

母子間の“離抱”に関する横断的研究： 母子関係を捉える新概念の提唱とその探索的検討

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⁾)

本研究では、母親が自分の子どもを次第に抱かなくなっていく発達の過程を「離抱」と名付け検討し、その概観を明らかにすることを目的とした。1-13カ月の乳幼児を持つ母親達を対象とした質問紙調査を行ない、抱き時間や乳幼児の発達に関する情報を集めた。その結果、未頸定段階に6時間以上あった抱き時間は、歩行段階には2.5時間へと減少していくことが明らかとなった。さらに、乳児の発達の側面から、離抱に影響を与える要因を検討した。その結果、(1)姿勢運動発達、(2)身長、(3)体重、(4)授乳形態、(5)子の体を動かす行動、(6)子の抱っこから降りたがる行動が影響を与えていることが示された。それを踏まえ、親性投資、システム論的観点等から離抱に対する考察がなされた。最後に、今後、観察研究、縦断研究、ダイナミックシステムズアプローチ、比較文化的アプローチといった観点から検討する必要性が示唆された。

【キー・ワード】母子, 抱き, 離抱, 身体, アフォーダンス

問 題

発達の初期において、授乳、なぐさめ、運搬、コミュニケーションといった行為はしばしば「抱き」を介して実行される。したがって、抱きは母子という基本的2者関係において、様々な行動を媒介する重要なシステムといえる(西條, 2002b)。そして抱きの状態において、子どもは周囲の危険から護られており(Rheingold & Keene, 1965)、さらに「抱きつき」、「しがみつき」、「よじのぼり」といった行動が愛着対象への接触を求める愛着行動の一つであると言われている(Ainsworth, 1963)ことからわかるように、子は心理的にも保護されている。

また根ヶ山(1999, 2002)は、市川(1993)の提唱する身体と心とがオーバーラップしたものとしての「身」という概念に着目し、母子関係も、こういった身の重なり合いとして捉える重要性を指摘している。そして彼は、この身の重なり合いのなかでなされることは、「間主観性」、「相互性」、「同時性」を特徴とした極めて「融合性」の強いものと考えられ、そのような身体を重視する視点には、「応答性」という垂直的コミュニケーションを重視するアタッチメント理論とは異なる「場の共有」や「行動の共振」といったものを基盤とした新たな関係論を提示できる可能性を示唆している。こういった視点を踏まえれば、抱きという行為は、まさに、身体と心がオー

バーラップした母子の身の重なり合う行為であり、それに対する検討を重ねることにより、新たな母子関係像を提示できる可能性が考えられる。

抱きに関連した研究においては、子どもを左右のどちらで抱くことが多いかといった問題に関する研究が多く見られ(Bruser, 1981; Bundy, 1979; Dagenbach, Harris, & Fitzgerald, 1988; Finger, 1975; Grusser, 1983; Harris & Fitzgerald, 1985; Lockard, Daley, & Gunderson, 1979; Manning & Cambelain, 1991; Nakamichi, 1996; Rheingold & Keene, 1965; Richard & Finger, 1975; Saling & Cooke, 1984; Salk, 1960, 1973; Weiland & Sperber, 1970)、また、親が子どもを抱き上げる場面に関するものもみられる(Lock, 1980)。概観すると、従来の抱きの研究は、抱きの成立・維持といった求心的側面に偏重していることがわかる。子が親に抱かれなくなっていく遠心的側面に関するものは、Rheingold & Keene (1965)が、外出時には3歳を過ぎると急激に抱かれなくなっていくと言及している程度であり、抱かれなくなっていく過程自体に焦点化した研究はほとんどみられない。

子別れは単に親子関係の希薄化ではなく、そこから描きうる母子関係像は、子育てから描かれる母子関係像と相補的關係にあり、両者を重ねることによってはじめて母子関係の実像が立体的に見えてくるとして、母子関係を分離的側面から検討する必要性が指摘されている(根ヶ山, 1995, 1998, 1999, 2002, 2003)。これは、母子の親和的・求心的側面へ偏重している従来の母子関係論に一石を投じた重要な指摘といえよう。

1) 現所属：国立精神・神経センター精神保健研究所

先に述べたような、母子関係における抱きの重要性を踏まえた上で、抱きを分離的側面から捉えなおすと、子どもが母親に抱かれなくなっていく過程は、心身共に母子が自立・分離していく重要な遠心的側面に他ならない。したがって、本研究ではその過程を“離抱”と名付け、心理学的に検討する。なお、離抱は具体的な変数としては「抱き時間の減少」を扱うことになるが、それは単なる抱き時間の消失過程という意味で捉えるものではない。上記のようにここでは離抱を親が子を抱かなくなる、あるいは子が抱かれたがらなくなるという相互の積極的な行動発現の結果として捉えたものであることに留意されたい。離抱過程を明らかにすることにより、母子間の抱きという行為を、より立体的に捉えることが可能となるのみならず、それ自体が母子関係における自立・分離過程の新たな切り口となる可能性が考えられる。

また、金子(1996)によれば、Hassensteinは従来のPortmannの分類である就巢性と離巢性に加えて、第三の形態として母親に常に運ばれる種の哺乳類をTraglingと名付けた。金子(1996)はそれに対して「授抱性」という訳語を当てており、これによれば、人間の新生児を「養育者に抱かれて育てられる存在、と同時に養育者に働きかけて抱かせて育てさせる存在」として捉えられる。さらに、この授抱性という概念においては、将来の子離れと親離れを前提として、開かれた人間関係を視野に入れている(金子, 1996)ことから、「離抱(性)」という概念は、「授抱(性)」の遠心的側面として位置付けることができるだろう。

ところで、Trivers(1974)は、親の子育てにおける負担を、繁殖的視点から「親性投資」、すなわち親が他の我が子に投資すべき自分の能力を犠牲にして、当該の子の生存の機会を高めるものであると捉えた。そして、根ヶ山(1998)はそのような社会生物学的視点から霊長類研究を行う中で、離乳過程を検討することによって、行動的自立の理解へ向けた基本的な枠組みを提示しうることを指摘した。

その一方で、根ヶ山は、ヒトの育児においては栄養資源に人工乳などの補助的手段が存在し、また固形物の摂取にも養育者の介助負担が必要とされること等から、ヒトの離乳と子の自立の問題を、栄養的資源の配分という点から考察することの限界も指摘している。そうした意味において、ヒトの離乳は親性投資の軽減を直接意味するものとは言いにくい側面があるといえよう。

それに対して、子を抱くということは物理的に子の体重を支えるということであり、特に子を運ぶということは母親に相当な負担となる(根ヶ山, 1999)。そして、その負担は抱っこひもといった育児用具を用いたとしても、依然として大きい。この意味で、離抱は母親への身体的負担の軽減に直結するといえることから、離抱とは

親性投資軽減の過程ということも可能だろう。さらに、授乳中の抱きには授乳形態の変化やそれに伴う離乳も深く関わっていると考えられることから、離抱は、離乳をも包括し、母子関係や子の自立の問題を基底的に枠づける可能性のある現象といえる。

それでは、離抱はどのような要因の影響を受け促進されるのだろうか。おそらく、母子やそれを取り巻く多くの要因がこれに関連していると思われるが、言うまでもなく、全ての要因を検討することはできない。したがって、検討要因を何らかの側面に焦点化する必要があるだろう。抱きの先行研究からは、乳児の顎定という身体要因の変化が、母親に縦抱きをする行為の機会を与えた(アフォードした)ため、抱き方が変化した可能性が示唆されている(西條・根ヶ山, 2001; 西條, 2002b)。また、乳児の横抱きに対する抵抗行動が、横抱きから縦抱きへの移行の契機となっていることも示されている(西條, 2002b)。

以上の2点は、母親は子の身体的・行動的発達要因と無関係に抱いているわけではないということを示している。そして実際、このような視点から、西條(2002b)は、急速に発達する乳児のいずれかの発達要因が、抱き形態の変化に影響を与えているという仮説に基づき、抱き形態の移行メカニズムを検討することにより、抱きが母子の身体を基盤とした相互作用を通じて自己組織化²⁾する形で変化するという新たな母子関係像を提示することに成功している。

したがって、本研究でも、乳幼児の発達的变化に付随し変動する諸要因が、離抱に影響を与えているという仮説に基づき検討する。そして、それらを切り口として、離抱に影響を持つ可能性が考えられる主要な要因を、複数の側面から検討することとする。

第一に、顎定といった姿勢発達が抱きの形態の変化に影響を与えるコントロールパラメータとなっている可能性が示唆されている(西條, 1999; 西條・根ヶ山, 2001; 西條, 2002b)ことから、姿勢運動発達が検討要因として挙げられる。なお、姿勢発達に伴う位置移動の出現は、それによって子どもが母親から物理的に離れうるという意味では子別れに直結する行動である(根ヶ山, 1995)。したがって、本研究では、最初の姿勢発達の指標である顎定からヒトの基本的な位置移動様式である歩行の出現に至るまでを検討し、離抱は姿勢運動発達ごとにどのような発達の傾向を示すのかを明らかにする。

第二に、子どもが大きくなると母親よりも父親に抱かれることが多くなる(Lockard, Daley, & Gunderson, 1979;

2) 複雑系の科学の中核を為す概念の一つ。局所的・一方的な制御主体による制御に依らず、下位システムにおける個々のエージェントの相互作用の結果、上位システムが、一定の方向へ変化、収斂していくこと(西條, 2002b)。

Rheingold & Keene, 1965) ことや、母親の“抱き”形態には子どもの体の大きさや体重が影響する可能性が示唆されている (Dagenbach et al., 1988; Lockard et al., 1979; Rheingold & Keene, 1965) ことから、乳幼児の身長・体重といった身体発達要因が離抱に影響している可能性も検討する必要がある。

第三に、陳 (2003) が「人工乳による哺乳によって母親でなくても可能となり、互いの身体の接触も排除可能となる」と述べているように、授乳が母乳によってなされる場合は半ば必然的に抱きの状態で授乳されるが、哺乳瓶を用い人工乳によってなされる際には、必ずしも抱く必要がないことから、人工乳の導入により離抱が促進される可能性が考えられる。したがって、母乳・人工乳といった授乳形態が離抱に与える可能性も検討する。

第四に、子どもを抱いている時の、「抱きにくい」、「重たい」といった抱きに対する母親の認知的要因が離抱に影響を与えている可能性も検討する。これは母親が座って抱いている状態 (以下座位とする) と立って抱いている状態 (以下立位とする) によって異なってくる可能性が考えられるので、座位、立位といったコンテキストを考慮しつつ検討する。

また、Bowlby (1969/1976) がアタッチメント行動として、アタッチメント対象を子どもに引き寄せる効果を持つ信号の一つとして「子の泣き」をあげている。したがって、第五に、抱きに対する要求行動としての泣きか、離抱の促進を妨げている可能性を検討する。

第六に、抱きの成立時において、乳幼児が母親の身体や服の一部を掴む等によって能動的に関与している可能性が示唆されており (西條, 1999; 西條・根ヶ山, 2001), また腕を鳥のように広げてバランスを取るような行動、「バード行動」(西條, 2000) も観察されている。さらに、子どもの抵抗行動といった能動的関与が「横抱き」から「縦抱き」への抱き形態の移行に強い影響力を持つコントロールパラメータであることが示唆されている (西條, 2002b) ことから、抱かれている際の乳幼児の能動的関与行動との関連も検討する必要がある。なお、座位・立位といった「抱いている母親の姿勢状態」によって、乳幼児が母親の身体や服の一部を掴むといった能動的関与行動の生起率が異なることが示唆されている (西條, 1999; 西條・根ヶ山, 2001) ことから、座位・立位といった母親の姿勢状態を考慮しつつ検討する。

なお、本研究における「抱き」とは、子が母親の身体に体重をあずけ支えられている状態 (行為) を指すこととする。したがって、ここではおんぶ抱きも抱きに含めた。これらは、母子が触れ合い、子が母親に身体的に依存している点、それに伴い心理的にも密接した関係にある点、運命共同体ともいふべき単一システムとして移動する点など、通常の抱きと多くの共通点が見られる。

以上を踏まえ、本研究は離抱という新概念を基軸とした最初の発達研究であることから、離抱の概観を把握することを目的とする。したがって、第一に、質問紙による横断的調査により、抱く時間がどのように減少していくかを調査することで、歩行の出現に至るまでの全般的な離抱の様相を明らかにする。第二に、乳幼児の発達と共変動する諸要因を切り口として、離抱に影響力を持つと考えられる要因を複数の側面から検討することで、離抱に影響力のあるコントロールパラメータを絞り込む。さらに本研究では、これらに加えて第三に、離抱に影響を与えていると想定される乳幼児の能動的関与行動が姿勢運動発達段階ごとにどのような発達の傾向を示すかを検討する。なぜならば、先述したように、先行研究 (西條, 2002b) によって、乳幼児の能動的関与は抱き形態の変化の重要な契機となっていることが示されているからである。

方 法

調査時期 1999年11月から2000年2月にかけて質問紙調査を実施した。

調査対象とデータ収集の手続き 生後1カ月から13カ月の第一子を持つ母親300名を対象とし、郵送法により、277名のデータを回収した (回収率92.3%)。さらに、質問紙を保育関係者から保護者に直接渡し、回収してもらう方法で24名のデータを回収した。その後、有効回答の得られなかった (抱いている時間に関する質問に回答していない) 3名のデータを除外し、計298名 (男150名、女148名) のデータを分析対象とした。

分析対象となった母親の平均年齢は30.7歳 (標準偏差3.67) であった。就労形態は専業主婦238名 (79.9%)、常勤35名 (11.8%)、パート勤務7名 (2.3%)、そのほか18名 (6.0%) であった。記入対象となった子どもの各月齢における人数は、1カ月児11名、2カ月児29名、3カ月児26名、4カ月児25名、5カ月児24名、6カ月児26名、7カ月児26名、8カ月児20名、9カ月児20名、10カ月児23名、11カ月児33名、12カ月児22名、13カ月児13名であった。

質問項目 以下の質問はすべて回答する直前の1週間に限定するものとして質問した。子どもの姿勢運動発達は、[1.首がすわっていない、2.やや首がすわりはじめた、3.首がすわっている、4.独りでお座りできる、5.お腹を付けてハイハイできる、6.お腹を離してハイハイできる、7.膝を離してハイハイできる、8.つかまり立ちすることができる、9.短い間独りで立つことができる、10.十分に独りで立つことができる、11.短い時間なら歩ける、12.十分に独りで歩ける] の中で当てはまるものをすべて選択させた。なお、分析の段階では選択した数字の中で、最も大きいものを採用した。

そして西條・根ヶ山(2001)を参考にしつつ、それぞれのカテゴリーを[1.首がすわってない, 2.やや首がすわりはじめた]は「未顎定」として,[3.首がすわっている]は「顎定」として,[4.独りでお座りできる]は「座位」として,[5.お腹を付けてハイハイできる, 6.お腹を離してハイハイできる, 7.膝を離してハイハイできる, 8.つかまり立ちすることができる]は「這行」として,[9.短い間独りで立つことができる, 10.十分独りで立つことができる]は「直立」として,[11.短い時間なら歩ける, 12.十分に独りで歩ける]は「歩行」として6段階に発達段階を分類した。その結果, 各姿勢運動発達段階における人数は, 未顎定段階54名, 顎定段階67名, 座位段階29名, 這行段階72名, 直立段階28名, 歩行段階48名となった。

また, 身長, 体重の記入を求めた。授乳形態は[1.母乳, 2.混合, 3.人工乳, 4.あげてない]の4つから選択してもらった。抱いている時間は, ここ1週間に1日平均でどのくらいの時間抱いたかを, 授乳による抱っこ・それ以外の抱っこ・おんぶのそれぞれにおいて調査した。本来直接時間を記入してもらおう方法が望ましかったが, 予備調査の段階において, 記入直前の1週間における1日の平均抱き時間を答える質問に対して, 記入方式では母親が正確な回答をすることが難しく1~2時間といったような書き方をすることが多くみられたため, 以下の[(a)0分・(b)30分以下・(c)30分~1時間・(d)1時間~2時間・(e)2時間~3時間・(f)3~6時間・(g)6~9時間・(h)9~12時間・(i)12時間以上]から選択させ, 分析の段階で各カテゴリーに示された時間の平均を用い連続量とすることとした。なお, 12時間以上という回答はみられなかった。「立って抱いている時に座ったとたん子が泣き出す」, 「抱っこしている時に他人と話し始めたとたん子が泣き出す」といった抱きに対する要求行動は, [1.まったくない, 2.少しある, 3.まあまあある, 4.頻繁にある]のいずれかを選択してもらった。

さらに, 抱いている時の子の様子, 抱いた時に感じる感覚, 子の行動について, 立って抱いている時(立位), 座って抱いている時(座位)のそれぞれにおいて質問した。なお, お腹がすいていたり, おしめが濡れている等で特に機嫌が悪い時, 睡眠時は除外して回答してもらった。抱いている時の子の様子としては[体を動かさずじっとしている], 抱いた時に感じる感覚としては[抱きやすい-抱きにくい], [じっくりくる-じっくりこない], [軽く感じる-重く感じる]であり, それらは中央線を境界に, 左右の両端になるほど“非常にそうである”として直線上に縦に線を引いてもらった。分析の際には, データの微妙な変化も捉えることが可能なように, それを-10から10までの21段階に分類することとした。

抱いている時の子の行動は[母親の身体(服)の一部を手でつかむ]・[抱っこから降りたがる]・[母親の身体を脚で抱え込んでくる]の3つであったが, [母親の身体を脚で抱え込んでくる]は座位では子が抱きをサポートする「抱かれ行動」の機能を果たさないため(西條・根ヶ山, 2001), 立位のみ回答を求めた。それらは, “まったくない”から“非常にある”までの間で直線上に縦に線を引いてもらい, それを0から20までの21段階に分類した。なお, 分析に用いられた変数に欠損値が含まれた場合, その分析においてはその欠損値は除外して分析した。

以上をまとめると, 本研究で検討する離抱の影響要因は, ①乳幼児の姿勢運動発達, ②身長, ③体重, ④授乳形態, ⑤抱っこから降りたがる行動(以下, 抱降行動), ⑥抱かれている時に体を動かす(以下体動), ⑦手で掴む, ⑧抱いたときに感じる抱きやすさ, ⑨抱いたときに感じるしっくり感, ⑩抱いたときに感じる重たさ(以下重感)であり, ⑤~⑩は立位と座位の2種類あるため, 全検討項目は16変数であった。

なお, 月齢を離抱への説明変数として採用しなかった理由は以下の2点による。第一に, 「離抱」という概念には, 月齢が上がるにつれ抱かれなくなっていくことを暗黙裡に仮定していることから, 月齢を離抱の説明要因として加えることによって, トートロジー的な分析に終始することを回避するためである。第二に, 本研究が, 月齢の上昇とともに離抱が促進するよう, 子や母親の本能に生得的にプログラムされているといった仮説に基づくものであれば, 月齢を含めた分析をする意義もあるかもしれないが, 本研究では, むしろそのようなスタンスでは離抱の内実を検討することはできないと考えたためである。

数量化I類によるモデル化 抱き時間に影響を与えている可能性のある変数を特定するために, 多変量解析を用いた。その際に, 21段階に分類した各変数は, それらのデータが正規分布しておらず非線形的な振る舞いがみとれたため, 説明変数をカテゴリー変数に変換した方がより適切にデータの振る舞いを拾うことができる(渡部, 1988)と考え, 数量化I類を用いることとした。

各変数を構成する数値におけるパーセンテージを基準とし, 10%未満, 25%未満, 50%未満, 75%未満, 90%未満, 90%以上のそれぞれを境界に6段階に分類した。なお, 各境界における数値が前後の境界の数値と同一であった(変わらなかった)場合は, それらは同じ段階に分類したため, いくつかの変数は4段階・5段階に分類された。そして数量化I類を行う前に, カテゴリー化した各変数の相関係数を算出し, その中で, 抱き時間と相関の高いものを数量化I類の検討項目とした。それらの項目を説明変数とし, 自由度調整済み重相関係数を基準

として探索的にモデル化を行った。

結 果

全抱き時間と、授乳による抱き、通常の抱き、おんぶ抱きそれぞれの抱き時間の平均値を示す (Figure 1)。視察すると、姿勢運動発達に伴い全抱き時間が徐々に減少している様相を示していることがわかる。

抱き時間のそれぞれに対して、姿勢運動発達の1要因、6水準の分散分析を行った結果、授乳時の抱き ($F(5, 292) = 44.03, p < .0001$)、通常時の抱き ($F(5, 292) = 8.24, p < .0001$)、おんぶ抱き ($F(5, 292) = 8.24, p < .0001$) とそれぞれ有意であった。また、それぞれにFisherのPLSDにより下位検定を行った (Table 1)。このことから授乳時の抱きは運動発達とともにしだいに減少していくこと、通常時の抱きは座位-這行間で有意に減少するということが、おんぶ抱きは這行段階で多いことがわかる。

全抱き時間の減少がどのような変数により影響を受けているのかを検討するために、全抱き時間を従属変数として数量化I類を適用したところ、姿勢運動発達、身長、体重、授乳形態、立位における体動行動、立位における抱降行動、座位における抱降行動、座位における体動行動の順に強い影響を与えていることが示された (Table 2)。なお、座位における体動行動は有意ではなかった。このモデルの説明率は33.1%であった。

次に授乳による抱き、通常の抱き、おんぶ抱きのそれぞれに、全抱き時間に対して用いた変数と同様の変数によって数量化I類を適用した。

その結果、通常抱き時間に対しては、姿勢運動発達、体重、身長、立位における抱降行動、座位における体動行動、座位における抱降行動の順に影響を与えていることがわかった (Table 3)。なお、このモデルの説明率は

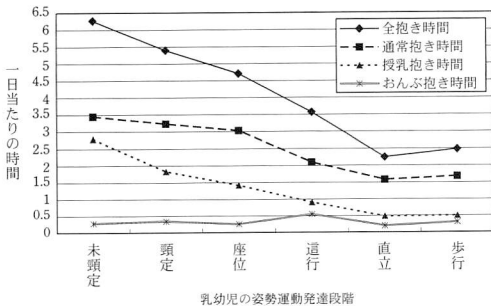


Figure 1 各姿勢運動発達段階における一日の平均抱き時間

注. それぞれの値は平均値であるため、原則的には棒グラフで提示すべきだが、おおまかな離抱傾向を掴むという本研究の目的からすると、読み取りにくいものになったため、便宜上折れ線グラフを採用した。

Table 1 姿勢発達段階ごとの各抱き時間に対して行ったPLSD法による多重比較の結果

| | 未頭定 | 頭定 | 座位 | 這行 | 直立 | 歩行 |
|-------------|-----|-----|-----|----|----|----|
| (1) 授乳抱き時間 | 未頭定 | *** | | | | |
| 頭定 | *** | † | | | | |
| 座位 | *** | *** | ** | | | |
| 這行 | *** | *** | *** | ** | | |
| 直立 | *** | *** | *** | ** | | |
| 歩行 | *** | *** | *** | ** | | |
| (2) 通常抱き時間 | 未頭定 | | | | | |
| 頭定 | | | | | | |
| 座位 | | | | | | |
| 這行 | *** | *** | * | | | |
| 直立 | *** | *** | ** | | | |
| 歩行 | *** | *** | ** | | | |
| (3) おんぶ抱き時間 | 未頭定 | | | | | |
| 頭定 | * | | | | | |
| 座位 | | | | | | |
| 這行 | *** | † | † | | | |
| 直立 | | | | * | | |
| 歩行 | † | | | † | | |

注. *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

Table 2 数量化I類による全抱き時間のモデル

| 説明変数 | 範囲 | 偏相関係数 | p 値 |
|---------|-------|-------|-------------|
| 姿勢運動発達 | 3.322 | 0.375 | $p < 0.000$ |
| 身長 | 2.682 | 0.240 | $p < 0.000$ |
| 体重 | 1.967 | 0.222 | $p < 0.000$ |
| 授乳形態 | 1.346 | 0.225 | $p < 0.000$ |
| 体動 (立位) | 1.109 | 0.137 | $p < 0.028$ |
| 抱降 (立位) | 1.070 | 0.104 | $p < 0.097$ |
| 抱降 (座位) | 1.040 | 0.112 | $p < 0.074$ |
| 体動 (座位) | 0.714 | 0.101 | $p < 0.108$ |

自由度調整済み重決定係数 = 0.331 $p < 0.001$

Table 3 数量化I類による通常抱き時間のモデル

| 説明変数 | 範囲 | 偏相関係数 | p 値 |
|---------|-------|-------|-------------|
| 姿勢運動発達 | 2.199 | 0.325 | $p < 0.000$ |
| 体重 | 1.868 | 0.246 | $p < 0.000$ |
| 身長 | 1.829 | 0.233 | $p < 0.000$ |
| 抱降 (立位) | 0.792 | 0.101 | $p < 0.105$ |
| 体動 (座位) | 0.744 | 0.139 | $p < 0.025$ |
| 抱降 (座位) | 0.614 | 0.119 | $p < 0.055$ |

自由度調整済み重決定係数 = 0.201 $p < 0.001$

20.1%であった。

授乳時の時間に対しては、姿勢運動発達、身長、授乳形態、座位における抱降行動の順に影響を与えていることがわかった (Table 4)。このモデルの説明率は52.8%であった。

おんぶ抱き時間に対しては、立位における体動行動、座位における抱降行動、姿勢運動発達、授乳形態、立位における抱降行動、座位における体動行動、身長、体重の順に影響を与えていることがわかった (Table 5)。このモデルの説明率は13.0%であった。

なお、各モデルについて多重共線性の可能性を検査するため、各カテゴリースコアに基づいて説明変数間の相関係数を算出した。その結果、概ね中程度～低い相関であり、多重共線性の可能性が強く疑われると考えられる0.8以上の相関はいずれにおいてもみられなかった。ただし、言うまでもなく、この結果は完全に説明変数間の独立性が認められたことを意味するものではない。

したがって、理論的考察によって、あるいはレンジの低いものをモデルから削除するという方法も考えられたが、そのような方法は採らなかった。なぜなら、本研究は離抱という現象に焦点化した最初の研究であるため、理論的考察による変数削減は困難であり、また、寄与率の低い説明変数を削減することにより、今後の発展性を狭めてしまうよりは、寄与率は少ないにしても、有意に関係していることが示されたものは残してモデル化した方が、今後の研究に有効と判断したためである。また本研究では、乳幼児の発達要因に焦点化し、説明変数を選択していることから、説明変数間にある程度の相関があることは、やむを得ないことともいえる。

Table 4 数量化I類による授乳抱き時間のモデル

| 説明変数 | 範囲 | 偏相関係数 | p 値 |
|---------|-------|-------|-------------|
| 姿勢運動発達 | 1.169 | 0.376 | $p < 0.000$ |
| 身長 | 1.096 | 0.285 | $p < 0.000$ |
| 授乳形態 | 0.860 | 0.386 | $p < 0.000$ |
| 抱降 (座位) | 0.530 | 0.196 | $p < 0.001$ |

自由度調整済み重決定係数 = 0.528 $p < 0.001$

Table 5 数量化I類によるおんぶ抱き時間のモデル

| 説明変数 | 範囲 | 偏相関係数 | p 値 |
|---------|-------|-------|-------------|
| 体動 (立位) | 0.490 | 0.163 | $p < 0.009$ |
| 抱降 (座位) | 0.429 | 0.154 | $p < 0.014$ |
| 姿勢運動発達 | 0.388 | 0.180 | $p < 0.004$ |
| 授乳形態 | 0.352 | 0.132 | $p < 0.035$ |
| 抱降 (立位) | 0.324 | 0.117 | $p < 0.061$ |
| 体動 (座位) | 0.322 | 0.145 | $p < 0.020$ |
| 身長 | 0.306 | 0.115 | $p < 0.067$ |
| 体重 | 0.289 | 0.154 | $p < 0.014$ |

自由度調整済み重決定係数 = 0.130 $p < 0.001$

しかし、以上のような理由があるにせよ、相互に関連のある複数の説明変数が1つのモデルに組み込まれていることによって、モデルの説明率が高まっている可能性があるため、この点に留意し、示された説明率よりも低めに解釈する必要があるだろう。

次に、子の能動的関与行動である抱降行動と体動行動に焦点化して検討した。まず、3つの各抱き時間に対して影響を与えていた子の抱降行動を立位と座位にわけ、姿勢運動発達段階ごとにその平均値を示す (Figure 2)。

立位と座位のそれぞれの抱降行動に対して、姿勢運動発達の1要因、6水準の分散分析を行った結果、立位 ($F(5, 291) = 16.70, p < .0001$)、座位 ($F(5, 292) = 16.45, p < .0001$) とそれぞれ有意であった。さらに、それぞれ

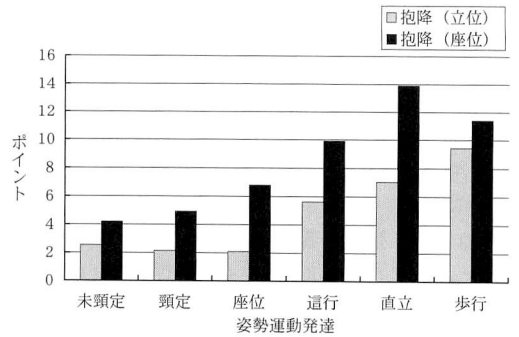


Figure 2 各姿勢運動発達段階における抱降行動

注. 縦軸のポイントとは21段階化された際のポイントを指す。

Table 6 姿勢発達段階ごとの抱降行動に対して行ったPLSD法による多重比較の結果

(1) 立位

| | 未顎定 | 顎定 | 座位 | 這行 | 直立 | 歩行 |
|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|
| 未顎定 | | | | | | |
| 顎定 | | | | | | |
| 座位 | | | | | | |
| 這行 | ** | *** | ** | | | |
| 直立 | *** | *** | *** | | | |
| 歩行 | *** | *** | *** | *** | * | |

(2) 座位

| | 未顎定 | 顎定 | 座位 | 這行 | 直立 | 歩行 |
|-----|-----|-----|-----|----|----|----|
| 未顎定 | | | | | | |
| 顎定 | | | | | | |
| 座位 | | | | | | |
| 這行 | *** | *** | * | | | |
| 直立 | *** | *** | *** | * | | |
| 歩行 | *** | *** | ** | | | |

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

にFisherのPLSDにより下位検定を行った (Table 6)。これにより立位、座位の抱降行動の双方とも這行の出現とともにその行動の頻度が有意に上昇していることがわかる。

次に各抱き時間に対して影響を与えていた子の体動行動を立位と座位にわけ、姿勢運動発達段階ごとにその平均値を示す (Figure 3)。

立位と座位のそれぞれの体動行動に対して、姿勢運動発達段階の1要因、6水準の分散分析を行った結果、立位 ($F(5, 290) = 3.64, p < .005$)、座位 ($F(5, 288) = 7.13, p < .0001$) とそれぞれ有意であった。また、それぞれの下位検定を行った結果を示す (Table 7)。これにより立位、座位の体動行動の双方とも顎定とともにその行動の頻度が有意に上昇し、その後安定した様相を示していること

がわかる。

考 察

本研究の目的は歩行出現までの全般的な離抱の様相を記述し、また離抱への影響要因を絞り込むことであった。この結果、抱く時間は徐々に減少していき、抱き時間には子の姿勢運動発達、身長、体重、また抱きともなる抱降行動、体動行動、授乳形態などが影響を与えていることが明らかとなった。この結果から、全般的には、離抱は母親の抱きにくい、重たいといった認知によるものというよりは、身体レベルでの相互作用の結果、促進されるものであることが示唆されたといえよう。

以下授乳時の抱き、通常時の抱き、おんぶ抱きのそれぞれに焦点化しつつ、考察を進める。

通常抱き

通常時の抱きには、姿勢運動発達や身長、抱降行動、体動行動といった乳児の発達要因が影響を与えていることが明らかとなった。特に、通常抱きの時間が座位から這行にかけて有意に減少していると同時に、その時期にかけて立位・座位条件ともに、抱降行動が有意に増加している点は興味深い。

位置移動行動の出現は、モノに対する到達行動を一つの契機としている (Goldfield, 1989)。またGoldfield (1993) は、外的環境によりあまり動機付けることができない先天盲の乳幼児は、健常児と比較して位置移動能力の獲得が遅いことを引き合いに出しつつ (Adelson & Fraiberg, 1974)、這行の出現には、乳幼児が外界へ関わろうとする動機を引き出す知覚の発達が重要な要因となっている可能性を示唆している。

これらのことから、知覚発達やそれに関連する姿勢運動発達に伴い、子が外界へ自立的に関わろうとしたため、抱降行動が生起し、離抱が促進されたという構造を、今後検討すべき仮説として立てることも可能だろう。

体動行動の意味 また、離抱に影響を与えていた体動行動は、乳児の顎定段階において、有意に増加した。子が体を動かすことは、抱いている母親の負荷を増大させることになるため、次第に抱き時間が減少するという可能性が考えられる。また、西條 (2002b) によれば、顎定の時期と同期して、「頭部や胴体を垂直に起こそうとする」、「手足をばたつかせる」、「全身をくねらせる」といった子の横抱きに対する抵抗行動が急増することが示されていることから、体動行動は子の横抱きに対する抵抗行動を意味している可能性も考えられる。

しかし、通常抱きの影響要因における全体の説明率は授乳抱きと比較すれば決して高くはなかった。したがって、離抱に関しては今後の検討すべき要因が多く残っていると考えられるが、それについては後述する。

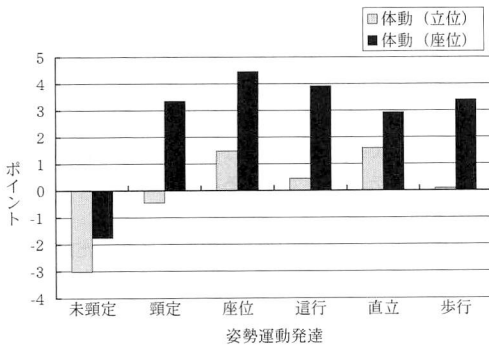


Figure 3 各姿勢運動発達段階における体動行動
注. 縦軸のポイントとは21段階化された際のポイントを指す。

Table 7 姿勢発達段階ごとの体動行動に対して行ったPLSD法による多重比較の結果

| (1) 立位 | |
|--------|--------------------|
| | 未顎定 顎定 座位 這行 直立 歩行 |
| 未顎定 | |
| 顎定 | * |
| 座位 | ** |
| 這行 | ** |
| 直立 | ** |
| 歩行 | ** |
| (2) 座位 | |
| | 未顎定 顎定 座位 這行 直立 歩行 |
| 未顎定 | |
| 顎定 | *** |
| 座位 | *** |
| 這行 | *** |
| 直立 | ** |
| 歩行 | *** |

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

授乳抱き

授乳時の抱き時間は、姿勢運動発達、身長、授乳形態、座位における抱降行動の4つの変数によって、他の抱きと比較して最もよく説明されていた。授乳抱きには、やはり授乳形態が強い影響を与えていることがわかるが、それでもなお、姿勢運動発達や身長、抱降行動といった乳幼児の発達要因も強く影響していることがわかった。また、授乳中の抱きには授乳形態やそれに伴う離乳も深く関連していたことから、母子の抱きシステムの遠心的側面である離抱は、離乳をも包括し、母子関係や子の自立の問題を基底的に枠付けうる重要な現象であることが示されたといえよう。

おんぶ抱き

おんぶ抱きは、全体としてその割合は少なかったが、やはり子の発達要因の影響を受けているということがわかった。おんぶ抱きは、まず顎定とともに見られるようになり、這行段階においてピークに達する。おんぶ抱きに強い影響を与えていたのが立位における体動行動、座位における抱降行動であったことを踏まえると、子は這行が可能となると、抱きを拒否するようになり、自立的に外界に関わるようになるという構造を想定することも可能である。

また、他の解釈可能性として母親の戦略的側面から考えることも可能である。ヒトの育児においては、親子間に積極的に「モノ」を導入し、介在させる(根ヶ山, 1998, 2000, 2002)という視点から考えれば、本研究で対象とした発達段階(～13カ月)の子どもをおんぶする際には、他の抱き形態の場合とは異なり、「おんぶひも」といった抱きをサポートする育児用具が必要となることがわかる。そして、先述したように、這行段階においてピークに達するおんぶ抱きに強い影響を与えているのが立位における体動行動、座位における抱降行動である。

これらの行動がこの知覚・運動発達に伴う外界への探索志向の強さを示しているとするならば、「分離・個体化説」(Mahler, Pine, & Bergman, 1975/2001)の分化期にあたるこの時期には、這行に付随した母子分離の促進にともない、子の危険の増大も意味するためと考えられる。そのため、母親は子の安全を確保しながら、家事等をこなすために戦略としておんぶ抱きを用いている可能性も考えられる。

子の発達要因に焦点化し検討した本研究のおんぶ抱きのモデルの説明率は、13.0%と他の抱きよりも比較的低かった。したがって、今後はこの母親の戦略的側面に関連する要因が、離抱に影響している可能性を念頭に置いて、検討していく必要があるといえよう。

システムとしての抱き

以上のことを踏まえると、離抱は子主導で起こると考えられるかもしれないが、「子主導/親主導」といった二

項対立的な視点から離抱(母子関係)を捉えるのは適切ではないだろう。例えば、同じ母子間の抱きに関する研究において、西條(2002b)は、このような二元論的枠組みに基づく制御的枠組みを放棄し、有機体にとって、物理的環境と同様に他の有機体も重要な環境といえる(Gibson, 1979; Reed, 1996)ことを踏まえ、乳児の顎定といった身体情報が母親に縦抱きをする行為の機会を与えた(アフォードした)可能性を示唆している。これは、抱きとは一方的な「母親行動」かのように捉えられてきた従来の一面的な捉え方に一石を投じたものといえよう。

そのような観点からは、本研究においても、子の身長・体重といった物理的発達要因が離抱に影響を与えていたことが示されたことから、子の身体的発達要因が母親の「抱かない」という行為をアフォードしたと解釈することも可能だろう。また、抱降行動などの子の能動的関与が離抱に影響を与えていたことは、離抱とは養育者主導による一方向的な行為ではないことを示すものに他ならない。したがって、今後も離抱を、母子のいずれかの方に還元して捉えるのではなく、母子の相互作用を前提としたシステムとして捉える必要があろう。

今後の方向性

最後に本来ならば、本研究で明らかになった離抱の様相から、これまでの発達の知見(理論)と関連させ、新たな母子関係像の提示を試みるべきだろう。しかし、ここではそれは敢えて行わない。その第一の理由として、本研究が焦点化した乳幼児の発達要因を基軸とした説明モデルの説明率は、離抱を全体として構造化するのに決して十分なものではなかったからである。第二の理由は、本研究が横断的調査であることに関連する。横断的研究は、集団としてのおおまかな発達を捉えるためには有効だが、個体のダイナミックな発達を捉えることや、変化の際のコントロールパラメータを特定することはできない(Smith & Thelen, 1993; 西條, 2001, 2002b; 西條・清水, 2003; Thelen & Smith, 1994, 1998)。

すなわち、ここで提示された離抱の様相は集団としての全般的な様相に過ぎないため、本研究の結果により新たな母子関係モデルを提示しても、過誤を犯す可能性が高いことが危惧されることから、本稿では今後に向けていくつかの示唆をするに留めておく。

観察法 まず本研究は質問紙による調査であるため、ここで明らかにされたデータは、母親の認知を介したデータと考えた方が良好だろう。特に、本研究では、記入直前の1週間に1日平均にどのくらいの時間抱いたかを、授乳による抱っこ・それ以外の抱っこ・おんぶのそれぞれにおいて選択肢から選択する形で調査したことを考えると、この調査方法によってデータが実際に抱いた時間よりも多く(少なく)なっている可能性も考えられ

る。今後は質問方法とともに、観察法も併用するなどの工夫をしていく必要がある。

縦断研究 また先述した横断研究の限界を踏まえれば、今後は縦断的に離抱を究明していく必要がある。ただし、その際も西條・清水(2003)が主張しているように、「発達現象の多くは段階的・質的に移行したり、急激に発達したり、時には退行したりといった非線形的な様相を示し、集団の相関や平均値に基づくデータでは、たとえ縦断的に取ったものであろうとも、このような個々の多様な発達プロセスは捉えられない」ことを忘れてはならない。

ダイナミックシステムズアプローチ(DSA)の適用

この点を打開可能な理論が、DSA (Smith & Thelen, 1993; 西條, 2002b; Thelen & Smith, 1994, 1998) といえる。離抱とは個々の母子システムにおける現象に他ならないことから、個々の発達軌跡を単位とするDSAの枠組みに基づく縦断研究によって、多様な離抱過程を記述した上で、離抱のメカニズムを明らかにすることができる可能性がある。

トライアングレーション さらには、構造構成主義(西條, 2002b, 2003a, 2003b)に依拠することによって、従来相容れないとされてきた認識論に基づくDSAとナラティブアプローチといった二つの新たな枠組みを併用することが可能となる(西條, 2003b)。そのようなトライアングレーションにより、離抱現象をDSAによって外的・動的に捉え、かつナラティブアプローチにより意味的・生成的に捉えるといった立体的構造化も期待できよう。

社会的要因 本研究では、乳幼児の発達の要因と関連した諸要因が、離抱に影響を与えているという仮説に基づき検討した。しかし、子の保護と母子分離は父親等の家族、保育園の保育者、あるいは医療・教育制度までもが母子間に介在し、それらのソーシャルネットワークによって実現されているとみなすべきとの指摘もある(根ヶ山, 1999)。したがって、今後はそのような社会的側面から検討する必要もあるだろう。

社会生物学的アプローチ また、離抱と親性投資との関連性をより深く検討するために、今後は、兄弟姉妹の有無やその数を考慮する必要があるだろう。兄姉がいる場合は、母親はそちらにも投資する必要が出てくるために、兄姉とあまり年の離れていない第二子以降においては、離抱はより促進されると予想される。また、母親が、次の子を妊娠したことを知った際には、そのことが離抱にどのような影響を与えるのかということも興味深く、今後の検討に値するといえよう。

文化的背景 さらに、母子関係のあり方の多様性として、「文化」の問題がその延長線上に浮かび上がってくる(根ヶ山, 1999)。子別れは文化の枠組みの中の、創

発現象であるとの指摘(陳, 1995)を考慮すれば、離抱もやはり育児文化を背景とした創発現象として捉えた方が妥当であろう。この観点からすれば、本研究で示された離抱現象は、抱き文化を有する子育て文化だからこそ起きたものとも考えられる。なぜなら、出産後すぐに母親が抱かなくなる文化においては、抱降行動や離抱が生起するための行為的前提が消失しているといえるからだ。このように、今後の縦断研究によって離抱現象を明らかにする際も、文化的背景を十分に考慮しつつ検討する必要がある。

また、乳幼児にとって危険性が高い生態学的環境においても、離抱過程は異なった様相を示すと考えられる。Marvin(1997)は、子どもの行動システムの構造が、養育者の行動システムによって補われなくなっていく過程に注目し、その変化過程をナイジェリアのハウサ族を対象として観察した。その結果、西洋と比べ、ハウサ族の子どもの生育環境は危険性が高く、子は覚醒時にはほとんど養育者に接触していた。このような「危険性」といった生存に直結する要因を基軸として、物理的・社会的環境を考慮しつつ、離抱を検討することも、文化の枠組みの中での子の自立・分離過程を明らかにする重要な切り口となる。

終わりに

“離抱”は、本稿により提起された母子関係に関する新しい概念である。その研究は始まったばかりであり、上述してきたように心理学的に検討されるべき点は多く残されているが、それを裏返せば、現象発見の宝庫ということもできよう。また、心理学のみならず、進化論、社会学、文化人類学、人類学、霊長類学等々の人間科学全体に開かれたテーマと成り得ることから、今後領域を問わず多くの研究者に「継承」(西條, 2002a)されることを期待したい。

それと同時に、離乳という用語が養育現場に浸透しているように、“離抱”という用語が、養育・保育現場における実践、教育、コミュニケーションを豊かなものとする、新たな「視点」として役立てて頂ければ、望外の喜びである。

文 献

- Adelson, E., & Fraiberg, S. (1974). Gross motor development in infants blind from birth. *Child Development*, 45, 114-126.
- Ainsworth, M.D.S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. In B.M.Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior II* (pp.67-112). London: Methuen.
- Bowlby, J. (1976). *母子関係の理論 I : 愛着行動* (黒田実

- 郎・大羽 泰・岡田洋子, 訳). 東京: 岩崎学術出版社. (Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and loss, Vol. I*. London: Hogarth Press.)
- Bruser, E. (1981). Child transport in Sri Lanka. *Current Anthropology*, 22, 288-290.
- Bundy, R.S. (1979). Effects of infant head position on side preference in adult handling. *Infant Behavior and Development*, 2, 355-358.
- 陳 省仁. (1995). 子別れの本能から子別れの文化へ. 根ヶ山光一・鈴木晶夫(編), *子別れの心理学* (pp.60-76). 東京: 福村出版.
- 陳 省仁. (2003). 物を与える・奪う: 物と身体を媒介する相互交渉と意識の貸与. 根ヶ山光一・川野健治(編), *身体から発達を問う: 衣食住のなかのからだところ* (pp.73-90). 東京: 新曜社.
- Dagenbach, D., Harris, L. J., & Fitzgerald, H. E. (1988). A longitudinal study of lateral biases in parents cradling and holding of infants. *Infant Mental Health Journal*, 9, 218-234.
- Finger, S. (1975). Child holding patterns in Western art. *Child Development*, 46, 267-271.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goldfield, E. C. (1989). Transition from rocking to crawling: Postural constraints on infant movement. *Developmental Psychology*, 25, 913-919.
- Goldfield, E. C. (1993). Dynamic systems in development: Action systems. In L. B. Smith, & E. Thelen (Eds.), *A dynamic systems approach to development: Applications* (pp.51-70). Cambridge: MIT Press.
- Grusser, O. J. (1983). Mother-child holding patterns in Western art: A developmental study. *Ethology and Sociobiology*, 4, 89-94.
- Harris, L. J., & Fitzgerald, H. E. (1985). Lateral cradling preferences in men and women: Result from a photographic study. *Journal of General Psychology*, 112, 185-189.
- 市川 浩. (1993). <身>の構造. 東京: 講談社.
- 金子龍太郎. (1996). 実践発達心理学: 乳幼児施設をフィールドとして. 東京: 金子書房.
- Lock, A. (1980). *The guided reinvention of language*. London: Academic Press.
- Lockard, J. S., Daley, P. C., & Gunderson, V. M. (1979). Maternal and paternal differences in infant carry: U.S. and African data. *The American Naturalist*, 113, 235-246.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (2001). 乳幼児の心理的誕生: 母子共生と個体化(高橋雅士・織田正美・浜畑 紀, 訳). 名古屋: 黎明書房. (Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.)
- Manning, J. T., & Cambelain, A. T. (1991). Left-side cradling and brain lateralization. *Ethology and Sociobiology*, 12, 237-244.
- Marvin, R. S. (1997). Ethological and general systems perspectives on child-parent attachment during the toddler and preschool years. In N. L. Segal, G. E. Weisfeld, & C. C. Weisfeld (Eds.), *Uniting psychology and biology* (pp.189-216). Washington: American Psychological Association.
- Nakamichi, M. (1996). The left-side holding preference is not universal: Evidence from field observations in Madagascar. *Ethology and Sociobiology*, 17, 173-179.
- 根ヶ山光一. (1995). 子育てと子別れ. 根ヶ山光一・鈴木晶夫(編), *子別れの心理学* (pp.12-30). 東京: 福村出版.
- 根ヶ山光一. (1998). 離乳と子の自立. 糸魚川直祐・南 徹弘(編), *サルとヒトのエソロジー* (pp.134-147). 東京: 培風館.
- 根ヶ山光一. (1999). 母親と子の結合と分離: アタッチメント理論の検討を通して. 東洋・柏木恵子(編), *社会と家族の心理学: 流動する社会と家族 I* (pp.23-45). 京都: ミネルヴァ書房.
- 根ヶ山光一. (2000). 比較行動学からみた文化心理学. *心理学評論*, 43, 109-118.
- 根ヶ山光一. (2002). 発達行動学の視座: <個>の自立発達の人間科学的探究. 東京: 金子書房.
- 根ヶ山光一. (2003). 食べる・排泄する. 根ヶ山光一・川野健治(編), *身体から発達を問う: 衣食住のなかのからだところ* (pp.21-36). 東京: 新曜社.
- Reed, E. S. (1996). *Encountering the world toward an ecological psychology*. New York: Oxford University Press.
- Rheingold, H. L., & Keene, G. C. (1965). Transport of human young. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behaviour III* (pp.87-110). London: Methuen.
- Richard, J. L., & Finger, S. (1975). Mother-infant holding patterns: A cross-cultural photographic survey. *Child Development*, 46, 1001-1004.
- 西條剛央. (1999). 乳児と母親の相互的関与による抱きの成立とその発達. *小児保健学会第46回大会発表論文集*, 198-199.
- 西條剛央. (2000). 母子の「抱き」における乳児の「パード」行動とその発達. *小児保健学会第47回大会発表論文集*, 258-259.
- 西條剛央. (2001). 縦断研究のための土壌創り: 「縦断研究法」の体系化に向けて. *発達心理学研究*, 12, 242-244.

- 西條剛央。(2002a). 生死の境界と「自然・天気・季節」の語り：「仮説継承型ライフストーリー研究」のモデル提示. *質的心理学研究*, 1, 55-69.
- 西條剛央。(2002b). 母子間の「横抱き」から「縦抱き」への移行に関する縦断的研究：ダイナミックシステムズアプローチの適用. *発達心理学研究*, 13, 97-108.
- 西條剛央。(2003a). 「構造構成的質的心理学」の構築：モデル構成的現場心理学の発展的継承. *質的心理学研究*, 2, 164-186.
- 西條剛央。(2003b). 人間科学の再構築Ⅲ：人間科学的コラボレーションの方法論と人間科学の哲学. *ヒューマンサイエンスリサーチ*, 12, 133-145.
- 西條剛央・根ヶ山光一。(2001). 母子の「抱き」における母親の抱き方と乳幼児の「抱かれ行動」の発達——「姿勢」との関連を中心に. *小児保健研究*, 60, 82-90.
- 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*, 14, 90-92.
- Saling, M. M., & Cooke, W. L. (1984). Cradling and transport of infants by South African mothers: A cross-cultural study. *Current Anthropology*, 25, 333-335.
- Salk, L. (1960). The effects of the normal heartbeat sound on the behaviour of the newborn infant: Implications for mental health. *World Mental Health*, 12, 168-175.
- Salk, L. (1973). The role of the heartbeat in the relations between mother and infant. *Scientific American*, 228, 24-29.
- Smith, L. B., & Thelen, E. (Eds.) (1993). *A dynamic systems approach to development: Applications*. Cambridge: MIT Press.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: MIT Press.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1* (pp.563-634). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Trivers, R. L. (1974). Parent-offspring conflict. *American Zoologist*, 14, 249-264.
- 渡部 洋。(1988). *心理・教育のための多変量解析入門：基礎編*. 東京：福村出版.
- Weiland, I. H., & Sperber, Z. (1970). Patterns of mother-infant contact: The significance of lateral preference. *Journal of Genetic Psychology*, 117, 157-165.

付記

本研究を進めるにあたり、御指導頂きました早稲田大学人間科学部根ヶ山光一教授に深く感謝します。また清水武氏には、データの分析に際し、非常に有益な示唆を頂きました。ありがとうございました。また調査に協力して下さった株式会社コンビ様、臨床保育研究会のみなさん、また質問紙にご記入頂いた全てのお母さま方に厚く御礼申し上げます。最後に本研究の論旨を踏まえた上で、的確な助言を下さいました編集委員と査読者の皆様に心から感謝致します。

Saijo, Takeo (Graduate School of Human Sciences, Waseda University; Research Fellowships of the Japan Society for the Promotion of Science). *A Cross-sectional Study of Mothers' Holding Time of Infants: A New Concept for the Mother-Infant Relationships*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.3, 281-291.

This cross-sectional study examined the developmental process by which mothers gradually cease holding their infants. Mothers ($N=298$) answered a questionnaire about how long they held their infants (ages 1-13 months). The results showed that compared with six hours of holding time in early infancy mothers only held their children for an average of 2.5 hours by the toddler stage. The parameters of the decline in holding time were also examined in terms of aspects of infant development. The following factors influenced the decrease of the holding time: motor development, height, weight, form of milk, restless movement during holding, and infants' attempts to gain release from the mother. The findings were discussed in terms of parental investment and systems theory. Observational and longitudinal studies are needed, and dynamic systems and cross-cultural approaches may be more effective in exploring this issue further.

