説明変数とし、子の感情と読書量への重回帰分析を学年別に行った結果が、Table 3である。

「子の感情」に関して決定係数の値を見ると、高学年ほど小さくなっている。また「読書量」についても、小5、中2の方が小3よりも決定係数が小さい。

そこでさらに各説明変数の標準偏回帰係数をみると、「読み聞かせ」からの係数の値は高学年ほど小さくなっている。同様に、「子の読書量」への値も、「読み聞かせ」からの値は学年と共に小さくなっている。ここから、「読み聞かせ」の影響は子の学年と共に弱くなっていくこと、中学生では、幼少時の読み聞かせの影響はほとんどないことが明らかとなった。

一方、「図書館や本屋」の影響は、小3の「読書量」への影響は有意ではないが、小5、中2では「子の感情」「子の読書量」いずれに対しても係数の値は有意であり、その値にはあまり大きな変化は見られない。したがって、「読み聞かせ」の影響は弱くなっていくが、「図書館・本屋」の影響は中2においてもあることが明らかとなった。ここから役割によって、子の年齢に伴い影響が弱くなる役割もあれば、年齢によらず影響を与える役割もある可能性が示唆された。

考 察

本研究では、近年提示されている発達モデルの1つである、初心者としての子どもが熟達者としての親に参加を促されることによってある領域において熟達化していくというモデルを参考にし、読書の習得と発達における親の役割内容を5つに整理した。そして、①家に本を置くという物理的環境準備者としての役割、②親自身が読書を行い、読書熟達者のモデルを子に示す役割、③子に本を読むよう勧めたり、子のための本を買い与えたり、本屋や図書館へ連れていくなど子どもの読書活動参加への直接的な動機付けを行う役割、④親が子どもに本を読んでやることによって直接読み方を教授したり、子どもが本を理解できるよう援助したりする役割の4内容を取り上げ、親の読書好意度とそれらの役割行動との関連、親の行動と子の読書量、感情との関連を子の学年による変化を考慮して検討した結果、新たに次の4点が明らか

となった。

第1に、親が読書好きであることが、子の読書の自立を促す親の様々な働きかけの量に影響を与えること、第2に親が読み聞かせをしたり図書館や本屋に連れて行くなど、読書に関して子どもと直接関わることの方が蔵書量や親自身の読書行動よりも子の読書感情に与える影響が大きいこと、第3に家に本があるという蔵書量は子の読書量と関連があるが、感情と関連があるのは読み聞かせや図書館や本屋へ子を連れていくといった子との直接的な関わりであり、親の役割内容によって子の感情と関連のある役割と読書量と関連のある役割があること、第4に読み聞かせの影響は学年と共に小さくなっていくのに対し、図書館・本屋に連れていく役割の影響度は変化せず、子の学年に伴い影響が弱くなる役割もあれば、変わらず影響を与える役割もあることである。

読書という文化的行動においては、親が読書をどれだけ重視し、子どもが読書に参加できるようにするため、どのような環境を実際に準備するかが子の読書量や感情に影響を与えることが示された。環境として、物理的な環境だけではなく、むしろ参加の機会を与えるような親からの対人的な働きかけという社会的環境が重要であること、役割により親の影響が弱くなる役割と変わらぬ役割のある可能性が示唆された。

幼少時の読み聞かせに関しては、中学生では感情、読書量いずれに対しても標準偏回帰係数の値は小さく有意ではなかった。これは、中学生になると読書が自立的にできるようになっていることを示唆する結果であると解釈できる一方、幼少時のことは中学生にとってはかなり前のことであるので正確な記憶が得られていないためではないか、読書に限らずこの時期には実際よりも親の行動を過小評価する傾向があるためではないか、横断データであるので、この年代ではまだ全体として読み聞かせが今ほど盛んではなかったというコホート効果のためなどの解釈の可能性も考えることができ、本データだけではこれらの可能性を反駁することはできない。

