

児童期における見かけの泣きの理解の発達： 二次的誤信念の理解との関連の検討

溝川 藍

(京都大学大学院教育学研究科・日本学術振興会)

子安 増生

(京都大学大学院教育学研究科)

見かけの泣きが、それを見た他者に誤信念を抱かせうることの理解は、いつ・どのように発達するのだろうか。本研究は、二次的誤信念の理解の獲得との関連から、その理解の発達について検証を行った。Mizokawa & Koyasu (2007) からは、人が本当は泣いているように見えても、本当は泣いていない場合があることへの理解は、6歳児にはできるが、4歳児にはできないことが示されている。しかし、6歳児は見かけの泣きが他者に誤信念を抱かせると(泣いていると思込込ませる)可能性についての理解を示さなかった。本研究では、525名の児童を対象に、「泣き課題」(Mizokawa & Koyasu, 2007)と「二次的誤信念課題」(林, 2002)を含む質問紙調査を行った。全ての課題は4コマのイラストとともに提示された。泣き課題は、2つの見かけの泣き課題と1つの本当の泣き課題から成り、どの課題でも主人公は泣いているように見えるというものであった。各課題の後で、子どもは、「主人公は、本当に泣いているか。」及び「他者は、主人公が本当に泣いていると思うか。」について尋ねられた。結果は、1年生から4年生にかけて、見かけの泣きが生む他者の誤信念の理解が進むことを示した。さらに、この理解と二次的誤信念課題の正誤との間に、有意な偏相関が得られた。本研究から、二次的誤信念の理解は、他者の情動理解の重要な認知的基盤であることが示された。

【キー・ワード】 見かけの泣き, 情動理解, 二次的誤信念, 児童期

問 題

日々のコミュニケーションの中で私たちが表出する情動は、常に内的な情動と一致しているわけではない。たとえば、私たちは、期待はずれのプレゼントをもらったときにも、相手にニコリしてみせることがある(Saarni, 1979)。このような本当の情動とは異なる情動の表出は、発達的に見ると、3,4歳ごろから可能になる(Cole, 1986)。しかし、3,4歳児は、まだ見かけの情動と本当の情動を意識的に区別できず、単に「プレゼントをもらったときはいつもニコリする」という表示規則に従っているだけである(Josephs, 1994)。見かけの情動と本当の情動の不一致を理解できるようになるのは、表出の出現(3,4歳; Cole, 1986)よりも遅く、6歳頃からであると言われており(Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986)。アメリカ・イギリス・日本の子どもたちの間で、このような見かけの情動と本当の情動の不一致を理解できるようになる時期には年齢差がないことが知られている(Gardner, Harris, Ohmoto, & Hamazaki, 1988)。また偽りの情動の表出は、他者に誤った情動状態(例:ニコリしているからうれしい)を推測させることになるが、この誤信念への誘導の可能性についても6歳頃から理解可能になる(Gross & Harris, 1988)。

「人が本当の情動とは異なる情動を表出すること」及び「その表出が他者に誤った情動状態を推測させうること」

を理解するためには、見かけと本当の区別、他者の心的状態の推論といった認知的能力が必要となる。このような情動理解は、社会生活の中で複雑なコミュニケーションを形成する重要な基盤となるものであり、認知的能力の発達の観点から検討していくことが求められている。近年、偽りの情動表出を理解する能力と誤信念理解との関連の検討も行われている(Banerjee & Yuill, 1999; 宮本, 1998)が、未だその証拠は少ない(c.f. Mizokawa & Koyasu, 2007)。

偽りの情動表出に関する研究では、ネガティブ情動を隠すためのポジティブ情動(あるいはニュートラル情動)表出の理解について焦点が当てられてきた(Banerjee & Yuill, 1999; Cole, 1986; Gnepp & Hess, 1986; Gross & Harris, 1988; Harris et al., 1986; Harris & Gross, 1988; Josephs, 1994; Joshi & MacLean, 1994; Saarni, 1979 他)。しかし、偽りのネガティブ情動の表出の理解については、最近までほとんど検討されてこなかった。その中で溝川(2007)は、偽りのネガティブ情動の表出の中でも「偽りの悲しみ表出(本当は悲しくない時の悲しみ表出)」に着目し、4歳から6歳の間に自己防衛の動機(Gnepp & Hess, 1986 の分類)による偽りの悲しみ表出の理解の発達が見られることを明らかにした。溝川(2007)からは、偽りの悲しみ表出の理解は、偽りの喜び表出の理解よりもやや遅れるものの、基本的な発達時期には違いがないことも示されている。また、Mizokawa

& Koyasu (2007) は、仮想場面を用いて、4～6歳児の見かけの泣きの理解について心の理論の観点から調べている。Mizokawa & Koyasu では、見かけの泣きに関する理解を調べる課題として「泣き課題」を用いた。「泣き課題」には見かけの泣き課題と本当の泣き課題があり、見かけの泣き課題は、「課題中の他者が、本当は泣いていないのに泣いているように見える主人公を見て、泣いていると思ひ込む（誤信念）場面」、本当の泣き課題は、「課題中の他者が、本当に泣いている主人公を見て、泣いていると思う（真実信念）場面」であった。各課題の後に、子どもは、他者の信念に関する質問（信念質問：他者は主人公が泣いていると思うか）と真実についての質問（本当質問：主人公は本当に泣いているか）に回答した。その結果、本当の泣きについては、年齢にかかわらず大半が理解（2つの質問両方に正解）していた。また、見かけの泣きについては、4歳児のほとんどが「本当質問」に不正解であったが、多くの6歳児が「本当質問」に正解した。ただし、「信念質問」に関しては6歳児においても正答率は低かった。（Mizokawa & Koyasu (2007) の結果は、本論文の結果（Figure 3, 4）において比較データとして示している。）また、Mizokawa & Koyasu (2007) では、一次の誤信念の理解を調べる「標準誤信念課題」と、二次の誤信念の理解を調べる「二次的誤信念課題」を用いて、心の理論の発達と見かけの泣きの理解との関連を検討しており、その結果から、見かけの泣きの理解（本当質問への正誤）と標準誤信念課題への正誤、及び二次的誤信念課題の正誤には、それぞれ有意な偏相関が見出されている。このように、Mizokawa & Koyasu (2007) からは、「泣いているように見える人が本当は泣いていないこと」の理解は4歳から6歳の間に発達すること（cf. 偽りの悲しみ表出の理解の発達：溝川, 2007）、見かけの泣きの理解と心の理論の発達との間には関連があること、6歳児でさえ見かけの泣きが生む他者の誤信念（見かけの泣きを見た他者が泣いていると思ひ込むこと）の理解に困難を示すことが明らかになった。幼児期には難しかった見かけの泣きが生む他者の誤信念の理解は、その後の児童期に発達するのではないかと予想される。幼児期後期には「主人公は泣いていないのだから、それを見た課題中の他者も、泣いていないと思うだろう」と判断していた子どもも、児童期になると「主人公の見かけの泣きを見た課題中の他者が、主人公は本当に泣いていると思ひ込む」と判断できるようになるのではないだろうか。

見かけの泣きが生む誤信念の理解における発達の変化が児童期に見られるという予想の根拠に、児童期における二次的な心的状態の理解の発達がある。ここでいう「二次的 (second-order)」とは、「心的状態についての心的状態を持つこと」であり、「Aさんは『BさんはXと思っ

ている』と思っている」といった入れ子構造の形式をとるものである（c.f. 林, 2006; Perner & Wimmer, 1985）。先行研究からは、9歳頃には子どもの大半が二次的誤信念を理解できるようになることが示されている（Perner & Wimmer, 1985）。二次的誤信念の獲得は、二次的誤信念課題（アイスクリーム課題：Perner & Wimmer, 1985; 誕生日課題：Sullivan, Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994; 移動課題の応用版：林, 2002）への通過によって測られる。見かけの泣きが生む誤信念の理解とは、すなわち、「見かけの泣きを見た他者が『主人公はおもちゃがないと思って泣いている』と思っている』」ことの理解でもあり、二次的誤信念課題の正誤との関連が予想される。二次的誤信念の理解が、6～9歳頃に発達する（Perner & Wimmer, 1985）ことから、見かけの泣きが生む他者の誤信念の理解も、児童期の1年生から4年生までの間に発達するものと考えられる。

Mizokawa & Koyasu (2007) の幼児期の調査においては、見かけの泣きの理解、及び誤信念理解に性差は見られなかった。しかし、幼児期とは違い、性別によって情動の理解に差が見出されている児童期（Zeman & Garber, 1996 他）において、「泣き課題」での理解に性差が見られるかどうかを検討する必要がある。なお、二次的誤信念課題の成績については、先行研究から性差は見られないという見解が得られているが（e.g. Astington, Pelletier, & Homer, 2002; Perner & Wimmer, 1985）、この点についても確認を行う。

最後に、本研究では、見かけの泣きが生む誤信念の理解には「意図的な目標を伴う見かけの泣き（だまし有：他者をだますための嘘泣き）」と「意図的な目標を伴わない見かけの泣き（だまし無：目がかゆくてこすっているだけ）」の間で差があるかどうかを検討する。先に述べたように、見かけの情動と本当の情動の区別は4歳には難しく、6歳になると可能であることが知られている。このことの原因については、「ある人にとっての意図的な目標が他者に誤信念を抱かせることである」といっただましの意図の理解が4歳児には難しいからではないかという指摘が存在する（Harris & Gross, 1988）。しかし、Mizokawa & Koyasu (2007) からは、幼児期における見かけの泣きの理解に、表出者のだましの意図の有無は影響しないことがわかっている。子どもは、「他者に誤信念を抱かせる可能性」を含んだ見かけの表出であれば、だましの意図にかかわらず同じように理解しているようであるが、見かけの泣きが生む誤信念の理解についてはまだ十分な証拠は得られていないため、児童を対象とした調査を通じて検討を行なう。

目 的

本研究は、見かけの泣きが生む他者の誤信念を導くことの

理解と、二次的誤信念の理解について、以下の3つの仮説を検証することを目的とする。(1)見かけの泣きが生む他者の誤信念(泣いていると思込むこと)の理解は、児童期の1年生から4年生の間に発達する。(2)見かけの泣きが生む他者の誤信念の理解には、見かけの泣きにおける表出者のだましの意図の有無は影響しない。(3)見かけの泣きが生む他者の誤信念の理解は、二次的誤信念の理解と相関する。

方 法

調査対象児

京都市内の小学校2校に通う児童543名を対象に実施した。1問でも無回答があった場合は分析対象から除外し、最終的な分析対象となった参加児数(男女別人数と平均年齢)は、1年生80名(男子42名・女子38名, 6歳9ヶ月)、2年生93名(男子61名・女子32名, 7歳9ヶ月)、3年生68名(男子34名・女子34名, 8歳9ヶ月)、4年生98名(男子43名・女子55名, 9歳8ヶ月)、5年生94名(男子53名・女子41名, 10歳8ヶ月)、6年生92名(男子44名・女子48名, 11歳9ヶ月)の計525名であった。

材 料

「泣き課題」(Mizokawa & Koyasu, 2007)と「二次的誤信念課題」(林, 2002)を含む質問紙を作成し、使用した。「泣き課題」は、課題A(見かけの泣き・だましの意図無)、課題B(見かけの泣き・だましの意図有)、課題C(本当の泣き)の3種類であった¹⁾。幼児用に作成された「泣き課題」を児童に実施するにあたって、以下の点を変更した。まず、幼児用の「泣き課題」には、男児版と女児版があったが、児童期には登場人物の性別が理解に影響することはほとんどなくなると考えられることから、男女共通のものに修正した。次に、児童では質問紙で実施するため、質問の語尾を「～かな。」(口語)から「～ですか。」(文語)に変更した。児童用の「泣き課題」では、各課題にいじわるな男の子(共通)と主人公の女の子(課題別)が1人ずつ登場した。3課題間での違いは、主人公、及びストーリーの3番目のパートのみであった(資料1参照)。質問紙は、低学年の子どもにもわかりやすいように、イラストを用い、ストーリーはひらがなとカタカナで記述された。質問紙は、「登場人物の紹介ページ」、「課題のページ」、「質問のページ」から構成されており、子どもが登場人物に親しんでから課題に取り組むことができるように作成された。課題のページは、4コマのイラスト(ページ左側)とストーリー(ページ右側)から構成されていた。質問のページでは、

上部に課題4コマ目のイラストが提示され、その下に質問と選択肢が書かれていた。「泣き課題」及び「二次的誤信念課題」のイラストはFigure 1と2に、各課題の詳細は資料1と2に記載した。

手続き

調査実施校の各クラスの教室において、集团的に実施し、ただし、2校のうち1校においては、高学年(4, 5, 6年生)のみ、大教室を使って学年単位(2クラス合同)で実施した。調査は、質問紙の配布後、調査者が、質問紙に記載されている各課題と質問、及び質問の選択肢を読み上げる形式で行なった。初めに、調査者は、調査の主旨と、質問紙への回答内容は学校の成績に影響しないことを伝えてから課題に移った。課題は、「二次的誤信念課題」、「泣き課題」の順で実施した。「泣き課題」の3課題の順序はカウンターバランスした。具体的な課題の進め方は以下に挙げた通りであった。

例えば、課題B(見かけの泣き・だまし有)の場合、登場人物の紹介ページで2人の登場人物たちの絵を提示しながら、調査者は、「いじわるなゴンタクンが出てくる〇つ目のお話です。これからお話を読みますので、絵を見ながらお話をよく聞いて、質問に答えてください。」と教示を行なった。そして調査者の合図で、児童は一斉に課題のページへと進出した。課題のストーリーは下記の通りで、聞き取りやすい音量・速度で読み進められた。

「①ゴンタクンとヒロエちゃんは、お部屋で遊んでいました。②ゴンタクンは、いじわるをしてヒロエちゃんを困らせようと思ひ、ヒロエちゃんのおもちゃをこっそり隠してから、お外へ行ってしまいました。③少ししてから、ヒロエちゃんは、おもちゃを見つめました。ヒロエちゃんは、ゴンタクンに謝ってほしかったので、泣いているように見せることにしました。④そこに、ゴンタクンが戻ってきました。」

調査者は、ストーリーを読み終えた後、「それでは、ページをめくって質問のページに進んでください。」と合図し、児童は一斉に質問のページへと進出した。

「泣き課題」の質問は、Mizokawa & Koyasu (2007)に倣い、「信念質問」と「信念質問についての理由づけ質問」、及び「本当質問」と「本当質問についての理由づけ質問」をこの順番で行なった。質問の前には「ヒロエちゃんは、泣いているように見えますね。」と確認をし、続いて「それでは、上の絵(質問ページの上部にある課題4コマ目のイラスト)」を見ながら、ヒロエちゃんのお話を思い出して、次の質問に答えてください。質問に答えるときは、1と2の番号のどちらかに、丸をつけてください。質問は飛ばさないようにしましょう。」と教示を行なった。その際、前のページには戻ってはいけない旨も教示した。質問と選択肢は以下の通りであった。

1) 実施した「泣き課題」には、これら3課題の他に、もう1種類の課題(本当の泣き課題・原因の誤解)があった。しかし、この課題は、見かけの泣きの理解を測るものではないため、本論文では記述を割愛する。

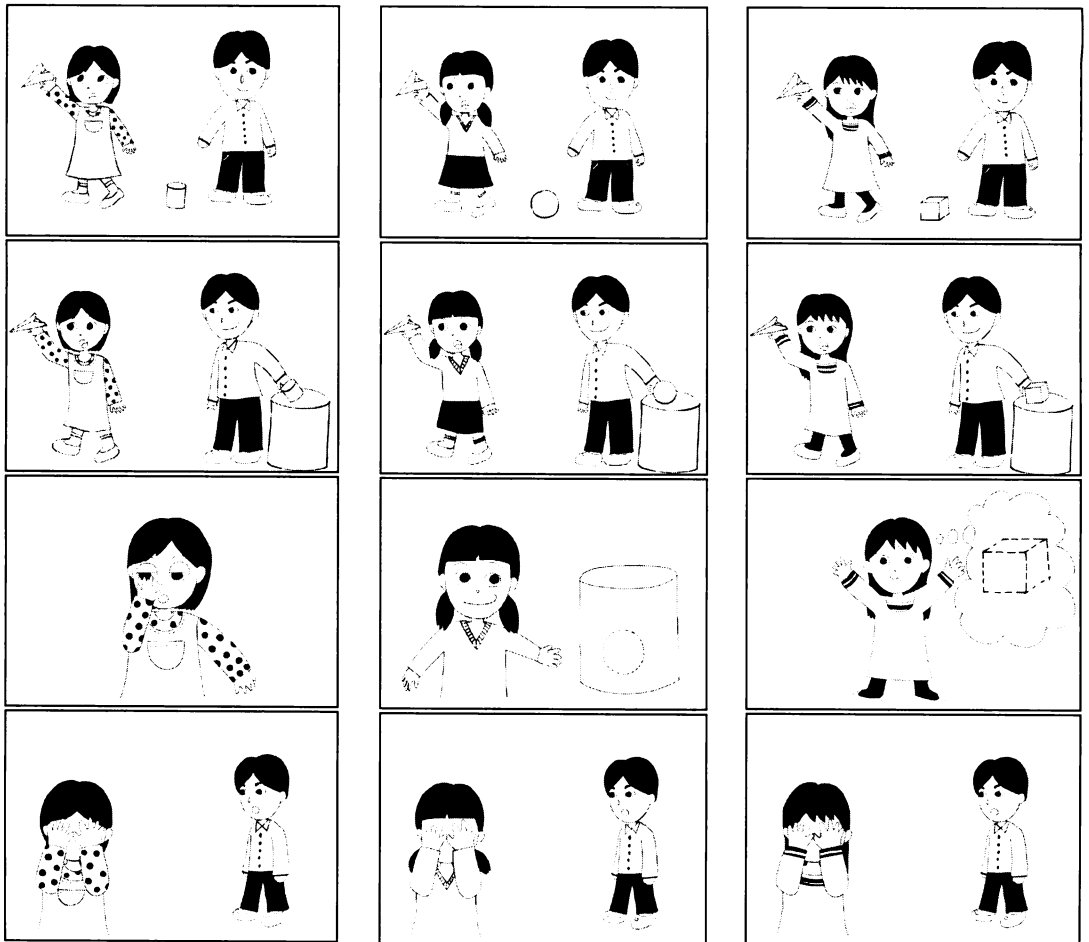


Figure 1 泣き課題のイラスト (左から課題A・B・C)
(Mizokawa & Koyasu, 2007をもとに児童版を作成した)

信念質問：ゴンタくんは、ヒロエちゃんが泣いていると思っていますか。それとも、泣いていないと思っていますか。〈選択肢：1. 泣いていると思っている、2. 泣いていないと思っている〉

信念質問（理由）：ゴンタ君は、ヒロエちゃんがどうしてこんな風になっているかと思っていますか。〈選択肢：1. おもちゃがないから、2. 謝ってほしいから（課題Aでは「目がかゆいから」、課題Cでは「ゴンタくんが来たから）」〉

本当質問：ヒロエちゃんは、本当に泣いていますか。それとも、本当は泣いていないですか。〈選択肢：1. 本当に泣いている、2. 本当に泣いていない〉

本当質問（理由）：ヒロエちゃんは、どうしてこんな風になっているのですか。〈選択肢：1. おもちゃがないから、2. 謝ってほしいから（課題Aでは「目がかゆいから」、

課題Cでは「ゴンタくんが来たから）」〉

全ての課題と質問への回答終了後、質問紙を回収した。質問紙の配布から回収までに要した時間は学年による変動が大きく、約20～40分であった。

結 果

1. 「泣き課題」における正誤

泣き課題の質問への回答の正誤の判定は、以下の基準と根拠に従って行なった。

本当質問に正答：本当質問とその理由づけ質問の両方に適切に答えられている場合。（課題A・Bでは「本当は泣いていない（理由：目がかゆいから、謝ってほしいから）」、課題Cでは「本当に泣いている（理由：おもちゃがないから）」。）

信念質問に正答：本当質問に正答した上で、さらに信

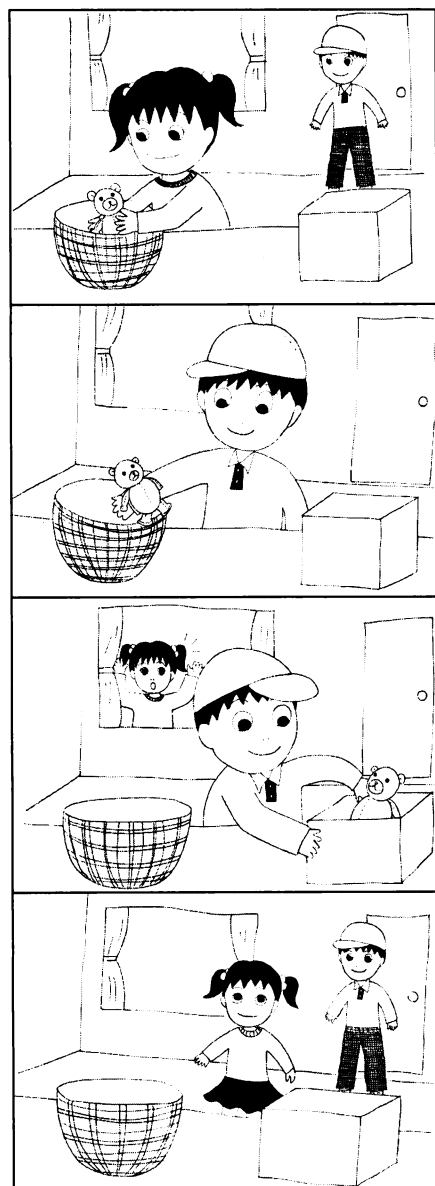


Figure 2 二次的誤信念課題のイラスト
(林, 2002 をもとに作成した)

念質問とその理由づけを適切に答えられた場合。(全課題において「泣いていると思っている (理由:おもちゃがないから)」。)なお、本当質問に誤答の場合は、信念質問にも誤答であるとみなした。これは、本当質問に適切に答えられていなければ、他者の信念も理解できないという本課題のロジックによるものである。例えば、主人公の見かけの泣きについて、本当の泣きと判断した場

合(本当質問・誤答)、その泣きが他者に泣いていると思込ませると判断しても(信念質問・適切に回答)、それは真実信念の理解であって、「誤」信念の理解とはいえない。

泣き課題の学年・性別ごとの正答者数及び正答率は、Table 1 に示した。

1-1. 見かけの泣きの理解 本当質問の正答率は、全ての課題において、どの学年でも高かった。学年ごとの本当質問における正答率と幼児期の比較データ (Mizokawa & Koyasu, 2007) は、Figure 3 に示した。見かけの泣きの理解に学年差があるかを検討するため、本当質問における正答率の学年別分布をカイ二乗検定で検定した。その結果、課題 A (見かけの泣き・だまし無) では、有意な差があった ($\chi^2(5)=58.33, p<.001$)。さらにライアン法による2学年ごとの一対比較では、2年生と3年生、3年生と4年生の間に有意な差が見られた (全て $p<.05$)。課題 B (見かけの泣き・だまし有) でも、課題 A と同様、学年による有意な差があった ($\chi^2(5)=44.93, p<.001$)。さらにライアン法による2学年ごとの一対比較では、1年生と2年生の間に有意な差 ($p<.05$) が見られた。課題 C (本当の泣き) においては、有意な学年差は見られなかった (*n.s.*)。

見かけの泣き課題 (A・B) において学年差は見られたものの、1年生でも大半が見かけの泣きを理解できていた。本当の泣き課題 (課題 C) では、学年に関係なく90%以上の正答率で、統計的にも有意な学年差は見られなかった。これらの結果は、Figure 3 に示した幼児期の比較データと矛盾しないものであった。

1-2. 見かけの泣きが生む誤信念の理解 学年ごとの信念質問への正答率と幼児期の比較データ (Mizokawa & Koyasu, 2007) は Figure 4 に示した。見かけの泣きが生む信念の理解に学年差があるかどうかを検討するため、信念質問における正答率についてカイ二乗検定で検定した。その結果、課題 A (見かけの泣き・だまし無) で、学年による有意な差が認められた ($\chi^2(5)=162.45, p<.001$)。さらにライアン法による2学年ごとの一対比較では、1年生と2年生、2年生と3年生、3年生と4年生の間に有意な差が見られた (全て $p<.05$)。課題 B (見かけの泣き・だまし有) でも、課題 A と同様、学年による有意な差があった ($\chi^2(5)=148.61, p<.001$)。さらにライアン法による2学年ごとの一対比較では、1年生と2年生、2年生と3年生、3年生と4年生の間に有意な差が見られた (全て $p<.05$)。課題 C (本当の泣き) では、有意な学年差は見られなかった (*n.s.*)。

信念質問において、見かけの泣き課題 (A・B) では1年生から4年生にかけて正答率の上昇が見られ、本当の泣き課題においては、学年にかかわらず80%以上の正答率であった。これらの結果は、Figure 4 に示した幼児

Table 1 泣き課題・二次的誤信念課題における学年・性別ごとの正答者数()内は正答率

	泣き課題						二次的誤信念課題
	本当質問			信念質問			
	課題A 見かけの泣き だまし無	課題B 見かけの泣き だまし有	課題C 本当の泣き	課題A 見かけの泣き だまし無	課題B 見かけの泣き だまし有	課題C 本当の泣き	
4歳 (n=16)	1 (6.25%)	1 (6.25%)	15 (93.75%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	13 (81.25%)	2 (12.50%)
5歳 (n=20)	9 (45.00%)	6 (30.00%)	15 (75.00%)	0 (0.00%)	2 (10.00%)	14 (70.00%)	6 (30.00%)
6歳 (n=25)	21 (84.00%)	22 (88.00%)	23 (92.00%)	2 (8.00%)	2 (8.00%)	22 (88.00%)	12 (48.00%)
1年生							
全体 (n=80)	55 (68.75%)	63 (78.75%)	72 (90.00%)	11 (13.75%)	10 (12.50%)	67 (83.75%)	10 (12.50%)
男子 (n=42)	26 (61.90%)	30 (71.43%)	37 (88.10%)	2 (4.76%)	4 (9.52%)	34 (80.95%)	6 (14.29%)
女子 (n=38)	29 (76.32%)	33 (86.84%)	35 (92.11%)	9 (23.68%)	6 (15.79%)	33 (86.84%)	4 (10.53%)
2年生							
全体 (n=93)	72 (77.42%)	88 (94.62%)	88 (94.62%)	36 (38.71%)	38 (40.86%)	83 (89.25%)	34 (36.56%)
男子 (n=61)	47 (77.05%)	57 (93.44%)	56 (91.80%)	20 (32.79%)	21 (34.43%)	52 (85.25%)	25 (40.98%)
女子 (n=32)	25 (78.13%)	31 (96.88%)	32 (100.00%)	16 (50.00%)	17 (53.13%)	31 (96.88%)	9 (28.13%)
3年生							
全体 (n=68)	58 (85.29%)	66 (97.06%)	64 (94.12%)	43 (63.24%)	37 (54.41%)	60 (88.24%)	31 (45.59%)
男子 (n=34)	28 (82.35%)	33 (97.06%)	32 (94.12%)	17 (50.00%)	14 (41.18%)	31 (91.18%)	17 (50.00%)
女子 (n=34)	30 (88.24%)	33 (97.06%)	32 (94.12%)	26 (76.47%)	23 (67.65%)	29 (85.29%)	14 (41.18%)
4年生							
全体 (n=98)	96 (97.96%)	97 (98.98%)	97 (98.98%)	82 (83.67%)	82 (83.67%)	88 (89.80%)	78 (79.59%)
男子 (n=43)	41 (95.35%)	43 (100.00%)	43 (100.00%)	35 (81.40%)	33 (76.74%)	37 (86.05%)	34 (79.07%)
女子 (n=55)	55 (100.00%)	54 (98.18%)	54 (98.18%)	47 (85.45%)	49 (89.09%)	51 (92.73%)	44 (80.00%)
5年生							
全体 (n=94)	89 (94.68%)	93 (98.94%)	92 (97.87%)	75 (79.79%)	76 (80.85%)	87 (92.55%)	60 (63.83%)
男子 (n=53)	49 (92.45%)	53 (100.00%)	52 (98.11%)	41 (77.36%)	44 (83.02%)	50 (94.34%)	31 (58.49%)
女子 (n=41)	40 (97.56%)	40 (97.56%)	40 (97.56%)	34 (82.93%)	32 (78.05%)	37 (90.24%)	29 (70.73%)
6年生							
全体 (n=92)	90 (97.83%)	88 (95.65%)	87 (94.57%)	82 (89.13%)	75 (81.52%)	85 (92.39%)	71 (77.17%)
男子 (n=44)	43 (97.73%)	42 (95.45%)	40 (90.91%)	36 (81.82%)	37 (84.09%)	38 (86.36%)	33 (75.00%)
女子 (n=48)	47 (97.92%)	46 (95.83%)	47 (97.92%)	46 (95.83%)	38 (79.17%)	47 (97.92%)	38 (79.17%)

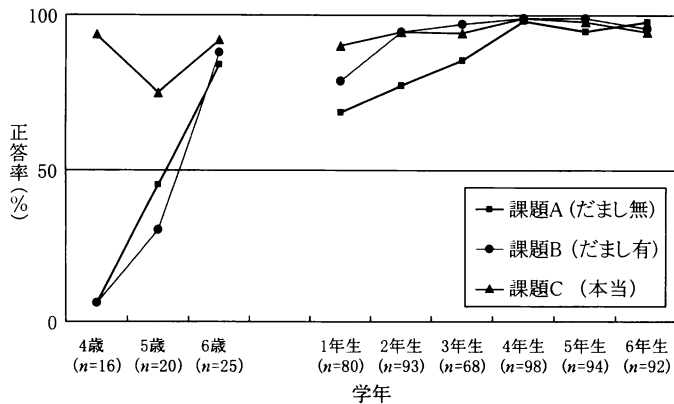


Figure 3 見かけの泣きの理解

(4・5・6歳のグラフは、Mizokawa & Koyasu, 2007の個別実験の結果をもとに作成した)

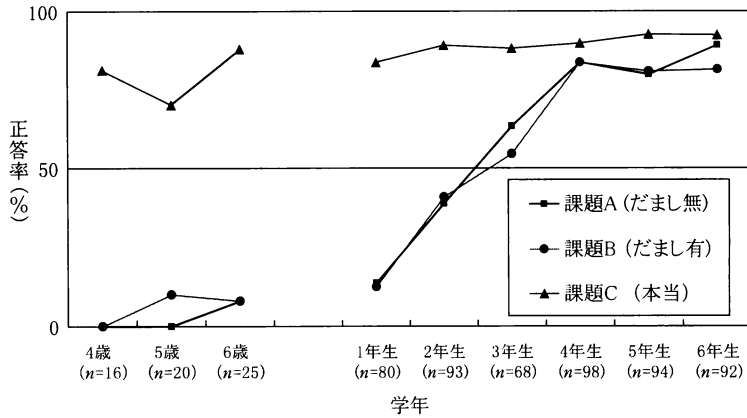


Figure 4 見かけの泣きが生む誤信念の理解
(4・5・6歳のグラフは、Mizokawa & Koyasu, 2007の個別実験の結果をもとに作成した)

期の比較データと矛盾しなかった。

1-3. 泣き課題における性差 泣きに関する理解における性差を調べるため、学年込み、及び学年ごとに、正答・誤答の比率に偏りがあるかどうかを検討した。以下の分析結果において比率に有意な差が見られた箇所は、全て女子の方が男子よりも正答率が高かった。

まず、見かけの泣きの理解に性別の違いが影響しているかを調べるために、本当質問における正答・誤答の比率の違いをFisherの直接確率法で比較した。その結果、学年込みの分析では、課題A(見かけの泣き・だまし無)において有意な差が見られた($p < .05$)。また学年別の分析では、有意な差は見られなかった($n.s.$)。

次に、泣きが生む他者信念(誤信念:課題A・B、真実信念:課題C)の理解における性差を調べるために、信念質問における正答・誤答の比率の違いをFisherの直接確率法で比較した。その結果、学年込みの分析では、課題A(見かけの泣き・だまし無)及び課題B(見かけの泣き・だまし有)において有意な差が見られた(課題A; $p < .001$, 課題B; $p < .05$)。また学年別の分析では、課題A(見かけの泣き・だまし無)において、1年生と3年生で有意な差が見られた(1年生; $p < .01$, 3年生; $p < .05$)。さらに、課題B(見かけの泣き・だまし有)において、3年生で有意な差が見られた($p < .05$)。

1-4. だましの有無による差(課題A vs. 課題B) だましの意図の有無によって見かけの泣きの理解に差があるかを調べるため、課題Aの本当質問における正誤と課題Bの本当質問における正誤について、学年込み、学年ごとにMcNemar検定で比較した。その結果、学年込み($\chi^2(2) = 20.08, p < .001$)、及び1年生($\chi^2(2) = 4.00, p < .05$)、2年生($\chi^2(2) = 11.64, p < .001$)、3年生($\chi^2(2) = 8.00, p < .01$)では、課題Bよりも課題Aにおいて本当質問に

おける正答率が有意に高かった。

さらに、だましの意図の有無によって見かけの泣きが生む誤信念の理解に差があるかを調べるため、課題Aの信念質問における正誤と課題Bの信念質問における正誤について、学年込み、学年ごとにMcNemar検定で比較したが、有意な差は得られなかった($n.s.$)。

2. 二次的誤信念課題の正誤

二次的誤信念課題の学年・性別ごとの正答者数及び正答率は、Table 1に示した。また二次的誤信念課題における学年ごとの正答率のグラフは、Figure 5に示した。カイ二乗検定で検定したところ、学年による有意な分布差が見られた($\chi^2(5) = 118.21, p < .001$)。さらにライアン法による2学年ごとの一対比較では、1年生と2年生、3年生と4年生、4年生と5年生、5年生と6年生の間に有意な差が見られた(全て $p < .05$)。Figure 5からわかるように、1年生から4年生までの間に正答率は上昇していき、4年生で8割近い正答率を示した。4年生と6年生の間には有意差はなかった($n.s.$)が、5年生ではやや正答率が減少しており、4年生や6年生と比べて有意に低

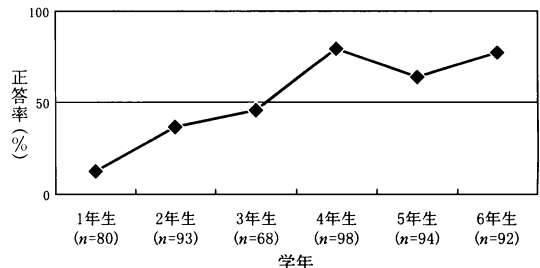


Figure 5 二次的誤信念の理解

い正答率であった。

なお、性差について、学年込み、および学年ごとに正答率の違いをFisherの直接確率法で検定したが、いずれの場合も有意な性差は見られなかった (*n.s.*)。

3. 泣き課題での正誤と二次的誤信念課題の正誤の関連

3-1. 見かけの泣きの理解と二次的誤信念の理解 学年及び性別を制御変数として、泣き課題の本当質問における正誤と二次的誤信念課題における正誤の偏相関を算出した。偏相関分析の結果は、Table 2に示した。その結果、課題A(見かけの泣き・だまし無)において、本当質問の正誤と二次的誤信念課題の正誤の間に有意な偏相関が得られた ($r=.10, p<.05$)。他の2課題(課題B・C)では、有意な偏相関は認められなかった(共に *n.s.*)。

3-2. 見かけの泣きが生む誤信念の理解と二次的誤信念の理解 学年及び性別を制御変数として、泣き課題の誤信念質問における回答の正誤と二次的誤信念課題における回答の正誤との偏相関を算出した。偏相関分析の結果はTable 3に示した。その結果、2つの見かけの泣き課題(A・B)において、信念質問の正誤と二次的誤信念課題の正誤との間の偏相関が有意であった(課題A, $r=.28, p<.01$; 課題B, $r=.25, p<.01$)。つまり、見かけの泣きが生む他者の誤信念の理解と二次的誤信念の理解との間に関連が見られた。なお、課題C(本当の泣き)においては信念質問の正誤と二次的誤信念課題の正誤との間に有意な偏相関は認められなかった (*n.s.*)。つまり、本当の泣きを見た他者の真実信念の理解と二次的誤信念の理解との間には関連は見られなかった。

考 察

1. 泣き課題における理解の発達

1-1. 見かけの泣きの理解 Figure 3からわかるように、見かけの泣き課題A・Bにおいて多少の学年差は見

られたものの、低学年でも「見かけの泣き」は本当に泣いているわけではないと判断することが可能であった。また、本当の泣きについても学年に関係なく90%以上の高い正答率が見られた。これは、Mizokawa & Koyasu (2007)の6歳児のデータとも矛盾しない結果であった。Mizokawa & Koyasuは個別調査、本研究は集団で実施する質問紙調査と方法が異なるため、直接比較はできないものの、本研究の結果から、見かけの泣きの理解は、幼児期に発達した後、児童期において安定して理解できるようになることが示された。

1-2. 見かけの泣きが生む誤信念の理解 Figure 4からわかるように、本研究の結果は、見かけの泣きが生む誤信念の理解が1年生から4年生の間に発達することを示した。これは、仮説1「見かけの泣きが生む他者の誤信念(泣いていると思ひ込むこと)の理解は、児童期の1年生から4年生の間に発達する。」を支持するものであった。なお、本当の泣きが生む真実信念(泣いていると思うこと)の理解については、幼児期と同様に、学年にかかわらず高い正答率であった。見かけの泣きの理解と見かけの泣きが生む誤信念の理解についての結果から考えると、1年生では、「主人公は本当は泣いておらず(本当質問・正答)、それを見た他者も、本当に泣いていないと思う(信念質問・誤答)」と判断する傾向にあり、4年生になると、「主人公は本当に泣いておらず(本当質問・正答)、それを見た他者は、本当に泣いていると思ひ込む(信念質問・正答)」と判断するようになることになる。本研究からは、見かけの泣きで他者をだますという複雑なコミュニケーションの理解が児童期に進むことが明らかになった。

では、低学年の児童は、「見かけの泣きが生む他者の心に働きかける」ことについて全く知らないのだろうか。先行研究からは、見かけの情動の「表出」と「理解」の間に

Table 2 泣き課題の本当質問の正誤と二次的誤信念課題の正誤の偏相関(性別と学年を統制)

	課題 A 見かけの泣き だまし無	課題 B 見かけの泣き だまし有	課題 C 本当の泣き
二次的誤信念課題	.10*	.08	.04

* $p<.05$

Table 3 泣き課題の信念質問の正誤と二次的誤信念課題の正誤の偏相関(性別と学年を統制)

	課題 A 見かけの泣き だまし無	課題 B 見かけの泣き だまし有	課題 C 本当の泣き
二次的誤信念課題	.28**	.25**	.02

** $p<.01$

はタイムラグがあること (c.f. Josephs, 1994; Cole, 1986; Harris et al., 1986) が知られている。保育所のある保育士の報告によると、子どもは2歳前後から嘘泣きと思えるような「行動」をするようである。泣きは、生存に必要な適応的な行動であり (Furlow, 1997)、子どもは、幼いころから泣きの表出というコミュニケーションツールを使って、周囲の注意を引きつけ、世話をしてもらおう等の養育行動を引き出している。泣き表出によって他者がだまされうることの「理解」については、本研究や Mizokawa & Koyasu (2007) の結果に示されたように、幼児期以降、児童期中期までかけて徐々に発達する。これらのことから考えると、低学年の児童は、見かけの泣きを、他者の信念に働きかけるものではなく、他者の行動に働きかけるもの (e.g. 注意を引きつける・向社会的行動を引き出す) として捉えている可能性があり、この点については今後検討していく必要がある。

さらに、彼らの成績が低かった理由には、情動理解以外の要因が絡んでいる可能性もある。本研究からの証拠だけでは、要因の特定は不可能であるが、いくつかの可能性をここに挙げて今後の検討事項とする。まず1つ目に、子どもの見かけの泣きのスキルについての認識が挙げられる。仮に1年生が見かけの泣きを「わざとらしい形でしか表出できないもの」として捉えており、学年が上がるにつれて「人がだまされるほど本当らしく表出するもの」と認識するようになっていくとすれば、このことが課題遂行に影響している可能性がある。2つ目に、記憶の要因が挙げられる。課題中の他者 (ゴンタくん) の信念に関わる出来事は課題の2コマ目に、主人公の泣きの真実についての記述は課題の3コマ目にあった。そのため、低学年の児童は、彼らの記憶能力に既定されて、より質問に近似した時点で提示された3コマ目を思い出しやすかったのかもしれない。さらに、4・5・6年生が、調査者の出題意図を読んで答えていたという可能性もある。より厳密な調査を行うためには、これらの要因を最大限に制限しうる方法で検討する必要がある。今後、子どもの情動に関する誤信念の理解について調べる際には、これらの点を考慮しておかねばならない。

