

幼児における時間的広がりを持った感情理解の発達： 感情を抱く主体の差異と感情生起の原因となる対象の差異の観点から

麻生 良太 丸野 俊一
(九州大学大学院人間環境学府) (九州大学大学院人間環境学研究院)

本研究の目的は、現在の感情理解の発達を(i)感情を抱く主体の心の所在(自己か他者か)の広がり(参加者条件)の観点から、そして時間的広がりを持った感情理解の発達を(ii)の観点と(iii)感情生起の原因となる対象(人か人以外か)の広がり(対象条件)の観点という2つから検討することであった。目的(i)(ii)を検討するために、実験1では3歳児15名、4歳児18名、5歳児24名を対象に、紙芝居を用いて感情の原因を推論させる課題を行った。その結果、各年齢での参加者条件、対象条件の課題通過率に差は見られなかったが、5歳児は3、4歳児よりも課題通過率が高いことが明らかになった。実験2では、実験1の問題点を改善し、目的(i)(ii)の再検討を行った。4歳児69名、5歳児64名を対象に、感情生起の原因となる対象を人と物とし、また、幼児自身が参加できるように、人形劇を用いて現在の感情の原因を推論させる課題を行った。その結果、各年齢での参加者条件の課題通過率に差は見られなかったが、時間的広がりを持った感情理解において、4歳児は、感情生起の原因となる対象が人の方が、物よりも先に理解することができ、5歳児では人と物では差がないことが明らかになった。実験1・2の結果から、感情理解には自他の関与に関係なく同時に発達することや、意図を持った対象(人や動物)との相互作用の中でのみ理解される発達段階があることが示唆された。

【キー・ワード】感情理解、感情を抱く主体の違い、感情生起の原因となる対象の違い、就学前児

問 題

「相手を叩くと相手は悲しむだろう」という感情の推論や、「あの人が喜んでるのは褒められたからだ」といった感情の原因帰属は、社会性の発達において重要な役割を果たす。このような感情理解に関する従来の研究の多くは、自他が抱く感情は、現在の状況の中にある原因によって起きていることへの理解について検討している(e.g., Denham & Couchoud, 1990; Russell, 1990; 笹屋, 1997)。

だが、感情の原因を理解するには、手がかりの範囲を過去の状況へ広げることが必要な場合がある。例えば、「あの子が怒っているのは、昨日あの子にかみついた犬に出会ったからだ」という推論には、現在の感情は過去の出来事や、人や物との関わりを原因として起こるという理解(以下：時間的広がりを持った感情理解)が必要となる。この時間的広がりを持った感情理解の発達に関する従来の研究では、実験参加者に、過去の経験や行動傾向、そして性格特性などの個人情報や付与した他者の感情を推論させている。そして、他者を過去-現在と一貫した存在と捉えることができるかが重要だとしている(e.g., Gnepp, 1989; Gnepp & Chilamkurti, 1988; Gnepp & Gould, 1985; Lagattuta & Wellman, 2001)。例えばLagattuta & Wellman (2001)の研究では、(1)主人公が過去に悲しい出来事を経験し、ネガティブな感情を抱く、

(2)現在の状況は嬉しい出来事であるのに、主人公はネガティブな感情を抱く(現在の状況と、その時主人公が抱く感情が矛盾)、(3)過去の出来事を思い出すような「手がかり」を現在の状況で提示する、(4)感情価がネガティブである、という4つの条件を含む物語を提示した場合、4歳児のおよそ半数が、現在の感情の原因を、過去の出来事に帰属できることを明らかにしている。

しかし、より現実的な状況から時間的広がりを持った感情理解の発達を捉えようとした場合、以下の2つの問題が残されている。1つ目は、感情を抱く主体の心の所在(自分か他者か)の広がりの問題である。従来の研究では、感情を抱く主体は常に他者であったが、現実場面では子ども自身が感情を抱く主体となりうる。しかも、感情理解に焦点を当てた研究も含め、信念、欲求などの心的状態の理解の研究が示してきた心の所在の広がりについて提示される知見は、現在に限定されたものに留まる。さらに、自分の心的状態の理解が他者よりも先であるという知見(Harris, 1994)や、心的状態の理解は自他同時になされるという知見(Perner, 1991)など、そこで得られた知見は一貫したものではない。そこで本研究では、第1の目的として、(i)現在の感情の理解と(ii)時間的広がりを持った感情の理解の両面で、実験参加者が主人公になる条件と他者が主人公になる条件の違いが見られるか否かを検討する。自分の心的状態の理解が他者の心的状態の理解に先立つという知見が当てはまるな

らば、自分の感情の方が先に理解され、加齢ともなつて、他者の感情をも理解できるようになる(Harris, 1994)。それに対し、自分の心的状態と他者の心的状態は同時に理解されるという知見が当てはまるのであれば、自他の感情は同時に理解される(Perner, 1991)といった予測が成り立つ。

2つ目は、感情を抱く主体と、感情生起の原因となる対象との関係性の広がりの問題である。Lagattuta & Wellman (2001)の研究では、人や犬や物を感情生起の原因となる対象としているが、それらの違いについては考慮していない。しかし、現実場面で感情を理解する際には、感情を抱く主体と感情を生起させる対象との関係を考慮することが重要となる。例えば、Perner, Ruffman, & Leekam (1994)は、きょうだいがいる就学前児は、いない就学前児よりも心的状態の理解を調べる課題でよい成績をあげたという知見を示している。またDunn, Brown, & Beardsall (1991)は、親やきょうだいと感情の原因や結果について話すことが、感情の理解と関連があるという知見を示している。こうした先行研究の結果は、感情の理解に、感情を生起させる相手が人であることが特に重要な意味をもつ可能性を示唆している。

そこで第2の目的として、感情生起の原因となる対象が、人であるか、人以外であるかが時間的広がりを持った感情理解にどのように影響を与えるかを検討する。もし、人との関わりを通して感情が理解されていくのであれば、感情生起の原因となる対象が人であるほうが、時間的広がりを持った感情を先に理解するといった作業仮説が導かれる。

本研究が対象とした幼児の年齢は、過去と現在の因果連鎖に関する理解が発達するといわれる3歳から5歳までとした。Lagattuta & Wellman (2001)によると、3歳頃から「現在に生起している感情が、必ずしも今この状況に限定されるのではなく、過去を思い出し、考えることによって生じる」といった感情のメカニズムを理解し始め、5、6歳頃にはほぼすべての幼児がこの感情理解のメカニズムを理解するという。またPovinelli & Simon (1998)は、過去と現在のつながりを明確に意識し始めるのは4、5歳頃であると指摘している。これらのことから、過去と現在の因果連鎖に関する理解の発達は3歳頃から5歳頃までに徐々に高まると考えられる。

具体的な実験条件は、第1の目的を検討するために、Lagattuta & Wellman (2001)の物語に「①実験参加者が参加する物語(本人条件)」と「②他者が参加する物語(他者条件)」という2条件を設ける。また、第2の目的を検討するために、物語に「①対人場面の物語(対人条件)」と「②対人以外の場面の物語(対人以外条件)」という2条件を設ける。実験の設定上、各物語に、第1の目的の条件と、第2の目的の条件を入れて(【本人-対人

条件】【本人-対人以外条件】【他者-対人条件】【他者-対人以外条件】)実験を行う。さらに、第1の目的と第2の目的から予測される結果として、この条件で実験を行った際に、もし、自分の感情のほうが先に理解され、また、対象が人であるほうが先に理解されるのであれば、【本人-対人条件】が他の3つの条件よりも先に理解されるだろう。また、自他の感情が同時に理解されるのであれば、【本人-対人条件】と【他者-対人条件】が【本人-対人以外条件】と【他者-対人以外条件】よりも先に理解されるだろう。

実験 1

方法

1. 実験参加者 F市内の保育園に調査を依頼した。実験を行っている最中に、実験を拒否する姿勢、態度を示した実験参加者に対しては、速やかに実験を中止した。最終的に57名が実験に参加した。実験参加者の内訳は、3歳児15名(男児10名、女児5名、平均月齢:46ヶ月〔月齢範囲:40~50ヶ月〕)、4歳児18名(男児9名、女児9名、平均月齢:58ヶ月〔月齢範囲:53ヶ月~64ヶ月〕)、5歳児24名(男児12名、女児12名、平均月齢:69ヶ月〔月齢範囲:65ヶ月~75ヶ月〕)であった。

2. 感情の理解を調べる課題 現在の感情理解の発達と時間的広がりを持った感情理解の発達を調べる課題として、Lagattuta & Wellman (2001)が行った課題を用いた。彼らの課題とは次の3点で異なる。(1)ネガティブな感情が生起する物語に絞った。(2)感情を生起させる相手を人(対人)と人以外(対人以外)の条件に分けた。(3)自分と他者の間の時間的広がりを持った感情理解の条件差を調べるために、実験参加者を主人公にする条件を加えた。

2-1. 物語の内容 物語は【本人-対人条件】【本人-対人以外条件】【他者-対人条件】【他者-対人以外条件】の4種類あり、実験参加者に4種類すべての物語を提示した。物語には男児用と女児用があり、実験参加者が男児であれば、物語に出てくる登場人物は男児にした。また、他者条件で使用した子どもの名前は、どの名前の子どもも保育園にはいないことを確認した上で、男児用:「さとるくん」と「たけしくん」と「みのるくん」、女児用:「さとこちゃん」と「ともこちゃん」と「よしこちゃん」と名づけた。物語は8場面から成り立つ。例えば、【本人-対人条件】では、①「あるところに〇〇ちゃん(実験参加者)という子どもがいました」、②「〇〇ちゃんがボールで遊んでいると」、③「お友達の△△ちゃん(同性の友だち)がきて、『貸して』も言わずボールを取ってしまいました」、④「その時、〇〇ちゃんは悲しい気持ちになりました」、⑤「次の日」、⑥「〇〇ちゃんが1人で砂場で遊んでいると」、⑦「△△ちゃんが向こ

うから笑顔でやってきました」、⑧「その時〇〇ちゃんは悲しい気持ちになりました」という内容で構成した。【本人-対人以外条件】と【他者-対人以外条件】の物語は、主人公が飼っているウサギが犬に追い払われ、悲しい気持ちになる。そして次の日にその犬に再び会い、悲しい気持ちになるという内容である。物語は①～⑧の各場面を画用紙(縦30cm, 横40cm)に描き、紙芝居形式で提示した。

2-2. 生じた感情の原因を現在の出来事へと帰属できるかを調べる課題(以下:現在の出来事への原因帰属課題) 感情の原因を場面③に帰属することができるかを調べるために用意した課題である。場面④の紙芝居の提示後、「なぜ〇〇ちゃん(または架空の主人公)は悲しい顔をしているのか」という質問を行った。

2-3. 生じた感情の原因を過去の出来事へと帰属できるかを調べる課題(以下:過去の出来事への原因帰属課題) 感情の原因を場面③に帰属することができるかを調べるために用意した課題である。場面⑧の紙芝居の提示後、「なぜ〇〇ちゃん(または架空の主人公)は悲しい顔をしているのか」という質問を行った。

3. 手続き 実験者は実験を行う一週間前から保育園に通い、ラポールの形成に努めた。一週間後、保育園の一室を借り、そこに実験参加者を個別に連れてきて実験を行った。全ての課題で、実験者と実験参加者が座卓(縦80cm, 横120cm)を挟んで対面する形をとった。物語を始める前に、【本人-対人条件】で実験参加者の友達を登場させるため、保育園で1番仲の良い同性の友だちの名前を聞いた。実験参加者が物語の主人公になる条件の場合、以下の教示を与えた。「これから、紙芝居を使ってお話をします。この物語の主人公は、〇〇ちゃん(実験参加者)です。〇〇ちゃんがこの物語の主人公になった気持ちで紙芝居を聞いてね。あと、お話の途中でいくつか聞きたいことがあるから、よくお話を聞いていてね。」他者が物語の主人公の場合は、以下の教示を与えた。「これから紙芝居を使ってお話をします。お話の途中で聞きたいことがあるから、よく聞いていてね。」

教示の後、場面①～⑧を順番に聞かせた。場面④で、紙芝居の進行をやめ、現在の出来事への原因帰属課題を行った。無回答や「わからない」と答えた場合には同じ質問を再度繰り返した。それでも無回答や「わからない」と答えた場合には次の場面へ移った。次に、場面⑧で、過去の出来事への原因帰属課題を行った。無回答や「わからない」と答えた場合には同じ質問を再度繰り返し、それでも無回答や「わからない」と答えた場合には次の紙芝居に移った。回答が明確でない、または更なる回答を得ることができる可能性がある場合には、追加質問を行った。例えば、「今はその犬が好きじゃないから」と答えた場合には、「なんで今はその犬が好きじゃない

の?」と質問し、さらなる回答を求めた。追加質問を行っても、無回答や「わからない」という答えをを繰り返した場合、次の紙芝居に移った。以上の手続きを4つの紙芝居すべてに対して行った。提示順序は参加者間でカウンターバランスをとった。全課題の所要時間は一人約20分で、実験参加者と実験者のやりとりは全てICレコーダに録音し、後で書き起こしを行った。

結果

1. コーディング 現在の出来事への原因帰属課題と過去の出来事への原因帰属課題の通過または不通過については、実験者と心理学を専攻している大学院生1名によってコーディングを行った。現在の出来事への原因帰属課題では紙芝居④で、そして過去の出来事への原因帰属課題では紙芝居⑧で、「何で、〇〇ちゃん(または架空の主人公)は悲しい顔をしているのかな?」と質問した。その質問に対して、紙芝居③の内容である「お友達にボールを取られたから(または犬が飼っていたウサギを追い払ったから)悲しい顔になっている」と現在の感情と過去の出来事を結びつける因果的説明を行った時に課題を通過したと判断した。各課題における2人の通過または不通過の判断の一致率は、現在の出来事への原因帰属課題では95%であり、過去の出来事への原因帰属課題では92%であった。各課題で不一致の部分は、コーディングを行った者で協議し一致させた。

2. 現在の出来事への原因帰属課題の通過率 分析対象となった実験参加者の課題通過数と課題通過率をTable 1に示す。本研究の第1の目的の(i)である、感情を抱く主体の違いによって、現在の感情の理解に差が見られるか否かに答えるために、各年齢で、【本人-対人条件】と【他者-対人条件】の課題の通過率との比較、そして【本人-対人以外条件】と【他者-対人以外条件】の課題の通過率とを比較するために、McNemarの検定を行った(以下の検定では特に断らない限り危険率を5%に設定した)。その結果、各年齢で、【本人-対人条件】と【他者-対人条件】の課題の通過率、そして【本人-対人以外条件】と【他者-対人以外条件】の課題の通過率に差は見られなかった。次に、年齢間で差が見られ

Table 1 現在の出来事への原因帰属課題の通過数

心の所在	本人		他者		
	対人	対人以外	対人	対人以外	
感情生起の原因					
3歳児 n=15	11(73.33)	9(60.00)	11(73.33)	9(60.00)	
年齢	4歳児 n=18	15(83.33)	15(83.33)	16(88.89)	16(88.89)
	5歳児 n=24	23(95.83)	21(87.50)	22(91.67)	20(83.33)

注。()内は%。

るか否かを検討するために、【本人-対人条件】【本人-対人以外条件】【他者-対人条件】【他者-対人以外条件】の4つの条件の別に、3(年齢)×2(通過/不通過)を対象に、Fisherの直接法を行った。その結果、【本人-対人条件】【本人-対人以外条件】【他者-対人条件】【他者-対人以外条件】の4つの条件すべてで、年齢間で差は見られなかった。

3. 過去の出来事への原因帰属課題の通過率 分析対象となった実験参加者の課題通過数と課題通過率をTable 2に示す。第1の目的(ii)である、感情を抱く主体の違いで、時間的広がりを持った感情理解の違いが見られるか否かに答えるために、各年齢で、【本人-対人条件】と【他者-対人条件】の課題の通過率との比較、そして【本人-対人以外条件】と【他者-対人以外条件】の課題の通過率とを比較するために、McNemarの検定を行った。その結果、各年齢で、【本人-対人条件】と【他者-対人条件】の課題の通過率、そして【本人-対人以外条件】と【他者-対人以外条件】の課題の通過率に差は見られなかった。また第2の目的である、感情生起の原因となる相手が人であるか、人以外であるかで、時間的広がりを持った感情理解の違いが見られるか否かに答えるために、各年齢で、【本人-対人条件】と【本人-対人以外条件】の課題の通過率との比較、そして【他者-対人条件】と【他者-対人以外条件】の課題の通過率とを比較するために、McNemarの検定を行った。その結果、各年齢で、【本人-対人条件】と【本人-対人以外条件】の課題の通過率、そして【他者-対人条件】と【他者-対人以外条件】の課題の通過率に差は見られなかった。

次に、年齢間で差が見られるか否かを検討するために、【本人-対人条件】【本人-対人以外条件】【他者-対人条件】【他者-対人以外条件】の4つの条件の別に、3(年齢)×2(通過/不通過)を対象にFisherの直接法を行った。その結果、【本人-対人条件】【本人-対人以外条件】【他者-対人以外条件】において年齢間に有意差、または有意傾向が見られた(本人-対人条件; $p=.050$, 本人-対人以外条件; $p=.094$, 他者-対人条件;

$p=.332$, 他者-対人以外条件; $p=.002$)。Ryan法による多重比較を行った結果、【本人-対人条件】【本人-対人以外条件】【他者-対人以外条件】の3つの条件で、3歳児に比べて、5歳児の通過率が高く、また4歳児に比べて、5歳児の通過率が高かった。3歳児と4歳児の通過率に差は見られなかった。【他者-対人条件】については年齢差が見られなかった。

考察

本研究の第1の目的は、(i)現在の感情の理解と(ii)時間的広がりを持った感情の理解の両面で、実験参加者が主人公となる条件と他者が主人公になる条件で違いが見られるか否かを検討することであった。結果は、(i)現在の感情の理解、(ii)時間的広がりを持った感情理解の両方において、参加者条件の通過率に差が見られなかったことから、自分と他者の理解は同時になされていると解釈できる。この結果は、自分の心的状態と他者の心的状態は同時に理解されるという知見(Perner, 1991)を支持するものであった。ただ、実験1でとった方法は、教示の際に実験参加者に紙芝居の主人公になりきるように指示することであった。また、紙芝居の導入が「あるところに」という語りから始まっているので、実験参加者が紙芝居の登場人物を自分自身と認識せず、「名前が私と同じ別の人」と認識した可能性も考えられる。本当に実験参加者が主人公になる条件と他者が主人公になる条件で差があるか否かを調べるためには、実験参加者自身の実体験が反映される実験状況、例えば人形劇に参加してもらうような状況を設定する必要がある。

第2の目的は、感情生起の原因となる相手が、人であるか、人以外であるかが時間的広がりを持った感情理解にどのように影響を与えるかを検討することであった。結果は、対象条件の通過率に差が見られなかったことから、人と人以外の間に差はなかったと解釈できる。しかしながら、第2の目的において、対人以外の条件で主人公にネガティブな経験を与えるのは犬であった。藤崎(2004)は、年少児、年中児は自分たちの保育園で飼育しているウサギに対して、心的機能(感情・欲求・信念)を認めているということを示している。そのことを考慮に入れるならば、紙芝居を提示された実験参加者は、人と犬とを同類に認識した可能性がある。したがって、意図を持った存在としての相手と、そうでない相手との間を比較するためには、意図の有無の差異がより明確になるような対象、すなわち意図の対象である人と、非意図の対象であるボールや本といったものを用いる必要がある。

また、実験の提示方法にも改善すべき点がある。実験1は、Lagattuta & Wellman (2001)で行われた方法を踏襲し、紙芝居を用いて、過去の出来事への原因帰属課題を行った。しかし、Lagattuta & Wellman (2001)や実験

Table 2 過去の出来事への原因帰属課題の通過数

心の所在	本人		他者	
	対人	対人以外	対人	対人以外
感情生起の原因				
3歳児 $n=15$	3(20.00)	3(20.00)	3(20.00)	1(6.67)
4歳児 $n=18$	4(22.22)	6(33.33)	4(22.22)	6(33.33)
5歳児 $n=24$	13(54.17)	13(54.17)	10(41.67)	15(62.50)

注。()内は%。

1では、『次の日』という場面を挿入しただけなので、実験参加者が過去と現在の時間軸を認識していたかは疑問である。より現実的に過去と現在という時間軸に実験参加者を位置づけるためには、実際に過去と現在の間の時間を取る必要があるだろう。また、実験1では、紙芝居の内容が対人条件と対人以外条件で異なっていたため、物語の内容の違いが、理解の早さに影響する可能性があった。この可能性を除外するためには、対人条件と対人以外の条件間で物語の内容を同じにする必要がある。

さらに、提示する感情にも改善すべき点がある。ある出来事に対して抱く感情が必ずしも悲しい感情に限定されるとは限らない。Levine (1995) は、6、7歳以前の子どもは怒りと悲しみを区別することが困難であると示唆しているが、実験1で提示した感情は、悲しい感情に統一していた。したがって、実験参加者が紙芝居を聞きながら認識した感情が怒りであったとしても、提示された感情が悲しい感情であったために、混乱が生じ、通過率が低くなった可能性がある¹⁾。この可能性を避けるためには、実験参加者自身にその時抱いた感情を選んでもらい、理由を述べてもらうほうが適切である。

第3の改善点として、実験1では、被験者内要因計画を立てたが、条件は違っても、話の内容は、すべての条件で同じ内容であった。したがって実験参加者は、最初の紙芝居での反応を他の紙芝居でも繰り返した可能性がある。そこで、実験2では、被験者内計画ではなく、被験者間計画で実験を行っていく。また、実験1の過去の出来事への原因帰属課題では3歳児と5歳児、4歳児と5歳児の間に差があり、3歳児と4歳児の間に差がなかったことから、実験2では4歳児と5歳児に絞って実験を行う。

実験 2

目的

実験1の手続きを改善し、実験1と同様に、第1に、実験参加者が主人公になる条件と他者が主人公になる条件で、(i) 現在の感情の理解、(ii) 時間的広がりを持った感情理解に違いが見られるか否か、第2に、対人条件と対人以外の条件で、時間的広がりを持った感情の理解に違いが見られるか否かを検討する。

方法

1. 実験参加者 F市内の保育園に調査を依頼した。実験を行っている最中に、実験を拒否する姿勢、態度を

示した実験参加者に対しては、速やかに実験を中止した。最終的には、4歳児69名(男児36名、女児33名、平均月齢：56ヶ月〔月齢範囲：49ヶ月～60ヶ月〕)、5歳児64名(男児33名、女児31名、平均月齢：66ヶ月〔月齢範囲：61ヶ月～72ヶ月〕)が本実験に参加した。各年齢群の実験参加者を、男女数が均等になるように、【本人-対人条件】【本人-対物条件】【他者-対人条件】【他者-対物条件】の4条件にランダムに振り分けた。人形劇は【本人-対人条件】【本人-対物条件】【他者-対人条件】【他者-対物条件】の4つあり、実験参加者はこの4つの人形劇のどれか1つに参加した。

2. 感情の理解を調べる課題 実験1と同様に、現在の感情理解の発達と時間的広がりを持った感情理解の発達を調べる課題を行った。実験1と実験2の異なる点は次の6点である。(1) 実験1では、第2の目的の条件を「対人条件」「対人以外の条件」としていたが、「対人以外の条件」を「対物条件」とする。(2) 現在の出来事への原因帰属課題と過去の出来事への原因帰属課題の間に物理的な時間を設ける。(3) 被験者内要因ではなく、被験者間要因とする。(4) こちらから感情を提示するのではなく、実験参加者に感情を選択させる。(5) 就学前児は、人形に人間と同様の心的状態(例：誤信念)を帰属することが分かっている(Hala, Chandler, & Fritz, 1991; Sodian, Taylor, Harris, & Perner, 1991)ので、対人条件の相手と他者条件の主人公を人形が演じる。(6) 対人条件と対物条件で物語の内容を同じにする。

2-1. 人形劇の内容 実験1と同様に劇には男児用と女児用を設けた。人形劇は、例えば【本人-対人条件】では、実験参加者に人形と一緒に協力して積木の家を作ってもらおう。しかし、もう少しで完成するという段階で人形が積木をワザと壊して立ち去る。そして、積木を壊された5～8分後に、積木を壊した人形が再び現れるという内容である。【本人-対物条件】では、実験参加者一人で積木の家を作ってもらおう。しかし、もう少しで完成というところで、ボールが転がってきて積木を壊してしまう。そして、積木を壊された5～8分後に、積木を壊したボールが再び提示されるという内容である。【他者-対人条件】と【他者-対物条件】は、他者を人形にして、それを実験参加者が観察するというものである。

2-2. 実験材料 すべての条件で使用したものは、白マット、画用紙(縦25cm、横20cm)に書かれた感情(嬉・悲・怒・困)を表している絵、積木、積木を入れる箱(縦25cm、横25cm、高さ5cm)。各条件で使用された材料は以下の通りである。【本人-対人条件】で使用したものは：人形1体。【本人-対物条件】で使用したものは：黄色のボール、青色のボール、テグス(太さ0.1mm、長さ60cm)、黄色いおもちゃ箱(蓋を開けなけ

1) 過去の出来事への原因帰属課題において課題に通過することができなかった実験参加者の誤答反応を調べたところ、「わからない・知らない」という誤答反応が3歳児で38.0%、4歳児で50.0%、5歳児で37.8%であった。このことから、実験参加者が実験1の課題の意図を十分に考慮できなかった可能性があることが推測される。

れば中が見えないもの)。(他者-対人条件)で使用したのもの:人形2体。(他者-対物条件)で使用したもの:黄色いボール,青色のボール,テグス,人形1体,黄色いおもちゃ箱。心の理論課題で使用したもの:カエルとウシの人形,赤色と青色のバケツ,消防車,ポッキーの空箱,鉛筆。

どの名前の子どもも保育園にはいないことを確認した上で,人形を,男児用:「けんじくん」と「たけしくん」,女児用:「さとこちゃん」と「ともこちゃん」と名づけた。また,縦約3cm,横約6cmのネームプレートを各人形の胸に目立つように貼り付けた。対物条件では,黄色と青色の2つのボールの内,黄色いボールにテープでテグスの一方を貼り付けた。青色のボールは,黄色のボールの横に置いた。これは,実験参加者が黄色のボールに注目してテグスの存在に気づかないようにするためである。テグスは実験参加者に見えないように,白いマットの上に沿わせるように置き,テグスのもう一方は実験者が持った。両条件ともに,実験終了までテグスの存在に気づいた実験参加者はいなかった。

2-3. 表情確認課題 本実験では,実験参加者に感情を選ばせる。したがって,実験参加者が表情と感情を合致して理解できるか否かを確認する必要がある。選択させる感情の種類については,(1)表情を描くとき,喜怒哀楽における喜(本実験では嬉)と楽を区別して表現するのが非常に難しく,実験参加者が混乱する恐れがある,(2)広範囲の年齢を調べることで基本的な感情は【嬉しい/悲しい/驚く/怒る】の4つである(Pons, Harris, & de Rosnay, 2004),(3)人形劇の内容上,驚く表情よりも困る表情のほうが適当であると考え,嬉/悲/怒/困の4つの表情を選んだ。実験参加者に嬉/悲/怒/困の表情が書かれている画用紙を1枚ずつ提示し,「このお顔はどんなお顔かな?」と質問した。回答がない,または「わからない」という場合には,同じ質問を繰り返した。提示の順序は参加者間でカウンターバランスをとった。

2-4. 現在の出来事への原因帰属課題 この課題は,感情の原因を直前の状況(積木を壊されたこと)に帰属することができるか否かを調べる課題である。積木が人形(またはボール)に壊された時に,嬉/悲/怒/困の表情が書かれている画用紙を同時に提示し,「今,○○ちゃん(または人形)はどんな気持ちかな?このお顔の中から選んでくれるかな?」と質問した(無回答や「わからない」と答えた場合には再質問)。4つの表情のうち1つを選んだら,実験者は残りの3枚を片付け,その後,「なんで○○ちゃん(または人形)はこんな気持ちなのかな?」と質問した(無回答や「わからない」と答えた場合には再質問を行い,それでも無回答や「わからない」と答えた場合には次の場面へ移った)。また,質問に対

して「悲しいから」と答えた場合には,「なんで悲しいのかな?」と追加質問を行った。さらに,「壊されたから」と答えた場合には,「何を壊されたの?」「何が壊したの?」といった追加質問を行い,「ボールが積木を壊した」という答えを得るようにした。追加質問に対し,「悲しかったから」という答えを繰り返したり,「わからない」といった答え,無反応だった場合には質問を終了し,次の手続きに移った。

2-5. 過去の出来事への原因帰属課題 この課題は,感情の原因を過去の出来事(積木を壊されたこと)に帰属することができるか否かを調べる課題である。積木を崩した人形(またはボール)が再び実験参加者の前に提示された時に,嬉/悲/怒/困の表情が書かれている画用紙を同時に提示し,「今,○○ちゃん(または人形)はどんな気持ちかな?このお顔の中から選んでくれる?」と質問した(無回答,「わからない」と答えた場合には再質問)。4つの表情のうち1つを選んだら,残りの3枚を片付け,その後,「なんで○○ちゃん(または人形)はこんな気持ちなのかな?」と質問した(無回答や「わからない」と答えた場合には再質問を行い,それでも無回答や「わからない」と答えた場合には実験手続きを終了した)。追加質問に関しては,現在の出来事への原因帰属課題と同様の質問を行った。

2-6. 記憶課題 これは,過去の出来事に言及しなかった原因が,時間的広がりを持った感情理解ができなかったためではなく,記憶によるものであるという解釈の可能性を排除するために行った。この課題は,過去の出来事への原因帰属課題で過去の出来事に言及しなかった実験参加者に対して行った。過去の出来事への原因帰属課題が終わった後,実験参加者に対して人形(またはボール)を指差し,「さっき,この人形(またはボール)は何かしなかった?」と質問した(無回答や「わからない」と答えた場合には再質問)。その結果,過去の出来事への原因帰属課題を通過しなかった全員が記憶課題に正答していた。

3. 手続き 実験者は,実験を行う前にラボールの形成に努めた。保育園の1室を借り,そこに実験参加者を個別に連れてきた。部屋には縦約80cm,横約120cmの座卓が用意してあり,対人条件では,実験参加者が部屋に来る前に,座卓の上に白いマットをセッティングした。また,対物条件では,実験参加者が部屋に来る前に,座卓の上に白いマット,黄色のボール,青色のボールをセッティングした。実験者の座る位置として,【本人-対物条件】では,実験者が実験参加者の横でテグスを引っ張る必要があるために,最初の現在の出来事への原因帰属課題の時に実験参加者の横に実験者が座った。それ以外の条件では,全ての課題で実験者と実験参加者が座卓をはさんで対面する形で実施した。人形劇を始め

る前に、【本人-対人条件】で実験参加者と1番仲の良い友達を登場させるため、実験者は保育園で1番仲の良い同性の友達の名前を聞いた。その後、【本人-対人条件】では、実験参加者に「今から、このけんじくんって子(女兒の場合にはともこちゃん)と、積木でお家を作って遊んでほしいんだけど、いいかな?」と聞き、了解を取った後、積木を提示した。実験者は人形を操作し、実験参加者と交互に家を建てた。家が完成する直前に人形が家を壊し、その場を去った。その後、現在の出来事への原因帰属課題を行った。

現在の出来事への原因帰属課題を行った後、実験参加者と一緒に積木を片付けた。そして、現在の出来事への原因帰属課題と過去の出来事への原因帰属課題の間の時間の間隔を開けるため、次の2点、(1)5~8分という時間を満たすのに最適な課題である、(2)課題内容が、実験参加者に感情を生起させるものではない、を念頭におき、心の理論課題(標準誤信念課題(Wimmer & Perner, 1983)とスマーティー課題(木下, 2001))を行った。心の理論課題を行った後、「○○ちゃん(実験参加者)のところに来た人がいます。けんじくん(女兒の場合にはともこちゃん)です」と言い、現在の出来事への原因帰属課題で積木を壊した人形を登場させ、過去の出来事への原因帰属課題を行った。

【本人-対物条件】では、実験参加者に「今から○○ちゃん(実験参加者)に積木でお家を作って遊んでほしいんだけど、いいかな?」と聞いた。了解を取った後、積木を提示し、積木は積木入れの中から1つずつ取ること、家は必ず白いマットの上に作るように指示した。実験参加者が積木で家を作っている間、実験者は積木には手を出さず見守った。家が完成する直前に、実験者は持っていたテグスを引っ張り、ボールを転がすことによって、家を壊した。その後、現在の出来事への原因帰属課題を行った。

現在の出来事への原因帰属課題を行った後、5~8分の時間を開けるために、心の理論課題を行い、その後、「実はね、別におもちゃ箱を持ってきたんだ」と言い、黄色いおもちゃ箱を提示した。その後、「今から、○○ちゃん(実験参加者)に、このおもちゃ箱の蓋を開けて中を見てほしいの。それで、中に何か入っていたら、取り出して何が入ってたのか教えてくれる?」と聞いた。了解を得た後、実験参加者に箱を開けてもらい、「黄色いボールが入ってた」という回答を得た(回答が得られなかった時は、「何が入ってた?」と聞き、「黄色いボール」という回答を得た)。その後、過去の出来事への原因帰属課題を行った。

以上の手続きは実験参加者が主人公になる劇である。他者(人形)が主人公になる劇では、実験参加者は、他者が積木を壊される場面や積木を壊した人形(または

ボール)が再び他者の前に提示される場面を観察した。この4つの人形劇は男女数が均等になるように配慮しながら実験参加者にランダムに割り振られた。全課題の所要時間は一人約20分で、実験参加者と実験者のやりとりは全てICレコーダに録音し、後で書き起こしを行った。

結果と考察

1. 分析対象者数 現在の出来事への原因帰属課題と過去の出来事への原因帰属課題に先立って行われた統制課題である表情確認課題で、嬉/悲/怒/困の表情のうち、1つでも表情と感情の一致ができなかった実験参加者は分析から除外した(9名)。また、課題を最後まで遂行できなかった実験参加者も分析から除外した(4名)。その結果、最終的に120名が分析の対象となった。また、4歳児、5歳児ともに、各条件の実験参加人数は15名であった。

2. コーディング 両帰属課題の通過、不通過については、実験者と心理学を専攻している大学院生1名によってコーディングを行った。両帰属課題とも、嬉/悲/怒/困の表情のうち、ネガティブな表情(悲/怒/困)を選択し、理由として、「この人形(またはボール)が積木を壊したから」といった現在の感情と過去の出来事を結びつける因果的説明を行った時に、課題を通過したと判断した。各課題における2人の通過または不通過の判断の一致度は、現在の出来事への原因帰属課題では94%であり、過去の出来事への原因帰属課題では92%であった。各課題で不一致の部分は、コーディングを行った者で協議し一致させた²⁾。

3. 現在の出来事への原因帰属課題の通過率 分析対象となった実験参加者の課題通過数と課題通過率をTable 3に示す。本研究の第1の目的の(i)である、感情を抱く主体が、自分であるか、他者であるかで、現在の感情の理解に差が見られるか否かに答えるために、各

Table 3 現在の出来事への原因帰属課題の通過数

心の所在	本人		他者		
	対人	対物	対人	対物	
感情生起の原因	4歳児	12(80.00) n=15	13(86.67) n=15	14(93.33) n=15	14(93.33) n=15
	5歳児	13(86.67) n=15	13(86.67) n=15	15(100) n=15	15(100) n=15

注。()内は%。

2) 過去の出来事への原因帰属課題において課題に通過することができなかった実験参加者の誤答反応を調べたところ、「わからない・しらない」という誤答反応が4歳児で5.1%、5歳児で4.3%であった。このことから、実験参加者自身に生起される感情を選択してもらうことが、実験参加者が実験状況をよく理解し、積極的な理由づけを行うことにつながる可能性があることが推測される。

通過率に対し、角変換を施し、年齢(2:4歳児, 5歳児)×対象条件(2:対人, 対物)×参加者条件(2:実験参加者, 他者)の3要因について、 χ^2 分布を利用した分散分析(逆正弦変換法:森・吉田, 1990)を行った。その結果、どの条件においても有意な差は見られなかった(年齢の主効果($\chi^2_{(1)} = 2.82, n.s.$), 参加者条件の主効果($\chi^2_{(1)} = 8.45, n.s.$), 対象条件の主効果($\chi^2_{(1)} = 0.06, n.s.$), 年齢×参加者条件の交互作用($\chi^2_{(1)} = 1.41, n.s.$), 年齢×対象条件の交互作用($\chi^2_{(1)} = 0.06, n.s.$), 参加者条件×対象条件の交互作用($\chi^2_{(1)} = 0.06, n.s.$), 年齢×参加者条件×対象条件の二次の交互作用($\chi^2_{(1)} = 0.06, n.s.$)。この結果は、現在の感情の原因を推論する時には、4歳児と5歳児の間で、自他の理解に差はないことを示している。(i)について、条件間に差がなかったという結果は、自分と他者の感情の理解が同時になされると主張したPerner(1991)の知見と符合する。

4. 過去の出来事への原因帰属課題の通過率 分析対象となった実験参加者の課題通過数と課題通過率をTable 4に示す。第1の目的(ii)である、感情を抱く主体が、自分であるか、他者であるかで、時間的広がりを持った感情理解に違いが見られるか否かという問いと、本研究の第2の目的である、感情生起の原因となる相手が人であるか、人以外であるかで、時間的広がりを持った感情理解に違いが見られるか否かに答えるために、各通過率に対し、角変換を施し、年齢(2:4歳児, 5歳児)×対象条件(2:対人, 対物)×参加者条件(2:実験参加者, 他者)の3要因について、 χ^2 分布を利用した分散分析を行った。その結果、年齢の主効果($\chi^2_{(1)} = 10.25, p < .01$)及び対象条件の主効果($\chi^2_{(1)} = 10.16, p < .01$)が有意であり、年齢×対象条件の交互作用($\chi^2_{(1)} = 4.223, p < .05$)が有意であった。参加者条件の主効果($\chi^2_{(1)} = 1.28, n.s.$), 年齢×参加者条件の交互作用($\chi^2_{(1)} = 0.58, n.s.$), 参加者条件×対象条件の交互作用($\chi^2_{(1)} = 0.00028, n.s.$), 年齢×参加者条件×対象条件の二次の交互作用($\chi^2_{(1)} = 0.12, n.s.$)には有意差は見られなかった。年齢×対象条件の交互作用については、単純主効果検定の結果、4歳児では対人条件が対物条件($\chi^2_{(1)} = 13.74, p < .01$)よりも有意に高かったのに対し、5歳児

Table 4 過去の出来事への原因帰属課題の通過数

心の所在		本人		他者	
		対人	対物	対人	対物
年齢	4歳児	8(53.55) n=15	2(13.33) n=15	9(60.00) n=15	2(13.33) n=15
	5歳児	9(60.00) n=15	7(46.67) n=15	11(73.33) n=15	10(66.67) n=15

注。()内は%。

では対象間で有意な差が見られなかった。また、対人条件では年齢間に有意な差が見られなかったのに対し、対物条件では5歳児が4歳児($\chi^2_{(1)} = 13.82, p < .01$)よりも有意に高かった。この結果は第2の目的に関わり、対人条件のほうが対物条件よりも発達的に早く理解されるということを示している。この結果と先行研究の結果を比較してみると、Lagattuta & Wellman(2001)の研究では、提示された各物語に対する課題の通過率は年齢を重ねるにつれて上がっていた。それに対し本研究では、時間的広がりを持った感情の理解において、感情を生起させる対象が人であれば4歳児も5歳児と同様の通過率を示す、また5歳児は感情を生起させる対象が人でも物でも同じように理解することができることを示し(Table 4), 年齢によって課題通過のパターンが異なることを明らかにした。他方、参加者条件の間に差はなかった。この結果は第1の目的(ii)の検討点に関わり、現在の出来事への原因帰属課題と同様に、4歳児と5歳児の間で、自他の理解に差はないということを示している。

5. 両課題における表情の選択の推移 各条件において、現在の出来事への原因帰属課題から過去の出来事への原因帰属課題への、表情の選択の推移を示しているのがTable 5である。課題を通過した実験参加者のうち、両課題で一貫した表情を選択した割合は70.7%であった。この結果は、過去の出来事への原因帰属課題に通過した実験参加者の多くは、過去と現在とで一貫した表情を選択し、そして現在の感情の原因を過去の出来事に帰属していることを示している。次に、条件ごとの表情の選択の推移を見てみると、対人条件では、過去の出来事への原因帰属課題における表情選択で怒っている表情を

Table 5 実験参加者の表情選択の推移数(現在の出来事への原因帰属課題→過去の出来事への原因帰属課題)

	悲→悲	悲→怒	悲→困	悲→嬉	怒→悲	怒→怒	怒→困	怒→嬉	困→悲	困→怒	困→困	困→嬉	嬉→嬉	計
本人-対人	6 (6)	3 (3)	1 (0)	2 (0)	1 (1)	3 (3)	1 (0)	3 (0)	1 (1)	1 (1)	2 (2)	1 (0)	5 (0)	30 (17)
本人-対物	5 (5)	0	0	8 (0)	0	1 (1)	0	5 (0)	0	0	3 (3)	4 (0)	4 (0)	30 (9)
他者-対人	7 (7)	5 (5)	3 (3)	6 (0)	0	1 (1)	0	0	1 (1)	0	4 (3)	2 (0)	1 (0)	30 (20)
他者-対物	9 (9)	0	2 (1)	12 (0)	0	0	0	0	0	1 (1)	1 (1)	4 (0)	1 (0)	30 (12)
計	27 (27)	8 (8)	6 (4)	28 (0)	1 (1)	5 (5)	1 (0)	8 (0)	2 (2)	2 (2)	10 (9)	11 (0)	11 (0)	120 (58)

注。()内は過去の出来事への原因帰属課題を通過した人数。

すべての条件で表情選択の推移がみられないものは表から除外している(例:嬉→悲)。

選択して課題を通過した実験参加者が多い（【本人－対人条件】では7名，【他者－対人条件】では6名）。それに対し，対物条件では，過去の出来事への原因帰属課題における表情選択で怒っている表情を選択している実験参加者はほとんどいない（【本人－対物条件】では1名，【他者－対物条件】では1名）。この結果は，感情を生起させる対象が人と物とで，感情を抱く主体の中で生起される感情が異なる可能性があることを示唆している。

総合考察

1. 自分・他者による時間的広がりを持った感情理解の違い 参加者の違いが，(i) 現在の感情の理解，(ii) 時間的広がりを持った感情理解の発達にどのように影響するかを実験1と実験2で検討したところ，(i) (ii) ともに条件間に差はないことが明らかになった。

(i) について，参加者が自分か他者かという条件間で通過率に差がないという結果は，現在の自他の感情は同時に理解される（Perner, 1991）という結論を導くと考えられるが，それは早急であろう。なぜなら，本研究で対象とした実験参加者は3，4，5歳児であったが，現在の感情について話し始める年齢は2歳頃からだという知見もある（Denham & Couchoud, 1990）。したがって，本研究で対象となった年齢の段階では，すでに自他両方の理解ができていたという可能性が考えられる。この現在の感情の自他理解に差があるかどうかを明らかにするためには，対象年齢をさらに引き下げて検討を行う必要がある。

(ii) について，参加者が自分か他者かという条件間で通過率に差がないという結果は，時間的広がりを持った感情理解の発達に自他の区別はないことを示している。その場の感情ではなく，過去を踏まえて自分の感情を理解するには，今の自分の状態を脇におき，自分を第三者の視点で客観視して判断する必要があったのかもしれない。そのために，同様に客観的な判断を必要とする他者条件と差がなかった可能性がある。木下（2001）は，過去の自分と現在の自分の知覚的な時間的一貫性の認識と他者の心的状態の時間的一貫性の認識との間に関連があることを示し，両者がほぼ同時期に発達することを示唆している。本研究では，自分自身の心的状態の時間的一貫性の認識と他者の心的状態の時間的一貫性の認識も同時に発達するという新しい知見を示したと言えるだろう。ただ，時間的広がりを持った感情理解において，自分と他者の間には差がなかったが，3歳，4歳児では，時間的広がりを持った感情の理解がまだなされていない可能性がある。つまり，3歳，4歳児では両方の理解ができていないが，徐々に時間的広がりを持った感情理解の発達過程で，自分，他者のどちらかが先に理解されるかもしれない。本研究では，3歳，4歳，5歳児で実験を行っ

たが，今後は，さらに細かく年齢を設定することで，より詳細な発達過程が得られると考えられる。

2. 意図の有無による時間的広がりを持った感情理解の違い 対象条件が時間的広がりを持った感情理解の発達にどのように影響するかを検討したところ，対象条件で通過率に差が見られなかったことから，実験1では，4歳児は，感情を生起させる対象が人でも動物でも同様に時間的広がりを持った感情を理解するという結果であった。しかし，実験2において，4歳児は，感情を生起させる対象が物であるより，感情を生起させる対象が人であるときの方が時間的広がりを持った感情を理解し，5歳児では人でも物でも差がないことが明らかになった。この実験2の結果は，感情を理解するのに，心を持った存在とやりとりすることの重要性を示唆している。なぜやりとりをする対象が人や動物などであれば，4歳児でも5歳児と同程度に時間的広がりをもった感情を理解できるのであろうか。

おそらく，4歳児は，「過去と現在はつながっている」という時間の因果連鎖を理解できていなくても，主人公とやりとりする対象との中に，意図などの「心的なもの」を認め，対象に「意地悪」「やさしい」といった性格特性を付与することで，時間的広がりを持った感情を理解できたのではないだろうか。Gnepp & Chilamkurti (1988) は，感情を抱く主人公の性格特性の認識は，過去と現在を結びつけるための1つの手がかりであることを指摘している。今回の結果は，感情を生起させる対象の性格特性の認識も，過去と現在を結びつける手がかりであることを示しているのかもしれない。それに対して，やりとりが物の場合，物に意図を感じるといったことや，「意地悪」「やさしい」といった特性を付与することはない。つまり，人や動物が持つ心的な一貫性を物にも認めるといったことが経験的にないので，過去の出来事への原因帰属課題において課題通過が困難になったのかもしれない。このような人と物の認識の違いが4歳児の課題通過の差に影響しているものと考えられる。5歳児になると，時間の因果連鎖を相手に関係なく理解できるようになる。これは経験によって因果連鎖を理解するのではなく，「その出来事に関わっているのが人であれ物であれ，現在の感情に過去の出来事が影響を与えることがある」という知識を獲得しているからであると考えられる。したがって，ボールが現れたときであっても，その獲得した知識を使用することで，時間的広がりを持った感情を理解することができるのではないだろうか。

3. 今後の課題 最後に今後の課題について4点述べる。1点目として，実験方法上の問題がある。今回の実験では，現在の出来事への原因帰属課題と過去の出来事への原因帰属課題で同じ質問を行い，同じ答えを求めている。Siegal (1991) は，子どもは，同じ状況で同じ質

問を繰り返されると、最初の質問に対する自分の答えが間違っていたと認識してしまい、同じ答えをせずに、課題を間違えることを指摘している。本実験では、質問を行う状況が両課題で異なることや、実験2では、両課題の間隔を5～8分空けるなどの配慮を行っている。したがって、子どもが同じ質問に対して同じ反応ができなかった可能性は低いと考えられるが、この可能性を排除するためには、質問の仕方を変える、また、両課題を同じ実験で一度に行うのではなく、別々に行うなどの更なる配慮をする必要がある。

2点目として、実験1では実験参加者は4つすべての課題に参加したが、実験2では4つの人形劇のどれか1つだけに参加した。したがって、時間的広がりを持った感情理解の発達の順序が、どの実験参加者においても対人から対物へという一貫した方向性を示すのか否かは本研究では明らかにならなかった。一貫した発達の順序性があるのかを明らかにするためには、実験参加者がすべての人形劇に参加する必要がある。

3点目として、原因となる出来事と感情生起の間の時間の長さについても考える必要があるだろう。現実場面を考えた時、過去は8分という短い時間ではなく、1時間であったり、半日あったり、1日といった間隔で子どもの前に現れるのが自然である。したがって今後は、実験課題において、過去の出来事と現在の感情生起の間隔を調節して提示することで、時間の長さを踏まえた時間的広がりを持った感情理解の発達の検討を行っていくことも考えていく必要があるだろう。

文 献

- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations. *Child Study Journal*, 20, 153-169.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- 藤崎亜由子. (2004). 幼児におけるウサギの飼育経験とその心的機能の理解. *発達心理学研究*, 15, 40-51.
- Gnepp, J. (1989). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp.151-177). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gnepp, J., & Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 59, 743-754.
- Gnepp, J., & Gould, M. E. (1985). The development of personalized inferences: Understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences. *Child Development*, 56, 1455-1464.
- Hala, S., Chandler, M., & Fritz, A. (1991). Fledgling theories of mind: Deception as a marker of 3-year-olds' understanding of false belief. *Child Development*, 62, 98-110.
- Harris, P. L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental change and the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 3-28.
- 木下孝司. (2001). 遅延提示された自己映像に関する幼児の理解: 自己認知・時間的視点・「心の理論」の関連. *発達心理学研究*, 12, 185-194.
- Lagattuta, K.H., & Wellman, H.M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, 72, 82-102.
- Levine, L.J. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development*, 66, 697-709.
- 森 敏昭・吉田寿夫. (編). (1990). *心理学のためのデータ解析テクニカルブック*. 京都: 北大路書房.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: Bradford / MIT Press.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Povinelli, D.J., & Simon, B.B. (1998). Young children's understanding of briefly versus extremely delayed image of the self: Emergence of the autobiographical stance. *Developmental Psychology*, 34, 188-194.
- Russell, J. A. (1990). The preschoolers' understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development*, 61, 1872-1881.
- 笹屋里絵 (1997). 表情および状況でがかりからの他者感情推測. *教育心理学研究*, 45, 312-319.
- Siegal, M. (1993). 子どもは誤解されている — 「発達」の神話に隠された能力 (鈴木敦子・鈴木 宏昭・外山紀子, 訳). 東京: 新曜社. (Siegal, M. (1991). *Knowing children: Experiments in conversation and cognition*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.)
- Sodian, B., Taylor, C., Harris, P.L., & Perner, J. (1991). Early deception and the child's theory of mind: False trails and genuine markers. *Child Development*, 62, 468-483.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

付記

本論文は、2004年度九州大学大学院人間環境学府に提出した修士論文を一部加筆、修正したものです。実験にご協力いただきました園児の皆様、そして実験の場をご提供してくださった保育園の先生方に深く感謝申し上げます。

Aso, Ryota (Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University) & Maruno, Shunichi (Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University). *Development of Temporally Extended Emotional Understanding in Preschool Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2007, Vol.18, No.3, 163-173

This study investigated how children's emotional understanding differs depending on whether (1) the central person in a time-sequence story is oneself or another person, and (2) the type of object that causes the negative emotion in the story is a human or an object. In Experiment I, participants between the ages of 3 and 5 years inferred the causes of emotional occurrences described in four picture stories. In Experiment II the experimental conditions were closer to reality, so that 4- and 5-year old participants could actively and freely associate the understanding of temporally extended emotions with the current emotion, in four different puppet shows. The results showed first that whatever the main character was in the story (self vs. others), preschoolers could infer the cause of emotional occurrences, regardless of their age. In addition, children in the younger age group understood that temporally extended emotions affect the current emotion, if the cause of the emotion was a human.

