

## 幼児期の母子分離型と青年期の自己像：連続性と転機の検討

清水 弘司

(埼玉大学教育学部)

本研究は、幼児期の母子分離のタイプと青年期の自己像との関連を検討して、母子分離型にあらわれた母子関係の影響について追跡資料を提供することを目的としている。幼児期に母子分離場面を週1回1年間観察した年間推移パターンから、当初より安定して母子分離できる分離群(40人)、当初は母子分離できないが最終的には安定して母子分離できるようになる安定化群(38人)、最後まで母子分離が不安定である不安定群(30人)の3群に母子分離型を分類した。高校生・大学生になった時点で、自己像と転機について追跡調査を実施して母子分離型3群間で比較した。分散分析の結果、自己信頼感、分離群が不安定群より高かったが、受動的自己コントロール・社会性・能動的自己コントロール・不安感は3群間に差がなかった。社会性には転機の影響が認められ、発達過程での体験によって変化が生じることを示していた。青年期の自己像との関連を検討してみると、転機の影響もあるので、幼児期の母子分離型が後の社会的発達を規定するという結果はえられなかった。

【キー・ワード】 幼児期, 母子分離型, 青年期, 自己像, 転機

### 問 題

Mahler, Pine, & Bergman (1981) の分離-個体化説によれば、生後3年の間に母親からの分離の練習や分離不安を体験したり再接近をしながら個体化が達成されていく。母子分離は、子どもと母親を相互に相手から解放させ、周囲とのさまざまなかたちでの接触を可能にし、子どもが個としての自立性を獲得していく重要な過程としてとらえることができる(根ヶ山, 1995)。この母子分離の不成功は、思春期の情緒的問題の要因となると指摘されている(Mahler et al., 1981)。3歳時の母子分離と5歳時ならびに思春期の発達との関連を検討した追跡研究(黒丸・杉浦, 1986; 古林・佐々木, 1986)によれば、3歳時に分離に問題のあった子は、5歳時には生活習慣や幼稚園での友人関係に問題があり、思春期には不安緊張が高い傾向があることが報告されている。

一方、母子間の結合を第一義的なものとする愛着理論によれば、発達初期の愛着関係の質が後の人格形成の基盤として決定的な役割を果たすと考える(Bowlby, 1988)。安定した愛着を形成していた子は、後に仲間関係における社会的スキルや自由遊び場面での探索行動、また自主性や自我の弾力性などの発達がよいという(Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978)。その後の研究においても、安定愛着型に分類された子は、3歳半では仲間関係能力や効力感に優れていること(Waters, Wippman, & Sroufe, 1979)、5歳では自我の弾力性が高いこと(Arend, Gove, & Sroufe, 1979)、6歳では開放的で柔軟な自己知覚を

もっていること(Cassidy, 1988)などが報告されている。このような乳児期の愛着とその後の社会情緒的発達の関連を検討した研究は、就学前については数多くあるが、児童期以降になるとその数は少ない(遠藤, 1992, 1997)。Grossmann, & Grossmann (1991) は、乳幼児期の愛着と10歳時の面接の関連を検討して、愛着が安定していた子はストレスフルな状況で他者を信頼して援助を求めることは容易で、親友から援助を得ることができると考えていると報告している。Elicker, Englund, & Sroufe (1992) は、乳児期の愛着と10~11歳時のキャンプ中の行動の関連を検討して、1歳時に安定型の愛着に分類された子は情緒的健康や自己信頼感が高く、他児との相互作用や教師やカウンセラーからサポートを得ることに優れていると報告している。こうした研究結果から、望ましい自己像や社会的スキルの発達のためには、その初期に安定した愛着関係が形成されることが重要であることが推測されている。

乳幼児期にストレンジ・シチュエーション法やQ分類によって愛着を直接に測定したものではないが、青年期においても愛着と自己像に関連があることが報告されている。Kobak, & Sceery (1988) は大学生にアダルト・アタッチメント・インタビュー(Main, Kaplan, & Cassidy, 1985)を用いて、安定愛着型のもののは自我の弾力性が高く、不安や敵意が低いと報告している。Armstrong, & Greenberg (1987) は大学生に愛着関係を自己評定する質問紙を用いて、両親に対する愛着の質は自己概念や自尊感情と肯定的な相関があると報告している。ま

た、高校生においても同様の傾向があることを見出している (Greenberg, Siegel, & Leitch, 1983)。Kronger, & Haslett (1988) は分離不安テストによって大学生の愛着の型を分類して、安定愛着型と同一性達成地位 (Marcia, 1966) の間に強い関連があることを報告している。このように青年期を対象にした研究をみても、総じて愛着や分離と自己像や適応とは肯定的な関連があるといつてよいであろう (Rice, 1990)。

しかし、生涯発達の視点にたつならば、愛着は将来の発達のために最小限の基礎を提供するに過ぎない (Kahn, & Antonicci, 1980)。その後の経験も、それが豊かにするものであれ剥奪的なものであれ、同様に子どもの発達の連続性と不連続性や安定性と変化に影響を及ぼすと考えられている。たとえば、Vaughn, Egeland, Sroufe, & Waters (1979) は、生活上のストレスや環境変化と愛着のタイプの安定性を検討して、安定型から不安定型の愛着へ変化した群においては、安定型を維持した群や不安定型から安定型へ変化した群と比較して、ストレスが高いことを報告している。また、Main, Kaplan, & Cassidy (1985) は、幼少期の親との不安定な愛着経験にもかかわらず安定した内的ワーキング・モデルをもつ成人について、発達の過程で支持的で親密な関係や情緒的体験をした結果であると考えている。乳幼児期の愛着分類の予測妥当性を縦断的に検討している Sroufe らの最近の研究 (Weinfield, Ogawa, & Sroufe, 1997) では、14～15歳時のキャンプ中のインタビューによる評定とカウンセラーによる評定によって社会的コンピテンスを測定しているが、乳幼児期に安定型であった群は社会的スキルが高いとカウンセラーによって評定されたものの、インタビュー評定では不安定型との間に有意差は見出されなかった。この仮説に反する結果に Weinfield et al. (1997) は、初期の愛着関係を凌駕するような内的ワーキング・モデルを改変させる人生経験や重要な人間関係の影響があるかもしれないと推測している。こうした結果は、乳幼児期における愛着の重要性を否定するものではないが、それに劣らず後の発達過程で出会う対人的経験や情緒的経験あるいは環境変化も大きな影響を及ぼすことを示している。

そうした発達過程の中で生起する変化である移行 (transition) に焦点をあてた研究によれば、入学や卒業をはじめとする発達の・社会的変化は自尊感情を脅かすことが報告されている (たとえば Simmons, Burgeson, Carlton-Ford, & Blyth, 1987)。このような環境移行は重要な社会的ネットワークの改変をともなうので (Hays, & Oxley, 1986)、移行期には危機的な出来事が起こりやすい (Larose, & Boivin, 1998)。危機的移行に適切に対処すれば人間の成長につながるが、失敗すると破局につながることもある (山本・ワップナー, 1992)。こうした

移行や転機は、それまでの発達過程で形成された自尊感情をはじめとする自己像に、正負の影響を及ぼす要因として見逃すことはできない。

母子分離あるいは愛着がその後の発達に及ぼす影響は、生涯発達の視点からみるならば、発達の過程で出会う転機や環境移行によって変化する可能性を含めて再検討する必要があるといえよう。

## 目 的

三宅 (1990) は、愛着のタイプと幼稚園での適応を検討して、米国の報告にあるような不安定型特有の非社会的行動や問題行動が目立つことはなかったと述べている。中野 (1991) は、愛着タイプよりも、3歳時の母親からの分離不安の有無が6歳時の幼稚園での適応と関係していると報告している。こうした結果をみるならば、愛着のタイプよりも母子分離不安のほうが予測妥当性が高いことが示唆される。また、Hartup (1979) は家族システムと仲間システムの相互関係を検討して、家族システムにおける愛着は子どもが仲間システムに入る基地となり、さまざまな社会的コンピテンスの発達を促す仲間システムとの接触を保証しているので、両システムは結合していると述べている。このシステム間の結び目にあるのが母子分離であると考えられることができる。そこで本研究では、幼児期の母子分離のタイプを分類して、それとこれまでの研究より後の青年期の自己像との関連を検討して、母子分離型のその後の発達への影響について追跡資料を提供することを目的としている。

従来の児童期までを対象とした縦断研究から予想するならば、幼児期に母子分離のよかつたものは、青年期にも望ましい自己像を発達させていることが予測されるだろう。しかしながら、発達過程で出会う転機や環境移行の影響を勘案するならば、本研究ではこれまでの研究よりも間隔の長い青年期を対象としているので、児童期までの研究にみられたような一義的な関連は見出されないかもしれない。そこで、母子分離との関連ばかりでなく、転機の要因も取り入れて、母子分離の影響の連続性について検討する。

## 方 法

### 調査対象

横浜市にある母子教室に1978～1984年に1年間在籍した幼児 (入室時年齢2歳4カ月～3歳6カ月) 360名中、1996年時に郵送法による自己像評定と転機評価についての追跡質問紙調査が可能であった Table 1 に示す108名を分析の対象とする。

### 母子分離観察

週1回開かれる母子教室における母子分離場面を1年間観察した。全2時間のセッションのうち、最初の30

Table 1 調査対象

					(人数)
	高校生	浪人	大学生	就職	計
男性	20	5	24	4	53
女性	28	2	21	4	55
計	48	7	45	8	108

分は母子が共同で活動し、その後1時間30分は母子が分離して活動する。この母親から独立して遊ぶ場面で、開始時から最後まで母親から分離して参加した場合3点、途中から誘導されて参加した場合あるいは途中で母親のところへ戻ってしまった場合2点、最後まで分離できなかった場合1点とした。

評定は観察者2名と保育担当者4名によって、教室終了後に毎回確定した。評定値の月間平均を求めて、12カ月の母子分離状況を5段階の月評定値にした。全回とも分離できた月間平均3点の場合は月評定値5、分離できる回が多いが不安定な回もある月間平均2.5以上2.9点以下は月評定値4、不安定であることが多い月間平均1.6以上2.4点以下は月評定値3、分離できないことが多い月間平均1.1以上1.5点以下は月評定値2、全回とも分離できない月間平均1点の場合は月評定値1とした。

自己像評定

コンピテンス Neemann, & Harter (1986) と Harter (1988) は、青年期のコンピテンスを自己評定する領域として、「知的能力」「友人関係」「身体的能力」「容姿」「労働」「異性関係」「行為」「ユーモア」「社会的受容」「親子関係」「創造性」を取り上げている。しかし、たとえば文化心理学(北山・唐澤, 1995)が指摘する日本の特徴である相互協調的自己観を考慮するならば、そのまま日本の青年のコンピテンスを評定する領域とするには無理があるといえよう。また、Harterの自己評定尺度に含まれる領域の重要度を検討したところ、日本では「知的能力」「身体的能力」「容姿」「労働」「異性関係」領域は重要でないコンピテンスと評定されていた(清水, 1997)。

柏木(1985)が調査した学校教育目標よれば、もっとも多いのは「達成」志向を意味する標語で、それに次ぐのは「協調性」志向を意味するものであった。また、日本の青年が受けた両親の養育態度を調べた研究によれば、父親も母親も「責任感」や「自立性」を強調する養育をしていた(清水・Gjerde, 1992; Gjerde, & Shimizu, 1995)。さらに、母親の「よい子像」を調べた研究(清水・前田・松永・依田, 1993)では、従来の研究(総理府青少年対策本部, 1981)でいわれた特性にくわえて「自己主張」できることも強調されていた。

そこで本研究では、広く用いられているHarterの自己評定尺度から「友人関係」「行為」「ユーモア」「社会的受容」「親子関係」「創造性」の6領域、日本の青年期

のコンピテンスをとらえるために必要であると予想される「協調性」「達成」「責任感」「自立性」「自己主張」の5領域をくわえ、11領域各々2項目を用いて測定する(Table 2参照)。Harterの自己評定尺度に含まれる6領域については、Neemann, & Harter (1986) と Harter (1988) で用いられた項目を、わが国の状況にあうように改訂している。新たにくわえた5領域については、Block (1965)の両親の養育態度を測定するためのThe Child-Rearing Practices Report, 日米比較研究において用いられた発達期待を測定する項目(東・柏木・ヘス, 1981)を参考に作成した。22項目それぞれについて、自分に「あてはまる」～「あてはまらない」の4段階によって評定を求めた。

自己観 コンピテンスの11領域からはとらえられない自己に対する包括的・感覚的側面を測定するために、自己観項目として田村・小川(1989)の自己受容項目、Steffenhagen, & Burns (1987)の自尊感情項目、Block, & Block (1969)の不安項目を参考にして6項目を作成した(Table 3参照)。6項目それぞれについて、自分に「よくあてはまる」～「まったくあてはまらない」の4段階によって評定を求めた。

転機評価

山本・ワップナー(1992)は、移行の構造を理論的に分析する分類体系として、評価(軽少/危機的・肯定的/否定的・付加的/喪失的)、事件の生起に関する期待と予測(予期可能/予期不能)、事件の開始に対するコントロール(自発的/非自発的)、時間(漸次的/突発的・一時的/永続的)、時間的一空間的尺度(マイクロ/マクロ)の諸側面をあげている。また、Brammer (1994)は、ごく一般的な転機として、仕事および人生の役割の変化、転居と旅行、人間関係の転機、健康の転機、事故と災害とを取り上げている。本研究の対象は、高校生・大学生の年齢段階にあるものなので、一般的な転機とは異なる部分がある。そこで、本研究の調査対象者8名とその母親27名に、これまでに出会った転機について予備面接して、上記研究を参考に以下のような転機の内容を示す3領域24項目を選定した。また、同じような転機を経験しても、異なる影響があることが面接から予想されたので、以下のような4類型に転機型を分類した。

転機型 「それまでの自分の考え方や行動を変えなければならない、あるいは結果として自分の考え方や行動が変わったようなかわり目の時期やきっかけとなった出来事」があったかを尋ねた。この転機の有無とその影響についての質問から、経験した転機の最大のものについて次の4型に分類した。好影響型は「その出来事を経験したことで、自分は成長した」。試練型は「その出来事の最中は嫌だったが、それを経験したことで自分は成長した」。悪影響型は「その出来事を経験したことは、

自分を悪く変えた」。無影響型は、「転機がない」、あるいはあっても「その出来事は、自分の成長に影響するほどのことではなかった」。

**転機内容** 発達の過程でだれもが会おう可能性のある環境移行的転機10項目：「入園・入学」「クラス替え」「転校」「転居」「受験」「塾」「進路選択」「クラブ・部活動」「生徒会委員やクラス委員」「学外でのスポーツ・趣味などの活動」。客観的にはマイナスの要素の高い危機的転機9項目：「自分の病気・手術・ケガ」「家族の病気・手術・ケガ」「家族との問題」「非行経験」「けんか」「いじめ」「嫌な友人の出現」「嫌な先生の出現」「友人・先生以外の嫌な人の出現」。対人関係のうえで転機となる可能性のある対人関係的転機5項目：「よい友人との出会い」「よい先生との出会い」「友人・先生以外のよい人との出会い」「異性との出会い」「異性との別れ」。この24項目について、転機に関係するものすべてを選択する複数回答によった。

## 結 果

### 母子分離型

母子分離観察の各月評定の年間推移パターンから3群に分類した。3群の分離状況の平均値と標準偏差の推移を Figure 1 に示す。分離群は、入所当初より安定して母子分離できる(40人)。安定化群は、当初は母子分離できないが、次第に分離できるようになり、最終的には安定して母子分離できるようになる(38人)。不安定群は、分離場面において一貫した傾向がなく、最後まで母子分離が不安定である(30人)。

### 自己像評定

**コンピテンス因子分析** コンピテンスについての22

項目を主因子法バリマックス回転して3因子を抽出した。このとき、3因子による累積説明率は54.9%であった。回転後の因子負荷量を Table 2 に示す。

第Ⅰ因子は、元来の行為領域である項目「決まりを守る」「もめごとを起こさない」、親子関係領域である項目「親のいうことをさく」「仲のよい親子である」、協調性領域である項目「自分勝手なことをしないで、人と協力する」「人の立場にたつて、思いやりある行動をする」、責任感領域の1項目「約束や期限を守る」で構成されている。周囲の期待に応じて、問題を起こさずに、まわりの世界にあわせていくようなコンピテンスを示すと考えて、『受動的自己コントロール』と命名した。

第Ⅱ因子は、元来の友人関係領域である項目「たくさん友人がいる」「親友をつくる」、社会的受容領域である項目「人づき合いがよい」「みんなから好かれる」、ユーモア領域である項目「ユーモアがある」「自分がしたバカなことが笑える」で構成されている。人とうまくやっていくためのコンピテンスを示すと考えて、『社会性』と命名した。

第Ⅲ因子は、元来の創造性領域である項目「物事を工夫してやり遂げる」「課題に興味をもって取り組む」、自立性領域である項目「自分のことは自分で決める」「親からいわれなくても自分の生活を管理する」、達成領域の項目「目標に向かって努力する」「あきらめないうで粘り強く取り組む」、自己主張領域である項目「人と意見が異なるとき、自分の考えをハッキリ述べる」「納得がいかないときは説明を求める」、責任感領域の1項目「自分のしたことには責任をもつ」で構成されている。人のいいなりにならず、自分の意志や目標をもって、それを積極的に実現していくようなコンピテンスを示す

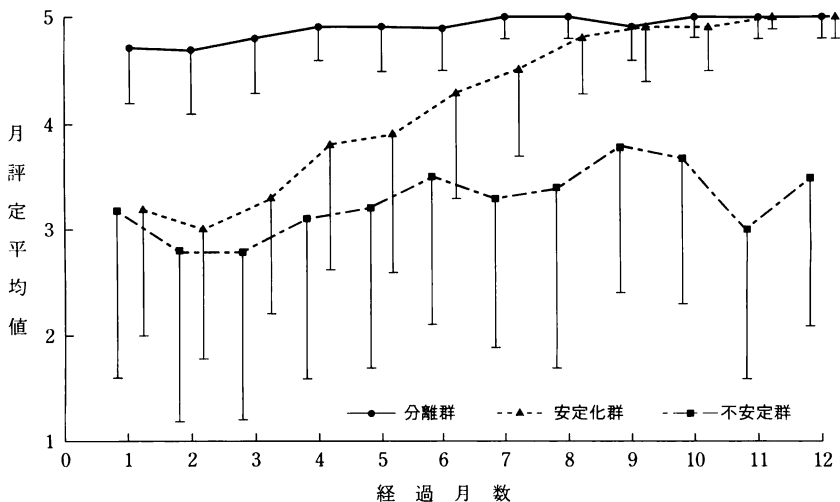


Figure 1 分離状況推移



**Table 2** コンピテンス項目のバリマックス回転後の因子負荷量

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
決まりを守る	.789	.050	.267
親のいうことをきく	.777	.183	-.033
自分勝手なことをしないで、人と協力する	.756	.104	.225
もめごとを起こさない	.691	.013	-.113
約束や期限を守る	.614	-.012	.195
仲のよい親子である	.493	.400	.204
人の立場にたって、思いやりある行動をする	.475	.282	.171
たくさん友人がいる	.012	.850	-.000
人づき合いがよい	.167	.821	.119
親友をつくる	.023	.769	.247
みんなから好かれる	.325	.753	.103
ユーモアがある	.053	.745	.207
自分がしたバカなことが笑える	.087	.496	.196
物事を工夫してやり遂げる	.091	.288	.678
自分のことは自分で決める	-.110	.204	.653
目標に向かって努力する	.380	.161	.650
課題に興味をもって取り組む	.338	.026	.626
あきらめないで粘り強く取り組む	.397	.066	.612
人と意見が異なるとき、自分の考えをハッキリ述べる	-.437	.466	.590
納得がいかないときは説明を求める	-.328	.326	.550
自分のしたことには責任をもつ	.447	.167	.513
親からいわれなくても自分の生活を管理する	.295	.045	.482
累積説明率 (%)	30.7	45.9	54.9

と考えて、『能動的自己コントロール』と命名した。

**自己観因子分析** 自己観についての6項目を主因子法バリマックス回転して2因子を抽出した。このとき、2因子による累積説明率は60.1%であった。回転後の因子負荷量をTable 3に示す。

第Ⅰ因子は、「失敗しても得るものがあるので、失敗も自分にはプラスになると思う」「私は欠点があっても、自分というものが好きだ」「困難にぶつかっても、それを克服できる」という3項目で構成されている。自己肯定的で自信のある自己観を示すと考えて、『自己信頼感』と命名した。

第Ⅱ因子は、「初めての場所や、初めての人に会う時、緊張しやすい」「私は自信がないので、物事をあきらめ

がちである」「ストレスがあると、不安でどうしてよいかわからなくなる」という3項目で構成されている。自己否定的で自信のない自己観を示すと考えて、『不安感』と命名した。

**自己像評定の年齢群差・性差** 自己像評定のコンピテンスと自己観の各因子の標準因子得点を算出して、高校生群と浪人・大学生・就職を含む大学生群、男性と女性とで比較した。各群の各因子得点の平均と標準偏差をTable 4に示す。

年齢群について分散分析した結果、『受動的自己コントロール』『社会性』『能動的自己コントロール』『自己信頼感』『不安感』のすべての因子において、群の効果は有意でなかった。次に、性差について分散分析した結

**Table 3** 自己観項目のバリマックス回転後の因子負荷量

	Factor 1	Factor 2
失敗しても得るものがあるので、失敗も自分にはプラスになると思う	.827	-.028
私は欠点があっても、自分というものが好きだ	.808	.206
困難にぶつかっても、それを克服できる	.650	.290
初めての場所や、初めての人に会う時、緊張しやすい	.146	.770
私は自信がないので、物事をあきらめがちである	.225	.764
ストレスがあると、不安でどうしてよいかわからなくなる	.046	.683
累積説明率 (%)	40.8	60.1

Table 4 因子得点の年齢群差と性差

	高校生群		大学生群		男性		女性	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
受動的自己コントロール	-.06	(1.01)	.08	(1.00)	-.20	(1.00)	.20	(.97)
社会性	.01	(1.02)	.00	(.99)	-.16	(1.00)	.15	(.99)
能動的自己コントロール	.00	(1.16)	.01	(.86)	-.07	(1.06)	.08	(.95)
自己信頼感	-.04	(1.06)	.04	(.97)	-.07	(.98)	.07	(1.04)
不安感	-.11	(1.13)	.14	(.86)	.13	(.95)	-.06	(1.03)

Table 5 母子分離型と因子得点

	分離群		安定化群		不安定群	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
受動的自己コントロール	-.10	(1.10)	.06	(.85)	.11	(1.07)
社会性	-.07	(1.10)	.03	(1.01)	.07	(.86)
能動的自己コントロール	.18	(.95)	-.02	(1.01)	-.18	(1.05)
自己信頼感	.19	(.77)	.08	(1.00)	-.35	(1.23)
不安感	-.15	(.89)	-.04	(.99)	.35	(1.07)

果,『社会性』『能動的自己コントロール』『自己信頼感』『不安感』では,群の効果は有意でなかった。しかし,『受動的自己コントロール』には有意差があり( $F(1, 100) = 4.18, p < .05$ ),女性群の平均が男性群の平均よりも有意に大きかった。

#### 母子分離型と自己像評定

自己像評定の各因子の標準因子得点を算出して,母子分離型3群間で比較した<sup>1)</sup>。母子分離型3群の各因子得点の平均と標準偏差をTable 5に示す。

分散分析の結果,『受動的自己コントロール』<sup>2)</sup>『社会性』『能動的自己コントロール』『不安感』では,群の効果は有意でなかった。『自己信頼感』には,有意傾向があった( $F(2, 99) = 2.55, p < .10$ )。LSD法を用いた多重比較によると,分離群の平均が不安定群の平均よりも有意に大きかった。

#### 母子分離型と転機型

Table 6は,母子分離型ごとの転機型の人数を示したものである。直接確率計算法による検定の結果,人数の偏りは有意ではなかった<sup>3)</sup>。母子分離型によって転機に相違があるとはいえない。

#### 転機型と転機内容

Table 7は,転機の内容としてあげられることの多か

- 母子分離型(3)×転機型(4)によって自己像の因子得点について分散分析を実施したが,交互作用は有意ではなかったため,以下には母子分離型と転機型を独立に分析した結果について記述する。
- 『受動的自己コントロール』の平均点には性差があったので,男女別に分散分析したが,男女とも結果は男女こみにした場合と同様に群の効果は有意ではなかった。
- 年齢群別にも検定したが,高校生群・大学生群とも,結果は両群こみにした場合と同様に有意ではなかった。

った上位3項目と,悪影響型において複数の選択があった2項目について,転機型ごとの選択数を示したものである。転機の内容として,「よい友人との出会い」の選択率が39.8%(43/108人)でもっとも高い。なお,「クラブ・部活動」を選択した37人のうち同時に「よい友人との出会い」を選択したものが19人で重複率51.4%(19/37人),「入園・入学」では重複率44.8%(13/29人)であった。友人関係は,転機をもたらす要因として大きな位置を占めているといえよう。他方,「いじめ」「自分の病気・手術・ケガ」のように客観的にはマイナスの要素が高いと思われる内容でも,それを単に悪影響があったと評価するばかりでなく,それを経験することが成長

Table 6 母子分離型と転機型

(人数)

	好影響型	試練型	無影響型	悪影響型	計
分離群	19	14	4	3	40
安定化群	20	12	4	2	38
不安定群	17	8	3	2	30
計	56	34	11	7	108

Table 7 転機の内容

(複数回答)

	好影響型	試練型	無影響型	悪影響型	計
よい友人との出会い	25	15	2	1	43
クラブ・部活動	20	14	2	1	37
入園・入学	16	10	2	1	29
いじめ	2	4	2	3	11
病気・手術・ケガ	1	5	2	2	10

Table 8 転機型と因子得点

	好影響型	試練型	無影響型	悪影響型
	平均 SD	平均 SD	平均 SD	平均 SD
受動的自己コントロール	.18 (.95)	-.20 (.97)	-.19 (1.25)	-.14 (1.06)
社会性	.25 (.80)	-.09 (1.17)	-.56 (1.17)	-.63 (.76)
能動的自己コントロール	.11 (.93)	-.14 (1.07)	-.05 (.75)	-.11 (1.58)
自己信頼感	.15 (.91)	-.08 (1.14)	-.42 (.70)	-.30 (1.19)
不安感	.03 (.94)	-.06 (1.07)	.22 (1.11)	-.29 (1.17)

につながる試練としてとらえられることもあり、転機の評価には個人差がある。

**転機型と自己像評定**

自己像評定の各因子の標準因子得点を転機型4群間で比較した。転機型4群の各因子得点の平均と標準偏差をTable 8に示す。

分散分析の結果、『受動的自己コントロール』『能動的自己コントロール』『自己信頼感』『不安感』では、群の効果は有意でなかった。『社会性』では、群の効果が有意であった ( $F(3, 102) = 3.50, p < .05$ )。LSD法を用いた多重比較によると、好影響型群の平均が無影響型群と悪影響型群の平均よりも有意に大きかった。

**考 察**

**幼児期の母子分離型と自己像との関連**

自己像の因子分析によってえられた5因子のなかで、母子分離型との間に関連が認められたのは『自己信頼感』のみであった。自己肯定的で自信のある自己観を示す『自己信頼感』の因子得点は、分離群の平均が不安定群の平均よりも有意に大きかった。これはElicker et al. (1992)の研究において示された、乳児期に安定型の愛着に分類された子は児童期に自己信頼感が高いという傾向が、さらに青年期においても連続して認められることを示している。Bowlby (1981, p.162)は、「子どもに探索行動に出かける安心基盤をあたえる両親は、子どもに親への信頼とともにしっかりした自己信頼をも形成させる」ことを仮定しているが、本研究の結果にはそれを支持する傾向があった。Erikson (1973, p.61)は、ライフサイクルの展望図の第1段階に基本的信頼感の達成をおき、「生後1カ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る」としている。自己信頼感は発達早期に形成され、比較的安定したものといえるかもしれない。

一方、乳児期の愛着と児童期の社会情緒的発達の関連を検討した研究 (Grossmann, & Grossmann, 1991; Elicker et al., 1992) から予想するならば、母子分離型と『社会性』との間に関連があることが予測されるはずである。しかしながら、青年期を対象とした本研究では、

両者に有意な関連は見出されなかった。しばしば指摘されるように、青年期は親子関係 (村瀬, 1996) や仲間関係 (井森, 1997) などが大きく変化する時期である。そうした発達における青年期の位置を考えるならば、児童期まで認められた乳児期からの連続性が見出されなかったことは、むしろ妥当な結果と考えることもできる。今後、青年期までの資料を積み重ねて検討する必要があるが、Main et al., (1985) のいうように、発達の過程で出会う体験によって変化したためかもしれない。

**転機と自己像との関連**

自己像の因子分析によってえられた5因子のなかで、転機型との間に関連が認められたのは『社会性』のみであった。人とうまくやっていくためのコンピテンスを示す『社会性』の因子得点は、好影響型群の平均が無影響型群と悪影響型群の平均よりも有意に大きかった。こうした結果から、うえにみた母子分離型と『社会性』の間に関連が認められなかったのは、転機の影響が大きいことに一因があるといえよう。

Sroufeらの縦断的研究 (Weinfield et al., 1997) によれば、青年期に入っても乳幼児期に安定愛着型であった群のほうが、不安定愛着型であった群より、全体的にみると社会的コンピテンスの平均値は高かった。しかし、不安定愛着型であった群の中でも、対人関係に興味があり社会的ネットワークに対する意識が高いものは、社会的コンピテンスが高いことを報告している。こうした結果について、次のように考察している。不安定愛着型であった群は、安定愛着型であった群とちがって、社会的コンピテンスを発達させるために、意識的な努力をしなければならないだろう。不安定愛着型群の中で対人関係に対する興味や社会的ネットワークに対する意識が高いものには、初期の愛着関係を凌駕する人生経験や重要な人間関係の影響があるかもしれない、と発達過程における転機の存在を推測している。

さらに、本研究において『社会性』と転機型との間に関連が認められたことは、転機の内容と関係している。Table 7にみたように、直接の友人との出会いばかりでなくクラブ・部活動や入園・入学においても、友人関係は転機をもたらす要因として大きな位置を占めていた。

友人関係における支持的で受容的な体験,あるいは外傷的で拒否的な体験は,自己像の『社会性』の発達に影響を及ぼすと考えられる。これを文化心理学(北山・唐澤,1995)が指摘する相互協調的自己観の視点から見直してみるならば,日本では対人関係が重要であり,それに関係する出来事が転機になりやすいといえるかもしれない。

いずれにしても,青年期まで拡張してみると,本研究で検討したように転機の影響もあるので,幼児期の母子分離が後の社会的発達を規定するとはいえないだろう。

#### 連続性と変化

Srouf, Egeland, & Kreutzer (1990)は,乳幼児期に安定型の愛着に分類された子は就学前時に不適応に陥ることがあっても,不安定型の子よりも回復力があり小学校によりよく適応していると報告して,その連続性を示唆している。しかし,青年期に入ったサンプルの追跡研究では,明確な結果は得られていない(Weinfeld et al., 1997)。本研究においては,母子分離型と『自己信頼感』には連続性を支持する傾向が認められた。この連続性に着目するならば,基本的信頼感の達成が不十分であると考えられる不安定型は,Erikson (1973)の漸成図式における同一性の形成の時期である青年期に「時間展望と拡散」という問題を残している可能性がある。しかし,それを直接に検討する測度をもたない本研究は,この問題について言及することはできない。

一方,発達初期の家庭不和や分離体験などの影響力を検討したRutter (1981)は,発達は流動的であって変化が生じるのに遅すぎることはないと結論している。本研究の『受動的自己コントロール』『社会性』『能動的自己コントロール』というコンピテンスに母子分離型3群間で有意差がないという結果は,発達が流動的であることを示唆するものといえよう。とくに,『社会性』においては転機の効果が認められ,発達過程での正負の体験やそれへのサポートによって変化が生じることを示していた。このような転機の影響を考えると,乳幼児期における愛着や分離の重要性が否定されるわけではないが,幼児期の母子分離がうまくゆかないと青年期の発達にまで問題が残るとするような法則定立的なことはいいがたい。

田島(1989,1991)は気質・愛着・自己認識と適応的態度の関連を検討して,抑制傾向の強い子は不安定な愛着を形成しがちであるが,そうした子は自己認識が早く,しかも1歳代にみられた非抑制的愛着安定群の子との対人関係や認知能力の差を3歳までには取り戻してしまったことを報告している。愛着の質の違いは異なる側面の発達を促し,異なる発達の道筋を通ることを示唆すると考察している。本研究の調査対象を個別に検討すると,幼児期に不安定型に分類されて,これまで転機が自覚さ

れていなくても,自己像の発達のよい事例もある。たとえば,母子分離が最後までうまくできなかった不安定型の子をもつある母親は,転機評価の内容を検討するために実施した予備面接において,幼稚園への適応が心配であったので近所の友だちが行く幼稚園を選び,小学校入学に際しては小規模の私立学校を,中学校・高等学校は一貫教育をする学校を選択するようにしたと報告している。そうしたストレスの少ない環境を準備することによって,本人は大きな転機を自覚することもなく,望ましい自己像を発達させることもある。こうした事例や愛着の質によって異なる発達の道筋を考えるならば,母子分離のタイプをむしろ個性としてとらえて,その子の特徴に応じた働きかけをしていくことが重要であるといえるかもしれない。

本研究では幼児期の母子分離と青年期の自己像との関連を検討したが,それは平均値的あるいは最大公約数的な結果を示したに過ぎない。こうした結果にみられた発達のメカニズムを明らかにするためには,幼児期の母子分離と青年期の自己像との関連を類型化して系統的な事例研究などを試みることによって,発達過程を個別に検討していく必要がある。それは,望ましい自己像形成を導く親の養育行動ばかりでなく,学校をはじめとする社会的サポートに有効な方法を知る手がかりともなる。

## 文 献

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arend, R., Gove, F., & Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-453.
- 東洋・柏木恵子・R. D. ヘス. (1981). *母親の態度行動と子どもの知的発達: 日米比較研究*. 東京: 東京大学出版会.
- Block, J. H. (1965). *The child-rearing practices report: A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values*. University of California at Berkeley.
- Block, J., & Block, J. H. (1969). *The California child Q-set*. University of California at Berkeley.
- Bowlby, J. (1981). *ボウルビィ母子関係入門* (作田 勉, 監訳). 東京: 星和書店. (原著刊行年次, 1979年)
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment*

- and healthy human development. New York: Basic Books.
- Brammer, L. M. (1994). 人生のターニングポイント：転機をいかに乗りこえるか (楡木満生・森田明子, 訳). 東京：ブレーン出版. (原著刊行年次, 1991年)
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-years-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood and early parent-child relationships. In R. Parke, & G. Ladd (Eds.), *Family-peer relations: Modes of linkage* (pp.77-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 遠藤利彦. (1992). 愛着と表象：愛着研究の最近の動向——内的作業モデル概念とそれをめぐる実証的研究の概観. *心理学評論*, 35, 201-233.
- 遠藤利彦. (1997). 愛着と発達. 井上健治・久保ゆかり (編), *子どもの社会的発達* (pp.8-31). 東京：東京大学出版会.
- Erikson, E. H. (1973). *自我同一性* (小此木啓吾, 訳編). 東京：誠信書房. (原著刊行年次, 1959年)
- 古林祐子・佐々木恭子. (1986). 思春期まで影響する3歳時の母子関係. *発達*, 26, 22-27.
- Gjerde, P., & Shimizu, H. (1995). Family relationships and adolescent development in Japan: A family-systems perspective on the Japanese family. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 281-318.
- Greenberg, M. T., Siegel, J. M., & Leitch, C. J. (1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 373-386.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In C. M. Parkes, J. Stevenson-hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp.93-114). New York: Routledge.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. University of Denver.
- Hartup, W. W. (1979). The social worlds of childhood. *American Psychologist*, 34, 944-950.
- Hays, R. B., & Oxley, P. (1986). Social network development and functioning during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 305-313.
- 井森澄江. (1997). 仲間関係と発達. 井上健治・久保ゆかり (編), *子どもの社会的発達* (pp.50-69). 東京：東京大学出版会.
- Kahn, R. L., & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In P. B. Baltes, & O. G. Brim Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior: Vol.3* (pp.253-286). New York: Academic Press.
- 柏木恵子. (1985). 発達期待. 詫摩武俊 (監修) 鈴木乙史・清水弘司・松井 豊 (編), *パッケージ・性格の心理: 1 性格の発達と形成* (pp.1-16). 東京：ブレーン出版.
- 北山 忍・唐澤真弓. (1995). 自己：文化心理学的視座. *実験社会心理学研究*, 35, 133-163.
- Kobak, R.R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kronger, J., & Haslett, S. J. (1988) Separation-individuation and ego identity status in late adolescence: A two-years longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 59-79.
- 黒丸正四郎・杉浦康夫. (1986). 何を診ようとしてきたか. *発達*, 26, 7-15.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectation, and socioemotional adjustment during the high school - college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1-27.
- Mahler, M.S., Pine, F., & Bergman, A. (1981). 乳幼児の心理的誕生：母子共生と個体化 (高橋雅士・織田正美・浜畑 紀, 訳). 名古屋：黎明書房. (原著刊行年次, 1975年)
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs for the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- 三宅和夫. (1990). *子どもの個性：生後2年間を中心に*. 東京：東京大学出版会.
- 村瀬孝雄. (1996). *中学生の心とからだ*. 東京：岩波書店.
- 中野 茂. (1991). 乳児期から就学前時にかけての社会・情緒的行動の連続性. 三宅和夫 (編), *母子関係と乳幼児の性格形成* (pp.167-188). 東京：東京大学出版会.
- Neemann, J., & Harter, S. (1986). *Manual for the self-perception profile for college students*. University of Denver.
- 根ヶ山光一. (1995). 子育てと子別れ. 根ヶ山光一・鈴木晶夫 (編), *子別れの心理学* (pp.12-30). 東京：福村出版.



