

「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析

刑部 育子

(東京大学大学院教育学研究科)

本研究の目的は、保育園における4歳児の「ちょっと気になる子ども」の長期にわたる集団への参加過程を関係論的に分析したものである。関係論的視点、その中でもとくにLave, & Wenger (1991/1993) による「正統的周辺参加」論では、アイデンティティの形成過程を共同体への十全的参加者となることとする。Lave, & Wengerは、アイデンティティの変化を長期にわたる他者との生きた関係の中で捉え、また実践の共同体の徐々に参加を通じた位置として捉える。本研究では、1993年4月から1993年12月までビデオ観察を週一回の割合で行い、保育者との関わり、他の子どもとの関わりを通じた対象児のアイデンティティの変化を分析し、記述した。その結果、「ちょっと気になる子ども」が気にならなくなっていく過程で起きていたことは、その子ども個人の知的能力やスキルの獲得といった変化というよりも、共同体全体の変容によることが明らかになった。

【キー・ワード】 ちょっと気になる子ども, 関係論的分析, 正統的周辺参加, アイデンティティ形成, 保育園

問 題

4歳児が20人もいる4月の保育室は騒々しく、保育者は新しい子どもの様子を掴むのに一苦労する。このような中で保育者の意図に反した行為があちこちで目立ち始める。「他の子どもはもうごはんを食べたのにあの子はいつまでたっても食べないでおしゃべりしている。設定保育に入ろうとしているのにあの子だけが来ない。ちょっと見てない隙に友達とトラブルをおこして泣いている。」このような状況で、保育者たちにとって「ちょっと気になる子ども」の存在がしだいに浮き彫りになる。当事者である保育者の目にはその子どもの異質な行動ばかりが目につき始める。しかも、気になりだすとその子の行為がすべて問題に見えてきて、なんとかしなければというあせりと義務感が、かえって保育者をしばりつけてしまうことも起こってくる。そういう保育者の対応を他の園児が見ており、その子を気にする視線がクラス全体に伝播して、その子自身の居場所がなくなり、結局その子も自ら「気にされる子」というありように自らなっていく……。

このように、「ちょっと気になる子」が周囲の関係の中でますます気になる子として浮き彫りにされてくるというような事態は、保育の現場ではしばしば生じていると思われる。

ところが、従来の発達心理学研究では、子どもの認知能力や情動特性の一般的特徴に焦点を当てる研究が多く、保育過程の中でさまざまな相互作用のもとでの変容過程に焦点を当てる研究は少なかった。さらに、集団生活

における協調性や対人関係における問題行動に関しても、基本的には当人の認知能力における社会性の未発達に帰属させて説明するものが多かった。相互作用過程に焦点を当てた研究でも、特定の他者（仲間、保育者、もしくは親）との一対一の関係に焦点を当てた分析に終始するものが多かった。しかしながら、保育の実践を見てみると、そこで観察される一人ひとりの子どもの行為は、当人個人の知的能力のみで語られることをはるかに越えた複雑な関係の網目とその全体のダイナミックな変化の中で生じていると考えられる。そこでは、個々の子どもの行為を、個人の知的能力、情動などの諸特性に帰属させたり、特定の他者と特定の場面に限定した相互作用の中に位置づけた分析をするよりも、保育実践全体にかかわる多様な他者との長期に渡る関係のダイナミズムの総体の中に位置づけ、さらに、当人の人格全体の成長（アイデンティティ形成）の文脈に即して解明することが必要であろう。

このような観点にもとづく学習・発達の分析の枠組みとしては、Lave, & Wenger (1991/1993) が正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation: LPP) を提唱している。本研究は、このLPPに即した分析をもとにしつつ、保育実践における保育者の援助と子どもの発達の関係構造の解明のための、発達研究の新しい方法論を模索することを目的とした、探索的な試みである。対象となる事例は、保育者間で「ちょっと気になる子」として問題とされていたKという男児の、ほぼ一年間の成長過程の中で、やがて保育者にとってもはや気にならない子どもに変容していくまでのプロセスの記述である。

方 法

理論的枠組みと諸概念 正統的周辺参加論では、人々の長期にわたる学習（発達）過程について、「共同体の（文化的）実践への、正統的かつ周縁的な参加の度合いが深まる過程」として分析する。ここでいう「共同体」というのは、人々が何らかの有意義な実践を行う際に、意識的・無意識的に、ともに行っていると思定される集団を指している。「正統的」というのは、「共同体の実践の中核的活動に関わる」という意味であり、当然そこには、熟達者、古参者、新参者の参加レベル（共同体全体への影響力）の違いが歴然と存在する。「周縁的」ということは、共同体への参加が共同体の外部からの参入、交渉過程をもつことにより、慣習や価値が創造的に変容する側面を有することを指す。かくして、人は共同体に参加する過程では、共同体における成員性を獲得し、新参者から古参者へ、さらに熟達者へと正統性を高めていくという側面と、自らのもつ独自性を浮き彫りにしつつ、それを共同体の実践に組み込ませて行くという側面の両方をもっている。このような両面での参加の深まりが成員のアイデンティティを構成していると考えられる。したがって、学習（発達）というものは、人の共同体への正統的周辺参加過程におけるこの二つの側面をもつアイデンティティの形成過程であると見ることができる。

そのようなアイデンティティの形成過程は、共同体の全体の営みの中で、独自の「参加の軌道」を構成しているのであり、分析は、共同体の実践活動の全体の中で、当該の学習者に関してどのような参加の軌道が創出されて行くか、その軌道の構成に、共同体の構成員がどのように関わっていくかを記述することになる。このような立場からの分析が、従来の学習心理学や発達心理学における分析と異なる最大の特徴は、学習・発達に対する関係論的アプローチを採ることにある。すなわち、学習・発達における行動・認知上の変化を説明する際に、従来は特定の原因系（たとえば、能力、動機づけ、外的報酬など）に帰属させる説明（因果論的説明）が中心であった。それに対し、本研究では、学習（発達）を成り立たせている関係構造（他者、共同体、文化の相互構成的関係）に焦点を当てて記述するというアプローチを採る。

対象児選定の経緯 対象児の選定にあたっては、保育者に保育実践の中で「ちょっと気になる子ども」の選定を依頼し、Kという男児（当時、4歳）を紹介していただいた。

Kは、1歳時で入園し、保育年数は長かったが、保育者から呼ばれても来なかったり、食事の準備においても一人でふらふらしていることが多く、子ども同士の間でトラブルを起こしては泣いているといったことが保育者同士の中でよく語られていた子どもであるとのことで

あった。

観察の方法 本研究では、主にビデオ撮影と、後の分析で必要と思われる情報（撮影状況、聞き取りにくい言葉、対象児に関わる周辺のできごと、関係している他者の名前など）をその場でメモ書きしたものをデータとした。ビデオ撮影は、週1回、約2時間半、できるかぎり対象児に関わる保育者・園児を視野に収めるようにしてとり続けた。観察者であった筆者は、園児にはこのクラスにたびたびやってくる「カメラマン」として認識されており、いろいろな子どもを撮っていると思われていた。保育者としての関わりを求められることはなく、ビデオカメラを固定している間に話しかけられる程度であった。**手続き** 本研究での分析は1993年4月から1993年12月までの記録である（観察自体はそれ以前も、以後もある¹⁾。この収集したデータから、Kと他者との関わりが比較しやすいように、Kが一時間以上ビデオに収録されているデータを抽出した。その結果、各月1本となり、4月、8月、9月は比較できるだけの鮮明なデータが収集できなかったため分析から削除した。分析は、Kの他者との関わりを微視的に記述したものである。必要な部分には挿し絵を挟んだ²⁾。ここに掲載した挿し絵は、VTRからビデオ・プリンター（CASIO personal video printer VG-100製）によって静止画像を作り、その画像の輪郭をなぞるかたちで描いたものである。

事例と分析(1) — 場の協働的生成 —

Kの参加は保育者との関係で作られ、またその関わり方をなんとなく見ている他の園児によって再生産され、協働的に構築される。以下では、具体的事例に即しながら、Kの参加がどのように作られるのかを見る。

(1)当初の保育者との関係 4月初めから保育者はKの保育生活における切り替えの場面、つまり食事に移る、午睡から着替えに入るなどに注目してきた。それは保育者がKを呼んでも無視していたり、みんなが食事の準備をしていてもKだけが席につかずにふらふら歩いていること、午睡後の目覚めが悪く食事（おやつ）がなかなか食べ始められないといったことを毎日のように繰り返していたからである。この場面の切り替わりというのは、保育者と集団における子どもの関係を最も顕在化させる。

1) 筆者は1993年1月から保育園に観察に入り、本研究の対象クラスとは異なる前年度の年長児クラスを観察した。この過程で、園の様子をある程度つかむことが可能であった。撮影の仕方、時間は本研究と同様である。そして、この園児たちが3月末に卒園した後、本研究の観察対象となった年中4歳児クラスに入った。また本研究の分析の対象期間となった後の、1994年1月以降～1995年3月も、回数を減少させ、月に二回の割合でこのクラスを継続的に観察した。ビデオでの撮影方法、時間は同様である。

2) ここに掲載した挿し絵のうち、Figure 1とFigure 5は、刑部（1995）に掲載されたものとほぼ同一である。

〈事例1〉 横を向いて保育者の話を聞くK (5月7日)

(状況) Kは午睡後の目覚めが悪く、席につくのが遅れる。そのため他の子どもたちは全員おやつを食べ終わってしまい、Kは一人きりでテラスで食べている。他の子どもたちは園庭で遊んでいる。

(F保育者がKの正面に座って言う。)

F保育者 「Kくん、食べれるこれ? ねえ」

K 「……」

F保育者 「ねえ、大丈夫なの?」

K 「……」(Kは小さくうなずくが、保育者の顔を見ずに横を向く。)

F保育者 「もうちょっと、もうちょっと頑張って食べてくれる?」

K 「……」(横を向いたままである。)

F保育者 「もう、給食の先生、食器洗いたいって言っているから」

K 「……」(再びうなずくが横を向いたままである。)

F保育者 「口もぐもぐ動かして、頑張って食べて、ね」

K 「……」(Kは下を向いたまま軽くうなずくが、横を向く。)

F保育者があきらめてそこを立ち去ると、F保育者が去った方向を見、顎をあげて遠くを見るようにした後で両手でテーブルの上をばたばたとたたき、テーブルの下で足をばたばたさせる。(F保育者が離れてから約30(28)秒後にこの行動が始まる。)

この会話の構造をエスノメソロジーの会話分析を援用して分析する。発話行為論や談話分析が発話を文脈から切り離して単独で考察するのに対し、およそあらゆる表現はそれが生起する具体的なコンテキスト(文脈)に置かなければ意味をなさず、会話者たちの協働を通して実践的に解決されるとするのが社会学のエスノメソロジーの立場である。

Schegloff, & Sacks (1973/1989) は、日常のほとんどの発話の完了場面で発話対偶(utterance pair)が形成されていることに注目し、これを「隣接対偶(adjacency pair)」とよんだ。隣接対偶は、「質問/返答」のような第一対偶成分(first pair part)である「質問」と第二対偶成分(second pair part)である「返答」の二つの構成成分からなっており、第二対偶成分は第一対偶成分と密接に関連づいた対偶類型(pair type)をもつ。例えば、「質問/返答」、「挨拶/挨拶」、「要求/受諾」などが対偶類型の例である。第二対偶成分には第一対偶成分の同一対偶類型に属するものが優先的になる。

このようなエスノメソロジーの会話分析手法により事例1の会話のシークエンス構造を見ると、保育者の「要

求」に対するKの「沈黙」・「視線をそらす」などの表示が、「要求/受諾」の隣接対偶を完結させない非優先的構造を産出しているために、保育者の繰返しによる複雑な会話組織が展開していることがわかる。優先的構造の会話のシークエンシャルが無標(unmarked)であるのに対し、対偶類型の違反を示すような非優先的構造を持つ会話のシークエンシャルは有標(marked)であり、Kの「沈黙」や「視線をそらす」行為によってKの早く食べるという実現の機会を引き延ばされ、保育者の繰返しの要求が行われることになる。こうして保育者のいらだちが表示され、Kは保育者による字義通りの親切な言葉かけにとりあえずうなずくと同時に保育者を見ないことでその要求を回避する。

次に、このKの反応の仕方と保育者の繰返しの会話の構造が、今度はそれ(保育者とKの関係)を見ている他の園児によってさらに運動的に作られることを示す。

(2)他の園児との関係 他の園児たちは保育者とKの関わりを見ていないようでありながら実によく見ており、保育者のいない場面でも保育者同様の内容の言葉かけをKにしている。以下の事例2は事例1に連続した場面である。

〈事例2〉 保育者の働きかけを再現する子ども(5月7日)

(状況) Kが一人でテラスでおやつを食べているとき、保育者がKに対して食事を早くすませるように促す場面を少し離れた登り棒のところにいた二人の園児S、Dがそれとなく見ていた。保育者が去った後、二人はKに向けて「聞こえよがし」の会話をする(Figure 1参照)。

園児S 「Kだけだよ(食べてないのは)」

K 「……」(その子どものことを見ている。)

園児S 「K、遅いなあ」

K 「……」(Kはうなずく。)

園児S, D 「K、遅いな」

K 「……」(Kの足は「Kだけだよ」と言われてから約30秒後にテーブルの下でばたばたと動き始める。)

(園児Lが三輪車でやってくる。)

園児L 「K、おはようございます」

K 「……」(黙ってLを見ている。)

(Lはもう一度ぐるっと園庭を回り、今度は三輪車を降りてKの後ろを通り、さらに接近して言う。)

園児L 「だってずっと寝てるんだもん」

K 「……」(テーブルにほおずえをつく。)

K 「だってズボンもしまったんだよ」

Lという子どもは、先ほどまでKの前でテレビの話題

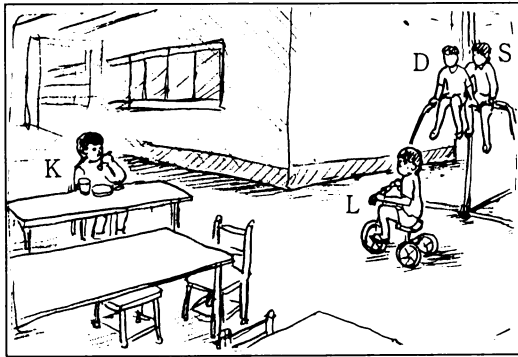


Figure 1 Kと古参者たちとのやりとり

をしながら一緒に食べていた子どもである。にもかかわらず、一人でいるKの近くに寄ってきて、寝起きの悪かったKを諭すように午後4時頃になって「おはようございます」と声をかける。さらに、Lは三輪車に再び乗ったかと思うと、またやってきて今度はKが遅くまで寝ていたことをKの後ろを通りすぎながら言うのである。Kはテーブルにはおずえをつき、「だってズボンもしまったんだよ」と何とかLに言い返す。

この事例の園児同士のやりとりの特徴も、保育者とKの関係に見られたように、まだ食べてないという内容をKは何度も聞き、それを見ている、うなずくなどのとりあえずの非言語的行為でもって反応していることがわかる。この場面は、他の園児たちが保育者のKとの関係性をなぞることによって生成されている。このように、保育者のいない場所で保育者同様の内容を再現するのは、比較的在園期間が短い園児にでもできるが、関係性の「見えない」新入園児（以下、本論文では保育年数の一年未満の園児を（新参者）とよぶ。）にできることではない。

(3) 古参者と保育者の連携 さて、以下には在園期間の長い子ども（以下、〈古参者〉と名付ける。）が保育者のいる場面において保育者の意図することをタイミングよく同調する場面が構成されていることを示す。

〈事例3〉 課題に取り組みませたい保育者とブロックをやりたいK（6月29日）

以下の事例は、Kと保育者三人とそばにいた〈古参者〉の園児二人のそれぞれの視線となされた会話を時系列に記述したものである（Table 1参照）。

保育者は登園の遅かったKに対し、みんなと同様に設定課題をしてもらおうとKがブロックで遊び始めてしまう前に登園直後からKに声をかける。しかし、Kは借りた本をF保育者と一緒に返しに行った後も作業テーブルに来ないでブロックを触り始める。そこで、F保育者がKに「そこでやる？ 置いてきて、ほらブロックレゴの



Figure 2 古参者と保育者の連携

（本図は、Table 1によるトランスクリプト51：39の場面である。）

(1)』と言う。しかし、それでもKはドライバーを口に加えたままである。そこで、F保育者は、他の二人の保育者にKのことを語り始める(2) (Figure 2参照)。そして、おそらくその間のやりとりを聞いていたと思われるF保育者の目の前で作業をしていた園児Tが、保育者間のKについて否定的なコメントに合わせるように、「うさぎ組に行ってほしいな(3)」と言う。そう言うすぐに視線を作業をしている自分の手元に戻し(4)何事もなかったように続ける。Tはこの言葉を言う約10秒前に一瞬Kのことを見ている(5)のであり、発言のタイミングを計り、適切な瞬間にこの言葉を発している。さらに、Tはこの場面の最後に「Kくん……(6)」と言って立ち上がったF保育者の目の前まで作品を持っていき自分のできあがった作品をみせる(7)。Tはこのような行為を通じて自分が保育者の期待どおりの作業をしており、Kはそうではないという行為を表現する。さらに、Tの言葉に対しF保育者がKに忠告すると(8)、Tの横に座っていたAがちらりとKを見て(9)からやはり何事もなかったようにすぐに自分の手元に視線を戻し(10)、作業を続けながら「赤ちゃん組に行っちゃえてTくんが言ってるよ(11)」と言うのである。こうして、Kの安定的居場所の喪失が協働的に生起する。

事例と分析(2) — Kの居場所 —

事例と分析(1)では保育者とK、その関わり方を見ている他の子どもたちの関係づくりに着目し、場が連動的に生成されていくプロセスを示してきた。事例と分析(2)では、子ども同士の自由活動の空間的配置の分析から、Kのクラスにおける位置とアイデンティティが相互構成的に規定されていくプロセスを描く。具体的には、一連の「コーナー遊び」（部屋の一角でのほぼ慣習化されている特定の活動）をめぐる子どもたち（ここで登場するのは全て男児）の動きの軌跡を分析する。

Table 1 事例3のトランスクリプト

分:秒	K	保育者			他の園児	
		F 保育者	W 保育者	P 園長	T 児	A 児
		(Kはブロック用ドライバーを口に加えたまま、作業テーブルに視線を向ける)				
51:05		K	P	W	(画面では判断できない)	下
51:12	F	「こっちこっちKちゃん、それ置いてらっしゃい」				
	F	K	P	W	A	下
	F	K	K	K	下	下
	W	K	K	K	A	下
	下	K	K	K	下	下
51:39	下	「今言ったの。置いてきてって今言ったの(2)」				
(挿し絵)		P or W	F	F	下(K)	下
		「ねえ先生、Kくんって(不明)今ね、それ置いて七夕飾りつくるから来てねっていったのに、言ったことがわからないですすぐ行っちゃうのねえ」				
51:50	下	T	(画面にいない)	K	F	下
					(K, T, A以外の園児を相手)	「うさぎ組に行ってほしいな(3)」
52:05	下	K		(K, T, A以外の園児を相手)	下(4)	K(9)
		「ねえ、ほら、言われちゃったよ。Kくん、先生、何で言ったわけ？ブロック作りなさいって言った？(8)」				
52:07	下	K		(K, T, A以外の園児を相手)	下	下(10)
						「赤ちゃん組に行っちゃってTくんが言ってるよ(11)」
52:12	下	K(立ち上がる)			(K, T, A以外の園児を相手)	F(Wへ作ったものを見せる(7))
	下	「Kくん……(6)」				

注. F, Wは担任の保育者, Eは園長である。K, T, Aは園児である。記号は、注視対象であり、「下」と書いてある部分は、Kの場合はブロックをもつ手元、TやAの場合には作業をしている手元のことである。トランスクリプトの51:39によるFによる注視対象は、カメラが背後からのものとなっているので、Fの眼によるものではない。頭を中心とした姿勢による判断である。

(1) Kの位置

〈事例4〉一人になるとブロックを動かす手が止まること(7月21日)(この一連の様子をA, B, C場面に分けて記述する。)

【A場面】コーナーの一角でKとSが座り、それぞれ別のレゴブロックを組み立てている。その脇で、WとYとAとLが会話を交わしながら大型ブロックで遊んでいる。近くにいたSは、大型ブロックに興味をもち、立ち上がり、Aと会話を交わしながら大型ブロックの遊びの中に入る。Sが立ち上がるとほぼ同時に、Kはブロックに向かって前屈みになっていた姿勢を起こし、Sの行った方向を見る。Kは立ち上がってそばまで行ってみるが、声をかけることもできずにくりと背を向けポケットに手

を突っ込んだまましばらく立っている。そしてまた振り返り(古参者)たちを見る。しかし(古参者)たちは誰もKのことを見ない(Figure 3参照)。Kが次にブロックを手に取り、ぼいと(古参者)たちの間に落してみるが、誰も振り向かない。

【B場面】(古参者)同士は大型ブロックで遊んでいたが、しばらくするとYをめぐってトラブルになる。

W あんた一人で遊びなさいね。(W→Y)
 L おれ、一緒に遊ばないもん。(L→Y)
 Y おれ、Aと遊ぶ。(Y→W・L)
 A おれYと遊ばないもん。(A→Y)
 Y おれLと遊ぶから。(Y→A)
 L おれYと遊ばないもん。(L→Y)

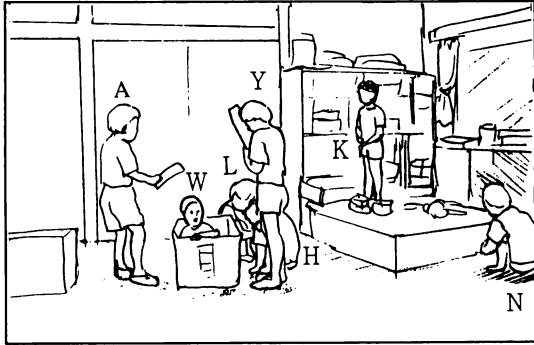


Figure 3 遊びにおける空間的配置

(園児Sはこの瞬間ビデオ画像の中には入っておらず、画像以外のところで動いている。)

Y おれKと遊ぶもん。(Y→L)

A いいよ。勝手に遊べば。二人一発ぶっとばしてやるから。(A→Y)

A な。(A→W)

W うん。(W→A)

〈古参者〉たちの中にKはいない。Kはその会話をコーナーのところで一人、肩に力を入れ、正座をして聞いている。

〔C場面〕 Lがコーナーのところにやってきて、Kの隣に座ってブロックをやり始める。すると、Kの手が再び動き始める。Lは「パーラ、パーラ」と歌い始める。その歌を聞いたKは「あ、それ、おれポンキッキで見たことある」とLに向かって言う。しかしLはKの顔を見ずに自分の遊びを続けている。また、Kはいくつかの言葉をLに話しかけるが、LはKの方を見ない。……中略……Kは去ろうとするLに「おまえのその後ろの(不明)のタイヤみたいだな」と声をかけるがLはちらりとふりかえるだけでそのまま行ってしまふ。

A場面では、KとSはそれぞれ別のものを作っていた。同じコーナーにいるが、一緒に遊んでいるわけではない。しかし、Sがコーナーを離れると同時に今まで動いていたKの手の動きは止まり、KはSと一緒にふっと立ち上がる。Sが大型ブロックで遊んでいる〈古参者〉たちの中にすつと入るのは対照的に、Kのからだは〈古参者〉たちの中に入る一歩手前のコーナーの境界で止まる。Kはポケットに手をつっ込み、約1分の間(56.24s.)立ち続ける。この1分は我々が想像してみる以上に長い。

B場面での子どもたちの会話は、一緒に遊ぶことが〈古参者〉同士の関係性の中で価値あることを明確に表現している。今まで一緒に遊んでいたWがYへ言った「あんた、一人で遊びなさいね」という言葉は、Yにとっては

参加が拒否されると同時に遊びが閉ざされる瞬間でもある。しかし、それ以上にYが「おれ、Kと遊ぶもん」と言ったとき、AはKがそばにいるのを知りながら大きな声で「いいよ。勝手に遊べば。二人一発ぶっとばしてやるから。」と言うのである。Kはそれをからだを硬直させ、肩と手にぐっと力を入れ正座した状態で黙って聞いている。KにとってそれはY以上に参加の閉ざされる瞬間である。また、それは遊びが閉ざされる瞬間でもある。

C場面では、LがKのそばに来たことにより再びKの手が動き出すことに注目したい。さきほどと同様、LとKは共同遊びをしているわけではないが、隣でLが遊んでいることはKにとって物理的に一人でなくなる。そして、このときからだ動き始め、遊びが開始される。KはLにいろいろと会話のきっかけになるような言葉をかける。しかし、Lは言葉も返さず振り向きもしない。

この一連の場面で、Kだけが最初から最後までコーナーの中にいることが明らかになった。コーナーの境界に着目すると、Kの居場所の確保と同時にそこにしか入れないKの位置が関係の網の目の中で構築されていることがわかる。ここには見えざる境界線がしかれている。さらに、Kのからだの動きは、〈古参者〉たちとの関係に呼応して止まったり動いたりしている。このような動きの中で位置関係はその子どものアイデンティティを同時に構成する。

(2)新参者の位置 上記で示してきたコーナー遊びの一連の場面を図として連ねてみるともう一つ見えてくることがある(Figure 4参照)。それは、〈新参者〉の子どもたちの身体的配置の動きに見る子ども同士の関係性である。

〈新参者〉であるHは、はじめ、物理的な位置としては〈古参者〉に交じり、一緒に遊んでいるかのように見えた。これは、もともと〈新参者〉Hが遊んでいたところに〈古参者〉たちが来たからである。しかし、Hは、さきほどのB場面の〈古参者〉同士のトラブルが激化する前にそこを離れている。そして、もう一人の〈新参者〉Nは、コーナーの脇で静かにブロックを続けながら、〈古参者〉たちのトラブルをじっと見る。その後、この〈新参者〉Nも他の〈新参者〉Naがちよっかいを出したのをきっかけに、この場を離れる。

本研究の4月当初からの観察事実に基づけば、〈新参者〉N、Hがこのコーナーの上で思いのままに遊ぶようになったのは半年以上過ぎてからのことである。このように〈新参者〉の動きは〈古参者〉たちの動きや位置との関係で規定されており、〈古参者〉たちの邪魔にならないような場所で遊び、彼らの関係性を見ているのである。

さらにK、古参者、新参者の位置関係を統合し、コーナーの境界に着目してこの場面を見てみると、Kの参加のあり方が独特であることがわかる。Kは、コーナーの境界の中に残り続けており、〈古参者〉Sのように境界を

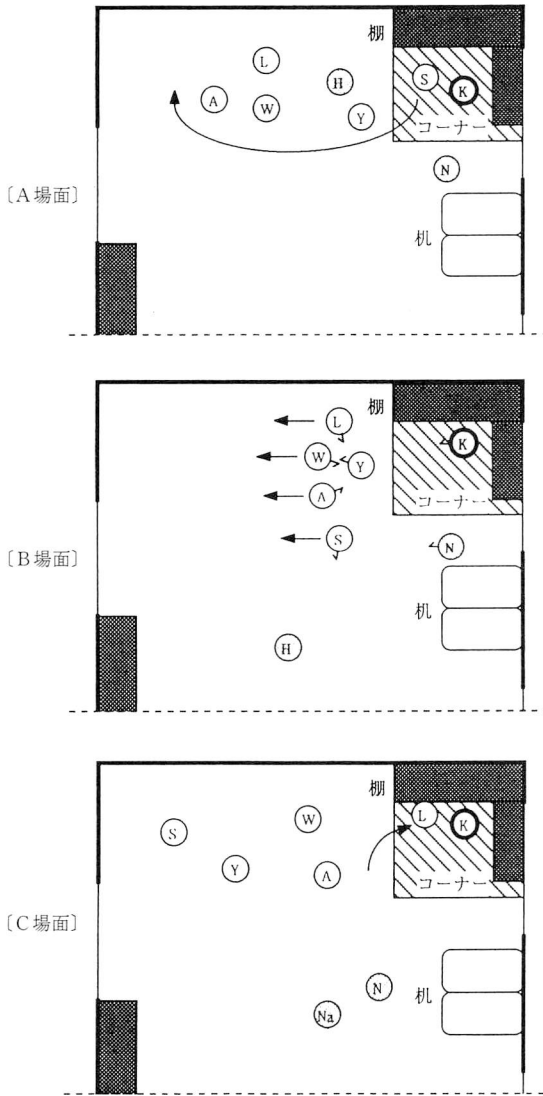


Figure 4 新参者の動き

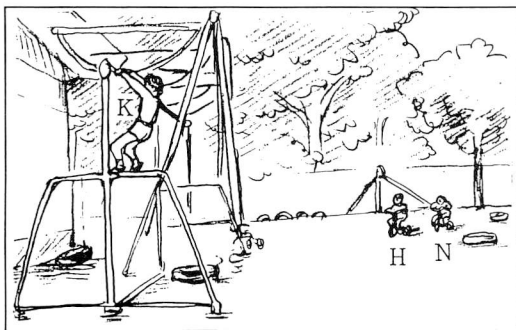


Figure 5 Kと新参者との関係

越えて〈古参者〉たちの遊びに入らない。この点では〈古参者〉たちとは異なる参加の仕方をしている。Kは、在園期間が長いという点では〈古参者〉であるにもかかわらず、〈古参者〉たちはあえてKへ応答せず、Kもまた〈古参者〉たちにアクセスできず、互いに「無関係性」、「非関与性」(Lave, & Wenger, 1991/1993)を作り出している。しかし一方で、〈新参者〉はKとは違ってこの一連の流れの中でコーナーに入らない形で参加している。このようにKの参加の仕方は、〈古参者〉とも〈新参者〉とも異なった特徴をもっていることが明らかになった。本研究では、そのことがクラスにおけるKの位置とそこで生成されるKのアイデンティティを特徴づけ、また参加の過程の解明に重要な役割を果たすと考え、以下、Kを〈古・新参者〉としてよぶことにする。

事例と分析(3) — Kの周囲の関係性の変化 —

10月の後半から、Kをめぐる他者の関わりに大きな変化が見え始める。以下では、Kの「参加」(Lave, & Wenger, 1991/1993)を一旦離れ、新参者についての二つの研究の見解を紹介する。その後、Kに変化が見え始めた時期に焦点をあて、〈新参者〉と〈古・新参者〉であるKとの関係で何が起きているのかを記述する。それにより実践共同体における新参者の潜在力の内実が見える。

Fuhrer (1993) は、職業集団における馴染みのない環境で新参者がどのように職場に適応していくのかについて分析した結果、いかに新参者が他者から見られていることに敏感か、また自分がそのの成員としてみなされないのではないかという不安にさらされているといった新参者に特有な情緒的当惑を明らかにした。一方、Wenger (1990) は共同体の再生産過程の中心的問題となる権力関係に焦点を当て、実践の共同体の周辺で学習することが多くあり、またコミュニティ間の結び目として周辺には潜在的な力があることを指摘し、新参者を周辺において同僚 (peer groups) に新しいスタイルやアイデアをもたらす者として位置付けた。

本研究のKの「参加」の軌跡にも、この新参者がある役割を果たしている。しかし、本研究の観察事実に基づけば、新参者の潜在的な力は新参者自身が発揮するというよりは、「ほとんど同僚 (near-peers)」(Lave, & Wenger, 1991/1993)としての〈新参者〉と〈古・新参者〉であるKが連合することによって自らの存在感を強め、互いが自己の位置を変化させると同時に、彼らを取り巻く〈古参者〉たちに認められるという社会的発見によってさらに重みづけられると考える。以下では、Kの参加過程を他の〈新参者〉との関わりに注目して具体的に示し、Kのアイデンティティの変遷を観察事例に即して解釈する。
(1) 周辺の力：〈古・新参者〉Kと〈新参者〉の連合 10月に入り、6月以来、無視され、悪口をいわれ続けていた

Kに、以下のような変化が起こっていた。それは、(新参者)であるH、Nが、(古・新参者)であるKの後ろについて遊ぶようになったということである。この子どもたちは、Kがどこへ行くともKの後ろをついて行き、Kの言い分をそのまま聞いてくれる子どもたちである。

10月16日の自由遊び場面におけるKとH、KとNが関わる時間は、KとNの間で約6分、KとHの間では約15分ある。ここでの遊びにはほとんど会話し会話もなく、ただKのところにHやNが三輪車で離れていっては戻ってくることを繰り返しているにすぎない。しかし、一緒にいることはKの「参加」のあり方が他者との間で相互構成的に規定されているという意味で、一人であるのとは全く異なるアイデンティティを形成するのである。

本研究の4月当初からの観察に基づけば、この4歳児クラスのまとまりをもった遊びの継続時間で20分を越えるものは減多に起こらなかった。遊びの形態は、常に流動的な動きをしており、子どもたちは一緒に遊んでいるかと思うと、次の瞬間には別の子どもと遊んでいる。このことから、KとN、Hの関わり時間がこれだけ長くあったということは、関係の変化がKに起きていることを示唆している。Kはクラスの中で(新参者)から見れば、尊敬されたりリーダーとなっている。一方、HやNにとっても、Kとの関わりはクラス共同体における自己の位置を変えていくことにつながる。いつも(新参者)NやHは、(古参者)の子どもや(古・新参者)であるKを黙って見ていることが多かった。しかし、(新参者)NやHは、在園期間は長いがまだ十全な成員性を獲得していないという点で「ほとんど同僚(near-peers)」である(古・新参者)Kにつくことを通じて「参加」を拡大させていくのである。

(2)「参加」の広がり 一方、Kのケース検討会によるKをめぐる周辺的な保育者共同体の見方の変容(刑部・佐伯, 1996)とともに、実際の保育者のKへの関わり方も変化し、さらに(古参者)との関係も変化してくる。それに伴い、Kの他者への表現が始まる。

〈事例5〉 保育者の呼びかけの変化 ― ほっておくこと (11月19日)

(状況) 子どもたちは部屋の中で丸くなって童歌を歌い始めようとしている。すでにK以外の全員の子どもが椅子に座っているが、Kは手前の机の下に潜ってその様子を下から覗くようにして見ている。

W保育者が「Kちゃん、Kちゃんここ座るよ。はやくおいで」と顔を下の方にもっていき声をかける。KはW保育者の顔の向きと合わせ、顔を横に向けて保育者を見る。そしてW保育者は、ゆっくりと他の子どものところへ戻る。Kは机の下から出てきて、手にもっていた物を

ズボンに入れようとしてしばらく洋服をひっぱったりしている。しかし入らなかつたらしく、それを椅子の下において、椅子に座って歌い始める。からだを左右に揺らして歌う。その後、歌はまだ続いていたが、椅子の下から手にもっていた物を取りだし、立ち上がって保育者の机に置きに行く。周りの子どもたちはハミングしながら歌い続けている。そして(何事もなかったように)椅子のところに戻って来ると「根っから、お客がこんちきち」と一緒に歌う。

9月、10月に保育者(9月は全職員、10月は幼児の職員)によるKのケース検討会が行われ、10月のケース検討の結果、「しばらく、Kをほっておいてみよう」との結論が出された。6月の(事例3)を振り返ればわかるように、保育者たちは、Kに対し他の子どもたち以上に関わり、対応に悩んできた。Kにもはさみが使えようになっしてほしいと思うからこそ、登園してきたばかりのKに他児と同様の課題を要求してきた。一対一でKと接することも少なくなかった。しかしながら、Kはかばんをもったままふらふらしていたり、他児が楽しんでやることもいつもふてくされながらやっている。そこで担任の保育者は、Kが自分でやるまでほっておくことにしようとしたわけである。

「ほっておく」という保育者たちのKへの実際の関わり方の第一の特徴は、Kを見ているが、見ていないかのように振舞うことであり、第二に、Kに言葉をかけたくなくるところであえてかけない、第三に、Kが自分でやるまで待つことであった。第四に、Kが食べなくなったら食べなくていい、来なくなったら来なくていいということである。(事例5)からもわかるように、すでにみんなが席について歌い始めていても、Kを呼ぶことはするが無理に連れてきたり怒ったりしない。その結果、保育者が何度も呼びかける関係はここにはもはやない。この「ほっておく」という行為は実はKのことを保育者が積極的受身の姿勢で待つことになっており、差し出されたKの行為は受け止められているのである。

このようなとき、Kもまた自然にやってきてみんなと一緒に歌い始める。(古参者)たちからの「K!」という怒った声も聞こえない。Kが立ち上がるろうとも構わずに歌い続けている。以前であればKのことを手を引いて連れ戻す子どもがおり、腕を掴まれたKは確かに「赤ちゃんみただ」と子どもたちがしばしば言っていたように突然大声をあげて泣いていた。しかし、そういう関係はもはやここにはない。Kは手にもってきたものを置いて来ると静かに座って再び歌い始めるのである。

さらに、(新参者)との関係、保育者との関係に変化が現れて約一カ月後、今度は(古・新参者)であったKが(古参者)と遊び始めるようになる。

〈事例6〉〈古・新参者〉と〈古参者〉が遊ぶこと（12月4日）

Kは、着替えの途中でズボンを脱いでいる状態である。パンツに赤い靴下、Tシャツの格好で台の上に乗っている。横には、Mがいて右手に縄を持って下に垂らし、魚つりごっこをしている。Kは、台の上から飛び降りて、着替えの最中のYの縄を持ち「おれも、つり」と言ってテラスに出る。縄を取って来て、縄を解きながら部屋に入る。そして台に登ると、縄をMと同じように垂らし、縄を引き上げて、縄の先端をMに向かって見せて「でっかい、魚がつれたぞ」と言う。Mは縄先に口をもって行き、Kがつった魚を「あわわわ」と言いながら食べるふりをする。