【Key Words】 Mother-infant relations, Holding, Decline in holding time, Physical contact, Toddlers

2002. 12. 18 受稿, 2003. 11. 8 受理

幼児期における他者の意図理解と社会的問題解決能力の発達： 「心の理論」との関連から

鈴木亜由美

(京都大学大学院教育学研究科)

子安 増生

(京都大学大学院教育学研究科)

安 寧

(京都大学大学院教育学研究科)

本研究では、幼児の社会的問題解決の能力を「心の理論」の発達との関連から検討した。3歳児21名、4歳児20名、5歳児20名を対象に、仮想的な対人葛藤場面において、相手の意図(故意・偶然)を理解しているか、また葛藤を解決するためにどのような方法を用いるかをたずねた。同時に、誤った信念課題によって「心の理論」の発達を調べた。その結果、相手の意図の理解は誤った信念課題の正誤と関連していることが示された。また、「心の理論」を獲得した子どもは、相手の意図(故意・偶然)に応じて異なる葛藤解決方法を選択するであろうという仮説に反して、そのような区別は見られず、相手の意図に関わらず、攻撃的方法の選択が減少し、自己抑制的方法の選択が増加することが示された。これらの結果より、対人葛藤場面における相手の意図の理解は、「心の理論」と密接に関連しているが、意図の違いによって葛藤解決方法に区別が見られるというわけではなく、むしろ状況に関わらず一貫した解決方法を選択するようになる、ということが示された。

【キー・ワード】社会的問題解決, 心の理論, 意図, 幼児期

問 題

幼児期は子どもの社会性の発達において極めて重要な時期であり、この時期に子どもは周囲の環境を通して認知や言語の諸側面を著しく発達させるとともに、他者とのやりとりの内容は豊かになっていく(子安, 1997, 1999; 子安・服部, 1999; 子安・服部・郷式, 2000)。また幼児期後期には、ほとんどの子どもが幼稚園または保育所に通うようになる。そこでは、それまでの両親やきょうだいとの関係とは異なる仲間同士の関係の中で、遊び道具の取り合いなどの対人葛藤場面において、適切な方法で対処していかなければならなくなる。

このように、他者との効果的な相互交渉を行うために、必要な社会-認知的能力のことを社会的問題解決(social problem solving)の能力という(東・野辺地, 1992など)。幼児の社会的問題解決能力に関する研究は、従来、仮想的に設定された対人葛藤場面において、解決方法を言語的応答によってできるだけ多く引き出させる、という形で行われてきた(Shure, Spivack, & Jager, 1971など)。近年では、考え出せる総解決数というような量的な指標に加えて、解決方法の質的な面に注目した研究が多く行われ、状況に応じた適切な解決方法を選択する事が社会的問題解決能力の重要な側面であると考えられている。

例えば、対人葛藤場面において幼児がとりうる重要な2つの基本的葛藤解決方法は、自己の欲求を表現する

「自己主張」と欲求を制止する「自己抑制」である(柏木, 1988)。遊び道具をめぐる葛藤場面で、対象となる物が相手に占有権がある場合にもあえて「貸して」と言うのは、自己主張的な方法をとっているのであり、相手の占有権を尊重し、「貸して」と言うことを控えるのは、自己抑制的な方法をとっていることになる。しかし、自己主張が行動化(acting out)されると、むりやり取ろうとしたり、相手を叩いたりするような攻撃的な方法となり、また、自己自身の内部で解決されず、親や先生に言って代わりに交渉してもらう他者依存的な方法も現実にはよく行われている。幼児期において、年齢とともに攻撃的方法などの状況を考慮しない自己中心な解決方法が多い状態から、自他双方の要求を考慮した状況に合った解決方法が多くなることが示されている(東・野辺地, 1992; 山本, 1995; 子安・鈴木, 2002)。

また、児童期の社会的問題解決の研究(Dodge, 1983, 1989; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986)では、対人葛藤場面におけるより高度な社会的情報処理能力が検討されてきている。それらは、攻撃的行動などの不適切な行動との関連が調べられており、Dodge et al. (1986)は、教師によって攻撃的と評定された子どもと非攻撃的と評定された子ども(小学校2~4年生)の社会的問題解決能力を比較したところ、攻撃的な子どもは偶発的な対人葛藤場面においても攻撃的に応答することが多く、相手に悪意があったというように意図を歪めて理解することを明らかにした。その後の研究でも、この結果は追

認されており (Keane & Parrish, 1992; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992), 社会的場面において, ある出来事が悪意を持って引き起こされたことか, それとも偶然発生したことか, といった相手の意図を正しく理解することが, その後の適切な行動につながることを意味している。

また幼児を対象として, 丸山 (1999) は葛藤相手の敵意の有無と社会的問題解決方法の関係性を調べた結果, 4・5・6歳児のいずれも相手の敵意の有無を認知でき, 6歳児では相手に敵意がある場合は言語的自主主張方法をとることが多いのに対して, 敵意がない場合には「なんにもしない」というような消極的方法をとることが多いことが示されている。しかしながら, 丸山 (1999) では, 「なんだこれ変なトンネルだな, と言いながら叩いて壊しました」というように敵意が言動として明示されていたため, 幼児にも理解しやすいものであったが, 児童期の研究において攻撃児はそのように相手の意図が明確に示されているときよりも, 相手の意図があいまいなときに葛藤の原因を相手の故意性に過剰に帰属することが示されており (Dodge, 1980), 幼児についても状況から相手の意図を推測する能力について検討する必要がある。

Dodge (1993) は攻撃的な児童が葛藤の原因を相手の故意性に過剰に帰属する原因として, 攻撃的に行動する経験の積み重ねによって, 不適切な知識構造が形成され, それが不適切な情報処理, 不適切な社会的行動へとつながるという一連のプロセスを提案している。しかしながら, それほど対人場面での経験をつんでいない幼児の行動がこれと同じ心的プロセスを経るとは考えにくく, 年少の幼児に多い不適切な社会的行動がどのようなメカニズムから起こるかを検討する必要がある。

このような対人葛藤場面における相手の意図の認知は, 幼児期に獲得される表象的な心の理解能力としての「心の理論」(子安, 1997, 1999, 2000; 子安・木下, 1997参照)と密接に関連すると考えられる。「心の理論」とは, 動物であれ人間であれ, 個人が自分自身や他者に心的状態を帰属させることと定義される (Premack & Woodruff, 1978)。特に幼児期において, 「心の理論」の発達は, 誤った信念 (false belief) 課題によって調べることができる (Wimmer & Perner, 1983)。この課題は様々なヴァリエーションで実験が重ねられているが, 基本的には, 主人公がある物を場所Xに置く, 主人公が不在の時にその物が場所Xから場所Yに移される, この移動は抜き打ちで行なわれるので主人公は依然として物が場所Xにあると信じている, という一連の経過を子どもが観察した後, 主人公の現在の信念を推測させるものである。Wimmer & Perner (1983) は, 3歳から9歳の範囲の子どもを対象に4つの実験を行った結果,

他者の誤った信念の理解は, 3歳～4歳児では0%, 4歳～6歳児で57%, 6歳～9歳児で89%となることを明らかにした。

これまでも, 「誤った信念課題」の理解と社会的行動の発達との関連を調べる研究が多数されてきている。例えば社会的スキルに欠ける自閉症児は誤った信念課題に正答できないことが多いことを示す一連の研究 (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1986; Perner, Frith, Leslie, & Leekam, 1989; Leekam & Perner, 1991) や, 誤った信念課題の理解と特定の向社会的行動との関連を示す研究 (Astington & Jenkins, 1995), 誤った信念課題の理解と幼稚園の教師による子どもの社会的スキルの評定との関連を示す研究 (Watson, Nixon, Wilson, & Capage, 1999) などである。また, Capage & Watson (2001) は, 仮想的な対人葛藤場面において適切な解決方法を考え出せる社会的問題解決能力と「心の理論」課題の正答率との間に有意な関連を見出した。しかしながら, なぜこれらの社会的行動が「心の理論」の獲得と関連するか, という認知的メカニズムはまだ十分に明らかにされていない。

本研究では, これらのメカニズムを検討するための手がかりとして, 葛藤状況を相手が故意に引き起こしたのかそれとも偶発的に起こったことなのかという, 故意性の有無を理解する能力に注目し, 故意性理解と社会的問題解決能力が「心の理論」の獲得とどのように関連しているかを明らかにする。子安・鈴木 (2002) は, 仮想的な対人葛藤場面に「故意」と「偶然」を条件として設定し, 幼児がそれらをどのように理解しているかを調べたところ, 故意性の正答率は6歳児でも50%程度であり, この結果は幼児にはそもそも故意性を正しく理解することが難しいのではないかと示唆するものであった。しかしながら, この研究では故意性の有無を問うために「わざと, わざとでなかったか」という質問の仕方をしたため, 正答率の低さが「わざと」ということば自体の難しさと切り離して考えることが難しかった。そこで, 本研究では故意性を明確に示すために, 「わざと意地悪でしたのかどうか」とことばを補うことにする。

また, 「わざと」ということば自体の難しさを除いても, なお故意性の理解が難しいのかどうかを検討するために, 故意性の背後にある他者の知識状態の理解に焦点を当てる。例えば, 「自分の使っていた遊び道具を持ち去られた」という葛藤場面があったときに, 相手が故意に持ち去ったのか, あるいは偶発的に起こったのか, ということを区別するためには, 自分がその遊び道具を使っていたという事実を相手は知っていたのかどうか, という他者の知識状態の理解が必要である。「心の理論」に関する一連の研究から, 見たり聞いたりする知覚的活

動が「知る」という状態に結びつくことを3歳頃に理解できる一方で、事前の意図と行為の因果的結合を理解できるのは4～5歳頃である(Leekam, 1993)ことが知られている。このように他者の知識状態の理解が意図の理解に先立って獲得されるならば、心的状態を問う質問よりも故意性を問う質問の方が難しいと考えられる。

そこで、故意性の理解能力と「心の理論」との関連を調べることに加えて、その背後にある他者の知識状態の理解と故意性の理解との難易度の違いを調べることににより、幼児の故意性理解を明らかにすることを第1、第2の目的とする。

第3に故意条件と偶然条件の間での難易度の違いに関して、前述のように攻撃的な児童は葛藤状況の原因を偶然であっても故意性に過剰に帰属してしまうことが示されている(Dodge et al., 1986)。幼児期において、年少児は攻撃的行動などの不適切な行動が多く、このことは攻撃的な児童と同様に葛藤場面を故意性に過剰に帰属する結果であるという可能性がある。その一方で表象的な心の理解を獲得していないために、そもそも相手の意図を考慮しない結果である、つまり偶然と故意の理解がどちらも同程度に難しいという可能性もある。これに関してはこれまでの研究では検討されていないため、このことを検討することを第3の目的とする。

さらに、「心の理論」を獲得した子どもは、相手の故意性を理解することができるため、相手が故意にしたのか偶然起こったのかに応じて葛藤解決方法を使い分けることができると予想できる。その際、社会的問題解決方法の選択肢として、①自己主張の方法、②攻撃的方法、③自己抑制的方法、④他者依存的方法の4つを用意する。仮想的な対人葛藤場面において年齢とともに自己主張すべきときと自己抑制すべきときが区別できるようになるという結果が得られている(鈴木, 2002, 2003)が、これは年少児では「心の理論」を獲得していない子どもが多いため、相手の意図を考慮した反応を選択することが少ないが、年長児になると「心の理論」の獲得によって、社会的に望ましい解決方法を理解すると同時に、相手の意図を踏まえて状況に応じて自己抑制と自己主張を使い分けることが可能になるからであると考えられる。つまり相手が故意に葛藤を起こした場合には自己主張的反應、偶然起こった葛藤場面には自己抑制的反應をするのではないかと予想できる。そこで「心の理論」の獲得と社会的問題解決方法の関連を検討することを第4の目的とする。

よって、検討する仮説は以下の4つである。

<仮説1> 誤った信念課題の正答群は誤答群よりも、葛藤の相手の意図が故意であるかどうかをよりよく理解するであろう。

<仮説2> 葛藤の相手の故意性(故意・偶然)を理解

することは、知識状態を理解することよりも難しいであろう。

<仮説3> 誤った信念課題の誤答群にとって、相手の故意性の理解は故意条件よりも偶然条件の方が難しいであろう。

<仮説4> 誤った信念課題の正答群は、相手の意図の違いによって異なった葛藤解決方法を選択し、故意条件では自己主張的方法、偶然状況では自己抑制的方法が増加するであろう。他方、誤答群はそのような区別を行わないであろう。

方法

被験児 京都市内の保育所に通う、年長5歳児20名(平均5歳11ヶ月)、年中4歳児20名(平均4歳11ヶ月)、年少3歳児21名(平均3歳10ヶ月)であった。性別の内訳は、年長男児12名、女児8名、年中男児9名、女児11名、年少男児11名、女児10名であった。

実験は、保育所の一室で個別に実施された。

材料と手続き 誤った信念課題1問と社会的問題解決課題4問を用意した。実施順序は、社会的問題解決課題を2問行った後、誤った信念課題を1問行い、再び社会的問題解決課題を2問行った。全被験児がこの5問に答えた。それぞれの課題の材料と実施手続きは以下の通りであった。

A. 誤った信念課題

小道具としてクマとサルのおもちゃ、パトカー型のミニカー、青と赤の箱を用意し、次のようなストーリーの寸劇を示した。

「クマさんは、パトカーで遊んでいました(サルは不在)。クマさんはパトカーを赤い箱に入れて出て行きました(クマがパトカーを赤い箱にしまう)。クマさんがいないときに、おサルさんがやってきました。おサルさんはパトカーを赤い箱から出して遊びました。おサルさんはパトカーを青い箱に入れて出て行きました(サルがパトカーを青い箱に移し、退場)。クマさんが、もう一度パトカーで遊ぼうと思ってやってきました(クマの再登場)。」

その後、「クマはパトカーが今どこにあると思っているか」を尋ねる信念質問、「実際にパトカーは今どこにあるのか」を尋ねる現実質問、「最初クマはパトカーをどこにしまったか」を尋ねる記憶質問の順に、3つの質問を行った。先行研究に従って、この3つの質問すべてに正しく答えられた場合のみを誤った信念課題の「正答」とみなした。

B. 社会的問題解決課題

被験児が課題実施前にパソコンの画面になれるために、練習課題を2問行った。内容は、画面上に4種類の絵を提示し、「お星さま」と「お日さま」の絵を選択させ

Table 1 社会的問題解決課題のストーリー

| 場面 | 条件 | ストーリー |
|------|----|-----------------------------------------------------------------------------|
| 砂場 | 偶然 | 砂場でスコップを使ってお山を作っていた。お水をくみに行っている間に同じクラスの子がやってきて、スコップを持って行ってしまった。 |
| | 故意 | 砂場で遊んでいたら、同じクラスの子がやってきたので、スコップでお山を作っていることを教えてあげた。すると、その子はスコップを持って行ってしまった。 |
| すべり台 | 偶然 | すべり台をしようと思ってならんで順番を待っていた。転がってきたボールを拾いに行っている間に、同じクラスの子がやってきて順番を抜かしてしまった。 |
| | 故意 | すべり台の順番を待っていたら、同じクラスの子がやってきたので、ならんで順番を待っていることを教えてあげた。すると、その子は順番を抜かしてしまった。 |
| ブロック | 偶然 | ブロックでお城を作っていた。ブロックが足りなくなったので、とりに行っている間に同じクラスの子がやってきて、置いてあるブロックを持って行ってしまった。 |
| | 故意 | ブロックで遊んでいたら、同じクラスの子がやってきたので、ブロックでお城を作っていることを教えてあげた。すると、その子はブロックを持って行ってしまった。 |
| ブランコ | 偶然 | ブランコをしようと思ってならんで順番を待っていた。転がってきたボールを拾いに行っている間に、同じクラスの子がやってきて順番を抜かしてしまった。 |
| | 故意 | ブランコの順番を待っていたら、同じクラスの子がやってきたので、ならんで順番を待っていることを教えてあげた。すると、その子は順番を抜かしてしまった。 |

るものであった。

社会的問題解決課題は、故意条件と偶然条件それぞれ2問ずつ計4問を用意した。葛藤が生じる場面として、①すべりだい、②砂場、③ブロック、④ブランコの4場面を用意した。ストーリーはTable 1に、男児用の図版の例をFigure 1に示した。場面と条件の割り当てに関しては、被験者間でカウンターバランスを行った。

課題の提示は、ノートパソコンとプレゼンテーション・ソフトウェアのPowerPointを用い、葛藤の状況を口頭で説明しながら、液晶画面にモノクローム(白黒)の線画で描かれた刺激を提示した¹⁾。刺激図版には男児用と女児用があり、男児用は主人公と葛藤の相手である同学年の子どもが男児の絵、女児用は主人公と葛藤の相手が女児の絵に設定された。ただし、「他者依存的方法」に登場する「先生」は、男児用図版も女児用図版も同じ女性の絵であった。葛藤が生じる場面は、内容の連続する4枚の絵からなり(Figure 1参照)、ストーリーの提示後、最後の絵をディスプレイ上にうつしたままの状態、葛藤の相手は主人公のしている行動を知っていたのか、または知らなかったのか、という知識状態を問う質問(知識質問)と、わざと意地悪でしたのかという意図を問う質問(意図質問)を行った。反応は、はい/いいえの強制2択にあたる言語的応答または動作(うなずく、首を横に振るなど)によって、故意と偶然的条件に応じて正しく反応した場合に正答と判断した。その結果、正答、誤答を判断しにくい反応は見られなかった。

その後、知識質問と意図質問での誤りがあった場合に

1) 子安・鈴木(2002)において同様の方法を用いて実験を行ったところ、4~6歳児において先行研究とほぼ一致した反応が得られた。

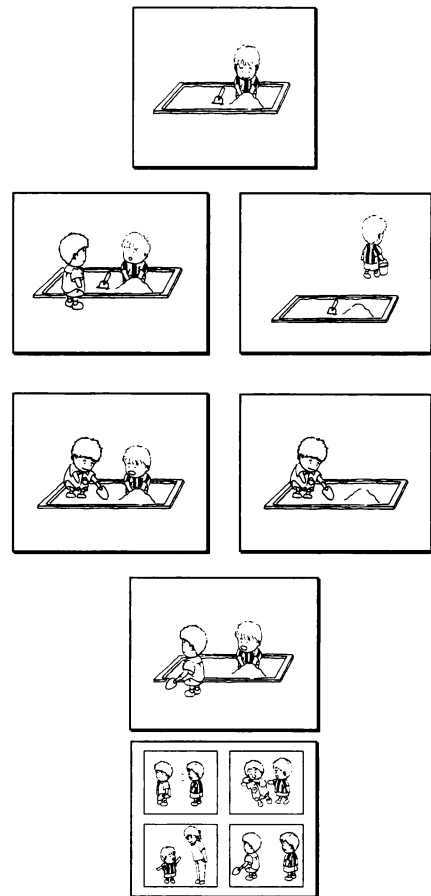


Figure 1 社会的問題解決課題で用いた図版の例(2~3段目の左図は故意条件、右図は偶然条件)

は、画面をストーリー一部分に戻しながら正答のフィードバックを行った。これは、「心の理論」の獲得と社会的問題解決能力との関連を検討するために、解決方法を選ぶ段階においては、全ての子どもが相手の意図(偶然・故意)を理解しているようにするためである。次に、葛藤を解決するための方法として、自己主張的方法、攻撃的方法、自己抑制的方法、他者依存的方法の4つの選択肢をあらわす絵を同時に画面上に提示して、被験児に1つを指さまたは口頭で選択するよう求めた。選択肢の画面上の提示位置はカウンターバランスを行った。

結 果

1. 誤った信念課題の年齢群ごとの正答者数と誤答者数

前述のように、先行研究(Wimmer & Perner, 1983)に従い、誤った信念課題の信念質問、事実質問、記憶質問の3つすべてに正答した場合を「正答」と定義し、年齢群ごとの正答者数と誤答者数をTable 2に示した。 χ^2 検定の結果、人数の偏りが有意であった($\chi^2(2) = 11.17, p < .05$)。残差分析を行ったところ、3歳児では正答者より誤答者の方が多く、5歳児では誤答者より正答者の方が多いことがわかった。

2. 誤った信念課題と故意性の理解(知識質問、意図質問)との関連

年齢および誤った信念課題の正答群・誤答群別に、知識質問と意図質問のそれぞれにおいて、偶然条件と故意条件の各2問の合計正答数について、平均および標準偏差をTable 3に示した。3歳児と5歳児は誤った信念課題の正答、誤答による群分けの人数が均等でないため、両者をともに要因として分散分析を行うことは適切ではないと判断し、最初に年齢を込みにして、群(正答、誤答)×条件(偶然、故意)×質問(知識、意図)の3要因分散分析を行ったところ、群の主効果が有意であり($F(1,59) = 38.86, p < .01$)、誤った信念課題の正答群のほうが誤答群よりも得点が高いことがわかった。また、質問の主効果が有意であり($F(1,59) = 9.17, p < .01$)、意図質問よりも知識質問で得点が高いことがわかった。条件の主効果及び交互作用は有意ではなかった。次に、誤った信念課題(正答、誤答)を込みにして、年齢(3歳、4歳、5歳)×条件(偶然、故意)×質問(知識、意図)

Table 3 知識質問と意図質問の平均正答数および標準偏差(各2場面中)

| | | 偶然 | | 故意 | |
|-----|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | 知識質問 | 意図質問 | 知識質問 | 意図質問 |
| 正答群 | 5歳 (n=16) | 1.75 (0.43) | 1.56 (0.61) | 1.56 (0.61) | 1.13 (0.70) |
| | 4歳 (n=9) | 1.67 (0.47) | 1.00 (0.67) | 1.00 (0.67) | 1.11 (0.74) |
| | 3歳 (n=2) | 0.50 (0.50) | 1.00 (0.00) | 1.50 (0.50) | 0.55 (0.50) |
| 誤答群 | 5歳 (n=4) | 1.75 (0.43) | 0.75 (0.83) | 1.00 (0.71) | 0.75 (0.43) |
| | 4歳 (n=11) | 1.00 (0.95) | 0.73 (0.75) | 0.73 (0.86) | 0.91 (0.90) |
| | 3歳 (n=19) | 0.63 (0.58) | 0.37 (0.48) | 0.47 (0.68) | 0.56 (0.75) |

注。()内は標準偏差を示す。

の3要因分散分析を行ったところ、年齢の主効果が有意であり($F(2,58) = 23.88, p < .01$)、Ryan法による多重比較の結果、3歳、4歳、5歳の順に得点が高くなることがわかった。また、質問の主効果が有意であり($F(1,58) = 8.74, p < .01$)、意図質問よりも知識質問の方が得点が高いことがわかった。条件の主効果及び交互作用は有意ではなかった。

以上の結果より、仮説1「誤った信念課題の正答群は誤答群よりも、葛藤の相手の意図が故意であるかどうかをよりよく理解するであろう」と、仮説2「葛藤の相手の故意性(故意・偶然)を理解することは、知識状態を理解することよりも難しいであろう」は支持された。しかしながら、仮説3「誤った信念課題の誤答群にとって、相手の故意性の理解は故意条件よりも偶然条件の方が難しいであろう」は支持されなかった。

3. 年中4歳児における誤った信念課題と故意性の理解(知識質問、意図質問)との関連

Table 2において、年齢の増加と「誤った信念課題」の正答の間に強い関連が見られたこと、またTable 3で故意性の理解における年齢の主効果が有意であったことから、年齢の影響を除いて誤った信念課題と故意性の理解の関連を調べるために、Table 3の中で、誤った信念課題の正答者・誤答者の人数が拮抗している年中4歳児において、群(正答、誤答)×条件(偶然、故意)×質問(知識、意図)の3要因分散分析を行ったところ、群の主効果は10%水準で有意であり($F(1,18) = 3.42, p < .10$)、誤答群よりも正答群の方が得点が高い傾向があることがわかった。その他の主効果および交互作用はすべて有意ではなかった。

従って、仮説1「誤った信念課題の正答群は誤答群よりも、葛藤の相手の意図が故意であるかどうかをよりよ

Table 2 誤った信念課題の正答者・誤答者数

| | 3歳児 | 4歳児 | 5歳児 |
|-----|---------------|--------------|---------------|
| 正答者 | 2 (-4.0)** | 9 (0.1) | 16 (3.9)** |
| 誤答者 | 19 (4.0)** | 11 (-0.1) | 4 (-3.9)** |

注. 単位は人数を、()内の数字は残差を示す。

** $p < .01$

Table 4 各解決方法の選択回数および標準偏差 (各2場面中)

| | | 自己主張 | | 攻撃 | | 他者依存 | | 自己抑制 | |
|-----|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | 偶然 | 故意 | 偶然 | 故意 | 偶然 | 故意 | 偶然 | 故意 |
| 正答群 | 5歳 (n=16) | 0.56 (0.79) | 0.81 (0.81) | 0.00 (0.00) | 0.00 (0.00) | 0.63 (0.78) | 0.50 (0.71) | 0.81 (0.88) | 0.69 (0.77) |
| | 4歳 (n=9) | 0.78 (0.79) | 0.67 (0.82) | 0.00 (0.00) | 0.00 (0.00) | 0.67 (0.67) | 0.22 (0.42) | 0.89 (0.74) | 0.78 (0.92) |
| | 3歳 (n=2) | 0.00 (0.00) | 0.50 (0.50) | 0.50 (0.50) | 0.50 (0.50) | 0.50 (0.50) | 0.00 (0.00) | 0.00 (0.00) | 1.00 (0.00) |
| 誤答群 | 5歳 (n=4) | 0.50 (0.50) | 1.00 (0.00) | 0.00 (0.00) | 0.25 (0.43) | 0.75 (0.43) | 0.00 (0.00) | 0.75 (0.43) | 0.75 (0.43) |
| | 4歳 (n=11) | 0.36 (0.77) | 1.09 (0.79) | 0.27 (0.45) | 0.27 (0.62) | 1.09 (0.67) | 0.73 (0.75) | 0.00 (0.00) | 0.18 (0.39) |
| | 3歳 (n=19) | 0.58 (0.59) | 0.37 (0.58) | 0.26 (0.44) | 0.42 (0.59) | 0.79 (0.69) | 0.79 (0.83) | 0.42 (0.59) | 0.42 (0.59) |

注. ()内は標準偏差を示す。

注. ()内は標準偏差を示す。

Table 5 選択した方略の種類数 (4種類中)

| 誤答群 | | | 正答群 | | |
|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 3歳 (n=19) | 4歳 (n=11) | 5歳 (n=4) | 3歳 (n=2) | 4歳 (n=9) | 5歳 (n=16) |
| 2.58 (0.88) | 2.00 (0.85) | 3.00 (0.71) | 3.00 (0.00) | 1.89 (0.73) | 1.81 (0.81) |

注. ()内は標準偏差を示す。

く理解するであろう」は年齢の影響を除いても、10%水準ではあるが、ほぼ支持されたとと言える。

4. 社会的問題解決方法について

仮説4の「誤った信念課題の正答群は、相手の意図の違いによって異なった葛藤解決方法を選択し、故意条件では自己主張の方法、偶然状況では自己抑制的方法が増加するであろう。他方、誤答群はそのような区別を行わないであろう」を検討するために、偶然条件と故意条件において、自己主張の方法、攻撃の方法、他者依存の方法、自己抑制的方法のそれぞれの解決方法を選択した回数(0回~2回)を、年齢および誤った信念課題の正答、誤答群別に Table 4 に示した。

各解決方法を選択した回数に群差、年齢差があるかどうかを調べるために、最初に年齢を込みにして、自己主張の方法、攻撃の方法、他者依存の方法、自己抑制的方法のそれぞれにおいて、群(正答、誤答)×条件(偶然、故意)の2要因分散分析を行った。その結果、攻撃的方法において群の主効果が有意であり(F(1,59)=9.00, p<.01)、正答群よりも誤答群で選択回数が多かった。また、自己抑制的方法においても群の主効果が有意であり(F(1,59)=7.17, p<.01)、誤答群よりも正答群で選択回数が多かった。さらに、他者依存的方法において、条件の主効果が有意であり(F(1,59)=4.96, p<.05)、故意条件よりも偶然条件で選択回数が多かった。

次に群を込みにして、各解決方法において、年齢(3歳, 4歳, 5歳)×条件(偶然, 故意)の2要因分散分析を行ったところ、攻撃的方法において年齢の主効果が有意であり(F(2,58)=5.22, p<.01)、Ryan法による多重比較の結果、5歳児よりも3歳児で選択回数が多いことがわかった(p<.05)。また、他者依存的方法において、条件の主効果が有意であり(F(1,58)=5.10, p<.05)、故意条件よりも偶然条件で選択回数が多かった。

これらの結果から、攻撃的方法の選択は誤った信念課題の誤答群や3歳児に多く見られ、自己抑制的方法の選択は誤った信念課題の正答群で多く見られることがわかった。また他者依存的方法は、誤った信念課題の正誤や年齢にかかわらず、偶然条件において多く選択されることがわかった。

5. 選択した解決方法の種類数

自己主張の方法、攻撃の方法、他者依存の方法、自己抑制的方法の4種類の的方法の中で各被験児が何種類の解決方法を選択していたかを、年齢および誤った信念課題の正答、誤答群別に Table 5 に示した。選択した解決方法の種類数について、群差、年齢差があるかどうかを調べるために、最初に年齢を込みにして群(正答、誤答)を要因とした1要因分散分析を行ったところ、群の主効果が有意であり(F(1,59)=5.10, p<.05)、正答群よりも誤答群の方が多種類の的方法を選択したことがわかつ

た。次に群を込みにして、年齢(3歳, 4歳, 5歳)を要因とした1要因分散分析を行ったところ、年齢の主効果が有意であり($F(2,58) = 3.48, p < .05$), Ryan法による多重比較の結果、4, 5歳児よりも3歳児の方が多種類の方法を選択したことがわかった。

考 察

「心の理論」と意図(故意性)の理解の関連

「心の理論」の発達の指標である誤った信念課題の結果(Table 2)は、3歳児では誤答者が多い(正答率10%)が、4歳児では約半数が正答し(正答率45%), 5歳児になると正答者が多数になる(正答率80%)というものであり、これは先行研究(Wimmer & Perner, 1983など)とはほぼ一致するものであった。

また、「心の理論」の獲得と故意性の理解の関連も示され(Table 3), 仮説1「誤った信念課題の正答群は、誤答群よりも、葛藤の相手の意図が故意であるかどうかをよりよく理解するであろう」は支持された。この結果は、「心の理論」の獲得が年齢の要因と密接に関連しているということと、故意性の理解が年齢とも関連していることを考慮して検討しなければならないが、誤った信念課題の正答者・誤答者の人数が拮抗している4歳児において、正答群の方がよりよく意図を理解しているという傾向が見られたことから、両者の関連性は認められる。

故意性の理解と知識状態の理解

「相手は自分の行動を知っていたのか」を問う知識質問の方が、「わざと意地悪でしたか」を問う意図質問よりも易しいことがわかり(Table 3), 仮説2の「葛藤の相手の故意性(故意・偶然)を理解することは、知識状態を理解することよりも難しいであろう」は支持され、他者の知識状態の理解をもとに故意性を推測しなければならないために、故意性の理解がより難しいという予想に一致する結果であった。「わざと意地悪で」ということを補うことにより、ことばの意味がわからない、という反応は少なくなった。しかしながら、「わざと」の難しさを補った「意地悪で」ということばの影響で、故意性が「不結果を承知の上で意図的に何かをする」という本来の意味よりも、相手のパーソナリティ特性と結び付けてとらえられてしまった可能性がある。その結果、「故意であっても意地悪な子ではないので、わざとではない」と解釈した子どももいたかもしれない。また、実際に「〇〇ちゃんだったら意地悪で、××ちゃんだったら意地悪じゃない」というように個人のパーソナリティ特性に結びつけた発言も実験場面で観察されている。

偶然と故意の違い

誤った信念課題の正答・誤答に関わらず、偶然条件と故意条件の間で正答数に差は見られず(Table 3), 仮説3「誤った信念課題の誤答群にとって、相手の故意性の

理解は故意条件よりも偶然条件の方が難しいであろう」は支持されなかった。この結果から、攻撃的な児童のもつメカニズムとは異なり、偶発的な葛藤状況を故意性に過剰に帰属するというわけではなく、幼児にとって、そもそも故意性の有無という相手の意図に関する理解が十分でなく、偶然と故意のどちらも同程度の難しさであるということがわかる。

社会的問題解決方法と「心の理論」の関連

「心の理論」の発達の指標である誤った信念課題の正誤と条件(偶然, 故意)の交互作用は見られず、仮説4「誤った信念課題の正答群は、相手の意図の違いによって異なった葛藤解決方法を選択し、故意条件では自己主張的方法、偶然状況では自己抑制的方法が増加するであろう。他方、誤答群はそのような区別を行わないであろう」は、支持されなかった。

このことの原因として、誤った信念課題の正答群で故意性を理解できている子どもの中でも、自己抑制と自己主張のとらえかたに相違が見られたことが考えられる。例えば、遊び道具を持ち去られる場面では、偶然条件で、「わざとじゃないからがまんして許してあげる」と自己抑制的の反応を選択する子どもがいる一方で、「わざとじゃないから、『使っているよ』って教えてあげる。そうしたら返してくれると思うから」と自己主張的の反応を選択する子どもも見られた。本実験では3歳児も対象に含めたために、葛藤解決方法を4つの選択肢から選ばせる、という方法を用いたが、誤った信念課題正答群や年長の子どもが、それぞれの葛藤解決方法をどのようにとらえていたかを明らかにするために、反応の選択だけでなく、言語的応答やそれを選択した理由を合わせて聞いていく必要がある。

また、本実験では被験児の負担を考慮して、偶然条件と故意条件をそれぞれ2題ずつ行ったが、課題数が少なかったためにその差が取り出せなかった可能性も考えられる。実際に誤った信念課題正答群の5歳児において、偶然条件よりも故意条件で自己主張的方法が多いという傾向が多少は見取れるため、課題数を増やすことによって差がうまく取り出せるという可能性も考えられる。

また、誤った信念課題の正答、誤答群別の解決方法を比較すると(Table 4), 第1に「たたく」という攻撃的方法は、誤答群で多少選択されているのに対して、正答群ではほぼ見られなくなることがわかった。また、年齢別に見ても、3歳児では4, 5歳児に比べて多く見られることがわかり、この結果は先行研究(山本, 1995; 鈴木, 2003)とも一致している。つまり、相手が故意にしたことか、偶発的に起こったことかに関わらず、年齢とともに攻撃的方法は減少し、それには「心の理論」の獲得と成熟や経験という要因がどちらも影響していると考えら

れる。

第2に、「がまんする」という自己抑制的方法は、誤答群よりも正答群で多く見られることがわかった。この方法については年齢差が見られず、Table 4より特に4歳児の正答群、誤答群の間に大きな差が見られることから、「心の理論」を獲得する前後で、より社会的に望ましいと考えられる自己抑制的方法の選択が増加するという可能性が考えられる。これを確かめるために、「心の理論」獲得の前後で縦断的に実験を行う必要がある。

第3に、「先生に言う」という他者依存的方法は、誤った信念課題の正誤や年齢に関わらず偶然条件で多く見られる、ということがわかり、相手の意図を意識的に考慮していなくても、偶然条件というのは子どもにとってより自分の力で解決しにくい状況であると感じていたのではないかと考えられる。

さらにTable 5より、正答群は誤答群よりも、4、5歳児は3歳児よりも選択した解決方法の種類が少なく、特定の解決方法を繰り返して選ぶということがわかった。このことから、「心の理論」の獲得および年齢の増加によって、社会的に望ましい葛藤解決方法とそうでない方法を区別し、自分が望ましいと考える方法を多くの場面に適用するようになるのではないかと考えられる。他方、誤った信念課題の誤答群や3歳児は、ある状況で望ましい方法を考えることができなかつたか、あるいはそもそも課題の表象的理解に乏しく何を問われているかが理解できずにランダムに選択していた可能性もある。「心の理論」を獲得していない子どもや年少の子どもが何を基準にして葛藤解決方法を選択していたのかについて、さらなる検討が必要である。

本研究の意義

本研究はこれまでの研究によって示されてきた、「心の理論」の獲得と適切な社会的行動の関連が、対人葛藤場面における故意性の理解に基づいているのではないかとこの予測のもと、「心の理論」と故意性理解、「心の理論」と葛藤解決方法の関連を検討したものであった。本研究は、近年多数行われている「心の理論」研究が、保育実践や臨床につながることを実験的に示した点で意義のあるものであったといえる。年長の子どもの「心の理論」を獲得した子どもは、対人葛藤場面において相手の故意性をよりよく理解できること、また攻撃的方法をほとんど選択しないことが示され、「心の理論」の獲得は、それが年齢と密接に関連しているということを考慮した上でも、適切な社会的行動と関連する可能性が示唆された。このことから、子どもの社会的行動について発達段階に応じた関わりをすることが重要であることがわかる。

今後の課題

今後の課題として次の3点を挙げる。第1に、今回の

実験結果からは、本研究の主な仮説である「誤った信念課題の正答群は、相手の意図の違いによって異なった葛藤解決方法を選択し、故意条件では自己主張的方法、偶然状況では自己抑制的方法が増加するであろう。他方、誤答群はそのような区別を行わないであろう」という仮説は支持されなかつたものの、前述のように実験計画や方法を工夫することでこの仮説を検証できる可能性がある。また、本実験では「心の理論」の獲得と年齢の要因を切り離して考えることが難しかったため、今後は年長で「心の理論」を獲得していない子どもや、逆に年少で「心の理論」を獲得している子どもの意図理解、社会的問題解決能力の特徴を、より多数の被験児を対象として検討する必要がある。その上で、「心の理論」の獲得、故意性理解、社会的問題解決能力という3者の因果関係を明らかにしていくような研究が望まれる。

第2に、本研究では他者の意図の理解を調べるために、故意性に焦点を当て、被験児に「わざと意地悪でしたかどうか」を答えてもらったが、「意地悪で」ということばを補うことにより、ことばの意味がわからない、という反応は少なくなったが、パーソナリティ特性を問われているととらえられてしまった可能性がある。また、被験児の反応は、はい/いいえの強制2択によって正答・誤答を分類しており、偶然による正答が生じた可能性もある。なぜわざとである(わざとではない)と思うのか、ということを問う理由質問などを加えて、「故意性」の理解をよりうまく取り出すことができるようにする工夫が必要である。

第3に、社会的問題解決課題を仮想的な場面を用いてパソコンで提示するという方法は、これによって測られるものが現実的場面での子どもの行動とどのように関連するか、という妥当性の検証を必要とする。これについては、鈴木(2003)でも既に試みがされているが葛藤の起こる状況によって、仮想的な場面と現実場面の行動が一貫している場合と一貫しない場合があることが示されており、これについてはさらに詳しい検討が必要である。

また、実験時の被験児の様子を詳しく検討すると、葛藤の相手に特定の個人を想定して、「○○ちゃんなら△△する」などという仮定を付け加えて考えている子どもの姿も観察された。従来の「心の理論」研究においても、誤った信念課題で他者の信念を推論させる場合に、子どもにとって「他者」がAちゃんなのか、それともBくんなのか、それ以後起こるであろう状況を推論する上で非常に重要であるということが示唆されている(遠藤, 1997)。それゆえ、「同じクラスの子」というように、不特定の相手を想定して答えるという今回の実験方法よりも、特定の子どもを想定して答える方が、現実の子どもの行動がよりよく反映される可能性がある。

文 献

- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- 東 敦子・野辺地正之。(1992). 幼児の社会的問題解決能力に関する発達の研究—けんか及び援助状況の解決と社会的コンピテンス. *教育心理学研究*, 40, 64-72.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural, and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Capage, L., & Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior and social skills in young children. *Early Education & Development*, 12, 613-628.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 339-342.
- Dodge, K. A. (1993). Social cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 51, 1-85.
- 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, 57-77.
- 柏木恵子。(1988). 幼児期における「自己」の発達—行動の自己制御機能を中心に. 東京: 東京大学出版会.
- Keane, S. R., & Parrish, A. E. (1992). The role of affective information in the determination of intent. *Developmental Psychology*, 28, 159-162.
- 子安増生。(1997). 子どもが心を理解するとき. 東京: 金子書房.
- 子安増生。(1999). 幼児期の他者理解の発達—心のモデル説による心理学的検討. 京都: 京都大学学術出版会.
- 子安増生。(2000). 心の理論. 東京: 岩波書店.
- 子安増生・服部敬子。(1999). 幼児の交互交代と「心の理論」の発達. *京都大学大学院教育学研究科紀要第45号*, 京都大学, 京都, 1-16.
- 子安増生・服部敬子・郷式 徹。(2000). 幼児が「心」に出会うとき—発達心理学から見た縦割り保育. 東京: 有斐閣.
- 子安増生・木下孝司。(1997). 〈心の理論〉研究の展望. *心理学研究*, 68, 51-67.
- 子安増生・鈴木亜由美。(2002). 幼児の社会的問題解決能力と「心の理論」の発達. *京都大学大学院教育学研究科紀要第48号*, 京都大学, 京都, 63-83.
- Leekam, S. (1994). 子どもの〈心の理解〉(子安増生, 訳). M. Bennett (編), 子どもは心理学者: 「心の理論」の発達心理学(二宮克美・子安増生・渡辺弥生・首藤敏元, 訳)(pp.44-88). 東京: 福村出版. (Leekam, S. (1993). Children's understanding of mind. In M. Bennett (Ed.), *The child as psychologist: An introduction to the development of social cognition* (pp.26-61). New York: Harvester Wheatsheaf.)
- Leekam, S., & Perner, J. (1991). Does the autistic child have a metarepresentational deficit? *Cognition*, 40, 203-218.
- 丸山愛子。(1999). 対人葛藤場面における幼児の社会的認知と社会的問題解決方略における発達の研究. *教育心理学研究*, 47, 451-461.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Shure, M. B., Spivack, G., & Jager, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, 42, 1791-1803.
- 鈴木亜由美。(2002). 幼児の対人葛藤場面における自己調整機能の発達: 実験場面と仮想場面からの検討. *日本教育心理学会第44回総会発表論文集*, 208.
- 鈴木亜由美。(2003). 幼児の自己調整機能の注意ならびに認知的メカニズム—自己抑制と自己主張の二側面からの検討. *京都大学大学院教育学研究科紀要第49号*, 京都大学, 京都, 338-349.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L.

- (1999). Social interaction skills and theory of mind in preschoolers. *Developmental Psychology*, 35, 386-391.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- 山本愛子. (1995). 幼児の自己調整能力に関する発達的研究—幼児の対人葛藤場面における自己主張的解決方略について. *教育心理学研究*, 43, 42-51.

付記

本研究にご協力いただきました保育所の園児の皆さん、ならびに先生方から感謝申し上げます。また、実験補助をしていただいた、京都大学教育学部（当時）田中史子さん、中野賢治さん、山下純平さんにお礼申し上げます。なお本論文のデータの一部を日本心理学会第66回大会において発表しました。

Suzuki, Ayumi (Kyoto University), Koyasu, Masuo (Kyoto University) & An, Ning (Kyoto University). *Development of Understanding of Others' Intention, Social Problem Solving Abilities, and "Theory of Mind" in Young Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.3, 292-301.

The aim of this study was to investigate the relationships between social problem solving abilities and the acquisition of "theory of mind" in young children. Participants were twenty-one 3-year-olds, twenty 4-year-olds, and twenty 5-year-olds. They were asked to imagine interpersonal conflict with peers, and to answer whether the protagonists were intent on provoking conflict, and how they could solve the conflict situation. They were also given a "false belief" task to check the acquisition of "theory of mind". The results suggest that those who have already acquired a theory of mind, judged from passing the "false belief" task, understood the intention of the protagonists better. However, regardless of the protagonists' intent to provoke conflict, they chose more self-inhibitory and less aggressive ways to solve the conflict situation.

【Key Words】 Social problem solving, Theory of mind, Intention, Young children

2002. 5. 22 受稿, 2003. 11. 12 受理

日・韓高校生における無気力傾向に関する比較研究： 進路発達との関連に注目して

李 相蘭

(東京大学大学院教育学研究科)

本研究の目的は、無気力傾向と進学動機の不明確性、進路未決定および自我同一性との因果関係を通じて、日本と韓国の高校生における無気力傾向に見られる違いを比較・考察することにある。日本の東京都内の高校生（男子164名、女子146名）、韓国のソウルおよび京畿道内の高校生（男子124名、女子128名）を対象に、質問紙法による調査を行なった。無気力傾向尺度は2因子を抽出し、アンヘドニアおよび未来へ対する自己不確実感を表す‘自己不全感’と対人関係における消極的または受動的な態度を表す‘消極・受動’となった。本研究の分析は、国と性によって4つの母集団に分けて行なったが、国より性による違いがより明瞭となっていた。男子高校生の自己不全感は無気力傾向が決定していないために引き起こされることが推測された。しかし、女子高校生の方は、進路を決定しているためにかえって自己不全感が高くなる可能性が推測された。一方、消極・受動は、自我同一性の未確立問題によって影響されており、特に男子高校生の方が高かった。男女とも進学動機が不明確であることによって進路を決めるのが困難となる可能性が推測され、進路決定について感じる困難は、続いて自己不全感に影響を与えていた。国による差において、自己不全感が自我同一性によって直接的に規定される程度は、日本の男子高校生においてほとんど意味を持たないのに比べて、韓国の男子高校生の方はより高い係数で規定されていた。一方、女子高校生の場合、消極および受動的な性向が自我同一性の未確立によって影響される程度において、日本の女子高校生の方が韓国の女子高校生に比べて明瞭に高かった。また、日本の女子高校生の自己不全感、韓国の女子高校生に比べて進路未決定の問題を介する傾向が示された。

本研究において、日・韓男女高校生とも自己不全感に進学動機不明確性が影響していることが確認されたことは、いままでの知見を一步進めたものとなる。

【キー・ワード】無気力傾向、進学動機不明確性、進路未決定、自我同一性

問題と目的

青年期におけるアパシーについて、日本では以前から関心が向けられてきた。1970年代、留年を繰り返す大学生の行動を中心とするモラトリアム現象を、日本においては青年期アパシーの初発とみなしている(鐘・山本・宮下, 1984)。アパシーとは、‘感情がなくなること’という意味のギリシャ語であり、日本においては、無気力、無関心、無責任という三無主義を特徴とする無気力状態を意味する用語になっている(小田, 1991)。特に、大学生に見られるアパシーはスチューデント・アパシーと命名され、その特徴としては退却症状(竹内, 1995)、アイデンティティ拡散(鉄島, 1993; 永江, 1999)、自己および社会におけるアイデンティティ確立の猶予(鈴木・小此木, 2000)、進路未決定(笠原, 1977; 永江, 1999)などが挙げられている。最近では、スチューデント・アパシーから始まり、深刻な社会的ひきこもり状態に至るケースが多く見られ、スチューデント・アパシー

を社会的ひきこもりの一形態と見なす場合もある(斎藤, 1997)。

アパシーは、その程度によって、治療的な援助を必要とする重度の深刻なレベルのものがあれば、一般の青年に見られる意欲減退状態を指すものもあり、特に、一般の青年が示す意欲減退レベルは‘アパシー傾向’として捉えられている(土川, 1985; 稲村, 1991; 鉄島, 1993)。このようなアパシーまたはアパシー傾向は、科学技術の高度化や大衆化・情報化と共に急速に成長してきた社会であるほど生じやすいといわれる(笠原, 1977)。1970年代以降、高度成長を続けてきた日本の場合、最近、若者の中に理由のない無気力感を訴えるものが多く見られ、豊かな時代の中で頑張ることの‘意味’が実感できないという実存的な空虚が、その背後に存在すると指摘されており(諸富, 1997)、また、それが‘アパシー傾向’の青年が示す意欲減退の一面と考えられるものではないかと思われる。近年アパシー傾向は、低年齢化しつつあり(小田, 1991)、従来の大学生のみなら

ず中・高校生においても、勉強・学校生活という本業においてのみ選択的に退却になるという症状を示す(笠原, 1978)。このような中・高校生に見られるアパシー傾向の心性を‘無気力感’と捉えたもの(笠井・村松・保坂・三浦, 1995)がある。

一方、韓国においては、最近、高校生の教室場面における意欲低下が問題となっており、現実的に中途退学者が増加している状況は教育だけでなく社会的な問題として報告されている¹⁾。このような現状に対して教育現場では、特性化高校制度の認定などすでに中途退学者となっている青年への対応案を中心に関心が向けられている。ところで、韓国社会は、経済的な成長、文化または教育的な環境の変化の流れにおいて、時間的な隔たりはあるものの、日本社会と多くの類似点をもつ。例えば、日本が1960年代経済的な大発展期を迎え経済的に豊かになった状況の中で、学歴競争が激しくなり、1970年代後半に入って登校拒否が増加したように、韓国の場合、1970年代に高度経済成長を達成し、1980年代の後半から学歴の競争が過熱し、1990年代半ば頃から青年の中途退学問題が現れ始めたのである。その他に、都市集中化、核家族化など社会文化的な変化においても類似点をもつ。

このように環境の変化において類似な側面をもつところに着目し、日本の青年期無気力感および韓国の青年期意欲低下にはどのような共通点あるいは違いが示されるのであろうか、それについて検討することは重要な意義をもつ。

以上のような趣旨に基づいて、本研究では精神病理学的なレベルの‘アパシー’ではなく、一般の青年に見られる‘アパシー傾向(土川, 1985; 稲村, 1991; 鉄島, 1993)あるいは、‘無気力感(笠井・村松・保坂・三浦, 1995)’に焦点をあてる。ところで、日本および韓国、両国の高校生を対象にする本研究では、日本において捉えられている‘アパシー傾向’あるいは‘無気力感’の概念が、必ずしも韓国の高校生における意欲低下を含む概念とはいえないと考えられる。そのため本研究では、日本の高校生のアパシー傾向および無気力感、そして韓国の高校生の意欲低下を含むより広い意味の概念を必要とする。このような観点から、本研究では両国の青年の現状をより広く包括する‘無気力傾向’という概念を想定する。本研究において‘無気力傾向’とは、‘退却や中途退学にはなっていない一般の青年が、内面においてその

症状を潜在的に抱き、意欲低下となっている状態’とする。したがって、本研究ではすでに不登校または中途退学となった生徒ではなく一般の生徒を対象にする。それは、すでに行動化した高校生に対する対応も重要だが、一般の青年を対象に潜在している無気力傾向の実状を明らかにすることによって、青年期無気力傾向がさらに深刻に進むことを予防するための対応案が考えられると思うためである。

以上、本研究は日本および韓国社会のもつ類似な側面を認識しつつ、日本と韓国の高校生を対象に調査をおこない青年期無気力傾向について比較する。その際、本研究では日本と韓国の高校生における‘無気力傾向’を進学動機の不明確性、進路未決定および自我同一性との関係から検討し、さらに‘無気力傾向’の形成に関する因果関係について両国の間に示される違いを比較する。そのため、以下に提示する先行研究を参考に、Figure 1のような仮説モデルを想定する。

岩村(1990)は、大学受験者達の進学動機が自分の興味や適性より、大学・学部合格可能性に頼る場合、それがアパシーの引き起こされる一つの原因になると指摘している。さらに、鉄島(1993)は、大学の機能と関連する大学進学目標の持ち方によって、大学生に見られるアパシー傾向は異なってくるという示唆をしている。一方、李(2001a)は、無気力傾向をより高く示した韓国の大学生を対象に面接調査を実施した結果、その人の内面には高校から大学へ進学することに対する動機が非常に不明確であるという性向が見られ、それが大学生になった以後に示される無気力傾向に影響を与えていることが考えられたのである。一方、青年期アパシー傾向には、進路未決定の問題が関わっていることが明らかになっており(石井・笠原, 1981; 下山, 1992)、職業準備度とアパシー傾向との間に負の相関が示唆された結果も見られる(永江, 1999)。

以上の内容を参考に、本研究においては大学進学動機の不明確性および進路未決定を青年期無気力傾向へ影響を与える要因と想定する。本研究で取り入れた進学動機の不明確性とは、‘大学進学’それ自体に対する動機の曖昧性を表すものである。このような点を考えた上で、進学動機の不明確性と進路未決定との間の時間的な流れ

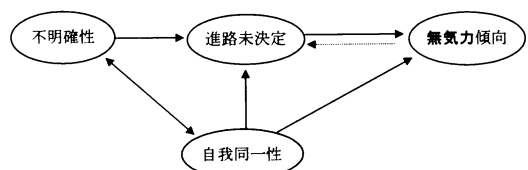


Figure 1 高校生の無気力傾向に関する仮説モデル

1) 文化日報, 1997年6月11日, 教育面(1997年度2月現在, 青年期学校離脱現象が深刻な状況である。ソウル内における高校中途退学者の数は総4,275名で、前年度対比25%増えた。長期欠席による除席学生は342名であり、前年度対比25.3%増えた)。東亜日報, 2001年12月6日, 社会面(全国的に中途退学中高生数は約60,000名に至る)。

を考えると、まず進学動機が不明確であるためにさらに進路を決定することが難しくなる状況は一般的であると思われる。ところが、その逆の方向、すなわち、進路問題に対して未決定であるため大学進学動機が不明確となるというのは一般的ではない。もし進路が決定できないという悩み、または葛藤の経験があったとすれば、それは、大学進学をすでに決めた状態であることを意味するだろう。したがって、本研究において、進学動機の不明確性、進路未決定、無気力傾向との流れは進学動機の不確実性が進路未決定を媒介に無気力傾向を規定するという経路を想定する。ただし、進路未決定と無気力傾向との間における方向性については、必ずしも一方向性のみが考えられるわけではない。すなわち、青年が進路を決定していないために無気力傾向を示す可能性があれば、場合によっては無気力であるゆえに進路を決定することが困難となることも考えられる。ゆえに、仮説モデル上に無気力傾向と進路未決定の間には両方の因果関係の可能性を考えることにする。

次に、青年が自分の未来に関する目標を設定、それらへエネルギーを集中する感覚に欠損が見られるのは、自我同一性の不安定さの示す青年の特徴であるとエリクソンは指摘する。それに関連して、自我同一性と進路未決定との間に負の関連性が示唆された結果が見られる(Munley, 1975, 1977)。安定で一貫した自我確立における失敗は、個人が人生に関わる進路を決定するために要求される感覚を妨げるといわれる(笠原, 1983)。以上のような内容を参考に、本研究においては自我同一性の未確立が進路未決定を規定するという因果関係を想定する。

さらに自我同一性の不安定さは、青年のアンヘドニアを特性とするアパシー傾向を説明する要因である(鉄島, 1993; 下山, 1995)。また、下山(1995)においては、発達問題に由来する自我の不安定さがアパシー傾向を規定しているという方向性を明らかにしている。すなわち、発達につれて確立されるべき自我同一性が安定な状態になっていないゆえに青年はアパシー傾向を示す可能性が考えられる。このような内容を参考に、本研究では自我同一性の未確立が無気力傾向を規定するという因果関係を想定する。

以上、検討した内容に基づいて、本研究ではFigure 1に示したように進路未決定と無気力傾向の間において両方の方向性を考え、2つの因果モデルを検討する。すなわち、一つは進路未決定が無気力傾向を規定するモデルであり、もう一つは無気力傾向が進路未決定を規定するモデルである。2つのモデルについて結果を検討し、より適切と判断されるモデルを選択する。

方 法

調査時期および対象

日本の調査は、東京都内の2カ所の高校で1999年9月24日から10月22日の間に実施した。2つの高校とも進学校であり、学習成就度レベルは上の中レベルの私立高校であった。項目の記入漏れが見られた19人のデータを除いた有効回答数は高校2年生の男子164名、女子146名、計310名であった。

韓国の調査は、1999年4月19日から5月27日の間に、ソウルおよび京畿道内の4カ所の高校で実施した。4つの高校とも日本と同様に大学進学をめざす人文系高校である。学習成就度レベルはソウルでの2つの高校は中の上レベルの公立高校であり、京畿道内の2つの高校は上位レベルの私立高校と公立高校であった。有効回答数は高校2年生の男子124名、高校2年生の女子128名、計252名であった。

尺度

尺度はモデルの構成に必要な以下の4つのものを用いる。すべての尺度は韓国の高校生を対象に実施した予備調査において、信頼性の検討されたものである。

①進学動機不明確性：進学動機不明確性尺度は、李(2001a)の面接調査内容を参考に作成した8項目のうち、予備調査段階においてCronbachの α 係数.78の6項目である。そのうち逆転項目が2項目含まれている。この尺度は‘私は大学へいく意味がわからない時がある’、‘ただみんな大学へ行くから、私も行くべきだと思っているだけだ’など、高校生の受験状況において、進学に対する動機づけの不明確性レベルを測るものである。回答については、‘当てはまる’、‘やや当てはまる’、‘あまり当てはまらない’、‘当てはまらない’の4件法で評定を求めた(以下、進路未決定、自我同一性、無気力傾向尺度において同様の評定を求めた)。

②進路未決定：Osipow, Carney, & Barak (1976)の進路未決定項目から、自由記述項目1項目と進路未決定項目として内容的な曖昧さが見られると判断した1項目を除き、17項目を使用した。また、Holland, Gottfredson, & Power (1980)の進路未決定尺度から、高校生において最も高い内的一貫性(K-R 20, .86)を示した進路アイデンティティの4項目を使用した。そのうち、予備調査においてCronbachの α 係数.80の13項目を用いた。項目のうち逆転項目が2項目含まれている。日本語翻訳の際には心理臨床分野の大学院生2人に見てもらい、また、韓国語翻訳は日本語翻訳および原文を参考に筆者が行なった。尺度は、‘幾つかの関心のある分野はあるが、私の進路として可能性があるのかないか確信がない’、‘いままで私は進路についてあまり考えたことがない’、

‘自分の能力がよく分からないため、いま進路を決定するのは難しい’など、進路について確信を持った選択や決定をするのに、困難を感じるか保留の状態を表す項目で構成された。

③自我同一性尺度：遠藤（1981）による10項目であり、韓国語版作成のための翻訳のプロセスを経て、予備調査でCronbachの α 係数.82の10項目すべてを用いた。項目のうち逆転項目が2項目含まれている。翻訳上の適合性を調べるために、次のような作業を行なった。まず、尺度の韓国語翻訳に対しては、日本の大学院に在学し、教育学分野を専攻する韓国の留学生2人に見てもらった。翻訳した韓国語と日本語の内容の一致性については、相談活動の経験のある在日韓国人1人に検討してもらった。尺度は、‘人との関わり合いの場で、いつも自分自身であり続けるとははっきり感じている’、‘私は自分がだれであり、どのようになりたいかわかっている’など、青年がもつ一貫した自我意識の確立レベルを測るための尺度である。

④無気力傾向：日本におけるアパシー傾向を測る尺度（下山，1995；鉄島，1993）および、李（2001b）において用いた‘無気力傾向’尺度を援用したものである。予備調査においてCronbachの α 係数.85の20項目のうち、進路未決定項目で測ろうとする概念とはほぼ同じものを測っていると判断された2項目は除外し、18項目のみを用いた。項目のうち逆転項目が3項目含まれている。項目はアンヘドニアおよび未来へ対する自己不確実を表すものおよび対人関係における消極・回避的な態度を表す内容になっている。

結 果

本研究は、Figure 1に示す仮説モデルに基づき、日本と韓国の高校生における無気力傾向の形成に関する因果関係を共分散構造分析により検討し、両国の間に示される違いや特徴を比較することである。そのような目的にしたがいデータ分析は、国と性により4つの母集団に分けて行なった。

項目の因子分析

以下の統計的な処理はSAS Ver 6.12を用いた。

日本 収集したデータを用いて因子分析（主因子解）を行なった結果、男女とも進学動機不明確性、進路未決定、自我同一性において1因子を抽出した。負荷量が.40以上であることを基準とし、（以下の因子分析において同じ基準を用いた）自我同一性は、男子8項目、女子9項目が選択された。選択された項目に対して再び因子分析を行なった。その結果、男女における累積寄与率は各々27.73%、29.80%であった。進学動機不明確性は、男女とも十分な負荷量を示さなかった2項目を除外し、

4項目のみが選択され、その項目に対して再び因子分析を行なった。その結果、男女における累積寄与率は各々34.49%、36.22%であった。進路未決定においては、十分な負荷量を示さなかった項目が男子において2項目、女子において1項目現れた。それを除外し、再び因子分析を行なった結果、すべての項目が選択された。男女における累積寄与率は各々50.81%、52.04%であった。無気力傾向尺度に対しては主因子解で2因子を抽出した。プロマックス回転をかけ、各因子の因子負荷量が.40未満の項目および他の因子への間に負荷量との差が.15以内である項目を除いた（韓国の無気力傾向尺度の因子分析においても同じ基準を用いた）。その結果、男子は14項目、女子は12項目のみ選択された。その項目に対して再び因子分析を行ない、男子高校生において、第一因子は‘自己不全感および萎縮’、第二因子は‘消極・受動’と命名した。女子高校生においては、逆となり、第一因子は‘消極・受動’、第二因子は‘自己不全感’と命名した（Table 1）。ただし、男子高校生の‘自己不全感および萎縮’項目には女子高校生の‘消極・受動’に属する項目が含まれており、男子高校生の‘自己不全感および萎縮’は消極性向が同時に見られるという特性をもつように考えられる。回転前の2因子による累積寄与率は男子35.80%、女子39.32%であった。以上の尺度に対するCronbachの α 係数を算出したところ、不明確性は男子.75、女子.76、進路未決定は男子.91、女子.90、自我同一性は男子.78、女子.78であった。また、無気力傾向における α 係数は男子.78（自己不全感.80、消極・受動.70）であり、女子.79（自己不全感.82、消極・受動.75）であった。その結果、尺度の信頼性については、特に問題がないと判断された。

韓国 因子分析（主因子解）を行なった結果、日本と同様に進学動機不明確性、進路未決定、自我同一性において1因子を抽出した。自我同一性は、男子10項目、女子8項目が選択された。選択された項目に対して再び因子分析を行なった結果、男女における累積寄与率は各々38.54%、39.30%であった。進学動機不明確性は、男女とも十分な負荷量を示さなかった1項目を除外し、5項目のみ選択され、その項目に対して再び因子分析を行なった。その結果、男女における累積寄与率は各々41.79%、32.76%であった。進路未決定においては、十分な負荷量を示さなかった項目が男子において2項目、女子において1項目現れた。それを除外し、再び因子分析を行なった結果、男女とも11項目が選択された。男女における累積寄与率は各々48.04%、48.50%であった。無気力傾向尺度に対して主因子解で2因子構造が適切と判断し、プロマックス回転をかけたところ男女とも12項目ずつ選択された。その項目に対して再び因子分析を行ない、第一因子は‘自己不全感’、第二因子は‘消極・

