

小学5年生が時間の比較判断に用いる知識と方略： 5年算数「速さ」単元の授業前と授業後の比較

谷村 亮¹⁾ 松田 文子¹⁾
(大同工業大学) (福山大学)

36名の小学校5年生を対象に、算数「速さ」単元の授業前と授業後に、時間の長さを比較させる2種類の課題を実施した。2種の課題のうち1つは、CRTディスプレイ上を同方向に移動する2つの動体の移動時間の長さを比較する課題(運動課題)であり、もう1つは、問題文中の2人の登場人物の移動時間の長さを比較する課題(文章題)であった。文章題においては、2人の出発時刻・到着時刻・距離・速さの4変数のうち3変数の情報を提示し時間を比較させる課題、および、出発時刻・到着時刻・距離・速さの4変数のすべての情報を提示し、時間を比較させる課題があった。その結果、(a)運動課題においては、距離を判断の基準として解答したと推測される者が、授業前、授業後ともに多かった。(b)文章題においては、余分な情報として到着時刻や距離の情報が存在すると、課題の正答率が5割前後になることが示された。(c)2種の課題の両方に、授業の効果が若干みられた。以上の結果から、5年生が「速さ」の授業前後に持っている時間の知識構造と判断に使用する方略について考察した。

【キー・ワード】時間判断, 運動, 算数の文章題, 知識, 小学5年生

問題と目的

2つの動体(たと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)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~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。これらの課題は、「時間=終了時刻-開始時刻」の知識(以下知識 α)あるいは「時間=距離/速さ」の知識(以下知識 β)を用いれば、論理的に正しく判断することのできる課題である。

何故これらの課題は難しいのだろうか。松田・原・藍(1998)や、藍・松田(1998)の結果は、小学校高学年生でもこのような課題で知識 α が使えることになかなか気づかず、むしろ知識 β の方が活性化しやすいのではないかと示唆した。そこで、谷村・松田(1999, 2000)は、中学生と大学生を対象に次のような3種類の課題を用いて、より直接的にそのことを確かめた。(1)知識 α および知識 β のいずれを用いても論理的に正しく解答可能な課題(以下 $\alpha\beta$ 課題)。このタイプの課題は、

2つの動体の、出発時刻と到着時刻の少なくとも一方が同じであり、かつ距離と速さの少なくとも一方が同じ課題である。したがって、出発・到着時刻の同異(異の場合はどちらがより先か)、および距離と速さの同異(異の場合はどちらがより大きい)の認知が正しく行われていれば、知識 α と知識 β のいずれを用いても論理的に正しく判断することができる。(2)知識 α を用いて論理的に正しく解答可能な課題(以下 α 課題)。このタイプの課題は、出発時刻と到着時刻の少なくとも一方が同じであるので、出発・到着時刻の同異の認知が正しく行われていれば、知識 α を用いて論理的に正しく判断することができる課題である。ただし、これは、2つの動体の距離と速さがともに異なっており、距離が長い方の動体が速いため、知識 β を用いて論理的に正しく判断することは非常に困難な課題である。(3)知識 β を用いて論理的に正しく解答可能な課題(以下 β 課題)。このタイプの課題は、距離と速さの少なくとも一方が同じであるので、距離と速さの同異の認知が正しく行われていれば、知識 β を用いて論理的に正しく判断することができる課題である。ただし、これは、2つの動体の出発時刻と到着時刻がともに異なっており、先に出発した方が先に止まるため、知識 α を用いて論理的に正しく判断することは非常に困難な課題である。谷村・松田(1999, 2000)の結果より、中学生では α 課題の正答率が最も低いことや、課題についての判断理由等から、知識 α より、「時間=距離/速さ」の知識 β の方が活性化しやすい

1) 本研究の実験実施時の所属は、広島大学大学院教育学研究科。

く、しかも知識 β の不完全型の「時間＝距離」の方略で課題解決している者が多く、「時間＝終了時刻－開始時刻」の知識 α を用いて判断できる、ということに気づく者は少ないことが明らかになった。

他方、大学生では、知識 α を一貫して用いる者が5割近くを占め、2つの知識を適切に使分けられた者が2割余で、中学生で約3割と最も多かった知識 β の不完全型「時間＝距離」を用いる者はおらず、知識 β を一貫して用いる者も1割にも満たなかった。すなわち、大学生では中学生とは異なり、知識 α が圧倒的に活性化しやすかったのである。このことは、時間についての2つの知識の構造が発達によりかなり異なることを示唆している。

この中学生と大学生の差は何故に生じたのであろうか。考えられる原因の1つは、学校教育の影響である。知識 α はすでに小学校2年3年の算数の時間に計算を含めて明示的に教えられ、しかも、日常生活の中では頻繁に使用され、あらためてこの時間に関する知識を意識することはほとんどないほどである。他方、知識 β については、4歳ごろからインフォーマルな形成がはじまり(Levin, 1992; Matsuda, 2001; 松田, 2002)、10歳ごろには約8割の子どもは、少なくとも暗黙には、時間、距離、速さを正しく関係づけて考えることができるようになってきている(Matsuda, 2001; 松田, 2002)。そして、小学校5年算数「単位量あたり」の単元「速さ」の小単元でフォーマルに定義的に教えられ、計算ができるように訓練され、それ以降は文章題などで繰り返し出てくる。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ところから復習する。すなわち、知識 β は小学校高学年から中学校にかけて学校教育の中で運動に関係するフォーマルな知識として明示的に繰り返し教えられる。このことが、中学生において、CRTディスプレイ上の運動刺激における時間の比較判断において、刺激布置に関わらず知識 β を活性化しやすい原因となっているのではなからうか。そして、中学生の中には、速さの比較と距離の比較から、時間の比較を行うこと、すなわち3つの2次関係の比較を同時に操作することがいまだ難しい者もあり、そのような者は速さの次元を無視してこの課題に対処しているのではないかと推測される。すなわち、 β 不完全の方略を一貫して用いている生徒達である。それに対して大学生では、知識 α も知識 β もいずれも日常的な知識となっており、また知識 α と知識 β の関係の精緻化も小・中学生よりは進んでいるだろう。したがって、2つの運動刺激の走行時間の比較というような事態では、最初に取得可能な情報である出発時刻の同異に関係した知識 α の部分が活性化しやすくと考えられる。しかし大学生においても、最終的に出発時刻、到着時刻、速さ、距離の情報のすべてを利用して判断するこ

とは難しく、結果的に知識 α のみを用いることになる者が多数になるのではないと思われる。

本研究では、フォーマルな知識 β の最初の学習である5年算数「速さ」の授業実施前後に、2つの運動刺激の走行時間を比較する課題を与え、解答に対して判断理由を尋ねることにより、学校教育のこの種の課題への影響を明らかにする。さらに小学5年生程度の子ども達が時間についてどのような知識構造を持ち、それが授業によってどのように変化するかをより詳細に調べるために、時間に関する文章題も授業実施前後に与え、その解答理由等を尋ねることにより、運動刺激を提示する課題の解答と知識構造の関係を明らかにすることを目的とする。すなわち、授業によって、知識 β が精緻化することが期待されるが、授業によって知識 α と知識 β の統合がはかられることがなければ(現行の指導要領(文部省, 1998)では、2つの知識の関係は扱われていない)、運動課題では一段と知識 β に頼ろうとして α 課題の成績が落ちることになるだろう。そのような結果は、この種の運動課題が小学高学年や中学生でも難しい原因を明確に示すものである。

文章題によって時間の知識構造を調べようとする研究は、これまでいくつかあるが、いずれも時間と距離と速さのうちの2つの情報から残り1つについて判断を求める文章題か(Acredolo, 1989; Acredolo, Adams, & Schmid, 1984; Crépault, 1980, 1989; 三宅・小嶋・森田・谷村・松田, 2000; 曾我・塩見, 1987)、時間と終了時刻と開始時刻のうちの2つの情報から残り1つについての判断を求める文章題(Crépault, 1993; Samartzis, 1992, 1995)であり、知識 α と知識 β の関係を調べることができる文章題にはなっていない。唯一Jamet (1997)の用いた文章題では、2つの動体の速さと距離はその大小関係が情報として提示され、時間については出発時刻と到着時刻の順序が情報として提示され、知識 α と知識 β の両方に関係した文章題となっている。たとえば、2つの動体の走行時間の大小を比較させる課題では、出発時刻の順序と到着時刻の順序に加えて、速さの大小関係(または、距離の大小関係)という余分な情報が与えられている。速さ(あるいは距離)の大小を比較させる課題では、出発時刻の順序と到着時刻の順序、および距離(あるいは速さ)の情報が与えられている。しかし、参加者の解答は選択肢の選択のみであるから、この正答率の低さから、知識 α 、知識 β それぞれの内容や関係構造について推測することは、なかなか難しい。そこで本研究では、次のような2種類の文章題を作成し、いずれの場合も解答だけでなく、その解答理由も尋ねることにした。第1のタイプの文章題は、2つの動体の距離、速さ、出発時刻、到着時刻の4変数のうち、3変数の大小関係を情報として提示し、時間の大小関係を判断させる課題である。この場

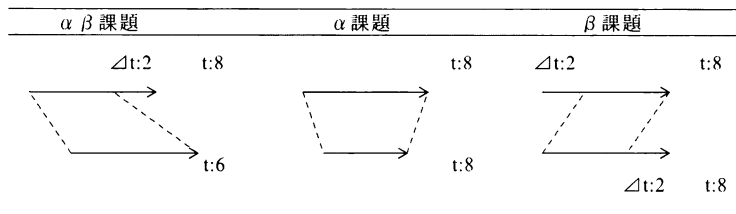


Figure 1 3種類の運動課題 (t:移動時間(s); Δt:出発・到着時刻の時間差(s);実線:2つの車(上が赤,下が緑)の運動の軌跡(両方の車が停止した後も,3秒間提示)で14.5cmまたは10.9cm,実線の矢印は進行方向;点線:同時刻の位置関係を示す。)

合,たとえば,距離,速さ,出発時刻の3変数の情報が与えられていれば,知識βが問題解決に使用可能であり,知識αに関係した出発時刻についての情報は余分な情報である(以後,この余分な情報を担う変数を無関連変数と呼ぶ)。したがって,このような文章題により,知識αと知識βが適切に使分けられて使用されているか否か,2つの知識がどのように関係づけられているかを判断できるだろう。第2のタイプの文章題は,4つの変数の大小関係を情報としてすべて提示し,時間の大小関係を判断させる課題である。この場合,知識αと知識βのいずれを使用しても問題は正答可能であるので,どちらの知識が活性化しやすいのか,どのように2つの知識が関係づけられているのか,が明らかにできるだろう。なお,大小関係は具体的に数値で表すことにより,小学校5年生にとっても扱いやすいものにした(Samartzis, 1995参照)。

方 法

参加者 参加者は,公立小学校2校2学級の小学校5年生38名であるが,2回の実験の両方に参加した36名(男子18名,女子18名,第1回の実験参加時の平均年齢:11歳3カ月)のみがデータの分析対象となった。

実施時期と「速さ」の授業 1回目の実験は,5年算数「単位量あたり」²⁾の授業開始の約10日前に行われ,2回目の実験は授業終了の約1カ月後に行われた。「単位量あたり」の単元の授業は,両学級とも約2週間かけて,いずれも大阪書籍の教科書「小学算数5年下」にそって行われ,それに要した授業時間は,約15時限,「単位量あたり」の中の小単位「速さ」に要した時間は,約7時限であった。「単位量あたり」の単元では,児童はまず基本的な単位量あたりの大きさについて学習し,次に人口密度について学習し,最後に速さの定義と単位,「速

さ=道のり÷時間」,「道のり=時間×速さ」,「時間=道のり÷速さ」の公式を用いて速さなどを求めたり比較したりすることを学習した。

実験装置 運動課題,文章題ともに,刺激の提示には,パーソナル・コンピュータ(Apple, Power book 3400)1台と,参加者用の20'カラーディスプレイ(SONY, CPD-20SF3)1台を使用した。参加者とディスプレイの間の距離は約70cmであった。

運動課題 刺激は,赤(上側)と緑(下側)の2台の車(長さが3.5cm)が,2本の走路(いずれも24.5cm。2本の間隔は5.5cm)上を左から右へ等速直線運動するものであり,課題は2つの自動車の移動時間の大小を比較することであった。まず最初に白色の走路が提示され,その1秒後に少なくとも一方の車が現れてすぐに動き始めた。他方の車は同時にあるいは遅れて現れて,現れるとすぐに動き始めた。いずれの車も,停止と同時に消えた。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,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,距離の同異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。課題は,谷村・松田(1999,2000)で使用したαβ課題,α課題,β課題それぞれ3種から選んだ1課題ずつであった。3種類の課題をすべて使用しなかったのは,参加者の時間的・心理的負担を考慮したためである。なお,課題の選定にあたり,αβ課題,α課題においては,谷村・松田(1999)の中学生の正答率が最も低い課題を選択した。これらの課題は,距離を判断の基準に時間の比較判断を行う,すなわち,知識βの不完全型である「時間=距離」の方略を使用して解答すると誤答する課題である。これらを小学5年生に実施することにより,中学生と同様の傾向がみられるのか確認し,そのような傾向に学校のフォーマルな授業がどの程度影響を与えているのか明らかにすることができる。また,β課題においては,3種のうち2種の課題で,中学生が速さの同異の認知を時に

2) 実験を行った1999年度においては5年生の内容であったが,1998年告示の指導要領が実施されている現在では,6年生の内容となっている。内容そのものはほとんど変わっていない。

誤ることがあった。そこで、そのような誤りのほとんどない残り1種の課題を本研究では使用することにした。距離と速さの同異の認知を正しくできることは、知識 β を用いて論理的に正しく判断する前提条件だからである。

走行時間は、ともに8秒(α 課題, β 課題)か、異なる場合は8秒と6秒(α 課題, β 課題)であった。走行距離はともに14.5cm(α 課題, β 課題)か、異なる場合は14.5cmと10.9cm(α 課題)であった。速さはともに1.8cm/s(β 課題)か、異なる場合は、2.4cm/sと1.8cm/s(α 課題), あるいは1.8cm/sと1.4cm/s(α 課題)であった。

文章題 文章題は、2人の登場人物が家から目的地まで移動する時間の長さを比較するものであった(Table 1)。問題文中に4変数(t1: 出発時刻; t2: 到着時刻; d: 距離; s: 速さ)のいずれが含まれるかによって、5種の課題を作成した。まず、問題文中に、上記の4変数のいずれか3つを含む4種の課題(t1+t2+d課題, t1+t2+s課題, d+s+t1課題, d+s+t2課題)があった。いずれの課題でも、3変数中、判断に関係のない無関連変数を1つ含んでいた。各課題は、正答が「同じ時間移動した」となる問題(Table 1の問題番号①)と「A(またはB)の移動時間がより長い」となる問題(Table 1の問題番号②)の2種があった。そして正答が「同じ」の場合は、無関連変数の数値が2人の登場人物で異なるようにし、正答が「A(またはB)が長い時間移動した」となる場合は、無関連変数の数値が2人とも同じになるようにすることにより、無関連変数の妨害効果が明らかになるようにした。他に、4変数すべてを含むt1+t2+d+s課題があり、4変数の同異の組み合わせにより4つの課題が作られた(Table 1の問題番号③~④)。これによって、「時間=終了時刻-開始時刻」(知識 α)と「時間=距離/速さ」(知識 β)の知識のいずれが使われやすいか、2つの知識がどのように関係づけられているかが明らかになる。

手続き 実験は、運動課題セッション、文章題セッションの2つのセッションからなっていた。授業前、授業後ともに、この順に2セッションを引き続いて行った。運動課題セッションでは、易しい練習問題を1試行行った後、3課題を1回ずつ提示した。最初に、「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教えてください。また、その後どうしてそう思ったかその理由を答えてもらいますのでよく見て解答してください」と教示を与え、各課題の判断後に判断理由を述べてもらった。

次に文章題セッションでは、最初に時速40kmの車と時速50kmの車のどちらのスピードが速いか尋ね、速さの大小を理解していることを確認し(全員理解してい

た)、参加者の机の上に用意した紙と鉛筆を自由に使用して良いことを教示した。ついで、 $t1+t2+d$, $t1+t2+s$, $d+s+t1$, $d+s+t2$, $t1+t2+d+s$ の課題から各1問ずつを選び5問を解答させた。12問すべてを解答させなかったのは参加者の負担を少なくするためである。各課題のうちどの問題を提示するかは、参加者ごとにランダムに変え、参加者全体としては、各問題の解答者数がほぼ等しくなるようにした。5種の課題の提示順序は、 $t1+t2+d$, $t1+t2+s$, $d+s+t1$, $d+s+t2$ の4課題については参加者間でランダムにし、 $t1+t2+d+s$ 課題は常に最後に出題するようにした。いずれの課題も、最初に「さとう君が公園に行くまでにかかった時間と、すずき君が駅に行くまでにかかった時間は同じですか、違いますか」と問い、「違う」と解答した場合には、「どちらが長い時間かかっていますか」と問うた。そして、正答の場合は何故そう考えたのか、解答の理由を尋ねた。さらに $t1+t2+d$ 課題, $t1+t2+s$ 課題, $d+s+t1$ 課題, $d+s+t2$ 課題において正答した場合は、無関連変数について問う質問、たとえば $t1+t2+d$ 課題の問題①の場合であれば、「同じ時間移動したって答えてくれたけど、2人の移動した距離が違うよね。距離移動が違っていてもかかった時間は同じだと思う?」を行い、何故そう思ったか理由も尋ねた。 $t1+t2+d+s$ 課題においても、正答の場合は「どうしてそう思ったの?」と解答理由を問うた。

授業後の実験は、授業前と同様の手続きで行われ、運動課題、文章題とも、参加者内で同一の問題を解答するようにした。ただし授業後では、文章題の問題文中の登場人物の名前および出発・到着時刻と距離と速さの数値が、授業前と異なるようにした。

参加者の解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1回20分程度であった。

結 果

2つの学級間にはどの測度でも有意な差がみられなかったので、以下、すべて2学級をあわせて結果を分析した³⁾。

運動課題

解答 Table 2に運動課題の各課題における3選択肢の選択率を授業前、授業後別に示した。「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解答したことを表す。Table 2には、以下のような3つの検定の結果も記入してある(以下、検定は

3) 参加者が学級の成員であり、かつ授業の効果調べているのだから、成員間のデータの独立性が疑わしいことは否定できない。しかし実験が個別に行われていることもあり、ここでは便宜的に学級成員のデータを独立なものとして統計処理を行う。

Table 1 文章題の文中に含まれる変数の同異と正答、および問題文

課題名	文中に含まれる項目			問題番号	到着時刻	距離	速度	正答 ^{a)}	問題文 ^{b)}
	出発時刻	時刻	時刻						
$t1 + t2 + d$	①	同	同	異	-	同	A	同	Aさんは、3時に家を出て、自転車に乗って家から10kmはなれた公園に行き、5時に着きました。Bさんは、3時に家を出て、バスに乗って家から40kmはなれた駅に行き、5時に着きました。
	②	同	異	同	-	A	異	A	Aさんは、3時に家を出て、自転車に乗って家から10kmはなれた公園に行き、5時に着きました。Bさんは、3時に家を出て、バスに乗って家から10kmはなれた駅に行き、4時に着きました。
$t1 + t2 + s$	①	同	同	異	-	異	同	同	Aさんは、3時に家を出て、自転車に乗って時速5kmの速さで公園に行き、5時に着きました。Bさんは、3時に家を出て、バスに乗って時速40kmの速さで駅に行き、5時に着きました。
	②	異	同	-	同	A	同	A	Aさんは、3時に家を出て、バスに乗って時速40kmの速さで公園に行き、5時に着きました。Bさんは、4時に家を出て、バスに乗って時速40kmの速さで駅に行き、5時に着きました。
$d + s + t1$	①	異	-	同	同	同	同	同	Aさんは、3時に家を出て、バスに乗って、時速40kmの速さで、家から40kmはなれた公園に行きました。Bさんは、3時に家を出て、バスに乗って、時速40kmの速さで、家から40kmはなれた駅に行きました。
	②	同	-	同	異	B	異	B	Aさんは、3時に家を出て、バスに乗って時速40kmの速さで、家から40kmはなれた公園に行きました。Bさんは、3時に家を出て、自転車に乗って、時速5kmの速さで家から40kmはなれた駅に行きました。
$d + s + t2$	①	-	異	同	同	同	同	同	Aさんは、バスに乗って時速40kmの速さで、家から40kmはなれた駅に行き、5時に着きました。Bさんは、バスに乗って時速40kmの速さで、家から40kmはなれた駅に行き、7時に着きました。
	②	-	同	異	同	A	同	A	Aさんは、自転車に乗って、時速5kmの速さで家から10kmはなれた公園に行き、5時に着きました。Bさんは、自転車に乗って、時速5kmの速さで家から5kmはなれた駅に行き、5時に着きました。
$t1 + t2 + d + s$	①	同	異	同	異	B	同	B	Aさんは、3時に家を出て、自転車に乗って、時速10kmの速さで公園に行き、5時に着きました。Aさんの家から公園までの距離は20kmです。Bさんは、3時に家を出て、歩いて、時速5kmの速さで駅に行き、7時に着きました。Bさんの家から駅までの距離は20kmです。
	②	異	同	同	異	B	異	B	Aさんは、3時に家を出て、自転車に乗って、時速10kmの速さで公園に行き、5時に着きました。Aさんの家から公園までの距離は20kmです。Bさんは、1時に家を出て、歩いて、時速5kmの速さで駅に行き、5時に着きました。Bさんの家から駅までの距離は20kmです。
	③	同	異	同	同	B	異	B	Aさんは、3時に家を出て、自転車に乗って、時速10kmの速さで公園に行き、5時に着きました。Aさんの家から公園までの距離は20kmです。Bさんは、3時に家を出て、自転車に乗って、時速10kmの速さで駅に行き、7時に着きました。Bさんの家から駅までの距離は40kmです。
	④	異	同	異	同	B	異	B	Aさんは、3時に家を出て、自転車に乗って、時速10kmの速さで公園に行き、5時に着きました。Aさんの家から公園までの距離は20kmです。Bさんは、1時に家を出て、自転車に乗って、時速10kmの速さで駅に行き、5時に着きました。Bさんの家から駅までの距離は40kmです。

a) 「同」は、2人の登場人物の移動時間が同じ、「A(またはB)」は、A(またはB)の登場人物の移動時間が長いを示す。

b) A, Bには、さとら君、すずき君、など具体的な名前を入れ、授業前と授業後では、その名前を変えた。また、ここに提示してある問題文中の変数の値は授業前の場合のものである。

Table 2 授業前, 授業後における3運動課題の3選択肢の選択率 (%)

	α β 課題			α 課題			β 課題		
	赤	緑	同	赤	緑	同	赤	緑	同
授業前	22	22	< 56*	78*	> 8*	14*	19	6*	75*
授業後	36	3*	< 61*	56*	> 6*	39	14*	11*	75*

注. 「赤」は、赤の車の走った時間の方が長い、「緑」は緑の車の走った時間の方が長い、「同」は、2台とも同じ時間走ったと選択したことを示す。太字は、課題の正答率;*は偶然の生起確率 33.3%より有意に大または小 (χ^2 検定); 横方向の不等号は、2つの誤反応率の差が不等号の方向に有意 (2項検定); 縦方向の不等号は、不等号の方向に正答率の差が有意 (符号検定) であることを示す。

すべて5%有意水準)。(1) それぞれの選択率が偶然の確率 (33.3%) よりも有意に大きいあるいは小さいかについての χ^2 検定の結果 (まず、3つの選択肢について $df = 2$ で χ^2 検定を行い、有意な場合はさらに $df = 1$ で χ^2 検定)。(2) 2種の誤反応率の間の差に関する2項検定の結果。(3) 同一の課題に対する授業前後間の正答率の差に関する符号検定の結果。さらに、Table 2 に関して次のような検定を行い、結果を得た。授業前、授業後別に各課題間の正答率に差があるか Q 検定を行い、有意であったので (授業前: $Q(2) = 28.47$; 授業後: $Q(2) = 14.08$)、さらにどの課題間に差があるか符号検定を行ったところ、授業前後ともに β 課題の正答率が他の2つの課題より有意に大きかった。また、3課題あわせた各人の正答数にもとづいて授業前後の差の t 検定を行ったところ、授業前の平均正答率 37% に比べ、授業後の平均正答率 50% は有意に高かった ($t(35) = 2.04$)。

以上の結果から、次のようなことが読みとれる。(1) $\alpha \beta$ 課題と α 課題は大変難しく、正答率は偶然の確率の程度かそれより低い。これらの課題で圧倒的に多い誤答は、距離の同異で時間の同異を判断した場合に起こる誤答である。(2) β 課題の正答率は75%で偶然の確率より有意に高いが、この課題のみ距離の同異で時間の同異を判断しても正答となる課題である。(3) 3課題の平均正答率において授業後の正答率が授業前の正答率よりも有意に高かったが、それは主に α 課題の正答率の増加によるものである。

判断理由 判断理由については、授業前において、全108判断 (3課題 \times 36人) 中、出発時刻と到着時刻の両方について言及したものはわずかに7%、速さと距離の両方に言及したものは

9%、過半数は、距離のみに言及したもので57%であった。授業後においては、それらのパーセンテージは、18, 7, 48%であった。各人の各判断理由の3課題での使用回数にもとづき、授業前後の差の t 検定を行ったところ、いずれの言及率にも有意な差はみられなかった。

文章題

選択率 Table 3 に文章題の各課題の問題別に、授業前、授業後における

3選択肢の選択率を示した。Table 3の問題番号 ① ② ③ ④ は、それぞれ Table 1 の問題番号と対応している。Table 3 には、各選択肢の選択率が偶然の確率 (33.3%) よりも有意に大または小であるかの検定結果 (χ^2 検定)、および2つの誤答率の差が有意であるか否かの検定結果 (2項検定) も示してある。さらに、Table 3 の $t1+t2+d$, $t1+t2+s$, $d+s+t1$, $d+s+t2$ の4課題について以下のような検定を行った。各課題別、①と②別に授業前と後の正答率の差の検定 (符号検定) を行ったところ、いずれの課題でも有意な差はみられなかった。そこで、4課題あわせた各人の正答数にもとづき、授業前後の差の t 検定

Table 3 授業前, 授業後別にみた文章題の3選択肢の選択率 (%)

課題	問題	n	A	B	同	
$t1 + t2 + d$	①	授業前	17	18	24	59
		授業後	17	12	29	59
	②	授業前	19	89*	0*	11
		授業後	19	89*	0*	11
$t1 + t2 + s$	①	授業前	19	21	0*	79*
		授業後	19	16	5*	79*
	②	授業前	17	88*	6*	6*
		授業後	17	82*	6*	12
$d + s + t1$	①	授業前	19	21	32	47
		授業後	19	11	16	74*
	②	授業前	17	6*	94*	0*
		授業後	17	0*	100*	0*
$d + s + t2$	①	授業前	17	0*	< 53	47
		授業後	17	0*	< 53	47
	②	授業前	19	58*	5*	< 37
		授業後	19	63*	11	26
$t1 + t2 + d + s$	①	授業前	8	0	63	38
		授業後	8	0	88*	13
	②	授業前	11	18	64	18
		授業後	11	27	55	18
	③	授業前	9	11	89*	0
		授業後	9	0	100*	0
	④	授業前	8	0	50	50
		授業後	8	13	50	38

注. 太字は正答率;*は、偶然の生起確率 33.3%より有意に大または小 (χ^2 検定); 不等号は不等号の方向に有意に誤反応率が高いことを示す (2項検定)。

を行ったところ、授業前平均正答率69%と授業後平均正答率74%の間には有意差はなかった。次に、授業前後あわせて、t1+t2+d, t1+t2+s, d+s+t1, d+s+t2の4課題別に、正答数にもつづいて①と②の差の検定(t検定)を行ったところ、t1+t2+d課題とd+s+t1課題では、②の平均正答率が①の平均正答率よりも有意に大きいことが示された(各々 $t(34) = 2.12$; $t(34) = 2.51$)。またその4課題について、授業前後をあわせ、①と②もあわせて正答数を求め、課題の効果の検定を行ったところ、有意であった($F(3, 105) = 4.87$)。そこでライアン法により多重比較を行ったところ、d+s+t2課題の平均正答率が、それ以外の課題の平均正答率のいずれよりも有意に小さかった。

これらの結果は、無関連変数が到着時刻である場合は、それが「同じ」でも異なっても正答率が低く、到着時刻が同じであれば「同じ」という誤答が、異なる場合は到着時刻が遅い方を移動時間が長いとする誤答が圧倒的に多かったことを示している。また、無関連変数が距離や出発時刻である場合は、それらが異なるとき正答率が低く、無関連変数が速さの場合は、いずれにしても正答率はそれほど低くないことを示している。そして、授業効果はほとんどみられなかった。

次にt1+t2+d+s課題について問題①から④別に授業前後の正答率の差の検定(符号検定)を行ったところ、いずれの課題においても有意な差はみられなかった。問題①から④までを込みにした正答数にもつづき、授業前と後の差の検定(符号検定)を行ったが、ここでも、有意な差はなかった。授業前後あわせた正答数にもつづき、①から④の差の効果の検定($F(3, 32) = 3.43$)とライアン法による多重比較を行ったところ、③の平均正答率が④の平均正答率よりも有意に大きいことが示された。すなわち、到着時刻と距離が異なるとき、最も易しかった。

最後に、各人全5問の正答数にもつづき、授業前(68%)と授業後(74%)の正答率をt検定により比較したが、有意な差はみられなかった。

判断理由と無関連変数の意味づけ 授業前、授業後におけるt1+t2+d, t1+t2+s, d+s+t1, d+s+t2の4課題の正答の場合の解答理由を、無関連変数以外の2変数に正しく言及した者と、その2変数に言及しなかった者にわけ、前者のパーセンテージを求めTable 4の上半分に記載した。2変数に正しく言及した者の全参加者の割合について、 χ^2 検定を行ったが、課題による有意な違いは授業前も授業後もなかった。さらに、授業前後を込みにして各参加者について2変数に正しく言及した回数を求め、課題の効果はF検定で調べたが、これも有意ではなかった。次に全参加者に対する2変数言及者数を授業前後で比較したところ(符号検定)、全体に授業後の方が言及数が多く、d+s+t1課題では差が有意であった(もつともこの数値には正答率が交絡しているが、正答率には有意差はないから、大きな交絡ではない)。

さらに判断理由の解答後、無関連変数について、それをどう考えるかを質問しているが、その解答も「この問題の場合は関係がないので無視すればよい」とするもの、無関連変数と2変数を正しく関係づけるもの(たとえば、t1+t2+d課題の①であれば、「遠い距離行く方のスピードがおそらく速いので、同じ時間かかった」)、「わからない」およびその他に分類し、前2者のパーセンテージをそれぞれ求め、Table 4の下半分に示した。「無視」と「関係づけ」をいずれも正しい解釈とみなして1とし、「わからない」等を0にして、1の者の全参加者に対する割合について、4課題間の差の χ^2 検定を行った。授業前後ともに、課題間に有意な違いはなかった。さらに授業前後を込みにして、各参加者について得点を出し、課題の効果があるかどうかF検定したが、有意な効果はみられなかった。次に、課題別に授業前後の差の検定(符号検定)を行ったところ、t1+t2+s課題とd+s+t1課題において授業後の言及数が授業前の言及数より有意に多いことが示された。

t1+t2+d+s課題に正答した人の授業前、授業後における判断理由を(1)出発時刻・到着時刻にのみ正しく言及、(2)距離・速さにのみ正しく言及、(3)出発時

Table 4 授業前、授業後別にみた文章題正答者の判断理由と剰余変数の意味づけ(%)(()内は誤答者も含めた参加者全員に対する割合)

測度	t1+t2+d		t1+t2+s		d+s+t1		d+s+t2	
	授業前 (75) ^{a)}	授業後 (75)	授業前 (81)	授業後 (81)	授業前 (67)	授業後 (86)	授業前 (53)	授業後 (56)
判断理由								
2変数に正しく言及	59 (44)	81 (61)	79 (64)	89 (72)	58 (39)	80 (69)	58 (31)	84 (47)
剰余変数の意味づけ								
無視	29 (22)	41 (31)	23 (19)	41 (33)	49 (33)	71 (61)	53 (25)	39 (22)
関係づけ	29 (22)	41 (31)	17 (14)	31 (25)	4 (3)	3 (3)	32 (17)	50 (28)

^{a)} 正答率を示す。正答者のみが判断理由や意味づけを述べた。

Table 5 授業前、授業後別にみた t1+t2+d+s 課題の正答者の判断理由の分類 (%)
(() 内は、誤答者も含めた参加者全員に対する割合)

判断理由の分類	授業前 (69) ^{a)}	授業後 (72)
出発時刻・到着時刻に正しく言及	52 (36)	58 (42)
距離・速さに正しく言及	16 (11)	4 (3)
出発時刻・到着時刻・距離・速さに正しく言及	4 (3)	11 (8)
その他	28 (9)	26 (19)

^{a)} 正答率。

刻・到着時刻・距離・速さに正しく言及、(4) その他、の4つに分類した。Table 5にそれらの参加者の割合を示した。授業前後あわせて、各人につき、出発・到着時刻に正しく言及している回数((1)+(3))と、距離と速さに正しく言及している回数((2)+(3))を求め、両者の全参加者の平均値の差の検定を行ったところ、出発・到着時刻を正しく言及している率(44%)が、距離と速さを正しく言及している率(12%)よりも有意に高いことが示された($t(35) = 4.26$)。また、全参加者を対象に言及の4分類の各々について授業前後に違いはないか符号検定を行ったが、いずれの言及においても有意な差はなかった。

運動課題と文章題の関係

3つの運動課題の正誤から、各人の解答パターンを次の4つにわけた。(1)3問とも正答、(2) β 課題のみ正答、(3)全問不正答、(4)その他。そしてその解答パターン別に、各文章題の正答率を授業前と授業後についてTable 6に示した。(2)の β 課題のみ正答の者に関して、4問間の正答数の差の検定を行ったところ、有意であったので(授業前 $Q(22) = 9.76$; 授業後 $Q(16) = 10.76$)、さらに符号検定を行ったところ、授業前においては、t1+t2+d課題とt1+t2+s課題の正答数が、d+s+t2課題の正答数よりも有意に多いことが示された。また、授業後においては、t1+t2+s課題とd+s+t1課題の正答数がd+s+t2課題の正答数よりも有意に多い

ことが示された。また、授業後ではd+s+t2課題で、 β 課題のみ正答の者の正答数がその他の3分類をあわせた者の正答数より有意に少なかった($\chi^2(3) = 9.62$, $\chi^2(1) = 8.92$)。これらの結果は、 β 課題のみの正答者において、無関連変数が到着時刻であるときの文章題の正答率が、特に低いこ

とを示している。

考 察

運動課題の α β 課題と α 課題は大変難しく、「速さ」の授業前の正答率は2割前後でしかない。これは、同じ刺激を用いた谷村・松田(1999)の中学生の結果と比較して一段と低だけでなく、 α 課題と同種の刺激布置を用いたLovell & Slater(1960)の9歳児、Matsuda(1996)の小学5年生や田山(1986)の4年生、6年生と比較してもかなり低い。また、 α β 課題についても、同種の刺激布置を用いた田山(1986)の4年生、6年生よりかなり低い。他方、 β 課題の正答率は75%と、谷村・松田(1999)の中学生の結果よりやや良く、同じ様な刺激布置を用いたMatsuda(1996)の5年生や田山(1986)の4年生、6年生よりもやや良い。これらの結果は、本課題では運動の軌跡が目立ったため、速さの違いを無視して距離の大小にもとづいて時間の大小の判断をした者、すなわち、「時間=距離」の方略を用いて推論を行った者が、中学生以上に多かったためと思われる(この場合、 β 課題のみ正答となる)。そして、このように距離のみで時間を判断しようとする者は、「速さ」の授業後も多かった。しかし、授業の効果が皆無であったわけではなく、授業後は、出発時刻と到着時刻に注目して、「時間=終了時刻-開始時刻」の知識 α を正しく用いる者が、多少増えた。このことの意味については、後にさらに考察する。

Table 6 授業前と授業後別にみた運動課題の解答パターン別の各文章題の正答率 (%)

解答パターン	n	t1+t2+d	t1+t2+s	d+s+t1	d+s+t2	平均
授業前						
全問正答	2	100	100	100	100	100
β 課題のみ正答	23	78	78	65	39	65
全問不正答	4	50	100	75	25	63
その他 ^{a)}	7	71	86	57	86	75
授業後						
全問正答	7	86	71	100	71	82
β 課題のみ正答	17	65	71	82	29	62
全問不正答	3	100	100	33	67	75
その他 ^{b)}	9	78	100	100	89	92

^{a)} 運動課題の平均正答率は52%; ^{b)} 運動課題の平均正答率は59%。

次に文章題についてみると、距離と速さの情報が与えられているときに、余分な情報として到着時刻の情報が存在すると、時間判断がこれに影響されて、正答率は5割前後に落ちることが明らかになった。また、距離や出発時刻についての余分な情報も、それらが異なるのに時間が同じであるときには、妨害的に働いた。また、出発時刻、到着時刻、距離、速さの情報がすべて与えられているときには、到着時刻と距離が異なって、しかもその違いが時間の違い方と一致しているとき、大変易しかった。すなわち、文章題においては、「時間＝到着時刻」の方略で判断した者が相当数おり、また、「時間＝距離」の方略で判断した者もかなりいたということである（あわせて5割近く）。しかも、これらの正答率に関しては「速さ」の授業の効果がほとんどみられなかった。

たとえ文章題に正答しても、それを正しく理由づけられる者は正答者の6～8割であった。その理由づけをみると、知識 α （「時間＝終了時刻－開始時刻」）と知識 β （「時間＝距離／速さ」）のどちらか一方しか使用可能でない場合は、いずれかが特に言及されやすいということはないが、知識 α と知識 β のいずれもが理由づけに使用可能な場合は、圧倒的に知識 α の方に言及する者が多かった。また、余分な情報がある場合に、それを正しく解釈して意味づけることも難しかった。ところで、前述のように文章題の正答率においては、授業効果はみられなかったが、判断の理由づけや無関連変数の意味づけにおいては、プラスの授業効果が若干みられた。したがって、少なくともこの文章題に正答できるレベルにいる者にとっては、授業は2つの知識の精緻化と関連づけに貢献したといえよう。そしてこのことが、運動課題における α 課題の成績の上昇となって現れたと思われる。逆にいえば、特に2つの知識の関連づけを指向していない、そして知識 β にのみ密接に関係した授業内容から、2つの知識の関係を自発的に学ぶには、知識 α と知識 β に関係する変数が正確に識別できるレベルにまで、2つの知識が精緻化されていることが必要であることを、この結果は示唆している（もちろんこのことは、授業がどのように行われどの程度効果的なものであったかに左右されるので、あくまでも示唆にとどまる）。

最後に、運動課題と文章題の関係をみると、運動課題において「時間＝距離」の判断を多用したと思われる者と、文章題において「時間＝到着時刻」の方略を多用したと推測される者が重なっていることが明らかになった。このことは、どのような変数にもとづいて時間を判断するかということは、課題の種類に強く影響されるが、いくつの変数にもとづいて判断するかということは、かなり各個人に固有のものであることを示唆する。

以上のことから、運動刺激が与えられた場合、小学5年生は中学生以上に知識 β の不完全型「時間＝距離」を

用いて推論する者が多いことが明らかになった。しかし、その原因は、学校における「速さ」の授業において、知識 α とは無関係に、知識 β と密接に関係した内容を学ぶことが、運動課題において知識 β を活性化させやすくするため、というような単純なものではなかった。Piaget (1946) 以来示されてきたこの運動課題の難しさの原因には、次に考察するように、問題解決に必要な知識・方略とこの年齢の認知的な側面の特徴の両方を考慮しなければならないと思われる。少なくともここで行われた授業は、問題解決に必要な知識の精緻化の点で、一部の児童に若干の影響を与えたとすぎない。

Levin (1992) は2つの時間の知識の使用の発達の変化について、年少児は知識 β が使えない場合のみ知識 α を使用し、発達とともに次第に知識 α も知識 β も使用可能な場面（典型的には本実験の運動課題のような運動刺激場面）でも知識 α を使用するようになるだろうと仮定している。Levinはそのように仮定する理由を述べていないが、Matsuda, Tanimura, & Lan (2000) は、実験結果にもとづき、知識 α はより一般的な知識であるのに対し、知識 β は運動領域固有の知識であるので、運動刺激場面で知識 β がまず活性化するのは、認知負荷の軽減の観点から適応的である、と述べている。しかし、知識 β を、本実験の運動課題にそのまま適用しようとすると、2つの動体の速さの大小関係と2つの動体の距離の大小関係を同時に処理して、2つの動体の時間の大小関係を推論する必要がある。Halford (Halford, 1999a, 1999b; Halford, William, & Phillips, 1998) の複雑な関係の表象に関するモデルによれば、このような3つの2次関係、すなわち6次関係の同時処理は大人でも不可能である。Halfordは、このような場合、分割(segmentation)や概念的チャンキング(conceptual chunking)によって、同時に処理すべき関係の次数を下げて認知負荷を減少させることが可能である、と述べている。Halfordによれば、小学5年生が一般に同時処理が可能なのはせいぜい4次関係であるが、本研究に参加した小学5年生の約半数は、(1)運動刺激場面では知識 β のみを活性化し、しかも目立つ距離の次元の情報のみを処理して速さの次元の情報を無視することによって、運動課題を4次関係の同時処理で判断し、(2)文章題においては、知識 α を活性化した場合は、到着時刻の情報のみを処理することによって4次関係に単純化し、知識 β を活性化した場合は、距離情報のみを処理することによって4次関係に単純化して、この複雑な問題環境に対処したと思われる。すなわち、この児童達は有効な分割や概念的チャンキングをまるで行っていない。他方、谷村・松田(2000)の大学生の結果を、Halfordのモデルで説明すると以下ようになる。大学生は、少なくとも知識 α と知識 β に必要な変数を正確に識別して混同することがない程度には、2つ

の知識を精緻化している (Table 1 に示したような文章題を間違えることはほとんどない⁴⁾)。この運動課題では、出発時刻の前後関係、速さの大小関係、到着時刻の前後関係、距離の大小関係の情報が順次提示されるが、これをすべて取り込んで2つの時間の長さの比較判断を行おうとすると、5つの2次関係 (すなわち10次関係) の処理となる。これは処理容量を大幅に超えるので、分割や概念的チャンキングを上手に行うことにより、同時処理を通常の大人に可能とされている4次関係か5次関係にする必要がある。もし、順次提示される情報の順に分割処理して認知的チャンキングを行い、さらに必要な情報処理についてのプランニングを行えば、これが可能になる。すなわち、もし最初に提示される情報である出発時刻の前後関係が「赤の自動車と緑の自動車は同時に出発」と認知されれば、それを「同じ」と1次関係にチャンキングして保持し、以降速さや距離の大小関係には注意を払わず、到着時刻の前後関係にのみ注意して情報を処理し、出発時刻の前後関係の情報とあわせて4次関係 (出発時刻の1次関係 + 到着時刻の1次関係 + 2つの時間の長さの比較判断の2次関係) を処理して時間判断すればよい (知識 α を使用)。もし出発時刻の前後関係が「〇の方が Δ より先に出発」と認知された場合は「〇が先」とチャンキングして保持し、速さの大小関係に注意を払い、速さが「同じ」と判断されれば、出発時刻の前後関係の情報は捨て、最後の距離の大小関係に注意し、速さと距離の関係処理して判断すればよい (知識 β を使用)。もし速さも異なれば、出発時刻の情報と速さの情報の両方を保持し、到着時刻の同異または距離の同異に応じて、知識 α か知識 β を用いればよい。しかし、このようなプランニングの可能な者は、谷村・松田の結果が示唆しているように大学生でも2割余で、他の者はうまくプランニングしきれず、最初の情報である出発時刻の前後関係およびそれと対になる到着時刻の前後関係のみを処理して時間判断をすることが多くなるものと思われる。

以上のことから、小学高学年生や中学生における、2つの運動刺激の移動時間の比較の困難さの原因は、この時期に知識 β に関連したフォーマルな学習が多く行われることにあるのではなく、時間についての2つの知識の精緻化と関係づけの不十分さ、同時に処理可能な関係の回数にみられる処理容量の小ささ、および処理容量の小ささを補うべき認知負荷を減少する方略の欠如、にあるのではないかと推測される。今後、これらのことを直接的に調べる研究が必要であろう。

4) 大学生140名にTable 1の問題を集団で実施したところ、すべての問題で正答率は90%を超え、12問の平均正答率は95%であった。

文 献

- Acredolo, C. (1989). Assessing children's understanding of time, speed and distance interrelations. In I. Levin, & D. Zakay (Eds.), *Time and human cognition* (pp. 219-257). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Acredolo, C., Adams, A., & Schmid, J. (1984). On the understanding of the relationships between speed, duration, and distance. *Child Development*, 55, 2151-2159.
- Crépault, J. (1980). Compatibilité et symétrie. Etude génétique des inférences cinématiques chez des sujets de 11 et 13 ans. *L'Année Psychologique*, 80, 81-97.
- Crépault, J. (1989). *Temps et raisonnement*. Lille, France: Presses Universitaires de Lille.
- Crépault, J. (1993). Temporal reasoning: What develops? *Psychologica Belgica*, 33, 197-216.
- Halford, G. S. (1999a). The properties of representations used in high cognitive processes: Developmental implications. In I. E. Sigel (Ed.), *Development of mental representation: Theories and applications* (pp. 147-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halford, G. S. (1999b). The development of intelligence includes capacity to process relations of greater complexity. In M. Anderson (Ed.), *The development of intelligence* (pp. 193-213). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Halford, G. S., William, W. H., & Phillips, S. (1998). Processing capacity defined by relational complexity: Implications for comparative, developmental, and cognitive psychology. *Behavioral and Brain Science*, 21, 803-864.
- Jamet, F. (1997). *Raisonnement temporel: Etude génétique de l'indécidabilité de l'enfant à l'expert*. Cédex, France: Presses Universitaires du Septentrion.
- 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.
- Levin, I. (1992). The development of the concept of time in children: An integrative model. In F. Macar, V. Pouthas, & W. J. Friedman (Eds.), *Time, action and cognition: Towards bridging the gap* (pp. 13-32). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lovell, K., & Slater, A. (1960). The growth of the concept of time: A comparative study. *Child Psychology and Psychiatry*, 1, 179-190.
- 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.
- Matsuda, F. (2001). Development of concepts of interrelationships among duration, distance, and speed. *Interna-*

- tional Journal of Behavioral Development*, 25, 466-480.
- 松田文字. (2002). 関係概念の発達: 時間, 距離, 速さ概念の獲得過程と算数「速さ」の授業改善. 京都: 北大路書房.
- 松田文字・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.
- Matsuda, F., Tanimura R., & Lan, W. - C. (2000). Duration and distance judgments of two moving objects by 1st to 6th graders. *Current Psychology of Cognition*, 19, 575-602.
- 三宅幹子・小嶋佳子・森田愛子・谷村 亮・松田文字. (2000). 小学校5年生から中学3年生の間の時間, 距離, 速さの関係の質的理解の発達. *広島大学教育学部紀要: 第3部教育人間科学関連領域第49号*, 広島大学, 東広島, 293-302.
- 文部省. (1998). *小学校学習指導要領*. 東京: 大蔵省印刷局.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Samartzis, S. (1992). Time and inference rules in the child, adolescent and adult. In F. Macar, V. Pouthas, & W. J. Friedman (Eds.), *Time, action and cognition: Towards bridging the gap* (pp. 85-88). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Samartzis, S. (1995). L'influence du nombre sur le traitement des problèmes temporels. *Journal International de Psychologie*, 30, 237-255.
- 曾我昇平・塩見邦雄. (1987). 加速度・速度に関する関係理解についての発達的研究. *教育心理学研究*, 35, 122-131.
- 谷村 亮・松田文字. (1999). 中学生が2つの動体の時間の比較判断に用いる知識. *発達心理学研究*, 10, 46-5.
- 谷村 亮・松田文字. (2000). 2つの動体の走行時間の比較判断に用いる知識. *心理学研究*, 71, 128-135.
- 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的研究. *教育心理学研究*, 34, 211-219.

付記

本研究にあたっては、広島県安芸郡蒲刈町立向小学校、および、蒲刈町立蒲刈小学校の先生方と児童のみな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(課題番号12001185, 代表者: 谷村亮)の援助を受けました。

なお、本論文の第1著者は、2002年9月17日に28歳の若さで急逝しましたので、それ以降の論文の修正等は第2著者のみで行いました。

Tanimura, Ryo (Daido Institute of Technology) & Matsuda, Fumiko (Fukuyama University). *Knowledge and Strategies for Duration Judgments: The Effects of 5th Grade Mathematics Classes About Speed*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.2, 129-139.

Thirty-six 5th graders performed two types of tasks before and after instruction about speed in mathematics classes. In the moving task, participants viewed CRT displays of two cars traveling on two parallel tracks and judged which car had run longer. In the word problem task, they solved arithmetic problems about two children who were traveling. For each problem, three or four kinds of information (distances, speeds, starting times, and arrival times of both traveling children) were presented, and participants judged which child traveled for longer. The main results were as follows: (a) On moving tasks, many participants seemed to judge duration based only on distance, both before and after classes on speed; (b) On word problems, participants sometimes solved problems based only on information about arrival times or distances; and (c) the speed classes had a few effects on performance of both types of tasks. These findings were discussed in relation to participants' knowledge and strategies used in duration judgements.

【Key Words】 Duration judgement, Moving stimuli, Arithmetic word problems, Knowledge, 5th grade children

2001. 8. 20 受稿, 2003. 7. 11 受理

なぜ子どもは「隠れる」のか? : 幼稚園における自由遊びの参与観察¹⁾

荻田 知則
(東京大学先端科学技術研究センター)

本研究では、幼児が自由遊びの時間に行う「隠れる」行為の動機を、参与観察を通して研究者自身が再体験的に理解し、当該事象における幼児の内的様相を記述的に再構成すること、および再構成によって得られた例示を、公共的に再体験・相互理解可能な仮説として提示することを目的とした。本調査の研究協力者は、幼稚園児(年中児21名, 年長児19名)であり、自由遊びの参与観察から、65事例の「隠れる」行為が観察された。それらの事例を、KJ法を用いて仮説生成的に構造化する二つの分析を試みた。分析1では、KJ法を用いて行為の目的と手段に着目した分析を行ったところ、65事例を13の1次カテゴリ、さらにそれらを包括する四つの2次カテゴリに分類し、最終的に「演劇的行為」と「対人的行為」という二つの3次カテゴリに集約した。分析2は、幼児が「隠れる」場所と行為の関係性に着目した分析であり、「隠れる」場面では、子ども(主体)と空間(場)および遊びの成員外の第三者(他者)の3要素が織りなす特定の「三者構造」が構成されており、「囲う」「潜る・入る」「隔てる」という3種類がモデルとして浮上した。最終的に、二つのKJ法による分析から得られた結果を、Burke(1952/1982)の劇学的視点を導入して統合し、子どもが「隠れる」2つの動機を提示した。

【キー・ワード】隠れる, 幼稚園児, 参与観察, KJ法, 劇学的動機論

問題と目的

子どもの遊び場を観察していると、テーブルや椅子の下に潜って遊ぶような原初的な形態から、秘密基地や隠れ家づくりに見られるような比較的高度な形態まで、さまざまな「隠れる」遊びを目にすることができる。「隠れる」行為に関連する子どもの遊びとして、多くの心理学者が最初に想起するのは、おそらくBruner(1983)のイナイ・イナイ・パーに関する研究であろう。彼は、発達のごく初期におけるイナイ・イナイ・パーを観察し、「イナイ・イナイ」と「隠れる」行為の主体が母親から子どもへと移行していくターンテイングの発達、および顔が隠れても母親は存在し続けるという「モノの永続性」の獲得について言及している。また、Chandler, Fritz, & Hala(1989)やFreeman, Lewis, & Doherty(1991)は、子どもの「心の理論(Theory of mind)」の発達を抽出する研究の中で、実験課題としてカクレンボを用いている。これらの知見に見るように、これまでの心理学研究の多くにおいては、イナイ・イナイ・パーやカクレン

ボという「隠れる」事象を認知などの心理的事象の変化や状態を推測する媒体として捉えていたといえるだろう。

これらの点に関して、「隠れる」行為に関連・類似する行為について取り扱った論文を概観した荻田(2000)によると、「隠れる」行為に関する研究は、イナイ・イナイ・パーに関する研究、「カクレンボ」(浅見・佐々木, 1990; Elkonin, 1989; 中川, 1993), 「秘密基地作り」(例えば, 木下, 1996; 仙田, 1984, 1992; 寺本, 1988)に分類することができる。しかし、これらの多くの先行研究は、あくまでも「隠れる」行為の一形態(例えば, イナイ・イナイ・パー)のみを対象事象としているにもかかわらず、その一形態の考察を通して「隠れる」行為全般の意味を解釈する傾向にあった。このように事象を限定するのではなく、「隠れる」行為に関連する事象を収集した上で分類した研究、およびそれらの事象が生じる動機について体系的な検討を加えた研究は、著者の知る限り皆無であった。

そこで、本研究は、幼児はどのような「隠れる」行為を行うかという、ごく日常的な問いから研究を開始し、「隠れる」行為がなぜ行われるのかという、行為の動機に実証的検討を加えることを試みた。そのための第1の研究目的が、「隠れる」遊びを行っている子どもの行動を記述することで、子ども自身にとっての「隠れる」動機を共感的に理解することであった。そのための方法論

1) 本論文は、1996年度九州大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を大幅に加筆修正したものである。本論文の一部は、日本発達心理学会第8回大会と日本心理学会第61回大会、および日本教育心理学会第38回総会で発表した。

として、参与観察を通して研究者自身が当該事象を共有し「分厚い記述」(Geertz, 1973)として記録に残すこと、および分析に際して記録をもとに解釈を加えることで再体験的に理解し、当該事象における幼児の内的様相を記述的に再構成することが必要であった。さらに、再構成によって得られた例示を、公共的に相互理解可能な仮説として提示することを第2の目的とした。

その上で、得られた仮説を相互理解可能にするためには、観察や分析の手法、研究者の視点を提示することで、読者が本研究の過程を再体験し、得られた知見の妥当性を吟味することができる必要がある。しかし、上記の目的設定からもわかるとおり、本研究は仮説検証を目的とした従来の心理学的研究パラダイムとは異なり、仮説の生成そのものを目的としているために、本研究における研究パラダイムや方法について、あらかじめ説明しておく。

これまで、著者は子どもの行為を理解する立場として、劇学者Burke(1952/1982)の劇学的動機論を基本理論としてきた(荻田, 1997, 2000, 2001; 荻田・南, 1997)。劇学的動機論は、「行為者: Agent(誰が)」「場面: Scene(どこで)」「手段(もしくは道具): Instrumentality, Agency(何を使って)」「目標: Purpose, Goal(何の目的で, 何を達成しようとして)」「行為: Act(何をしたのか)」という五つの要素(五つ組: the Pentad)を用いて、人間の行為を記述した上で理解する立場である。したがって、状況を記述することで行為が行われた要因として理解しようとする状況論に近いといえるが、劇学的動機論は、さらに前述の五つの要素から任意の二つを抽出した時にできる10組の組み合わせ(比率: the Ratio)を行為理解の視点としている点において、これまでの心理学的アプローチと比べて柔軟性・多様性がある(Wapner & Kaplan, 1983; Wapner, Kaplan, & Ciottone, 1981; 荻田, 2000)。

また、本研究は、参与観察を手段として用いて、子どもの行為や対人的・対物的な相互作用を記述する中で、子どもにおける「隠れる」行為の形態の多様性を抽出するとともに、「隠れる」行為の形態や体験の有り様を仮説生成的に理論化することを目指す。このような研究の指向性は、これまでHart(1979)の子どもの場所体験に関して実地調査を行った記述的研究や、子どもの特定の場所における微細な行為までを詳細に記述しながら体験様式を記述した、初期の「行動セッティング(Behavior Setting)」研究(Barker & Gump, 1964; Barker & Wright, 1949, 1951; Wicker, 1984/1994)において採用されてきた。

しかし、このアプローチを採用する際に必要な手続きとして、分析の結果得られた概念や理論の妥当性を、公共的に確認可能にしていなければならない。その一方で、澤田(1993, 1995)も指摘するように、参与観察に

よって対象の世界・活動に参加することだけでは、その様相を理解したという保証にはならないという問題がある。そこで、本研究では、先行研究(澤田, 1995; 南, 1991)の指摘にしたがい、筆者が参与観察を通して、子どもの「隠れる」行為を理解していった経過を再体験的に記述した。それによって、研究における仮説生成の過程を他者が再体験可能にし、研究結果の妥当性について公共的に検討することができる(討論参照)。さらに、本稿では、本来部外者である研究者が、どの程度当該行為に参入しえたのかという参与観察の「深度」をチェックする資料として、行為者たる研究協力者、すなわち幼稚園児からの研究者に対する名づけの変化を提出した(資料参照)。

方 法

研究協力者

F市内にあるY幼稚園の園児を本研究の協力者とした。分析対象とした観察期間の研究協力者は、年中児29名(男児:19名, 女児:10名), 年長児19名(男児:11名, 女児:8名)の計48名であった。

観察期間

参与観察は1996年5月から12月まで週1~2回の頻度で計19回行った。その中で得られた観察記録(観察時間:約95時間, フィールドノート:A6判ノート約120頁)を本研究の分析対象とした²⁾。

手続き

研究者は、自由遊びの時間に教員の補佐として入り、子ども達に交じって遊びながら、子どもの遊びについて参与観察を行った。自由遊びの時間中は、園児と一緒に遊ぶことが中心となるため、可能なかぎりデジタルカメラ(CASIO QV-11)に遊び場所の様子を含めた遊びの様子を撮影した。自由遊びから設定保育に移り変わると同時に、観察者は教室を離れ、別室において観察された遊びの内容をフィールドノートに記録した。なお、撮影に際しては、園児がカメラに気づき遊びの様相が変化することがないように、衣服に隠すなどして極力カメラが見えないように心がけた。観察記録は、研究者が行為を見つけて観察を開始した時点から、その行為が終わる、もしくは様々な状況の変化によって他の遊び行為へと変化した時点までを一つの単位とした。この観察記録

2) なお、参与観察は1999年3月まで断続的に行われた(研究者や当該幼稚園の事情等による休止期間を含む)。しかし、1997年以降の観察では、参与観察を通して得られた隠れる行為に関する研究者自身の理解や視点の変化に伴い、仮説検証的なアプローチも行っており、全観察期間の観察記録および観察の経過を一論文として整理することは難しい。したがって、主として仮説生成を目的として観察を行った上記観察期間を本稿における分析対象とした。

に関しては、観察を終了しフィールドを離れた後で整理しデータベース化した。また、整理と並行して行った省察を通して当該行為に対する研究者が持つ理解が変化し(詳しくは資料を参照のこと)、更にその理解を深めるべく次回以降の参与観察でデータ収集を行った。

「隠れる」行為を抽出する視点

仮説生成型の研究では、対象事象に関する明確な操作の定義は行わないことが多いが、対象事象の領域を他者と共有するために、著者の「隠れる」行為に関する視点を提示しておく。参与観察における著者の興味は、子どもが行う「隠れる」行為全般にあった。したがって、イナイ・イナイ・バーやカクレンボ、秘密基地づくりも含まれれば、テーブルの下に潜り込んだり、宝物をこっそりと秘密の場所に隠したり、廊下の陰に潜んだりといった、きちんと名前をつけて分類することのできない遊びも含まれる。また、遊びに限らず、先生から注意を受けた子どもが集団から離れて一人たたずむといった、「閉じこもり」と表現されるような行為についても、観察対象としてとりあげた。すなわち、「隠れる」という言葉を代表として用いているが、基本的には「行為の主体が、自分の身体や所有物を他者との接触・他者からの侵略にさらさない状態にする」こととし、潜む・籠る・隠す・囲う・秘密にする・(他を)区切る・人目に触れない・陰になる・偽る・集団から離れる・閉じこもり・引きこもる等の言葉で表現される子どもの行為全般を含んでいる。

分析の過程と結果

本研究のような質的データを用いた仮説生成的研究の場合、前述したように、分析によって得られた結果の妥当性をチェックするために、分析の過程を明記しておく必要がある。そこで、以下では、本研究で行った2種類の分析の過程を示し、結果の妥当性を説明する一助とした。なお、これらの二つの分析は、時間的な前後関係や論理的な因果関係を持つものではなく、むしろ著者自身が当該行為に対する理解を深めるうえで探索的に試行した経過そのものであり、相互依存関係にあるといえる。

分析1：行為の手段と目的に着目した分析

目的 参与観察の中から見出される「隠れる」という言葉で表現可能な子どもの行為の範囲を示すこと、および収集した事象をボトムアップ的に分類することを目的とした。

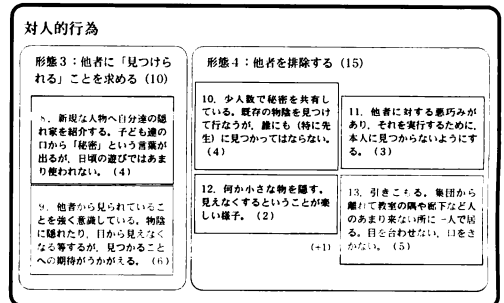
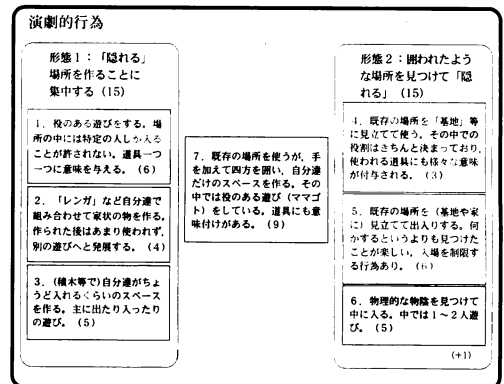
分析手法 本研究は仮説生成を目的としており、整理されていない様々な情報の中から、ボトムアップ的に新しい概念やカテゴリーを形成していく手法であるKJ法が分析手法として適していると考えた。したがって、本分析においては、参与観察によって得られた観察記録の中から、著者が「隠れる」行為として認識したエピソードを集約し、分類化していく手法として、KJ法(川喜

田, 1986)を用いた。

結果と考察 観察期間中にフィールドノートに記述し、デジタルカメラで記録した、隠れる行為に関するエピソードは、65事例であった。この65事例を、参与観察を通して調査協力者と「隠れる」行為を共有した著者が、前述したKJ法を用いて分類を行ったところ、第1段階として13の1次カテゴリーに分類できた。さらに、第2段階として、その13の1次カテゴリーは、四つの形態(2次カテゴリー)に分類された(Figure 1参照)。ここでは、主に最終的に生成された四つの形態について、観察された1次カテゴリーのエピソードと、そのエピソードが観察された学年を紹介しながら³⁾、それぞれの形態を例示するとともに、さらにそれらの形態を包括する行為の意味について考察を加えた。なお、エピソード番号と1次カテゴリー番号は対応している。また、形態1と形態2の中間的な1次カテゴリー7は省略した。

形態1：「隠れる」場所を作ることに集中する

この形態に含まれるエピソードには、「隠れる」主体であり行為者である子ども(園児達)が、教室の中の空いている場所に、木製のブロックや段ボール⁴⁾を使って自分達だけの場所を作っているエピソードが記録されていた。



注：()の中の数字は、含まれる事例数。

Figure 1 KJ法による「隠れる」行為の構造

3) 事例に登場する幼稚園児は、全て仮名である。

(エピソード1：年中児) まさひことけんいちが、赤レンガを模した段ボールを楕円状に囲んで積み上げている。私が「すごい家ができたね」と話しかけると、まさひこが「うん、これで見つからんね。あ、先生、オオカミやって、僕たち子ブタね」という。

(エピソード2：年中児) たくまが赤レンガを模した段ボールを持って来て、教室の開いている場所に置く。次に、私に向かって、「先生、これ(別の段ボール)持って来て」と頼んだので、段ボールをたくまの近くに運び、縦に置く。すると、たくまは「ちがう、こう」と手を交差させる。「こう？」と私が横向きに置き直すと「そう!」と言って、ニコッと笑う。その後、たくまは自分で運んだ段ボールで四角く囲んだ空間を作るが、作り終わると同時に自由遊びの時間が終了する。たくまは「えー、今作ったばかりなのに!」と不平を言う。

(エピソード3：年中児) あきらとまこと木製のブロックを四角く取り囲むように組み合わせる小さな空間を作っている。あきらがその中に入って座るが、それ以上の隙間は全くない。まことは外で見ている。私³⁾が「何やってんの?」と聞くと、あきらが「ロケット」と答える。

この形態においては、「隠れる」現場を共有していた観察者である私の目には、子ども達は他者から自らを見えなくするということよりも、「隠れる」ための場所を作り、それを使ってゴッコ遊びなどの空想的な遊びをすることに興味向けられているように感じられた。

形態2：囲われたような場所を見つけて「隠れる」

この形態を含むエピソードにおいて、子ども達は、教室の隅やロフトなど、四方が囲まれたような場所を見つけ、その場所を家や基地に見立て、ゴッコ遊びをはじめとした空想的な遊びを展開していた。

(エピソード4：年長児) しんじが「基地にいくぞ」と言いながら、階段を使って教室の端にあるロフトに上がろうとする。その時、としろうが「ちがう、こっちから上がるんだ」と言って、すべり台の方を指差す。すると、しんじも「あ、そうか」と納得し、二人ですべり台を下からは上がり、ロフトに上がる。二人は上から下にい

るけんとかずよしに「食べ物とかそっちに持っていく」と言って、ママゴトセットの果物などを両手に拾い集める。下にいる二人に、「何ゴッコ?」と私が尋ねると、「K電力ゴッコ」と答える。