以上のように役割による違いに関する結果は得られたが、全体として、親の影響を説明する決定係数は高いものとは言えなかった。この理由としては、第1には、子の読書には親の影響よりも、物理的な時間の制約等の要因が強く影響している可能性が考えられる。近年子どもは勉強や習い事、クラブ活動などで忙しくなり、自由に遊べる時間が減っていると言われている。したがって親から影響は受けていても、それが直接行動や意欲に結びついていない可能性が推察される。

第2に、本研究の方法論の問題が考えられる。質問紙法を用いているので、自覚化されている範囲でしか影響を捉えることはできないために、影響が小さかった可能性も考えられる。

データの収集に関しては、本研究では次の4点が今後の課題として検討の余地が残されていると考えられる。

第1に、本研究では親の影響を調べる方法として、子どもに親の行動に関する回答を求めた点である。これは、方法の所でも述べたように、子どもの行動に直接影響を与えるのは、親自身が自分の行動をどのように認識しているかよりも、親の行動に対する子の認識であると考えたからである。したがって、親の行動実態と親の行動に対する子の認識にどれだけの一致、あるいはずれがあるのかは本研究では明らかではない。数多く本を読み好きな子ほど親の行動を肯定的に過大評価したり、反対に嫌いで読まない子は過小評価する可能性も否めない。この点を克服していくためには、親の方にも回答を求めること、また親の行動を尋ねる際には、どの程度行動しているのかを一般論として尋ねるのではなく、「この1カ月に何回図書館に連れて行ってもらいましたか」「先月1カ月の間におかさんが読んだ本の名前を挙げて下さい」といったように、より具体的な質問形式にするなどの工夫が必要であったと考えられる。また社会的望ましさへのバイアスを抑えるためには、読書だけではなく、スポーツやテレビに関しても尋ねるなど複数の活動を並行して取り上げ聞いた方がよかったと考えられる。

第2に、子ども側の読書行動に関する質問項目として、読書量と感情に関しては尋ねたが、読書の様式（読む内容や読み方）や、読書技能、読書に対する考え方に関しては質問を設けなかった点である。読書量や読書感情への親の働きかけの影響が明らかになった現在、さらに研究を一步進めるためには、どのような働きかけが子の読書のあり方にどのような影響をどの程度与えるのかを、詳細に検討することが必要だろう。

第3に、親の役割行動を5種類に分類し、そのうちの4行動をとりあげ検討したが、各役割行動を測定する質問項目を1項目あるいは父・母別に2項目しか作成しなかった点である。例えば、「本を読むよう直接動機づける」という役割を測定する項目として「図書館・本屋へ連れていく頻度」を取り上げたが、例えば「実際に本を読むよう勧める頻度」や「本を買い与える頻度」などもその役割を測定する項目になり得るだろう。また親や子どもが読んだ本の内容について、親子で会話することも、小・中学生の時期には大きな影響を与えることが親子読書会の実践記録（例えば日本子どもの本研究会,1988 a, b）では報告されているので、こうした項目を含めることもできるだろう。複数の項目によって1つの役割を測定していく「質問の厚み」が必要であったと考えられる。

第4に、子どもの側の属性を表す外生変数として、本研究では「学年」を取り上げた。「読み聞かせの影響は学年と共に弱くなっていく」という際に、「学年」が意味するものが何であるかに関しては、本研究では多様な解釈

が可能である。それは、本研究では子どもの認知的能力や社会的能力、読書経験の長さや読書固有の技能の発達、様々な生活経験や生活様式の変化など多様な内容を含み代表する変数として「学年」を用いたからである。親の影響が弱くなっていくのは、子のどのような能力の発達に応じたものであるのかを明らかにするためには、子側の能力内容として様々な能力を測定した変数を導入し、どの能力が影響しているかをより明確に同定することが必要だと考えられる。