[Key Words] Emotional understanding, Difference in subjects, Difference in causal objects, Preschoolers

2006. 1. 11 受稿, 2007. 6. 25 受理

幼児期における他者の偽りの悲しみ表出の理解

溝川 藍

(京都大学大学院教育学研究科)

本研究では、幼児期の「偽りの悲しみ表出の理解の発達」について検討した。見かけの感情と本当の感情を区別する能力については、Harris et al. (1986) などの先行研究から幼児期に発達することが知られている。しかし、より直接的に欺きの理解と関連する「偽りの悲しみ表出（本当は悲しくないにもかかわらず、悲しみを表出すること）」の理解についてはこれまでほとんど扱われてきていない。調査は4歳児と6歳児を対象とし、個別に仮想場面を用いて行なった。まず、主人公が感情を偽る状況を3枚の図版で提示し、「主人公の本当の感情」、「主人公の見かけの感情」、「他の登場人物が推測する主人公の感情」について、「喜び」、「悲しみ」、「普通」の3つの表情図から1つを選択、理由づけすることを求めた。課題は、偽りの喜び表出場面4課題（自己防衛的動機×2、向社会的動機×2）、偽りの悲しみ表出場面4課題（自己防衛的動機×2、向社会的動機×2）の計8課題であった。その結果から、6歳児は4歳児よりも感情の見かけと本当を認識しているものの、向社会的な偽りの悲しみ表出の理解は6歳児にも難しいことがわかった。本研究から、自己防衛的動機による偽りの悲しみ表出の理解が幼児期に発達することが新たに示された。また、向社会的動機による偽りの悲しみ表出の理解は児童期以降に発達するという示唆が得られた。

【キー・ワード】 他者感情理解, 偽りの悲しみ, 見かけと本当の区別, 幼児期

問題と目的

1. はじめに

幼児は、他者の目に見えない内的な感情をどのように理解しているのだろうか。他者の内的な感情の存在に気づくためには、まず他者が自分とは異なった感情を持っていることを理解していなければならないし、相手の表情などを通してその感情を推測する必要がある。人間はいつも本当の感情を表出しているとは限らない。内的な感情と表出する感情が異なる場合には、相手の置かれている状況や嗜好といった、表情以外のものを手がかりとして、本当の感情を推測し、見かけの感情と区別しなければならない。

物体の見かけと本当の違いについては、4歳までに理解されることが示されている。例えば、岩に見えるスポンジなどのように、見かけと本当が異なる物体を見せ、実際に触らせた後で「何に見えるか」、「本当は何か」を尋ねたとき、3歳児の大半は同一対象の見かけ（＝岩）と本当（＝スポンジ）を区別することができなかったが、4歳児には両者の区別が可能であった（Flavell, Flavell, & Green, 1983）。しかし、感情の見かけと本当の区別は物体の場合ほど容易ではないであろう。

2. 感情の見かけと本当の区別

感情の見かけと本当の違いに関しては、Saarni (1979) の6、10歳児を対象にした研究において、6歳児にも両

者の区別が可能であることが初めて報告された。幼児期についても、4歳児と6歳児を対象としたHarris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson (1986) を始めとして今日までに多くの研究が行なわれており、その中で、幼児期に両者を区別する能力が発達するという一致した見解が得られている。

Harris et al. (1986) で使用された課題では、主人公がポジティブまたはネガティブな感情を感じていながら、それを抑制しようとする8つの場面が設定されていた。例えば、ネガティブ感情抑制場面の一つは、「ダイアナはお外に行きたいけれど、お腹が痛い。もしママにお腹が痛いと言えば、ママに『お外に行ったらだめ』と言われるのがわかっている。彼女は、ママにお外に行かせてもらえるように、気持ちを隠そうとしている。」というストーリーであった。このストーリーの提示後、4歳児と6歳児は、主人公の見かけの感情と本当の感情について、「喜び」、「悲しみ」、「普通」の表情図の中から選択し、その回答に理由づけすることを求められた。その結果、6歳児は4歳児とは異なり、感情の見かけと本当を適切に区別し、さらに適切な理由づけができることが示された。つまり、6歳児は、ポジティブ感情抑制場面では本当の感情をよりポジティブと捉え、ネガティブ感情抑制場面では本当の感情をよりネガティブと捉えていたが、4歳児は、感情の見かけと本当に差異がないと判断していた。また4歳児では理由づけがほとんどなされなかつ

たのに対して、6歳児ではより多くの理由づけが生成され、内容もより正確であった。さらに、Gardner, Harris, Ohmoto, & Hamazaki (1988) によって、イギリス・アメリカ・日本において、感情の見かけと本当の違いを理解できるようになる年齢に文化的差異はないことも示されている。

3. 偽りの悲しみ表出

これまで、Harris et al. (1986) などによって、6歳頃から他者の感情の見かけと本当を明確に区別できるようになることの強い証拠が示されてきた。ところが、これらの先行研究では感情の抑制に関心が寄せられており、課題が本来どのような感情を表出する場面であったかという点に注目した研究はほとんどない。感情の表出という視点で見ていくと、例えば、先行研究で用いられたネガティブ感情抑制場面のほとんどが、「うれしくないプレゼントをもらったとき、本当の感情を隠す(そのためにわざとニコリする)」(Saarni, 1979) といったように、ポジティブ感情の表出を予想させるものであった。それに対して、ポジティブ感情抑制場面のほとんどが、「変わった服を着たおばあさんが通り過ぎたとき、おもしろいと思ったが、本当の感情を隠す(そのためにわざと真顔で歩く)」(Harris et al., 1986) といったように、ニュートラルな感情の表出を予想させるものであった。

このように、感情の見かけと本当の区別に関するどの先行研究においても、「本当の感情を隠してネガティブな感情を表出する場面」は検討されていない。唯一、Bennett & Knight (1996) では、「本当の感情を隠して悲しい顔をする場面」が想定されているが、それも課題の前の練習段階における使用であり、この場面自体への幼児の反応は明らかにされていない。しかし、「本当は悲しくないにもかかわらず悲しみを表出する(=偽りの悲しみを表出する)」という場面は、本来的に子どもが日常生活でよく経験するところであり、これを取り出して扱う意義がある。まず、子どもは、自分が悲しみを表出することで他者がどのような反応をするかをある程度予測した上で、悲しみ表出を調整することができるようになっていく。赤ん坊でさえ、本人は意識していないであろうが悲しみを表出して大人の注意を引こうとすることがある(Reddy, 1991)。また2歳児が、母親から援助(なぐさめ)を引き出すために、母親の方を向いているときには悲しみを多く表出することも示されている(Buss & Kiel, 2004)。このような悲しみ表出の調整能力を基盤として、幼児期には、「偽りの悲しみ表出」は、子どもにとって徐々に日常的なものになると考えられる。筆者の個人的な経験でも、4歳頃、幼稚園の友達に悪ふざけをやめてもらおうと、本当は悲しい気持ちにはなっていなかったが、意図的に泣いているふりをして見せたことを覚えている。よって本研究では、この「偽りの悲しみ表

出」に光を当て、幼児期における感情の見かけと本当を区別する能力の発達について検討することとした。

4. 表出された感情

ところで、偽りの悲しみ表出場面と偽りの喜び表出場面において、幼児による感情の見かけと本当の理解の違いはあるのだろうか。Harris et al. (1986) においては、ネガティブ感情抑制場面では4、6歳児がともに感情の見かけと本当を区別していたのに対し、ポジティブ感情抑制場面では6歳児のみが区別していた。さらに、6歳児の理由づけもネガティブ感情抑制場面の方がより正確であった。Harris et al. (1986) は、この違いの説明として、幼児がポジティブ感情よりもネガティブ感情を隠す経験を多く持ってきたことを挙げている。本研究で扱うポジティブ感情抑制場面は悲しみ表出を予想させる場面とし、またネガティブ感情抑制場面は喜び表出を予想させる場面とした。よってHarris et al. (1986) の説明に加え、感情表出の側面からの説明も可能となる。悲しみ表出は子どもが赤ん坊のころからコミュニケーションの中で頻繁に使用しているものであり、自分の悲しみ表出に対する他者の反応を経験する機会も多い。また悲しみ表出はミルクを与えられたりおもちゃを買ってもらえたりするといったポジティブな効果をもたらすと同時に、相手を嫌な気持ちにさせたり自分が弱虫だと思われるといったネガティブな効果をも併せ持つものである。そして、一般的に悲しみ表出は望ましいものではなく、偽りの悲しみ表出が社会的に求められる場面もほとんどない。一方、喜び表出は日常生活において親や周囲の大人から言及されることが多く、「うれしくないプレゼントをもらってニコリする」など、偽りの喜び表出が社会的なルールとして求められることもある。よって偽りの悲しみ表出よりも偽りの喜び表出の方が幼児にとっては理解しやすいと考えられる。本研究では、この表出された見かけの感情の種類による理解の差異について検討することとした。

5. 感情を偽る動機

偽りの感情を表出する動機の理解については、すでに調べられてはいるものの統一した見解が得られていない。そこで本研究では、偽りの感情を表出する動機の理解について、「偽りの悲しみ表出」という新たな感情場面を加えて、検討することとした。本当の感情を偽る動機に関する基本的な分類としては、他者の感情を保護することを目的とする「向社会的動機」と、自分自身の自尊心を保ち、損失を避け利益を得ることを目的とする「自己防衛的動機」がある(Gnepp & Hess, 1986)。

Saarni (1979) は、自己防衛的動機の方が向社会的動機よりも理解しやすく、児童期前期では自己防衛的動機しか理解されていないことを示した。しかし、Gnepp & Hess (1986) は、Saarni (1979) とは反対に向社会的動

機の方が早期から学習されていることを示している。これらの研究は、児童期を対象としたものであるが、幼児期を対象とした研究においてもその見解は一致していない。例えば、Josephs (1994) や澤田 (1997) では、動機による理解の差異は認められなかった。一方、澤田 (1996) では、ネガティブ感情抑制場面で、自己防衛的動機の方が向社会的動機よりもよく理解されていた。このように先行研究の結果は一致していないが、幼児期には、自己防衛や責任逃れのための意図的なうその発言が見られる一方で、愛他的なうそがほとんど見られないことなどから、表情の偽装に関しても自己防衛的動機によるものの方が理解されやすいと考えられる。また特に今回新たに設定した偽りの悲しみ表出については、相手に自分の欲求を伝えるために悲しみ表出を使用することの多いこの年代の子どもにとって、相手の感情を守るための悲しみ表出の理解は、自分の感情を守るための悲しみ表出の理解よりも難しいと考えられる。幼児期における両動機の理解に関しては、まだ研究も少ないことから、ここで検討していく必要がある。

6. 他者信念の理解

先行研究の結果と整合するかどうかを調べるために、感情の見かけと本当の違いの理解に加えて、他者信念の理解についても検討することとした。主人公が偽りの感情を表出することによって、他の登場人物(課題中の他者)を誤った感情理解へと誘導できることに幼児が気づいているかという問題について、Gross & Harris (1988) は、Harris et al. (1986) の課題を元に検討している。その結果、6歳児は4、5歳児よりも、主人公が偽りの感情を表出することによって他の登場人物が誤信念を抱くことを正確に理解していることが示された。例えば、6歳児は、主人公が「悲しみ」を隠して「喜び」を表出したとき、「他の登場人物は(主人公の笑顔から)主人公が「喜び」感情を抱いていると推測する」と判断した。一方、4、5歳児は、「主人公の本当の気持ちは悲しいのだから、他の登場人物は主人公が「悲しみ」感情を抱いていると推測する」と判断した。この他者信念の理解を調べることは、幼児が、表面的な感情の見かけと本当の区別にとどまらず、表情を偽ることによって他者に感情についての誤信念を抱かせ得ることまで認識しているかどうかを押さえておく意味でも重要である。よって本研究の課題においても幼児期における他者信念の理解について、Gross & Harris (1988) と同様の結果が得られるかどうかを検討した。

7. 本研究の仮説

以上の観点から、本研究では次の仮説を検証することを目的とした。① 他者の見かけの感情と本当の感情の違いについて、4歳児は明確に区別できないが6歳児は正しく認識できる。② 6歳児は、他者の偽りの悲しみ表

出、偽りの喜び表出の双方をよく認識しているが、理由づけは偽りの喜び表出の方がより正確にできる。また4歳児は、偽りの悲しみ表出よりも偽りの喜び表出をよく理解しているが、理由づけはどちらの感情でもほとんどできない。③ 幼児期(4、6歳)においては、自己防衛的動機の方が向社会的動機よりもよく理解されている。④ ある人物が偽りの感情を表出したときに、それを見た他者がその人物の本当の感情についての誤信念を抱くことを、4歳児よりも6歳児の方が理解できる。

方 法

1. 実験計画

2 (年齢: 4歳, 6歳) × 2 (感情: 喜び表出, 悲しみ表出) × 2 (動機: 自己防衛的動機, 向社会的動機) の3要因計画を用いた。第1の要因は被験者間要因であり、第2および第3の要因は被験者内要因であった。

2. 実験参加児

京都市内のA保育園の年長組と年少組の園児計40名を対象とした。そのうち、年少児は16名(男児10名, 女児6名, 平均年齢4歳1ヶ月)、年長児は24名(男児12名, 女児12名, 平均年齢6歳1ヶ月)であった。なお、実際に実験に参加した年少児は18名であったが、表情図識別テストに通過しなかった2名を分析から除外した。

3. 材料

各課題3枚からなる状況図、感情選択の際に用いる「喜び」、「悲しみ」、「普通」の表情図(渡辺・瀧口, 1986を参考に作成)、ならびに主人公の見かけの感情として状況図に貼付する表情図のミニチュアを使用した。状況図の1枚目および2枚目は課題場面を描写したものであり、3枚目は主人公と他者が一緒にいる場面で主人公の表情は白抜きとした。

課題として、本当の感情を偽って喜びを表出する場面4課題、ならびに本当の感情を偽って悲しみを表出する場面4課題の計8課題を作成した(資料参照)。各感情表出場面4課題のうち2課題は自己防衛的動機による感情表出場面、2課題は向社会的動機による感情表出場面とした。偽りの喜び表出場面は、Harris et al. (1986)、Banerjee & Yuill (1999) 等で用いられた課題を元に作成した。また偽りの悲しみ表出場面は、新たに作成した。課題は、男児用・女児用の両方を作成した。男児用の主人公は「たろうくん(男の子)」、女児用の主人公は「はなちゃん(女の子)」であった。また主人公の友達の性別も参加児の性別と一致させた。その他の点では、男児用と女児用の課題は同一のものであった。

さらに、参加児とのラポールを形成し、集中力を持続させるために、課題実施前や途中でWPPSIの積木模様課題も使用した。なお、実験で使用した8課題は、大学

生24名(男性3名, 女性21名, 平均年齢21.4歳)を対象とした質問紙による予備調査で選ばれたものであった。選出の基準としては、「より本当の感情(悲しみ/喜び)を抑制し, 偽りの感情(喜び/悲しみ)を表出する場面である」という基準を用いた。また課題の選出にあたっては, Gross & Harris (1988)に倣い, 主人公の本当の感情質問, 見かけの感情質問に対する反応を, 喜び = 1点, 普通 = 2点, 悲しみ = 3点として得点化し, 各課題についての平均得点を算出した。選出された8課題の内容と得点はTable 1に示した。

4. 手続き

実験は保育園内の一室で, 実験者1名と参加児1名が机の一角をはさんで90度の角度で座った状態で行なわれた。課題に入る前の導入として, WPPSIの積木模様課題のうち最初の3問を実施した。積木模様課題は, 4課題目と5課題目の間にさらに3問実施した。これらの課題は, 導入や参加児の気分転換に用いたものであったため, 結果の分析には使用しなかった。導入として積木模様課題を行なった後, 澤田(1997)を参考に作成した表情図識別テストを行ない, 「喜び」, 「悲しみ」, 「普通」の3つの表情図を提示し, 行動語水準(笑っている等)と感情語水準(うれしい等)の両方で理解しているかを確認した。

本課題の提示にあたって, 「今からたろうくんという男の子のお話をします。お話を聞いて, たろうくんの気持ちや, たろうくんがどんなお顔をするかを教えてくださいね。」(男児用)と教示し, その後, 状況図3枚を用いて各課題を提示した。また参加児の記憶負荷を減らすため, Banerjee & Yuill (1999)に倣って, 本当の感情質問の後に感情を偽る動機についての情報を与え, 見かけの感情質問と他者信念質問を実施することとした。

具体的な課題の手順は以下の通りであった。まず, 2枚の図版を用いて感情を喚起する出来事を提示し, 出来事に関する2題の内容確認質問(例, 「たろうくんは, おばさんから何をもらったかな。」「たろうくんは, おばさ

んからもらったプレゼントが好きだったかな。)]を行なった。内容確認質問は正答するまで3回を限度として実施し, 誤答の場合は再度課題文を提示した。内容確認質問の後, 本当の感情質問(例, 「たろうくんは, 嫌いな黒い色のお洋服をもらって, どんな気持ちだったかな。うれしいかな, 悲しいかな, 普通かな。)]を行ない, 続けて3枚目の図版を提示しながら動機情報を与えた。そして, 見かけの感情質問(例, 「たろうくんは, おばさんを困らせないように, どんなお顔をしたかな。うれしいお顔, 悲しいお顔, 普通のお顔。)]を行ない, 選択した表情図のミニチュアを図版に貼付させた。なお, 表情図のミニチュアは, マグネットで簡単に貼付できる仕組みになっていた。最後に, 他者信念質問(例, 「たろうくんのおばさんは, たろうくんの気持ちをどんな気持ちだと思ったかな。うれしいと思った, 悲しいと思った, 普通と思った。)]を行なった。本当の感情質問, 見かけの感情質問, 他者信念質問については, 3つの表情図(「喜び」, 「悲しみ」, 「普通」)から1つを指差し, または言語によって同定することを求めた。さらに, この3つの本質問の回答すべてに対して, それぞれ理由づけを求めた。なお, 課題の提示順序と本質問の感情語の提示順序は実験参加児間でカウンターバランスした。

結 果

1. 内容確認質問

内容確認質問に正答せず, 課題文の繰り返しが必要となった課題の数は, 4歳児では延べ128課題(8問×16名)中44課題(= 34.4%), 6歳児では延べ192課題(8問×24名)中23課題(= 12.0%)であった。参加児は全員3回以内に内容確認質問に正答していた。

なお, 以下の全ての分析において, 男女差についての分析を行なったが, 性別による有意な差はなかった。よって本論文では男女差についての記述は割愛する。

2. 全体的分析 — 感情の見かけと本当の区別 —

2.1. 理由づけを含まない分析 6歳児と4歳児がそ

Table 1 実験で用いた8課題の内容と予備調査における平均得点 (n=24)

		本当の感情	見かけの感情	
喜び表出	自己防衛的動機	①お腹が痛い, 外へ遊びにいきたい。	3.00 (0.00)	1.25 (0.44)
		②ゲームに負けるが, もっと遊んでもらいたい。	3.00 (0.00)	1.50 (0.59)
喜び表出	向社会的動機	①嫌いなプレゼントをもらうが, おばさんを困らせたくない。	2.96 (0.20)	1.00 (0.00)
		②祖父の家はつまらないが, 祖父を悲しませたくない。	2.92 (0.28)	1.16 (0.38)
悲しみ表出	自己防衛的動機	①散歩中, 元気だが, おんぶしてもらいたい。	1.08 (0.28)	2.91 (0.28)
		②風邪が治り元気になったが, おかゆを食べたい。	1.46 (0.51)	3.00 (0.00)
悲しみ表出	向社会的動機	①嫌いなウサギがいなくなったが, 皆悲しんでいる。	1.50 (0.59)	2.96 (0.20)
		②嫌いなトマトがなくなったが, 皆悲しんでいる。	1.33 (0.48)	2.91 (0.28)

注: ()内は標準偏差 (SD) を示す。

れぞれのように感情の見かけと本当を区別しているかを検討するために、Harris et al. (1986) および Banerjee & Yuill (1999) を元に得点化を行なった。課題ごとに「主人公の見かけの感情と本当の感情が明確に区別されている場合」に1点を与え、年齢、感情、動機ごとの区別得点の平均値を算出した。ここでは理由づけの正否は問わないものとした。例えば、喜び表出場で、「本当の感情質問で「悲しみ」、見かけの感情質問で「喜び」か「普通」を選択したとき、または、本当の感情質問で「普通」、見かけの感情質問で「喜び」を選択したときに2つの感情を適切に区別しているとみなし、この3種類の回答パターンのうちいずれかを示した場合に1点を与えた。4種類の場面(2(感情)×2(動機))は、それぞれ2課題ずつであったため、得点の範囲は0~2点であった。それぞれの平均得点と標準偏差はFigure 1のようになった。この得点に基づいて、2(年齢)×2(感情)×2(動機)の3要因の分散分析を行なった。その結果、年齢($F(1,38) = 37.41, p < .001$)、感情($F(1,38) = 62.96, p < .001$)および動機($F(1,38) = 16.81, p < .001$)の主効果が有意であった。すなわち、4歳児よりも6歳児の方が、また悲しみ表出場面よりも喜び表出場で、さらに向社会的動機場面よりも自己防衛的動機場面で、参加児は主人公の感情の見かけと本当を区別していた。また感情と動機の交互作用が有意であった($F(1,38) = 7.20, p < .05$)。この交互作用について単純主効果の検定を行なったところ、喜び表出場面では動機による違いは認められなかったが、悲しみ表出場面では、向社会的動機場面よりも自己防衛的動機場面で、明確に区別されていた($p < .001$)。

2.2. 理由づけを含む分析 幼児が他者の感情の見かけと本当についてどこまで認識しているのかを明らかにするためには、より厳密な基準から検討する必要がある。また本当に正しく認識できているというためには、両感情の区別に加えて適切な理由づけができていなければ

ならない。このため、得点化の基準を修正して再度分析を行なった。この分析では、課題ごとに、「本当の感情質問・見かけの感情質問において感情が明確に区別され、かつ両質問に対する理由づけが適切である場合」に1点を与えた。本当の感情質問に対しては感情を喚起する出来事に言及したときに、また見かけの感情質問に対しては感情を偽る動機に言及したときに、理由づけが適切であるとみなした。そして、2.1.の理由づけを含まない分析と同様に、年齢、感情、動機ごとの区別得点の平均値を算出した。得点の範囲は0~2点であった。それぞれの平均得点と標準偏差はFigure 2の通りであった。この新たな得点に基づいて、2(年齢)×2(感情)×2(動機)の3要因の分散分析を行なった。その結果、年齢($F(1,38) = 64.19, p < .001$)、感情($F(1,38) = 20.10, p < .001$)および動機($F(1,38) = 9.43, p < .005$)の主効果が有意であった。すなわち、4歳児よりも6歳児の方が、また悲しみ表出場面よりも喜び表出場で、さらに向社会的動機場面よりも自己防衛的動機場面で、それぞれ参加児は主人公の感情の見かけと本当を区別していた。また年齢と感情の交互作用が有意であった($F(1,38) = 10.06, p < .005$)。この交互作用について単純主効果の検定を行なったところ、6歳児では、悲しみ表出よりも喜び表出の方がよく理解されていた($p < .001$)。一方、4歳児では、表出された感情による差異は認められなかった。

ここで、各年齢でなされた理由づけの生成数に差があるかどうかを確認するため、本当の感情質問と見かけの感情質問それぞれについて、分析を行なった。各参加児が2つの質問それぞれにおいて、何らかの理由づけを行なった総数を算出し、理由づけ生成数×1(点)を参加児の得点として与え、この得点に基づいて1要因(年齢)の分散分析を行なった。課題は各参加児につき8問あったため、得点の範囲は0~8点であった。その結果、どちらの質問においても年齢によって理由づけの生成数に

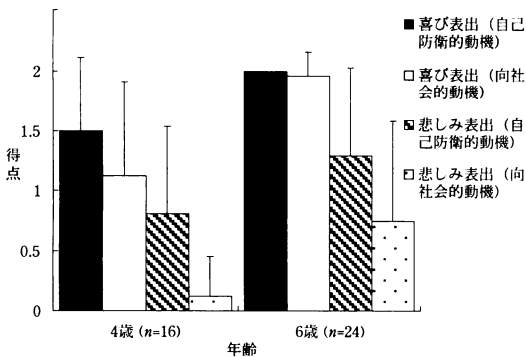


Figure 1 理由づけを含まない分析における年齢・感情・動機ごとの平均得点と標準偏差

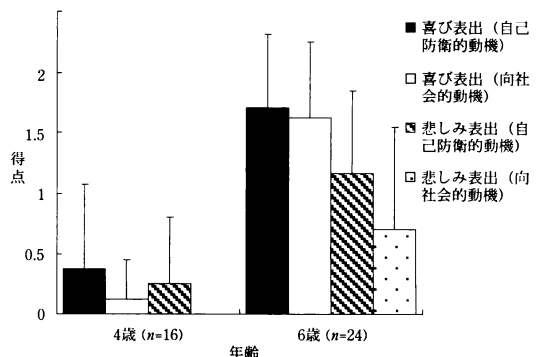


Figure 2 理由づけを含む分析における年齢・感情・動機ごとの平均得点と標準偏差

有意な差があった(本当の感情質問; $F(1,38) = 7.83, p < .01$, 見かけの感情質問; $F(1,38) = 19.77, p < .001$)。すなわち, 6歳児は4歳児と比べて理由づけ生成数が多かった。

3. 他者信念の理解

他者信念質問での年齢ごとの平均正答数は Table 2 に示した。主人公以外の登場人物が主人公の感情をどのように推測するかを問う他者信念質問では、「見かけの感情と本当の感情が適切に区別され, かつ見かけの感情質問で選択した表情と同じものが選択された場合」に正答として1点を与え, 年齢ごとの平均正答数を算出した。例えば, 喜び表出場面では, 本当の感情質問で「悲しみ」, 見かけの感情質問で「喜び」か「普通」を選択, または, 本当の感情質問で「普通」, 見かけの感情質問で「喜び」を選択し, 他者信念質問に対しても見かけの感情質問で選択した表情と同じものを選択した場合に, 得点を与えた。

また上記の基準で正答とみなされる参加児の中には, 誤った理由づけをしていた者もいたため, より厳密な基準での正答を確認しておく必要があった。このため, 正しい理由づけができることを新たな基準として加え, さらにもう1種類の得点化を行なった。つまり, 「見かけの感情と本当の感情が区別され, 他者信念質問に対しては見かけの感情質問で選択した表情と同じものが選択され, かつ理由づけも適切な場合」のみを正答として1点を与えた。理由づけは, 主人公の表情に言及したときに適切であるとみなした。どちらの得点化においても, 課題は各参加児につき8題あったため, 得点の範囲は0~8点であった。

上記2種類の得点に基づいて1要因(年齢)の分散分析を行なった結果, とともに年齢によって平均正答数に有意な差があった(理由づけなし; $F(1,38) = 7.61, p < .01$, 理由づけあり; $F(1,38) = 6.37, p < .05$)。すなわち, 6歳児は, 4歳児と比べて平均正答数が高かった。

ここで, 他者信念質問における理由づけの生成数の年齢差を確かめるため, 各参加児が何らかの理由づけを行なった総数を算出し, 理由づけ生成数×1(点)を参加児の得点として与え, この得点に基づいて1要因(年齢)の分散分析を行なった。課題は各参加児につき8問あったため, 得点の範囲は0~8点であった。その結果, 年齢によって理由づけの生成数に有意な差があった(F

$(1,38) = 13.00, p < .001$)。すなわち, 6歳児は4歳児と比べて理由づけ生成数が多かった。

4. 質問ごとの平均得点の分析

Gross & Harris (1988) に倣い, 主人公の本当の感情質問, 見かけの感情質問および他者信念質問に対する反応を, 喜び=1点, 普通=2点, 悲しみ=3点として得点化し, 4種類の場面それぞれにおける平均得点を算出した。つまり, この尺度で得点が高いほど悲しみに近く, 得点が低いほど喜びに近いということになる。この得点に基づいて, 場面ごとに2(年齢)×3(質問)の2要因の分散分析を行なった。

4.1. 喜び表出・自己防衛的動機場面 この場面での, 本当の感情質問, 見かけの感情質問および他者信念質問の各質問についての本尺度化における平均得点は Table 3 に示した。分散分析の結果, 質問の主効果 ($F(2,76) = 134.53, p < .001$) が有意であった。多重比較を行なったところ, 本当の感情と見かけの感情, 本当の感情と他者信念, ならびに見かけの感情と他者信念の間に有意差があった ($p < .001; p < .001; p < .001$)。また年齢と質問の交互作用 ($F(2,76) = 7.73, p < .001$) が有意であった。単純主効果の検定を行なった結果, 6歳児ではすべての質問間に有意な差があったが(本当-見かけ: $p < .001$, 本当-他者: $p < .001$, 見かけ-他者: $p < .001$), 4歳児では本当と見かけ ($p < .001$), 本当と他者 ($p < .001$) の間にのみ有意な差が見られた。さらに, 本当の感情質問では, 4歳児よりも6歳児において得点が高く ($p < .05$), 見かけの感情質問では, 4歳児よりも6歳児の方が得点が低かった ($p < .01$)。つまり, 4歳児でもある程度は感情の見かけと本当を区別していたが, 6歳児の方がより明確に区別していた。

4.2. 喜び表出・向社会動機場面 この場面での, 本尺度化における質問ごとの平均得点は Table 4 に示した。分散分析の結果, 質問の主効果 ($F(2,76) = 75.32, p < .001$) が有意であった。多重比較を行なったところ,

Table 3 質問ごとの平均得点-喜び表出・自己防衛的動機-

	本当	見かけ	他者信念
4歳 (n=16)	2.59 (0.48)	1.47 (0.48)	1.59 (0.62)
6歳 (n=24)	2.94 (0.17)	1.06 (0.22)	1.63 (0.67)

注. () 内は標準偏差 (SD) を示す。

Table 2 他者信念質問の平均正答数

	理由づけを含まない	理由づけを含む
4歳 (n=16)	2.50 (1.15)	0.37 (0.72)
6歳 (n=24)	4.13 (2.15)	1.75 (2.09)

注. () 内は標準偏差 (SD) を示す。

Table 4 質問ごとの平均得点-喜び表出・向社会的動機-

	本当	見かけ	他者信念
4歳 (n=16)	2.50 (0.43)	1.78 (0.50)	1.69 (0.62)
6歳 (n=24)	2.79 (0.32)	1.06 (0.22)	1.56 (0.73)

注. () 内は標準偏差 (SD) を示す。

本当の感情と見かけの感情、本当の感情と他者信念の間に有意差があった(それぞれ $p < .001$)。さらに、年齢の主効果には有意傾向が見られた($F(1,38) = 3.22$, $p < .10$)。また年齢と質問の交互作用($F(2,76) = 11.28$, $p < .001$)が有意であった。単純主効果の検定の結果、「喜び表出・自己防衛的動機場面」と同様、6歳児ではすべての質問間に有意な差があったが(本当-見かけ: $p < .001$, 本当-他者: $p < .001$, 見かけ-他者: $p < .001$)、4歳児では本当と見かけ($p < .001$)、本当と他者($p < .001$)の間にのみ有意な差が見られた。さらに、本当の感情質問では4歳児よりも6歳児の方が、得点が高い傾向があり($p < .10$)、見かけの感情質問では4歳児よりも6歳児の方が、得点が低かった($p < .01$)。4歳児でもある程度は感情の見かけと本当を区別していたが、6歳児の方がより明確に区別していた。

4.3. 悲しみ表出・自己防衛的動機場面 この場面での、本尺度化における質問ごとの平均得点はTable 5に示した。分散分析の結果、質問の主効果($F(2,76) = 26.88$, $p < .001$)が有意であった。多重比較を行なったところ、本当の感情と見かけの感情および本当の感情と他者信念の間に有意差があった(それぞれ $p < .001$)。また年齢と質問の交互作用($F(2,76) = 7.08$, $p < .005$)が有意であった。単純主効果の検定の結果、6歳児では、本当の感情よりも見かけの感情で得点が高く($p < .001$)、本当の感情よりも他者信念で得点が高かった。一方、4歳児ではどの質問間にも有意な差はなかった。さらに見かけの感情質問では、4歳児よりも6歳児の方が、得点が高かった($p < .05$)。つまり、6歳児のみが感情の見かけと本当を区別していた。また他者信念質問でも、見かけの感情質問と同様の傾向が見られた($p < .10$)。

4.4. 悲しみ表出・向社会的動機場面 この場面での、本尺度化における質問ごとの平均得点はTable 6に示した。分散分析の結果、年齢と質問の交互作用($F(2,76) = 4.52$, $p < .005$)のみが有意であった。単純主効果の検

定の結果、4歳児では、本当の感情よりも見かけの感情で得点が低かった($p < .05$)。すなわち4歳児は、場面設定とは反対の選択をしていた。また本当の感情質問で、4歳児よりも6歳児の方が得点が低かった($p < .005$)ものの、6歳児でも感情の見かけと本当の区別はできていなかった。¹⁾

考 察

1. 感情の見かけと本当の理解の年齢差

Figure 1と2からわかるように、実験結果は、6歳児が4歳児よりも感情の見かけと本当を明確に区別できることを示すものであった。4歳児でもある程度の理解は示したものの、依然として大きな年齢差が存在していた。これは、仮説①「4歳児は見かけの感情と本当を明確に区別できないが、6歳児は正しく認識できる」およびHarris et al. (1986), Josephs (1994), 澤田 (1997)などの先行研究を支持する結果であり、この結果から、感情の見かけと本当の違いを理解する能力は幼児期に発達することが重ねて強く示唆された。

本研究で示された感情の見かけと本当についての認識の発達には、4歳頃には理解できるとされる物体の見かけと本当(Flavell et al., 1983)に比べると年齢的な遅れが見られる。これは、澤田 (1997)が指摘するように、研究の課題構造の違いによるものと考えられる。澤田 (1997)によれば、物体の見かけと本当を区別するためには、真実についての一次的な表象を理解する必要がある、一方、自分以外の誰かが第三者に対して表情を偽ることを理解するには、この真実についての一次的な表象に加えて、「他人(主人公)が、表情を偽ることにより、第三者(課題中の他者)に誤った信念を創出しようとする」と理解している必要があった。澤田 (1997)は、4歳児には、他人(主人公)が第三者(課題中の他者)の思考内容を思考の対象にするという二次的な心的状態の理解が困難であると考えた。本研究でも、4歳児は「悲しみ表出・向社会的動機場面」を除く各場面では本当の感情の理解ができていた(Table 3~6)が、人が時に偽り

Table 5 質問ごとの平均得点 - 悲しみ表出・自己防衛的動機 -

	本当	見かけ	他者信念
4歳 (n=16)	1.44 (0.50)	1.78 (0.66)	1.78 (0.64)
6歳 (n=24)	1.15 (0.31)	2.27 (0.74)	2.13 (0.74)

注。()内は標準偏差(SD)を示す。

Table 6 質問ごとの平均得点 - 悲しみ表出・向社会的動機 -

	本当	見かけ	他者信念
4歳 (n=16)	2.53 (0.51)	1.88 (0.72)	1.81 (0.61)
6歳 (n=24)	1.71 (0.83)	1.88 (0.72)	1.92 (0.89)

注。()内は標準偏差(SD)を示す。

1) ただしTable 6からわかるように、4歳児はそもそも本当の感情質問にほとんど正答していなかった。このことから本当の感情質問で4歳児と6歳児の間には課題達成の困難度に大きな差があったことが示唆される。そこで、課題の難易度の統制を行うため、悲しみ表出・向社会的動機場面の2課題(①・②)それぞれについて、本当の感情質問で正答した参加児のみを用いて再分析を行った。この分析は、「本当の感情質問」の正解者のみを抽出して、「見かけの感情質問」の正解・不正解の比率を調べ、その比率をFisherの直接確率検定により4歳児と6歳児で比較するものであった。しかし、特に4歳児において分析可能な参加児の数(n)が少なかったため(場面①でn=6, 場面②でn=5)、課題の難易度を統制しても結果は変わらないという十分な証拠を得ることができなかった。このため、課題の難易度の問題は、今後の課題として残っている。

の感情を表出して、第三者に誤った信念を抱かせようとすることを理解する段階でつまづきがあったことが窺える。

2. 表出された感情の理解

表出された感情による理解の違いについては、Figure 1からわかるように、理由づけを含まない分析では、年齢にかかわらず、偽りの悲しみ表出よりも偽りの喜び表出の方がよく理解されるという結果が得られた。これは、仮説②「6歳児は感情の見かけと本当を区別しているが、理由づけは偽りの喜び表出の場合の方が正確である」[4歳児は、偽りの悲しみ表出よりも偽りの喜び表出を理解しているが、理由づけはどちらの感情においてもほとんどできない]の一部を支持するものであった。つまり、4歳児の感情理解については、仮説通りの結果であった。一方、6歳児については、仮説とは異なり、理由づけを含まない場合でも偽りの喜び表出の方が理解されやすいことが示された。さらに、Figure 2からわかるように、理由づけを含む分析においては、4歳児はどちらの感情表出もほとんど認識していないという結果が得られた。理由づけを含まない分析 (Figure 1) と比べて、理由づけを含む分析 (Figure 2) で成績が下がった理由としては、理由づけ生成数に年齢差があったことからわかるように、4歳児には適切な理由づけが難しかったことが挙げられる。よって「4歳児は、どちらの感情表出場面においてもほとんど理由づけができない」という点でも仮説②は支持された。ただし4歳児の言語能力の限界を考慮すると、理由づけができないことだけから感情の見かけと本当を全く理解していないとは言えないと考える。一方、6歳児の理由づけを含めた場合 (Figure 1) と含めない場合 (Figure 2) の感情区別得点を比較すると、どちらの感情表出場面でも違いは小さかった。つまり、6歳児は見かけと本当を区別できているときは、ほとんどの場合、理由づけも正確にできていた。

また表出された感情の種類による理解の違いが生じた理由としては、「日常生活の中では、偽りの悲しみ表出よりも偽りの喜び表出の方が頻繁に経験されるため」という説明が可能である。日常の経験の影響については Harris et al. (1986) も示唆している。感情表出に焦点を当てた本研究でも、「悲しみ表出・自己防衛的動機場面」において「悲しい顔をしたら、おんぶしてもらえないから。」と、誤った選択・理由づけをした参加児 (6歳0ヶ月) もおり、課題場面と類似した経験の少なさの影響が窺える。なお、見かけの感情質問において「こっちがうれしくなかったらそっちもうれしくない。」と、「喜び」ばかりを選択する参加児 (5歳8ヶ月) もいたことから、喜び表出の望ましさも影響していたと考えられる。

3. 感情を偽る動機の理解

動機については、Figure 1からわかるように、喜び表

出場面では動機による理解の違いはなく、悲しみ表出場面では自己防衛的動機の方がよく理解されているという結果であった。これは、仮説③「自己防衛的動機の方が向社会的動機よりもよく理解される」の一部を支持するものであった。つまり、悲しみ表出場面についてのみ仮説③は支持された。ただし理由づけを含む分析の結果 (Figure 2) においては、仮説③は全面的に支持された。本研究の動機の理解についての結果は、両動機間に理解の違いはないとする Josephs (1994) や澤田 (1997)、ネガティブ感情抑制場面のみで自己防衛的動機の方がよく理解されていたとする澤田 (1996) などの先行研究とは一致しないものであった。これらの先行研究では、同じテーマのストーリーに2種類の動機を割り当てていたり、子ども自身に動機を生成させる方法を用いていたが、本研究では動機ごとに違うストーリーを用いた。結果の不一致の大きな理由としては、この方法論の差異が考えられ、今後注意深く検討していく必要がある。

4. 他者信念の理解

他者信念の理解については、Table 2からわかるように、理由づけを含まない分析、含む分析ともに、平均正答数は4歳児よりも6歳児の方が高く、仮説④「4歳児よりも6歳児の方が、主人公の偽りの感情表出が他の登場人物に誤信念を抱かせることを理解している」は支持された。またこの結果は先行研究 (Gross & Harris, 1988) を支持するものであった。ただし6歳児でも平均正答数は多くなかった。他者信念質問への回答が困難であった理由としては、課題中の他者の視点に立つて、主人公の心的状態を推測することの難しさが挙げられる。他者信念質問では、例えば「おじいちゃんは、たろうくんの気持ちをどんな気持ちだと思ったかな。」というように、参加児は、課題中の他者が主人公の感情をどのように推測するかについて考えることを求められた。本当の感情質問と見かけの感情質問では、主人公の視点に注目して思考することを求められていたのに対して、この他者信念質問だけは、他の登場人物の視点に立つことを求めるものであった。そのため、それまで主人公の視点に立っていた参加児には一部混乱が生じたものと考えられる。

5. 偽りの悲しみ表出の理解 — 質問ごとの平均得点より一質問ごとの平均得点の分析から得られた結果 (Table 3 ~ 6) より、「悲しみ表出・自己防衛的動機場面」では、6歳児のみが見かけと本当を区別していたことがわかる。また「悲しみ表出・向社会的動機場面」では、両年齢児とも見かけと本当を区別していなかった。しかも、この場面で4歳児は本来の場面設定とは逆の感情選択をしていた。つまり、本当の感情で「喜び」ではなく「悲しみ」を、見かけの感情で「悲しみ」ではなく「喜び」を選択する子どもが多かった。この結果から、自己防衛的動機に

よる偽りの悲しみ表出は4歳から6歳の間に認識されるようになることが示された。一方、向社会的動機による偽りの悲しみ表出は6歳児にも理解が難しく、その理解能力は児童期以降に発達していくものと推測される。ただし脚注1)にも示したように、向社会的動機場面の難易度の統制の問題は、今後の課題として残る。ちなみに、喜び表出場面では、両動機で4歳児よりも6歳児の方が明確に認識していたものの、4歳児でも感情の見かけと本当の区別が可能であった。

6. 本研究の意義と今後の展望

本研究では、「偽りの悲しみ表出の理解の発達」に注目し、見かけの感情と本当の感情の区別という視点から検討した。その結果は、幼児期に自己防衛的動機による偽りの悲しみ表出の理解が発達することを新たに示すものであった。これは、日常生活では望ましいものとされず、大人とのかかわりの中で言及されることも少ない「偽りの悲しみ表出」でも、幼児期後期には理解されるようになるということを明らかにした点で重要である。

今後の課題として、以下の2点を挙げる。第一に、今回新しく作成した悲しみ表出課題を洗練する必要がある。本研究の自己防衛的動機場面については、作成した2つの課題に対する6歳児の回答傾向に違いが見られた。6歳児の多くは一方の課題(悲しみ表出・自己防衛的動機①)に正しく回答していたのに対して、もう一方の課題(悲しみ表出・自己防衛的動機②)では正答率が低下した。理解が困難であった理由としては、課題の状況がやや不自然であったことが考えられる。一例を挙げると、6歳児の一部と4歳児の大半は「笑顔(喜び)を表出した方が、おんぶをしてもらえ」と考えていた。向社会的動機場面については、幼児に対して本当に「向社会的」な場面になっていたかどうか疑問が残る。6歳児の中には、本当の感情質問に対して、「本当はうれしいけれど、お友だちはきっと悲しいから」という理由で、「普通」の表情を選択する者がいたことから、「嫌いなものがなくなったのはうれしいが、皆のものがなくなったことは悲しい」といった複雑な感情を生み出す場面であったと考えられる。また4歳児では、本当の感情で「悲しみ」を、見かけの感情で「喜び」を選択する子どもが多く、そうした4歳児は、本研究が設定したものと逆の方向の向社会性を示す場面と受け止めてしまっていたと考えられる。さらに、朝生(1987)は、4歳児は5、6歳児と比べて、他者の好みと自分の好みとは異なる場合に、他者の好みを考慮した感情推論が難しいと報告しており、本研究でも、4歳児には「主人公は、自分自身の好きなもの(例・トマト)が嫌いである」という設定が理解されにくかった可能性がある。また本研究の課題中の他者には大人と子どもの両方の場合があったが、Joshi & MacLean (1994)によれば課題中の他者が大人か

子どもかによって遂行成績に差が出るため、これを統一する必要があった。先に挙げた難易度の統制の問題とともに、これらの反省を踏まえて、より適切な「偽りの悲しみ表出場面」を作成する必要がある。

第二に、幼児が偽りの悲しみ表出という「欺き」を、どのように理解していくのかを明らかにしていく必要がある。ただし本研究からはその手がかりが得られている。6歳児には、少数ではあるが主人公の欺きの意図に言及した者が見られた。また4歳児の中には、悲しみ表出場面において、見かけと本当を区別し、見かけの感情として「悲しみ」を選択していても、相応の理由を挙げて「本当に悲しいのだ」と答える者もいた。彼らは感情の見かけと本当の間の矛盾には気がついているものの、表出された悲しみを「偽りの悲しみ」と捉える段階で困難を覚えた可能性がある。今後、「だましの意図」の理解や「見かけの感情の捉え方」などの視点から、偽りの悲しみ表出に関するさらなる研究が望まれる。

文 献

- 朝生あけみ. (1987). 幼児期における他者感情の推測能力の発達—利用情報の変化—. *教育心理学研究*, 35, 33-40.
- Banerjee, R., & Yuill, N. (1999). Children's understanding of self-presentational display rules: Associations with mental-state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 111-124.
- Bennett, M., & Knight, M. (1996). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotions: A training study. *Journal of Genetic Psychology*, 157, 267-274.
- Buss, K.A., & Kiel, E.J. (2004). Comparison of sadness, anger, and fear facial expressions when toddlers look at their mothers. *Child Development*, 75, 1761-1773.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Gardner, D., Harris, P. L., Ohmoto, M., & Hamazaki, T. (1988). Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 203-218.
- Gnepp, J., & Hess, D.L.R. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22, 103-108.
- Gross, D., & Harris, P.L. (1988). False beliefs about emotion: Children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 475-488.
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G.R., & Pitt-Watson, R.