- Rice, K. G. (1990) Attachment in adolescence : A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 511-538.
- Rutter, M. (1981). 安定性とコンピテンスに関する発達初期の諸問題：情動と社会性. Bruner, J. S., & Garton, A. (Eds.). *子どもの成長と発達：その理論と教育* (pp.39-72) (寺田 晃, 監訳). 東京：新曜社. (原著刊行年次, 1976年)
- 清水弘司. (1997). 青年期のコンピテンスについての自己評定. *埼玉大学紀要教育学部*, 46, 37-44.
- 清水弘司・Gjerde, P. (1992). 両親の養育態度の不一致と青年の性格発達. *家庭教育研究所紀要*, 14, 35-42.
- 清水弘司・前田央子・松永顕子・依田 明. (1993). 幼児をもつ母親の「よい子」「よい母親」「よい父親」概念. *家庭教育研究所紀要*, 15, 33-44.
- Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D. A. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, 1220-1234.
- 総理府青少年対策本部. (1981). *日本の子供と母親*.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., & Kreutzer, T. (1990). The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development*, 61, 1363-1373.
- Steffenhagen, R.A., & Burns, J. D. (1987). *The social dynamics of self-esteem*. New York: Praeger Publishers.
- 田島信元. (1989). 新生児期・乳児期. 依田 明 (編), 本明 寛 (シリーズ編), *性格心理学新講座：2 性格形成* (pp.73-89). 東京：金子書房.
- 田島信元. (1991). 母子関係・子どもの行動特徴と自己制御行動の発達. 三宅和夫 (編), *母子関係と乳幼児の性格形成* (pp.127-147). 東京：東京大学出版会.
- 田村富美代・小川捷之. (1989). 自己受容と対人関係. *横浜国立大学教育紀要*, 29, 87-103.
- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Waters, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. *Child Development*, 50, 971-975.
- Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.
- Weinfeld, N. S., Ogawa, J. R., & Sroufe, L. A. (1997). Early attachment as a pathway to adolescent peer competence. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 241-265.
- 山本多喜司・ワップナー, S. (編). (1992). *人生移行の発達心理学*. 京都：北大路書房.

#### 付記

本論文は、目白学園女子短期大学の中野由美子、財団法人小平記念会家庭教育研究所の土谷みち子・加藤邦子との共同研究の一部を、著者の責任において再分析したものである。研究の一部は、日本発達心理学会第8回大会において報告された。研究の実施にあたっては、財団法人小平記念会の研究助成をうけた。長期の研究に御協力いただいた皆様、また草稿段階でアドバイスをいただいた東京女子大学の古澤頼雄教授に心より感謝いたします。

Shimizu, Hiroshi (Saitama University). *Mother-Child Separation in Childhood and Self Development in Adolescence: A Follow-Up Study*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 1, 1-10.

This research investigated the relationship between maternal separation in early childhood and self development in adolescence. The observation of Mother-child separation started at the entrance to a family research center and continued once every week for one year. The children's ages at start ranged from 2:4 to 3:6 years old. Participants (N = 108) were classified into 3 groups according to their reactions to maternal separation during the year : those who easily separated from their mothers from the beginning of the year (easy-separation n = 40), children who gradually became better at separation over the year (slow-separation n = 38), and those who had difficult separating even at the end of the year (no-separation n = 30). These children were subsequently reassessed as adolescents on their self perceptions and life transitions. Comparing the scores of adolescents' perceptions of self, the easy-separation group was more self-reliant than the no-separation group, but no significant group differences were found for adolescent measures of passive self-control, sociability, active self-control or anxiety. Life transitions apparently had an influence on the development of sociability, but the results suggested that patterns of maternal separation in early childhood do not define adolescents' social development.

**【Key Words】** Follow-up study, Adolescent development, Social development, Japanese children, Early childhood, Self

## 自我体験：自己意識発達研究の新たな地平

渡辺 恒夫  
(東邦大学理学部)

小松 栄一  
(早稲田大学大学院文学研究科)

自我体験の知られざる全体像を解明することが、本研究の目的である。まず自我体験を、「自己の自明性への違和・懐疑」と仮に定義した。この定義に関わりのあると思われる19の質問項目を選定し、質問紙調査を大学生345名（男性102名、女性243名）に実施した。質問紙では各項目の体験の有無について2件法で回答させると共に、最も早くから体験した項目と、その体験が最も印象に残っている項目について、自由記述を求めた。自由記述内容は仮定義に基づいて自我体験と見なすのか否かが判定され、140の自我体験事例が抽出された。因子分析の結果と事例の検討を併せることにより、自我体験の4つの下位側面が識別され、「自己の根拠への問い」「自己の唯一性の自覚」「主我と客我の分離」「独我論的懐疑」と名付けられ、それぞれの特徴が考察された。また、事例内容の詳細な分析により、4つの下位側面の間の関係が示唆された。また本研究では、自我体験の初発時期は児童期にほぼ集中するという結果が得られ、この体験が従来想定されていたような思春期に特有の現象ではないことが明らかになった。

【キー・ワード】自我体験, 自己, 質問紙法, 大学生, 児童期

### 問 題

自己意識発達論には、James (1895) の自己意識論を踏まえ、Mead (1934) らの社会心理学的アプローチを背景として自己概念発達研究へと発展してきた流れと、Freud (1923) に発する精神分析的な自我発達論の2つの流れがある。後者の流れから派生したアイデンティティ論 (Erikson, 1959) も、盛んな研究対象になっている。ところがこの2つの流れの他にも、一般社会や文学の世界では「自我に目覚める頃」といった表現で親しまれていながら、発達研究の現場では殆ど姿を消してしまった観のある「青年期における自我の発見・目覚め」という問題領域のあることを忘れてはならない。本稿はこの問題領域の中で、自我の発見という現象をその体験的な相において捉えていると思われる Bühler (1926)、Spranger (1932) らの自我体験 (Ich-Erlebnis) を取り上げ、質問紙法調査によってその知られざる全体像を解明し、自己意識発達論にとって新たな地平を拓く可能性と意義とを明らかにすることを旨とする。

次に本稿の基本構想を定めるため、先行の諸研究を検討する。Bühler (1926) は自我体験を、「思春期に起こる自我の構造的変化の突然の意識化」「自我を突如その孤立性と局限性に置いて経験すること」と定義し、次の事例を典型例として挙げる (本稿ではこの例を「ルディ・デリウス事例」としてしばしば言及する)。

夏の盛りであった。私はおよそ12歳になっていた。

私は非常に早くめざめた。……私は起き上がり、ふり向いて膝をついたまま外の樹々の葉を見た。この瞬間に私は自我体験 (Ich-Erlebnis) をした。すべてが私から離れ去り、私は突然孤立したように感じた。妙な浮んでいるような感じであった。そして同時に自分自身に対する不思議な問いが生じた。お前はルディ・デリウスか、お前は友達がそう呼んでいるのと同じ人間か、学校で特定の名前で呼ばれ特定の評価を受けているその同じ人間なのか。— お前はそれと同一人物か。私の中の第二の私が、この別の私 (ここでは全く客観的に名前として働いている) と対峙した。それは、今まで無意識的にそれと一体をなして生きてきた私の周囲の世界からのほとんど肉体的な分離のごときのものであった。私は突然自分を個体として、取り出されたものとして感じた。私はそのとき、何か永遠に意味深いことが私の内部に起こったのをぼんやり予感した。(Bühler, 1926, 原田訳, 1969, p. 92. なお、原文を参照して訳文を変更したところがある。)

この例で見ると自我体験とは、自我の発見の、啓示的非日常的ともいえるべき極限的な体験的表現であるといえる。すなわち、唐突に訪れる、普段の生活とは連続しない体験であって、孤独の自覚と周囲からの隔絶感を伴って、(名前や心身の特徴といった) 具体的経験的な自己像・自己概念に基づく自己理解への、違和や疑問が表明されているのである。この事例は、自我の発見を「個性化の形而上学的根本体験」とする Spranger (1932)

によっても論じられているが、その後は組織的な研究が進展せずに終わってしまった。渡辺 (1995 a) はその理由として、自我体験の研究には方法論上と概念規定上の2つの困難があると述べている。James (1895) の自己意識論では自己は主我と客我に分けられ、主我が哲学に委ねられる一方、自己の客体的側面である客我のみが経験科学としての心理学の対象とされた。現在盛んな自己概念研究はこの流れを汲む。自我体験研究は、主我への気づきを「体験」として研究する道を拓いたといえるが(「ルディ・デリウス事例」に2つの「私」が出現しているのは、客我主我双方への気づきという体験事態を示唆していると見ることができる)、「体験」であるため組織的研究が困難で、臨床事例報告の中に散発的に現れるに限られたのだった。以上が方法論上の困難であるが、概念規定上の問題として渡辺の指摘するのは、Bühler, Sprangerら創成期の青年心理学の暗黙の歴史哲学的背景である。すなわち、青年期における自我の発見という自己意識発達上の不連続点は、Heckelの、個体発生は系統発生を反復するという説の暗黙の影響下に、思想史・哲学史から持ち込まれたものと思われるのに、その源泉に遡るなどの理論的な作業は試みられなかった。そのため、古典的ドイツ青年心理学の影響の衰微と共に、背景の異なるEriksonの「青年期におけるアイデンティティ危機/混乱」の枠組の中で一般化され、独自の研究領域として主題化されることはなかった。渡辺は、概念規定を明確にするためにはまず、思想史上の「自我の自覚」の例を検討する必要があるとする。

このような困難にもかかわらず、近年、日本では組織的な研究への芽が萌している。西村 (1978) は、臨床心理学の立場からルディ・デリウス事例に他の自伝的事例を加え、「自我体験は基本的には自分が自分であるという、内なる自己との出会いの体験」であり、「一種の啓示的体験」であり「外界との隔絶を生じ、孤立感を伴うこともある」と、主要な特徴を指摘しつつ、離人体験や宗教体験との近縁性にも言及している。また、「Eriksonの心理学において自我同一性が重視されているが、それは自我体験そのものとしてではなく、役割行動をとり得る可能性の重要な基礎として問題にされているのである」と、アイデンティティ論との差異を指摘している。

高石 (1989) は、自我体験は特別な体験というより、誰にでも起こりうるという仮定に基づき、組織的な調査を行った。まず、西村の考察を踏まえ、自我体験の下位概念として(1)孤独性(自我を外界から分離・隔絶されたものとして感じること)、(2)独自性(自我を単一・独自の有限な個体として認識すること)、(3)自我意識(自我の対象的把握あるいは自我と自己の分離の意識)、(4)自律性(内的權威の発見とその重視)、(5)変化の意識

(過去の断絶感及び未来への展望)、(6)空想傾向(内界への集中的関心と、一人で空想に耽ることへの嗜好)、(7)自然体験(自己の気分の外界への投影として、自然を幸福と美として意識すること)、を抽出して34項目からなる「自我体験尺度」を作成した。女子中高生622名に施行した結果は、殆どが何らかの部分体験を想起し、また最初の体験は10歳頃の年齢に生じたと答えた者が最も多かった。しかしながら想起例の分析が余りなされていない上、「空想傾向」「自然体験」の質問項目に自我体験というには周道的と思われるものも見受けられ、概念規定上に問題を残した。

渡辺 (1992) は、James (1895) の自己意識論に基づき、主我・客我の分裂と両者の同時的意識化が自我体験の根源にあるとする立場から、男女大学生227名に質問紙調査を行った。すなわち自己の起源に関する4つの文章を体験の見本例として提示し、最初に生じた類似の体験を自由記述させ、年齢、きっかけ、解決法の記述も求めた。結果のうち、記述内容を検討し、45例を自我体験例として判定し、1)なぜ自分は自分なのか、2)なぜ自分は他の人間ではないのか、3)なぜ、今、ここにいるのか、4)その他のやや漠然とした問いかけ、という4タイプに分類した。また渡辺 (1995 b) は類似の方法で大学生の両親にも調査を行い、その結果を、自我体験は青年期に特有なものではなく、児童期前半から青年期にかけての広い期間に見いだされ、さらには結婚出産がきっかけという例もあることから、生涯にわたり人生の転機や葛藤をきっかけとしてくり返し生ずる、とまとめた。しかしながら渡辺の用いた質問紙は体験の見本例としては少なすぎて特定のタイプに偏りすぎ、いかに見本例項目をそろえるかという方法論上の問題と共に、そのための概念規定の必要性という問題をも残した。

天谷 (1996) は、25の項目の見本例からなる質問紙調査を男女大学生160名に実施し、自我体験と見なせる自由記述を報告した50名中、22名に半構造化面接を行った。また、自我体験を「視点が主我・客我2つの存在に分化し、(主我が)自分という存在に対して問いかけたり、強烈に意識したりする体験全体」と定義してチェックシートを作成し、2名の判定者によって面接記録を判定し、17名に自我体験を認めた。また下位側面を、I自分というものへの問いかけ(1自分自身の本質的な実在への探索・疑問、2自分のものであると同定しているもの(名前・体)への違和感・疑問、3自分の起源・場所への疑問)、II「自分」というものへの意識・自分なりの確立(1独自性、2自分の本質的な実在の実感、3自分と周囲の関係性への意味付け、4自分の人間性についての一貫性、5自律性)とあらかじめ分けて記録を分類した結果は、自我体験には下位側面Iが主として見られ、下位側面IIはIの結果見られる場合がある、と位置づけら

れた。初発年齢は8-12歳が多かった。次いで天谷(1997)は、中学生18名に半構造化面接を行い、質問紙調査によるスクリーニングを経なかったにもかかわらず殆ど全てに自我体験を見いだした。体験年齢、内容とも、中学生と大学生ではほぼ同様であった。

以上の諸研究を批判的に参照しつつ、本研究を以下の方針で進めることとする。

1) 自我体験を、「それまで自明であった具体的経験的な自己概念に基づく自己理解への違和・懐疑にかかわる体験であって、自己についての様々な思索や感情を伴うこともある」と仮に定義する。ここでキーワードとなっている「それまで自明であった具体的……自己理解への違和・懐疑」(以下、「自己の自明性への違和・懐疑」と略記する)は、事例ルディ・デリウスをはじめとしてこれまでの研究において暗黙裡に自我体験例の中核となっていた要素を明示化したものである。2) 青年心理学でいう「自我の発見」とは元々思想史から持ち込まれたという渡辺(1995 a)の示唆を生かすと、思想史を参照せずして自我の発見の心理学研究を行うのは、物理学の初歩を知らずに子どもの速度概念の心理学研究を行うようなものだという事になる。よって、思想史上の「自我の発見・自覚」例の主要原典を参考にして仮定義にかかわりのあると思われる十数個の質問項目を仮に選定し、予備調査を行った上で、本調査の質問紙を作成する。3) 本調査を実施する。4) 質問項目の因子分析により自我体験を分類する。5) 自由記述例を複数の判定者

によって判定し、自我体験例を抽出する。6) 自我体験例の考察を通じてその全体像を明らかにし、自己意識発達上に位置づけるべく努める。

## 方 法

**質問紙の作成** 思想史上の「自我の発見」の例としてよく知られているデカルト、パスカル、ウパニシャッドの原典から、自我をめぐる思索の3つの基本的な類型を取り出し、自我体験分類の作業仮説とした(以下、それぞれD類型、P類型、U類型と名付ける)。原典中の核心的部分をTable 1下段に引用する。これらを基本的と見なすのは、これら原典がインド文明圏と近代西欧文明圏の精神的な形成期において自己意識をめぐる諸問題を根源的に論じ、東洋的叡知と西欧キリスト教思想、科学的合理主義と神秘的宗教思想、実存的苦悩と理知的内省などの区分軸によって相互に対比できるものになっているからである。事実、これら3類型はそれぞれが、仮定義のキーワード「自己の自明性への違和・懐疑」を、より論理的に明晰な形で語っていると思えることもできる(Table 1中段参照)。それゆえ、自我体験が自我の発見の体験面としての名に値するためには、3類型のいずれかを萌芽的・断片的・混乱した形であっても含む筈であるという、規範的意義をこれらに想定することとした。

哲学史上の原典を元に調査項目を作成することには、本稿とはやや違ったテーマと方法論に基づいてはいる

Table 1 自我体験分類の作業仮説

D 類型 デカルトより	P 類型 パスカルより	U 類型 ウパニシャッドより
世界および自己の自明性への懐疑と不安、自覚された自我の独自性、自存性	世界における自己の位置づけの自明性への違和、自我の偶然性、無根拠さ、孤立性	反省的自己意識における自己の自明性の否定、自己の分裂と捉えがたさ、内面性
私は、それまでに私の精神に入りきたったすべてのものは、私の夢の幻想と同様に、真ならぬものである、と仮想しようとした。しかしながら、そうするとだに、私は気づいた。私がこのように、すべては偽である、と考えている間も、そう考えている私は、必然的に何ものかでなければならぬ、と。そして「私は考える、ゆえに私はある」Je pense, donc je suis. というこの真理は、懐疑論者のどのような法外な想定によってもゆり動かしえぬほど、堅固な確実なものであることを、私は認めたから、私はこの真理を、私の求めていた哲学の第一原理として、もはや安心して受け入れることができる、と判断した。(野田, 1967)	…私は、私を閉じこめている宇宙の恐ろしい空間を見る。そして自分がこの広大な広がりの中の一隅につながれているのを見るが、なぜほかの処でなく、この処に置かれているか、また私が生きるべく与えられたこのわずかな時が、なぜ私よりも前にあった永遠と私よりも後に来る永遠の中のほかの点でなく、この点に割り当てられたのであるかということを知らない。私はあらゆる方面に無限しか見ない。…私の知っていることのすべては、私がやがて死ななければならないということであり、しかもこのどうしても避けることのできない死こそ、私の最も知らないことなのである。(前田, 1966)	貴公は見るという作らきの[主体たる]見者(みて)を見ることはできません。貴公は聞くという作らきの[主体たる]聞者(ききて)を聴くことはできません。貴公は意うという作らきの[主体たる]意者(おもいて)を意うことはできません。貴公は識るという作らきの[主体たる]識者(しりて)を識ることはできません。しかし、これ[の主体]こそ貴公に存する万有内在の自我(アートマン)なのです。これ以外の物はすべて種類の苦患に満ちているのです。(佐保田, 1976)

が、Subbotsky (1996) の例がある。本稿では、各類型にはほぼ均等に配置されるように、まず16の自我体験質問項目を仮選定した。その際、高石 (1989) の自我体験尺度の項目の一部、ならびに渡辺 (1992) の調査の自由記述例を表現上の参考にした。この16項目により、理科系T大学および文科系A大学の学生277名 (男子41名、女子236名) を対象に予備調査を実施し、誘発された自由記述の内容を検討したところ、2類型ないし3類型の混成と思われる記述例が多数見られた。このため、予備調査で得られた記述例を参考に多義的な項目を分割するなどして項目を選定し直し、最終的に19項目からなる質問紙を作成した。各項目には「はい」「いいえ」の2件法で回答を求めた。また、自我体験項目で1つでも「はい」と回答した者を対象に、「はい」と答えた項目のうちで最も早くから考えたり体験したりした項目 (初発体験項目)、ならびに、その考えや体験が最も印象に残っている項目 (最印象体験項目) について、それぞれ、a. 最初に起こった年齢 (「小学校入学以前」「小学校低学年」「小学校中学年」「小学校高学年」「中学」「高校」「高校卒業以降の数年」より選択)、b. きっかけ、状況、具体的な内容、その後どうなったか、についての自由記述を求めた。

**対象者** 理科系T大学、文科系A大学、および総合E大学の学生345名 (男子102名、女子243名)。1996年10月から12月、教養心理学の授業中に実施した。

## 結 果

因子分析による項目の分類、ならびに自由記述で報告された自我体験の判定、の2つをあわせて結果を整理していくことにする。

### 質問項目の因子分析

自我体験の下位分類に関する仮説の妥当性を検討するため、欠損値のあるデータを除いた333名のデータについて因子分析を行った。「はい」「いいえ」回答の間の質的な連続性を仮定した2値データであるので、各項目間の四分相関係数を算出し、これに基づいた因子分析 (主因子法バリマックス回転) による分類を試みた。スクリー基準により3因子、固有値1以上の基準により5因子が抽出されたが、解釈上最も妥当と思われる4因子を採用した。回転後の各項目の因子負荷量をTable 2に示した。抽出された因子はそれぞれ、因子1「自己の根拠への問い」、因子2「自己の独一性の自覚」、因子3「主我と客我の分離」、因子4「独我論的懐疑」と解釈可能であり、このうち、因子2はD類型と、因子3はU類型とほぼ対応した。因子1はD・P・Uの3類型に共通する因子であり、因子4はD類型とPタイプの混成である。ちなみに、因子分析の結果を通して思想上の自我の自覚例を見直すと、3類型がそのまま別々の因子に対応する

のではなく、共通の因子として「自己の根拠への問い」が抽出され、しかもパスカルの思索 (P類型) が共通因子に最も近く位置することになる。また因子4はデカルトとパスカルに感じとられる孤立と不安の要素が分凝したものと解され、東洋的自我には見られない近代的自我の特色をなすものと見ることができよう。

### 自我体験の判定

自由記述中で報告された事例について2名の判定者 (著者) により自我体験と見なしうるかどうかを判定した。判定にあたっては、予備調査の自由記述例を参考に、5項目からなるチェックシートを作成した。これらの特徴はいずれも、典型的な自我体験の例として取り上げた「ルディ・デリウス事例」にも顕著に認められるものであり、自我体験を判定する基準として十分な識別力をもつものと考えられた。以下に判定基準とその適用例を提示する。なお、基準1は全体の前提条件をなすものであり、2と3は、「ルディ・デリウス事例」に見られる「啓示的非日常的」側面をはじめとする体験としての特徴に、4、5は体験の認識内容に着目するものである。

#### 1 自己が何らかの形で主題となっていること

2 **突発性** 普段の生活とは連続しない特殊なエピソードとして回顧されていること。具体的には「ふと」「突然」「瞬間」などの表現によって、その体験が生じたときの「唐突さ」や「脈絡のなさ」が記述されていること。たとえば「突然ふとした瞬間に、私は何なのだろうかとか、私もいつかは死ぬんだとか考えることがある」「小さい頃、朝目がさめて、ふと思ってよく考えていた」「静かな部屋でぼおとしていたときにふとそのことが疑問に出てきた」といった事例に適用された。

3 **違和感** 何か理解しがたいことが生じている、あるいは、その体験が普通ではない、という独特の感じが伴うこと。表現例は「考えれば考えるほど分からなくなった」「不思議な感じ」「怖くなった」「自分を見失いかけた」などである。

4 **孤立と隔絶** 自分という存在が、全ての他者、さらには世界全体と対置され、自己の孤立性や例外性が強く意識されていること。具体的には「自分一人だけが」「自分以外のものは全て」「他人も自分と同じように～なのだろうか」などの表現を含む事例に適用された。

5 **自己の分離** 自分という存在が2つに分離して感じられたり考えられたりしていること。表現としては「いつもの自分」「他人が見ている自分」「鏡に映った自分」あるいは「身体」「肉体」などに対して、これらとは異質なものとして「本当の自分」「本体」「魂」などが対置されていること。なお、この基準の適用に際しては、仮定義に基づき、それまでの自己の自明性に対する違和や懐疑が認められるかどうかをチェックした。たとえば「かつてに人にあなたはこういう人でしょうという具合



に決められてしまっていた。その人が知っているのは私の一部分であって全てではない。本当の私を知らないと思った」や「他の人から真面目な人だと思われていたようだが、自分では他人が評価するほど真面目な奴じゃないのと思った」といった事例の場合、自分自身がもっている自己概念そのものには疑いの目が向けられていないため、この基準の適用からは除外された。

全回答のうち、チェックシートの基準1を含む2つ以上を満たしていることを判定の目安とした。判定者間の一致率は93.0%であり、判定の異なる28例については協議により判定を一致させた。なお、判定者は、多数の自我体験の報告例に接して、自我体験と見なされる体験の内容について十分に知悉しているものと想定した。これは、熟練した精神科医が真正分裂病を鑑別する際に「ブロックス感」を診断基準として用いるという方法

(Rümke, 1958; 松尾・宮本, 1995)に倣ったもので、対象について知悉している判定者は明示的には記述できないとしてもその現象の特異性を十分に識別することができる、という考え方に基づいている。研究の現段階では、判定基準を完全に明示化するには限界があり、時期尚早でもあると考えての処置である。以上の手続きにより、自我体験と判定された自由記述は、初発体験項目について95例(記述なし88例を含む全回答の27.5%, 男子27例, 女子68例)であり、最印象体験項目について45例(記述なし202例を含む全回答の13.0%, 男子11例, 女子34例)であった。最印象体験で「記述なし」が増えているのは、初発体験項目と最印象体験項目で多くの回答者(142名)が同じ項目を選択したことによる。なお、事例の出現率に性差は認められなかった。各質問項目によって誘発された自我体験の事例数はTable 2に示した。

Table 2 因子分析の結果と質問項目ごとの自我体験事例誘発数

項目	項目の肯定 回答数	初 発 数	事例 最 数 象	事例 最 数 象	F1	F2	F3	F4	
<b>「自己の根拠への問い」</b>									
19. 自分は本当は存在しないのではないか、とあって不安になったことがある。……D/U	77	6	4	5	3	.84	-.02	.29 .14	
18. なぜ私は私なのか、不思議に思ったことがある。……P	185	20	14	16	3	.84	.33	.10 .00	
15. 私はなぜ生まれたのか、不思議に思ったことがある。……P	221	44	6	20	2	.82	.01	.10 .14	
04. 私はいったいどこから来たのだろうか、考えたことがある。……P	176	12	4	10	3	.72	-.02	-.11 .41	
02. 自分はいったい何者なのか分からなくなったことがある。……U	231	11	2	16	2	.71	.09	.40 .17	
13. 果てしない時間と空間の中で、なぜ、いま、ここにいるのか?と考えたことがある。…P	233	16	7	13	4	.67	.35	-.03 .27	
16. ほんとうの自分とは何か、ということ考えたことがある。……U	280	24	0	52	1	.64	.51	.45 -.14	
01. この世界はなぜあるのか、と考えたことがある。……P	218	23	6	19	4	.57	.21	.05 .49	
07. いま、夢の中にいるのかもしれないと思って、不安になったことがある。……D	123	20	10	19	5	.51	-.03	.28 .00	
17. なぜ、他の国や他の時代に生まれずこの国のこの時代に生まれたのか、不思議に思ったことがある。……P	191	27	6	15	1	.43	.30	-.28 .38	
<b>「自己の唯一性の自覚」</b>									
11. 生きていくというだけで、私にはかけがえのない価値がある、と思ったことがある。…D	185	9	1	15	1	-.01	.76	-.19 .11	
06. ある日、ふと、「自分は人間だ」とか、「自分というものが存在している」といったことを、強く感じたことがある。……D	195	6	3	7	0	.28	.71	.17 .32	
14. 自分は他の誰でもない自分なのだ、ということ強く感じたことがある。……D	219	7	3	14	1	.12	.69	.21 -.06	
05. 宇宙は巨大で人間はちっぽけだが、その巨大な宇宙について考えることのできる人間は偉大である、と思ったことがある。……D/P	81	3	0	5	1	.05	.68	.08 .00	
<b>「主我と客我的分離」</b>									
09. 鏡に映る自分とか、人の目に見える自分、人にそう思われている自分といったものは、本当の自分ではない、と思ったことがある。……U	201	28	2	36	7	.03	.07	.70 -.01	
03. 私と他人とは島のように切り離されていて、他人のことは決して分からない、と思ったことがある。……P	169	17	0	17	0	.13	.02	.63 .22	
10. 自分のことを考えたり観察したりしていると、自分が観察されている自己と観察している自己に分裂して感じられる、と思ったことがある。……U	139	12	5	12	1	.19	.11	.60 .19	
<b>「独我論的懐疑」</b>									
12. 他人も自分と同じようにものを考えたり感じたりするのだろうかとか、私だけが本当に生きていて他人はみんな機械のようなものではないかとか、思ったことがある。……D/P	100	28	14	15	3	.11	-.04	.21 .83	
08. 私が死ねば世界も消滅するのではないかと、とか、見えない先は無になっているのではないかと、といったことを考えたことがある。……D	99	26	8	18	3	.23	.16	.29 .61	
寄与率						35.9	10.5	8.5	6.9