Table 1 日本高校生の無気力傾向項目の因子分析結果 (Promax回転後)

| 性 | 項目内容 | 因子1 | 因子2 | 共通性 |
|---|--------------------------------|------|------|------|
| | ＜自己不全感および萎縮＞ | | | |
| | 18. 私は今の生活があまり面白くない | .73 | -.13 | .53 |
| | 19. 時間がただ過ぎて行くという感じがする | .72 | -.09 | .51 |
| | 17. 自分のしていることに自信がない | .58 | .16 | .36 |
| | 5. 今の生活は同じことの繰り返しで単調に感じる | .55 | .04 | .30 |
| | 15. 友人と比較して劣等感に陥る時がある | .49 | -.03 | .24 |
| 男 | 11. いつも頭がぼんやりしている | .48 | .25 | .30 |
| | 1. 前向きに考えることができない | .47 | .20 | .26 |
| | 14. いつもああでもないこうでもないと迷っている感じがする | .46 | .19 | .26 |
| 子 | 16. 自分に対する周囲の視線を意識しすぎる | .43 | .03 | .19 |
| | 6. 私はボーっとしている時間が多い | .43 | .11 | .20 |
| | 7. 自分は一体何を求めているのかわからない | .41 | .05 | .17 |
| | ＜消極・受動＞ | | | |
| | 2. 私は人に対して意見や考えをはっきり表現しない | .05 | .68 | .47 |
| | 13. 人と関わる時、自己主張する方だ* | .03 | .57 | .33 |
| | 10. 意思表示を明らかにすべき場面に困惑感が感じられる | .07 | .56 | .32 |
| | 因子寄与 | 3.18 | 1.35 | 4.43 |
| | ＜消極・受動＞ | | | |
| | 10. 意思表示を明らかにすべき場面に困惑感が感じられる | .73 | -.05 | .51 |
| | 17. 自分のしていることに自信がない | .68 | .15 | .49 |
| | 2. 私は人に対して意見や考えをはっきり表現しない | .63 | -.01 | .38 |
| | 14. いつもああでもないこうでもないと迷っている感じがする | .61 | .14 | .39 |
| 女 | 1. 前向きに考えることができない | .57 | .17 | .36 |
| | 15. 友人と比較して劣等感に陥る時がある | .57 | -.04 | .31 |
| | 16. 自分に対する周囲の視線を意識しすぎる | .53 | .08 | .28 |
| 子 | 13. 人と関わる時、自己主張する方だ* | .49 | .09 | .25 |
| | 9. 時々周りに流されている感じがする | .43 | .14 | .21 |
| | ＜自己不全感＞ | | | |
| | 18. 私は今の生活があまり面白くない | .03 | .74 | .54 |
| | 5. 今の生活は同じことの繰り返しで単調に感じる | .26 | .67 | .50 |
| | 19. 時間がただ過ぎて行くという感じがする | -.00 | .64 | .43 |
| | 因子寄与 | 3.23 | 1.66 | 4.65 |

注. *は逆転項目

受動' と命名した (Table 2)。回転前の2因子による累積寄与率は男子39.07%, 女子33.88%であった。以上の尺度に対するCronbachの α 係数を算出したところ、進学動機不明確性は男子.82, 女子.78, 進路未決定は男子.89, 女子.88, 自我同一性は男女とも.83であった。また、無気力傾向における α 係数は男子が.79 (自己不全感.80, 消極・受動.73) であり、女子が.75 (自己不全感.80, 消極・受動.68) であった。その結果、尺度の信頼性については、問題がないと判断した。

相関関係

無気力傾向尺度における下位尺度、すなわち自己不全感と消極・受動との相関係数を見たところ、日本 (男子 $r = .14$, 女子 $r = .19, p < .05$) と韓国 (男子 $r = .32, p <$

.001, 女子 $r = .17$) とも比較的に低い相関を示す。また、内容的に一方はアンヘドニアおよび未来へ対する自己不確実感を表すもので、他方は対人関係における消極・受動的な性向を表すものと考えられ、分析の際に下位尺度ごとに分けて行なうことにした。

その他、両国において、自己不全感は進学動機不明確性および進路未決定との間に正の相関が、自我同一性との間には有意な負の相関が示された。消極・受動と進学動機不明確性との間に、日本と韓国とも男子高校生のみにおいて有意な正の相関が見られた。消極・受動と進路未決定との間に日本の女子高校生および韓国の男子高校生のみにおいて有意な正の相関が見られた。また、消極・受動と自我同一性との間においては両国の男女高校生とも有意な負の相関が示された。進学動機不明確性は

Table 2 韓国高校生の無気力傾向項目の因子分析結果 (Promax 回転後)

| 性 | 項目内容 | 因子 1 | 因子 2 | 共通性 |
|-----------------------------|-------------------------------------------|------|------|------|
| 男 | <自己不全感> | | | |
| | 19.時間がただ過ぎて行くという感じがする | .71 | .07 | .48 |
| | 7.自分は一体何を求めているのかわからない | .66 | .15 | .45 |
| | 5.今の生活は同じことの繰り返しで単調に感じる | .62 | .12 | .39 |
| | 18.私は今の生活があまり面白くない | .59 | .29 | .42 |
| | 14.いつもああでもないこうでもないと迷っている感じがする | .55 | .02 | .32 |
| | 8.私は自分の人生の目的を見通していると思う | .53 | .16 | .30 |
| | 11.いつも頭がぼんやりしている | .41 | .11 | .18 |
| | <消極・受動> | | | |
| | 13.人と関わる時、自己主張する方だ* | .10 | .76 | .56 |
| 女 | 10.意思表示を明らかにすべき場面に困惑感が感じられる | .09 | .63 | .38 |
| | 2.私は人に対して意見や考え方をはっきり主張しない | .11 | .60 | .36 |
| | 12.友人関係では自分の方から相手に近づきより、相手の方から近寄ってくることを望む | .10 | .58 | .34 |
| | 4.困難な状況では積極的に問題解決しようとする方である* | .20 | .40 | .20 |
| | 因子寄与 | 2.76 | 2.24 | 4.39 |
| | <自己不全感> | | | |
| | 19.時間がただ過ぎて行くという感じがする | .78 | .02 | .59 |
| | 18.私は今の生活があまり面白くない | .71 | .16 | .54 |
| | 11.いつも頭がぼんやりしている | .62 | -.11 | .38 |
| | 14.いつもああでもないこうでもないと迷っている感じがする | .56 | .10 | .33 |
| 5.今の生活は同じことの繰り返しで単調に感じる | .55 | .25 | .38 | |
| 7.自分は一体何を求めているのかわからない | .50 | .10 | .26 | |
| 子 | 6.私はボーっとしている時間が多い | .47 | .01 | .22 |
| | <消極・受動> | | | |
| | 2.私は人に対して意見や考えをはっきり表現しない | -.03 | .64 | .40 |
| | 13.人と関わる時、自己主張する方だ* | -.03 | .56 | .31 |
| | 1.前向きに考えることができない | .10 | .48 | .25 |
| 10.意思表示を明らかにすべき場面に困惑感が感じられる | .20 | .41 | .23 | |
| 因子寄与 | 2.69 | 1.31 | 3.86 | |

注. *は逆転項目

両国の男女高校生とも進路未決定との間に有意な正の相関を、自我同一性と有意な負の相関を示した。さらに、両国の男女高校生とも進路未決定と自我同一性との間に有意な負の相関を示した (Table 3)。

因果モデルの検討

以上、相関分析の結果に基づいて、仮説モデルは無気力傾向を2つの下位変数 (自己不全感と消極・受動) に分けることにした。

以下、共分散構造分析を行なった結果について記述する。

分析は、Amos 4 プログラムを用いて国と性によって、4つの母集団に分け4つの集団に対する同時分析を行なった。観測変数の選択基準は、因子分析の結果において両国に共通する項目となり、因子負荷量の高い順番に2-3項目を取り入れた。分析の際に、回帰モデルの識別

のために誤差変数から各観測変数への係数をすべて1に固定した。また、各潜在変数から観測変数への係数において、1つの観測変数のパラメータは1に、他の観測変数のパラメータは同一なラベルをつけて固定した。最尤推定法によって母数を推定したところ、進路未決定が無気力傾向を規定するという方向のモデルは、GFIは.92、AGFI.89、RMESEA.02を示し、無気力傾向が進路未決定を規定する方向のモデルは、GFI.91、AGFI.87、RMESEA.05という結果を示した。示された指標から2つの類型モデルは両方とも標本共分散行列をよく説明している同値モデルであることがわかる。ただ、進路未決定が無気力傾向を規定するモデルの方が、AGFI、RMESEAにおいてより適合性の高い数値を示し、高校生の無気力傾向をよりよく説明するモデルと考えられる。したがって、本研究では進路未決定が無気力傾向の自己不全感を規定する方向のモデルに準じて、日本と韓国の高校

Table 3 各要因の相関行列

| 国 | 変数 | 自己不全感 | 消極・受動 | 不明確性 | 進路 | 自我 |
|---|-------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 日 | 自己不全感 | | .14 | .25** | .42*** | -.43*** |
| | 消極・受動 | .19* | | .06 | .04 | -.28*** |
| | 不明確性 | .05 | -.02 | | .49*** | -.41*** |
| | 進路 | .05 | .32*** | .37*** | | -.02 |
| 本 | 自我 | -.02* | -.48*** | -.05 | -.41*** | |
| | 自己不全感 | | .32*** | .57*** | .55*** | -.54*** |
| | 消極・受動 | .17 | | .21* | .24** | -.40*** |
| | 不明確性 | .36*** | -.13 | | .49*** | -.30*** |
| 国 | 進路 | .24** | -.02 | .37*** | | -.46*** |
| | 自我 | -.46*** | -.12 | -.47*** | -.39*** | |

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

対角線の上段が男子高校生の値, 下段が女子高校生の値

進路: 進路未決定, 自我: 自我同一性, 不明確性: 進学動機不明確性

生における無気力傾向に関する因果係数を Figure 2, Figure 3 に提示する。

Figure 2, Figure 3 において, 観測変数の影響指標の値はすべて .40 ($p < .05$) を超えており, 各構成概念は適切に測定されていると判断した。モデル上の単方向の矢印の数値は標準化された因果係数(以下, 単に因果係数と記す)を, 双方向の矢印の数値は相関係数を表す。

以下, 日本と韓国における高校生の無気力傾向に関する因果関係を具体的に記述する。

日本 日本の男女高校生の因果モデルを Figure 2 のパス・ダイアグラムに示す。自我同一性は進路未決定を媒介し, 自己不全感を規定する始点となっている。男女とも自我同一性の確立レベルは, 進路未決定を負の方向で規定しており, 因果係数においては多少の差が見られ, 男子高校生が-.22で, 女子高校生が-.38であった。次に進路未決定から自己不全感への因果係数は男子高校生の場合が.27を示し, 進路未決定は自己不全感を正の方向で規定していた。ところが, 女子高校生の因果係数は-.24を示し, 男子高校生に比べて逆方向の係数であった。さらに, 自我同一性は自己不全感を直接に規定していた。因果係数は男子高校生が-.09, 女子高校生が-.37であり, 男子高校生の方の規定力は低かった。このよう

に, 自我同一性は間接的な経路および直接的な経路で自己不全感を規定する変数であることがわかる。進学動機不明確性は進路未決定を規定する変数となっている。因果係数は男子高校生が.57, 女子高校生が.54であり, 男女とも進学動機不明確性は進路未決定を正の方向で規定していた。一方, 消極・受動を規定する変数は自我同一性のみであった。因果係数は男子高校生が-.42, 女子高校生が-.38であり, 男女とも自我同一性の確立レベルが消極・受動的な傾向を負の方向で規定していた。外生変数である自我同一性と進学動機不明確性との相関は男子高校生が-.44であり, 女子高校生は-.28であった。

韓国 韓国の男女高校生に対する因果モデルを Figure 3 のパス・ダイアグラムに示す。自我同一性は進路未決定を媒介し, 自己不全感を規定する始点となっている。男女とも自我同一性の確立レベルは, 進路未決定を負の方向で規定していたが, 因果係数において多少の差が示され, 男子高校生が-.25, 女子高校生が-.14であった。進路未決定から自己不全感に対する因果係数は男子高校生が.36となり, 自己不全感を正の方向で規定していた。一方, 女子高校生の場合, -.14であり, 日本と同様に男子高校生の規定力と逆の方向となっていた。自我同一性が自己不全感を直接に規定する経路において, 男子高校

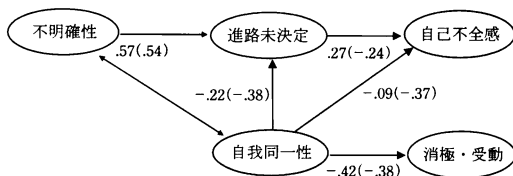


Figure 2 日本高校生の無気力傾向の形成に関する因果モデル
左の数値は男子, () 内の数値は女子高校生

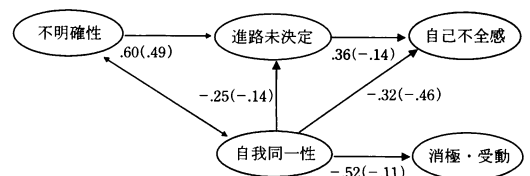


Figure 3 韓国高校生の無気力傾向の形成に関する因果モデル
左の数値は男子, () 内の数値は女子高校生

生が-.32、女子高校生が-.46であり、男女とも自我同一性が自己不全感を負の方向で規定していたが因果係数において多少の差が示された。進路未決定を規定している進学動機不明確性の係数は男子高校生が.60、女子高校生が.49であった。男女とも進学動機不明確性は進路未決定を正の方向で規定していたが、男子の方がより高い係数を示した。消極・受動を規定する自我同一性の因果係数は、男子高校生が-.52、女子高校生が-.11であり、男女とも自我同一性確立レベルは消極・受動的な態度を負の方向で規定していたが、男子高校生の方の規定力がより高かった。外生変数と設定した自我同一性と進学動機不明確性との相関は男子高校生が-.48であり、女子高校生は-.81であった。

考 察

本研究の目的は、日本と韓国の高校生における無気力傾向を進学動機不明確性、進路未決定および自我同一性との因果関係を通じて比較することであった。分析はAmos 4プログラムを用いて共分散構造分析を行なった。以下、両国において得られた結果を比較・考察する。

まず、性による差を検討した結果、日・韓男子高校生において、自我同一性が自己不全感を直接規定する経路の他には、すべての経路において類似な因果係数が示された。一方、女子高校生の場合、進学動機不明確性が進路未決定へ影響する経路、また、自我同一性が直接的に自己不全感へ影響する経路において類似な因果係数が示されていることがわかった。このように、本研究は、国と性によって4つの母集団に分けて検討され、国より性によって明確な違いが表れていた。したがって、これからの比較・考察において、先に性による違いについて注目し、さらに国による違いを考察することにする。

性別による違い

男女の間における最も大きな差は、進路未決定の自己不全感に対する規定力に表れた。すなわち男子高校生の場合、日本、韓国ともに、進路未決定は自己不全感を正の方向で規定したが、女子高校生の方は負の方向で影響していた。このような結果は、男子高校生においては、進路を決定していないという状態が自己不全感を引き起こし、また女子高校生においては、逆に進路を決定している状態が自己不全感を引き起こす可能性を示唆する。つまり、進路未決定という問題は、男子高校生と女子高校生の内面において質的に異なる意味をもっていることが推測される。自己不全感が進路未決定によって影響されるという結果を示した男子高校生は、進路を決定していないことが青年の無気力に関わるという結果(下山, 1992)を、また無気力傾向と職業レディネスとの間に負の関係があるという結果(永江, 1999)を支持する。と

ころが、女子高校生の場合、逆に正の関係が示されており、今後そのような結果が示される背景となるものについて明らかにする必要がある。

また、進路未決定は自我同一性によって負の方向で規定されており、その程度は日・韓両国の男子高校生においてほぼ同レベルを示した。自我同一性の確立レベルが低いほど進路を決定するのに困難を感じるという傾向であった。このような結果は、自我同一性と進路未決定との間における負の関係を示唆した知見(Munley, 1975, 1977)に一致する。また、これはエリクソンが指摘したように自我同一性の混乱を示す人には進路に対する見通しの欠落が見られる(笠原, 1983)という見解を支持する結果であり、その程度においては、日本と韓国の男子高校生がほぼ同レベルであることを意味する。

ところで、日本の女子高校生では、自我同一性と進路未決定との間で韓国の子高校生だけでなく日・韓の男子高校生よりも高い因果係数が示された。また、韓国の女子高校生の方では、日・韓の男子高校生より低いレベルの因果係数が示された。これは、進路を決めることが困難であるということは、自我同一性の未確立によって規定される(笠原, 1983)という知見が、日本の女子高校生において最も明確であることを示唆する。それに対して、韓国の女子高校生の方は、自我同一性の未確立という問題が進路未決定をあまり引き起こさないといえる。

進路未決定に対する進学動機の不明確性の規定力は、男女高校生とも高いレベルであった。つまり、進路決定が困難である状態は、大学へ進学する動機が不明確であることによって最も大きく影響される。すなわち、高校生が大学へ進学することに対する動機を明確にもつことが、進路決定という青年期課題を解決する前提になる可能性は男女とも同様に高いといえる(Table 4)。さらに、進学動機の不明確性が進路未決定を介し、自己不全感へ影響している経路をみると、大学進学に対する動機が明瞭であることが、進路を決定することだけでなく、次第に無気力傾向にも影響を与える間接的な要因であることが示唆される。先行研究において、大学機能のどこに価値をおくかの問題に関わる進学動機の持ち方が、青年期の無気力傾向へ影響を与えるという結果がある(鉄島, 1993)。また、大学受験者たちが、自分の興味や適性より大学・学部合格可能性に重点をおき、進学動機が曖昧になった状態の不本意入学がスチューデント・アパシーに関わるといわれている(岩村, 1990)。本研究において進学動機の不明確性は、‘大学進学’そのものに対する本人の意志が不明確であるところに焦点を合わせたものとなる。したがって、鉄島(1993)が、大学へ入ることを希望にしているということを前提として大学機能のどこに価値をおいた進学であるのかについて注目したものと内容的に多少異なるものとなる。また、本人の

Table 4 日・韓における違いおよび共通点

| 性別 | 日本 | 韓国 | |
|------------------------------------------------|-----|----------------------------------|----------------------------|
| 男子 | 差 | 自我同一性は、自己不全感に対する直接的な影響力をほぼもっていない | 自我同一性は、自己不全感に対する直接的な影響力をもつ |
| | 共通点 | 不明確性は進路未決定へ高く影響を与える | |
| | | 自我同一性は消極・受動へ高く影響を与える | |
| | | 自我同一性は進路未決定へ影響を与える | |
| 進路未決定は自己不全感へ影響を与える (ただし、すべての因果係数は韓国の方が多少高い) | | | |
| 女子 | 差 | 自我同一性が消極・受動へ影響を与える | 自我同一性の消極・受動に対する影響力はほぼない |
| | 共通点 | 自我同一性は進路未決定を介し自己不全感へ影響を与える | |
| | | 自我同一性は直接的に自己不全感へ高く影響を与える | |
| | | 不明確性は進路未決定へ高く影響を与える | |

興味や適性より合格可能性に重点をおき、結果として進学動機が混乱した状態を示す不本意入学とも質的に多少異なる。このように本研究では、青年が大学進学そのものをどれだけ本人の明確な意志で目標にしているかに関わる進学動機の不明確性を扱っており、これと進路未決定、および無気力傾向との間で関連性を明らかにした点で、今までの結果と異なる意味をもつ。

自我同一性が消極性・受動性を負の方向で規定する側面は、女子より男子の方がより高かった。対人行動における消極的または受動的な態度は、無気力傾向、ひいては、ひきこもりの青年に見られる特徴的な側面と指摘される。すなわち、自分の方から話しかけるなど周囲との関係性を作る力や意欲が弱いため、誰とも関係性のない宙ぶらりな状態のまま何とか過ごしているか、あるいは他者という緊張するために他人まかせのような対人関係タイプのことを示すといわれる(鍋田, 1999)。そのような態度は、延期された自我同一性の未確立問題が関わっているといわれており(鈴木・小此木, 2000)、男子高校生の方が高い傾向であることが示されたのである(李, 2001b)。つまり、本研究において男子高校生の自我同一性の未確立状態が消極性および受動性へ影響することが明らかになったことは、彼らに潜在している可能性のある受け身的な対人関係タイプを理解するためには自我同一性の未確立に着目することが有効であることを示唆する。

以上、性による差を踏まえたうえで、次に国による違いについて比較・考察する。

国による違い

日・韓の男子高校生において、進学動機不明確性およ

び自我同一性が進路未決定を介し、自己不全感へ影響を与える程度、また自我同一性が消極・受動へ影響する程度は、ほぼ同一のレベルであった。ただし、自我同一性が自己不全感へ直接的に影響する程度においては、明瞭な差が見られ、日本の男子高校生の方は、自我同一性の未確立の問題が自己不全感を直接的に引き起こす要因とは考えられないレベルであった。それに対して、韓国の男子高校生の方は、自我同一性の未確立の問題が自己不全感を引き起こす直接的な要因と作用していることが考えられた。女子の場合も、国による差があまりなく、日・韓とも高い因果係数を示していた。つまり、本研究において、韓国の男子高校生および日・韓の女子高校生の方は、青年期無気力が自我同一性の未確立問題と密接に関連するという先行研究の結果(Walters, 1961/1975; 笠原, 1977; 鉄島, 1993; 下山, 1995)に一致しているが、日本の男子高校生の方は、直接的な影響というより進路未決定を介した間接的な影響を受けていると考えられた。

次に、男子高校生の場合、進路未決定から自己不全感への因果係数を比較すると、日本に比べて韓国の方が高い係数を示していることがわかる。すなわち、進路を決めることに対して感じる困難が自己不全感を引き起こす可能性は、日本の男子高校生より韓国の男子高校生の方がより高いと推測される。さらに、自我同一性が消極・受動に負の方向で影響する因果係数においても日本より韓国の方が多少高く、無気力傾向の青年に見られる消極で受動的な特徴を自我同一性の未確立の側面から理解するということは、韓国の男子高校生の方がより有効であると考えられる。

一方、女子高校生の場合、国による差は、自我同一性

が消極・受動を負の方向で規定する程度で最も大きく、日本の女子高校生に見られる消極的で受動的な傾向は、韓国の女子高校生に比べて、自我同一性の未確立によって説明される。

また、自我同一性が進路未決定を介し自己不全感へ影響する経路を見ると、韓国より日本の女子高校生の方がより高い因果係数を示している。それに比べて、自我同一性が自己不全感を直接に規定する経路においては、韓国の女子高校生の方の因果係数が高い。このような結果から、日本の女子高校生の自己不全感には進路未決定の問題が介すると考えられるのに対して、韓国の女子高校生の自己不全感は、進路未決定の問題とあまり関連がなく、それより自我同一性の問題がもっとも大きく影響を与えていることが考えられる。

本研究の結論を要約すると次のようになる。まず、男子高校生の自己不全感には進路を決定していないために生じやすいのに対して、女子高校生は、逆に進路を決定しているために自己不全感が高くなる可能性が推測された。このような結果から、日本と韓国の男女高校生とも進路の問題と無気力傾向との間に密接な関連はあるものの、男女の高校生の内面においてその意味は質的に異なる側面をもつ可能性が考えられる。

一方、無気力傾向の消極的および受動的な側面が自我同一性の未確立問題によって引き起こされる可能性が予測されたが、その点について、Figure 2 (日本) および Figure 3 (韓国) に示される因果係数を見ると、男子高校生の方に注目する必要がある。つまり、延期された自我同一性の確立問題は、男子高校生の示す消極的および受動的な態度とより密接な関連を示している。

進学動機が不明確であることによって進路を決めることが困難となる可能性は、男女高校生とも高い因果係数が示された。すなわち、高校生が大学へ進学する際にもつ動機が不明確であるままの状態が、進路決定を困難にする可能性が高いことが推測される。

進学動機の不明確性によって規定される進路未決定は、また、自己不全感に影響を与えており進学動機を明確にもつことは、高校生が進路を決める問題だけでなく無気力傾向にも間接的に影響する要因であることが確認された。

自我同一性が進路未決定を介し、自己不全感へ影響する経路においては、日本と韓国の男子高校生および日本の女子高校生が意味のあるレベルで因果係数が示されているのに対して、韓国の女子高校生では低いレベルの因果係数が示された。ただ、自我同一性によって自己不全感が直接規定される傾向が見られ、韓国の女子高校生において進路未決定の問題は無気力傾向との関連においてあまり意味のある要因ではなく、自我同一性の方に注目する必要がある。

本研究で検証されたモデルにおいて、進学動機の不明確性が進路未決定を介し、無気力傾向の下位変数である自己不全感に影響することが明らかになったことは、今までの知見を一歩進めたものとなる。特に、最近、低年齢化しつつある日本青年の無気力傾向、また授業場面を中心とする意欲低下が深刻になり、毎年中途退学者が増えている韓国の状況などを考える際に、大学進学が青年期におけるもっとも重要な課題になっている日本と韓国の状況を認識した上で、進学動機の不明確性は欠かせない側面であることを示唆する。

最後に、本研究で得られたモデルは先行研究を根拠にした質問紙調査であり、臨床場面での結果ではなく、無気力傾向と関連がある変数として取り入れたものが3つ(進学動機の不明確性、進路未決定、自我同一性)に限られている。したがって、今後本研究の結果を土台にして、実践場面での実証的なデータを得て、より多様な要因との関連性について確認していくことが必要である。

文 献

- 遠藤辰雄(編)。(1981)。*アイデンティティの心理学*。京都：ナカニシヤ出版。
- Holland, J.L., Gottfredson, D.C., & Power, P.G. (1980). Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1191-1200.
- 稲村 博。(1991)。*アパシーの現状と取り組み方*。教育心理, 39, 96-99.
- 石井完一郎・笠原 嘉。(1981)。*スチューデント・アパシー*。現代のエスプリ 168。東京：至文堂。
- 岩村 聡。(1990)。*スチューデント・アパシーと学校制度*。土川隆史(編)。*スチューデント・アパシー* (pp.96-113)。京都：同朋舎。
- 笠原 嘉。(1977)。*青年期：精神病理学から*。東京：中央公論社。
- 笠原 嘉。(1978)。*退却神経症 withdrawal neurosis という新カテゴリーの提唱*。中井久夫・山中康裕(編)。*思春期の精神病理と治療* (pp.287-319)。東京：岩崎学術出版社。
- 笠原 嘉。(1983)。*無気力の精神病理学——精神の危機精神の科学3*。東京：岩波書店。
- 笠井孝久・村松健司・保坂 亨・三浦香苗。(1995)。*小学生・中学生の無気力感とその関連要因*。教育心理学研究, 43, 424-435.
- 李 相蘭。(2001a)。*青年期無気力傾向に関する比較研究：日・韓の大学生を中心に*。東京大学大学院教育学研究科紀要第40巻, 東京大学, 東京, 139-150.
- 李 相蘭。(2001b)。*韓国の高校生における無気力傾向と進学動機の不明確性との関係*。性格心理学研究, 9,

- 102-115.
- 諸富祥彦。(1997). フランクル心理学入門. 東京:コスモス・ライブラリ.
- Munley, P.H. (1975). Erik Erikson's theory of psychosocial development and vocational behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 314-319.
- Munley, P.H. (1977). Erikson's theory of psychosocial development and career development. *Journal of Vocational Behavior*, 10, 261-269.
- 鍋田恭孝。(1999). 学校不適応とひきこもり. *こころの科学*, 87, 20-26.
- 永江誠司。(1999). 青年期の自立に関わる諸問題:大学生のアパシー傾向と自我同一性および職業レディネス. *福岡教育大学紀要第48巻*, 福岡教育大学, 福岡, 281-289.
- 小田 晋。(1991). 子どものアパシーとは何か. *教育心理*, 39, 90-95.
- Osipow, S.H., Carney, C.G., & Barak, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 233-243.
- 斎藤 環。(1997). *社会的ひきこもり*. 東京:PHP研究所.
- 下山晴彦。(1992). 大学生のモラトリアムの下位分類の研究. *教育心理学研究*, 40, 121-129.
- 下山晴彦。(1995). 男子大学生の無気力の研究. *教育心理学研究*, 43, 145-155.
- 鈴木典子・小此木加江。(2000). 性別とひきこもり. 狩野力八郎・近藤直司(編), *青年のひきこもり* (pp.54-66). 東京:岩崎学術出版社.
- 竹内知夫。(1995). *心の病気*. 東京:星和書店.
- 鐘幹一郎・山本 力・宮下一博。(1984). *アイデンティティ研究の展望 I*. 京都:ナカニシヤ出版.
- 鉄島清毅。(1993). 大学生のアパシー傾向に関する研究:関連する諸要因の検討. *教育心理学研究*, 41, 200-208.
- 土川隆史。(1985). スチューデント・アパシーと生活リズム. *教育心理*, 33, 771-773.
- Walters, P.A. (1975). 学生のアパシー. *学生の情緒問題* (pp.106-120). (石井完一郎ほか, 監訳). 東京:文光堂. (Walters, P.A. (1961). Student apathy. In B. Blain, & C.C. McArthur (Eds.), *Emotional problem and student*. New York: Appleton-Century-Crofts.)

付記

本論文の作成にあたり, ご指導いただきました東京大学教育学研究科, 下山晴彦助教授, また, 南風原朝和助教授に厚く御礼申し上げます。

Lee, Sang Lan (Graduate School of Education, Tokyo University). *Apathy in Japanese and Korean High School Students: Career Development*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.3, 302-312.

The purpose of this study was to compare causal models of apathetic tendencies, vagueness of motivation toward going to college (VMC), career indecision (CI), and ego identity, between samples of Japanese and Korean high school students. A questionnaire was administered to 562 high school students, including 310 Japanese and 252 Koreans. Differences found by covariance structure analysis were clearer for gender than nationality. In one gender difference, "anhedonia," one aspect of apathetic tendencies, was predicted by CI among males. Negativity-passivity, another apathetic tendency factor, was predicted by ego identity, and this effect was stronger for males than females. VMC had an influence on anhedonia in both Japanese and Korean high school students. Further, anhedonia was predicted directly by ego identity among Korean but not Japanese males. Anhedonia was predicted by both CI and ego identity in Japanese females, but only by ego identity in Korean females. These findings suggested that VMC and CI are both important predictors of apathy in Japanese and Korean high school students.

【Key Words】 Causal model, Apathetic tendency, Motivation, Ego identity, Career indecision

2001. 10. 25 受稿, 2003. 11. 17 受理

日本人留学生の異文化適応の様相： 滞在国の対人スキル、民族意識、セルフコントロールに着目して

植松 晃子

(お茶の水女子大学大学院人間文化研究科)

本研究では、日本人留学生の異文化適応の様相を明らかにすることを目的とし、1) 滞在国の対人スキル獲得、2) 民族的側面(民族同一性・他民族志向)、3) セルフコントロール(調整型・改良型セルフコントロール)といった要因と、異文化での充実感・満足感を示す異文化適応感との関連を中心に検討した。アメリカに滞在する143名の日本人留学生を対象に質問紙調査を実施した。異文化適応感について4因子抽出された(「滞在国の言語・文化」、「心身の健康」、「学生生活」、「ホスト親和」)。また因果モデルに基づくパス解析の結果、民族同一性と他民族志向からは、滞在国の対人スキル獲得と異文化適応感因子に有意なパスが見られ、民族意識の持ち方によって異なる適応のタイプが示唆された。さらに調整型セルフコントロールからも滞在国の対人スキル獲得や異文化適応感因子への有意なパスが見られ、情動制御や気のそらしといったコントロールが特に有効であることが明らかになった。また滞在国の対人スキル獲得は全ての異文化適応感因子に関与しており、異文化適応において非常に重要な要因であることが明らかになった。

【キー・ワード】異文化適応、日本人留学生、滞在国の対人スキル獲得、民族同一性、セルフコントロール

問 題

近年、長期短期を問わず海外渡航が身近なものとなり、異文化接触の機会が増加しているが、一方で困難も多く報告されている。特に日本は、他国と隣接する国々やアメリカなどに比べると、やはり民族的・文化的に安定した状態であるといえることができる。そのためか、日本人は異文化で適応しにくいと指摘されている(中根, 1972; 上田, 1977; 近藤, 1981)。その特徴には、滞在国に特有の習慣など異質なものの不適応があり(中根, 1972)、またおそらくは、自分自身が滞在国で異質になることによって生じる不適応も含まれているだろう。

海外で生活する日本人のうち、留学生はもともと不適応の多い集団と指摘され(稲村, 1980)、心身面の問題から犯罪まで、幅広い事例が報告されている(上田, 1977; 近藤, 1981)。そして海外の大学・大学院に留学する日本人学生は、約7万6000人となり年々増加している(ユネスコ文化統計年鑑, 1999)。

日本人留学生を対象とした研究には、事例報告(上田, 1977; 近藤, 1981; 末広, 2000)やエピソードの紹介(宮田, 1994; 平野・鈴木, 1997)、臨場的見地からの調査報告(稲永・土屋・長谷川・近藤, 1965; 長井, 1986)などがある。また、彼らが異文化で適応していく問題についての研究は、質問紙調査による適応要因の検討(山本ほ

か, 1986; 吉, 2001)や、面接調査による適応のタイプや要因についての検討(小柳, 1999)があるものの、来日する留学生を対象の研究に比べると、その数は少ない(小柳, 1999)。

異文化で問題を抱えている学生を援助する際、個人的背景を重視するのはもちろんだが、一方で現代の留学生の異文化適応についての一般的傾向を知ることは重要であると思われる。よって本研究では、日本人留学生を対象に、異文化適応の様相を、以下に述べる関連要因に基づき構造的に検討していくことを目的とした。なお対象者の留学先としては、留学生全体のほぼ6割を占めるアメリカ合衆国とした。

関連要因の検討

異文化適応の関連要因の検討にあたり、先行研究だけでなく、留学生18名と1年以上の留学経験者2名、計20名(19歳1名, 20代12名, 30代4名)に対して予備調査を行った。そして結果的に、文化的側面・民族的側面・個人的側面から、本研究の関連要因を設定した。

1. 文化的側面：滞在国の対人スキル獲得

Oberg(1960)は、異文化移行に伴う文化・社会システムに対する不全感・不適応感を、「カルチャーショック(culture shock)」と名付けた。適応プロセスの初発には何らかの違和感や対処の困難さがあると考えられる

が、この概念の提唱から以後、適応の文化的側面を検討することの重要性が論じられてきた (Berry, Trimble, & Olmedo, 1986; Berry, 1992)。

一口に文化的側面と言っても広範なため、焦点を探るべく予備調査で「文化的な違和感」として自覚されることを自由記述で尋ねた。結果は、食事などの「生活習慣」よりも、コミュニケーションにおける違和感・困難など「対人関係」に関するものが多くあげられた (20人中11人)。

日本人学生に限らず、留学生の異文化適応についての先行研究では対人関係が注目されている。高井 (1989) はそれまでの日本の留学生研究をレビューし、異文化適応の最大の障害は明らかに人間関係であるとしている。また日本人を対象とした稲永ら (1965) の調査によると、留学生は集団で海外研修を受ける群に比べ、対人関係を適応困難の原因として認知する者が多かった。さらにモイヤー (1987) の心理ストレス要因の研究では、来日した留学生に面接した結果をもとに、質問紙を作成し7因子を抽出した。そこでは「表現の多義性」や「拒否」、「価値観のずれ」など、因子を構成する項目のほとんどが対人関係上の違和感・難しさに関するものである。また、異文化でのソーシャルサポートやソーシャルネットワーク形成の観点からは、滞在国での対人関係形成が、適応において重要な関連要因であることが示唆されている (Henderson & Byne, 1977; Sykes & Eden, 1985)。

田中 (1995) によると、留学生自身は滞在国での対人関係上の適応困難に、その国での対人スキル不足が原因であると把握している。また一連の研究から、その国での適切な問題解決・対処手段としての対人スキル獲得が、異文化適応において重要な役割を果たすことが明らかになった (田中, 1992a, 1992b, 1998)。しかし、これはまだ基礎的な報告にとどまっており、実証研究は十分でない (田中, 1998)。日本人留学生を対象とした研究においても、この問題の検討は十分でないと思われる。

以上から、本研究では文化的側面として留学先での対人関係に焦点を当てた。そして滞在国での対人スキル獲得は異文化でのストレスや違和感の多くを減じ、生活場面で様々な資源を提供する対人関係形成を促すと考え、これを異文化適応の関連要因として検討することにした。

2. 民族的側面：民族同一性・他民族志向

Bochner (1972) は、留学先では自らの民族的背景や国家的な情勢が極端に強調され、相手もそれを意識した振る舞いをするようになることから、留学生が対処しなければならない課題の1つに「自国文化の代表としての課題」をあげた。また Phinney (1990) は、異文化適応の基礎に「異なる集団間の葛藤」があるとし、そこには文化的葛藤の他に、民族的葛藤があると指摘している。

こうした指摘からは、異文化における心理について民族的側面を検討する必要があると示唆される。

民族意識について、Phinney (1989) は Marcia (1966) のアイデンティティ・ステータスモデルを民族同一性の発達の枠組みの基盤におき、マジョリティ・マイノリティを含むアメリカ人青年を対象とした面接調査によって、その発達段階を検討した。結果、マイノリティグループ (Asian American, Black, Hispanic subjects) ではそれぞれの段階に分かれたものの、逆にほとんどのマジョリティ (White subjects) では自分の民族性について「アメリカ人である」という以上に把握しておらず、分類が不可能であった。

この結果は、日本で生活する日本人の民族同一性が、マジョリティのアメリカ人青年の特徴に似ていることを予想させる。しかし、留学生は日本を離れ、自らの民族性をほとんど意識せずにすんでいた環境から意識せざるを得ない環境への移行、いわばマジョリティからマイノリティへの移行を経て、自分の民族性についての考えを深める可能性がある。予備調査で「日本にいる時に比べ【自分が日本人である】と強く意識するようになるか」と問うたところ、「YES」の回答が多く得られ (20人中13人)、留学を契機に民族性の気づきを促される者が多いことが明らかになった。

また特にマイノリティにとり、自らの民族への態度・知識・民族的行動はそれだけで存在しているものではなく、滞在国の主流文化や他民族への態度と密接に関連しているといわれている (Berry et al., 1986)。このことは「自己意識のあり方によって、人の社会的相互作用や対人関係が大きく規定されてくる」(梶田, 1988) という自己意識の関係性を表しているともいえよう。マイノリティが自らの民族性をどう捉えるかはその国での適応上重要なことであると指摘されている (Phinney, Ferguson, & Tate, 1997)。つまり、留学生が自らの民族性をどう意識するかは、同時に他民族・他文化の受容の仕方など、その国での社会生活のあり方に関連している可能性がある。

よって本研究では異文化適応の関連要因の1つとして、民族同一性を置いた。さらに、Phinney (1992) が民族意識の一つの方向性として取り上げている、他民族優先の態度が異文化適応にどのように関わるかを検討する。この態度は、日本人には「現地社会に沈潜する」タイプの適応があるという指摘 (中根, 1972) や、現地に過剰適応しがちであるという指摘 (上田, 1977) から、検討する必要があると思われる。

3. 個人的要因：セルフコントロール

留学生の適応の問題には、慣れない海外での不安やとまどいに対処する際の個人的要因が関連して不適応の原因となるケースも指摘され (近藤, 1981)、最近の研究ではイラショナル・ビリーフ (吉, 2001) や自己効力感

(早矢仕, 1999)などを異文化適応の関連要因として扱った研究がある。

モイヤー(1987)はストレス理論を応用して来日した留学生を調査したが、例えば異文化のなかの留学生生活をストレス場面として想定すると、重要な個人的要因にセルフコントロールがある。留学生活では、自ら生活パターンを維持し、学業をはじめ様々な課題に対処してゆく必要があると考えられるが、セルフコントロールには直接的な外的強制力がない場面で自発的に行動を統制する機能があるとされる(杉若, 1995)。Rosenbaum(1989)は、このセルフコントロールを調整的(Redressive)なもの、改良的(Reformative)なものに分けることを提唱している。前者は“ストレス場面において発生する情動的・認知的反応の制御”に関連するもので、例えば気のそらしや自己教示などによる、ストレスへの即時的な対処を行う。また後者は“習慣的な行動を新しくしてより望ましい行動へと変容していく”性質を持ち、将来を見越した自発的な問題設定を行うことが特徴である(杉若, 1995)。

さらにこの概念は、カウンセリングにおけるクライアントの行動修正や訓練においても注目されており、本研究の調査でセルフコントロールと適応の関連が明らかになれば、留学生をサポートする側への示唆を含むものともなる。よって本研究では、両セルフコントロールを異文化適応に関連する個人的要因として検討することにした。

適応の指標の検討

次に、本研究における異文化適応の指標を検討する。そもそも異文化適応は、異文化接触の中で生じるものである(Berry, 1992)。しかし一口に異文化接触といっても、メディアを通じた間接的なものから実際の接触経験まで様々な状況が存在しており、それにより心理的負担の大きさや課題の内容は異なっている(佐藤, 1999)。よって指標を検討する際、対象になる者の異文化接触状況に特徴的な適応領域を明らかにしておくことが必要となる。

留学生の適応領域についての研究からは、多元性が示唆されている。例えばBochner(1972)は、滞在国で留学生が対処しなければならない課題として、その国の社会的スキルを新たに身に付けふさわしい振る舞いをするなど「①外国人としての課題」、滞在国の学生と同じく新入生としてのストレスに対処することとともに、言語的な課題や教育文化の違いを越えて学んでいかねばならない「②学生としての課題」、また成熟のための発達課題と帰国後の再適応という課題を抱えている「③発達する個人としての課題」、そして先ほどの「④自国文化の代表としての課題」をあげている。また山本ら(1986)は留学生の適応領域を明らかにするために新入生適応尺

度(FSA; Freshmen's Scale of Adjustment; Baker, 1981)を用いた縦断的調査を行い、「①学習・研究に関する指導と評価」、「②身体・精神面の健康」、「③学習・研究の進展」、「④生活習慣・文化様式」、「⑤言語」、「⑥対人関係」の因子を抽出している。さらに上原(1988)は、外国人留学生だけでなく統制群として日本人学生も対象に適応問題を調査し、そこで留学生に特徴的な不適応の要因として「①語学力」、「②対人関係」、「③文化適応」、「④経済的環境」を見いだした。このような結果から、適応の指標を単一の領域に限定することは難しいことが示唆される。

よって本研究では、先行研究で扱われた複数の領域の中から、留学生の異文化適応領域として共通に挙げられている「学業・研究領域」、「対人関係領域」、「生活習慣領域」、「言語領域」に特に注目することとした。さらに、詳しい出身国は不明だが、米国におけるアジア人留学生が心理的問題を身体的に表しがちであるという指摘(Kline, Alexander, Tseng, Miller, Yeh, Chu, & Workneh, 1971)、および心身の健康は適応の一側面であるという指摘(長井, 1986)から、「心身健康領域」を加えた5つを本研究の適応領域として用いることにした。

また、モイヤー(1987)は「異文化適応理論の発展に繋がる共通性」を含んだものとして、異文化接触状況における心理的側面での不安全感や違和感を内包する「心理的ストレス」に注目しているが、その対極にある適応の心理状態は、満足感や充実感などにみられる心理的安定ということができよう。これまでにも、早矢仕(1999)によって主観的評価・情緒的反応の形で適応がとらえられているが、本研究においても満足感などの主観的評価、つまり異文化適応感を異文化適応の評価基準として用いる。

方 法

1. 質問紙の作成

質問紙は、滞在期間などを含むフェイスシートと以下の1～5によって構成した。なお翻訳が必要な3に関してはバックトランスレーションによる検討を通して作成した。

1) 異文化適応感尺度 35項目(4件法)

留学生の適応指標として“心身健康領域”、“学業・研究領域”、“対人関係領域”、“生活習慣領域”、“言語領域”の5領域を山本ら(1986)、早矢仕(1999)を参考に選択し、作成した。

2) 滞在国の対人スキル獲得尺度 6項目(4件法)

対人スキル獲得の指標としては田中(1998)の調査項目を参考に、例えば相手に誤解されずに上手に対処できているかという「実際の行動面」と、意志疎通がスムーズに行かないときどのように対処すればよいか分かってい

るという「問題が起こったときの対応」、また人付き合いに求められるルールが分かっているかという「一般的な知識」についての自己評価を求める尺度を作成した。

3) 民族同一性尺度14項目・他民族志向尺度6項目(4件法)

Phinney (1992) の作成した、マジョリティ・マイノリティの区別なく普遍的な「民族同一性尺度 (Multigroup Ethnic Identity Measure; MEIM)」と「他民族への態度尺度」を用いた。前者は、下位概念である「民族的行動」、「愛着と所属感」、「探求や傾倒」を含む「民族同一性達成」の概念を尺度化したものである(項目は資料1参照)。また後者は、自民族でなく他民族への志向を測る項目で構成されている。よって本研究では尺度の内容をより明確に表すと思われる「他民族志向尺度」と呼ぶこととした(項目は資料2参照)。

4) セルフコントロール尺度13項目(4件法)

Rosenbaum (1989) がセルフコントロールを多元的に

捉えられた提案を受け、杉若(1995)が作成した尺度から、調整型セルフコントロールと改良型セルフコントロールを測定する項目を選択した(項目は資料3参照)。

2. 調査の実施

1) 調査時期と方法

2000年5月から10月にかけてアメリカの大学にある日本人学生の団体および個人に依頼し、E-mail, FAXもしくは郵送法にて調査用紙を配布し回収した。

2) 調査対象者

対象者は現在アメリカに留学中の学生男女143人、学年別人数と平均年齢は大学生男子37人、平均年齢22.6歳(SD.2.62)、大学生女子33人、平均年齢22.5歳(SD.3.79)、大学院生男子38人、平均年齢29.7歳(SD.2.92)、大学院生女子35人、平均年齢27.7歳(SD.3.17)となっている。対象者の平均滞在期間は36.9か月(約3.08年/SD.35.38)となっている。

Table 1 「異文化適応感」各因子の因子負荷量・因子間相関・α係数

| | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 因子4 | 共通性 |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|------|
| 16. 滞在国内の社会制度がどういものか分かっている | .866 | .052 | -.153 | -.116 | .645 |
| 15. 滞在国内で大抵の会話は自由に行える | .808 | .003 | .084 | .109 | .784 |
| 6. 滞在国内の文化を理解している | .803 | -.070 | .012 | .089 | .683 |
| 11. 滞在国内で求められるルールマナーを理解している | .793 | -.041 | -.071 | -.045 | .562 |
| 10. 英語であっても大抵のことは聞き取れる | .703 | -.086 | .073 | .108 | .575 |
| 24. 大抵の場面では英語を使いこなしている | .659 | -.088 | .091 | .244 | .626 |
| 5. 英語の習得は進んでいる | .576 | -.039 | .225 | .096 | .514 |
| 29. 滞在国内の文化に親しんでいる | .408 | .193 | -.060 | .337 | .446 |
| #13. 留学生活では不安になることが多い | .133 | .630 | .010 | -.092 | .428 |
| #21. 滞在国内の人たちに接する時はどこか無理をしている | .049 | .628 | -.067 | .198 | .486 |
| #18. イライラして落ち着かない | -.040 | .611 | .304 | -.084 | .542 |
| #8. 最近ホームシックである | -.104 | .609 | .097 | .025 | .401 |
| #22. 最近すぐ落ち込む | -.031 | .601 | .335 | -.012 | .582 |
| #7. 滞在国内の人々の前では自分らしく振舞えない | .317 | .584 | -.173 | -.079 | .421 |
| 27. 心身共に良好である | -.075 | .572 | .265 | -.122 | .443 |
| #20. 滞在国内の生活習慣や文化に不満がある | -.250 | .562 | -.246 | .171 | .368 |
| #2. 最近体調がすぐれない | -.036 | .469 | .258 | -.333 | .365 |
| 1. 滞在国内の人々との人間関係に満足している | .260 | .429 | .028 | .279 | .500 |
| #28. 自分の思うように学習・研究できていない | -.073 | -.021 | .819 | .167 | .686 |
| #35. 十分に勉強・研究に打ち込めていない | -.042 | .065 | .774 | -.089 | .597 |
| 14. 学習・研究の進行は順調である | .228 | -.025 | .623 | .085 | .568 |
| 3. 学生生活は充実している | .117 | .125 | .607 | .062 | .529 |
| 32. 思うように勉強できている | .150 | -.023 | .590 | .046 | .440 |
| 9. 学生生活に満足している | .079 | .323 | .471 | -.021 | .460 |
| 17. 何かあったとき相談できる滞在国内の人がいる | .163 | -.118 | .023 | .676 | .529 |
| 26. 滞在国内の人で信頼できる人がいる | .237 | -.002 | .059 | .586 | .515 |
| 30. 滞在国内の人ともっと知り合いたい | -.283 | .289 | -.252 | .532 | .411 |
| 4. 滞在国内出身の友人がいる | .109 | -.097 | .154 | .510 | .343 |
| 累積寄与率(%) | .279 | .382 | .444 | .494 | |
| α係数 | .893 | .814 | .835 | .593 | |
| 因子間相関 | | 因子2 | 因子3 | 因子4 | |
| | | 因子1 | .218 | .363 | .330 |
| | | 因子2 | | .319 | .243 |
| | | 因子3 | | | .167 |

注. #は反転項目

結 果

本研究で分析に用いた統計パッケージはSASバージョン6.12であった。

1. 因子分析による検討

1) 異文化適応感尺度

計35項目に対してプロマックス回転後、因子負荷量が.40に満たない項目や2因子にまたがって高い負荷量を示す項目を削除した。因子負荷量と因子間相関、各因子の α 係数をTable 1に示す。

第1因子は“滞在国の社会制度がどういふものか分かっていない”“滞在国で大抵の会話は自由にできる”など、その国の文化・社会的制度への理解や、言語を使用できることを表した8項目からなり「滞在国の言語・知識」と名付けた。第2因子は“留学生活では不安になることが多い”“イライラして落ち着かない”など、心身健康領域を主とする10項目からなり「心身の健康」と名付けた。またこの因子には滞在国の人々との関係によるストレスも含まれていた。第3因子は“学習・研究の進行は順調である”“学生生活に満足している”など、主に学習・研究への満足感で構成される6項目からなり「学生

生活」と名付けた。第4因子は“滞在国の人で信頼できる人がいる”“滞在国出身の友人がいる”など、滞在国での親密な対人関係を主とする4項目からなり「ホスト親和」と名付けた。

2) 滞在国の対人スキル獲得尺度

計6項目に対して主因子法による因子分析を行ったところ1因子であることが確認された。結果と α 係数はTable 2に示す。

2. 属性による分析

対象となる留学生の性別、年齢、学籍(学部生・大学院生)、専攻(文系・理系)、による差の検定を行った。結果、異文化適応因子の「滞在国の言語・知識」で性差、「心身の健康」で学籍差、「学生生活」で年齢差、「ホスト親和」で性差が明らかになった。しかし本研究の関連要因「滞在国の対人スキル獲得」、「民族同一性」、「他民族志向」、調整型・改良型「セルフコントロール」では、いずれも有意差が見られなかったため、本研究では属性による差ではなく、包括的な異文化適応の様相を明らかにすることとした。

3. 平均尺度得点と尺度間相関

異文化適応感各因子と各関連要因の平均尺度得点とそ

Table 2 「滞在国の対人スキル獲得」の因子負荷量・ α 係数

| | 因子1 | 共通性 |
|----------------------------------|------|------|
| 2. 滞在国の人付き合いを理解している | .893 | .797 |
| 5. 滞在国の人たちとうまくやっていく方法が分かっている | .890 | .793 |
| 3. 滞在国の人付き合いのルールを知っている | .837 | .700 |
| 8. 滞在国の人付き合いになれている | .825 | .681 |
| 6. 滞在国の人に誤解されても、どう対処すればよいか分かっている | .818 | .669 |
| 1. 滞在国で、どのような時に相手にどういえばよいか分かっている | .813 | .662 |
| 寄与率 (%) | .717 | |
| α 係数 | .921 | |

Table 3 各因子の尺度間相関と尺度平均値

| | 対人 スキル | 民族 同一性 | 他民族 志向 | 改良型 | 調整型 | 平均値 (SD) |
|-------------|-----------|-----------|-----------|---------|--------|------------|
| <異文化適応感> | | | | | | |
| 言語・知識 | .788*** | .195* | .079 | .415*** | .254** | 3.23 (.59) |
| 心身の健康 | .448*** | -.097 | .233** | .242** | .181* | 3.15 (.50) |
| 学生生活 | .409*** | -.071 | .052 | .345*** | .221** | 3.06 (.64) |
| ホスト親和 | .410*** | .014 | .246** | .184* | .244** | 3.54 (.51) |
| 滞在国の対人スキル獲得 | — | — | — | — | — | 2.93 (.66) |
| 民族同一性 | .256** | — | — | — | — | 2.99 (.44) |
| 他民族志向 | .076 | -.191* | — | — | — | 2.59 (.51) |
| <セルフコントロール> | | | | | | |
| 改良型 | .418*** | .095 | -.085 | — | — | 2.83 (.68) |
| 調整型 | .204* | .081 | .157 | .375*** | — | 2.95 (.56) |

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

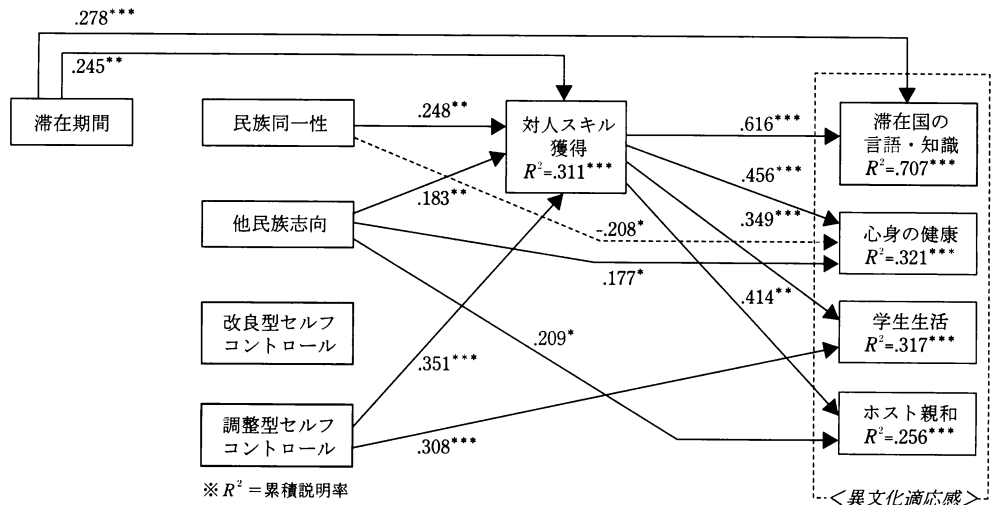


Figure 1 異文化適応感各因子と関連要因パス図 (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)

それぞれの相関を Table 3 に示した。

まず、異文化適応感各因子と関連要因の相関をみた。「滞在国の対人スキル獲得」は全ての異文化適応感各因子と有意な正の相関があった。「民族同一性」は、「滞在国の言語・知識」と有意な相関が見られた。さらに「他民族志向」は「心身の健康」と「ホスト親和」との正の相関があった。また調整型・改良型「セルフコントロール」は、全ての異文化適応感因子と有意な正の相関が見られた。

次に、関連要因間の相関をみたところ、「滞在国の対人スキル獲得」は「民族同一性」および調整型・改良型「セルフコントロール」とに有意な正の関連が見られているが、「他民族志向」との相関はない。「民族同一性」と「他民族志向」には有意な負の相関が見られた。またこの両変数と調整型・改良型「セルフコントロール」とに相関は見られなかった。さらに各セルフコントロールの間には有意な正の相関が見られた。

4. パス解析

各関連要因間には相互に影響しあう関係が見られることから、影響の方向性を推定し、各要因の異文化適応感各因子に対する直接的・間接的影響に関する検討が必要と思われた。よって、以下のように「異文化適応感」に至るまでの因果モデルを作成した。

Hicks・有馬(1991)が、縦断的データの結果から留学生の適応は領域によって異なる進展のプロセスをたどると指摘していることから、時間変数は適応プロセス全般に関与する外的変数であることが示唆される。よって「滞在期間」を第1段階に想定した。

また、留学生の内的要因は対人関係のあり方を規定する変数として働くという考察(Hicks・有馬, 1991)から、留学生の内的要因である「民族同一性」、「他民族志向」、

「調整型セルフコントロール」、「改良型セルフコントロール」を第2段階、それが規定する変数として対外的(対ホスト)対処である「滞在国の対人スキル獲得」を第3段階においた。特に滞在国の対人スキルの獲得は、田中(1992a, 1992b)やFontaine(1986)によれば、異文化での生活において様々な資源を提供するものであり、滞在国内での異文化適応を促進すると指摘されている。そして、最終段階に異文化適応感各因子を置いた。

この各変数間の完全逐次モデルによる、重回帰分析によるパス解析を行った。パス図は、有意水準5%以下で有意なパスのみ残し、Figure 1に示した。

まず、第1段階に設置した「滞在期間」からは「滞在国の対人スキル獲得」と異文化適応感因子のうち「滞在国の言語・知識」因子にのみ有意な正のパスが見られた。次に第2段階に設置した変数のうち「民族同一性」、「他民族志向」、「調整型セルフコントロール」から、「滞在国の対人スキル獲得」に正のパスが見られた。さらに異文化適応感に対しては、「民族同一性」から「心身の健康」に負のパスが見られ、「他民族志向」からは「心身の健康」と「ホスト親和」に正のパス、また「調整型セルフコントロール」からは「学生生活」に正のパスがそれぞれ見られた。第2段階においた変数のうち、異文化適応感に有意なパスが見られなかったのは「改良型セルフコントロール」であった。さらに第3段階に設置した「滞在国の対人スキル獲得」からは、異文化適応感の全ての因子に対して有意な正のパスが見られた。