また分析方法に関しては、本研究では一方向の因果連鎖モデルを想定することにより、データの解析を行った。だが、現実には親の行動によって子の行動が一方的に影響を受けるだけではなく、子の行動によって親の子に対する行動も当然影響を受けるはずである。この点は、実態に即すよう、さらにモデルを洗練させていかねばならないと考えられる。

最後に、理論的な課題として、本研究では文化的な行動として読書を取り上げ、親の果たす役割内容と子の行動の関連を検討したわけだが、本研究で得られた知見が他の文化的な行動においてどの程度支持されるのか、それとも読書行動特有のことであるのかの検討が必要だと考えられる。例えば、読書では物理的な環境よりも、子どもへの直接的な関わりが影響を与えた。これは、読書が高度な認知的技能を要する行動であり、読書を一人で楽しめるような技能を習得するのに時間を要すること、また最終的には友人と共に行うよりも一人で行う行動であるという行動の持つ性質が関与していると考えられる。だが、行動によっては、物理的環境さえ準備されれば子どもが積極的に行動する行動も有り得るだろう。漫画やファミコンなどは物理的環境が整えば子どもはかなり自発的に行うかも知れないが、ピアノやバイオリンなど楽器演奏では親の関わりが必要ではないかと予想される。

また、読書に関しては、中学生になれば親の影響は弱くなっているが、どのような行動でも中学生になれば影響は弱くなるのか、反対にこの時期に影響が強くなったり、新たに影響が出てくる行動もあるのか、もっと早くから親の影響がなくなる行動もあるのかを検討することによって、読書の習得と自立過程の特徴がさらに明らかになるだろう。従来の読書研究の多くは、読書領域の実態のみ焦点を絞って検討をしてきた。だが、他の様々な行動における親の影響と比較検討してみる事が、読書行動習得に固有の特徴を明らかにする1つの手がかりを与える可能性を有しているのではないかと考えられる。

また本研究は、「熟達化」「認知的徒弟制」の概念を理論枠組みを構成する上で参考にしてきた。本研究では、親は読書の技能を十分に持ちその社会の中での読書に対する価値観を共有している人という意味で熟達者と読んだ。本研究は、参加と熟達化を促す親の関わり方に注目

し検討したものであり、読書の熟達化過程自体を扱った研究ではない。読書の熟達化自体を問題にしていく際には、狭義に読書技能、読解能力の熟達化として捉えるのみではなく、文化的な行動としてより広義に、その社会の中で読書の熟達者というものがどのように捉えられているのか、どのような方向での進歩を熟達化と呼んでいるのかを厳密に検討する必要があるだろう。また家庭での教育を徒弟制概念を用いて考える際にも、職業における徒弟制との違いが何であるのか、構造や関わり方の違いを検討していく必要があると考えられる。