注. 各質問項目の後の記号は分類上の類型を示す。「初発」は初発体験項目の、「最印象」は最印象体験項目の肯定回答数。

自我体験の初発時期

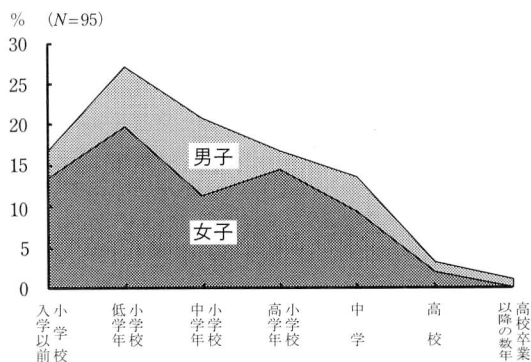
自我体験と判定された初発体験項目の95例について初発時期の分布をFigure 1に示した。小学校低学年に想起された初発体験のピークが見られ、10歳前後に体験時期が集中するという先行諸研究での結果より、さらにいくぶん低年齢の結果となった。これにより、自我体験は決して思春期に特有のものではないこと、むしろ学童期あるいは学童期以前に初発したと回顧されることが確かめられた。

体験の状況ときっかけ

自我体験と判定された事例のうち、体験の生じた状況について明確な記述のある62例を、他者との相互作用の有無により「一人有的时候」「人のいる場所で」「人と話している」の3つのカテゴリーに分類し、Figure 2に示した。このうち「一人有的时候」が52%と最も多く、カテゴリーの比には有意差が認められた ( $\chi^2(2, N=62) = 9.71, p < .01$ )。また、体験のきっかけとなった出来事や考えについて言及のある51例を、その内容により「人間関係の葛藤」「死について考えて」「宇宙のことを考えて」「自分を観察して」「他人や生き物を観察して」の5つのカテゴリーに分類し、Figure 3に示した。なお、カテゴリーの比に有意差は認められなかった。これらの結果は、他者との相互作用がない状況で自我体験が生じやすいこと、ただし、体験のきっかけには日常の社会生活上の出来事を含む様々な内容がありうることを示唆している。

事例の分析と考察

自由記述例の分析を通じて、自我体験を構成する4つの側面（「自己の根拠への問い」「自己の独一性の自覚」「主我と客我の分離」「独我論的懐疑」）の特徴と自我体験群の全体像を検討していく。自我体験という現象自体が今日の発達心理学界になじみがないという現状に鑑み、できるだけ多くの事例を紹介し、定性的考察を中心とすることとし、因子分析の結果は事例の分類に利用するにとどめた。なお、全ての事例は自由記述の際に選択



注：2つ以上の時期にまたがる回答については早い方を初発時期とした。

Figure 1 初発体験の時期分布

された項目が属する因子のもとに分類された。因子4は2項目に対して28例、因子1は10項目に対して87例と、期待度数を上回る事例が分類されており、各因子の事例数の比には有意差が認められた ( $\chi^2(3, N=140) = 29.49, p < .01$ )。

1 「自己の根拠への問い」

この下位側面には、初発体験について59例（自我体験と判定された全95例の62.1%）、最印象体験について28例（全45例の62.2%）が含まれる。質問項目ごとの事例数の比には有意差が認められた ( $\chi^2(9, N=87) = 23.69, p < .01$ )。項目18の「なぜ私は私なのか、不思議に思ったことがある」は最多の17例を誘発しており、因子負荷量も大きい上、質問内容も簡潔な表現によって自分という存在の根拠を問うものであり、この項目の表現に「自己の根拠への問い」の特徴が集約されていると考えられる。

まず指摘できることは、この「なぜ私は私なのか」の疑問のなかで同じ「私」という語が2つの異なる意味で使われている点である。一方の「私」は特定の人物を指示する人称代名詞であり、この「私」は固有名に置き換えることができる。これに対し、もう一方の「私」はあ

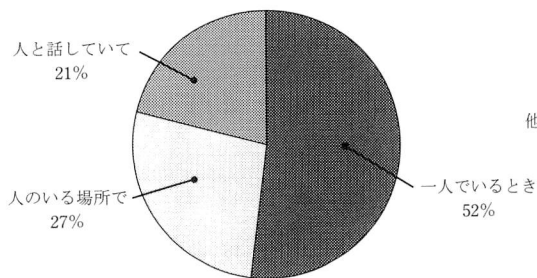


Figure 2 体験の状況

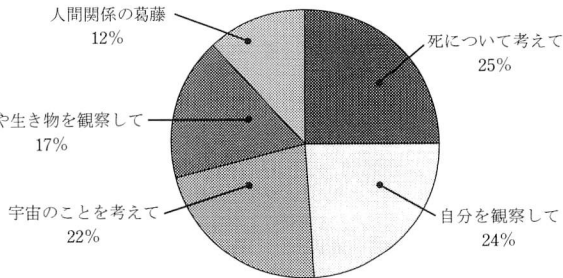


Figure 3 体験のきっかけ

る一人の人間が他の全ての人間とは違って「現に自分として存在している」という事実を意味し、固有名によっては置き換えることができない。本稿の冒頭に引用した「ルディ・デリウス事例」に顕著に認められるのが、この2つの「私」の区別に対する明確な自覚であり、さらに、普段は自明視されている2つの「私」の結合関係（「特定の名前で呼ばれ特定の評価を受けている」人物が「私」であること）の根拠に向けられた疑いの念である。用法を異にする「私」の2つの意味が分化し、2つの「私」の結合の根拠に疑いの目が向けられることは、自我体験の第一の下位側面における最も基本的な特徴である。

事例01/21歳/女/初発項目18/高校：「なぜ自分がこのような顔や、性格なのだろうか？」と思った。もし私自身は変わらずに、全く違う顔、性格を持っていたらどうなっていたのか？と考えたことがある。考えているうちに不思議な感覚になって、自分の存在すら疑問に思った。」

事例02/19歳/女/初発項目18/中学—高校：「突然ふとした瞬間に、私は何なのだろうかとか、私もいつかは死ぬんだとか考えることがある。また、もしお母さんがお父さんと別の人と結婚したら、また今の私が生まれてきて、魂は同じだけど、顔とかは別の【私】が生まれるのかなあと考えたことがあった。」

これらの事例では、固有名に置き換え可能な「私」とその人物が現に自分であるという意味での「私」とが区別され、他の人物が自分である可能性の想定を通じて、2つの「私」の結合関係の根拠が疑われている。この一見無意味とも思える「なぜ私は私なのか」の問いの有意性をめぐる議論は現代哲学におけるトピックの一つでもある（たとえば、Nagel, 1986；永井, 1986）。

この「なぜ私は私なのか」の問いのなかには「他の人間が私であることもありえたのに」という仮定が前提として含まれている。このため、次に挙げる例のように、他の人間や他の存在に注意を向けることが自我体験的な疑問の契機となる場合がある。

事例03/20歳/女/初発項目18/小学校高学年：「スピーチしている友人をじっと見つめていて、どうしてこの人は〇〇さんなんだろうと思ったとき、どうして自分は自分なんだろう、他の人にも生まれることができたのではないだろうか考えたことがありました。その時は、まばたきもしないで、その友人を見つめていました。その後は、長い間、そのことについて考えていましたが、自分にもどるのが大変でした。（略）」

事例04/20歳/女/初発項目18/小学校入学以前—小学校低学年：「小さい頃、母に植物や虫等にも命があると教えられた時、では、なぜ、私は、雑草でもなく、たんぼぼでもなく、電柱でもなく……私なんだろうか、

と考えた。そのような事を考えた時は、体と心が別々になり、心だけが浮かび上がるような、そんな感じがした。（うまく表現できないが）まるで、自分が人間であってはいけないような気もした。母に、なんとかこの気持ちを伝えたかったが、相手にされず、とりあえず、「そんなことは考えてはいけないこと」と教えられた。」

また、次の例のように「いじめ」という具体的な出来事をきっかけとして「他の人間が自分である可能性」の想定から「なぜ私は私なのか」の問いが出現する事例も見られた。

事例05/21歳/女/初発項目18/小学校低学年：「小学校1～3年の間、いじめを受けていて、『他の子だったら、いじめられないのに』と思ったら、『なぜ私は私なんだろう』とか『なぜ、ここに生まれてしまったんだろう』と考えるようになった。（略）」

次に挙げる事例では「死」をめぐる考えが、自分が存在しない世界についての想像をもたらし、情動的な色彩の強い体験を出現させている。

事例06/20歳/女/初発項目02/小学校低学年：「祖母が亡くなった時、小さいながらも“死”というものを考えた。自分が死んだらどうなるのだろうかと考えているうちに、自分というものがよく分からなくなって、恐くなってよく泣いていた。しばらく、一人になるといつもそういうことを考えて泣いていた。（略）」

さらに「なぜ私は私なのか」の問いは自分自身に問いかけるときにのみ意味をもち、対話の相手のある、役割行動としてのコミュニケーションの文脈のなかでは本来の意味を喪失する。この点が、類似の表現で語られる「私が私自身であること」「私らしさとは何か」などのいわゆるアイデンティティをめぐる問いとの相違である。アイデンティティの危機・混乱の問題は、固有名に置き換え可能な「私」の属性にかかわるもので、人称を変換して「あなたがあなた自身であること」「彼女の彼女らしさ」と言い換えても本来の意味が損なわれることはない。すでに引用した西村（1978）の言葉を借りるならば、これらの問いでは「私であること」が、「自我体験そのものとしてではなく、役割行動をとり得る可能性の重要な基礎として」の限りにおいて問題にされているのである。これに対して自我体験の問いのなかでは、固有名や他の人称に置き換え不可能な、「私である」という事実の、唯一性・例外性が驚きをもって問われている。こうした問いが出現するためには、次に挙げる事例のように、一人きりで内言や空想に没入し、対象との相互作用的な接触をもたないという状況が一つの条件として要請される。

事例07/18歳/男/初発項目13/中学：「静かな部屋でぼおっとしているときにふとそのこと[なぜ、いま、ここにいるのか?]が疑問に出てきた。その後も、自分の

頭の中で考えごとをしていると、時にそのことについて考えたりしてみた。しかし、考えても全然分からなかったの、あまり深くは考えなかった。」

この下位側面に属する事例のもう一つの重要な特徴は、独特の気分や感覚、さらに、不安、恐怖、自分を見失うなど、ネガティブな色合いをもった強い情動的体験が伴うことである。また、多くの事例において“いくら考えてもさっぱり分からなかった”と記述されており、情動的体験のネガティブな性質とあいまって、解決を与えられないまま放置されたり忘れられたりするものが、この体験のその後の経過の一般的な傾向であると思われる。しかし、体験のなかの問題意識が、自覚的にせよ無自覚的にせよ個人の人生観や世界観に影響を及ぼしている可能性は考えられる。たとえば、自己の独自性・唯一性が強く意識されることで「かけがえのない自分」という積極的・肯定的な自己像が構成され、さらにこれを人間一般に拡張することで他者の存在の尊重や肯定的配慮が生まれることもあるだろう。全く逆に、この体験の本質的に孤独な性質が、自分と自分以外の全ての人間を先鋭に対立させるような世界観に引き継がれ、日常の生活態度としての自己中心主義や自閉傾向と結びついたり、場合によっては「病理的」と見なされかねない特異な空想体系の形成に寄与している可能性も想定できる。また、2つの「私」の結合の根拠に向けられた疑いが「身体」と「魂」という2つの対立する実体概念に引き継がれ、“死後の魂の存続”や“生まれ変わり”などの“宗教的”な信念体系の形成に寄与することも想定される。このように、自我体験のなかの問いや思いが、ある種の人生観や世界観へと発展していく過程を表していると思われるのが、次に考察する3つの下位側面である。

## 2 「自己の独自性の自覚」

この下位側面に分類される事例は、初発体験が7例(全事例の7.4%)、最印象体験が3例(6.7%)である。事例数は4つの下位側面のなかで最も少ないが、因子分析では4項目が分類され、10.5%の寄与率をもつ安定した第2因子として抽出された。

事例の特徴は、問いや疑いの形式をとる下位側面1とは異なり、自分という存在の独自性(すなわち独自性・唯一性)や孤立性が厳然たる事実として強く意識されていることである。次の事例には、自分の身体が自分のものであるという普段は自明のこととして了解されている事実、突如、違和が発生する様子が描かれている。

事例08/21歳/女/初発項目06/小学校入学以前-小学校低学年;「自分の声を自分できいて、自分がコントロールできる唯一の人間の姿を鏡でみて変なかんじがした。いつもは私がうつっていてあたりまえすぎて考えなかったけど、私が手を動かそうとすると動かし、声をだすと自分の声のでるし、自分の目を見つめて、他人なよ

うな、自分なような変なかんじがした。(略)」

次に挙げる事例では、他者との社会的な関係を経て、他の人間とは決して交換することのできない一個の存在として自己の独自性が自覚されている。突発的なエピソードではないが、他者との関係のなかで自我を発見し確立していく萌芽が認められる点で、発達過程において重要な意義をもつ体験である。

事例09/一/女/初発項目14/小学校高学年;「小学生のころに徐々に幼いころとちがって人間関係が少し複雑になってきたとき。他人と自分とははっきりとわかれていて自分はいつまでたってもずっと自分であり、他人もずっと他人だと思った。友人の本当の気持ちが知りたくても、それが絶対にできないのだとわかったことが実際のきっかけだったと思う。」

また、次の例のように、ある意味で日常の自明の事実となってしまった自己の孤立性が、あるきっかけから、再度、懐疑の対象となり、かけがえのない自分という存在の価値が喜びの感情を伴って肯定的に自覚される事例も見られた。自我体験の積極的な一面が表現された例であり、同時に、下位側面1から下位側面2への人生観上の発展を示唆する例でもあろう。

事例10/22歳/女/最印象項目11/高校;「(略)小さい頃から病弱で入院することが多く、孤独な気持ちを持つことが多かった。なぜ私は生きているのだろう、どうして……という気持ちがよくあったが、高校生のとき、予備校でうけた倫理の授業などをきっかけに、なぜ、どうしてというギモンはあまり意味を感じなくなり、自分が今生きていて意志や希望をもつこと自体になによりもの価値があると考えようになり、とても気持ちがよく泣けるうれしさを感じたことがある。」

## 3 「主我と客我の分離」

この下位側面に分類される事例は、初発体験が7例(全事例の7.4%)、最印象体験が8例(17.8%)であり、事例数は多くないが、しかし他の側面に分類された事例のなかにも明らかに「主我と客我の分離」の主題が認められる場合があり、この下位側面の重要性を軽視することはできない。次に典型的と思われる事例を挙げておく。

事例11/19歳/女/最印象項目09/中学;「ある日、鏡を見た時『私はこんな顔をしていたのか?』という疑問からはじまった。今でも本当の自分ではなく、肉体という殻の中に、別の本当の魂のようなものが入っているだけだ、今鏡にうつっている自分はその殻をうつしているにすぎないという感覚がある。」

事例12/18歳/男/初発項目09/小学校入学以前;「幼稚園時、鏡や写真に写っている自分がやけにウザくさく感じられてならなかった。自分の心はこの形としてみえる人間の中にあるわけで心と体がやけに遠く感じたこともある。」

これらの事例において特徴的な点は、「私」の存在が「心/体」「魂/身体」「見る自分/見られる自分」といった分離可能な2つの実体の結合として考えられたり感じられたりしていること、さらに前者の「心」「魂」などの実体に「本当の自分」としての優位性が与えられ、後者の実体には「肉体という殻」「魂を入れる器」といった二次的な地位が与えられていること、などである。2つの「私」の区別という特徴は、すでに述べた「自己の根拠への問い」の下位側面における最も基本的な特徴でもあった。ただし「自己の根拠への問い」のなかで問題になっていたのは「私」という1つの語のなかの2つの用法であり、この2つの用法をそれぞれ主部と述部に配置することで「なぜ私は私なのか」すなわち「なぜ〈この特定の人物〉が〈私である〉のか」という疑問が成立していた。これに対して「主我と客我の分離」の体験のなかでは、本来なら対象として指示することのできない「私である」という述部そのものが、まとまりをもった一つの対象として実体化されている。こうして「私である」を実体化することにより、「なぜ私は私なのか」の問いに「それは〈この身体〉のなかに〈心/魂/意識〉が入っているからである」という形の解決案が与えられることになる。前述の事例04や次の事例13は、ともに「自己の根拠への問い」に分類される例であるが、「自己の根拠への問い」への「答え」として、「主我・客我分離」が生じかけている現場とも見ることができる（同じような移行事例は他に2例認められた）。

事例13/19歳/女/初発項目15/小学校以前；「ある朝、保育園に一番早く来てしまって、教室に1人である時に、すずめが止まっているのを見て、なぜ自分は人間として生まれてきたのだろうか、と不思議に思ったのがきっかけです。その時、もし自分が人間以外のものに生まれてきていたらどうだったろう、とか、自分の体と心はもしかしたら離れることが可能なのではないか、など、いろいろなことを考えてしまいました。」

この「主我と客我の分離」の体験のもう一つの特徴は「本当の私」とこれに対置される「体・身体・見られる自分」との間の距離の感覚であり、後者がよそよそしい存在として違和感をもって感じ取られることである。こうした特徴は特に「離人症」として知られる現象（たとえば、藤縄、1981）と一致する。また、次の例のように主我と客我の分離が視覚的な印象を伴って体験される事例もあった。

事例14/19歳/女/最印象項目10/小学校低学年；「小さい頃からずっと、自分の意識が、頭の少し上あたりに浮いている感覚がしていた。皆そういうものだと思っていたけれど、友人に聞いてみたら違うと言われた。自分の意識が、体の行動を見ている、そんな感じだった。（略）」

#### 4「独我論的懐疑」

この下位側面には、初発体験の22例（23.2%）、最印象体験の6例（13.3%）が分類された。因子分析の結果では2項目のみが属し、寄与率も小さく、安定した因子とは見なし難いが、内容的に際立った特徴が認められるため1つの下位側面として独立させた。事例の特徴は、この「私」の孤立性・唯一性・例外性が強く意識され、さらにこうした「私」の性質と整合するように「私」を中心とした独特な世界観が形成されていることである。特に、一人きりであるという「私」の孤立性への自覚は「ルディ・デリウス事例」の「すべてが私から離れ去り、私は突然孤立したように感じた」という記述でも明白であり、2つの「私」の分裂の体験と共に、自我体験群の中核に位置する重要な特質である。次の事例は、「自己の根拠への問い」に分類される事例であるが、「自我」をめぐる問いが「他我」の存在をめぐる問いに引き継がれて「独我論的懐疑」へと発展していく過程が表現されており、2つの下位側面の論理の連続性を示すものといえる（同様の連続性が比較的明瞭に示されている例を、他に2例認めることができた）。

事例15/20歳/女/初発項目18/小学校中学年；「自分の意識はここにあって、友だちの意識はどこにあるんだろう、と考えたのがきっかけ。私だけがこんなことを考えているのかと思ったら、私だけが特別な存在（あまりいい意味ではなく否定的に）に感じられた。今でも疑問に思っている。」

すでに述べたように「自己の根拠への問い」は他の人稱への変換が不可能なため、「こんなことを考えている」のは常に「私だけ」である、という思いへと結びつきやすい。この論理の独特の性質が、他者の心の中が分からないという経験的な事実と結びつくことで、次の事例のように、自分と自分以外の全ての人間との本質的な相違を強く意識させることになる。

事例16/19歳/女/初発項目12/小学校低学年；「授業を受けているときなど自分一人で物が考えられる時ふと思ったりした。周りの人達は人間なのか、今こうして考えることをしているのは自分一人だけだろうか。」

事例17/18歳/男/最印象項目12/中学；「自分が存在している時間が自分だけのもので他の人は活動してなくて、自分中心に世間が回っているのではないかと考えたことがある。」

下位側面3の「主我と客我の分離」の論理は、特定の人物としての「私」の存在を「体」「身体」「仮の姿」として実体化し、ある人物が「私である」という事実の述部を「心」「魂」「本当の自分」として実体化するというものであった。この論理は、任意の「身体」に宿る「魂」の互換性という形で、全ての人間、さらには生物、無生物を含めた全ての存在に「私である」ことの可能性を付



与するような信念体系を形成しうる。しかし、これと同じ論理（個々の存在=身体・仮の姿、私である=魂）を、ある存在が「私ではない」ことに着目して推し進めていくなら、この「私」以外の全ての存在は「心」「魂」をもたない単なる「身体」「仮の姿」と見なされることになる。自分という存在を“殻のなかに「魂」が入り込んでいる”ように感じる論理と、他人の存在を“「魂」のない殻”のように感じる論理は、前提を共有しているのである。

次に挙げる事例には“本当に存在するのは自我とその意識だけで、自我以外のものは全て自我の所産にすぎないのではないか”という「独我論的懐疑」がはっきりと表現されている。

事例 18/19歳/男/初発項目 08/小学校低学年；「自分の視界に存在しないものは実際はなくて、自分が移動するたびに新しいものができると考えたことがある。例えば、今自分がこうして教室にいて、教室と外の景色（自分の視界）以外は存在しなくなるというふう考えたことがある。」

この下位側面に属する事例には、次の例のように、ある超越的な存在者が「私」以外の世界の事物を操作し何らかの意図をもって「私」と対峙している、といった構図が見られる場合がある。

事例 19/20歳/女/初発項目 12/小学校入学以前—小学校低学年；「別にただなんとなく、自分以外のものは全て、自分の為に用意されたもので、それらが決まった動きをする中で、自分はどう生きていくのか誰かにためられているような気がした。」

これらの体験は、その著しく非常識な内容とあいまって、たいていの場合、成長と共に消失し、幼い頃の思い

出の一つとして処理されるようである。しかし、調査の結果には現れないとしても、秘かな信念として独我論が維持されることは当然考えられることである。もしこのような信念が他者の前で表明されるなら、事実上、病理的な妄想と区別できないであろう（藤縄, 1981）。次の事例は、幼児期の自我体験と思春期の妄想との関連を窺わせるという意味で興味深い。

事例 20/20歳/男/初発項目 12/小学校低学年—小学校中学年—小学校高学年；「きっかけ、状況などは特になく、ただ学校、都市、国、世界の中の自分一人というものを見たとき、自分以外の人間はすべてグル（仲間というか、自分以外の人間たちはすべて顔見知り）と感じ、さらに自分は自分以外のすべての人に行動を監視されているのではないかと、とも感じた。これは今もごくまれに感じることもある。」

#### 自我体験の定義 付：下位側面のまとめと図解

以上の考察を踏まえ、自我体験群の全体像に極めて簡略な定義を与えんとするなら、「なぜ私は私なのか」という問いを中心に、それまでの自己の自明性が疑問視される体験、および、この困難な疑問に解決を与えようとする思索の試みであって、自己の独自性・唯一性の強い意識を伴うこともある」となるであろうか。この思索の試みからは、考えるのをやめて忘れてしまうという解決も含めて、個人としての人生観の確立、さらに、哲学、宗教、文学、科学、あるいは「妄想」の形をとった様々な解決が生まれてくることも考えられる。本調査で垣間見ることができたのは、哲学や宗教あるいは病理としての具体化ではない、普通の人々が発達過程の初期に経験した自我体験の純粋な様相である。

なお、便宜のため自我体験の4つの下位側面の特徴を

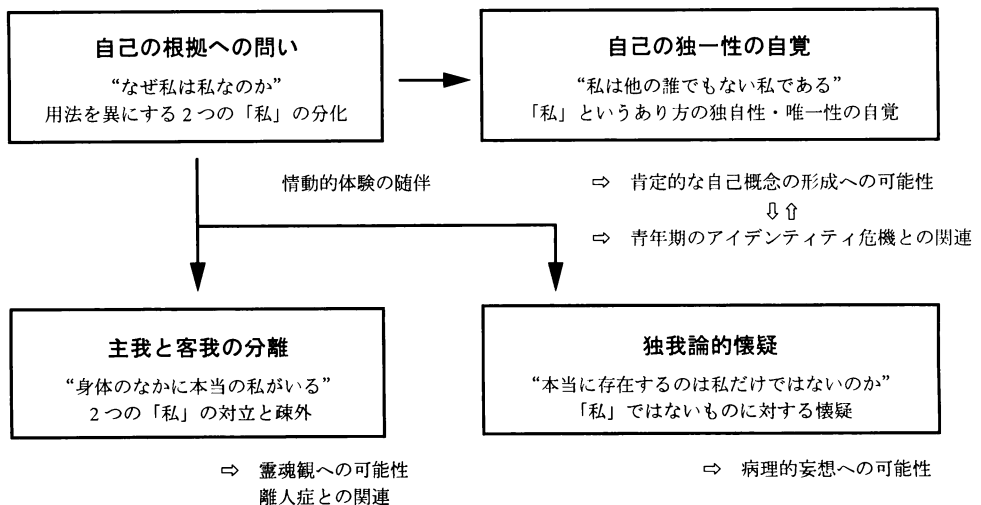


Figure 4 自我体験の下位側面の特徴と相互連関

Figure 4 に整理した。図中の矢印は考察の中で想定された思索の流れと世界観上の発展を、次項「結論と展望」での考察をも一部含めて示したもので、仮説としては思弁的段階を脱していない部分もあるが、今後の研究に方向付けを与えるものとして描き込んでおいた。

### 結論と展望 — 自己意識発達論の新たな地平へ

1. 本調査によって明らかにされた自我体験の実態の特徴に、まず、自我体験の普遍性がある。自我体験と判定された事例は、記述なしを含む全回答者の27.5%にのぼる。自由記述なし回答者のなかにも自我体験の記憶をもつ者がいること、体験したが記憶に残っていない場合もあることを想定すれば、実際の体験率はさらに高まろう。天谷 (1997) の、中学生への面接によると体験率が百パーセントに近いという結果もこの想定を裏付ける。臨床事例報告の中や宗教的神秘的体験を扱った文献 (たとえば、岡田, 1992) には自我体験としても捉えられる例が散見され、西村 (1978) や本調査の例でも、病理や宗教心理との関連が言及されている。しかしながら本調査の結果は、Bühler, Sprangerらが、自我体験を病理や宗教心理としてではなく青年心理という普遍性の相の下に見ようとした方向性は基本的に正しく、病理・宗教との関連を明らかにするためにも、一般的な発達研究の一領域としてのアプローチが必要であることを示唆するものである。

2. しかしながら、自我体験は「青年」心理の枠組では捉えきれないこともまた、強く示唆されたのだった。想起された初発体験のピークが小学校低学年にあるという本調査の結果は、自我体験は青年期に固有どころか、10-12歳の前青年期に関連づけようとした高石 (1989) の説でもカヴァーしきれない。青年期に結びつけて論じるよりは、自我体験は何歳からどのような条件下で可能になるかという問題を立てるべきかもしれない。その点、自己の5つの種類について論じている Neisser (1993) が、私密的自己 (private self) は表象的心の理論が成立する4歳頃に形成されるとしているのは示唆的である。もっとも、回顧データのみに基づいて年齢を論じるには限界があることも認めなければならない。これは、発達初期の体験を回顧的に捉えるというBühler以来の自我体験研究が共有する限界であり、何らかの補完的な研究法の開発が望まれるところである。たとえば哲学者のMatthews (1994) は、3歳から7歳までの子どもは、それ以後の年齢においてよりもむしろ深く「哲学する」ことを、子どもとの日常的な対話を通して見いだしている。本調査の結果との年齢的な近似もさることながら、補完的な研究法のあり方を示唆するものとしても興味深い。

3. アイデンティティ論との関係について言えば、西村 (1978) によって自我体験研究との差異が主張され、

高石 (1989) も、自我同一性という概念は青年期後期から成人期への移行期の社会的役割取得の達成に重点を置いたものであって、前青年期から青年期初期への自我変容の問題を扱うには限界があるとする。本稿で明らかにされた自我体験の実態は、年齢的にも特徴の上からも、これらの説によって打ち出された方向性に添うものといえる。しかしながら両者は、互いに無関係に追求されてよい問題領域ではないであろう。両者の関係は今後の課題として残す他はないが、一つ手がかりを挙げるならば、May (1958) が、本稿での自我の独一性の自覚に当たる体験事例を、「われ、在り体験」、また存在論的感覚の出現と呼び、精神分析的な意味での自我発達の一様相として取り扱われるべきではなく、むしろその前提条件なのだと言っていることがある。精神分析的自我発達論がアイデンティティ論の母胎であることを思えば、青年期以前の自我体験がどのような形をとったかが青年期のアイデンティティ危機のあり方に関係してくる可能性が、Mayの説から想定できるのである。

4. 最後に、本稿の「考察」からも窺われるように、自我体験は、Bühlerをはじめとするこれまでの研究者が予想したよりも、さらに深く、未知数な現象であって、自己意識発達論上に新たな地平を拓く可能性を秘めているのかもしれない。それは、自己意識とは何かという問題に新たな視座を提供すると共に、これまで病的もしくは宗教的体験とされてきた現象をはじめ、文学、哲学、思想史、科学史などに対しても、自己意識発達論の観点から接近しうる可能性を示唆する。自己意識発達過程の中でこの体験にふさわしい位置づけを与えるためにも、方法論的工夫を重ねつつ、実証的知見をさらに積み上げ、理論的考察を練り上げていくことが必要であろう。

### 文 献

- 天谷祐子. (1996). 「自分」というものへの気づき. 名古屋大学大学院教育学研究科教育心理学論集, 26, 32-36.
- 天谷祐子. (1997). 「自分」というものへの気づきはいつ頃なのか?. 日本発達心理学会第8回大会発表論文集, 138.
- Bühler, Ch. (1969). 青年の精神生活 (原田 茂, 訳). 東京: 協同出版. (Bühler, Ch. (1926). *Das Seelenleben der Jugendlichen*. Stuttgart - Hohenheim: Fisher Verlag.)
- Erikson, E. H. (1973). 自我同一性 (小此木啓吾, 訳). 東京: 誠信書房. (Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers/life cycle*. New York: International Universities Press.)
- Freud, S. (1970). 自我とエス (井村恒郎, 訳). フロイド選集4: 自我論. 東京: 日本教文社. (原著刊行年次, 1923.)

- 藤縄 昭. (1981). 非定型精神病: 症状: 一般論. 懸田 克躬・大熊輝雄・島藺安雄・高橋 良・保崎秀夫 (編), *現代精神医学大系: 第12巻 境界例・非定型精神病* (pp.185-203). 東京: 中山書店.
- James, W. (1895/1981). *The principles of psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- 前田陽一 (編). (1966). *世界の名著: 24 パスカル*. 東京: 中央公論社.
- 松尾 正・宮本初音. (1995). 分裂病者現象はいかにしてその存在論的真理を暴露しうるのか. *福岡行動医誌*, 3 (1), 28-53.
- Matthews, G. B. (1997). *哲学と子ども*. (倉光 修・梨木香歩, 訳). 東京: 新曜社. (Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood*. Cambridge: Harvard University Press.)
- May, R. (1977). 実存のサイコセラピの貢献. May, R., Angel, E., & Ellenberger, H. F. (編), (伊東 博・浅野 満・古屋健二, 訳) *実存* (pp.54-150). 東京: 岩崎学術出版社. (May, R., Angel, E., & Ellenberger, H. F. (Eds.). (1958). *Existence*. New York: Basic Books.)
- Mead, G. H. (1973). *精神・自我・社会*. (稲葉三千男・滝沢正樹・中野 収, 訳). 東京: 青木書店. (Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.)
- 永井 均. (1986). *〈私〉のメタフィジックス*. 東京: 勁草書房.
- Nagel, T. (1986). *The view from nowhere*. New York: Oxford University Press.
- Neisser, U. (1993). The self perceived. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp.3-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- 西村洲衛男. (1978). 思春期の心理: 自我体験の考察. 中井久夫・山中康裕 (編), *思春期の精神病理と治療* (pp.255-285). 東京: 岩崎学術出版社.
- 野田又夫 (編). (1967). *世界の名著: 27 デカルト*. 東京: 中央公論社.
- 岡田康伸. (1992). 神秘体験. 氏原 寛・小川捷之・東山紘久・村瀬孝雄・山中康裕 (編), *心理臨床大事典* (pp.1076-1077). 東京: 培風館.
- Rümke, H. C. (1958). Die klinische Differenzierung innerhalb der Gruppe der Schizophrenien. *Nervenarzt*, 29, 49-53.
- 佐保田鶴治. (1976). *ウパニシャッド*. 東京: 平河出版.
- Spranger, E. (1973). *青年の心理* (土井竹治, 訳). 東京: 五月書房. (Spranger, E. (1932). *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.)
- Subbotsky, E. V. (1996). *The child as a cartesian thinker: Children's reasonings about metaphysical aspects of reality*. UK: Psychology Press.
- 高石恭子. (1989). 初期及び中期青年期の女子における自我体験の様相. *京都大学学生懇話室紀要*, 19, 29-41.
- 渡辺恒夫. (1992). 自我の発見とは何か: 自我体験の調査と考察. *東邦大学教養紀要*, 24, 25-50.
- 渡辺恒夫. (1995 a). 再論 自我の発見とは何か: その意義と方法論的問題. *東邦大学教養紀要*, 27, 63-85.
- 渡辺恒夫. (1995 b). 自我の発見とはいつごろのことか. *日本教育心理学会第37回総会発表論文集*, 477.

#### 付記

調査の実施に当たって加藤義信愛知淑徳大学教授と中村雅彦愛媛大学助教授に、結果の整理に当たって東邦大学学生 (当時) 見市直子氏に、それぞれご協力いただいたことに謝意を表します。

Watanabe, Tsuneo (Faculty of Science, Toho University) & Komatsu, Eiichi (Doctoral Research Course in Letter, Waseda University). *Ego-Experience: A New Perspective on the Development of Self-Consciousness*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 1, 11-22.