(エピソード5：年中児) ふみあきが、リブロックで飛行機のようなものを作り、片手に持って「ブーン」と言いながら、廊下の脇にあるカーテンの裏に入っていく。その後にはけんいちも続いて入っていく。しばらくして、けんいちが先に出てきて、廊下で見ていた私に「僕何も持ってないよ、ふみあき君も何も隠してないよ」と言う。

(エピソード6：年中児) 教室の隅に置いてあるピアノの裏に、きよしが一人が入って、うつ伏せに寝そべっている。私が近寄ってみると、ピアノの裏で画用紙に水色のクレヨンで絵を描いている。私の存在に気がつくと、ニコッと微笑む。

このエピソードが行われていた場面においては、子ども達は自分達自身で、即興の(もしくは、それ以前に見聞きした絵本、アニメなどのストーリーを基に)劇においてそれぞれの役割を演じる役者のように振る舞っているように、私の目にはうつつだった。

形態3：他者に「見つけられる」ことを求める

この形態は、私や他の教員、他児が、「隠れる」行為を行っている子どもに注意を向け、見つけてくれることを求めるような言動が、当該行為を行っている子ども自身から発せられていたエピソードのかたまりである。

(エピソード8：年中児) クラスメイトとともに年中児教室の舞台裏にある狭い廊下から出てきたまことが、私を見つめる。まことは「こっちに基地があるんだよ」と言って、幕がひかれた舞台に連れて行く。中は薄暗かったが、まことはいすや積木の上を渡り歩き、幕をくぐって教室の方に出ていく。

(エピソード9：年中児) ちかこが私の背中にまわり、セーターをつかみながら、「こっちだよ」と私に向かって声をかけた。私が「ん?」と振り向くと、セーターをつかんだまま、振り向いた反対方向に走る。私が、ちかこの走った方向に振り向くと、また反対側に走る。2・3回繰り返すと、ゆみ・みゆきが「なーかまーにいれてー(仲間に入れて)」と言って、私のセーターをつかむ。そして、同様に3人がセーターをつかんだまま同じ方向に走り出す。一度、まこと達が邪魔をして途切れるが、ちかこは今度は私の目の前に来て、「こっちだよ」と言い、また私の背中の方へ走る。

このエピソードが記録された場面では、当該行為を行う子どもは、他者に対する照れなどの感情の変化によって、その他者の視界から一度「消えた」と推測されるが、そのきっかけに対して他者が興味を抱くことで、他者は共演者(co-actor)となり、一つの遊びの形態として展開していった。

4) 本研究の対象となった幼稚園では、木製のブロック(年中児クラス：幅10～20cm、奥行20～80cm、高さ20cm；年長児クラス：幅15～30cm、奥行30～90cm、高さ30cm)を各教室に30個前後、また、年中児クラスには、調査開始年度の運動会で童話「三匹の子ブタ」を題材とした創作ダンスを行うため、幅39cm、奥行31cm、高さ19cmの段ボールを赤く塗ったものを、30個程度、教室の中に常設しており、子ども達はそれらを使って、自分達で遊び場所を作っていた。

5) 本稿で紹介するエピソードでは、参与観察を行っている著者も記録の中に含まれている。したがって、エピソードの中で「私」と記されているものは、特記する場合を除いて、全て観察者である著者のことを指す。また、園児からの著者に対する「先生」他の呼称については、後述の資料を参照してもらいたい。

形態4：他者を排除する

この形態には、「隠れる」主体（行為者）である子どもが、他者を空間や集団から排除しようとし、他者から見られていないことが、一連の行為や遊びの前提となっているエピソードが含まれていた。

（エピソード10：年長児）私が廊下に出ると、さゆりとみさこが空き部屋に入っていく。ちらっと覗くと、廊下側の壁に寄り添い、廊下側からは見えないように座って、コソコソと話をしている。ドアから顔をのぞかせた私に気がつき、二人は「シー、先生、そんな所おったらばれるやない（いたらばれるじゃない）」と言って、あたかも窓の外から見つからないように、身をかがめて部屋から出ていく。

（エピソード11：年長児）きみこが木製のブロックで「家」を作っている。その「家」に、ふみえが「犬」として出入りしはじめる。ふみえは、「家」の周囲を犬のように四つ這いで歩き回る。その間に、「家」の横にある段ボールの陰に身をふせて、静かにきみこの方をうかがい見る。

（エピソード12：年中児）カマキリを子ども達が捕まえてくる。じろう達が手にのせて見ていると、次々に子ども達が集まってきて円陣を組んで眺め始める。私が後ろから近づくと、きみこが「先生は見たらだめ。あっち行って。秘密なんやけん」と言って、押し返す。

（エピソード13：年中児）けんいち、この日すごく機嫌が悪く、誰とも口をきかず、遊ばなかった。はじめは教室の中で一人で遊んでいたが、しばらくすると廊下に出て、一人で緑の折り紙をいじりながら座っている。私や他児がみんなで遊ぶよう誘うが、目を合わさず首を横に振るのみであった。

これらのエピソードを観察している最中は、私も含め、場面を共有している者（他の教員、他児）全員が、少なからざる緊張感を持って、その事件、もしくは遊びに臨んでいた。さらに、「隠れている」子どもは、その瞬間、さながら天照大神のごとく、その行為や場面のしつらえをもって、他者を排除し親密性を避ける態度が表明していた。

劇学的解釈

さて、ここであらためてBurke (1952/1982) の劇学的動機論を分析の視点として導入し、KJ法によって生成された四つの形態に考察を加えた。Burkeの劇学的視点に立てば、社会科学の仕事も、文学的作品も、人がさまざまな状況、事件、交渉相手としての他者すべてを、言語という象徴を通して構成し解釈し説明する点において、共通するものととらえられる。すなわち、言語を用いた象徴的行動すべてが「ドラマ」とみなされている (Gusfield, 1989/1994)。そして、それらの「ドラマ」の動機を十全に説明する枠組みが、先に挙げた五つ組の用

語である。

したがって、この枠組みを用いて、あらためて上述の四つの形態が生成された過程を省察してみると、形態1と2は、エピソード1の「3匹の子ブタゴッコ」やエピソード4の「K電力ゴッコ」に端的に表れているように、ゴッコ遊びや空想的な遊びを行うという目的 (Purpose, Goal) に対して、「隠れる」場所を見つける、作るといった行動によって、「隠れる」行為を「演じる」ことが、その目的達成への一つ的手段 (Instrumentality, Agency) として用いられていると解釈することができるだろう。ゆえに、ここでは二つの形態をまとめて、演劇的行為と名づけておく。

一方で、形態3と4に関しては、エピソード8におけるまことのように「基地」を紹介すると言ったり、エピソード9のちかこのように見え隠れすることで相手の注意をひきつける、もしくは、反対に目の届かないところにいく (エピソード10のさゆりとみさこ)、目を合わせない (エピソード13のけんいち) といった「隠れる」行為 (手段) を用いることで、他者と関わりを持つ、もしくは他者を排除するという目的を遂行しようとしていると解釈した。そこで、この二つの形態は、対人的行為と名づけた。

この分析において示された結果と考察は、幼児の自由遊びにおいて具現化された「隠れる」行為の形態とそれらの行為に関する解釈を含んでいる。したがって、これらの知見は、本稿の第1の目的である、幼児の「隠れる」動機に関する共感的理解と再構成を集約しているといえよう。

分析2：隠れる場所と行為の関係性に着目した分析

目的と方法 観察と省察を繰り返す中で、子どもの「隠れる」行為に関連する要素として、「隠れる」場所や道具の特徴と、他者の存在に注意が向けられるようになった (詳しくは資料を参照のこと)。したがって、分析2では、場所・道具・他者の関係性を明らかにすることを目的とした。

そこで、フィールドノートに記録された65事例を参照しながら、デジタルカメラで撮影された写真を、著者がKJ法を用いてグルーピングを行った。KJ法によるグルーピングを行う際には、「主体」となる子ども達の行為をとりまく状況として、子ども達が遊んでいる空間の構成、及び成員外の園児・教員との関係の類似性に着目した。

結果と考察 KJ法の結果、Figure 2に示すように、65事例は三つの特徴的な関係性に分類された (Figure 2では、研究対象となった幼稚園の園長より承諾を得て、代表的な写真のみを提示した)。ここでいう特徴的な関係性とは、KJ法により副次的に生成された、子ども (主体) と空間 (場) および遊びの成員外の第三者 (他者) の

3要素が織りなす関係のあり方であり、結果を理解するうえで重要な枠組みとなりうるため、「三者構造」と名づけた。以下では、分析1同様、典型的なエピソードを例示しながら、各構造について説明と考察を加えた。

「**囲う**」三者構造 3種類生成された三者構造の第1番目は、写真1～5にみられるように、子ども達が、自分達の遊ぶ場所の四方を積木や段ボールなど並べて置いた

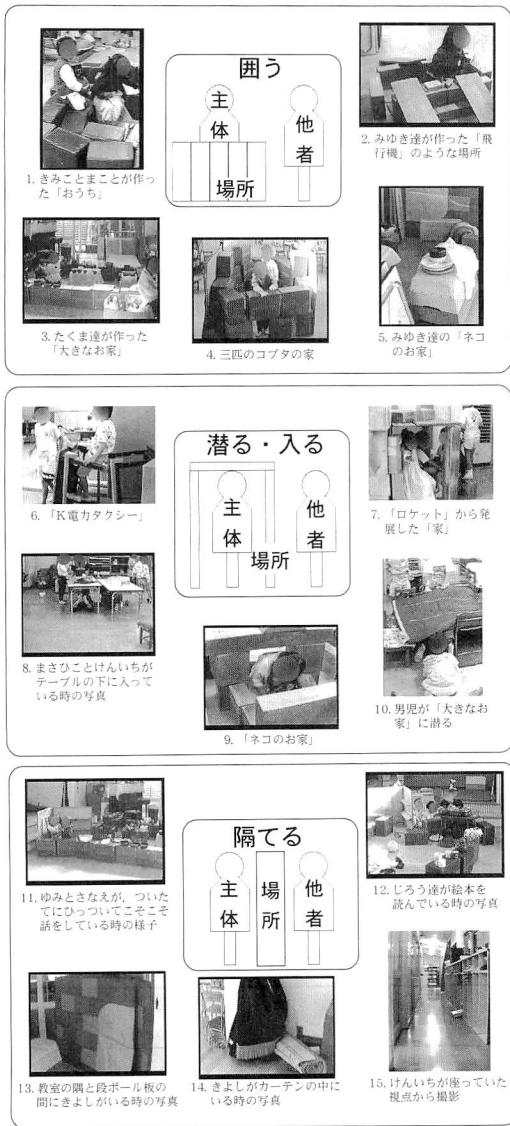


Figure 2 KJ法によって浮上した「三者構造」⁶⁾

6) 以上に掲載した写真は、プライバシー保護のため、デジタルカメラによって撮影された静止画像をパーソナルコンピュータのフォトレタッチソフトを用い、顔面部のモザイク処理を施した。

り、教室の壁などを用いることで、「塀・囲い」のような空間を構成しているもので、「囲われた」場所には遊びの成員か、特定の人(仲の良い人)しか入れない、という特徴を持ったグループであった。そこで、このグループを「**囲う**」三者構造と名づけた。

（エピソード14：年中児） ゆみ・たくま・まこと・けんいち・まさひこが段ボールを丸く円形に並べ、子ども10人くらいが入れる大きな空間を教室の中で作っている。その中に机や椅子、電話、コップ、皿などの玩具をいっぱい出して、ママゴトらしきものをしている。私が近づくと、まさひこが、「先生、ここ入ったらいかなんよ（いけななんだよ）。ドロボーになるとよ（なるんだよ）。ドロボー」と叫ぶ。

「**潜る・入る**」三者構造 第2の構造においては、写真6～10に示すように、子ども達は既存の元素（木の家等の大人が子どものために用意している場所や遊具）を用いたり、その元素を利用した上で積木や段ボールを用いて作りかえ、四方と上部がふさがれている空間の中で遊んでいる。上部もふさがれているため「**囲う**」三者構造以上に他者との関わりが少ない（もしくは区別が明確であった）。この構造は、子ども達が特定の入り口を「**潜る**」ようにして、その中へ「**入る**」という特徴を持っていたため、「**潜る・入る**」三者構造とした。

（エピソード15：年中児） 木の家で、しょう、ゆたか、おさむ、あきら、まことが窓から顔を出して遊んでいる。ゆたか、おさむ、しょうは縄跳びの一方を持ち、もう一方を木の枝に投げて巻きつけようとしている。私が「何しよーと（何しているの）？」と言って、木の家に行こうとすると、ゆたかが「入っちゃだめ、ご用の無い人は入っちゃだめなんだよ」言い、しょうも「そうだよ、来ちゃだめ」と言って階段の所でトオセンボをする。

「**隔てる**」三者構造 最後の構造は、(a) ピアノや廊下の壁など既存の元素（建物や家具などを構成している物質）を使って他の多くの友達や先生（他者）との間に敷居をする、(b) 人が話しかけてきても無視する、目を合わせないなどの方略を用いて、自分一人になる、(c) 少人数の仲間だけの場所を作る、といったエピソードが多く含まれており、「**隔てる**」三者構造とした（写真11～15参照）。

（エピソード16：年中児） さなえとふみえが、段ボールで四角く囲いをした「大きなお家」の中にあるついたてのそばで、身を縮めてこそこそ話している。それを、ついたての反対側にいたきよしが、窓から覗く。ゆみが気づき、「キャーッ」と声をあげる。

分析結果の統合

分析1において、本稿における第1の目的に関して結果の解釈と考察を行ったが、次に、幼児が「隠れる」事

象に関して、分析1における再構成によって得られた例示を、公共的に再体験・相互理解可能な仮説として提示するという第2の目的に関する議論が必要となろう。先に分析1と分析2の関係性を相互依存的と表したが、この第2の目的に関して議論する上で、二つの分析において生成されたグループや構造が、どのような関係性を持つのか、統合して考えてみる必要がある。

そこで、まずは分析2において生成された仮説、すなわち幼児の「隠れる」事象を3種類の三者構造によって表現するというモデルに着目し、それぞれの構造が、分析1の形態やエピソードをどのように含有しているかという対応を、表を作成し整理した(Table 1参照)。

Table 1を見ると、「囲う」「潜る・入る」三者構造に関して、形態1に含まれる15例中5例、形態2に含まれる15例中8例、および形態1と形態2の混合した形態9例中5例が「囲う」構造に含まれ、残りは全て「潜る・入る」構造に属していた。したがって、この二つの三者構造は、形態1と2を特徴づける構造と考えることができるだろう。

一方、「隔てる」三者構造には、エピソード16に加え、エピソード8～13を含めた形態3と4に属する25例の写真とエピソードが含有されており、分析1における形態3と4の双方を特徴づける構造であるといえる。

この表が意味するものは、三者構造が象徴する、幼児の「隠れる」事象が生じる場面(Scene)と、当該行為の形態(Act)との間には特定の連結が見られるということであり、第2の目的に対して、「囲う」「潜る・入る」三者構造-形態1・形態2、「隔てる」三者構造-形態3・4というモデルを仮説として提示することができるだろう。

討 論

隠れる「行為」の動機

前述した二つの分析によって、ひとまず本稿の二つの目的に対する仮説・議論を提出した。しかし、ここでさらにBurke(1952/1982)の視点をからめて、おそらく幼児の「隠れる」事象を観察した時に抱く素朴な疑問、すなわち、「なぜ子どもは隠れるのか?」という、当該行為の動機に関する疑問に焦点を当ててみたい。

Burkeの劇学的動機論において、何よりも重要なポイ

ントは、動機を説明する枠組みを一つに限定してしまうことを許さない点にある。すなわち、動機を特定の要因に分解・還元し、一つの要素として限定してしまうのではなく、先に述べた五つ組の基語を用い、複数の基語・比率による複合的な動機の枠組みを解釈することが求められる。あえて単純化するならば、劇学的動機とは観察者(研究者)による複合的な状況の解釈であると言える。

分析1では、子どもの行動が含有する目的と、その目的達成のための手段の関係の中で、「隠れる」行為が観察者によって解釈されていることから、Burkeがいう手段(道具)-目的比率としての「隠れる」行為の動機説明であるといえる。その一方で、分析2では、隠れる場所とその場所で見られる子ども達の具体的な行動との連結、すなわち場面と行為の関係として「隠れる」行為が解釈されており、場面-行為比率による「隠れる」行為の動機説明と考えられよう。そして、この手段-目的比率と場面-行為比率は、Burkeが数ある比率の中でも特に注目したものである。これらのことから、Burkeの劇学的動機論から分析1と分析2の結果を統合すると、以下の二つの動機を、当該行為の動機を説明するための論理的妥当性を持ったモデルとして提示できるであろう(Table 2参照)。

幼児が「隠れる」動機1: 幼児(Agent)の遊びにおいて、「囲う」「潜る・入る」三者構造を持った場面(Scene)と演劇的行為を行う目的(Purpose)が結びついた時、目的達成の手段(Instrumentality)として、形態1(「隠れる」場所を作ることに集中する)や形態2(囲われたような場所を見つけて「隠れる」)に示す「隠れる」行為(Act)が具現化される。

幼児が「隠れる」動機2: 幼児(Agent)の遊びにおいて、「隔てる」三者構造を持った場面(Scene)と対人的行為を行う目的(Purpose)が結びついた時、目的達成の手段(Instrumentality)として、形態3(他者に「見つけられる」ことを求める)や形態4(他者を排除する)に示す「隠れる」行為(Act)が具現化される。

Table 2 幼児が「隠れる」動機と五つ組の対応

	動機1		動機2	
	行為者	幼児(幼稚園児)	幼児(幼稚園児)	
場面(三者構造)		「囲う」「潜る・入る」		「隔てる」
五つ組	目的	演劇的行為		対人的行為
	手段	「隠れる」 形態1・2		「隠れる」 形態3・4
	行為	「隠れる」 行為の具現化		「隠れる」 行為の具現化

Table 1 「隠れる」行為の形態と三者構造の対応

	三者構造		
	囲う	潜る・入る	隔てる
形態1	5	10	0
形態2	8	7	0
形態1と2の混合	5	4	0
形態3	0	0	10
形態4	0	0	15

すなわち、Burkeの劇学的動機論から捉えると、子どもの示す隠れる行為は、その行為パターンや行為系列の類似性から、上述した二つのタイプに分類することができると考えられる。しかし、この動機は単に隠れる行為のタイプを示すだけではなく、隠れる事象とその事象を取り巻く状況を陳述した「動機」である。前述したことではあるが、本稿でいう動機とは、行為とその他の要素との因果的関連を示すことではなく、事象を十全に記述することであり、前述した命題はBurkeが示した五つの要素を含み込んでいるという点において、十全たる事象の陳述、すなわち動機を示した。言い換えるならば、二つの動機は様々な形態が存在する子どもの「隠れる」行為を具体性・日常性を持たせつつ抽象化した動機とも言えるだろう。

参与観察の妥当性

本研究は子どもの「隠れる」行為を研究対象としているが、寺本(1988)をはじめとした先行研究では、「隠れる」行為が大人(親・先生)に知られてはならない性質のものであるとされている。したがって、子どもの「隠れる」行為を的確かつ詳細に記述するためには、研究者自身が子どもの遊びに参加し、研究協力者(園児達)から成員に近い存在(仲間)として認識されている必要がある。しかし、反対に成員に近い存在として認められた後の記録のみを対象とした場合、人見知りなどが残っており親密な人物の後や物陰に隠れるといった、研究協力児にとって新奇な人物だからこそ観察できる事象を除外することとなる。これらをふまえて、参与観察を行い得られた結果を分析する場合には、手法や結果の妥当性を検討するために、新奇な参与者の立場から成員として「なりこんでいく」過程を提示する必要がある。

本研究において、「なりこんでいく」過程、すなわち研究協力者側からの観察者の認識は、研究協力者の観察者に対する呼称に端的に表現されている(資料参照)。本研究における参与観察の場合、観察開始直後は、教員の補佐として参加しているため、園児からは「かりたせんせい」と呼ばれていた。しかし、観察開始半年後からは、設定保育の時間は、それまで同様に「かりたせんせい」という呼び名でも、自由遊びの時間には男児を中心に「かりたー」「かりこう」と呼び名が変わってきた。

これらの呼称の変化から、観察開始当初、園児達は観察者を「せんせい」(教員)の一人として認識していたが、観察が進みラポートがとれるにつれて、自由遊びの時間に関しては、教員-園児という関係ではなく、大人や教員との中間的な存在、および遊びの一成員として認識していたことがうかがえる。

また、観察者であり分析者である著者自身、観察期間の前半は新規な参与者(大人)として新規な視点から「隠れる」事象を記述することに努め、後半は、研究協力者

に対して著者が密接に関与し、「隠れる」というセンシティブな行為を共有しつつ分析を深めていったことを示す一つの資料となるだろう。

結 語

最後に、本稿(特に後半)は劇学的動機論を導入した解釈から、幼児の「隠れる」行為に関する動機を提示するという流れになっている。こうした「隠れる」行為の動機に関して、これまでの「隠れる」行為に関連した先行研究の多くは、「隠れる」行為が幼児期および児童期のエピソードとして繰り返し想起され、「懐かしい」などの情動的变化を伴って想起されることから、生涯発達の意義として、高い比重を占めることには理解は示している。しかし、当該行為が生涯発達・もしくは早期(幼児期)の発達に及ぼす影響としては、とりあえずブラックボックスに放り込んでおくか、精神力学、特に精神分析の理論に依存した比喩的解釈(例えば、子宮への回帰欲求の充足など)、ノスタルジーを含んだ「思い入れ」的意味づけといった、具体的なデータからは距離のある、一面的もしくは抽象化された論議にとどまっていた。

しかし、今回、心理学では比較的新奇な理論として、劇学的動機論を導入することによって、前述した抽象的な解釈ではなく、より日常的な状況と象徴的行動に密着した行為の描写と解釈を、一つの可能性として提示できたと考える。その一方で、本研究の分析の中では、発達の視点については、ほとんど触れなかった。確かに、参与観察の経験と先行研究のレビューから、ただ物陰に「隠れる」遊びから、ゴッコ遊び(演劇)的要素が加わり、秘密基地づくりなどの役割とストーリーが明確化される「隠れる」遊びへと発展する可能性はうかがえた(荻田, 2000)が、説明するに足るデータが得られなかったため本稿では割愛した。今後は、こうした「隠れる」行為の発達について体系的な研究が必要であろう。

その意味では、本稿で提示・例証した形態やモデル自体は、複数の理論と概念を複合した上でデータから「浮上(emergent)」(Glaser, 1978)した「ひとまずの到達点」、演劇的メタファーを用いれば「プレビュー(Preview)」であり、今後、反証を含んだ議論と評価にさらされながら変遷していくものと考えている。

文 献

- 浅見千鶴子・佐々木晃.(1990). 幼児の“かくれんぼ”に関する実験的研究—遊びにおける幼児の心理的空間の考察. 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)第5巻, 鳴門教育大学, 徳島, 19-39.
- Barker, R. G., & Gump, P. V. (1964). *Big school, small school: High school size and student behavior*. Stanford: Stanford University Press.

- Barker, R. G., & Wright, H. F. (1949). Psychological ecology and the problem of psychosocial development. *Child Development*, 20, 131-143.
- Barker, R. G., & Wright, H. F. (1951). *One boy's day*. New York: Harper & Row.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Burke, K. (1982). 動機の文法(森 常治, 訳). 東京: 晶文社. (Burke, K. (1952). *A grammar of motives*. New York: Prentice-Hall, Inc.)
- Chandler, M., Fritz, A., & Hala, S. (1989). Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. *Child Development*, 60 (6), 1263-1277.
- Elkonin, D. B. (1989). 幼稚園期の子どもの遊びの心理学的諸問題. ヴィゴツキー・レオンチェフ・エリコニン他(編), *ごっこ遊びの世界—虚構場面の創造と乳幼児の発達*(神谷栄司, 訳) (pp.132-160). 京都: 法政出版.
- Freeman, N., Lewis, C., & Doherty, M. J. (1991). Preschoolers' grasp of a desire for knowledge in false-belief prediction: Practical intelligence and verbal report. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, (1), 139-157.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Gusfield, J. R. (1994). 序章. ガスフィールド(編), *叢書・ユニベルシタス 448 象徴と社会*(森 常治, 訳) (pp.1-84). 東京: 法政大学出版局. (Gusfield, J. R. (1989). *On symbols and society*. Chicago: University of Chicago Press.)
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York: Irvington Publishers, Inc.
- 荻田知則. (1997). 子どもの遊びにおける隠れる行為の動機—幼稚園における自由遊びの参与観察を通して. 修士論文(非公刊), 九州大学, 福岡.
- 荻田知則. (2000). 子どもの「隠れる」行為—文献研究を通じた解釈論・空間論・変遷論. *九州大学心理学紀要第1号*, 九州大学, 福岡, 105-122.
- 荻田知則. (2001). 子どもの隠れる行為の劇学的分析. やまだようこ・サトウタツヤ・南 博文(編), *カタログ現場心理学* (pp.156-163). 東京: 金子書房.
- 荻田知則・南 博文. (1997). 小学生時代の隠れ場所・隠れる行為に関する動機説明の理解. *九州大学教育学部紀要(教育心理学部門) 第42巻*, 九州大学, 福岡, 121-137.
- 川喜田二郎. (1986). *KJ法—渾沌をして語らしめる*. 東京: 中央公論社.
- 木下 勇. (1996). *遊びと待ちのエコロジー*. 東京: 丸善.
- 南 博文. (1991). 事例研究における厳密性と妥当性—鯨岡論文(1991)を受けて. *発達心理学研究*, 2, 46-47.
- 中川香子. (1993). *かくれんぼう—内なる世界を育てる*. 京都: 人文書院.
- 澤田英三. (1993). フィールドワーク初期に展開する研究者心理の微視発生に関する一考察—フィールドが自分らしくある場になるまでの過程. *広島大学教育学部紀要第一部(心理学) 等42巻*, 161-170.
- 澤田英三. (1995). 広島県豊島の漁業者が行う網代の定位活動の記述的分析. *心理学研究*, 66 (4), 288-295.
- 仙田 満. (1984). *こどもの遊び環境*. 東京: 筑摩書房.
- 仙田 満. (1992). *子どもとあそび*. 東京: 岩波書店.
- 寺本 潔. (1988). *子ども世界の地図—秘密基地・子ども道・お化け屋敷の織りなす空間*. 名古屋: 黎明書房.
- Wapner, S., & Kaplan, B. (1983). *Toward a holistic developmental psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wapner, S., Kaplan, B., & Ciottone, R. (1981). Self-world relationships in critical environmental transitions: Childhood and beyond. In L. S. Liben, A. H. Patterson, & N. Newcombe (Eds.), *Spatial representation and behavior across the life span* (pp.251-282). New York: Academic Press.
- Wicker, A. W. (1994). *生態学的心理学入門*(安藤延男, 監訳). 福岡: 九州大学出版会. (Wicker, A. W. (1984). *An introduction to ecological psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.)

付記

論文作成にあたり, 九州大学の丸野俊一教授, 南博文教授, 京都大学の遠藤利彦助教授より有益なご指導をいただきました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。また, 長期にわたる観察を快く引き受けてくださった幼稚園の先生方, 園児の皆さんに心より御礼申し上げます。

なお, 本論文の発表にあたっては, 代表して当該園長から論文公表について了解いただき, ご快諾をいただきました。あわせて御礼申し上げます。

Karita, Tomonori (Research Center for Advanced Science and Technology, The University of Tokyo). *Why do Children Hide? A Participant Observation of Free Play in Kindergarten*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.2, 140-149.

Many observers of children's play have been interested in why children hide. This paper illustrated the process of the author's understanding of children's acts of hiding, and also suggested inter-subjective research hypotheses. Five- ($n=29$) and six-year old ($n=19$) children were studied through participant observation, during a total of 65 play episodes. The KJ method (Analysis 1) classified the 65 episodes into 13 primary categories. These 13 categories were then classified into 4 secondary categories, and finally "dramatic" and "interpersonal" acts were formed as 2 aggregate categories. Analysis 2 suggested the hypothesis that triadic relationships involved the creation of enclosing, covering, and separating, when children hid during play. Triads were characterized by a hiding "subject" (participants), a physical and psychological "place," and "others" (outsiders). Finally, Burke's (1952 / 1982) "dramatism" perspective was introduced to offer two possible motives for why children hide.

【Key Words】 Hiding, Kindergarten play, Participant observation, KJ method, Dramatism

2002. 3. 1 受稿, 2003. 7. 11 受理

資 料

本研究における観察者としての著者の観察視点や理解の変化

第1期：調査開始前～第4回頃（調査観察開始前後）

協力者の園児や保護者、先生との関係づくりの時期であった。この時期、園児達は調査者のことを「かりたせんせい」と呼び、調査者への目新しさから園内を紹介してまわることが多く見られた。しかし、同時に調査者が園児達の遊びに参加しようとする、男児を中心として調査者に飛び乗ってきたり引っ張るなど、遊びが中断されることが多かった。

また、調査者は、先行研究同様、秘密基地や隠れ家という言葉が示すとおり、園児にも先生や保護者には内緒にしている場所があるとの仮説を持っており、園児達が紹介する園内の場所やその場所の呼称（「探検草の家」「山のおうち」など）に注意を向けていた。

第2期：第5回～第9回調査頃 園児達とかなり馴染んできて、調査者が遊びに参加していても、遊びが中断されることが無くなってきた。この時期、調査者は、園内において特定の隠れる場所はいくつか存在するが、観察される隠れる場所・遊びの多くは、短時間・1日で作られて消える（積み木で作ったお家等は、自由遊びの時間が終われば片づけられてしまう）こと

に着目していた。

第3期：第10回～第15回調査頃 調査者に対する通称（かりこう等）が出始め、より近い存在として子ども達に認識されるようになる。

「隠れる」とみなしうる遊びが行われる中で、園児達によって用いられる道具が特定化されていることが理解されてきた。例えば、ゴッコ遊び的に「おうち」を作る場合には、段ボールや積み木が特徴的に用いられていた。したがって、この時期は、遊びの内容と用いられている道具や空間の関係に着目して記録を行った。

第4期：第16回～第19回調査頃 園庭ではサッカーやかけっこなど、スポーツ的な遊びが多く、「隠れる」行為に関しては、どちらかという園舎内の方が多く観察された。その中で、調査者や先生の目を気にしながら、悪戯をしたりカーテンに潜り込むといった行動に注意を向けた。これらの行動を観察していると、「隠れる」という行為は、単に大人や他児に内緒にしたり、見られていないことが重要なのではなく、他者の存在を意識することも重要な要因であると考えられた。

慢性疾患患者におけるモーニング・ワークのプロセス： 段階モデル・慢性的悲哀 (chronic sorrow) への適合性についての検討

今尾 真弓
(愛知教育大学教育学部)

本研究においては慢性疾患患者におけるモーニング・ワークのプロセスに焦点を当て、2つのモデル、すなわち、段階モデルおよび慢性的悲哀 (chronic sorrow) への適合性について検討を行った。青年期から成人期の19歳から34歳の14名の慢性腎臓疾患患者を対象に半構造化面接を実施し、発病後の心理過程に焦点づけたライフ・ストーリーを聴取し、2つのモデルへの適合性を検討した。結果、いずれのモデルについても、慢性疾患患者のモーニング・ワークのプロセスへの全面的な適合性は示されず、今後は2つのモデルを取り入れ、慢性疾患患者により適合する代替モデルを作成していく必要があると思われる。また、代替モデル作成にあたって考慮すべき要因として、次の2点が示唆された。すなわち①慢性疾患患者のモーニング・ワークのプロセスは、従来よりも長いタイム・スパンの中で捉える必要があり、「受容・終結」という方向性を持ちながら、段階的に移行していくと考えられる、②プロセスの最終段階である病気の「受容・終結」のあり方については、文化的要因も考慮の上、より幅を持たせながら考えて行く必要があると考えられる。

【キー・ワード】慢性疾患, モーニング・ワーク, 青年期, 成人期, エイジング

問題と目的

現実適応の基盤としてのモーニング・ワーク

人は生涯に渡り、様々な出来事に遭遇する。なかでも病気にかかることには重大なストレスが伴う。病気が慢性である場合には、長期に渡り悪化と寛解が繰り返され、患者の人生に多大な影響を与えることとなる。

小此木 (1979) は身体疾患を「身体的自己の喪失」とし、身体的ハンディキャップの心理について次のように述べている。「身体的ハンディキャップをもつようになった人々はこれを克服し人生に適応する努力を行わなければならない。この努力の方向で劣等感コンプレックスとその補償の心理が体験され、その一方で、失った身体機能・身体部分の喪失に対する悲しみや恨みや人を責める気持ちなど、様々な喪失反応の心理を繰り返し体験しながら生きてゆかねばならない」。

慢性疾患患者においては、身体部分、身体機能、社会的自己など、様々な対象の喪失が体験される。そしてその喪失を受け入れて行くためには、モーニング・ワーク (悲哀の仕事 mourning work)¹⁾ を行うことが課題となる。モーニング・ワークとは、愛情や依存対象を死や別れによって失う体験、つまり対象喪失に引き続き営まれる心理過程のことである (小此木, 1979)。この心理過程においては、失った対象への思慕、くやみ、恨み、自責、怒り、仇討ち心理などの悲嘆が体験され、その中で気持ち

の整理が行われていく。

慢性疾患患者は、様々な喪失に対するモーニング・ワークに取り組むことによって喪失を受容し、断念の心理に至る。モーニング・ワークは現実への適応の努力の基盤となるものであり、慢性疾患を抱えつつどのように生きていくか、心の再建をはかっていくことにつながっていく。モーニング・ワークが達成されない場合には、様々な精神的不健康に陥る危険性も高い。

モーニング・ワークの段階モデル

モーニング・ワークの研究は数多く行われてきており、モーニング・ワークのプロセスが一般的な順序を持ついくつかの段階を経るとする、段階モデルが一般的となっている。ここで段階モデルが一般的となるに至った経緯を簡潔に辿る。

モーニング・ワークについて最初に報告したのは Freud (1917/1970) であり、以後、Abraham や Klein, Bowlby, Spitz など精神分析領域において引き継がれた。Bowlby (1980/1981) はマターナル・デプリベーション

1) 対象喪失の心理を指す用語として、本研究においてはモーニング・ワークという言葉を用いたが、他によく用いられる用語として悲嘆 (grief) がある。Bowlby (1980/1981) や Worden (1982/1993) は、この2つを区別して用いており、例えば Worden (1982/1993) は、対象喪失に対する反応を grief、対象喪失後に生ずる心理的過程を mourning として区別している。本研究においてもこの区別に従い、モーニング・ワークという言葉を用いた。

を経験した乳幼児における悲嘆に注目し、そのモーニング・ワークが「情緒的危機」－「抗議－保持」－「断念－絶望」－「離脱－再建」という4つの段階を辿ることを明らかにしている。またLindemann (1944) は大火災の犠牲者の遺族や関係者への臨床的関与から、死別後の心理状態に焦点を当て、急性悲嘆反応についての知見を明らかにしたが、この研究を端緒として近親者との死別体験に関する研究が盛んに行われるようになった。さらに1960年代後半、米国においては「死」の問題について積極的に取り上げられるようになった。そして「死にゆくプロセス」、つまり「自己」という対象を失うことへのモーニング・ワークについての研究が行われ、この流れからKübler-Ross (1969/1998) の段階説が生まれた。Kübler-Rossは終末期患者へのインタビューから、「死の否認と隔離」－「怒り」－「取引」－「抑うつ」－「死の受容」という死にゆくプロセスの5段階を提唱したが、これは段階モデルとして、強い影響力をもたらすこととなった。段階モデルは、他の研究者によっても提唱されており、例えばDeeken (1983) や平山 (1991) の段階モデルがある。

障害領域においても障害者本人とその家族におけるモーニング・ワークの研究が行われた。Dembo, Leviton, & Wright (1956) は“acceptance of loss”として、そのモーニング・ワークのプロセスを提示した。Cohn (1961) は障害児の両親におけるモーニング・ワークのプロセスを「ショック」－「回復への期待」－「悲嘆・喪」－「防衛」－「最終的適応」の5段階にまとめた。Drotar, Baskiewicz, Irvin, Kennel, & Klaus (1975) は先天性奇形児の親の悲嘆反応について「ショック」－「否認」－「悲しみ・怒り」－「適応」－「再起」の5段階にまとめた。また上田 (1980) は身体障害についての先行研究をレビューし、モーニング・ワークのプロセスを「ショック」－「否認」－「情緒的混乱」－「解決への努力」－「受容」の5段階に整理している。特にリハビリテーションを必要とする障害では、リハビリテーションへの動機づけを高めるにあたって「障害受容」をキー・コンセプトとし、障害の受容プロセスを促進する試みが行われてきている。

段階モデルは、研究者により若干の相違はあるが、共通したプロセスが見出されている。まず死・受障という出来事への「衝撃、ショック」、そしてこれに対する心理的防衛反応として死・障害の「否認」が生ずる。「否認」は衝撃を受けた弱い自我が圧倒的な現実と直面してとる防衛反応であり、弱体化した自我を保護するよう機能する。この2つの段階は急性の情緒危機の段階である。死・障害を否認しきれず、現実が直視されるようになると、抑うつ・怒り・悲しみ・無力感・罪悪感といった「情緒的混乱」が生じる。「情緒的混乱」は時には自殺企図のような強い攻撃性に至る。しかしそれでは問題は解

決しないことが悟られ、現実を目を向けようとする「解決への努力」が行われ、死や障害の「受容」へと至る。このプロセスは一定期間内に終結するとされており、1年から2年前後という期間が、研究者間の共通した知見となっている(平山, 1997, 1991; Worthington, 1994; Worden, 1982/1993; 小此木, 1979)。プロセスが長期化する場合は病的な悲嘆であり、臨床的介入が必要であるとみなされている。

慢性的悲哀 (chronic sorrow)

段階モデルが広く一般に浸透する一方で、慢性疾患・障害領域においては、段階モデルに対し異議が唱えられた(Solnit & Stark, 1961; Olshansky, 1962)。Olshansky (1962) は精神遅滞の子どもの出生後、親の悲しみは時間と共に軽減せず、最終段階とされる終結は見られないが、これは正常な自然の反応であるとした。そしてこれを慢性的悲哀 (chronic sorrow) とし、段階モデルと相対立する概念として提示した。慢性的悲哀の概念は障害・慢性疾患領域において支持を得るとともに様々な対象に適用されてきている。例えば、ダウン症児の親 (Damarash & Perry, 1989)、未熟児の親 (Fraleay, 1986; Hummel & Eastman, 1991)、慢性疾患児の親 (Clubb, 1991; Phillips, 1991)、ガン患者 (Eakes, 1993)、精神障害者の親・家族 (Eakes, 1995; Howard, 1998; Marsh, 1999)、アルツハイマー病者の配偶者 (Mayer, 2001)、HIV/AIDS (Antle, Wells, Goldie, DeMatteo, King, 2001) 等の研究で用いられてきている。またHainsworth (1996)、Eakes (1995) は、慢性的悲哀を「永久性・周期性・進行性を持つ浸透的な悲しみ」と定義した。

Copley & Bodensteiner (1987) は慢性的悲哀についての研究のレビューに基づき、慢性的悲哀モデルを提示した。このモデルはphase I およびphase II に分けられている。phase I においては「衝撃 (impact)」－「否認 (denial)」－「悲嘆 (grief)」の3つの段階が周期的に繰り返される。そしてこのサイクルを抜け出すことによりphase II へと移行する。phase II は「外界への焦点づけ (focusing outward)」－「終結 (closure)」の2段階である。そして障害児の親の大部分は、phase I から決して出ることにはしていない。同様の観点からWorthington (1989, 1994) は、従来の段階モデルを「直線モデル (linear model)」とし、慢性疾患・発達障害には直線モデルではなく「周期モデル (cyclical model)」がより適切であると主張した。それは、慢性疾患・発達障害においては、長期にわたり予測不可能なストレスと直面するため、モーニング・ワークのプロセスは周期的で終結しないためである。Worthingtonの周期モデルは、Copley & Bodensteiner (1987) の慢性的悲哀モデルのphase I に該当すると言えるだろう。

慢性的悲哀概念の属性は、永久性・周期性・進行性の

3つに集約されるが、このような属性を持つ悲嘆が障害・慢性疾患領域において生ずる理由は、死との比較により以下のように記述されてきている。まず、「死」の場合は喪失対象がすでに存在しないのに対し、病気・障害領域においては未だ存在している。Teel (1991) は前者を「身体的死」、後者を「象徴的死」として比較対照するとともに、後者を、喪失を認識させるものが日常的に存在するという点で「進行する喪失 ongoing loss」と述べている。障害児の親は、障害児の様々な日常的なニーズを満たす必要があり、親は常に喪失に直面せざるを得ない。そしてこのような障害児の親への日常的依存は、子どもまたは親のどちらかが死ぬまで続く。また「死」という確定された喪失に対し、障害や病気は発達の節目(始語・始歩, 就学, 進学, 就職等)や病気の悪化によって喪失が再び生ずるため、喪失は不確定であり、悲嘆が繰り返される。

本研究の問題

慢性的悲哀は、障害・慢性疾患の特徴を捉えた重要なものであると思われる。しかしながら、段階モデルを棄却し慢性的悲哀を全面的に支持するには重要な問題がある。

障害領域のモーニング・ワークについて、段階モデルおよび慢性的悲哀という2つの観点を取り上げたのはWikler, Wasow, & Hatfield (1981) である。この研究は、障害児の親においてはどちらがより適切であるかを検討し、結果、慢性的悲哀がより適切であると結論したものであり、慢性的悲哀の関連研究において頻繁に引用される重要な論文である。しかしこの研究にはいくつかの問題があると思われる。例えば、10の発達危機を予め細かく特定するなど、慢性的悲哀が中心に据えられている。これに対し、段階モデルについては時間内に終わるか否かという問題のみしか取り上げられていない。また、快-不快感情のみを悲嘆の根拠とし、快-不快の両極への揺れ動きをもってモーニング・ワークのプロセスは解決しないと結論している。

また慢性的悲哀をインタビューで捉えるための質問紙、The Nursing Consortium for Research on Chronic sorrow (NCRCS) がBurkeにより開発され(Lindgren, Burke, Hainsworth, & Eakes, 1992)、複数の研究において用いられてきている(Eakes, 1995; Hainsworth, 1996; Hainsworth, Eakes, & Burke, 1994; Lindgren, 1996; Mayer, 2001)。しかしNCRCSは慢性的悲哀が生ずるということが前提とされており、結果として慢性的悲哀現象を拾い上げるような質問項目のみで構成されている点が問題である。

慢性疾患患者におけるモーニング・ワークのプロセスが、段階モデルあるいは慢性的悲哀のどちらにより適合するのかという問題は、慢性疾患患者への理解や援助の

あり方に影響を及ぼす問題であり、明確にすべき問題であると思われる。このためには、先述した慢性的悲哀の先行研究の問題点を考慮した上で、それぞれのモデルへの適合性について実証的に検討を行う必要がある。

以上の問題意識に基づき、本研究においては慢性疾患者のモーニング・ワークのプロセスについて、段階モデルおよび慢性的悲哀のどちらがより適切であるか、双方のモデルの適合性について検討することを目的とする。

適合性の検討は、上田(1980)の段階モデル、および、Copley & Bodensteiner (1987)の慢性的悲哀モデルへの比較対照によって行った。この2つのモデルを選択した理由は、いずれのモデルも慢性疾患・障害領域の悲嘆に関する複数の先行研究のレビューから導き出されており、結果として5つの段階が同定され、双方が対応していることによる。

段階モデルへの適合性は次の2点により示されるであろう。①5つの段階が時間と共に出現する、②phase I からphase IIへの移行が見られ、多くの研究者(平山, 1997, 1991; Worthington, 1994; Worden, 1982/1993; 小此木, 1979)によって認識されている、2年という期間の中でモーニング・ワークのプロセスが終結する。一方、慢性的悲哀への適合性は次の3点により示されるであろう。①phase Iに含まれる3つの段階が繰り返し出現する、②phase IIへ移行するのはごく一部のケースであり、大半は決して移行しない、③プロセスの終結は見られない。

プロセスの検討にあたっては、発病以後の対象者の心理過程に焦点を当てたライフ・ストーリーを用いた。また、代表的な慢性疾患の1つである慢性腎疾患を取り上げた。慢性腎疾患は、その重篤度においては軽度から重度まで範囲が広いが、本研究においては中度の腎疾患患者を対象とした。その理由は次のとおりである。軽度の場合、自覚症状はほとんどなく、薬物療法や運動制限・食事制限による疾患のコントロールを伴わないことが多い。一方、重度の場合、人工透析治療の段階が含まれる。腎疾患は人工透析の導入が1つのメルクマールであり、身体的苦痛や精神医学的問題、ハンディキャップの程度において1つの段階として区切られ、人工透析者は障害者と認定され社会的位置付けが異なるなどの諸要因が関係する。従って、本研究で対象とした中度の慢性腎疾患患者は、ある程度の自覚症状を伴い、薬物療法・食事制限・運動制限といったコントロールと、定期的な外来通院を長期に渡り続けなければならないという状況に置かれている。

尚、対象者の年齢に関しては、ある程度絞る必要があると考え、本研究においては青年期から成人前期の発達段階にある若年の患者を対象とした。

方 法

調査時期と対象者 調査は平成X年9～10月に、A市内の総合病院の腎臓内科において行った。対象者は外来通院によって治療を受けている患者で、医師を通じて面接の依頼を行った27名のうち、面接者が説明を行って同意が得られた患者17名を対象とした。このうち3名は幼少期に発病していたため、分析の段階において除外した。これは、一般にモーニング・ワークという心の営みには認知的発達に関係するため、思春期以降に可能になるとされているためである。結果、最終的に分析の対象となったのは14名(男性6名、女性8名)であった。面接時の年齢は19～34歳(平均25.6歳)、発病年齢は13～26歳(平均18.6歳)、発病期間は2～16年(平均7.1年)であった。

面接内容 半構造化面接を実施し、発病以後の対象者の心理過程に焦点を当てたライフ・ストーリーを聴取した。面接においては「発病時期から現在までの経過と、自分の気持ちや病気についての考えの変化、自分の病気についての考えについて語って下さい」と教示を行った。対象者による自発的な語りを引き出すことを考慮したが、対象者の話が滞った場合など、必要に応じて補助的な質問を行った。

手続き 病院内の個室において1対1の半構造化面接を行った。所要時間は30～50分であった。面接は全て対象者の承諾を得てテープレコーダーに記録された。面接開始前、対象者には、話せる範囲で答えればよいこと、話し足りないことがあれば話すよう伝えた。また面接者は話しやすい雰囲気をつくることを心がけ、対象者の話に共感的に耳を傾けた。対象者への評価的な言動は控えた。

結果の整理 テープレコーダーに記録された内容を全て逐語記録にした。さらに、語られた内容の簡単な要約を行った。この際、対象者によって語られた内容が歪められることがないよう、極力そのままの言葉を用い、解釈は入らないよう留意した。

分析 モーニング・ワークのプロセスの、「ショック・衝撃」、「否認」、「情緒的混乱」、「解決への努力」、「受容・終結」の各段階が経験されているか否かについて評価を行った。この作業は、上田(1980)およびCopley & Bodnsteiner(1987)のモデルを基盤として、筆者の作成したTable 1の評価基準に基づいて行われた。評価は、筆者と副評価者(臨床心理学を専攻する大学院生1名)の2者で行った。副評価者に対しては、まず調査者の研究意図を書面で伝え、評価対象となるモーニング・ワークのプロセスの各段階について、そして評価基準(Table 1)についての説明を面接により行い、相互に十分な理解をはかった上で独立に評価を行った。評価後、

Table 1 モーニング・ワークの各段階の評価基準

[phase I]	
1. ショック・衝撃	<p>定義：病気の診断を受けた後の、麻痺、ショック、不安、混乱といった情緒的反応。</p> <p>具体的内容：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・肉体的な苦痛はありうるとしても心理的には逆に平穏で感情が鈍麻した無関心(apathetic)な状態。 ・離人症(depersionalization)的な状態(現実とは一枚皮膜を隔てて接した感じや、現実を起こっていることが自分についてではないような感じ) ・「ショック」を意味する言葉を用いての表現。
2. 否認	<p>定義：病気がそう簡単には治らないらしいということが薄々分かってくることによって起こる、心理的な防衛反応。</p> <p>具体的内容：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・病気であることを認めようとしめない。(ex. 聞く耳を持たない、ドクター・ショッピング) ・奇跡を待望する、夢のような期待にすがる。(ex. 目が覚めると元に戻っているのではないか) ・生活目標・欲求が病前と変わらない。 ・病者と見られることに対する反発。 ・治療に対する抵抗。 ・健康な人々に対する嫉妬・羨望。 ・退行や、ケアする人への依存性。
3. 情緒的混乱	<p>定義：現実を否認し切ることができず、病気が完治することの不可能性を否定しきれなくなった結果起こる情緒的混乱。</p> <p>具体的内容：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・精神的な落ち込み・苦悩(不安、怒り、罪悪感、抑うつ、悲嘆といった感情)。 ・外向的・他罰的な感情(すべてを他人の責任にし、怒り、恨みの感情をぶつける)。 ・内向的・自罰的な感情(自分を責め、すべては自分が悪いのだと悲嘆にくれる。自殺企図が見られる)。
[phase II]	
4. 解決への努力	<p>定義：前向きな建設的な努力が主になり、病気を自身の人生の中に統合しようとし始める。</p> <p>具体的内容：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・不安、怒り、罪悪感、抑うつ、悲嘆といった感情では問題は解決されないということに気づき始める。 ・病気によって失ったものだけでなく、得たものにも目を向けるようになる。 ・自分自身の能力や価値に目を向けるようになり、病気を自分の特性の1つとして考える。 ・健康な人との比較をしなくなり、病気により引き起こされた劣等感が緩和する。
5. 受容・終結	<p>定義：病気により影響を受けてきたという事実、そしてこれからも受け続けるであろうという事実との和解。</p> <p>具体的内容：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会・家庭の中に何らかの新しい役割や仕事を得て活動を始め、その生活に生きがいを感じるようになる。 ・「生まれ変わった」心境が語られる。

2者間の評定の一致率を算出した。一致率の算出にあたっては全てのケースを用い、プロセスの5つの段階についてそれぞれ算出した。結果、「ショック・衝撃」の段階は71.4%、「否認」の段階は85.7%、「情緒的混乱」の段階は92.9%、「解決への努力」の段階は85.7%、「受容・終結」の段階は92.9%であり、これらを平均すると85.7%であった。判断の不一致があった部分については2者で協議の上決定した。次に評定の結果を各ケース毎に、時間に沿って一覧表にまとめた。この表を用いて、プロセスの繰り返しが見られるか否かを検討した。

結 果

1. モーニング・ワークのプロセスの各段階の特徴

まず、プロセスの各段階に該当すると評定された語りを任意に引用しながら見ていく。

(1) ショック・衝撃

14ケース中8ケース(57.1%)において見られ、2つのタイプに分けられた。いずれも発病・診断直後に生じた一過性のものであった。2ケース(事例2, 3)においては①と②の両方が見られた。

①言葉にできないほどの強いショック・衝撃・呆然といった状態(事例1, 2, 3, 7, 8)

「いろいろ(病気の)説明受けたんだけど、なんだかわけ分からなくて、…で、自分のなかでとりあえずブロックしちゃって」(事例1)

「何言われても何?って感じで…精神的にもええって感じで…考えたこともなかった」(事例2)

②強いショック・衝撃として経験されているが、①より穏やかな形態の反応である。(事例2, 3, 4, 5, 6)

「本当に頑張らなくて、と思っていた矢先だったんで、なんかショックだった」(事例3)

「スポーツをずっとやってきて、バレーとかテニスとか、自分でやるのが好きなのもあったし。で次の日から突然、運動が駄目ですよって断られる感じでねえ、やっぱり。で、結構、真っ暗っていうか」(事例5)

残り6ケースのうち、2ケース(事例11, 14)においては、「ショック・衝撃」を経験したという語りは対象者から聞かれなかった。しかし、不自然に笑いながら語ったり(事例11)、強がった口調で語る(事例14)といった非言語的情報から、「ショック・衝撃」の経験を否定していると思われた。

「よく覚えてないですから(笑)、あんまり気にしてないもんですから…」(事例11)

「自分では嬉しかった…すごいその時生活忙しかったもんだから、入院って聞いて、ああ休めるなあって感じで。ま、病気に関してはそんなもん」(事例14)

4ケースは「ショック・衝撃」が不明確なケースであった。(事例9, 10, 12, 13)

「あんまり(ゆっくり考えながら)…実感ないから。大変だったのはあまりないけど、って入院好きだから(笑)」(事例12)

「びっくりした(笑)…その病気が例えばガンですって言われたらショックだろうと。…それよりどういう病気なのかなっていう」(事例13)

(2) 否認

14ケース中4ケース(28.6%)において見られた。(事例11, 12, 13, 14)

「だから、私自身もそんなに気にしてないから。そんなに、あの一別に特別ねえ、詳しく知ろうとは思ってないし…。病気と関係あるのかなあ…自分の病気とは関係ないと思ってるんで、あまりあれこれ気にしないですね」(事例11)

「(入院中)とにかく治そうと気合いが入っていて、パジャマなんかも着なかった」(事例13)

「(病気は)言われなくても完治させようと思って」(事例14)

「頭の隅では、すっごく何か重要なことなんだろうなとか思ってるんだろうけど、それを否定したいというか。だから日常、なんにも起こらないから。自分が変わらないだと思わせたいのか、よく分からないですけどもね」「(制限を守らないことについて)今、自分が我慢して長く生きて、多分後悔すると思うんですよ。いろんなこと我慢しなきゃならない」(事例12)

事例11, 14は、前段階の「ショック・衝撃」を否定し打ち消すことによって防衛しているという見られ方。事例13, 14においては「完治への希望」が語られていた。

上田(1980)は、第2段階の「否認」を、衝撃を受けた弱い自我を保護するよう機能する心理的防衛反応であり、自我が弱い間はある程度必要な、一過性の心理的防衛機制としている。しかしここで見られた「否認」は一過性ではなく、調査時現在まで長期間に渡り継続するものであった。

(3) 情緒的混乱

全てのケースにおいて見られた。内容について3つのタイプにまとめた。

①病気自体への不安や落胆、悲嘆、うつ状態(事例1, 3, 6, 9, 10, 11, 13, 14)

「落ち込みましたよね、かなり。もう私、ダメなのかな、長生きできないのかな、とか思ったりして。…なんかもう、泣いてばかりいましたね。…(最初の)1, 2年は、なんかもう、私はもう駄目なんだ、駄目なんだ、とか、そういう気持ちばかりで…」(事例3)

「(診断を)聞いた日からすっごく落ち込みましたね。…なんかほんと、信じられない?何もしてないし、不規則な生活もしてないのに、なんで私がつて。みんな健康なのになんて、すっごく落ち込んで。で、何かある度

に、ああ、私病人なんだ、病人なんだというレッテルが頭の中から離れなくて。すごいそういうコンプレックス持ってた。もう常に頭の中に、ああ、私は病氣、病人なんだ、もう健康じゃないんだということが走ってたから。今でも」(事例6)

「向こうにいるときはそんなこんなで鬱状態になったし…塞いじゃって、ずうっと」「わけもなく涙が出てきて、泣けてきて…今でもたまにありますけどね」(事例11)

「かなり落ち込んだ。何回も再発すると何悪いことしたんだろう、なんで俺だけ、宝くじみたいなののに当たらなくてもいいのになんで、という気持ちになる」(事例13)

②将来への不安を軸とした悲嘆や落胆(事例1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 12)

「20歳だったから、まだこれからという感じですよ。…これからという時に病氣になって、もうお先真っ暗って感じ。精神的には本当にいろいろ悩んだ」(事例2)

「高校は一応、スポーツに関係してる高校に進もうと思ってたんで、進路的にもちよっとねえ、気が不安定になったりとか…。とりあえずは不安はいっぱいねえ、不安というかね、気持ち的にもね…やっぱ慢性だから、悪くはなるけど治るっていう保証はないから。だから一応、一生付き合ってたかなきゃいけないんだあっていうちよっと悲しい気持ちとか」(事例5)

「精神的にはやっぱり、減入ってたかな…目標が、高いところに置いてたのが、狂っちゃったのが一番大きかった」(事例7)

「やっぱ高校が、留年決まった時、あの時が一番。あの時は一生こうなんかなあ…」(事例9)

③投げやりな気持ち、自暴自棄、さらには自殺という自己への強い攻撃性(事例5, 7)

「とても歯がゆくって、もうどうでもいいや、と捨てるように考えたりもした」(事例5)

「むちゃしたり、自殺を考えたりした」(事例7)

発病・診断後比較的早い段階から経験されていた。5ケースにおいては、進学・就職・結婚などのライフ・イベント(事例4, 5, 9, 12)や、病氣の再発や治療による体力の低下(事例13, 14)によって、「情緒的混乱」のきっかけとなったり繰り返されていた。事例9, 10を除いては、調査時現在においても「情緒的混乱」が経験されていた。

(4) 解決への努力

14ケース中10ケース(71.4%)において見られた。内容について7タイプにまとめた。

①情緒的混乱では問題は解決されないという気づき(事例1, 2, 6, 7)

「何で自分がつて、そう思いたい気持ちもわかるし、思った時期もあったけど。どうして私だけこんな目に遭うのって。悪い事してない、とか。まあでもそう思ってプラスには絶対ならないんだよね」(事例2)

「もう、何て言うのかな、高校のことよりも先のこと考えて、自分で何の職業就きたいか、とか、どういう大学に入りたいかとか考えていたら、もう愚痴ってる時期じゃないなあと思って」「最初は劣等意識ありましたよ、すごい。でも今は逆に自分、可愛がってるのかな。そうじゃないと、いつまでもそんな、身体が弱いつていう劣等意識はっか持ってたなら、もう気い減入っちゃいますよ。コンプレックス武器にしてるわけじゃないけど、もうそれ、ある程度自分の力にしていけないと」(事例7)

②情緒的混乱のネガティブな気持ちを切り替えようとする試み(事例3, 4, 5, 6, 9, 10)

「逆に病氣だからどうだとか言うんじゃないで…気持ちがねえ、前向きになればそれほど。病氣は、克服はできないかもしれないけれど、気持ちの面が一番大事なかな」(事例5)

「まあ病氣とはずっとお友達だから、まあ一応無理とかストレスとか、そういうのは溜めないようにしつつ、うん…病氣持ってるんだ、はあ、とか暗くなつていっても、いくよりは、お友達つていう感覚でいたほうが」(事例10)

③病氣を自分なりに解釈し、受け入れようとする試み(事例1, 2, 5, 9)

「別に病氣になったのは誰のせいでもないし、ま、しょうがないかって…もう受け入れるしかないし、それをどうしていくかっていうのか」「いろいろ悩んだけど本当に。会社で仕事楽しかったし、周りの人も良くしてくれたもんで、それはそれでそういう人生もあるかなつていう感じで…しょうがないかっていう感じ?しょうがないかってねえ」(事例2)

「もういいやって捨てるつていうかねえ。最初はもう、どうでもいいんだつていうふう考えたりしたけど、なんていうか逆にそれをどう楽しむかっていうか…そういう考えのほうがかえって楽しくできるかなあつていう」(事例5)

④病氣ゆえに得た価値に目を向ける試み(事例5, 7)

「逆境でも物事を、ああこれくらいって思えるような風に変えられて来てるつていうか…ちよっとは強つていうか、客観的に見られるつていうのかなあ、いろんな事に対して」「今考えてみたら逆にね、何かこう、良かったではないけど…今、いろんな意味で自分があるのかなあつて思ったり」「病氣とかしてなかったら結婚してなかったかもしれないし、逆にそういう、なんて言うかな、縁じゃないけど、おかげでそれ以外の

ことも見てもらえますよね」(事例5)

「なんか、お金より愛、みたいな感じになっちゃうんですよ。お金、必要じゃないわけじゃないけど、生きていくためにあればいいぐらいだから。もっと必要なことがあるって」「中学のときは(成績が良くて)天下とってる感じだったけど、それがなんか丸くなっちゃって…そっちの方が、でも、良かったのかもしれない」(事例7)

⑤弱者や周囲の人々への理解の深まり(事例2, 3, 6, 8, 10)

「人の気持ちがちよつとは分かるようになったっていうか…自分が同じ立場になって、やっぱり分かることってあるじゃないですか。だから病気になって初めて、なんかこう人の苦しみとか、そういうの少しは分かるようになったのかな…労りの気持ちとか、なんかもつとこう、気持ち的に前よりも優しくなれたかなっていう感じしますけどね。今まではこう、自分さえ良ければっていうそういう気持ちしかなかったんですけど…やっぱりなんか、違いますよね」(事例3)

「おなじ病気じゃなくても、すごい辛いっていう気持ちもわかるようになったんで。…自分の心にすごいゆとりが持てるようになった?おおらかにになったような気が。同じものの考え方も。そう思いますね」(事例6)

「(病気になる)前よりね、考え方がゆるくなった。甘くなった。みんなに。…弱者に対しての考え方が前よりも…あんまり弱者って、ねえ、考えもしなかったけど、自分が一応こう、弱者の立場でしょう?」(事例8)

⑥病気や死を自身の人生の中に入れた「生き方」を考える(事例3, 7, 8, 9)

「まあ夢が叶うかどうか分からないけど、それに向かって少しは近づきたいなあってことで。何もし(せ)ずに、ねえ、何か死んでくより、少しでもそういうのに近づいて死んでくほうがいいかな」(事例7)

⑦世間一般へと、より広く外界へと目を向ける。(事例2, 5)

「みんなねえ、大変な思いして生きてるわけじゃない?何かあるか分からないしねえ。それが病気であるか何であるかは分からないけれど。みんな何かかしらを持って、背負って生きてるじゃない。何もない人っていないと思うから」(事例2)

(5) 受容・終結

「受容・終結」に到達しているとされたケースは見られなかった。

2. モーニング・ワークのプロセスの各段階の出現様式

各段階の出現様式により、以下の2つの群(A・B)に分けることができた。

A. 「ショック・衝撃」→「情緒的混乱」→「解決への努力」(事例1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

事例1～8では、発病・診断後に「ショック・衝撃」が見られ、次段階とされる「否認」を経ずに「情緒的混乱」へ移行していた。事例9, 10では発病・診断後すぐに「情緒的混乱」がみられ、多くのケースにおいて調査時現在も継続していた。「解決への努力」へは、「情緒的混乱」に引き続き移行しているケース(事例1, 2, 4, 5, 6, 8, 10)と、しばらく時間を経て移行しているケース(事例3, 7, 9)とが見られた。発病時～調査時現在の期間は4～16年(平均8.4年)であった。

B. 「否認」→「情緒的混乱」(事例11, 12, 13, 14)

発病・診断後の早い段階から「否認」がみられ、以後、調査時現在も、病気に対し否認する態度が一貫して続く。発病・診断直後に経験したと思われる「ショック・衝撃」を打ち消したり(事例11, 14)、「ショック・衝撃」が経験されていなかったり(事例13)不明確であった(事例12)。一方で、「否認」と同時に、あるいは時を置いて「情緒的混乱」が経験されており、調査時現在も継続していた。発病時～調査時現在の期間は2～5年(平均3.8年)であった。

以上の結果をTable 2に一覧表としてまとめた。全ての事例について、個人情報(年齢、性別、期間)および各段階の具体的内容の分類番号(①～⑦)とその出現様式を、時間軸を右方向に取って提示した。尚、「ショック・衝撃」の段階は「ショック」と略記した。

考 察

本研究では慢性疾患患者のモーニング・ワークのプロセスについて、その段階モデルおよび慢性的悲哀への適合性についての検討を行ってきた。結果、段階モデルの特徴であるphase Iからphase IIへの移行は、14ケース中10ケース(71.4%)という高い割合で見られた。また慢性的悲哀の特徴であるphase Iの3段階、つまり「ショック」「否認」「情緒的混乱」の繰り返しは見られなかった。以上は慢性的悲哀よりも段階モデルを支持する結果であり、段階モデルへの適合性が示される。しかしながら、2年以内でプロセスが完結したケースが見られなかったこと、また最終段階の「受容・終結」が見られなかったことから、段階モデルよりも慢性的悲哀への適合性が示される。このように、段階モデルおよび慢性的悲哀のいずれについても全面的な適合性は示されなかったが、部分的に支持する結果は得られたことから、双方のモデルを部分的に取り入れ、慢性疾患患者に適合する代替モデルを作成する必要があると思われる。ここでは、代替モデルの作成を念頭に置き、考察を行うこととする。

まず、本研究では2年を越える期間でモーニング・

Table 2 発病～調査時現在のモーニング・ワークのプロセスの流れ

NO.	性別	発病年齢- 調査時年齢 (期間)	〈ライフ・イベント・出来事〉	
			発病	調査時現在
1	女性	13-29 (16)	〈入院〉 ショック①	情緒的混乱①② 解決への努力①③
2	女性	20-34 (14)	〈入院〉 ショック①②	〈再入院〉 〈結婚〉 〈出産〉 情緒的混乱② 解決への努力①③ 解決への努力⑤⑦
3	女性	26-32 (6)	〈入院〉 ショック①②	情緒的混乱① 解決への努力②⑤⑥
4	男性	16-22 (6)	〈入院〉 ショック②	〈大学入学〉 〈就職〉 情緒的混乱② 解決への努力② 情緒的混乱② 解決への努力② 情緒的混乱② 解決への努力②
5	女性	14-27 (13)	〈入院〉 〈進学〉 ショック②	〈結婚〉 情緒的混乱② 解決への努力③ 情緒的混乱③ 情緒的混乱③ 解決への努力②④⑦ 解決への努力④
6	女性	20-25 (5)	〈入院〉 ショック②	情緒的混乱① 解決への努力①②⑤
7	男性	15-19 (4)	〈入院〉 ショック①	情緒的混乱②③ 解決への努力①④⑥
8	男性	24-28 (4)	〈入院〉 ショック①	〈アルバイト〉 情緒的混乱② 解決への努力⑤⑥
9	男性	17-28 (11)	〈入院〉 情緒的混乱①	〈留年〉 情緒的混乱② 解決への努力②③⑥
10	女性	18-23 (5)	〈入院〉 情緒的混乱①	解決への努力②⑤
11	女性	23-28 (5)	〈診断〉 〈結婚・転居〉 否認	〈Uターン〉 情緒的混乱①
12	女性	14-19 (5)	〈入院〉 否認	〈進学〉 〈入院〉 〈入院〉 情緒的混乱②
13	男性	24-26 (2)	〈入院〉 〈結婚〉 否認	〈再発〉 〈再発〉 情緒的混乱① 情緒的混乱① 情緒的混乱①
14	男性	16-19 (3)	〈入院〉 否認	〈再発・入院〉 〈再発・入院〉 〈再発・入院〉 情緒的混乱①

