

## 構造的ー貫性に着目したナラティブ分析： 高齢者の人生転機の語りに基づく方法論的検討

野村 晴夫  
(東京大学大学院教育学研究科)

本研究では、高齢者の人生転機の語りに基づき、構造的ー貫性に着目したナラティブ分析の方法論的検討を目的とした。一高齢女性の転機の語りを材料として、まず、Habermas & Bluck (2000) の提起した、ライフストーリーにおける時間的・因果的・主題的ー貫性の分析枠組みに依拠し、高齢者の語りを分析するための下位カテゴリーを抽出した。その後、理論的な推測を考慮しつつ、当初の分析枠組みを検討することによって、新たに語りの状況要因を加味した状況的ー貫性の分析枠組みを付加し、同様にその下位カテゴリーを抽出した。その結果、故人や神仏等の超越的他者に起因する因果的ー貫性や、聞き手との相互性を考慮した状況的ー貫性等、物語様のさまざまな構造を把握し得る分析カテゴリーが、見出された。そして、最終的に得た分析カテゴリーを用いて、調査対象者の転機の語りを分析し、転機に付与された意味づけを考察した。本研究の試みから、仮説的分析枠組みに基づく分析カテゴリーを用いることによって、高齢者の転機の語りの構造的ー貫性を具体的に分析する方が示唆された。

【キー・ワード】 高齢者, 老年期, ナラティブ, 転機, ライフストーリー

### 問 題

近年、心理学の諸領域で、語り (narrative) を鍵概念に据えた研究 (e.g., Sarbin, 1986; Bruner, 1998; Nelson, 1989) や実践 (e.g., White & Epston, 1992; Anderson & Goolishian, 1997; 野村 2002a) が盛んになってきている。老年期を対象とした心理学研究においても、“Narrative gerontology (Kenyon & Randall, 1999)” と呼ばれる機運のなかに、そうした展開が見受けられる。あるいは、回想法 (Butler, 1963) は、思い出の語りを促す点で、やはり語りに着目した心理臨床実践とみなせるだろう。こうした老年期の語りへの広範な注目は、語りに想定される機能に拠るところが大きいと考えられる。なかでも、経験を組織化する機能は、生涯発達上の諸局面で重視されている。たとえば Bruner (1999) は、ひとが自らについて語ることが、平素の生活の通常性に生じた例外的な逸脱性を理解可能な形にし、再び通常性を取り戻す機能を持つと提起している。それに呼応するように、やまだ (2000) もまた、人生の物語が必要とされる局面について、「自己と他者の亀裂や、前の出来事と後の出来事とのあいだの裂け目が大きくなったとき、それらをつなぎ、意味づけ、納得する心のしくみが必要なとき」であると述べている。これらの提起から、語りには時間的な断絶や矛盾をはらみ得る転機を橋渡しし、生活史に整合ー貫性 (coherence) を付与する機能が想定されていることが読み取れる。

では、こうした生涯発達上の語りの機能は、老年期においてはどのような意義を持つのであろうか。高齢者の人生経験のなかには、転機と目される経験も含まれると考えられる。老年期には、なかでも喪失経験を伴う転機が避けられない。たとえば、身体的機能の衰退や、定年退職、家族・知人との離・死別といった社会的環境の変化などの喪失を高齢者は複合的に経験し得る。さらに、それ以前の年齢層とは異なり、老年期においては、喪失経験が将来の創造的活動に直接には結びつきにくいことから、心理的適応のためには、その経験をどのように受け止めるかという主観的な意味づけの重要性が高くなる (竹中, 1996)。したがって、上述の Bruner らの提起を鑑みると、他の発達段階に比べても、老年期における語りは、長大な過去経験を組織化するために重要な生涯発達の機能を果たしていることが予想される。Erikson, Erikson, & Kivnick (1990) が、老年期における語りを、自我同一性の維持・再構築のための一装置とみなしたのも、語りが転機という経験を組織化する機能を持つことを考え合わせれば頷ける。すなわち、語ることには、転機を含む経験を組織化することによって、諸経験を意味づけ、自己の連続性を保持し、自我同一性を維持・再構築するという機能が想定される。だが、老年期の語りに期待されるこうした生涯発達の機能を明らかにするためには、実際に高齢者がどのように自らの来し方を語り、それを意味づけるのかという様態を把握することが求められる。

語りの様態や語り手個人の経験に対する意味づけを探るためには、ナラティブ分析と呼ばれる一群の言説分析手法が、心理学や社会学等の諸領域で活用されてきている (Riessman, 1993; Mishler, 1995)。ナラティブ分析が持つ特徴のひとつとして、さまざまな語りの内容(「何を語るか」)に通底する構造(「いかに語るか」)への着目が挙げられる。つまり、生活上の肯定・否定的内容の経験を語る際に、自他に了解できるような一貫した構造を維持できるか否かが、自我同一性や心理社会的適応等の心的特質に接近する糸口として着目されている。たとえば、やはり語りの構造に基づいて成人の愛着を評価する成人愛着面接(Main, Kaplan, & Cassidy, 1985)は、自己の愛着に関する歴史を「首尾一貫したまとまりのあるかたちで言語化できる」(久保田, 1995)能力を、愛着の安定性や, Ricoeur (1990)の言う物語的自我同一性の確立の指標として用いている。そして、上述したように、転機を生活史に組織化する上で、語りの機能の重要性が高い老年期であっても、やはりその語りの構造的・一貫性に着目する意義があると思われる。もしも高齢者が転機の語りの一貫性を維持できない場合は、生活史の断片化や未統合を招き、人生の有意義性や自己効力感を損なう可能性もあるだろう (Cohler, 1982)。また、転機を挟んで過去と現在とを有機的につなぐことの困難は、他者から自らの人生の意味を理解されることの困難に結びつかねない。したがって、発達・臨床心理学的見地からは、高齢者が転機について語る構造を明らかにすることが求められる。そのためには、高齢者の語りの構造的・一貫性を捉え得るナラティブ分析方法が必要である。

これまでに、語りの構造的・一貫性の構成要素は、社会言語学 (e.g., Labov & Waletzky, 1997) や民族誌学 (e.g., Agar & Hobbs, 1982) をはじめとする諸領域から提起されている。なかでも、Habermas & Bluck (2000) が提起した一貫性の要素は、幼児期に発現する断片的な日常生活の語りから、青年期に発現する複雑なライフストーリーの語りに至る発達過程を統合的に説明する概念枠組みとして、その有用性は注目に値する。しかし、テキスト理解に関する心理言語学的研究から理論的に導き出されたこの枠組みが、実際のライフストーリーの語りに具現された様相を明らかにする課題は、依然として残されている。この枠組みに基づいた一貫性の具体的な測定方法を開発する必要性は、Habermas & Bluck (2000) 自身も認めるところである。さらに言えば、この枠組みが、成人期以降のライフストーリーの一貫性の何を把握し得、何を把握し得ないのかを明らかにすることが求められる。これまで述べてきたような、語りの機能 (e.g., Bruner, 1999) や語りの分析 (e.g., Main et al., 1985) に関する提起からは、老年期において転機を含むライフストーリーを一貫して語ることが、自我同一性の維持や、

人生の有意義性の獲得をはじめとした心理社会的適応に寄与する可能性がうかがえる。だが、語りの一貫性と心理社会的適応との間に理論的に予測される密接な関連性は、具体的に高齢者の語りの一貫性を分析する方途を得て初めて検討し得るものであろう。そこで本研究では、まず語りの整合一貫性に着目した Habermas & Bluck (2000) のナラティブ分析の枠組みに依拠し、高齢者が語る転機の構造を分析するための下位カテゴリーを抽出する。そして、得られた分析カテゴリーから翻って、当初の分析枠組みがどれほど語りの一貫性を捉え得るかを検討し、語りの実態に即して分析枠組みの改良を図る。その上で、最終的に得た分析カテゴリーを用いて転機の語りを分析することによって、高齢者が転機に付与した意味を考察する。最後に、本研究で提起したナラティブ分析の意義と限界について、老年期の生涯発達の・心理臨床的観点から、統合的に考察する。

## 方 法

### 調査対象者

本研究では、養護老人ホーム在住の一高齢女性を調査対象者に選び、彼女の転機の語りを材料とした。高齢者の転機に対する意味づけは、生活史や個性といった語り手の全体像と密接に関わっている。そのため、分析カテゴリーを抽出するにあたって、複数の対象者の語りに共通する特徴に基づくと、語り手に固有の意味づけが捨棄されかねない。また、抽出した分析カテゴリーの適否を検討し、分析結果から推測される語り手の意味づけを考察するためには、その分析カテゴリーを表す語り手が、転機の語りという連続性ある総体において、どのように布置されているかを示す必要がある。そこで、語り手の全体像や語りの連続性を極力解体せずに、ひとり的高齢者の語りに基づいて分析カテゴリーを抽出し、そのカテゴリーの相互連関を考慮した分析を行うことが妥当であると考えた。

調査対象者は83歳(調査時)女性、Aさんとした。Aさんは、調査の4年前に入居し、個室で生活していた。筆者が入居者に調査協力を募ったところ、Aさんは学術研究を目的とした公表を含めて、自発的に協力を受諾された。関東近県で出生したAさんは、幼少期に父親の仕事の関係で上京し、小学校に加えて5年制の女学校を卒業された。その後、保母として勤める傍ら、ラジオドラマの声優の仕事をしている。その間に、出版社に勤務する夫と見合い結婚したが、夫は病弱であったため、保母の後は72歳まで自ら営む学習塾の教師を勤め、家計を支えていた。Aさんが61歳の時に夫を、その10年後には一人息子を亡くしていた。ホームでは、Aさんは俳句や音楽などのレクリエーションに積極的に参加し、心身の健康を保っている。自らの過去を波瀾万丈と表現する

彼女は、幾度もの転機について語った。そして、彼女は、高齢者にとって典型的かつ重要と思われる、配偶者との死別、および高い活動性からの撤退を経験していた。したがって、彼女の語りは、転機についてのさまざまな語り方や、高齢者にとって典型的なライフイベントを含むことから、語りの構造的な一貫性を検討する目的に適用と考えられた。

#### 語りの収集手続き

個別面接法によった。調査時期は2001年2～3月までであり、各回約60分から100分の面接を計3回行った。面接場面は、対象者の生活する居室とした。転機についての語りを得るために、まず、これまでの人生で語り手に影響を与え、人生の節目となった出来事を尋ね、転機を同定した。そして、その転機の内容について尋ね、転機を挟んだ前後の生活史を含む語りを得た。なお、対象者の発話中、調査者はうなずき、相づちを打ちながら聞き、発話内容を明確にする必要がある時のみ、確認のための質問を差し挟んだ。面接内容は対象者の許可を得てオーディオ・テープに録音し、トランスクリプトに逐語的に転記した上で分析した。分析にあたっては、Aさん自身への影響が大きいと自ら同定した「夫との死別」と「老人ホーム入居」という2つの転機を材料とした。

#### 分析手続き

ライフストーリーにおける一貫性の分析枠組みとして Habermas & Bluck (2000) が提起した、時間的一貫性 (temporal coherence)、因果的一貫性 (causal coherence)、主題的一貫性 (thematic coherence) に依拠し、分析のための下位カテゴリーを抽出した。その際、各分析枠組みの一貫性を具現していると考えられる表現に着目した。すなわち、時間的・因果的一貫性については、複数の出来事の間や、出来事と評価との間の時間的・因果的結びつきを示す表現・文脈の特徴から、カテゴリーを抽出した。また、主題的一貫性については、出来事や評価を語りの主題として概括した表現・文脈の特徴から、カテゴリーを抽出した。ここでいう出来事とは、行為主体と行為、および時間的・空間的な場面設定が明示されるか、もしくは前後の文脈から推測可能な事象を指す。また、評価とは、出来事や人物 (自己および他者)・事物に対する、語り手の視点からの描写を指す。手続きの詳細は、分析カテゴリーの抽出過程を示す際に適宜補足する。

### 分析カテゴリーの抽出過程

#### 時間的一貫性

時系列性は語りの基本的特性であり (Bruner, 1999)、一貫した語りでは、複数の出来事が時間的に結び付けられ、継起的に順序立てられることが求められる。転機を

語るに際して、語り手がどのように時間的定位置される出来事を選び、それらをどのような時間的順序に則して語るかによって、語りの強調点や転機の意味は異なるであろう。そこで、転機の語りのなかで、出来事間の時間的順序性や時間的定位置が表現されている箇所の特徴に基づいて、分析カテゴリーを抽出した。抽出にあたっては、「それで」、「そして」等の接続詞や出来事の生起時点を表す表現、出来事間の文脈を手がかりとした。下記の抽出過程に用いた発話例と各カテゴリーの特徴を Table 1 に示した。なお、発話の例示にあたっては、文脈を損なわないように、特徴的な発話の前後部分も併せて示した (以下、他の分析枠組みについても同様)。

①**漸進** 出来事間の時間的順序には、それぞれの出来事の時系列的な生起順序に従い、段階を追った構造が見出された。たとえば、老人ホーム入居の転機では、「そして」、「で」などの接続詞を多用することで、施設の「見学」に始まり、「福祉」の事務処理を経て、入居に至るまでの時間経過が、細かい段階を追って明示されていた。この経過は、「老人ホームに入りたい」という語り手の意図の実現へと向かって、直線的に筋立てて語られている。このように漸進的に時間経過を語ることは、転機を自ら選び取ったことの正当性を丹念に主張し、語り手に説得力をもたらす効果があるだろう。

②**急転** 出来事間の時間的順序には、突然の展開として転機となった出来事が生起が語られた構造が見出された。たとえば夫との死別の転機では、まず、「それで」等の順接的接続詞を用いて転機の先行状況が漸進的に語られた後、「～たら、もう」という表現を挟んで、夫の急死が語られた。このように、急転的に時間経過を語るためには、先行する日常性を前もって提示することが必要であると考えられる。そのうえで、日常性から転機へ急転する勾配を示すことによって、時間的順序を語っているといえる。

③**俯瞰** 転機を語るに際しては、転機の生起時点からは時間的に離れた時期に定位置される出来事にも言及し、さまざまな時期を幅広く展望する視点に立つ構造が見出された。たとえば、夫との死別についての語りは、語り手が直接は経験していない、夫や自身の生家の歴史に遡っていた。このように俯瞰して語る構造は、転機に対して距離を置いた視点から客観的に眺め、個人史と歴史とを時間的に架橋することに通じるだろう。

④**回帰** 出来事の時系列的な定位置に着目すると、過去の転機を描写した後に、現在の視点に立ち返って、現在の生活状況や心境に言及する構造が見出された。たとえば、老人ホーム入居についての語りでは、過去の描写に続いてホームでの「今の幸せ」が語られていた。このように現在についての描写へ回帰して語る構造は、過去と現在の時間的定位置を明別し、過去と現在を架橋すること

Table 1 時間的一貫性の分析カテゴリー

分析カテゴリー	発話例と特徴
漸進	<p>ずいぶん見学して歩きました。あつちもこつちも。もうねえ、おんなじ福祉事務所の関係でもね、うんと待遇が違うんですよ。もう、とにかくあのう、老人ホームに入りたい、人の世話になりたくないっていうのが、あたくしのね、信念でしたから。ですからね、あつちもこつちもね、見学して歩かしてね。そして、ここへ入れたっていうのは、偶然なんですけれどね。こういう個室ね、個室がねえ、あのう、そうね、都でやってる**（地名）にあるのと、それからこの福祉の方の、みんな福祉の関係ですけど。都の直営ね、直営ができたんですよ。で、それがちょうど、これとおんなじような出来なんですよ。で、そこへ入りたいと思つたらね、今もう、都にこれぐらいの書類があって、で、Aさんが来てね、この一番上で、で、下からどンドンどンドンこうやって取ってくんです。あなたね、あなたがね、入る頃はね、あなた生きてるかどうかわかりませんよって言われたんですよ。で、ここへも見学に来たんですよ。ここ、2回きましたね。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>・「そして」、「で」、「ですから」などの接続詞の使用。          ・直線的で逐次的な時間進行。          ・細分された順序設定。          ・意図や目的に向けた時間進行。</p>
急転	<p>あたくしがね、前の日から熱出してたんです。で、8度（38度）くらいあったんです、熱がね。それでねえ、汗びっしょりかいたんですよ。夜中にお薬で。それでねえ、主人が、洗濯機があるとはいえ、結婚して初めて、お洗濯してくれたんですよ。その日に。寝巻きをね。それで、あたくしが寝て、おまえは寝ていいよってね、初めてお粥作ってくれたんですよ。その、死ぬ日なんですけれどね。それで、あたくしの枕元に持ってきて、そして、あのう、梅干やなんかでね。カツプシと梅干だったと思います。男ですから、何もできませんからね。それで食べて、そして、10時になると、いつもね、あのう、弱いから寝るんですよ。彼は。それで、じゃあ、玄関の戸、閉めてくるなって言つて、玄関に行つたと思つたら、ばたーん！音がして。何事かと思つてとんでつたら、もうそこで倒れてたっていうんです。ちょうど（自宅の）前の奥さんがね、あたくしと同じぐらいの年の方で、その方にね、来てもらつたら、もう息ないよなんて言われて。あのときはびっくりしましたねえ。怖いですよ。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>・漸進的な時間進行の前置。          ・「～たら、もう」などの接続節の使用。          ・突然の展開。          ・意図や目的、期待に反する時間進行。</p>
俯瞰	<p>わたくしのところは、商家であたくしは育つたでしょ。で、主人のところはね、ここにも書いてありますけどね。武家のね、なんていうかしら、**県にはね、千石原、千石原ってとこがあるんですよ。千石取りの人たちばかりがいるところ。（中略）千石取りっていうところに家があったんですよ。ですからね、ほんとになんかいうかしらね、そういうだから、普通だったら私を貰わないんじゃないですか。排他的なんですよつまり。（この後、自伝を参照しながら、夫の生家の由来が江戸時代に遡って語られた）。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>・転機とした出来事との時間間隔の指定。          ・長期の時間軸上へ時間的位置。          ・客観的な事実描写。</p>
回帰	<p>今の幸せは、あたくしね、ここに入ったことだと思う。一言でいえば、**（ホーム名）のためにあたくしはね、あのう、健康でいられるし、それから、好きなことを自由に、時間が十分にあって、毎日が充実しているっていうことですね。今、変わったのはね、今ね、あたくしがここに入れていただいたから、心が豊かになって、そして、あの、好きなことをやってみること。好きなことをやっているから、健康を保つてると思いますね。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>・過去から現在の視点への回帰。          ・現在の状態や心境についての言及。          ・「今」などの時間的位置の明示。          ・現在時制の使用。</p>

注. 各カテゴリー中、上段は発話例、下段は特徴を示す。発話例の末尾<>内は転機の種別を示す。

に通じるだろう。

#### 因果的一貫性

出来事は、因果的な結びつきが欠けたままに羅列されれば、そこに意味を見出すことが困難になる（Krantz,

1998）。一貫した語りでは、複数の出来事間や、それらと自己の内在的特性（たとえば性格特性や価値観など）に対する評価を因果的に結びつけることが求められる。転機をもたらした原因をどのように語るかによって、転



機の持つ意味も異なってくるだろう。そこで、転機に関する語りのなかで、転機を挟んだ前後に因果関係が表現されている箇所の特徴に基づいて、分析カテゴリーを抽出した。抽出にあたっては、「だから」、「なので」とい

た因果関係を示す接続詞、「～して」、「～ていうのは」といった因果関係を示す接続節の使用や文脈を手がかりとした。下記の抽出過程に用いた発話例と各カテゴリーの特徴を Table 2 に示した。

Table 2 因果的ー貫性の分析カテゴリー

分析カテゴリー	発話例と特徴
自己に起因する 転機	<p>で、あたくしは福祉にね、入る資格があるんですよ。もっともかわいそうな人ですから。主人もいなければ、息子もいなければ、とにかく、あのう、年金が少ないですもん、あたくし。(中略) あたくしはね、もっともここへ入るにふさわしいね、あの、資格があったんです。ていうことは、1人でなんでもできるでしょ。丈夫でしょ。お洗濯でもなんでも、お掃除でもなんでもできる。丈夫でしょ、そして、あのう、親も、子どももない、あれもないで、主人もいないで、孤独でしょ。ですから入れたんですよ。孤独だと思っていないですけれどね。(中略) ですけれどね、人のいいところがあるからね、あの、かなりお金を残したのもね、それから、家を建てたのも、みんな取られちゃったんです。人に騙されて。ですから、ここ入ったんですけどね。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>あたくしね、仕事を持ってたからなんです。立ち上がったの。(中略) こんなことしてたら、自分が寝込んだじゃうなと思って。子ども達も、先生、いつ仕事、あの、整行かれるの、なんて、親からも電話があったし、子ども達も、ちょっと顔見に寄ってくれたりしたもんですからね。ですから、割合にね、あの、2ヶ月ぐらいで始めたんですよ。仕事。ですから、あたくしを支えたのは仕事なんです。もう、終始、仕事ですね。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>・転機の原因として、自身の行為を明示。 ・転機の原因として、自身の性格や価値観、現在の生活環境に対する評価を明示。</p>
現実的他人に起因する 転機	<p>どうせそんなに長く生きないんだから、年金なんか入ったってつまらないって言うんですよ。それよりもね、ふたりで遊んで歩いたり、食事した方がいいじゃないかって、自分も早く死ぬことをね、わかってたような。後から考えると、わかってたんじゃないかと思うんですけどね。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>ここへ入るには、** (地名) にいる兄の援助もあり、妹の援助もあって、入ったんですけどね。あの、後押しというか、なんっていうかねえ。ですからね、あたしの周り、みんないい人なんです。いい人に恵まれてるんです。いいきょうだいに恵まれてるっていうかなあ。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>・転機の原因として、現実的に存在する他人の行為を明示。 ・転機の原因として、現実的に存在する他人に対する評価を明示。</p>
超越的他人に起因する 転機	<p>ここへ入った、老後をね、ここへ入ったってことが、あたしの、やっぱり神様がね、見てくださったんだな。その、神仏のこと言うと、おかしいんですけどね、やっぱり守られてるんだなと思います。っていうのはね、子どもにも守られ、死んだ子どもにも守られ、夫にも守られ、両親にも守られ、あたし守られてる人。守ってくれてる人、いっぱいいると思ってます。あたしはね日蓮さまでもなんでもありません。お父さん、お母さん、夫、子ども、それがみんな守ってくれて、あたしにね、命をね、年を忘れさせて、与えてくれるように思いますね、あたしは。その信念の一言です。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>あたしが一生懸命やったことを神様がご褒美にくださって、そして、あの、みんなあたくしが見送った、亡くなった、舅、姑、それから、父や母やね、夫や子どもたちに守られてあたしが今生かされてるんだっていうような気持ちがあるんですけどね。ちょっと言い方がちょっと理解していただけるかどうかかわかんないですけれどね。そんなようなつもりでいますね。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>・転機の原因として、現実には存在しない超越的他人の行為を明示。 ・転機の原因として、現実には存在しない超越的他人に対する評価を明示。</p>
転機に起因する 展開	<p>開けて放して、ああ、明るくなったっていうのは、こんなに明るくなったっていうのは、主人や息子が死んでから、一人になってからかもしれないよ。なんにもなくなったから。重荷がなくなったから。(中略) 気が楽で、今、いつ死んでもいいっていうような気持ちでいるでしょう。だと思えますよ。責任がないじゃないですか。あの、なんっていうかしら、あの人に縛られ、この人に縛られるってことないじゃないですか。で、死んでしまったからのこともちゃんとしてあるでしょ。お墓のことも。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>だから主人が死んで、息子が死んだからここへ入って。で、あたくしその時々でね、燃えちゃうんですよ。あたくしの性格って、その時々で燃えちゃうから。あたしはね、わりあい幸せな人間だなんて、今も思いますよ。今ここで燃えてるでしょ。俳句やったり、短歌。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>・転機を原因としたその後の展開への言及。 ・因果関係の多重的な連鎖についての言及。</p>

注. 各カテゴリー中、上段は発話例、下段は特徴を示す。発話例末尾の< >内は転機の種別を示す。

①**自己に起因する転機** 語られた出来事の因果関係には、自らの属性や行為が原因となって転機である出来事を引き起こしたという構造が見出された。たとえば、老人ホーム入居の原因として語られていたのは、「孤独」で身寄りがいないという家庭的事情や経済的事情、身辺自立ができていないという生活上の事情、「人のいいところ」といった自己の属性などであった。すなわち、自己の性格や価値観といった内的な特性、自己の生活環境といった外的な特性を入居の原因として語っていた。また、夫との死別から立ち直った原因としては、それまでに続けていた仕事が語られており、自己の属性に起因させて語っていることがわかる。このように自己に起因するものとして転機を語ることは、その転機に自己が関与していることを明示し、転機の生じた正当性を主張する効果をもたらすと考えられる。

②**現実的他者に起因する転機** 語られた出来事の因果関係には、他者の属性や行為が原因となって転機である出来事を引き起こしたという構造が見出された。たとえば、生前に年金加入を拒んだことから、夫は自らの早世を予期していたのではないかとAさんは推測していた。かつてAさんの目には突然の出来事と映った夫の死も、生前の夫の言動を思い起こせば、理由なくして起きた出来事ではないと語っていることがわかる。また、ホームへの入居がなかった理由は、兄妹の援助や後押しに恵まれたことに帰されている。このように現実存在する他者に起因するものとして転機を語ることは、その転機が自ら選び取ったものではないものの、必然性を帯びていることを主張する効果をもたらしている。

③**超越的他者に起因する転機** 語られた出来事の因果関係には、やはり他者の属性や行為が原因となって転機である出来事を引き起こしているが、前項とは異なり、その他者が現実存在していないものも見出された。たとえば、老人ホーム入居については、その転機の生起時点には存命ではない肉親や、あるいは現世を超えて存在する神が言及されている。そして、そうした超越的な他者がAさんを見守っていることを原因として、その結果、入居が可能になったと語られていた。すなわち、故人や神といった超越的他者に「守られる」ことによって、ホームに入居し、その後の生活が成り立っているという因果関係が語られている。近親者の死別等によって現実的な対人関係が縮小する老年期においては、このように現実的ではなく超越的な存在としての他者を想定して語ることが、因果の一貫性の維持に奏効している可能性がある。

④**転機に起因する展開** 語られた出来事の因果関係は、「～が転機を引き起こした」というような、転機を結果とする構造のみではなかった。「転機が～を引き起こした」というように、転機の生起後に、さらに転機を

原因として他の出来事が結果としてもたらされる連鎖的な因果関係の語りも含まれていた。たとえば、老人ホーム入居や夫との死別を原因として、自身が「明るくなった」、「今ここで燃えている」との結果がもたらされたと語られていた。生活上の出来事のうち、何を原因とみなし、何を結果とみなすかは、先験的に決まっているものばかりではないだろう。むしろ、その出来事が原因であるか結果であるかを語り手が判断し、回顧的に因果関係をあてはめる要素が強いと思われる。当初は結果として語られていた転機が、さらに原因となってその後の展開をもたらすと語ることによって、転機はライフストーリーの綾に織り込まれていくのであろう。

#### 主題の一貫性

出来事に対する語り手の評価や、個々の出来事間の類似性を語ったりすることは、語りを貫く主題を明らかにし、語りをより一貫したものにする。たとえ個々のエピソードが断片的に語られていても、主題が明らかであれば、断片の脈絡が補われ、語りは自他にとって理解しやすくなるだろう。そこで、自己や出来事に対する評価、出来事を抽象化した箇所の特徴に基づいて、分析カテゴリーを抽出した。抽出にあたっては、「私は～」、「人生は～」といった表現など、抽象化した表現を手がかりとした。下記の抽出過程に用いた発話例と各カテゴリーの特徴をTable 3に示した。

①**比喩** 評価や出来事を抽象化した表現には、俳句に代表される詩歌や慣用句が見出された。たとえば、「夫病みて～」という自作の俳句、「病気の間屋」というユニークで端的な表現、「終わりよければすべてよし」や「ついの住処」といった慣用句に託して転機が語られていた。このように詩や慣用表現に転機を集約し、比喩化して語ることは、転機に付与する意味の要点を伝えることに通じるだろう。

②**信条** 評価や出来事を抽象化した表現には、自分の生活史や個性を代表させた信条が見出された。たとえば、「主人を愛していた」からこそ、家計維持のために夢中で働いたという表現に現れた夫への愛情、「72歳まで先生っていわれてました」という表現に現れた教員歴には、夫婦愛や勤勉といった信条が語られている。こうした信条によって、一貫して連なる生活史や自己の個性を提示し、転機をその連続線上に位置づけることが可能となっていると考えられる。

③**一般化** 評価や出来事を抽象化した表現には、自分の経験や見解を、他者のそれへと一般化する構造が見出された。たとえば、「誰だって」、「あたしの年代」という表現からは、そこで語られることが、語り手のみならず、世間一般でも認められることが主張されている。こうした一般化によって、個別的な経験は普遍的な経験と架橋され、聞き手を含めた他者との間に、出来事を理解

Table 3 主題的ー貫性の分析カテゴリー

分析カテゴリー	発話例と特徴
比喩	<p>夫(つま)病みて七夜長し百合の花ってのが一番、端的に表してます。七夜ってご存知でしょ、七つの夜、月火水木金土日、その七夜ね。つま病みてって夫ですよ。夫病みて七夜長し百合の花。百合の花。普通の長い、長でよろしいですわね。それがあたくしの、苦勞した主人の看病の端的に表してるんですの。</p> <p>&lt;夫との死別&gt;</p> <p>で、いいかなと思って結婚したら、とんでもなかったんですよ。病気がっかりしてましてね。病気の間屋みたいでしたね。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>だから、まあ、あ、小説家のね、ある人のことなんかも、そういう人のこと読むけど、あたしはやっぱり、<u>二夫にまみえず</u>の、そういう方ですからね。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>え、これが最後のね、終わりをよければすべて良しでね。もうこれであたし、いいかなと思うんですけどね。大きな病気をええしなければね。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>ここは、ついの住処でしょ。で、ついの住処であって、ここが恵まれてるってことは、結局終わりよければすべて良しだとあたくしは思います。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <hr/> <p>・詩歌、慣用句による隠喩表現の使用。 ・「～みたい」、「～のよう」といった直喩表現の使用。</p>
信条	<p>夢中で働いてたってだけで。(中略)わたしは、<u>主人を愛して</u>たってことでしょね。愛してなきゃできないですよ、それだけのことは。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>あたくしはね、先生っていう仕事ばかりずっと続けてきました、何年も。長いですよ。<u>72歳まで先生</u>っていわれてましたね。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <hr/> <p>・「私は～です」、「私は～な人間です」といった自身の信条への言及。 ・生活史に対する包括的な評価。</p>
一般化	<p>まあ、なんてかしら。不幸な結婚といおうか、<u>誰だって</u>きつと、いろいろ不幸はあるんでしょうけれど、それを不幸を不幸にしないっていうようなことは、あたしあった、自分で思いますけど。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>あたしの年代っていうのは、一度お嫁行っちゃったら、どこまでもとことん愛するんじゃないですか。</p> <p>&lt;夫との死別&gt;</p> <p>短歌に書くとか、俳句に書くっていうと、主人のことなんですよ。不思議と。だからね、夫婦って他人ですけれどね、一番近い人間じゃないですか、<u>夫婦</u>って。&lt;夫との死別&gt;</p> <hr/> <p>・「誰だって」、「私の年代は」など、自身を集団へ帰属させた表現の使用。 ・一般論への言及。</p>

注. 各カテゴリー中、上段は発話例、下段は特徴を示す。発話例末尾の< >内は転機の種類を示す。下線部は、各カテゴリー抽出の元となる代表的な表現箇所を示す。

する共通の基盤がもたらされるだろう。

### 分析枠組みの検討と付加

#### 分析枠組みの検討

続いて、ここまでの下位カテゴリーの抽出過程に基づき、翻って既存の分析枠組みがどれほど語りの構造的ー貫性を捉え得ているかを検討する。まず、時間的ー貫性に着目すると、「漸進」や「急転」という出来事の時間的継起に加えて、「俯瞰」や「回帰」という出来事の時間的定位の構造を示すカテゴリーが見出された。これらの分析カテゴリーは、転機となった出来事の経過とともに、その出来事的生活史上の位置づけの側面からー貫性を捉えていると考えられる。また、因果的ー貫性に着目すると、自己だけではなく、現実的・超越的他者の属性や行為を転機の原因とするカテゴリーや、転機を原因としてその後の展開に言及するカテゴリーが見出された。これらの分析カテゴリーは、生活史上のさまざまな因果関係

の連鎖という側面からー貫性を捉えていると考えられる。そして、主題的ー貫性に着目すると、転機を抽象化して表す「比喩」や「信条」、他者の経験との類似性を表す「一般化」といったカテゴリーが見出された。これらの分析カテゴリーは、転機を含む生活史全体を集約した主題という側面からー貫性を捉えていると考えられる。

#### 新規分析枠組み「状況的ー貫性」の付加

以上の検討から、当初の分析枠組みは、Aさんの転機の語りにおける構造的ー貫性の諸側面を捉えていると思われる。だが、このー貫性とは、通状的に成立し得るものなのだろうか。分析カテゴリーの抽出過程では、当初の3つの分析枠組みに該当する発話の前後で、聞き手や話題など、語りの状況が言及されている箇所が見出せる。たとえば、「超越的他者に起因する転機」においては、「理解していただけるかどうかわかんないですけどね」(Table 2)、「比喩」においては、「七夜ってご存知でしょ」(Table 3)と付け加えられていた。これらの発話

は、因果的一貫性や主題の一貫性が、具体的なひとりの聞き手にとって理解されてはじめて成り立つという、状況依存的な要素を示すのではなからうか。また、社会構成主義的な物語論の観点からは、語りは、語り手と聞き手との間の協同生成性や即興性の要因を必然的に伴うと考えられる(e.g., Cohler & Cole, 1996)。こうした理論的な提言からは、仮に聞き手との関係性などの状況が異なれば、同様の転機もまた異なる構造に即して語られると推測される。このように、分析カテゴリーの抽出過程の検討に加え、理論的な予測からは、語り手が、聞き手や調査目的など、語りの状況に配慮することが、語りの構

造的ー貫性に欠かせない要素である可能性が高いと思われる。そこで、「状況的一貫性」の分析枠組みを新たに付加して下位カテゴリーを抽出し、高齢者の転機の語りにおける一貫性を十分に把握することを試みた。下記の抽出過程に用いた発話例と各カテゴリーの特徴をTable 4に示した。

①聞き手への意識 聞き手の存在を意識して配慮する表現に着目すると、たとえば「〜ってご存知でしょ」や「笑われますよね」といった聞き手に対する問い掛けが見出された。これらの問い掛けによって、Aさんは、自身の語りのうちでも音韻からは正確な聴き取りが難しい

Table 4 状況的一貫性の分析カテゴリー

分析カテゴリー	発話例と特徴
聞き手への意識	<p>夫(つま)病みて七夜長し百合の花つてのが一番、端的に表してます。七夜ってご存知でしょ、七つの夜、月火水木金土日の、その七夜ね。<u>つま病みてって夫ですよ。夫病みて七夜長し百合の花。百合の花。普通の長い、長でよろしいですわね。</u>それがあたくしの、苦勞した主人の看病の端的に表してるんですの。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>嫁して二夫にまみえずって言葉、ねえ、昔は今は笑われますよね。死語ですからね。今そんな言葉なんかね、使う人いないですよ。ですけど、あたくしの時は、嫁して二夫にまみえずとかね、そういうものはまだ、ほんっとに定着してた年なんですから、あたくしは。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>とにかくね、即死でしょう。即死っていうの、<u>ごらんになったことがあります</u>、人間の?ばたんっていつて、とんでたらもう、息がないっていう。怖いですよ、ええ。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>まあ、個室だからね、あれですけど、やっぱりいろいろありますよ。海千山千でね、<u>70ぐらいや80になってごらんないませ</u>、いろんな生活した人がここに入ってるんですからね、やかましいですよ。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>やっぱり、なんっていうかしら、昔は養老院っていったでしょ。老人ホームっていうのは、<u>そういうイメージがあったでしょ</u>。で、あたくしね、**新聞に入ったときにね、あたくしはこういうところへ入りましたって、それでね、プライバシーも守られてるし、個室でね、とてもいいところだった、よくぞこんないいところ入れたっていうのは、**新聞に出したんですけどね。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>みんなあたくしが見送った、亡くなった、舅、姑、それから、父や母やね、夫や子どもたちに守られてあたくしが今生かされてるんだっていうような気持があるんですけどね。ちょっと言い方がちよつと理解していただけるかどうかかわかんないですけどね。そんなようなつもりでいますね。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>・聞き手の意見や経験を問い掛ける表現の使用。 ・語りについての聞き手の理解を確認する表現の使用。</p>
話題への意識	<p>けど、もう、いろいろこう、ありましてね。で、死ぬ頃はいっしょにいたんです。ですからああいうものが書けたんですけどねえ。もう、なんていうか、<u>人様にお話しできないような、状態が続きましたから</u>ねえ。ですから、あたくしが仕事があったからやってこられたけれども、ほんとに、息子もだめんなっちゃいましたねえ。お父さんが死んでから。父親が死んでからねえ。だからほんとうはね、責任持って、息子があたくしをみなきやいけないんですけどねえ、あたくしはあの、誰の世話にもならなかったです。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>千石取りとか、五百石取りとかってあるでしょ。で、ここに書いてあるんですけどね。千石、なんだろう、あたくしも忘れちゃったんだけれどね。千石取りっていうところに家があったんですよ。&lt;夫との死別&gt;</p> <p>**県で、あつちもこつちもね、あたくし申し上げたと思いますけれどね、体験入園をしたんですよ。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>ですから、今ここへ入るのに、主人の社会保険と、厚生年金と、ね、社会保険と、それから厚生年金と両方ありますけれどね、微々たるもんです。<u>お話しできません</u>。こういうところは、ひとりで、ずいぶんかかるんじゃないですか。&lt;老人ホーム入居&gt;</p> <p>・語っている当の話題についての言及。 ・語るべき話題を取捨選択する表現の使用。</p>

注. 各カテゴリー中、上段は発話例、下段は特徴を示す。発話例末尾の<>内は転機の種別を示す。下線部は、各カテゴリー抽出の元となる代表的な表現箇所を示す。

語や、現代では使用頻度の低い慣用語について、聞き手の理解を確認していると考えられる。語り手とは約50歳の年齢差がある筆者が、Aさんの生きた時代背景に疎い可能性を気遣う配慮でもあるだろう。また、「70ぐらいや80になってごらんさいませ」と、語り手と同年代の視点から出来事を眺めることを聞き手に促すような表現も見受けられた。加えて、「理解していただけるかどうかわかんないですけどね」という言にも現れている通り、筆者のような他者にとって了解可能か否かを、語り手本人も意識している様が見て取れる。こうした聞き手への意識は、筆者という聞き手を前にした特定の状況にふさわしい語りを維持すると考えられる。

②**話題への意識** 語っている話題を意識した表現に着目すると、「申し上げたと思いますけれどね」や「忘れちゃったんですけどね」等、語っている当の話題についての言及が見出された。これらは、今から語ろうとしていることが、今回の面接調査で既に語った内容であったり、忘却して定かではない内容であったりすることを自覚した表現である。また、「人様にお話しできないような状態」と、語ることへの躊躇を前置きしてから語ったり、「お話しできません。」と、それ以上の詳細を語ることを回避したりする表現も見受けられた。語る話題をこのように取捨選択し、ある種の話題をあえて語らないことは、ライフストーリー全体としてのまとまりを失ったり、語り手の当初の意図を超えて過度に自己開示をしたりする危険を回避することに通じるだろう。あるいは、語らないという選択は、本研究のような調査目的という面接場面を意識した結果でもあるだろう。聞き手が語り手とは50余年の年齢差を持つ第三者だからこそ語れる話題、逆にそうした第三者だからこそ語らない話題がある。こうした話題への意識は、調査目的という特定の状況にふさわしい語りを維持すると考えられる。

### 転機の語りの分析と考察

では、上述の分析カテゴリーを用いることによって、個々の転機の語りからは、どのような構造的ー貫性や意味づけを捉えることが可能になるだろうか。以下では、Aさんが語った「夫との死別」と「老人ホーム入居」の転機を分析カテゴリーに基づいて分析し、転機ごとにー貫性が具現されている様を概括する。そして、Aさんが転機に付与する意味づけを考察する。なお、( )内は分析カテゴリー名を示す。

#### 転機「夫との死別」

Aさんは日頃から病弱な夫を看病し、家計を担ってきた。そして、夫は自宅の玄関先で卒倒して息を引き取った。語りの時間的ー貫性の分析からは、Aさんはこの転機を、それまでの日常生活に突然に降りかかった出来事として語っていることがわかる(急転)。その語りでは、

死別に先行して、夫が初めて家事をしたという非日常的な出来事が話題に選ばれていた。急転する時間的順序の語りにおいて、転機となる出来事に先行する出来事は、無数に考えられ得る。転機に先行して語られた、偶然かもしれない夫の家事の珍しさは、あたかも唐突な死別の予兆を表すかのようである。また、この転機を語るに際して、Aさんは、夫の生家の歴史に言及し(俯瞰)、現在の充実した日々(描写)に立ち返っていた(回帰)。夫の死と、家の歴史との間には、長い時間間隔があり、それらが直接にどのように関わっているのかはここでは明示されていない。だが、直接には与り知らない家の歴史のなかに自らの転機を組み込むことで、自らの経験が長大な歴史の一幕であり、その帰結としての現在があることを示そうとしているように思われる。さらに因果的ー貫性の分析から、夫にとっては自ら予測していた死ではないかと、Aさんは転機の理由付けを試みている(現実的他者に起因する転機)ことがわかる。そして、夫との死別から立ち直った理由を自身が続けていた仕事に帰属し(自己に起因する転機)、この転機自体が、その後の老人ホーム入居という転機を介して、現在の幸福感をもたらしている(転機に起因する展開)と語った。Aさんは、夫との死別を、生活上のさまざまな出来事の因果の連鎖として組織化していると考えられる。主題的ー貫性の分析からは、俳句に託された看病の苦勞(比喻)と、その苦勞の拠り所となった夫への愛情(信条)が見て取れる。そして、夫を早くに亡くした不幸や夫婦愛を、誰しも経験し得ることとみなす(一般化)ことで、個人的ではあっても普遍性を持った経験として自ら納得しようと試みていると思われる。だが、俳句に託すといった「比喻」に代表される主題は、それが聞き手に理解されてこそ、その語りの状況下でー貫性を成立させると考えられる。状況的ー貫性の分析からは、こうした主題に注釈を加え、あるいは主題についての聞き手の理解を確かめる(聞き手への意識)ことによって、他者からの了解可能性に配慮していることがうかがえる。その一方、夫と死別した後の息子との生活については、Aさんは多くを語らなかった(話題への意識)。語りの端々からは、息子がAさんの期待通りには老後の世話をしなかったことが推測されるが、その詳細については口を閉ざした。Aさんは、調査目的という語りの場の特徴を意識して、話題を取捨選択した可能性がある。

Aさんは、夫に注いだ、他に代えがたい愛情と同時に、夫を亡くした今の生活の解放感や充実感をも語っていた。夫の死は、Aさんの孤独を招いた不幸な出来事であると同時に、現在のAさんの幸福な生活を支えるという二重の意味づけがなされていると考えられる。転機を否定的側面と肯定的側面の両面に渡って評価し、さまざまなー貫性の構造に即して語るAさんにとって、この転機

はライフストーリー上の時間軸や因果関係のなかで、すでに安定した意味づけを得ているのかもしれない。詳細については口を閉ざした話題があったことも、調査面接という状況の要請に応じつつ、ライフストーリーと一定の情緒的距離を維持した結果とも考えられる。

#### 転機「老人ホーム入居」

Aさんは夫と息子を失い、自ら老人ホームへの入居を希望するに至った。語りの時間的一貫性の分析によれば、入居が自らの意図に基づくことの正当性は、入居するまでの経緯を時系列的に細かな段階を踏んで語る構造(漸進)に現れている。そして、入居するまでの過去の経験を語った後に、現在の生活についての肯定的な評価に言及する(回帰)ことで、入居が間違った選択ではなかったことを主張していると推測される。すなわち、老人ホーム入居という自ら選び取った転機を、過去から現在に渡る時間軸上に組織化している様子がうかがえる。また、因果的一貫性の点では、自らが老人ホーム入居にふさわしい家庭環境的・経済的資格を備えている(自己に起因する転機)とともに、入居によって現在の幸福感がもたらされた(転機に起因する展開)ことが語られていた。Aさんは、転機を引き起こした理由と、その転機が引き起こした結果という諸々の因果を語ることで、ここでもやはり転機を生活史の因果の連鎖上に組織化している。そして、こうした因果関係には、故人や神といった他者の行為も原因として含まれていた(超越的他者に起因する転機)。現実生きる他者の行為が原因ではないという点では、Aさん独自の内的世界における因果関係に基づいた語りである。特定の信仰を持たないAさんではあるが、特定の宗教を超えたところにある「神様」に代表される超越的な他者を拠り所とすることで、転機についての語りの因果的な一貫性を保持していると考えられる。さらに、主題的一貫性については、老人ホームを「ついで住処」と評すように、現在の安定した幸福感を慣用語に託して語っていた(比喩)。そして、入居にいたるまでの人生を長年の教師生活に代表させ(信条)、Aさんは、そこに自尊心の源泉を覚えているよううかがえる。だが、故人や神といった「超越的他者に起因する転機」は、やはり聞き手に理解されてこそ、その語りの状況下で一貫性を成立させると考えられる。状況的一貫性の分析によれば、このように、故人がAさんの幸福感を支えているという気持ちが余人の理解を超えている可能性をAさんは予想して、聞き手の理解に配慮を示し、さらに、「ついで住処」である老人ホームについての世間に流布したイメージを聞き手に確かめていた(聞き手への意識)。また、入居資格のひとつである家計については、収入の少額さを暗に示すに留め、詳細は語らなかった(話題への意識)。

Aさんは、老人ホーム入居が、自ら選び取った転機で

あることを時系列的にも因果関係的にも強調していた。こうした自己決定は、いずれ来る自らの死という人生の終末部にまでも及んでいた。その一方、転機による現在の幸福感の原因を、超越的な存在である他者に見守られることに帰していた。したがって、老人ホーム入居は、自律性と他者依存性を両立させながら意味づけられていると考えられる。

#### 統合的考察

本研究では、理論的な分析枠組み(Habermas & Bluck, 2000)を参考に、高齢者の転機の語りから分析カテゴリーを抽出し、語りの構造的な整合一貫性が具現されている様相を検討した。そして、新たな分析枠組みを付加することによって、高齢者の語りの構造を把握し得るナラティブ分析方法の探索を試みた。従来、高齢者の転機の語りを持つ生涯発達上の意義が指摘されながらも、具体的な分析方法とそれをを用いた実際の分析例に基づいた議論が十分になされてきたとは言いがたい。本研究は、既存の理論に照らしつつ、高齢者による転機の語りの実例をもとに、構造的な一貫性に着目した具体的なナラティブ分析方法を提起するという方法論的整備の可能性を示している。さらに、状況的一貫性の分析枠組みを新たに付加することによって、語り手が語りの場という状況要因を考慮して維持される、一貫性の側面を把握する方が示唆された。ライフストーリーの語り手は、生活史に対する自身の意味づけが聞き手にも理解されることを求め、双方でその意味の共有を模索する。したがって、ライフストーリーには、語り手と聞き手の相互作用的な側面がある(Cohler & Cole, 1996)。本研究における状況的一貫性の分析枠組みは、こうした相互性を勘案した視点を提供するものである。

生涯発達の観点からみれば、本研究は、老年期における語りの構造的な一貫性を分析するための方途を、高齢者の実際の語りに基づいて仮説的に提起したところに意義があるだろう。発達早期の物語能力の獲得過程が明らかにされる(e.g., Fivush, 1991; McCabe & Peterson, 1991)一方、その能力が成人期以降、とりわけ老年期においてどのように活用されているのかについては、相対的に軽視されてきたきらいが否めない。だが、老年期の物語能力は、Erikson et al. (1990)が「長い歴史と物語という泉に満々と貯えている強い力」と表現したように、発達段階上の心理・生物学的な変化に果たす役割が極めて大きいと予想される。また、Wong (1989)によれば、老年期における幸福感の維持は、さまざまな喪失経験の転機を経ながらも人生の有意義性を獲得できるか否かに係っている。身体機能が減衰し、家族との離・死別を経験した高齢者は、自己受容感や自己効力感を得るために、人生の意味の模索へ駆り立てられる。そして、意味ある人生

として自ら納得するためには、過去から現在に至る諸経験を有意義なライフストーリーへ構築することが求められると主張されてきた (Wong, 1998)。つまり、人生の有意義性は、物語様の構造を持つライフストーリーの有意義性が担っているとみなされている。本研究で試みたナラティブ分析は、こうしたライフストーリーの (および人生の) 有意義性を支える、老年期の物語能力を明らかにする可能性を持つだろう。たとえば本研究で見出した超越的存在に起因させて転機を語る構造は、現世的存在に起因させずとも、語り手にとっては有意義な「物語的真実 (Spence, 1982)」であり、聞き手にとっても信憑性を与えると推測される。宗教や霊性 (spirituality) といった、個我を超えた存在に支えられることが、人生の意味の獲得に通じる (Marcoen, 1994) のは、それらが、このような物語様の構造の雛形を提供してきたからともいえるだろう。

心理臨床的観点からみれば、本研究は、高齢者の自己語り (self-narrative) としてのライフストーリーが持つ適応上の意義、および聞き手の聴取法について、提起を含んでいる。これまでに、高齢者の自己語りの構造的ー貫性と自我同一性との間には、関連が模索されてきた (e.g., 野村, 2002b)。また、聞き手を前にしながら一貫したライフストーリーを語ろうとし、他者からの理解を得ようとするそのプロセス自体が、老年期の心理社会的適応に通じると考えられてきた (e.g., Bruce, 1999)。特に、本研究の調査対象者のような施設在住高齢者、あるいは独居高齢者にとっては、自らの人生経験を他者に語る機会は多くはないだろう。ライフストーリーの語りは、記憶表象の単なる再生ではなく、他者による理解を求め、物語に筋立てるという能動的かつ即興的な編集過程である。自らの人生経験に関心を持って耳傾ける他者がいてこそ、ライフストーリーは成り立ち得る。高齢者に対する心理臨床実践である回想法 (Butler, 1963) が心理社会的適応を促す要因は、人生経験を一貫したライフストーリーに語り手が構成しようとする過程、および、人生経験の意味についての理解を語り手と聞き手が共有しようとする過程にあるのではなかろうか。そして、聞き手に求められるのは、「あたかもストーリーを読むごとく」(土居, 1997) に語りの筋立てを聴き取る、あるいは語られる断片を貫く意味を探る構造的聴取法 (constructive listening; Spence, 1982) であろう。その際、本研究で提起したナラティブ分析を考慮することによって、語り手である高齢者その人に固有のー貫性に接近する聴取が可能となると考えられる。たとえば、現在の幸福感が故人に見守られることに起因するような因果的ー貫性、あるいは、あえてこの場では語らない「話題の空白」を設けることによるような状況的ー貫性は、筋立ての聞き取りに際して考慮に値すると思われる。

しかし、本研究は、上述の通り、ナラティブ分析を方法論的に整備する出発点として意義を持ちつつも、以下の3点において限界を併せ持ち、将来的な課題を残している。第一に、ー貫性の各構成要素が、どのように相互に関連しながら語り全体の一貫性を達成しているかについては、今後の検討を要する。本研究では、状況的ー貫性が、他の3種のー貫性維持の前提であるという連関の可能性が示唆されるに留まった。だが、3種すべてのー貫性の要素が同時に満たされている必要はないかもしれない。転機の性質に応じて、どのー貫性の要素が優位に用いられるか異なるだろう。今後、各種ー貫性の出現頻度などにに基づき、これらの課題を検討することは、ー貫性の各要素と語り全体の一貫性との関係を明らかにし、ー貫性の達成とその失敗を連続線上で捉える方途をもたらすと考えられる。第二に、本研究で見出された分析方法の適用範囲が挙げられる。本研究は、一事例に基づく分析方法の提起であり、また、その調査対象者は教育年数や勤続年数が長く、現在の生活への満足度が高い。塾の教師や声優という職歴からも、言語能力の高さが推察される。こうした研究方法と調査対象の選択は、ライフストーリーの全体像を視野に入れて語り手の意味づけを考察対象としつつ、なおかつ、語りの構造的ー貫性の分析カテゴリーを可能な限り掬い取るという目的には適っている。同年齢層のなかでは、相対的に高水準の能力を保つ高齢者ではあっても、高齢者という老いの当事者自身による語りには、経験の個人的意味づけを探る上で、方法論的な利点は大きい (竹中, 1996)。だが、その一方で、本研究で提起したナラティブ分析方法が、どれほど多くの高齢者の語りに適用し得るかを明らかにするためには、今後、生活史や現在の日常生活の点で、多様な高齢者を対象とした研究が求められる。そしてまた、高齢者の心理社会的適応や幸福感の多様性を探るためには、本研究で検討した各種ー貫性のうちでも、どの要素が優位化しているかといったプロフィールの個人差が手掛かりとなる可能性があるだろう。第三に、本研究で提起した分析方法の文化依存性が挙げられる。本研究では、語りの構造という構文的規則に着目して分析カテゴリーを抽出したが、従来、語りには文化的なジャンルが存在することが主張されている (Bruner, 1999)。本研究で分析枠組みとして用いた Habermas & Bluck (2000) も、ー貫性の要素として「伝記に関する文化的概念 (cultural concept of biography)」という慣習的な語りの構造を想定している。そして、本研究によれば、そもそも何を因果関係や時系列とみなすかということに、すでに文化的要素が深く関わっていると思われる。たとえば、故人によって支えられるという因果関係は、祖霊観という多分に文化的要因の影響を想像させるものであり (やまだ, 1997)、生家の来歴に遡って転機を位置づける時系

列も、また同様であろう。今後は、構文的規則と、文化的な語りのジャンルの双方が、語りの一貫性維持にどのように寄与しているかを明らかにする研究の方向性が望まれる。

## 文 献

- Agar, M., & Hobbs, J.R. (1982). Interpreting discourse: Coherence and analysis of ethnographic interviews. *Discourse Processes*, 5, 1-32.
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1997). クライエントこそ専門家である：セラピーにおける無知のアプローチ. McNamee, S., & Gergen, K.J. (Eds.) *ナラティブ・セラピー：社会構成主義の実践* (野口裕二・野村直樹, 訳) (pp.59-88). 東京：金剛出版.
- Bruce, E. (1999). Holding on to the story: Older people, narrative, and dementia. In G. Roberts & J. Holmes (Eds.), *Healing stories: Narrative in psychiatry and psychotherapy* (pp.181-205). N.Y.: Oxford University Press.
- Bruner, J.S. (1998). *可能世界の心理* (田中一彦, 訳). 東京：みすず書房. (Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.)
- Bruner, J.S. (1999). *意味の復権* (岡本夏木ほか, 訳). 京都：ミネルヴェ書房. (Bruner, J.S. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press. London.)
- Butler, R.N. (1963). The life review: An interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry*, 26, 65-75.
- Cohler, B.J. (1982). Personal narrative and life course. *Life-Span Development and Behavior*, 4, 205-241.
- Cohler, B.J., & Cole, T.R. (1996). Studying older lives: Reciprocal acts of telling and listening. In J.E. Birren, G. M. Kenyon, J. E. Ruth, J.J.F. Schroots, & T. Svensson (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development* (pp.61-76). New York: Springer Publishing Co.
- 土居健郎. (1997). *方法としての面接*. 東京：医学書院.
- Erikson, E.H., Erikson, J.M., & Kivnick, H.Q. (1990). *老年期 生き生きとしたかかわりあい* (朝長正徳・朝長梨枝子, 訳). みすず書房 (Erikson, E.H., Erikson, J.M., & Kivnick, H.Q. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: Norton & Company.)
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(1), 59-82.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769.
- Kenyon, G.M., & Randall, W.L. (1999). Introduction: Narrative gerontology. *Journal of Aging Studies*, 13, 1-5.
- Krantz, D.L. (1998). Taming chance: Social science and everyday narrative. *Psychological Inquiry*, 9, 87-94.
- 久保田まり. (1995). *アタッチメントの研究*. 東京：川島書店.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66-104.
- Marcoen, A. (1994). Spirituality and personal well-being in old-age. *Aging and Society*, 14, 521-536.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mishler, E.G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5(2), 87-123.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press.
- 野村晴夫. (2002a). 心理療法における物語的アプローチの批判的吟味：物語概念の適用と運用の観点から. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, 42, 245-255.
- 野村晴夫. (2002b). 高齢者の自己語りと自我同一性との関連：語りの構造的整合・一貫性に着目して. *教育心理学研究*, 50(3), 355-366.
- Ricoeur, P. (1990). *時間と物語Ⅲ* (久米 博, 訳). 東京：新曜社. (Ricoeur, P. (1985). *Temps et recit*. Paris: Edition du Seuil.)
- Riessman, C.K. (1993). Narrative analysis. C.A.: Sage.
- Sarbin, T.R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Spence, D.P. (1982). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: Norton.
- 竹中星郎. (1996). *老年精神科の臨床：老いの心への理解とかかわり*. 東京：岩崎学術出版社.
- White, M., & Epston, D. (1992). *物語りとしての家族* (小森康永, 訳). 東京：金剛出版. (White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton & Company.)
- Wong, P.T.P. (1989). Personal meaning and successful aging. *Canadian Psychology*, 30(3), 516-525.
- Wong, P.T.P. (1998). Spirituality, meaning, and successful aging. In P.T.P.Wong & P.S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp.359-393). N.J.: Lawrence Erlbaum.
- やまだようこ. (1997). *いない母のイメージと人生の物語*. 濱口恵俊 (編), *世界のなかの日本型システム*



(pp.281-300). 東京：新曜社.