The present study illustrated the unknown features of Ego-experience (EE). In this study, EE was provisionally defined as the experience of incongruity and uncertainty over self-evident knowledge of the self. Undergraduate students (243 females and 102 males) completed a questionnaire about EE by responding "yes" or "no" to 19 statements. They then chose their first and most impressive experience items and described their experiences with free responses. Factor analysis and an evaluation of the first and most impressive experience item revealed 4 subspects of EE: "question about the basis of the self," "awareness of original uniqueness of the self," "separation of I and me," and "solipsistic skepticism." A content analysis of the free descriptions suggested the inter-relations between the 4 factors. Finally, this study clarified that EE first occurred in childhood rather than in their early adolescence.

**【Key Words】** Ego-experience, Self, Questionnaire method, Undergraduates, Childhood

## 個別性のある材質名称の獲得の程度と「存在論的カテゴリー」の影響： 4歳児と6歳児の比較

小林 春美

(共立女子大学文芸学部)

「牛乳」「砂」のような個別性のない材質 (non-solid substances) の名称に比べ、「鉄」「プラスチック」のような個別性のある材質 (solid substances) の名称の獲得は難しく遅いことが指摘されている。本研究は、4歳児と6歳児を対象にしさまざまな事物を見せ、「これは何でできていると思いますか」と尋ねることにより、個別性のある材質名称の知識を調べた。事物はその材質名称を尋ねられたとき、85%以上の大人の被験者が一致して1つの名称を産出するものが選ばれた。実験の結果、4歳児では正しい材質名を産出するのはまだ難しく、緒についたばかりであることが分かった。個別性のない材質名称に比べ、個別性のある材質名称の獲得は確かに遅いと言える。一方6歳児では、多くの材質について材質名をかなりよく正答できるようになっていた。4歳児では正答の割合は低いとは言え、全回答数中4割は、正答および、正答ではなくとも材質自体には注目できていることを示す回答であった。このことから、この年齢では「存在論的カテゴリー」により個別性のある材質名称の獲得がすべて阻害されているわけではないと言える。

【キー・ワード】 認知発達, 就学前児, 個別性のある材質の名称, 存在論的カテゴリー, 語彙獲得

### 問 題

事物が示されその名称が与えられたとき、その語の表す意味の仮説は膨大に存在してしまう。たとえば「コップ」という語は、果たして示された事物の色を指すのか、全体の形を指すのか、事物の材質を指すのか、あるいは事物と手の間の位置関係を指すか、などの様々の仮説が考えられる。しかし、子どもは実は語彙獲得においてこうした仮説のそれぞれをすべて経験に基づいて検証しているのではなく、事物と与えられた語の間の検討すべき関係性を即座にごく少数に絞り込めるような「原理」あるいは「制約」を使っている、との主張がなされている。(Markman, 1989, 1991; Markman, & Wachtel, 1988)。Soja, Carey, & Spelke (1991) は、語彙獲得における概念的制約として「存在論的カテゴリー (ontological categories)」を主張した。「存在論的カテゴリー」とは、「世界の概念を区分し、組織づけるうえで、もっとも基本的な区分」(今井, 1997, p.17)であり、「椅子」「カップ」などのような「個別性のある事物 (solid objects)」と、「クリーム」「水」などのような、「個別性のない材質 (nonsolid substances)」は、異なる存在論的カテゴリーに属すると考えられている。制約の重要な役割の1つに、新奇なラベルの外延をある程度決定できるということがあげられる。Soja et al. は、子どもはあるものが示されると、1) それは「個別性のある事物」に属するのか、「個別性のない材質」に属するのかを判断していること、2) 新奇なラベルを与えられると、同じ「存在

論的カテゴリー」に属すると判断した他のものに、与えられたラベルを結びつける一方、存在論的カテゴリーが異なっていると判断した場合はそれを行わないことを主張した。Imai, & Gentner (1997) は、Soja et al. とほぼ同一の実験を日米の2歳、2歳半、4歳の子どもと大人に対して行い、日本人の子どもと大人においても、形が比較的複雑で個別性のある事物と、個別性のない材質については、Soja et al. の結果とほぼ同様の結果が得られたと報告している。

もしこの「存在論的カテゴリー」が確かに子どもによって使われているとすると、「鉄」「プラスチック」のような、「個別性のある材質 (solid substances)」の名称の獲得は阻害されることが予想される。なぜなら、個別性がある材質でできた事物 (たとえばプラスチック製のコップ) が示され、ことばが発せられると、子どもは示された物の形に注目し、そのことばはその「事物 (コップ)」の名称であると解釈し、「材質 (プラスチック)」の名称であるとは解釈しないことになるからである。一方、個別性のない材質の名称の獲得はむしろ促進されることが予想される。なぜなら、個別性がない材質 (たとえばテーブルの上にこぼれた水) が示され、ことばが発せられると、そのことばはその「材質 (水)」の名称であると解釈し、その水たまりが作っている「形」の名称であるとは解釈しないことになるからである。Soja (1987) はこの予想を確かめるために、4人の子どもの語彙獲得の縦断的データを検索し、個別性のある材質の名称と、個別性のない材質の名称では、どちらがより早

期に多く獲得されるかを調べた。検索したのはChild Language Data Exchange System(CHILDES)(MacWhinney, & Snow, 1985) に収められている, Adam, Eve, Sarahのデータ(Brown, 1973に基づく)およびAllisonのデータ(Bloom, 1973のデータに基づく)である。調べた年齢はAdamとSarahは2歳前半から5歳前半まで, EveとAllisonは1歳半から2歳前半までであった。結果はSojaの予想どおり, 個別性のない材質の名称は個別性のある材質の名称よりも早期に出現し, かつ頻度が高いことがわかった。個別性のある材質の名称の獲得の難しさは, Dickinson (1986, discussed by Soja, 1987) によっても確かめられている。Dickinsonによれば, 個別性のある材質名である「ガラス」は, アメリカ人の3歳半児のわずか64%しか理解しておらず, 「木」では46%であった。36%の被験児は個別性のある材質名称を1つも理解ができていなかったという。一方, すべての被験児が個別性のない材質名は数多く産出ができていた。さらにDickinson (1988) は, 新奇な個別性のある材質の名称を3, 4, 5歳児に教える実験を行い, この年齢の幼児では個別性のある材質の名称を獲得するのが難しいことを示した。

なぜ個別性のある材質の名称の獲得は遅いのであろうか。1つの可能性は, Sojaが主張するように, 子どもは語彙獲得をする際, 存在論的カテゴリーを使っているのだから, それに阻害されているとする説である。2つめの可能性としては, 子どもは語彙獲得に関係なく, もともと事物の材質は無視するという認知的傾向を持っている, という説が考えられる。この2番目の説については, Sojaは否定的である。Soja (1987) は, 「重いものをわたして」というような教示を与えると, 3歳児でも正しく材質に注目する選択ができたことから, 存在論的カテゴリーは子どもが語彙獲得という領域に固有に持っている制約であると主張している。3つめの可能性は, 個別性のある材質名称は, 大人からの入力中で少ないから, という説である。Prasada (1993) はこの立場に立つ推測をしている。Prasadaは, 2歳半から3歳の子どもでも, “made of” という言語的手がかりを加えて, 「スポンジでできている物をわたして」と教示すれば, 正しい材質の物を選ぶことを示した。この結果から, Prasadaは, 個別性のある材質名称の獲得は2, 3歳という低年齢でも可能であり, 存在論的カテゴリーにすべて阻害されてしまっているわけではないとしている。さらに, 存在論的カテゴリーという阻害要因がなくても獲得が遅いとすれ

- 1) 材質以外の名称を知っている存在物について, 新たに材質名称を獲得することを阻害する可能性があることから, 相互排他性(Markman, & Wachtel, 1988)も材質名称の獲得を阻害する要因となりうる。しかし, 相互排他性はそれだけでは「個別性のある材質名称」と「個別性のない材質名称」の獲得の時期や困難さについて, 異なる予想をしないため, 異なる予想をする「存在論的カテゴリー」は, より検討に値すると考えられる。

ば, 個別性のある材質名称が教えられる機会が少ないからかもしれないと述べている。Prasadaのこの推測は, 小林(1991)の予備的な研究の結果と一致している。小林がインタビューを行った日本人2, 3歳児の母親は, 「鉄」「プラスチック」などの名称を子どもに教えたことがなく, 教える必要を感じていないと答えたと報告しており, 小林は入力の機会が全般に少ない可能性を指摘した。

日本ではこれまでのところ, 幼児の材質名称の獲得自体に焦点をあてた研究は見当たらない。個別性のある材質名称の獲得は果たして本当に個別性のない材質名称の獲得よりも遅いのかという問題自体についての資料さえ極めて乏しい状態にある。個別性のない材質名称については, 最近小椋(1998)により, 乳幼児2000名余りという大規模サンプルに基づくデータが得られている。小椋によるMacArthur Communicative Development Inventories(Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick, & Reilly, 1993; 小椋・山下・村瀬, 1991)の日本語版「マッカーサー乳幼児言語発達質問紙」から得られた語彙に関するデータによれば, 個別性のない材質名称について50%以上の子どもが産出できるようになった月齢は, お茶18カ月, ジュース18カ月, 牛乳20カ月となっており, 1歳代のうちにすでにある程度出現していることがわかった。一方, 個別性のある材質名称の代表的なものを見なされている鉄, ガラスなどについては, 質問紙のチェックリスト自体に含まれていない(「木」はあるが, 材質名でなく, 「樹木」の意味である)。この質問紙は30カ月児までを対象としているため, 比較的獲得が遅い語彙は含まれていないと考えられる。

そこで個別性のある材質名が日本人の子どもではいつ頃獲得されているかを調べたところ, きわめて少数の自然発話事例が報告されているのみであった(大久保, 1984; 岩淵・村石, 1976; 前田・前田, 1983)。これらの研究では, さまざまな材質名称について信頼できるデータを提供することは意図されていない。一方, 海外のデータにも問題がある。自然場面の縦断的な録音に基づくデータにおいても, 材質名の理解・産出や新奇な材質名を学習させるといったような実験データにおいても, 材質自体に注目してはできるが, 正しい材質名は未獲得であるような回答(「スポンジ」の代わりに「ふわふわのできてる」など)を捉えられないのである。こうした回答は, 事物の形に注目しているのではない回答であり, したがって「存在論的カテゴリー」に導かれているのではない回答である。「存在論的カテゴリー」が阻害要因となっているか調べるには, 幅広く材質に注目する回答を調べる必要がある。

本研究は, 幼児による個別性のある材質名称の獲得の程度を調べ, 個別性のない材質名称の獲得の程度よりも



低く獲得が遅いと言えるか、もし獲得が遅いのなら、その理由は個別性のある材質名称の獲得が「存在論的カテゴリー」に阻害されているからなのか検討することの2点を目的とした。第1点について本研究では、海外・日本のデータから、個別性のある材質の名称の獲得がある程度は出現していると推測される4歳児と、さらに獲得が進んでいると予想される6歳児を対象に、さまざまな人工物を見せてその材質の名称を尋ねることにより、日本人の幼児が持つ個別性のある材質名称の知識の程度を調べる。実験では、単に材質名称の理解ができるかを調べるのではなく、「何でできていると思いますか」と名称の産出を求めた。これは、材質名称には至っていないようなさまざまな回答（たとえば「光るのでできてる」というような材質の属性に関する表現）も、すべて材質名称の獲得に関係する可能性があると考え分析の対象とするためである。しかしながら、語の産出を求めるのは単に語の理解を求めるのより難しい課題であるため、子どもの材質名称の知識を低く見積もる危険性がある。そこでこの危険性を低減するため、単に1つの事物を見せて「これは何でできていますか」と尋ねるのではなく、常に材質という要素にのみコントラストが存在するような2つの事物を見せ、1つずつ何でできているか尋ねることにした。これは、子どもは提示された事物間のコントラストに新奇な語の意味を結びつける傾向を持つことが指摘されているため（Carey, 1978; Clark, 1988）、このような刺激であれば、子どもがより容易に材質に注目できると考えた。第2点については、正答ではなくとも、材質自体に注目はできているような回答（「材質ベース回答」と呼ぶ）を分析することにより調べる。こうした回答は、少なくとも、「存在論的カテゴリー」に導かれているのではない回答である。材質ベース回答が各年齢で出現する割合を調べることにより、「存在論的カテゴリー」により材質名称の獲得が全く阻害されているかについて示唆を得ることが期待できる。

## 方 法

**被験児** 横浜市内の2つの保育園の園児。4歳児38人（レンジ47カ月-59カ月、平均52.9カ月、男女比ほぼ1:1）、6歳児34人（レンジ71カ月-83カ月、平均77.7カ月、男女比ほぼ1:1）。

**材料 予備実験** 実験材料を作製するため、大学生20人を対象に予備実験を実施した。幼児に提示する実験材料の候補としてあらかじめ選択しておいた、様々の形の17個の人工物を見せ、「何でできていると思いますか。回答用紙に単語または文で回答して下さい。」と指示した。事物選択においては全般的に、形・大きさ・重さ・材質が、幼児でも扱いやすく安全な物となるように考慮した。材質は、木（2タイプ）、ガラス、海綿、プ

ラスチック（透明）、プラスチック（不透明、2タイプ）、スポンジ、ゴム（2タイプ）、合成樹脂（2タイプ）、木綿布、鉄、ナイロンネット、真鍮、発泡スチロールであった。事物は1個ずつ被験者の目の前1mで3秒間提示した。被験者は事物に触れることはできなかった。予備実験の結果、視覚的探索のみで材質名を求められた場合には、大人でも正答するのが極めて困難な材質や、回答のしかたに大きなばらつきを生じる材質があることがわかった。たとえば海綿ではスポンジという回答が15人、その他5人、海綿という回答は0人であった。一方で、限定された探索にもかかわらず、大多数の大人が安定して特定の名称を付与できるような材質があることがわかった。17人（85%）以上が視覚的探索だけで正答した材質は、木（17人）、プラスチック（透明、17人）、プラスチック（不透明、2タイプ、19人・17人）、スポンジ（17人）、ゴム（柔らかいタイプ、19人）、発泡スチロール（18人）であった。

**実験材料の作成** 85%以上の大人が「これは何でできていると思いますか」という質問に対し、視覚的探索のみ（ただしガラスは視覚的探索だけでは「透明なプラスチック」などの回答が比較的多かったため触覚的探索も含めることにした）で特定の材質名称を産出するような材質でできた事物から、本実験のための材料を選んだ。「鉄」は、「金属」という、鉄よりも上位カテゴリー名で答えることが比較的多かったので、「鉄」と「金属」のいずれも鉄の材質名の正答と考えることにした。4セット各2個組、計8個の事物を実験材料として選択した。Figure 1 にすべての材料を示す。

**手続き** 各年齢群の被験児は、スポンジ・ゴムのセットを最初に提示する順序1群と、スポンジ・ゴムのセットを最後に提示する順序2群の2グループにランダムに分けられた。スポンジ・ゴムのセットの順序を統制したのは、Kobayashi (1997)、小林 (1998) により、幼児で





刺激セット	刺激の1の材質	刺激の2の材質	刺激1と2の形
A	鉄	プラスチック（不透明）	
B	ガラス	発泡スチロール	
C	木	プラスチック（透明）	
D	スポンジ	ゴム	

Figure 1 材質名称産出課題において子どもに提示された刺激の材質と形

は、鉄のような硬い事物よりもスポンジのような柔らかい事物の方が、材質に注目する率が高い傾向があることが指摘されたからである。各順序群内でも、各材質名の産出課題は材質間で難易度がかなり異なる可能性があるため、材料の提示の順序をすべての可能な組み合わせの6通り作成し統制した。男女比は、各年齢群間と、各順序間でほぼ同じであった。

1つの試行では、被験児は2つの事物から成るセットをテーブルの上に提示され、実験者は、1個ずつ手にとって「これは何でできているかな?」または「これは何でできてると思う?」と尋ねた。子どもの大多数がすぐに自発的に事物に触れたが、触れない場合には、実験者は、「触ってごらん」と促した。色を答えるなど、明らかに教示の意味を十分正しく捉えていない回答があったが、この教示の解釈そのものも実験の対象であったので、子どもの回答をそのまま筆記により記録した。あらかじめ決められた順序に基づいて、被験児は合計4つの材料セットについて回答した。1つのセット中で、どちらの事物について先に尋ねるかはランダムとした。どのような回答(無回答を含む)に対しても、実験者は「なるほどねえ」と肯定的なニュアンスの対応を行った。

## 結 果

子どもの回答を材質ごとに正しい材質名、誤った材質名、材質の属性、形・事物名、その他、無回答の6カテゴリーに分類し、実際の子どもの使用した用語もすべて付記して集計表を作成した。分類の基準をTable 1に示す。集計表に基づき、正しい材質名を答えた時に「材質名正答得点」として1点を与えた。各被験児は最小値0点、最大値8点の材質名正答得点を与えられた。年齢群別(4歳・6歳)と提示順序群別(柔らかい事物セット

が最初(順序1群)・最後(順序2群)に平均値を示すとFigure 2のようになる。そこで年齢と提示順序を要因とする、 $2 \times 2$ の分散分析を行った。年齢、提示順序ともに被験者群間要因であった。

結果は、年齢要因の主効果が有意であった( $F(1, 68) = 60.69, p < .001$ )。このことから、6歳児(平均3.65,  $SD = 0.27$ )は4歳児(平均0.79,  $SD = 0.25$ )よりも、正しい材質名を多く答えられたことが分かった。提示順序の主効果は、有意であった( $F(1, 68) = 5.55, p < .05$ )。このことから、柔らかい材質(スポンジとゴム)を最初に提示した場合(平均2.65,  $SD = 0.26$ )は、最後に提示した場合(平均1.79,  $SD = 0.26$ )よりも、全体に正しい材質名を多く答えられたことが分かった。年齢と提示順序の交互作用は有意でなかった( $F(1, 68) = 2.23, p > .05$ )。

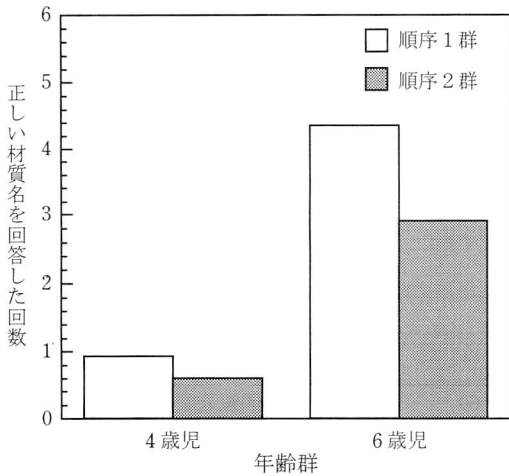
4歳児の持つ困難さは単に正しい材質名を知らないことにあるのか、それとも材質に注目すること自体が困難なのか、は解明すべき問題の1つである。そこで、正しい材質名、誤った材質名、材質の属性の3タイプの回答を合計し、「材質ベース回答得点」として集計した。年齢群別(4歳・6歳)と提示順序群別(順序1群・順序2群)に平均値を示すとFigure 3のようになる。そこで年齢と提示順序を要因とする2要因分散分析を行った(2年齢 $\times$ 2提示順序)。その結果、年齢要因の主効果が有意であった( $F(1, 68) = 10.39, p < .01$ )。このことから、材質ベース回答においても、6歳児(平均4.91,  $SD = 0.43$ )は、4歳児(平均3.00,  $SD = 0.41$ )よりも多くの材質ベースの回答ができたことが分かった。提示順序の要因の主効果は「材質名正答得点」の場合と類似した傾向を示していたが、有意なほど大きな効果ではなかった( $F(1, 68) = 2.08, p > .05$ )。年齢と提示順序の交互作用

Table 1 子どもによる回答の分類カテゴリーの定義と例

回答のカテゴリー	回答のカテゴリーの定義	子どもによる回答の例	明らかに材質に基づくか
正しい材質名	大人と同じ材質名 <sup>a</sup> を答える	鉄, 金属 <sup>b</sup> , ガラス, 木	基づく
誤った材質名	大人とは異なる材質名を答える	段ボール, 粘土, ぎん	基づく
材質の属性	硬さ, 肌理, 色など, 材質の属性を答える	ふわふわなのでできてる, ざらざらしてる, 光るのでできてる	基づく
形・事物名	提示された刺激の形や, 事物名称を答える	まーいあついでできてる, はんこでできてる, ドライパー	基づかない
その他	上のいずれにも属さない回答	おんなじのでできてる, (指でなぞって)こうなってる, 大きいから	基づかない
無回答	回答しない, または「わからない」と答える	(無回答), わかんない, しらない	基づかない

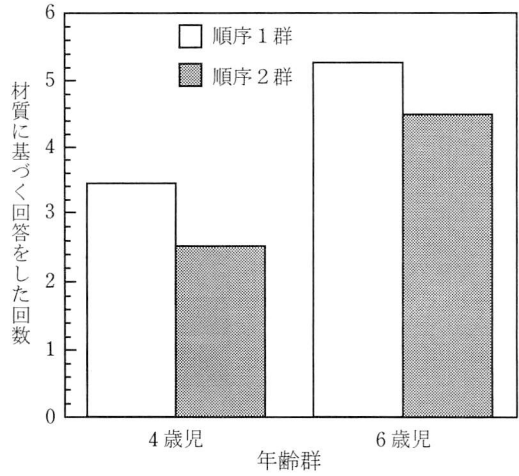
a 大学生20人に「何でできていると思いますか」と尋ねたとき、85%以上の人が一致して回答した材質名を指す。

b 材質「鉄」については、「鉄」「金属」の両方を正しい材質名とする。



注. 順序1群では、スポンジ、ゴムは最初に、順序2群では、スポンジ、ゴムは最後に提示された。

Figure 2 年齢別、順序別で正しい材質名を産出した回数の平均値



注. 順序1群では、スポンジ、ゴムは最初に、順序2群では、スポンジ、ゴムは最後に提示された。

Figure 3 年齢別、順序別で材質ベースの回答を行った回数の平均値

は有意でなかった ( $F(1, 68) = 0.02, p > .05$ )。2つの分散分析の結果は、6歳児は4歳児よりも正しい側面(材質)により多く注目でき、かつより多く正しい材質名を産出できることを示した。

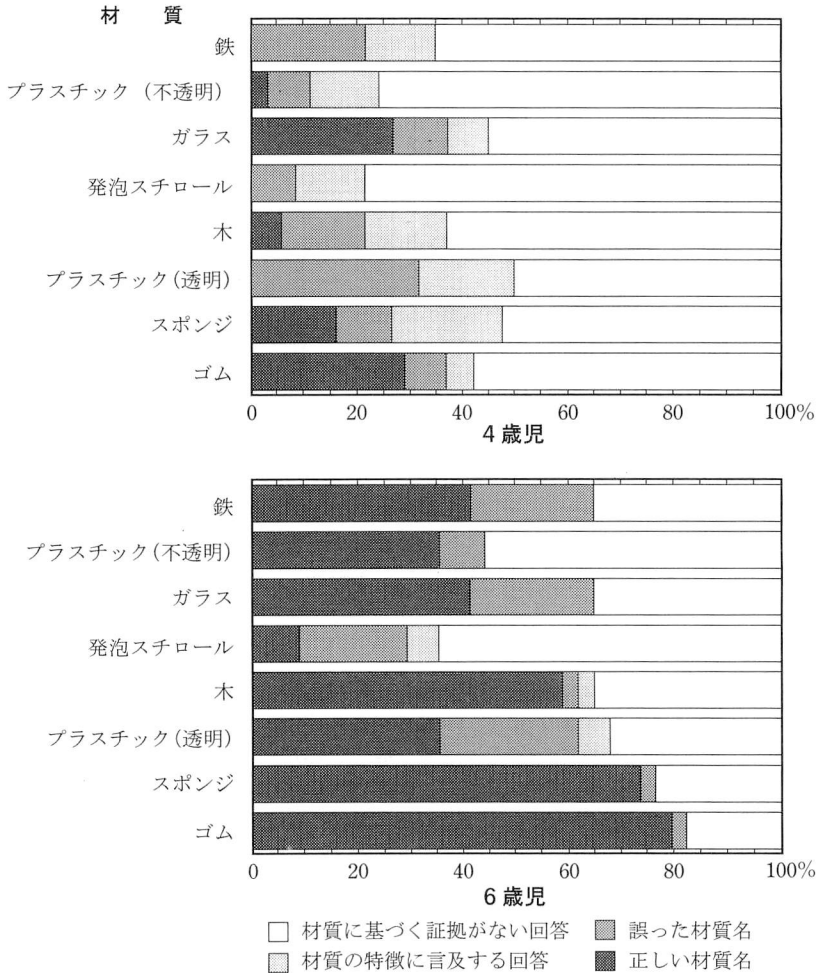
材質ベース回答数では提示順序に差がなかったので、提示順序1群と提示順序2群における回答数を年齢群ごとに合計し、それぞれの回答を「材質に基づく回答」「形に基づく回答または事物名称」「その他」「無回答」に分類し、百分率を求めたところ、6歳児では最も多い回答は「材質に基づく回答」であり、63%を占めた。4歳児では、「材質に基づく回答」(38%)と「無回答」(37%)がほぼ同数で最も多かった。一方、「形に基づく回答または事物名称」は4歳児(9%)・6歳児(5%)とも少なかった。

個々の材質名の獲得の様子を詳しく調べるために各年齢群におけるそれぞれの材質ごとに「材質に基づく証拠がない回答」「材質の属性を答える回答」「誤った材質名」「正しい材質名」の数を集計した。その数値が、各材質刺激における回答総数に占める百分率を計算した。結果をFigure 4に示す。カイ自乗検定により、いずれの材質においても、年齢群間で各カテゴリーに分類された回答数の分布に有意な差があることがわかった(鉄  $\chi^2 = 63.72$ , プラスチック(不透明)  $\chi^2 = 43.20$ , ガラス  $\chi^2 = 20.80$ , 発泡スチロール  $\chi^2 = 18.00$ , 木  $\chi^2 = 71.46$ , プラスチック(透明)  $\chi^2 = 45.60$ , スポンジ  $\chi^2 = 72.38$ , ゴム  $\chi^2 = 49.64$ , いずれも  $df = 3, p < .01$ )。6歳児では一般的に「材質の属性」「誤った材質名」「正しい材質名」の総計(材質ベースの回答であり、Figure 4の棒の色で塗ら

れた部分)が4歳児よりも多い。特に目立つのは正しい材質名の獲得程度の相違であり、6歳児はどの材質においても全般的に4歳児を上回っている。さらに特徴的なのは、4歳児では「材質の属性」を答えるような誤りがどの材質においても比較的多く見られるのに対し、6歳児ではわずか3個の材質について見られるだけであり、かつ全般的に数が少ない。どのような材質の名称を知っているのかについては、4歳児ではゴム、ガラス、スポンジの正答率が比較的高い。とはいえ、その3個のいずれもが30%の回答率に満たない。残りの鉄、プラスチック(不透明)、発泡スチロール、木、プラスチック(透明)では、38人の被験児中いずれもわずか0から2名までの正答(正答率0から5%)にとどまっている。一方6歳児では50%以上の子どもが、ゴム、スポンジ、木を正答し、30%以上の子どもが正答できた材質はさらに鉄(「金属」も正答)、ガラス、プラスチック(不透明)、プラスチック(透明)となった。6歳児でも依然として30%に満たないのは発泡スチロールだけであった。

## 討 論

4歳児では、個別性のある材質名称の産出は緒についたばかりであることが分かった。個別性のある材質名称の獲得は、個別性のない材質名称の獲得に比べ、確かに遅いと言える。一方6歳児は、多くの材質について材質名をかなりよく正答できる。4歳児では正答の割合は低いですが、全回答数中4割は、少なくとも材質自体には注目できていることを示す回答であった。この年齢では「存



注1. 「正しい材質名」とは、大人20人に材質名を尋ねたとき85%以上の人が一致して答えた材質名を指す。  
 注2. 材質「鉄」に対する回答は、「鉄」に加え、「金属」も正しい材質名とする。

Figure 4 各材質の刺激に対する各タイプの回答の百分率

在論的カテゴリー」により材質名称の獲得がすべて阻害されているわけではないと考えられる。

**幼児が持つ個別性のある材質名称の知識**

個別性のある材質名称は、4歳児ですでに獲得が始まっており、正答できる材質も出始めているものの、まだまだ不十分な状態であることが分かった。8個の材料のうち、被験児中50%以上の子どもが正しい材質名を産出できた材料は1個もない(30%以上の子どもが産出できた材料さえ、1個もない)。この結果は、個別性のない材質名称のいくつかは、すでに1歳代においても、質問紙に答えた養育者の子どものうち50%以上の子どもが産出できるというデータ(小椋, 1998)と比較すると、歴然とした違いがある。個別性のある材質名称の獲得は、個別性のない材質名称の獲得と比較して、確かに

遅いと言える。これは、Soja (1987), Dickinson (1986, 1988)の見解と一致する。

一方6歳児では全般的に正答率が高く、4歳児の正答率の低さとは明確な違いがあった。4歳から6歳にかけて、材質名称の獲得は飛躍的に進むことがわかった。4歳から6歳にかけて材質名称の獲得はなぜこのように大きく進むのであろうか。その理由の一つには、この時期、子どもの材質に関する知識が全般に進むために、事物の材質により注目しやすくなるということが考えられる。Karmiloff-Smith (1992)は、Piagetによる観察を引用し、子どもは4歳から8歳にかけて物体と力に関する物理的な理論を発達させると述べている。スポンジ、木、鉄などさまざまな材質でできた物体を互いに他の物体の上に積み重ねたとき、下にある物体には何らかの力がかかり、

変形が起こるはずだという理論を、子どもは8歳までには持つようになるという。こうした物理的知識の進展に伴って、材質名称の知識を教えるという大人からの入力が増加することも考えられる。

4歳では、正答率が全般に低い中で、ゴム、ガラス、スポンジは比較的正答率が高かった。なぜこの3個ではある程度は4歳児が正答できたのだろうか。まず、この3個の材質中2個は柔らかい材質であることが注目される。Kobayashi (1997)、小林 (1998) によれば、2歳から6歳までの幼児は、ゴムのような柔らかい材質でできた事物では、事物の材質に注目する率が高い傾向にあった。さらに、本研究では、ゴムとスポンジのセットを最初に子どもに提示した場合は、最後に提示した場合よりも、全体的により多くの正答が得られた。これらのことから、ゴムやスポンジのような柔らかい材質は、鉄やプラスチックのような硬い材質よりも、幼児はもともと材質に注目しやすく、従って名称も獲得しやすくと考えられる。他の理由としては、ガラスも比較的正答率が高かったことも考慮すると、日常の人間の動作との関係で材質の性質に気づきやすく、従って正答しやすい可能性が挙げられる。Kobayashi (1997)、小林 (1998) は、材質に注目するような動作を大人が行うと、幼児はそれによく注意し、同じ動作ができる材質でできた事物を同じ名称で呼ぶと述べている。ガラスは「透かして見る」動作、ゴムは「引っ張って伸ばす」動作、スポンジは「押しつぶす」動作が可能であり、これらは幼児でも簡単に行える動作である。さらには、日常生活の中で、大人からの名称の入力が多い可能性もある。「ガラスは割れるから気をつけなさい」というような文脈で「ガラス」を使うことがある、と小林 (1991) がインタビューした母親らが述べていたことが証拠として挙げられる。材質名称の入力の問題は、今後の課題である。

#### 存在論的カテゴリーと個別性のある材質名称の産出の関係

個別性のある材質名称の産出が4歳児において困難なのは、存在論的カテゴリーが材質への注目を全く阻んでしまっているからなのかという問題については、否定的な証拠が得られた。確かに4歳児では6歳児よりも、材質名を正答する割合が低かった。しかし4歳児であっても、全回答数中4割は、材質に注目する回答であり、存在論的カテゴリーに阻害されない回答であった。4歳児では無回答が比較的多く、「口には出さなかった」材質ベースの回答（その他のタイプの回答も）がさらに無回答に含まれている可能性がある。その場合は、Figure 3における材質ベース回答の数値は実際よりも少な目であることになる。この結果から、存在論的カテゴリーは4歳児においては、個別性のある材質名称の獲得を必ずしも阻害しているわけではないと言える。これは Soja (1987)、Dickinson (1988) による「存在論的カテゴリー

を持つために、個別性のある材質名の獲得は難しい」という見解は、少なくとも4歳以上の子どもについては正しいとは言えないことになる。

#### 個別性のある材質名称の年齢間における違い

4歳児では材質に注目した回答をすべきであるということはある程度分かっているが、回答自体は「ふわふわしたのでできて」というような材質の属性に基づく回答が多いのが特徴的である。さらには鉄を「ガラス」と呼ぶような、誤った材質名を答える誤りも多い。一方6歳児では、前者の誤りはほとんどない。誤った材質名を答える後者のタイプの誤りはまだ比較的多いものの、正しい材質名が言える割合が高くなっている。このことから、4歳児では「何でできているか」という質問の意味のある程度正しく捉えることはできるが、材質名については知識が乏しく、材質についての自分の知識に基づきさまざまなことばで答えることが多いと考えられる。6歳児では発泡スチロールを除いた材質については、正確な材質名の獲得が進んでいる。しかし発泡スチロールを含め、8個すべての刺激の材質名を大人の85%以上が正答できたことと比較すると、6歳児の材質名称の知識でもまだ不十分である。