〈古・新参者〉であったKは、〈新参者〉と遊びながらもある場面では〈古参者〉と遊ぶようになる。この点は〈新参者〉とは異なる点である。観察では、この時期でも〈新参者〉は〈古参者〉と直接遊ぶことはなかった。正統的周辺参加から十全な参加へ向かいつつあるKは、12月に入ると〈古参者〉に認められるようになる。

最後に示す事例は、「見せる」-「見られる」の相補的關係が保育者とKの間に生まれてきたことを示すものである。保育者は、見て、見ないふりをしているが、本当はKのことを見ている。このように保育者がKを見守るような関係が変わってくると、今度は、Kの方から見せるという行為を始めるようになる。しかし、相変わらずKは着替えの最中に遊んでしまっているのであり、この変化がK個人の能力やスキルの獲得による変化ではない点に注目したい。

〈事例7〉 Kが保育者に縄跳びを見せるようになること（12月4日）

W保育者が昼寝用のカーペットをひいている。

K 「ねえ、W先生見て」（カーペットの上に乗る、縄跳びをしようとする。）

W保育者 「やーだKちゃん、Kちゃん重たいもん」

K （カーペットから外れた床で跳んで見せるが失敗する。）

W保育者 「Kちゃん、お着替えしてからやっごらん」

K （再び跳ぶ。）

W保育者 「じゃ、そこまでにしてお着替えして、その後また練習してごらん」（Kの顔を見ながら言う。）

W保育者 「Kちゃん、先生がちゃんとこれ（縄）預かっておいてあげるから」

K 「来てね」
…… 中略……

W保育者 「あ、できた？ どれどれどれ？ 着替えたところ見てみよう」

（Kと並んで、ロッカーに行く。）

K （自分の椅子にある洋服の所に行き、W保育者が洋服をとりあげるのと同時にW保育者のポケットから縄を取り出す。）

W保育者 「じゃ、いいから、先生がこっちやってあげるから、Kちゃん、おズボンやっごらん」

K 縄を床に置いて「こうやって、こうやって」とズボンをW保育者と一緒に畳む。

K 「たためた」

W保育者 「あ、きれいだ、Kちゃんすてき」と3回手を叩く。

そして、W保育者は縄を指さし、テラスの方を指さす。Kは縄をとり、解きながらテラスに向かう。

以前ならば自分から声をかけたり、見せることなどしなかったKが先生に縄跳びを見せるというのは大きな変化である。このとき保育者は昼寝の準備に忙しく、またKも着替えを済ませているわけではない。しかし、Kを受け入れるような言い方で着替えをさせる。それに対しKも「来てね」と言語で答えている。保育者とのやりとりの応答の多くをどうにかうなずくなどの非言語行為でしか表現しなかったKが、この時期には納得した形で、しかも保育者から差し出された言葉を受け止めている。また保育者も忙しい最中、Kの着替えを一緒に終える。そしてKは満足して今度はテラスで縄跳びを始めるのである。

以上の分析から、この一連のKの「参加」の広がり、個人の能力の獲得やスキルの獲得ではなく、周囲との関係づくりによる変化であることが示された。

結 論

本論文は発達研究の方法論を新たに問い直し、LPPという視点から保育実践を具体的に分析した。主にLPPをもとにした関係論的アプローチにより、保育の現場における対象児のアイデンティティの長期にわたる変容過程を、保育者間、子ども間、それぞれの共同体の関係において明らかにしてきた。

Kの参加過程を長期にわたりたどってみると、まず、保育者とKとの関係と他の子どもたちとKとの関係が連動的に形作られ、徐々にKの居場所が無くなっていくことが明らかになった。そして、この関係性を徐々に解除していく過程には、保育者間のKへの見方の変化、Kと〈新参者〉の関係の変化というKをめぐる周辺の変化がKと保育者、〈古参者〉との関係の変化を引き起こし、共同体全体が変容していることが明らかになった。この関係性全体が変容することによって、保育者がある日気づくとKは気になる子どもではなくなくなっていたのである。

保育者は、12月の段階でもKの変化を「変化」として

意識しておらず、「今はむしろ〇〇ちゃんのほうが気になるわ」という形で表現している。Kが次第に気になる存在でなくなってきたのは、Kをめぐる人々の意味の複雑な関係性全体がKを気にするという点に焦点化されていたものから、共同体全体の営みの中にKの存在が自然に溶け込む関係性へと変容したからである。この「ちょっと気になる」という特徴は、従来の研究では、本人の特性として因果論的な説明をする研究が中心であり、当人をめぐる社会的な諸関係全体の中に位置づけて分析した研究は皆無に等しかった。本研究では「ちょっと気になる」という特徴が、まさに保育者ならびにそれを取りまく同僚の子どもたちとの複雑な相互作用のなかで作り出されていくことを明らかにした。そこには新参者や古参者といった関係が微妙な形で参加のあり方を規定していたり、また、その違いによってクラスがダイナミックに変容していくきっかけをも作っていた。「ちょっと気になる」特徴はこのような関係性の中で目立ったり、目立たなくなったりするのであり、このような事態が長期的な観察と分析によって初めて明らかになった。本研究の記述は保育実践に対しても示唆をもち、保育の見方そのものを問い直すものである。

文 献

- Fuhrer, U. (1993). Behavior setting analysis of situated learning: The case of newcomers. In S. Chaiklin, & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp.179-211). New York: Cambridge University Press.
- 刑部育子. (1995). 集団における相互作用: 保育園における観察とその関係論的分析. *発達*. ミネルヴァ書房, 64, 18-23.
- 刑部育子・佐伯 胖. (1996). 「ちょっと気になる子ども」をめぐる保育者間の会話: 援助行動の質的变化における保育者共同体の役割. *日本教育学会第55回大会自由研究発表要旨収録*, 134-135.
- Lave, J., & Wenger, E. (1993). *状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加* (佐伯 胖, 訳). 東京: 産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.)
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1989). 会話はどのように終了されるのか. *日常性の解剖学* (pp.175-241) (北沢裕・西阪 仰, 訳). 東京: マルジュ社. (Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7, 289-327.)
- Wenger, E. (1990). *Toward a theory of cultural transparency: Elements of a social discourse of the visible and invisible*. Unpublished doctoral dissertation, Palo Alto, CA: Institute for Research on Learning.

謝辞

本論文の作成の際には、東京大学教授佐伯胖先生より有益な御指導を頂きました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。また、本論文の挿し絵の作成には東京大学大学院教育学研究科の塚田美紀さんに御協力いただきました。記して感謝いたします。最後に長期にわたる観察を快く引き受けて下さった保育園の先生方、園児のみなさんに心より御礼申し上げます。

尚、本論文の発表にあたっては、当該園長ならびに当該保育者から論文公表について了解していただき、ご快諾をいただきました。あわせて御礼申し上げます。

Gyobu, Ikuko (The University of Tokyo). *The Transition to Participation in a Nursery School Group: A Relational Analysis of a "Difficult" Child*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1998, Vol. 9, No.1, 1 - 11.

This paper analyzed how a 4 year old boy who had been labeled as 'difficult' became a full participant in the social community at nursery school, in his relationships with teachers and peers. The process of how he established his identity and was accepted and treated as a full member of the community was considered from a relational viewpoint, as an example of Lave and Wenger's (1991) "Legitimate Peripheral Participation (LPP)." Lave and Wenger conceived of identities as built upon long-term living relations between persons and their place through participation in 'communities of practice.' Weekly longitudinal observations of the boy were made on videotape between April and December of 1993. Changes in his identity through interactions with peers and teachers in the participation process were evaluated and interpreted in relation to the transformation of the community as a whole, rather than to changes in the individual's internal functions or skills.

【Key Words】 Preschoolers, Social development, Identity formation, Peer relations, Legitimate Peripheral Participation

1995.8.21 受稿, 1997.8.8 受理

短大入学時の環境移行：気分の原因帰属を手がかりとしたモデル構築の試み

川野 健治
(早稲田大学人間科学部)

佐藤 達哉
(福島大学行政社会学部)

友田 貴子
(東京都立大学人文科学研究科)

本研究の目的は、短大入学時の環境移行について日常的言語 (Heider, 1958) としての気分とその原因帰属を手がかりに記述しモデル化することである。1991年の5月から7月にかけて、毎週金曜日の4時間目に Visual Analog Mood Scale の記入とその気分の原因を尋ねた。これらのデータは、有機体発達論的システム論的アプローチ (ワップナー, 1992) を前提として、多元的志向性の変化の過程を語ったものとして分析された。記述は主に以下の4点からなる。(1)短大への移行過程は、混乱期、移行作業期、課題期からなる。(2)短大への移行には4つのタイプ、すなわち乖離型、受け身型、積極型、独自型が見られる。(3)時間の多元的志向性についてのデータは、先の結果を支持する。(4)調査期間中の欠席についてのデータも同様に、先の結果を支持する。これらの記述をもとにして、移行過程の順序性と内的な「生活空間」を仮定し、4つの主な作業仮説をもつ移行過程のモデルを示した。

【キー・ワード】モデル構築, 環境移行, 短期大学, 気分, 有機体発達論的システム論的アプローチ

問 題

短大入学にともなう環境移行

短期大学 (以後短大) は、初等教育・中等教育に続く高等教育機関の一つである。1995年度には本邦における女子の高等教育機関 (大学, 短大, 専門学校) への進学率の25%を占める大きな教育セクターになっており、短大は女子青年の代表的な発達場である。入学者があげる目的のうち最も高い比率を占めるのは「就職に結び付く授業の充実」(文部省, 1996) だが、短大はそのような入学者の目的達成の機会を提供する環境といえる。すなわち、短大入学は学生がその生活の時間的・空間的中心や目標をそれまでの高校などから短大、とくにその授業 (とその後の就職) に移し、それにもなって友人関係やサークル活動、アルバイトなど多くの新しい環境要素が生活に加わるという、急激な人間-環境システムの変化が起る機会、つまり環境移行事態と考えられる。

本研究は、短大への入学時の環境移行における体験を、「気分」という日常的言語 (Heider, 1958) とその原因帰属を手がかりに記述し、環境移行過程のモデルを提出しようとするものである。

有機体発達論的システム論的アプローチ

短大入学については若干の例 (Vallerand, & Bissonnette, 1992) を除いて移行に関する研究は見られない。四年制大学については、対人ネットワークにおいて新環境に属する人が増加し旧環境に属する人が減少すること (古川・藤原・井上・石井・福田, 1983), 大学新入生の入学後の適応は時期によって異なる対人ネットワークの特徴と結

びについていること (Hays, & Oxley, 1986), 新環境に対する認知地図が時間の経過に伴いより詳細にまた統合された方向で変化すること (石井・山本, 1977) などが見いだされている。有機体発達論的システム論的アプローチ (ワップナー, 1992) では、人間-環境システムは人間の側面からも、また環境の側面から捉えられるとしているが、この点から整理すれば、上記の諸研究は環境の対人的側面、物理的側面に焦点を当て、新しい環境の諸要素の増加を示したといえる。ただし、あらかじめ検討する側面を限定するため、システム全体の動きについては十分に記述できていない。

ところで、有機体発達論的システム論的アプローチには、以下のような特徴がある。1. 人は目的をめざして環境と相互交流を行う。2. 人と環境は全体的に統合された状態で機能し、システムの一部に混乱や動揺があるとシステム全体の各部分間の関係に影響を与える。3. 人間-環境システムでは、人が対象や経験する事象のさまざまな側面に注意を向けたり、焦点を当てたりする多元的志向性 multiple intentionality が示される。4. システムは未分化な状態から、分化し階層的に統合された状態へと移行する。

これらの特徴のうち、特に1と3は環境の側というよりも人間の側から記述することに適していると思われる。そこで本研究では、人間-環境システムのダイナミクスについて多元的志向性を前提とした様式で記述することを試みる。すなわち、「移行過程では、ある時期に人間-環境システムの特定期間が動揺し、人はその側面を志向しあるいは調整する。この体験を経て人間-環境システ

ムは統合された状態へと発達を遂げる」という様式である。この様式は、現実空間において人間が特定の環境の側面と行動レベルでどのように関わるかではなく、人間の体験としての環境との関わりに焦点を当てることで、移行の全体像を捉えることを目指すものである。

データの性質

そのような様式のデータとして、毎週ある授業の開始時に、被調査者にその時の気分の良し悪しとその原因についての自由記述を求める、という方法によるものを用いることにした¹⁾。すなわち、気分の良し悪しを「人間-環境システムの動揺をその人間がモニターしている結果」とみなすことになる。この場合、移行期間中の気分変動のパターンは「どのように移行におけるシステム変動を体験しているか」の最良ではないが良質の指標になると考えられる。一方、自由記述であげられた気分の原因は、動揺し注意が向けられている「システムのある部分」を示しているものとみなした。例えば、「母と喧嘩して気分が良くない」という記述が移行期間中に続いた被調査者は、システムのうち「母」の属する部分の動揺をその期間体験したと判断するのである。

この方法で得られるデータは、人間-環境システムの動きを客観的に記述したものではない。むしろ、被調査者が気分の原因帰属という限定された形式で語ったものを、研究者が時系列に沿って並べることで作り出した主観的な物語＝ストーリーである。この限りにおいて、気分とその原因帰属の報告を求めるという方法は日常的言語(Heider, 1958)による自然な反応を引き出し、移行体験を捉えることを可能にすると思われる。

解釈の視点

さて、上記の方法によるデータ、すなわち短大入学時の移行のストーリーを読み解きその構造を捉える時の視点として、前田(1992)の文学作品の分析を参考にしたい。私たちが文学テクストを読み進めるに従って包み込まれる作品の世界は「私たちの身体を原点として構造化され、身体の位置の移動によって変化していく」と彼は述べ、作品世界について位相空間論のモデルを作品の中に生まれる空間(環境)に想定することで分析している。例えば、密着空間に対応するモデルが当てはまる例として立原道造のソネット「私のかへつて来るのは(付表1)」を取り上げ、テクストが内部空間と外部空間の分節に即して切り分けられ読者のなかで展開していく構造を示した。つまり、私のかへつて来る部屋＝私の存在が根ざしている「ここ」をうたった第一、二連、「かしこ」をうたった第三連、再び「ここ」へ戻る第四連というようにテクストに示されている「私」もしくはその視点を借りている読者の身体との「近さ」を鍵の概念として、作品世界

の構造を記述したのである。本研究ではこの手法を援用する。すなわち、移行過程のある時点で比較的多く志向する活動領域をより本人に「近い」ものとみなし、認識の中心である被験者＝人間といくつかの活動領域(e.g. 学校、家庭など)との「近さ」の変遷をストーリーから読みとることで、環境移行の構造を捉えていく。

なお、この方法を採用することで結果的にもう一つの留意点が生まれる。気分の原因帰属では「今・ここ」での気分を前提として被調査者に答えてもらうが、このようにして語られた活動領域は「今・ここ」だけの事柄ではない。例えば「昨日母親と喧嘩して(今・ここで)気分が悪い」というように、空間・時間を越えて環境と自分(人間)が結びつけられるのである。無論、このような仕組みが多面的志向性を生かして複数の活動領域を捉えることを可能にするのだが、それと同時に時間的な多元性、つまり昨日を思い返したり未来に思いを馳せたりする動きを描き出すことにもなる。有機体発達論的システム論的アプローチでは、時間についての多面的志向性について、空間の多面的志向性のように特に言及しているわけではない。しかし、移行事態が時間的に展開しながら一つの体験として統合されることを仮定するならば、時間についての多面的志向性も同時に考察すべき資料といえよう。

ところで、短大生は授業や行事、サークルへの加入など、いくつかの環境変化を共通のスケジュールに沿って体験していく一方で、人生周期の他の時期よりも比較的自由に予定を組み立て、さらにその予定を変更する、例えば長期的にはサークルをやめたり、短期的にはコンパやバイト、授業を欠席したりという生活を送ることもできる。このような高い自由度は、移行過程の個人差が大きくなることに結びつくだろう。つまり、短大入学時の移行過程を記述する場合、その共通性だけを強調して無理に一つの過程に集約(平均化)することは、モデルのリアリティを低下させる。複数の過程を前提とする必要があり、逆にその差に注目することで移行事態全体のダイナミクスがより明確になるとと思われる。

さらに、短大への入学にともなう環境移行についての別の視点として、「欠席行為」についても検討したい。欠席は、短大での生活においてその自由度を直接反映しており、その現われ方は重要な指標になると思われる。

上記のような視点の下に、短大入学時の環境移行事態について、具体的には以下の4点から記述を行う。1. 移行過程において短大生が体験する環境への多面的志向性、つまり各活動領域との近さの変遷について、複数の過程がありうることを前提として記述する。2. 時間についての多面的志向性の変遷を追うことで1.の記述の傍証とする。3. 1, 2に見られる構造を確認するアドホックな分析として、調査期間中に欠席した学生のデータを欠損値と

1) 本研究で用いたデータの一部は、川野・佐藤・友田(1993)で別の視点から分析している。

して扱う代わりに、欠席行為そのものをデータとして扱い分析を行う。4. 結果から有機体発達論的システム論的アプローチを前提とした、いくつかの仮説を生産する移行モデルを提示する。

方 法

対象 T女子短期大学のある授業に参加した1年生76名。
調査時期 調査は対象者入学後の半年間、1991年5月17日(連休明け)から7月5日(初めての定期試験の2週間前)までの計7回行われた。この期間の対象に共通するスケジュールをTable 1に示す。授業開始から2週間の履修登録の猶予があり、その一週間後にはゴールデンウィークで9日間の休みがあった。従って、この年の本格的な授業はゴールデンウィーク後と思われるが、本研究のデータはそのさらに翌週から前期最終授業の一週間前までのものである。

手続きと調査特徴 毎週金曜日4時間目の授業開始時に用紙を配布しVisual Analogue Mood Scale (以下VAMS)の記入を求めた。同時に気分の原因について自由記述で求めた。調査は無記名で行われたが、同一被調査者を同定するため各人任意のマークを所定の欄に記入してもらった。なお、金曜4時限目(14:40~16:10)のこの授業は、その週の授業としては最後に近かった。調査実施者は授業担当の非常勤講師(男性・29歳)で、講義一回目(4月3日)まで被調査者と面識はなかった。また、本論文では扱わなかったが、調査では友人関係などについても回答を求めており、毎回の所要時間は10~15分程度であった。

調査内容 気分は心理学的な研究では多面的に評価されることがあり、本邦でも坂野ほか(1994)の気分調査票の開発などがある。しかし、本研究においては日常的言語としての「気分」の良し悪しを捉えられればよく、繰り返し測定するという本研究のデザインからはむしろ被調査者の負担感の少ないことが重視される。そこで、気分の良し悪しについてはVAMSを用いた。この尺度はもともと重度うつ病患者のよううつ気分を捉えるための簡

略な方法の一つで、一本の直線の両端に気分の両極を定義し、現在の気分をその直線上の一点に位置づけることを求めるものである。島・鹿島・北村・浅井(1985)は、VAMSを正常対照群とうつ病患者に対して施行し、他のうつ尺度との相関係数はあまり高くないものの、簡便で臨床上有用な尺度であることを確認している。用いたVAMSは長さが85mmで左端に「たいへん落ち込んでいる」と(-)、右端に「たいへんきげんがよい」と(+)が記され、中央には0が記されていた。指示は「いま現在、あなたはどの様な気分ですか。(例)にならって以下の直線に×をつけてください。」とした。

VAMSに回答後、自由記述形式で気分の原因について記入を求めた。指示は「あなたはどのようにしてそのような気分なのですか。その原因となる理由や出来事を具体的に記入して下さい」とした。なお、整理方法については、結果と考察の項で述べる。

結果と考察

1. 環境への多元的志向からの記述

1-a. データ整理の準備

VAMSは、測定された中央0から×印までの距離(mm)をその得点(以後、この数値を気分スコアと呼ぶ)とした。また、自由記述によって得られた気分の原因は以下のカテゴリーのいずれかに分類された。1.「自分近傍」(体の調子や心の状態:e.g.風邪)、2.「短大関連」(授業・休み時間など:e.g.授業の発表がまわってくる)、3.「新規生活」(サークルやバイトなど短大以外の新生活:e.g.今日サークルに行けない)、4.「従来生活」(家庭や趣味:e.g.親と喧嘩した)、5.「中高関連」(中学・高校の友人との交流:e.g.高校の友達に会う)、6.「なんとなく」、7.「説明無記入」、8.「分類不可」(記述不十分のため分類不能:e.g.明日楽しみにしていることがある)。これらのカテゴリー(以後原因カテゴリー)は、移行による新しい活動領域と以前からの領域を別のカテゴリーに分類するという前提だけをおき、集まった自由記述からボトムアップに整理することで今回新たに作成したものである。原因カテゴ

Table 1 1991年度の前期行事予定

4月3日(水)	入学式
8日(月)	授業開始
22日(月)	履修登録締め切り
28日(水)~5月6日(月)	連休(4月30日~5月2日は特別休講)
5月31日(金)	学園創立記念式(午前授業、午後記念式)
6月1日(土)	創立記念日(休日)
7月18日(木)	前期授業終了
20日(土)~27日(土)	定期試験
28日(日)~9月24日(火)	夏期休暇

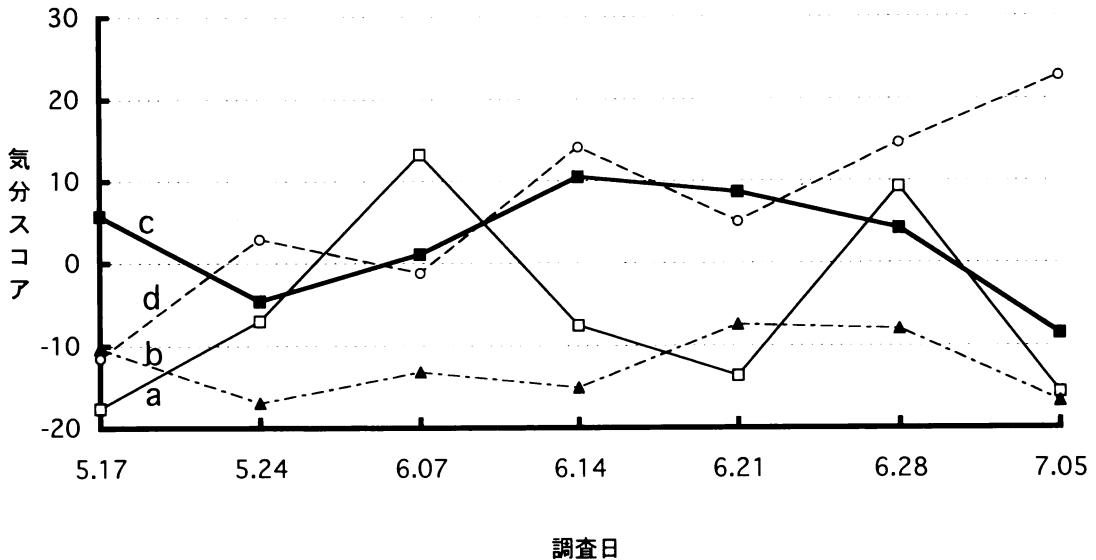


Figure 1 4人の典型人の気分スコア

りーは人間-環境システムの環境部分の諸要素、あるいは人間の活動領域と見なされる。

1-b. 典型人の設定と移行期の区分

先に述べたように、短大への移行過程が複数あることを前提に共通性を記述していくためには、単純に1つの代表値を用いることは適切ではない。無理に代表させた値から、個々のケースの様相をリアルに読み取れるとは言い難い。しかし逆に、個別のケースをランダムに提示するのでは、移行過程の全体像を記述するには不十分であろう。また、上記の手続きで得られる個人データは、一回につき一組の気分スコアとその原因であり、そのままでは、各調査時点で複数の活動領域と関連しながら時間的に変化していく各ケースを適切に示す形態をもたない。そこでここでは、移行体験の個人差の指標である気分スコアのパターンによってケースを分類し、各グループに中核的な移行体験の様相、いわば「典型」を統計的に推測し表現することを試みた。類似度によって1つのグループを形成する各ケースは、1ケースのプロフィールのように表現された「典型人」とおして理解されることになる。またケース間の差（あるいは全体像における触れ幅）は、これら複数の典型人の対比という形に要約される²⁾。

7回の調査日全てに出席し調査に回答した51名の被調査者について、7回分の気分スコアを用いてウォード法によるクラスター分析を行った。変化の型として理解しやすい5つのクラスターが得られたが、常に高い気分スコアを示したクラスターは、メンバーが3人と少ない

め削除した。残りの4つのクラスターの気分スコアの平均値をFigure 1に示す。クラスターa（9人）は気分スコアが2つのピークをもち大きく上下している。クラスターb（13人）は常に低い気分スコアを示している。クラスターc（16人）も気分スコアが上下に変動しているがクラスターaよりも緩やかである。クラスターd（10人）は徐々に気分スコアが上昇している。この4つのクラスターごとに8つの原因カテゴリーの頻度を集計した。そして、上記のような4種類の気分スコアパターンとそれに対応する集計された原因カテゴリー頻度をそれぞれ一人のプロフィールとして解釈し、典型人a、典型人b、典型人c、典型人dと呼ぶ。

調査日ごとに4人の典型人の原因カテゴリー頻度を平均し、それによって作成した8カテゴリー×7回の数値行列……(1)を解析プログラム「PATTERN3」により整理した。このプログラムは相関比最大のアルゴリズムを用いて行と列を同時に最適尺度化するものであり、西里(1982)の双対尺度法と同等の結果を得ることが確認されている(井上, 1993)。その結果、第一軸と第二軸の固有値は、それぞれ0.129と0.074で累積寄与率は76.14%となり、固有値減少率からも2軸による表現が適切と判断された。この分析で、原因カテゴリーと調査日を同一空間上に表示し、時間経過にともなうカテゴリーの推移を全体的に捉えることができる。次に、この処理から得られた8つの原因カテゴリーのカテゴリーウェイトを利用して、4人の典型人のデータを追加処理(大隅, 1989)した。これにより、数値行列(1)の平均的プロフィールと比較しながら典型人の差を把握しやすくなる。最初の処理で得られた8つの原因カテゴリーと7つの調査日、追加

2) 付表2のような個別のケースを、各典型人という枠組みをとおして捉えかえすことになる。

処理した4人の典型人の7つの調査日のサンプルスコアを一つの平面上にプロットした (Figure 2)。

Figure 2で、7つの調査日を順に追っていくと、各調査日近くに付置される原因カテゴリーはおおよそ自分近傍から短大関連へと変わっていく様子が見られる。但し、調査日は単調に自分近傍から短大関連へ向かって並んでいるのではなく、その間に従来生活や中高関連に近くなる時期があることも読みとれる。この調査日間の違いについて、5%の危険率を設定して先の数値行列(1)のカイ二乗検定を行うと有意差があり ($\chi^2(42, 336) = 89.851, p < .05$)、やはり5%の危険率を設定してカイ二乗の平方和分解を利用した多重比較 (廣津, 1982) を行うと、2回目と7回目に有意な差が見られた。

次に、数値行列(1)について特化係数 (上田, 1986) と各セルの残差検定 (Haberman, 1973) の結果を Table 2 に示す。特化係数は期待値に対する観察値の相対比と考えられ、1より大きければ標準以上、1より小さければ

標準以下の比率であることを示しているが、その推移からも自分近傍が減少していく傾向が読みとれる。残差検定は1, 2回目には自分近傍が多く、7回目には自分近傍が少なく短大関連が多くなっていることを示した。さらに、自由記述に戻ってその内容を確認したところ、1回目の自分近傍のうち風邪・眠い・だるいなど、体調の悪さを訴える内容が45%、2回目では57%を占め、また7回目の短大関連の内容は入学後初めての期末試験・レポートに言及したものが79%あり、それぞれ最も高い比率となっていた。

これらの結果から、7つの調査日からなる短大への移行事態において、体調の悪さを中心に自分近傍が焦点化される1, 2回目を前期 (5月中)、期末試験・レポートを中心に短大関連が焦点化される7回目を後期 (7月) として区別することは妥当であると判断された。さらにその中間にあって大きなイベントもなく従来生活や中高関連にも焦点が当てられる3, 4, 5, 6回目を中期 (6月)

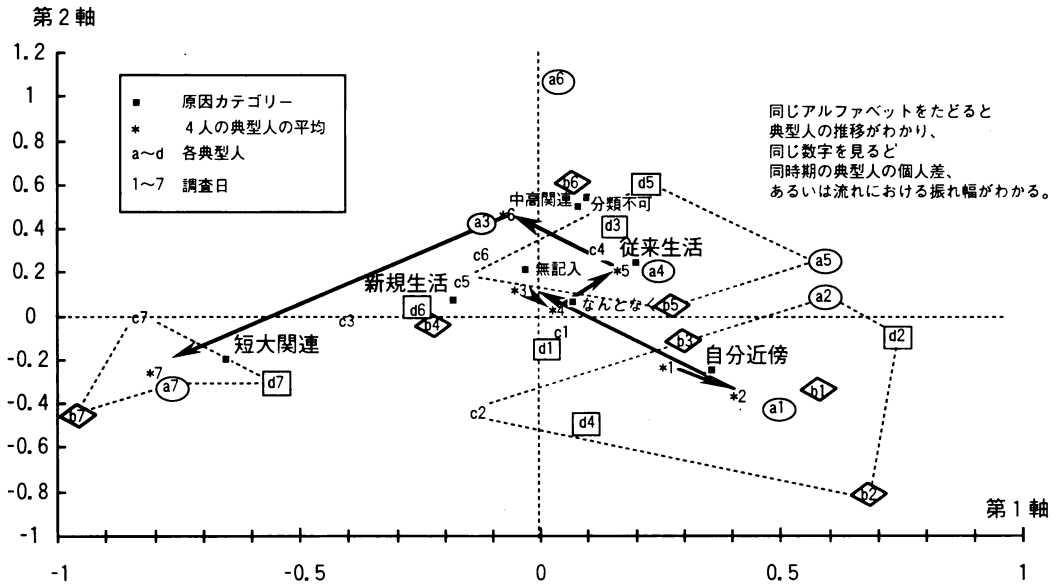


Figure 2 7日 × 8原因カテゴリーおよび4人の典型人の同時付置

Table 2 原因カテゴリーについての特化係数と残差分析

調査日	活動領域							
	自分近傍	短大関連	新規生活	従来生活	中高関連	なんとなく	無記入	分類不可
5.17	1.51**	0.67	0.93	0.58	0.00	0.67	0.86	0.80
5.24	1.77**	0.56	0.70	1.17	1.00	0.67	0.61	0.40
6.07	0.82	0.89	1.40	0.58	3.00*	1.33	1.11	0.80
6.14	0.95	0.78	1.17	0.58	1.00	2.00+	1.11	0.80
6.21	0.95	0.67	0.23+	2.33+	0.00	1.33	1.11	1.80*
6.28	0.57*	0.78	1.40	1.17	2.00	0.33	1.35	2.00*
7.05	0.44**	2.67**	1.17	0.58	0.00	0.67	0.86	0.40

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .1$

と考えるならば、本研究で対象とした移行は3つに切り分けて把握することができると思われる。

1-c. 4人の典型人の比較

ここまで確認した全体的流れを全ての個人が同じように経験しているわけではない。Figure 2では、2, 5, 7回目の4人の典型人の位置を点線でつなぎ、その個人差あるいは全体での振れ幅を示した。4人を比較すると、典型人cは、7回の調査日のうち5つまでがマイナス側にある点が特徴的である。第1軸マイナス側にある原因カテゴリーは新規生活と短大関連であり、これら新しい活動領域により焦点を当てていたといえる。典型人aは、調査日のうち5つが第2軸のプラス側、つまり自分近傍や短大関連から離れた位置にあり、一方典型人bは5つの調査日が第2軸のマイナス側にある。つまり、この二人は「自分近傍から短大関連へ」という移行の中心的流れとの関わりにおいて違いがある。典型人dは、他の3人と比べるとFigure 2ではその特徴がはっきりしない。

このような移行過程での個人差をより明確にするために自分近傍、短大関連、従来生活と中高関連の頻度をパーセンテージで示し(Figure 3)、自分近傍から短大関連への移り変わりの指標としてその2カテゴリーの比の変化を示した(Table 3)。典型人cははじめから自分近傍への言及が他と比べて少なく、短大関連や新規生活への言及は多い。また自分近傍と短大関連の比が中期で逆転するのも特徴的であり、他の3人は値は徐々に大きくなるものの、後期まで短大関連が上回ることはない。典型人bは7回を通して短大関連や新規生活への言及はあるが、典型人cほどではない。そして前期では自分近傍が、また後期で短大関連が極端に多いという特徴をもつ。典型人aも前期の自分近傍の多さ、後期の短大関連の多さは見られるが、7回を通して新規生活があげられない点、また短大関連について言及されない日が7回中3回もあった点が特徴的である。典型人dは、「短大関連」対「自分近傍」の比の変化が他の3人と比べて小さかった。また、自由記述に戻って検討すると、試験前である後期の調査日で試験やレポートに関する言及が見られないのは典型人dだけであった。さらにaとdは、他の二人と比べて従来生活や中高関連を気分の原因として多くあげていた。

以上の点をまとめると、相対的にみて典型人aは「自分近傍から短大関連へ」という移行の流れとの関わりも、また新しい環境への焦点化も弱いという特徴があり、移

行事態に対していわば乖離型とでもいうべき関与の仕方をしている。同様に典型人bは流れとの関わりは強いが新環境への焦点化が中程度の受け身型、典型人cは流れとの関わりが中程度で、新環境への焦点化が強い積極型、

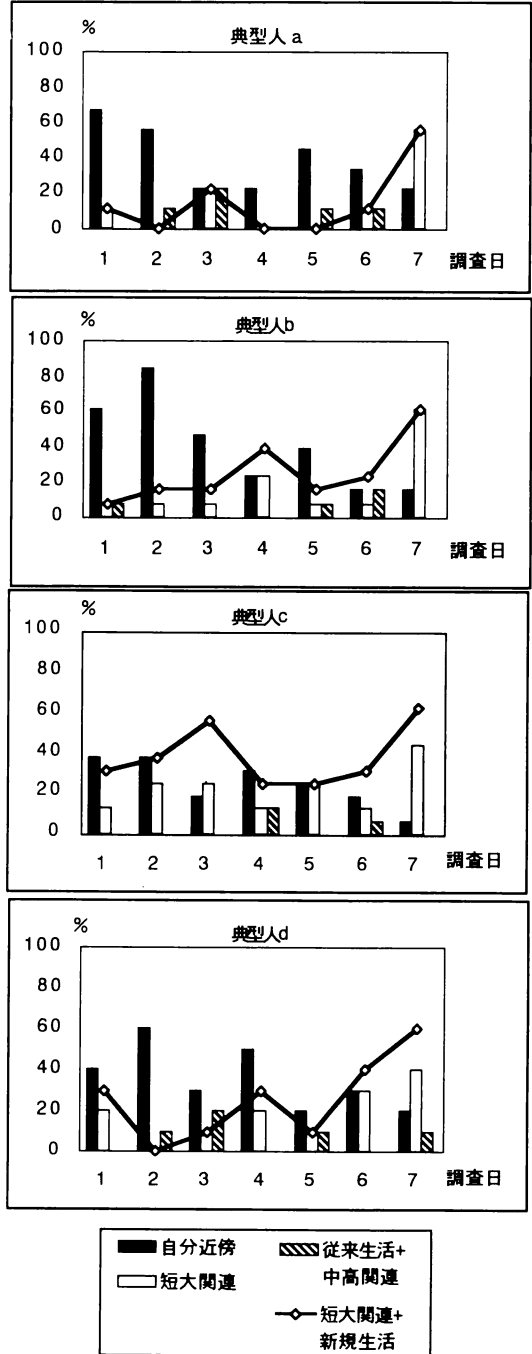


Table 3 自分近傍に対する短大関連の比

	前期	中期	後期
典型人 a	0.09	0.27	2.50
典型人 b	0.11	0.38	4.00
典型人 c	0.50	1.13	7.00
典型人 d	0.20	0.54	2.00

Figure 3 原因カテゴリーの比率

典型人dは流れとの関わりも新環境への焦点化も独自の傾向をもつ独自型といえるだろう。

2. 時間への多元的志向に関する記述

ここでは、先に示唆された移行事態全体の流れと典型人との間の差について、時間への多元的志向性から記述することで、これまでの分析の傍証とする。

自由記述の内容は「何に気分の原因を帰属させているか」に注目すると原因カテゴリーに整理できるが、同様に「いつの出来事に帰属させているか」に注目し、時間を明示する副詞 (e.g. これから) や名詞 (e.g. 昨日)、および時制を手がかりにするならば 1. 過去, 2. 現在, 3. 未来, 4. 分類不可に分類できる。この時間カテゴリーから4カテゴリー×7回の数値行列を作成し、5%の危険率を設定してカイ二乗検定を行うと有意差があり ($\chi^2(18, 336) = 58.224, p < .05$)、同じく5%水準の危険率を設定してカイ二乗の平方分解を利用したクロス表の多重比較を調査日について行くと、1・2回目と7回目の間に有意差が見られた。すなわち、時間カテゴリーの分布も原因カテゴリーと同様、短大入学時の移行過程を3つに切り分けて把握できる可能性を示している。

次に、4人の典型人による時間カテゴリーの比率をFigure 4に示した。典型人cは、前期では現在の比率が高く、中期にむけて過去の比率が高くなり、後期に未来の比率が高くなるというなめらかな移り変わりが見える。これと比較すると、移行人bは同様の移り変りの傾向を示すものの、現在の比率がより高く過去があまり高くならなかった。典型人aとdは過去が徐々に高い比率を占めるようになるという点で、先の2人とは異なっている。但し、aが中期から未来の占める比率がかなり高いのに比べ、dは後期においても未来は高くならなかった。