考 察

1. 滞在国の対人スキル獲得と異文化適応感の関連

「滞在国の対人スキル獲得」は、異文化適応の文化的

側面における関連要因として検討された。結果において、異文化適応感の全ての因子と正の相関があり、パス解析でも全ての適応感因子に関与していた。この結果は、滞在国の対人スキルの獲得が、単にホストとの対人関係の充実だけでなく、文化理解や、心身の健康、学業の充実など、領域を越えて留学生の異文化適応の促進に役立つことを示す。よって、オリエンテーションや事前学習などで、生活習慣面だけでなく、滞在国内で特徴的な人間関係のあり方について知っておくことが有効であり、そのためには、例えば国ごとに、体験談などを通してさらに具体的なパターンの検討を進めていくことが重要であるといえよう。

2. 民族同一性・他民族志向と異文化適応感の関連

本研究では、民族的側面を異文化適応の関連要因として、「民族同一性」と「他民族志向」の両変数をもとに検討を行った。

まず「民族同一性」は、自らの民族性を明確に意識し、またそれに関心を持った行動をすることや、それに対する肯定感を持つことを含んでいる。パス解析の結果からは、滞在国の対人スキルを獲得することに、「民族同一性」が関与していることが示唆された。Berry (1992) は異文化と自文化への態度の肯定否定を2軸に文化受容を4タイプに分け、両方に肯定的であるものを「統合タイプ」とした。自文化への肯定的意識と「民族同一性」が関連するならば、今回ここで示された関係性は統合タイプに通ずるものであろう。また、Phinney et al. (1997) は、自らの民族性について関心を持ち、それに肯定的な意識を持つことが、他民族・他文化に対する受容的態度を促進することを明らかにしているが、本結果はその関係性を支持するものといえよう。なお、「民族同一性」から異文化適応感因子の「心身の健康」には負のパスがあり、これは「民族同一性」と「対人スキル獲得」の相関があることによる多重共線性の影響の可能性も考えられるが、何らかの負の影響がある可能性もあり、今後詳しく検討する必要がある。

一方、他民族を優先する内容の「他民族志向」は、「民族同一性」と負の相関があり、自民族への否定的感情を含むことが推測できた。そしてこの変数は、パス解析で「滞在国の対人スキル獲得」と異文化適応感因子の「心身の健康」・「ホスト親和」への関与が見られた。したがってこの結果は、自民族の否定を伴う他民族志向が、滞在国の対人スキル獲得や異文化適応を促すことを表しているといえよう。

民族的側面の両変数は、相反する性質を持ちながら、どちらも「滞在国の対人スキル獲得」に関与していた。今後、面接調査などで両変数の関係や性質については詳細に検討する必要があるが、対人スキルの獲得が異文化適応感に大きな関与を示すことから、可能性として日本

人留学生の異文化適応には、民族意識の持ちようによって異なる2タイプが存在することが考えられる。1つは「自らの民族性を肯定的に意識しながら、異文化に適応するタイプ」であり、もう1つが「自民族以上に他民族を志向して、異文化に適応するタイプ」である。

3. セルフコントロールと異文化適応の関係

“セルフコントロール”は、留学生生活というストレス状況における個人的要因として異文化適応との関連が検討された。両セルフコントロールが有意な正の相関を示したことから、杉若 (1995) の指摘するように、互いに促進しあっていることが示唆される。また異文化適応感各因子だけでなく、「滞在国の対人スキル獲得」と両セルフコントロールにも正の相関があった。パス解析では「調整型セルフコントロール」が「滞在国の対人スキル獲得」と「学生生活」に関与し、もつとも値も大きかった。

よって、異文化での問題に対処する際、上手く気分転換したり、“なんとかなるさ”と思うやり方が、特に有効であると分かった。さらに、杉若 (1995) によると、自分なりの課題を設定する「改良型セルフコントロール」は、同時に満足の遅延が発生するため、その有効性は生じてくる欲求不満やストレスに上手く対応する「調整型セルフコントロール」の働きにかかっているという。このことが、「改良型セルフコントロール」からは直接的なパスがみられなかった理由の1つではないだろうか。

なお、今回の調査で有効なセルフコントロールの特徴が明らかになったことにより、留学のオリエンテーション時やカウンセリングの際、異文化接触において生ずるストレスへの対処法を伝えることもできるだろう。また、現地でのリラクゼーションなどのワークショップなどが有意義であることが示唆されよう。

4. 時間変数と異文化適応の関係

パス解析で、「滞在期間」は「滞在国の対人スキル獲得」と異文化適応感因子の「滞在国の言語・知識」への関与が見られた。滞在国の対人スキルや言語・知識の習得は、特に生活習慣の習得や慣れを示す因子といえるが、縦断的調査によると、それらは滞在が長期化するほどに向上が見られ (山本ほか, 1986)、滞在に伴う経験の蓄積に応じて適応が進むものとされる (Hicks・有馬, 1991)。本結果も先行研究の知見を支持するものであった。

一方、時間変数からの影響が見られないものは、異文化適応感因子の「心身の健康」、「学生生活」、「ホスト親和」と、関連要因の「民族同一性」、「他民族志向」、調整型・改良型「セルフコントロール」であった。これらは、滞在の長短によって向上が明らかになる性質ではないと考察できる。また「心身の健康」と「学生生活」は、留学

という環境移行を問わず学生という立場において、常時対処していく課題であるため(山本ほか, 1986), 時間変数の影響を受けなかった可能性がある。

この分析から、今後の研究での各変数の扱い方に示唆が得られた。また特に時間変数の影響を受けなかった要因については、より適切なサポートを提供するために、質的調査を含む検討が今後の課題となろう。

総合的考察

本研究では異文化適応への一方向のパスモデルを想定し、操作的に関連要因からの影響を見たが、これらはもともと相関関係にある可能性を忘れてはならない。しかし、「適応」という非常に複雑な概念を扱う際、手がかりになる関連要因を検討し、さらに方向性を推定し変数間の構造を明らかにしようとする試みは重要であると考え、検討を進めてきた。

そして「民族同一性」・「他民族志向」および「調整型セルフコントロール」が、「滞在国の対人スキル獲得」という課題に影響していることが明らかになった。特に、対外的対処としての「対人スキル獲得」は領域を問わず全ての異文化適応感の因子に関連しており、この要因の重要性が一層明らかになったといえよう。

また、相反する性質をもつ「民族同一性」と「他民族志向」が、両者とも「滞在国の対人スキル獲得」に関連しており、いずれも異文化適応において重要な内的要因であることが示唆された。このことから、今後民族変数を異文化適応研究で扱う時、両要因に考慮した研究計画の設定が必要となろう。さらに、気のそらしなどが特徴的な「調整型セルフコントロール」が、対人スキルの獲得及び、留学生生活のメインである学業に効果的に働き、異文化生活の中で非常に有効であることが示唆された。

今後の課題

先の考察でのべたもののほかに、以下の課題が考えられる。

本研究では関連要因と異文化適応の包括的なモデルを検討してきたが、異文化適応感の因子において、わずかながら属性による差が見られているため、今後属性による適応の構造を検討する必要がある。また、このモデルを含め本研究はまだ探索的な段階である。特に今回は包括的視点からの分析を進めたが、今後、発達の観点を入れた調査や縦断的調査により慎重に議論していく必要があるだろう。

また、自・他民族への意識が異文化適応に及ぼす影響についての示唆を得たが、この関係性の背後にあるかもしれない要因については検討の余地を残した。特に、留学生の多くは青年期後期にあたり、自我同一性を獲得する時期に異文化に接触する。民族同一性と自我同一性の

関係や、それと異文化適応のあり方については、留学経験が個人の発達に及ぼす影響を検討する際の、重要な観点となるであろう。

また本研究では、異文化適応の領域として健康面での満足度などの中立的な指標を取り入れたものの、結果的に「滞在国の文化を取り入れる」側面に注目するという偏りがみられたところがある。Phinney (1990) は、これまで問題とされてきた現地社会からの「分離型」適応であっても、人がそれに心地よさを感じていて、また周囲の環境もそれを承認するならば、その国での肯定的な自己概念の基盤を供給し、満足感や全般的な自己肯定感にとっては問題がない可能性もあるとしている。確かに、その国の文化・習慣を身につけ、現地の人々と交流し助け合いながら生活していくことは、個人の心理的安定にとって重要な要因となり、その意味での「異文化適応」は重要な研究領域である。しかし異文化の生活にあっても、社会化と個性化のごとく「異文化適応」と内的側面での充実とは相互に関連しあいながらも別のベクトルとして存在するのではないだろうか。そうした可能性も含め、これからは海外に暮らす人々の異文化適応を、文化撰取とは別の視点も合わせた人間の営みのプロセスとしてとらえていく必要があるだろう。

文 献

- Baker, R. (1981). Freshmen's Scale for Adjustment. Research Manuscript. Clark University, U. S. A.
- Berry, J. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30, 67-85.
- Berry, J., Trimble, J., & Olmedo, E. (1986). Assessment of acculturation. In W. Lonner, & J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp.291-324). Newbury Park, Cal: Sage
- Bochner, S. (1972). Problems in culture learning. In S.Bochner, & P. Wicks (Eds.), *Overseas students in Australia* (pp.65-81). New South Wales, Australia:New South Wales Australia University Press.
- Fontaine, G. (1986). Roles of social support systems in oversea relocation: Implication for intercultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 361-378.
- 早矢仕彩子. (1999). 外国人就学生の自己認知: 自・他文化への態度が適応感に及ぼす影響. *心理学研究*, 68, 346-354.
- Henderson, S., & Byrne, D. C. (1977). Towards a method for assessing social support systems. *Mental Health and Society*, 4, 164-170.
- Hicks, J.・有馬道久. (1991). 留学生の異文化適応. 山本多喜二・S. ワップナー (編), *人生移行の発達心理*

- 学 (pp.344-359). 京都: 北大路書房.
- 平野惇夫・鈴木元子. (1997). アメリカの大学事情 — 日本人留学生の視点から. *研究紀要第11号*, 静岡県立大学短期大学部, 静岡, 31-42.
- 稲村 博. (1980). *日本人の海外不適応*. 東京: 放送大学教育振興会.
- 稲永和豊・土屋直裕・長谷川和夫・近藤喬一. (1965). 米国における日本留学生の生活適応 — 精神医学的立場よりの考察. *精神医学*, 7, 413-418.
- 梶田毅一. (1988). *自己意識の心理学 (第2版)*. 東京: 東京大学出版会.
- Klein, M. H., Alexander, A. A., Tseng, K.-H., Miller, M. H., Yeh, E.-K., Chu, H.-M., & Workneh, F. (1971). The foreign student adaptation program: Social experiences of Asian students. *International Educational and Cultural Exchange*, 6, 77-90.
- 小柳志津. (1999). オーストラリアにおける日本人留学生の適応. *オーストラリア研究*, 12, 33-47.
- 近藤 裕. (1981). *カルチャー・ショックの心理: 異文化と付き合うために*. 大阪: 創元社.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- 宮田貴意子. (1994). 日本人留学生のアメリカのキャンパスライフ. *東京家政学院大学紀要第34号*, 東京家政学院大学, 東京, 137-145.
- モイヤー康子. (1987). 心理ストレスの要因と対処の仕方: 在日留学生の場合. *異文化間教育*, 1, 81-97.
- 長井 進. (1986). 日本人交換留学高校生の異文化への適応過程. *教育心理学研究*, 34, 55-61.
- 中根千枝. (1972). *適応の条件: 日本の連続の思考*. 東京: 講談社.
- Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environment. *Practical Anthropology*, July-August, 177-182.
- Phinney, J. (1989). Stage of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with Diverse Groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J., Ferguson, D., & Tate, J. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A casual model. *Child Development*, 68, 955-969.
- Rosenbaum, M. (1989). Self-control under stress: The role of learned resourcefulness. *Advances in Behavior of Research and Therapy*, 11, 249-258.
- 佐藤郡衛. (1999). *国際化と教育: 日本の異文化間教育を考える*. 東京: 放送大学教育振興会.
- 末広美樹. (2000). 日本人留学生 (青年期後期) の異文化体験とアイデンティティ — 事例研究より. *大阪大学言語文化学第9号*, 大阪大学, 大阪, 169-188.
- 杉若弘子. (1995). 日常的なセルフ・コントロールの個人差評価に関する研究. *心理学研究*, 66, 167-175.
- Sykes, I., & Eden, D. (1985). Transitional stress, social support, and psychological strain. *Journal of Occupational Behaviour*, 6, 293-298.
- 高井次郎. (1989). 在日外国人留学生の研究の総括. *名古屋大学教育学部紀要: 教育心理学科第36号*, 名古屋大学, 愛知, 139-147.
- 田中共子. (1992a). 在日留学生の対人行動上の困難: 異文化適応を促進するための日本のソーシャル・スキルの検討. *社会心理学研究*, 7, 92-101.
- 田中共子. (1992b). 日本における対人関係面の適応のための異文化間ソーシャル・スキル: 異文化環境で在日留学生が用いた対人関係の形勢・維持・発展に関する方略. *広島大学留学生センター紀要*, 第3巻, 広島大学, 広島, 53-73.
- 田中共子. (1995). 在日外国人留学生による日本人との対人関係の困難に関する原因認知. *学生相談研究*, 16, 23-31.
- 田中共子. (1998). 在日留学生の異文化適応: ソーシャルサポート・ネットワーク研究の視点から. *教育心理学年報*, 37, 143-152.
- 上田宣子. (1977). *異国体験と日本人: 比較文化精神医学から*. 大阪: 創元社.
- 上原麻子. (1988). 留学生の異文化適応. *広島大学教育学部日本語教育学科・留学生日本語教育*, 広島大学, 広島, 111-124.
- 山本多喜二. (代表). (1986). 異文化環境への適応に関する環境心理学的研究. *昭和61年度科学研究費補助金研究成果報告書*.
- 吉 沅洪. (2001). 在中日本人留学生の異文化適応に関する研究 — ビリーフ・システムと自我同一性の観点から. *広島国際研究第7号*, 広島市立大学国際学部, 広島, 183-199.

資料1 民族同一性尺度 計14項目

- ・私は自分が日本人であることを好ましく思う
- ・私は自分が日本人であると強く意識する
- ・私は自分が日本人であるということをはっきりわかっている
- ・私は日本人を誇りに思う
- ・私は日本人に愛着を感じる
- ・私は日本の文化や文化的背景を好ましく思う
- ・これまでに私は、日本人の歴史・文化をより深く知ろうとしてきた
- ・日本人であることが、私の人生にどのように影響するのかよく考える
- ・私は自分が日本人であることがどのような意味を持つのかよく考える
- ・日本人の持つ文化・歴史について今より深く知ろうとは思わない(反転)
- ・日本人の持つ歴史・文化をより深く知るため、いろいろな人と話し合ってきた
- ・私は自分が日本人であることが、どのような意味を持つのかよくわかっていない(反転)
- ・日本人同士である時のほうが活動的になる
- ・私は食べ物・音楽・習慣などで日本的な習慣を実践している

資料2 他民族志向尺度 計6項目

- ・私は日本人より、他の国の人たちと知り合いになりたい
- ・時々、日本人同士でやる方が物事が上手く進むのと思う(反転)
- ・私は日本人と一緒にいるより、他の国の人たちと一緒にいる割合が高い
- ・私は他の国・民族の人々に親しみを感じない(反転)
- ・私は他の国・民族の人たちといる方が楽しい
- ・私は他の国・民族の人たちばかりの活動に参加している

資料3 セルフコントロール尺度 計13項目***調整型セルフコントロール***

- ・失敗でめいた気分を乗り越えようとして“これは取り返しのつかないことでもないし何かできること

があるはずだ”と自分に言い聞かせることがある

- ・不愉快なおもいに悩まされるときは、何か楽しいことを考えるようにしている
- ・気分が沈んでいるときは、あえて陽気に振る舞い気分転換を図ろうとする
- ・憂鬱なときには楽しいことを考えるようにしている
- ・落ち込んでいるときには、好きなことでもして気を紛らわせようとする

改良型セルフコントロール

- ・やらなければならないことが沢山ある時は、いつでもまず計画を立てる
- ・物事に集中できないときは、集中する方法を見つけ出す
- ・しなければならないことを済ませてから、自分の好きなことをする
- ・忙しいときほど規則正しい生活をするように心がけ、実行している
- ・何かを決定するときは、慌てて決めないで、可能な選択肢をすべて拾い出してみる
- ・仕事に身が入らないときは、何とか身を入れる方法を考え出してみる
- ・仕事に神経を集中できないときには、小さな目標を立てて少しずつ処理していく
- ・難しい問題にぶつかったときには、順を追った方法で解決しようとする

付記

本論文は、1999年度お茶の水女子大学に提出した修士論文を、一部加筆修正したものです。論文の作成にあたり、貴重なご助言ならびにご指導をいただきました、慶應義塾大学の伊藤美奈子先生、お茶の水女子大学の無藤隆先生、京都大学の大家雄作先生に深く感謝いたします。また、忙しい留学生活の中、調査にご協力くださった留学生の皆様にも、心より感謝いたします。さらに、本論文の審査過程において有益なコメントをいただきました査読者の諸先生方にも深く御礼申し上げます。

Uematsu, Akiko (Ochanomizu University). *Cultural Adjustment of Japanese Studying Abroad: Interpersonal Skills, Ethnic Identity, Self-Control*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.3, 313-323.

This study examined the impact of three phenomena on the cultural adjustment of Japanese studying abroad: (1) acquisition of interpersonal skills of the culture where they reside, (2) ethnic consciousness (personal ethnic identity and orientation toward other ethnicities), and (3) self-control (both redressive and reformative). Japanese university students ($N = 143$) living in the U. S. participated in a questionnaire survey. A causal modeling analysis showed first that acquisition of interpersonal skills was the most important determinant of adjustment, and was connected to all cultural adjustment factors. In addition, different types of cultural adjustment were found, depending on the ethnic consciousness of the students. Both strong personal ethnic identity and orientation to other groups contributed to increased acquisition of interpersonal skills and predicted significantly positive cultural adjustment. Finally, redressive self-control had a positive effect on acquisition of interpersonal skills and cultural adjustment. This type of self-control with active diversion of one's feelings was especially effective.

【Key Words】 Cultural adjustment, Japanese studying abroad, Interpersonal skills, Ethnic identity, Self-control

2002. 6. 19 受稿, 2003. 12. 4 受理

達成目標が援助要請と情報探索に及ぼす影響の発達： 多母集団の同時分析を用いて

上淵 寿
(東京学芸大学教育学部)

沓澤 糸
(株式会社ベネッセコーポレーション)

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⁾)

学習時における児童・生徒の援助要請および情報探索に対する達成目標の影響が、学年によってどのように発達するのかを、小学校4年生から中学1年生を対象に、調査した。その際に、学年ごとのモデルの潜在変数の同質性を保証するために、多母集団の同時分析を行った。その結果、学習目標が援助要請の利得感に正の影響を与えること、遂行目標が援助要請の利得感に正の影響をもたらすこと、援助者に対する援助性認知が、援助要請の利得感に正の影響を与えることが示された。また、援助要請の利得感の方が、援助要請の損失感よりも、実際の援助要請行動に影響していた。最後に、情報探索行動には、どの学年においても、学習目標が正の影響を与え、遂行目標は有意な影響を与えなかった。

【キー・ワード】 達成目標, 援助要請, 情報探索, 多母集団の同時分析, 共分散構造分析

問 題

児童期, 青年期の発達において, 学校における適応は重要な位置を占めている (Newman, 1994, 2001)。その中でも, 学校教育での学習 (academic learning) において能力を発揮し, 新たな知識獲得を行い, その知識を学習場面その他に適用できることは, 子どもの中で際だって重要な面であろう (Zimmerman, 2002)。

学校教育における学習の適応について, 自己制御学習 (self-regulated learning) が言及されることがある。自己制御学習とは, 自らの学習に積極的に関わり, それを調整し, 制御する活動を指す (Zimmerman, 2002)。学校学習において子どもが適応するには, 進んで学習活動を自らの発達課題として引き受け, それを克服することが必要であり, その意味で, 自己制御学習は重要であろう。Zimmerman & Martinez-Pons (1988, 1990) は, 有効な自己制御学習方略として, セルフモニタリング, プランニング, 知識の体制化, 学習の困難時における援助要請, 情報探索などを挙げている。

自己制御学習方略の中でも, 特異な方略の1つとして, 学習での困難に直面した際に, 他者から情報を得たり, アドバイスをもらうことを求めるといった方略やその使用が取り上げられることがある。これを「援助要請」 (help-seeking) と呼ぶ (Nelson-Le Gall, 1981, 1985)。Newman (2001) によれば, 自己制御学習は, しばしば個人単独での学習活動とみられがちであるが, 実際には他者との相互作用の中で学習の自律性や学習方略は獲得

されていくものであり, 社会的相互作用の中で学習は進展するものである。その意味で, 他者という資源から学習支援を受けようとする方略は, 広い意味で自己制御学習方略に含まれると考えられる (Newman, 2001)。

この援助要請に対しては, 様々な要因が影響することが知られている。たとえば, 子どもの所属する学級の雰囲気や競争的である場合は, 援助要請を回避する傾向があるとされる (Newman, 2001)。また, 内発的動機づけと援助要請の関係も研究されている (Newman & Goldin, 1990)。その中でも, 子ども自身の要因として, 達成目標 (achievement goals; Dweck & Leggett, 1988) がしばしば取り上げられる。達成目標とは, 特性的な概念であり, 課題達成において能力を高めたり能力の高さを誇示するといった内容の目標を設定しやすい傾向を指す。達成目標研究では, 主に学習目標と遂行目標という2つの目標が取り上げられる。学習目標とは, 理解や努力を通じて能力を高めようとする内容であり, 遂行目標とは, 自他に対して高い能力を誇示して, 低い能力を示すことを避ける内容となる。

達成目標と援助要請の関係については, 様々な見解が得られている。たとえば, 学習目標をもつ小学校4年生や5年生では, 自分の出した答えが正しいか否かについて, フィードバックを積極的に求める傾向があった。一方, 遂行目標をもつ子どもは, フィードバックに興味をもたない傾向があった (Newman, 1998)。また, 学習目標をもつ子どもは, 直接答えをただ教えてもらいたがるのではなく, 例えばヒントを求めるなど, 自分自身で問題を解く機会になるように, 支援を求める傾向があった。反対に, 遂行目標をもつ子どもは, そのような傾向

1) 現所属: 白梅学園短期大学

は見せなかった (Nelson-Le Gall & Jones, 1990)。さらに, Arbretton & Wood (1992) の研究では, 6年生と中学1年生において, 学習目標と援助要請に正の関係があった。

まとめると, およそ小学校や中学校を通じて, 学習目標は, 子どもの援助要請を動機づけると考えられる。学習目標は, 理解や学習を通じて能力を高めることである。そのために, 目標達成の手段の1つとして問題解決が困難である場合に, 援助要請を求めると考えられる。一方, 遂行目標は, 援助要請に対して抑制的か消極的な影響を与えるようである。遂行目標は, 能力の高さを誇示して能力の低さを隠すことであるので, 援助要請が能力の低さという判断とつながらないように, 抑制的な働きをすると考えられる。

一方, 援助要請に関する研究には, 援助要請を得と認識するか, 逆に損と考えるかといった認識に関するものもある (Newman, 1994)。学習者が他者に援助要請をすることは, 学習のヒントや情報を得て学習や理解を進展させる意味で利得となるが, 他方で, 他者から能力が低いとか理解していないというラベリングをされる可能性があり, 損失につながるかもしれない。

Newman (1990) の研究において, 小学校3, 5年生, 中学1年生のすべての子どもが, 教師に対して援助要請をすることの利得と損失の両者を意識していた。これらの学年を通じて, 援助要請を利得だとみなす子どもほど, 援助要請行動をしようとした。しかし, 中学1年生になってはじめて, 援助要請を損失とみなす子どもほど, 援助要請をしない傾向が現れた。中学生では, 援助要請を損と考える信念と得と考える信念のどちらもが影響すると考えられる。小学生は潜在的に損失に気づいているが, 実際の援助探索をしようかどうかの決定は, 教師への依存や親密な感情に基づいていた (Newman & Schwager, 1993)。中学校へ移行するにつれて, コストに関する思考や恐れが, 意志決定に際してより主要な役割を占めるようになる, とされる。このような変化は, 中学において, 競争的な学習環境に変化することや相対評価が重視される結果だと考えられる (Ames, 1992)。

上記の知見を達成目標からの知見と重ね合わせると, 次のようになる。学習目標は, 先述のように, 援助要請を学習達成の手段と捉えさせるので, 援助要請は学習者にとって利得となる。一方, 遂行目標を持つと, 援助要請をすることが低能力の呈示とみられるので, 援助要請を学習者は損失とみなす。ところが, 小学生においては, このような影響関係は理解されるものの, 援助要請の損失感によって援助要請行動が抑制されるには至らない。もつぱら, 援助者の援助性が高く認知されるほど, 子どもは援助要請を利得と捉え, それに基づいて, 援助要請を行う (Newman, 2001) と考えられる。これは, まだ小学生が, 競争的な学習環境にはおらず, 到達度評価

が重視される結果だと考えられる (Ames, 1992)。

しかし, 従来の研究では, 各学年におけるパス解析の結果のパス係数や, 平均値の違いを単純に比較しているだけで, 各学年において, 援助要請行動に対して, 同じモデルを仮定できるかどうかの吟味がなされていない。ゆえに, 学年ごとに, 援助要請への心理的プロセスのモデルを構築し, これらのモデルが同様の構造をもつか, 同様の構造をもつとすれば各変数間の影響関係に違いがあるかを検討する必要がある。ゆえに, 本研究では, 分散構造分析の多母集団の同時分析 (豊田, 1998; 狩野・三浦, 2002) を実行することによって, それを検討する。

ところで, 援助要請は, 他者からの情報を求め, 他者の支援の下に学習を進めるという意味で, 他者制御を求める自己制御学習の行為方略 (Newman, 2001) である。一方, 自ら積極的に情報を探索し, 獲得していく方略も考えられる。これを「情報探索」(information seeking) と呼ぶ (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988)。情報探索は, 重要な自己制御学習の方略の1つと考えられている。なぜならば, 学習を進めるにあたって, 困難な課題に直面した時に, 新たな情報を得ることが必要な場合があり, そのためには, 自ら積極的に情報を探索していく必要があるからである。本論文では, 情報探索を, 「図書館で調べものをする」ことや「メディア機器などを通じて情報を得る」のように, 物理的環境から情報を得ることと限定しておく (Butler, 2000)。

情報探索には, 学習目標が正の影響を与えて, 遂行目標が負の影響を与えることが示唆されている。しかしながら, これらの関係が, 子どもの発達と共に変化するものなのか, それとも一定であるのかについては, 詳しい情報は得られていない。ゆえに, 本研究では, 達成目標から情報探索への影響について, 発達の観点から探索的に検討することも, 目的とする。

なお, 一口に援助要請といっても, 学習の状況の種類や, 援助者と被援助者との関係によって, その様相は異なることが予想される。そこで本研究では, 特に個人的なペースでの個別学習が主であるという理由で, 家庭内の学習という場面を取り上げることとする。個別学習では, 学習者個人が, 学習のつまずきや問題に直面しやすいからである。

以上の予測および先行研究より, 学習目標, 遂行目標から援助要請の利得感及び援助要請の損失感への影響が想定できる。また, 援助者に対する援助性認知からも同様の影響が想定できる。さらに, 援助要請の利得感と援助要請の損失感から援助要請行動への影響が想定できる。また, 学習目標, 遂行目標から情報探索への影響が想定できる。さらに, 学習目標と遂行目標の間は, 先行研究 (Nicholls, 1992) から弱い正の相関あるいは相互に独立であるという予測を立てた。これらをまとめると,

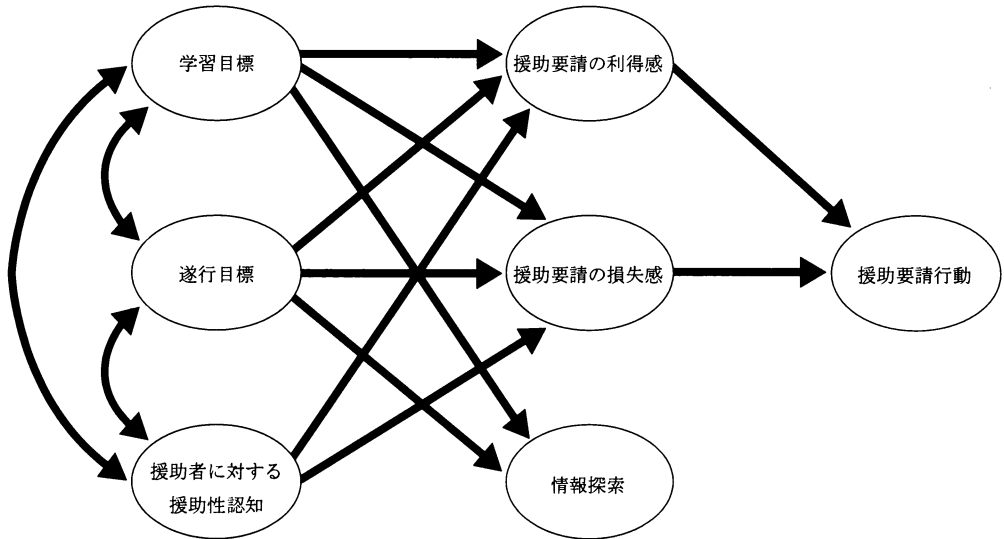


Figure 1 共分散構造分析のモデル

Figure 1のような関係が想定できる。これを本研究では具体的に検証していく。

目 的

本研究では、達成目標が家庭内学習における、援助要請行動及び情報探索に影響することを確認する。また、このような関係が、学年によって異なることを、共分散構造分析の多母集団の同時分析を実行することによって、検討する。

方 法

実施時期

1995年5月～7月

調査対象

調査の結果、有効な回答をした者は、東京都、神奈川県、千葉県、埼玉県内に在住の小学4年生535名(男子262名、女子273名)、小学5年生651名(男子319名、女子332名)、小学校6年生523名(男子245名、女子278名)、中学1年生421名(男子203名、女子218名)、中学2年生538名(男子247名、女子291名)であった。計2668名。

材 料

達成目標志向性尺度 算数用達成目標志向性尺度(上淵, 1995)を一般の学習用に語句を一部改めたもの。20項目。学習目標11項目。遂行目標9項目。学習目標の項目例としては、「できなかったところができるようになるために勉強する」等がある。また、遂行目標の項目例としては、「成せきをよくしたいから、学校の勉強を

する」等がある。

援助要請に関する項目 援助要請の利得評定尺度3項目、援助要請の損失評定尺度5項目、援助要請の頻度尺度8項目(いずれもNewman & Goldin, 1990)。援助要請に関わるこの3つの尺度を、日本語に翻訳し、一部をわかりやすいように書き改めた。援助要請に対する利得評定尺度の項目例としては、「勉強をしているとき、わからないことをだれかにきくことはうまい方法だと思う」等がある。また、援助要請に対する損失評定尺度の項目例としては、「わからないことを人にきくのは、はずかしい気がする」等がある。なお、援助要請の頻度尺度には、「一番よく助けてもらう人に、つぎのようなときに、どれくらい助けてもらいますか」という教示を付した。その具体的な項目例としては、「やりかたがわからないとき」、「すでに教えてもらったことでわからないことがあるとき」などがある。

援助者に対する援助性認知尺度 これは、Ames (1992)とSkinner (1995)が提唱した、子どもの学習目標を促進しやすい教師や養育者の援助構造の次元やその内容に基づき、作成した。子どもが認知した援助者の援助性を、「なぜ援助を求めるとか」と理由をきく形式で尋ねるものである。以下、「課題・構造」(子どもの知的好奇心を高め、学習時の理解を助ける)に関する項目2項目、「関与」(子どもを受容する、愛情を持って接する)2項目、「権威・自律性支援」(子どもの選択権を認め、自律を促す)2項目、「評価」(子どもに対して絶対評価や到達度評価をする傾向)2項目、計8項目からなる。項目の具体例としては、「課題・構造」では「教えかたがい

つも同じでわかりやすいから」、「関与」では「その人のことが好きだから」、「権威・自律性支援」では「その人の意見をおしつけられることがないから」、「評価」では「すこしでもできればほめてくれるから」等である。

なお、主に家庭内学習で一番援助を求める人を強制選択させる項目が1項目あった。選択肢は、父、母、兄、姉、塾講師や家庭教師、通信教育の教師、クラスの友だち、クラブなどの先輩、その他、援助者なし、の10個であった。

情報探索 Zimmerman & Martinez-Pons (1990) が使用した項目を、日本語に翻訳した。8項目。情報探索の項目例としては、「ちしきをえられるようなテレビばんぐみや本などをよくみる」、「わからないことがあれば、参考書や事典などでしらべる」等がある。

上記のいずれの質問項目も、2名の研究者が協議して、小学校5年生や6年生にわかりやすいかどうかを、判断した。それに基づいた修正も加えた。

以上の質問項目を、1つの冊子にまとめた。項目の配列順序はランダムとした。ただし、援助要請に関する項目については、援助要請に関しては、主に家庭内学習で一番援助を求める人を強制選択させる項目、援助者に対する援助性認知尺度、援助要請の利得評定尺度3項目と援助要請の損失評定尺度5項目¹⁾、援助要請の頻度尺度の順で並べた。主に家庭内学習で一番援助を求める人を強制選択させる項目と、援助要請の頻度尺度以外は、回答方式はすべて5件法であった。援助要請の頻度尺度は、4件法であった。主に家庭内学習で一番援助を求める人を強制選択させる項目と、援助要請の頻度尺度以外の各質問に対しては、「とてもそう」から「ぜんぜんそうでない」のいずれかに○をつけるように書かれていた。また、援助要請の頻度尺度の質問に対しては、「いつも助けてもらう」から「あまり助けてもらわない」までのいずれかに○をつけるように書かれていた。質問紙には、調査対象者の匿名性を保持するために、記名欄や学籍番号等の記入欄は、一切設けなかった。

手続

関東地方の小学校と中学校に対して、層化サンプリングを行い、調査対象校を決定した。所属学校を通じて、調査対象者に質問紙を配布した。教室ごとに質問紙を配

布して、担任教師の教示の下に一斉に回答させた。その際、テストではなく、生活についての考え方をきくものであるため、構えずに回答して欲しいと教示した。各質問に対して、あてはまる選択肢のいずれかに○をつけるように教示を行った。教室ごとに全員が回答し終えた段階で、質問紙を回収した。

結果

数量化と分析対象の選択

主たる援助者に関する選択項目と、援助要請の頻度尺度の項目を除いて、各質問項目への調査対象者の回答を、「とてもそう」を5点、「わりとそう」を4点、「すこしそう」を3点、「あまりそうでない」を2点、「ぜんぜんそうでない」を1点として、数量化した。また、援助要請の頻度尺度の各質問項目への調査対象者の回答を、「いつも助けてもらう」を5点、「わりとよく助けてもらう」を4点、「時々助けてもらう」を3点、「あまり助けてもらわない」を1点として、数量化した。以下、分析には、SAS 6.12, SPSS 9.0J, SPSS 11.5J 及び Amos 4.01, 4.02 を使用した。

主たる援助者に関する選択項目の結果では、全回答者2668名の内、母親を選択した者が1332名で、全体の49.9%を占めた。その他の選択肢を選択した者は、いずれも少数でほとんどが全体で10%以下であった。学年間でみても、中学2年生を除いて、母親を45.1～68.4%とかなり高い割合で選択していた。そのため、以下の分析では、援助者として母親を選択した者の回答のみを分析対象とした。ただし、中学2年生のみで、母親を選択した者は25.4%とかなり少なく、また「塾や家庭教師の先生」と「クラスの友だち」を選択した者が多いという傾向がみられた。それぞれを選択した者は、同学年で順に19.0%と19.7%を占めた。そのため、今回の分析では、中学2年生(94名)は分析の対象から外した。また、学習時間に関して同時に同じ対象に対して調査を行った結果、全く学習していない者及びそれに近い者(30分未満)は、平日の場合281名、土日では499名であった。したがって、平日に全く学習していない者及びそれに近い者(30分未満)を除いて、以下の分析の対象としたので、分析対象者は、926名である(小学校4年生242名、小学校5年生309名、小学校6年生205名、中学校1年生170名)²⁾。

尺度の構成と基礎統計量の算出

各尺度ごとに構成を行った。第1に、達成目標では、先行研究(上淵, 1995)にしたがって、学習目標に関する項目11項目と、遂行目標に関する9項目から、それぞれ学習目標尺度、遂行目標尺度を構成した。第2に、援助者に対する子どもの援助性認知については、全8項目から、援助者に対する援助性認知尺度を構成した。第

1) この3項目と5項目は混在させてランダムに配置した。

2) 全く学習していない者及びそれに近い者を分析から外して分析対象とした子どもの家庭内学習時間を計算したところ、平均値は、平日で平均60.32分(標準偏差40.20)であり、土日では平均62.86分(標準偏差37.94)であった。標準偏差が大きいため、勉強時間には差が大きいことがわかる。また、30分未満の学習者数が、平日と土日では大きく異なることから、平日と土日では学習時間に差があることがわかる。しかし、一方で、平日でも土日も平均的には60分程度の学習をしている。また、ちなみに学習時間の分布を検討したところ、平日でも土日も、二極分化等の現象はみられなかった。

Table 1 各尺度の基準統計量と α 係数

| | 項目数 | 平均 | 標準偏差 | α 係数 |
|----------|-----|-------|------|-------------|
| 学習目標 | 11 | 28.60 | 6.81 | .81 |
| 遂行目標 | 9 | 27.12 | 6.09 | .77 |
| 援助者への関与感 | 8 | 21.08 | 6.06 | .81 |
| 援助要請の利得感 | 3 | 8.30 | 2.53 | .68 |
| 援助要請の損失感 | 5 | 19.75 | 3.86 | .79 |
| 援助要請の頻度 | 8 | 19.49 | 4.42 | .80 |
| 情報探索 | 8 | 26.50 | 5.29 | .71 |

3に、援助要請の利得評定、損失評定については、Newman & Goldin (1990) に従って、援助要請の利得評定に関する3項目と、援助要請の損失評定に関する5項目から、それぞれ援助要請の利得感尺度、援助要請の損失感尺度を構成した。第4に、援助要請の頻度についても、想定したように、援助要請の頻度項目8項目から、援助要請の頻度得点を構成した。第5に、情報探索の質問項目10項目から、情報探索得点を構成した。

以上の数量化によって得られた尺度の項目数、基準統計量、係数は、Table 1に示したとおりである。いずれも大きな偏りはなく、係数も、.68～.81とかなり高かった。以下、ここで構成した尺度をもとに、モデルを構成することとした。

モデルの構成

構成概念と観測変数の対応づけ 学習目標、遂行目標の構成概念を、各々学習目標尺度の各項目、遂行目標得点の各項目を観測変数として、それに対応させて構成した。次に、援助者に対する援助性認知を、援助者に対する援助性認知尺度の各項目の観測変数に対応して、構成概念を設定した。つづいて、援助要請の利得感、援助要請の損失感、援助要請行動について、それぞれ援助要請の利得感尺度、援助要請の損失感尺度、援助要請の頻度尺度の各項目に対応させて、構成概念を設定した。最後に、情報探索については、情報探索尺度の各項目の観測変数に対応して、構成概念を設定した。

以上の観測変数、並びに構成概念を用いて、モデルを構成することとした。

変数間の関係 以上の変数間について、Figure 1に基

づいてモデルを構築した。

モデルの選択肢 本研究では、各学年間における、構造変数間の関係の違いに焦点をあてているため、多母集団への同時分析を行う。共分散構造分析における多母集団への同時分析では、以下のような5つのモデルを考えることができる(狩野・三浦, 2002)。

モデル0 すべてのパラメータが学年間で異なるという仮定。

モデル1 パス係数のみが学年間で等価という仮定。

モデル2 パス係数と潜在変数の分散共分散が等価という仮定。

モデル3 パス係数と誤差変数の分散共分散が等価という仮定。

モデル4 すべての変数値が、学年間で等価であると仮定するモデル。

モデル0は制約がなく、すべての値が学年間で異なることを仮定している。モデル4にむかうほど、制約が厳しくなる。モデル4が最も制約が厳しく、すべてのパラメータを等しいとする。モデル1は、構造変数間の関係のみが、学年間で等しいことを表す。モデル2とモデル3は、どちらも分散共分散行列が等しいかどうかという意味で、同列である。もし制約が厳しい条件のモデルが採択されるとすれば、学年(母集団)が異なっても、同じ母数を仮定できることを意味する(豊田, 1998)。上記のモデルをデータと照らし合わせて、選択することとした。

モデルの検証

モデルを検証するために、最尤法による共分散構造分析を行った。その際、これら5つのモデルについて、多母集団の同時分析を行った。分析の主な結果は、Table 2のようになった。 χ^2 値は、いずれも有意であった。サンプルサイズが大きく、検定力が高まったためであろう。サンプルサイズを調整した指標(CMIN/DF)は、いずれのモデルも1.66前後を示した。この値はかなり小さいことから、どのモデルも一定の適合性をもつと思われる。*GFI* (Goodness of Fit Index) と *AGFI* (Adjusted Goodness of Fit Index) は、どのモデルでも、.90を下回っていた。これは、観測変数が30を超えたためであると考えられる(豊田, 1998)。そのため、特に問題はないと考えられる。その中でも特に、*GFI*ではモデル0が

Table 2 各モデルに対する共分散構造分析の主な結果

| モデル | χ^2 値 | 自由度 | p 値 | CMIN/DF | RMR | GFI | AGFI | CFI | RMSEA | AIC | BCC |
|------|------------|------|-------|---------|-----|-----|------|-----|-------|---------|---------|
| モデル0 | 8360.65 | 5040 | .00 | 1.66 | .09 | .75 | .73 | .76 | .03 | 9304.65 | 9611.24 |
| モデル1 | 8594.16 | 5208 | .00 | 1.65 | .10 | .74 | .73 | .75 | .03 | 9202.16 | 9399.63 |
| モデル2 | 8605.40 | 5219 | .00 | 1.65 | .10 | .74 | .73 | .75 | .03 | 9191.40 | 9381.73 |
| モデル3 | 8936.90 | 5376 | .00 | 1.66 | .10 | .73 | .73 | .74 | .03 | 9208.90 | 9297.24 |
| モデル4 | 8948.86 | 5387 | .00 | 1.66 | .10 | .73 | .73 | .74 | .03 | 9198.86 | 9280.05 |

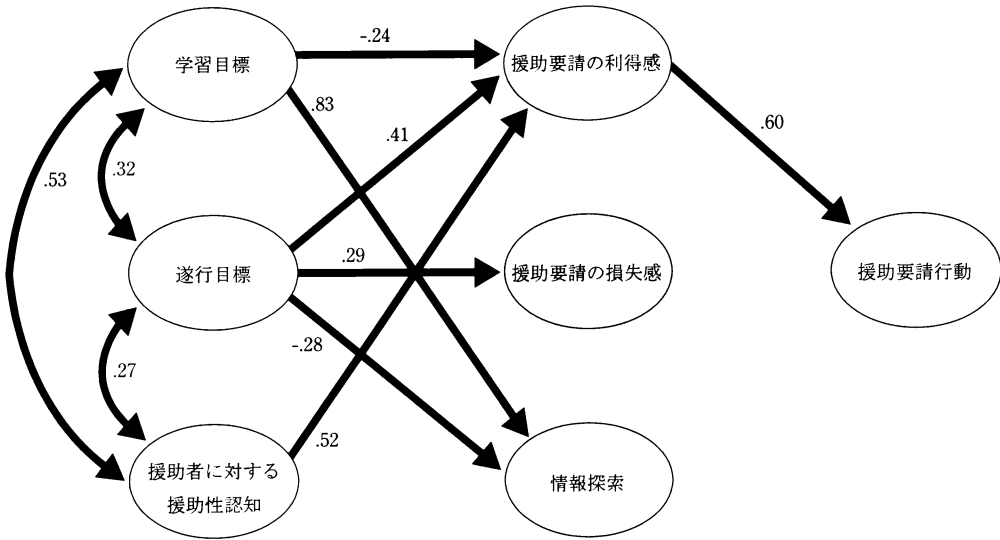


Figure 2 共分散構造分析の結果 (小学校4年生)

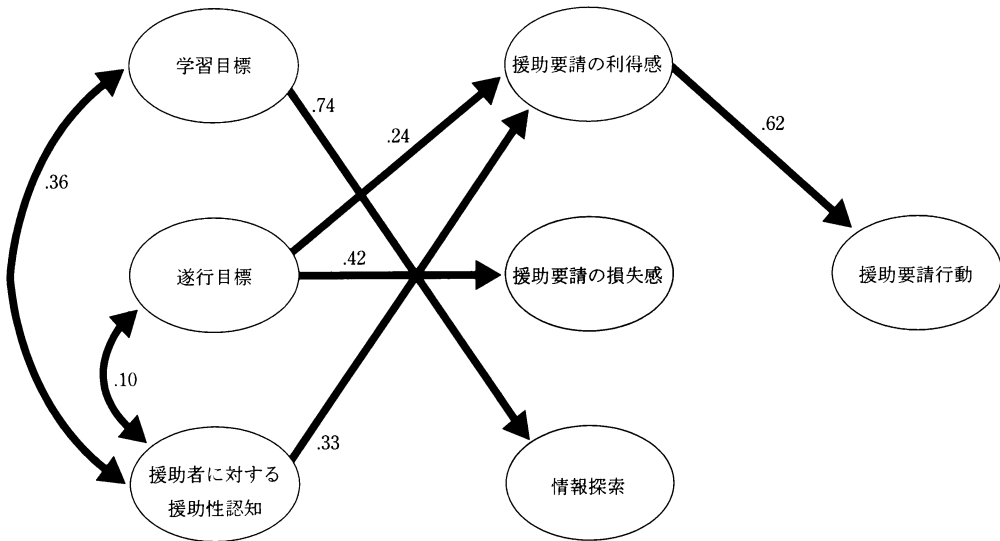


Figure 3 共分散構造分析の結果 (小学校5年生)

高かった。一方、AGFIは、いずれのモデルも同じ値を示した。さらにCFI(Comparative Fit Index)についても、どのモデルも同様の数値を示したが、わずかにモデル0が最も高かった。RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)は、いずれのモデルも、.05以下であり、データへの適合度は高いと言える(豊田, 1998)。AIC(Akaike's Information Criterion)はモデル2が、BCC

(Brown-Cudeck Criterion)はモデル4が一番小さかった。したがって、上記のデータへのあてはまりを示す指標群のうち、特にモデル0において、最もよくあてはまる指標が多かった。

このような結果から、最終的にモデル0を採択した。モデル0は、「配置不変」(狩野・三浦, 2002)と言われる。ゆえに潜在変数間について同じ構造を各学年のモデ

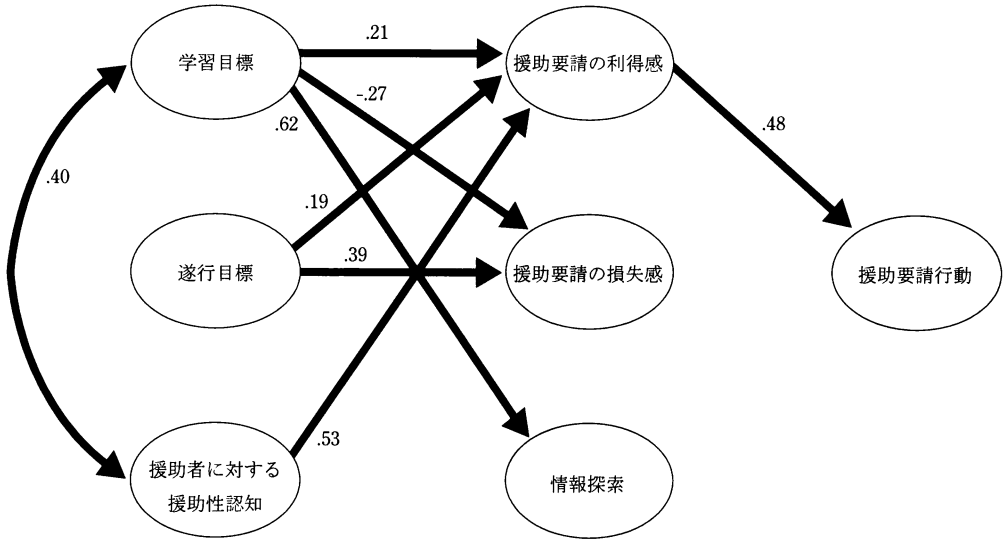


Figure 4 共分散構造分析の結果 (小学校6年生)

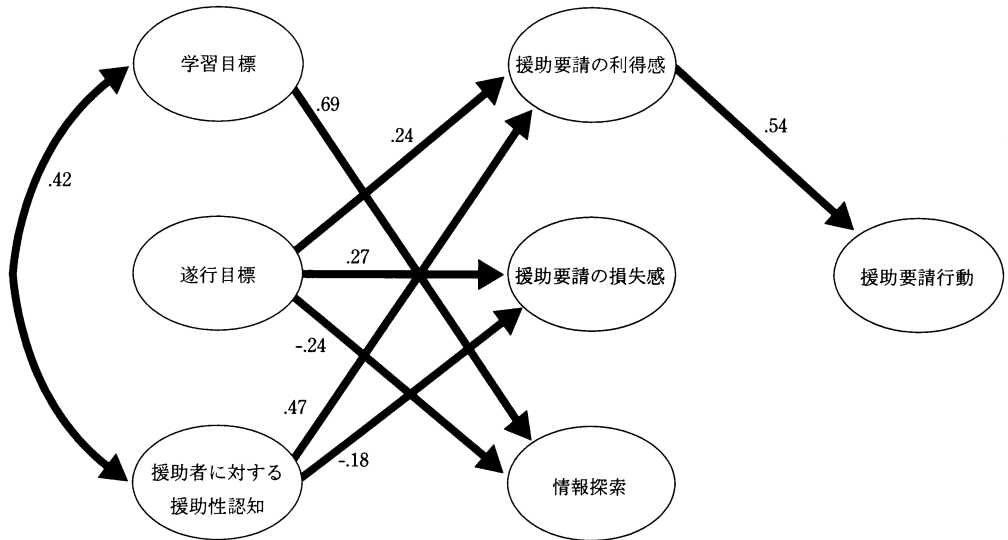


Figure 5 共分散構造分析の結果 (中学1年生)

ルに仮定することが可能である。さらに、モデル0では、各学年において、観測変数と構造変数との関係を見ると、影響指標の値は、最低でも.20程度であり、多くは.6以上であった。また、学年間で各影響指標に大きな差はみられなかった。ゆえに、各項目はそれぞれの構造変数の指標として妥当であり、モデル0において各学年間の構造変数は同質と考えられる。

以下、モデル0に基づき、結果を検討する。なお、モ

デル0は、学年ごとにみると、Figure 2からFigure 5のようなモデルとして示される。図中の数値は、いずれも標準化した影響指数及び相関係数を表している。また、観測変数、誤差変数は図から省いている。

達成目標から援助要請の利得感、損失感への影響

学習目標から援助要請の利得感への影響は、小学校5年生、中学校1年生では有意ではなかったが、小学校4年生、小学校6年生では、それぞれ-.24、.21と有意で

あった。学習目標から援助要請の損失感への影響は、小学校6年生のみで有意な負の影響（影響指数は -0.27 ）がみられた。その他の学年では有意ではなかった。

遂行目標から援助要請の利得感への影響は、小学校4, 5, 6年生と中学校1年生では、 $.19 \sim .41$ と有意な正の影響があった。遂行目標から援助要請の損失感への影響は、全学年を通じて有意な正の影響がみられた。影響指数は、学年によって数値が異なり、 $.29 \sim .42$ の間であった。

援助者に対する援助性認知から援助要請の利得感、損失感への影響

援助者に対する援助性認知から援助要請の利得感への影響では、全学年を通じて有意な正の影響がみられた。影響指数は、学年によって数値が異なり、 $.33 \sim .53$ であった。小学校4, 5年生では、各々 $.52, .33$ であり、小学校6年生、中学1年生では、 $.53, .47$ であった。援助者に対する援助性認知から援助要請の損失感へは、中学1年でのみ有意な負の影響がみられた（ $-.18$ ）。

援助要請の利得感、損失感から援助要請行動への影響

援助要請の利得感から援助要請行動へは、全学年を通じて、有意な正の影響がみられた。影響指数は、学年によって若干異なり、 $.48 \sim .62$ の間であった。援助要請の損失感から援助要請行動への影響は、全学年を通じて、有意ではなかった。

達成目標から情報探索への影響

Figure 2～Figure 5に示されるように、どの学年でも、学習目標から情報探索へ有意な正の影響がみられた。一方、遂行目標から情報探索への影響については、小学校4年生と中学1年生で負の影響が有意であったが（順に影響指数は $-0.28, -0.24$ ）、その他の学年では有意な影響関係はなかった。

その他、学習目標と遂行目標の関係は、小学校4年生（ $.32$ ）以外では有意な関係がみられなかった。

考 察

本研究では、達成目標から援助要請や情報探索のような自己制御学習方略への影響、特にその発達的变化を検討した先行研究の問題点を指摘した。それは、各学年における援助要請行動に対して、同じモデルを仮定できるかの吟味をせずに、学年間の差を検討するという点である。本研究では、問題点を克服するため、多母集団の同時分析（狩野・三浦, 2002）を実行し、各学年の構造モデルの配置の不変性を確認した。また、潜在変数と観測変数との関係について考えると、構造変数から観測変数への影響指標の値は、かなり高いものであり、学年間で大きな差はみられなかった。したがって各項目はそれぞれの構造変数の指標として妥当であり、各学年の潜在変数の同質性は保たれている。ゆえに、本研究の共分散構造分析の結果、各潜在変数間の影響関係を示す影響指数

を直接比較できた。以下、このような前提に基づき、影響関係を検討する。

達成目標から援助要請の利得感、損失感への影響

遂行目標から援助要請の損失感へは、全学年を通して、正の影響がみられた。遂行目標が、有能さの社会的誇示という目標であるために、援助要請が低い能力の証拠とみなされやすく、援助要請をすることのコストが認識されやすいという主張とも一致するものである（Newman & Schwager, 1995）。反対に、学習目標から援助要請の損失感への影響は、小学校6年生において負の影響がみられた。これは、従来の結果（たとえばButler & Neuman, 1995）と一致するものである。学習目標をもつことによって、援助要請を理解や学習のための積極的な道具とみなしているためであると、考えられる。

しかしその一方で、遂行目標から援助要請の利得感にも正の影響関係がみられた。遂行目標の内容は有能さの社会的誇示である。年少児ほど、自らを有能だと認識する傾向が強いので、遂行目標が高いほど、自己の有能さをより強固にするものとして、援助要請が認められる傾向にあるのではないかと（上淵, 1997）。だが、本研究の小学生から中学生において、遂行目標が援助要請の損失感にも利得感にも正の影響を与えることから、この時期の子どもたちは、有能さの自己評価が安定していないのかもしれない。

次に、学習目標から援助要請の利得感への影響は、小学校4年生では負の影響が有意であり、小学校5年生、中学校1年生では有意ではなかったが、小学校6年生では、正の影響が有意であった。一方、遂行目標から援助要請の利得感への影響は、小学校4, 5, 6年生と中学校1年生では有意な正の影響があった。

これらの結果のうち、小学校6年生の結果は、学習目標が有能さを追求する目標であるために、援助要請自体を学習のための道具的手段と認知させやすいという主張（Newman, 1994, 2001）と部分的に一致するものであった。また、これは小学校6年生のみであったが、学習目標から援助要請の損失感へ負の影響がみられたことも関係するだろう。さらに、必ずしも線形の関係ではないが、学年が上昇するにつれて、学習目標と援助要請の利得感との関係は正の方向に強くなる傾向があった。一方、小学校4年生で学習目標から援助要請の利得感へ負の影響がみられた。学習目標は能力を伸ばすことをその内容としているが、小学校4年生の時点では、まだ有効な学習手段として認識されず、かえって独立して達成しようとする意志に反すると考えられる（Newman & Goldin, 1990）のではないだろうか。

援助者に対する援助性認知から援助要請の利得感、損失感への影響

援助者に対する援助性認知から援助要請の利得感への

影響では、全学年を通じて正の影響がみられた。小学校5年生では、影響指数はやや低めであり、一方、小学校4年生、6年生、中学1年生では、やや値が高かった。援助者に対する援助性認知から援助要請の損失感へは、中学1年生を除いて影響は有意ではなく、影響指数も値が低かった。Newman (2001) は、援助要請の発達において、援助者の援助性や親しさ、ケア的特質を子どもが評価するほど、援助を求めると述べた。特にこれは年少の子どもに顕著であり、高学年になると、援助者の援助方略が具体的に学習をどう支援するのかに強調点をおくようになる、とされる。しかし、今回の結果は、必ずしもそれに従うものではなかった。むしろ、日本の子どもたちは、小学校5年生を除いて全般的に援助者の援助性を重視する可能性がみられた。これは、学習が母親から期待されているという認知が、強いことを表している可能性がある。

援助要請の利得感、損失感から援助要請行動への影響

援助要請の利得感から援助要請行動へは、全学年を通じて、有意な正の影響がみられた。影響指数は、学年によって若干異なるが、全体としてやや高い値を示した。援助要請の損失感から援助要請行動への影響は、全学年を通じて、有意ではなく、値も小さかった。既に述べたように、援助要請への損失感が、そのまま援助要請行動の回避にはつながらない可能性がある。Newman (2001) は、年少の子どもの場合、その傾向が顕著だと述べている。しかし、本知見では、そのような発達の傾向は必ずしも明らかにはならなかった。援助要請の損失感が援助要請行動の回避を促すような合理的な行動が一般的に定着するには、もう少し成熟が必要なのであろうか。

達成目標から情報探索への影響

どの学年でも、情報探索へは、学習目標からの正の影響が、遂行目標よりも相対的にかなり強かった。このため、子どもが理解や能力を伸ばすことを目標とするほど、自らの学習に必要な情報を得ようとする事が示された (Butler, 2000)。

総合的考察

以上の結果から、遂行目標が援助要請の利得感に正の影響をもたらすが、これは学年が上昇すると、影響が小さくなることや、学年が上がるにつれて学習目標が援助要請の利得感に正の影響を与える部分的な可能性が示された。また、援助者に対する援助性認知が、援助要請の利得感に正の影響を与えることが示された。さらに、援助要請の利得感の方が、援助要請の損失感よりも、実際の援助要請行動に影響していることがわかった。最後に、情報探索行動には、どの学年においても、学習目標が正の影響を与え、遂行目標は有意な影響を与えなかった。このような結果は、達成目標と援助者に対する援助性認知から援助要請の利得感を経て、援助要請に至るモ

デルを、想定させるものである。これは、達成目標から援助要請への影響をみた諸研究 (Nelson-Le Gall & Jones, 1990; Newman, 1998) と、援助要請の利得や損失評定から援助要請への影響をみた研究 (Newman, 1990) とを結びつけるという意味で、意義がある。

また、個々の知見を、検討すると、遂行目標から援助要請の利得感に正の影響があった。従来は、遂行目標が高いほど、援助要請を自己の能力の低さを表すものとして、年長児ほど避ける傾向があると考えられていたが、実は遂行目標が高いほど、自己の有能さをより強固にするものとして、援助要請が認められる傾向があるのかもしれない。一方、遂行目標は援助要請の損失感にも正の影響を与えていることから、今回対象とした時期の子どもたちの有能さの自己評価は十分安定していない可能性がある。今後、他の年齢層での検討が必要だろう。次に、援助者に対する援助性認知から援助要請の利得感への影響の発達については、全般的に影響指数が高めであり、本研究では援助者を母親に限定していることから、学習が母親から期待されているという認知が、強いことを表している可能性がある。さらに、援助要請損失感から援助要請行動への影響は、どの学年でも有意ではなく、発達の变化はみられなかった。援助要請の損失感が援助要請行動の回避を促すような合理的な行動が一般的に定着するには、さらなる論理的思考の成熟が必要な可能性がある。いずれも従来諸研究と異なる結果であり、今後の精査を必要とする。

さらに本研究は、多母集団の同時分析を行うことで、各学年の援助要請、情報探索行動に至るモデルの潜在変数間の同質性を保証し、その比較を可能にした。その意味で、本研究は、従来、漠然と数値の比較がされるにとどまっていた、援助要請や情報探索の発達の变化に関する知見に、一定の保証を与えるものといえる。

残された問題

本研究では、小学校5年生、中学1年生では、学習目標から援助要請関連の構造変数への有意な正の影響を認めることができなかった。この理由については、十分検討することができなかった。今後の精査が必要であろう。また、援助者に対する援助性認知から援助要請の利得感への影響が、学年の上昇と共に強くなるという結果が得られたが、この理由についても十分検討することができなかった。Newmanらの先行研究は、学校場面での学習を対象とするものであり、本研究とは、援助者と被援助者の関係が異なり、そのために異なった結果となった可能性がある。したがって、今後、特に家庭内における母親と子どもの関係の発達という視点からの精査をする必要があるだろう。

本研究では、援助要請の内容には特に踏み込まなかったが、Arbreton (1998) は、学年によって援助要請の質

に違いがあると主張した。援助要請と達成目標の関係を研究する時には、今後、援助要請の質に注目する必要があるだろう。

また、質問文の多くが、学習一般について答える形式になっているために、学習者が家庭内学習だけではなく、学校での学習について一般的に回答した可能性もある。今後、質問紙を洗練させて、さらに検討したい。

また、多母集団の同時分析におけるモデルの採択についても、モデル0～モデル4の違いは、等値条件を仮定するか否かであって、積極的に、差を明らかにするものではない。ゆえに、本研究ではすべてのパラメータが学年間で異なるというモデル0を採択したが、他のモデルを積極的に受容できないわけではないので、本研究の結果及び考察には一定の留意が必要であろう。また、必ずしもすべての指標が、モデル0を支持しているわけではなかった。したがってサンプルが異なれば、異なるモデルが支持されるような結果が得られる可能性も否定できない。今後は、異なるサンプルに基づく新たな研究が必要であろう。

最後に、本研究では、援助者を母親に限定して分析を行った。その他の援助者が比較的少なかったためであるが、今後は、援助者の違いによって、援助要請に違いがみられるかを検討していく必要があるだろう。また、母親が学習者にどのような役割を果たすかを検討する必要もある。さらに母親との関係では、性差の分析が必要だろう。本研究は、家庭内学習に限定して、行ったものである。そのため、本知見の一般性は限定されるものだろう。特に本研究で引用した研究の多くは、学校学習における知見が大半である。見方を変えれば学校学習での知見を家庭内学習にまで拡張することができたといえる。しかし、一方で、家庭内学習のような学習者と援助者の関係は、そのまま学校学習にあてはまるものではない。そのため、今後の研究では、学習者と援助者の関係を重視しながら、その他の学習領域において、同様の結果が得られるかを、確認する必要がある。

文 献

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Arbreton, A. (1998). Student goal orientation and help-seeking strategy use. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp.95-116). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arbreton, A. J., & Wood, S. (1992). *Help-seeking behaviors and children's learning preferences in the middle school years*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, Washington, D. C.
- Butler, R. (2000). What learners want to know: The role of achievement goals in sharpening information seeking, learning, and interest. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp.161-194). San Diego, California: Academic Press.
- Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- 狩野 裕・三浦麻子。(2002)。AMOS EQS CALISによるグラフィカル多変量解析目で見える共分散構造分析。東京：現代数学社。
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understand problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1, 224-246.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. In E. W. Gordon (Ed.), *Review of Research in Education: Vol.12* (pp.55-90). Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Nelson-Le Gall, S., & Jones, E. (1990). Cognitive-motivational influences on the task-related help-seeking behavior of Black children. *Child Development*, 61, 589-589.
- Newman, R. S. (1990). Childrens' help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Newman, R. S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp.283-301). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Newman, R. S. (1998). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Newman, R. S. (2001). What do I need do to succeed... When I don't understand what I'm doing!?: Developmental influences on students' adaptive help seeking. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Developmental achievement motivation* (pp.285-306). San Diego, California: Academic Press.
- Newman, R. S., & Goldin, L. (1990). Childrens' reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82, 92-100.

- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1993). Student perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *Elementary School Journal*, 94, 3-17.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1995). Students' help-seeking during problem solving: Effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32, 352-376.
- Nicholls, J. G. (1992). Students as educational theorists. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp.267-283). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping*. Thousand Oaks: Sage.
- 豊田秀樹. (1998). 共分散構造分析 — 構造方程式モデリング入門編. 東京: 朝倉書店.
- 上淵 寿. (1995). 達成目標志向性が教室場面での問題解決に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 43, 392-401.
- 上淵 寿. (1997). 自己制御と自己評価の教育. 無藤隆・市川伸一 (編著), *学校教育の心理学* (pp.118-134). 東京: 学文社.
- Zimmerman, B. J. (2002). Theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp.1-37). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

付記

本論文は、無藤隆・上淵寿・沓澤糸「小・中学生の学校外学習に関する調査報告書 — 子どもの『自己学習力』を支える人的環境への考察 —」『研究所報』13号 (ベネッセ教育研究所, 1997) のために収集したデータを、新たな観点により再分析して、再構成したものである。データ収集にあたり、ベネッセ教育研究所のご協力を賜りました。

Uebuchi, Hisashi (Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Tokyo Gakugei University), Kutsuzawa, Ito (Benesse Corporation) & Muto, Takashi (Ochanomizu University, Research Center for Child & Adolescent Development and Education). *Development of the Effects of Achievement Goals on Help-Seeking and Information-Seeking: A Multiple Population Analysis*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.3, 324-334.

This study investigated the effects of achievement goals both on help-seeking behavior and information-seeking behavior. Participants were 4th through 7th grade school children. To ensure equality of latent variables in modeling, we employed multiple population analysis of structural equation modeling. The results included the following: 1) learning goals produced positive effects on perceived benefits of help-seeking behavior; 2) performance goals had positive effects on perceived benefits of help-seeking behavior; 3) perception of support from help-givers affected perceived benefits of help-seeking behavior; 4) perceived benefits of help-seeking behavior were more likely to produce strong effects on help-seeking behavior than perceived costs of help-seeking behavior; 5) at every grade level, learning goals had stronger influences on information-seeking behavior than performance goals.

【Key Words】 Achievement goals, Help-seeking, Information seeking, Multiple population analysis, Structural equation modeling

2003. 1. 17 受稿, 2004. 1. 6 受理

自閉症幼児における三項関係の成立過程の分析： シャボン玉遊び場面でのやりとり

辻 あゆみ
(総合福祉センター弘済学園)

高山 佳子
(横浜国立大学教育人間科学部)

幼児期の自閉症児とその母親とのシャボン玉遊び場面を観察し、対象児が「自分—もの—母親」との間で三項関係を成立させる過程を分析した。シャボン玉遊びの中で、対象児は、三項関係を成立させ、母親の吹く行動を真似るに至るまでに、物ならびに母親に対して39項目の行動を表出させた。初回のやりとりにおいて、対象児は物に働きかけることが多く、母親に対して働きかけることは少なかった。また、対象児が母親に対して働きかけた場合においても、母親を見ることはなかった。最終回のやりとりにおいて、対象児は、母親を見ながら母親に働きかけることが多くなり、物と母親との間で視線を移動させるようになった。対象児は、シャボン玉遊びを介したやりとりを通して、物を操作している母親を理解するようになり、その結果、母親の行動を真似ることが可能になったと考えられた。他者と相互主体的なやりとりを展開することが困難な幼児期の自閉症児に対して、他者を意識できるような遊びを展開できるように支援することが、必要であると考えられた。

【キー・ワード】自閉症、やりとり、三項関係、模倣、他者理解

はじめに

自他が融合している状態にあった乳児は、「自己—もの—他者」の三項関係の成立を機に自他が分化し、他者の視点を理解できるようになる。そして、他者が外界へ向ける眼差しを通して世界の意味を知り、他者の行為に自分の行為を重ね合わせることによって、物事の社会的な意味を学ぶ(岩田, 1998)。また、Tomasello (1993, 1995)も乳児は他者から学ぶのではなく、他者を通して学ぶようになるとし、三項関係が成立する時期の模倣と他者理解の関与を示唆している。

健常児の場合、初期の模倣でのやりとりにおいて、他者を一つの主体として捉える能力が形成されるが(Meltzoff & Moore, 1995)、幼児期の自閉症児では他者の気づきの欠如、模倣の貧困が指摘されている(山上, 1999)。幼児期の自閉症児における模倣の弱さは顕著であるが、しかしながら、彼らは全く模倣しないわけではない。浜田(1992)も指摘しているように自閉症児の模倣は、健常児の模倣と質的に異なっている。例えば、Hobson (1993b)は、自閉症児は他者の行動の一部を機械的に模倣しようとすることもあるが、それはあくまでも他者がどんな態度で何をしようとしているかを考えなくても良い場合に限られるとしている。また、山上(1999)も自閉症児はなぞりや写し取り行為としての模倣は見られるが、意味するものの発達に連なる模倣が発達しないことを指摘している。

浜田(2002)は、「模倣の意図がそれとして働くため

には、人同士が身体を重ね合わせようとする傾向を備えていなければならない」としている。しかも、「乳児期の模倣による同型的な活動によって、自分と他者のパースペクティブの重ね合わせがある」とし、模倣が身体を媒介にした他者理解の原点であることを主張している。また、模倣は相手の身体軸に自分の身体軸を置きなおして、相手の「した」通りに模倣することである(浜田, 2002)。これは、例えばパイパイの仕草において、正面の相手の動作では手の平がこちらに見えているけれど、自分が行う時は手の平を相手側に向けて振るということであろう。しかし、自閉症児においては臨床的にも指摘されているように、パイパイが逆向き(手の甲を相手側に向けて振る)になることがしばしば観察される(黒田, 2000)。このように自閉症児は、他者の身体が心的態度や心的状態を持つことを理解することに困難を有する。その要因として、自閉症児は自己と他者の体の動きに気づく中心的なメカニズムに障害があること(Meltzoff & Gopnik, 1993)、心的態度や心的状態を持つことを示す他者の身体表現に対する社会的な知覚形態を持っていないことが指摘されている(Hobson, 1993a)。

一方、自閉症児は人に対する関心が弱い割には、物に対する関心が高い。これは、自閉症児の物に対する知覚のあり様と人に対する知覚のあり様の発達に差があることを示している。健常児の場合、これらは同時に発達するため、9カ月位で自然に三項関係が成立するが(Neisser, 1991)、自閉症児の場合には、対人的な知覚が遅れて発

達するため、三項関係が成立するはずの時期にそれらの統合が困難になると考えられる。

三項関係の成立において困難を示す自閉症児が、他者と相互主体的なやりとりを展開するためには、彼らが三項関係の場において、どのような過程のもとで他者を理解し、模倣を可能にしていくかを検証する必要がある。本研究は、一事例の自閉症児とその母親とのシャボン玉遊びでのやりとりを通して、対象児における三項関係の成立過程を分析し、幼児期の自閉症児における支援のあり方を検討することを目的に行う。

方 法

(1) 対象児

K学園における3カ月間の母子短期入園を利用した母子1組。S児(K学園入所時点で、3歳2カ月、男児)とその母親(入所時39歳)。200X年4月(入所時点)実施の新版K式発達検査で、姿勢・運動MA1:11、認知・適応MA1:05、言語・社会MA0:9、全領域MA1:05であった。

1歳頃までは、欲しい物を差して「これー」と言ったり、「イナイイナイバー」や「お手手パチパチ」の芸を見せたりしていた。歩き始めた1歳頃より多動傾向になり、出かかっていた言葉も全て消えてしまい、名前を呼んでも振り向かなくなった。1歳11カ月の時に病院で自閉傾向を伴う広汎性発達障害と診断された。2歳2カ月より、保育所に通所しながら、1カ月に一度病院で療育を受け、3歳2カ月よりK学園における母子短期入所を利用した。

入所中、筆者は週に1度母子の自由遊び場を観察する機会を設け、その様子をビデオに録画した(入所後3週目より12週目まで実施)。それをもとに、シャボン玉遊びを導入する以前(3週目から7週目まで)の本児の三項関係における問題を整理した。自由遊び場において、本児は一人で積み木遊びに没頭することが多く、母親がその遊びに介入しようとしてもそれを拒否し、母親から離れてしまうことが多かった。母親が積み木遊びに介入できた場合においても、本児は母親を見ることもなく、自分が要求する積み木を母親より受け取り、積み木を積み続けた。また、本児が関心を示しそうな玩具を母親が提示した場合において、本児は母親の操作を真似ることはあったが、操作の結果を真似るとその物への関心は薄れ、母親から離れてしまった。本児は三項的な関わりの兆しは見せていたものの、母親を意識した上で、三項関係を成立させるには至っていなかった。また、本児は母親の行為を真似ることによって、物の操作方法を理解することはあったが、その場合においても、事物の変化の結果のみを真似ており、模倣を介したやりとりは成立していなかった。

(2) シャボン玉遊びに至る経過

本児との三項関係を成立させることは困難であった

め、筆者は本児に対して入所4週目より三項関係の成立を目指した取り組みを行った。筆者は、毎日15分程度本児に対して個別支援を行い、三項関係の成立を可能にする具体物を探った。筆者が個別支援場面で提示した具体物でのやりとりの様子をTable1に示した。本児は、筆者が誘った行為への注意を有し、筆者が提示した操作を模倣することは可能であった。しかし、本児は筆者とそれらの物を介してやりとりをすることはなかった。

そのため、個別支援場面で提示した様々な教材の中から、本児が笑顔を示したもので、なおかつ、他者と対面して取り組めるという利点のあるシャボン玉遊びを母親とのやりとり場面でも活用した。

(3) シャボン玉遊びにおけるやりとりの分析

①手続き

200X年5月より、毎週1回20分程度の母子の自由遊び場面でやりとりをビデオに録画した(3週目より12週目まで、全9回)。やりとり場面には筆者も同席し、その場を観察しながら撮影した。その際、筆者は必要以上の声掛けを母親に対しても本児に対しても行わなかった。各回の終了後、母子のやりとりの中で筆者が気づいたことや本児への働きかけの留意点をTable2のように記して母親に手渡した。分析に当たって、録画したやりとり場面での本児および母親の行動を全て記述した。その中からシャボン玉に関する場面(8, 9, 11, 12週目)を抜粋し、更に詳細に両者の行動を分析した。

②分析方法

母親がシャボン玉を吹くという行為から、次の吹く行為までと、本児が母親にシャボン玉を吹くように要求し、母親が吹くまでを1回のやりとりと見なした。録画されたシャボン玉のやりとり場面は、1回目(8週目、6月8日)、2回目(9週目、6月15日)、3回目(11週目、6月29日)、4回目(12週目、7月6日)の合計4回、シャボン玉に関するやりとりの時間は、各回約7分、20分、5分、7分、シャボン玉のやりとりの回数は、各回32回、122回、14回、26回、合計194回であった。やりとりは、本児の状態に合わせて行ったため、本児がシャボン玉を要求しなくなった時点でやりとりは終了している。そのため、各回の時間や試行数は一定ではない。

三項関係が成立する過程を検証するために、記録された194回のやりとりの中から、三項関係の成立に関係する行動を出現した順に書き記した。その際、本児をS、母親をMと記し、日付とその行動が生じた日のやりとりの通し番号を記した。

生じた行動を「物へのアクション」「人(母親)へのアクション」に分類し、本児の行動とその行動に随伴する母親への注視の有無について、初回と最終回とを比較した。同時に、これらのやりとりを量的に分析するために①やりとりの持続時間、②母親を見た時間と回数、

Table 1 提示した具体物と操作方法

| 週 | 具体物 | 操作方法 | 物への関わり方 | 人への関わり方 |
|----|-------------------|---------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 4週 | ネコの人形(押すとビーと音がする) | 手で押す | 指先で握って押そうとするが、力が弱く、うまく押すことができない。 | 真似てみようとするものの、音が出ればそれで満足し、Tから離れる。 |
| | ピアノ | 手で押す | Sも真似をして両手で鍵盤を押してパネルを出す。 | 真似るものの、結果を共有し合うことはない。 |
| | ヒヨコのオルゴール | 紐を引く | 真似をして紐を引くが、うまく引っ張ることができない。 | Tと一緒に引っ張るとひよこが動く様子はじっと見るが、Tとの共感はない。 |
| 5週 | 積み木 | 頬につける | Tが積み木を両頬に当てると真似をして、左手に持っていた積み木を左頬につける。 | 行為を行った後で、Tのことをじっと見る。 |
| | 太鼓とパチ | パチで叩く | Tがパチで太鼓を叩いて見せるとSも叩く。しかし、Sの行為は真似たというより、柄を持ち振ったら偶然ぶつかったという感じ。 | 操作を真似ようとするが、結果を共有することはない。 |
| 6週 | 積み木とフライパンの玩具 | フライパンで積み木を叩く | フライパンを持って打つが、すぐにフライパンを投げる。 | 行為の結果のみを真似し、その後すぐにその物からの興味も無くす。 |
| | 積み木とシャツ | 積み木を隠す | TがSのシャツの中に積み木を入れ、それを叩いて見せるとSも積み木を叩く。 | 積み木をシャツに入れようとするが、Tに対して関わりを求めることはない。 |
| 7週 | ヘアーカーラー | 巻きつける | ヘアーカーラーをTが髪に巻きつけて見せるとそれを真似して頭に巻きつける。 | Tがカーラーを転がして見せても真似ることはなく、髪につけようとする。 |
| | 手袋 | 手にはめる | Tを真似て自分の手にも手袋をはめ、自分にウサギの顔を向けて振る。 | Tが行った行為を真似るが、その後は一人で行為の結果を再現して楽しむ。 |
| | ゾウの水鉄砲 | 押す | 「押すー出る」の仕組みはすぐに理解し、自分で押し始める | Tに向けて押すことはない。 |
| | 透明容器とビーズ | 転がす | 終始筒の中のビーズを出そうとする。 | 自分の思い通りに事物を操作しようとし、やりとりは成立しない。 |
| | サンタの玩具 | ネジを回す | サンタのひげを触って取ろうとする。 | 自分の思い通りに事物を操作しようとし、やりとりは成立しない。 |
| | 風車 | 吹く | 吹こうとせず、手で回して動かす。 | 事物の操作の結果のみを再現しようとし、やりとりは成立しない。 |
| | ドラえもん風船 | 振る、打ち付ける、口づける | 真似て机にトントンしたり、チューをしたりする。 | Tが行った行為を真似るが、結果を共有することはない。 |
| 8週 | 風車 | 吹く | 口を近づけ、チューをしようとする。口を近づけても動かないと手で回して動かす。 | 物とTの吹く行為との関連は理解していない。 |
| | うちわ | 扇ぐ | 真似してうちわを扇ぐ。 | 自分に向けて扇ぐのみで、Tに対してアクションを起こすことはない。 |
| | 紙コップ、お花紙、ストロー、うちわ | 吹く、扇ぐ | 自分でうちわを扇いで紙を飛ばす。 | Tが真似をして飛ばすとSも扇ぎ、じっと見て笑う。 |
| | 筒、洗濯バサミ | 筒に通す | 「入れるー隠れるー出てくる」の遊びには興味を示さない。 | 関心を示さない。 |
| | シャボン玉 | 吹く | 容器の液を開けようとする。 | TとMが、Sの前でシャボン玉を吹いて見せるとその様子をじっと見る。 |
| 8週 | 透明の筒、積み木 | 転ばす | 積み木を積むことは黙々と行うが、筒を転がすことは行わない。 | 積み木を積むことに没頭し、やりとりは成立しない。 |
| | 風車 | 吹く | Sが持っている風車に向かってTがフーと息を吹くとTの口に風車を近づけてくる。 | Tがフーと吹くとSも口を尖らせ、笑顔を見せる。 |

注. S = 本児, M = 母親, T = 筆者を示す。

③「物一母親間」での視線の移動を比較検討した。ここでの「母親を見ること」または「母親への注視」は、障害児と健常児の母親とのやりとりの比較をする際に Sigman, Mundy, Sherman, & Ungerer (1986) によって用いられた指標を用いている。その中で「見る」という行為は、個人が他者の顔を見たこととして捉えられている。そこで、本研究においても本児が「母親を見た」と評価したものは、本児が母親の目を見たものに限定せず、母親の顔を見たことを示している。そして、本児が母親を

「見た」という行為は、筆者ら2名ともが「見た」と評価したもののみを分析の対象とした。母親を見た回数をカウントする際、母親への視線が前のやりとりから持続している場合は、前のやりとりの中でカウントし、次のやりとりの中ではカウントしなかった。また、本児が母親と物との間で視線をどのように移動させたのかを検証するために、母親を見たときとカウントされたやりとりの中で本児の視線の移動状況を調べ、「物から母親への視線」と「母親から物への視線」とに分類した。

Table 2 働きかけの留意点

| 回 | 終了後に提示した留意点 |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | シャボン玉への期待感が高まるようにしながら楽しいやりとりを展開すること。 本児が行っている動作や物の操作方法を観察すること。 本児が行える操作をいろいろな物に取り入れること。 |
| 2 | 本児の視線の動きを観察し、視線の動きから本児の気持ちを探察すること。 吹くタイミングを図り、働きかける際には、目で合図をすること。 笑っている本児を真似て、一緒に笑うこと。 見つめあい、笑いあいのやりとりをすること。 シャボン玉を吹いた後で、間を取り、本児の気持ちを確認すること。 「やって」の意思表示ができるように間を取りながら働きかけること。 「やって」を表現する機会を意図的に作ること。 大きな口を開けて「フー」と口を尖らせて吹き、ゆっくり口を閉じ、母親の口に注目させること。 本児の動作を模倣すること。 |
| 3 | 「フーするよ」と口を大きく開けて、ゆっくり口を閉じ、口を尖らせて吹くこと。 本児の行動を模倣すること。 「やって」を表現する機会を意図的に作ること。 本児の可能な動作でやりとりを深めること。 |

結 果

(1) 三項関係の成立過程

シャボン玉遊びを介したやりとりにおいて、三項関係が成立し、模倣が可能になる過程で本児が示した行動は39項目であった (Table 3)。

最初の提示において、本児は容器やストロー、とりわけ、ストローの先端への関心を示した (番号9)。母親にストローを口につけられても本児は口をギュッと閉じたまま顔をこぼらせ、ストローの先端を見るだけであった。また、本児が母親に対して起こした行動は少なく、一瞬見るだけであった。当初本児は、ストローを持っている母親の手を直接持ち (いわゆるクレーン行動)、自分の要求が達成されるまで母親の手を持ち続けていた。その後では、母親からストローを受け取ると自分でストローを母親の口に近づけるようになり、そして、母親の手を見ながら母親に近づき、母親の手を持ち上げることによって自分の要求を伝えるようになった。

その後、やりとりの中で、母親にストローを手渡しして要求を表出するようになり、後に母親から差し出されたストローを受け取る行動 (番号22) も観察され、受け渡しでのやりとりも可能になった。受け渡しのやりとりが可能になると母親の方へ体を向けることや母親への接近行動も観察され、母親と向き合って座ること (番号27) も可能になった。この頃より、母親が指さした方を見ることや、母親が使っているストローと自分の持っているストローとを見比べること (番号29) も観察された。そ

Table 3 三項関係の成立過程

| 番号 (出現順) | 行 動 | 出現日と 通し番号 |
|-------------|-------------------------|--------------|
| 1 | 容器を見る | 6/8・1 |
| 2 | Mから容器を取る | 1 |
| 3 | 容器に触れる | 1 |
| 4 | Mを見る | 1 |
| 5 | ストローを見る | 2 |
| 6 | シャボン玉を見る | 2 |
| 7 | シャボン玉に手を近づける | 2 |
| 8 | ストローに手差し | 4 |
| 9 | ストローの先端を見る | 7 |
| 10 | ストローに口をつける (Mの促し) | 8 |
| 11 | ストローを手にする | 10 |
| 12 | ストロー、容器を持っているMの手を持ち要求する | 12 |
| 13 | 容器の中を覗く | 13 |
| 14 | ストローを持っているMの手をMの口に近づける | 16 |
| 15 | ストローを容器から抜く | 19 |
| 16 | Mにストローを渡す | 20 |
| 17 | シャボン玉に口を近づける | 21 |
| 18 | ストローを容器の中に入れる | 28 |
| 19 | 容器に口をつける | 29 |
| 20 | Mに笑いかける | 29 |
| 21 | ストローをMの口に近づける | 29 |
| 22 | Mからストローを受け取る | 31 |
| 23 | Mの方に体を向ける | 6/15・1 |
| 24 | Mに近づく | 3 |
| 25 | 容器に手差し | 3 |
| 26 | Mの手に触れ要求する | 5 |
| 27 | Mと向き合う | 19 |
| 28 | Mの指さした方を見る | 29 |
| 29 | 2本のストローを見比べる | 35 |
| 30 | ストローの先に口をつけて吹く | 57 |
| 31 | 頬を膨らませる | 79 |
| 32 | ストローを口につけて吸う | 79 |
| 33 | 手招きして要求する | 88 |
| 34 | 両手をパチパチして要求する (母の促し) | 6/29・1 |
| 35 | 両手をパチパチして要求する | 4 |
| 36 | 口を開ける | 6 |
| 37 | Mにつられて口を開ける | 9 |
| 38 | 口を尖らせる | 12 |
| 39 | 口を尖らせて吹く | 7/4・20 |

注. S=本児, M=母親を表す。

通し番号は、各回のやりとりの中で母親がシャボン玉を吹いた回数の通し番号を表す。

の後、母親からストローを受け取り、自発的にストローを口につけて吹くことや、母親からの促しを受け入れ、ストローを口につけて吸うといった模倣行動も見られるようになった。そして、シャボン玉が消えていくのを見て「イーアー」と発声し、母親に訴えながら手招きして要求することが観察され、後半の2回においては、両手をパチパチ叩くようになった。当初は、母親に腕に触れられると機械的に手をパチパチするもので自発的なサイ

Table 4 模倣行動出現時の様子

| 番号 (出現順) | 行動 | 対面 | 視線 | 同期 | エピソード |
|-------------|----------------|----|----|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 30 | ストローの先に口をつけて吹く | × | × | × | ストローを持っているMの手を引き寄せてストローに手差しをする。Mからストローを受け取ると左手でストローを握り、ストローの先端を見て、Mから離れる。歩きながら、ストローの先端に口をつけ、口につけたストローの先端に「フー」と息をはき、ストローを口から離す。その様子に気づいたMが「Sちゃん上手、フーしたの」ともう1本のストローで吹いてみせる。 |
| 31 | 頬を膨らませる | ○ | ○ | × | 滑り台の坂をゆっくり登り始める。途中で後ろを振り返り、頬を膨らませる。Mがそれに気づかないと下を見て、滑り台から降り、Mに近づき、Mの前に立つ。Mを見て、ストローを持ち、容器に手を近づけ、Mを見ながら頬を膨らませる。 |
| 32 | ストローに口をつけて吸う | ○ | ○ | × | 頬を膨らませたSに気づいたMが「フーするの?」とSの口にストローをつける。Sは右手でストローを持ち、ストローを口につけ、「ズー」と音を立てて吸う。うまく吹けないとストローを持っているMの手をMの口に向けて吹くように要求する。 |
| 36 | 口を開ける | × | × | × | ジャンピング台でジャンプしているSにMが「いっぱい吹くよ」と大きな口を開けてシャボン玉を吹こうとするとSも口を開ける。Mが吹き始めるとジャンピング台から降りてきてMに近づく。 |
| 37 | Mにつられて口を開ける | ○ | △ | ○ | ジャンピング台から飛び降り、Mの前に座る。ストローと容器を見てから、「アー」と口を開けるが、Mは気づかない。その後、Mが「お願いは?」とSの両手を持つとSはMを見て両手をパチパチし、ストローを見ながら顔を上げる。Mが口を開けるとSもつられるように口を開ける。 |
| 38 | 口を尖らせる | ○ | × | × | Mに両手を差し出しながら、横を向いたまま、両手を叩く。Sは両手を重ね合わせたまま、口を開け、Mに身体を近づける。MがストローをSの口に向けて口を尖らせ、ストローを見ながらくわえる。しかし、すぐにストローを口から離して横を向き、耳を掻きながら口を尖らせ、「アー」と口を開けて容器を見て、横を向く。 |
| 39 | 口を尖らせて吹く | ○ | △ | × | 笑ってMを見て、口を開け、膨らんだシャボン玉を見る。シャボン玉が消えてなくなると口を尖らせて「フー」と息をはき、その後でMを見て笑う。それに気づいたMが「フーするの」とフーと息をはいて見せるとMの様子をじっと見て笑う。Mも「分かった」と大きな口を開けて吹こうとするとSも口を開ける。 |

注. S=本児, M=母親を示す。
 対面の○×=その行動が生起していた時に母親と対面していたかどうかを示す。
 視線の○×=その行動が生起していた時に母親を見ていたかどうかを示す。
 同期の○×=その行動が母親の行動と同期していたかどうかを示す。
 視線の△=その行動の生起中にMへの視線は伴っていなかったが、その前後では母親を見ていたことを示す。

ンとしては機能していなかったが、徐々に本児からの自発的なサインが観察され始めた。

こうした流れの中で、本児の模倣行動が出現した(Table 4)。初回のやりとりより、本児は大きく膨らんだシャボン玉に対して、口を尖らせて口付けしようとする行動(番号17)を示していた。2回目のやりとり場面で、ストローの先端に口をつけて「フー」と吹くことやシャボン玉を要求する際に頬を膨らませることが観察された。その後、母親の促しに応じる形で、ストローを口につけて吸うという行動(番号32)を示した。3回目のやりとり場面で、母親の前に座って母親の行動をじっと見入る中で、母親の口を開ける行動に同期するかのよう口を開けたり、閉じたりすること(番号37)が観察された。4回目のやりとり場面で、横を向いたまま、口を尖らせて「フー」と息を吹き、その後で母親を見て笑顔を見せること(番号39)が観察された。

(2)「物へのアクション」と「人(母親)へのアクション」

やりとりの内容を分析するために、本児が示した39項目の行動を「物へのアクション」「母親へのアクション」に分類し、それぞれの項目ごとに生起した順に並べ

た。更に、生起した行動を各項目ごとにプロットし、数量化した。また、行動の生起中に本児が母親を見ていたかどうかを調べるため、注視が伴った行動とそうでない行動とに分類した(Figure 1-1, 1-2)。

Figure 1-1, 1-2に示すように、初回のやりとりでは、「物へのアクション」が多く、それらの行動の多くが、物に直接接触れることであった。一方、「母親へのアクション」は限られており、それらの行動に母親への注視は伴っていなかった。最終回のやりとりでは「物へのアクション」は、対象物を見ることを主としながら全体的に減少していった。それに代わって母親を見ることが増え、対人行動の際に母親への注視が伴うようになった。

(3) 母親への注視とやりとりの持続性

Table 5に示すようにシャボン玉でのやりとりの合計時間は、初回は397秒、最終回は419秒で、母親を見ることの持続時間は、初回の合計17秒、最終回の合計166秒、やりとりの中での母親を見ることの持続時間の割合は、初回が0.04、最終回が0.39であった。初回と最終回でのやりとりの合計時間の差異は見られなかったが、初回に比べて最終回での母親を見ることの持続が約

| 1回目 | | | | 本児の行動 | 4回目 | | | |
|-------|-------|-------|-------|-----------------------|-------|-------|-------|-------|
| 40回 | 30回 | 20回 | 10回 | | 10回 | 20回 | 30回 | 40回 |
| | | ***** | ***** | 1. 容器を見る | ***** | ***** | ***** | |
| | | ***** | ***** | 3. 容器に触れる | * | | | |
| ***** | ***** | ***** | ***** | 5. ストローを見る | ***** | ***** | ***** | ***** |
| | | ***** | ***** | 6. シャボン玉を見る | ***** | ***** | ***** | *** |
| | | **** | ***** | 7. シャボン玉に手を近づける | ** | | | |
| | | ** | ***** | 8. ストローに手差し | ***** | | | |
| | ***** | ***** | ***** | 9. ストローの先を見る, 触れる | | | | |
| | | | **** | 10. ストローに口をつける (母の促し) | | | | |
| | | ***** | ***** | 11. ストローを手に取る | * | | | |
| | | | ***** | 13. 容器の中を覗く | | | | |
| | | | * | 15. ストローを容器から抜く | | | | |
| | | | ***** | 17. シャボン玉に口を近づける | * | | | |
| | | | * | 18. ストローを容器に入れる | | | | |
| | | | ** | 19. 容器に口をつける | | | | |
| | | | | 25. 容器に手差し | ** | | | |
| | | | | 29. 2本のストローを見比べる | | | | |
| | | | | 30. ストローの先に口をつけて吹く | | | | |
| | | | | 31. ストローを口につけて吸う | | | | |

Figure 1-1 物へのアクション

| 1回目 | | 本児の行動 | 4回目 | | | | |
|----------|------------|----------------------------|------------|------------|------------|------------|------|
| 20回 | 10回 | | 10回 | 20回 | 30回 | 40回 | 50回 |
| | ☆☆ | 2. 母から容器, ストローを取る | | | | | |
| ○○○ | ○○○○○○○○○○ | 4. 母を見る | ○○○○○○○○○○ | ○○○○○○○○○○ | ○○○○○○○○○○ | ○○○○○○○○○○ | ○○○○ |
| ☆☆☆☆☆☆☆☆ | ☆☆☆☆☆☆☆☆ | 12. ストロー, 容器を持っている母の手に触れる | ☆ | | | | |
| ○☆☆☆ | ☆☆☆☆☆☆○☆☆ | 14. ストローを持っている母の手を母の口に近づける | | | | | |
| | ☆☆☆ | 16. 母にストローを渡す | | | | | |
| | ○ | 20. 母に笑いかける | ☆☆○☆☆☆☆ | ○☆☆○☆☆○○○ | ○○☆☆☆☆○ | | |
| | ☆ | 21. ストローを母の口に近づける | | | | | |
| | ☆ | 22. 母からストローを受け取る | | | | | |
| | | 23. 母に体を向ける | ☆ | | | | |
| | | 24. 母に近づく | ○☆☆☆ | | | | |
| | | 26. 母の手に触れて要求する | | | | | |
| | | 27. 母と向き合う | ☆☆☆○ | | | | |
| | | 28. 母の指さした方を見る | ☆☆ | | | | |
| | | 31. 頬を膨らませる | | | | | |
| | | 33. 手招きして要求する | | | | | |
| | | 34. 両手をパチパチして要求 (母の促し) | ☆☆☆ | | | | |
| | | 35. 両手をパチパチして要求 (自発的) | ○○☆☆☆ | | | | |
| | | 36. 口を開ける | ○☆☆☆☆☆☆☆☆ | ☆ | | | |
| | | 37. 母につられて口を開ける | ○○○○○ | | | | |
| | | 38. 口を尖らせる | ○○○☆☆ | | | | |
| | | 39. 口を尖らせて吹く | ☆ | | | | |

注. ○=視線を伴う対人行動, ☆=視線を伴わない対人行動

Figure 1-2 人(母親)へのアクション

Table 5 やりとりの持続と母親への注視

| | 初回 | 最終回 |
|--------------|-----------|------------|
| 持続時間合計 | 397秒 | 419秒 |
| 視線の持続(割合) | 17秒(0.04) | 166秒(0.39) |
| 母への注視 | 15回 | 43回 |
| 視線の移動(物から人へ) | 14(回) | 15(回) |
| 視線の移動(人から物へ) | 0(回) | 9(回) |

注. 視線の持続の割合=各回における視線の持続時間の合計÷各回のやりとりの持続時間合計

Table 6 本児の視線の移動

| 出現番号 | 初回 | 最終回 |
|------|---------|---------------------|
| 1 | O-P-O | O-P-O |
| 2 | O-P-O | O-op-O-P |
| 3 | O-P-O | P-O |
| 4 | O-P-O-P | O-P-O |
| 5 | O-P-O | O-P-O |
| 6 | O-P-O | O-op-O-P-O-P-O |
| 7 | O-P-O | P-op-P-O-P-O |
| 8 | O-P-O | O-P-op-P-O-P-O-P |
| 9 | O-P-O | P-op |
| 10 | O-P-O | O-P-O-op-O-P |
| 11 | O-P-O | op-P |
| 12 | O-P | O-P-op |
| 13 | O-P-O | O-P-O |
| 14 | O-P-O | O-P-O |
| 15 | | O-P-O |
| 16 | | P-op |
| 17 | | O-op-O-P-O-P-O-op-O |
| 18 | | P |
| 19 | | P-O-op-P-op-O-P |
| 20 | | P-O |
| 21 | | P-op-O-P-op-P-op |
| 22 | | op-O |
| 23 | | O-P-O-P-O |
| 24 | | op-O |
| 25 | | O-P-O |

注1. O=具体物に向けた視線, P=母親に向けた視線, op=具体物と母親を同時に見たもの

注2. 出現番号は, 各回のやりとりの中で本児が母親と物との間で視線を移動させたことの出現順を表わす。

注3. Table5で示した母親への注視回数とPの数は一致する。
*但し, 最終回においては, O-op-Oのop, P-op-PのopはそれぞれP, Oとした。また, O-op-Pのop, P-op-Oのopは, それぞれ直前のO, Pとみなし, カウントしなかった。そして, op-O, op-Pのopは, それぞれP, Oとみなしてカウントした。そのため, 出現番号19(-O-op-P-op-O)は, 1回のPとして, 出現番号21(P-op-P-op)は2回のPとしてカウントした。

10倍となった。また, 各回のやりとりの中で母親を見た回数は, 初回が15回, 最終回が43回であった。本児が母親と物との間でどのように視線を移動させていたかをTable6に示した。その結果, 初回のやりとりにおいて, 本児は物から母親へと視線を移動させるのみであった。それに比べて最終回においては, 母親から物へと視線を移動させることが増加し, その移動の連続性は長く

なった。母親への注視の持続時間や視線移動の様子より, 本児の母親への注視行動は質的な変容も示したといえる。母親への注視の質的な変容を本児の注視にまつわるエピソードをもとにみても, 初回のやりとりにおいては, シャボン玉が割れた瞬間に母親が本児の顔を見ると本児も母親を一瞬見ることがあった。2回目のやりとりにおいて, ストローを容器につけようとしている母親に対して, 目で訴えるようになり, 3回目のやりとりの中で, ストローまたは母親それぞれに対して別個に向けられていた視線が一体化した。最終回のやりとりにおいては, 母親の吹く行動をじっと見ながら, 母親の口の動きに同期するかのように口を開閉させ, シャボン玉が出てきた瞬間に笑みを浮かべて母親を見ることが観察された。その後, 母親の吹く行動を模倣した後で母親に対して笑いかけることが観察された。

考 察

結果(1)で三項関係の成立過程を示したが, 初回のやりとりで, 本児が示した行動の多くが, 容器, ストロー, シャボン玉など物に向けられた行為であり, それらの行動は「見る」, 「触れる」, 「口をつける」, 「入れる」, 「出す」など本児の操作シマ内の行為であった。この時点では, ストロー, 容器, シャボン玉, 母親の関係は, 本児には理解されておらず, 本児はストローの先端から自然にシャボン玉が出てくると理解していた。そのことは, 当初本児がストローの先端のみに注目し, 先端へ働きかけたことから裏付けられる。本児は, ストローと容器とシャボン玉の関係を早期の段階で理解したと考えられるが, この時点では母親を見ることが少なく, シャボン玉を操作しているのが母親であるという気づきは薄かった。

本児が母親に行った最初の対人的な関わりは, 母親にストローを差し出すことであった。ギビング行動は, ものの行き来を通して, 自己と他者の仲立ちとして機能する行動であるが, 結果(2)で示したように, 受け渡しなど母親へのアクションを行う際, 本児の視線は専ら物に向けられ, 母親を見ることはなかった。やまだ(1987)は, 三項関係の形式的な受け渡しのやりとりが成立しているような場面で, 子どもが物ばかりに視線を向け, 人に対して期待をし, 見て待つことがなければ, 行為者としての他者理解が伴わないやりとりであることを指摘している。当初の本児は, シャボン玉を操作しているのが母親であることを理解はしたが, 母親を見ることもなく, シャボン玉を要求することが多かった。このことから, 本児は, 母親の手や口を道具として理解していたと考えられる。麻生(1995)によれば, 「他者が物を操っている場面で物と人を見比べるような眼差しを始めることは, 行為者として他者を理解し始めたことを示す」

としている。Figure 1-1, 1-2で示したように、本児は、自分の持っているストローと母親が吹こうとしているストローを見比べる行動を示した後で、母親を見て訴えることが多くなった。この時点より、本児の母親への理解は高まったと考えられる。

Sigman & Kasari (1995)によれば、健常児の場合、生後4-6カ月になると養育者と物との間で凝視を切り替え始めると言う。結果(3)で示したように、本児の視線は、初回において、物にのみ向けられていることが多かったが、最終回において、母親から物へ視線を移すようになった。そうした注視の動きより、本児は、母親を意識し、母親と意図を分け合おうとしたと考えられる。麻生(1989)によれば、7カ月の終わりになると他者の対物行為を単なる物理的事象としてではなく、他者の行為によって引き起こされた事象として知覚し始め、出来事を知覚した際に大人の方を共感的に振り返り、共感的に目を合わせることも観察されると言う。本児が共感的に母親を見ることが増加したことは、母親と行為が共同化され、母親との共感が芽生え始めた結果であろう。また、無藤(1997)も視線を合わせて笑い合うことが生まれると感情的な交流が成り立ち、それが共同性の基盤を形成するとしている。本児が母親と向き合い、見つめ合い、笑い合いながらやりとりを展開させるようになったことは、母親と関わりを持つという本児の心的状態の現れであり、母親と意図を共有した感情的なやりとりが可能になったことの現れと考えられる。

浜田(2002)によれば、「人は他者の向きに関心を示すようになり、向き合うことが可能になった時に初めて他者の意思を感じ取れる」という。本児と母親とが向き合うことができるようになったからこそ、両者が相互主体として関われるようになり、本児の模倣が可能になったと考えられるが、本児と母親との仲立ちとなった物としてのストローの役割は非常に大きい。やりとり当初の本児は、ストローの先端への関心が高く、ストローの先端をじっと見入ることが多かった。ストローの先端の延長線上に母親の口があることに気づくまでは、本児はストローの先からシャボン玉が自然に出てくると思っており、ストローを吹いている母親の口を見ることすらなかった。本児は、シャボン玉遊びを介して、ストローと母親の口とが一体化し、ストローの先にある母親の口に注目するようになっていった。

こうした経過の中で、本児の母親への理解が深まり、模倣が成立する基盤が形成され、本児のやりとりも質的な変容を示した。Table 4で示したように、本児の模倣はストローの先端を口につけることから始まり、その後、母親の口の開閉に同期するかのような行動を示し、最終回のやりとりで、口を尖らせて「フー」と吹くという行動が生じた。最終回のやりとりの中で、本児が最

終的に示した模倣は、母親の口の動きに同期するように生じたものではなく、母親の吹く口形を模倣したものであった。別府(2001)は、「相手の行動を模倣した後で、相手に笑顔を向けるということは、これが形態上の模倣ではなく、相手の意図、情動を受け止めての模倣であることを示す」としている。自閉症児の模倣は健常児の模倣とは質的な違いを示し、機械的な側面を持ち合わせるが多いが、本児が「フー」という口形を模倣した後で、笑顔で母親を見つめたことから、本児も母親の意図、情動を受け止めた上で模倣行動を示したと考えられる。ストローや容器、シャボン玉という物への関わりが多かった本児は、母親と見合うことによって、母親との情動的な共感を基盤とし、本児と母親と「もの」との三項関係を成立させたと考えられる。

自閉症児への支援と課題

1. やりとりを可能にする「もの」

入所当初より、本児は口形を変化させることに関心を示しており、筆者が意図的に本児の口の動きを模倣した場合にはやりとりの兆しをも見せていた。シャボン玉を吹くという操作は、当初本児にとっては不可能な操作ではあったものの、吹くための動作は本児のシエマとして獲得されていた。本児にとって可能な口の動きでもある「口を開閉する」「頬を膨らませる」「口唇を尖らせる」「口付けをする」「口に手を持っていく」という動作が、シャボン玉遊びで行う動作と類似していたことが影響し、本児とのシャボン玉遊びを可能にしたと考えられる。

麻生(1990)によると「乳児は他者の発声や飲み食いを知覚することを通して、他者の口を次第に固有の意味を持つ対象として知覚するようになり、8ヶ月頃に自分の口と他者の口を結びつける手がかりを発見し、10ヶ月で自分の口と他者の口との対応性、機能的同型性について理解する」と言う。麻生の指摘する口と口を結びつける手がかりとなった物がここではストローであり、ストローを媒介にしながら、本児は操作シエマと身体シエマを協応させたと考えられる。本児はストローという手がかりを利用することによって、自分と母親の口の同型性を理解し、更に、母親の口形を模倣することで、母親を社会的な存在として意味付けたと考えられる。しかも、麻生(1988)が「他者意識を伴った対物行為であればあるほどその行為は自己と他者を結びつける媒介として機能する可能性が高い」としている。シャボン玉という教材は、吹く人を意識せざるを得なかったこと、ならびに、ストローが本児と母親とを結びつける媒介物としての役割を担ったことが幸いし、本児と母親とのやりとりが成立したと考えられる。

筆者は本児が「関心を示しているもの」、本児の「操作可能なもの」を手がかりとしながら本児への教材を探っ

てきた。その結果、自閉症児とのやりとりを促すためには、①他者と向き合っていけるもの、②他者の身体を意識できるもの、③子どもが一人では操作することができないもの、④子どもの操作シエマ内の動作を活用したもの、⑤操作した結果が視覚的に確認できることで、なおかつ、1つ1つの行為が後に残らないで完結し、新たな行為が再生できるもの（こだわりの多い子どもたちであるが故に）のような条件を備えた教材を準備することが大切であると考えられた。

(2) 関わりの留意点

シャボン玉遊びでのやりとりにおける母親の変容は、筆者らによってすでに検討されている（高山・辻，2002）。それによれば、当初の母親は、本児の顔を見ることや本児に対して積極的に働きかけることもなく、本児の要求にひたすら応じようとする姿勢を見せていた。そうした母親に対して、本児の視線を追うように促し、本児の視線から本児の気持ちを汲み取るように勧めた。また、シャボン玉を吹く際には、大きな口を開けて、ゆっくり吹くことを勧め、一つ一つの行為に間ができるようにし、その中で本児の気持ちを確認するように勧めた。その結果、母親が本児の顔を見る時間が長くなり、本児の意図を汲み取ろうとして関わったり、本児の気持ちに共感したりすることが多くなった。

Pipp (1993) は、乳児は最初、やりとりのスクリプトを形作り、繰り返しの中から自己と他者の相互主体的な感覚を得るとしている。複雑な場面での適応が困難な自閉症児においては、他者の行為が予測できる繰り返しのやりとりの中で、他者との関係を深めることが重要である。また、熊谷 (1999) によれば、自閉症児においては、一つの事物に注意を向け、関心を共有するために、人とのやりとりにおいて「待つ、誘う、始める、終える、繰り返す」といった時間的文脈性を持つ行為が重要であるとしている。本研究においても、母親の行動がやりとりのスクリプトを形作り、その結果、両者が一つの事物に注意を向け、関心を共有することが可能になり、本児の関心が母親にも向けられるようになったと考えられる。

母親の注視の変化は、子どもにとって、見る方向を特定するシグナルの役割を担うとされる (Butterworth, 1995)。顔を見合うことが少なかった本児と母親に対して、母親側に積極的に子どもの視線を追うように促すことによって、母親は本児の顔をよく見るようになり、視線から本児の意図を理解しようと試みるようになった。その結果、本児も母親の意図を理解しようと、母親と共感しようとしたと考えられるが、こうした行動の相互関係については、本研究の中で分析することはできなかった。今後、このようなやりとりの中で、両者の行動がどのように関連し合い、やりとりが可能になっていったのかについて、質的な分析を行い、検討していく必要

がある。

入所期間中に本児は、母親の模倣を介して吹くことはできたが、ストローを使って自発的にシャボン玉を吹くことはなかった。しかし、日常場面においては、本児から進んで他者と関わることがしばしば観察されるようになった。例えば、筆者が他児に対しておまるで排尿するように促しているると本児は自分からズボンを脱いでおまるで座り、排尿することがあった。また、着替え終わった後で、両手をパチパチ叩いて、誉めてと要求することや好きな食べ物を食べている途中で筆者を手招きして呼び、筆者に向かって左手で右頬を触れ「おいしい」のサインをすることが観察された。このように本児は、シャボン玉遊び以外の場面においても人と関わりを持つようになることが観察されるようになった。今後、本研究における三項関係を成立させる取り組みが、シャボン玉遊び以外の場面での本児の変容にどのように繋がっていったかについても検討していく必要がある。

文 献

- 麻生 武. (1988). 模倣と自己と他者の身体. 岡本夏木 (編), *認識とことばの発達心理学* (pp.37-60). 京都: ミネルヴァ書房.
- 麻生 武. (1989). 身体と世界の共同化: 模倣の発達. *京都国際社会福祉センター紀要「発達・療育研究」*, 京都国際社会福祉センター, 京都, 5, 31-67.
- 麻生 武. (1990). “口” 概念の獲得過程: 乳児の食べさせる行動の研究. *発達心理学研究*, 1, 20-29.
- 麻生 武. (1995). 人生における乳幼児期の意味: 私たちのセルフの起源. 麻生 武・内田伸子 (編), *講座生涯発達心理学2: 人生への旅立ち: 胎児, 乳児, 幼児前期* (pp.1-34). 東京: 金子書房.
- 別府 哲. (2001). *自閉症幼児の他者理解*. 京都: ナカニシヤ出版.
- Butterworth, G. (1995). Origin of mind in perceptual and action. In C. Moore, & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: It's origins of mind in perceptual and action* (pp.29-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 浜田寿美男. (1992). 「私」というものなりたち. 京都: ミネルヴァ書房.
- 浜田寿美男. (2002). *身体から表象へ*. 京都: ミネルヴァ書房.
- Hobson, P. R. (1993a). Through feeling and sight to self and symbol. In N. Neisser (Ed.), *The perceived self-ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp.254-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobson, P. R. (2000). *自閉症と心の発達: 「心の理論」を越えて* (木下孝司, 監訳). 東京: 学苑社. (Hobson, P. R.

- (1993b). *Autism and development of mind*. New Jersey: Psychology Press.)
- 岩田純一. (1998). <わたし>の世界の成り立ち. 東京: 金子書房.
- 熊谷高幸. (1999). 自閉症を通して考える対人関係の発達段階. *発達*, 78 (20), 10-21. 京都: ミネルヴァ書房.
- 黒田吉孝. (2000). 健常乳幼児の「バイバイ」の身振り獲得過程にみられる手の平を内に向けた「逆向きバイバイ」の出現について. *日本特殊教育学会第38回大会発表論文集*, 366.
- Meltzoff, A. N., & Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In S. Baron-Cohen, H. T. Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other's minds: Perspective from autism* (pp.335-366). New York: Oxford University Press.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1995). Infant's understanding of people and things: From body imitation to folk psychology. In J. Bermudez, A. J. Marcel, & N. Eilan (Eds.), *The body and the self* (pp.43-69). Cambridge, MA: MIT Press.
- 無藤 隆. (1997). 協同するからだとことば: 幼児の相互交渉の質的分析. 東京: 金子書房.
- Neisser, N. (1991). Two perceptually given aspects of the self and their development. *Developmental Review*, 11, 197-209.
- Pipp, S. (1993). Infant's knowledge of self, other and relationship. In N. Neisser (Ed.), *The perceived self-ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp.185-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sigman, M., & Kasari, C. (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. In C. Moore, & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: It's origins of mind in perception and action* (pp.189-203). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T., & Ungerer, J. (1986). Social interactions of autistic mentally retarded and normal children and their caregivers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27 (5), 647-656.
- 高山佳子・辻あゆみ. (2002). 自閉症幼児における三項関係の成立過程の分析: 母親の視点から. *横浜国立大学教育人間科学部紀要 I (教育科学)*, 第5号, 横浜国立大学, 横浜, 137-147.
- Tomasello, M. (1993). On the interpersonal origins of self concept. In N. Neisser (Ed.), *The perceived self-ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp.174-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore, & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: It's origins of mind in perception and action* (pp.103-130). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- やまだようこ. (1987). ことばの前のことば: ことばと生まれるすじみち I. 東京: 新曜社.
- 山上雅子. (1999). 自閉症児の初期発達: 発達臨床時理解と援助. 京都: ミネルヴァ書房.

付記

本研究にご協力頂きました対象児とそのお母様に深く感謝申し上げます。また、本論文をまとめるにあたり、ご指導・助言を下さいました査読者の先生方に心よりお礼申し上げます。

Tsuji, Ayumi (Kousai Gakuen) & Takayama, Yoshiko (Yokohama National University). *Analysis of the Developmental Process of Triangulation in an Autistic Boy: Interactions During Soap Bubble Play*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.3, 335-344.

This research concerned the development towards triangulation between a 3 years-old autistic boy and his mother, as observed during four incidents of play with soap bubbles over a one month period. We observed 39 different actions of the boy toward objects or his mother, before he finally imitated his mother's bubble blowing. During the first play incident his actions were mainly directed at objects. Even in the infrequent instances when he directed activity toward his mother, he did not look at her. However, during the final play incident, his actions were more toward his mother, looking at her and imitating a part of the movement of bubble blowing. The boy also began to shift his gaze from the object to his mother. It seemed that through interaction with objects, this child first developed triangulation by noticing that his mother manipulated objects, and then he began to imitate his mother. Because triangulation requires one to understand others as intentional agents, it was apparent that to support children with autism it is necessary to stimulate their understanding of other people.