#### 語彙獲得研究への示唆と今後の課題

「存在論的カテゴリー」を子どもは語彙獲得に際し使っているために、個別性のある材質名称の獲得は困難である、という仮説は、先行研究では、個別性のある材質名称の理解や自然場面での産出、あるいは新奇な材質名称の学習を検討するという方法により調べられることが多かった。本研究では、子どもに「これは何でできていると思いますか」と尋ねる方法により、子どもの多様な回答を収集することが可能であった。分析の結果、4歳児であってもかなり多くの回答が材質に注目する回答であることが分かった。このことから、「存在論的カテゴリー」は、少なくとも4歳児ではすでに、個別性のある材質名称の獲得を必ずしも阻害していないことが示された。本研究は、子どもの語彙知識を正確に捉えるためには様々な方法が試みられるべきであり、本研究のような自由記述的方法であっても、年齢によっては鋭敏に知識を測る方法でありうることを示した。

しかしながら、本研究は「存在論的カテゴリー」の存在自体に疑問を投げかけるものではなく、「存在論的カテゴリー」が個別性のある材質名称の獲得の阻害要因とはならない、との主張をするものでもない。なぜなら、4歳よりも低年齢の子どもにおいては、個別性のある材質名称の獲得を阻害している可能性があることを否定できないからである。語彙獲得を説明する理論として提出されている「原理」「制約」「仮定」は、一般に1歳代など低年齢から働き始め（たとえば Liittschwager, & Markman, 1994）、年齢が上がるにつれて、他の原理や、

状況、大人の入力など他の情報との相互作用の中で働き、あるいは働かなくなる（克服される）と考えられる（針生, 1991; 小林, 1998; Kobayashi, 1998, 1999）。よって、「存在論的カテゴリー」が個別性のある材質名称の獲得を阻害しているかどうかは、4歳よりも低年齢の子どもでも調べる必要がある。4歳よりも低年齢では、「何でできていると思うか」という問いは難しい可能性があり、本研究と同一の方法が可能かどうかは検討する必要がある。今後の課題としては、低年齢児において「存在論的カテゴリー」が個別性のある材質名称獲得の阻害要因となっているか調べることに加え、個別性のある材質名称の獲得の遅さを説明する要因として「存在論的カテゴリー」以外の要因（たとえば大人からの入力のあり方）をも検討することがあげられる。

## 文 献

- Bloom, L. (1973). *One word at a time: The use of single word utterances before syntax*. The Hague: Mouton.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carey, S. (1978). The child as a word learner. In M. Halle, G. Miller, & J. Bresnan (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, MA: MIT Press. pp.264-293.
- Clark, E. V. (1988). On the logic of contrast. *Journal of Child Language*, 15, 317-335.
- Dickinson, D. K. (1986, discussed by Soja, 1987). *Learning about materials: A study of conceptual development*. Paper presented at the meeting of the Jean Piaget Society, Philadelphia, PA.
- Dickinson, D. K. (1988). Learning names for materials: Factors constraining and limiting hypotheses about word meaning. *Cognitive Development*, 3, 15-35.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, P., Pethick, S., & Reilly, J. S. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- 針生悦子 (1991). 幼児における事物名解釈方略の発達の検討: 相互排他性と文脈の利用をめぐる。 *教育心理学研究*, 39, 11-20.
- 今井むつみ (1997). *ことばの学習のパラドックス*. 東京: 共立出版.
- Imai, M., & Gentner, D. (1997). A crosslinguistic study on constraints on early word meaning: Linguistic input vs. universal ontology. *Cognition*, 62, 169-200.
- 岩淵悦太郎・村石昭三. (編). (1976). *用例集 幼児の用語*. 東京: 日本放送出版協会.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. NY: The MIT Press.
- 小林春美. (1991). 母親はいかに語の意味を教えているか: 母親による概念の命名方略. *日本発達心理学会第2回大会発表論文集*, 82.
- Kobayashi, H. (1997). The role of actions in making inferences about word meanings among Japanese 2-year-old children. *Cognition*, 63, 251-269.
- 小林春美. (1998). 大人の動作と幼児による語の意味の推測との関係: 4歳児と6歳児における発達の検討. *教育心理学研究*, 46, 1-10.
- Kobayashi, H. (1998). How two-year-old children learn novel part names of unfamiliar objects. *Cognition*, 68, B41-B51.
- Kobayashi, H. (1999). The influence of adults' actions on children's inferences about word meanings. *Japanese Psychological Research*, 41, 35-49.
- Liittschwager, J. C., & Markman, E. M. (1994). Sixteen- and 24-month-olds' use of mutual exclusivity as a default assumption in second-label learning. *Developmental Psychology*, 30, 955-968.
- MacWhinney, B., & Snow, C. (1985). The child language data exchange system. *Journal of Child Language*, 12, 271-296.
- 前田富祺・前田紀代子. (1983). *幼児の語彙発達の研究*. 東京: 武蔵野書院.
- Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Markman, E. M. (1991). The whole object, taxonomic, and mutual exclusivity assumptions as initial constraints on word meanings. In S. A. Gelman, & J. P. Byrnes (Eds.), *Perspectives on language and thought: interrelations in development*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.72-106.
- Markman, E. M., & Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology*, 20, 121-157.
- 小椋たみ子 (1998). マッカーサー乳幼児言語発達質問紙の開発と研究. 平成8年度~9年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書.
- 小椋たみ子・山下由紀恵・村瀬俊樹 (1991). 初期言語発達インベントリ-信頼性の検討. *島根大学教育学部紀要*, 25, 17-31.
- 大久保愛 (1984). *幼児言語の研究: 構文と語彙*. 東京: あゆみ出版.
- Prasada, S. (1993). Learning names for solid substances:

Quantifying solid entities in terms of portions. *Cognitive Development*, 8, 83-104.

Soja, N. (1987). *Ontological constraints on 2-year-olds' induction of word meanings*. Unpublished doctoral dissertation. Massachusetts Institute of Technology.

Soja, N., Carey, S., & Spelke, E. (1991). Ontological categories guide young children's inductions of word mean-

ing: Object terms and substance terms. *Cognition*, 38, 179-211.

#### 付記

本研究に暖かいご協力を頂きました大船ルーテル保育園（横浜市）とやまゆり保育園（横浜市）の先生方と園児の皆さんに、心より感謝申し上げます。

Kobayashi, Harumi (Kyoritsu Women's University). *The Acquisition of Solid Substance Names by Japanese 4- to 6-Year Olds*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 1, 23-31.

Children's acquisition of the names of solid substances (e.g., "steel," "plastic") has been reported as more difficult and later than acquisition of non-solid substance names (e.g., "milk," "sand"). The present study examined Japanese 4- and 6-year olds' knowledge of solid substance names. Participants were shown various objects and asked, "What do you think this thing is made of?" The stimuli were selected from a pool of objects correctly named by over 85% of an adult sample. The results showed that 4-year olds' knowledge of material names was limited, suggesting that solid substance names were learned later than non-solid substance names. More 6-year olds responded correctly than 4-year olds, yet 40% of 4-year olds' responses were based on material aspects of the stimuli. This indicates that "ontological categories" does not entirely prevent 4-year olds from acquiring solid substance names.

**【Key Words】 Cognitive development, Preschoolers, Solid substance names, Ontological categories, Word acquisition**

1998.1.6 受稿, 1999.1.25 受理

## 子どもの問題行動の発達：Externalizing な問題傾向に関する生後11年間の縦断研究から

菅原 ますみ 北村 俊則 戸田 まり 島 悟  
(国立精神・神経センター精神保健研究所社会精神保健部) (北海道教育大学札幌校) (東京経済大学経営学部)

佐藤 達哉 向井 隆代  
(福島大学行政社会学部) (聖心女子大学文学部)

児童期の子ども(平均年齢10.52歳)の問題行動発生に関わる先行要因について、対象児童が胎児期より開始された縦断サンプル(約400名)を用いて検討をおこなった。10歳時の注意欠陥および攻撃的・反抗的な行動傾向(externalizing な問題行動)の予測因子として、子ども自身の乳幼児期からの行動特徴、家庭の社会経済的状況、親の養育など多くの要因が有意な関連を持っており、多要因の時系列的な相互作用によって子どもの問題行動が発達していくプロセスが浮かび上がってきた。また、発達初期に同じような危険因子を持っていたとしても、良好な父親の養育態度や母親の父親に対する信頼感などの存在によってこうした問題行動の発現が防御されることも明らかになった。これらの結果から、子どもの精神的健康をめぐるサポートの在り方について考察をおこなった。

【キー・ワード】学童期の子ども, 問題行動, 縦断研究, 子どもの精神的健康

### 問 題

子どもの様々な不適応(犯罪や自殺, いじめ, 拒食など)が大きな社会問題となつて久しい。こうした子どもの不適応を研究対象とするとき、従来ではその多くが臨床検討型(実際に不適応の出現を見たケースを対象とする)であったり、統制群を設定したとしても横断的検討や適及的な資料収集をおこなうことが多く、関連諸要因の因果関係の同定を含めた出現メカニズムの解明が困難であった。不適応行動の出現メカニズムを解明し適切な予防や介入策を考えていくためには、こうした従来型のアプローチに加え、“いつ・どのような要因が絡み合つて・どのような不適応行動が発達していくのか”という発生的視点に立って、不適応行動出現以前のサンプルを対象とした縦断的研究が必要であると考えられる(菅原, 1997a)。

近年、発達心理学研究の1領域として確立しつつある発達精神病理学(developmental psychopathology, Sroufe, & Rutter, 1984; Lewis, 1990; Cicchetti, & Cohen, 1995a, b)では、人間の不適応行動の起源、発達のコース、発達に伴う表現型の変化、先行要因との関連性の検討などがその研究対象とされており、不適応行動の発達と適応的な行動の発達の両者を比較することによって、不適応発生の危険因子(risk factor)のみならず発生を阻止するために有効な防御因子(protective factor)をも探つていこうとしている。本研究は、対象児童が胎児期(母親の妊娠中)より出産後11年目に至るまで実施された縦

断的な追跡調査の結果から、子どもの問題行動傾向の発達プロセスについて発達精神病理学的視点に立った検討をおこない、その形成メカニズムの一端を明らかにすることを目的としておこなわれた。

子どもの問題行動の中でも、攻撃的・反抗的で自己統制に欠け、逸脱行為を繰り返す反社会的な問題行動は、場合によってはその起源は幼児期にも溯ることができ(Richman, Stevenson, & Graham, 1982; McGee, Silva, & Williams, 1984)、しかも持続性が比較的強く、思春期以降での変容可能性の難しさが多くの先行研究によって指摘されている(Loeber, 1982; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989; Campbell, March, Pierce, Ewing, & Szumowski, 1991; Lytton, 1990など)。Robins (1987)は、アメリカの様々な地域や人種にわたる4つの男性のコホート(総計 $N=1,514$ )を縦断的に追跡した結果から、成人期に反社会的な問題を呈した対象者の約7割以上が子ども時代にすでに強度の反社会的行動傾向を示していたと報告している。またRobins, & Price (1991)は、19,482名の成人を対象とする面接調査を実施したアメリカの大規模な国民の精神保健に関する疫学研究から、同様な傾向を女性サンプルについても確認している。Magnusson (1988)によってスウェーデンで実施された縦断研究でも、13歳時に攻撃的で過度の活動性を示していた少年は統制群と比較して成人期に犯罪行為を起こしたりアルコール依存になる割合が約5倍であったという。また、こうした犯罪やアルコール・薬物依存などの逸脱行為だけではなく、反社会的な行動傾向が強かった子ども



たちが、成人期に達して様々な精神疾患を出現させる可能性もけっして低くないことも多くの研究から報告されている (Rutter, 1995の概観を参照)。

こうした問題行動傾向の起源を発達の探ろうとする研究もいくつか実施されてきている。Richman et al. (1982) は、ロンドン郊外の約700名の未就学児を対象に縦断的な調査を実施し、過度の活動性・注意欠陥・攻撃性を示した3歳児のうち、8歳時の臨床的な評価でも同様な問題を示していたのは61%に達したと報告している。男児を対象に2歳と4歳の2時点で実施された追跡研究 (Campbell et al., 1991) でも、4割以上に問題行動の持続が見られている。

以上のような先行研究の知見から、注意欠陥・攻撃的、反社会的な問題行動は発達早期にその起源が溯る可能性があること、そしてそれらは子どもの成長とともに“発達”し、後の発達段階での様々な不適応に繋がっていくものであることが理解される。したがって、できるだけ早い発達段階における介入や処遇が必要であり、そのために必須の基礎研究として発達心理学の領域でもアメリカを中心として多くの実証的な研究がおこなわれてきている (前出の論文に加え、Hammen, Burge, & Stansbury, 1990; Harnish, Dodge, & Valente, 1995など)。しかし、我が国においては、問題行動の出現プロセスに関する発達心理学的なアプローチはその問題意識は生まれつつも (大野, 1998)、実証的な研究はまだまだほとんどみあたらない。これまでも少年犯罪とこれらの行動傾向との関連が強いことや持続性が高いことなどはよく知られていることである (総務庁青少年対策本部, 1990)。さらに、我が国の児童期の子どもたちの該当する精神疾患 (注意欠陥多動性障害、行為障害、反抗・挑戦性障害) の出現率も、欧米各国と同程度であることも明らかになってきている (Sugawara et al., 1999 a)。こうした子どもたちの健全な発達を保障する方策を開発していくためにも、発達の視点からの検討が必要であろう。

子どもの問題行動の分類と評価尺度に関する体系的な研究を実施した Achenbach と Edelbrock (1978) は、子どもの問題行動は2つに大別することができるとしている。一方は不安や抑うつ、引きこもりを中心とした“internalizing (内在的)”な問題行動で、もう片方は前述のような攻撃性と反社会性を中心とした“externalizing (外在的)”な問題行動と命名している。Externalizing な問題行動を構成する行動特性としては、攻撃性と反社会性のほかに、反抗・挑戦性 (oppositonality と defiantness)、過剰な活動性 (overactivity)、注意の散漫性 (inattention) があげられる。彼らが開発した問題行動の評価尺度である Child Behavior Checklist (CBCL, Achenbach, & Edelbrock, 1983) は、すでに20以上の国で翻訳され、幼児期・児童期における問題行動の評価や教育

的・臨床的な処遇の効果測定に関する数多くの研究で用いられてきており、externalizing な問題行動の妥当性に関する心理測定学的な検討もなされてきている (Achenbach, & Edelbrock, 1983)。本研究では、CBCL を用いて測定された児童期における externalizing な問題行動傾向を従属変数として、諸要因との時系列的な関連について検討をおこなっていく。その際、本来ならば“externalizing”に対する適切な日本語訳を決定して用いるべきであるが、我が国における CBCL の検討は始まったばかりであり (戸ヶ崎・坂野, 1998)、いまだ日本語の名称が確定していない。そこで論文では暫定的に、“externalizing”の部分を訳さずにそのまま用いることにしたい。

子どもの問題行動の発生には、学校や地域などの家庭外の要因とともに家庭内の要因が大きく関わっていることは様々な先行研究から明らかにされてきている (Emery, & O'Leary, 1982; Rutter, 1985 など)。家庭環境要因に関する研究のメタ・アナリシスをおこなった Loeber, & Stouthamer-Loeber (1986) に準拠すると、それらは次の4つに分類される。①人口統計学的変数 (家庭の社会的経済的状況、家族数や構成など)、②親自身の特徴 (犯罪歴や精神疾患歴など)、③親の養育行動と養育意識 (親の子どもに対する監督役割：スーパービジョン、しつけの厳しさ、親の子どもに対する心理的な拒否感など)、④家庭内の対人関係 (夫婦関係など)。彼らのメタ・アナリシスによる結論では、例えば externalizing な問題行動の範疇に入る行為障害 (conduct disorder) や非行行為の発達に最も強い関連を示すのは、親の子どもに対するスーパービジョンの不足や親子の関わりの希薄さ、親の子どもに対する愛着感の欠如などであり、夫婦間の葛藤関係や親自身の反社会的行動傾向は中程度の、そしてしつけの厳しさや親の心身の健康さや子どもの親との離別体験などは弱い予測力を持つものと総括されている。また、反社会的行動 (antisocial behavior) の発達に関する研究の総覧からその発達モデルを提唱している Patterson et al. (1989) によると、就学前における親の不良な養育が発達早期の子どもの問題行動傾向を生み出し、それが児童期に至って友人関係や学業成績の不良さにつながり、思春期以降の非行行為に結実していくとしている。

これまでのところ、externalizing な問題行動の先行要因として親の養育に関する不良さが大きな役割を果たすという見方が大勢を占めてきているが、最近、発達初期から見られる子ども自身の行動特徴も見逃すことのできない重要な予測要因の一つであることが明らかにされてきている。3歳から15歳まで2年ごとに追跡調査を実施したニュージーランドの大規模な縦断研究 (N=800) から、Capsi, Henry, McGee, Moffitt, & Silva (1995) は、行動評定によって測定された3歳時と5歳時の気質的特徴のうち“(衝動的行動の) コントロールの欠如性”

が15歳時の externalizing な問題行動と中程度の有意な相関を持つことを見出している。男児の行為障害の発達に関する総覧をおこなった Lytton (1990) も、たとえある時点での測定で親側に不良な養育行動や意識が観察されたとしても、それは先行する子どもの externalizing な問題行動に由来する“育てにくさ”の結果生じたものである可能性も否定できず、これまでの研究結果だけから一方的に親要因にそのルーツを求めることはできないのではないかと指摘している。また、親子に共通する様々な環境要因（家庭の社会経済的変数や家族構成、夫婦間の葛藤関係など）も影響力を持っており、これらの変数は子どもの問題行動の発現に直接的な役割を果たすだけでなく、親の養育行動や親自身の精神的健康に影響し、そのことが子どもの問題行動を助長するといった媒介変数としても作用することが明らかにされてきている (Hammen, Burge, & Stansbury, 1990)。Lewis (1990) が言うように、子どもの不適応や問題行動の出現は、単一の要因にその原因を帰すのではなく、多要因による時系列的な相互作用の中で発達していくものと考えるべきであろう。

では、具体的に、関連諸要因はいつ・どのような相互作用を起し、子どもの externalizing な問題行動を発生させていくのだろうか。この問題に対して、本研究では生後11年間の縦断的な検討から次の4つを明らかにすることを目的とした：1) 従来の諸研究よりも追跡を早期（乳児期前半）に開始し、externalizing な問題行動の起源を探る、2) 乳児期前半（生後6ヶ月）・後半（生後18ヶ月）・幼児期（5歳）・児童期前期（8歳）・後期（10歳）の5時点で externalizing な問題行動とその初期形態を測定し、縦断的な関連性を検討する、3) これまでの研究から危険因子とされてきた家庭環境に関する変数 (Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1986) のうち、家庭の社会経済的要因と夫婦関係、両親の子どもに対する愛着感と養育態度を、また子ども側の変数として乳幼児期における気質的特徴を取り上げ、それらと児童期後期における externalizing な問題行動との関連を見る、4) 生後まもなくから縦断的に測定してきている母親の子どもに対する愛着感（生後1ヶ月・18ヶ月・5歳時・10歳時）との関連を中心とした時系列的な解析によって、externalizing な問題行動の発達プロセスを探る。

前述したように、発達精神病理学が臨床心理学ではなく発達心理学の領域に所属している1つの所以として、不適応行動の発達と適応的な行動の発達を等価に比較することによって、発達を“不適応”と“適応”の両面から考察可能にしようとしていることがあげられる。同じような危険因子を有していたとしても、適応的な発達が遂げられれば、そこにはそれを可能にした防御因子が存在するはずである。いくつかの危険因子を抱えていても、その子どもたちが“不適応出現コース（あるいはルート）”

に乗らずに済むための条件を探り、その情報を現場にフィードバックすることによって有効な介入方法や処遇プログラムの開発に寄与することも、発達心理学の重要な課題のひとつといえるのではないだろうか。本研究でも、発達初期の段階で同じような危険因子を持っていた対象者のうち、児童期後期で externalizing な問題行動を多く出現させた群とほとんど出現をみなかった群とを比較することによって、externalizing な問題行動の発達に関する防御因子についての解析と考察を試みたいと思う。

## 方 法

### 対象

1984年8月～1986年2月までの間に神奈川県某市市立病院産婦人科を受診した1,360名の母親が妊娠・出産・子育てに関する縦断研究 (Kitamura, Sugawara, Sugawara, Toda, & Shima, 1996; Sugawara, Kitamura, Toda, & Shima, 1999b) に登録された。これまでの調査時期は、妊娠初期・中期・後期・出産後5日目・1ヶ月目・6ヶ月目・12ヶ月目・18ヶ月目・6年目・9年目・11年目の計11時点である。出産後1ヶ月までは当該病院内で調査を実施し、以降は質問紙については郵送によって配布・回収した。

サラリーマン族が多くを占める地域で開始された調査だったので、転居その他で住所不明となった家族が多く、出産後11年目の時点で郵送可能だったのは615家族であった。妊娠初期に登録された母親1,360名とこの615名とで人口統計学的変数に差があるかどうか検討をおこなったところ、母親の年齢、登録時の家庭の年収、夫の教育歴には有意差はみられなかった。ただし、母親の教育歴はサンプルとして残っているグループの方がやや高めであった ( $p < .05$ )。

母親・父親・対象児を対象とした11年目の追跡調査（郵送によって配布・回収）に応じたのは母親386名・父親325名・子ども400名（3者揃ったのは313世帯）である。母親の平均年齢は39.85歳（29～53歳）、父親は43.04歳（31～60歳）、子どもは10.25歳（9～11歳）で、性別構成は、男児49.2%・女児50.8%であった。

### 調査手続きと内容

妊娠中および出産後9年目までは母親を対象に質問紙調査を実施した。出産後11年目の調査では、母親用、父親用および子ども用の質問紙を作成し、お互いのプライバシーを護るために3者別々の封筒で回収をおこなった。病院内での調査では謝礼を用意しなかったが、出産後6ヶ月以降の郵送調査時にはテレホンカードと家庭教育用のリーフレット（11年目調査の子どもについては、回答者に後日小さな文房具を謝礼として送付した）を謝礼として同封したうえで発送した。今回の分析に使用した測定尺度は以下の通りである。

人口統計学的変数および子どもの出生時状況：登録時に両親の学歴，家庭の年収を尋ねた。その後の生後 6 年目および 11 年目の調査時にも年収については記載を求めた。また，子どもの出生時の状態（出生時体重・在胎週数・apgar 得点）については出産時に産科医によって記入された。

**子どもの問題行動：** 児童期 → Child Behavior Checklist (CBCL, 4 歳～16 歳用, Achenbach, & Edelbrock, 1983, 日本語版：Minakawa, & Miyake, 1986) の親記入版を 2 時点（出産後 9 年目および 11 年目）で実施した。出産後 9 年目（対象児童は約 8 歳）の調査時には全 112 項目，11 年目（約 10 歳）には 36 項目の短縮版（8 歳時に実施した CBCL 全項目による構造分析（向井ほか，1995）の結果をもとに作成したもの）を実施した。評定は 1.（現在および過去 6 ヶ月において）そのようなことはない・ 2. ときどきそうである・ 3. しばしばそうであるの 3 段階で，記入者は両時点とも母親である。乳幼児期 → 育児の悩みに関する 500 名の母親を対象として実施された自由記述形式の質問紙調査の結果（佐藤・青木・菅原・島・北村，1988）や先行研究を参考にして作成された乳幼児期の子どもの“困った行動”のリスト（30 項目，佐藤・戸田・菅原・島・北村，1994）を，生後 6 ヶ月用，生後 18 ヶ月用および幼児用（生後 5～6 歳時）の 3 種類作成し，それぞれ母親に記入してもらった。評定は，それぞれ 1.（その行動について）全く悩んでいない～ 4. 非常に悩んでいるの 4 段階である。

**乳幼児期の気質的特徴：** Revised Infant Temperament Questionnaire (RITQ, Carey, & McDevitt, 1978) を生後 6 ヶ月時に，Toddler Temperament Scale (TTS, Fullard, McDevitt, & Carey, 1984) を生後 18 ヶ月時に実施した。生後 6 ヶ月時 ( $N=817$ ) の RITQ (95 項目) および生後 18 ヶ月時 ( $N=615$ ) の TTS (97 項目) それぞれについて因子分析をおこない，両時期に共通する 7 特性（見知らぬ人・場所への恐れ，フラストレーション・トランス，注意の集中性，体内リズムの規則性，視聴覚的敏感さ，味覚的敏感さ，触覚的敏感さ）と TTS のみに出現した 1 特性（反応強度）を得ている（菅原・島・戸田・佐藤・北村，1994；Sugawara et al., 1999b）。これらの特性を構成している項目の加算得点を分析に用いた。

**夫婦関係：** 妊娠初期および出産後 6 年目に，妻の夫に対する親密感を尋ねた。妊娠初期では，一緒にいて安心し満ち足りた気持ちになる，頼りに思っている，率直に話し合える，感情をわかちあえる，（自分を）必要とってくれている，信じている，できるだけのことをしてあげたいと思うの 7 項目について，それぞれあてはまる対象を挙げてもらい，夫が出現した回数を得点として用いた。出産後 6 年目には，同一の項目について対象を夫に限定して尋ね（評定は，1. 全くそう思わない～ 4. 非常

にそう思うの 4 段階。  $\alpha = .92$ ），7 項目の加算得点を分析に用いた。出産後 11 年目には，Marital Love 尺度（菅原・小泉・菅原・詫摩・八木下，1997；菅原・詫摩，1997）の妻版と夫版を実施した。夫婦間の愛情関係に関する 15 項目（気持ちをいつもわかっていたい，頼りに思っている，何でもしてあげたい，恋人同士のような気がする，本当に愛していると実感するなど， $\alpha$  係数は，妻版 = .95 / 夫版 = .94）で，夫と妻それぞれに総合得点を算出した。

**親の子どもに対する愛着感：** 花沢（1978）の子どもに対する愛着感尺度を改変し（14 項目，1. 全くあてはまらない～ 7. 非常によくあてはまるの 7 段階評定），妊娠中期・出産後 5 日目・1 ヶ月目・18 ヶ月目・6 年目・11 年目に実施した。本尺度は，3 因子構造が確認されているが（Sugawara et al., 1997），今回は肯定的愛着感に関する 7 項目（みずみずしい・あどけない・清らかな・いじらしい・抱きしめたい・ふれたい・いとoshii）と否定的愛着感に関する 2 項目（じまな・わずらわしい）を分析に用いた。各時期の  $\alpha$  係数は以下の通りである。妊娠中期：肯定的 = .87・否定的 = .79，出産後 5 日目：肯定的 = .83・否定的 = .62，1 ヶ月目：肯定的 = .88・否定的 = .73，18 ヶ月目：肯定的 = .83・否定的 = .77，6 年目：肯定的 = .84・否定的 = .78，11 年目：肯定的 = .85・否定的 = .80。11 年目調査時には，父親にも同一の項目内容で子どもに対する愛着感について回答を求め，同じく肯定的愛着感 7 項目 ( $\alpha = .88$ ) と否定的愛着感 2 項目 ( $\alpha = .75$ ) を加算して得点化した。

**親の養育態度：** Parental Bonding Instrument (PBI, Parker, 1979) を現在の自分の対象児に対する態度を測定するものに改変して（25 項目，1. 全く該当しない～ 4. 該当するの 4 段階評定），生後 11 年目調査時に母親版と父親版を実施した。2 つの下位尺度：養育態度の暖かさに関する下位尺度（「温かく優しい声で話し掛けている」，「ほめてあげていない（逆転項目）」など計 12 項目， $\alpha$  係数は，父親 = .84 / 母親 = .78）と，過干渉傾向に関する下位尺度（「この子がしようとするすべてにわたってコントロールしようとしてしまう」，「できる限り自由にさせている（逆転項目）」など計 13 項目， $\alpha$  係数は，父親 = .71 / 母親 = .72）の総合得点を両親それぞれについて求め，解析に用いた。

**子どもから見た親子関係認知：** 生後 11 年目の調査時に，父親および母親と自分との関係について子ども自身に自己評価してもらった。計 6 項目で，それぞれの親に対する好意度（父母各 1 項目：“あなたはお父さん（お母さん）が好きですか”）・関係の良さ（父母各 1 項目：“あなたはお父さん（お母さん）と仲が良いですか”）・自己開示度（父母各 1 項目：“あなたはお父さん（お母さん）に何でも話せますか”）の 3 つの側面について尋ねた。母親との関係に関する 3 項目 ( $\alpha = .58$ ) と父親に関する 3 項目

**Table 1** 乳幼児期における externalizing な問題行動の初期形態：各時期の“困った”行動リストの因子分析から  
(数字は各時期の第1因子への負荷量)

	生後6ヶ月時	生後18ヶ月時	5歳時
一度ぐずるとなだめにくい	.76	.54	.63
かんしゃくを起こしやすい	.74	.64	.72
ちょっとしたことで激しく泣く	.68	.50	.48
気が散りやすい	.44	.48	.58
ぐずって寝つきが悪い	.78	(.27)	-
抱きぐせがついてしまった	.66	-	-
夜泣きがひどい	.61	(.05)	-
睡眠時間がまちまちである	.55	(.27)	(.35)
わがまま	-	.74	.81
いうことをきかない	-	.73	.78
乱暴だ	-	.73	.68
いたずらをする	-	.66	.57
あきっぽい	-	.66	.68
叱ると反抗する	-	-	.81
寄与率 (%)	34.7	29.7	28.9
信頼性係数	$\alpha = .86$	$\alpha = .88$	$\alpha = .89$

注. - : その時期の行動リストには設定されていなかった項目

( $\alpha = .76$ ) を加算した得点を算出した。

#### 解析の枠組み

本研究の目的に沿って、以下のような順序でデータ解析をおこなう。1) externalizing な問題行動の内容を生後6ヶ月から生後11年目まで発達的に検討し、それらの縦断的な関連性を検討する、2) externalizing な問題行動傾向の発達に関する危険因子を同定するため、生後11年目に測定されたCBCLの結果から高いレベルで出現を見た群と低いレベルの群を設定し、各説明変数(人口統計学的変数および出生時状況、乳児期の気質の特徴、夫婦関係、親の子どもに対する愛着感と養育態度、子どもから見た親子関係認知)について2群間での比較をおこなう、3) externalizing な問題行動の発達と親要因との間にどのような時系列的な相互作用が展開していくのかを見るために、5時点(生後6ヶ月・18ヶ月・5歳・8歳・10歳)で測定されたexternalizing な問題行動傾向およびその初期形態と、4時点(生後1ヶ月・18ヶ月・5歳・10歳)で測定された母親の子どもに対する愛着感との間でパス解析を実施する、4) externalizing な問題行動の発達を防御する因子(protective factor)を探るために、発達初期の段階でexternalizing な問題行動の初期形態が認められた対象児の中で、2)と同様に生後11年目に測定されたCBCLの結果から高いレベルでexternalizing な問題行動の出現を見た群と低いレベルの群を設定し、各説明変数について群間比較をおこなう。

## 結 果

### (1) Externalizing な問題行動の構造と時間的関連性

乳幼児期における externalizing な問題行動の初期形態  
生後6ヶ月 ( $N=817$ )、18ヶ月 ( $N=615$ ) および5歳時 ( $N=468$ ) に測定した各30項目の“困った行動”リストの因子分析(主因子解varimax回転)を各時期ごとにおこなったところ、それぞれTable1のような第1因子を得た。3つの時期で発達段階に合わせて項目内容が多少異なっていたが、いずれの時期にも共通して、情動コントロールの脆弱さと表現の激しさ、および注意散漫に関する4項目(一度ぐずるとなだめにくい・かんしゃくを起こしやすい・ちょっとしたことで激しく泣く・気が散りやすい)が0.4以上の負荷量を示した。生後6ヶ月では、この他に寝ぐずりや夜泣きなど睡眠時での問題が高い負荷を示している。生後6ヶ月時には設定されなかった項目で18ヶ月時と5歳時に共通している項目としては、不服従や自己中心性(いうことをきかない・わがまま)、攻撃性(乱暴だ)、集中力のなさ(あきっぽい)が見られている。“いたずらをする”という項目も共通しており、大人から見て“して欲しくない”行動の頻発も関連項目としてあがってきている。生後18ヶ月時と5歳時の因子については、攻撃性・反抗性・注意欠陥性といったexternalizing な問題行動に中核的な項目構成となっていると見ることができよう。生後6ヶ月の因子については、項目設定上もまた発達的に考えてもその攻撃性や反抗性については測定が困難であると考えられるが、生後18ヶ月



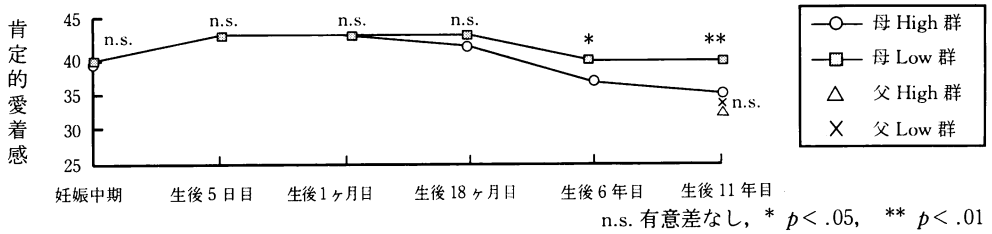


Figure 1 親の子どもに対する肯定的愛着感の縦断的变化：生後11年目に externalizing な問題行動が多く出現した群 (High 群) とほとんど出現しなかった群 (Low 群) との比較