やまだようこ. (2000). 喪失と生成のライフストーリー.  
やまだようこ (編), 人生を物語る (pp.77-108). 京  
都：ミネルヴァ書房.

#### 付記

調査にご協力いただきましたAさんに心より感謝いたします。また、ご指導いただきました下山晴彦先生(東京大学), 遠藤利彦先生(京都大学), 宇留田麗先生(駒沢女子大学), 松澤広和先生(みつぎ総合病院)に深く感謝いたします。

Nomura, Haruo (Graduate School of Education, University of Tokyo). *Narrative Analysis and Coherence of Narrative Structure: A Methodological Discussion of Turning Points, as Told by an Elderly Japanese*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.2, 109-121.

The present study provided a methodological discussion about narrative analysis from the point of view of coherence of narrative structure. It investigated narratives concerning turning points in life as told by one elderly adult (n = 1). Sub-categories for analysis were extracted based on a framework of temporal, causal, and thematic coherence of narrative structure (Habermas & Bluck, 2000). After examination of this framework, situational coherence concerned with factors such as the listener in the interview was suggested, and sub-categories of the additional framework were extracted. Structural coherence as a result of the analysis showed coherence caused by transcendent others and coherence through reciprocity between the interviewee and the interviewer. The results of this investigation had practical applications for narrative analysis in demonstrating the coherence and meaning of life stories of the elderly.

**【Key Words】** Later adulthood, Elderly, Narrative analysis, Turning point, Life story

2003. 10. 10 受稿, 2004. 9. 6 受理

## 幼児を持つ母親の「母性愛」信奉傾向と養育状況における感情制御不全

江上 園子

(お茶の水女子大学大学院人間文化研究科<sup>1)</sup>)

母親の「母性愛」を信奉する傾向がポジティブな結果をもたらすだけでなく、子どもの発達水準の認知という要因との交絡によっては養育場面でネガティブに転化するという可能性を実証した。研究Ⅰでは、この「『母性愛』信奉傾向」を「社会文化的通念である伝統的性役割観に基づいた母親役割を信じそれに従って養育を実践する傾向」と定義し、「『母性愛』信奉傾向尺度」を作成し、信頼性・妥当性についての検討を行った。研究Ⅱでは、この尺度を用いて、「母性愛」信奉傾向が高く子どもの発達水準を低いものであると認知している母親の場合は、怒りの感情制御が困難になるという仮説の検証を行った。その結果、「母性愛」信奉傾向と子どもの発達水準との交互作用が怒りの感情制御に影響することを一部で明らかにした。つまり、子どもの発達水準が高い場合は「母性愛」信奉傾向の高さはポジティブに作用するが、発達水準が低い場合はポジティブに作用せず、むしろネガティブな影響を与えることが示唆された。したがって本研究は、ポジティブ/ネガティブの二分法的に議論されがちな「母性愛」を両方の可能性を秘めたものとして解釈し、「母性愛」を「両刃の剣」とであると結論した。

【キー・ワード】「母性愛」信奉傾向, 発達水準, 感情制御, 「両刃の剣」

### 問 題

「母性愛」はその実体の有無から是非に至るまでさまざまに議論されているが、一般的には母親の子どもに対する先天的な愛情であり、もっとも崇高な愛情としてたたえられてきた(平井, 1976)。このような背景には、12～13世紀のキリスト教における「聖母信仰」や精神分析理論における「エディプス・コンプレックス」、わが国において根強く残る「母性信仰」(大日向, 1988)などの様々な文化的風土や宗教が介在していると考えられるが、それは男女の「分業」を通して経済効率を引き上げるといった政治的経済的要請によっても強化されたことが指摘される。そして Bowlby (1967) が「母性剥奪 (Maternal deprivation)」の概念を提唱し、Klaus & Kenell (1979, 1983) らによりそれが Bowlby の理論と厳密には異なつたままで流布されると、ますます「母性」・「母性愛」の肯定的側面が「科学的に」打ち出され、「母性」の生物学的規定性が当然視され、母親が育児に専念する重要性が強調されるに至った(大日向, 2001) という。そしてこのような経緯のもとで、われわれの間では事実、「母性愛」が豊かなことが女性にとって好ましいことであると知覚されてきた。

しかし今日、この「母性愛」なるものについて疑問を

投げかける研究者・学識者が多く存在する。具体的には Bowlby にはじまる「『母性』における科学的知見」について一連のレビュー及び追跡調査によって「母性剥奪」による結果と見なされていた発達遅滞などの症状は母親との分離によるものではなく、施設の特に刺激面での劣悪な環境や多数の不特定保育者の保育によるものであるという批判を加えた Rutter (1979, 1984)、Freud の主張は家父長制文化の仮説や論証し得ないはずのものからなされている過ぎないと唱えて母親業が世代をこえて再生産されるメカニズムを暴いた Chodorow (1981)、「母性本能」は父権の社会が作り出した神話であると述べた Badinter (1998) らはもとより、「母性」や「全能なる母親」というものは幻想や虚構であると唱える者も多い(例えば Benjamin, 1994; Eyer, 2000)。そしてその「虚構」が与える影響に関して大日向 (2000) は「母性愛」を一方向的に賛美してやまない従来の母性観こそが虐待をはじめとする悲惨な事件を発生させる素地をつくっていると説いた。Swigart (1995) も、私たちの文化は母親から主観性を剥奪し、そのために子どもの将来を危険にさらしていると述べた。さらには「子どもにとっては母親によって排他的に育てられることが最も良いのである」という、われわれの根深い「信念」のため、子どもの養育に関して公共サービスを利用している母親は不適切で恵まれない存在だと見なされる傾向にある (McCartney & Phillips, 1988) とさえ言われている。よってこのような

1) 現所属: 科学技術振興機構・京都大学

社会文化的な思い込みが養育の現場にいかなる「帰結 (outcome)」をもたらすかについて見過ごすことはできないと言えよう。

ところが、今日まで多くの「母性」・「母性愛」に関すると考えられる研究が行われてきたものの、それらは「母性」・「母性愛」やその強弱が何によって支えられているかという「規定因 (determinant)」を探るものが多い。うえに、稀に「母性」・「母性愛」がどういう帰結をもたらすかという研究があったとしても、それは社会学的な実態調査の域を出ないものや少数エピソードに基づいた臨床的なものが多い。「母性」を重視しすぎるが故に弊害が生じる危険性を指摘した大日向の研究は根強い伝統的母性観が残っているわが国に警鐘をならすものとして有効であり評価できると考えられるが、「母性」・「母性愛」が養育にネガティブに作用する可能性およびそのメカニズムを探る体系的かつ精緻な心理学研究は未だほとんど行われていないというのが現状である。また、「母性」・「母性愛」は既に指摘されているようにその概念の定義が曖昧である (例えば花沢, 1992; 大日向, 1988) ことに加え、「母性本能」・「母性意識」などという判別しがたい語が錯綜しながらもそれぞれが自明のものとして扱われている傾向が見られ、またそれぞれの研究においてその語を用いた根拠も見えにくくなっており、実際、「母親」や「母性」という概念が「母親業」に関する概念へと移行している (Schwartz, 1994)。

したがって、「社会通念としての『母性愛』を受け入れて信じ込む傾向」という概念をより明確に、厳密に操作的定義を行ったうえで、従来議論されてきたような「母性愛」の存在の有無や是非を問うのではなく、「社会通念としての『母性愛』を受け入れて信じ込む傾向」を持つ母親の実際の養育場面における帰結を探ることが重要であろう。先行研究において、このように「母性愛」を信奉する態度を厳密に説明できる概念はない。そこで本研究は、『母性愛』信奉傾向を「社会文化的通念として存在する伝統的性別観に基づいた母親役割を信じそれに従って育児を実践する傾向」と定義し、「母性愛」信奉傾向が実際の養育場面に何らかの影響を及ぼし得ることを仮定する。

しかし、その検証にあたり、本研究はこの「母性愛」信奉傾向の高さが直接的に育児に阻害的な影響をもたらすという影響過程を想定しない。これは、「母性愛」信奉傾向とも通じると考えられる、子どもに対する肯定的・積極的な意識が母親自身に継続的に良い影響を与えている (平井, 1976) という知見や、伝統的母親役割の肯定と、以後の養育や母子関係にも影響を与えると想定される妊娠認知時のポジティブな感情とが関連している (花沢, 1992) という研究もあることから、「母性愛」信奉傾向の高さはある意味、養育に対する高い意識や動機

づけに通じ、「母性愛」信奉傾向が高くても子どもと良好な関係を築いている母親も多いことが考えられ、それ自体にネガティブな要素は含まれないと判断されるためである。戸田 (1990) が指摘している研究者による「母性」の捉え方の混乱と同様、「母性愛」に関する知見や研究も混在しているが、その中でも、以上のようなことから、本研究はこの「母性愛」信奉傾向の高さが母親自身のある人格特性や子ども自身の特質や発達状態など他の要因との組み合わせによってネガティブな養育行動を引き起こすという影響過程を想定し、その検証を試みることにする。「母性愛」信奉傾向と結び付いて作用し得るものとしては母親の性格特性や社会文脈的要因も考えられるが、本研究では、母親が評価する子どもの発達水準について想定する。なぜなら、不適切な養育の顕著な例として考えられる「虐待」について概観したレビューの中で子どもの発達を本来よりも低く認知するという親側の要因を挙げている Belsky (1978) のみならず、Altemeier, Vietze, Sherrod, Sandler, & O'Connor (1978) も客観的な発達水準にかかわらず養育者の子どもに対する捉え方がネガティブであると子どもが結果的に発達不全に陥りやすいという可能性を述べており、母親が自分の子どもの発達について主観的にどのように把握しているかということが重要であると考えられるからである。さらに本研究はネガティブな養育つまりは子どもへの不適切なかわりを反映する一指標として、感情制御不全の中でも特に「怒り制御不全」を想定し、最終的に以下のような仮説を設定する。〔仮説：「母性愛」信奉傾向×子どもの発達水準→(育児場面における self-efficacy・育児不安)→怒り制御不全〕 (Figure 1 参照)

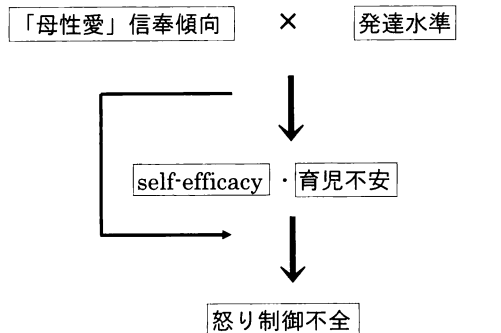


Figure 1 本研究における仮説モデル

「母性愛」信奉傾向と子どもの発達水準との交互作用が育児場面における self-efficacy と育児不安を媒介して怒り制御不全へとつながるモデルと交互作用効果が直接怒り制御不全にあらわれるモデルの両方を想定した。怒り制御不全は怒りによる翻弄状態・怒りの自覚的制御・怒りの内的経験の下位次元からなる。

仮説は、「母性愛」信奉傾向が高く子どもの発達水準が低い母親は、「子どものために心身尽くしていても子育てがうまくいかず報われない」ことを自罰的にとらえ、self-efficacyの低下および育児不安の増大を経験し、さらにはそれにより生じた怒りという感情を抑えられなくなるというものである。一方で、「子どもに意識を向けて育児を実践しているのに子どもがそれに応えてくれない」という状況を他罰的にとらえ、直接に子どもへの怒り制御不全を招来するという可能性も考えられることから、「母性愛」信奉傾向と発達水準との交互作用が育児場面におけるself-efficacyおよび育児不安を経由せずに怒り制御不全に影響を及ぼすというプロセスも同時に想定する。なお、この仮説を検証するにあたり、母親の子どもの年齢については就学前の幼児期に特定する。これは、「母性愛」信奉傾向によって母子間の様相が影響を受けやすいと想定される年齢であること、子どもが「ただ可愛い」乳児期から脱し第一次反抗期を迎えるなど、母親の中で子どもとの関係や養育全般が問い直される時期であることが考えられたためである。本研究はこの仮説を検証して、ポジティブなものとして認知されてきた「母性愛」を信奉する傾向の高さが、他の要因つまりは子どもの発達水準との交絡によって養育場面でネガティブなものに転化する可能性があるということを実証することが目的である。

## 研究 I

### 目的

「母性愛」信奉傾向を測り得るものとしての「母性愛」信奉傾向尺度を作成する。

### 方法

**調査対象** 2歳～6歳の子どもを持つ母親183名であった。母親の平均年齢は、34.7歳（範囲：23-48歳、 $SD = 3.92$ ）であった。就業状態は、常勤職が33名（18.0%）、パートタイムが51名（27.9%）、就業していない者が97名（53.0%）、不明が2名（1.1%）であった。

**調査方法** 福岡県内の幼稚園及び保育園、合計3園に調査への協力を依頼し、園ごとに質問紙を配布・回収した。母親にはそれぞれアンケートへの回答が強制でないことを質問紙に明示した。調査は2001年6月15日から同年7月6日の間に行った。

**調査内容** 母子の年齢、母親の就業状態などのフェイスシート項目の他、以下の尺度を使用した。i. 「母性愛」信奉傾向尺度35項目（原案）：母性理念質問紙（花沢, 1992）の15項目および母性意識尺度（大日向, 1988）らの9項目を「母性愛」信奉傾向の定義を反映させて改作したもの他、著者が独自に作成した11項目を含む。これらの項目について回答させる際、好ましい、好ましくない、良い、悪いという答えは一切ないということ、

現在の考え、気持ちに一番近いものを深く考えずに選ぶようにということを教示し5件法で評定させた。ii. 平等主義的性役割態度尺度（SESRA）（鈴木, 1987）7項目：平等的な性役割態度について測定するものである。伝統的な性役割態度の一端として想定される「母性愛」信奉傾向と強い負の関係にあるだろうとして基準関連妥当性を測りうると考えた。5件法で評定させた。iii. M-H-Fスケール（伊藤, 1978）：性役割観について測るものである。男性性・人間性・女性性をあらわす形容詞からなっている。男性性をあらわすM得点とは負の関係、女性性をあらわすF得点とは正の相関関係があると想定して同時に評定させた。

### 結果と考察<sup>2)</sup>

**因子分析** 「母性愛」信奉傾向尺度（原案）35項目における全データについて主成分分析を行い、固有値の因子スクリープロットテストにおける後続因子との差から一次元性が判断された。初期解における第一主成分25項目での説明率は36.4%である。 $\alpha$ 係数の値を考慮しても近似した内容の項目からなる想定されたため、最終的に、より精度の高い項目である成分負荷が.60以上の12項目を採用することとした。Table 1にはその12項目のみを示した。<sup>3)</sup>なお、「母性愛」信奉傾向尺度12項目の合計得点の平均値（ $SD$ ）は35.3（8.6）であった。

**信頼性の検討** 12項目はCronbach  $\alpha = .90$ であった。

Table 1 「母性愛」信奉傾向尺度項目

- |   |
|---|
| 18. 母親であれば、育児に専念することが第一である。                 |
| 19. 育児は女性に向いている仕事であるから、するのが自然である。           |
| 17. わが子のためなら、自分を犠牲にすることができるのが母親である。         |
| 13. 子どものためなら、どんなことでもするつもりでいるのが母親である。        |
| 14. 子どもを産む母親だからこそ、子育ては何にもさしおいて母親が行うべきことである。 |
| 21. 子どものためなら、たいいていことは我慢できるのが母親である。          |
| 29. 何といっても子どもには産みの母親がいちばん良いのである。            |
| 31. 育児に専念したいというのが、女性の本音である。                 |
| 22. 母親の愛情ほどに偉大で、気高く無条件なものはない。               |
| 10. 母親になることが、女性にとって存在のあかしと見なされる。            |
| 26. 子どもを産んで育てるのは、社会に対する女性のつとめである。           |
| 33. 子どもが小さいうちは、母親は家庭にいて子どものそばにいてやるべきである。    |

2) 統計パッケージはSPSS10.0Jを用いた。

3) Table1に示した12項目のみで再度主成分分析を行った結果の説明率は48.0%であった。

内的整合性は十分に高いと言える。

**妥当性の検討** 基準関連妥当性について、「母性愛」信奉傾向尺度12項目の評定値の加算得点とSESRAおよびM-H-Fスケールの尺度得点との連関によって判断された。その結果、SESRAとは $r=-.57$ であり、M得点とは $r=-.20$ 、F得点とは $r=.26$ でそれぞれ1%水準で有意な相関が見られた。

ここでSESRAとの相関がかなり高いものであったことは想定通りだが、このようにM-H-Fスケールとの相関が弱いものであったのは、尺度項目に「大胆な」・「おしゃれな」など、「母性愛」信奉傾向と必ずしも強い関連があるとは言えないものが含まれていたためであろう。したがって信頼性・妥当性ともにおおむね認められたと考え、Table 1の12項目からなる「母性愛」信奉傾向尺度を決定した。

## 研究 II

### 目的

母親の「母性愛」信奉傾向が子どもの発達水準との交互作用によって、怒りの感情制御においてポジティブな働きを持つだけでなく、ネガティブに転化するということを検証する。

### 方法

**調査対象** 2歳～5歳の子どもの持つ母親724名<sup>4)</sup>であった。母親の平均年齢は、34.5歳(範囲:24-48歳,  $SD = 3.85$ )であった。就業状態は、常勤職が107名(14.8%)、パートタイムが84名(11.6%)、就業していない者が527名(72.8%)、不明が6名(0.8%)であった。

**調査方法** 福岡県内の幼稚園及び保育園、合計9園に調査への協力を依頼し、園ごとに質問紙を配布・回収した。母親にはそれぞれアンケートへの回答が強制でないことを質問紙に明示した。調査は2001年10月31日から同年12月7日の間に行った。

**調査内容** 母子の年齢、母親の就業状態などのフェイスシート項目の他、以下の尺度を使用した。i. 研究Iで作成した「母性愛」信奉傾向尺度12項目:回答の際の教示は研究Iと同様に行った。ii. 発達水準尺度41項目: 柏木・東による期待水準尺度(1977)41項目について、期待水準を問うものではなくその発達程度を問うように改作した<sup>5)</sup>。なお、自分の子どもが項目にあるそれぞれの行動を現在どのくらいできていると思うかということを用いた(1:まったくできていない～5:完全にできている)で選ぶようにという教示も行った。項目は、学校関係スキル(興味のあることを、図鑑や事典でしらべる)・従順(いつつけられた仕事は、すぐにやる)・礼儀(テーブルなどに足をのせたり、足で動かしたりしない)・情緒的成熟(いつまでも怒っていないで、自分で機嫌を直す)・自立(一人で遊ぶことができる)・社会的

スキル(友だちを説得して、自分が考えていること、したいと思っていることを通すことができる)・言語による自己主張(自分の考えや、どうしてそう考えるのかを、他の人にわかるように説明できる)の7領域からなる(カッコ内は各領域の代表的な項目)。iii. 育児場面におけるself-efficacy尺度8項目:坂野・東條による一般性セルフ・エフィカシー尺度:GSES(1986)において、育児に適用可能な部分を育児場面に特化して用いた。その際、GSESが3因子構造であることからそれぞれの因子から半数の項目を抽出した。4件法で評定させた。iv. 育児不安尺度(牧野, 1982)10項目:一次元からなる14項目のうち、先行研究にて有効性が高いと認められた10項目を使用し4件法で評定させた。v. 怒り表出尺度(鈴木・春木, 1994)24項目:怒りの表出・怒りの抑制・怒りの制御からなる三因子構造の尺度で4件法である。怒り制御不全という変数を測るために、怒りという感情をどの程度表出してしまうか、または抑制しようと努めるかということを測り得る本尺度を用いた。本研究ではこれを母親の、子どもに対する怒りの感情制御について調べるために用いた。回答に際し、子どもに対するこの頃の気持ちについて回答するようにと教示した。

### 結果と考察<sup>2)</sup>

**因子分析および予備分析** 各尺度において因子分析を行った結果、怒り表出尺度以外については一次元性が把握できた。各尺度のCronbachの $\alpha$ 係数は、「母性愛」信奉傾向尺度: $\alpha=.89$ 、発達水準尺度: $\alpha=.95$ 、育児場面におけるself-efficacy尺度: $\alpha=.75$ 、育児不安尺度: $\alpha=.75$ であった。怒り表出尺度は先行研究にて示された因子構造とは異なる下位次元からなることがわかった(Table 2参照)。第1因子を「怒りによる翻弄状態」、第2因子を「怒りの自覚的制御」、第3因子を「怒りの内的経験」と命名した。それぞれの因子におけるCronbachの $\alpha$ 係数は、第1因子: $\alpha=.72$ 、第2因子: $\alpha=.79$ 、第3因子: $\alpha=.70$ であった。また、子どもの発達水準

4) 母親の就業状況ならびに子どもの出生順位や出生間隔・性別などの要因が養育の負担や育児経験に作用する傾向も考慮して、それらが「母性愛」信奉傾向得点や発達水準得点とも関わってくる可能性も想定したが、それぞれのサンプルサイズの差も作用しているからか「母性愛」信奉傾向得点及び発達水準得点において有意差が見られなかったことより、それらの要因を全て込みにして分析・検討を行った。

5) 子どもの発達程度を母親に質問紙を用いて問うものには他に日本版プレ発達スクリーニング検査(JPDQ)等があるが、本研究では子どもの発達項目がある領域に偏らぬように幅広くかつ日常の場面に沿うように拾う必要があるうえに、多くの発達検査のように子どもの発達年齢(DA)や発達指数(DQ)を算出し発達の遅さ・早さを測定し、発達危険児のスクリーニングや早期介入などに役立てるという目的ではなく、あくまで母親が主観的に判断する子どもの発達程度を問題とするため、専門的なアセスメントとは異なり平易で理解しやすい項目で構成されている期待水準尺度を子どもの発達水準尺度の項目として使用した。

Table 2 怒り表出尺度因子分析結果 (重みづけなし最小二乗法, プロマックス回転)

項目	F 1	F 2	F 3	共通性
19.口汚いことを言う。	.63	.10	.00	.33
22.落ち着きを失って不機嫌になる。	.61	.00	.11	.45
14.自分を怒らせるものは何でもやっつけようとする。	.58	.11	.00	.30
23.誰かにいらいらさせられると、つい自分のいらだった気持ちをぶつけてしまう。	.56	-.13	.00	.41
9.ドアをばたんと閉めるような、荒々しいことをする。	.54	.00	.00	.29
12.ひとと言いつつ合ったりする。	.48	.00	-.16	.24
7.人に皮肉なことを言う。	.45	.00	.00	.18
-----				
4.腹を立てたりしないでもまんする。	.12	.78	.00	.50
3.怒っていてもそとにあらわさない。	.00	.76	.00	.53
*2.怒りをあらわす。	.00	-.59	-.12	.35
1.怒りを抑える。	.14	.56	.00	.24
8.冷静さを保つ。	-.22	.45	.00	.39
10.心の中では煮えくり返っていても、それを外には表さない。	-.21	.44	.25	.46
-----				
17.外から見ると、実は自分ももっと怒っている。	.00	.00	.71	.49
16.誰にも知られないように、自分の胸のなかだけで他人を非難する。	.16	.00	.60	.36
21.はたの人が思うよりも、はるかに苛立っている。	.00	.00	.60	.39
13.誰にも言わずについ恨みごとを自分の中にためこんでしまう。	.00	.11	.49	.28
-----				
平方和	3.52	1.97	0.72	
寄与率 (%)	20.70	11.56	4.20	
-----				
因子間相関	F 1	F 2	F 3	
F 1 怒りによる翻弄状態	1.00			
F 2 怒りの自覚的制御	-.40	1.00		
F 3 怒りの内的経験	.11	.23	1.00	

注. \*は逆転項目である。

については子どもの年齢によって左右されると想定されるうに、鑄型となった期待水準尺度は子どもの年齢を限定する必要について特に明示されていないものの、実際には子どもの年齢が5歳のときに使用していることから、分析についても年齢別で行うことが必要であると考えた。その際、2歳児の母親のサンプルサイズが他の年齢児の母親よりも小さいうに ( $N = 100$ ) 2歳児と3歳児との間においてのみ発達水準尺度得点 (2歳児: 106.5点; 3歳児: 112.6点; 4歳児: 118.1点; 5歳児: 126.6点; 範囲37-185) の高低で有意な差が見られなかったことより、2歳児と3歳児の母親については1グループとして扱った。つまり、①2,3歳児 ( $N = 263$ )、②4歳児 ( $N = 283$ )、③5歳児 ( $N = 178$ ) の3グループでそれぞれ分析・検討を行った<sup>6)</sup>。

6) 発達水準尺度得点の年齢比較は、それぞれの年齢において尺度の因子分析を行い、共通性の極端に低い項目を共通に取り除いた後で行った。なお、年齢グループ別における分散分析においては、負荷量の低い(4以下)項目もそれぞれ除いて分析を行った。

「母性愛」信奉傾向×発達水準の分散分析 独立変数である「母性愛」信奉傾向と発達水準については各年齢において得点の高低により高群 (以下H群)、中群 (以下M群)、低群 (以下L群) にそれぞれ分類した。その際、各年齢において各尺度得点の高い順に30% (H群)、40% (M群)、30% (L群) という人数の割合で分けた。ただし、同じ得点の者が群の境目に密集した場合は上記の割合に可能な限り近づけて分類を行った。それぞれの年齢における各群の人数はTable 3に示した。

①2,3歳児の母親のデータにおいて育児場面におけるself-efficacy得点および育児不安得点についての分散分析を行った。その結果、self-efficacyにおいて「母性愛」信奉傾向 ( $F(2, 247) = 4.07, p < .05$ ) による群の主効果が有意であった。Tukey法による多重比較によりH群 (平均値21.9) とM群 (平均値20.6) の間に有意差が認められた ( $p < .05$ )。ゆえに「母性愛」信奉傾向が高い母親の方が、「母性愛」信奉傾向の中程度の母親よりも育児場面におけるself-efficacyが高いことが示された。しかし

Table 3 それぞれの年齢児の母親における各群の人数

「母性愛」	2,3歳児				4歳児				5歳児			
	L	M	H	合計	L	M	H	合計	L	M	H	合計
発達L	34	31	15	80	30	35	28	93	18	25	10	53
発達M	29	38	35	102	34	32	32	98	22	29	19	70
発達H	19	30	32	81	25	31	36	92	12	23	20	55
合計	82	99	82	263	89	98	96	283	52	77	49	178

注. 表中の「母性愛」は「母性愛」信奉傾向, 発達は発達水準をあらわす。

「母性愛」信奉傾向と発達水準の交互作用効果は認められなかった(得点はTable 4, 分析結果はTable 5を参照)。つまり「母性愛」信奉傾向と発達水準との交絡が育児場面におけるself-efficacy及び育児不安を媒介するような因果モデルは検証できなかった。そこで「母性愛」信奉傾向と発達水準との組み合わせが直接怒り制御不全に作用するというモデルについて検討を行った。その結果、怒りの内的経験において発達水準の主効果が見られた( $F(2, 254) = 7.90, p < .001$ )。Tukey法による多重比較の結果、L群(平均値9.5)とH群(平均値8.4)の間、M群(平均値9.4)とH群の間にそれぞれに有意差が認められた( $p < .01$ )。よって子どもの発達水準が高いと認知している母親の方が、怒りを内的に経験しにくくなるということが示された。さらに、怒りによる翻弄状態におい

て、「母性愛」信奉傾向と発達水準との交互作用効果が認められた( $F(4, 254) = 2.42, p < .05$ )。その結果をTable 5・Figure 2に示した。LSD法による単純主効果の検定により、発達水準が低い場合、「母性愛」信奉傾向M群よりもL群の方が怒りによる翻弄状態の得点が有意に高く( $p < .05$ )、かつ、発達水準が高い場合、「母性愛」信奉傾向H群よりもL群の得点の方が有意に高いことが認められた( $p < .01$ )。また、「母性愛」信奉傾向が高い場合において、発達水準H群よりも発達水準M群の得点の方が有意に高かった( $p < .05$ )。なお、これらの単純主効果の検定結果についてはTable 6にまとめた。以上の結果から、「母性愛」信奉傾向が低いと、発達水準のどの群においても全体的に怒りに翻弄されやすいということと、「母性愛」信奉傾向が低いか中程度の場合は発

Table 4 2,3歳児の各群におけるself-efficacy得点(SD)および育児不安得点(SD)

self-efficacy	「母性愛」L	「母性愛」M	「母性愛」H	合計
発達L	21.2(3.45)	20.5(3.66)	22.1(2.67)	21.1(3.41)
発達M	21.0(3.47)	20.0(2.34)	20.8(2.62)	20.5(2.79)
発達H	20.3(3.51)	21.5(3.32)	22.9(2.29)	21.8(3.13)
合計	20.9(3.44)	20.6(3.13)	21.9(2.65)	21.1(3.13)
育児不安	「母性愛」L	「母性愛」M	「母性愛」H	合計
発達L	23.0(3.18)	22.7(2.33)	23.5(1.81)	23.0(2.64)
発達M	22.8(3.68)	23.1(2.25)	24.4(2.32)	23.5(2.81)
発達H	23.2(3.36)	23.4(3.07)	23.6(2.27)	23.4(2.82)
合計	23.0(3.37)	23.1(2.54)	23.9(2.22)	23.3(2.76)

Table 5 2,3歳児の母親の各変数における分散分析結果 (F値)

	self-efficacy	育児不安	翻弄状態	自覚制御	内的経験
「母性愛」	4.07*	2.27	3.93*	2.84	0.66
発達	2.47	0.41	0.33	0.10	7.90***
「母性愛」×発達	1.55	0.56	2.42*	0.90	0.35

注. 表中の翻弄状態は怒りによる翻弄状態, 自覚制御は怒りの自覚的制御, 内的経験は怒りの内的経験をあらわす。

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

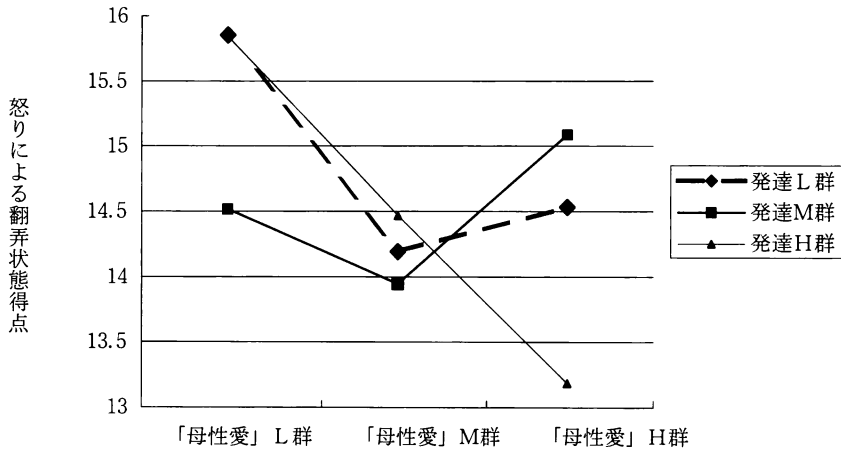


Figure 2 2,3歳児の母親の「怒りによる翻弄状態」における「母性愛」信奉傾向と発達水準 (怒りによる翻弄状態得点の範囲は7-28であった。)

Table 6 「母性愛」信奉傾向と発達水準との交互作用効果における単純主効果の検定結果

2,3歳児の母親：「怒りによる翻弄状態」	
発達L群のとき	「母性愛」L群と「母性愛」M群
発達H群のとき	「母性愛」L群と「母性愛」H群
「母性愛」H群のとき	発達M群と発達H群
4歳児の母親：「怒りの自覚的制御」	
発達L群のとき	「母性愛」M群と「母性愛」H群
発達M群のとき	「母性愛」L群と「母性愛」H群
発達H群のとき	「母性愛」L群と「母性愛」H群
	「母性愛」M群と「母性愛」H群
「母性愛」M群のとき	発達L群と発達H群
「母性愛」H群のとき	発達L群と発達M群
	発達L群と発達H群

発達水準の高低によって得点あまり左右されないが、「母性愛」信奉傾向が高い場合は発達水準がどの群であるかということによって怒りの翻弄状態得点に有意な差が認められた。つまり、「母性愛」信奉傾向が高く発達水準も高い場合は「母性愛」信奉傾向が低い群と比較して怒りの翻弄状態得点に有意に低くなるが、発達水準が中程度の場合や低い場合は、翻弄状態得点他の群と同様に高くなり、有意な差が認められなかった。結論として、「母性愛」信奉傾向が高い場合においてのみ、発達水準の高低により翻弄状態得点も大きく変動することが明らかになった。

②4歳児の母親のデータにおいて育児場面におけるself-efficacy得点についての分散分析を行った。その結

果、self-efficacyにおいて発達水準の主効果が見られた( $F(2, 269) = 4.85, p < .01$ )。Tukey法による多重比較によりH群(平均値21.4)とL群(平均値20.0)との間で有意差が認められた( $p < .01$ )。ゆえに発達水準が高い母親の方が発達水準の低い母親よりも育児場面におけるself-efficacyが高いことが示された。しかしやはり「母性愛」信奉傾向と発達水準の交互作用効果は認められなかった(得点はTable 7, 分析結果はTable 8を参照)。つまり、4歳児の母親のデータにおいても「母性愛」信奉傾向と発達水準との交絡が育児場面におけるself-efficacy及び育児不安を媒介するような因果モデルは検証できなかった。そこで「母性愛」信奉傾向と発達水準との組み合わせが直接怒り制御不全に作用するというモデルについて検討を行った。そして、怒りの自覚的制御において、「母性愛」信奉傾向と発達水準との交互作用効果が認められた( $F(4, 274) = 2.97, p < .05$ )。その結果をTable 8・Figure 3に示した。LSD法による単純主効果の検定により、発達水準が低い場合において、「母性愛」信奉傾向H群よりもM群の方が怒りの自覚的制御得点に有意に高く( $p < .05$ )、発達水準が中程度の場合において、「母性愛」信奉傾向L群よりもH群の得点の方が有意に高いことが認められた( $p < .05$ )。また、発達水準が高い場合においても、「母性愛」信奉傾向L群よりもM群、L群よりもH群の方が怒りの自覚的制御得点に有意に高いことが認められた( $p < .05$ )。そして、「母性愛」信奉傾向が中程度の場合において、発達水準H群よりもL群の得点の方が高く( $p < .05$ )、「母性愛」信奉傾向が高い場合において、発達水準L群よりもM群、L群よりもH群の得点の方が有意に高かった(順に $p < .01, p < .05$ )。なお、これらの単純主効果の検定結果について



Table 7 4歳児の各群におけるself-efficacy得点(SD)および育児不安得点(SD)

self-efficacy	「母性愛」L	「母性愛」M	「母性愛」H	合計
発達L	19.9 (3.92)	19.9 (2.18)	20.4 (2.24)	20.0(2.85)
発達M	21.4 (2.62)	20.4 (2.42)	20.8 (2.75)	20.9(2.61)
発達H	21.6 (2.93)	20.4 (2.98)	22.1 (3.08)	21.4(3.06)
合計	21.0 (3.24)	20.2 (2.51)	21.2 (2.81)	20.8(2.88)
育児不安	「母性愛」L	「母性愛」M	「母性愛」H	合計
発達L	24.0 (2.53)	23.3 (2.58)	23.9 (2.39)	23.7(2.50)
発達M	23.5 (2.49)	23.8 (2.08)	24.6 (2.14)	24.0(2.28)
発達H	23.9 (2.77)	24.0 (2.39)	23.6 (2.30)	23.8(2.44)
合計	23.8 (2.56)	23.7 (2.36)	24.0 (2.29)	23.8(2.40)

Table 8 4歳児の母親の各変数における分散分析結果 (F値)

	self-efficacy	育児不安	翻弄状態	自覚制御	内的経験
「母性愛」	2.81	0.47	0.05	3.17*	2.05
発達	4.85**	0.27	1.71	1.13	2.37
「母性愛」×発達	0.91	1.20	1.18	2.97*	0.84

注. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

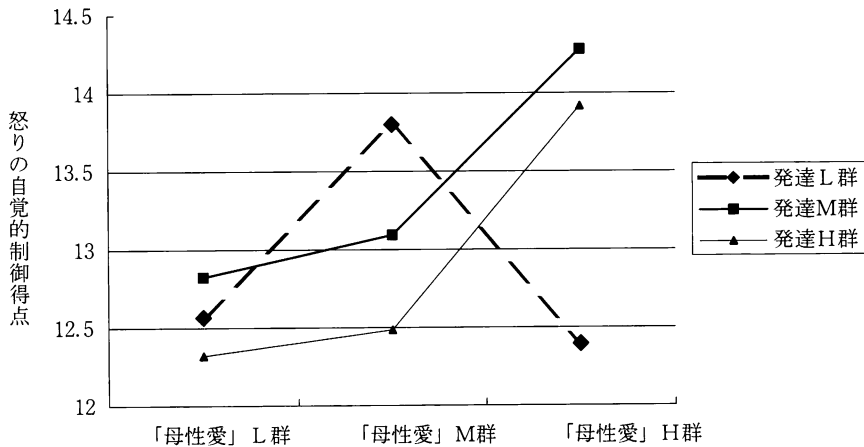


Figure 3 4歳児の母親の「怒りの自覚的制御」における「母性愛」信奉傾向と発達水準 (怒りの自覚的制御得点の範囲は6-24であった。)

は2,3歳児の母親の場合と同様, Table 6にまとめた。以上の結果より, 「母性愛」信奉傾向が低いと, 発達水準のどの群においても全体的に怒りを自覚的に制御しにくいということと, 「母性愛」信奉傾向が低いか中程度の場合は発達水準の高低によって得点あまり左右されないが, 「母性愛」信奉傾向が高い場合は発達水準がどの群であるかということによって怒りの自覚的制御得点は有意な差が認められた。つまり, 「母性愛」信奉傾向

が高く発達水準も高いか中程度の場合は「母性愛」信奉傾向が低い群と比較して怒りの自覚的制御得点は有意に高くなるが, 発達水準が低い場合は, 一転して自覚的制御得点他の群と同様かそれ以上に低くなることを認められた。結論として, やはり, 「母性愛」信奉傾向が高い場合においてのみ, 発達水準の高低により自覚的制御得点も大きく変動するということが明らかになった。

③5歳児のデータにおいて育児場面におけるself-effi-

cacy得点, 育児不安得点について分散分析を行った結果, 育児場面におけるself-efficacyにおいて発達水準の主効果が見られた( $F(2, 164) = 4.77, p < .05$ )。Tukey法による多重比較によりH群(平均値21.8)とL群(平均値20.2)の間に有意差が認められ( $p < .05$ ), 発達水準が高い母親の方が低い母親よりも育児場面におけるself-efficacyが高いことが示された(得点はTable 9, 分析結果はTable 10を参照)。怒り制御不全についても分析を行ったが、「母性愛」信奉傾向, 発達水準の主効果および交互作用効果も認められなかった。

したがって2,3歳児および4歳児の母親の場合に, 「母性愛」信奉傾向と子どもの発達水準との交絡が怒り制御不全に影響を与えたことが一部認められた。すなわち「母性愛」信奉傾向が高いと, 発達水準の高低により怒りの制御不全が左右されるという可能性が示唆され, 「母性愛」信奉傾向×発達水準→怒り制御不全」というメカニズムが推定された。つまり, 「母性愛」信奉傾向の高さは他の要因と関わることによってポジティブにもネガティブにも作用しうるものであると考えられる。また, 発達水準が低い場合においては「母性愛」信奉傾向が低い群もしくは高い群よりも「母性愛」信奉傾向中群の方が怒りに翻弄されず, 自覚的に制御しやすいという結果も認められた。よって, 子どもの発達を低く認知する母親の場合には「母性愛」を中程度に信奉することが怒りの感情制御においてもっとも有効であるとも

思われた。

しかし, 問題も二点ある。「母性愛」信奉傾向が他の要因の影響により正負の意味を変えるという可能性は示唆できたものの, これらの結果は2,3歳および4歳児におけるものであり, 5歳児においては交互作用効果が認められなかった。項目は期待水準として柏木・東(1977)の縦断研究の一環で期待水準として5歳児を対象として使用されたものだが, 本研究で用いた発達水準得点においては5歳児の発達水準だけが殊に高い。したがって, 発達水準の質問項目, つまりは発達課題について, 5歳児ではほぼ遂行可能な子どもが多く, 個人差が測り得なかったのではないかと想定される。要するに, 5歳児では天井効果があったために仮説通りの結果が出なかったのではないかと推測した。しかし5歳児の母親における結果から考えても, 本研究で用いた発達水準尺度は本研究が想定したすべての年齢帯における子どもの発達水準を網羅するには項目の内容にある種の偏りが生じた可能性は否めない。今後このように子どもの発達段階や成長に関する変数を扱う場合には, それぞれの年齢帯の特徴を考慮に入れた上でも, ある一定の年齢帯に属する子どもに適用可能な尺度を選定するか, もしくは研究計画の段階から対象となる子どもの年齢をあらかじめ絞った上で, その年齢に合致する尺度を選定するか, という二つの方向性から精緻な検討を行っていく必要があるだろう。また, 怒り表出尺度の下位尺度の一つである「怒り

Table 9 5歳児の各群におけるself-efficacy得点(SD)および育児不安得点(SD)

self-efficacy	「母性愛」L	「母性愛」M	「母性愛」H	合計
発達L	20.2 (3.08)	20.8 (3.17)	18.6 (2.63)	20.2 (3.10)
発達M	20.2 (2.30)	21.2 (2.53)	20.5 (2.95)	20.7 (2.58)
発達H	21.0 (3.19)	21.9 (3.52)	22.4 (3.20)	21.8 (3.32)
合計	20.4 (2.77)	21.3 (3.05)	20.8 (3.26)	20.9 (3.03)
育児不安	「母性愛」L	「母性愛」M	「母性愛」H	合計
発達L	23.5 (3.22)	23.8 (2.23)	25.0 (2.31)	23.9 (2.63)
発達M	23.7 (2.61)	23.7 (2.39)	24.5 (1.98)	23.9 (2.35)
発達H	24.7 (3.14)	23.1 (2.47)	23.6 (2.24)	23.6 (2.58)
合計	23.9 (2.94)	23.5 (2.35)	24.2 (2.19)	23.8 (2.50)

Table 10 5歳児の母親の各変数における分散分析結果(F値)

	self-efficacy	育児不安	翻弄状態	自覚制御	内的経験
「母性愛」	1.53	1.51	1.52	2.45	0.59
発達	4.77*	0.18	1.70	0.91	0.97
「母性愛」×発達	1.14	1.09	0.19	0.16	0.30

注. \* $p < .05$

による内的経験)においても仮説通りの結果が出なかったが、これについては項目内容が育児や子どもとの関係という文脈に沿うものであると判断しにくかったためではないかと考えた。

## 統合的議論

本研究は研究Ⅰにおいて、根幹となる「母性愛」信奉傾向を測定するためにより現実に、すなわち育児に直面している母親を対象にしてその概念の尺度化を試みた結果、かなり高い信頼性・妥当性が認められ、使用に十分耐えうる「母性愛」信奉傾向尺度を構成し得た。そして研究Ⅱにおいては、研究Ⅰで作成した「母性愛」信奉傾向尺度を使用して仮説検証を行った。その結果、「母性愛」信奉傾向と発達水準との交互作用が育児場面におけるself-efficacyと育児不安を媒介するモデルは証明できなかった。これは、育児が報われていないと考える母親が自罰的な原因帰属を行わなかったためだと考えられる。一方、本研究で検討を行ったすべての場合において実証できたわけではなかったものの、「母性愛」信奉傾向と発達水準との交互作用が直接に怒り制御不全に影響を与え得るという結果、すなわち「母性愛」信奉傾向が高い母親は信奉傾向が中程度や低い母親とは異なり、子どもの発達水準をどのように認知しているか、つまりその高低により怒りの感情制御が左右されるということが一部で明らかになった。具体的には、「母性愛」信奉傾向は子どもの発達水準が高いときには怒りの感情制御においてポジティブに働くが、発達水準が低い場合にはそのように作用せず、むしろネガティブに働き得るということが示唆された。これは「母性愛」信奉傾向が高い、つまり子どもに対する意識や自分が母親という存在であることに対する意識の比重が高い分、それだけ子どもやその養育に関する他の要因の影響を受けやすくなるためであると考えた。同時に、発達水準が低い場合には「母性愛」信奉傾向が中程度であることが怒りの感情制御において比較的正ポジティブに作用するという結果からも、「母性愛」信奉傾向はどのような場合でも「高い方がいい」「低い方がいい」とは一概に言えないような複雑なものであり、プラスの意味もマイナスの意味も持ちうるものであるということがわかった。

「母性愛」をどのように定義するかでその存在の有無や是非についての議論も変わってくるが、「母性愛」とはとなく医学界や社会学界などで正負の二分法的に議論されてきた。そのような流れの中で本研究は「母性愛」を社会文化通念であると定義し、その通念を信奉する傾向つまり「母性愛」信奉傾向こそが子育てにおいて何らかの影響を及ぼすのではないかとという視点で論を進め検証を行った。「母性愛」信奉傾向が高いということは、「母性愛」の存在やその意義を肯定視し、それを自分で引き

受けて子育てや子どもとの関係について捉えているということである。そしてその傾向の高さが母親の感情制御という一側面においてプラスの意味もマイナスの意味も持ちうるということがわかったことから、そのような影響力を持つ「母性愛」は「両刃の剣」であると結論した。つまり本研究は、「母性愛」をその状況や場面によって、またはそれと結び付く他の変数の如何によってポジティブにもネガティブにも形を変えるものであるという可能性を示唆したと言えよう。つまり本研究は、「母性愛」をその状況や場面によってまたはそれと結び付く他の変数の如何によってポジティブにもネガティブにも形を変える、正負の両方の可能性を秘めた複雑なものとして解釈するものであり、一般的に自明のものとして理解されていた感のあった「母性愛」の領域に新たな視点を提示し得たと言える。もちろん本研究は仮説のすべてを支持できたわけではないが、その中から得られた結果と示唆をより強固で確実なものとするためにも、今後もこうした視点からのさらなる探求が望まれよう。

もちろん、「母性」・「母性愛」とは直接に関連せずとも、母親においてポジティブだと考えられている要素が必ずしも養育で良い結果をもたらすわけではない(または母親においてネガティブと思われる要素が養育で悪い結果につながるわけではない)という観点で行われた研究は存在する。Luthar, Doyle, Suchman, & Mayes (2001)は、自我発達の高さという母親に期待されがちな要因が、全般的な心理的ディストレス等、他の要因との交互作用によって母親の満足感を低下させる結果や悩みを増大させる結果を導くという知見を得ている。やはりFrosch & Mangelsdorf (2001)も、母親の養育の温かさや援助的な態度が、夫婦関係など他の要因との交絡によって子どもの問題行動の率を高めたという結果を見出した。しかもLutharらとFroschらの研究は本研究と同様に単一の独立変数から結果を導き出すのではなく、主たる要因とある要因との関わりによる養育場面における(あるいは母親のある状態の)帰結を探るものである。本研究と意を同じくした結果が得られていることから、このような視点からさらに追究することが可能であると考えられ、本研究を例にしても「母性愛」信奉傾向と子どもの発達水準以外の変数、例えば母親の他の特性や夫との関係、ストレスやサポートとの交互作用効果が見込まれよう。そして菅野(2001)は、育児における不快感という母親にとっては歓迎されにくいものが、子どもの育ちや自らの子育てを振り返る機会を生み出すなど必ずしも悪影響を及ぼすわけではないということを明らかにした。もっともこれらの研究もごく近年になって行われたものであり、母親に関する「信念」の緩和という形で還元されることがあるにしても時間を要するのかもしれない。

最後に、本研究における4点の反省点を通じて今後の展望につなげたい。まずは、本研究の「母性愛」信奉傾向が発達水準と交絡して感情制御不全に影響を与えるという仮説が一部でしか支持されなかったことが挙げられよう。そのため今後も「母性愛」信奉傾向と発達水準との関連性を含めたより確実な実証データを得るためには先述した通り、対象とする子どもの年齢帯についてのより正確な発達段階の把握や子どもの発達水準を測る尺度のさらなる吟味が必要不可欠であると思われる。次に、研究Ⅰ・研究Ⅱのいずれもが母子間のことに限定されていた。Belsky (1984) によると育児場面でのストレスやサポートといった社会文脈的な要因というのも母親の養育行動に大いに影響することが想定される。なかでも幼い子どもを持つ母親にとっては夫すなわち父親のサポートが最も重要であるという研究は数多くなされているし(例えば Levitt, Weber, & Clark, 1986), 家庭はシステムであるがゆえに母親の心理・行動はとりわけ夫のありようと密接な相互作用を持つ(数井・無藤・園田, 1996)だろう。よって夫婦関係をはじめとした他の人間関係、つまりは社会文脈的な関係において母親が受けるストレスやサポートについても言及するべきである。次に、本研究における従属変数は、あくまで母親の子どもに対する怒りの感情制御であって(それはもちろん母子関係や子どもの精神的・身体的健康と関連していることは容易に想像できても)、しつけや養育などの変数をダイレクトに測ったものではない。よって、今後は現実の養育そのものに焦点を当て、さらには子どもの実際の発達様相までを包括的に明らかにする必要があるだろう。さらに、本研究は研究Ⅰ・研究Ⅱともに質問紙法によるデータの数量的な解析を主とするものであったが、氏家(1996)の「統計的操作によって再構成された事実は、現実によってテストされなければならない。」という指摘からも、今後本研究で得られた「量的」な知見を「質的」に確かめる作業が必要であると考えられる。そして、子どもの発達過程やそこに及ぼす親の影響は実に多様であり個性の高いものである(大日向, 2001)とあるように、そうした意味でも一人一人の母親「個人」を対象とした質的研究を行うべきである。母親を感情、思考、行動、興味、関係、歴史、将来などを含めた統合的な存在として捉えることで「母性」や「母性愛」も究明できるかもしれないが、そのためには面接・インタビューという方法がより重要になってくるだろう(Birns & Hay, 1988)。これらの方法により実際の養育場面に即した知見を取り出し、一連の研究結果から得られた示唆をもって母親への支援に対して何らかの“生きた”提言を行うことが最終的に求められることであろう。

## 文 献

- Altemeier, W.A., Vietze, P.M., Sherrod, K.A., Sandler, H.M., & O'Connor, S.M. (1978). Prospective study of factors predisposing to nonorganic failure to thrive. *Abstracts of Pediatric Research*, 12, 367.
- Badinter, E. (1998). *母性という神話* (鈴木 晶, 訳). 東京: 筑摩書房. (Badinter, E. (1980). *L'Amour en plus: Histoire de L'Amour Maternal*. Paris: Flammarion.)
- Belsky, J. (1978). Three theoretical models of child abuse: A critical review. *Child Abuse and Neglect*, 2, 37-49.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Benjamin, J. (1994). The omnipotent mother: A psychoanalytic study of fantasy. In D. Bassin, M. Honey, & M.M. Kaplan (Ed.), *Representations of motherhood* (pp. 129-146). New Haven: Yale University.
- Birns, B., & Hay, F.D. (1988). Conclusion. In B. Birns, & F.D. Hay (Ed.), *The different faces of motherhood* (pp. 281-286). New York: Plenum Press.
- Bowlby, J. (1967). *乳幼児の精神衛生* (黒田実郎, 訳). 東京: 岩崎学術出版社. (Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. New York: Schocken.)
- Chodorow, N. (1981). *母親業の再生産: 性差別の心理・社会的基盤* (大塚光子・大内管子, 訳). 東京: 新曜社. (Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.)
- Eyer, E.D. (2000). *母性愛神話のまぼろし* (大日向雅美・大日向史子, 訳). 東京: 大修館書店. (Eyer, E.D. (1992). *Mother-infant bonding: A scientific fiction*. New Haven: Yale University Press.)
- Frosch, A.C., & Mangelsdorf, C.S. (2001). Marital behavior, parenting behavior, and multiple reports of preschoolers' behavior problems: Mediation or moderation? *Developmental Psychology*, 37, 502-519.
- 花沢成一. (1992). *母性心理学*. 東京: 医学書院.
- 平井信義(編). (1976). *母性愛の研究*. 東京: 同文書院.
- 伊藤裕子. (1978). 性役割の評価に関する研究. *教育心理学研究*, 26, 1-11.
- 柏木恵子・東 洋. (1977). 日米の母親における幼児への発達期待及び就学前教育観. *教育心理学研究*, 4, 242-253.
- 数井みゆき・無藤 隆・園田菜摘. (1996). 子どもの発達と母子関係・夫婦関係: 幼児を持つ家族について. *発達心理学研究*, 7, 31-40.
- Klaus, M.H., & Kenell, J.H. (1979). *母と子のきずな* (竹

- 内 徹・柏木哲夫, 訳). 東京: 医学書院. (Klaus, M. H., & Kenell, J. H. (1976). *Maternal-infant bonding: The impact of early separation or loss on family development*. St. Louis: Mosby.)
- Klaus, M. H., & Kenell, J. H. (1983). Parent-to-infant bonding: Setting the record straight. *Journal of Pediatrics*, 102, 575-576.
- Levitt, J. M., Weber, A. R., & Clark, C. M. (1986). Social network relationships as sources of maternal support and well-being. *Developmental Psychology*, 22, 310-316.
- Luthar, S. S., Doyle, K., Suchman, E. N., & Mayes, L. (2001). Developmental themes in women's emotional experiences of motherhood. *Development and Psychopathology*, 13, 165-182.
- 牧野カツコ. (1982). 乳幼児を持つ母親の生活と〈育児不安〉. *家庭教育研究所紀要*, 3, 34-56.
- McCartney, K., & Phillips, D. (1988). Motherhood and child care. In B. Birns, & F. D. Hay (Ed.), *The different faces of motherhood* (pp.157-183). New York: Plenum Press.
- 大日向雅美. (1988). *母性の研究 その形成と変容の過程: 伝統的母性観への反証*. 東京: 川島書店.
- 大日向雅美. (2000). *母性愛神話の罫*. 東京: 日本評論社.
- 大日向雅美. (2001). 母性研究の課題: 心理学の研究は社会的要請にいかに応えるべきか. *教育心理学年報*, 40, 146-156.
- Rutter, M. (1979). *母親剥奪理論の功罪* (北見芳雄・佐藤紀子・辻 祥子, 訳). 東京: 誠信書房. (Rutter, M. (1972). *Maternal deprivation reassessed*. Middlesex: The Penguin Press.)
- Rutter, M. (1984). *続・母親剥奪理論の功罪* (北見芳雄・佐藤紀子・辻 祥子, 訳). 東京: 誠信書房. (Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed (second revised edition)*. Middlesex: The Penguin Press.)
- 坂野雄二・東條光彦. (1986). 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み. *行動療法研究*, 12, 73-82.
- Schwartz, A. (1994). Taking the nature out of mother. In D. Bassin, M. Honey, & M. M. Kaplan (Ed.), *Representations of motherhood* (pp.240-255). New Haven: Yale University Press.
- 菅野幸恵. (2001). 母親が子どもをイヤになること: 育児における不快感とそれに対する説明づけ. *発達心理学研究*, 12, 12-23.
- 鈴木淳子. (1987). フェミニズム・スケールの作成と信頼性・妥当性の検討. *社会心理学研究*, 2, 45-54.
- 鈴木 平・春木 豊. (1994). 怒りと循環器系疾患の関連性の検討. *健康心理学研究*, 7, 1-13.
- Swigart, J. (1995). *バッド・マザーの神話* (斎藤 学, 監訳, 橘 由子・青島淳子, 訳). 東京: 誠信書房 (Swigart, J. (1991). *The myth of the bad mother: The emotional realities of mothering*. New York: Doubleday.)
- 戸田まり. (1990). 母性形成と発達. *発達の心理学と医学*, 1, 303-311.
- 氏家達夫. (1996). *親になるプロセス*. 東京: 金子書房.