1-3. 見かけの泣きに関する理解の性差 次に性差の考察に移る。まず、見かけの泣きについては、課題A (見かけの泣き・だまし無) において、学年込みの分析では女子の方が男子よりもよく理解できていた。見かけの泣きが生む誤信念については、課題A (見かけの泣き・だまし無) と課題B (見かけの泣き・だまし有) のどちらの課題でも、学年込みの分析では女子の方が男子よりもよく理解できていた。さらに、学年別に分析を行った結果、課題Aにおいては1年生と3年生で、課題Bにおいては3年生で、女子の方が男子よりもよく理解していた。学年を通じた一貫した傾向は見られなかったもの

の、女子の方が男子よりも、他者の誤信念につながる情動表出についてよく理解していることが示された。性差の理由として、「社会化のプロセス」と「表出方略」の2つの可能性が考えられる。両親とのコミュニケーションの中で、子どもは性別によって異なる情動表出の調整を望まれる。たとえば、両親は、息子よりも娘と悲しみについての話をする傾向があるという報告 (Adams, Kuebli, Boyle, & Fivush, 1995) や、両親は息子よりも娘により直接的な形で悲しみの表出を望む傾向があるという報告 (Cassano, Perry-Parrish, & Zeman, 2007) がある。このような社会化のプロセスの違いが、子どもの情動表出の方略において性差を生むのであろう。さらに Zeman & Garber (1996) からは、児童期において男子よりも女子の方が悲しみや痛みを表出しやすいことが示唆されている。泣きについても、発達過程における社会化の違いが性差の原因となったのではないかと考えられる。

1-4. だましの意図の有無 見かけの泣きの理解について、課題A (だまし無) と課題B (だまし有) の間に、学年込み、及び1, 2, 3年生において有意な差が得られた。Figure 3からわかるように、1年生から3年生では、課題Aよりも課題Bにおいて、より見かけの泣きが理解されていた。この結果は、両課題間で見かけの泣きの理解に差はないとする Mizokawa & Koyasu (2007) とは異なる結果であった。ただし、課題Aにおいて、1, 2, 3年生は、ストーリー中の「目をこする」という行為が泣くことにつながると認識していた可能性もある。課題A (だまし無) を遂行している中で、児童の一部からは、「えーむずかしい。目こすったら涙出るし。どうしよう。」(3年生男子) というような発言も聞かれたことから、今回の結果がだましの意図の有無の影響を示すものとは言い切れない。

見かけの泣きが生む誤信念の理解については、Figure 4からも明らかのように、だましの意図の有無による理解の差は見られなかった。この結果は、仮説(2)「見かけの泣きが生む他者の誤信念の理解には、見かけの泣きの表出者のだましの意図の有無は影響しない。」を支持した。子どもたちは、だましの意図に関係なく、見た目 (泣きの形) が同じであれば、見かけの泣きが生む誤信念については同じように理解していた。

本研究の結果は、「他者に誤信念を抱かせる可能性」を含んだ見かけの表出であれば、だましの意図の有無にかかわらず、子どもは同じように理解するという我々の予想をおおむね支持するものであった。

2. 二次的誤信念の理解の発達

Figure 5からわかるように、二次的誤信念課題の正答率は、1年生から4年生にかけて上昇した。これは先行研究 (Perner & Wimmer, 1985) の知見と一致する結果であった。ただし、同じ構造の二次的誤信念課題を用いた

Mizokawa & Koyasu (2007) においては、6歳児でも二次的誤信念課題の正答率が48%と高かったのに対し、本研究では、1年生で12.5%、2年生でも36.6%と6歳児の正答率よりも低く、結果が一貫しなかった。これは調査方法の違いによるものだと考えられる。Mizokawa & Koyasu (2007) は個別調査であり、二次的誤信念課題の回答は指差したまたは口頭で行っていた。一方、本研究は、質問紙により課題を進める集団調査で、二次的誤信念課題の回答は、「かご」・「はこ」などというように、筆記で行なうものであった。特にひらがなを学習したばかりの1年生にとって、筆記による回答は難しく、かなりの認知的負荷を要したため、そのことが回答時のストーリーの想起に影響した可能性がある²⁾。今後、選択肢に丸をするなどの方法をとることで、低学年の正答率はある程度上昇すると考えられる。

3. 泣き課題の正誤と二次的誤信念課題の正誤との関連

3-1. 見かけの泣きの理解と二次的誤信念の理解

Table 2からわかるように、偏相関分析の結果は、課題A(見かけの泣き・だまし無)における見かけの泣きの理解と二次的誤信念課題での正誤との間の関連を示すものであった。これはMizokawa & Koyasu (2007) の結果とも一致するものであった。ただし、課題B(見かけの泣き・だまし有)においては、両者の間に関連は見られなかった。2課題間での結果の違いは、課題Bにおいては学年にかかわらず本当質問の正答率が非常に高く、天井効果が生じたためと考えられる。

3-2. 見かけの泣きが生む誤信念の理解と二次的誤信念の理解

Table 3からわかるように、偏相関分析の結果は、課題A(見かけの泣き・だまし無)における見かけの泣きが生む誤信念の理解と二次的誤信念課題での正誤との間の関連を示すものであった。また、課題B(見かけの泣き・だまし有)においても同様に、両者の間に関連が認められた。これらの結果は、仮説3「見かけの泣きが生む他者の誤信念の理解は、二次的誤信念の理解と関連している。」を支持するものであった。これは、見かけの泣きが生む他者の誤信念を理解するためには、「ゴタくんは『主人公はおもちゃがないと思って泣いている』と思っている。」という二次的な思考が必要であったためだと考えられるのではないだろうか。

本研究の見かけの泣き課題の構造は、おもちゃの隠し手が別の登場人物の予せぬ行動により誤信念を抱くという点で二次的誤信念課題と類似したものであった。おもちゃ等の物体に関する二次的誤信念の理解についてはこれまでにも多く検討されてきたが、情動についての二

次的誤信念の理解について調べた研究は未だほとんどない。本研究の結果は、文脈に情動が絡んだ二次的誤信念についての理解も、一般的な物体の二次的誤信念と同様の時期に発達すること(Figure 4, 5参照)を初めて明らかにした点で重要である。本研究の結果を証拠に、本研究で用いた「見かけの泣き課題」を「情動の二次的誤信念課題」と考えることができるのではないか。コミュニケーションの中での二次的誤信念の理解を測る指標として、この「情動の二次的誤信念課題」は大きな可能性を持っている。状況を操作して新たなバリエーションを作成するなどの方法によっても、子どもの情動理解についての問題にさらに肉薄できるものと考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究から、見かけの泣きが生む誤信念の理解は、児童期の1年生から4年生の間に進むこと、その発達は、物体の場所についての二次的誤信念の理解と関連していることが明らかになった。ネガティブな情動表出の抑制(c.f. 期待はずれのプレゼント課題; Saarni, 1979)の研究が多い中で、意図的なネガティブ表出の理解についての実証的な研究はほとんどない。泣き表出に関する認識とその発達についての検討は、まだ始まったばかりである。今後の研究の中で、他者ばかりでなく、自己の見かけの泣きについての認識や、見かけの泣きが他者からどのような行動を引き出していると認識されているか等についても検討していく必要がある。さらに、本研究で用いた「情動の誤信念課題」は、社会的場面における誤信念の認知に迫ることのできるものである。この課題で調べられる認知発達が、子どもたちのコミュニケーション方略とどのように関わっているのかも興味深い問題であり、今後展開していきたい。

文 献

- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P.A., & Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles, 33*, 309-323.
- Astington, J.W., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. *New Ideas in Psychology, 20*, 131-144.
- 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.
- Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development, 16*, 210-231.
- 2) 実際に、1年生が二次的誤信念課題の実施中に「『かご』って、この字で合ってるの。」と調査補助者や担任の先生に確認を求める姿も観察されており、低学年の子どもが字を書くことに注意資源を費やしていたことが示唆される。

- Cole, P.M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, *57*, 1309-1321.
- Furlow, F. (1997). Human neonatal cry quality as an honest signal of fitness. *Evolution and Human Behavior*, *18*, 175-193.
- 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.
- Harris, P.L., & Gross, D. (1988). Children's understanding of real and apparent emotion. In J. W. Astington, P.L. Harris, & D.R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp.295-314). New York: Cambridge University Press.
- 林 創. (2002). 児童期における再帰的な心的状態の理解. *教育心理学研究*, *50*, 43-53.
- 林 創. (2006). 二次の心的状態の理解に関する問題とその展望. *心理学評論*, *49*, 233-250.
- 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.
- 宮本祐子. (1998). 表情偽装状況の理解における幼児の“心の表象理論”の利用. *心理学研究*, *69*, 271-278.
- 溝川 藍. (2007). 幼児期における他者の偽りの悲しみ表出の理解. *発達心理学研究*, *18*, 174-184.
- Mizokawa, A. & Koyasu, M. (2007). Young children's understanding of another's apparent crying and its relationship to theory of mind. *Psychologia*, *50*, 291-307.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." : Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *39*, 437-471.
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, *15*, 424-429.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, *30*, 395-402.
- Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, *67*, 957-973.

付記

調査にご協力いただきました小学校の児童の皆様と先生方に心より御礼申し上げます。また、本論文の草稿に対して有益なご助言をくださいました岡山大学大学院教育学研究科 林創氏、京都大学大学院教育学研究科 小川絢子氏に深く感謝いたします。本論文を改稿するにあたり、匿名の3名の審査委員の先生方には多くの貴重なコメントをいただきました。この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

なお、本論文のデータの一部は日本発達心理学会第19回大会において発表されました。

資 料

資料1. 泣き課題のストーリーと質問

(Mizokawa & Koyasu, 2007 を児童用に修正)

[ストーリー]

<課題A> 見かけの泣き だましの意図無(主人公はフミカ)

- ①ゴンタくんとフミカちゃんは、お部屋で遊んでいます。
- ②ゴンタくんは、いじわるをしてフミカちゃんを困らせようと思い、フミカちゃんのおもちゃをこっそり隠してから、お外へ行ってしまいました。
- ③少ししてから、フミカちゃんは、目がかゆくなって、目をゴシゴシこすりはじめました。フミカちゃんは、まるで泣いているように見えます。
- ④そこに、ゴンタくんが戻ってきました。

<課題B> 見かけの泣き だましの意図有(3コマ目のみ異なる・主人公はヒロエ)

- ③少ししてから、ヒロエちゃんは、おもちゃを見つめました。ヒロエちゃんは、ゴンタくんに謝ってほしかったので、泣いているように見せることにしました。

<課題C> 本当の泣き(3コマ目のみ異なる・主人公はトミコ)

- ③少ししてから、トミコちゃんは、おもちゃがなくなっていることに、気がつきました。トミコちゃんは、とても悲しくなって、泣き始めました。

[質問]

信念質問

1. ゴンタくんは、□□ちゃん(主人公)が泣いている

と思っていますか。それとも、泣いていないと思っていますか。

2. (理由) ゴンタくんは、□□ちゃんがどうしてこんな風になっていると思っていますか。

本当質問

1. □□ちゃんは、本当に泣いていますか。それとも、本当は泣いていないですか。
2. (理由) □□ちゃんは、どうしてこんな風になっているのですか。

資料2. 二次的誤信念課題のストーリーと質問

(林, 2002)

[ストーリー]

- ①ヨウコさんとヒロシくんがいます。ヨウコさんは、お人形で遊んだあと、それをかごのなかにしまって、部屋を出ました。
- ②ヨウコさんがいない間に、ヒロシくんが、かごからお人形を出して遊びました。
- ③ヒロシくんは、お人形で遊んだあと、箱にしまいました。それをヨウコさんが窓から見ていましたが、ヒロシくんは気づいていません。
- ④ヨウコさんが、もう一度お人形で遊ぼうと思って、部屋にやってきました。

[質問]

信念質問: ヒロシくんは、ヨウコさんがどこを探すと
思っていますか。

本当質問: 本当は、ヨウコさんはどこを探しますか。

記憶質問: 最初、ヨウコさんはお人形をどこにしまいましたか。

Mizokawa, Ai (Graduate School of Education, Kyoto University/ Japan Society for the Promotion of Science) & Koyasu, Masuo (Graduate School of Education, Kyoto University). *Development of Understanding False Beliefs about Apparent Crying in Elementary School Children, in Relationship to the Acquisition of Second-Order False Beliefs*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 209-220.

This study examined the age at which children understand that a display of apparent crying may create false beliefs in another person. In addition, it examined whether it is necessary to have acquired recursive thought to understand such false beliefs. Mizokawa and Koyasu (2007) showed that even 6-year olds cannot fully understand such false beliefs. In the present study, 525 children, ages 6 to 12, were given a booklet including "crying tasks" and a "Second-order false belief task." Crying tasks contained two "apparent crying tasks" and one "real crying task." In each "crying task," the protagonist looked as if she was crying. After each story, participants judged whether the protagonist was really crying, and whether the other character believed that the protagonist was crying. The results showed that children can understand false beliefs about apparent crying at around age 9, and there is a relationship between understanding of such false beliefs and performance on a second-order false belief task. These findings suggest that recursive thought is an important cognitive basis for understanding another's emotion.

[Key Words] Apparent crying, Understanding of other's emotion, Second-order false belief, Elementary school children, Emotional intelligence

2007. 11. 15 受稿, 2008. 5. 15 受理

幼児のふりにおける対象の知識と行為との関係の理解

杉本 直子¹⁾
(洗足学園短期大学)

ふりが、ふりをする人の持つ心的表象(ふりをしたいという欲求, ふりの対象やプランに関する知識や思考や信念)に基づいて行われることを幼児は理解しているのだろうか。本研究では, 様々な心的表象の中でもふりの対象の知識に焦点化し, 検討を行った。実験1では, ふりの対象の知識の有無と行為との関係の理解を検討した。5-6歳児は, 参加児にとって未知の対象を知っている他者はそのふりをできるが, 知らない他者はふりをする事ができないと答えた。一方, 3-4歳児は, 自分にとって未知の対象を知っている他者もまた, ふりをする事ができないと答えた。実験2では, ふりの対象に関する知識内容(正しい知識か誤った知識)と行為との関係の理解を検討した。5-6歳児は, 他者がふりの対象に関する知識内容(たとえそれが誤った知識であるとしても)に基づいて, そのふりをする事理解していたが, 3-4歳児はそうではなかった。2つの実験結果から, 5-6歳児はふりにおける対象に関する知識と行為との関係を理解していることが示された。一方, 3-4歳児は自分自身の持つ対象に関する知識に縛られてしまうために, 他者の知識に基づいて他者のふりを推測することができないことが示唆された。

【キー・ワード】 幼児, ふり, 心的表象, 知識, 行為

問 題

ふりとは「人が現実とは異なる架空状態に関する心的表象²⁾を持ち, 現実状態を認識しながらも, 架空状態に関する心的表象に基づき行為すること」である。1990年代以降, 心の理論研究の隆盛に伴い, 幼児のふりが心の理論との関連の中で注目されている。これには以下の2つの理由がある。第1に, ふりにおける心的表象と行為との関係を理解する能力, すなわち「ふりが, ふりをする人の持つ心的表象(ふりをしたいという欲求, ふりの対象やプランに関する知識や思考や信念)に基づいて行われることの理解」が, 心の理論における誤信念課題(e.g., Wimmer & Perner, 1983)に通過するための能力と類似するからである。例えば, 幼児自身がふりをしたり, 他者のふりを見るとき, ふりをする人の持つ心的表象に基づいて行われることを幼児は理解しなくてはならない。また, 幼児は誤信念課題に通過するために, 他者がチョコレートの所在に関する他者の心的表象に基づいて行為することを理解しなくてはならない。このように, ふりと誤信念いずれにおいても, 行為主体の持つ心的表象と行為との関係の理解を必要とする。

第2の理由は, 基本的能力の類似性にもかかわらず, ふり行為そのものの出現と誤信念理解の出現時期が異なる

ことである。幼児は, 4歳以降に誤信念課題を通過する(Wellman, Cross, & Watson, 2001)。しかしながら, ふりにおける心的表象と行為との関係を理解しているかどうかは別として, 幼児は約18ヶ月でふり行為をはじめめる。このズレはどう説明されるのか, 幼児が心的表象と行為との関係を真に理解した上でふりをしはじめるのはいつかという点が注目されている(Lillard, 2002; Woolley, 2002)。

幼児のふりにおける心的表象と行為との関係の理解と誤信念理解の関連については, 主に3つの立場がある。1つは, 幼児は誤信念を理解する前に, ふりにおける心的表象と行為との関係を理解するというものである。例えばLeslie (1987)は, ふりをしはじめる18ヶ月で既に幼児は, 生得的な認知メカニズムによりふりにおける心的表象と行為との関係を理解しているとした。しかしながら, 早期からこのような高度な理解を幼児が持つという主張には多くの反論がある。

2つ目は, 幼児は誤信念を理解した後に, ふりにおける心的表象と行為との関係を理解するという立場である。例えば, Lillard (1993)は幼児に遠くのトロールの国から来た人形モーを提示し, モーはウサギを知らないことを説明した上で, モーがウサギのように飛び跳ねる様子を見せた。そして, モーはウサギのふりをしているのかどうかを幼児に尋ねた。すると, 4,5歳児はモーがウサギのふりをしていると判断した。Lillard (2002)は一連の研究結果(Lillard, 1993, 1996, 1998)を通し, 6歳児以下ではふりを単に「かのごとく行為すること」とし

1) 現名前: 中道 直子

現所属: 日本学術振興会・東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所

2) 本論文では, 心的表象を一定の距離において何らかの事柄を心の中で表すものとする(Perner, 1991, p15)。

て考えているにすぎず、ふりをしているからといって、ふりにおける心的表象と行為との関係を理解している訳ではないと結論づけた。すなわち、一般に誤信念を理解するとされる4歳頃よりも、ふりにおける心的表象と行為との関係の理解は遅いということである。しかしながら、モー課題は、ウサギのことを知らないけれどもウサギのように行為するという不自然な教示や、モーの心的表象よりも行為そのものの強調によって、幼児の能力を過少評価していると批判されている。不自然な教示をなくす試みとして、Aronson & Golomb (1999) は、Aに関する知識はあるが、Bに関する知識のない主人公が、AB両方に共通する行為をしているときに、何のふりをしているのかを尋ねた。すると、この課題における4歳児の成績は、モー課題の追試の成績よりも良かった。また、Davis, Woolley, & Bruell (2002) は主体の行為を提示せず、心的表象を表すふきだしを用いることによって、モー課題における心的表象よりも行為そのものを強調しているという問題点を改善した。その結果、Davis et al. (2002) の課題における4, 5歳児の成績は、Lillard (1993) のモー課題での4, 5歳児の成績よりも良かった。これらの結果は、モー課題における問題点が、誤信念理解よりも、ふりにおける心的表象と行為との関係の理解は遅いかなのような結果を生じさせている可能性を示唆している。

3つ目は、誤信念の理解とふりにおける心的表象と行為との関係の理解は、ほぼ同時期になされるという立場である (e.g., Aronson & Golomb, 1999; Davis et al., 2002; Joseph, 1998)。前述のように、ふりにおける心的表象と行為との関係を理解する能力は、心の理論における誤信念課題に通過するための能力と類似する。ふりに関して、幼児はふりををする人の持つ心的表象と行為が関連していること、例えば猫のふりはその人の持つ猫に関する知識に基づいて行われることへの理解が必要となる。また、幼児が誤信念課題に通過するためには、チョコレート所在に関する他者の心的表象と探索行為の関係を理解しなくてはならない。このように、ふりと誤信念いずれにおいても、幼児には行為主体の持つ心的表象と行為との関係の理解が必要となるとすれば、これらの理解は同時期になされるはずである。

本研究ではこの立場に立ち、幼児のふりにおける心的表象と行為との関係の理解を検討する。中でも、「ふりの対象に関する知識」に着目し、ふりがふりををする人の持つ対象に関する知識に基づき行われることへの理解を検討する。なぜなら、Lillard (1993) をはじめとする先行研究においては、様々な心的表象の中でもふりの対象に関する知識が扱われることが多く、本研究で得られた結果と先行研究の結果を比較するために同じ事柄を扱う必要があるためである。そのため、以下においてふりの対

象の知識と述べる場合、ふりををする人の持つふりに関わる様々な心的表象の1つの側面を表すものとする。具体的には、ふりにおける知識と行為との関係の理解を包括的に検討するために、ふりの対象に関する「知識の有無」(知っている、知らない)と行為との関係の理解(実験1)、「知識の内容」(正しい知識、誤った知識)と行為との関係の理解(実験2)を検討する。

また、本研究では誤信念課題との関連を直接検討するのではなく、誤信念課題を通過するとされる5-6歳児が、ふりにおける対象の知識と行為との関係、すなわち、ふりがふりををする人の持つ対象に関する知識に基づき行われることを理解しているのかを検討していく。Wellman et al. (2001) のメタ分析によれば、誤信念課題の通過率は3歳3ヶ月児で約50%、5歳8ヶ月児で80%である。誤信念の理解とふりにおける心的表象と行為との関係の理解は同時期になされ、さらに5-6歳児のほとんどが誤信念を理解しているとすれば、ふりにおける心的表象の1つの側面であるふりの対象の知識と行為との関係についても5-6歳児はよく理解しているだろう。一方、誤信念理解が未達成である幼児も多い3-4歳児は、5-6歳児に比べるとふりの対象の知識と行為との関係の理解も未熟であるだろう。逆に言えば、この予測と一致した結果が示された場合、従来の誤信念課題の成績に関する結果を踏まえると、誤信念の理解とふりにおける心的表象と行為との関係の理解が同時期になされるという可能性が高いことを示すことができる。

実験1では、3-4歳児と5-6歳児を対象とし、モー課題の問題点を改善した課題を行い、ふりの対象に関する知識の有無と行為との関係の理解の発達の変化を検討する。課題は、Gottfried, Hickling, Totten, Mkroyan, & Reisz (2003, 実験3)の課題を参考にした。Gottfried et al. (2003, 実験3)の課題を用いるならば、モー課題の問題点(不自然な教示、ふりををする主体の行為の強調)を取り除き、単純に他者のふりの対象に関する知識の有無から、他者の行為を推測する幼児の能力を検討することができる。Gottfried et al. (2003, 実験3)は、3-5歳児自身の知っている対象(例: 飛行機、ウサギ)と知らない対象(例: ガーネット、屋形船)に関する他者の知識の有無を説明した後、他者がそれらのふりができるかを尋ねた。この課題における2つの条件(自己知識あり・他者知識なし、自己知識なし・他者知識あり)は、ある事柄について、自分と他者の知識状態(有無)が異なるときに、他者の知識状態に基づいて他者の行為を推測できなければ正解とならない点で誤信念課題と類似している。この結果、3-5歳児は屋形船を知っている他者が屋形船のふりをできると主張する一方、飛行機を知らない他者であっても飛行機のふりをできるとした。すなわち、3-5歳児は自分の知らない対象のふりをを、それを知って

いる他者ができることを理解しているが、その反対の状況（自分は知っている対象のふりを、それを知らない他者ができるか）を理解できないのである。しかしながら、この研究では5歳児が対象に含まれているものの、その平均は4;0歳（範囲3;1-5;4）であり、対象の多くが3-4歳児であったことが窺われる。誤信念課題において、80%以上が他者の心的表象と行為との関係を理解できる5-6歳児であれば、ふりにおける心的表象の1つの側面であるふりの対象に関する知識と行為との関係を理解できると考えられる。加えて、Gottfried et al. (2003, 実験2)は、“自分”がふりをするためには、ふりの対象の知識が必要であることに関しては、4歳で既に理解していることも示した。実験1では、この点についても合わせて検討する。

ところで、心の理論の枠組みで幼児のふりの対象の知識と行為との関係の理解を考えるならば、誤信念課題とより類似した構造の課題を用いる必要がある。幼児は、他者がふりの対象に関して誤った知識を持つ場合に、その知識に基づいて他者はふりを行うことを理解しているのだろうか。他者の誤った知識に基づくふりは、誤った知識や信念を持つという点で、他者の行為を推測させる誤信念課題の構造と類似する。また、誤った知識に基づくふりの理解の検討は、多くの先行研究（Aronson & Golomb, 1999; Davis et al., 2002; Gottfried et al., 2003; Joseph, 1998; Lillard, 1993）が検討したふりの対象の知識の“有無”と行為との関係の理解のみならず、知識“内容”と行為との関係の理解を検討するものであると言える。

そこで、実験2では誤信念課題と類似の構造である誤った知識に基づくふり課題を実施し、ふりの対象に関する知識内容と行為との関係の理解の発達的変化を検討する。具体的には、3-4歳児と5-6歳児に対して、ライオンは空を飛ぶ動物だという誤った知識を与えられた他者が、ライオンのふりをするときに、どのようなふりをするのか（空を飛ぶか、四つんばいになって歩くか）を選択させる。前述のように、ふりを理解する能力が、心の理論における誤信念課題に通過するための能力と類似するならば、3-4歳児は他者の誤った知識と行為との関係を理解できない一方で、5-6歳児はそれを理解することができるだろう。

この課題の遂行を検討することにより、3-4歳児がふりにおける対象の知識と行為との関係の理解を測る課題に誤答する原因を探ることも可能となる。Lillard (1993)は、幼児がモー課題で誤答する原因は、幼児がふりを「かのごとく行為すること」と考え、主体が何かに似た行為をしているのなら、それをふりと見なすことによると論じている。しかしながら、他の原因も考えられる。例えば、モー課題は幼児自身にとって馴染みのあるウサギを他者は知らないという前提から他者の行為を推測さ

せている点である。すなわち、ある事柄について自分自身が何らかの知識を持つ場合、3-4歳児はその知識に縛られるという特性を持ち、これが幼児のふりにおける対象の知識と行為との関係の理解を妨げている可能性がある。Gottfried et al. (2003, 実験3)でも、平均4歳児は自分の知っている対象のふりを、それを知らない他者ができるかの判断で特に困難さを示すことを示していた。また、誤信念課題（Wimmer & Perner, 1983）における3-4歳児の誤答も、自分の信念や知識に基づいて他者の行為を推論することにあると考えることもできる。このように、3-4歳児が自己知識に縛られるという認知的特性を持つとすれば、3-4歳児は他者がある対象のふりをどのようにするのかを聞かれたとき、他者の持っているふりの対象に関する誤った知識に基づくのではなく、幼児自身の持つふりの対象に関する正しい経験的知識に基づいて回答するだろう。加えて、ふりの対象に関する正しい知識の必要性も合わせて検討する。齋藤 (2000)は「知る」ということの理解の他の側面（事実についての正しい表象を作ること、知識に基づいて事実に関する正しい行為をすること）に先立って、適切な情報へのアクセスという側面の言語による報告が4歳頃から可能になることを示している。ふりの対象に関する正しい知識の必要性の検討は、適切な情報へのアクセスの理解がふりの領域においても示されるのかを検討するのを可能にする。

実験 1

実験1では、Gottfried et al. (2003, 実験2, 3)と同様の方法を用い、幼児のふりの対象に関する知識の有無と行為との関係の理解を検討する。すなわち、ふりをする人がふりの対象を知っていればそのふりをする事ができるが、知らなければふりをする事はできないことでの理解である。仮説は次の2点である。(1)3-4歳で既に幼児は“自分”がふりをするためには、ふりの対象の知識が必要であることを理解している。(2)5-6歳児は3-4歳児に比べて、“他者”がふりをするためには、ふりの対象の知識が必要であることをよく理解している。

これらの仮説を検証するために、幼児に対して自己（参加児自身）のふり課題と他者（キャラクター）のふり課題を行う。仮説(1)の検証のための自己のふり課題では、自分（参加児）にとって既知の対象と未知の対象を提示し、自分がそれらのふりをできるかどうかを問う。仮説(2)の検証のための他者のふり課題では、自分自身のふりの対象に関する知識の有無に関係なく、他者（キャラクター）のふりの対象に関する知識の有無に基づいて、他者がその対象のふりをできるか否かを問う。これは、自己知識（2：あり・なし）×他者知識（2：あり・なし）の4つのストーリーがある。なお、自己のふ

りの対象に関する知識の有無は、既知の対象(イヌ)と未知の対象(ルモソ：架空の動物であり、名前は無意味綴りを使って命名された)の提示、他者の対象に関する知識の有無は課題内の教示(知っている、知らない)により設定する。

方法

参加児 千葉市内の幼稚園に通う3-4歳児11名(男児4名、女児7名、平均：47ヶ月、範囲：41-52ヶ月)、5-6歳児16名(男児8名、女児8名、平均：69ヶ月、範囲65-76ヶ月)の計27名。この他に、3名(3-4歳児1名、5-6歳児2名)が緊張等により課題を中断したので、分析には含めなかった。

材料および器具 キャラクターの絵カード(女の子4人と男の子4人分。各10cm×14cm)。絵カードは全身を正面から描いており、髪型や洋服などで区別した。幼児の反応記録のためのICレコーダーとデジタルビデオカメラ。

手続き 園内の静かな部屋で、参加児とのラポール形成後、個別面接により課題を実施した。課題は、自己のふり課題と他者のふり課題である。

自己のふり課題 実験者は、参加児にイヌ(もしくはルモソ)を知っているか(知識の有無の確認)、イヌ(ルモソ)のふりをするかどうかを尋ねた(自己のふり)。はいと答えた参加児にはイヌ(ルモソ)のふりをするように頼み、いいえと答えた参加児にはふりをできない理由を聞いた。

他者のふり課題 実験者は参加児と同性の他者(キャラクター)の絵カードを参加児に提示しながら、ふりの

対象に関する他者の知識の有無を説明し、他者が対象のふりをできるか否かを尋ねた。例えば、自己知識あり・他者知識なしストーリーの場合は、次のように教示した。実験者は参加児にヒロシの絵カードを示しながら、「これはヒロシくんです。ヒロシくんはイヌを見たことがないし、イヌのことを知りません」と説明した。その後、「ヒロシくんは、イヌのふりをするのできるかな」と参加児に尋ねた。参加児が判断した後、「それはどうしてかな」とその理由を尋ねた。各ストーリーでの他者(キャラクター)名、ふりの対象、知識の有無、正答反応をTable 1に示す。

提示順 全参加児に対し、イヌについての自己のふり課題と他者のふり課題(自己知識あり・他者知識あり、自己知識あり・他者知識なしストーリー)を行った後、ルモソについての自己のふり課題と他者のふり課題(自己知識なし・他者知識あり、自己知識なし・他者知識なしストーリー)を行った。幼児にこの課題を取り組みやすくさせるために、全てこの順序で行った。ただし、提示順序が後になるほど正答率が増すというような学習効果はなく(Table 2参照)、提示順序を固定したことによる影響は特に見られなかった。

結果

1. 自己のふり課題

ふりの対象に関する知識の有無の確認 イヌとルモソに関する参加児自身の知識の有無を確認した結果、全ての5-6歳児がイヌを知っていてルモソを知らないと答えたのに対し、3-4歳児ではイヌに関しては全員が知っていると言え、2名はルモソも知っていると言えた。実験

Table 1 他者のふり課題の教示と正答反応

ストーリー	他者(キャラクター)名		ふりの対象	他者(キャラクター)の知識状態	課題の正答反応
自己知識あり	他者知識あり	ナオキ/ナオコ	イヌ	知る	はい
	他者知識なし	ヒロシ/ヒロコ		知らない	いいえ
自己知識なし	他者知識あり	マサト/マサコ	ルモソ	知る	はい
	他者知識なし	リョウタ/リョウコ		知らない	いいえ

Table 2 他者のふり課題における年齢別の反応数(括弧内は%)

	自己知識あり(イヌ)				自己知識なし(ルモソ)			
	他者知識あり		他者知識なし		他者知識あり		他者知識なし	
	正答	誤答	正答	誤答	正答	誤答	正答	誤答
3-4歳児 (n=11)	8 (72.7)	3 (27.3)	6 (54.5)	5 (45.5)	6 (54.5)	5 (45.5)	7 (63.6)	4 (36.4)
5-6歳児 (n=16)	15 (93.8)	1 (6.3)	16 (100.0)	0 (0.0)	15 (93.8)	1 (6.3)	15 (93.8)	1 (6.3)

者がその2名に対し、ルモソのふりをできるように求めると、ルモソを知らないからできないと述べたため、分析から外さなかった。

自己のふり 自分はイヌのふりをできるか否かの質問で、27名中13名(48.1%：3-4歳児6名、5-6歳児7名)ができる、14名(51.9%：3-4歳児5名、5-6歳児9名)ができないと答えた。ルモソのふりでは、3-4歳児1名(3.7%)のみがふりをできると答え、残りの26名(96.3%：3-4歳児10名、5-6歳児16名)ができないと答えた。自分はイヌのふりができるかの判断に関して年齢間の差を見るために、年齢(2)×判断(2)の χ^2 検定を行ったところ、年齢間に差はなかった($\chi^2_{(1)}=3.04, ns$)。ルモソのふりができるかに関して年齢間の差を見るために年齢(2)×判断(2)のFisherの直接法による検定を行ったところ、年齢間に差はなかった($p=.407$)。判断理由としては、イヌのふりができないと答えた14名中5名(35.7%：3-4歳児2名、5-6歳児3名)が知識と関係のない理由(例：「イヌって怖いから」)を述べ、残りの9名(64.3%：3-4歳児3名、5-6歳児6名)が理由を述べられなかった(例：「わからない」「できない」)。また、ルモソのふりができないと答えた26名中19名(73.1%：3-4歳児4名、5-6歳児15名)がルモソについての知識の欠如(例：知らないから)を述べ、3名(11.5%：3-4歳児3名)が知識と関係のない理由を述べ、4名(15.4%：3-4歳児3名、5-6歳児1名)が理由を述べられなかった。

2. 他者のふり課題

他者のふりの判断の分析 各ストーリーの反応を正答(Table 1参照)か誤答(Table 1の正答反応以外。「わからない」という反応も含む)に分類した(Table 2)。各ストーリーでの反応に関して年齢間の差を見るために、ストーリー別に年齢(2)×反応(2)のFisherの直接法による検定を行った。自己知識あり・他者知識あり($p=.273$)、自己知識なし・他者知識なしストーリー($p=.125$)では、年齢間に差はなかった。自己知識あり・他者知識なし($p=.006$)、自己知識なし・他者知識ありストーリー($p=.027$)では、年齢間に差があった。自己知識あり・他者知識なしストーリー、自己知識なし・他者知識ありストーリーいずれにおいても、5-6歳児は3-4歳児に比べて正答が多く、誤答が少なかった。

判断理由の分析 4つのストーリーで参加児の述べた判断理由を正答・誤答別にそれぞれ3つのカテゴリーに分類した(Table 3)。①他者知識一致：他者のふりの対象に関する知識状態(有無)と一致する言及(例：他者がイヌを知っているストーリーで「イヌを知ってるから」と言う)。②他者知識不一致：他者のふりの対象に関する知識状態(有無)と一致しない言及(例：他者がイヌを知っているストーリーで「イヌを知らないから」と言う)。③その他・無回答：その他は、①や②以外のそ

Table 3 他者のふり課題における判断理由数

	(括弧内は%)			
	正答		誤答	
	他者知識一致	その他・無回答	他者知識不一致	その他・無回答
3-4歳児 (n=11)	2 (7.4)	25 (92.6)	1 (5.9)	16 (94.1)
5-6歳児 (n=16)	38 (62.3)	23 (37.7)	0 (0.0)	3 (100.0)

の他の言及(例：「かわいいから」)や、無回答は理由を答えられなかった場合である。このうち①を適切な判断理由とした。課題の正答・誤答別の判断理由に関して年齢間の差を見るために、年齢(2)×判断理由(2)のFisherの直接法を用いて分析したところ、正答した場合の判断理由において年齢間に差があった($p=.001$)。5-6歳児は3-4歳児に比べて、正答した場合に①他者の知識状態(有無)と一致する言及が多く、③その他・無回答が少なかった。誤答した場合の判断理由では、年齢間に差はなかった($p=1.00$)。

考察

自己のふりにおける対象の知識の有無と行為との関係の理解 Gottfried et al. (2003, 実験2)は、4歳で既に自分がふりをするためには、ふりの対象の知識を必要とすることを理解していることを示した。3-4歳児、5-6歳児の多くがルモソを知らないことを理由として、ルモソのふりをすることができないと述べたという実験1の結果は、Gottfried et al. (2003, 実験2)の結果と一致している。一方、全参加児がイヌを知っていると答えたにもかかわらず、約半数の参加児がイヌのふりをすることができないと答えたという実験1の結果はGottfried et al. (2003, 実験2)の結果と異なる。ルモソという未知の対象のふりをすることができないことをほとんどの幼児が理解していたことから、既知の対象であるイヌのふりをすることができないと答えたのには別の要因が影響したと考えられる。例えば、参加児はイヌのふりができると答えると、イヌのふりをさせられると考えたのかもしれない。少なくとも、自分自身の知らない対象(ルモソ)のふりをすることができないことを理解しているという結果から、仮説(1)3-4歳で既に幼児は“自分”がふりをするためには、ふりの対象の知識が必要であることを理解している、は一部支持されたといえる。

他者のふりにおける対象の知識の有無と行為との関係の理解 実験1は、(2)5-6歳児は3-4歳児に比べて、“他者”がふりをするためには、ふりの対象の知識が必要であることをよく理解している、という仮説の下に検討がなされた。実験1において、真に幼児がふりの対象の知

識と行為との関係を理解しているかを見るためには、自己と他者の知識状態(有無)が異なるストーリーにおける幼児の反応が重要である。なぜなら、自己と他者の知識状態(有無)が異なる条件においては、他者の知識状態に基づいて他者のふりを推測しなければ正答できないためである。逆にいえば、自己と他者の知識状態(有無)が一致するストーリーでは、自分の知識状態に基づいて他者のふりを推測したとしても、結果的には正答する。実験1の他者のふり課題の中でも自己と他者の知識状態(有無)が一致しているストーリーにおいては、3-4歳児と5-6歳児のいずれも60%以上の幼児が正答し、年齢間の差はなかった。一方、自己と他者の知識状態(有無)が異なるストーリーでは、5-6歳児は3-4歳児に比べ、正答者が多かった。このことから、仮説(2)は支持されたと言える。また、課題に正答した場合の判断理由として、5-6歳児は3-4歳児に比べてふりの対象に関する他者の適切な知識状態について述べるが多かった。一方、3-4歳児は5-6歳児に比べて、課題に正答しても他者の知識状態とは関係のない判断理由を答えることや、理由そのものを答えられないことが多かった。このように判断理由の結果からも、仮説(2)は支持された。

さらに、3-4歳児に関する結果を詳細に見ると、Gottfried et al. (2003, 実験3)とは一部異なる結果が得られた。3-4歳児が自分は知っている対象のふりをそれを知らない他者ができないことを理解していないという実験1の結果は、Gottfried et al. (2003, 実験3)と同様である。しかしながら、3-4歳児が自分の知らない対象のふりをそれを知っている他者ができることをも理解していなかったという結果は、Gottfried et al. (2003, 実験3)とは異なる。すなわち、3-4歳児は、自分と他者のふりの対象に関する知識状態が異なる場合に、他者のふりの対象に関する知識状態に基づいて、他者がそのふりをできるか否かを推論することに困難さを示した。この結果は、3-4歳児がふりの対象に関する自分の対象に関する知識状態(有無)に束縛されてしまったことを示唆している。

実験 2

実験2では、幼児のふりの対象に関する知識内容と行為との関係の理解を検討する。すなわち、人はふりの対象に関する知識内容(たとえそれが誤った知識であっても)に基づいて、ふりの行為をすることの理解である。さらに、3-4歳児がふりにおける対象の知識と行為との関係の理解を測る課題に誤答してしまう原因は、ふりの対象に関する自分の知識に縛られるという認知特性にあるのかを検討する。仮説は次の3点である。(1)3-4歳で既に幼児は自己や他者が対象のふりをするためには、ふりの対象に関する正しい知識が必要であることを

理解している。(2)5-6歳児は3-4歳児に比べて、他者のふりの対象に関する知識内容に基づいて、他者がふりの行為をすることをよく理解している。(3)3-4歳児は5-6歳児に比べて、他者がどのようなふりをするのかを聞かれたとき、他者の対象に関する誤った知識ではなく、自分自身の対象に関する正しい経験的知識に基づいて他者はふりを行うと回答する。

仮説(1)を検証するために、自分(参加児自身)や他者(パペット)が未知の対象のふりをするとき、正しい知識を与える者と誤った知識を与える者のどちらから知識を得るべきかを問う正しい知識の必要性課題を行う。知識を与える第三者として、善悪のどちらかに偏らない印象を持つと考えられるピエロを用いた。仮説(2)、(3)の検証のために、誤った知識に基づくふり課題を行う。これには、他者がふりの対象に関して誤った知識を持つ「誤った知識ストーリー」と、その比較として他者が正しい知識を持つ「正しい知識ストーリー」とがある。具体的には、ふりの対象を知らない他者(パペット)が、第三者(ピエロ)からふりの対象に関する正しい(もしくは誤った)知識を与えられた場合に、他者は対象のふりをどのようにするのかを幼児に推測させた後、その判断の理由を求めた。

方法

参加児 千葉市と川崎市内の幼稚園に通う3-4歳児12名(男児4名、女児8名、平均:51ヶ月、範囲:46-58ヶ月)、5-6歳児16名(男児7名、女児9名、平均:76ヶ月、範囲:71-82ヶ月)の計28名。