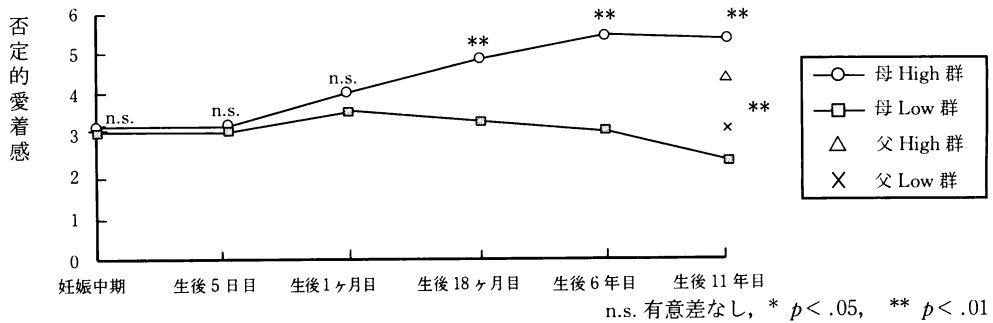


Figure 2 親の子どもに対する否定的愛着感の縦断的变化：生後11年目に externalizing な問題行動が多く出現した群 (High 群) とほとんど出現しなかった群 (Low 群) との比較

たが、生後18ヶ月目以降、High 群の否定的愛着感が上昇し、有意な得点差が大きくなっていく傾向が確認された (Figure 2)。肯定的愛着感も5歳以降でHigh 群の方がより低い得点を示し始めていることが見出された (Figure 1)。

PBIで測定された母親の子どもに対する養育態度も (生後11年目)、High 群の方がより養育行動の暖かさが低く、かつ過干渉傾向がより高いことが示された (いずれも  $p < .001$ )。また、10歳時の子どもから見た母子関係認知もHigh 群の方がより否定的な評価であることが明らかになった ( $p < .01$ )。なお、母親の子どもに対する否定的な愛着感と養育態度の暖かさに関する両群の得点差は比較的大きく、全サンプルにおける10歳時の externalizing な問題行動との相関係数でも、否定的愛着感では  $r = .47$ 、養育態度の暖かさでも  $r = -.44$  (いずれも  $p < .01$ ) と中程度の値を示している (付表参照)。

2) 父子関係→生後11年目に測定された2つの変数 (養育態度、子どもから見た父子関係認知) は、ともに母親と同様にHigh 群の方がより否定的な結果が得られた (養育態度：暖かさでは  $p < .05$ 、過干渉傾向では  $p < .01$ ；子どもから見た父子関係認知は  $p < .01$ )。また、同じく生後11年目に測定した父親の対象児に対する愛着感については、肯定的な愛着感には有意な差は認められなかったが (Figure 1)、否定的な愛着感ではHigh 群の方がより高い

ことが示された (Figure 2)。

●夫婦関係要因：妊娠初期の妻の夫に対する信頼感と、出産後11年目の妻の夫に対する愛情および夫の妻に対する愛情には両群で有意な差はなかった。しかし、出産後6年目の妻の夫に対する信頼感では、High 群の方が有意に信頼感が低い傾向が示された ( $p < .01$ )。

### (3) Externalizing な問題行動の発達プロセス

以上のような結果から、生後11年目での externalizing な問題行動傾向には、今回設定された説明変数 (子どもの発達初期から見られる気質的特徴、家庭の社会経済的状況に関わる要因 (親の教育歴)、親子関係要因、夫婦関係要因) のすべてが関わっていることが示された。中でも、母親の対象児に対する否定的な愛着感と同時期の子どもの externalizing な問題行動傾向との間には、生後18ヶ月以降、今回設定された諸説明変数の中では最も強い関連が見られた (付表を参照、生後18ヶ月時： $r = .31$ 、5歳時： $r = .39$ 、10歳時： $r = .47$ 、いずれも  $p < .01$ )。そこで、これら2つの変数間 (externalizing な問題行動傾向と母親の否定的愛着感) の相互関連の様相を知るために、時系列に沿ったパス解析をおこなった (Figure 3)。その他の縦断的に測定された説明変数 (家庭の社会経済的変数、母親の肯定的な愛着感、夫婦関係変数) は有意ではある

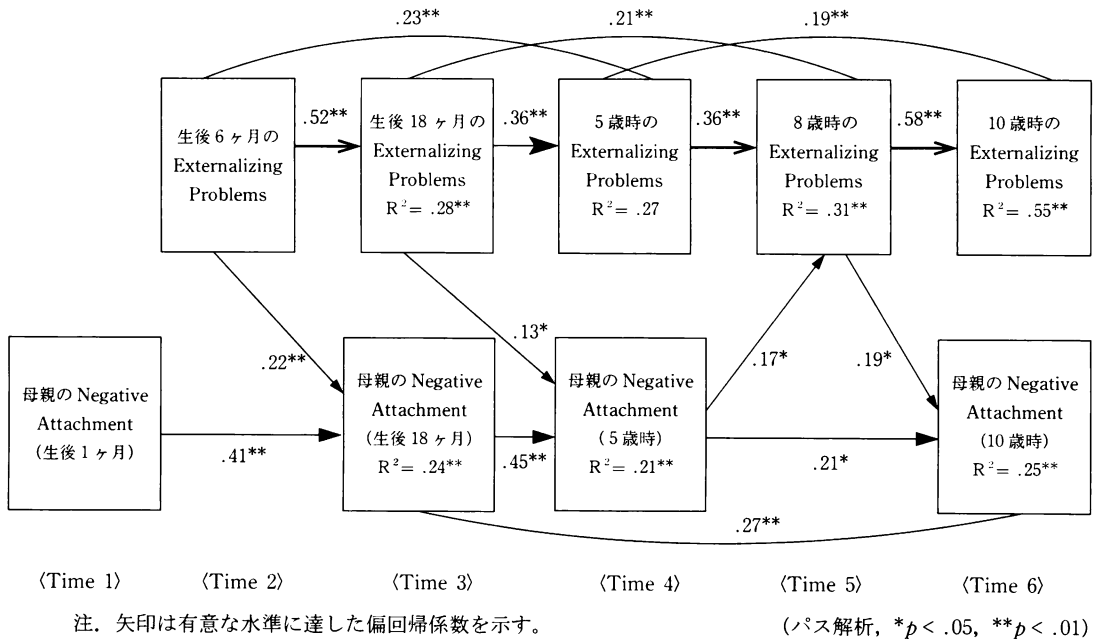


Figure 3 Externalizing な問題行動の発達プロセス：母親の子どもに対する否定的愛着感との時系列的関連

がいずれも弱い相関関係であったので (付表参照), パス解析には投入しなかった。

パス解析に投入されたのは次の諸変数である。Time 1：生後 1 ヶ月時の母親の否定的愛着感, Time 2：生後 6 ヶ月時の子どもの externalizing な問題行動の初期傾向, Time 3：生後 18 ヶ月時の母親の否定的愛着感および externalizing な問題行動の初期傾向, Time 4：5 歳時の母親の否定的愛着感および externalizing な問題行動の初期傾向, Time 5：8 歳時の externalizing な問題行動傾向, Time 6：10 歳時の母親の否定的愛着感および externalizing な問題行動傾向。各変数に対して, 時間的に先行する諸変数を投入して解析がおこなわれた。

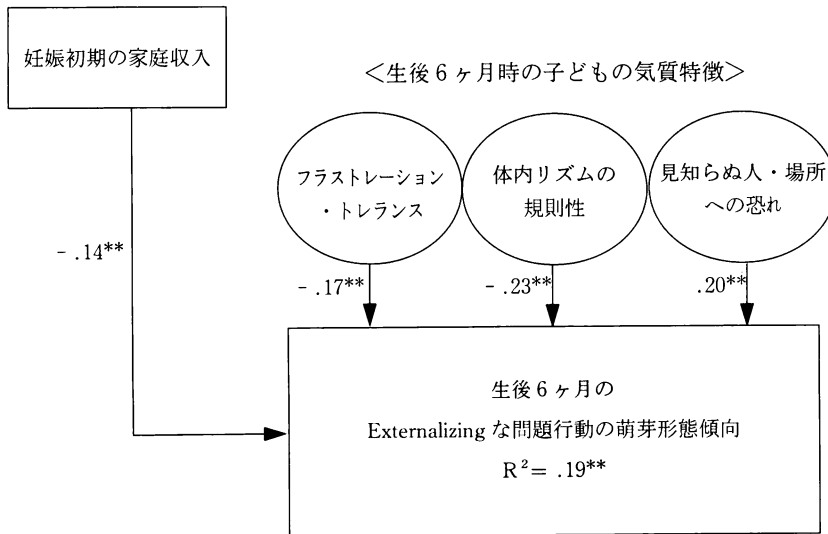
Figure 3 に示されたように, 子どもの問題行動傾向の時系列的な安定性が確認され, 児童期後期でみられる externalizing な問題行動の起源は乳児期まで溯ることが示唆された。これらの externalizing な問題行動の先行変数と各時期での母親の否定的愛着感とによる生後 11 年目での externalizing な問題行動傾向の決定係数は .55 であり, 比較的大きな予測力を持つことが示された。母親の否定的愛着感と externalizing な問題行動との関連について見ると, 5 歳までは母親の否定的愛着感から次の時期の externalizing な問題行動の初期傾向への有意なパスは認められなかった。5 歳時で初めて母親の否定的愛着感から 8 歳時の子どもの externalizing な問題行動に対するパス

が有意なものとなっている。一方, 子どもの externalizing な問題行動傾向およびその初期傾向から次の時期の母親の否定的愛着感に対しては一貫して有意なパスが確認された。

#### Externalizing な問題行動の初期形態に関連する要因

Externalizing な問題行動傾向およびその初期傾向間の相関分析 (Table 3) および前述のパス解析 (Figure 3) から, すでに生後 6 ヶ月時に示された externalizing な問題行動の初期傾向が externalizing な問題行動の発達プロセスに関わっていることが示された。では, いったい生後 6 ヶ月に示された externalizing な問題行動の初期傾向はどのような変数によって形成されるのだろうか。今回設定した変数の範囲ではあるが, その関連要因を探ってみた。

生後 6 ヶ月時の externalizing な問題行動の初期傾向と時期的に関連する各説明変数 (家庭の社会的経済的変数, 出生時状況に関する要因, 生後 6 ヶ月時の気質の特徴, 生後 1 ヶ月時の母親の対象児に対する愛着感, 妊娠初期時の夫婦関係) との相関を算出し (付表参照),  $r = .15$  以上の変数 (登録時の家庭収入, 生後 6 ヶ月時の気質の特徴のうち, フラストレーション・トレランス, 体内リズムの規則性および見知らぬ人・場所への恐れ) の 3 特性) を投入して重回帰分析をおこなった (Figure 4)。その結



(重回帰分析, \*\*  $p < .01$ )

Figure 4 Externalizing な問題行動の初期形態に関連する要因

果、乳児期におけるexternalizingな問題行動の初期傾向には、子ども自身の気質的要因（フラストレーション・トレランスの低さ、体内リズムの不規則さ、見知らぬ人・場所への恐れ）とともに家庭の社会的経済的な状況（登録時の家庭収入の低さ）も関与することが示された。

#### (4) 防御因子 (protective factor) について

Externalizingな問題行動の発達に関与する危険因子について見てきたが、では、いったいどのような要因があればこうした問題行動の出現を回避できるのだろうか。生後6ヶ月時に同じように比較的高い（平均値以上）externalizingな問題行動の初期傾向を示していた対象児のうち、11年後に多くの問題行動を示した出現群（Table 2の21項目のうち、15項目以上について「3. しばしばそうである」と評定された者、 $N=23$ ）と、非出現群（無しかあっても1項目のみに「2. ときどきそうである」と評定された者、 $N=25$ ）との比較をおこない、防御因子の抽出を試みた。両群の乳幼児期の気質的な行動特徴（RITQおよびTTSのすべての因子に関する得点）には有意差はなく、発達初期には（今回の測定の範囲内においては）同じような行動特徴を示していたと考えられる。

各説明変数について群間で平均値の差の  $t$  検定をおこなったところ、有意な差が見られたのは、父親の年齢（非出現群の方がより高年齢、 $p < .05$ ）、10歳時の父親の養育態度（非出現群の父親の方が養育態度が暖かく、過干渉

傾向も低い、いずれも  $p < .05$ ）および出産後6年目での母親の父親に対する信頼感（非出現群の方が夫に対する信頼感がより強い、 $p < .05$ ）、出産後11年目での母親の父親に対する愛情（非出現群の方がより夫への愛情が強い、 $p < .05$ ）の各要因であり、いずれも父親および夫婦関係（母親の父親に対する信頼感や愛情）に関連するものであった。家庭の社会的経済的変数や母親自身の養育態度および子どもに対する愛着感には有意な差は見られなかった。

## 考 察

### 1. Externalizingな問題行動の発達の起源

今回の分析では、児童期（8歳および10歳）ではあらかじめ下位尺度としてexternalizingな問題行動が設定されているAchenbachらのCBCL（4～16歳用）を実施したが、乳幼児期においては、日本の500名の母親たちの育児の悩みに関する自由記述の内容分析を経て作成された行動リストによってこの時期における問題行動の測定を試みた。各時期（生後6ヶ月・18ヶ月・5歳）での因子分析の結果、第1因子として抽出されたのは情動コントロールの脆弱さと情動表出の激しさ、そして注意の欠陥性を中核とするものであり、externalizingな問題行動の初期的な形態として解釈されるものであった。生後18ヶ月および5歳時には攻撃性や不服従性に関する項目も付加してきており、これらは、CBCLの2～3歳児用の日本語版に関する構造分析（ $N=1,171$ ）から攻撃・破



壊おびかんしゃく・反抗を内容とする externalizing な問題行動に関する因子を抽出している上林・福井・中田・北 (1998) の結果に内容的に類似している。

Richman et al. (1982) は 3 歳時から、また Campbell et al. (1991) は 2 歳半から externalizing な問題行動が認められることを報告しているが、乳児期 (生後 6 ヶ月時) においても同様な傾向の萌芽の形態を確認したのは本研究が初めてである。さらに、これらの externalizing な問題行動の初期形態は 10 歳時に至るまで有意な相関を保ち続けることも明らかになった。児童期後期に見られる externalizing な問題行動は、すでに乳児期にその端を発するという長い歴史を持つ可能性があることが示唆されたといえよう。

## 2. Externalizing な問題行動の発達プロセス

10 歳時における externalizing な問題行動の出現に関与する要因について、先行研究から危険因子 (risk factor) であることが知られている諸変数 (家庭の社会経済的状況、親の養育態度および子どもに対する愛着感、夫婦関係、子どもの乳幼児期の気質の特徴) について検討したところ、いずれの要因も有意な関連を持っていることが確認された。しかし、中程度の相関関係が確認された母親の対象児に対する否定的な愛着感や養育態度を除いて、それら諸変数と externalizing な問題行動傾向との関連の程度は総じて弱いレベルのものであり、決定的といえるほどの関連要因は見出されなかった。相対的な母親要因の重要性は指摘されつつも、全体としては“塵が積もるように”様々な要因が児童期後期での externalizing な問題行動の出現に関わっているとみることができよう。個々の変数に関する関連メカニズムについては今後詳しく検討される必要がある。

従来の研究からも externalizing な問題行動の発達に影響力を持つことが指摘されてきており (Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1986)、また本研究の結果からも比較的強めの関連が認められた親 (本研究の場合は母親) の子どもに対する否定的な愛着感との関連を中心とした時系列的な解析をおこなったところ、第一には、子どもの externalizing な問題行動傾向の時間的な継続性がここでも確認された。その出発点となる乳児期での externalizing な問題行動の萌芽的傾向には、子ども自身の気質的な特徴とともに、家庭の経済状態も関与していた。厳しい経済的な状況にある家庭に、難しい行動特徴を示す子どもが出現したところから問題はスタートしていることが見てとることができよう。

また第二に、母子関係の視点から見ると、妊娠中や出産後間もない時期には母親自身の子どもに対する否定的な感情は見られず、子どもとの生活史が深まっていく中で、対象児の externalizing な問題行動傾向に由来する育てにくさを反映してそうした感情が芽生えてくる様子

が窺える。この点は、externalizing な問題行動の先行要因として親の不良な養育行動や子どもに対する愛着感の欠如を仮定している従来のモデル (Patterson et al., 1989) とは異なるものと見ることができよう。そして、生後 6 年目以降になると、母親の否定的な愛着感は子どもの問題行動の発達に対してもついにネガティブな促進要因として働くようになり、前述のように生後 11 年目の時点では子ども自身にもより不良な母子関係として認知されるに至っている。10 歳時に測定した母親の養育態度との関連から推測すると、漸次高まっていく母親の子どもに対する否定的な気持ちは、暖かさに欠ける養育行動となって幼児期以降直接的に子どもに影響するようになっていくと考えられる。この 2 変数 (先行する externalizing な問題行動傾向と母親の対象児に対する否定的な愛着感) による生後 11 年目の externalizing な問題行動傾向の決定係数は .55 にのぼり、比較的大きな予測力を持つことが示されたが、残差を説明するその他の要因についても今後検討を続けていきたい。

## 3. 防御因子 (protective factor) について

Externalizing な問題行動の発達に関する防御因子として、父親の良好な養育態度や母親の父親に対する信頼感や愛情が重要であることが示された。父親が年齢的に高いことも防御因子として働くことが明らかになったが、これは加齢ともなう父親の精神的成熟度などを媒介していることも考えられ、今後検討していく必要がある。これらから、externalizing な問題行動の発達を防ぐためには、直接的に良好な父子関係を形成することが有効であると同時に、育てにくい子どもの育児に奮闘する母親をサポートする父親の間接的な役割も大切であることが読み取れよう。前述のように、児童期に至って注意欠陥・反抗的、攻撃的な問題行動傾向が顕著な子どもたちは、すでに乳幼児期からそうした行動傾向が出現している可能性が十分に考えられる。当初は決して育児に対して否定的ではなかった母親も、適切な介入やサポートがなければ、時間とともに子どもに対する愛着感にも翳りがみられるようになり、子どもにとっての厳しい言動を通して子どもの問題行動を助長するようになっていく。こうした悪循環を防ぐためには、早期からの父親やその他の家族によるサポートや、さらに場合によっては教師や保健婦、カウンセラーなどの専門家の適切な介入が求められる。

## 4. 今後の課題

本研究は長期にわたる縦断研究であり、研究開始当時 (1984 年) には発達精神病理学の枠組みが未成熟であったり、また問題行動の発達に関する発達心理学的な先行研究も少なかったことにも由来して、研究デザインに多々問題を有している。第一には、生後 11 年目に至るまで、母親のみを調査対象としていたことがあげられる。防御

因子として父親の役割の重要性が指摘されたが、今後、発達初期からの父親を含めた研究が求められよう。第二には、おもな情報源として質問紙による母親評定を用いているが、それらの評定の妥当性検討を含めて第3者評定による検討が欠けている。直接観察や教師評定など多側面からの検討が必要であろう。また、生後6ヶ月時や8歳時に質問紙のスペース上の問題から母親の子どもに対する愛着感を測定できなかったことも悔やまれる。中長期にわたる縦断研究の場合、開始時点での研究計画の確かさが大きな意味を持つといえよう。本研究は現在も進行中であり、これらの反省点はできる限り今後の追跡調査に活かしていきたいと考えている。

また、先行研究(菅原, 1997b)から、子どもの問題行動の発達に関与する心理・社会的な要因は問題行動の種類によって異なることが示唆されている。今回は externalizing な問題行動に関する検討をおこなったが、抑うつや引きこもりといった internalizing な問題行動についても分析をおこなっていく予定である。本研究では、子どもの問題行動の発達と家庭環境要因との関連を検討したが、学校や地域などの家庭外の要因との関連に関する発達心理学的研究も今後多くなされることが望まれる。

## 文 献

- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, *85*, 1275-1301.
- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Campbell, S. B., March, C. L., Pierce, E. W., Ewing, L. J., & Szumowski, E. K. (1991). Hard-to-manage preschool boys: Family context and the stability of externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *19*, 301-318.
- Capsi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child Development*, *66*, 55-68.
- Carey, W. B., & McDevitt, S. C. (1978). Revision of Infant Temperament Questionnaire. *Pediatrics*, *61*, 735-739.
- Cicchetti, D., & Cohen, D. (Eds.) (1995a). *Developmental psychopathology: Vol.1 Theory and methods*. New York: Wiley.
- Cicchetti, D., & Cohen, D. (Eds.) (1995b). *Developmental psychopathology: Vol.2 Risk, disorder, and adaptation*. New York: Wiley.
- Emery, R. E., & O'Leary, K. D. (1982). Children's perception of marital discord and behavior problems of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *10*, 11-24.
- Fullward, W., McDevitt, S. C., & Carey, W. B. (1984). Assessing temperament in one- to three- year - old children. *Journal of Pediatric Psychology*, *9*, 205-217.
- Hammen, C., Burge, D., & Stansbury, K. (1990). Relationship of mother and child variables to child outcomes in a high-risk sample: A causal modeling analysis. *Developmental Psychology*, *26*, 24-30.
- 花沢成一. (1978). 妊娠・育児による母性感情の推移. *日本教育心理学会第20回総会発表論文集*, 138-139.
- Harnish, J. D., Dodge, K. A., & Valente E.: Conduct Problems Prevention Research Group. (1995). Mother-child interaction quality as a partial mediator of the roles of maternal depressive symptomatology and socioeconomic status in the development of child behavior problems. *Child Development*, *66*, 739-753.
- 上林靖子・福井知美・中田洋二郎・北 道子. (1998). 乳幼児の情緒と行動の評価尺度に関する研究: 日本版 CBCL/2-3 を用いて. *こころの健康の指標とその評価に関する研究平成9年度報告書* (pp.3-5). 国立精神・神経センター精神保健研究所.
- Kitamura, T., Sugawara, M., Sugawara, K., Toda, M. A., & Shima, S. (1996). A psychosocial study of depression in early pregnancy. *British Journal of Psychiatry*, *168*, 732-738.
- Lewis, M. (1990). Models of developmental psychopathology. In M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 15-25). New York: Plenum.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent behavior: A review. *Child Development*, *53*, 1431-1446.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tony, & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research: Vol. 7*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boy's conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, *26*, 683-697.

- Magnusson, D. (1988). *Individual development from an interactional perspective: A longitudinal study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McGee, R., Silva, P. A., & Williams, S. (1984). Perinatal, neurological, environmental and developmental characteristics of seven-year-old children with stable behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 573-586.
- Minakawa, K., & Miyake, Y. (1986). Parent-child relationship, child development and size of sibship. Conference proceedings, *Asian Family Mental Health* (pp.62-72).
- 向井隆代・友田貴子・田中江里子・安宮理恵・木島伸彦・北村俊則. (1995). 家族における生活習慣の世代間伝達とこころの健康の維持・増進に関する研究. 第1回健康文化研究助成論文集 (pp. 47-53).
- 大野太郎. (1998). 青少年の逸脱行動を理解する. 日本発達心理学会第9回大会発表論文集, 44.
- Parker, G. (1979). Parental characteristics in relation to depressive disorders. *British Journal of Psychiatry*, 134, 138-147.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Richman, N., Stevenson, J., & Graham, P. J. (1982). *Pre-school to school: A behavioral study*. London: Academic Press.
- Robins, L. (1978). Sturdy childhood predictors of adult antisocial behavior: Replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8, 611-622.
- Robins, L., & Price, R. K. (1991). Adult disorders predicted by childhood conduct problems: Results from NIMH Epidemiologic Catchment Area Project. *Psychiatry*, 54, 116-132.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on behavioral development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 349-368.
- Rutter, M. (1995). Relationships between mental disorders in childhood and adulthood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 91, 73-85.
- 佐藤達哉・青木まり・菅原ますみ・島 悟・北村俊則. (1988). 妊娠・出産と母子精神衛生XII：6ヶ月児の母親の育児関連ストレスと関連要因. 日本心理学会第52回大会発表論文集, 76.
- 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.
- 総務庁青少年対策本部. (1990). *非行原因に関する総合的研究 (第2回) 報告書*. 総務庁.
- Sroufe, L. A., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29.
- 菅原ますみ. (1997a). 養育者の精神的健康と子どものパーソナリティの発達：母親の抑うつに関して. *性格心理学研究*, 5, 38-55.
- 菅原ますみ. (1997b). 学童における精神疾患の出現頻度とその発生要因. 厚生省精神・神経疾患委託研究, *神経疾患及び精神疾患の発症要因に関する疫学的研究平成6・7・8年度総括報告書* (pp.5-9).
- 菅原ますみ・島 悟・戸田まり・佐藤達哉・北村俊則. (1994). 乳幼児期にみられる行動特徴：日本語版RITQおよびTTSの検討. *教育心理学研究*, 42, 315-323.
- 菅原ますみ・小泉智恵・菅原健介・詫摩紀子・八木下曉子. (1997). 夫婦間の愛情関係に関する研究(1)：愛情尺度作成の試み. 日本発達心理学会第8回大会発表論文集, 361.
- 菅原ますみ・詫摩紀子. (1997). 夫婦間の親密性の評価：日記入式夫婦関係尺度について. *精神科診断学*, 8(2), 155-166.
- Sugawara M., Toda, M. A., Shima, S., Mukai, T., Sakakura K., & Kitamura, T. (1997). Premenstrual mood changes and maternal mental health in pregnancy and the postpartum period. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 225-232.
- Sugawara, M., Mukai, T., Kitamura, T., Toda, M. A., Shima, S., Tomoda, A., Koizumi, T., Watanabe, K., & Ando, A. (1999a). Psychiatric disorders among Japanese children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(4), 444-452.
- Sugawara, M., Kitamura, T., Toda, M. A., & Shima, S. (1999b). Longitudinal relationship between maternal depression and infant temperament in Japanese population. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5), in press.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二. (1998). 児童期・思春期の問題行動の評価：Child Behavior Check List(CBCL) 日本版による診断と評価. *精神科診断学*, 9(2), 235-245.

#### 付記

調査の全般にわたり多大のご援助をいただきました川崎市立川崎病院産婦人科の皆様と、長期にわたる調査にご協力下さっている対象者のご家族に心より感謝いたします。また、調査の開始時よりご指導を賜っております東京国際大学教授 詫摩武俊先生に厚く御礼申し上げます。

Sugawara, Masumi (National Institute of Mental Health), Kitamura, Toshinori (National Institute of Mental Health), Toda, Mari Aoki (Hokkaido University of Education, Sapporo), Shima, Satoru (Tokyo Keizai University), Sato, Tatsuya (Fukushima University) & Mukai, Takayo (University of Sacred Heart). *Development of Problem Behavior: A Longitudinal Study of Externalizing Problems from Infancy to Middle-Childhood*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 1, 32 - 45.

Precursors of externalizing problem behavior among 10 year - old children were examined in a sample ( $N=400$ ; mean age 10.52 years) whose mothers had participated in a longitudinal study of family relationship during the pregnancy. Predictors included: behavior patterns of the child observed in infancy, financial situation of the family, and parental attitude towards child rearing. It was shown that the externalizing problem behaviors develop in the process where a number of factors interact with each other in the child development. The result also showed that a father's positive attitude toward parenting and a mother's sense of trust in her spouse tended to suppress the emergence of child externalizing problem behavior, overcoming the influence of the precursor variables. The implications of the present study were discussed in terms of child mental health issues.

**【Key Words】** School children, Externalizing problem behavior, Longitudinal study, Child mental health

1998. 7.27 受稿, 1999. 3.10 受理

付表 各時期の externalizing な問題行動傾向と説明変数との単純相関

		Externalizing な問題行動傾向				
		生後 6ヶ月時	生後 18ヶ月時	5歳時	8歳時	10歳時
《母親の子どもに対する愛着感》						
生後1ヶ月時	肯定的	-.07	-.03	-.13	-.01	.02
	否定的	.15	.13	.14	.10	.04
生後18ヶ月時	肯定的	-.11	-.10	-.11	.06	-.03
	否定的	.27	.31	.22	.21	.21
5歳時	肯定的	-.10	-.12	-.15	-.12	-.11
	否定的	.17	.20	.39	.31	.27
10歳時	肯定的	-.15	-.10	-.09	-.15	-.13
	否定的	.20	.27	.30	.31	.47
《母親の養育態度》						
10歳時	暖かさ	-.19	-.29	-.33	-.32	-.44
	過干渉	.11	.23	.23	.14	.27
《父親の子どもに対する愛着感》						
10歳時	肯定的	-.05	-.04	-.05	-.06	-.04
	否定的	.10	.24	.15	.03	.18
《父親の養育態度》						
10歳時	暖かさ	-.16	-.11	-.09	-.12	-.14
	過干渉	.05	.05	.17	.01	.16
《家庭の社会的変数》						
登録時の家庭年収		-.15	-.13	-.14	-.14	-.12
母親の学歴		-.08	-.05	-.04	-.09	-.20
父親の学歴		-.03	-.02	-.05	-.12	-.08
5歳時の家庭年収		-.12	-.13	-.10	-.15	-.06
《夫婦関係》						
妻の夫に対する信頼感（妊娠初期）		-.12	-.06	-.15	-.20	-.11
妻の夫に対する信頼感（5歳時）		-.14	-.12	-.29	-.17	-.15
妻の夫に対する愛情（10歳時）		-.02	-.04	-.08	-.17	-.13
夫の妻に対する愛情（10歳時）		-.02	-.02	-.03	-.03	-.02
《子どもの出生時状況》						
Apgar 得点（出産後5分値）		-.05	-	-	-	-
在胎週数		.01	-	-	-	-
出生時体重		-.05	-	-	-	-
《子どもの乳幼児期の気質の特徴》						
＜生後6ヶ月時：RITQ＞						
見知らぬ人・場所への恐れ		.23	.14	.07	-.02	.06
フラストレーション・トレランス		-.25	-.21	-.27	-.20	-.07
注意の集中性		-.10	-.10	-.06	-.06	.07
体内リズムの規則性		-.31	-.25	-.16	-.27	-.12
視聴覚的敏感さ		.08	.04	.02	.01	.04
味覚的敏感さ		.06	.05	.09	.07	.04
触覚的敏感さ		-.03	-.03	-.01	-.02	.02
＜生後18ヶ月時：TTS＞						
見知らぬ人・場所への恐れ		-	-.01	.01	-.10	-.06
フラストレーション・トレランス		-	-.20	-.20	-.16	-.09
注意の集中性		-	-.24	-.19	-.17	-.14
体内リズムの規則性		-	-.29	-.34	-.32	-.23
視聴覚的敏感さ		-	.00	.03	-.11	.03
味覚的・触覚的敏感さ		-	.05	.09	.07	.04
反応強度		-	.24	.21	.29	.25

注. 有意水準は  $r \leq .15$  で  $p < .01$

## 中学生が2つの動体の時間の比較判断に用いる知識

谷村 亮

(広島大学教育学研究科)

松田 文子

(広島大学教育学部)

中学生77名にCRTディスプレイ上を2つの車が同方向に走るのを見せ、「どちらが長い時間走ったか、あるいは同じであったか」という時間の比較判断を行わせた。課題には、「時間=終了時刻-開始時刻」の知識、及び「時間=距離/速さ」の知識のいずれを用いても論理的に正答することのできる課題、前者の知識を用いたときのみ論理的に正答することのできる課題、後者の知識を用いたときのみ論理的に正答することのできる課題の3タイプ各3課題があった。この9課題は、時間の比較判断のみを行う判断セッション、判断の理由も問う理由づけセッション、この両セッションの少なくとも一方で誤った課題のみを行う確認セッションの3セッションで、それぞれ1回用いられた。主な結果は次の通りである。(1)ほとんどの中学生は、課題によって知識を適切に使い分けることはできなかった。(2)多くの者は、「時間=終了時刻-開始時刻」の知識よりも、「時間=距離/速さ」の知識を用いて判断しやすく、それも「時間=距離」のような不完全な形で用いやすいようであった。(3)全体的にみれば、課題の正答率は、セッションごとに上昇した。しかし、「時間=距離」という不完全な知識への固執は強いようであった。

【キー・ワード】持続時間、論理的判断、距離、速さ、中学生

### 問題と目的

本研究は、持続時間 (duration) の2つの側面である、事象の継起で区切られる時間と、距離と速さの関係で表される時間について、中学生がどのように理解しているのかを、時間の比較判断に用いられる知識の使い分けという観点から明らかにしようとするものである。さて、子どもに2つの動体 (例えばおもちゃの自動車) が同方向に走るのを見せた後で、2つの動体の走行時間のどちらが長かったか、あるいは同じであったかを問うことにより時間概念の発達を調べるという研究は、Piaget (1946/1969) 以来数多く行われてきた。そして松田・原・藍 (1998) がまとめているように、子どもがこのような事態で正しく走行時間を比較することは、なかなか難しく、9歳から13歳でも刺激布置によっては正答率が50%前後であることが明らかになった。そして、松田・原・藍 (1998) は特に判断が困難である刺激布置を、次の2つのタイプに分類している。すなわち、(a) 2つの動体が同時に出発して、同時に止まるが、出発地点と到着地点の一方あるいは両方が異なる場合、及び (b) 2つの動体が同地点から出発して同地点に止まり、距離も速さも同じであるが、出発時点と到着時点が同じだけずれている場合である。いずれの場合も、走行時間は2つの動体で同じである。このような刺激布置においては、(a) の場合であれば「たとえ出発地点や到着地点が違っていても、同時に出て同時に止まったのだから、時間は同じ」という判断を、(b) の場合であれば「たとえ出発