#### 付記

本論文は、平成14年に九州大学大学院人間環境学府に修士論文として提出したものの一部を再分析して加筆・修正したものです。調査にご協力頂いたお母さま方ならびに幼稚園・保育園の先生方に深く御礼申し上げます。また、本論文の作成にあたって懇切丁寧にご指導下さいました京都大学の遠藤利彦先生に心より感謝致します。さらに、九州大学の中村知靖先生には多くの貴重なご助言をいただきました。記して感謝の意を表します。

Egami, Sonoko (Graduate School of Human Culture, Ochanomizu University). *Adherence to "Maternal Love", and Mothers' Emotional Dysregulation in Child-Rearing*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.2, 122-134.

This study examined the influences of mothers' adherence to "maternal love" on their emotional dysregulation in their child-rearing. It was postulated that adherence to "maternal love" (defined as the tendency to accept and obey blindly to traditional maternal role and sociocultural belief in "desirable mothers") would have both positive and negative effects on parenting, depending on other factors. In Study 1, The Adherence to "Maternal Love" Scale was developed and its reliability and validity were checked. Study 2 tested the hypothesis that adherence to "maternal love" would interact with mothers' appraisal of children's developmental statuses, and thereby affect their emotional regulation over their children. The results showed that (1) when children's developmental statuses were rated as high, adherence to "maternal love" was positively associated with emotional regulation (i.e. anger management), and (2) when children's developmental statuses were rated as low, adherence to "maternal love" was related to their emotional dysregulation (i.e. anger under control). These findings lead to the conclusion that adherence to "maternal love", interacting with other factors, has both positive and negative effects on parenting and therefore represents a "double-edged sword."

**【Key Words】** Adherence to "maternal love", Developmental status, Emotional dysregulation,  
"The double-edged sword"

2003. 10. 9 受稿, 2004. 9. 7 受理

## 幼児における配分方略の選択： 皿1枚あたりの数の変化に着目して

山名 裕子  
(神戸学院大学地域研究センター<sup>1)</sup>)

本研究での目的は、均等配分方略の選択が皿1枚あたりのチップの数によって変化するかどうかを検討することである。配分するチップが4個から20個、配分先の皿の枚数が2, 3, 4枚の組み合わせによって9課題が設定され、就学前の幼児160名がチップをお皿に分けるという配分課題に参加した。その結果、配分するチップの数が少ない課題では、3歳の幼児でも8割が正しく配分ができること、また3, 4歳では配分するチップの個数が多くなるほど正答者数が少なくなるが、6歳ではどのような課題でも8割の幼児が正しく配分できるようになることが示された。選択された方略の分析から、高度なユニット(unit)方略が5, 6歳で多く選択されるような課題があることも示された。このユニット方略とは、配分する前に、皿1枚あたりの数を何らかのレベルで把握し、一巡(1回通り)でチップを配分する皿に分けていく方略と定義される(山名, 2002)。ユニット方略のように皿1枚あたりのチップを配分前に把握できていなくても、一巡目に配分していくチップの数がバラバラではなく、1個、あるいは2個以上のまとまりを形成しながら配分していくことが示唆された。このような皿1枚あたりの数を検討つけるような、見積もりという点がわり算につながるようなインフォーマル算数の知識の視点として、重要なことが示唆された。

【キー・ワード】 配分方略, ユニット(単位)方略, インフォーマル算数, 幼児期

### 問 題

日常生活で子ども達は、アメやお菓子、あるいはジュースなど、いろいろなものを状況に応じて分けることをよく行っている。

このような配分行動は、道徳観の発達のほか(渡辺, 1992)、乳幼児の認知発達の指標として、あるいは、特定の場面での配分行動として研究されてきた。たとえばアメのように「1つ、2つ……」と数えられ、それぞれが分離した数(分離量)を扱った研究としては、大きく分けると以下の2つの方向があるように思われる。1つは乳幼児の認知発達の指標としての「器への入れ分け(田中・田中, 1982, 1984, 1986, 1988)」である。色のついている立方体の積木とプラスチックの皿を用いて、積木を皿に入れ分ける課題である。田中・田中(1982, 1984, 1986, 1988)は「器への入れ分け」課題で、同形同色、異形同色、同形異色、異形異色といった形と色を組み合わせた積木や皿を用いたときの配分行動を発達的に検討している。そして2つ目は、インフォーマル算数にかかわる課題として、12枚のクッキーを3体の人形に公平に配る課題(Hunting, 1981; Hunting & Sharpley, 1988)がある。この課題では3歳10ヶ月から4歳10ヶ

月までの幼児22名のうちの多くが、クッキーがなくなるまで各人形に配分し続ける方法(「トランプ配り」という意味で「dealing-out strategy」と呼ばれている)をとることが明らかになっている(Hunting & Sharpley, 1988)。「同じように分ける」という点において、この課題の解決の方法がわり算のインフォーマル算数の知識として取りあげられている(Baroody, 1993; 丸山・無藤, 1997)。

さらにわり算につながるであろうと考えられる、分けること(sharing)に関するCorrea, Nunes, & Bryant(1998)とSquire & Bryant(2002)らによる研究では、子どもたちが除数-商の関係について具体的に理解できたときに、おそらくフォーマルな教授の結果、わり算ができるようになるのだらうと示唆されている(Bryant & Nunes, 2002)。すなわち、子どもが日常場面で経験するような、一定の数のものを、いくつかの配分先に、同数に分けることの行為が、わり算に用いられる算数の概念である被除数、除数、商という3つの変数と具体的に関連づけられることによって、わり算が本当に学習されることが示唆されている。

連続量については、例えばケーキのような大きな1つのかたまりを分ける実験も行われている。Pothier & Sawada(1983)は、幼稚園、小学校1年生、2年生、3年生の43名の子どもが、発泡スチロールで作った様々な形と大きさの「ケーキ」をどのように均等に分割するの

1) 現所属：秋田大学教育文化学部

かという観察を行っている。そして分割能力の5つのレベルを提案している。レベルⅠは、1つのかたまりを半分(分数 $1/2$ )に分けることができる、レベルⅡは分母が2の累乗(例えば $1/4$ ,  $1/8$ ,  $1/16$ )に分ける、レベルⅢは分母が偶数の分数(例えば $1/6$ ,  $1/10$ )に分ける、レベルⅣは分母が奇数の分数( $1/3$ ,  $1/5$ )、レベルⅤは、9や15のような奇数×奇数のように、奇数を合成した数(composite number)を分母にもつ分数( $1/9$ や $1/15$ )に分けることができる(Pothier & Sawada, 1983)。

これらの研究から特に田中らの配分行動に焦点をあて、山名(2002)では3歳から6歳までの幼児288名に対してチップをお皿に分ける課題を用いて、幼児期における分離量の均等配分について検討し、配分方略の中で特徴的な方略として数巡方略(手元のチップがなくなるまで配分する方略)と一巡方略(チップを配分前に複数個ずつに分けて一巡で配分し終わる方略)があることを明らかにした。この研究結果からは、数巡方略は他の方略に比べ多く選択されることも示されている。

この数巡方略とは、配分する順序さえ間違えなければ皿1枚あたりの数を考えていなくても正しく配分できる方略である。それに対して一巡方略、特に一巡方略の中でも単位(unit) 正方略と名づけられた方略(本研究ではユニット方略とよぶ)は、チップを配分する前からチップをユニットとして構成しないとイケない、いわばより高度な方略といえる。すなわち、数巡方略では順番に配分するという比較的単純な行動が結果的に正答を導き出すのに対して、一巡方略では、配分先の皿に最終的に配分すべきチップの数を、配分する前から予め予想していなければならないことになる。たとえば、12個のチップを3枚の皿に配分するとき、同じ正方略でも、チップを1度に4個ずつ配分していくユニット方略と、1個ずつ配分し手元のチップがなくなるまで続ける数巡方略では、認知過程が大きく異なるように思われる。つまり前者の方略では、実際に手元のチップを配分する前に、皿1枚あたりのチップの個数をひとまとまりとして認知していると予想される。それに対し後者では、皿1枚あたりのチップをひとまとまりと考えているのではなく、配分後に、皿1枚あたりのチップの個数が同じかどうかを判断している。別の言い方をすれば、「全体-部分」関係で、まず全体としてのチップがあり、それを部分に分けていくことが配分であるとすれば、数巡方略ではこの部分を作って分けているのではなく、配分結果としてチップが部分に分かれることになる。それに対しユニット方略では、配分先の皿の枚数を考慮に入れてまずチップを部分に分けて配分していく。ここでは、このように配分する以前に皿1枚あたりのチップの個数を何らかの水準で把握している場合、ひとまとまりとしている皿1枚あたりのそれらのチップの個数を「ユニット(unit)」

とよぶ。

これまでの山名の一連の研究では、実験に参加している一人ひとりの幼児が、配分するチップの個数をユニットとして捉えられているかどうかを検討する重要性が示唆されていた。一巡方略(特に正方略を導くユニット方略)では、これらの扱うべき3つの数、すなわち配分元のチップの数(被除数)、配分先の皿の枚数(除数)、皿1枚あたりのチップの数(商)のそれぞれの関係を把握しておかなければならないので、「部分-部分」および「部分-全体」関係の把握も不可欠である。そして、一巡方略の成立過程や、他の配分方略との関係などさらに検討する必要があるが、幼児がユニットに気づく時期や、そのようなことをより容易にする課題設定について、発達的変化を吟味していく必要性が示唆された。

本研究では、山名(2002)で行われた実験で使用した材料を用いて、その課題の難易度を変化させた実験結果より、子どもが選択する配分方略の違いを明らかにすることを目的とする。山名(2002)では、12個のチップを2, 3, 4枚のお皿に分ける課題を行った。しかし、例えば、チップの数が4個、配分皿枚数が2枚のように、皿1枚あたりのチップの数が2となるような場合は、数の把握が容易になると考えられるため、山名(2002)での実験よりもより容易に遂行でき、かつユニット方略の選択率が上昇すると考えられる。チップの数が20個、配分皿枚数が4枚のように、皿1枚あたりのチップの数が5と多くなるような場合は、数の把握がより難しくなるため、正答率は山名(2002)の実験よりも低くなり、ユニット方略よりも数巡方略を選択する場合が増加すると考えられる。このように本研究では、商の変化に応じて方略がどのように変化するかを主として分析する。また、そのような高度なユニット方略を選択しなくて、チップを配分していく際に、1個ずつ入れていくのか、複数個ずつ入れていくのか、あるいは同じ数ずつ入れないのか、という点に関しても分析する。そのような分析からは、幼児が配分元のチップの数と皿1枚あたりのチップの数の関係をどのように捉えているかを推察することが可能になる。また、チップを1度にいくつ把握していくのかということは、結果的に正しいユニット方略になっていなくても、1枚あたりのチップの数を見当づけるという点で数感覚への示唆も含んでいるかもしれないと考えられる。

おそらく子どもたちは様々な方略をもっているので(Siegler, 1996)、除数、被除数、商という3つの変数によって選択する配分方略がどのように変化するか配分方略についてさらに検討をすることは意味があるように考えられる。本研究では一人の参加者が9課題行うことになるので、どのような課題設定のときに、どのような配分方略を選択するのか、課題に応じて柔軟に選択する



のか、あるいは、ある方略のみを選択するのかを検討することが可能であると考えられる。

## 方 法

**参加者** 参加者は5保育園の3歳から6歳まで、各年齢群40名ずつの計160名の幼児であった。各年齢群の平均年齢は、3歳児、3歳6ヶ月(年齢範囲3歳1ヶ月から3歳11ヶ月)、4歳児、4歳6ヶ月(年齢範囲4歳0ヶ月から4歳11ヶ月)、5歳児、5歳6ヶ月(年齢範囲5歳0ヶ月から5歳10ヶ月)、6歳児、6歳4ヶ月(年齢範囲6歳0ヶ月から6歳9ヶ月)であった。また各年齢群とも男女数はほぼ同数であった。

**材料** 幼児に配分させる材料として、直径2.5cmの赤色の木製チップ(以下、チップ)と、配分先の皿として直径12cmの白い紙皿、それぞれ必要枚数を用いた。

**課題** チップを紙皿に均等配分する課題を行った。チップの個数と配分先の皿の枚数(以下、配分皿枚数)の組み合わせにより9課題用意された(Table 1)。4枚の

チップを2枚の皿に分ける課題(以下、課題{4/2}と表す)のように、チップは4個から20個、配分皿は2枚、3枚、4枚を使用した組み合わせが設定された。

**手続き** 個別実験が行われた。ラポール形成後、参加者のすぐ前にチップ、その向こう側(チップより離れたところに皿を置き(Figure 1)、「(参加者のすぐ前に置いてあるチップを指しながら)ここにある積木(チップのこと)を全部使って、お皿に同じように分けてね」と均等配分することが促され、配分が終わったら、「できた」というように約束した。最初の課題として、課題{4/2}か{6/2}の一方から始めた。課題{4/2}を最初にした場合は、課題{6/3}{12/4}と続き、課題{6/2}を最初にした場合は課題{9/3}{16/4}と続いて行った。そしてその後に課題{12/3}{15/3}{20/4}の順に行い、ひとりの参加者は9課題を実施した。

## 結 果

### 1. 正答者数

配分するチップすべてが使用され、配分先の各皿に均等に配分できた人数(正答者数)をFigure 2に示す。各

Table 1 課題の種類

課題	チップの数	配分皿枚数	皿1枚あたりのチップの数
4/2	4	2	2
6/3	6	3	2
6/2	6	2	3
9/3	9	3	3
12/4	12	4	3
12/3	12	3	4
16/4	16	4	4
15/3	15	3	5
20/4	20	4	5

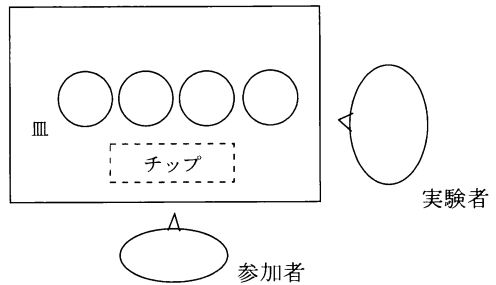


Figure 1 実験者と参加者の配置

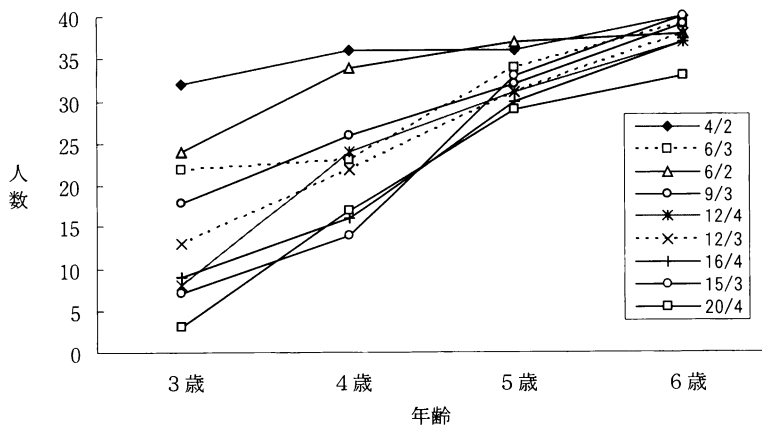


Figure 2 正答者数

たとえば4/2とは課題{4/2}を意味し、4個のチップを2枚のお皿に分ける課題のことである。

年齢群において Cochran の Q 検定を行った結果、各年齢で課題間に有意差が認められた (3歳  $Q = 83.38, p < .01$ ; 4歳  $Q = 75.62, p < .01$ ; 5歳  $Q = 18.39, p < .05$ ; 6歳  $Q = 26.04, p < .01$ ; いずれも  $df = 8$ )。Figure 2 によると、課題 {4/2} は3歳でも約8割の参加者が正しく配分できていた。また5, 6歳になるとどのような課題に対しても正答者数が増えており、例えば課題 {20/4} のように配分元のチップが20個の場合でも6歳では約8割が正しく配分できるようになることが示唆された。

2. 配分方略の分析

次に、参加者が課題を遂行する際の行動 (以下、配分方略) を分類した。まず配分先の皿をすべて用いている

かどうかには分類された (皿をすべて用いなかった課題は、空皿 (方略) とし、分析から除外した)。配分先の皿をすべて使用した場合には、チップ1個 (あるいは複数個ずつ) を数巡にわたって配分していく方略 (以下、数巡方略) と、複数個のチップを一巡だけで配分していく方略 (以下、一巡方略) とに分類された (Figure 3)。各方略を選択した人数とその割合を Table 2 に示す。

数巡方略と一巡方略には正答<sup>2)</sup>を導く方略 (以下、正方略) と誤方略 (以下、誤方略) がある。例えば、数巡

2) 正答とは、手元のチップをすべて使用し、配分する皿すべてにチップを配分し、かつ皿1枚あたりのチップの数が同じことを指す。

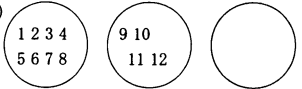
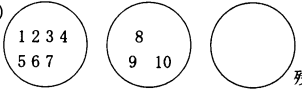
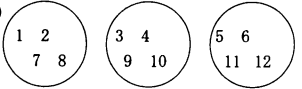
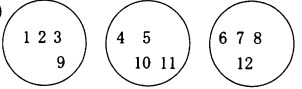
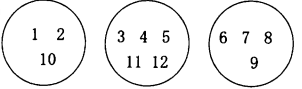
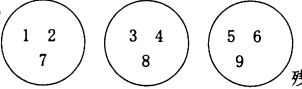
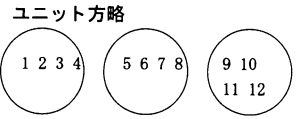
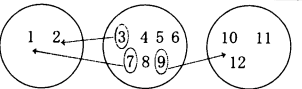
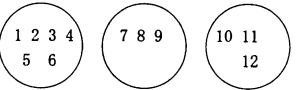
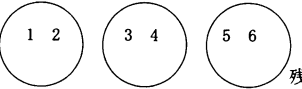
方略	配分例		
空皿(方略)	<p>〈誤答を導いた方略〉</p> <p>(a) チップが入っていない空の皿が1枚以上ある</p> <p>(b) チップが入っていない空の皿が1枚以上あり、手元に残りがある</p>	<p>誤答を導いた方略</p> <p>(a) </p> <p>(b) </p>	
	数巡方略	<p>配分先の皿に手元のチップがなくなるまで配分していく</p> <p>〈正答を導いた方略〉</p> <p>(a) チップを同数ずつ、手元なくなるまで入れていく</p> <p>(b) 異数ずつ入れていくが修正を行う</p>	<p>正答を導いた方略</p> <p>(a) </p> <p>(b) </p>
<p>〈誤答を導いた方略〉</p> <p>(a) チップを異数ずつ、手元なくなるまで入れていく、あるいは手元にチップが残っている</p> <p>(b) チップを同数ずつ入れていくが手元に残りがある</p>		<p>誤答を導いた方略</p> <p>(a) </p> <p>(b) </p>	
一巡方略		<p>配分先の皿にチップを一巡のみで入れる</p> <p>〈正答を導いた方略〉</p> <p>(a) 同数ずつ一巡で入れる (単位正方略)</p> <p>(b) 修正を行い同数ずつにする</p>	<p>正答を導いた方略</p> <p>(a) ユニット方略 </p> <p>(b) </p>
		<p>〈誤答を導いた方略〉</p> <p>(a) 1枚あたりのチップの数は違うが一巡で入れる、あるいは使用しないチップが残っている</p> <p>(b) チップを同数ずつ入れていくが手元に残りがある</p>	<p>誤答を導いた方略</p> <p>(a) </p> <p>(b) </p>

Figure 3 配分方略と配分例 (山名, 2002を修正)

○は皿を表す。その中の数字はチップを置いた順序を示す。○の外の「残」は配分するチップが残っていることを示す。また一巡方略の正方略 (b) では、0で囲まれたチップを動かした軌跡を→で示している。

Table 2 課題ごとの配分方略の選択者数とその割合

課題		{4/2}	{6/3}	{6/2}	{9/3}	{12/4}	{12/3}	{16/4}	{15/3}	{20/4}	
<b>&lt; 3歳 &gt;</b>											
空皿	誤答	(a)	4 (.10)	6 (.15)	4 (.10)	5 (.13)	13 (.33)	3 (.08)	3 (.08)	5 (.13)	8 (.20)
		(b)	1 (.03)	0 (.00)	1 (.03)	0 (.00)	1 (.03)	0 (.00)	1 (.03)	0 (.00)	1 (.03)
	計	5 (.13)	6 (.15)	5 (.13)	5 (.13)	14 (.35)	3 (.08)	4 (.10)	5 (.13)	9 (.23)	
数巡	正答	(a)	18 (.45)	19 (.48)	20 (.50)	4 (.10)	3 (.08)	9 (.23)	5 (.13)	5 (.13)	2 (.05)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	4 (.10)	0 (.00)	4 (.10)	0 (.00)	1 (.03)	0 (.00)
	誤答	(a)	1 (.03)	8 (.20)	4 (.10)	8 (.20)	14 (.35)	17 (.43)	18 (.45)	22 (.55)	22 (.55)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)
	計	19 (.48)	27 (.68)	24 (.60)	16 (.40)	17 (.43)	30 (.75)	23 (.58)	28 (.70)	24 (.60)	
一巡	正答	(a)	11 (.28)	3 (.08)	3 (.08)	10 (.25)	3 (.08)	1 (.03)	3 (.08)	1 (.03)	0 (.00)
		(b)	2 (.05)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)
	誤答	(a)	2 (.05)	4 (.10)	7 (.18)	9 (.23)	4 (.10)	5 (.13)	8 (.20)	6 (.15)	4 (.10)
		(b)	1 (.03)	0 (.00)	1 (.03)	0 (.00)	2 (.05)	1 (.03)	2 (.05)	0 (.00)	3 (.08)
	計	16 (.40)	7 (.18)	11 (.28)	19 (.48)	9 (.23)	7 (.18)	13 (.33)	7 (.18)	7 (.18)	
<b>&lt; 4歳 &gt;</b>											
空皿	誤答	(a)	4 (.10)	8 (.20)	4 (.10)	7 (.18)	6 (.15)	6 (.15)	7 (.18)	4 (.10)	4 (.19)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	1 (.03)	1 (.03)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	1 (.03)
	計	4 (.10)	8 (.20)	4 (.10)	8 (.20)	7 (.18)	6 (.15)	7 (.18)	4 (.10)	5 (.13)	
数巡	正答	(a)	19 (.48)	16 (.40)	23 (.58)	17 (.43)	16 (.40)	17 (.43)	14 (.35)	12 (.30)	13 (.33)
		(b)	0 (.00)	1 (.03)	0 (.00)	1 (.03)	3 (.08)	3 (.08)	1 (.03)	1 (.03)	1 (.03)
	誤答	(a)	0 (.00)	1 (.03)	2 (.05)	4 (.10)	5 (.13)	4 (.10)	10 (.25)	16 (.40)	9 (.23)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)
	計	19 (.48)	18 (.45)	25 (.63)	22 (.55)	24 (.60)	24 (.60)	25 (.63)	29 (.73)	23 (.58)	
一巡	正答	(a)	14 (.35)	4 (.10)	10 (.25)	3 (.08)	3 (.08)	2 (.05)	1 (.03)	1 (.03)	3 (.08)
		(b)	2 (.05)	3 (.08)	1 (.03)	2 (.05)	1 (.03)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)
	誤答	(a)	1 (.03)	6 (.15)	0 (.00)	5 (.13)	4 (.10)	7 (.18)	6 (.15)	4 (.10)	8 (.20)
		(b)	0 (.00)	1 (.03)	0 (.00)	0 (.00)	1 (.03)	1 (.03)	1 (.03)	2 (.05)	1 (.03)
	計	17 (.43)	14 (.35)	11 (.28)	10 (.25)	9 (.23)	10 (.25)	8 (.20)	7 (.18)	12 (.30)	
<b>&lt; 5歳 &gt;</b>											
空皿	誤答	(a)	0 (.00)	3 (.08)	0 (.00)	1 (.03)	2 (.05)	1 (.03)	1 (.03)	1 (.03)	0 (.00)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)
	計	0 (.00)	3 (.08)	0 (.00)	1 (.03)	2 (.05)	1 (.03)	1 (.03)	1 (.03)	0 (.00)	
数巡	正答	(a)	13 (.33)	19 (.48)	22 (.55)	21 (.53)	20 (.50)	22 (.55)	16 (.40)	21 (.53)	23 (.58)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	1 (.03)	0 (.00)	0 (.00)	2 (.05)	5 (.13)	0 (.00)
	誤答	(a)	1 (.03)	1 (.03)	0 (.00)	1 (.03)	4 (.10)	5 (.13)	3 (.08)	1 (.03)	8 (.20)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)
	計	14 (.35)	20 (.50)	22 (.55)	23 (.58)	24 (.60)	27 (.68)	21 (.53)	27 (.68)	31 (.78)	
一巡	正答	(a)	24 (.60)	16 (.40)	17 (.43)	9 (.23)	7 (.18)	8 (.20)	9 (.23)	6 (.15)	6 (.15)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	2 (.05)	4 (.10)	0 (.00)	3 (.08)	1 (.03)	1 (.03)
	誤答	(a)	2 (.05)	1 (.03)	1 (.03)	5 (.13)	3 (.08)	4 (.10)	6 (.15)	5 (.13)	2 (.05)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)
	計	26 (.65)	17 (.43)	18 (.45)	16 (.40)	14 (.35)	12 (.30)	18 (.45)	12 (.30)	9 (.23)	
<b>&lt; 6歳 &gt;</b>											
空皿	誤答	(a)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)
	計	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	
数巡	正答	(a)	15 (.38)	18 (.45)	20 (.50)	21 (.53)	23 (.58)	28 (.70)	24 (.60)	29 (.73)	28 (.70)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	1 (.03)	2 (.05)	1 (.03)	1 (.03)	1 (.03)	0 (.00)
	誤答	(a)	0 (.00)	1 (.03)	1 (.03)	1 (.03)	2 (.05)	1 (.03)	2 (.05)	0 (.00)	4 (.10)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)
	計	15 (.38)	19 (.48)	21 (.53)	23 (.58)	27 (.68)	30 (.75)	27 (.68)	30 (.75)	32 (.80)	
一巡	正答	(a)	25 (.63)	20 (.50)	18 (.45)	16 (.40)	10 (.25)	8 (.20)	11 (.28)	10 (.25)	5 (.13)
		(b)	0 (.00)	1 (.03)	0 (.00)	1 (.03)	2 (.05)	1 (.03)	1 (.03)	0 (.00)	0 (.00)
	誤答	(a)	0 (.00)	0 (.00)	1 (.03)	0 (.00)	1 (.03)	1 (.03)	1 (.03)	0 (.00)	2 (.05)
		(b)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	1 (.03)
	計	25 (.63)	21 (.53)	19 (.48)	17 (.43)	13 (.33)	10 (.25)	13 (.33)	10 (.25)	8 (.20)	

注：1) 正答を導く方略を「正答」、誤答を導く方略を「誤答」と表している。

2) (a), (b)は Figure 3のそれぞれに対応している。

3) 40名に対する割合を ( ) に示している。

方略でも「チップを同数ずつ、手元なくなるまで入れていく」場合は正方略であるが、「チップを異数ずつ、手元なくなるまで入れていく（最後に修正しない）」場合は、皿1枚あたりのチップの個数が違うので誤方略となる（Figure 3参照）。さらに、一般的に高度な配分方略に分類できる一巡方略でも、異数のチップを配分先の皿に配分したり、結果的に空皿を作るような場合も観察される。

本研究では、特に一巡方略の中の正答を導く方略のうち、ユニットを構成していると思われる Figure 3の「(a) ユニット方略」に焦点をあて、その発達の変化を詳しく取り上げる。ユニットを構成しているかどうかの判断として、(1) 配分先の皿をすべて使用していること、(2) 配分する材料のチップをすべて使っていること、(3) 配分前に皿1枚あたりのチップを同数ずつ把握していること、を考慮した。また、本研究では、正答を導く方略としての数巡方略についても、ユニット方略と同様に詳しく分析を行った。さらに、わり算のインフォーマル算数となるような知識として重要と思われるユニットの形成に関しての分析を行った。

### (1) 数巡正方略とユニット方略の分析

9課題のうち、皿1枚あたりのチップの個数によって、選択する方略がどのように変化するか分析した<sup>3)</sup>。これは、ユニットを把握するさい、おそらく皿1枚あたりのチップの個数が少ない方がよりユニット方略を選択されると考えられるからである。そこで9課題のうち、次のように課題を分類し分析を行った；皿1枚あたりのチップが2個になる課題（商が2の課題）は課題{4/2}と{6/3}の2課題、3個になる（商が3）課題は課題{6/2}、{9/3}、{12/4}の3課題、4個になる（商が4）課題は課題{12/3}と{16/4}の2課題、そして5個になる（商が5）課題は課題{15/3}と{20/4}の2課題であった。各参加者の選択した方略はFigure 3のどれかに分類されるが、ここではユニット方略と数巡正方略を取り上げて分析を行った。それらの結果をFigure 4の4枚のパネルに示している。そして皿1枚あたりのチップの個数ごとに年齢（4：3歳，4歳，5歳，6歳）×方略（2：ユニット方略，数巡）の2要因分散分析を施した。

①皿1枚あたりのチップの数が2個（商が2）のとき年齢の主効果（ $F(3,156) = 13.453, p < .01$ ）と年齢と方略の交互作用（ $F(3,156) = 3.858, p < .01$ ）が認められた。年齢の多重比較の結果、各方略による正答率が年齢とともに高くなっていった（3歳より5，6歳（ $p < .01$ ），4歳より

5，6歳（ $p < .01$ ））。またFigure 4から4歳から5歳にかけて、ユニット方略の選択率が数巡正方略の選択率を上回ることが示唆された。

②皿1枚あたりのチップの数が3個（商が3）のとき年齢と方略の主効果が認められた（それぞれ $F(3,156) = 10.303, p < .01$ ； $F(1,156) = 17.841, p < .01$ ）。数巡正方略がユニット方略に比べて多く選択されていた。年齢の多重比較の結果、各方略の選択率が年齢とともに高くなっていった（3歳より4，5，6歳（ $p < .01$ ），4歳より5，6歳（ $p < .01$ ））。

③皿1枚あたりのチップの数が4個（商が4）のとき年齢と方略の主効果がみられた（それぞれ $F(3,156) = 25.968, p < .01$ ； $F(1,156) = 43.060, p < .01$ ）。どの年齢においても数巡正方略がユニット方略より多く選択されていた。年齢の多重比較の結果、各方略による正答率が年齢とともに高くなっていった（3歳より5，6歳（ $p < .01$ ），4歳より5，6歳（ $p < .01$ ））。

④皿1枚あたりのチップの数が5個（商が5）のとき年齢と方略の主効果が認められた（それぞれ $F(3,156) = 25.145, p < .01$ ； $F(1,156) = 74.437, p < .01$ ）。方略の選択については、3歳ではあまり違いは見られないが、その他の年齢では数巡正方略がユニット方略に比べて多く選択されていた。年齢の多重比較の結果、各方略による正答率が年齢とともに高くなっていった（3歳より5，6歳（ $p < .01$ ），4歳より5，6歳（ $p < .01$ ），5歳より6歳（ $p < .05$ ））。また年齢と方略の交互作用に有意傾向がみられた（ $F(3,156) = 2.257, p < .1$ ）。Figure 4から明らかなように、年齢の上昇につれて、ユニット方略に比べて数巡正方略の選択率が高くなることが示された。

以上のようにFigure 4の4枚のパネルからは、商の数の違いによるユニット方略と数巡正方略の選択の違いが明らかになった。すなわち、商が2である課題では、年齢の上昇にともない、とくに5，6歳になると同じ正方略でもユニット方略による正答が多くなる。しかし、商が増えるにつれて、そのような傾向は見られなくなり、商が5である課題では、何歳でも数巡正方略による正答が増加していた。

### (2) 不完全なユニットの形成に関する分析

①ユニットの選択回数分析 1人の参加者は配分課題を9課題行っているが、そのうち1課題でもユニット方略を選択した参加者が何名いるかという分析を行った（Table 3）。それは、すべての課題にユニット方略を選択していないで、何回か選択していることにより、不完全ではあるが、ユニット形成の発達の変化を分析できるのではないかと考えたからである。Table 3から年齢が上昇するにつれ、ユニット方略の選択回数が増えていることがわかる。しかし5，6歳でも9課題中1課題もユニット方略を選択しない参加者も25%程度いることも

3) 実際は、皿の数や手元のチップの数に基づく分析も行ったが、①わり算につながるような均等配分の課題を分析する際には、商に基づく分析がより有効である、②他の分析も似たような結果が得られた、ということから本論文ではユニットに着目した分析に関して論じる。

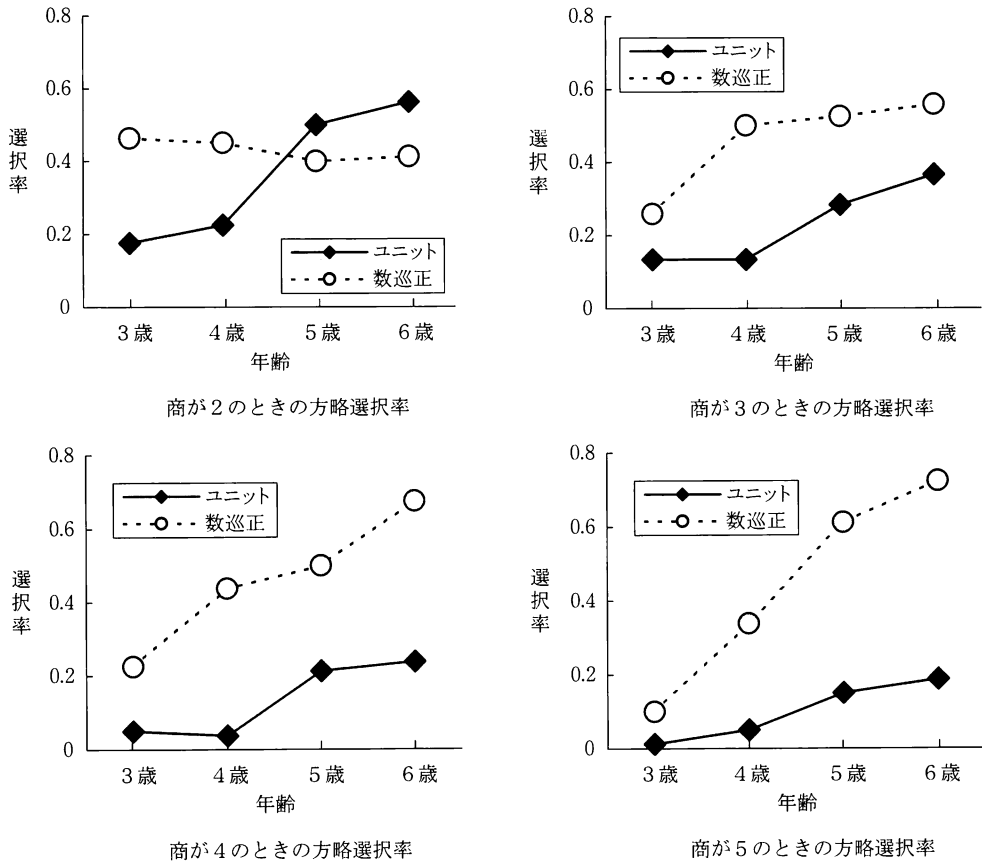


Figure 4 商の違いによる方略の選択率

「ユニット」とはユニット方略、「数巡」とは数巡正方略の選択率を示す。

Table 3 ユニット方略の選択回数別の人数とその割合

	3歳	4歳	5歳	6歳
9回選択	0 (.00)	0 (.00)	0 (.00)	1 (.03)
8回	0 (.00)	0 (.00)	1 (.03)	2 (.05)
7回	0 (.00)	0 (.00)	1 (.03)	1 (.03)
6回	0 (.00)	0 (.00)	4 (.10)	5 (.13)
5回	0 (.00)	0 (.00)	3 (.08)	4 (.10)
4回	0 (.00)	3 (.08)	2 (.05)	5 (.13)
3回	2 (.05)	3 (.08)	7 (.18)	4 (.10)
2回	8 (.20)	4 (.10)	6 (.15)	1 (.03)
1回	13 (.33)	12 (.30)	7 (.18)	7 (.18)
0回	17 (.43)	18 (.45)	9 (.23)	10 (.25)

注. 1人の参加者は9課題行っているが、ユニット方略を何課題選択しているのか、その選択回数別の人数と40名に対する割合を( )内に表している。

明らかになった。

②ユニットの形成に関する分析 次に、選択方略や正答誤答に関わらず、一巡目にいくつずつチップを配分し

たかについて分類を行った。これは配分するチップを完全にユニットとして把握できなくても、1個ずつ配分していくのではなく、複数の同数個ずつチップを配分していくならば、不完全ではあるが、ユニット形成の発達的な変化を分析できるのではないかと考えたからである。1人の参加者は9課題の配分課題を行っているが、チップを皿に配分していく際、一巡目に同じ個数のチップをおいたかどうか、さらにもし一巡目に同じ個数をおいた場合、いくつずつおいていったのかを分析した。一巡目においたチップの数がバラバラだったのか(一貫性なし)、1個ずつおいていったのか、あるいは2個以上のチップを同数ずつおいていったのか(複数の同数)に分けて分析をした。9課題のうち、何課題で上記の3つの分け方を行ったのかという比率を算出し、年齢(4:3歳, 4歳, 5歳, 6歳)×一巡目においたチップの個数(3:複数の同数, 1個ずつ, 一貫性なし)の2要因分散分析を行った。その結果、個数の主効果( $F(2,312) = 8.413, p < .01$ )と年齢と個数の交互作用( $F(6,312) = 7.758, p < .01$ )が

認められた。Figure 5から明らかなように、年齢が上昇するにつれて一巡目にチップをおいていく数に一貫性がなく、パラバラの数ずつおいていくという行動は減少することが示唆された。また一巡目に1個ずつおいていく配分行動はあまり発達の変化が見られなかった。

(3) 9課題における参加者の方略選択に関する分析

本研究では1人の参加者が9課題を行っているが、参加者が方略をどのように選択しているのか検討した。9課題のうち4課題以上、同一の方略を選択した場合、そ

の参加者はその方略を選択したとみなした。4課題以上同一の方略を選択しなかった場合は「様々な」方略を選択したとみなした。年齢(4:3歳, 4歳, 5歳, 6歳)×方略(4:様々な, 一巡, 数巡, 空皿)の $\chi^2$ 分析の結果、有意傾向が認められた( $\chi^2 = 16.308, df = 9, .05 < p < .1$ )。Figure 6に示されているように空皿を作る方略は5, 6歳になるとほとんど見られなくなるが、その他の方略の選択については、あまり発達の変化は見られなかった。

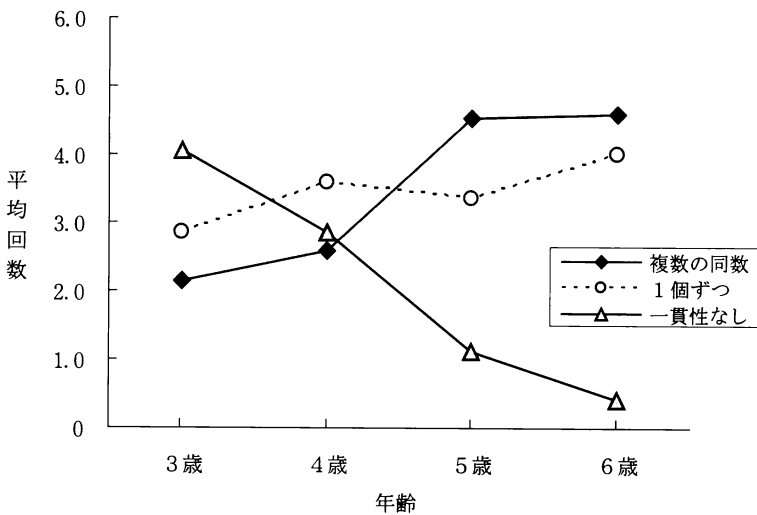


Figure 5 一巡目においたチップの数

9課題のうち、何課題で一巡目にチップを1個ずつ、2個以上、あるいはパラバラにおいていったのか、平均回数を算出した。

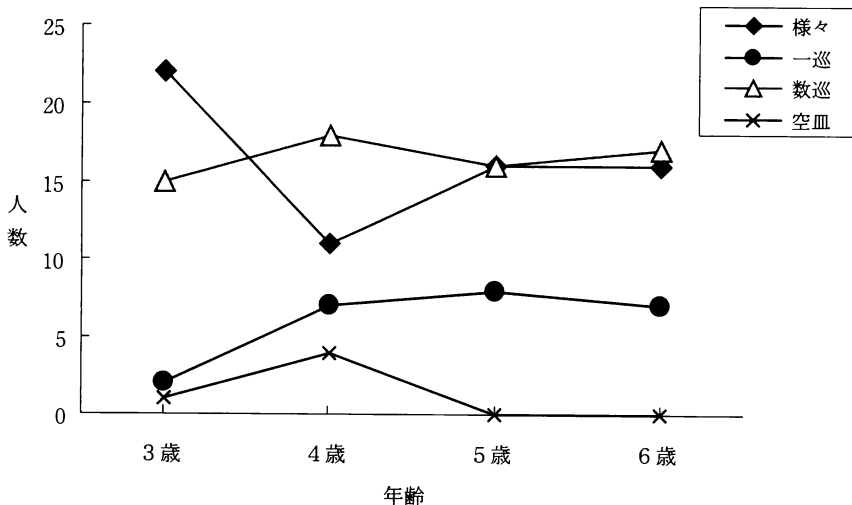


Figure 6 各参加者の選択方略

9課題のうち4課題以上、同一の方略を選択した場合、その参加者はその方略を選択したとみなした。4課題以上、同一の方略を選択しなかった場合は様々な方略を選択したとみなした。

## 考 察

### 1. 正答者数

本研究では1人の参加者がチップをお皿に分けるといふ配分課題を9課題行ったが、課題{4/2}では3歳でも多くの参加者が正しく配分できることが明らかになった。3歳での正答率は山名(2002)よりも高くなる結果となり、皿1枚あたりのチップの数が少ない場合は、より正しくチップを配分できるようになることが示された。他方、皿1枚あたりのチップの数が多くなるような課題では、山名(2002)での結果よりも正答率はさがるものの、6歳になるとさほど差はみられなくなる。このことは、除数と商の逆の関係を理解することは難しいが、学校に入る前の子どもでさえ等しい部分に分けることは洗練されていると述べているBryant & Nunes(2002)の考えを支持する結果となり、本研究では3歳児においても「全体をいくつかの部分に等しく分ける」という初歩的な理解はできていることを示したことになる。

### 2. ユニット(unit)に関する配分方略

わり算の知識の起源は、分けることの経験によるように思われるが(Bryant & Nunes, 2002)、分ける行為の中でも、特に商を予め認識できているかどうかを間接的に示すものとしての「ユニット(unit)」の把握が重要であると考えられるので、本研究ではこのユニットという観点から分析を行った。その結果、皿1枚あたりのチップの数が少なくなる課題では、5, 6歳では数巡方略に比べユニット方略の選択率が増加すること、しかし、皿1枚あたりのチップの数が多くなる課題につれて、数巡方略が増加することが明らかになった。また山名(2002)での結果に比べても、皿1枚あたりのチップの数が少なくなる課題ではユニット方略が増加することが示された。数巡方略は配分する順序さえ間違えなければ皿1枚あたりの数を考えていなくても正しく配分できる方略である。それに対してユニット方略は扱うべき3つの変数(除数、被除数、商)の関係を何らかのレベルで把握していることが前提となっている。ここでは、商を見当づけるというような、答えを「見積もる」というような数感覚が、商が小さい課題ではより多くできるようになることが示唆された。この点は今後、わり算を学習する際に、子どもがどのようなインフォーマルなわり算に関する知識をもっているのかを検討する上でも重要であると考えられる。わり算の理解の起源は、分けることの経験が基になっているように思われる(Correa, Nunes, & Bryant, 1998; Squir & Bryant, 2002)。そしてそのような経験が算数の操作に関する知識の形成に、影響を与えているのであろう(Bryant & Nunes, 2002)。

9課題のうち参加者が何課題でユニット方略を選択し

たかについての分析からは、年齢が上昇するにつれ、ユニット方略の選択回数が増えていることが明らかになった。9課題すべてにユニット方略を選択しなくても、たとえば課題{4/2}のように、比較的簡単に思われる課題ではユニット方略を選択していることが示唆された。しかし5, 6歳でも9課題中1課題もユニット方略を選択しない参加者も25%近くいた。このことは、より難しい課題を遂行する際に、数巡方略を選択して問題を解決した場合、「構え」のようなものができ、それ以降の課題においても数巡方略を選択している可能性が示唆された。

さらに、不完全ではあるがユニットの萌芽として、配分元のチップを一貫性なくバラバラに入れていくのではなく、1個ずつあるいは、複数個の同数ずつ入れていくような配分行動の発達的变化も見られた。おそらく、1個ずつ入れていくと分けることができるという理解は、より早期に獲得されているかもしれない。それが複数の同数ずつ、「全体一部分」の関係を把握しながら、皿1枚あたりのチップの数を見積もっていくようになることが示唆された。また1個ずつ分けるより、2個あるいは3個ずつでも分けられるかもしれないという商の見当づけのようなものは、分けることがわり算のインフォーマル算数の知識に何らかの形で結びつく際の重要な視点となり、今後さらに詳細に検討される必要があろう。

本研究では、配分課題において皿1枚あたりのチップの数を変化させることにより、その難易度を系統的に変化させて、課題の難易度による個人内でのその配分方略の変化の様子を見ることを主眼においた。同一の子どもの中でも、課題によっては高度な効率のよい配分方略を用いることが可能なこと、年少児においても、簡単な課題では、同じように配分することの初歩的な意味が確実に理解されていることなどが明らかにされた。今後は、発話等を質的に分析することにより、よりきめ細かなデータを収集して、量的なデータと併せて分析することにより、子どもの内的な認知活動の発達的变化を的確に捉えていくことが必要であると考えられる。

## 文 献

- Baroody, A. J. (1993). Fostering the mathematical learning of young children. In B. Spodel (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 151-175). NY: Macmillan.
- Bryant, P., & Nunes, T. (2002). Children's understanding of mathematics. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp.421-439). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Correa, J., Nunes, T., & Bryant, P. (1998). Young children's understanding of division: The relationship between divi-

- sion terms in a noncomputational task. *Journal of Educational Psychology*, 90, 321-329.
- Hunting, R. P. (1981). *The role of discrete quantity partition knowledge in the child's construction of fractional number*. Doctoral Dissertation, University of Georgia.
- Hunting, R. P., & Sharpley, C. F. (1988). Fraction knowledge in preschool children. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 175-180.
- 丸山良平・無藤 隆. (1997). 幼児のインフォーマル算数について. *発達心理学研究*, 8, 98-110.
- Pothier, Y., & Sawada, D. (1983). Partitioning: The emergence of rational number ideas in young children. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, 307-317.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging mind: The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.
- Squire, S., & Bryant, P. (2002). The influence sharing on children's initial concept of division. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 1-43.
- 田中昌人・田中杉恵. (1982). 子どもの発達と診断2 乳児期後期. 東京: 大月書店.
- 田中昌人・田中杉恵. (1984). 子どもの発達と診断3 幼児期Ⅰ. 東京: 大月書店.
- 田中昌人・田中杉恵. (1986). 子どもの発達と診断4 幼児期Ⅱ. 東京: 大月書店.
- 田中昌人・田中杉恵. (1988). 子どもの発達と診断5 幼児期Ⅲ. 東京: 大月書店.
- 渡辺弥生. (1992). 幼児・児童における分配の公正さに関する研究. 東京: 風間書房.
- 山名裕子. (2002). 幼児における均等配分方略の発達の变化. *教育心理学研究*, 50, 446-455.