(1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.

Josephs, I.E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 301-326.

Joshi, M.S., & MacLean, M. (1994). Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 65, 1372-1384

Reddy, V. (1991). Playing with other's expectations: Teasing and mucking about in the first year. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and stimulation of everyday mind reading* (pp. 143-158). Oxford: Blackwell.

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

澤田忠幸. (1996). 幼児期における隠された感情の理解の発達. *日本発達心理学会第7回大会発表論文集*,

128.

澤田忠幸. (1997). 幼児期における他者の見かけの感情の理解の発達. *教育心理学研究*, 45, 416-425.

渡辺弥生・瀧口ちひろ. (1986). 幼児の共感と母親の共感との関係. *教育心理学研究*, 34, 324-331.

付記

本論文は平成17年度に京都大学教育学部に提出した卒業論文に加筆、修正を行なったものです。なお本論文のデータの一部を日本発達心理学会第18回大会において発表しました。本研究を行なうにあたり、ご指導いただきました京都大学大学院教育学研究科教授 子安増生先生に心より御礼申し上げます。また、調査にご協力いただきました保育園の園児の皆さん、ならびに先生方に厚く御礼申し上げます。本論文を改稿する上で、匿名の審査委員の先生方より多くの貴重なご助言をいただきました。記して感謝申し上げます。

資料 8 課題のストーリー（男児用）

喜び表出・自己防衛的動機①

たろうくんはお外に遊びに行きたいと思っています。でも、お腹が痛いです。もしママにお腹が痛いことを知られたら、ママに「お外に行っちゃいけない」と言われるのがわかっています。

喜び表出・自己防衛的動機②

たろうくんはおにいちゃんとゲームをしています。でもいつもたろうくんが負けてしまいます。もしおにいちゃんがたろうくんの気持ちを知ったら、もう遊んでくれなくなるのがわかっています。

喜び表出・向社会的動機①

今日はたろうくんの誕生日です。大好きなおばさんが来て、たろうくんにプレゼントの入った箱をくれました。たろうくんは、とてもワクワクしています。でも、箱を開けると、たろうくんが大嫌いな黒い色のお洋服が入っていました。たろうくんは大嫌いな色のお洋服をもらったけれど、おばさんを困らせたくないと思っています。

喜び表出・向社会的動機②

たろうくんは日曜日におじいちゃんの家遊びに行きました。でも、おじいちゃんのお家にはおもちゃがないので、たろうくんはいつもとてもつまらないと思っています。たろうくんは、おじいちゃんのお家に行くのはつまらないけれど、おじいちゃんを悲しませたくないと思っています。

悲しみ表出・自己防衛的動機①

たろうくんはパパにおんぶしてもらうのが大好きです。今、たろうくんはパパと元気いっぱいにお散歩をしているところです。たろうくんが元気でうれしい気持ちのときは、パパはおんぶしてくれないのがわかっています。

悲しみ表出・自己防衛的動機②

たろうくんはおかゆが大好きです。たろうくんは昨日から風邪を引いてお熱があったので、おかゆを食べました。今日の朝、目が覚めたらすっかり治って元気になっていました。もしママが、たろうくんが元気だと知ったら、おかゆを作ってもらえないのがわかっています。

悲しみ表出・向社会的動機①

たろうくんの保育園ではウサギを飼っています。たろうくんはウサギが大嫌いです。ある日、保育園のウサギが逃げて、どこにもいなくなっていました。たろうくんのお友達はみんな、ウサギがいなくなってとても悲しい気持ちになっています。たろうくんは、悲しんでいるお友達を嫌な気持ちにさせたくないと思っています。

悲しみ表出・向社会的動機②

たろうくんの保育園ではトマトを育てています。たろうくんはトマトが大嫌いです。ある日、保育園のトマトがカラスに食べられてなくなっていました。たろうくんのお友達はみんなトマトが食べられてとても悲しい気持ちになっています。たろうくんは、悲しんでいるお友達を嫌な気持ちにさせたくないと思っています。

Mizokawa, Ai (Graduate School of Education, Kyoto University). *Young Children's Understanding of False Sadness*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2007, Vol.18, No.3, 174-184.

This study examined whether young children understand that it is possible to express sadness even when one does not really feel sad. The participants, 40 4- and 6-year old children, listened to 8 stories in which it was appropriate for the protagonist to hide his/her real emotions (negative or positive). Hiding of emotions was based on either pro-social or self-protective motivation, and the protagonist instead expressed other emotions (happiness or sadness). Participants were asked questions about the protagonist's real and expressed emotions, and the emotions another story character inferred that the protagonist felt. The results showed that 6-year olds recognized real and apparent emotional expressions more accurately than did 4-year olds, in almost all cases. These findings were consistent with the results of previous studies. In the present study, the most important finding was that the ability of 6-year olds to recognize others' false expression of sadness because of self-protective motivation differed from that of 4-year olds. However, the results also showed that it was difficult even for 6-year olds to distinguish between real and apparent expressions of emotion, when the protagonist expressed false sadness because of pro-social motivation.

【Key Words】 Emotional understanding, False sadness, Appearance-Reality distinction, Early childhood

2006. 5. 25 受稿, 2007. 6. 29 受理

養育者への重要な他者からのサポートと内的作業モデルの関連

加藤 孝士

(鳴門教育大学大学院 学校教育研究科)

本研究では、可塑性の低いとされている内的作業モデル (Internal Working Model: 以下 IWM) の更新要因を探ることを目的とし、乳幼児の養育者に注目し、IWM と重要な人物からのサポートの関係を検討した。結果、出産前に不安定な IWM を保持していたが、現在は安定型の IWM を形成していると認知している更新群の養育者は他群の養育者に比べ養育者が重要だと認識する人物からのサポートを十分に受けていること、広いサポートネットワークを保持していることが示された。更に、更新群の養育者は他群の養育者に比べ、幸福感を高く感じていることが明らかとされた。加えて、重要な人物からのサポート、サポートネットワークと養育者の幸福感が関係していることも示された。したがって、重要な人物からのサポート、サポートネットワークと IWM の関係が幸福感を介した間接の関係であることが予測されるため、現在の IWM の下位因子 (見捨てられ不安・親密性の回避) を目的変数とする階層的重帰帰分析を用い関係を検討した。結果、見捨てられ不安と重要な人物からのサポート、サポートネットワーク間に直接的な関係はみられなかった。しかし、親密性の回避と重要な人物からの情緒的サポート、サポートネットワーク間には、直接的な関係が示された。よって、養育者の IWM と重要な人物からのサポート、及びサポートネットワークが関係していることが示された。

【キー・ワード】 内的作業モデル, 更新, サポートネットワーク, 幸福感

問 題

本研究では、可塑性の低いとされる内的作業モデル (Internal Working Model: 以下 IWM) の変化に注目し研究を行った。Bowlby (1969/1976) は、“子どもは愛着対象 (attachment figure; 以下 AF) との日々の具体的相互作用を通じて、AF への近接可能性、および AF の情緒的応答性に関する情報を統合し、他者や自己への関係性の表象を形成する”とし、これを IWM と名づけた。そして、IWM スタイルが固定化されてくると、対人関係全般を当てはめ、行動のプランニングを行うと考えた。AF が応答的である時は AF を良いもの、“安定した (secure)”ものとして内在化し、自らを価値のある存在と表象可能になるが、AF が非応答的である場合は AF を悪いもの、“不安定な (insecure)”ものとして内在化し、それに応じて自分が愛され、助けられるに値しないといった固定的な表象を作り上げてしまう (遠藤, 1992)。

具体的に、Brennan, Clark, & Shaver (1998) は、自己・他者に対してのポジティブな信頼感が構築された安定型/自律型 (Secure/Autonomous; 以下安定型)、他者観はネガティブであるが自己観はポジティブな拒絶型 (Dismissing)、他者観はポジティブであるが自己観はネガティブなとらわれ型 (Preoccupied)、自己観と他者観ともにネガティブな恐れ型 (Fearful) といったスタイルを想定した。安定型の IWM を形成した場合は他者に対

して適切に関わることが可能となるが、拒絶型、とらわれ型、恐れ型という IWM を形成した場合は、他者に対して適切に関わることが難しくなる (ここでの安定、不安定とはスタイルの質であり、個人内のモデルとしては一貫している)。

特に養育を行う際は、アタッチメントと養育の共通された目標が近接と保護であるため過去のアタッチメント経験が再現される可能性が高いと考えられる (数井, 2005)。このことを明らかにした研究として、George & Solomon (1996) が挙げられる。George & Solomon (1996) は Adult Attachment Interview と Experience Caregiving Interview を用い、養育者の IWM と養育経験との比較を行っている。その結果、安定型の IWM の母親は、子どもに適度な関わりを持つ傾向が強く、拒絶型の IWM の母親は、子どもに対して回避的な行動をとることなど、IWM と養育態度が関係していることを示している。更に、養育者の IWM と同質のアタッチメント型を子どもが形成するアタッチメントの世代間伝達が実証されている (van IJzendoorn, 1995; Posoda, Waters, Crowell, & Lay, 1995; 数井・遠藤・田中・坂上・菅沼, 2000)。このことは、不安定な IWM を持つ養育者の子どもは不安定なアタッチメントを形成しやすいことを意味し、アタッチメントの悪循環をうむ可能性を明らかにしたといえる。このような悪循環を断ち切るために、Bowlby (1988) の指摘する IWM の移行を意味する“更新 (up-date)”の要

因を探ることが必要である。

Bowlby (1969/1976) は IWM 変容の可能性を示唆しながらも、“揺りかごから墓場までのアタッチメント”といった言葉で IWM を表現した。そして、人生初期の6ヶ月から5歳ぐらいまでにモデルが形成されるとし、漸次的にスタイルの安定性を増し、可塑性が減少し、人格の同質性が保たれることを強調した(近年では、スキーマの存在はかなり早期の子どもにも仮定できることが指摘されており、IWM の出発点は生後3、4ヶ月ではないかと考えられるようになってきている; Bretherton, 1990)。このことは、乳児期に形成された IWM が無意識に作用し、同一の経験を積み重ねていくため、乳幼児期に形成されたモデルが強化され、年齢を負うごとに同質のスタイルを保持し続けると仮定されている。この説を支持するものとして、幼児期のアタッチメント型と成人後の IWM に強い関連があることを示す研究がある (Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000; Hamilton, 2000)。

このように、IWM は可塑性が少ないとされる研究が行われる一方、変化の可能性と、その要因を探る研究も存在している (Weinfield, Sroufe, & Egeland, 2000; Jacobson & Frye, 1991; Allen, McElhaney, Kuperminc, & Jodl, 2004)。Weinfield et al. (2000) は、調査対象者が置かれている環境の大きな変化、特に両親の死別や両親の離婚といった AF の喪失が IWM を不安定型に変化させることを示した。また、Kobak & Hazan (1991) は既婚者を対象に調査を行い、結婚していない人に比べ既婚者の IWM が安定型に位置していることを明らかとし、結婚自体が IWM にポジティブな変化を与える可能性を示している。更に、安藤・遠藤 (2005) も、“親以外の対象との支持的で温かい関係性を享受することで、アタッチメントスタイルを肯定的な方向に変化させるようである”と述べている。このような AF の喪失や、調和的な関わりといった関係を通じて、IWM の再構築が成されると考えられる。

また、Main (1991) は形式的操作段階に入る思春期以降、メタ認知機能の発達によって、AF の思考や情動と自分自身の思考や情動の区別ができるようになり、関係性の捉えなおしが始まるとしている。すなわち、客観的な認知が可能となった成人期は、被養育経験の再評価が行われるため、IWM の再構築が可能であることを意味している。このメタ認知の促進の重要な要因として、Bretherton (1990) は“情緒の安定”挙げている。Allen et al. (2004) は、16歳時点の IWM と18歳時点での IWM の変化に注目し研究を行った。その結果、家族の収入不足や、心理的な不適応に陥っているハイリスク・グループに属する青年は IWM が不安定に推移しやすいこと、また、ローリスク・グループの青年は IWM が安定に移行

しやすいことを示した。そしてそれは、低ストレス者によって、高度な認知が可能になるためだと考察している。しかしながら、不安定な IWM を形成している者は、乳幼児期に受けたネガティブ被養育経験によって IWM を形成しているため、被養育経験を再考することは、自らのネガティブな経験と向き合うことを意味しており、情緒の安定を保つのが難しいと考えられる。したがって、このような関係性の捉えなおしが可能な時期に注目し、情緒の安定を導くよう、葛藤や不安を低減・解消させる要因との関係を検討することが必要である。

この IWM の再構築とメタ認知の促進という IWM の更新要因を含んだライフイベントとして、子育てが考えられる。近年、日本における育児ストレスに関する研究が多くみられるようになってきたことからもうかがえるように (難波・田中, 1997)、育児はストレスを抱えてしまう要因を多く含んでいる。ストレスを多く抱えてしまうことは、Allen et al. (2004) の指摘したハイリスクな状態といえ、安定した IWM を形成していたとしても、衰退してしまうネガティブな要素を含んでいる。しかしながら、育児ストレスは、夫婦関係が調和的であれば低減されるとの研究 (数井・無藤・園田, 1996) からみられるように、頻繁に関わる人物との調和的な関わりが可能となれば、低減・解消されると考えられる。このように頻繁に関わる人物との、調和的な関わりが可能となれば、その人物を新たな AF とし、IWM の再構築が可能となるのではないだろうか。

このような AF となりうる者としては、配偶者、実母などが想定され研究が行われている (Weinfield et al., 2000; Kobak & Hazan, 1991)。しかし、個々人が異なる人間関係の中で生活しているため、その人物を一概には特定できない。そのことから、関係を特定せず、新たな AF となりうる人物との関係を検討することが必要である。三原 (1999) は、“不安定な IWM が形成されてしまった場合でも、親以外の新たな AF との間で、既存のモデルから予期されるものとは全く異なる、ポジティブな相互作用の連鎖を積み重ねることが出来れば、その経験を反映して、安定した表象モデルを形成する”と述べている。このように、ポジティブな関係の繰り返しが IWM 更新の重要な要因といえることから、頻繁に関わる人物との関わりが IWM の再構築に強く関係していることが予測される。

更に、養育者として子どもに関わる時、アタッチメントは子に対する保護を目的として再構成され、養育システムへと統合されると考えられる (数井, 2005)。このことは、自らの被養育経験を再現し子どもと関わるモデルを形成することを意味している。したがって子育て期は、改めて自らの被養育経験を再考する機会が提供されると考えられる。そして、関係性の捉えなおしに重要で

あるとされる、情緒の安定が可能となれば不安定な IWM を形成していても、安定した IWM へ再構築される可能性が高くなるのではないだろうか。更に、三宮 (1996) はメタ認知促進の要因として“他者とのコミュニケーションによる気づき、調整”を“自己とのコミュニケーションによる気づき、調整”へと移行させるような環境を提供することが必要であると述べている。すなわち、他者と関わりによって、自らの対人関係を再考することが可能になることを指摘している。したがって、多くの人との関わりが得られることは、自ら対人関係を再考の機会が多く提供されると考えられ、IWM の更新可能性が高まるのではないだろうか。

これらのことから、本研究では IWM 更新の要因を探るため、子育て期の養育者を対象に、重要な人物からのサポート及びサポートネットワークと IWM の変化の関係を検討する。更に、重要な人物からのサポート、サポートネットワークは、情緒の安定とも関係していると考えられることから (数井ほか, 1996; 森永・山内, 2003)、サポートと IWM との関係が直接的なものかも併せて検討する。

また、本研究では、情緒の安定として主観的幸福感 (Subjective Well-being) に着目する。主観的幸福感とは、感情状態を含み、家族・仕事など特定の領域に対する満足や人生全般に対する満足を含む広義な概念であり (Dinner, Suh, Lucas, & Smith, 1999)、ある程度時間的安定性と状況に対する一貫性を持つと考えられる (伊藤・相良・池田・川浦, 2003)。そのため、養育者の一般的な情緒の安定を測定するために適している。

方 法

調査対象者

幼稚園及び保育園に子どもを預けている 2 歳～5 歳の子どもを持つ主養育者 360 名に質問紙を配布したところ、306 名の養育者から回答を得た (回収率 85%)。

調査方法

徳島県内の幼稚園及び保育園、合計 4 園に調査協力を依頼し、園ごとに学級担任、または園長によって質問紙の配布・回収を行った。調査対象者の養育者には、回答は統計的に処理されること、また調査は強制ではないことを質問紙に明記した。調査は 2005 年 10 月～11 月に質問紙法を用い行った。

調査内容

フェイスシート 養育者の性別、子どもの年齢と性別の回答を求めた。なお、幼稚園・保育園に通園している子どもの所属クラス (3 歳児クラス, 4 歳児クラス, 5 歳児クラスなど) の記入を求めた。

IWM 測定尺度 本研究では中尾・加藤 (2004) によって作成された ECR 日本語版を使用した。下位因子は、

“見捨てられ不安 (私が恋人のことを大切に思うほどには、恋人が私のことを大切に思っていないのではないかと心配する。など)”9 項目, “親密性の回避 (私は恋人に心を開くのに抵抗を感じる。など)”17 項目の 2 因子からなる計 26 項目で構成されている。見捨てられ不安は肯定的な自己観の指標といえる自尊感情得点と、親密性の回避は他者を援助的できよものと見る指標である他者観尺度の得点と負の相関が認められており、理論的整合性が示されている (中尾・加藤, 2004)。本研究では、更新という出産前と現在の変化に注目することから、各質問項目に対して、回想法により“幼稚園・保育園に登園している幼児を出産する前の気持ち”と、“現在の気持ち”について評定を求めた。また、通園児が 2 人以上いる場合は、上の子どもの出産前をイメージして答えるように求めた。回想法を用いることで、回答結果に歪みが生じる可能性はあるが、現在の気持ちと、出産前の気持ちの比較が容易に出来ることから、IWM の変化をより把握できると考えられる。本研究の回答方法は、質問の項目に対して、5 件法 (5: 非常によく当てはまる～1: 全く当てはまらない) で回答を求めた。得点が高いほど IWM が不安定であることを意味する。

ECR 日本語版は、質問項目の中に重要な人物としてイメージしやすい“恋人”という表現が使用されている。しかし、結婚をしている養育者が多い調査対象者を見ると問題が生じる。そのため、養育者でも違和感なく回答できるように“恋人”を“大切な人 (不安や悩みを感じた場合に最も頼れる人物と定義)”と置き換えた質問文に変更した。また、養育者 3 名に協力を依頼し、質問項目に難しい表現がないかを確認してもらったところ、難しいものと感じる項目が存在した。そこで、発達心理学を専門とする大学教員 1 名と、心理学専攻の院生 3 名 (院生のうち 1 人は養育経験を有する者) で表現について検討し質問文の一部を修正した。

ソーシャル・サポートの測定尺度 養育者に関わりのある人物を順に 5 名まであげてもらった。その人数をサポートネットワーク得点とした ($M=4.23$, $SD=1.10$)。その後、質問項目を提示し、挙げた人物がどの程度自分を支援してくれるかを 5 件法 (1: 全く当てはまらない～5: 非常に当てはまる) で評定してもらった。この時、最初に挙げられた人物は頻繁に関わることを意味するため、本研究では“重要な人物”とし分析を行った。質問項目は、まず、“子育てを行う上でためになった支援”について養育経験のある人物 25 名を対象に自由記述による質問紙調査を行った。それにより得られた回答と、既存のソーシャル・サポート尺度の項目 (喜多, 1997; 森永・山内, 2003) を参考に、House (1974) と森永・山内 (2003) のサポート分類に当てはまるように質問項目を作成した。具体的には、“道具的サポート (自分が忙し

い時や、具合が悪い時など、子どもの世話をしてくれる)”, “情動的サポート(子育てなどで悩んでいる時、悩みを聞いてくれる)”, “評価的サポート(あなたの育児に対する考えを認めてくれる)”, “コンパニオンシップ(電話でのおしゃべりなどの、子育て以外の話で気分をリラックスさせてくれる)”の5つの質問項目を作成した。また, “この人からの支援に満足しているか”を尋ね, 重要な人物から得られたサポートへの満足度の評定も行った。サポート提供者を具体的に挙げてもらうため, 養育者への負担を考慮し, 単一項目で評定してもらった。得点が高いほどサポートを十分に受けていることを意味している。

主観的幸福感測定尺度 本研究では, 幸福感到に注目し調査する。尺度については, 伊藤ほか(2004)によって作成された主観的幸福感尺度(Subjective Well-Being Inventory: SWB尺度)を使用した。尺度構成は, “人生に対する気持ち(あなたの人生はおもしろいと思いますか。など)”, “自信(今の調子でやっていけば, これから起こることにも対応できる自信がありますか。など)”, “達成感(期待通りの生活水準や社会的地位を手に入れたと思いますか。など)”, “人生に対する失望(自分の人生は退屈だとか面白くないと感じていますか。など)”, の4因子, 各3項目の合計12項目で構成されており, 4件法によって評定がなされる。また, 養育者3名に協力を依頼し, 質問項目に難しい表現, もしくは, 答えにくい項目が無いかを確認してもらったところ, 答えにくいとの指摘を受けた“人生に対する失望”を除いた9項目で評定を求めた。得点が高いほど幸福感が高く, 情緒的に安定していることを意味している。

結 果

ECR日本語版の検討

ここではECR日本語版の出産前と現在に回答した294人を対象として分析を行った。本研究では中尾・加藤(2004)で作成した質問項目を一部修正したため, 尺度の構造が保たれているかに疑問が残る。そのため, Amos (Ver. 5.0)を用い確証的因子分析を行った。モデル作成の手順としては, 中尾・加藤(2004)において, バリマックス回転を用い因子分析を行っているため, それにならって, 下位因子間の相関を想定しない直交回転のモデルを想定し, 見捨てられ不安9項目, 親密性の回避17項目を観測変数とする構造モデルを作成した。

豊田(1998)の説明を基に本尺度がECR日本語版と同様の構造を示しているのかを検討すると, .90以上が採用基準であるGFIは.94と高い値を示し, またAGFIも.89と高い値を示した。更に, .10以下の値を採用基準と

するRMSEAは.06と十分な値を示した。また, .90以上が採用基準であるCFIも.95と高い値を示した。したがって, 本研究で使用した尺度は, 中尾・加藤(2004)と同様の構造を示していることが証明された。

出産前と現在のIWMの変化

これ以後の分析にはSPSS (11.0J for Windows)を用いた。出産前と, 現在のECR得点において, 子どもの年齢や出生順による影響を検討するため, 子どもの年齢と出生順を独立変数とし, ECR尺度の下位因子である見捨てられ不安得点, 親密性の回避得点をそれぞれ従属変数とする2要因の分散分析を行った。結果, 見捨てられ不安の出産前(年齢($F(2,272)=.22$), 出生順($F(1,272)=.12$), 交互作用($F(2,272)=.39$)), 現在(年齢($F(2,272)=.73$), 出生順($F(1,272)=.28$), 交互作用($F(2,272)=.39$)), 親密性の回避の出産前(年齢($F(2,272)=2.00$), 出生順($F(1,272)=.12$), 交互作用($F(2,272)=.13$))と現在(年齢($F(2,272)=.83$), 出生順($F(1,272)=.25$), 交互作用($F(2,272)=.67$))において主効果, 交互作用はみられなかった。よって, 本研究では, ECR得点を, 子どもの年齢, 出生順による影響を想定せず同一のものとして分析を行う。

出産前と現在のECR得点を比較するため, 出産前と現在の親密性の回避得点, 見捨てられ不安得点を対応のあるt検定を用い比較した(両側検定)。結果, 親密性の回避では, 出産前($M=2.22, SD=0.65$)と現在($M=2.12, SD=0.65$)に有意差がみられた($t(277)=4.30, p<.001$)。また, 見捨てられ不安でも, 出産前($M=2.60, SD=0.81$)と現在($M=2.52, SD=0.85$)に有意差がみられた($t(277)=2.51, p<.05$)。いずれも現在の得点の方が低く, 現在のIWMは, 出産前に比べ安定していると認知していることが示された。

IWMスタイルの分類

IWMスタイルの変化をみるために, 親密性の回避得点と見捨てられ不安得点を用いたward法によるクラスター分析によって, 対象者を4群に分類した。なお分類を容易にするために親密性の回避得点と見捨てられ不安得点ともに合計点を使用した。ただしこの2因子は質問項目数に差があるため, 尺度得点をz得点に換算し使用した。また, 出産前と現在の得点間で有意差が認められているため, それぞれ単独で分類すると, 双方に差が生じてしまう。したがって, 1人の回答者の出産前と現在の回答値を別ケースとみなし, 588ケース(出産前:294, 現在:294)を対象に分析を行った。クラスターの分類後, 588ケースのクラスターを294名の対象者の出産前と現在の回答値を基に割り振った。

算出された4つのクラスターの特徴を把握するため, クラスター(1, 2, 3, 4)を独立変数とし, 親密性の回避と見捨てられ不安それぞれを従属変数とする1要因4水

準の分散分析を行った。親密性の回避と見捨てられ不安の項目平均点は Figure 1 に示した。結果、親密性の回避 ($F(3,584)=554.4, p<.001$)、見捨てられ不安 ($F(3,584)=230.0, p<.001$) に有意な主効果がみられた。その後の多重比較 (Tukey の HSD 検定) の結果、親密性の回避において、1 群、3 群は 2 群、4 群よりも有意に得点が低く、2 群は 4 群よりも有意に得点が低くなった。また、見捨てられ不安において、1 群は 2 群、3 群、4 群よりも有意に得点が低く、4 群は 2 群、3 群よりも有意に得点が低くなった。この結果から、親密性の回避、見捨てられ不安とも低い 1 群を安定型、親密性の回避は低い、見捨てられ不安は高い 3 群をとらわれ型とした。また、2 群と 4 群に関して、親密性の回避、見捨てられ不安とも高得点であり類似している。しかしながら、見捨てられ不安得点を比較した結果、2 群は 4 群よりも有意に得点が高いことから、2 群を恐れ型、4 群を拒絶型とした。

IWMスタイルの変化

次に、出産前と現在の IWMスタイルの偏りを検討するため、クロス表の χ^2 検定を行った (Table 1)。結果、

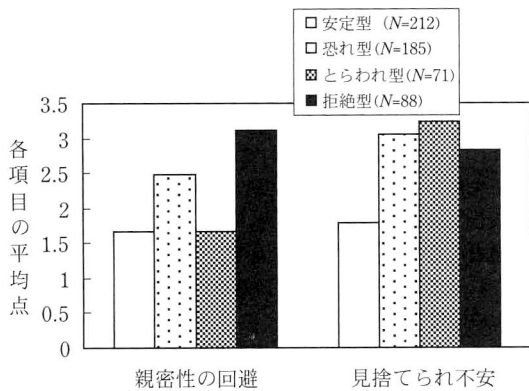


Figure 1 クラスターごとの各因子得点

IWMスタイルの偏りは有意であった ($\chi^2(9)=357.3, p<.001$)。その後の残差分析の結果、出産前と現在が安定型、出産前と現在が拒絶型、出産前と現在がとらわれ型、出産前と現在が恐れ型といった IWMスタイルが維持された群の偏りが有意に高いことが示された。このことから、IWMスタイルの変化が少ないことが示された。**IWMの変化と重要な人物からのサポート・サポートネットワーク・幸福感との関連の検討**

IWMの変化に偏りがみられ、分析が困難なため、ここでの分析は、安定型、不安定型 (拒絶型・とらわれ型・恐れ型をひとつにまとめ不安定型とした) の2分類を用いた。そして、出産前と現在の IWMスタイルが同様な、安定維持群 (出産前安定→現在安定)、不安定維持群 (出産前不安定→現在不安定)、出産前からポジティブに変化した更新群 (出産前不安定→現在安定)、ネガティブに変化した衰退群 (出産前安定→現在不安定) とし分析を行った。

ここからは、ECR日本語版とソーシャル・サポート尺度、SWB尺度の回答がそろった 278 名を対象とし分析を行った。まず、IWM更新と重要な人物からのサポート、サポートネットワークの関係を検討するため、IWMスタイル変化群 (安定維持、更新、不安定維持、衰退) を独立変数として、各サポート得点 (道具、情報、情緒、コンパニオン、評価、サポートに対する満足度、サポートネットワーク) を従属変数とする 1 要因 4 水準の分散分析を行った (Table 2)。

結果、情緒的サポート ($F(3,274)=6.23, p<.001$)、評価的サポート ($F(3,274)=5.09, p<.01$)、コンパニオンシップ ($F(3,274)=4.91, p<.01$)、情動的サポート ($F(3,274)=3.01, p<.05$)、サポートネットワーク ($F(3,274)=3.93, p<.01$) において IWMスタイル変化群の有意な主効果がみられた。その後の多重比較 (Tukey の HSD 検定) の結果、更新群は不安定維持群に比べ、情動的サポート得点が有意に高く、更新群の養育者は情動的サ

Table 1 出産前と現在の IWMスタイル (調整済み残差)

		現在クラス				合計人数
		安定	恐れ	とらわれ	拒絶	
出産前クラス	安定	人数 86*	3*	4*	4*	97
	調整済み残差	11.70	-7.14	-3.57	-3.57	
	恐れ	人数 21*	66*	10	5*	102
	調整済み残差	-5.36	9.67	-1.66	-3.43	
とらわれ	人数 7*	0*	24*	0*	31	
調整済み残差	-2.25	-3.85	10.61	-2.42		
拒絶	人数 1*	14	2*	31*	48	
調整済み残差	-6.08	-0.11	-2.22	10.89		
合計人数		115	83	40	40	278

* $p<.05$

サポートを多く受けていることが示された。また、安定維持群、更新群は不安定維持群に比べ情緒的サポート得点が有意に高く、安定維持群、更新群の養育者は情緒的サポートを多く受けていることが示された。そして、安定維持群、更新群は衰退群に比べコンパニオンシップ得点が有意に高く、安定維持群、更新群の養育者は多くコンパニオンシップを受けていることが示された。更に、安定維持群、更新群は不安定維持群に比べ評価的サポート得点が有意に高く、安定維持群、更新群の養育者は評価的サポートを多く受けていることが明らかとなった。また、更新群は不安定維持群に比べ、サポートネットワーク得点が有意に高くなり、更新群の養育者は、不安定維持群の養育者に比べ多くの人物からの支援を受けていることが示された。これらの結果から、安定維持群、更新群に位置している養育者は、不安定維持群、衰退群の養育者に比べ重要な人物からのサポートを十分に受けていること、多くの人からサポートを受けていることが示された。

次にIWMスタイルの変化と幸福感の関係を検討するために、IWMスタイル変化群を独立変数とし、幸福感得点を従属変数とする1要因4水準の分散分析を行った (Table 2)。結果、幸福感においてもIWMスタイルの変化群の主効果が認められた ($F(3,274)=10.67, p<.001$)。その後の多重比較 (TukeyのHSD検定)の結果、安定維持群、更新群は不安定維持群に比べ、幸福感得点が有意に高く、安定維持群、更新群の養育者は、不安定維持群の養育者に比べ高い幸福感を得ていることが示された。重要な人物からのサポート、サポートネットワークと幸福感の関係

IWMスタイルの変化と、重要な人物からのサポート、サポートネットワーク、幸福感が関連していることが明らかとされた。しかしながら、重要な人物からのサポートやサポートネットワークは、情緒的安定との関係が指

摘されていることから (数井ほか, 1996; 森永・山内, 2003)、IWMとの関係が幸福感を介しての間接的関係である可能性も考えられる。そこで、重要な人物からのサポートやサポートネットワークと、幸福感の関係を検討した。

まず、幸福感得点の平均点を基に、26点以上の幸福感高群128名と25点以下の幸福感低群150名に分類した。その後、重要な人物からのサポート得点とサポートネットワーク得点を対応のないt検定を用い比較した (両側検定)。結果、道具的サポート、情動的サポート、情緒的サポート、コンパニオンシップ、評価的サポート、サポート提供者に対する満足度、サポートネットワークにおいて有意差がみられた (Table 3)。具体的には、幸福感が高い養育者は、幸福感が低い養育者に比べサポートを十分に受けていることが示された。

重要な人物からのサポートとサポートネットワークがIWMに与える影響の構造

ここまでは、不安定型のスタイルをまとめて分析してきたため、より具体的な構造が明らかではない。そこで、親密性の回避得点と見捨てられ不安得点を用い、重要な人物からのサポート、サポートネットワーク、幸福感との関係を検討した。具体的には重要な人物からのサポート、サポートネットワークと幸福感の関係が示されたため、重要な人物からのサポート、サポートネットワークと見捨てられ不安、親密性の回避の関係が幸福感を介していることが考えられる。そこで、階層的重回帰分析を用い、サポートとIWMとの関係が、直接的にも関係しているのかを検討した。また、現在のIWM得点は過去のIWM得点によって影響を受けていることも想定されることから、出産前のIWM得点も統制要因として分析に使用を行った。

まず、各下位尺度得点の相関係数を算出した (Table 4)。次に、現在の見捨てられ不安得点と、現在の親密

Table 2 IWMスタイルの変化別重要な人物によるサポート得点 (標準偏差)

	安定維持 (N=86)	更新 (N=29)	不安定維持 (N=152)	衰退 (N=11)	F 値
道具的	4.35 (1.11)	4.72 (0.84)	4.41 (1.23)	4.27 (0.91)	0.86
情動的 ^a	3.87 (1.15)	4.28 (1.07)	3.61 (1.20)	3.73 (0.91)	3.02*
情緒的 ^b	4.60 (0.74)	4.69 (0.66)	4.18 (0.91)	4.18 (0.91)	6.24***
コンパ ^c	4.15 (1.05)	4.41 (1.02)	3.91 (1.11)	3.91 (1.11)	4.91**
評価的 ^d	4.31 (0.83)	4.45 (0.69)	3.91 (1.01)	3.91 (0.94)	5.09**
満足	4.48 (0.84)	4.66 (0.86)	4.28 (1.01)	4.09 (1.14)	2.06
ネットワーク ^e	4.41 (0.99)	4.69 (0.60)	4.06 (1.20)	4.00 (1.10)	3.93**
幸福感 ^f	3.04 (0.34)	3.08 (0.40)	2.75 (0.45)	2.86 (0.45)	10.68***

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

^a更新 > 不安定維持

^b安定維持 > 不安定維持

更新 > 不安定維持

^c安定維持 > 衰退 更新 > 衰退

^d安定維持 > 不安定維持 更新 > 不安定維持

^e更新 > 不安定維持 ^f安定維持 > 不安定維持 更新 > 不安定維持

Table 3 幸福感の高低における各サポート得点の平均点(標準偏差)

	低群 (N=150)	高群 (N=125)	t (df=276)
道具的	3.69 (0.83)	3.88 (0.70)	2.01*
情動的	3.71 (0.71)	4.09 (0.65)	4.21***
情緒的	4.06 (0.73)	4.39 (0.54)	4.24***
コンパ	3.84 (0.71)	4.20 (0.57)	4.70***
評価的	3.75 (0.65)	4.28 (0.55)	7.24***
サポートへの満足	4.13 (0.63)	4.51 (0.55)	5.31***
ネットワーク	4.10 (1.16)	4.38 (1.01)	2.15*

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

性の回避得点を目的変数とし、第1ステップとしてそれぞれ出産前が見捨てられ不安得点と出産前の親密性の回避得点を投入し、第2ステップとして幸福感を投入し、第3ステップとして重要な人物からのサポート得点、サポートネットワーク得点を投入した3ステップからなる階層的重回帰分析を行った。

結果、見捨てられ不安を目的変数とした場合は、第2ステップにおいて重決定係数に有意な増分は得られたが、第3ステップには有意な増分は得られなかった(Table 5)。したがって幸福感は、出産前が見捨てられ不安得点を統制しても、現在の見捨てられ不安得点に関係していることが示されたが、重要な人物からのサポート、サポートネットワークは、現在の見捨てられ不安得点と直接的な関係が示されなかった。

一方、親密性の回避を目的変数とした場合は、第2ステップ、第3ステップとも重決定係数に有意な増分が得られ、第3ステップでは重要な人物の情緒的サポート、サポートネットワークに有意な関係が示された(Table 6)。すなわち、幸福感は、出産前の親密性の回避得点

を統制しても現在の親密性の回避得点と関係していること、重要な人物の情緒的サポート、サポートネットワークは出産前の親密性の回避得点と幸福感を統制しても親密性の回避得点と関連していることが示された。

考 察

出産・育児によるIWMの変化

本研究では、養育を行う際に自らの被養育経験を再考しやすいと考えられることから、子育てを通じてIWMが変化しやすいのかを検討した。まず、出産前と現在の見捨てられ不安得点、親密性の回避得点をそれぞれ比較したところ、各因子とも出産前の得点が有意に高く、現在のIWMをポジティブに認知していることが示された。しかしながら、出産前と現在のIWMスタイルの変化の偏りをみたところ、IWMが変化した群に比べ、維持された群の偏りが高く、Waters et al. (2000) などで指摘されるIWMの可塑性の少なさを改めて証明する結果となった。この結果は、子育てを通じてIWMの下位因子得点においては変化を認めることが出来たが、モデルの変容までは至らなかったことになる。

この理由として、養育を行う際は、自らの養育経験を再考する機会も提供されるが、被養育経験を自らが繰り返し、強化させる側面ももっているためと考えられる。すなわち、不安定なIWMを形成した養育者はIWMを変化させる可能性を秘めているものの、ポジティブな関係が得られる可能性は少ないため、結果的に更新を果たした養育者は少なかったのではないだろうか。また、本調査では回想法を用いて出産前の評定を行っていることから、出産前の評定は、現在のIWMから影響を受けていると考えられる。そのため、出産前と現在のIWMスタイルの変化が少なくなったのではないだろうか。

Table 4 各得点の相関係数

		現在のIWM		出産前のIWM		サポートの質					ネット ワーク	幸福感	
		回避	不安	回避	不安	道具的	情動的	情緒的	コンパ	評価的			満足
現 在	回避	1											
	不安	.41***	1										
出 産 前	回避	.80***	.40***	1									
	不安	.33***	.84***	.45***	1								
サ ポ ー ト の 質	道具的	-.03	.07	.03	.11	1							
	情動的	-.17**	-.14*	-.12	-.07	.32***	1						
	情緒的	-.39***	-.19***	-.31***	-.15*	.18**	.56***	1					
	コンパ	-.24***	-.12*	-.17**	-.05	.08	.38***	.58***	1				
	評価的	-.31***	-.21***	-.26***	-.13*	.12*	.35***	.51***	.49***	1			
	満足	-.22***	-.09	-.15	.00	.42***	.54***	.47***	.46***	.46***	1		
	ネットワーク	-.33***	-.12*	-.26***	-.09	-.01	-.01	.08	.05	.17**	.06	1	
幸福感	-.38***	-.37***	-.32***	-.23***	.13*	.16**	.19**	.16**	.42***	.19**	.21***	1	

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

Table 5 現在の見捨てられた不安を目的変数とした階層的重回帰分析

説明変数	β^a	t 値	R^2	ΔR^2
Step 1			.70***	.70***
出産前に見捨てられた不安	.79***	24.18		
Step 2			.73***	.03***
幸福感	-1.7***	-4.80		
Step 3			.73***	.01
道具的	.03	0.92		
情動的	-.05	-1.16		
情動的	.01	0.24		
コンパ	-.04	-0.95		
評価的	.02	0.46		
サポートへの満足度	-.04	-0.96		
ネットワーク	-.02	-0.51		

*** $p < .001$ ^{a)}最終ステップにおける標準偏回帰係数

Table 6 現在の親密性の回避を目的変数とした階層的重回帰分析

説明変数	β^a	t 値	R^2	ΔR^2
Step 1			.64***	.65***
出産前の親密性の回避	.69***	18.21		
Step 2			.66***	.01**
幸福感	-.10**	-2.57		
Step 3			.68***	.03***
道具的	-.01	-0.23		
情動的	.02	0.50		
情動的	-.14**	-2.86		
コンパ	-.03	-0.65		
評価的	.03	0.72		
サポートへの満足度	-.03	-0.70		
ネットワーク	-.11**	-3.27		

*** $p < .001$, ** $p < .01$ ^{a)}最終ステップにおける標準偏回帰係数

IWM 変化とその要因の検討

IWM が変化した養育者に注目し、幸福感との関係を検討した結果、更新群の養育者は、不安定維持群の養育者に比べ、幸福感を高く感じていることが示された。Bretherton (1990) は、情緒の安定が保たれると、高度な認知が可能となると述べている。したがって、幸福感の高い状態は、より関係性の捉えなおしが可能であると考えられるため、出産前は不安定な IWM を形成したと認知している養育者であっても、現在の IWM を安定していると認識することが可能になったのではないだろうか。

そして、出産前と現在の IWM スタイルの変化群ごとに、重要な人物からのサポート得点を比較した結果、一般的に不安定維持群、更新群の養育者は、不安定維持群、

衰退群の養育者よりも多くのサポートを受けていることが明らかとなった。具体的に、更新群の養育者は、不安定維持群の養育者に比べ、重要な人物からの情動的サポートが高いこと、評価的サポートが高いことが示された。また、幸福感の高い養育者は、低い養育者に比べ、これらのサポートを多く受けていることが明らかとされた。更に、階層的重回帰分析の結果、情動的サポート、評価的サポートと IWM の間に直接的な関係は示されなかった。これらのことから、子育てに関する知識が与えられることや、子育てを認められることは、高い幸福感と関係し、結果として幸福感を介した間接的關係によって、IWM の変化と関係していると考えられる。

そして、衰退群の養育者は不安定維持群の養育者に比べ、重要な人物からのコンパニオンシップが少ないこと、すなわち何気ない関わりが少ないことが示された。コンパニオンシップの欠如は、Weinfeld et al. (2000) が IWM を衰退させる要因として示した AF の喪失 (両親との死別や離婚) とは異なる種類のものといえる。他のサポートが子育てに関係するサポートを指しているのに対して、コンパニオンシップは子育てとは直接関係しないサポートを指している。小泉 (1997) によると、子育て期の養育者は、家庭での生活のみならず、仕事などの多重役割が心理的側面に影響を及ぼすことが指摘されており、養育者は親役割以外からも自己を形成していると考えられる。そのため、子育てに関係しない関わりが少ないことが、情緒の不安定に関係し、結果として IWM 衰退との間に関係がみられたのではないだろうか。

更に、更新群の養育者は、不安定維持群の養育者に比べ、重要な人物からの情動的サポートが高いこと、すなわち子育ての悩みを聞いてくれるといったサポートを十分に受けていることが示された。この理由として、情動的サポートや評価的サポート同様、子育ての悩みを聞くといったサポートが与えられることによって、養育者の幸福感が高くなり、関係性の捉えなおしが可能となったとも考えることができる。その上、情緒的サポートは、階層的重回帰分析の結果、親密性の回避との間に直接的な関係がみられた。情緒的サポートは、悩みの相談にのるといったようなサポートを指すため、サポートによってストレスが解消したことを容易に理解できる。したがって、三原 (1999) の指摘する、“ポジティブな相互作用の連鎖を積み重ねること”を可能とするため、重要な人物を新たな AF として認識しやすく、IWM との間に直接的な関係がみられたのではないだろうか。

そして、出産前と現在の IWM スタイルの変化群ごとに、サポートネットワーク得点の差を比較した結果、更新群の養育者は、不安定維持群の養育者よりも多くの人からサポートを受けていることが明らかとなった。この理由として、森永・山内 (2003) が述べている“広範な

サポートネットワークをもつ養育者は、ストレスを低減させることが可能となる”ことが挙げられる。すなわち、広範なサポートネットワークは情緒の安定を導きやすいことから、間接的にIWMの更新と関係がみられたのではないだろうか。その上、サポートネットワークは、階層的重帰分析の結果、親密性の回避との間に直接的関係がみられた。多くの人からサポートを得ることは、三宮(1996)が指摘する“他者とのコミュニケーションによる気づき、調整”を“自己とのコミュニケーションによる気づき、調整”へと移行させる環境といえる。したがって、多くの人との関わりを意味するネットワークの広さによって、自ら対人関係を再考する機会が多く提供されたため、IWMとの間に直接的に関係がみられたと考えることができる。

重要な人物からの情緒的サポート、サポートネットワークとIWMとの関係

重要な人物からの情緒的サポート、サポートネットワークとIWMとの関係が、直接的関係なのか、幸福感を介しての間接的関係なのかを検討した。その結果、見捨てられ不安と、重要な人物からのサポート、サポートネットワークの直接的関係はみられなかった。しかし、親密性の回避と、重要な人物からの情緒的サポート、サポートネットワークとの間には直接的関係が認められた。

元来IWMの基となるアタッチメントは、幼児期に不安状態に置かれた場合に、他者からの適切な支援が得られることで、“自分は助けられるに値する”といった自己に対する信頼感や、“自分の周りの人は不安な時は助けてくれる”といった他者に対する信頼感を構築すると考えられている(Bowlby, 1969/1976)。すなわち幼児期の自己観、他者観は他者に依存した形で形成されていると考えられる。その理由として、幼児は生命維持を行うには無力なため、他者に頼らざるをえないため、他者との関わりが自己観にも影響を与えていると考えられる。しかしながら成長後は他者に頼ることなく生命の維持が可能となるため、サポートという他者との関係は、自己観を意味する見捨てられ不安には直接的な関係がみられず、他者観を意味する親密性の回避のみに直接的関係がみられたのではないだろうか。

今後の課題

本研究の結果から、子育て期がIWM更新可能性を含んでいるものの、その可能性は低いことが示された。しかしながら、養育者以外のデータと比較していないため、今回の変化のみでは子育てがどの程度更新可能性を含んでいるか把握することは出来なかった。したがって、今後子育て期以外の人物との比較を通じて、子育て期の更新可能性がどの程度あるのかを検討する必要があると考えられる。

また、本研究においては、IWMスタイルが変容した者が少なかったため、拒絶、とらわれ、恐れといった不安定型のIWMをまとめて分析を行った。しかしながら、これらは性質的に異なることから、重要な人物からのサポートや幸福感との関係が各スタイルによって異なることも考えられる。そのため、今後、不安定型スタイルによっての更新の容易さや、その要因を明らかにすることが必要と考えられる。

更に、IWM更新要因として重要な人物からのサポートに注目し研究を行った。しかしながら、小泉(1997)において多重役割が心理的側面に影響を与えることが示唆されているなど、仕事なども養育者の心理的側面に影響を及ぼすと考えられる。そのため、他者からのサポートだけでなく、仕事や他の役割といった側面も考慮した研究が必要になるであろう。

そして、本研究では、回想法によって出産前のIWM評定を行い、現在のIWMと出産前をどのように認知しているのかを基にIWMの変容を検討した。しかしながら、IWMは認知的な機能であるため、過去を振り返ることは、物語を作成する可能性が考えられる。また、本研究では、重要な人物からのサポート、幸福感とIWMの関係を検討したが、IWMがサポート認知に影響を与えた可能性も想定できる。これらのことから、縦断的研究を用いて、養育者のIWMの変容とその要因を検討することが必要であると考えられる。

文 献

- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Kuperminc, G., & Jodl, K. M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development, 75*, 1792-1805.
- 安藤智子・遠藤利彦. (2005). 青年期・成人期のアタッチメント. 数井みゆき・遠藤利彦(編), アタッチメント——生涯にわたる絆 (pp. 127-173). 京都: ミネルヴァ書房.
- Bowlby, J. (1976). *母子関係の理論: 1 愛着行動*. (黒田実朗・大羽 葵・岡田洋子, 訳) 東京: 岩崎学術出版社. (Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. London: The Hogarth Press.)
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). *Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview*. In J. A. Simpson, & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*,

- 11, 237-252.
- Dinner, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- 遠藤利彦. (1992). 愛着と表象——愛着研究の最近の動向：内的作業モデル概念とそれをめぐる実証的研究の概観. *心理学評論*, 35, 201-233.
- George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 17, 198-217.
- Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71, 690-694.
- House, J. S. (1974). Occupation stress and coronary heart disease. A review and theoretical integration. *Journal of Health & Social Behavior*, 15, 12-27.
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至. (2003). 主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. *心理学研究*, 74, 276-281.
- Jacobson, S. W., & Frye, K.F. (1991). Effect of maternal social support on attachment: Experimental evidence. *Child Development*, 62, 572-582.
- 数井みゆき. (2005). 親世代におけるアタッチメント. 数井みゆき・遠藤利彦(編), *アタッチメント——生涯にわたる絆* (pp.174-208). 京都：ミネルヴァ書房.
- 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：幼児を持つ家庭について. *発達心理学研究*, 7, 31-40.
- 数井みゆき・遠藤利彦・田中亜希子・坂上裕子・菅沼真樹. (2000). 日本人母子における愛着の世代間伝達. *教育心理学研究*, 48, 323-332.
- 喜多淳子. (1997). 妊婦が認知するソーシャル・サポートとソーシャル・ネットワークの質についての検討(第一報)——ソーシャル・サポートのサポート源および下位概念(4種類への分類)を用いた検討. *日本看護科学会誌*, 17, 8-21.
- Kobak, R. R., & Hazan, C. (1991) Attachment in marriage: Effects of security and accuracy of working models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 861-869.
- 小泉智恵. (1997). 仕事と家庭の多重役割が心理的側面に及ぼす影響：展望. *母子研究*, 18, 42-59.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment. Findings and direction for future research. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Morris (Eds), *Attachment across the life cycle* (pp.127-159). London: Routledge.
- 三原理恵. (1999). 愛着理論から見た発達病理と精神病理. *東京大学大学院教育学研究科紀要第39巻*, 東京大学, 東京, 327-338.
- 森永今日子・山内隆久. (2003). 出産後の女性におけるソーシャルサポートネットワークの変容. *心理学研究*, 74, 412-419.
- 中尾達馬・加藤和生. (2004). 成人愛着スタイル尺度(ECR)の日本語版作成の試み. *心理学研究*, 75, 154-159.
- 難波茂美・田中宏二. (1997). 育児ストレスにおけるソーシャル・サポート研究の概観. *岡山大学教育学部研究集録第104巻*, 岡山大学, 岡山, 177-185.
- Posoda, G., Waters, E., Crowell, J.A., & Lay, K.L. (1995). Is it easier to use a secure mother as a secure base? Attachment Q-sort correlates of the Adult Attachment Interview. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posoda, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 133-145.
- 三宮真智子. (1996). 思考におけるメタ認知と注意. 市川伸一(編), *認知心理学：4 思考* (pp. 157-180). 東京：東京大学出版会.
- 豊田秀樹. (1998). *共分散構造分析入門編——構造方程式モデリング*. 東京：朝倉書店.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- Waters, E., Merrick, S. K., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684-689.
- Weinfield, N., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71, 695-702.