これら時間カテゴリーの分析は原因カテゴリーほどその意味は明確ではない³⁾。また、原因カテゴリーの自分近傍に分類される記述はその多くが時間カテゴリーでは現在に分類され、後期の短大関連に分類される記述はほとんどが未来に分類されるため、これら2つのカテゴリー群は必ずしも独立ではない。にもかかわらず、異なる視点から準備された2つのカテゴリー群によって、7つの調査日が同様に3つに切り分けられる点は重要である。一方、4人の典型人の間での違いもまた、時間カテゴリーの比率の違いから確認された。典型人cは、体調が悪い前期に現在にしばられているが、試験が近づくにつれ未来が気になり、その両者からの影響の弱い中期に過去を振り返ることができるのだろう。先に能動型と呼んだ積極的な移行への関与が、現在・過去を経過してなめらかに未来に焦点をあてるといった動きと同時的に共存しているのである。他の3人の時間への多元的志向性の特徴を

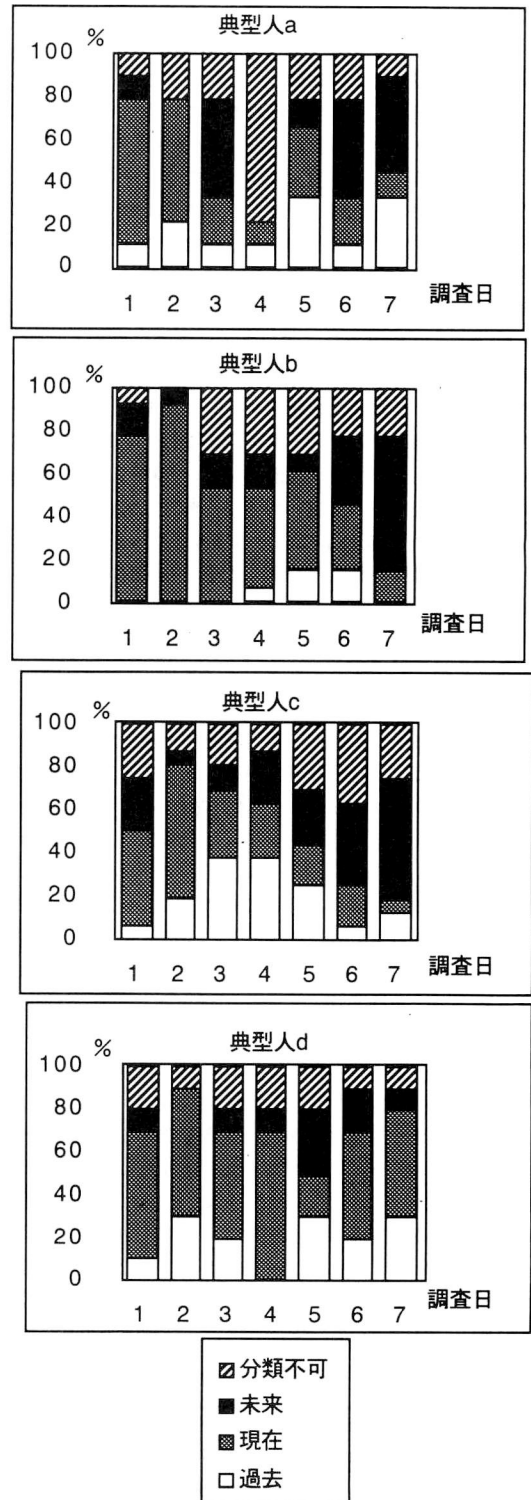


Figure 4 時間カテゴリーの比率

3) Karnial (1996) は、動機づけの過程に影響する要因として、過去や未来について考えることの重要性を示唆している。

これと比較するならば、受け身型で移行事態に強く関与するbはあまり過去を志向できず、移行事態と浅く関与するaとdは後期に未来ではなく過去を志向でき、さらにdは未来が気にならないように見える。

時間カテゴリーの比率は、気分という現在の状態から時間的な展望をくみ取ることが可能にする。過去、未来それぞれとの連続性の確認が優勢になる時期があり、それが移行過程の構造化に関連している可能性が示唆された。

3. 欠席行為に関する記述

3-a. 欠席者データを分析する意義

ここまでは、典型人を想定するため7回の調査日全てに出席した51名のうち、さらに少人数のクラスターとなった3名を除いて、48名のデータを分析に用いた。この処理は、移行という時系列に沿って展開する現象を把握するために必要であったが、反面この選択によるバイアスが生まれることも否定しきれない。毎回出席した人だけを対象とすると、ある意味で移行をスムーズに行いえるもののみのデータとなる可能性があるからである。そこでここでは、選択されなかった、すなわち調査期間中に何回か欠席した被調査者（以後、有欠席者）25名のデータを分析対象としてみる。個々の学生の欠席理由は様々であり、またその理由も尋ねていないが、その反面授業に参加しなかったという客観的データでもあり、分析意義は十分あると考えられる。

ここまで用いてきた、原因カテゴリー、時間カテゴリーについて頻度を集計するという先の整理の方法は、有欠席者ごとに欠席日が違うためここでは不適切である。そこで、欠席をデータの欠損として考える代わりに、移行事態との関わりを示す行為（指標）とみなして整理することで、ここまでの結果を補うデータとして考察を行う。

3-b. データの整理方法

1-bにおける5つのクラスターの各調査日における気分スコアの平均値を算出し、ある有欠席者の出席した日のみを対象として各クラスターとその有欠席者の気分スコアの差の二乗和を求めた。そして、これを比較し、最も小さい値のクラスターにその有欠席者を分類した。この手続きで、1-bで削除した「常に気分スコアの高いクラスター」に分類された有欠席者はなく、想定した典型人aからdのいずれかに類似する気分スコアパターンをもつものとして分類された。そこで、この4つの群をa型（5人）、b型（7人）、c型（11人）、d型（2人）と呼ぶことにする。元のクラスターの構成と比較すると、d型の比率が小さくなった。

調査日ごとの欠席数をTable 4に示した。但し、一人の有欠席者が複数回欠席している場合もあり、人数はのべ人数である。各セルの残差検定を10%の緩い危険率を設定して行った結果を判断基準とすると、a型は5回目に

多く、b型は2回目に多く、c型は2回目に少なく、d型は3回目と7回目に多いという結果になった。もちろん、このクロス表は0頻度を多く含む上に、行和・列和のばらつきが大きいいため、結果の解釈には注意が必要である。

3-c. 考察

b型の欠席が2回目に集中したのは理解しやすい。すなわち、b型が典型人bと同様に移行事態を体験していると仮定すると、前期、特に2回目に体調の悪さから欠席していたと解釈できるからである。a型もまた、2回目の欠席が多くなっており、体調の悪さに対応するものと解釈できる。また、中期の5回目も欠席が多くなっているが、典型人aの気分スコアの低さ（Figure 1）や自分近傍の多さ（Figure 3）を見ると、中期において5回目が前期に近い特徴を示しており、心身の不調による欠席と解釈できる。また、d型の欠席は他の型とは異なるパターンを示しているが頻度は各1名であり、むしろこの型の欠席者が7回を通して少ない点に注目すべきだろう。先に述べたように、典型人dは、未来、特に後期に試験やレポートを気にしないといった独自の移行体験をしているが、そのことが、欠席の必要性を生み出さないのかもしれない。

すなわち、欠席の機能を「移行の過程から一時的に回避すること」と考えれば、典型人a, b, dはその必要に応じて行為していると解釈できる。欠席行為はおおよそ先の移行事態と典型人の差に関する記述から解釈可能であり、有欠席者は必ずしも特殊な事例ではなく、典型人と同様の移行事態を体験していると考えられる。そして欠席行為は、移行事態との関わり方を調整する積極的な方略として位置づけられるだろう。

ただし、c型は残差検定の結果からは2回目に欠席者が少ないとみなされ、この点は典型人cの移行体験からは解釈できない。しかし、b型ほど前期に体調は悪くならず、中期以降は体調の悪さだけでなく様々な目的（例えば授業をさぼって遊びに行く）で欠席しているのではないかと推測することはできる。これは、7回目を除く

Table 4 分類型別欠席日数と残差検定

調査日	分類型			
	a型	b型	c型	d型
5.17	0	1	2	0
5.24	3	5+	3+	0
6.07	1	0	2	1+
6.14	0	1	3	0
6.21	3+	1	3	0
6.28	0	1	4	0
7.05	0	0	0	1**

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .1$

各調査日に均等に欠席者が見られるという点に符合し、やはり移行事態での必要性に応じた調整方略と位置付けられよう。ただしこの解釈では、欠席行為は「退避による調整」以外の機能をもっていることになり、一貫性に欠ける⁴⁾。

討 論

短大への移行体験 まず、ここまでの記述から環境移行のストーリーを描いてみる。本データはゴールデンウィーク明けからのものであり、それ以前については情報がない。前期（5月中）は自分近傍、現在への志向が中心であり、気分スコアは低い値となっていたが、この傾向は4人の典型人に（程度の違いはあるものの）共通に見られた。自分近傍は自分の体や心の状態に対応する原因カテゴリーで、他の領域と比べ現実空間において（今・この）自分に「近い」領域といえる。移行過程の前期は、空間的・時間的に近い部分に焦点化し、気分が良くない時期であり、環境の急激な変化による人間-環境システムの混乱期といえるだろう。特に2回目には欠席者数が多く、上記の説明に一致する。しかし、実際には新領域での活動は始まっており、生活の上で新しい活動領域への比重が他の時期より軽いとは思えない。むしろ、新しい活動領域と適度な距離がとれないためにシステムに混乱が起き、そのために焦点化できない状態と推測される。

Table 1によると混乱期の後、この短大では創立記念日があり被調査者は「一息つく」ことができる。この休みが人間-環境システムの混乱を弱め、中期への展開のきっかけになったのかもしれない。その中期は、前期のように典型人との間をこえて一貫した傾向が見られなかった。典型人aとdは比較的多く従来生活を、典型人bは引き続き自分近傍を、典型人cは短大関連、新規生活に焦点化した。時間カテゴリーの比率も、bは現在が多く、cは過去が多く、aとdは3つの時制が混在していた。中期は前期とは逆に、人間側から環境を調整する方向性を持ち、その結果として個人差が反映されやすい時期といえる。つまり、個々人がその目的や資源あるいは前期の状況に応じて環境に働きかけたと推測され、本来の意味で移行状態といえるかもしれない。南・澤田（1991）は、大学卒業という危機的移行に際して、記念物を作るなど「記念の作業」を行うことで危機性を緩衝する現象を報告している。中期の環境への働きかけ、特にこの時期に必要なとは思えない旧領域との交流は、システム調整の機能を持ち、いわば「移行の作業」が行われているのではないだろうか。また過去に焦点をあてることは、「移行の作業」として過去を振り返り、現在の状況から一時的に抜けだして情緒的な安定を得たり現在を見つめ直したりす

るための立脚点、あるいは「差異としての場所」（柄谷、1996）を得る機会なのかもしれない。ただし、個々人の目的や資源と「移行の作業」との対応関係については本研究では不明である。

移行作業期から後期への展開については、そのきっかけは明確ではない。おそらくは試験の内容や時間割がこの時期に発表されたのではないかと推測される。その後期は再び、典型人の間でほぼ一貫した傾向を示した。短大関連、未来が志向されており、気分スコアは低下していたが、これらの傾向のほとんどは2週間後に迫った定期試験に焦点化した結果と考えられた。混乱期ですでに始まっていた新しい活動領域との関係に焦点が当てられなかったのに対し、課題期では逆に早くから注意が向けられることになる。調査対象に共通の時期に重要な課題（試験）に取り組むことが求められ、そのことが結果的には移行の主な対象である短大関連への焦点化を促した時期と言えるだろう。

ところで、典型人c以外では、自分近傍と短大関連の比の逆転は後期になって起っており、中期までの変化は主に自分近傍の減少によるものである。つまり、後期における短大関連への焦点化は全体的な移行の流れの一部というよりも一時的な出来事にすぎないという解釈もできよう。しかし、未来が志向されている点、典型人dが独自の傾向を顕著に示している点、また典型人d以外は気分スコアは低かったが、a、b、c型の欠席者はなかった点などは、前期のように環境から影響を受けながらも、中期のように人間もシステムの調整を行っていることを示しており、後期は課題をめぐって人間-環境システムが双方向に機能した時期と理解できる。このことは、後期における特徴は移行の文脈と独立な一時的なものではなく、前期・中期での体験を経て新環境「短大関連」がシステムの中で安定した要素となりつつあることを示しているのではないだろうか。ただし、本研究ではその後の情報はなく、その後の変容やその個人差の現われなどについては不明である。

モデルの構成 これまでの記述をもとに短大入学にともなう環境移行モデルを想定し、模式図に示す（Figure 5）。図の現実空間は、理論的には他者が観察可能であり、いわば人と環境の相互作用が行動のレベルで把握できる世界である。ここから短大への移行過程を記述するならば、新しい活動領域が加わることで生活領域の広がりが見られると予測されるが、これは先行諸研究が明らかにしている点である。一方、生活空間とはそれら各活動領域と人間との関係性によって生み出されると想定されるものであり、本研究においては近さを主な指標として表現したものである。移行の様子は、（生活空間の中心を示す）personと各環境要素との距離、および影響力の方向を示す矢印によって、また図中の上から下に時間を追って展

4) この点から、討論の部で提出する「欠席行為に関する仮説」の根拠が弱くなることは否定しきれない。

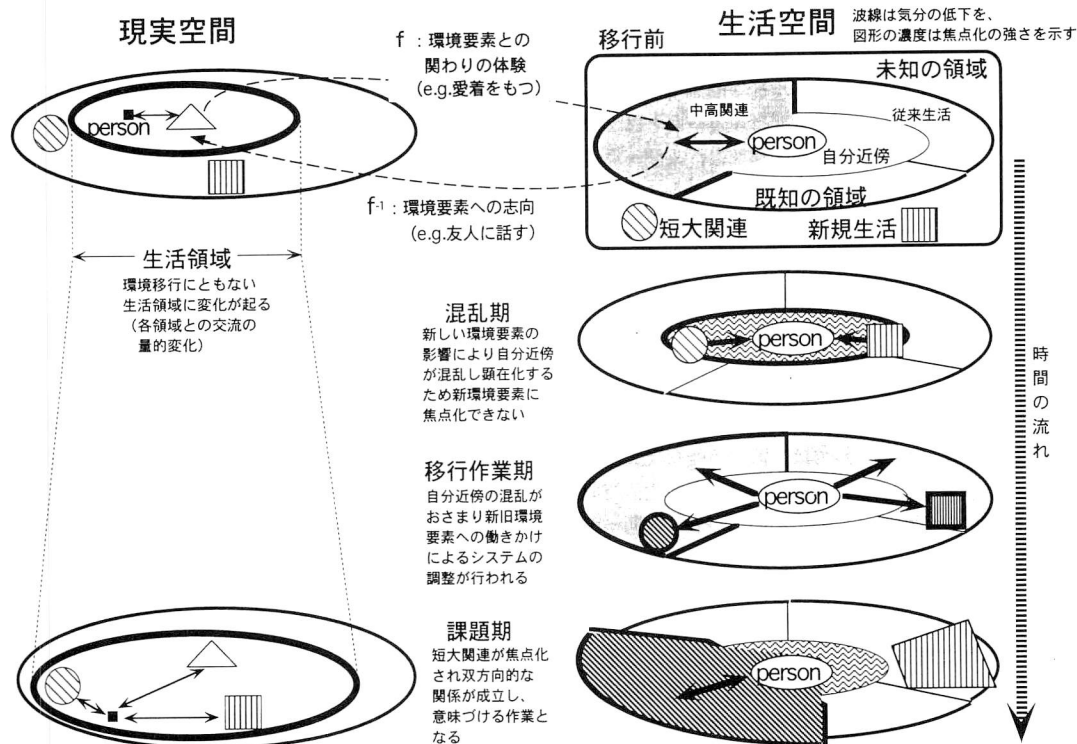


Figure 5 短大への移行体験の模式図

開するように示した。

この2つの空間に含まれている環境要素は、 f と f^{-1} によって対応づけられている。ここで f は現実空間での人と環境要素との関係を生活空間に持ち込む行為、すなわち「体験」を、また f^{-1} は持ち込んだ要素を想起しあるいは(自分や他者に)物語ることで焦点化する行為、すなわち「志向」を示している。生活空間は、 f により材料を得て f^{-1} によって内的に立ち現われると考えるのである。前田(1992)は、テキストの内空間は読書が完了したときに非時間的にそこにあるものではなく、読書を通じて“作品の全体像に一步一步近づいて行く過程”に現われる空間であるとしている。移行体験によって立ち現われる生活空間もまた、研究者のよる仮説的構成概念であると同時に、 f と f^{-1} という行為によって、実際に移行過程にある個人のなかで展開していくものと考えられる。つまり気分の原因帰属は、単なるデータ化の手続きを超え、日常的な行為「志向」を比較的自然的に誘発したものとして位置付けたい。

この環境移行モデルで想定されている第1の要点は、新旧複数の環境要素がシステムに組み込まれており、その調整には順序性が見られるということである。混乱状態という環境の影響力のために自分近傍に焦点化する。そこから解放されつつ新旧の環境要素と今・この自分

を相互に関連づけるという、本来的な意味で移行にともなう環境の調整作業に取り組む。その後短大に焦点化する必要性に直面するが、この時にはある程度課題に取り組む態勢が整っており、また目的や動機、資源などが明確になっているため、短大という生活領域を意味づけシステムに安定させる機会となる。このような過程の個別の内容は、流れのなかではじめて重要な機能をもつ。例えば試験に取り組むそれを志向すること自体は特に移行時のみに体験される特殊なものではない。しかし、混乱と調整作業を経ているからこそ、入学後はじめての集中的な短大への志向は、「新環境要素：短大」とどのように関わっていくのか(いけるのか)についての確認作業となりえる。

なお、うまく移行する学生は必ず同様の過程を通ることではなく、各人のその時点での生活空間の状態によって個人差がある。ただし、同じスケジュールのもとで移行を体験する場合、その振れ幅がある範囲内、すなわち3つの時期の特徴を構成するような範囲内に収まることが想定されている。

第2の要点は、現実空間と生活空間のあいだに「ずれ」がうまれることであり、このメカニズムが第1の要点を支えている。 f と f^{-1} はその時点での人間-環境システムのもつ特性を反映して、 f であれば「愛着をもつ」 f^{-1} で

あれば「誰かに話す」というように（日常生活においても）選択的に行われる行為であり、各時点での現実世界の全ての環境要素との関係性が生活空間で現物化するわけではない。このことで生活空間は現実空間とは多少の時間的、空間的ずれを作りながら展開し、人間-環境システムの急激な崩壊を防ぎ統合に向かうように働く。つまり、混乱期で新しい環境要素を志向しないことは、いきなり新しい生活要素をシステムで調整することに対する時間的猶予を作り、過剰な負荷を防ぐための安全弁として機能する。あるいは、課題期では、逆に生活空間で試験やレポートへの志向が先行することで準備状態を作り、目的や動機、資源を明確に意識し、短大を意味づけていく。

以上のようにこのモデルでは、観察可能な現実空間での行為「体験」と必ずしも観察可能ではない生活空間での行為「志向」が相互に影響しあいながら、人間-環境システムが変容し、移行過程が展開していくことが想定されている。

検証命題—モデルから導かれる仮説群 ところで本研究は、限定された調査対象からの特定の手法によるデータをもとにしたものである。また、統計的検定は記述のための1つの判断材料として用いるため比較的緩い危険率を設定したもので（尾見・川野, 1996）、例えば日本の短大新入生という母集団の特徴について仮説を設定し検証したものではない。本研究の目的は、特定母集団についての仮説検証ではなく、有機体発達論的システム論的アプローチを用いた限定された対象の記述から、一般化の可能性を検討しうるモデルを抽出することにあつた。

上記モデルをもとに、短大入学時の環境移行を仮説群として表現すると以下の通りである。(1)システム混乱の順序：短大への移行において、その初期には人間-環境システムの人間に近い部分がまず混乱し、次に新環境との関係形成に入る。(2)移行の作業：人間に近い部分の混乱が安定していく過程で、環境との関係性を調整し、その個人にとっての意味付けの作業が行われる。(2)-1家庭・趣味など安定した環境での活動は移行の作業の場となる。(2)-2中学・高校など短大と入れ替わる環境との交流は移行の作業の場となる。(2)-3新環境への積極的な取り組みは、移行の作業の場となる。(2)-4移行の作業の場は、各個人の間で同一ではない。(3)重要な課題への取り組み：期末の試験やレポートへの取り組みは、短大への移行のひとまずの終了をつくりだす。(4)欠席行為は、人間-環境システムの積極的な調整方略である。

本モデルの意義と限界 本研究は、Figure 5とその説明によって、短大入学にともなう環境移行のモデルを呈示する。このモデルは有機体発達論的システム論的アプローチを前提とし、ここまで述べた推論によって構築された。本モデルは、有機体発達論的システム論的アプローチか

ら環境移行過程のダイナミクスを考える上で新たな視点を強調する。すなわち、短大入学時の人間-環境システムの混乱とその調整においては、人間の側で内的に展開する生活空間が現実空間と相互に影響しあって展開していくとする点である。またそれに対応して、このモデルは人間-環境システムの統合に関する順序性を想定し、そのうえで移行の作業が行われることについての仮説を含んでいる。

ところで、モデルは概念レベルのものであっても検証可能な形で提起される必要があり（山田, 1986）、モデルを検証するためには「モデルの仮定ではなく、モデルから導き出された命題（derivation）の正しさを検証しなければならない」（Lave & March, 1975）とされる。本研究においても、このモデルを一般化するためには先述の仮説群についての検証が必要である。但し、心理学において仮説生成やモデル構築の過程を明確にし、前提となっているデータもしくは仮定をオープンにしておくことは、研究の継続性の上で重要な作業であろう。例えば、ここで呈示したモデルが短大入学に限らず四年制大学への入学、あるいは社会人になったときの環境移行にあてはまるかどうか、というモデルの拡張についての議論に対しても、その材料を提供する可能性をもつ。ただしその妥当性の評価は、他の研究をまたなければならない。

また、例えば仮説(1)(3)からは本研究が対象とした時期とその前後の時期との関係について、仮説(2)-4からは個人差と目的・資源との関係について、本研究以外の知見をもとに新たな仮説をたてることができるだろう。このような新たな仮説についての評価もまた、本稿の範囲を越えるものである。

文 献

- Haberman, S. J. (1973). The analysis of residuals in cross-classified tables. *Biometrics*, 29, 205-220.
- Hays, R. B., & Oxley, D. (1986). Social network development and functioning during life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 305-313.
- Heider, F. (1978). 対人関係の心理学（大橋正夫，訳）。東京：誠信書房。（Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.）
- 廣津千尋. (1982). *離散データ解析*. 東京：教育出版.
- 井上裕光. (1993). 集計データの記述(1)：データ記述法としての双対尺度法. *東京都立大学心理学研究*, 3, 13-30.
- 石井眞治・山本多喜司. (1977). 環境認知の微視発生的発達に関する研究(2). *広島大学教育学部紀要第1部*, 26, 349-356.
- 柄谷行人. (1996). *差異としての場所*. 東京：講談社.

- Karnial, R. (1996). The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, *47*, 593-620.
- 川野健治・佐藤達哉・友田貴子. (1993). 短大1年生の気分の変化と生活構造. *東横学園短期大学女性文化研究所紀要*, *2*, 181-208.
- 古川雅文・藤原武弘・井上 弥・石井眞治・福田 廣. (1983). 環境移行に伴う対人関係の認知についての微視発達的研究. *心理学研究*, *53*, 330-336.
- Lave, C. A., & March, J. G. (1991). 社会科学のためのモデル入門 (佐藤嘉倫・大澤定順・都築一治, 訳). 東京: ハーベスト社. (Lave, C. A., & March, J. G. (1975). *An introduction to models in the social science*. New York: Harper & Row.)
- 前田 愛. (1992). 都市空間の中の文学. 筑摩書房.
- 南 博文・澤田英三. (1991). 記念の作業: 危機的移行過程における象徴的行為のはたらき. *広島大学教育学部紀要第1部*, *40*, 139-148.
- 文部省. (1996). *我が国の文教施策*. 東京: 大蔵省印刷局.
- 西里静彦. (1982). 質的データの数量化: 双対尺度法とその応用. 東京: 朝倉書店.
- 尾見康博・川野健治. (1996). 納得の基準: 心理学者がしていること. *東京都立大学人文学報*, *269*, 31-45.
- 大隅 昇. (1989). 統計的データ解析とソフトウェア. 東京: 日本放送出版協会.
- 坂野雄二・福井知美・熊野宏昭・堀江はるみ・川原健資・山本晴義・野村 忍・末松弘行. (1994). 新しい気分調査票の開発とその信頼性・妥当性の検討. *心身医学*, *34*, 630-636.
- 島 悟・鹿野達男・北村俊則・浅井昌弘. (1985). 新しい抑うつ性自己評価尺度について. *精神医学*, *27*, 717-723.
- 上田尚一. (1986). *パソコンで学ぶデータ解析の方法2*. 東京: 朝倉書店.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, *60*, 599-620.
- ワップナー, S. (1992). 有機体的発達論的システム論的アプローチ. 山本多喜司・ワップナー, S. (編), *人生移行の発達心理学* (pp.25-49). 京都: 北大路書房.
- 山田洋子. (1986). モデル構成をめざす現場心理学の方法論. *愛知淑徳大学研究紀要*, *25*, 31-50.

謝辞

本論分の作成に当たり、千葉衛生短期大学の井上裕光先生には、データ解析のプログラムを提供していただき、また分析についてアドバイスをいただきました。記して感謝いたします。

Kawano, Kenji (Waseda University, School of Human Sciences), Sato, Tatsuya (Fukushima University, Faculty of Administration and Social Sciences) & Tomoda, Atsuko (Tokyo Metropolitan University, Doctoral Research Course in Social Sciences and Humanities). *The Environmental Transition to Junior College Life: An Attempt of Model Construction Based on Mood and its Causal Attribution*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1998, Vol. 9, No.1, 12-24.

This article presents a model of transition into the junior college environment, with regard to the mood and its causal attributions which are expressed by everyday language (Heider, 1958). Freshmen at a junior college completed the Visual Analog Mood Scale (VAMS: Shima et al., 1985) concerning mood attributions, at each weekly class between May and July of 1991. From an organismic-developmental systems perspective (Wapner, 1992), the longitudinal data were analyzed as a chronicle of the process of changes in multiple intentionality. Three main results were as follows. (1) The transition consisted of 3 periods: confusion, transitional work and focused work. (2) There were 4 types of transitional processes: estrangement, passive, active and unique. (3) The data on multiple intentionality of time and about students' absence from class supported the first 2 results. Based on these findings, we postulated a sequential transition process and internal "life space", and formed a transitional model with 4 main working hypotheses.

[Key Words] College student, Environmental transition, Longitudinal research, Mood, Organismic-developmental systems perspective

1995.9.20 受稿, 1997.8.11 受理

付表1 前田(1992)が分析した立原道造のソネット「私のかへつて来るのは」

私のかへつて来るのは いつもここだ
古ぼけた鉄製のベッドが隅にある
固い木の椅子が三つほど散らばつてある
天井の低い 狭苦しい ここだ

ランプよ おまへのために
私の夜は 明るい夜になる そして
湯沸かしをうたはせてみる ちひさい炭火よ
おまへのために 私の部屋は すべてが休息する

—私は けふも 見知らない友を呼びながら
歩き疲れて かへつて来た 街のなかを 私は けふも 疑つてみた そして激しく渴いてみた…………

窓のない 壁ばかりの部屋だが 優しいが
すつかり容子をかへてくれた……………私が歩くと
ここでは 私の歩みのままに 光と影すら 揺れてまざりあふのだ

付表2 各典型人に対応するローデータの例 (No.は被調査者番号)

	スコア	典型人 a (No.20)	スコア	典型人 b (No.2)	スコア	典型人 c (No.36)	スコア	典型人 d (No.3)
5月17日	-25	暑いから	6	これから友達に会う	-9	これからバイトがある	-21	体の調子 +サークルの人間関係
5月24日	8	雨が降りそう	-9	疲れた。眠い	6	眠いのが心地いい+ 結構楽しい授業	-22	寝不足+風邪で体調悪 い
6月7日	0		-15	眠い	24	面白い漫画読んだ+ちよ つと眠く気持ちいい	0	
6月14日	0		-6	これからバイトで大変	16	寝起きですっきり+明 日良いこと(彼氏に会う)	10	明日サークルがある
6月21日	-14	徹夜明けでかつたるい	-31	バイト先のお客のおば さんの態度が悪い	10	授業がアンケートだか ら	40	今まで考えてきたこと(人) が吹っ切れたから
6月28日	23	今日はこの授業でおわ り	-30	親とけんかした	0		40	今日はバイトがある
7月5日	-16	前の空時間熟睡して無 駄な時間を過ごす	-32	テストが不安	-17	(すぐ怒る店長から)バ イト休みもらわないと	20	今日もバイトがある(バ イト先の人に会える)

幼児の手あそびにおけるパフォーマンスの年齢による変化

遠藤 晶

(兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所)

手あそびは手や身体を動かす歌のあそびで、歌詞を表現する動きや、リズムを表す動きを歌を歌いながら行うものである。保育の中で手あそびは、頻りに活用されてきた。保育者と一緒に手あそびをするという日常行為の中に、認知とパフォーマンスの発達を促す重要なシステムが機能していると推測される。パフォーマンスというのは遂行行動のことであり、すでに学習されている行動を実行に移し動作として表すことで、外にあらわれた単なる行動や行為を示すものではなく知的な側面を含む活動である。知っている手あそびの刺激が与えられたときに、幼児が提示された手あそびに対して、知覚的認知をコントロールし幼児自身で手あそびを生み出したパフォーマンスを「手あそびのパフォーマンス」と定義し、幼児の年齢ごとにどのように変化するのかを調べた。既知の手あそびとして『げんこつやまのためきさん』の刺激が与えられた。幼児のパフォーマンスについて検討した結果、「動きの再生度」では、2歳児と5歳児で差が見られ、「動きの順序性」は、1歳児から3歳児の間に高まるが3歳児から5歳児にかけて差はなくなり、「リズムの再生度」は2歳児から3歳児の間にリズムに合うことが示された。手あそびは、リズムに合わせて身体を動かしたり歌うことを獲得する幼児期に、動きや歌の模倣を促し、さらに幼児が自発的にあそびの発展を楽しむことを促すものであることが示唆された。

【キー・ワード】 幼児期, 幼児, 手あそび, パフォーマンス

問題と目的

手あそびは手や身体を動かす歌のあそびで、歌詞を表現する動きや、リズムを表す動きを歌を歌いながら行うものである。保育の中で手あそびは、年齢に関係なく簡単に与えられ、パターンを変えて発展を楽しむことができるため、頻りに活用されてきた。保育者はこの手あそびを、朝の活動の始まりや、絵本を読む前、食事の前など、次の保育のつなぎとして用いており、手あそびによって子どもを集中させることを目的としているのが現状のようである。

手あそびを構成する動きや歌の要素の教育的効果に関しては多くの研究がある。橋本(1992)は、手あそびの旋律が「せっせっせ」と「アルプス一万尺」のように音階的に異なる旋律が結びついていても幼児は自然にこなすようになることを音楽教育の視点から示唆している。また、氏平・村田・安江(1990)や川野(1989)は、手あそびに使われている動きによって、日常の生活の中では使わない動作を体験したり、身体表現としての技術を身に付けていくことを身体表現教育の立場から示している。このように、手あそびを用いた活動は、幼児期の身体表現教育や音楽教育に貢献してきたことがわかる。中島(1977)や柴田(1985)は、重度・重複障害児の教育実践から、手あそびのような動きと歌のあるあそびが、人間行動形成過程の初期学習に重要な役割を果たすことを示唆して

いる。さらに、Metz(1989)が、手あそびの中で変身したりふりをするのは、Bruner, Olver, & Greenfield(1966)が示した Enaction(行動的表象)、Icon(映像的表象)、Symbol(象徴的表象)の認知機能を高めるという指摘をしていることや、森(1988)が、歌詞の意味を身体表現することによって言葉への関心を高めると述べているように、発達の初期において手あそびの要素である動き、歌、言葉が、子どもの身体機能や認知機能を高めるのに有効であることが示唆される。しかし、手あそびの教育効果を認めながら、手あそびの活用の仕方については保育者の経験に依るところが多く、手あそびによって生じる幼児の身体反応に関係する発達研究にもとづいた活用はされてこなかったといえる。

幼児が好む手あそびについては、渡邊・角田・岩城・大貫・二階堂(1995)が、日常的な動きや指示的な動きを含む形の動作や特徴をまねた模写表現等を好んでいることを示し、また、二階堂(1984)は「0歳児の頃には1対1で行う歌、1歳児はスキンシップを取り入れたあそび、2歳児は擬音、擬声語の入ったかわいいたのしい詞を好む」と、年齢によって好みが変わっていくことを示唆している。けれども、年齢によって、好きな手あそびをどのように表現しているのかについては明らかにされていない。

手あそびの発達について菅井(1994)は、手あそびを音声言語行動としてとらえた上で、子どもの行動を「行

動系」、歌の韻律情報と歌詞の音素情報を「事象系」、そして行動系と事象系を中継ぎする大人を「信号系」として、この3つの系の関係から発達過程を概略した。その中で、初めは大人が示す手あそびの信号を受信しその信号に対して発信するという方法から、子どもの行動系のなかに動作系と歌と言葉の音声言語信号系が形成されるようになり、やがて大人の外的信号系を必要とせず自律的に手あそびをすることが可能になる、と説明している。幼児が外的信号である手あそびを受信したあと、動作を発信するためには、行動を調節する機能や発信のための身体機能を持ち合わせていることが必要となる。このシステムは、梅本(1987b)が指摘する、モデルの知覚とパフォーマンスという、受容と表現の関係に対応して考えられる。ここでいうパフォーマンスというのは遂行行動を指すが、すでに学習されている行動を実行に移し動作として表すことで、外にあらわれた単なる行動や行為を示すものではなく知的な側面を含む活動のことをいう。例えば、リズムの刺激に対する反応がその一例である。リズムを認知する能力とリズムに反応する能力が備わってくると、与えられたリズムの刺激に対して同期する能力の水準は高くなるとされる(Hargreaves, 1986)。古市(1970)はこのリズム同期の能力について、3歳頃からリズム刺激への同期できるようになり4、5歳頃に同期反応が発達することを示しており、また梅本(1987a)も5歳の頃が最も重要なリズム反応の臨界期であることを示唆している。幼児が保育者やおとなが行う手あそびの刺激を見て、聴いて、そして自分で手あそびをするときに、認知とパフォーマンスの過程を経て生じる手あそびのパフォーマンスは、幼児期に発達すると思われる。

遠藤(1995)は、手あそびを行っている1歳児を観察し、この頃の幼児の特徴として、歌の語尾を合わせることや手あそびの動きの一部をすることを報告している。つまり1歳児の頃が手あそびの萌芽期ではないかと考えられる。また、発達初期における手あそびの刺激に対する動きと歌の反応について菅井(1985)は、2歳～3歳頃までに主に視覚を利用して習得した動作を調節するようになり、手あそびへの同期水準が上がると報告している。さらに、川村・井上・平井(1986)が小学生低学年を対象に行った調査によると、「げんこつやまのたぬきさん」の手あそびは、全体の95.5%が知っていて、94.1%ができると答えている。この割合は小学生が「できる」と答えた手あそびの中で最もできる割合が多く、小学校入学までの5歳児の頃には完成することが示唆される。

幼児の場合、手あそびの発達は心身発達の要因及び発達過程における保育環境の要因等に規定されると思われるが、特に、年齢的要因が手あそびの発達に及ぼす影響が大きいと考えられる。そこで、本研究では提示された手あそびによって生じたパフォーマンスを「手あそびの

パフォーマンス」と定義し、手あそびのパフォーマンスが1歳児から5歳児の幼児期にどのように変化するかを年齢ごとに調べることを目的とする。

梅本(1992)は、パフォーマンスを測定するには刺激以外のものの介入を極力避けることや、与える刺激を統一させなければならないことを示した。また、幼児の発達のデータを得るための状況について、Coleは子どもを抽象的な実験状況におくのではなく、子どもが参加している日々の具体的活動の中で調査することの重要性を指摘している(藤崎, 1982)。こうした研究の方法を考慮しながら、既知っている手あそびの刺激が与えられたときに幼児はどのようなパフォーマンスをするかを調べるために、本研究では、『げんこつやまのたぬきさん』を用いて、年齢ごとの特徴を中心に検討する。すなわち、手あそびのパフォーマンスが年齢によって変化する過程において、動きを再生すること、正確な動きのリズムで表現すること、手あそびをしながら歌を歌うこと、など、手あそびの要素がどのように関連して手あそびの質が高められていくのかを検討する。具体的には、手あそびの動き、リズム、歌の要素に着目して年齢ごとの変化を分析する。さらに、手あそびにともなう表情や手あそびをしているときの姿勢についても、手あそびを構成する要因と考え、合わせて分析することにした。

方 法

1. 被験児

大阪市近郊H保育所(1995年9月実施)・神戸市内K保育所(1995年11月実施)の1歳児から5歳児の9クラス、183名が調査に参加した。そのうち、記録が欠けた者をのぞき、分析対象の人数をほぼ同数にするためにTable 1のように分析対象人数を調整した。

2. 材料

(1) 手あそびの選定について

手あそびの選定に関しては、2つの保育所で共通して用いられている手あそびで、今までに良くあそんで知っている手あそびであること、1歳児から5歳児に共通して好まれる手あそびであること、手あそびの動きが明瞭で、リズムが難しくなく、歌詞が1歳児にも無理なく発音できる言葉で構成されていることを条件に選んだ。