Yamana, Yuko (Center for Area Research and Development, Kobe Gakuin University). *Influences on the Distribution Strategies of Preschoolers: The Effects of the Number of Chips Per Plate*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.2, 135-144.

The present study investigated how preschoolers' distribution strategies were influenced by the number of chips on each plate when they were required to distribute a certain number of chips equally among recipients. The number of chips to be distributed varied from 4 to 20, and the number of plates from 2 to 4, generating 9 tasks. One hundred and sixty preschoolers participated in the experiment. The main results were as follows: (1) 80% of 3 year-old children correctly distributed the chips on their easiest task; (2) More than 80% of 6 year old children correctly performed all the tasks; (3) Performance deteriorated for younger children as the number of chips increased; (4) The most advanced Unit Strategy was more often employed by older children for their easier tasks where the number of the chips on each plate was sufficiently small. These results suggested that older children tended to distribute a certain number of chips in their first round, even if they did not know the quotient to distribute in advance.

**【Key Words】** Distribution strategies, Unit strategy, Informal mathematics, Early Childhood

2003. 11. 25 受稿, 2004. 9. 13 受理



## J.COSS第三版を通して見た幼児期から児童期における日本語文法理解の発達

中川 佳子 (東海女子大学人間関係学部)      小山 高正 (日本女子大学人間社会学部)      須賀 哲夫 (日本女子大学人間社会学部)

本研究では、日本語文法理解における発達の順序性とその獲得時期を検討するために、幼児期から児童期における文法能力を評価した。日本語を母語とする3歳から12歳までの390人の被検児を対象に日本語文法テスト(J.COSS<sup>1)2)</sup>:JWU<sup>3)</sup>, Japanese test for Comprehension of Syntax and Semantics)を用いて横断的調査を行った結果、以下のような可能性が示唆された。(1)尺度分析の再現率が信頼できる範囲であったことから、20項目の発達の順序性は通過率に伴い段階状であった。また、複雑性という視点から、構成要素数・視点の置き方・語順方略と助詞方略・文の構造・接続助詞という機能について発達の順序性を分析した。(2)通過率が50%という操作的定義にもとづき文法20項目の獲得時期が示された。この獲得時期は、手続きの違いにより多少異なる項目もあったが、従来の研究とほぼ同様の時期が示された。(3)誤反応分析から日本語母語児がどのように文を誤って解釈しているかが示され、日本語文法理解の発達の発見的変化が明らかになった。

【キー・ワード】日本語文法発達, 受動的な文法, 子どもの言語発達, 横断的調査

### 問 題

子どもは4,5歳ごろまでに日常生活の中で自分の母語を使ったり理解したりすることができるようになる。また、接する言語的刺激的質や量は異なっても、ある言語を母語とする者はその言語の統語知識を出生後の短い期間に獲得し、文法獲得の順序性は各言語内でほぼ共通していると考えられている(Smith & Tsimpli, 1995/1999)。このように、文法発達の順序性がほぼ決まっているとすれば、日本語文法においてどのような発達の順序性が示されているのだろうか。

日本語文法の発達の研究としては、ある1つの文法項目に着目して、獲得時期や獲得過程、認知発達との関係が調査されている。例えば、否定形の研究では、綿巻(1977)により1歳9ヶ月以降に使用が増加し、“ちがう”の表出は2歳中頃以降に発話されること(秦野, 1984)。序数詞の研究では種類により獲得時期が異なるが、3, 4歳ごろから(仲, 1995), 6歳半ごろ(内田・今井, 1996)に獲得されること。受動文の研究については、国立国語研究所(1977)の調査によって6歳以降に理解が可能になり、言語水準と認知能力との関係が示されている。格

助詞の研究については初期表出が18ヶ月ごろから始まり(宮原・宮原, 1975), 格助詞を含む4文節の文は4歳以上で理解できるようになること(田中, 1979)。また、“を”は“に”よりも先行することが示されている(瓜生, 1995)。このように、日本語文法における発達の研究では一種類の文法項目に焦点を当て詳細な調査が行われている。しかし、研究により課題や手続きが異なるため、さまざまな文法項目について文法発達の順序性や獲得過程を比較することは困難である。それでは、同一の手続きを用いて多種類の文法能力を評価することができる言語テストではどのような研究が行われているのだろうか。

日本語を対象とした従来の言語テストでは語彙知識を検査するものが多く、文法知識を含んだ検査は1970年代に調査されたものの(国立国語研究所, 1977; 渡辺, 1976), それ以降、現代の教育水準を反映した検討はなされていない。また、最近開発された日本語版マッカーサー乳幼児言語発達質問紙(小椋, 2000)は、発達段階初期の検査としてはたいへん実用性が高いとされている。しかし、これは生後30ヶ月までの言語能力を両親が評価するテストであるため、幼児の基礎的な言語能力を直接検査できるものではない。また、幼児期以降の文法発達の順序性を検査するものでもない。幼児期から児童期における文法理解の発達の順序性を直接検査するテストとしては、英語版文法理解テストTROG(Bishop, 1989)やそのフランス語版L'É.CO.S.SE(Lecocq, 1996)がある。しかし、文法獲得の順序性は個別言語ごとに異

1) J.COSSに関するお問い合わせ先: URL: <http://www.jwu.ac.jp/psychology/>  
2) J.COSS第三版の妥当性と信頼性については別途論文にて検討中であるため、本論文はJ.COSS第三版の妥当性は検討せず、これまでの調査結果をまとめることに主眼を置いた。  
3) JWU: Japan Women's Universityの略である。

なるため (Smith & Tsimpli, 1995/1999), 日本語文法理解における発達の順序性を評価するためには, 日本語を母語とする幼児や児童を対象に発達の順序性を調査する必要がある。そこで, 本研究ではTROGとL'É.CO.S.SEをもとに作成された, 日本語版統語と意味の理解テスト (JWU, Japanese test for Comprehension of Syntax and Semantics: 以下J.COSSと略す) 第三版<sup>1), 2)</sup>を用いて, 日本語を母語とする幼児期から児童期における日本語文法理解の発達の順序性とその特質を明らかにする。

### 方法

**対象者** 北海道・東京都・神奈川県・沖縄県内の公立と私立の保育園・幼稚園・学童保育所・小学校の日本語を母語とする3歳から12歳の男児213名, 女児177名, 計390名 (Table 1)。なお, テストの実施にあたっては, 教育関係者および両親などから事前に同意を得た被検児を対象とした。

**材料** J.COSS第三版を用いて調査を行った。J.COSSは原著TROG (Bishop, 1989) に従い, 口頭で読まれた問題が理解できるかどうかという受容的文法能力を評価するもので, 第一部 (語彙チェック) と第二部 (文の理解テスト) の二部から構成されている。第一部は, 第二部 (文の理解テスト) で使用されている語彙の理解状態を検査するもので, 名詞27語, 動詞8語, 形容詞5語から構成されている。第二部は受容的文法能力を検査する

Table 1 学年別被検児数

学年	年齢	人数
年少	3y6m— 4y5m	17
年中	4y8m— 5y3m	23
年長	5y0m— 6y7m	74
小学1年	6y5m— 7y7m	56
小学2年	7y6m— 8y7m	51
小学3年	8y7m— 9y7m	49
小学4年	9y6m—10y8m	35
小学5年	10y5m—11y8m	45
小学6年	11y7m—12y7m	40

注. 年齢はy=歳, m=月

もので, 語彙レベルの理解を検査する名詞・動詞・形容詞の項目と, 文レベルの理解を検査する二要素結合文・受動文・格助詞・主部修飾 (左分枝型)・述部修飾などの合計20項目の文法項目に対して, 問題が4問ずつ設定された80問から構成されている (Table 2)。

解答選択肢にはカラーイラスト図版を用い, 第一部は絵で表現された各語彙が品詞ごと1ページ内に3種類から8種類配置された6ページ (名詞4ページ, 動詞1ページ, 形容詞1ページ) から構成されている。第二部の解答選択肢は, 各問題に対して問題文を絵で描いたものが4種類の選択肢 (正答1+誤答3, 問題77の解答選択肢の例をFigure 1に示す) として配置された80ページから構成されている。

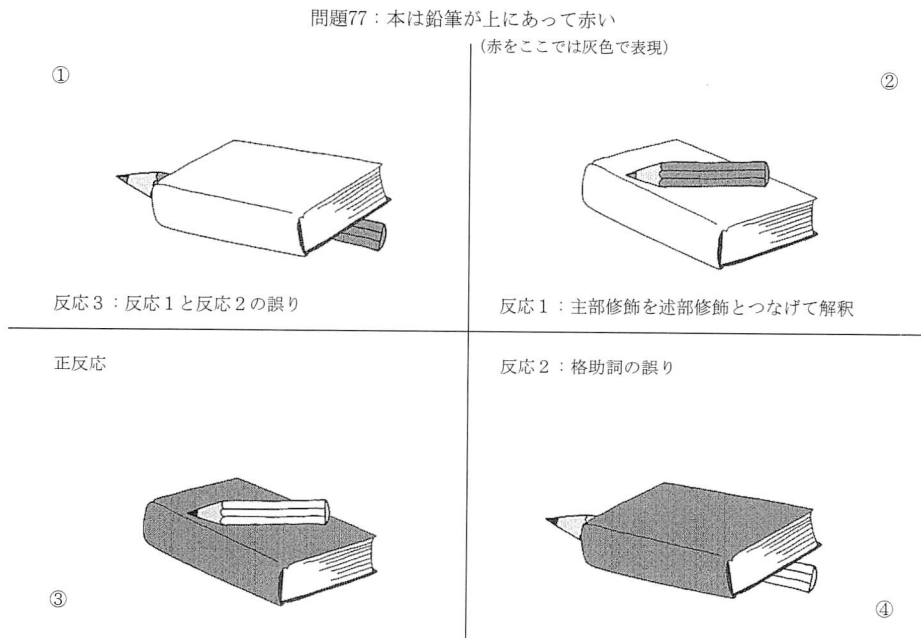


Figure 1 J.COSS第三版の解答選択肢の例

Table 2 第二部：文の理解テストの項目と問題

項目	問 題	項目	問 題
A 名詞		K 数詞	
1	くつ	41	犬は2番目のボールを押しています
2	鳥	42	女の子は3羽持っています
3	犬	43	男の子は2番目の花を探っています
4	リンゴ	44	猫は3頭追いかけています
B 形容詞		L 受動文	
5	長い	45	馬は女の子に追いかけてられています
6	赤い	46	象は男の子に押されています
7	大きい	47	馬は(男のひと/男性)に追いかけてられています
8	黒い	48	牛は男の人に押されています
C 動詞		M XもYもちがう	
9	走っています	49	男の子も馬も走ってはいません
10	とっています	50	鉛筆は長くも赤くもありません
11	坐っています	51	犬もボールも茶色ではありません
12	食べています	52	男の子は帽子も靴も持っていません
D 二要素結合文		N 比較表現	
13	男の子は走っています	53	(ナイフ/包丁)は鉛筆より長い
14	大きなカップ	54	箱はカップより小さい
15	犬は坐っています	55	靴は鳥より大きい
16	赤いボール	56	牛は馬より小さい
E 否定文		O 主部修飾(左分枝型)	
17	男の子は走っていません	57	馬を追いかけている男の子は太っています
18	犬は飲んでいません	58	四角の上にある星型は赤い
19	女の子は跳んでいません	59	猫を追いかけている牛は茶色い
20	犬は坐っていません	60	星型のなかにある丸は黄色い
F 三要素結合文		P 複数形	
21	男の子は箱を跳びこしています	61	猫たちはボールを見えています
22	女の子は(机/テーブル)に坐っています	62	男の子は羊たちを追いかけています
23	男のひとはリンゴを食べています	63	男の子たちはリンゴを探っています
24	女のひとは(かばん/バッグ)を持っています	64	象は女の子たちを乗せています
G 置換可能文		Q 述部修飾	
25	女の子は馬を押しています	65	四角は青い星型のなかにあります
26	男の子はひつじを追いかけています	66	鉛筆は黄色い本の上にあります
27	男のひとは犬を追いかけています	67	丸は赤い四角の上にあります
28	牛は女のひとを押しています	68	犬は茶色い馬を追いかけています
H XだけでなくYも		R 格助詞	
29	女の子だけでなく猫も坐っています	69	鉛筆は花の上にあります
30	箱は大きいだけでなく青い	70	馬を牛が押しています
31	鳥だけでなく花も青い	71	男の子を羊が見ています
32	女の子は食べ物だけでなく飲み物も持っています	72	鉛筆は(スプーン/おさじ)の下にあります
I XだがYはちがう		S 多要素結合文	
33	箱は赤いが椅子は違います	73	鳥が椅子の上でりんごを食べています
34	猫は大きいですが黒くはありません	74	羊より大きい犬が箱の上に座っています
35	馬は立っていますが男の子は違います	75	猫がテーブルの下で靴を見えています
36	男の子は坐っていますが食べてはいません	76	牛より小さい羊が男の子に追いかけてられています
J 位置詞		T 主部修飾(中央埋込型)	
37	四角は丸のなかにあります	77	本は鉛筆が上にあって赤い
38	鉛筆は箱の上にあります	78	牛は馬が追いかけていて小さい
39	丸は星型のなかにあります	79	丸は星型がなかにあって赤い
40	(ナイフ/包丁)は靴の上にあります	80	犬は男の子が追いかけていて大きい

**J.COSS第三版の特徴** J.COSSは英語版文法理解テストTROG (Bishop, 1989) とそのフランス語版L'É.CO.S.SE (Lecocq, 1996) をもとに作成された日本語版文法理解テストである。このテストはTROGに従い二部から構成されており、第二部(文の理解テスト)に含まれる20項目各4問題の理解状況から文法理解における発達の順序性が推測できる。

日本語の特殊な問題として大浜(1984)は数詞と格助詞をあげている。また、日本語は比較的語順が自由な言語で、格助詞によって格が決定される。J.COSS第三版では、このような日本語の特質をテストに反映させ、日本語独自の項目として数詞と格助詞、多要素結合文が新たな項目として追加されている。数詞の項目としては、基数詞と序数詞が設定されており、基数詞はL'É.CO.S.SE (Lecocq, 1996) から問題が採択されている。序数詞は対象名詞ごとに接辞する序数詞が異なるため、絵で表現しやすく獲得時期が比較的后期に位置する“頭”と“羽”(内田・今井, 1996) が採択されている。格助詞の項目としては、日本語版SCTでは英語版SCTの前置詞(in, on)に相当するものとして、位置を示す格助詞(“中に”, “上に”)を扱っている(渡辺, 1976)。しかし、これらの問題に誤反応を示した場合に、空間関係の語彙と格助詞のどちらを誤って解釈したか識別することができない。そこで、J.COSSではTROG (Bishop, 1989) で扱われている前置詞の項目が位置詞として採択され、それとは別に主部と述部の語順を逆にして、助詞のみで文を理解しなければならない問題を含んだ格助詞の項目が追加されている。格助詞の問題は、瓜生(1995)や宮原・宮原(1975)を参考に、“を”と“に”が採択されている。多要素結合文の項目としては、文構造の複雑さと句の多さについて発達の順序性を比較するため、文を文頭から語順どおりに理解でき句の数がかつとも多い問題が採択されている。

J.COSS第三版第二部の20項目に設定された4種類の問題(合計80問)は基本的には原著の日本語訳であるが、日本語において語彙の親密性が著しく劣っている問題(“櫛”; 教育調査研究所, 1985) は問題が変更されている。また、新たに製作・修正された問題は第一部(語彙チェック)で使用している語彙を用いて文が製作されている。問題80問に対して各々4種類の解答選択肢が準備されている。選択肢の内容は、基本的にはTROG (Bishop, 1989) と同様の内容が採択されているが、日本語において選択肢内に同音異義語が存在する場合(採っています・盗っています)は内容が一部変更されている。なお、解答図版に使用されている選択肢の絵は、日本人の幼児・児童が親しみやすいイラストへと全面改訂されている。

**手続き** テストはTROG (Bishop, 1989) の手続きに従

い、保育園児・幼稚園児には第一部(語彙チェック)と第二部(文の理解テスト)を個別テスト方式で実施し、小学生には第二部のみを1クラス単位の集団テスト方式で実施した。各問題は、第一部・第二部ともに検査者が問題を1問ずつ読む聴覚モードで提示された。解答は、第一部の名詞部門では1つの絵に対して被検児による命名にて解答を要求し、第一部の動詞部門と形容詞部門、ならびに第二部では、検査者が口頭で読んだ問題に対して、被検児が問題と一致する絵を選択肢の中から1つだけ選択するよう要求された。解答の記録方法は、個別テスト方式では、第一部の名詞部門において、被検児が命名した語彙の名称を検査者が記録用紙に記入した。第一部の動詞部門と形容詞部門、第二部については、被検児が指差した選択肢の番号を検査者が記録用紙に記入した。集団テスト方式の記録は、第二部のみを対象として、被検児は、解答用紙の該当する問題番号下に記載されている絵の番号のうち、問題文と一致する番号にまるをつけて解答するよう要求された。なお、被検児から復唱の要求があった場合は検査者が問題を文頭から復唱した。所要時間は個別方式では1人あたり約20分、集団方式では1クラスあたり約40分であった。

**分析方法** 第一部(語彙チェック)は第二部(文の理解テスト)で使用している語彙を就学前幼児が理解できるかどうかを検査するものであるが、設定された語彙を理解できない被検児はいなかった(被検児のなかには、本テストが正答とする命名を表出できない場合もあったが、第一部終了後、検査者が口頭で読んだ語彙に対して指差しにて解答できない被検児はいなかった)。そこで、本論文ではJ.COSS第三版の第二部を分析対象として用い、各項目内の4問をすべて正答した場合にその項目を通過したとみなした。

## 結 果

### 1. 通過率から見た文法発達の順序性

項目ごとに通過した被検児が全体に占める割合を通過率とし、通過率の高い順に並べ変えたものがTable 3である。通過率が高い方から名詞(項目A)99.8%、形容詞(項目B)98.3%、動詞(項目C)96.8%、二要素結合文(項目D)95.1%となった。一方、主部修飾(中央埋込型)(項目T)(24.2%)の通過率は低かった。また、通過率の間にあまり差が認められない項目もあった。

被検児ごとの項目通過数をもとにスケイログラムを作成した結果、尺度分析の再現率は0.88となり、文法20項目の発達の順序性は信頼できるものであった。

### 2. 学年別平均通過率から見た文法獲得時期

学年別平均通過項目数をTable 4に示す。この学年別通過項目数に差があるかどうかを検討するため一要因の分散分析を行ったところ、学年間に有意な差が認められ

Table 3 項目別通過率の順位と学年グループ別通過率

項目	平均通過率	年少-年中		小学	
		年少	年中	1-2年	3-6年
1	A	99.8	97.5	100.0	100.0
2	B	98.3	95.0	98.6	96.3
3	C	96.8	90.0	94.6	95.3
4	D	95.1	85.0	94.6	93.5
5	E	92.1	65.0	89.2	94.4
6	F	88.9	57.5	85.1	86.9
7	G	88.6	45.0	79.7	94.4
8	H	80.5	25.0	62.2	88.8
9	I	74.8	25.0	44.6	86.0
10	S	73.6	20.0	39.2	82.2
11	M	70.6	12.5	24.3	86.0
12	J	67.2	32.5	40.5	72.0
13	O	66.9	5.0	40.5	72.9
14	L	66.4	10.0	32.4	65.4
15	N	64.2	7.5	28.4	70.1
16	K	63.5	2.5	18.9	68.2
17	Q	57.5	10.0	20.3	55.1
18	P	53.8	7.5	13.5	43.9
19	R	53.3	10.0	20.3	53.3
20	T	24.2	0.0	5.4	13.1

注. 下線部より上は各学年グループの通過率50%以上。

Table 4 学年別平均通過項目数と学年グループ

学年グループ	学年	平均通過項目数
年少-年中	年少	5.5
	年中	8.1
年長	年長	10.3
小学1-2年	小学1年	15.0
	小学2年	15.4
小学3-6年	小学3年	17.4
	小学4年	17.8
	小学5年	18.3
	小学6年	18.2

た ( $F[8,389]=82.31, p<.01$ )。また、チューキーの多重比較により、年少と年中、小学校1年と2年、小学校3年から6年の間を除く各グループ間に有意な差が認められた。そこで、通過項目数に差が示されなかった学年をまとめて学年グループを4つに分類した。

各学年グループにおいてどのような文法項目が理解できるようになるかという獲得時期を明らかにするため、学年グループごとの各項目別通過率を Table 3 に併せて示した。また、各学年グループで50%以上の通過率が示された項目をそのグループにおける獲得項目として基準を定め、この操作的基準の境界項目に下線を入れた。そして、全体の平均通過率から見た文法発達の順序性と学年グループごとの通過率による順序性との間に関係があるかどうかを検討するため、全体の通過率順序と各学

年グループの通過率が50%以上の項目における通過率順序に対してスピアマンによる順位相関係数を求めた。その結果、年少から年中グループにおける項目Aから項目Fの順序と平均通過率の順序との相関係数は $r=1.00$ 、年長グループにおける項目Aから項目Hの順序とは $r=.99$ 、小学1年から2年グループにおける項目Aから項目Qならびに項目Rの順序とは $r=.97$ 、小学3年から6年グループにおける項目Aから項目Rの順序とは $r=.92$ となり、いずれの学年グループにおける発達の順序性も全体の通過率から見た文法発達の順序性との間に0.9以上の高い相関関係が示された。従って、通過率が50%以上という基準を用いて文法獲得時期を検討した場合には、全体の平均通過率による順序性と学年グループごとの通過率による順序性との間には同様の文法発達の順序性がある可能性が示唆された。

### 3. 選択率から見た文理解の発達過程

J.COSS 第三版では、各項目で設定された問題4問に対して各々4種類の選択肢が設定されている(正答1+誤答3)。そこで、構成要素数・視点の置き方・語順方略と助詞方略・文の構造・接続助詞の5機能に注目し、学年グループごとの選択率の推移を分析した(Table 5)。その結果、全体的に学年グループが上昇するに伴い誤反応が減少し、正答へと収束する傾向が示された。そこで、被検児がどのように問題を解釈しているかという文理解の発達過程を検討するため、5つの機能別に選択肢

Table 5 学年グループ別選択率(%)の推移

項目		年少-年中	年長	小学 1-2年	小学 3-6年
F	正答	80.1	95.3	96.5	99.5
	動詞の誤り	8.6	2.7	2.6	0.5
	名詞(述部)の誤り	6.2	1.0	0.9	0.0
	名詞(主部)の誤り	2.0	0.3	0.0	0.0
L	正答	42.5	62.5	86.5	97.1
	受動関係の誤り	37.4	33.8	12.8	2.6
	動詞の誤り	11.0	1.7	0.2	0.0
	名詞の誤り	4.8	0.0	0.0	0.1
R	正答	45.2	57.8	82.0	92.2
	格助詞の誤り	18.6	25.3	14.0	6.0
	助詞を無視した誤り	20.7	6.4	2.3	1.3
	名詞(主部)の誤り	8.8	6.1	1.2	0.4
T	正答	29.2	40.2	50.1	69.8
	主部修飾を述部とつなげる	23.6	24.0	23.3	18.4
	受動関係/格助詞の誤り	24.9	22.3	23.6	9.2
	反応1+反応2の誤り	13.1	10.5	2.5	2.6
H	正答	64.6	85.8	96.7	98.5
	Yを述部とつなげる誤り	28.1	12.5	3.1	1.0
	Xを述部とつなげる誤り	4.0	1.0	0.2	0.3
	動詞/形容詞の誤り	3.3	0.0	0.0	0.2

注. 各項目の数値は上段より、正答、反応1、反応2、反応3。

の内容を分析した。

第一に、構成要素数に関する項目として三要素結合文(項目F)を取り上げる。年少から年中グループにおける選択率は正答が80%以上示されており、この項目の誤答は3種類の誤反応を併せても25%以下であった。

第二に、視点の置き方に関する項目として受動文(項目L)を取り上げる。年少から年中グループにおける選択率は正答が42.5%であり、この時期に受動文を正しく理解できる被検児は半数にも達していなかった。誤反応としては、反応1(受動関係の誤り)が正答に次いで多く選択されており、この学年グループでは、受動文を理解する場合に動作者と被動作者を逆に解釈している被検児が多い。このような誤反応は、年長グループでも30%以上選択されているが、就学後に減少し、受動文の正答率が80%以上に達する発達過程が示された。

第三に、助詞方略に関する項目として格助詞(項目R)を取り上げる。年少から年中グループにおける選択率は正答が45.2%であり、この時期に格助詞を正しく理解できる被検児は半数にも達していなかった。誤反応としては、他の学年グループであまり選択されない、助詞を無視した誤り(上・中・下の空間用語や助詞を無視する誤り)も示された。また、就学前の2グループに共通した誤反応として、格助詞の誤り(位置や目的を表す格助詞を認知できるがその意味を誤って解釈する誤り)が選択されていた。つまり、正答の選択に次いで、年少から年中グループでは助詞を無視した誤りと格助詞の誤りの両誤反応が示され、その後、年長グループでは格助詞の誤りが多く示される傾向があった。このような誤反応は就学後に減少し、正答率が80%以上に達する発達過程が示された。

第四に、文の構造に関する項目として主部修飾(中央埋込型)(項目T)を取り上げる。正答の選択率は全体的に低く、小学3年から6年グループにおいても70%以下であった。誤反応としては、小学1年から2年グループまでは反応1(主部修飾を述部とつなげる誤り)や反応2(受動関係・格助詞の誤り)が20%以上選択される傾向があった。

第五に、接続助詞の機能に関するXだけでなくYも(項目H)を取り上げる。年少から年中グループにおける選択率は正答が50%以上示されているが、反応1(文頭の名詞を無視して文末のもっとも近い名詞句を主語と解釈:Yを述部とつなげる)を選択する誤反応も28%示され、その後、年長グループにおいて、正答率が80%以上に達する発達過程が示された。

## 考 察

### 1. 項目別通過率から見た文法発達の順序性

TROG (Bishop, 1989) では、文法理解の発達の順序性

は各項目の通過率が高い方から順に獲得されると考えている。また、本調査では尺度分析の再現率が0.88と信頼できる範囲であったことから、J.COSS第三版に含まれる20項目は通過率が高い方から低い方へと階段状に文法理解における発達の順序性が一定である可能性が示唆された。つまり、通過率の高い項目が理解できるようになる時期は通過率の低い項目よりも早く、ビネー式知能検査 (Binet & Simon, 1954/1977) や日本版 WISC-III (日本文化科学社, 1991/1998), TROG, L'É.CO.S.SE (Lecocq, 1996) と同様、被検児全員に全検査問題を実施する必要はなく、年齢により開始問題を段階的に調整できる可能性が示唆されたものと考えられる。

項目別通過率を見ると、語彙レベルの理解を扱った名詞(項目A)・形容詞(項目B)・動詞(項目C)は通過率が95%以上あり、TROG (Bishop, 1989) やL'É.CO.S.SE (Lecocq, 1996) でも同様の傾向が示されている。もちろん、文レベルの理解は語彙レベルを理解して初めて通過できるものであり、名詞や形容詞、動詞は発達段階の初期に獲得されていなければならない項目である。それを支持する結果がJ.COSS第三版でも示されたと考えられる。また、名詞の通過率が最も高くなる傾向は、英語版やフランス語版文法理解テストと同様の結果であり、英語 (Naigles, 1997) や日本語 (小椋, 1999) の初期発話調査からも支持される結果であった。しかし、動詞と形容詞の通過率から見た発達の順序性については3言語間で異なっている。その理由として、J.COSS第三版やTROG, L'É.CO.S.SEでは各項目に対して問題が4問ずつしか設定されていないため、4種類の語彙のみで発達の順序性を検討するには十分なデータではないこと。また、年少児でもこれらの項目の通過率が90%以上あり、既に大多数の被検児が理解可能な段階であった可能性が示唆される。そのため、これら語彙レベルにおける発達の順序性については本論文では検討せず、産出データにもとづく多くの詳細な研究に委ねることとする。

それでは、文法発達の順序性はどのような要因によって規定されるのだろうか。林部 (1979) は、文は単純なものから複雑なものへと発展することを示している。また、大久保 (1984) は、文構造の複雑性は一文が長くなるとともに文の構造が質的に複雑になることであると考えている。そこで、われわれは構成要素数・視点の置き方・語順方略と助詞方略・文の構造・接続助詞の5つの機能に着目し、各機能に該当する項目について複雑性による文法発達の順序性を検討した。

第一に、構成要素数に関する項目を抽出したところ、通過率は二要素結合文(項目D)95.1% > (二要素結合文の)否定文(項目E)92.1% > 三要素結合文(項目F)88.9% > 多要素結合文(項目S)73.6%の順序となった。つまり、文を構成する要素数が多くなるに従い通過率は

低くなっており、大久保(1984)による文構造の複雑性は一文が長くなることであるという考えを支持するものである。従って、文法発達の順序性は構成要素数による複雑性が影響しているものと考えられる。しかし、項目Sは、J.COSS第三版の20項目中もっとも句の数が多い問題文が設定されているが、それよりも句の数が少ない位置詞(項目J)や比較表現(項目N)に比べて通過率は高くなっている。そのため、構成要素数以外にも文法発達の順序性を規定する要因があることが示唆される。

第二に視点の置き方に関する項目を抽出したところ、動作主に視点が置かれた置換可能文(項目G)(88.6%)と視点がその他に置かれた受動文(項目L)(66.4%)が該当し、後者の方が通過率は低かった。文の理解は視点が主語(動作主)に置かれている場合よりも主語以外に置かれている方が複雑になる(林部, 1979)。従って、文法発達の順序性は視点の置き方によっても規定されている可能性が示唆された。

第三に、文処理における語順方略と助詞方略に関する項目を抽出したところ、位置詞(項目J)(67.2%)と比較表現(項目N)(64.2%)、主語と目的語が逆順の問題を含んだ格助詞(項目R)(53.3%)が該当し、格助詞の通過率がこれらの項目内では低かった。文を理解する場合に語順を手がかりとする方略は全言語に共通する普遍的特徴であるが、助詞を手がかりとする方略は日本語に固有の特徴であり、後者の方が複雑になる(林部, 1979)。従って、文法発達の順序性は文の処理方略による複雑性によっても規定されている可能性が示唆された。ところで、視点の置き方や語順方略・助詞方略に関する項目は二者間の関係を扱った項目である。そこで、これら5項目の通過率を見ると、高い方から、置換可能文(項目G)(88.6%)>位置詞(項目J)(67.2%)、および受動文(項目L)(66.4%)>比較表現(項目N)(64.2%)>格助詞(項目R)(53.3%)であった。格助詞“に”や“を”を含む文は受動文よりも再生率が高く(田中, 1978)、格助詞の中では位置詞の後に比較表現が獲得される(田中, 1977)。つまり、2者間の関係を扱う文理解の発達の順序性は、動作主に視点が置かれた項目Gの後に、語順通りに文を理解することが可能な項目J、および、動作主以外に視点が置かれた項目Lが獲得され、その後、項目Nが続き、最後に個別言語の特徴である語順にたよらず助詞だけで文を理解しなければならない項目Rを獲得するという発達の順序性が示された。従って、文法発達の順序性は処理方略によっても規定されている可能性が示唆された。

第四に、文の構造に関する項目を抽出したところ、通過率は高い方から、主部修飾(左分枝型)(項目O)66.9%>述部修飾(項目Q)57.5%>主部修飾(中央埋込型)(項目T)24.2%となった。項目Oは主語を修飾する

成分がその前に配置され、主語と述語が続く文構造である。項目Qは述語を修飾する成分がその前に配置され、主語と述語が続かない。さらに、項目Tは主語を修飾する成分がその後ろに配置され、主語と述語の間に節が挿入された中央埋込構造である。複雑な階層構造の文は一方に枝分かれする線状文よりも記憶負荷量が大きく理解が困難である(Blauberg & Braine, 1974; Fodor, Bever, & Garrett, 1974/1982; 小坂, 1999)。また、TROG(Bishop, 1989)やL'É.CO.S.SE(Lecocq, 1996)においても、このような中央埋込型の階層構造文の通過率は低くなっている。従って、文法発達の順序性は文の構造によっても規定されている可能性が示唆された。

最後に、接続助詞の機能に関する項目を抽出したところ、XだけでなくYも(項目H)(80.5%)、XだがYはちがう(項目I)(74.8%)、XもYもちがう(項目M)(70.6%)が該当する。これらはTROG(Bishop, 1989)で設定されているnot only but also(項目H)やnot but(項目I)、neither nor(項目M)を日本語に訳したものであるが、日本語版とは異なり、TROGではnot butの項目がnot only but alsoの項目よりも容易な項目として、項目順序が先に設定されている。つまり、同じ文法項目に対して英語版とその日本語訳を用いた日本語版では通過率の順序が逆転している。その理由として、英語版ではnot only but alsoが否定表現のバリエーションとして否定を表すnotを含んでいるにもかかわらず、総合的には肯定的な意味を持つイディオムの理解を評価する項目であるのに対し、J.COSS第三版では“XだけでなくYも”という肯定表現のみで訳された問題の理解を評価する項目である。このような翻訳の違いが、日本語版ではH項目が他の2項目よりも理解が容易になった要因ではないかと考えられる。イディオムは文化の中で形成された日常生活のことばの一部であり(Brook, 1981/1986)、英語におけるイディオムとその日本語訳では困難度が異なる可能性が本調査結果でも示唆された。そこで、これら3項目の接続助詞の機能を比較すると、H項目は肯定表現同士を接続し、I項目は肯定表現と否定表現を接続、M項目は否定表現同士を接続しており、日本語版では、否定表現が多くなるに従い通過率は低くなっている。従って、日本語の接続助詞は、肯定表現の接続から否定表現の接続へと文法発達の順序性が規定される可能性が示唆されたものと考えられる。

## 2. 学年グループ別通過率から見た文法項目の獲得時期

各学年グループにおいてどのような文法項目が獲得されるかを検討するため、通過率が50%以上という操作的基準を定め、基準以上の項目について獲得時期を検討する。

年少から年中グループにおいて、基準以上の通過率が示された獲得項目としては名詞(項目A)や形容詞(項

目B)、動詞(項目C)、二要素結合文(項目D)、否定文(項目E)、三要素結合文(項目F)が該当した。語彙レベルの理解を評価するA・B・C項目の通過率はかなり高く、この時期これらの項目は既に理解可能な段階であったと考えられる。次に、項目Dについて、宮原・宮原(1975)によると、発話において格助詞が欠如した電報文は18ヶ月ごろから始まるというが、格助詞を含む2文節や3文節の認知は3歳以上で75%以上が正答に達することが示されている(田中, 1979)。今回の結果は年少と年中を合わせた学年グループについて検討したものであるが、J.COSS第三版においても二要素結合文は、田中の研究と同様の獲得時期が示され、年中までに大多数の被検児が理解可能であった可能性が示唆された。また、項目Eについて、綿巻(1977)は1歳9ヶ月以降に否定表現“ない”の使用が増加することを、秦野(1984)は2歳中頃より“ちがう”の使用増加を示している。J.COSS第三版では否定表現として“ません”を扱っているが、否定文の理解は“ない”や“ちがう”、“ません”という異なる否定表現であっても年中時までに獲得している可能性が示唆された。さらに、項目Fについて、小村(1976)は3語文の発話は2歳ごろから観察されることを示しているが、発話では助詞が省略された場合でも文の意味の伝達が可能であるため、名詞と格助詞を含む4文節を正しく認知できるのは4歳以上という研究もある(田中, 1979)。J.COSS第三版は受容的文法能力を評価するものであり、内容的には田中の研究に準じるものである。つまり、三要素結合文は、田中と同様、年中時に獲得する項目である可能性が示唆された。

年長グループにおいて、基準以上の通過率が示された獲得項目としては置換可能文(項目G)やXだけでなくYも(項目H)が該当した。

小学1年から2年グループにおいて、基準以上の通過率が示された獲得項目は急激に増加し、XだがYはちがう(項目I)や多要素結合文(項目S)、XもYもちがう(項目M)、位置詞(項目J)、主部修飾(左分枝型)(項目O)、受動文(項目L)、比較表現(項目N)、数詞(項目K)、述部修飾(項目Q)、格助詞(項目R)が該当した。この就学後の時期に獲得項目数が急増することは、小学校における国語教育の始まりが反映された可能性が示唆される。次に、各獲得項目を考察すると、項目Sについて、田中(1979)は5文節の再生が50%以上の正反応に達する時期は5歳以上であることを示しており、J.COSS第三版においても同様の獲得時期が示された。また、項目Jについては、田中によると4歳で位置詞“に”やそれよりも難度の高い格助詞“を”を含む4文節の再生が可能であることを示しているが、J.COSS第三版における獲得時期はそれよりも2年ほど遅い。そこで、両研究で扱われた問題を比較してみると、田中は主部にお母さ

んなどの有生名詞を使用した動作を伴う文であるが(例:お兄さんが山に行った)、J.COSS第三版では主語に丸や四角という無生名詞を使用した位置に関する文が含まれている。J.COSS第二版では、動作主が人物か動物かによって受動文の正答率に差が生じ、人物が動作主と解釈される誤反応が多く見られた(中川・小山, 1999)。これは、文の解釈が動物よりも人を中心に行われやすいことを示唆するものであり、主語に無生名詞を用い動作を伴わない場合は、有生名詞を用い動作を伴う文よりも位置詞の理解が困難になり、田中よりも獲得時期が遅くなったと考えられる。項目Kについては、小学1年の秋に国語(学校図書, 2000)で学習するものであり、就学後の学習によりこの項目が獲得された可能性が示唆される。項目Rについて、瓜生(1995)は“を”は“に”よりも先行して獲得され、5歳児でも“に”の意味が正確に判断できない場合があるという。また、日本語における文理解の処理方略として、発達段階初期には語順が、その後は助詞方略が手がかりとして用いられるという(秦野, 1980)。J.COSS第三版ではこの項目の獲得が瓜生よりも少し遅れた獲得時期となっているが、語順にたよらず格助詞のみで文を理解する場合は難度が上昇し、獲得時期が遅くなる可能性が示唆されたのではないだろうか。これまでの研究は日常生活の自然場面で観察された格助詞の初期表出時期であるのに対して、J.COSS第三版では受容面での文法理解をテスト形式で評価している。このような観測状態の違いが、瓜生の研究よりも獲得時期が遅くなった要因ではないかと考えられる。

小学3年から6年グループにおいて、基準以上の通過率が示された獲得項目としては複数形(項目P)が挙げられる。しかし、この項目の獲得時期は、TROG(Bishop, 1989)やL'É.C.O.S.S.E(Lecocq, 1996)と比べるとかなり遅い。英語の加算名詞は単数と複数の違いにより形態が変化するが、日本語の名詞は指示対象の数的違いにより形態が変化することは少ない。日本語でも複数形が全く存在しないわけではないので、J.COSS第三版では接辞“たち”が複数形として採択されている。しかし、日本語の名詞は指示対象の数的あり方に無関心な傾向があり(仁田, 1999)、被検児は接辞への感受性に乏しく、この項目の獲得時期が遅くなったのではないかと考えられる。日本語の複数形は形態変化の機能を持たないため、この項目をJ.COSSに採択すべきかどうかについては今後更なる検討が必要である。

最後に、主部修飾(中央埋込型)(項目T)は小学3年から6年グループにおいても獲得基準である通過率50%を越えることはなく、難度の高い項目であった。このような傾向はTROG(Bishop, 1989)でも示されており、小学生では中央に補文が埋め込まれた複雑な階層構



造をまだ正確に理解することはできない可能性が示唆された。

全体的に、通過率50%を獲得項目の操作的基準とすると、学年グループ別獲得項目と従来の研究とはほぼ同様の獲得時期が示されたと考えられる。獲得時期が多少遅くなる傾向はあるものの、これは、本研究では問題を細部まで聞き取らなければ正答を選択できない受容面での文法理解を評価しているという課題の違いが、従来の自然場面での発話調査よりも獲得時期にずれを生じさせた要因ではないかと考えられる。また、手続き上の問題として、J.COSS第三版では解答選択肢を4種類提示したことによる記憶への負荷増大が誤反応を導き、獲得時期が遅くなる一因になったのではないかと考えられる。Bishop (1979) は受容面と表出面の言語能力は両者が同等、もしくは受容面の方が言語能力は優れていると考えているが、本調査結果を見る限りでは、受容面での文法理解は表出可能な時期よりも獲得時期が遅くなる可能性が示唆された。

### 3. 選択率から見た文理解の発達過程

構成要素数・視点の置き方・語順方略と助詞方略・文の構造・接続助詞の5機能について、項目別に解答選択肢の選択率の推移から、文理解の発達過程を検討する。

第一に、構成要素数に関する三要素結合文(項目F)では、年少から年中グループで既に80%以上が正答を示しており、この項目は年少時までにおおむね正しく文を理解している可能性が示唆された。従って、本研究の対象児において、要素数が3までの文は記憶への負荷はあまりないと考えられる。

第二に、視点の置き方に関する受動文(項目L)では、就学前の2グループにおいて受動関係を誤って解釈する誤反応が正答に次いで多く示されている。これは、国立国語研究所(1977)の研究において可逆可能な受動文の理解が6歳後半でも困難であるという結果と一致する傾向であった。従って、就学前の幼児で見られる受動文の誤りは、動作者と非動作者を反対に解釈している可能性が示唆された。

第三に、助詞方略に関する格助詞(項目R)では、年少から年中グループにおいて助詞を無視した誤反応が示されている。田中(1979)は3歳児の再生実験において格助詞の脱落が多く見られることを示しているが、このような誤反応は年長以降に少なくなる傾向があった。つまり、年少から年中グループでは助詞を無視して文を解釈している被検児がいる可能性が示唆される。また就学前には、位置や目的を表す格助詞を認知できるがその意味を誤って解釈する格助詞の誤りも示されており、このような誤反応の段階を経て、被検児は就学後に文を正しく理解できるようになるものと考えられる。

第四に、文の構造に関する主部修飾(中央埋込型)(項

目T)では、小学1年から2年グループまでは反応1(主部修飾を述部とつなげる誤り)や反応2(受動関係・格助詞の誤り)の誤反応が各々20%以上選択された。TROG(Bishop, 1982)やJ.COSS第一版(中川・内田, 1997)において、複雑な文構造を解釈する場合には、反応1のように文頭を無視して文末の述語に最も近い名詞句を主語として解釈する誤反応(例:問題77では鉛筆が赤いと解釈する-Figure 1参照)が多く示されている。しかし、本研究では、反応2の受動関係や格助詞の誤りも反応1と同程度選択されている。従って、文の構造が複雑になり文構造の理解が困難になると、構造を誤って解釈する被検児に加え、受動関係や格助詞を誤って解釈している被検児がいる可能性が示唆された。

第五に、接続助詞の機能に関するXだけでなくYも(項目H)では、年少から年中グループにおいて反応1(文頭の名詞を無視して文末のもっとも近い名詞句を主語と解釈:Yを述部とつなげる)の誤反応が正答に次いで多く示されている。このような誤りは文理解の誤った方略であり、複雑な文構造を解釈する場合にも示されたものである。すなわち、この時期には文頭を無視して文を解釈する被検児がいる可能性が示唆されたといえる。

### 4. 今後の課題

本研究は、日本語を母語とする3歳から12歳にかけての幼児期から児童期に見られる文法発達の順序性とその特質についてJ.COSS第三版を用いて横断的に調査を行った。その結果、尺度分析の再現率が0.88であったことから、日本語文法20項目は通過率の高い方から低い方へと階段状に文法理解における発達の順序性が一定である可能性が示唆された。また、文法20項目の獲得時期を、各学年グループにおいて通過率が50%以上という操作的定義から検討した結果、従来の研究と同様、もしくは、少し遅れた獲得時期が示されたが、これは課題や手続きの違いが反映されたものと考えられる。さらに、誤反応分析からどのように文を誤って解釈しているかの文理解の発達過程を検討することができた。

言語に問題を抱える人の中には受動文や前置詞の理解が困難であり(Bishop 1979, 1997)、隔絶した環境で育った児童は訓練後も受動文を理解できない(秦野, 1980)。また、特異的言語発達障害:SLI(Bishop, 1994)や失語症者(Hesketh & Bishop, 1996)では語の形態変化に問題が認められる。このように多種多様な文法の障害に対応するため、これらの項目を含んだテストを用いて基本的な言語能力を評価し、個人々の能力に応じた最適な支援方法を検討するなどの臨床的・教育的研究を行う必要がある。本論文では、多種類の文法項目を同様の手続きで一括して評価できるJ.COSS第三版を用い、日本語文法理解における発達の順序性とその特質を評価することができたものと考えられる。今後は、言語に問題を抱える

人たちの発達水準の評価とその支援方法を検討する必要が示唆される。

## 文 献

- Binet, A., & Simon, T. (1977). *ビネ知能検査法の原典* (大井清吉・山本良典・津田敬子, 訳). 東京: 日本文化科学社. (Binet, A., & Simon, T. (1954). *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Paris: Librairie Armand Colin.)
- Bishop, D.V.M. (1979). Comprehension in developmental language disorders. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 21, 225-238.
- Bishop, D.V.M. (1982). Comprehension of spoken, written, and signed sentences in childhood language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23, 1-20.
- Bishop, D.V.M. (1989). *Test for reception of grammar (TROG)*. London: Medical Research Council.
- Bishop, D.V.M. (1994). Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitation. *Applied Psycholinguistics*, 15, 507-549.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Development and disorders of language comprehension in children*. London: Psychology Press.
- Blauberg, M.S., & Braine, M.D.S. (1974). Short-term memory: Limitations on decoding self-embedded sentences. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 745-748.
- Brook, G. L. (1986). *日常生活の英語誌: 単語の歴史と構造* (小黒昌一, 訳). 東京: 研究社出版. (Brook, G. L. (1981). *Words in everyday life*. London: Macmillan.)
- Fodor, J. A., Bever, T. G., & Garrett, M. F. (1982). *心理言語学: 生成文法の立場から* (岡部慶三・広井 脩・無藤 隆, 訳). 東京: 誠信書房. (Fodor, J. A., Bever, T. G., & Garrett, M. F. (1974). *The psychology of language*. New York: McGraw-Hill.)
- 学校図書. (2000). *みんなと学ぶ小学校国語一年上: 教師用指導書*. 東京: 学校図書.
- 秦野悦子. (1980). 言語獲得. *児童心理学の進歩*, 19, 81-116. 東京: 金子書房.
- 秦野悦子. (1984). 前発話期から発話期における否定表現の展開. *教育心理学研究*, 32, 191-204.
- 林部英雄. (1979). 正常児の言語発達. *月刊言語*, 8(7), 61-66. 東京: 大修館書店.
- Hesketh, A., & Bishop, D.V. (1996). A grammaticism and adaptation theory. *Aphasiology*, 10, 49-80.
- 国立国語研究所. (1977). *幼児の文法能力*. 東京: 東京書籍.
- 小村晶子. (1976). 自主シンポジウム I: 幼児の言語について. *教育心理学年報*, 15, 95-97.
- 小坂圭子. (1999). リスニング能力を指標とした就学前児の文章理解: 作業記憶容量と既有知識の影響. *発達心理学研究*, 10, 77-87.
- 教育調査研究所. (1985). 学習基本語彙の選定に関する研究 I: 語の熟知度による語彙の実態. *教育調査研究所研究紀要: 小国第35号* (pp.1-313). 東京: 教育出版.
- Lecocq, P. (1996). *Uneépreuve de compréhension syntactico-semanticque (L'É.CO.S.SE.)*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- 宮原英種・宮原和子. (1975). 言語獲得. *児童心理学の進歩*, 14, 51-69. 東京: 金子書房.
- Naigles, L. (1997). Are English-speaking one-year-olds verb learners, too? In E. V. Clark (Ed.), *The proceedings of the twenty-eighth annual child language research forum* (pp.199-211). Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- 仲真紀子. (1995). 2~4歳児と母親, 大人他者と母親の対話にみられる助数詞の使用. *日本教育心理学会第37回総会発表論文集*, 505.
- 中川佳子・小山高正. (1999). 日本語版文法理解テスト作成の試み. *日本女子大学人間社会研究科紀要第6号*, 日本女子大学, 東京, 183-198.
- 中川佳子・内田真理子. (1997). 日本語児における埋め込み文理解の発達の研究. *日本女子大学人間社会研究科紀要第4号*, 日本女子大学, 東京, 159-166.
- 日本文化科学社. (1998). 日本版 WISC-III. (Wechsler D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (3rd ed.). London: Psychological Corporation.)
- 仁田義雄. (1999). *日本語文法研究序説: 日本語の記述文法を目指して*. 東京: くろしお出版
- 小椋たみ子. (1999). 語彙獲得の日米比較. 桐谷 滋 (編), 小嶋祥三・鹿取廣人 (シリーズ編), *ことばと心の発達: 2 ことばの獲得* (pp.143-194). 京都: ミネルヴァ書房
- 小椋たみ子. (2000). マッカーサー乳幼児言語発達質問紙の標準化. *平成10年度~11年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2)) 研究成果報告書*.
- 大浜幾久子. (1984). 言語獲得. *児童心理学の進歩*, 23, 51-72. 東京: 金子書房.
- 大久保 愛. (1984). *幼児言語の研究: 構文と語彙*. 東京: あゆみ出版.
- Smith, N., & Tsimpli, I. M. (1999). *ある言語天才の頭脳: 言語学習と心のモジュール性* (毛塚恵美子・小菅京子・若林茂則, 訳). 東京: 新曜社. (Smith, N., & Tsimpli, I. M. (1995). *The mind of a savant: Language learning and modularity*. Oxford: Blackwell.)
- 田中みどり. (1977). 幼児の単文の認知: 文節数と文構

- 造の効果について. *日本心理学会第41回大会発表論文集*, 648-649.
- 田中みどり. (1978). 自主シンポジウムⅢ: 初期言語発達の現状と課題. *教育心理学年報*, 17, 95-99.
- 田中みどり. (1979). 幼児における単文の処理機能の発達. *心理学研究*, 50, 183-190.
- 内田伸子・今井むつみ. (1996). 幼児期における助数詞の獲得過程: 生物カテゴリーの形成と助数詞付与ルールの獲得. *教育心理学研究*, 44, 126-135.
- 瓜生淑子. (1995). 幼児期の「対象語一行為語」構文の理解の手がかりについて—格助詞ヲ, ニの獲得の时期的ずれの検討から. *教育心理学研究*, 43, 287-296.
- 綿巻 徹. (1977). 否定の獲得. *日本教育心理学会第19回総会発表論文集*, 128-129.
- 渡辺十四生. (1976). 児童の言語理解検査の試み. *京都府立大学学術報告: 人文第27号*, 京都府立大学, 京都, 69-82.

#### 付記

1. 本研究は日本女子大学総合研究所の助成をうけて行ったものである。
2. 本研究を進めるにあたり、ご指導いただきました淑徳大学田中みどり先生、日本女子大学岩立志津夫先生に厚くお礼申し上げます。また、琉球大学島袋恒男先生ならびに調査にご協力をいただきました保育園・幼稚園・小学校・大学の皆様に多大なご協力をいただきました。記して深く感謝いたします。

Nakagawa, Yoshiko (Tokai Women's University), Koyama, Takamasa (Japan Women's University) & Suga, Tetsuo (Japan Women's University). *Development of Receptive Grammar in Japanese Children: An Investigation Using the J.COSS*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.2, 145-155.