付記

本論文は平成18年に鳴門教育大学大学院学校教育研究科に提出した修士論文の一部を再分析して加筆・修正したものです。調査にご協力頂きました養育者の方々、ならびに幼稚園・保育園の先生に深く御礼申し上げます。また、論文の作成にあたり、ご指導下さいました鳴門教育大学 浜崎隆司教授に深く感謝いたします。最後に、本論文を査読して頂きました審査委員の先生方にも多くの有益なご助言を頂きました。記して感謝申し上げます。

Kato, Takashi (Graduate School of Education, Naruto University of Education) *Social Support and the Internal Working Model of Caregivers*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2007, Vol.18, No.3, 185-195.

This research examined the relations between social support, subjective well-being, and an Internal Working Model (IWM). Caregivers ($N = 278$) completed a questionnaire. The results showed that caregivers belonging to an “up-to-date” IWM group received sufficient support from other important people and a wider support network, compared with caregivers from other groups. Hierarchical multiple regression that assumed subjective well-being to be a mediating factor examined the structure of the influences that supported an IWM. The results showed that support from an important person and a support network did not have a direct relationship with lower “Anxiety” in an IWM, but it did have a direct relationship with lower “Avoidance” in an IWM.

【Key Words】 Internal working model, Caregivers, Support network, Subjective well-being,

2006. 2. 13 受稿, 2007. 7. 2 受理

保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造

西山 修
(岡山県立大学短期大学部¹⁾)

富田 昌平
(中国学園大学子ども学部)

田爪 宏二
(鎌倉女子大学児童学部)

本研究の目的は、保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の因果構造を解明し、養成校において如何なる支援が有効か考えるための1つの資料を提示することである。アイデンティティの測定には谷(2001)の多次元自我同一性尺度(MEIS)を用い、特性論の観点から検討を試みた。対象は養成校卒業期にある学生1,083名であった。分析には主に共分散構造分析を用い、アイデンティティと職業認知に関わる諸変数の因果関係を同定することを目指した。その結果、①「同一性の感覚」が「保育職の理解」、及び「保育職の適性感」に正の影響があること、②「保育職の適性感」は「充実感・満足感の予期」、[関心・興味]、及び「保育職へのコミットメント」に正の影響があること、そして、③「関心・興味」は「保育職へのコミットメント」、及び「継続の意思・ウェイト」に正の影響をもたらすことなどが示唆された。保育者養成における自我形成の重要性と、「保育職の適性感」等の職業認知に焦点をあてた支援の必要性が示されたと言える。これらの結果について、入学期の知見(西山・田爪・富田, 2006)と比較しつつ、心理社会的な観点から若干の考察を加え、今後の研究課題を示した。

【キー・ワード】 アイデンティティ, 職業認知, 保育者養成, 短期大学生, 共分散構造分析

問 題

フリーターやいわゆるニート(Not in Education, Employment, or Training)への対応が我が国でも焦眉の課題となっている。ニートとは、15～34歳の非労働人口のうち通学や家事を行っていない者で約64万人が存在し、フリーターは約213万人で、ここ10年間に倍増しているという(厚生労働省, 2005)。文部科学省による学校基本調査速報²⁾によれば、2005年3月に大学を卒業したものの就職も進学もしていない新卒無業者の割合は17.8%であった。幾分景気が改善してきた中であって、2割近くの大卒学生が新卒無業の状況にあった。さらに、就職を果たした大卒学生の約3割は、就職後3年以内に辞めてしまう(内閣府, 2003)。

これらのデータは、就職困難が、単なる景気の動向による問題だけではなく、職業を自らの生き方と結び付けて捉えることのできない、若者の職業認知(occupational cognition)に関わる問題であることを示唆する。将来の方向性を自ら選択できない職業未決定、あるいは仕事社会に参入したものの当初から継続の意思がなかったり、些細なことで職場を退く早期離職等、いずれも若者自身の職業認知の脆弱さに関わる問題と捉えることができ

る。今、職業は、彼らの人生において一体どれほどのウェイトを占めているのだろうか。

Super(1957/1960)によれば、職業選択は、青年期にかけて次第に明確化される自己概念が職業世界へ表出する過程であるという。また同時に、職業と向き合うこの青年期後期という時期は、アイデンティティ(ego identity; 以下、自我同一性と記す)の確立が課題となる時期でもある。自我同一性は、「真の自分であること」「真正正銘の自分」「自己の存在証明」等と、換言することができる。

自我同一性の概念は、Erikson(1950/1977, 1980)によって提示されて以来、青年期の発達を捉えるキー概念とされてきた。また近年この概念は、青年期のみならず中年期以降をも射程として展開し、生涯発達の観点からも改めて重要視されている(岡本, 2002)。人間は誕生以来、自我の発達の途上で、親、きょうだい、友人、教師等との対人関係の中で社会化されながら、自分にとって重要な他者や自分の所属する集団に自分を同一化させる試みを繰り返し行っている。そして青年期後期になると、それ以前の全ての同一化や自己像を捉え直し、新たに社会との関連で選択し統合して、一個の独特で首尾一貫した全体として作り上げ、自我同一性が形成されていく(無藤, 1979)。

ところで、自我同一性研究の1つの流れとして、Marcia(1966)にはじまる自我同一性のステータス法がある。これは、同一性の状態を類型化し理解しようとする

1) 現所属：岡山県立大学保健福祉学部

2) 文部科学省ホームページ「平成17年度学校基本調査速報」http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04073001/index.htm (2005年9月1日)

る立場であり(谷, 2001), 類型論 (typological theory) の観点に立つ。例えば西山・田爪・富田・中川 (2004) は, 加藤 (1983) の同一性地位判定尺度を用い, 保育者養成校入学期における学生の職業意識を同一性地位毎に検討した。この研究では, 文章完成法 (SCT) を援用した自由記述により職業意識に関する回答を求め, 得られた記述をテキストマイニングによる探索的分析により整理し, 同一性地位毎に異なる職業意識を視覚的に解り易く示している。

ステイタス法は, いくつかのタイプに類型化することにより情報を整理し, 理解がし易いという利点がある。他方, 類型化に研究者の主観が強く反映しがちなこと (八木, 1994) や, 谷 (2001) が指摘するように, 従来の類型論に基づく尺度には, Erikson が自我同一性概念の中核として仮定する「自己の一貫性・連続性」や「自己像に関する自他の認識の一致」等に焦点が当てられていないという議論もある。

自我同一性研究のもう1つの流れとして, 特性論 (traits theory) の観点に立つ研究群がある。特性論では, パーソナリティを構成する比較的多数の単位に分類し, それぞれの程度を量的に測定し, それらの測定値の組み合わせによって個人のパーソナリティを記述しようとする (八木, 1994)。谷 (2001) は, Erikson (1950/1977, 1980, 1959/1973, 1968/1973) の自我同一性の概念を忠実に尺度化し, 同一性の感覚 (sense of identity) を測定する, 信頼性・妥当性共に十分な多次元自我同一性尺度 (Multidimensional Ego Identity Scale; MEIS) を開発している。諸変数との因果関係を明らかにする研究には, 特性論の観点に立つ尺度が有用である。そこで本研究では谷 (2001) の MEIS を用い, 同一性の感覚と職業認知に関する諸変数との関係を明らかにする。

Erikson (1959/1973) は, 「青年期の発達課題は自我同一性の確立であり, その中心的な要素は職業決定である」と当初から指摘した。以来, 青年期の自我同一性形成を論じる際に職業の問題は常にその中核とされてきた。職業決定と自我同一性との関連についての研究は, 職業発達理論の立場 (e.g., 足立, 1990, 1995; Raskin, 1985) や, 自我同一性理論の立場 (e.g., Blustein, Devenis, & Kidney, 1989; Grotevant, 1987; Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie, & Wahlheim, 1995) 等, 数多くの蓄積がある。また, 自我同一性の下位概念としての職業的同一性に関する研究も多い (e.g., Holland, 1985/1985)。職業的同一性に関する研究は 80 年代以降急増しているものの, 我が国では教育, 保育領域の研究成果は多いとは言えない。

職業選択や職業への従事, いわば社会に対する公的あるいは心理社会的な自己定義と言える。何らかの職に就くということは, 社会的責任や義務を負うということ

でもある。職業を通して, 社会の中での自分の居場所を獲得し, 自我同一性を確かなものにすることもできれば, 逆に, 離転職や職場への不適應等によって, 自我同一性が脅かされることもありうる。職業を選択し, 獲得し, 関わることは, その個人の自我同一性形成にとって大きな意味を投げかけ, その個人の生涯に渡る生き方を方向付ける。

本研究は, 保育者養成校に通う学生を対象とする³⁾。保育職は, 少子化, 家族形態の多様化, 地域コミュニティの崩壊などを背景として, 子どものみならず家庭への支援者として, 近年, その社会的役割が拡大している。保育職には, 地域の子育て支援の中核となる保育所等の児童福祉施設, 幼稚園, 認定こども園 (総合施設) 等において, 家庭や地域社会との連携を一層促進することが期待されている。教育・福祉領域の職種にあって高い専門性と職業観が求められる職域である。

現在, 幼稚園教諭の 80.1%⁴⁾, 保育所保育士の 67.0%⁵⁾ を短期大学の卒業者が占める。求められる専門性の高まりとともに, 保育者養成の短期大学カリキュラムは過密化しており, 時間割は飽和状態にある。周知の通り, Erikson (1950/1977, 1980) は, 自我同一性が確立される前の自由な実験期間を「心理社会的モラトリアム」という概念で説明しているが, 保育者養成校の学生にはこのような猶予期間はほとんどないのが実状である。その点で, 入学後に猶予や試行の時間を持つ一般大学生とは幾分学生生活を異にする。また保育者養成校の学生は保育職という特定の職業を念頭に入試を受け, 入学し, 教育を受けている。一定の職業観と意欲を持って入学している点も特徴的であると言えよう。他方, 保育職への夢を抱いて入学してきた者も, 決してスムーズに保育職へ就くわけではない。採用試験・就職活動の不調, 給与面での不遇など現実的な問題に加えて, 自分自身への問いかけとして顕在化することも少なくない。具体的には, 「自分は本当に保育者に向いているのか」「保育職を選んでよかったのか」という再思の問いである (西山ほか, 2004)。これらの問いは入学後, 職業選択の幅が比較的広い一般大学生が多様な業界, 職種, 労働形態の中から「自分は何に向いているのか」「何になりたいのか」という模索の問いを立てることと様相が異なる。さらに, 卒業と同時に, 育てられる者から育てる者へと変容するこ

3) 対象は, 保育者を志望して入学し, 養成校に在籍している学生である。よって一部には卒業期に進路変更をした学生等も含まれる。

4) 文部科学省ホームページ「平成 16 年度学校教員統計調査」http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/002/2004/index.htm (2006 年 1 月 1 日)

5) 内閣府ホームページ「保育サービス価格に関する研究会報告書」<http://www5.cao.go.jp/seikatsu/price/hoiku/menu.html> (2006 年 1 月 1 日)

とが求められる保育職は、この点で自我同一性や職業認知を強く反映する職種と言える。保育者という専門職として多様な人間関係の中に置かれたとき、安定した個（自我同一性）を自覚できるか否かは極めて重要である。保育者自身の根底を成す自我の成熟度は日々の保育実践における指導・援助に大きく影響すると予想される。

近年、保育者の専門性とは何か、保育者養成に求められるものは何かという議論の中で、保育者の自我同一性の重要性を指摘する声は多いが（e.g., 秋田, 2001）、実証的な研究はほとんどない。西山・田爪・富田（2006）は、保育者養成校入学期における学生の自我同一性と職業認知との関係を明らかにしている。具体的には、同一性の感覚と職業認知に関する諸変数の因果モデルを構成し、その妥当性の検証と部分的評価を通して、自我同一性と職業認知の構造を明らかにした。この研究では、自我同一性という特性が、職業への適性感や将来の予期に影響を与え、さらに関心や意欲に通じて、職業へのコミットメントや人生における職業の占有状況に影響するというプロセスを想定し、因果モデルを構成し検討した。その結果、「保育職の適性感」が職業認知に関わる様々な変数に正の影響を及ぼし、「充実感・満足感の予期」といった将来の見通しや、「関心・意欲」といった動機付けの側面、さらには「保育職へのコミットメント」「継続の意思・ウェイト」にまで影響を与えていることが示された。また、その「保育職の適性感」を強く規定しているのが他ならぬ「同一性の感覚」であることも明らかとなった。自我同一性の形成の有り様が、職業への相応しさの感覚と結び付いており、自我同一性の形成が、職業認知の基盤となることが明示された。

本研究は、この入学期の知見と比較することを付加的な目的としているが、新たに「保育職の理解」という変数を追加する。養成校のカリキュラムは現在、非常に過密であることは既に述べた。養成校では、従来の免許・資格のための科目に加え、「家族援助論」等の新設科目や、保育実習、教育実習の充実等によって、現代に求められる保育専門職としてのレディネスを育てている。養成校での2年間における講義や実習、その他の活動を通じて、保育職が如何なるものか日々学習し、卒業時点において個々の学生なりの保育職への理解を得ているものと考えられる。そのことが同一性の感覚や他の職業認知とどのような関係にあるか検討したい。

なお、下村・高綱・吉中（2001）は、職業認知に関する知見の蓄積が、キャリア教育には不可欠であるとし、中高校生を対象に「どのように職業をみているのか」「どのような側面から職業を捉えているのか」といった観点からの分析を試みている。本研究では、「職業認知」を職業への適性感、将来の職業生活への予期、関心や興味などを広く含む、職業の捉え方の総体として扱う。

以上を踏まえ本研究では、学生への支援に向けた端緒として、何に働きかけることが効果的かを考えるために、養成校卒業期における学生の自我同一性と職業認知の構造を明らかにする。具体的には、同一性の感覚と職業認知に関する諸変数の因果モデルを構成し、その妥当性の検証と部分的評価を通して、自我同一性と職業認知の構造を明らかにすることを目的とする。

方 法

調査対象

関東、中国地方の短期大学4校において調査を実施した。調査は各大学の担当教員に依頼し、講義中に無記名集団式で行った。この際、十分な記入時間を取るよう配慮した。全被調査者のうち、社会人入学者等の年長者（23歳以上）を除き、後述の分析に必要な質問項目全てに回答のあった1,083名（女性1,056名、男性27名）を分析対象とした⁶⁾。

被調査者は全て2年次生であり、保育者養成課程に在籍する学生である。年齢別の人数は19歳が197名、20歳が858名、21歳が26名、22歳が2名であった。平均年齢は19.85歳（SD = .44）であった。

調査時期

2004年から2006年の3回、いずれも卒業直前の1月下旬から2月上旬に実施した。

調査内容⁷⁾

同一性の感覚 谷（2001）により尺度化された、「同一性の感覚」を測定する尺度MEISを用いた。本尺度は次の4つの下位尺度から構成され、自我同一性の形成状態の程度を知ることができる。すなわち、①自己同一性・連続性：自己の不変性及び時間的連続性の感覚（e.g., いつのまにか自分が自分ではなくなってしまったような気がする）。②対自的同一性：自己についての明確さの感覚（e.g., 自分が望んでいることがはっきりしている）。③対他的同一性：本当の自分自身と他者からみられているであろう自分自身が一致するという感覚（e.g., 自分は周囲の人々によく理解されていると感じる）。④心理社会的同一性：自分が理解している社会的現実の中で定義された自我へと発達しつつあるという感覚（e.g., 現実の社会の中で、自分らしい生き方ができると思う）である。各5項目、計20項目から成る。回答は「非常に

6) 被調査者は、調査実施日の出欠状況により多少異なるが、西山ほか（2006）とほぼ同一である。

7) 調査内容として新しく加えた「保育職の理解」2項目を除く全ての質問項目は、入学期を検討した西山ほか（2006）で使用されたものであり、一定の妥当性を確認している。なお、今回の分析に用いたデータによる探索的因子分析（最尤法・Promax回転）の結果は想定に沿うものであり、後述の共分散構造分析の結果と合わせて、これらの質問項目を卒業期の分析に用いることの妥当性に問題はないと言える。

あてはまる」「かなりあてはまる」「どちらかというにあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかというにあてはまらない」「ほとんどあてはまらない」「全くあてはまらない」の7段階評定(7~1点)で得点化した(反転項目はこの反対で得点化)。

保育職の理解 「保育という職業を、わたしは理解している/よき保育者になるために何をすればいいか理解している(以下、「保育職の理解」)の2項目を設定した。回答は「非常にそう思う」「かなりそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「ややそう思わない」「かなりそう思わない」「全くそう思わない」の7段階評定(7~1点)で得点化した。

保育職の適性感 「保育という職業は自分の適性に合っている/能力を活かすことができる(以下、「保育職の適性感」)の2項目を設定した。回答は「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の7段階評定(7~1点)で得点化した。

充実感・満足感の予期 「保育という職業によって充実感を得るだろう/満足感を得るだろう(以下、「充実感・満足感の予期」)の2項目を設定した。回答は「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の7段階評定(7~1点)で得点化した。

関心・意欲 現在の自分が保育という職業とどのように向き合っているかを問うための指標の1つとして、「保育という職業に関心がある/興味がある」の2項目を設定した。回答は「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」の7段階評定(7~1点)で得点化した。また、就職への意欲を問う質問項目として「保育職(保育所保育士または幼稚園教諭)に就きたいという気持ち」を尋ねた。回答は「非常にある」「かなりある」「どちらかというところ」「どちらともいえない」「どちらかというところない」「ほとんどない」「全くない」の7段階評定(7~1点)で得点化した。これら3項目をまとめて「関心・意欲」とした。なお最終的には、後述のように2項目による「関心・興味」を採用した。

継続の意思・ウェイト 保育職の継続の意思を具体的に問う質問として「事情が許すなら保育職をどれくらい続けたいですか」と問い、数値で年数を回答するよう求めた。定年を60歳としたため、回答は0~40年の範囲をとる。

また、職業認知を問う1つの測定法として「サークルテスト(Circle Test for Occupational Cognition)」を試みた。Figure 1にはサークルテストの回答例を示した。これは個々人の人生において職業の占める割合を数量的に問うものである(西山ほか, 2006)。これにより、将来の生活における職業(保育職)の時間的な占有や重み付けの見通しを投影法的に知ることができる。具体的には「次の円が、これからのあなたの人生全体(未来)を示し

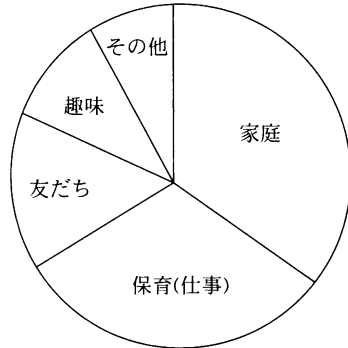


Figure 1 サークルテストの回答例

ていると仮定して、大切なことを順に挙げ、あなたのイメージを最もよく表すように円を区切って下さい。それぞれ何を表すか記入し、その中で職業としての保育が占めるウェイト(割合)を示して下さい」とした。保育職をどれくらいのウェイトをもって捉えているか、相対的な重みを問うため、職業としての保育以外にも全て記入を求めた。そして、人生全体を見渡した中で、保育職が占めるウェイト(割合)を視覚的、数量的に測定しようとするものである。調査用紙には、直径9cmの円に、円の中心から真上の円弧まで直線を引いたものを用意した。分析にあたってはそれぞれの回答の角度を測定し、その数値を用いた。よって回答は0~360度の範囲をとる。これら2つの質問をあわせて「継続の意思・ウェイト」とした。

保育職へのコミットメント 「保育者としてやっていくために、いま自分で何かしている/授業以外に、自分で保育に関する本や雑誌、番組をみる(以下、「保育職へのコミットメント」)の2項目を設定した。ここでコミットメントとは、職業に対して自ら関わろうとする傾倒の程度を指す。行動レベルで職業に如何に関わろうとしているか、具体的な質問項目を設定した。回答は「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」の7段階評定(7~1点)で得点化した。

回答は無記名とし、フェイスシートとして「所属」「学年」「性別」「年齢」等の記入を求めた。ただしデータ整理のため、学籍番号の記入は求めている。調査対象にはデータは全て統計的に処理し個人を特定することはないことを伝え、同意を得た上で調査を実施した。

結果と考察

変数の確認と分析モデルの設定

分析は西山ほか(2006)に準じた。ただし次の2点が異なる。1点目は既述のように、新しく「保育職の理解」に関する2項目を加えた点である。もう1点は、「関心・

意欲」に含まれていた「就職への意欲」を問う質問項目を削除した点である。具体的には「保育職（保育所保育士または幼稚園教諭）に就きたいという気持ち」を尋ねるものであったが、今回、就職が決定（内定）している者の中に無回答の者が多く（回答不要と判断した者が多いと推察される）、分析に含めるには不適切と判断した。なお調査実施時点で、就職が決定（内定）している者は642名（59.3%）、未決定者は441名（40.7%）であった。このため以下の分析では、就職への意欲に関する項目を削除し、残り2項目により「関心・興味」とした。

分析には主に共分散構造分析（豊田, 1992）を用いた。統計処理にはSPSS13.0.1J, Amos5.0.1を使用した。Table 1には、以降の共分散構造分析で用いる潜在変数及び観測変数を示した。Table 1右欄には各観測変数の平均値、標準偏差を示した。また各変数の入学期と卒業期の平均値の差について、対応のない t 検定を行い、 t 値を参考値として示している。またTable 2には、観測変数間の相関行列を示した。

各変数間の関係を包括的に検討するため、先行研究

（西山ほか, 2006）に基づき、因果モデルを設定した。これに「保育職の理解」を新たな潜在変数として加え、「同一性の感覚」から「保育職の理解」、「保育職の理解」から「保育職の適性感」への因果関係を仮定した。自我同一性という特性が、職業の理解や職業への適性感、及び将来の予期に影響を与え、さらに関心や興味に通じて、職業へのコミットメントや人生における職業の占有状況に影響するというプロセスを想定し、因果モデルを構成した。本モデルの特徴の1つは、「同一性の感覚」から「保育職の理解」及び「保育職の適性感」への影響過程を始発として、保育職への関心・興味、行動などにどのような影響を及ぼしているか注目する点である。職業と自らを見つめ、擦り合わせることで得られる職業への適性感を通して、職業への関心や具体的なコミットメントが成されるというモデルを想定した。また前述の因果の流れを想定しつつ、Table 1に示した7個の構成概念に対応させ、パス図として表現したものがFigure 2である（後述する分析結果も併記してある）。

なお後述のモデル適合性の検証には、適合度指標

Table 1 共分散構造分析で用いた変数、各期の平均値、標準偏差、及び t 検定の結果

	入学期 (n=1,173)		卒業期 (n=1,083)		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
同一性の感覚 (谷, 2001)					
X1 「自己同一性・連続性」 5項目の合計得点	24.51	(6.31)	24.34	(6.42)	-.66
X2 「対自的同一性」 5項目の合計得点	22.56	(5.36)	21.86	(5.98)	-2.94**
X3 「対他的同一性」 5項目の合計得点	21.07	(5.25)	21.18	(5.44)	.47
X4 「心理社会的同一性」 5項目の合計得点	21.14	(4.57)	21.76	(4.93)	3.06**
保育職の理解					
X5 保育という職業を、わたしは理解している	—		4.97	(1.00)	
X6 よき保育者になるために何をすればいいか理解している	—		4.58	(1.08)	
保育職の適性感					
X7 保育という職業は、自分の適性に合っている	5.31	(1.03)	4.93	(1.22)	-7.98**
X8 保育という職業で、自分の能力を活かすことができる	5.30	(1.03)	4.94	(1.14)	-7.92**
充実感・満足感の予期					
X9 保育という職業によって、充実感を得るだろう	5.85	(1.05)	5.46	(1.20)	-8.02**
X10 保育という職業によって、満足感を得るだろう	5.69	(1.12)	5.31	(1.24)	-7.47**
関心・興味					
X11 保育という職業に関心がある	6.38	(.85)	5.97	(1.12)	-9.71**
X12 保育という職業に興味がある	6.33	(.89)	5.85	(1.16)	-10.94**
継続の意思・ウェイト					
X13 保育職の継続の意思 (年数)	21.00	(13.98)	12.36	(12.24)	-15.64**
X14 保育職の人生におけるウェイト (サークルテスト)	107.94	(47.99)	94.45	(49.86)	-6.55**
保育職へのコミットメント					
X15 保育者としてやっていくために、いま自分で何かしている	4.95	(1.27)	4.66	(1.38)	-5.30**
X16 授業以外に、自分で保育に関する本や雑誌、番組をみる	4.49	(1.41)	4.86	(1.35)	6.43**

注. なお入学期のデータは西山・田爪・富田 (2006) による。

** $p < .01$

Table 2 観測変数間の相関行列

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
同一性の感覚																
X2	.49															
X3	.65	.43														
X4	.59	.60	.59													
保育職の理解																
X5	.25	.38	.23	.34												
X6	.21	.42	.23	.36	.61											
保育職の適性感																
X7	.30	.48	.28	.46	.56	.46										
X8	.30	.46	.29	.48	.55	.45	.76									
充実感・満足感の予期																
X9	.24	.42	.24	.39	.49	.41	.66	.67								
X10	.25	.41	.25	.42	.50	.40	.64	.71	.83							
関心・興味																
X11	.24	.43	.21	.34	.54	.42	.66	.62	.70	.70						
X12	.25	.41	.23	.36	.52	.42	.66	.61	.67	.68	.88					
継続の意思・ウェイト																
X13	.07	.25	.05	.18	.21	.18	.31	.29	.31	.30	.36	.37				
X14	.06	.24	.05	.14	.23	.20	.35	.30	.35	.36	.41	.40	.25			
保育職へのコミットメント																
X15	.14	.37	.17	.30	.47	.48	.49	.46	.45	.45	.52	.54	.25	.31		
X16	.06	.31	.08	.22	.37	.43	.43	.41	.40	.41	.51	.52	.21	.28	.54	

注. N=1,083.

(Goodness of Fit Index : 以下, GFIと略記), 修正適合度指標 (Adjusted GFI : 以下, AGFI), 比較適合度指標 (Comparative Fit Index : 以下, CFI), CAIC (Consistent Akaike's Information Criterion), 及びRMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) の指標を用いる。一般的に, GFI, AGFIとも.90以上であればモデルは標本分散共分散行列をよく説明しているとされる(豊田, 1992, 1998)。CFIは1.00に近いほどよいモデルと判定し, モデルの相対的評価に用いるCAICは, 小さいほどよいとされる(豊田, 1998)。RMSEAはモデルの分布と真の分布との乖離を1自由度あたりの量として表現した指標であり, その値が.08以下である場合, モデルのあてはまりがよく, 逆に.10以上であればモデルのあてはまりが悪いとされる(Arbuckle & Wothke, 1999; 豊田, 1998)。多くの文献で記載されている χ^2 検定は, データ数Nに敏感に影響を受け(豊田, 1998), 特にNが多い場合ほとんど意味がなくなることから, 値のみを記載する。

モデルの全体的及び部分的検証

各変数の関係を包括的に検討するため, Figure 2に示した因果関係を共分散構造分析により分析し, モデル全体の妥当性を確認後, 概念間の標準化された因果係数(以下, 因果係数と記す)によりモデル各部の検証を行った。Figure 2に, 想定した因果関係を共分散構造分析に

より分析した結果を示す。因果係数は全て0.1%水準で統計的に有意なもののみ示した。

まず, 想定した因果関係全体の妥当性を評価するため, GFI, AGFI, CFI, 及びRMSEAを求めた。その結果, GFI = .93, AGFI = .90, CFI = .95といずれも高い値が得られた。また, RMSEAは.07と当てはまりも良好であることが示された。 χ^2 値は594.11 ($df = 95$)であった。構成概念から各観測変数への影響指標は.47~.92であり, 構成概念と観測変数は適切に対応している。したがって, モデルとデータの適合度は十分に高く, 構成された最終モデルは標本分散共分散行列をよく説明していると判断された。

次に, 想定した因果関係の部分的評価を行うため, 各々の因果係数を検討した。まず, 外生的潜在変数として設定した「同一性の感覚」から「保育職の適性感」への因果係数は.27であり, 前者は後者に正の影響を与えていることが示された。同じく「同一性の感覚」から「保育職の理解」への因果係数は.50と高い正の値が示された。さらに, 「同一性の感覚」から「保育職の理解」を経て「保育職の適性感」へ間接的にも影響を与えており(.50 × .63 = .32), 「同一性の感覚」から「保育職の適性感」への因果係数の合計は, .58とかなり高い正の値が示された。確かな同一性の感覚を持つほど, 学生は「保

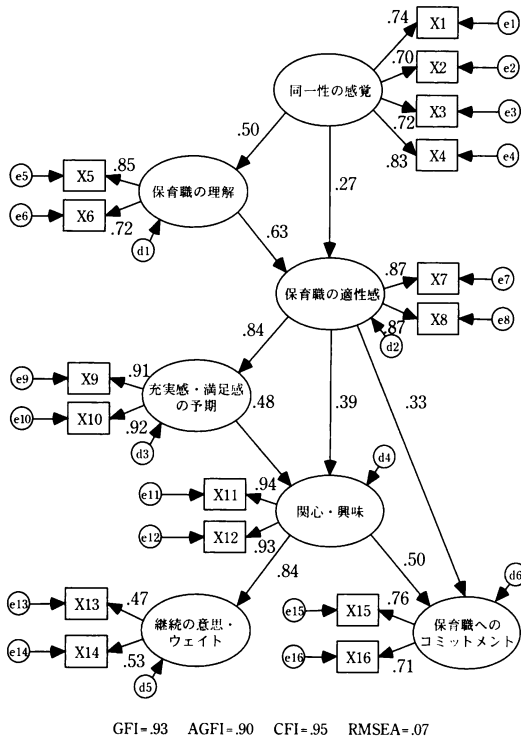


Figure 2 保育者志望学生のアイデンティティと職業認知の因果モデル

育職を理解している」と自己評価し、さらには「保育という職業は自分の適性に合っている」「自分の能力を活かすことができる」という職業と自分との適性感を持つと言える。

CAIC値の検討により、最終モデルには「同一性の感覚」から「充実感・満足感の予期」、あるいは「保育職の理解」から「充実感・満足感の予期」等へのパスを設定していない。「同一性の感覚」から「充実感・満足感の予期」へのパスを導入したモデルのCAIC値は929.24、「保育職の理解」から「充実感・満足感の予期」へのパスを導入したCAIC値は929.56、これらのパスのないモデルは921.60であった。CAICはわずかであるが後者が良好であり、また因果係数は0.1%水準で有意ではないため、これらのパスは削除している。このことから、同一性の感覚が直接的に、将来の充実感や満足感の予期に繋がるのではなく、職業への適性感を通して間接的に(.49)、規定していることも示唆された。

「同一性の感覚」から他の潜在変数への標準化総合効果を整理すると、「保育職の理解」は.50、「保育職の適性感」は.58、「充実感・満足感の予期」は.49、「関心・興味」は.46、「保育職へのコミットメント」は.42、及び

「継続の意思・ウェイト」は.38となる。また「保育職の理解」から他の潜在変数への効果を整理すると、「保育職の適性感」は.63、「充実感・満足感の予期」は.53、「関心・興味」は.50、「保育職へのコミットメント」は.45、及び「継続の意思・ウェイト」は.42であった。「同一性の感覚」及び「保育職の理解」は、「保育職の適性感」をはじめ職業認知に関わる諸変数を強く規定していると言える。

「保育職の適性感」からの因果係数をみると、「充実感・満足感の予期」への因果係数は.84、「関心・興味」への因果係数は.39、「保育職へのコミットメント」への因果係数は.33であり、いずれも前者は後者の正の規定因となっていることが示された。特に、「充実感・満足感の予期」への値はかなり高く、保育職への適性感を持つことが、将来の職業生活への望ましい予期をもたらすことが示された。また、適性感は「充実感・満足感の予期」を経て、間接的にも「関心・興味」を規定している(.40)。さらに適性感は「関心・興味」を規定し、直接的に「保育職へのコミットメント」にも正の影響を与えている。

「保育職の適性感」から他の潜在変数への標準化総合効果を整理すると、「充実感・満足感の予期」は.84、「関心・興味」は.79、「保育職へのコミットメント」は.72、及び「継続の意思・ウェイト」は.66となる。これらのことから、「保育職の適性感」は職業認知の多くを強く規定する主要な要因であることが示唆された。

「関心・興味」からの因果係数をみると、「継続の意思・ウェイト」への因果係数は.84、「保育職へのコミットメント」への因果係数は.50でいずれも高い正の値を示した。近年注目されているLent, Brown, & Hackett (2000)がモデル化した社会的認知理論は、まず興味が明確になれば目標が持てず、したがって進路に関わる活動もなされ難いことを示している。関心・興味を持つことが、職業にコミットメントし、将来も保育職を継続したいという意思を強める。また、思い描く将来の中で、職業の占めるウェイトは大きくなると言える。

卒業期の自我同一性と職業認知の特徴

ここまでの結果から、「保育職の適性感」が職業認知の始発となり、「充実感・満足感の予期」「関心・興味」「保育職へのコミットメント」に繋がること、さらに「関心・興味」が高まることによって、行動レベルでの「保育職へのコミットメント」や、「継続の意思・ウェイト」が増大することが明らかとなった。そして、職業認知において重要な位置を占める適性感を強く規定する要因として、「同一性の感覚」や「保育職の理解」があることが示された。

部分的に観測変数が異なるため比較には慎重さが必要であるが、卒業期の因果モデルの様相は、入学期(西山

ほか、2006)と同様の傾向が伺える。すなわち、「同一性の感覚」を始発として、因果連鎖においてより前にある変数が、後にある変数を逐次的に正の影響で規定している関係である。このことは逆に、同一性の感覚が低い場合、保育職への適性感は低くなり、将来の職業生活に対して充実感や満足感を予期することが難しくなる。その結果、関心や興味も低くなり、ひいては職業へのコミットメントや、職業を継続する意思も低くなり、思い描く将来において職業が重要な位置を占めることはなくなる、といった雪崩式の悪循環を引き起こす可能性も示唆している。このような同一性の感覚と職業認知の悪循環は、選択や決断において葛藤を引き起こし、職業選択や心理的社会的自己定義を回避する、同一性拡散の特徴(岡本, 1999)と合致する。また、「自分」意識が不確実で、「あれも自分」「これも自分」という意識があり、どれが本当の自分か確信が持てない状態(鐘, 1990)とも言える。このような状態で、自分と職業とを擦り合わせ、肯定的な適性感を持つことは、周囲からの何らかの支援なしには難しいだろう。

本研究は因果関係を検討することを主目的とするため詳細な考察は避けるが、入学期と卒業期で回答傾向に相違もあった。例えば、「保育職の継続の意思」では入学期の平均21.00年($SD = 13.98$)から卒業期には12.36年($SD = 12.24$)に($t(2247.79) = -15.64, p < .01$)、「保育職の人生におけるウェイト」では、入学期は360度のうち平均107.94度($SD = 47.99$)を占めていたウェイトが、卒業時には94.45度($SD = 49.86$)に($t(2254) = -6.55, p < .01$)と、かなり数値が低くなっている(Table 1)。入学期の保育職に対する漠然としたイメージや高揚が、講義や実習による学習や経験を通して保育職の現実と直面する中で修正され、数値の変化に反映したものと考える。また、「同一性の感覚」は全般的には平均値に大きな変化はないものの、「対自的同一性」が入学時よりも卒業時に低下している($t(2176.82) = -2.94, p < .01$)。よって、共分散構造分析による因果関係の検討では、入学期と卒業期の因果連鎖は類似しており、保育者養成課程を通じてこのモデルを想定することの一定の有効性が確認されたが、個々の観測変数については入学期と卒業期で相違もあるとみるべきであろう。

ところで「対自的同一性」は、自分が望んでいることがはっきりしているかどうかといった、自己についての明確さの感覚である(谷, 2001)。Taylor & Betz (1983)は、自己理解を「自己に向けられた探索(self-exploration)」とし、職業世界へ向けた探索(environmental exploration)、つまり職業情報の収集等と対比させて考えている。ここで自己理解とは、自己概念の明確化であり(Super, 1957/1960)、自己概念の構成要素は、価値観、態度、適性、興味等である。Blustein et al. (1989)によ

れば、キャリア探索の初期段階では自己理解へ、後の段階になるにつれて採用や労働市場へ学生の関心が向くとされるが、保育者養成校の学生を対象とした今回の結果からは、卒業期にも自己理解が課題となることが示唆されたと言える。

保育者養成校の学生は、教育実習や保育実習の場で、指導者や子ども等の重要な他者との関わりから厳しい評価にさらされる機会も多い。時には、他者からの評価をそのまま自己評価としてしまい、一面的に保育者に向けていないと判断してしまうこともあろう。自己を多面的に評価し、肯定的な適性感を維持することが大切である。他方、保育職への適性感に疑問を持ち、ある程度の自我同一性の危機や混乱を経験することも必要と思われる。むしろそれに直面することで、保育職の現実を受け止め、現実社会での生活に向けた自我成長を遂げることが期待できる。

総括と今後の課題

本研究の目的は、保育者養成校卒業期における学生の自我同一性と職業認知の構造を解明することであった。具体的には、同一性の感覚と職業認知に関する諸変数の因果モデルを構成し、その妥当性の検証と部分的評価を通して、自我同一性と職業認知の構造を明らかにした。その結果、少なくとも次の点が示唆されたと言えよう。

第1に、「保育職の適性感」は職業認知に関わる様々な変数を強く規定する。「充実感・満足感の予期」といった将来の見通しや、「関心・興味」といった動機付けの側面、さらには「保育職へのコミットメント」「継続の意思・ウェイト」にまで強い正の影響を与えている。第2に、その「保育職の適性感」を強く規定しているのが「同一性の感覚」及び「保育職の理解」である。自我同一性の形成の有り様が、保育職の理解や職業への相応しさの感覚と結び付いている。自我同一性の形成が、職業認知の基盤となる。第3に、入学期の知見と比較をしたところ、大学生活を通じて様々な学習や経験を経た卒業期においても因果関係については概ね同じ流れを想定してよいと思われる。このことから、保育者養成校において、この因果モデルを想定することの有効性が示されたと言える。

また、これらの点から、保育者養成校学生の自我同一性と職業認知に関する支援を今後考えて行く上で、次のことを指摘できる。

まず、自我形成と職業認知には深い関係があることが明示されたことから、自我同一性を育むという視点が今後益々、必要であることが示唆されたと言える。この点に関して東・安達(2003)は、自己理解が不在のまま就職活動に終始することがないよう、早い段階からの働きかけが重要であると述べる。現実には、自己理解のない

まま就職活動を開始し、内定が決まったにもかかわらず不感や迷いが起こるケースも少なくないことが、対自的同一性の低下の結果からも推察される。本人が自らの自我同一性の一部として職業を選択し、働くことの意味を実感できなければ、早期離職や不適応を招くことになる。

次に、「保育職の適性感」を育むことが1つの焦点と言える。西山ほか(2004)では、保育者養成校学生の職業意識に関する自由記述分析から、「悩みはこの職業で本当にいいのかなあ…なんて、ね」「私は仕事は何があっているのかわからない(中略)自分は子どもが好きなのかわからない」など、保育職の適性感に関する記述が多数を占めることを報告している。適性感は相応しさに関する感覚であることから、保育職の理解と自己理解との擦り合わせによって生まれる。「保育職の適性感」を育むことは、養成校における既存のカリキュラムや教科目の中にも比較的位置付け易いと言える。保育に関わる学習と自己理解を有機的に結び付けた教育的働きかけが、様々な機会を捉えて実施されることが望まれる。

保育職においては、関心・興味を持ち続け、不断に職業にコミットしながら専門性を高めていくことが不可欠である。とりわけ、昨今の子育てを巡る社会的環境的な変化を反映して、保育職に、今まで以上に高い専門性が求められているのは周知の通りである。その点で、専門的職業人として職業にコミットしていくためには、自我同一性や適性感の確立が基盤となることが本モデルから示唆されたと言える。

今後の課題としては、次の点を挙げるができる。第1に、調査対象の拡大である。今後、増加が予想される4年制課程の保育者養成校や他の学部学科等の学生との比較を通して、保育者養成校学生の自我同一性や職業認知の特徴がより明確になるものと考えられる。第2に、養成期における同一性の感覚、適性感等の主要な要因が、卒業後の職業生活をどのように規定するか縦断的データから確認することである。これにより、本因果モデルの予測的妥当性を確認することが期待される。またその際、一層妥当性の高い質問項目や測定方法を検討し、職業認知をよりの確に捉える工夫が求められる。最後に、本研究で見出された主要な職業認知に関わる要因を維持、向上させるための支援プログラムを作成し実施することである。

文 献

- 足立明久。(1990)。「自己概念の職業的用語への翻訳」の過程に関する認知的構造。 *進路指導研究*, 11, 1-9.
- 足立明久。(1995)。職業的自己実現と職業的同一性の各概念の具体化：進路の指導と相談の実践的方法論のために。 *進路指導研究*, 19, 1-9.
- 秋田喜代美。(2001)。保育者のアイデンティティ。森上史朗・岸井慶子(編), *保育者論の探究* (pp.109-130)。京都：ミネルヴァ書房。
- Arbuckle, J.L., & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 user's guide*. Chicago, IL: Small Waters Corporation.
- 東 清和・安達智子。(2003)。大学生の職業意識の発達：最近の調査データの分析から。東京：学文社。
- Blustein, D.L., Devenis, L.E., & Kidney, B.A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 196-202.
- Erikson, E.H. (1973)。自我同一性(小此木啓吾, 訳編)。東京：誠信書房。(Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.)
- Erikson, E.H. (1973)。アイデンティティ(岩瀬庸理, 訳)。東京：金沢文庫。(Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W.Norton & Company.)
- Erikson, E.H. (1977, 1980)。幼年期と社会1・2(仁科弥生, 訳)。東京：みすず書房。(Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W.Norton & Company.)
- Grotevant, H.D. (1987)。Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Holland, J.L. (1985)。職業選択の理論(渡辺三枝子・松本純平・舘 暁夫, 訳)。東京：雇用問題研究会。(Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.)
- 加藤 厚。(1983)。大学生における同一性の諸相とその構造。 *教育心理学研究*, 31, 20-30.
- 厚生労働省。(2005)。労働経済白書：人口減少社会における労働政策の課題(平成17年版)。東京：国立印刷局。
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000)。Contextual support and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Marcia, J.E. (1966)。Development and validation of ego identity status. *Journal of Personal and Social Psychology*, 3, 551-558.
- 無藤清子。(1979)。「自我同一性地位面接」の検討と大学生の自我同一性。 *教育心理学研究*, 27, 178-187.
- 内閣府。(2003)。国民生活白書：デフレと生活 ― 若年フリーターの現在(いま)(平成15年版)。東京：国立印刷局。
- 西山 修・田爪宏二・富田昌平。(2006)。家庭からの巣立ち期における保育者志望学生のアイデンティティと

- 職業認知との関係. *家庭教育研究*, 11, 1-10.
- 西山 修・田爪宏二・富田昌平・中川智之. (2004). 家庭からの巣立ち期における女性のアイデンティティ地位と職業意識との関係：保育者志望学生に対する予備的分析. *家庭教育研究*, 9, 13-22.
- 岡本祐子. (1999). アイデンティティ. 氏原 寛・小川捷之・近藤邦夫・鐘幹八郎・東山紘久・村山正治・山中康裕 (編), *カウンセリング辞典* (pp.5-7). 京都：ミネルヴァ書房.
- 岡本祐子. (2002). *アイデンティティ生涯発達論の射程*. 京都：ミネルヴァ書房.
- Raskin, P.M. (1985). Identity and vocational development. In A.S. Waterman (Ed.), *Identity in adolescence: Processes and contents* (pp.25-42). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 下村英雄・高綱睦美・吉中 淳. (2001). 中学生・高校生の職業認知. *JIL (日本労働研究機構) 資料シリーズ*, 112, 1-204.
- Super, D.E. (1960). *職業生活の心理学：職業経歴と職業的発達* (日本職業指導学会, 訳). 東京：誠信書房.
- (Super, D.E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.)
- 谷 冬彦. (2001). 青年期における同一性の感覚の構造：多次元自我同一性尺度 (MEIS) の作成. *教育心理学研究*, 49, 265-273.
- 鐘幹八郎. (1990). 同一性拡散. 國分康孝 (編), *カウンセリング辞典* (p.409). 東京：誠信書房.
- Taylor, K.M., & Betz, N.E. (1983). Application of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- 豊田秀樹. (1992). *SASによる共分散構造分析*. 東京：東京大学出版会.
- 豊田秀樹. (1998). *共分散構造分析 (入門編)：構造方程式モデリング*. 東京：朝倉書店.
- Vondracek, F.W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L.P., & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 17-29.
- 八木保樹. (1994). 類型論・特性論. 重野 純 (編), *キーワードコレクション心理学* (pp.292-301). 東京：新曜社.