材料および器具 赤・青ピエロのパペット各1体。男児・女児用のパペット各2体。女児パペットの行為絵カード4枚(四つんばい、腕を振る各2)、男児パペットの行為絵カード4枚(身体をくねらせる、ケンケン各2)。レミング(北ヨーロッパに生息する茶色いネズミ)の写真1枚。幼児の反応記録のためのICレコーダーとデジタルビデオカメラ。

手続き 園内の静かな部屋で、参加児とのラポール形成後、個別面接により3課題を実施した。質問形式は、イエスバイアスを防ぐために、強制選択法を用いた。

ピエロのウォームアップ課題 実験者は、参加児に2つのピエロ(赤、青)を示し、あるピエロはいつも本当のことを(正ピエロ)、残りのピエロはいつも間違ったこと(誤ピエロ)を教えると説明した。実験者が各ピエロに複数の質問(例:リングは何色ですか)をし、正ピエロが正答(例:赤色)、誤ピエロが誤答(例:黄色)を述べる様子を参加児に示した後、2つの確認質問を行った。**確認質問1**「本当のことを教えてくれるのは、どちらのピエロかな」、**確認質問2**「間違ったことを言うのは、どちらのピエロかな」。確認質問で誤答した場合は、課題をはじめから繰り返した。正ピエロの色(赤・青)、

質問内の選択肢(赤ピエロ・青ピエロ)の提示順は参加児間でカウンターバランスした。3-4歳児1名(参加児の中に含まれていない)がウォームアップ課題を2回繰り返しても、2問の確認質問で誤答した。

正しい知識必要性課題 参加児にレミングを知っているか、そのふりをする事ができるかを尋ね、参加児がレミングを知らないし、ふりをする事ができないことを確認した(3-4歳児3名がレミングを知っていると答えたが、その全員が後にレミングのふりをする事はできず、レミングを本当は知らないことを認めた)。その後、自己の正しい知識必要性質問「○○ちゃん/くん(参加児名)がレミングのふりをするためには、どちらのピエロにレミングのことを教えてもらった方がいいかな。赤ピエロかな、それとも青ピエロかな」を行い、その判断理由を尋ねた。質問の後、正ピエロが参加児にレミングの写真を示し、レミングのことを説明した。それから、ふりの対象(ライオン、ヘビ)を知らない他者(パペット)を紹介し、他者の正しい知識必要性質問「××(パペット名)が、対象(ライオン、ヘビ)のふりをするためには、どちらのピエロに対象(ライオン、ヘビ)のことを教えてもらった方がいいかな」を行い、その判断理由を尋ねた。また、ふりの対象(ライオン・ヘビ)を知らないパペットを紹介する前に、各参加児自身の持つふりの対象に関する知識が、課題内で提示するその対象の典型的な行為と一致しているかを確認した(一致しない参加児はいなかった)。

誤った知識に基づくふり課題 参加児はふりの対象を知らない他者(パペット)がピエロから対象に関する正しい知識(もしくは誤った知識)を与えられる様子を見せられた後、他者(パペット)が対象のふりをするときに、どのようなふりをするのかを聞かれた。例えば、以下のように実施した(ストーリー：誤った知識ストーリー、パペット：恵、ふりの対象：ライオン、ピエロ：赤ピエロの場合)。実験者は参加児にパペットを示しながら「これは恵ちゃんです。恵ちゃんは今までライオンを見たことないし、ライオンのことを知りません」と説明した。実験者はピエロを登場させ、「赤ピエロがやってきて、ライオンのことを教えました」と言った後、「ライオンっていうのは、羽をバタバタと動かして空を飛ぶ動物なんだよ」とピエロがパペットに教えるように話を

させた。実験者は2枚の絵カード(四つんばいの絵、両手を振っている絵)を参加児に示しながら、「では、恵ちゃんにライオンのふりをしてって言ったらどんなふうにするかな。こうやって4つの足でノシノシって歩くかな。それともこうやって手をバタバタって振るかな。恵ちゃんのすることが描いてある絵を指さして教えてね」と言った。この場合、正しい絵カードは、手を振っている絵である。参加児が絵カードを選択した後、「それは、どうしてかな」とその理由を尋ねた。各ストーリーに登場する他者(パペット)、ふりの対象、ピエロがパペットに与えた知識内容、提示する絵カード(選択肢)、正しい絵カードをTable 4に示す。正しい絵カードとは、ピエロがパペットに対して教えた内容と一致する行為の描かれているカードである。

提示順 全参加児に対し、ピエロのウォームアップ課題、正しい知識の必要性課題、誤った知識に基づくふり課題の順番で実施した。これは、提示順をカウンターバランスすると質問の流れとして不自然になる場合があるためである。ただし、誤った知識に基づくふり課題内での提示順(ライオンかヘビ、正しい知識ストーリーか誤った知識ストーリー、選択肢(パペットの行為)の提示順)は、参加児間でカウンターバランスした。

採点方法 誤った知識課題では、正しい知識を与えるストーリーを2問、誤った知識を与えるストーリーを2問の計4問のテスト質問を行った。各ストーリーで、正しい絵を選択した場合を1点とした。2つの知識ストーリーの得点範囲は、いずれも0-2点である。

結果

1. 正しい知識の必要性課題

自己 自己の正しい知識必要性質問では、5-6歳児の全16名(100.0%)と、3-4歳児12名中10名(83.3%)が、自分がレミングのふりをするためには、正ピエロにレミングのことを教えてもらうべきだとした。そのうち、5-6歳児15名(93.8%)、3-4歳児6名(50.0%)が、ピエロの知識付与特性(例：正しい知識を与えること)について言及した。

他者 他者の正しい知識必要性質問では、5-6歳児の全16名(100.0%)、3-4歳児の12名中10名(83.3%)が、ふりの対象(ライオンかヘビ)を知らないパペットは、正ピエロにふりの対象のことを教えてもらうべきだとし

Table 4 誤った知識に基づくふり課題の教示と正答反応

ストーリー	他者(パペット)	ふりの対象	ピエロが他者に与えた知識内容	参加児に提示する絵カード(選択肢)	正しい絵
正しい知識	メグミ	ライオン	ライオンは4本の足でノシノシ歩く動物	他者(パペット)が四つんばいになっている絵・腕を振っている絵	四つんばい腕を振る
誤った知識	ユカ		ライオンは羽をバタバタと動かして空を飛ぶ動物		
正しい知識	ケンタ	ヘビ	ヘビは身体をクネクネさせる動物	他者(パペット)が体をくねらせている絵・ケンケンをしている絵	体をくねらせるケンケンをする
誤った知識	タロウ		ヘビは片足でケンケンする動物		

た。

2. 誤った知識に基づくふり課題

他者のふり判断の分析 年齢別の正しい知識ストーリーと誤った知識ストーリーにおける得点を Table 5 に示す。年齢間の差を見るために、ストーリー別に年齢(2)×得点(3)の Fisher の直接法による検定を行った。その結果、正しい知識ストーリーにおいて年齢間の差が有意傾向であり ($p = .068$)、5-6 歳児は 3-4 歳児に比べて 2 点をとった参加児が多かった。誤った知識ストーリーにおいては年齢間に差があり ($p = .035$)、5-6 歳児は 3-4 歳児に比べて 2 点をとった参加児が多かった。

判断理由の分析 4つのストーリーで参加児の述べた判断理由を正答・誤答別にそれぞれ3つのカテゴリーに分類した (Table 6)。①ピエロの知識付与：ピエロが正しい (誤った) 知識を他者 (バベット) に与えたことへの言及 (例：誤った知識ストーリーで「ピエロがバタバタするって教えた」と言った場合)。②経験的知識：ふりの対象に関する参加児自身の経験的知識の言及 (例：誤った知識ストーリーで「ライオンはバタバタしないから」と述べた場合)。③その他・無回答：その他は①、②以外の言及 (例：「わかるから」)、無回答は理由を答えられなかった場合である。このうち①を適切な判断理由とした。

課題の正答・誤答別の判断理由に関して年齢間の差を見るために、年齢(2)×判断理由(3)の Fisher の直接法を用いて分析した。その結果、正答した場合の判断理由数において年齢間に差があり ($p = .001$)、5-6 歳児は 3-4

歳児に比べて①ピエロの知識付与に関する言及が多く、③その他・無回答が少なかった。誤答した場合の判断理由数においても年齢間に差があり ($p = .01$)、5-6 歳児は 3-4 歳児に比べて②経験的知識に関する言及が多く、③その他・無回答が少なかった。さらに、誤った知識ストーリーで誤答した場合の判断理由における年齢間の差を見るために、年齢(2)×判断理由(3)の Fisher の直接法を用いて分析した。年齢間の差が有意であり ($p = .02$)、5-6 歳児は 3-4 歳児に比べて②経験的知識に関する言及が多く、③その他・無回答が少なかった。

考察

正しい知識の必要性 多くの参加児が、自分の知らない対象のふりをするためには、正ピエロに教えてもらうべきであると答えた。その理由として、3-4 歳児の半数と 5-6 歳児の多くが、正ピエロが正しい知識を与えてくれるからだ述べた。また、他者のふりに関しても、多くの参加児がふりの対象に関する正しい知識の必要性を理解していた。これらの結果から、仮説(1) 3-4 歳で既に幼児は自己や他者が対象のふりをするためには、ふりの対象に関する正しい知識が必要であることを理解している、は支持された。これは「知る」ということの意味の中でも、適切な情報へのアクセスという側面の言語による報告が 4 歳頃から可能になることを示した齋藤 (2000) の結果と一致する。幼児は、ふりの領域においても適切な情報へアクセスすることの必要性を理解しているのである。

Table 5 正しい知識ストーリーと誤った知識ストーリーの得点分布 (括弧内は%)

	正しい知識ストーリー			誤った知識ストーリー		
	0点	1点	2点	0点	1点	2点
3-4 歳児 ($n=12$)	1 (8.3)	2 (16.7)	9 (75.0)	8 (66.7)	1 (8.3)	3 (25.0)
5-6 歳児 ($n=16$)	0 (0.0)	0 (0.0)	16 (100.0)	5 (31.3)	0 (0.0)	11 (68.8)

Table 6 誤った知識に基づくふり課題における年齢別の判断理由数 (括弧内は%)

	全体						誤った知識ストーリー		
	正答			誤答			誤答		
	ピエロの知識付与	経験的知識	その他・無回答	ピエロの知識付与	経験的知識	その他・無回答	ピエロの知識付与	経験的知識	その他・無回答
3-4 歳児 ($n=12$)	7 (25.0)	15 (53.6)	6 (21.4)	2 (10.0)	8 (40.0)	10 (50.0)	2 (12.5)	8 (50.0)	6 (37.5)
5-6 歳児 ($n=16$)	36 (66.7)	18 (33.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (100.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (100.0)	0 (0.0)

誤った知識に基づくふりの理解 5-6歳児は3-4歳児に比べて、ふりの対象に関して他者が正しい知識を持つ場合と誤った知識を持つ場合のいずれにおいても、他者の知識内容から他者がするふりの行為を推測することに優れていた。また、課題で正答した場合の判断理由としては、5-6歳児は3-4歳児に比べてピエロが他者に知識を与えたことに言及することが多かった。これらの結果から、(2)5-6歳児は3-4歳児に比べて、他者のふりの対象に関する知識内容に基づいて、他者がふりの行為をすることをよく理解している、は支持された。すなわち、実験1と同様に、従来の研究(Wellman et al., 2001)から誤信念の理解を達成している5-6歳児は3-4歳児に比べて、ふりにおける心的表象の1つの側面であるふりの対象の知識と行為との関係をよく理解していることが示唆された。

誤った知識ストーリーの他者のふりの判断における3-4歳児の成績の悪さは、仮説(3)3-4歳児は5-6歳児に比べて、他者がどのようなふりをするのかを聞かれたとき、他者の対象に関する誤った知識ではなく、参加児自身の対象に関する正しい経験的知識に基づいて他者はふりを行うと回答する、を支持した。3-4歳児は、「ライオンは四つんばいで歩く動物だ」という自分の経験的知識に縛られてしまったために、「ライオンは空を飛ぶ動物だ」という他者の誤った知識から他者のふりの行為を推測することができなかったのだろう。

しかしながら、判断理由の結果は、仮説(3)を支持しなかった。なぜなら、誤った知識ストーリーに誤答した場合には、むしろ5-6歳児の方が3-4歳児よりも経験的知識の判断理由を多く述べたからである。この結果は、5-6歳児が3-4歳児に比べて判断理由を説明することが多かったために得られた結果であり、5-6歳児が3-4歳児よりも自分の経験的知識に縛られていたことを意味するものではない。ただし、5-6歳児でも自身の経験的知識に基づいて他者はふりを行うと回答する幼児がいたことは確かである。5-6歳児であっても実験2で使用された「ライオンが空を飛ぶ」などの反経験的な事柄から推論することは困難なことなのであろう。実際、演繹推論課題において、5-6歳児でさえも反経験的な事柄から論理的に推論することに困難さを持つことが示されている(Dias & Harris, 1988; 中道, 2006)。今後は、他者の与えられる知識の反経験性を低めることによって、課題に正答しやすくなるかどうかを検討する必要があるだろう。

全体的考察

本研究の目的は、幼児のふりにおける心的表象の1つの側面であるふりの対象に関する知識と行為との関係の理解の発達的変化を検討することであった。2つの実験を通し、5-6歳児は3-4歳児に比べ、ふりにおける対象

の知識と行為との関係を理解していることが示唆された。具体的には、5-6歳児は3-4歳児に比べて、イヌを知らない他者はイヌのふりができず(実験1)、ライオンに関して誤った知識を持つ他者は、その知識内容に基づいてライオンのふりをするを理解していた。また、5-6歳児は3-4歳児に比べて、判断理由として、他者のふりの対象に関する知識の有無や知識内容に言及することが多かった。

このようなふりにおける心的表象の1つの側面であるふりの対象の知識に関する結果から、Lillard (2002)の5,6歳児でもふりにおける心的表象と行為との関係を理解していないという主張は否定された。Aronson & Golomb (1999)やDavis et al. (2002)が示したように、モー課題は5-6歳児の能力を過少評価する課題なのだろう。モー課題の問題点を改善し、Gottfried et al. (2003, 実験3)と同様に、単純にふりをする人の知識に関する情報からふりをできるか否かを問うた場合、5-6歳児はその知識に基づいて行為を正しく推測することができるのである。

また、本研究の結果は、誤信念の理解とふりにおける心的表象と行為との関係の理解は、同時期(4歳以降)になされるという立場が正しい可能性が高いことを示した。なぜなら、2つの実験によって、従来の研究(Wellman et al., 2001)から誤信念の理解を達成している5-6歳児は3-4歳児に比べて、ふりにおける心的表象の1つの側面であるふりの対象の知識と行為との関係をよく理解していることが示されたからである。ただし、本研究では、直接誤信念課題を実施しておらず、Wellman et al. (2001)のメタ分析の結果を踏まえて5-6歳児を心の理論を獲得している者と見なした。今後、誤信念課題とふりの課題の成績の関連を直接検討することにより、本研究で示された仮説が妥当かどうかを確認する必要がある。

さらに、本研究の結果は、3-4歳児がふりにおける心的表象と行為との関係の理解を測る課題に誤答する新たな原因を示唆した。Lillard (1993)によれば、この課題で誤答する原因は、幼児は主体が何かに似ている行為をしているのなら、それをふりとみなすことにあるとした。一方で、本研究の2つの実験における、ふりの対象に関する知識が自分と他者とで異なる条件での3-4歳児の成績の悪さは、3-4歳児がふりの対象に関する自分自身の心的表象(ふりの対象に関する知識の有無や知識内容)に縛られるという認知的特性を持つ可能性を示唆した。

ふりの対象に関する自分の心的表象(知識や信念など)に縛られる認知特性は、幼児のふり遊びにおける物の見立てにおいて見られる。高橋ほか(1972)は、4-8歳児を対象に、実際の対象とは形態や機能の類似度が異なる事物を用いて、見立てができるかを尋ねた。4歳児は形態や機能が類似している物でしか見立てができない

のに対し、年齢が進むにつれて類似しないものであっても見立てられるようになった。この結果を高橋ほか(1972)は、年長になると欠けている形態や機能を想像で補うことができるためと解釈している。これはまた、年少の子どもにとって事物に対して持つ自分の既存の心的表象が強固であり、その心的表象から離れて物事を考えることが難しいのに対し、年長になると自分の対象物に関する既存の心的表象に縛られなくなると解釈することも可能だろう。また、杉本(2004)は、1つの物を多様に見立てるようなふりを頻繁にした幼児は、8ヶ月後の誤信念課題の成績が良いことを示している。すなわち、1つの事物の持つ自分の心的表象に縛られずに柔軟なふりをできることが、後の心的表象の理解と関連することが示唆される。今後の研究において、3-4歳児がふりにおける心的表象と行為との関係の理解において困難さを示す原因をさらに詳細に検討する必要があるだろう。

文 献

- Aronson, J.N., & Golomb, C. (1999). Preschoolers' understanding of pretense and presumption of congruity between action and representation. *Developmental Psychology*, *35*, 1414-1425.
- Davis, D.L., Woolley, J.D., & Bruell, M.J. (2002). Young children's understanding of the roles of knowledge and thinking in pretense. *British Journal of Developmental Psychology*, *20*, 25-45.
- Dias, M.G., & Harris, P.L. (1988). The effect of make-believe play on deductive reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, *6*, 207-221.
- Gottfried, G.M., Hickling, A.K., Totten, L.R., Mkroyan, A., & Reisz, A. (2003). To be or not to be a galaprock: Preschoolers' intuitions about the importance of knowledge and action for pretending. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*, 397-414.
- Joseph, R.M. (1998). Intension and knowledge in preschoolers' conception of *pretend*. *Child Development*, *69*, 966-980.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, *94*, 412-426.
- Lillard, A.S. (1993). Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state? *Child Development*, *64*, 372-386.
- Lillard, A.S. (1996). Body or mind: Children's categorizing of pretense. *Child Development*, *67*, 1717-1734.
- Lillard, A.S. (1998). Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense. *Child Development*, *69*, 981-993.
- Lillard, A.S. (2002). Just through the looking glass: Children's understanding of pretense. In R.W. Mitchell (Ed.), *Pretending and imagination in animals and children* (pp.102-114). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 中道主人. (2006). 幼児の条件推論にふりの設定が及ぼす影響. *発達心理学研究*, *17*, 103-114.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 齋藤瑞恵. (2000). 「知っている」ということについての幼児の理解の発達. *発達心理学研究*, *11*, 163-175.
- 杉本直子. (2004). 幼児の心の理解におけるふり遊びの役割: 物の見立てに注目して. *乳幼児教育学研究*, *13*, 61-68.
- 高橋たまき・平出彦仁・前典子・小原三枝子・横山浩司・佐々木純子・佐々木礼子. (1972). 遊びの発達心理学に関する基礎的研究. *日本女子大学児童研究所紀要第1号*, 日本女子大学, 東京, 23-40.
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind: The truth about false belief. *Child Development*, *72*, 655-684.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Belief about beliefs: Representation and constraining of wrong beliefs in young children's understanding deception. *Cognition*, *13*, 103-128.
- Woolley, J.D. (2002). Young children's understanding of pretense and other fictional mental states. In R.W. Mitchell (Ed.), *Pretending and imagination in animals and children* (pp.115-128). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

付記

- 1) 本研究は科学研究費補助金(若手研究(B):課題番号18730426)の助成を受けた。
- 2) 調査にご協力頂いた幼児の皆さん、諸先生方に心よりお礼申し上げます。また、論文作成にあたりご指導頂いた中澤潤先生(千葉大学)、稲垣佳世子先生(千葉大学)、査読者の方々に深く感謝いたします。

Sugimoto, Naoko (Senzoku Gakuen Junior College). *Young Children's Understanding of Pretense: Relations between Knowledge and Action*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 221-231.

Do young children recognize that knowledge is required for pretending? In Study 1, 5- to 6-year olds predicted that other children who have knowledge of an object unfamiliar to the participants themselves can nevertheless pretend to be the object, whereas those lacking that knowledge cannot. However, 3- to 4-year olds predicted that other children who have knowledge of an object unfamiliar to the participants themselves cannot pretend to be it. In Study 2, 5- to 6-year olds demonstrated an ability to make judgments about the others' abilities for pretense based on the other's false knowledge. But, 3- to 4-year olds did not demonstrate such ability. The data from this study suggested that 5- to 6-year olds understand the relationship between knowledge and action in pretense.

【Key Words】 Early childhood, Pretense, Mental representation, Knowledge, Action

2006. 10. 10 受稿, 2008. 5. 16 受理

食事場面における1～3歳児と母親の相互交渉： 文化的な活動としての食事の成立

外山 紀子
(津田塾大学)

1～3歳児とその母親44組を家庭訪問し、食事場면을観察した。内訳は1歳児15名, 2歳児15名, 3歳児14名であった。すべての発話を転記し、カテゴリー分類を行い、母子の相互交渉を検討した。食具を使って食べる技能は、加齢とともに発達していった。1歳児はほとんど母親に食べさせてもらっていたが、3歳児はほぼ自分で食具を使って食べていた。1歳児では、子どもが食物を食べることにあわせて定型的なやりとり(ルーティン)が頻繁に認められた。母子の相互交渉は、子どもの食欲の有無によっても相違があった。子どもが咀嚼していない時には、母親は子どもの“おしゃべり”にตอบสนองせず、摂食へと注意を促すことが多かった。母親は子どもが咀嚼しているかどうかによって、モノの構成と配置を調整することも認められた。子どもが咀嚼している時には、子どもの前に食物や食具を置き、子どもの自由になる領域を拡大させたが、子どもが咀嚼していないときには、その領域を縮小させることが多かった。

【キーワード】 食事, 社会文化的アプローチ, 食行動, 幼児期, 母子の相互交渉

問 題

食事は第一義的には生物学的必要性を満たすためのものである。しかし、人間の食事を生物学的な観点からのみとらえることは適当でない。人間以外の霊長類では食べることは個人的な行為である(山極, 2007)。しかし、人間については、個人単位で食事をとることが通常とされている社会はない(石毛, 2005)。人間にとって食事は他者と共に行うものであり、人間は「共食をする動物」(石毛, 1982, p.54)なのである。共食のためには食物の分配や食事の相互交渉を円滑に進めるためのルールが必要となる。これが発展し体系化されたものが作法であり(井上・石毛, 1990)、その形態は社会や時代によって異なる。食事は文化的、歴史的に組織された活動であり、このことは狭い意味での作法に限定されない。現代日本では1日に3回食事をとるものとされているが、このこと自体、先行世代の営みの結果としてある。これらを考慮すると、食事場面における子どもの発達、食事という文化的活動に参加し、その担い手になっていく過程とみることができる。

子どもの発達を社会・文化的活動(制度)への参入ととらえる立場を、社会文化的アプローチといい(田島, 2003)、その理論的基盤は発達を文化獲得の過程としてとらえたヴィゴツキーの理論にある。ヴィゴツキーにおいて、文化とは『歴史-文化的』に組織された『人間-対象の世界』(田島, 2003, p.7)であり、子どもは「文化の体現者である大人との共同行為(コミュニケーション)を通して環境の獲得活動を行う」(田島, 2003, pp.7-8)。ここからわかるように、ヴィゴツキーは子

もの認識の起源をより熟達した他者(大人)との社会的相互交渉にあるとした。そのため、ヴィゴツキー以降、社会文化的アプローチにたつ研究者の関心のひとつは、親をはじめとする大人と子どもの相互交渉過程に向けられてきた。その結果、大人は子どもと共同で課題に取り組む際、子どもの能力に応じた調整的働きかけを行うことなどが示されている(たとえば、Wertsch, Minick, & Arns, 1984; Wood, Bruner, & Ross, 1976)。Rogoff (1990, 2003/2006)は、大人が明らかな教育的意図をもって関わる状況だけでなく、子どもを課題から遠ざけたり子どもに任せず自分でやってしまう場合も視野にいれ、日々の協同的な学びの過程を導かれた参加(guided participation)と呼んだ。そして、大人と子どもが共同で相互交渉を構造化する点を強調している。

本研究では、食事場面での子どもの発達を食事という文化的活動に参加していく過程ととらえ、1～3歳児と母親の家庭での食事場면을観察する。そしてどのような社会的相互交渉を経て、文化的活動としての食事が成立していくのかを検討する。いま「文化的活動としての食事」と述べたが、このことに関する本研究の考え方をまず示す。食事という活動は食事の時間内に生起するものだけでなく、準備なども含め実にさまざまなことがらによって構成されている。しかし本研究では、(1)食物の摂取(摂食)、(2)マナーを守る(身につける)、(3)おしゃべりをするという3点に焦点をあてる。なぜならば、以上3点は「食事らしさ」を考える際に「楽しい気持ちである」、「季節感を感じる」とあわせて、重要な特性としてあげられており(外山, 1990)、これらに焦点をあてることで、現代日本における食事という営みのもつ特徴

をある程度反映させられると考えるからである。摂食は食事の生物学的側面、マナーとおしゃべりは食事の社会的側面に相当するが、本研究ではこれらの両立を文化的活動としての食事の成立とみなす。人間の食事が単なる食物摂取でないことは先にも述べたが、逆に何も食べずおしゃべりをしているだけの場も食事とはいわない。しかし幼児の食事場面において、おしゃべり、マナーといった社会的側面を、食物摂取と同時に実現させることはそう簡単なことではない。1～4歳児と母親の食事場面において、母親はこれら3点に頻繁に言及するという報告もあることから(外山・無藤, 1990), 以上3点について母子間でさまざまな相互交渉が認められると考えられる。

次に、文化的活動としての食事が母子間のどのような相互交渉を経て成立するかを検討する意義について述べる。食行動についてはこれまで、味覚形成や食物嗜好、食物拒否などの発達について多くの検討が行われてきた(概観が長谷川, 1996にある)。これらの研究では個体内部の生物学的機能の発達に焦点をあてている。一方、食事場面では母子の葛藤が顕著になることから子どもの自律性をとりあげた検討や(川田・塚田・城・川田, 2005; Negayama, 1993), 言語発達との関連で食卓の会話を分析した研究も行われている(Aukrust & Snow, 1998)。これらの研究では、自律性や言語能力の発達をとらえるためのいわば舞台として食事が選ばれているが、食行動の発達に主たる関心がおかれているとは必ずしもいえない。しかし先にも述べたように、人間にとって食事は生物学的必要性を満たす場であると同時に社会文化的な営みの場でもある。生物学的でありながら社会的でもある食事という活動が、発達初期にどのように成立していくかを明らかにすることは、食行動の発達に新たな資料を与えるものと考えられる。また、社会文化的アプローチでは親をはじめとする大人と子どもの社会的相互交渉に認識の起源を求めることから、パズルを母子が共同で解くといった場面における相互交渉過程が検討されてきたが、食事場面の分析はほとんど行われていない。環境構成における大人の関与を強調するValsiner (1997)は、発達における物理的環境の役割を示すために食事場面を取り上げているが、生物学的側面と社会的側面をあわせもつ食事がいかに成立していくかという問題については触れていない。大人と子どもの相互交渉過程には場面自体のもつ特徴が反映されると考えられることから、食事を取り上げることによって、大人と子どもの間でどのような相互交渉が展開されるかについて、これまで見過ごされてきた点を明らかにできる可能性もある。

では、食事場面における母子の相互交渉はどのような特徴をもつだろうか。第1に、子どもの食欲が相互交渉を左右する大きなポイントになるという特徴を指摘でき

るだろう。食事は第一義的には栄養分を摂取するためである。そのため、母親は子どもが摂食に集中しなければ、マナーやおしゃべりといった社会的側面を後回しにするかもしれない。食欲を客観的に測定することは難しいため、本研究では食物を咀嚼しているか否かを食欲の指標とし、この点を検討する。

第2に、本研究で対象とする1～3歳という年齢はちょうど食具を使う技能の習得途上にある。外山・無藤(1990)のひとりの13ヶ月児は、食べものを口に入れた総回数のうちわずか4.8%しか自分で食具を使って食べなかったが、ひとりの35ヶ月児は90.7%の場合に自分で食具を使って食べた。食具を使う技能に加えて、1～3歳という年齢は会話能力も著しく発達する時期である。そのため、母子の相互交渉は子どもの年齢(食技能)によって相違があるだろう。母親が子どもに食べさせることの多い1歳児では、母子間の相互交渉は食べさせるという行為に即したものが多く、子どもがほぼ自分で食べられるようになると食べさせるという行為から離れたやりとりが展開されやすいただろう。

第3に、家庭の食事場面はテーブルや椅子、食具、食料といったさまざまなモノに囲まれて進行する。社会・文化的アプローチでは、日常生活(実践)の場における発達を問題とする。すると、生活の場にどういふモノがどのように配置されているかということ自体、発達に大きな意味をもつものとして浮かび上がってくる。多くの工業化された社会同様、日本でも子どもはさまざまなモノに囲まれて食事に参加している。それらのモノは「食事は楽しく」といった文化的期待を伝えるだけでなく、「そろそろ使えるようになってほしい」という大人の期待を反映している(Valsiner, 1997)。子どもを取り囲むさまざまなモノは、大人の意図のもとに選択、配置されており、その意味で文化的に構成されたものである。大人はまた、子どもの行為を統制するためにもモノを用いることがある。Valsiner (1997)は0歳後半～2歳までの母子の食事場面を縦断的に観察し、子どもの運動能力や食技能の習得が進むと、母親は椅子のストラップをはずしたりして子どもの自由になる領域を拡大させていくと報告している。食事の第一義的機能は栄養分の摂取にあると述べたが、子どもの注意が食べることに向かなければ、母親はモノの配置を変更することで子どもの自由になる領域を縮小させ、摂食に集中させようとするかもしれない。逆に、子どもが十分に食べていれば領域を拡大させ、摂食以外のことがらに注意を促そうとするかもしれない。子どもの自由になる領域を拡大・縮小させることは、「これに触ってはいけない」などと言語的に働きかけるだけでなく、モノを変更することによっても可能である。本研究では、子どもを取り巻く物理的状況も発達を方向づける役割を果たすであろうことに注

目し、環境構成における母親の関与を分析する。

田島(2003)は、母子間の相互交渉過程を母親から子どもへの一方的な情報伝達過程(伝達モデル)ではなく、母子が互いに影響を及ぼしあい補完的な形で意味をつくりあげていく過程(対話モデル)として検討している。先に指摘した第1、第2の特徴からわかるように、食事場面における母子の相互交渉は子どもの食欲や年齢(食技能)といった子ども側の要因によって大きく左右されると考えられる。そのため、食事場面での母子の相互交渉過程は、田島のいう対話モデルという意味合いが強くなると考えられる。

以上、本研究では「食物の摂取」「マナーを守る」「おしゃべりする」という3点をあわせもつ食事が、母子間のどのような相互交渉を経て成立していくのかを、子どもの食欲(咀嚼の有無)、子どもの年齢(食技能)、食事場面に登場するモノという3つの視点から分析していく。各分析視点について認められるだろう相互交渉および母親の働きかけを予測としてまとめて示す。(1)食事の第一義的機能は摂食にあるため、子どもが咀嚼している時としない時とでは、母子間の相互交渉に相違があるだろう。子どもが咀嚼していなければ摂食をめぐる相互交渉が、咀嚼していればマナーやおしゃべりをめぐる相互交渉が認められやすいだろう。(2)摂食・マナー・おしゃべりをめぐる母子間の相互交渉は子どもの年齢(食技能)によって相違があるだろう。母親が子どもに食べさせることの多い1歳児では、食べさせる行為を円滑に進めることに主眼が置かれ、それに即した相互交渉が認められやすいだろう。子どもが自分で食べるようになると、母親による介助の必要が少なくなるので、食べさせるという行為から離れた相互交渉が展開するようになるだろう。(3)母親は言語的な働きかけによってのみならず、食事場面を取り囲むさまざまなモノの構成や配置を変更することで、子どもの行為を統制しようとするかもしれない。子どもが咀嚼していなければ子どもが自由にふるまえる領域を縮小する方向でモノの配置に変更を加え、摂食により集中できるような環境をつくりだそうとするだろう。

方 法

対象者

筆者の知人および、知人からの紹介などを通じて参加を募った。最終的に東京近郊に在住する1歳児15名($M=1:01$; $R=0:11 \sim 1:03$, 男児6名・女児9名), 2歳児15名($M=2:00$; $R=1:09 \sim 2:04$, 男児7名・女児8名), 3歳児14名($M=3:0$; $R=2:10 \sim 3:02$, 男児8名, 女児6名)とその母親合計44組を、昼食時に家庭訪問した。観察資料は学術目的にのみ使用することの了解を得た。母親44名($M=32:02$; $R=26:09 \sim 39:02$)のうち

28名は四年制ないし短期大学卒で、16名は専門学校ないし高校卒だった。就労状況は、34名が専業主婦、10名がパートタイム就労者だった。就労していた母親の子どものうち、2歳児4名と3歳児5名が保育園に通っていた。この9名のうち月曜から金曜まで毎日保育園に通っていた子どもはおらず、母子2人で昼食をとることもあった。出生順位は、29名が第一子で、15名は第二ないし第三子だった。2家庭が祖父母と同居していたが、昼食は母子だけでとることが多かった。残り42家庭は核家族世帯だった。

観 察

母子2人だけの状況で観察を行った。昼食の1時間前までに訪問シラポールを形成するためにも、子どもの成育歴と日ごろの食事状況について簡単なインタビューを行った。子どもがカメラに慣れるようインタビューの間も録画を行った。その後、子どもが食べ始めてから食べ終わるまで食事場면을録画した。観察終了後、普段の食事と変わった点があったかどうかについて、補足的なインタビューを行った。原則として各組1度の観察を行ったが、2組については子どもの体調等の関係で2回観察し、2回目の食事を分析した。

発話の評定

収録したビデオを見ながら、母子の全発話、子どもが食物を口にいったタイミングと咀嚼の状態、その他の主だった行動を転記した。食物が口に入るタイミングで発話される型の決まったやりとり(ルーティン)がかなり認められたので、まずこれを抜き出した。その後、ルーティン以外の発話を話題のまとまりで区切り(エピソード)、内容にしたがって分類を行った。やりとりの持続性をみるために、ひとつのエピソードをターンに区切った。最後に、すべての発話について、発話が認められる前に子どもが咀嚼していたかどうかをチェックした。それぞれの評定手続きについて、以下詳しく述べる。

ルーティン 食物が口に入るタイミングで発話される定型的なやりとりを「ルーティン」と呼ぶことにする。ルーティンには、「注意喚起」(「ご飯だよ」)および、食物が口に入る→「フィードバック」(「おいしいね」)の2要素があり、どちらか1つの要素が含まれるルーティンも、両要素が含まれるルーティンもあった。注意喚起は「マンマよ」のような呼びかけが多く、フィードバックは「おいしいね」や「そう」のような単純な承が多かった。ルーティンは母親だけでなく子どもが発話することもあった。転記資料をみながら食物が子どもの口に入る際にルーティンが発話されたかどうかをチェックした。全転記資料の40%について、筆者と訓練を受けた1名の研究協力者が独立で評定を行った。一致率は0.94だった。不一致の点は協議し、残りの評定は筆者が単独で行った。

エピソード ルーティンを抜き出したあと、それ以外の母子のやりとりを話題によって区切った。このひとまとまりのやりとりを「エピソード」と呼ぶ。話題には「摂食」、「マナー」、「おしゃべり」、「その他」がある。それぞれの定義をTable 1に示した。エピソードは母子のどちらかが発話した時点で開始され、他の話題に変わったときあるいは15秒間沈黙が持続したときに終了したとみなした。子「これ、食べる」→母「おいしいよ、食べてみて」→子「誰がつくったの?」→母「パパ」→(20秒沈黙)→母「今度、こっち食べて」のようなやりとりがあったとする。この場合「これ、食べる」から「パパ」までを「摂食」エピソード①とし、次の「今度、こっち食べて」からは「摂食」エピソード②と分割することになる。エピソードを区切る時間間隔を15秒としたのは、この数値で分割すると、この例のように「摂食」のやり

とりが連続したとしても、話題となっている食物に変化が生じるなど、最も自然な形で話題のまとまりを取り出したことによる。

次に、「摂食」「マナー」「おしゃべり」のそれぞれについて下位カテゴリーの評定を行った。カテゴリー一覧をTable 1に示した。下位カテゴリーについては、各エピソードで1度でもその内容の発話が認められたかどうかをチェックした。そのため、「摂食」「マナー」「おしゃべり」の分類は1エピソード1カテゴリーとなるが、下位カテゴリーについては1つのエピソードに複数のカテゴリーが含まれることになる。「食べたらず遊びに行かれるよ」→「遊びに行かれる?」→「それに、それ食べたらず元気になるよ」のようなやりとりは「摂食」に関する1つのエピソードだが、下位カテゴリーでは「日課」(遊びに行かれる)と「生物学的意義」(元気になる)の2カテ

Table 1 エピソードの分類一覧

摂食：食べることを促したり、拒否したりといった、摂食をめぐるやりとり	
食べる	「納豆もあるよ」のように食べることを単純に促す発話。子どもが「これ食べるよ」と宣言する発話も含まれる。
おいしい	おいしいことに焦点をあてたもの。「スパゲッティーおいしいよー、食べてごらん。」
食欲	食欲に言及しているもの。「お腹すいちゃったね、食べようか」や「食べないと、あとでお腹すいちゃう?」
日課	日課としての食べることに焦点をあてたもの。「食べちゃったら、幼稚園にお迎えに行こう」や「食べたらず、公園行かれる?」
社会的意義	他者との関係のなかで食べることの意義に焦点をあてたもの。「この煮物パパが作ってくれたんだよ、食べてー」のように、調理や食材の調達に関わる他者の役割に言及するものや、「このふりかけSちゃんも好きなんだって、食べてみて」のように、親しい他者との関係にふれるものなど。
生物学的意義	食べることの生物学的重要性に焦点をあてたもの。「これ食べると元気になる?」
マナー：挨拶や食具の使い方、食べ物にふさわしい食べ方などマナーに関するやりとり	
挨拶	「いただきます」「ごちそうさま」のような挨拶。
座る	着席に関するやりとり。「こっちに来て、座りなさい」や「もう座らない。」
遊ばない	食べ物をこねるとかフォークを振り回すといった“遊び”を禁止するよう求めたり、子どもがそれらの行為に母親の注意を向けさせようとするやりとり。「食べ物で遊ばないで。」
食べ方・食具	食べ物にふさわしい食べ方、食具の適切な使用に関するやりとり。「手でちゃんと押さえて」や「フォーク使っていい?」
おしゃべり：一般的な話題をめぐるおしゃべり	
状況	食事時の状況を話題とするやりとり。「あれっ、地震かな? ぐらっとゆれたねえ。」
食べ物の一般的な話題	食べ物の名前や調理の仕方などに関するやりとり。「これ、なんていうの?」や「しいたけ入ってる。」
食べ物の社会的な話題	食べ物にまつわる他者とのエピソードに関するやりとり。「Kちゃんもピザまん好きなんだって。」
食べ物の生物学的な話題	食べ物の生物学的意義を話題としたやりとり。「お菓子は栄養ないけどご飯は栄養あるよ。」
一般的な話題	家族のことや友だちのことなど、一般的な話題をめぐるやりとり。「今度、公園行こうね。」
その他	聞き取れないやりとり、「あー」などの意味が明瞭でない発話、「トイレ行ってもいいですか?」など観察者に向けた発話など。

リーを含む。この場合、「日課」と「生物学的意義」を0.5エピソードずつカウントした。1エピソードに複数の下位カテゴリーが含まれるケースは、全721エピソード中7エピソードに限られた。筆者と訓練を受けた1名の研究協力者が独立で、全体の40%にあたる転記資料をみながら評定を行った。一致率はエピソードの分割が0.83、下位カテゴリーの評定が0.94だった。不一致の点は協議して決定し、残りの評定は筆者が単独で行った。

ターン ターンとはひとりの話者による連続した発話のまとまりである。ターンは他者の発話あるいは身体的行為によってさえぎられたか、10秒以上相手から言語的ないし身体的働きかけが認められなかった時点で終了とみなした。母親が「これ、食べる？」と発話し、子どもからの応答がなく10秒経過する前にもう一度「これ、食べる？」と発話した場合1ターンとした。この例のように同じ発話が単純に繰り返された場合、その97%が10秒以内の間隔で認められたので10秒という時間間隔を設定した。一方のターンが連続して出現したエピソードは、全721エピソード中11エピソードだった。筆者と1名の研究協力者が全体の40%にあたる転記資料をみながら、ターンを分割した。評定者間の一致率は0.94だった。不一致の点は協議して決定し、残りの評定は筆者が単独で行った。

食欲の評定

子どもが咀嚼しているかどうかを、食欲の指標として用いた。発話が認められた時点のA秒前に子どもが食物を咀嚼していたかどうか、すべての発話についてチェックした。子どもによって食べる速さが異なるため、Aの値は次の手続きにしたがい個別に決定した。まずビデオをみながら、子どもが咀嚼している状態が途中5秒以上の停止がないまま連続しており、その間に3回食物が口に入れられた最初の場面を取り出した。食物が3回口に入れられるので、食物が1回目に入れられた時点から2回目に入れられた時点までの時間間隔(x)と、2回目から3回目までの時間間隔(y)を測定できる。この2つの値(xとy)の平均値をAとした。Aの平均値は、1歳では14.5秒($SD=4.4$)、2歳では16.3秒($SD=5.0$)、3歳では12.5秒($SD=3.82$)だった。