注. 矢印は各段階の継続を表し、点線の矢印は各段階の頻度や強さが減少したという語が見られた場合を表す。
また事例毎の縦の点線は、段階モデルの指標である。「2年」の時点を表す。

ワークのプロセスが展開していた。またプロセスの各段階も「ショック・衝撃」のみが一過性であり、「否認」、「情緒的混乱」、「解決への努力」は比較的長期間に渡り継続しており、プロセスの時間的側面において従来のモデルとは異なる特徴が見られた。ところで、プロセスの終結に要する標準的期間を1～2年とする知見については、この知見が生み出された経緯に注目する必要があると思われる。つまりLindemann (1944) 以来、モーニング・ワークの研究は、死や受障という衝撃の大きい出来事の直後の期間、つまり、急性期と言われる情緒危機の心理過程に焦点づけられてきた。そしてこの中で、モーニング・ワークは標準的に1～2年の期間を要するとされるようになったが、これはこの急性期の情緒危機を脱するのに要する標準的な期間であったと思われる。しかし慢性疾患においては発病直後の急性期の情緒危機に加え、その後の長期間に渡る現実への適応についても目を向ける必要がある。このため、慢性疾患患者のモーニング・ワークのプロセスは、より長いタイム・スパンの中で捉える必要がある。また本研究でA群（「情緒的混乱」、「解決への努力」に移行する）のケースがB群（「情緒的混乱」と「否認」が継続する）に比べ、発病からの期間が長かったことから、B群もさらに年数を経ることによってA群と同様のプロセスを経る可能性があると考えられる。この時間的要因の重要性については対象者によっても言及されていた。例えば事例5においては「解決への努力」について「年齢と共にそういう考えになってきたのかもしれない」と述べられていた。

発病・診断直後の時期を見ると、A群では発病という事実に対し、言葉にできないほどのショックや衝撃という反応に加えて、より穏やかな形態の反応も多くみられた。つまり、現実的に不可能となったことが言語化されるなど（例：スポーツができなくなってショックだった）、病気という事実と距離を置くよりもむしろ、その事実が受けとめられたと思われるケースが見られた。また2ケースにおいては「ショック・衝撃」としては経験されなかった。一方、B群においては「否認」がみられたが、一過性の心理的防衛機制としての「否認」ではなく、長期間に渡り継続するものであった。このような「ショック・衝撃」、「否認」の特徴は、慢性であるが死に直結しないという、病気自体の特性が関係すると考えられる。慢性腎臓疾患は強いショックや衝撃の反応を伴ったり、強い心理的防衛機制としての「否認」によって病気と距離を置くよりもむしろ、患者にとってある程度は受けとめられる現実として認識されたと考えられる。これは本研究で取り上げた慢性腎臓疾患のみならず、他の慢性疾患についても共通点を持つものと考えられる。「情緒的混乱」が全てのケースにおいて比較的早い段階から経験されていたことも、発病・診断後の早い

段階から何らかの形で病気と直面していたと言うことができる。そしてA群では「解決への努力」をもって、B群においては「否認」をもって対処しているとも見ることができる。

ところで「否認」については従来、プロセスを遷延させ、病理的状态を招くという否定的側面のみが強調されてきているように思われる。しかし、「否認」の機能について、Kubler-Ross (1969) は次のように述べている。「…否認は不快で苦痛に満ちた状況に対する健康的な対処法だからだ。なかにはこのような状況のもとで長期にわたって生きていかななくてはならない患者もいる。予期しないショッキングな知らせを受けたときにその衝撃をやわらげるものとして、この否認という機能があるのだ」。またCopley & Bodensteiner (1987) は次のように述べている。「否認は日々の生存競争にとって必要である。否認は自己信頼感を保護し、不安と抑うつを回避するよう機能する」。慢性疾患のように長期に渡る場合には、強い心理的防衛機制としての「否認」に加え、「情緒的混乱」への1つの対処方法として、日常的課題への取り組みを可能にするという機能に一層目を向けるべきであろう。

本研究では、慢性的悲哀の特徴である、phase I の3段階、「ショック」「否認」「情緒的混乱」の繰り返しは見られなかったものの、「情緒的混乱」と「解決への努力」の繰り返しは3ケース（事例4, 5, 9）において見られ、これらのケースでは「情緒的混乱」はライフ・イベントや病気の悪化をきっかけとして生じていた。またA群の10ケースは、調査時現在においても「情緒的混乱」と「解決への努力」が継続し、2つの段階がいわば共存する形であった。これは、発達の節目や病気の悪化により繰り返し喪失体験を引き起こし得るといった慢性的悲哀の特徴であり、慢性疾患患者におけるモーニング・ワークの重要な特性として捉えられるだろう。また調査時現在においても引き続き「情緒的混乱」はOlshansky (1962) が述べたように「永続的な悲しみ」と解釈することもできよう。しかし、本研究においては慢性的悲哀とは異なり、phase I 内にとどまるのではなく、phase II の「解決への努力」へと移行していくプロセスであった。従って慢性疾患患者のモーニング・ワークは「受容・終結」という方向性を持ち、段階的に移行していくプロセスであると考えられる。

ところで、段階の繰り返しについて言及しているのは、何も慢性的悲哀のみではない。小此木 (1979) によれば、愛情・依存の対象を失った時、少なくとも1年ぐらいい間は悲嘆の情緒体験が様々な形で繰り返されるとしている。加えてBowbyが観察した乳幼児の場合と比べ、成人の場合は心がより複雑に分化しているため、対象喪失後の心理反応はそれぞれ、時間的に見ると相互に

重なり合い、からみあって、様々な紆余曲折を経てモーニングのプロセスを作り上げて行く。そしてそれを巨視的に振りかえると、その基本的な図式として、乳幼児の場合と同様の段階を見出すことができるとしている。本研究で見られた段階の繰り返しや共存は、この範疇で解釈可能であろう。

プロセスの最終段階「受容・終結」は、本研究ではみられなかった。これは先述したプロセスの期間の問題に加えて、「受容・終結」のあり方について問題にすべきであると思われる。つまり、本研究では「受容・終結」の一段階前で、実に多様な「解決への努力」がみられ、病気を抱えつつ生きていくことを考える取り組みが行われているケースが見られた。近年、障害領域においては「障害受容」のあり方について議論されており、定義が曖昧であるとする批判がある。しかしこれは、厳密な定義を行うことによって解決する問題ではない。というのも、病気・障害は人々の人生や生き方そのものともいえるからである。病気や障害の「受容」には、具体的な定義の域を超えた様々な問題を伴うため、結果として、定義・概念としては曖昧さが残るのであろう。また、より成熟するといった精神的発達の要因とも不可分であり、具体的な単一の「受容・終結」を固定した到達点として定めることによって、逆に弊害がもたらされると思われる。

さらに、「受容・終結」のあり方については、文化的要因も考慮する必要がある。「死」の受容について日米の文化的相違が認められることは従来から指摘されている(Bowlby, 1980; Yamamoto, Okonogi, & Iwasaki, 1969)が、慢性疾患の受容については日本における病気観といったものも考慮する必要がある。一例として南(1961)の指摘する、日本人の宿命論的考え方は重要と思われる。これは、死や病気など、人間の力の及ばない出来事を「宿命」と名づけることによって、現実と直面し続けることを可能にする一つの処世術である。特にアメリカにおいては、病気に対し積極的に闘う、克服するという姿勢が支持される傾向にあるため、このような考え方は否定的に捉えられる。このような重要な文化的差異も取り入れ、より幅を持たせた「受容・終結」のあり方を考えて行く必要があるだろう。

今後の課題は多くある。まず本研究では取り扱われなかった、より長期間を経過したケースや、他の発達段階についての検討が必要である。さらにより一層データの内容に踏みこんだ質的な分析を行う必要がある。これらの試みは、患者への理解を深め、援助をより有効に行っていくためにも不可欠であろう。

文 献

- Antle, B. J., Wells, L. M., Goldie, R. S., DeMatteo, D., & King, S.M. (2001). Challenges of parenting for families living with HIV/AIDS. *Social Work*, 46, 159-169.
- Bowlby, J. (1981). *母子関係の理論Ⅲ 愛情喪失* (黒田実郎・吉田恒子・横浜恵三子, 訳). 東京: 岩崎学術出版社. (Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol.3 Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.)
- Clubb, R. (1991). Chronic sorrow: Adaptation patterns of parents with chronically ill children. *Pediatric Nursing*, 17, 461-466.
- Cohn, N. (1961). Understanding the process of adjustment to disability. *Journal of Rehabilitation*, 27, 16-18.
- Copley, M.F., & Bodensteiner, J. B. (1987). Chronic sorrow in families of disabled children. *Journal of Child Neurology*, 2, 67-70.
- Damorash, S.P., & Perry, L.A. (1989). Self-reported adjustment, chronic sorrow, and coping of parents of children with Down Syndrome. *Nursing Research*, 38, 25-30.
- Deeken, A. (1983). 悲嘆のプロセスを通じての人格成長. *看護展望*, 8, 17-21.
- Dembo, T., Leviton, G. L., & Wright, B. A. (1956). Adjustment to misfortune: A problem of social-psychological rehabilitation. *Artificial Limbs*, 3, 4-62.
- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., & Kennel, J., & Klaus, M. (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*, 56, 710-717.
- Eakes, G.G. (1993). Chronic sorrow: A response to living with cancer. *Oncology Nursing Forum*, 20, 1327-1334.
- Eakes, G.G. (1995). Chronic sorrow: The lived experience of parents of chronically mentally ill individuals. *Archives of Psychiatric Nursing*, 9, 77-84.
- Fralely, A. M. (1986). Chronic sorrow in parents of premature children. *Children's Health Care*, 15, 114-118.
- Freud, S. (1970). 悲哀とメランコリー. (井村恒郎・小此木啓吾, 訳). *フロイド著作集* 6 (pp.137-149). 京都: 人文書院 (原著刊行年次, 1917).
- Hainsworth, M. A. (1996). Helping spouses with chronic sorrow related to multiple sclerosis. *Journal of Psychosocial Nursing*, 34, 36-40.
- Hainsworth, M. A., Eakes, G.G., & Burke, M.L. (1994). Coping with chronic sorrow. *Issues in Mental Health Nursing*, 15, 59-66.
- 平山正実. (1991). *死生学とはなにか*. 東京: 日本評論社.

- 平山正実。(1997). 死別体験者の悲嘆について—主として文献紹介を中心に(pp.85-112). 松井 豊(編), *悲嘆の心理*. 東京:サイエンス社.
- Howard, P. B. (1998). The experience of adult children with schizophrenia. *Issues in Mental Health Nursing*, 19, 399-413.
- Hummel, P. A., & Eastman, D. L. (1991). Do parents of preterm infants suffer chronic sorrow? *Neonatal Network*, 10, 59-65.
- Kübler-Ross, E. (1998). *死ぬ瞬間—死とその過程について*. (鈴木 晶, 訳). 東京:読売新聞社. (Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: The Macmillan Company.)
- Lindemann, S. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 101-116.
- Lindgren, C. L. (1996). Chronic sorrow in persons with Parkinson's and their spouses. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 10, 351-366.
- Lindgren, C. L., Burke M. L., Hainsworth M. A., & Eakes, G.G. (1992). Chronic sorrow: A lifespan concept. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice: An International Journal*, 6, 27-40.
- Marsh, D. T. (1999). Serious mental illness: Opportunities for family practitioners. *Family Journal: Counseling & Therapy for Couples & Families*, 7, 358-366.
- Mayer, M. (2001). Chronic sorrow in caregiving spouses of patients with Alzheimer's disease. *Journal of Aging & Identity*, 6, 49-60.
- 南 博。(1961). *日本人の心理*. 東京:岩波書店.
- 小此木啓吾。(1979). *対象喪失—悲しむということ*. 東京:中央公論社.
- Olshansky, S. (1962). Chronic sorrow: A response to having a mentally defective child. *Social Casework*, 43, 190-193.
- Phillips, M. (1991). Chronic sorrow in mothers of chronically and disabled children. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 14, 111-120.
- Solnit, A., & Stark, M. (1961). Mourning and the birth of a defective child. In A. Freud, H. Hartmann, & E. Kris (Eds.), *Psychoanalytic study of the child: Vol.16* (pp.523-537). New York: International Universities Press.
- Teel, C. S. (1991). Chronic sorrow: Analysis of the concept. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 1311-1319.
- 上田 敏。(1980). 障害の受容—その本質と諸段階について. *総合リハビリテーション*, 8, 515-521.
- Wikler, L., Wasow, M., & Hatfield, E. (1981). Chronic sorrow revisited: Parent vs. professional depiction of the adjustment of parents of mentally retarded children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, 63-70.
- Worden, J. W. (1993). *グリーフカウンセリング—悲しみを癒すためのハンドブック* (鳴澤 実, 監訳). 東京:川島書店. (Worden, J. W. (1982). *Grief counseling and grief therapy: A Handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer.)
- Worthington, R. C. (1989). The chronically ill child and recurring family grief. *The Journal of Family Practice*, 29, 397-400.
- Worthington, R. C. (1994). Models of linear and cyclical grief. *Clinical Pediatrics*, 33, 297-300.
- Yamamoto, J., Okonogi, K., & Iwasaki, T. (1969). Mourning in Japan. *American Journal of Psychiatry*, 125, 1660-1665.

付記

調査にご協力いただきましたみなさま, 名古屋市立大学助教授 吉田篤博先生に厚く御礼申し上げます。また本論文作成にあたってご指導いただきました, 名古屋大学教授 蔭山英順先生, 森田美弥子先生, 氏家達夫先生に深く感謝致します。

Imao, Mayumi (Faculty of Education, Aichi University of Education). *The Process of Mourning Work in Chronic Illness: Examination of Stage and Chronic Sorrow Models*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.2, 150 – 161.

This study examined how two existing models (stage model and chronic sorrow model) applied to chronically ill patients' life stories as told after the appearance of the disease. Participants ($N=14$, ages 19–34) had chronic kidney disease. Analyses showed that neither the stage nor chronic sorrow model was appropriate overall to predict the process of mourning work. The data also suggested two factors that should be considered in an alternative model. First, for chronic illness the mourning process should be viewed within a longer time span than does the traditional model, shifting in the direction of acceptance/closure. Second, it would be useful to consider cultural factors in understanding the acceptance/closure stage.

【Key Words】 Chronic illness, Mourning work, Adolescence, Early adulthood, Aging

2001. 10. 22 受稿, 2003. 7. 25 受理

向社会性についての認知はいかに行動に影響を与えるか： 価値観・効力感の観点から

伊藤 順子
(宮城教育大学)

本研究の目的は、向社会性についての認知を価値観と効力感から捉え、これらが、向社会的行動の出現過程（気づき・動機づけ・向社会的行動）に与える影響を明らかにすることであった。7歳児157名、9歳児185名を調査の対象とした。調査は、向社会性についての認知評定（児童用）、気づき・動機づけ評定（児童用）、向社会的行動評定（教師用）を行った。向社会性についての認知に関しては、各評定項目（10項目）に対して、どのくらい向社会的にふるまった方がよいか（価値観）、どのくらい向社会的にふるまうことができるか（効力感）の2つの質問を行った。気づき・動機づけ評定では、5つの向社会的場面を設定し、被験者の友だちはどのように感じているのか（気づき）、被験者はその時どうするか、なぜそうするのか（動機づけ）を質問した。向社会的行動評定は、向社会性についての認知評定項目に対応する10項目であった。パス解析の結果、9歳児では、価値観・効力感の両面が動機づけに影響を与えていることが示されたが、7歳児では、価値観・効力感から動機づけへの影響はみられなかった。これらの結果から、向社会的行動の出現過程においては、価値観と効力感の関与の仕方が年齢によって異なっていることが示唆される。

【キー・ワード】向社会的行動、向社会性についての認知、価値観、効力感、動機づけ

向社会的行動は、困窮者の利益を意図とし、援助の意志決定のある場合になされる行動であり、「要求への注目段階」、「動機づけの段階」、「行動と意図とのつながり」の3つの段階を経て行動が表出される（Eisenberg, 1986）と考えられている。まず、向社会的行動を行うには、困窮者に注目し、なぜ困っているのか、何を要求しているのかに気づく必要がある。この段階が、「他者の要求の注目段階」である。さらに、向社会的行動は、他者に利益をもたらすと同時に、何らかの自己犠牲も伴うため、子どもの中には、友だちの苦痛を和らげよう、援助によって賞賛や承認を得よう、自分の資源や時間を保持しようといった複数の目標があり、これらが対立することが多い。「動機づけ段階」では、こうしたいくつかの対立する目標のどれを重視するか、どれを優先させるかの判断が行われている。例えば、複数の目標の中で、相手の苦痛を和らげようとする目標が優先された場合には、利他的動機づけに基づいた行動判断が、援助によって賞賛や承認を得ようという目標が優先された場合には、利己的動機づけに基づいた行動判断がなされる。「動機づけ段階」で援助することが決定されると、次の「意図と行動のつながり」では、困窮者に遭遇した後の時間的経過の中で、困窮状況が変化していないか、被援助者の要求が変化していないかが確認され、変化がない場合に向社会的行動が遂行される。従来の発達研究で

は、上述の「動機づけ段階」について数多くの研究がなされており、それらの研究は2つに大別できる。

1つは動機づけの発達の変容を検討するものであり、利己的か、あるいは、利他的かという動機づけの質は、向社会的道徳推論の認知的枠組みと関連していることが示されている（Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller, & Mathy, 1987a）。向社会的道徳推論の認知的枠組みの変化に伴い、他者の欲求と自己の欲求が対立する場合、子どもの行動判断は、自己利益を追求する利己的なものから、他者利益を追求する利他的なものへと変化する（Eisenberg, 1992）。年少の幼児では、他者からの称賛や承認への関心から利己的判断をすることが多いが、年長の幼児になると、困窮者の物理的・心理的要求を配慮した利他的判断が可能となる。さらに、児童期では、行動の善悪や自己の内面化された感情から利他的判断を行うようになってくる。そして、児童期以降になると、すべての個人の尊厳、権利および平等についての信念に基づいた利他的判断が可能となってくる。

もう1つは、動機づけにどのような個人内要因が関わっているかを検討するものである。動機づけの質的差異には、困窮者に対する共感や同情といった「情動的側面」、援助時の利益やコストの見積もり、困窮が生じた理由についての推論といった「認知的側面」、自己の性格、寛容さ、有用性についての認知（self-perception）と

いった「評価的側面」が関与していると考えられている (Eisenberg, 1986)。そして、これまでの研究では、他者の存在・援助対象者の特徴・コストといった状況要因と、情動的側面・認知的側面といった個人内要因がいかに関連し、動機づけに質的差異が示されるかという行動出現のメカニズムが解明されてきた (首藤, 1995)。それに対して、近年、どのような特性を持った子どもが向社会的であるのかという向社会的性格形成の視点から、向社会的行動における「自己」の機能が注目され、向社会的行動と自己認知との関連が検討されている。

例えば、向社会的行動の内在化を検討した研究では、行動の原因を何に帰属するかという視点から、向社会的行動と自己認知との関連が検討されている。「あなたはやさしい人です」(Grusec & Redler, 1980)、「あなたは人のためになることが好きです」(Eisenberg, Cialdini, MaCreat, & Shell, 1987b; 川島, 1991)、「あなたは人に対して親切です」(McGrath, Wilson, & Fraccetto, 1995)、というように、大人から向社会的行動の原因を向社会的特性へ帰属された子どもは、状況などの外的要因へ帰属された子どもよりも、その後の向社会的行動傾向が高い。さらに、7・8歳頃になると、人格特性が時間や状況を越えて安定したものであると認識できるようになり (Dix & Grusec, 1983)、子ども自らも行動結果に対して原因帰属を行うようになる (Nicholls, 1979) ため、向社会的特性への帰属提示の効果が見られる (Grusec & Redler, 1980; Eisenberg et al., 1987b)。以上のような研究結果は、向社会的行動の原因を人格特性といった内的な安定した個人内要因に帰属することで、他者のために行動できると自己の向社会性を認知するようになり、その後の向社会的行動が促進されることを示している。

さらに、Mills & Grusec (1989) は、児童を対象とし、向社会的行動の原因を人格特性に帰属させるしつけ方が、いかに自己認知に働きかけるかを検討している。その結果、分与行動後に向社会的特性について賞賛を受けた子どもは、賞賛を受けなかった子どもよりも、その後の分与行動が多く、向社会的であるという自己認知が高いことが示された。さらに、彼らは、教示の内在化の過程を明らかにするために、帰属教示と認知的側面 (教示の想起・他者からの期待認知)・情動的側面 (自己感情) との関連について検討している。その結果、向社会的特性を賞賛された子どもは、行動を賞賛された子どもや賞賛を受けなかった子どもよりも、自己に対するポジティブな感情得点が高いこと、教示直後が最も他者からの期待認知 (実験者は、自分に分与して欲しいと思っている) が高いことが示された。以上のような研究結果から、向社会的行動後に、人格特性に関する帰属教示を受けた子どもは、①向社会的にふるまうことができるという認知が高くなること、②他者からの期待についての認知・自

己に対するポジティブな感情が覚醒されること、が示唆される。

Mills & Grusec の研究は、向社会的行動に関連した認知的側面を多面的に捉え、向社会的行動には、「向社会的にふるまうことができる」という自己の事実に側面についての認知と、他者からの期待についての認知が関わっていることを示した点に意義があるといえる。しかしながら、これらの認知的側面が、いかにその後の向社会的行動を促進するかまでは明らかにされていない。子どもの向社会的行動は、1時点で完結するものではなく、過去から現在、現在から未来という連続性の中で変容していく。つまり、向社会的行動を遂行することによって子どもの認知的側面が変化し、さらに、こうした認知的側面が次の向社会的行動に影響を与えると考えられる。どのような特性をもった子どもが向社会的なのかという向社会的性格形成を明らかにするためには、他者からの期待についての認知と自己の事実に側面についての認知が、いかに向社会的行動の出現過程に関与しているか検討する必要がある。

ところで、これまで、動機づけに影響を与える個人内要因を明らかにしようとする研究では、自己の事実に側面についての認知と動機づけとの関連は検討されているものの、他者からの期待についての認知は排除する方向で研究が進められてきた。これは、「お母さんは僕／私に、友だちに対してやさしくして欲しいと思っている」という期待認知は、どのような行動が社会的承認を得るかについての認知であり、真に困窮者の利益を目的とした愛他性とは性質が異なると考えられてきたためである (Batson, 1991)。しかしながら、子どもは、日々提示される大人の教示に従ったり反抗したりしながら、どのような行動が社会から期待される望ましい行動かという規範を学習している (Power, McGrath, Hughes, & Manire, 1994)。Mills & Grusec が検討した「実験者は、自分に分与して欲しいと思っている」という認知は具体的状況での期待認知であるが、同様の状況を何度も経験することによって、他者からの期待認知は内面化され、子どもは、困窮状態でどのようにふるまうべきかについての規定・基準 (向社会的規範) を学習し、自ら向社会的規範を認知するようになって考えられる。向社会的性格形成について解明しようとするのであれば、他者からの期待についての認知をこれまでのように排除するのではなく、いかに内面化され、向社会的規範として認知されているかを検討する必要がある。

そこで、本研究では、向社会性についての認知を、「向社会的にふるまう方がよい」という規範的側面と、「向社会的にふるまうことができる」という事実に側面の両面から捉え、これらがいかに向社会的行動の出現過程に影響を与えているか明らかにする。なお、本研究で

方 法

は、規範的側面についての認知、事実に側面についての認知を以下のように捉える。向社会的規範は、困窮状況でどのようにふるまうべきかについての社会的・文化的規定あるいは基準であり、同一文化内では、一般的・普遍的なものである (Eisenberg & Mussen, 1989)。一方で、ある困窮状況・場面で、学習した向社会的規範が活性化され、認知されるかは、どのくらい向社会的規範として内面化され、それに同調しようとしているかといった個人の価値観によって左右される。よって、個々の困窮状況・場面で、「向社会的にふるまった方がよい」という規範的側面についての認知がどのくらい覚醒されるかを検討することによって、個人の向社会的な価値観の傾向を理解できると考えられる。一方で、「向社会的にふるまうことができる」という事実に側面についての認知は、ある困窮状況・場面に遭遇したとき、その困窮を改善できるか否かという本人の主観的な確信である。こうした自ら環境に働きかけ、何らかの成果や結果を生み出すことができるという主観的な確信は、従来の研究では効力感 (速水, 1998) として検討されてきた。よって、本研究では、「向社会的にふるまった方がよい」という規範的側面についての認知を価値観、「向社会的にふるまうことができる」という事実に側面についての認知を効力感として捉える。

向社会的行動の出現過程に関しては、Eisenberg (1986) の向社会的行動モデルを基に、困窮の気づき・動機づけ・向社会的行動の3つの段階を取り上げ、価値観・効力感が3つの段階にどのように関与しているか検討する。人間の行動は、自己評価や自己価値を維持・向上するように (Tesser, 1988)、自己像に一致するように (Eisenberg, 1986) 方向づけられることから、向社会的にふるまえるかという効力感、向社会的にふるまった方がよいかという価値観は、行動判断を支える動機に関与していることが予想される (Figure 1)。なお、本研究では、7歳児、9歳児を調査対象とする。これは、自己の特性が時間や状況を越えて安定したものであると認識し始めるのが7歳から8歳頃であり (Dix & Grusec, 1983)、8歳前後で、向社会的性についての認知に変化が見られると考えられるからである。

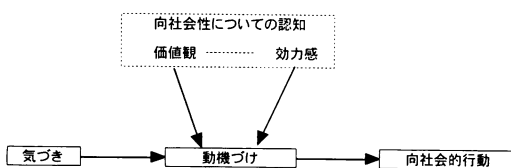


Figure 1 本研究で仮定される要因間の関連

調査対象

公立小学校4校の、7歳児157名 (2学年男児84名、女児73名) と9歳児185名 (4学年男児98名、女児87名) を調査対象とした。

手続き

調査は、「気づき・動機づけ評定 (児童用)」、「向社会的性についての認知評定 (児童用)」、「向社会的行動評定 (教師用)」の3つの評定を行った。児童に対する調査は、質問紙によって授業時間を利用してクラス担任によって行われた。児童の評定は、「気づき・動機づけ評定」を実施後、約1週間の間隔をあけて「向社会的性についての認知評定」を行った。

気づき・動機づけ評定 被験者と友だちを登場人物とする5つの物語を用いた。児童が場面を思い浮かべやすいように、物語は文章と図版によって提示した。物語は2つの場面から構成されており、場面1は友だちの困窮状況場面、場面2は向社会的葛藤場面であった。Table 1に物語 (男児用) の概要を、Figure 2に図版例を示す。なお、困窮の気づきは状況情報、他者の特性情報、表情等をいかに認知・統合するかによって影響を受け (Reichenbach & Masters, 1983)、曖昧あるいは矛盾した情報を統合する能力に発達的变化がある (Gneep, McKee, & Domanic, 1987) ことが示されていることから、困窮状況場面では、状況に応じて、登場人物の数や友だちの表情 (ニュートラルな顔・泣き顔・困った顔) を操作し、困窮の気づきを評定した。また、向社会的葛藤場面の主人公の表情については、被験者の行動判断が図版

Table 1 気づき・動機づけ評定用の物語 (男児用)

	概 要
物語 1	友だちとかぶと虫を取りに行き、自分がかぶと虫の雄と雌を見つけたが、友だちは見つけることができなかった。友だちに1匹あげると雄か雌のどちらかになってしまう。 (注：場面2の図版ではかぶと虫以外の昆虫が描写されていた)
物語 2	誕生会に行く途中、小さな子がけがをしてお母さんを捜していた。お母さんを捜してあげると誕生会に遅れてケーキが食べられないかもしれない。
物語 3	公園で遊んでいると、友だちが他の子にいじめられていた。助けに行くと自分もいじめられるかもしれない。
物語 4	サッカーのゲームで、友だちがけがをしまい歩くことができない。保健室に連れて行ってあげるとゲームを止めなければならない。
物語 5	休み時間本を読んでいると、友だちに箱を運ぶのを手伝ってと頼まれた。運ぶのを手伝ってあげると、休み時間が終わってしまい本が読めない。



物語 1

物語 3

注. 図版 13.5cm × 5.5cm

Figure 2 気づき・動機づけ評価図版例

の表情に左右されないように、ニュートラルな表情を設定した。調査の手順は以下の通りである。

1) 気づき：場面1が担任教師によって読み上げられ、「お友だちは、今どんな気持ちだと思いますか」という質問の後、4つの感情(嬉しい・悲しい・怒っている・楽しい)のうち1つを選択するように教示された。さらに、その理由を自由記述するように求められた。

2) 動機づけ：物語の場面2が担任教師によって読み上げられた後、「こんな時、あなたはどうしますか(行動判断)。どうしてそうするのですか(動機づけ)」という質問に対して自由記述するように求められた。

向社会性についての認知評定 Mills & Grusec (1989)の向社会性についての認知尺度を基に、分与、気づかい、援助、なぐさめ、協力の5領域に関する10項目を設定した。Table 2に向社会性についての認知評定項目を示す。各項目に関して、価値観「あなたはどのくらい××(向社会的行動)をした方がいいと思いますか」、効力感「今のあなたはどのくらい××(向社会的行動)ができますか」という2つの質問を設定した。回答には、「少し」～「とても」を5段階に図示した回答選択図を用いた。調査手順は以下の通りである。

- 1) 練習項目によって回答選択図の説明を行った。
- 2) 評定項目が担任教師によって読み上げられた。
- 3) 「あなたはどのくらい××(向社会的行動)をした方がいいと思いますか」という質問を読み上げた後、○を回答選択図上に記述するように教示された。さらに、「今のあなたはどのくらい××(向社会的行動)ができますか」という質問が読み上げられ、△を回答選択図上に記述するように教示された。

向社会的行動評定 対象児の日常の向社会的行動出現傾向を把握するために、2年生5クラス・4年生6クラス

Table 2 向社会性についての認知評定項目

評定項目	
分与 sharing	1 友だちが忘れ物をしてきたとき自分の物を貸す
	2 自分がいいものをもらった時友だちにもわかる
気づかい considering	3 友だちが急いでいるときには順番をかわる
	4 遊び道具が一つしか残っていないとき自分より小さな子に遊び道具をゆずる
援助 giving aid	5 友だちの仕事が大変なときそれを手伝う
	6 友だちがいじめられているとき友だちを助ける
慰め comforting	7 怪我をしている友だちを見たらなぐさめる
	8 友だちが大切な物をなくしたとき元気づける
協力 complying	9 友だちに頼まれて友だちと一緒に仕事をする
	10 みんなが一緒に仕事をすると力を合わせて仕事をする

の担任教師(各々主担任1名)に向社会的行動の評定を求めた。向社会的行動評定は、向社会性についての認知評定項目(児童用)に対応する10項目を用いた。評定は、「全く見られない」～「よく見られる」の5段階評定であった。

結 果

年齢に関する分析

気づき・動機づけ評定については、4名の評定者が分類を行った。気づきに関しては、友だちの気持ちを「悲

しい」と選択し、かつ、その理由が物語の内容と矛盾していないものを1点とし、5つの物語の合計を気づき得点 (range=0-5) とした。動機づけに関しては、Eisenberg et al. (1987a)、宗方・二宮 (1985) の向社会的道徳推論のレベルを参考にし、向社会的判断がなされた時の動機づけを、快楽志向 (レベル1)、要求志向 (レベル2)、紋切り型志向 (レベル3)、共感志向 (レベル4) に分類した。なお、本研究では、強く内在化された段階 (レベル5) に対応する回答はみられなかった。また、Eisenberg et al. (1987a) の向社会的道徳推論には、向社会的判断がなされなかった時の理由づけは含まれていない。向社会的判断がなされない場合には責任の分散や回避、あるいは、自己利益に言及がみられたので、これらの動機づけを回避志向 (レベル0) とした。動機づけの分類に際しては、まず28名分のデータを評定した結果、4名の評定者の一致率は68.4%となった。その後、一致

しなかったものについて話し合いを行い分類基準の合意を図り、新たな30名分のデータの分類を行ったところ、4名の評定者の一致率は91.2%となった。ほぼ、評定が一致すると考えられたので、以後、4名が個別に動機づけの分類を行った。動機づけ水準、および回答例をTable 3に示す。5つの物語の動機づけレベル数を合計し、動機づけ得点を算出した (range=0-20)。さらに、動機づけ得点の平均値 (動機づけ得点/5物語) から、個人の動機づけ水準を算出した。年齢別の動機づけ水準の比率はTable 4に示す通りである。7歳児・9歳児とも要求志向・紋切り型志向の比率が高く、児童中期では、他者への要求への関心・紋切り型や承認志向から道徳的判断をおこなう傾向がある (宗方・二宮, 1985) という先行研究の結果とほぼ一致するものである。

向社会性についての認知評定に関しては、評定を1点 (少し) ~ 5点 (とても) に得点化し、価値観、効力感別

Table 3 動機づけ水準と回答例

向社会的判断	動機づけ水準	向社会的道徳的推論	回答例	
なし	レベル0	回避志向	利己的感情 責任の分散 困窮者の統制可能性	もっと遊びたいから 嬉しくて大切にしたいから 他の友だちが何とかしてくれる 自分で探せば見つかるはず
		快楽志向	被援助との情緒的關係性 第三者からの賞賛願望 直接的互惠の説明	好きになってくれるから 先生がほめてくれる 次に分けてくれるから
	レベル2	要求志向 (内在化された感情 への言及なし)	困窮者の物質的要求 困窮者の心理的要求 実際的狀況理由	友だちが欲しがらるから 友だちが痛がっているから 一緒にいるのだから 他にだれもないから
	レベル3	紋切り型志向	よい・悪い人のイメージ よい・悪い行動のイメージ 友だちとしてのイメージ	良いことだから しないことは悪いことだから 友だちはそうするべきだから
あり	レベル4	共感志向	共感的配慮 同情的配慮 行為の結果に対する罪責感 行為の結果に対するポジティブな感情	そのままではかわいそうだから 自分だったら悲しくなるから 友だちが悲しいと嫌な気持ちがあるから 友だちが喜ぶ方が嬉しいから

Table 4 動機づけ水準の比率

	動機づけ水準				
	レベル0 回避志向 ($0 \leq m < 1$)	レベル1 快楽志向 ($1 \leq m < 2$)	レベル2 要求志向 ($2 \leq m < 3$)	レベル3 紋切り型志向 ($3 \leq m < 4$)	レベル4 共感志向 ($4 \leq m < 5$)
7歳児 (n=145)	6.3%	16.0%	36.8%	34.0%	6.9%
9歳児 (n=182)	5.5%	21.3%	39.9%	31.7%	1.6%

注. m は、5つの物語の動機づけレベル数の平均値を示す。

に10項目の合計得点を算出した (range=10-50)。価値観得点, および効力感得点の内の一貫性を算出したところ, 7歳児は, 価値観では $\alpha=.80$, 効力感では $\alpha=.85$, 9歳児は, 価値観では $\alpha=.83$, 効力感では $\alpha=.85$ という高い値が得られた。これらの結果より, 本尺度は, 内的一貫性を持つと考えられる。向社会的行動評定に関しては, 教師評定を1点(全く見られない)~5点(よく見られる)に得点化し, 10項目の合計得点を向社会的行動得点とした (range=10-50)。担任によって向社会的行動得点にばらつきがあるか検討するために, 向社会的行動平均得点に関してクラスを要因とする分散分析を行った結果, 2年生に関しては5クラスの平均得点に差異は示されなかった。4年生に関しては平均得点に差異が示され ($F(5, 179)=14.8, p < .05$), 6クラス中, 1クラスが他クラスよりも平均得点が低い結果となった。この結果に関しては, 1クラスの担任教師のみが評価基準が高かったのか, あるいは, 評価はクラスの子どもの姿を反映したものであるのか解釈が難しいところである。この点に関して, 本研究では, 教師は生活全般(自由場面・設定場面)から子どもの行動を多面的に評価できる (Eisenberg, 1986) という立場から, 上述の教師評定を後者の子どもの姿を反映したものであると判断し, 4年生6クラス分の評定をすべて分析の対象とした。

Table 5に, 各変数の平均得点を示した。変数の平均得点に年齢差があるかを検討するために t 検定を行った結果, 動機づけ得点, 効力感得点, 向社会的行動得点に有意差はみられなかったが, 気づき得点 ($t = 5.43, df = 328, p < .01$), 価値観得点 ($t = 3.69, df = 332, p < .01$)

において年齢の差異が示された。9歳児の方が7歳児より困窮についての気づき得点が高く, 7歳児の方が9歳児より価値観得点が高い。

パス解析

はじめに, 全てのデータに欠損のない327名(7歳児145名;9歳児182名)のデータを基に, 年齢別の変数間の相関係数を算出した (Table 6)。その結果, 7歳児では, 価値観と気づきとの間に正の相関があった。一方, 9歳児では, 価値観・効力感がともに, 動機づけ・向社会的行動と正の相関があった。なお, 価値観と効力感が個人内でどのような関係にあるかによって, 向社会的行動への影響が異なる可能性が考えられたので, 価値観と効力感とのずれ(価値観得点-効力感得点)と, 気づき・動機づけ・向社会的行動との相関係数も算出したが, 有意な相関関係はみられなかった。

上述のように年齢の分析で, 気づきと価値観に年齢の差異が示されたこと, また7歳児では価値観と気づきとの間に, 9歳児では価値観と効力感との間に相関関係が示されたことから, 年齢によって向社会的出現過程における価値観と効力感の関与の仕方が異なることも予想された。そこで, 年齢別に, 価値観・効力感から向社会的行動の出現過程への可能なパスを想定し, Figure 1のパスの検証を行った。具体的には, 気づきを目的変数としたときの説明変数は価値観と効力感, 次に, 動機づけを目的変数としたときの説明変数は気づき・価値観・効力感, 最後に, 向社会的行動を目的変数としたときの説明変数は気づき・動機づけ・価値観・効力感とした。年齢別の重相関係数, パス係数(標準偏回帰係数)を

Table 5 変数の平均得点と標準偏差

	向社会性についての認知		気づき	動機づけ	向社会的行動
	価値観	効力感			
7歳児 (SD)	38.31 (7.43)	34.78 (8.42)	4.60 (0.95)	12.18 (4.15)	34.71 (7.18)
9歳児 (SD)	35.48 (6.59)	33.74 (7.61)	4.98 (0.13)	12.66 (4.69)	35.50 (6.67)
差の検定	$t=3.69$ $df=332$ $p < .01$	n.s	$t=5.43$ $df=328$ $p < .01$	n.s	n.s

Table 6 パス解析に用いた変数間の相関関係

	向社会性についての認知		気づき	動機づけ	向社会的行動
	価値観	効力感			
向社会性について					
の認知	価値観	.558**	.227**	.125	.135
	効力感	.670**	.030	.001	.080
気づき		-.042	-.050	.497**	.249**
動機づけ		.391**	.394**	-.253	.158*
向社会的行動		.260**	.254**	-.037	.231**

右上7歳児, 左下9歳児, * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$

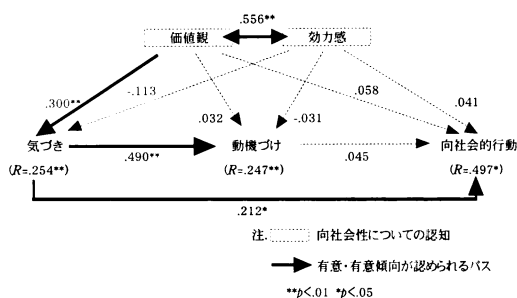


Figure 3 7歳児のパスパラダイム

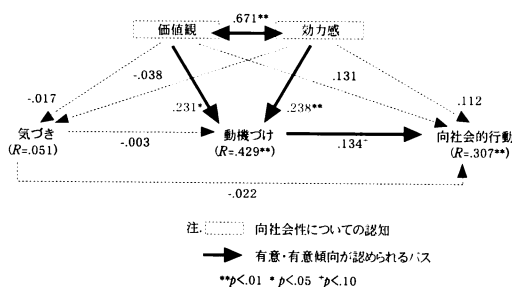


Figure 4 9歳児のパスパラダイム

Figure 3・Figure 4に示した。

7歳児 (Figure 3) の場合、「価値観」から「気づき」への有意な正のパス ($\beta = .300$) が、「気づき」から「動機づけ」と「向社会的行動」への有意な正のパス (それぞれ $\beta = .490$, $\beta = .212$) が認められた。以上のように7歳児については、価値観・効力感から動機づけへの有意なパスはみられず、向社会的性についての認知が動機づけに影響を与えるという仮説は支持されなかった。

9歳児 (Figure 4) の場合、「価値観」と「効力感」から「動機づけ」に有意な正のパスが認められ (それぞれ, $\beta = .231$, $\beta = .238$), 価値観, および, 効力感の両面が, 動機づけに影響を与えていることが示された。さらに, 「動機づけ」から「向社会的行動」への有意傾向にある正のパスが認められ ($\beta = .134$), 動機づけが日常の向社会的行動の発動に関与していることが示された。これら9歳児の結果は, Figure 1に示される, 向社会的性についての認知が動機づけに影響を与えるという本研究の仮説を支持するものであった。

考 察

本研究の目的は, 向社会的性についての認知を, 価値観, および効力感の両面から捉え, これらが向社会的行動の出現過程に与える影響を明らかにすることであった。まず, 向社会的性に関する認知について, 9歳児より

7歳児の方が価値観が低いことが示された。次に, パス解析の結果, 7歳児では, 効力感から気づきへの影響はみられたものの, 価値観・効力感と動機づけとの関連は示されなかった。一方, 9歳児では, 価値観と効力感の両面から動機づけへの影響がみられ, 向社会的性についての認知は動機づけに影響を与えるという本研究の仮説が支持されたと考えられる。本研究の意義は, 向社会的性についての認知を価値観と効力感に区別し, 以下の2点を明らかにしたことである。第1に, 向社会的性についての認知に関して, 7歳児から9歳児にかけて価値観が変化すること, 第2に, 向社会的行動の出現過程においては, 価値観と効力感の関与の仕方が年齢によって異なることを明らかにしたことである。以下, この2点について考察する。

向社会的性についての認知

本研究では, 向社会的性についての認知として, 価値観と効力感を検討した。その結果, 効力感には年齢差はないが, 価値観に関しては, 9歳児の方が7歳児よりも「向社会的にふるまった方がよい」という価値観が低いことが示された。「向社会的にふるまった方がよい」という価値観は, 「困っている人や危険に陥っている人は助けなければならない」という向社会的規範の学習が基盤となっている (柏木, 1983)。しかし, 日常場面の行動は, 向社会的規範のみに規定されているわけではなく, その他の領域の規範にも規定される (Levy, Tayler, & Gelman, 1995)。例えば, 本研究で用いた評定項目1「友だちが忘れ物をしてきたとき自分の物を貸す」では, 困っている人を助けるべきであるという向社会的規範が適用できるばかりでなく, 忘れたという過失に対して本人が責任を負うべきであるという責任性の規範や, 自分の物を自分が使用するべきといった所有権の規範を適用することもできる。こうした規範の適用を発達的に検討した研究では, 子どもは, 様々な領域の規範を学習するに従って, 個々の状況に応じて各々の規範を多様に適用し, 柔軟な価値判断を行うようになる (Peterson, 1982; Levy, Tayler, & Gelman, 1995) ことが示されている。本研究の7歳児よりも9歳児の方が向社会的な価値観が低いという結果は, 同じように他者が困窮した場面でも, 7歳児と9歳児では規範の適用の仕方が異なり, 9歳児は状況に応じては向社会的規範よりも他の規範を適応する方がよいと価値判断していることを示唆するものである。9歳児の方が7歳児よりも, 数値的には価値観が低くなるが, これは, 向社会的性の低下を反映したのではなく, 価値判断が柔軟になることを反映したものであると考えられる。

向社会的性についての認知と向社会的行動の出現過程との関連

向社会的行動の出現過程を, 気づき, 動機づけ, 向社

会的行動の3つの段階から検討した結果、7歳児では、価値観から気づきへの影響が、一方、9歳児では、価値観・効力感から動機づけへの影響が示された。以上のような7歳児と9歳児の結果の相違は、向社会的行動の出現過程では、価値観と効力感の関与の仕方が発達的に異なることを示すものである。そこで、まず、9歳児の結果を基に、価値観と効力感がどのように向社会的行動の出現過程に関与しているかについて考察する。

上述のように、9歳児では価値観・効力感の両面が動機づけに影響を与えていた。動機づけの質は、友だちの苦痛を和らげる、援助によって賞賛や承認を得る、自分の資源や時間を保持するといった複数の目標の中で、どの目標を優先するか(目標の階層化)によって異なってくる(Eisenberg, 1986)。例えば、友だちの苦痛を和らげるという目標が優先された場合には、利他的動機づけとなり、賞賛や承認を得るという目標、あるいは自分の資源や時間を保持するという目標が優先された場合には、利己的動機づけとなる。一方で、動機づけ理論では、価値観は行動の達成目標を規定し、どこにどのくらい価値を置いているかによって、達成しようとする内容やレベルが異なると考えられている(速水, 1998)。こうした動機づけ理論を踏まえて、価値観と動機づけとの間に関連があるという結果を考察すると、他者が困窮した場面では、価値観は目標を規定し、動機づけの質に影響を与えていることが示唆される。つまり、向社会的にふるまった方がよいという価値観が高い場合、賞賛や承認を得るという目標や自分の資源や時間を保持するという目標よりも、友だちの苦痛を和らげるという目標が優先されるために、よりレベルの高い利他的動機づけが導かれると考えられる。一方、効力感は、動機づけの強さを規定し、行動をうまくやれるという確信が高いほど、目標達成への動機づけが強化されると考えられている(速水, 1998)。向社会的場面で考えると、友だちの苦痛を和らげることが目標となった場合には、向社会的にふるまうことができるという効力感が高いほど、目標達成への動機づけが強くなることになる。効力感が動機づけに関与しているという本研究の結果から、効力感は動機づけの強さを規定し、向社会的場面で利己的目標よりも利他的目標が優先された場合、効力感が高いことによって、利他的動機づけが強められることが示唆される。以上のように、9歳児の結果から、価値観と効力感の両面はそれぞれ異なった機能を有し、動機づけの質や強さに影響を与えている可能性が示唆された。今後、向社会的場面で、子どもがどのような複数の目標を想起し、その中のどれをどのくらい優先しようとしているのか、そして、これに価値観や効力感がどのように関与しているのかを段階的に検討することによって、動機づけにおける価値観・効力感の機能が明確になると考えられる。

次に7歳児の結果について考察する。上述のように9歳児の結果はFigure 1のモデルと一致するものであったが、7歳児の結果はモデルを支持するものではなく、価値観から気づきへの影響がみられた。この、7歳児のみに価値観から気づきへの影響が示されたという結果に対しては、以下の2つの解釈が可能である。第1に、年少の子どもの場合、他者の思考や意図を推測するといった視点取得能力が、困窮の気づきの重要な規定因となる(Carlo, Knight, Eisenberg, & Rotenberg, 1991; 笹屋; 1997)ことから、7歳児の場合、視点取得能力が価値観と気づきの両面に影響を与えており、間接的に価値観と気づきとの間に関連が示されたという解釈である。この場合、他者の思考や意図を推測するといった視点取得能力が高い子どもは、他者の困窮に気づきやすく、かつ、他者からの期待を取り入れることが容易なために価値観も高いということになる。第2に、年少の子どもの場合、価値観が高いほど友だちが示す手がかりに敏感であり、困窮に気づきやすいという解釈である。向社会的場面では、指向性の個人差(他者指向的 vs. 自己指向的)によって困窮の気づきが異なること(Eisenberg, 1986)を踏まえると、「向社会的にふるまった方がよい」という価値観が他者への関心を高め、困窮の気づきを促している可能性がある。以上のように、7歳児で示された気づきと価値観との関連に関して、2つの解釈が可能である。しかし、本研究では、9歳児($M=4.98$)のみならず7歳児($M=4.60$)も気づき得点が満点に近く、気づき評定が妥当であったかという問題点も残されている。7歳児で示唆された気づきにおける価値観の機能を明らかにするためには、日常生活で見られるような年齢に応じた困窮場面を設定し、価値観、視点取得能力、指向性といった個人内要因と、困窮の気づきとの関連を再検討する必要がある。

以上考察したように、9歳児の結果はFigure 1のモデルと一致するものであり年長の子どもの場合、価値観と効力感の両面が向社会的行動の出現に影響を与えていることが示された。一方、7歳児では、価値観から気づきへの影響がみられ、年少の子どもの場合、価値観が向社会的行動の出現に影響を与えている可能性が示された。向社会的行動の出現は、価値観から影響を受ける段階から、価値観と効力感の両面から影響を受ける段階へと発達的に変化することが示唆される。児童期にかけて、向社会的行動の量は増加傾向を示す(e.g., Elliot & Vasta, 1970; Peterson, 1983)。これは、年少の子どもの場合に比べて、年長の子どものほど有効な援助方略を用いることができるため、向社会的行動に成功する割合が増加するからである(Peterson, 1983)。また、年長の子どものほど、自己についての認知が、多面的・客観的で安定している(柏木, 1983; 村田, 1998)。7歳児と比較すると、9歳児は向

社会的行動の成功経験が多く、向社会的にふるまうことができるという効力感が客観的で安定しているために、向社会的行動の出現に効力感からの影響がみられたと考えられる。しかしながら、本研究では7歳児・9歳児と対象児を限定し、横断的に検討しているために、7歳児から9歳児にかけて価値観・効力感から動機づけへの影響がどういった方向で起こるのか、9歳児で示された価値観・効力感から動機づけへの影響が安定したものであるのか明確ではない。また、本研究では、価値観・効力感から行動というプロセスのみを検討したが、発達の視点に立つならば、行動結果によって価値観・効力感に変容するというプロセスも考慮する必要がある。価値観・効力感から向社会的行動、向社会的行動から価値観と効力感という2つのプロセスから児童期の子どもを縦断的に検討することは、向社会的行動の発達を明らかにする上で重要な課題であると考えられる。

近年、道徳性の発達に関する研究では、「自己」は行動のagencyであるという視点から、行動を制御する自己の機能が注目されている(首藤, 1998)。首藤によれば、agencyとは、「自分自身で考え、判断する」といった自律的な意志や自己決定権意識に関係した自己の働きである。「向社会的にふるまった方がよい」といった自らの価値観・基準を持ち、さらに、「向社会的にふるまうことができる」と自らが認識・判断できることによって、利他的動機づけが促される。これは、いかに向社会的性を認知しているかによって、向社会的場面における意志や判断の方向性が左右されることを示しており、向社会的行動の発達における「自己」の重要性が示唆される。

文 献

- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlo, G., Knight, G., Eisenberg, N., & Rotenberg, J. (1991). Cognitive processes and prosocial behavior among children: The role of affective attributions and reconciliation. *Child Development*, 27, 456-461.
- Dix, T., & Grusec, J. E. (1983). Parental influence techniques: An attributional analysis. *Child development*, 54, 960-967.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N. (1995). 思いやりのある子どもたち — 向社会的行動の発達心理 (二宮克美・首藤敏元・宗方比佐子, 訳). 京都: 北大路書房. (Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. MA: Harvard University Press.)
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1991). 思いやり行動の心理学 (菊地章夫・二宮克美, 訳). 東京: 金子書房.
- (Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.)
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. M., (1987a). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Eisenberg, N., Cialdini, R. B., MaCreat, H., & Shell, R. (1987b). Consistency-based compliance: When and why do children become vulnerable?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1174-1181.
- Elliot, R., & Vasta, R. (1970) The modeling of sharing: Effects associated with vicarious reinforcement, symbolization, age, and generalization. *Journal of Experimental Child Psychology*, 10, 8-15.
- Gneep, J., McKee, K., & Domanic, J. A. (1987) Children's use of situational information for infer emotion: Understanding emotional equivocal situations. *Developmental Psychology*, 23, 114-123.
- Grusec, J. E., & Redler, R. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, 16, 525-534.
- 速水敏彦. (1998). 自己形成の心理 — 自律的動機づけ. 東京: 金子書房.
- 柏木恵子. (1983). 子どもの「自己」の発達. 東京: 東京大学出版会.
- 川島一夫. (1991). 愛他行動における認知機能の役割 — その状況要因と個人内要因の検討. 東京: 風間書房.
- Levy, G. D., Tayler, M. G., & Gelman, S. A. (1995). Traditional and evaluative of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, 66, 515-531.
- McGrath, M. P., Wilson, S. R., & Fraccetto, S. J. (1995). Why some forms of induction are better than others at encouraging prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 347-360.
- Mills, R., & Grusec, J. E. (1989). Cognitive, affective, behavioral consequences of praising altruism. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 299-326.
- 宗方比佐子・二宮克美. (1985). プロソシカルな道徳判断の発達. *教育心理学研究*, 33, 157-164.
- 村田陽子. (1998). 成功・失敗場面における反応様式に及ぼすセルフ・エスティームの効果. 修士論文. 広島大学. 広島.
- Nicholls, J. G. (1979). The development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.

- Peterson, L. (1982). Altruism and the development of internal control: An integrative model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 197-222.
- Peterson, L. (1983) Influence of age, task competence, and responsibility focus on children's altruism. *Developmental Psychology*, 19, 141-128.
- Power, T., McGrath, M., Hughes, S., & Manire, S. (1994). Compliance and self-assertion: Young children's responses to mothers versus fathers. *Developmental Psychology*, 30, 980-989.
- Reichenbach, L., & Masters, J. C. (1983). Children's use of expressive and contextual cues in judgment of emotion, *Child Development*, 54, 993-1004.
- 笹屋里絵. (1997). 表情および状況手掛りからの感情推測. *教育心理学研究*, 45, 312-319.
- 首藤敏元. (1995). 幼児の向社会的行動と自己主張－自己抑制. *筑波大学発達臨床心理学研究第7巻*, 筑波大学, つくば, 77-86.
- 首藤敏元. (1998). 児童の対人関係と社会性の発達. *教育心理学年報*, 37, 55-65.
- Tesser, A. (1988). Toward a self evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology Vol. 21* (pp. 181-227). New York: Academic Press.

付記

本論文の作成にあたり、ご指導をいただきました広島大学 山崎晃教授に深く謝意を表します。

Ito, Junko (Miyagi University of Education). *The Effect of Prosocial Self-Perception on Prosocial Behavior? Value and Efficacy*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.2, 162-171.

This study examined the relationships between prosocial self-perception (sense of value and efficacy), attention to others' needs, and motivation for prosocial behavior. Seven year-olds ($n=157$) and 9-year-olds ($n=185$) completed a 10-item Prosocial Self-Perception Scale. Children rated their sense of value and efficacy for each item, i.e., how they thought they should be (prosocial sense of value) and could be (prosocial efficacy). They also responded to five prosocial episodes in which a friend was distressed. Questions about the episodes concerned how the friend would feel and why (attention to the other's need), and what they would do for the friend and why (motivation). In addition, teachers assessed each child's prosocial behavior. Among 9-year-olds, sense of value and efficacy had a direct effect on motivation, and prosocial behavior was predicted by prosocial motivation. But for 7-year-olds, motivation did not depend on children's sense of value and efficacy. These data suggest that, in comparing 7- and 9 year-olds, prosocial self-perception has different effects on prosocial behavior.

【Key Words】 Prosocial behavior, Prosocial self-perception, Efficacy, Motivation, Social cognition

2002. 9. 9 受稿, 2003. 8. 18 受理

病院内学級における教育実践に関するエスノグラフィック・リサーチ： 実践の“つなぎ”機能の発見

谷口 明子

(東京大学大学院教育学研究科)

本研究の目的は、ひとつの病院内学級における教育実践のありようを検討することから、教育実践が入院児童の生活世界の中でどのような機能を有するのかを発見することである。混沌とした実践を理解する解釈枠組みを仮説的に提示することで、日常的には見すごされがちな実践の“意味づけ”を行った。入院児童・生徒への教育の必要性はつとに叫ばれながらも、関連先行研究はごくわずかしかなく、本研究は未踏の分野における探索的研究と位置づけられる。研究目的および研究分野の特性を考慮し、フィールドワークによる多角的データ収集を行い、質的研究法の手順に則った分析を行うことを選択した。結果として、教師の実践がく関係調整/参加援助/心理的ケア/環境設定/学習援助/疾患理解援助/しつけの7つのカテゴリーに分類され、さらに踏み込んだ解釈から病院内学級の教育実践が、孤立し、エネルギーを失っている児童の生活世界のシステム間をくつなぐという援助機能を有していることを見出した。このくつなぎ援助という仮説的な実践の見方は、病院内学級教育における実践の有効性ばかりではなく、従来は「入院中でも勉強を教える」という役割のみが注目されていた病院内学級の実践がよりシステムティックな援助機能をもつことを明らかにした。

【キー・ワード】病院内学級, 教育実践, フィールドワーク, 生態システム, つなぎ援助

問題と目的

慢性疾患児には、健常児に比べて2～3倍心理的問題が生じやすいと言われる(Lavigne & Faier-Routman, 1992)。ましてやそれが「入院」という措置を必要とする疾患であるならば、疾患の予後への不安、治療上必要な行動制約、社会的刺激に乏しい環境等に起因するマイナスの影響が患児の発達に及ぶことが懸念されている。近年の小児医療では、入院中のQOL向上と社会への復帰を念頭においた治療体制が望まれ(松井, 1991)、入院児童・生徒(以下、入院児とする)への学校教育導入が急速に進んでいる(文部省, 1994)。では、現実には入院児童にはどのような教育が展開されているのだろうか。

障害のある子どもの特別なニーズに応じる教育は、心理教育的援助の機能をもつことが指摘されており(石隈, 1999)、入院中という特別なニーズをもつ児童への教育は、教育実践そのものが援助としての機能をもつと言える。本研究では、一つの病院内学級における実践を詳細に検討することで、教師の援助について考察する。

特殊教育の一環としての病弱・虚弱教育(以下、病弱教育とする)は歴史の浅いものではないにもかかわらず、関連研究は数少ない。入院児のプライバシーや心理的安定を守る為に現場の警戒感が強いこと等が原因とし

て考えられるが、これらは研究の必要性を否定するものではない。むしろ、入院児のQOLへの関心高揚に伴い、研究へのニーズは高まっていると言える。病弱教育関連の少ない先行研究では、P-Fスタディ等の心理検査や質問紙を用いて入院児の心理的理解を目的とするものが主流であり(船越・滝・松川, 1984; 藤田・松崎・根本・飯倉, 1985; 岡, 1988他)、教師研究を含む教育研究はごく少数が散見されるのみである(近藤, 1988)。しかも、病弱教育実践の意味や機能をフィールド・データに基づいて検討したものは見当たらない。現場の教師たちは、「どう援助したらよいかわからない」「自分は何をしているのだろう」という迷いの中で、日々の実践を展開している。殊に、病状変動の激しい入院児を対象とする病院内学級教員の困惑は、教員の実践報告会などでも頻繁に語られる。ここで、病院内学級において日常的に繰り広げられる実践の現実を見つめ、「どのような教育実践が展開しているのか」そのありようを確認し、実践の隠れた意味を問い直すことは、貴重な知見をもたらすはずである。

本研究は、「どのような」という現象理解を指向する問いに対して有効性が認められている質的研究法を採用し(澤田・南, 2001)、病弱教育機関のうち病院内学級という教育現場における日常的な実践の意味を発見することを目的とする。

方 法

1. 方法選択の理由

近年、質的研究法が心理学研究へ新しい知見をもたらす方法として期待され (Henwood & Pidgeon, 1992), 殊に、未開拓分野の探索的研究における有効性が認められている (能智, 2000)。本研究の土俵である病弱教育は、その存在自体が広くは知られておらず、どのような“場”であり、どのような実践が行われているのか、そのありようからおさえることが必須である。加えて、入院児及び家族は敏感で、かつ精神・生活面ともに余裕がないという状況を勘案すると、研究領域の特性としても質問紙法や実験法が適切とは思えない。そこで、本研究においては、自然状況下での参与観察と面接を基本とするフィールドワーク (箕浦, 1999) によってデータを収集し、現象の記述を質的に分析することで現象の隠れた意味を明らかにするエスノグラフィックな手法を採用した。

2. フィールドの概要

本研究のフィールドは、小児病院併設のZ院内学級小学部である。病弱教育機関は、重度の慢性疾患をもつ入院児を多く擁する独立型の病弱養護学校と、養護学校や市区町村立小中学校の分教室・特殊学級が病院内の一角に設置されている病院内学級に大別できるが (谷口, 1999), 本研究では、急性疾患や小児がんの児童を抱え、より対応が難しいとされる病院内学級に焦点をあてた。病院内学級のあり方は対象児童の疾患種や病院との関係等各校独自の事情に応じた部分が大きいが、Z院内学級は、入院児の義務教育に40年以上の伝統があり、各種研究モデル校指定を受けたり校長が全国病弱虚弱養護学校長会の会長を務めたりと、わが国の病院内学級教育の中心的役割を担っていると言え、病院内学級としての「質的な典型性」(やまだ, 1986) を備えていると言える。

Z院内学級は、1954年結核児を教育対象として地元普通校の特殊学校として開設され、1977年病弱養護学校分教室となった。Figure 1は、データ収集時のZ院内学級の見取り図及び病院との位置関係である。調査時において学級数6 (各学年1クラス)、教員数13 (教頭1名を含む)、在籍児童数は入退院によって変動するが、常時約20名いる。児童の疾患は、腎疾患・ベルテス病・小児がんが主なものであり、在籍日数6ヵ月未満が全体の77% (1996年度) を占める。教育内容は、教師たちが「準ずる教育」と呼ぶように、普通校同様基本は教科学習であるが、障害の理解・克服をめざした「養護・訓練」(1999年より「自立活動」) の時間がある。授業形態は、児童によっては学習空白が存在し、教科書や進度も一定しない為、個別指導に近い形式で柔軟な対応が採られている。

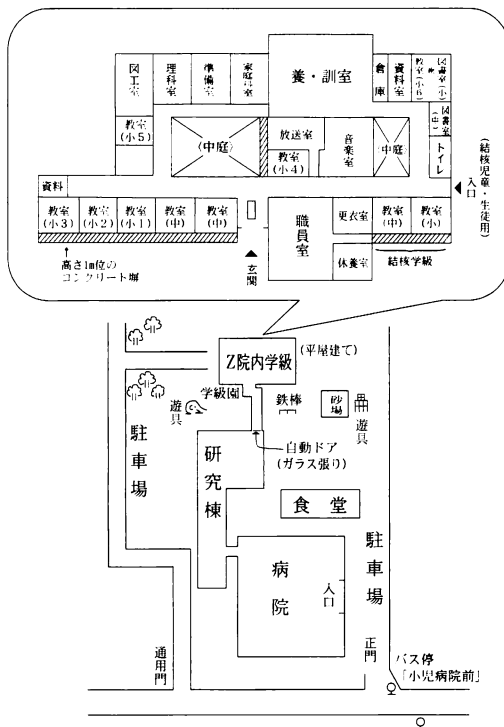


Figure 1 Z院内学級のLocation (病院との位置関係及び学級の見取り図)

特筆すべき実践としては、感染予防を理由に、結核児童とその他の一般疾患児童との「棲み分け」がなされ、別々に指導されていることがある。特別教室は使用時間帯を分けて使用し、入口もトイレも別である。他にも、骨髓移植時の無菌室での指導や病棟での床上学習が行われている。

子どもたちの1日は、朝8時55分、各病棟へ迎えにきた教師たちと登校するところから始まる。午前中3校時、11時40分まで授業を受け、各病棟へ教師が送っていく。昼食は病棟でとり、肥満・糖尿病の児童は4時限目として13時30分から14時10分まで昼の運動が予定されているが、本研究中は観察されなかった。14時20分の5校時開始までに、児童は看護師に伴われて登校する。15時50分6校時終了後、病棟へ教師が送っていき、下校となる。

フィールドにおける研究者の位置づけ フィールドエントリーは、事前に教員研究会で面識のあった本学級教師の援助を受け、指導教官の依頼状・職員会議の許可つきのフォーマルな形式でなされた。フィールドでの活動への関与は、授業の流れを妨害しないこと、その場でメモをとることの2点を考慮し、先生や子どもたちから誘われたり話しかけられた時のみ応答するという passive participation (Spradley, 1980) のスタイルをとった。

3. 手続き

調査 参与観察・教師対象のインフォーマルインタビュー及び半構造化面接を具体的方法とするフィールドワーク。参与観察におけるテープ録音は、職員会議の許可後1997年11月より、「養護・訓練」の時間のみ計15回行った。半構造化面接は、参与観察データを補足するものとして、観察とは異なる視点からのデータ収集とカテゴリーの修正・精緻化のための資料収集を目的として、教師14名(うち1名は産休代替)を対象に1対1で行い、許可を得て録音し、逐語録を作成した。

期間 参与観察：1997年10月～1998年3月(ほぼ週に1度；全19回；お昼休みから授業終了時まで)／面接：1998年6月～10月(一人あたり1～2時間)