Table 1 分析対象児の人数

	H保育所		K保育所		全 体		全 体
	男児	女児	男児	女児	男児計	女児計	
1歳児	—	—	7	4	7	4	11
2歳児	5	3	6	7	11	10	21
3歳児	5	7	10	5	15	12	27
4歳児	4	5	11	6	15	11	26
5歳児	6	4	8	9	14	13	27

げんこつやまのたぬきさん

わらべうた



Figure 1 手あそび『げんこつやまのたぬきさん』の旋律

こうした条件にあう手あそびの課題について両保育所の保育者たちに聞いたところ、『げんこつやまのたぬきさん』はどの年齢でも取り上げたことがあり、全ての被験児が同じように手あそびを経験しているということであった。また、1歳児から5歳児のどの年齢の幼児も積極的に手あそびしているということから課題として適切であると判断した。

(2) 手あそび『げんこつやまのたぬきさん』について

『げんこつやまのたぬきさん』の旋律と歌詞はFigure 1に示した。手あそびに用いられる動きの種類は大きく分けて7つの動作からなる。「げんこつやまのたぬきさん」は、両手で握りこぶしをつくり、「げん」で右手握りこぶしを上から左握りこぶしに打ちつける。「こつ」で左手握りこぶしを右握りこぶしに打ちつける。以下同じリズムで「やま」「の」「たぬ」「きさ」とくりかえし、「ん」で動作を静止する。「おっぱいのんで」では、ビンの中のミルクを飲むような格好をして、「おっ」で指を閉じ、「ばい」で指を開ける。以下同じリズムで「のん」「で」とくりかえす。「ねんねして」は両掌を合わせて頬の横にもっていく。「ねんね」で重ねた掌の方に首を横に少し傾けて、「して」で反対の頬に移しかえる。「だっこして」は胸の前で両手を交差させ「おんぶして」は両手を後ろ手に回す。「またあし」で身体の前で左右手の握りこぶしを回し(かいぐり)、「た」でジャンケンをする、という手あそびである。

3. 手続き

(1) 観察条件の設定

保育場面では、手あそびの刺激提示者が変わるとに声の調子や動きの刺激も変わり条件が統一できないので、観察場面を設定することにした。また、緊張による身体表現への影響をできる限り取り除くことを考慮して、日常の保育の設定条件からかけ離れない状況を工夫した。まず、観察は保育室やホールなどいつも活動している場

所で行い、保育者と同じような言葉掛けをした。全ての被験児に対しての刺激提示は筆者が行い、刺激の提示条件を同一にするよう心がけた。被験児は12~13人のグループに分かれて一列にすわるようにした。記録は、列の前方から3台のVTRで録画した。

(2) 手あそびの提示の仕方

被験児には、「これから『げんこつやまのたぬきさん』を一緒にしてもらいます。知っているかな。一回やってみるからいっしょにやってね。」と教示し♩=96のテンポで手あそびをした。次に「もう一回やってみようか」と促し♩=96で2回目をした。さらに慣れによるパフォーマンスの減少を防ぐために、「今度は、すこしはやくするよ」といってから♩=112に変えて3回目を行った。提示者があらかじめ2つのテンポの差を示すようにしておき、同じテンポで提示するように心がけた。手あそびをしながらも、動きや言葉によってテンポのゆれが含まれるので多少のテンポの誤差は含まれる。♩=96はゆっくり感じるテンポで、♩=112はほぼ通常のテンポと感じられた。2カ所の保育所で行っていた『げんこつやまのたぬきさん』の手あそびを調べたところ、♩=112が平均的であったので、3回目を通常のテンポとして考えた。

4. 手あそびのパフォーマンスの分析方法

(1) 分析の基準と得点化

手あそびのパフォーマンスは、動くこと、歌うこと、そして、手あそびに伴って生じると考えられる表情と手あそびをするときの姿勢について調べ、「動きの再生度」「動きの順序性」「動きのリズム」「歌詞・言葉」「表情」「姿勢」の6つの項目に分けて分析した。「動きの再生度」は手あそびが提示した動きとリズム通りであるかどうかであり、「動きの順序性」は動きのパターンが混同されずに示されているか、「動きのリズム」は動きとリズムが一致しているかという観点である。「歌詞・言葉」は手あそびをしながら口を動かして歌詞を言うかどうかと、手あそ

びの後5秒間に手あそびに関することを言ったかを含めた。「表情」「姿勢」は手あそびをするときの表情と姿勢を下位カテゴリに分類した。尚、パフォーマンスの得点化に際してはTable 2の下位カテゴリに基づき6項目各7点で得点化した。具体的手あそびのパフォーマンスの得点化は次のように行った。「動きの再生度」は「動きの通り」と「何かしている」で評価するが、『げんこつやまのたぬきさん』の7つの部分で見た場合、「げんこつやまのたぬきさん（動きの通り）おっぱいので（動きの通り）ねんねして（何かしている）だっこして（何かしている）おんぶして（動きの通り）またあし（動きの通り）た（動きの通り）」であったとするならば、「動きの通り」が5点、「何かしている」が2点の得点を得るものとした。以下同様に、各項目について得点化した。

(2) 分析の場面

手あそびを提示したときに3回続けたことが、パフォーマンス得点に影響したかを調べるために、対象児全体の動きの再生度、動きの順序性、動きのリズム、歌詞・言葉の4項目を、できている（3点）、できていない（2点）、しない（1点）で得点化した。4項目の評価得点は、例えば、動きの再生度に関して「げんこつやまのたぬきさ

ん（できている）おっぱいので（できていない）ねんねして（しない）だっこして（できている）おんぶして（できていない）またあし（できている）た（できている）」であったとすると、できていない（3点）×4+できていない（2点）×2+しない（1点）×1=17点となる。同様に、動きの順序性、動きのリズム、歌詞・言葉の4項目についての得点を加算した。4項目すべてが最高得点を得た場合、3点×7カ所×4項目で84点が満点となる。3回の被験児全体の評価得点の平均を比較したところ、1回目は66.3点（ $SD=17.94$ ）、2回目65.5点（ $SD=17.98$ ）、3回目65.5点（ $SD=16.98$ ）であった。また、3回のうち個人得点のばらつきをみるために相関係数を調べた。1回目と2回目は $r=.99$ 、1回目と3回目は $r=.96$ 、2回目と3回目は $r=.96$ であった。つまり、手あそびを3回繰り返しても、パフォーマンスの大幅な増減はないと判断された。そこでデータの分析に関しては、通常の手あそびのテンポに近いと思われる3回目の手あそびの場面を分析することにした。

(3) 評定方法

無作為に抽出した10名の手あそびのパフォーマンスを評定したところ、筆者（評定者A）と別の評定者（評定

Table 2 手あそびのパフォーマンスの内容と評定基準

項目	カテゴリ	内容および評定基準
動きの再生度	動きの通り	動きのリズムが合っていて、動きの形が正しい
	何かしている	動きの通りではないが、何かしら動きがある
動きの順序性	指示通り	提示された動きの形をしている
	前の動き	手あそびが進行しているにもかかわらず前の動きをしている
	後の動き	手あそびが進行しているにもかかわらず後の動きをしている
	違う動き	提示されない動きの形をしている
動きのリズム	合っている	提示されている動きのリズムが見られる
	倍になる	例えば「げんこつ/やま/の/」のリズムが「げんこつ/やまの/」のようにリズムが倍加する
	速すぎる	提示されている動きのリズムよりも速くなる
	遅れる	出すタイミングが遅れたり、リズムに遅れる
歌詞・言葉	歌詞全部	提示されている部分の歌詞を全部言う
	歌詞の一部	提示されている部分の歌詞の一部を言う。部分的な言葉、語尾、語頭を含む
	何も言わない	何も言わない
	関連ある言葉	手あそびが終わったあとに「かったー」「ちえ」「あいこやー」などの言葉を使う
表情	Smile	ほほえんでいる
	Laugh	声を上げて笑っている
	くやしい	くやしい表情をする
	Neutral	表情の変化はなく、普通の表情である
姿勢	三角すわり	両膝を山型に立てる
	足のばし	足をのばす
	あぐら	あぐら
	正座	正座
	立つ	立つ
	その他	その他の姿勢

者B)の評定一致率は75%であった。年長児の場合動きがしっかりしてくると評定値が上がるが、年少児のリズムの取り方や動きの判定が曖昧な場合に評定のばらつきが生じた(年長児は90%一致し、年少児は60%の一致率であった)。これは、古市・遠藤・松山(1996)が指摘しているように、一見単純と思われる動きであっても、発達途上にあるリズム性や表現性を評価する場合に評定者の視点が強く反映されたために、評価のばらつきが見られたと思われた。また、日頃の子どもの動きをよく知る保育者による評定が考えられたが、2カ所の保育所から集めたデータであるため、もう一つの保育所のデータに関しては子どもの動きを知っている評定者にはなり得なかった。このような、データの評定の問題を最小限にとどめるために、観察・実験から分析に長期に渡って被験児に関わった筆者が両方の保育所のデータをひとりで評定した。3度の評定を行ったが一致率は平均92%であった。

結 果

1. 手あそびのパフォーマンスの保育所間差と男女差

手あそびのパフォーマンスの年齢差を検討するために、本研究では2カ所の保育所の幼児を対象とした。両保育所では手あそびの活用頻度や、絵本を読む前やお話をする前に手あそびをするという点が共通していた。各年齢ごとの保育所間のパフォーマンス得点の差を検討したところ、5%水準で有意な差は見られなかった($F(12, 372) = 1.19$)。つまり、パフォーマンス得点には、保育所間の差がないことが示された。従って、以下の分析において、2カ所の保育所のデータを合わせて用いることにする。

次に、各年齢ごとに手あそびのパフォーマンスの男女の差を検討した。その結果、3歳児において5%水準で性差の主効果($F(1, 25) = 7.59$)が有意であったが、他の年齢の性差については有意な差は認められなかった(1歳児: $F(1, 9) = 1.30$, 2歳児: $F(1, 19) = 3.57$, 4歳児: $F(1, 24) = 4.11$, 5歳児: $F(1, 25) = 0.71$)。つまり、3歳児以外は性差がないことが示された。

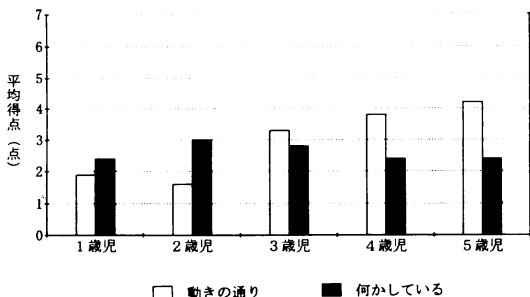


Figure 2 各年齢における「動きの再生度」の平均得点

以上の結果から、2カ所の保育所で収集したデータは年齢ごとにまとめ、男女のデータも合わせて検討していく。

2. 手あそびのパフォーマンスの年齢差

分析対象児112名の手あそびをVTRによって評定したが、分析場面で手あそびをせずじっとみているだけであった人数を調べると、4~5歳児には該当者はいなかったが、1歳児で3人(男児2人;女児1人), 2歳児で3人(男児2人;女児1人), 3歳児で2人(男児2人;女児0人)いた。こうした手あそびを見ることは手あそびをする初期段階には必要なことであり、手あそびをいやがってしないことは意味が異なると思われたので、パフォーマンスの分析の対象に含めた。個人の『げんこつやまのたぬきさん』のパフォーマンス得点を各年齢ごとに、平均、SDを求め、6つの項目ごとに分散分析を行なった。

(1)「動きの再生度」からみた年齢の差

「動きの再生度」についての平均得点はFigure 2に示した。この平均得点について、5(年齢)×2(動きの再生度:「動きの通り」、「何かしている」)の分散分析を行った。その結果、交互作用が有意であった($F(4, 107) = 2.81, p < .05$)。年齢の単純主効果は「動きの通り」で有意であり($F(4, 107) = 6.81, p < .01$)、動きの再生度の単純主効果は、2歳児において有意傾向($F(1, 107) = 3.02, p < .10$)、5歳児では有意であった($F(1, 107) = 4.38, p < .05$)。LSD法による多重比較の結果、2歳児と3歳児の間に動きの再生度が増すことが明らかになった($Mse = 4.86, p < .05$)。

つまり、年齢とともに提示した通りの正確な動きになるが、2歳児と3歳児の頃に提示した通りの動きができるということが明らかになった。

(2)「動きの順序性」からみた年齢の差

次に、手あそびの動きのパターンが正しい順序で出現しているかに関して「動きの順序性」の項目ごとに検討し、各年齢ごとの平均得点をFigure 3に示した。そして、5(年齢)×4(動きの順序性:「提示通り」、「前の動き」、「後の動き」、「違う動き」)の分散分析を行った結果、交互作

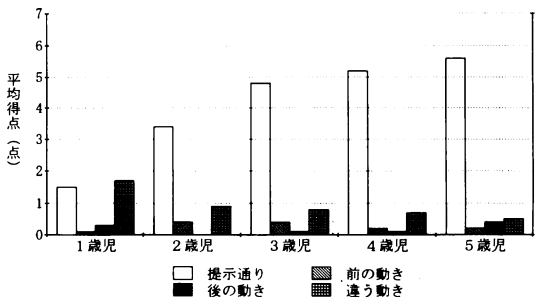


Figure 3 各年齢における「動きの順序性」の平均得点

用が有意であった ($F(12, 321) = 7.80, p < .01$)。年齢の単純主効果は「提示通り」で有意であり ($F(4, 107) = 10.44, p < .01$)、「違う動き」で有意傾向が示された ($F(4, 107) = 2.25, p < .10$)。動きの順序性の単純主効果は、各年齢で1%水準で有意であった (1歳児: $F(3, 321) = 6.38$, 2歳児: $F(3, 321) = 20.71$, 3歳児: $F(3, 321) = 42.70$, 4歳児: $F(3, 321) = 54.29$, 5歳児: $F(3, 321) = 61.42$)。LSD法による多重比較の結果、提示通りの動きができるのは1歳児と2歳児の間であるがそれ以上の年齢ではほぼ似たレベルになることが示された ($Mse = 5.25, p < .05$)。また、3歳児頃に「違う動き」は減り ($Mse = 2.03, p < .05$)、正しい順序でできるようになることが示唆された。

(3)「動きのリズム」からみた年齢の差

手あそびの動きのリズムの獲得について、「動きのリズム」の平均得点をFigure 4に示した。5(年齢)×4(動きのリズム:「合っている」、「倍になる」、「速すぎる」、「遅れる」)の分散分析を行った結果、交互作用が有意な傾向であった ($F(12, 321) = 1.62, p < .10$)。年齢の単純主効果は「合っている」($F(4, 107) = 3.44$)と「倍になる」($F(4, 107) = 3.63$)で5%水準で有意であった。動きのリズムの単純主効果は、各年齢で1%水準で有意であった (1歳児: $F(3, 321) = 4.98$, 2歳児: $F(3, 321) = 8.57$, 3歳児: $F(3, 321) = 17.18$, 4歳児: $F(3, 321) = 20.79$, 5歳児: $F(3, 321) = 19.81$)。LSD法による多重比較の結果、3歳児以降にリズムが合うようになることが示された ($Mse = 5.61, p < .05$)。また、「倍になる」ことは3歳児以降には減少することが明らかになった ($Mse = 0.10, p < .05$)。つまり、2歳児と3歳児の間にリズムの同期性が高まり、「倍になる」ようなリズムの取り方が減少することが明らかになった。

(4)「歌詞・言葉」からみた年齢の差

手あそびの歌のパフォーマンスについては、歌うことと、歌詞に含まれる言葉から関連して発せられる言葉も含めて「歌詞・言葉」の得点として、各年齢ごとの平均得点をFigure 5に示した。5(年齢)×4(歌詞や言葉の付け方:「歌詞全部」、「歌詞の一部」、「何も言わない」、「関連ある言葉

ある言葉」)についての分散分析を行った。交互作用が有意であり ($F(12, 321) = 2.30, p < .05$)、年齢の単純主効果は「何も言わない」($F(4, 107) = 3.11$)、「関連ある言葉」($F(4, 107) = 3.28$)で5%水準で有意であった。歌詞の付け方の単純主効果は、各年齢で1%水準で有意であった (1歳児: $F(3, 321) = 11.65$, 2歳児: $F(3, 321) = 6.79$, 3歳児: $F(3, 321) = 10.17$, 4歳児: $F(3, 321) = 8.26$, 5歳児: $F(3, 321) = 8.73$)。LSD法による多重比較の結果、1歳児は3歳児及び5歳児に比べて「何も言わない」割合が高く ($Mse = 8.51, p < .05$)、「関連ある言葉」の割合は5歳児頃に高くなることが示された ($Mse = 0.14, p < .05$)。また、4歳児には「何も言わなくなる」の割合が増えることが示された ($Mse = 6.84, p < .05$)。つまり、1歳児頃は歌詞や関連する言葉を言わないが、3歳児になると5歳児程度に歌詞がつくようになる。4歳児頃には若干歌詞を言う割合が減り、5歳児で再び歌詞を言ったり、手あそびに関する言葉を言うようになることが示された。

(5)「表情」からみた年齢の差

手あそびをしながら示す表情の変化を検討した。にこにこしながら手あそびをしている部分は「Smile」、声を上げて明らかに笑い声を発している場合には「Laugh」、ジャンケンのあとでくやしい表情がみられたら「くやしい」、表情の変化がない部分は「Neutral」とし得点化した。各年齢ごとに平均得点を求め、Figure 6に示した。5(年齢)×4(表情の変化:「Smile」、「Laugh」、「くやしい」、「Neutral」)の分散分析を行ったところ、年齢の主効果には有意な差は認められず、表情の変化の主効果 ($F(3, 321) = 70.42, p < .01$) のみ有意であった。交互作用は有意ではなかった。手あそびの表情については「Neutral」が最も多く、「Smile」「Laugh」「くやしい」という表情がみられた ($Mse = 5.79, p < .05$)。つまり、幼児は手あそびをしながら微笑み、時には声を出して笑ったり、手あそびの内容に刺激されてくやしい表情をするということが示された。

(6)「姿勢」からみた年齢の変化 手あそびのはじめに、幼

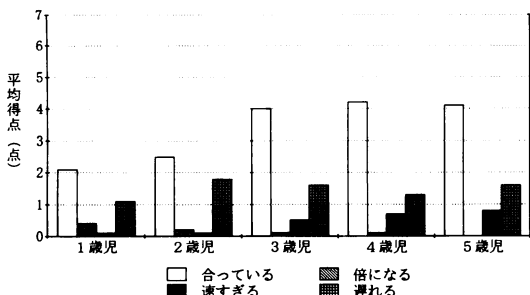


Figure 4 各年齢における「動きのリズム」の平均得点

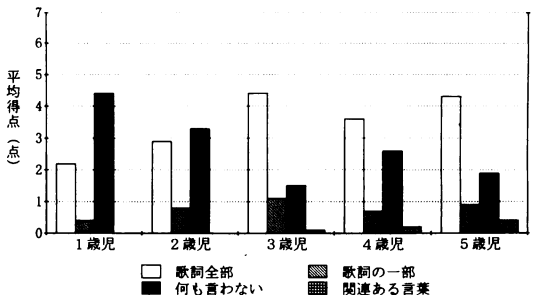


Figure 5 各年齢における「歌詞・言葉」の平均得点

児を手あそびに誘う言葉掛けをただで、すわり方の指示はしなかったが、与えられたスペースにどのようにすわったかを調べた。途中で立ち上がった移動した姿勢も含めて、観察された幼児のすわり方を6通りに分類した。「姿勢」の項目についての平均得点をFigure 7に示し、5(年齢)×6(すわり方; 「三角すわり」、「足のぼし」、「あぐら」、「正座」、「立つ」、「その他」)の分散分析を行った。その結果、交互作用が有意であり ($F(20, 535)=1.92, p<.05$), 年齢の単純主効果は「三角すわり」($F(4, 107)=3.04$) 「足のぼし」($F(4, 107)=2.93$) が5%水準で有意であった。すわり方の単純主効果は、1歳児にのみ有意であった ($F(5, 535)=6.29, p<.01$)。LSD法による多重比較の結果、「三角すわり」は3歳児よりも5歳児、1歳児よりも2歳児の方が多いたことが示された ($Mse=7.13, p<.05$)。また、「足のぼし」は3歳児が1・4・5歳児よりも多いたことが示された ($Mse=5.50, p<.05$)。また、1歳児では「あぐら」「正座」が他のすわり方よりも多かった ($Mse=7.21, p<.05$)。つまり、手あそびをするときは、1歳頃には「あぐら」「正座」、3歳頃には「足のぼし」、5歳児頃には「三角すわり」で行っていることが示された。

考 察

1. 手あそびのパフォーマンスに及ぼす要因について

手あそびのパフォーマンスには手あそびをどのような状況で行ったかということも関連すると思われるので、H保育所とK保育所間で手あそびのパフォーマンス得点の差を検討したが、2つの保育所間の差は見られなかった。つまり、課題に参加した両保育所の被験児の質が大きく異なるものではないことと、手あそびのパフォーマンス得点に影響を及ぼすような保育環境の差はなかったことが示された。

さらに、男児と女児のパフォーマンスの差について検討した結果、3歳児において男児よりも女児の方が手あそびのパフォーマンス得点が高いことが示された。Gilbert (1979) がリズム反応の能力や表現運動の能力は男女の差

が見られると示しているが、本研究における『げんこつやまのためきさん』のパフォーマンスで見られる限りでは3歳児を除いては差は見られなかった。

以上のことから、『げんこつやまのためきさん』が幼児の手あそびとして広く定着しており、1歳児から5歳児にかけての幅広い年齢層の幼児に対して歌を歌いながら体を動かして手あそびすることを促しているといえるであろう。しかし、手あそびをする能力は、3歳児頃に男児よりも女児の方が高くなり、4歳児から5歳児には再び男女差が見られなくなることが示されたが、これは、手あそびに刺激される要因が年齢によって変化するものであることが考えられる。そこで、手あそびの要因と年齢との関係について分析した結果をもとに、以下に考察する。

2. 手あそびのパフォーマンスの発達について

手あそびのパフォーマンスに関しては、「動きの再生度」「動きの順序性」「動きのリズム」「歌詞・言葉」「表情」「姿勢」の6つの項目から結果を分析したが、「再生度」、「順序性」、「リズム性」の3つの項目を合わせて手あそびの動きのパフォーマンスとして、また「歌詞・言葉」は歌のパフォーマンスとして、さらに「表情」と「姿勢」を合わせて情動的パフォーマンスとして考察する。

(1) 手あそびの動きのパフォーマンスの発達

手あそびの動きに関する「再生度」「順序性」「リズム性」の分析の結果、いずれも2歳児から3歳児の間にパフォーマンス得点が高まることが示された。つまり、既に学習された『げんこつやまのためきさん』の手あそびに対して、動きのモデルを視覚的に知覚し、動きのパフォーマンスにかえる能力は、2歳児と3歳児の間に発達し、3～5歳児には同程度になることが示された。この結果は、菅井 (1985) が『げんこつやまのためきさん』の手あそびは3歳頃までに完成すると述べたことや、Moog (1976) が2歳から3歳の間に音楽的な能力が発達するが4歳児頃に停滞すると指摘したことと一致した。手あそびのパフォーマンスは、リズムに同期する能力が3歳児頃に発達する (古市, 1970) ことや、与えられた音楽を

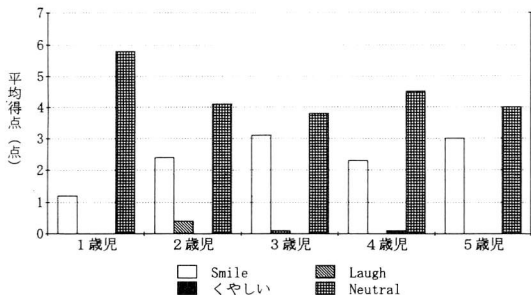


Figure 6 各年齢における「表情」の平均得点

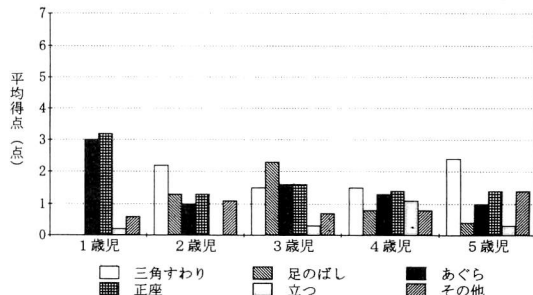


Figure 7 各年齢における「姿勢」の平均得点

知覚し運動にかえる能力が2～3歳児ごろに発達する(Gilbert, 1979)ことが関連していると考えられる。したがって、『げんこつやまのためきさん』のリズムに合わせて動く能力の水準は2～3歳児頃に完成するといえるであろう。

(2) 手あそびの歌のパフォーマンスの発達

次に手あそびの歌に関するパフォーマンスの得点は、1歳児に比べて3歳児の方が高かった。『げんこつやまのためきさん』における歌詞及び言語表現の能力が3歳児頃までに発達することが示されたが、これはDavidson (1983)が、3歳頃までに旋律の輪郭が完成されることを示したのと一致する結果であった。また、4歳児においては、パフォーマンス得点が低下するという特徴が見られたが、これは、旋律や歌詞表現の正確さが低下することを指すものではなくカテゴリのなかの「何も言わない」ことが増えたことを示している。手あそびの「動きのリズム性」が4歳児頃に優勢になることと関連づけると、正確なリズムの再現をするために、動きへの集中力が高まり、歌詞及び言語表現の低下に結びついたと考えられる。しかし、菅井(1994)は、発達に遅れがある場合、手あそびにおける動きのつまずきと言葉の発達の遅れは関連があると指摘しており、動きの発達と歌詞や言葉の発達が相互に関連することを示唆している。では、手あそびの動きの発達と歌詞や言葉の発達との関連について、3～5歳児の間に動きのパフォーマンス得点が高められているのに4歳児で歌のパフォーマンス得点が減少したことをどのように説明すればよいのだろうか。Moog (1976)は、音楽の発達に関して4歳児ごろに発達の伸びが止まるのは多様な状況に適応するようになるからだと指摘しているが、正確に手あそびをするために、パフォーマンスをコントロールすることや、手あそびの状況に次のような情動的要因が加わることが考えられる。

(3) 手あそびに伴う情動的パフォーマンスの発達について

本研究では、表情の変化についての年齢的な差は見られなかったが、手あそびによって微笑んだり、笑ったり、快の情動的行動が全ての年齢でみられた。別府(1994)は、手あそびがこのような情動的な表出を促すことを指摘しているが、本研究の年少児では、手あそびが1回終わった後にとりの友達の顔を見ること(1歳児)や、顔を見合わせて微笑み合う(2歳児)という手あそびが終わったことに気づいた行動が見られた。また、手あそびが終わったときに一人が笑い出すとその笑い声にあわせる同調的な行動(1歳児)が見られた。おそらく、手あそびの動きや歌を一緒にしていることに対するうれしさのあらわれや、手あそびの始まりと終わりを期待する気持ちのあらわれと思われる。年長児になると、手あそびのあとで「かったー、かったー、かったー」と両手をあげて叫ぶ(3歳児)、勝ったじゃんけんの手をまわりの

友達に見せびらかす(4歳児)、「負けたー」といいながら首をうなだれる(4歳児)などジャンケンにまつわる行動がみられた。また、手あそびの流れの中で徐々にむきになってくるような行動や、「(負けたので)もう一回やろう」(5歳児)など、手あそびに対する期待の高まりをあらわす言動が見られるようになった。

手あそびには、おどけたりふざけたりという情動的行動を含むあそびの要素がある。手あそびがもつこうしたあそびの要素に志向すると、動きや歌詞を正確にあらわすパフォーマンス得点に影響を及ぼすと考えられる。4歳児が歌のパフォーマンス得点が減少したという結果は、手あそびのおもしろい動きに志向したために、歌のパフォーマンス得点が低くなったと考えられる。

さらに、幼児が手あそびをするときにどのような姿勢をしているかを検討した結果、1歳児では「三角すわり」や「足のぼし」より、「あぐら」や「正座」という姿勢をとり、5歳児になると「三角すわり」が多くみられた。このような姿勢の変化は、身体的な発達の他に、保育所での生活様式が定着し、床にすわる時の姿勢として身についたことが影響していると思われる。「その他」の姿勢については、年少児では手あそびの間に変化する割合が少ないが、年長児になると、寝ころんだり、すわった姿勢から飛び上がる(5歳児)など、手あそびをしている間の移動的な姿勢を含むようになった。このように手あそびにおける表情や姿勢の変化は、あそびの要素によって変化が生じたと考えられる。以上のことより、3歳児までには手あそびのパフォーマンスの正確さが増すと見えるが、その後あそびの要素が加わることによって動きや歌のパフォーマンスに影響を及ぼすことが示唆された。

3. 手あそびの年齢的变化

以上の結果と考察から手あそびの発達を年齢的に示すと以下になるだろう。

- 1歳児頃：『げんこつやまのためきさん』の手あそびの動きや歌の一部を再生できる段階。感覚的なレベルでの手あそびであり、まだ表情の変化とは結びつかない。
- 2歳児頃：目の前で手あそびが提示されても、まだ完全に手あそびを再生できないが、あそびをすること自体を楽しもうとする段階で、表情に「楽しさ」があらわれはじめる。
- 3歳児頃：『げんこつやまのためきさん』がほぼ完成する段階。手あそびの動きの再生度が高まり、リズムに合わせるようになり、歌詞がつくなど、パフォーマンスの充実がみられる。表情にも喜びの様子があらわれ手あそびを十分に楽しんでいる段階といえる。
- 4歳児頃：手あそびの動きの再生度が高まりパフォーマンスが充実する段階。手あそびのパフォーマンスをコントロールしながら、動きや歌詞のあそびの要素に志向するため、歌わないで動きだけをするというような

自由度が加わる。

5歳児頃：手あそびの質が高まり、個人差が見られなくなる。あそびの要素へ志向しながらも、手あそびの動きや歌詞を正確に再生するためのコントロールが可能になる段階。

ということが示唆された。

4. 保育における手あそびについて

本研究では、既知っている『げんこつやまのためきさん』のパフォーマンスを年齢的に検討するために、条件を設定して観察した。しかし、異なる観察条件下の場合手あそびのパフォーマンスがどのように影響するのか、手あそびを提示する人がかわればパフォーマンスが影響をうけるのか、同年齢でも手あそびの経験の違いによってパフォーマンスの差が生じるのかなど、解決しなければならない問題が残された。さらに手あそびの発達を考える上で、知らない手あそびをどのように覚えていくのかという問題についても興味のあるところである。

さらに、手あそびは、リズムに合わせて身体を動かしたり歌うことを獲得する幼児期に、動きや歌の模倣を促すだけでなく、幼児が自発的にあそびの発展を楽しむことを促すものであることが示唆された。日常の保育の中で毎日に行われている手あそびが、ともすれば「保育のつなぎ」や「子どもを集中させるもの」として用いられているが、身体表現の発達の視点から考察すると、幼児の心的欲求をも十分に満たす身体刺激であることが指摘できるであろう。

文 献

- 別府 哲. (1994). 話し言葉を持たない自閉性障害幼児における特定の相手の形成の発達. *教育心理学研究*, 42, 156-166.
- Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (1968). *認知能力の成長* (岡本夏木他, 訳). 東京: 明治図書出版. (Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (1966). *Studies in cognitive growth: A collaboration at the center for cognitive studies*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.)
- Davidson, L. (1983). Tonal structures of children's early songs..Paper presented at the International Conference on Psychology and the Arts, Cardiff. *Bulletin of the British Psychological Society*, 36, A119-A120.
- 遠藤 晶. (1995). 幼児の身体表現に発展する保育者の身体刺激の効果について. *日本保育学会第48回大会研究論文集*, 530-531.
- 藤崎春代. (1982). 幼児の報告場面における計画的構成の発達の研究. *教育心理学研究*, 30, 54-63.
- 古市久子. (1970). Rhythm 反応における発達の研究の検討と実験. *音楽学*, 17, 94-106.
- 古市久子・遠藤 晶・松山由美子. (1996). ビデオ観察研究におけるデータ抽出時の問題点について. *大阪教育大学紀要: 第Ⅷ部門教育科学*, 45, 2, 263-277.
- Gilbert, J. (1979). An assessment of motor music skill development in young children. *Journal of Research in Music Education*, 28, 167-175.
- Hargreaves, D. J. (1993). *音楽の発達心理学* (小林芳郎, 訳). 東京: 田研出版. (Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. New York: Cambridge University Press.)
- 橋本外記子. (1992). 幼児の音楽表現の形成について. *日本保育学会第45回大会研究論文集*, 14-15.
- 川村晴子・井上利恵・平井タカネ. (1986). 家庭におけるあやし遊びの内容と構造. *大阪女子短期大学紀要第11号*, 43-60.
- 川野 洋. (1989). 身体表現の脱記号学. *体育の科学*, 39, 21-24.
- Metz, E. (1989). Movement as a musical response among preschool children. *Journal of Research in Music Education*, 37, 48-60.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the preschool child*. Trans. C. Clarke. London: Schott Music.
- 森きみえ. (1988). リトミック指導: 言語との関連を中心に. *日本保育学会第41回大会研究論文集*, 732-733.
- 中島昭美. (1977). 人間行動の成りたち: 重複障害教育の基本的立場から. *重複障害教育研究所研究紀要*, 1, 1-53.
- 二階堂邦子. (1984). 手遊びに関する考察 (Ⅱ). *日本女子体育大学紀要*, 14, 160-169.
- 柴田保之. (1985). 重度・重複障害児の教育に関する基礎的考察: 人間行動の成りたちの基礎に立ち返って. *東京大学教育学部紀要*, 25, 237-245.
- 菅井邦明. (1985). 幼児の音声言語行動の習得に関する調査: 特定音声言語行動-「げんこつやまのためきさん」の場合. *東北大学教育学部研究年報*, 33, 111-119.
- 菅井邦明. (1994). 初期音声言語行動の評価法 (試案2): 歌遊び「げんこつやまのためきさん」を利用して. *東北大学教育学部研究年報*, 42, 97-128.
- 氏平久美・村田芳子・安江美保. (1990). 表現運動における学習内容の選定に関する基礎的研究 (Ⅰ). *日本体育学会第41回大会論文集*, 810.
- 梅本堯夫. (1987a). *認知とパフォーマンス*. 東京: 東京大学出版会.
- 梅本堯夫. (1987b). 音楽的発達の多面性と表現・受容の関係. 大畑祥子・川上清文・遠山文吉 (編), *子どもと音楽2: 子どもの発達と音楽* (pp.92-101). 京都: 同朋舎出版.

梅本堯夫. (1992). 認知と遂行のかかわりあい. 安西祐一郎・石崎 俊・大津由紀雄・波多野宜余夫・溝口文雄 (編), 認知科学ハンドブック (pp.595-602). 東京: 共立出版.

渡邊朋子・角田典子・岩城祐子・大貫礼子・二階堂邦子. (1995). 手遊びうたの研究Ⅲ. 日本保育学会第48回大会論文集, 516-517.

付記

本論文は, 1995年度大阪教育大学大学院教育学研究科に提出した修士論文を加筆修正したものです。論文作成にあたり御指導いただきました兵庫教育大学教授塩見邦雄先生, 大阪教育大学助教授古市久子先生に厚くお礼を申し上げます。

Endo, Aki (Hyogo University of Teacher Education). *The Development of "Te-asobi" Performance in Young Japanese Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1998, Vol. 9, No.1, 25 - 34.

This study examined the characteristics of children's performance of "te-asobi" a game which combines singing, hand play, and body movements. One- to 5-year old children (N=112) played a "te-asobi" game to a Japanese traditional nursery rhyme, "Genkotsuyamano-Tanukisan". The children's performances were analyzed according to six categories: (1) reproduction, (2) sequence, (3) rhythm, (4) wordings, (5) facial expression, and (6) posture. Age differences appeared in reproduction, sequence, and rhythm. The ability to reproduce a movement at age 5 was quite different that age 2. Sequencing ability between age 1 and 3, but this development ceased between ages 3 and 5. Synchronizing to rhythms became better between 2 to 3 years of age. Other dominant aspects of developmental change were discussed in the development of children's innate cooperation system and the growing psychological influence of social contexts.