モノの配置の分析

評定 母親が食事の途中でモノの配置を変更した時に、それが(1)子どもの自由になる領域を拡大する変更か、(2)それを縮小する変更か、(3)子どもの行動を方向づける変更かを、配膳された食物、食具、子どもの着席形態の3点について評定した。(1)自由を拡大する変更：母親が食物や食具を子どもの手が届かない範囲から届く範囲に移動させた場合、子どもの自由度が高まるよう着席状態を変更した場合(ストラップをはずすなど)。(2)自由を縮小する変更：(1)とは逆に、食物や食具を子

どもの手が届く範囲から届かない範囲に変更した場合、子どもが自由に動けないよう着席状態を変更した場合(抱きあげる・椅子のストラップをかけるなど)。(3)行動を方向づける変更：自由になる領域範囲に差はないが、特定の行動が引き出されやすいよう食物や食具の配置、子どもの着席状態を変更した場合(食物・食具を子どもに近づけるなど)。筆者と1名の研究協力者が各年齢グループ7組のビデオをみて評定した。一致率は0.95だった。不一致の点は協議して決定した。なお、残りの母子の評定については、筆者が単独で行った。

言語的な指示との関係 モノの配置の変更が言語的指示の補助として使われたのか、それとも言語的指示に先立って認められたのかをみるために、モノの配置が変更された全場面のビデオを筆者と1名の研究協力者がみて、変更が終わる前に母親からの言語的な指示があったかどうかを評定した。一致率は0.94だった。不一致の点は協議して決定した。

結 果

分析資料の概要を示すために、食事の所要時間と子どもの食技能の程度を記す。

食事の所要時間

平均所要時間は1歳児19分27秒($SD=8$ 分21秒, $R=6$ 分55秒~37分35秒), 2歳児16分43秒($SD=5$ 分35秒, $R=9$ 分33秒~33分12秒), 3歳児23分53秒($SD=11$ 分31秒, $R=9$ 分32秒~39分09秒)だった。年齢を一要因とする分散分析を行ったが、有意でなかった($F(2,41)=2.54, p=.098$)。

食技能の習得程度

子どもの口に食物が入るたびに(1)母親が食べさせた、(2)食具を支えるなど母親による介助を受けて子どもが食具を使って食べた、(3)子どもが手づかみで食べた、(4)子どもが食具を使って自分で食べたという4種類の摂食形態のうち、どれにあたるかをチェックした。子どもごとに総摂食回数に対し各摂食形態の回数が占める比率を算出した。「母親が食べさせる」の平均比率は、1歳は58%($SD=28\%$)、2歳は29%($SD=21\%$)、3歳は7%($SD=11\%$)だったが、「食具を使って自分で食べる」は、1歳は12%($SD=21\%$)、2歳は59%($SD=33\%$)、3歳は92%($SD=22\%$)だった。1歳児は母親から食べさせてもらうことが多く、3歳児はほぼ自分で食具を使って食べていた。2歳児は1/3回程度、食べさせてもらっていた。

ルーティンの分析結果

ルーティンはどの程度頻繁に認められるのか、どのような機能を果しているのか。ルーティンは子どもが食べるときだけでなく、母親が食物を口に運ぶときにも認められることがあった。なぜ母親の摂食についてまでルー

ティンが発話されたのか。これらの問題を検討する。

子どもの摂食にあわせたルーティン 母子によって食事の所要時間が異なるため、子どもが咀嚼しているときとしていないときに観察されたルーティン数を10分間あたりの数値に換算した。観察されたルーティン数をa, 1回の食事時間をb分とすると、10分間あたりのルーティン数は、 $a \times 10/b$ となる。年齢グループごとの平均値をTable 2に示した。年齢(3)×咀嚼(2)の分散分析を行った結果、年齢の主効果が有意だった($F(2,41) = 19.54, p < .001$)。Bonferroniによる対間比較の結果、1歳児が2・3歳児より有意に多かった($ps < .05$)¹⁾。咀嚼の主効果も有意で($F(1,41) = 87.82, p < .001$)、咀嚼していた時の方が咀嚼していなかった時よりもルーティンは多かった。最後に、年齢×咀嚼の交互作用が有意だった($F(2,41) = 23.10, p < .001$)。単純主効果の検定を行った結果、咀嚼していなかった時には年齢差は認められなかったが、咀嚼していた時には1歳児の方が2・3歳児よりもルーティンが多いことが示された。

ルーティンは、食物が口にはいった回数のうち、どのくらいの回で認められたのか。子どもが食物を口にいった総摂食回数に対し、ルーティンを構成する要素が1つでも認められた摂食回数の比率を算出した(Table 2)。1歳では70%以上だったが、加齢と共に低下しているようだ。ルーティンが認められた比率を逆正弦変換し、年齢(3)を一要因とする分散分析を行った結果、有意差が認められた($F(2,43) = 31.58, p < .001$)。1歳の方が2・3歳よりも、2歳の方が3歳よりも値が有意に高かった。

1歳児でルーティンが多かったのは、摂食形態の相違によるのかもしれない。母親が食べさせることの多い1

歳児では、子どもに口をあけさせる必要があるため、ルーティンが頻繁に発話されたのかもしれない。この可能性を検討するために、母親が食べさせるとか介助を行った摂食回と、子どもが自分で食べた摂食回について別々に、ルーティンが認められた摂食回の比率を算出した(Table 2)。これらの値を逆正弦変換し、年齢(3)×介助の有無(2)の分散分析を行った結果、年齢の主効果($F(2,41) = 20.23, p < .001$) (1歳 > 2歳 > 3歳)、介助の主効果($F(1,41) = 30.65, p < .001$) (介助あり > なし)、年齢と介助の交互作用($F(2,41) = 3.96, p < .05$)が有意だった。交互作用について単純主効果の検定を行った結果、1歳では介助の有無による差はなかったが、2・3歳では介助ありの方が介助なしの場合よりも比率が高かった。1歳では、母親が食べさせる場合でも子どもが自分で食べる場合でも、母親は注意喚起やフィードバックを与え、摂食が円滑に進むよう援助していたのかもしれない。

母親の摂食にあわせたルーティン ルーティンは母親の摂食についても認められた。母親は食物を口に入れて「おいしい」と述べたり、口に入れる直前に「お母さん、食べるよ」と発話することがあった。母親のルーティンはそもそも頻度が高くなかったため比率で集計すると年齢差が反映されにくいと考え、子どもが咀嚼していた時としていなかった時に観察されたルーティン数を10分間あたりの頻度に換算した(算出方法は前記)。結果をTable 2に示した。年齢(3)×咀嚼(2)の分散分析を行った結果、年齢の主効果($F(2,41) = 6.51, p < .01$) (3歳 > 1・2歳)、咀嚼の主効果($F(1,41) = 4.23, p < .05$) (咀嚼なし > 咀嚼あり)、年齢×咀嚼の交互作用($F(2,41) = 1.44, p < .05$)が有意だった。交互作用について単純主効果の検定を行った結果、咀嚼していた時には年齢差は認

1) 以下、対間比較を行うときはBonferroni法を用い、有意水準を $p < .05$ とする。

Table 2 各年齢グループで認められたルーティンの頻度と比率

	1歳児(n=15)	2歳児(n=15)	3歳児(n=14)
子どもの摂食にあわせたルーティンの頻度(10分間あたり)			
咀嚼あり	21.42(10.39)	6.46(4.31)	5.32(5.02)
咀嚼なし	3.15(4.26)	1.91(1.45)	0.98(0.90)
子どもの総摂食回数に対して、ルーティンが発話された摂食回の比率	73%(11%)	42%(19%)	21%(19%)
母親が介助した摂食回にルーティンが発話された摂食回の比率	82%(12%)	71%(24%)	58%(21%)
子どもが自分で食べた摂食回にルーティンが発話された摂食回の比率	71%(20%)	36%(31%)	16%(18%)
母親の摂食にあわせたルーティンの頻度(10分間あたり)			
咀嚼あり	0.38(0.47)	0.19(0.40)	0.83(1.32)
咀嚼なし	0.15(0.27)	0.59(0.73)	1.46(1.21)

注。()内はSD。

められなかったが、咀嚼していなかった時には3歳児の方が1・2歳児よりもルーティンが多いことが示された。

以上のように、子どもの摂食にあわせたルーティンは1歳児において、特に子どもが咀嚼していた時に多く認められたが、母親の摂食にあわせたルーティンは3歳児において、特に子どもが咀嚼していなかった時に多く認められた。なぜ母親の摂食にあわせたルーティンは年齢があがるほど頻繁になったのか。これは、加齢にともない母親も一緒に食べるようになるからかもしれない。この可能性を検討するために、母親が食事の最初から子どもとは別に配膳された食物を食べていた母子のみを取り出して(1歳4組・2歳8組・3歳14組)、母親の摂食にあわせたルーティンが認められた頻度を10分間あたりで算出した。その結果1歳では0.13回($SD=0.27$)、2歳では0.62回($SD=0.65$)、3歳では2.29回($SD=2.25$)だった。年齢(3)の一元配置の分散分析を行った結果、年齢の主効果が有意で($F(2,25)=3.73, p<.05$)、3歳児の方が1歳児よりも有意に多かった。3歳で母親のルーティンが多かったのは、単に母親も食べていたからとはいえないようだ。

エピソードの分析結果

各エピソードはどのくらいの頻繁に観察されるのか。咀嚼の有無による相違はあるのか。誰が導入し、どのくらいやりとりが続くのか。これらの問題を次に検討する。

エピソード数 子どもが咀嚼していた時と咀嚼してなかった時に観察された「摂食」「マナー」「おしゃべり」「その他」のエピソード数を10分間あたりの頻度に換算し、年齢ごとの平均値をTable 3に示した。「その他」にはさまざまな内容のエピソードが含まれていること、また本研究の目的は食物摂取とマナー、おしゃべりという3点をあわせもつ食事が成立していく過程をみることなので、分析にあたって「その他」を除外し、カテゴリー(3: 摂食・マナー・おしゃべり)×咀嚼(2)×年齢(3)の分散分析を行った。その結果、カテゴリーの主効果($F(2,82)=4.99, p<.01$) (おしゃべり>マナー)、咀嚼の主効果($F(1,41)=26.32, p<.001$) (咀嚼している>していない)、年齢の主効果($F(2,41)=9.26, p<.001$) (2・3歳

>1歳)、カテゴリー×咀嚼の交互作用($F(2,82)=27.05, p<.001$)、カテゴリー×年齢の交互作用($F(4,82)=6.60, p<.001$)、咀嚼×年齢の交互作用($F(2,41)=5.69, p<.01$)、カテゴリー×咀嚼×年齢の交互作用($F(4,82)=9.02, p<.001$)が有意だった。2次の交互作用について単純主効果の検定を行った結果、2歳では咀嚼していないと「摂食」「マナー」が「おしゃべり」より多く、3歳でも咀嚼していないと「摂食」が「おしゃべり」より多かった(「マナー」は「摂食」と「おしゃべり」のどちらとも有意差はなかった)。3歳では咀嚼していると「おしゃべり」が「摂食」「マナー」より多かった。1歳では咀嚼の有無による差はないが、加齢にともない、咀嚼してないと摂食やマナーが、咀嚼していればおしゃべりが多くなるという相違が生じるようだ。

エピソードの導入者 エピソードによって母親と子どものどちらの方が導入しやすいかを検討する。ここではエピソードの最初の発話者を「導入者」と呼ぶことにする。すべてのエピソードが母親か子どものどちらかによって最初に発話されるため、母親が導入者ではないエピソードは子どもが導入者となる。各カテゴリーについて子どもが咀嚼していた時としていなかった時について別々に、母親が導入したエピソード数が全エピソード数に占める比率を算出した。全てのカテゴリーに属するエピソードが咀嚼していた時としていなかった時のどちらにも認められた母子は1歳1組、2歳2組、3歳5組にとどまった。そのためカテゴリーごとに、咀嚼していた時としていなかった時のどちらにもエピソードが1つ以上観察された母子を取り出し、母親による導入率を算出した。結果をTable 4に示した。母親の導入率は「摂食」「マナー」では高く(78~100%)、「おしゃべり」では10~33%だった。以上のことは、咀嚼状態による相違がないようだった。咀嚼状態によって比率が最も異なった3歳児グループの「おしゃべり」について、母親の導入率を対応のあるt検定で検定したが、有意でなかった($t(4)=-1.20, p=.30$)。咀嚼の有無によらず、どの年齢でも「摂食」と「マナー」は母親、「おしゃべり」は子どもが導入しやすいようだ。

1 エピソードあたりの平均ターン数 各カテゴリーに

Table 3 咀嚼していた時・していなかった時の、10分間あたりの平均エピソード数

	1歳児(n=15)		2歳児(n=15)		3歳児(n=14)	
	咀嚼あり	咀嚼なし	咀嚼あり	咀嚼なし	咀嚼あり	咀嚼なし
摂食	1.05(1.65)	0.42(0.79)	2.28(1.54)	2.14(1.52)	2.61(2.43)	1.41(1.24)
マナー	1.26(1.45)	0.91(0.45)	1.62(1.39)	1.28(1.56)	1.62(1.39)	0.91(0.89)
おしゃべり	0.72(1.17)	0.26(0.75)	3.60(1.89)	0.57(0.62)	6.73(5.42)	0.24(0.45)
その他	0.81(1.11)	0.59(1.12)	0.07(0.12)	0.12(0.35)	0.14(0.28)	0.23(0.41)

注。()内はSD。

Table 4 各エピソードカテゴリーについて、母親が導入したエピソード数の平均比率と、1エピソードあたりの平均ターン数

	摂食		マナー		おしゃべり	
	咀嚼あり	咀嚼なし	咀嚼あり	咀嚼なし	咀嚼あり	咀嚼なし
母親が導入したエピソードの平均比率						
1歳児 (n=3)	100% (0%)	100% (0%)	(n=9) 85% (34%)	100% (0%)	(n=3) 26% (25%)	33% (57%)
2歳児 (n=10)	91% (21%)	98% (6%)	(n=8) 80% (28%)	100% (0%)	(n=7) 0% (0%)	5% (12%)
3歳児 (n=11)	95% (10%)	93% (12%)	(n=9) 78% (25%)	100% (0%)	(n=5) 25% (49%)	10% (22%)
1エピソードあたりの平均ターン数						
1歳児 (n=3)	1.00(0.00)	1.00(0.00)	(n=9) 1.36(0.42)	1.22(0.44)	(n=3) 2.17(1.04)	1.33(0.58)
2歳児 (n=10)	3.18(0.69)	4.51(2.10)	(n=8) 2.80(0.90)	4.43(2.58)	(n=7) 8.76(5.30)	5.93(4.22)
3歳児 (n=11)	3.20(1.09)	3.75(1.49)	(n=9) 3.14(1.12)	3.84(2.49)	(n=5) 12.79(5.55)	3.07(0.80)

注. ()内はSD.

ついて咀嚼していた時としていなかった時のどちらにもエピソードが1つ以上観察された母子を取り出し、1エピソードあたりの平均ターン数を算出した (Table 4)。咀嚼状態によって平均ターン数に差があるかどうかをみるため、標準偏差が0.00だった1歳児の「摂食」を除き、カテゴリーと年齢について別々に対応のあるt検定を行った。その結果、3歳児の「おしゃべり」についてのみ有意差が認められた ($t(4)=3.75, p<.05$)。咀嚼していた時には12ターン以上もやりとりが持続したが、咀嚼していなかった時には3ターン程度にとどまった。なぜ子どもが咀嚼していないとやりとりは短くなるのか。子どもが導入した「おしゃべり」に母親が発話を返したエピソード数の比率を算出したところ、3歳では咀嚼していなかった時は33% ($SD=20\%$)、咀嚼していた時は100% ($SD=0\%$)だった。母親が応答を返すかどうかは、子どもの咀嚼状態によって異なるようだ。なぜ3歳児についてのみ、咀嚼の有無によって「おしゃべり」の平均ターン数に相違が認められたのだろうか。3歳になると、状況に応じたふるまいができるようになる、すなわち咀嚼している時には「おしゃべり」は許されるが、咀嚼していない時にはそれが許されないという切り替えができるようになるのかもしれない。そのため母親は「おしゃべりをやめさない」などと言語的に働きかけずとも、単に応答を返さないという対応をとるようになるのかもしれない。

下位カテゴリー 下位カテゴリーで分類すると1カテゴリーあたりの頻度が小さくなるため、咀嚼状態による比較は行わなかった。頻度や比率による分析も困難であったことから下位カテゴリーの分析については、1度でも各カテゴリーが認められた母子の数を集計することにした²⁾。各下位カテゴリーに属するエピソードが1度でも認められた母子数をTable 5に示した。年齢(3)×エピソードの有無(2)のカイニ乗検定を、各下位カテゴリーについて行った。残差分析の結果もTable 5に示し

た。加齢にともない日課としての側面や社会的な意義が話題となりやすく、食物にふさわしい食べ方や食物の由来と名前、食物をめぐる他者とのエピソードなどのおしゃべりが多くなるようだ。

モノの配置の分析結果

一度でも「拡大」「縮小」「方向づけ」の変更が認められた母子の数を、子どもが咀嚼していた時としていなかった時について別々にTable 6に示した。咀嚼していた時に「縮小」が認められた母子は1歳児の1組だけだったが、咀嚼していなかった時には1歳児7組、2歳児8組にのぼった。逆に「拡大」は1歳児6組で認められた。総じて年齢の低い方がモノの配置の変更はより多くの母子に認められるようだ。

「拡大」「縮小」「方向づけ」のそれぞれが、咀嚼していた時としていなかった時と認められやすさに相違があるかどうかをみるために、咀嚼していた時には認められたものの咀嚼していなかった時には認められなかった母子の数、逆に咀嚼していた時には認められなかったものの咀嚼していなかった時には認められた母子の数を直接確率計算によって比較した。「拡大」については、1歳児で咀嚼していた時に変更が認められたものの咀嚼していなかった時に変更が認められなかった母子は6組、逆の場合は0組で人数差が有意だった ($p=.0312$, 両側検定)。一方、「縮小」については、咀嚼していなかった時には変更が認められたものの、咀嚼していた時には認められなかった母子は、逆の場合よりも1歳児 (6vs.0, $p=.0312$)、2歳児 (8vs.0, $p=.0078$) で有意に多かった。1歳児では子どもの自由になる領域は咀嚼状態に応じて

2) 下位カテゴリーの分析については、他の分析とは異なり、そのカテゴリーが1度でも認められた母子の数を分析することにした。分析ごとの統一性は低くなるが、1カテゴリーあたりの頻度が小さいため、この方法によらざるを得なかった。しかし、摂食やマナー、おしゃべりについて、1回の食事でのような内容の発話と認められるのかを示すことに意味があると思われるので、この分析方法をとった。

Table 5 「摂食」「マナー」「おしゃべり」の各下位カテゴリーが一度でも発話された母子の数

	1歳児(n=15)	2歳児(n=15)	3歳児(n=14)	
摂食				
食べる	7(47%)	15(100%)**	12(86%)	$\chi^2(2)=12.98, p<.01$
おいしい	4(27%)	9(60%)	12(86%)**	$\chi^2(2)=10.38, p<.01$
食欲	9(60%)	14(93%)**	7(50%)	$\chi^2(2)=6.97, p<.05$
日課	1(7%)	5(33%)	10(71%)**	$\chi^2(2)=10.09, p<.01$
社会的意義	0(0%)	5(33%)	9(64%)**	$\chi^2(2)=13.82, p<.001$
生物学的意義	0(0%)	0(0%)	1(7%)	ns.
マナー				
挨拶	13(87%)	11(73%)	12(86%)	ns.
座る	8(53%)	11(73%)	5(36%)	ns.
遊ばない	8(53%)	6(40%)	6(43%)	ns.
食べ方・食具	2(13%)	9(60%)	12(86%)**	$\chi^2(2)=15.75, p<.001$
おしゃべり				
状況	5(33%)	13(87%)**	7(50%)	$\chi^2(2)=9.08, p<.05$
食べ物の一般的な話題	1(7%)	6(40%)	14(100%)**	$\chi^2(2)=25.83, p<.001$
食べ物の社会的な話題	3(20%)	10(67%)	13(93%)**	$\chi^2(2)=16.44, p<.001$
食べ物の生物学的な話題	0(0%)	1(7%)	1(7%)	ns.
一般的な話題	4(27%)	14(93%)	14(100%)**	$\chi^2(2)=24.51, p<.001$
その他	0(0%)	2(13%)	1(7%)	ns.

注. () 内は比率。有意差が認められた場合、残差分析の結果、度数が有意に ($p<.05$) 多かったものについて**で示した。

Table 6 食事の途中でモノの配置に変更がみられた母子の数

	咀嚼あり			咀嚼なし		
	拡大	縮小	方向づけ	拡大	縮小	方向づけ
1歳児(n=15)	6(40%)	1(7%)	9(60%)	0(0%)	7(47%)	5(33%)
2歳児(n=15)	0(0%)	0(0%)	7(47%)	0(0%)	8(53%)	2(13%)
3歳児(n=14)	0(0%)	0(0%)	8(57%)	0(0%)	2(14%)	0(0%)

注. () 内は比率。

変更された。2歳児でも咀嚼していなければ縮小されるという変更が認められたが、3歳児ではそのような変更は認められなかった。3歳になると、子どもはほぼ自立した食べ手となるため、領域を拡大・縮小させることでは、もはや子どもの行為を統制できないということなのかもしれない。

では、モノの配置を変更する働きかけと言語的指示はどのような関係にあるのか。咀嚼している時に認められた配置の変更(拡大・縮小・方向づけをあわせて)31回のうち、その前に言語的指示が認められたのは21回、認められなかったのは10回だった。この回数差は直接確率計算により有意でなかった($p=.071$, 両側検定)。咀嚼していないときに認められた19回の変更のうち言語的指示があったのは4回、指示がなかったのは15回で、この回数差は有意だった($p=.019$, 両側検定)。咀嚼していない時に子どもの自由になる領域を縮小する際、母親は言語的指示を与えず、まずモノの配置を変更するようだ。

全体討論

本研究では1・2・3歳児と母親の食事場面において、摂食という生物学的側面とマナーを守る(身につける)・おしゃべりをするという社会的側面をあわせもつ食事という文化的活動が、母子間のどのような相互交渉を経て成立していくかを検討した。

本研究で示された各年齢における相互交渉の特徴は、次のようにまとめられる。1歳児は母親に食べさせてもらうことが多かったが、子どもが自分で食べる場合でも母親が食べさせる場合でも、子どもの口に食物が入るタイミングで定型的なやりとり(ルーティン)が頻繁に発話された。モノの配置を変更することで子どもを統制しようとする働きかけも1歳児に特徴的だった。子どもが咀嚼していなければ、母親は食器や食具を子どもの手が届かない範囲に移動させ子どもの自由を制限したが、咀嚼していれば子どもの自由を拡大する方向でモノの配置に変更を加えた。加齢にともない食技能の習得は進み、

3歳になると自分で食具を使って食べるが多くなった。子どもの摂食にあわせたルーティンは少なくなるが、母親自身の摂食にあわせたルーティンは1歳児よりもむしろ多くなった。これは子どもが咀嚼していた時よりしていなかった時に頻繁だったことから、食事が食べることを主目的とした時間であることを示す行為と解釈できるかもしれない。あるいは、加齢にともない他者の意図を読みとる能力が発達してくるため、母親はそれを見越して自分の摂食行為を発話によって目立たせ、摂食を促そうとしたのかもしれない。2・3歳になると、ルーティン以外のやりとりも多くなった。3歳では咀嚼していない時には摂食とマナーに関するやりとりが、咀嚼している時にはおしゃべりが多いという相違が明瞭になった。このとき、摂食とマナーに関するやりとりは母親が、おしゃべりは子どもが導入しやすかった。3歳児の母親は子どもが咀嚼していない時には、子どもの導入するおしゃべりに言語的に応答しないという相違が認められた。一方、子どもが咀嚼している時にはほぼすべての場合に応答した。その結果、食事は食物摂取だけでなく、おしゃべりの場としての意味が付加されていった。以上のことは、子どもの食欲(咀嚼)、年齢、モノの配置という3点に関する予測を、ほぼ支持していた。

食事場面での発達を食事という文化的活動に参加していく過程としてとらえたことで得られた結果は、食事がどのような場であるのか、食事という活動を成立させていく過程で母子がどのような役割を果たすのかという問題に示唆を与えるものだった。人間が「共食をする動物」(石毛, 1982)であり、その食行動に他者の存在が深く関わっていることはこれまでも多くの指摘がある。Kaye & Wells (1980)は、乳児が哺乳の際に休みをはさむこと、これをきっかけとして授乳者との間に視線や発声のやりとりが生まれることを報告している。人間は誕生直後から、他者とのやりとりの場として食べる(哺乳する)のである。このことは、人間の食行動がきわめて社会的性質の強いものであることを示している。

これらのことと沿うように、食物摂取という生物学的側面とマナーやおしゃべりという社会的側面をあわせもつ食事は、母子間のやりとりのなかで社会的につくられていった。マナーにしたがいおしゃべりしながら食べることは、大人にとってはさほど困難なことではない。しかし、発達初期においてはそうとはいえない。母親から見ると、摂食・マナー・おしゃべりのなかで最低限しなければならぬものとして最下層に位置するのは摂食である。そのため、母親は子どもの摂食状況をみながら、食物摂取という生物学的側面の充足を念頭において子どもに働きかける。子どもが食べていないとみるや、食事を食物摂取の場に引き戻そうとするのである。その際、2歳児の母親は「食べなさい」と述べたり、「もうお腹

いっぱいなの？」と食欲を確認することが多いが、3歳児の母親はより間接的に働きかけるが多かった。たとえば、摂食の社会的意義や生物学的意義を話してきかせたり、母親自身の摂食にあわせたルーティンに言及し、自分の摂食行為を目立たせたりするのである。子どもが食べていないと、子どもからおしゃべりを持ちかけられても応答しないという対応も顕著だった。言い換えれば、子どもは3歳になる頃までに、母親からの間接的な働きかけを受けるだけで、おしゃべりをしながら食べるという食事に参加できるようになるのである。

一方、おしゃべりという社会的側面については、母親はそれほど積極的にその充足に向けて働きかけることはなかった。子どもが咀嚼していない時にはもちろんのこと、子どもが咀嚼している時でさえ、母親はおしゃべりを導入しようとはしない。一方、子どもは自分が咀嚼しようといまいと食事場面におしゃべりを持ち込むことが多い。食物摂取の場におしゃべりの場という意味を付加していくのは主に子どもの働きかけによるのである。母親は子どもが咀嚼している時には子どもが持ち込むおしゃべりを排除しないことによって、おしゃべりが入り込んでくることを許容する。生物学的側面と社会的側面をあわせもつ食事は、母親と子どものそれぞれが独自の役割をもち、補完的な形でやりとりを展開するなかでつくられていくのである。

最後に、本研究の課題を記す。本研究では咀嚼の有無を食欲の指標としたが、単に咀嚼していれば食欲があるというものではない。食欲の程度には個人差も大きいことから、今後は個人差を視野に入れた検討が必要と思われる。また、本研究のデータは観察者が同席していた食事場面であった。そのため、同席していない場合には異なるやりとりが観察されるかもしれない。母親は自分が観察されていないと考えている場合、観察されている場合よりも子どもへの関与が低くなるとする報告もある(Graves & Glick, 1978)。観察者の存在自体が場面を構成する一要素であることを踏まえ、結果をみる必要があるだろう。

先に、おしゃべりの場としての食事は子どもによって持ち込まれると述べた。しかしこれは、子どもは摂食状況にかかわらず、おしゃべりを始めるということでもある。これに対して、母親は食事にはふさわしくない形のおしゃべりを、子どもが咀嚼している時にだけ応答することによってふさわしい形へと調整する。本研究では検討できなかったが、この調整の過程にはその社会の養育習慣や養育者の信念も関わっている(Goodnow, 1988)。これらのことを視野に入れることで、養育者と子ども、そして両者を取りまく文化という重層的な関係のなかで子どもの発達を検討できると考える。今後の課題としたい。

文 献

- Aukrust V.G., & Snow, C.E. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the U.S. *Language in Society*, 27, 221-246.
- Goodnow, J.J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Graves, Z.R., & Glick, J. (1978). The effect of context on mother-child interaction. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2, 41-46.
- 長谷川智子. (1996). 幼児期の食行動. 中島義明・今田純雄(編), たべる: 食行動の心理学 (pp.79-97). 東京: 朝倉書店.
- 井上忠司・石毛直道. (1990). 食事作法の思想. 京都: ドメス出版.
- 石毛直道. (1982). 食事の文明論. 東京: 中央公論社.
- 石毛直道. (2005). 食卓文明論: チャップ台はどこへ消えた. 東京: 中央公論新社.
- 川田 学・塚田-城みちる・川田暁子. (2005). 乳児期における自己主張性の発達と母親の対処行動の変容: 食事場面における生後5ヶ月から15ヶ月までの縦断研究. *発達心理学研究*, 16, 46-58.
- Kaye, K., & Wells, A. J. (1980). Mothers' jiggling and the burst-pause pattern in neonatal feeding. *Infant Behavior and Development*, 3, 29-46.
- Negayama, K. (1993). Weaning in Japan: A longitudinal study of mother and child behaviours during milk- and solid-feeding. *Early Development and Parenting*, 2, 29-37.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2006). 文化的営みとしての発達: 個人, 世代, コミュニティ (當眞千賀子, 訳). 東京: 新曜社. (Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.)
- 田島信元. (2003). 共同行為としての学習・発達: 社会文化的アプローチの視座. 東京: 金子書房
- 外山紀子. (1990). 食事概念の獲得: 小学生から大学生に対する質問紙調査による検討. *日本家政学会誌*, 41, 707-714.
- 外山紀子・無藤 隆. (1990). 食事場面における幼児と母親の相互交渉. *教育心理学研究*, 38, 395-404.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and development of children's action: A theory of human development* (2nd ed.) New York: Wiley & Sons.
- Wertsch, J. V., Minick, N., & Arns, F.J. (1984). The creation of context in joint problem solving. In B. Rogoff, & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 151-171). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- 山極寿一. (2007). ヒトの社会性とは何か. 山極寿一(編), ヒトはどのようにしてつくられたか (pp.181-232). 東京: 岩波書店.

付記

調査にご協力くださったお母様方と子どもたちに、深く御礼申し上げます。また、評定に力をかけてくださった津田塾大学の学生さん、草稿の段階で貴重なコメントを下された3名の査読者の先生方に感謝申し上げます。ありがとうございました。

Toyama, Noriko (Tsuda College). *Mother-Toddler Lunchtime Interaction at Home: Collaborative Organization of Meals as Cultural Activities*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 232-242.

Forty-four mother-child dyads participated in this study, including 15 1-year-olds, 15 2-year-olds, and 14 3-year-olds. Each dyad was observed at home during lunch time, and all utterances were transcribed and categorized. The main findings were as follows. With increasing age, children made gradual progress in feeding skills. The typical way of being fed among 1-year-olds was spoon-feeding by mothers. This was gradually replaced with age by self-feeding with utensils. Among 1-year olds, stereotyped routines were frequently observed as developing in children's eating behavior. Mother-child interaction was also related to children's appetite level. When children were not chewing, mothers seldom responded to their children's "chatting." Instead, they let children eat foods and tried to discourage off-task behaviors at mealtime. Many mothers adjusted mealtime settings in accordance with children's appetite levels. When children were chewing, mothers provided more foods and utensils and expanded children's free area. But when children were not chewing, mothers narrowed their free space.

[Key Words] Mealtime, Socio-cultural approach, Eating behavior, Toddlerhood, Mother-child interaction

2006. 12. 12 受稿, 2008. 5. 16 受理

アナロジーによる幼児の比率理解：図形の形状が及ぼす効果

糸井 尚子
(東京学芸大学教育学部)

本研究の目的は、ピザとチョコレートのアナロジー課題を使用して、幼児の図形比率において円形と四角形の形状の影響を明らかにすることである。4～6歳児100人を対象児として、円形のピザと四角形のチョコレートの図版を用いてアナロジー課題を実施した。どちらの図版も分割線がはっきりしている状態で提示された。提示図版のピザ1枚全体からある比率の部分を取り除くことを示して、対象児に選択図版のピザ1枚あるいはチョコレート1枚または粒チョコ4個から同じ比率だけ取り去ることを求めた。実験者の提示図版であるピザまたは、チョコは8分割であり、2/8, 4/8, 6/8の比率を取り去り、対象児の選択図版のピザまたはチョコは4分割であり1/4, 2/4, 4/4取り去ることが求められた。選択図版は、これらに加えて分離した単位量として粒チョコ4個の課題も実施した。実験者、対象児の間でピザーピザ、チョコーチョコ、ピザーチョコ、チョコーピザ、および、ピザとチョコレートからそれぞれ粒チョコへのアナロジー課題の6課題が実施された。その結果、このアナロジー課題において4～6歳児が比率を理解していることが示された。また、円形で8分割のピザが提示された場合は他の課題に比べて正答率が低いことが明らかになった。この結果から、図形の形状がアナロジーによる比率理解に影響を及ぼし、同じ8分割でも四角形か円形かによって比率の理解が異なることが示された。

【キー・ワード】 比率の理解, 幼児, アナロジー

問 題

分数は小学校算数の分野の中でも多くの時間を費やして指導される分野のひとつである。分数についてのインフォーマルな知識について検討することは分数指導に有益な情報をもたらすと考えられる。また、分数の教育場面で図を使用して説明を行うことは広く行われる指導法である。分数の指導にどのような図が有用であるのか、検討することは算数教育に有益であろう。

分数指導において日本で行われている一般的な説明の方法は他国では必ずしも一般的ではない(糸井・柴田・斉藤・具, 2007)。日本の教科書では教科書出版社6社に共通して、四角形の図形を用いて真分数および帯分数、仮分数などの導入が行われる。円形の図は分数の基本概念的説明ではあまり使用されていない。また、その際には3分割を用いて説明されることが多い。これに対して、例えば、韓国の国定教科書では、分数の基本的な概念的説明には一貫して円形と四角形が用いられ、2分割と4分割の図形の等分割を用いた説明が行われる。

分数の説明に円形の図形を用いることには次のような効用もあると考えられる。円形の図では単位量が1つの円形として表され、分割は円の大きさにかかわらず中心角によって決定され、分割の中心角という単一の測度で比率が決定される。それに対して四角形では単位量1はテープ図などの延長線上で恣意的に決められるために、

部分の比率は単一の測度では決まらない。また、円形を中心角で分割すると全体と部分は相似形ではなく、そのため対比が明瞭であるが、四角形では全体と部分が相似になり円形ほど対比が明瞭でない場合がある。一方、四角形で分数を説明する指導は、目盛りを打つことにより小数との関係が把握しやすいことなどが利点であろう。

幼児期から分数の理解にいたる能力の発達については、これまで図形の等分割の産出と図形の比率理解との2つの方向から研究が行われてきた。等分割の産出と比率理解において、図形の形状やその分割数によって発達の違いがあるとすれば、分数の指導に当たってはその点も考慮される必要があるだろう。

まず、等分割の産出については円形と四角形の図形に関して Pothier & Sawada (1983) は4歳11ヶ月から9歳8ヶ月の子どもにおいて5つの発達段階を仮定している。円形と四角形のケーキをさまざまな人数分に同じ量に分割する課題が課され、適切な数のスティックを置いて分割を示すことが求められた。量を均等にはできないがいくつかの分割ができる段階から、同量の分配ができるようになるまでの発達段階が見出された。半分に分ける第1段階から、2の累乗に分割できる第2段階、偶数の分母で分割できる第3段階、分母が奇数の第4段階、奇数の合成からなる分母で分割できる第5段階の発達段階が仮定された。この結果について、吉田(2003, p.82)は第2段階において四角形の8分割が成立し、円形の8分割

は第3段階に成立するとしている。

子どもがしばしば引き起こす円形の8分割での誤りについて、Lawton (2005) は半円を4等分する時に、半円に垂直線と水平線を書き入れて4分割することを指摘している (Figure 1)。四角形であれば水平線 (または垂直線) により半分にされた部分に、さらに水平線と垂直線を書き入れることで8分割を得ることができるが、円形では同じ動作では8分割は成立しない。円の分割には斜め線が必ず含まれるが、斜め線の構成は幼児期には難しい課題であることが知られている (Cox, 1992/1999)。また、円形の分割産出は四角形とは異なり、図形の中に対角線を引くという頂点を使用した分割ができないため、分割を正確に行うことは容易ではない。さらに、分割された部分の面積が等分かどうかを判断するには、面積を正確に見積もる能力が必要となる。面積の比較判断について、Yuzawa, Bart, Yuzawa, & Ito (2005) では、幼児期の子どもたちは形の中の1次元に注目して比べる段階から、次第に高さや幅などの複数の次元を加味して面積の比較ができるようになって考えられている。従って、円の等分割は斜線を含み、面積の比較でどの次元に着目すべきかが幼児には明確でないため、比較が困難になると考えられる。

次に、図形の比率理解については、幼児のアナロジーの理解能力を使って研究することが行われてきた。アナロジーは認知発達の中でさまざまな理解を形成する基本的なプロセスである (Halford, 1993; Holyoak & Thagard, 1995)。アナロジー課題は多くの場合、 $A : B = C : D$ の形で提示されるが、これは比率を表す式と同形であり、数量的な比率関係に関するアナロジー課題はアナロジー研究の中で主要な領域のひとつである。課題は $A : B = C : (?)$ の形で提示され、 $(?)$ のところに選択枝の中か

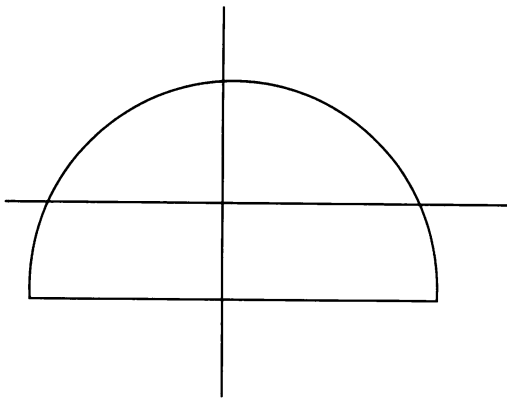


Figure 1 半円の4分割についての子どもの誤り
(Lawton, 2005, p.38をもとに作成)

ら対応するものを選ばせる形式で実験が行われる。もっとも単純な比率理解となるのは全体と部分の関係である。全体と部分の関係については Goswami & Brown (1989) が、一斤のパンとスライスされた一枚のパン、および、一個のレモンとスライスされた一枚のレモンの間などで対応関係を見出すアナロジー課題を用いて検討した。その結果、3歳児ではチャンスレベルの正答率であったが、4歳では多くの子どもが達成できるようになる。また、割合の比較について Goswami (1988) では、 A (円形の半分が黒、半分が白) : B (長方形で半分が黒、半分が白) = C (円形で $1/4$ が黒、 $3/4$ が白) : ? という課題が用いられた。選択枝は5つであり、4歳児ではチャンスレベルよりも高い正答率を示す子どもは少数であった。つまり、全体と部分の対比は、具体物の絵を使用した場合には4歳ころに可能になるが、部分を示す図形で割合を対比する課題は4歳ころでも容易ではないことが示唆される。

一方、アナロジー課題を用いないで図形比率の理解について検討している研究でも、幼児期において比率の理解が可能であることを示す結果が得られている。Mix, Levine, & Huttenlocher (1999) では、3~7歳児において、スポンジでできた円の4分割を使用して4分の1の円と2分の1の円を加えると4分の3の円になるといった演算が可能であるかが検討された。この課題では、例えば4分の1の円を先に浅い穴にいれ、見えなくしてから2分の1の円を加えて、結果を4つの選択枝、つまり $1/4$, $1/2$, $3/4$ の円の中から選ばせた。その結果、一定の大きさの円の4分割による広さの加減算の課題で4歳児は50%の正答ができることが示された。Spinillo & Bryant (1991) は4~7歳児を対象に、青と白に塗り分けられた長方形と同じ比率で塗り分けられたものを2つの長方形から選ぶ課題を使用して実験を行った。長方形の色分けの比率は分母を8とするものであり、提示図形と選択図形とで分割が同じ縦方向、あるいは横方向でなされている場合と、提示図形と選択図形で分割の方向が異なる場合とについて調べられた。Spinillo & Bryant (1991) は、分割の方向が異なる条件が比率に基づく判断であると考え、この条件では4歳ではチャンスレベルの50%程度であり、5歳では70%に達し、6~7歳では75%の正答率であった。さらに、Spinillo & Bryant (1999) では6~8歳を対象に、ある比率で青白の2色に塗り分けられた円形の提示図形に対して、2つの列から提示図形と同じ比率で塗られている列を選ぶ課題で実験を行った。2つの列はそれぞれ一列に並んだ6つの三角形からなり、そのうちいくつかは青に塗られている。円形の提示図版は12分割で、分割線のあるものと分割線のないものが使用され、分割線のないものを連続量、分割線のあるものを非連続量として検討された。このときの分割