【Key Words】Autism, Interaction, Triangulation, Imitation, Understanding of others

2002. 4. 26 受稿, 2004. 1. 6 受理

高等教育段階の授業における教授者のストレス過程： ストレッサー・対処行動の様相

神藤 貴昭

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

尾崎 仁美

(京都ノートルダム女子大学人間文化学部)

近年、大学における教育的側面が検討されるようになってきた。本研究の目的は、大学授業における教授者のストレスと対処行動の過程を明らかにすることであった。研究1では大学授業における教授者の認知するストレッサーの種類を調査した。研究2では、3名の大学教員によっておこなわれた実際の7つの授業をもとにして、教員への面接や授業VTRの分析をとおして、教授者と授業中のストレッサーとの相互作用を詳細に記述した。主な結果は以下のものであった。①全体的には学生の反応に関するストレッサーが多いこと、②放置という対処が多く見られたこと、③教授者の経験年数が少ないほど、学生の否定的反応に関するストレッサーを多く認知していること、④対処行動にもかなり個人差があるということ、⑤あるストレッサーを解決しようとする、別のストレッサーが生起する可能性があること、の5点である。これらの結果はファカルティ・ディベロップメントの観点から議論された。

【キー・ワード】 大学教員, 授業, ストレッサー, 対処行動

問 題

近年、わが国においても高等教育における授業を対象とする研究が数多くおこなわれるようになってきた(田中, 1998)。高等教育進学者の増大, 大学数の増加といった高等教育の大衆化, さらにTrow (1976) のいうユニバーサル高等教育への移行という状況の中で, 高等教育における教育的側面が問われるようになってきたと言える。

このような中, 多人数の学生を対象とした大学授業では, 教授者と学生の相互作用が生まれにくいと指摘されてきたが, 多人数の一斉授業においても, そのような相互作用が何らかの形で存在し, 教授者や学生の行動に影響を及ぼしている(神藤・尾崎, 2001)。

高等教育における一斉授業(以下, 単に大学授業と呼ぶ)の過程では, 教授者が学生や授業進行の状況をどう認知しているかが授業遂行に大きな影響を与えらると思われる。大学授業は, 初等中等教育と異なって, 言語的コミュニケーションが少ない場合が多く, 学生の様子を見て, 手探りで授業進行を調整してゆくからである。

特に, 学生や授業進行の状況をネガティブに, すなわちストレッサーとして認知してしまった場合, 授業遂行が困難になってしまうことが考えられる。ある出来事や状態がストレッサーとなるには, 主観的な認知的評価(Lazarus & Folkman, 1991), すなわちある出来事や状態が自分にとって脅威的なものであるかどうかの判断が影響する。したがって, 客観的には同じ状況にあっても,

認知するストレッサーは, 個人によって多様であろう。

大学授業におけるストレッサーにはどのようなものがあるのか, ストレッサーの存在により大学授業がどのように進行してゆくのかを明らかにすることによって, 高等教育教員が自己の授業進行を相対化する上での重要な資料を提供することができる。また授業過程における悩みを共有し, FD (Faculty Development) を実践するための端緒となろう。

ストレス研究の中で, 高等教育における教授者のストレスをテーマとした研究は数少ない。その中で, Gmelch, Wilke, & Lovrich (1986) は, 因子分析を用いて米国の大学教員のストレッサーを5因子に分類し, 「報酬と認識(大学側の不適切な報酬や認識など)」「学部・学科の影響力(上の教授との意見の違いを解決することなど)」などと並んで, 「学生との相互作用(成績評価など)」因子を見いだした。また, わが国では, 神藤・田口(2001)が授業枠の緩やかな少人数の大学授業における学生と教員の混乱と, そこからの動機生成等について考察している。しかし, 大学で一般的である一斉授業において, どのようなストレッサーが生起し教授者がどのように対処しているかを検討した研究はみられない。

さて, 教授者はストレッサーを認知すると, ストレッサーに何らかの形で働きかけをおこなう。例えば, 学生の顔が下がっているというストレッサーに対して, 学生の方を見ないといった回避的な対処や, 話題を変えたり板書するというような切り替えをおこなう対処など, 何らかのストレス対処行動がとられるであろう。そしてそ

れらが授業の流れを規定することになろう。その結果、これまで保持していた授業の意図や進行してきた授業の流れを修正することになろう。換言すると、大学授業では、学生や授業進行の状況をストレスラーとして認知することが、これまで保持していた授業の意図の修正の必要性、これまでの授業進行の修正の必要性といった、別のストレスラーを生むと考えられるのである。

これまでストレス研究でよくなされてきたような、ストレスラーとストレス反応あるいは対処行動とストレス反応の直線的な因果関係を検討する方法のみでは、大学授業のストレス過程を記述することは困難である。大学授業は、学生の反応などの刻々と変わるストレスラー、それも曖昧なストレスラーに対処せねばならないからである。したがって、ストレスラー、ストレス反応や対処行動に関する諸変数の関係を給格的に検討するのみならず、授業の文脈に沿って記述しなければ、実践上有用な知見は得られないと思われる。

そこで、大学授業におけるストレス場面を検討するにあたっては、Lazarusらのストレスの認知的評価・対処理論に基づいて、人間と環境の相互作用場面を記述することが有効になると思われる。Lazarus & Folkman (1991)によれば、心理的ストレスとは、「人間と環境との間の特定な関係であり、その関係とは、その人の原動力に負担をかけたり、資源を超えたり、幸福を脅かしたりすると評価されるもの」である。さらに、伝統的な因果関係を求める研究は、先行条件とその結果としての適応・不適応しか検討してこなかったとし、過程を重視したトランスアクション・モデルを提唱している。ストレス過程とは、ストレスラーからストレス反応への一方的な流れだけではなく、ストレスラーと人間との絶えざる相互作用であり、その関係性によって情動が生じ、変化するのである。そのような相互作用としてのストレス場面を検討するには、当該場面の詳細な記述が求められよう。

そこで、本研究では、まず、研究1として、大学授業中のストレスラーの全体像を明らかにするために、授業中のストレスラーをリストアップし、構造化する。これによって、大学授業独特のストレスラーの構造が明らかになる。

さらに、研究2で、ストレスラーと教授者の相互作用の様子を明らかにするために、研究1で明らかになった構造に依拠しつつ、実際の授業におけるストレス対処過程を事例的に検討する。ストレスラー経験とストレス対処行動の様相を詳細に検討すると共に、ストレスラー経験を経ることによってこれまで保持していた授業の意図や、それまで進行してきた授業の流れを修正する際の葛藤について場面を記述しつつ検討する。

したがって、本研究では、研究1において、大学教員全体のストレスラーに関する一般的法則を抽出し、他

方、研究2では、大学教員3名の個別事例(約90分の授業7本)をそのような一般的法則の中に位置づけつつ、事例的な研究をおこない検討する方法をとる。さらに、最終的にはそれらの結果を総合的に検討することにする。

研究1 授業中のストレスラーに関する調査

目的

高等教育の授業において教授者が認知するストレスラーの全体像を明らかにするために、授業中のストレスラーをリストアップし、構造化することが目的であった。

方法

手続き 2001年に、筆者らの知人(高等教育教員)を介して、質問紙を配布した。無記名で記入を求め、郵便での返送を求めた。

被調査者 人文社会科学系の講義形式の授業をおこなっている大学・短期大学・専門学校教員71名。平均年齢37.4歳(標準偏差9.49)、授業歴の中央値76.5カ月(四分位偏差59.38)。担当科目は、心理学36名、教育学12名、経済・経営学5名、コミュニケーション学3名、法学2名、その他13名であった。

質問項目 講義形式で最近おこなった授業1つを思い出すよう求め、ストレスラーに直面した場面として「苦しかった場面」「嫌だと思った場面」「危機的場面」の記述を求めた。ストレスラーを書く欄は5つ設定し、できるだけ多く書くように求めた。

結果と考察

ストレスラーを筆者2名で分類し、ストレスラーのカテゴリーを作成した。著者のうち、一方が、例えば、あるストレスラーが、「学生の否定的反応」に含まれることをその理由とともに述べ、他方に意見を求め、やりとりをおこなうといった形でカテゴリーが決定された。Table1にその結果を示す(数字は延べ度数)。あげられたストレスラーの個数の平均は2.41、標準偏差は1.44であった。まず、学生の私語や寝ている学生の存在など、「学生の否定的反応」についての言及が多かった。これは、講義形式の授業では、教授者が授業を進行しているときに、学生がきちんと授業を聞いているかを確認する方法がなく、学生の微妙な反応を手がかりにして、授業進行へのフィードバックとしているからであろう。

次に、答えにくい質問があったなどという「話す上での困難」や、うまく説明できないなどの「話の失敗」についての言及が多かった。計画段階ではうまく説明できると考えていたとしても、実際の授業の流れに話そうと考えていたことが合わなくなったり、また、話す中で自分の理解不足を認知するということが、授業中に生起していると思われる。さらに、「授業進行の中断」のよう

Table 1 ストレッサーの種類と度数

| ストレッサー | 度数 | 71人中の割合 (%) |
|-----------------------|----|-------------|
| 学生の否定的反応 | | |
| 学生の私語 | 27 | (38.0) |
| 学生が寝ていたこと | 16 | (22.5) |
| 学生の悪い反応/無反応 | 15 | (21.1) |
| 学生が理解できていない反応を示したこと | 11 | (15.5) |
| 学生の反抗的な態度 | 7 | (9.9) |
| 学生が携帯・メールを送受信したこと | 7 | (9.9) |
| 学生が遅刻してきたこと | 6 | (8.5) |
| 出席率の悪さ | 4 | (5.6) |
| 学生の途中退室 | 3 | (4.2) |
| 学生が席につかなかったこと | 3 | (4.2) |
| 学生が別の作業(内職)をしていたこと | 3 | (4.2) |
| 学生が下を向いていたこと | 2 | (2.8) |
| 学生が授業に集中しなかったこと | 2 | (2.8) |
| 学生の予想外の記述 など6項目 | 各1 | (1.4) |
| 話す上での困難 | | |
| 答えにくい質問があったこと | 4 | (5.6) |
| 授業の準備が不十分 | 3 | (4.2) |
| 誤解を受けそうなことの説明 など3項目 | 各1 | (1.4) |
| 話の失敗 | | |
| うまく説明できなかったこと | 5 | (7.0) |
| 冗談が受けなかったこと | 2 | (2.8) |
| 字の読み方・書き方 など3項目 | 各1 | (1.4) |
| 授業進行の中断 | | |
| 資料を忘れたこと | 2 | (2.8) |
| 発表予定学生の突然のキャンセル | 2 | (2.8) |
| 学生の質問で授業が中断したこと など2項目 | 各1 | (1.4) |
| 時間 | | |
| 時間のなさ | 2 | (2.8) |
| 時間配分 | 2 | (2.8) |
| 予定より時間が余ったこと | 1 | (1.4) |
| 視聴覚・情報 | | |
| ビデオが動かなかったこと など3項目 | 各1 | (1.4) |
| 学生への不安 | | |
| 学生の理解に対する不安 | 2 | (2.8) |
| 授業者の体調 | | |
| 授業者の体調の悪さ など2項目 | 各1 | (1.4) |
| 学生からの意見・感想 | | |
| 授業内容に対するクレーム など2項目 | 各1 | (1.4) |
| その他 | 7 | (9.9) |
| ストレス経験なし | 2 | (2.8) |

注. 2以上の度数が見られた項目は全て示した。
挙げられたストレッサーの個数: 平均 2.41 (SD=1.44), Range: 1-6

Table 2 経験年数による「学生の否定的反応」ストレッサー数

| | 0個 | 1個 | 2個以上 |
|-------|-----------|-----------|-------------|
| 経験年数少 | 4 (-2.3*) | 14 (1.5) | 26 (3.2**) |
| 経験年数多 | 8 (2.3*) | 13 (-1.5) | 5 (-3.2**) |

括弧内は調整済み残差 **p<.01 *p<.05

に、授業進行そのものが直接的に断たれるようなストレッサー、「時間」のように授業マネジメントに関するストレッサーもある。

これらのストレッサーが生起し対処がおこなわれる過程の特徴を考えてみると、次のようなことが指摘できる。すなわち、まず、何が生起したとしても進行してゆかざるを得ない授業の流れがあり、そこに「学生の否定的反応」や「話す上での困難」といったストレッサーを経験すると、それらのストレッサーへの対処だけでなく、同時に授業進行自体への対処(計画の変更, 授業マネジメントなど)が必要になってくるということである。このように、その場で生起する予期しないストレッサーと、授業進行関係のストレッサーの連鎖が大学授業において存在すると考えられるが、自由記述分析のみでは、十分に解明しがたい。研究2では、このような特徴について、事例に基づき検討をおこなうことにする。

次に、最も多かった「学生の否定的反応」の経験が、大学教員経験年数によってどのように異なるかを検討する。被調査者を、経験年数が平均値以上の経験多群と経験少群に分類した。Table 2は、経験年数別にみた、「学生の否定的反応」表出数(0, 1, 2以上の3群に分類)である。SPSS for Windows 10.0により、 χ^2 検定をおこなったところ、経験年数によって、ストレッサー数に有意な差がみられた($\chi^2(2)=11.64, p<.01$)。残差分析の結果、経験年数が少ないほど、そのようなストレッサーを認知していると言える。

研究 2

目的

第1に、実際の授業におけるストレス過程を事例的に検討することによって、ストレッサー経験とストレス対処行動の様相を詳細に検討する。第2に、その場で生起する予期しないストレッサー経験を経ることによって、それまで保持していた授業の意図や、それまで進行してきた授業の流れを修正する際の葛藤について場面を記述し検討する。

方法

対象者・対象とした授業 担当教授者は、教授者A(当時大学教員歴13年目)の担当した3コマ(1999年11月1日, 8日, 15日: 便宜上各授業をそれぞれA-①, A-②, A-③と呼ぶことにする)と、教授者B(同1年目)の担当した2コマ(同年11月29日, 12月6日: 同様にそれぞれB-①, B-②と呼ぶ)、教授者C(同25年目)が担当した2コマ(2000年5月15日, 22日: 同様にそれぞれC-①, C-②と呼ぶ)であった。いずれも授業時間は90分であった。各教授者には、研究の被験者となる旨の承諾を得た。なお、教授者A, B, Cの専攻はそれぞれ教育学, 心理学, 教育学であった。

対象とした授業は、国立K大学全学共通科目（いわゆる一般教育科目）であり、公開実験授業としてK大学内外の高等教育教員に公開している「ライフサイクルと教育」という科目名の授業であった。この授業は、複数の教授者による、いわゆるリレー式授業であり、1人につき1から5回おこなわれた。毎回参加者が10名ほどおり、授業終了後に授業検討会がおこなわれた。学生数は各回とも60～100名の間であった。

手続き まず、授業終了後の教授者への半構造化面接により「危機的場面（ストレス場面）」を抽出した。面接は、B-①（授業日より8日後）を除き授業の次の日におこなった。

半構造化面接では、まず、教授者に各授業のVTRを見てもらうことにより、「苦しかった場面」「いやだと思った場面」「困難を感じた場面」でVTRをストップするよう求めた。さらにそれらの場面で、なぜその場面をそのように感じたか、その時どのような気持ちになったか、そしてそれにどのように対処したか、その結果どのようなようになったかということについて尋ねた。なお、「どのような気持ちになったのか」はストレス状況であることを確認するために尋ね、また「その結果どうなったか」は、特に述べるべきがあれば述べるよう求めた。VTRは、講義室の黒板に向かって右後ろから撮影したものであった。

さらに、学生の否定的反応や学生への不安に関するストレス場面について、VTRより発言を記述した。また、授業検討会における発言や、授業終了後1～2カ月後に書いた手記（「授業のふりかえり」と題する自由記述。教授者Cについては授業終了後9カ月経過していることもあり用いない）を用いることにより、学生の様子や学生への不安に関するストレスと授業進行関係のストレスの連鎖場面を検討した。

結果と考察

1. 授業実践場面におけるストレス、対処行動の様相

各教授者が報告したストレス場面においてみられたストレスと対処行動を、各教授者ごとに、筆者らがまとめたものがTable 3, 4, 5である。

ストレスは、研究1において見いだされたカテゴリーに基づき、「学生の否定的反応」「学生への不安」「授業進行の中断」「視聴覚・情報」「時間」「話す上での困難」「話の失敗」「その他」に分けられた。

また、対処行動は、神藤（1998）の学業ストレス対処の分類（「問題解決的対処」「回避的対処」「積極的情動中心対処」「他者依存的な情動中心対処」）を参考にして、筆者2人で分類した。さらに、半構造化面接で特に対処行動の結果に関して教授者が述べた場合は、その内容を表中に示した。その結果、大きく、「問題解決的対処」「放置」「認知的対処」「回避」「依存」に分類された。神藤

（1998）では、「積極的情動中心対処」に、認知的対処のほかに気晴らし的対処も含んでいるが、本研究では、授業中のストレスを対象にしたため、比較的長期的な対処である気晴らし的対処は出現しなかったと思われる。

授業場面以外の一般的なストレスと異なり、授業自体から遠ざかることはできず、授業は進行してゆくという特徴があるので、「放置」というような対処がみられ、認知的対処があまりみられないと考えられる。例えば、C-②に関する面接において、教授者Cは、授業開始より10分経過時部分で「先の授業展開の不安」と分類されたストレスがあり、「放置」を選択したことを述べた際、「このあと、反論すべき学生の記述を読み上げることになるが、それへの反論をするのが苦しいと思った。時間がかかる。」と語っているように、「放置」は、当該問題の解決に「時間がかかり」他の授業内容への言及ができなくなるということを回避した判断であると考えられる。「放置」という対処のデメリットとしては、当該問題が授業終了時まで残り、次の授業時に解決するか、あるいはそのまま持ち越されるということが考えられよう。認知的対処が少ないのは、面接での「どのように対処したか」という質問の仕方起因する可能性もあり、検討課題である。

2. 教授者Aの授業について

以下では、授業中の教員にとって特にストレスフルであり、俊敏な対処が望まれるであろう、学生の否定的反応や学生への不安に関するストレスへの対処に焦点を当てて、詳しく検討することにする。

まず教授者Aの授業について、詳しくみてみよう。比較的多く見られた「学生の予想外の応答」というカテゴリーに入るストレス生起場面の例をあげる（A-①、場面1）。当該部分の教授者Aの発言を抜粋する。なお（ ）内は筆者の注釈である（以下も同様）。

（授業開始より53分。K大学の全学共通科目のカリキュラムに関する話の中で、時間割の選択が自由にできず、しぼりがきついと思っている学生を当てようとしたが、あまりきつくない文学部の学生に当ててしまった）

教授者A「じゃ、理科系の人にちょっと聞かせてほしいんだけど（といいながら理科系の人を座席表で探す）。Aさんはどうですか、かなり自由に取れましたか？」

学生D「たいがいはい。」

教授者A「とることができましたか、あの、理科系の、ほかの専門のしぼりとか、語学とかはどうでしたか。」

学生D「専門は2つしか。」

教授者A「2つしか、農学部はそうなのか。あの僕が持っている情報とちょっと違うんですが。工学部の方でかなりしぼりがきつくなってい

Table 3 教授者Aが認知したストレスと対処行動

| ストレス（数字は大カテゴリーの総度数） | 授業 | 対処行動 | 度数 |
|---------------------|----|-----------------------------------|----|
| 学生の否定的反応：19 | | | |
| 学生の予想外の応答 | ① | 考えたがさっときりぬけた（問） | 1 |
| | | そのまま（放） | 1 |
| | ② | 別の話題に変更した（問） | 1 |
| | | 適切な反応が期待される学生に頼った（問）→よかった（本文中場面1） | 1 |
| 学生のつまずき | ① | さらに詳しく聞いた（問）→納得した | 1 |
| | | そのまま（放） | 1 |
| 学生の予想外の悪い反応 | ① | 答えてもらうまで引っ張った（問）→よかった | 1 |
| | | そのまま（放） | 1 |
| | ② | ヒントを出した（問）→よかった | 1 |
| | | そのまま（放） | 1 |
| 学生が寝ていたこと | ① | 参観者に当てた（問） | 3 |
| | | 当てようと思っていたが当てなかった（問）→後悔した | 1 |
| 学生の予想外の行動 | ② | 適切な反応が期待される学生に頼った（問）→よかった | 1 |
| | | そのまま（放） | 1 |
| 余談で学生がのったこと | ③ | 参観者に当てた（問） | 1 |
| | | もとにもどした（問） | 1 |
| 授業進行の中断：11 | | | |
| 進行の困難（自分用の資料がないなど） | ① | そのまま（放） | 2 |
| | | 自分でプリントを配った（問） | 1 |
| | ② | そのまま（放） | 1 |
| | | 自分で取りに行った（問） | 2 |
| 当てたい学生がいなかったこと | ② | 資料を整理した（問） | 1 |
| | | 別の学生を当てた（問） | 1 |
| 学生の当てにくさ | ③ | 当てなかった（問） | 1 |
| | | そのまま（放） | 2 |
| 時間：9 | | | |
| 時間のなさ | ① | 強引に遂行した（問）→よかった | 1 |
| | | 話題を吟味・選択した（問） | 1 |
| | ② | 強引に遂行した（問） | 2 |
| | | 結論を先に言った（問） | 1 |
| | ③ | 学生に当てず自分で音読した（問）→まあよかった | 1 |
| | | 話題を吟味・選択した（問） | 2 |
| | | 話題提示を省略した（問） | 1 |
| 話の失敗：9 | | | |
| 学生への応答ミス | ① | そのまま（放） | 1 |
| 字の読み方 | ① | 学生に尋ねた（問）→納得した | 1 |
| 自分の発言内容への不安 | ① | そのまま（放） | 1 |
| | | そのまま（放） | 1 |
| 話し忘れ | ② | そのまま（放） | 2 |
| 冗談が受けなかったこと | ② | そのまま（放） | 3 |
| 視聴覚・情報：6 | | | |
| 字の大きさ | ① | 学生に尋ねた（問） | 1 |
| 黒板の見えにくさ | ② | 学生に尋ねた（問）→納得した | 1 |
| 黒板のスペース | ② | 消してスペースをつくった（問） | 1 |
| 資料の見にくさ | ② | そのまま（放） | 1 |
| OHPの見にくさ | ③ | そのまま（放） | 2 |
| 話す上での困難：3 | | | |
| 想起困難 | ① | そのまま（放） | 1 |
| 説明困難 | ③ | ごまかした（回） | 1 |
| | | 次の教授者に期待した（依） | 1 |
| 学生への不安：3 | | | |
| 以前の失敗の想起 | ① | 適切な反応が期待される学生に頼った（問）→よかった | 1 |
| 学生の理解に対する不安 | ① | 学生を当てて確かめた（問）→楽になった | 1 |
| | | 他の教官や書物を紹介した（依） | 1 |
| その他：4 | | | |
| 参観者による不安 | ① | 学生の反応を引き出した（問）→楽になった | 1 |
| | | そのまま（放） | 1 |
| 学生の匿名性への考慮 | ② | そのまま（放） | 1 |
| 次の教授者への配慮の必要性 | ③ | 素材を落とした（問） | 1 |

注. 問：問題解決的対処, 放：放置, 認：認知的対処, 依：依存, 回：回避. また, ①は1回目, ②は2回目, ③は3回目の授業を示す。

Table 4 教授者Bが認知したストレスと対処行動

| ストレス | 授業 | 対処行動 | 度数 |
|----------------------------|----|------------------------------------------|----|
| 学生への不安：9 | | | |
| 学生の作業状態への不安 | ① | 机間巡視をして待った(問) | 1 |
| 学生の理解に対する不安 | ① | その部分は簡単に済ませた(問) | 1 |
| 以前の学生の様子想起 | ① | 学生の中に入っていった(問)→不安も低減されよかった | 1 |
| | ② | 学生の中に入っていった(以前の教訓)(問)→ある程度成功した | 1 |
| | | 学生の中に入った(問)→それよかった | 1 |
| 自分から距離の遠い学生が気になったこと | ② | 教室内を移動した(問)→気分的に楽になった | 2 |
| 学生が退屈かもしれないと感じたこと | ② | 自己開示をした(問)→顔も上がり、マンネリを崩すためにもよかった(本文中場面2) | 1 |
| 順番通りに当てていくと寝ている学生に当たること | ② | そのまま(放)→勝手に起きたのでよかった | 1 |
| 時間：8 | | | |
| 時間配分 | ① | 学生から大体の意見が出るまで切り上げるのを待った(問)→後悔した | 1 |
| 時間のなさ | ① | そのまま(放) | 1 |
| | | つまみ食いのまとめた(問)→ある程度よかった | 1 |
| | | 要点をまとめた(問)→気分的には結構楽だった | 1 |
| | ② | 大事どころだけ資料を読んだ(問)→それよかった | 1 |
| | | 要点を読んだ(問)→それよかった | 1 |
| | | 強引に遂行した(問)→うまく説明できてよかった | 2 |
| | | →うまく話題がつながりよかった | |
| 学生の否定的反応：7 | | | |
| 学生の予想外の記述(何でも帳) | ① | そのまま紹介した(放)→後悔した | 1 |
| 学生が寝ていたこと | ① | 寝ている学生を見ないようにした(回) | 1 |
| | | ホワイトボードに板書した(問)→一部顔が上がり助かった | 1 |
| | | その部分は簡単に済ませ話題を切り上げた(問)→学生の顔が上がり楽になった | 1 |
| 学生が下を向いていたこと | ① | そのまま(放) | 1 |
| 当てた学生の声が小さかったこと | ② | そのまま(放)→それよかった | 1 |
| 学生の予想外の行動 | ② | 立ち去った学生をトイレに行っただと予想(認)→納得した | 1 |
| 話す上での困難：7 | | | |
| 説明困難 | ① | 簡単に済ませた(問) | 1 |
| 誤解を受けそうな事項を説明しなければならなかったこと | ① | バランスを取るよう配慮した(問)→ある程度公平さを保つことができ、よかった | 1 |
| | | 慎重に言葉を選んだ(問)→それよかった | 1 |
| 話題転換の困難 | ① | OHPを使い強引に進んだ(問) | 1 |
| まとめ方の困難 | ② | 1つに結論づけるのではなく、拡散させた(問)→それよかった | 2 |
| 自己開示しようかどうか迷ったこと | ② | リアリティを出すため言った(問)→聞いてくれている雰囲気を感じられたのでよかった | 1 |
| 視聴覚・情報：2 | | | |
| マイクの調子が悪かったこと | ① | 参観者に尋ねた(問)→安心した | 1 |
| 資料に情報が抜けていたこと | ② | ホワイトボードに補足した(問)→よかった | 1 |
| 話の失敗：1 | | | |
| 学生の音読している箇所が分からなかったこと | ① | 箇所を探した(問) | 1 |

注. 記号等の意味は Table 3 と同様(授業は2回のみ)。

るって聞いたんですけど、そんな人いませんか。えー、すいません、工学部、工学部……(と言いながら座席表で工学部の学生を探す)。あ、Bさん、どうですか。ちょっと(マイクが)まわりますか。そんなにしぼりきつくない？」

学生E「きついと思います。」

教授者A「きついですよー。だからその中で、あの一、実はね、それ自分の中で、かなり自分の自由

であのーそれぞれみなさんがやりたい、何でもK大学に来たんだっていうことから、自分で創意工夫しながら、自分で組み立てていって自分でその……(以下続く)、

この例は、Table 3 から分かるように、教授者Aに多い、直接学生を巻き込んで解決することの一例である。「適切な反応が期待される学生に頼る」という問題解決的対処をおこなっている。面接では、「自由に科目を選

Table 5 教授者Cが認知したストレスと対処行動

| ストレス | 授業 | 対処行動 | 度数 |
|--------------------|----|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 学生の否定的反応：14 | | | |
| 学生がしんどそうにしていたこと | ① | 逃避的に板書した(回)→学生を見なくて済んだ、小休止になった | 1 |
| 学生が寝ていたこと | ① | 見ないようにしていた(回) | 1 |
| | | しんどくなって、「この人は、ちょうど近くでずっと寝ているでしょ」と言ってしまった(問)→それでよかったし、別に後悔していないが、学生は起きなかった | 1 |
| 学生が下を向いていたこと | ① | 話題を吟味・選択した(問) | 1 |
| | ② | 自信がない説明を切り捨てた(問) | 1 |
| 学生の予想外の悪い反応 | ① | そのまま(放) | 1 |
| | ② | 組み立てを変更した(問) | 1 |
| 雰囲気悪さ | ① | そのまま(放) | 1 |
| | | 逃避的に板書した(回) | 1 |
| | | 話題を転換し、OHPを使った(問) | 1 |
| | | OHPの前まで移動しOHPを見た(回)→学生を見なくていいので救いになった | 1 |
| | ② | 逃避的に板書した(回)→ある程度顔が上がった | 1 |
| 学生の集合の悪さ | ② | そのまま(放)→特にやりにくくないがちよっと辛く、だらだらした感じがあった | 1 |
| 遅刻者 | ② | 遅く来たので、何で入ってくるのかと聞いた(問)(本文中場面3) | 1 |
| 時間：4 | | | |
| 予定より時間が余ったこと | ① | そのまま(放) | 1 |
| 時間のなさ | ② | 話題を吟味・選択した(問) | 3 |
| 話す上での困難：2 | | | |
| 授業者の疲れ | ① | 板書した(問) | 1 |
| 話す材料の多さ | ② | 話題を吟味・選択した(問) | 1 |
| 学生への不安：1 | | | |
| 学生の理解に対する不安 | ① | 質問がないか尋ね、少し黙った(問)→質問はなかったが気分転換にはなった | 1 |
| 話の失敗：1 | | | |
| 学生に通じているかどうかの不安 | ② | そのまま(放)→分かってくれたという感じが若干あった | 1 |
| その他：4 | | | |
| 先の授業展開の不安 | ② | そのまま計画通りにやった(放) | 1 |
| 授業のマナー化を感じたこと | ② | そのまま(放)→徒労感がある →学生はある程度のっているようだったが、これでもいいのか分からない | 2 |
| | | 結局妥協しそのまま話した(放)→しゃべったらまた嫌になり面白くなかった | 1 |

注. 記号等の意味はTable 3と同様(授業は2回のみ)。

扱できない、しびりがきついつとっていた理系の人を当てたが、そうではなかった。工学部の人を探し、救いを求めるように『きついやね』と同意を求めて何とかきりぬけた」と述べている。Lazarus & Folkman (1991) の認知的評価理論で考えると、期待がはずれたことにより授業展開が思うようにいかないという脅威を認知し(1次的評価)、さらに、他にも理系学生、特にきついつと考えられる工学部学生がいるということによって対処可能性の評価(2次評価)をある程度高く見積もり、問題解決の対処がおこなわれたと考えられる。

このストレスは、「この内容を伝えたい」という欲求と「学生の日常を授業の流れに組み込みたい(工学部ではしびりがきついつというような学生の日常生活を授業で取り上げることによって、理解が進むということ)」という欲求の葛藤であると考えられる。この2つ

の欲求を同時に解決できるように、半ば強引に問題解決の対処をおこなっている。

以下のように教授者Aは、A-③の授業終了直後の授業検討会で、「この内容を伝えたい」という欲求と「時間内に終わる」という欲求の葛藤があったことを述べている。

正直言えば、用意したものの、例えば項目でまるまる1個落ちているのが「大学に行くのがあたりまえの問題」というのをどうしてもつきつめられなかったんですが、ただこの授業の中だけでつきつめられない問題でもあるという、つまり、あの概括的なあいう授業の形であれば不向きあいなところがあって、ゼミみたいなのだったら、議論する中で出てくる場合があると思うんですけど、そういう思いがあったので、この項目はまるつきりとばしてますし、素材のところでもいくつか。今日はと

にかく捨てることを考える。捨てなきゃだめだなと思つた。

例えば「大学に行くのがあたりまえの問題」を論じたという欲求と「時間内に終わる」という欲求の葛藤があったことが分かる。その結果、「とばす」ことや「捨てる」といった問題解決的対処をとることになった。A-③におけるその結果についての感想を、教授者Aは、「授業のふりかえり」(前述)で、次のように記述している。

結果は、極度の早口、しかも準備したものは半分も消化できないという、学生にとっても、教師にとっても中途半端な結果となった。この「半分消化」というのは、準備した構成を崩さずに、準備したトピックスを省略する形で進めたということ(そしてそれが更なるあせりを生む)であり、加えて、わたしの進もうと思っていたトピックスまでに到達しなかった。わたしの前に担当されたN(筆者注：原文では実名)先生は、準備されたOHPシートを「縦横無尽」に駆使され、学生の反応によってトピックスを変えておられたが、わたしには崩すことの恐さから柔軟に崩すことはできなかったのである。

「とばす」ことや「捨てる」対処行動が、「中途半端な結果」になった、と述べられている。また、対処行動の結果である「中途半端な」授業進行状態が、さらに「わたしの進もうと思っていたトピックスまでに到達しなかった」「更なるあせり」といった状況を生み、それが新たなストレスとなっていると思われる。

3. 教授者Bの授業について

次は、教授者Bが、「学生への不安」というストレスを認知したときの対処行動の例である(B-②、場面2)。

教授者Bは面接で、「何でも帳を学生に読ませてコメントをするというのがパターン化されてきて、学生が退屈かもしれないと感じ、自分の経験を話した。」「顔も上がりマンネリをくずすためにもよかったのではないかと述べている。「何でも帳」とは、授業で学生が意見や感想などを書き、教授者がそれにコメントをするというノートである。

(授業開始より26分。先回の授業に関するある学生の「何でも帳」コメントを、別の学生に指名して読ませる場面である。そのコメントは、先回の授業で教授者Bが紹介した、ある小学校教師の研究会で、「ゴミを拾わせる方法」について発表している様子を述べた斎藤茂男氏(斎藤茂男『娘たちは根腐れて』築地書館)へのコメントである。)

教授者B「同じようにゴミを拾わせる方法というものできましたけれども、それに対してこの5番目の人はこのように言っています(学生にマイクを渡し、『何でも帳』の記述の音読を求めると)。」

学生F「ゴミを拾わせる方法を読んだとき、すごく気持ち悪い……(以下略)。」

教授者B「はい、ありがとうございます。この“重いかね(記述した学生のペンネーム)”さんですね、まあ、すごく気持ち悪い、私もはっきり言いまして、あの本を大学2年生の時に読んでんですけど、もう、すごい気持ち悪くて、なんやこれは、と放り出したわけですね、ゴミを拾わせる方法について。ところが、私の友達は今、小学校の先生がけっこういるんですけども、その人たちに言わせたら、やっぱり、大学で研究してることと言うのは、まあ言ったら、机上の空論ではないかと、けっこう言われるわけですね。そういうふうに言われたら、今、ゆらいできますから、こういうときに、跳び箱を跳ばせられるようになるというような技術主義的なものも、もしかしたら大事なのではないかと、けっこう思ってますけれども。でも、こういうふうな気持ち悪い感じはすごい分かりますね。」

教授者Bが、「学生の否定的反応」である退屈そうな学生の表情や顔の上がり具合を、ストレスであること認知(1次的評価)し、面接で「読んでばかりで退屈」だったと述べているように「読む」以外のことをおこなうことによって、退屈さがなくなるという認知(2次的評価)をおこなったと言える。ストレスに対して自分の経験を話すというような「自己開示」という対処をおこない、再び顔の上がり具合などを確認している部分である。直接的に学生と会話するような形である、上で書いた教授者Aの事例とは異なるが、言語と非言語で学生と相互作用している例である。

特に、自分も「大学2年生の時」に「すごい気持ち悪くて、なんやこれは、と放り出した」ときの気持ちと、「私の友達」の「小学校の先生」に「大学で研究してることと言うのは、まあ言ったら、机上の空論ではないか」と言われることの間で「ゆらいでいる」というように、授業で提示された内容について、教授者自身もゆらいでいるということの自己開示であったことが、学生の関心を引いた可能性がある。

「この話題を続行したい」という欲求と「この話題を中断しても、学生の顔が上がってほしい」という欲求の葛藤の結果が「自己開示」であると考えられる。その葛藤を、授業検討会では、教授者Bは以下のように述べている。

1つは、こまざれにして止めて、ちょっと気分転換的な話題を盛り込んだりとか、そういうふうなことをしようとしてました。それと、ぐるぐる学生の間を歩き回ったり、寝たら恐いから、学生が読んでるときにうなずきを

入れたりしました。

さらに教授者Bは、B-②について、「授業のふりかえり」で次のように記述している。

この回は前回と比較して、うまくいったと思う。ゆったりと流れるように心がけ、また、状況に応じて、自己開示もおこなった。時間もなかったが、比較的うまく「はしる」ことができたように思う。

以上のように自己開示は「この話題を聞いてほしい」という欲求と「学生の顔が上がっていてほしい」という欲求の葛藤の結果であった一方で、その対処がまた「時間のなさ」というストレスを生じさせた可能性がある。

4. 教授者Cの授業について

次に、教授者Cの「学生の否定的反応」ストレスの1つとして、C-②の終了近くに、1人の学生が遅刻して入室してきた場面を取りあげる(場面3)。

(授業開始から77分)

教授者C「君らの方が、僕がびっくりするような他者性、自立性を示すから、相互性が成り立つんだ。子どもと大人がなんで相互性が成り立つかって言ったら、子どもがびっくりするような他者性とか自主性みたいなものを出してくるから……(遅れて教室に入ってきた学生に向かって)何や、お前。おい、何や。(学生Gの方を指さしながら)おい」

(他の学生たちが後ろを見る)

学生G「質問の意味が……」

教授者C「何をしに来たのかって言ってるんや」

学生G「あ、ちょっと遅れて……」

教授者C「(時計を見て) ちょっとなんかと違うやろ。まあ、ええけど(笑)。うーん……(と言いながら自分の板書を見る)。……何しゃべってたのか分からなくなったじゃないか(笑)、そんなことするから。……うん、ということです。あとですなー、前のところで……」

ここでは、「終了間際の遅刻者というストレスへの対処」と、「終了間際なので授業をはやく進行したい」という義務感と欲求の葛藤が生起し、遅刻した学生に理由を聞くことにより、前者を優先させたが、その一方で後者の欲求は阻害された。さらに、何を話していたのか分からなくなり、話の文脈が中断するというストレスを生起させた。

面接では、「学生が遅刻して入ってきた。何だ、と思った。あまりにも遅いので何で入ってくるのかと聞いた」と述べている。「何だ」と戸惑うような理解しがたい状況を、自ら考える理想的な授業をおこなうにあたって、脅威的であると認知し(1次的評価)、今後の予防にある程度対処できることを判断し(2次的評価)、学生に

直接注意することを決定していると考えられる。

さて、この「遅刻者の存在」に、教授者Cは、他の学生の前で、終了間際に何をしにきたのかを問うている。これは、今後、他の学生も生起させるかもしれないストレスであり、また学生の方はささいなことであると感じているストレスである。遅刻という行動の学生の意味づけと、教授者のそれが異なるということを授業の中でとりあげ、全体化している。この対処は問題解決的対処であるが、その学生への教育的な意味合いと、学生全体へ知らしめるという2点で、将来的な遅刻発生の予防をおこなっていると言える。

教授者Cは、C-②終了後の面接でC-②全体について以下のように述べている。

「学生を寝かせないこと」と「新しいことをしたい」ということの葛藤があった。前者を達成するには主題をきっちり伝えるようにして学生がのってくる慣れた話題を話さねばならないし、後者を達成させようとしたら、学生がのらないかもしれない。やればやるだけ徒労感がある。もっと失敗するのかと思った。

これによると、教授者Cにとり、この授業の進行全体がストレスでもあった。「学生を寝かせないこと」と「新しいことをしたい」という2つの欲求の葛藤であると言える。

5. 研究2のまとめ

まず、Table 3, 4, 5より、教授者によってストレスが異なることがわかる。先に述べたように、対象となった5つの授業はリレー式授業の一部をなすものであり、学生は多少の入れ替わりはあるがほぼ同一であり、テーマも類似した授業である。にもかかわらず、授業過程では教授者のそれぞれが違う意味世界を生きているということが言えよう。

例えば、教授者Aは、「学生の予想外の悪い反応」「学生の予想外の応答」「学生の当てにくさ」「進行の困難」という事態にストレスを感じているが、教授者Bはそうでもない。一方、教授者Bは、大学教員歴が1年でもあることから、「学生への不安」ということがストレスになっているが、教授者Aはあまりそのようなストレスは経験していない。教授者の年齢や教師歴、あるいはその他の様々な要因によって、授業を見る視点、重要だと思う視点が異なっているのであろう。

また、Table 3, 4, 5より、ストレスに対する対処も教授者によって異なることが指摘できる。例えば、教授者Aは、適切な反応が期待できる学生を当てるといった対処をよくおこなうのに対し、教授者Bはそのような対処を全くおこなっていない。ストレス経験時に、過去の経験が対処行動に影響を及ぼしている可能性がある。

次に、教授者A, B, Cのストレス経験場面の分析

によって、大学授業進行中においては、ストレスラーは複数の欲求の葛藤として現れると考えられた。また、このような2つの要求をともに解決するのが困難であると考えられた。

さらに、あるストレスラーを解決しようとする別のストレスラーが生起するというように、ストレスラー→対処→別のストレスラー→対処という連鎖になることが示唆された。

以上のように、大学授業進行中においては、ストレスラーを解決しようとする、複数の要求のどちらかが放置されさらに新しいストレスラーが生起するというように、単純に「ストレスラー→対処→解決」という形態をとることが困難であると考えられる。授業は止まることなく絶えず進行し、時間が流れていく中で、対処を求められるからであろう。

ところで、研究1の結果と異なり、本授業では、私語がストレスとしてあげられなかった。実際、この7つの授業においては、私語はみられなかった。本授業では、ビデオカメラが前後に設置されている授業であるので、私語がなされにくいという可能性もあるが、突っ伏しての睡眠はみられているので、むしろこれは、K大学全体の特徴と考えられる。

また、公開授業という性格上、「参観者がいることによる不安」というストレスラーがみられた。他のストレスラーについても、通常より過敏に反応している可能性もあるが、3名の教員は、複数回、公開授業の経験があり、ある程度は慣れていると考えられる。

総合的考察

主要な結果は、①全体的には学生の反応に関するストレスラーが多いこと、②放置という対処行動が多く見られたこと、③教授者の経験年数が少ないほど、学生の否定的反応に関するストレスラーを多く認知していること、④過去の経験が対処行動に影響を及ぼしている可能性があること、⑤あるストレスラーを解決しようとする、別のストレスラーが生起する可能性があること、の5点であった。

まず、①学生の反応に関するストレスラーの多さについてであるが、そのようなストレスラーは、学生の理解に関する不安と、学生の行動に対する不安・不満に分類できる。前者については、初等中等教育とは異なり、大学授業においては、学生の理解状況を把握しにくいことによるものであろう。後者については、教授者Bのように自己開示によって学生の顔を上げさせるといった比較ソフトな対処行動、教授者Cのように直接問題を指摘するというようないわば非常手段の対処行動を使い分ける必要がある。

③ストレスラーの多様性、④対処行動の多様性につい

ては、換言すると、授業過程における教授者の個性的なコスモロジーとでもいうべきものが存在するということである。例えば、授業を通して、教授者Aは学生の予想外の反応や応答に敏感である。一方、教授者Bは、学生への不安を多く感じている。教授者Cは全般的にストレスラーが少ないが、「マンネリ化」や「先の授業展開の不安」といった、やや長期的な視点に立ったストレスラーが見られた。このことから、FDの一環として、教授者同士の対話によって、お互いの見える世界を交換することが重要になってこよう。

②放置の多さ、⑤あるストレスラーの解決の際に別のストレスラーが生起する可能性から、授業過程におけるストレスラーへの対処行動は、教授者の複数の欲求のもとの瞬間芸であり、いわばタクトとして現れるということが理解できる。鈴木(1990)は、「生徒の精神活動のリズムと教授のリズムを調整していくのが、『教育的タクト』である」と述べている。このことは、教授者は単に教育理論や経験則を直接適用する存在ではなく、不安定なゆらぎの中で、あらゆることを一瞬のうちに考え対処する存在であることを示している。したがって、ストレスラーへの対処行動について考える場合、その習得だけではなく、適用過程における身のこなし方まで考える必要があることを示唆している。例えば、教授者Bの授業では、「自己開示すると顔が上がる」という現象がみられたが、自己開示するべきタイミングを見計らわなければなるまい。肝心の本題との力点の置き方のバランスがあるであろうし、学生があまりにも授業にコミットをしていない場合には、いくら自己開示してももう手遅れになっている状況も考えられる。このように、ある方略を用いる際の総合的な判断、身体的な熟練が重要であると思われる。

FDに関連させると次のようなことが指摘できる。まず、①学生の反応に関するストレスラーの多さより、学生の反応を知る方法の構築に向けた教授者間の学びあひが必要である。③ストレスラーの多様性、④対処行動の多様性より、個性的な授業の「みえ」の交換が必要である。多様な授業の捉え方を学ぶことによって、自分の授業をより多面的に検討し反省することが可能になろう。また、②放置の多さ、⑤あるストレスラーの解決の際に別のストレスラーが生起する可能性より、単なる対処の技術の習得ではなく、自分の授業における文脈を考えた上で技術の使用が必要であると言える。すなわち、上で「自己開示」の例で述べたように、ある方略を用いる際の総合的な判断、身体的な熟練を考えた上で、さらに言えば各個人の教授スタイルをふまえた上で技術の適用を考えなければなるまい。したがって、大学授業の改善に関する研修会などにおいても、絶えず個々の教授者の文脈を考慮するような工夫が必要であろう。

ところで、研究2でおこなわれたインタビューは、授業終了後にVTRを視聴しながらおこなったものであり、話された内容は、授業中の心理状態と若干異なる可能性がある。しかし、インタビュー中にインタビュアーから話題を提供しなかったこと、教授者にあくまでも授業中のストレスについて話すよう求めたこと、学生の表情が入り新たな解釈が入りこまないように後ろからの映像を見せたことによって、極端な差異はないと考えられる。

今後の課題としては、まず、②放置の多さ、⑤あるストレスターの解決の際に別のストレスターが生起する可能性を多数の事例で確認し、一般的にみられる現象であるかどうか検討することがあげられる。特に、今回観察をおこなった大学とは異なった高等教育機関で、同様な現象が見られるか検討する必要がある。また、上で述べた教授者間の学び合いの方法を具体化することが急務であると言えよう。

文 献

- Gmelch, W. H., Wilke, P. K., & Lovrich, N. P. (1986). Dimensions of stress among university faculty : Factor-analytic results from a national study. *Research in Higher Education*, 24, 266-286.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1991). *ストレスの心理学*. (本明 寛・春木 豊・織田正美, 監訳). 東京:実務教育出版. (Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer.)

神藤貴昭. (1998). 中学生の学業ストレスターと対処方略がストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える影響. *教育心理学研究*, 46, 442-451.

神藤貴昭・尾崎仁美. (2001). 大学授業における教授者と学生の相互作用 — 教授者の「ノリ」に注目して. 京都大学高等教育教授システム開発センター (編), *大学授業のフィールドワーク: 京都大学公開実験授業* (pp.120-135). 東京: 玉川大学出版部.

神藤貴昭・田口真奈. (2001). 授業枠のゆらぎ — 大学における学生主導型授業構築の可能性. *教育方法学研究*, 26, 119-127.

鈴木晶子. (1990). *判断力養成論研究序説*. 東京: 風間書房.

田中幸代. (1998). 大学教員に求められる教育力向上のために — 教育心理学が検討できる問題の展望. *教育心理学研究*, 46, 473-483.

Trow, M. (1976). 高等教育の大衆化. *高学歴社会の大学 — エリートからマスへ* (天野郁夫・喜多村和之, 訳) (pp.3-52). 東京: 東京大学出版会. (Trow, M. (1972). The expansion and transformation of higher education. *International Review of Education*, 18, 61-84.)

付記

お忙しい中、調査にご協力いただきました先生方に記してお礼を申し上げます。

Shinto, Takaaki (Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University) & Ozaki, Hitomi (Department of Literature, Kyoto Notre Dame University). *Teacher's Stress Processes in Higher Education Teaching: Stressor Appraisal and Coping*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.3, 345-355.

The purpose of this study was to clarify university teachers' stress and the coping process involved with teaching responsibilities. In Study 1, we investigated the various stressors facing university teachers. Through the use of interviews and video recordings, we looked in Study 2 at interactions between three university teachers and stresses on their teaching. The main results were as follows: (1) overall there were many causes of stress related directly to students' reactions; (2) many strategies ignored the stress and hence left it unresolved; (3) experienced university teachers did not report higher levels of stress than did inexperienced teachers; (4) specifics of coping strategies varied according to the teacher's situation; and (5) when teachers solved one cause of stress, other stressors often arose. These results were discussed in relation to faculty development.

【Key Words】 University teacher, Teaching, Stressor, Coping

2002. 9. 3 受稿, 2004. 1. 8 受理

質問紙調査による「私」への「なぜ」という問い——自我体験——の検討

天谷 祐子

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

「私はなぜ私なのか」「私はなぜ他の時代ではなく、この特定の時代に生まれたのか」といった、私そのものへの問い——自我体験——が、どれくらいの割合で、いつ頃見られ、どのような情動や行動を伴うのか、そして自我体験の内容について検討することを目的に、中学生から大学生 881 名を対象に、自由記述を伴った質問紙調査を行った。その結果、379 名(43%)から自我体験が報告され、初発については、小学校後半を中心にややバラツキが見られることが示された。また、必ずしもきっかけがなくても生起し、他者への開示はあまり見られないことが示された。そして、自身の自我体験に意味を見出している人は少数派であったが、より年上の世代の方が、意味を見出している人が多い結果となった。本研究の結果、自我体験は一般に多くの人に共有されている問いであることが示された一方で、全ての人に見られる現象ではないことが示された。また子ども世代であっても、「私」について抽象的に考えることができる可能性が示唆された。

【キー・ワード】「私」、「なぜ」という問い、自我体験

問題と目的

抽象的な「私」への意識や思考に関する研究は、青年期を対象とした自己意識・自己概念研究が主要である。しかし、青年期以前の児童期後半からその萌芽は見られるはずである。また児童期後半から青年期にかけての自我・自己研究は、青年期への移行の様相を明らかにする上でも重要であると思われる。それにも関わらず実際にこの時期の自我・自己を検討した研究はあまり見られない。松田(1986)も、自我の構造について発達的観点から10歳前後が不明確な点を指摘している。本研究では、この児童期後半から青年期初期の時期に出現する現象に注目する。それは「いわゆる自我体験」(松田, 1990)と呼ばれるもので、「私はなぜ私なのか?」「私はなぜ他の時代ではなく、この特定の時代に生まれたのか」といった、「私」への問いである。この自我体験に注目することは、発達の観点から見て不明確なこの時期の自我・自己研究に新たな知見を提供すると考えられる。

また松田(1983)は自己意識の発達研究について、客体的な自己意識の発達と主体的な自我のはたらきをどうつなげていくかが課題であるとし、青年期になると自己意識と自我の問題は切り離しがたく関連してくると述べている。今まで客体的な自己意識は、Rogersの流れをくむ一連の自己概念研究、自尊感情(Rosenberg, 1965)の研究、社会心理学的背景を持った自己意識理論(Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975)等において検討され

てきた。しかし、主体的な自我(本研究ではJames, 1892/1992によるものを想定している)については心理学の対象から排除され、客体としての自己の検討を通して間接的に探求するにとどまっている(榎本, 1998)。本研究で取り上げる自我体験は、主体的な自我について問いかけたり思考したりする過程を、一つの体験として取り上げるものである。その意味で自我体験は主体的自我に関する思考過程を扱っており、自我・自己の研究に新しい切り口を与えると考えられる。

さて、自我体験の定義については、西村(1978)、高石(1988)、渡辺・小松(1999)、天谷(2002)のものが見られる。西村(1978)は自我体験を“自我を突如その孤立性と極限性において経験すること”とし、この自我体験を基礎に安定した青年期後期を迎えるとしている。そして高石(1988)は自我体験を“意識の中心である自我が、無限の時間的、空間的広がりを持った自己という内的世界の全体性の中にはっきりと位置づけられ、自我が自己と新しい結びつきを獲得して、より高次の統合性に向かう原動力となる体験”としている。また渡辺・小松(1999)は自我体験を“なぜ私は私なのかという問いを中心に、それまでの自己の自明性が疑問視される体験、および、この困難な疑問に解決を与えようとする思索の試みであって、自己の独自性・唯一性の強い意識を伴うこともある”としている。そして天谷(2002)は、これらの先行研究における自我体験の定義において、「私」「自我」「自己」という表現の中に、多様な内容を

同時に含むことを考慮に入れ、「私」を「私1」と「私2」の2つの水準に分けることを提案している。

天谷(2002)によると、「私1」は“その人の属性や身体といった諸規定から成る具体的に現在ある個人としての「私」とは独立したもの”である。この「私1」は、デカルトによる「私」、永井(1996)による「私」に相当するとしている。デカルトによる「私」(「我思う、ゆえに我あり」において発見されたもの)については、魚住(1998)が“世界も身体も剥ぎ取った純粹なく私>”と説明している。また永井(1998)も“存在を疑いえない「私」とは、「私」一般(各人にとっての自分自身をさす指示作用)ではなく「この私」(デカルト自身にとってのデカルト)ただひとりでなければならず、しかもそれはデカルトという一人物(万人にとってのデカルト)ではなかったはずだ”と指摘している。そして永井(1991)はデカルトの「私」を「私」と表現し、“今またまく私>である人物は、身体の時空的連続性も精神の意味的連続性も断ち切ることでなく私>でなくなる”と説明している。永井(1991)は「私」への問いの具体例として、“なぜか私は、二十世紀の後半というこの時期に、そしておそらくはこの時期だけに存在している。私は十三世紀にも、二十三世紀にも存在することができたはずだし、いかなる時代にもまったく存在しないこともできたはずである。だがしかし、私は誕生し、今ここに(だけ)存在している、これは驚くべきことではないか。”と述べている。この問いにおける“十三世紀にも、二十三世紀にも存在することができたはず”の「私」が、天谷(2002)における「私1」に相当すると思われる。そしてこの「私1」は仮定的なものであり、その实在(例えば実際に身体を失った後存在し続けるかどうか)は確認できない。中島(1991)も永井の「私」について“通常の意味で生きている限り「私」は同時に「私」でもある。「私」を離れたものとしての純粹なく私>について語ろうとすることは不可能”と述べている。一方「私2」とは、“ここにいる、この時代にいる、このような体で、このような特性をもつ”ような「私」で、特性・個性・他の人と分ける特徴・肩書き・その人の体・記憶などで説明されるとしている。この「私2」は「私1」とは異なり、現在実在している「私」の諸属性から成り立っている。

以上の「私1」「私2」の考え方を取り入れると、例えば「私はなぜ私なのか」という問いは、「『私1』はなぜ(他の人でもよかったのに、この時代にこの身体を持ちこの諸特徴を持っている)『私2』なのか」と解釈され、「私1」と「私2」の関係の(偶然性もしくは必然性)をめぐる問いと思われる。このような「私1」をめぐる一連の問いを、天谷(2002)は“『私1』について「なぜ?」という問いや感覚的違和感を持ち始める体験”とし、自

我体験の定義としている。本研究においても、自我体験の検討には「私1」「私2」の2つの水準に分けて検討することを重要視し、天谷(2002)の自我体験の定義を採用することとする。

また、自我体験に関する実証的研究については、小学生を対象に自我体験と関連した様々な部分体験について質問紙調査を行った宮脇(1986)の研究や、大学生を対象に自我体験の例についての評定と自由記述によって調査を行った渡辺・小松(1999)の研究が見られる。また、天谷(2002)では、中学生60名を対象とした半構造化面接により、自我体験の具体的な内容を質的に検討している。その結果、38名から自我体験が報告され、初発は小学校半ばから後半を中心にバラツキが見られ、直接的なきっかけがなくても生起し、他者に体験内容を開示しにくいことが示唆された。そして「存在への問い」「起源・場所への問い」「存在への感覚的違和感」の3つの下位側面が示された。

この3つの下位側面のうち、「存在への問い」には、「私1はなぜ私2なのか」といった「私1」と「私2」の関係性への問い、「私1はなぜ存在するのか」といった「私1」の存在理由への問い等が含まれる。「起源・場所への問い」には、「私1はなぜこの時代に存在しているのか」「私1はなぜこの場所に存在しているのか」といった、「私1」が時間的・空間的に現在の私2の状態として存在していることへの疑問等が含まれる。「存在への感覚的違和感」には、「私1はなぜ〇〇(私2の名前)なのか」といった「私1」と「私2」の名前との関係、「(鏡で自分を映して)これ(私2)は自分(私1)であるはずなのに、一体何だろう」といった、「私1」と「私2」の身体との間の違和感が含まれる。本研究においても、この3つの下位側面を採用することとする。

以上の自我体験に関する実証的研究は、「自我体験とはどのようなものか」といった、自我体験の定義やその内容・下位側面に注目した研究や、少人数を対象に、自我体験の報告される割合や初発時期について探索的に調査した研究である。しかし、「自我体験が一般にどれくらいの割合で見られるのか(以後「体験率」と表記)」、「自我体験は個体発達上のいつ頃報告されるのか(以後「初発時期」)」について検討した組織的な調査研究はまだ見られない。

まず、自我体験の体験率について、西村(1978)が“一般的には起こりにくい”と指摘している一方、高石(1988)は“あらゆる人に普通に起こりうるもの”と述べている。また、渡辺・小松(1999)による大学生対象の質問紙調査では27.5%(345名中95例)、天谷(2002)による中学生対象の面接調査では63.3%(60名中38名)という結果が示されている。しかし、同一の調査方法により広い年齢層を対象に、体験率を検討したものはまだ

見られない。年齢が上がるにつれ、体験率がどのように変化するかを検討する必要がある。

そして、自我体験の初発時期について、臨床的経験から西村(1978)は12~13歳頃と考察し、渡辺・小松(1999)の大学生対象の調査では、小学校低学年にピークがあると報告している。また天谷(2002)の中学生対象の調査では、小学校後半から中学にかけてが多いと報告している。これらの研究は、ある特定の学校段階のみを対象に、初発時期を検討したものである。しかし広い年齢層を対象に初発時期を検討し確認することが必要である。このような検討は、今後の自我体験の位置づけや自我体験の生起に関連する特徴を模索する上で重要と思われる。

また、自我体験生起のきっかけ、自身の自我体験の意味付け、体験内容の他者への開示の有無といった、自我体験の関連情報について検討することは、自我体験がどのような状態で体験されるのかを明らかにする上で有用であると思われる。しかし、先行研究において大サンプルで検討している研究はまだ見られない。また、先行研究で検討されてきた自我体験の内容についても、さらなる検討が望まれる。

以上の問題点を考慮に入れ、本研究では、中学生から大学生を対象として、組織的な質問紙調査により、自我体験の体験率、初発時期、きっかけ、意味付け、他者への開示の有無、自我体験の印象について調べる。それにより、先行研究で十分に検討されてこなかった自我体験の様相について検討することを目的とする。

方 法

対象 中学生から大学生の男女881名。内訳は中学生424名(男200名,女224名)、高校生307名(男133名,女174名)、国立大学生150名(男78名,女72名)。なお、中学生の一部と高校生は、中高一貫校の生徒である。

調査時期 1997年9月

質問紙の作成 質問紙は、(a)自我体験の内容に関する質問項目と自由記述、(b)自我体験の関連情報についての質問から構成される。(a)+(b)でワンセットで、それが3セクション設けられている。(a)の質問項目は、全被調査者が評定する(回答は、「(4)思ったことがある」「(3)近いことを思ったことがある」「(2)なんとなくあったような気がする」「(1)思ったことがない」「(0)わからない」の5件法による評定)。そして(a)の質問項目のうち1項目以上高い評定(評定2以上)をつけ、それに似たことを思ったことがある人は、(a)の評定に加え、(a)の自由記述とそれに続く(b)自我体験の関連情報についての質問に回答する。(a)の質問項目のいずれについても似たことを思ったことのない人は、(a)の自由記述と(b)自我体験の関連情報は回答しない仕組みとなっている。