付記

本質的かつ有益なコメントを下さいました査読者の先生方に深く感謝いたします。また神戸大学大学院・谷冬彦先生より快く尺度使用の御承諾を賜りましたことに厚く御礼申し上げます。なお本研究は、文部科学省科学研究費補助金(若手研究(B)課題番号：17730471)による助成を受けています。

Nishiyama, Osamu (Okayama Prefectural University-Junior College¹⁾), Tomita, Shohei (Chugokugakuen University) & Tazume, Hirotsugu (Kamakura Women's University). *A Causal Structure Analysis of Ego Identity and Occupational Cognition of Junior College Students in the Early Childhood Care and Education Course*. *THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY* 2007, Vol.18, No.3, 196-205.

The purpose of this study was to identify the causal relations between ego identity and occupational cognitions, by use of Structural Equation Modeling (SEM). It utilized a Multidimensional Ego Identity Scale (MEIS; Tani, 2001) from the viewpoint of trait theory. A questionnaire was administered to 1,083 junior college students immediately before graduation from a program in early childhood care and education. The results of SEM suggested that (1) sense of identity increased students' understanding of childcare work, and feeling of fitness to work in childcare; (2) feeling of fitness increased anticipation of enhanced feelings of satisfaction, interest, and commitment with regard to childcare work; and (3) interest increased commitment and intention to continue with childcare. The discussion focused on a psychosocial viewpoint, and the results suggested topics for future research.

[Key Words] Ego identity, Occupational cognition, Childcare worker training, Junior college students, Structural Equation Modeling

2006. 3. 29 受稿, 2007. 7. 2 受理

1) Present Address: Okayama Prefectural University

思春期の身体発育と摂食障害傾向

上長 然

(神戸大学大学院総合人間科学研究科)

本研究は、思春期の身体発育の発現が摂食障害傾向に及ぼす影響について、どのような構造で関連するのか検討することを目的として実施した。中学生503名(男子252名, 女子251名)を対象に、思春期の身体発育状況、思春期の身体発育に対する心理的受容度、身体満足度、体重減少行動、露出回避行動、摂食障害傾向および現在の身長・体重について測定した。その結果、男子では、思春期の身体発育は摂食障害傾向と関連せず、実際の体格が肥満傾向にある者ほど体重減少行動を行い、摂食障害傾向が高まっていた。一方、女子では、思春期の身体発育によって体重減少行動が増加することが示された。また、思春期の身体発育の経験者による検討から、実際の体格が身体満足度と関連するとともに、思春期の身体発育に対する心理的受容度が身体満足度と関連し、身体満足度の低さが体重減少行動・露出回避行動を高め、摂食障害傾向を助長するという構造が示され、思春期の身体発育の際、それをどのように受け止めるかという心理的受容度の重要性が示唆された。

【キー・ワード】 思春期の身体発育, 摂食障害傾向, 青年, 身体満足度, 性差

問題と目的

思春期は、身体発育スパートと呼ばれる身体発育や性的成熟という第二次性徴を特徴とする時期である。この思春期における身体発育や性的成熟による急激な身体の変化は、青年の適応状態に関連していることがこれまでの研究から示唆されている(Petersen & Taylor, 1980)。特に女子では、思春期の身体発育による抑うつ傾向の高まりといった精神病理傾向の増加として多く報告されてきている(Attie & Brooks-Gunn, 1989; Ge, Conger, & Elder, 2001; Kaltiala-Heino, Kosunen, & Rimpelä, 2003)。

こうした思春期の身体発育による影響の一つに摂食障害傾向との関連が、女子において指摘されてきている(向井, 1996; Stice, Presnell, & Bearman, 2001)。摂食障害は、思春期の抑うつと同様に、思春期に頻発してみられる心理的問題の一つである。思春期の摂食障害の実態調査を行った渡辺ほか(2002)によると、女子中学生・高校生の2.3%が、実際に摂食障害を発症していることを報告している。また、摂食障害の診断基準は満たさなくとも、極端な食事制限や過食などの不健康な食生活が女子中学生・高校生の間で蔓延しているという報告もある(丸山ほか, 1993)。

思春期の身体発育によって、女子は急速な皮下脂肪の蓄積と体重の増加を経験するが(玉田, 1985)、この思春期の急速な身体変化は摂食障害傾向とどのような関連をするのであろうか。例えば、栗岩・鈴木・村松・渡辺・大山(2000)によれば、女子では、7歳以降は、加

齢とともに瘦身体型を標準体型と認識する傾向が強くなり、自己の体型認識と標準体型のずれが拡大しており、「痩身」を「標準」と見なす傾向が存在しているという。こうした「痩せ志向」が強い現代の青年において、思春期の身体発育で経験する皮下脂肪の蓄積や体重の増加といった実際の体型の変化が摂食障害傾向を高めることは予測できる。しかし、すべての青年において思春期の身体発育によって摂食障害傾向が高まっているわけではない。

ところで、思春期の身体発育に対する心理的適応を分析した齊藤(2001)は、女子では思春期の身体発育の発現を受容できない青年は心理的適応が悪いことを報告し、思春期の身体発育に対する心理的適応に影響する要因として、身体発育の発現に対する心理的受容度という要因が存在していることを指摘している。また、齊藤(1994)が指摘しているように、思春期の身体発育の後に身体満足度が低下するが、この思春期の身体発育の後の身体満足度の低下は摂食障害傾向を助長することが示されてきている(Cash & Deagle, 1997; Field et al., 2001; Graber, Brooks-Gunn, Paikoff, & Warren, 1994)。こうしたことから、思春期の身体発育が摂食障害傾向に関連する際には媒介的な役割を果たす変数が存在することが予測される。そこで、本研究は、思春期の身体発育が摂食障害傾向に影響する際の媒介変数として、前述の心理的受容度、身体満足度に加え、摂食障害傾向との関連が強い体重減少行動・露出回避行動および個人特性として実際の体格を取り上げて、思春期の身体発育がどのような変

数を媒介して摂食障害傾向に関連するののかについて検討していく。

実際の体格（ローレル指数）については、摂食障害傾向に直接関連とする研究と（Wichstrom, 2000）、関連しないとする研究があり（Keel, Fulkerson, & Leon, 1997）、結果は一致していないが、摂食障害の危険因子と継続因子に関するメタ分析を行なったStice（2002）では、実際の体格は摂食障害を直接高める要因というよりも、摂食障害の危険因子を助長する要因である可能性が示唆されている。

また、体重減少行動が摂食障害傾向を助長する要因であることは、これまで多くの研究によって認められてきた。Leon, Fulkerson, Perry, Keel, & Klump（1999）では、体重減少行動は摂食障害傾向を有意に予測する要因であることが示されており、Field et al.（2001）やStice（2001）でも同様の結果が得られている。

さらに、思春期の摂食障害傾向との関連を検討する上で、自己の身体を周りに見られないようにするという露出回避行動が考えられる。思春期は身体が急速に変化するが、特に他者からの視線に敏感になることも珍しいことではない。性にまつわる不快な経験について検討した松下（2002）では、中学生では「学校での着替えや旅行先の風呂で、性器を人に見られるかもしれない」ことが不快な経験の最上位に挙げられており、周囲の他者からの視線を意識することで不快な経験をしていることが指摘されている。急激な身体の変化によって自己の身体に意識が向かう青年において、「自己の身体を見られるかもしれない」といった意識のために身体の露出を回避するという行動は理解できる。Schulman, Kinder, Powers, Prange, & Gleghorn（1986）は、摂食障害患者には他者の視線を意識し、他者に身体を見せることができない場合があることを示している。こうしたことから、「身体を見られる」ことを回避することは、摂食障害傾向と関連していると考えられる。そこで、体重減少行動とともに思春期の摂食障害傾向に対してどのような関連をもつか分析していくこととした。

このように、特に女子においては、思春期の身体発育が摂食障害傾向と関連することが示唆されてきている

が、思春期の身体発育がどのようなメカニズムで関連するのか、といったことについて身体的指標を用いて検討した研究は数が少ない。他方、男子の場合、精通を性的成熟の基準とすることが多かったが、その心理的影響については、女子の初潮の場合ほど検討されていない。男子に関する数少ない研究からは、思春期の身体発育が摂食障害傾向を明確に予測できる要因ではないことや身体像に否定的な影響はないことなどが示されているが（Keel et al., 1997; Richards, Bower, Petersen, & Albrecht, 1990）、摂食障害傾向をもつ男子は女子と同様な心理的反応を示すことも示唆されており（Fox, Page, Armstrong, & Kirby, 1994; Keel, Klump, Leon, & Fulkerson, 1998）、一貫した結果は得られていない。男子における思春期の身体発育の発現の心理的影響について検討することは重要な課題であり、本研究では、男子・女子双方に焦点を当てて研究を進めていくこととする。

思春期の身体発育が摂食障害傾向と結びつくメカニズムについて検討するために、Figure 1のような実際の体格レベル（ローレル指数、以下、体格レベル）・身体発育に対する心理的反応レベル（心理的受容度、以下、反応レベル）→認知レベル（身体満足度）→行動レベル（体重減少行動・露出回避行動）→摂食障害傾向というモデルを仮定した。

まず、体格レベル→認知レベルについて、実際の体格と身体満足度に関してはCattarin & Thompson（1994）やField et al.（2001）において、体格指数が高いほど身体満足度が低いことが示されており、体格指数が高いほど身体満足度は低下すると考えられる。また、反応レベル→認知レベルでは、鈴木・伊藤（2001）において、初潮を伴う「女性の身体受容」ができないことで中学生は身体満足度が低下することが示されている。このことから、思春期の身体発育の発現を受容できなければ身体満足度は低下すると考えられる。

次に、認知レベル→行動レベル→摂食障害傾向において、身体満足度が体重減少行動を介して摂食障害傾向に至る過程については、Graber et al.（1994）は思春期前期から青年期後期までの8年間にわたる縦断調査から、女子において思春期前期における身体不満足度は青年期

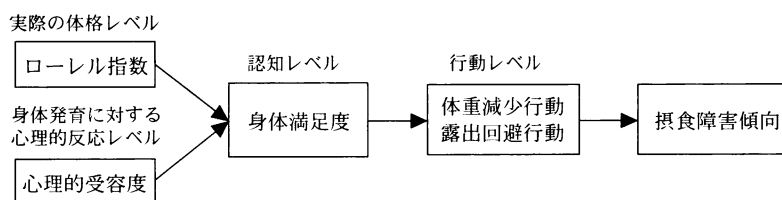


Figure 1 本研究の因果モデル

後期までの慢性的な摂食障害傾向に結びつくことを指摘している。また、身体満足度は体重減少行動を助長し (Stice, Mazotti, Krebs, & Martin, 1998), 体重減少行動は摂食障害傾向を予測する要因であることから (Field et al., 2001; Leon et al., 1999), 思春期の身体発育によって身体満足度が低下し、身体満足度の低さが体重減少行動を増加させ、そのことが摂食障害傾向を高めると考えられる。

さらに、身体満足度が露出回避行動を介して摂食障害傾向に至る過程について考えてみると、上長 (2005a) では、男女とも身体満足度の低さは、露出回避行動と結びついていることが示されており、松下 (2002) でも他者の視線を意識することで不快な思いをしていることが示されている。Schulman et al. (1986) は、摂食障害患者の中には、他者の視線を意識し、身体を他者に見せることができない場合があることを報告しており、身体満足度が低ければ、自己の身体の露出を避けようとし、摂食障害傾向が高まると考えられる。

以上のように、思春期の身体発育がこの時期の摂食障害傾向と関連があることは示されてきているが、思春期の身体発育による心理的影響に関する研究では、女子のみを扱った研究が多く (川井, 2002), 前述したように男子に関する研究は少ない。また、わが国において、身体的指標を用いて思春期の身体発育がどのようなメカニズムで摂食障害傾向と関連するか検討した研究は少ない。そこで、本研究は、中学1年生から3年生を対象として、思春期の身体発育が摂食障害傾向とどのようなメカニズムで関連するかについて検討することを目的とする。

方 法

調査対象 山梨県内の中学1年生167名 (男子70名, 女子97名), 中学2年生164名 (男子85名, 女子79名), 中学3年生172名 (男子97名, 女子75名), 計503名を対象とした。

調査手続き¹⁾と内容 2005年11月に、質問紙法による一斉調査を実施した。調査実施を学校長および養護教諭に依頼した。対象者のプライバシーに配慮し、回答後すぐに封の出来る封筒に調査用紙を入れて配布した。また、回答にあたっては、プライバシーは保護されること、調査以外に使用されることはないこと、回答が難しい場合は回答しなくてもよいことが紙面上で教示された。

1) 本調査をきっかけに身体への関心が高まり、精神的健康を損ねる青年が存在する危険性が考えられる。そこで調査の実施に当たり、調査協力校の養護教諭に体調が悪くなったり、悩みが出る場合などには対応していただくことをお願いし、承諾を得た上で調査を実施した。

思春期の身体発育²⁾の発現状況 思春期の身体発育の発現状況を測定するために、男子は「精通」、女子は「初潮」の有無と発現年齢を求めた。

思春期の身体発育の発現に対する心理的受容度 思春期の身体発育の発現に対する受容度を測定するために、「精通」「初潮」において「ある」と回答した生徒に、「とてもうれしかった (4点)」「少しうれしかった (3点)」「なんとも思わなかった (2点)」「少しいやだった (1点)」「とてもいやだった (0点)」の5段階評定で回答を求めた。

体重減少行動 上長 (2006a) が作成した体重減少行動尺度を使用した。各項目は「体重を減らすために間食をしないようにしている」「体重を減らすために1回の食事の量を減らしている」など5項目であり、「よくある (4点)」「時々ある (3点)」「どちらでもない (2点)」「あまりない (1点)」「全くない (0点)」の5段階評定で回答を求めた。

露出回避行動 上長 (2006a) が作成した露出回避行動尺度を使用した。各項目は「みんなと一緒に着替えないようにしている」「学校行事の時、みんなと一緒にお風呂に入らないようにしている」など4項目であり、「よくある (4点)」「時々ある (3点)」「どちらでもない (2点)」「あまりない (1点)」「まったくない (0点)」の5段階評定で回答を求めた。

身体満足度 自己の身体に対する満足度について、伊藤 (2001), 鈴木・伊藤 (2001) を参考に「自分の今の体が好きだ」「自分の今の身体に満足している」の2項目に対し、「非常にあてはまる (4点)」「少しあてはまる (3点)」「どちらでもない (2点)」「あまりあてはまらない (1点)」「まったくあてはまらない (0点)」の5段階評定で回答を求めた。

摂食障害傾向 摂食障害傾向を測定するために Garner, Olmsted, Bohr, & Garfinkel (1982) の Eating Attitudes Test-26 (EAT-26) の日本語版 (Mukai, Crago, & Shisslak, 1994) を使用した。各項目は「太りすぎるのがこわい」「食物のことで頭がいっぱいである」「食べた後に吐く」に代表される26項目であり、「いつも (6点)」「非常にひんばん (5点)」「しばしば (4点)」「ときどき (3点)」「たまに (2点)」「まったくない (1点)」までの6段階評定で回答を求めた。本尺度は、摂食障害患者のスクリーニングを目的として作成され、スクリーニングを目的として用いる場合は、Garner et al. (1982) による原版では0~3点で評定するようになっており、full scoreは78点で、cutoff pointは20点以上であるとされている。しかし、一般健常者が大部分を占めると予測される一般人口

2) 本論文では、「思春期の身体発育」と記した場合、「精通」「初潮」という第二次性徴のことを示す。

を対象として本尺度を用いる場合、0～3点での評定方法では得点分布が著しく偏ることが指摘されており、1～6点で評価するという方法が提唱されている（Wells, Coope, Gabb, & Pears, 1985）。本研究においてもこの評定方法を用い、得点が高くなるほど摂食障害傾向が高いことを示している。

現在の身長・体重 ローレル指数³⁾を算出するために尋ねた。ローレル指数は(体重(kg)/身長(cm)³)×10⁷で計算した。

統計パッケージ SPSS 12.0 および Amos 5.0 を使用した。

結 果

基礎統計量と本研究で使用した変数の性差

調査対象となった青年の思春期の身体発育の発現状況と平均体格を Table 1 に示した。男子の身長、体重の平均値は 161.60cm, 51.23kg, 女子の身長、体重の平均値は 155.09cm, 47.35kg であった。また、男子の精通、女子の初潮の経験率はそれぞれ 40.40%, 85.80% であり、いずれも報告された国内平均とほぼ同じであった。

次に、Table 2 には本研究で使用した尺度の Cronbach の α 係数と尺度間の相関係数を示した。内的一貫性を検討するために α 係数を算出したところ、身体満足度 $\alpha = .85$, 体重減少行動 $\alpha = .78$, 露出回避行動 $\alpha = .81$, 摂食障害傾向 $\alpha = .74$ であった。これより、本研究で使用した尺度は内的一貫性が確認されたため、全尺度を分析に使用した。分析では各尺度に含まれる項目の合成得点を算出して使用した。なお、心理的受容度は単項目であるため評定値のまま分析に用いた。

実際の体格指数であるローレル指数と他の変数との相関をみると、男子では体重減少行動、摂食障害傾向と有

Table 1 青年の体格と身体発育の発現状況・心理受容度

	男子	女子
身長 (cm)	161.60 (8.20)	155.09 (5.12)
体重 (kg)	51.23 (10.82)	47.35 (8.03)
ローレル指数	120.48 (20.51)	126.79 (18.63)
身体発育の発現状況(%)	40.40	85.80
心理的受容度	2.40 (0.82)	1.70 (1.00)

注。() 内は標準偏差。

意な相関が見られ、女子では身体満足度、体重減少行動、露出回避行動と相関が見られた。また、心理的受容度と他の変数との相関についてみると、男子では有意な相関は見られなかったが、女子では身体満足度と有意な相関が認められた。さらに、男子では身体満足度は他の変数と相関が認められなかったが、女子では身体満足度はすべての変数と相関が認められた。

次に、性別と学年によってローレル指数、身体満足度、体重減少行動、露出回避行動、摂食障害傾向が異なるかを検討するために、性別と学年を独立変数、諸変数を従属変数とする 2 要因分散分析を行った (Table 3)。その結果、全ての変数で性別の主効果が認められ、男子に比べ女子は、体重減少行動、露出回避行動、摂食障害傾向、ローレル指数が高く、身体満足度が低いことが示された。また、身体満足度、体重減少行動で学年の主効果が見られ、身体満足度は 1 年生 > 2 年生 > 3 年生であり、体重減少行動は 1 年生 < 3 年生であった。また、交互作用は見られなかった。

思春期の身体発育と摂食障害傾向との関連：経験者、未経験者での比較検討

思春期の身体発育の経験が摂食障害傾向に及ぼす影響を検討した。思春期の身体発育の発現状況に関する項目で、「ある」と回答した青年を経験者、「ない」と回答した青年を未経験者とした。思春期の身体発育の発現状況を独立変数、ローレル指数、身体満足度、体重減少行動、露出回避行動、摂食障害傾向を従属変数とする多変

3) 体格の評定には、通常 BMI (Body Mass Index) が使用されることが多いが、これは、身体変化の安定した成人期以降に使用する体格指数である。身体の変化の大きい小学生・中学生段階では、ローレル指数を体格の評定に用いることが一般的であり、学校現場での目安になるという意味を含め、本研究でもローレル指数を用いた。

Table 2 本調査で用いた尺度の α 係数と各尺度間の相関係数

	①	②	③	④	⑤	⑥
①心理的受容度		-.09	-.15	.02	-.15	.01
②ローレル指数	.06		.04	.27**	.01	.16*
③身体満足度 ($\alpha = .85$)	.16*	-.24*		-.04	-.02	-.08
④体重減少行動 ($\alpha = .78$)	-.04	.26**	-.26**		.39**	.31**
⑤露出回避行動 ($\alpha = .81$)	-.11	.21**	-.27**	.22**		.25**
⑥摂食障害傾向 ($\alpha = .74$)	-.14	.13	-.29**	.48**	.31**	

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

右上：男子、左下：女子

Table 3 男女別にみた諸変数の平均値(標準偏差)

	(range)	1年		2年		3年		性別 F値	学年 F値	交互作用 F値
		男子 n=55	女子 n=75	男子 n=72	女子 n=70	男子 n=79	女子 n=58			
ローレル指数		121.75 (20.10)	124.27 (19.34)	118.78 (19.07)	125.32 (13.11)	120.73 (22.34)	129.72 (23.30)	9.33**	0.93	0.89
身体満足度	(0 ~ 8)	4.04 (1.66)	3.33 (1.86)	3.32 (1.74)	2.54 (1.57)	2.82 (1.69)	2.09 (1.66)	18.95**	17.28**	0.02
体重減少行動	(0 ~ 20)	2.64 (3.75)	3.93 (4.02)	3.14 (3.85)	5.27 (3.58)	3.75 (3.89)	5.19 (4.22)	17.54**	3.32*	0.45
露出回避行動	(0 ~ 16)	2.29 (2.65)	5.68 (4.07)	3.17 (3.73)	4.53 (3.21)	2.49 (3.14)	4.83 (4.03)	45.15**	0.28	2.77
摂食障害傾向	(26 ~ 156)	38.65 (11.22)	45.41 (12.28)	37.06 (14.07)	43.64 (11.39)	37.70 (13.00)	49.17 (14.54)	41.87**	2.01	1.57

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

Table 4 思春期の身体発育の経験と諸変数の得点(男子)

	未経験者 n=121 平均(SD)	経験者 n=79 平均(SD)	F値
ローレル指数	120.07 (19.10)	120.40 (23.03)	0.01
身体満足度	3.44 (1.75)	3.19 (1.56)	1.04
体重減少行動	3.11 (3.76)	3.77 (4.01)	1.42
露出回避行動	2.93 (3.22)	2.75 (3.44)	0.15
摂食障害傾向	38.50 (13.20)	37.92 (14.08)	0.09

Table 5 思春期の身体発育の経験と諸変数の得点(女子)

	未経験者 n=31 平均(SD)	経験者 n=180 平均(SD)	F値
ローレル指数	118.41 (20.80)	127.14 (18.19)	5.84**
身体満足度	3.19 (1.90)	2.63 (1.72)	2.71
体重減少行動	3.23 (4.97)	4.90 (3.67)	4.91*
露出回避行動	5.42 (3.89)	4.73 (3.67)	0.93
摂食障害傾向	48.42 (16.39)	45.02 (11.62)	1.99

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

量分散分析を男女別に行った(Table 4, Table 5)。

まず男子では、Boxの共分散行列の等質性の検定結果、共分散行列の同質性は満たされていることが示された($BoxM = 24.017, p > .05$)。次に、思春期の身体発育の発現状況について検討した結果、主効果は有意でなかった

($Wilk's\ Lambda = 0.98, F(5, 194) = 0.75, p > .05$)。一方、女子に関しては、Boxの共分散行列の等質性の検定結果、共分散行列の同質性は満たされていた($BoxM = 24.930, p > .05$)。思春期の身体発育の発現状況について検討した結果、主効果は有意であり($Wilk's\ Lambda = 0.98, F(5, 205) = 4.20, p < .01$)、ローレル指数と体重減少行動において経験者と未経験者との間で有意な得点差が認められ、思春期の身体発育の経験によって体重減少行動、ローレル指数が増加する傾向が示された。

思春期の身体発育と摂食障害との関連：関連メカニズムの検討

次に、思春期の身体発育が摂食障害傾向に及ぼす影響についてさらに深く知るために、思春期の身体発育の経験者を対象として実際の体格レベル(ローレル指数)・身体発育に対する心理的反応レベル(心理的受容度)→認知レベル(身体満足度)→行動レベル(体重減少行動・露出回避行動)を介して摂食障害傾向に至るといふ、摂食障害傾向を最終変数とするモデルを複数作成し、Amos 5.0を用いた共分散構造分析によりモデルの適合度を男女別に比較検討した。Figure 2には、その「始発モデル」を示した。モデルの適合度を評価する指標は複数存在しており、それらを組み合わせて使用した。本研究では、豊田(1992)や山本・小野寺(1999)を参考にGFI, AGFI, RMSEAおよびAICを用いた。豊田(1992)や山本・小野寺(1999)によれば、GFIが.900以上であるものの中からAICが最小のモデルを採択する方法が一般的であるとされている。また、RMSEAが.050以下がかなり良い適合、.080以下であるモデルは許容される範囲にあり、.100以上はモデルの改善の余地があるとされている。

その結果、男子におけるモデルで最も適合度が良かったものはFigure 3に示したモデルであった(GFI = .991, AGFI = .945, RMSEA = .000, AIC = 10.900)。Figure 3を見るとおり、男子における摂食障害傾向へのモデルにお

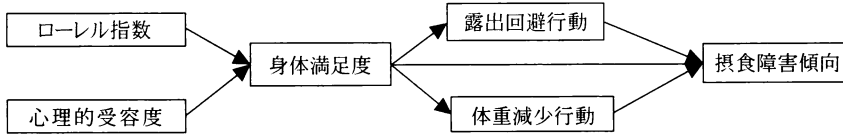


Figure 2 本研究の始発モデル

いて、ローレル指数が高いほど体重減少行動を行っていた。また、最終的な従属変数である摂食障害傾向との関連では、体重減少行動からパスが認められた。ここから、男子においては、ローレル指数が高い青年ほど体重減少行動を行い、そのことで摂食障害傾向が高まること示された。

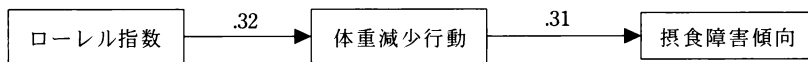
一方、女子におけるモデルで最も適合度が良かったものは Figure 4 のモデルであり、GFI = .973, AGFI = .937, RMSEA = .055, AIC = 37.474 であった。Figure 4 を見ると、女子の経験者では、ローレル指数は、身体満足度に対して負の関連が認められ、ローレル指数が高ければ身体満足度は低くなること示された。身体満足度に対しての相対的な貢献度は下がるが、思春期の身体発育に対する心理的受容度が高いほど、身体満足度が高くなる方向に有意な関連が示された。また、身体満足度は、体重減少行動と露出回避行動を規定しており、身体満足度の高さは体重減少行動と露出回避行動を抑制していた。

最終的な従属変数である摂食障害傾向との関連では、体格レベル・反応レベルであるローレル指数・心理的受容度、認知レベルである身体満足度からの直接的なパスは認められなかった。しかし、体格レベル・反応レベル、認知レベルの要因によって高められた体重減少行動・露出回避行動が摂食障害傾向と関連しており、体重

減少行動・露出回避行動の高さが摂食障害傾向を高めていることが示された。つまり、思春期の身体発育の際、反応レベルである心理的受容度は認知レベルである身体満足度を介して行動レベルである体重減少行動・露出回避行動と関連し、行動レベルである体重減少行動や露出回避行動の高さが摂食障害傾向を規定しているということであった。

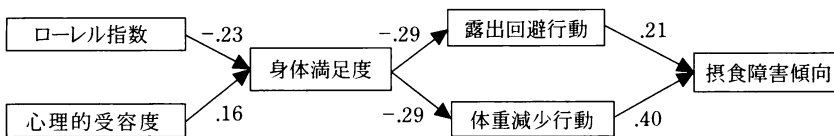
考 察

本研究は、思春期の身体発育の経験がどのように摂食障害傾向に関連するかを検討した。まず、男子では、思春期の身体発育の未経験者と経験者との間で比較検討を行ったところ、全ての変数で有意な得点差が見られなかった。また、共分散構造分析によって摂食障害傾向に至るメカニズムについて検討した結果、思春期の身体発育の経験者では、ローレル指数が高いほど体重減少行動が高い傾向にあることが認められ、ローレル指数が体重減少行動を高め、体重減少行動を介して摂食障害傾向と関連していることが示された。つまり、男子の思春期の身体発育を経験している青年では、反応レベルである心理的受容度や認知レベルである身体満足度は摂食障害傾向と関連せず、実際の体格が肥満傾向にある青年ほど体重減少行動を行い、摂食障害傾向の高さと関連している



GFI=.991 AGFI=.945 RMSEA=.000 AIC=10.900

Figure 3 男子の思春期の身体発育の経験者による共分散構造分析結果 (図中には5%水準で有意なパスのみを示した。誤差項は省略)



GFI=.973 AGFI=.937 RMSEA=.055 AIC=37.474

Figure 4 女子の思春期の身体発育の経験者による共分散構造分析結果 (図中には5%水準で有意なパスのみを示した。誤差項は省略)

ということである。

男子では、思春期の身体発育の経験者と未経験者との間で有意な差は見られず、経験者を対象に構造を検討した結果、身体発育の経験者のみが持つ変数である心理的受容度は諸変数と関連していない。これらの結果を合わせて考えると、Keel et al. (1997) が指摘するとおり、男子においては思春期の身体発育は摂食障害傾向を明確に予測する要因ではないと考えられる。しかし、Keel et al. (1998) も報告しているように、男子においても摂食障害傾向を示す青年が存在しており、今後男子における摂食障害傾向について、思春期の身体発育とは異なる観点からの検討も必要であろう。

一方、女子に関して未経験者と経験者の比較を行った結果、経験者は未経験者よりも体格を示すローレル指数が高かった。一般に女子では、正常な身体発育によって皮下脂肪の蓄積と急速な体重の増加を経験する(玉田, 1985)。このことから、思春期の身体発育の未経験者と経験者との間でローレル指数に有意な差が認められた本研究の対象者の多くは、正常な身体発育をしていると考えられる。また、経験者は未経験者に比べ、体重減少行動が高かった。この結果は、女子では思春期の身体発育の後の体重減少行動の増加を示す先行研究(向井, 1994)と同様の結果であった。このことから、従来言われてきたように、女子では思春期の身体発育の後に体重減少行動が高まると言えよう。

次に、経験者を対象に共分散構造分析により摂食障害傾向に至るメカニズムについて検討したところ、Figure 4 に示すように、思春期の身体発育が、体格レベル(ローレル指数)・反応レベル(心理的受容度)→認知レベル(身体満足度)→行動レベル(体重減少行動・露出回避行動)を介して摂食障害傾向と関連するという仮説を支持する結果を得た。

まず、Keel et al. (1997) によれば、女子において摂食障害傾向を長期的に予測するものとして、体格指数(Keel et al., 1997 では BMI) が重要な予測因子であるという。さらに、摂食障害の危険因子と継続因子に関するメタ分析を行なった Stice (2002) は、実際の体格が摂食障害を直接高めるのではなく、摂食障害を高める危険因子を助長する要因であることを示唆している。本研究では、摂食障害を高める危険因子として身体満足度、体重減少行動、露出回避行動を考えているが、本研究の結果は、思春期の身体発育の経験によって体格指数であるローレル指数が高まり、このローレル指数が身体満足度と関連しており、Stice (2002) と一致するものになっている。つまり、思春期の身体発育によって経験する皮下脂肪の蓄積や体重の増加によるローレル指数の増加は、「体重の増加や脂肪の沈着を嫌悪する思春期の女子」(浅野, 1996) にとって、「太る」と同義であり、そのために

身体満足度が低下するのであると考えられる。

また、思春期の身体発育に対する心理的受容度が低ければ、身体満足度が低下していた。鈴木・伊藤(2001) では、初潮を伴う「女性の身体受容」を含む「積極的女性性受容」ができないことで、中学生においては身体満足度と自尊感情が低下し、自尊感情の低さによって摂食障害傾向が高まるということが示されている。本研究の結果も、これと一致するものであり、女子では、「身体発育をどう受け止めたか」が重要であり、受容できなければ身体満足度が低下することが示唆された。

次に、思春期の身体発育の経験によるローレル指数の増加や心理的受容度によって身体満足度が低下するが、この身体満足度の低さは体重減少行動・露出回避行動を助長することが示された。女子の理想の体格は、全身がスリムな体格であり(Cusumano & Thompson, 1997)、女子では、7歳以降は加齢とともに瘦身体型を標準体型と認識する傾向が強くなり、自己の体型認識と標準体型のずれが拡大している(栗岩ほか, 2000)。廣金・木村・南里・米山・齊藤(2001)によると、中学3年生女子の77.8%が痩せ願望を持っており、痩せ願望を持つ生徒の50%が体重減少行動を実施しているという。つまり、「身体」はコントロールの対象と考えられていることから(馬場・菅原, 2000)、自己の身体に不満足感が生じた場合、不満足感を解消するために体重を減少しようとするのであると考えられる。

また、思春期は、外見的な容姿に対して敏感になり、他者と比較して悩むということも珍しいことではない。例えば、大多数の女子は同性の友人と体重や体型、ダイエット行動に関する会話をっており(Levine, Smolak, Moodey, Shuman, & Hessian, 1994)、身体に関する会話をし、自己の身体と友人の身体を比べることで高い身体不満足感を感じている(Oliver & Thelen, 1996; Vincent & McCabe, 2000)。身体満足度の低さが露出回避行動を助長するという本研究の結果は、身体に対する不満足感のために、自己の身体を他者に見せることを避けていることを意味する。

さらに、体重減少行動と露出回避行動が摂食障害傾向を規定しているという結果を得た。この結果は、体重減少行動が摂食障害傾向を高めるとする従来の研究と一致するものである(Field et al., 2001; Leon et al., 1999)。前述のように、今日の青年にとって「身体」は「コントロールの対象」であり、社会的評価の獲得の手段と考えられている(馬場・菅原, 2000)。また、他者からの評価を重視し、自己評価の中で身体・容姿に対する評価が占める割合も大きい(眞榮城, 2000)。そのため、思春期の身体発育による体重の増加や脂肪の蓄積といった身体変化は、多くの女子に身体への不満足感を抱かせ、体重減少行動を助長し摂食障害傾向につながることは理解

できる。さらに、本研究では、露出回避行動が摂食障害傾向を規定することも示唆された。これは、身体への不満足感から他者に身体を見せることができないことが、結果的に摂食障害傾向と関連していることを示すものであり、例えば、学校教育現場で、体育や身体測定といった身体を露出しなければならない場面において、他者と一緒に着替えることができない生徒がいた場合、摂食障害傾向が高まっていることも考えられ、こうした行動に着目する必要があるといえよう。

以上のように、女子では、思春期の身体発育の経験によって摂食障害傾向が高まる可能性が考えられ、思春期の摂食障害傾向を考える上で思春期の身体発育に注目する必要性が示されたと思われる。また、思春期の身体発育は、皮下脂肪の蓄積や体重増加を伴うものであり、痩身を美とする今日の青年にとって身体発育による身体の変化は大きな心理的ストレスになりうるものかもしれない。しかし、本研究の結果は、思春期の身体発育を経験した際、その心理的受容度が高ければ間接的ではあるが摂食障害傾向を抑制する可能性を示唆している。この思春期の身体発育の際の心理的受容度は、多様な要因によって形成されると考えられる。例えば、この身体発育の心理的受容度と身体に関するイベントを検討した上長(2006b)では、思春期の身体発育の際、女子では同性の友人からからかわれたり、母親から体重を減らすように言われたりすることで心理的受容度が低下するという。また、上長(2005b)は、メディアの影響も指摘しており、女子の場合、メディアから「自分も痩せなければ」「体重を減らさなければ」というプレッシャーを感じている青年は心理的受容感が低い。さらに、この心理的受容度には、身体発育の発現以前に、身体発育に関する情報をもっていたかどうかということも考えられる。Brooks-Gunn(1986)によると、初潮について情報をもっていなかったものは、もっていたものよりも初潮をよりネガティブに捉えて、また、長期間にわたる影響が見られたと報告しており、身体発育の発現以前の適切な情報の提供が必要であることを示唆している。思春期の身体発育の心理的影響を否定的にしないためには、こうした心理的受容度の形成についても今後、さらに検討していく必要があると考えられる。

最後に、本研究は、思春期の身体発育の経験と摂食障害傾向との関連について検討してきたが、思春期の身体発育の経験から摂食障害傾向に至るメカニズムに関してより明確にするためには、長期的視点に立った研究デザインからの検討が必要になると考えられる。本研究は単一時点でのデータを解析したものであり、そのことから、思春期の身体発育に対する心理的受容度が間接的ではあるが摂食障害傾向の悪化を防ぐ要因であることは示すことはできたが、例えば、もともと自己の身体に対し

て過度にこだわりがある青年や、思春期の身体発育以前から身体をコントロールしようとしている青年が思春期の身体発育を迎えた場合、心理的受容度が低くなることも考えられ、縦断的な分析を行うことが今後の課題である。

文 献

- 浅野千恵. (1996). *女はなぜやせようとするのか：摂食障害とジェンダー*. 東京：勁草書房.
- Attie, L., & Brooks-Gunn, J. (1989). Development of eating problems in adolescent girls: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 25, 70-79.
- 馬場安希・菅原健介. (2000). 女子青年における痩身願望についての研究. *教育心理学研究*, 48, 267-274.
- Brooks-Gunn, J. (1986) Pubertal processes: Their relevance for development research. In V.B. Van Hasselt, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. (pp.111-130). New York: Pergamon Press.
- Cash, T.F., & Deagle E.A. (1997). The nature and extent of body-image disturbances in anorexia nervosa and bulimia nervosa: A meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 22, 107-125.
- Cattarin, J.A., & Thompson, J.K. (1994). A 3-year longitudinal study of body image, eating disturbance, and general psychological functioning in adolescent females. *Eating Disorders*, 2, 114-125.
- Cusumano, D.L., & Thompson, J. (1997). Body image and body shape ideals in magazines: Exposure, awareness and internalization. *Sex Roles*, 37, 701-721.
- Field, A. E., Camargo, C. A., Taylor, C. B., Berkey, C.S., Roberts, S.B., & Colditz, G.A. (2001). Peer, parents and media influences on the development of weight concerns and frequent dieting among preadolescent and adolescent girls and boys. *Pediatrics*, 107, 54-60.
- Fox, K.R., Page, A., Armstrong, N., & Kirby, B. (1994). Dietary restraint and self-perceptions in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 17, 87-96.
- Garner, D.M., Olmsted, M.P., Bohr, Y., & Garfinkel, P.E. (1982) The eating attitude test: Psychometric features and clinical correlate. *Psychological Medicine*, 12, 871-878.
- Ge, X., Conger, R.D., & Elder, G.H., Jr. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37, 404-417.
- Graber, J.A., Brooks-Gunn, J., Paikoff, R.L., & Warren, M.P. (1994). Prediction of eating problems: An 8-year study of adolescent girls. *Developmental Psychology*, 30, 823-

- 834.
- 廣金和枝・木村慶子・南里清一郎・米山浩志・齊藤邦夫. (2001). 女子中学生のダイエット行動に関する研究: 学校保健におけるダイエット行動尺度の活用. *学校保健研究*, 43, 175-182.
- 伊藤裕子. (2001). 青年期女子の性同一性の発達: 自尊感情, 身体満足度との関連から. *教育心理学研究*, 49, 458-468.
- Kaltiala-Heino, R., Kosunen, E., & Rimpelä, M. (2003). Pubertal timing, sexual behavior and self-reported depression in middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 26, 531-545.
- 上長 然. (2005a). 思春期の身体発育と抑うつ傾向との関連. *日本青年心理学会第13回大会発表論文集*, 36-37.
- 上長 然. (2005b). 思春期の身体発育と抑うつ傾向: 身体変容ストラテジーおよび社会文化的プレッシャーを媒介にして. 修士論文 (未刊行). 山梨大学. 山梨.
- 上長 然. (2006a). 思春期の抑うつ傾向・身体変容行動・身体満足度における性差・学年差. *神戸大学発達・臨床心理学研究第5巻*, 神戸大学, 兵庫, 51-59.
- 上長 然. (2006b). 思春期で経験する身体に関するイベント: 思春期の身体発育の発現に対する受容感との関連. *神戸大学発達科学部研究紀要第13巻*, 神戸大学, 兵庫, 95-104.
- 川井望美. (2002). 思春期前期における身体的発達と心理的適応との関連: 縦断的研究. *聖心女子大学大学院論集第24巻*, 聖心女子大学, 東京, 186-170.
- Keel, P.K., Fulkerson, J.A., & Leon, G.R. (1997). Disordered eating precursors in pre-and early adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 203-216.
- Keel, P.K., Klump, K.L., Leon, G.R., & Fulkerson, J.A. (1998). Disordered eating in adolescent males from a school-based sample. *International Journal of Eating Disorders*, 23, 125-132.
- 栗岩瑞生・鈴木里美・村松愛子・渡辺タミ子・大山健司. (2000). 思春期女性のボディ・イメージと体型に関する縦断的研究. *小児保健研究*, 59, 596-601.
- Leon, G.R., Fulkerson, J.A., Perry, C.L., Keel, P.K., & Klump, K.L. (1999). Three to four year prospective evaluation of personality and behavioral risk factors for later disordered eating in adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 181-196.
- Levine, M. P., Smolak, L., Moodey, A.F., Shuman, M.D., & Hessian, L.D. (1994). Normative developmental challenges and dieting and eating disturbances in middle school girls. *International Journal of Eating Disorders*, 15, 11-20.
- 眞築城和美. (2000). 児童・思春期における自己評価の構造. *応用社会学研究 (東京国際大学大学院社会学研究科) 第10巻*, 東京国際大学, 埼玉, 63-82.
- 丸山千寿子・伊藤桂子・木地本礼子・今村素子・土井佳子・田中たえ子・阿部恒男・江澤郁子. (1993). 女子学生における食行動異常に関する研究 (第1報). *思春期学*, 11, 51-56.
- 松下明代. (2002). 青年のもつ性にまつわる不快な経験についての検討. *思春期学*, 20, 249-260.
- 向井隆代. (1994). 思春期女子における身体的発達段階と摂食障害傾向との関係. *日本教育心理学会第36回総会発表論文集*, 92.
- 向井隆代. (1996). 思春期女子の身体像不満足感, 食行動および抑うつ気分: 縦断的研究. *カウンセリング研究*, 29, 37-43.
- Mukai, T., Crago, M., & Shisslak, C.A. (1994). Eating attitude and weight preoccupation among female high school student in Japan. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 677-688.
- Oliver, K.K., & Thelen, M.H. (1996). Children's perceptions of peer influence on eating concerns. *Behavior Therapy*, 27, 25-39.
- Petersen, A.C., & Taylor, B. (1980). The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.117-155). New York: Wiley and Sons.
- Richards, M.H., Bower, A.M., Petersen, A.C., & Albrecht, R. (1990). Relation of weight to body image in pubertal girls and boys from two communities. *Developmental Psychology*, 26, 313-321.
- 齊藤誠一. (1994). 思春期の身体発育と心理的適応について2. *日本教育心理学会第36回総会発表論文集*, 94.
- 齊藤誠一. (2001). 思春期の心理的適応に及ぼす身体的・心理的・社会的影響に関する実証的検討. 平成11~12年度科学研究費補助金 (基礎研究(c)(2)) 研究成果報告書.
- Schulman, R.G., Kinder, B.N., Powers, P.S., Prange, M., & Gleghorn, A. (1986). The development of a scale to measure cognitive distortions in bulimia. *Journal of Personality Assessment*, 50, 630-639.
- Stice, E. (2001). A prospective test of the dual pathway model of bulimic pathology: Mediating effects of dieting and binge eating. *International Journal of Eating Disorders*, 27, 218-229.
- Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 128, 825-848.

- Stice, E., Mazotti, L., Krebs, M., & Martin, S. (1998). Predictors of adolescent dieting behaviors: A longitudinal study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 12, 195-205.
- Stice, E., Presnell, K., & Bearman, S.K. (2001). Relation of early menarche to depression, eating disorders, substance abuse, and comorbid psychopathology among adolescent girls. *Developmental Psychology*, 37, 608-619.
- 鈴木幹子・伊藤裕子. (2001). 女子青年における女性性受容と摂食障害傾向：自尊感情，身体満足度，異性意識を媒介として. *青年心理学研究*, 13, 31-46.
- 玉田太朗. (1985). 思春期の性発達：女性. *周産期医学*, 15, 173-178.
- 豊田秀樹. (1992). SASによる共分散構造分析. 東京：東京大学出版会.
- Vincent, M.A., & McCabe, M.P. (2000). Gender differences among adolescents in family, and peer influences on body dissatisfaction, weight loss, and binge eating behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 205-221.
- 渡辺久子・徳村光昭・長谷川奉延・福島裕之・南里清一郎・田中徹哉・井ノ口美香子・鶴田夏子・堀 尚明・崔 明順. (2002). 思春期やせ症の実態把握及び対策に関する研究. 総括研究報告書平成13年度厚生科学 研究（子ども家庭総合研究事業）報告書.
- Wells, J.E., Coope, P.A., Gabb, D.C., & Pears, R.K. (1985). The factor structure of the eating attitudes test with adolescent girls. *Psychological Medicine*, 15, 141-146.
- Wichstrom, L. (2000). Psychological and behavioral factors unproductive of disordered eating: A prospective study of general adolescent population in Norway. *International Journal of Eating Disorders*, 28, 33-42.
- 山本嘉一郎・小野寺孝義. (1999). Amosによる共分散構造分析の解析事例. 京都：ナカニシヤ出版.