線は円の中心を通る6本の線であり、これらにより12分割を示したものである。分割線のある課題は分割線のない課題より有意に正答率が低いことが見出された。その結果、分割線のある課題での正答率は6, 7, 8歳では順に26%, 63%, 77%であり、分割線のない課題では順に68%, 87%, 89%であった。これらの研究で明らかになったことは、幼児でも比率の理解は可能であるが、図形に分割線が入ることで子どもの比率理解についての直感的な判断が妨げられることがあるということである。

Singer-Freeman & Goswami (2001) は、異なる形状の図形間のアナロジー課題を用いて幼児の比率理解を調べている。彼らの実験では、ピザ(円形)とチョコレート(四角形)の粘土の模型を使用して4分割と8分割の間でのアナロジー課題を3~4歳児に実施し、この年齢で図形比率課題の遂行が可能であることを示した。また、Goswami (1988) では4つの項目が同時に提示されるアナロジー課題であったが、Singer-Freeman & Goswami (2001) では、2つの項目ずつで継時的に2回の提示をする方法で行われた。Singer-Freeman & Goswami (2001) では、円形のピザは1枚の粘土のフライパンに載せて提示され、4あるいは8枚に分けられ、フライパンの上で断片の間に仕切りがない。一方、チョコレートは仕切りにより一粒ずつ区切られた箱(コンパートメント)に入れられて、4あるいは8個が正方形の箱に収納されていた。ピザは連続量を、チョコレートは非連続量を喚起させるものとして位置づけられているが、操作的には連続量、非連続量を喚起させることを分けるのは仕切りの有無であると考えられる。

実験者のピザ(あるいはチョコ)は全体を通して8分割であり、対象児のピザ(あるいはチョコ)は4分割である。実験者がピザ1枚全体から2/8, 4/8, 6/8を取り除くことを示して、対象児にピザ1枚から同じ比率だけ取り去ること、つまり、1/4, 2/4, 3/4取り去ることが求められた。実験者、対象児の間で同型課題のピザ-ピザ、チョコ-チョコおよび異型課題のピザ-チョコ、チョコ-ピザの組み合わせが実施された。その結果、すべての組み合わせの課題においてチャンスレベル以上の正答率が得られた。この実験ではピザ-ピザの同型課題は、チョコ-チョコの同型課題、および、ピザ-チョコ、チョコ-ピザの異型課題よりも正答率が有意に高かった。

これらの研究をまとめると、図形の比率理解においては、具体物の図を用いた全体と部分の関係の理解は3歳児で可能であり(Goswami & Brown, 1989)、大きさが同じで分割線のない円の4分割の加減算は4歳で可能である(Mix et al., 1999)。また、分割線のない状態の長方形で8を分母とする比率の理解は5歳で(Spinillo & Bryant,

1991)、12分割の円での比率と6つの三角形の列での比率では、円に分割線がなければ6歳で、分割線があれば7~8歳で可能になる(Spinillo & Bryant, 1999)。一方、異なる図形間でのアナロジーについては、円形と四角形の間で4を分母とした比率のアナロジー課題においては4歳でも困難であるが(Goswami, 1988)、具体物の模型を用いた仕切りのない円形と仕切りのある四角形の間での4分割と8分割では、3~4歳で理解可能である(Singer-Freeman & Goswami, 2001)。

これらの比率理解の研究では、分割線の有無が課題の難易度を決定する主要な要因のひとつであると考えられる。仕切りや分割線が入ることは幼児では比率判断を明確にする手がかりとなるのではなく、困難さを増す方向で作用していると考えられる。分割線が明確な場合、図形分割の比率を理解するには、図形の空間的比率と数値の共変関係の両方を同時に理解することが必要になるが、そのことが課題を困難にしていると考えられる。

分数の導入で図形の分割線が明確であることは分母・分子を明確にする上で必要である。特に、円形の分割は全体と部分の関係が強調される利点がある。ただし、提示の仕方での理解や難易度が変わってくるとするならばその点も充分に考慮した上で指導法を考える必要がでてくることになるだろう。

等分割の産出の研究では四角形か円形かの図形の形状とその分割数が難易度を決定する要因であると考えられた。これに対して、一連の図形比率理解の研究では、図形の形状とその分割数が難易度を変えるかどうかについては、直接的には検討されてこなかった。

先に述べたSinger-Freeman & Goswami (2001) では円形のピザには仕切りがなく、四角形のチョコの間には仕切りがあった。そこでは、連続量を喚起するかどうかの問題とされ、仕切りがないピザどうしの間でのアナロジー課題が、仕切りのあるチョコを使用する課題より理解しやすいことが示された。ここでは円形と四角形という形状を超えた関係と、仕切りの有無の両方が同時に検討され、仕切りの有無についての仮説が検討されている。そこで、これらの要因を分け、仕切り・分割線が明瞭になる場合には円形と四角形との間で正答率に差があるかどうかを明らかにする必要があると考えられる。

本研究では、Singer-Freeman & Goswami (2001) の継時的なアナロジー課題提示の方法を使用し、円形のピザと四角形のチョコを紙の図版とし、円形・四角形の各図版を分割線で切り離すことにより分割が明示的な条件のもとで、円形と四角形との間での4分割、8分割での比率理解について検討する。分割線のある8分割の円形ではSinger-Freeman & Goswami (2001) の仕切りのない8分割の円形より難しいと予測されるので、本研究では彼らより対象児の年齢を上げ、4~6歳児を対象とする。

円形の8分割は円形の4分割と四角形の4, 8分割よりも発達的に遅いことを示した Pothier & Sawada (1983) の等分割の産出研究の結果を踏まえると、円形、四角形において分割線が同様に示されれば円形のピザの8分割の図版が提示図版として使用される時が、正方形のチョコレートの8分割が提示図版として使用される時より正答率は低いと予測される。選択図版の円形、四角形はいずれも4分割である。先の Pothier & Sawada (1983) の等分割の産出研究の結果を踏まえると、4分割では円形と四角形の間で発達差は仮定されないうえ、選択図版が円形か四角形かの形状の違いはこの年齢では差をもたらさないと予測される。

また、Spinillo & Bryant (1999) で、円の比率と分離された三角形の列での比率が検討されたように、図形分割で空間的比率と数値的な比率の対応は、分数理解に必要なプロセスであり、その点に関しても検討する必要がある。そこで本実験では、選択図版に4つのチップ状の円よりなる列の比率との対応も加え、円・四角形の図版から、分離された単位量への対応を課すことにより、数値的な対応がさらに明瞭な条件での達成を比較する。選択図版が分離された単位量である Spinillo & Bryant (1999) では提示図版の分割線の有無が主要な検討対象であったことに対し、今回の実験では、8分割の提示図版が円形であるか四角形であるかが正答率の差をもたらすかどうかを検討する。

また、これまでの図形の比率理解の研究では、誤反応分析はあまり行われてこなかった。本実験では誤反応分析を行うことで、何が比率理解を困難にしているかを検討する。

方 法

対象児 幼稚園4歳児クラス50人(男子23人, 女子27人, 平均年齢4歳9ヶ月), 5歳児クラス50人(男子26人, 女子24人, 平均年齢5歳8ヶ月)合計100人である。

材料 円形のピザ(半径10 cm), 正方形のチョコ(1辺9 cm), 4つのチップ状の粒チョコ(半径1 cm厚さ4 mm)の図版を使用した(Figure 2)。ピザとチョコは厚紙により作成し、それぞれ黄色と茶色に着色された。ピザとチョコの図版は、各々4分割と8分割に切り離した。粒チョコはウレタン製で両面に茶色に着色されたシールをはった。ピザとチョコはどちらも分割線が放射状になるように提示した。ピザ, チョコ, 粒チョコの図版はそれぞれ白い紙の皿の上に提示された。皿のそれらの大きさは順に半径11 cmの円, 1辺12 cmの正方形, 4 cm × 24 cmの長方形である。

手続き 実験は1人ずつ行われ、実験の様子はビデオカメラで録画された。実験者と対象児はならんで座り、

テーブルの上のボードにピザあるいはチョコの図版が、それぞれ1つずつ置かれた。対象児に圧迫を与えないよう課題ののびのび取り組めるよう配慮し、個人名を出さないようデータは統計的に処理をした。

以下のような教示が与えられた後、練習課題に引き続き課題があたえられた。「今日は○○ちゃんとおそぼうと思って、ゲームを作ってきました。おなじ『ぶん』食べるゲームです。○○ちゃんと先生は仲よしだからおなじぶん食べます。先生が食べたのと同じぶんだけ○○ちゃんも食べてね。」(実験では「ぶん」ということばを使用した)が、対象児からこのことばについて問い返されることはなかった。

練習では、実験者も対象児もピザ4分割の図版を使用する。1/4, 2/4, 3/4の順に提示し、間違えた場合は練習課題のみ修正を与える。実験者はピザ・チョコレートを一気に取り去り、机の下におく。

本実験において実験者の提示図版はピザとチョコそれぞれ8分割、対象児の選択図版は、ピザとチョコの4分割と粒チョコ課題として4つのチョコのチップを使用した。課題は、実験者(提示図版)ー対象児(選択図版)は、ピザーピザ、チョコーチョコ、ピザーチョコ、チョコーピザ、ピザー粒チョコ、チョコー粒チョコとした。課題提示順は対象児間で一定とした。どの課題でも、実験者はピザ・チョコレートを一気に取り去り、机の下において。各課題で2/8, 4/8, 6/8が一度ずつ提示されるが、その提示順は対象児間でランダムになるよう提示された。対象児1人の課題は6課題×3比率の18課題である。実験は1人約20分程度であった。対象児の選択をビデオカメラで記録した。この際、理由づけを実験者から聞くという手続きはとらなかったが、自発的に理由を述べた場合は記録した。

結果と考察

1. 提示図版, 選択図版による正答率の違い

各提示図版, 選択図版による正答率を Table 1 に示す。全体での正答率は63.94%であり、4歳児では65.89%, 5歳児では62.00%であった。回答の選択枝が0, 1/4, 2/4, 3/4, 4/4で5つであると考えたとチャンスレベルは20%となる。全体, 4歳児, 5歳児の正答率はチャンスレベルより0.1%水準で有意に高い正答率であった(順に $\chi^2(1, N=600)=713.60$; $\chi^2(1, N=300)=386.74$; $\chi^2(1, N=300)=328.15$)。4歳児群と5歳児群における正答者と誤答者の人数の割合についての比の差を χ^2 検定したところ、年齢の差は有意ではなかった($\chi^2(1, N=600)=2.95$)。さらに、正答率に対して年齢と6つの課題の2要因に対して角変換による分散分析を実施したところ年齢の要因、および交互作用は有意ではなく、6課題の要因が0.1%水準で有意($\chi^2(1, N=600)=86.75$)であった。

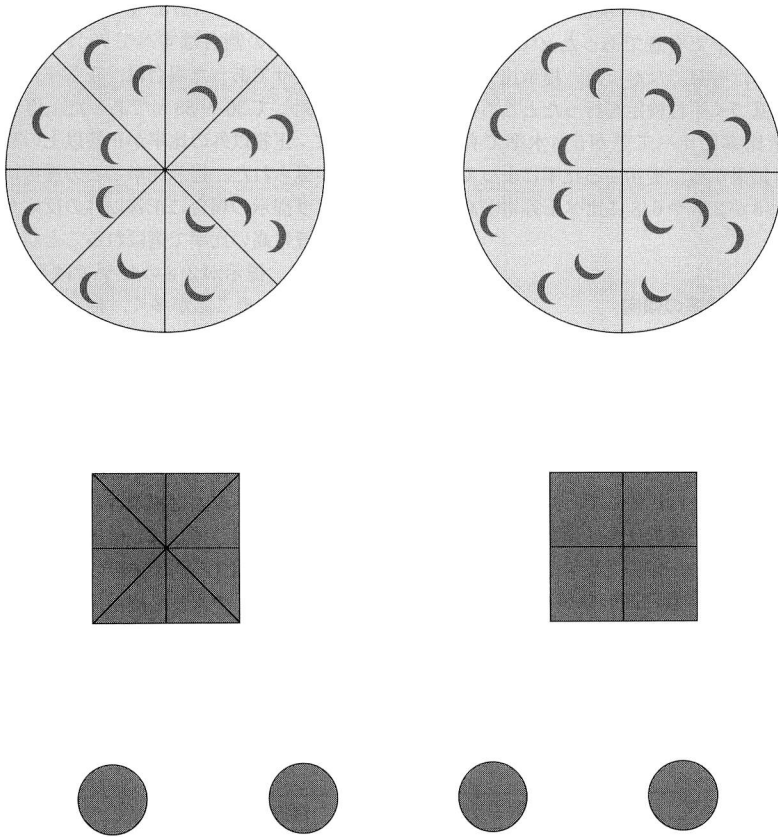


Figure 2 ピザ・チョコレート課題の図版
(ピザ 8分割と4分割, チョコ 8分割と4分割および粒チョコ4個)

Table 1 各課題での正答率

提示図版	選択図版	4歳	5歳	全体
ピザ	ピザ	49.33	40.67	45.00
	チョコ	43.33	42.67	43.00
	粒チョコ	48.00	38.67	43.33
	平均	46.89	40.67	43.78
チョコ	ピザ	86.67	79.33	83.00
	チョコ	84.67	88.67	86.67
	粒チョコ	83.33	82.00	82.67
	平均	84.89	83.33	84.11
全体		65.89	62.00	63.94

注. 平均正答率(%)。

対象児の年齢群による差が見られなかったため、以降は年齢群を込みにして分析を行う。

提示する図版の違い(ピザとチョコ)と選択する図版のタイプ(同型の図版・異型の図版・分離された単位量)

で正答率の比較をした。全体の対象児では、提示図版の要因が0.1%水準で有意 $\chi^2(1, N=600)=345.82$ となり、選択図版の影響および、交互作用は見られなかった。正答率は、提示図版がピザであるかチョコであるかによって異なり、ピザの場合の3つの課題の平均は43.78%、チョコの場合の3つの課題の平均は84.11%であった。一方、選択図版のタイプによって差は生じないことが明らかになった。ピザからチョコ、チョコからピザといった種類を超えたアナロジーでも対象児は理解していることが確認された。

2. 提示比率による正答率の違い

提示がピザかチョコかという提示図版ごとの各提示比率(2/8, 4/8, 6/8)での全体の対象児の正答率は、ピザで2/8, 4/8, 6/8の順に37.67%, 51.0%, 42.67%であり、チョコで順に81.33%, 87.67%, 83.33%であった。ピザとチョコの提示図版の要因、提示比率の要因(2/8, 4/8, 6/8)について、全体の対象児の正答率を角変換による2要因分散分析を行った。その結果、提示図版の要因が

0.1%水準で有意であり $\chi^2(1, N=600)=347.44$), 提示比率の要因は0.1%水準で有意であった $\chi^2(2, N=600)=15.32$). 交互作用は有意でなかった。提示比率について、ライアン法に基づく下位検定を行ったところ提示比率4/8が他の提示比率に比べて差が5%水準で有意であった。この分析結果から、提示する比率によって正答率の差が生じ、4/8が2/8や6/8に比べ正答率が高いことが示された。

3. 誤反応の傾向

1) 課題ごとの選択比率の傾向

対象児の各課題での選択した比率の表を示す (Table 2)。表において提示・選択のそれぞれの比率は実験者・対象児が取り去った比率である。ただし、5歳児において3人の対象児がのべ5つの試行で反応を躊躇してはきり選択をしなかった。これらは表に加えていない。Table 2に基づいて、提示比率ごとに比較して、対象児のほうに渡された選択図版の違いが選択比率に影響を及ぼすかを検討する。Table 2では、 χ^2 検定によって0.2 (チャンスレベル) より5%水準で有意に高い数値に*を付した。まず、提示がチョコである場合、両年齢群で課題3種、

各3つの選択比率 (2/8, 4/8, 6/8) において正答を選択した人数の割合はすべて76%以上であった。また、提示がピザであった場合は、正答率は両年齢群で9つの課題に対して36~58%であった。提示図版がピザの場合には、正答以外の比率が正答以上の割合で選択されることが見られた。提示比率ごとの選択比率の分析によって、ピザ提示の場合に正答以外の反応がチャンスレベルより有意に高い比率で選ばれることがあることが明らかになった。提示が2/8のピザでは選択枝は正答よりも2/4が選ばれることが多く、提示が6/8で提示図版がピザであるときには選択図版の2/4をとってしまう反応が、正答である3/4について多く見られた。

2) 誤反応パターンの出現割合

本実験では1人の対象児に対して、6つの課題、各3試行 (2/8, 4/8, 6/8) が実施され、6つの課題の中では3つの比率がランダムに提示された。それぞれの課題で各比率の試行に対してしばしば出現する組み合わせがあるかどうかを検討する。3試行の反応の組み合わせを分析の単位とした。つまり、提示比率の小さい順に並べると正反応は順に1/4, 2/4, 3/4となり、この1課題中の3

Table 2 年齢別の各課題での選択比率の分布

提示 図版	提示 比率	選択 図版	4歳				5歳				全体			
			選択比率				選択比率				選択比率			
			1/4	2/4	3/4	4/4	1/4	2/4	3/4	4/4	1/4	2/4	3/4	4/4
ピザ	2/8	ピザ	0.36	0.62*	0.02	0	0.42*	0.56*	0.02	0	0.39*	0.59*	0.02	0
		チョコ	0.38*	0.54*	0.06	0.02	0.36*	0.60*	0.04	0	0.37*	0.57*	0.05	0.01
		粒チョコ	0.36*	0.58*	0.04	0.02	0.38*	0.62*	0	0	0.37*	0.60*	0.02	0.01
		計	0.37*	0.58*	0.04	0.01	0.39*	0.59*	0.02	0	0.38*	0.59*	0.03	0.01
	4/8	ピザ	0.06	0.58*	0.28	0.08	0.06	0.48*	0.18	0.26	0.06	0.53*	0.23	0.17
		チョコ	0.08	0.48*	0.32	0.12	0.08	0.56*	0.14	0.22	0.08	0.52*	0.23	0.17
		粒チョコ	0.06	0.54*	0.32	0.08	0.10	0.42*	0.28	0.18	0.08	0.48*	0.30	0.13
		計	0.07	0.53*	0.31	0.09	0.08	0.49*	0.20	0.22	0.07	0.51*	0.25	0.16
	6/8	ピザ	0.02	0.34	0.54*	0.10	0.02	0.34*	0.32	0.30	0.02	0.34*	0.43*	0.20
		チョコ	0.04	0.36	0.44*	0.16	0	0.38*	0.36	0.24	0.02	0.37*	0.40*	0.20
		粒チョコ	0.02	0.36	0.54*	0.08	0.02	0.34*	0.36	0.26	0.02	0.35*	0.45*	0.17
		計	0.03	0.35*	0.51*	0.11	0.01	0.35*	0.35*	0.27	0.02	0.35*	0.43*	0.19
チョコ	2/8	ピザ	0.86*	0.14	0	0	0.78*	0.20	0.02	0	0.82*	0.17	0.01	0
		チョコ	0.80*	0.20	0	0	0.88*	0.12	0	0	0.84*	0.16	0	0
		粒チョコ	0.76*	0.20	0.04	0	0.80*	0.18	0.02	0	0.78*	0.19	0.03	0
		計	0.81*	0.18	0.01	0	0.82*	0.17	0.01	0	0.81*	0.17	0.01	0
	4/8	ピザ	0.02	0.92*	0.06	0	0.06	0.80*	0.10	0.04	0.04	0.86*	0.08	0.02
		チョコ	0.08	0.88*	0.04	0	0.02	0.92*	0.04	0.02	0.05	0.90*	0.04	0.01
		粒チョコ	0.04	0.90*	0.06	0	0.08	0.84*	0.02	0.06	0.06	0.87*	0.04	0.03
		計	0.05	0.90*	0.05	0	0.05	0.85*	0.05	0.04	0.05	0.88*	0.05	0.02
	6/8	ピザ	0.06	0.12	0.82*	0	0.02	0.14	0.80*	0.04	0.04	0.13	0.81*	0.02
		チョコ	0.04	0.10	0.86*	0	0	0.10	0.86*	0.04	0.02	0.10	0.86*	0.02
		粒チョコ	0.06	0.06	0.84*	0.04	0.02	0.12	0.82*	0.04	0.04	0.09	0.83*	0.04
		計	0.05	0.09	0.84*	0.01	0.01	0.12	0.83*	0.04	0.03	0.11	0.83*	0.03

* $p < .05$

試行の1組を(123)と表すことにする。全対象児の合計600組の反応パターンについて集計を行った。3試行すべてで正答である(123)以外の誤反応は315組であった。このうち5つは5歳児において3人の対象児が反応を躊躇してはつきり選択をしなかった試行を含んでおり、これを除いた310組の反応についてその出現割合を累積で80%までを表にした(Table 3)。なお、誤反応パターンは63パターンが想定され、1パターンの出現期待度数は4.9個である。Table 3には、1人の対象児が6課題で複数回繰り返して同じパターンで反応を行った人数も示した。

出現した回数が全誤反応パターン(310組)に占める割合を出現割合とし、高いものから累積の出現割合を計算すると、20回以上出現した誤反応パターンは6種で、累積は全体の56.76%を占める。さらに、10回以上出現した誤反応パターンは9種で、累積は全体79.01%を占める。誤反応は無秩序に出現するのではなく偏りが見られることが示唆された。

Table 3に見るように(223)が最多で47回であり、全誤反応パターンの15.16%を占めた。次に多いものは(222)であり40回で12.90%の出現割合であった。(244)は39回で出現割合は12.58%であったが、特に5歳児で28回となり、5歳の誤反応パターンでは最も多い。(122)は21回出現し、また、(232)、(233)、(234)というパターンは順に29、18、16回見られた。(112)と(132)もそれぞれ13回あった。

3) 個人内での誤反応パターン

Table 3では誤反応パターンの出現割合で上位のものから順に累積頻度が80%までを示した。さらに、1人の対象児で複数回にわたり同じパターンが使用された場合についてその人数をそれぞれのパターンごとに表示した。ここでは、同一の対象児が同じパターンで回答する傾向について検討する。

6課題中の各3試行の選択がすべて誤反応パターン

だった対象児は14人であった。そのうち、2人が6課題の全てで同じ誤反応パターンで、それぞれ(222)と(244)であった。1人は5課題で(112)を繰り返して、さらに1人は4課題で(223)であった。6課題中5課題で誤反応パターンだった対象児は8人であった。そのうち、1人は4回(244)を繰り返した。6課題のうち3課題が誤反応パターンだった対象児は29人であった。そのうち、26人がチョコ提示では毎回正答、ピザ提示では毎回誤反応パターンとなった。そのうち7人はピザ提示で一貫した誤反応となっており、(244)が3人、(232)が3人、(112)が1人であった。

個人内での誤反応パターンの傾向により、6課題での提示順はランダムであるにもかかわらず、対象児が同じ提示比率に対しては同じ反応を繰り返す傾向が示された。

全体的考察

本実験では、4～6歳児を対象に、円形のピザと四角形のチョコとの紙の図版を用いて、各図版を分割線で切り離して分割を明示する条件で、4分割・8分割の間のアナロジーによる比率理解について検討した。選択図版に4つのチップ状の円よりなる列の比率との対応を加え、円・四角形の図版から分離された単位量への対応も調べた。全体での正答率は63.94%、4歳児では65.89%、5歳児では62%であり、年齢の差は見られなかった。全体の正答率は、8分割の提示図版が円形のピザであるか四角形のチョコであるかによって異なり、ピザの場合の平均は43.78%、チョコの場合の平均は84.11%であり、また選択図版が4分割の円形か四角形かまたはチップであるかによって差は生じないことが明らかになった。

等分割の産出の先行研究からは分割数によって発達的な差があること、形状によっても円形と四角形では特に8分割において、四角形が円形に発達的に先行すること

Table 3 誤反応パターンの出現割合

誤反応パターン	4歳児	5歳児	合計	出現割合	累積割合
223	30	17	47	0.1516	0.1516
222	18	22	40	0.1290	0.2806
244	11	28	39	0.1258	0.4064
232	18	11	29	0.0935	0.4999
122	12	9	21	0.0677	0.5676
233	14	4	18	0.0581	0.6257
234	5	11	16	0.0516	0.6773
112	4	9	13	0.0419	0.7192
132	7	6	13	0.0419	0.7611
212	5	4	9	0.0290	0.7901
121	7	0	7	0.0226	0.8127

が示されているが (Pothier & Sawada, 1983), 本研究の結果から, 図形の比率理解においても8分割の円形は, 8分割の四角形より発達的に遅いことが示された。

図形の比率理解に関する一連の研究と本研究の結果から, 図形の比率理解に関連する3つの要因があると考えられる。第1の要因は, 分割線の有無である。これは, 非連続量か連続量かの問題としてとらえられ (Singer-Freeman & Goswami, 2001), 分割線のないもの, つまり連続量の比率理解が発達的に先行すると考えられる。分割線のない円の4分割の加減算は4歳で可能である (Mix et al., 1999)。3~4歳で, 分割線が明瞭でない円形のピザの4分割・8分割の間の比率のアナロジーは, 仕切りの入ったチョコレートが含まれるアナロジー課題より容易であった (Singer-Freeman & Goswami, 2001)。12分割の円での比率と6つの三角形の列での比率では, 円に分割線がなければ6歳で, 分割線があれば7~8歳で可能になる (Spinillo & Bryant, 1999)。これらの研究から, 分割線があることによって, 幼児の比率理解で困難さが増すことが示唆される。図形に分割線が入ることで子どもの比率理解についての直感的な判断が妨げられることがあると考えられる。第2の要因は図形の分割数である。図形比率の研究は2の倍数を中心に研究されているが, 分割数が増加すると比率理解の達成年齢が上昇する傾向が見られる。分割線がある状態の円形で比較すると, 本研究の実験では4分割の提示図版は正答率の差をもたらさず, 8分割の選択図版によって正答率の差が生じたことから, 4分割の理解が8分割に先行することが示された。分割のある円形の12分割の比率理解は7~8歳になるまで成立しない (Spinillo & Bryant, 1999)。第3の要因は図形の形状である。これまでの研究で図形の形状による比率理解を比較した研究は少なかったが, 本実験で, 四角形の8分割の理解は円形の8分割の理解に先行することが示された。

また, 本実験では誤反応の分析を行った。その結果から, 誤反応が空間的比率でなく分割図版の枚数に依拠して生じている可能性が示された。課題ごとの選択比率の分析において, 提示が2/8のピザでは選択枝は正答よりも2/4が選ばれることが多かった。実験者が1/8を2枚とった時に, 対象児は1/4を同数の2枚とったことになる。残ったピザの形状はかなり異なるが, この選択がしばしば起こることが示された。また, 提示が6/8で提示図版がピザであるときに選択図版を2/4をとってしまう反応が, 正答である3/4について多く見られた。これは, 実験者が1/8を2枚残し, 対象児が1/4を2枚残すことになる。提示・選択が同じピザでも空間的形状ではかなり異なる選択が生じることが示された。

誤反応パターンの出現割合の分析からは, 各3試行 (2/8, 4/8, 6/8) に対しての反応は (223) が最多で, こ

れは提示比率が2/8のときに1/4を2枚とるが, 提示が4/8, 6/8のときは正しい比率で反応している。次に多いものは (222) であり, 課題ごとの選択比率の分析において, ピザ提示では2/8と6/8においては2/4が選ばれる傾向が示された。5歳での最多の誤反応パターンは (244) であり, 4/8, 6/8の提示において提示図版において1/4を4枚取り除く反応であった。提示図版では残りがあるのに選択図版からはすべてを取り除いてしまうものであった。個人の誤反応パターンの分析からも (222), (244) などの反応が, 提示順はランダムであるのに個人内で繰り返して使用されることが示された。2/8提示の6課題で4回以上2/4を選択した対象児は21%であった。

以上のことから, 幼児は図形比率理解において, しばしば空間的比率より, 分割図版の枚数が手ごかりとしていいる可能性があり, 課題ごとの選択比率の傾向からピザ (円形) 提示においてこの傾向が高まる。円形の8分割が提示されたとき, 空間的比率の把握が困難になり枚数に依拠する傾向が高まることがうかがえる。

今回は試行ごとに理由づけを問う手続きはとらなかったが, 自発的に理由を述べることもしばしば見られた。「数がおんなじ」と説明したり, 6/8提示では「数がたりない」などの発話が見られた。課題の途中で「それが2まいでこっちが1まいだから」と比例関係を言語化する対象児も見られた。子どもは空間的比率と数値的対応の間で合理的な解決を図りながら課題を解決しようとしていると考えられる。

図形の比率をアナロジーで理解する課題では, 分割線のない条件での達成が先行し, そこでは空間的比率に基づくいわば直観的な理解がなされる。その後分割の明確な条件での比率理解が達成される。ここで, 分割のある図形で空間的比率を基に数値的な理解が図れるようになると考えられる。分割のある図形の比率理解では, 空間的比率と数値的な比率の対応が図れないで, 数値的な対応のみに基づいて判断する段階があると考えられる。誤反応の傾向によりこのことが示唆された。

教育場面で分数を導入する際には, 単位量が明確になる円形の方が四角形よりも適していると思われる。ただし, 分割線が明示される場合には難しさが増す。とりわけ円形の8分割は四角形の8分割より理解が難しくなっている。したがって, 子どもたちの理解を促進するためには, 8分割などを導入する前に4分割など, より理解が容易な分割パターンから始める方が望ましいだろう。

本実験により, 幼児におけるアナロジーによる比率理解に対して, 図形の形状の影響があることが示された。分数指導に図形を用いることは重要であるので, さまざまな図形の形状やその分割数による図形の比率理解の発達の過程をさらに検討する必要があると考えられる。

文 献

- Cox, M. (1999). *子どもの絵と心の発達* (子安増生, 訳). 東京: 有斐閣. (Cox, M. (1992). *Children's drawings*. London: Penguin Books.)
- Goswami, U. (1988). Relational complexity and development of analogical reasoning. *Cognitive Development*, 4, 251-268.
- Goswami, U., & Brown, A. (1989). Melting chocolate and melting snowmen: Analogical reasoning and causal relations. *Cognition*, 35, 69-95.
- Halford, G.S. (1993). *Children's understanding: the development of mental models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Holyoak, K.J., & Thagard, P. (1995). *Mental leaps*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 糸井尚子・柴田真季子・斉藤大地・具 英姫. (2007). 小学校算数における分数の指導についての教科書の比較: 1. 日本と韓国の算数教科書の比較. *東京学芸大学紀要総合教育科学系第58集*, 東京学芸大学, 東京, 111-123.
- Lawton, F. (2005). Number. In A.Hansen (Ed.), *Children's errors in mathematics: Understanding common misconceptions* (pp.22-75). Exeter, UK: Learning Matters Ltd.
- Mix, K.S., Levine, S.C., & Huttenlocher, J. (1999). Early fraction calculation ability. *Developmental Psychology*, 35, 164-174.
- Pothier, Y., & Sawada, D. (1983). Partitioning: The emergence of rational number ideas in young children. *Journal of Research in Mathematics Education*, 14(4), 307-317.
- Singer-Freeman, K.E., & Goswami, U. (2001). Does half a pizza equal half a box of chocolates? Proportional matching in an analogy task analogies in fractions learning: Effects of relational and surface similarity. *Cognitive Development*, 16, 811-829.
- Spinillo, A.G., & Bryant, P. (1991). Children's proportional judgments: The importance of "half". *Child Development*, 62, 427-440.
- Spinillo, A.G., & Bryant, P. (1999). Proportional reasoning in young children: Part-part comparisons about continuous and discontinuous quantity. *Mathematical Cognition*, 5, 181-197.
- 吉田 甫. (2003). *学力低下をどう克服するか: 子どもの目線から考えて*. 東京: 新曜社.
- Yuzawa, M., Bart, W.M., Yuzawa, M., & Ito, J. (2005). Young children's knowledge and strategies for comparing sizes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 239-253.

付記

この実験の実施にあたって東京学芸大学附属小金井幼稚園と武蔵野市私立聖泉幼稚園の先生方と幼児のみなさまのご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。Goswami教授には実験の手続きについての質問にお答えいただきお礼申し上げます。審査委員の先生方の懇切なご指導に深く感謝申し上げます。

Itoi, Hisako (Faculty of Education, Tokyo Gakugei University). *Young Children's Analogical Reasoning of Proportion: Effects of Shapes*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 243-251.

This study used analogy tasks to measure proportional reasoning in young children. Participants were 100 children from 4 to 6 years of age. The materials were a round pizza, a square chocolate bar and small round pieces of chocolates. Children were shown a base substance, e.g., a whole pizza, from which a proportion was then removed, e.g., a half of the pizza. Children were asked to complete an analogy by removing an equivalent proportion of their target set, e.g., a whole square chocolate bar changed to half a square of chocolates. The experimenter's pizza or chocolates were eight-segmented, and the subject's pizza or chocolates were four-segmented. The borders dividing the segments were clearly visible. The results showed that 4- to 6-year-old children understood proportional equivalence, even when the materials to be matched were not isomorphic. It was found that the tasks were more difficult when the eight-segment circle was presented to the children. Proportional reasoning in young children depended on the shapes. Eight-segment circles were more difficult than eight-segment squares, as children used reasoning to solve proportional analogy tasks.

[Key Words] Proportional reasoning, Preschoolers, Analogy, Cognitive development

2005. 11. 24 受稿, 2008. 5. 19 受理

幼稚園への巡回相談による支援の機能と構造： X市における発達臨床コンサルテーションの分析

芦澤 清音
(首都大学東京¹⁾)

浜谷 直人
(首都大学東京都市教養学部)

田中 浩司
(東京都立大学大学院人文科学研究科²⁾)

本研究は、ある自治体における発達臨床コンサルテーション理論(浜谷, 2005)に基づいて行った巡回相談を対象として、幼稚園への巡回相談の支援機能と構造を明らかにし、支援モデルを提示することを目的とした。その際、保育園への巡回相談を参照しながら、幼稚園と保育園の支援ニーズの違いによって、支援機能にどのような違いがあるかを明らかにし、その違いによる支援のあり方を考察した。研究1で、教諭らへのインタビューによる巡回相談の評価をもとに33項目からなる質問紙を作成した。教諭等の巡回相談に対する評価を因子分析した結果($N=110$)、「保育方針」「関心意欲」「対象児理解」「保護者理解」「協力」の5つの支援機能が見出され、幼稚園独自の機能と保育園と共通の機能が明らかになった。研究2で、典型的な一事例に関して、担任らと園長に対して行ったグループインタビューを分析し、対象児理解に基づく関心意欲の高まり、及び、園内協力体制の形成が幼稚園巡回相談の支援構造の中核をなし、それを支援する相談員の専門性が考察された。

【キー・ワード】巡回相談, 幼稚園, 発達臨床コンサルテーション, 支援機能, 保育カウンセリング

問題と目的

1970年代半ばに保育園における障害児の統合保育が制度化され、保育園における統合保育は急速に進展した。1970年前後から、一部の幼稚園でも障害児を受け入れ始めていたが、幼稚園の場合、一人の教諭が担任する園児数が多いなど、障害児を受け入れる条件が不十分であり、また、受け入れ施設が子どもの入園を決定するという制度であるため、障害児を積極的に受け入れる園が少なく、統合保育は進展しなかった。

しかし、少子化の影響で、園児獲得が幼稚園経営の重要課題となっている今日、幼稚園でも障害児を受け入れるようになってきた。幼稚園教諭らは、園の受け入れ態勢が十分に整わない中、発達上の困難を持つ子ども達を保育している。特に、発達障害のある子ども達の中には、3歳を過ぎてから障害が明確になる場合が多い。そのような子ども達は、入園まで障害について気付かれず、入園後、集団行動が苦手であったり、仲間関係が作りづらいなどの形で問題が顕在化する。このような状況で、幼稚園における統合保育を円滑に進めることへの支援ニーズは高まっている(東京都X保健所, 2006)。

学校や保育園、幼稚園から要請を受け、心理学の専門家が外向いて教師や保育者を支援する活動は一般に巡回相談と呼ばれる。この巡回相談は、現在、障害児など困難をかかえる子どもを支援する方法として多くの自治体で実施されている(全障研障害乳幼児施設全国実態調査

委員会, 1991, 2001; 加藤, 1995; 野澤, 2004; 金子, 2005)。

最近では特別支援教育における学校支援の一環として学校への巡回相談が普及している(小淵, 2004; 佐藤, 2005)。しかし、幼稚園への巡回相談の歴史は浅く、研究はほとんどなされていない。

このような現状において、東京近郊のX市では、2002年度より幼稚園巡回相談事業を開始した。対象は、教諭が保育において困難を感じる子どもや特別な支援を必要とする子どもであるが、実態は、子どもの発達の遅れや問題行動を主訴とする比較的軽度の発達障害あるいは発達障害が疑われる子ども達の相談が中心である。

ところで、現在多様な専門性を持つ相談員による巡回相談が実施されており、発達臨床を専門とする相談員がコンサルタントとして園に向くコンサルテーションの理論的枠組に基づく研究が行われ始めている(東京発達相談研究会・浜谷, 2002; 浜谷, 2005)。浜谷(2005)は、保育支援としてのコンサルテーションの特徴を次の4つにまとめている。①保育者を介して子どもに心理的サービスを支給する間接支援である。②相談員と保育者の協同関係を重視する。③子どもの発達に関するアセスメントを重視する。④保育者が実行可能な助言を行う。そして、このような特徴を持つコンサルテーションが、保育に対して「保育方針の作成」、「障害などの理解」、「保育意欲」、「保育成果の評価」、「協力連携」、「クラスの他児への保育」の6つの支援機能を持つことを明らかにした。

本研究の目的の一つは、上記①～④の特徴をもつ保育

1) 現所属 帝京大学文学部

2) 現所属 福山市立女子短期大学

支援のためのコンサルテーションを幼稚園に実施し、この形式のコンサルテーションの幼稚園への支援機能を明らかにすることである。ただし、保育園と幼稚園では以下に述べるような相違点に基づく支援ニーズの違いがある。それらを考慮し、幼稚園巡回相談では、実施方法に一部変更を加えた。

第一に、幼稚園は保育園と比較して担任一人が受け持つ園児数が多い(東京都学校基本調査, 2007)。さらに、保育士加配制度が充実している保育園と比べ、教諭の増員が少なく担任が一人で問題に対処する機会が多い。

第二に、大半の幼稚園教諭は、3歳児からの保育経験が少なく、乳児を保育する機会のある保育園の保育士と比較して入園以前の子どもの発達に触れる機会が少ない。

第三に、幼稚園は、保育園と比較して、食事や睡眠といった基本的な生活活動について家庭への依存度が高い。保育園は、日中の大半を園で過ごし、食事や睡眠などの基本的な生活活動にかなりの時間を費やす。一方、幼稚園の在園時間は標準4時間であり、基本的な生活活動の多くは家庭が担うことを前提としている。

これらの違いによる幼稚園における支援ニーズは、以下のように整理できる。

第一に、一人の教諭が多くの子どもを担任する機会が多いため、困難な子どもがクラスにいた場合、一人での対応には限界がある。このことから、園内のサポート体制を築くことへのニーズが高いことが予想される。

第二に、幼稚園教諭は乳児保育の経験がすくないため、乳児から幼児期にかけての一貫した発達に関する実践的知識を持ちにくい。そのため、発達の遅れや偏りのある子どもを理解することへのニーズが高いと予想される。

第三に、保育時間が短いこと、基本的な生活活動に対する家庭への依存度が高いことから、家庭との連携体制を築くことへのニーズが高いと予想される。

第一と第二のニーズについては、従来の保育園巡回相談の形式を適用することで対応が可能であると考えられる。一方、第三の家庭との連携体制へのニーズに関しては、幼稚園では、バス通園が多いこと、担任が受け持つ園児数が多く時間的制約から連絡帳などの日常のやりとりが難しいという実態がある。村山(2006)は、親と保育者との日常交流が保障されているのは保育園の約4割、幼稚園の2割で、後者では、年数回、あるいは、まったくないというのが6割以上を占めるという調査結果を報告している。このように、幼稚園では、家庭との連携に対するニーズが高いにもかかわらず、連携をとりにくいという現状がある。

このような状況から、第三のニーズへの対応として、保育園巡回相談では実施しなかった保護者面談をコンサ

ルテーションに組み込み、幼稚園と保護者との連携の強化を図った。

本研究は、これまで筆者らが保育園において用いている方法に、保護者面談を加えた形式を幼稚園巡回相談に適用した場合の発達臨床コンサルテーションの有効性を明らかにすることを目的とする。具体的には、保育園とは異なるニーズをもつ幼稚園に対して行うコンサルテーションが、園と教諭に対してどのような支援機能を持つのかを明らかにする。次に、保育において各支援がそれぞれどのように関係し合いながら園と教諭を支援しているかを明らかにする。後者は、支援構造ということができよう。