4. 分析

分析資料 分析資料は、フィールドノート、学校要覧・掲示物など各種資料、及び教師対象の半構造化面接の逐語録である。フィールドノートは、現場でとったフィールドメモに、録音記録を合わせて拡充し、時系列にそって日誌風に記述したものである。録音記録の扱いは、場そのものが通常の教室活動のように整然としたものではなく混沌としており、きちんとした逐語録にするには必ずしも向かないものであることや、表情・身振りなど音以外の要素が完全に洩れてしまうということもあり、「記憶やメモの穴を埋めるための補助手段」(佐藤, 1992)とするにとどめた。フィールドノートの記録には、「主な言動は記録されているが、細かいところで抜けおちている」(無藤, 1996)可能性は否定できないが、フィールドノートによる記録からは、切り取られた現実ではなく、文脈の流れをもつ実践の全体像がとらえられ、質的な分析に適している「よいエピソード」(無藤, 1988)が抽出できるものと考え、分析資料とした。学校要覧は、Z院内学級の沿革や教育課程、子どもたちの疾患種、教員氏名などに関するフィールドの基本情報を得る上で活用し、また掲示物や立て看板等は「生活目標」など教育活動にかかわる基本理念や病院との連絡会など本学級の動きに関する情報源となった。

分析単位 フィールドノートから意味的なまとまりをもった一連のやりとり、すなわちエピソード(山本, 1995)を223個切りだした。その際、「子どもの気持ちを代弁、状況説明することでけんかを未然に防いでいるのではないか」のような各エピソードについての解釈や、「心情的なところを支える emotional support」のような心理学理論と関連づけた考察を理論的示唆として、観察記録とは別に記した。分析単位には、Corsaro (1985), Erickson & Schultz (1981)を参考にし、状況・人的環境・行動生起の時と場所・行動内容の4事項の記述を含めるものとした。

分析方法 分析はグラウンデッド・セオリー法(Glaser

& Strauss, 1996)に則って行われた(谷口, 2000)。フィールドワークによる質的分析は、円環のプロセスをたどることが知られているが(Spradley, 1980)、本稿においては、データから仮説への収斂を研究プロセスの順を追って、呈示する。

以下、文中の『 』は教師対象の面接逐語録及びフィールドノートからの引用であることを示し、プライバシー保護の為、教師名、児童名はすべて仮名とし、子どもの疾患名他には内容を損なわない程度の変更を加えた。エピソードの中核となる教師の行動には下線を施し、発話者の後の(→A)は、その発話がAに向けられたことを示す。

プロセス1：教育実践カテゴリーの抽出

— エピソード事例のコーディング —

プロセス1では、エピソードの分類を2段階で試みた。まず、「どのような行動なのか」という行動形態の観点から、エピソード中に繰り返し登場する教師たちの行動に「賞賛」「課題の代行」等のタイトルをつけるコーディング作業を行い、類似のタイトルをまとめ、25の行動形態カテゴリーを見出した。次段階として、各行動について“どのような意図をもってなされた実践なのか”という実践の背後にある教師の意図を解釈し、7つの実践カテゴリーを得た。この時、第1段階では同じ「賞賛」として分類されたエピソードでも、子どもの気持ちへの配慮が意図されていると解釈されたエピソードは「心理的ケア」へ、誉めることで活動させようとしているものは「参加援助」へ、というように同じ行動形態カテゴリーに属するエピソードでも、意図の解釈によっては異なる実践カテゴリーへ分類した。

以下、3つのエピソード事例を通して、カテゴリー抽出のプロセスを示す。エピソードNo.1 (Table 1)において、教師たちは、すぐに大人との一対一の関係でものごとを処理しようとする子どもたちに子ども同士で『相談』するよう複数回「よびかけ」しており、第1段階では「よびかけ」とコーディングした。これは、少ない子ども同士のやりとりを活性化させ、子ども同士の仲間関係を育てようとの意図をもってなされていると考えられる。背景には、本学級が、地域を基盤とした継続的な子ども同士の関係が前提となっている一般学級とは異なり、入院という医療的措置を目的として今まで通っていた学校から引き離されて本学級へきている児童の“寄せ集め所帯”であるという学校としての特殊性がある。“寄せ集め所帯”であることは、子どもたちの上履きがそれぞれ違う種類のものであることにも象徴されている。転入も激しく、“転校生が団体でいる状態”と言っても過言ではなく、時間を共にする中で育まれる子ども同士

Table 1 《エピソードNo.1》

DATE：1997年10月（養護・訓練の授業）
 場所：養護・訓練室（＝小ぶりの体育館）
 内容：全体養訓（＝小学部・中学部全学年合同の授業）・歌とゲーム〈あてっこゲーム〉
 人物：中村先生（30代女性）・田森先生（30代女性）
 状況：真保先生のギター伴奏で『まっかな秋』と『とんぼのめがね』を全員で歌った後『あてっこゲーム』となる。『あてっこゲーム』とは、2台の卓球台をたたんだ状態で立てたまま少し隙間をあけて横に並べ、それぞれの台の陰に一人ずつ教師が隠れ、右の台から左の台へ隙間を通るように何かモノを投げ、子どもたちは、その隙間を通る一瞬の影から、投げたものが何だったかをあてるというシンプルなゲームである。2チームに分かれ、チーム対抗という設定で行う。

課題そのものが容易であることもあり、低学年の男の子たちは「ハイハイ！」と元気よく手を挙げる。

中村先生（→全員）「チームごとに相談してー」

と指示を出すのが、あまり効果はなく、子どもたちの間で相談らしきものはまったく成立しない。

また「ハイハイ」とそれぞれ手を挙げるので、

中村先生、再度（→全員）「みんなで（低くて太い声色に変えて）そーだん。」

と全員に向かって促すが、それぞれの子が「個別に」最寄りの教師に答えを耳打ちしただけで、子ども同士の相談はやはりない。

田森先生「きみたちは相談しないねー。」

と苦笑まじりに、誰にもなく言う。

<…中略…>

Aチーム、相変わらず相談はなく、先生と子どもとの一対一の相互作用のみである。

田森先生（→全員）「相談して。そ・う・だ・ん。」

とはっきりとはたつきかけるが、効果はない。

Table 2 《エピソードNo.2》

DATE：1997年11月（終日）

場所：養護・訓練室

内容：文化祭・小学部高学年の劇

人物：南原（小6・男子・内科系疾患）・甘粕先生（30代女性）

状況：たくさん保護者や看護師さんも来校し、養訓室がぎゅうぎゅう詰めになるほどの盛況で、子どもたちも興奮気味である。小学校4～6年は、高学年のだしものとして、『どろぼう学校』という劇を、教師も配役に交えながら上演する。

しばらく前から感染防止のため病室から出られなかった南原は、文化祭当日も、やはり出演できず、甘粕先生が、南原の代役をつとめる。黒装束にサングラスをかけ、いかにもどろぼうらしい装いと、包丁をぎらつかせたりといった甘粕先生のみぶりが見事である。しかし、代役といっても、甘粕先生のみぶりで、せりふは南原本人の参加である。劇の間中、甘粕先生がカセットデッキをかかえ、病室で担任教師と一緒にテープに録音した南原の声を、劇の進行に合うようスイッチをその都度いれて流し、その声に合わせて先生のみぶりを加え、劇を進行させている。つまり、南原は舞台上に立っていないながらも、テープに流した声だけ参加しているのである。

の人間関係は基本的に存在しない。こうした現状のもと、子ども同士の相互作用を促し、仲間関係を育てよとの意図をもってなされたはたらきかけであると思われる。他にも『自己表現が下手』で『人の気持ちを類推できない』子どもに代わって、教師が子どもの気持ちを本人に代わって説明したり状況の意味を解説することで子ども同士の関係悪化を未然に防いでいるエピソードや、通常の教師－生徒間以上の対等で近いやりとりも観察された。いずれも良好な人間関係を作ろう、あるいは維持しようとの意図を持っていると思われる、これらのエビ

ソードをまとめるカテゴリーに「関係調整」と命名した。

次に、エピソードNo.2（Table 2）では、教師は、深刻な病状で登校できない児童のせりふを病室で録音したものを流しながら、教師がその声に合わせて身振りを加えるという形で代役をつとめている。“一人の役者がせりふを言い、かつ演じる”という本来のあり方を教師と児童で分担するという工夫をすることで、“舞台上に立っていない”という一般学級の前提のままなら行事への不参加の決定的要因をかわしているのである。その結果、せりふだけという限られた範囲ながら、児童の学校行事への参

加が可能になっている。声だけの参加ながら児童本人も参加意識をもてたことが、半構造化面接における担任教師の本エピソードについての下記コメント中の『俺達の劇』という表現からも窺われる。

そいで、あの、うん、(当日病室で劇のビデオを教師と一緒に見ながら)“どの劇が一番面白かった?” っちゅったら、“俺達の劇が一番面白かったよ” っちゅうて、ああ“俺達”って言ってくれたなって…。

(教師対象の半構造化面接逐語録より抜粋)

また、エピソードNo.3 (Table 3) のように、通常なら授業の流れをスムーズにするために、すぐに他の子に役割をスイッチしてしまうような状況でも、あくまでも児童が動くのを待つことで、教室活動への参加を実現しているエピソードもあった。これらは、体調や、薬の副作用、また単調な入院生活に起因する意欲の減退のために

援助なしでは活動へ参加できない(あるいは参加しない)子どもの活動への参加を促そうという意図をもって、いる事例として、「参加援助」とまとめた。

本研究では、病院内学級の実践のありようを明らかにするという本研究の目的において重要な意味をもつと考え、病院との情報交換や車椅子の子どもに補助道具を提供するエピソード等病院内学級ならではの実践と判断されたものについては、構成するエピソード数は少なくともひとつのカテゴリーとしてたてた。その結果、上記の他に、入院中のストレスや落ち込みへの配慮として重視される「心理的ケア」、退院までという時間の制約のために1回の活動でなんらかの成果がみこめるよう制作物を教師が半分仕上げて提供されるエピソード等から成る「環境設定」、入院に伴い中断されがちな学習が継続される「学習援助」、子どもの病気の理解を促進する「疾患理

Table 3 《エピソードNo.3》

DATE: 1998年2月(養護・訓練の授業)

場所: 小5教室

内容: グループ別養訓・工作<レインボー UFOづくり> Bグループ・(小学部の内科系疾患の子どものグループ)

人物: 狭間(小2・男子・内科系疾患)・森藤(小5・女子・内科系疾患)

甘粕先生・夏木先生(30代女性)・金田先生(20代男性)

状況: 転入してきたばかりの狭間は、なかなか席につかなかったり、先生の指示に対して返事をしなかったり、「いやだ」「きらいです」と病院内学級での反抗的な態度がめだっている。この日、授業のはじまりの挨拶をする時のこと。

甘粕先生(→狭間)「じゃ、(はじまりの)挨拶を、狭間くんにしてもらおうかな。」

夏木先生(→狭間)「これからようくんをはじめますって。きをつけ。」(小さな声でこういうんだよと教える)

狭間、黙ったまま何もいわない。

甘粕先生(→狭間)「これから養訓をはじめますって言える?」

狭間、それでもだまって机に両手をのせている。

甘粕先生(→狭間)「じゃ、ちょっとね、森藤さん【きをつけ】言ってあげて。」

森藤(すかさず)「はい、きをつけ。」

甘粕先生(→狭間)「小さな子に諭すように」「これから養訓をはじめます。」

甘粕先生、狭間が養訓という言葉の意味がわからないかと思ったのか「ようくん、ようくん」と言いながら、ひらがなで『ようくん』と黒板に書く。

狭間(→甘粕先生)「ようくん?」

甘粕先生(→狭間)「(少しトーンを落として)「ようくん、ようくん、言つて。」

狭間(→甘粕先生)「なんでー!?!」「(なんで言わなきゃいけないの?言いたくない)のニュアンスで)

甘粕先生(→狭間)「【なんで】かぁー」

夏木先生「へっへっへ…」

と気まずい雰囲気をやわらげるようなユーモアあふれる笑い声を作る。

甘粕先生(→狭間)「これから国語をはじめますとか、これから養訓をはじめます。はいどぞ。」

狭間(→甘粕先生)「ぼく?なんでー」

甘粕先生ふふっと笑う。

金田先生(→狭間)「きみがやらないと始まらないんだよ。」

甘粕先生(→狭間)「お当番さんが言うの。はい。」

狭間(→甘粕先生)「なんでぼくがお当番なの?」

甘粕先生(→狭間)「きょうのお当番は狭間くんってかいてあったの違う?」

甘粕先生(→狭間)「よし、(少し小さな声で)これからようくんをはじめます。」

狭間(→甘粕先生)「これからようくんをはじめます。」

甘粕先生「はい。れい。」

ようやく挨拶がおわる。

Table 4 病院内学級における教育実践カテゴリー

※ () 内の数字はカテゴリーに含まれるエピソード数を表わす。

行動形態カテゴリーの特徴	行動形態カテゴリー	教育実践カテゴリーと特徴
「けんかしないで」等、直接言語で人間関係に言及し、特定の行動を要請する。	A-1) よびかけ (2)	A: 関係調整 (30) 子どもたちの人間関係構築を助けたり、関係を円満に保つ、こじれを未然に防ぐことを意図している。
自己表現が下手な子どもの気持ちを教師が察して言語化したり、状況の意味の読み取りが苦手な子どもに現状の意味を説明する。	A-2) 代弁・状況説明 (6)	
“友達づくり”を意図して相談や協力が必須となる課題を設定する。	A-3) 課題の設定 (2)	
子どもとの関係づくりを意図して子どもと同じ活動をする。	A-4) 一緒に活動 (3)	
日常会話中に他の子どもへの理解を促したり教師との近い関係を確認する。	A-5) その他 (17)	
直接的言語で誘う、課題に関する質問をなげかけたり身体的誘導により、活動へ誘う。	B-1) 勧誘 (28)	B: 参加援助 (76) 活動意欲が減退している子に対して、学級の活動への積極的な関与を促したり、子どもが課題を行うのを何らかの形で助けることを意図している
純粋に子どもを“誉める”のではなく、子どもに活動参加を促すストラテジーとして賞賛が用いられているもの。	B-2) 賞賛 (5)	
「がんばって」「だいじょうぶだよ」「失敗してもいいよ」等と子どもを励まして活動への参加を促したり、参加意欲を鼓舞する。	B-3) 励まし (6)	
子どもに直接的になにかはたらきかけをするのではなく、黙ってそばにいて、また、子どもの様子を見守ることで、子どもの活動参加を支える。	B-4) そばにいて (4)	
教師と一緒に活動することで、一人では活動に参加できない子どもの参加を助ける。教師自身との関係づくりよりも、子どもの活動を支える意図が強いと解釈されるもの。	B-5) 一緒に活動 (3)	
普通校でよくある課題状況のままでは、活動できない子どものために、課題の設定を変えたり、工夫することで活動への参加を可能にする。	B-6) 課題の設定 (6)	
課題の遂行を補助する道具を提供する。必ずしも特別な道具ではなく、通常は別の用途に用いられるものが、思わぬ形で活躍することもある。	B-7) 道具の提供 (1)	
課題がなかなかじょうずにできない子どもに対して、教師が手伝う。それによって子どもは課題が完成でき、自分が課題を仕上げたという達成感をもてる。	B-8) 手助け (4)	
子どもがやるべき課題を、子どもに代わって教師が遂行する。特に製作場面において、「いつのまにか先生が作っている」という形で頻りに観察された。	B-9) 課題の代行 (8)	
課題について丁寧な教示がなされたり、うまくできない子どもにアドバイスを与える。	B-10) 説明・助言 (11)	
叱責などによりがっかりした子どもに声をかけたり、頭をなでたりして慰める。	C-1) 慰撫 (10)	C: 心理的ケア (58) 子どもの気持ちにはたらきかけて、落ち込みがちちな心理状態をポジティブにすることを意図している。尚、「心理的ケア」とは病弱教育現場で、子どもの気持ちを支える働きかけについて用いられており、そのまま援用した。
些細なことでもとにかく誉める。言語のみならず、「パチパチ」といった擬音語つき拍手も含む。	C-2) 賞賛 (18)	
緊張・萎縮している子どもの気持ちが上向きに言語的・非言語的(例: そばで見守る)に励ます。	C-3) 励まし (3)	
ぼつんと1人である子へのよびかけ等、C-1) ~ C-3) 以外の意味をもつ声かけ。参加を促すというより君のこと見てるとよいうメッセージを伝える。	C-4) 声かけ (8)	
教師からの自発的な身体接触により C-1) ~ C-3) 以外のメッセージを伝える。	C-5) スキンシップ (4)	
子どもの攻撃的な言動をそのまま受け止める。	C-6) 攻撃性の受容 (2)	
子どもからの身体接触や普通校ではおおよそ認められない要求を受け入れる。	C-7) 甘えの受容 (8)	
普通校なら当然教師の叱責の対象となると思われる行為に叱責がない事例。	C-8) 叱責のなさ (5)	
材料の準備や会場となる教室の整備など活動の準備を整えておく。作品など半完成に近いくらいまであらかじめ教師がつくっておくことがある。	D-1) 準備 (8)	D: 環境設定 (38) 病院内学級という子どもの活動の“場”を整える。参加援助の意味もあるが、「活動環境の整備」に主眼が置かれる。
場の雰囲気を“楽しい”ものにしようと、あの手この手で座を盛り上げる。具体的には「冗談」を言ったり、「座をもちあげるために歌う」等。	D-2) ムード作り (21)	
少人数の子どもたちだけだと活動が成立しない為、教師が子どもと同じ立場で一緒に活動して活動として成立させる。“活動の成り立ちを支える為の人数確保”の意味が強い。	D-3) 一緒に活動 (7)	
子どもにとって「学校」という場が居心地のよいものになるよう、子どもの移動に応じて、子どもの生活面における情報を交換することで環境を整える。	D-4) 情報交換 (2)	
入院中はとぎれがちな学習や生活経験不足からおこる一般常識欠如を補う指導。		E: 学習援助 (6)
「健康状態の回復・改善に必要な知識・技能の習得」(文部省, 1985) という病弱教育の目標に沿い、子ども自身の疾患状態の理解を助ける。		F: 疾患理解援助 (9)
入院中はどうしても甘くなりがちなしつけを行う。退院後の社会生活に支障をきたすのではないかとこの危機のもとに提供される。		G: しつけ (6)

解援助」、普通なら家庭が行うようなしつけを入院中とあって教員が行う「しつけ」を加え、計7つの実践カテゴリーを得た。各カテゴリー名とその特徴はTable 4に示す通りである。

プロセス2：概念化から仮説生成へ

— 実践の日常に埋もれた意味の発見 —

プロセス1で抽出された実践カテゴリーに基づき、更なる概念化 (Strauss & Corbin, 1990) を試みた。ここでは7つの教育実践カテゴリーごとにエピソードをまとめ、カテゴリーに共通するテーマ発見をめざし、エピソードを何度も読んだが、情報量が多すぎるのなかなか包括的テーマらしきものはつかめなかった。そこで、「関係調整」エピソードの理論的示唆の部分だけを拾い読みし、キーワードを書き出したところ、『子ども同士のやりとりを促す』『教師-生徒の信頼関係を急いで作る』などの“関係性をつくる”という意味をもつ言葉が繰り返しててくるのがわかった。そこから、「Z院内学級の教師たちの教育実践は、入院児の生活世界において“関係性をつくる”役割を果たしているのではないかと」の暫定仮説を生成した。“関係性をつくりなおす”援助としては、「悩まないこと」を特徴とするスチューデント・アパシー大学生 (以下、アパシーとする) への援助技法として開発された「つなぎモデル」がある (下山, 1997)。本研究における心理教育的援助の対象である入院児童は、憂慮すべき事態が何かを認知できる発達段階に達していないこと、入退院の繰り返しという生活パターンから諦めることを妙に学習してしまっていること等、アパシーとは異なる背景が予想される。しかし、下に引用した半構造化面接における子どもたちの気になる点についての教師の語りにもみられるように、“悩んでいない”そして“低エネルギー状態”という点でアパシーとの共通点が見出される。

(自分で何かを) 決められなくて困るっていう感覚の前に、困ってないことが多いですねー、僕から見ると。ほんととはだからせっぱ詰まって、“どうしよう先生わかんねえよ”ってなると、こっちだって色々手つくしたりいろいろやるんだけど、(子どもが) 困らない (笑)。悩んでないというか、僕たちが要望してるほど、この子悩んでないな、困ってないなっていう…。ありますね。

(教師対象の半構造化面接逐語録より抜粋)

さらに、半構造化面接において『自分の病気で頭がいっぱいで余裕がない』『(治療や病棟での気遣いで) エネルギーを使い果たしている』といった言葉で教師たちから語られ、参与観察においてもなかなか活動へ参加しない、あるいはすぐに疲れて活動から脱落してしまうと

いった子どもたちの姿として観察されたように全員ではないまでも多くの子どもたちは低エネルギー状態にあり、また、“悩んでいない”が故に何とかすべく動こうとしないという点においてアパシーと共通であり、そこに援助者が“関係性をつくる”必要性が生じるのではないかと考えられた。そこで、本研究においては、アパシーへの援助である〈つなぎ〉という概念によって“関係性をつくる”という教師の援助をとらえることとし、再びエピソードデータに立ち返り、理論的示唆のキーワード書き出しを続けると同時に、〈つなぎ〉というテーマを暫定的に念頭におきつつ全エピソードを解釈しなおした。以下に再解釈のプロセスを示す。

プロセス1において、「関係調整」カテゴリーを構成したエピソードNo.1では、教師たちは、子どもたちの人間関係形成のきっかけづくりをしていると解釈したが、この背景には、『(“集合”なんていったって) どうせ集まりやしないぜー。ほんつとに“それぞれ”の方達ですからねー。』『三々五々の連中だあー。』との教師の言に表わされる「子ども同士のまとまりのなさ」を問題視している教師の認識がある。加えて、入院児が『他者への関心が希薄』で、『子ども同士の関係を築く力が弱い』ことも指摘されている。このように、エピソードNo.1の教師たちの実践は、“バラバラの子どもたち”の人間関係をつなぐべく展開されていると解釈できる。

また、前出のエピソードNo.2の教師の断固たる態度については、半構造化面接において教師 (エピソード中の甘粕先生) から次のようなコメントがなされている。

やっぱり、ただでさえ声でない子だから、それをのがしてしまつたらもう絶対ささなくてもいいやって、そういうのが、“僕は黙っててもすぎるんだ”みたいになって、それが普通になつちゃうとやだなっていうのはある、んですよ。… (中略) … そういう、なんか、自分の役目みたいなのは、うん、なんか果たしてほしい、みたいな。

“黙っていれば、果たすべき役割も果たさないままですんでしまう”という経験はさせたくないとの信念が読み取れる。ややもすると病状を理由に、やれることもやらなくなああですませてしまいがちな子どもたちに、“病気でもやるべき時はやる”という譲れない一線を呈示することで、活動意欲が低下するままに学校生活からずらずと引いてしまいがちな子どもを、やや強引に“学級活動”につなぎとめているとの解釈が可能である。

他のエピソード事例の理論的示唆のメモ書きにも『人間関係の橋渡し』『顔つなぎ』などの〈つなぎ〉という意味をもつ概念が繰り返し立ち表れていることから、〈つなぎ〉が本学級の実践を理解する鍵概念のひとつとして適切であることが確かめられた。

更に“どこどこをつないでいるのか”を軸に考察し

た結果、6つの<つながぎ>が得られ、本研究では、これを<つながぎカテゴリー>と命名した。半構造化面接においても、『教師が媒介としてでないと子ども同士がスムーズにかかわれない』『戻る小学校とのつながりは大

切にしたい』『病棟に乗り込んで行き、看護師さんをつかまえて治療の見通しなど聞く』等、6つの<つながぎ>が実践の中で展開されていることが頻りに語られ、更に学校場面の観察からは得られなかった“家庭”がからむ

Table 5 (つながぎカテゴリー)の概要

つながぎカテゴリーとその特色	実践カテゴリーと面接データの【例】
<p>①「子ども」と「子ども」を“つなぐ” 実践カテゴリー<A 関係調整>のうち、子ども同士の関係づくりを意図したエピソードから構成される。病院内学級では、メンバーの入れ替りや本人の“仮の宿”的意識・病状変動による精神的余裕のなさから、『安定した(友人)関係までいかない』。このような相互関係の希薄さをカバーすべく行われる教師たちの積極的なはたらきかけが、寄せ集められたばらばらの子どもたちの間の関係づくりという機能を果たしている。</p>	<p>A-1) 関係調整：よびかけ A-2) 関係調整：代弁・状況説明 A-3) 関係調整：課題の設定 A-5) 関係調整：その他 【こんな風に(自分の気持ちを)言ってみたら?とアドバイスじゃないけど橋渡しをする】</p>
<p>②「教師」と「子ども」を“つなぐ” 実践カテゴリー<A 関係調整>のうち、教師と子どもの関係づくりを意図したエピソードと<C 心理的ケア>から構成される。親子関係を彷彿とさせるような身体接触を伴うかかわり(ex. ほっぺたを手で包みこんで体温を確認する)や、“理由なく教師をぶつ”等の攻撃的行為の受容などが含まれる。背景には、頻繁な転出入から自然な関係形成を待つ時間的余裕のなさや、家庭から分離している子どもの親代わりとして危機状況にある子どもの心を支えることも教師の役割と捉える信念がある。通常の枠を超えて心情的で親密な教師と子どもの関係を、なるべく短時間で構築する機能を有している。</p>	<p>A-4) 関係調整：一緒に活動 A-5) 関係調整：その他 C-1) ~ C-8) 心理的ケア： 慰撫/賞賛/励まし/スポンジッ/攻撃性の受容/甘えの受容/叱責のなさ</p>
<p>③「病院内学級」と「子ども」を“つなぐ” 病弱児は治療に伴うストレスや生活環境の激変によって消耗、無気力化してしまい、ずるずると学校についていけなくなることがある。又、“病氣”を言い訳に何もやらずにいることが許容されてしまうこともある。こうした「何もしたくない」「しなくていい」又は「できない」子どもに学級活動への参加を促したり、作品づくり等の課題を代行してとりあえず授業課題状況の成り立ちを支えている。エネルギー低下のままに病院内学級での“活動”にうまくのれない子どもたちと“場”の接点を保つという機能を有する。</p>	<p>B-1) ~ B-10) 参加援助 D-1) 環境設定：準備 D-2) 環境設定：ムド作り D-3) 環境設定：一緒に活動 【(病院内学級には)楽しいことがいっぱいあるよっていうようなことをやっぱ子どもに伝えられるといいな】</p>
<p>④「子ども」と「地域の学校」を“つなぐ” しつけ・学習指導の基本的な指導以外にも、前籍校・転籍校に向いて児童の状態を確認・説明したり、入院中に学級通信の送付をお願いしたりすることで関係を保ち、子どものスムーズな移行を援助する。参与観察段階では、通常なら入院によって中断される学校教育を入院前の学校から受けつぎ、退院に伴いまた元の学校(又は、別の学校)へ引き継ぐという、時間的<つながぎ>と思われたが、半構造化面接より教師たちが前籍校・転籍校を子どもの“地域”と捉えていることがわかり、カテゴリー名を修正した。</p>	<p>D-4) 環境設定：情報交換 (相手が前籍校・転籍校) 【戻る地域の小学校とはつながっていたい】 E) 学習援助 G) しつけ</p>
<p>⑤「病院」と「病院内学級」を“つなぐ” Z院内学級においては、病院との公式の会合が3種類(年19回)設定されている(学校要覧より)。より非公式なレベルでは、『病棟に乗り込んで』子どもの指導を進める上で必要な情報交換をすることで、多忙にまかせて忘れられがちな“医療と教育と情報の流れ”を積極的に築いている。参与観察データからは、病院スタッフが病院内学級に来ているという事実しかつかめず“動かない相手にはたらきかけろ”という本研究のつながぎ機能の定義にあてはまるかどうか不明であったが、教師面接における「こちらが申し立てないとも動かない」との語りから、本研究の定義との適合が確認された。</p>	<p>D-4) 環境設定：情報交換 (相手が病院) 【病棟に乗り込んでいって】【看護師さんをつかまえて治療のみ通しなを聞く】ようにする。 【(会合の)議題はこっちがみんなセットするんですよ。】</p>
<p>⑥「病院」と「子ども」を“つなぐ” 全般に禁止や叱責が少ない本学級において、療養上の注意事項に関してのみ厳しい禁止や叱責ははいており、病院の指示を徹底させるという点で日常の学級活動の中で「病院」と「子ども」をつなぐというと思われる。他にも、看護師に子どもへの配慮を依頼することもある。ただ、「基本的には病院のことは口をださない」という不文律があるようで、教師の活動としてのウェイトはさほど高くない。</p>	<p>F) 疾患理解援助 【子どもの様子によっては、病棟の看護師さんに“ちょっとかまっけてあげてくださいね”なんて声かけたり】する。</p>
<p>⑦「家庭」と「病院内学級」を“つなぐ” 病弱教育においては、“病院との連携”と並んで“家庭との連携”も重視されている(文部省, 1985)。学校行事としての保護者会や面談の他に、面会時間をみはからって何気なく病棟へ教師が「出投する」、連絡帳等でこまめに子どもの様子を連絡する、暗い表情の保護者に声をかける等、「家庭」へ病院内学級教師がはたらきかけて関係を築いている。子どもの入院で生活上も精神的にも身動きができず「病院内色」一色の状態の「家庭」に「病院内学級」とのパイプをつくることで、家庭を支えていると言える。</p>	<p>【わりと面会時間に、だいたい何時くらいに(保護者が)来てるかとかが、わりとわかる。わかってくるので、その時間になるべく行って、顔を見せようかと。そうすれば何かお話をあれば、話すチャンスがあるんじゃないかと。】</p>
<p>⑧「家庭」と「子ども」を“つなぐ” 家庭から病院へ生活の場を移した子どもの中には、家庭との関係が疎遠になってしまう子がいる。距離がでがちな「家庭」と「子ども」間の橋わたしをしていると解釈される実践である。仕事などの理由でなかなかお見舞いに来ない親に教師から子どもの様子を知らせる電話を入れたり、病棟という閉じた世界の中でうつむいたままの母子の間で「連絡帳で知らせた学校の内容」が会話のきっかけをつくることもある。母親とかかわるような宿題をだして「かかわる学校をばらまいた」という実践も報告されている。家庭との関係が緊密な子どもには必要のないはたらきかけではあるが、関係が疎遠になりつつある子どもには必要なものといえることから、一つのカテゴリーとした。</p>	<p>【お母さんもそう(=自己表現が下手)なので、(外泊時に)宿題を出した。…(中略)…お母さんと一緒に料理をする」といったようなお母さんと一緒にかかわるようなものを出して「月曜日に先生に話してね」と、かかわるネタをばらまいた。コミュニケーションをとれるような感じのことを意識した。】</p>

2つのカテゴリー（Table 5の⑦と⑧）を追加した。全8つのくつなぎカテゴリーとその特性はTable 5の通りである。

病弱教育そのものが心理教育的援助であることは先に述べた。Table 5にある教師たちの8つのくつなぎは、その特性から、入院児の生活がスムーズに流れるよう入院児の周囲の関係性を整えるくつなぎ援助であると言えるだろう。半構造化面接より、①④⑦⑧のように関係づくりが意識されている場合もあるが、②③⑥のつながりのように教師自身にはくつなぎとして意識されていないものも含まれており、このくつなぎ援助は、病院内学級における実践の“日常性に埋もれた意味”であると言えるよう。

総合考察

くつなぎ援助の詳細

では、教師たちの実践はどのような機能を有しているのだろうか。くつなぎカテゴリーの特性を検討すると、教師たちのくつなぎが、入院児の生活がスムーズに流れるよう、入院児とその生活世界の関係性、もしくは生活世界の要素同士の関係性を整えていると考えられる。小林(1986)は、Bronfenbrenner(1996)の基礎概念を援用し、児童の生活環境を、家庭・家族というミニ、学校というメゾ、地域・社会・国というマクロの各生態システムのかかわりと把え、この各システムが子どもの育ちを相補的に援助する必要性を説いている。この考え方に倣い、入院児の生態システムを考察した図がFigure 2-1である。

第一に、多忙で手がまわりきらない「病院」という入院児独自の生態システムが、子どもを大きく取り込み、相対的に影響力の小さくなった「家庭・家族」は、子どもの入院で生活・精神面ともに混乱状態に陥っており、子どもの育ちを援助する機能が通常より弱くなっていると考えられる。入院に伴い今まで通っていた「地域の学校」からは物理的に切り離されているし、多くの小児病棟では12歳以下の子どもの面会は感染予防の趣旨から禁止されているため友だちとも会えず、時間を追うごとに心理的にも「地域の学校」と入院児との距離が広がり、援助もとだえがちになる。また、システム同士の協働体制もなく、各々ばらばらの援助を提供していると考えられる。それでも、主体である入院児本人が、自分と周囲との間に関係性を作り、入院中なりの関係性の輪を広げられればいいのだが、厳しい治療や予後への不安に加え、本来の生活環境から引き離され、それだけのエネルギーがなく孤立してしまいがちである。

このような入院児の生活環境において「病院内学級」というシステムと教師によるくつなぎ援助が十全に機能した場合を考察、図示したものがFigure 2-2である。

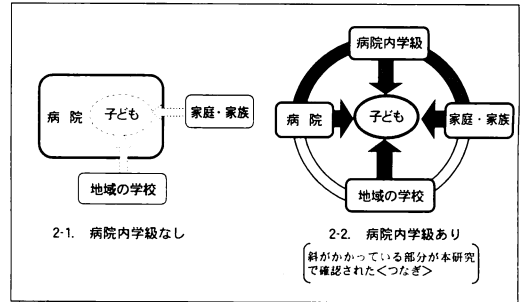


Figure 2 入院中の子どもの生態システム

図中の矢印は援助の流れを表わし、線種・太さはシステム及び援助の“パワー”を象徴するものとする。即ち、点線の方が実線より“力”が弱いことを表わす。

入院児への援助として、子どもを取り巻く各生態システムがお互いの視点や取りこぼしを相互認識した上で双方から協力関係を築き、各々の立場から子どもをサポートしていくことが望ましいことは自明のことである。しかし、現実には、入院児の生活環境は前述のように関係性がとぎれがちである。そのきれぎれの関係性を子ども本人に代わってつなぎあわせ、少しでも子どもにとってよい生活環境になるよう奔走しているのが、現在の病院内学級の教師たちなのではないだろうか。Figure 2-2の太線矢印は各生態システムから子どもへの援助の流れを表わしているが、この援助がスムーズに流れるよう、生態システム諸要素の“あいだ”の関係性を構築・修復することで、入院児の生活世界をより安定したストレスの少ないものにしようとしているのがくつなぎ援助であると解釈できるだろう。

くつなぎ援助の実践的有効性

本研究において発見された実践をくつなぎ援助と捉える視点は、今まで振り返られることのなかった病院内学級における教育実践を体系的に把握する為のひとつの概念的枠組みである。これにより、多様なシステムの機能がバラバラに交錯する病院内学級という場における実践の理解が容易になり、教師自身も自らの実践の意味を確認することが可能になる。より実用的には、各入院児に対する援助方針決定のひとつの枠組みとして利用可能である。②のつながりは基本としても、くつなぎ援助は、全ての入院児に対して等しく提供されることが望ましいという類のものではない。1999年の指導要領改訂においても個別指導計画が重視されているが、それぞれの児童について、どのくつなぎ援助が必要であるか入念な検討の上、予定入院期間、家庭の事情等を鑑み、重みづけを伴う各くつなぎが提供されるのが望ましい。例を想定しよう。“新しく山田花子ちゃんが入級してきた。彼女の前籍校の先生は、入院してすぐにお見舞いがてら病院内学級にも寄ってくれ、色々な指導上の情報を

提供してくれたし、今もまめに手紙をくれたり、クラスでも話題にとりあげたりしている。しかし、激しい病状変動から本人が落ち込みがちで、病院内学級での活動への参加意欲がいまひとつである。”この花子への援助計画考案にあたり、彼女の場合はく地域の学校とのつながりは十分であるので、教師がくつなぎく必要はなく、むしろ病状や治療の見通しについての情報確保の為、「病院」と「病院内学級」のくつなぎくをしっかり行いつつ、病院内学級での活動への参加意欲が高まるよう、「病院内学級」と「花子」をくつなぎく援助を最重要視していこうとの方針決定が可能ではないだろうか。くつなぎ援助くという視点を生かしつつも、対象児童を囲むシステム・関係性独自の構造を考慮し、どこどこをくつなぎくのが有効かを個別に検討する必要が強調されよう。

くつなぎく概念の再考

ここで、本研究におけるくつなぎくの意味を再考してみよう。くつなぎく概念は、アパシーへの臨床技法として「人間関係をつなぎく」ものとして提唱されたが(下山, 1997)、本研究におけるくつなぎくは、人間関係以外にも生態システム同士をつなぎくことも含んでいること、および援助対象の日常生活システム内にいる教師による教育という営みの機能の一側面であるという点において、より日常的かつ広い範囲をカバーする援助であると言える。さらに、相手が“動かない”ことも本研究におけるくつなぎくの特徴と思われた。エネルギーが低下している状態の子どもたちが多いことは先述したが、その他のくつなぎく相手についても、半構造化面接において『(前籍校から子どもについて詳しい連絡を受けることは)基本的でない』ので、『病院内学級教師の方から電話なりの連絡を入れく』る、病院との連絡会の会場や『議題はこっち(=病院内学級教師)がみんなセットするんですよ。向こうは忙しいから』『こちらが申し立てないと何も動かない』と、待っているだけでは動いてはくれないくつなぎくの相手のありようが語られている。このように、本研究のくつなぎくは“教師がはたらきかけて関係性をつくること”、すなわち“動かない相手にむかつてはたらきかける”という方向性をもつものであると考えられ、「同じ目的で何かをしようとするものが、連絡をとり合っそれをを行うこと」(岩波国語辞典第3版, 1984)という双方向から歩みよっての協力関係を意味する“連携”とは区別できる概念であると考えられる。

本研究において見出された病院内学級教師たちのくつなぎ援助くのひとつの鍵は、援助対象である児童の“エネルギーのなさ”である。入院児たちは、各々背景・事情は異なるにしても、心のエネルギーが低下し、自分からは動けない場合が多い。そうした子どもたちを包み込み、支えていく基本が、くつなぎ援助くであると言える

だろう。くつなぎくは、心的エネルギー低下に伴い、自力で関係性の輪を開拓できない、あるいは切れてしまった関係性を修復できない対象への援助の基本原理であるとも言え、本研究によって、従来は“入院中にも勉強を教える”という面のみが強調されていた病院内学級教師たちの実践が、より広いシステマティックな援助としての機能をもつことが明らかになった。

今後の課題

本研究は、病弱教育という従来見過ごされてきた分野におけるフィールドデータに基づく探索的研究である。結果として、病院内学級の教育実践が入院児童の生態システム間のくつなぎくという援助機能をもっていることが発見され、それによって混沌とした病院内学級における実践が理解可能なものになり、かつ入院児への教育計画立案への応用可能性も示唆された。しかし、これはあくまでもひとつの解釈の可能性を示唆しているに過ぎず、データとの適合度のよりよいモデルが存在する可能性があることは否定できない。また、本研究で確認されたのは、Figure 2-2の網かけ部分のくつなぎくのみであり、予想はされるものの未確認のくつなぎくもある。今後、本フィールド実践の更なる検討と、他病院内学級の実践をくつなぎくという観点から検討する事例研究の積み重ねが必要になろう。

文 献

- Bronfenbrenner, U. (1996). *人間発達の生態学* (磯貝芳郎・福富 護, 訳). 東京:川島書店. (Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1981). When is a context? In J.L.Green, & C.Wallat (Ed.), *Ethnography and language* (pp.147-160). New Jersey: Ablex Publishing.
- 藤田査織・松崎くみ子・根本芳子・飯倉洋治. (1985). 気管支喘息児と若年型糖尿病児の臨床心理学的比較. *小児保健研究*, 44 (1), 59-65.
- 船越正康・滝 省治・松川一雄. (1984). 喘息教室参加児童のパーソナリティ分析. 第31回日本小児保健学会講演集, 160-161.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1996). *データ対話型理論の発見* (後藤 隆・大出春江・水野節夫, 訳). 東京:新曜社. (Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.)
- Henwood, K.L., & Pidgeon, N.F. (1992). Qualitative research and psychological theorizing. *British Journal of*

- Psychology*, 83, 97-111.
- 石隈利紀.(1999). *学校心理学*. 東京:誠信書房.
- 小林 登.(1986) 子どもの生態システム. 小林 登・小嶋謙四郎・原ひろ子・宮澤康人(編), *新しい子ども学:2育てる* (pp.47-70). 東京:海鳴社.
- 近藤久史.(1988). 病気の子どもと授業. 山本昌邦(編著), *病気の子どもの理解と援助* (pp.251-283). 東京:慶應通信.
- Lavigne, J.V., & Faier-Routman J. (1992). Psychological adjustment to pediatric physical disorders: A meta-analytic review. *Journal of Pediatric Psychology*, 17 (2), 133-157.
- 松井一郎.(1991) 病児教育への取り組みと課題. *国立国際医療センター・子どもと共に歩む会講演抄録(未公刊)*, 東京.
- 箕浦康子(編著).(1999). *フィールドワークの技法と実際*. 京都:ミネルヴァ書房.
- 文部省.(1985). *病弱教育の手引:指導編*. 東京:慶応通信.
- 文部省.(1994). 病気療養児の教育について(通知). *小児科臨床*, 49 (増刊号), 1257-1258.
- 無藤 隆.(1988). 保育場面における観察と記録. 森上史朗・大場幸夫・無藤 隆・柴崎正行(編), *別冊発達7:乳幼児実践研究の手引き* (pp.23-44). 京都:ミネルヴァ書房.
- 無藤 隆.(1996). 身体知の獲得としての保育. *保育学研究*, 34, 144-151.
- 能智正博.(2000). 質的(定性的)研究法. 下山晴彦(編著), *臨床心理学研究の技法* (pp.56-65). 東京:福村出版.
- 岡 茂.(1988). 病虚弱児のもつ心理的問題と対処行動に関する研究:対処行動の規定要因を中心として. *特殊教育学研究*, 26, 23-30.
- 佐藤郁哉.(1992). *フィールドワーク:書をもって街へ出よう*. 東京:新曜社.
- 澤田英三・南 博文.(2001). 質的調査:観察・面接・フィールドワーク. 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦(編), *心理学研究法入門* (pp.19-62). 東京:東京大学出版会.
- 下山晴彦.(1997). *臨床心理学研究の理論と実際*. 東京:東京大学出版会.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rineart and Winston, Inc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- 谷口明子.(1999). 日本における病弱教育の現状と課題. *東京大学大学院教育学研究紀要第39巻*, 東京大学, 東京, 293-301.
- 谷口明子.(2000). 質的分析によるアプローチ. 大村彰道(編), *教育心理学研究の技法* (pp.81-107). 東京:福村出版.
- やまだようこ.(1986). モデル構成をめざす現場心理学の方法論. *愛知淑徳短期大学研究紀要第25巻*, 愛知淑徳短期大学, 愛知, 31-50.
- 山本登志哉.(1995). 生涯発達のための観察法. 無藤隆・やまだようこ(編), *講座生涯発達心理学:1生涯発達心理学とは何か—理論と方法* (pp.204-214). 東京:金子書房.

付記

本論文は、『教育心理学研究の技法(第4章)』(福村出版)に加筆・修正したものです。

本論文の掲載にあたり快くご承諾くださった福村出版様、ならびに編者の大村彰道先生に深く感謝申し上げます。

Taniguchi, Akiko (Graduate School of Education, University of Tokyo). *The Meaning of Teacher Practices: An Ethnographic Study at an In-Hospital School*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.2, 172-182.

This study investigated teacher practices at an in-hospital school and clarified the implicit meaning system of practices embedded within daily routines. A total of 223 episodes were recorded from fieldwork, consisting of participant observations, informal and formal semi-structured interviews, and document content analysis. Episodes were analyzed qualitatively according to the grounded theory approach. As a result, seven categories of teacher practices were identified and it was hypothesized that teachers not only taught academic subjects but also built formal and informal connections among the ecological systems surrounding the hospitalized children. In other words, they coordinated the support systems of the isolated and exhausted children. The concept of teachers' coordination of support has practical use, and appeared to be a core concept of teaching practices at the in-hospital school.

【Key Words】 In-hospital school, Teacher practices, Fieldwork, Ecological systems, Support systems

2002. 7. 4 受稿, 2003. 10. 20 受理

母子相互作用場面における2歳児の情動調整プロセスの個人差

金丸 智美

(お茶の水女子大学人間文化研究科)

無藤 隆

(お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター¹⁾)

本研究の第1の目的は、母子葛藤場面における2歳児の情動調整プロセスを、子どもの不快情動変化として捉え、その個人差を検証することである。第2, 第3の目的は、この個人差と、情動調整行動及び母子関係性、すなわち「情動の利用可能性」(emotional availability: 以下EA)の葛藤場面前後の変化との関連性を検討することである。さらに第4の目的として、情動調整プロセスのタイプごとの母子相互作用の特徴を記述し、2歳児の情動調整の特徴を明らかにする。2歳前半の子どもとその母親41組を対象に、実験的観察を行った。その結果、不快情動変化タイプは、「継続型」・「沈静型」・「非表出型」に分類された。「継続型」の子どもは、不快情動の原因を除去する積極的な働きかけを行った。「非表出型」の子どもは、自ら気紛らわしや他の活動を行い、母親は子どもの自発性や能動性に寄り添っていた。「沈静型」の母親は子どもの不快情動を沈静するための積極的な働きかけを行い、sensitivityとstructuringが葛藤場面で高くなった。以上より、自律的な調整や、原因を除去しようとする能動性が可能になり始めるが、不快情動が沈静するには、母親の助けを必要とするという、自律性と他律性が混在する2歳児の情動調整の特徴が明らかになった。

【キー・ワード】 情動調整, 2歳児, 母子相互作用, 情動の利用可能性, 個人差

問 題

プロセスとしての情動調整の個人差

怒りやいらだちを攻撃的・反社会的行動として表現してしまう子どもや青年達の増加という社会現象や、情動制御の困難さが身体・精神疾患の危険因子となりうるという臨床的観点(Talor, Bagby, & Parker, 1998; Cole, Michel, & Teti, 1994)からも情動調整(emotional regulation)への関心が近年高まっている。本稿では、母子葛藤場面での2歳児の情動調整の個人差を、母子の行動と母子関係性の観点から検討し、2歳児の情動調整の特徴を明らかにする。

情動調整の定義や捉え方は研究者によっても異なり(Thompson, 1994)、ストレス場面での対処行動や方略との関連の中で論じられることも多い。その中でBridges & Grolnick (1995)は、「対処」とは日常的に人が経験する範囲を超えたストレス状況に対する反応であるのに対し、「情動調整」は日常的なストレス状況での、現在進行する過程(プロセス)であると定義し、両者の違いを明確にしている。この他にもKopp (1989)やThompson (1994)など、情動調整を「プロセス」と定義する研究者は多い²⁾。しかし、実際の乳幼児の情動調整に関する先行研究には、母親のstill face場面(Braungart-Rieker, Garwood, Powers, & Wang, 2001)、満足遅延場面(Bridges,

Grolnick, & Connell, 1997)、おもちゃ片付け場面(Grolnick, Bridges, & Connell, 1996)における快、不快情動の多寡、情動調整方略、課題への取り組み程度などを情動調整の指標としたものが多く、プロセスとしての情動調整に焦点を当てた研究は極めて少ない。泣きや笑いという情動反応が行動を生み出し、その行動によってもとの情動反応が変化するというように、情動反応と調整行動は相互に影響し合う(Bridges & Grolnick, 1995)。先行研究で、慰撫行動(Stifter & Braungart, 1995)や注意を他にそらす行動(Derryberry & Rothbart, 1988)には、不快情動の表出を抑えたり、沈静化する機能があること、また不快情動の強さと対象物へ焦点化した行動と正の相関がある(Grolnick et al., 1996)ことが明らかにされている。従って、情動調整を情動反応が時間経過によって変化するプロセスとして捉え、その中でどのような調整行動が生じるのかを明らかにすることが必要である。

快情動であっても、覚醒レベルが高すぎれば適応的な行動を妨害する場合もあるため、不快情動だけではなく、快情動も調整の対象となり得る。しかし適応的に生

1) 現所属：白梅学園短期大学

2) Koppは「快・不快情動について、高まった喚起レベルに対処するプロセス」とし、Thompsonは「情動反応の強さや長さの状態を監視・評価・調整する、内在的及び外在的なプロセス」と定義している。

活するためには、自己の情動の混乱に巻き込まれない程度に、不快情動の強さや長さを柔軟に調整できることがより重要である (Kopp, 1989)。以上より、本稿では情動調整を「不快情動反応が、一定の時間内において、状況適応的に調整され、変化するプロセス」として捉える。

これまで複数の研究者が各自の理論をもとに、情動調整の個人差として情動調整のタイプ分類を行ってきた。例えば Eisenberg & Fabes (1992) や Cole et al. (1994) は、柔軟で適度な調整タイプ、調整の程度が低いタイプ、調整の程度が高いタイプという3つのタイプに分けている。また Fox (1989) は、Rothbart & Derryberry (1981) の気質理論をもとに、反応性と自己制御という2次元の高低の組み合わせから4つのタイプに分類している。これらのタイプ分類を、不快情動が時間経過によって変化するプロセスの個人差に当てはめれば、Eisenberg & Fabes (1992) や Cole et al. (1994) の分類はそれぞれ、場面初期に表出された不快情動が途中で沈静するタイプ、継続するタイプ、表出されないタイプとなるであろう。同様に、Fox (1989) の分類モデルを当てはめれば、反応性の差異は、フラストレーション場面初期に不快情動を表出するか、しないかという個人差となり、自己制御の差異は、不快情動が継続するか、沈静化するかという個人差となる。従って、不快情動変化の個人差は、不快情動が継続するタイプ、沈静化するタイプ、表出されないタイプという3タイプに分類されることが予測される。本稿では、実験的観察によって子どもの情動変化タイプを特定することで、理論的に想定された情動調整プロセスのタイプを実証的に裏付ける。

情動調整発達に重要な母子関係性

子どもは、自分の情動を調整することをどのようにして学ぶのであろうか。先行研究の中で、1歳児が、母親の表情によって視覚的断崖を渡るかを決定すること (Sorce, Emde, Campos, & Klinnert, 1985) や、15カ月児が、母親の情動的応答に支えられ、不確実さの状況の中でも活発な探索を行う (Sorce & Emde, 1981) ことが明らかにされている。従って、子どもは母親の情動を利用することで、自分の情動を調整することが示唆される。子どもの情動発達に重要な養育環境として、従来より最も重視されてきたものは、子どものシグナルに感度よく気づき、その意味を正しく読み取るという「母親の感受性 maternal sensitivity」 (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) であろう。しかし、情動調整の発達にとっては、母親の感受性以外にも、子どもが自分の情動を調整する手がかりとして利用可能な、母親の生き生きとした情動の存在、すなわち emotional availability (Emde & Sorce, 1988: 以下 EA と記述) が重要と言える。さらに、母親が子どもの欲求や内的状態へ適切に応答することができるのは、これらを調整する手がかりとして利用可能

な、子どもの情動の存在 (子どもの emotional availability) のためである (Emde & Sorce, 1988)。Biringen (Biringen & Robinson, 1991; Biringen, 2000) は、母親の EA を sensitivity, structuring, nonintrusiveness, nonhostility という4つの下位要素に、子どもの EA を responsiveness to parent, involvement with parent という2つの下位要素に分け、これらが相互に影響し合うことを主張することで、Emde の emotional availability という概念を、情動を媒介とした母子関係性としてさらに明確にした³⁾。母子相互で情動という手がかりを提供し合い、読み取るという EA が母子間で連動し合えば、子どもはより有効な情動調整を行うことができるであろう。EA を子どもの外側にある養育者側の要因としてだけではなく、情動を媒介とした両者の関係性を表す特性として捉えることは、親の行動や特性が一方向的に子どもに影響を与えるのではなく、子どもの発達に伴う変化によって親の行動も変化するという指摘 (Maccoby, 1984; Thompson, 1997; van den Boom, 1997) とも一致する。

子どもの情動調整の発達にとって、母子相互のやり取りが調和的であることと同様に、日常の母子関係に不可避な葛藤状態を母子間で柔軟に元の調和的な状態へと修復していくことも重要である (Biringen, Emde, & Pipp-Siegel, 1997; Emde, Korfmacher, & Kubicek, 2000)。不快なものも含めてあらゆる情動に母親が応答的であることを繰り返すことで、子どもは情動調整の仕方を学ぶ (Robinson, Emde, & Korfmacher, 1997)。still face 場面では、母親の情動的な応答への子どもの期待が壊されるために子どものストレスフルな情動反応が増え (Field, 1994)、そのストレスフルな情動が、still face 場面後の子どもの情動状態に影響し、still face 場面前よりも不快情動が増えるという「持ち越し (carry-over) 効果」が先行研究の中で明らかにされている (Carter, Mayes, & Pajer, 1990; Kogan & Carter, 1996)。この「持ち越し効果」を母親にも適用すれば、葛藤状況で下がった母親の情動的応答が、葛藤後も持ち越され、母親の情動的応答が葛藤前の水準に戻らないことも考えられる。以上のように、葛藤状況で下がった母親の情動的応答が、葛藤状況及び葛藤後の状況での子どもと母親の情動状態の低下に影響するのであれば、葛藤状況と葛藤以外の状況での母親の EA の一貫性が、子どもの情動調整にとって重要であることが示唆される。従来、情動調整の個人差研究

3) EA を関係性の指標としながら、母子それぞれの EA を変数化することには一見すると矛盾がある。この点に関して Biringen & Robinson (1991) は、母子それぞれの EA を指標化することで、EA に組み込まれた様々なパターンや、関連する問題を解明できること、主観的に把握されがちな概念を測定する上での評定者間一致率を高め、EA の研究を促進することができるという目的を挙げている。

は、子どもの気質 (Goldsmith et al., 1987; Rothbert & Derryberry, 1981) や愛着タイプ (Cassidy, 1994; Braungart-Rieker et al., 2001) との関連に焦点が当てられるものが多く、1歳以降の幼児と母親が母子葛藤場面前後で示すEAの変化や、母親のEAと子どものEAの関連という観点からの研究はほとんどないと言える。以上より、本稿ではEAを、情動を媒介とした関係性としての「母子相互の情動の利用可能性」と定義し、子どもの情動調整の個人差を、葛藤外状況と葛藤状況でのEAの変化、及び母親のEAと子どものEAの関連という観点から検討する。

2歳児の情動調整

2歳前後には、自他の区別や言語獲得という認知面あるいは運動機能の発達に伴い、使う方略の種類や洗練が増し (Grolnick et al., 1996)、問題解決的で成功可能性のより高い方略を選択する (坂上, 1999) など、次第に自律的な情動調整を行い始める (Sroufe, 1996; Kopp, 1989)。2歳前後から、情動について話す能力が飛躍的に増加し (小椋, 2000)、要求や拒否を泣き以外の言語で表すことが可能となる (山田, 1982) ことで、他者からの慰めや援助というフィードバックを得やすくなる (Dunn & Brown, 1991)。このように2歳前後という年齢は、自律的な調整が可能となり始める時期であるが、一方日常生活場面の親子関係においては、子どもの行動の制限や、排泄訓練をはじめとするしつけの開始など、対立や葛藤という相互作用が多くなる時期でもある。この年齢は痙攣や攻撃的行動など情動表現の激しさも特徴的であり (Wenar, 1982)、母親にとっても自身を調整しながら子どもの不快情動と付合う必要に直面することが多く、母子関係が難しくなる時期なのである。

2歳児の情動調整の特徴としては、自己の情動に無為に圧倒されるだけではなく、言葉で表現したり、意識を他に向けるなどの自律的な調整を獲得しつつも、まだ完全ではなく、養育者の支えもまだ大きな役割を持つという、自律的なものと他律的なものと混在する段階 (Sroufe, 1996) と考えられるであろう。しかし先行研究の中では乳児期と比較すると、実証的手法によって2歳児の情動調整の特徴を明らかにした研究は少ない (Garner, 1995; Calkins & Johnson, 1998)。一定時間内での不快情動変化という情動調整プロセスの個人差を明らかにし、その個人差と母子の調整行動及び母子関係性との関連性を検討することで、2歳児の情動調整の特徴を示し、さらには情動調整発達に重要な要因を示唆することが可能となるであろう。

本研究の目的

(1) 母子葛藤場面での2歳児の情動調整プロセスを不快情動の変化という観点から捉え、そこに現れる個人差が、理論的に想定される3タイプに対応する形で取り出

されるかを検証する。

(2) 子どもの情動調整プロセスの個人差と、母子それぞれの情動調整行動との関連性を明らかにする。

(3) 子どもの情動調整プロセスの個人差と、母子葛藤場面前後の母子それぞれのEAの変化との関連性を明らかにする。また、情動調整プロセスのタイプごとに、母親のEAと子どものEAがどのような相互関連性を有しているかを検討する。

(4) 情動調整プロセスのタイプごとに母子相互作用の特徴を記述することで、2歳児の情動調整の特徴を明らかにする。以上の論点から次の仮説を予測した。

仮説1：情動調整プロセスの個人差

母子葛藤場面での、2歳児の不快情動変化の個人差には、不快情動が継続するタイプ、沈静化するタイプ、表出されないタイプという3タイプがあるであろう。

仮説2：情動調整プロセスの個人差と、母子の情動調整行動との関連¹⁾

不快情動変化タイプに特有な、母子の行動 (情動調整行動) があるであろう。すなわち、不快情動が継続するタイプでは対象物に焦点化した行動が多く、沈静化するタイプと表出されないタイプでは、慰撫行動や注意を他にそらす行動が多いであろう。

仮説3：情動調整プロセスの個人差と、母子関係性の変化との関連

場面間の母子関係性の変化のあり方は、情動調整プロセスの個人差によって異なるであろう。具体的には以下を予測した。

①母子葛藤場面で母親のEAが低下することで、子どもの不快情動が沈静化せず、継続するであろう。従って不快情動が継続するタイプの子どもの母親のEAは、葛藤前場面よりも葛藤場面のほうが低いであろう。一方、母親のEAが葛藤場面でも葛藤前場面と同様一貫して高ければ、子どもの不快情動は沈静化するか、あるいは表出されないであろう。従って不快情動が沈静化するタイプと表出されないタイプの子どもの母親のEAは、葛藤前場面と葛藤場面とで差異がないであろう。

②母子葛藤場面で不快情動が継続するタイプの子どもの母親のEAは、葛藤前よりも葛藤後のほうが低いであろう。反対に、不快情動が沈静化するタイプと表出されないタイプの子どもの母親のEAは、葛藤前場面と葛藤後場面とで差異がないであろう。

③不快情動が継続するタイプの子どものEAは、葛藤

4) 情動調整プロセスの個人差と各変数との関連についての以下仮説2～仮説4の中で、不快情動が沈静するタイプと表出されないタイプにおいては、両者とも何らかの情動調整が生じたと考えられ、両者の差異を理論化することが困難であった。本件については、得られた結果によって考察を行うこととする。

前場面よりも葛藤後場面のほうが低いであろう。一方、不快情動が沈静化するタイプと表出されないタイプの子どものEAは、葛藤前場面と葛藤後場面とで差異がないであろう。

仮説4: 情動調整プロセスの個人差による、母親EAと子どもEAの関連の差異

母親EAと子どもEAとの関連は、情動調整プロセスの個人差によって異なるであろう。具体的には、「継続型」の母親EAと子どもEAは正の相関が弱いであろう。一方「沈静型」及び「非表出型」の母親EAと子どもEAは正の相関が強いであろう。

方 法

調査対象 東京近郊に在住の2歳前半(平均月齢26.4カ月: Range 24-31カ月, 男児20名, 女児21名)の子どもの母と母親41組を対象とした。第一著者の複数の知人の紹介によって調査協力者を集めた。2歳代は、言語や自我意識の発達に著しく、月齢の違いによって情動調整のあり方に違いがあることが想定されるため、本調査では2歳前半に限定した。きょうだいの有無によって母子関係性が異なることが予想されるため、本調査では全員きょうだいのいない第1子とした。母親の特性は、年齢が平均32.5歳(Range 26-41歳)、職業については専業主婦が28名(68.3%)、フルタイム勤務者が6名(14.6%)、非常勤やパート勤務者などが7名(17.1%)であった。

調査時期 平成12年7月～平成12年9月

手続き (1) 観察場面: 観察者(第一著者)1名が、被験者宅を訪問し、約23分間の観察場面をビデオ録画した。子どもへの苦痛が強過ぎないこと、日常生活場面においても起こり得る状況であること、さらには母親の行動によって子どもの不快情動が生じる母子葛藤場面という観点から、以下の実験的観察場面を設定した。「観察者が持参したおもちゃを用いての母子自由遊び(場面A: 10分間)後に、母親が子どもに『時間になったから片付けるね』と告げ、バッグの中におもちゃを片付け、片付け終了後、母親は子どもの相手をする(場面B: 3分間)。その後、母親が再度バッグからおもちゃを出し、おもちゃを用いて母子自由遊び(場面C: 10分間)を行う」。以下場面Aを「母子葛藤前場面」、場面Bを「母子葛藤場面」、場面Cを「母子葛藤後場面」とする。(2) 調査実施までの手順: 調査の主旨と手順を記入したものを書面で被験者へ郵送した。その中で、観察場面では子どもに泣きなどの不快情動が生じることが想定されること、非常に強い不快情動が生じた際には観察を中断すること、子どもが楽しい気持ちで遊びを終えることができるように配慮することを説明した。観察実施前には、日頃子どもが遊ぶおもちゃ類を目に付かない場所に

片付けるよう依頼した。(3) 実験用具: おもちゃ4種類: ミッキーとミニーのぬいぐるみ、ままごととセット(ガスレンジ、まな板、フライパン、皿2枚、フォーク2本、包丁、食べ物の模型数種類)、音の出る電話機、マグネットで連結可能な車3台のセット、上記おもちゃを入れるナイロン製のバッグ(ファスナーで閉めることが可能なものを用意した)。

分析方法 (1) 子どもの不快情動状態の評定: 場面Bにおける、子どもの不快情動の状態を、Hedonic Tone Scale (Easterbrooks & Emde, 1983) によって評定を行った。この尺度は、表情や声のトーンの状態に基づいて総合的に情動状態の評定を行うものである。場面Bを10秒ごとに区切り一単位とし、その中で最も主要な子どもの不快情動を評定した。評定の基準は4.明らかな不快～1.不快情動なしの4段階評定である。ランダムに選んだ10ケース(179単位)について、筆者以外の心理学専攻の大学院生1名が評定を実施し、評定者間一致率を算出した結果 $\kappa = .74$ であった。

(2) EAの評定: ① Emotional Availability Scale: Emotional Availability Scale (Biringen, Robinson, & Emde, 1998) に基づいて、母親と子どもそれぞれについてEAの評定を行った。母親のEAは sensitivity (感受性: 9段階)、structuring (提案や規則を与えることで枠組を作る: 5段階)、nonintrusiveness (押しつけがましくない: 5段階)、nonhostility (敵意のなさ: 5段階) の4つの下位尺度、子どものEAは responsiveness to parent (反応性: 7段階)、involvement with parent (親をやり取りに関わらせる: 7段階) の2つの下位尺度から構成される⁵⁾。② 評定対象場面: 母親のEAは、場面A, B, Cをそれぞれ評定対象とした。一方、子どものEAについては、場面Bで子どもが何らかの不快情動を表出することが想定されるため、子どものEAを評定するには適切ではないと判断し、場面Aと場面Cのみをそれぞれ評定対象とした。③ 信頼性: ランダムに選んだ14ケースについて、筆者以外の心理学専攻の大学院生1名が、母親・子ども

5) 各尺度の評定基準を要約すると、sensitivity = 「母親自身が、その状況にふさわしい、純粋で本物な情動を表現すると同時に、子どもの示す情動的サインを正しく理解し、タイミングよく応答する」。structuring = 「子どもとのやり取りの中で、子どもを支持する枠組やきまりを与え、その手がかりや提案は一貫しており、かつ強制的でも、押しつけでもない雰囲気を持つ」。nonintrusiveness = 「子どもに対して指示的、過保護的ではなく、与える刺激も多すぎず、子どもが自律的であることを干渉しない」。nonhostility = 「不満、苛立ち、怒り、退屈さという感情が表面的にも潜在的にも存在しない」。responsiveness to parent = 「母親と一緒にいることを楽しみ、母親の提案、質問、コメントに対して喜びや熱心さを伴って応答する」。involvement with parent = 「母親に質問したりおもちゃを示したりすることで、母親をやり取りに関わらせようとし、打ち解けた雰囲気や肯定的な感情を伴う」。

Table 1 母子の情動調整行動カテゴリー

分類	子どもの情動調整行動		母親の情動調整行動	
	カテゴリー	内容	カテゴリー	内容
対象物へ 焦点化 した行動	対象物への執着 (受身的)	おもちゃやバッグに触ることなく、 泣く、ぐずる	単純な説得	単純または強制的な言い返し
	対象物への執着 (積極的)	おもちゃやバッグに働きかける	洗練された説得	おもちゃの擬人化、子どもが受け入れやすい方法の提示、片付けなければならない理由の説明
	対象物への執着 (言葉随伴的)	言葉で片付け拒否やまだ遊びたいことの要求をする。		
慰撫行動	母親への行動 (慰撫要求)	慰撫を求める行動や発話	身体的慰撫 (母親が始める)	母親から始めた、身体的接触による慰撫
	自己慰撫	自分の身体や衣服の一部を触る。	身体的慰撫 (子どもが求める)	子どもから求められての、身体的接触による慰撫
			受容	子どもの気持ちや行動について言ったり、問う 子どもの言葉をそのまま返す
注意を他に そらす行動	気紛らわし	他の物を指差す、周囲を歩き回る、 体の動きを止めて何かを見る	注意のそらし	おもちゃやバッグから子どもの意識をそらすよう、他の物を示したり他の活動を提案する
	他の活動 (消極的)	母親の働きかけ、または自分で始めた活動を行うが、乗り気ではない	他の活動 (母親が始める)	母親が始めた他の活動をする
	他の活動 (積極的)	他の活動に楽しそうに熱中して関わる	他の活動 (子どもが始める)	子どもが始めた他の活動をする
	おもちゃへの 言及	前の場面で遊んだおもちゃや内容について話す	おもちゃへの 言及	前の場面で遊んだおもちゃや内容について話す
その他	母親への行動 (攻撃的)	たたく、噛むなどの攻撃的な行動	消極的な関わり	特に何もしない、または子どもの情動調整に役に立たない発話や行動
	その他	その他 (評定不可能な場合も含む)	その他	情動調整には関係のない活動や発話