付記

本論文をまとめるにあたりご指導・ご助言をいただきました神戸大学齊藤誠一先生に感謝申し上げます。また，多忙な中，学校をあげてご協力いただいております調査協力校の学校長・養護教諭をはじめ先生方に感謝申し上げます。最後に，調査に回答していただいた生徒の皆様にご心よりお礼申し上げます。

Kaminaga, Moyuru (Graduate School of Cultural Studies and Human Science, Kobe University). *Pubertal Development and Eating Disorders*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2007, Vol.18, No.3, 206-215.

This study investigated the relationship between pubertal development and adolescents' eating disorders, as mediated by acceptance of pubertal development, body satisfaction, behaviors to decrease weight, and behaviors to avoid exposure of one's own body to others. The participants were 503 junior high school students (252 boys, 251 girls). Participants were asked about pubertal development, acceptance of pubertal development, body satisfaction, behaviors to decrease weight, behaviors to avoid exposure of one's body to others, height, and weight. The main results were as follows. For boys, there was no relationship between pubertal development and eating disorders. For girls, lower acceptance of pubertal development was related to low body satisfaction, and low body satisfaction led to more behaviors to decrease weight and avoid exposure of one's body to others. Behaviors to decrease weight and to avoid exposure of one's body to others predicted girls' eating disorders.

【Key Words】 Pubertal development, Eating disorders, Adolescents, Body satisfaction, Gender differences

2006. 6. 1 受稿, 2007. 7. 3 受理

学級での疎外感と教師の態度が情緒的な問題行動に及ぼす影響と自己価値の役割

西野 泰代

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

小学6年生～中学3年生933名を対象に質問紙調査を行い、情緒的な問題行動の生起メカニズムについて検討を行った。「学級での疎外感」と「教師の態度」という先行要因から「情緒的な問題行動」という結果へ至る過程に「自己価値」を介させた仮説モデルに基づき、学校段階(小学生と中学生)と性に差があるモデルと差がないモデルを設定した多母集団の共分散構造分析を実施して、探索的に検討した。その結果、検討したモデルでは性に差が認められ、また、この時期の子どもたちの「情緒的な問題行動」には「学級での疎外感」と「自己価値」が直接の影響を及ぼしていることが示された。「学級での疎外感」は「情緒的な問題行動」を促進する方向に、「自己価値」は「情緒的な問題行動」を抑制する方向に影響を及ぼしていた。「教師の態度」は「情緒的な問題行動」を引き起こす規定要因ではなかった。また、「自己価値」の緩衝効果について、重回帰分析を用いて検討した結果、学級での疎外感が、情緒的な問題行動を促進する程度は、自己価値低群に比べ自己価値高群において減じられていることがわかり、自己価値が緩衝効果をもつことが明らかになった。

【キー・ワード】 情緒的な問題行動, 自己価値, 学級での疎外感, 教師の態度, 緩衝効果

問題と目的

近年、子どもたちの不適応行動の中でも、引きこもりや不登校、抑うつといった情緒的な問題行動が、その件数の増加とともに注目されるようになってきた。しかしながら、情緒的な問題行動は、非行や攻撃的な行動に比べ、形として現れて初めてその存在に気づかされることが多く、前兆があってもそれを警戒信号としてキャッチすることがなかなか難しい現状がある。本研究は、このような問題を受けて、子どもたちの情緒的な問題行動の生起メカニズムを検討することを目的とする。本研究では、引きこもりや不登校、抑うつといった情緒的な問題行動が特別なことではなく、どの子どもにも起こりうることであると考え、普通に学校に通う子どもたちを対象とする。

子どもたちの不適応行動を考える際の要因の一つとして、子どもたちが学校において経験している心理的ストレスが注目され、これまでにストレスやストレス反応(三浦・坂野, 1996; 岡田, 2002; 岡安・嶋田・丹羽・森・矢富, 1992; 岡安・嶋田・坂野, 1992; 岡安・高山, 2000), あるいはストレスに対するコーピングやソーシャル・サポート(岡安・嶋田・坂野, 1993; 酒井・菅原・眞栄城・菅原・北村, 2002)に関する様々な検討が行われてきた。その中で、ストレス要因としては、友人関係が多く取り上げられ、たとえば岡安・嶋田・丹羽ほ

か(1992)では、友人関係と抑うつ・不安反応間に特に高い相関が認められた。また、ストレスとストレス反応という枠組みではなく、不適応行動の規定要因という視点からも友人関係は多く取り上げられ、たとえば、所属グループがなく親友もいない子どもたちは不登校傾向を有すること(伊藤, 2002)や、長期にわたって友人がいなかったり疎外されたりすることが、後の情緒的な問題行動を予測すること(Ladd & Troop-Gordon, 2003)が報告された。子どもたちの不適応行動の要因を探ろうとするこれら一連の研究の中で、ストレス研究で扱われたストレスとしての友人関係は、「相手(友人)が自分に対して行った行動(たとえば「友だちから悪口を言われた」「友だちとけんかした」など。))」を分析対象とし、その行動の有無をたずねることで、それに対しどのような情動反応が生起するかを測定したものが多く、一方、不適応行動の規定要因という視点から取り上げられた友人関係は、ソシオメトリックな研究方法で測られたり、あるいは、子ども自身に友人の有無をたずねることで、他者との交わりの少なさや友人の有無から測定されたものが多く、しかしながら、現代の児童期・思春期の子どもたちの友人関係は、従来考えられてきたような「親をはじめとする大人からの心理的な自立を支えるもの」としての機能が薄れつつあり、子どもたちは思春期の発達に必要な対等な人間関係が築けず、他者を気にしながら気を遣いあう、防衛的な付き合いしかできなくなっ

ている(鶴養, 2004)。そうであれば、友人がいたり、所属グループがあっても、心の中に寂しさを抱えている子どもたちは少なくないであろう。

宮下・小林(1979, 1981a, 1981b)は、青少年の不適応行動出現の解明への一つの手がかりとして「疎外感」という概念を取り上げ検討した。宮下・小林(1981a)では、「疎外感」を「集団生活や社会生活の中で自分が他者から排除されている、あるいは、他者との間に距離感・異和感を感じ、どうしてもなじめない、溶け込めない」という認知的感情」と定義し、疎外感が子どもの適応と関連することを示した。ここで扱われた「疎外感」と「子どもの適応」は、非行傾向のある中学生を対象として検討されたが、論文中で今後の課題として、適応の枠を行動面だけでなく、精神的な面にも広げてゆく必要性のあることが記されていた。また、宮下・小林(1979)では、中学生を対象とした結果から、疎外感の規定要因として学級集団が大きく関わっていることが示された。

一方、学級集団における疎外感と不適応行動との関連については、平田・渡部・相馬(1998)が、学校環境に対する児童・生徒の心理・社会的認知を測定する指標としてアメリカで標準化されたCES(Classroom Environment Scale)を日本の文化に合うように修正し日本語訳した尺度CESJ(日本語訳修正版CES: Classroom Environment Scale for use in Japan)を用いて、一般男子中学生と鑑別所に収容された男子中学生とを比較することで、非行少年は、一般少年に比べて、教室で受ける疎外感が非常に高いことを示した。

このように、学級での疎外感が非行のような不適応行動と関連していることは、他にもいくつかの先行研究で明らかにされてきたが(Calabrese & Cochran, 1990; Kulka, Kahle, & Klingel, 1982)、学級での疎外感と情緒的な問題行動との関連についての研究はReid(1981)以外に今のところほとんど見られない。Reid(1981)は、長期欠席者(年65%以下の出席率)とほぼ100%の出席率を持つ統制群との比較から、長期欠席者のほうが学校に対する強い疎外感を持っていることを示したが、これは比較検討の域を出ていない。そこで本研究では、子どもたちの情緒的な問題行動に影響を及ぼす要因を検討するにあたり、宮下・小林(1981a)で定義された「疎外感」を学級という一つの社会における疎外感に限定し、また、平田ほか(1998)で子どもが学級をどのような環境として認知しているかという視点で作成された尺度を用いて、子どもが学級の中で友人との関係をどのように認知しているかという「学級での疎外感」を情緒的な問題行動生起の要因の一つと考えることにする。

その他の学校ストレス要因として、先行研究では、友人関係の次に教師が多く挙げられている(三浦・福田・坂野, 1995; 岡安・嶋田・坂野, 1992; 岡安・嶋田・丹

羽ほか, 1992)。岡安・嶋田・丹羽ほか(1992)では、「教師との関係」というストレスナーが、不機嫌や怒りの感情と関係しており、抑うつ・不安感情とは有意な相関関係にないことが示されたが、その他の先行研究では、教師の指導態度が子どもたちの学校適応感や学校享受感に大きく影響する(大久保, 2005; 嶋野・笠松・勝倉, 1995; 山本・仲田・小林, 2000)、学校適応感や学校享受感は抑うつ・不安感情と関連する(山本ほか, 2000)という報告がある。これらの先行研究から、教師の態度が子どもたちの情緒的な問題行動に何らかの影響を及ぼしているであろうということが予測される。一方、宮下・小林(1979)は、疎外感の規定要因として学級集団が大きく関わっていることと併せて、その学級作りに関わる教師の態度の重要性を示唆した。そこで本研究では、これらの先行研究で示された知見に基づき、教師の態度は、子どもたちの情緒的な問題行動に影響を及ぼすと共に、学級での疎外感に対しても影響を及ぼすであろうと考え、これを検討することにする。子どもたちが学校において経験している心理的ストレスは他にもいくつか(学業、部活動など)挙げられるが、本研究では対人関係に限定し、その他の要因は扱わないことにする。

最近のストレス研究では、ストレス反応に個人差があり、ストレスナーにさらされた経験だけがストレス反応の原因と考えることは難しいとされ、ストレス反応過程における別の要因の影響が重視されるようになった(Cohen & Wills, 1985; Cooper & Payne, 1991; 岡安ほか, 1993)。岡安ほか(1993)は、その要因としてソーシャル・サポートを取り上げ、ソーシャル・サポートによる学校ストレスの軽減効果を検討する中で、抑うつ・不安と身体的反応はソーシャル・サポートによって軽減されにくい反応であることを示した。一方、Cooper & Payne(1991)は、ストレスに関する個人差の研究の中で、セルフエスティームが精神的な健康にとって必要不可欠な要因であり、ストレスと健康との関係を緩衝する要因としての役割を担っていることを指摘した。本研究は、この緩衝効果をもつ要因に注目することにした。Harter(1990)は、セルフエスティームと同義のものとしてSelf-Worth(以下、「自己価値」とする)を取り上げ、自己価値が抑うつ感情と関連することを確認した。また、Harter(1999)は、自己価値と抑うつとの因果の方向性について、青年たちへの面接調査¹⁾の結果から、自己価

1) 青年たちに「あなたたちがぐらいの年齢の人は『自分のことが好きではない』という感情」と『落胆した感情』とがしばしば同時に起こる」という教示をした後で、次の2つのうちどちらが自分の経験に合致しているかをたずねた。その後、青年が選んだ方の例を示す出来事を簡単に記述するよう求めた。「私はまず落胆したように感じ、それからそのことで自分自身を好きでないように感じる」「私はまず自分自身を好きでないように感じ、それからそのことで落胆したように感じる」

値の低下が抑うつ感情を引き起こすという経験を語った青年たちには、怒りが自分に向けられる (internalizing) 傾向があることを示した。そこで本研究では、Cooper & Payne (1991) と Harter (1990, 1999) の示唆を受けて、「学級での疎外感」と「教師の態度」という先行要因から「子どもたちの情緒的な問題行動」という結果へのプロセスに「自己価値」を介在させ、さらに「教師の態度」から「学級での疎外感」への影響も考慮したモデル (Figure 1) に基づいて、子どもたちの情緒的な問題行動に影響を及ぼす要因を探索的に検討し、情緒的な問題行動の生起メカニズムについて考察し、さらに自己価値の緩衝効果についても検討することを目的とする。本研究で扱う自己価値を介在させたモデルとは、「自己価値という要因の存在が、結果としての情緒的な問題行動の起こり易さに違いを生じさせるモデル」を示す。

ここまで述べてきたように、本研究では、先行研究の知見を踏まえた上で、子どもたちの情緒的な問題行動について、自己価値を媒介とした生起メカニズムの検討と自己価値の緩衝効果の検討を目的とするが、宮下・小林 (1979, 1981a, 1981b) で示された「疎外感は中学から高校の間に大きく緩和される」ことや「疎外感は自我の成熟や発達と密接なかかわりを持つ」ことなどを考慮し、小学6年生から中学3年生を対象とすることにする。学年と性の差に関して、先行研究では、13～15歳の子どもたちで、男子よりも女子のほうが抑うつを示す割合が高い (Aro & Taipale, 1987; Ge, Lorenz, Conger, Elder, & Simons, 1994; Petersen, Sirigiani, & Kennedy, 1991; Wichstrom, 1999) ことや、早熟な女子はそうでない子に比べて適応上の問題を示す割合が高い (Brooks-Gunn, Petersen, & Eichorn, 1985; Ge, Conger, & Elder, 1996) ことが報告されており、抑うつを包含した情緒的な問題行動にも性や発達上の差が予想される。また、自己価値についての発達差や性差は確認されており (Harter, 1990)、疎外感についての発達のな変化も確認されている (宮下・小林, 1981a)。教師の態度についても、小学校と中学校とでは授業形態が異なり (一般に、小学校ではクラス担任がほとんどの教科を指導するのに対し、中学校では教科によって担当教師が異なる)、教師と生徒との関係に差があることが予想される。三浦ほか

(1995)、岡安・嶋田・丹羽ほか (1992) では、男子よりも女子のほうが「教師との関係」をストレスラーとして高く認知した結果も得られている。このように、各要因については、性や発達上の差が確認されており、思春期の子どもたちにとって、どのようなメカニズムが働くことで抑うつが現れるのかに関する研究 (Ge, Conger, & Elder, 2001) においても、発達の变化と性差が示されている。しかしながら、本研究で扱うプロセスモデルが、性や発達上の差を説明できるかどうかは定かではない。そこで、本研究では、学校段階 (小学生と中学生) と性に差がないと仮定したモデルと差があると仮定したモデルの両方を設定し、どちらがより適切なモデルであるかを比較した上で、情緒的な問題行動に対する各要因の影響力の大きさを検討することにする。

以上のことから、次のような仮説があげられる。

仮説1：学校段階 (小学生と中学生) と性によって、情緒的な問題行動への規定要因の規定力に変化が見られるであろう。たとえば、教師の態度は、中学生より小学生において、男子より女子において、より強い規定力を持つであろう。

仮説2：学級での疎外感、教師の態度、自己価値は、情緒的な問題行動の規定要因であろう。

仮説3：教師の態度は、学級での疎外感の規定要因であろう。

仮説4：自己価値は、学級での疎外感と教師の態度から情緒的な問題行動への影響を媒介する要因であろう。

仮説5：媒介要因としての自己価値には緩衝効果があるであろう。すなわち、自己価値が高い場合には、学級での疎外感が高くても、あるいは教師に対する肯定的評価が低くても、情緒的な問題行動の出現を促進しないが、自己価値が低い場合には、学級での疎外感が高いことが、あるいは教師に対する肯定的評価が低いことが、情緒的な問題行動の出現を促進するであろう。

仮説1～4については、Figure 1の仮説モデルに対して共分散構造分析を実施し、仮説5については、重回帰

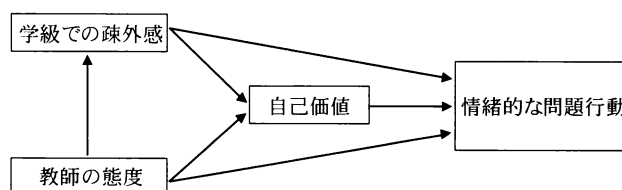


Figure 1 仮説モデル

分析を用いて検討する。

方 法

対 象

S市(人口13万人ほど)内の公立小学校20校中12校の6年生604名(男子318名, 女子285名, 不明1名)と中学校8校中4校の329名[内訳:1年生180名(男子92名, 女子88名), 2年生36名(男子18名, 女子18名), 3年生113名(男子56名, 女子57名)], 計933名(男子484名, 女子448名, 不明1名)の協力を得て質問紙調査を実施した。

使用尺度

①情緒的な問題行動 T.M.Achenbachほかが開発し、国際的に通用している子ども用の包括的な質問紙YSR(ユース・セルフレポート)の日本語版から, Achenbach(1991), 倉本・上林・中田・福井・向井・根岸(1999)を参考に, 不安, 抑うつ, 引きこもりを問う23項目(例:「私はとても心配する」「私はわざと自分を傷ついたり死のうとする」「私はあまり元気が出ない」「私は学校に行くのがこわい」「私は人目が気になってすぐに恥ずかしくなる」など)を使用し, これを情緒的な問題行動²⁾とした。各項目に対して「あてはまらない」(0点), 「ややまたはときどきあてはまる」(1点), 「よくあてはまる」(2点)の3件法で評定を求めた。

②自己価値 Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) (Harter, 1988) の尺度を基にKosawa, Azuma, Kashiwagi, Suzuki, Shimizu, Gjerde, & Cooper (1996) で使用された日本語版38項目のうち, 自己価値(Self-worth)5項目を用いた。各質問項目は, ある事柄に対して二つのタイプ[肯定的対否定的]に分かれ, 自分がどちらのタイプかを選択し, そのタイプに関して「よくあ

てはまる」か「だいたいあてはまる」かのいずれかを選択する(例:「自分の生活や生き方が好きでない。または, 自分の生活や生き方が好きだ。」「自分らしさが好きだ。または, しばしば別人だったらと思う。」など)。たとえば, ある事柄に対して肯定的なタイプがよくあてはまれば4点, 肯定的なタイプがだいたいあてはまれば3点, 否定的なタイプがだいたいあてはまれば2点, 否定的なタイプがよくあてはまれば1点という点数化に基づく4件法で評定が求められた。

③学級での疎外感, 教師の態度 CESJ(平田ほか, 1998)から学級での疎外感を問う6項目(例:「私は, 学校みんなにとけこめていないと感じます」「私は, クラスでは受け入れられていない気がします」「学校で, 自分はひとりぼっちだと感じます」など)と, 子どもの認知した教師の態度を問う6項目(例:「先生の指示や言っていることは, わかりやすいです」「先生の言うことは, いつもなっとくできます」「先生は, 規則をやぶった生徒をいつでも平等に注意します」など)を使用した。各項目は5件法(「まったくそう思わない」1点, 「そう思わない」2点, 「どちらでもない」3点, 「そう思う」4点, 「とてもそう思う」5点)で評定された。

分析にはSPSS(11.5J)およびAMOS5を使用した。

結 果

基本統計量

各尺度の信頼性係数, 平均値および標準偏差と2要因分散分析の結果をTable 1, 尺度間の相関係数をTable 2に示した。「情緒的な問題行動」について, 因子分析(主成分分析)の結果, 23項目全ての主成分負荷量は.45以上で1因子構造であることが確認され, また, 尺度の内的整合性を見るために信頼性係数(クロンバックの α)を求めたところ.89だったので, この23項目それぞれの得点を合計したものを情緒的な問題行動尺度得点とした。「自己価値」については, 信頼性係数を求めたところ.83であり, 十分に内的整合性があると認められたので, この5項目の合計点を自己価値尺度得点とした。「学級での疎外感」を問う6項目と「教師の態度」を問う6項目について, それぞれ因子分析(主因子法)をした

2) 原本のAchenbach(1991)では, anxious/depressed(16項目), withdrawn(7項目), somatic complaints(9項目)の3尺度を合わせたものをInternalizingとし, 倉本ほか(1999)では「不安・抑うつ・引きこもり」(23項目)と「身体的訴え」(9項目)を合わせたものを内向尺度とした。倉本ほか(1999)の分析結果で, 「身体的訴え」の尺度としての内的整合性はやや低く($\alpha=.695$), そのため, 本研究では, 倉本ほか(1999)の「不安・抑うつ・引きこもり」(23項目)をあらたに「情緒的な問題行動」と名づけた。

Table 1 各尺度の信頼性係数, 学校段階別・性別平均値, 標準偏差と2要因分散分析の結果

尺度	項目数: 配点	α 係数	小学生 (n=603)		中学生 (n=329)		F 値		
			男子(n=318)	女子(n=285)	男子(n=166)	女子(n=163)	学校段階別	性別	交互作用
学級での疎外感	6項目: 5件法(1-5)	0.85	12.31(4.79)	13.68(4.76)	12.25(4.47)	13.28(4.65)	n.s.	12.77***	n.s.
教師の態度	6項目: 5件法(1-5)	0.76	19.95(4.65)	20.33(4.20)	19.04(3.97)	17.46(3.75)	39.54***	3.92*	10.63**
自己価値	5項目: 4件法(1-4)	0.83	14.57(3.41)	13.53(3.60)	13.03(3.29)	11.06(3.10)	70.16***	39.41***	n.s.
情緒的な問題行動	23項目: 3件法(0-2)	0.89	8.57(7.44)	10.47(7.85)	8.14(6.86)	10.69(8.22)	n.s.	16.64***	n.s.

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

Table 2 尺度間の相関係数

	学級での疎外感	教師の態度	自己価値
教師の態度	-0.07		
自己価値	-0.42***	0.24***	
情緒的な問題行動	0.57***	-0.08*	-0.48***

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

ところ、いずれも1因子構造であることが確認された。また、内的整合性(学級での疎外感: $\alpha = .85$, 教師の態度: $\alpha = .76$)も認められたので、各因子に含まれる項目の得点を合計したものをそれぞれあらためて学級での疎外感尺度得点、教師の態度尺度得点として分析に用いた。

各尺度得点で学校段階と性の差があるかどうかを検討するため、学校段階(2)×性(2)の2要因分散分析を行ったところ、交互作用が見られたのは「教師の態度」だけであった。そこで「教師の態度」について単純主効果の検定を行ったところ、小学生では男女差が有意ではなく、中学生で男女差が有意であった($F(1, 854) = 10.87, p < .01$)。各尺度得点に対する主効果について、性における有意差はすべての尺度得点に対して確認されたが、学校段階における有意差は「教師の態度」「自己価値」に対してのみ確認された。尺度得点別に検討してみると、学級での疎外感、小中学生ともに男子よりも女子の方が高く認知していることがわかる。教師の態度については、小学生では男子より女子の方が肯定的に評価し、中学生では女子より男子の方が肯定的に評価していることがわかる。自己価値については、中学生より小学生の方が高く認知し、また、小中学生ともに女子より男子の方が高く認知していることがわかる。情緒的な問題行動については、小中学生ともに男子より女子が多く認知していることがわかる。

次に、Table 2に示された結果からわかるように、「学級での疎外感」と「教師の態度」との間の相関を除き、すべての変数間で有意な相関が認められた。「情緒的な問題行動」に対して「学級での疎外感」は正の相関、「教師の態度」「自己価値」は負の相関を示した。

モデルの構成

「学級での疎外感」「教師の態度」「自己価値」はそれぞれ「情緒的な問題行動」に影響を及ぼし、かつ「教師の態度」は「学級での疎外感」に影響を及ぼし、「自己価値」は「学級での疎外感」と「教師の態度」から「情緒的な問題行動」へのプロセスに介在するという研究仮説に基づいて作成された仮説モデル(Figure 1)に対して共分散構造分析を実施したところ、モデルは確率水準の点から棄却されたため、ワルド検定を用いて不要なパスを消し、モデルを修正することにした(狩野・三浦, 2002)。

出力ファイルから一変数ワルド検定が有意でない³⁾パラメータを探したところ、「教師の態度」から「情緒的な問題行動」へのパス(検定統計量 = $-.34$)と「教師の態度」から「学級での疎外感」へのパス(検定統計量 = -1.17)が有意でなかったため、これらのパスを消して再度共分散構造分析を実施した。その結果、カイ2乗値 = $.11$, 自由度 = 1 , p 値 = $.74$ でモデルとして適切であることが認められたため、仮説モデル図の「教師の態度」から「情緒的な問題行動」へのパスと「教師の態度」から「学級での疎外感」へのパスを消し、「教師の態度」と「学級での疎外感」に共変関係を想定したものを本研究のモデルとした。

情緒的な問題行動の規定要因の比較

情緒的な問題行動の生起メカニズムを検討するために、その規定要因として「学級での疎外感」「教師の態度」「自己価値」を用いて因果モデルを構築した。それぞれの要因においては学校段階と性による差が認められたが(Table 1)、メカニズム自体に学校段階と性による差があるかどうかを確認するため、分析するにあたり、まず、その規定要因の強さが学校段階と性によって差がないとするモデル(モデル1)と差があるモデル(モデル2)を設定した。モデル1には「情緒的な問題行動」に対する三つの規定要因のパラメータに等値制約を課し、モデル2には等値制約を課さなかった。学校段階と性それぞれにモデル1、モデル2を多母集団の同時分析により比較した結果(Table 3)、AIC(Akaike Information Criterion)、BCC(Browne-Cudeck Criterion)の値から、学校段階ではモデル1、性ではモデル2の方がデータに対する当てはまりの良いことが示された。また、CFI(Comparative Fit Index)、RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)の値から、それぞれ適合度⁴⁾が高いことも確認され、本研究で検討したプロセスモデルでは、性による有意な差が見られることが明らかになっ

3) ワルド検定の結果は、出力ファイルの検定統計量の欄に出力されており、その絶対値が、標準正規分布の上側2.5%点である1.96を越えていれば、検定は有意だとされる(狩野・三浦, 2002)。

Table 3 多母集団分析による各モデルの適合度指標

	モデル1		モデル2	
	学校段階	性	学校段階	性
CFI	1.00	0.99	1.00	1.00
RMSEA	0.01	0.04	0.00	0.00
AIC	50.91	57.87	52.02	53.47
BCC	51.44	58.35	52.65	54.04
χ^2	6.91	13.87	0.02	1.47
自由度	6	6	2	2

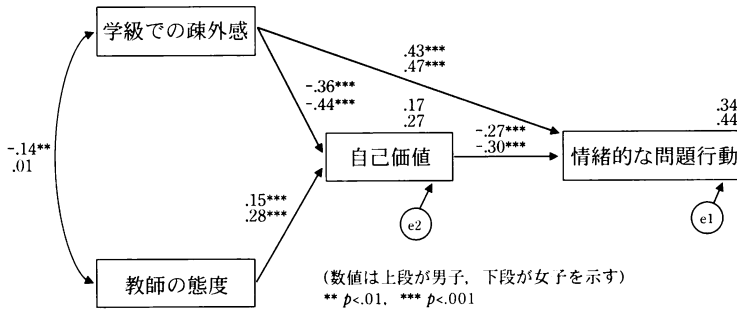


Figure 2 因果モデル分析結果

た。

このモデル(性のモデル2)は、適合度の絶対的評価指標であるCFIが1.00、RMSEAが.00であり、モデルとデータの適合度は高く、構成されたモデルは標本共分散行列をよく説明していると判断される。Figure 2は、性別による多母集団の同時分析結果であり、片方矢印の上に表示された数値は標準化された因果係数を示し、変数の右肩に表示された数値は本モデルで説明される変数の変動の割合(R^2 :決定係数にあたる)を示す。「学級での疎外感」から「情緒的な問題行動」へのパス(男子: $\beta = .43, p < .001$; 女子: $\beta = .47, p < .001$)は、中程度の正の影響を示し、「情緒的な問題行動」に対する「学級での疎外感」の規定力の強さを示した。これにより、「学級での疎外感」が「情緒的な問題行動」を促進する方向に働くことが示された。「自己価値」から「情緒的な問題行動」へのパス(男子: $\beta = -.27, p < .001$; 女子: $\beta = -.30, p < .001$)は、負の影響を示した。これにより、さほど大きな数値ではないが、「自己価値」が「情緒的な問題行動」を抑制する方向に働くことが示された。「教師の態度」から「自己価値」へのパス(男子: $\beta = .15, p < .001$; 女子: $\beta = .28, p < .001$)は、小さいながら正の影響を示した。これにより、「教師の態度」が「自己価値」を促進する方向に働くことが示された。「学級での疎外感」から「自己価値」へのパス(男子: $\beta = -.36, p < .001$; 女子: $\beta =$

$-.44, p < .001$)は、中程度の負の影響を示した。これにより、「学級での疎外感」が「自己価値」を低減する方向に働くことが示された。「学級での疎外感」と「教師の態度」の関連について、男子では、弱いながらも有意な負の相関($r = -.14, p < .01$)を示し、女子では、ほぼ無相関($r = .01$)を示していた。こうして、本モデルで示されたメカニズムは中程度の説明力(男子: $R^2 = .34$; 女子: $R^2 = .44$)があることが認められ、また、情緒的な問題行動に対する三つの規定要因の規定力はいずれも女子の方が強いことが示された。

緩衝要因としての自己価値

情緒的な問題行動に対する緩衝要因としての「自己価値」の効果を検討するために、重回帰分析⁵⁾を用いて、情緒的な問題行動に対する先行要因と「自己価値」の交互作用を検討した。まず、「情緒的な問題行動」を従属変数とし、先行要因である学校要因「学級での疎外感」と「教師の態度」(Step 1)、媒介要因である「自己価値」(Step 2)、交互作用項⁶⁾として「自己価値×学級での疎外感」と「自己価値×教師の態度」(Step 3)を順次投入する形で、階層的重回帰分析を実行した(Table 4)。先行要因と媒介要因がそれぞれすでに投入された重回帰分

4) 本研究で用いた適合度指標であるが、GFI (Goodness of Fit Index)、AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) は、観測変数が30程度を超えるモデルや平均構造モデル、多母集団モデルでは参考に出ないと言われていた(服部, 2002)ことを考慮し、AIC、BCC、CFI、RMSEAの値からモデルのあてはまりの良さを検討した。CFIは1に近いほど適合が良いことを示し、0.90-0.95以上がモデル採択の基準となる。RMSEAは値が小さいほど適合が良いことを示し、0.05以下であればあてはまりが良いと判断される。AIC、BCCの値に絶対的な意味はなく、モデル比較に際し、AIC、BCCの値が小さいモデルほど優れていると判断する(狩野・三浦, 2002)。

5) 一般に、交互作用の検討については、独立変数を連続変量からカテゴリカル変数に変換して分散分析をするという方法が用いられているが、この方法では情報量の損失が発生する。それに対し、重回帰分析を用いた場合は、連続変量をそのまま用いて検討するため、情報量の損失が発生しないというメリットがある。また、分散分析では、独立変数間の相関が低いことが望ましいと考えられるが、重回帰分析ではある程度の相関であれば、その効果をコントロールした結果を得ることができる(Aiken & West, 1991)。(もちろん、高すぎると多重共線性の問題が発生する。)

6) 交互作用項を作るために、単純に変数同士を掛け合わせたのでは、主効果の変数と交互作用の変数との相関が非常に高くなってしまいう問題が発生するので、「変数の中心化」(Aiken & West, 1991)をおこなう。これは、それぞれの変数の平均を0になるように変換し、その後変換した変数同士を掛け合わせるという方法を取る。

Table 4 情緒的な問題行動を従属変数とする階層的重回帰分析

Step/予測変数	最終Stepでのβ	R ²	ΔR ²
1. 学校要因		0.31***	0.31***
学級での疎外感	0.40***		
教師の態度	0.00		
2. 媒介要因		0.37***	0.06***
自己価値	-0.27***		
3. 交互作用		0.39***	0.02***
自己価値×学級での疎外感	-0.14***		
自己価値×教師の態度	0.04		

*** $p < .001$

析に、交互作用項を投入した際の R^2 (決定係数: 重回帰式のあてはまりの良さを示す量) の有意な増加は、緩衝効果のある証拠だとされているが (Cohen & Cohen, 1983), Step 2での $R^2 = .37$ から Step 3での $R^2 = .39$ への変化 (.02の増加) は有意であることが示されたため、自己価値の緩衝効果が確認された。また、交互作用項「自己価値×学級での疎外感」の回帰係数が有意 ($\beta = -.14$, $p < .001$) であることが確認されたので、次に下位検定をおこなった。

まず、交互作用効果がどのように表されるのかを図に示すため、重回帰分析の結果から、情緒的な問題行動

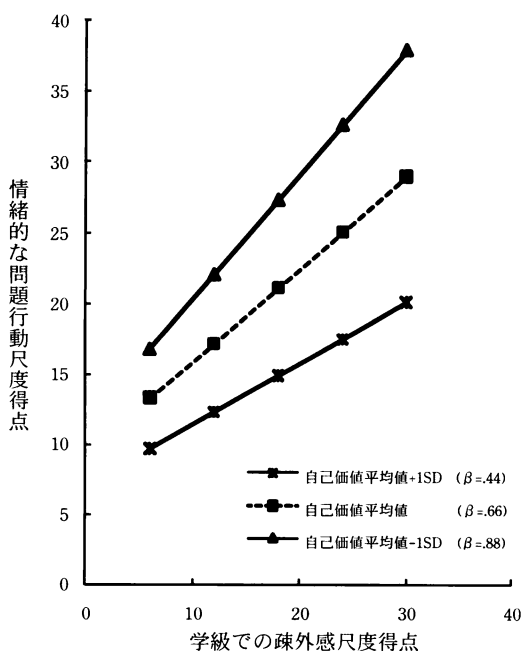


Figure 3 自己価値の緩衝効果

(Y), 学級での疎外感 (X), 自己価値 (Z) の関係を式に表した (1)。

$$Y = 0.66X - 0.58Z - 0.06XZ + 8.57 \dots (1)$$

自己価値 (Z) の値によって学級での疎外感 (X) の効果がどのように変わるのかを検討するため、(1) 式を変形し (1)'。

$$Y = (0.66 - 0.06Z)X - 0.58Z + 8.57 \dots (1)'$$

(1)' 式の Z に自己価値の平均値, 平均値 +1SD, 平均値 -1SD をそれぞれ代入した回帰直線を Figure 3 に示した。この図から、学級での疎外感が、情緒的な問題行動を促進する程度は、自己価値低群に比べ自己価値高群において減じられていることがわかる。次に、単純傾斜 ((1)' 式における X の係数) の有意性を検定するため、「学級での疎外感」「自己価値 ± 1SD」「学級での疎外感 × 自己価値 ± 1SD」を投入した重回帰分析を実施したところ、学級での疎外感の係数の有意性 ($p < .001$) が確認された (Aiken & West, 1991)。以上により、自己価値が緩衝効果をもつことが明らかになった。

考 察

多母集団分析による学校段階と性の差

共分散構造分析での学校段階と性による多母集団比較の結果から、本研究で検討したプロセスモデルでは性による差が見られ、情緒的な問題行動に対する三つの規定要因 (学級での疎外感・教師の態度・自己価値) の規定力はいずれも女子のほうが強いことが明らかになった。学校段階の差について、分散分析の結果 (Table 1) では、「教師の態度」「自己価値」において差が確認されたが、本研究で検討したモデルで説明されるメカニズムでは、情緒的な問題行動の生起における学校段階の差を説明しなかった。

先述したように、男子よりも女子のほうが抑うつを示す割合が高いことは多くの研究で報告されており、また、男子と女子とでは思春期への移行の変化や傷つきやすさと関連して「抑うつになりやすさ」が異なる (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994) という報告もあり、本研究の結果はそれらの先行研究に一致するものであった。本研究で検討したモデルは、日本の子どもたちの情緒的な問題行動に関して男女差が生み出される仕組みに敏感であったといえよう。しかしながら、本研究で扱った各要因について、先行研究ではその発達差が確認されながら、本研究で検討したモデルにおいて、学校段階の差が説明されなかったのは、情緒的な問題行動を生み出す仕組みに関する発達差は、小学生と中学生という区切りでは捉えられないということであろう。Brooks-Gunn et al. (1985), Ge et al. (1996) で示されたような成熟度による個人差が説明のキーワードとなるのかもしれない。この点については今後の検討課題である。

こうして、仮説1については、「性によって、情緒的な問題行動への規定要因の規定力に変化が見られる」とこと「教師の態度は、(情緒的な問題行動に対してではなく、自己価値に対して)男子より女子においてより強い規定力を持つ」ことが支持された。

情緒的な問題行動を規定する要因

共分散構造分析の結果から、「学級での疎外感」が「情緒的な問題行動」を促進する方向に有意なパスが認められ、この時期(小学6年生～中学3年生)の子どもたちにとって、学級での疎外感を感じることは、情緒的な問題行動を引き起こす要因の一つとなっていることが示された。先行研究で認められた非行などの不適応行動に対してだけでなく、学級での疎外感、情緒的な問題行動に対しても危険要因(risk factors)の一つであることが本研究で明らかにできたといえよう。

「自己価値」も「情緒的な問題行動」に影響を及ぼしており、「自己価値」は「情緒的な問題行動」を抑制する方向に有意なパスを示した。この時期(小学6年生～中学3年生)の子どもたちにとって、自己価値の高さは情緒的な問題行動を引き起こさないための保護要因(protective factors)の一つになっているといえよう。これはHarter(1990,1999)の知見を裏付ける結果である。

「教師の態度」は、「情緒的な問題行動」に対し直接に影響を及ぼしておらず、「情緒的な問題行動」を引き起こす直接の要因とは認められなかった。この結果は岡安・嶋田・丹羽ほか(1992)に準じるといえよう。また、「教師の態度」は、「学級での疎外感」に対しても直接に影響を及ぼしていなかった。このため、宮下・小林(1979)の示唆を裏付けることは出来なかった。しかしながら、「教師の態度」は「自己価値」に対して直接影響を及ぼし、「自己価値」を促進する方向に有意なパスが認められた。この時期(小学6年生～中学3年生)の子どもたちにとって、教師の態度は情緒的な問題行動を引き起こす規定要因ではないが、自己価値を促進することで間接的に情緒的な問題行動生起に関わる要因といえよう。

本研究では、子どもが学級の中で友人との関係をどのように認知しているかという視点で捉えた「学級での疎外感」を情緒的な問題行動生起の要因として検討したが、先行研究(岡安・嶋田・丹羽ほか,1992)の知見と同様、友人との関係は、子どもたちの適応に対して大きな影響を及ぼしており、子どもたちの情緒的な問題行動に対する危険要因となり得ることが示された。それに対して、教師の態度が情緒的な問題行動生起の直接的な要因とならなかったのは、学校生活において授業以外の時間が子どもたちの適応にとって大きな意味を持っているからなのかもしれない。教師の目の届かないところで仲間はずれやいじめがおこなわれ、子どもたちは深く傷つ

ているのかもしれない。しかしながら、一方で、教師の態度は、子どもたちの自己価値を促進することが認められた。これは、「先生の指示や言っていることは、わかりやすい」「先生の言うことは、いつも納得できる」「先生は、規則をやぶった生徒をいつでも平等に注意する」といった教師の望ましい態度が、「先生は自分たち生徒を大切に思ってくれる」という気持ちを子どもたちに抱かせ、「自分は大切にされる価値のある人間だ」という意識を高める一助となっているからではないだろうか。

こうして、仮説2については、「学級での疎外感、自己価値は、情緒的な問題行動の規定要因である」ことが支持された。仮説3は支持されず、仮説4については、「自己価値は、学級での疎外感から情緒的な問題行動への影響を媒介する要因である」ことが支持された。

自己価値の緩衝効果

情緒的な問題行動の生起メカニズムを検討するにあたり、媒介要因とした「自己価値」の緩衝効果について検討をした結果、学級での疎外感が高くて、自己価値が高ければ、情緒的な問題行動の出現を促進しにくくなるということが明らかにされた。こうして、仮説5については、「媒介要因としての自己価値には緩衝効果があり、自己価値が高い場合には、学級での疎外感が高くて、情緒的な問題行動の出現を促進しにくい、自己価値が低い場合には、学級での疎外感が高いことが、情緒的な問題行動の出現を促進しやすい」ことが支持された。

セルフエスティームや自己価値の重要性を指摘したCooper & Payne(1991)やHarter(1990,1999)と同様に、ストレス反応における個人差の問題を考える上で、Garmezy(1985)は、ストレスを撥ね返すための保護要因の一つとして、自律性やセルフエスティーム、積極的な社会志向性といった性格特徴を挙げており、Rutter(1990)は「人生における様々な出来事を上手く乗り切つてゆける自信」や「ひとりの人間としての自分の価値」をきちんと自分で認識できていることがストレスから身を守る要因であることを示し、自己価値や自己効力感を確立し維持することの必要性を示した。本研究は、これらの知見が日本の子どもたちにとっても有効であることを確認できた。

「みんなにとけこめていない」とか「自分はひとりぼっちだ」などと感じることで、子どもが不安になり、抑うつ症状を呈したり、引きこもりや不登校に至ってしまうとしたら、親や教師といった大人たちはどのような対策を講じたらよいのだろうか。本研究の結果から、その方策の一つとして、教師による子どもたちの自己価値を高めるような働きかけが考えられる。学級での疎外感を持つことが、情緒的な問題行動の生起につながらないようにするためには、自己価値を確立し維持することが大切

である。それゆえ、日々の生活の中で、子どもたち一人ひとりが「自分は価値のある人間だ」ということを認識できるような場を多く提供する必要がある。教師が一人ひとりの子どもたちを大切に思い、すべての生徒を平等に扱い、教師として望ましい態度で子どもたちに接することが、「自分は大切にされる価値のある人間だ」という気持ちを子どもたちに抱かせ、子どもたちの自己価値を高めることにつながるであろう。

本研究の限界と今後の課題

本研究では、情緒的な問題行動の生起メカニズムについて、モデルを提示し検討したが、本研究は横断研究であり、実際にこのモデルが機能するかどうかは、今後、縦断研究により、因果の方向性も含めて検討する必要がある。そして、本研究で取り上げた要因以外の学校ストレスナーに対して、このモデルが適応できるのかどうかということも、今後検討する必要がある。また、先述した Rutter (1990) は、自己価値が保護要因として働くメカニズムを考えるだけでなく、どのようなメカニズムで保護要因の効果が作用するのかを問題にする必要性をも指摘した。子どもたちの自己価値を高めることが必要であるとともに、自己価値の緩衝効果がどのようなメカニズムで生まれるのかということも今後検討すべき課題である。

本研究では、子どもの不適応の要因としての友人関係を「学級での疎外感」を手がかりとして測定したが、実際に友人がいながら「学級での疎外感」を抱く子どもの疎外感と不適応行動との関係については測定できていない。また、「教師の態度」に関しても、子どもたちの情緒的な問題行動に対し、「教師の態度」が直接効果を持った要因であることを示すことが出来なかった原因として、今回測定した教師の態度の側面が限定されたものであり、測定すべきところを測定しきれていなかったことが考えられる。これらの点も今後検討しなくてはならない課題である。

文 献

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist / 4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Aro, H., & Taipale, V. (1987). The impact of timing of puberty on psychosomatic symptoms among fourteen- to sixteen-year-old Finnish girls. *Child Development*, 58, 261-268.
- Brooks-Gunn, J., Petersen, A., & Eichorn, D. (1985). The study of maturation timing effects in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 149-161.
- Calabrese, R.L., & Cochran, J.T. (1990). The relationship of alienation to cheating among a sample of American adolescents. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 65-72.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S., & Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cooper, C.L., & Payne, R. (Eds.) (1991). *Personality and stress: Individual differences in the stress process*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Garmezy, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. In J. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement No.4* (pp.213-233). Oxford, England: Pergamon Press.
- Ge, X., Conger, R.D., & Elder, G.H., Jr. (1996). Coming of age too early: Pubertal influences on girls' vulnerability to psychological distress. *Child Development*, 67, 3386-3400.
- Ge, X., Conger, R.D., & Elder, G.H., Jr. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37, 404-417.
- Ge, X., Lorenz, F.O., Conger, R.D., Elder, G.H., Jr., & Simons, R.L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 467-483.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In: S. Feldman, & G.Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp.352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- 服部 環. (2002). 仮説をモデル化し検討する——構造方程式モデリング. 渡部 洋 (編), *心理統計の技法* (pp.151-166). 東京: 福村出版.
- 平田乃美・渡部 正・相馬一郎. (1998). 非行少年の学校環境認知とローカス・オブ・コントロール. *犯罪心理学研究*, 36, 1-17.
- 伊藤美奈子. (2002). 不登校気分の背景にある休み時間イメージと学校適応, 親友とグループの有無——不登校予備軍に注目して. *お茶の水女子大学人文科学*

- 紀要第55巻, お茶の水女子大学, 東京, 275-286.
- 狩野 裕・三浦麻子. (2002). グラフィカル多変量解析——目で見える共分散構造分析. (増補版). 京都: 現代数学社.
- Kosawa, Y., Azuma, H., Kashiwagi, K., Suzuki, O., Shimizu, H., Gjerde, P., & Cooper, C. (1996). Japan-U.S. study on self development and socio-cultural context in adolescence — Perceived psychological support and self-competence. *Science Reports of Tokyo Women's Christian University*, 1431-1440.
- Kulka, R.A., Kahle, L.R., & Klingel, D.M. (1982). Aggression, deviance, and personality adaptation as antecedents and consequences of alienation and involvement in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 261-279.
- 倉本英彦・上林靖子・中田洋二郎・福井知美・向井隆代・根岸敬矩. (1999). Youth Self Report (YSR) 日本語版の標準化の試み — YSR問題因子尺度を中心に. *児童青年精神医学とその近接領域*, 40, 329-344.
- Ladd, G.W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- 三浦正江・福田美奈子・坂野雄二. (1995). 中学生の学校ストレスとストレス反応の継時的変化. *日本教育心理学会第37回総会発表論文集*, 555.
- 三浦正江・坂野雄二. (1996). 中学生における心理的ストレスの継時的変化. *教育心理学研究*, 44, 368-378.
- 宮下一博・小林利宣. (1979). 青年期の「疎外感」に関する研究 (1) — 「疎外感」尺度の構成. *日本教育心理学会第21回総会発表論文集*, 528-529.
- 宮下一博・小林利宣. (1981a). 青年期における「疎外感」の発達と適応との関係. *教育心理学研究*, 29, 297-305.
- 宮下一博・小林利宣. (1981b). 青年期の「疎外感」に関する研究 (6) — 問題行動との関係. *日本心理学会第45回大会発表論文集*, 565.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J.S. (1994). Emergence of gender differences in depression. *Psychological Bulletin*, 115, 424-443.
- 岡田佳子. (2002). 中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究 — 二次的反応の生起についての検討. *教育心理学研究*, 50, 193-203.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢富直美. (1992). 中学生の学校ストレス評価とストレス反応との関連. *心理学研究*, 63, 310-318.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二. (1992). 中学生用ストレス反応尺度作成の試み. *早稲田大学人間科学研究* 第5巻, 早稲田大学, 埼玉, 23-29.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二. (1993). 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果. *教育心理学研究*, 41, 302-312.
- 岡安孝弘・高山 巖. (2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス. *教育心理学研究*, 48, 410-421.
- 大久保智生. (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因 — 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討. *教育心理学研究*, 53, 307-319.
- Petersen, A.C., Sirigiani, P.A., & Kennedy, R.E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 247-271.
- Reid, K.C. (1981). Alienation and persistent school absenteeism. *Research in Education*, 26, 31-40.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. (pp.181-214). New York: Cambridge University Press.
- 酒井 厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則. (2002). 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応. *教育心理学研究*, 50, 12-22.
- 嶋野重行・笠松幹夫・勝倉孝治. (1995). 児童の認知する教師の指導態度, 学校ストレスと学校不適応感に関する研究. *日本教育心理学会第37回総会発表論文集*, 559.
- 鶴養啓子. (2004). いま, 思春期の友だち関係はどうなっているか. *児童心理*, 11, 1-9. 東京: 金子書房.
- Wichstrom, L. (1999). The emergence of gender differences in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology*, 35, 232-245.
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸. (2000). 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連. *カウンセリング研究*, 33, 235-248.