支援機能については、巡回相談を受けた幼稚園教諭に対し、巡回相談の評価に関する質問紙調査を実施し分析を行う。これを研究1とする。次に、支援構造に関して、巡回相談を受けた園の一事例をとりあげ、園長と担任に対してグループインタビューを実施する。そして、その分析から支援の関係を明らかにし、支援の構造を示す。これを研究2とする。そして、両者を総合し、幼稚園に対する巡回相談の発達臨床支援モデルの一つを提案する。また、保育園へのコンサルテーションとの共通性と相違を整理し、発達臨床コンサルテーションによる支援のあり方と相談員に求められる専門性、及び課題を明らかにする。

巡回相談の概要

事業概要 X市では、2002年4月に市の公報で幼稚園巡回相談事業の開始を通知し、市内全園(すべて私立)対象に相談の受付を開始した。筆者らは事業開始当初から巡回相談員を担当している。相談申し込み数は、2002年度36件、2003年度56件、2004年度42件、2005年度58件で、これまで16園(49.5%)から相談依頼を受けている。

対象児 ダウン症が1件、その他は広汎性発達障害、注意欠陥・多動性障害、発達遅滞のある子ども、あるいは、それらが疑われる子どもである。医療・療育機関に受診している事例は、2002年～2004年度は4～6割であったが、2005年には19件(33%)と減少し、いわゆるグレーゾーンの子どもの相談の増加がみられる。また、相談事例には、発達障害の有無は明らかではないが、幼稚園で乱暴や多動などの顕著な問題行動があり、その原因として、保育環境のあり方や、家庭での養育の影響が考えられる事例を含んでいる。巡回相談は発達障害に限らず、園が保育で困難を感じる子どもたちの相談の場として認知されるようになってきている。

これまでの依頼件数は、3歳児45名、4歳児74名で、4歳児は、前年度より継続相談となった8例を含む。5歳児は73名で、継続の12例を含む。年少から年中の増加が大きいのは、年少から年中にかけて周囲との差異が

明らかになることや就学との関連があると考えられる。

巡回相談実施概要

依頼書の受付 X市の担当課が幼稚園からの所定様式の依頼書を受け取る。依頼書には、保育の状況(学年クラス数、在籍クラスの人数、職員体制、通園方法、給食の有無)、子どもの生育歴(出生時の体重、出生時の異常の有無、定額・始歩・初語の時期、乳幼児健診の結果、療育歴/専門機関受診の有無など)、入園前の保育状況、保護者の考え、及び子どもの現在の園での様子、これまでの幼稚園での教諭の関わり、教諭が指導上困っていることと相談したいことを記入する欄からなる。依頼書は、担任が記入し、保護者の考え、生育歴については、担任が保護者に直接聞いて記入する。

当日の流れ

打ち合わせ: 巡回当日は、巡回相談員と行政担当者が子どもの登園時間に合わせて園に向向き、園長や主任及び担任と打ち合わせを行い、当日の段取りを決める。

観察: 午前中、昼食が終わるまで観察を行う。一般に、登園後の一斉保育が始まる前の自由遊び、朝の会(一斉保育の開始)、設定保育、昼食時間の観察を行う。

発達検査: 午後、降園までの自由時間に新版K式発達検査を行う。検査には通常担任が立ち会い、検査の様子を観察する。子どもは、担任が同伴することで安心して検査を受けることができる。

保護者面談: 発達検査終了後、保護者面談を行う。保護者面談は、園と家庭の協力体制を構築することを目的とする。面談には通常、相談員、保護者、担任、園長、行政担当者が同席する。行政担当者は、原則的にはオブザーバーの立場であるが、市への要望などが保護者や園からだされたとき、例外として話し合いに参加する。

相談員は、保護者に幼稚園での様子と発達検査の結果の概要を伝え、保護者から家庭での様子などを聞き、情報交換を行いながら、園と家庭が協力できることについて話し合う。

カンファレンス: 保護者面談後、相談員と教諭(園長、担任、他クラス担任などの教諭)の間でカンファレンスを行う。相談員は、観察と発達検査、及び保護者面談から得た情報をもとに暫定的なアセスメントを行い教諭らに伝える。その内容をもとに、カンファレンスに出席した教諭らが情報や意見を出し合いアセスメントを充実させていく。担任、園長、他クラス担任など、できるだけ多くの教諭が出席し、園全体で、子どもと保育の問題を共有し、教諭間の協力体制を作る。

報告書の作成: 後日報告書を作成し幼稚園に送付する。報告書は、観察で得たエピソードとその解釈、検査の様子と結果の概要、カンファレンスで議論した内容を含む総合的なアセスメント及び助言からなる。

研究1: 質問紙調査による幼稚園巡回相談の支援機能の分析

目的

巡回相談によって、幼稚園教諭らはどのように支援されたと評価しているかを質問紙調査法を用いて、幼稚園に対する巡回相談の支援機能を明らかにする。

方法

質問紙の作成 質問紙の作成にあたって、事前に3園で15人の教諭に、巡回相談の評価に関する聞き取り調査を行った。15名中2名が園長、副園長1名、主任2名、残りは担任である。園ごとに座談会形式で、教諭らに巡回相談を受けて、よかった点、物足りなかった点などを自由に発言してもらい、許可を得て録音し、逐語録を作成した。録音時間は、各園1時間~1時間半であった。その中から巡回相談の評価に関する発言を抜き出し、文章化したところ33の評価項目にまとめられた。次に、保育園を対象とした先行研究(浜谷, 2005)の質問紙26項目と比較したところ、33項目中21項目がほぼ同様の内容であったため、幼稚園の実情に即して項目記述を多少変更して使用した。Table 1の左側が質問項目である。幼稚園独自の項目は、12項目で、対象児に限定した内容と保護者に関する項目などである。項目ごとに、どのくらい該当するかを4件法(とても、かなり、少し、ない)で回答してもらった。

実施 2005年1月末に、2002年7月から2005年1月までに巡回相談を実施した16園に一斉に配布し、巡回相談当日のカンファレンスに出席した教諭全員に質問紙への回答を依頼した。

その結果、14園から113人分の回答を得た。回答のなかった2園は、2003年度に年長児一事例の相談を行った園で、相談後1年半以上が経過し、記憶が薄れているという理由で回答がなかった。

結果と考察

回答者113名中、無回答項目を33項目中9項目以上(25%以上)含む回答者は、分析から除外し、110名分を分析対象とした。職種別では、園長が5名、副園長が4名、主任4名、フリー11名、障害児担当3名、担任83名であった。担任の経験年数は、5年以下が56名(67.5%)であった。障害児担当は、障害児加配の非常勤職員で幼稚園教諭、または、障害者施設職員経験者である。特定の子どものを担当する場合と複数の子どもに関わる場合がある。主任は全員担任をかねていたので担任に含めると、担任が全体の79%を占めることになる。なお、以下の統計処理にはSPSS ver.13.0を用いた。

支援評価が高い項目

回答の「とても」「かなり」「少し」「ない」の順に、それぞれ4点から1点の評価点として集計を行った。その

Table 1 質問項目, 保育者の評定, 因子分析の結果

略称	質問項目	平均値	因子負荷量				
			I	II	III	IV	V
I. 保育方針 ($\alpha = .875$)							
1 発 達	子どもの発達を促すにはどのようにすればよいかがあった	2.46	.925				
2 目 標	これからの保育の目標が明らかになった	2.63	.719	.221	-.187	.198	-.158
3 確 認	それまでの保育の意味や成果が確認できた	2.63	.683		-.112	.100	
4 保 育	クラスの子どもたちの保育 (指導) への示唆が得られた	2.40	.662	.177			-.142
5 対 処	子どもの問題行動への対処法がわかった	2.63	.586		.245		
6 自 信	自分たちの保育に自信が持てるようになった	2.08	.582	-.135		.224	
7 見 通	これからの保育の見通しを持つことができた	2.73	.579	.292			
8 遊 び	どんな遊びや活動を保育に取り入れればよいかがあった	2.61	.548		.112		.118
9 応 用	巡回相談の事例から学んだことを他の事例にも応用できた	2.44	.495	.129			-.416
10 迷 い	保育上の迷いや不安が少なくなった	2.12	.466	-.177		.340	
II. 関心意欲 ($\alpha = .821$)							
11 保育観	自分の保育観を見直し、考えるようになった	3.01		.876			-.141
12 意 欲	保育の取り組みへの意欲が高まった	2.97	.166	.736	-.200	.145	
13 意 味	保育や指導の意味を考えるようになった	3.21	-.113	.697			.240
14 知 る	保育や障害についてもっと知りたいと思うようになった	3.30		.625		.147	
15 視 野	より広い視野から指導や保育を考えるようになった	2.80	.132	.566	.114		
16 制 度	障害児の支援制度や就学に関する仕組みについて理解が深まった	2.38	.156	.561			-.172
17 問 題	どんな問題があるか考えるようになった	3.04	-.111	.486	.183	.159	
III. 対象児理解 ($\alpha = .833$)							
18 状 態	その子の障害と発達の状態が理解できた	2.96	-.114		.914		
19 原 因	その子の行動の意味や原因が理解できた	2.88			.898		-.113
20 特 徴	これまで気づけなかったその子の特徴を理解できた	2.94		-.152	.706	.311	
21 保 育	その子を保育する意味や意義が理解できた	2.97	.144	.268	.529	-.148	
22 他 児	周囲の子どもたちとその子の関係が理解できた	2.63		.134	.490	.190	
IV. 協力 ($\alpha = .793$)							
23 協 力	職員間で協力して保育するようになった	3.02		.109		.760	
24 共 通	その子どもについて職員間の共通理解がすすんだ	3.10			.221	.586	
25 保 護 者	園と保護者との関係が良くなった	2.61	.138			.560	.217
26 親共通	その子に関して保護者との共通理解ができた	2.63		.173	-.104	.549	.183
V. 保護者理解 ($\alpha = .745$)							
27 家 庭	家庭で保護者がその子どもどのように過ごしているかがわかった	2.47	.259	-.249	-.157		.836
28 子 育 育	保護者がどのような気持ちでその子を育てているかがわかった	2.79	-.157	.111		.102	.758
29 親困難	保護者がその子を育てる困難が理解できた	2.95	-.309	.134		.212	.717
30 親対応	保護者へどう対応したらよいか知ることができた	2.60	.401	-.130		.181	.481
因子分析から除外した項目							
31 整 理	問題を整理することができた	2.67					
32 発 障	子どもの発達や障害について理解が深まった	3.15					
33 楽 に	日ごろの悩みや疑問を聞いてもらって気持ちが楽になった	2.62					

結果、平均が3.0以上の項目は、7項目であった。以下、Table 1 (左) の項目略称を使用する。評価得点の高い順から14「知る」、13「意味」、32「発障」、24「共通」、17「問題」、23「協力」、11「保育観」であった。

14は保育意欲に関わる項目で、11、13、17は保育の振り返りと見直しに関する項目、32が発達と障害の理解の深まり、23と24が教諭間の連携に関する項目であった。

この結果から、巡回相談が、発達や障害の理解を深め、日常の保育の振り返りを促し、保育への関心と保育意欲を高めたと考えられる。また、教諭間の連携に関する項

目と、保育意欲に関する項目が共に高い数値を示している。これは、教諭間の連携体制の構築と保育意欲との間に何らかの関連があることを示唆していると考えられる。

次に、保育園巡回相談の質問紙調査の結果と比較する。保育園巡回相談で3.0以上であった9項目のうち、6項目が本調査においても3.0以上であった。すなわち、本調査で評価点が高かった7項目中6項目が保育園でも高く評価されていることになる。それらは、14「知る」、11「保育観」、17「問題」、23「協力」、24「共通」、32「発障」の6項目で、保育士・幼稚園教諭ともに高く評価された

内容は、「発達・障害の理解」「保育の振り返り」「保育意欲」「職員間の連携」にまとめられる。

支援評価が低い項目

6「自信」及び10「迷い」の2項目は、平均値が特に低くなっている。巡回相談が、保育への自信や不安の解消にはならなかったことを示している。保育理解の深まりは、保育課題を意識化するが、解決への取り組みは、相談以降の実践にかかっている。そのため、巡回相談が不安の解消や自信に直結する結果にはならなかったと考えられる(田中ほか, 2005)。

評価構造の分析(因子分析)

教諭による巡回相談への評価がどのような因子を持つかを探索的に検討した。主成分解を初期解としプロマックス回転による因子分析を行った。固有値1.0以上で、因子解釈可能性から5因子解を選択した。どの因子にも負荷量が.45に満たない3項目を省いて、30項目により再度、主成分解・プロマックス回転により因子分析した結果をTable 1に示す。

第1因子は、「発達」「目標」など10項目からなり、具体的な保育の方法や方針が明確になり、保育の見通しと自信を持つという内容なので、「保育方針」と命名した。

第2因子は、「保育観」「意欲」など7項目からなり、保育の視野を広げ、保育について深く考えるようになった、また、保育、発達、障害への関心が高まり、もっと知りたいと思うようになったという内容なので、「関心意欲」と命名した。

第3因子は、「状態」など5項目からなり、対象児の発達、特徴、行動、他児との関係などについて理解を深めたという内容なので、「対象児理解」と命名した。

第4因子は、「協力」「保護者」など4項目からなり、職員間あるいは、園と保護者の連携、協力関係の形成に関する内容なので、「協力」とした。

第5因子は、「家庭」「子育て」など4項目からなり、家庭生活と保護者の理解に関する内容なので、「保護者理解」と命名した。

保育園巡回相談との比較

5因子を保育園巡回相談の先行研究の結果と比較すると、第1因子の「保育方針」では、10項目中6項目が先行研究の「保育方針の作成」に、第2因子の「関心意欲」では、7項目中3項目が「保育意欲」に一致していた。第4因子の「協力」では、4項目中2項目が「保育成果の評価」に一致していたが、これらは、園と保護者及び職員間の協力関係に関する内容であり、「協力」の方が妥当である。第3因子と第5因子は、対象児と保護者の理解に関するものであり、ほぼ幼稚園独自の項目である。

以上から、「保育方針」は、先行研究の「保育方針の作成」に、「関心意欲」が「保育意欲」に相当し、その他は共通性があまりみられなかった。

研究2 教諭へのグループインタビューの分析

目的

研究1で巡回相談に対する教諭らの評価から、幼稚園における巡回相談には5つの支援機能があることが明らかになった。次に、実際に保育が展開される過程で、巡回相談は教諭によって、いつ、どのように役立てられているか、すなわち、各支援機能はどのように関係しながら教諭を支援していくのかという支援の構造を明らかにするために、一事例について教諭へのグループインタビューを行い分析した。

事例は、発達の遅れと自閉傾向のある園児の事例(以下Aとする)である。この事例を取り上げた理由は、それまで障害児を受け入れた経験が比較的少ない園であること、教諭の年齢が比較的若く、保育経験年数が2~4年の担任が中心であること、設定保育中心で、X市の幼稚園の中では標準的な保育を行っている園であることなど、X市の幼稚園の保育の現状を反映していると考えられるからである。この事例の語りの分析によって支援構造を提示し、幼稚園巡回相談の一つのモデルを提案することを研究2の目的とする。教諭ら3名には、グループインタビューによって、巡回相談の評価について語ってもらった。なお、グループインタビューは、回答者に刺激を与え、彼らが出来事を思い出す支えとなること、及び単独インタビューを超えた回答をえられる(Flick, 1995/2002)とされる。

方法

巡回相談一事例について、教諭らへのグループインタビューを行った。

調査時期と対象者 2005年1月、Aが年長の3学期に、Aの年少時の担任と年長時の担任、及び園長の3名にインタビューを行った。Aの年中時の担任はインタビュー時に退職していたため、担任2名へのインタビューとなった。年少時の担任は、Aを担任したとき、保育歴2年目で、年長時の担任は保育歴4年目であった。

手続き 平日の放課後、園児が降園した後の教室でグループインタビューを行った。筆頭筆者が進行を行い、巡回相談の感想、巡回相談がその後の保育にどのように影響し、対象児・クラス及び園にどのような変化があったかを語ってもらった。

まず、年少時の担任が自発的に話し始め、年長時の担任が続き、インタビューは滞ることなく進行した。面接者は、担任らの発言内容が不明瞭である部分について質問したり、話がそれたときに、Aにかかわる話に戻すという介入を行った。インタビューの時間は1時間半弱であった。参加者全員の許可を得て録音した。

なお、プライバシー保護のため所在地はX市とし、園

名は出さず、教諭は職種(園長、担任)のみを記し、児童はAとし個人を特定できないように配慮した。

結果の整理 テープレコーダーに記録された内容を逐語記録した。次に、語りの内容が歪められないように、できるだけ語られたままの言葉を記述し、解釈を入れずに要約した。

事例Aの概略 Aは発達遅れと自閉傾向のある男児である。1歳6ヶ月児健診でことばの遅れが指摘され、以後地域の療育センターで訓練を受けていた。入園当初から、対人的コミュニケーションの希薄さに加え、車に対するこだわりが見られ、担任はかかわりづらさを感じていた。担任は、Aの行動をどのように理解し、また、Aの発達のために保育においてどのような配慮が必要であるかを知るために巡回相談を依頼した。入園後、園で友達ができないのではないかと心配していた母親は園からの巡回相談の提案に積極的に同意した。なお、巡回相談は、各学年に一回ずつ、10～11月に実施した。

相談員(第3筆者)は、発達検査と行動観察および保護者と教諭からの聞き取りを通して、Aの発達水準と、障害特徴についてアセスメントを行った。カンファレンスでは、参加した教諭と共に、Aの内面世界を理解する作業を通して保育への助言を行った。例えば、車に対して見られたこだわりを、集団活動を妨げる問題行動として捉えるのではなく、車に対する憧れとして捉え直してみるといった、保育者の視点の転換を行った。その結果、クラスでの遊びの中に、車をテーマにした遊びを取り入れる等、Aのこだわりを媒介として、仲間同士の接点を増やす工夫がなされた。

また、年長クラスでは、生活面では成長が見られたが、遊びの幅が広がらず、保育者は悩んでいた。巡回相談では、A個人の遊びの幅を広げることに注意を向けるのではなく、クラス全体の遊びとして、仲間を意識するチーム戦のゲームなどを導入することにより、Aを含む遊びの集団作りが重要である、と助言した。

結果と考察

担任及び園長が巡回相談の効果と保育の変化に関して語った部分を分析対象とし、Table 2に記した。Table 2には、担任、園長の各発言内容とその内容に相当する支援機能、及びそれに相当するTable 1(左)の質問紙項目番号を付記した。

年少時の担任の語り Table 2 [1]～[3]

年少時の担任の語りの考察

[1] 障害児を初めて受け持った担任が、巡回相談を通して「まっさらな状態から抜け出して保育を行うことができた」と述べている。「まっさらな状態」という表現から、保育経験の少ない担任が、Aの行動を理解することが出来ず、不安を抱えながら保育を行っていたことが読み取れる。また、巡回相談を受けることによって、担任

が「個別の対応、集団での対応、仲間とのかかわりの広げ方がわかった」と述べていることから、Aの多様な側面について理解を深め、保育方法に関する示唆を得たことがわかる。

すなわち、巡回相談によって、担任は、保育環境との関係から「対象児を理解」するようになり、その理解に基づいた「保育方針」を立てるようになったといえよう。さらに、「親との接し方とか」と述べていることから、担任は、保護者の状況を理解し、連携のとり方に自信を持ち始めたと考えられる。

したがって、巡回相談は、比較的経験の浅い担任が、対象児および保護者に対する理解を深め、保育方針を立てることに活かされたと考えられる。

[2] 担任は、Aの一つの特徴に言及し、巡回相談でのアセスメントと助言が保育にどのように活かされたかについて述べている。まず、担任は、アセスメントによって、これまで不可解に見えていたAの行動の意味を理解するようになった(「対象児理解」)。そして、「知識がなければ引張って集団に戻す行動にでてしまう」と、これまでのAに対するかかわりを振り返り(「関心意欲」)、「Aに不利になってしまいます」と、Aへの配慮の必要性について言及している。そして、「状況判断ができるようになった」という発言から、相談員の助言が保育実践に活かされ、担任がAへのかかわりに関して、自信を持つようになったことが示されている。

ここでは、対象児の理解が深まる過程で、担任はAに対する関心を増大し、保育への意欲を高めている。その結果、保育が日々修正され、担任は対象児をより深く理解し、保育意欲を高め、新たに保育を修正するという循環ができたと考えられる。

[3] 手帳による母親との情報交換により、母親と担任との協力関係が深まり(「協力」)、担任は、家庭での母子の状況を理解するようになった(「保護者理解」)。さらに、担任は、保護者と密に情報交換することで、家庭での母子のかかわりが変化し、Aのコミュニケーションが発達したことを実感している。すなわち、保護者面談は、園と家庭との「協力」と「保護者理解」を促した。その結果、子どもが変化する過程で「保護者理解」と「関心意欲」が増すという支援の構造が明らかになった。

年長時の担任の話 Table 2 [4]～[6]

年長時の担任の語りの考察

[4] 年長クラスになると、Aの逸脱行動が目立たなくなり、担任は、Aに対して問題を感じなくなっていた。しかし、巡回相談員によって、依然としてAに対する個別の対応が必要な状況であることがわかり、担任はAに対する理解を修正した(「対象児理解」)。その結果、担任は、保育方針を見直し、Aへの個別の対応を再開した(「保育方針」)。

Table 2 担任及び園長の語りと支援機能

発言者	コメントNo.	発言内容	支援機能
	[1]	障害のある子を持つのが初めてで、(巡回相談を受けたことで) そういう子との接し方とか、親との接し方とか、集団に入ってからA君とのかかわりとか、あと、A君が集団にどうかかかっているかということに対して手段がわかったというか、どのように接していけばよいかってということがわかって、まっさらな状態から抜け出して保育できました。	保育方針 5, 7, 8 対象児理解 22
年少担任	[2]	A君の持っている世界というものが私には理解できなくて、「ウー」って声をだしながら自分の世界に入って走り回ったり、帽子を一つ一つ帽子かけから落としていくっていう時期があって、そのことを相談したら、その子なりの世界にはいってしまうと、周りの声が聞こえなくなるんだということを教えていただいたんですね。 そういう知識がなければ、引っ張って集団に戻すってような行動にでてしまう。そうすると、A君に不利になってしまいます。アドバイスももらって、こんなときは、放っておいてもいいんだとか、こういう時は、中に入れなきゃいけないんだとかそういう状況判断ができるようになりました。	対象児理解 18, 19 関心意欲 11, 12, 15, 17 保育方針 1, 2, 5, 10
	[3]	(母親面談で) お母さんと手帳でのやり取りをしたらどうですかというアドバイスをいただいて、幼稚園でやったことを何月何日何をしたというように簡単な手帳に書いてやりとりしました。お母さんは、それをもとに家でA君に、「今日幼稚園で〇〇したんでしょう。」とたずねたりして、そのうちに、A君は、幼稚園の様子を自分から「〇〇した。」と話せるようになってきて、お母さんも幼稚園の様子が理解できるようになったということです。手帳には、家ではこういう風に答えていたとか、家で遊んでいることとか、今日は、何をしたとか、おばあちゃんに行ったりとか書いてありました。	協力 25 保護者理解 27, 29, 30 関心意欲 12
	[4]	年長になって、人数が35人と多くなったんですね。人数が多いのにびっくりして、4月と5月は、A君は、戸惑ってばかりで、(クラスの子どもたちを) だーれって感じで、(担任の) 話も聞けない状態でした。行動は一番最後で、一対一で「A君、次は～しようね。」と声をかけると、「うん、わかった。」と遅れながらもみんなについてくるという様子でした。2学期には、新しい環境になれ、みんなと大体行動が一緒にできていたので、もう大丈夫だと思って個別指導はしていませんでした。巡回相談のときに、A君は一回言ってもわからないから個人的に先生がそばでこっそりもう一回説明してあげてくださいというアドバイスを受けて、理解していたかと思っていけれど、実は理解していなくて、やっぱり個別対応が必要だとわかって、今も一対一で対応しています。	対象児理解 18, 20 保育方針 1, 2, 3
年長担任	[5]	巡回相談を受けたころは、たとえば、サッカーをすると、勝つのもうれしい、負けてもうれしくて、勝ち負けがわかっていないんですね。そのことがカンファレンスで話題になって、相談員の先生からグループごとにゲームをしてみたらどうでしょうというアドバイスをいただいて、結構毎日お部屋とか外でもやってみるんですけど、最近はいよいよ勝ち負けがわかってきたみたいで、負けると「えー、まげちゃった。」とかやしそうな、今まで見たことのないような行動をするようになってきて、このまま卒園まで続けていこうかなと思っています。	対象児理解 18, 21 保育方針 1, 3, 7, 8 関心意欲 11, 12, 13
	[6]	お家では、お母さんが協力的なので、結構毎日、今日は園でこういうことをしましたっていう話をして、家ではこんなことをしていますっていう情報交換をしています。逆上がりを一人でできるようになりたいというのが今のA君の希望なんですけど、お家で腕立て伏せとか腹筋とかをしているそうです。クラスのほとんどの子どもができるので、多分、なんで自分だけできないんだろうと思ったと思うんですね。クラスの子どもたちは、2学期にがんばって、A君は3学期に入ってからがんばっています。	協力 25, 26 保護者理解 27
	[7]	巡回相談を受けるようになってから園全体が障害を持っている子を受け入れるということを感じてきたように感じましたね。新しい子がきたときには、先生たちみんなに2, 3日様子を見てもらいます。あの子だったら入園しても大丈夫だろうと見通しをもつんです。	協力 23, 24 保育方針 9

	[8]	学年が変わったとき、先生のクラスに〇〇君をいれるよっていうと、このごろはみんな「はい」って言ってくれます。みんなうけ入れてくれる。ありがたいですよ。	協力 23
園長	[9]	みんな一人の人間で、たまたまその子はそういう特徴のある子なんだという理解の仕方になりました。だから、考え方、つまり、きちんとクラスをまとめて、一緒に行動させようということに重きを置かなくていいんだと思うようになって、できる、できないに一喜一憂しなくなりました。その子はその子でいいんだ、みんなができて、その子ができないときがあってもいいんだっていうように思えるようになった。踊らなくてもそこで座っているだけでもいいんだっていうようにね。	関心意欲 15
	[10]	だけど、不思議とそういう子でも、担任がおだやかになっていくと、できるようになるんですね。	
園長	[11]	そのクラスのことは、園全体が知ってるのね。だからみんながA君を知っているし、みんながA君にかかわるし、みんながB君（自閉傾向）にかかわっている。B君がこっちを見て手を振ったよというのが園の大ニュースなんです。しゃべるときも、何をするときも顔を見なかった子が、こっちを見て手を振ったっていうんですよ。担任は大喜びだし、じゃあ、みんなで作ってみようということになる。	協力 23, 24 関心意欲 12
年少	[12]	(カンファレンスで相談員の意見を) みんなで開けるのがすごくいいです。	
年長	[13]	自分がみていないところでも、例えば、自由遊びのときにA君を見てくれて、こんだったよなどと報告してくれる。A君がみんなの先生の生徒のような。	協力 23, 24
園長	[14]	(相談員が) 共感してくれるのがいい。「先生、それは腹が立つでしょう。」って。	
全員	[15]	気が楽になるよね。	

また、担任は、Aの発達特徴を理解し、新学期当初のAの問題行動に冷静に対応している。2学期になり、Aの行動が落ち着き、他児の中にあるようになると担任は安心し、Aについて問題を感じなくなっている。しかし、相談員の指摘によって、目立たないことがAの成長ではないことを理解し、Aの発達を促すという視点から保育を再考し始めた。

[5] カンファレンスにおいて、一見するとAは仲間に入っているように見えるが、活動を共有するには至っていないことが確認された(「対象児理解」)。その結果、クラス全体の遊びを育て、その中にAが位置付くように配慮することが担任及び教諭間で合意された。また、相談員が具体的な方法を提案し、新たな保育の取り組みが始まった(「保育方針」)。

その後の保育実践において、担任は、Aが変化していく様子を実感し、「関心意欲」を増している。[4] 同様に、表面上の適応状態に満足するのではなく、担任は、Aの発達とクラスへの参加の可能性を追求するようになったといえよう。

[6] 巡回相談をきっかけにして、Aへの対応について家庭と具体的に協力するようになった(「協力」)。Aは、「一人で逆上がりができるようになりたい」という目標を持つようになり、担任と母親はAの目標の実現に向けて協力した。担任は、母親の努力を評価し、保護者への

理解を深めた(「保護者理解」)。年長になり、担任と保護者の関係はさらに親密になり、担任と母親が相互に尊重しあう関係が構築されている。

園長の語り Table 2 [7] ~ [10]

園長の語りの考察

[7] [8] 園の教諭全体が発達障害を持つ子どもへの理解を深め、実践を通して保育への見通しと自信を持つようになったことがわかる。また、園全体で協力して困難を持つ子どもを育てようという園内の協力体制が構築された(「協力」)。

[9] 園の教諭ら全体が、子どもの多様な発達の特徴について理解を深め、長期的な視点を持つようになったことがわかる。また、園長は、子どもの特徴に応じた多様な保育のあり方と子どもの参加の仕方を受け入れるようになったと語り、園全体の保育観が変化したことがわかる。

[10] 園長は、園内の協力体制によって、担任の気持ちに余裕が生まれ、その結果、子どもが変化するという支援構造について言及し、園内のサポート体制の重要性を示唆している。

インタビューにおける園長・担任のやりとり Table 2 [11] ~ [15]

園長と担任の語りの考察

[11] ~ [13] 巡回相談を通して、Aについて共通理解

したことで、職員全体が情報を共有し、担任以外の保育者もAとかかわるようになった(「協力」の中の「共通」)。また、園全体の協力体制が整い(「協力」)、担任は、Aを保育することに意欲を増し(「関心意欲」)、担任一人で問題に対応するという状況がなくなっている。

[14]～[15]カンファレンスにおいて、担任らが保育において感じている困難に相談員が共感することによって、担任らは心理的に安定したと語っている。相談員による対人援助の一つと考えられる。

巡回相談の全体の支援構造

Aの巡回相談に関する3名の語りから考えられる支援構造は以下の通りである。まず、相談員のアセスメントと助言が担任の「対象児理解」を促す。カンファレンスでは、保育観察と発達検査の結果、及び普段の子どもの様子や行動についての情報をもとに相談員と教諭らが意見を交換しアセスメントを洗練する。この過程が教諭らの日常の保育の振り返りを促し、「関心意欲」を引き出すと考えられる。

担任は、アセスメントと助言を参考にして、新たな保育方針をたて保育実践を行う。これが「保育方針」であり、アセスメントと助言を参照しながら、実践に向けて具体的な方針が立てられる。さらに、カンファレンスでのやりとりによって、子どもの状態や保育の見通しについて教諭間の共通理解ができ、その後の協力体制が構築される。このような協力体制が担任の負担を軽減し、保育実践の過程で保育意欲を高め、実践を通して理解を深め、連携を強化するという良好な循環を形成する。

また、保護者面談は、両者の良好な関係形成に役立

つ。それによって、「保護者理解」が促されると同時に、園と家庭とのコミュニケーションが円滑になり、担任の保育実践への「関心意欲」が高まる。そして、家庭と園との情報の共有が、園での具体的な「保育方針」に影響を及ぼす。

このような巡回相談による幼稚園の保育実践への支援機能をもとに、その関係を示して構造を簡略に図式化したのがFigure 1である。

すなわち、カンファレンスによって、担任はそれまでの保育を振り返り、対象児について理解する。また、保護者面談によって、保護者の状況を理解する。これらは、その後の保育実践の前提となる支援であるという意味で第一次支援と呼ぶことにする。

この第一次支援によって、担任は、心理的に安定し、意欲的に保育実践に取り組み、日々の保育実践の方針を立てることができる。これを第二次支援と呼ぶことにする。

第二次支援はさらに、保護者との協力関係、職員間の連携を円滑にし、強化する。これを第三次支援と呼ぶことにする。

この巡回相談では対象児・クラス・家庭に関する資料、関係者への聞き取り、保育場面の観察、及び発達検査によるアセスメント、保護者との面接などによって、担任が第一次支援を十分に受けることができるような所見と助言を提示することが中核的な部分である。

同時に、関係者全員参加のカンファレンスによって、担任が第二次支援を受けることができるようにする。とりわけ、カンファレンスを中心に、関係者が協同的に関

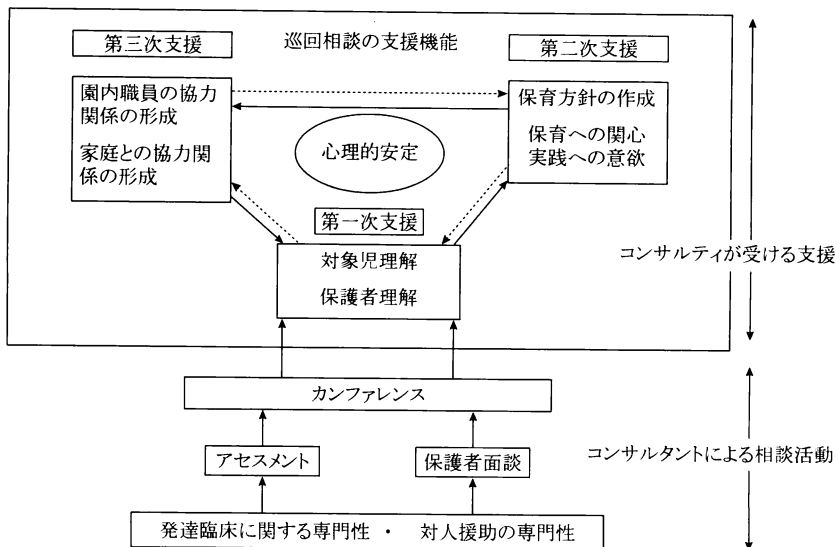


Figure 1 巡回相談による幼稚園の保育実践への支援構造

与して、状況の理解を進め、保育実践の方向性を考えるとともに、これを共有し支持する点が重要である。それらが有効に行われれば、結果として、担任は第三次支援を受けることになると思う。

総合考察

本稿の目的は、発達臨床コンサルテーションとしての巡回相談を幼稚園に実施したとき、どのような保育支援機能があるかを明らかにすることであった。その目的に照らして、幼稚園巡回相談独自の支援機能と保育園にも共通する支援機能を明らかにし、それらの機能の構造を示すことができた。以下にそれらを整理する。

幼稚園と保育園に共通の支援機能

幼稚園教諭らの評価から「保育方針」「関心意欲」「対象児理解」「協力」「保護者理解」の5つの支援機能があることが明らかとなった。

そのうち、「保育方針」と「関心意欲」は、保育園巡回相談の「保育方針の作成」及び「保育意欲」に相当し、発達臨床コンサルテーションに共通の支援機能であった。特に、「関心意欲」(保育園の「保育意欲」)は、幼稚園及び保育園で、支援効果が高かったことからこの形式のコンサルテーションに共通の支援機能の一つであるといえる。

教諭は、カンファレンスで、相談員とともに保育を振り返り、問題を整理する。そのとき相談員は、アセスメントによって、対象児と保育について教諭の理解を促す。この過程において、教諭の保育への関心と意欲が高まる。Schulte & Osborne (2004) は、コンサルテーションの文献研究から、コンサルタントとコンサルティの協同が、コンサルティの介入を動機付けるために行われてきたことを見出した。本研究において、相談員と教諭の協同は、保育実践への動機付けを目的としたわけではないが、結果的に保育意欲が高まったという点で二次的に動機付けの効果があつたと考えられる。

子どもと保育についての理解を深める過程は、教諭の関心意欲を高める過程でもあつたと考えられる。そのため、相談員は、教諭にとってわかりやすく、子どもの生活実態に即したアセスメントを提示し、カンファレンスにおいて、教諭と協同でアセスメントを充実させていく対人援助の力量がもたえられることになる。

保育経過に応じた支援

研究2の事例検討において、年少時の初回の巡回相談による担任の理解と年長時(3回目)の理解は異なっており、相談員のアセスメントと助言は質的に異なるものとなった。年少時には、まず、子どもの発達の状態や発達の特徴を伝え、実際の保育のなかで、その特徴がどのような行動となって現れるかということを担当に理解してもらうこと、及び園内の協力が欠かせないことを教

諭らに認識してもらうことがもっとも重要であつた。しかし、園内の協力的体制が作られ、実践を通して、Aに対する理解が進み、担任が対応のスキルを増していくと、担任のニーズと相談の内容は変化していく。事例では、一見適応状態にあるAの発達の実態を相談員が指摘することで、担任のAの発達への理解が深まり、新たな保育方針が立てられた。この場合、単に担任のニーズに応じる相談ではなく、対象児の育ちを優先した相談が実施された。相談員には、対象児と対象児を取り巻く子どもの発達の可能性を保育のなかで引き出していくための相談が求められる。

コンサルテーションにおける協同による連携の構築

次に、「協力」であるが、園内協力は、担任らの語りから、園内の保育環境、担任の心理的安定、保育方針に強く影響していることが明らかになり、巡回相談により、園内の協力的体制が構築されることの効果が確認された。30人以上の園児を一人で担任することが多い幼稚園では、園内協力はきわめて重要な支援と考えられる。西坂(2002)は、幼稚園教諭が「園内の人間関係」と「仕事の多さと時間の欠如」をストレスとして認知し、精神的健康に影響を及ぼすことを明らかにしている。協力的体制の構築は、教諭らの良好な人間関係を生み、仕事の負担の軽減につながる。保育園巡回相談の調査においても、質問項目の「職員間で協力して保育するようになった」は、職種を問わず保育士から高く評価されており、職員間の協力は、保育を円滑に進めるための重要な要因であるといえる。ただし、保育園では、長時間保育という制度上の特性から、日常的に多職種がかかわり、協力的体制が作りやすい(木原, 2002)。一方、幼稚園は、クラス内の問題を一人で抱えやすい構造にある。そのため、コンサルテーションを通して、問題を園内で共有し、協力の重要性について園全体が認識し、具体的な協力の仕方について検討することは、担任にとって心理的・実践的に大きな支援となると考えられる。したがって、相談員には、協同関係を築くことへのコーディネーターとしての役割が求められるといえよう。

ところで、カンファレンスでは、相談員のアセスメントをもとに情報交換を行い、実践的な保育方法や方針が検討されていく。この過程は教諭と相談員の協同によって進行し、教諭と相談員双方の専門性が重視される。コンサルテーションは、コンサルタントとコンサルティが相互作用しながら問題解決に取り組む間接的で専門的な調整であり、協同は、同等の専門性と意思決定力を持つ人々の対人関係様式であるとされる(Klein & Harris, 2004)。幼稚園へのコンサルテーションでは、特に「保育方針」において、教諭の保育の専門性が発揮され、相談員の発達臨床に関する専門性ととの協同により、教諭は具体的な保育方法や方針を立て実践する。たとえば、事

例において、相談員の助言を参考に、「状況判断ができるようになりました」というように、保育現場において、担任は自分自身の意思決定に基づいて行動している。相談員は、協同を通して、教諭が主体的に意思決定できるように促していくことが求められると考える。

幼稚園巡回相談に重視される機能

「対象児理解」「保護者理解」は、保育園の先行研究にはなかった機能である。「対象児理解」は、対象児に関する理解の深まりを示す内容である。巡回相談は、対象児にかかわる問題解決を本来の目的としているので、対象児の理解が促されたことは、巡回相談の目的に沿う結果であると同時に、アセスメントの効果といえよう。また、幼稚園巡回相談において、アセスメントにより「対象児理解」が促され、その結果「関心意欲」が高まり、「保育方針」が支援されるという構造が明らかになり、「対象児理解」は、他の支援機能に先立つ支援機能であることが見出された。

一方、保育園巡回相談では、コンサルテーション全体を通して発達や障害の理解が支援されるとする(浜谷, 2005)。この違いは、一つには、幼稚園教諭と保育士の経験と専門性の違いに起因していると考えられる。事例の年少時の担任のように、障害児を担任したことがなく「まっさらな状態」の担任にとって、まず、対象児を理解することが必要であった。担任は、対象児を理解することによって、問題を整理し、保育方針を立てることができたのである。幼稚園には乳児保育がなく、教諭の乳児から幼児への発達の知識は限られている。そのため、発達に遅れのある子ども達に接したときの困惑は保育園の保育士より大きく、「対象児理解」は、教諭らにとって保育を考える基礎となると考えられる。

保護者面談の効果

保護者面談の効果は「保護者理解」が深まったことである。事例では、保護者との連携が担任と保護者の円滑な関係を支援し、親密な情報交換によって、Aに対して園と家庭が一貫した支援を行うことができた。そのことで、担任と保護者の相互理解が深まりAの発達が促された。田村・石隈(2003)は、学校へのコンサルテーションにおいて、「保護者と連携することは、学校や家庭で見せる子どもの姿の違いや、子どもの援助ニーズを明確にし、援助案を立案できる。」として保護者との連携の意義を示唆している。幼稚園においても、同様に、コンサルテーションに保護者を含めることの効果が確認されたといえよう。在園時間が4～5時間程度の幼稚園において、子どもを取り巻く人々が連携し、子どもについての共通理解をもち、それぞれの環境で子どもの援助ニーズを意識したかわりを持つことが望まれる。本研究の事例では、幼稚園での「逆上がり」という活動を通して、家庭と園が協力し相互がAの成長を確認することができた。

吉川(2002)は、保育者と保護者の良好な関係とは、共通の目標や見通しを持つことであるとしている。事例においても、共通の目標ができたことで、園と家庭のそれぞれのやり方でAを支援した。幼稚園のように限られた時間での保育支援をできるだけ有効にするためには、相談員は、園と家庭との連携を推し進めるコーディネーターとしての役割を担うと考えられる。

巡回相談員に求められる専門性

以上より、この巡回相談において、相談員に求められる専門性は、まず、第一に、発達臨床(発達と障害に関する)の専門性である。とりわけ、生活場面に即して対象児の発達と障害の状況とクラスの教諭と子ども、及び子ども同士の相互作用を理解しアセスメントすることが重要である。次に、カンファレンスと報告書によって、所見と助言が有効に教諭に伝わり、教諭の困難に共感しつつ、介入案を協同的に創る対人援助の専門性である。加えて、園と家庭との連携を促し、相互の協力体制を築く対人援助の専門性が求められるといえよう。

今後の課題

本研究では、コンサルタントとコンサルティの協同の重要性が考察された。しかし、どのような場面でどのように協同が進行するのかなどの詳細な検討はできなかった。協同の過程を分析するには、カンファレンスとその後の保育について詳細に検討する必要がある。今後の課題としたい。

文 献

- Flick, U. (2002). *質的研究入門* (小田博志・山本則子・春日 常・宮地尚子, 訳). 東京: 春秋社. (Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.)
- 浜谷直人. (2005). 巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するか: 発達臨床コンサルテーションの支援モデル. *発達心理学研究*, 16, 300-310.
- 浜谷直人. (2006). 小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児の教育実践への支縁モデル. *教育心理学研究*, 54, 395-406.
- 金子一史. (2005). 就学前教育に対する側面からの支援. *こころの科学*, 第124号, 30-34. 東京: 日本評論社.
- 加藤哲文. (1995). 統合保育を支援する巡回相談システムに関する事例的研究. *土浦短期大学紀要第23号*, 土浦短期大学, 茨城, 69-82.
- 木原久美子. (2002). 幼稚園・保育所および学童保育所における生活. 東京発達相談研究会・浜谷直人(編), *保育を支援する発達臨床コンサルテーション* (pp.56-60). 京都: ミネルヴァ書房.