This study evaluated the grammatical ability of children, to assess the developmental sequence acquisition ages for Japanese receptive grammar. A sample of native Japanese children (N=390, ages 3-12 years) were tested in a cross-sectional design using a grammatical test (J.COSS: JWU), Japanese test for Comprehension of Syntax and Semantics). The results included the following. First, because the coefficient of reproducibility of scale analysis was within an acceptable range, 20 grammatical items were formed in a step-by-step sequence in accordance with pass rates. At the point of complexity, we analyzed the developmental sequence for each function with respect to phase number, viewpoint, order/particle strategy, structure, and conjunctions. Second, the age of acquisition for 20 items was revealed by average pass rates. There was a difference in acquisition age for a few items because of differences in methodology, but generally acquisition ages were the same as in previous research. Finally, an analysis of error patterns indicated how children understood sentences and demonstrated the developing pattern of their comprehension of Japanese grammar.

**【Key Words】 Japanese grammar, Receptive grammar, Language development, Cross-sectional research, Psycholinguistics**

2001. 12. 21 受稿, 2004. 10. 26 受理

## 乳幼児表情写真 (IFEEL Pictures) を用いた母親の情緒応答性の測定： 子どもの性差・人数・年齢が与える影響

長屋 佐和子  
(中京大学大学院心理学研究科)

0～24ヶ月児の母親(120名)を対象として、自身の子どもの性別・数・年齢が乳幼児表情写真(IFEEL Pictures)に対する情緒読み取り傾向に与える影響について検討した。その結果、(1)情緒読み取りには子どもの性差の影響が認められ、息子をもつ母親に比べて娘をもつ母親のほうが受動的な情緒(「恥」・「注意」)の読み取りが多い、(2)子どもが1人の場合は息子をもつ母親のほうが「不満」に注意を払う傾向があり、子どもが複数の場合は娘をもつ母親のほうが受動的な情緒(「恥」・「注意」)の読み取りが多い、(3)子どもの数にかかわらず、息子をもつ母親は子どもの年齢が高くなるほど「自己主張」および肯定的な情緒を多く読み取る傾向があるが、娘の場合にはそのような関係が見られない、(4)子どもが複数の場合、息子との関係では、子どもの年齢が高くなると「対象希求」が増加、「我慢」が減少する傾向がある、などの所見が得られた。従来の観察研究によれば、母親は息子との間に肯定的な関係性を維持する傾向があるのに対し、娘の間では多様な情緒による相互作用が行われる、とされてきた。本研究の所見から、母子の行動上の特徴だけでなく、母親側の認知側面においても同様の傾向が確認された。このように母親の認知面に注目することによって、今後さらに母子相互作用の様相が明らかになると同時に、その所見の臨床場面への応用が可能になるとと思われる。

【キー・ワード】情緒応答性, IFEEL Pictures, 母子関係, 性差, 同胞葛藤

### 問 題

#### 情緒応答性の概念

母親—乳児間の情緒的な相互関係は、乳児に対する母親の支持的態度と、それによって発達する子どもの自律性として記述されてきた(Biringen & Robinson, 1991)。Mahler, Pine, & Bergman (1975)は、身体機能の発達に伴って、乳児が母親のもとを離れて探索を行うようになると、母親の支持的態度は子どもに対する励ましと受容の信号であり、子どもの自律性の発達を促進する機能があると述べている。またAinsworth, Blehar, Waters, & Wall (1978)は、母親側の要因として感受性を重視し、それを「乳児が発する信号を正確に感受し的確に反応する能力」としている。Emde (1980)は、母親による子どもの受容を包括して「情緒応答性」と呼んだ。これは、上に述べた、子どもの探索行動に対する支持的態度と、子どもの多様な情緒に対する敏感さを表している。

初期には、情緒応答性は母親の表出行動に焦点をあてて論じられる傾向があったが、次第にそれが母子二者関係における情緒的コミュニケーションの重要な側面を示すものであるとする見方が支配的になった。

Biringen & Robinson (1991)は母子双方の情緒応答性に注目し、母親側の感受性と非侵入性、子ども側の母親

への反応性と母親に対する関与の促しを構成要素に挙げている。母親の感受性とは、子どもから発せられる手がかりに対する的確な解釈と適応的な反応を指し、非侵入性とは、相互作用において母親が示す主導性の程度を示すものである。また、子ども側の反応性とは、母親の働きかけに対する子どもの反応を示し、母親の感受性に対応するものである。子どもによる関与の促しとは、母親を相互作用に引き込むための子どもの努力と能力を示す。これらの定義からも明らかなように、情緒応答性は母子間の連続した相互作用に注目するものに変化してきたと言える。

Emde (2003)は、このような情緒応答性によって母子双方が多様な情緒を表出するようになり、そのことが正常な行動発達を示すものとしてしている。さらに彼は、情緒応答性が対人関係の文脈や情緒読み取りの個人差の影響を受けることを指摘している。特に母親の情緒応答性に偏りがある場合、例えば母親が子どもの苦痛な経験を否認すると、子どもはそうした情緒的経験を回避するようになり、ひいては人格の障害を引き起こす可能性があるとしている。

このように相互作用の重要な側面として、情緒の読み取りという認知機能の重要性が指摘されている。それにもかかわらず、母子相互作用研究の多くは、情緒の表出

に焦点をあてた観察の手法に依存しがちであった。

### 子どもの性別による母子関係の相違

母子関係性に重要な影響を与えるものとして、子どもの性別が挙げられる。Hinde & Stevenson-Hinde (1987) は生物学的な性差がその基底にあり、母親のステレオタイプがそれを拡張する方向に影響を与えるとしている。

Chodorow (1981) は精神分析的立場から、「母親は娘が自分とは別個であるという体験」をもたず、「一体であり連続しているという感じ」をもつが、息子は異性であるために「母親からすでに分化したものとして体験」されると述べている。Gilligan (1982) は、女性の自己概念は人間関係に埋め込まれているが、男性の自己概念には自他の明確な境界がある、としている。このような観点から、息子は娘よりも母親との相互作用において自律的 (Mahler et al., 1975; Biringen, Robinson, & Emde, 1994) であり、母親と娘の関係は母親と息子のそれよりも共感的・融合的であると考えられてきた (Chodorow, 1981)。

子どもの性別による母子関係の違いは、さまざまな観点から実証的に研究されてきた (Biringen, Emde, & Pipp-Siegel, 1997; Biringen & Robinson, 1991)。

これらのうち、情緒応答性を指標として行われたものには、生後 18 ヶ月～24 ヶ月の乳児を対象とした Robinson, Little, & Biringen (1993) による研究があり、母親は息子に対して肯定的な情緒によって相互作用を行う傾向があるが、娘とは情緒の共有がより重視されることを示した。彼らは、そのような母親の情緒応答性の違いが、後の性差の形成に影響を与えるとしている。Biringen, Emde, Brown, Lowe, Myers, & Nelson (1999) は、9 ヶ月～14 ヶ月の乳幼児とその母親を対象に研究を行い、母親は娘よりも息子に対して情緒的に調和するように接し、不協和や対立を減らすように注意を払うことを示した。母親-娘では肯定的・否定的な相互作用が混在している一方、母親-息子では「一緒にいればすべてよし」といった相互作用が行われている。これらの結果から Biringen らは、「いくつかの点で娘は、息子よりもやや乱暴な相互作用を受ける」が、母親が娘との関係に対して自信を持っているためにより大きな対立や不協和に耐えることができる、と述べている。

母子関係における主導性に関する研究では、Hinde & Stevenson-Hinde (1987) が 42 ヶ月児と 50 ヶ月児の性差について調査を行っている。その結果、息子が自己主張的な行動を起こす場合、母親はそれに対する主導性を抑制する傾向があったが、娘に対してはそのような傾向がみられなかった。彼らは、一般的な状況では母親は息子との対立を避けるような行動を起こすが、娘に対しては敵意があるかどうかにかかわらずある程度の主導性を示す、と述べている。もっとも、息子の否定的な行動が極

端になると、息子に対して強い主導性を示すこともあるとしている。これらの結果は、子どもとの関係が極端に否定的でない場合、母親は娘に対して指示的な行動を示す一方で、息子に対してはその自己主張行動を容認する傾向があることを示している。

また、Biringen et al. (1994) は 2 歳の幼児を対象に、母親の感受性の違いによる母子間の主導性のバランスについて、母親-息子と母親-娘の比較を行っている。それによると、母親の感受性が高い場合には、息子が相互作用を主導し、母親が息子の情緒に合わせることによって、情緒的に調和した状態を生じる。一方、母親と娘の相互作用は母親の主導で行われ、娘が母親の情緒に合わせることによって、情緒的に調和した状態が生じる。このように、息子が母子関係を調整する経験を繰り返しつつ成長することによって、より自律的で自己主張的な特徴を示すようになると示唆されている。

情緒表出の調和に着目した研究には、Malatesta & Haviland (1982) による 3 ヶ月児と 6 ヶ月児の子どもとその母親を対象としたものがあり、母子の表情をビデオに撮影してその二者関係について検討している。それによると、乳児の発達に伴って母親は息子の情緒表出に合致した反応を示し、特に微笑みに対する反応を増加させるが、娘の情緒表出に対しては合致しない反応を示す。この結果について彼らは、息子が娘よりも短気であるために、母親は息子のポジティブな情緒表出に対してより敏感に反応すると考察している。

母子双方の共時性に関して、Tronick & Cohn (1989) は 3, 6, 9 ヶ月の子どもとその母親を対象として研究を行っている。それによれば、母親-息子は母親-娘よりも共時的な相互作用を示し、調和した状態が長く続いた。彼らはこの結果から、息子よりも娘に対する共感性が高いとする Chodorow (1981) の理論を否定している。

### 母子相互作用に与える遺伝的要因の効果

子どもの遺伝的要因が母子相互作用に影響を与えるかという問題について、Robinson & Little (1994) は双生児を対象とした研究結果を報告している。36 ヶ月の幼児 (一卵性双生児 50 組; 二卵性双生児 50 組) の情緒応答性を調べることにより、母親が双方と同じように接しても、両者の類似性は一卵性と二卵性の間で差がないことが示された。彼らは、双生児と母親の関係は生まれたときから三者関係であり、一人っ子や年齢差があるきょうだいの場合の母子関係とは異なるためにその一般化に注意を促しているが、いずれにしても情緒応答性が子どもの遺伝的要因によって異なるという証拠は見出されていない。

一方、Stocker, Dunn, & Plomin (1989) は、同胞関係と母親の感情・注意・反応性・制御-侵入性との関連について研究し、母親の行動が子どもの特性によって異な

るのではなく、同胞間の葛藤と関係していることを示している。

このように遺伝的要因ではなく同胞の影響が考えられるにもかかわらず、母子の情緒的な相互関係に関する先行研究ではその影響についてほとんど議論されていない。

### 母子相互作用の安定性と変動性

母子相互作用には子どもの発達過程を通じて一貫性があるのか、あるいは両者の関係が変動するののかについていくつかの研究が行われている。

Biringen & Robinson (1991) は、個人の内的変化を引き起こすような重大な出来事が発生しなければ、情緒応答性は強い安定性を示すだろうと述べている。その後、Biringen et al. (1994) は、母子の主導性バランスに関する研究で、母親一息子が適度な安定性を示す一方で、母親一娘では相互作用が変動し、そこに安定性がみられないことを示した。しかし、発達の変化が大きい時期にもかかわらず、なぜ息子との関係性が安定する傾向があるのかは明らかになっていない。

### 本研究の目的

上述のように、母子相互作用は遺伝的要因によって規定されるものではなく、子どもの性別や同胞関係などの要因によって影響を受けると考えられる。Stern (2003) は、母子間に生じる反復的な相互作用が双方の関係性パターンとして内在化すると指摘している。また Emde (2003) は、母子が相互作用の中で互いの情緒を読み取る経験を重ねることによって、特定の情緒刺激が特定の情緒反応と結びつくようになることと述べている。このようにして、内在化した関係性パターンがさまざまな状況における情緒の認知に影響を与えると推測される。それにもかかわらず、先行研究のほとんどは母子の行動的相互作用を記述するに留まり、認知上の問題については検討していない。

本研究ではその点を取り上げるにあたって、情緒応答性を測定する目的で作成された IFEEL Pictures (Infant Facial Expression of Emotions from Looking at Pictures; Emde, Osofsky, & Butterfield, 1993) の日本版(井上, 1988; 井上・浜田・深津・滝口・小此木, 1989; 井上・濱田・深津・滝口・小此木, 1990) を用いることとした。IFEEL Pictures (Emde et al., 1993; 以下 IFP と略称) は 30 枚の乳幼児表情写真から構成されたもので、これを協力者に呈示して乳児の表情が示していると思われる情緒を答えるように求め、その反応を情緒カテゴリーに分類して情緒応答性の特徴を捉えようとするものである。IFP を用いた研究には、育児困難が予想される母親についての群間比較 (Osofsky & Culp, 1993; Butterfield, 1993; Zahn-Waxler & Wagner, 1993; Szajnberg & Skrinjaric, 1993)、技法に関する検討 (Osofsky, Dreil, & Hann, 1993;

Szajnberg, 1993; Zahn-Waxler, Ridgeway, Denham, Usher, & Cole, 1993; Lodge, Blackwood, Kveton, McDowell, & Rountree, 1993) などがある。本研究では IFP の日本版 (以下 JIFP と略称<sup>1)</sup>) を用いて、子どもの性別・同胞の有無が母親の情緒読み取りに与える影響、および子どもの発達に伴う情緒読み取りの安定性/変動性について検討を行う。

## 方 法

### 材 料

日本版 IFEEL Pictures : JIFP は、生後 12 ヶ月の日本人乳幼児の表情写真 30 枚から構成されている (Figure 1)。当初アメリカ版 IFEEL Pictures (Emde et al., 1993) に対する日本人協力者の反応分析が行われたが、アメリカ人の乳幼児写真では親近性が薄く実感のこもった反応が得られないことが明らかとなり、生後 12 ヶ月の日本人乳幼児の写真を用いて JIFP が作成されることになった (井上ほか, 1990)。すなわち、乳児の自宅での日常的な場面を撮影し、その顔写真約 3600 枚から画質や角度などの条件によって約 100 枚を選定、さらにアメリカ版のカテゴリーを基に KJ 法によって分類し、さらに 74 枚を選択した。この 74 枚の写真を協力者 (心理学・精神医学に携わる者 52 名) に呈示し、その反応について主成分分析を行って最終的に 30 枚の写真を選定した。その際、井上らは IFP と JIFP が同じ心理的側面を測定していることに加えて、再検査信頼性、自己評価式抑うつ尺度 (Self-Rating Depression Scale; SDS) との並存的妥当性を確認している。また、反応分類時に使用する情緒カテゴリーについても、アメリカ版では 13 カテゴリー (Sur-

1) 日本版 IFEEL Pictures の入手に関する問い合わせ先: 日本 IFEEL Pictures 研究会 〒160-8582 東京都新宿区信濃町 35 慶應義塾大学医学部精神神経科心理研究室 濱田庸子

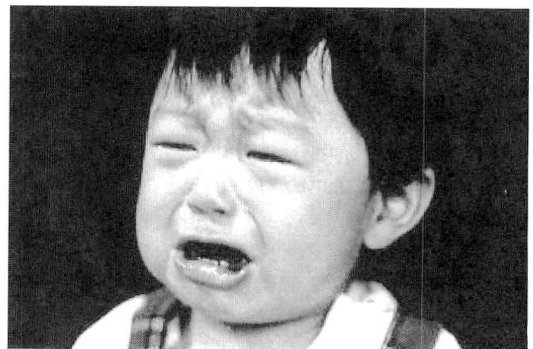


Figure 1 日本版 IFEEL Pictures (2 図版)

注. 掲載にあたり日本 IFEEL Pictures 研究会の許可を得た。

prise, Interest, Joy, Content, Passive, Sad, Cautious-Shy, Shame-Guilt, Disgust-Dislike, Anger, Distress, Fear, Other) が挙げられているが、それでは分類できない「甘え (対象希求)」や「自己主張」などの反応が生じたため、日本版カテゴリーの作成の必要性が示唆された (井上ほか, 1990)。

その後、日本版カテゴリーが新たに作成され、それを用いて標準的な母親データの特徴の検討 (平野・森・井上・濱田・滝口・深津・小此木, 1997), 妊婦と母親の比較 (長屋・辻・小原・古井・深津, 2003) が行われた。また、育児困難な母親の事例検討により、その養育の特徴がJIFP反応および受検態度に反映されるとの所見が示され、JIFPの臨床場面における有用性が論じられている (長屋, 2003)。

このように臨床場面での有用性が論じられる一方で、カテゴリーの再定義、反応分析などについての検討が行われている (長屋, 2003)。

#### 協力者

生後0ヶ月～24ヶ月の乳幼児の母親120名。うち61名がA市近郊の保健所を検診・栄養相談に訪れた者、59名が小児科医院を育児相談に訪れた者であった。子どもの数は1人が69名 (57.5%), 2人が41名 (34.2%), 3人が10名 (8.3%), 母親の年齢平均は30.1歳 (±3.7) であった。なお、子どもの月齢・性別ごとの人数をTable 1に示す。協力者に対しては、研究目的とプライバシーに対する配慮について説明を行い、個別に参加の同意を得た。

#### JIFPの施行

協力者1名に対して検査者 (女性) 1名が個別にJIFPを施行した。自由反応段階では、検査者は母親にJIFPを手渡し、「ここに赤ちゃんの表情を撮った写真が30枚あります。この写真の赤ちゃんが表している、一番強くははっきりしている感情、情緒はどんなものでしょう。あなたの心に最初に浮かんだ言葉を、そのまま、できるだけ一つの単語で答えてください。」と教示し、その自由反応を逐語的に検査者が記入用紙に記録した。呈示順に反応できなかった場合は、全図版終了後、再度反応するよう求めた。また、曖昧な反応の場合は質問を行いその都度明確にした。

Table 1 協力者の子どもの性別と年齢のクロス集計表 (人数)

		子 ども の 月 齢				合計
		6ヶ月未満	6ヶ月以上 12ヶ月未満	12ヶ月以上 18ヶ月未満	18ヶ月以上	
性別	男	12	22	13	10	57
	女	20	28	7	8	63
合計		32	50	20	18	120

注。子ども数2人以上の場合は末子の性別とする。

自由反応終了後、「それぞれの写真の赤ちゃんが表している感情や情緒が、どのくらい快 (気分がいい) あるいは不快 (気分が悪い) か」について、5段階尺度で評定して回答用紙に記入するよう依頼した。

各図版に対する口述反応は、平野ほか (1997) の情緒カテゴリー分類表と評定の基本的ルールに従って、2名の評定者が独立に評定した (一致率  $k=0.93$ )。評定者間の不一致があった場合は、合議によって決定した。また、快・不快評定の際、1名に記入漏れが生じたために分析の対象外とした。なお、協力者を保健所検診と育児相談の2群に分けて、子どもの年齢などの条件を統制してカテゴリー反応数を比較したが、有意差が認められなかったため、両群を合計して以下の処理を行った。

## 結 果

情緒カテゴリーに分類した反応数と快・不快評定の最大値・最小値・平均値をTable 2に示す。先の研究において、反応が生じにくい情緒カテゴリーが存在することが明らかになった (長屋, 2003) ため、各カテゴリー反応頻度の正規性適合度を調べたところ、「喜び」 ( $\chi^2 (8, N=120)=2.50, p>.05$ ) 及び「注意・疑問・驚き」 ( $\chi^2 (10, N=120)=15.47, p>.05$ ) は正規分布であるが、他のカテゴリーについては正規性が確認されなかった。このため、正規分布であると確認されたものについては  $t$  検定、それ以外は反応総数を用いて  $\chi^2$  検定を行うこと

Table 2 情緒カテゴリー反応数と快・不快評定値

項 目	最小値	最大値	平均値	標準偏差
喜び	0	11	5.1	2.3
恥	0	4	0.7	1.0
疲れ	0	11	1.3	1.6
思考	0	5	0.9	1.2
怒り	0	7	1.6	1.5
悲哀	0	5	1.7	1.4
眠い	1	8	3.0	1.4
不安	0	6	1.1	1.1
不満	0	6	1.5	1.5
自己主張	0	7	1.4	1.5
恐怖	0	2	0.2	0.4
注意・疑問・驚き	0	12	6.6	2.6
(注意)	0	10	3.7	2.3
(疑問)	0	8	2.1	1.9
(驚き)	0	4	0.8	0.9
対象希求	0	6	1.5	1.3
苦痛	0	5	0.7	0.9
欲求	0	5	1.0	1.2
嫉妬	0	3	0.2	0.6
我慢	0	2	0.2	0.5
その他	0	12	1.1	1.7
回答拒否	0	4	0.3	0.8
快・不快評定計	76	111	91.7	7.1

とした。以上のことを踏まえ、情緒カテゴリー反応数および快・不快評定値それぞれと、(1) 子どもの人数、(2) 子どもの性別、(3) 子どもの年齢との関係について検討した。ただし、複数の子どもがいる場合、末子(平均=9.7ヶ月,  $SD=5.8$ )の性別による分析を行った。

### (1) 子どもの人数

子どもの人数によって母親を2群(子ども1人群  $N=69$ , 子ども2人以上群  $N=51$ )に分け、情緒カテゴリー反応数の違いを  $t$  検定、 $\chi^2$  検定を用いて検討した。

その結果、「恥」・「怒り」・「自己主張」の3カテゴリーのみ、子どもの人数が異なると情緒読み取りが異なることがわかった(Table 3)。すなわち、「恥」・「自己主張」の反応数は、1人群よりも2人以上群で有意に多く、他方「怒り」は1人群の方が多かった。しかし、この2群には子どもの性別・年齢など異なる要素が含まれているため、さらに詳細な分析を行った。

### (2) 子どもの性別

子どもの性別の影響を調べるために、カテゴリー反応数の性差(男児  $N=57$ , 女児  $N=63$ )について検討した。その結果、「恥」・「疲れ」、および「注意」(「注意・疑問・驚き」の下位分類)が、女児の母親の反応数で有意に多いことが明らかになった(Table 4)。

しかし、前項のように子どもの人数が母親の情緒読み取りに影響を与えるので、さらに子どもの人数に従って2群に分け、それぞれの群における性差について検討を行った。その結果、1人群では男児の母親のほうが「不満」と回答拒否が有意に多く(Table 5)、2人以上群では女児の母親のほうが「恥」・「注意」の反応数が有意に多

かった(Table 6)。これらの結果から、子どもの人数と性別が母親の情緒読み取りに影響を与えることが明らかになった。

### (3) 子どもの年齢

子どもの発達に伴う母親の情緒読み取りの変化を見るために、子どもの年齢と反応数の関係を Spearman の相関係数を用いて検討した。その結果、相関係数  $r > .30$  となるような明らかな相関関係はみられなかったが、子どもの人数・性別を考慮する必要があると考えられるため、さらに詳細な分析を行った。

性別の影響を調べた結果、男児の場合、「自己主張」( $r=0.51, p<.01$ )、快・不快評定値( $r=0.31, p<.05$ )が年齢と正の相関関係を示し、女児の場合は相関関係がみられなかった。

さらに、子どもの人数に従って2群に分けて調べたところ、1人群では年齢と反応数に明らかな相関関係がみられなかった( $r<.30$ )が、2人以上群では年齢と「注意」に弱い負の相関関係( $r=-0.37, p<.01$ )がみられた。

次に、子どもの人数・性別ごとに年齢との相関関係について検定を行った結果(Table 7)、1人群男児の場合、

Table 5 子どもの性別によるカテゴリー数の比較(子ども数1人)

カテゴリー	性別	N	反応総数	反応率	$\chi^2$
不満	男	34	67	6.6%	3.93*
	女	35	48	4.6%	
回答拒否	男	34	14	1.4%	7.50***
	女	35	3	0.3%	

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

Table 6 子どもの性別によるカテゴリー数の比較(子ども数2人以上)

カテゴリー	性別	N	反応総数	反応率	$\chi^2$
恥	男	23	11	1.6%	7.99**
	女	28	34	4.0%	
注意	男	23	60	8.7%	8.12**
	女	28	117	13.9%	

注. 末子の性別による検定結果。\*\* $p<.01$

Table 3 子どもの数による情緒カテゴリー反応数の比較

カテゴリー	子どもの数	N	反応総数	反応率	$\chi^2$
恥	1人	69	37	1.8%	5.26*
	2人以上	51	45	2.9%	
怒り	1人	69	121	5.8%	4.58*
	2人以上	51	65	4.2%	
自己主張	1人	69	82	4.0%	6.27*
	2人以上	51	88	5.8%	

\* $p<.05$

Table 4 子どもの性別による情緒カテゴリー反応数の比較

カテゴリー	性別	N	反応総数	反応率	$\chi^2$
恥	男	57	26	1.5%	8.39**
	女	63	56	3.0%	
疲れ	男	57	63	3.7%	3.85*
	女	63	95	5.0%	
注意	男	57	178	10.4%	11.15**
	女	63	266	14.1%	

注. 子ども数2人以上の場合は末子の性別による検定結果。

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

Table 7 カテゴリーと子どもの年齢の相関関係

子どもの数	性別	N	カテゴリー	相関係数
1人	男	34	自己主張	0.51**
	女	35	苦痛	-0.39*
2人以上	男	23	自己主張	0.44*
			対象希求	0.44*
	女	28	我慢	-0.46*
			n.s.	n.s.

注. 子ども数2人以上の場合は末子の性別による検定結果。

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



年齢は「自己主張」の反応数との間に正の相関関係、「苦痛」と負の相関関係を示すことがわかったが、他方、女兒の場合は有意な相関関係はみられなかった。2人以上群では、男児の年齢と「自己主張」・「対象希求」の反応数との間に正の相関関係、「我慢」の反応数との間に負の相関関係を示したが、女兒の場合には有意な相関関係がみられなかった。

以上のように、子どもの年齢と情緒カテゴリーの反応数に性差がみられた。子どもが男児の場合は、その発達とともに「自己主張」の読み取りが増加し、快・不快評定値の増加が見られた。子どもが1人のときは「苦痛」、2人以上のときは「対象希求」が増加し「我慢」が減少する傾向がみられた。他方、女兒の場合は相関関係がみられなかった。

## 考 察

### 子どもの性別

本研究の結果は、子どもの人数や性別によって母親の情緒読み取りが異なることを示している。先行研究では、母子観察によって母親一息子・母親一娘の行動上の相互作用に差異がみられた (Malatesta & Haviland, 1982; Hinde & Stevenson-Hinde, 1987; Tronick & Cohn, 1989; Robinson et al., 1993; Biringen et al., 1994; Biringen et al., 1999) が、本研究で、母親の情緒読み取りにも子どもの性による影響が認められた。

母親一娘の場合、母親一息子の場合よりも「恥」や「注意」、「疲れ」の反応数が多い結果となった。Izard (1996) は、恥と内気の類似性を指摘し、それがコミュニケーションの欲求の低さを示すものであり、活発な働きかけを伴わない受動的情緒であることを示している。彼はまた、注意が興味の情動を伴っており、特に初期乳児期の子どもが母親や養育者に対して行う注視行動には、現在の状況に関する情報を他者の表情から得ようとする意味があるとしている。本研究の結果は、娘をもつ母親が受動的・観察的な情緒を多く読み取ることを示していると考えられる。このような傾向は、母親一娘の相互関係では母親が主導性を示し、娘は母親の情緒に合わせるとした Biringen et al. (1994) の主張と矛盾しないと思われる。また、母親が娘の情緒を受動的なものと読み取る傾向は、母親がより指示的な態度 (Hinde & Stevenson-Hinde, 1987) で娘に接する一因となっていると考えられる。本研究では、こうした母親の認知傾向が子どもが1人の場合には認められなかったことから、子どもが複数いる母親の場合、より自分に合わせることを娘に求めていると推測される。

母親一息子の場合では、子どもが1人のときに「不満」と回答拒否が多い結果を示した。先行研究によると、母親は息子の自己主張的行動を容認する傾向があり

(Hinde & Stevenson-Hinde, 1987)、息子との情緒的調和を重視するために、不調和や対立に注意を払う傾向がある (Biringen et al., 1999) とされている。特に子どもが1人の場合は複数の子どもに母親の注意が分散せず、息子の不満により注意を払うと考えられる。母親にとって、息子は異性であり自分とは連続性のないものと感じ (Chodorow, 1981)、それゆえに情緒的な対立や不調和に耐えることができないため (Biringen et al., 1999)、極端な対立が生じると、息子の情緒にかかわらず過度に抑制的な行動を行う (Hinde & Stevenson-Hinde, 1987)。上述のような理由により、JIFP に対する回答拒否は情緒読み取りの障害を暗示していると考えられる。

### 発達に伴う変化

本研究で情緒カテゴリー反応数と子どもの年齢との関係を調べたところ、先行研究と一致する結果を得た。

第一に、Biringen et al. (1994) は、母親一息子の場合は母親の感受性と息子の年齢に高い正の相関関係があるが、母親一娘の場合はそのような相関関係がないことを示し、息子とは一貫した相互作用を行うが、娘とは一貫した関係性を持たないと述べている。本研究の結果では、息子の年齢が「自己主張」などの情緒カテゴリー反応数と有意な相関関係があり、娘の場合はどのカテゴリーとも相関関係がないことが示されたが、このことは Biringen et al. による主張を母親の認知側面から支持するものであると考えられる。

第二に、息子の年齢と「自己主張」の反応数に有意な相関関係が認められたが、このことは母親との相互作用において息子がより自己主張的に振舞い (Biringen, et al. 1994)、母親は息子の主導性を許容する (Hinde & Stevenson-Hinde, 1987) とした先行研究の所見を支持すると思われる。母親が息子の自己主張的な情緒を次第に多く読み取るようになり、それを容認することによって、息子の自己主張的行動が増加するといった相互作用が生じると考えられる。

最後に、息子の発達に伴って、母親がより肯定的 (快) な情緒を読み取る傾向があることが示された。このことは、母親が息子とは肯定的な関係性を維持し (Robinson et al., 1993)、対立を避ける傾向がある (Biringen et al., 1999) ことを示していると考えられる。一方、母親一娘関係では、母親は自信をもって娘と接するために対立や不調和に耐えることができ、それゆえ多種の情緒によってコミュニケーションが行われ、肯定的/否定的な相互作用が混在する (Biringen et al., 1999)。このため、発達に伴う一貫した傾向がみられなかったと考えられる。

### 同胞葛藤

母親一息子の場合のみ、息子の年齢と情緒カテゴリー反応数との間に有意な相関関係がみられた。「自己主張」は子どもの人数にかかわらず相関関係が認められたが、

それ以外のカテゴリーは子どもの数によって異なる結果となった。

子どもが1人の場合、息子の発達に伴って「苦痛」の読み取りが減少するが、これに分類される具体的な反応内容は「何かにぶつけて痛い」などの身体感覚的反応である。このような読み取りの減少は、子どもの自律的行動に伴って生じる、転ぶ・ぶつかるなどの苦痛を乗り越えて行動するように促す意味があると推測される。

他方、複数の子どもをもつ場合は、「我慢」の読み取りが減少し「対象希求」が増加する結果となった。「我慢」の減少は、母親が息子の自己主張的な情緒・行動をより認知するようになることを示し、「自己主張」同様、自律促進的な意味があると考えられる。それに対して「対象希求」（反応例として「抱っこして」・「甘えている」）の増加は自律促進的なものとは相反すると思われるが、その原因として、複数の子どもの存在によって同胞間の葛藤が生じ、そのことが母親の認知に影響を与える可能性が考えられる。Izard (1996) が述べているように、きょうだい間の競争心は親の注意を引こうとする行動にも現れるが、母親がそのような子どもの行動を対象希求（甘え）として読み取ることは、子ども間の同胞葛藤に対処する母親の方略にも影響を与えるであろう。

本研究では付加的に子どもが複数の場合を取り上げ、長子の性別と発達に伴うカテゴリー反応数の変化について検討したが、それによると息子の場合は葛藤的な情緒（嫉妬）の読み取りが増加し、娘の場合は肯定的情緒読み取り（喜び）の減少と否定的情緒読み取り（怒り）の増加がみられた。しかし、子どもの年齢幅が広く（平均＝49.1ヶ月、 $SD = 20.5$ ）、それに比してケース数が少ないことから充分には論じられなかった。

本研究の結果から、母親の認知傾向は同胞間の関係にも影響を受けていることが推測される。このことは、母親の行動が同胞葛藤と関係しているという Stocker et al. (1989) の所見を認知的な側面からも支持すると考えられる。

#### まとめと今後の課題

従来、母子相互作用に及ぼす子どもの性別や年齢の影響が行動観察法によって確認されているが、それらの要因が子どもの内的状態についての母親の認知に影響することが、本研究の結果から明らかになった。子どもの発達にともなう母親の認知変化は子どもへの働きかけに影響を与え、それに対する子どもの応答がさらに母親の認知に影響を与えるという相互作用が推測される。そしてその反復により、次第に関係性パターンが内在化 (Stern, 2003) し、母子の情緒応答性に変化が生じると考えられる。また、情緒応答性は現実の母子関係に限られるものではなく、本研究で用いた図版のような静的な画像刺激の認知においても認められることが確かめられた。

Biringen et al. (1994) が述べているように、観察法では母親の認知特性を精細に捉えることが困難であったが、本研究の結果は、投影的な方法によって母親の認知が検討可能であることを示唆している。JIFPの投影的側面については、平野らが「自分の主観の中の乳児に関する体験なり、イメージを引き出し、それを乳児の表情に投影する」ものであると述べている (平野・川野・下川, 1993)。この方法を用い、母親の認知に着目することによって、母子相互作用の様相がより明らかになると考えられる。

本研究では、母親の息子に対するステレオタイプの情緒読み取りが何故生じるのかについては明らかになっていない。今後の研究において、性差が生じる理由について明らかにすることが、母子関係を解明する上で重要であると思われる。また父親は娘に対してステレオタイプの情緒読み取りを行うのかといった疑問や、祖父母などの他の養育者が母親とは異なる傾向を示すのかについても検討する必要がある。その際、子どもの性別や数、同胞間の年齢差など、さまざまな条件を統制して検討を行う必要がある。

本研究でJIFPを用いて検討を行う際に、ほとんどの情緒カテゴリーで反応数の正規性が認められなかったため、正規性の有無によって異なる分析を行う必要が生じた。本来、JIFPは心理臨床分野で母親援助・母親面接時に使用することが主目的であり、そのような観点から情緒カテゴリーが作成されたという側面がある。今後の研究では、さまざまな使用目的に応じたカテゴリーの作成・整備が必要であると考えられる。

## 文 献

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biringen, Z., Emde, R.N., Brown, D., Lowe, L., Myers, S., & Nelson, D. (1999). Emotional availability and emotion communication in naturalistic mother-infant interactions: Evidence for gender relations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14, 463-478.
- Biringen, Z., Emde, R.N., & Pipp-Siegel, S. (1997). Dys-synchrony, conflict, and resolution: Positive contributions to infant development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 4-19.
- Biringen, Z., & Robinson, J.L. (1991). Emotional availability: A reconceptualization for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 258-271.
- Biringen, Z., Robinson, J.L., & Emde, R.N. (1994). Maternal sensitivity in the second year: Gender-based relations in the dyadic balance of control. *American Journal*

- of *Orthopsychiatry*, 64, 78-90.
- Butterfield, P.M. (1993). Responses to IFEEL Pictures in mothers at risk for child maltreatment. In R.N. Emde, J.D. Osofsky, & P.M. Butterfield (Eds.), *The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions* (pp.161-173). Madison Connecticut: International Universities Press, Inc.
- Chodorow, N. (1981). 母親業の再生産 — 性差別の心理・社会的基盤 (大塚光子・大内菅子, 訳). 東京: 新曜社. (Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.)
- Emde, R.N. (1980). Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and parents with implications for prevention of psychosocial disorders. In P.M. Taylor (Ed.), *Parent-infant relationships* (pp.87-115). New York: Grune & Stratton.
- Emde, R.N. (2003). 乳幼児の関係性の経験: 発達的にみた情緒の側面. In A. J. Sameroff, & R.N. Emde (Eds.), *早期関係性障害* (小此木啓吾, 監訳) (pp.39-61). 東京: 岩崎学術出版社. (Sameroff, A.J., & Emde, R.N. (Eds.). (1989). *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*. New York: Basic Books.)
- Emde, R.N., Osofsky, J.D., & Butterfield, P.M. (Eds.). (1993). *The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions*. Madison Connecticut: International Universities Press, Inc.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hinde, R., & Stevenson-Hinde, J. (1987). Implications of a relationships approach for the study of gender differences. *Infant Mental Health Journal*, 8, 221-236.
- 平野直己・川野健治・下川昭夫. (1993). 感情研究レビュー⑤: 乳幼児との情緒コミュニケーションにおける成人の役割. *東京都立大学心理学研究第3巻*, 東京都立大学, 東京, 49-57.
- 平野直己・森さち子・井上果子・濱田庸子・滝口俊子・深津千賀子・小此木啓吾. (1997). 日本版IFEEL Pictures 母親への施行結果からの特徴の検討. *心理臨床学研究*, 15, 144-151.
- 井上果子. (1988). Japanese I Feel Picture Test の作製 (第1報). *安田生命社会事業団研究助成論文集*, 24, 36-40.
- 井上カーレン果子・濱田庸子・深津千賀子・滝口俊子・小此木啓吾. (1989). Japanese I Feel Picture Test 標準化の過程 (第2報). *安田生命社会事業団研究助成論文集*, 25, 13-18.
- 井上カーレン果子・濱田庸子・深津千賀子・滝口俊子・小此木啓吾. (1990). 乳児の写真から情緒を認知する能力の測定 — Japanese I Feel Picture Test. *家族療法研究*, 7, 114-124.
- Izard, C.E. (1996). *感情心理学* (荘巖舜哉, 監訳). 京都: ナカニシヤ出版. (Izard, C.E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.)
- Lodge, A., Blackwood, L.C., Jr., Kveton, E., McDowell, M., & Rountree, A. (1993). Prenatal and postnatal maternal perception of infant emotions and quality of mother-infant interaction. In R.N. Emde, J.D. Osofsky, & P.M. Butterfield (Eds.), *The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions* (pp.237-251). Madison Connecticut: International Universities Press, Inc.
- Mahler, M.S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.
- Malatesta, C.Z., & Haviland, J.M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991-1003.
- 長屋佐和子. (2003). 乳幼児をもつ母親の日本版IFEEL Picturesに対する反応. *心理臨床学研究*, 21, 291-300.
- 長屋佐和子・辻佐知子・小原倫子・古井 景・深津千賀子. (2003). 母親と妊婦の日本版 IFEEL Pictures 反応の比較検討. *東海心理学会第52回大会発表論文集*, 28.
- Osofsky, J.D., & Culp, A.M. (1993). Perceptions of infant emotions in adolescent mothers. In R.N. Emde, J.D. Osofsky, & P.M. Butterfield (Eds.), *The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions* (pp.149-160). Madison Connecticut: International Universities Press, Inc.
- Osofsky, J.D., Drell, M., & Hann, D. (1993). IFEEL stories: Pictures used as projective story stimuli. In R.N. Emde, J.D. Osofsky, & P.M. Butterfield (Eds.), *The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions* (pp.197-205). Madison Connecticut: International Universities Press, Inc.
- Robinson, J., & Little, C. (1994). Emotional availability in mother-twin dyads: Effects on the organization of relationships. *Psychiatry*, 57, 22-31.
- Robinson, J., Little, C., & Biringen, Z. (1993). Emotional communication in mother-toddler relationships: Evidence for early gender differentiation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 496-517.
- Stern, D.N. (2003). 関係性パターンの表象: 発達の検討. In A.J. Sameroff, & R.N. Emde (Eds.), *早期関係性障害* (小此木啓吾, 監訳) (pp.62-84). 東京: 岩崎学術出版社. (Sameroff, A.J., & Emde, R.N. (Eds.). (1989). *Relationship disturbances in early childhood: A develop-*

- mental approach*. New York: Basic Books.)
- Stocker, C., Dunn, J., & Plomin, R. (1989). Sibling relationships: Links with child temperament, maternal behavior, and family structure. *Child Development*, 60, 715-727.
- Szajnberg, N.M. (1993). The IFEEL Pictures as a projective instrument: Pre-and full-term mothers. In R.N. Emde, J.D. Osofsky, & P.M. Butterfield (Eds.), *The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions* (pp.207-216). Madison Connecticut: International Universities Press, Inc.
- Szajnberg, N.M., & Skrinjaric, J. (1993). Perceptions of infant affect in mothers of prematures : The IFEEL Pictures assessment. In R.N. Emde, J.D. Osofsky, & P.M. Butterfield (Eds.), *The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions* (pp.185-194). Madison Connecticut: International Universities Press, Inc.
- Tronick, E.Z., & Cohn, J.F. (1989). Infant-mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child Development*, 60, 85-92.
- Zahn-Waxler, C., Ridgeway, D., Denham, S., Usher, B., & Cole, P.M. (1993). Pictures of infants' emotions: A task for assessing mothers' and young children's verbal communications about affect. In R.N. Emde, J.D. Osofsky, & P.M. Butterfield (Eds.), *The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions* (pp.217-236). Madison Connecticut: International Universities Press, Inc.
- Zahn-Waxler, C., & Wagner, E. (1993). Caregivers' interpretations of infant emotions : A comparison of depressed and well mothers. In R.N. Emde, J.D. Osofsky, & P.M. Butterfield (Eds.), *The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions* (pp.175-184). Madison Connecticut: International Universities Press, Inc.

#### 付記

本研究は、平成14年3月に中京大学大学院文学研究科(心理学専攻)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、成果の一部は日本心理学会第66回大会(2002年)で発表した。

本研究は平成15年度科学研究費補助金基盤研究C1(課題番号15530461:“親による乳児の情緒読み取りに関する研究—育児支援における有用性の検討—”,代表者:深津千賀子)の研究協力者として行った。

本研究の調査にあたり、多大なご援助をいただきました愛知淑徳大学教授古井景先生、名古屋大学大学院小原倫子さんに心より感謝いたします。また、初期の研究活動からご指導いただいております中京大学教授深津千賀子先生、論文作成にあたり助言を与えてくださった辻一郎教授に深謝いたします。最後に、調査にご協力いただいた方々に厚くお礼申し上げます。

Nagaya, Sawako (Chukyo University Graduate School of Psychology). *Mothers' Responses to IFEEL Pictures: Effects of the Gender, Numbers, and Ages of Their Infants*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.2, 156-164.

This study examined the emotional responsiveness of 120 mothers of 0-24 month-old infants. Mothers responded to each of 30 photographs of infant's facial expressions (IFEEL Pictures), and their data were analyzed in relation to the gender, numbers, and ages of their children. The participants showed emotional responsiveness regardless of the gender and numbers of their children. In the case of single children, mothers of sons tended to feel frustration in the relationship with the child, while mothers of more than one child observed daughters' emotions as passive ("attention" and "shyness"). In mother-son relations, "self-assertiveness" and "pleasant feelings" correlated positively with the son's age, but in mother-daughter relations there were no such correlations. Many previous studies of mother-child interactions have shown that mothers interact positively with sons and interact with daughters in more varied ways. The findings of the present study, consistent with previous data, demonstrate that analysis of mothers' cognitive processes is necessary for a thorough understanding of mother-child interactions, as well as in clinical applications.

**【Key Words】** Emotional availability, IFEEL Pictures, Parent-infant relationship, Gender differences, Sibling rivalry

2004. 3. 9 受稿, 2004. 12. 27 受理

## 幼児の誠実な謝罪に他者感情推測が及ぼす影響

中川 美和  
(広島大学教育学研究科)

山崎 晃  
(広島大学教育学研究科)

謝罪には誠実な謝罪と道具的謝罪がある。誠実な謝罪には、違反に対する責任の受容と被害者に対する罪悪感の認識が必要とされる。研究1では、5, 6歳児を対象として、謝罪する際に責任を受容し罪悪感を認識するかを確認することによって、誠実な謝罪の出現時期を明らかにした。その結果、6歳児では、ほとんどの者が謝罪する際に責任を受容し罪悪感を認識すると回答したのに対し、5歳児ではほとんどの者が責任を受容すると回答したものの、罪悪感を認識すると回答した者は約半数に留まった。このことから、ほとんどの子において誠実な謝罪の必要条件が整うのは6歳児になってからであることが示された。続いて研究2では、5歳児を対象として、被害者の感情を推測させることが加害者における被害者に対する罪悪感を高めるかを明らかにすることによって、他者感情推測が誠実な謝罪に与える影響を検討した。その結果、5歳児であっても、被害者の抱くネガティブな感情を推測することによって、謝罪する際違反に対する責任を受容するだけでなく被害者に対して罪悪感を認識すると回答した者が多くなった。つまり、被害者の感情を推測することによって、責任の受容と罪悪感の認識という誠実な謝罪に必要な2つの条件が満たされることから、他者感情推測は誠実な謝罪を促す要因であることが示された。

【キー・ワード】 誠実な謝罪, 他者感情推測, 責任, 罪悪感, 幼児

### 問題と目的

謝罪には2つの種類がある。1つは、道具的謝罪であり、罰の回避や仲間拒否を避けるなど、何らかの目的を達成するための謝罪のことを指す。もう1つは、誠実な謝罪(真の謝罪)であり、誠実な謝罪には責任の受容と罪悪感の認識が必要とされる(Tavuchis, 1991)。つまり、誠実な謝罪を行う加害者は、被害者が被った不利益は自分がもたらしたという違反についての責任を受容し、かつ被害者に対して申し訳ないことをしたという被害者に対する罪悪感を認識していなければならない。責任の受容と罪悪感の認識という2点において、誠実な謝罪を行う加害者は道具的謝罪を行う加害者と大きく異なっている。道具的謝罪とは異なり、誠実な謝罪を行った場合、加害者は責任を受容し罪悪感を認識していることから違反が繰り返される可能性が低くなることが予測される。また、加害者は自らの非を認めているため、対人葛藤や被害者に対する不満が残る可能性は低く、道具的謝罪を用いる場合と比べると、謝罪後の当事者間の関係は良好なものになると考えられる。このように、違反の繰り返しを減少させ、当事者間の関係を良好なものにすることを本質的な対人葛藤解決とみなすならば、本質的な対人葛藤解決には道具的謝罪ではなく誠実な謝罪が必要であり、このような理由から、多くの謝罪研究では道

具的謝罪ではなく誠実な謝罪が検討されてきた(Schlenker & Darby, 1981)。

さて、謝罪は2, 3歳頃には見られるようになるが、低年齢児が用いる謝罪は道具的謝罪であることが多い(松永, 1993)。低年齢児の謝罪が誠実な謝罪ではなく道具的謝罪である理由として以下の2つが考えられる。まず第1に、低年齢児における保育者の教示への服従傾向である。乳幼児期は保育者による介入が頻繁に行われる時期であり(加用, 1981)、保育者の介入に対する乳幼児の反応率は時間経過に伴って高まっていく(本郷・杉山・玉井, 1991)。その中で、幼児は様々な規範やルールを獲得していく。すなわち、「悪いことをしたら謝りなさい」という保育者の教示に従いながら、「加害者は被害者に謝らなければならない」という規範意識を身につけ、同時に、「謝らなければ保育者から罰を受けるかもしれない」と予期するようになり、謝罪と罰との関連を認識するようになる。幼児の対人葛藤場面において、「謝らないと先生に言うよ」という被害者の発言の直後に加害者が慌てたように謝罪するのは、被害者と加害者の両者が、このような謝罪についての規範を身につけ、謝罪と罰との関連を認識しているからであろう。このことから、保育者による罰は、幼児の謝罪に大きな影響を与える要因であるといえる。罰は、幼児だけでなく成人の謝罪をも促す重要な要因であるが(Itoi, Ohbuchi, &

Fukuno, 1996), とりわけ, 低年齢児の謝罪に大きな影響を与える。すなわち, 保育者による罰を回避することが低年齢児の謝罪の主な目的となっており, そのため, 特に2, 3歳頃の幼児においては, 罰の回避を目的とした謝罪が多く見られると考えられる。

第2に, 誠実な謝罪に必要な責任の受容や罪悪感の認識は, 乳幼児には困難である。特に罪悪感, 2, 3歳頃には見られるようになるが (Eisenberg & Fabes, 1998; Barrett, 1998), 実際の対人葛藤場面で低年齢児が被害者に対して罪悪感を認識しているとは考え難い。なぜなら, 4歳児は自己中心的な視点から自己主張の方略を多く用いる傾向にあり (山本, 1994), 例え自分が悪くとも, 自己の欲求を優先し, 被害者の状況を考慮しない可能性が高いからである。

このように, 謝罪する際, 低年齢児は保育者による罰を回避することを重要視しており, 加えて彼らには誠実な謝罪に必要な罪悪感の認識が困難であるという理由から, 低年齢児における謝罪の多くは誠実な謝罪ではなく道具的謝罪であると考えられる。そうであるとするれば, 誠実な謝罪はどの年齢児においてどのくらい見られるものなのであろうか。幼児における誠実な謝罪の出現時期とは, 謝罪する際, 幼児が誠実な謝罪の2つの条件を満たすことができるようになる時期を指す。すなわち, 謝罪する際, 幼児が違反に対する責任を受容し, 被害者に対して罪悪感を認識するようになるのはいつ頃であるかを明らかにすることによって, 幼児における誠実な謝罪の出現時期を明らかにすることができる。対人葛藤の本質的な解決にとって, 道具的謝罪以上に誠実な謝罪が重要であるとするならば, 幼児が誠実な謝罪を行うのは可能であるか, また可能であるなら, 各年齢児がどのくらい誠実な謝罪の必要条件を満たしているかを明らかにすることは, 対人葛藤解決を考える際重要な情報となりうる。

さて, 上述したように, 低年齢児が誠実な謝罪を行わない理由の1つは, 謝罪する際彼らが罪悪感を認識していないことにあると思われる。換言すると, 罪悪感を認識させることができれば, 誠実な謝罪を行うことができるようになると考えられる。罪悪感の認識には他者視点取得能力が密接に関連しており (Hoffman, 1998), 他者感情推測は罪悪感の認識を高める重要な要因である (Thompson & Hoffman, 1980)。不利益を被った被害者のネガティブな感情を理解することができなければ, なぜ被害者が怒っているのか, また自分がどれくらい被害者に不快感を与えたかを認識することができず, したがって, 被害者に対して罪悪感を認識することはできない。それ故, 被害者の感情を推測させることは, 被害者に対する罪悪感の認識を高めることにつながる。罪悪感の認識は誠実な謝罪の必要条件であることから, 他者感情推

測は, 罪悪感の認識を高めることによって, 誠実な謝罪にポジティブな影響を与えると予測される。

以上のことから, 本研究では以下の2点について検討する。まず研究1では, 謝罪の際, 誠実な謝罪に必要な責任の受容と罪悪感の認識を満たすのは何歳頃であるかを示すことによって, 誠実な謝罪の出現時期を明らかにする。研究2では, 誠実な謝罪に必要な罪悪感の認識を高める要因として他者感情推測を取りあげ, 他者感情推測が誠実な謝罪に及ぼす影響について検討する。仮説は以下の通りである。第1に, 誠実な謝罪の構成要素がほとんどの子に整うのは6歳児になってからであろう。対人葛藤場面では, 低年齢児ほど, 被害者の感情を考慮せず自己の欲求に従って自己主張的な方略を多く用いる (山本, 1994)。6歳頃には, 他者の感情を正確に推論し (笹屋, 1997), ほとんどの子が被害者の視点に立って対人葛藤状況を考え, 被害者に対して罪悪感を認識し, 誠実な謝罪の2つの必要条件が満たされると考えられる。第2に, 他者感情推測は罪悪感を高める重要な要因であることから, 被害者に対して罪悪感を認識することができない幼児であっても, 被害者の感情を推測するよう促すことによって, 被害者に対する罪悪感の認識が高まり, 誠実な謝罪の必要条件が整うであろう。以上の2つの仮説に基づき, 本研究では幼児の誠実な謝罪について検討する。

## 研究 1

研究1では, 5歳児および6歳児が, 謝罪の際, 責任の受容と罪悪感の認識という誠実な謝罪の2つの必要条件をどの程度満たしているかを確認することによって, 誠実な謝罪が各年齢児にどのくらい可能であるかを示し, 誠実な謝罪の出現時期を明らかにする。

### 方 法

**対象児** H市内の保育園に通う5歳児20名 (平均年齢: 4歳9ヶ月, 年齢範囲: 4歳3ヶ月から5歳2ヶ月), 6歳児23名 (平均年齢: 5歳9ヶ月, 年齢範囲: 5歳3ヶ月から6歳3ヶ月)。なお, 調査への参加の意志が確認でき保育者の了承を得ることができた幼児のみを調査対象児とした。

**調査時期** 2003年7月。

**材料** 幼児が遊びの中で用いているおもちゃの絵10枚 [ボール (赤), ボール (青)], 絵本, ブロック, 車のおもちゃ, ままごとセット, なわとび, 人形, ロボット, 砂場の遊具], 指人形4体 (男児用2体, 女児用2体)。

**教示** 本研究で得られる対象児の回答は, 対象児の日常の行動や思考を反映していなければならぬ。そうするためには, 対象児をより登場人物に自己投影させる必

要がある。したがって本研究では登場人物の中でも加害者の立場に立つよう求めることによって、対象児の回答を求めることにした。

調査前に、対象児に対して、「今からお話をするのでよく聞いてください。お話の中には、あっくんとまあくんという2人の男の子がでできます。〇〇くん(対象児)は、あっくんの気持ちになってお話を聞いてください。お話が終わった後に質問をします。このときも、〇〇くんは、あっくんの気持ちになって教えてください。答えには、あっているものや間違っているものはありません。〇〇くんが思ったことを教えてください。」と教示した。なお、上述した教示文は男児に対してのものであり、女兒に対する教示においては、「あっくん」を「あっちゃん」に、「まあくん」を「まあちゃん」に変えた。