Lave & Wenger (1991) は、職業における徒弟制を対象とし、文化的な技能の習得が職業集団の中でどのように行なわれているのかをエスノグラフィの方法を用いて明らかにしている。家庭における文化的行動の習得と熟達、およびそこで親がどのような役割を果たしているのかを検討する際にも、日常生活の中での行動に目を向け観察分析していくことが、今後に残された大きな課題だと考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美・無藤 隆.(1991). 読書の印象と概念：読書の好きな子嫌いな子の質的検討(1)(2). *日本教育心理学会第33回総会発表論文集*, 585 - 586.
- 東 洋・柏木恵子・ヘス, R. D. (1981). *母親の態度・行動と子どもの知的発達：日米比較研究*. 東京：東京大学出版会.
- Engelsing, R. (1973). *Analphabetentum und lektüre: Zur socialgeschichte des lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft*. 中川勇治 (訳). (1985). *文盲と読書の社会史*. 東京：思索社.
- 深谷和子.(1978). ママは本好き だからぼくも本好き. *キャリア2号*. 東京：ブックローン社
- 深谷昌志.(1983). 勉強好きな子を育てる親. *児童心理*, 10, 1794 - 1804. 東京：金子書房.
- 福武書店教育研究所. (1985). 読書(その2). *モノグラフ小学生ナウ* 第5巻7号.
- 福武書店教育研究所.(1991). 中学生にとっての読書. *モノグラフ中学生の世界*第39巻.
- 福沢周亮(編).(1991). *子どもと本の心理学*. 東京：大日本図書.
- Hatano Giyoo. (1982). Should parents be teachers too? ; A Japanese View. *独協大学教養諸学研究*, 17, 54 - 72.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11, 49 - 76.
- 亀村五郎.(1984). *子どもの読書*. 東京：大月書店国民文庫.
- Kinderman, T., & Skinner, E. A. (1988). Developmental tasks as organizers of children's ecologies : Mothers' contingencies as children learn to walk, eat, and dress. In J. Valsiner, (Ed.) *Child development within culturally structured environments. Vol. 2 : Social co - construction and environmental guidance in development*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation. pp. 66 - 105.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 毎日新聞社.(1991). *1991年版読書世論調査*. 東京：毎日新聞社.
- 無藤 隆.(1992). 子どもの生活における発達. 東洋・繁多 進・田島信元(編) *発達心理学ハンドブック*. 東京：福村出版 pp 1083 - 1103.
- 滑川道夫.(1979). *映像時代の読書と教育*. 東京：国土社.
- 日本こどもの本研究会.(1988a). *中学生の読書教育*. 東京：国土社.
- 日本こどもの本研究会.(1988b). *小学校中学年の読書教育*. 東京：国土社.
- 二宮克美・梶田正巳・吉田直子・杉村伸一郎.(1992). 入浴行動にみる自立過程と親子の関係. *日本発達心理学会第3回大会論文集* 89.
- Price, G. G. & Hatano, G. (1991). Toward a taxonomy of the roles home environments play in the formation of educationally significant individual differences. In S. B. Silvern (Ed.) *Advances in reading / language research. Vol. 5 : literacy through family, community, and school interaction*. London : JAI Press. pp 37 - 62.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*. New York : Oxford University Press.
- 阪本敬彦・岡田 明・高木和子.(1979). *読書興味の研究*. 東京：野間教育研究所 紀要第31集.
- 田島信元・臼井 博.(1979). 認知的社会化研究 日本教育心理学会(編) *教育心理学年報* 第19巻 125 - 144.
- 外山紀子・無藤 隆.(1990). 食事場面における幼児と母親の相互交渉. *教育心理学研究*, 第38巻 395 - 404.
- Valsiner, J. (1988). Ontogeny of co - construction of culture with in socially oraganized environmental settings. In J. Valsiner, (Ed.) *Child development within culturally structured environments. Vol. 2 : Social co - construction and*

environmental guidance in development. New Jersey : Ablex Publishing Corporation. pp. 283 - 297.

謝 辞

本調査の実施にあたり、ご協力いただきました船橋市立高州第二小学校、千倉町立忽戸小学校、同朝夷小学校、同千倉中学校の先生と生徒の皆様にご心から感謝いたします。ご助言賜りました東京大学 大村彰道教授、お茶の水女子大学 無藤隆助教授に御礼申し上げます。尚、本研究の実施にあたり、科学研究費重点領域「知識科学」(課題番号 03245107)の援助を一部受けました。

Akita, Kiyomi (University of Tokyo). *The Influence of the Family Environment on Children's Book Reading Activities*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1992, Vol. 3, No. 2, 90 - 99.