のEAを評定した。その結果、評定値が完全に一致した率は母親が.50～.93、子どもが.71～.93であった(なお1段階のズレを許容すれば、一致率は母子とも.93～1.0となるので、ズレはさほど大きなものではない)。不一致のEA値は協議の上決定した。

(3) 情動調整行動の評定：場面Bにおける母親と子どもの行動を、子どもの不快情動を変化させるための「情動調整行動」とみなし、Grolnickら(Grolnick et al., 1996; Grolnick, Kurowski, & McMenamy, 1998)の研究を参考に、母親と子どもそれぞれについてカテゴリーを作成した。さらに、母親と子どもの情動調整行動カテゴリーに共通する分類を設定した(Table 1)。場面Bの約3分間を10秒ごと一単位とし、そこで最も主要な行動一つを評定した。「母親への行動(慰撫要求)」や「身体的慰撫」などの身体的接触を伴う行動は、他の行動と生起する場合が多かった。この場合は最初に身体的接触行動が生起した際には身体的接触行動を優先的に選択し、その後も継続し、他の行動カテゴリーが存在する際には身体的接触行動以外を選択した。ケースによって場面Bの時間の長さに変動があり、単位数に幅がある(range 12-21)ことから、各ケース総単位数に占める各カテゴリーの生起単位数の割合を算出した。ランダムに選んだ10ケース計179単位について、筆者とは別の心理学専攻の大学院生1名が評定を実施し、評定者間一致率を算出した結果、母親行動カテゴリーで $\kappa=.76$ 、子ども行動

カテゴリーで $\kappa=.79$ であった。不一致の行動カテゴリーは協議の上決定した。

結 果

1. 不快情動変化タイプの分類(仮説1の検証)

場面Bでの子どもの不快情動変化をグラフ化し、その形状を検討したところ、場面B開始後1分(6単位)以内に不快情動値が2以上になるか、ならないか、及び7単位以降に明らかな不快情動がない状態が2単位以上継続するか、しないかという基準によって、2つのケース以外は「継続型」、「沈静型」、「非表出型」の3タイプに分類された。2つのケースは、場面B開始後1分30秒(9単位)以内に、不快情動値2以上が2単位以上継続せず、10単位以降に不快情動値が2以上になるというパターンを示し、これを「後発型」と分類した。各不快情動変化タイプの特徴と分類基準、性別及び月齢グループ別に分類された子どもの数の結果をTable 2に示した。「後発型」は分類された人数が少なく、場面Bのはじめに明らかな不快情動が表出されないことから「非表出型」の変形とも考えられる。従って、以下タイプ別の検討においては「後発型」を除外し、「継続型」、「沈静型」、「非表出型」について行った。不快情動変化タイプと性別及び月齢グループについては有意な関連はなかった(性別： $\chi^2(2)=1.24, p>.10$, 月齢： $\chi^2(2)=.64, p>.10$)。不快情動変化タイプが主に3つに分かれることは、仮説1を支

Table 2 不快情動変化タイプ分類の特徴, 分類基準, 分類結果 (N=41)

不快情動変化タイプ	特徴	分類基準	性別		月齢グループ		合計
			男児	女児	24~26ヶ月	27~31ヶ月	
「継続型」	場面B初期から、不快情動の表出があり、場面Bの終わりまで沈静化せず、続く	・場面B開始後6単位以内に、不快情動値2以上になる。 ・場面B開始後6単位以降、不快情動値1(明らかな不快情動がない)が2単位以上継続しない。 ・場面B最後の1単位は不快情動値2以上。	10	7	11	6	17
「沈静型」	場面B初期に不快情動の表出があるが、途中で沈静化する。	・場面B開始6単位以内に、不快情動値2以上になる。 ・場面B開始後6単位以降、不快情動値1(明らかな不快情動がない)が2単位以上継続する。	5	7	6	6	12
「後発型」	場面B初期には不快情動の表出はないが、後半に不快情動が表出される。	・場面B開始後9単位以内は不快情動値2以上が2単位以上継続しない。 ・場面B開始9単位以降は、不快情動値2以上	1	1	1	1	2
「非表出型」	場面B全体を通して、不快情動の表出が継続しない。	・場面B開始後6単位以内は、不快情動値1(明らかな不快情動がない)。 ・場面B開始後6単位以降、不快情動値2以上が2単位以上継続しない。	4	6	6	4	10

注. 表中数値は人数
・分類基準の中の「単位」とは、場面Bを10秒ごとに区切った時間単位を指す。
・各タイプごとに、複数の分類基準を全て満たす必要がある。

Table 3 不快情動変化タイプ別 子どもの情動調整行動生起頻度平均値の比較 (標準偏差)

情動調整行動	継続型 (N=17)	沈静型 (N=12)	非表出型 (N=10)	χ^2	多重比較
対象物への執着 (受身的)	5.60 (7.64)	7.68 (10.46)	0.00 (0.00)	6.95*	n.s.
対象物への執着 (積極的)	41.77 (28.76)	12.12 (15.79)	7.95 (10.90)	14.91**	継続>沈静**, 継続>非表出**
対象物への執着 (言葉随伴)	32.89 (31.19)	21.17 (18.43)	3.22 (5.18)	10.85**	継続>非表出*, 沈静>非表出**
母親への行動 (慰撫要求)	8.58 (15.32)	15.52 (18.72)	7.40 (9.34)	1.65	n.s.
自己慰撫	1.63 (5.47)	7.41 (17.94)	5.36 (10.28)	1.24	n.s.
気紛らわし	3.09 (7.25)	13.30 (18.70)	20.03 (13.88)	13.81**	非表出>継続**
他の活動 (消極的)	0.00 (0.00)	6.08 (15.00)	5.69 (14.95)	5.87*	n.s.
他の活動 (積極的)	0.00 (0.00)	6.18 (11.78)	29.03 (24.48)	20.01**	非表出>継続**, 非表出>沈静*
おもちゃへの言及	0.00 (0.00)	3.56 (7.35)	2.01 (4.23)	4.46	n.s.
母親への行動 (攻撃的)	1.63 (5.47)	1.65 (3.17)	0.00 (0.00)	2.66	n.s.
その他	4.81 (6.83)	5.31 (7.78)	19.32 (12.67)	12.25**	非表出>継続**, 非表出>沈静*

注. 表中の数値は、被験者ごとの総単位数に占める、各情動調整行動の生起単位数の割合についての平均値、()内は標準偏差。

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

持した。

2. 不快情動変化タイプと情動調整行動との関連(仮説2の検証)

不快情動変化タイプによる、母子の情動調整行動の生起割合の差異を検討した結果⁶⁾をTable 3・4に示した。各不快情動変化タイプに特徴的な情動調整行動について、「継続型」は母親では「単純な説得」、子どもでは「対象物への執着(積極的)」という、母子とも「対象物に焦

点化した行動」であり、「沈静型」では母親の「注意を他にそらす行動」及び「慰撫行動」、「非表出型」では母子ともに「注意を他にそらす行動」及び母親の「慰撫行動」であった。これは仮説2を支持した。

3. 情動調整プロセス個人差と、EAの変化との関連

(1) 母親EAの変化(仮説3-①及び②の検証):不快情動変化タイプ別に、各場面での母親EA値の平均値をFigure 1に図示した。タイプ別に、場面間での母親EAの変化を検討するため、母親の各EA値を従属変数とし、タイプ(継続型, 沈静型, 非表出型)と場面(場面A, 場面B, 場面C)を独立変数とする2要因の分散分析を行った。その結果 sensitivity ($F(4, 72) = 5.83, p < .01$)と structuring ($F(4, 72) = 4.78, p < .01$)において、タイ

6) 生起頻度の分布に偏りがあったため、クラスカル・ウォリス法によって差の検討を行った。5%水準以下の有意な差があった行動カテゴリーについて、下位検定(マン・ホイットニーの検定)を行い、ボンフェロニの不等式による修正を行った上で有意性を検討した。

Table 4 不快情動変化タイプ別 母親の情動調整行動生起頻度平均値の比較 (標準偏差値)

情動調整行動	継続型 (N=17)	沈静型 (N=12)	非表出型 (N=10)	χ^2	多重比較
単純な説得	34.23 (20.70)	10.97 (8.19)	5.94 (5.90)	15.17**	継続>沈静**, 継続>非表出**
洗練された説得	14.73 (22.03)	12.67 (13.36)	2.69 (4.59)	5.27*	n.s.
身体的慰撫 (母親始める)	4.63 (8.42)	9.03 (10.77)	0.00 (0.00)	8.36*	沈静>非表出 +
身体的慰撫 (子ども求める)	4.19 (8.70)	6.25 (12.68)	3.68 (4.99)	.39	n.s.
受容	8.86 (11.27)	16.40 (14.57)	22.92 (13.50)	6.36*	非表出>継続*
注意のそらし	3.50 (7.24)	14.18 (12.69)	7.99 (8.54)	7.94*	沈静>継続*
他の活動 (母親始める)	0.33 (1.35)	12.31 (17.13)	15.03 (22.46)	7.79*	n.s.
他の活動 (子ども始める)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	10.14 (12.18)	23.82**	非表出>継続**, 非表出>沈静*
おもちゃへの言及	1.05 (3.06)	2.19 (7.60)	4.54 (9.72)	.76	n.s.
消極的な関わり	11.13 (17.02)	3.25 (6.48)	2.22 (7.03)	4.01	n.s.
その他	17.32 (12.89)	12.76 (8.53)	24.85 (7.58)	8.96*	非表出>沈静*

注) 表中の数値は、被験者ごとの総単位数に占める、各情動調整行動の生起単位数の割合についての平均値、()内は標準偏差。

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

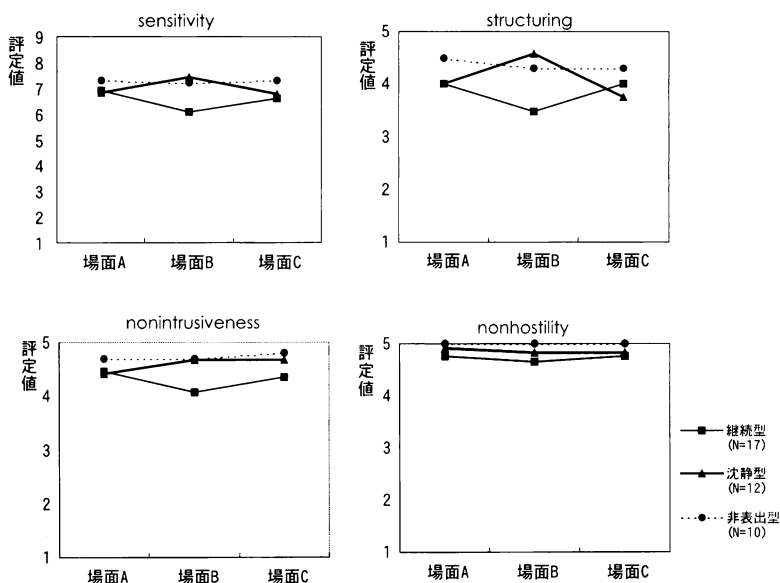


Figure 1 各場面での、不快情動変化タイプ別 母親EAの平均値

プと場面との有意な交互作用が認められた。タイプ別に場面の単純主効果の検定を行った結果、「継続型」ではsensitivityにおいて場面の有意な主効果 ($F(2, 32) = 5.89, p < .01$), 「沈静型」ではsensitivity ($F(2, 22) = 9.95, p < .01$)とstructuring ($F(2, 22) = 6.95, p < .05$)において場面の有意な主効果が認められた。

sensitivityとstructuringそれぞれについて、場面Aを対照としたダネット法による多重比較を行ったところ、sensitivityは「継続型」で場面Aよりも場面Bが有意に低く ($F(2, 32) = 5.89, p < .01$), 「沈静型」で場面Aよりも場面Bが有意に高かった ($F(2, 22) = 9.95, p < .01$). structuringは「沈静型」で場面Aよりも場面Bが有意に高かった ($F(2, 22) = 6.95, p < .05$). sensitivityとstruc-

turingとも、場面Aと場面Cとの間に有意な差異は認められなかった。nonintrusiveness及びnonhostilityについては、いずれの主効果及び交互作用も有意でなく、タイプや場面による有意な差異は認められなかった。以上より、「継続型」の母親EAは場面Aよりも場面Bで低く、「非表出型」の母親EAは場面Aと場面Bとで差異がないという結果は仮説3-①と一致したが、「沈静型」の母親EAが場面Aよりも場面Bで高いという結果は仮説3-①と異なった。さらに母親EAの場面Aと場面Cとの変化について、母親EA下位尺度全てにおいて、不快情動変化タイプによる差異がなかった結果は仮説3-②と異なった。

(2) 子どもEAの変化 (仮説3-③の検証): 不快情動変

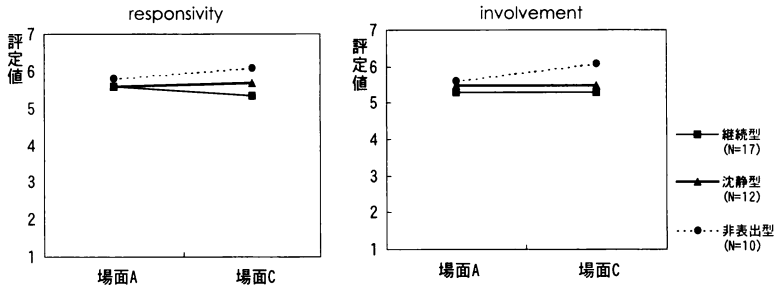


Figure 2 場面A・場面Cでの、不快情動変化タイプ別 子どもEAの平均値

Table 5 「非表出型」の母親EAと子どもEAとの相関係数 (N=10)

	子どもEA (場面A)		子どもEA (場面C)	
	responsive	involvement	responsive	involvement
母親EA (場面A)			母親EA (場面C)	
sensitivity	.83**	.61	sensitivity	.82**
structuring	.71*	.57	structuring	.57
nonintrusiveness	.13	.04	nonintrusiveness	.36
nonhostility	.61	.54	nonhostility	.61
母親EA (場面B)				
sensitivity	.74*	.76*	.76*	.92**
structuring	.67*	.61	.61	.80**
nonintrusiveness	.58	.6	.86**	.83**
nonhostility	.21	.41	.41	.34

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

化タイプ別に、場面Aと場面Cでの子どもEA値の平均値をFigure 2に図示した。タイプ別に、場面Aと場面Cでの子どもEAの変化を検討するため、子どもの各EA値を従属変数とし、タイプ(継続型, 沈静型, 非表出型)と場面(場面A, 場面C)を独立変数とする2要因の分散分析を行った。その結果、子どもEAの下位尺度全てにおいて、いずれの主効果及び交互作用も有意でなく、タイプや場面による差異は認められなかった。この結果は、子どもEAにおいて、不快情動変化タイプによる変化の差異があるとした仮説3-③と異なった。

4. 情動調整プロセス個人差による、母親EAと子どもEAの関連の差異(仮説4の検証)

不快情動変化タイプによって、母子EAの関連に差異があるかを検討するため、タイプ別に、各場面での母親EAと子どもEAとの相関係数を算出した。まず、場面Aでは、「継続型」及び「沈静型」でいずれのEA下位尺度間でも有意な相関が認められず、「非表出型」でsensitivityとresponsiveness ($r = .83, p < .01$), structuringとresponsiveness ($r = .71, p < .05$)で有意な正の相関が認められた。次に場面Cでは、「継続型」はいずれのEA下位尺度においても有意な相関は認められず、「沈静型」でnonhostilityとinvolvementで有意な負の相関 ($r = -.73,$

$p < .01$), 「非表出型」でsensitivityとresponsivenessで有意な正の相関 ($r = .82, p < .01$)が認められた。さらに場面Bでの母親EAと、場面A及び場面Cでの子どもEAとの関連については、「継続型」及び「沈静型」ではいずれのEA下位尺度間でも有意な相関が認められず、「非表出型」ではnonhostility以外の母親EAと、場面A及び場面Cでの子どもEA下位尺度全てとに有意な正の相関が認められた。「非表出型」の各場面における母親EAと子どもEAとの相関係数をTable 5に示す。

以上より、「継続型」では各場面で母親EAと子どもEAに正の相関がなく、「非表出型」では各場面で母親EAと子どもEAに正の相関があった結果は、仮説4を支持した。一方「沈静型」について、場面Cで母親EAと子どもEAに負の相関があった結果は仮説4を支持しなかった。

考 察

1. 各不快情動変化タイプの2歳児と母親の情動調整の特徴

「継続型」の子どもの情動調整行動では、泣いたりぐずりながらも、おもちゃを取り戻そうとしたり、バッグを開けようとする積極的な行動が他タイプよりも多いこ

とが特徴的であった。この行動を、不快情動の原因を除去しようとする計画的な問題解決的な行動とするには未熟ではあるが、生後2年目後半以降に増える(Kopp, 1989)問題解決的行動に近いものとも考えることもできるであろう。さらに、泣いたりぐずるだけの行動頻度にはタイプによる差異はなく、対象物に働きかける行動頻度で、「継続型」の子どもが他タイプよりも多かったことは、泣いたりぐずる行動にも、自己の不快な情動を発散し、次の積極的な行動へ移っていくという情動調整的働きがあると考えることもできよう。不快情動の発散の働きを実証するためには、不快情動の表出後に、子どもがどのような行動を示すのか、時系列的手法によって詳細に検討することが今後必要である。一方このタイプの子どもの母親は、おもちゃを片付けることを拒否し泣き続ける子どもに対して、強制的な口調や単純な言いまわしによる説得が、他タイプの子どもの母親よりも多かった。

「沈静型」の母親の情動調整行動では、母親自身が始める身体的慰撫と、子どもの注意を他にそらすとする行動が他タイプの母親よりも多かった。子どもの情動調整行動の中で、母親へ慰撫を求める行動や、気紛らわし行動という、子ども側からの働きかけである行動頻度には、このタイプの子どもが他タイプよりも有意に多いという特徴は認められなかった。従って「沈静型」では、子どもは葛藤場面最初に不快情動を表出し、母親は子どもの不快情動を沈静しようとの積極的な働きかけを行うという母子の特徴が示唆される。これは、一旦表出された子どもの不快情動の調整には、母親の働きかけや支えを必要とするという2歳児の情動調整の特徴の一つを表していると言えよう。

「非表出型」の子どもの情動調整行動では、おもちゃ以外に注意を向け、子ども自ら始めた他の活動を積極的に行うという行動が他タイプの子どもよりも多いことが特徴的であった。このタイプの母親の情動調整行動では、子どもが始めた他の活動を行うことが他タイプよりも多く、子どもの気持ちや行動への言及である「受容」が「継続型」の母親よりも多かった。この結果から、子どもはおもちゃを片付けられてしまった状況でも、楽しいものにしてしようとする行動主体性や能動性を発揮し、母親がこれらに寄り添い、行動や言葉によって受け止めるという「非表出型」の母子の特徴が示唆される。これは、フラストレーション状況でも大人の助けを借りながら、他のものに注意を向けたり、他の活動を積極的に行うことが可能になり始めるという2歳児の情動調整の特徴の一つ(Grolnick et al., 1996)であるとも言える。

2. 情動調整プロセスの個人差とEAの変化との関連

母親のEAについて場面Aと場面Bを比較すると、「継続型」では場面Aよりも場面Bのほうが低く、「沈静型」

では場面Aよりも場面Bのほうが高いという対照的な結果となった。子どもが泣き続けるか泣き止むかという不快情動の存在が、母親のEAに影響した可能性も考えられよう。しかし、「継続型」も「沈静型」も場面Bの最初には、子どもの不快情動が存在する点では同じであることを考慮すれば、場面Bで子どもの不快情動が沈静化したことには、場面A以上に高い場面Bでの母親のEAが影響したと考えられる。「沈静型」の母親のEAの中でもsensitivityとstructuringで、葛藤場面のほうが葛藤前場面よりも高いという結果は、情動調整がまだ完全に自律的なものではなく、葛藤場面では母親の情動的な応答性や支えが必要であるという2歳児の情動調整の特徴を表していると言えよう。

母親のEAの場面Aと場面Cの変化には、情動変化タイプによる有意な差異はなかった。「継続型」では、母親自身の「持ち越し効果」によって、母親EAは場面Aよりも場面Cのほうが低くなることを予測したが、結果では有意な差異はなかった。このことは、場面Bで低下した「継続型」の母親のEAが、場面Cで再び場面Aの水準に戻ったことを示していよう。その理由としては、場面Bの母子葛藤場面が一時的な実験的観察状況であるため、場面Bで低下したEAは、母親自身においては次の場面にまで持ち越されるほどの影響はなかった可能性も想定される。

子どものEAについて、各情動変化タイプで場面Aと場面Cの変化に有意な差異がなかった結果も、仮説と異なった。特に「継続型」では、場面Bで継続する不快情動の「持ち越し効果」によって、場面Aよりも場面CでEAが低下すると予測したが、結果では場面Aと場面Cとの差異はなかった。この結果は、still face場面を子どものフラストレーション場面とした先行研究の結果とも異なる。その理由としては、still face場面とは異なり、場面Cではおもちゃが存在するため、場面Bで不快情動が継続しても、おもちゃで再び遊ぶという子どもの目の要求が満たされ、場面CでのEAの低下とはならなかった可能性が考えられる。

母子EAの場面Aと場面Cの変化に、情動調整タイプ間で有意な差異がなかった理由を確認するためには、例えばstill face場面のようにおもちゃがない状況や、日常生活の中での母子葛藤状況など、複数の場面設定での検証が必要である。

3. 情動調整プロセスの個人差による、母子EAの関連性の差異

葛藤外場面で、「継続型」及び「沈静型」の母子EAに正の相関がなかった結果については、例えば母親が遊ぶことの楽しさを表出している、子どもがおもちゃに熱中し、母親へ向ける楽しさの情動が少なかったり、あるいは子どもが母親と遊ぶ楽しさを表出している、母親

が観察場面であることを意識して楽しさを抑える場合などが考えられよう。一方「非表出型」では、葛藤外場面での母親の sensitivity 及び structuring と子どもの responsiveness とに正の相関が認められたことから、おもちゃ遊びをする中で、母親の示す楽しさや提案に、子どもも生き生きとした楽しさを表出しながら母親に応答するという、母子間で快情動が連動している姿が示唆される。こうした「非表出型」の母子EAの正の相関が、おもちゃよりも母親と遊ぶことへの子どもの関心の結果であるとしても、葛藤外場面で母子EAの連動することが、葛藤場面で自ら楽しいものにしてしようとする子どもの自発性や能動性に関連があることが示唆される。さらには、母子間で快情動を共有することが子どもの道徳心や誇りという情動発達に重要との Emde, Johnson, & Easterbrooks (1988) の指摘と関連があることも示唆されよう。

葛藤場面での母親のEAと、葛藤外場面での子どものEA間においても、「非表出型」のみで正の相関が認められた。以上から、情動を表出し読み取るというEAが、場面を超えて母子間で連動し合うことが、葛藤場面で子どもの不快情動が表出されないことに関連していることが示唆される。

葛藤後場面における「沈静型」では、nonhostility と involvement とに負の相関が認められたことから、葛藤場面では子どもの不快情動を沈静化しようと積極的に働きかけた母親が、葛藤後場面では子どもが母親に働きかけようとするとき苛立ちや不満を持つと言えよう。これは、葛藤場面では子どもを支えるが、子ども一人でも遊べる状況では子どもの自発性や能動性を望むという、このタイプの母親の感情の表れと解釈できるかもしれない。

4. まとめと今後の課題

以上から次のことが2歳児の情動調整プロセスの特徴として結論できる。

「継続型」の子どもの情動調整行動の特徴から、2歳児は不快情動が継続する場合でも、不快情動の原因を除去しようとの積極的な働きかけを行う。「沈静型」の母親が、葛藤場面での子どもの不快情動を沈静させようと積極的な働きかけを行うこと、さらに母親の sensitivity と structuring が葛藤場面で高くなることから、2歳児が、一旦表出された不快情動を沈静するには、母親の行動及び情動の両面での助けを必要とすると言えよう。

「非表出型」の子どもは、葛藤場面で自ら気紛らわしや他の活動を行い、母親はこのような子どもの自発性や能動性に寄り添っていた。従って2歳児は、不快情動が強くない場合には、母親に支えられながらの自律的な調整が可能であることが示唆された。さらに葛藤場面及び葛藤外場面での母子のEAが連動することが、葛藤場面

での子どもの不快情動のなさに影響する可能性も示された。

本研究の問題点と今後の課題について次の3点を述べる。第1に、今回子どもの不快情動の有無を、明らかな泣きやぐずりの有無という観点のみで把握した点である。年齢とともに情動表出と主観的感情との乖離が大きくなる (Abe & Izard, 1999) ため、今後は不快情動の測定にあたっては生理学的指標や表情の詳細な分析の併用も検討する必要がある。第2に、母親の応答的な働きかけが子どもの不快情動が沈静する契機となったのか、その因果関係を証明するためには、子どもの不快情動が沈静化した前後での母子の情動調整行動の時系列的な分析が必要である。第3に、情動調整プロセスの個人差として見出した各タイプが、社会情動的発達の面でどのような意味を持っているのか、本研究の中では言及できない点である。本調査での情動調整プロセスの個人差の発達の變化や、社会情動的能力や精神的適応度との関連性についての縦断的な研究が今後の課題として残る。

文 献

- Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 566-577.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Relationships between infant behavior in the Strange Situation and maternal behavior at home. In *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation* (pp.137-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Biringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 104-114.
- Biringen, Z., & Robinson, J. L. (1991). Emotional availability in mother-child interactions: A reconceptualization for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 258-271.
- Biringen, Z., Emde, R. N., & Pipp-Siegel, S. (1997). Dys-synchrony, conflict, and resolution: Positive contributions to infant development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 4-19.
- Biringen, Z., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1998). Emotional Availability Scale. Unpublished manuscript: University of Colorado Health Sciences Center.
- van den Boom, D. C. (1997). Sensitivity and attachment: Next steps for developmentalists. *Child Development*, 64, 592-594.
- Braungart-Rieker, J. M., Garwood, M. M., Powers, B. P., & Wang, X. (2001). Parental sensitivity, infant affect, and

- affect regulation: Predictors of later attachment. *Child Development*, 72, 252-270.
- Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. *Review of Personality and Social Psychology*, 15, 185-211.
- Bridges, L. J., Grolnick, W. S., & Connell, J. P. (1997). Infant emotion regulation with mothers and fathers. *Infant Behavior and Development*, 20, 47-57.
- Calkins, S. P., & Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development*, 21, 379-395.
- Carter, A. S., Mayes, L. C., & Pajer, K. A. (1990). The role of dyadic affect in play and infant sex in predicting infant response to the still-face situation. *Child Development*, 61, 764-773.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 228-249.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 73-100.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958-966.
- Dunn, J., & Brown, J. (1991). Relationships, talk about feelings, and the development of affect regulation in early childhood. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.89-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Easterbrooks, A., & Emde, R. N. (1983). Hedonic Tone Scale. Unpublished manuscript.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, the development of social competence. In M.S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol.14. Emotion and social behavior* (pp.119-150). Newbury Park, CA: Sage.
- Emde, R. N., & Sorce, J. F. (1988). 乳幼児からの報酬：情緒応答性と母親参照機能(生田憲正, 訳). 小此木啓吾(監訳), *乳幼児精神医学* (pp.25-47). 東京: 岩崎学術出版社. (Emde, R. N., & Sorce, J. F. (1980). The rewards of infancy: Emotional availability and maternal referencing. In J. D. Call, E. Galenson, & R. L. Tyson (Eds.), *Frontiers of infant psychiatry: Vol.2* (pp.17-30). New York: Basic Books.
- Emde, R. N., Johnson, W. F., & Easterbrooks, M. A. (1988). The do's and don'ts of early moral development: Psychoanalytic tradition and current research. In J. Kagan, & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality* (pp.245-277). Chicago: University of Chicago Press.
- Emde, R. N., Korfmacher, J., & Kubicek, L. F. (2000). Toward a theory of early relationship-based intervention. In J. D. Osofsky, & H. E. Fitzgerald (Eds.), *WAIMH Handbook of Infant Mental Health, Vol.2*, 3-32. New York: Wiley.
- Field, T. (1994). The effects of mother's physical and emotional unavailability on emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 208-227.
- Fox, N. A. (1989). Psychophysiological correlates of emotional reactivity during the first year of life. *Developmental Psychology*, 25, 364-372.
- Garner, P. W. (1995). Toddlers' emotion regulation behaviors: The roles of social context and family expressiveness. *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 417-430.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomass, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P., (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & McMenamy, J. M. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress. *Infant Behavior and Development*, 21, 437-450.
- Kogan, N., & Carter, A. (1996). Mother-infant reengagement following the still face: The role of maternal emotional availability in infant affect regulation. *Infant Behavior and Development*, 19, 359-370.
- Kopp, C. P. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 55, 317-328.
- 小椋たみ子. (2000). マッカーサー乳幼児言語発達質問紙の標準化. 平成10年度~11年度科学研究費補助金研究成果報告書.
- Robinson, J. L., Emde, R. N., & Korfmacher, J. (1997). Integrating an emotional regulation perspective in a program of prenatal and early childhood home visitation. *Journal of Community Psychology*, 25, 59-75.
- Rothbart, M.K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb, &

- A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology: Vol.1* (pp.37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 坂上裕子。(1999)。歩行開始期における情動制御：問題解決場面における対処行動の発達。発達心理学研究, 10, 99-109.
- Sorce, J. F., & Emde, R. N. (1981). Mother's presence is not enough: Effect of emotional availability on infant exploration. *Developmental Psychology*, 17, 737-745.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effects on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, 21, 195-200.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stifter, C. A., & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31, 448-455.
- Talor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (Eds.). (1998).アレキシサイミア-感情制御の障害と精神・身体疾患 (福島勇夫, 監訳/秋本倫子, 訳). 東京:星和書店.
- (Talor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (Eds.) (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge University Press.)
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Thompson, R. A. (1997). Sensitivity and security: New questions to ponder. *Child Development*, 68, 595-597.
- Wenar, C. (1982). On negativism. *Human Development*, 25, 1-23.
- 山田洋子。(1982)。0～2歳における要求-拒否と自己の発達。教育心理学研究, 30, 128-137.

付記

本論文は平成12年度お茶の水女子大学大学院修士論文として提出したものの一部を加筆、修正したものです。調査にご協力いただきましたお子さんとお母様に心より感謝いたします。

Kanamaru, Tomomi (Ochanomizu University, Doctoral Research Course in Human Culture) & Muto, Takashi (Ochanomizu University, Research Center for Child and Adolescent Development and Education). *Individual Differences in Emotional Regulation of Two-Year Old Children During Interactions with Mothers*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.2, 183-194.

This study investigated individual differences in two-year olds' emotional regulation as a process, by studying the change pattern of children's distress during mother-child conflicts. Participants were 41 mother-child pairs. The other purpose of the research was to analyze each individual difference from the standpoint of the mother-child relationship (emotional availability, or "EA") and their behaviors. Three patterns of distress processes were found: "continuance," "soothing," and "non-expression." Children of the "continuance" type actively tried to remove the source of their distress. The "non-expression" children independently contained their own distress and shifted to other activities as mothers followed along with them. Mothers were active partners in relieving the distress of the child, in the "soothing" type, and their EA in conflict situations was greater than during pre-conflict situations. These results indicated that maternal emotional support is necessary for children's emotional regulation, and that autonomous emotional regulation emerges in two-year olds.

【Key Words】 Emotional regulation, Two-year olds, Mother-child interaction, Emotional availability, Individual differences

2002. 4. 18 受稿, 2003. 10. 21 受理

女子青年がもつ現在の対人的絆組みと生育史に記述された 母親及び友人との関係の質との関連

山岸 明子
(順天堂医療大学医療看護学部)

過去の対人関係に関する再構成が現在の対人的絆組みの影響を受けるのかを明らかにするために、その両者の関連を97名の女子短大生を被調査者として検討した。現在の対人的絆組みは内的作業モデルが安定しているか不安定かの観点から質問紙によってとらえ、過去の対人関係のとらえ方は、本人が自由に記述した生育史から母親及び友人との関係の質を愛着の安定性・不安定性の観点から査定したものをを用いた。主な結果は次の通り：1) 現在の安定した絆組みと回避的な絆組みに関しては、自らの生育の過程についての語りが関連していたが、不安な絆組みでは関連が見られなかった。2) 過去の葛藤関係の記述は、現在の絆組みとの関連が弱かった。3) 母親一人との関係の認知は共通の傾向をもつ部分と異なる部分が見られた。4) 現在の対人的絆組みと自らの生育の過程についての語りの関連は、現在の絆組みの安定性が低い群の方がより強く、特に回避群の語りには問題があるものが多かった。以上の結果について愛着理論や自伝的記憶の研究と関連させて、考察がなされた。

【キー・ワード】対人的絆組み, 生育史, 安定愛着, 母親との関係, 友人との関係

問題と目的

過去に経験された対人関係の回想と、その人の現在のあり方はどう関連しているのだろうか。愛着に関する研究は、幼少期の対人関係と後にもたれる対人的絆組みの関連に関する問題を理論化し、実証的な検討が進められている。

Bowlby (1973/1977, 1980/1981) によれば、乳幼児は愛着対象との相互作用を通して愛着対象への近接可能性や情緒的応答性等に関する期待を形成し、それに基づいて「愛着対象と自己の有効性」に関する内的表象(内的作業モデル: Internal working models: 以下IWMと表記)を構成するとされる。そしてその内的表象を用いて愛着に関連した情報を処理し、対人的行動を行うようになり、それは他の対人関係一般にも広がって、その人独自の「他者と自分、その関係についての作業モデル」——各自の対人的絆組みとして生涯にわたって用いられるとされる。

Main, Kaplan, & Cassidy (1985) は Bowlby のこの考え方に注目し、成人愛着面接 (Adult Attachment Interview: 以下AAIと表記) を考案し、また Hazan & Shaver (1987) は乳幼児期の3タイプに対応するIWM——自他の有効性に関するタイプをとらえる質問紙を作成した。この2種類の方法を用いて1980年代後半から成人愛着に関して多くの研究がなされたが、その中で青年や成人がもつIWMと彼らの過去の対人関係のあり方が次の2つの形で取り上げられている。

その一つは青年・成人期のIWM——対人的な絆組みと、年少の時期における親子関係のあり方を別のものとしてとらえ、その関連を検討しようとする研究で、青年・成人期のIWMが各タイプである者が過去から現在にかけてどのような関係をもったかが問題とされる (Hazan & Shaver, 1987; Feeney & Noller, 1990; 山岸, 1994; 久保田, 1995等)。年少の時期については回顧的な方法によってとらえられる場合が多いが、そのような方法で過去を充分とらえられるのかという問題や、回顧された過去は必ずしも過去そのものではないという問題がある。Henry, Moffitt, Caspi, Langley, & Silva (1994) は幼少期から縦断的に調査してきた者に対し、18歳時に過去を回顧させて、プロスペクティブな方法と回顧法の比較をおこなっているが、有意な相関はあっても一致率は高くなく、特に心理・社会的変数では一致が少ない傾向がみられている。但し最近は大がかりな縦断的研究によって年少の時期から継続的に愛着の型を査定して、青年・成人期のIWMとの関連が検討されるようになっていく (例えば Zimmerman, Fremmer-Bombik, Spangler, & Grossmann, 1995など)。

もう一つの研究はAAIを用いた研究である。AAIは幼児期からの両親との愛着経験について語らせる半構造化された面接で、過去の愛着経験の語りから現在の愛着に関する心的状態が査定される。その際語りの内容よりも、語りの形式や構造——特に愛着経験を容易に想起できるかや、愛着経験に関して整合一貫性のある語りを構成できるかに基づいて査定がなされる (日本では数井・

遠藤・田中・坂上・菅沼(2000)がこの方法で検討している)。AAIでは、語り手のもつIWMによって過去の愛着経験についての語りが異なると考えられているが、IWMは過去の語りと概念的に一致して過去語り方から操作的に定義されているために、両者の関連を実証的に検討することはできない。

一方「現在の枠組み・とらえ方が過去の語りを規定する」という視点は、ライフストーリー研究や記憶研究にも見られる。ライフストーリー研究は、過去の語りは、過去に現実にあった経験がそのまま語られるのではなく、その経験を意味づけ組織化されたものであること、どのような経験が過去になされたかという事実だけではなく、それをどうとらえるかという現在のあり方が関係していることを様々な形で示している(その展望として例えばやまだ(2000)がある)。記憶研究においても、記憶の再生には再生時の感情が関与するが、自伝的記憶でもその傾向があること(神谷, 1997)、自伝的記憶はその時点で本人がもつ暗黙理論を利用して再構成されること(Lewinsohn & Rosenbaum, 1987)等が報告され、現在の自己を規準に想起され、現在の観点から過去が再構築されることが示されている(高橋, 2000; 佐藤, 2001)。時には実際になかったことが構成化されて偽りの記憶が想起されることも報告されている(Loftus & Ketcham, 1994/2000)。現在の状況として対人的な枠組みを取り上げた研究もあるが(例えば堀井・榎谷, 1995; 竹澤・小玉, 2000)、取り上げられた対人的記憶は断片的なものであるし、分析も肯定的—否定的の観点や記憶に付随する感情の観点からなされており、対人的経験の質を問うものではない。

本稿では、現在の対人的枠組みのあり方が過去の対人的経験のとらえ方とどう関連するかを明らかにするために、その両者を愛着理論を参考にして分析し、実証的な検討を行う。その際に、過去の愛着経験の語りから現在の心的状態をとらえるAAIとは異なるアプローチをとることにより、過去の対人関係に関する認知と、現在持っている対人関係に関する表象モデルを別個のものとしてとらえた上で、両者の関連を明らかにする。方法論的には成人愛着の第一の研究に近いが、それらのように回顧されたものは必ずしも実際の過去ではないという問題点をもちつつ回顧資料を分析するのではなく、「現在の時点で回顧された過去」(再構成化された過去)と「現在」との関連を検討する。なおそのような問題は自伝的記憶の研究領域でも検討されているが、本研究では対人的な問題に焦点をあてて対人関係に関する記憶及び現在のあり方について、愛着理論を参考にしてより詳細な分析を行った上で検討する。

現在持っている対人関係に関する表象モデルに関しては、1)過去の語りとは独立にとらえられ、2)特定の他

者との関係に限らず、自分と他者一般、その関係のとらえ方—各自の対人的な枠組み—をとらえられるものとして、Hazan & ShaverによるIWMの質問紙を取り上げる。AAIとは、質問紙法であるという点で、また本人の意識的な認知をとらえるものである点で異なっている。過去の対人関係に関する認知に関しては、本人により記述された生育史を用いる。生育史の記述でとらえられるのは、意識化されている本人の認知であり、ある程度自分の中で統合化された過去である。その意味で無意識的な防衛を含むAAIの語りとはいくらか異なるが、生育の過程を回顧し文章化する作業は、語ることを自分で選択し、語る内容をモニターしながら語るという側面が強く、現在の枠組みとの関連を見る上では適切な方法と思われる。

山岸(2000)は、本人が自由に記述した生育史から現在と過去の両方の母親との関係を分析し、発達と共に母親との関係のとらえ方がどう変化するか、また現在と過去の母親のとらえ方の関連を検討している。それは同じ方法でとらえられた同一の対象—母親のとらえ方の関連を検討しているのに対し、本研究が問題にしているのは、生育史とは別にとらえられた現在の一般的な対人的枠組みと、生育史に見られる過去の対人関係のとらえ方がどう関連しているかである。なお過去の対人関係のとらえ方に関しては、山岸(2000)の生育史のデータを用い、新たな分析を加える。

本研究は青年期にある女子大学生を被調査者とするが、大学生においては、自分の生育過程全体を視野に入れて過去を振り返ったり、また自分の語りをモニターしながら記述することが比較的容易になされると思われるからである(Habermas(2000)は青年期に一貫したライフストーリーを語る認知的力と社会・動機的な要求が発達するとしている)。そして青年の両親等との関係の持ち方や認知には性差があることが示されており(岡本・上地, 1999; 菅, 2002)、また女性の自己発達は他者との関係性の中で進み(Lyons, 1983; 杉村, 1998)、男子大学生に比べ対人的な関心や志向をもちやすく(Gilligan, 1982)、女子大学生の方が対人関係をめぐる生育史を詳細に記述することが予想されるため、研究の第一段階として本研究では女子青年だけを対象とする。

なお生育史には様々な人物が登場するが、母親と友人以外の者は、記述がない場合もあり評定がむずかしいため、母親と友人との関係の質を分析する。幼少期から最も愛着の対象になりやすい母親だけでなく、母親とは別の形で親密な関係をもち特に青年期には重要な意味をもつようになる友人との関係も取り上げることにより、過去を構成化する際に2つの関係に関し同質の構成化をする傾向があるのか、それとも対象によって異なるのかの検討も行う。なお母親との関係と友人との関係間の関連

に関しては、Bartholomew & Horowitz (1991) が、家族との関係と友人との関係の両方に関するインタビューを行い、4つの愛着関係の評定値間に有意な相関が見られることを報告しているが、本研究では、現在の関係間の相関ではなく、過去を構成化する際に2つの関係に同じ同質の構成化をする傾向があるのか、それとも対象によって異なるのかの検討を行う。

本研究の目的は、過去の対人関係に関する再構成が現在の対人的な枠組みの影響を受けるのかを明らかにするために、生育史に記述された母親と友人との関係の質を愛着理論を参考に分析し、現在の対人的な枠組みとの関連を検討することである。更に現在の枠組みが特に安定している女子青年と特に不安定な女子青年を抽出し、彼女たちが記述した生育史における対人関係はどのようなものかの比較を行う。

方 法

被調査者 看護女子短大の3年生、99名(年齢20～21歳)。内2名は全体的に記述が少なく評定が困難だったので、97名を対象とした。

調査時期 1994年5月

手続き 「対人的関係の中でのパーソナリティの発達」に関する発達心理学の講義の後に各自の生育の過程を書くレポート課題を課し、約10日後に提出させた。その後、IWMの質問紙調査を行った。

生育史は、B4の用紙を4×3の欄に分割し、4つの時期——乳幼児期、小学校時代、中学・高校時代、高校卒業以降——それぞれに関し、以下の3つの観点別に自由に記述してもらった。3つの観点は、対人的環境をどうとらえ、どう感じていたか、まわりの他者はどういう意味をもっていたかを直接的、間接的にとらえるためのもので、1)「どのような時期だったか(どのような赤ちゃん、幼児、小学生…だったか)、どのように育てられ、それをどう感じていたか」2)「どんなことがあったか(自分にとって重要だったこと、楽しかった、嫌だった、つらかったことetc.)」3)「自分にとってまわりの人(母親、父親、兄弟、友人、教師etc.)はどんな意味をもっていたか、誰が自分にとって重要だったか」についてである。プライバシーにかかわることなので、「誰々がへだった」という形では口外しないこと、書きたくないことは書かなくてよいことを伝えた。字数は短いもので400字×3枚、長いものは14枚、6枚程度のものが多かった。

現在のIWMを測定する項目として、詫摩・戸田(1988)がHazan & Shaver(1987)を参考に作成した質問項目の中の18項目——安定型、アンビバレント型、回避型にあたるもの各6項目——について「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」までの5件法で尋ねた。

結果と考察

(1) 生育史の分析

生育史に記述された母親と友人との関係の質の分析は、まず4つの時期別にそれらがどのようなものかを評定(第1評定)した上で、全体的な関係の質を評定する(第2評定)という2段階の評定を行った。

まず母親との関係に関する記述に関し、4つの時期別に類似したものをまとめる形で分類を行い、更にアタッチメントの3つの型——「安定した愛着、愛着に関する葛藤があるアンビバレント、愛着不十分で情緒的關係を回避する回避」を考慮しながら、次の4つの分類カテゴリーを設定した——「A安定した良好な関係」「B問題や葛藤がある関係」「C関係性が稀薄」「D評定不能」。BとCについては次の下位カテゴリーを設けた。BはⅠ反発・反抗、Ⅱ強い統制、Ⅲ分離不安、Ⅳ愛情欲求、Ⅴ愛されていない、Ⅵ回避・嫌悪の6カテゴリー、CはⅠ情緒性が稀薄、Ⅱ記述が少ない、Ⅲ他の対象に愛着を向けるの3カテゴリーである。Bの傾向が特に強い場合は[B]とし、A、B、Cに関して傾向が弱い場合はカッコつきとし、傾向の強さとしてAとCは2種類(A(A)、C(C))、Bは3種類([B]B(B))を設けた。そして4つの時期別に評定(第1評定)を行った(詳しくは山岸、2000参照)。

その後4時期の第1評定を基に、母親との関係に関し、「安定愛着関係、葛藤関係、回避関係」の3つの傾向が4時期全体を通してどの位あるかの評定(第2評定)を行った。3つの傾向の内容と第1評定の分類カテゴリーとのおよその対応はTable1-1の通りである。第2評定では、傾向の強さ([B]B(B)等)や傾向が見られる期間の長さに基づいて、3つの傾向が4時期全体を通してどの位あるかを4件法(1—その傾向はない 2—少しある 3—かなりある 4—とてもある)で評定した。

友人に関しても同様に次のような分類カテゴリーを設けた。「A 良好な関係——各時期に応じた肯定的な意味をもつ」「B 問題や葛藤がある関係」「C 関係性が稀薄」「D 評定不能」。BとCについては次の下位カテゴリーを設けた。BはⅠいじめられる、仲間はずれにされる、Ⅱ友人関係がうまくいかない——消極的要因(友人関係で悩む、友人ができない、裏切られたなど)、Ⅲ友人関係がうまくいかない——積極的要因(いざこざ、いじめ、まとめるのが大変など)、Ⅳ友人関係に安心感をもてない(くつつく、服従的、気を使う、遠慮、過敏、不安など)、Ⅴ回避の6カテゴリー、CはⅠ情緒性が稀薄、Ⅱ記述が少ない、Ⅲ意味がない、重要としないの3カテゴリーである。母親の場合と同様、Bの傾向が特に強い場合は[B]とし、A、B、Cに関して傾向が弱い場合はカッコつきとし、傾向の強さとしてAとCは2種類、Bは3種類を設けた。そしてまず4つの時期別に評定(第

Table 1-1 母親との関係の質の評定のカテゴリー

A 安定した良好な関係	安定愛着関係 各時期に応じた安定した愛着関係をもち、安定のペースを提供され、必要な時に支えてもらえる関係。
B 問題や葛藤がある関係 I 反発・反抗 II 強い統制 III 分離不安 III 愛情欲求 IV ①愛されていない*	葛藤関係 母親との間に問題や葛藤がある関係。満たされない気持、感情的なわだかまりがある関係。
IV ②愛されていない* V 回避・嫌悪 C 関係性が稀薄 I 情緒性が稀薄 II 記述が少ない III 他の対象に愛着**	回避関係 母親から情緒的に離れ、回避する傾向。
D 評定不能	

Table 1-2 友人との関係の質の評定のカテゴリー

A 安定した良好な関係 各時期に応じた肯定的な意味をもつ	安定愛着関係 生活を楽しくし、支えになるようなよい関係。
B 問題や葛藤がある関係 I いじめ、仲間はずれ II うまくいかない(消極的) III うまくいかない(積極的) IV 安心感をもてない	葛藤関係 もめごと、悩みなど、友人との間に問題や葛藤がある関係。満たされない気持、感情的なわだかまりがある関係。
V 回避 C 関係性が稀薄 I 情緒性が稀薄 II 記述が少ない** III 意味がない、重要としない	回避関係 重要でない、いらぬなど、友人関係を回避し、情緒的に離れる傾向。
D 評定不能	

*①「愛されていない」ことで問題や葛藤を感じている場合

②「愛されていない」として母親から情緒的に離れ、回避する場合

**場合によっては右側と対応しない。

1 評定)を行った。

その後母親との関係と同様、4時期の第1評定を基に、友人との関係に関して3つの傾向が4時期全体を通してどの位あるかの第2評定を4件法で行った。3つの傾向の内容と分類カテゴリーとのおよその対応はTable 1-2の通りである。

成人愛着の研究をしている大学院生に20名の評定を依頼し、全体の評定の6尺度(第2評定)に関して筆者の評定との比較を行った(第1評定に関しては山岸, 2000 参照)。20名中4名では2段階のズレがあったが、意見交換の結果、2段階以上のズレはなくなった。両者の評定間の相関係数は、母親との愛着関係 .791, 葛藤関係 .781, 回避関係 .918, 友人との愛着関係 .855, 葛藤関係 .848, 回避関係 .871, 一致率は60.7%であった。一致率は十分高いといえるものではないが、しかし2段階以上のズレはないし、相関係数もかなり高く、一定程度の客観性はあるといえる。(4)の②で3つの関係が各々優位な生育史の例があげてある。

(2) 生育史の6尺度の評定値及びそれらの合計得点間の関連

生育史の6尺度—母親、友人との愛着関係に関する各々の3尺度—の評定値の平均値(標準偏差)、及びそれら相互の相関係数はTable 2の通り。回避関係の評定値は母親、友人とも1.63, 1.52と低く、友人との安定愛着関係は3.04と得点が高い傾向が見られた。母親、友人とも安定愛着関係は葛藤関係及び回避関係とマイナスの相関があり(母親は各々-.374, -.680, 友人は-.363, -.680)、特に回避関係とのマイナスの関連が強いことが示された。母親との関係と友人との関係との関連は、安定愛着関係と回避関係同士の間ではプラスの相関がみられ(.421, .529)、母親との関係を安定的なものと記述する程、友人との関係も安定的と記述し、一方を回避的と記述する場合は他方も回避的に記述していることが示された。但し葛藤関係では関連は見られず、母親との問題・葛藤の記述と友人との問題・葛藤の記述とは関係しないことが示された。

Table 2 生育史の6尺度の平均値(標準偏差), 及び相互の相関関係

	平均値 (標準偏差)	相互の相関				
		母親葛藤	母親回避	友人安定	友人葛藤	友人回避
母親安定愛着	2.68 (0.84)	-.374***	-.680***	.421***	-.143	-.502***
葛藤関係	2.36 (0.88)		.032	-.118	-.038	.069
回避関係	1.63 (0.89)			-.414***	.127	.529***
友人安定愛着	3.04 (0.84)				-.363***	-.680***
葛藤関係	2.08 (1.00)					.155
回避関係	1.52 (0.77)					

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

(3) 生育史の評定と現在の対人的枠組みとの関係

IWMの安定, 不安, 回避の計18項目に関して因子分析を行った。3因子が抽出され, 仮定されている項目が各因子にほぼまとまったので, それぞれ全項目を合計し, 現在の対人的枠組みの3尺度とした。

生育史の6尺度の評定値と現在の対人的枠組み3尺度との相関係数はTable3の通り。

現在の安定した枠組みは, 生育史における母親, 友人両方の安定愛着関係とプラスに関連しており(各々.305, .380), 回避関係とは, 母親, 友人ともマイナス(-.334, -.471)に関連していた。葛藤関係とは友人のみマイナスに関連し(-.260), 母親では関連は見られなかった。現在の不安な枠組みは生育史における母親との安定愛着関係とマイナス(-.253)に関連していたが, 他では関連は見られなかった。現在の回避的枠組みは, 母親, 友人とも回避的關係とはプラスの相関(.213, .276)が見られ, 安定愛着関係とは母親では関連は見られず, 友人で有意な関連(-.216)が見られた。

現在の一般的な対人的枠組み——自他の表象——が安定している傾向は, 生育の過程において母親や友人とよい関係をもっていたととらえることや, 回避的な関係ととらえないことと関連することが示された。また現在の一般的な対人的枠組みが回避的な者は, 母親, 友人共, 情緒的に離れ回避するような関係をもっていたととらえており, 安定傾向と同様, 回避傾向に関しても現在の一般的な対人的枠組みが生育史の記述と関連することが示されている。以上のことはIWMが対人的情報を処理する対人的枠組みであり, IWMによって対人的情報のとらえ方が異なるとする愛着理論(Bowlby, 1973/1977)と

一致する結果といえる。

一方葛藤関係に関しては, 現在の一般的な対人的枠組みが安定している者は, 友人との葛藤関係を語らない傾向が見られ, 「安定愛着の者は肯定的な面も否定的な面も語る」とするAAI研究の分類システム(Hesse, 1999)とは異なる結果であった(母親に関しては相関関係がなく, 「特に語るわけではないが, 語らないわけではない」ことが示されたといえる)。また回避的な者は, 友人との関係に関し生育史の安定関係とはマイナスの相関が見られ, 回避傾向が強い者は友人とのよい関係を語らない傾向が見られている。また現在の不安な枠組みに関しては, 母親との安定愛着関係とマイナスの相関以外は関連が見られなかった。過去の葛藤関係との関連が見られないという結果は, アンビバレント型の分類基準として「否定的な経験を想起しやすい」を設けているAAIの研究とは異なった結果といえる。

母親との関係と友人との関係間では, 一部で関連が異なっており, 友人との関係に関しては, 安定した枠組みをもつ者は葛藤を語らず, 回避的枠組みの者はよい関係を語らない傾向が見られる一方, 不安枠組みの者はよい関係を語らないという傾向はないという点で違いが見られた。これらは「安定型は否定的な経験も語る」「回避型は理想的なことを語る」「アンビバレント型は辛く不幸なでき事の語りが多い(肯定的な経験の語りは少ない)」とするAAIの分類基準(Hesse, 1999)とは違っている。母親との関係に比べ, 友人との関係の方がAAI研究の前提と違いがあるといえる。

self report形式の質問紙法によるものとAAIで査定されたものでは一致率が低いことが報告されているが

Table 3 生育史の6尺度と現在の対人的枠組みの3尺度との相関係数

生育史	母親との関係			友人との関係		
	安定愛着	葛藤関係	回避関係	安定愛着	葛藤関係	回避関係
現在の枠組み						
安定枠組み	.305**	-.043	-.334***	.380***	-.260**	-.471***
不安枠組み	-.253*	.058	.149	-.072	.165	.122
回避枠組み	-.097	.069	.213*	-.216*	.021	.276**

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

(Crowell, Fraley, & Shaver, 1999 など), 質問紙法に基づく本研究では, 安定愛着と回避関係に関してはAAI研究と一致した結果が得られたといえる。

(4) 対人関係の枠組みが特徴的な者の生育史

(3)で全体の相関関係から生育史の評定と現在の対人的枠組みとの関連を検討したが, 次に現在の対人的枠組みが特徴的な者の生育史がどのようなものかを検討するために, 現在の対人的枠組みの得点に基づいて特徴的な者を抽出し, 生育史の比較を行う。

①対人関係の枠組みが特徴的な者の抽出

現在の対人的枠組みが安定しているか不安定かをとらえるためには, 安定・不安・回避の得点のそれぞれのどれが高いかが問題になるが, 安定得点と不安得点, 回避得点の全体的なバランスを見る必要であるので, 1) 安定, 不安, 回避得点の平均値(標準偏差)(各々18.71(3.93), 18.22(4.09), 15.42(3.58))だけでなく, 2) 安定得点と不安得点の差(A), 安定得点と回避得点の差(B)を算出し, それらの平均値と標準偏差(各々0.49(6.40), 3.29(5.68))及び両者の合計得点(A+B, 以下安定性得点とする)を考慮して, 以下の4群を抽出した。

I 安定群(次の1)2)を満たす者)

- 1) 安定得点が不安・回避得点に比べて一定以上高い〔安定性得点がA,B各々の平均+1標準偏差の合計{(0.49+6.40)+(3.29+5.68)=15.86}より高い→16以上〕。
- 2) 不安・回避得点のどちらも平均以下である(各18, 15以下)。

II 不安定群(次の1)2)3)を満たす者)

- 1) 不安得点あるいは回避得点が安定得点に比べて一定以上高い(AかBが各々の平均-1標準偏差より低い)。この得点により以下の3つの下位群を設けた。

- ①不安群 Aが平均-1標準偏差(0.49-6.40=-5.91)より低い→-6以下

- ②回避群 Bが平均-1標準偏差(3.29-5.68=-2.39)より低い→-2以下

- ③不安・回避群 不安群, 回避群の両方の基準に合致する。但し片方の得点が安定得点よりも一定以上に低い場合(平均-2標準偏差以下。不安群では-12以下, 回避群では-8以下)は, その群とする。

- 2) 不安得点と回避得点の合計も安定得点に比べて一定以上高い(安定性得点が, A, B各々の平均-1標準偏差の合計(-5.91+(-2.39)=-8.30)より低い→-8以下]

- 3) 安定得点が平均以下である(18以下)。

上記の基準に合致した者は, 安定群10名, 不安定群12名(不安群4名, 回避群3名, 不安・回避群5名)であった。

②対人関係の枠組みが特徴的な者の生育史

①で抽出された安定群10名, 不安定群12名と, その他75名(平均群)の3群で, 母親, 友人との関係の3尺度の得点に関して, 一元配置の分散分析を行った。不安定群—平均群—安定群別の平均値(標準偏差), 及び分散分析の結果(F値とBonferroni法による多重比較)はTable4の通り。なお母親, 友人との関係を良好なものととらえているかどうかを全体的にとらえるために, 母親及び友人との関係の総合得点(各々, 安定愛着得点の2倍と, 葛藤関係と回避的関係の合計得点との差)を算出して分析に加えた。

現在の対人的枠組みが特に安定している者, 特に不安定な者, それ以外の者では, 生育史から分析された母親及び友人との安定愛着関係や回避的関係の得点に有意差がある一方, 問題や葛藤があったとする認知では有意な差はないことが示された。多重比較の結果を見ると, 安定群は不安定群とは6項目中4項目で有意な差があるが, 平均群とは有意差は見られない。一方不安定群は, 友人関係に関しては安定群とだけでなく平均群とも2項目で有意差が見られている。全体的指標でも安定群は平均群

Table 4 不安定群—平均群—安定群別の平均値^aと分散分析の結果

range	現在の対人的枠組み			分散分析			
	不安定群L	平均群	安定群H	F値	L-M	M-H	L-H
母親安定愛着	1~4	2.33(0.89)	2.69(0.82)	3.20(0.63)	3.11*		*
葛藤関係	1~4	2.58(1.08)	2.35(0.81)	2.00(0.82)	1.29		
回避関係	1~4	2.17(1.11)	1.57(0.84)	1.20(0.42)	3.82*	+	*
友人安定愛着	1~4	2.33(0.98)	3.11(0.76)	3.60(0.52)	7.87***	**	***
葛藤関係	1~4	2.50(0.80)	2.07(1.02)	1.70(0.82)	1.87		
回避関係	1~4	2.00(1.28)	1.43(0.62)	1.10(0.32)	4.85**	*	*
母親 Total	-6~6	-0.08(3.03)	1.44(2.63)	3.20(2.10)	4.23*		*
友人 Total	-6~6	0.17(3.33)	2.68(2.51)	4.40(1.58)	7.98***	**	***

^ap<.05, **p<.01, ***p<.001

注. 全体の平均値(標準偏差)は, 母親・友人の3つの関係についてはTable3参照。総合得点は, 母親1.43(2.72), 友人2.55(2.73)。

とは有意差がないのに対し、不安定群は友人関係は安定群だけでなく、平均群とも有意差が見られている。安定群よりも不安定群の方が生育の過程の認知との関連が強く、現在の対人的枠組みが不安定な者は、友人との間に安定した愛着関係をもっていたととらえることが少なく、情緒的に離れ回避していたととらえる傾向がかなり強いことが示されている。

不安定群を3群に分けて、安定群10名—不安群4名—回避群3名—不安・回避群5名の4群別に算出した平均値、標準偏差はTable5の通りである。各群の人数が少ないので詳細は省略するが、分散分析の結果不安関係以外は有意であった。特に回避群は、母親・友人とも他群と比べて生育史の記述が良好でなく、総合得点が極端に低くなっている。不安・回避群と不安群は、共に安定愛着群と回避群の中間の得点であり、両者間に差は見られなかった。回避群には顕著な傾向がみられる一方、その傾向は不安・回避群と不安群間の違いにはなっていないといえる。

以上のことを個々のケース毎に見るために、4群別に個人毎の生育史の評定結果をTable5に示した。

安定群では母親との関係の総合得点がマイナスの者は1名のみであるのに対し、不安定群では12名中6名がマイナスであり、特に回避群の3名は、-4以下と極端に

得点が低くなっている。友人との関係の総合得点も、安定群は全員がプラスであるのに対し、不安定群は4名がマイナスであり、母親との関係と同様、友人関係の記述も良好ではなく、特に回避群の得点の低さが顕著である。

安定群では母親・友人とも問題が少ない記述が多い。例えば⑤は、母親、友人共に安定—葛藤—回避の得点が4点—1点—1点と生育の過程全体が良好であり、次のような生育史を記述している。母親はどの時期にも「暖かく支えてくれる存在」ととらえられており、「母が目標の人物で、母のような女性、妻、看護婦になりたい」という思いを小さい頃から持ち続けている。一貫して良好な関係が記述され、「悪い時にはひどく叱られたが、どんなことでも相談できる雰囲気をつくってくれ、よいアドバイスをくれた」(児童期¹⁾)、「部活で忙しく、両親とどこかへ行ったという記憶はないが、悩んでいる時に話をきいてくれ、失敗して落ち込んでいる時にも暖かく支え、応援してくれた。そんな親だから少しでも大切にしようと思った」(青年期¹⁾)等、述べられている。友人との関係に関しても一貫してよい関係が記述され、共に楽しく過ごしやすい時には支えてくれ、「周

1) 以下、小学校時代は児童期、中・高校時代は青年期、高校卒業以降は現在と表記する。

Table 5 安定群—不安定群の個人別の得点

	ケース番号	安定性			母 親			友 人			母親 Total	友人 Total	
		安定	不安	回避	安定愛着	葛藤関係	回避関係	安定愛着	葛藤関係	回避関係			
安定群	①	29	12	11	35	3	2	1	4	1	1	3	6
	②	27	16	15	23	4	2	1	4	2	1	3	5
	③	23	15	11	20	3	1	2	3	1	2	3	3
	④	21	12	10	20	3	3	1	4	1	1	2	6
	⑤	21	12	11	19	4	1	1	4	1	1	6	6
	⑥	22	12	13	19	3	2	1	3	3	1	3	2
	⑦	24	16	13	19	3	3	1	4	2	1	2	5
	⑧	22	14	14	16	4	1	1	3	3	1	6	2
	⑨	20	12	12	16	3	2	1	3	1	1	3	4
	⑩	22	18	10	16	2	4	2	4	2	1	-2	1
	mean			20.3	3.2	2.1	1.2	3.6	1.7	1.1	2.9	4.0	
不安群	⑪	7	22	15	-23	3	3	1	2	2	3	2	-1
	⑫	12	22	12	-10	2	3	2	2	3	1	-1	0
	⑬	14	22	14	-8	3	1	2	3	2	1	3	3
	⑭	17	25	17	-8	3	3	1	3	2	1	2	3
	mean			-12.5	2.75	2.25	1.5	2.5	2.25	1.5	1.5	1.25	
回避群	⑮	11	21	27	-26	1	2	4	1	3	4	-4	-5
	⑯	8	16	22	-22	1	3	4	1	2	4	-5	-4
	⑰	13	17	22	-13	2	4	2	1	3	3	-4	-4
		mean			-20.3	1.33	3.0	3.33	1.0	2.67	3.67	-4.33	-4.67
不安・回避群	⑱	13	21	18	-13	2	3	2	2	3	1	-1	0
	⑲	15	21	21	-12	4	1	1	4	3	1	6	4
	⑳	14	22	17	-11	3	1	2	3	2	1	3	0
	㉑	13	19	16	-9	2	3	2	3	1	1	-1	4
	㉒	13	19	16	-9	3	3	3	3	4	1	0	1
	mean			-10.8	2.8	2.2	2.0	3.0	2.6	1.0	1.4	1.8	

困の人がいつも勇気と元気を与えてくれた」と記述し、今も続く友人が多いとしている。

いくらか問題が記述されている者もあるが、それを補うような記述がある場合が多い。例えば④⑦は母親との葛藤関係の得点が3点で、幼・児童期に母親の厳しさや強い統制が述べられている(「何事も制限されることが多く、『どうして私だけ』と感じていた」「他の家と比べて反感をもって」「叱られるのがこわくて、飲み物を飲むにもいちいち許可をもらっていた)が、一方で「何でもよく話し、慕っていた」「そばにただで安心できた」等、支えや優しさについても記述され、心理的なつながりが感じられる。発達とともにしつける必要がなくなり、高校時代以降は「そっと見守ってくれ、自分もそのことで安心している」という関係が記述されている。また⑩は、児童期に家庭にかなり深刻な問題があり、親が安心感を与えられず、子どもが不安気に親を気遣うような状況(「悲しみに満ちた悲しくてつらい時期」「親に喜んでもらおうと無理してよい子でいた」「自分を表にだすことをおさえようとした)が述べられているが、青年期には友人や教師に支えられて「安らぎの場」を得て安定感をもてるようになっていく(このケースは安定群であるが、不安得点がかかなり高く、平均値ストレスのケースである)。

一方不安定群は生育史に問題のある記述をする者が多く、特に回避群の記述は問題が多いことが前述の分散分析で示されたが、個別に見ても回避群3名の生育史は問題を強く感じさせるものであった。