**課題文** 「まあくん(被害者)が部屋でおもちゃで遊んでいる。そこへあっくん(加害者)がやってきてまあくんに『おもちゃを貸して』と言った。しかし、まあくんはまだおもちゃで遊びたかったので、あっくんにおもちゃを貸さなかった。すると、あっくんはまあくんのおもちゃを取りあげて持って行ってしまった。まあくんは返して欲しいと言ったが、あっくんは返さなかった。まあくんは泣き出してしまった。そこであっくんは、『ごめんね』とまあくんに謝った。」という、もの取り合い場面についてのお話。なお、上述した課題文は男児に対してのものであり、女兒に対する課題文においては、「あっくん」を「あっちゃん」に、「まあくん」を「まあちゃん」に変えた。

**手続き** まず、課題文に対する対象児の自己関与を高めるために、対象児に10個のおもちゃの絵の中から好きなおもちゃの絵を1つ選択するよう求めた。その後教示文を提示し、続いて、対象児が選択したおもちゃの絵を用いて、そのおもちゃを2人の登場人物が取り合う話を指人形2体を用いて実験者が演じた。課題文提示後、謝罪した加害者が責任を受容しているかを確認するために、「このときあっくんは、まあくんが泣いているのは自分のせいだと思っているかな? 思っていないかな?」と質問した。続いて、謝罪した加害者が罪悪感を認識しているかをみるために、「このときあっくんは、まあくんに悪いことしちやっとなんと思っているかな? 思っていないかな?」と尋ねた。さらに、謝罪後、加害者が補償行動を行うかを明らかにするために、「この後、あっくんはとったおもちゃを返すと思う? 返さないと思う?」と質問した。最後に、違反を繰り返すかをみるために、「また別の日にあっくんが保育園に行くと、まあくんがおもちゃで遊んでいた。あっくんはそのおもちゃで遊びたくてたまらない。その後、あっくんはまあくんのおもちゃを取ると思う? 取らないと思う?」と尋ねた。なお、

罪悪感の認識を表す「被害者に悪いことをしたと思う」という表現は、Ferguson, Stegge, & Damhuis (1991)を参考にした。

課題文の内容を対象児が理解しているかを確認するため、課題文の提示後、「今のお話はどんなお話だったか覚えてる?」と尋ね、課題文の内容を対象児に復唱させた。その結果、全ての対象児が課題文を正しく復唱することができ、したがって全ての対象児を分析対象とした。

## 結果

結果をTable 1に示す。研究1の目的は誠実な謝罪の出現時期を明らかにすることであるため、責任の受容、罪悪感の認識、補償行動、違反の繰り返しについて年齢別に2項検定を行った。まず、5歳児では、被害者に謝罪する際、加害者は責任を受容すると回答した子が95%、責任を受容しないと回答した子は5%であり、責任を受容すると回答した子の割合は受容しないと回答した子の割合よりも有意に高かった ( $p < .01$ )。一方、罪悪感を認識すると回答した子と認識しないと回答した子の割合は各々50%であり、2つの回答の間に有意な人数の偏りは見られなかった。また、謝罪後、取ったおもちゃを返すと回答した子は90%、返さないと回答した子は10%であり、おもちゃを返すと回答した子の割合が返さないと回答した子の割合よりも有意に高かった ( $p < .01$ )。しかし、違反の繰り返しに関しては、同じ場面に再び遭遇した際に同じ過ちを繰り返さないと回答した子は65%、同じ過ちを繰り返すと回答した子は35%であり、2つの回答の割合に有意な差は見られなかった。

他方、6歳児では、被害者に謝罪する際、加害者は責任を受容すると回答した子が91%、受容しないと回答した子が9%であり、責任を受容すると回答した子の割合が受容しないと回答した子の割合よりも有意に高かった ( $p < .01$ )。また、罪悪感を認識すると回答した子は96%、認識しないと回答した子は4%であり、罪悪感を認識すると回答した子の割合が認識しないと回答した子

Table 1 年齢による回答の違い

	5歳児	6歳児
責任受容あり	19(95)	21(91)
責任受容なし	1(5)	2(9)
罪悪感認識あり	10(50)	22(96)
罪悪感認識なし	10(50)	1(4)
補償行動あり	18(90)	21(91)
補償行動なし	2(10)	2(9)
違反繰り返しあり	7(35)	5(22)
違反繰り返しなし	13(65)	18(78)

( )内は%

の割合よりも有意に高かった ( $p < .01$ )。さらに、謝罪後、取ったおもちゃを返すと回答した子は91%、返さないと回答した子は9%であり、おもちゃを返すと回答した子の割合が返さないと回答した子の割合よりも有意に高かった ( $p < .01$ )。また、同じ場面に再び遭遇した際に、同じ過ちを繰り返さないと回答した子は78%、繰り返すと回答した子は22%であり、違反を繰り返さないと回答した子の割合が繰り返すと回答した子の割合よりも有意に高いことが示された ( $p < .01$ )。

さらに、対象児の回答を、①罪悪感認識ありー違反の繰り返しあり、②罪悪感認識ありー違反の繰り返しなし、③罪悪感認識なしー違反の繰り返しあり、④罪悪感認識なしー違反の繰り返しなしの4つに分け、罪悪感認識と違反の繰り返しについての4つの組み合わせが年齢によって異なるかを検討するために $\chi^2$ 検定を行ったところ、6歳児において有意な人数の偏りが見られ ( $\chi^2(3) = 13.85, p < .01$ )、6歳児では被害者に対して罪悪感を認識しかつ違反を繰り返さないと回答した者の割合が有意に高いことが示された (Table 2)。

## 考察

研究1の目的は、各年齢児が誠実な謝罪の必要条件をどの程度満たすかを確認することによって、誠実な謝罪の出現時期を明らかにすることであった。そこで、5歳児と6歳児を対象として、謝罪する際、違反に対する責任を受容し、被害者に対して罪悪感を認識するかを質問したところ、6歳児ではかなりの割合の対象児が、違反に対する責任を受容し、被害者に対して罪悪感を認識すると回答していた。他方、5歳児では、ほとんどの対象児が違反に対する責任を受容すると回答していたが、被害者に対して罪悪感を認識すると回答した幼児は必ずしも多いとはいえなかった。このことから、誠実な謝罪の必要条件がほとんどの子に整うのは6歳児になってからであり、5歳児はその過渡期にあるといえる。したがって、仮説1は支持された。

責任帰属についての多くの研究は6歳児以上を対象としており、本研究で対象とした5歳児は研究対象とされてこなかった (e.g., Ferguson & Rule, 1980; Darby & Schlenker, 1982)。その理由は、低年齢児の状況認知能

力の低さにあると考えられる。すなわち、5歳児のような年齢の低い子どもは違反状況を正確に認識することが困難であるため、違反したとしても違反に対する責任を認識できるとみなされてこなかったのであろう。しかしながら、本研究では5歳児であっても責任を受容することが可能であることが示された。

先行研究と異なり、5歳児が違反に対する責任を受容した原因の一つは課題文にあると考えられる。従来の責任帰属についての研究では、幼児だけでなく児童も対象としていたため、用いられる課題文は幼児に馴染みのない複雑な内容のものが多かった。そのため、対象となった幼児における課題文理解の不十分さが問題として取りあげられていた (Fincham & Jaspars, 1979)。それに比べ、本研究で用いた課題文とは、被害者が持っていたおもちゃを加害者が一方的に取りあげるといいうざこざ場面についてのものであり、幼児は遊び場面でこのような状況に頻繁に直面している。課題内容が馴染みのあるものであったために、対象児は課題文における違反状況をより正確に認識することができたのであろう。加えて、課題文におけるいざこざ場面は先有権の主張についてのものであったことも、5歳児における責任受容を可能にした一因であると考えられる。先有権の主張は2, 3歳頃には見られるようになる (倉持, 1992)。つまり、2, 3歳頃になると、おもちゃの取り合いが生じた場合、そのおもちゃを使用する権利は先におもちゃを使用していた者であると認識するようになり、先におもちゃを使用していた者からおもちゃを取りあげる行為を「違反行為」とあるとみなすようになる。このように、先有権の主張に関する課題文を用いることによって、加害状況がより明確になり、違反に対する責任が受容されやすくなったのではなからうか。すなわち研究1の結果から、幼児にとって親しみやすく、かつ加害状況が明確な違反に対しては、5歳児であっても責任を受容することが可能であることが明らかになった。

責任の受容とは異なり、罪悪感の認識に関しては、5歳児では謝罪する際に被害者に対して罪悪感を認識していた者は半数に留まることが示された。違反状況を正確に認識し、自分が加害状況におかれていることを認識したとしても、被害者が不快感を抱いていることを理解し

Table 2 罪悪感の認識と違反繰り返しの組み合わせにおける年齢による人数の違い

	5歳児	6歳児
罪悪感認識ありー違反繰り返しあり	5(25)	5(22)
罪悪感認識ありー違反繰り返しなし	5(25)	17(74)
罪悪感認識なしー違反繰り返しあり	2(10)	0(0)
罪悪感認識なしー違反繰り返しなし	8(40)	1(4)

( )内は%



ていなければ、被害者に対して罪悪感を認識することは難しい。罪悪感と他者視点取得能力は密接に関連しており(Hoffman, 1998), 他者の視点に立って他者の状況や感情を考慮することは罪悪感の認識を促す(Thompson & Hoffman, 1980)。すなわち, 5歳児が被害者に対して罪悪感を認識しない一因は, 彼らが被害者の視点に立って被害者の状況や感情を考慮していないことにあると思われる。ところが6歳児になると, 被害者の視点に立って被害者の感情を理解することができるようになる(笹屋, 1997)。つまり, 罪悪感の認識について5歳児と6歳児の間で見られる違いの一因は, 被害者の感情を理解しているか否かにあり, 例え5歳児であっても, 被害者の感情を推測するよう求めることによって罪悪感が認識される可能性があると考えられる。

違反の繰り返しについても, 罪悪感の認識と同様に年齢による違いが見られた。すなわち, 同じ場面に再び直面した際6歳児は違反を繰り返さない傾向にあるが, 5歳児は必ずしも違反を繰り返さないとは限らなかった。加害者が同じ違反を繰り返さないのは, 違反行為を悔いているからである。6歳児では被害者に対して罪悪感を認識し, かつ違反を繰り返さないと回答する者が多かったことから, 6歳児は, 自分が違反したために被害者が不快感を抱いていることを認識し, 被害者に対して罪悪感を認識したからこそ, 違反を繰り返さないと判断したと考えられる。それに比べ5歳児は被害者の感情を理解しておらず, 被害者に対して罪悪感を認識すると回答した者は半数に留まった。そのため再び同じ場面に直面したとしても, 以前違反した際に被害者がどんな気持ちになったかを考慮せず, おもちゃを取りたいという自己の欲求に従って同じ違反を繰り返してしまうのであろう。すなわち, 他者感情推測によって罪悪感認識が高められ, それは順を追って違反の繰り返しを防ぐことにつながると考えられる。対人葛藤が本質的に解決されたならば, 違反は繰り返されないはずである。違反の繰り返しを減少させることが対人葛藤の本質的な解決であるとするなら, 被害者の視点に立って被害者の感情を推測し, 被害者に対して罪悪感を認識することこそが, 本質的な対人葛藤解決において重要な役割を担っていると考えられる。

ところで, 補償行動については, 5歳児, 6歳児の両年齢児において, 謝罪後補償行動を行うという回答が多く見られた。補償行動は道徳性の発達を示す1つの指標である(Kochanska, DeVet, Goldman, Murray, & Putnam, 1994)。しかしながら, 幼児の補償行動が必ずしもいつも道徳性を反映しているとは限らない。Shultz, Wright, & Schleifer (1986)によると, 幼児は違反した際, 違反と自己との因果関係を認識したり違反に対する責任を受容するよりも, まず最初に補償行動を行う傾向にある。

つまり, 違反の責任が自己に帰属されるか否かにかかわらず, 幼児は補償行動を行うべきであると考えているのである。6歳児だけでなく5歳児も謝罪後は補償行動を行うという研究1の結果は, 幼児が対人葛藤後の補償行動を重視していることを示すものであるといえよう。特に, 被害者に対して罪悪感を認識すると回答した者が半数に留まったにもかかわらずほとんどの者が補償行動を行うと回答していた5歳児の結果から, 補償行動が道徳性以外の側面を表している可能性が示された。

以上のことから, 責任の受容と罪悪感の認識という誠実な謝罪の2つの条件をほとんどの子が満たすようになるのは主に6歳児であり, ほとんどの子に誠実な謝罪が期待できるのは6歳児になってからであるといえる。5歳児において誠実な謝罪が困難である理由は, 彼らが被害者に対して罪悪感を認識していないことにあった。5歳児が被害者に対して罪悪感を認識しない一因は, 彼らが被害者の感情を推測していないことにあると予測される。すなわち, 被害者の感情を推測するよう促すことによって, 5歳児であっても被害者に対して罪悪感を認識することが可能となり, 責任の受容と罪悪感の認識という誠実な謝罪の必要条件が整うと考えられる。そこで研究2では, 5歳児を対象として, 被害者の感情推測が罪悪感の認識に影響するかを明らかにすることによって, 5歳児における誠実な謝罪の可能性を検討する。

## 研究 2

研究2では, 5歳児を対象として, 被害者の感情推測が加害者における罪悪感の認識を高めるかを明らかにすることによって, 他者感情推測が誠実な謝罪に及ぼす影響について検討する。

### 方法

**対象児** H市内の保育園に通う5歳児41名(平均年齢5歳1ヶ月, 年齢範囲4歳6ヶ月から5歳6ヶ月)。なお, 研究2の対象児は, 研究1の対象児とは異なっている。調査への参加の意志が確認でき保育者の了承を得ることができた幼児のみを調査対象児とした。

**調査時期** 2003年10月。

**材料** 幼児が遊びの中で用いているおもちゃの絵10枚[ボール(赤), ボール(青), 絵本, ブロック, 車のおもちゃ, ままごとセット, なわとび, 人形, ロボット, 砂場の遊具], 指人形8体(男児用4体, 女児用4体)。

**教示** 調査前に, 対象児に対して研究1と同様の教示を与えた。ただしその際, 他者感情推測あり群の対象児に対しては, 他者感情推測課題では登場人物の名前をあっくん, まあくんと, 誠実な謝罪課題では登場人物の名前をともくん, ゆうくんと変えて提示した。なお, 研

究1と同様に、女兒に対しては、「あつくん」を「あつちゃん」に、「まあくん」を「まあちゃん」に、「ともくん」を「ともちゃん」に、「ゆうくん」を「ゆうちゃん」に変えて教示した。

**課題文** 「まあくん(被害者)が部屋でおもちゃで遊んでいる。そこへあつくん(加害者)がやってきて、まあくんに『おもちゃを貸して』と言った。しかし、まあくんはまだおもちゃで遊びたかったので、あつくんにおもちゃを貸さなかった。すると、あつくんはまあくんのおもちゃを取りあげて持って行ってしまった。まあくんは返して欲しいと言ったが、あつくんは返さなかった。まあくんは泣き出してしまった。」という、ものの取り合い場面についてのお話。

**挿入文** 「そこで、あつくんはまあくんに『ごめんね』と謝った」

なお、上述した教示文、課題文および挿入文は男児に対してのものであり、女兒に対する課題文においては、「あつくん」を「あつちゃん」に、「まあくん」を「まあちゃん」に変えた。また、他者感情推測あり群における他者感情推測課題では、登場人物の名前を「ともくん(ともちゃん)」、「ゆうくん(ゆうちゃん)」とした。

**手続き** まず、対象児をランダムに、被害者の感情を推測しない他者感情推測なし群(20名)と、推測する他者感情推測あり群(21名)に振り分けた。他者感情推測なし群には誠実な謝罪課題のみを行った。被害者感情の理解に関しては、教示を用いた受動的な認識ではなく、幼児自身の能動的な認識がなければならない。そのため他者感情推測あり群では、まず他者感情推測課題を行い、対象児が自ら被害者のネガティブな感情を理解できているかを確認した上で、誠実な謝罪課題を行った。

#### 他者感情推測なし群

**<誠実な謝罪課題>** まず、課題文に対する対象児の自己関与を高めるために、10個のおもちゃの絵の中から好きなおもちゃの絵を1つ選択するよう対象児に求めた。その後、教示文を提示し、続いて、対象児が選択したおもちゃの絵を用いて、そのおもちゃを2人の登場人物が取り合う課題文を指人形2体を用いて実験者が演じた。課題文の最後に挿入文を提示した。課題文、挿入文の提示後、謝罪した加害者が責任を受容しているかをみるために、「このときあつくんは、まあくんが泣いているのは自分のせいだと思っているかな? 思っていないかな?」と質問した。続いて、謝罪した加害者が罪悪感を認識しているかを確認するために、「このときあつくんは、まあくんに悪いことしちゃったなと思っているかな? 思っていないかな?」と尋ねた。また、謝罪後、加害者が補償行動を行うかを明らかにするために、「この後、あつくんは取ったおもちゃを返すと思う? 返さないと思う?」と質問した。最後に、違反を繰り返すかをみ

るために、「また別の日にあつくんが保育園に行くと、まあくんがおもちゃで遊んでいた。あつくんはそのおもちゃで遊びたくてたまらない。その後、あつくんはまあくんのおもちゃを取ると思う? 取らないと思う?」と尋ねた。

#### 他者感情推測あり群

**<他者感情推測課題>** 他者感情推測なし群と同様に、課題文に対する対象児の自己関与を高めるために、10個のおもちゃの絵の中から好きなおもちゃの絵を2つ選択するよう求めた後、教示文を提示し、続いて、対象児が選択した2つのおもちゃの絵のうち1つを用いて、そのおもちゃを2人の登場人物が取り合う課題文を指人形2体を用いて実験者が演じた。課題文提示後、「このとき、ともくん(加害者)は、ゆうくん(被害者)がどんな気持ちになっていると思っただろう?」と、被害者の感情を推測するよう促した。「分からない」と回答した対象児に対しては、「嫌な気持ちかな? 嬉しい気持ちかな?」と、ポジティブな感情とネガティブな感情の2つを提示し、一方を選択するよう求めた。

**<誠実な謝罪課題>** 教示文提示後、対象児が選択したもう一方のおもちゃの絵を用いて、そのおもちゃを2人の登場人物が取り合うという、他者感情推測課題と同様の課題文を別の指人形2体を用いて実験者が演じた。課題文提示後、「このとき、あつくんは、まあくんがどんな気持ちになっていると思っただろう?」と、被害者の感情を推測するよう促した。続いて、挿入文を提示し、その後、他者感情推測なし群と同様に、責任の受容、罪悪感の認識、補償行動、違反の繰り返しについて質問した。

## 結果

### 1. 他者感情推測あり群における回答

**<他者感情推測課題>** 加害者の立場に立っておもちゃを取られた被害者の感情を推測するよう促したところ、86%(18名)の対象児が被害者はネガティブな感情を抱いていると回答し、14%(3名)の対象児が「分からない」と回答した。回答されたネガティブ感情は、「嫌な気持ち43%(9名)」、「悲しい気持ち29%(6名)」、「泣く気持ち10%(2名)」、「さみしい気持ち5%(1名)」であった。「分からない」と回答した対象児3名に対して、被害者の感情として「嬉しい気持ち(ポジティブ感情)」と「嫌な気持ち(ネガティブ感情)」のどちらか一方を選択するよう求めたところ、全ての対象児が「嫌な気持ち」を選択した。

**<誠実な謝罪課題における他者感情推測>** 他者感情推測課題と同様の課題を提示した後、再び加害者の立場に立って被害者の感情を推測するよう求めたところ、全ての対象児が被害者はネガティブな感情を抱いていると

回答した。回答されたネガティブ感情の内容は、「嫌な気持ち57% (12名)」、「悲しい気持ち33% (7名)」、「泣く気持ち5% (1名)」、「さみしい気持ち5% (1名)」であった。「分からない」と回答した対象児はいなかった。よって、全ての対象児が被害者のネガティブな感情を推測していると判断した。

2. 群による誠実な謝罪課題における回答の違い

続いて、群によって罪悪感の認識に違いがあるかをみるために $\chi^2$ 検定したところ、有意な人数の偏りが見られ、他者感情推測あり群ではなし群に比べて、罪悪感を認識すると回答した者の割合が有意に高かった ( $\chi^2 (1) = 7.42, p < .01$ )。さらに、群によって違反の繰り返しに違いがあるかをみるために $\chi^2$ 検定したところ、他者感情推測あり群ではなし群に比べて違反を繰り返さないと回答した者の割合が高い傾向にあった ( $\chi^2 (1) = 2.73, .05 < p < .10$ )。

研究1において、5歳児は謝罪する際、違反に対する責任を受容しており、また謝罪後は補償行動を行うことが示された。このことから、責任の受容と補償行動に関しては、他者感情推測による影響が見られないことが予測される。そこで、研究2においても研究1と同様の結果が得られるかを確認するために、責任の受容の有無と補償行動の有無については群別に2項検定を行った。その結果、責任の受容に関しては、他者感情推測なし群 ( $p < .05$ )、他者感情推測あり群 ( $p < .01$ )の両方において、違反に対する責任を受容すると回答した者の割合が、責任を受容しないと回答した者の割合よりも有意に高かった。同様に、補償行動に関しても、群別に2項検定を行ったところ、他者感情推測なし群 ( $p < .01$ )、他者感情推測あり群 ( $p < .01$ )の両方において、謝罪後補償行動を行うと回答した者の割合が、補償行動を行わないと回答した者の割合よりも有意に高かった。このことから、責任の受容と補償行動に関しては、研究1と同様の結果が示された (Table 3)。

続いて、対象児の回答を、①罪悪感認識ありー違反の繰り返しあり、②罪悪感認識ありー違反の繰り返しなし、③罪悪感認識なしー違反の繰り返しあり、④罪悪感認識なしー違反の繰り返しなしの4つに分け、罪悪感認識と違反の繰り返しについての4つの組み合わせにおける回答が他者感情推測の有無によって異なるかを検討す

Table 3 他者感情推測の有無による回答の違い

	他者感情推測あり群	他者感情推測なし群
責任受容あり	15 (71)	15 (75)
責任受容なし	6 (29)	5 (25)
罪悪感認識あり	20 (95)	12 (60)
罪悪感認識なし	1 (5)	8 (40)
補償行動あり	19 (90)	17 (85)
補償行動なし	2 (10)	3 (15)
違反繰り返しあり	2 (10)	6 (30)
違反繰り返しなし	19 (90)	14 (70)

( )内は%

るためにフィッシャーの正確検定を行ったところ、有意な人数の偏りが見られた ( $\chi^2 (3) = 8.85, p < .05$ )。残差分析の結果、他者感情推測なし群に比べて他者感情推測あり群では、罪悪感を認識しかつ違反を繰り返さないと回答した者の割合が有意に高かった (Table 4)。

考 察

誠実な謝罪には違反に対する責任の受容と被害者に対する罪悪感の認識の2つが必要である。研究1では、5歳児では謝罪する際、約半数が被害者に対して罪悪感を認識していなかったことから、誠実な謝罪がほとんどの子に見られるようになるのは6歳児になってからであることが示された。換言すると、この結果は、5歳児であっても罪悪感の認識が高められれば、誠実な謝罪の必要条件が整うことを示している。そこで研究2では、5歳児を対象として、加害者に被害者の感情を推測させることが加害者における被害者に対する罪悪感の認識を高めるかを明らかにすることによって、他者感情推測が5歳児の誠実な謝罪に及ぼす影響を検討した。その結果、被害者の感情を推測させることによって、5歳児であっても被害者に対して罪悪感を認識し、違反を繰り返さないと回答する子が多くなった。すなわち、被害者の感情を推測するよう促された対象児は、責任の受容と罪悪感の認識という誠実な謝罪に必要な2つの条件を満たしており、このことから、他者感情推測が誠実な謝罪に影響することが示された。したがって、仮説2は支持された。

他者視点取得能力と罪悪感の認識は密接に関連してお

Table 4 罪悪感の認識と違反繰り返しの組み合わせにおける他者感情推測の有無による人数の違い

	他者感情推測あり群	他者感情推測なし群
罪悪感認識ありー違反繰り返しあり	2 (10)	3 (15)
罪悪感認識ありー違反繰り返しなし	18 (86)	9 (45)
罪悪感認識なしー違反繰り返しあり	0 (0)	3 (15)
罪悪感認識なしー違反繰り返しなし	1 (5)	5 (25)

( )内は%

り (Hoffman, 1998), 他者感情推測は道徳判断能力や罪悪感の認識を高める (Eisenberg, Zhou, & Koller, 2001; Thompson & Hoffman, 1980)。本研究で得られた結果はこれらの見解を支持するものであった。すなわち, 5歳児であっても, 被害者の感情を推測するよう促すことによって, 被害者に対する罪悪感を認識させることが可能となった。

さらに, 他者感情推測は違反の繰り返しにも影響することが明らかになった。被害者の感情を推測させた対象児は, 推測させなかった対象児に比べ, 同じ違反を繰り返さないと多く回答していた。同じ場面に直面したとしても, 以前違反した際に自分のせいで被害者が不快感を抱いたことを認識していれば, その経験に基づいて違反の繰り返しを抑制することができる。研究2の結果から, 他者感情推測は, 違反の繰り返しを抑制する上で重要な役割を果たすことが示された。

以上のことから, 他者感情推測は罪悪感の認識を高める重要な要因であり, 同時に, 違反の繰り返しを抑制する要因であることが示された。これら2つの結果をあわせて考えると, 被害者の感情を推測するよう求められた加害者は, 被害者に対して罪悪感を認識した上で, 同じ違反を繰り返さないと判断したのではないかという予測が立てられる。そこで, 対象児の回答を4つの群 (罪悪感認識あり-違反の繰り返しあり, 罪悪感認識あり-違反の繰り返しなし, 罪悪感認識なし-違反の繰り返しあり, 罪悪感認識なし-違反の繰り返しなし) に分け, 4群における人数に, 他者感情推測の有無による違いが見られるかを検討した。他者感情推測あり群では罪悪感を認識しかつ違反を繰り返さないと回答した対象児が多いという結果から, 罪悪感の認識と違反の繰り返しは密接に関連している可能性が高い。一方, 他者感情推測なし群ではあり群に比べて, 罪悪感を認識しておらず違反を繰り返すと回答した対象児が多く, 被害者の抱く不快な感情を推測しない加害者は, 罪悪感を認識せずかつ違反を繰り返す可能性が高いことが示唆された。これらの結果から, 罪悪感の認識と違反の繰り返しは関連していることが予測されるが, 本研究では罪悪感の認識が違反の繰り返し抑制に与える影響を直接的に確認することはできない。この点については今後の検討課題である。

幼児の対人葛藤についての研究は数多くなされてきた (e.g., 東・野辺地, 1992; 山本, 1994)。しかしながら, これらの研究は主に対人葛藤場面における幼児の問題解決方略に焦点を当てており, 対人葛藤終結後の当事者の行動や認識については明らかにされていない。対人葛藤が本質的に終結したかをみるためには, 対人葛藤終結後の当事者の認識や行動について検討する必要がある。例えば, 以前に自己欲求に基づいて自己主張的方略を用いた加害者は, 再び同じ場面に直面したとき, 被害者の状

況や感情を認識していないため, 同じ違反を繰り返すであろうし, 同じ謝罪でも誠実な謝罪ではなく保育者による罰を回避することを目的として道具的に謝罪する加害者は, 保育者が側にいなければ同じ違反を繰り返す可能性が高い。同じ違反を繰り返さないことが本質的な対人葛藤解決であるとするならば, これらの加害者が対人葛藤を本質的に解決したとは考えにくい。責任の受容と罪悪感の認識という誠実な謝罪の2つの必要条件を満たしかつ違反を繰り返さないと回答した者が多いという本研究の結果から, 誠実な謝罪は, 他のどの方略よりも, まさに本質的な対人葛藤解決を導く方略であるといえる。

## 総合考察

本研究の目的は, 幼児における誠実な謝罪の出現時期を明らかにし, また, 他者感情推測が誠実な謝罪に影響するかを検討することであった。その結果, 6歳児のほとんどが, 責任の受容と罪悪感の認識という誠実な謝罪の2つの必要条件を満たしており, 他方, 5歳児の約半数に誠実な謝罪の必要条件が整わなかった理由は, 彼らが被害者に対して罪悪感を抱いていないことにあった。さらに, 5歳児であっても, 被害者の感情を推測させることによって罪悪感の認識が高められたことから, 被害者の感情を推測することによって誠実な謝罪の必要条件が整うことが明らかになった。

研究2において被害者の感情を推測するよう求めなかった5歳児では, 被害者に対して罪悪感を認識すると回答した幼児が半数に留まった。すなわち, 5歳児は, 他者に被害を与えたとしても, 被害者の感情を考えるよう促されなければ罪悪感を認識できるとは必ずしもいえず, 誠実な謝罪が困難な段階にあるといえる。つまり, 彼らは被害者に誠実な謝罪をしないのではなく, 被害者の感情を推測する能力が十分に備わっていないために誠実な謝罪ができない可能性がある。本研究において, 5歳児であっても被害者の感情を推測するよう促すことによって, 誠実な謝罪の必要条件が整うことが示されたが, 十分な高さの他者視点取得能力の備わっていない幼児に対してこのような働きかけを行い, 誠実な謝罪を強いることは, 彼らに謝罪をスクリプト化されたものとして認識させることにつながり得る。そのような可能性を低くするために, 介入を行う保育者には, 幼児の発達の状況を見極め, 相応の介入を行うことが求められる。

本研究では, 幼児における誠実な謝罪の実態が明らかにされた。しかしながら, 本研究にはいくつかの問題点が残されている。第1に, 群により課題の提示回数が異なることによって, 課題提示数による影響が他者感情推測あり群においてみられた可能性である。他者感情推測なし群にはものの取り合いについての課題文を一度提示しただけであるのに対し, 他者感情推測あり群には, 同

様の課題文を続けて二度提示している。もちろん、他者感情推測課題では対象児に対して謝罪に関する回答を求めている。また、実験で用いる指人形や取り合いの対象となったおもちゃを課題文ごとに変えることによって、対象児に2つの課題文を異なるものとして提示した。しかしながら、他者感情推測課題が誠実な謝罪課題と同様のストーリーである以上、2つの課題を続けて提示された他者感情推測あり群において、課題の反復による何らかの効果が見られた可能性を完全に否定することはできない。この点については今後の検討課題である。第2に、本研究は幼児の誠実な謝罪についての認識を明らかにしたものであり、本研究で得られた結果がそのまま幼児の実際の行動に反映されるとは必ずしもいえない。謝罪は社会的行動であることから、他の様々な要因に大きく影響され(e.g., Darby & Schlenker, 1982, 1989), 誠実な謝罪の必要条件が整った6歳児であっても、状況によっては誠実な謝罪を行わない可能性が十分に考えられる。謝罪についての幼児の認識と実際の行動との関連については今後の重要な検討課題である。第3に、本研究で得られた回答が、幼児の日常の思考や行動を反映していない可能性である。本研究では、対象児に加害者の視点に立つよう求めた上で課題文を提示し、各質問に対する回答を求めた。しかしながら、対象児が真に加害者の視点に立って回答したのか、またその回答が対象児の日常の思考や行動を反映しているかについては十分な確認を行っているとはいえない。このような問題点を解消するために、実験手続きをさらに改善していく必要がある。この点についても今後の検討課題としたい。

誠実な謝罪を行う加害者は違反の繰り返しを抑制すると対象児が予測したことからも、対人葛藤の本質的な解決において誠実な謝罪が担う役割は大きい。今後は、誠実な謝罪に影響するさらなる要因を明らかにし、道具的謝罪や他の問題解決方略との比較を行うことによって、誠実な謝罪についてさらに多くの知見を得たい。

## 文 献

- 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.
- Barrett, K.C. (1998). The origins of guilt in early childhood. In J. Bybee. (Ed.), *Guilt and children* (pp.75-90). San Diego: Academic Press.
- Darby, B.W., & Schlenker, B.R. (1982). Children's reactions to apologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 742-753.
- Darby, B.W., & Schlenker, B.R. (1989). Children's reactions to transgressions: Effects of the actor's apology, reputation and remorse. *British Journal of Social Psychology*, 28, 353-364.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Reviews of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.
- Ferguson, T.J., & Rule, B.G. (1980). The effects of inferential set, outcome severity, and basis for responsibility on children's evaluations of aggressive acts. *Developmental Psychology*, 16, 141-146.
- Ferguson, T.J., Stegge, H., & Damhuis, I. (1991). Children's understanding of guilt and shame. *Child Development*, 62, 827-839.
- Fincham, F., & Jaspars, J. (1979). Attribution of responsibility to the self and other in children and adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1589-1602.
- Hoffman, M.L. (1998). Varieties of empathy-based guilt. In J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp.91-112). San Diego: Academic Press.
- 本郷一夫・杉山弘子・玉井真理子。(1991). 子ども間のトラブルに対する保母の働きかけの効果—保育所における1~2歳児の物をめぐるトラブルについて. *発達心理学研究*, 1, 107-115.
- Itoi, R., Ohbuchi, K., & Fukuno, M. (1996). A cross-cultural study of preference of accounts: Relationship closeness, harm severity, and motives of account making. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 913-934.
- 加用文男。(1981). 幼児のけんかの心理学的分析. *現代と保育*, 7, 176-189.
- Kochanska, G., DeVet, K., Goldman, M., Murray, K., & Putnam, S.P. (1994). Maternal reports of conscience development and temperament in young children. *Child Development*, 65, 852-868.
- 倉持清美。(1992). 幼稚園の中のものめぐる子ども同士のいざこざ—いざこざで使用される方略と子ども同士の関係. *発達心理学研究*, 3, 1-8.
- 松永あけみ。(1993). 子ども(幼児)の世界の謝罪. *日本語学*, 12, 84-93.
- 笹屋里絵。(1997). 表情および状況手掛かりからの他者感情推測. *教育心理学研究*, 45, 312-319.
- Schlenker, B.R., & Darby, B.W. (1981). The use of apologies in social predicaments. *Social Psychology Quarterly*, 44, 271-278.
- Shultz, T.R., Wright, K., & Schleifer, M. (1986). Assignment of moral responsibility and punishment. *Child*

*Development*, 57, 177-184.

Tavuchis, N. (1991). *Mea culpa: A sociology of apology and reconciliation*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Thompson, R. A., & Hoffman, M. L. (1980). Empathy and the development of guilt in children. *Developmental Psychology*, 16, 155-156.

山本愛子. (1994). 対人葛藤場面における幼児の問題

解決方略に関する発達的研究. 広島大学教育学部紀要 第1部(心理学) 第43号, 広島大学, 広島, 241-249.

#### 付記

本研究の調査および実験に御協力いただきました保育園の園児の皆様, 先生方に深く感謝いたします。

Nakagawa, Miwa (Faculty of Education, Hiroshima University) & Yamazaki, Akira (Faculty of Education, Hiroshima University). *Sincerity of Preschoolers' Apologies: The Influence of Inferences about a Victim's Emotions*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.2, 165-174.

A sincere apology involves both taking responsibility and feeling guilty for one's behavior. The purpose of Study 1 was to examine whether 5- and 6-year old children ( $N_s=20$ , and 23, respectively) satisfied the two conditions for a sincere apology. The results showed that most 6-year old children satisfied both conditions for sincerity, but about half of 5-year olds felt responsible yet did not feel guilty. Study 2 examined whether the child's inferences about the victim's emotions had an influence on the sincerity of an apology. Participants were 5-year-old children ( $N=41$ ). It was found that a larger proportion of children in the experimental group, who were prompted to infer the negative emotions of victims, showed feelings of guilt when compared with the control group. This finding indicated that most children in the experimental group satisfied both conditions for a sincere apology.

**【Key Words】** Sincere apology, Emotional inference, Responsibility, Guilt, Preschoolers

2003. 11. 27 受稿, 2005. 1. 6 受理

## 児童期前半における生活時間構造の階層化と時間処理方略の発達

丸山 真名美

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科<sup>1)</sup>)

本研究の目的は、児童における生活時間の階層的構造の発達と時間処理方略の発達を検討することであった。本研究の被験者は、小学校1年生、2年生、3年生の合計78名であった。生活時間構造の階層性を検討するために「カード分類課題」、時間処理方略を調べるために「間隔時間比較課題」を行った。また、時間処理能力を「カード配列課題」によって検討した。その結果、(1)1年生から2年生にかけて、生活時間の階層構造は高次なものになること、(2)イメージ・システム処理能力は2年生から3年生にかけてより高次なものへと発達すること、(3)より高次の階層的な時間構造を有しているものは、課題に適切な時間処理方略を使用することが明らかになった。さらに、時間処理方略も言語処理方略からイメージ処理方略の順に獲得されることも示された。最後に、今後の課題について述べた。

**【キー・ワード】** 階層的な時間構造, 部分-全体関係, 言語システム処理能力, イメージ・システム処理, 時間処理方略

### 問題と目的

われわれは、日々の生活において時間の枠組みのなかで行動している。たとえば、広く共有されている時間の枠組みとして、年、月、週などがあげられる。これらの時間の枠組みは慣習として社会に定着し、さらにはこの時間の枠組みにしたがって社会が運営されている。このような時間の枠組みのことを「慣用的時間」という。この時間の枠組みを内面化し、適切に利用することは社会に適応するために必要不可欠なことである。

われわれ大人は、このような時間の枠組みを利用して、自分自身の行動を計画したり、過去に起きた出来事を整理している。このような時間の枠組みは、経験を重ねたり、加齢とともに獲得されるものである。子どもがどのように時間の枠組みを獲得し、利用するようになるのかということが、本研究の基本的な主題である。

時間の枠組みの獲得については、出来事についての時系列に沿った知識の獲得を扱ったスクリプト研究が非常に有効な示唆を与えてくれる。

わが国における日常生活についてのスクリプト研究として、無藤(1982)と藤崎(1995)があげられる。ともに、幼児の園生活スクリプトについて調査している。2つの研究とも、子どもは、登園してから帰宅するまで、園での行為を順番に話すように求められる。子どもは、

「玄関で靴をぬいで、かばんをしまつて……」というように園での行為を順番に報告する。これが園生活スクリプトである。

無藤(1982)は、横断研究を行い、加齢とともに報告される行為数が増加し、スクリプトが詳細になっていくことを明らかにした。平均報告行為数が年長児においてももっとも多かった。藤崎(1995)は、対照的に縦断研究を行っている。その結果、年長になると全員ではないが、報告される行為数が減少する子どもがいることを見だしている。例えば、給食については、「お皿を並べる」「ご飯をよそう」などという個々の小さな行為を述べていたものが、個々の小さな行為を「給食を準備する」という活動に包括するために報告数が減少するのである。藤崎(1995)は、これを園生活スクリプトが階層的に構造化されたことを示すものだと考えている。

無藤(1982)は、年齢群ごとの平均報告数を比較することでスクリプトの発達傾向を検討しており、個々の被験者のスクリプト構造を検討していない。このため藤崎(1995)において見いだされたようなスクリプトが階層化されるために報告数が減少する被験者を抽出できなかった可能性がある。実際、海外の研究においても、3歳や4歳といった幼児であっても、加齢や経験の増加とともに、スクリプトが階層的になっていくことが明らかにされている(Fuvish, 1984; Smith, Ratner, & Horbat, 1987; Ratner, Smith, & Padgett, 1990)。

スクリプトの階層的構造とは具体的にどのようなものであるのだろうか。Mandler(1984)によると、部分-

1) 現所属：三重中央大学短期大学部こども学科

全体というクラス包含を持っているスクリプトの構造のことである。例えば、年を全体として考えると、月は年の部分であり、さらに週は月の部分であるという、いわゆる「入れ子状」の構造のことである。

スクリプト研究の概観から、子どもの生活時間スクリプトに基づいて、子どもが持っている生活時間における時間の枠組み、つまり階層的な時間構造を検討できると考えられる。先行研究は幼児を対象としたものが主であるが、児童期を通じてさらに階層的な構造は発達すると考えられる。しかし、児童期以降におけるスクリプト構造の発達を検討した研究はほとんどない。わが国におけるスクリプトの階層性に焦点を当てたものは藤崎(1995)以外にほとんどないといってよい。そのため階層的な時間構造の形成過程についての知見は不十分である。しかし、われわれ成人のスクリプトは階層性を有している。スクリプト研究において、階層性の獲得という視点を導入しその発達について明らかにすることは、われわれの知識構造をより理解するために有効だと考えられる。

したがって、本研究では児童の生活時間構造の形成過程について階層性の観点から検討する。藤崎(1995)で一部の幼児に階層性獲得の萌芽が認められたことから、児童期を通じて、生活時間の階層的な構造はより複雑な部分-全体の関係を有するようになると考えられる(仮説1)。

次に、適応的に生活するためには、スクリプト研究で示された時間構造をどのように利用するかといったことが重要になる。しかしながら、時間構造の利用についてはほとんど知られていない。時間構造をどのように利用するかということは、いいかえれば、時間についてどのような認知的処理を行うのかということである。この点に関して、Friedman(1977)によって始められた、慣用的時間概念についての処理能力および処理方略に関する一連の研究が、非常に有益な示唆を与えてくれる。

彼が設定している基本的な時間処理能力は、言語リスト処理能力とイメージ・システム処理能力である(Friedman, 1983, 1986)。例として、週について考えてみよう。言語リスト処理能力とは、出来事の順序を利用する継時的な処理能力であり、「月、火、水……」といったつながりを順番に表象することである。一方、イメージ・システム処理能力は、ある時間構造における出来事の位置をその構造の中で表象する同時的な処理能力であり、カレンダーを思い浮かべれば一週間を一度に表象することができる。発達的には言語リスト処理能力、イメージ・システム処理能力の順に獲得され、この2つの能力は併存すると考えられている。日常生活に関する時間についてのイメージ・システム処理能力は、7歳までに獲得されることが明らかにされている(Friedman, 1983, 1986)。

階層的な時間構造と時間処理能力の関係はどのようなものであるのだろうか。この点に関しては、Friedman(1982)のアイデアが参考になる。彼は、時間処理能力と空間認知における認知地図の発達が平行関係にあることと、空間は時間と同様に部分-全体関係に基づいた階層的な構造を持つことから、認知地図と時間構造とのあいだにアナロジーが成立すると考えている。彼が考える時間構造の発達とは、覚えている行為の羅列で形成されているものから、行為が小さなユニットに統合されたものになっていくという流れである。彼の時間構造の発達に関するアイデアは、スクリプトが階層的に構造化されていくことと一致する。したがって、時間処理能力の発達と階層的な時間構造の発達は平行関係にあると考えられる。しかしながら、Friedmanはこの点に関して実証的な検討を行っていない。本研究では、階層的な時間構造と時間処理能力の関係について検討する。

Friedman(1982)が考えているように、両者の発達は平行関係にあると考えられる。時間構造を表象するためには、同時的な表象をすることが必要となるのでイメージ・システム処理能力の獲得が、階層的な時間構造の形成に先行すると考えられる(仮説2)。

時間処理方略については、①時間の長さの感覚を利用した方略、②出来事の順序を利用した方略、③出来事があった時間的位置を利用した方略が明らかにされている(Friedman, Gardner, & Naomi, 1995; Friedman, 1997)。これらは、過去の2つの出来事の判断時点からの相対的な近さを判断するとき用いられる方略である。本研究で特に取り上げるのは、②と③の方略である。②の順序を利用した方略は、前述した言語リスト処理能力を獲得していれば可能であると考えられる。③の時間的位置を利用した方略は、比較する出来事を同時に表象する必要があると考えられる。イメージ・システム処理能力は、ある時間構造における出来事の位置をその構造の中で表象する同時的な処理である。したがって、時間的位置を利用した方略には、個人が持っている時間構造が反映されると考えられる。したがって、階層的な時間構造を持っているものはその階層的な構造を問題解決において適切に利用できると考えられる(仮説3)。

本研究では、仮説1、仮説2、仮説3を検証することを目的とする。

## 方 法

**被験者** 小学校1年生21名(男子13名、女子8名、平均年齢6歳10ヶ月、標準偏差5.1ヶ月)、小学校2年生34名(男子11名、女子13名、平均年齢7歳10ヶ月、標準偏差3.1ヶ月)、小学校3年生23名(男子12名、女子11名、平均年齢8歳8ヶ月、標準偏差3.4ヶ月)の合計



78名。すべて学童保育所に通う児童である。

**課題** 3種類の課題を行った。以下に課題の概略を述べる。

「カード分類課題」は、生活時間の階層的構造の発達の変化を検討するために行った。Ratner, Smith, & Padgett (1990)における方法を参考に作成した。Ratner et al. (1990)の研究では、クッキーづくりのスク립ト構造を、クッキーづくりにおける活動(材料を混ぜる、生地をのばすなど)の写真を被験者に分類させることで検討している。本研究では、1日の生活における16種類の活動(起床、朝食、歯磨き、登校、朝の会、午前中の授業、給食、掃除、午後の授業、帰りの会、学童保育での遊び、おやつ、帰宅、入浴、夕食、就寝)をそれぞれ描いたカードを、いくつかのまとまりに分類させることで検討している。本研究では、1日の生活における16種類の活動(起床、朝食、歯磨き、登校、朝の会、午前中の授業、給食、掃除、午後の授業、帰りの会、学童保育での遊び、おやつ、帰宅、入浴、夕食、就寝)をそれぞれ描いたカードを、いくつかのまとまりに分類させた。まず、カードを1枚ずつ順番に示し、被験者がカードの内容を理解しているか確認した。朝の会と帰りの会などの区別しにくいと考えられる絵に関しては、区別しやすいように「おはようございます」などの言葉を挿入し、被験者が理解していない場合には、理解するまで説明した。「これらのカードを、あなたが思うようにいくつかのまとまりに分けて下さい」と教示した。その際、被験者の反応に影響しないように配慮して、調査者がランダムに何枚かのカードを2、3個のまとまりに作って見せた。思いつく限り何通りもの分類をしても良いとし、被験者が一つ目の分類を行ったあとに「他の分け方はあるかな?」と尋ね、被験者が思いつかないといったところで課題を終えた。

「カード配列課題」は、時間処理能力の発達を検討するために行った。Friedman (1990)が時間処理能力の発達を明らかにするためにに行った課題と、取り上げている活動の種類が異なるだけで、各試行の性質と取り上げた活動の数も構造も同じである。本研究では、起床、給食、入浴、就寝をそれぞれ描いた4枚のカードを用いた。Friedman (1990)と同様に、順向配列、循環性を含む順向配列(以下、順向配列+循環と表記する)、逆向配列、循環性を含む逆向配列(以下、逆向配列+循環と表記する)の4種類の試行を行った。順向配列は起床のカードから、順向配列+循環は入浴のカードから時間の流れにそってカードを配列するものである。これらとは対照的に、逆向配列は就寝のカードから、逆向配列+循環は給食のカードから通常の時間の流れに逆らってカードを配列するものである。さらに、順向配列と逆向配列は、朝から夜までの1日の枠組みに収まるが、順向配列+循環と逆向配列+循環は、配列する活動が2日にかかるという循環性を有している点がこれらの試行の特徴である。各試行について起点となるカードを被験者の前に置き、順向配列と順向配列+循環は「(起点のカードから)順番に並べて下さい」、逆向配列と逆向配列+循環

は「(起点となるカードから)いつもとは反対の順番に並べて下さい」と教示した。逆向のものは、通常の時間の進行方向とは逆方向に並べることが理解できるように被験者に応じて教示を工夫した。

「間隔時間比較課題」は、2つの間隔の時間の長さを比較する課題である。この課題は丸山(2004)において開発され、時間処理能力の測定に利用できることが示されている。本研究では、この課題を間隔時間の長さを比較するために用いた方略を分析することによって、時間に関する問題解決を行うときに階層構造はどのように利用されるのか、つまりどのような時間処理方略が用いられるか検討するために行った。Table 1に示した8試行を行った。教示は、試行①については「朝の会から掃除をするまでと、朝の会から帰りの会をするまでとではどちらが長いですか」と行った。方略は、被験者に「どのように考えたの?」「どうしてそう思ったの?」と尋ねた。

各試行は、次の特性を持つように作成された。一つ目は、比較する間隔時間が同一階層内か階層間にまたがるものかどうかという特性である。「朝の会、午前中の授業、給食、掃除、午後の授業、帰りの会」は「学校」という階層にまとめられると考え、これらの活動から2つの間隔時間が構成されている試行は階層内の比較とした。それ以外の試行は、階層間の比較である。なお、本研究で用いた活動は、基本的に「朝のこと」「学校」「学童」「夜のこと」の4つの階層にまとめられると考えられる。二つ目の特性は、2つの間隔時間の(1)起点となる活動が同じ、(2)終点の活動が同じ、(3)起点も終点も異なる活動であるかというものである。試行①から試行⑦は、必ずどちらが長いかが判断できる。しかし、試行⑧はどちらが長いかが判断できない。なぜなら、試行⑧は2つの間隔時間が重なっておらず、本研究で取り上げた活動を利用して、含まれる活動数を比較しても同数であり、さらに、時間の長さもほぼ同じである。このようなとき、どのような方略が用いられるのか検討するために試行⑧は作成された。各試行の構造と性質をTable 1にまとめた。

**手続き** 学童保育所の一室において、一人ずつ個別に行った。1人あたりの所用時間は、15分から30分であった。「カード分類課題」「カード配列課題」「間隔時間比較課題」の順に行った。「カード配列課題」「間隔時間比較課題」における各試行は、課題の提示順の影響を排除するために被験者ごとにランダムな順番で提示した。

被験者の反応は、デジタルビデオカメラで記録した。課題で使用したカードを被験者が操作する様子を記録するために、被験者の手元のみを撮影した。音声の記録には、テープレコーダーを補助的に用いた。分析は、記録した映像および音声に基づいた。

**実施時期** 2002年9月。

Table 1 間隔時間比較課題の各試行における比較する間隔時間の構造と性質

試行	比較する間隔時間の構造	比較する間隔時間の性質
①朝の会→掃除 ／朝の会→帰りの会	朝の会 ←————→ 掃除 朝の会 ←————→ 帰りの会	・間隔を構成する活動がすべて同一階層に属する。 ・始点となる活動が同一。したがって、同一階層内の活動の前後関係を考慮すればよい。
②午前中の授業→帰りの会 ／掃除→帰りの会	午前中の授業 ←————→ 帰りの会 掃除 ←————→ 帰りの会	・間隔を構成する活動がすべて同一階層に属する。 ・終点となる活動が同一。したがって、同一階層内の活動の前後関係を考慮すればよい。
③朝の会→掃除 ／午前中の授業→給食	朝の会 ←————→ 掃除 午前中の授業 ←————→ 給食	・間隔を構成する活動がすべて同一階層に属する。 ・朝の会→掃除の間に午後の授業→給食がすっぽり含まれる。
④歯磨き→掃除 ／歯磨き→おやつ	歯磨き ←————→ 掃除 歯磨き ←————→ おやつ	・間隔を構成する活動が異なる階層に属する。 ・始点となる活動が同一。したがって、掃除とおやつがそれぞれ属する階層の前後関係を考慮すればよい。
⑤給食→帰宅 ／朝食→帰宅	給食 ←————→ 帰宅 朝食 ←————→ 帰宅	・間隔を構成する活動が異なる階層に属する。 ・終点となる活動が同一。したがって、給食と朝食がそれぞれ属する階層の前後関係を考慮すればよい。
⑥登校→夕食／給食→ 学童保育での遊び (遊び)	登校 ←————→ 夕食 給食 ←————→ 遊び	・間隔を構成する活動が異なる階層に属する。 ・登校→夕食の間に給食→遊びがすっぽり含まれる。さらに、給食と遊びが含まれる階層もすっぽり含まれる。
⑦朝の会→おやつ ／登校→午前中の授業	朝の会 ←————→ おやつ 登校 ←————→ 午前中の授業	・間隔を構成する活動が異なる階層に属する。 ・⑥のように1つの間隔時間が一方にすっぽり包まれるわけではないが、朝の会と登校は時間的に極めて近接している。
⑧帰りの会→入浴 ／起床→掃除	帰りの会 ←————→ 入浴 起床 ←————→ 掃除	・間隔を構成する活動が異なる階層に属する。 ・2つの間隔時間はまったく重複しない。さらに、それぞれの間隔に含まれる活動数は同じで、時間もほぼ等しい。 ・どちらが長いかははっきり判断できない試行。

注. 太字は、2つの間隔時間において同じ活動。

## 結果と考察

### ①生活時間構造の階層性の発達の变化

「カード分類課題」において被験者が行った分類は、階層性の観点から3つのレベルに分類された。まず、レベル1には、まったくまとまりにわけることができなかったものを分類した。つまり、このレベルの被験者にとって、生活時間は個々の活動の連鎖から成っており、まだ明確な構造を持たないといえる。レベル2は、1通りの分類もしくは複数の分類を行ったがすべての分類においてまとまりが4つ以上のものを分類した。たとえば、「『起床、朝食、歯磨き』『登校、朝の会、午前中の授業』『給食、掃除』『午後の授業、帰りの会』『学童保育での遊び、おやつ、帰宅』『入浴、夕食、就寝』」という分類はレベル2とした。