[Key Words] Early childhood, Preschoolers, Te-Asobi, Performance

1996.9.30 受稿, 1997.11.6 受理

青年期における基本的信頼感と時間的展望

谷 冬彦
(群馬大学教育学部)

本研究は、Eriksonの漸成発達理論の観点から、青年期における基本的信頼感と時間的展望の関連について検討した。基本的信頼感尺度、絶望感尺度、時間的展望体験尺度の全項目について因子分析を行った結果、「絶望-希望」因子、「基本的信頼・時間的連続性」因子、「現在・未来の確実性」因子、「対人的信頼感」因子の4因子が抽出された。「基本的信頼・時間的連続性」因子が抽出されたことによって、基本的信頼感と過去から現在までの自己の時間的連続性とが密接に関わるという仮説が支持された。また、対人的信頼感は、基本的信頼感に比べ、時間的展望との関わりが低かった。このことは、対人的信頼感と基本的信頼感とは概念的に異なるという仮説を支持するものであった。さらに、「基本的信頼・時間的連続性」は「絶望感」と「未来の確実性」に影響を与えるだろうという仮説を検証するために、共分散構造分析を行った。その結果、「基本的信頼・時間的連続性」は「絶望感」に影響を与え、さらに、「絶望感」は「未来の確実性」と相互に影響を与え合っているという構造があることが明らかになった。これらの結果は、漸成発達理論を支持するものであるとともに、青年期における基本的信頼感と時間的展望の関連構造を明らかにするものであった。

【キー・ワード】 基本的信頼感, 時間的展望, 青年期, Eriksonの漸成発達理論, 人格発達

問 題

Erikson (1959) は、人間の心理社会的発達を8つの構成要素の漸成発達に基づくものであるという理論を定式化し、漸成図式 (epigenetic chart) によって、その様相を示した。漸成図式においては、順序性を持って優勢な危機を迎える8つの構成要素が対角線上に並び、それらの構成要素のそれ以前の現れとそれ以後の現れが、垂直方向の欄によって示されている。すなわち、この図式によって、各構成要素は、それぞれの発達段階において、順序性をもって優勢な危機を迎えるが、その構成要素は、危機を迎える以前にも何らかの形で存在し、危機以後にも何らかの形で顕在化するということが示されている。

Eriksonは、漸成図式において、発達の第I段階の危機を「基本的信頼 対 基本的不信」としている。これは、乳児期に優勢となる危機であり、基本的信頼感 (sense of basic trust) の発生は、その時期に由来するとされている。Erikson (1959) によれば、基本的信頼感とは、生後1か年の経験から獲得される自己自身と世界に対する一つの態度であり、他者に関しては筋の通った信頼 (reasonable trustfulness) を意味し、自己に関しては信頼に値する (trustworthiness) という単純な感覚を意味する。そして、基本的信頼感とは、その後の発達段階においても、その傷つきといった形で、はっきりとその輪郭をあらわすとされている。すなわち、基本的信頼感とは、第I段階の危機に由

来すると考えられるものの、その感覚はその後の発達段階においても持続されているといえる。そして、Erikson (1959) によれば、この「感覚」 (sense) は、“テストや分析によって測定できる無意識的な内的状態である” (p.58) とされている。

これまでに基本的信頼感を測定する尺度は、Rasmussen (1964) や Rosenthal, Gurney, & Moore (1981) による心理社会的発達段階に基づく自我同一性尺度の第I段階下位尺度がある。しかし、それらの尺度は、Eriksonの記述を十分に反映していない項目が含まれているという内容的妥当性の問題や、因子分析等の方法によって構造が確認されていないという構成概念的妥当性の問題があることから、谷 (1996) は、基本的信頼感の測定尺度を作成した。因子分析の結果、基本的信頼感の中心的な内容を示す「基本的信頼感」と他者についての信頼感をあらわす「対人的信頼感」の2因子を抽出し、両者を弁別する必要性を示した。また、構成概念的に相関が予想される抑うつ傾向や特性不安とは、「対人的信頼感」に比べて、「基本的信頼感」においてより高い相関を示した。このことから「基本的信頼感」因子に含まれる項目が漸成発達理論において仮定される基本的信頼感を測定するものであるのに対して、「対人的信頼感」項目は、むしろ現実の人間関係に基づく感覚を測定するものであり、概念的に異なることが示唆された。この結果は、Rasmussen (1964) や Rosenthal et al. (1981) の第I段階尺度が、対人的信

頼感を測定する項目を含みながらも1次元的なものであると仮定しているという内容的・構成概念的妥当性の問題を指摘するものであった。

さて、漸成発達理論においては、それ以前の段階の危機における相対的な達成は、後の段階においては、その段階の見地から、再び見直されなければならないということが含意されている。なぜならば、以前の段階における構成要素は、自我の発達にしたがって、次第にその心理社会的性質が分化してゆくと考えられるからである。Erikson (1959) は漸成図式において、第I段階の危機の問題が、青年期における同一性の危機(第V段階)にもなって、「時間的展望 対 時間的展望の拡散」として顕在化している。このことは、時間についての概念は、欲求緊張の高まり、欲求満足の延期、満足を与える対象との最終的な一体化という乳児期における初期経験から発するというEriksonの洞察に基づくものであり、それゆえ、同一性拡散の臨床例において観察される時間的展望の拡散という状態と、回帰的に第I段階の危機とが結びつけられている。

すなわち、第I段階の危機に由来する基本的信頼感の問題は、第V段階の同一性危機においては、単にそれだけの形ではなく、心理社会的な性質がより分化されたために、時間的展望という形をとって顕在化するといえる。

したがって、青年期においては、第I段階の危機の様相に由来する基本的信頼感と第V段階の同一性の危機において顕在化する時間的展望との間に、深い関わりがあると考えられる。しかし、両者の関係に焦点をあてて検討した実証的研究はこれまでになく、その関係性の構造は明らかになっていない。大野(1984)は、青年の充実感の研究の中で、充実感尺度の因子分析結果から、「信頼・時間的展望-不信・時間的展望の拡散」の因子を抽出している。この結果は、青年期における信頼感と時間的展望の関連性について示唆するものであるが、両者の関係性に焦点をあてた研究ではないため、その構造は明確になっていない。

基本的信頼の問題は、漸成発達における最初の危機であり、同一性の感覚の最も基礎的な部分を形作ると考えられる。また、基本的信頼の形成は時間意識の形成と深く関わるといってErikson (1959) の理論から推測するならば、基本的信頼感とは、同一性の感覚の中核的な部分であるとされる自己の時間的連続性と密接に関わると考えられる。つまり、青年期においてはそれまでに形成された基本的信頼感の程度と、それまでの自己の時間的連続性の統合の程度とは非常に深く関わることが予想される。

さらに、Erikson (1959) は、同一性拡散の臨床像を記述する中で、時間的展望の拡散においては、時間が変化をもたらす可能性への不信と変化への恐怖という矛盾か

ら生活の緩慢化をもたらし、そのような状態の中で、絶望感が現れることを指摘している。この現象の背後には、同一性の危機の中で、第I段階の基本的信頼の問題を根拠とした同一性の感覚における時間的連続性が拡散したために、時間への不信が、未来に対するネガティブな予期、すなわち絶望感として現れるという構造があると考えられることができる。

また、Erikson (1959) が記述しているように、時間的展望の拡散の状態をとらえるには、絶望感を問題とすることが必要であると考えられるが、時間的展望の拡散においては、絶望感という未来に対するネガティブな予期とともに、未来において自分がどのようになっているのかわからないという不確実性となって現れることも考えられる。つまり、未来の時間的展望には、未来に対する予期の側面とともに、未来に対する確実性の側面も存在すると考えられる。未来への抽象的イメージに基づく未来に対する予期と、未来への具体的なイメージに基づく未来に対する確実性とは分けてとらえられるべきであり、両者を考慮することによってこそ未来に対する時間的展望は、より明らかにされると推測される。未来の確実性というより具体的な時間的展望は、青年が将来においてどのような職業選択をし、どのような生き方を現実の社会でしてゆくのかという心理社会的なアイデンティティ形成にとって重要であると考えられ、このような側面についても考慮し、未来の時間的展望を考える必要があるだろう。

本研究においては、青年期における基本的信頼感と時間的展望の関連について焦点をあてて検討し、その関連性の構造を明確にすることを目的とする。

本研究における仮説は次のとおりである。

- (1) 青年期においては、基本的信頼感とは、同一性の感覚の中核をなすとされるそれまでの自己の時間的連続性の感覚と密接に関わるであろう。
- (2) 対人的信頼感とは現実の対人関係に基づく感覚であり、漸成発達理論で仮定される基本的信頼感とは概念的に異なると考えられるため、基本的信頼感に比べ、時間的展望との関わりはより低いものであるだろう。
- (3) 基本的信頼感とそれまでの自己の時間的連続性の感覚は、絶望感という未来に対する時間的展望のネガティブな予期の側面の感覚に影響を及ぼし、さらには、未来の確実性という未来の時間的展望の具体的側面の感覚へも影響を及ぼすであろう。

なお、これまでに絶望感を測定する尺度は、Beck, Weissman, Lester, & Trexler (1974) によって作成されている。この尺度は、絶望感を「自分自身の未来に関するネガティブな予期」と定義して作成されたものであり、本研究には

適するものであると考えられる。この尺度の日本語版は、桜井・桜井 (1992) によって、作成されている。しかし、桜井・桜井 (1992) の尺度は、原文を十分に反映していないと考えられる項目がみられるとともに、信頼性の検討も α 係数を算出したのみで、再検査の手続きを行っておらず、妥当性の検討も抑うつ尺度との相関のみであり、信頼性・妥当性の検討が十分ではないと思われる。したがって、新たに Beck et al. (1974) による絶望感尺度 (hopelessness scale) の日本語版を作成する。

また、白井 (1994) は、過去・現在・未来の時間的展望について「現在の充実感」、「目標指向性」、「過去受容」、「希望」の4側面から測定できる時間的展望体験尺度を作成した。この尺度は、未来だけでなく過去・現在の時間的展望についても測定できるものである。現在に至るまでの自己の時間的連続性は、過去の時間的展望である「過去受容」と現在の時間的展望である「現在の充実感」にまたがるものとして考えられるため、これらの側面が融合したものによって、現在までの自己の時間的連続性を示すことができるであろう。さらに、未来については「希望」という未来への予期の側面とともに、「目標指向性」という未来に対する確実性の側面についての時間的展望も測定できる。したがって、絶望感尺度に加えて、白井 (1994) の尺度を使用し、過去・現在・未来にわたって多面的に時間的展望を測定することにする。

方 法

1. 調査対象

新潟県内の大学生407名 (男168名, 女239名)。平均年齢19.3歳 (18~21歳)。

2. 測定尺度

(1) 基本的信頼感尺度 (谷, 1996)

第I段階の基本的信頼の問題が、その後どのような形の信頼感としてあらわれるのかという Erikson (1959) の記述をもとにして、項目が作成されている。対人的信頼感についての項目は Rasmussen (1964) の自我同一性尺度の第I段階の項目を参考にしている。「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの7段階評定 (1~7点)。「基本的信頼感」(6項目)、「対人的信頼感」(5項目)の2つの下位尺度からなる。 α 係数は、「基本的信頼感」で $\alpha = .790$ 、「対人的信頼感」で $\alpha = .772$ 。平均値 (標準偏差) は、「基本的信頼感」で $M = 25.7 (SD = 6.3)$ 、「対人的信頼感」で $M = 24.6 (SD = 4.6)$ 。

(2) 絶望感尺度 (Beck et al., 1974)

Beck et al. (1974) の20項目からなる絶望感尺度を、新たに訳出しなおした。訳出にあたってはできるだけ原文に忠実に、かつ、日本語として意味が理解しやすいように注意した。訳出の適切性については、心理学を専門とする大学教官1名と協議の上、確認された。元尺度は2

件法であるが、Shek (1993) や桜井・桜井 (1992) と同様に、回答範囲を広げ、「全くあてはまらない」から「良くあてはまる」までの4段階評定 (0~3点) にした。165名 (男57名, 女108名) について1週間の間隔において、再検査法による信頼性係数を算出したところ、 $r = .810$ であった。 α 係数は $\alpha = .872$ であり、桜井・桜井 (1992) によるものよりも高い内的整合性を示した。これらのことから、安定性の観点からも、内的整合性の観点からも、高い信頼性を持つことが確認された。平均値 (標準偏差) は、 $M = 22.6 (SD = 7.9)$ 。妥当性の検討には、Shek (1993) の中国語版絶望感尺度作成の研究にならって、相関が予想される PIL (Crumbaugh, & Maholick, 1964; 佐藤, 1993)、特性不安尺度 (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970; 清水・今栄, 1981)、Beck抑うつ尺度 (Beck, 1967; 大野, 1990) を用いた。絶望感尺度との相関は、PILで $r = -.742$ 、特性不安尺度で $r = .555$ 、Beck抑うつ尺度で $r = .484$ であり、Shek (1993) の結果とほぼ同様であることから妥当性が確認された。

(3) 時間的展望体験尺度 (白井, 1994)

「現在の充実感」(5項目)、「目標指向性」(5項目)、「過去受容」(4項目)、「希望」(4項目)の4つの下位尺度からなる。「あてはまらない」から「あてはまる」までの5段階評定 (1~5点)。 α 係数は、「現在の充実感」で $\alpha = .807$ 、「目標指向性」で $\alpha = .772$ 、「過去受容」で $\alpha = .683$ 、「希望」で $\alpha = .787$ であった。平均値 (標準偏差) は、「現在の充実感」で $M = 15.4 (SD = 4.4)$ 、「目標指向性」で $M = 14.8 (SD = 4.4)$ 、「過去受容」で $M = 10.5 (SD = 3.2)$ 、「希望」で $M = 9.0 (SD = 3.0)$ であった。

3. 手続き

各尺度からなる質問紙を講義時間中に配布し、一斉に実施した。調査時期は、1995年1月であった。

結 果

1. 各尺度間の相関

各尺度間の相関を Table 1 に示す。白井 (1994) の結果と同様に時間的展望体験尺度の目標指向性と過去受容の間には有意な相関はみられなかったが、それを除いたすべての組み合わせにおいて、0.1%水準で有意な相関がみられ、それぞれが相互に関連することが示された。

また、「基本的信頼感」は「対人的信頼感」と比較し、絶望感尺度、時間的展望体験尺度の下位尺度のすべてにおいて、より高い相関を示しており、Ryan 法によって相関係数の差の検定 (5%水準) を行ったところ、時間的展望体験尺度の「現在の充実感」($r = .498$ と $r = .339$ の間)、「過去受容」($r = .500$ と $r = .293$ の間)、「希望」($r = .518$ と $r = .289$ の間)において有意差が認められた。さらに、「基本的信頼感」と「対人的信頼感」との間の相関は $r = .293$ であり、高い値になっていない。これらの

Table 1 基本的信頼感尺度・絶望感尺度・時間的展望体験尺度の相関

	基本的信頼感	対人的信頼感	絶望感	現在の充実感	目標指向性	過去受容
対人的信頼感	.293***					
絶望感	-.508***	-.439***				
現在の充実感	.498***	.339***	-.486***			
目標指向性	.262***	.234***	-.490***	.400***		
過去受容	.500***	.293***	-.376***	.369***	.078	
希望	.518***	.289***	-.741***	.474***	.553***	.311***

*** $p < .001$

ことは、「対人的信頼感」はより時間的展望との関わりは低く、中心的な内容を示す「基本的信頼感」とは、性質が異なることを示唆する。

2. 全尺度項目の因子分析

全体の関連性の構造を明確にするために、すべての尺度の全項目について因子分析を行った。なお、各尺度間相関においてそれぞれが相互に関連することが示されたので因子が直交しているとは考えにくいこと、より単純構造が得られること、因子間相関が得られるため、因子間の関係をとらえられることなどの理由から、ここでは斜交回転による Promax 解を用いることとした。因子数は、固有値の落ち込みから4因子が適当であると判断された。結果は、Table 2 に示す。

第1因子は、絶望感尺度の項目ほとんど(H4, 18を除くすべて)と時間的展望体験尺度の「希望」のすべての項目(T4, 12, 16, 8)からなっているので、「絶望-希望」因子とされた。

第2因子は、基本的信頼感尺度の「基本的信頼感」のすべての項目(B3, 7, 10, 2, 11, 1)と、時間的展望体験尺度の「現在の充実感」3項目(T17, 9, 5)と「過去受容」のすべての項目(T11, 3, 15, 7)からなっている。時間的展望を示す項目に着目すると、「現在の充実感」と「過去受容」の項目が混在しており、特に項目17「今の自分は本当の自分ではないような気がする。」という現在の同一性の感覚をあらわす項目に負荷量が高くなっている。否定的な側面からこれらの項目全体をとらえるならば、過去受容ができず、現在の充実感がなく、今の自分は本当の自分ではないと感じている状態を示すものとしてとらえられる。したがって、これらの時間的展望を示す項目は、同一性の感覚における過去から現在までの時間的連続性の感覚をあらわすものであると考えられる。よって、この因子は、基本的信頼感とともに過去から現在にかけての時間的連続性を示すものであると考えられるので、「基本的信頼・時間的連続性」因子とされた。

第3因子は、時間的展望体験尺度の「目標指向性」因子のすべての項目(T10, 2, 6, 18, 14)と絶望感尺度の未来の不確実性を示す2項目(H4, 18)、時間的展望体験尺度の「現在の充実感」2項目(T13, 1)からなっている。項目内容から、現在から未来への確実性を示すものと考

えられるので、この因子は「現在・未来の確実性」因子とした。

第4因子は、基本的信頼感尺度の「対人的信頼感」のすべての項目(B5, 6, 4, 9, 8)からなっているので、「対人的信頼感」因子とした。

さて、ここで第2因子に注目すると、基本的信頼感とともに過去から現在までの時間的連続性をあらわすと考えられる時間的展望の項目が同一因子にあらわれている。よって、この結果は、青年期における同一性危機の時期には、それまでに形成された基本的信頼感の程度が、それまでの自己の時間的連続性と密接に関わるという仮説(1)を支持するものである。

さらに、因子間相関においては、「基本的信頼・時間的連続性」因子(F2)と「絶望-希望」因子(F1)との相関(-.485)が最も高くなっている。このことは「基本的信頼・時間的連続性」と「絶望-希望」の関連の強さを示唆するものである。また、「基本的信頼・時間的連続性」(F2)と「現在・未来の確実性」(F3)の間には.310、「絶望-希望」(F1)と「現在・未来の確実性」(F3)の間には-.471という相関がみられる。

一方、「基本的信頼感」に対して「対人的信頼感」は、時間的展望の項目から独立して1つの因子を形成している。また、因子間相関においては、「対人的信頼感」(F4)と「絶望-希望」(F1)や「現在・未来の確実性」(F3)との相関は、「基本的信頼・時間的連続性」(F2)とそれら(F1, F3)の間にみられる相関よりも低くなっている。Ryan法によって相関係数の差の検定(5%水準)を行ったところ、F1の「絶望-希望」(F2-F1の相関とF4-F1の相関の間)、F3の「現在・未来の確実性」(F2-F3の相関とF4-F3の相関の間)の両者において有意差が認められた。このことから、「対人的信頼感」は、「基本的信頼感」と比べ、時間的展望との関連はより低いものであると考えられ、結果の1.で示した尺度間の相関の結果とともに、仮説(2)を支持するものである。

3. 共分散構造分析によるモデルの構成

さて、Promax 回転による因子分析によって、各尺度の全項目は4因子に集約されたが、各尺度の弁別性を検討するために、使用した3尺度の各下位尺度(合計7尺度)に対応する7因子の仮説的因子パターン(1または0)

Table 2 基本的信頼感尺度・絶望感尺度・時間的展望体験尺度全項目の因子分析結果

No.	項目	F1	F2	F3	F4	h ²
《第1因子 絶望-希望》						
H16.	私が望むものは決して手に入れられないから、何かを望むことはばかげている。	.74	.09	.03	-.01	.48
H11.	自分の将来を思うと、苦しみばかりで楽しいことは無さそう。	.72	-.07	.23	-.03	.48
H 9.	私はいまだにチャンスが得られないし、これから先もチャンスに恵まれるとはとても思えない。	.65	.08	-.06	.03	.41
H17.	将来、私が心から満足するようなことはありそうにない。	.65	-.05	.11	-.01	.40
H20.	望むものを得ようと思っても多分手に入れられないだろうから、懸命に努力しても仕方がない。	.63	.10	.05	.03	.31
T 4.	*私には未来がないような気がする。	-.61	.11	.07	.05	.53
H14.	何事にせよ私の望む通りにはならないだろう。	.60	-.06	.03	-.04	.40
H 7.	私の未来は暗いように思われる。	.55	-.17	-.00	-.16	.53
T12.	私の将来には、希望もてる。	-.54	.09	.26	-.01	.55
H12.	私が本当に欲しいものは手に入れられないと思う。	.54	-.09	.05	.01	.32
H15.	*私は未来を強く信じている。	.48	.09	-.25	-.07	.39
H 1.	*私は希望で胸をわくわくさせながら未来を待ち望んでいる。	.48	.01	-.19	-.07	.37
H13.	*未来のことを考えると、今よりも幸せになっているだろうと思われる。	.46	.07	-.15	.00	.27
H 2.	私は物事を自分の思い通りにはできないので、あきらめたほうが ました。	.45	-.03	-.02	-.01	.23
H19.	*将来、悪いことより良いことの方が多くありそう。	.43	-.13	-.01	-.06	.30
H 6.	*私がとても心配していることは、将来うまく解決すると思う。	.40	-.14	-.03	-.03	.26
T16.	*将来のことはあまり考えたくない。	-.38	.10	.35	-.12	.42
T 8.	自分の将来は自分でできりひらく自信がある。	-.37	-.19	.31	-.27	.41
H 3.	*物事がうまくいかなくても、それがいつまでも続くわけではないと思えば気が楽になる。	.32	-.14	.10	-.10	.17
H 8.	*普通の人よりは ましたな人生が送れると思う。	.30	-.17	-.15	.05	.23
H10.	*私の過去の体験は、私の未来のためになるものだった。	.28	-.02	-.13	-.07	.16
H 5.	*私が最もやりたいことを成し遂げるための時間は十分にある。	.28	-.08	-.01	-.03	.11
《第2因子 基本的信頼・時間的連続性》						
B 3.	*物事がうまくゆかなくなると、自分の中に引きこもってしまうことがある。	-.03	.66	-.05	-.11	.40
B 7.	*自分自身のことが信頼できないと感じることもある。	.01	.63	.11	-.14	.39
B10.	*人から見捨てられたのではないかと心配になることがある。	.03	.60	.02	-.05	.33
T17.	*今の自分は本当の自分ではないような気がする。	.09	.60	.10	.06	.38
T11.	*私は過去の出来事にこだわっている。	-.07	.58	-.07	-.05	.34
B 2.	*人生に対して、不信感を感じることもある。	-.03	.56	.14	.06	.42
B11.	*失敗すると、二度と立ち直れないような気がする。	-.27	.49	-.14	-.08	.36
B 1.	私は自分自身を十分に信頼できると感じる。	-.08	.46	.22	-.05	.36
T 9.	今の生活に満足している。	.01	.44	.32	.10	.42
T 3.	*過去のことはあまり思い出したくない。	.02	.43	-.13	.26	.29
T 5.	*毎日が同じことのくり返しで退屈だ。	-.01	.36	.19	.10	.26
T15.	私は、自分の過去を受け入れることができる。	-.07	.36	-.08	.03	.15
T 7.	*私の過去はつらいことばかりだった。	-.20	.35	-.24	.19	.28
《第3因子 現在・未来の確実性》						
T10.	*私の将来は漠然としていてつかみどころがない。	.09	.06	.74	-.04	.51
T 2.	私には、だいたいの将来計画がある。	-.17	-.13	.72	.06	.61
T 6.	私には、将来の目標がある。	-.26	-.26	.68	-.03	.58
T18.	*10年後、私はどうなっているかよくわからない。	.13	.07	.63	.07	.39
T14.	将来のためを考えて今から準備していることがある。	-.05	-.11	.61	-.07	.35
H 4.	10年後に私がどんな生活をしているか、予想できない。	-.12	-.01	-.49	-.15	.24
H18.	私にとって未来はあいまいで不確かなものである。	-.10	-.18	-.47	-.07	.28
T13.	*毎日がなんとなく過ぎていく。	-.00	.27	.39	.01	.29
T 1.	毎日の生活が充実している。	-.04	.29	.36	.10	.36
《第4因子 对人的信頼感》						
B 5.	自分が困った時には、まわりの人々からの援助が期待できる。	.02	.02	.10	.71	.54
B 6.	普通、人はお互いに誠実にかかわりあっているものだと思う。	-.05	-.11	.05	.69	.48
B 4.	一般的に、人間は信頼できるものであると思う。	-.00	.08	-.05	.65	.44
B 9.	周囲の人々によって自分が支えられていると感じる。	-.10	-.12	.05	.49	.26
B 8.	*私には頼りにできる人がほとんどいない。	-.14	.16	.14	.43	.41

注. *がついている項目は、各尺度における逆転項目を示す。

B : 基本的信頼感尺度項目
H : 絶望感尺度項目
T : 時間的展望体験尺度項目
を示す。

因子間相関

	F1	F2	F3
F2	-.485		
F3	-.471	.310	
F4	-.343	.338	.197

をターゲットとして、Procrustes法による因子分析を行った。その結果、Procrustes回転後の因子パターンは、仮説的因子パターンとほぼ一致していた。各因子の因子負荷量の一致性係数は、絶望感で.94、基本的信頼感尺度の基本的信頼感で.78、対人的信頼感で.76、時間的展望体験尺度の現在の充実感で.76、目標指向性で.76、過去受容で.73、希望で.72であり、各尺度の一応の弁別性が示された。

これらの結果は、各尺度によって測定される概念が、Promax回転による因子分析によって4因子に集約されたといっても、第4因子の「対人的信頼感」以外の3因子については、各因子に含まれるそれぞれの項目が、まったく同じ内容を示すものではなく、「対人的信頼感」を除いた各尺度に対応する6つの項目群が、ある程度の独立性を持っていながらも、相互にあるいは部分的に関連しあって、Promax回転による因子分析によって集約されたまとまりを作っているということを示すものである。さらに、Promax回転による因子分析において因子間相関があったことから、そのようなまとまりが、仮説(3)に示されたような関連構造を持っていることが推測される。

以上のような関連構造を明らかにするためには、各因子におけるそれぞれの尺度別の合成得点を算出し、それらを観測変数として共分散構造分析を行うことが適すると考えられる。したがって、仮説(3)にしたがってモデルを構成し、共分散構造分析を行った。

なお、共分散構造分析とは、実際に測定された観測変数の背後に潜む潜在変数を仮定し、構成された潜在変数間の因果モデルについて検討できる方法である。GFI (Goodness of Fit Index) が、.90以上のときモデルの適合度が高いと判断され、GFIとAGFI (Adjusted GFI) の差がより小さいものが良いモデルであり、さらに、AIC (Akaike's Information Criterion) がより低いモデルが相対的に良いモデルであると判断される (豊田, 1992)。

まず、第2因子の「基本的信頼・時間的連続性」因子に含まれる基本的信頼感尺度の「基本的信頼感」6項目の合成得点 (X1)、時間的展望体験尺度の「現在の充実感」3項目の合成得点 (X2)、時間的展望体験尺度の「過去受容」4項目の合成得点 (X3) の3つを観測変数として、これらの潜在変数を「基本的信頼・時間的連続性」という構成概念とした。また、第1因子の「絶望-希望」因子に含まれる絶望感尺度のH4, 18を除く18項目の合成得点 (X4) と時間的展望体験尺度の「希望」4項目の合成得点 (X5) を観測変数として、これらの潜在変数を「絶望感」とした。さらに、第3因子の「現在・未来の確実性」因子に含まれる時間的展望体験尺度の「現在の充実感」2項目については、仮説(3)に示されているように、ここでは未来の確実性について検討することを目的としているために、それらは除外することとし、時間的展望

体験尺度の「目標指向性」5項目の合成得点 (X6) と絶望感尺度のH4, 18の2項目の合成得点 (X7) を観測変数として、これらの潜在変数を「未来の確実性」という構成概念とした。第4因子の「対人的信頼感」については、仮説(2)が支持されたので、モデルには含めないことにした。

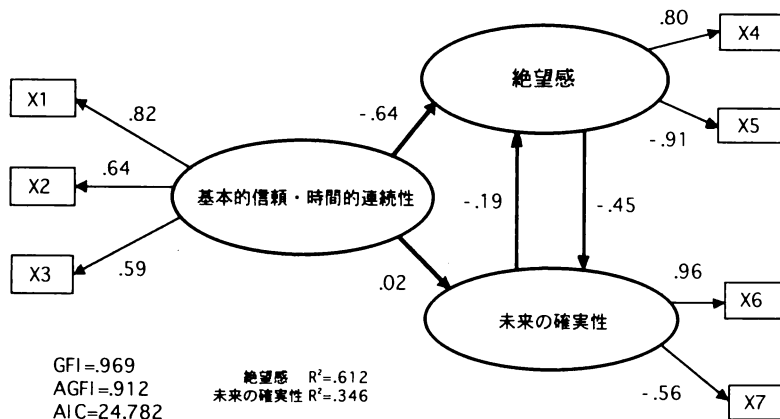
時系列的に考えるならば、過去から現在にかけての時間的展望を含む「基本的信頼・時間的連続性」が、未来の時間的展望である「絶望感」や「未来の確実性」に影響を与えているという因果関係が想定できる。また、「絶望感」と「未来の確実性」は、同様に未来の時間的展望であるため、その間には関連性があることが想定できるが、因果の方向性については両方向が考えられるので、双方向因果を仮定した。

以上のような仮定に基づき、モデルAを構成し、共分散構造分析を行なった。結果は Figure 1 に示す。GFI, AGFI の値はともに .90以上の高い値を示し、適合度はかなり良いモデルであった。しかし、構造方程式における「基本的信頼・時間的連続性」から「未来の確実性」に対しての因果係数 (.02) だけが有意にならなかった。そこで、その間の直接の因果を仮定しないモデルBを構成した。測定方程式、構造方程式における因果係数はすべて有意になり、AGFIの値はより上がり、AICの値はより下がったので、適合度においても、さらに良いモデルになった。したがって、モデルBを採用することとした。適合度が高いことから、このモデルの説明力はかなり高いといえよう。このモデルにおいては、「基本的信頼・時間的連続性」は「絶望感」に対して負の影響を与えており、「絶望感」と「未来の確実性」は相互に負の影響を及ぼしあっているという因果関係がみられる。「基本的信頼・時間的連続性」から「未来の確実性」への直接効果はなく、「絶望感」を介する間接効果がある (間接効果は .31である)。内生的潜在変数である「絶望感」と「未来の確実性」の決定係数 (R^2) は、「未来の確実性」においてはあまり高くないが (.355)、「絶望感」については十分に高い値であり (.605)、全体のモデルとしての因果関係の規定力は十分であるといえよう。

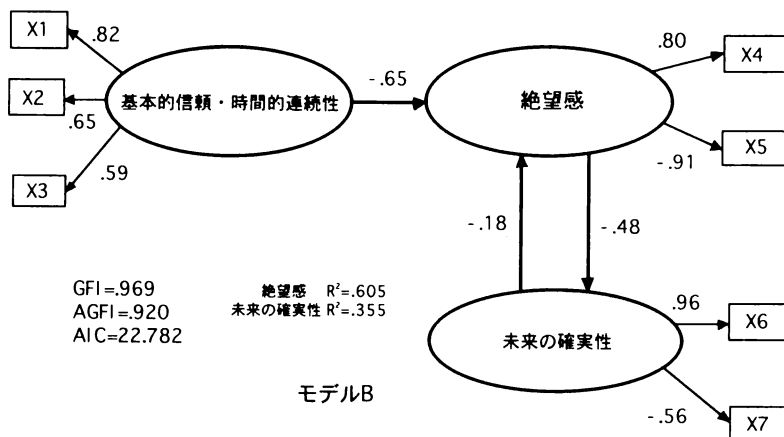
よって、これらの結果から、仮説(3)が支持されたとともに、「基本的信頼・時間的連続性」は「絶望感」に対して直接効果を与えているが、「未来の確実性」に対しては「絶望感」を介した間接効果を与えており、「絶望感」と「未来の確実性」は相互に影響を及ぼしあっているという構造が明確になった。

考 察

仮説は、すべて支持された。すなわち、青年期においては、基本的信頼感、それまでの自己の時間的連続性の感覚と密接に関わっており、それらが未来に対するネ



モデルA



モデルB

Figure 1 共分散構造分析によるモデル (誤差項は省略)

- X 1: 基本的信頼感 (6項目)
- X 2: 現在の充実感 (3項目)
- X 3: 過去受容 (4項目)
- X 4: 絶望感 (18項目)
- X 5: 希望 (4項目)
- X 6: 目標指向性 (5項目)
- X 7: 未来の不確実性 (H 4, H 18)

ガティブな予期である絶望感に影響を及ぼし、さらにそれが、未来に対する時間的展望の具体的側面である未来の確実性に影響を及ぼすとともに、未来の確実性が絶望感へも影響を与え、両者が相互に影響を及ぼしあっているという構造が見出された。また、基本的信頼感に比べ、対人的信頼感は時間的展望との関わりがより低く、対人的信頼感、基本的信頼感とは概念的に異なることが示唆された。

1. 基本的信頼感と時間的連続性

Promax回転による因子分析において、「基本的信頼感」を示す項目とともに、「過去受容」および「現在の充実感」を示す項目が同一因子に現れた。この結果は、青年期においては基本的信頼感と過去から現在までの自己の時間

的連続性が密接に関連するというを示唆する。基本的信頼感、漸成発達理論の第1段階に由来するとされる感覚であり、それは自己についての感覚の中核的な部分の形成と関わるものであると考えられる。そのような基本的信頼感が、青年期において、同一性の感覚の中核的部分をなすと考えられる自己の時間的連続性の感覚と密接に関わるという結果は、漸成発達理論を支持するものであると考えられよう。すなわち、青年期においては、基本的信頼感の心理社会的性質が分化し、基本的信頼感、同一性の感覚における時間的連続性という側面をも持つということを示唆すると考えられるのである。

また、本研究の結果は、基本的信頼感が十分に得られていない場合には、自分自身の過去を受け入れることが

できず、現在における充実感を感じることができずに、自己の時間的連続性に基づいた同一性の感覚が得られないということの意味するであろう。すなわちこのことは、基本的信頼感が得られていない場合には、それと同時に、自己の時間的連続性も得られないということの意味し、「自分が自分でないような気がする」「自分がいない」などの同一性の感覚における自己連続性・斉一性が拡散した状態を、青年期において呈しやすくと考えられる。これが、極端な場合には、ボーダーライン水準の病理を引き起こすと考えられるかもしれない。

基本的信頼感は、同一性の感覚における時間的連続性という中核部分の形成と密接に関わっており、基本的信頼感に問題がある場合には、同一性危機において重篤な拡散状態を呈する可能性があると考えられるだろう。

2. 基本的信頼感と対人的信頼感の概念的差異

本研究の結果では、対人的信頼感、基本的信頼感と比較して、時間的展望との関わりは低かった。この結果は、谷 (1996) の研究結果とともに、中心的な内容を示す基本的信頼感に対して、対人的信頼感、概念的に異なるということを示唆するものである。したがって、対人的信頼感を測定する項目を含みながら1次元的なものと仮定している Rasmussen (1964) や Rosenthal et al. (1981) の自我同一性尺度の第I段階尺度には、内容的・構成概念的妥当性に問題があるといえるだろう。

本研究で使用した基本的信頼感尺度は、「基本的信頼感」に含まれる項目が Erikson (1959) の記述に忠実に作成されているのに対して、「対人的信頼感」に含まれる項目は主に Rasmussen (1964) の尺度を参考にして作成されている。このことは、「基本的信頼感」に含まれる項目の内容が、Erikson の漸成発達理論において意図されている基本的信頼感なのであって、「対人的信頼感」は、Erikson の概念化についての誤解から生じたものであることを示唆すると考えられる。Erikson (1959) は、基本的信頼感を自己に対する信頼感と他者に対する信頼感であるとしているが、他者に関しては筋の通った信頼 (reasonable trustfulness) を意味するとしている。この他者に関しての筋の通った信頼とは、人から見捨てられたのではないかと心配になったり (B10)、物事がうまくいかなくなったときに、人との関係から遠ざかって、自分の中に引きこもってしまう (B3) といった、他者に対しての不合理的な不信感を抱かないということの意味するものであろう。それに対して、「対人的信頼感」は、より現実の人間関係に基づく一般的な他者に対する信頼感を意味するものであり、Erikson の意図する基本的信頼における他者への信頼感とは異なると考えられる。つまり、「対人的信頼感」は「基本的信頼感」に比べて、より現実の人間関係の中で形成されるものと考えられ、乳児期の経験を根拠として形成されると仮定される「基本的信頼感」とは異なる

性質を持ったものであると考えられるのである。

したがって、今後は、尺度についても、「基本的信頼感尺度」という場合には、「対人的信頼感」についての5項目は除き、「基本的信頼感」についての6項目のみを示すものとする。

3. 基本的信頼感と時間的展望の構造

共分散構造分析の結果から、基本的信頼感は、それまでの自己の時間的連続性の感覚と密接に関わっており、それらが未来に対するネガティブな予期である絶望感に影響を及ぼし、さらに、絶望感が、未来の時間的展望の具体的側面である未来の確実性に影響を及ぼすとともに、未来の確実性が絶望感に影響を及ぼしており、両者は相互に作用しているという構造が見出された。

「基本的信頼・時間的連続性」と「未来の確実性」との間の因果係数が有意にならなかったことから、「基本的信頼・時間的連続性」は「未来の確実性」と直接的に関わりを持たず、「絶望感」を介して間接的に関わっているといえよう。つまりこのことは、基本的信頼に基づく時間的連続性が得られない場合には、まずはじめに絶望感を引き起こすのだと考えられるだろう。

また、「絶望感」と「未来の確実性」の間には、どちらの方向へも有意な因果があるが、「絶望感」から「未来の確実性」への因果係数の値 (-.48) が、「未来の確実性」から「絶望感」への因果係数の値 (-.18) よりも高かった。このことは、「未来の確実性」が低いと「絶望感」が高くなるという因果の方向性もあるが、「絶望感」が高いと「未来の確実性」が低くなるという因果の方向の方がより優勢であることを示している。よって、このことは、絶望感を持ったことによって、未来の確実性が失われるという状態を引き起こし、未来の確実性が失われたことによって、さらに絶望感は高くなり、両者が相互に作用しあって、時間的展望の拡散の状態に陥るといえる過程があることを示唆すると考えられるだろう。

したがって、第I段階の危機を根拠とする基本的信頼感、第V段階の同一性の危機においては、それまでの自己の時間的連続性と密接に関わることになり、基本的信頼に問題があった場合には、自己の時間的連続性という同一性の感覚の中核を形成することが困難になり、その結果、絶望感という未来に対するネガティブな感情的評価を引き起こすこととなる。さらに、その絶望感が未来において自分がどうなっているのかわからないという未来に対する確実性の喪失を引き起こすとともに、未来に対する確実性の喪失がさらに絶望感を高めるといふように両者が相互に作用しあって、時間的展望の拡散の状態に至ると考えられよう。

これらのことは、同一性達成地位は、時間的関連性 (temporal relatedness) が高く、未来志向であるのに対して、同一性拡散地位は、過去・現在・未来すべてについ

てネガティブにイメージしており、過去志向であるという都筑 (1993) の研究結果とも一致する。本研究は、それらの関連性が、第 I 段階を根底とすると考えられる基本的信頼感によって形成されるということを明らかにしたものと位置づけられる。

Erikson (1959) は、第 I 段階の基本的信頼の問題が、青年期の同一性危機にともなう、時間的展望の拡散としてあらわれるということを、臨床的経験から理論として定式化した。両者の関連構造については明確にされていなかった。本研究は、その関連性の構造を実証的かつ明確にモデルとして提示したところに意義がある。また、基本的信頼感と対人的信頼感を弁別し、基本的信頼感の概念を実証的に明確化した点においても意義がある。

4. 今後の課題

本研究において構成されたモデルの内生的潜在変数である「未来の確実性」は、決定係数があまり高い値ではなかった。このことは、モデルで検討した要因以外の要因が、他にも考えられる余地がなお存在することを示唆するものである。「未来の確実性」は、具体的な未来への時間的展望であるために、進路選択や役割実験への態度など、青年の現実生活における態度も関わってくるのではないかと思われる。したがって、「未来の確実性」については、そのような他の要因をも考慮し、さらに良いモデルを構成することが、今後の課題として考えられるであろう。

文 献

- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting Psychology*, *42*, 861-865.
- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noögenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, *20*, 200-207.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company. (Reissue, 1980.)
- 大野 久. (1984). 現代青年の充実感に関する一研究: 現代日本青年の心情モデルについての検討. *教育心理学研究*, *32*, 100-109.
- 大野 裕. (1990). 「うつ」を生かす. 東京: 星和書店.
- Rasmussen, J. E. (1964). The relationship of ego identity to psychosocial effectiveness. *Psychological Reports*, *15*, 815-825.
- Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981). From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stage of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, *10*, 525-537.
- 桜井茂男・桜井登世子. (1992). 大学生における絶望感および抑うつ傾向と原因帰属様式の関係. *奈良教育大学教育研究所紀要*, *28*, 103-108.
- 佐藤文子. (1993). PIL (Purpose-in-Life Test) 実存心理検査. 上里一郎 (監修), *心理アセスメントハンドブック* (pp.443-457). 新潟: 西村書店.
- Shek, D. T. L. (1993). Measurement of pessimism in Chinese adolescents: The Chinese hopelessness scale. *Social Behavior and Personality*, *21*, 107-120.
- 清水秀美・今栄国晴. (1981). STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY の日本語版 (大学生用) の作成. *教育心理学研究*, *29*, 62-67.
- 白井利明. (1994). 時間的展望体験尺度の作成に関する研究. *心理学研究*, *65*, 54-60.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for State-Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- 谷 冬彦. (1996). 基本的信頼感尺度の作成. *日本心理学会第 60 回大会発表論文集*, 310.
- 豊田秀樹. (1992). SASによる共分散構造分析. 東京: 東京大学出版会.
- 都筑 学. (1993). 大学生における自我同一性と時間的展望. *教育心理学研究*, *41*, 40-48.