時点や到着時点が違っていても、同じ距離を同じ速さで動いたのだから、時間は同じ」という判断をすれば、正確に回答できる。すなわち、(a) のタイプの課題は「時間=終了時刻-開始時刻」の知識 (以下知識 $\alpha$ と略称する) に基づいて論理的に判断することにより、(b) のタイプの課題は「時間=距離/速さ」の知識 (以下知識 $\beta$ と略称する) に基づいて論理的に判断することにより、正答を得ることができる課題である。

このような課題が何故難しいのかについては、松田とその共同研究者達が幼稚園児や小学生を対象にいくつかの研究を行っている。例えば、松田・原・藍 (1998) は小学校低学年のような年少児では、知識 $\alpha$ を用いた論理的判断のための必要条件である出発・到着時点の正しい認知 (同時出発と同時到着) が、出発・到着の地点が異なっている場合に困難であること、知識 $\beta$ を用いた論理的判断のための必要条件である距離・速さの正しい認知 (2つの動体の距離も速さも同じ) が、出発・到着の時点が異なっている場合に困難であることを実験的に示した。一方、小学校高学年のような年長児では、それぞれの論理的判断のための必要条件である出発・到着時点、距離・速さの認知は正確にできるものの、それらを用いた論理的操作が困難であることを示した。論理的操作の困難さは、特に (a) のタイプの課題において著しかった。そこで、藍・松田 (1998) は、知識 $\alpha$ に基づく論理的判断に焦点をあて、(a) のような課題で判断を難しくしている要因を発達的に検討している。それによると、幼稚園児では、そもそも知識 $\alpha$ やそれを操作する知識を持つ

ていなかった。小学校低学年児では2つの動体が動くという運動要因や、出発・到着の地点が異なる、あるいは距離が異なるといった空間的要因がある場合に、知識 $\alpha$ に基づく論理的判断が著しく困難であった。そして小学校高学年児では年少児ほど運動要因や空間的要因に判断が妨害されることはないものの、そのような要因がある場合、知識 $\alpha$ に基づく判断が適用可能であると気づくことが困難であった。したがって、例えば小学6年生では、妨害要因のない課題（例えば静止刺激の2つの表示時間を比較する）での論理が、走行時間の比較の課題にもそのまま使用可能であることを順序よく教えられれば、ほとんどの者が使えるようになった。それでは、何故2つの動体の走行時間の比較において、知識 $\alpha$ の使用が気づかれにくいのであろうか。このことについて、松田・原・藍（1998）は、わざわざ先に同時出発・同時到着を確認させても、それによって論理的操作が進んだと思われる者があまり多くないことから、このような運動を含む課題においては、そこに運動が存在するが故に知識 $\alpha$ よりも知識 $\beta$ の方が活性化しやすいのではないかと推測している。この推測は、中学生を対象にした藍・松田（1997）や、高校生を対象にした谷村・内村・松田（1997）の研究において得られた結果、すなわち、同じように同時出発・同時到着であっても、速さも距離も等しい場合（出発地点と到着地点が同じだけずれている）の正答率が、速さと距離が異なる場合のそれよりかなり高いという結果も説明する（幼稚園児や小学校低学年児では、このような知識によらず到着地点に中心化して判断することが多いので、両者の正答率の差は小さい（Matsuda, 1996））。すなわち、前者は知識 $\alpha$ でも知識 $\beta$ でも論理的に正答しうるが、後者は知識 $\alpha$ でしか正答できない。

以上のことから、論理的判断の前提となる認知は正確であるのに時間を正確に比較できないという小学校高学年児の原因、あるいは上記のような中学生や高校生における結果の原因は、判断を行う上で活性化している知識が不適切であること、すなわち知識 $\alpha$ でなくて知識 $\beta$ の方が活性化しているためであることが予測される。しかし、このことは未だ推測の域を出ず、直接検討した研究はない。本研究の目的は、その点をより直接的に、より詳細に明らかにすることである。そのために言語反応を求めると、小学校高学年児よりも中学生の方が望ましいであろう。しかし、ここで得られた結果は、おそらく小学校高学年児、さらに高校生にもおよそあてはまるのではないと思われる（もちろん、高校生については同様の方法で、小学校高学年児についてはより工夫した方法で、確かめる必要のあることは言うまでもない）。

さて、上記の目的を達成するために、本研究では次のような3種類の課題を用意する。(1) 出発時点と到着時点の少なくとも一方が2つの動体で同じであり、かつ距離

と速さの少なくとも一方が同じであるため、知識 $\alpha$ 及び知識 $\beta$ のどちらを用いても論理的に正しく回答可能な課題（以下 $\alpha\beta$ 課題）、(2) 距離と速さが2つの動体でともに異なり、距離が長い方の動体が速いが、出発時点と到着時点の少なくとも一方が同じであるため、知識 $\alpha$ を用いて論理的に正しく回答可能な課題（以下 $\alpha$ 課題）、(3) 出発時点と到着時点が2つの動体でともに異なり、先に出発した方が先に止まるが、距離と速さの少なくとも一方が同じであるため、知識 $\beta$ を用いて論理的に正しく回答可能な課題（以下 $\beta$ 課題）（ちなみに、前述の(a)の刺激布置を用いた課題は $\alpha$ 課題か $\alpha\beta$ 課題に含まれ、(b)のタイプの課題は $\beta$ 課題に含まれる）。ここで、知識 $\alpha$ と知識 $\beta$ は、最終的には「速さ＝距離／時間＝(到着地点－開始地点)／(到着時点－開始時点)」と関係づけられるべきものである。そして、このように時間についての2つの知識を統合的に理解している場合、上記3タイプの課題のいずれについても適切に知識を使い分け、正答することはそれほど難しいことではあるまい。ところがもし予測通り、中学生においては運動事態では知識 $\beta$ の方が知識 $\alpha$ より活性化しやすい傾向があり、課題によってうまく使い分けられない、すなわち知識 $\alpha$ と知識 $\beta$ が未だ統合されていない者が多くいるのであれば、 $\alpha$ 課題は $\alpha\beta$ 課題や $\beta$ 課題よりも正答率が低くなるであろう。そして、判断の理由を尋ねれば、あるいは課題に先立って課題を解くために何に注目するかを問えば、出発時点や到着時点よりも距離や速さに言及することが多いだろう。

また、本研究では知識 $\alpha$ と知識 $\beta$ の適切な使い分けが、課題を繰り返すことによって、判断の理由を考えることによって、あるいは判断が誤っていたことを知ることによって、促進されるかどうかも調べる。これによって、もしどちらか一方の知識への偏りがあるならば、その知識への固執の程度を推測することができるだろう。

## 方 法

**参加者** 公立中学校2校の1年生25名、2年生37名、3年生15名、合計77名。

**実験装置** 運動刺激呈示には、パーソナル・コンピュータ（Apple, Power Macintosh 8500/150）1台と、参加者用の20"カラーディスプレイ（SONY, CPD-20SF3）1台、及び実験者用の17"カラーディスプレイ（SONY, CPD-17SFQ）1台を使用した。参加者はディスプレイから約60 cm離れたところから運動を観察した。

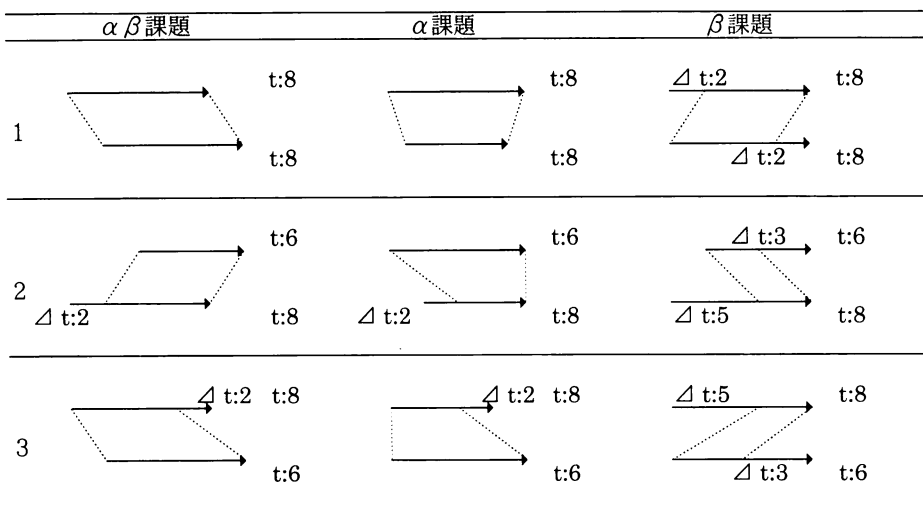
**運動刺激及び条件** 刺激は、赤（上側）と緑（下側）の2台の車（長さが3.5 cm）が、2本の走路（いずれも24.5 cm。2本の間隔は5.5 cm）上を左から右へ等速直線運動するものであった。まず最初に白色の走路が呈示され、その1秒後に、一方あるいは両方の車が現れて

すぐに動き始め、停止するとすぐに消えた。また、車の移動と共に、その移動した部分の走路が黄色に変わり、運動の軌跡が示された。黄色の軌跡を含む走路全体は、両方の車が消えた後で、3秒後に消えた。このように車の移動の軌跡を明瞭に示したのは、知識 $\beta$ を用いた論理的判断の前提となる距離の認知が正確に行えるようにするためであった。Figure 1 に実験に使用した課題を示した。課題の構成は、知識 $\alpha$ 及び知識 $\beta$ のどちらを用いても論理的に正しく回答可能な $\alpha\beta$ 課題、知識 $\alpha$ を用いて論理的に正しく回答可能な $\alpha$ 課題、知識 $\beta$ を用いて論理的に正しく回答可能な $\beta$ 課題が各々3課題ずつであった。どのタイプの課題でもこの3課題は、2つの車の走行時間が同じ、緑の方が長い、赤の方が長い、の3種であった。走行時間は、ともに8秒か、異なる場合は8秒と6秒であった。走行距離はともに14.5 cmか、異なる場合は14.5 cmと10.9 cmであった。速さはともに、1.8 cm/秒か、異なる場合は2.4 cm/秒と1.8 cm/秒、あるいは1.8 cm/秒と1.4 cm/秒であった。

ところで、Matsuda (1996) 以前の研究は一貫して、到着地点が遠い方が長い時間走ったと子どもは判断する傾向のあることを示してきた (e.g., Acredolo, & Schmid, 1981; Fraisse, & Vautrey, 1952; Siegler, & Richards, 1979)。しかし Matsuda (1996) は、それは判断時に残っている手がかりが到着地点のみで、到着地点が目立つからであると考え、出発・到着地点も出発・到着時点と同様に目立たなくして実験し、子どもは(1)時点・地点にかかわらず、出発点よりも到着点に基づいて判断しやすい、(2)同じである出発・到着点よりも、異なる出発・到着

点に基づいて判断しやすいことを明らかにした。本研究では運動の軌跡が明瞭に残るため、特に出発・到着地点が目立つと思われる。そこで、本研究の9課題を設定するにあたっては、知識 $\alpha$ や知識 $\beta$ を正しく使用しなくても、上記のような不適切、あるいは不十分な手がかりで正答に至るといえることができるだけ少なくなるように定めた。すなわち、(1)遠くに止まった方が時間が長い、ということのないようにする。(2)到着地点が同じである場合、遅れて止まった方が時間が長い、ということのないようにする。(3)到着時・地点が同じ場合、後方から出発した方が時間が長い、ということがないようにする。したがって、本研究の9課題は、例えば Matsuda (1996) の13課題と比較すると全体的に難しくなっているはずである。

手続き 実験は、判断セッション、理由づけセッション、確認セッションの3つのセッションからなり、この順に行った。判断セッションと理由づけセッションでは9課題を1回ずつ呈示した。確認セッションでは、それ以前の2セッションの少なくとも一方で誤った課題のみ1回呈示した。課題の呈示順序であるが、同タイプの課題を連続して呈示しないようにした9課題のランダム順序を9個作成し、参加者にはこのいずれか1つを割り当てた。各参加者は3セッションとも割り当てられた同一の順序で呈示される課題に対して回答した(ただし確認セッションでは、前述のように実施しない課題もある)。判断セッションと理由づけセッションの最初に、練習課題を1課題行なった。練習課題は、中学生を対象にした藍・松田 (1997) において正答率97%と最も易しかつ



(t: 移動時間 (s);  $\Delta$  t: 出発・到着時間差 (s)。実線は運動の軌跡で14.5cmまたは10.9cm。実線の矢印は進行方向、点線は同時刻の位置関係を示す。)

Figure 1 3タイプの課題 ( $\alpha\beta$ 課題,  $\alpha$ 課題,  $\beta$ 課題) の各々に含まれる3つの課題



た課題（2台の車が同時に出発して同じ速度で動き、遅れて止まる車が先に止まる車の2倍の距離を移動する課題）を用いた。

判断セッションの最初では、「今からパソコンの画面上に赤と緑の2台の車が、左から右へ動く画面を見てもらいます。後で、どちらの車の動いていた時間が長かったか、または同じであったか言ってください」と教示を与え、次に、比較するのは時間であることを再度強調した後で、「間違えないように答えるために、今、何に注意して画面を見ようと考えていますか」と問うた。その後、練習課題に引き続き9課題を行った。理由づけセッションでは、判断セッションの教示に加えて、時間の比較判断ごとにその判断理由を述べてもらうことをあらかじめ伝えた。そして各課題の判断後に「どうしてそう思ったの?」と尋ね、単に「長かったから」、「同じだったから」と答えた場合には、何について言及しているのか説明するように促し、また最後に必ず「他に何か気づいたことはありませんか?」と問うた。確認セッションでは、判断セッションの教示に加えて、「今まで見てもらった中で、1回でも間違えた問題をもう一度見てもらいます。今度もまた、どうしてそう思ったか理由も言ってください」と教示し、各課題の判断後に理由づけセッションと同様の手順で判断理由を述べてもらった。参加者の回答はすべてカセットテープに録音した。実験は個別に行い、所要時間は一人あたり20分程度であった。

## 結 果

### 1. 3 選択肢の選択率

中学生の学年間にどの課題タイプでも正答率に有意な差がなかったため、以下の結果では3学年をまとめて整

理する。Table 1 に各課題における3選択肢の選択率をセッション別に示した。「赤」は赤い車（上側）の走っていた時間の方が長い、「緑」は緑の車（下側）の走っていた時間の方が長い、「同」は走っていた時間が同じと回答したことを表す。なお、判断セッションと理由づけセッションの両方とも正答した課題については、確認セッションを行っていないが、確認セッションでも正答するものとして算出している。Table 1 には、以下のような検定の結果も記入してある（検定はすべて5%有意水準）。まず、2種の誤反応率の間に有意な差があるか2項分布を用いて検定した。次に、同一の課題に対してセッション間で正答率に有意な差があるかQ検定 ( $df=2$ ) を行い、有意であった場合にはどのセッション間に有意な差があるか符号検定を行った。

次に課題タイプ ( $\alpha\beta$  課題,  $\alpha$  課題,  $\beta$  課題) によって、正答率が異なるかどうか調べるため、課題タイプごとに正答数を求め、セッション(3) × 課題タイプ(3)の2要因分散分析を行った (Table 1 の各課題タイプの平均正答率を参照)。その結果、セッションと課題のタイプの各主効果、両者の交互作用のすべてが有意であった。(それぞれ、 $F(2, 152) = 34.34$ ;  $F(2, 152) = 37.99$ ;  $F(4, 304) = 3.76$ )。単純主効果の検定とRyan法による多重比較の結果、(1)3つの課題タイプを平均したとき、すべてのセッション間の正答率に有意差がみられ、確認セッション、理由づけセッション、判断セッションの順に正答率が高かった。課題タイプ別にみると、 $\alpha\beta$  課題と  $\alpha$  課題では判断セッションの正答率が他の2セッションのそれより有意に低く、 $\beta$  課題では判断セッションと理由づけセッションの正答率が確認セッションのそれより有意に低かった。(2)3つのセッションを平均すると  $\alpha\beta$  課題、

Table 1 セッション別課題別にみた3選択肢の選択率と各課題タイプの3課題の平均正答率 (%)

課 題	判断セッション			理由づけセッション			確認セッション			正答率の差の検定 Q検定・符号検定
	赤	緑	同	赤	緑	同	赤	緑	同	
$\alpha\beta 1$	8	10	(82)	4	1	(95)	4	1	(95)	判断<理由=確認, 判断<確認
$\alpha\beta 2$	1	(91)	8	1	(96)	3	0	(100)	0	判断=理由=確認, 判断=確認
$\alpha\beta 3$	(43)	6	<u>51</u>	(53)	4	<u>43</u>	(68)	9	<u>23</u>	判断=理由<確認, 判断<確認
$\alpha\beta$ 正答率	72			81			88			
$\alpha 1$	<u>65</u>	10	(25)	<u>45</u>	8	(47)	<u>42</u>	5	(53)	判断<理由=確認, 判断<確認
$\alpha 2$	<u>51</u>	(45)	4	<u>43</u>	(53)	4	<u>40</u>	(56)	4	判断=理由=確認, 判断=確認
$\alpha 3$	(46)	<u>53</u>	1	(55)	<u>40</u>	5	(64)	<u>32</u>	4	判断=理由=確認, 判断<確認
$\alpha$ 正答率	39			52			58			
$\beta 1$	10	<u>25</u>	(65)	8	16	(75)	3	<u>12</u>	(86)	判断=理由=確認, 判断<確認
$\beta 2$	5	(92)	3	3	(90)	8	1	(97)	1	判断=理由=確認, 判断=確認
$\beta 3$	(38)	6	<u>56</u>	(25)	6	<u>69</u>	(40)	3	<u>57</u>	判断=理由<確認, 判断=確認
$\beta$ 正答率	65			63			74			

注。( ) : 課題の正答率; 下線: 有意に大きい誤反応を示す (2項検定,  $p < .05$ )。

$\beta$  課題,  $\alpha$  課題の順に正答率が有意に高かった。セッション別にみると, 判断セッションにおいてのみ  $\alpha\beta$  課題と  $\beta$  課題の正答率に有意な差がなかったが, 理由づけセッションと確認セッションでは, すべての課題タイプ間の正答率に上記の順に有意差があった。Table 1 や検定結果は次のようなこと示している。

① いずれのセッションでも,  $\alpha$  課題が,  $\alpha\beta$  課題,  $\beta$  課題と比較して最も難しい。

②  $\alpha$  課題に誤答した場合, 距離が長い方が時間が長いとする誤答がどのセッションでも有意に多い。また,  $\alpha\beta$  課題,  $\beta$  課題で比較的低い正答率を示した  $\alpha\beta 3$  課題や  $\beta 3$  課題に誤答した場合, 「同じ」と回答した誤答の方が有意に多い。これらの課題はいずれも距離が同じ課題である。

③ セッションを繰り返すことによって, 全体として正答率が上昇する(ただし, 確認セッションの正答率においては, 前2セッションで誤答しなかった課題は正答するものとして算出しているため, 確認セッションにおける正答率の上昇は割り引いてみる必要がある)。課題別にみると, 判断セッションと理由づけセッション間に有意な正答率の上昇がみられたのは,  $\alpha\beta 1$  課題,  $\alpha 1$  課題である。9課題中これらの課題のみ, 同時に出発して同時に止まるが, 出発地点と到着地点が異なる課題である。

## 2. 用いた知識に基づく参加者の分類

**理由づけセッションの判断理由の分類** 理由づけセッションの判断理由の中に, 知識 $\alpha$ と知識 $\beta$ のどちらがどの程度含まれているかを基準にして, まず判断理由を以下の6カテゴリーに分類した(分類にあたり, 本実験参加者の約3割にあたる中学生25名のプロトコルについて, 本研究の第一著者と心理学を専攻する大学院生1名が独立に評定したところ, 96%の一致率であった。これにより, 分類の信頼性が確認されたものとみなし, その後の分析は本研究の第一著者1名が行った)。

①  $\alpha$  判断: 出発時点と到着時点の両方ともに言及した回答(例えば, 「同じ。同じ時に出て同じ時に消えたから」)。また, 出発時点, 到着時点の両方について言及し, かつ距離と速さのどちらかについて言及している回答(例えば, 「距離が長くても, 同時に出て同時に止まったから」)もこれに含めた。これらの回答からは, 時間の判断において知識 $\alpha$ を用いたことが推測される。

②  $\beta$  判断: 距離と速さの両方ともに言及した回答(例えば, 「同じ。緑も赤も同じ速さで同じ距離走っていたから」)。なお, 車の走った黄色い軌跡について言及している場合や, 出発地点と到着地点の両方について言及している場合は, 距離について言及したものとみなした。また, 距離と速さの両方に言及し, かつ出発時点と到着時点のどちらかを言及している場合(例えば, 「緑が遅

れて出たけど, 距離が同じで速さが同じだった」)もこれに含めた。これらの回答からは, 時間の判断において知識 $\beta$ を用いたことが推測される。

③  $\alpha$  不完全判断: 出発時点と到着時点のどちらか一方にのみ言及した回答。このような判断理由からは, 出発・到着時点の同異の認知ができなかったのか, 知識 $\alpha$ が不完全であるのか, 知識 $\alpha$ の操作が不完全であったか, 言語表現が不完全であったか明瞭ではないが, 藍・松田(1998)の小学校6年生の結果と照合し, 本研究の参加者が中学生という年齢を考えれば, 後者の2つのいずれかである可能性が高い。

④  $\beta$  不完全判断: 距離と速さのどちらか一方のみ言及した回答。また, 出発地点と到着地点のどちらか一方について言及している回答もこれに含めた。この場合は, 距離や速さの同異の認知ができなかったか, 知識 $\beta$ が不完全であるのか, 知識 $\beta$ の操作が不完全であったか, もしくは言語表現が不完全であったか明瞭ではない。

⑤  $\alpha\beta$  不完全判断: 出発時点と到着時点のどちらか一方と, 距離と速さのどちらか一方について言及した回答。この場合は, 知識 $\alpha$ と知識 $\beta$ のいずれを用いようとしたのか区別できない。

⑥ 時間評価的判断: 出発時点, 到着時点, 距離, 速さのいずれについても言及していない回答(例えば, 「なんとなくそう思った」, 「わからない」, 「数を数えた」)。これは, 中学生の言語能力から考えると, 知識 $\alpha$ や知識 $\beta$ を用いた論理的判断をしていないと推測される。

Table 2 に理由づけセッションにおける課題の正誤別に, 各判断カテゴリーの人数を示した。なお,  $\alpha 1$  課題において, 出発時点, 到着時点, 距離, 速さのすべてについて言及した回答が1例みられたが,  $\alpha$  課題すべてについて出発・到着時点について適切に言及していたので, これは $\alpha$ 判断に分類した。Table 2 には, 正答・誤答の人数が, 期待値より有意にずれているかどうかの検定結果も示してある。Table 2 より,  $\alpha$ 判断と分類された場合,  $\alpha\beta$  課題,  $\alpha$  課題においての正答が有意に多いことがわかる。これらの課題において,  $\alpha$ 判断と分類されて誤答であった場合,  $\alpha 2$  課題の1名を除いて, 言及した出発・到着時点の一方, もしくは両方の認知が誤りであった。一方 $\beta$ 判断と分類された場合では,  $\beta 3$  課題を除き,  $\alpha\beta$  課題と $\beta$  課題においての正答が有意に多いことがわかる。これらの課題に $\beta$ 判断と分類されて誤答であった場合, 言及した距離の認知が誤りであったのは $\alpha\beta 1$  課題,  $\beta 1$  課題の各1名で, 他はすべて, 言及した速さの認知が誤りであった。 $\beta 3$  課題で誤答した11名は, すべて言及した速さの認知が誤っていた。この課題では速さの差が小さいために弁別が難しかったものと思われる。 $\alpha$  不完全判断では, 有意ではないものの $\alpha$ 判断と同じような正誤の傾向がみられ,  $\alpha\beta$  課題,  $\alpha$  課題で

**Table 2** 理由づけセッションにおける課題の正誤別にみた判断カテゴリーの人数

課題	回答	$\alpha$ 判断	$\beta$ 判断	$\alpha$ 不完全	$\beta$ 不完全	$\alpha\beta$ 不完全	時間評価
$\alpha\beta 1$	正	26	15	2	19	3	8
		∨	∨		∨		∨
	誤	0	1	0	1	0	2
$\alpha\beta 2$	正	16	12	8	26	7	5
		∨	∨	∨	∨	∨	∨
	誤	0	0	0	1	1	1
$\alpha\beta 3$	正	12	10	3	12	1	3
		∨	∨				
	誤	6	2	0	23	0	5
$\alpha 1$	正	23	8	3	1	1	0
		∨			∧		
	誤	5	7	0	25	2	2
$\alpha 2$	正	21	4	4	9	1	2
		∨					
	誤	6	7	1	18	2	2
$\alpha 3$	正	13	5	3	12	2	7
		∨					∨
	誤	1	6	2	22	3	1
$\beta 1$	正	9	13	2	23	6	5
		∨	∨		∨		
	誤	2	2	6	0	1	8
$\beta 2$	正	4	13	7	30	9	6
			∨	∨	∨	∨	∨
	誤	2	0	0	0	4	2
$\beta 3$	正	3	4	3	7	1	1
	誤	6	11	0	27	4	10

注. 不等号がついているところでは、正誤の期待率 .33, .67よりも実際の人数が有意にずれていることを示す ( $\chi^2$  検定,  $p < .05$ )。

正答が多いことがわかる。これらの課題に $\alpha$ 不完全判断と分類されて誤答であった場合、すべて言及した出発時点の認知が誤りであった。 $\beta$ 不完全判断では、 $\beta$ 判断と同様に $\alpha\beta$ 課題、 $\beta$ 課題で有意に正答が多い。例外は、 $\alpha\beta 3$ 課題、 $\beta 3$ 課題である。この2つの課題に $\beta$ 不完全判断と分類されて誤答であった場合、距離を同じであると正しく認知し、距離が同じだから時間は同じと判断した結果誤っているものは、 $\alpha\beta 3$ 課題で18名、 $\beta 3$ 課題で23名であった。この2つの課題に、速さを誤って認知した結果誤答したものは、 $\alpha\beta 3$ 課題で3名、 $\beta 3$ 課題で2名であった。

以上の結果より、 $\alpha$ 判断、 $\beta$ 判断では、それぞれの知識 $\alpha$ 、知識 $\beta$ に基づいた論理的判断を行っており、それぞれの知識を用いれば正答するはずの課題で誤答するのは、論理的判断の前提となる出発・到着時点や距離と速さの認知を誤ったためであると言える。また、 $\alpha$ 不完全判断では正誤のパターンが $\alpha$ 判断と類似しており、判断の前提となる認知を誤った結果誤答していることから、 $\alpha$ 不完全判断では $\alpha$ 判断と同様の判断をしているのだ

が、理由づけにおける言語表現が不十分であったものと思われる。一方 $\beta$ 不完全判断では、距離に基づいて判断すれば正答となる課題にのみ有意に多く正答していることから、この判断は単なる言語表現の不備ではなく、知識 $\beta$ の知識が不完全であるか、あるいは知識 $\beta$ を用いた操作が不完全である可能性が高い。

**理由づけセッションの判断理由に基づく参加者の分類**  
理由づけセッションの9課題において、どのようなカテゴリーに属する判断をしたかによって、参加者を以下の6タイプに分類した。

①知識使い分けタイプ: 9課題のうち、 $\alpha$ 判断、もしくは $\beta$ 判断を7回以上行った者で、 $\alpha\beta$ 課題、 $\alpha$ 課題、 $\beta$ 課題の各課題に対応する判断をそれぞれ2回以上使用している者。

②知識 $\alpha$ 使用タイプ: 9課題のうち、 $\alpha$ 判断（または $\alpha$ 不完全判断）を7回以上行った者。

③知識 $\beta$ 使用タイプ: 9課題のうち、 $\beta$ 判断を7回以上行った者。

④知識 $\beta$ 不完全使用タイプ: 9課題のうち、 $\beta$ 判断、

もしくは $\beta$ 不完全判断を7回以上行った者で③に含まれない者。

⑤知識混在タイプ:9課題のうち、時間評価的判断以外の判断のいずれかを7回以上行った者で、①から④のタイプに含まれない者。

⑥知識不使用タイプ:上記のタイプのいずれにも分類されない者。

(ここで、9課題中の7課題の一貫した判断カテゴリーを参加者の分類の基準としたが、このことに明確な論拠があるわけではない。しかし、9課題中の6課題とすると、後述のような参加者タイプによる課題の正答率の差が不明確となり、タイプわけの妥当性が著しく低下する。また、前述のように $\alpha$ 不完全判断は、 $\alpha$ 判断をしているのに理由づけにおける言語表現が不十分なためにそのように判定された可能性が高いので、知識 $\alpha$ 不完全使用タイプは分類タイプの中を含めなかった。もし知識 $\beta$ 不完全使用タイプと同様に知識 $\alpha$ 不完全使用タイプを定義して分類したとすると、2名がこれに該当する。念のために、この者の課題の成績を調べてみると、 $\alpha$  $\beta$ 課題、 $\alpha$ 課題において $\alpha$ 不完全判断と分類された場合すべて正答しており、特に、 $\alpha$ 課題の3課題においては2名ともすべて正答していた。したがって、やはりこの2名は、知識 $\alpha$ 不完全使用タイプとするより知識 $\alpha$ 使用タイプとする方が妥当であろう。)

Table 3に、上記の分類の結果得られた人数と、参加者タイプ別にみた理由づけセッションの各課題タイプの正答率を示した。さらに、このように理由づけセッションの判断理由でわけられた参加者タイプごとに、判断セッションと確認セッションの正答率も求めた。参加者のタイプによって課題タイプの正答率が異なることを確かめるために、参加者タイプ(6)×課題タイプ(3)×セッション(3)の3要因の分散分析を行った。その結果、参加者タイプと課題タイプとセッションの各主効果、及び参加者タイプと課題タイプ、参加者タイプとセッションの交互作用が有意であった(それぞれ、 $F(5, 71) = 5.36; F$

(2, 142) = 13.67;  $F(2, 142) = 20.90; F(10, 142) = 2.92; F(10, 142) = 2.21$ )。単純主効果の検定とRyan法による多重比較の結果を、参加者タイプの違いの観点からまとめると、次のようになる。

1. 参加者タイプの効果:全体的には、知識使い分けタイプと知識 $\alpha$ 使用タイプの正答率が最も高く、知識 $\beta$ 使用タイプ、知識不使用タイプ、知識混在タイプ、知識 $\beta$ 不完全タイプの順に正答率が下がる。

2. 参加者タイプ別の課題タイプの効果:3セッションをあわせて、課題タイプの効果を参加者タイプ別にみると、知識使い分けタイプでは3課題タイプのいずれにおいても正答率が高く、有意差はない。知識 $\alpha$ 使用タイプでは $\alpha\beta$ 課題の正答率が $\beta$ 課題より有意に高い。知識 $\beta$ 使用タイプでは有意差はなく、知識 $\beta$ 不完全使用タイプでは $\alpha$ 課題の正答率がかなり低く、他の2つの課題との差が有意である。知識混在タイプでは、 $\alpha\beta$ 課題、 $\beta$ 課題、 $\alpha$ 課題の順に正答率が高く、いずれの課題間にも有意な差がある。知識不使用タイプでは、 $\alpha\beta$ 課題の正答率が他の2つの課題より有意に高い。このような結果は、知識 $\beta$ 使用タイプが知識使い分けタイプとあまりかわらないことを除けば(ただし、1で述べたように、全体的な正答率は予測通りに異なっている)、知識使い分けタイプ、知識 $\alpha$ 使用タイプ、知識 $\beta$ 不完全使用タイプについては予測通りで、タイプわけがうまくいっていると言えるだろう。

3. 参加者タイプ別のセッションの効果:3課題タイプをあわせて、参加者タイプ別にセッションの効果をみると、知識 $\beta$ 使用タイプでは、判断セッションと理由づけセッション間で正答率が有意に上昇しているが、理由づけセッションと確認セッション間には有意な差はない。知識混在タイプでは、いずれのセッション間でも正答率が有意に上昇している。知識不使用タイプでは、判断セッションと理由づけセッション間には有意な差はないものの、理由づけセッションと確認セッション間で正答率が有意に上昇している。知識使い分けタイプ、知識 $\alpha$ 使用タイプ、知識 $\beta$ 不完全タイプでは、いずれのセッション間の正答率にも有意な差はない。

Table 3 理由づけセッションにおける参加者タイプ別にみた、各課題タイプのセッションごとの正答率 (%)