これは、方法でも述べたように、本研究で使用した活動は基本的に4つのまとまりに分けることができると考えられたためであり、多くの被験者がこのように分類した。レベル3は、2通り以上の分類かつその中に3つ以下のまとまりのものがあるものを分類した。これは、階層的構造は部分-全体の関係を持つ構造であるので、下位のまとまりを包含する上位のまとまりが存在すると考えられるためである。たとえば、「『起床、朝食、歯磨き』『登校、朝の会、午前中の授業、給食、掃除、午後

の授業、帰りの会』『学童保育での遊び、おやつ』『帰宅、入浴、夕食、就寝』と『起床、朝食、歯磨き』『登校、朝の会、午前中の授業』『給食、掃除』『午後の授業、帰りの会』『学童保育での遊び、おやつ、帰宅、入浴、夕食、就寝』と2通りの分類をしたものをレベル3とした。レベル1、レベル2、レベル3の順に階層構造の程度が高くなると考えた。

Table 2に、各学年における階層性の各レベルに分類された人数を示す。階層性レベルに学年による差があるかどうかを検討するために、 $\chi^2$ 検定を行った。その結果、有意な学年差が得られた( $\chi^2(4) = 16.00, p < .01$ )。どの学年間に有意な学年差があるのかを検討するために、残差分析を行った。その結果、1年生においてはレベル1のものが多く( $p < .05$ )、レベル3が少なく( $p < .05$ )、2年生ではレベル3のものが多くなることが示された( $p < .01$ )。つまり、1年生から2年生にかけて生活時間の階層的構造は発達すると考えられ、仮説1が支持

Table 2 各学年における各階層性レベルの人数

	レベル1	レベル2	レベル3
1年生	10(47.6)[3.1**]	8(38.1)[1.3]	3(14.3)[-3.8**]
2年生	5(14.7)[-1.6]	7(20.6)[-1.2]	22(64.7)[2.4*]
3年生	3(13.6)[-1.3]	6(27.3)[0.0]	13(59.1)[1.1]

注. ( ) は各学年における比率。  
[ ] は調整された残差, \* $p < .05$  \*\* $p < .01$

されたといえる。また、1年生においてもレベル2に分類されたものが多いことから、それほど高度ではないが階層的に生活時間を構造化していると考えられる。

②時間処理能力の発達的变化

「カード配列課題」は、時間処理能力の発達的变化を明らかにするために行った。この課題においては2年生と3年生が1名ずつ参加しなかったため、被験者は、1年生21名、2年生33名、3年生22名の合計76名である。

各試行における学年の正答者数と誤答者数をTable 3に示した。各試行について、正答率に学年差があるかどうか $\chi^2$ 検定を行ったところ、逆向配列+循環についてのみ有意差が認められた( $\chi^2(2) = 8.73, p < .05$ )。どの学年の間に差があるのか検討するために、残差分析を行ったところ、3年生において正答者が多いことが示された( $p < .01$ )。

Friedman (1990)によると、逆向配列+循環はイメージ処理能力をもっとも必要とする課題であると考えられている。本研究では、同じくイメージ処理能力が必要であると考えられる順向配列+循環と逆向配列には有意な学年差が見られなかった。この2つの試行はFriedman (1990)においても逆向配列+循環よりも早い年齢で達成されており、逆向配列+循環よりも高度なイメージ処理能力を必要としないと考えられる。しかし、この2つの試行において1年生も2年生も高い正答率であった。このことから、イメージ・システム処理能力は1年生でも獲得されているが、3年生になるとより高度なものへと処理能力自体が発達すると考えられる。

以上2つの分析結果から、生活時間の階層構造は1年生から2年生にかけてより複雑な部分-全体の関係を持つものに発達し、時間処理能力は1年生で獲得されているが3年生までにより高度なイメージ処理能力へと発達することが示された。したがって、仮説2を検証することができなかった。

③生活時間の階層的構造と時間処理方略との関係

「間隔時間比較課題」は、2つの間隔時間の長さを比較する際に用いる方略の分析をとおして、問題解決において階層構造がどのように利用されるか、どのような時間

処理方略が使用されるか検討することを目的としていた。この課題においては2年生2名と3年生が1名(両者とも階層性がレベル3)実験に参加しなかったため、被験者は、1年生21名、2年生32名、3年生22名の合計75名である。

方略の分類については、以下に述べるように行った。まず、分類カテゴリーについては、丸山(2002, 2003)において被験者が示した方略にもとづいてTable 4に示した下位カテゴリーを設定し、報告された方略を分類した。分類においては、筆者と心理学を専攻する大学院生の2人によって行われた。全方略の30%の分類の一致率は、94.6%という比較的高いものであったので残りの方略の分類は筆者のみで行った。さらに、Table 4に示したように下位カテゴリーを、Friedman (1990)の考え方にしたがって、イメージ処理方略、言語処理方略、その他の方略の上位カテゴリーにまとめた。

(1) 学年による正答率と方略使用の差 各試行における正答率の学年差について検討する。各試行における各学年の正答者数と誤答者数をTable 5に示した。試行⑧は、2つの間隔時間の長さはほぼ同じであるので、どちらが長いとは決められないので分析からは除いた。試行ごとに学年差を検討するために $\chi^2$ 検定を行った。その結果、試行①( $\chi^2(2) = 16.77, p < .01$ )、試行③( $\chi^2(2) = 7.39, p < .05$ )、試行⑥( $\chi^2(2) = 8.04, p < .05$ )、試行⑦( $\chi^2(2) = 6.49, p < .05$ )に有意差が認められた。

どの学年の間に有意な差があるのかどうか検討するために、残差分析を行った。その結果、年齢による有意差が認められた試行すべてにおいて1年生は誤答者が多いことが示された(試行①, ③, ⑥は $p < .01$ , 試行⑦は $p < .05$ )が見られたが、そのほかは試行①において2年生の正答者が多いことが示された( $p < .05$ )。試行③, ⑥, ⑦は起点となる活動や終点となる活動が異なるものである。つまり、イメージ処理方略を用いることが適切だと考えられる。試行①は同じ階層内で起点となる活動が同じものであるため、1年生においても高い正答率が期待できると考えたがそうはならなかった。起点もしくは終点となる活動が同じ試行②, ④, ⑤は前後関係を考慮する活動同士が、試行①にくらべて時間的に離れていた。このことから、試行①では比較する活動が時間的に近接しているために1年生において誤答するものが多いという結果になった可能性が示唆される。

つぎに、用いられた方略についてはどうだろうか。Table 6に各試行における各方略の使用人数を学年ごとに示した。方略使用の学年差を検討するために $\chi^2$ 検定を行った。その結果、試行②( $\chi^2(4) = 20.61, p < .01$ )、試行③( $\chi^2(4) = 13.12, p < .05$ )、試行④( $\chi^2(4) = 21.11, p < .01$ )、試行⑤( $\chi^2(4) = 23.53, p < .01$ )、試行⑥( $\chi^2(4) = 27.24, p < .01$ )、試行⑦( $\chi^2(4) = 15.19, p < .01$ )、

Table 3 カード配列課題の各試行の各学年の正答者数及び誤答者数

	順向配列	順向配列 (循環)	逆向配列	逆向配列 (循環)
1年生	21:0	21:0	20:1 (-1.0:1.0)	10:11 (1.4:-1.4)
2年生	33:0	33:0	27:6 (1.9:-1.9)	17:16 (1.4:-1.4)
3年生	22:0	22:0	21:1 (-1.1:1.1)	19:3 (-2.9:2.9)**

注. 正答者数: 誤答者数。( ) は調整された残差\*\* $p < .01$

Table 4 間隔時間比較課題において使用された方略の分類カテゴリー

下位カテゴリー	上位カテゴリー
位置比較方略：活動のある時間的位置について言及する 例) 朝から夜と昼から夜だから	イメージ処理方略
包含方略：長い方の間隔時間に短い方の間隔時間が含まれることに言及する 例) 午前の授業から給食までの間は、朝の会から掃除までの間に入る (試行②の場合)	
長さ比較方略：間隔時間の長さと言及したもの 例) ○○→××までは5時間くらい、 ■■→△△はちょっとしかなくてすぐだから	
順序比較方略：間隔時間の活動の前後関係について言及する 例) 試行①について、掃除、掃りの会の順番だから	言語処理方略
活動数比較課題：間隔時間の中にある活動数を比較する 例) (各間隔時間に含まれる活動数が) 8個と5個だから	
並び替え方略：間隔時間を構成する活動を順番に述べたり、スクリプトを述べたもの 例) ××→○○◇と○○→□□では、××→○○→□□→◇◇の順番だから	
活動所要時間に言及：一つの活動の長さについて言及し、間隔時間の長さを比較しないもの 例) 給食を食べるのはたくさんあると時間がかかる	その他
無関連な報告：間隔時間の長さとはまったく関係ない報告 例) 疲れるから、距離が長いから	
報告なし：方略についていかなる報告もされなかったもの	

Table 5 間隔時間比較課題の各試行の各学年における正答者数及び誤答者数

	試行①	試行②	試行③	試行④	試行⑤	試行⑥	試行⑦
1年生	15:6 (-4.1:4.1)**	17:4 (-1.5:1.5)	17:4 (-2.7:2.7)**	20:1 (0.1:-0.1)	17:4 (-1.8:1.8)	18:3 (-2.8:2.8)**	16:5 (-2.3:2.3)*
2年生	32:0 (2.2:2.2)*	29:3 (0.3:-0.3)	31:1 (1.1:-1.1)	29:3 (-1.3:1.3)	31:1 (1.6:-1.6)	32:0 (-1.5:1.5)	29:3 (0.3:-0.3)
3年生	22:0 (1.6:-1.6)	21:1 (1.1:-1.1)	22:0 (1.5:-1.5)	22:0 (1.3:-1.3)	20:2 (0.0:0.0)	22:0 (1.1:-1.1)	22:0 (1.9:-1.9)

注. 正答者：誤答者。( ) は調整された残差\*p<.05, \*\*p<.01

Table 6 間隔比較課題の各試行の各学年における各方略の使用人数

	①	②	③	④
1年生	2:13:6 (-1.11:-1.0:2.8)	5:8:8 (0.7:-3.3**:-3.6**)	5:9:7 (-2.6**:-0.8:2.6**)	3:10:8 (-1.6:-1.2:3.9**)
2年生	7:22:3 (0.9:-0.3:-0.6)	2:28:2 (-2.4*:-3.3**:-1.8)	16:14:2 (0.3:1.2:-2.0*)	7:23:2 (-1.0:2.0*:-1.6)
3年生	4:18:0 (0.1:1.4:-2.1)	7:14:1 (1.9*:-0.4:-1.6)	15:4:3 (2.3*:-2.1*:-0.4)	11:11:0 (2.7**:-1.0:-2.2*)
	⑤	⑥	⑦	⑧
1年生	6:7:8 (-1.4:-1.4:4.3**)	5:6:10 (-4.0**:-0.6:4.7**)	3:10:8 (-2.6**:-0.4:2.7**)	2:9:10 (-2.5*:-0.1:2.8**)
2年生	11:20:1 (-1.1:2.4**:-2.0*)	21:9:2 (0.9:0.7:-2.0*)	11:17:4 (-0.5:1.4:-1.2)	12:16:4 (1.1:0.9:-2.2*)
3年生	14:8:0 (2.5**:-1.2:-2.1*)	19:3:0 (3.0**:-1.4:-2.4*)	14:6:2 (3.0**:-1.9*:-1.4)	9:8:5 (1.2:-0.9:-0.3)

注. イメージ方略：言語処理方略：その他。( ) は調整された残差\*p<.05, \*\*p<.01

試行⑧ ( $\chi^2(4) = 11.12, p < .05$ ) において有意な学年差が得られた。どの学年間で差があるのか残差分析を行った。その結果、すべての試行において1年生では「その他」の試行が多いこと ( $p < .01$ ), 2年生では試行②, ④, ⑤において「言語処理方略」が多いことが示された(試行②と⑤は  $p < .01$ , 試行④は  $p < .05$ )。3年生は試行⑧以外においてイメージ処理方略が多いことが示された(試行④, ⑤, ⑥, ⑦は  $p < .01$ , 試行②と③は  $p < .05$ )。試行⑧は2つの間隔時間が重なっておらず、本研究で取り上げた活動を利用して、含まれる活動数を比較しても同数であり、さらに、時間の長さもほぼ同じであるので、どちらが長いとは決められないものである。3年生

になると「どちらも同じくらいの長さだと思う」と反応する子どもが出現した。この試行以外では3年生はイメージ処理方略を使用するものが多かったが、試行⑧では言語処理方略を使用するものも多かった。このことから、2つの間隔時間が重なっておらず、大きな間隔時間の長さの差でないために、位置関係を利用して比較するイメージ処理方略の適用は難しかったことが示唆される。

以上から、1年生から2年生にかけてその他の方略から言語処理方略へと発達的に変化し、2年生から3年生にかけて言語処理方略からイメージ処理方略へと発達的に使用方略が変化するという。

(2) 階層性レベルによる正答率と方略使用の差 「間隔時間比較課題」の分析から、学年が上がるにしたがって、階層構造を利用した処理、つまりイメージ処理方略を行えるようになることが示唆された。それでは階層性を利用した方略、すなわち処理能力と「カード分類課題」で検討した階層性のレベルとの間にはどのような関係があるのだろうか。以下の分析においては試行⑧を除くことにする。

まず、各試行の正答率に階層性のレベルによる違いがあるかどうかを検討する。Table 7に、間隔時間比較課題の各試行における各階層性レベルの正答者数および誤答者数を示した。階層性レベルによる差があるかどうか検討するため $\chi^2$ 検定を行った。その結果、試行①( $\chi^2(2) = 8.14, p < .05$ )と試行⑥( $\chi^2(2) = 9.90, p < .01$ )に有意差がみられた。どのレベル間に差があるのか検討するために、残差分析を行ったところ、試行①と試行⑥ともに、レベル1では誤答者が多いこと( $p < .01$ )が示された。さらに試行①においてはレベル3で正答者が多いことが示された( $p < .01$ )。試行①は、2つの間隔時間の始点となる活動が同じで、比較すべき活動が同一階層内にあり、階層性を利用することなく容易に正答できる試行であると考えられるものであったがそうではなかった。正答率の学年差の分析においても、1年生で誤答者が多かった。階層性レベル1に分類された18人のうち10名、レベル2の21名中8名が1年生、レベル3の38人中3名が1年生であった(Table 2)。したがって、試行①の正答率がレベル1で低く、レベル3で高かったのは、試行①では比較する活動が時間的に近接しているた

めであることが示唆される。試行⑥は、2つの間隔時間の片方はもう一方の部分であるという部分-全体の関係、つまり階層構造を持つものであった。したがって、階層性を有するレベル2とレベル3のものは、その階層性を利用した問題解決を適切に利用できると考えられる。

各試行について階層レベルによる使用方略に違いがあるかどうかを検討するために $\chi^2$ 検定を行った。間隔時間比較課題の各試行において各階層性レベルの各方略の使用人数をTable 8に示した。その結果、試行④( $\chi^2(4) = 10.33, p < .05$ )と試行⑤( $\chi^2(4) = 16.55, p < .01$ )に有意差が認められた。どのレベル間に差があるかを検討するために残差分析を行った。試行④と⑤ともにレベル1では、「その他」が多いことが示された( $p < .05$ )。試行⑤についてはレベル2ではイメージ処理方略が多く( $p < .01$ )、レベル3では言語処理方略が多いことが示された( $p < .01$ )。この結果から、レベル2のほうがレベル3よりもイメージ処理方略を用いるものが多いことが分かる。階層性のレベルに有意差がみられた試行⑤は、間隔時間を構成する活動が異なる階層に属するものである。レベル3はレベル2よりもより高次の階層性を持っているので、イメージ処理方略を用いると予測されるが、結果はそうならなかった。試行⑤は間隔時間を構成する活動が異なる階層に属するものであるが、試行⑤は終点となる活動が同じものである。つまり、終点の活動の順序を考えればよく、この方略の方が認知的負荷も低いと考えられる。このために、レベル3であっても言語処理方略を用いるものが多かったといえる。このこと

Table 7 間隔時間比較課題の各試行における階層性レベルごとの正答者数及び誤答者数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
レベル1	14:4 (-2.6:2.6) **	15:3 (-0.9:0.9)	15:3 (-2.0:2.0) *	18:0 (1.2:-1.2)	15:3 (-1.2:1.2)	15:3 (-3.1:3.1) **	14:4 (-1.8:1.8)
レベル2	19:2 (-0.3:0.3)	18:3 (-0.6:0.6)	20:1 (0.4:-0.4)	19:2 (-1.0:1.0)	19:2 (0.0:0.0)	21:0 (-1.1:1.1)	19:2 (0.2:-0.2)
レベル3	36:0 (2.5:-2.5) **	34:2 (1.4:-1.4)	35:1 (1.3:-1.3)	34:2 (-0.1:0.1)	34:2 (1.1:-1.1)	36:0 (1.7:-1.7)	34:2 (1.4:-1.4)

注. 正答者数: 誤答者数。( ) は調整された残差\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Table 8 間隔比較課題の各階層性レベルにおける各方略の使用人数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
レベル1	2:11:5 (-0.8:-1.0:2.4)	4:8:6 (0.4:-2.3:2.6)	5:8:5 (-2.0:0.9:1.6)	2:11:5 (-1.8:0.2:2.1*)	4:9:5 (-1.9*:0.3:2.4*)	8:4:6 (-1.5:-0.2:2.3)	3:10:5 (-2.1:1.1:1.1)
レベル2	2:17:2 (-1.1:1.2:-0.4)	3:16:2 (-0.6:1.1:-0.8)	12:4:5 (1.0:-1.9:1.2)	8:9:4 (1.2:-1.7:0.9)	14:4:3 (2.8**:-3.0**:-0.4)	14:3:4 (0.7:-1.2:0.4)	9:6:6 (0.6:-1.7:1.4)
レベル3	9:25:2 (1.7:-0.2:-1.7)	7:26:3 (0.2:1.0:-1.5)	19:15:2 (0.8:1.0:-2.4)	11:24:1 (0.5:1.4:-2.6**)	13:22:1 (-0.9:2.4*:-2.4*)	23:11:2 (0.7:1.3:-2.4)	16:17:3 (1.2:0.5:-2.2)

注. イメージ方略: 言語処理方略: その他。( ) は調整された残差\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

から、より高次の階層性を有していると、課題の性質に対して最も適切な方略を選択できることが示唆される。したがって、仮説3は支持されたといえる。

### 全体の考察

本研究では、仮説1「児童期を通じて、生活時間の階層的構造はより複雑な部分—全体の関係を有するようになる」、仮説2「イメージ・システム処理能力の獲得は、階層的構造の形成に先行する」、仮説3「階層的構造を有するものは問題解決においてその階層的構造を適切に利用する」という3つの仮説を検証することが目的であった。そこで、3つの仮説について順に考察してから、本研究で明らかになった知見をまとめ、最後に今後の課題について述べる。

#### ①仮説1について

仮説1は「児童期を通じて、生活時間の階層的構造はより複雑な部分—全体の関係を有するようになる」であった。「カード分類課題」において、被験者を3つの階層性レベルに分類した。この課題の結果から、1年生では階層に分類することのできないレベル1が多く、2年生でより複雑な部分—全体関係を持つレベル3のものが多いことが示された。

1年生から2年生にかけて、生活時間構造の階層的構造は発達するといえる。したがって、仮説1は支持されたといえる。しかし、1年生においてもレベル2の階層性のものがいたことから、1年生でも階層的構造を形成していると考えられる。

#### ②仮説2について

仮説2は「イメージ・システム処理能力の獲得は、階層的構造の形成に先行する」であった。

「カード配列課題」の結果から、イメージ・システム処理能力が必要である順向配列+循環と逆向配列の正答率には有意差はなかった。つまり、1年生以上では、イメージ・システム処理能力は獲得されていると考えられる。しかし、もっとも難しい逆向配列+循環については、他の学年に比べて3年生の正答者が多いことが示された。

階層的構造は、仮説1に関する記述にもあるように、1年生から2年生にかけて発達するが、1年生でも階層性を有していることが示唆された。

この2点から、仮説2を検証することはできなかった。この結果から、どちらの獲得が先行するかということではなく、階層性とイメージ・システム処理能力が加齢に伴って高次化していくと考えることができる。つまり、1年生においてイメージ・システム処理能力も階層性も獲得されていた。階層性は1年生から2年生にかけて高次なものになり、イメージ・システム処理能力は2年生から3年生にかけて高次なものになった。これは、より

高度になった階層構造を利用することでイメージ・処理能力が高次なものになったと考えることができる。

#### ③仮説3について

仮説3は「階層的構造を有するものは問題解決においてその階層的構造を適切に利用する」であった。

「間隔時間比較課題」は、この仮説3を検証するために行われた。

まず、正答率の学年差については、起点や終点が異なる試行においては、1年生の正答率が低いことが示された。使用方略の学年差については、1年生では「その他」の方略が多いが、2年生では「言語処理方略」、3年生では「イメージ処理方略」が用いられることが多くなることが示された。

生活時間構造の階層性レベルによる正答率の違いについては、試行①と⑥においてのみ有意差が見いだされた。試行⑥は包含関係を有する問題構造であり、この課題には階層性を有するレベル2とレベル3における正答率が高いことが示された。

階層レベルによる使用方略の違いについては、異なる階層にまたがる間隔時間で、始点もしくは終点と同じ試行④と⑤において有意差がみいだされた。試行④と⑤ともにレベル1では「その他」が多かったが、試行⑤においてはレベル2ではイメージ処理方略が多く、レベル3では言語処理方略が多かった。

試行⑤は終点と同じなので、始点の出来事の順序を考慮すればよい。つまり、言語処理方略で十分対応できる。レベル3のものはレベル2よりもより高次の階層構造を持っているに関わらず、言語処理方略を使用した。このことから、階層構造が高次なものであると適切な時間処理方略を用いることができると考えられ、仮説3は支持されたといえる。

#### ④本研究で明らかになった知見

3つの仮説の検証から次のことが明らかになった。

生活時間構造は1年生においても階層化されているが、1年生から2年生にかけてより複雑な部分—全体関係をもつ階層性へと発達する。イメージ・システム処理能力に関しても1年生で獲得されているが、2年生から3年生へとより高次のものへと発達する。この2点から、児童期前半における階層的構造とイメージ・システム処理能力は、ともに高次なものとなる関係である。また、より高次の階層構造を形成していると課題の問題行動に応じて適切な方略を用いることができる。

#### ⑤今後の課題について

本研究では仮説2を検証することができなかった。この理由として次のことが考えられる。時間構造は幼児期後半から階層化され始めることが先行研究より示されており(藤崎, 1995), 児童期になるとより高次のものに発達することが本研究によって明らかになった。イメー

ジ・システム処理能力についても1年生で獲得されており、3年生までにより高次なものになることが示された。つまり、児童期においては生活時間構造の階層性もイメージ・システム処理能力もともに高次なものとなるのではないかと考えられる。イメージ・システム処理能力の獲得が生活時間構造の階層性に先行するの否かを検討するためには、この2つが獲得され始めると考えられる幼児期について調査する必要がある。さらに、階層性とイメージ・システム処理能力の獲得に共通する認知発達の要因があることも十分に考えられる。このことについても明らかにすることが課題となる。

方法上の問題点として、「間隔時間比較課題」における質問が挙げられる。本研究においては、「どちらが長いと思いますか」と尋ねた。しかし、試行⑧はどちらが長いか決定することは難しいものであった。3年生においてのみ「同じくらいだとおもう」と答えるものがいた。「どちらが長いですか」という二者択一的な質問をしたために、どちらかを選択しなければならぬと被験者が解釈したのではないかと考えられる。このため、2年生以下の被験者が「同じくらい」と思ってもそう反応できなかった可能性がある。質問の仕方を改善する必要があると考えられる。

## 文 献

- Friedman, W. J. (1977). The development of children's understanding of cyclic aspects of time. *Child Development*, 48, 1593-1599.
- Friedman, W. J. (1982). Conventional time concepts and children's understanding of time. In W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp.17-206). New York: Academic Press.
- Friedman, W. J. (1983). Image and verbal processes in reasoning about the month of the year. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memories, and Cognition*, 9, 650-666.
- Friedman, W. J. (1986) The development of children's knowledge of temporal structure. *Child Development*, 57, 1386-1400.
- Friedman, W. J. (1990). Children's representations of the pattern of daily activities. *Child Development*, 61, 1399-1412.
- Friedman, W. J. (1997) Memory for the time of "60 minutes" stories and news events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23, 560-569.
- Friedman, W. J., Gardner, A. G., & Naomi, R. E. Z. (1995). Children's comparisons of the recency of two events from the past year. *Child Development*, 66, 970-983.
- 藤崎春代. (1995). 幼児は園生活をどのように理解しているのか：一般的出来事表象の形成と発達の变化. *発達心理学研究*, 6, 99-111.
- Fuvish, R. (1984). Learning about school: The development of kindergartners' school scripts. *Child Development*, 55, 1679-1709.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 丸山真名美. (2002). 子どもにおける慣用的時間理解の発達の变化. 修士論文 (未刊行), 愛知教育大学, 愛知.
- 丸山真名美. (2003). 階層的な時間構造が間隔時間比較の方略に及ぼす影響. *日本発達心理学会第14回大会発表論文集*, 286.
- 丸山真名美. (2004). 幼児期から児童期にかけての時間処理能力の発達：生活時間構造の階層性の発達との関連. *認知心理学研究*, 1, 35-43.
- 無藤 隆. (1982). 幼児における慣用的時間理解の発達の变化. *教育心理学研究*, 30, 185-191.
- Ratner, H. H., Smith, B. S., & Padgett, R. J. (1990). Children's organization of events and event memories. In R. Fuvish, & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp.65-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, B. J., Ratner, H. H., & Horbat, C. J. (1987). The role of chunking and organization in children's memory of events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 44, 1-24.
- Smith, B. S., Ratner, H. H., & Horbart, C. J. (1987). Development of memory for events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 411-428.

## 付記

本論文の作成にあたり、ご指導いただきました名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授梶田正巳先生 (現中部大学人文学部心理学科教授)、愛知教育大学教育学部助教授竹内謙彰先生、修正の際にご助言をいただきました名古屋大学発達心理精神科学研究センター教授氏家達夫先生に深く感謝いたします。また、調査にご協力くださいました学童保育所の児童のみなさんおよび指導員のみなさまに心からお礼申し上げます。

Maruyama, Manami ( Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University ) . *The Development of Hierarchical Temporal Organization and Time Processing Strategy in School Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.2, 175-184.

The purpose of this study was to examine the development of hierarchical temporal organization and the temporal processing strategy in school children. Participants were 1st, 2nd, and 3rd graders (N=78). First, a card sorting task was conducted to examine the hierarchy of daily activities. To examine the use of time processing strategies, children were asked to compare the length of two time intervals. In addition, a card arrangement task was used to examine children's ability to process information about time. The results were as follows: (1) older children's hierarchical temporal organization had more complex part/whole relations, and (2) children who had hierarchical temporal organization with more complex part/whole relations used a more relevant time processing strategy. This study, however, could not examine developmental relationships between image processing ability and hierarchical temporal organization, which is required in follow-up research.

**【Key Words】 Hierarchical temporal organization, Part/whole relations, School children,  
Time processing strategy, Cognitive development**

2003. 6. 16 受稿, 2005. 1. 20 受理



## 幼児の鬼ごっこ場面における仲間意識の発達

田中 浩司

(東京都立大学大学院人文科学研究科)

幼児期の子ども達が、オニ役割・コ役割それぞれの役割を意識して鬼ごっこ遊びを行うようになる過程について、発達的に検討した。実験は、4歳児15名、5歳児18名、6歳児12名を対象とし、仲の良い同年齢児3名に、実験者1名を加えた4名で鬼ごっこ遊びが行われた。その結果、4歳児ではオニ役割からコ役割、およびコ役割からオニ役割への役割交代が困難である場合が多く、5・6歳児ではこれらの役割交代が可能である場合が多いことが明らかとなった。オニ役割において、4歳児は複数の仲間を追いかけることは少なかった。また、6歳児は、捕まえようとする対象を変えながら、複数のコ役割を追いかけていた。コ役割においては、4歳児、5歳児は、6歳児と比べて、コ同士が接近した逃げ方をしていった。この結果から、子ども達は加齢に伴い、オニ役割において集団全体を追いかけるコとして意識するようになり、複数のコ役割を追いかけるようになることが示唆された。また、コ役割において子ども達は、加齢に伴いオニとコとの関係を意識しながら、他の仲間と距離をとって逃げるようになることが示唆された。以上の結果から、実際の鬼ごっこ遊びで見られる仲間集団に向けられた意識が考察された。

【キー・ワード】鬼ごっこ遊び, ルール遊び, 仲間関係, 幼児期の遊びの発達

### 問題と目的

複数の仲間が一定のルールに基づいて行う、ルール遊びの一つである鬼ごっこ遊びは、伝承遊びとして日本各地に様々な形態で存在しており(半澤, 1985), また、西洋圏における遊びの歴史の中にもその記録が残されている(森, 1989)。また、鬼ごっこ遊びの、活動的に動き回りスリルを楽しむといった側面は、機敏性、判断力、活動意欲を養う集団遊びとして保育の中でも重視されている(芳野, 1985)。

このような鬼ごっこ遊びは、追いかけるオニ役割と、逃げるコ役割といった基本的役割によって構成され、この役割に様々なルールが付加される。このようなルールを伴った遊びは、乳児期からの遊びの経験に基づいており、子どもたちが大人と相互作用し合う内に学ぶ、反復的かつ予測可能な行動パターンが基盤となっていることが指摘されている(Garvey, 1980)。鬼ごっこ遊びの基本的なルールとして、オニ役割とコ役割の役割交代がある。この役割交代という現象は、鬼ごっこ遊びが見られるようになる幼児期以前の、乳児期の母子間で構成される社会的なゲーム(social game)においてすでに見られる。Bruner & Sherwood(1976)は、母親と乳児との間で楽しまれる、いないいないばあ遊び(Peek-a-boo)を観察した。その結果、1歳以前の乳児は、受動的に嬉しそうに驚くだけの観察者であるが、1歳を過ぎると、乳児自

ら驚かせる役割を担う能動的な参加者へと変化することから、乳児も役割交代の感覚を持っていると考えた。

Brunerらの研究は、基本的に母子遊びの中に見られる役割交代について検討したものであるが、Mueller & Lucas(1975)は、1歳から2歳までの子ども達の相互作用を検討するなかで、子ども同士の役割交代について言及している。Mueller & Lucas(1975)によると、1歳から2歳までの子ども達の相互交渉のパターンは、ものを媒介としたやりとりの段階から子ども同士がお互いの行動に注意を向けるようになる段階を経て、仲間同士での役割の交代が見られるようになることを明らかにした。しかし、この段階で見られる役割交代は、鬼ごっこ遊びに見られるような、タッチするあるいは捕まえると役割を交代するといった明確なルールに基づいたものではなく、Mueller & Lucas(1975)が「相補的役割行動」と呼んだように、相手の行動が他者の行動を誘発して初めて成立する、即ち仲間の追いかけるとい行動に誘発されて逃げる行動が生起するという特徴を持つ。

このような明確な役割交代のルールを伴わない追いかけっこ遊びから、明確な役割の交代を必要とする鬼ごっこ遊びへの移行過程を検討したものとして、田丸(1991)の研究がある。田丸(1991)によると、鬼ごっこ遊びは、オニは追いかける役割を持ち、コは逃げる役割を持つという役割関係を理解することによって、一方が追いかけることによって、他方は逃げる、あるいは一方が逃げる

ことによって他方が追いかけるといった役割の相補的特徴が見られなくなると考え、その発達の特徴を検討した。その結果、3歳児では、ルールとしての役割関係の理解は難しく、鬼ごっこ遊びとしての展開は困難であることが示された。また、4歳児では、捕まえるために追うというつながりが3歳児にくらべてより明確になってくるが、追いかける前に10秒ほど立ったまま動かなくなったり、屈むといった役割不明行動が多く見られることから、コに対して自分がオニの役割をとることが理解される過渡的段階であるとされた。そして、5歳児では、役割関係が理解され、タッチ交代のルールを守らない子どもに対して、厳格に抗議する場面も見られるようになるなど、交代場面での混乱はほとんど見られなくなることが示された。

このように、乳児期から見られるような追いかけて遊びから、明確なルールを伴った鬼ごっこ遊びへの移行過程は、オニ役割・コ役割の2者の関係を中心に検討されてきた。しかし、日常の遊び場面で行われる鬼ごっこ遊びは、複数の仲間で行われていることが一般的である。そこで本研究では、鬼ごっこ遊びの集団性に着目し、子ども達が仲間集団を意識する過程を検討する。

鬼ごっこ遊びの集団的側面を扱った研究として、次のようなものがある。河崎・前田・張間・村野井(1979)は、鬼ごっこ遊びにおいて、子ども達が仲間集団に向けている意識について検討を行った。河崎ら(1979)は、子ども達は鬼ごっこ遊びの中で、一方は捕まえようとして追いかける、他方は捕まらないように逃げるといった意識的な対立を楽しんでいると考えた。また、その対立意識は、ルールに伴い構成される集団の形態によって異なることに注目し、鬼ごっこ遊びのルール構造から、子ども達がお互いに向けている意識を“1対1関係の意識”“集団全体への意識”“集団対集団の意識”の3つの水準に分類した。その中でも1対1関係の意識は、子ども達が集団全体を意識するようになる基盤として考えられており(河崎ら, 1979; 伊藤, 1983)、この意識の発達過程を捉えることは、子ども達が集団を意識した鬼ごっこ遊びを行うようになる過程を明らかにする上でも重要であると考えられる。河崎ら(1979)、伊藤(1983)は、この1対1関係の意識を、主に“高オニ”“色オニ”といった、オニは誰か1人のコを狙い、コは1人のオニに捕まらないように逃げるといった、オニ1名とコ1名が、捕まえる・逃げるといった意識を対立させる遊びを例にして、次のような説明を行っている。オニ1人が次々に交代するタイプの鬼ごっこ遊びの中では、オニはコのひとりひとりが捕まえる事が出来る条件にあるかどうかを判断すればよく、コ同士の相互関係などは意識する必要はない。一方、コはオニに追いかけてられている間オニに対して1対1関係を結んでいるが、他のコがオニに追いか

られている時には、一時的に逃げる必要がなくなる。しかし、次に誰がオニになるかを知っておかなくてはならないため、コはオニと他のコとの関係を注視している必要がある。このように、コ役割はまずオニ役割と1対1関係を結び、続いて他の子どもの1対1関係を意識するようになる。理論的には、全ての子ども達がそれぞれに、すべての子ども同士の1対1関係を観察することによって、集団全体が意識されるようになる。そこで本研究では、河崎ら(1979)、伊藤(1983)において提案された1対1関係の意識の発達過程を参考に、鬼ごっこ遊びにおいて子ども達が仲間同士に向ける意識の発達の機序を以下の3点から明らかにすることを目的とする。

#### 役割行動

本研究では、オニ役割とコ役割の役割交代、およびオニ役割、コ役割における子ども達の行動形態を総合して役割行動とする。役割交代とは、オニはコを追いかけて、タッチするあるいは捕まえるとコに交代し、コはオニから逃げ、タッチされるあるいは捕まえられるとオニに交代することである。行動形態とは、オニ役割、コ役割における仲間同士の相互作用の形態である。そこでまず、各年齢における役割行動の成否に加え、オニ、コそれぞれの役割における子ども達の行動形態を明らかにする。

#### オニ役割において仲間集団に向けた意識

オニ役割において、コに向けた意識の発達過程を明らかにする。オニ役割はコひとりひとりと1対1関係を結ぶことによって、最終的に集団全体を意識するようになると考えられる(伊藤, 1983)。つまり、オニ役割とコ役割の2者によって形成された関係は、より複数のコ役割との関係へと移行すると考えられ、加齢に伴いより多くの仲間に視線を向け、またより多くのコ役割を追いかけるようになると予想される。また、この段階の過程に、実際には複数のコを追いかけるわけではないが、視線は複数の子ども達に向いているという過渡的段階が存在することが予想される。

#### コ役割において仲間集団に向けた意識

コ役割において、オニおよびコ同士に向けた意識の発達過程を明らかにする。先行研究(伊藤, 1983)から、コ役割は、逃げるためには少なくとも追いかけてくるオニに対して意識を向けていればよく、次の段階として、自分が追いかけていないときにも、オニがどのコを追いかけているかに注意を向けるようになることが指摘されている。即ち、コ役割は追いかけてくるオニとの関係を意識する段階から、同じようにオニから追いかけるコ同士の関係を意識するようになると考えられる。即ち、コ役割同士の関係を意識するようになった子どもは、追いかけてくるオニ役割にしか意識が向いていない子どもと比較して、自分がかまらぬように、他のコとは距離をあけて逃げるようになることが予想される。

保育園や幼稚園などの園庭や保育室で行われる、自然条件での遊び場面では、固定遊具といった物理的環境や、鬼ごっこ遊びの参加者以外の遊び集団の影響を受け、参加者同士の意識を測定することは困難である。そこで、本研究では、遊びの参加者だけで構成される実験的な鬼ごっこ場面を設定する。このような実験的方法を用いることによって、鬼ごっこ遊びにおいて生起する意識に影響を及ぼす外的要因を排し、鬼ごっこ場面における、参加者同士の意識を明らかにすることが可能となる。そして、考察において、実験的鬼ごっこ場面において見られた、仲間集団に向けた意識が、自然条件の遊び場面でどのように展開されるのかについて検討を行う。

## 方 法

**対象児** 私立幼稚園に通う、4歳児15名(年少クラス所属、3名を1グループとして、計5グループ、平均4歳2ヶ月、レンジ3歳8ヶ月～4歳6ヶ月)、5歳児18名(年中クラス所属、3名を1グループとして、計6グループ、平均5歳2ヶ月、レンジ4歳7ヶ月～5歳7ヶ月)、6歳児12名(年長クラス所属、3名を1グループとして、計4グループ、平均6歳2ヶ月、レンジ5歳7ヶ月～6歳7ヶ月)。

**手続き** 実験は、平成12年10月～12月に行われた。対象児が登園してから朝の会が始まるまでの時間(午前9時～10時)、対象児の所属する幼稚園の2階にある集会室において行われた。集会室の規模は15.2m×9.5m(144.4m<sup>2</sup>)であった。本研究において分析された鬼ごっこの実施回数は1回である。

**対象児グループ構成** 同年齢同士、保育者によって遊び仲間とされた3名を1グループとした。自然発生的な鬼ごっこの開始が困難であるため、実験者1名が遊びに参加し、計4名で鬼ごっこが行われた。実験に用いられた集会室には、対象児と実験者に加え、VTR記録者1名が入室した。実験中、他の対象児は集会室に入る事は出来ず、鬼ごっこの様子は外からは見られなかった。実験者は、実験に際して保育ボランティアとして週1日程度、2年間にわたり保育に参加し、対象児と顔なじみになっていた。

**ルール提示** 実験者から「鬼ごっこって知っている?」と、鬼ごっこ遊びの知識に関する質問が行われた。グループごとに質問を行ったため、他の仲間の回答に影響されることが考えられ、正確な人数の把握は出来なかった。各年齢のグループで、鬼ごっこ遊びを「知らない」と回答したのは、4歳児2グループのみで、他の4歳児3グループ、5歳児6グループ、6歳児4グループともに、グループ内の対象児のいずれかが鬼ごっこ遊びを「知っている」と答えた。実験者は、対象児の鬼ごっこ遊びに関する知識の有無に関わらず、以下の手続きを言

語的に説明した。①始めにオニを決める。②オニはコである仲間を追いかける。③オニはコをタッチするか捕まえる。④タッチするか捕まえることをきっかけにオニとコが交代する。本研究での観察場面以外の時間に、鬼ごっこ遊びを行っている子ども達も見られ、鬼ごっこ遊びに関する知識に差があると考えられるが、本研究ではこの部分の統制は行っていない。

**遊びの開始** 実験者から「誰が鬼になる?」と提案し、ジャンケン等の提案が出た場合は、それに従った。意見が出なかった場合は、実験者が最初にオニになった。実験者がオニ役割の際には、まだオニになっていない対象児を捕まえるようにして、最低1回は、どの対象児もオニになるようにした。鬼ごっこが中断する、あるいは対象児がオニの役割をとれなくなった場合には、「オニは誰?」という質問を行った後、対象児からの答えがなければ、実験者が代わりにオニになって鬼ごっこを続けた。鬼ごっこ場面を、8ミリカメラ2台を用いて録画した。1台は3脚で固定し、1台はVTR撮影者がオニとコの役割交代場面を中心に撮影した。

**遊びの終了** 対象児が鬼ごっこの終了を求めた時や、鬼ごっこのルールが変化した場合、VTR撮影を終了し、求めに応じて対象児の教室に戻るか、集会室で実験者も対象児と共に遊ぶようにした。鬼ごっこ場面は、グループにより異なるが、2分30秒から10分継続した。終了後は、対象児の所属する教室まで同行した。

## 結 果

### 1 役割行動

**役割交代** VTRに録画されたオニ役割・コ役割での役割交代場面を基に、各年齢における対象児の役割交代の可否について分析する。オニ役割が成立しているとは、セッション開始時において決定されるか、あるいはタッチされた後に、コとの距離を縮めるように移動し、タッチあるいは捕まえる行動を行うこと、とした。コ役割が成立しているとは、オニ役割として仲間を追いかけ捕まえるかタッチした後に、オニとの距離を広げるように移動すること、とした。最も短い鬼ごっこの継続時間が2分30秒であったため、本研究での分析対象は鬼ごっこ開始から2分30秒までとした。役割交代の回数は、対象児によって2回から5回とばらつきが見られた。役割交代場面の生起頻度が対象児によって異なるため、交代の成立数を直接は比較できない。そこで、役割交代場面における交代の成立数のパターンを名義尺度として、対象児を次の3群に分類した。

- ① すべての役割交代場面で、オニからコ、コからオニへの役割交代が見られる。(すべて成立)
- ② 役割交代場面で、オニからコ・コからオニへの役割交代のどちらかが見られないことがある。(部分

的に不成立)

- ③ すべての役割交代場面で、オニからコ・コからオニへの役割交代が見られない。(成立せず)

各年齢における役割交代の成立人数を Table 1 に示す。すべてのオニ役割・コ役割において、役割交代が見られたのは、6歳児12名のうち11名、5歳児18名のうち13名、4歳児15名のうち4名であった。オニ役割・コ役割のどちらかにおいて役割交代が見られないことがあったのは、6歳児1名、5歳児4名、4歳児4名であった。すべてのオニ役割・コ役割において役割交代が見られなかったのは、6歳児0名、5歳児1名、4歳児7名であった。加齢に伴い役割交代の成立に差が見られるかを検討するために、年齢(3水準:4歳・5歳・6歳)×役割交代の成否(3水準:すべて成立・部分的に不成立・成立せず)について対数線形モデルのあてはめによる分析を行った。その結果、年齢と役割交代の成否に交互作用が見られた。4歳児において、すべてのオニ役割・コ役割において役割交代が見られた人数に、負の効果値が見られ( $u_{12}(11) = -1.054, SE = -3.133, p < .01$ )、6歳児において正の効果値が見られた( $u_{12}(31) = 0.840, SE = 1.986, p < .05$ )。また、4歳児においてすべてのオニ役割・コ役割において役割交代が見られなかった人数に、正の効果値が見られた( $u_{12}(13) = 1.064, SE = 2.422, p < .05$ )。これらの結果から、4歳児にはすべてのオニ役割・コ役割において役割交代が見られない子どもが多く、すべてのオニ役割・コ役割において役割交代が見られる子どもが少ないこと、また6歳児では、すべてのオニ役割・コ役割において役割交代が見られる子どもが多いことが明らかになった。

**行動形態** 4歳児において、実験室の端から端までを往復するように逃げ、実験室の端で立ち止まり、捕まえられるが、役割の交代は行われず、実験者が再度役割を確認しないと鬼ごっこが中断してしまう場面が見られた(3グループ)。また、逃げる際に、カーテンの裏や、舞台の端に隠れ、かくれんぼ遊びへと移行した子ども達も見られた(3グループ)。5歳児において、オニにタッチされたコがそのまま逃げ続けた際に、子ども達からルール違反に対する抗議がされた(1グループ)、また鬼ごっこを中断して仲間にルールを説明する場面が見られた(1グループ)。6歳児において、「○○ちゃん、ツギタツ

チスルヨ」といったりレー遊びへと移行した子ども達が見られた(1グループ)。また、別のコを狙うフリをして、近くのコを捕まえるといった、相手の思いの裏をかくような工夫も見られた(2グループ)。

## 2 オニ役割において仲間集団に向けた意識

オニがコに向けた視線の向きと、その際の追いかけるコの変更の有無について検討する。オニがコに向けた視線の向きは、オニとして実際に追いかける相手へのみ視線を向けるのか、追いかける相手以外のコにも視線を向けるのかについて分類した。また、追いかけるコの変更は、オニ役割として追いかけて始めてから、次にタッチするまでの間に、追いかけるコを別の子どもに変更するかについて、オニ役割場面を評定した。オニ役割場面は対象児によって2回から3回と生起数にばらつきが見られた。そのため、オニ役割場面での様子を分類した結果を直接は比較できない。そこで、オニ役割場面における分類結果に基づいて、以下の4つのパターンに分類した。

- ① オニ役割が一度も見られない(オニ役割なし)
- ② すべてのオニ役割において1名を追いかけ、追いかけるコにのみ視線を向ける(追いかけるコ1名・視線1名)
- ③ いくつか、またはすべてのオニ役割において、複数のコに視線を向けるが、追いかけるコは常に1名(追いかけるコ1名・視線複数)
- ④ いくつか、またはすべてのオニ役割において、複数のコを追いかける(追いかけるコ複数)

行動評定は実験者を含めた3名の評定者によって行われた。3名の評定者における行動分類の一致率は81.1%であった。一致しなかった行動に関しては、3名の協議により1つの行動に分類した。

これら4カテゴリーの成立人数を Table 2 に示す。年齢による各行動の成立率に違いが見られるか検討するために、年齢(3水準:4歳・5歳・6歳)×コ役割に向けた行動・視線(4水準:オニ役割なし・追いかけるコ1名、視線を向けるコ1名・追いかけるコ1名、視線を向けるコ複数名・複数のコを追いかける)について、対数線形モデルのあてはめによる分析を行った。その結果、年齢とコ役割に向けた行動に交互作用が見られた。4歳児において、オニ役割が見られなかった人数に正の効果値が見られた( $u_{12}(31) = 1.181, SE = 2.374, p < .05$ )。したがって、本研究においてオニ役割における役割交代が一度も見られなかったのは、4歳児において多かったことが明らかとなった。また6歳児において、複数のコを追いかけた人数に有意な正の効果値が見られ( $u_{12}(14) = 0.874, SE = 2.001, p < .05$ )、4歳児において複数のコを追いかけた人数に有意な負の効果値が見られた( $u_{12}(34) = -1.145, SE = -2.774, p < .01$ )。この結果から、複数のコを追いか

Table 1 役割交代の成否

	全て見られた	部分的に見られた	見られなかった	計
4歳児	4**	4	7*	15
5歳児	13	4	1	18
6歳児	11*	1	0	12

注. 表中の数字は人数を示す。\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Table 2 オニ役割においてコに向けた行動・視線

	オニ役割不成立	1名のコを追いかける その1名のみ視線を向ける	1名のコを追いかける 複数のコに視線を向ける	複数のコを追いかける (複数のコに視線を向ける)	計
関係概念図					
● オニ役割 ○ コ役割 → 追いかける → 視線を向ける ✕ 役割不成立					
4歳児	7*	3	3	2**	15
5歳児	1	3	4	10	18
6歳児	0	4	0	8*	12

注. 表中の数字は人数を示す。\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

けるのは、4歳児に比べて6歳児に多いことが明らかになった。

### 3 コ役割において仲間集団に向けた意識

コ役割として逃げる際の、他のコとの間隔について検討する。実際の測定に際しては、メンバー同士の距離を正確に測定することは不可能であった。そのため、実験を行った集会室を縦・横に等間隔に2分割、全体を4領域に分割した。対象児がそれぞれの領域を移動するのにかかった時間は、平均4秒であったため、鬼ごっこの開始時を0秒とし、0秒から2分28秒までの対象児の位置を4秒間隔のポイントサンプリングによって記録した。オニ役割として追いかけている間および、実験室内のステージに登る、あるいはピアノの下に隠れ、移動行動が見られなくなった場合は、欠損値として処理した。各被験児の位置する領域内にいる人数を合計し、各対象児について、コ役割における同一領域内にいる人数の平均点を算出し、コ役割における他児との接近得点とした。接近得点は、直接距離を測定したものではなく、順序尺度として統計的検討を行った。各年齢における接近得点をFigure 1に示した。

各年齢の接近得点を比較するためにKruskal Wallis検

定を行った結果、年齢による接近得点の差が見られた( $H(2)=19.998, p < .01$ )。ウィルコクソンの順位和検定による多重比較の結果、5歳児は6歳児に比べて接近得点が高いこと( $W=93.5, p < .01$ )、また4歳児は6歳児に比べて接近得点が高いこと( $W=80.5, p < .01$ )が明らかになった。

### 考 察

本研究は、鬼ごっこ遊びにおいて、幼児がオニ・コそれぞれの役割を伴った仲間として、集団を意識するようになる過程を明らかにすることを目的とした。実験は、対象児の所属する幼稚園の集会室において、同年齢の幼児3名と、実験者1名の合計4名で行われた。鬼ごっこ場面における、オニ役割がコに向けた意識に関しては、コに向けた視線および、追いかける対象の変更を基に検討した。また、コ役割がオニ、および他のコに向けた意識に関しては、コ同士の距離を基に検討した。

#### 各年齢における鬼ごっこ場面での行動特徴

本研究で実施された鬼ごっこ場面における、各年齢の子ども達の行動特徴を概観する。4歳児ではオニ・コの役割交代が見られない子ども達が多く、タッチすると役

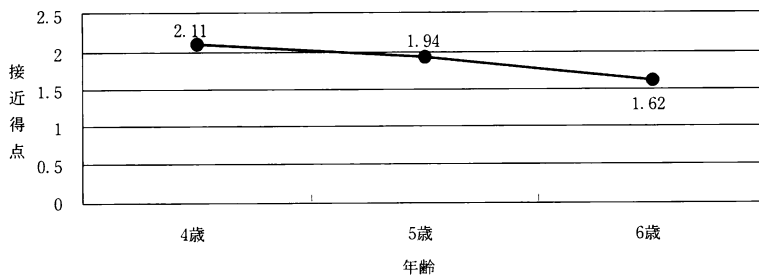


Figure 1 各年齢におけるコ役割での接近得点

接近得点は、同一領域内にはいたコの人数を合計したもの。接近得点の最高得点は3点となる。

割を交代するという、明確なルールに基づいた鬼ごっこの進行が困難な場合が多かった。しかし、タッチあるいは捕まえると交代するといった、明確なルールには基づいていないが、追いかけてくるオニの行動に誘発されて逃げるといった行動が見られ、追いかけて遊びとしては成立していた。また、4歳児の多くに、実験室の端から端までを往復するように逃げる様子が見られた。彼らは、実験室の端で立ち止まり、捕まえられても役割を交代せず、実験者が再度役割を確認しないと鬼ごっこが中断してしまうことが多かった。このように、4歳児では、捕まえる行動を役割交代のサインとして意味づける事が困難であるため(田丸, 1991)、役割交代場面で遊びが一時的に中断してしまうと考えられる。5歳児では、18名中17名に役割行動が見られたことから、タッチあるいは捕まえる行動に引き続いて、役割を交代するという役割関係の理解がなされていたと考えられる。また、彼らは4歳児のように実験室の端から端を往復するような逃げ方はせず、実験室全体を利用しながら、中断することなく鬼ごっこを進行した。また、オニにタッチされたコがそのまま逃げ続けた際には、子ども達からルール違反に対する抗議や、鬼ごっこを中断して仲間にルールを説明する場面も見られた。このように、5歳児では遊びの中でルールを対象化し、説明や抗議を通して、他者と共有することが出来るといえる。6歳児では、オニ役割において、複数の仲間を追いかけ、より集団全体を意識した鬼ごっこへと展開する。なかには、「○○ちゃん、次タッチするよ」と、リレーのように、より仲間同士の組織を感じさせる遊びへと工夫する子ども達も見られた。また、別のコを狙うフリをして、近くのコを捕まえるといった、相手の思いの裏をかくような工夫も見られた。彼らは、遊びをより面白いものにするために、ルールに工夫を加えることがある。しかし、4歳児のように、基本的な遊びの構造を壊すことはなく、追いかける・逃げるといった鬼ごっこの基本的な楽しみを維持しながら、仲間との関係を意識した遊びを展開していくものと考えられる。

#### 仲間集団に向けた意識の発達

オニ役割において、複数の仲間を追いかけた子どもの数は、6歳児に多く、4歳児に少なかった。このことから、6歳児は、より複数の仲間を意識してオニ役割を行っていたと考えられる。また、コ役割において、6歳児は4・5歳児に比べ、オニとの距離をとって逃げていた。6歳児は、4・5歳児と比べ、別々の方向に逃げることによって捕まるリスクが低くなる、というコ同士の関係を意識した鬼ごっこを行っていたと考えられる。これらの結果から、4歳で役割関係の理解が困難であった子ども達も、5歳以降になると、お互いの役割を理解し、6歳になると相手の追いかかり方、逃げ方を考慮しながら、

自らの役割を引き受けるようになって考えられる。

本研究では、複数のコに視線を向けることは、複数のコ役割を意識していると考えた。しかし、視線に込められた意味という観点からは、4歳児・5歳児の間に差異があったと考えられる。そこで、結果に示した行動様式を基に、各年齢の子ども達が、どのように仲間を意識していたのかといった、内容的側面の検討を行う。追いかける相手にも視線を向けていた子どもの数には、年齢による差は見られなかったが、その対象は年齢によって異なっていた。4歳児・5歳児が追いかけた対象の多くは子どもであったのに対して、6歳児は大人である実験者を追いかけることが多かった。仲間のコ1名を追いかけた4・5歳児は、Elkonin (1964) が指摘するように、日常的に親しくしている仲間との“リアルな関係”に基づいて役割関係を形成していたものと考えられる。一方、6歳児は大人である実験者との関係を楽しんでいたものと考えられる。複数のコに視線を向けるが、追いかける対象は1名という子ども達は、4歳児5名、5歳児4名、6歳児0名であった。年齢間に統計的な差は見られなかったが、本研究の発達仮説で示した、追いかけるコは1名だが、視線は複数のコに向けている、という過渡的段階と考えられる子ども達が、4歳児・5歳児の中に見られることが確認された。この過渡的段階の子ども達は、しばしば、追いかけている途中で一端立ち止まり、周囲を見回していた。視線を向けるだけでなく、複数のコを追いかけた5歳児は、追いかけている途中で立ち止まり、指さしをしながら次に追いかける相手を選択し、目標を変更していた。この点が、過渡的段階の子ども達の行動と異なる。つまり、過渡的段階の子どもは、目標の変更を試みるが、追いかける対象を特定することができないために、複数のコを追いかけることが出来なかったと考えられる。

次に、このような仲間集団に向けた意識を規定する発達の要因について検討する。鬼ごっこ遊びにおいて、複数の仲間を追いかける、あるいは仲間同士で距離をあけて逃げるためには、仲間がどちらの方向を見て、次にどの方向に逃げようとしているか、といった相手の行動を予測する必要がある。また、年長児で見られたような、別のコを狙うフリをして、近くのコを捕まえるといった、相手の思いの裏をかくような工夫は、他者の意図を読む力、すなわち心の理論といった社会的認知能力が関与している可能性が考えられる。遊び場面では、幼児の心の理論を測定するために用いられる誤信念課題(Wimmer & Perner, 1983)といった机上の課題場面と比較して、高い能力を発揮することが指摘されている(Szarkowicz, 1999)。今後は、このような心の理論といった社会的認知能力と、仲間集団に向けた意識との関係についての検討が必要である。また、鬼ごっこ遊びの成立過程に

において、保育者が複数の子どもを追いかけて遊ぶ、乳児を対象とした追いかけっこ遊びの実践が見られる(神田, 1991)。追いかけるオニ役割、逃げるコ役割といった明確な役割理解が困難な段階の子ども達は、融即状態(Wallon, 1983)とも言われる、集団内部で生じた情動状態を楽しみながら追いかけっこ遊びを行っていると考えられる。一方、本研究で対象としたような幼児期後期になると、集団内部での役割が、捕まえるあるいはタッチすると交代する、といったルールに基づいて分化する。このように、それぞれの役割が明確になることによって、このような集団内部で生起する情動状態がどのように変化していくかを検討することは、今後に残された課題である。

#### 日常の遊びとの関連

実験的な状況で測定された仲間集団に向けた意識は、日常の遊び場面での意識をどの程度反映し、両者は相互にどのような関連があるかについて検討する。本研究において、鬼ごっこが進行する過程で、4歳児はかくれんぼ遊びへ、6歳児はリレー遊びへと移行する事例が見られた。4歳児が鬼ごっこ遊びからかくれんぼ遊びへと遊びを移行させることや、6歳児がより組織立った鬼ごっこ遊びを好むようになることは、筆者の日常的な保育観察においても頻繁に認められる。このような遊びの移行は、次のような要因によってもたらされると考えられる。本研究の結果から見られるように、4歳児は、コ同士の関係を意識した逃げ方をしておらず、追いかけてくるオニと自分との関係にのみ意識が向いていたと考えられる。このことから、彼らは常に追いかけられている緊張感の中において、「隠れる」ことは、彼らの緊張感を緩和する役割を果たしていたことが考えられる。また、6歳児の鬼ごっこが、リレーといったより組織立った遊びへと変化したことは、彼らがより複数の仲間集団を意識した鬼ごっこを行うという、本研究の結果とも一致する。しかし、このような日常の遊び場面においてしばしば認められる遊びの移行には、本研究で検討した、仲間集団に向けた意識に限らず、様々な要因が影響すると考えられる。「隠れる」行動が見られた4歳児の多くに、逃げる際に実験室の端で立ち止まり、一度休憩するような様子が見られた。体力的に未熟な4歳児にとって、「隠れる」行動は、一時的な休息の役割を果たしていたと考えられる。また、4歳児は、かくれんぼ遊びへと遊びが変化すると、役割交代のルールが曖昧になる事が多かった。一方で、6歳児は、リレー遊びへの移行は見られるものの、基本的なルールを維持しながら遊びを変化させていった。このことから、4歳児は遊びの枠組みが曖昧であり、一旦かくれんぼ遊びへと遊びが移行すると、遊びが崩れてしまう場合が多いが、6歳児は基本的なルールを維持しながらも、より組織だった遊びへと組

み立て直すことが可能であると考えられる。

この遊びの移行は、鬼ごっこ場面の継続時間にも反映されている。本研究では、鬼ごっこ場面の継続時間に2分30秒から10分と差が見られた。この中には、ルールの改変により遊びが質的に変更された事例と、子ども達から遊びの終了を求めてきた事例とが混在しており、継続時間による単純な比較は出来ないが、遊びの枠組みの理解や、鬼ごっこ場面への動機付けの違いが、継続時間に影響していたことが考えられる。また、本研究で分析対象としたのは、各年齢群において、12名から18名と少なく、サンプル数は十分とはいえない。鬼ごっこの実施回数も、1回の鬼ごっこ場面の開始から2分30秒と短く、すべての子ども達にオニ役割・コ役割への役割交代の機会が保障されていたとは言い難い。今後、より多くの対象児に対して、複数回の鬼ごっこを実施するなどの、より信頼性の高いサンプルの収集を行い、本研究の結果を再度検証する必要がある。

また、本研究では、1人のオニが複数のコを追いかけるといふ鬼ごっこ遊びを設定したが、鬼ごっこ遊びには様々なタイプが存在する。河崎ら(1979)は、ルール構造から鬼ごっこ遊びを3つの形態に分類し、遊びの種類によって異なる仲間意識が必要であることを指摘している。本研究で用いた、仲間に向けた視線や、仲間同士の距離は、鬼ごっこ遊びにおける仲間意識を捉える上で有効な測度であると考えられる。今後は、このような測度を利用して、ルール構造と仲間意識との関連を検討し、様々な鬼ごっこ遊びにおいて、子ども達が仲間集団に向けている意識を明らかにしていく必要がある。

## 文 献

- Bruner, J., & Sherwood, V. (1976). Peek-a-boo and the learning of rule structures. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: It's role in development and evolution* (pp.277-285). New York: Basic Books.
- Garvey, C. (1980). 「ごっこ」の構造(高橋たまき, 訳). 東京:サイエンス社. (Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge Mass: Harvard University Press.)
- Elkonin, D. B. (1964). ソビエト児童心理学(駒林邦男, 訳). 東京:明治図書. (1960).
- 半澤敏郎. (1985). 鬼ごっこ<鬼事・鬼児っ子>. *童遊文化史:考現に基づく考証的研究* 第1巻(pp.439-472). 東京:東京書籍.
- 伊藤良子. (1983). ルール遊び. 河崎道夫(編), *子どもの遊びと発達* (pp.261-285). 東京:ひとなる書房.
- 神田英雄. (1991). 追いかけ遊びからオニごっこへ—保育実践の中みるオニごっこの成立過程. 山崎愛世・心理科学研究会(編), *遊びの発達心理学* (pp.29-63). 東京:萌文社.