- Klein, M.D., & Harris, K.C. (2004). Considerations in the personnel preparation of itinerant early childhood special education consultants. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 151-165.
- 村山祐一. (2006). 地域社会の中の子どもと保育所・幼稚園の課題——子育て環境格差の広がりと一元的児童福祉行政の推進. *保育学研究*, 14, 22-29.
- 西坂小百合. (2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス, ハーディネス, 保育者効力感の影響. *教育心理学研究*, 50, 283-290.
- 野澤純子. (2004). 巡回相談による公立保育所へ専門的支援の現状と課題: 千葉県における巡回相談員の派遣形態別の視点から. *発達障害研究*, 6, 19-26.
- 小淵隆司. (2004). 特別支援を要する子どもの地域教育機関へのコンサルテーションの役割と有効性について. *千葉大学教育実践研究第11巻*, 千葉大学, 千葉, 15-25.
- 佐藤 暁. (2005). 巡回相談の現状と課題: 岡山市の実践を通して. *発達*, 第26号, 59-66. 京都: ミネルヴァ書房.
- Schulte, a., & Osborne, S.S. (2004). When assumptive worlds collide: a review of definitions of collaboration in consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 109-138.
- 田村節子・石隈利紀. (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開. *教育心理学研究*, 51, 328-338.
- 田中浩司・芦沢清音・五十嵐元子・三上 岳・照井裕子・仲江真奈・浜谷直人. (2005). Z市における幼稚園巡回相談事業の一環としての研修による支援(2) *日本発達心理学会第16回大会発表論文集*, 726.
- 東京発達相談研究会・浜谷直人. (編集). (2002). *保育を支援する発達臨床コンサルテーション*. 京都: ミネルヴァ書房.
- 東京都学校基本調査. (2007). *平成19年度東京都学校基本調査*.
- 東京都X保健所. (2006). *X市障害児支援ネットワーク報告書II*, 15-37.
- 吉川はる奈. (2002). 保護者との連携への支援とコンサルテーション. *東京発達相談研究会・浜谷直人(編). 保育を支援する発達臨床コンサルテーション* (pp.188-194). 京都: ミネルヴァ書房.
- 全障研障害乳幼児施設全国実態調査委員会. (1991). 自治体における障害乳幼児対策の実態. *障害者問題研究*, 67, 218-235.
- 全障研障害乳幼児施設全国実態調査委員会. (2001). 自治体における障害乳幼児対策の実態. *障害者問題研究*, 29, 96-123.

付記

本研究の質問紙調査を実施するにあたり, X市内の幼稚園教諭の方々, グループインタビューに応じてくださった幼稚園の園長及び教諭の方々には, ご協力をいただきましたことを厚く御礼申し上げます。

Ashizawa, Kiyone (Tokyo Metropolitan University), Hamatani, Naoto (Tokyo Metropolitan University) & Tanaka, Koji (Tokyo Metropolitan University). *The Functions and Structure of Support in Itinerant Consultation Services to Kindergartens*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 252-263.

This study analyzed a clinical-developmental consultation service (Hamatani,2005), which was provided to kindergartens in a Japanese city. The purpose of the study was to specify the functions and structure of support in consultation. Support functions for kindergartens were compared to those for nursery daycare facilities, in reference to studies of itinerant consultation. In Study 1, the following five support functions were extracted by factor analysis of the evaluations of consultations by kindergarten teachers ($N=110$): 'teaching method and plan,' 'encouragement, understanding the child,' 'understanding parents,' and 'collaboration.' Study 2 consisted of a group interview with teachers and the principal about a typical consultation case. It was suggested that 'encouragement' through 'understanding the child' and 'collaboration' were the core functions of support structure in itinerant consultation.

[Key Words] Itinerant consultation, Kindergarten, Clinical-developmental consultation, Support function

2006. 9. 30 受稿, 2008. 5. 19 受理

社会的制約による対処方略の違い： 外的に設定された基準目標を目指す多重役割学生と単一役割学生の比較

竹村 明子
(沖縄県浦添看護学校¹⁾)

前原 武子
(琉球大学教育学部)

本研究の目的は、目標達成基準が外的に設定された場面において、社会的制約の有無により個人の対処方略の違いがあるのかについて検討することであった。そのため、Brandtstädter & Renner (1990)のDual Processモデルを基に、看護師資格取得を目標とする学生のうち、仕事と学生役割を持つ多重役割群($n=105$)と学生役割のみの単一役割群($n=142$)を対象に、彼らの調整型対処(現実に合わせて自己を調整する対処)と同化型対処(環境を変えて粘り強く目標を目指す対処)、心理的健康(抑うつ・生活満足感)について比較を行った。その結果、1) 多重役割群は単一役割群に比べ、調整型対処が高く同化型対処に差はないこと、2) 心理的健康について両群の間に差がないこと、3) 両群ともに調整型対処が高いほど抑うつが低いこと、が明らかとなった。これらの結果より、社会的制約の多い個人は、そうでない者より、現実に合わせて自己を調整する対処を多く用いていること、それが彼らの抑うつを緩和していることが示唆された。さらに新たな知見として、多重役割群のみにおいて、調整型対処が高いほど同化型対処も高いこと、同化型対処が彼らの生活満足感を高めるよう働いていることが見出された。単一役割群には、このような傾向は見られなかった。

【キー・ワード】社会的制約, 対処方略, 心理的健康, 調整型対処, 同化型対処

背景と目的

目標を妨げる制約と対処方略

人はさまざまな制約の影響を受けながらも、自ら目標を選択し、主体的に人生を形成していくと考えられている(Lerner & Busch-Rossnagel, 1981)。Heckhausen (2000)によれば、制約とは目標を妨げる障害のことであり、社会的制約(社会的役割および社会規範など)、生物学的制約(加齢および成熟など)、心理学的制約(パーソナリティおよび認知的能力、効力感など)に分類される。その中でも社会的制約は、成人期の発達に重要な影響を及ぼす(e.g., Heckhausen & Shultz, 1995)。例えば、人生の目標を達成しようとする場合、仕事・親・配偶者などの多重の社会的役割を担うことは、個人の役割過負荷(多忙さ、疲労感など)を増大させ、個人を目標から撤退させるように働く。それに対して個人は、社会的役割のバランスをとるために、「他の方略を用いる」、「より努力を注ぐ」などの対処を駆使し、目標を達成しようと努める。この場合、多重の社会的役割、すなわち社会的制約は、個人にとって、目標の妨げとなると同時に、対処行動や認知の変化を促す要因ともなる(Freund & Baltes, 1998)。このような社会的制約について探索することは、成人期の発達を理解するために、重要なテーマの一つである。

ところで、社会的制約に関する従来の研究のほとんど

は、社会的制約が心理的健康に与える負の影響を低減する要因は何か、ということに関心を向けてきた。例えば、看護師資格取得という目標を持ちながらも、仕事または家庭、育児という多重役割を担う看護学生は、情緒的サポートおよび道具的サポートを求めることによって(Gigliotti, 1999)、または母親役割への期待認知を低下させることによって(Lin, 2005)、心理的健康を維持していることが報告されている。また、仕事と家庭役割という多重役割を担う母親は、家庭役割への関与の低減(Matsui, Ohsawa, & Onglatco, 1995)、自己の認知や感情を調整し周りの状況に適応しようとする情動焦点型対処(Aryee, Luk, Leung, & Lo, 1999)、一時的な逃避や気晴らし(Gramling, Lambert, & Pursley-Crotteau, 1998)などの対処方略を行うことによって、多重役割が心理的健康に与える否定的影響を軽減していることが見出されている。これらの研究により、社会的制約と心理的健康の関係は、対処方略により調整されることが明らかとなった。しかし、社会的制約の有無により、用いる対処の種類および量に違いがあるのかは明らかではない。社会的制約が成人の発達に与える影響を明らかにするためにも、社会的制約と対処方略の関係を調べることは意義あることと考える。そこで本研究は、社会的制約により対処方略の種類および量に違いが見られるかどうかについて検討することを主な目的とする。

Dual Process Model

制約と対処方略の関係に関する理論は、数は少ない

1) 現所属：琉球大学教育学部

ものの、いくつか提唱されている (e.g., Heckhausen & Schulz, 1995; Freund & Baltes, 1998)。その中で、Brandtstädterらは対処方略を2種類に分け、制約を取り除くことができるか否かにより優勢となる対処方略は異なるというモデル (Dual Process Model) を提唱している (Brandtstädter & Renner, 1990; Brandtstädter, Wentura, & Greve 1993; Brandtstädter & Rothermund, 2002)。このモデルに従うなら、生物学的制約および社会的制約、心理学的制約にかかわらず、制約により目標と現実との間にズレが生じた場合、個人はまず制約を取り除き現実を変えることで目標と現実のズレを解消しようとする。これは *assimilative coping* (同化型対処) 過程と呼ばれ、問題を直接解決するよう努力を注ぐなどの対処が行われる。しかし、同化型対処で制約を取り除くことができない場合、個人は制約のある現実を受け入れ、目標を調整することで目標と現実のズレを解消しようとする。これは *accommodative coping* (調整型対処) 過程と呼ばれ、現実を肯定的に再評価し、理想レベルや計画を変更するなどの対処が行われる。Brandtstädterらは、上記モデルを実証的に検討するために、Tenacious Goal Pursuit & Flexible Goal Adjustment (TGP & FGA) 尺度を作成した。下位尺度であるTGP尺度は、同化型対処を測定する尺度であり、制約のある状況では粘り強く目標を追求する項目と、一方の極は学習性無力感に陥り目標を諦めてしまう項目から構成されている。もう一つの下位尺度であるFGA尺度は、調整型対処を測定する尺度であり、制約のある状況を肯定的に再評価する項目および行き詰った計画や課題を変更する項目と、一方の極は不毛な計画や課題から簡単に撤退することをためらう項目から構成されている (Brandtstädter & Renner, 1990)。この尺度の特徴は、TGP尺度が個人の目標維持に対する不屈な側面を捉えているのに対して、FGA尺度が個人の現実に対応しようとする柔軟な側面を捉えていることにある (Skinner, 1996; Morling & Evered, 2006)。Brandtstädterらは、このTGP & FGA尺度を用いて18~81歳の人々の対処方略を測定し、年齢が高くなるほどTGP尺度得点が低下し、FGA尺度得点は高くなることを見出した (Brandtstädter & Renner, 1990)。彼らはこの結果について、前期成人期に比べ後期成人期の個人は、心身の機能低下や慢性的病気など、自分の努力では取り除くことのできない制約が多くなるために、制約を取り除くような同化型対処 (TGP尺度得点で表される) が低下した一方で、制約のある現実の状況を受け入れ理想レベルや行動を切り替える調整型対処 (FGA尺度得点で表される) が高まったと解釈している (Brandtstädter & Renner, 1990; Brandtstädter et al., 1993)。さらに彼らは、同化型対処も調整型対処も、心理的健康 (抑うつ度の低さや生活満足感の高さ) と正の相関があること、調整型対処が高い

ほど、理想と現実のズレの大きさが心理的健康に与える負の影響を緩衝する効果が見られたことも報告している (Brandtstädter & Renner, 1990)。類似の結果は、15~86歳の日本人を対象とした研究でも見出されている (松岡, 2006)。また、慢性的な苦痛に悩む患者を対象とした研究では、調整型対処が高いほど抑うつが緩和されることが報告されている (Schmitz, Saile, & Nilges, 1996)。

Brandtstädterらのモデル (Brandtstädter & Rothermund, 2002) は、以下の点で注目に値する。第1に、対処方略を複数の種類に分けることにより、制約と対処方略の関係はそれぞれ異なることを実証的に示した点である。それまでは、制約の増加に伴い投入される対処の量について、増加するという立場と、低下するという立場の双方が主張されており、研究者の間で意見の一致が見られなかった (Baltes & Baltes, 1990)。その問題に関して Brandtstädter & Renner (1990) は、対処方略を2種類に分けることにより、制約の増加に伴い、一方の対処方略 (同化型対処) は低下するものの、他方の対処方略 (調整型対処) は増加することを明らかにしたのである。第2に、調整型対処が個人の心理に肯定的影響を及ぼすことを示したことも注目に値する。従来、目標達成が妨げられる場面では、同化型対処のように問題を直接取り除く問題解決型の方略は、目標への接近を促し心理的健康に肯定的影響を与えるのに対して、調整型対処のように現実に合わせて自己を変える方略は、問題が解決されず残るため、結果的には心理的健康に否定的影響を与えると考えられてきた (Lazarus & Folkman, 1984)。これに対し彼らのモデルは、調整型対処のもつ現実に対応しようとする柔軟な側面を強調することにより、調整型対処も心理的健康に貢献することを実証的に確認したのである。

しかし、Brandtstädterらのモデル (Brandtstädter & Rothermund, 2002) には複数の課題も残されている。第1は、制約と対処方略の関係に関する問題である。このモデルに従えば、“制約が取り除けない状況では同化型対処が低く調整型対処が高い”という仮説は、生物学的制約および社会的制約にかかわらず成立すると考えられる。しかし、Brandtstädterらは、実証的研究 (e.g., Brandtstädter & Renner, 1990) において、生物学的制約 (加齢) に焦点をあてた検討を行ったが、社会的制約に焦点をあてた検討は行っていない。上述したように、仕事と家庭の多重役割を担う母親は、家庭役割への関与の低減、情動焦点型対処、一時的な逃避や気晴らしなどの対処方略を用いて、心理的健康を維持していることが示されていた (e.g., Matsui et al., 1995)。これらの対処方略は、現実に合わせて自己の行動や認知を調整する対処、すなわち調整型対処と類似の対処方略であり、社会的制約を抱える彼らは調整型対処を多く用いていること

が推測される。よって、調整型対処と同化型対処について、社会的制約の多い者とそうでない者の比較をすることにより、モデルの提唱する仮説が社会的制約に関しても成立することを、実証的に確認できると思われる。第2は、目標内容の問題が挙げられる。先行研究 (Brandtstädter & Renner, 1990; 松岡, 2006) が検討した目標の内容は、健康維持および理想自己など、目標達成の基準を個人内で設定できるものであった。しかし、国家資格取得など、目標達成の基準が外的に設定されている場合、現実の状況に合わせて理想レベルおよび計画の変更を行うような調整型対処は、目標への接近を保証せず、否定的影響を及ぼすのではないかという疑問が残る。よって、外的に目標達成基準が設定されている場面でも、社会的制約の多い個人にとって、調整型対処の方が、同化型対処より、心理的健康に貢献することを確認する必要がある。

上述した研究課題に加えて、調査実施にあたりどのような人々を対象に調査を行うのか、という問題も重要である。同じ目標を持ちながらも、社会的制約の異なる群の人数を、分析に耐えられるだけ確保することは難しい。この問題に関して、看護師養成所の学生を調査対象とすることが、適切であると考えられた。現在、看護師養成所には、准看護師として働きながら学ぶ学生と学業を一日の活動の中心にしている学生が在籍している。前者の学生は後者の学生に比べ、養成所での授業時間が一日平均約4時間(後者は約8時間)と短いものの、一月100時間以上におよぶ勤務に加えて夜勤や准夜勤、日勤をこなしながら看護の勉強を続けている。このような准看護師として働く学生にとって、仕事役割は看護師資格を取得するという目標達成を妨げる社会的制約となつていてと考えられる。そこで本研究では、仕事役割を担うことを看護師資格取得の目標を妨げる社会的制約と捉え、仕事役割を担いながら学ぶ学生を多重役割群(社会的制約の多い群)、仕事役割を持たない学生を単一役割群(社会的制約のないまたは少ない群)として、同化型対処および調整型対処に関して比較検討を行うこととする。

目的と仮説

まず研究1として、多重役割群は社会的制約が多く、単一役割群は社会的制約が少ないことの確認を行う。そのために、多重役割群および単一役割群を対象に、看護師資格取得の妨げとなつている制約に関する調査を行い、群間の比較を行う。

次に研究2として、主な仮説を検証する前に、対処方略を測定する尺度すなわちTGP & FGA尺度の因子構造と因子間の関係について検討を行う。本尺度の因子構造と因子間の関係は、異なる複数の結果が見出されており、研究者の間で意見が一致していない。Brandtstädter

& Renner (1990) は、本尺度が2因子構造を示すことと、TGP尺度得点とFGA尺度得点の関係は無相関か、あっても低い相関であることを確認している。しかし、松岡(2006)は、日本人を対象として調査を行った結果、本尺度が3因子構造(TGPの正の項目が集まった「粘り強さ」因子と、その逆転項目が集まった「諦めの早さ」因子、FGAの正および逆転項目の一部が集まった「肯定的解釈」因子)を示すことと、TGP尺度の一部を表す「粘り強さ」因子とFGA尺度を表す「肯定的解釈」因子の間に正の相関があることを報告している。そこで、TGP & FGA尺度の信頼性と妥当性について改めて検討を行う。

そのうえで研究2の第1目的として、社会的制約において、Brandtstädterらのモデル(Brandtstädter & Rothermund, 2002) が提唱する“制約が取り除けない状況では、同化型対処が低く調整型対処が高い”という仮説が成立することを検証する。モデルに従うなら、多重役割群は、単一役割群に比べて、同化型対処が低く調整型対処が高いことが予想される(仮説1)。そこで、彼らの同化型対処および調整型対処を測定し群間の比較を行う。

第2目的として、社会的制約が多いからといって心理的健康が低いわけではないことの確認を行う。モデルに従うなら、社会的制約が多重役割群の心理的健康に負の影響を与えても、調整型対処により緩和されるため、多重役割群と単一役割群の間に心理的健康の差はないと予想される(仮説2)。そこで、心理的健康の否定的側面として抑うつを、肯定的側面として生活満足感を測定し、抑うつおよび生活満足感について群間の比較を行う。

第3目的として、国家資格取得のように達成基準が外的に設定されている目標場面において、調整型対処が同化型対処よりも多重役割群の心理的健康に貢献することの確認を行う。モデルに従うなら、達成基準が外的に設定されている目標場面においても、調整型対処が抑うつを低下させ生活満足感を高めるように働くことが、社会的制約の多い多重役割群で見出されると予想される(仮説3)。そこで、多重役割群および単一役割群を対象に、対処方略と心理的健康の関係について分析を行う。

研究 1

目的

多重役割群は社会的制約が多く、単一役割群は社会的制約が少ないことの確認を行う。

方法

調査参加者と調査方法 看護専門学校2校に所属する1~3年次の看護学校生344名(男性 $n=93$, 女性 $n=251$)を対象に、質問紙を配布し、その場で回答を求め回収した。調査実施時期は2005年と2007年の7月下旬

であり、それぞれ異なる学生を対象とした。調査実施の折には、倫理面を配慮し、第1筆者が調査の目的および個人情報保護に関する説明を行った。加えて同意書を添付し、調査協力の有無を選択できるように配慮した。多重役割と単一役割群を選別するために、研究1および研究2における調査参加者の社会的デモグラフィック要因を調べた結果、仕事時間に関して一日平均5時間以上の仕事に勤務する者から、パート・アルバイトとして短時間勤務する者、仕事なしの者まで多様であることがわかった。また調査参加者の中には、仕事を持っていないものの、一日の家事時間または育児時間が長く、学生以外の役割を担う者が複数いることがわかった。そこで一日平均の仕事時間を「5時間以上」と答えた学生を多重役割群と分類し、「仕事時間0時間」かつ「家事時間1時間未満」かつ「子どもがいない」と答えた学生を単一役割群として分類した。目標の妨げとなる問題に関して無回答の者を除外したところ、多重役割群は133名(男性 $n=50$ 、女性 $n=83$; この中には仕事役割と親役割の両方を持つ者 $n=24$ を含む)であり、単一役割群は158名(男性 $n=38$ 、女性 $n=120$)であった。平均年齢は、多重役割群が27.67歳(範囲19-45歳, $SD=5.40$)、単一役割群が21.36歳(範囲18-39歳, $SD=3.35$)であり、ウェルチの検定の結果、多重役割群の方が単一役割群より平均年齢が有意に高いことがわかった($t(211)=11.68, p<.001$)。

調査項目 1) 社会的デモグラフィック要因: 年齢、性別、結婚の有無、子どもの有無、一日平均の仕事時間および家事時間、子育て時間について回答を求めた。

2) 目標の妨げとなる問題: 「看護学校の勉強を続けて

いく上で、『大変だ』『困った』と思うことは何ですか?」という質問について自由記述で回答を求めた。質問紙には回答を3つあげるように求めたが、実際の回答は0個から3個までさまざまであった。

結果と考察

自由記述回答の分析の手順として、鈴木(2005)に従い、①目標の妨げとなる問題の抽出と分類、②データの集計、を行った。まず、第1筆者が自由記述の回答を31の問題項目に分け、その後内容の類似性に従いTable 1に示す通りの12の問題カテゴリーにまとめた。評定の信頼性を確認するために、抽出した12の問題カテゴリーを基準に、別の評定者1名に個々の自由記述回答の分類を依頼した。その結果、評定者間の一致率は80.0%であった。不一致の回答について、第1筆者と評定者との間で意見の調整を行い、最終的には第1筆者が判定を行った。次に、データの集計を行うために、群別に各問題カテゴリーを記述した人数を測定した。その結果、Table 1に示した通り、目標を妨げる問題として、多重役割群では仕事との両立(例「学校と仕事の時間調整が難しい」)が最も多く、単一役割群では勉強の方法の問題が最も多くあげられていた。

問題カテゴリーについて群間の違いを調べるために、まず問題カテゴリー別に群(多重役割・単一役割)×記述(アリ・ナシ)の2×2分割表を作成した。記述の分類は、該当する問題カテゴリーの記述がある者の数を「記述アリ」、記述がない者の数を「記述ナシ」として分けた。次に、問題カテゴリー別に χ^2 検定とFisherの直接確率法を用いた検定を行った。検定において、2×2分割表中に5以下の期待値および観測値のセルがある場

Table 1 多重役割群と単一役割群の目標を妨げる問題 (複数回答)

問題カテゴリー	問題項目	多重役割群 人数	単一役割群 人数
仕事との両立	仕事との両立・勉強時間の確保	77 (57.9%)	0 (0.0%)
勉強の方法	勉強方法・勉強内容・勉強の進むペース・課題の多さ	55 (41.4%)	108 (68.4%)
学費・生活費の確保	生活費・学費	48 (36.1%)	23 (14.6%)
体力維持の問題	睡眠時間・体調管理・ストレス	34 (25.6%)	29 (18.4%)
個人の時間の確保	自由な時間・遊ぶ時間がない	23 (17.3%)	25 (15.8%)
学校の授業に関する問題	終業時間が遅い・授業の質・授業テストの日程変更	20 (15.0%)	17 (10.8%)
動機の維持	目標意志のゆらぎ・自信や意欲の喪失	13 (9.8%)	28 (17.7%)
子育ての時間	子育て	8 (6.0%)	0 (0.0%)
家族や友人との関係	親・恋人・家族・夫婦関係	7 (5.3%)	14 (8.9%)
通学通勤	通勤手段・通勤時間	4 (3.0%)	9 (5.7%)
家事	家事が大変	4 (3.0%)	3 (1.9%)
その他	勉強の環境・一人暮らし・就職	7 (5.3%)	16 (10.1%)
有効回答者(人数)		133	158

注。()内の値は各群における有効回答者に対する比率を表す。

合(該当する問題カテゴリー:仕事との両立・子育ての時間・通学通勤・家事)は、Fisherの直接確率法の値を採用し、それ以外の場合は χ^2 検定の値を採用した。その結果、仕事との両立および学費・生活費の確保、勉強の方法、子育ての時間において有意な値が見出され、仕事との両立(Fisherの直接確率, $p < .001$)、学費・生活費の確保($\chi^2(1) = 18.15, p < .001$)、子育ての時間(Fisherの直接確率, $p = .002$)をあげる者の比率は多重役割群の方が単一役割群より高く、勉強の方法($\chi^2(1) = 21.4, p < .001$)をあげる者の比率は単一役割群の方が多重役割群より高いことがわかった。

多重役割群に偏って多く見出された問題は、彼らが仕事という社会的役割を持つことから生じる問題と考えられる。すなわち、①仕事と学業の両立および子育ての時間の問題は、まさしく彼らが多重役割を担う学生であることから生じる問題であること、②学費・生活費の確保の問題から、彼らが生活費・教育費の稼ぎ手としての役割を果たしていると推測されること、③仕事と学業の両立をあげていない者であっても、「睡眠時間が少ない」または「グループワークの時間がとれない」、「授業やテストの日程変更に対応するのが困難」など、時間の確保の難しさをあげている者が多いこと、などを考慮すると、これらの問題は仕事と学生という多重役割を担うことから生じる問題であると考えられた。一方単一役割群に偏って多く見出された勉強の方法の問題(例「勉強の方法がわからない」、「勉強の進み方が早い」)は、彼らが社会的制約に煩わされることなく、学業に意識を集中できることから生じる問題であると考えられる。すなわち、①単一役割群では約70%の者が勉強の方法を問題としてあげており、他の問題(20%以下)と比較すると顕著に多いこと、②多重役割群でも41.4%の者が勉強の方法をあげているが、他の問題も同じくらいの頻度であげており、勉強の方法だけに意識が集中しているわけではないこと、などを考慮すると、単一役割群は社会的制約に煩わされず学業に専念できる分、勉強や課題の難しさが意識化されたのではないかと考えられた。これらの結果より、多重役割群は社会的制約が多く、単一役割群は社会的制約がない(または少ない)状況にあると判断した。

研究 2

目的

まずTGP & FGA尺度の信頼性と妥当性を検討した後、多重役割群は単一役割群に比べて、同化型対処が低く調整型対処が高いこと(仮説1)、生活満足感と抑うつに関して多重役割群と単一役割群の間に差は見出されないこと(仮説2)、達成基準が外的に設定されている目標場面においても、多重役割群では、調整型対処が抑うつを低

下させ生活満足感を高めるように働くこと(仮説3)を明らかにする。

方法

調査参加者と手続き 沖縄県の看護専門学校2校に所属する1~3年次の445名(男性 $n = 154$, 女性 $n = 291$)を対象に、授業の中で質問紙を配布し、その場で回答を求め回収した。調査は2003年7月に、研究1とは異なる学生を対象に実施した。実施時における調査目的の説明および倫理面への配慮は、研究1と同じ手続きをとった。そして研究1と同様に一日平均の仕事時間が「5時間以上」と答えた学生を多重役割群(105名:男性 $n = 48$, 女性 $n = 57$;この中には仕事役割と親役割を持つ者 $n = 9$ を含む)と分類し、「仕事時間0時間」かつ「家事時間1時間未満」かつ「子どもがいない」と答えた学生を単一役割群(142名:男性 $n = 63$, 女性 $n = 79$)と分類した。平均年齢は、多重役割群が27.35歳(範囲19-48歳, $SD = 6.12$)、単一役割群が21.43歳(範囲18-37歳, $SD = 3.30$)であり、ウエルチの検定の結果、多重役割群が単一役割群より有意に高かった($t(145) = 8.92, p < .001$)。

調査内容 以下の尺度はすべて、因子または尺度ごとに項目得点を合計し項目数で除した値を合成得点として分析に用いた。

1) 対処方略尺度:TGP & FGA尺度(Brandtstädter & Renner, 1990)の英語版を第1筆者が翻訳し、第2筆者と相談しながら表現が適切であり文意が明瞭になるように修正した。この尺度はTGP項目9項目(TGP+;例「障害に出会ったときは、障害を乗り越えるために2倍努力する」)、TGPの逆転項目6項目(TGP-;例「願いが成就するのが難しそうな時には、願いごとをあきらめる」)、FGA項目11項目(FGA+;例「計画の変更や、環境の変化に容易についていくことができる」)、FGAの逆転項目4項目(FGA-;例「なにかに行き詰ったとき、他の解決法を見つけ出すことは私にとってとても難しいことだ」)の合計30項目から構成されている。回答は、原版に基づき「全然そう思わない(-2点)」、「そう思わない(-1点)」、「どちらでもない(0点)」、「そう思う(1点)」、「全くそう思う(2点)」の5段階で評定を求め、分析時において逆転項目を修正した後、評定点がそれぞれ0~4点になるように得点化した。

2) 妥当性検討のための尺度:TGP & FGA尺度の妥当性を調べるために、次の2尺度を用いた。①内的統制尺度:Locus of Control尺度(鎌原・樋口・清水, 1982)の18項目について4段階で評定を求めた。得点が高いほど内的統制感が高いことを示す。②目標-現実ズレ尺度:目標と現実のズレに関する認知を測定するために、「目標達成までの道のりはまだまだ遠いと感じる」および逆転項目として「この1年をふりかえって、目標に近づいた気がする」について、「いいえ(1点)」、「どちら

でもない(2点)、「はい(3点)」の3段階で評定を求めた。得点が高いほど目標と現実のズレを大きいと認知していることを示す。

3) 心理的健康の尺度：①抑うつ尺度：日本語に標準化された Beck の抑うつ度尺度(林, 1988; Beck, Ruth, Shaw, & Emery, 1979)を用いた。本尺度は16項目から構成されており、4段階で評定を求めた。得点が高いほど抑うつ度が高いことを表す。②生活満足感尺度：Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985)を翻訳して用いた。本尺度は5項目(例「私は自分の人生に満足している」)から構成されており、7段階(「全然そう思わない(1点)」から「全くそう思う(7点)」)で評定を求めた。得点が高いほど生活全般に関する満足感が高いことを表す。

4) 社会的デモグラフィック要因：年齢、性別、結婚の有無、子どもの有無、1日平均の仕事時間および家事時間、子育ての時間について回答を求めた。

結果と考察

1. 対処方略尺度の信頼性と妥当性の検討 対処方略尺度の因子構造を検討するために、先ず Brandtstädter & Renner (1990) に従い、調査参加者全員および多重役割群、単一役割群別に、因子数を2に指定し因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った。その結果、調査参加者全員および単一役割群では、第1因子に TGP+項目および TGP-項目が、第2因子に FGA項目(+項目および-項目)が集まる傾向が見られた。一方、多重役割群では、第1因子に TGP+項目および FGA項目(+項目および-項目)が、第2因子に TGP-項目が集まる傾向が見られた。次に、松岡(2006)に従い、調査参加者全員および多重役割群、単一役割群別に、因子数を3に指定し、因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った。その結果、すべての群において、松岡(2006)と同様の、TGP+項目の因子、TGP-項目の因子、FGA項目(+項目および-項目)の因子に分かれる傾向が見出された。これらの結果から、①3因子構造は全ての群において見出されており、比較的安定している構造と考えられること、②TGP+項目とTGP-項目とFGA項目(+項目および-項目)の関係は群別に異なる傾向を示す可能性があること、が考えられ、3因子構造が適切であると判断した。そこで、改めて調査参加者全員のデータを用い、因子数を3に指定し、因子負荷量が.30未満の項目および複数の因子に.30以上の因子負荷量を示す項目がなくなるまで、因子分析を繰り返した。その結果、第1因子には、原版のTGP-の9項目すべてが抽出され、困難な状況では目標を諦めてしまう傾向を表し、第2因子には、原版のTGP+の6項目すべてが抽出され、困難な状況でも粘り強く目標を目指す傾向を表していた。松岡(2006)と比較すると、第1

因子は松岡(2006)の「諦めの早さ」因子と、第2因子は松岡(2006)の「粘り強さ」因子と対応する項目が抽出されていた。そこで、松岡(2006)に従い順に「諦めの早さ」因子および「粘り強さ」因子と命名した。第3因子には原版のFGA+の5項目とFGA-の1項目が抽出され、それらの項目は主に困難な状況の中で計画や課題の切り替えを行う傾向を表していた(例「大きな障害の後でも、すぐ新しい課題に切り替えることができる」、「計画の変更や、環境の変化に容易についていくことができる」)。この第3因子は松岡(2006)の「肯定的解釈」因子と同様にFGA尺度の項目から構成されているものの、「肯定的解釈」因子は困難な状況を肯定的に評価する傾向を表しており、第3因子の表す内容とは異なることがわかった。よって、本研究の第3因子は、項目の内容を基に「柔軟調整」因子と命名した。Cronbachの α 係数は順に.74, .75, .68であり、ある程度の信頼性が認められた。これらの3因子に基づき、各因子を構成する項目の合計得点を項目数で除した値を各因子の合成得点として以後の分析に用いる。

尺度の妥当性を検討するために、対処方略3因子間の相関係数と、対処方略3因子と内的統制および目標-現実ズレとの相関係数を、群別に算出した。先ず対処方略3因子間の相関係数を調べた結果、両群に共通して、粘り強さと諦めの早さとの間に負の相関(多重役割群[以下、多重]: $r = -.35, p < .001$; 単一役割群[以下、単一]: $r = -.50, p < .001$)が見出され、諦めの早さと柔軟調整との間は無相関(多重: $r = -.11, n.s.$; 単一: $r = -.16, n.s.$)であった。これは先行する研究(Brandtstädter & Renner, 1990; 松岡, 2006)と同じ結果である。一方粘り強さと柔軟調整との間は、単一役割群では無相関($r = .16, n.s.$)であるのに対して、多重役割群では有意な正の相関($r = .43, p < .001$)が見出された。単一役割群の結果はBrandtstädter & Renner (1990)と一致し、多重役割群の結果は松岡(2006)と同じ傾向を示している。よって、本研究において松岡(2006)と同様の3因子構造を示した理由は、多重役割群において柔軟調整と粘り強さとの間に正の相関があることが原因であると考えられた。次に対処方略3因子と内的統制および目標-現実ズレとの相関係数について調べた。先ず内的統制との相関係数において、両群に共通して、粘り強さとの間に正の相関(多重: $r = .70, p < .001$; 単一: $r = .36, p < .001$)が見出され、柔軟調整との間に正の相関(多重: $r = .23, p < .05$; 単一: $r = .25, p < .05$)が見出され、諦めの早さとの間に負の相関(多重: $r = -.68, p < .001$; 単一: $r = -.45, p < .001$)が見出された。次に、柔軟調整と目標-現実ズレとの相関係数を調べた結果、単一役割群では有意な負の相関($r = -.21, p < .05$)が見出されたのに対して、多重役割群では $r = -.11$ ($p < .10$)と負の相関を示したものの

の5%水準で有意な値とはならなかった。しかし、両結果とも、柔軟調整が高いほど目標と現実のズレを小さく認知するという点で、先行研究 (Brandstädter & Renner, 1990; 松岡, 2006) と同じ方向を示しており、3因子構造の対処方略尺度は、概ね妥当性のある尺度であると判断した。

2. 多重役割群と単一役割群の対処方略および心理的健康に関する検討 先ず、性による影響を調べるために、対処方略3因子および心理的健康2変数について群(2)×性(2)の分散分析を行った。その結果、すべての変数において、性の主効果および群と性の交互作用は有意な値を示さなかった。そこで、以後の分析は性込みで行うこととした。次に、群別に対処方略3因子(粘り強さ・諦めの早さ・柔軟調整)および心理的健康(抑うつ・生活満足感)の平均値を求め、群間の差の検定(*t*検定)を行い、その結果をTable 2に示した。

1) 対処方略の差 先ず、対処方略3因子について群間の差を調べた結果、柔軟調整に5%水準で有意な値が見出され、多重役割群は単一役割群より柔軟調整の得点が高いことがわかった($t(243)=2.07, p<.05$)。粘り強さおよび諦めの早さには、有意な差は見出されなかった。これらの結果より、多重役割群は単一役割群に比べて、困難な状況で計画や課題を切り替える対処、すなわち調整型対処の傾向が高いことが明らかとなり、仮説1の一部が支持された。仕事役割を担いながら学ぶ看護学校生は、仕事と学業を両立させるために、仕事においても学業においても計画や課題の切り替えを常に迫られているのかもしれない。そのため、柔軟調整のような対処方略が高いという結果が示されたと考えられる。一方、粘り強さおよび諦めの早さに差が見出されなかったという結果は、目標の内容が原因となっている可能性が考えられる。国家資格取得のように外的に基準が設定されているような目標の場合、粘り強さが高く諦めの早さが低

い、すなわち同化型対処が高いことは、社会的制約の有無にかかわらず、同程度に必要とされる対処方略なのかもしれない。

2) 心理的健康の差 次に、心理的健康(抑うつ・生活満足感)について群間の差を調べた結果、有意な差は見出されなかった(抑うつ: $t(341)=.19, n.s.$; 生活満足感: $t(341)=.26, n.s.$)。これらの結果より、多重役割群の心理的健康が単一役割群の心理的健康に比べて、低いわけではないことが明らかとなり、仮説2が支持された。

3) 対処方略と心理的健康の関係 群別に、心理的健康2変数(抑うつ・生活満足感)を基準変数、対処方略3因子(粘り強さ・諦めの早さ・柔軟調整)を説明変数とする重回帰分析を行い、その結果をTable 3に示した。なお、心理的健康2変数と対処方略3因子の間の相関分析も行い、重回帰分析の結果と一致するかどうかの確認を行った。

先ず、抑うつにおいて、両群に共通して、柔軟調整のみに有意な値が見出され、柔軟調整は抑うつを低下させるように働いていること(多重: $\beta=-.27, p<.05$, 単一: $\beta=-.29, p<.01$)が明らかとなり、相関分析の結果もこれと一致した。すなわち、達成基準が外的に設定された目標場面において、柔軟調整は抑うつを低下させるように働くことが、多重役割群だけでなく単一役割群においても見出されることがわかった。

次に、生活満足感において、群間で異なる結果が見出された。すなわち、単一役割群では、柔軟調整のみに有意な値が見出され、柔軟調整が生活満足感を高めるように働いていることがわかり($\beta=.35, p<.001$)、相関分析の結果もこれと一致した。一方、多重役割群では、粘り強さおよび諦めの早さに有意な値が見出され、粘り強さは生活満足感を高めるように働く($\beta=.27, p<.05$)ことが、諦めの早さは生活満足感を低下させるように働く($\beta=-.23, p<.05$)ことが明らかとなり、相関分析の結果もこれと一致するものであった。しかし柔軟調整は、相関分析で有意な正の相関($r=.27, p<.01$)を示したものの、重回帰分析では5%水準で有意な値を示さなかった($\beta=.13, n.s.$)。この理由として、多重役割群の柔軟調整と粘り強さの正の相関関係($r=.43, p<.001$)が影響している可能性があげられる。すなわち、多重役割群の柔軟調整と粘り強さには共通する部分が大きいため、重回帰分析において柔軟調整から粘り強さの影響を除いた結果、残りの部分(残渣変数)が生活満足感に与える影響は小さくなり、柔軟調整は有意な値を示さなくなると考えられる。