⑮と⑯は、共に幼少期に母親に対して愛着を形成しておらず、その後も情緒的に離れた状態が引き続き記述されており、回避傾向が強いケースである。⑮は「母親はあまりかまわなかったようで、母親が帰ってきて喜んでくれることはなかったようだ」とあり、祖母に慰めてもらっている。幼・児童期とも両親は肯定的な形では登場せず、青年期には「両親の期待を重荷に感じ、嫌いになっていった」とある。友人との関係も児童期から葛藤と孤独を感じていて、青年期には「友達を大切にしていたはずなのに、私から離れていく友達が多く」また「友達に裏切られて人間不信になり」、その後「友達をそれほど重要な存在だとは考えなくなった」「心の奥深くつきあうのは嫌だ」と回避的な傾向を強めている。⑯も幼児期に「放っておかれた——何の手もかけずに育てたそうである」が、「忙しいから仕方ないと思っていた」とあり、つらかったという感じや不満は表明されていない。青年期には親からの期待を感じるが、母親に対して意地をはり、直接話をしなくなる。友人関係は小学時代は気を使っていたものの比較的良好だったが、青年期になると人間関係の嫌な面、面倒な面ばかりを知り「特定の友人にしか心を開かなくなり」、その後友人は全く記述さ

れなくなっている。

⑰は、幼少期、自分が求める時には応じてもらえず、離れていこうとする時うるさくかかわられたという不満を語っている。幼少期は「母が出かけるたびに泣いていて、帰ってくるまで泣いていた」とか「母親に褒められなくて、勉強をした。褒められた印象はないが、母親が恋しくて、母親のためにやっていた」と母親の愛情を強く求めている。青年期になると様相が変わり、「母親が段々うるさく、うざったくなり、何でも反抗した」「あのまま母親と暮らしていたら自分を見失い、母をもっと嫌いになっていったと思う」と述べている(葛藤関係が強いケースである)。友人は「自分より下に見ていた。言うことをきかないヤツはみんなでいじめた」という児童期、友人への言及がない青年期、現在は「今重要なのは人より自分という感じ」と記されており、友人との親密な関係は記述されていない。

不安群、不安・回避群も安定群に比べると問題の記述が多いが、回避群程顕著ではなく、また⑱⑲のようにあまり問題の記述がない生育史や良好な生育史もあった。但し全体的には不安定群には問題がある記述が多いといえる。Table 4で不安定群の生育史の評定の平均値が彼女たちの生育史のとらえ方の問題を示していたが、個々のケースを細かく見ても、母親との関係に関しても友人との関係に関しても、問題の記述が多いことが示された。

討 論

本研究では、過去の対人関係に関する再構成が現在の対人的な枠組みの影響を受けるのかを明らかにするために、AAIのように過去の両親との愛着経験の語られ方からIWMをとらえるのではなく、語られた過去の対人関係の質と現在の対人的枠組みを別個のものとしてとらえて、その関連を検討した。過去の対人関係に関しては、生育史に記述された母親と友人との関係の質を愛着理論を参考に分析し、愛着理論から導かれた現在の一般的な対人的枠組みとの関連を、被調査者全体の相関関係及び対人的枠組みが特に安定している者と特に不安定なものとの比較という2種類の方法で検討した。

主な結果は次の通りである。1)現在の安定した枠組みと回避的な枠組みは、母親、友人共に生育史に見られる安定愛着関係や回避関係と関連が見られ、現在の対人的枠組みと自らの生育史についての語りに関連していた。2)現在の不安な枠組みは、過去の再構成との関連が少なく、過去の葛藤関係の記述との関連は、母親、友人共見られなかった。3)生育史で問題や葛藤があると認知しているかどうかは、現在の枠組みとの関連が薄かった。4)母親と友人の記述は、安定愛着関係と回避関係はそれぞれ相互に関連がある一方、葛藤関係では関

連は見られなかった。5) 現在の枠組みと母親—友人に関する語りとの関係は一部で関連が異なり、友人との関係の方においてはAAI研究の知見と異なる結果が見られた。6) 現在の対人的枠組みと自らの生育史についての語りとの関連は、現在の枠組みの安定性が低い群の方が関連が強く、特に回避群の語りには問題があるものが多かった。

他者とよい関係をもつことに自信をもち、安定した自己の表象に基づく対人的枠組みをもつ者は、生育過程を振り返る時に、母親や友人とのよい関係を述べる傾向があり、関係をもつことを回避するような思いを述べることは少ないこと、反対に現在情緒的な関係を軽視する枠組みをもつ者は、生育過程を振り返る時にも、母親や友人との関係を回避するような思いを述べる傾向があり、友人とのよい関係を回顧することが少ないことが示されている。このことは全体の相関関係で示されると同時に、対人的枠組みが特に安定している者と特に不安定なもの、その他の群との比較でも同様に示されている。これらの結果は、AAIとは測定しているものがいくらか異なっているが、過去の愛着経験についての語りと現在持っている愛着に関する表象モデルの関連を仮定している Bowlby や Main の考え方を実証的に支持する方向のものであり、各自が現在使っている対人的枠組みは、過去の対人関係をとらえる際にも影響することを示しているといえる。このことは、記憶研究で明らかにされてきた過去の記憶の再生と現在の状況の関連が、対人的な枠組みという現在の状況に関しても、また愛着対象との関係の記憶に関してもあてはまることを示している。記憶研究では、再生される記憶は時系列的ではなく断片的であり、またその分析は肯定的—否定的の観点や記憶に付随する感情(快・怒・驚・悲)の観点からなされているのに対し、本研究では生育史全体を対象として母親と友人との関係の質を愛着理論の視点から分析したが、同様の結果が得られたといえる。

但し生育の過程で母親や友人との関係に問題や葛藤があると認知しているかどうかは、現在の枠組みとの関連が薄く、現在の不安枠組みとの関連も見られなかった。このことは、典型例の比較においても、母親・友人とも葛藤関係の得点では有意差がないことにも示されている。この結果は、「アンビパレント型は否定的な経験を想起しやすい」とするAAI研究の知見とは異なっていた。その理由の一つは、本研究の葛藤関係が、様々な問題や葛藤、満たされない気持ちをめぐる幅広いもの(例えば母親との関係では、愛情欲求や母親から離れることの不安だけでなく、母親に対する反発・反抗や厳しく統制されていることへの不満感も含まれている)であることが関連していると考えられる。そのような不満感、AAI研究における否定的経験とはズレがあると考えられる

が、それらを語るかどうかと現在の対人的枠組みとの関連は弱いといえる。母親との関係と友人との関係間でも、葛藤関係だけが関連性が見られなかったのも、本研究でとらえられた葛藤関係が、対人関係全体にかかわるような一貫性のある傾向との関連で記述されているというより、過去に経験してきた個々の状況に従って語られるものであることを示しているように思われる。葛藤関係の概念をより明確にした上で、現在もつ対人的枠組みと関連して語られるのはどのような問題や葛藤なのか、どのような問題や葛藤はそれとは関係なく語られるのかを明らかにする必要がある。

以上に述べた傾向は母親と友人の両方に共通に見られるものが多いし、両者の安定愛着関係と回避関係間にはそれぞれ相関関係が見られ、母親・友人との関係の質は同質の傾向であることが示された。このことは、現在の枠組みが対人的情報処理を規定するために、過去の対人関係の認知全体がその影響を受けることに由来すると考えられる。但し現在の枠組みと母親—友人に関する語りとの関係は一部で関連が異なること、友人との関係においてはAAI研究の知見と異なる結果も示された。このことはAAI研究が両親との関係を中心に論じられてきたことを考えれば当然の結果であるが、愛着の各型である者が過去の友人との関係をどうとらえるのかを更に検討していくことの必要性が示されているといえる。

前述のように、現在の対人的枠組みと自らの生育の過程についての語りとの関連が見られたが、その関連は、特に現在の枠組みの安定性が低い群において顕著であることが示された。安定群—平均群—不安定群間で生育史の6つの関係の得点を比較した結果、安定群—平均群間では有意差は見られないのに対し、平均群—不安定群間では、友人の2つの関係で有意差が見られ、特に回避群の生育史の語りは問題が多いことが示された。安定群—不安定群の生育史を個々に検討した結果でも、安定群は全体的に母親・友人とも問題が少ない場合が多い一方、不安定群は母親との関係に関しても友人との関係に関しても、トータル得点が低く問題のある記述をする者が多く、特に回避傾向の強い者で顕著なことが示された。山岸(1994)でも安定性得点が低い者の生育史に様々な問題が見られていたが、その結果がより多くのデータから抽出された群で、より明確に示されたといえる。

但しこのことによって示されているのは、現在の枠組みの安定性が低い者は、生育の過程に現在問題を感じている場合が多いということであり、生育の過程に実際に問題があったことが直接的に示されているわけではない。しかし、生育史に記述されていることは、そのまま事実ではないとしても、過去の反映の面があるのも確かである。本研究で関連性がかかなり高かったのは、その2

つのが相乗的に働いていることによると思われる。2つの効果を切り離してとらえる一つの方法は、縦断研究によって生育の過程に実際に問題があったかどうかを査定し、青年・成人期のIWMとの関連を分析することである。近年大がかりな縦断的研究が報告されるようになってきている(例えばZimmerman et al., 1995; Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000; Hamilton, 2000; Weinfield, Stroufe, & Egeland, 2000; Lewis, Feiring, & Rosenthal, 2000等)が、まだ一定の結果は得られていない。他の方法として山岸(2000)でも述べられているように、別の時期に再度生育史を書いてもらって、その内容を比較するというような研究も考えられる。そのことにより、語られたことがその時の対人的枠組みの影響をどの位受けたものであるのかの情報が得られると考える。

本研究の問題点として対人関係の質が本研究の方法で充分にとらえられているのかの問題がある。はじめに述べたように、生育史に記述されることは現在の枠組みと関連しやすいと考えられるが、面接法に比べると情報量が少なく、評定がむずかしいし、3つの傾向に関する4段階評定の基準の客観性も充分とはいえない。また本研究では、対人関係の質は本人の意識的認知からとらえたものであり、AAI研究における3つの傾向とは幾分異なる可能性があり、特に葛藤関係に関してはアンビバレント型に見られる関係とは異なっていると考えられる。愛着理論と関連させて論ずるのであれば、評定の基準をより洗練化する必要がある。

典型例の分析では、回避群に顕著な特徴が見られたが、その特徴は不安・回避群と不安群の違いにはつなげていなかった。今回は分類の基準をかなり厳しくして、典型例で比較を行ったが、分類の基準は適切なのかの検討や、回避群—不安・回避群—不安群はどう違うのか、人数を増やして更に検討していくことが必要だろう。また本研究では、方法上の適合性から女子青年のみを対象としたが、方法を工夫して男子青年にも行う必要がある。

以上のような問題はありますが、本研究によって記憶研究で明らかにされてきた過去の記憶の再生と現在の状況の関連が、愛着理論を参考に分析した過去の対人関係の質と現在の対人的な枠組みに関してもある程度あてはまり、過去の母親と友人との関係に関する再構成が現在の対人的な枠組みの影響を受けることが示されたといえる。

文 献

- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bowlby, J. (1977). *母子関係の理論II: 分離不安*(黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子, 訳). 東京: 岩崎学術出版社. (Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol.2: Separation*. London: The Hogarth Press.)
- Bowlby, J. (1981). *母子関係の理論III: 愛情喪失*(黒田実郎・吉田恒子・横浜恵三子, 訳). 東京: 岩崎学術出版社. (Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol.3: Separation*. London: The Hogarth Press.)
- Crowell, J. A., Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (1999). Measurement of individual difference in adolescent and adult attachment. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.434-465). New York: The Guilford Press.
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 281-291.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769.
- Hamilton, C.E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71(3), 690-694.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Henry, B., Moffitt, T. E., Caspi, A., Langley, J., & Silva, P. A. (1994). On the "Remembrance of things past": A longitudinal evaluation of the retrospective method. *Psychological Assessment*, 6(2), 92-101.
- Hesse, E. (1999). The adult attachment interview: Historical and current perspective. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.395-433). New York: The Guilford Press.
- 堀井俊章・槌谷笑子. (1995). 最早期記憶と対人信頼感との関係について. *性格心理学研究*, 3, 27-36.
- 神谷俊次. (1997). 自伝的記憶の感情特性と再想起可能性. *アカデミア(南山大学紀要: 自然科学・保健体育編)第6巻*, 南山大学, 愛知, 1-11.

- 数井みゆき・遠藤利彦・田中亜希子・坂上裕子・菅沼真樹。(2000). 日本人母子における愛着の世代間伝達. *教育心理学研究*, 48, 323-332.
- 久保田まり。(1995). *アタッチメントの研究*. 東京: 川島書店.
- Lewinsohn, P. M., & Rosenbaum, M. (1987). Recall of parental behavior by acute depressives, remitted depressives, and nondepressives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 611-619.
- Lewis, M., Feiring, C., & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 71 (3), 707-720.
- Loftus, E. F., & Ketcham, K. (2000). *抑圧された記憶の神話—偽りの性的虐待の記憶をめぐって* (仲真紀子, 訳). 東京: 誠信書房. (Loftus, E. F., & Ketcham, K. 1994 *The myth of repressed memory*. New York: St. Martin's Press.)
- Lyons, N. (1983). Two perspectives: On self, relationships, and morality. *Harvard Educational Review*, 53, 125-145.
- 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 of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-106.
- 岡本清孝・上地安昭。(1996). 第二の個体化の過程からみた心理的離乳への過程の分析. *教育心理学研究*, 47, 248-258.
- 佐藤浩一。(2001). 自伝的記憶. 森 敏昭(編), *おもしろ記憶のラボラトリー* (pp.15-36). 東京: 北大路書房.
- 菅佐和子。(2002). 思春期. 日本児童研究所(編), *児童心理学の進歩2002年版* (pp.159-184). 東京: 金子書房.
- 杉村和美。(1998). 青年期におけるアイデンティティの形成: 関係性の観点からのとらえ直し. *発達心理学研究*, 9 (1), 45-55.
- 高橋雅延。(2000). 記憶と自己. 太田信夫・多鹿秀継(編), *記憶研究の最前線* (pp.230-246). 京都: 北大路書房.
- 竹澤みどり・小玉正博。(2000). 大学生における愛着スタイルとネガティブな対人記憶早期との関連. *筑波大学臨床心理学論集第15巻*, 筑波大学, つくば, 29-37.
- 詫摩武俊・戸田弘二。(1988). 愛着理論からみた青年の対人態度: 成人版愛着スタイル尺度作成の試み. *東京都立大学人文学報第196号*, 東京都立大学, 東京, 1-16.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71 (3), 684-689.
- Weinfield, N. S., Stroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71 (3), 695-702.
- やまだようこ。(2000). 人生を物語ることの意味—なぜライフストーリー研究か. *教育心理学年報*, 39, 146-161.
- 山岸明子。(1994). 女子青年の内的作業モデルと過去から現在の対人的経験との関連. *順天堂医療短期大学紀要第5巻*, 順天堂医療短期大学, 浦安, 52-63.
- 山岸明子。(2000). 女子青年によって再構成された幼少期から現在にかけての母親との関係. *青年心理学研究*, 12, 31-46.
- Zimmerman, P., Fremmer-Bombik, E., Spangler, G., & Grossmann, K. E. (1995). Attachment in adolescence: A longitudinal perspective. In W. Koops, J. B. Hoeksma, & D. C. van de Boom (Eds.), *Development of interaction and attachment: Traditional and non-traditional approaches* (pp.281-292). Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts & Sciences.

付記

本研究は平成8, 9年度, 文部省科学研究費の助成(基礎研究(C)課題番号08610161, 「青年期から成人期初期の内的作業モデル: 縦断的研究」)を受けて行われた研究の一部である。また本研究の一部は, 日本心理学会第62回大会で発表した。

自分の生育史を詳しく書いて下さった被調査者の皆様, また生育史の内容を研究誌に掲載することに同意して下さった方々に感謝致します。

Yamagishi, Akiko (School of Health Care and Nursing, Juntendo University) . *The Relations Between Present Interpersonal Frameworks and Quality of Past Relationship with Their Mothers and Friends Described in Life Histories in Female Adolescents*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.2, 195-206.

This study examined the relationship between present interpersonal frameworks and quality of past interpersonal relations, by analyzing the free responses of 97 female college students. Interpersonal frameworks were assessed by a questionnaire about students' Internal Working Models, and the quality of relationships with their mothers and friends was assessed based on students' descriptions of their life histories from the viewpoint of security/insecurity of attachment. It was first notable that current secure and avoidant frameworks were related to descriptions of past relationships with mothers and friends, whereas ambivalent frameworks were not. In addition, descriptions of the past showed both commonalities and differences in comparing students' relationships with mothers vs. friends. Finally, the link between present framework and past descriptions was stronger in the insecure group, and the avoidant group revealed many serious problems in descriptions of the past. These findings were discussed in relation to theories of attachment and autobiographical memory.

【Key Words】 Internal working model, Life history, Attachment, Mother-daughter relationship, Friendship

2002. 4. 3 受稿, 2003. 10. 24 受理

幼児における自分自身の表情に対する理解の発達的变化

菊池 哲平
(九州大学人間環境学府¹⁾)

幼児は自分自身が表出した顔の表情についてどのぐらい正確に理解しているのか、という問題を明らかにするため、幼児自身が表出した顔の表情写真をその幼児本人に呈示する自己表情認知課題を行い、パフォーマンスの発達的变化を検討した。3歳から6歳までの幼児58名を対象に、線画やイラストなどによる表情図や他者の表情写真による表情刺激と、あらかじめ言語指示によって撮影した自分自身の表情写真を呈示した。その結果、年少の幼児でも表情図や他者写真の表情に対する基本的な意味理解と識別は可能であったが、自分自身の表情については必ずしも正確には理解しておらず、こうしたコンピテンスは3歳以後ゆっくりと徐々に獲得されていくことが示された。また自分自身の表情については「怒っている」表情が最も理解しやすいことが明らかとなり、表情図や他者写真による表情認知課題とは異なることが示唆された。また自分自身の表情の理解には線画による表情図の理解と最も相関が高く、このことから自己表情の理解は表情の表情的イメージの獲得と関連があることが示唆された。

【キー・ワード】表情, 情動的コンピテンス, 自己/他者, 幼児, 情動発達

はじめに

表情²⁾は言語・ジェスチャー・非言語音声情報とともに、コミュニケーションにおいて重要な役割を果たしている (Ekman & Friesen, 1975)。特に、言語的な意志疎通を必ずしも十分に行えない幼児にとって、他者の表情によって情動状態を推測し自らの行為を決定したり (Gibson & Walk, 1960)、自らの表情によって適切な関わりをもてるようになる上で、表情というシグナルの獲得は不可欠な要素のひとつであるといえる。

対面的な相互コミュニケーション場面で他者の行動を予測し適切なコミュニケーションをとるには、他者の表情を理解するだけでなく、一方で他者の行動の要因となっている自分自身の表情がどのようなものか、すなわち自己の表情についてもモニターし、調整する必要がある。換言すれば、自分の表情について自身が正確に把握して調節しているからこそ、他者との複雑なコミュニ

ケーションをより円滑に行うことが可能なのだともいえる。このような能力は、どのような発達過程を経て出現するのだろうか？ 幼児は、自分自身の表情をどのぐらい理解しているのだろうか？ 本研究の目的は、他者の表情理解の発達研究と自己に関する知識の発達研究とを踏まえながら、これらの問題を明らかにすることである。まず先行研究を概観しながら、本研究で扱う問題の所在を明確にしたい。

表情理解の発達に関するこれまでの研究

何を持って表情の理解とするのかという議論はあるものの、すでに乳幼児期のかかなり早期から子どもは他者の表情に対する認知能力を備えていることが、多くの研究で実証されてきた (e.g. Caron, Caron, & Myers, 1982; Nelson & Dolgin, 1985; Nelson, Morse, & Leavitt, 1979)。たとえば Preference 法を用いた LaBarbera, Izard, Vietze, & Parisi (1976) の研究では、生後4カ月で怒り顔や中立顔より喜び顔を好むことが示されている。また Habituation 法を用いた Ludemann & Nelson (1988) の研究によると、生後7カ月の乳児が幸福顔と恐れ顔について同じようにカテゴライズすることが既に可能であると示されている。これらの研究を概観した de Haan & Nelson (1998) によると、乳児は表情を表す顔の形態の微妙な差異に敏感で、生後6カ月までにはかなり広範囲な表情を弁別することが可能となり、さらに生後1年までには多くの異なる表情のカテゴリ化がなされるようである。

認知的なカテゴリ能力の次の段階として検討されてきたのが、個々の表情に対する情動語のラベリング能力で

1) 現所属：日本学術振興会

2) 本研究では「表情」「内的(な)情感」「感情」および「情動」などの多様な術語を用いるが、これらの術語の使い分けは遠藤 (1996) に従っている。すなわち「情動」は emotion であり、①内的情感の側面、②神経生理学的あるいは生化学的側面、③表情や行動など表に現れる表出行動的な側面、の3側面からなるものと定義する。また「表情」とは facial expression の訳語であり、顔面に表出された情動表出それ自体のことを指す。また「内的(な)情感」は feeling の訳であり、情動現象の意識的・経験的側面を指し示すものである。一方、「感情」は affect の訳として用い、情動を含め人を何らかの行為に駆り立てる各種の欲求・欲動を内包した広義の概念である。

ある。たとえば櫻庭・今泉(2001)は、2歳から4歳の幼児を対象にして表情と情動語の結びつきについて検討し、表情刺激同士をマッチングする条件よりも情動語が呈示されて表情を選択する条件の方が成績良好であることを示した。すなわち、この時期の幼児においては情動語の付与が表情の認知を促す要因となっているものと思われる。またMarkham & Adams(1992)は、4, 6, 8歳児を対象に情動語と表情をマッチングさせる4種類の課題を実施し、すべての課題の成績が加齢と共に上昇し、この時期に表情と情動語を結び付ける能力が高まっていることを明らかにしている。

また線画やイラストといった表情図に対する理解を検討した研究から、抽象度の高い表情図の理解が、3歳から5歳にかけて徐々に可能になることが明らかになっている。例えばWalden & Field(1982)は、3, 4, 5歳児を対象に表情図に対する理解を検討したところ、表情図のみを呈示された課題よりも情動語が付与された条件の方が成績の良いことを見出している。すなわち、櫻庭・今泉(2001)と同じく、情動語が付与されることによって表情図の認知が促されるものと思われる。針塚・成瀬(1976)の研究でも、3歳から5歳の幼児に対して表情図の分類課題を行ったところ、4歳頃に一時的に非情動的意味によって分類する傾向が見られる。しかしながら、5歳になると再び情動的意味によって分類するようになること、そして「表情によって分類するよう」方向付けられると、より正確に表情によって分類することが可能となることが示されている。

以上の先行研究から、表情理解の発達をまとめると、表情のカテゴリカルな認知は既に1歳頃に確立しているものの、その時点では様々な情動語に結び付けて表情を理解するといったことはまだ困難なようである。その後の社会生活の中で、幼児は対人的相互作用の経験を積み重ねていき、3歳ないし4歳には多様な情動語や状況などを表情と結び付けることが可能になるのである。同時に、写真のような具体的な表情でなくても、線画やイラストなどの表情図といった抽象的な表情を2歳ないしは3歳以降に徐々に理解するようになる、といえる。この結果、幼児は表情が持つコミュニケーションの意味をより明確に把握するようになるのであろう。すなわち、この3歳から5歳ないしは6歳という時期において表情理解はより社会化されたものへと発達の変化を遂げるものといえる。

自己に関する知識の発達

それではこの3歳から5歳までの時期に、子どもはどのぐらい自分自身に気づき、どのぐらい理解しているのだろうか。この領域の研究は、古くはWallon(1949)やAmsterdam(1972)の鏡映像認知に関する報告から始まる。それによると生後6カ月から11カ月頃では鏡に映っ

た自分を他者として扱うが、徐々にそうした他者と対峙しているような社会的反応は消失し、21カ月から24カ月頃には恥ずかしそうに鏡を見たり、当惑したような表情を見せたりするようになる。そしてLewis & Brooks-Gunn(1979)は、15カ月から18カ月頃の子どもでは、像の随伴的な動きを手がかりとせずに、顔の特徴だけを持ってはつきりと自己認知をすることができたと報告している。このことは子どもが2歳になるまでに表象的な自己を確立しており、客体としての自己を理解することがある程度可能となっていることを示している。Neisser(1995)によれば、こうした自己理解は「概念的自己(Conceptual Self)」と位置づけられる。

また、この2歳頃までに子どもは自分自身の行動をかなり多様な情動語に結び付けて語るようになることがBretherton & Beeghly(1982)やDunn & Brown(1991)によって示されている。しかしながらBarstch & Wellman(1995)の指摘によると、そうした情動語は外的に把握できる典型的な事象そのものとの直接的な関連において使用されており、必ずしも子どもが自身の内的情感を理解していることの証左とは考えにくい。この指摘を考慮すると、自分自身の経験が自伝的な記憶として理解されるようになるのは2歳半頃になる。

この2歳半を過ぎると自分自身におきた過去の出来事が現在の自分に影響を与えているといった「時間的に拡張された自己(temporally extended self; Neisser, 1995)」の確立が徐々に明確になる。木下(2001)は、ビデオを用いて遅延呈示された自己映像に対する幼児の理解を調査した。その結果、3歳までの幼児は遅延呈示されたビデオに反応して頭部に貼られたシールを発見するマーケットに失敗することを示し、4歳頃により早く自己遅延映像に対して適切な反応を示すようになった。すなわち、幼児は徐々に鏡映像認知にみられるような視覚的な形態や動きの随伴性に依存していた自己理解を、形態や動きの随伴性にとらわれないより確固とした自己理解へと変容させていく。そしてそれらの確立は社会生活の中で積み重なっていく経験が基盤となるものと考えられよう。

そして自己認知の確立が恥や罪悪感といった高次の情動の現出に不可欠であるという指摘がLewis(1992/1997)を中心になされてきた。こうした恥や罪悪感といった情動は「自己意識的情動(Lewis, Sullivan, Stranger, & Weiss, 1989)」と呼ばれ、“他者から見られている自分”という視点が幼児の中に確立することで萌芽する2次的情動であるとされる。すなわち、恥や罪悪感といった情動は、人が基準に対して失敗したと評価する場面で、その失敗を自己に帰属させることで生じる情動であり、客観的に自己を覚知する能力(objective self-awareness; Lewis, 1992/1997)が確立した後には分化する情動である

とされる。こうした自己意識的情動に関する研究からも、自己の確立と情動の理解とは密接な関連性を持っていることが示唆される。

本研究の目的

以上に概観してきたとおり、自己意識的情動に関する研究から自己理解の発達と情動理解の発達との間には密接な関連があることが示唆される。この点から考えると、幼児が表情の理解をより微細なものへと変容させていく背景には、同時期に確立してくる高次の自己理解との関連が深いと考えられ、表情理解の発達について自己と他者という従来検討されてこなかった変数を分析の単位として検討することは有意義であると考えられる。

これまで行われてきた表情認知の発達に関する研究は、表情と情動語や状況の結びつきや、抽象的な表情図に対する理解を検討したものが多く、その表情が自分なのか他者なのか、もしくは誰でもない記号としての表情なのかを分析単位としたものではなかった。換言すれば、無人称な表情に対する理解を情動語や特定の状況とのマッチングなどの方法論を用いながら多面的に検討してきたものといえる(同様の指摘は遠藤, 1997や子安・木下, 1997にも見られる)。しかしながら実際の対人相互作用場面を想定した場合、自らが表出している表情をより適切なコミュニケーションの術として使用するためには、自らが表出した表情がどのぐらい適切なものなのか、その幼児自身が正確に把握している必要があるのではないだろうか。そこで本研究では、幼児が表出した顔の表情を撮影した自己表情写真を、その幼児自身に呈示する自己表情認知課題を実施した。

ここで本研究が検証すべき3つの仮説とそれぞれの根拠を挙げる。

- 1) 「自己表情の理解能力が獲得されるのは3歳以降である」: 自分自身の表情を的確に把握するためには、基本的な表情に対する認知能力とは別に、様々な自己に対する知識の獲得や豊富な情動経験がなされる必要がある。自己の表情に対する理解は、自分自身の身体イメージや様々な情動語の獲得・それ以前に経験された情動経験のモニターなどを統合することではじめて獲得されるだろう。よって自己表情の理解は、他者の基本的な表情を認知する能力が獲得され、さらに基本的な情動語の理解や自己に対する概念的な理解(すなわち概念的自己)などが獲得された3歳以後に獲得されるであろう。
- 2) 「自己表情の理解の発達は、具体的な他者の表情刺激(写真など)よりも表情図などの抽象度の高い刺激に対する理解の発達との強い関連を示す」: 日常的には、自分自身の表情は自分で視覚的に観察できない。鏡やビデオ、写真などを用いて自分自身の表情を見ることはあったとしても、その表情がどのような文脈で

表出されたものなのかを判断することは通常求められない。自らの表情の「意味」を理解するには、自らの内的な情感と自分自身の表情筋の筋感覚との随伴性を検出する必要がある。すなわち、表情の形態を視覚的に判別するのに加えて、幼児が表情を内的な表象として捉えておく必要があると考えられる。針塚(1977)は「象徴としての表情を理解するということは、表情の強度など認知の正確さを意味するのではなく、表情を他の人と共通の象徴として認知しうるかという問題」であると指摘し、表象としての表情を理解しているかどうかを探るためには表情図を用いる方が望ましいと主張している。自己表情の理解は、写真などの具体的な表情刺激よりも表象的な理解を要求される、表情図などの抽象的な表情刺激に対する理解の発達との関連が強いものと考えられる。

- 3) 「情動の種類によって理解の出現時期に差が見られる」: 自己表情の理解が他者とのコミュニケーションを円滑にするために必要であると考えられるならば、表されている情動の種類によっても発達差がみられるであろう。つまり、「嬉しい」表情を自ら理解することの方が、「怒り」や「悲しい」といった表情を理解することよりも他者とのコミュニケーションを円滑にするのに重要な意味を持つものと推察されよう。他者表情の理解の発達研究においては、Broke(1973)やWalden & Field(1982)が、「嬉しい」表情が最も早く理解されることを示し、またどの年齢においても正答率が高いことが示されている。自己表情の理解においても、「嬉しい」表情が他の表情よりも早く獲得されると思われる。

以上の仮説をふまえ、本研究では幼児に対して自分自身が表出した顔の表情写真を呈示し、従来の表情認知課題で用いられてきた表情刺激に対するパフォーマンスとの比較をおこないながら、表情理解の発達を自己と他者という関係性から捉え直して検討した。

方 法

1) 対 象

本研究の対象児は、保育園に在籍している年少児(3~4歳児)23名(M:F=12:11)、年中児(4~5歳児)18名(M:F=9:9)、年長児(5~6歳児)17名(M:F=8:9)である。本実験の実施時期は11月であったため、在籍児の平均年齢は年少児群で4歳1カ月(range; 3:7~4:7)、年中児群で5歳3カ月(range; 4:7~5:7)、年長児群で6歳1カ月(range; 5:6~6:6)であった。

2) 実験刺激

実験刺激は以下の通りである。

- ①線画による表情刺激(以下、線画刺激)
- ②イラストによる表情刺激(以下、イラスト刺激)

- ③他者の写真による表情刺激(以下, 他者写真刺激)
 ④被験者自身が撮影された写真による表情刺激(以下, 自己写真刺激)

この内, 線画刺激, イラスト刺激, 他者写真刺激は星野(1969), 針塚・成瀬(1976), 若松(1989)を参考にして作成された(Figure 1)。表される感情は「嬉しい」「悲しい」「怒っている」であり, これに「ニュートラル」を加えられた4種類が各課題毎に作成された。この3つの感情は互いに区別しやすい。また先行研究においてもよく取り上げられているので, 本研究においてもこの3感情を取り上げた。ただし, 若松(1989)にみられるように「笑っている」「泣いている」など用いている場合もある。「笑っている」を「嬉しい」「泣いている」を「悲しい」ととらえることもできるが, これらは表情から読み取れる情動の理解というよりは表面の形態の理解といえるだろう。本研究ではこれらを区別して, 「嬉しい」「悲しい」「怒っている」の3感情を選んだ。そのため, 表情以外の修飾要素(例えば涙など)が含まれている場合は削除された。

また線画刺激は白黒図版であったが, イラスト刺激には着色がなされカラー刺激にされた(背景は白)。他者写真刺激はカラー写真にて撮影された。他者写真刺激のモデルは①先行研究(e.g. Broke, 1973)の結果と比較するため, ②対象児の年齢が3歳から6歳と幅広いため, 特定の年齢の幼児よりも成人の大人を用いた方が年齢間の統制がとれる, と考えられるため, という2点の理由から成人の大学生を用いた。4名の大学生に本研究の目的は伏せたまま4種類の表情をするよう言語指示を行い撮影した。4名の大学生の写真の内, 実験者を含む3名の評定者による協議の結果, 最も刺激として適切である

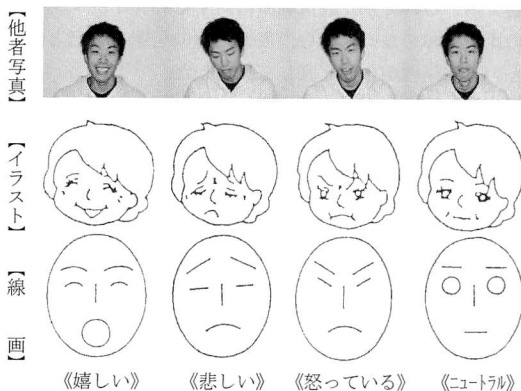


Figure 1 表情認知課題で用いた表情刺激

(これらの刺激以外に各被験児の顔を撮影した自己写真条件を加えた4条件で実験は行われた。なお写真刺激に関してはモデルの人物より論文の公刊についての了承を得ている。)

と判断された写真を用いた。

自己写真刺激は, 実験者の言語指示によって撮影した写真を用いた。これは保育場面などの自然観察の中で撮影された写真では, 被験児以外の幼児も写真の中に入り込んでしまうおそれや, 撮影角度などの刺激の条件統制が図れないと判断したためである。また被験児が自分自身で判定する前に, 自然観察者(すなわち実験者)が文脈状況からその児の情動を判断することになり, もし被験児が本当は「悲しい」という情動を感じていたとしても表情は笑顔だったという場合は「嬉しい」表情としてその刺激が分類されるという, 方法論上の矛盾が生じることも考えられた。

そこで自己写真刺激は以下の手順を持って撮影された。撮影者は対象者と向かい合い, 約1.5mの距離を置いて座った。撮影に関しては鏡などの自分自身の表情を視覚的に確認できるようなものは用いられなかった。まず対象者に協力を要請し, その後「これから私が〇〇さん(被験者の名前)の, 嬉しい時の顔, 悲しい時の顔, 怒った時の顔の3つの写真を撮ります。」と指示した。続いて, 「嬉しい時の顔をしてみてください。」と指示した。この際, 実験者が「嬉しい」顔をするなど, 視覚的な手がかりは与えなかった。対象者が考慮する時間を設け, 「では撮ってもよいですか。」と尋ね, 合図とともに撮影した。その後, 対象者に「もう一枚撮りますか」と尋ね, 対象者本人が納得のいく撮影ができるまで撮影を行った³⁾。悲しい時の顔, 怒った時の顔についても同様の手順で撮影を行った。最後に「それでは最後に普通の時の顔をして下さい」と指示し, ニュートラルな顔を撮影した。撮影した写真は全てカラー写真であった。

作成された4条件の線画, イラスト, 他者写真, 自己写真刺激は全て一枚ずつカードに印刷され, 89×127mmのLサイズに統一された。

3) 手続き

自己写真刺激の作成より1週間の間隔をおいて本実験は行われた。これは撮影直後に再認させると被験児が表情以外の手がかりによって回答すること(例えば背景の微妙な違いなど)が可能になると考えられたためである。

本実験は被験者と実験者の一対一の面接形式で行われた。条件毎に4枚の刺激カードをランダムに提示し, 「〇〇(感情)の時の顔はどれですか」と指示し, 被験者に標的とされる感情が表されている刺激を一枚選択してもらった。標的とされる感情は「嬉しい」「悲しい」「怒っている」の3枚であり, 各条件において3試行, 計12試行が行われた。刺激の提示順序は条件毎にカウンター・バランスされた。

3) 実際に撮り直した被験児は3名で各1回ずつであった。撮り直し理由は, くしゃみをしてしまった, 実験室外より大きな音が聞こえてしまい注意が逸れてしまった, などである。

結 果

1) 幼児の表情表出の巧緻度について

幼児の表情表出の巧緻度は、それ自身が自分自身の内的な情感や顔の表情に対する理解を表す従属変数であると考えられた。すなわち、「〇〇の表情をするよう」言語教示をされた幼児は、自らの内的な情感を想起してそれに従った表情を表出するものと思われる。よって言語教示によって撮影された幼児の自己写真刺激は、その表情表出の巧緻度自身が幼児の自己表情の理解度であるとも考えられる。

そこで、実験者と2名の評定者(3名とも心理学専攻の大学院生)により自己写真刺激について5点尺度で表情表出の巧みさを評定してもらった。それぞれの表情について1点(不適切)~5点(適切)で評定してもらい、3名の平均値をその表情に対する幼児の得点と見なした。実験者以外の2名の評定者には研究の目的は伝えず、それぞれ独立に評定してもらった。その結果、得られた平均値および分散はTable 1に示した通りである。

自己写真刺激の巧緻度に対して年齢(3:年少,年中,年長)×表情(3:嬉しい,悲しい,怒っている)の2要因分散分析を行った。その結果、表情の主効果が有意であり($F(2, 110)=14.271, p<.01$)、Ryan法による多重比較の結果、「嬉しい」が最も高く他の2感情よりも有意に高かった($t=5.885; t=3.824$, どちらも $p<.001$)。ついで「怒っている」「悲しい」の順に巧緻度が高いことが明らかとなったが、2表情間に有意な差はみられなかった($p=.41$)。また年齢の主効果に有意な傾向が見られ($F(2, 55)=2.557, p<.10$)、Ryan法による多重比較の結果においては3つの年齢間に有意な差はみられなかったが、年齢が高くなるにつれて平均巧緻度が高くなっていった。

その後の分析に対しては、幼児の自己写真刺激を他者評定した表情の巧緻度に年齢間で有意な差がある傾向が見られたため、3つの表情に対する巧緻度が平均3以上であった幼児の反応を分析対象とした。これは幼児の自己写真刺激を幼児自身が判定した場合の正答率は、そもそもの表情の巧緻度の影響を受ける可能性があったからである。すなわち、年齢間の差はそもそもの表情表出の巧みさによって生じる可能性があると思定されたためであ

る。表情巧緻度の平均が3以上の幼児を抽出した結果、年少児群23名の内17名,年中児18名の内15名,年長児17名の内15名が分析対象となった。その分析対象児について再度平均およびSDを求めたところ、年少児の表情巧緻度はMean=3.549 ($SD=0.411$)、年中児はMean=3.689 ($SD=0.412$)、年長児はMean=3.667 ($SD=0.531$)となり、年齢(3:年少,年中,年長)×表情(3:嬉しい,悲しい,怒っている)の分散分析を行った結果、年齢間の主効果および交互作用は有意ではなく($p>.10$)、表情の主効果は有意であった($F(2, 88)=9.774, p<.01$)。多重比較の結果、「嬉しい」が他の2表情よりも有意に高く、「悲しい」と「怒っている」間には有意な差はみられなかった。

2) 幼児自身の評定による各条件の表情刺激に対する正答率

分析対象となった幼児の線画,イラスト,他者写真および自己写真条件の平均正答率をTable 2に示した。各正答率に対し、Chance Levelの検定を行ったところ、年少児の他者写真における「怒っている」の正答率(47.06%, $\chi^2=1.16, df=1, p>.10$)、自己写真に対する「嬉しい」の正答率(47.06%, $\chi^2=1.16, df=1, p>.10$)及び「悲しい」の正答率(41.18%, $\chi^2=0.54, df=1, p>.10$)が偶然の水準内であり、また年中児の自己写真における「悲しい」の正答率(53.33%, $\chi^2=1.25, df=1, p>.10$)が偶然の水準内であった。また年少児の自己写真における「怒っている」の正答率が偶然の水準を超える傾向があった(58.82%, $\chi^2=3.04, df=1, p<.10$)。その他の正答率に関しては全てが偶然の水準よりも高かった($p<.05$)。

一方、各正答率に角変換を施し、年齢(3:年少,年中,年長)×条件(4:線画,イラスト,他者写真,自己写真)×表情(3:嬉しい,悲しい,怒っている)の3要因について χ^2 分布を利用した分散分析(逆正弦変換法;森・吉田, 1990)を行った⁴⁾。その結果、年齢の主効果($\chi^2=34.48, df=2, p<.01$)及び条件の主効果($\chi^2=68.30, df=3, p<.01$)が有意であり、条件×表情の交互作用($\chi^2=14.75, df=6, p<.05$)が有意であった。多重比較の結果、年齢間では年齢が上がるにつれ正答率が高くなっており、年少児よりも年中児が有意に高く($\chi^2=9.97, df=1, p<.01$)、年中児よりも年長児の正答率が有意に高かった($\chi^2=7.34, df=1, p<.01$)。一方、条件間では他

Table 1 各年齢群における表情表出の巧緻度の平均点 (5点尺度、()内はSD)

	嬉しい	悲しい	怒っている	全体
年少児群 (n=23)	3.17 (1.05)	2.70 (1.08)	2.96 (1.23)	2.94 (1.14)
年中児群 (n=18)	3.72 (0.80)	3.22 (0.85)	3.33 (0.75)	3.42 (0.83)
年長児群 (n=17)	3.88 (0.83)	3.29 (0.82)	3.47 (0.61)	3.78 (0.79)

4) 本論文と類似の手法を用いて表情と情動語の発達の関連を検討している先行研究(Walden & Field, 1982)では、反応データを正解に1、不正解に0を割り当てた2値数列表を、複次元の一般線形モデルで予測する形式の分散分析で解析している。この場合、2値数列表に分散分析を適用する妥当性が問題となる。本来2値数列表の場合はノン・パラメトリック検定を用いるべきであるが、本研究の場合、条件、情動の2要因は繰り返し要因となり、逆正弦変換法が最適とはいえないものの、現在のところよりすぐれた検定法が見あたらないため、逆正弦変換法を用いた。同様の理由からWalden & Field (1982)と同様の手続きを行っている櫻庭・今泉(2001)では、対数線形モデル分析を用いて解析している。

Table 2 表情認知課題における幼児の平均正答率

	線画		イラスト		他者		自己		全体	
年少児	嬉しい	82.36%		94.12%		76.47%		47.06%*		
	悲しい	94.12%	88.24%	70.59%	84.31%	76.47%	66.67%	41.18%*	49.02%	72.06%
	怒っている	88.24%		88.24%		47.06%		58.82%†		
年中児	嬉しい	93.33%		100%		86.67%		66.67%		
	悲しい	80.00%	91.11%	86.67%	95.56%	80.00%	82.22%	53.33%*	66.67%	83.89%
	怒っている	100%		100%		80.00%		80.00%		
年長児	嬉しい	100%		100%		93.33%		73.33%		
	悲しい	100%	100%	100%	100%	100%	91.11%	66.66%	75.55%	91.67%
	怒っている	100%		100%		80.00%		86.67%		
全体	92.91%		92.91%		79.43%		63.12%			

* チャンスレベルの検定で偶然の水準内だったもの ($p > .10$)+ 偶然の水準を超える傾向だったもの ($.10 > p > .05$)

者写真条件の正答率が線画条件とイラスト条件の正答率よりも有意に低く、($\chi^2=12.25$; $\chi^2=14.12$, どちらも $df=1$, $p<.01$), 自己写真条件はそれよりもさらに有意に低かった ($\chi^2=11.51$, $df=1$, $p<.01$)。また条件×表情の交互作用については、線画条件においては表情間で有意な差が見られなかったのに対し、イラスト条件では「悲しい」が「嬉しい」($\chi^2=4.12$, $df=1$, $p<.05$)や「怒っている」($\chi^2=2.85$, $df=1$, $p<.10$)よりも有意に低い傾向が見られた。また他者写真条件では「怒っている」が「悲しい」($\chi^2=5.07$, $df=1$, $p<.05$)や「嬉しい」($\chi^2=3.75$, $df=1$, $p<.10$)よりも有意に低い傾向にあった。一方、自己写真条件においては「怒っている」表情が最も高く、「悲しい」表情との間に有意な差が見られた ($\chi^2=5.21$, $df=1$, $p<.01$)。

3) 各刺激条件間の相関分析

幼児の各条件間の成績には、どのような関連が認められるのかを検討するため、月齢をコントロールした各条件間の偏相関係数を算出した。算出にあたっては3つの表情に対する正答をそれぞれ1点とし、0点から3点までの範囲になるようにした。Table 3は算出された相関行列である。有意な相関が認められたのは、線画-イラスト間 ($r=0.34$, $df=45$, $p<.05$), 線画-他者写真間 ($r=0.41$, $df=45$, $p<.01$), 線画-自己写真間 ($r=0.45$, $df=45$, $p<.01$)のみであり、その他の条件間には有意な相関は認められなかった。

考 察

Table 3 各条件間の成績の偏相関係数表 (月齢をコントロール)

	線画	イラスト	他者写真	自己写真
線画				
イラスト	0.34*			
他者写真	0.41**	0.20		
自己写真	0.45**	-0.02	0.25	

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

幼児が表出した表情の巧緻度について

本研究においては言語指示によって幼児に意図的な表情表出を求めたため、表情表出の巧緻度は幼児がどのぐらい自己の内的な情感や表出している表情を理解しているのか、を示すものであると考えられるだろう。この自己写真刺激に対する他者評定による表情巧緻度に関する分析では、年齢による効果に有意な傾向が見られ、年齢と共に表情表出がより巧みになっていくことが示された。すなわち、年齢と共に徐々に、幼児は自分自身の内的情感や表出される表情を理解していき、表情表出自体も他者である大人の側から見ればより巧みになっていく、といえるのではないだろうか。また「嬉しい」表情の優位性がどの年齢でも認められ、これまで多くの研究で認められた「Happy」顔の優位性と一致したものであった (e.g. Broke, 1973; Ekman, Friesen, & Ellsworth, 1982; Walden & Field, 1982)。

しかしながら、幼児がそうした自分自身の表情についての理解をより確固たるものへとしていくためには、表出している表情がどのようなものであるのか、自分自身が正確に把握する必要があるだろう。そこで、他者評定の結果、明らかに表情表出が拙かったものを除いて、自分自身の表情をどのぐらい理解しているのか、その正答率に関して線画やイラスト、他者写真などの他者表情刺激との比較や年齢間による正答率の推移を検討した。

幼児における自己表情の理解の出現時期

線画、イラスト両条件の正答率は年少児から年長児まで84.31~100%を示しており、幼児は本研究の対象となった子どもは3歳半の時点で基本的な表情図の意味理解および表情の識別ができるものと示唆され、表情に対する表象的な理解を獲得しているといえる。一方で、他者写真条件になると有意に正答率が低くなっており、これは表情認知に関係していない情報 (例えば顔の輪郭や髪型など) まで呈示された写真刺激に幼児が多少混乱してしまったと考えられる。しかしながら、年長児になるとそうした余分な情報にとらわれることはほとんどなく

なっていくことが示唆される。

一方、自己写真条件については年中児でやっと Chance Level を脱した程度の正答率しか示さず、すべての年齢群において他者写真条件よりもさらに有意に低い正答率を示した。これは幼児が3歳の時点では他者の表情に対する基本的な意味理解を獲得しているにも関わらず、自分自身が表出している表情について必ずしも理解しているとはいえないことを示している。しかしながら年齢が上がるにつれて自己写真条件の正答率も高くなっており、年長児では75.55%にまで上昇している。本研究の分析対象となった被験児の表情は3名の評定者によってあらかじめ不適切なものは排除されており、その結果、対象となった被験児の表情表出の巧緻度には年齢間で有意な差はみられなかった。よって幼児の自己表情認知の正答率における年齢差は、表情表出の出来不出来によるものではないと思われる。よって「自己表情に対する理解は3歳以後に徐々に獲得されるであろう」という本研究の仮説は支持されたといえる。

自己写真条件と他の条件間の比較においては、自己写真条件が他の3条件よりも有意に低いということが示された。本研究は3歳から6歳の幼児を対象にしており、基本的な自己に対する知識などの自己理解が既に芽生えていると思われる。そのため、自己写真刺激が呈示された場合、他者表情条件とは異なり「恥ずかしい」といった自己意識的情動が沸き上がり、それに引きずられて自己写真条件の正答率が低くなってしまっているのではないだろうか。年齢が上がるにつれて、徐々にそうした自己意識的な情動に引きずられなくなり、結果、表情判定の正答率が徐々に高くなっていくものと考えられよう。

しかしながら、幼児の自己写真刺激は、あらかじめ不適切な表情表出を示した被験児について対象から除いているとしても、幼児の表情表出が拙かった可能性は捨てられない。すなわち、本研究においては他者写真刺激のモデルとして成人の大学生を用いた。従って、表情の表出能力が幼児よりも著しく高かったものと思われ、そうした表情刺激の出来不出来が自己写真刺激の正答率を低くしている可能性もあるだろう。また、一定の表出能力を持つ幼児のみを対象として分析を行ったため、そのことが結果に影響を与えている可能性もあるだろう。これは今後の課題であるが、幼児の表情表出能力を例えば日常生活の中で観察法などを用いて定量的に測定し、それと自己表情に対する理解との関連を検討することが必要ではないだろうか。

ところで本研究では写真刺激の統制条件という制約から、言語指示による意図的な表情表出を撮影した自己写真刺激を用いた。よって「○○の時の顔をしてください」といった時にならずとも幼児はその表情の内的情感を

手がかりとしなくても、教示された情動語と顔の表情筋の筋感覚をマッチングさせることによって正答することが可能であると思われる。本研究では刺激撮影から実験まで1週間の間隔をおいたので、幼児は顔の表情を表象として保持させて答えているものとある程度は期待されるが、この点に関する傍証はとっていない。よって、今後は幼児がどのような方略や手がかりを用いて自分自身の表情を再認しているのか、その内的な認知プロセスを明らかにしていく必要があるだろう。

他の条件の刺激に対するパフォーマンスとの関連性

各条件間の成績について月齢をコントロールして偏相関分析を行ったところ、有意な相関が認められたのは線画条件の成績と他の条件の成績との間に関してのみであった。線画条件の刺激はほとんどの被験児がこの課題を通過しており、線画による表情刺激に対する理解が他の条件の表情刺激に対する理解の基盤となっていると考えられよう。有意な相関が見られた条件間の内、自己写真条件と線画条件において最も強い相関が見られ、その一方で自己写真条件の成績とイラスト条件、他者写真条件に関しては有意な相関は認められなかった。

線画条件の刺激には、髪型や輪郭など表情とは関係の無い要素がほとんど含まれていないため、幼児が表情に対する表象に最もアクセスしやすい刺激であると考えられる。一方、自己表情の理解には視覚的情報に依存するというよりは、むしろ自らが表出している表情のイメージを幼児が捉えているかどうかが大きく影響すると思われる。すなわち、自分自身の表情を表出する際、自分自身は視覚的にその表情を確認することはできないため、自分の表情筋の動作感覚と自分が獲得している表情の表象的イメージとを重ね合わせて把握するのである。よって、表情に対する表象的理解が最も強く影響する線画条件のパフォーマンスとの関連性が最も強く示されたものと推測される。

しかしながら、自己表情の認知には表情の表象的イメージの獲得以外にも多くの要因が含まれているものと思われる。例えば自己に対する様々な知識や基本的なメタ認知能力、情動が生起するであろう状況の理解 (display rule; Saarni, 1979) などが考えられよう。また、久保 (1998) によると、この時期は共感性の発達や複雑な感情の理解 (「嬉しい」と「悲しい」が入り混ざったような感情) の発達時期にもあたる。こうした能力が発達するためには自分自身の表情やそれと随伴する内的な情感に対する理解が必要となると思われる。よって今後はこうした能力の発達との関連も視野に入れて、その発達の関連性や発達プロセスなどを検討していく必要があるものと思われる。

どの種類の表情が理解されやすいのか

特筆すべきこととして、条件によって理解されやすい

表情の種類が異なっただけが挙げられよう。一般的な表情認知の研究においては「嬉しい (Happiness)」表情の優位性が示され (e.g. Ekman et al., 1982), その発達プロセスにおいても「嬉しい」が最も早く獲得されることが示されている (e.g. Broke, 1973; Walden & Field, 1982)。しかしながら、研究者によって刺激や呈示方法が異なり、必ずしも一致した結論は得られていない。自己写真条件以外の本研究の結果でも概して「嬉しい」表情の優位性が認められるものの、中には「悲しい」表情が最も認知できた年長児の他者写真条件のようなケースも見られる。これは本研究の「悲しい」写真刺激がうつむいた顔になっており、年長児であれば表情という顔の形態よりも姿勢に反応して写真刺激の意味を理解したのではないかと推測される。

一方、自己写真条件ではまったく異なる結果が得られた。すべての年齢群において「怒っている」表情が最も正答率が高いという結果が示された。これはこれまでの表情認知に関する研究には見られなかった現象である。本研究の仮説においても、当初は「嬉しい」の表情の優位性が認められるのではないかと推測された。ところが実際には「嬉しい」や「悲しい」表情の理解が年長児になっても70%前後であるにも関わらず、「怒っている」表情に関しては年中児で既に80%の正答率が示され、仮説とはまったく異なる結果が得られた。しかも大人の評定者による表情評定の結果では、「嬉しい」表情の優位性が認められたにも関わらず、である。

この「怒っている」表情の優位性は、その表情を理解することが社会生活に適応的な役割を果たすことによる効果なのかもしれない。つまり「怒っている」表情を理解することは、自分自身の「怒り」の感情をコントロールし興奮を静め、仲間関係などの他者との集団生活を円滑にするとされるからである。本研究の対象となった被験児は全員保育園に所属しており、「嬉しさ」とか「悲しみ」といった情動をコントロールするよりも「怒り」の情動をコントロールすることが集団生活に適応するために重要であったのかもしれない。しかしながら、本研究は幼児に対して言語指示による意図的な表情表出を求め、それによって作成された自己写真刺激を用いているため、幼児の自然な表情表出を反映したものではないと思われる。よって実際に自己の「怒り」の表情に対する理解が社会生活に適応的な役割を果たすかどうかを証明するためには、保育場面などで実際に観察される幼児の表情を用いて自己表情の再認を求め、それと集団適応の程度を比較するといった検討を今後は行う必要があるだろう。

もう一つ考えられる点は、表情筋の活性化に伴う筋緊張に対する気づきの問題である。自分自身の表情を認知するためには、自分自身の表情筋の動作感覚と自分自身が感じている内的情感の随伴性を理解する必要がある。

よって表情筋の動きが大きい表情ほど、幼児は自分自身の表情に気づきやすいと思われる。本研究で用いられた自己写真刺激を概観すると、「怒っている」表情では口を尖らせたり、頬を膨らませたり、眉を中央に寄せるといった動きを見せた被験者が多かった。一方、「嬉しい」の表情では広角を横に広げるといった動きがほとんどであり、「悲しい」の表情ではうつむいたり、瞼を半開きにするといった小さな動きがほとんどであった。大人の評定者などの他者が表情を評定する場合とは異なり、こうした表情筋の動作感覚に対する気づき易さが幼児自身による判定の正答率に大きな影響を与えた可能性もあるだろう。先述したように、この問題に関しても幼児がどのような手がかりによって自身の表情を判断しているのかといった、認知プロセスを明らかにする検討を今後は行う必要があるものと思われる。

結 語

本研究は、3歳から6歳までを対象として、言語指示によって表出した幼児自身の表情(嬉しい、悲しい、怒っている)写真を呈示する課題と線画、イラスト、他者写真による表情刺激を呈示する課題を行うことで、自分自身の表情に対する理解の発達を検討してきた。その結果、幼児は具体的な他者表情写真や線画・イラストなど抽象的な表情図に対する基本的な理解がなされた3歳以降に、徐々に自分自身の表情についても正確に把握していくようになることが示された。また他者表情写真や表情図による表情認知課題とは異なり、自己表情認知課題においては「怒っている」表情の優位性が認められた。これらの結果は、これまでの表情理解の発達に対する研究においては見られなかったものである。

これまでの表情理解の研究においては、他者の表情や表情図を正確に認知できるようになること、または他者から見て適切な表情の表出が可能となること、をもって表情の理解がなされた結論づけられることが多かった。だが、表情を他者とのコミュニケーションにおいて有効な術として利用するためには、自分自身の表情がどのようなものであるのかを理解する必要があるだろう。よって今後は、そうした側面を含めて表情理解の発達を検討していくべきではないだろうか。それにより、表情の機能的意味を改めて捉え直すことができるものと思われる。そうした意図に基づき、本研究では自分自身の表情写真を用いた自己表情認知課題に対する幼児のパフォーマンスの発達の变化について検討してきたが、さらに今後は、刺激の作成方法や手続きに対する方法論的な検討や、表情認知に影響するであろう多様な要因との発達の関連を検討していくことが課題である。

文 献

Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology*, 5, 297-305.

Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.

Bretherton, I., & Beeghly, M. (1985). Talking about internal states: The acquisition of an explicit in theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.

Broke, H. (1973). The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: A cross-culture study. *Developmental Psychology*, 9, 102-108.

Caron, R. F., Caron, A. J., & Myers, R. S. (1982). Abstraction of invariant face expressions in infancy. *Child Development*, 53, 1008-1015.

de Haan, M., & Nelson, C. A. (1998) Discrimination and categorisation of facial expressions of emotion during infancy. In A. Slater (Ed.), *Perceptual development: Visual, auditory, and speech perception in infancy* (pp.287-309). Hove: Psychology Press.

Dunn, J., & Brown, J. (1991). Relationships, talk about feelings, and the development of affect regulation in early childhood. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.3-11). Cambridge: Cambridge University Press.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1982). What are the relative contributions of facial behavior and contextual information to the judgment of emotion? In P. Ekman (Ed.) *Emotion in the human face* (2nd ed.) (pp. 111-127). Cambridge: Cambridge University Press.

遠藤利彦. (1996). 喜怒哀楽の起源：情動の進化論・文化論. 東京：岩波書店.

遠藤利彦. (1997). 乳幼児期における自己と他者，そして心：関係性，自他の理解，および心の理論の関連性を探る. *心理学評論*, 40(1), 57-77.

Gibson, E. J., & Walk, R. D. (1960). The visual cliff. *Scientific American*, 202, 64-71.

針塚 進 (1977). 表情図分類行動における精神分裂病者の認知. *心理学研究*, 48(4), 231-238.

針塚 進・成瀬悟策. (1976). 幼児の表情分類課題に及ぼす認知の効果. *九州大学教育学部紀要(教育心理学部門) 第21巻第1号*, 九州大学, 福岡, 25-30.

星野喜久三. (1969). 表情の感情的意味理解に関する発達の研究. *教育心理学研究*, 17(2), 26-36.

木下孝司. (2001). 遅延提示された自己映像に関する幼児の理解：自己認知・時間的視点・「心の理論」の関連. *発達心理学研究*, 12, 185-194.

子安増生・木下孝司. (1997). 〈心の理論〉研究の展望. *心理学研究*, 68(1), 51-67.

久保ゆかり. (1998). 気持ちを読み取る心の成長. 丸野俊一・子安増生(編). *子どもが「こころ」に気づくとき* (pp.83-110). 京都：ミネルヴァ書房.

LaBarbera, J. D., Izard, C. E., Vietze, P., & Parisi, S. A. (1976). Four-and six-month-old infants' visual response to joy, anger, and neutral expressions. *Child Development*, 47, 535-538.

Lewis, M. (1997). 恥の心理学：傷つく自己. (高橋恵子, 監訳). 京都：ミネルヴァ書房. (Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. New Jersey: Replica Books.)

Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum.

Lewis, M., Sullivan, M. W., Stranger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60, 146-156.

Ludemann, P. M., & Nelson, C. A. (1988). The categorical representation of facial expressions by 7-month-old infants. *Developmental Psychology*, 24, 492-501.

Markham, R., & Adams, K. (1992). The effect of type of task on children's identification of facial expressions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 16(1), 21-39.

Neisser, U. (1995). Criteria for an ecological self. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research* (pp.17-34). Amsterdam: Elsevier.

Nelson, C. A., & Dolgin, K. (1985). The generalized discrimination of facial expressions by 7-month-old infants. *Child Development*, 56, 58-61.

Nelson, C. A., Morse, P. A., & Leavitt, L. A. (1979). Recognition of facial expressions by seven-month-old infants. *Child Development*, 50, 1239-1242.

Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.

櫻庭京子・今泉 敏. (2001). 2～4歳児における情動語の理解力と表情認知能力の発達の比較. *発達心理学研究*, 12, 36-45.

若松昭彦. (1989). 年長自閉症児の表情認知・表出に関する実験的研究. *特殊教育学研究*, 27(3), 19-30.

Walden, T. A., & Field, T. M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53, 1312-1319.

Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez L'enfant*. Paris: PUF.

付記

本研究の一部は日本発達心理学会第13回大会（早稲田大学）にて「幼児は自分の表情をどのぐらい理解しているのか」と題して発表された。実験に協力いただいた

被験児のみなさん、保育園の先生方に心からお礼申し上げます。また、本稿作成に当たりご指導・ご助言いただきました大神英裕先生、橋彌和秀先生、小林洋美先生、古賀精治先生、遠藤利彦先生に感謝申し上げます。

Kikuchi, Teppei (Kyushu University). *Development of Young Children's Understanding of Their Own Facial Expressions*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.2, 207-216.

The present study focused on the developmental process by which children come to understand their own facial expressions. It used children's own facial photographs and traditional facial expression stimuli (schematic drawings, illustrations, and photographs of other people) to examine recognition of facial expressions by young children. Fifty-eight young children (3-6 years old) were participants in the study. Photographs were taken of each participant after they were instructed to show facial expressions for happiness, sadness, and anger. One week later, the children were asked to judge the emotions expressed in these photographs and the other facial expression stimuli. The results showed that recognition of self-facial expressions was significant weaker than recognition of other facial expression stimuli. In addition, younger children most easily identified the emotion of anger among the self-facial expressions. These results showed that understanding one's own facial expressions contributes to the development of complex emotional comprehension.