付記

本論文作成にあたって、ご指導いただきました立教大学教授大野久先生、群馬大学助教授古屋健先生に深く感謝致します。

また、貴重なご教示をいただきました大阪教育大学助教授白井利明先生、新潟大学助教授岡田努先生に御礼申し上げます。

Tani, Fuyuhiko (Faculty of Education, Gunma University). *The Relationship between Sense of Basic Trust and Time Perspective in Adolescence*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1998, Vol. 9, No.1, 35 - 44.

This study examined the relationship between sense of basic trust and time perspective in adolescence, from the viewpoint of Erikson's epigenetic developmental theory. Factor analysis was performed on all items of a Sense of Basic Trust Scale, Hopelessness Scale, and Experiential Time Perspective Scale. This yielded 4 factors: Hopelessness-Hopefulness, Basic Trust and Time Continuity, Certainty about the Present and the Future, and Sense of Interpersonal Trust. The Basic Trust and Time Continuity Factor indicated a close relation between basic trust and self-continuity from past to present. Sense of interpersonal trust was less related to time perspective than sense of basic trust. This suggests that there is a conceptual difference between sense of basic trust and sense of interpersonal trust. Next, a covariance structure analysis was carried out to examine the hypothesis that Basic Trust and Time Continuity influence Hopelessness and Certainty about the Future. The results showed that Basic Trust and Time Continuity influence Hopelessness, and that Hopelessness and Certainty about the Future influence each other.

【Key Words】 Sense of basic trust, Time perspective, Adolescence, Erikson's epigenetic developmental theory, Personality development

1996.9.30 受稿, 1997.11.13 受理

青年期におけるアイデンティティの形成：関係性の観点からのとらえ直し

杉村 和美

(愛知学泉女子短期大学幼児教育科)

本論文は、青年の身近な対人的文脈に焦点を当てて、そこでの他者との関係性の観点から、青年期におけるアイデンティティの形成をとらえ直すことを目的とした。青年期のアイデンティティ形成や他のいくつかの研究領域について文献のレビューを行い、まず、本論文が関係性を重視する背景を整理した。次に、アイデンティティそのものについての考え方を、関係性の観点からとらえ直した。このとらえ直しは、以下の3つの側面に分けることができる。(a) 自己と他者との関係のあり方がアイデンティティであるというパラダイムを持つ必要がある。(b) アイデンティティ形成は、自己の視点に気づき、他者の視点を内在化すると同時に、そこで生じる両者の視点の食い違いを相互調整によって解決するプロセスであるということができる。このことから、アイデンティティ形成の実際の作業である「探求」は、人生の重要な選択を決定するために、他者を考慮したり、利用したり、他者と交渉することにより問題解決していくことであると定義できる。(c) このプロセスの根底には、青年期の社会的認知能力の発達が想定できる。さらに、以上のとらえ直しに基づいて、このような関係性を重視するアプローチにおける今後の研究課題を提起した。

【キー・ワード】アイデンティティ形成、青年期、関係性、探求、自己と他者との間の相互調整

問 題

Erikson (1963) によるアイデンティティとは、幼児期以来形成されてきたさまざまな同一化や自己像が、青年期に取捨選択され再構成されることによって成立する、斉一性・連続性を持った自我の確立の状態である。Marcia (1966) のアイデンティティ・ステータス・アプローチによって実証研究の道が開かれて以来、アイデンティティは、青年期の発達心理学的研究における中心的なテーマの1つとして多くの研究において取り上げられてきた。その研究領域は、アイデンティティの形成に関するものや、アイデンティティとパーソナリティ・適応との関連に関するものなど、非常に幅広い(鏞・宮下・岡本, 1995; 鏞・山本・宮下, 1984参照)。

これらの領域への関心に加えて、ここ数年の動向を見ると、研究者の間でさまざまな社会的文脈におけるアイデンティティの発達に対する関心が高まってきたことがわかる。実際、これまでにも多くのアイデンティティ研究を掲載してきた *Journal of Adolescence* は、1996年に「文脈におけるアイデンティティ発達」(Identity development in context) と題する特集号を組み、理論的・実証的な観点からこの問題に取り組む必要があることを提唱した(Phinney, & Goossens, 1996)。現在のところ文脈に注意を払ったアイデンティティ研究は少ないが、今日、世界的な規模で個人をとりまく家族、社会、国家といった諸

状況が急速に変化していることを考慮すれば、この問題が今後数年のうちに重要な研究テーマとなることが予測される。

文脈には、国家、社会、文化などの大規模なものから、学校、職場、家族などの比較的小規模なものまで含まれる。本論文では、小規模な文脈の1つであり、青年にとって最も身近な文脈である対人的文脈に焦点を当てる。そして、そこで見られる他者との関係性の観点からアイデンティティをとらえ直すことを試みる。対人的文脈は、両親、友達、教師といった他者からの青年に対するさまざまな期待や圧力を含んでおり、生物学的、情緒的な側面などとともに、青年期の発達を押し進める原動力の1つである(Coleman, & Hendry, 1990)。したがって、これに焦点を当てることは、アイデンティティ研究に限らず、青年期の発達心理学的研究全体においても大きな意義があると思われる。

また、他者との関係性の重要性は、人格発達研究の領域においては、人格の2面性の問題として比較的早くから論じられてきた(例えば Bakan, 1966; Parsons, 1956; Gilligan, 1982/1986)。このうち Gilligan (1982/1986) は、男女における道徳観の相違の研究によって、分離と愛着という2つの自己のあり方を見いだした。分離とは、自己を世界から離れたものとしてとらえ、他者や世界からの自立をめざすあり方である。一方、愛着とは、自己を世界との関係においてとらえ、他者と相互に依存したも

のとして経験するあり方である。Gilliganの発見は、分離の側面を強調してきたアイデンティティ研究者に他者との関係の側面が重要であることを認識させるという、大きな役割を果たした。しかし、この側面からの実証研究は、まだあまり行われてはいない。本論文は、この側面に光を当てるものである。

本論文は、具体的には以下の3つの目的に沿って論を進める。第1に、本論文が関係性の問題を重視する背景を、先行研究の流れに沿って整理する。第2に、整理された背景を踏まえて、関係性の観点からアイデンティティをとらえ直す。最後に、このような関係性を重視するアプローチにおける今後の研究課題を明らかにする。

関係性を重視する背景

関係性の問題を重視する背景は、大きく分けて2つある。その1つは、アイデンティティ形成における性差の問題から展開している。もう1つは、さまざまな社会的文脈におけるアイデンティティ形成について研究者が興味を持ち始めたことに関連する。以下、それぞれの背景について整理する。

1. アイデンティティ形成における性差の研究

女性のための対人関係領域の付加 アイデンティティ研究の中で、最も多く用いられてきたアプローチは、Marcia (1966) によって考案されたアイデンティティ・ステータス・アプローチである。Marciaの手法は、アイデンティティの状態を高い信頼性を持って客観的に把握することを可能にしたので、Eriksonのアイデンティティ理論を実証的な観点から理解することに大きく貢献した。しかし、1980年前後から、ステータス・アプローチに対するいくつかの批判が出現した。これらの批判を整理したBosma (1992) によれば、そのうちの1つは、男性に偏った領域(職業、政治、宗教)を選択していることである。Erikson (1968) は、自らの理論が女性の発達を十分に考慮していないことへの補遺として「内的空間説」を提唱した。これに従えば、女性のアイデンティティ形成においては、ステータス・アプローチが選択した職業、政治、宗教という領域のみでなく、他者と親密な関係を結ぶことも重要であると考えねばならない。そこで、ステータス・アプローチの限界を補うために、女性のための対人関係的な領域として、婚前性交への態度 (Marcia, & Friedman, 1970)、性役割 (Matteson, 1977)、友情とデート (Grotevant, Thorbecke, & Meyer, 1982)、家庭とキャリアの間の葛藤 (Archer, 1989) などが付加された。

対人関係領域がアイデンティティ研究に組み込まれたことは、研究者が関係性の問題に目を向ける契機となったといえる。ただし、当初は、関係性の問題は女性に限定されていた。その結果、男性のアイデンティティにおいては「個人内領域」(intrapersonal domain)、女性にお

いては「対人関係領域」(interpersonal domain)が重要であるという、男性と女性のアイデンティティを2分法的にとらえる理解の図式が出来上がったといえる。そして、このような図式を支持あるいは否定するような研究結果がいくつか報告された(例えばHodgson, & Fischer, 1979; 高橋, 1988; Waterman, & Nevid, 1977; 山本, 1988)。支持する研究として、例えばHodgson, & Fischer (1979) は、男女大学生を対象とした面接調査を行い、達成型が多いのは、男性は職業、政治、宗教の領域であるのに対して、女性は婚前性交への態度と性役割の領域であることを見いだした。一方、同じく男女大学生を対象にした高橋 (1988) の面接調査によれば、性役割の領域において男性よりも女性の方が危機を体験する者の割合が多いものの、本領域が全体的なアイデンティティを規定するほどの役割は持たないことが見いだされた。

「個人内領域-対人関係領域」という2分法への批判 このように、領域を分けることによってアイデンティティ形成における性差を検討しようとした研究の結果は一様ではなかった。また、20年近くも検討を重ねる間に、女性をとりまく社会的状況も大きく変化した。つまり、男性と女性が社会的にも家庭においても同じ役割を担うことが多くなったため、次第に「個人内領域-対人関係領域」という概念で男女を分ける意味が失われてきたといえる。そして、男性と女性の人格特徴に相違が見られるのは社会化によるのであり、本質的な相違によるのではないと考えるフェミニズムの高まりも加わって、領域の上で男女を区別することに対する批判が現れた (Archer, 1992; Matteson, 1993)。この批判をきっかけに、「個人内領域-対人関係領域」という2分法を強調するのではなく、対人関係領域を男女両方のアイデンティティに関わる領域としてとらえようという動きが出てきた。実際、実証的にも、この領域は女性のみではなく男性にとっても重要であることを示した研究結果もある (Thorbecke, & Grotevant, 1982)。

さらに、この動きは、領域を通して性差をとらえるという研究上の手法の問題を超えて、アイデンティティ形成における他者との関係性の問題に対する関心につながった。つまり、アイデンティティそのものが本来、関係の中で発達するという視点が現れた (例えばArcher, 1993; Josselson, 1994; Marcia, 1993a)。このうちArcher (1993) によれば、青年は、他者との関係をまったく断ち切った状態でアイデンティティを形成することはあり得ない。個人内領域といわれてきた職業、政治、宗教におけるイデオロギーの決定にさえも、他者の意見や影響をどのように取り込むかという問題があり、他者との関係性が反映されているはずである。

また、Archerは、アイデンティティそのものが関係の中で発達すると考えた場合、同じく性差として論じられ

てきた、Erikson理論における第V段階（アイデンティティ）と第VI段階（親密性）の順序の問題も見直す必要があると示唆している。これまで、女性においては他者との関係性が重要なので、アイデンティティ形成は単独ではなく、親密性の獲得と並行して起こると考えられてきた。しかし、この見方は、アイデンティティ形成を単に他者からの分離や自律としてとらえ、関係性は、親密性の段階に至って初めて出現するという見方を前提としているので、新しい考え方の中では成り立たなくなる。両課題が並行するか否かという観点から性差を検討することの意味は、薄くなってきたのである。

アイデンティティ形成において他者との関係性が重要であるということは、Eriksonの発達理論が心理・「社会」的理論と呼ばれることからすでに明らかであるともいえる。彼の理論は、どの発達の時期においても、個人が社会的文脈とかかわりながら人格形成を行うことを強調している（Erikson, 1963）。Eriksonが述べる「社会」は、国家や文化といった大規模なものから、重要な他者という小規模なものまで幅広い内容を含む。したがって、他者との関係性がアイデンティティ形成に大きな影響を与えることも、すでにその中に含まれていると解釈できるだろう。しかし、このような考え方が改めて強調されねばならない背後には、分離や自律を過度に強調する、西洋的な男性優位の個人主義のために、欧米の研究者たちがこの理論における他者との関係の側面を見逃してきたという歴史に対する反省があると考えられる（Marcia, 1993a 参照）。このような視点の出現によって、アイデンティティ形成における関係性の問題が注目されるようになったといえる。

2. 社会的文脈の中でのアイデンティティ形成の研究

最近、青年期の発達に関する研究領域の全般にわたって、社会的文脈に対する関心が高まってきた。Steinberg (1995)によれば、社会的文脈に対する関心は、1980年代の後半から現れた。それ以前は、青年期における発達の普遍的な法則を解明することに重点が置かれてきたため、文脈の問題は無視されてきたり、統制されるべき変数として認識されてきたという。研究のモデルが時代とともに発展し、研究者は、社会的文脈の重要性に気づくようになった。Steinbergは、個人が成人期に向かって、生物学的、知的、情緒的、社会的に成熟する青年期を研究する際に、そもそもあるべき成熟の姿が社会的文脈によって異なることを考慮しなければならないと述べている。

また、1990年代以降のヨーロッパにおいてどのような青年研究が求められるかを論じたJackson, & Bosma (1992)も、今後の研究の方向として、多様な社会的文脈の中で発達する青年をとらえることを強調した。その理由は、近年のヨーロッパにおける政治的、社会的、経済的な激変（例えば、移民や経済的格差の増大）によって、青年

が多様な価値観、家族形態、文化・歴史的背景にさらされるようになったことである。彼らの論文はヨーロッパに焦点を当てているが、こうした社会的変化はヨーロッパに限らず、世界の多くの地域に共通する現象だろう。

社会的文脈に対する関心が高まったことにより、アイデンティティ研究の領域においても、文脈の問題を組み込んだ研究の必要性が認識され始めた。Grotevant (1987)は、早い時期に、このような社会的文脈の問題をアイデンティティ形成のモデルに取り入れている。彼の「プロセス・モデル」は、これまでほとんど注目されてこなかった文化・社会、家族、仲間、学校・職場といった文脈が個人のアイデンティティ形成のプロセスに影響を与えるとともに、個人のアイデンティティが文脈を形作ることを強調した。このモデルは、以後のアイデンティティ研究に大きな影響を与え、家族（Grotevant, & Cooper, 1985）、異なる学校のタイプ（Roker, & Banks, 1993）、大学環境（Goossens, 1995）などを文脈として取り上げた実証研究を促した。しかし、ステイタス・アプローチの流れをくむアイデンティティ研究には、このGrotevantのモデル以外に文脈の問題を組み込んだ研究の枠組みはないのが現状である。

そうした状況の中で、青年心理学のみではなく異なる研究領域に視野を広げると、特に社会心理学の分野において、文脈におけるアイデンティティ形成の問題がしばしば検討されるので参考になる（Phinney, & Goossens, 1996; Steinberg, 1995 参照）。例えば、Côté (1996)やHeaven (1994)は、社会・歴史的な変化の中でのアイデンティティの変化を論じている。彼らによると、多くの西洋諸国では、社会的価値や規範の流動性が恒常化している。また、若者は中絶、麻薬、性差別などの問題に対する見方の変化や、失業率の増大といった変化に対処しなければならなくなった。このような変化の多い社会状況においては、従来のような安定したアイデンティティよりも、状況に応じて自らのイデオロギーを修正するような柔軟なアイデンティティを持つ方が適応的かもしれないという。

以上のような社会的文脈は、さまざまなレベルの関係性を含むと思われるが、本論文は、その中でも小規模な文脈である、対人的文脈で生起する他者との関係性を重視する。その理由は、1つには、身近な他者との関係性は、多くの発達の側面と同様に、青年のアイデンティティ形成に直接的で重要な影響を与えると考えられるからである。もう1つの理由は、身近な他者は、青年に直接影響を与えるのみではなく、文化、歴史、社会といった大規模な文脈のエージェントとして、これらの文脈の影響を媒介すると考えられるからである。つまり、どのような大規模な文脈であっても、実際にはその影響は日々の対人的なプロセスによって媒介されている（Adams, &

Marshall, 1996; Steinberg, 1995)。青年の側から見れば、身近な他者との日常的なコミュニケーションを通して、文化、歴史、社会といった文脈と関係するのである。したがって、アイデンティティ形成のプロセスについていえば、青年は、自分と同じ文脈に生きる家族や仲間、恋人、教師などの身近な他者と相互作用しながら、これらの他者によって示された、その文脈が規定する範囲の選択肢の中から職業やイデオロギーを選択するといえる。このように、身近な他者との関係性は、社会的文脈の中でのアイデンティティ形成について研究する際の最も基本的な単位であると同時に、全体的な問題にもつながる視点であるといえる。このような背景から、関係性の問題を重視する必要があるといえる。

関係性の観点からの アイデンティティのとらえ直し

以上のような背景から、本論文は他者との関係性の問題を重視するが、実際に研究を進めるためには、まず、アイデンティティそのものについての考え方を関係性の観点からとらえ直す必要がある。ここでは、研究の基本的な視点であるパラダイムの問題、アイデンティティ形成のプロセスをどう考えるかという問題、そして、アイデンティティ形成のプロセスの根底にある要因の3つに分けて論ずる。

1. パラダイムの転換

性差に関する先行研究の流れから明らかのように、研究者たちは、関係性の問題は、女性のみでなく男性にとっても重要な、いわばアイデンティティの基本的な要素であると認識するようになった。したがって、他者からの分離や自律のみに注目し、アイデンティティを個人内の要素ととらえる従来のパラダイムから、他者との結びつきを考慮に入れたパラダイムへと転換しなくてはならない。

Sullivan (1953/1990) は、重要な他者との関係の中で人格が発達することを強調した。彼によれば、人格の発達とは、重要な他者と自分とを包含する対人の場を処理するパターンでの発達でもある。したがって、研究の対象は、「ある特定の(対人的な)状況すなわち場において複数の人格が示す相互作用の特性となる複数の過程がつくるパターン」(p.412)であることが望ましいという。Sullivanの理論は、自己と他者の両方を視野に入れ、さらに、対人的な場という表現で両者の間の関係性を重視する点で、アイデンティティを見直す際にも有益である。このように自己のみではなく、他者の存在や他者との間の関係性も含む視点を持つアイデンティティ研究は現在のところ、まだ少ない。しかし、次の2組の研究者の指摘は参考になる。

Baumeister, & Muraven (1996) は、近代の西洋におけ

る歴史的变化(例えば、選択の自由の増大や伝統的な価値観の喪失)とアイデンティティの特質の変化との関連を分析し、アイデンティティを、あらかじめプログラムされた発達のなパターンや個人の自由な選択の結果、あるいは単なる社会の産物としてとらえるのではなく、自己の社会的文脈への適応であると結論づけた。また、1990年代になって関係性の問題に積極的な関心を示し始めた Marcia (1994) は、アイデンティティが自己や自我理想といった他の類似の概念と決定的に異なる点として、世界における個人の特定の存在のスタイルを意味することを強調した。そして、自分以外のもの、すなわち他(者)に対する解放性が高いほど、アイデンティティが発達するという調査結果を踏まえて、世界に対する自己の関係のあり方の発展こそがアイデンティティの発達であると提言した (Stephen, Fraser, & Marcia, 1992)。

Baumeister, & Muraven の適応という概念や、Marcia が指摘した世界に対する自己の関係のあり方という考え方は、アイデンティティが決して真空の状況の中で形成されるのではなく、文脈に埋め込まれた状態で形成されることを認識している。この認識は、青年の世界との関係のしかたこそがアイデンティティである、というパラダイムを示唆するのではないだろうか。アイデンティティは、青年の内部のみにあるのではなく、世界の側にもあるのでもなく、両者の関係においてはじめて存在すると考えるのである。先に社会的文脈の中でのアイデンティティ形成について述べた通り、実際には青年は身近な他者を通じて文脈と関わる。したがって、世界というきわめて大きな文脈であっても、それを構成する基本的な単位は他者であるといえるので、「世界」という用語を「他者」に置き換えることは可能である。このように、関係性の観点からアイデンティティ形成を検討する際には、青年の他者との関係のあり方がアイデンティティの重要な指標であるというパラダイムを持つことが必要であると思われる。

このパラダイムは、これまでの多くの人格発達研究とは異なり、自己と関係性、他者からの分離と他者との結びつき、といった2つの側面における発達を対立的にとらえたり、どちらか一方に価値を置くことはしない。両側面を切り離すことはできないのである。アイデンティティもまた、両側面の相互作用と統合から現れると考える。実際、Franz, & White (1985) が提案した発達の「複線モデル」(two-path model) は、この考え方を支持する。彼女らは、Erikson の発達理論においては、青年期までの個体化に重点を置く心理・社会的課題と、成人期の課題である親密性や世代性との間に大きな隔りがあることを指摘した。そして、8つの発達段階のすべてを、「個体化の経路」(individuation pathway) と「愛着の経路」(attachment pathway) の2つの経路によって理解しようと

した。2つの経路を設定したことにより、成人期の課題を導く上で重要な愛着のプロセスが精緻化されると同時に、2つの経路が同等の価値を持ちながら並行し、互いに促進し合うことが示されたといえる。

ところで、このようなパラダイムの転換によって、アイデンティティと親密性および世代性との間の概念的な相違に関して疑問が生じるかもしれない。親密性と世代性のみではなくアイデンティティにおいても、関係性の問題が含まれることを提起したからである。しかし、次のような点において、概念間の区別をすることが可能であると考える。すなわち、アイデンティティにおける関係性は、自我を確立するための不可欠な要素や土壌として存在するのに対し、親密性と世代性における関係性は、確立された自我の表現として現れるものであるといえる(Blatt, & Blass, 1996)。

2. アイデンティティ形成のプロセス

アイデンティティ形成のプロセスは、1980年代以降アイデンティティ研究者に共通する大きな関心事である(杉村, 1995)。プロセスをとらえる視点はいくつか提案されているが(例えば Berzonsky, 1988; Bosma, 1992; Grotevant, 1987)、ここでは Grotevant (1987) が定義した「探求」(exploration) に注目したい。というのは、この概念は、アイデンティティ形成の実際の作業を意味するからである。探求は、Marcia (1966) 以来のステイタス・アプローチにおいて「危機」(crisis) と呼ばれてきた概念に相当する。しかし、Grotevant の探求は、「重要な人生の選択を決定するために、自分自身や環境に関する情報を引き出すための問題解決行動」と定義されており、危機よりもアイデンティティ形成のための積極的な作業の側面を強調する点で、プロセスをとらえるのに適すると思われる。

では、関係性の観点から見ると、探求において何を問題解決するのだろうか。Erikson (1968) によれば、アイデンティティとは、自分が斉一性と連続性を持つ存在であるという感覚を持つことであると同時に、他者によってもその斉一性と連続性が認められねばならないという社会的側面も持つ。つまり、青年が決定した選択やイデオロギーは、特定の社会や文化における他者から承認される必要がある。そのため青年は、まず、他者と共有され得る考え方、欲求、意見、生き方などに気づき、さらに、それらを自分の持っているものと付き合わせながら取り込む作業を行う。これは、一方で自分の独自の視点に気づき、これを大切にしながら、他方で他者の視点を内在化する作業である。そこでは、しばしば自己と他者の視点の間に葛藤や矛盾が生じると予測されるので、この食い違いを解決することが要求されると考えられる。

次に、この食い違いをどのように解決するのか考えてみる。1990年に、歴史学、心理学、精神分析学の研究者によってアイデンティティに関する学際的なシンポジウ

ムが開催された。その結論は、アイデンティティはさまざまな学問領域において多義的に用いられているが、共通する重要な点は、アイデンティティ形成とは自己と文脈の間の「相互調整」(mutual regulation) のプロセスである、というものであった(Graafsma, Bosma, Grotevant, & de Levita, 1994)。自他の視点の間の食い違いは、基本的には両者の間の相互調整を通して解決されるということができらるだろう。

相互調整は非常に幅広い概念である。例えば、時間的に短いスパンにおいてさえ、他者、あるいは自分の中の異なる視点との間で交わされる「対話」(dialogue) の中で、個人がそれら複数の視点を調節しながら自己を生起させていく様子をとらえることができる(Fogel, 1993)。一方、青年期という長いスパンについては、Kroger (1989) が次のような見解を示している。彼女は、Eriksonをはじめとする5つの自我発達に関する理論を整理し、アイデンティティは自己と他者の間のバランスの問題であると結論づけた。青年期前期になると、青年は、それまでの重要な他者(主として両親)から内的に分離し始める。これにより青年は、まず、自分自身の興味・関心に気づく。そして、自分自身の興味と社会的な現実におけるそれを協応させながら、満足できる職業、イデオロギー、対人関係などを見いだしていく。そうした作業を経て、再び重要な他者との間の距離を取り戻し、練習、再接近という段階を経て、最終的には自己と他者の間のバランスの恒常性が確立される。Kroger が指摘したこのバランスの回復のプロセスは、青年が、自己と重要な他者の視点とを絶えず協応させながら進むという点で、相互調整の様子をとらえている。あるいは、関係性の問題を重視する研究者の1人であるJosselson (1994) に従っていい換えるなら、青年期全般にわたって、他者の欲求や興味を考慮する一方で自分自身を表現したり、葛藤を認識して解決し、あるいは解決できない葛藤があっても他者との結びつきをなお持続することを学び続ける努力こそが、相互調整であると表現することもできよう。

以上のように、アイデンティティ形成とは、自己の視点に気づき、他者の視点を内在化しながら、そこで生じた自己と他者の間の視点の食い違いを相互調整によって解決する作業であるとまとめることができる。このことを踏まえると、アイデンティティ形成の作業である探求を、次のようにとらえ直すことができるだろう。すなわち、探求は、人生の重要な選択を決定するために、他者を考慮したり、利用したり、他者と交渉することにより問題解決していくことであるといえるのではないだろうか。

3. プロセスの根底にある要因

以上のようなアイデンティティ形成のプロセスは、何によって支えられているのだろうか。最も有力な要因は、

認知能力の発達であると思われる。青年期の認知が児童期と異なる点は、脳・神経系の成熟を基盤として、情報処理の速度や正確さが頂点に達し、その結果として、高次の認知能力が発揮できる点である(楠見, 1995)。青年期における、自分自身を内省したり、将来を見通して生き方を決定する力は、かなりの部分、こうした認知能力に支えられていると考えられる。

これまでも、アイデンティティ形成と認知能力との関連が数多く検討されてきた。当初、研究者たちは、形式的操作能力との関連を検討したが、両者の関連は必ずしも明確ではなかった(Marcia, 1993b; 高橋, 1984参照)。むしろ最近では、より幅広く、社会的な志向の認知能力との関連へと関心が移ってきた(Marcia, 1993b)。アイデンティティの探求は、いくつかの選択肢について考慮したり、それらについて他者と討論したり、それらに関する情報を収集したり、それらを実際に体験するなどの諸行動を含む。これらの行動は、日々の諸問題に対するコーピング行動であるとも解釈できる(Jackson, & Bosma, 1990)。社会的認知能力とは、日々の生活において中心的な役割を果たす認知能力であるから、論理数学的な側面を重視する形式的操作能力よりも、こうしたコーピング行動との深いつながりは容易に推測できる。

アイデンティティ形成と社会的認知能力との関係については、Berzonskyが研究を行っている。Berzonsky(1989)は、情報処理のスタイルによって、3つのアイデンティティ・スタイルを区別した。自分が取り組んでいる問題に関する情報を積極的に探索し、明細化し、評価する「情報志向」(information orientation)、因習や規範や周囲からの期待によって問題を解決する「規準志向」(normative orientation)、そして、問題を避けたり延期する「曖昧志向」(diffuse orientation)である。そして、情報志向とアイデンティティ達成型、規準志向と早期完了型、曖昧志向と拡散型との間の関連を見いだした。さらに、アイデンティティ・スタイルは、コーピング行動とも関連があり、規準志向と曖昧志向の者は問題を避けるコーピング方略を用いるのに対して、情報志向の者は問題に焦点を定めたコーピング方略を用いることを示した(Berzonsky, 1992)。この他にも、Kunnen, & Bosma(1994)は、自分がこれまで保持してきた視点を新しい状況に適用する「同化」の働きと、新しい状況に直面することを通して新しい視点を獲得する「調節」の働きとの間の比率が、個人のアイデンティティの発達を促す要因であると仮定した。そして、ダイナミック・システムズ・アプローチ(van Geert, 1994)を応用したシミュレーションにより、同化と調節の間の比率がほぼ等しい場合に、アイデンティティが成熟することを見いだした。

これらの結果から、自分が取り組む問題を明確に理解すると同時に、自分が持っている以外の新しい体験や情

報に対しても積極的に開かれている青年は、アイデンティティ形成において有利であることが推察できる。

今後の研究課題

関係性の観点に立った場合、青年の他者との関係性こそがアイデンティティであるというパラダイムを持つ必要があった。また、アイデンティティの探求において、青年は、自己の視点に気づき、他者の視点を内在化すると同時に、そこで生じる両者の視点の間の葛藤や矛盾を相互調整によって解決することが求められるとまとめられた。ここでは、以上のようにとらえ直されたアイデンティティ形成に関して、考えられる3つの研究課題を挙げる。

1. アイデンティティ形成に関与する他者とその役割

まず、他者との関係性を見る際に、そもそもどのような他者が青年のアイデンティティ形成のプロセスに登場するのかを整理する必要がある。つまり、青年のアイデンティティ形成のプロセスに関与する、あるいはプロセスを進展させるために利用可能な他者はどのような人々かということである。

この問題については、青年期発達における重要な他者についての研究から示唆が得られる。Hendry, Roberts, Glendinning, & Coleman(1992)と松田・若井・小嶋(1994)は、青年期の発達におけるメンター(発達を促す良き指導者)に関する研究を行った。研究対象者は、イギリス、アメリカ、日本の青年と幅広いが、共通して母親、父親、同性の友人、教師など親以外の成人といった他者が重要であることが見いだされた。したがって、これらの人々がアイデンティティ形成に対しても高い頻度で関与すると推察できるが、確認することが必要であろう。

また、これらの他者は、青年のアイデンティティ形成においてどのような役割を果たすのであろうか。両親との関係が青年のアイデンティティ形成に大きな影響を及ぼすことは、Grotevant, & Cooper(1985)やCooper, & Grotevant(1987)による一連の研究で明らかにされている。彼らによれば、青年のアイデンティティは、両親との関係における「独自性」(individuality)と「結合性」(connectedness)の相互作用の中から現れるという。特に彼らが強調するのは、結合性のような、家族による支持的な雰囲気が基盤にあってこそ、青年が他者と異なる自分の視点を作り上げることが可能となる、ということである。このことから、両親は、青年に心理的なサポートを与える役割を果たすことがわかる。友人については、Newman, & Newman(1984/1988)が、アイデンティティ形成の初期の段階では、仲間集団における成員性が求められると指摘した。仲間集団の中で見られる斉一性は、個人が一面的な価値観にコミットすることを要求したり、

イデオロギー選択の範囲を限定するかもしれない。しかし、同時に、友人との深いつながりからくる一体感や連帯感、アイデンティティ形成の作業に向かう青年を側面から支えるであろう。教師については、両親のように心理的サポートを与えたり役割モデルとして機能するよりも、どちらかといえば管理的、権威的な対象として挑戦的な機能を持つと推測される (Hendry et al., 1992; 平石, 1995)。この他、大野 (1993) は、青年のレポートを分析することによって、恋愛行動がアイデンティティを補強する役割を果たしていることを見いだした。このことから、恋人が重要な役割を果たす場合があると考えられる。

このようなアイデンティティ形成における他者の役割を、より総合的な観点から検討したのは Josselson (1992, 1994) である。彼女は、精神分析理論、対象関係論、愛着理論などの諸理論と自らの調査結果とを統合して、アイデンティティ形成の根底にある自己と他者の間の8つの関係の次元を整理した。それらは、holding, attachment, passionate experience, eye-to-eye validation, identification, mutuality, embeddedness, そして tending である。この8つの次元がどのような順序で出現するのか、あるいは異なる次元が異なる場面や他者との間で機能するのかといったことは、まだ明らかにされていない。しかし、これらの次元は、アイデンティティ形成における他者の役割を整理する際の枠組みとして、参考になると考えられる。

2. アイデンティティ形成における他者との相互調整の内容

第2に、アイデンティティの探求においては、自己と他者の視点の間の葛藤や矛盾を相互調整によって解決することが求められると述べたが、相互調整には具体的にどのような内容が見られるのだろうか。

参考となる考え方の1つは、Schultz, Yeates, & Selman (1989) によって提唱された「対人交渉方略」(interpersonal negotiation strategies) である。対人交渉方略とは、他者との間で生じた対人的な葛藤を解決する方略のことであり、彼らは、これを児童の社会的行動の重要な側面と考えている。そして、この方略の発達段階や、その段階が社会的認知能力の発達に裏付けられていることを明らかにしてきた (例えば Selman, & Demorest, 1984; Yeates, Schultz, & Selman, 1991)。方略は、自己を直接満足させる衝動的なレベル (レベル0)、自己か他者のどちらか一方を満足させる一方向的なレベル (レベル1)、自己のみでなく他者の満足にも配慮する互恵的なレベル (レベル2)、そして、自己と他者の両者の相互的な目標を追求し、両者の関係を持続させるための協調的なレベル (レベル3) の4段階に分類される。彼らの研究は、友人関係における葛藤場面に焦点を当てているが、他の相手や場面、すなわちアイデンティティに関わる葛藤や矛盾にも適用

することが可能である。そして、上記の分類に従うと、本論文が提起する相互調整とは、自己の視点のみでなく他者の視点にも気づいた上で、建設的な解決の期待できるレベル2, 3の方略に相当すると思われる。

また、Kroger (1993) は、アイデンティティが形成されるプロセスを事例研究によって詳細に記述した。そして、アイデンティティの形成が、これまでの人生の中で取り入れてきた家族の視点から離れ、自分自身の興味や才能を表現できるようになることと並行して進むことを示した。ここで、家族の視点から分離し、新しい自分の視点を持つまでの間には、古い視点と新しい視点とを「橋渡し」(bridging) する第3者が、非常に効果的な役割を果たすことも見いだされた。問題を挟んで重要な他者と直接的に対立する以外に、このような別の他者を見つけて利用することができることも、相互調整の1つの側面であると思われる。

現在のところ相互調整について参考となる研究は少ないが、以上のような知見は、相互調整の内容のバリエーションと詳細なプロセスを明らかにする際に有益な示唆を与えてくれる。

3. 対人関係の変化とアイデンティティの発達

第3に、実際の対人関係の変化とアイデンティティの発達との関連を検討する必要があると思われる。いくつかの研究より、アイデンティティ形成は青年期に終わるのではなく、生涯にわたって続くプロセスであることが明らかになってきた。実際、中年期や老年期においても、アイデンティティの再構成が起こることが見いだされた (例えば堀内 (杉村), 1993; 岡本, 1985; 岡本・山本, 1985)。同様に、他者との関係性も、生涯にわたって変化しながら続いていく。