This paper examined to what extent and when parents influence their children's book - reading activities. The following were assumed to be the four aspects of the family environment which mediate this influence : (1) provider of physical environment (PP), measured by the number of books at home ; (2) model of expert book - reading (ME), parents' own frequency of book - reading ; (3) encouragement of children's reading activities (RE), the taking children to the library, etc. ; and (4) co - participant in reading (CP), frequency of reading books with children, etc. Third, fifth and eighth graders ($N = 506$) answered a questionnaire about their family's influence on their reading. The main results were as follows. (1) The parents performed these roles more frequently the more they personally liked reading. (2) Direct parent - child interactions such as RE and CP scores were positively related to their influence on children's feelings, but PP and ME scores were not so related. (3) PP scores were positively related to the frequency of reading. These latter two results show that some roles relate to children's feelings and some roles relate to the frequency of activities. (4) The influence of parents declined at children's higher age levels.

【 Key Words 】 Reading, Family Environments, Cognitive Apprenticeship, Parent - Child Interaction

1992. 1. 9 受稿, 1992. 11. 27 受理

発達臨床とは何でありうるのか

無藤 隆

(お茶の水女子大学生活科学部)

発達臨床は、発達心理学と臨床心理学の二つの柱からなる研究領域の双方を含みつつ、その中間に力点を置くものを指すところでは考えたい。その立場から主要な研究および教育上の問題点を以下に整理する。発達臨床は、特に発達の観点から人間の生涯にわたる心理的問題を実践的に解決しようとするところへの基礎的また実践的知見を提供するものである。同時に、発達と臨床の専門的研究者と実践の専門家の養成を図るものでもある。そこでは単に発達研究と臨床研究・実践とが並行して各々可能であるというのではなく、いかにして生産的な対話の可能性を作り出すかということと、中間領域を広げていくことが求められるべきである。

発達の観点とは

発達の観点とは何か。まず、通常の流れを想定し、多くの問題の根底に、その流れでの困難があると見なそうというものである。そこから出てくる研究課題の第1は、通常の流れの順序つまり流れを確定し、そこでの変化を規定する要因を明らかにすることである。流れを作り出している要因が明確になれば、流れでの困難が実はその要因のあるものの変調によっていると理解されるはずなのである。そして事実そうであるのかどうかを確定し、おそらく働いている発達の要因との交互作用までをも解明することが第2の研究課題となる。さらに第3として、ある種の教育・療育・治療を行う上での指針やさらに具体的な方法に関して、前二者からの知見から何が引き出されるのかの解明が課題となる。

通常の流れなるものを容易に設定できるであろうか。特に、生涯にわたって想定することは可能であろうか。現在、発達段階論は、誰の提唱によるものにせよ、単なる年齢時期の大ざっぱなイメージを与える以上の記述としては、事実と符合しないことは明らかになっていると言えよう (Siegler, 1986 / 1992)。第1に、発達は多くの場合、連続的である。仮にある特定の発達のな変化の過程において比較的決定的な時期あるいは急速な変化の時期があるとしても、それは発達全般に当てはまるものではない。第2に、おそらく発達は必ずしも1次元的な線の上での変化ではない。一つには、多くの発達ないし獲得すべき事柄は、仮にそれを細かく下位分類してその各々毎の発達を個別に検討して、その発達の全般的な傾向を想定できたとしても、特定の状況の行動といっ

た具体性を離れて相当に抽象的なレベルでしか成り立たない。そのレベルは、抽象的ないし漠然とし過ぎて、個別の行動的予測をそこからだけではもたらし得ないようなものであるだろう。もう一つには、個人による違いがかなりあるのかもしれない。いくつかの個人の類型により発達の流れは少なくとも部分的には変わるかもしれない。いずれにせよ、そのような類型別の発達の検討を通してでない、役に立ちうる示唆には結び付かないだろう。

特に、ある障害を持った子どもがいたとして、その発達のレベルを通常の流れの一時期に対応させることは、きわめて大ざっぱな見当づけでしかない。もちろん、何も見当がつかないよりは、それはましなことであり、そこからある程度の発達可能性や発達時期の予測また特に働きかける際の留意点などが導出できるからだ。しかし、研究としてさらに必要なことは、そのようなタイプの障害を持った子どもの類型に即した発達の傾向の解明であり、次に、そこに働くはずの多くの要因の解明であり、さらに、介入によりどう変化するかを検討である。例えば、障害を抱えることで、親はまた家族はどのような変化を遂げるのか、そしてそれが障害を持った子どもの発達にどのように影響するかは、現在、注目を浴びている問題の一つである (佐竹, 1991)。