【Key Words】 Facial expression, Emotional competence, Self/other, Early childhood, Emotional development

2002. 7. 15 受稿, 2003. 10. 24 受理

大学生はいかに力のプリコンセプションを変容させるか

高垣 マユミ
(鎌倉女子大学児童学部子ども心理学科)

本研究の目的は、大学生の力のプリコンセプションを変容させる教授ストラテジーを検討し、プリコンセプションを科学的概念へ変容していくプロセスを明らかにすることである。実験セッションでは、事前テストにより抽出された力のプリコンセプションをもつ82名に、「つり合い教授(易課題)」と「投げ上げ教授(難課題)」の2種の教授が与えられた。事後テストの結果、両課題において、「現象の原因となる力」、「動きをもたらす力」、「仕事をする力」のプリコンセプションの変容が認められた。そこで、教授的働きかけを与えられて個人内にどのような心的操作がもたらされたのかをプロトコルから詳細に分析した結果、以下のことが明らかになった。1) 易課題が正答できるようになった者の多くは、つり合い教授の認知的葛藤生起情報により、「当惑」がひきおこされた。一方、難課題が正答できるようになった者の多くは、投げ上げ教授の認知的葛藤生起情報により、「混乱」がひきおこされた。2) 難課題の認知的葛藤を解消するためには、a) プリコンセプションでは説明不可能な具体的事例を解釈するための枠組みとして、科学的概念が受容される方略だけでは十分な効果はなく、b) プリコンセプションと科学的概念が整合的に結びつけられる方略が有効となることが示唆された。3) 易課題が正答できるようになった者の多くは、認知的葛藤解消情報により「記憶の再生・転移」を感じ取ることで、また難課題が正答できるようになった者の多くは、認知的葛藤解消情報により「驚き」を感じ取ることで、知的好奇心が活性化された。

【キー・ワード】プリコンセプション、教授ストラテジー、概念変容のプロセス、力の概念

問 題

われわれは、幼い時から日常の遊びを通して、多くの力学的体験をする。例えば、おしくらまんじゅう、シーソー、ボール遊びなどを通して、相手を押せば自分も力を受けること、力のつり合いを考えながら体のバランスを取ること、力を込めて投げた方向にボールが飛ぶことなどを、体全体を使って無意識のうちに覚えていく。

このように日常生活の中でさまざまな事物を操作したり、他者とかがわたりする経験を通して獲得される力の初期モデルには、「internal force: 力は重いと感じる物体の物質上の特性」や「push/pull: 力は接触し合う一方の物体から他方の物体に伝達される」等があるという(Vosniadou, 1998)。科学的力学とは異なる力の概念については、これまでも様々な報告がある(McCloskey, 1983; Clement, 2000; Melvin, David, & Clement, 1990; 佐藤, 2001)。中でも、Wattsの研究(1983, 1997)は、学校教育において科学的力学の教授を受けた学習者(例えば、小学生では力のつり合い、中学生では力の作用・反作用、高校生では力と運動など)がいかなる力の概念を有しているのか、という点に焦点を当てた貴重な知見を提供している。彼は、幅広い年齢(小学生から高校生まで)の被験者を対象とし(Watts, 1983)、英語圏だけでなく様々な国(イギリス, ケニア, ポルトガル等)に研究対

象を広げ(Watts, 1997)、事例面接による調査を行った。調査の結果、学校での経験、言葉、文化が違っていても生徒達の反応に類似性があることが見だし、それらの反応を「designated forces: 力は現象をもたらす原因である」、「motive forces: 物体の運動方向に力は作用する」、「operative forces: 力は物体に蓄えられ、増えたり減ったりする」等とカテゴリ化した上で、こうした特有の考え方は、学校教育において科学的力学の体系的教授を受けた後も強固に保持され続けていることを指摘した。

こうした学校教育で体系的に教授される科学的概念に特異な意味づけをもたらす学習者特有の考え方は、「プリコンセプション」と呼ばれる(Hashweh, 1986, 1996)¹⁾。

1) 「プリコンセプション」とは、日常生活の様々な経験を通して獲得され、日常生活の事象の解釈や予想を立てる事に繰り返し用いられる概念である。日常の表象のレベルで暗黙的に獲得されているため、いったんある条件が整った時に自動的・無意識的に呼び起こされる。プリコンセプションは、一般化された科学的概念の形式を有してはいないけれども、初歩的なモデルあるいは理論の性質を有している。ゆえに、プリコンセプションは、すでに科学的概念と統合し、最終的には科学的概念へと変化する資質を持つ(Hashweh, 1986)。これに対し、「誤概念」とは、科学的概念そのものを評価の基準として考察した場合に、学習者自身が構成した考えや思考のプロセスは、誤り、誤解、何らかの欠如として捉えられる(Clement, 1993)。また、「素朴概念」とは、日常生活の中で体系的な教授なしに獲得される概念であり、日常生活の中では適応的な性質を持っているが、科学的概念に照らし合わせてみると必ずしも正しくないことが多い。「誤概念」あるいは「もう一つ概念(Alternative framework)」とも呼ばれる(岡本・清水・村井, 1995)。素朴概念は、授業で教えられる科学的な概念とは異なっており、通常の授業によって組み替えることは困難である(村山, 1995)。

すなわち、「プリコンセプション」は、科学的概念の「特別なケース(special case)」であり、最終的には科学的概念へと変化する資質を持つものと捉えられている。一方、「誤概念」と「素朴概念」は、科学的概念とは異なる「もう一つ概念」であり、科学的概念に「置き換える」必要があるものと捉えられている。

プリコンセプションは、現実世界でのある特定の領域の相互交渉には十分な役割を果たし、事象の解釈や予想を立てる際に繰り返し用いられる。そのため、プリコンセプションが、特定の領域外の相互交渉には限界があることに気づかない従来の教育方法では、科学的概念に変容させることは困難であることが明らかになっている (Champagne, Klopfer, & Anderson, 1980; Posner, Strike, Hewson, & Gertzog, 1982)。最近では、プリコンセプションは教授後も保持され続けることや、プリコンセプションの生起する条件 (年齢や領域固有性など) を明らかにすることにとどまらず、プリコンセプションの変容を促す教授法にまで踏み込んだ実証的研究も増えつつある (Clement, 1993; Brown, 1994)。わが国でも、「いかなる教育的働きかけを行えば、学習者のもつ信念や根拠性を切り崩すことができるのか」という教授学習の視点から、科学的概念の獲得を促す教授法の開発が試みられている (麻柄, 1990; 小野寺, 1994; 荒井・宇野・工藤・白井, 2001)。今日、学校教育現場においては、こうした科学的概念の獲得を促す教授法の提案が切望されているが、中でも高垣の研究 (2001) は、実際に小学校算数「高さ」のカリキュラムの開発を目指して、教授学習場面に適用可能とする教授法を提案している点において、大きな価値を持っている。その教授法は、高さのプリコンセプションをもつ小学校5年生を対象とし、「日常的表象」のレベルにおいて、高さのプリコンセプションを数学的な高さの概念と関連づけるというものである。具体的には、Hashweh (1986) の概念変容モデル (Figure 1) に基づき、まず、プリコンセプション C1 と現実世界の領域 R2 との間に認知的葛藤 (Conflict (1)) を生起させ、かつ授業で提示される科学的概念 C2 との間にも認知的葛藤 (Conflict (2)) を生起させる。その上で、以下に示す教授的働きかけが、プリコンセプションの変容を促進することを明らかにした。すなわち、① R2 に対して「慣れ親しんだ操作 (身長計の測定方法)」を用いることによ

て、「納得性の高い認識」を導く。その結果、プリコンセプション C1 と R2 の間の認知的葛藤 Conflict (1) が解消に向かう。②プリコンセプション C1 は誤りではなく、学習者の経験に基づくため適用し得る事例 (R1) が限定されるが、数学的概念 C2 はより一般性を有しているため、全ての事例 (R1, 2, 3...) に適用し得ることに気づかせる。その結果プリコンセプション C1 と数学的概念 C2 の間の認知的葛藤 Conflict (2) が解消に向かう。

高垣 (2001) の知見は、プリコンセプションの変容を図る教授方略の研究に1つの手掛かりを示したと言える。しかしながら、以下の点において検討の余地がある。第1に、高垣 (2001) で示されたような学校教育の教授活動に直接結びついた教育心理学研究の実証的データの蓄積は、現在のところまだ十分とは言えない。従って、さらに小学生とは別の学習者や算数とは別の学習内容に即して、教授ストラテジーの有効性を確かめていく必要がある。第2に、現在の段階における概念変容についての研究では、人がどのようなプロセスを踏みながら元の概念構造を変容させていくのかという問題については、理論的にも実証的にも十分には明らかにされておらず、重要な検討課題の一つとして残されている (丸野, 1994; 中島, 2000)。高垣 (2001) の研究においても、小学生を対象としていたために、学習者がいかにプリコンセプションを意識化、言語化、モニタリングしながら変容させていくのかというプロセスについては、詳細な検討はなされていない。

上記の高垣 (2001) の問題点を踏まえ、本研究では、被験者に大学生を選定する。その理由は、自己の既有的な考え方と新たに提示された情報との関係をメタ認知的に捉え、内観報告することが可能である点を考慮したからである。以上より、本研究の目的は、第1に、Hashweh の概念変容モデルに基づいた教授ストラテジーが、大学生の力のプリコンセプションを科学的概念に変容させるか否かを検討することである。第2に、教授的働きかけが与えられた後、学習者は、いかにしてプリコンセプションを諸現象を理解するための枠組みとして使用しなくなり、科学的概念を正しいものとして受容していくのかを明らかにすることである。

具体的には、大学生を対象に、以下の方法で実験を行う。第1に、力の概念に関する事前テストを実施し、産出されたプリコンセプションを科学的概念に変容させる教授ストラテジーを、概念変容モデル (Hashweh, 1986) の枠組みに沿って考案する。第2に、「日常的表象」のレベルにおいて力のプリコンセプションを物理学的な力の概念と関連づけ、認知的葛藤を生起させ解消に向かわせる教授的働きかけが、プリコンセプションの変容に効果をもたらしたか否かを実証的に検討する。第3に、プリコンセプションの変容過程におけるプロトコルを詳細

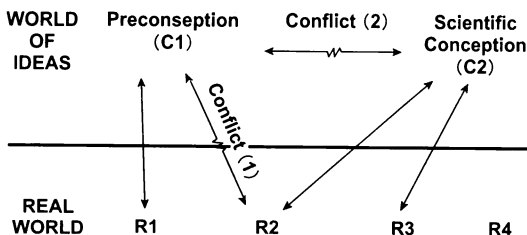


Figure 1 Hashweh の概念変容モデル (1986)

注. このモデルにおいて、観念の世界 (world of ideas) のプリコンセプション C1 は、現実世界 (real world) の特定の領域 R1 に関連づけられている。そのため、プリコンセプション C1 は、現実世界の領域 R2 と認知的葛藤 (Conflict (1)) を起こし、かつ授業で提示される科学的概念 C2 ととも認知的葛藤 (Conflict (2)) を起こすことされる。

に分析することで、学習者がプリコンセプションを、いかに意識化、言語化、モニタリングしながら変容させていくのかを検討する。

実験

1. 実験の課題(1)(事前テスト)

目的

中学校で学習する力学の基本的な内容を取り上げ、大学生の理解の実態を明らかにする。さらに記述報告の分析から、回答の背景となる理由づけについて明らかにする。

方法

被験者 国立大学教員養成の複数クラス(初等～高等教育教員養成課程)の学生82名(男性44名,女性38名)を対象とした。調査は、大学の講義の時間の一部を使って、集団で実施した。

手続き 課題冊子4ページ(各課題1ページ)に記述する形式で行われた。ページをめくったら前のページにもどらないこと、冊子内の指示に従って各自のペースで進むことを伝えた。教示後、配布した冊子を開き、冊子中の質問に対する記述回答を求めた。なお、課題の提示順序は被験者間でカウンターバランスをとった。時間制限はなく、所要時間は約20～30分であった。

課題 物体に働く力を定性的な表現で問う問題である。中学校で学習する基本的な内容である(Figure 2)。

- (1) 課題1: 机の上ののっている本を提示する。本に力が働いているならば、その内容と方向を記述する。
- (2) 課題2: スケートで氷上で等速度で滑っている女の子を提示する。女の子に力が働いているならば、その内容と方向を記述する。この場合、氷からの摩擦力や空気抵抗は無視できるものとする。
- (3) 課題3: 鉛直上方に投げ上げたボールを提示する。上昇中・最高点・下降中の各点において、ボールに力が働いているならば、その内容と方向を記述する。この場合、空気抵抗は無視できるものとする。
- (4) 課題4: 斜め上方に投げ上げたボールを提示する。上昇中・最高点・下降中の各点において、ボールに力が働いているならば、その内容と方向を記述する。この場合、空気抵抗は無視できるものとする。

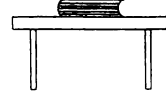
なお、「つり合い課題」(課題1・2)では、水平方向に等速度運動(課題1は速度=0),「投げ上げ課題」(課題3・4)では、水平方向に等速度運動(課題3は速度=0),かつ鉛直方向に等加速度運動をしている問題を設定した。

結果と考察

事前テストの正答者数をTable 1に示す。正答の基準は、「つり合い課題」(課題1・2)では、静止または等速直線運動をしている物体に働く力に関して、(1)重力と

課題1. 机の上に本が置いてあります。
①本には、どのような力が働いていますか? 矢印で表してください。

②矢印の横に、その力の説明を記述してください。



<正答の自由記述例>

本が地球から下向きに引っ張られる力(重力)と、本が机から上向きに押される力(垂直抗力)。
2つの力の大きさは同じで、向きは反対である。

課題2. 女の子がスケートで氷上をすべっています。この時、矢印の水平方向に等速度運動をしています。空気抵抗や氷からの摩擦力は受けないと仮定します。

①女の子には、どのような力が働いていますか? 矢印で表してください。

②矢印の横に、その力の説明を記述してください。



<正答の自由記述例>

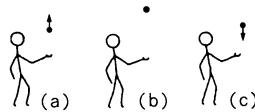
女の子には地球からの重力と、地面からの垂直抗力が働いている。
2力は同一作用線上にあり、大きさが等しく、互いに逆向きである。

課題3. ある人がボールを真上に投げ上げました。

(a)点は上昇中、(b)点は最高点に達したとき、(c)点は下降中の位置を示します。空気抵抗は受けないと仮定します。

①(a)点、(b)点、(c)点において、各々ボールにはどのような力が働いていますか? 矢印で表してください。

②矢印の横に、その力の説明を記述してください。



<正答の自由記述例>

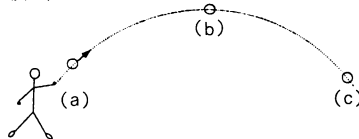
ボールは手から離れたため、地球からの重力のみが働く。

課題4. ある人がボールを斜め上方に投げ上げました。

(a)点は上昇中、(b)点は最高点に達したとき、(c)点は下降中の位置を示します。空気抵抗は受けないと仮定します。

①(a)点、(b)点、(c)点において、各々ボールにはどのような力が働いていますか? 矢印で表してください。

②矢印の横に、その力の説明を記述してください。



<正答の自由記述例>

鉛直下向きに、重力が常にかかっている。

Figure 2 事前・事後テストの課題例

Table 1 事前・事後テストでの正答者数

	つり合い課題		投げ上げ課題	
	課題1 (近転移1)	課題2 (遠転移1)	課題3 (近転移2)	課題4 (遠転移2)
事前 (n=82)	14 (17.1)	18 (22.0)	8 (9.8)	4 (4.9)
事後 (n=82)	76 (92.7)	74 (90.2)	60 (73.2)	38 (46.3)

注. 数値は人数, ()内は%を示す。

なお, 課題1はつり合い教授の近転移を(近転移1), 課題2はつり合い教授の遠転移を(遠転移1), 課題3は投げ上げ教授の近転移を(近転移2), 課題4は投げ上げ教授の遠転移を(遠転移2)測った問題である。

垂直抗力がベクトルで正確に図示されている, かつ(2)この2力は, 大きさが等しく向きが反対でありつり合っている, という旨が明示的に記述されている場合とした。「投げ上げ課題」(課題3・4)では, 鉛直上方または斜め上方に投げ上げた物体に働く力に関して, (3)重力がベクトルで正確に図示されている, かつ(4)空中に投げ出された物体には, 鉛直下向き方向の重力のみが働く, という旨が明示的に記述されている場合とした。被験者の回答は自由記述であり, 意味が同じでも表現が異なる場合は数多くあるため, 実験者を含む3名の採点者が独立に評定し, 2名以上の一致を持って正答または誤答とした。Table1によれば, 事前テストにおいて「つり

合い課題」の正答者は, 学習者82名中, 課題1が14人(17.1%), 課題2が18人(22.0%)であり, 「投げ上げ課題」の正答者は, 課題3が8人(9.8%), 課題4が4人(4.9%)であった。この結果は, 中学校で学習する基本的な内容が大学生でも十分に理解されていないことを示唆している。

次に, 被験者がいかなる力のプリコンセプションを表象しているのかを検討した。問題と目的の項で述べた Vosniadou (1998), Watts (1983)らの分類基準に照らしながら, 事前テストの自由記述で得られたプロトコルを分類した結果, Watts (1983)が見出したものと基本的に同じカテゴリー項目が見出された。各タイプのプロトコルの代表的な報告例をTable2に示す。Table2の判断基準に従って実験者以外の別の判定者が独立にカテゴリー分析を行い(評定者間一致率=.90), 不一致の場合は協議して評定を行った。各人は, いずれかのタイプに属するものとする。Table2より, 大学生の多くは, 現実世界の諸現象を説明する際に, “現象の原因となる力”, “動きをもたらす力”, “仕事をする力”という, ニュートン物理学の世界とは異なる説明的枠組みをもっていることが明らかになった。従って, こうしたプリコンセプションに働きかけて, その変容を試みる教授ストラテジーを考案することが必要であると考えられた。

Table 2 力のプリコンセプションのカテゴリーの分類基準と報告例

カテゴリーの分類基準	報告例
①現象の原因となる力: 力は原因物に授けられていて, それによっていろいろな現象が起こるとする考え方。原因物には, 物体, 人, 体の内部等がある。	・本は何からも力を受けていないから, 静止している。(1) 22 ・女の子自身が手足や体全体を使って進もうとする力で, 進行方向に進んでいる。(2) 20 ・上昇中は, 人が真上に投げた力が, 重力よりも大きな力で働いている。(3) 20 ・人から押し上げる力を与えられて, ボールはななめに飛んでいる。(4) 11
②動きをもたらす力: 物体が動いているならば, その方向に作用している力があるとする考え方。この場合, 「力と加速度」の関係に注目すべきところを, 「力と速度」の関係に注目している。	・机の上の本は静止状態であるので, 力は作用していない。(1) 42 ・女の子が進んでいるのは, 進行方向に力が働いているから。(2) 35 ・自分がボールを投げた経験から考えて, ボールは自分が投げた方向=力を働かせた方向に行く。(3) 42 ・斜め上方に投げたとき, 力はその方向にかかるし, 速度の向きも同じ方向になる。(4) 51
③仕事をする力: 力は物体に蓄えられていて, その力が伝わっていき, 減ったり増えたりするという考え方。この場合, 「力」と「エネルギー」の概念が混同している。	・本は, 運動エネルギーをもっていない。(1) 4 ・女の子が氷上をすべりはじめた時の前に進もうとする力が, その運動を続けようとする力に変わり, その力が安定して働いている。(2) 5 ・動き始めの強い力(手から離れるとき)は, ボールが上昇するにつれて少なくなっていく。運動が止まる時(一瞬の時間), 力はそのところではなく, 次に重力がボールを引き下げる。(3) 8 ・ボールは最高点で位置エネルギーが最大となる。これが今度は重力と合わさって, 下向きの運動エネルギーに変わり, 下方向に力が向かう。(4) 7
④その他: 複数のカテゴリーにまたがる考え方。	・氷から摩擦力を受けないため, 女の子自身の力で前に進もうとする力が働く。(2) (原因物+動き) 4 ・重力より真上に行くこととする力が大きいので, その力が作用し続け上昇している。(3) (動き+仕事) 4 ・投げ上げられたボールには, ななめに飛ぼうとする力が働いている。この力は徐々に減少していき地面に落ちる。(4) (動き+仕事) 9

注. 太字の数値は頻度を示す。()内の数字は, 各課題(1~4)を示す。

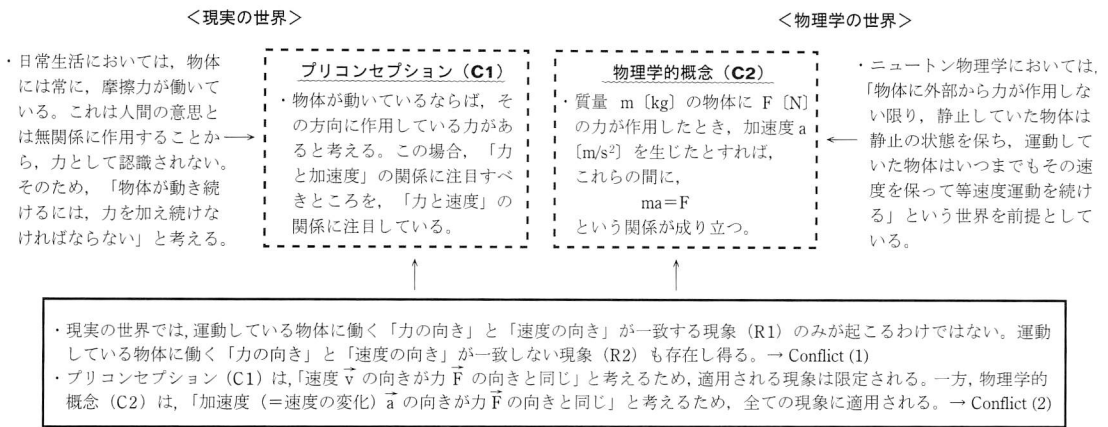


Figure 3 力のプリコンセプションを変容させる教授ストラテジー

2. 実験の課題 (2)

目的

第1に、事前テストで産出されたプリコンセプションを物理学的概念に変容させる教授ストラテジーを概念変容モデル (Hashweh, 1986) の枠組みに沿って考案する (Figure 3)。第2に、考案した教授ストラテジーが、大学生の力のプリコンセプションを物理学的概念に変容させるか否かを、事前・事後テストの比較によって検討する。第3に、教授の働きかけが与えられた後、学習者がプリコンセプションをいかに意識化、言語化、モニタリングしながら変容させていくのかを検討する。そのために、被験者の判断による「認知的葛藤」、知的「好奇心」の大きさの量化とその理由づけの観点から分析を行う。

方法

被験者 被験者は、事前テストと同一である。

手続き 本実験は「つり合い課題」と「投げ上げ課題」の2つのセッションから成る。各セッションは、コンピュータソフトを使った自作教材の視聴を中心とし、12ページから成る課題冊子に記述する形式で集団で実施した。実験を始めるにあたり、ページをめくったら前のページにもどらないことを伝え、各質問ごとに実験者の指示に従って一斉に書き込ませるという手順で行った。「つり合い課題」と「投げ上げ課題」における認知的葛藤生起情報、認知的葛藤解消情報の刺激材料は、液晶プロジェクターで投影した。刺激材料の運動状態は、アニメーション効果を使って示した (Figure 4, 5)。教材文は、筆者が読み上げた。教材視聴後、視聴内容を課題冊子で再確認させた。なお、「つり合い課題」と「投げ上げ課題」の提示順序は、クラス間でカウンターバランスをとった。所要時間は、約80分であった。

課題 課題冊子の概略を以下に示す (Figure 6)。

手から真上に放り出されたりんごが上向きに進み、最高点に達するまでの運動の軌跡を、スローモーションで見てください。りんごが最高点に達するまでの運動をしている時、りんごに働く力について、次のような考えが出されました。

- a. 「りんごは上向きに進んでいるので、手から離れた直後のりんごには、上向きの力が働いている。」
- b. 「手がりんごに勢いよく上向きの力を加えたので、手から離れた直後のりんごには、上向きの力が働いている。」
- c. 「手から出された力がりんごに伝わり、その力は手から離れた直後のりんごが、上向きに運動を続けようとする力に変わる。」

これらの考え方はいずれも、りんごに働く「力の向き」と、りんごの「速度の向き (=進行方向)」は、一致すると考えているものです。しかし実際には、りんごに働く「力の向き」と、りんごの「速度の向き (=進行方向)」は一致しないのです。



Figure 4 認知的葛藤生起情報の例 (投げ上げ課題)

(1) 教授ストラテジー

<第1セッション>

①プリコンセプションの意識化：事象の解釈や予想を立てるときに繰り返し用いられ、暗黙的に表象されているプリコンセプション C1 を言語的な形で意識化させる。

A. 実は、りんごの速度の向き(=進行方向)は上向きですが、力は下向きに働いているという証拠があります。

手から真上に放り出され、最高点に達するまでのりんごの運動について、スローモーションで運動の軌跡を見てみましょう。

①第1に、投げ上げられたりんごに「働いている力」に注目しましょう。

これは、等間隔の時間でりんごの運動を測定したストロボ写真です。りんごの位置は、A点、B点、C点となります。A点、B点、C点のいずれの場合にも、一定の重力(鉛直下向きの力)が働いています。

②第2に、投げ上げられたりんごの「速度の向き(=進行方向)」に注目しましょう。

A点、B点では上向きで、C点では向きはありません。ただし、C点は最高点で、そこから下向きの落下を始めます。

③第3に、投げ上げられたりんごの「速度の大きさ」に注目しましょう。A点からB点へとしたいに速度は小さくなり、C点ではついに0になってしまいます。速度が0になった瞬間が最高点です。速度の大きさを v_A 、 v_B 、 v_C とすると、 $v_A > v_B > v_C$ ($v_C = 0$)となります。

このように、りんごの速度は時間の経過とともに徐々に減速しています($v_A > v_B > v_C$)。速度が変化するの、下向きの加速度が生じているからです。この加速度を生じる原因となるのが力なのです。加速度の向きと大きさを決めるのは、力の向きと大きさです。つまり、A点、B点、C点で速度が小さくなるのは、りんごに下向きの力(=重力)が働いている証拠なのです。

従って、「速度の向き」と「力の働いている向き」が一致するのではなく、「加速度の向き(=速度の変化の向き)」と「力の働いている向き」が一致するのです。

B. 上昇中のA点、B点、最高点のC点のいずれの場合にも、りんごの「速度の向き(=上向き)」とりんごに働く「力の向き(=下向き)」が一致しないことを示しました。

しかし、下降中の速度 v_D の場合に限っては、りんごの「速度の向き(=下向き)」とりんごに働く「力の向き(=下向き)」が一致します。それは、物体が落下運動をしている場合に限っては、りんごの「速度の向き(=下向き)」と「加速度の向き(=下向き)」が偶然にも一致しているからです。

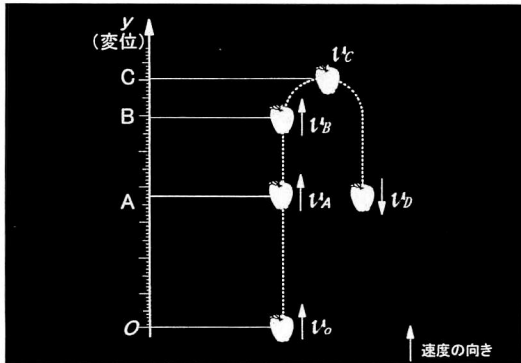
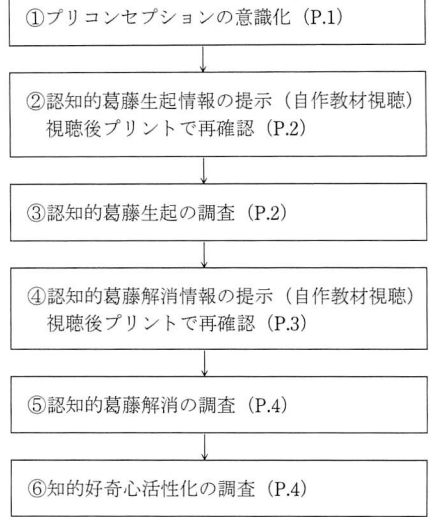


Figure 5 認知的葛藤解消情報の例(投げ上げ課題)

すなわち、「手の上につけているりんごに作用する力の内容と方向を説明させる(つり合い課題)、または手から真上に放り出されたりんごに作用する力の内容と方向を説明させる(投げ上げ課題)」ことで、「日常的表象」のレベルにおいて、既存のプリコンセプションの類推から、力のメカニズム(=物体に働く力の作用)を予測させる。

1. 第1セッション



2. 第2セッション

①～⑥と同様のプロセスを行う (P.5～8)

3. 事後テスト (P.9～12)

Figure 6 課題冊子の概略

②認知的葛藤生起情報の提示 (Figure 4): 具体的事例 R2 (上昇中のりんご) において、日常的で自明な既存のプリコンセプション C1 では解釈できないことをに気づかせ、認知的葛藤を生起させる。

③認知的葛藤生起の調査: プリコンセプションと矛盾する情報が提示された際、どの程度矛盾を感じたかを、「矛盾を感じた」、「やや矛盾を感じた」、「あまり矛盾を感じなかった」、「矛盾を感じなかった」の4段階で評定させ、その理由づけを求める。

④認知的葛藤解消情報の提示 (Figure 5): a. 日常生活場面の中からプリコンセプション C1 では解釈できない具体的事例 R2 (上昇中のりんご) を示し、R2 を解釈するための枠組みとして「物理学的な力の概念 C2」を提示すれば、納得できる (plausible) ものとして受容される。b. プリコンセプション C1 は、R1 (下降中のりんご) の場合に限っては一致するが、物理学的な力の概念 C は、R1 (下降中のりんご)、R2 (上昇中のりんご)、R3 (最高点のりんご) を統一的に説明可能であることを示す。このように、力のメカニズムの理解において、「日常的表象」のレベルで矛盾する具体的事例の限定的なケース分析が行われることにより、既存のプリコンセプション C1 と物理学的な力の概念 C2 の相互が整合的に結びつけられ、両者の間の認知的葛藤 Conflict (1), (2) が解消される。

⑤認知的葛藤解消の調査：プリコンセプションを科学的観点から捉え直す科学的概念が提示された際、学習者は教授を受けてどの程度矛盾が解消したかを、「解消した」、「やや解消した」、「あまり解消しなかった」、「解消しなかった」の4段階で評定させ、その理由づけを求める。

⑥知的好奇心活性化の調査：プリコンセプションを科学的観点から捉え直す科学的概念が提示された際、学習者がその教授内容をどの程度、おもしろいと受け止めたかを、「おもしろかった」、「ややおもしろかった」、「ややつまらなかった」、「つまらなかった」の4段階で評定させ、その理由づけを求める。

＜第2セッション＞

第1セッションの①～⑥と同様のプロセスを行った。

(2) 事後テスト

事後テストの課題については、教授効果を検討するために、再度事前テストの問題が同一の手続きで行われた (Figure 2)。なお、課題1はつり合い教授の近転移を (近転移1)、課題2はつり合い教授の遠転移を (遠転移1)、課題3は投げ上げ教授の近転移を (近転移2)、課題4は投げ上げ教授の遠転移を (遠転移2) 測った問題である。評定は、事前テストと同じく実験者を含む3名の採点者が独立に評定し、2名以上の一致を持って正答または誤答とした。

結 果

1. 力の概念の理解

課題の提示順序について、「つり合い課題」→「投げ上げ課題」の順に実施した群と「投げ上げ課題」→「つり合い課題」の順に実施した群の間に、事前・事後テスト問題 (課題1～4) の正答率の違いが見られるかを調べた。各問題ごとに、事前・事後 (2)×実施順序 (2) の標準得点 (z) による検定を行った結果、有意な偏りは見られなかった。

事前・事後テストの正答者数を Table 1 に示す。Table 1 によれば、「つり合い課題」の正答者は、近転移1では、事前テスト14名 (17.1%) から事後テスト76名 (92.7%) へ、遠転移1では、事前テスト18名 (22.0%) から事後テスト74名 (90.2%) へ、近転移、遠転移いずれにおいても有意に増加した (近転移1: $\chi^2(1, N=82)=94.66, p<.01$, 遠転移1: $\chi^2(1, N=82)=77.64, p<.01$)。「投げ上げ課題」の正答者は、近転移2では、事前テスト8名 (9.8%) から60名 (73.2%) へ、遠転移2では、事前テスト4名 (4.9%) から事後テスト38人 (46.3%) へ、近転移、遠転移いずれにおいても有意に増加した (近転移2: $\chi^2(1, N=82)=67.93, p<.01$, 遠転移2: $\chi^2(1, N=82)=40.00, p<.01$)。これより、本研究で用いたつり合い教授は、「静止または等速直線運動をしている物体に作用

する力のつり合い」の概念を、投げ上げ教授は、「鉛直または斜め上方に投げ上げた物体に作用する力」の概念を形成させる上で有効であることが示された。

ここでは、事後テストで「投げ上げ課題」の正答率が40～70%に留まったが、「つり合い課題」の正答率は、90%を上回る値を示したことは注目に値する。この結果は、「つり合い課題」はプリコンセプションの変容が起こり易い問題であるが、「投げ上げ課題」は大学生にとってもプリコンセプションの変容が起こり難い問題であることを意味する。さらに、各々の課題を構成する要素 (「つり合い課題」: 水平方向に等速度運動, 「投げ上げ課題」: 水平方向に等速度運動, かつ鉛直方向に等加速度運動) を考慮し、以下では、「つり合い課題」を易課題, 「投げ上げ課題」を難課題と呼ぶことにする。ここで、本研究では、概念変容のプロセスを「易課題」と「難課題」の反応の違いという観点から捉えていく。その理由を以下に述べる。これまでに、自分の考えと大きなずれをもつデータ (難課題) が提示された場合、データに注目するよう手がかりを与えるだけでは十分な効果はなく、被験者はデータを照合しなかったり、自分に都合のよい方向にデータを解釈したりする場合があることが明らかにされている (Dunbar & Klahr, 1989; 小野寺, 1994)。しかしながら、学習者が難課題に直面した場合、一体、いかなる働きかけをすれば概念変容が生じ得るのか、また概念変容が生じた場合にはいかなるプロセスを踏むのか、さらにそのプロセスは、易課題の場合とは異なるのか否か、という点に関しては詳細な検討はなされていないからである。

2. プリコンセプションの移行過程のタイプ

事前・事後テストでのプリコンセプションの移行過程のタイプにおける出現頻度を Table 3 に示す。なお、プリコンセプションの移行過程のタイプは、変容あり群と変容なし群に分類された²⁾。課題によって教授を受けた前後でプリコンセプションが物理学的概念に変容したか

2) 「変容あり群」は、事後テストにおいて近転移または遠転移を示した場合、すなわち、力の「プリコンセプション(原因、動き、仕事、その他)」から「物理学的な力の概念」に変容した場合を表す。例えば、「投げ上げ課題」において「動きをもたらす力」から近転移、遠転移を示した学習者の回答例を示す。「近転移」を示した事例<課題3>: 事前「自分がボールを投げた経験から考えて、ボールは自分が投げた方向=力を働かせた方向に行く。」→事後「ボールには、地球からの重力のみが働いている。」、「遠転移」を示した事例<課題4>: 事前「斜め上方に投げたとき、力はその方向にかかるし、速度の向きも同じ方向になる。」→事後「ボールには、地球からの重力のみが働いている。」
一方、「変容なし群」は、事後テストにおいて近転移または遠転移を示さなかった場合、すなわち、力の「プリコンセプション(原因、動き、仕事、その他)」から「物理学的な力の概念」に変容しなかった場合を表す。例えば、「投げ上げ課題」において事前・事後テストともに「動きをもたらす力」を有している学習者の回答例を示す。「近転移」を示さなかった事例<課題3>: 事前「上昇中は、ボール自体が上向きに上昇しようとする力が作用している。」→事後「上昇中は、重力に反して、ボールが上向きに上昇しようとする力が作用している。」、「遠転移」を示さなかった場合<課題4>: 事前「ボールを斜め上方に投げたのだから、力もそのボールの向かう方向と同じ向きに働いている。」→事後「上昇中は、上向きの力と、ボール自体が前に進もうとする力の対角線の合力が働いている。」

Table 3 事前・事後テストでのプリコンセプションの移行過程のタイプにおける人数の分布

		課題1	課題2	課題3	課題4
移行過程のタイプ		(近転移1)	(遠転移1)	(近転移2)	(遠転移2)
変容あり	原因 → 物理学	20	18	15	3
	動き → 物理学	40	32	28	21
	仕事 → 物理学	2	4	7	5
	その他 → 物理学	0	2	2	5
	合計	62	56	52	34
変容なし	原因 → 原因	2	2	5	8
	動き → 動き	2	3	14	30
	仕事 → 仕事	2	1	1	2
	その他 → その他	0	2	2	4
	合計	6	8	22	44

注. 数値は頻度を示す。

否かを調べるために、課題ごとに移行過程のタイプの度数を比較した(直接確率計算(両側検定))結果、変容あり群(「原因→物理学」)が変容なし群(「原因→原因」)に比べて有意に多く(近転移1は変容あり20名:変容なし2名($p=.000$)),遠転移1は変容あり18名:変容なし2名($p=.000$);近転移2は変容あり15名:変容なし5名($p=.041$)),変容あり群(「動き→物理学」)が変容なし群(「動き→動き」)に比べて有意に多く(近転移1は変容あり40名:変容なし2名($p=.000$));遠転移1は変容あり32名:変容なし3名($p=.000$);近転移2は変容あり28名:変容なし14名($p=.043$)),変容あり群(「仕事→物理学」)が変容なし群(「仕事→仕事」)に比べて有意に多い傾向が見られた(近転移2は変容あり7名:変容なし1名($p=.070$))。

3. 概念変容の心的変化のプロセス

事前テストから教授を経て事後テストに至る過程で、個人内にどのような心的変化が生じたのかを詳細に検討するため、①認知的葛藤の生起の程度、②認知的葛藤の生起の理由、③認知的葛藤の解消の程度、④認知的葛藤

の解消の理由、⑤知的興味が引きつけられた程度、⑥知的興味が引きつけられた理由の6項目の観点から分析を行った。プリコンセプションが科学的概念へ変容するプロセスを明らかにするために、各課題において、事前テストでは誤答であり、教授後の事後テストでは正答した者を抽出し(近転移1:66名、遠転移1:60名、近転移2:52名、遠転移2:34名)、以下では、これらの者のデータを分析の対象とする。すなわち、易課題(近転移1、遠転移1)の正答者は「つり合い教授」を受けた場合に、また、難課題(近転移2、遠転移2)の正答者は「投げ上げ教授」を受けた場合に、いかなる反応を示したのかをそれぞれ分析した。

(1) 認知的葛藤の生起の程度 「学習者の表象しているプリコンセプションと矛盾する情報が提示された際、どの程度矛盾を感じたか」を4段階で評定してもらった(Table 4)。認知的葛藤の生起(「矛盾を感じた」、「やや矛盾を感じた」、「あまり矛盾を感じなかった」、「矛盾を感じなかった」)の出現度数が、課題によって異なるのかどうかを検討するために、課題ごとに χ^2 検定を行った結果、認知的葛藤の生起の出現度数の偏りは有意であった(近転移1: $\chi^2(3, N=66)=21.08, p<.01$;遠転移1: $\chi^2(3, N=60)=23.98, p<.01$;近転移2: $\chi^2(3, N=52)=25.53, p<.01$;遠転移2: $\chi^2(3, N=34)=43.59, p<.01$)。易課題(近転移1、遠転移1)の正答者は「やや矛盾を感じた」を挙げる場合が多く、難課題(近転移2、遠転移2)の正答者は「矛盾を感じた」を挙げる場合が多いと言える。

(2) 認知的葛藤の生起の理由 認知的葛藤の生起に関してはHashweh(1986)、Berlyne(1965)のカテゴリーを参考にし、学習者が記述した「葛藤生起の理由」を考慮してカテゴリー項目を作成した(Table 5)。Table 5の判断基準に従って全被験者の記述を2名の評定者が独立にカテゴリー分析し(評定者間一致率=.93)、不一致であったものについては協議により決定した。各カテゴリーにおける頻度をTable 6に示す。葛藤生起の理由(「混乱」、「当惑」、「疑い」、「その他」)の出現度数が、課題によって異なるのかどうかを検討するために、課題ごとに

Table 4 認知的葛藤の生起, 認知的葛藤の解消, 知的的好奇心の活性化の評定

	認知的葛藤の生起				認知的葛藤の解消				知的的好奇心の活性化			
	矛盾を感じた	やや矛盾を感じた	あまり矛盾を感じなかった	矛盾を感じなかった	解消した	やや解消した	あまり解消しなかった	解消しなかった	おもしろかった	ややおもしろかった	あまりおもしろくなかった	おもしろくなかった
近転移1 ($n=66$)	6 (9.1)	27 (40.9)	17 (25.8)	16 (24.2)	14 (21.2)	31 (47.0)	11 (16.7)	10 (15.1)	33 (50.0)	20 (30.3)	6 (9.1)	7 (10.6)
遠転移1 ($n=60$)	8 (13.3)	27 (45.0)	10 (16.7)	15 (25.0)	15 (25.0)	24 (40.0)	10 (16.7)	11 (18.3)	31 (51.7)	14 (23.3)	7 (11.7)	8 (13.3)
近転移2 ($n=52$)	24 (46.2)	13 (25.0)	7 (13.5)	8 (15.3)	28 (53.8)	10 (19.2)	8 (15.4)	6 (11.6)	23 (44.2)	11 (21.2)	10 (19.2)	8 (15.4)
遠転移2 ($n=34$)	18 (52.9)	9 (26.5)	4 (11.8)	3 (8.8)	15 (44.1)	6 (17.6)	7 (20.6)	6 (17.7)	17 (50.0)	8 (23.5)	4 (11.8)	5 (14.7)

注. 数値は頻度を示す。()内は合計頻度に対する割合を示す。

χ^2 検定を行った結果、認知的葛藤の生起の理由の出現度数の偏りは有意であった(近転移1: $\chi^2(3, N=66) = 21.15, p < .01$; 遠転移1: $\chi^2(3, N=60) = 26, p < .01$; 近転移2: $\chi^2(3, N=52) = 21.69, p < .01$; 遠転移2: $\chi^2(3, N=34) = 16.12, p < .01$)。易課題(近転移1, 遠転移1)の正答者は「当惑」を挙げる場合が多く、難課題(近転移2,

遠転移2)の正答者は「混乱」を挙げる場合が多いと言える。

(3) 認知的葛藤の解消の程度 「プリコンセプションを科学的観点から捉え直す科学的概念が提示された際、学習者は教授を受けてどの程度矛盾が解消したか」を4段階で評定してもらった(Table 4)。認知的葛藤の解消(「解

Table 5 認知的葛藤の生起, 認知的葛藤の解消, 知的好奇心の活性化の理由と報告例

カテゴリーの内容	報告例
1. 認知的葛藤の生起の理由	
①混 乱: 「プリコンセプション」か「提示された新情報」か、いずれを肯定したらよいのか不明の状態。	①今まで自分の考えてきたことと、全く異なることを初めて聞いたので、びっくりした。/自分が持っている知識以外の新事実なので、混乱している。
②当 惑: 「プリコンセプション」も「提示された新情報」も、両方とも肯定(あるいは否定)できそうである状態。	②自分の考えと一致しない部分があるので、間違っているかも、というおそれがある。/文章を読んで、自分の考えに確信が持てなくなった。
③疑 い: 「提示された新情報」は肯定できそうであり、肯定できないようでもある状態。	③本文は正しいと思うが、あやふやなところもある。/自分の考えと大体同じだったが、文章を読んでいて、新たな疑問が出てきた。
④その他	④すでに知っていること。/この内容は理解できている。
2. 認知的葛藤の解消の理由	
①一般化: 「プリコンセプション」は学習者の限定された経験に基づくものであるが、「科学的概念」はより一般性を有しているものであることに気づく。	①いかなる現象にも通用する真相が分かったので、既存概念を壊すことができた。/自分の考えと違う部分を知り、もっと深いことが分かったので、今まで考えていたことがくつがえされた。
②関連づけ: 既存の「プリコンセプション」と新しく提示された「科学的概念」を関連づけることができる。	②自分が有する考えと理論が結びついた。/当たり前に考えていた自然の現象が、実は科学的根拠を持っていることが分かった。
③再 生: 以前に学習した内容が再び提示されたため、記憶に保持された内容を思い出した。	③中学時代に一度教わっていたことを思い出した。/少し混乱して覚えていたので、改めて再確認した。
④その他	④すでに理解していることなので、解消したとはいええない。/見たことのある内容だから、詳しく知りたいと思わない。
3. 知的好奇心の活性化の理由	
①意外性: 力学の法則が、意外にも、今までその原因や理由は意識していなかった現実世界の現象と、結びついていることを知った驚き。	①今まで意識していなかった現象は、物理の法則と結びついているとは意外だった。/当たり前で気にしていなかったことの原因が見えたことは、驚きだった。
②理解しやすさ: 予想→検証という文章の流れが、興味を喚起し、理解が深められた。日常の現象と関連づけて説明しているため、内容が理解しやすかった。	②例外で疑問を生じさせ、次のページで解消させていくという話の展開に興味があった。/公式を用いず、日常の現象を用いた説明が分かりやすかった。
③知識の有効性: 力学の法則それ自体を記憶するのではなく、その法則が関与している日常の事例とともに記憶することで、記憶の再生が容易になり、他の問題への転移が可能となることを感じ取った。	③印象に強く残ったので、忘れないと思うから。/学習した考えを、他の現象の問題を解くときにも利用できそうだから。
④その他	④学習済みであり、おもしろみに欠ける。/説明がありふれていた。

Table 6 認知的葛藤の生起, 認知的葛藤の解消, 知的好奇心の活性化の理由

	認知的葛藤の生起の理由				認知的葛藤の解消の理由				知的好奇心の活性化の理由			
	混乱	当惑	疑い	その他	再生	関連づけ	一般化	その他	知識の有効性	理解しやすさ	意外性	その他
近転移1 (n=66)	5 (7.6)	28 (42.4)	10 (15.2)	23 (34.8)	18 (27.3)	28 (42.4)	7 (10.6)	13 (19.7)	35 (53.0)	13 (19.7)	5 (7.6)	13 (19.7)
遠転移1 (n=60)	7 (11.6)	28 (46.7)	4 (6.7)	21 (34.9)	18 (30.0)	28 (46.7)	3 (5.0)	11 (18.3)	35 (58.3)	7 (11.7)	7 (11.7)	11 (18.3)
近転移2 (n=52)	23 (44.2)	8 (15.4)	2 (3.8)	19 (36.6)	11 (21.2)	8 (15.4)	22 (42.3)	11 (21.1)	12 (23.1)	5 (9.6)	22 (42.3)	13 (25.0)
遠転移2 (n=34)	16 (47.1)	5 (14.7)	1 (2.9)	12 (35.3)	8 (23.5)	6 (17.6)	14 (41.2)	6 (17.7)	8 (23.5)	3 (8.8)	15 (44.1)	8 (23.6)

注. 数値は頻度を示す。()内は合計頻度に対する割合を示す。

消した」、「やや解消した」、「あまり解消しなかった」、「解消しなかった」)の出現度数が、課題によって異なるのかどうかを検討するために、課題ごとに χ^2 検定を行った結果、認知的葛藤の解消の出現度数の偏りは有意であった(近転移1: $\chi^2(3, N=66)=26.70, p<.01$;遠転移1: $\chi^2(3, N=60)=13.79, p<.01$;近転移2: $\chi^2(3, N=52)=44.71, p<.01$;遠転移2: $\chi^2(3, N=34)=21.02, p<.01$)。易課題(近転移1, 遠転移1)の正答者は「やや解消した」を挙げる場合が多く、難課題(近転移2, 遠転移2)の正答者は「解消した」を挙げる場合が多いと言える。

(4) 認知的葛藤の解消の理由 認知的葛藤の解消に関してはStavy & Berkovitz (1980), Hashweh (1986)のカテゴリーを参考にし、学習者が記述した「葛藤解消の理由」を考慮してカテゴリー項目を作成した(Table 5)。Table 5の判断基準に従って全被験者の記述を2名の評定者が独立にカテゴリー分析し(評定者間一致率=.82), 不一致であったものについては協議により決定した。各カテゴリーにおける頻度をTable 6に示す。葛藤解消の理由(「再生」、「関連づけ」、「一般化」、「その他」)の出現度数が、課題によって異なるのかどうかを検討するために、課題ごとに χ^2 検定を行った結果、認知的葛藤の解消の理由の出現度数の偏りは有意であった(近転移1: $\chi^2(3, N=66)=14.36, p<.01$;遠転移1: $\chi^2(3, N=60)=22.53, p<.01$;近転移2: $\chi^2(3, N=52)=8.77, p<.05$)。易課題(近転移1, 遠転移1)の正答者は「関連づけ」を挙げる場合が多く、難課題(近転移2)の正答者は「一般化」を挙げる場合が多いと言える。

(5) 知的好奇心が活性化された程度 「プリコンセプションを科学的観点から捉え直す科学的概念が提示された際、学習者がその教授内容をどの程度、おもしろいと受け止めたか」を4段階で評定してもらった(Table 4)。知的好奇心の活性化(「おもしろかった」、「ややおもしろかった」、「ややつまらなかった」、「つまらなかった」)の出現度数が、課題によって異なるのかどうかを検討するために、課題ごとに χ^2 検定を行った結果、知的好奇心の活性化の出現度数の偏りは有意であった(近転移1: $\chi^2(3, N=66)=42.44, p<.01$;遠転移1: $\chi^2(3, N=60)=42.35, p<.01$;近転移2: $\chi^2(3, N=52)=22.08, p<.01$;遠転移2: $\chi^2(3, N=34)=37.80, p<.01$)。易課題(近転移1, 遠転移1)、難課題(近転移2, 遠転移2)の正答者ともに、「おもしろかった」を挙げる場合が多いと言える。

(6) 知的好奇心が活性化された理由 知的好奇心の喚起に関しては麻柄(1986)のカテゴリーを参考にし、学習者が記述した「知的好奇心が活性化された理由」を考慮してカテゴリー項目を作成した(Table 5)。Table 5の判断基準に従って全被験者の記述を2名の評定者が独立にカテゴリー分析し(評定者間一致率=.88), 不一致であったものについては協議により決定した。各カテゴ

リーにおける頻度をTable 6に示す。知的好奇心が喚起された理由(「知識の有効性」、「理解しやすさ」、「意外性」、「その他」)の出現度数が、課題によって異なるのかどうかを検討するために、課題ごとに χ^2 検定を行った結果、知的好奇心の活性化の理由の出現度数の偏りは有意であった(近転移1: $\chi^2(3, N=66)=30.24, p<.01$;遠転移1: $\chi^2(3, N=60)=36.27, p<.01$;近転移2: $\chi^2(3, N=52)=11.23, p<.05$;遠転移2: $\chi^2(3, N=34)=8.59, p<.05$)。易課題(近転移1, 遠転移1)の正答者は「知識の有効性」を挙げる場合が多く、難課題(近転移2, 遠転移2)の正答者は「意外性」を挙げる場合が多いと言える。

考 察

本研究では、第1に、大学生のもつ力のプリコンセプションを変容させる教授ストラテジーを考案した。教授ストラテジーは、物理の教科書で扱われる力学の問題を定性的な形式に書き直し、Hashweh (1986)の「概念変容モデル」(Figure 1)を力学の教授学習場面に適用可能になるように考慮し、教授学習の視点からの教授法の開発を行った(Figure 3)。2つの教授の効果について検討を行う。事後テストの結果、「つり合い教授」と「投げ上げ教授」の近転移と遠転移を測った問題において、「現象の原因となる力」、「動きをもたらす力」、「仕事をする力」の3つのタイプのプリコンセプションが減少した。これより、Hashweh (1986)の概念変容モデルに基づく教授ストラテジー、すなわち、科学的概念がプリコンセプションに比べていかに有用かを、経験的証拠や既知知識との一貫性を根拠にして理解させる教授的働きかけは、「小学生の高さのプリコンセプション」のみならず、「大学生の力のプリコンセプション」を変容させる上でも有効であることが示されたといえる。

第2に、教授的働きかけが与えられた後、学習者がプリコンセプションをいかに意識化、言語化、モニタリングしながら変容していくのかを実証的に検討した。ここで概念変容のプロセスを、易課題(つり合い課題)と難課題(投げ上げ課題)の反応の違いという観点から検討した。第2の点は、高垣(2001)では十分に明らかにされていない。この点で本研究は新たな示唆を得ることができるであろう。以下、概念変容の過程で、個人内にどのような心的操作が生じたのかを、考案した「力の概念に関する変容モデル(Figure 3)」に依拠しながら考察する。

認知的葛藤の生起

易課題(概念変容が起り易い問題)が正答できるようになった者の多くは、つり合い課題の認知的葛藤生起情報(R2)により、大きすぎない認知的葛藤が生起し、Berlyne (1965)の言う「当惑(AでもBでもあるような状態)」が生ずることが明らかにされた。一方、難課題

(概念変容が起こり難い問題)が正答できるようになった者の多くは、投げ上げ課題の認知的葛藤生起情報(R2)により、大きな認知的葛藤が生起し、「混乱(AかBか不明の状態)」が生ずることが明らかにされた。このような心的変化がもたらされた背景として、以下の心的操作が行われた可能性が推測される。認知的葛藤の生起には自分の理論を考え直すことが重要であり、「自分の理論」と「証拠(自分の理論とかみ合わない現象やデータ)」の調整(coordination)が必要とされる(Kuhn, 2001)。両者を照らし合わせ、自分の理論(C1)と現象やデータ(R2)との間に大きなずれを認識すると、調整不可能と判断し、葛藤が大となる。一方、両者のずれが小さい場合、調整可能と判断し、葛藤は小となることが想定される。

認知的葛藤の解消

易課題が正答できるようになった者の多くは、つり合い課題の認知的葛藤解消情報(C2)による認知的葛藤の解消はやや小さく、解消の理由として、「関連づけ(プリコンセプション(C1)と物理学的概念(C2)が結びついた)」を挙げることが明らかにされた。この結果から、教授的働きかけが与えられて以下の2つの心的操作(Hashweh, 1996)が行われた可能性が推測される。
①プリコンセプション(C1)は、R1(positive confirming instances)には合致するが、R2(positive infirming instances)には合致しないことに気づき、自分自身の知識内容に限界があることを意識化する。
②プリコンセプション(C1)では説明不可能な具体的事例(R2)を解釈するための枠組みとして物理学的概念(C2)が受容される。この時、今まで意識化されないうまでであったが、物理学的概念(C2)が、「日常的表象」のレベルで暗黙的に表象されていたプリコンセプション(C1)と結びついていたことを認識する。
①、②より認知的葛藤(Conflict(1))が解消されるようになることが考えられる。

一方、難課題が正答できるようになった者の多くは、投げ上げ課題の認知的葛藤解消情報(C2)による認知的葛藤の解消は大きく、解消の理由として、「一般化(プリコンセプション(C1)は限定的であるが、物理学的概念(C2)は一般性を有している)」を挙げることが明らかにされた。この結果から、教授的働きかけが与えられて、以下の2つの心的操作(Hashweh, 1996)が行われた可能性が推測される。
①具体例(R1, R2)を吟味することを通して、経験的に獲得された知識(C1)を物理的観点(C2)から解釈し直す。
②プリコンセプション(C1)に比べて物理学的概念(C2)は、さまざまな現象を統一的に説明し得ることが証拠づけられることで、相互が整合的に結びつけられる。
①、②より認知的葛藤(Conflict(2))が解消されるようになることが考えられる。この段階では、「個人内において議論の相手を想定し、その

相手の立場に立って自分の考えを検討する心的操作(Kuhn & Pearsall, 2000)」が必要とされる。

従来から、自分の考えと大きなずれをもつデータ(難課題)が提示された場合、データに注目するよう手がかりを与える(Conflict(1)の解消)だけでは十分な効果はなく、被験者はデータを照合しなかったり、自分に都合のよい方向にデータを解釈したりする場合があることが報告されている(Dunbar & Klahr, 1989; 小野寺, 1994)。本研究は、難課題の概念変容にはConflict(1)の解消だけでなく、Conflict(2)の解消を促す必要があることを実証的に示した点に意義があると考えられる。

知的好奇心の活性化

易課題が正答できるようになった者の多くは、つり合い課題の認知的葛藤解消情報(C2)により、知的好奇心の活性化の程度は大きく、その理由として、「知識の有効性(記憶の再生が容易になり、他の問題(R3, R4…)への転移が可能となる)」を挙げた。一方、難課題が正答できるようになった者の多くは、投げ上げ課題の認知的葛藤解消情報(C2)により、知的好奇心の活性化の程度は大きく、その理由として、「意外性(プリコンセプション(C1)と物理学的概念(C2)が結びついていたことを知った驚き)」を挙げることが明らかにされた。この結果から、教授的働きかけが与えられて、以下のような心的操作が行われた可能性が推測される。易課題の正答者の場合、認知的葛藤が小さいために葛藤低減へ方向づけられた動機づけが比較的弱い。そのため、興味が拡散的性質(diversive)をもち、当該情報そのものよりも、幅広い情報を求め関連する世界を広げる傾向を示したものである。一方、難課題の正答者の場合、認知的葛藤が大きいために葛藤低減へ強く動機づけられる。そのため、興味が特殊の性質(specific)をもち、当該情報そのものに興味を引きつけられ深く研究・認識しようとする傾向が強くなったものと思われる。

教授活動への示唆

事前テストにおいて、「つり合い課題」の正答者は、学習者82名中、近転移1が14人(19.1%)、遠転移1が18人(22.0%)であり、「投げ上げ課題」の正答者は、近転移2が8人(9.8%)、遠転移2が4人(4.9%)であった。本研究で扱った内容は中学校で扱われる基本的なものであることを考慮すると、この正答率の低さはそれ自体で問題とならう。

従来の学校教育における物理の授業では一般に、「数値的例題(numerical example)」を与え、まず公式から出発して適切な解決方法を記述する。ここで前提とされていることは、この解決方法が他の問題にも自発的に転移されるだろうということであり、転移のための指導上の援助が与えられることはまれである。しかし本研究の結果から、現実の世界と物理学の世界では「力の概念」

は異なって解釈されている可能性があり (Figure3), 両者が自発的に関連づけられることは考え難い。そのため, 従来の教え込み型の (didactic) 教授法では, そもそも現実の世界には「力の向きと速度の向きが一致しない現象も存在し得る」ことや, 「なぜ, 力の向きと速度の向きが一致しないのだろうか」という矛盾を感じる (Conflict (1) の生起) 可能性自体がなくなってしまう。日常繰り返し経験し自明であることを, 「なぜ, そのようなことが起こるのか」と問い直す手がかりを明示的に与えること (Conflict (1) の解消), さらに, プリコンセプション (C1) をそれまでは関係づけられることのなかった物理学的概念 (C2) から捉え直し (Conflict (2) の生起), 両者の関連性を整合的に結びつける手がかりを明示的に与えること (Conflict (2) の解消) が, 概念変容を促進する効果をもつものと考えられる。

また, 認知的葛藤の生起, 認知的葛藤の解消, 知的好奇心の要因間の関連性について考察すると, 概念変容のプロセスは, ①「易課題」の場合: 認知的葛藤生起情報の提示により, 「当惑」(プリコンセプションも提示された新情報も, 両方とも肯定 (あるいは否定) できそうである状態) が生じる。→認知的葛藤解消情報の提示により, 既存のプリコンセプションと新たな物理学的概念を関連づけることができ, 認知的葛藤が解消される。→力学の法則それ自体を記憶するのではなく, その法則が関与している日常の事例とともに記憶することで, 記憶の再生が容易になり, 他の問題への転移が可能となることを感じ取り, 知的好奇心が活性化される。②「難課題」の場合: 認知的葛藤生起情報の提示により, 「混乱」(プリコンセプションも提示された新情報か, いずれを肯定したらよいのか不明の状態) が生じる。→認知的葛藤解消情報の提示により, プリコンセプションは学習者の限定された経験に基づくものであるが, 物理学的概念はより一般性を有しているものであることに気づき, 認知的葛藤が解消される。→今までその原因や理由は意識していなかった現実世界の現象は, 意外にも, 力学の法則で説明できることを知って驚きを感じ, 知的好奇心が活性化される。これらの結果は, 実際に理科の授業や課題提示を考える際に, ひとつのヒントを提供するものとなる。

本研究においては, 力のプリコンセプションと物理学概念を橋渡しする理科カリキュラムの開発を目指して, 「力のプリコンセプションに関する概念変容モデル (Figure3)」を考案した。当該教授ストラテジーを, 言葉遣いなどの点で中学生用に改良したものを実際に中学校理科の力学の指導計画の中に位置づけ, その有効性を授業に即して確かめていくことは今後の課題となる。

文 献

- 荒井龍弥・宇野 忍・工藤与志文・白井秀明. (2001). 小学生の動物概念学習における縮小過剰型誤概念の修正に及ぼす境界的事例群の効果. *教育心理学研究*, 49, 230-239.
- Berlyne, D. E. (1970). 思考の構造と方向 (橋本七重・小杉洋子, 訳). 東京: 明治図書. (Berlyne, D. E. (1965). *Structure and direction in thinking*. New York: John Wiley.)
- Brown, D. E. (1994). Facilitating conceptual change using analogies and explanatory models. *International Journal of Science Education*, 16, 201-214.
- Champagne, A. B., Klopfer, L. E., & Anderson, J. H. (1980). Factors influencing the learning of classical mechanics. *American Journal of Physics*, 48, 1074-1079.
- Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1241-1257.
- Clement, J. (2000). Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability. In R. Lesh, & A. Kelly (Eds.), *Handbook of research methodologies for science and mathematics education* (pp.1-22). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunbar, K., & Klahr, D. (1989). Developmental differences in scientific discovery processes. In D. Klahr, & K. Kotovsky (Eds.), *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon* (pp.109-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hashweh, M. Z. (1986). Toward an explanation of conceptual change. *European Journal of Science Education*, 8, 229-249.
- Hashweh, M. Z. (1996). Effects on teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 47-63.
- Kuhn, D. (2001). Why development does (and does not) occur: Evidence from the domain of inductive reasoning. In J. L. McClelland & R. S. Siegler (Eds.), *Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives* (pp. 221-249). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, D., & Pearsall, S. (2000). Developmental origins of scientific thinking. *Journal of Cognition and Development*, 1, 113-129.
- 麻柄啓一. (1986). 例外のあるルールが学習者の興味に及ぼす効果. *教育心理学研究*, 34, 139-147.
- 麻柄啓一. (1990). 誤った知識の組み替えに関する一研究. *教育心理学研究*, 38, 455-461.

- 丸野俊一. (1994). 素朴理論. 日本児童研究所(編), *児童心理学の進歩 1994年版* (pp.91-116). 東京: 金子書房.
- McCloskey, M. (1983). Naive theories of motion. In D. Gentner, & A. Stevens (Eds.), *Mental models* (pp.299-324). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melvin, S. S., David, E. B., & Clement, J. (1990). Genius in not immune to persistent misconceptions: Conceptual difficulties impeding Isaac Newton and contemporary physics students. *International Journal of Science Education*, 12, 265-273.
- 村山 功. (1994). 科学教育. 日本児童研究所(編), *児童心理学の進歩 1994年版* (pp.171-193). 東京: 金子書房.
- 中島伸子. (2000). *知識獲得の過程: 科学的概念の獲得と教育*. 東京: 風間書房.
- 岡本夏木・清水御代明・村井潤一(監修). (1995). *発達心理学事典*. 京都: ミネルヴァ書房.
- 小野寺淑行. (1994). 子どもの素朴概念に対する反証実験の有効性. *千葉大学教育学部紀要第42巻第1号*, 千葉大学, 千葉, 299-310.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- 佐藤手織. (2001). Paper-and-pencil課題における衝突対象の質量比判断. *八戸工業大学紀要第20巻*, 八戸工業大学, 八戸, 155-166.
- Stavy, R., & Berkovitz, B. (1980). Cognitive conflict as a basis for teaching quantitative aspects of the concept of temperature. *Science Education* 64, 679-692.
- 高垣マユミ. (2001). 高さのプリコンセプションを変容させる教授ストラテジーの研究. *教育心理学研究*, 49, 274-284.
- Vosniadou, S. (1998). From conceptual development to science education: A psychological point of view. *International Journal of Science Education*, 10, 1213-1230.
- Watts, D. M. (1983). A study of school children's alternative frameworks of the concept of force. *European Journal of Science Education*, 5, 217-230.
- Watts, D. M. (1997). Prompting teachers' constructive reflection: Pupils' questions as critical incidents. *International Journal of Science Education*, 19, 1025-1037.

付記

本論文作成に当たり、東京学芸大学教育学部河野義章先生、横浜国立大学教育人間科学部森本信也先生に貴重なご指導、御示唆を賜りました。厚く御礼申し上げます。また、本研究の実施に際して、ご協力いただきました学生の皆様に感謝致します。

Takagaki, Mayumi (Kamakura Women's University, Faculty of Child Studies, Department of Child Psychology). *How Undergraduate Students Change Their Preconceptions About Forces*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.2, 217-229.

This research examined the effectiveness of teaching strategies that induced conceptual change in undergraduates' preconceptions about forces, to clarify how conceptual change is achieved. Two experimental tasks, a balance task (plain task) and a falling motion task (difficult task), were performed by 82 undergraduates identified by a pretest as having three types of preconceptions about forces: designated forces, motive forces, and operative forces. Measurement of conceptual conflicts and cognitive motivation, and analysis of participants' protocols, revealed the following. First, for many participants who gave correct answers to the plain task, incongruity-arousing information produced optimal conceptual conflicts, which led to perplexity among participants. For many who answered the difficult task correctly, incongruity-arousing information caused maximum conceptual conflict, leading to confusion. In addition, to resolve conceptual conflicts participants faced when engaged in the difficult task, an effective teaching strategy was to explicitly show students how to properly relate preconceptions and scientific conceptions. Lastly, among many of the students who gave correct answers to the plain task, incongruity-reducing information produced cognitive curiosity, facilitating recall and memory transfer. In contrast, for many who answered the difficult task correctly, cognitive curiosity caused by incongruity-reducing information led instead to surprise.