付記

本研究は, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科修士論文として提出したものを一部加筆修正したものです。調査に協力下さいました教育委員会をはじめ各小中学校の先生方および生徒の皆さんに心より感謝申し上げます。また, 本論文の執筆にあたりご助言いただきました氏家達夫教授(名古屋大学)に心よりお礼申し上げます。査読の先生方には, 貴重なご意見を多々いただき, かつ, 丁寧なご指導を賜りましたことをこの場をお借りして深く感謝申し上げます。

Nishino, Yasuyo (Nagoya University). *Self-Worth and the Effects of Classroom Alienation and Teachers' Attitudes on Emotional Problems*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2007, Vol.18, No.3, 216-226.

Japanese junior high school students and 6th grade elementary school students ($N=933$) participated in a questionnaire survey regarding emotional problems. The study first tested a model in which self-worth mediated the effects of antecedent factors (alienation in the classroom, and teacher attitudes) on emotional problems. The data indicated that classroom alienation was a strong predictor of emotional problems, whereas teacher attitudes did not have a direct influence on emotional problems. In addition, multi-sample analysis revealed a gender difference in this model. The data also indicated that self-worth buffered the influence of classroom alienation on emotional problems. It appears that children with greater self-worth had less emotional problems, despite feeling more alienated.

【Key Words】 Emotional problems, Self-worth, Classroom alienation, Teacher attitudes, Buffering effect

2006. 5. 23 受稿, 2007. 9. 12 受理

魚釣りゲーム場面における幼児の交互交代行動： 交互交代の規準と主導者に着目して

藤田 文
(大分県立芸術文化短期大学)

本研究の目的は、魚釣りゲーム場面における幼児の交互交代行動の発達を検討することであった。4歳児(年中児)から5歳児(年長児)の同年齢のペア52組に魚釣りゲームで遊んでもらった。年中児の平均年齢は5歳0ヶ月で、年長児の平均年齢は5歳11ヶ月だった。この状況では1本の釣り竿しかゲームに使用することはできなかった。10分間のゲームの過程がビデオ録画された。ビデオ分析の結果、年中児よりも年長児の方が明確な規準で交代しており、特に年長女児でその割合が高いことが示された。また、年長女児では、釣り竿をもって実行している子どもが主導する交代が多いことも示された。これらの知見から、年長児は年中児よりもゲームの中で他者の行為を考慮していること、特に女児で男児よりもその傾向が早く発達することが示唆された。

【キー・ワード】 交互交代行動, 仲間関係, 幼児, ゲーム場面, 遊び

問題と目的

遊びの中で仲間との関係を調整し協力的に集団行動を行える能力は、幼児の社会的発達の一つの指標とみなされている(McLoyd, Thomas, & Warren, 1984)。この仲間関係の調整がうまくいかない場合、つまりいざこざが生じる原因は、物の使用に関するものが非常に多いことが示されている(Killen, 1989; 木下・朝生・斉藤, 1986; 山本, 1991)。従って、遊び場面において数少ない物をどのように使用するかということは、幼児が仲間関係を調整していく上で、重要な課題になると考えられる。

従来このような観点から、遊び場面における物の使用の順序に関するルールがどのように発達するかが検討されてきた。その結果、小学生では自己と他者が交代で物を使用する交代性ルールが自発的に用いられるが、幼児ではまだ交代性ルールの出現が不安定であることが示されている(阿南, 1989; 阿南・山内, 1989)。これらの研究では、子どもを二人組にしてビー玉やおはじきや積み木を用いて自由に遊んでよい状況が設定され、二人の遊びの様子が分析された。その結果、小学生では遊びの開始時に「順番にしようね」「1回ずつしようね」など交代に関するルールが事前に言語的に提案され、明確な交代性ルールが観察された。一方、幼児ではそのような事前の言語的取り決めはほとんど観察されず、持続性のある交代性ルールが明確に出現しているとは言えなかった。そのつどその物を誰が使用するのかが決定され、結果的に自己と他者が交代で物を使用する状態が生じているのではないかと考えられる。従って、幼児の場合は、持続性のある交代性ルールというよりはそのつど決定される

交互交代行動として、物の使用に関する行動を検討していく方が妥当であろう。

では、幼児の仲間関係において、交互交代行動はどのように発達するだろうか。従来、交互交代行動が不安定な幼児において、どのようなゲームの課題構造が幼児の行動に影響を与えているのかについて検討されている(藤田, 1994; 子安, 1997; 子安・服部, 1999)。これらの研究では、二人組の幼児がゲーム場面でどのように行動するかが分析された。その結果、年長児(5歳児クラス)であればある程度安定した交互交代行動が出現するが、年中児(4歳児クラス)はゲームの課題構造に影響されて交互交代行動の出現が不安定であることが明らかになった。

例えば、ゲームの課題構造そのものが交互交代行動を要求している状況では、年中児であっても交互交代行動が安定的に出現した。「3目並べ」のゲームでは、物的資源は多くあるものの、二人が同時にコマを置いたり、順番を抜かしたりすれば根本的にゲームが成立しなくなる。従って、そのような場合は年中児でもほとんど安定的に交互交代行動が出現していた(子安, 1997; 子安・服部, 1999)。また、「ボーリングゲーム」の少資源条件つまり、二人にボールが1個しかない条件では、年中児でも交互交代行動が出現した(藤田, 1994)。この場合も、二人に1個しか遊具がないので交互交代しなければ二人で一緒に遊ぶことが困難になるゲームの課題構造であると考えられる。

一方、「黒ひげ危機一髪ゲーム」では、年長児では自発的な交互交代行動が見られたが、年中児では自発的な交互交代行動はほとんど見られなかった(子安, 1997;

子安・服部, 1999)。このゲームは、タルに24ヶ所の穴があいており、そこに短剣を1本ずつ順番に刺していき、タルの内部にセットされた海賊人形を飛び出させるものである。使用される短剣は数本あり、幼児二人が同時に短剣を刺すことが可能なゲームの課題構造であった。従って、年中児は二人で同時に短剣を次々と刺していったのである。また「ボーリングゲーム」の多資源条件、つまり、二人に2個ボールが用意されている条件でも、年長児では一人ずつ交互に投球していたが、年中児では二人が同時にボールを投げるのが観察された(藤田, 1994)。

このように交互交代行動の出現が不安定な年中児と安定している年長児の違いはどこにあるのかをさらに検討する必要がある。交代する物的な資源が多くある場合に二人が同時に行うということは、自己がゲームを実行している際には他者の行為に注目することができないことを示している。つまり、年中児は、自己と遊具の関係のみに焦点を当てており、ゲームの中で他者との関係を考慮することが少ないのではないかと考えられる。

前述のボーリングゲームの少資源条件では年中児でも交互交代行動が出現したが、ボーリングゲームの場合は、幼児の一人がボールを投げ、もう一方の幼児が投げられたボールを取りに行き、次は自分が投げるという交互交代行動が生じていた。つまり、ボールがいったん幼児の手から放れるため、明確な交代の意志や他者との関係調整がなくても交互交代行動が生じやすい課題構造であり、他者との関係をどのように調整しているのかは明らかにならなかった。

そこで本研究では、年中児と年長児の違いをさらに明らかにするために、より明確な交代の意志や他者との関係調整がなければ交互交代行動ができないような、つまり、使用する物が実行の際に幼児の手から放れない課題構造のゲームを設定する。具体的には、魚釣りゲームを採用した。魚釣りゲームは、ゲーム盤に8匹の魚が口をあけて設置されており、それを竿で釣るゲームである。このゲームでは、交代しようとする時以外は釣り竿が手から放れることはない。従って、子ども二人に釣り竿が1本しかない場合には、その使用に関して他者との関係を調整しなければならない課題構造であるといえる。

ここでは、どういった規準で交互交代行動がなされるかが問題となる。魚釣りゲームでは魚が釣れたということが1つの行動単位であると考えられる。この魚が釣れたということは観察可能な事象であり、相互に理解しやすい明確な交互交代行動の規準となりうる。一方で、このゲームでは、きっかけとなる明確な行動の規準がなく魚を釣っている途中で適当に交代を行うことも可能である。そこでまず、明確な規準を用いているのかどうかという観点から交互交代行動の規準について分析する。明

確な規準がなくても交代はできるが、より他者との関係をうまく調整しようとするならば、予測可能で共有しやすい明確な規準を用いて交互交代行動を行うのではないかと考えられる。つまり、年長児の方が明確な規準を用いることが多いのではないかと予想される。

また、その規準はどのようにして用いられるのだろうか。従来の研究(藤田, 1994)では、幼児では交互交代行動の出現の際に交代の方法を言語的に話し合うことは非常に少ないことが示されている。従って、二人組のどちらかが交互交代行動の規準を主導的に設定している可能性が高い。そこで、遊具を所持して遊んでいる幼児(実行者)と順番を待っている幼児(待機者)のどちらから交互交代行動を行おうとするのかといった交互交代行動の主導者についても分析する。

さらに、明確な規準で交代すれば、相互に交代のタイミングが理解しやすく、交互交代行動の際にいざこざが生じにくくなると考えられる。そこで、交互交代行動の規準のあり方によって交互交代行動にいたるまでのいざこざの出現に違いが見られるのかどうかについても分析する。

また、こういった他者との関係を調整するような社会的能力は、対人交渉方略の研究の中で女兒の方が発達が高いことが示されている(山岸, 1998; 渡部, 1993, 1995)。従って、交互交代行動においても、他者への考慮が関連しているとするれば、女兒の方が発達が高いという性差が見られるのではないかと考えられる。しかし、従来の研究では交互交代行動の性差については検討されてこなかった。そこで、本研究では、交互交代行動においても性差が見られるのかどうかを検討することも目的とする。

以上のことから本研究の目的は、交互交代行動の規準と主導者に着目しながら、魚釣りゲーム場面における交互交代行動に年齢差や性差が見られるかどうかを検討することである。

方 法

対象者 本研究の対象者は、0市内の保育園と幼稚園の年中児(4歳児クラス)54名(平均年齢5歳0ヶ月)、年長児(5歳児クラス)50名(平均年齢5歳11ヶ月)の計104名だった。性別内訳は、年中男児34名(17ペア; 平均年齢4歳11ヶ月)、年中女児20名(10ペア; 平均年齢5歳0ヶ月)、年長男児22名(11ペア; 平均年齢5歳11ヶ月)、年長女児28名(14ペア; 平均年齢5歳11ヶ月)だった。

ゲーム 対象者に与えるゲームとして市販の「ブルブルカプッチョ釣りゲーム」(SEGA TOYS)を採用した(Figure 1参照)。このゲームは、ゲーム盤に魚をセットし電源を入れるとゲーム盤が回転し、魚の口が開閉する

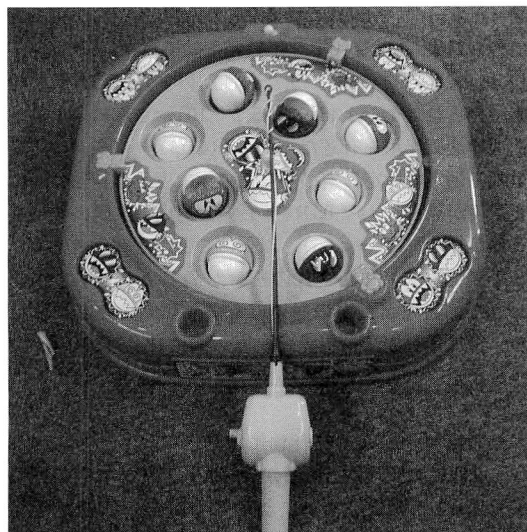


Figure 1 実験で使用された魚釣りゲーム

ようになっていた。動く魚の口の中に釣り針を差し込んで口が閉じた瞬間に釣り上げるというゲームだった。釣り竿の釣り糸の部分がひも状で揺れるため、幼児にはやや難しい課題であると考えられた。従って、ゲーム購入時に10cmだった釣り糸を4cmに短く調節して釣りやすくした。魚は赤3匹、黄3匹、青2匹の計8匹だった。ゲーム盤の大きさは、縦34cm×横34cmだった。

手続き 対象者を同性、同年齢の二人組にした。園のクラス担任の先生の協力を得て、できるだけ日常生活において仲の良い幼児同士の組み合わせにした。

実験は園の大ホールで行われた。大ホールの隅に離して5台のテーブルを用意し、対象者5組に対して同時に実験を行った。小部屋で1組ずつ隔離して実験を行うと対象者の緊張が高まる可能性があるため、大ホールで大勢一度に実験を行い、気楽な雰囲気作りを行った。各テーブルは距離的にも離れており、背中向きとなるように設置されていたので、ゲームに向かっている限りは他のペアの様子は見えなかった。1台のテーブルに、対象者二人を横に隣りあわせて座らせた。釣り竿は二人に1本しか用意されていなかった。

実験者は魚を釣ってみせながら、「このように竿で魚を釣ります。魚を手で持って釣ったり、釣り糸の部分を持って釣ったりしないでね。魚を全部釣ってしまったら、魚をまた戻して遊んでいいです。」と、魚釣りゲームのやり方を対象者に説明した。その後、「これから、お姉ちゃんが終わりと言うまで、二人で一緒に魚釣りゲームで遊んで下さい。」と教示し、対象者に魚釣りゲームを開始してもらった。ゲームの途中で対象者から遊び方についての質問があった場合、実験者は「自由に遊ん

でいいです。」とだけ告げた。

実験は10分間とし、実験者がストップウォッチで時間を測定して10分経過したところで実験を終了した。対象者には、遊び時間は明示しなかった。10分間の様子はビデオカメラ (Video Hi8XR Handycam CCD-TRV95K SONY) で録画された。ビデオカメラは、各テーブルの斜め前2m程度の位置に三脚で設置された。

結 果

本研究では、魚釣りゲームでの二人に1本しかない竿の使用に関する交互交代行動について分析を行った。竿を持って魚を釣っている幼児を実行者、竿を持たずに順番を待っている幼児を待機者とした。ゲームの中で、実行者と待機者が入れ替わった場合を1交代とした。二人で同時に竿を持つ場合では、二人で持った時を1交代、どちらかが竿を放してまた一人になった時を1交代とした。ビデオ録画された対象者ペアの行動から、交互交代行動とみなされる行動をすべて取り出した。ビデオは、筆者と1名の大学生によって独立に分析された。交互交代行動の同定に関する2名の一致率は90%であり、不一致の場合は、ビデオを何度も見直し協議の上決定した。

全く交代しなかったペアは、年中男児、年中女児、年長男児に1ペアずつの合計3ペアだった。この3ペアでは一人の幼児が10分間釣り続けていた。遊具が手から放れない魚釣りゲームでは、実行者が魚を釣っても全く交代しようと思わず、待機者も自分の順番を主張することなく交代が全く成立しない場合があることが示された。これらのペアで魚釣りが全くできなかった幼児に対しては、実験終了後に一人で魚釣りをして遊ばせるように配慮した。

本研究では、交互交代行動について分析を行うため、以下の分析からこれらの3ペアは除外した。分析対象となる取り出された交互交代行動の年齢・性別のペア平均回数は、Table 1に示されている。

(1) 交互交代行動の規準

竿の使用に関する交互交代行動がどういう場合に出現しているかを明らかにするために、交互交代行動の規準を検討した。ゲーム開始の際に事前に、このような場合に交代するというようなルールを言語的に取り決めていたペアはなかった。つまり、幼児はゲームを行っていく

Table 1 年齢・性別の交互交代行動の平均回数

	男児	女児
年中児	7.8 (6.5)	11.3 (9.8)
年長児	10.4 (7.2)	16.2 (5.9)

注。() 内の数値は標準偏差。

中で、そのつど誰が竿を使用するのかを決定していたと考えられる。従って、すべての交互交代行動が出現した場面を個別の単位として、その直前の様子を分析対象とした。

竿の使用に関するすべての交互交代行動を分析した結果、魚が釣れていないのに交代する規準なしのものは全体的に少なく、魚が釣れたことを規準としている場合が多かった。しかし、何匹釣れたかという点ではいくつかの規準の種類が見られた。そこで、魚が1匹釣れたことを規準に交代しているもの(1匹交代)、2匹以上釣れたことを規準に交代しているもの(2匹以上交代)、8匹すべての魚が釣れたことを規準に交代しているもの(全部交代)の3種類に分類した。

どの交代の場合もあらかじめ言語的に取り決められていたわけではなかった。ゲーム開始時に数ペアで釣り竿の取り合いが見られたが、ほとんどのペアでどちらかの子どもが先に釣り竿に手を伸ばし、特に相互交渉なくそのまま釣り始めることが多かった。2匹以上交代は、2匹から7匹釣れたら交代しているものを含めたが、ほとんどが2~3匹釣って交代しており、6~7匹で交代しているものはなかった。

また、魚が釣れていないにもかかわらず交代する場合は、未遂行交代として別の分類とした。8匹の魚を全部釣り終わり魚をゲーム盤に戻して再度釣り始める場合と、最初は何らかの規準があったとしても竿の取り合いが生じて何度か取り合いを繰り返した結果交代し上記の分類に当てはまらない場合を、「その他」として分類した。以上の分類以外に、年長児の1ペアで「10数えたら交代」という規準が2回見られた。これは明確な規準であるが、数が少なかったため「その他」の中に分類した。

ビデオは、筆者と1名の大学生によって独立に分析された。交代の規準の同定に関する2名の一致率は88.4%であり、不一致の場合は、ビデオを何度も見直し協議の上決定した。各ペアの10分間の総交代回数のうち、それぞれの規準を用いて交代した回数の割合を算出した。各規準の1ペアあたりの平均出現割合をTable 2に示した。このデータを角変換し、規準ごとに、2年齢(年中児・年長児)×2性別(男児・女児)の2要因の分散分析

Table 2 年齢・性別の交互交代行動の規準

	年中男児	年中女児	年長男児	年長女児
1匹交代	27.6(25.3)	28.9(34.8)	33.8(30.3)	65.2(26.6)
2匹以上交代	17.7(30.8)	5.4(7.8)	21.6(34.4)	11.0(15.9)
全部交代	19.3(34.9)	17.6(33.5)	10.0(31.6)	2.4(8.9)
未遂行交代	28.2(24.3)	23.9(27.7)	26.2(17.8)	11.8(14.5)
その他	7.3(17.4)	24.2(35.9)	8.3(10.3)	9.6(12.6)

注1. 数値は各規準の1ペアあたりの平均出現割合(%)を示す。

注2. ()内の数値は標準偏差。

を行った。

その結果、1匹交代で、年齢の主効果が有意だった($F(1,45) = 6.61, p < .05$)。また、性別の主効果に有意な傾向が見られた($F(1,45) = 3.25, p < .10$)。さらに、年齢と性別の交互作用も有意だった($F(1,45) = 4.06, p < .05$)。単純主効果の検定の結果、女児の年中児と年長児の間に有意差が見られ($p < .05$)、年長児の男児と女児の間に有意差が見られた($p < .05$)。以上のことから、年中児よりも年長児の方が1匹交代の割合が高いことが明らかになった。男児と女児の違いは有意な傾向にとどまったが、特に年長児では男児と女児の間に有意差が見られ、年長女児で1匹交代が多く行われていることが明らかになった。

そのほかの規準では有意差は見られなかった。しかし、2匹以上交代はどちらかといえば女児よりも男児に多く見られていた。また、全部交代は一人が釣る時間が長くなるので総交代回数が少なくなり、そのため全部交代の出現割合は高くなるが、実際の数値は年長児ではほとんどみられず、どちらかといえば年中児に見られた。年長児では全部交代だけを用いていたペアはなかったが、年中児ではこの全部交代の規準だけを用いているペアが4ペアあった。

以上のことから、年中児でも魚が釣れたという明確な規準で交互交代行動を行っていること、特に年長女児で1匹交代が多く発達の仕方に性差が見られることが明らかになった。

(2) 交互交代行動の主導者

次に、実行者と待機者のどちらから交互交代行動を行うおうとするのかを明らかにするために、交互交代行動の主導者について検討した。交互交代行動が生じる直前の様子をビデオで分析し、次のように分類した。実行者の方から待機者に竿を渡したり机の上に置くなど竿を手放す場合を「実行者主導交代」、実行者が竿を渡す前に待機者が言葉で要求したり手で竿を奪ったりする場合を「待機者主導交代」とした。また、竿を渡す行動と受け取る行動がほぼ同時で実行者と待機者のどちらが先に行動を起こしたか判別できない場合を「同時交代」とした。これら以外の交代を「その他」として分類した。「その他」の項目の中には、8匹の魚を全部釣り終わり魚をゲーム盤に戻して再度釣り始める場合と、待機者が竿を取ろうとするが実行者が抵抗していざこざが生じる場合や、二人で竿を持つ場合や、二人で竿を持った後どちらかが竿を手放して一方の幼児が持つ場合の交代が含まれていた。

ビデオは筆者と1名の大学生によって独立に分析された。交代の主導者の同定に関する2名の一致率は93.3%であり、不一致の場合は、ビデオを何度も見直し協議の上決定した。各ペアの10分間の総交代回数のうち、そ

れぞれの主導者によって交代した回数の割合を算出した。各主導者の1ペアあたりの平均出現割合をTable 3に示した。

Table 3より、各年齢・性別とも待機者主導交代が最も多いことが明らかになった。このことから、遊具が実行者の手から放れない魚釣りゲームでは、待機者の方が主導で交代を要求して交互交代行動が出現する機会が多いことが示された。

さらに各年齢・性別で主導者の出現の仕方が異なるかどうかを検討するために、Table 3のデータを角変換し、主導者の分類ごとに、2年齢(年中児・年長児)×2性別(男児・女児)の2要因の分散分析を行った。その結果、実行者主導で、年齢と性別の交互作用に有意な傾向が見られた($F(1,45)=2.98, p<.10$)。つまり、年中児では実行者主導交代の割合は男女で大きな違いは見られないが、年長児では実行者主導交代は男児よりも女児の方が多く、男女差が大きくなる傾向が示された。その他の分類では有意差は見られなかった。

(3) 交互交代行動の規準と主導者との関連

結果の(1)と(2)より、交代規準と主導者のそれぞれで年齢差及び性差が示されたが、規準のあり方と主導者に関連は見られるのだろうか。ここでは、出現割合の高かった1匹交代と明確な規準がないと考えられる未遂行交代についてその関連を検討した。年齢及び性別に、すべての交代行動について、1匹交代と未遂行交代という規準における実行者主導と待機者主導とその他の交代の割合を算出しTable 4に示した。Table 4より、女児では、実行者主導交代は1匹交代で多く、待機者主導交代は未遂行交代で多かった。一方、男児では、実行者主導交代は規準による違いがほとんど見られず、待機者主導

交代でも大きな違いは見られないがやや1匹交代で多かった。

女児の場合は、実行者の方が、自分が釣ったら相手に竿を渡して交代を主導し、1匹交代という規準は実行者によって主導される場合が男児よりも多いことが示された。また、未遂行交代はほとんどが待機者主導で行われていることも示された。男児の場合は、待機者がほとんどの交代の規準を主導しており、1匹交代という規準は待機者によって主導されていることが示された。

(4) 交互交代行動の規準といざご出現との関連

年齢や性別また、交互交代行動の規準によっていざごの出現に違いが見られるのだろうか。この点を検討するために、まず、すべてのペアで、二人の間でいざごが生じている場面をビデオから抽出した。ゲームの流れを止めてしまうような激しい竿の取り合いは見られなかった。従ってここでは、竿の取り合いに加え、実行者が魚を釣っている間に待機者がなんらかの行動を示して、実行者が不快感を表した場合もいざご場面として抽出した。例えば、まだ実行者が魚を釣っていないのに待機者が竿を取ろうとして生じるいざごや、実行者が魚を釣ったにもかかわらずまださらに釣ろうとしたために、待機者がそれを阻止して竿を取ろうとして生じるいざごがあった。また、実行者が早く魚を釣ることができるよう、待機者が動いている釣り場のスイッチを切って止めたり、魚を釣れやすく支えてあげたりした場合、実行者がそれを嫌がって生じるいざごもあった。しかし、待機者が言語だけで「貸して」など要求する場合はいざごには含めなかった。ビデオは筆者と1名の大学生によって独立に分析された。いざごの同定に関する2名の一致率は82.1%であり、不一致の場合は、ビデオを何度も見直し協議の上決定した。

次に、交互交代行動の規準のあり方によっていざごの出現数が異なるかどうかを比較するために、ここでも出現割合の高かった1匹交代と明確な規準がないと考えられる未遂行交代について分析した。各ペアの交互交代行動の中の1匹交代の割合を算出した。年齢及び性別の4群ごとで、ペアの1匹交代の出現割合の中央値を求め、それを規準に1匹交代の出現割合が高い半数のペアを1匹交代高群、低い半数のペアを1匹交代低群として分け

Table 3 年齢・性別の交互交代行動の主導者

	年中男児	年中女児	年長男児	年長女児
実行者主導交代	28.9(27.8)	21.7(20.8)	16.3(20.9)	34.9(24.3)
待機者主導交代	54.8(35.8)	55.1(40.3)	69.3(28.6)	52.6(24.4)
同時交代	0(0)	4.2(11.0)	1.6(5.3)	0.6(2.1)
その他	16.4(24.9)	19.0(9.8)	12.9(26.7)	12.0(16.8)

注1. 数値は各規準の1ペアあたりの平均出現割合(%)を示す。
注2. ()内の数値は標準偏差を示す。

Table 4 年齢・性別の交互交代行動の規準と主導者の関連

	年中男児		年中女児		年長男児		年長女児	
	1匹交代	未遂行交代	1匹交代	未遂行交代	1匹交代	未遂行交代	1匹交代	未遂行交代
実行者主導交代	16.3	18.8	29.7	18.8	17.0	12.5	44.1	7.1
待機者主導交代	76.9	64.6	67.6	81.3	80.9	71.9	54.7	71.4
その他	6.9	16.7	2.7	0	2.1	15.6	1.2	21.4

注. 数値は各規準の全交代回数の中の各主導者に分類された割合(%)を示す。

た。奇数ペアの4歳女児では中央値のペアについては数値に近い方の群に分類した。また、未遂行交代についても各ペアの交互交代行動の中の未遂行交代の割合を算出し、同様に未遂行交代高群と低群に分類した。

それぞれのいざご出現数について開平変換¹⁾ ($\sqrt{x+0.5}$) を行い、規準ごとに2年齢(年中・年長)×2性別(男児・女児)×2規準群(高群・低群)の3要因の分散分析を行った。その結果、未遂行交代の規準のみ規準群の主効果が有意だった ($F(1, 41) = 6.31, p < .05$)。つまり、どの年齢・性別のペアでも、未遂行交代が多いペアは少ないペアよりもいざごが多いことが明らかになった。また、年齢差は見られなかったが、性別の主効果に有意な傾向が見られ、女児よりも男児にいざごが多い傾向が示された ($F(1, 41) = 3.09, p < .10$)。各年齢・性別・規準群の平均いざご回数を Table 5 に示した。

(5) 交互交代行動の規準別の事例検討

以上の結果から、交互交代行動の規準が年齢及び性別で異なっており、いざごの出現とも部分的に関連があることが示された。そこで、いざごが多く見られた「未遂行交代」を行っていた年中児のペアを事例としてとりあげ、相互交渉の様子を検討する。また、全体的な出現数は少なかったが年中児で特徴的にみられた「全部交代」と年長男児にみられた「2匹以上交代」についても、それぞれ事例をとりあげ、交互交代行動の特徴的な場面を言語的なやり取りも含めて以下に示した。

事例1 年中男児のペアで、未遂行交代を行っており、いざごが多いペアである。まず、A男が釣り竿をもって釣り始めた。特に交渉はなく、先にA男が釣り竿に手を伸ばして取った。A男が2匹釣ったところで釣り竿から手を放して魚を触っている間に、B男が釣り竿を取り釣り始めた。B男は1匹釣ったら自分からA男に釣り竿を渡した。A男が釣り始めると、B男は「貸して」と言いながらしきりに釣り竿の方に手を伸ばし、釣り竿を奪おうとした。そのたびにA男はその手を払いのけた。A男は1匹釣るがなかなかB男に渡さなかった。B

男が何度も「貸して」と言いA男から釣り竿を奪った。B男が釣り始めると、A男はB男がまだ魚を釣っていないにもかかわらず釣り竿を奪って釣り始めた。B男は、A男が釣り始めると、まだ魚が釣れていないうちから「貸して」と2度要求し、釣り竿を奪った。このように、魚が釣れていないのに釣り竿を奪うということを相互に続けた。その間に、「貸して」と言って手を伸ばすがそれに対して「待って」と言って手を払いのけるといういざごが何度も見られた。

この事例から、未遂行の交代では、魚が釣れようが釣れまいが関係なく、ちょっと釣ったらすぐに奪うという行動になっていることが示された。従って、いつ交代するかという規準がなく、竿の奪い合いといういざごが生じやすくなっていた。

事例2 年中男児のペアで、10分間すべて全部交代の規準で交代を行ったペアである。まず、C男が釣り竿をもって釣り始めた。特に交渉はなく、先にC男が釣り竿に手を伸ばして取った。D男はそれを笑顔で見ていた。C男は釣れるたびに「釣れた」と言いながら8匹釣った。D男はその間、特に何もしなかった。8匹釣り終わるとC男は「全部釣れた」と言って、魚を元に戻した。D男も一緒に魚を戻した。C男は、そのまままた釣り始めた。これに対してD男は、釣り竿に手をかけようとして「えっ」と言った。「もう1回するん？」と聞かすが、笑顔でC男の顔を見ていた。結局C男がまた釣り始め、8匹釣ってしまった。その間D男は要求を示すことはなかった。8匹釣り終わった後、C男がD男に自分から「はい」と言って釣り竿を渡した。

この事例から、全部交代では、釣り竿を最初にもった者が主導権を握っており、その子が釣り続ける限り交代はしない様子が示された。待機者は、途中で異議を唱えようとするものあまり強い要求は示さず、じっと待つという行動をとっていた。

事例3 年長男児のペアで2匹以上交代を行っていたペアである。まず、E男が釣り竿を持って釣り始めた。特に交渉はなく、先にE男が釣り竿に手を伸ばして取った。E男がなかなか釣れないがF男は手を出さずに、「まだかー?」「いつ終わるんかー?」と聞きながら待っている。E男は結局4匹釣ったところで自分から「はい、じゃあ次」といってF男に釣り竿を渡した。F男は驚いたように「えっ、僕?」といいながら受け取って釣り始めた。F男が2匹釣ったところでE男が「次僕やー」と言ったため、F男は釣り竿を渡した。次のゲームではE男は3匹釣ったところで「もう終わり」と言ってF男に釣り竿を渡した。E男が中心となって交代していたが、魚を何匹釣ったら交代かということがそのつど設定されていた。F男はそれに素直に従っていたのでいざごはほとんど見られなかった。

Table 5 年齢・性別・規準群別の平均いざご回数

	年中男児	年中女児	年長男児	年長女児
1匹交代高群	2.0(1.08)	2.0(0.49)	1.9(0.80)	2.0(1.12)
1匹交代低群	3.1(1.29)	2.2(0.82)	2.8(0.81)	1.5(0.88)
未遂行交代高群	3.3(1.37)	2.3(5.06)	2.3(1.58)	2.3(5.29)
未遂行交代低群	1.8(0.92)	1.9(2.07)	2.4(6.58)	1.2(2.21)

注。()内の数値は標準偏差を示す。

1) 分布の正規性の前提条件が満足されるように、開平変換はまれにしか生起しない反応の生起頻度に適用される。いざごの出現回数については生起頻度のデータであるため開平変換を行った。

この事例から、2匹以上交代では、2匹釣れたら、3匹釣れたらというような規則正しい交代ではなく、そのつど2～3匹で適当に交代しており、結果的に不平等な交代になっているという特徴が示された。2匹以上交代の規準を用いているこの他のペアでもこのような不規則な交代が多かった。魚が釣れて交代するという点では交代の規準は明確であるが、何匹釣れたら交代するかは不明確であり、お互いに予測しにくいものであることが示された。

考 察

本研究の目的は、交互交代行動の規準と主導者に着目しながら、魚釣りゲーム場面における交互交代行動に年齢差や性差が見られるかどうかを検討することだった。交互交代行動の規準の分析の結果、未遂行交代は全体的に少なくまた年齢差及び性差とも見られなかった。いざこざの分析から、未遂行交代が多いといざこざは多く見られた。また、年中男児の事例からも未遂行交代では、他者の行為の1単位を無視して交代を要求しているために、いざこざが多く生じることが示された。従って、魚が釣れたという明確な規準を利用していくことが交互交代行動の安定性にとって重要であることが示唆された。

しかし、このような規準のない未遂行交代は全体的に少なく、年中児も年長児も全体的には魚が釣れたという明確な規準を用いていることが明らかになった。年中児であっても、魚が釣れたという観察可能な規準で他者との関係を調整しようとしているといえよう。

しかし、魚が釣れた規準には種類があり、それには年齢差及び性差が見られた。魚が1匹釣れたら交代する1匹交代が年中児よりも年長児で多いことが明らかになった。特に、年齢と性別の交互作用が有意であり、年長女児でこの規準が多いことが明らかになった。年中児や年長男児では、1匹交代の他に2匹以上交代や全部交代などいくつかの規準を用いていた。

年長女児の1匹交代の多さは何を意味しているのだろうか。1匹交代でも2匹以上交代や全部交代でも魚が釣れたことを規準にしているので、明確な規準であり他者と共有しやすく、他者を考慮している程度はどの群も同等であると考えられる。確かに、事前に「1匹釣れたら交代する」や「全部釣れたら交代する」と言ってお互いに申し合わせている場合は、1匹でも全部でも相手の予測しやすさは同程度だと考えられる。しかし、幼児の場合は事前に申し合わせは行っていない。従って、1匹交代の方が待ち時間が少なくすぐに次の順番が回ってくるためにお互いの次の順番を予測しやすい交代であると考えられる。

また、交互交代行動の主導者の分析の結果からも、全体的には待機者主導交代が多いが、年長女児で実行者主

導交代が多い傾向にあることが示された。また、規準と主導者の関係の分析から、年長女児は実行者主導で1匹交代を行っていることが示された。実行者主導交代では、自分が釣っている順番であっても自分から他者に代わってあげようという自発的な他者への配慮を行っていると考えられる。つまり、これらの結果から、年長女児は、他者へ自発的な配慮を行い、他者と共有しやすく予測可能性が高い明確な規準を用いて交互交代行動を行っていることが示唆される。

これは、従来の研究(山岸, 1998; 渡部, 1993, 1995)で示された、女児の方が男児よりも対人交渉方略が早く発達し、他者を配慮した方略を使用するという知見と一致する結果である。従来の交互交代行動の研究では、年齢差から年中児の交互交代行動の不安定さが示されたのみであったが、本研究のように交互交代行動の際の他者との関係調整を分析することで、交互交代行動の発達には性差が見られることが明らかになった。そしてこのような交互交代行動の性差は、年長児で大きくなることが示された。

さらに、年長女児に特徴的に見られる実行者主導による1匹交代以外の交代はどのような特徴を持つのかを事例で検討した。その結果、数は少ないものの年中児にみられた全部交代では、最初の実行者が釣り続ける限りは交代がなされないという特徴が見られた。これは、先行所有ルールが機能しているのではないかと考えられる。先行所有ルールとは2～3歳児の仲間関係からすでに機能しているもので、先に遊具を所有している者がその遊具を使う権利を持つことを承認することである(山本, 1991)。年中児では、この先行所有ルールが強く機能しているために、待機者が実行者に交渉しようとするのが少なく、結果的に待機時間の長い全部交代になってしまっているのではないだろうか。これが、先行所有ルールだけでなく他者と交渉の可能性を理解できるようになっていくと、全部交代が減少していくと考えられる。

また、2匹以上交代では、2匹で交代したり3匹で交代したりとそのつど規準が変化しており、また、一方の子どもが多く釣るという不平等な交代になるという特徴が見られた。つまり、この交代は、子ども同士の力関係によって影響されている可能性がある。有意差は見られなかったがこの交代は男児によく見られており、男児の場合は自己主張の強い子どもは多く実行し、弱い子どもは抵抗できずにそれに従うという不平等な関係が生じやすいのかもしれない。このことが、年長男児と年長女児の交互交代行動の違いを大きくしているのではないかと考えられる。

柏木(1988)の研究からも、自己主張性が強く自己抑制が弱いタイプは男児に多く、自己主張が弱く自己抑制が強いタイプは女児に多いという自己調整の性差が示さ

れている。従って、相手が釣れるまで待つて相手との関係を調整する自己抑制能力や相手が不当に多く釣り続けている場合に自分の順番を主張する自己主張能力の発達が交互交代行動に関係している可能性がある。従って、今後自己主張・抑制能力との関連を直接的に検討していくことが必要だろう。

また、幼児の数や時間の理解も交互交代行動に影響を及ぼしている可能性がある。2匹以上交代では何匹釣って交代かという規準が不明確な場合が見られたが、これは数の理解を反映した結果かもしれない。全部交代では、実験者が決めた10分間という時間がどの程度かを理解できておらず、待機者にはそのうち順番が回ってくるだろうと思っているうちに終了時間になってしまったという場合もあるかもしれない。従って、魚釣りゲームに関する魚の数やゲーム時間などの理解ができるように、本ゲームを繰り返す行い、その上での交互交代行動についても検討する必要があるだろう。

さらに、子安(1997)では、年中児では交代指示によって交互交代行動を示す割合が高くなったことが示されている。本研究では、「交代して遊んで下さい」という指示は行わず自発的な交代に着目した。今後直接「交代」指示を行った場合との比較も行い、幼児の交互交代行動の発達についてさらに検討することが必要だと考えられる。

文 献

阿南 文. (1989). 遊び場面における子どものルール共有過程. *教育心理学研究*, 37, 218-224.

阿南 文・山内光哉. (1989). 幼児の遊びにおけるルール共有過程の分析. *九州大学教育学部紀要: 教育心理学部門第34号*, 九州大学, 福岡, 91-100.

藤田 文. (1994). 幼児のゲームルールに及ぼす物的資源量の影響. *山内光哉教授退官記念論文集*, 145-151.

柏木恵子. (1988). *幼児期における「自己」の発達*. 東京: 東京大学出版会.

Killen, M. (1989). Context, conflict, and coordination in social development. In L.T. Winegar (Ed.), *Social interaction and the development of children's understanding*. (pp.119-146). New Jersey: Ablex Publishing Corpora-

tion.

木下芳子・朝生あけみ・斉藤こずゑ. (1986). 幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達 — 三歳児におけるいざごの発生と解決. *埼玉大学紀要教育学部(教育科学)第35号*, 埼玉大学, 埼玉, 1-15.

子安増生. (1997). *子どもが心を理解するとき*. 東京: 金子書房.

子安増生・服部敬子. (1999). 幼児の交互交代と「心の理論」の発達. *京都大学大学院教育学研究科紀要第45号*, 京都大学, 京都, 1-16.

McLoyd, V. C., Thomas, E. A. C., & Warren, D. (1984). The short-term dynamics of social organization in pre-school triads. *Child Development*, 55, 1051-1070.

渡部玲二郎. (1993). 児童における対人交渉方略の発達 — 社会的情報処理と対人交渉方略の関連性. *教育心理学研究*, 41, 452-461.

渡部玲二郎. (1995). 仮想的対人葛藤場面における児童の対人交渉方略に関する研究 — 年齢, 性, 他者との相互作用, 及び人気の効果. *教育心理学研究*, 43, 248-255.

山岸明子. (1998). 小・中学生における対人交渉方略の発達の变化 — 性差を中心に. *教育心理学研究*, 46, 163-172.

山本登志哉. (1991). 幼児期における『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

本研究を行うにあたって、実験にご協力いただきました幼稚園・保育園の園長先生、職員の先生方、園児の皆様へ深く感謝いたします。さらに、本論文の審査過程において有益なコメントを下さいました査読者の諸先生方にもお礼申し上げます。

また、本研究の実施にあたり、平成12年～13年度文部科学省科学研究費奨励研究(A)課題番号12710086「幼児の仲間関係におけるルール産出と共有過程の発達」の補助を受けた。

Fujita, Aya (Oita Prefectural College of Arts and Culture). *Turn-Taking Behavior of Preschool Children Playing a Fishing Game: Analysis of the Criteria and the Leader in Turn-Taking Behavior*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2007, Vol.18, No.3, 227-235.

Preschool children played a fishing game in pairs, sharing a single fishing pole ($n = 104$, 52 pairs; mean age of younger pairs = 5 years; mean age older pairs = 5 years 11months). Analysis of videotapes of the 10-minute games indicated that the older pairs took turns with the pole by using clearer criteria than did the younger pairs. This age difference was especially notable among girls, as the older children with the fishing pole led in the turn-taking behavior more often than did children in the younger pairs. These findings suggested that older children, particularly girls, are more considerate of others in a game situation compared with younger preschool children.