既に述べたように、発達の通常の大きな流れの変化をとらえることは、たとえそれが、記述としても、まして説明としてはきわめて不完全であるにしても、有用である。年齢やいくつかの特性を示されて、その人の他の諸々の傾向に関して大体的見当をつけることは間違いが多いにせよ必要ではあろう。そして、その際に有用に働く指標には発達とは関連のない多くのものがあるにしても、通常の流れの何らかの指標により、見当をつけることが役に立つ場合は少なくない。もちろん、どのような場合には役立ち、どのような場合には、役立たないのか、また役立つにせよ、例外はどの程度であり、どの辺りに出やすいのかといった情報を収集しておく必要がある。その場合、平均的な傾向でものを言う危険を強調するあまり、そのような情報を一切否定するのは無益である。なぜならば、人は結局何かの情報に頼って推論するのであり、むしろ必要なことは、その情報の予測可能性の限界をよく知った上で用いることなのである。ただし、ただ一つの指標 (知能指数、発達指数など) に頼って処

理できる場合は、通例きわめて少ない。そこまでの確実さを持つ指標が発達心理学においてあるいはその周辺領域において成立してはいないし、少なくとも当分成立する見込みはない。何らかの意志決定をするにせよ、他の対処の方法を決めるにせよ、できるだけ多くの多様な種類の情報の収集に努めるべきであるのは明らかだ。無限の収集の可能性と実際的なコストと時間の制約の間でのトレードオフにより決ってくる事柄である。少なくとも、いくつかのテストバッテリーの外に、年齢あるいはライフサイクル、性別、本人またその身近な他者の意見、住んでいる環境や地域や文化、行動観察などの資料が必要となる。おそらく、発達の時期と領域の各々においてそこでの主要な問題毎にいくつかの類型を立て、その類型を個別的に修正していくのであろう。

発達の要因はきわめて多様である。少なくとも以下の諸要因を含める必要がある。まず、生物学的な要因、特に神経心理学的な基礎、情報処理の容量や速度の個人差、生得的と思われる傾向性、進化論的・行動学的な人の種としての（あるいは霊長類としての）傾向性、などを一方においてとらえる必要がある。他方で、文化的要因、特に、わが日本における傾向、ある地域、階層などの持つ傾向をとらえるべきである。家族関係ないし親しい他者が特に情緒や対人関係の発達において重要であることは言うまでもない。また一定程度発達が進めば特に、ある領域の知識の量と構造が次の獲得を規定していく。特定領域において、そこでの発達の独自の原則が想定されることもあるだろう。重要なことは、ほとんどの場合において、単独の共通する要因に発達を還元することができないということである。同時に無限の要因の解明という非現実的な要請に至る必要もなく、いくつかの要因が、特定の時期の、特定の領域の、特定の類型の、特定の問題に即しては見いだされると期待してもよいはずだ。もちろん、それは経験的に決まる事柄であるが。

発達臨床での「問題」とは

何が発達臨床研究において取り上げるに値する「問題」であるかは、単にその問題の科学的な重要性や実際的な重要性によってのみ決まるのではない。例えば、現実の社会の状況とともに、児童観や発達観、さらに当該の現象への「とらえ方（conceptions）」などによっても決ってくる。ある問題がなぜ実際に解決を要する問題として現われてくるのかは、それ自体、大きな問題である。通常、心理学においてまた特にその応用においてはそのことは必ずしも問われないし、その学及ぶ範囲の外とされて、無視されたり、インフォーマルな議論や他の学問の議論に委ねることが多い。しかし、発達臨床に関わる問題（より広くは心理学の応用）として、いかにしてその問題がその生活背景から浮かび上がってくるのかを調