社会心理学の分野におけるアイデンティティの考え方は、これら両者の関連を示唆する (Hogg, & Abrams, 1988 / 1995)。この分野は、アイデンティティを、所属する社会的カテゴリーから引き出された社会的アイデンティティと、個人的に親密な特定の他者との関係と結びつけた個人的アイデンティティの2つの下位体系に分けている。この考え方によれば、どちらのアイデンティティにおいても、それを規定する基本的な単位は他者との関係性である。したがって、人生の節目などにおいて、所属する社会的カテゴリーが変化したり、親密な他者との関係が変化することは、他者との関係性が変化することを意味し、これが個人のアイデンティティの構造における変化を導くことが推測される。

このように、人生の節目に焦点を当てて、そこでの対人関係の変化とアイデンティティの発達との関係を押さえることは、興味深い課題である。例えば、就職、結婚などを契機とする新しい他者との出会い、逆に重要な他者との別れや関係の崩壊といった出来事が、個人のアイ

デンティティにどのような影響を与えるのかを検討することができよう。

この領域の研究はまだほとんどないが、Kroger, & Green (1996) は、中年期の対象者に回想的な面接を行い、彼らのアイデンティティ・ステータスの変化にどのような要因が影響を与えているか検討した。その結果、他者との関係の変化は、ステータスの変化に影響を与える要因として多くの対象者に報告されたが、それ以上に、対人関係の変化も含めた種々の環境的变化を個人がどのように解釈するかが、大きな影響を与えていた。このことは、この領域の研究を進めるに当たって、実際の関係の変化と個人の内的世界における関係の変化との両面を考慮する必要があることを示唆する。また、Kroger, & Green の研究は回想法によって行われたが、変化を扱う研究課題なので、最も有効な方法は、対人関係が変化する前後を含めた縦断研究であろう。

結 論

本論文は、青年の身近な対人的文脈に焦点を当てて、そこでの他者との関係性の観点からアイデンティティをとらえ直すことを試みた。具体的には、自己と他者との関係のあり方がアイデンティティであるというパラダイムを持つ必要があること、アイデンティティ形成は、自己の視点に気づき、他者の視点を内在化すると同時に、そこで生じる両者の視点の間の食い違いを相互調整によって解決するプロセスであることとらえ直すことができること、そして、このプロセスの根底には、青年期の社会的認知能力の発達が生じることを提起した。

このような観点から研究を進めることは、関係性の問題を重視する背景としてはじめに整理された2つの流れ、すなわちアイデンティティ形成における性差の問題と社会的文脈の中でのアイデンティティ形成という研究分野の発展に貢献すると考える。

まず、性差の問題であるが、関係性の観点からの研究は、性差をより洗練した形で検討することを可能にすると思われる。すでに述べたように、関係性を重視すると、性差は領域の問題ではなくなる。というのは、男性にとっては「個人内領域」、女性にとっては「対人関係領域」が重要であるというように男女を区別して扱うのではなく、両者を関係性という共通の見地から検討するからである。また、アイデンティティと親密性の課題が同時に進行するのか否か、という観点から性差を検討することの意味も薄くなると指摘した。このように視点を転換すると、もし性差があるとすれば、それはアイデンティティ形成の際の関係性の利用の仕方における程度や質の問題ではないかと考える。

例えば、Thorbecke, & Grotevant (1982) は、高校生を対象にした調査で、男子は他者に勝ちたいという欲求が

高い者ほど強いアイデンティティの感覚を持っているのに対して、女子は逆の傾向を示すことを見いだした。この結果は、男子のアイデンティティ形成においては関係性の問題がないことを意味するのではない。関係性は男子にも女子にも重要であるが、男子は他者との競争、女子は愛着と親和というように、関係性の中でも重要な側面が異なることを意味すると解釈すべきであろう。また、関係性は男子にも女子にも重要であるが、女子は男子よりも、完璧で望ましい対人関係を持つように周囲が期待するので、関係性の問題における葛藤を意識することが多いとも考えられる (Brown, & Gilligan, 1992)。

次に社会的文脈の問題については、本論文が焦点を当てたのは、身近な他者という小規模な文脈であった。この分野の研究はまだほとんどないので、まずは先に挙げた研究課題に取り組み、知見を積みあげる必要がある。さらに、その知見は、より大きな文脈の問題に迫る糸口を提供すると考えられる。先に整理したように、どのような文脈であっても、その実際の影響は身近な他者との関係性の中で伝達される。したがって、青年の身近な文脈における関係性について検討を重ねることを通して、より大きな文脈におけるアイデンティティ形成に関するいくつかのヒントを得ることができると推測される。

例えば、他者との関係性の観点が、文化の中でのアイデンティティ形成、特に日本人のアイデンティティの特徴を明らかにする有効な切り口になるかもしれない。すでに多くの研究者が、日本人に独特な自己の構造が、日本文化における関係性と深い関わりを持つことについて論じてきた (例えば木村, 1972; Rosenberger, 1992; 鍾, 1977)。最近、日本も含めた西洋以外の文化圏におけるアイデンティティ形成は、きわめて高い関心をもたれていると同時に、今後の課題として注目されている (Goossens, & Phinney, 1996; Marcia, 1993b)。したがって、これらの諸論を、実証研究を通して確認、拡張することが期待される。

文 献

- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, *19*, 429-442.
- Archer, S. L. (1989). Gender differences in identity development: Issues of process, domain and timing. *Journal of Adolescence*, *12*, 117-138.
- Archer, S. L. (1992). A feminist's approach to identity research. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Advances in adolescent development: Vol. 4. Adolescent identity formation* (pp.25-49). Newbury Park, CA: Sage.
- Archer, S. L. (1993). Identity in relational contexts: A

- methodological proposal. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp.75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: An essay on psychology and religion*. Chicago: Rand McNally.
- Baumeister, R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*, **19**, 405-416.
- Berzonsky, M. D. (1988). Self-theorists, identity status, and social cognition. In D. K. Lapsley, & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (pp.243-262). New York: Springer-Verlag.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, **4**, 268-282.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, **60**, 771-788.
- Blatt, S. J., & Blass, R. B. (1996). Relatedness and self-definition: A dialectic model of personality development. In G. G. Noam, & K. W. Fischer (Eds.), *Development and vulnerability in close relationships* (pp.309-338). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bosma, H. A. (1992). Identity in adolescence: Managing commitments. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Advances in adolescent development: Vol. 4. Adolescent identity formation* (pp.91-121). Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, L. M., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. (1990). *The nature of adolescence* (2nd ed.). London: Routledge.
- Cooper, C. R., & Grotevant, H. D. (1987). Gender issues in the interface of family experience and adolescents' friendship and dating identity. *Journal of Youth and Adolescence*, **16**, 247-264.
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, **19**, 417-428.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. Hemel Hempstead, England: Harvester Wheatsheaf.
- Franz, C. E., & White, K. M. (1985). Individuation and attachment in personality development: Extending Erikson's theory. *Journal of Personality*, **53**, 224-256.
- Gilligan, C. (1986). もうひとつの声: 男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ (岩男寿美子, 監訳). 東京: 川島書店. (Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- Goossens, L. (1995). Identity status development and students' perception of the university environment: A cohort-sequential study. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp.19-32). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Goossens, L., & Phinney, J. S. (1996). Identity, context, and development. *Journal of Adolescence*, **19**, 491-496.
- Graafsma, T. L. G., Bosma, H. A., Grotevant, H. D., & de Levita, D. J. (1994). Identity and development: An interdisciplinary view. In H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant, & D. J. de Levita (Eds.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp. 159-174). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, **2**, 203-222.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, **56**, 415-428.
- Grotevant, H. D., Thorbecke, W., & Meyer, M. L. (1982). An extension of Marcia's Identity Status Interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, **11**, 33-47.
- Heaven, P. C. L. (1994). *Contemporary adolescence: A social psychological approach*. South Melbourne, Australia: MacMillan.
- Hendry, L. B., Roberts, W., Glendinning, A., & Coleman, J. C. (1992). Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*, **15**, 255-270.
- 平石賢二. (1995). 青年期の異世代関係: 相互性の視点から. 落合良行・楠見 孝 (編), 講座 生涯発達心理学 4: 自己への問い直し — 青年期 (pp.125-154). 東京: 金子書房.
- Hodgson, J. W., & Fischer, J. L. (1979). Sex differences in identity and intimacy development in college youth. *Journal of Youth and Adolescence*, **8**, 37-50.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1995). 社会的アイデンティティ理論: 新しい社会心理学体系化のための一般理論 (古森 護・野村泰代, 訳). 京都: 北大路書房. (Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group*

- processes*. London: Routledge.)
- 堀内(杉村)和美。(1993). 中年期女性が報告する自我同一性の変化: 専業主婦, 看護婦, 小・中学校教師の比較. *教育心理学研究*, **41**, 11-21.
- Jackson, A. E., & Bosma, H. A. (1990). Coping and self in adolescence. In H. A. Bosma, & A. E. Jackson (Eds.), *Coping and self-concept in adolescence* (pp.1-11). Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- Jackson, A. E., & Bosma, H. A. (1992). Developmental research on adolescence: European perspectives for the 1990s and beyond. *British Journal of Developmental Psychology*, **10**, 319-337.
- Josselson, R. (1992). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Josselson, R. (1994). Identity and relatedness in the life cycle. In H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant, & D. J. de Levita (Eds.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp.81-102). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 木村 敏. (1972). *人と人との間: 精神病理学的日本論*. 東京: 弘文堂.
- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. London: Routledge.
- Kroger, J. (1993). On the nature of structural transition in the identity formation process. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp.205-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kroger, J., & Green, K. E. (1996). Events associated with identity status change. *Journal of Adolescence*, **19**, 477-490.
- Kunnen, E. S., & Bosma, H. A. (1994, June). A growth model of commitments based on a dynamic systems perspective. In J. Kroger, & H. A. Bosma (Chairs), *Adolescence: New directions in identity research*. Symposium conducted at the XIIIth Biennial Meetings of the Society for the Study of Behavioral Development, Amsterdam.
- 楠見 孝. (1995). 青年期の認知発達と知識獲得. 落合良行・楠見 孝(編), *講座 生涯発達心理学4: 自己への問い直し — 青年期* (pp.57-88). 東京: 金子書房.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, **3**, 551-558.
- Marcia, J. E. (1993a). The relational roots of identity. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp. 101-120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marcia, J. E. (1993b). The status of the statuses: Research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp.22-41). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (1994). The empirical study of ego identity. In H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant, & D. J. de Levita (Eds.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp.67-80). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marcia, J. E., & Friedman, M. L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, **38**, 249-263.
- 松田 惺・若井邦夫・小嶋秀夫. (1994). 発達における重要な他者(メンター)との関わりの分析: (1)日米大学生の比較研究. *愛知教育大学研究報告: 教育科学*, **43**, 105-118.
- Matteson, D. R. (1977). Exploration and commitment: Sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. *Journal of Youth and Adolescence*, **6**, 353-374.
- Matteson, D. R. (1993). Differences within and between genders: A challenge to the theory. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp.69-110). New York: Springer-Verlag.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (1988). *新版 生涯発達心理学: エリクソンによる人間の一生とその可能性* (福富 護, 訳). 東京: 川島書店. (Newman, B. M., & Newman, P. R. (1984). *Development through life: A psychosocial approach* (3rd ed.). Homewood, IL: Dorsey.)
- 岡本祐子. (1985). 中年期の自我同一性に関する研究. *教育心理学研究*, **33**, 295-306.
- 岡本祐子・山本多喜司. (1985). 定年退職期の自我同一性に関する研究. *教育心理学研究*, **33**, 185-194.
- 大野 久. (1993). アイデンティティのための恋愛に関する質的データからの接近. *日本教育心理学会第35回総会発表論文集*, 208.
- Parsons, T. (1956). Family structure and the socialization of the child. In T. Parsons, & R. F. Bales (Eds.), *Family, socialization and interaction process* (pp.35-131). London: Routledge & Kegan Paul.
- Phinney, J. S., & Goossens, L. (1996). Identity development in context. *Journal of Adolescence*, **19**, 401-403.
- Roker, D., & Banks, M. H. (1991). Adolescent identity and school type. *British Journal of Psychology*, **84**, 297-300.
- Rosenberger, N. R. (Ed.). (1992). *Japanese sense of self*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schultz, L. H., Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). *The interpersonal negotiation strategies interview manual*. Unpublished manuscript.

- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development*, 55, 288-304.
- Steinberg, L. (1995). Commentary: On developmental pathways and social contexts in adolescence. In L. J. Crockett, & A. C. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts* (pp.245-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stephen, J., Fraser, E., & Marcia, J. E. (1992). Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15, 283-300.
- 杉村和美. (1995). ヨーロッパにおけるアイデンティティ研究の現状. *日本青年心理学会第3回大会発表論文集*, 17-18.
- Sullivan, H. S. (1990). *精神医学は対人関係論である* (中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鐘 幹八郎, 訳). 東京: みすず書房.(Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.)
- 高橋裕行. (1984). 自我同一性とMarciaの同一性地位面接: 批判的展望. *教育心理学研究*, 32, 320-328.
- 高橋裕行. (1988). 同一性と親密性の危機の解決における性差: 自我同一性地位のRasmussenのEISによる併存的妥当性の検討. *教育心理学研究*, 36, 210-219.
- 鐘 幹八郎. (1977). 自我同一性の根としての自律性に関する一考察: 能動的自律性と受動的自律性について. *広島大学教育学部紀要*, 26, 317-326.
- 鐘 幹八郎・宮下一博・岡本祐子 (編). (1995). *アイデンティティ研究の展望 II*. 京都: ナカニシヤ出版.
- 鐘 幹八郎・山本 力・宮下一博 (編). (1984). *シンポジウム青年期3: 自我同一性研究の展望*. 京都: ナカニシヤ出版.
- Thorbecke, W., & Grotevant, H. D. (1982). Gender differences in adolescent interpersonal identity formation. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 479-492.
- van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. Hemel Hempstead, England: Harvester Wheatsheaf.
- Waterman, C. K., & Nevid, J. S. (1977). Sex differences in the resolution of the identity crisis. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 337-342.
- 山本里花. (1988). 女子学生の自我同一性に関する研究: 自我の二指向性の観点から. *教育心理学研究*, 36, 238-248.
- Yeates, K. O., Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 369-406.

付記

本論文の草稿段階で、久世敏雄先生（愛知学院大学教授）に有益なご助言をいただきました。記して感謝申し上げます。

Sugimura, Kazumi (Department of Pre-School Education, Aichi Gakusen College). *Identity Formation and Relatedness in Adolescence*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1998, Vol. 9, No.1, 45 - 55.

This paper examined identity formation in adolescence from the viewpoint of relatedness in interpersonal contexts. Based on a review of the literature on adolescent identity formation and other areas, a framework which emphasized relatedness was outlined, and the notion of identity was considered in relation to three points. First, researchers have to recognize that studying the way adolescents relate to others gives important insight into how adolescents form their own identity. Second, the process of identity formation consists of recognizing one's own viewpoint, internalizing others' viewpoints, and resolving disagreement between viewpoints through self/other mutual regulation. "Exploration" is the work of identity formation, and may be defined as a problem-solving process in which people make decisions about important life choices by considering, making use of, and negotiating with others. Third, social cognitive developments in adolescence are assumed to be the basis of the identity formation process. Finally, based on this examination, future research implications were discussed.

[Key Words] Identity formation, Adolescence, Relatedness, Exploration, Self/Other regulation

乳児期の子どもの気質・母親の分離不安と後の育児ストレスとの関連： 第一子を対象にした乳幼児期の縦断研究

水野 里恵

(名古屋大学大学院教育学研究科)

254名の第一子の乳幼児期の縦断研究の結果、乳児期の子どもの気質的扱いにくさと母親が子どもに対して感じる分離不安が、その子どもが幼児期に達した時の母親の育児ストレスと関連があることが明らかになった。幼児期に気質診断類型でdifficultになる子どもは、easyになる子どもと比較して、乳児期に新しい状況に消極的で順応性が低い子どもであった。そして、difficultの子どもを持つ母親は、easyの子どもを持つ母親と比較して、育児ストレスを強く感じていた。乳児期と幼児期の気質次元に対する正準相関分析および乳幼児期の正準変数得点と母親の育児ストレスとの相関分析の結果から、乳児期に世話がしにくく順応性が悪い子どもは、幼児期に活動性が高く順応性が悪く持続性がない子どもになる傾向があり、それらの子どもの母親の育児ストレスは高いことが明らかになった。乳児期に子どもに対する分離不安が高い母親は、分離不安が低い母親と比較して、伝統的母親役割観を強く持ち、子どもを預けての外出を控える傾向にあり、幼児期に育児ストレスが強かった。

【キー・ワード】気質的扱いにくさ、母親の分離不安、育児ストレス、第一子

問 題

母親は子どもを育てることによって自分自身も成長していくが、同時にその過程で様々な不安やストレスを感じる。特に第一子を持った母親は、育児に関する主責任者となるよう初めて期待されるし、また実際そうなることが多い。そして、育児に関するほぼすべてを初めて経験することが多い。第一子の母親と第二子以上の母親にグループ分けして育児の状況などを比較した服部・原田(1991)は、4ヶ月健診時点で第一子の母親の方が熱心に子どもに関わることが多いが、それが適切な関わり方ではないこと、子どもの欲求の理解度が第二子以上の母親に比べて低いとの調査結果を報告している。また、佐藤・菅原・戸田・島・北村(1994)の産後6ヶ月の母親を対象にした調査によると、子どもの「かんしゃく」や「人見知り」といった子どもの行動特徴に関する子ども関連育児ストレスは、経産婦と比較すると初産婦の方に多く経験されるようである。

このように、第一子を持つ母親は第二子以降の子どもを持つ母親に比べて子どもへの扱いに困難を感じる人が多いが、子どもからのシグナルの読み取りやすさや子どもの扱いやすさはかなり個人差があることがわかっている。また、そのような子どもの行動特徴における個人差が、母親の精神的健康に影響を与えることが明らかになってきている。Wokind, & De Salis (1982) は、4ヶ月齢の自分の子どもを気質的に扱いにくいと報告する母親は、その子どもが14ヶ月になった時点で調査すると抑鬱的になる傾向があったことを明らかにしているし、

Stevenson-Hinde, & Simpson (1982) は、42ヶ月齢の子どもの「気難しさ」が、その8ヶ月後の母親の精神的不安定さを予測したことを報告している。また、Gross, Conrad, Fogg, & Wothke (1994) は、母親が子どもを気質的に難しい子どもだと認識することと親としての効力感を感じる程度に負の相関があることを見いだしている。

さて、柏木・若松(1994)によると、幼児を持つ母親は子どもや育児への肯定的感情を強く感じながらも、これとは逆の育児や子どもの存在への否定的な感情をも感ぜずるようになるという。そして、こうした育児による制約感、すなわち育児の負担感や自信のなさ・子どもの存在によって自分の視野や行動が制限されているといった認識は、職業の有無に関わらず母親全般にわたってみられるという点で特徴的であるという。本研究では、育児が初めての経験である第一子の母親が、ある程度の育児経験を積んで子どもが幼児期に達した時に感じるようになるこのような育児による制約感や負担感・自信のなさを「育児ストレス」と定義し、子どもの側の要因を考慮に入れた検討を加えることにした。

本研究においては、乳児期の3つの気質次元(「接近と回避」・「順応性」・「気分の質」)に焦点をあて、それらが後の母親の育児ストレスとどのように関連するのかを検討することにする。これら3つの気質次元に注目するのは以下の理由による。気質診断類型の判定には接近と回避・順応性・気分の質が使用される。Hubert(1989)によると、乳児を持つ親は順応性と気分の質を気質的扱いにくさの次元として報告した。また、Sanson, Prior, Garino, Oberklaid, & Sewell(1987)はRITQの因子分析を行な

い30項目5次元からなる短縮版を提案したが、それによると接近と回避・順応性・気分の質・活動性に含まれる項目を再編成した3尺度が気質的扱いにくさを判定する基準となっている。これらのことから、実用レベルで乳児の気質的扱いにくさを測定するには接近と回避・順応性・気分の質を測定することが有益であると考えられる。そこで、本研究では、乳児期の接近と回避・順応性・気分の質が幼児期の気質の各次元や気質診断類型とどのような関連を持つのか、幼児期の気質の各次元や気質診断類型と母親の育児ストレスとの間にはどのような関連が見られるのかを検討する。そして、乳児期の子どもの3つの気質次元がどのように幼児期の母親の育児ストレスと関連を持つのかを明らかにすることを目的とする。

それに加えて、本研究では、初めての子どもに対して抱く母親自身の感じる分離不安に注目して、それと幼児期の母親の育児ストレスとの関連を検討する。乳児を持つ母親のこの分離不安、すなわち母親が子どもからの短期分離に対して抱く不安感や罪悪感、女性の社会進出が進むにつれて注目されるようになった概念 (Hock, McBride, & Gnezda, 1989) であり、それが母親の精神的健康や母親の子どもへの関与の仕方に関連していることが明らかになってきている。例えば、Hock & Schirtzinger (1992) は、分離不安の高い母親には自己の表象が否定的で抑鬱傾向を示す者が多かったことを明らかにしているし、Stifter, Coulehan, & Fish (1993) は、分離不安の高い就業している母親は子どもが5ヶ月から10ヶ月になる間に子どもへの干渉的な関わりを増加させており、これは、分離不安の低い就業している母親や専業主婦である母親が子どもへの干渉的関わりを減少させたのと対照的であったことを報告している。これらの実証研究の結果は、子どもに対して高い分離不安を抱く母親は自分自身を子どもとは独立した一個人と考えることが少なく、子どもに対して過保護になる傾向があるとの Levy (1970) の見解を支持している。これらの知見をもとに、本研究では、乳児期に母親が子どもに対して高い分離不安を感じていると子どもへの一体感が強くなり、母親は子どもを他人に預けて外出したり自分自身の趣味や娯楽のために時間を割くことが少なくなるので、母親の育児ストレスが強くなるのではないかとこの予測を立てた。そこで、母親が子どもと離れて短期外出する回数や、母親としての役割と自分個人としての趣味や生き甲斐とのバランスをどのように感じているのかといった母親役割観を併せて検討することにした。

本研究で検討する課題は(1)乳児期の子どもの接近と回避・順応性・気分の質の3つの気質次元は幼児期の子どもの気質の各次元や気質診断類型とどのような関連を持つのか、(2)乳児期と幼児期の子どもの気質は母親の育児ストレスとどのような関連があるのか、(3)乳児期に子ども

に対して分離不安の高い母親と分離不安の低い母親では、母親役割観や子どもとの短期分離回数・子どもが幼児期に達した時の育児ストレスに違いがあるのか、の3点である。

方 法

被調査者 以下の2回の質問紙調査で有効回答の得られた子ども (男児131名, 女児123名) の母親254名。

第1回調査 名古屋市の4つの区に住民票があり、質問紙送付の時点で10ヶ月~12ヶ月になる第一子を持つ母親825人 (母子家庭は対象外とした) に質問紙を郵送した。寄せられた回答469のうち、有効回答は男児を持つ母親239名, 女児の母親225名からの464であった (有効回答率56.2%)。調査時点での母親の平均年齢は28.3歳 ($SD = 3.6$ 歳) であり, 子どもの平均月齢は11.5ヶ月 ($SD = 1.3$ ヶ月) であった。調査は1990年10月から1991年4月に実施した。質問紙の内容は以下のとおりである。子どもの気質については日本語版 Revised Infant Temperament Questionnaire (RITQ) (佐藤, 1988) の接近と回避・順応性・気分の質の3次元を使用した。ただし、菅原・青木・北村・島 (1988) から、この3次元に含まれる味覚に関する項目はそれ独自の因子に負荷すること、ならびにそれらの項目を含んだ3次元の α 係数が低いとの結果が得られているので、味覚に関する項目は除外した。母親の分離不安項目については Hock et al. (1989) を参考に12項目、伝統的母親役割観については大日向 (1988) を参考に5項目を使用した (Table 1)。

回答は、質問項目のように感じたり考えたりすることが「よくある」・「時々ある」・「たまにある」・「まったくない」の4段階評定である。また、子どもの誕生後から質問紙回答時点までに子どもを連れずに短期外出した回数・ベビーシッター利用に対する意識・家族構成についての回答を求めた。

第2回調査 追跡調査が可能であった352名に質問紙を送付し、254名 (男児の母親131名, 女児の母親123名) から有効回答を得た (有効回答率72.2%)。子どもの平均年齢は3歳7ヶ月 ($SD = 6$ ヶ月) であった。調査実施時期は1994年4月である。質問紙の内容は以下のとおりである。子どもの気質については Behavioral Style Questionnaire (BSQ) (McDevitt, & Carey, 1975) を翻訳して使用した。母親の分離不安・子どもにとっての分離必要感については Hock et al. (1989) を参考に幼児期の子どもを持つ母親に適当なものを作成した。また、大日向 (1988) を参考にし、伝統的母親役割観は乳児期と同じ5項目、育児ストレスは5項目を作成した。回答は、質問項目のように感じたり考えたりすることが「よくある」・「時々ある」・「たまにある」・「まったくない」の4段階評定である。また、ベビーシッター利用に対する意識の回答を求めた。

Table 1 質問紙調査で使った母親心理尺度の項目

乳児期

母親の分離不安 (12項目 α 係数 = .84)

- ・ 子どもから離れていると、とても孤独で、子どものことを恋しく思う。
- ・ 子どもを預けて外出した時、母親がそばにいてやらないのでさびしいのではないかと気になることがある。
- ・ 子どもと離れていると楽しめない。
- ・ 子どもと離れている時、子どもを抱いたりしてやれないことを淋しく思う。
- ・ いつも子どもを自分の目の届くところに置いておきたい。
- ・ 子どもから離れていると、子どものいろいろなことが気になる。
(おしめがぬれているのではないかと、お腹をすかしているのではないかと気がかりである。)
- ・ 子どもを預けて外出するよりは、少し無理をしても子どもを連れていった方が安心できる。
- ・ 子どもを他人(近親者を含む)に預けて外出し、帰宅して子どもの顔を見た時、かわいそうなことをしたとすまない気になる。
- ・ 子どもを預けて外出する時、別れ際に泣かれるのがつらいので、子どもの気づかないうちに出かけるようにする。
- ・ 母親だけが、むずかっている子どもをどのように慰めたらよいか知っていると思う。
- ・ 子どもを他人(近親者を含む)に預けて外出して帰宅した時、子どもが一人にされたことに対して怒っているのではないかと感じたことがある。
- ・ 子どもは、他の誰よりも、母親である自分と一緒にの時間を好む。

伝統的母親役割観 (5項目 α 係数 = .70)

- ・ 「子どもを育て、家庭を守るのが女性の責任である」という考えに賛成である。
- ・ *信頼して子どもを預けられる人がいれば、仕事(パート)を持ったり、習い事をしてみたいと思う。
- ・ 経済的にゆとりがあれば、子どもを預けてまで働く必要はないと思う。
- ・ *女性だからといって家庭に閉じこもるのではなく、自分の視野を広げるためにも、働いたり、外での活動に参加したい。
- ・ 自分の楽しみはまんしてでも、できるだけ子どものそばにいてやりたいと思う。

幼児期

母親の分離不安 (6項目 α 係数 = .82)

- ・ 子どもと離れている時、子どもを抱いたりしてやれないことをさびしく思う。
- ・ 子どもを預けて外出した時、母親がそばにいてやらないので、さびしいのではないかと気になることがある。
- ・ いつも子どもを自分の目の届くところに置いておきたい。
- ・ 子どもと離れていると楽しめない。
- ・ 子どもから離れていると、子どものいろいろなことが気にかかる。
(お腹をすかしていないか、さびしがってはいないかと気になる。)
- ・ 子どもから離れていると、とても孤独で、子どものことを恋しく思う。

子どもにとっての分離必要感 (5項目 α 係数 = .67)

- ・ 子どものためには、母親である自分と離れて、ある一定の時間を過ごした方がよいと思う。
- ・ ベビーシッターや保母は育児のベテランなので、彼女たちに預けられることは子どもにとってよい経験になると思う。
- ・ 離れるとき泣いたりしても、上手に相手をしてくれる人がいれば、子どもは数分もたてばケロッとして遊び始め、楽しいひとときを過ごすと思う。
- ・ 子どもは、保育所・託児所・幼稚園で過ごすことによって、家庭では得られないような経験をするとすると思う。
- ・ 母親以外の他人と過ごすことは、子どもにとって必要なことだと思う。

伝統的母親役割観 (5項目 α 係数 = .69)

- ・ 「子どもを育て、家庭を守るのが女性の責任である」という考えに賛成である。
- ・ *信頼して子どもを預けられる人がいれば、仕事(パート)を持ったり、習い事をしてみたいと思う。
- ・ 経済的にゆとりがあれば、子どもを預けてまで働く必要はないと思う。
- ・ *女性だからといって家庭に閉じこもるのではなく、自分の視野を広げるためにも、働いたり、外での活動に参加したい。
- ・ 自分の楽しみはまんしてでも、できるだけ子どものそばにいてやりたいと思う。

育児ストレス (5項目 α 係数 = .68)

- ・ 育児の自信がなくなることがある。
- ・ 子どもに時間がかかり、自分のやりたいことができなくなってしまうとあせることがある。
- ・ 自分の視野が狭くなったように感じることもある。
- ・ 育児ノイローゼになる母親の気持ちが何となくわかるような気がすることもある。
- ・ 子どもに必要以上に厳しくあたってしまうことがある。

*逆転項目

結 果

1. 被調査者の家族構成・ベビーシッター利用に対する意識

親子3人の核家族が187名(73.6%)であった。乳児期のベビーシッター利用に対する意識は「利用したい」・「できれば利用したい」の肯定的回答が41名(16.1%)、「利用したくない」・「できれば利用したくない」の否定的回答が208名(81.9%)であった(5名無回答)。幼児期のベビーシッター利用に対する意識は「利用している」・「利用したい」・「できれば利用したい」の肯定的回答が63名(24.8%)、「利用したくない」・「できれば利用したくない」の否定的回答が187名(73.6%)であった(4名無回答)。

2. 質問紙の各尺度得点の算出

2.1. 乳児期と幼児期の気質の各次元について

RITQの接近と回避, 順応性, 気分の質についてオリジナルの α 係数を算出したところ, 順に, .71, .62, .53であった。また, 回答者の5%以上が「そうした行動は見られない」と答えた6項目を除く22項目について確認的因子分析(斜交プロクラスティクス回転)を行った結果, オリジナルの尺度構成が支持されなかった。そこで, 主成分分解・バリマックス回転による因子分析を行い, 固有値の推移(4.02, 2.05, 1.82, 1.47)・因子の解釈可能性を考慮して3因子を抽出した(Table 2)。

因子1は初めての人物や場所に引込み思案になることを表す項目に高い負荷を示すことから「行動的抑制傾向」の因子, 因子2は場面や状況の変化に慣れにくいことを表す項目に高い負荷を示すことから「順応の悪さ」

Table 2 RITQ 気質3次元因子分析(主成分分解・バリマックス回転)結果

	因子1	因子2	因子3
7*慣れない場所(知人の家・店)に, はじめて行った時でもきげんがよい(ほほえむ, 笑う)。	.75	.04	.20
23 知らない人に会った時は, 15分たっても様子をうかがったり, こわがったりしている。	.73	.02	.00
15*新しい場所(家・店・遊び場)に慣れるのに, 10分もかからない。	.73	.12	.03
13*自分の家では知らない人がそばにきても, 最初から平気である。	.71	-.11	.05
11 はじめての場所(はじめて行った店や家)では, 最初の数分間は落ち着かず, きげんが悪い。	.67	.07	.04
4 よその子にはじめて会った時は, しりごみする(顔をそむける, 母親にしがみつく)。	.41	.08	-.14
25*医者にみてもらう時, はじめは平気である(ほほえむ, クックと笑ったりする)。	.38	.32	.24
27 医者に診察してもらっている間, ぐずったり泣いたりする。	.36	.17	.21
16*寝る時刻や場所が変わっても, 1日か2日で慣れて, よく眠るようになる。	.24	.63	-.04
14 遊んでいる時, 一人にされると泣く。	-.05	.58	-.08
21 いつもと違った場所で寝かせようとすると, 最初はいやがる(泣く, もがく)。	.41	.46	-.17
17*飲んだり食べたり途中途中で, 満足そうにしている(ほほえむ, クックと声を出す)。	-.07	.45	.23
1 目をさました時や, 寝入る時にぐずる(むずかたり, 泣いたりする)。	-.16	.44	.05
26 はじめてされることは, すべて最初はいやがる(はじめての散髪, はじめての薬など)。	.21	.41	.01
24*ちよつとぐらい痛くしても, 相変わらずきげんがよいか, 平気にしている。	.07	.40	.12
2*食べさせたり飲ませたりする時の場所や姿勢, あるいは人が変わっても平気である。	.32	.37	-.22
20 大きな音(工事の音・犬のほえ声など)は, その日何回か聞いても慣れない。	.12	.29	.19
5 食事のスケジュール(予定時刻)を1時間以上変えると, 2日たってもそれに慣れない。	.12	.28	-.26
12*髪をとかしたり, 顔を洗ったりしてもらった時, きげんよくしている。	.16	.04	.81
8*髪をとかす, 顔を洗うなどの毎日されることは, どんな時でもいやがらずにさせる。	.15	.07	.75
6*おむつを替えてもらう時や服を着せてもらう時, うれしそうな声を出す。	-.05	.02	.60
28*いやがらずに爪を切らせる。	.00	.33	.35
二乗和	3.50	2.25	2.14
寄与率(%)	15.90	10.22	9.73
尺度(*逆転項目)	行動的抑制傾向	順応の悪さ	世話のしにくさ
項目数	8項目	10項目	4項目
α 係数	.77	.59	.63

の因子、因子3は世話のしにくさを表す項目に高い負荷を示すことから「世話のしにくさ」の因子と命名した。それぞれの因子に一番高い負荷を示した項目の加算平均値を求め、行動的抑制傾向得点・順応の悪さ得点・世話のしにくさ得点とした。

BSQ についてのオリジナルの各気質次元の α 係数は、活動性、周期性、接近と回避、順応性、反応強度、気分の質、持続性、気の紛らわせやすさ、反応閾値の順に、.72, .69, .75, .71, .76, .61, .74, .70, .56であった。また、回答者の5%以上が「そうした行動は見られない」と答えた2項目を除く98項目について確認的因子分析(斜交プロクラステス回転)を行った結果、因子負荷の低い項目もあったが、オリジナルの尺度構成そのものを積極的に否定するものとは判断されなかった。そこで、各気質次元について項目分析を行い、不適切な項目を削除して尺度を作成した。削除された項目は活動性のNo.6, 周期性のNo.11, 52, 接近と回避のNo.21, 順応性のNo.19, 56, 反応強度のNo.82, 気分の質のNo.5, 29, 持続性のNo.33, 気の紛らわせやすさのNo.17, 85, 反応閾値のNo.79, 88, 91, であり、尺度の α 係数は、活動性、周期性、接近と回避、順応性、反応強度、気分の質、持続性、気の紛らわせやすさ、反応閾値の順に、.74, .71, .76, .71, .77, .65, .75, .70, .63となった。

それぞれの尺度の加算平均値を求め、各気質次元の尺度得点とした。気質次元尺度得点の平均値と尺度得点が高いことが何を意味するのかをTable 3に示した。

2.2. 母親変数について

乳児期の母親の分離不安・伝統的母親役割観の α 係数は.84, .70であった。また、幼児期の母親の分離不安・子どもにとっての分離必要感・伝統的母親役割観・育児ストレスの α 係数は、順に、.82, .67, .69, .68であった。

3. 乳児期の気質3次元と幼児期の気質との関連

3.1. 乳児期の気質3次元と幼児期の気質9次元との関連

乳児期の気質3次元が幼児期の気質次元とどのような関連を持つかを検討するため正準相関分析を実施した結果、2つまでの正準相関係数が有意になった。重み係数行列と正準構造行列(Table 4)を見ると、乳児期の第1正準変数は行動的抑制傾向にあることと変化への順応の悪さを強調するものであり、それが、活動性が低く新しい状況に消極的で順応性が悪くさいなことで機嫌が悪くなりやすいことを表す幼児期の第1正準変数と.41の相関を持っていた。乳児期の第2正準変数は世話がしにくく順応性が悪いことを表すものであり、それが、活動性が高く順応性が悪く持続性がないことを示す幼児期の

Table 3 尺度得点の平均値と高得点の意味

尺度名	平均値	SD	高得点の意味するところ
乳 児 期			
行動的抑制傾向	2.78	1.01	新しい人物・事態にしりごみする
順応の悪さ	2.75	0.66	順応性がない
世話のしにくさ	4.21	1.01	世話がしにくい
母親の分離不安	2.70	0.59	母親の分離不安が高い
伝統的母親役割観	2.50	0.67	伝統的母親役割観が強い
幼 児 期			
活動性	3.56	0.65	活動性が高い
周期性	2.99	0.80	規則性がない
接近と回避	3.25	0.78	新しい人物・事態にしりごみする
順応性	3.12	0.67	順応性がない
反応の強さ	4.68	0.63	反応強度が強い(感情表出が激しい)
気分の質	3.47	0.61	機嫌が悪くなりやすい
持続性	3.29	0.69	持続性がない
気の紛らわせやすさ	3.91	0.64	気を紛らわせにくい
反応閾値	4.44	0.62	反応閾値が低い
母親の分離不安	2.27	0.63	母親の分離不安が高い
子どもにとっての分離必要感	3.50	0.47	子どもにとって短期母子分離の必要性を感じる
伝統的母親役割観	2.18	0.65	伝統的母親役割観が強い
育児ストレス	2.82	0.59	育児ストレスが強い