(a)自我体験の内容に関する質問項目：自我体験の例を集めた15項目を質問項目とし、それと似たことを思ったことがあるかどうかをたずねる。質問項目は、天谷(2002)で、面接導入に使用した質問紙の質問項目の中で、自我体験を収集できた割合の高かった8項目を採用した(天谷(2002)では6項目であったが、本研究ではうち2項目について、1文を2文に分割し、8項目とした)。また、天谷(2002)の面接で得られた自我体験の例を質問項目として7項目作成し、計15項目とした。

また、質問項目は内容面から3セクションに分け、各セクションごとに、高い得点をつけた項目(評定2以上)について、それぞれ体験内容の具体的な自由記述を求めた。3セクションに分けた理由は、被調査者が多様な内容の自我体験を経ていた場合、複数の報告を収集しなかったためである。第1セクションは天谷(2002)における自我体験の下位側面¹⁾のうち「起源への問い」である(「1.自分はどこから来たのだろうか?」「2.自分はどこへ行くのだろうか?」)。第2セクションは「存在への問い」である(「1.自分は何だろうか?」「2.自分は誰だろうか?」「3.一体何をもって「自分」としているのか?」「4.自分の正体って何だろうか?」「5.自分の存在そのものが不思議だ。」「6.自分は本当に自分か?」)。第3セクションは「存在への問い」「起源・場所への問い」のより具体的な例と想定された(「1.自分はなぜ自分なのだろうか?」「2.だれでもなく、どうして自分なのだろうか?」「3.自分が自分であることが不思議だ。」「4.なぜ私はこの体をえらんだのか?」「5.私が私としてでなく、他のだれかとして生まれたということもありえたのに、どうして私となっているのだろうか?」「6.いろんな人がいるのに、なぜたまたま私なのだろうか?」「7.自分はなぜ、他の国や他の時代ではなく、日本の、この時代に生まれたのか?」)。

(b)自我体験の関連情報：(a)の各セクションにおいて、少なくとも1項目以上に高い評定(評定2以上)をつけ、かつ自由記述が見られたものについて、初発時期、体験に意味があったかについて自由記述を求めた。そして他者への開示について、「はい」「いいえ」の二者選択で評定させた。さらに、自我体験の印象について、「印象的」「それほどでもない」「印象的でない」の三者選択で評定させた。また、きっかけについて「きっかけがなかった」、「きっかけがあった」(「授業で聞いたまたは人に言われた」、「テレビや本で似たことを見かけ

1) 天谷(2002)の自我体験の下位側面のうち、「存在への感覚的違和感」については、本研究では独立したセクションとして扱わないこととした。その理由として、第1にこの下位側面は質問項目のみで表現しにくい、第2に被調査者に病理的な意味合いに受け止められる場合があり、回答への抵抗をやわらげるため、第3にこの下位側面が、他の下位側面において感覚的違和感を感じるという形で報告される可能性が高いためである。

て、「別の悩み事から変化して」、「その他」で評定させた。この選択肢は、天谷（2002）の面接で得られた報告を基に作成した。

予備調査 質問紙法による自我体験の報告の収集が可能であるか、また方法的に適切であるかを確認するため、小学校5年から高校2年までの62名を対象に、上記の質問紙に回答を求めた（実施時期は1997年7月）。その結果、質問紙の自由記述内容から、自我体験を報告したと判断された人は62名中40名であった。また、被調査者のうち8名について、簡単な面接を行い、質問内容が理解できるか等の確認を行った。その結果、内容が理解できないという報告は特に得られなかった。よって、この質問紙をそのまま本調査で使用しても、自我体験を収集できることが確認された。

体験の自由記述の分類基準 本研究では、被調査者の報告を自我体験とみなす基準は、自由記述内容である。したがって、各質問項目の評点は、被調査者が自我体験を報告したかどうかの最終的な分類基準ではない。本研究では、全被調査者を自我体験体験群、自我体験あいまい群、自我体験誤解群、自我体験未体験群の4群（以後順に「体験群」「あいまい群」「誤解群」「未体験群」と表記）に分類する。「体験群」とは自由記述内容が自我体験に相当すると判定された群である。体験群とみなす基準は、質問項目で高い評点をつけ、自由記述において「私1」という考え方が見られること、「なぜ」という問いや感覚的違和感を伴っていること、自発的に問いや違和感に直面していることが挙げられる。また、基本的に素朴な水準の問いであるので、現在の本人の置かれている状況に対して否定的かつ私2に問いの焦点がある場合（例：「なぜ私はこんな性格なんだろう、もっと他の人のようになりたかった」と思う）は、自我体験とみなさない（しかし、これをきっかけに「そもそも、いろんな人がいるのにどうして私なのだろう」と素朴な疑問に移行した場合は自我体験とみなす）。これらの条件が満たされた場合、その報告を自我体験とみなすこととした。そして3セクションのうち、少なくとも1セクション以上「体験群」に分類された人は、自我体験が見られたと判定する。そして「あいまい群」とは、質問項目では高い評点をつけたが、自由記述が見られなかったり、自由記述内容が自我体験に相当するには不十分であった群である。「あいまい群」は、もう少し自由記述が詳しく記述されていれば、明確に自我体験かどうかを判別できる群である。「誤解群」とは、自我体験の内容とは全く異なった自由記述が見られた群であり、「未体験群」とは、質問項目のすべてに低い評点をつけ、かつ自由記述が見られなかった群である（分類基準の詳細・具体例は天谷（1999）参照）。得られた自由記述のうち、50の記述について、筆者と教育心理学専攻の大学院生（1名）が独立

に分類を行い、一致率を算出した。その結果、一致率は80.0%となり高い数値が得られたので、以後筆者のみで分類を行った。

結果と考察

1. 自我体験の体験率

自由記述の分類の結果、体験率は全体では43.0%（379名）であった。また学年別では、中1が44.2%、中2が30.6%、中3が44.6%、高1が46.0%、高2が34.0%、高3が42.3%、大学生が57.3%であった。天谷（2002）の中学生60名対象の面接調査では、38名から自我体験が報告された。また、大学生対象の調査を行った渡辺・小松（1999）によると、体験率は27.5%であった。自由記述内容を自我体験とみなす基準について、研究者間の相違はあるだろう。しかし天谷（2002）の面接調査での体験率の高さと、本研究の結果をあわせて考えると、自我体験は少なくとも半数弱の人に見られると推測される。

そして、学年による変化を検討するために、誤解群を除いた3群（誤解群の人数が全学年で9名と大変少なかったため、分析から除外した）と中学から大学までの7学年のクロス集計表について、 χ^2 検定を行った。その結果、人数の偏りは有意であった（ $\chi^2(12) = 61.62, p < .01$ ）。そこで残差分析を行った結果（Table 1）、体験群は中2と高2が有意に少なく、大学生が有意に多い結果となった。そして未体験群については、中1と中2が有意に多く、大学生が有意に少ない結果となった。

未体験群について、他の学年よりも中1と中2が多いのは、調査時点で若い学年の群はまだ自我体験を経ておらず、今後自我体験が見られる人が存在するためと考えられる。また、大学生の未体験群は顕著に少ない。体験群について、中2と高2のみが少ないという結果が出たものの、未体験群は、学年が上がるにしたがって減少する方向である（中1から順に39.9%、40.1%、25.9%、28.0%、35.0%、29.8%、8.0%）。よって全体的に見れば、学年が上がるにつれて体験率が高くなるのではないかと考えられる。

また大学生の体験群の顕著な多さについて、大学生の

Table 1 自我体験の各群の人数と χ^2 検定の結果

| | 未体験群 (n=257) | | あいまい群 (n=236) | | 体験群 (n=379) | |
|----|-----------------|-----------|------------------|-----------|----------------|-----------|
| | 人数 | 残差 | 人数 | 残差 | 人数 | 残差 |
| 中1 | 55 | (2.98)** | 21 | (-3.37)** | 61 | (0.27) |
| 中2 | 59 | (3.24)** | 41 | (0.36) | 45 | (-3.31)** |
| 中3 | 36 | (-0.95) | 40 | (0.55) | 62 | (0.38) |
| 高1 | 28 | (-0.21) | 24 | (-0.61) | 46 | (0.74) |
| 高2 | 36 | (1.37) | 31 | (0.81) | 35 | (-1.98)* |
| 高3 | 31 | (0.15) | 28 | (0.03) | 44 | (-0.16) |
| 大学 | 12 | (-6.30)** | 51 | (2.16)* | 86 | (3.85)** |

注. ** $p < .01$, * $p < .05$

時期は、それ以前の時期と比べ心理的余裕ができ、知的水準も上昇すると思われる。よって、それ以前の時期に十分に想起されなかった体験についても、振り返って想起されたのかもしれない。また本研究では、大学生群は、心理学の授業の受講者を対象としたので、調査への動機づけが高く、他集団よりも自我体験を経ている人が多かったのかもしれない。そして体験群の少なかった中2は、中1と比べてあいまい群が多いことから、調査に対する動機づけが低く、十分な自由記述を書かなかったと思われる。高2についても、これと同様なことが起きたと思われる。

2. 自我体験の自由記述内容

自我体験と判定された記述が、自我体験の各下位側面のどれに該当するか、各セッション100名分の記述について、筆者と大学院生とで独立に分類を行った。その結果、一致率は第1セッションから80.0%、72.0%、77.0%と高い値が見られたので、その他の判定は筆者のみで

行った。自我体験とされた自由記述の代表的な例をTable2-1からTable2-3に示す。まず、第1セッションでは「起源・場所への問い」が多く(61.9%)、第2セッションでは「存在への問い」が多く(65.1%)、第3セッションでは「存在への問い」、「起源・場所への問い」の混在が見られた。そして「存在への感覚的違和感」は少数ながら、各セッションにわたって見られた。

「起源・場所への問い」に相当した記述は、例えば、Table2-1の※印の例(自分が生まれる前は一体「私」というものは何だったのだろうか、前世というものは存在するのか、それとも全く「無」だったのだろうか)のように、冒頭の「自分」は「私2」であり、「一体『私』というものは」における「私」は、「私1」であると思われる。このケースは「私2」が存在する以前に、「私1」は存在しているのかという問いであると考えられる。このように、「私1」と「私2」との関係性への疑問もしくは「私1」を仮定することそのものが、時間軸を含めた観点か

Table 2-1 自我体験の自由記述例(第1セッション, n=231)

<起源・場所への問い(143名, 61.9%)>

- ・自分はどこから来たのか。なぜぼくはあるのかと思った(中3男, 小学校後半初発)。
- ・生まれる仕組みを知っているのに、どこから来たとはとても考えつかない。死んだ後どこへ行くのかと思ったことがある(高2女, 12歳初発)。
- ※質問項目1を2よりは思いました。どのように思ったかという、自分が生まれる前は一体「私」というものは何だったのだろうか、前世というものは存在するのか、それとも全く「無」だったのだろうかと思ったことがあります(大1男, 中3初発)。
- ・質問項目1,2の両方とも。さらに自分は何なのかという問いを加えて、自分はどこから来て、自分は何者で、そして自分はどこへ行くのかという形で考えることが多い。それらは輪廻転生、前世、来世というレベルで考えることもあれば、もう少し抽象的哲学的に考えることもある(大3男, 小学校低学年初発)。

<存在への問い(27名, 11.7%)>

- ・質問項目1についてひとかたまりで思った。どんな働き?もう決まっている運命で、私はこの世に生まれたのだろう。生まれられない場合もあったかもしれないのに、何で生まれてきて兄弟や友だちがいるのだろうかと思った。もし私がいなかったらその分自分の周りには別のものであった(高3女, 小6初発)。

注. 下線部は筆者の加筆部分。

Table 2-2 自我体験の自由記述例(第2セッション, n=229)

<存在への問い(149名, 65.1%)>

- ・自分は誰だろうと、自分は本当に自分かとは、小学校高学年によく考えた。考えれば考えるほど自分が誰で本当に自分かとしんこくになってこわくなった(中1女, 小2初発)。
- ・自分の存在そのものが不思議とよく思う。どうして自分は存在しているのだろうかとよく、第3者っぽくみえることがある(中2男, 中学初発)。
- ※質問項目5について多くの人間がいる中で自分が自分であることを不思議に思った。というのは、多くの人間がいる中で、別に自分は自分以外の人間であってもよいからだと思ったからだ。たまにこれだけの多くの人間がいるのだから、自分以外の人間の意識に入り込むことができるかもしれないと思った(大1男, 小学生初発)。

<起源・場所への問い(25名, 10.9%)>

- ・自分がなぜこの日本のこの親の子どもとして生まれてきたのか。何をもちてそれを区別されているのか(高3女, 中3初発)。

<存在への感覚的違和感(10名, 4.4%)>

- ・質問項目3について遺伝的要素が同じでも別の人の体に自分の魂が入っていることはあるのか?またそうだとしたら自分は一体どうなっていたのか(高2男, 小学校中学年初発)?
- ・質問項目2について鏡をぱっと見て「こいつはだれだ?」と思ってしまった。しばらく(5秒くらいか?)本当に自分を客観的に見たような気がした(高3女, 中2初発)。

注. 下線部は筆者の加筆部分。

Table 2-3 自我体験の自由記述例 (第3セクション, n=129)

<存在への問い (42名, 32.6%) >

- ・質問項目1, 3, 5, 6についてなぜ私は自分なのか。友達に生まれれば私は友達になる。不思議に思った (中2女, 小6初発)。
- ・質問項目2について友達とかいろいろな生き物がいるのに、どうして人間の自分なのかと思った (中3男, 中1初発)。

<起源・場所への問い (46名, 35.6%) >

- ・自分はなぜ他の国や他の時代ではなく、日本のこの時代に生まれたのか、自分が自分であるのか考えていたらふと思った (中3男, 小5初発)。
- ・質問項目6について生まれる場所や時はたくさんあったはずなのに、どうして今ここに生まれたのだらうと思った (大2女, 中学初発)。
- ・なぜたまたま私という人間に生まれてきたのか、この国、地域、この家族に子どもとして生まれてきたのか、なぜこの年に生まれてきたのか不思議に思ったことがあります (大2女, 中学初発)。

注。下線部は筆者の加筆部分。

ら問題とされている。

そして「存在への問い」に相当した記述は、例えば、Table 2-2の※印の例 (多くの人間がいる中で自分が自分であることを不思議に思った。というのは、多くの人間がいる中で、別に自分は自分以外の人間であってもよいからだと思ったから) のように、「自分が自分である」もしくは「自分は自分以外の人間で」の先に出てくる「自分」が、「私1」に相当し、後で出てくる「自分」が、「私2」に相当すると思われる。つまり、個人の特性や身体とは独立して存在する意識のようなものを「私1」で仮定し、そのような「私1」は現在の「私2」して存在しなくてもよかった、そして「私1」が「私2」であるのは不思議だという問いであると考えられる。このように、「存在への問い」は、「私1」と「私2」との関係が必然でないのではないか、またその関係性そのものへの問いの категорияである。

以上の自由記述内容分析から、本研究では、面接調査により自我体験を収集した天谷 (2002) のものとほぼ同様のものを収集したと思われる。

3. 自我体験の関連情報

各セクションにおける体験群は、第1セクションから231人, 229人, 129人であった。複数のセクションに回答している人も見られるが (例えば3セクションすべてに回答した人は44名)、本研究では大まかな傾向を明らかにすることが目的である。

(a) 自我体験の初発時期: 自我体験の初発²⁾について、得られた回答を「幼稚園以下」「小学前半」「小学後半」「小学全般」「中1」「中2」「中3」「中学全般」「高校全般」「わからない」の10カテゴリーに分類した。どのセクションについても、「わからない」が一番多く (26.9% ~ 31.1%, Figure 1 参照)、初発時期を想起できない人が多く見られた。また想起できる範囲内では、小学校後半が一番多く見られた (17.0% ~ 20.9%)。天谷 (2002)

2) 本研究においては、すべての回答について、回想法による記憶の歪曲が見られる可能性がある。特に自我体験の初発時期については、その可能性が高いものも含まれている。

の中学生対象の調査では、初発時期は、(自我体験を報告した38名では) 小学校前半から後半にかけてを中心に、ややバラツキのある可能性が示唆された。また渡辺・小松 (1999) の大学生対象の調査では、(体験者95名中) 小学校低学年にピークが見られる結果であった。渡辺・小松 (1999) の調査において、小学校低学年やそれ以前と報告した人が、本研究において初発時期の「わからない」人に分類される可能性も考えられる。また初発時期が「小さい頃」でありすぎて特定できない場合や、「いつとは特定できないが、気がついたら思っていた」という場合も含まれると思われる。以上から、自我体験の初発は主に小学校時代と思われるが、限定した期間にしか見られないというわけではないと思われる。

(b) 自我体験に至るきっかけ: 自我体験に至るきっかけについては (Figure 2), 「きっかけがない」という回答が、どのセクションも半数以上を占めた (55.0% ~

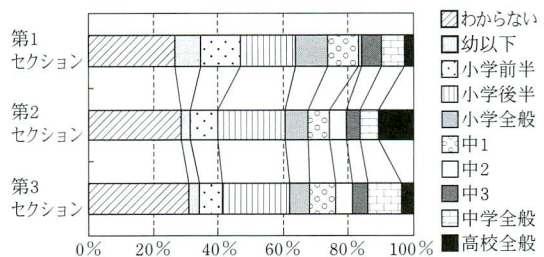


Figure 1 自我体験の初発時期

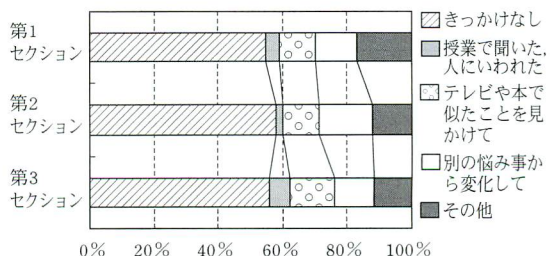


Figure 2 自我体験にいたるきっかけ

58.1%)。渡辺・小松(1999)の自我体験初発体験95例中51例においては、何らかのきっかけ(例:死について考えて、自分を観察して等)が記述されている。通常、「きっかけがある」場合は、自我体験を思いつきやすい出来事がきっかけとして想定される。しかし、例えば同じように「死について考え」ても、自我体験に至らない人も存在するだろう。よって、自我体験の生起に何らかのきっかけがある場合でも、それが直接自我体験を喚起していない可能性もある。知的好奇心や、認知発達のな枠組みといった広い視点から、自我体験がなぜ生起するのかを検討することが望まれよう。

(c) 自我体験の意味: 自我体験の意味について、意味あり群と意味なし群の2群に分類した。意味あり群には、何らかの意味があると記述した人が含まれ、意味なし群には、「意味はなかった」と記述した人、「わからない」と記述した人、記述なしの人が含まれている。その結果、意味なし群がやや多くを占めた(第1セクションからそれぞれ69.3%, 68.6%, 65.9%)。学年による変化を調べるために、7学年と意味あり・なし群のクロス集計表により、 χ^2 検定を行った。その結果(Table 3), どのセクションも有意であった(第1セクションから $\chi^2(6) = 26.80, p < .01, \chi^2(6) = 22.07, p < .01, \chi^2(6) = 13.41, p < .05$)。各セクションについて、残差分析を行ったところ、第1セクションでは、中1と中2が意味あり群が有意に少なく、高2と大学生が、意味あり群が有意に多かった。第2・第3セクションでは、大学生が意味あり群が有意に多く、中1が意味あり群が少ない有意傾向が見られた。以上から、若い世代は、自身の自我体験に意味を見出している人が少なく、年上の世代になるにつれて多くなる可能性が示唆された。自我体験は、初発体験直後よりも、ある程度時期を経たり、複数回体験された後、体験の渦中からある程度抜け出して振り返ったりする場合に、意味を見出すことがあるのかもしれない。

また、自我体験に意味を見出した場合の内容について

は、ネガティブなものを報告した人はほとんど見られなかった。そして、自分を見つめることができたというものや、考えが広がっていくようになったというもの、人間や人生について考えたというもの等が見られた。自我体験にどのような意味を見出すかについての詳しい検討は今後の課題であろう。

(d) 自我体験の印象: 自我体験が被調査者にとって印象的であったかどうかについては、どのセクションについても「印象的」の人が半数前後見られた(43.4%~52.4%)。そして「それほどでもない」人が42.1~43.4%見られ、「印象的でない」人は少なかった(4.3%~13.2%)。

(e) 他者への開示: 体験内容の他者への開示については、「なし」の人がどのセクションも多数を占めた(67.8%~82.0%)。自我体験は、多くが個人内の閉じた体験として見られることがうかがえる。

総合考察

本研究では、自我体験の様相を量的に捉えることを目的に、中学生から大学生を対象に、質問紙調査により、自我体験の体験率、初発時期、きっかけ・開示・意味付けの有無、自我体験の印象、自我体験の内容についての検討を行った。以下の3点について考察を行う。

1. 自我体験の体験率

体験率は、全体では半数弱であり、中学生の時期は明確に増加し、その後も増加する可能性が示された。また西村(1978)は、自我体験を“一種の啓示的体験”とし、強い印象を伴うものとして位置づけているが、本研究では、自身の自我体験を印象的と答えた人は半数前後にとどまった。本研究において収集された自我体験は、どの人にとっても強い印象を伴う体験とは言えないかもしれないが、少なくとも記憶に残り、聞かれれば思い出して報告できる種類のものと言えるだろう。

さらに、自我体験は年齢が上がっても全ての人に見ら

Table 3 自我体験を経た意味

| | 中1 | 中2 | 中3 | 高1 | 高2 | 高3 | 大学 |
|---------------------------------|----------------|---------------|---------------|--------------|----------------|---------------|-----------------|
| 第1セクション 意味あり(n=71) (調整された残差) | 5 (-3.01)** | 2 (-2.51)* | 13 (1.31) | 9 (-0.09) | 12 (2.16)* | 4 (-1.34) | 26 (2.92)** |
| 意味なし(n=160) (調整された残差) | 38 (3.01)** | 22 (2.51)* | 19 (-1.31) | 21 (0.09) | 12 (-2.16)* | 18 (1.34) | 30 (-2.92)** |
| 第2セクション 意味あり(n=72) (調整された残差) | 8 (-1.82)+ | 7 (-0.66) | 9 (-0.79) | 6 (-1.22) | 5 (-1.06) | 9 (0.23) | 28 (4.51)** |
| 意味なし(n=157) (調整された残差) | 33 (1.82)+ | 20 (0.66) | 26 (0.79) | 22 (1.22) | 18 (1.06) | 18 (-0.23) | 20 (-4.51)** |
| 第3セクション 意味あり(n=44) (調整された残差) | 5 (-1.79)+ | 9 (1.53) | 6 (-0.90) | 1 (-1.51) | 4 (0.16) | 2 (-0.98) | 17 (2.62)** |
| 意味なし(n=85) (調整された残差) | 21 (1.79)+ | 9 (-1.53) | 17 (0.90) | 8 (1.51) | 7 (-0.16) | 8 (0.98) | 15 (-2.62)** |

注. ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

れる現象ではなく、自我体験を体験しやすい人と、そうでない人が存在することが示された。自我体験を経ない人にとっては、自我体験的な問いは意味を持たない。溝上(1999)は、人生の意味と精神的健康の関わりについて調べた尾崎(1997a, 1997b)の調査結果を分析し、人生の意味や目的を見出すことが重要な意味を持つのは、それを「探求」している人のみである点を指摘している。つまり、自我体験についても、その問いが本人にとって重要もしくは必要である場合のみ、その人にとっての存在価値が出てくるのではないと思われる。今後、自我体験を体験しやすい人とそうでない人に関わる要因や、自我体験の意味に関する検討が必要であろう。

2. 自我体験の初発時期

本研究では、自我体験の初発時期を想起できない場合が多い結果となった。従って、自我体験については、初発が当人にインパクトを与えるわけではない可能性が考えられる。今後は、最初にいつ生じたかという一地点で捉えるよりも、初発を含めて自我体験の内容を考える期間(「自我体験期」)という捉え方をする方が、自我体験が当人に与える影響を考える点で意味があると思われる。

そして、初発時期を想起できる範囲内では、小学校後半を中心とした「子ども時代」にやや多いことが示唆された。今まで、「自分」の人生や生き方について哲学的・抽象的に考え悩むのは、主に青年期の課題とされていた。これは、青年期以前の時期では、「自分」について、哲学的・抽象的に考えることがないという風にも捉えられてしまう。しかし、永井(1996)は、子どもの哲学の根本問題は存在であり、青年の哲学の根本問題は人生であると述べており、またJaspers(1949/1954)も、根源的に哲学することが子どもにしばしば見られると指摘している。つまり、青年期以前の時期においても、哲学的・抽象的に「自分」について考えることはできるが、心理学ではあまり取り上げられてこなかったのである。本研究では、「自分」について哲学的・抽象的に考える領域の中で、青年期に主に見られる「私2」の個人的な人生や生き方に関する領域ではなく、「私1」について哲学的・抽象的に考える領域を扱っている。本研究の結果は、その意味で、青年期以前の時期でも純粋に哲学的に、抽象レベルの高い「人間」や「自分」について考えることができるということを実証的に示したものと思われる。

また、自我体験の初発時期について田畑(1985)は、早すぎる時期に自我体験を経ると、心理的危機をもたらす場合があることを指摘している。田畑(1985)では、小学校2年時の自我体験に関わる問題が、未解決のまま思春期に持ち越されて心理的危機に陥った例を報告している。また天谷(2002)においても、自我体験時の感情として、恐怖感を感じるもの、不思議と感じるもの事

例を報告している。よって、初発時期が早過ぎたり、長期にわたる場合は、自我体験における問いや、それに伴う感情の対処がうまく行われなことが考えられる。その結果、重篤な「自我体験期」を過ごすことになったり、その後心理的な問題が出てきたりする場合があると思われる。

3. 自我体験の位置づけ

本研究では、自身の自我体験に意味を見出した人は半数弱であり、意味づけを積極的にしていない人が多い結果となった。自我体験はある意味で「哲学的な」問いであるが、永井(1996)は、“子どもの哲学の特徴は純粋に知的であることである。それによって何が変わるわけでもない”と述べている。つまり、子どもにとっては、知的好奇心を追求しそれを満たそうとする過程にその存在価値があり、考えた結果どのような意味があるかについてはあまり関心がない可能性がある。その後成長して過去を振り返った場合に、その意味について考える場合もあるのだろう。

また、自身の自我体験の意味をどう捉えるかについては、自我体験を経る「深さ」の個人差も関わってくると思われる。つまり、積極的な意味付けをする必要がない「普通の考え事」に近いような浅い自我体験もあれば、その後の人生の方向性や世界観に影響を及ぼすような深い自我体験もあると考えられるのである。しかし、深い自我体験を経ても当人にとってその意味が無自覚な場合や、自我体験に没入してその意味を考える段階にない場合、その意味について関心がない場合もある。例えば永井(1996)は自我体験に見られるような問いを考えることについて、“それによって何が変わるわけでもない”と述べているが、永井自身はこの問いを重く捉えて哲学者となったと思われる。つまり永井にとっては、この問いはその後の職業選択にも影響したほど重要であったにも関わらず、その意味に気がついていないと思われる。本研究において、自我体験に意味を見出した人が半数弱であったのは、浅い自我体験を経た人と、永井のように深い自我体験を経たにも関わらず無自覚な人、まだその意味を考える段階にない人が多かったという解釈が考えられる。

そして、自我体験は児童期後半に初発することが多く、他者への開示も見られず、「私」について問いかける現象であるという結果から、自我体験が青年期のはじまりとしての現象とも捉えられがちである。しかし、前述したように、青年期における問いは個人的な「私2」の人生や生き方が主な主題となり、自我体験における問いは、「私2」ではなく「私1」に焦点づけられた問いが中心となり、両者は質的に異なると思われる。よって、自我体験は青年期のはじまりとしてではなく、児童期から青年期の間の期間における現象と捉えられるべきと思

われる。

また、自我体験で問われる「私1」は仮定的なものであり、想定すること自体が誤りという考え方もあるだろう。本研究では、「私1」の想定そのものが誤りかどうかについては言及せずに進めたが、このような「私1」の想定自体が、児童期後半から青年期頃に特有に見られる考え方である可能性がある。本研究において、自我体験の内容を他者に開示しない人が多くを占めたのも、自我体験の内容が、ある意味「現実的でない」考えと自覚され、自分の心の内にのみとどめている人が多いのかもしれない。

問題点と今後の課題

本研究の結果、今後への課題がいくつか残された。うち2点を挙げると、まず第1に調査方法についての問題が挙げられる。本研究では、あらかじめ質問項目を3セクションに分けた。これは、本研究では、被調査者に多くの自我体験を記述してもらいたかったという意図があった。その結果、多くの記述が得られたが、被調査者にとっては、それが3つの体験ではなく1つの体験として捉えられている場合があるなど、被調査者の混乱を招く結果ともなった。今後は、質問項目をセクションに分けずに構成する必要があるだろう。

そして第2に、自我体験を経た人についての詳細な検討が挙げられる。本研究では、自我体験を経た人をすべて一つの群にまとめて検討をおこなった。しかし、自我体験を経た人について、通常見られる時期に、重篤でない、通常の「自我体験期」を経た群と、重篤な「自我体験期」を経た群といった、体験の深さの観点から群分けして検討すると、自我体験が当人に与える影響についての考察が深まると思われる。

文 献

- 天谷祐子。(1999)。面接法による自我体験の調査方法について。名古屋大学教育学部紀要(心理学)第46号, 名古屋大学, 名古屋, 265-274。
- 天谷祐子。(2002)。「私」への「なぜ」という問いについて:面接法による自我体験の報告から。発達心理学研究, 13, 221-231。
- 榎本博明。(1998)。「自己」の心理学—自分探しへの誘い。東京:サイエンス社。
- Fenigstein, A. S., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.
- James, W. (1992)。心理学(上)(今田 寛, 訳)。東京:岩波書店。(James, W. (1892)。*Psychology, Briefer Course*. Notre Dame Indiana: University of Notre Dame Press.)
- Jaspers, K. (1954)。哲学入門(草薙正夫, 訳)。東京:新潮社。(Jaspers, K. (1949)。*Einführung in die Philosophie*. Tübingen: Artemis Verlag.)
- 松田 惺。(1983)。自己意識。波多野完治・依田 新(編), 児童心理学ハンドブック (pp.640-664)。東京:金子書房。
- 松田 惺。(1986)。自己意識の発達に関する最近の研究。教育心理学年報, 25, 54-63。
- 松田 惺。(1990)。自己・自我。無藤 隆・高橋恵子・田島信元(編), 発達心理学入門 I: 乳児・幼児・児童 (pp.210-222)。東京:東京大学出版会。
- 宮脇恭子。(1986)。自我発達における小学校中学年の位置づけ(2):自我体験度を通して。日本教育心理学会第28回総会発表論文集, 372-373。
- 溝上慎一。(1999)。自己の基礎理論—実証的心理学的パラダイム。東京:金子書房。
- 永井 均。(1991)。<魂>に対する態度。東京:勁草書房。
- 永井 均。(1996)。<子ども>のための哲学。東京:講談社。
- 永井 均。(1998)。<私>の存在の比類なさ。東京:勁草書房。
- 中島 聡。(1991)。<私>の射程。イマージ, 1991年6月号, 66-73。東京:青土社。
- 西村洲衛男。(1978)。思春期の心理:自我体験の考察。中井久夫・山中康裕(編), 思春期の精神病理と治療 (pp.255-285)。東京:岩崎学術出版社。
- 尾崎仁美。(1997a)。人生における意味・目的の“獲得”と“探求”から捉えた人生態度の検討(1)。日本心理学会第61回大会発表論文集, 81。
- 尾崎仁美。(1997b)。人生における意味・目的の“獲得”と“探求”から捉えた人生態度の検討(2)~空しさの観点からの検討。日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 220。
- Rosenberg, M. (1965)。 *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- 田畑洋子。(1985)。“お前は誰だ!”の答を求めて:ある登校拒否女子高生の自我体験。心理臨床学研究, 2, 8-19。
- 高石恭子。(1988)。青年期の自我発達と自我体験について。京都大学教育学部紀要第34号, 京都大学, 京都, 210-220。
- 魚住洋一。(1998)。身体(IV定義集)。村田純一(編), 新・哲学講義:4「わたし」とは誰か (pp.210-211)。東京:岩波書店。
- 渡辺恒夫・小松栄一。(1999)。自我体験:自己意識発達研究の新たな地平。発達心理学研究, 10, 11-22。

付記

- 1) 本研究は、筆者が平成9年度に名古屋大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆修正したものである。また、本研究の一部は日本発達心理学会第9回大会で発表された。
- 2) 本論文の作成にあたり、ご指導賜りました名古屋大学村上隆教授に深く感謝いたします。

Amaya, Yuko (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University). *Questions About "I": An Investigation of Ego-Experience*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.3, 356-365.

This paper reports on research on "ego-experience," that is, questions about "I" such as "Why am I 'I'?", "Why do I exist?," and "Why was I born at this particular time rather than at a different point in time?," along with the feeling that one's appearance is strange. The purpose of the study was to examine when ego-experience appears, the percentages of people who reported their own ego-experience, feelings about ego-experience, and whether participants told others about their experience. Participants ($N=881$) were in the age range between junior high school and college. 379 of the participants reported having an ego-experience, mainly between 9 and 12 years of age. These results suggested that ego-experience is a common but not universal phenomenon.

【Key Words】 "I", Questions, Ego-experience, Survey research

2003. 2. 3 受稿, 2004. 3. 2 受理

1歳児は教えることができるか： 他者の問題解決困難場面における積極的教示行為の生起

赤木 和重

(神戸大学大学院総合人間科学研究科・日本学術振興会特別研究員)

本研究は社会的知能のひとつのあらわれである教示行為に注目して行われた。特に、(1)1歳児における積極的教示行為(active teaching)の有無、(2)積極的教示行為の生起と自己鏡像認知(mirror self-recognition)の成立との関連、を明らかにすることを目的として研究を行った。1歳0カ月～1歳11カ月の幼児43名を対象に、「他者による問題解決困難場面提示課題」とよばれる独自の課題およびGallup(1970)の開発したマーク課題を実施した。「他者による問題解決困難場面提示課題」とは、実験者が、新版K式発達検査で用いられるはめ板と円板を素材として、円板を四角孔にいれようと対象児の目前で試行錯誤するという課題である。その結果、(1)1歳8カ月以降の幼児のおよそ60%が積極的教示行為を生起させた、(2)積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立との間に関連がみられた、という2点が明らかになった。以上の結果から、積極的教示行為および自己鏡像認知の成立には1歳半ころの表象能力に基づく自他の分化が基盤にあることが示唆された。

【キー・ワード】1歳児, 積極的教示行為, 自己鏡像認知, 自他分化

問題と目的

Kruger & Tomasello (1996) は、大人は子どもの心的発達に応じて、コミュニケーション方法や教育方法を意図的に変化させることが可能であるとし、そのことが文化の伝達・発展に重要な役割を果たしているとしている。教育が文化の伝達・発展において重要な営みとなるのは彼らの指摘を待つまでもなく万人が首肯できるし、それは多くの国々で学校という教育を主とする制度が公的に位置付けられていることにも裏付けられよう。

では、この教育の基礎となる「教える」という教示行為は、幼児においてどのように獲得されるのであろうか。この点に関して、Strauss, Ziv, & Stein (2002) が、教示行為は他者から教え方を教えられることで身につくわけではないと指摘しているように、大人から意図的な学習を受けることで獲得されるのではなく、発達の中で獲得されるものであるといえるだろう。また、「心の理論」に代表されるような社会的知能の発達を明らかにするうえで、教示行為を取り上げることは意義があると思われる。しかし、このような重要性に比し教示行為の発達を扱った研究は非常に少ない (Strauss et al., 2002)。そこで、本研究では、幼児を対象に教示行為の発達について取り上げることとする。

教示行為の発達研究が少ない理由の1つとして、その定義が難しく、研究者間の合意が得られにくいことが挙げられる。Strauss et al. (2002) は、教示行為が、研究

者によって様々な意味につかわれるとらえどころのない (elusive) 概念であり、論者によってどのような行動を教示行為とみなすかが大きく異なることを指摘している。例えば、動物行動学の立場から研究している Caro & Hauser (1992) は、教示行為を「行為者Aが、素朴な (naive) 観察者Bの存在によってのみ自身の行動を修正するならば、そして、即時的な利益がないのにその行動にコストがかかるのであれば、その行動は教示行為とみなされる」(Caro & Hauser, 1992, p.153) と定義し、それゆえに、食肉類など霊長類以外の動物においても教示行為がみられる場合があるとする。例えば、イエネコは、子ネコが幼い時点では死んだ獲物を餌に与え、子ネコが成長するにつれて生きている活発な獲物を与えるように獲物の与え方を変化させ、子ネコの捕食能力を援助するという。

一方、Premack & Premack (1996) は、ヒト以外の動物においては、教示行為は生存に関係のあるものに限定されたものであり、一般的に教示行為はみられにくいと主張している。また、Strauss et al. (2002) は、ヒト幼児の教示行為を扱った研究 (Wood, Wood, Ainsworth, & O'Malley, 1995; Astington & Pelletier, 1996; Ashley & Tomasello, 1998) を概観したうえで、教示行為はヒト幼児においては、3歳半以降にみられ、「心の理論」の獲得といった心的状態の理解と関係が深いことを明らかにしている。そして、このような立場から、Frye & Ziv (in press) [Strauss et al. (2002) による引用] は、教示行為

を、「部分的には知識や誤った信念などを持つ場合も含め、知識の欠如している他者の知識や理解を高めるために遂行される意図的な活動である」と定義している。

以上のように、教示行為を霊長類以外の動物にも広くみられるとする立場や、教示行為を基本的にはヒト固有の行為であるとみる立場、また、教示行為を「心の理論」といった心的状態の理解との関連を重視する立場など、教示行動の生起に関しては多くの論考があり、混乱していることがわかる。

このように教示行為の有無については様々な議論がなされているが、その有無に焦点を当てるだけでなく、様々な教示行為があることを認めた上で、教示行為の質的な差異を検討していくことも、今後の研究の発展に有効であるだろう。

その質的な差異を考える際に重要であると思われるのは、主としてチンパンジーを対象とした研究(Boesch, 1991; 平田・Celli, 2003)から出された積極的教示行為(active teaching)とよばれる水準の教示行為である。積極的教示行為とは、他者の行為に直接介入して相手の行為を目標とされる行為に修正する教示行為である。これは例えば、幼児がスプーンを上手に使えない場合に、母親が言語でその使用法を伝達したり、幼児の手を取ってスプーンの操作を補助したりするような行為を指す。

積極的教示行為を本研究で取り上げる理由を以下に述べる。それは、この積極的教示行為が、ヒト以外の霊長類ではほとんどみられないのに対し、ヒトの場合にはごく一般的にみられており、それゆえ、様々な教示行為の質的な差異を考えていく際に有効な水準であると思われるからである。

例えば、井上(中村)・外岡・松沢(1996)は、チンパンジーのヤシの種子割り行動を観察した結果、チンパンジーの母は子どもがヤシの種子割りを失敗しても手を貸すような積極的教示行為がみられなかったことを報告している。また、Boesch(1991)も同様に、チンパンジーのヤシの種子割り行動を観察した結果、積極的教示行為が2例しかみられなかったことを報告している。さらに、Kruger & Tomasello(1996)によれば、そのBoesch(1991)が報告した少数の積極的教示行為も、厳密にみれば意図性が感じられず教示行為と判断するには疑問が残るとしている。逆に幼児の場合は、3歳児においてもすでに教示行為がみられることが報告されている(Strauss et al., 2002)。

このように積極的教示行為が重要な意味を持つと考えられるにもかかわらず、ヒトにおける積極的教示行為の獲得時期は明らかになっていない。そこで、本研究では、幼児を対象として積極的教示行為の獲得時期に注目して検討を行う。

まず、積極的教示行為の獲得時期を明らかにするにあ

たって、その前提としてどのような発達的な能力が必要となるのかについて検討していく。積極的教示行為が生起するためには、以下の2つが必要となるのではないかと考えられる。1つは、目の前でなされている行為を自分とは異なる他者が行為主体として行っていると理解できることである。これは、自己・他者それぞれが固有の視点や心的状態を有する存在として自他が分化していることといかえることもできるだろう。もし行為主体として他者を理解することが成立していなければ、他者の行為を修正しているという教示行為は必然的になりたないからである。

2つは、目の前でなされている行為から目標となる行為を推論する能力である。教示行為成立のためには、そもそも他者が目標とは異なる「誤った」行為を遂行しているという認識が必要であり、そのためには他者の行為から目標となる行為を推論できる必要がある。

次に、上に挙げた発達的な前提を背景とした積極的教示行為の生起時期について検討する。この問いを検討するうえで参考になる研究は2つある。1つは、向社会的行動の発達に関する一連の研究である(Bischof-Köhler, 1991; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982)。これらの研究からは、以下に示すような事実が明らかになっている。それは、1歳半までの幼児の場合、他者が痛みを示した際、他者の痛みに融即的にまきこまれ幼児自身も不快感を示したり泣いたりしてしまうなど、向社会的な行動はみられにくいのに対し、1歳後半になると、他者の感情に巻き込まれずに向社会的な行動をとるという事実である。この1歳後半の時期を木下(1998)は、幼児は表象能力の獲得を契機に「自己も他者もそれぞれ何らかの個別的視点を有する行為主体であることを認識していく」(木下, 1998, p.39)とし、1歳後半を「行為主体としての自他成立」の時期と位置づけている。

もう1つは幼児の他者の意図理解を扱ったMeltzoff(1995)の研究である。この研究では、18カ月児を対象に、大人がある行為をしようとするが失敗する様子(「〇〇しようとするができない」という行為)を見せたところ、18カ月児はその行為を完遂することが可能であることを明らかにした。この結果は、18カ月の幼児において、行為に埋めこまれた意図(intention in action)のレベルであれば他者の意図を理解でき、他者の誤った行為から目標となる行為を推論することが可能であると解釈している。そして、積極的教示行為の生起という点でこの研究を解釈すれば、1歳半の幼児においても、行為そのものから誤った行為や正しい行為を理解することが可能であると考えられる。

以上の検討から積極的教示行為は、行為主体として他者を理解できること、および、目の前の行為から目標となる行為を推論する能力を前提として成立すること、そ

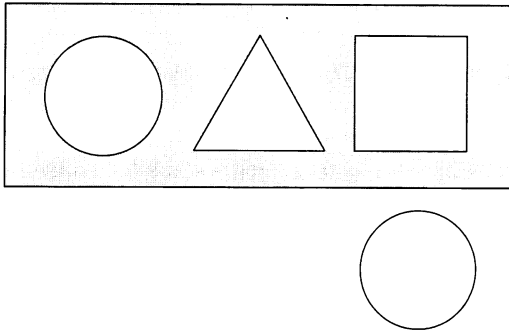


Figure 1 はめ板と円板

して、これら2つは1歳後半以降確実にようになっていくことが明らかになった。よって、積極的教示行為は、1歳後半から生起することが仮説できる。

以上の仮説を検証するために、本研究では、積極的教示行為を生起させるための課題として、「他者による問題解決困難場面提示課題」を独自に設定した。「他者による問題解決困難場面提示課題」とは次のような手続きを持つ課題である。Figure 1に示されるような新版K式発達検査で用いられているはめ板と円板を用いて、実験者が円板をはめ板の円孔にはめずに、四角孔に入れようとして試行錯誤する姿を、実験者の目前に座っている対象児に提示するというものである。

このような課題を設定したのは、積極的教示行為の発達の前提と考えられる2つの能力を評価するのに適していると考えられたからである。具体的には以下のように評価が可能であろう。1つは、行為主体としての他者の理解の成立の評価に関する問題である。もし、行為主体として他者を理解することができないのであれば、はめ板を操作している実験者を無視して対象児自身ではめ板を操作することが予想される。逆に行為主体として他者が成立していれば、はめ板を操作する実験者を考慮した行動——自身では直接円板を触らずに実験者を見て円孔を指し示すなど——がみられるはずである。

2つは、行為そのものから目標となる行為を推論する能力の評価に関する問題である。本課題で使用するのはめ板は、新版K式発達検査で使用されており、円板をはめ板の円孔に入れる「円板をはめる」という項目は、11カ月から1歳0カ月においておよそ半数が通過する課題である(嶋津, 1985)。そのため、目の前の行為から目標となる行為を推論するための能力があれば、本課題の目標となる行為である、円板を円孔にはめる行為を推論できることが可能であると考えられる。

本研究で、もう1つ検討するのは、積極的教示行為が生起する際の他の諸能力、特に自己発達との関連である。先ほど検討したように、積極的教示行為の生起は行

为主体としての他者理解の成立と関係していることが予想されている。そして、この1歳代の他者理解は、他者理解そのものだけで考えることは困難であり、自他の視点の相違などといった自他分化とかがわっていることが指摘されている(木下, 1995)。以上のように考えるならば、積極的教示行為の生起は自己発達とも関連することが予想される。実際、1歳代の他者理解のあらわれの1つである向社会的行動の生起は自己鏡像認知の成立と関連することが指摘されている(Bischof-Köhler, 1991)。そこで、本研究においてもGallup(1970)が考案した1歳代の自己発達を測定する代表的な課題であるマーク課題を併せて行い、自己鏡像認知の成立と、積極的教示行為の生起との間に関連がみられるかどうかを検討する。もし、積極的教示行為が1歳代の自他分化の発生を基盤としているのであれば、自己鏡像認知の成立と関連がみられると予想される。

以上から本研究の目的は2つにまとめられる。1つは、積極的教示行為が1歳半以降から生起するという仮説を独自の課題を用いて検証することである。2つは、積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立が関連するかどうかを明らかにすることである。

方 法

対象児 K市内およびN市内の3カ所の保育園に通う1歳児43名(男児23名, 女児20名)。対象児を1歳初期, 1歳中期, 1歳後期の3群に分けた。1歳初期(1歳0カ月~1歳3カ月)は, 8名(男児4名, 女児4名; 平均1歳2カ月)。1歳中期(1歳4カ月~1歳7カ月)は, 16名(男児7名, 女児9名; 平均1歳6カ月)。1歳後期(1歳8カ月~1歳11カ月)は, 19名(男児11名, 女児8名; 平均1歳9カ月)。

手続き 実験の実施に先立ち事前に4~10日間保育に参加し対象児と十分なラポートをとるように心がけた。実験者がオムツを替えたり抱っこしても拒否しないという行動をラポートの具体的な基準とした。

実験は個別の部屋で対象児と実験者が幅約55cmの机をはさみ、向かいあう形をとって施行された。以下に述べる(1)と(2)の課題の試行順は、対象児ごとにランダムに行った。また、この2つの課題の間には新版K式発達検査および自由描画課題を実施した。所要時間は15~20分程度であった。全ての試行においてビデオ録画を行った。

(1) 他者による問題解決困難場面提示課題

実験者が、新版K式発達検査で用いられるはめ板(縦16cm・横36cm)と円板(直径8.3cm)(Figure 1参照)を実験者の近地点(実験者の机の端から約20cm)に置きながら、対象児に「今から先生(お兄ちゃん)がする見せてね」と言う。その2秒後、実験者が円板を四角孔に

入れようと試行錯誤をはじめ。そして、「あれ？入らない」という発話を15秒間で2度、困惑した口調で繰り返した。

なお、本課題の実施5分以上前に通常の「円板をはめる」課題を実施する群と実施しない群を半数ずつランダムにわけた。

(2) マーク課題

赤木(2003)に準拠し、マーク課題を行った。対象児に予め、マークを添付せずに鏡(縦35cm・横28cm)を20秒間提示し、それに対する反応をみる。その後、鏡を片付け、新版K式発達検査の下位項目を行う。3~4分後、対象児に気づかれないように、赤の食紅の付いた赤いハンカチで対象児の鼻を触り、マークを添付する。添付後、少なくとも2分経過した後、鏡を提示する。対象児が鏡に注意を向けない場合は「ほら、鏡だよ」と言いながら鏡に注意を向けるような教示を行った。

<声かけ条件> 20秒間鏡を提示した後も、対象児がマークに触らない場合、実験者が「どうしたの?」という言葉かけを1回行う。

<タオル条件> 声かけ条件後5秒間、対象児がマークに触らない場合にのみ、実験者が「はいどうぞ」と言いながら対象児に濡れた白いタオルを手渡した。「触りなさい」などマークを触るのを直接喚起するような言葉かけは行わなかった。

<マークを指摘する条件> さらにタオル条件においても対象児がマークに触らない場合、実験者が対象児の鼻を指差して指摘しつつ鏡をみせた。

なお、この声かけ条件、タオル条件、マークを指摘する条件を併せて、マークに触るのを誘導するという意味で誘導条件と名づける。

結 果

(1) 他者による問題解決困難場面提示課題の分析

実験者の行為への関与

1人の対象児(1歳0カ月)だけが、実験者がはめ板を操作している際に、すぐに実験者の行為への注意をそらし席を離れ、他の検査道具で遊び始めた。よって、この対象児を除外して分析を行った。この1名を除いた全員は実験者がはめ板に触れてから15秒以内に、実験者もしくははめ板に対し行動を起こしていた。ほぼ全員が実験者の行為に関心を示したといえよう。また、新版K式発達検査課題の下位項目である「円板をはめる項目」では、1歳初期群の2名を除いた全員が通過した。

分析指標

5分以上前に通常の「はめ板をはめる」課題を実施した児とそうでない児においては、行動にほとんど差がみられなかったため、各群を込みにして分析した。対象児が実験者および円板にどのように働きかけたかを、ビデオ

記録をもとに以下に示す3つのカテゴリーに分類した。

①「円板を触る」：対象児自身が円板を触り、円孔もしくは四角孔に入れようとする

②「実験者を注視」：実験者の行為に注目するが、実験者および円板には働きかけない

③「円孔を指差す」：対象児自身では円板に触らず円孔を指差す

この基準をもとに、ランダムに選んだ21名について独立した2人の評定者がビデオ記録をみながら、どのカテゴリーにあてはまるかを評価した。一致率は90.5%であった。評価が不一致だったものについては両者が協議の上再評価した。十分な一致率が得られたため、残りの対象児に関しては、著者が評定を1人で行った。

他者による問題解決困難場面提示課題の反応の内訳

各年齢群においてどのような行動がみられたのかについて検討を行う。1歳初期群では、7人全員が円板を触り、自分で円板を操作した。それは【事例1】に示すように、自分で円板を操作するような行為である。

【事例1(K:1歳2カ月)】実験者が円板をはめ板の四角孔に入れようとしていると、Kはすぐに手を出してきて、円板を触り手に取る。そして、そのまま四角孔に入れようとする。

1歳中期群では、16名中12名(75.0%)が1歳初期群と同様、自分で円板を触り、円孔や四角孔にはめようとした。一方で、16名中3名(18.8%)が、四角孔を指差した。また、興味深かったのは、1名のみではあるが、【事例2】に示すように実験者の行動および実験者の顔を交互に注視し、自らは何も行動を起こさなかった対象児がいたことである。

【事例2(M:1歳4カ月)】実験者が「今から先生がするし見ててね」と言うと、Mは笑顔でうなずく。その後実験者が円板をはめ板の四角孔に入れようとしているのを、Mは凝視し、笑顔が消える。その3秒後、実験者の顔を真顔で注視する。そのまま身動きせず実験者を注視したまま、15秒間が経過する。

1歳後期群になると、【事例3】に代表されるように、円孔を指差す児が19名中11名(57.9%)となり、それまでの時期と比べてその割合が増加した。

【事例3(N:1歳10カ月)】実験者が「今から先生がするし見ててね」と言うと、Nはうなずく。実験者が円板を四角孔に入れようとする行為を、Nは2秒間注視している。その後、首を左右にふる。そして、「ココ」と発話し、円孔を指差す。そしてすぐに実験者に視線を向ける。

各年齢群において円孔を指差した対象児の割合をまとめると、Figure 2に示されるように、1歳初期群が0%、1歳中期群が18.8%(3名)、1歳後期群が57.9%(11名)

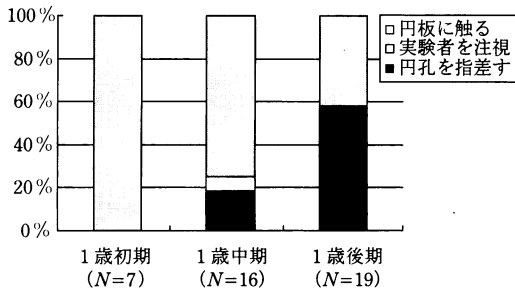


Figure 2 他者の問題解決困難場面提示課題における反応内訳 (Nは人数)

であった。各年齢群において、円孔を指差す割合に差があるか直接確率法(片側検定)を行った。その結果、有意な差があり ($p=.005$)、多重比較(Ryan法)を行ったところ、1歳初期群と1歳後期群、1歳中期群と1歳後期群との間で有意な差がみられた。すなわち、1歳中期から1歳後期にかけて円孔を指差す者の割合が増加するといえる。

実験者もしくは円板に働きかけた際のコミュニケーション行動

次に、実験者もしくははめ板に働きかけた際に、他にどのようなコミュニケーション手段を併用していたのかを検討する。特に指差しや発話・発声を伴いながら実験者もしくははめ板に働きかけていたのかを検討する。対象児の行為を、①実験者に対する視線、②発話・発声、の2つのコミュニケーション行動に注目して分類した。視線、発話・発声、のいずれにおいても、実験者およびはめ板に働きかけた行為の後2秒以内にみられたかどうかを検討した。この基準をもとに、21名をランダムに選択し、独立した2人の評定者が各対象児についてビデオ記録をみながら、①視線の有無、②発話・発声の有無を評価した。一致率は、①視線の有無は90.5%、②発話・発声の有無は95.2%であった。評価が不一致だったものについては両者が協議の上再評価した。十分な一致率が得られたため、残りの対象児に関しては、著者が評定を1人で行った。

その結果をTable 1に示す。Table 1からも明らか

うに円孔を指差した対象児14名全員が、実験者への視線もしくは発話・発声のいずれかを伴っていた。さらに、発話・発声を行った者12名のうち10名が「ココ」「コッチ」など指示対象を明示する発話を行っていた。ただし、そのうち「ココヤ」などの強意の助詞を伴う発話は2名のみであった。一方、指差しを生起させなかった対象児においては、28名中11名(39.3%)が、視線や発話・発声などのコミュニケーション手段を用いていた。そのうち、発話・発声を行った者は2名のみであった。そしてその2名ともが、「アッ、アッ」「ニョニョ」など喃語様の発声を行っており、指示対象を明示する発話はみられなかった。

円孔への指差しの有無によって、実験者への視線や発話・発声といったコミュニケーション手段を伴う割合に差があるかについて直接確率法を行った。指差しを生起させた者のほうが、実験者への視線や発話・発声を有意に多く伴うことが明らかになった(直接確率法(両側検定), $p<.001$)。

(2) マーク課題の分析

分析指標

どのような条件の時に対象児が自ら鼻上のマークを触ったかを、赤木(2003)をもとに以下に示す5つのカテゴリーにわけた。

- ①「自発的に触る」：鏡を提示したときに、マークを自ら触る
- ②「声かけて触る」：実験者の「どうしたの?」という声かけて初めてマークを自ら触る
- ③「タオルを渡されて触る」：実験者から濡れタオルを渡されて初めてマークを自ら触る
- ④「指摘され触る」：実験者に自己の鼻上のマークを示されて初めてマークを自ら触る
- ⑤「触らない」：いずれの条件においても触らない

この基準をもとに、ランダムに選んだ21名について独立した2人の評定者がビデオ記録をみながら、どのカテゴリーにあてはまるか評価した。一致率は90.5%であった。評価が不一致だったものについては両者が協議の上再評価した。十分な一致率が得られたため、残りの対象児に関しては、著者が評定を1人で行った。

このうち、①から④にあてはまるものを自己鏡像認知

Table 1 実験者もしくははめ板に働きかけた際のコミュニケーション手段の内容

| | 実験者もしくははめ板に働きかけるのみ | 実験者もしくははめ板に働きかけた際、何らかのコミュニケーション手段を伴う | | |
|-----------------|--------------------|--------------------------------------|-------|----------|
| | | 視線 | 発話・発声 | 視線+発話・発声 |
| 円孔を指差す (N=14) | 0 | 2 | 8 | 4 |
| 円孔を指差さない (N=28) | 17 | 9 | 2 | 0 |

注. Nは人数。

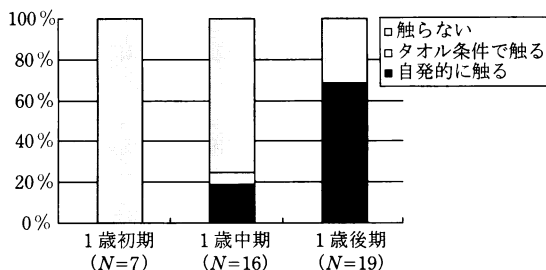


Figure 3 マーク課題における反応内訳 (Nは人数。また、声かけ条件、マークを指摘する条件でマークを触る者はいなかった)

が成立したと評価した。なお、マークを添付せずに鏡を提示した際に、自身の鼻を触る対象児がいるかどうか検討したところ、そのような行動を示す者はいなかった。

自己鏡像認知の成立状況

ここでは、マーク課題で示される自己鏡像認知の有無について検討する。Figure 3に示すように、各群において、自己鏡像認知の成立した割合は、1歳初期群が0%、1歳中期群が25.0% (4名)、1歳後期群が68.4% (13名)であった。また、これらの自己鏡像認知を示した者のうち、誘導条件でマークを触った者は1名のみであり、その1名は〈タオル条件〉においてマークを触っており、〈声かけ条件〉および〈マークを指摘する条件〉でマークを触った対象児はいなかった。すなわち、この1名を除いた全員が、自発的にマークを触るか、もしくは誘導条件を実施してもマークを触らないという反応であった。各年齢群において自己鏡像認知を示す者の割合に差があるか直接確率法 (片側検定) を行った。その結果、有意な差があり ($p < .001$)、多重比較 (Ryan法) を行ったところ、1歳初期群と1歳後期群、1歳中期群と1歳後期群との間でそれぞれ有意な差がみられた。すなわち、1歳中期から1歳後期にかけて自己鏡像認知を成立させる者が増加するといえる。この結果は、従来の先行研究の結果 (Lewis & Brooks-Gunn, 1979) と概ね一致するといえよう。