参加者タイプ	n	$\alpha\beta$ 課題				$\alpha$ 課題				$\beta$ 課題			
		判断	理由	確認	平均	判断	理由	確認	平均	判断	理由	確認	平均
使い分け	3	100	100	100	100	78	100	100	93	89	89	78	85
$\alpha$ 使用	7	86	95	100	94	81	95	90	89	71	57	76	68
$\beta$ 使用	4	67	100	100	89	67	83	75	75	50	83	92	75
$\beta$ 不完全使用	24	65	72	79	72	18	18	26	21	67	71	74	71
混在	27	69	79	85	78	36	54	62	51	65	58	69	64
不使用	12	78	83	94	85	42	67	75	61	56	50	81	62

3. 課題回答前の注意対象

各セッションのはじめに、課題に回答する上で何に注意するつもりか尋ねたが、その注意対象がセッションを重ねるごとにどのように変化したかを、次の4項目への言及の有無によって調べた。① 出発・到着時点（出発・到着時点の両方、もしくは一方）、② 距離（車の走る距離、黄色い軌跡、出発・到着地点）、③ 速さ、④ その他（時間の判断に直接関係のない車の特徴に注意すると言及したものや、車をよく見て間違わないようにするとか、時間について注意するとか述べたもの。複数述べても、1にカウント）。言及率を算出するにあたっては、先に行った参加者の分類タイプ別に整理し、参加者のタイプによる注意対象の違いも明らかになるようにした（Table 4）。

セッションを重ねるごとに言及率が増減しているのかどうか調べるために、Q検定及び符号検定（判断セッション、理由づけセッションの両方で全問正答であったため、確認セッションを行わなかった2名を除く）を行ったところ、全体では、出発・到着時点への言及がセッションとともに増加し、判断セッションと確認セッションの間で有意差があった。距離への言及もセッションとともに増加し、判断セッションと他の2セッション間で有意差があった。その他への言及はセッションとともに減少し、判断セッションと他の2セッション間で有意差があった。参加者タイプ別では、知識α使用タイプでは出発・到着時点への言及が、知識β不完全使用タイプと知識混在タイプでは距離への言及が、それぞれ有意に増加した。知識使い分けタイプでは出発・到着時点と距離の両方への言及が増加し、知識β使用タイプでは、距離と速さ両方への言及が増加しているが、いずれも人数が少ないため統計的には有意でない。

また各セッションの各注意対象ごとに、参加者タイプによって言及率に差があるかどうか $\chi^2$ 検定（ $df=5$ ）を行い、有意な場合は、どの参加者タイプの言及率がそれ以外のタイプの言及率より高いか（あるいは低い）か2

分割にして $\chi^2$ 検定（ $df=1$ ）を行った。その結果、理由づけセッションでの出発・到着時点への言及において、知識α使用タイプが有意に多く、知識β不完全使用タイプが有意に少ないことが示され、確認セッションでの出発・到着時点への言及においても、知識α使用タイプが有意に多いことが示された。一方、確認セッションでの距離への言及においては、知識α使用タイプが有意に少なく、知識β不完全使用タイプが有意に多いことが示された。

また、Table 4はTable 3の正答率の場合とは異なり、知識β使用タイプが知識使い分けタイプとは明らかに異なった注意対象の言及を行っており、知識β使用タイプを含め、参加者のタイプわけが妥当なものであることを支持している。

4. 判断理由の変化

判断理由は確認セッションでも尋ねている。そこで、確認セッションを行った課題について（課題数は参加者ごとに異なる）、理由づけセッションから確認セッションへ、不適切な判断理由が適切なものにどの程度変わったかを調べた。すなわち、理由づけセッションでの判断理由が適切であった課題は除き、不適切であった課題において、確認セッションでは適切であった課題数（①）と不適切であった課題数（②）を各人ごとに求め、判断理由が適切になった割合（①/（①+②）×100）を算出した。ここで「適切」とは、αβ課題であれば、判断理由のカテゴリーがα判断、α不完全判断、またはβ判断に属すること、α課題であれば、α判断、α不完全判断に属すること、β課題であればβ判断に属することとした。参加者のタイプ別に、判断理由が適切になった割合の平均値を求めた（知識使い分けタイプ3名、知識β使用タイプ1名は、理由づけセッションで不適切な理由づけが皆無であったので除く）。その結果、知識α使用タイプで38%（ $n=7$ ）、知識β使用タイプで22%（ $n=3$ ）、知識β不完全タイプで19%（ $n=24$ ）、知識混在タイプで38%（ $n=27$ ）、知識不使用タイプで22%（ $n=11$ ）であっ

Table 4 理由づけセッションの回答理由に基づく参加者タイプ別にみた、セッションはじめの注意対象言及率 (%)

参加者タイプ	n	出発・到着時点			距離			速さ			その他		
		判断	理由	確認	判断	理由	確認	判断	理由	確認	判断	理由	確認
使い分け	3 (2)	0	67	100	33	67	100	33	33	50	67	33	50
α使用	7 (7)	14	71	86	0	14	0	57	29	14	57	43	14
β使用	4 (4)	0	25	0	25	50	75	50	25	75	100	50	25
β不完全使用	24 (24)	0	4	17	25	67	71	29	29	29	58	29	38
混在	27 (27)	22	22	33	15	41	48	26	33	19	70	59	44
不使用	12 (11)	0	8	27	8	25	36	33	17	36	58	67	55
全体	77 (75)	9	21	32	17	46	52	33	29	28	65	48	40

注。( )内は、確認セッションを行った人数。

た。角変換後、 $F$ 検定を行ったところ、参加者タイプによる有意な差はみられなかった ( $F(4, 67)=1.955$ )。

## 考 察

1. 本研究は、時間についての2つの知識を適切に使い分けることが必要な課題を用いて、中学生が実際にどのような知識を用いて回答しているのか明らかにする目的で行った。その結果、知識 $\alpha$ （「時間=終了時刻-開始時刻」）よりも知識 $\beta$ （「時間=距離/速さ」）の方が判断に利用され易く、それも「時間=距離」のような不完全な形で用いられ易いということが、課題における回答の選択からも、判断理由からも、課題回答前の注意対象からも明らかになった。以下そのことについて詳細に述べる。

まず、課題の選択肢の選択率の結果からみてみよう。本実験で用いた課題のうち、 $\alpha$ 課題が最も難しかった。この難しさは、同種の課題を中学生に行った藍・松田(1997)の結果と同程度あるいはそれ以上であり、ほとんど小学校の高学年生と同程度である(Matsuda, 1996; 藍・松田, 1998; 田山, 1986)。一方、 $\alpha\beta$ 課題、 $\beta$ 課題では、 $\alpha\beta$ 課題、 $\beta$ 課題を除けば、比較的易しかった。従来の研究で $\beta$ 課題（先に出発した方の車が先に止まる課題）を用いる場合は、出発時点の時間差と到着時点の時間差が同じである場合に限られており(Matsuda, 1996; 松田・原・藍, 1998; 藍・松田, 1997; 田山, 1986)、これらの研究と本研究の $\beta$ 2、 $\beta$ 3課題を直接比較することはできないものの、 $\beta$ 1課題の正答率の結果は、これまでの研究結果とほぼ一致している。正答率の低かった $\alpha$ 課題、 $\alpha\beta$ 課題、 $\beta$ 3課題では、すべて「時間=距離」と反応して誤答したものが圧倒的に多く、どの種の課題についても距離に基づいて時間を判断しているものが多くなることが示唆された。

ところで、判断セッションと理由づけセッション間で正答率が有意に上昇したのは、同時出発・同時到着で出発・到着地点がいずれも異なる課題（ $\alpha\beta$ 1課題、 $\alpha$ 1課題）である。特に $\alpha$ 1課題の正答率の上昇が大きい。この結果は、課題に初めて回答する判断セッションにおいては、出発・到着時点を利用できると考えた者が少ないことを強く示唆している。これは、課題回答前の注意対象の結果とも一致している。理由づけセッションの判断理由から知識使い分けタイプ、知識 $\alpha$ 使用タイプと分類された参加者（あわせてもわずかに13%）は、理由づけセッションでは確かに出発・到着時点を注意対象として多くあげているが、彼らでさえ判断セッションではこれらをほとんど注意対象としてあげていない。これらの結果は、このような課題において最初から知識 $\alpha$ を使用しようとする者はほとんどおらず、いくつかの課題に回答して初めて、わずかの者がその知識を使用する

ことに気づくにすぎないことを示している。松田・原・藍(1998)や藍・松田(1998)は、これらの課題には運動要因が含まれているために、知識 $\alpha$ よりも知識 $\beta$ の方が活性化しやすいのではないかと $\alpha$ 課題の難しさの原因を示唆していたが、確かに知識 $\alpha$ が極めて活性化しにくいことが本研究で示された。しかし、知識 $\beta$ も「時間=距離/速さ」の完全な形で使用されるよりも、「時間=距離」の不完全な形で場合がかなり多く、中学生の時間概念がまだかなり曖昧なものであることが示されたと言えるだろう。

さて、それでは知識 $\beta$ （あるいはその不完全型）の方が、知識 $\alpha$ よりも活性化しやすいのは何故だろうか。それには、本研究の刺激事態の特徴の影響が無視できないだろう。すなわち、本研究の実験事態においては出発・到着時点よりも距離が目立ちやすかったという特徴である。本研究では距離の認知を正確に行えるようにするため、車の移動の軌跡を逐次呈示し、しかも、車が消えた後での判断時にも呈示していたのである。しかしながら、中学生を対象とした藍・松田(1997)では、走路も無くし、距離を目立たなくしても同じような正答率の傾向が得られることを示しており、したがって距離の目立ち易さだけが「時間=距離」の知識の多用の決定的理由とは思えない。そこで、もう1つ考えられることは、学校教育による影響である。知識 $\alpha$ は、小学校2年算数の時間の計算において暗黙のうちに学ぶ以外、明示的に教えられることはないが、知識 $\beta$ は、小学校5年算数の「単位量あたり」の単元の「速さ」の小単元で定義的に教えられ、計算ができるように訓練され、以降文章題などでも繰り返し出てくる。さらに中学校の理科「運動と力（エネルギー）」の単元の最初で定義的などころから復習する（本実験の中学3年生は、この単元をちょうど履修し終えたところ）。このことが、知識 $\alpha$ よりも知識 $\beta$ の活性化を促した可能性がある。また、小学校や中学校段階の学校教育の中で、知識 $\alpha$ と知識 $\beta$ の関係が教えられることはまずないが、この2つの知識の使い分けを自発的に学ぶことは、中学生にとって極めて困難であることが本研究から明らかになったと言えるだろう。松田(1996)によれば、11歳児の約半数は「時間=距離/速さ」の定性的知識を持っており、言語化が可能であり、他の者は知識を持ってはいるが意識化、言語化はまだ充分でないとしている。このことと併せて考えると、中学生の多くは「時間=距離/速さ」の知識を持っているが、これを応用する課題においては、2つの変数を同時に考慮することが難しく、目立つ変数のみで判断してしまうものと思われる。したがって、速さが目立つ事態では、「時間=1/速さ」で判断しやすいということもありうるだろう。いずれにせよ、中学生においては、「時間=終了時刻-開始時刻」と「時間=距離/速さ」の時間について

ての2つの知識が相互に関連していると理解していない、すなわち、ほとんどの者が2つの知識を統合的に理解できていないと言えるだろう。

2. 本研究の第2の目的は、課題を繰り返すことによって、判断の理由を考えることによって、あるいは判断が誤っていたことを知るによって、知識の適切な使用が自発的に促進されるかどうかを知ることであった。結論的に言えば、促進されないわけではないが、簡単ではない、ということになる。次にその点に関して結果を詳細に調べてみよう。

まず全体的にみれば、正答率は判断セッション、理由づけセッション、確認セッションと、セッションを重ねるごとに上昇し、課題提示前の問題表象も順次適切なものへと変化しているけれども、それらは確認セッションにおいても完全なものにはほど遠い。そこで次に、理由づけセッションの判断理由によって分類した参加者タイプ別にみてみよう。知識使い分けタイプと知識 $\alpha$ 使用タイプは、判断セッションで課題を繰り返すことによって知識 $\alpha$ の適切な使用に気づいたようである。これは、これらのタイプが判断セッションにおける注意対象として出発・到着時点をあげていないにもかかわらず、判断セッションで他の参加者タイプよりも高い正答率を示していることから推測できる。しかし、知識使い分けタイプと知識 $\alpha$ 使用タイプの総数は全体の1割余にすぎず、課題を繰り返すことのみによって、知識 $\alpha$ が自発的に使用されるようになることは極めて困難であると言えるだろう。知識 $\beta$ 使用タイプは、理由づけセッションで判断の理由を考えることによって、知識 $\beta$ の適切な使用により明確に気づいたようである。課題に初めて回答する判断セッションにおいては、彼らは知識 $\beta$ 不完全タイプと同じように「時間=距離」もしくは「時間=1/速さ」で回答していたのではないだろうか。これは、彼らの正答率が判断セッションと理由づけセッション間で有意に上昇し、特に $\alpha\beta$ 課題、 $\beta$ 課題の正答率の上昇が大きいことから推測できる。ところが、知識 $\beta$ 不完全使用タイプは、課題を繰り返すことによって、判断の理由を考えることによって、あるいは判断が誤っていたことを知ることによって、知識の適切な使用、特に速さの情報の利用や知識 $\alpha$ の使用に気づかないようである。これは、彼らの正答率がセッションを繰り返すことによって変化せず、 $\alpha$ 課題で他のいずれのタイプよりも正答率が低いことに示されている。以上のことから、彼らの知識 $\beta$ への固執、特に「時間=距離」の不完全な形での固執が極めて強固であると言えるだろう。一方、知識混在タイプと知識不使用タイプでは、前者はセッションを繰り返すことによって、後者は判断が誤っていたことを知るによって、知識 $\alpha$ と知識 $\beta$ のいずれかの知識が使用できることに若干気づくようである。しかし、知識使い分

けタイプのように課題によって知識を適切に使い分けるまでには至っていない。また理由づけセッションで知識 $\alpha$ 使用タイプあるいは知識 $\beta$ 使用タイプと分類された者が、その知識だけでは完全に正答はできないことを知らされても、別のタイプの知識の情報に注目するように問題表象を変えることはほとんどなく、それだけで知識使い分けタイプになるのは難しいようである。また、理由づけが理由づけセッションから確認セッションへ適切なものへ変わった率も、いずれの参加者タイプでも2割から3割にすぎない。

以上をまとめると、多くの中学生においては、「時間=終了時刻-開始時刻」と「時間=距離/速さ」の知識は未だ統合されておらず、運動事態において距離が目立つときには、「時間=距離」と判断しやすく、また本実験で用いたような時間比較課題に対する問題表象や解決方略は、簡単には大きく変わらないようである。

## 文 献

- Acredolo, C., & Schmid, J. (1981). The understanding of relative speeds, distances, and durations of movement. *Developmental Psychology*, 17, 490-493.
- Fraisse, P., & Vautrey, P. (1952). La perception de l'espace, de la vitesse et du temps chez l'enfant de cinq ans. II - Le temps. *Enfance*, 5, 102-119.
- 藍 瑋琛・松田文子. (1997). 中学生における2つの動体の時間と距離の比較判断. *発達心理学研究*, 8, 176-185.
- 藍 瑋琛・松田文子. (1998). 子どもにおける2つの時間の論理的比較判断の難しさ. *発達心理学研究*, 9, 108-120.
- Matsuda, F. (1996). Duration, distance, and speed judgments of two moving objects by 4- to 11-year olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 286-311.
- 松田文子. (1996). 時間概念の発達. 松田文子・調枝孝治・甲村和三・神宮英夫・山崎勝之・平 伸二(編), *心理的時間: その広くて深いなぞ*. (pp.360-373). 京都: 北大路書房.
- 松田文子・原 和秀・藍 瑋琛. (1998). 2つの動体の走行時間, 走行距離, 速さの小学生による比較判断: 走行時間の判断. *教育心理学研究*, 46, 41-51.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. (Translated by A. J. Pomerans (1969). The child's conception of time. London: Routledge & Kegan Paul.)
- Siegler, R. S., & Richards, D. D. (1979). Development of time, speed, and distance concepts. *Developmental Psychology*, 15, 288-298.
- 谷村 亮・内村 浩・松田文子. (1997). 2つの動体刺

激の時間の比較判断(1):小学生と高校生の判断パターンの比較. *中国四国心理学会論文集*, 30, 53.

田山忠行. (1986). 多数条件下の比較課題による時間概念の発達の研究. *教育心理学研究*, 34, 211-219.

及び蒲刈町立蒲刈中学校の先生方と生徒の皆さんに御協力いただきました。ここに記して、感謝の意を表します。また、本研究は、文部省科学研究費補助金基盤研究(B)(課題番号08451028 代表者 松田文子)の援助を受けました。

#### 付記

本研究にあたっては、広島県安芸郡蒲刈町立向中学校、

Tanimura, Ryo (Faculty of Education, Hiroshima University) & Matsuda, Fumiko (Faculty of Education, Hiroshima University). *Knowledge Used in Duration Judgments by Junior High School Students*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 1, 46-56.

Junior high school students ( $N=77$ ) observed two cars traveling in the same direction on a CRT display for various durations. They were asked which car had run for a longer duration and why. There were three types of tasks. The first type of task could be correctly judged by logically using either of 2 types of knowledge about duration: (a) "duration=temporal end point-temporal start point" or (b) "duration=distance/speed". The second type could be done only by using knowledge (a) and the third type could only be done by using knowledge (b). The main results were as follows: (1) Few students could use the knowledge specifically required for each type of tasks. (2) Many students were likely to use an incomplete version of knowledge (b), i.e., "duration=distance". (3) The incomplete knowledge was not easily corrected by repeating judgments, thinking about reasons for judgements, or receiving feedback.

**【Key Words】 Cognitive development, Adolescent, Movement, Duration judgements, Logical thinking, Junior high school students**

1998.9.2 受稿, 1999.3.23 受理



## 研究への志向性と査読一審査のあり方

山岸 明子

(順天堂医療短期大学)

常任編集委員として審査に直接的にかかわるようになって2年が過ぎようとしている。何篇かの論文の査読をし、編集委員会での審査に参加する中で感じたことの一つ、今までにも意見論文で論じられてきたことに近いのだが、研究の種類によって査読や審査のあり方は異なるのではないかという思いをめぐって考えたことについて述べてみたいと思う。

### 1. 2種類の研究と査読の意義

研究には、従来の研究のどこかを少し変えて検討してみようというもの、新しい研究を志したり、それまでの研究とは異なった新たな観点から問題を検討しようとする研究がある。心理学の研究の多くは前者のタイプで、関連する研究をreviewして、足りない所、問題がある所を検討するという形をとる。このタイプの研究の「論文文化」は、それまでの研究のパターンに則っている部分が多いほど形式上の問題は少ない。そして従来の研究を正しくフォローしていれば、どのような問題があり、どのような研究が更に要請されているのかが見えてくるし、共有するものが多いので目指そうとしている研究の意義は他の研究者にもわかりやすい。従って査読者は問題を指摘しやすいし、指摘された問題がなぜ問題なのかも投稿者に伝わりやすく、その領域や周辺領域についてよく知っている人が査読することによって、論文はよりよいものになる(勿論実際にはそううまくいかないことも多いのだが、査読による修正可能性はかなりあると思う)。

それに対して新しい研究への挑戦、斬新な問題意識に基づく研究は、従来の研究に則った展開でないことが多く、十分な記述がないとわかりにくいし、修正を求めることが研究の枠組みや論文全体の構成をこわしてしまうことになりかねない。勿論本人が気づかなかつた誤りや論理の飛躍、論旨の不明確さを指摘することは可能で、それにより問題が整理されたり、第三者から見るとわかりにくい記述が明確になるなどの意義はある。しかし研究の中心部分に対して修正要求をだすことはむずかしいし、どう修正したらいいのかを示唆することはもっとむずかしいように思う。

### 2. 研究における2つの志向性

上に述べた2種類の研究のどちらのタイプを行うかは、研究に何を求めるのか、研究においてどのような問題を

追求するのか——自分固有の問題意識なのか、学問上の問題なのか——が関連しているように思われる。

我々がある問題について研究をする背後には、そのことについてわかりたいという思い、その人なり的问题意識がある。但し生きていく中で興味を感じることを、こだわっていること、漠然とだけれど自分にとって大切だと感じていることを、更に追求したいという思いは、学問一研究だけでなく、様々な文化的営みの元になっていると考えられる。学問一研究とは、自分なり的问题意識を更に考え、深めていく営み、形式の一つであり、論理性や実証性に基づいて、その考えの正当性を表現するのが研究論文といえる。研究者とは、自分の問題を追求するのに学問という形を選び、その学問の形式一方法論に則って問題意識を深め表現している人といえる。

自分の考えの正当性を表現するためには、関連する文献を読む等して、それまでの研究の蓄積を学び、それによって自分の考えを更に練りながら位置づけ、他者と共有できる方法論に基づいて検討すること、自分の問題意識を心理学の体系——理論や方法論——とつなげる形で追求することが必要である。つまり研究をするためには、A. 自分の問題意識を掘り下げるという側面と、B. 研究の蓄積を知るという両方が必要である。一般的に研究の出発点ではAが強くなり、それに基づいてBの過程が進み、その中でAが深まったり新たな問題意識をもったりして、基本的には両者の相互作用のような形で研究はすすんでいく。しかし、Bの作業を推し進め、それまでの研究の流れや問題を明確につかむようになるにつれ、個人的な問題意識よりも、学問内部の要請としての研究の意味が強くなっていくことが多いと思われる。学術論文ではBに重みが置かれることが多いが、それらは学問の発展に対する寄与が確かにあるだろう(もっとも、Aとのつながりが薄れ、細部の問題にとらわれるようになると、重箱の隅をつつくような研究と言われたりする)。

しかし研究者によってはAの深まりを重視する人もいる。Aの深まりはBの作業だけでなく、様々な経験と思索一研究上の、そして日常的な経験、生きること全体が関係している。それをどの位研究にもちこむかは、研究者によって異なっている。中世の社会史の研究者阿部謹也は「それをやらなければ生きてゆけないテーマ」をやるという姿勢を持ち続け、「自分の中を掘る」ことの重要性を述べており(阿部, 1988)、また佐伯(1987)も「お

もしろい研究」とは、研究の背後に確たるメタ理論——研究対象に対する研究者独自の見方、信念——があり、それを確かめたいという思いからなされるものとしているが、Aへの思いを述べているように思われる（あるいは素朴な問いをもとうという遠藤（1997）や高木（1992）のいう仮説生成型の研究もこれに近いのかもしれない）。

### 3. 論文の掲載されやすさ

現在の学問の流れに沿った研究、研究の蓄積から導かれる研究は、それらに則って論文化することが可能であり、また適切な査読—修正によって、比較的容易に正統的な論文になる。しかし自分の問題意識を掘り下げることが中心で、それまでの研究の蓄積とはいくらか異なるところから導かれた研究を、学会誌に掲載を認められるような論文にするのはかなりむずかしいように思う。

とても独創的な研究というのではなくても、その人独自の新しい視点にたった、Aへの志向が強いような投稿論文に時に出会った。そのような論文はある意味で新鮮で、新しいものに挑戦する意欲が感じられるが、新しい概念の概念化が不十分だったり、方法上の不備があったり、問題意識と方法がうまくつながらなったり、問題も多かった。かつて筆者も現在の学問の流れと異なった理論論文を投稿し、「これでは学問ではない」と酷評されたり、「概念規定の曖昧さ」等の理由で不採択になったことがある。

自分の考えを従来の研究と関連づけながら、新しい概念を使ってその正当性を示そうと悪戦苦闘しても、明確さや一貫性に欠けてしまったり、新しい視点がある分、不完全な部分もある論文になりやすい。そのような問題がある論文は、学会誌に掲載されることは少ないと思われる。しかし中には問題を孕みながらも意味があり、学界への寄与がある論文もあるかもしれない。

道徳性における義務の論議に関し、誰に対しても該当し「～するな」と明確に規定できる perfect duty と、全ての人に対しても義務ではなく「～せよ」と明確に規定できない imperfect duty があるという論議がある（Nunner-Winkler, 1984）が、学術論文に関しても「あってはいけないこと」と「あれば望ましいこと」があるだろう。そして「あってはいけないこと」があるか否かは、比較

的客観的な判断が可能だし、規定性が強いと、審査で重要な意味をもつ。それに対し「あれば望ましいこと」に関すること——例えば発想、独創性、問題意識の深さ——は評価がわかれやすいし規定性も弱いと、それをもった論文が問題を孕む場合には、掲載に至るのはかなりむずかしくなるのではないだろうか。

問題がない論文と、問題はあるが意味や面白さも感じられる論文では、問題がない論文の方が審査に通りやすい傾向があるように思われる。これは学会誌としてはある意味でやむをえないことかもしれないが、しかしこのことが投稿者側に通りやすい論文を投稿しようとする傾向をもたらす、結果的に多様な研究を抑制してしまう危険性がある。

深い問題意識に基づいた論文を、まだ未完成であるとか、学術論文として未熟だとして reject するのではなく、問題があることを認めつつ掲載するような学会誌があってもいいのではないだろうか。そしてそのためには、意見論文をそのような論文に対するコメントの場として利用して、掲載と同時に問題を指摘した意見論文も併せて掲載したり、掲載後に批判を募ったりしたらいいのではないかと思う。

### 文 献

- 阿部謹也.(1988). *自分の中に歴史をよむ*. 東京：筑摩書房.
- 遠藤利彦.(1997). 素朴な問いを発することの難しさ. *発達心理学研究*, 8, 233-235.
- Nunner-Winkler, G. (1984). Two moralities?: A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. In W. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 348-361). New York: John Wiley & Sons.
- 佐伯 胖.(1987). 教育心理学をおもしろくするには. *教育心理学年報*, 26, 161-171.
- 高木和子.(1992). 仮説生成型の研究を論文にしていくには—「検証」の新しい基準作りにむけて—. *発達心理学研究*, 3, 43-44.
- 1998.12.28受稿, 1999.2.2受理

## 研究と教育現場との真のかかわりを求めて — 教員をサポートする研究に向けて —

堀野 緑  
(十文字学園女子大学)

最近、長年の「教育心理学の不毛性」への批判から、

教育現場へかかわろうとする研究は増えている。

日本では児童は発達過程のなかで、小学校・中学校の義務教育を含めると、少なくとも9年間学校現場に身を置くことになる。そして、その9年間の過程は児童の生活時間の多くを占めるだけでなく、精神的にも児童の発達に及ぼす影響が強い(たとえば、鹿毛, 1996)。これらのことに鑑みると、発達心理学においても教育研究がもっと盛んになっていくべきであろう。そこで、筆者は、東京都立高校の教員と約10年間に渡り、フォーマルにもインフォーマルにも討論してきた中で見えてきた問題を、これからの発達心理学研究の一課題として論じたい。

### 1. 教育実践現場をどうとらえるか

心理学者が教育現場に調査や実験あるいは教育研究等で学校を訪れる時、「現場」は「教育実践現場」であることが多い。しかし、「教育実践現場」には授業だけではなく、「教育」の一貫として、掃除に至る細かな生徒指導から生徒の心理的問題の処理まで様々なものが存在している。また、多くの現在の都立高校では、授業という前に、不登校、エスケープ、喫煙、暴力、いじめ、集団窃盗(学校内を含む)などの問題が大きく立ちふさがっていることが多い。「授業をどのようにして成り立たせるか」が多くの教員にとって大きな問題となっているものなのである。研究者から調査や実験等で研究協力依頼をされる教員にとっては、「心理学」の研究に対して、様々な問題が解決する糸口がみつかるのではないだろうか、藁もつかむ思いで協力している面もある。ところが、このような問題行動に対して、発達心理学はほとんど知見を積み重ねてはいない。

もちろん、臨床心理学等では多くの事例研究がなされているし、また、教員によるすぐれた実践報告もある。しかし、生徒の問題行動が多発する現状では、問題行動を発達過程の一問題としてとりあげ、長期的な展望にたち、普遍的な体系だった理論を構築していくことが求められていると考えられる。このような研究はもちろん、研究者がかかわっていくことには時間的・空間的困難さが伴うであろうが、一学校の教員だけでも出来がたい問題である。そこで、研究者が理論や研究を報告するだけでなく、研究者と現場教員との対等な関係でのネットワーク作りが求められていると思われる。

教育研究では、画期的な試みをしている教育実践校の紹介は、今までになされてきたが、一部の教育環境の恵まれたモデル校とかかわるだけでは、このような多くの学校現場がかかえている問題は見えてこないだろう。もちろん、様々な教育実践を行っている学校とかかわり、理想的な「教育実践現場」を探っていくことは重要であるが、もう片方で「教育実践現場」である学校の大きな問題点に対しても、研究を行っていかなければいけないのではないだろうか。そうでなければ、単にユートピア

を論じるだけになってしまう。

そもそも「教育実践現場」は、心理学の一つの研究フィールドとして存在するのではない。これは当たり前のことであろうが、それを忘れると、研究材料として「おもしろい」ものだけしか扱われなくて、実際の「教育実践現場」がかかえる数々の問題が研究にあがってこないのではないだろうか。そのことをまず我々発達心理学者は肝に銘じなければならない。

### 2. 教員をサポートする研究を

児童・生徒は良くも悪くも教員に大きな影響を与えられる。しかし、昨今、小・中・高校においてはいわゆる「教育困難校」と言われる学校現場が増加し、学校教育現場に携わる教員は、児童・生徒の問題行動に対処するために時間的にも精神的にもゆとりを奪われている。

教員の仕事には、もちろん授業だけでなく、その後のクラブ、会議、生徒指導、テストの準備、採点、入選業務等数々の雑事があり、教員は疲れ切っているのが実情である(秦, 1989, 1990)。児童・生徒の問題行動が発生すれば、それに対処する事に大きく時間が奪われ、輪をかけて忙しくなる。このような教員の状態では、児童・生徒に対し、時間をかけて教育・指導することが難しくなり、また児童・生徒の問題行動を呼び起こすという悪循環が起こることになりかねない。また、その処理も対症療法にならざるを得ない部分が多い。このような教員のゆとりのなさは、当然、学校教育のゆとりを奪い、ひいては生徒の“こころ”のゆとりも奪っていくのである。

そこで、研究者に教員をサポートする研究が求められていると思われる。もちろん、先述したように、研究者が学校現場に入っていくことは、様々な困難も伴う。しかし、生徒の問題行動を普遍的長期的多角的に検討する研究や、教員自身が教員として発達していく中での悩みに答える研究など、今の教員から必要とされている問題に携わっていくことは、研究者にとっても新たな研究分野の開拓にもなり得ると考えられる。

ただ、ここでの研究は、あくまでも研究者と教員が対等な立場で、意見交換をしつつ行われることが望ましい。そのためには研究者が教員と教育研究をめぐってネットワークを形成することに多くの時間が必要とされる。けれども、長い時間をかけてこれから研究者と教員のネットワークを構築していかなければ、教育研究の新たな展開は現れないのではないだろうか。

### 3. 教員がわかる研究を

発達心理学研究が多くの形で「教育実践現場」とかかわっていくことはこれからもますます盛んになるであろう。しかし、まだ学術雑誌に掲載される研究は、「わかりづらい」、「きれいな事すぎる」等の理由から、実際の現場の

教員からはそれほど期待されていない面があることも残念ながら認めない。

我々研究者は学術論文を書く。学術論文であるからには、学術用語を用い、統計的処理が必要である。しかし、数多くのすばらしい、それこそ教育現場に役立ててほしいと思う研究結果がでて、その学術論文を現場の教員が読みこなすことができるのであろうか。日常生活には使わない言葉使い、難解な統計処理。多くの現場の教員は、まずこれに面食らって、1つの論文を最後まで読み遂げることなどできるとは思えないのである。もちろん、研究者が“啓蒙用”にわかりやすく研究を紹介している本は多々ある。ただこのような本では、研究者が教員を教えるという一方向的な構造がなかなか崩れない。真に教育実践現場に貢献できるためには、研究者同士が批判できるような学術雑誌の形で、教員からも批判ができるように、教員も読める研究が必要であろう。このようなネットワークを構築するためにも、研究者は学術用語と日常用語の2つで自己の研究結果を説明するバイリンガルであるだけでなく、現場の教員がわかる「日常用語の論文」を書くことも要求されているのではないだろうか。

真に教育実践現場をサポートする研究が、研究者と教員のネットワークの中で、盛んになっていくことを心か

ら期待する。そしてこのようなことで子どもは学校とのびのびとかかわりあいながら、発達していくのであろう。

#### 文 献

- 秦 政春. (1989). 学校社会の規範状況に関する調査研究—教師集団の人間関係を中心に—. 福岡教育大学紀要, 38, 69-108.
- 秦 政春. (1990). 学校社会の規範状況に関する調査研究—教師集団の人間関係によるインパクトを中心に—. 福岡教育大学紀要, 39, 87-134.
- 鹿毛雅治. (1996). 学校環境. 青柳 肇・杉山憲司 (編著), パーソナリティ形成の心理学 (pp.153-166). 東京: 福村出版.

#### 謝辞

本論文の草稿段階で、公的にも私的にも都立向ヶ丘高校森田敏之先生に的確なご示唆をいただき、また、白百合女子大学柏木恵子教授および審査員の先生に懇切丁寧なコメントをいただきました。ここに記して感謝いたします。

1998.5.11 受稿, 1999.3.23 受理