- 河崎道夫・前田 明・張間良子・村野井均。(1979). 幼児におけるルール遊びの発達 — その1 仮説構成の試み. *心理科学*, 2(1), 39-46
- 森 洋子。(1989). *ブリューゲルの「子供の遊戯」: 遊びの図像学*. 東京: 未来社.
- Mueller, E., & Lucas, T. (1975). A developmental analysis of peer interaction among toddlers. In M. Lewis, & L. A. Rosenblum (Eds.), *Friendship and peer relations* (pp.223-257). New York: Wiley
- Szarkowicz, D. L. (1999). Young children's false belief understanding during play. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 243-254.
- 田丸尚美。(1991). 幼児の遊びにおける役割関係の理解 — 鬼ごっこ場面の発達の検討. *教育心理学研究*, 39, 341-347.
- Wallon, H. (1983). *身体・自我・社会* (浜田寿美男, 訳編). 京都: ミネルヴァ書房. (Wallon, H. (1956) *Niveaux et fluctuations du moi*. L'Evolution psychiatrique. I.)

- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-108.

- 芳野紀子。(1985). 幼児に見られる「鬼遊び」の現状とその構造 — 「高鬼」の場合. *日本女子大学教育学会人間研究第20号*, 日本女子大学, 東京, 165-182.

#### 付記

本論文は、平成12年度九州大学大学院修士論文として提出したものを新たに分析したものです。本論文を作成するにあたり、協力していただきました幼稚園の先生方、ならびに園児の皆さんに感謝いたします。修士論文を作成するにあたり、九州大学の針塚進先生には懇切丁寧なご指導を賜りました。また、東京都立大学の浜谷直人先生には、本論文を作成するにあたり多くの助言をいただき、ご指導をいただきました。心より感謝いたします。

Tanaka, Koji (Graduate School of Humanities, Tokyo Metropolitan University). *Development of Group Consciousness in Preschooler's Tag Play*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.2, 185-192.

This study investigated the developmental process by which preschool children become able to take the role of other participants when playing tag (called "onigokko" in Japanese). Children aged 4-(n=15), 5-(n=18) and 6-years old (n=12) took part in the research. The adult researcher formed play groups of three same-aged children and asked each group to play tag. In addition, the researcher participated in each game as a player. The results were as follows. It was much easier for children at ages 5-6 years to change roles between the roles of chasing and catching others ("oni") and that of escaper fleeing from the chaser ("ko"), compared with 4-year olds. In addition, 6 year-old chasers chased more than two escapers at the same time more frequently, compared to 4-year olds. In conclusion, older children were more conscious of their relations with others in playing tag. These results were discussed in relation to the actual game of tag.

**【Key Words】** Play, Social development, Group consciousness, Tag game, Preschoolers

2003. 9. 26 受稿, 2005. 2. 14 受理



## 幼児の対人場面における自己調整機能の発達： 実験課題と仮想課題を用いた自己抑制行動と自己主張行動の検討

鈴木 亜由美  
(京都大学大学院教育学研究科)

本研究では、幼児の自己調整機能の自己抑制的側面と自己主張的側面に注目し、実験課題と仮想課題の2つを用いて、両課題における反応の関連とその発達的变化を検討したものである。4～6歳児101名を対象として、魅力的なおもちゃに対する誘惑抵抗状況を自己抑制状況、「後でこのおもちゃで遊ぼうね」という約束を忘れ去られてしまう状況を自己主張状況と設定し、それらの状況での被験児の行動を観察した。また、その状況下で自己抑制するか自己主張するかという認知が実際の行動に及ぼす影響を調べるために、仮想的な対人葛藤状況における反応を同時に測定した。その結果、仮想課題では年齢とともに状況に一致した反応を選択する子どもが増加するのに対し、実験課題で状況に一致した行動をとる被験児の数には年齢差が見られなかった。また、仮想課題と実験課題で一貫して状況に一致した反応を示す子どもは自己抑制状況では年齢とともに増加する傾向が見られたものの、自己主張状況では年齢差が見られないことがわかった。自己主張状況では仮想課題で状況に一致した反応を選択する被験児でさえも、実験課題では実際に自己主張することが難しいという可能性が示唆された。

【キー・ワード】自己調整機能, 自己抑制, 自己主張, 幼児

### 問 題

人は自己の欲求や感情をすべて衝動的に表出するのではなく、場合によっては表出することなく自己の内に留めたり、または適切な方法を選んで表出したりする。自己調整 (self-regulation) 機能とは、そのように欲求や感情を調整し、状況に応じた適切な行動をするための機能である。単に外的な規範に追従するだけでなく、自発的で主体的な自己調整を獲得することは社会化の大きな一側面である (Bugental & Goodnow, 1998)。

幼児期は、自己調整機能の発達において極めて重要な時期である。この時期には、認知や言語の諸側面がめざましく発達し、それに応じて禁じられた行為を抑制することや、複雑な指示を保持し、実行することが可能になる (Bronson, 2000)。また、この時期になるとほとんどの子どもが幼稚園や保育所に通うようになり、そこでは仲間同士の対等な関係において、遊び道具の取り合いなどのトラブルに数多く遭遇する。このように、自己の欲求や目標の遂行が他者によって阻まれるような場面に適切に対処するためには、自己調整機能が重要な役割を果たす。

柏木 (1988) は幼児期の自己調整機能を、自己抑制的側面と自己主張的側面という2つの側面からとらえることを提唱し、「集団場面で自分の欲求や行動を抑制、制

止しなければならないとき、それを抑制する」という自己抑制的側面だけでなく、「自分の欲求や意志を明確に持ち、これを他人や集団の前で表現し主張する」という自己主張的側面もまた重要な側面であると考えた。幼児期において、柏木 (1988) 以前に自己主張を扱った研究はそれほど注目されてこなかったが、児童期や青年期を対象とした研究では、自己主張は社会的スキルの一部として重視されてきた。それらの研究において、自己主張は例えば「他人の権利を侵害することなく、個人の思考と感情を、敵対的でない仕方では表現できる能力」(濱口, 1994) と定義されている。これに基づいて考えると、自己主張は欲求や感情を単に表出するというだけでなく、状況や方法を考慮した上での表出であると考えられる。

本研究では、柏木 (1988) の理論的枠組みに基づき、自己調整機能を自己抑制的側面と自己主張的側面の二側面からとらえ、「欲求や感情をそのとき自分が置かれた状況を考慮した上で、抑制するべきときには抑制し、主張するべきときには適切な方法で主張する能力」と定義し、それが幼児期においてどのように発達していくかを検討する。柏木 (1988) は、3～6歳の子どもについて、幼稚園の教師に対する質問紙調査を行い、各年齢で自己抑制行動と自己主張行動がどのぐらい現れるかを検討した。その結果、自己抑制に関しては3～6歳の間に一貫してなだらかな増加が見られたのに対して、自己主張に

関しては3～4歳までに大きな伸びが見られるものの、その後4歳半ごろを境に伸びが見られなくなることがわかった。この結果は、自己主張よりも自己抑制に重きを置く日本の文化的風土が反映されていると考察された。

しかしながら、日常場面で自己抑制と自己主張が現れる文脈は様々であり、対象についての欲求の強さや、抑制または主張する相手が誰であるかといった様々な要因が絡んでくるため、これらの要因を統制した上で、自己抑制と自己主張の現れやすさを検討するための実験的研究もまた必要であると考えられる。

これまで幼児の自己調整機能に関する実験的研究は、自己の欲求や衝動を抑えるという自己抑制的側面を中心に様々な文脈のもとで数多く行われてきた。特にその状況下での子ども自身の認知的メカニズムに注目した研究として、「満足の遅延 (delay of gratification)」と「誘惑抵抗 (resistance to temptation)」についての研究を挙げることができる。その中でも、誘惑抵抗とはその場の誘惑に負けずに禁じられた行動を抑えたり、目標を達成することであり、基本的な実験パラダイムは被験児が魅力的なおもちゃとともに一人で部屋に残され、おもちゃにさわらずに待てるかどうか、また指示された作業に取り組むことができるかどうかを調べるものである。「誘惑抵抗」を可能にするために、例えば誘惑物に注意を向けられないようにすること (Vaughn, Kopp, Krakow, Johnson, & Schwartz, 1986) や、誘惑から注意をそらすための自己言語化 (Patterson & Mischel, 1975; 氏家, 1980) などが有効であることが示されている。

一方、自己調整機能の自己主張的側面に関しては、これまで主に母親や教師に対する質問紙調査によって、それらが幼児の外的行動としてどのように現れるか (柏木, 1988)、また幼児自身の気質や母親のしつけ方略などの要因とどのように関連しているか (水野・本城, 1998) ということが中心に検討されてきた。また、幼児の自己主張行動を実験的に検討した研究として、水野・本城 (1998) は、3, 4歳児とその母親42組に対して、作業が終わったらおもちゃで遊べるという約束が守られない状況を設定し、そこでの子どもの反応を検討した。その結果、60%程度の子どもが実験者または母親に課題が終わったこと、あるいはおもちゃについての何らかの言語的アピールをすることがわかったが、この研究では発達の变化については検討されなかった。

そこで自己主張行動の年齢差を実験的に検討した研究として、鈴木 (2003) は幼児 (4～6歳児) を対象に、幼児にとって魅力的なおもちゃを用意して、「お手伝いが終わったらおもちゃで遊ぼうね」と被験児と約束したにもかかわらず、お手伝いが終わった後にその約束を忘れたふりをして、「これでおしまいなのでお部屋に帰っていいですよ」と言い、被験児がおもちゃで遊ぶ権利を

主張するかどうかを調べた。その結果、自己主張行動の出現率には年齢差が見られず、自己主張をした子どもは全体で40%程度であった。これは、自己主張行動の発達は4歳半ごろで停滞するという柏木 (1988) の結果と一致したものであった。

本研究ではこれらの先行研究を受けて、魅力的なおもちゃを用いて、それに触れてはいけないという誘惑抵抗状況を自己抑制状況と設定し、またそのおもちゃで遊べるという約束が守られない状況を自己主張状況と設定し、「自己抑制は幼児期を通して一貫して発達するものの、自己主張の発達は4歳半以降伸びが見られない」という柏木 (1988) の結果が実験場面でも追認されるかどうかを確認する。その際、自己抑制状況と自己主張状況で対象への欲求の強さを統制するために、材料として両状況で同一のおもちゃを用いる。

さて、自己抑制と自己主張をバランスよく身につけるということは、相手との関係性や状況に応じて、「このような状況では自己抑制し、このような状況では自己主張する」と認知できる能力と関連している。従来、そのような社会認知的能力の測定は、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 (Spivack & Shure, 1974; 東・野辺地, 1992; 山本, 1995)。これらの研究では、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されている。

例えば、山本 (1995) では、仮想的な対人葛藤場面における幼児の行動を絵カードによって選択させたところ、4歳児では相手をたたいたり、対象物を取るといった解決方法が多いが、6歳児では対象物を貸してくれるように頼んだり、譲ってあげるといった解決方法が多いということが示されており、年齢とともに非言語的で自己中心的な解決方法から、言語的で他双方の要求を考慮した解決方法へと変化することがわかる。

また、子安・鈴木 (2002) は、仲間のうちの誰かが先に使っている対象物について、交渉なしにその対象物を獲得しないという、「先占の尊重」原則 (山本, 1991) との関連から、「被験児が使っていた遊び道具を他児に持ち去られる場面」という対人葛藤場面を提示し、反応を選択させた。その結果、年中児 (5歳児) では自己抑制的反応が多いが、年長児 (6歳児) では自己主張的反応が多かった。ゆえに年長児になると、いつでも自己抑制するのがよいわけではなく、場合によって自己主張すべきときがあることが認識できていることがわかる。

ところで、幼児の仮想場面における反応と、実験場面における反応を直接比較し、自己調整機能における社会的認知の役割を検討した研究はこれまで行われていないが、仮想場面で状況に合った反応を示す子どもほど実験

場面でも状況に合った反応を示すと考えられる。

また、自己調整機能の発達という観点から、実際場面を用いた検討(柏木, 1988; 鈴木, 2003)と仮想場面を用いた検討(山本, 1995; 子安・鈴木, 2002)とを合わせて考えると、自己抑制に関しては5~6歳児になると、仮想場面でも実際場面でも自己抑制的な反応が多くなることから、「このような状況では抑制する」と意図した上で実際に抑制できるようになると考えられる。一方、自己主張に関しては、5~6歳児になると仮想場面では自己主張的な反応が多くなるにもかかわらず、実際場面では自己主張の現れやすさに年齢差が見られない点から、また鈴木(2003)のおもちゃを用いた自己主張行動の実験的観察において、おもちゃで遊ぶ権利を主張しなかった年長児(5~6歳児)の中にも、実験者の顔を見つめたり、なにかに言いたそうにその場にとどまっていた姿が観察されている点から、5~6歳児になると多くの子どもが「このような状況では主張する」と意図するにも関わらず、実際に主張する子どもと、実際には自己主張しない子どもとに分かれると予想される。

以上の点をふまえて、自己抑制状況と自己主張状況を設定し、それらにおける幼児の反応を実験課題と仮想課題から検討することで、自己調整機能のメカニズムが幼児期を通じてどのように発達するかを明らかにすることを本研究の目的とする。検討する仮説は以下の4点である。

(1) 実験課題において、自己抑制状況では年齢とともに状況一致反応が増加する一方で、自己主張状況では年齢による反応差が見られないであろう。

(2) 仮想課題において、自己抑制状況と自己主張状況のどちらでも年齢とともに状況一致反応が増加するであろう。

(3) 全ての年齢群において、自己抑制状況と自己主張状況ともに、仮想課題で状況一致反応を示すほど、実験課題においても状況一致反応を示すであろう。

(4) 仮想課題と実験課題に一貫して状況一致反応を示す子どもは、自己抑制状況では年齢とともに増加するが、自己主張状況では年齢差が見られないであろう。

## 方 法

**被験児** 京都市内の私立幼稚園に通う、4歳児35名(男児13名, 女児22名; 平均年齢4歳4ヶ月,  $SD: 4$ ヶ月), 5歳児35名(男児17名, 女児18名; 平均年齢5歳2ヶ月,  $SD: 3$ ヶ月), 6歳児31名(男児16名, 女児15名; 平均年齢6歳1ヶ月,  $SD: 4$ ヶ月)であった。

**概要** 全体の流れは、導入(5分)、実験課題(自己抑制状況)(5分)、仮想課題(自己抑制状況2題と自己主張状況2題の計4題)(5分)、実験課題(自己主張状況)(30秒)、おもちゃで遊ぶ(5分)の計20分程度であつた。

た。

**材料** 実験課題では、幼児にとって魅力的と思われるおもちゃを3点用意した<sup>1)</sup>。

仮想課題では、被験児自身と実験者が登場人物である3枚の絵からなるストーリーを用いた(Table 1, Figure 1参照)。自己抑制状況と自己主張状況の各2題ずつ計4題を作成し、どちらの状況も1つ目の場面は、子安・鈴木(2002)と同様に「誰かが先に使っている対象物について、交渉なしにその対象物を獲得しない」というルールに関する場面とし、2つ目の場面は実験課題と同一の構造を持つ場面とした。対人葛藤の原因となる遊び道具は、「スコップ」「ブロック」「絵本」「ボール」の4種類の中の1つで、遊び道具と状況の割り当てはカウンターバランスした。

**手続き** 実験全体は幼稚園の一室で個別に実施した。被験児が実験室に入室してから退室するまでの行動は、デジタルビデオカメラで撮影した<sup>2)</sup>。実験は全て著者自身が一名で行った。著者は週1回この園の一つのクラス(被験児の所属するクラスとは別のクラス)に参与観察に入っており、被験児とも普段から園内で顔を合わせていた。

被験児の入室時に実験室の机の上にあらかじめおもちゃを置いておき、導入として5分間、被験児と話をしながら、おもちゃの遊び方をデモンストレーションした。被験児が自らおもちゃに触れるという行動をとり、被験児のおもちゃに対する動機づけが十分であることが確認された後、おもちゃを透明な箱の中に片付け、机の上に置いた。

実験者は忘れ物を取りに行くため、少しの間部屋を離れなければならないことを伝え、「このおもちゃはお姉さんの大事なおもちゃで、壊れるといけませんので、おもちゃに触らずに待つように」と教示した。待機時間は、氏家(1980)と同様に5分間とし、その間の被験児の反応を実験課題(自己抑制状況)における反応とした。

5分経過した時点で実験者は部屋に戻り、「これから少しお手伝いをしてもらうけれども、それが終わったらおもちゃで遊ぼうね」と約束し、「お姉さんはよく約束を忘れてしまうことがあるので、もし忘れていたらそのときは〇〇ちゃんが教えてね」と教示した。

仮想課題は、ストーリーをノートパソコンで提示する形式で実施した。ストーリーは口頭で状況を説明しながら、絵を1枚ずつノートパソコンで提示した<sup>3)</sup>。それぞ

- 1) ハローキティの自動販売機、ドラえもんのパンチゲーム、とつとこハム太郎の電動ぬいぐるみを用いた。
- 2) ビデオは部屋の隅に全体の様子がうつる角度で設置し、目立たないように布でおおった。
- 3) Microsoft社のPower Pointを用いて提示した。

Table 1 仮想課題で用いたストーリー

状況	ストーリー	反応の選択肢
自己抑制	a) ブロックを見つけて遊ぶとしたら、実験者に「他のお友達が使っているから使っちゃいけないよ」と止められる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・取る (行動)</li> <li>・「貸して」と言う (自己主張)</li> <li>・がまんする (自己抑制)</li> </ul>
	b) 実験者が持ってきたボールで遊びたいと思ったが、実験者は「戻ってきたら一緒に遊ぼう、それまで少し待っていてね」と言って、ボールを置いてその場を離れてしまい、なかなか戻らない。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人で先に遊び始める (行動)</li> <li>・実験者を呼びに行き、「早く遊びたい」と言う (自己主張)</li> <li>・がまんして待っている (自己抑制)</li> </ul>
自己主張	a) 砂場でスコップを使って遊んでいるとき、その場を少し離れている間に、実験者がスコップを持ち去ろうとする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・取り返す (行動)</li> <li>・「返して」と言う (自己主張)</li> <li>・がまんする (自己抑制)</li> </ul>
	b) おもしろそうな絵本をみつけたが、実験者が「今から他のお友達に貸してあげるところだから、少し待ってね」と言う。ところが、実験者はその子から絵本を返してもらっても、一向に貸してくれようとしなない。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・取る (行動)</li> <li>・「僕(私)も読みたいので貸して」と言う (自己主張)</li> <li>・がまんする (自己抑制)</li> </ul>

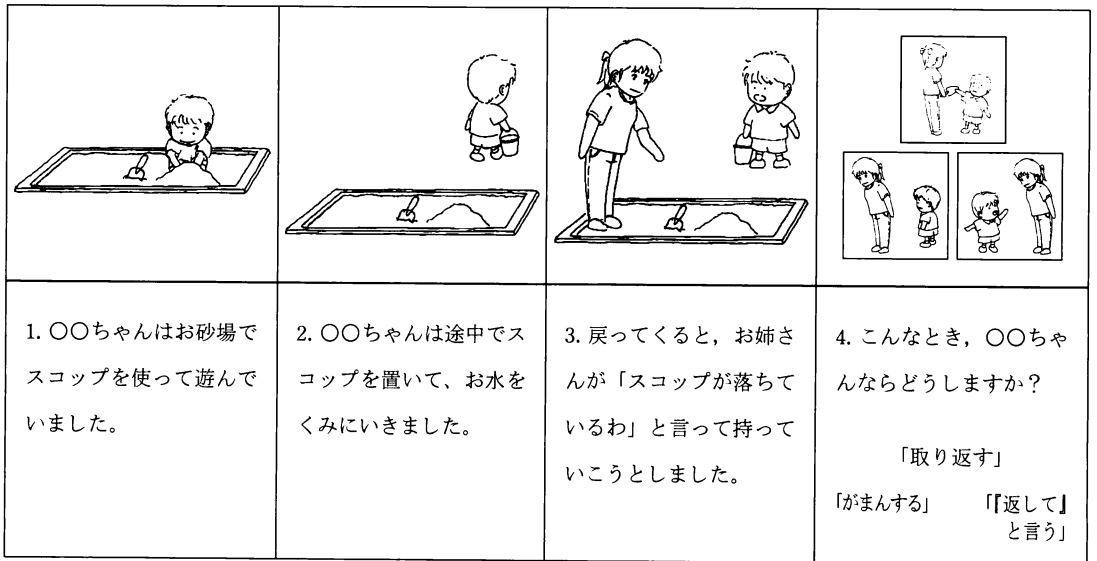


Figure 1 仮想課題で用いたイラスト例 (自己主張状況 a スコップ)

れの場合における反応は、「行動」「自己主張」「自己抑制」を示す3つの絵を同時に提示し、「こんなとき○○ちゃんならどうしますか」とたずね、1つを選ばせる形式で測定した。画面の中での反応の提示位置はカウンターバランスした。

仮想課題がすべて終わった時、おもちゃのことは忘れたふりをして「どうもありがとう。もう帰ってもいいですよ」と言った。その後30秒間の被験児の反応を実験課題(自己主張状況)における反応とした。被験児がおもちゃに触れた時点、またはおもちゃに言及した時点、無反応の場合は部屋から出ようとした時点で、「おもちゃで遊んでいなかったね」と声をかけ、5分間おもちゃで遊ばせた<sup>4)</sup>。

## 結果

### (1)-1. 実験課題(自己抑制状況)

被験児の反応を次の3つのカテゴリーに分類した。5分間に一度でもおもちゃに触れた場合を、「おもちゃに触れる」、途中で実験者を呼びに行くために退室した場合を、「実験者を呼ぶ」、おもちゃにさわらずに部屋にと

4) 実験の意図は被験児に伝えられていなかったため、実験実施に伴うトラブルを避けるために、自己抑制状況では実験室のドアを少し開けておき、待機中の被験児の様子がわかるようにした。また自己主張状況では、自己主張をしなかった子どもに対しても実験者から声をかけ、全ての子どもがおもちゃで遊べるようにした。その結果、目立ったトラブルは起こらなかった。

どまれた場合を、「抑制」とした (Table 2)。第1評定者がすべての被験児について、上記の3つのカテゴリーのうち1つに分類を行い、次に第2評定者がランダムに選択した29名 (全被験児の約30%<sup>5)</sup> について独立して同様なカテゴリー分類を行い、2名の評定者の一致率としてCohenのkappa係数を算出したところ、 $k = .87$ となり、信頼性が得られたと判断した。

Table 2について、Fisherの直接確率法による検定を行ったところ、年齢による反応差が有意であり ( $p < .05$ : 両側確率)、4歳児において、「実験者を呼ぶ」が期待値より有意に多いことがわかった。

さらに待機中の被験児の様子を詳細に検討するために、5分間 (300秒間) の自己抑制状況を5秒ごとに60個のブロックに分割し、それぞれのブロックごとに被験児の行動を、「おもちゃで遊ぶ」「実験者を呼びに行く」「おもちゃを見る」「部屋の中をきよろきよろと見回す」「気をそらすために他の行動をとる」「視線を動かさずにじっと待つ」の6つの行動カテゴリーのうち1つに分類した (Figure 2)。なお、被験児が実験者を呼びに行くために部屋を出て、観察時間内に部屋に戻らなかった場合には、その後のブロックはすべて「実験者を呼びに行く」に分類した。第1評定者がすべての被験児について、各

ブロックを上記の6つのカテゴリーの中の1つに分類し、次に第2評定者がランダムに選択した22名 (全被験児の約20%) について独立して同様なカテゴリー分類を行い、2名の評定者の一致率を算出したところ ( $k = .66$ )、ほぼ信頼性が得られたと判断した。

次に、6つの行動カテゴリーごとに、出現ブロック数の平均値の年齢差を調べるために、1要因分散分析を行ったところ、「実験者を呼びに行く」でその差が有意であり ( $F(2, 98) = 4.43, p < .05$ )、Ryan法による多重比較の結果、5歳児、6歳児よりも4歳児で出現ブロック数が多い ( $p < .05$ ) ことがわかった。また、「気をそらすために別の行動をとる」でもその差が有意であり ( $F(2, 98) = 8.21, p < .01$ )、4歳児、6歳児よりも5歳児の方が出現ブロック数が多い ( $p < .01$ ) ことがわかった。さらに、「そのままじっと待つ」でその差が有意であり ( $F(2, 98) = 17.42, p < .01$ )、4歳児よりも5歳児と6歳児の方が出現ブロック数が多い ( $p < .01$ ) ことがわかった。

(1)-2. 実験課題 (自己主張状況)

被験児の反応を、「おもちゃに言及する」「無言でその場で待つ」「無言で部屋を出る」「その他」の4つのカテゴリーに分類した (Table 3)。これらのカテゴリー分類については、第1評定者がすべての被験児についてのビデオを観察してカテゴリー分類を行い、次に第2評定者がそのうち29名 (全被験児の29%) について独立してカテゴリー分類を行ったところ、2名の評定者の一致率は、 $k = .93$ となり、信頼性が得られたと判断した。

Table 3について、「その他」に分類された3名を除外して、Fisherの直接確率法による検定を行ったところ、

Table 2 実験課題 (自己抑制状況) における反応 (人)

	おもちゃに触れる	実験者を呼ぶ	抑制
6歳児 (n = 31)	10	2	19
5歳児 (n = 35)	12	2	21
4歳児 (n = 35)	9	10	16

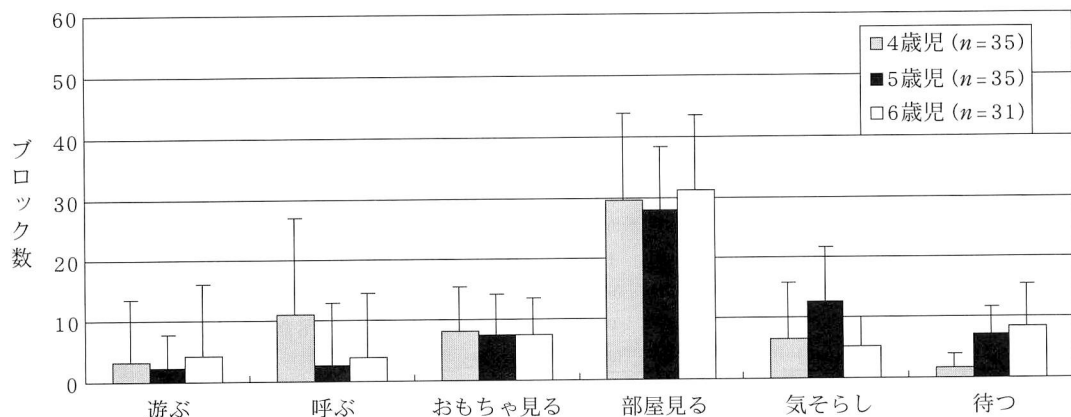


Figure 2 実験課題 (自己抑制状況) における各行動カテゴリーの出現ブロック数の平均値とSD

5) 第2評定者が一部を観察する場合、およそ20%を抽出するのが一般的である (中澤, 1997) とされている。

年齢による反応差が有意であり ( $p < .01$ : 両側確率), 6歳児において「待つ」が期待値より有意に多く, 「部屋を出る」が少ないこと, 4歳児において, 「部屋を出る」が期待値より有意に多く, 「待つ」が少ないことがわかった。

## (2) 仮想課題

対人葛藤の原因となる4つの遊び道具を込みにして<sup>6)</sup>, 仮想課題の自己抑制状況, 自己主張状況の各2題について, 「行動」「自己抑制」「自己主張」のそれぞれを選択した回数の平均値を, 年齢別に Table 4 に示した。それぞれの選択肢ごとに, 年齢(4歳児, 5歳児, 6歳児)×状況(自己抑制, 自己主張)の2要因分散分析を行った。まず「行動」の選択において, 年齢の主効果が有意であり ( $F(2, 98) = 7.92, p < .01$ ), Ryan 法による多重比較の結果, 5歳児, 6歳児よりも4歳児で選択が多いことがわかった。次に, 「自己抑制」の選択において, 交互作用が有意であった ( $F(2, 98) = 9.95, p < .01$ )。下位検定の結果, 自己抑制状況における年齢の単純主効果が有意であり ( $F(2, 196) = 8.10, p < .01$ ), Ryan 法による多重比較の結果, 4歳児よりも5歳児, 6歳児で選択が多いことがわかった。さらに「自己主張」の選択においても,

Table 3 実験課題(自己主張状況)における反応(人)

	言及する	待つ	部屋を出る	その他
6歳児 (n = 31)	10	7	13	1
5歳児 (n = 35)	12	1	21	1
4歳児 (n = 35)	6	0	28	1

注。「その他」の具体的内容は, おもちゃ以外についての主張(4歳児), 指差しのみでの主張(5歳児), 無言でおもちゃにさわる(6歳児)であった。

Table 4 仮想課題における各反応の選択回数の平均値とSD

	行動		抑制		主張	
	抑制状況	主張状況	抑制状況	主張状況	抑制状況	主張状況
6歳児 (n = 31)	0.10 (0.30)	0.16 (0.37)	1.74 (0.51)	0.42 (0.66)	0.16 (0.37)	1.42 (0.75)
5歳児 (n = 35)	0.29 (0.61)	0.4 (0.64)	1.43 (0.77)	0.60 (0.73)	0.29 (0.51)	1.00 (0.76)
4歳児 (n = 35)	0.60 (0.73)	0.69 (0.79)	1.03 (0.81)	0.60 (0.76)	0.37 (0.48)	0.71 (0.78)

注。( )内はSD。

6) 「スコップ」「ブロック」「絵本」「ボール」の4種類で反応に差がないことを確かめるために, 「行動」「自己抑制」「自己主張」の3つの反応について, 反応ごとに Cochran の Q 検定を行ったところ, 有意な差は見られなかった。

交互作用が有意であった ( $F(2, 98) = 9.82, p < .01$ )。下位検定の結果, 自己主張状況で年齢の単純主効果が有意であり ( $F(2, 196) = 10.31, p < .01$ ), Ryan 法による多重比較の結果, 4歳児, 5歳児よりも6歳児で選択が多いことがわかった。

## (3) 仮想課題と実験課題の関連

実験課題(自己抑制状況)(Table 2)において, 「抑制」に分類された子どもを状況一致反応群, それ以外のカテゴリに分類された子どもを「その他」とした。また, 仮想課題(自己抑制状況)において, 自己抑制状況2題のうち, 状況に一致した反応(自己抑制)を1度も示さなかった場合を「状況一致反応選択回数: 0回」, 1度だけ示した場合を「1回」, 2度とも示した場合を「2回」とし, 仮想課題における状況一致反応選択回数(0, 1, 2回)別に, 実験課題における状況一致反応の人数と比率を示した(Table 5)。年齢別に, 仮想課題での状況一致反応回数(0, 1, 2回)×実験課題(状況一致反応群, その他)で Fisher の直接確率法による検定を行ったところ, 4歳児で仮想課題の状況一致反応回数と実験課題の状況一致反応率に関連が見られる傾向にあった ( $p < .10$ : 両側確率)が, 5, 6歳児ではそのような傾向は見られなかった。

同様に, 実験課題(自己主張状況)(Table 3)において, 「言及する」に分類された子どもを「状況一致反応群」, それ以外のカテゴリに分類された子どもを「その他」とし, 仮想課題(自己主張状況)における状況一致反応回数(0, 1, 2回)別に, 実験課題における状況一致反応群の人数と比率を示した(Table 6)。年齢別に, 仮想課題での状況一致反応回数(0, 1, 2回)×実験課題(状況一致反応群, その他)で Fisher の直接確率法による検定を行ったところ, 全ての年齢で有意差は見られなかった。

## (4) 仮想課題と実験課題で一貫して状況一致反応を示す人数

Table 5 より, 仮想課題(自己抑制状況)で2回とも状況一致反応を示し, かつ実験課題(自己抑制状況)で状況一致反応を示した子どもの人数は, 4歳児9名, 5歳児13名, 6歳児16名であり,  $\chi^2$  検定を行ったところ, 年齢差に有意傾向が見られ ( $\chi^2(2) = 4.70, p < .10$ ), 仮想課題2題と実験課題で一貫して状況一致反応を示した人数は, 4歳児で少なく, 6歳児で多い傾向にあることがわかった。

同様に, Table 6 より, 仮想課題(自己主張状況)で2回とも状況一致反応を示し, かつ実験課題(自己主張状況)で状況一致反応を示した子どもの人数は, 4歳児3名, 5歳児3名, 6歳児6名であり,  $\chi^2$  検定を行ったところ, 年齢差は有意ではなかった。

**Table 5** 仮想課題における状況一致反応選択回数(0~2回)と実験課題における状況一致反応群の人数(自己抑制状況)

4歳児			5歳児			6歳児		
0回 (n = 11)	1回 (n = 12)	2回 (n = 12)	0回 (n = 6)	1回 (n = 8)	2回 (n = 21)	0回 (n = 1)	1回 (n = 6)	2回 (n = 24)
3 (27.3%)	4 (33.3%)	9 (75.0%)	4 (66.7%)	4 (50.0%)	13 (61.9%)	0 (0.0%)	3 (50.0%)	16 (66.7%)

注. ( ) 内は人数の比率 (%)

**Table 6** 仮想課題における状況一致反応選択回数(0~2回)と実験課題における状況一致反応群の人数(自己主張状況)

4歳児			5歳児			6歳児		
0回 (n = 17)	1回 (n = 11)	2回 (n = 7)	0回 (n = 10)	1回 (n = 15)	2回 (n = 10)	0回 (n = 5)	1回 (n = 8)	2回 (n = 18)
2 (11.8%)	1 (9.1%)	3 (42.9%)	2 (20.0%)	7 (46.7%)	3 (30.0%)	1 (20.0%)	3 (37.5%)	6 (33.3%)

注. ( ) 内は人数の比率 (%)

## 考 察

### 自己抑制と自己主張の現れやすさ(実験課題)

実験課題において、自己抑制状況では「抑制」というカテゴリーの出現頻度には年齢差が見られず、自己主張状況でも、「言及する」というカテゴリーの出現頻度には年齢差が見られなかった。よって、仮説(1)「実験課題において、自己抑制状況では年齢とともに状況一致反応が増加する一方で、自己主張状況では年齢による反応差が見られないであろう」は、自己主張に関しては支持されたものの、自己抑制に関しては支持されなかった。

Table 2より、実験課題(自己抑制状況)では、一度でもおもちゃに触れてしまった人数には年齢差が見られず、4歳児でもおもちゃにさわってはいけないという指示を守ることはある程度可能であることがわかった。しかしながら、「実験者を呼びに行く」という行動が4歳児では多く、一人で部屋に残される不安からか、部屋を出て実験者を探しに行くという傾向が見られた。またFigure 2から、「気をそらすために別の行動をとる」のは5歳児で多く、5歳児になると一人で待つことが可能となるが、おもちゃで遊びたいという気をそらすために、鼻歌を歌ったり手遊びをしたりする行動が多くなると考えられる。これは誘惑抵抗に関する先行研究における被験児の行動観察からの考察とも一致している。さらに「そのままじっと待つ」という行動は、5歳児と6歳児で多く、年齢の上昇とともにいすに座ったままでじっと待つことが可能になると考えられる。

Table 3より、実験課題(自己主張状況)では、おもちゃで遊びたいという欲求を訴える自己主張的反応自体

は年齢によって差がなく、出現率は全体の30%程度であり、鈴木(2003)の結果とほぼ一致している。しかしながら、自己主張をしなかった子どもの中でも、4歳児ではすぐに部屋を出て行くことが多いのに対して、6歳児の中にはその場で何か言いたそうに待つ姿が多かった。このことから、そもそも4歳児は、「後でおもちゃで遊ぼうね」という約束自体忘れていたか、あるいは時間がたつともにおもちゃへの欲求が薄れていったという可能性がある。それに対して6歳児は、おもちゃで遊びたいという欲求はあるものの、どのように自己主張すべきかわからず、困っている姿が見受けられた。

### 自己抑制状況と自己主張状況の認知(仮想課題)

仮想課題では、年齢の上昇とともに状況に一致した反応を選ぶ子どもが多くなることがわかり、仮説(2)「仮想課題において、自己抑制状況と自己主張状況のどちらでも年齢とともに状況一致反応が増加するであろう」は支持された。

Table 4より、「行動」という選択肢を、4歳児は他の年齢よりも多く選択することがわかった。使いたい遊び道具を相手から取ったり、持ち去られた遊び道具を自ら取り返すというような欲求を直接的に行動で表出するような反応は、年齢の上昇とともに減少し、6歳児ではそのような反応はほとんど選択しなくなると言える。

また、「自己抑制」と「自己主張」については、年齢の上昇とともに適切な状況のもとでそれらを選択することが増えるが、「自己抑制」については4歳児と5歳児の間に差が見られた一方で、「自己主張」については5歳児と6歳児の間に差が見られ、状況に合わせて「自己主張する」と認知することは、状況に合わせて「自己抑制す

る」と認知するよりも難しい、という可能性が示唆された。

#### 自己抑制・自己主張行動に及ぼす状況認知の効果(実験課題と仮想課題の関連)

実験課題と仮想課題の関連は、自己抑制状況の4歳児でのみ仮想課題の状況一致反応選択回数と実験課題の状況一致反応率に関連が見られる傾向があったにとどまり、仮説(3)「全ての年齢群において、自己抑制状況と自己主張状況ともに仮想課題で状況一致反応を示すほど、実験課題においても状況一致反応を示すであろう」は支持されなかった。一方、仮説(4)「仮想課題と実験課題に一貫して状況一致反応を示す子どもは、自己抑制状況では年齢とともに増加するが、自己主張状況では年齢差が見られないであろう」はほぼ支持された。

Table 5より、自己抑制状況について、仮想課題で測られる認知と実験課題で測られる実際の行動との関連は、4歳児でのみ、状況に合わせた認知ができるほど実際に自己抑制できる、という傾向が見られたにとどまった。この結果には5、6歳児になると状況に合わせて「自己抑制する」と認知できる子どもが圧倒的に多くなることが影響していると考えられるが、認知と行動が一貫していない子どもが一定数存在していたことも事実である。「満足の遅延」に関する先行研究において、実際の報酬を見せておく条件では、報酬を見せない条件よりも報酬に対する欲求が喚起され、遅延可能時間が減少することがわかっており(Mischel & Ebessen, 1970)、幼児にとっておもちゃという対象を実際に目の前にしながらそれに触れることを抑制することは、仮想的な自己抑制状況で「抑制する」と答えるよりも難しかったのではないかと考えられる。しかしながら、年齢差については認知と行動のどちらもできた子どもは、4歳児よりも6歳児に多い傾向にあり、仮説はほぼ支持された。

また、Table 6より自己主張状況については、認知と実際の行動の間の関連はどの年齢でも見られなかった。そもそも実験課題で実際に自己主張した子どもは全体の約30%と少なく、さらに6歳児では状況に合わせて「自己主張する」と認知できている子どもの中でも、実際には自己主張しない子どもの方が多かった。6歳児で自己主張をしなかった子どもの中には、すぐに部屋を出るのではなくその場にとどまっている姿が多く見られ、自己主張しようとする意図しながらも、どのように自己主張したらよいかという自己主張のスキルが欠けていたという可能性、または相手への遠慮のようなものが芽生えていた可能性が考えられる。

#### 本研究のまとめ

本研究の意義は、「誘惑抵抗」や「満足の遅延」を中心とする先行研究をもとに、幼児の自己調整機能の自己抑制的側面を実験的に検討したことに加えて、自己主張的

側面の実験的検討を行ったこと、さらに仮想場面における反応を同時に調べることによって、抑制と主張、仮想と実験という2つの次元から、認知レベルと実際の行動レベルの関連を検討したことである。

その結果、自己抑制状況については、状況に合わせて「自己抑制する」と認知することが年齢の上昇とともに可能になることに加えて、実際に「禁じられた行為を抑制する」ということは4歳児でもある程度可能であるものの、待機の仕方は年齢の上昇とともに洗練されることがわかった。自己主張状況については、状況に合わせた認知は年齢とともに可能になった一方で、実際の行動では年齢差が見られず、6歳児になると「自己主張する」と認知し、実際に自己主張する子どもと、そのように認知しながらも実際には自己主張しない、という子どもに分かれることがわかった。

#### 今後の展望

今回の実験結果を受けて、今後の課題として以下の3点があげられる。1点目として、今回用いた実験課題や仮想課題は、全て実験者と被験児との関係において、限定的な状況で行ったものであったが、今後は被験児のより一般的な社会的問題解決能力や自己調整機能との関連を検討するために、日常場面の自然観察や教師評定を用いた研究を合わせて行うことで、実験場面と日常場面との自己調整機能の現れ方の違いを検討していく必要がある。

2点目として実験手続きをさらに改善していく必要がある。今回の実験では実験課題(自己抑制状況)、仮想課題、実験課題(自己主張状況)という一連の手続きで行ったが、実験課題と仮想課題を同時に行うことによって、それらが互いに干渉してしまう可能性があるため、これらを別の日に行うことが望ましい。また、実験課題として「自己抑制状況においておもちゃで遊ぶのをがまんしていたにもかかわらず、自己主張状況ではおもちゃで遊べるという約束が守られない」という状況を設定したが、日常生活では自己主張状況の後に自己抑制状況がくる、ということもあり得るので、そのような順序での実験課題も設定する必要がある。さらに仮想課題では先行研究に従って、「こういうときあなたならどうしますか」という質問を行ったが、この質問に対して子どもは「このような状況では〇〇するべき」という規範的な状況認知を答えていた可能性もあるが、「自分ならば〇〇してしまう」という認知を答えていた可能性もある。この点を明らかにするために、「あなたならどうするか」という質問に加えて、「このようなときにはどうするのが望ましいか」を問う質問をする必要があると考えられる。

3点目として、大人である実験者に対して自己主張をしなければならない状況が、自己主張状況での困難さに



つながった可能性がある。仮想場面では相手の子どもが年上か同年齢かといった条件によって、反応に差はない(子安・鈴木, 2002)という結果が得られているが、実験場面では相手が大人であることが実際に自己主張をする際の困難さに影響した可能性があり、仲間関係の中では自己主張行動がもっと多く見られるかもしれない。そもそも自己主張しなければならない状況とは、自己の要求が何らかの形で阻害されている状況であり、困難に負わずに自分の要求を伝えていくことである。従って、自分より力関係において勝っている大人の実験者に対する自己主張を検討したことは意義のあることであったが、幼児期の対人関係では仲間関係の占める割合は大きく、仲間関係における自己主張を実験的に検討していくことが今後の課題である。

## 文 献

- 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.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Bugental, D. B., & Goodnow, J. J. (1998). Socialization process. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.) (pp. 389-462). New York: Wiley.
- 濱口佳和。(1994). 児童用主張性尺度の構成. *教育心理学研究*, 42, 463-470.
- 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.
- 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.
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 329-337.
- 水野里恵・本城秀次。(1998). 幼児の自己制御機能: 乳児期と幼児期の気質との関連. *発達心理学研究*, 9, 131-141.
- 中澤 潤。(1997). 時間見本法の理論と技法. 中澤 潤・大野木裕明・南 博文(編), *心理学マニュアル: 観察法* (pp. 14-24). 京都: 北大路書房.
- Patterson, C. J., & Mischel, W. (1975). Plans to resist distraction. *Developmental Psychology*, 11, 369-378.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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2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.
- 氏家達夫。(1980). 誘惑に対する抵抗に及ぼす統制方略の効果の発達の検討. *教育心理学研究*, 28, 20-28.
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B., Krakow, J. B., Johnson, K., & Schwartz, S. S. (1986). Process analyses of the behavior of very young children in delay task. *Developmental Psychology*, 22, 752-759.
- 山本愛子。(1995). 幼児の自己調整能力に関する発達の研究—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.
- 山本登志哉。(1991). 幼児期に於ける「先占の尊重」原則の形成とその機能—所有の個体発生をめぐって. *教育心理学研究*, 39, 122-132.

## 付記

本論文は2002年に京都大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部にデータを追加し、加筆、修正したものです。論文作成にあたりご指導をいただきました京都大学大学院教育学研究科教授 子安増生教授に深く感謝いたします。また実験にご協力いただいた幼稚園の園児の皆さん、先生方に心よりお礼を申し上げます。

Suzuki, Ayumi (Graduate School of Education, Kyoto University). *Development of Self-Regulation in Young Children in Interpersonal Situations: An Investigation of Self-inhibitive and Self-assertive Behavior Using Experimental and Imaginary Tasks*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.2, 193-202.

This research investigated developmental changes in the relationship between behavior on experimental tasks and responses on imaginary tasks, focusing on two aspects of self-regulation in young children: self-inhibition and self-assertion. Participants were 4- to 6-year olds (N=101). In the experimental tasks they were prohibited from touching attractive toys, to observe whether they showed self-inhibitive behavior. In addition, the promise that they could play with these toys later was not kept, to observe whether they showed self-assertive behavior. In the imaginary tasks, children were also presented, using a personal computer, with imaginary stories similar to those in the experimental tasks. The results showed that although older children selected more proper responses on the imaginary tasks, there were no age differences during the experimental tasks. The number of children who showed proper self-inhibition in both imaginary and experimental tasks tended to increase with age. But it was difficult for them to assert their demands during the experimental task, even if they recognized that they could be assertive in the imaginary task.

**【Key Words】** Self-regulation, Self-inhibition, Self-assertion, Young children

2004. 2. 9 受稿, 2005. 2. 16 受理