(3) 他者による問題解決困難場面提示課題とマーク課題との関連

ここでは、他者による問題解決困難場面提示課題においてみられた行動と、マーク課題における自己鏡像認知の成立との間の関連について検討する。1歳初期群の対象児は全員、他者による問題解決困難場面提示課題で円孔を指差す行為を示さず、かつ、マーク課題において自己鏡像認知を示さなかった。そのため、1歳初期群をここでは除外し、1歳中期群と1歳後期群においてのみ分析を行った。

その結果、Table 2に示すように、他者による問題解

Table 2 円孔を指差す行為と自己鏡像認知の成立における個人内の関連

| | 自己鏡像認知成立 | 自己鏡像認知未成立 |
|----------|----------|-----------|
| 円孔を指差す | 11 | 3 |
| 円孔を指差さない | 6 | 15 |

注. 単位は人数。

決困難場面提示課題において、円孔を指差す行為を示した14名中11名 (78.6%) が自己鏡像認知を示した。一方で円孔を指差す行為を示さなかった対象児で自己鏡像認知を示した者は21名中6名 (28.6%) であった。円孔を指差す行為と自己鏡像認知の成立に、個人内の関連があるかを検討したところ、有意な関連がみられた (直接確率法 (両側検定), $p = .006$)。

考 察

本研究の目的は2つあった。1つは、1歳児における積極的教示行為の有無を明らかにすることであった。2つは、積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立との間には関連があるのかを明らかにすることであった。前者の目的に関連する結果から考察する。

積極的教示行為の生起

本研究で明らかになったことの1つは、1歳8カ月以降の幼児がそれ以前の時期の幼児に比べて、円孔を指差すという行為を多く生起させたという事実である。最初に、円孔を指差すという行為を積極的教示行為とみなすことが可能かについて、2点議論する。

1点目は、他者をどの程度意識したうえで円孔を指差しているかということに関する問題である。円孔を指差す行為から、現在の行為から目標となる行為を推論できていることは、明らかであろう。ただしこのことをもって積極的教示行為とみなせるかどうかについては検討を要する。なぜなら、この円孔を指差す行為がどの程度、行為主体としての他者が成立したものであるか是不明であるからである。この点について示唆を与えるのが、Table 1に示された結果である。Table 1の結果は、円孔を指差した児は、全員、円孔を指示するだけでなく、指示する際に実験者に対し視線や発話・発声のいずれかを伴うことを示している。逆に円孔を指示せず自身で円板をはめようとした児においては、その4割程度しか実験者に対して視線や発話を伴っていない。以上の結果から、円孔を指差すという行為については、目標となる行為を示すことに加えて行為主体として他者を理解していると考えることができ、それゆえ積極的教示行為としてみなせる可能性は高いといえよう。

もう1点は、コミュニケーション手段の発達の差異が幼児の行動に影響を与えた可能性についてである。特に、指差しの獲得の有無が円孔を指差すという行為に影

響を与えており、そのため、円孔を指差すことが積極的教示行為と等価であるとはいききれない問題である。確かに指差しに代表されるコミュニケーション手段の獲得の有無が積極的教示行為の生起に影響を与える可能性は考えられる。しかし、指差しの発達に関する先行研究(秦野, 1983)の知見によれば、1歳0カ月以降の幼児においては、そのほぼ80%が指差しを獲得することが明らかにされている。さらに、本実験と同じような統制的場面において指差しの自発的な産出を調べた別府(1996)においても、1歳1カ月～1歳4カ月の幼児の9割近くが指差しを自発的に産出することが報告されている。以上の知見を参考にするなら、指差しの獲得の有無のみが円孔を指差す行為に影響を与えたとは考えにくく、単純にコミュニケーション手段の差が積極的教示行為に影響を与えたという主張はあてはまらないだろう。

以上のことから、円孔を指差しで指示するという行為が積極的教示行為であるとみなす妥当性はあるものと思われる。そして、1歳後半から積極的教示行為が生起したという結果から、以下の4つが示唆される。

社会的知能のあらわれとしての積極的教示行為

1つは、1歳後半に積極的教示行為が生起するとした仮説を支持するということである。1歳半以降、幼児は他者の意図理解、欲求の理解、向社会的行動など様々な社会的知能を示す行動をとるようになることが最近の知見として出されている(Bischof-Köhler, 1991; Meltzoff, 1995; Repacholi & Gopnik, 1997)。本研究の結果は、1歳半以降に様々な社会的知能が顕著になるという知見を補強するものといえるだろう。

積極的教示行為の比較認知科学的考察

2つは、ヒト以外の霊長類では、積極的教示行為が生起しにくい(平田・Celli, 2003)のに対し、ヒトの場合、本研究のように1歳後半から早くもみられ、両者の間で大きな差が出たことの意味である。このことは、教示行為は他者理解の発達と関連があるという従来の指摘(Strauss et al., 2002)を無条件に受け入れることができないことを示唆する。なぜなら、チンパンジーにおいては、他者の視線の理解(Itakura, 1996)や「見ることと知ることの関係の理解」(Povinelli, Nelson, & Boysen, 1990; Povinelli, Parks, & Novak, 1991)など様々な側面において他者理解を示すことが示されており、特に「見ることと知ることの関係の理解」のように3歳のヒト幼児では通過できないような他者理解を測定する課題においてもチンパンジーは通過することも明らかにされている(Povinelli & DeBlois, 1992)からである。

では、なぜチンパンジーは1歳代のヒト幼児よりも進んだ他者理解を示す一方で、積極的教示行為を生起させないのであろうか。本研究では健常幼児のみを対象にし、ヒト以外の霊長類とは直接比較していないため正確

な判断はできない。しかし、本研究の結果の一部がこの問題に示唆を与えうる可能性がある。それは、本研究において、1名を除いた対象児全員が、積極的教示行為の有無にかかわらず、実験者の行為に対し何らかの形で介入してきたという結果である。他者理解のレベルにかかわらず、他者の行為に積極的かつ直接的に介入しようとするコミュニケーションへの動機が積極的教示行為の成立の前提となっているのかもしれない。

積極的教示行為への移行過程に関する問題

3つ目として、わずかに1事例ではあるが、【事例2】として挙げたように実験者を凝視し、はめ板および実験者には全く働きかけなかったエピソードに注目できる。なぜなら、この事例は、積極的教示行為の生起メカニズムについての示唆を与える可能性があるからである。木下(1998)は、1事例の縦断的な観察を通して、1歳3カ月から1歳半前後にかけて、「他者の行為・ふるまいの背後に何らかの意図があることに気づき、それに懸命にたどろうとしながら読みきれないという矛盾」(木下, 1998, p.38)が高まるのではないかと仮説している。具体的なエピソードとしては、1歳4カ月の幼児が、お店屋さんごっこをしている他者の姿を見てその他者を凝視する姿が出されている。この指摘をもとに、【事例2】のエピソードを解釈するなら、対象児は、実験者が円板を四角孔に入れようとする試行錯誤をしている姿をみてそこに実験者の意図を漠然と感知するものの、その意図を明確に読み取れないがゆえに、円孔を指すといった行為にまでは至らず、実験者を注視していると解釈することが可能である。そしてこのような他者の意図の理解が、積極的教示行為の生起を促す契機となっている可能性が考えられる。

積極的教示行為で示された指差しの意味

4つ目は、1歳以降の幼児の多くが指差しを獲得していると思われるのに対し、1歳半以降の幼児にしか積極的教示行為における指差しがみられなかったことの意味である。このことは、単に指差しの生起の有無を問題にするのではなく、指差しの様々な機能を検討する必要性があることを示唆する。この必要性は、例えば指差しがすでに生起している1歳代においても、指差しの機能が多様に発達することを明らかにしたやまだ(1998)の研究からもうなずける。

本研究でみられた積極的教示行為の指差しは、他者が目標となる行為を遂行できないという状況か他者の意図を理解したうえで、その解決策を他者に対して指示するという指差しである。この指差しは1歳半頃から見られる応答の指差し(秦野, 1983; 田中・田中, 1982)と機能的にも類似している部分が多いと思われる。応答の指差しというのは、例えば「おめめはどれ?」という他者の質問に対して応える指差しであり、他者の意図を感知し

たうで指差しを産出する点が、積極的教示行為で示された指差しと類似していると思われる。

ただ、この両者の指差しに相違点がみられるのも事実である。それは、応答の指差しにおいては、「～はどれ？」と尋ねていることから明らかなように他者の意図が明示的であるのに対し、積極的教示行為でみられた指差しにおいては他者の意図が明示的には示されていないという差異である。この差異からも明らかなように他者理解の指標としては、積極的教示行為でみられた指差しのほうがより高度なものであると考えられよう。

積極的教示行為と自己鏡像認知との関連

本研究の第2の目的は、積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立とが関連するかどうかを明らかにすることであった。そこで、次に、これについて考察を行う。結果から明らかになったのは、積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立とは個人内で関連するという事実である。両課題とも月齢の上昇とともに生起率が上がる課題であるため、月齢の効果による関連も考えられるが、積極的教示行為の生起、自己鏡像認知の成立とも自他の分化を背景として見られるとする仮説を支持する結果といえよう。この結果を1歳代の自他理解についての先行研究との比較によって考察する。Asendorpf, Warkentin, & Baudoniere (1996) は18カ月児を対象に自己鏡像認知の成立と、他児の行為に対する同期的模倣とが関連していることを明らかにし、それゆえ自己覚知 (self-awareness) と他者覚知 (other-awareness) は同時に発達するとした。そして、この結果を受けてAsendorpf (2002) は、自己覚知と他者覚知の発達の関連は、Perner (1991) の言う二次表象の発達が根底にあるためであると指摘している。この指摘に従えば、本研究の結果においても、二次表象に代表される1歳半以降の表象の発達が基礎となって自他の分化が成立し、それゆえ積極的教示行為の生起や自己鏡像認知が成立すると考えられよう。

自己鏡像認知成立の要因

後者の目的に関連する結果からもう1つ示唆されるのは、従来から議論されてきた自己鏡像認知の成立要因に関して1つの視座を与えるということである。1歳後半以降に自己鏡像認知が成立することは従来からの多くの先行研究で一致している。しかし、どのようにしてこの自己鏡像認知が成立するのかについては、議論が続けられており、大きくは2つの立場に分かれている。1つは、Gallup (1991) に代表されるように、自己鏡像認知の成立には意図的なあざむきやふりなどに示されるような自他の心的状態の理解が必要であるという立場である。もう一方は、Mitchell (1997) らのように、自己鏡像認知の成立にとって自他の心的な能力は必ずしも必要ではなく、視覚と運動感覚とを対応させる能力 (kinesthetic-

visual matching ability) さえあれば自己鏡像認知は可能であるとする立場である。

自己鏡像認知の成立が積極的教示行為の生起と関連するという本研究の結果を鑑みた場合、自己鏡像認知の成立の要因については前者の立場、すなわち心的能力の理解を必要であるとするGallup (1991) らの立場を支持するものといえよう。なぜなら、本研究で問題とした積極的教示行為は、行為主体としての他者の理解を必要としており、それゆえ一定の心的能力が必要とされると考えられるからである。ただし、この結果はあくまでも健常児を対象としているものであり、コミュニケーションに障害をもつ自閉症児などにおいても、積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立との間に関連がみられるかどうかは明らかになっていない。自己鏡像認知の成立要因について検討していくためにも、今後自閉症児などを対象にした追試的研究を行う必要があるだろう。

今後の課題

最後に今後の課題について述べる。1つは、本研究で対象とした積極的教示行為が発達水準の上昇とともにどのような変化があるのかを検討する必要がある。Strauss et al. (2002) は、幼児が「心の理論」を獲得するにつれて、教示行為の質が洗練されることを指摘している。もし、そうであるならば、本研究で対象とした積極的教示行為においても、他者理解やコミュニケーションの発達に応じて、その質がどのように変化するのかを検討していかなければならない。具体的には、自分が教えることを自覚するメタ的な認識の発達や、他者の知識の状態によって教え方を調整するなどの問題を取り上げる必要があるだろう。

2つは、実験室的な状況で観察された積極的教示行為が、日常生活の中ではどのような様相で見られているのかを検討する必要がある。保育実践においては、1歳児が他児のおむつがぬれているのを見てそれを保育者に指摘するなどのエピソードがしばしば観察される。1歳児における積極的教示行為の展開を日常生活の文脈で観察することにより、1歳児の他者理解やコミュニケーション能力についてより洞察を深めることが期待される。

文 献

- 赤木和重, (2003). 青年期自閉症者における鏡像自己認知: 健常幼児との比較を通して. *発達心理学研究*, 14, 149-160.
- Asendorpf, J. B. (2002). Self-awareness, other-awareness and secondary representation. In A. N. Meltzoff, & W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases* (pp.63-73). Cambridge: Cambridge University Press.

- Asendorpf, J. B., Warkentin, V., & Baudonniere, P. M. (1996). Self-awareness and other-awareness: Mirror self-recognition and synchronic imitation among unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 29, 88-95.
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social Development*, 7, 143-163.
- Astington, J.W., & Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The handbook of human development and education* (pp.593-620). Oxford: Blackwell.
- 別府 哲. (1996). 自閉症児におけるジョイントアテンション行動としての指さし理解の発達: 健常乳幼児との比較を通して. *発達心理学研究*, 7, 128-137.
- Bischof-Köhler, D. (1991). The development of empathy in infants. In M. E. Lamb, & H. Keller (Eds.), *Infant development: Perspectives from German-speaking countries* (pp.1-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boesch, C. (1991). Teaching in wild chimpanzees. *Animal Behavior*, 41, 530-532.
- Caro, T. M., & Hauser, M. D. (1992). Is there teaching in non-human animals? *Quarterly Review of Biology*, 67, 151-174.
- Frye, D., & Ziv, M. (in press). Teaching and learning as intentional activities. In S. Strauss (Ed.), *Theories of mind and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallup, G.G. (1970). Chimpanzees: Self-recognition. *Science*, 167, 86-87.
- Gallup, G. G., Jr. (1991). Toward a comparative psychology of self-awareness: Species limitation and cognitive consequences. In G. R. Goethals, & J. Strauss (Eds.), *The self: An interdisciplinary approach* (pp.121-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 秦野悦子. (1983). 指さし行動の発達の意義. *教育心理学研究*, 31, 255-264.
- 平田 聡・Celli, M. (2003). 道具使用の母子間伝播. 友永雅己・田中正之・松沢哲郎 (編), *チンパンジーの認知と行動の発達* (pp.262-266). 京都: 京都大学学術出版会.
- 井上 (中村) 徳子・外岡利佳子・松沢哲郎. (1996). チンパンジー乳幼児におけるヤシの種子割り行動の発達. *発達心理学研究*, 7, 48-58.
- Itakura, S. (1996). An exploratory study of gaze monitoring in nonhuman primates. *Japanese Psychological Research*, 38, 174-180.
- 木下孝司. (1995). 他者の心, 自分の心: 心の理解の始まり. 麻生武・内田伸子 (編), *講座生涯発達心理学2巻: 人生への旅立ち* (pp.163-192). 東京: 金子書房.
- 木下孝司. (1998). 幼児が「心」に気づくとき. 丸野俊一・子安増生 (編), *子どもが「こころ」に気づくとき* (pp.33-55). 京都: ミネルヴァ書房.
- Kruger, A. C., & Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The handbook of human development and education* (pp.369-387). Oxford: Blackwell.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and acquisition of self*. New York: Plenum Press.
- Meltzoff, A. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-olds children. *Developmental Psychology*, 31, 838-850.
- Mitchell, R. W. (1997). A comparison of the self-awareness and kinesthetic-visual matching theories of self-recognition: Autistic children and others. In J. G. Snodgrass, & R. L. Thompson (Eds.), *The self across psychology: Self-recognition, self-awareness, and the self concept* (pp.39-62). New York: New York Academy of Sciences.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Povinelli, D. J., & DeBlois, S. (1992). Young children's (*Homo sapiens*) understanding of knowledge formation in themselves and others. *Journal of Comparative Psychology*, 106, 228-238.
- Povinelli, D. J., Nelson, K. E., & Boysen, S. T. (1990). Inferences about guessing and knowing by chimpanzees (*Pan troglodytes*). *Journal of Comparative Psychology*, 104, 203-210.
- Povinelli, D. J., Parks, K. A., & Novak, M. A. (1991). Do rhesus monkey (*Macaca mulatta*) attribute knowledge and ignorance to others? *Journal of Comparative Psychology*, 105, 318-324.
- Premack, D., & Premack, J. (1996). Why animals lack pedagogy and some cultures have more of than others. In D.R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The handbook of human development and education* (pp.302-323). Oxford: Blackwell.
- Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidences from 14-and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21.
- 嶋津峯眞. (1985). *新版K式発達検査法*. 京都: ナカニシヤ出版.
- Strauss, S., Ziv, M., & Stein, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17, 1473-1487.
- 田中昌人・田中杉恵. (1982). *子どもの発達と診断2* :

乳児期後半. 東京：大月書店.

Wood, D., Wood, H., Ainsworth, S., & O'Malley, C. (1995).

On becoming a tutor: Toward an ontogenetic model.

Cognition and Instruction, 13, 565-581.

やまだようこ. (1998). 身のことばとしての指さし.

秦野悦子・やまだようこ(編), コミュニケーション
という謎 (pp.3-31). 京都：ミネルヴァ書房.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The develop-
ment of altruism: Alternative research strategies. In

N.Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behav-
ior* (pp.109-137). New York: Academic Press.

付記

本研究に協力して下さった園児・職員みなさまに
こころより感謝申し上げます。また、本研究の作成にあ
たり指導して下さいました神戸大学の木下孝司先生に
厚く御礼申し上げます。

Akagi, Kazushige (Kobe University, Graduate School of Cultural Studies and Human Science, Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science). *Can One Year-olds Teach? : Active Teaching When Observing Others Who Cannot Solve Problems*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.3, 366-375.

The present study investigated whether one-year-olds are capable of active teaching, which is believed to be a type of social intelligence. It also clarified the relation between active teaching and the acquisition of one year-olds' mirror self-recognition. Forty-three toddlers (ages 12-23 months) participated in an experiment where they saw an experimenter who was unable to solve a problem, and they also took the Mark Test developed by Gallup (1970). In the first task the experimenter failed to succeed on a task using material from the Kyoto Scale of Psychological Development, in which one forced a round plate into a square hole. Observations of toddlers' reactions showed active teaching by about 60% of the participants who were older than 20 months. In additions, participants' ability to teach was correlated with their acquisition of mirror self-recognition. The results were discussed in terms of self-other differentiation based on representational abilities acquired at about 18 months of age.

【Key Words】 1-year-olds, Active teaching, Mirror self-recognition, Self-other differentiation

2003. 5. 12 受稿, 2004. 3. 3 受理

対話を伴うビデオ映像を幼児はよく憶えるか？

坂田 陽子
(愛知淑徳大学コミュニケーション学部)

川合 伸幸
(名古屋大学大学院情報科学研究科)¹⁾

4・6歳児を対象に、ビデオ映像と子どもとの間で対話を通して双方向コミュニケーションが取れるようにした場合、幼児の記憶が促進されるかを検討した。2群を設けた；対話あり群；実験者が隠れてマイクを通して被験児と対話をしながらビデオを呈示、対話なし群；セリフの入ったビデオを見せ対話なし。ビデオのストーリーは、登場人物が子どもにとって未知の食品を10項目購入していき、途中で6種のエピソードが組み込まれているというものであった。対話あり群には、ビデオ視聴中に、購入した項目の名前を言うよう要求したり、エピソードについてコメントをさせたりした。一方、対話なし群にはビデオを視聴させるのみで、何も要求しなかった。ビデオ視聴後、被験児は、エピソード記憶、購入項目選択および再認の3課題を試行した。その結果、対話あり群は、対話なし群と比較して、エピソード記憶成績が良かった。以上の結果から、子どもとビデオ映像との対話を通じたインタラクション状況下でのビデオ視聴は、幼児のエピソード記憶を促進させる効果があることがわかった。

【キー・ワード】ビデオ映像、対話、双方向コミュニケーション、幼児、記憶

問題・目的

1990年代以降、一般家庭にビデオ機器・パソコン・テレビゲームといった映像メディアが普及し、また個人でも携帯電話や電子メールを利用する者が急増した。このようないわゆるニューメディア時代の中で、近年の乳幼児は、生まれた時から多種・多様な映像メディアに囲まれている。中でも、テレビやビデオは乳幼児にとって身近なメディアである。

これらの映像メディアが子どもに与える影響を肯定的にとらえる見解がある。例えば、テレビやビデオは子どもの自己抑制の発達を促進し(Wolf & Cheyne, 1972)、番組内容によっては言語発達や言語的情報の学習に役立つ(無藤, 1999)、特に内容が向社会的であれば子どもは向社会的な行動を学習すること(例えば、Forge & Phemister, 1987; Sprafkin, Liebert, & Poulous, 1975)、また、幼児期における教育的な番組の視聴が青年期の学業成績に好影響を与えること(Anderson, Huston, Wright, & Collins, 1998)などが報告されている。さらに、子どもの養育者がテレビやビデオを肯定的にとらえ、育児に利用している現状も明らかにされている(土谷, 2001)。

一方、映像メディアが子どもに与える影響に対して、否定的な見解も多く見られる。例えば、テレビやビデオ、またテレビゲームの暴力シーンが子どもへ悪影響を

及ぼすこと(Bandura, 1965; 坂元・尾崎・森・高比良・伊部, 1998)や、幼児期における暴力描写頻度が高いテレビ番組の多視聴は、青年期の成績に負の影響を及ぼすこと(Anderson et al., 1998)が明らかにされている。また、視力や立体視機能、体温調節(正木, 1995)や、自律神経機能(城・近藤, 1995)の発達不全など、子どもの身体の発達が阻害されるとする見解も見られる。近年の乳幼児の事例から、コミュニケーション能力や、言語・思考などの認知能力の発達に負の影響を及ぼすことも報告されている(片岡, 2001; 土谷, 2001)。加えて、乳幼児期の映像メディア視聴は思考や記憶といった認知や、注意機能、言語能力やコミュニケーション能力をつかさどる脳神経の発達を阻害すると唱える研究者もいる(橋元, 1995; Healy, 1990/1992; Krugman, 1971)。

これらテレビやビデオなどが特に乳幼児期の子どもへ悪影響を及ぼす原因として、テレビやビデオの早期の視聴開始や長時間の視聴、また、子どもが一人きりで視聴しているという単独視聴スタイルがあげられている(片岡, 2001; 土谷; 2001)。中でも乳幼児の単独視聴は、情緒や思考、言語などの発達には欠かせない応答性を欠落させる。また、能動的反応や運動を伴わない状態での乳幼児の長時間にわたるテレビやビデオの視聴により、子どもの無気力さや思考力の低下を招く可能性が示唆されている(橋元, 1995; Healy, 1990/1992; 片岡 2001; Mander, 1977/1985; 無藤, 1999; 無藤・村田・浜野, 1987; 土谷, 2001)。さらに、能動的運動を伴わない一方の自動的

1) 非会員。

な刺激への過剰接触が原因で、脳の発達を阻害するとの見解もある(橋元, 1995; 澤口, 1999)。

本来、乳幼児期の言語や思考、情緒の表出や対人コミュニケーション能力などの発達は、乳幼児と他者——特に養育者と実際に関わりながら、お互いが作り出す文脈の中で発達するとされる(例えば、荻野・小林, 1999; Sroufe, 1996)。しかし、現存の映像メディアからの情報は一方方向で発信される。そのため、一方方向のメディア形態は、子どもが他者と関わりながら「互いにやりとりする」といった発達に重要な「インターアクション」という要素やそれに費やす時間を相対的に減少させてしまっているだろう。また、単独視聴の時間がますます増える一方で、かつて外遊びなどで養っていた子どもの能動的な働きかけの機会や時間が著しく減りつつあるという報告もみられる(土谷, 2001)。これらの現象が、子どもの認知や言語、コミュニケーション能力の未熟さを生じさせる一原因になっている可能性があると思われる。このような可能性はいくつかの論文の中でも指摘されており、その解決策として、子どもと養育者や家族と一緒にコミュニケーションをとりながらテレビやビデオを視聴することなどが推奨されている(橋元, 1995; 片岡, 2001; 無藤, 1999; 無藤ほか, 1987; 土谷, 2001; 内田, 2002)。しかし、その効果を科学的に実証した研究は非常に少ない。

今日では、各家庭へのテレビやビデオ機器の普及率は1995年には90%を越え(土谷, 2001)、一方で、核家族化や共働きが増えることにより、テレビやビデオに「子守機能」や「教育機能」を期待する養育者がますます増えつつある(土谷, 2001)。また、幼児や児童でもテレビやビデオの話題は、友人間のコミュニケーションの道具となっている(小平・山下, 1999; 白石, 1999)。このように、テレビやビデオといった映像メディアが子どもにとって不可欠なツールとなっている時代背景の中で、乳幼児にテレビやビデオを見せてはいけないと警告したり、また、必ず養育者や大人や年長児などと一緒に視聴すべきだと提案することも大切であるが、それらが浸透するまでには多大な時間を要することが予想され、あまり現実的ではないと思われる。小平(1999)は、映像メディアの弊害を解決するための研究が先行するのではなく、メディアの新しい可能性を率先して検証し、プラスの影響を増幅させていく状況作りが重要だと述べている。したがって、著しく発展した映像メディアの恩恵を生かしながら、乳幼児にも良い影響を与えるよう配慮した提案が求められるであろう。

そこで本研究では、「乳幼児」と、テレビやビデオという「映像メディア」との間で、双方向のインターアクションを取り入れることにより、乳幼児の能動的な要素を組み入れて視聴できるような双方向視聴スタイルを提案し、その発達の効果を検証する。本研究では、双方向

に通信しあうことによって、現在の映像メディアが単なる一方方向の通信しかおこなっていないという欠点を補い、仮想的な社会的コミュニケーション場面を作り出す。もし、単独視聴スタイルが、子どもの認知能力や言語能力やコミュニケーション能力の発達に悪影響を及ぼすならば、このような双方向でインターアクションのとれる視聴スタイルを作り出すことで、それらの悪影響を軽減もしくは排除できると考えられる。具体的には、幼児にストーリー性のあるビデオを見せ、インターアクションの形態としてビデオの登場人物と「対話」をしながらストーリーを進めていくという方法をとる。そして、先述したように未熟さが指摘されているいくつかの認知能力の中でも基盤的な能力のひとつと考えられる「記憶」に焦点をあてて、幼児と映像メディアとの対話を通してインターアクションの効果を検討する。そのために、新奇な対象物の名称(以下、新奇物名とする)の記憶と、ストーリーに関するエピソード記憶の2種類の記憶課題成績を用いる。

新奇物名の記憶課題を用いたのは、記憶能力は言語獲得や言語発達を支える基盤のひとつである(落合, 2001)、とされるからである。そのため、新奇物名の記憶成績を検討することは、ひいては未熟さが指摘されている言語獲得や言語発達の検討にもつながると思われる²⁾。

他方、エピソード記憶を指標としたのは、エピソード記憶は、ある時間にある場所で生じた個人の経験に基づく出来事や事象を意識的に再現する記憶であり(Tulving, 1983/1985)、特に幼児にとってエピソード記憶は、憶えるべき目標がわかっている時や能動的に憶えようとする時に、より高められる(内田, 1975; 山田, 1997)、という理由からである。このような知見を考慮すれば、もし子どもが映像メディアとインターアクションをとることで、意識的・能動的に映像メディアを視聴し、テレビやビデオから流される出来事や事象の理解が深まることでそのエピソードが子どもに顕在化されるならば、エピソード記憶成績は高くなると考えられる。

ところで乳児期の間は、視線、微笑、発声、動作などの、主に非言語的なものを道具として他者とコミュニケーションをとっているが、幼児期になると、言語を非言語的道具よりも優位に使用するようになる(例えば、荻野, 1997; 湯沢, 1999)。本研究では、子どもと映像メディアとのインターアクションを「対話」という形を通して検討するため、ある程度言語を通してやり取りが可能な年齢の子どもを対象とする。そのため、幼児期の子どもを対象とする。

また、幼児がこのような映像メディアとのインターラ

2) 新奇物名については再認記憶課題を採用した。再生課題を採用しなかったのは、予備実験で、幼児期のどの年齢群についても再生課題が低成績であり、床効果が見られたためである。

クッションをとることによって、幼児の記憶が促進されるならば、それは、単に記憶や学習に効果があるだけでなく、登場人物と仮想的なコミュニケーションをとることの効果も、現実場面での幼児期のコミュニケーション能力にも波及し、好影響を及ぼすかもしれない。つまり、たとえ子どもの認知能力や言語能力やコミュニケーション能力の未熟さの一原因にテレビやビデオ映像の一方方向通信があげられるとしても、映像メディアとのインタラクション状況を導入することによって、未熟であると指摘されているさまざまな能力の発達が促される可能性がある。本研究では、それらの認知能力のなかでも特に記憶に焦点をあてて、子どもと映像メディアとの対話を通じた双方向通信スタイルをとることが、新奇物名の記憶やエピソードの記憶にどのような効果を持つかを検討する。

方 法

被験者 幼稚園年少クラス36人(以下、年少群とする;男児18人,女児18人;平均年齢4歳1カ月,年齢範囲3歳7カ月~4歳6カ月),年長クラス36人(以下、年長群とする;男児18人,女児18人;平均年齢6歳0カ月,年齢範囲5歳6カ月~6歳6カ月),計72人が実験に参加した。この人数は、課題を理解できなかった者、もしくは課題を途中で放棄した者(年少児5人,年長児1人)を除外して、実際に分析に使用した人数であった。

実験計画 2(年齢:年少・年長)×2(刺激提示の仕方:対話あり・対話なし)。両要因は共に被験者間要因であった。

手続き 実験の内容について事前に実験校の園長、副園長、クラス担任の先生に説明しご理解いただいた。また被験者の保護者へは、実験実施の報告を手紙にておこなった。さらに、各被験者に対して実験に入る前に何をやるかきちんと説明し、承諾を得た被験者のみ実験に参加していただいた。実験は被験者と実験者だけがいる幼稚園内の静かな部屋でおこなわれた。子どもとラポールをとった後、実験を開始した。対話あり群;実験者は子どもに、「今からビデオが流れるのでテレビ画面を見てね」と教示した後、子ども一人きりでセリフ音声やその他の音が入っていないビデオを見せた。子どもがビデオ視聴をするのと同時に、実験者が子どもから姿が見えないよう隠れてマイクを通して、それぞれの子どもに対して、映像にあわせてあらかじめ決められた共通の言葉がけをすることによって子どもと対話をした。言葉がけのための音声は、テレビのスピーカーから流された。対話は、新奇な項目が出てきた時に、実験者が「〇〇ちゃん、言ってみて」と、その名前を言わせたり、重要なエピソードに対してコメントを求めたり、エピソードについて質問をして答えさせたりした(資料参照)。この群に

対しては、よく練習した実験者2人(うち1名は筆者)が交代で対話をおこなった。しかし、1人の子どもに対しては必ず同じ実験者が最後まで対話をし、途中で交代することはなかった。これら2名の実験者は共に実験の目的や仮説を知っていたが、実験者バイアスがつかないように配慮した。対話なし群;実験者は子どもに、「今からビデオが流れるのでテレビ画面を見てね」と教示した後、子ども一人きりでセリフ音声の入ったビデオを視聴させた。対話はしなかった。2群間で、新奇語の繰り返し回数によって記憶成績に差が出ないようにするため、対話あり群については、新奇語をまずビデオの中の登場人物(実験者)が1回言い、その後続けて被験者に1回言わせた。一方、対話なし群については、ビデオの登場人物が、新奇語を2回繰り返して言った。いずれの群も、ビデオ視聴終了後に、以下に示す記憶課題が課された。

材料 ビデオ映像の内容は、両群共に同様の、子どもにとって新奇な食材を購入していくという買い物場面のストーリーで構成されていた(資料参照)。大学の小教室に机を並べ、その上にのせられた食材をビデオ出演者(女性1人)が順番に買っていくという場面が再現された。買い物の中に6つのエピソードが組み込まれていた。新奇な食材とは、食べ物カテゴリ内の10項目であった(資料参照)。対話あり・なし群共に、同じ映像であった。映像はデジタルビデオカメラにて撮影され、21インチのテレビモニターにてビデオデッキを通して放映された。所要時間は、対話なし群は4分1秒、対話あり群は子どもの答えるペースによって異なり、遅い場合は、ビデオテープを一時停止にして時間をとる場合もあったので、4分50秒~5分程度であった。

記憶課題 被験者は、ビデオの視聴終了後、まず、「どんなお話だったかな?」と質問され、好きなように答えた。その後、記憶課題がおこなわれた。記憶課題は、エピソード記憶課題、選択課題、再認課題の3課題であり、どの被験者もこの順で課題を施行した。記憶課題に従事する実験者は、ビデオの中の登場人物とは異なる人物であった。

エピソード記憶課題: 質問は大設問1から6問まで、計10問おこなわれ(資料参照)、被験者は自由に回答していった。順序は被験者ごとに大設問1から6問でランダムであった。

選択課題: 子どもの目の前にストーリー中で購入した物の写真10枚と、ストーリーに出てこなかった物(=ディストラクタ;資料参照)の写真10枚の計20枚の写真を並べて(1枚の大きさ:縦4.5cm×横5.5cm)、被験者にストーリー中に購入した物だけ選んで実験者に渡すように教示した。ディストラクタについては、食べ物カテゴリ内で購入した物に知覚的によく似ている10項目

を選択した。

再認課題：もう一度子どもの目の前に選択課題で使用した写真を20枚並べて、実験者が購入した物の名前を言い、被験者を選択させた。命名順番は被験者ごとにランダムであった。

得点化 エピソード記憶課題と再認課題については、正答した場合に1点を与え、それぞれ10点満点とした。選択課題については、購入物を選択したら1点(10点満点)、ディストラクタを選択しなかったら1点(10点満点)をそれぞれ与え、合計20点満点で採点した³⁾。

結 果

得点を正答率に変換し、課題別に Figure 1 ~ 3 に示す。分析は課題別におこなった。なお分析はすべて SPSS 11.5J 統計パッケージを使用した。はじめにエピソード記憶課題の正答率について、2(年齢;年少・年長) × 2(刺激呈示の仕方;対話あり・対話なし)の分散分析をおこなったところ、年齢 ($F(1,44) = 25.63, p < .001$)、刺激呈示の仕方 ($F(1,44) = 15.64, p < .001$) の主効果がそれぞれ有意であった。年齢 × 刺激呈示の仕方の交互作用 ($F(1,44) = 0.03, ns$) は有意ではなかった。この結果から、エピソード記憶課題については、年長群の方が年少群よりも正答率が高く、また、対話あり群の方が対話なし群よりも正答率が高いことがわかった。

続いて選択課題の正答率について、2(年齢;年少・年長) × 2(刺激呈示の仕方;対話あり・対話なし)の分散分析をおこなったところ、年齢 ($F(1,44) = 5.89, p < .05$) の主効果が有意であった。刺激呈示の仕方 ($F(1,44) = 0.16, ns$) の主効果、および年齢 × 刺激呈示の仕方の交互作用 ($F(1,44) = 0.16, ns$) は、有意ではなかった。この結果から、選択課題については、年長群の方が年少群よりも正答率が高いことがわかった。

最後に再認課題の正答率について、2(年齢;年少・年長) × 2(刺激呈示の仕方;対話あり・対話なし)の分散分析をおこなったところ、年齢 ($F(1,44) = 1.71, ns$)、刺激呈示の仕方 ($F(1,44) = 0.04, ns$) のそれぞれの主効果、および年齢 × 刺激呈示の仕方の交互作用 ($F(1,44) = 0.04, ns$) は、いずれも有意ではなかった。この結果から、年齢および対話の有無の効果によって正答率に差がないことがわかった。

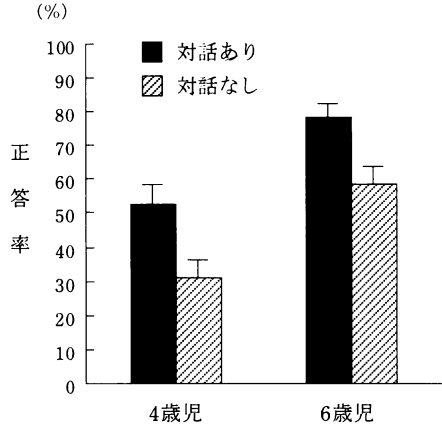


Figure 1 年齢別、群別のエピソード課題成績⁴⁾

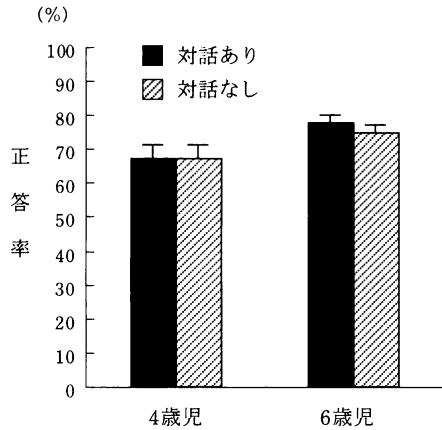


Figure 2 年齢別、群別の選択課題成績⁴⁾

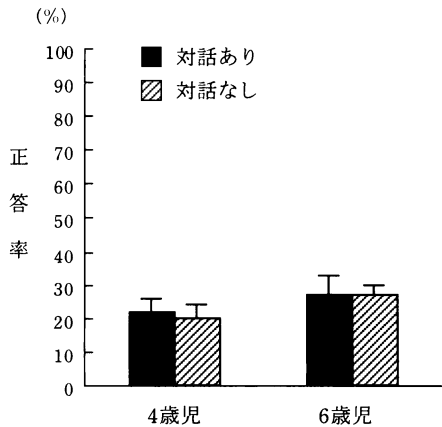


Figure 3 年齢別、群別の再認課題成績⁴⁾

3) 選択すべきカードを選択した場合に加えてディストラクタを選択しなかった場合にも点を与えたのは、例えば子どもがすべてのカードを無秩序に選択してしまった場合に、満点にならないようにするためである。

4) バーは標準誤差を示す。

考 察

対話の効果について

本研究の結果より、エピソード記憶成績については、対話あり群の成績が、対話なし群と比較して有意に高いことがわかった。一方、選択課題および再認課題については、対話の有無による効果はみられなかった。この結果から、年齢による成績差はあるものの、年少・年長群共に、テレビやビデオの中の登場人物と対話をするといった、映像メディアとのインターラクショナル状況を導入することにより、エピソード記憶が促進されることが明らかとなった。ストーリーに出てくるエピソード自体については、対話あり・なし群共に、新奇物命名の手続きとは異なり、被験者にエピソードの内容を繰り返し言わせたり何度も聞かせるような手続きはとっていなかった。したがって、エピソードの入力回数が対話あり群となし群で異なったために、エピソード記憶成績に差が出たとは考えにくい。むしろ、対話あり群はビデオ視聴中に対話をするので、対話なし群と比較して、子どもが自発的に内的なりハーサルをするようになったか、もしくは、ビデオ登場人物をより現実的な存在として感じることでビデオの中の事象や場面に入り込みやすくなり、能動的な処理がおこなわれたのではないかと考えられる。その結果として、ビデオ内で登場人物が繰り返し広がるエピソードをよく記憶できたのであろう。そもそも対話をしない場合でも、ビデオのような動画による情報の呈示は、紙芝居のような静止画による情報の呈示よりも、ストーリーの文脈をとらえやすいという報告がなされている(北尾・岡本, 1993)。本研究のように動画に対話的要素を加えることで、より文脈や状況の理解は深まったと考えられる。

対話をするということは、人の知的な活動がその人の頭の中だけでおこなわれるのではなく、そこにある社会や文脈、空間や環境といった「状況」とのインターアクションに基づき成立していることを前提としているという(南部, 2002; 茂呂, 1997)。また、対話を伴うコミュニケーションの成立には、対面か遠隔かにかかわらず、対話者同士の「対話の場」の共有が前提にあるという(南部, 2002)。この知見から言えば、本研究での対話あり群は、両年齢群ともに、ビデオ登場人物との対話が成立していた子どもを採用したため、子どもと登場人物との間で「場」が共有されていたと解釈できる。そしてこのような「場の共有」は、新奇物名の記憶には影響を与えず、エピソード記憶に促進効果を持っていた。エピソード記憶だけに対話による促進効果をもたらされたのは、新奇物名の記憶には、文脈や状況が必ずしも関係しているわけではなく、文脈とは独立に名称を記憶することも可能であるが、エピソードの記憶には、必ず「いつ」「ど

こで」「何が」あったかという文脈や状況に埋め込まれているため(Tulving, 1983/1985)、「場を共有」すること、すなわち、それらの文脈に入り込むことで、より現実的なエピソードとして記憶されたのかもしれない。特に本研究で用いたエピソードの状況は、ビデオ登場人物が何らかの行動を起こし(例えば、転んでしまう)、次に対話あり群の被験児は、登場人物に対して対話を通して働きかけるが(例えば、「痛い痛いのとんでいけ」と言う)、一方、対話なし群の被験児は、登場人物がセリフを言うのを聞いているだけであった。つまり対話あり群では、対話を通して文脈や状況に参加することとなり、このような参加的状況は文脈や状況をより印象付けやすくなったと考えられる。その結果、文脈や状況の影響を受けるエピソード記憶は、対話があることで成績が促進されたのではないだろうか。

加えて、Tulving(1994)は記憶システムを分類する中で、エピソード記憶を手続き記憶や意味記憶と比較して、一番高次の記憶として位置づけており、太田ほか(1999)は、エピソード記憶の発達には、手続き記憶や意味記憶などの発達と比較して、一番遅いとしている。すなわち、子どもが映像メディアと対話を通してインターアクションをとることは、単なる項目や単語記憶ではなく、このような高次で発達の遅いとされるエピソード記憶の発達促進に貢献すると思われる。

年齢の効果について

本研究では、4歳児と6歳児が対象とされた。年齢の効果は、課題によって異なった。エピソード記憶と選択課題については、いずれも6歳児の方が4歳児よりも有意に成績が高かった。一方、再認課題では、年齢によって成績に差は見られず、成績は両年齢ともに低かった。このような違いが見られた理由のひとつとして、課題の難易度の違いがあげられよう。すなわち再認課題では、被験者は10種類の新奇物名を再認し、さらに名称と視覚的な記憶との一対一対応が同時に求められた。記憶するために被験児に与えられていた機会は、新奇物が視覚的に呈示されると同時に、その名称を1回聞き直後に被験者自身で1回発音する(対話あり群)か、もしくは自身の発音はなく、2回新奇物名を聞く(対話なし群)ということだけであった。このような短時間、しかも少数回のリハーサルしか与えられないという条件下で、初めて見聞きする語を再認し、さらにそれを視覚的刺激と一対一対応をさせるということは、本研究対象の年齢にとって難しい課題であったのであろう。

それに比べて選択課題は、単に視覚的に記憶した新奇物を再認するだけの課題であった。そのために、再認記憶成績よりも選択課題成績の方が両年齢群ともに全体的に高成績であったのだらう。このように2つの課題間で

比較すれば選択課題は両年齢群ともに高成績ではあるが、選択課題内では年齢に有意差が見られた。これは、再認課題同様、記憶するために与えられた機会が少なかったため、年少児は年長児よりも視覚的な記憶が劣ったことによるのかもしれない。

エピソード記憶にも年齢に有意差が見られたが、これは、エピソード記憶が加齢とともに発達する (Tulving, 1994; 太田ほか, 1999) との知見を反映していると考えられる。

今後の課題

本研究では、子どもが映像メディアと対話を通じたインタラクティブなおこなうことでエピソード記憶が促進され、幼児の認知能力の一部が向上することがわかった。この結果を踏まえれば、乳幼児期のテレビやビデオ視聴は、保護者や他者と一緒に視聴することも大切であろうが、それができない場合、インタラクティブを組み込んだ形でのテレビやビデオ視聴——特に本研究で効果が見られた「対話」を通じたインタラクティブ形態でのそれらの視聴が望まれよう。

原田 (1997) や南部 (2002) は、成人におけるテレビ電話やビデオ会議などのビデオ対話システムの利用は、映像のない電話や電子メールなどに比べて、主観的・感性的評価が低く、嫌われがちであることを報告している。一方本研究では、実験終了後対話あり群の子どもに、1) おもしろかったか？ 2) テレビの中の人と本当にしゃべったと思ったか？と質問したところ、1) は95%がおもしろい、2) は95%が本当にしゃべった、と答えた (有効回答20人；年長9人、年少11人)。すなわち、本研究で対象とした年齢では、成人の映像メディアに対する反応とは異なり、映像メディアとの対話に抵抗感を感じず、楽しんでいることがうかがえ、利用可能であることが示唆される。

現在では、双方向通信システムは実現しつつある。双方向の通信が可能な放送 (例えば、BSデジタルなど) では、すでに視聴者側がリモコンのボタンなどで文字情報を送信することができる。このような技術を応用し、環境が整えられれば、幼児でもより能動的に映像メディアとインタラクティブをとることができると考えられる。ところで本研究では、対話あり群のうちで答えることが遅い子どもには、ビデオテープを一時停止にして子どもが答えるのを待つ場合もあった。近い将来、子どもが実際に単独視聴をする場面考えた場合には、例えばマウスやタッチパネルを通して信号入力することでインタラクティブをとることが可能なDVDなどの映像媒体を用いることにより、子どもが個人個人のペースで信号を入力できるような方法を用いることが考えられる。また、子どもの音声入力とマウスなどによる信号入力を

組み合わせることで、よりよいタイミングで映像メディアとインタラクティブをとることができると考えられる。今後は、映像メディアの子どもへの影響に関する科学的データのさらなる収集が必要であろう。また、来るべき本格的な双方向通信時代をふまえ、メディアのインターフェイスの技術開発といったハード面と、番組作りといったソフト面の両面からの理解、協力の上で、映像メディアと子どものインタラクティブ状況の実現化が望まれる。

文 献

- Anderson, D. R., Huston, A. C., Wright, J. C., & Collins, P. A. (1998). Sesame street and educational television for children. In R. G. Noll, & M. E. Price (Eds.), *A communications cornucopia: Markle foundation essays on information policy* (pp. 279-296). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Forge, K. L., & Phemister, S. (1987). The effect of prosocial cartoons on preschool children. *Child Study Journal*, 17, 83-88.
- 原田悦子. (1997). 人の視点から見た人工物研究. 日本認知科学会 (編), *認知科学モノグラフ*, 6, 東京: 共立出版.
- 橋元良明. (1995). 映像メディアと脳——テレビ映像の脳生理学のアプローチ. *マス・コミュニケーション研究*, 46, 18-31.
- Healy, J. M. (1992). 滅びゆく思考力 (西村辨作・新美明夫, 訳). 東京: 大修館書店. (原著刊行年次, 1990.)
- 城 仁士・近藤徳彦. (1995). コンピュータゲームが子どもの自律神経系反応に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 34, 418-423.
- 片岡直樹. (2001). *テレビ・ビデオが子どもの心を破壊している!*. 東京: メタモル出版.
- 北尾倫彦・岡本真彦. (1993). 物語の記憶と理解におよぼす画像情報の効果. *心理学研究*, 63, 404-408.
- 小平さち子. (1999). 「子どもとメディア」研究の動向——新たな研究の方向をさぐるために. *マス・コミュニケーション研究*, 54, 4-20.
- 小平さち子・山下洋子. (1999). 多様化する幼稚園・保育所でのメディア利用. *NHK放送研究と調査*, 49, 78-95.
- Krugman, H. E. (1971). Brain wave measure of media involvement. *Journal of Comparative Physiological Psychology*, 53, 509-519.
- Mander, J. (1985). *テレビ・危険なメディア* (鈴木みど

- り, 訳). 東京: 時事通信社. (原著刊行年次, 1977.)
- 正木健雄. (1995). おかしい子どもの体. 東京: 大月書店.
- 茂呂雄二. (1997). 談話の認知科学への招待. 茂呂雄二 (編), *対話と知 — 談話の認知科学入門* (pp.1-17). 東京: 新曜社.
- 無藤 隆. (1999). こどもとマス・メディアとの関係 — 因果論から生態学的システム論へ. *マス・コミュニケーション研究*, 54, 21-37.
- 無藤 隆 (編). (1987). *テレビと子どもの発達*. 東京: 東京大学出版会.
- 南部美佐子. (2002). 電話・テレビ電話によるコミュニケーション. 坂元 昂 (監修), 高橋秀明・山本博樹 (編), *メディア心理学入門* (pp.109-124). 東京: 学文社.
- 落合正行. (2001). 語彙の獲得における認知発達モデル構築の基礎的研究. *追手門学院大学人間学部紀要第12号*, 追手門学院大学, 大阪, 1-20.
- 荻野美佐子. (1997). コミュニケーションの発達. 井上健治・久保ゆかり (編), *子どもの社会的発達* (pp. 185-204). 東京: 東京大学出版会.
- 荻野美佐子・小林春美. (1999). 語彙獲得の初期発達. 桐谷 滋 (編), *ことばの獲得* (pp. 71-116). 京都: ミネルヴァ書房.
- 太田信夫・竹形理佳・石原 治・寺澤孝文・高橋秀明・河野理恵. (1999). 高齢者の記憶 — 潜在記憶研究を中心に. *心理学評論*, 42, 185-201.
- 坂元 章・尾崎 恵・森津太子・高比良美詠子・伊部規子. (1998). テレビゲームと人間の暴力 — メディアのインタラクティブ性の影響力. *情報処理学会インタラクティブ'98論文集*, 109-116.
- 澤口俊之. (1999). *幼児教育と脳*. 東京: 文春新書.
- 白石信子. (1999). 小学生と親とテレビ. *マス・コミュニケーション研究*, 54, 55-66.
- Sprafkin, J. M., Liebert, R. M., & Poulous, R. W. (1975). Effects of a pro-social example on children's helping. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, 119-126.
- Sroufe, L.A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- 土谷みち子. (2001). 子どもとメディア — 乳児期早期からのテレビ・ビデオ接触の問題点と臨牀的保育活動の有効性. *国立女性研究会館研究紀要*, 5, 35-46.
- Tulving, E. (1985). *タルヴィングの記憶理論* (太田信夫, 訳). 東京: 教育出版. (原著刊行年次, 1983.)
- Tulving, E. (1994). Organization of memory: Quovadis? In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neuroscience* (pp.1-15). Cambridge, MA: MIT Press.
- 内田伸子. (1975). 幼児における物語の記憶と理解におよぼす外言化・内言化経験の効果. *教育心理学研究*, 23, 87-96.
- 内田伸子. (2002). テレビ視聴の影響 — 弊害を抑えることはできるか. 岩立志津夫・小椋たみ子 (編), *言語発達とその支援* (pp.114-117). 京都: ミネルヴァ書房.
- Wolf, T. M., & Cheyne, J. A. (1972). Persistence of effects of live behavioral, televised behavioral, and live verbal models on resistance to deviation. *Child Development*, 43, 1429-1436.
- 山田紀代美. (1977). 幼児の記憶における記憶目標を有意意味化する文脈の役割. *教育心理学研究*, 45, 1-11.
- 湯沢正通. (1999). コミュニケーションの発達心理学. 深田博己 (編), *コミュニケーション心理学 — 心理学的コミュニケーション論への招待* (pp.68-82). 京都: 北大路書房.

付記

- 1) 本研究は, 財団法人松下視聴覚教育研究財団第9回 (平成14年度) 研究開発助成を受けて実施された。
- 2) 本研究の一部は日本発達心理学会第14回大会 (2003年3月) で発表された。
- 3) 実験に協力いただきました, 荻須学園ひまわり幼稚園 (名古屋市の先生方や園児の皆さん, また実験装置についてご助言いただきました, 愛知淑徳大学コミュニケーション学部 松尾貴司教授に感謝申し上げます。

Sakata, Yoko (Aichi Shukutoku University) & Kawai, Nobuyuki (Nagoya University). *Does a Communicative Video Enhance Preschool Children's Memorization?* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2004, Vol.15, No.3, 376-384. This investigation showed whether 4- and 6-year old children were able to memorize better after viewing a "communicative" video. Children responded to stories presented in either a "communicative" video or a normal video format. The story was about shopping for ten novel food items, and there were six possible episodic events. While watching the story in the "communicative" video group, children talked via microphones with an experimenter who was hidden behind the video monitor. Under the normal video condition, children did not interact with the experimenter, and only watched and listened to the video. Children then performed three memory tasks: 1) recall of episodes, 2) identification of foods bought in the video story, and 3) recognition of the foods. The "communicative" video group remembered episodes more effectively than the normal video group. Our results showed that two-way communication between the experimenter with the video and children facilitated children's ability to understand and memorize episodic events.

【Key Words】 Communicative video, Two-way communication, Preschoolers, Memory

2003. 4. 17 受稿, 2004. 3. 5 受理

資 料

| エピソード番号と 購入項目番号 | ストーリー | | ディス トラク タ | エピソード記憶課題 | |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------|------------------------|-------------------|
| | 対話あり群 | 対話なし群 | | | |
| エピソード 1 | こんにちは、〇〇ちゃん、いまから夕飯の材料を買いにいっくから一緒に行こうね。 | こんにちは、今から夕飯の材料を買いにいきます。 | | 1-1) 何のお話だったかな？ | 1-2) 何を買いに行ったのかな？ |
| エピソード 2 | 夕飯は何にしようかな？カレーにしようかな、それともシチューにしようかな。〇〇ちゃん、どっちがいい？(子ども返答) | 夕飯は何にしようかな？カレーにしようかな、それともシチューにしようかな。シチューにしよう。 | | 2) 夕飯は何だったかな？ | |
| エピソード 3 | 今日はちょっと変わったシチュー/カレー(子どもの答えの方)をつくるよ。宇宙人が食べるシチュー/カレーだよ。 | 今日はちょっと変わったシチューをつくるよ。宇宙人が食べるシチューだよ。 | | 3) 誰が食べるシチュー/カレーだったかな？ | |
| 購入項目 1 | これは、クレソンっていうんだよ。〇〇ちゃん、言ってみて。(子ども返答) | クレソンがいるんだよね。これはクレソンっていうんだよ。 | パセリ | | |
| 購入項目 2 | まいたけがいるんだよね。〇〇ちゃん、言ってみて。(子ども返答) | まいたけがいるんだよね。これは、まいたけっていうんだよ。 | しいたけ | | |
| エピソード 4 | (缶につまずいて転ぶ。足を痛める。) あっ、転んじゃった。足がいたーい。〇〇ちゃん、痛い痛い飛んでいけてって言って。(子ども返答) あっ治った。 | (缶につまずいて転ぶ。足を痛める。) あっ、転んじゃった。足がいたーい。痛いの痛いの飛んでいけ。あっ治った。 | | 4-1) 缶につまずいて、どうしたかな？ | 4-2) どこが痛かったかな？ |
| 購入項目 3 | これは、にがうりっていうんだよ。〇〇ちゃん、言ってみて。(子ども返答) | にがうりがいるんだよね。これは、にがうりっていうんだよ。 | ピーマン | | |

| | | | | | |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------|-------------------------------------|
| 購入項目4 | はんぺんがいるんだよね。○ ○ちゃん、言ってみて。(子 ども返答) | はんぺんがいるんだよね。 これは、はんぺんって言うん だよ。 | 油揚げ | | |
| エピソード5 | (卵を落とす。) あっ、落とし ちゃった。○ちゃん、どう したらいい？(子ども返答) 店員さんにあやまってくる。 ……あやまって来たよ。 | (卵を落とす。) あっ、落とし ちゃった。どうしよう。店員 さんにあやまろう。……あや まって来たよ。 | | 5-1) 落とし た卵はどう なったかな？ | 5-2) そのあ とどうした か？ |
| 購入項目5 | これは、アボガドっていうん だよ。○ちゃん、言ってみ て。(子ども返答) | アボガドがいるんだよね。こ れは、アボガドって言うんだ よ。 | レモン | | |
| 購入項目6 | ラディッシュがいるんだよ ね。○ちゃん、言ってみ て。(子ども返答) | ラディッシュがいるんだよ ね。これは、ラディッシュっ て言うんだよ。 | ミニトマト | | |
| エピソード6 | (コップをみながら,) あー、 これ前から欲しかったん だー。○ちゃん、買っても いいと思う？(子ども返答) シチュー/カレーにいらな いから、今日はやめとこう。 | (コップをみながら,) あー、 これ前から欲しかったん だー。買っちゃおうかなあ。 でも、シチューにいらな いから、今日はやめとこう。 | | 6-1) お姉さ んが欲しか った物はど うだったか な？ | 6-2) それを 買ったかな、 買わなかつ たかな？ |
| 購入項目7 | これは、こうや豆腐という んだよ。○ちゃん、言っ てみて。(子ども返答) | こうや豆腐がいるんだよね。 これは、こうや豆腐って言う んだよ。 | 麩 | | |
| 購入項目8 | みょうががいるんだよね。 ○ちゃん、言ってみて。 (子ども返答) | みょうががいるんだよね。こ れは、みょうがって言うんだ よ。 | ベビーコー ン | | |
| 購入項目9 | これは、すだちっていうんだ よ。○ちゃん、言ってみ て。(子ども返答) | すだちがいるんだよね。こ れは、すだちって言うんだ よ。 | 小たまねぎ | | |
| 購入項目10 | アンズがいるんだよね。○ ちゃん、言ってみて。(子ど も返答) | アンズがいるんだよね。こ れは、アンズって言うんだ よ。 | プルーン | | |