【Key Words】 Turn-taking behavior, Peer relationships, Preschoolers, Game situation, Play

2006. 5. 8 受稿, 2007. 9. 14 受理

プライバシーと知る権利に関する子どもの理解

外山 紀子
(津田塾大学学芸学部)

大林 路代
(さいたま市立中島小学校)

3つの個別研究により、プライバシーと知る権利に関する子どもの理解を検討した。研究1では、小学4年生・6年生・中学2年生・大学生を対象として、同じクラスに属していれば誰もが容易に知り得る情報(公的な情報:たとえば、入っているクラブ活動の名前)、容易に知り得ず、私事性の強い情報(私的な情報:たとえば、日記や小遣い帳の内容)、両者の中間にあたる情報(準公的な情報:たとえば家で遊んだ友達の名前)を、学級新聞に掲載してもよいか/すべきでないか判断を求めたところ、4年生も年長者と同じように、公的な情報は掲載してもよいが私的な情報は掲載すべきでない判断することが多かった。研究2では、小学4・6年生は、「よいこと」が書かれた日記や、「よい」動機によって電話番号を教えてほしいと頼まれた場合には情報を開示してもよいと判断し、「悪いこと」が書かれた日記や「悪い」動機によって電話番号を教えてほしいと頼まれた場合には開示すべきでない判断する傾向が高かった。年長者は、情報内容や動機によしあしにかかわらず、開示すべきでない判断することが多かった。研究3では、たとえプライバシーを侵害したとしても、社会の利益となる情報は開示すべきであるという判断が、小学4年生にも一部認められたが、年長者ほど顕著ではなかった。

【キーワード】 権利の理解, プライバシー権, 知る権利, 社会的判断, 社会的認知

問 題

プライバシーとは他人の干渉を許さない個人の私生活上の自由であり、プライバシー権は古典的には「ひとりで放っておいてもらう権利」、近年ではより積極的に、自己に関する情報をどのように伝えるかを自ら決定する権利(自己情報コントロール権)とされている(堀部, 1980)。ところで、プライバシー権は他の人権である表現の自由、およびそこから派生した権利である知る権利と抵触することがある。表現の自由は「言論活動によって国民が政治的意思決定に関与する」という社会的な価値をもつため(芦部, 2000)、民主主義の根幹にある権利だといわれているが、プライバシー保護と表現(報道)の自由は司法の場でもたびたび争われている¹⁾。本来プライバシーにあたる情報は本人の了解を得ずに開示すべきでないが、公益性の高い情報については、知る権利を保障するという観点から、プライバシーを侵害したとしても情報開示を優先すべき場合がある。たとえば、公費を使って懇談会に出席した公務員の名前はプライバシー

保護の対象とはならないという判決が、1996年7月宮城県食糧費情報公開訴訟²⁾などで示されている。

本論文では、重要な人権のひとつであるプライバシーと知る権利に関する子どもの理解を検討する。現代日本は情報社会ともいわれ、個人に関する情報の漏洩や無断公表等、プライバシーの侵害がたびたび問題となっている。インターネットが急速に普及しつつあるいま、この問題の検討は道徳教育や情報教育の基礎的資料を提供する意義を持つと考える。

これまで、個人の自由や権利に関する理解は道徳性の発達との関連で検討されてきた(Ruck, Abramovitch, & Keating, 1998)。1970～80年代に行われた研究の多くは、道徳性の普遍的発達段階を想定したKohlberg理論に沿ったものだった。小学1年生から中学1年生を対象として自己決定権などの権利に関する理解を検討したMelton(1980)では、権利を権威的人物から授けられた特権とみる段階から社会的秩序の維持という観点からとらえる段階、普遍的な原理としてみる段階へと変化することが報告されている。権利の抽象的な概念化は青年期になるまで認められないという結果は、他の研究でも示されている(Gallatin & Adelson, 1970; Melton & Limber, 1992)。

しかし、一般的な発達段階を想定するこれらの研究に対しては問題も指摘されている。たとえば、「権利を定義せよ」といった抽象的な設問や、要因の整理されてい

1) 「平成16年(ラ)第509号仮処分決定認可決定に対する保全広告事件」では、政治家の家族に関する記事が掲載された雑誌の販売差止めを求める仮処分申請が行われ、2004年3月31日、東京高裁にて差止めを認める仮処分が決定している。

2) 正式名称は、「平成7年(行ウ)第4号文書開示拒否処分取消し請求事件」。1997年7月29日、仙台地裁民事第二部判決。

ない複雑な仮想的場面を提示するという実験手続きは、子どもが能力を発揮しにくい状況をつくったかもしれない(長谷川, 2001; Helwig, 2006)。そもそも権利とは他の権利や状況との関係のなかで制約されることもあるのに、権利と他の問題が対立した場合に調査対象者が他の何よりも権利を優先した場合にのみ、本当の意味での権利概念が保持されているとしたことに問題があるという指摘もある(Helwig, 2006; Helwig & Turiel, 2002)。

近年では、特定の文脈で権利概念がどのように適用されるのか、どういう基準で権利を支持するのかという問題も検討されている(Helwig, 2006)。言論の自由については、小学生でもそれと対立する問題がない場合には、自由を普遍的に支持すべきものとみなすが、その根拠を問われると、社会的な価値(「よい社会をつくるから」)よりも、「言いたいことをいえるから」のような個人的な価値に言及することが多い(長谷川, 2001, 2003; Helwig, 1995, 1998)。また、公平性のような要因と対立する場合には自由を制限してもよいと判断しやすく(Helwig, 1995, 1998)、本来個人の自由が許容される行為に集団での統制を加えてもよいと考えやすい(木下, 2001)。このように、小学生は年長者と比べると、概して個人の自由を認める傾向が低いようだ。社会的知識に関する研究分野では、幼児でも道徳・社会的慣習・個人領域(自己の統制下にある行為)の区別を有することが示されているが(Nucci, 1981; 首藤, 1992; Turiel, 1983)、言論の自由を制限してもよいという判断は、自由が個人領域の行為や社会的慣習と対立する場合よりも道徳と対立する場合に多く認められる(長谷川, 2001)。また、小学生は言論の自由を判断する際に、その内容に注目しやすいという報告もある。長谷川(2003)では、スピーチ大会である行為をすすめるスピーチを行うとき、小学生はその行為が「してもよいこと」ならば自由を制限すべきでないが、「してはいけないこと」であれば自由を制限してもよいと考えやすかった。

プライバシー権は言論の自由同様、重要な人権のひとつだが、それに関する子どもの理解はこれまでにあまり検討されていない。近年の議論にしたがって、プライバシー権を自己情報コントロール権とみなす(堀部, 1980)と、個人がプライバシー権を有するとは、もし本人が望まないのなら、情報開示を求められたとしても自己に関する情報の開示を拒むことができる権利とすることができる。つまり、プライバシー権は「情報を提供しない権利」(中川, 1998)といえるかもしれない。これは、裏を返せば、むやみに個人に関する情報を手に入れたり、公開したりしてはいけないということの意味している。

インターネットのように不特定多数を対象とするメディアでは、個人を特定する情報は全てプライバシーと

いえようが、親しい友人や家族の間でもプライバシー権を主張できる領域はある。たとえば、日記の内容やお小遣いの用途については、いくら親しい友人の間でも、場合によっては親子の間でも、本人が嫌なら開示を拒むことができるだろう。本論文では、不特定多数の他者に対して情報を提供する場面は、子どもにとってあまり馴染みがないと思われたため、同じクラスの友人や生徒と先生といった関係におけるプライバシーを取り上げる。これらの状況でまず問題となるのは、子どもが大人と同じように、プライバシーとして保護すべき情報とそうでない情報を区別するかどうかである。Ruck et al. (1998)は、自己決定権のひとつとしてプライバシー権をとりあげ、「親が見たいと思っても子どもが誰にも見せたくないのなら、親は日記を見るべきではないと思うか」という判断を子どもに求めた。その結果、8歳児の半数、10歳児の約9割が「見るべきではない」と判断した。ここから、少なくとも児童期半ばまでに、親子の間でも日記はプライバシーであり見せなくてもよいという気づきが形成されることがわかる。しかし、この研究では日記についてしか検討されていないため、子どもが個人に関するさまざまな情報をプライバシーという点で区別するかどうかはわからない。研究1では、この問題を検討する。

先に概観した通り、言論の自由について児童期の子どもは、権利それ自体よりも内容に注目して判断しやすい。児童期にはまだ、権利の形式と内容を分離させる能力が充分でなく、内容に引きずられやすいのかもしれない(長谷川, 2003)。もし権利それ自体より内容に注目しやすいことが、権利判断における児童期のある程度一般的特徴であるならば、同じことがプライバシーについても認められるかもしれない。これまでプライバシーについては情報内容に統制を加えた検討は行われていない。研究2ではこの問題を検討する。

プライバシー権は個人が情報を提供しない権利といえると述べたが、他者の知る権利との関係では、プライバシーが侵害されたとしても個人の情報を提供すべき場合もある。そのひとつが、情報が公益性をもつ場合である。現実場面でも情報の開示が社会一般の利益となると判断された時には、プライバシー保護よりもその開示が優先されている。小学生は、言論の自由の社会的な価値を認めにくい(長谷川, 2001, 2003; Helwig, 1995, 1998)ことから、児童期の子どもは個人の自由や権利を社会との関係でとらえる視点が弱いかもしれない。だとすれば、社会の利益を優先させるという判断は小学生には認められにくだろう。研究3では情報の公益性を統制し、情報開示の是非を判断してもらう。

以上のように、本論文では、これまでにあまり検討されていないプライバシー権に関する子どもの理解がどの

ような発達の特徴を有するか、そして言論の自由などについて認められてきた児童期の思考の特徴がプライバシーについても認められるかどうかを検討する。なお本論文では、これまでに権利の抽象的な理解が進むと報告されている(長谷川, 2001, 2003; Helwig, 1995, 1998) 小学校高学年生徒から中学生を対象とする。

研究 1

個人に関する情報を学級新聞に掲載することの是非を判断してもらう。学級新聞は小学生にも馴染みがあり、回答が容易だと考えられる。たとえよく知っている関係でも、他者の干渉が許されないものはある。同じクラスにいれば誰もが容易に知り得る情報(公的な情報)に比べ、日記や小遣い帳のように私人性が強く、同じクラスにいても容易に知ることのできない情報(私的な情報)は、むやみに公開すべきではないだろう。予備調査として、大学生14名に20項目を示し「学級新聞に掲載してもよいか」評定を求めた結果、「掲載してもよい」という判断が多くみられた項目を公的な情報、「掲載すべきではない」という判断が多くみられた項目を私的な情報、中間的な結果が得られた項目を準公的な情報とした。また、小学生に対する予備調査の結果、低学年には課題内容の理解が困難な場合があったので高学年以上を対象とした。研究1では9つの項目について「学級新聞に掲載してもよいか」判断を求めるもので、課題理解が困難でないことから質問紙法をとった。

方法

調査対象者 東京都内公立小学校の4年生 ($M=10:5, R=9:11 \sim 10:8$) 22名(男10名・女12名)、6年生 ($M=12:4, R=11:10 \sim 12:9$) 24名(男12名・女12名)と、やはり東京都内公立中学校の2年生 ($M=14:5, R=13:11 \sim 14:9$) 23名(男13名・女10名)、東京近郊の大学の教育学部に通う大学生 ($M=19:8, R=18:10 \sim 22:3$) 37名(男20名・女17名)である。調査対象者の通う公立小学校および中学校では、防犯上の理由により名札を学校外で着用しない、電話番号などの個人情報

をむやみに教えないといった指導は行われていたが、プライバシーや知る権利について特別の指導は行われていなかった。小学校では、それぞれの子どもが学校行事や長期休みのことをクラスみんなに報告する目的の新聞づくりが教育活動の一環として行われていた。中学校では、委員会活動のひとつとして、全校生徒を対象とした新聞がつけられていた。

調査手続き 2005年11～12月、小・中学生には、著者か担任の先生が質問を読み上げ一斉に記入してもらった。大学生には授業時に質問紙を配布し、各自のペースで記入するよう求めた。所用時間はおよそ20分だった。

質問内容 「太郎君は小学校4年生です。太郎君のクラスでは、新聞係が相談をして学級新聞の記事を決めることになっています。今度の学級新聞では、クラス全員について次のことをのせようという意見が出されています。それぞれについて学級新聞の『記事にしてもよい』と思いますか。それとも『記事にすべきではない』と思いますか。『記事にしてもよい』か『記事にすべきでない』のどちらかに○をし、理由についても説明してください。」と教示し、(a)学校の図書館で借りた本の名前、(b)入っているクラブ活動の名前、(c)学校の休み時間にしたこと、(d)学校から帰ったあと、家で遊んだ友達の名前、(e)家でテレビを見た時間、(f)日曜日に家でしたこと、(g)電話番号、(h)家で書いている日記の内容、(i)お小遣い帳の内容の9項目について判断を求め、理由についても記述してもらった。(a)～(c)は公的な情報、(d)～(f)は準公的な情報、(g)～(i)は私的な情報である。

結果と考察

掲載の是非に関する判断 Table 1に、各項目を「記事にしてもよい」と判断した調査対象者の比率を年齢ごとに示した。掲載を認めると判断した人が、期待値(1/2)よりも有意に異なるかどうかをみるために、年齢グループごとに各項目についてカイ二乗検定を行った。有意差が得られたものは、Table 1に示した。公的な情報

Table 1 (研究1) 各年齢グループにおいて「記事にしてもよい」と判断した調査対象者の比率

	公的な情報			準公的な情報			私的な情報		
	クラブの名前	図書館で借りた本の名前	休み時間にしたこと	日曜日にしたこと	家でのテレビ視聴時間	家で遊んだ友達の名前	お小遣い帳の中身	電話番号	家で書いている日記の内容
小学4年生 ($n=22$)	0.95**	0.95**	0.77*	0.68 n.s.	0.68 n.s.	0.59 n.s.	0.23*	0.32 n.s.	0.27*
小学6年生 ($n=24$)	0.92**	0.92**	0.83**	0.50 n.s.	0.58 n.s.	0.42 n.s.	0.17**	0.25 n.s.	0.21**
中学2年生 ($n=23$)	1.00**	0.87**	0.78**	0.65 n.s.	0.61 n.s.	0.43 n.s.	0.09**	0.09**	0.00**
大学生 ($n=37$)	1.00**	0.92**	0.89**	0.73**	0.65 n.s.	0.22*	0.05**	0.00**	0.00**

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

である3項目については、全ての年齢グループで掲載を認める判断が70%以上の調査対象者に認められ、いずれも有意だった。逆に、私的な情報である3項目については、小学4年生と6年生の「電話番号」を除き、「記事にすべきでない」が有意に多かった。準公的な情報については大学生の「日曜日にしたこと」「家で遊んだ友達の名前」を除き、有意差は認められず、公的な情報と私的な情報の中間的な結果となった。項目によって若干のばらつきはみられるが、小学4年生でも中学生や大学生と同じように、研究1でとりあげた項目の範囲では、公的な情報は学級新聞に掲載してもよいが、私的な情報はむやみに掲載すべきでない、準公的な情報はどちらともいえないものとして区別しているようだ。

判断の理由 次に、判断理由を検討する。質問紙に書かれた判断理由を見てカテゴリーを作成した。(1)「公私」：公的なことと私的なことの区別に基づいた説明。(2)了解：本人の意思を尊重すべきだという説明。(3)結果：情報が公開されたことで生じる結果に焦点をあてた説明。利便性と弊害に言及するものがあった。「仲間はずれができる」のように仲間関係への影響に言及した説明もここに含めた。(4)内容：情報内容のよしあしに焦点をあてた説明。(5)その他：(1)～(4)に含まれない説明。(6)無回答。各カテゴリーの例をTable 2に示した。ここで作成した6カテゴリーは、研究1～3を通

して判断理由の分類に用いる。

著者と1名の研究協力者が別々に、全回答について評定を行った。評定者間の一致率は.93だった。不一致の点は協議して決定した。小学4年生の回答の5%、6年生の回答の7%、中学2年生の回答の12%、大学生の回答の16%において、一回に複数の理由カテゴリーが産出された。その場合、「公私」と「了解」は、記事の掲載という問題を公私の区別によってとらえ、また掲載には本人の意思確認が必要だという権利自体に関する理解に基づくものなので、両カテゴリーを優先的にカウントした。もし「公私」と「了解」が産出された場合には、両者を0.5ずつカウントした。「結果」と「その他」のように「公私」「了解」以外のカテゴリーが複数産出された場合にも、0.5ずつカウントした。3カテゴリー以上の理由が一度に産出されたケースはなかった。

各項目について理由の分布状況を検討した結果、公的な情報・準公的な情報・私的な情報に含まれる3項目内では、項目間に大きな相違が認められなかったため、9項目を「公的な情報」「準公的な情報」「私的な情報」の3タイプにまとめ頻度を集計した。ここでは、調査対象者が情報の公開をどのような観点からとらえたかをみることを目的とし、判断結果にかかわらず集計を行った。Table 3に各理由を産出した調査対象者の比率を示した。「公的な情報」「準公的な情報」「私的な情報」について3

Table 2 研究1～研究3までの、判断理由のカテゴリー例

	研究1	研究2	研究3
公私	プライバシーだから 個人情報だから 学校の生活には関係ないから 自分だけのことだから 教えちゃいけないことだから	プライバシーだから 個人情報だから 秘密だから 自分のものだから	決まりを提案したから みんなに関係する決まりをつくるから みんなのお金だから 個人のお金だから 個人の自由だから
了解	本人がよいというのならよい 本人が嫌だというのならだめ	本人がいいというのなら、教える	本人が嫌だといっているから
結果	みんなの電話番号がわかれば、便利だから 悪用されてしまうかもしれないから 読みたい本が増えるから 面白い記事になるから 友達を知るきっかけになる 仲良くなれる 仲間はずれができるかもしれない	情報が漏れて変なことになっちゃうから 悪用されてしまうかもしれないから けんかになるかもしれないから もめるかもしれないから ほめられて感謝されるだろうから	質問に答えれば提案が通らないから みんなが賛成してくれるだろうから 寄付する人が増えるから 先生が叱られてしまうから 面倒なことが起こるから
内容	日記は面白いから	よいことばかりだから 悪いことだから お礼をするのはよいことだから	自慢できることだから よいことをしているから 恥ずかしいことだから
その他	そもそも記事にならないから 記事として面白くないから	先生には教えてもよい 生徒は先生に見せるものだから 店員さんは親切だから	正直に答えるべきだ 学級委員は見本となるべきだ 質問されたら、きちんと答えるべきだから
無回答			

Table 3 (研究1) 各理由カテゴリーに分類された反応の比率

		4年生	6年生	中学2年生	大学生
公的な情報	公私	.03	.01	.13	.22
	了解	.02	.01	.00	.01
	結果	.83	.86	.83	.69
	内容	.05	.04	.00	.01
	その他	.02	.00	.00	.00
	無回答	.06	.07	.04	.07
準公的な情報	公私	.00	.03	.32	.43
	了解	.05	.04	.04	.03
	結果	.80	.75	.57	.42
	内容	.01	.00	.00	.00
	その他	.08	.08	.01	.00
	無回答	.08	.10	.06	.12
私的な情報	公私	.30	.40	.54	.83
	了解	.11	.10	.13	.02
	結果	.36	.31	.23	.10
	内容	.03	.01	.00	.00
	その他	.11	.10	.04	.02
	無回答	.09	.08	.06	.04

注.()内の数値は反応頻度。「公的な情報」「準公的な情報」「私的な情報」について3課題ずつあるので、反応頻度の総数は4年生66、6年生72、中学2年生69、大学生111である。

課題ずつあるので、反応頻度の総数は、4年生66、6年生72、中学2年生69、大学生111になる。Table 3からわかるように、公的な情報については、どの年齢グループでも「結果」がおおよそ70%を超えたが、私的な情報では他に比べて「公私」が多く、このことは年長グループほど顕著だった。

「了解」と「内容」の頻度が少なかったため、「了解」と「公私」、「内容」と「結果」をあわせて集計して、「その他」と「無回答」は除いた上で、理由カテゴリー(2:「公私・了解」「結果・内容」)×年齢(4:4年・6年・中学2年・大学生)のクロス集計表を作成し、「公的な情報」「準公的な情報」「私的な情報」のそれぞれについてカイ二乗検定を行った。その結果、「公的な情報」($\chi^2(3) = 20.88, p < .001$)、「準公的な情報」($\chi^2(3) = 53.87, p < .001$)、「私的な情報」($\chi^2(3) = 31.79, p < .001$)の全てについて有意な連関が認められた。残差分析の結果、全てについて「公私了解」が4・6年生で少なく大学生で多いこと、「結果内容」は4・6年生で多く大学生で少ないことが示された。

項目タイプ間の差を検討するために、理由カテゴリー(2:「公私了解」「結果内容」)×項目タイプ(3:公的・準公的・私的な情報)のクロス集計表を作成し、年齢グループごとにカイ二乗検定を行った。4年生($\chi^2(2) = 48.95, p < .001$)、6年生($\chi^2(2) = 69.81, p < .001$)、中学2年生($\chi^2(2) = 48.67, p < .001$)、大学生($\chi^2(2) = 90.38,$

$p < .001$)の全年齢グループにおいて有意な連関が認められた。残差分析の結果、4・6年生では「公私了解」が私的な情報で多く、公的/準公的な情報では少ないこと、「結果内容」は公的/準公的な情報で多く、私的な情報では少ないことが示された。中学2年生・大学生でも同様の相違が認められたものの、準公的な情報については有意でなかった。

年長者ほど、具体的な影響ではなく公私の区別のような抽象的な概念によって説明しやすい。これは、8~16歳を対象として自己決定権の理解を検討したRuck et al. (1998)の結果と一致する。ただし、小学生でも私的な情報について説明する際には、公私の区別にある程度言及したし、大学生も公的な情報については結果に言及することもあった。抽象的な概念に基づく説明は児童期にもみられるが、児童期以降、顕著になるようだ。

研究 2

言論の自由について、小学生は内容に依拠して判断しやすいという。このことは、プライバシー権に関する判断でも同じだろうか。研究2では、情報内容がよいものと悪いもの、開示を求める請求者の動機がよい場合と悪い場合を提示し、開示の是非を判断してもらう。もし内容に注目した権利判断が児童期の特徴ならば、小学生は、情報内容がよい場合や、開示を請求する者の動機がよい場合には、開示してもよいと考えやすいはずだ。研究2では4つの課題を行うが、研究1と異なり各課題によって設定が異なるため、一斉方式で課題内容を十分に伝えることは難しいと考え、個別インタビューを行った。ただし、大学生についてはその可能性は少ないと考え、研究1同様、質問紙法をとった。

方法

調査対象者 研究1で対象とした小学校とは別の、東京都内公立小学校に通う小学4年生($M=10:6, R=9:11 \sim 10:9$)32名(男15名・女17名)、6年生($M=12:6, R=11:11 \sim 12:10$)26名(男11名・女15名)、やはり研究1で対象とした中学校とは別の、東京都内公立中学校に通う中学2年生($M=14:5, R=13:11 \sim 14:10$)26名(男14名・女12名)、東京近郊の大学の教育学部に通う大学生($M=19:4, R=18:10 \sim 20:7$)30名(男13名・女17名)である。研究1で対象とした小学校同様、名札の着用、名簿の管理については十分な配慮がなされ、子どもたちに対しても、電話番号などの個人情報を知らない人にむやみに教えてはいけない旨の指導は行われていたが、プライバシーや知る権利について、特別な指導は行われていなかった。

調査手続き 2006年1~2月、小・中学生に対しては、訓練を受けた複数の調査者が学校を訪問し、空き教室などで個別インタビューを行った。全ての発話をIC

レコーダに記録し文字化した。所要時間はおよそ10分だった。大学生には授業時に質問紙を配布し、各自のペースで記入してもらった。

課題 日記に関する課題と電話番号に関する課題が各2つ、合計4課題ある。日記課題では情報内容がよいもの(プラス課題)と悪いもの(マイナス課題)、電話課題では情報の開示を求める動機がよいもの(プラス課題)と悪いもの(マイナス課題)がある。

日記課題:「××さんは、毎日日記を書いています」に続き、日記プラス課題では「××さんは、その日にあった[楽しいこと、友達が自分に親切にしてくれたこと、一緒に楽しく遊んだことなど、よいこと・楽しいことだけ]を日記に書くようにしています」と状況を説明する。日記マイナス課題では[]内が「悲しかったこと、友達が自分に意地悪をしたこと、つらいと思ったことなど、悪いこと・悲しかったことだけ」となる。どちらの課題でも、「あるとき、担任の先生が××さんのことをよく知りたいから、日記を見せてほしいといいました。××さんは、担任の先生に日記を見せるべきですか」と判断を求める。

電話課題:「××さんは買い物をしているときに財布を拾い、それをお店の人に届けました。しばらくして財布の持ち主が見つかりました」に続き、電話番号プラス課題では「[財布の持ち主は拾ってくれた人にお礼がしたいと思いました]。そこで、お店の人に『拾ってくれた人の電話番号を教えてくださいませんか』と頼みました」と状況を説明するが、電話番号マイナス課題では[]の部分が「財布の持ち主は財布の中身が1万円少なくなっていることに気づき、財布を拾った人がお金を盗ったかどうかを確かめたいと思いました」となる³⁾。最後に、「お店の人は××さんの電話番号を知っています。お店の人は財布の落とし主に、××さんの電話番号を教えるべきですか」と判断を求める。

課題を提示したあと、その内容を理解しているかどうかチェックするために、「日記にはどんなことが書いてあるのか」(日記課題)、「財布を落とした人はどんな理由で電話番号を知りたいと思っているのか」(電話課題)を質問した。正しく答えられなかった場合には、正答が得られるまで説明を行った。どちらの課題でも、判断の後に、理由説明を求めた。主人公の名前は調査対象者の性と同一とし、課題の順番は調査対象者間でランダムと

した。

理由の評定 研究1と同じ手続きでカテゴリー分類を行った。各カテゴリーの例は、Table 2にまとめた。「先生には教えてもよい」「店員さんは親切だから」のように、関係する人間の立場・役割による説明がある程度認められたが、これらは「その他」とした。著者と1名の研究協力者が別々に全ての回答について評定を行い、不一致の点は協議して決定した。評定者間の一致率は.91だった。4年生の回答の4.6%、6年生の回答の4.8%、中学2年生の回答の9.6%、大学生の回答の10.8%において、複数の理由が認められた。その場合、研究1と同じ手続きで評定を行った。

結果と考察

情報を開示すべきか Table 4に開示すべきと判断した調査対象者の比率を示した。日記を見せるべき、電話番号を教えるべきと判断した人が、期待値(1/2)と有意に異なるかみるために、年齢グループごとに各課題についてカイ二乗検定を行った。有意差が得られたものはTable 4に示した。4年生では「電話マイナス」課題にのみ有意差が得られ、「教えるべきでない」が多かった。6年生ではそれに加えて「日記マイナス」課題でも「教えるべきでない」が多く、中学2年生と大学生では、日記と電話番号のどちらもについて、情報内容がプラスでもマイナスでも、「教えるべきでない」が多かった。年長者はたとえ内容が「よいこと」でも、「お礼がしたいから」といわれても、内容が「悪いこと」であった場合や「お金を盗ったかどうかを確かめたい」といわれた場合と同じように、電話番号や日記は開示すべきでない⁴⁾と判断する傾向が高い。一方、小学4・6年生は、情報内容や開示を求める動機が悪い場合にのみ、「開示すべきでない」と判断しやすいようだ。

判断の理由 判断理由を検討する。各課題について、各理由カテゴリーが産出された比率をTable 5に示した。研究1同様、開示を認めた/認めないにかかわらず集計を行った。研究1と同じように、「公私」に基づく説明

Table 4 (研究2) 各年齢グループにおいて、日記を見せるべき・電話番号を教えるべきと判断した調査対象者の比率

	4年生 (n=32)	6年生 (n=26)	中学2年生 (n=26)	大学生 (n=30)
日記				
プラス課題	.59	.46	.19 **	.13 **
マイナス課題	.34	.27 *	.08 **	.07 **
電話番号				
プラス課題	.63	.58	.31 *	.23 **
マイナス課題	.25 **	.19 **	.27 **	.17 **

** p<.01, * p<.05.

3) 「財布を拾った人がお金を盗ったかどうか確かめたい」という動機は、「お金を盗った」と決めつけているわけではないので、必ずしも「悪い動機」とはいえないかもしれない。しかし、「拾った人」に「お金を盗ったかもしれない」という疑いの目を向けているという意味で、「お礼がしたい」という動機に比べれば「悪い」とみられることもできることから、ここでは「悪い動機」として提示した。

は年長者ほど多いようにみえる。ただし、課題差があるようで、日記課題より電話課題の方が「公私」による理由づけが少ないようだ。

日記課題については、「公私」と「了解」、「結果」と「内容」をあわせ、理由カテゴリー（2：「公私了解」「結果内容」）×年齢（4）のクロス集計表を作成した。カイ二乗検定を行った結果、「日記マイナス課題」では有意な結果は得られなかったが、「日記プラス課題」（ $\chi^2(3) = 8.00, p < .05$ ）では有意な連関が認められた。残差分析の結果、4年生の「公私了解」が少なく「結果内容」が多かった。電話課題については、「内容」がある程度認められたため、理由カテゴリー（3：「公私了解」「結果」「内容」）×年齢（4）のクロス集計表を作成し、カイ二乗検定を行った。その結果、電話プラス課題（ $\chi^2(6) = 38.76, p < .001$ ）、「電話マイナス課題」（ $\chi^2(6) = 17.53, p < .01$ ）ともに有意な連関が認められた。残差分析の結果、「電話プラス課題」では4年生の「公私了解」が少なく「内容」が多いこと、6年生の「内容」が多いこと、中学2年生の「公私了解」が多いこと、大学生の「公私了

解」が多く「内容」が少ないことが示された。「電話マイナス課題」では、4年生の「公私了解」が少なく「結果」が多いこと、大学生の「公私了解」が多く「結果」が少ないことが示された。

以上のように、年長者ほど公私の区別という抽象的な概念によって自分の判断を理由づけることが多い。一方、4・6年生は情報内容や、情報が開示されたあとの結果といった具体的なことがらに焦点をあてて説明することが多い。これは、研究1の結果に沿っている。

研究3

開示によって生じる影響を考慮して判断することは不適切なことではない。しかし、それは常に最も重視されるべき基準でもない。マス・メディアの報道などによってプライバシーの侵害が主張された場合、裁判所では報道された情報が公益性をもつかどうかを重要な判断要素とする（松井、2005）。公益とは一般的には社会全体の利益になることをいうが、情報公開法では、個人に関する情報を義務として開示しなければならない場合の「公益」を「人の生命、健康、生活または財産を保護するため」としている。研究3の目的は情報公開法の知識を確認することではないため、社会を構成するメンバーがその情報を手に入れることで、社会をより適正に運営できるようになるとか、よりよい決定を行えるようになるというとき、情報が公益性をもつとする。ただし、小学生にもわかりやすいようにクラスのみんに情報を開示するという状況を設定するため、本研究における「社会」は、クラス集団という限定された社会である。

研究3で提示する公益性の高い情報は、「みんなから集金したお金のつかいみち」と、「テレビ視聴を制限する決まりをつくらうと提案した学級委員のテレビ視聴行動」である。前者の場合、「みんなから集金したお金」は個人の所有ではなく、お金を払った人たち全員に属する公金である。公金の用途を明らかにすることは、不正な支出を防止し、集金したお金の管理を適正なものとするという公益性をもつ。後者の場合、決まりの提案者がその決まりに関連してどういう行動をとっているかという情報は、クラスのみんが提案に対する自分の態度を決める際の材料となり得るという意味で、公益性をもつ考えることもできる。なお、プライバシーを侵害したとしても、公益性を優先した判断が認められるかどうかをみるために、情報の所有者は情報を提供したいとは思っていないことを伝えた上で、判断を求めることとする。また、研究3でも一斉調査では課題の理解が困難な場合があると考え、小・中学生に対しては個別インタビュー調査を行った。

方法

調査対象者 研究1で対象とした小学校に通う小学4

Table 5 (研究2) 各年齢グループにおいて、各理由カテゴリーが産出された反応の比率

		4年生	6年生	中学2年生	大学生
日記プラス課題	公私	.25	.38	.58	.43
	了解	.03	.12	.12	.20
	結果	.22	.12	.08	.10
	内容	.06	.04	.08	.00
	その他	.31	.27	.12	.17
	無回答	.13	.08	.04	.10
日記マイナス課題	公私	.33	.54	.65	.63
	了解	.11	.08	.12	.13
	結果	.17	.10	.12	.12
	内容	.00	.04	.04	.00
	その他	.36	.17	.04	.05
	無回答	.03	.08	.04	.07
電話プラス課題	公私	.06	.12	.38	.37
	了解	.00	.23	.19	.27
	結果	.28	.08	.19	.23
	内容	.53	.50	.19	.00
	その他	.03	.08	.04	.03
	無回答	.09	.00	.00	.10
電話マイナス課題	公私	.09	.19	.27	.30
	了解	.00	.12	.08	.17
	結果	.47	.31	.31	.10
	内容	.25	.27	.23	.10
	その他	.19	.08	.08	.13
	無回答	.00	.04	.04	.20

注。()内の数値は反応頻度。反応頻度の総数は4年生32、6年生26、中学2年生26、大学生30である。

年生 ($M=9:7$, $R=9:2 \sim 10:0$) 32名 (男18名・女14名), 6年生 ($M=11:6$, $R=11:1 \sim 12:1$) 29名 (男14名・女15名), 研究1と2では対象となっていない東京近郊の公立中学校に通う中学2年生 ($M=13:6$, $R=12:2 \sim 13:1$) 27名 (男12名・女15名), 東京近郊の大学の教育学部に通う大学生 ($M=19:10$, $R=19:1 \sim 20:5$) 19名 (男10名・女9名) である。この中の誰も, 研究1・2の対象とはなっていない。ここで対象とした公立小学校・中学校は, 研究1・2で対象とした学校同様, プライバシーや知る権利について特別の指導は行われていなかった。

調査手続き 2006年4月, 研究2と同じ手続きで小・中学生に対する個別インタビュー調査, 大学生への質問紙調査を行った。所要時間はおよそ20分だった。

課題 テレビ視聴と金銭の使途についてそれぞれ4つ, 合計8課題がある。4つの課題は, 情報の内容(プラス・マイナス)×情報の公益性(公・個人)を組み合わせで構成した。以下, 「公プラス課題」「公マイナス課題」「個人プラス課題」「個人マイナス課題」と呼ぶこととする。

テレビ視聴に関する課題では, プラスの情報を「主人公はテレビが好きでないので, ほとんどテレビを見ない」, マイナスの情報を「主人公はテレビが大好きで, ずーっとテレビを見ている」とした。公益性については, 主人公が「テレビを見る時間を30分までにするという決まりをつくろうと呼びかける学級委員」を公益性のある課題(公課題)とした。公益性のない課題(個人課題)では, 主人公の役割について言及はない。公課題では, テレビ視聴を制限する決まりを提案した主人公に対して, クラスの友達が「じゃあ, あなたは昨日何分テレビを見たの?」と質問する。個人課題では, 情報内容のプラス・マイナスを際立たせるために, 「テレビを長く見ていると病気になりやすい」と思うから自分は「全然テレビを見ない」友達が, 主人公に「あなたはどのくらいテレビを見ているの?」と質問する。なおどの課題でも, 主人公は「こんな質問に答えるのは嫌だな」と思っている。これらの状況で, 主人公は質問に答えるべきかどうかの判断を, 調査対象者に求めた。

金銭の使途についても4つの課題がある。どの課題でも主人公は友達からお金の使途について質問を受けるが, プラス課題では主人公は「恵まれない国の子どもたちに寄付をしている」, マイナス課題では「お菓子やゲームを買っている」。公益性については, 公課題では「クラスみんなが使うノートを買うという目的で集められたお金」を「みんなには内緒で」寄付している(あるいはお菓子やゲームを買うために使っている)と設定し, 個人課題では主人公が「お母さんから毎月もらっているお小遣い」を寄付している(あるいはお菓子やゲームを買

うために使っている)とした⁴⁾。テレビ課題同様, 主人公は「こんな質問には答えたくないな」と思っている。これらの状況において, 主人公はお金の使い道を友達に教えるべきかどうか, 判断を求めた。

各課題について説明を行った後, その内容を子どもが正しく理解しているかチェックするため, 金銭課題では「誰のお金か」「主人公はお金を何に使っているのか」, テレビ課題では「主人公は何をしようとしているのか」(公課題)「どのくらいテレビを見ているのか」を質問し, 正しく答えられるまで課題説明を行った。主人公の性は調査対象者と同じとし, 課題の提示順序は調査対象者間でランダムとした。

理由の評定 判断理由をTable 2の6カテゴリーに分類した。研究3では, 決まりの提案者であること, 集めたお金であることを理由とした説明や, テレビ視聴やお小遣いの使途は個人の自由だという説明を「公私」に含めた。「質問されたら, きちんと答えるべきだ」「学級委員は見本となるべきだ」といった説明は「その他」とした。著者と1名の研究協力者が別々に, 全ての回答について評定を行った。評定者間の一致率は.89だった。不一致の点は協議して決定した。小学4年生の回答の4.3%, 6年生の回答の6.0%, 中学2年生の回答の14.3%, 大学生の回答の24.3%において, 複数の理由が産出された。その場合, 研究1・2と同じ手続きで評定を行った。

結果

情報を開示すべきか 各課題において「答えるべき」と判断した調査対象者の比率をTable 6に示した。「答えるべき」と判断した人が期待値(1/2)と有意に異なるかどうかみるために, 年齢グループごとに, 各課題についてカイ二乗検定を行った。検定の結果についてもTable 6に示した。4年生と6年生では, 公プラス課題については, テレビ・金銭課題のどちらについても「答えるべき」が有意に多く, 金銭の個人マイナス課題では「答えるべき」が有意に少なかった。しかし, 公マイナス課題, 個人プラス課題については, 有意差は得られなかった。一方, 中学生と大学生では, 公益性の高い情報については(公課題), 情報の内容がプラスであろうとマイナスであろうと, 「答えるべき」が有意に多かった。一方, 公益性の低い情報(個人課題)については, テレビの個人プラス課題を除いて, 「答えるべき」が有意に少なかった。

判断の理由 判断理由を検討する。課題タイプ(公プラス・公マイナス・個人プラス・個人マイナス)ごとに

4) 「クラスみんな」から集めたお金を「内緒で」寄付することは, プラスとはいえないが, お金を何に使っているかという点についてのみみた場合には, 「よいこと」のために使っているともいえることから, ここでは「プラス情報」とした。

Table 6 (研究3) 各課題において「答えるべき」と判断した調査対象者の比率

	4年生 (n=32)	6年生 (n=29)	中学2年生 (n=27)	大学生 (n=19)
公プラス				
テレビ	.91 **	.86 **	.89 **	.95 **
金銭	.84 **	.83 **	.89 **	1.00 **
公マイナス				
テレビ	.34	.41	.70 *	.84 **
金銭	.63	.66	.74 *	.89 **
個人プラス				
テレビ	.56	.62	.44	.32
金銭	.63	.45	.33 *	.21 *
個人マイナス				
テレビ	.34	.38	.19 **	.21 *
金銭	.09 **	.07 **	.11 **	.05 **

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

テレビ課題と金銭課題の反応数を合計し、年齢グループ別に(1)公私、(2)了解、(3)結果、(4)内容、(5)その他、(6)無回答の理由カテゴリーが産出された比率をTable 7に示した。各課題タイプについて2課題ずつあるので、反応頻度の総数は、4年生64、6年生58、中学2年生54、大学生38である。カイ二乗検定を行うにあたり、「その他」と「無回答」を除いた上で、「公私」と「了解」をひとつにまとめ、理由カテゴリー(3:「公私了解」「結果」「内容」)×年齢グループ(4)のクロス集計表を作成した。

個人マイナス課題では有意な連関は認められなかったが、公プラス課題($\chi^2(6) = 50.74, p < .001$)、公マイナス課題($\chi^2(6) = 34.98, p < .001$)、個人プラス課題($\chi^2(6) = 24.78, p < .001$)において有意な結果が得られた。残差分析の結果、「公私了解」はどの課題タイプでも4・6年生で少なく大学生で多かった。「内容」もどの課題タイプでも、4年生で多く大学生で少なかった。「結果」は、公マイナス課題では6年生に多く大学生で少ないこと、個人プラス課題では4年生に多いことが示された。年長者は公私の区別に、4・6年生は内容や情報開示の結果に言及しやすいようだ。

課題タイプによる差を検討するために、年齢グループごとに課題タイプ(4)×理由(3:「公私了解」「結果」「内容」)のカイ二乗検定を行った結果、4年生($\chi^2(6) = 40.91, p < .001$)、6年生($\chi^2(6) = 39.05, p < .001$)、中学2年生($\chi^2(6) = 15.22, p < .05$)において有意な連関が認められた。大学生については有意な結果は得られなかった。残差分析を行った結果、4・6年生では、公プラス課題において「公私了解」が少なく「内容」が多いこと、逆に個人マイナス課題において「公私了解」が多く「内容」

が少ないことが認められた。中学2年生では個人マイナス課題において「公私了解」が多く、「結果」と「内容」が少なかった。小学4・6年生は、公プラス課題では内容のよしあしに焦点をあてやすく、個人マイナス課題では公私の区別や当事者の了解をとる必要性に言及しやすい。中学2年生も、個人マイナス課題について説明する際には「公私了解」に言及しやすい。一方、大学生は、課題タイプによって理由づけを変えにくく、同じ観点から情報の開示をとらえているようだ。

全体討論

本論文では、同じクラスに属する仲間や、先生と生徒といった関係におけるプライバシーを取り上げた。その結果、プライバシーと知る権利に関する子どもの理解について以下のことが示された。子どもは児童期半ば頃までに、よく顔をあわせる関係において、他の人が容易に知ることのできる情報は開示してもよいが、私事性の強いものはむやみに開示すべきではないことに気づくようだ。しかし、このような理解は、児童期には必ずしも「公と私」という抽象的な区別に基づいたものではない。小学生の場合、私事性の強い情報を開示すべきでない

Table 7 (研究3) 各年齢グループにおいて、各理由が産出された反応の比率

		4年生	6年生	中学2年生	大学生
公プラス課題	公私	.11	.12	.41	.68
	了解	.02	.03	.04	.03
	結果	.27	.26	.19	.13
	内容	.41	.31	.23	.00
	その他	.11	.19	.04	.05
	無回答	.08	.09	.09	.11
公マイナス課題	公私	.19	.16	.41	.66
	了解	.05	.05	.02	.03
	結果	.31	.34	.24	.08
	内容	.33	.24	.17	.05
	その他	.06	.16	.15	.11
	無回答	.06	.05	.02	.08
個人プラス課題	公私	.11	.17	.31	.58
	了解	.19	.21	.28	.18
	結果	.24	.10	.17	.11
	内容	.30	.26	.22	.05
	その他	.09	.12	.00	.03
	無回答	.06	.14	.02	.05
個人マイナス課題	公私	.19	.33	.43	.53
	了解	.39	.28	.32	.21
	結果	.08	.07	.07	.11
	内容	.16	.14	.08	.03
	その他	.14	.16	.07	.05
	無回答	.05	.03	.02	.08

注。()内の数値は反応頻度。各課題タイプについて2課題ずつあるので、反応頻度の総数は、4年生64、6年生58、中学2年生54、大学生38である。

いう判断は、情報内容や開示を求める請求者の動機が「悪い」場合に限られていた。これに対して中学生や大学生は、内容や動機がどうであれ、ある程度一貫して私事性の強い情報はむやみに開示すべきでないという判断する傾向が高かった。判断理由については、小学生は「公私の区別」といった抽象的概念よりも、開示の結果生じる利便や弊害など具体的事項に言及しやすかった。小学生は「開示すべきではない情報」の存在に気づいてはいても、開示した後に予想されることがらに注意を向けやすく、そのために、情報内容のよしあし等によって判断が揺れやすいのかもしれない。知る権利との関係では、情報に公益性がある場合、知る権利を保障するという観点からプライバシーを侵害したとしても個人的な情報の開示を求めることができるが、このことに関する理解は、小学生にははっきりとは認められなかった。研究3において、公益性の高い情報を開示すべきという判断は、小学生の場合情報内容が「よい」場合に限られており、公益性の低い情報を「開示すべきでない」という判断も年長者より認められにくかった。これに対して、中学生と大学生は、情報内容にかかわらず、公益性の高い情報は開示すべきだが、低い情報は開示すべきでないという判断する傾向が高かった。プライバシーについては、児童期半ばまでに大人と同じような理解が認められる部分もあるものの、児童期以降、個人の権利よりも社会の利益を優先させるという判断が顕著になるといえるようだ。

ただし、ここでの結果を一般化するには慎重でなければならない。研究1では、学級新聞に情報を掲載するという状況を設定したが、もしこれが「知らない人」を対象としたメディアに掲載するという状況だったら、結果は変わっていたのかもしれない。小学生は年長者よりも生徒と先生との関係を親密なもののみなしていたため、「生徒が先生に日記を見せる」ことを「よい」と判断しやすかったのかもしれない。また、情報を開示するかどうかが判断する際、私たちが考慮する要因は状況によって異なるだろう。「自分が提案した決まりに賛成してもらおう」(研究3)という状況では、提案を通すことに比重が置かれやすく、有利な情報は開示するが、そうでない情報は開示しないというバイアスがかかったのかもしれない。自分の情報を開示するのか、それとも他者の情報を開示するのかによっても考慮される要因は異なるだろう。質問紙法を用いたにもかかわらず、研究1の対象者数は各年齢グループ20～40名程度と限定されていた。また、研究1～3を通して、個人の権利に関する子どもの理解は学校での指導状況などによっても異なると考えられるため、今後、異なるサンプルでの検討が必要である。

これらの課題は残されているものの、本論文の結果は、これまで言論の自由等について認められてきたことに概ね沿っていた。すなわち、小学生は年長者よりも個

人の自由を制限(干渉)してもよいと考えやすい。「お礼がしたい」と頼まれたり、情報が「よいこと」であったりすると、私事性の強い情報でも「開示すべきではない」とは判断されにくくなる。なぜ、子どもはプライバシーを保護すべきと考えにくいのか。子どもの生活は家庭などプライバシーが問題となりにくい場を中心としており、プライバシーを意識しにくいのかもかもしれない。また、状況や他者に対して楽観的な見通しをもちやすいとか、起こり得る危険な状況を想定するだけの知識や経験が不足している可能性もある。

言論の自由もプライバシーも、自律した人格形成において重要な権利だとする考え方がある。憲法学者である芦部(2000)は、言論(表現)の自由を「自己が人格を発展させる」ための価値をもつとした。情報倫理の分野では、Johnson(2002)が、プライバシーを人が自律的な個人として存在するために必要なものと論じている。もし絶えず誰かに観察されていたら、他者と独立した思考が行えないというのである。Piagetは道徳性の発達を他律から自律への移行としたが(Piaget, 1957)、自律的人格の形成途上にある子どもは、人が自律的存在としてあるための権利に気づきにくいのかもかもしれない。

研究1および2の結果に示されるように、中学生や大学生はプライバシーを保護すべきと考える傾向が高い。しかし研究3では、情報の開示が公益性をもつ場合、情報内容のよしあしにかかわらず「情報を開示すべき」と判断する傾向は、小学生よりも高かった。一方、公益性を優先した判断は、児童期の子どもにはそれほど顕著ではなかった。たとえば、「テレビ視聴を制限する決まりを提案している学級委員のテレビ視聴行動」(研究3)については、その行動が決まりに沿うなら8～9割の小学生が開示すべきと判断したが、決まりに沿わない場合には比率は大きく低下した。一方、中学生や大学生は、決まりに沿うものであろうとなかろうと、常に7割以上の人が開示すべきと判断した。しかし、もうひとつの課題である「みんなから集金したお金の使途」については、開示によって否定的な影響が予想される場合でも、小学4年生の6割以上が開示すべきと判断した。

これらの結果は、小学生の判断は、中学生や大学生と比べると、判断すべき状況の影響を受けやすいことを示唆している。実際、「テレビを見てはいけないという規則を提案する学級委員がテレビを見ている」という状況では、4年生の1/3程度しか開示すべきと判断しなかった。しかし、「集金したお金を勝手に使ってしまう」という状況では、開示すべきという判断が4年生の2/3に認められた。テレビ視聴課題に比べて金銭課題は、扱っている問題が重大であり(公金の横領)、このことが小学生の判断に影響を与えたのかもかもしれない。別の言い方をすれば、年長者と比べれば小学生は確かに公益性とい

う視点が弱いものの、状況によっては、社会一般の利益を考慮した権利判断を行うことができるということでもある。金銭の公マイナス課題で開示すべきと判断した4年生の理由づけをみたところ、「勝手にお金を使わず」のような利己的視点からの理由づけは1名にしか認められなかった。したがって、研究3の結果は、状況によっては公益性に基づく権利判断が児童期半ば頃には可能であることを示唆しているように思われる。

民主主義社会では、言論の自由や知る権利が保障されていなければ権力を監視できないし、プライバシーが保障されていなければ、各個人は独立した人格を保つことが難しく、民主主義の前提にある多様な意見による合意形成が成立しなくなる。これらの意味において、個人の自由や権利を保障することはよりよい社会の基礎をつくる。ひとりひとりの権利を個人にとってのみならず、社会にとっても価値あるものとしてとらえる成熟した理解は、どのように形成されるのか。今後更なる検討を行いたい。

文 献

- 芦部信喜. (2000). 憲法学Ⅲ人権各論(1) 東京: 有斐閣.
- Gallatin, J., & Adelson, J. (1970). Individual rights and the public good: A cross-national study of adolescents. *Comparative Political Studies*, 2, 226-244.
- 長谷川真里. (2001). 児童と青年の「言論の自由」の概念. *教育心理学研究*, 49, 91-101.
- 長谷川真里. (2003). 言論の自由に関する判断の発達過程: なぜ年少者は言論の自由を支持しないのか? *発達心理学研究*, 14, 304-315.
- Helwig, C. C. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: Freedom of speech and religion. *Child Development*, 66, 152-166.
- Helwig, C. C. (1998). Children's conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development*, 69, 518-531.
- Helwig, C. C. (2006). Rights, civil liberties, and democracy across cultures. In M. Killen, & J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 185-210). New Jersey: LEA.
- Helwig, C. C., & Turiel, E. (2002). Civil liberties, autonomy, and democracy: Children's perspectives. *International Journal of Law and Psychiatry*, 25, 253-270.
- 堀部政男. (1980). 現代のプライバシー. 東京: 岩波書店.
- Johnson, D. G. (2002). コンピュータ倫理学 (水谷雅彦・江口 聡, 監訳) 東京: オーム社. (Johnson, D. G. (2000). *Computer ethics* (3rd ed.). NJ: Prentice Hall.)
- 木下芳子. (2001). 集団決定場面での「個人領域」の判断からみた権利意識の発達. *発達心理学研究*, 12, 173-184.
- 松井茂記. (2005). マス・メディアの表現の自由. 東京: 日本評論社.
- Melton, G.B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 186-190.
- Melton, G.B., & Limber, S. P. (1992). What children's rights mean to children: Children's own views. In M. Freeman, & P. Veerman (Eds.), *The ideologies of children's rights* (pp. 167-187). Dordrecht: The Netherlands: Kluwer.
- 中川義朗. (1998). 現代の人権と法を考える. 京都: 法律文化社.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Piaget, J. (1957) 児童道徳判断の発達 (大伴 茂, 訳) 東京: 同文書院. (Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. NY: The Free Press.)
- Ruck, M. D., Abramovitch, R., & Keating, D. P. (1998). Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 69, 404-417.
- 首藤敏元. (1992). 領域特殊理論 — チュリエル. 日本道徳性心理学研究会 (編著), *道徳性心理学 — 道徳教育のための心理学* (pp. 133-144). 京都: 北大路書房.
- Turiel, E. (1983). The development of morality. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol.3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp.863-932). New York: Wiley.

付記

調査にご協力くださった東京都北区・小平市の子どもたち、調査実施にあたり便宜をはかってくださった先生方にこの場を借りて、深く御礼申し上げます。また、調査・コーディングに力を貸してくださった津田塾大学の学生さんにも、記して感謝いたします。

Toyama, Noriko (Tsuda College) & Obayashi, Michiyo (Nakajima Elementary School). *Children's Awareness of Rights to Privacy and to Know*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2007, Vol.18, No.3, 236-247.

Three experiments examined children's awareness of rights to privacy and the right to know. In Experiment 1, 4th, 6th, and 8th graders, and undergraduate students, judged whether three types of individual information should be disclosed in a classroom newspaper. The 4th graders, like the older children and college students, distinguished between public vs. personal matters. That is, public matters like school activities were not assumed to be private, whereas personal items such as a diary and petty cashbook were assumed to be kept from the public view. In Experiment 2, the same four age groups evaluated whether a student should show his "good" or "bad" personal diary to a teacher, and whether a salesclerk should reveal her customer's telephone number to a "good" or "bad" person. Elementary school children tended to respond that the "good" diary could be shown, and that the telephone number could be given to a "good" person. In Experiment 3, 4th graders and the older participants all showed awareness that even "bad" personal matters should be disclosed if such disclosure is recognized as being in the public interest.

【Key Words】 Children's rights, Privacy rights, Right to know, Social cognition, Social judgment

2006. 5. 23 受稿, 2007. 9. 21 受理