【Key Words】 Preconception, Teaching strategy, Conceptual change, Conceptions about forces, Cognitive development

2002. 12. 2 受稿, 2003. 10. 27 受理

幼児における想像の現実性判断と空想/現実の区別認識との関連

富田 昌平
(山口芸術短期大学保育学科)

本研究の目的は、空想と現実に対する区別認識の違いによって、箱の中に想像した生き物に対する幼児の現実性判断はどのように異なるのかについて検討することであった。幼稚園年中児48名に対して空想/現実の区別課題と空箱課題を行った。まず、空想/現実の区別課題の成績をもとに、幼児を統合型、混同型、否定型、肯定型の4つに分類し、次に、空箱課題における行動や主張を類型ごとに比較した。統合型は空想と現実を適切に区別できた者、混同型は空想と現実を正反対に区別した者、否定型は空想と現実の両方を否定した者、肯定型は空想と現実の両方を肯定した者である。主な結果は次の通りである。第1に、否定型の幼児は他の類型の幼児よりも、空箱課題において箱への探索行動を示すことが多く、加えて、彼らの多くは後の質問において「空っぽだ」と主張することが多かった。第2に、肯定型の幼児は、箱への探索行動をほとんど示さなかったが、その一方で「いるかもしれない」と主張することが他の類型の幼児よりも多かった。第3に、統合型の幼児は他の類型の幼児よりも、願いごとや魔法によって想像が現実になる可能性について判断するときに、単純に“可能か不可能か”で答えるのではなく、条件つきで回答したり、判断を保留したりすることが多かった。以上の結果は、幼児における主張面と行動面での心の揺らぎやすさという点から議論された。

【キー・ワード】想像, 現実性判断, 空想/現実の区別, 個人差, 幼児

問題と目的

「想像したことが現実になるのではないか?」という期待や不安は、程度に差こそあれ誰も持ち合わせているように思われる。例えば、テレビのニュースなどを通じて、自分以外の誰かに突然ふりかかった災難を目にすると、私たちは自分の身にも同じような災難が降りかかるのではないかと本気で恐れたりする。また逆に、幸運に出くわした人の話を聞くと、自分にもそうした幸運のやってくる日がきっとあるにちがいないと期待したりする。しかし、注意すべきことは、これら不安や期待の対象は、いずれも私たちが一般的に考える自然原理によって支持されるような事柄であり、起こる可能性を完全には否定できないような性質のものである場合が多い。このように大人による想像上の期待や不安の多くは現実的なものであり、妄想や幻覚、特定の宗教への強い傾倒などを除くと、現実にはありえない空想的なものであることはほとんどない。

対して、子どもの場合はどうであろうか。例えば、いくつかの古典的な研究では、就学前の幼児の恐怖や不安の対象には、しばしば怪物やお化けなど空想のものが含まれること(Jersild, 1947/1951)、サンタクロースの実在性を信じ、クリスマスを自分の願望が満たされる時期と

して考えていること(Kowitz & Tigner, 1961)、祈りや願いごとを自分の願望をかなえるための現実的な手段として考えていること(Hurlock, 1964/1971)などが報告されている。またPiaget (1926/1955)は、就学前の幼児は実在と思考とを混同する傾向にあり、実在は思考、言葉、注視などによって変容可能であると信じる傾向にあると指摘している。以上のように、幼児は大人と異なり現実にはありえない空想的な事物や事象に対して期待や不安を抱きやすく、それは彼らがそれらの実在を信じ、実在と思考、空想と現実とを混同しやすいためと考えられてきた。

このように初期の研究では、幼児は比喩的な意味で「魔術師」として描かれることが多く、空想的な存在や事象の実在を信じ、非現実的な魔法的な事柄も起こりうるような空想世界に没入しやすい存在と見なされてきた(e.g., Bettelheim, 1976/1978; Fraiberg, 1959/1992; Piaget, 1926/1955)。しかし1980年代以降、「心の理論」(theory of mind)と呼ばれる研究分野の隆盛の中で、幼児に対するこうした見方は誤りであることが指摘されるようになった。例えば、Wellmanとその共同研究者たちによる一連の研究(Estes, Wellman, & Woolley, 1989; Wellman & Estes, 1986; Woolley & Wellman, 1992)では、幼児は何かを想像したり夢見たりしている人物についての物語を

聞かされたり、あるいは自分自身が何かについて考えているといった実験的状况におかれた後、「登場人物(あるいはあなた自身)は想像したXを直接目で見たり触ったりすることができますか?」と尋ねられた。実験の結果、幼児は実在と思考とを混同しているわけではなく、それらの差異を正しく理解していることが確認された。この他にも、ふりと現実の差異(e.g., Harris & Kavanaugh, 1993; Leslie, 1987), 見かけと本当の差異(e.g., Flavell, Flavell, & Green, 1983; Flavell, Green, & Flavell, 1986), 信念や願望が推論に果たす影響(e.g., Wellman & Bartsch, 1988; Wimmer & Perner, 1983) などについて幼児は早くから理解していることが次々に明らかにされ、こうした結果の集積から、幼児は「魔術師」としてよりもむしろ「理論家」として描かれることが多くなった。

幼児を「理論家」として描くということは、幼児の能力がこれまでよりも正当に評価されるようになったという意味で歓迎すべきことである。しかしその一方で、幼児の日常の遊びや生活を観察していると、彼らは常に「理論家」としてのスタンスを保っているわけではなく、初期の研究者たちが描いたように「魔術師」としてのスタンスも並列的に保持しており、両者の間をさまざまな状況や個人差の影響を受けつつ揺れ動いているとの見方がもっともらしく感じられる。こうした見方と関連して、河崎や加用をはじめとする遊び研究者たちは近年数多くの実践資料を提供している(e.g., 岩附・河崎, 1987; 河崎, 1994; 加用, 1990, 1994; 斎藤・河崎, 1991)。例えば、彼らが「探検遊び」「ほんど?遊び」と呼んでいる遊び実践の中で、幼児は竜や、鬼、おばけが保育園近くの森の中にいると想像して、あるいは信じて探検に出かける。そうすると彼らの心の中で「想像したことが現実になるのではないか?」という期待や不安が高まり、森の中で見た木漏れ日は彼らにとって「竜の目」になり、水たまりは「鬼のおしっこ」になり、落ちていたポロ布は「おばけのマント」になったりする。幼児はあるときは「理論家」らしくふるまい、またあるときは「魔術師」らしくふるまう。各々のふるまいが空想と現実との混同によるものか、ごっこ気分によるものか、あるいは別の何かによるものか、この点については実践資料から明確に読み取ることはできない。しかし、少なくとも幼児が「理論家」と「魔術師」という2つのスタンスをあわせ持っていることは確かなように思われる。

実験的研究においても、1990年代以降、こうした「揺れ動く」幼児像についての検討は盛んに行われるようになった。例えば、幼児は自然原理についての豊富な知識を持っているが、物体が突然消えたり、物理的な動きかけもなく物体が移動するなど、一般的な自然原理では説明困難な事例に出くわした場合、その原因を魔法に求める傾向が強いこと(Chandler & Lalonde, 1994; Phelps &

Woolley, 1994; Rosengren & Hickling, 1994), 不可能な事柄についてよく理解しているが、その一方で魔法の力や魔術師の実在を信じ、彼らの手にかかれば不可能も可能になると信じる傾向にあること(Rosengren, Kalish, Hickling, & Gelman, 1994), また、不可能であるとは知りつつも自らの魔法の力を試す機会が与えられると、ついそれを試したくなる傾向にあること(Subbotsky, 1993, 1994)などが明らかにされている。さらに、願いごとについての信念を調べたWoolley, Phelps, Davis, & Mandell(1999)は、幼児の多くは願いごとの効力を信じているが、それは彼らの心/現実間の因果関係に対する理解の未熟さを意味しているのではなく、むしろ洗練された理解を持っており、それとは別個に魔法的信念も同時に共存・維持していると述べている。以上のように、近年の研究では、幼児は「魔術師」と「理論家」の両側面を並列してあわせ持ち、両者の間を揺れ動くといった見方が強調されている。

では、こうした「揺れ動き」にはいったい何が関与しているのだろうか。この点について、Harrisら(Harris, Brown, Marriott, Whittall, & Harmer, 1991; Johnson & Harris, 1994)は3歳から7歳の子どもの対象に興味深い実験を行っている。彼らの実験では、まず実験者は子どもを部屋に一人ずつ呼び、そこに置いてある2つの箱の中身を確かめるように言う。箱の中は空っぽである。確かめた後、実験者は子どもに目を閉じて頭の中に恐ろしい怪物(あるいは、かわいらしい子犬、ウサギなど)を思い描くように言う。思い描いたら今度は目を開けて、目の前にある箱のどちらかにそれが入っていると思い描くように言う。しばらく後、実験者は子どもに「箱の中には本当に本当に恐ろしい怪物がいると思いますか?」と尋ねる。この段階で、ほとんどの子どもは「いない」と答える。その後、実験者は急に用事ができたと言い、2分間ほど子どもを部屋に一人にする。その間に子どもがどのような行動をとるかを隠しカメラで記録するわけである。2分後、実験者は部屋に戻り、子どもに質問をする。「私がいなくて、箱の中を覗いたり、開けたりしましたか?」、「箱を開けると、箱の中は空っぽだと思いましたが?それとももしかしたら本当に怪物がいるのではないかと思いましたか?」(開けなかった場合にも同様の質問)。

実験の結果、子どもたちのおよそ半数は「箱の中には何もいない」という最初の主張に反して、その後「もしかしたら本当にいるのではないか?」と怪しんで、部屋に一人で残されたときに箱の中を覗いたり、開けたりしたことが分かった。7歳までの子どもは「想像したことが現実になるなんてありえない」ということを理解してはいるものの、その確信はそれほど強くなく、状況によって揺らぎやすいことがこの実験で証明されたわけで

ある。またHarrisらは、子どもの想像の現実性判断には個人差があり、それは主観的な見込みに対する応じやすさと魔法的信念という2点から説明できるとしている。例えば、想像したことが現実になる可能性を信じやすい軽信型 (credulous) の子どもは、想像によって生じた主観的な見込みに応じやすく、魔法的信念を支持する傾向にあるのに対し、そのような可能性を信じない懐疑型 (skeptical) の子どもは、主観的な見込みを持ちにくく、魔法も信じない傾向にあると述べている。

Harrisらが考案した空箱課題は、幼児における魔術的側面と理論的側面という2つのスタンス間の揺れ動きをダイナミックに観測し、実証できるという点で優れた課題であるといえる。しかし、Johnson & Harris (1994) は、箱を探索するという幼児の行動を「想像と現実との境界の揺らぎの表れ」と見なし、想像したことが現実になるのではないかという主観的な見込みが高まった幼児は、部屋に一人で残されると箱を探索し、主張面でも揺らぎを示すとして、このような行動—主張パターンを示す幼児を軽信型、逆に箱を探索せず、主張面でも揺らぎを示さない幼児を懐疑型と名付け、個人差の型を2つにしばっているが、この点については疑問が残る。例えば、池谷 (1998) は、鬼を想像させた箱の中にリンゴを入れ、実験者不在中にその箱の中のリンゴをとってくるように4～6歳児に要求したところ、4、5歳児のおよそ半数は箱を用心する行動を示したが、主張面で揺らぎを示したのは半数のみであり、また箱を用心する行動を示さなかったにもかかわらず、主張面で揺らぎを示した幼児が半数いたことを明らかにしている。また富田・小坂・古賀・清水 (2003) の研究でも、箱を探索する行動と主張面の揺らぎとの間に関連は見られなかった。以上から、箱を探索する幼児の行動はすべて想像と現実との境界の揺らぎを表しているわけではなく、その意味するところは幼児によって異なることが予想される。幼児は大人が提示した疑わしい考えを否定しようとして箱を探索したのかもしれないし、箱を探索しなかった場合でも、それは想像したことが現実になる可能性を信じ、その強い不安感や期待感ゆえに行動に至らなかったのかもしれない。いずれにしても、Johnson & Harrisの示した軽信型—懐疑型の個人差は検討し直す必要がある。

またHarrisらは、軽信型と懐疑型との違いに触れて、主観的な見込みに対する応じやすさと魔法的信念という2つの要因を指摘しているが、これについてもその後いくつか検討がなされているものの (Bouldin & Pratt, 2001; Bouchier & Davis, 2000a, 2000b)、十分な結果は得られていない。魔法的信念との関連に関して言えば、子どもに空想的な絵を提示して、それが現実になり得るかどうかの判断を求めるといった方法が最も手取り早いように思われるが、これについて富田ら (2003) は、

幼児に箱の中に怪物を想像させる前に、あらかじめ怪物の絵を提示して実在性判断を求め、後の行動や主張との関連を調べるといった方法で、これを検討している。その結果、怪物の実在を信じている幼児ほど、後に主張面での揺らぎを示すといった関連が見られた。また、その他の質問から、実験中にネガティブな感情を喚起し怪物の実在感を感じていた幼児ほど、箱に対して慎重に探索するといった行動面での揺らぎを示すという関連が見られた。以上の結果は、空想的な事物や事象についての認識が、幼児の想像の現実性判断においては関連していることを示唆しているといえよう。しかし、富田らの研究では、実在性判断は単に空箱課題で扱った怪物のみにしか行っておらず、感情喚起の報告も怪物に対してではなく実験全体に対するものであった。そのため、空想的な事物や事象に対する認識が幼児の想像の現実性判断においてどのように関連するのかについては明確でなかった。

以上の点をふまえ、本研究では、空想的な事物や事象に対する認識が、「想像したことが現実になるかもしれない」という幼児の心の揺れ動きとどのように関係するのか、またその揺れ動きは行動面と主張面とにどのように表れるのかについて検討することを目的とする。それによって、Johnson & Harrisの示した軽信型—懐疑型の個人差を再検討するとともに、「揺れ動く」幼児像を描くための新たな証拠を提供したい。

具体的には、本研究では想像の現実性判断を調べる空箱課題に加えて、空想的な事物や事象に対する認識を調べる空想/現実の区別課題 (Samuels & Taylor, 1994; Taylor & Howell, 1973) を行う。この課題は、幼児に絵本から選出した何枚かの空想的な絵と現実的な絵を見せ、それが現実になり得るかどうかを尋ねることによって、彼らの空想/現実の区別についての認識内容を探るというものである。幼児を対象にした従来の研究では、年長になるに従って空想世界の実在性を否定し、現実世界の実在性を肯定するようになることが示されているが、その一方で、空想世界だけでなく現実世界をも否定する者や、どちらの世界も肯定する者など、その回答パターンには個人差があることが示されている。また守屋 (1994) は、ある絵本の物語に対する小学生から高校生までの感想文を分析した結果、子どもはある時期から絵本の物語を「幼稚だ」「意味のない物語だ」と批判するようになることを明らかにしている。これらを考え合わせると、空想と現実をともに否定する、あるいはともに肯定するといった回答パターンは、単に認識の未熟さを表しているというよりも、むしろ認識の一つのあり方を表していると捉えた方が正しいように思われる。そこで本研究では、空想/現実の区別課題において示される回答パターンを空想的な事物や事象に対する認識のあり方のタイプとして捉えることにする。予想として、空想/現実の区

別課題の回答パターンから得られるタイプは次の4つである。①空想を否定し、現実を肯定するタイプ(統合型)、②空想を肯定し、現実を否定するタイプ(混同型)、③空想も現実もともに否定するタイプ(否定型)、④空想も現実もともに肯定するタイプ(肯定型)。仮説的に、統合型の子どもは現実に起こり得る世界、起こり得ない世界をそれぞれ現実、空想として統括するような認識枠を発達させつつあり、それを活用して適切な判断を行うことができるが、混同型の子どもはそうではないと捉えることができる。また、否定型の子どもは何かが起こりえる可能性について判断するとき、それを否定することから始めるような態度を持っており、肯定型の子どもはその逆であると捉えることができる。本研究では空想/現実の区別課題の回答パターンから幼児を以上の4つのタイプに分け、タイプ間の比較から想像の現実性判断と空想/現実の区別認識との関連性を調べることにする。

対象の年齢は、富田ら(2003)と同様に幼稚園年中児(4-5歳児)とする。この年齢は「心の理論」研究においても発達の重要な時期として捉えられており(e.g., Astington, 1993/1995; Wellman, 1990; Wimmer & Perner, 1983)、魔術的側面と理論的側面という2つのスタンス間の揺れ動きももっとも顕著に見られると予想されるからである。

方 法

被験児 H市内の公立幼稚園の年中児50名であり、うち2名は後述のように全課題を終了できなかったため、分析の対象となったのは48名である(男児21名、女児27名)。被験児の年齢範囲は4歳8カ月から5歳7カ月であり、平均年齢は5歳0カ月であった。

材料と手続き 面接は幼稚園内の静かな部屋で個別に行った。部屋に入ると実験者は被験児を2つの箱の前に連れて行き、それを開けて中が空っぽであることを確認させた。次に、被験児の名前を尋ね、ラポールを形成した後、「空想/現実の区別課題→空箱課題」の順に実施した。なお、被験児が不安や恐怖を感じないようにするために、実験者は実験開始前に3日間ほど幼稚園の活動に参加した。実験の所要時間は一人約15分であった。

空想/現実の区別課題 絵本の物語に描かれた絵のうち空想的な絵6枚と現実的な絵6枚の計12枚を材料と

した。絵の選出は、幼児向けの絵本50冊の中から空想的な絵12枚、現実的な絵12枚を抽出し、それをもとに絵の現実性と写実性を尋ねる質問紙を作成し、専門高校生47名(年齢19歳から21歳)を対象にした予備調査を行った。調査の結果、現実性が高く、写実性が中程度と評価された絵6枚を「現実的な絵」、現実性が低く、写実性が中程度と評価された絵6枚を「空想的な絵」として選出した。実験用の絵はB4判の画用紙に印刷したものをを用いた。12枚の絵の内容はTable 1に示した。

個別面接では最初、実験者は被験児にこれからいくつかの絵を見せること、それらの中には現実が起こり得るものと現実が起こり得ないものが含まれることを伝えた。次に、被験児に○と×の描かれた2枚のカードを見せ、提示する絵が「本当に起きたっておかしくない」と思えば○、「本当に起きたらおかしい」と思えば×のカードの上に手を置くように教示した。カードの上に手を置く練習をした後、課題とは無関係の2枚の絵による練習課題を行い、最後に本課題として12枚の絵をランダムに提示した。

空箱課題 課題に用いる箱は上部に1.5cmほどの小さな穴が開き、背面に扉のついた2つの黒い箱(高さ24cm、幅38cm、奥行き27cm)であり、それを被験児の座る場所から1m離れた地点に配置した。空想/現実の区別課題の終了後、この課題を実施した。

まず、実験者は被験児に2つの箱の中が空っぽであることをもう一度口頭で確認した。次に、「ネズミ」を知っているかどうかを尋ね、ネズミの特徴として、「白い」「小さい」「かわいい」「動物」という情報を伝えた後、今度は目を閉じてそれを頭の中に想像するように要求した。5秒後、うまく想像できたかどうかを尋ね、被験児のできたという回答あるいはうなずきが確認されると、今度は目を開けて、今頭の中に想像したネズミが、実験者の指定する箱の中に存在していると想像するように要求した。先ほどと同様に5秒後、うまく想像できたかどうかを尋ね、被験児のできたという回答あるいはうなずきが確認されると、次の段階に移った。なお、ネズミを想像する箱に関しては、2つのうち一方とし、左右のいずれにするかはカウンターバランスをとった。以下では、ネズミを想像した箱を「ターゲット」、何も想像し

Table 1 空想と現実の区別課題に用いた絵の内容

空想の絵	現実の絵
少年が火を吹くドラゴンと出会う	少女と母親が動物園でゾウを見ている
帽子を被ったクマが人間と話をしている	少年が海辺で鳥たちを見ている
小人が池の周りに集まっている	少女がウマの世話をしている
少年がネズミを従えた魔女と出会う	少年たちが動物園でカバを見ている
少年が怪獣たちと木の上で遊んでいる	少年がお友達の家を訪ねる
服を着たネズミが朝食の支度をしている	幼稚園で子どもたちが服を着替えている

Table 2 空箱課題の内容

課題の内容	項目
被験児が想像直後すぐに箱の中を見ようとして箱に近づいたり箱を開けたりするかどうかを観察する。	【想像直後の行動】
実験者は被験児に「用事を思い出したので少しの間一人で待っていてほしい」と伝え、部屋を退室する。その際、実験者は被験児に、一人で待っている間に部屋を動き回っても箱に触っても良いことを伝える。	
被験児が実験者不在中に箱の中を見ようとして箱に近づいたり箱を開けたりしたかどうかを隠しカメラの記録で観察する。	【実験者不在中の行動】
実験者は再び部屋に戻る。記憶の確認と箱に対して注意を促すことを目的として、被験児に2つの質問を行う。	
「どちらの箱にネズミを想像したか覚えていますか？」	【記憶チェック質問】
「一人でいる間に箱のどちらかを開けて見たり触ったりしましたか？」	【行動チェック質問】
(したと答えた場合には)「それをしたのはどちらの箱ですか？」	
続けて、言語的反応を引き出すいくつかの質問を行う。	
「一人でいる間、箱は空っぽだと思っていたかな？それとも、もしかしたら中には本当にネズミがいるかもしれないと思ったかな？」	【信念質問】
「いるかもしれないと思った」と回答した場合、「箱の中にネズミがいるとしたら、それは箱の中はどうやって出てくるのかな？」	【説明質問A】
「空っぽだと思っていた」と回答した場合、「箱の中にネズミがいなくてことはどうしてわかったの？」	【説明質問B】
次に、被験児が想像の対象であるネズミに対してネガティブな感情を喚起していないかどうかをチェックするための質問を行い、実践を促す。	
「箱の上にある穴に指を入れることはできるかな？」	【感情チェック質問】
「できる」と答えた場合、「では、ちょっと入れてみてください」と言い、実際に指を入れるよう要求する。「できない」と答えた場合にはそれ以上強要しない。その後、実験者はもう一度箱を開け、中が空っぽであることを確認させる。	
最後に、想像が現実になる可能性についての被験児の考えを探るための質問を行う。	
「もしも箱の中にネズミが出てくるようになって一生懸命お願いしたらどうなるかな？箱の中にネズミは出てくるかな？」	【可能性質問】
「出てくる」と答えた場合、そこで終了し、「出てこない」と答えた場合、さらに「もしも魔法が使えたらどうかな？それとも魔法を使っても無理かな？」と尋ねる。	

なかった箱を「非ターゲット」と呼ぶことにする。また、被験児が「想像する」という言葉の意味が分からない場合、「思い浮かべる」、「イメージする」などの言葉に言い換えた。1回の教示でうまく想像できない場合、3回まで教示を繰り返した。教示を3回以上繰り返しても、できたという回答やうなずきが確認できなかった場合、その被験児は想像することが困難とみなし、お礼を言って課題を終了した。想像困難であった者は参加50名のうち2名であり、これらは分析から除外した。

箱の中にネズミを想像させた後の課題の内容については、Table2に示すとおりである。課題の手順は固定的な順序で行った。課題終了後、箱で遊びたい者には自由に箱を使って遊ばせ、それ以外の者には参加のお礼を言って実験を終了した。実験の様子はすべて隠しカメラで記録し、実験者と被験児の対話はすべてテーブルレコーダーで記録した。

結 果

空想/現実の区別課題の成績 被験児の回答は、空想的な絵に対して現実に起こり得ないと判断した場合を1

点、現実に起こり得ると判断した場合を0点とし、現実的な絵に関してはこの逆で得点化した(得点範囲; 0~6点)。全体の平均値と標準偏差を算出したところ、空想的な絵は $M=3.29$, $SD=1.66$ であり、現実的な絵は $M=3.65$, $SD=1.66$ であった。

次に、これらの得点をもとに、被験児を次の4つの型に分類した。(1)統合型:空想世界は起こり得ないが、現実世界は起こり得ると判断している者(空想4点以上, 現実4点以上), (2)混同型:空想世界は起こり得るが、現実世界は起こり得ないと判断している者(空想3点以下, 現実3点以下), (3)否定型:空想世界・現実世界ともに起こり得ないと判断している者(空想4点以上, 現実3点以下), (4)肯定型:空想世界・現実世界ともに起こり得ると判断している者(空想3点以下, 現実4点以上)。結果的に、統合型9名(男児5名, 女児4名; 平均値, 空想=4.8, 現実=4.7, 以下同じ), 混同型8名(男児3名, 女児5名; 平均値, 2.4, 2.4), 否定型12名(男児5名, 女児7名; 平均値, 4.9, 1.8), 肯定型19名(男児9名, 女児10名; 平均値, 1.9, 4.8)を同定した。

空箱課題の反応の分析方法 分析には χ^2 検定を用い

た。セルの度数が小さいため、全てでイエーツの修正を行い、その都度いくつかのセルをまとめて分析を行った。また、いずれの項目においても男女差は認められなかったため、以下では男女の別は省略することにする。

チェック質問 記憶チェック質問では、すべての被験児が正しく回答できた。従って、被験児は特定の箱に想像を維持できていたといえる。行動チェック質問では、48名中13名が「箱を探った」と報告したが、ビデオで確認したところ、実際に実験者不在中に箱を探った者はそのうちの8名であり、「箱を探った」と報告しなかった者は7名であった。今回、被験児の自己報告は実際の行動を反映するものではなかったため、以下の分析は実際の行動をもとに行った。また、箱に指を入れる行動(感情チェック質問)の結果、48名の被験児のうち、箱の中に指を入れることを拒否した者は4名のみであり、大部分の被験児は想像物に対してネガティブな感情を抱いていなかったことが確認された。拒否した者に対しては、もう一度箱の中を確認させ、想像が現実になるということはないことを伝えた。

想像直後の行動 箱の中にネズミを想像した直後の被験児の行動を「行動あり」と「行動なし」とに分類した。「行動あり」とは、箱に近づく、箱を開けるなど、箱の中を確認しようとする行動を示した場合であり、「行動なし」とは、そのままじっとしていた場合である。類型別の出現度数をTable3に示した。別の評定者1名との一致率は100%であった。数名を除いて、大部分の被験児は箱に対して行動を示さなかった。行動はすべてターゲットに対するものであり、このことから行動は「箱の中にネズミが本当にいるのかどうかを確認したい」という動機にもとづくものと思われる。類型別に見ると、箱に対する行動は否定型に多く、他の類型ではほとんど見られなかった。否定型と他の類型とを比較したところ、有意差が確認された($\chi^2(1)=9.80, p<.01$)。

実験者不在中の行動 実験者不在中の子どもの行動を「行動あり」、「別の行動あり」、「行動なし」の3つに分類した。「別の行動」とは、窓に近づいて外を眺めたり、絵本を読んだりといった行動を示した場合であり、他の2つについては先述と同様である。類型別の出現度数をTable4に示した。別の評定者1名との一致率は100%であった。想像直後と同様に、数名を除いて大部分の子どもは箱に対して行動を示さなかった。「行動あり」の10名中9名がターゲットに対するものであったが、残る1名も想像直後にターゲットに対して行動を示していた。次に、類型別に見ると、箱に対する行動は否定型に多く、他の類型ではほとんど見られなかった。否定型と他の類型とで「行動あり」の出現度数を比較したところ、有意差が確認された($\chi^2(1)=6.06, p<.05$)。

また、想像直後と実験者不在中の二度の機会におい

て、一度でも箱に対して何らかの行動を示した者の出現度数(%)はそれぞれ、統合型1名(11%)、混同型0名(0%)、否定型9名(75%)、肯定型5名(27%)であった。想像直後に箱を探った8名のうち、実験者不在中に再び箱を探った者は3名(否定型)であり、残りの5名(否定型3名、肯定型2名)は実験者不在中には箱を探らなかった。また想像直後には箱を探らなかったが、実験者不在時に箱を探った者は7名(統合型1名、否定型3名、肯定型3名)であった。

信念質問の回答 「想像したネズミが箱の中に現実にいるのではないかと怪しんだかどうか」という実験者の質問(信念質問)に対する被験児の回答を、「揺らぎ」と「確信」とに分類した。「揺らぎ」とは「いるかもしれないと思った」と主張した場合であり、「確信」とは「空っぽだと思っていた」と主張した場合である。類型別の出現度数をTable5に示した。全体的に、約半数の子どもは想像の現実化が起こりえないことに確信を持っていたが、残りの半数は確信が持てず揺らいでいた。類型別に見てみると、「揺らぎ」回答は肯定型に多く、他の類型ではほとんど見られなかった。肯定型と他の類型とを比較したところ、有意差が確認された($\chi^2(1)=7.53, p<.01$)。

行動一主張間の関連 実際の行動と言語的主張との間の関連を調べるために、子どもを①行動ありー揺らぎ、②行動ありー確信、③行動なしー揺らぎ、④行動なしー確信の4つに分類した。ここで「行動あり」は、想像直後か実験者不在中のいずれかで一度でも箱の中を探ろうとした場合を指す。全体的に、「行動ありー揺らぎ」は5名(10%)、「行動ありー確信」は10名(21%)、「行動

Table 3 想像直後の行動に関する類型別の出現度数(%)

	統合型 (N=9)	混同型 (N=8)	否定型 (N=12)	肯定型 (N=19)
行動あり	0(0)	0(0)	6(50)	2(11)
行動なし	9(100)	8(100)	6(50)	17(89)

Table 4 実験者不在中の行動に関する類型別の出現度数(%)

	統合型 (N=9)	混同型 (N=8)	否定型 (N=12)	肯定型 (N=19)
行動あり	1(11)	0(0)	6(50)	3(16)
別の行動	3(33)	4(50)	4(33)	7(37)
行動なし	5(56)	4(50)	2(17)	9(47)

Table 5 信念質問に対する回答の類型別の出現度数(%)

	統合型 (N=9)	混同型 (N=8)	否定型 (N=12)	肯定型 (N=19)
揺らぎ	2(22)	2(25)	3(25)	13(68)
確信	7(78)	6(75)	9(75)	6(32)

なし-揺らぎ」は15名(31%)、「行動なし-確信」は18名(38%)であった。Figure 1は、行動-主張間の関連を類型別に示したものである。Figure 1に示すように、否定型では他の類型と比べて「行動あり」が多く、その多くが「確信」回答を示した。他方、肯定型ではこれと逆のパターンが見られた。肯定型では「行動なし」が多く、その多くが「揺らぎ」回答を示した。また、統合型と混同型では同様のパターンが示された。この類型では「行動なし」が多く、その多くが「確信」回答を示した。

説明質問の回答 「箱の中にネズミがいるとしたら、それは箱の中にどうやって出てくるのかな?」という実験者の質問(説明質問A)に対する回答は、①侵入、②トリック、③魔法、④その他、⑤無回答の5つのカテゴリーに分類した。「侵入」は「口で箱の戸を開けて入る」、「ジャンプして、入り口を開けて、ピョーンって」など外にいるネズミが箱の中に侵入してくる可能性をほのめかした場合であり、「トリック」は「手品で出てくる」、「(実験者を指さして)捕まえて入れる」など実験者によるトリックの可能性をほのめかした場合、「魔法」は「変身して入るの、…透明人間みたいに」など魔法の力の可能性をほのめかした場合、「その他」は「開けたら、いる」など以上3つのカテゴリーのいずれにも当てはまらない場合、「無回答」は「わからない」など回答できなかった場合である。

また、「箱の中にネズミがいなくてことはどうしてわかったの?」という実験者の質問(説明質問B)に対する回答は、①経験、②想像、③その他、④無回答の4つのカテゴリーに分類した。「経験」は「さっき見たら、いなかったから」、「チューチュー言わなかった」など見る・聞くといった経験的根拠にもとづいて可能性を否定

した場合であり、「想像」は「本当に出てきたら、どんどん大きくなって、街をつぶすから」、「じゃないとね、部屋にみんな出てきちゃってね、大変だから」など想像にもとづいて可能性を否定した場合、「その他」は「いつもあたしちね、ネズミ出てこんもん」など以上3つのカテゴリーのいずれにも当てはまらない場合、「無回答」は「わからない」など回答できなかった場合である。

説明質問Aは「揺らぎ」回答者に対するものであり、説明質問Bは「確信」回答者に対するものである。類型によって説明質問AとBの回答数が異なるため、ここでは類型による違いについては検討せず、全体的な回答の傾向についてのみ述べる。類型別の出現度数をTable 6に示した。別の評定者1名との一致率は83%であり、不一致は協議によって決定した。Table 6に示すように、「揺らぎ」回答者の多くは、ネズミは「侵入」などネズミ自身の現実的な力によって現れるだろうと説明し、「魔法」や「トリック」など非現実的な力によって現れるという説明は少なかった。また、「確信」回答者の多くは見る・聞くなどの「経験」にもとづいて自らの回答を正当化した。

可能性質問の回答 「もしも箱の中にネズミが出てくるように一生懸命お願いしたらどうなるかな?箱の中にネズミは出てくるかな?…もしも魔法が使えたらどうかな?それとも魔法を使っても無理かな?」という実験者の質問(可能性質問)に対する子どもの回答は、①可能、②不可能、③条件提示、④保留のいずれかに分類した。「可能」は一生懸命お願いすれば、あるいは魔法を使えば可能であると回答した場合であり、「不可能」は魔法などないので不可能であると回答した場合、「条件提示」は普通の人には魔法を使えないとした上で、魔法

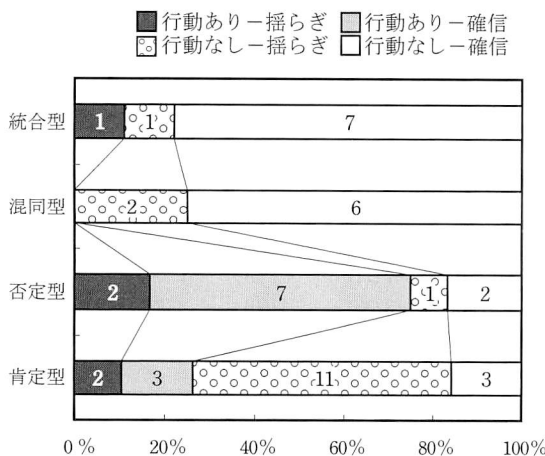


Figure 1 行動-主張パターンの類型別の出現率 (数値は人数を示す)

Table 6 説明質問A・Bに対する回答の類型別の出現度数(%)

	統合型 (N=9)	混同型 (N=8)	否定型 (N=12)	肯定型 (N=19)
説明質問 A				
1. 侵入	1 (11)		2 (17)	5 (26)
2. トリック	1 (11)	1 (12)		
3. 魔法				1 (5)
4. その他				2 (11)
5. 無回答		1 (12)	1 (8)	5 (26)
合計	2 (22)	2 (25)	3 (25)	13 (68)
説明質問 B				
1. 経験	3 (33)	5 (63)	6 (50)	4 (21)
2. 想像	2 (22)			
3. その他		1 (12)	1 (8)	
4. 無回答	2 (22)		2 (17)	2 (11)
合計	7 (78)	6 (75)	9 (75)	6 (32)

注. 百分率は各類型の全体数を母数としたものである。

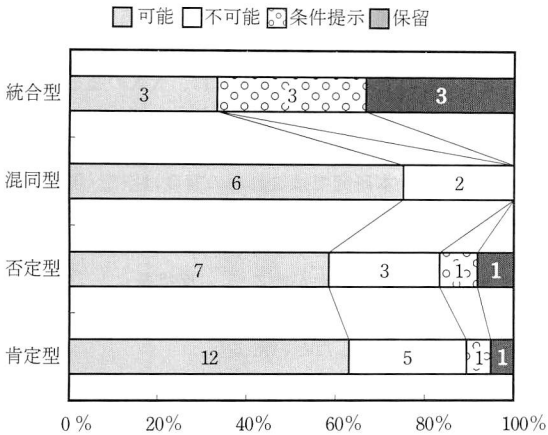


Figure 2 可能性質問に対する回答の類型別の出現率 (数値は人数を示す)

をさせる人が使えば可能であると回答した場合、「保留」は「分からない」など判断を保留した場合である。類型別の回答の出現率をFigure2に示した。別の評定者1名との一致率は88%であり、不一致は協議によって決定した。Figure2に示すように、混同型、否定型、肯定型の3つでは「可能」回答が多く、統合型のみ少なかった。代わりに統合型では、「条件提示」が33%、「保留」が33%と多く見られた。統合型と他の類型とで条件提示・保留の出現度数について比較したところ、有意差が確認された ($\chi^2(1)=10.90, p<.01$)。この結果は、統合型では願いがや魔法によって想像が現実になる可能性について、単純に「可能か不可能か」で考えるのではなく、「Xであれば可能であるがYであれば不可能である」というように条件つきで考えたり、いずれか一方での判断を保留したりする傾向が高いのに対して、他の3類型では願いがや魔法によって想像が現実になる可能性を単純に「可能か不可能か」で判断する傾向が高いことを示唆していると思われる。

考 察

本研究の目的は、想像の現実性判断と空想/現実の区別認識との関連性を調べることであり、それによって、魔術的側面と理論的側面という2つのスタンス間で揺れ動く幼児の姿を実験的に明らかにすることであった。そのために、空想/現実の区別課題の回答パターンから、幼児を「統合型」、「混同型」、「否定型」、「肯定型」の4つに分け、タイプ間の比較から想像の現実性判断と空想/現実の区別認識との関連性を調べた。以下では、想像の現実性判断における幼児の心的過程について、空想/現実の区別課題の回答パターンとの関連から考察する。

まず、空箱課題において想像直後と実験者不在中に箱

を探索した幼児は約3分の1であり、その大部分は否定型の幼児であった。Johnson & Harris(1994)の軽信型—懷疑型の個人差説によれば、これらの幼児は軽信型ということになり、彼らは空箱の中にネズミを想像することによって、想像したことの現実感が高まり、想像と現実との境界が揺らいだため、箱の中にネズミが本当に現れるのではないかと怪しみ、箱を探るという行動を示したと解釈できる。しかし、本研究ではHarrisらの結果とは異なり、これらの幼児の多くはその後の質問において「もしかしたら…」という揺らぎ回答を示さず、「空っぽだと思っていた」という確信的な回答を行った。このことから、本研究の否定型の幼児に見られた箱への探索行動は、Harrisらが指摘するような「想像と現実との境界の揺らぎ」によるものではないことが示唆される。では、いったい何が原因して彼らは探索行動を行ったのであろうか。ここで空想/現実の区別課題における彼らの回答パターンを振り返ってみよう。空想的な絵と現実的な絵を見せられたとき、彼らはその両方に対して現実に起こり得る可能性を否定する回答をした。このように空想のみならず現実をも否定してしまう彼らの回答パターンは、彼らが絵本のような大人が提供する情報を疑わしく感じていることを示唆していると考えられる。ゆえに彼らは、実験者が空箱の中にネズミがいると想像するように要求したとき、その実験者の情報を疑わしいと感じ、嘘を見破ろうとして探索行動に出たものと推察される。このように彼らの行動は想像と現実の境界の揺らぎによるものではなく、単に「箱の中は空っぽである」という自らの説を立証したいがための行動であるため、後の質問において「空っぽだと思っていた」と回答したものと思われる。

では、想像直後や実験者不在中に箱への探索行動をほとんど示さなかった他の3類型の幼児は、どのような理由から探索しなかったのであろうか。これに関しては大まかに2つの理由が考えられる。1つは、箱の中は空っぽであると信じているため、箱に対して無関心であった。2つめに、「もしかしたら…」と思っていたが、あえて探索しなかった。3つの類型の中でも、とりわけ肯定型の幼児は後者の理由から箱を探索しなかった可能性が考えられる。なぜなら、肯定型の多くは箱への探索行動を示さなかったが、にもかかわらずその後の質問において「もしかしたら…」という揺らぎの回答を示したからである。Johnson & Harrisの軽信型—懷疑型の個人差説と照らし合わせると、彼らは軽信型ということになるが、それではなぜ彼らは探索行動をしなかったのかが説明できない。ここで空想/現実の区別課題における彼らの回答パターンを振り返ると、彼らは空想的な絵と現実的な絵を見せられたとき、その両方に対して肯定的な回答をした。つまり、絵本の中に描かれているような世界

の実現可能性を強く信じる傾向にあるといえる。恐らく肯定型の幼児の多くは、空箱の中にネズミを想像するように要求されたとき、もしかしたら想像が現実になるかもしれないと思ったに違いないが、それでも箱に本当に現れたかどうか確かめようとはしなかった。恐らく彼らは、想像したことを現実なものにさせるためには、それを疑わず信じて待つことが大切であると考えているものと推察される。例えばSinger (1961) は、想像的な遊びの経験が豊富な子どもほど、与えられた状況の中で長時間待つことができることを実験的に明らかにし、想像豊かな子どもほど退屈なときをうまく過ごす術を知っている (Singer & Singer, 1990/1997) と結んでいる。こうした先行研究の結果と本研究の結果とをあわせて考えると、肯定型の幼児は想像や空想を現実にするためには信じて待つことが重要であるということを知っているため、疑うような行動をとらずに待ち続けたとも考えられる。実際、肯定型のある女兒は、「ネズミがいるかいないかは、後のお楽しみだと思っていたから」と言い、箱を開けなかったことを理由づけた。

さて、統合型と混同型の幼児に関して言えば、彼らとともに箱に対して探索行動を示さず、「もしかしたら…」という揺らぎ回答も示さなかった。Johnson & Harrisの軽信型一懐疑型の個人差説によれば、彼らは懐疑型ということになるが、しかし両者がともに同様の理由からそのような回答パターンを示したのかといえ、恐らくそうではないように思われる。そのことを示唆するように、本研究では実験の最後に、一生懸命お願いしたら箱の中にネズミは出てくるかどうか、もしも魔法が使えたらどうかについて質問したところ、混同型の多くは単純に「可能」と答えたのに対し、統合型の多くは魔法を使える人が使えばと断った上で「可能」とするか、あるいは「わからない」など判断を保留した。このことから、統合型の幼児は混同型の幼児とは異なり、空想的な事物や事象の実現可能性についてより深い認識を持っていることがうかがえる。ただし、統合型と混同型の間に違いが見られたのはこの点のみであることから、結果については慎重に受けとめる必要がある。空箱課題のような想像の現実性判断を求める課題において、幼児が行動面でも主張面でも何ら揺らぎの兆候を示さない場合、そのときの彼らの心理をどのように解釈すべきかについては今後の課題といえよう。

まとめると、本研究の結果、幼児による想像の現実性判断の揺らぎには空想/現実の区別認識が関連していることが明らかにされた。その際、その関連のあり方はJohnson & Harris (1994) が指摘したように、空想と現実との区別が十分に確立されておらず(あるいは魔法を信じやすく)揺らぎやすい場合には探索行動を起こし、十分に確立され安定している場合には探索行動を起こさな

いといった単純なものでなく、区別の成熟度に加えて、空想的な事物や事象に対する態度が関連していることを示唆するものであった。具体的には、大人の嘘を見破ろうとする態度はあからさまな探索行動と関連し、魔法をかなえるために信じて待とうとする態度は待機行動と関連があった。本研究ではこれらの態度は空想/現実の区別課題における回答パターンから推察したに過ぎないため、幼児が真にそのような態度を持っていたのかどうかについては検討の余地が残るが、「魔術師」と「理論家」という2つのスタンスの間を揺れ動く幼児を描く上での新たな証拠を提供したといえよう。

最後に、本研究では空箱課題を使って、想像したことがもしかしたら現実になるのではないかと感じられるような状況における幼児の想像の現実性判断を測定したが、しかしこの課題が結局のところ、想像したことの現実感の高まりによる想像と現実との境界の揺らぎの程度について測定しているのか、それとも想像したことを活用してごっこ遊びのテーマやシナリオを構築し、それを楽しむことができる想像力の豊かさを測定しているのか、どちらなのかについては疑問が残された。この問題については、Golomb & Galasso (1995) による指摘以来検討が重ねられているが (Bouldin & Pratt, 2001; Bouchier & Davis, 2000a, 2000b; Woolley, 1997)、いまだに明確な結論は得られていない。本研究では、幼児の想像の現実性判断において空想/現実の区別認識が関係していることは明らかにされたが、しかし結果の解釈については、上記のどちらでも適用可能であると考えられる。例えば、肯定型の幼児は空想的な事柄を実現可能なこととして捉える傾向があったが、彼らが空箱課題において主張面での揺らぎを示したのは、彼らが想像をリアルに感じたからだとも言えるし、想像を活用して楽しむことが上手だともいえるだろう。このような解釈の相違については、今後課題を工夫しながら検討していく必要がある。

文 献

- Astington, J. W. (1995). 子供はどのように心を発見するか (松村暢隆, 訳). 東京: 新曜社. (Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- Bettelheim, B. (1978). 昔話の魔力 (波多野完治・乾侑美子, 訳). 東京: 評論社. (Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: Meaning and importance of fairy tales*. New York: Raines & Raines.)
- Bouldin, P., & Pratt, C. (2001). The ability of children with imaginary companions to differentiate between fantasy and reality. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 99-114.

- Bourchier, A., & Davis, A. (2000a). The influence of availability and affect on children's pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 137-156.
- Bourchier, A., & Davis, A. (2000b). Individual and developmental differences in children's understanding of the fantasy-reality distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 353-368.
- Chandler, M. J., & Lalonde, C. E. (1994). Surprising, magical, and miraculous turns of events: Children's reactions to violations of their early theories of mind and matter. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 83-95.
- Estes, D., Wellman, H. M., & Woolley, J. (1989). Children's understanding of mental phenomena. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 41-86). New York: Academic Press.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, Serial No.212.
- Fraiberg, S. (1992). *小さな魔術師：幼児期の心の発達* (新装版) (詫摩武俊・高辻礼子, 訳). 東京：金子書房. (Fraiberg, S. (1959). *The magic years*. New York: Scribner and Sons.)
- Golomb, C., & Galasso, L. (1995). Make believe and reality: Explorations of imaginary realm. *Developmental Psychology*, 31, 800-810.
- Harris, P. L., Brown, E., Marriott, C., Whittall, S., & Harmer, S. (1991). Monsters, ghosts, and witches: Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 105-123.
- Harris, P. L., & Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, Serial No.231.
- Hurlock, E. B. (1971). *児童の発達心理学* (上・下) (小林芳郎・相田貞夫・加賀秀夫, 訳). 東京：誠信書房. (Hurlock, E. B. (1964). *Child development*. New York: McGraw Hill Book.)
- 池谷隆子. (1998). 「この箱の中に鬼はいる？」：幼児における想像と現実. *京都国際社会福祉センター紀要* 第14巻, 京都国際社会福祉センター, 京都, 41-53.
- 岩附啓子・河崎道夫. (1987). *エルマーになった子どもたち*. 東京：ひとなる書房.
- Jersild, A. T. (1951). *児童心理学* (小見山栄一・品川不二郎・永沢幸七, 訳). 東京：金子書房. (Jersild, A. T. (1947). *Child psychology* (3rd ed.). New York: Prentice Hall.)
- Johnson, C., & Harris, P. L. (1994). Magic: special but not excluded. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 35-51.
- 河崎道夫. (1994). *あそびのひみつ*. 東京：ひとなる書房.
- 加用文男. (1990). *子ども心と秋の空*. 東京：ひとなる書房.
- 加用文男. (1994). *忍者にであった子どもたち*. 京都：ミネルヴァ書房.
- Kowitz, G. T., & Tigner, E. J. (1961). Tell me about Santa Claus: A study of concept change. *Elementary School Journal*, 62, 130-133.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- 守屋慶子. (1994). *子どもとファンタジー*. 東京：新曜社.
- Phelps, K. E., & Woolley, J. D. (1994). The form and function of young children's magical beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 385-394.
- Piaget, J. (1955). *臨床児童心理学Ⅱ 児童の世界観* (大伴茂, 訳). 東京：同文書院. (Piaget, J. (1926). *La representation du monde chez l'enfant*. Geneva: Institut J. J. Rousseau.)
- Rosengren, K. S., & Hickling, A. K. (1994). Seeing is believing: Children's explorations of commonplace, magical, and extraordinary transformations. *Child Development*, 65, 1605-1626.
- Rosengren, K. S., Kalish, C. W., Hickling, A. K., & Gelman, S. A. (1994). Exploring the relation between preschool children's magical beliefs and causal thinking. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 69-82.
- 斎藤桂子・河崎道夫. (1991). *ボクらはへなそうる探検隊*. 東京：ひとなる書房.
- Samuels, A., & Taylor, M. (1994). Children's ability to distinguish fantasy events from real-life events. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 417-427.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1997). *遊びがひらく想像力* (高橋たまき・無藤隆・戸田須恵子・新谷和代, 訳). 東京：新曜社. (Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- Singer, J. L. (1961). Imagination and waiting ability in young children. *Journal of Personality*, 29, 396-413.
- Subbotsky, E. (1993). *Foundations of the mind: Children's understanding of reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Subbotsky, E. (1994). Early rationality and magical think-

- ing in preschoolers: Space and time. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 97-108.
- Taylor, B., & Howell, R. J. (1973). The ability of three-, four- and five-year-old children to distinguish fantasy from reality. *Journal of Genetic Psychology*, 122, 315-318.
- 富田昌平・小坂圭子・古賀美幸・清水聡子。(2003)。幼児による想像の現実性判断における状況の迫真性、実在性認識、感情喚起の影響。発達心理学研究, 14, 124-135.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representational and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Woolley, J. D. (1997). Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? *Child Development*, 68, 991-1011.
- Woolley, J. D., Phelps, K. E., Davis, D. L., & Mandell, D. J. (1999). Where theories of mind meet magic: The development of children's beliefs about wishing. *Child Development*, 70, 571-587.
- Woolley, J. D., & Wellman, H. M. (1992). Children's conceptions of dreams. *Cognitive Development*, 7, 365-380.

付記

実験にご協力いただきました幼稚園の園児の皆様、先生方に心より感謝いたします。また、論文の作成にあたり、ご指導いただきました広島大学 山崎晃教授に心より感謝申し上げます。

Tomita, Shohei (Yamaguchi Junior College of Arts). *Judgments About Imaginary Objects and the Fantasy-reality Distinction in Preschoolers*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.2, 230-240.

This study examined the connection between judgments about imaginary objects and the fantasy-reality distinction in preschoolers. Preschoolers were first classified into four groups: an integration group, a confusion group, a denial group, and an affirmation group, based on their performance on a fantasy-reality distinction task. The integration group distinguished correctly between fantasy and reality. The confusion group mistook the fantasy for reality. The denial group denied both fantasy and reality, and the affirmation group affirmed them both. Next, actual behavior and verbal responses on an empty box task were compared between the four types. The main results were as follows. (1) Most of the denial group opened the box but said they thought the box was empty. (2) Most of the affirmation group did not open the box but said they visualized the imagined object as in the box. (3) In response to a question about the possibility of wishing and magic, most of the integration group did mention anything about the condition, or reserved their comments.

【Key Words】 Imagination, Judgment of reality, Fantasy-reality distinction, Individual differences, Preschoolers

2002. 9. 17 受稿, 2003. 10. 29 受理

迅速・確実・建設的な査読システムの構築へ向けた提案： 相互作用の活発なジャーナルへの再生

西條 剛央

(早稲田大学人間科学研究科・日本学術振興会特別研究員¹⁾)

問題

『発達心理学研究』の意見欄は、どのような意図から作られたのであろうか。意見欄の創設に関わった一人である無藤隆氏によれば、創設の狙いの一つとして、論文審査で評価が分かれたら、なるべく公刊して、その代わり意見欄などで吟味・検討するというのが、日本での学界を活発化する一つの手段でになると考えたということだ。

しかし、学会設立から十数年が経過し規模が拡大するにつれ、当初の意図は埋もれつつあり、意見欄が有効活用されているとはいえない現状にある。筆者は、そのような現状を打開するために意見論文を投稿した(西條, 2003)。そこでは、依頼論文と比較して、自主的な投稿論文(西條・清水, 2003)は不自然なほど査読のレスポンスが遅く、一般会員としてはダブルスタンダードによる恣意性を読み取ってしまうことを指摘した。そして、そのような誤解を回避し、意見欄を盛り上げるための一つの提案として、依頼論文は依頼論文と明記すべきことを挙げた。

実は、その論文を投稿すると同時に、その内容に関連する以下の二点に関して編集委員会に問い合わせていた(2003. 1. 18.)。第一に、依頼による意見論文の明示化のお願いであり、第二に、筆者らの意見論文(西條・清水, 2003)のレスポンスが遅かった理由を確認するものであった。査読者の急病など、筆者に分からない何かの事情があるかもしれないと考えたからだ。

その結果、しばらくしてから「編集委員長名による回答」を頂くことができ、それにより、査読プロセスにおける諸事情を知ることができ、ある種の納得感も得られた。しかし、腑に落ちない点があったのも事実である。そして、筆者の知る限りでも、筆者と同じような疑問を持つ学会員が他にもいたことから、そこでのやり取りを公の場で可視化し、それに基づき開かれた議論をすることは、一般の学会員にとって有益であると考えた。

したがって、以下その回答を要約しつつ、さらなる提言を行っていく。また、意見論文の投稿を続ける中で、改めて意見欄の査読の在り方に提言する必要性を感じたことから、それに関連した筆者の見解も述べていきたい。

編集委員会の回答の要約(注「」内は直接引用を示す)

依頼論文の明記について

これについては、「意見論文の中に依頼論文が含まれ

ていることは事実」であるが、「依頼論文であっても、投稿論文とまったく同じ基準で審査を行っている」ため「依頼論文であるかどうかを明記する必要性は特にない」といった回答であった。

レスポンスが遅かった理由について

西條・清水論文(2003)は、「通常の審査手続きが行われ」ていた。「原著論文の場合、審査を少しでも早く進めるために、編集委員会の間に受稿した論文は、書面で審査委員の決定を行い、審査を開始」していたが、「意見論文の場合、要約がついていないために、上記の手順を踏むことができない。「貴論文の場合」、「2002年1月23日に受稿」したが、「実は、その年の編集委員会は1月14日に開かれており」、「次の編集委員会は3月10日」であったため、審査に入るのが遅れた。それゆえ「貴論文の1回目の審査にかかった時間が特に長かったというわけではない」、ということであった。

そして、「依頼論文と投稿論文の違いは、実は審査手順にあり」、「依頼論文の場合、依頼する段階で審査委員を決めており」「その結果として、依頼論文は、投稿論文よりかなり早く審査が終わる。「依頼論文と投稿論文で異なった審査をしているというわけではなく「違うのは時間だけ」であるとのことだった。

上記の回答に対する筆者の見解

依頼論文の明記について

「依頼論文と投稿論文の違いは、実は審査手順にあり」と明言されていることから、やはり依頼論文と投稿論文の査読プロセスは異なることがわかる。そして、依頼論文は、あくまでも編集委員会が選択した人の意見であり、その良し悪しは別として、そこには編集委員会の恣意(意志)が反映されている可能性は排除できない。その意味で、一般会員による投稿とは意味が異なる。こうした理由からも、依頼論文であるかどうかを明記する必要性はあると思われる。

査読レスポンスが遅い理由について

意見論文は、本誌の見開き2頁程度の短いものである。それに対して、要約がないため書面で審査委員の決定を行い、審査を開始できない、というのは全く説得的ではなかった。しかも、意見欄に対する一般投稿がめつたになかった状況で、である。もしどうあっても要約がなければ審査開始できないのであれば、投稿者に100字程度

1) 現所属：日本精神・神経センター精神保健研究所

の要約を付けさせてはどうだろうか。それによってこの問題は解消できるはずである。

・いうまでもなく、意見欄は編集委員会やそれに依頼された人による一方的な意見提示の場ではなく、本来広く学会員に開かれた議論の場であるはずだ。それならば、一般投稿者の立場を考えることを忘れてはなるまい。編集側からいえば、「違うのは時間だけ」であり、それは問題ではないのであろうが、多くの投稿者にとって、査読結果のレスポンスタイムや、採択までどれだけの時間を要するかは重要かつ切実な問題である。

その意味では、一般会員が、次回はいつまでに投稿すればスムーズに査読に回るのかを確認できるように、HPやニューズレターで編集委員会が開かれる日時を示すなどしても良いだろう。少なくとも、依頼論文と一般投稿の公平性を強調したいならば、査読に直接関わる情報は、一般会員にも開示しておくべきだろう。また意見欄のコミュニケーションの場としての機能を考えれば、むしろ、原著論文以上に迅速に掲載されるための工夫をして然るべきだと思う。

連絡方法の改善

これに関連して査読の連絡方法についても提言しておく。本論文の査読結果が初投稿から四カ月以上経過しても返ってこなかったため、査読経過を事務局に問い合わせたところ、二カ月以上前に既に郵送済みとの回答を受け、その時点で初めて連絡過程で何らかのトラブルに遭い、筆者の元に届かなかったことが明らかになった。現行の普通郵便による連絡法では、こうしたトラブルはいつ発生するかもわからず、またそれが重大な問題に発展した場合にも、その責任の所在を特定することは不可能である。今後このようなトラブルを未然に防ぐために、以下のような提案をしておきたい。

- (1) 多くの学会が採用しているように、書留や宅急便で郵送する。
- (2) 渡辺・加藤論文(1999)の「投稿者、編集委員会、査読者間での連絡を郵便中心からメール中心に切り替え」「郵送は補助手段と位置づける」という案を真剣に検討して頂きたい。現在の電子メールの普及率は相当高い。電子メールを連絡方法の中心位置づけるかは検討の余地があるにせよ、迅速かつコストのかからない電子メールを活用しない手はないだろう。一例を挙げれば、電子メールで査読結果を送付した旨、受け取った旨を相互に確認することにより、今回のようなトラブルは防ぐことができよう。

建設的意見と開かれた議論

本来言うまでもないことだが、意見論文の査読は、本来的には著者の「意見」を尊重した上で、それをより説

得的なものにするにはどうしたらよいかという視点からなされるべきだろう。筆者が投稿した経験からも、このような建設的な査読コメントは多く得られた。こうした査読がされる限りは、意見論文といえども査読はすべきだと考える。

しかし、意見論文の査読においては、正直戸惑わざるを得ないコメント(査読者)が散見されたのも事実である。鑑みると、それは筆者の意見の、論理的整合性や説得性といったことに関する建設的コメントではなく、明確な論拠を示すことなく、見解の相違をそのままぶつけてくるようなスタンスによる査読だった。もちろん、査読者の見解を述べる権利はあるだろうが、それは論文の主張を踏まえ、妥当な論拠が述べられた上でなら、の話だろう。よもや依頼論文に対して、意見の根幹から否定するような査読はしないと考えられることから、依頼論文と一般論文が同じ基準で審査されているということ説得的に示すためには、この点を解消する必要がある。

査読者が学会員の意見に対して、査読という閉鎖的かつ権威的な場で、妥当な論拠もなく見解の相違をぶつけることは、意見の抑圧につながる危険性がある。そのようなことにならないよう、常任編集委員会は、最低限の査読の妥当性はチェックすべきだろう。また、もし投稿者の意見それ自体に対して異論や反論があるならば、査読者も正々堂々と一学会員として意見欄に投稿し、開かれた場で議論すべきではないだろうか。そうすることにより各人の意見を搾り合わせて行くプロセス自体から、学会員が学ぶことも多くあることだろう。またそうした相互作用の結果、学会員の率直な意見が反映され、より妥当な見解に収斂(自己組織化)していくことも期待できる。

相互作用の活発なジャーナルへの再生

原著論文と意見論文は、相対するものではない。意見欄を活性化させることは、結果として、より高レベルな原著論文が生まれる土壌を創ることに他ならないだろう。本誌が、発足当初の志に立ち返り、相互作用の活発なジャーナルになることを願ってやまない。

文献

- 西條剛央。(2003)。意見論文を盛り上げるための一提言。発達心理学研究, 14, 318-320。
- 西條剛央・清水 武。(2003)。菅原ら論文(1999)を改めて検証する: 発達研究枠組みの再考。発達心理学研究, 13, 90-92。
- 渡辺恒夫・加藤義信。(1999)。『発達心理学研究』の審査のあり方への一提言。発達心理学研究, 10, 137-138。

2003. 6. 10 受稿, 2003. 12. 10 受理

質的研究に、もっと研究プロセスの探究を

松嶋 秀明

(滋賀県立大学人間文化学部)

はじめに

近年、発達心理学においても、いわゆる「質的研究法」の必要性がますます認識されている。ただし、そこで注目されているのは、もっぱら質的研究法を用いて得られた知見であり、それが得られるにいたった研究プロセスが顧みられることは少ない。

本稿では、研究プロセスの不透明性のもつ問題点を指摘しつつ、その解消を阻害する要因、あるいは解決策について検討する。

なお、ここでは質的研究法として、フィールドワークやインタビューといった手法をとるものとする。

研究プロセスの不可視性

「優れた」と一般的に認められる研究においても、研究プロセスはしばしば不透明である。例えば、発達心理学会の学会賞を受賞した刑部（1998）に対する麻生（2000）のコメントをとりあげよう。麻生は、この論文の優れた点のひとつとして「9カ月間、週に1回保育園で1人の幼児を2時間半ビデオに録画し続け」て得たデータを、「対象児が1時間以上録画されていたテープ6本」へと「主体的選択」により「ばつさり切り捨てている」点をあげている。

評価されているのは、限られた紙幅で、膨大な量のデータの圧縮を、対象のリアルな記述を損なうことなくやっつけている点だ。そして、これは「他者には容易にまねることのできない」刑部個人のセンスと考えられている。

こうした研究プロセスの不透明さは、先験的な枠組みを設定せず、現象から意味をとり出すという手続きにはつきものである。質的研究がもっぱら、仮説検証ではなく、仮説生成をその目的とするためである。

例えば、清矢（2001）は質的研究法が「従来の調査の感覚からすれば、当然」とされる「データをその収集以前に設定されている研究関心にそって詳細に検討し、研究関心にそった箇所を抜き出す」という作業ではなく、前もって枠組みを持たず、「データを虚心にみる」ことを重視すると述べている。

しかし、実際にデータを扱ってみれば、「データを虚心に見る」とは具体的に何であり、どうすれば達成されるのか分からないことは、すぐに実感される。研究者は、実際には、最終的な結論にいたるまでに、細かな仮説生成—仮説検証のステップをくり返しているはずだが、こうしたステップの是非が顧みられたことは少ない。

研究プロセスの公共化のために

上述のように質的研究法では、従来、優れた研究は「研究者のセンス」といった、外的には観察不可能な要因によって説明されてきた。これは研究の公共化のためには障壁となる。研究プロセスの透明性を高めることが必要である。

ここで重要なのは、質的研究における研究者は、従来の数量的研究のように、研究者が対象となる現象の外部にすることが仮定されており、どんな要因が介在しているのかが先験的に明らかな視野（超越的視野）ではなく、研究者もまた対象の一部であり、調査プロセスにおいて、次第に何が問題なのか明らかになるような視野（局所的視野）をもつということだ。

例えば、調査対象は、視点によって同時に異なる複数の意味をもつ。この同時性のゆえに、調査者は常に局所的な視野しか持ち得ない。何かが見えているということは、同時に、何かが見えないことを意味する。また、言語という表現形式をとる以上、調査者に見えた「意味」を書き記すことは、その対象にある筋にそって読ませてしまう危険性を常にはらむことになる（南，1991）。

つまるところ、従来の数量的研究者には避けるべきバイアスでしかない「研究者のセンス」の混入は、質的研究者にとって不可避である。したがって質的研究は、いかに優れたものであれ、それを単純な真実として受容すべきではない。むしろ、誰が、どのような視点からそれを読み取っているのかを考慮にいれ、ある研究が現象のどの部分を見せ、どの部分を見えなくしているかを反省的に検討すべきものといえる。その意味で、研究プロセスの透明性を高める工夫とは、データ処理に「センス」が混入するのを抑制することではなく、むしろ、「センス」の存在を認識しつつ、それがどのような部分で発揮され、ある一定の解釈へと収束していくのかを吟味することに他ならない。

研究プロセスの公共化を阻害する要因

研究プロセスの分析＝自己分析？

以上のような理由から、その調査や分析のプロセスそのものを知ることも、学術的に議論する価値がある。さしあたって、自らの過去に行った調査を反省的に振り返るという方法が、その手段として考えられる。こうした試みは海外では一般的に議論される（例えば、Willig, 2001/2003）が、我が国ではいくつかの編著（尾見・伊藤，2001；石黒，2001）によりやくその萌芽がみられる程度

である。内容としても裏話的性格が強く、研究としてよりも教育的な側面に意義が見いだされていると思われる。実際に公刊された研究を対象とした研究論文となると、少数の例外(石野, 2003; 松嶋, 2002)を除いてみあたらない。

これは、こうした反省的分析が実際のところ、著者にかなりの自己開示をせまることに起因する。質的研究者が超越的視野をとれないことを前提とすれば、その論文記述は、対象に対して誰として、どのように語るのかという、調査者自身の「自己物語」ともいえるからである。

浅野(2001)は、これまでの自己物語論では、物語が語られる以前の「語る自己」への検討がなされてこなかったと指摘する。というのも、ひとたび外界をとらえる際の基準点となる「語る自己」の存立基盤を問いはじめれば、とたんにかつての結論が揺らぎはじめるからだ。

実際、石野(2003)では、フィールドワークを終えた時点で振り返り作業を行っているし、松嶋(2002)は過去に自らが書いた論文の記述という、外在化された資料を用いているというように、フィールドから心理的距離を置きやすい状況下での検討であった。今後、自らの研究プロセスを客観的にとりだす方法を洗練させる必要があるだろう。

研究プロセスの再検討＝発達観の問いなおし？

もちろん技術的問題だけではない。「発達心理学なのだから、方法論についての議論を本誌で行う必要はない」という意見もあるだろう。

しかし、これは誰が「発達」を見て取るのか、という根本的な問題に関わっている。発達とは決して、観察者とは独立に成立しない。ある人の行為や認識の変化を、「発達」として見る視点があってはじめて成立する。「発達観」の文化差や、歴史的変遷があること(例えば小嶋, 2001)は、そのことをよく示している。

研究者のみいだした「発達」が、当該の人物のどのような行為によって可能になったのかを知ることは、その研究者自身の発達観を反省することにもつながる。その意味では、「発達」心理学にもふさわしいテーマである。

『発達心理学研究』への提言

以上の検討をふまえ、今後、質的研究を用いた生産的知見がだされることを期待しつつ、『発達心理学研究』に対して以下の3点を提案したい。

まず第1には、原著論文として、質的研究のプロセスそのものを問題化した論文が積極的に投稿・掲載されることである。これまでの議論から、その意義はもはや明らかであろう。

もちろん、ある研究テーマに関する話題を本筋とし、研究プロセスをサイドストーリーとする選択肢も考えら

れるが、『発達心理学研究』の現在の規定枚数(刷り上がり10ページ)を考えれば実現困難である。

筆者の周囲の質的研究者からは、中核となるテーマについての記述ですら、現在の規定枚数では少なすぎるという意見が根強く聞かれる。第2点として、規定枚数の柔軟な運用をお願いしたい。

第3には、意見論文が、質的研究を用いた原著論文の調査プロセスを補足的に記したものや、原著論文へのコメントとして利用されることである。

というのも、自らの研究プロセスを原著論文に値する学術的価値をもって再記述することは、著者にとって大きな負担となる。また、審査にも日数を要する。先に発表された原論文の補遺を、時宜をえて行うことは原論文への理解を増加させるという意味で有意義である。

また、意見論文のコミュニケーション的特性を活かしてこそ得られる情報もある。質的研究では対象の何が見え、何が見えないのかを知ることが重要となる。この意味で、原著論文への自由なコメントが多くなされることは、対象となる現象の全体像を補完しあうという点で望ましい。

実際、刑部(2001)は、麻生(2000)の予想に反し、データ圧縮プロセスは、筆者の「主體的判断」などではなく、当初計画していた数量的検討のため、条件のそろったビデオを機械的に選択した結果だという裏話を披露している。そしてこうした作業の結果、観察時点で印象的だった出来事よりむしろ、当初は気にとめていなかった事柄が目目されるに至ったと述べている。

こうした情報は、意見論文のコミュニケーション的性質ゆえに導きだされたと考えられるが、刑部論文における著者自身の位置どりを考える際、極めて重要な情報といえる。

ここで述べられた諸点が改善され、『発達心理学研究』誌上において、より広範で継続性のある質的研究が行なわれることを期待する。

文献

- 浅野智彦。(2001). 自己への物語論的接近: 家族療法から社会学へ. 東京: 勁草書房.
- 麻生 武。(2000). 刑部論文へのコメント. *発達心理学研究*, 11, 226-227.
- 刑部育子。(1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. *発達心理学研究*, 9, 1-11.
- 刑部育子。(2001). 刑部論文(1998)に対する意見論文にこたえて. *発達心理学研究*, 12, 150-152.
- 石黒広昭。(編著)。(2001). AV機器をもってフィールドへ: 保育・教育・社会的実践の理解と研究のために. 東京: 新曜社.

- 石野秀明. (2003). 関与観察者の多様な存在のありよう：保育の場での子どもの「育ち」を捉える可能性を探り当てる試み. *発達心理学研究*, 14, 51-63.
- 小嶋秀夫. (2001). 心の育ちと文化. 東京：有斐閣.
- 松嶋秀明. (2002). 観察者としての「私」の物語的構成. *名古屋大学教育発達科学研究科紀要第49巻*, 名古屋大学, 名古屋, 12-29.
- 南 博文. (1991). 事例研究における厳密性と妥当性：鯨岡論文(1991)を受けて. *発達心理学研究*, 2, 46-47.
- 尾見康博・伊藤哲司(編著). (2001). *心理学におけるフィールド研究の現場*. 京都：北大路書房.
- 清矢良崇. (2001). 研究者がAV機器を用いるのはなぜか. 石黒広昭(編), *AV機器をもってフィールドへ：保育・教育・社会的実践の理解と研究のために* (pp. 29-46). 東京：新曜社.
- Willig, C. (2003). レシピから冒険へ(上淵 寿・大家まゆみ・小松孝至, 訳). *心理学のための質的研究法入門：創造的な探究に向けて* (pp.1-20). 東京：培風館.
- (Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.)
2003. 6. 23 受稿, 2003. 12. 12 受理