べることができる。また逆に、世間において、あるいは家族や個人において問題になっていなくても、学問的に問題として取りあげ、解決を要請することもありうる。そして、その二つは必ずしも同一ではない。さらに、ある問題が問題として出てくる際に、特に児童や成人などのあるべき姿や正常な姿、普通の姿、また異常な、あるいは普通でない姿として何がなぜ想定されるのかを問うことができる。例えば、朝一人で食事をする子どもはなぜ問題なのか、紙おむつをする乳児がなぜ問題とされることがあるのか。そのような実践的問題は、一方で事実として、明らかに問題として共通に了解されるような指標、例えば、なんらかの発達の指標との関連を検討することにより、問題性を解明できる。同時に、そもそもなぜある人達はそもそもそのようなことに実践的な問題性を感じるのかを理論的、経験的に解明できる。

他の類似領域との関係

発達臨床は、研究総体としてどこかで実践的な課題と結びつくことを求める。その意味では、一種の応用心理学である。特に、いわゆるカウンセリング的相談、診断と療育、保育・教育などはその具体的な応用の場面となるだろう。そこでは従来の教育場面を対象とする心理学や発達の障害を扱う心理学と重なるものである。特に、広い意味での教育心理学との重なりは大きい。では違いはあるだろうか。おそらく、大きな違いはない。「発達」を全面に押し出すことにより、制度としての学校教育との結びつきをゆるめたことと、できるだけ全人的な把握をしたいという志向があるだろう。しかし、教育心理学の少なくとも一部にはそのような立場が明らかにあるし、「全人的」であることが何を意味するかがあいまいであるので、必ずしも十分な区別ではない。他方で、教育心理学がその中心を学校での教科教育や学級運営などにおくことにより、その性格を明確化するならば、それと重なりながら補完する発達臨床の役割も浮かび上がってくる。

発達研究あるいは現場でのアプローチにおける方法あるいは姿勢として臨床というキーワードを用いることも出来る。つまり、発達研究や発達の実践現場において、対象となる子ども（あるいは様々な年齢の人）に研究者あるいは専門的实践者が、ある局限された情報と相互作用のモード・役割の範囲でのみ出会うのではなく、専門的情報収集と専門的知見の応用の背景にある、あるいはむしろそれらを背景として前面に出てくる人としてのあり方に留意し、そこでの研究者・実践者とその相手となる人との「関わり」に研究や実践での一つの焦点を向けることである。また、いかに発達の諸側面が相対的に独立に動くにせよ、その間の連関に出来る限り注意を払うことである。それは、実践的には、人と人との関わりへの注目を大きな焦点とするとともに、生活上の文脈に位置づけ、配慮することを意味する。研究としては、生態

学的な妥当性を求め、現実に行っている変数の働きを絶えずチェックすることを意味する。さらに、主体として関わる実践者の心身の動き・気持ちの検討と改善をも含むだろう。

まとめ

以上、発達臨床の可能性を広げるために、発達の観点と臨床的・実践的な観点を各々論じ、その対話の可能性の幅広い可能性を示した。必要なことは、問題自体のあり方の検討を含めて、出来る限り対話の幅を広げ、発達臨床を、狭義の「発達臨床学」の専門家だけに委ねるのではなく、発達の専門家と臨床の専門家がともに参加し対話することを通して形成されるダイナミックな過程の中で捉えることだと思うのである。

文 献

- 佐竹敏子. (1991). 家族の中の子どもと障害. 野村庄吾 (編), 新・児童心理学講座 15 子どもの発達障害と教育 (pp. 27-43). 東京: 金子書房.
- Siegler, R. S. (1992). 子どもの思考 (無藤隆・日笠摩子, 訳). 東京: 誠信書房. (Siegler, R. S. (1986). *Children's thinking*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.)

1991. 9. 25 受稿, 1992. 10. 31 受理