Table 4 乳幼児期の気質次元の正準相関分析結果

重み係数行列			構造行列		
乳児期	INF 1	INF 2	乳児期	INF 1	INF 2
	行動的抑制傾向	.84		-.25	行動的抑制傾向
順応の悪さ	.35	.37	順応の悪さ	.63	.40
世話のしにくさ	-.21	.93	世話のしにくさ	.00	.93
幼児期			幼児期		
	PRES 1	PRES 2		PRES 1	PRES 2
活動性	-.42	.38	活動性	-.50	.55
周期性	-.07	-.15	周期性	.03	.21
接近と回避	.30	.33	接近と回避	.72	.24
順応性	.48	.02	順応性	.73	.41
反応の強さ	.10	-.13	反応の強さ	.08	-.04
気分の質	.25	.06	気分の質	.45	.29
持続性	-.23	.73	持続性	-.16	.91
気の紛らわせやすさ	.33	.17	気の紛らわせやすさ	.24	.31
反応閾値	-.11	.07	反応閾値	.09	-.12
正準相関係数				.41***	.30*

* $p < .05$ ** $P < .01$ *** $p < .001$

第2正準変数と.30の相関を持っていた。

個人の乳児期の第1正準変数得点 (INF 1 得点)・第2正準変数得点 (INF 2 得点)・幼児期の第1正準変数得点 (PRES 1 得点)・第2正準変数得点 (PRES 2 得点) を求め、以下の分析で使用した。

3.2. 乳児期の気質3次元と幼児期の気質診断類型との関連

McDevitt, & Carey (1975) に従い、幼児期の気質6次元の尺度得点から254名の子どもを気質診断類型に分類した結果、easy85名 (33.5%), difficult28名 (11.0%), slow-to-warm-up28名 (11.0%), intermediate113名 (44.5%) となった。男女の内訳は、easy男40:女45, difficult男14:女14, slow-to-warm-up男17:女11, intermediate男59:女54であり、性差による偏りは見られなかった。なお、

気質診断類型の判別に使用される気質次元とその判別規準をTable 5に示した (difficultは生理的リズムが不規則, 新しい事態に消極的であり順応性が低い, 感情表現が激しく, ささいなことで気分が動揺しやすい子どもである)。

4群の乳児期の2つの正準変数得点 (INF 1 得点・INF 2 得点) の平均値に差が見られるかを検討するため一元配置分散分析を実施した。INF 1 得点については群の主効果が有意であった ($F(3, 253) = 4.38, p < .001$) ので、Tukey法による下位検定を行った。difficult群の平均値はeasy群のそれに比較して有意に高かったことから、幼児期にdifficultになる子どもは、easyになる子どもと比較して、乳児期に行動的抑制傾向にあり変化に対する順応性が低い傾向にあることが明らかになった。INF 2 得点については群の主効果が見られなかった。

Table 5 気質診断類型基準と群別の乳児期気質正準変数得点・幼児期育児ストレスの平均値 (SD)

気質診断類型	活動性	周期性	接近と回避	順応性	反応の強さ	気分の質	人数	INF 1 得点	INF 2 得点	幼児期育児ストレス
easy		規則的	積極的	順応的	穏やか	良い	85	-.23(1.02)	-.13(1.04)	2.68(0.56)
difficult		不規則	消極的	非順応的	強い	悪い	28	.52(1.04)	.27(0.75)	3.20(0.57)
slow-to-warm-up	低い		消極的	非順応的	穏やか	悪い	28	.15(0.89)	.17(0.99)	2.78(0.55)
intermediate							113	.00(0.96)	-.01(1.02)	2.85(0.59)
F 値								4.38***	1.42	5.77***
Tukey								d > e*		d > e*, d > s*, d > i*

* $p < .05$ *** $p < .001$

4. 子どもの気質と母親の育児ストレスとの関連

4.1. 子どもの気質診断類型4群の母親の育児ストレスの違い

子どもの気質診断類型4群の母親の育児ストレスの平均値 (Table 5) に差が見られるかを検討するため一元配置分散分析を実施した結果, 主効果が有意であった ($F(3, 253) = 5.77, p < .001$)。Tukey法による下位検定の結果, difficult群と他の3群すべての間に有意差が見られた。他の3群相互の間には有意な差は見られなかった。

4.2. 乳幼児期の気質正準変数得点と母親の育児ストレスとの相関

乳幼児期の気質正準変数得点と母親の育児ストレスとの間に関連が見られるかを調べるため相関を求めた (Table 6)。

INF 2得点と育児ストレスの間に .16 ($p < .05$), PRES 2得点と育児ストレスの間に .22 ($p < .001$) の相関が見られ, 乳児期に子どもが世話がしにくく順応性が悪かったり, 幼児期に子どもが活動性が高く順応性が悪く持続性がないと, 幼児期の母親の育児ストレスが高くなっていった。

5. 乳児期の母親の分離不安と幼児期の育児ストレスとの関連

5.1. 乳児期の母親分離不安3群の幼児期の育児ストレスの違い

乳児期の母親の分離不安の高低によって幼児期の育児ストレスの違いが見られるのではないかと仮説を検討するため, 乳児期の母親の分離不安得点が平均値より1SD以上高得点の者を分離不安高群, 平均値より1SD以下低得点の者を分離不安低群, その中間の者を分離不安中群として, 乳児期の母親の分離不安得点による3群を作成し, 幼児期の育児ストレス得点の平均値を求めた (Table 7)。

なお, 乳児期の母親分離不安得点は250名分が有効回答であった。3群の母親の育児ストレスの平均値に差が見られるかを検討するため一元配置分散分析を実施した結果, 主効果が有意であった ($F(2, 249) = 3.64, p < .05$)。Tukey法による下位検定の結果, 分離不安高群は分離不

Table 6 乳幼児期の気質正準変数得点と幼児期育児ストレスの相互相関

	INF 1 得点	INF 2 得点	PRES 1 得点	PRES 2 得点
INF 2 得点	.00			
PRES 1 得点	.41***	.00		
PRES 2 得点	.00	.30***	.00	
幼児期育児ストレス	-.04	.16*	.07	.22***

* $p < .05$ *** $p < .001$

安低群に比べて, 幼児期に育児ストレスが高くなっていった。

5.2. 乳児期の母親分離不安3群の外出行回数と母親意識

乳児期に母親の分離不安が高い群の母親は, 実際に子どもを連れずに短期外出をする回数が少ないのか, また, 母親の役割観が他の2群と違うのか, 幼児期に母親が感じる分離不安も他の群に比較して高くなるのか, 子どもにとって母親と離れて過ごす時間が必要であるとの認識や母親役割観はどうなのかを検討した (Table 7)。

乳児期の子どもを連れずに短期外出した回数・伝統的母親役割観と幼児期の母親の分離不安・伝統的母親役割観の4変数について群の主効果が見られ, Tukey法による下位検定の結果, 乳児期に分離不安が高い群の母親は分離不安低群の母親に比較して, 子どもが誕生後のほぼ1年間に子どもを連れずに短期外出する回数が少ないこと・乳幼児期ともに強い伝統的母親役割観を持っていること・幼児期においても子どもとの分離に対して不安感を強く感じる事が明らかになった。一方, 幼児期に子どもが母親と短期分離することが子どもの発達にとって有益な効果をもたらすと感じる度合いは, どの群の母親も強く感じていることが明らかになった。なお, 母親の分離不安・伝統的母親役割観の乳児期と幼児期の2時点の相関はそれぞれ .48 ($p < .001$), .65 ($p < .001$) で個人差が一貫してみられる傾向にあった。また, 分析対象となった250名の母親の伝統的母親役割観の平均値は乳児期から幼児期にかけて有意な減少を示した ($t(249) = 9.10, p < .001$)。

Table 7 乳児期の母親の分離不安3群の各母親変数の平均値 (SD)

乳児期	人数	幼児期	乳児期		幼児期		
		育児ストレス	外出回数	伝統的母親役割観	母親分離不安	子どもにとっての分離必要感	伝統的母親役割観
分離不安高群	42	3.03(0.61)	8.2(15.7)	2.72(0.64)	2.79(0.62)	3.36(0.53)	2.50(0.72)
中群	161	2.81(0.58)	14.5(24.6)	2.49(0.67)	2.24(0.55)	3.52(0.42)	2.16(0.61)
低群	47	2.70(0.54)	27.2(36.1)	2.33(0.61)	1.83(0.52)	3.53(0.53)	1.97(0.63)
全体	250	2.83(0.59)	15.8(26.5)	2.50(0.66)	2.26(0.63)	3.50(0.47)	2.18(0.65)
F 値		3.64*	6.30**	3.40*	32.32***	2.24	7.99***
Tukey		高>低*	低>高*, 低>中*	高>低*	高>低*, 高>中*, 中>低*		高>低*, 高>中*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

考 察

1. 乳児期の気質3次元と幼児期の気質との関連

乳幼児期の子どもの気質各次元の正準相関分析の結果から、乳児期に行動的抑制傾向にあり変化への順応の悪い子どもは、幼児期に活動性が低く新しい情況に消極的で順応性が悪くささいなことで機嫌が悪くなりやすいこと、乳児期に世話がしにくく順応性が悪い子どもは、幼児期に活動性が高く順応性が悪く持続性がない子どもになる傾向があると考えられた。

幼児期の気質診断類型4群の乳児期の気質正準変数得点の平均値に関する一元配置分散分析の結果、difficult群28名の乳児期のINF1得点はeasy群85名のそれよりも有意に高かった。INF2得点については統計的な有意差はなかったが、difficult群の平均値は.27でありeasy群の平均値-.13より高かった。これらのことから、幼児期にdifficult群に分類される子どもは、easy群に分類される子どもと比較して、乳児期に行動的抑制傾向にあり、変化への順応性が低く世話のしにくい子どもであると思われる。このことは、第一子の乳児期の気質的扱いにくさについての母親の認識が幼児期まで持続する傾向にあることを意味すると思われる。すなわち、乳児を持つ母親がしばしば口にする「手がかかる子ども」とか「手がかからない子ども」といったイメージは、少なくとも第一子に関する限り幼児期まで持続する傾向が見られるようである。

2. 乳幼児期の子どもの気質と母親の育児ストレス

気質診断類型によるdifficultの子どもを持つ母親の育児ストレスは、そうでない子どもを持つ母親のそれに比較して有意に高かった。また、気質正準変数得点であるINF2得点とPRES2得点は育児ストレスと有意な正の相関を示した。これらの結果から、子どもが気質的に扱いにくいと、その子どもから発せられる負のシグナルが多くなり、母親はそれに対処するのに困難を感じたり、時間やエネルギーをとられることが多くなっている可能性が考えられる。その結果、母親は育児に対する自信喪失感や負担感を感じたり、育児によって自分自身の行動が制約を受けていると感じるのではないかと。ところで、本研究では、子どもの気質的情報は第一子のみに限っている。ゆえに、第二子以降の子どもに気質的に扱いにくい子どもがいる場合や、きょうだい関係における子どもの扱いにくさなどの要因は考慮に入れていない。だが少なくとも、育児が未経験の母親にとって、はじめての子どもが気質的に扱いにくい子どもであることは精神的負担の要因の一つになる可能性があると考えられた。

3. 乳児期の母親の分離不安と幼児期の母親の育児ストレス

乳児期に分離不安高群の母親は、分離不安低群の母親に比べて、幼児期に育児ストレスが強かった。また、そ

れら分離不安高群の母親は、子どもが誕生後のおよそ1年間に子どもを連れずに短期外出する回数が少なく、乳幼児期において強い伝統的母親役割観を抱いていた。これらのことから、乳児期に分離不安が高い母親は、子どもに強い一体感を抱くがゆえに子どもに対する責任感が強いと考えられる。その結果、子どもを他人に任せて気分転換のためなどに外出することが少なくなり、子どもが幼児期に達する頃には、育児によって自分の行動や視野が制約を受けているという感じを持つに至るのではないだろうか。ところで、乳児期に分離不安の高い母親も、子どもが幼児期に達すると子どもにとって母親との短期分離は有益だと強く感じるようになることでは他の群の母親と変わらないが、その一方で自分自身が子どもとの分離で感じる不安は他の2群に比較して高いことから、短期母子分離に対してアンビバレントな感情を強く感じていると考察された。これらのことから、はじめての子どもに対して抱いた分離不安がその後の母親行動をある程度規定するものとなり、母親としての数年間を過ごした時点で感じる育児ストレスを予測する一つの要因となりうるのではないかとと思われる。

以上、本研究は、第一子の乳児期の子どもの気質的扱いにくさは幼児期の気質的扱いにくさに関連しており、それらが幼児期の母親の育児ストレスの一つの要因となりうることを明らかにした。また、乳児期に子どもに対する分離不安が高い母親は、伝統的母親役割観を強く持っており、幼児期に育児ストレスが強くなる傾向にあることを明らかにした。

これらのことから、はじめての子どもを持つ母親に対してどのようなサポートを与えることが、その後母親が感じる育児に対する不安感・負担感・制約感を軽減させるかについて以下の3つの示唆が得られる。

第一に、子どもの気質的個人差に対する情報や知識を与え、気質的に扱いにくい子どもを持った母親をサポートする介入方法を試みることである。例えば、Cameron, Rice, Hansen, & Rosen (1994) は、乳児期に気質的に難しい子どもを持った母親であっても、乳児の気質的行動特徴についての情報とそれに対する知識を与えた場合には、そのような気質的行動特徴を持った子どもが起こしやすい問題行動を理解し、適切な対処法がとれるようになることを報告している。また、Smith (1994) は、コミュニティが、実際に気質的に扱いにくい子どもを育てた経験のある母親を気質専門家として雇い、気質的に扱いにくい子どもを持っている母親の相談にのったりする方法が有効であることを報告している。さて、このような介入方法を試みる場合には乳児の気質的扱いにくさを測定する必要がある。本研究では、乳児の気質質問紙RITQの接近と回避・順応性・気分の質の項目を再構成した3次

元（行動的抑制傾向・順応の悪さ・世話のしにくさ）が幼児期の気質診断類型の easy と difficult を区別するのに寄与していた。また、乳児期の世話のしにくさと順応性の悪さが幼児期の活動性の高さ・順応性の悪さ・持続性の低さと関連し、母親の育児ストレスとも関連していた。これらのことから、実用レベルで乳児の気質的扱いにくさを測定するのに接近と回避・順応性・気分の質を使用することは意味があると思われる。筆者は、保健センターや病院に RITQ による調査を依頼した場合に項目の多さ（95項目）を指摘されたり、母親からも同様の感想を寄せられた経験がある。本研究は、これら3つの気質次元が幼児期の気質的扱いにくさと関連すること、幼児期の母親の育児ストレスと関連することを明らかにしたわけであり、子どもの気質に焦点を当てた介入方法を試みる場合のスクリーニングのための気質測定に、これら3つの気質次元の項目は有益であると考えられる。

第二に、乳児に対して高い分離不安を持つ母親に対して、気分転換の機会を与えたり、気軽に子どもを預けられるようなサポート体制を整えるといった方法が考えられる。本研究の対象となった母親はその多くがベビーシッター利用に消極的であった。そのなかでも、乳児に対する分離不安が極端に高い母親は伝統的母親役割観が強く、子どもを身内に預けての短期外出をも控える傾向にあった。そこで、こうした母親に対して適切なアドバイスと気分転換の機会を与えることは、その後の育児ストレスを軽減するのに役立つのではないかとと思われる。

第三に、乳児の気質に対する母親の認識そのものを変容させるといった方法が考えられる。本研究では、子どもの気質測定を母親に依頼しており、その母親回答による子どもの気質が幼児期の母親の育児ストレスと関連していた。RITQ・BSQの質問項目は最近1ヶ月間の日常場面で見られる子どもの行動の仕方（how）を母親に回答させるものであり、様々な場面を通して見られる子どもの行動様式を査定するには貴重な情報源であると思われる（Thomas, Chess, & Korn, 1982）。だが、一方で、母親の主観的要素に影響されている可能性は否定できない（Bates, & Bayles, 1984）。そこで、母親回答による子どもの気質測定結果が、観察される子どもの行動と明らかに違う場合などには、なぜそのような違いが起きているのかを検討するとともに、子どもの気質に対する母親の認識を変容させるといった介入方法も考えられる。このように、臨床的に母親回答による気質質問紙の結果を積極的に活用するという観点にも注目してよいと思われるのである。

文 献

- Bates, J. E., & Bayles, K. (1984). Objective and subjective components in mothers' perceptions of their children from age 6 months to 3 years. *Merrill Palmer Quarterly*, 30, 111-130.
- Cameron, J. R., Rice, D., Hansen, R., & Rosen, D. (1994). Developing temperament guidance programs within pediatric practice. In W. B. Carey, & S. C. McDevitt (Eds.), *Prevention and early intervention: Individual differences as risk factors for the mental health of children: A festschrift for Stella Chess and Alexander Thomas* (pp.226-234). New York: Brunner / Mazel.
- Gross, D., Conrad, B., Fogg, L., & Wothke, W. (1994). A longitudinal model of maternal self-efficacy, depression, and difficult temperament during toddlerhood. *Research in Nursing and Health*, 17, 207-215.
- 服部祥子・原田正文 (1991). 乳幼児の心身発達と環境：大阪レポートと精神医学的視点. 名古屋：名古屋大学出版会.
- Hock, E., McBride, S., & Gnezda, M. T. (1989). Maternal separation anxiety: Mother-infant separation from the maternal perspective. *Child Development*, 60, 793-802.
- Hock, E., & Schirtzinger, M. B. (1992). Maternal separation anxiety: Its developmental course and relation to maternal mental health. *Child Development*, 63, 93-102.
- Hubert, N. C. (1989). Parental subjective reactions to perceived temperament behavior in their 6- and 24-month-old children. *Infant Behavior and Development*, 12, 185-198.
- 柏木恵子・若松素子 (1994). 「親となる」ことによる人格発達：生涯発達の視点から親を研究する試み. *発達心理学研究*, 5, 72-83.
- Levy, D. M. (1970). The concept of maternal overprotection. In E. J. Anthony, & T. Benedek (Eds.), *Parent-hood: Its psychology and psychopathology* (pp.387-409). Boston: Little Brown.
- McDevitt, S. C., & Carey, W. B. (1975). Behavioral Style Questionnaire-Profile sheet. Unpublished manuscript.
- 大日向雅美 (1988). 母性の研究：その形成と変容の過程・伝統的母性観への反証. 東京：川島書店.
- Sanson, A. V., Prior, M., Garion, E., Oberklaid, F., & Sewell, J. (1987). The structure of infant temperament: Factor analysis of the Revised Infant Temperament Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 10, 97-104.
- 佐藤達哉・菅原ますみ・戸田まり・島 悟・北村俊則 (1994). 育児に関連するストレスとその抑うつ重症度との関連. *心理学研究*, 64, 409-416.

- 佐藤俊昭 (1988). 子どもの気質の追跡研究: 第2報・日本語版ITQ-Rとその使用経験. *東北大学教養部紀要*, 175-196.
- Smith, B. (1994). The Temperament Program: Community-based prevention of behavior disorders in children. In W. B. Carey, & S. C. McDevitt (Eds.), *Prevention and early intervention: Individual differences as risk factors for the mental health of children: A festschrift for Stella Chess and Alexander Thomas* (pp.257-266). New York: Brunner / Mazel.
- Stevenson-Hinde, J., & Simpson, A. E. (1982). Temperament and relationships. In R. Porter, & G. M. Collins (Eds.), *Temperamental differences in infants and young children* (pp.51-65). London: Pitman.
- Stifter, C. A., Coulehan, C. M., & Fish, M. (1993). Linking employment to attachment: The mediating effects of maternal separation anxiety and interactive behavior. *Child Development*, **64**, 1451-1460.
- 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RITQの検討. *湘北短期大学紀要* 9号, 157-163.
- Thomas, A., Chess, S., & Korn, S. J. (1982). The reality of difficult temperament. *Merrill-Palmer Quarterly*, **28**, 1-20.
- Wokind, S. N., & De Salis, W. (1982). Infant temperament, maternal mental state and child behavior problems. In R. Porter, & G. M. Collins (Eds.), *Temperamental differences in infants and young children* (pp.221-239). London: Pitman.

付記

本論文を作成するに当たりご指導いただきました, 名古屋大学教育学部教授小嶋秀夫先生に感謝いたします。

Mizuno, Rie (Graduate School of Education, Nagoya University). *Relationships between Children's Temperament and Maternal Separation Anxiety in Infancy and Mothers' Child-rearing Stress at Children's Preschool Age: The Findings from a Longitudinal Study of First-born Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1998, Vol. 9, No.1, 56-65.

This longitudinal study of 254 first-borns showed that infants' temperamental difficulties and their mothers' separation anxiety were associated with maternal stress about child-rearing when the children reached preschool age. As preschoolers, the children were classified as difficult on the Behavioral Style Questionnaire (BSQ) if their mothers had rated them as high on withdrawal and low on adaptability in infancy. Mothers of these difficult preschoolers, compared to mothers of easy preschoolers, reported high child-rearing stress. Canonical correlations were computed between 3 factors of the RITQ (Revised Infant Temperament Questionnaire) and the 9 dimensions of the BSQ. These analyses indicated that difficulty in care-taking and low adaptability during infancy predicted adverse temperamental qualities such as high activity, low adaptability and low persistence in preschool. Mothers of these preschoolers tended to have high child-rearing stress. Finally, mothers who reported high levels of separation anxiety in infancy had traditional attitudes toward maternal role, fewer opportunities to go out alone without their children, and high child-rearing stress when their children were in preschool.

[Key Words] Difficult temperament, Maternal separation anxiety, Child-rearing stress, First-born children

統計的方法の使用について感じたこと

高木 秀明

(横浜国立大学教育人間科学部)

はじめに

常任編集委員としての任期を終えるに当たり、他の学会誌の審査者としての経験も交えて統計的方法の使用について意見を述べる。

1. データの分析方法についてあらかじめきちんとした計画を立てること

未だにデータを集めてから分析方法を考えたり、分析方法の検討が事前に十分行われなままデータが集められることがある。探索的な研究の場合にはそれが避けられないこともあるだろうが、仮説検証的な研究においてもそれが見られる。

例えば、質問紙による多要因の調査計画を立てて、質問項目が多くなってしまうことがある。この場合、データの分析方法をあらかじめきちんと検討しないまま、被験者の負担を軽減したいという理由で被験者一人当たりを実施する質問項目を減らしてしまうと、後の分析で大変困ることになりかねない。

各被験者に全質問項目を(ランダムな順序で)実施すれば、多要因の乱塊法(完備型乱塊法または完備型ブロック計画)として分析できるし、被験者一人当たりを実施する質問項目を減らす場合でも、ある要因については一人の被験者に一つの水準のみを割り当てるようにすれば、被験者間要因と被験者内要因からなる混合モデル(分割プロット計画)として分析できる。そして、心理学分野における統計やデータ解析の本(岩原, 1965; 森・吉田, 1990)にはそれらの分析方法が解説してある。

しかし、そのような配慮をしないで被験者一人当たりを実施する質問項目を減らしてしまうと不完備ブロック計画になる。不完備ブロック計画については、廣津(1976)に少し解説があるが、これを理解するためには数学的素養が必要である。また、不完備ブロック計画のうち釣り合い型不完備ブロック計画については、廣津(1976)、広津(1983, 1992)に処理(実験変数または要因)もブロックも1種類の場合の計算方法が具体的に例示されているが、この場合、①処理(要因)の各水準は等しい回数ずつ実験(質問)される、②各ブロックで実施される実験数(各被験者に実施される質問項目数)は等しい、③ある二つの実験(質問)が同一のブロック(被験者)内で実施される回数(合点数)は、どの組み合わせについても等しい、という三つの条件が満たされなければならない。処

理やブロックが2種類以上になると、分析は一層複雑になるであろう。

データを集める前に分析方法について十分に検討しておくことが大切である。

2. 分散分析の前提条件について

対応のない要因(被験者間要因)のみからなる分散分析の場合には、①各標本が母集団から無作為に抽出されていること、②各標本の母集団が正規分布であること、③各標本の母分散が等しいこと、という三つのことが仮定されているが、②の仮定に対してはかなり頑健であり(②の仮定が満たされなくても検定結果にあまり影響を及ぼさない)、③の仮定についても頑健であって満たされない場合には有意水準を二分の一に下げおけば安全であるとされている(岩原, 1965)。このため②や③の仮定については、あまり検討されずに分散分析が行われることが多いように思う。しかし、③の母分散の等質性の仮定については有意水準の大きさに影響する問題であり、それが満たされるかどうかを検定する必要がある。

対応のある要因(被験者内要因)を含む分散分析においては、上記三つの仮定に加えて、④対応のある要因の各水準間の母共分散(母相関)が等しいことが仮定されていた。この③と④の二つの仮定は対称性仮定と呼ばれ、1960年代までは、対応のある要因の効果を見るためのF比が正確なF分布に従うための条件として知られていたが、その後、対称性仮定よりもゆるい条件である球形(球状性)仮定がその必要十分条件であることが明らかにされている(千野, 1993)。この球形仮定を帰無仮説とする球形検定を行い、帰無仮説が棄却された時には、F比の分子と分母の自由度がそれぞれ過大評価されるので、それらを小さく修正しなければならない(千野, 1993)。しかし、筆者がこれまで実際に審査した論文のうち、対応のある分散分析を行っているものの中で、この球形検定を行った論文はなかった。この球形検定を行うことのできる統計ソフトはすでに存在しているので、今後それが利用されることが期待される。

3. 基本的な事柄への配慮

質問項目を作成し、5件法や7件法といった奇数の選択肢による回答を求める場合、真ん中の選択肢に「どちらともいえない」とか「どちらにも当てはまらない」、「ど

ちらでもない」という選択肢を設けることがある。賛成か反対かを尋ねたり、当てはまるか当てはまらないかを尋ねたりする場合には、「賛成か反対かどちらともいえない」とか「どちらにも当てはまらない」という回答は当然ありうるが、求める回答の内容によっては「どちらともいえない」という選択肢が必ずしも適切ではない場合がある。

例えば、ある感情をどのくらい強く感じるかとか、ある思いをどのくらい頻繁に持つかという質問に対して、「とても強く感じる－かなり感じる－どちらともいえない－少し感じる－感じない」とか「いつも持つ－しばしば持つ－どちらともいえない－たまに持つ－持たない」というような形で、「どちらともいえない」という選択肢を置くのは適切とはいえない。では、「とても感じる－やや感じる－どちらともいえない－あまり感じない－まったく感じない」や「いつも持つ－ときどき持つ－どちらともいえない－あまり持たない－まったく持たない」の場合はどうであろうか。判断は微妙になるように思われる。

その他、回答の選択肢が対称形をなしていないときに、それを順序尺度や名義尺度として使用するのではなく、間隔尺度として使用することには通常の場合には問題がある。例えば、ポジティブな選択肢が二つ、ネガティブな選択肢が三つあり、その間に「どちらともいえない」という選択肢がある場合、その質問の内容等から妥当で説

得力のある根拠が示されなければ、それらの選択肢を1点から6点（「どちらともいえない」は4点）までの間隔尺度として使用することはできない。また、「1点－2点－3点－4点－5.5点－7点」と得点化して、間隔尺度として使用できるかについては選択肢のワーディングによる判断が必要となろう。

以上のように、細かくても基本的な事柄に関しては事前の十分な検討が必要である。

文献

- 千野直仁。(1993). 反復測定デザイン概説：その1. 愛知学院大学文学部紀要第23号, 愛知学院大学, 愛知, 223-236.
- 廣津千尋。(1976). シリーズ新しい応用の数学：13分散分析. 東京：教育出版.
- 広津千尋。(1983). 統計的データ解析. 東京：財団法人日本規格協会.
- 広津千尋。(1992). 実験データの解析：分散分析を超えて. 東京：共立出版.
- 岩原信九郎。(1965). 教育と心理のための推計学（新訂版）. 東京：日本文化科学社.
- 森 敏昭・吉田寿夫（編）。(1990). 心理学のためのデータ解析テクニカルブック. 京都：北大路書房.
- 1997.12.26 受稿, 1998.1.16 受理

教育実践での事例研究と「厚い記述」

宮崎 清孝

(早稲田大学人間科学部)

はじめに

発達心理学会でははじめから事例研究に対し積極的な姿勢をとっている。筆者が常任編集委員になったとき期待したことも、査読者という立場でそのような研究に出会うことであった。だが実際にはその範疇に入る研究に出会うことがまったくなかったのである。事例研究の方法論的な検討は発達心理学研究誌上でも盛んにおこなわれているがその困難さは相変わらず克服されていないということであろう。

ところで発達研究で事例研究的アプローチが特に必要であり、だが現実的には論文として発表されることが特に少ない分野は教育の場での研究であろう。ここでは教育の場で事例研究をおこなおうとする発達の研究者にとって必要だと筆者が考えている研究の姿勢について、特に「厚い記述」(Geertz, 1983)の問題を中心に述べたいと思う。

子どもと教師の関わりの場としての教育実践

発達研究者として教育実践の場の中に入るとき、我々が解明しようとするのは学校という特殊な場の中で子ども達がおこなう行為の中に示されている一般的、普遍的な意義をもった何らかの意味であろう。このとき我々が常に念頭に置かなければならないのは、この場では子どもの行為が教師の意図的、非意図的に作り出す枠組みの中で、教師の教授行為との相互作用として現れてくるということである。場の中での発達、学習が様々な関係の中でおこなわれるという認識は状況論的認知論(Greene, 1997)などにより最近強く意識されるようになってきているが、学校の場の中ではその関係が何よりも教師と子どもとのそれであるということ、学校の場が具体的には個々の教師のかなりの部分意図的な教授行為によって形作られているということは必ずしも明確に把握されていないように思われる。

学校の場の中には個々の教師を超えた要因も存在している。学年レベルや学校レベルの教育目標、あるいは指導要領で示されるカリキュラム体系がそれであるし、さらには学校システム全体が現代の社会、文化的なシステム総体の産物である。だがこれらの要因は教師にとって抽象的に存在するものではない。それらはたとえば教師にとって自らを取り囲む他の教師や管理者との具体的な人間関係や知識体系として現出する。そしてこれらの諸関連が子どもとの関係で具体化するの個々の教師の教授行為の中においてである。

したがって教育実践の場の中で子どもの行為をとらえるためには、それを取り囲む教師の教授行為との関連でとらえられなければならない。そしてそれをおこなうためには教授行為の背後にある教師の意図、知識、さらに教師を取り囲む社会的関連を常に意識している必要がある。それはたとえば教師のもちいる教材、教師が教材についてもつ解釈、使用する教授法、子ども達に対して一般的に、また特定の子ども達に対して形成している教授目標、経験の中で蓄積されてきた教師としての子どもの見方といったものである。

ところで事例研究では「厚い記述」(Greetz, 1983), すなわち「ある行為や出来事の断片を、それがおかれた具体的な状況・文脈やそこに到った歴史的な経緯と合わせて記述」(南, 1992) することの必要性がしばしば説かれる。教育実践の場では、その「厚さ」の大きな部分がこのような教師の教授行為とそれを取り囲む学校システムの諸特性であり、その結果として生まれ、かつそれを具体的に作り出す教師のもつ意図、知識である。したがって研究者の研究目的が直接にはこれらの事柄に関連していなくても、これらの事柄は研究に際して常に意識されなければならないし、ときに対象化され、記述されなければならない。

〈私—あなた〉の様態で場の中にいることの重要性

対象化し記述するためには、しかしまずそれについて知らなければならない。だが現在の平均的な発達研究者像を想定してみると、これらの事柄についての知識は残念ながら必ずしも多いとはいえないというべきであろう。

教育実践の場が他のフィールドと異なる一つの特徴は、これらの事柄のかなりの部分が教師によって自覚されており、ときにたとえば斉藤喜博の教授学のような形で対象化、体系化された知識になっていることであろう。この種の対象化された知識を学ぶことがそれについて知る一つの筋道である。だがそれだけでは十分でない。この種の知識は多く暗黙のものであり (Clark, & Lampert, 1986), また何よりも場の中で具体的に絡み合っているからである。

教師と子どもの相互交渉の背後にあるこれらの多くの

文脈の複雑な連関について実際に知るために対象化された知識を学ぶことはしたがって必要ではあるが不十分なものであるといわざるを得ない。研究者が場の中に身を浸し、いわば教師と同じような立場に立ってみて、これらの複雑な連関を実感的に経験していくことが必要になる。研究目的にそって子どもの教師との交渉を観察するときの研究者の場の中での存在様式が子どもと教師に対して〈私—彼ら〉という関係の様態であるとするならば、それと同時に研究者は子どもと教師に対して〈私—あなた〉という関係の様態で場の中にいることが必要である。

保育、特に自由保育系のそれと比べ小学校以上の場では研究者が子どもや保育者と実体的に〈私—あなた〉という様態でいることは難しい。研究者が同時に教師でもあるという形で場に入ることは現在の日本では実際的には不可能に近い。しかしたとえば観察に際して授業の流れに子どもと同じように参加し、自らの中で教師の発問に答えたり子どもの答えと関わったりすることで、あるいは教師の教授行為を観察するとき自らが仮想的に教師の立場に立ち、自分が教師であるとすればどのように子どもに対応していくか想像していくといった行為を続けてみることは可能であろう。このような行為を、教師によって体系化された教授行為についての一般的な知識を学ぶことと、また個々の教師とその教育実践について語り合う中で得られる知識と関わらせることで、実体的には困難な〈私—あなた〉という様態での場についての知識の実感的な獲得が可能になると筆者は考えている。

このような形で場に入ること、研究対象としている子どもや教師の事象も〈私—彼ら〉という様態で入り観察している場合とは異なる意味を持つものとして研究者に見えてくるだろう。その見え方の違いこそが、研究対象となる事象を取り囲む教師や学校システムの多くの文脈の複雑な連関を研究者が実感的に把握したことの現れである。このような実感的な把握が、「厚い記述」をおこなうための基盤を与えるのだと思われるのである。

研究者集団の中での「厚さ」の共有を目指して

〈私—あなた〉の様態で場を経験することは前提として必要であるが、しかしそのことは科学的な厳密さをもって分析をおこない、論文という形を作り上げていくことに直接にはつながらない。むしろ直接的にはそのことを困難にする。現在の発達心理学の研究者集団での学校の場についての一般的な知識の水位を考えればその困難さはきわめて大きいといわざるを得ない。端的にいえば、場の「厚い」様々な文脈の複雑な諸連関についての豊富な知識を前提とした記述は、それが科学的であるか否かはさておいたとしても多くの発達研究者にとって相互主観的な了解可能性を欠いたものとして受けとめられるだろう。

研究者集団内での相互主観的な了解可能性を得るために、研究者は〈私-彼ら〉という様態へ戻っていかなければならない。その第一歩は〈私-あなた〉の様態から見られた研究対象の行為、出来事の見え方と、〈私-彼ら〉の様態から見られたそれとの違和感への気づきである。そのために、ここで研究者は対象となる行為、出来事を一度なるべく“行動”レベルの用語で記述してみることが必要であると筆者は考えている。

ここで“行動”レベルの用語での記述というのは、一度〈私-あなた〉の様態で獲得した教師の意図、知識などからの解釈をなるべく除いてみたとき残るものというほどの意味である。〈私-あなた〉の様態で得た経験と比較することによって違和感を感じることができるようなものとして、そのレベルでの記述をおこなっていくのである。事例研究において行動データと解釈を分離することの必要性はたとえば岩立（1990）によっても述べられているが、しかし客観的でどのような解釈からも自由な、絶対的な基盤としての行動の記述は存在し得ない。仮にビデオ記録をとっていたとしても、そして今ビデオの撮り方自体を問題にしなくてもその見方に絶対的な基準はあり得ない。ここで“行動的”というときの基準はしたがって相対的なものであり、「なるべく」とか「違和感」というような曖昧な言葉を使って同義反復的に述べることしかできない。

これを逆の方向からおこなうこともできるだろうし、多くの研究者にとってはむしろその方が自然なものであろう。〈私-彼ら〉の様態での観察をおこないながらそれに留まるだけでなく同時に〈私-あなた〉の様態でも当該の事象について経験し、違和感を感じとろうとするのである。この違和感を分析してみる。そのことで、当該の事象にとりあえず関係する「厚さ」のある部分、子どもと関わる教師の意図、知識、教師をとりまく諸関連

の当該の事象と関係する部分を対象化していく。そしてそのように、当該の研究対象である事象に関わる一部のものではあるが対象化した諸文脈の中に“行動”レベルで記述した事象をもう一度関連づけていく。このような道筋が、教育実践の場での子どもを取り囲む複雑な関連する諸文脈の「厚い記述」を、一部分ではあるが可能にしていくのではないだろうか。

これはきわめて遅々たる歩みであり、個々の論文やモノグラフでできる範囲は非常に限られたものになるだろう。そこでは教師の意図、知識、それを囲む諸関連自体を対象とした研究を発達研究に直接関連したものとして位置づけ、おこなっていくことも必要であろう。それらを積み重ねていくことによって、発達研究者集団での教育実践の場についての知識の水位を少しづつあげていくこと、迂遠な道筋であるが、おそらくはそれを歩んでいくことが今教育の場に関心のある発達研究者にとって必要だと考えるのである。

文献

- Clark, C., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37 (5), 27-31.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26 (1), 5-17.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. New York: Basic Books.
- 岩立志津男. (1990). 事例研究の在り方と発表の仕方をめぐって. *発達心理学研究*, 1, 79.
- 南 博文. (1991). 事例研究における厳密性と妥当性——鯨岡論文 (1991) を受けて. *発達心理学研究*, 2, 46-47.

1997.1.11 受稿, 1997.3.12 受理