これらの結果より、心理的健康のうち、抑うつに関して仮説3が支持されることがわかった。

Table 2 多重役割群と単一役割群の対処方略と心理的健康の比較

	平均値と <i>t</i> 値		
	多重役割	単一役割	<i>t</i> 値
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
対処方略			
粘り強さ	2.48 (.64)	2.37 (.67)	1.43 <i>n.s.</i>
諦めの早さ	1.75 (.60)	1.74 (.67)	.14 <i>n.s.</i>
柔軟調整	2.16 (.60)	1.98 (.67)	2.07*
心理的健康			
抑うつ	.60 (.41)	.61 (.40)	.19 <i>n.s.</i>
生活満足感	4.00 (1.41)	3.95 (1.33)	.26 <i>n.s.</i>

* $p<.05$

Table 3 心理的健康を基準変数、対処方略3因子を説明変数としたときの標準偏回帰係数と相関係数

心理的健康	多重役割群				単一役割群			
	抑うつ		生活満足		抑うつ		生活満足	
	β	r	β	r	β	r	β	r
対処方略								
粘り強さ	-.05	-.18	.27*	.41***	.14	.08	.10	.13
諦めの早さ	.11	.11	-.23*	-.35***	.05	.03	.03	-.08
柔軟調整	-.27*	-.28**	.13	.27**	-.29**	-.27**	.35***	.36***
R^2	.10		.23***		.09**		.13***	

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

総合的考察

対処方略尺度について

対処方略を測定する TGP & FGA 尺度の因子構造について検討した結果、困難な状況ではさらに努力を目標に注ぐ「粘り強さ」因子、目標を諦める「諦めの早さ」因子、計画や課題の切り替えを行う「柔軟調整」因子の3因子で捉えることが、本研究の多重役割群および単一役割群の対処方略を捉えるために適切であると判断された。Azuma (1984) は、個人の目標と環境（現在の状況）の調和の過程には、①目標にあわせて環境を変えるよう努力する方法、②目標を諦めて環境を受容する方法、③環境を受容し自己の認知や行動を調整しながら目標を実現しようと努力する方法、という多様な方略があると述べている。この Azuma (1984) の3つの方略は、本研究において見出された「粘り強さ」「諦めの早さ」「柔軟調整」と内容が類似しており、それぞれ対応する対処方略であると考えられる。よって、対処方略を3因子構造で捉えたことは、妥当な判断であると言える。

ここで、本研究で見出された3因子と、Brandtstädterら (Brandtstädter & Rothermund, 2002) の同化型対処・調整型対処との関係について整理しておきたい。まず、同化型対処と粘り強さおよび諦めの早さに関して、①同化型対処は固執性と学習性無力感を両極に持つ対処概念であり、固執性は粘り強さと、学習性無力感は諦めの早さと内容が一致すること、②粘り強さと諦めの早さは独立した因子として抽出されたものの2因子の間に負の相関が見出されたこと、などを考慮すると、同化型対処の一極を粘り強さが他極を諦めの早さが捉えていると考えられる。第2に、調整型対処と柔軟調整に関して、①調整型対処は目標を諦めること（同化型対処のうち学習性無力感の側面）とは独立しており (Brandtstädter & Renner, 1990)、本研究の柔軟調整と諦めの早さの間が無相関であるという結果はこれと同じ方向を示していること、②調整型対処は主に“自己受容（現実の状況を肯定的に捉える対処）”と“自己調整（自分の認知または行動を調整し変化させる対処）”の2側面から構成されてい

ることが指摘されており (Morling & Evered, 2006)、本研究の柔軟調整の内容（例「大きな障害（困難）の後でも、すぐ新しい課題に切り替えることができる」）は調整型対処の“自己調整”の側面と対応すること、などを考慮すると、柔軟調整は調整型対処の一部の側面を捉えていると考えられる。従って以後、対処方略を3因子で捉えた考察を行うが、粘り強さと諦めの早さは同化型対処の両極を表し、柔軟調整は調整型対処の一部の側面を表していることを考慮しながら考察を進めていく。

社会的制約と対処方略

研究1により、多重役割群は社会的制約が多く、単一役割群は社会的制約がない（または少ない）状況にあることが確認された。そして研究2により、多重役割群は単一役割群より柔軟調整が高いことがわかった。よって、社会的制約の多い個人は、計画や課題の調整を行う柔軟調整、すなわち調整型対処を用いる傾向が高いことが明らかとなった。Dual Process Model (Brandtstädter & Rothermund, 2002) の“制約が取り除けない状況では、同化型対処が低く調整型対処が高い”という仮説の一部を、本研究は多重役割と単一役割（社会的制約）の違いにより検証することができたと言える。Baltes (1987) は、生涯発達心理学を特徴づける理論的観点の一つとして“発達生涯を通じて常に喪失と獲得が結びついておこる過程である”という視点を提案している。本研究の多重役割群にとって、社会的制約は、看護師資格取得という目標を妨げる要因（喪失要因）となる一方で、困難な状況に対して柔軟に対処する能力を高める機会（獲得要因）をもたらし、彼らの発達を促しているのかもしれない。

一方で、本研究の結果のみをもって、社会的制約が対処方略に影響を与えるという結論を出すことに、慎重であらねばならないことも留意すべきである。第1に、研究2の多重役割群の平均年齢（27.35歳）が単一役割群（21.43歳）に比べて高かったことが問題としてあげられる。Brandtstädter & Renner (1990) は、年齢が高いほど調整型対処の傾向が高いことを明らかにしており、多重役割群の柔軟調整、すなわち調整型対処が高いというこ

とは、年齢の違いを反映したものであるという可能性も無視できない。しかし、①Brandstädter & Renner (1990) は18～81歳という広い年齢幅を対象としているのに対して、本研究の多重役割群と単一役割群の平均年齢の差(約6歳)は相対的に小さいこと、②研究1により本研究の多重役割群と単一役割群は社会的制約が異なることが確認されていること、から考えて、社会的制約の違いが柔軟調整の差に反映したと判断することはある程度妥当なものであると判断した。第2の問題として、本研究の横断的デザインをあげることができる。一時点の調査である本研究は、社会的制約が柔軟調整を促進したのか、それとも柔軟調整がもともと高いから多重役割群は学生を続けることができるのか、という因果関係を特定できない。今後縦断的研究デザインを用いた検討が求められる。

社会的制約別、対処方略と心理的健康の関係

心理的健康(抑うつ・生活満足感)に関して多重役割群と単一役割群の間に差は見出されず、社会的制約があるからといって心理的健康が低いわけではないことが明らかとなった。それでは、Brandstädterら(Brandstädter & Rothermund, 2002)が述べるように、調整型対処は同化型対処より多重役割群の心理的健康の維持に貢献していると言えるのだろうか。

対処方略と心理的健康との関係を調べた結果、国家資格取得など外的に達成基準が設定されている目標場面でも、柔軟調整は抑うつを低下させ生活満足感を高めていることが、多重役割群だけでなく単一役割群においても見出された。上述したように、柔軟調整は、因子の表す内容から、調整型対処のうち自己調整の側面を捉えていると考えられる。現実に沿って自己を調整することは正常な適応の過程であることが確認されており(Carver & Scheier, 2000)、目標の内容または社会的制約の有無にかかわらず、抑うつを緩和する適応的対処であると考えられる。

ところで、本研究において、Brandstädterらのモデル(Brandstädter & Rothermund, 2002)とは一致しない結果が複数見出された。第1に、達成基準が外的に設定された目標場面において、社会的制約の少ない単一役割群では柔軟調整と粘り強さは独立していたものの、社会的制約の多い多重役割群では柔軟調整と粘り強さの間に正の相関があったことである。Brandstädter & Renner (1990)は、達成基準を個人内で設定できる目標場面において、調整型対処と同化型対処は独立していると述べており、本研究の結果はこれと一致しない。この理由として、目標内容の違いが考えられた。本研究の多重役割群のように、仕事役割を担うことが社会的制約となっている者が、達成基準が外的に設定された目標を目指す場合、仕事に合わせて学業の計画や課題を調整したりする

柔軟調整は、粘り強い対処を用いて目標を達成するために、必要な対処方略なのかもしれない。これらの結果より、目標の内容および社会的制約の有無により、調整型対処と同化型対処の関係は異なることが示唆される。第2に、社会的制約の多い多重役割群のみにおいて、粘り強さが高く諦めの早さが低い、すなわち同化型対処が高いほど、生活満足感が高いという結果が見出されたこともモデルに一致しない結果であった。羅(1993)は、身体的制約を持つ肢体不自由者の「諦める傾向」と「人生の意味および生きがい感」との関係性を調べた結果を基に、身体的制約を持つ者にとって「困難な事態に遭遇しても、簡単に諦めず続けることが大切で、人生の意味、生きがいに結びつくのではないかと述べている。身体的制約または社会的制約を抱えながら目標を目指す者にとって、諦めずに粘り強く目標を目指すことは、人生の意味を見出す機会になり、それが彼らの生活満足感を高める要因となっているのかもしれない。制約の多い者が、達成基準が外的に設定された目標を目指す場合、同化型対処が心理的健康に及ぼす影響も重要であることが示唆される。

最後に、今後の課題として、性または性役割と対処方略の関係を検討する必要性について述べたい。本研究では、性込みの分析を行った。性込みの分析を妥当と判断した理由として、本研究の調査参加者の対処方略に性差が見られなかったこと、看護師を対象とした研究において性役割に性差が見出されなかったという報告(e.g., Kirchmeyer & Bullin, 1997)があること、などがあげられる。しかし、Brandstädter & Rothermund (2002)は、調整型対処には性差はないが、同化型対処は男性の方が女性より高い傾向が見られると述べている。また、性役割は性に基づく社会的役割であり、仕事役割と同様に、社会的制約として対処方略に影響を及ぼすことが推測される。よって、今後は、性または性役割と対処方略の違いに関する検討も必要であろう。

文 献

- Aryee, S., Luk, V., Leung, A., & Lo, S. (1999). Role stressors, interrole conflict, and well-being: The moderating influence of spousal support and coping behaviors among employed parents in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 259-278.
- Azuma, H. (1984). Secondary control as a heterogeneous category. *American Psychologist, 39*, 970-971.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology, 23*, 611-626.
- Baltes, P.B., & Baltes, M.M. (1990). Psychological per-

- spective on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P.B. Baltes, & M.M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral science* (pp.1-34). New York: Cambridge University Press.
- Beck, A. T., Ruth, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Brandtstädter, J., & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5, 58-67.
- Brandtstädter, J., & Rothermund, K. (2002). The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22, 117-150.
- Brandtstädter, J., Wentura, D., & Greve, W. (1993). Adaptive resources of the aging: Outlines of an emergent perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 323-349.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2000). Scaling back goals and recalibration of the affect system are processes in normal adaptive self-regulation: Understanding 'response shift' phenomena. *Social Science & Medicine*, 50, 1715-1722.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Freund, A.M., & Baltes, P.B. (1998). Selection, optimization, and compensation as strategies of life management: Correlations with subjective indicators of successful aging. *Psychology and Aging*, 13, 531-543.
- Gigliotti, E. (1999). Women's multiple role stress: Testing Neuman's flexible line of defense. *Nursing Science Quarterly*, 12, 36-44.
- Gramling, L. F., Lambert, V.A., & Pursley-Crotteau, S. (1998). Coping in young women: Theoretical retrodution. *Journal of Advanced Nursing*, 28, 1082-1091.
- 林 潔. (1988). 学生の抑うつ傾向の検討. *カウンセリング研究*, 20, 162-169.
- Heckhausen, J. (2000). *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (1st ed.). North Holland: Elsevier.
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-304.
- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治. (1982). Locus of Control 尺度の作成と、信頼性、妥当性の検討. *教育心理学研究*, 30, 302-307.
- Kirchmeyer, C., & Bullin, C. (1997). Gender roles in a traditionally female occupation: A study of emergency, operating, intensive care, and psychiatric nurses. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 78-95.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lerner, R.M., & Busch-Rossnagel, N.A. (1981). *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*. New York: Academic Press.
- Lin, L.L. (2005). Multiple role adaptation among women who have children and re-enter nursing school in Taiwan. *Journal of Nursing Education*, 44, 116-123.
- 羅 世玲. (1993). 「思うようにならない事態」への対処が生き方に及ぼす影響：肢体不自由者と健常者を対象に. *教育心理学研究*, 41, 284-292.
- Matsui, T., Ohsawa, T., & Onglatco, M.L. (1995). Work-family conflict and the stress-buffering effects of husband support and coping behavior among Japanese married working women. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 178-192.
- 松岡弥玲. (2006). 理想自己の生涯発達：変化の意味と調節過程を捉える. *教育心理学研究*, 54, 45-54.
- Morling, B., & Evered, S. (2006). Secondary control reviewed and defined. *Psychological Bulletin*, 132, 269-296.
- Schmitz, U., Saile, H., & Nilges, P. (1996). Coping with chronic pain: Flexible goal adjustment as an interactive buffer against pain-related distress. *Pain*, 67, 41-51.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570.
- 鈴木淳子. (2005). *調査的面接の技法* (第2版). 京都：ナカニシヤ出版.

Takemura, Akiko (Okinawa Urasoe Nursing School) & Maehara, Takeko (Faculty of Education, University of Ryukyus). *Social Constraints and Coping Styles of Multiple- vs. Single-Role Nursing Students*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 264-274.

This study explored coping differences that depended on social constraints, in the process of achieving goals determined by external standards. Based on the dual process model of Brandtstädter and Renner (1990), social constraints were defined as situations where multiple social roles hinder individuals' study to obtain a nursing license. Participants were two groups of nursing school students, including first those who balanced study and work (multiple-role students, $n = 105$) and secondly those who only studied (single-role students, $n = 142$). They completed a questionnaire about accommodative and assimilative coping styles, and their psychological health. The results revealed the following: (1) multiple-role students reported accommodative coping to a greater degree than did single-role students; (2) there were no differences between multiple-role and single-role students in psychological health; and (3) high accommodative coping predicted better psychological health. These findings suggested that social constraints facilitate individuals' tendency to use accommodative coping to maintain their psychological health. In addition, the association between accommodative and assimilative coping was positive only for multiple-role students.

【Key Words】 Social constraint, Coping, Psychological health, Accommodative coping, Assimilative coping, Nursing school students

2007. 2. 23 受稿, 2008. 5. 19 受理

認知症高齢者の抑制機能に関する研究： 抑制機能及び関連する認知機能を中心とした検討

孫 琴

(立命館大学大学院文学研究科)

本研究では、認知症群の抑制機能の低下が健康群より大きいという視点から、Stroop課題とSRC課題を使って、認知症高齢者の同一性ベースと場所ベース抑制機能を検討し、さらに、MMSE課題とFAB課題を使って、認知症高齢者の知的機能と前頭前野機能を検討した。結果として、先行研究と同じように、認知症群は、健康群と比べて、抑制機能、知的機能及び前頭前野機能が全般的に低いことが明らかになった。また、同一性ベースと場所ベース抑制機能に関して、健康群と認知症群の間に異なる結果が示された。次に、認知機能の下位項目について、差がある項目と差がない項目が確認された。そして、前頭前野機能の下位項目について、依存性以外の項目は、すべて有意に低いことが示された。これらの結果を同一性と場所ベース抑制の相違点及び発達の観点から考察した。認知症を患っている高齢者は、抑制、記憶、概念化などといったさまざまな認知機能が、健康な高齢者に比べて全体として低下が著しいと思われる。

【キー・ワード】抑制、ミニメンタルステート検査、前頭葉機能検査、高齢者、認知症

はじめに

一般に、加齢とともにさまざまな機能が低下するが、本研究では抑制機能の低下を主に取り上げる。抑制機能の低下は、前頭前野の中で機能している作業記憶の低下と関連していると主張されている (Fuster, 1989; Luria, 1966; 三宅, 1995; Baddeley, 1996)。しかし抑制機能に関する加齢効果の研究結果は、一貫しているとは言えない現状である。本論文での加齢効果は、年齢に伴う機能の低下を指す。つまり、加齢効果が認められる研究結果、あるいはその効果を認めない研究結果などが報告されている。

こうした一貫した結果が認められない理由の1つに、抑制機能を査定する方法の差があると考えられる。これまでの研究では、Stroop課題、Wisconsin card-sorting test, Go/No-Go課題、Simon課題など多様な方法が用いられている。この査定方法に関して、二つの分類方法がある。一つ目は、抑制機能を同一性ベース抑制 (Identity-based) と場所ベース抑制 (Location-based) に分類する方法である (May, Kane, & Hasher, 1995)。二つ目は、アクセス抑制 (access function)、削除抑制 (deletion function) と制止抑制 (restraint function) に分ける方法である (Hasher, Tonev, Lusting, & Zacks, 2001)。本研究では、第一の分類である同一性と場所ベース抑制機能について検討したものである。同一性ベースの課題とは、色や字体のような何らかの物理的な属性に基づいて刺激を選択して、刺激の特性情報を抑制することが要求される課題である。たとえば、ストループ課題 (Stroop

test) のように『赤』という文字が緑色で描かれた刺激が提示される際に、文字 (赤) そのものではなく文字が描かれている色 (緑) を読むことが要求される。一方、場所ベースの課題とは、物理的な属性に基づいて刺激を選択するさいに刺激の位置を抑制することが要求される課題である。例えば、SRC (Stimulus-Response compatibility) 課題のように、画面の左または右に刺激が提示され、提示された位置情報を抑制しその反対の位置のボタン押しを要求するといった課題である。

この2種類の課題という視点からこれまでの研究を見ると、同一性ベースの典型であるストループ課題を使って加齢効果を検討した研究では、共通に加齢効果が報告されている (Comalli, Wapner, & Werner, 1962; Dalrymple-Alford & Budayr, 1966)。しかし、場所ベースの典型であるSRC課題などを使った研究では、相反する結果が示されている (May et al., 1995)。つまり、ある研究では明確な加齢効果が報告されているが (Tipper, 1991; Valdes, 1993; Christ, White, Mandernach, & Keys, 2001)、別の研究では、高齢者の反応は若年成人のそれと差がないという結果が得られている (Connelly & Hasher, 1993)。

これまでの研究においては、2つの問題があると考えられる。第1は、これまでの研究では異なる対象者に同一の課題を実施して加齢効果を検討している点である。同じ対象者にこれら2種類の査定を同時に実施して初めて、適切な加齢効果を検討することが可能となる。第2は、対象者の年齢である。これまでの研究で対象としている高齢者群は60～85歳後半までとかなりの幅がある (Comalli et al., 1962; Connelly & Hasher, 1993; Christ et

al., 2001)。30年近くもの幅がある対象者を一括して高齢者とくくるとには、かなりの問題があろう。

そこで、孫・吉田(2007)は、これら2つの問題点を克服した研究を行った。つまり、高齢者を前期と後期に分けて、若年者および前期高齢者と後期高齢者に対して2種類の査定課題を実施し、抑制機能の加齢効果を検討した。その結果、同一性ベースの典型であるストループ課題のみならず場所ベース課題の典型であるSRC課題においても、若年者と前期および後期高齢者との間に有意な差が見いだされた。しかし、前期と後期高齢者を比較すると、同一性ベース課題では加齢効果が見られたが、場所ベース課題では前期と後期高齢者との間に差がなく、加齢効果は確認されなかった。こうして同一の対象者を用いた場合でさえも、場所ベース課題では若年者との比較においては加齢効果が認められたが、高齢者の中で加齢効果がなかったということは、May et al.(1995)が示唆したように、これら2種類の課題は異なる抑制機能を査定しているかもしれない。

一方、抑制機能は、特に認知症高齢者(以後、認知症群と略す)では健康な高齢者(以後、健康群と略す)に比べて、その低下が著しいことが指摘されている(Foldi, Jutagir, Davidoff, & Gould, 1992; Mohr, Cox, Williams, Chase, & Fedio, 1990; Nebes & Brady, 1989; Parasuraman & Haxby, 1993; Stuart-Hamilton, Rabbitt, & Huddy, 1988)。これまでの多くの研究では、抑制機能に関して単一の課題のみを用いているが、Stroop, NP (negative priming), Go-no go, Stop signalといった同一性ベース抑制機能に関する複数の課題を用いている研究もある(Amieva, Lafont, Auriacombe, Xarret, Dartiues, Orgogozo, & Fabrigoule, 2002)。しかし、同一性ベースと場所ベースという2種類の抑制機能という視点から検討された研究は、筆者が知る限り、今のところ見当たらない。そこで、抑制機能をこれら2種類に分類してみると、同一性ベースと場所ベースで、上記のパターンとは異なる結果が得られるかもしれない。そこで、本研究では、認知症群と健康群の高齢者を対象にし、同一性ベースの典型となるストループ課題と場所ベースの典型となるSRC課題を用いて、2種類の抑制機能の差を検討する。

さらに、抑制機能を知的機能や前頭葉の中の前頭前野との関連から検討している研究も報告されている(三宅, 1995; Baddeley, 1996; 澤口, 1988; 半田, 1994; Sasaki & Gemba, 1986)。これらの研究では、抑制機能との関連を知的機能、あるいは前頭前野機能とそれぞれ別々の観点で検討し、そこから抑制機能は、知的機能や前頭前野機能に直接、間接に影響することが指摘されている。これに対し、本研究では先行研究のように抑制機能と知的機能あるいは前頭前野の機能とを別々に検討するのではなく、同一実験対象者を対象にして抑制機能

や、知的機能と前頭前野機能の課題成績を抽出し、実際に関連が見られるかどうかを確認する。認知機能の指標としては、Mini-Mental State Examination (MMSE)、前頭前野機能の指標としては臨床前頭前野機能検査(Frontal Assessment Battery at bedside; FAB)を用いる。

方 法

(1) 実験対象者

京都市内の地域在住健康群12名(平均年齢80.8($SD=3.4$)), 平均の教育年数11.8($SD=2.1$)), 健康群全員は、正常な色覚を持ち、知的障害、認知症あるいはその他の精神疾患を持っていなかった。日常生活動作能力(Activities of Daily Living; ADL)は、全員が一般的な日常生活を送る上で支障のない状態だった。健康な高齢者については、実験参加に際して口頭で了承を得た。一方、京都市にあるA養護老人ホームに入所している高齢者の中から、器質的病変がなくアルツハイマー型認知症と確定できる認知症群23名(平均年齢83.4($SD=6.4$)), 平均の教育年数8.7($SD=2.2$))が参加した。彼らは、正常な色覚をもち、他者の介護により日常生活を送っており、DSM-IVのアルツハイマー型認知症の基準に合致していた中軽度認知症状態にあった。認知症高齢者については、研究を開始する前に、本人及び家族に介入研究の目的と安全性について説明を行ったのち、書面による同意書を得て、この研究に参加した。

(2) 課題と手続き

健康群には、ストループ課題とSRC課題、およびFABとMMSEの査定を1つのセッションで実施した。しかし、認知症群には、疲れやすいことが想定されたので、2回に分けて実施した。1回目は、全員にFABとMMSEの査定を行い、2回目は、ストループ課題とSRC課題を行なった。

①ストループ課題 同一性ベース抑制機能を査定するために、ストループ課題が行われた。ストループ課題(Stroop, 1935; Neumann & DeSchepper, 1991)では、PC(Panasonic CF-R2)上でパワーポイント(Microsoft Windows XP対応, Version 2002)を用い、モニター画面(250mm×320mm)に2条件の課題が一つずつ提示された。第1の色名呼称条件では、小さな丸(直径30mm)が用いられた。これらの丸は、赤、緑、黄、黒のいずれかの色で描かれ、それらは、モニター上に5行×6列にランダムに配列された。第2の文字色名呼称条件では、赤、緑、黄、黒という4種類の文字(25mm×25mm)が用いられた。これらの文字は、赤、緑、黄、黒のいずれかの色で書かれたが、文字とは異なる3つの色で書かれた。たとえば、赤という文字は、緑、黄、黒の3色のどれかで書かれており、これらの文字は、第1の条件と同じく、モニター上に5行×6列にランダムに配列された。

教示 実験対象者は、モニター画面の前に座り、2条件の練習課題を提示された。実験対象者は左から右へ丸の色名(あるいは文字の色名)を読み、1行が終わったら下の行へ読み進むように教示された。その際に、できるだけ速く読むこと、もし間違えて読んでも訂正は不要でそのまま読むようにと教示された。この教示ののち、練習課題を用いて、教示の理解を確認した後に、本試行を行った。反応時間は、ストップウォッチで計測したが、モニター画面に刺激が提示された直後に計測を開始し、実験対象者が読み終わったところで計測を終えた。時間を計測すると同時に、実験対象者が読み上げる音声をMDレコーダに録音した。実験対象者の誤りについては、実験中に実験者がチェックした。さらに実験後にMDレコーダに録音された音声を再度チェックして、誤りを確定した。

②SRC課題 場所ベース抑制機能を査定するために、SRC課題が行われた。SRC課題では、刺激の提示は、CRTディスプレイ(akia RT145WX, 300mm×350mm)を用い、実験の制御(Visual Basicを用いて自作した制御プログラム)は、全てパソコン(Panasonic CF-R2)で行われた。反応ボタンは、城南電器工業所製作の丸型スイッチである(Tsuchida, 2005)。このモニター画面の手前の左右にはそれぞれ1つずつ反応ボタンが置かれた。提示された刺激に応じて実験対象者がそれらの反応ボタンを押すと、刺激提示から反応までの反応時間が自動的に計測された。SRC課題では、適合と不適合という2条件を設けた。適合条件とは、モニター画面の左右のどちらかに赤丸が提示されるが、その位置に対応した反応ボタンを押す課題である。不適合条件とは、適合条件とは逆に、モニター画面での位置とは反対の位置にある反応ボタンを押す課題である。

教示 実験対象者は、モニター画面の左と右にそれぞれ対応した位置に反応ボタンがおかれた机の前に座った。刺激の提示位置と実験対象者間の距離は、約400mmであった。実験中は、左右の手をそれぞれのボタンの上に軽く置くように指示した。実験対象者は、練習課題として、まず画面の中央に現れる+を見るように教示され、次に赤丸(直径37mm)が右(または左、中央に現れた注視点“十”の左右から視角として10.7度の位置)に提示されたらその下にある反応ボタンを押すように要求された。その際に、反応ボタンはできるだけ速く押すように、また間違っても2度は押さないようにという注意も与えられた。反応刺激間隔時間は、500ms、1500ms、2500msの3種類であり、それらはランダムに使用された(時間間隔を3種類用いたのは、ターゲットプレゼンテーションのタイミングに一時的な不確実性を加えて、実験対象者に次に提示される刺激を予想できない場面に設定するためであった)。16回の刺

激を提示した後1~2分ほどの休止をおき、それからさらに16回の刺激を提示した。刺激が提示されてから反応ボタンを押すまでの遂行時間および反応の正誤は、モニターにつながっているコンピュータにより自動的に計測された。

(3) 認知機能および前頭前野機能の評価方法

①簡易型知的機能検査 MMSEは、1975年に発表されて以来、国内外の簡易版知能検査としても広く使用されているものである。日本版は、1985年に作成されている(森・三谷・山鳥, 1985)。全部で11項目から形成されており、30点満点で得点化する。この検査では、日時の見当識(M1)、場所の見当識(M2)、即時想起(M3)、逆唱(M4)、遅延再生(M5)、物品呼称(M6)、文章再生(M7)、口頭命令(M8)、書字命令(M9)、自発書字(M10)、図形模写(M11)という11つの下位項目が設定されている。

②前頭前野機能検査 FAB(Dubois, Slachevsky, Litvan, & Pillon, 2000)の最大の特徴は、二つある。一つは、前頭前野機能が強く関わるであろう複数のテストを組み合わせ、結果を総合的に解釈する点。もう一つは特別な検査道具を用いず、比較的短時間で実施できる点にある。このFABは、その施行が非常に簡便で、妥当性、信頼性も確認された検査であるといわれている。この検査には、概念化(F1)、流暢性(F2)、行動プログラミング(F3)、反応選択(F4)、Go/No-Go(F5)、自主性(F6)という6つの下位項目が設定されている。この検査の最高得点は、18点である。日本版は、読み書き計算を認知リハビリテーションに取り入れた東北大学の川島(2002)が、効果測定として、このFABを翻訳して、用いている。

結 果

以下、健康群と認知症群の抑制機能、認知機能、前頭葉機能の評価結果を示す。

(1) 抑制機能

抑制機能を検討するために、ストループ課題とSRC課題の遂行時間と誤反応数を用いた。ストループ課題においては、まず、遂行時間に関して、文字色名呼称条件と色名呼称条件の遂行時間の差を求めた。その結果は、Figure 1に示されている。これらのデータを1要因分散分析したところ、健康群と認知症群の間で有意な差が見られた($F(1,33)=5.13, p<.05$)。次に、誤反応数に関して、文字色名呼称条件(干渉条件)の誤答率を求めた。得られた結果について1要因分散分析を行ったところ、健康群($M=0.03, SD=0.01$)と認知症群($M=0.34, SD=0.21$)の間で有意な差が見られた($F(1,33)=10.09, p<.01$)。

SRC課題においては、遂行時間に関して、Hartley &

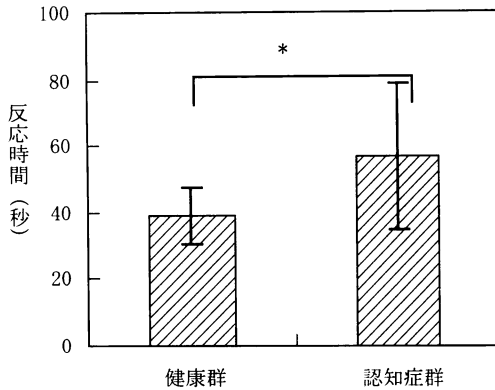


Figure 1 ストループ課題における2群の両条件の差 (横軸は、それぞれの参加者、縦軸は、文字色名呼称条件と色名呼称条件の遂行時間の差の値。* $p < .05$)

Kieley (1995) に基づき、不適合条件と適合条件の反応時間の差を求めた。その結果は、Figure 2 に示されている。これらのデータを分散分析したところ、健康群と認知症群の間で有意差が確認された ($F(1,33) = 6.21, p < .05$)。次に、誤反応数について、不適合条件の誤答率として求めた結果が、1要因分散分析を行ったところ、健康群 ($M = 0.05, SD = 0.01$) と認知症群 ($M = 0.18, SD = 0.10$) の間で有意差が見られた ($F(1,33) = 5.76, p < .05$)。

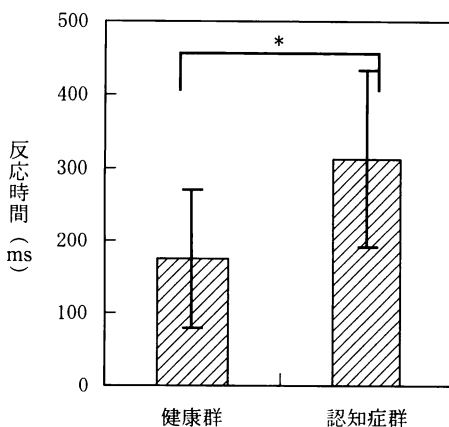


Figure 2 SRC 課題における2群の両条件の差 (横軸は、それぞれの参加者、縦軸は、不適合条件と適合条件の遂行時間の差の値。* $p < .05$)

(2) 認知機能

次に、認知機能を評価するために、MMSEの合計得点を算出した。合計得点を用いて、健康度(健康な高齢者・認知症群)を要因とした1要因分散分析を行った結果は、Figure 3 に示すように、健康な高齢者と認知症群の間で有意な差が見られた ($F(1,33) = 36.22, p < .01$)。また、下位項目を分散分析した結果、健康群と認知症群の間で、日時 ($F(1,33) = 24.68, p < .01$)、場所 ($F(1,33) = 28.01, p < .01$)、遅延再生 ($F(1,33) = 6.69, p < .05$)、自発書字 ($F(1,33) = 6.03, p < .05$)、図形模写項目 ($F(1,33) = 7.29, p < .05$) の有意な差が見られた。そして、即時記憶 ($F(1,33) = 3.26, p < .10$)、逆唱 ($F(1,33) = 3.57, p < .10$)、文章再生 ($F(1,33) = 3.99, p < .10$) 項目に有意な傾向が見られた。しかし、物品呼称、書字命令、口頭命令項目の有意な差が確認されなかった。

(3) 前頭前野機能

前頭前野機能を評価するために、FABの合計得点を算出した。合計得点を用いて同様の1要因分散分析を行った結果は、Figure 4 に示すように、健康な高齢者と認知症群の間で有意な差が見られた ($F(1,33) = 59.00, p < .01$)。下位項目が分散分析を行った結果は、健康な高齢者と認知症群の間で、概念化 ($F(1,33) = 14.88, p < .01$)、流暢性 ($F(1,33) = 13.78, p < .01$)、行動プログラミング ($F(1,33) = 12.94, p < .01$)、葛藤 ($F(1,33) = 40.12, p < .01$)、抑制項目 ($F(1,33) = 29.16, p < .01$) において有意な差が確認されたが、環境依存性項目では有意な差が見られなかった。

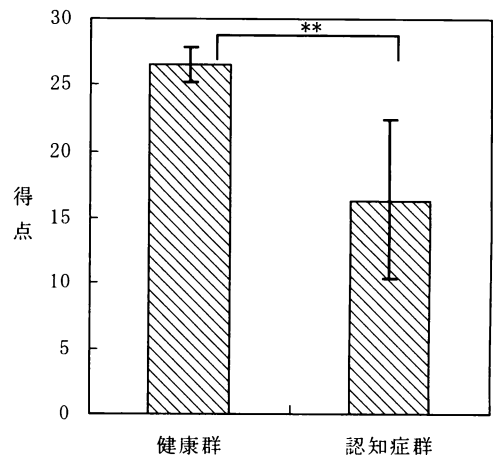


Figure 3 MMSE 課題における2群の平均得点 (横軸は、それぞれの参加者、縦軸は、MMSEの得点。** $p < .01$)

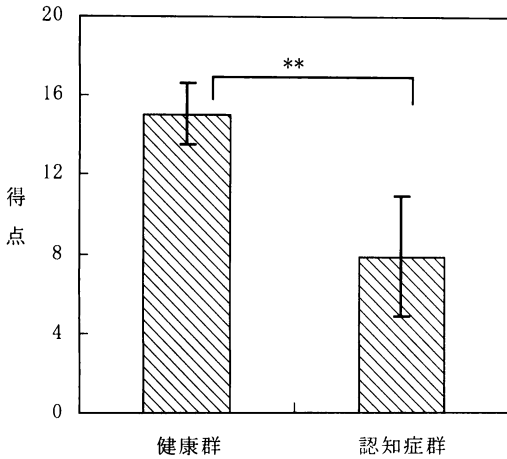


Figure 4 FAB課題における2群の平均得点 (横軸は、それぞれの参加者、縦軸は、MMSEの得点。
** $p < .01$)

考 察

本研究では、認知症群の抑制機能の低下が健康群より大きいという視点から、抑制機能の二つのタイプの低下のパターンが異なるかどうか、そして、抑制機能と関連する認知機能の低下を検討するために、それぞれの機能を査定するための典型的な課題を使って、認知症群と健康群の高次な領域での様々な機能を検討した。結果として、先行研究と同じように、認知症群は、健康群と比べて抑制機能、認知機能、前頭前野機能が全般的に低いことが明らかになった。次にそれぞれについて少し詳しく考察してみたい。

(1) 抑制機能について

主な結果として、一つ目は、ストループ課題においては、遂行時間から算出した文字色名呼称条件と色名呼称条件の差に関して、健康群と認知症群の間で有意な差が見られ、誤反応数に関しても、両群の間で有意な差が確認された。これらの結果から、認知症群は、健康群より同一性ベース抑制機能が低いと指摘できる。

二つ目は、SRC課題においては、遂行時間から算出した両条件の差に関して、健康群と認知症群の間で有意な差が見られ、誤反応数に関しても、両群の間で有意な差が確認された。これらの結果から、認知症群は、健康群より場所ベース抑制機能が低いと指摘できる。

三つ目は、SRC課題においては、健康な高齢者では、先行研究においては、前期と後期群の間に反応時間と誤反応の両方の指標で差が見られなかったが(孫・吉田, 2007)、認知症群はいずれの健康群よりも成績が低かった。こうして、認知症群は、健康群より不適切な反応を抑えることが非常に困難であると考えられる。

これらの結果から、認知症群の抑制機能の変化に関して、どのような意味を引き出すことができるだろうか。以下の3つの点が指摘できるだろう。

第1は、抑制機能に関する同一性ベースと場所ベースの両方の課題において、認知症群は、遂行時間と誤反応の双方の指標で健康群より有意に成績が低かった。従って、認知症を患っている高齢者は、健康な高齢者より抑制機能が明らかに低いと指摘できる。

第2は、同一性ベースと場所ベース抑制機能の差についてである。孫・吉田(2007)に示されているように、健康な高齢者では、同一性ベースでは前期群と後期群に差が見られたが、場所ベースでは両群間に差が見られなかった。しかし、本研究では認知症群は健康群に比べて2種類の抑制機能で明らかに低い成績を示した。

認知症群と健康群における抑制機能の差をどのように考察できるだろうか。健康な高齢者における加齢に伴う変化については、先行研究では2つの視点、つまり発達経過と神経回路の処理過程から考察されている(Connelly & Hasher, 1993)。第1の発達経過に関しては、場所情報は同一性の情報より発達の初期にそのシステムが構築されるが、加齢の後半まで維持されると示唆されている(Connelly & Hasher, 1993)。孫・吉田(2007)で得られた結果は、この示唆と軌を一にするものである。この示唆が、認知症高齢者に同じように適用されるのであれば、場所ベースでは健康群と認知症群との間に差がないと予想することができよう。しかし、本研究の結果は、場所ベースでも認知症群の成績が有意に低く、Connelly & Hasher(1993)の抑制機能の低下の差は、あくまでも健康高齢者に限定されるものといえるかもしれない。第2の視点は、2種類の抑制機能の神経回路の処理過程が元々異なっているという示唆である(Connelly & Hasher, 1993)。つまり、情報は、一次視覚野(17野)に到達した後で、同一性に関わる情報は腹側経路を経て側頭連合野へ向かうが、場所に関わる情報は背側経路を経て頭頂連合野に向かうと示唆している。こうした神経回路の処理過程は、健康な高齢者の加齢の過程を説明できる。しかし、認知症群の2種類の抑制機能の差がないという本研究の結果からは、神経回路の処理過程仮説も、健康な高齢者の加齢を説明することはできても、認知症の加齢を説明することは困難であるといえるだろう。残念なことに先行研究では、認知症高齢者に対する抑制機能の研究は、著者の知る限り、ほとんど行われていない。このため、本研究の結果のみをもって詳しい考察をすることには無理がある。認知症高齢者は、健康な高齢者とは異なる加齢の過程で進行することが仮定されるが、そのメカニズムについては、今後の研究課題であろう。

第3は、本研究では、二つの課題において、遂行時間

と誤反応率を指標として利用した。結果として、認知症群は、健康群と比べ、速度（遂行時間）と正確さ（誤反応率）は両方とも大きな差が確認された。このことは、認知症群の抑制機能の低さの大きさは、正確さという側面だけではなく、刺激を処理する速度という側面にも顕著であることを示唆している。この点について、今後さらに検証する必要がある。

(2) 認知機能について

認知機能を評価するMMSEにおいては、健康な高齢者と認知症群の間で有意な差が見られ、認知症群の認知機能が明らかに低いことが確認された。しかし、先行研究では、健康な高齢者の中で、前期 ($M=27.25$) と後期高齢者 ($M=26.58$) の間に有意な差がないことが指摘された(孫・吉田, 2007)。従って、認知症群の認知機能は、健康な高齢者より低いと指摘できるだろう。さらに、MMSEの下位尺度ごとに分析してみると、日時、場所、遅延再生、自発書字、図形模写の各項目に、有意な差が見られ、即時記憶、逆唱、文章再生にも有意な傾向が見られたが、物品呼称、書字命令、口頭命令の項目では、有意差がなかった。下位項目から得られた結果を見ると、認知機能の中で、差がある部分と差がない部分があると考えられる。

差がある項目からみると、認知機能の低下は、様々な認知過程で起こっている。こうした認知過程での低下は、作業記憶の低下に関連があるという指摘もある(三宅, 1995)。作業記憶に保持されている情報の様式には幾つかのタイプがある(視空間的、音韻的、意味的情報など)。例えば、計数課題では、視空間的情報と音韻情報の保持が必要である、そして、リーディングスパン課題では、意味的情報の保持が必要である。これらの情報の保持は、課題遂行中に必要となるという意味で、全て作業記憶の機能を反映している。作業記憶システムは、記憶のためにだけに構築されたシステムではなく、様々な認知過程との相互作用の中で進化して来たと考えられるからである。一方、認知機能の中で全て低下するわけではなく、物品呼称などの差が見られなかった項目は、残存機能として認知機能の中で働きかけていると考えられる。この点は、今後抑制機能と認知機能を検討する場合にも重要であるだろう。

(3) 前頭前野機能について

前頭前野機能を評価するFABにおいては、健康な高齢者と認知症群の間で有意な差が見られ、認知症群の前頭前野機能は明らかに低いことが確認された。しかし、孫・吉田(2007)の研究により、健康な高齢者の中で、前期 ($M=16.01$) と後期高齢者 ($M=15.08$) の間で有意な差がないことが示唆された。これらの結果から、認知症群の前頭前野機能は、健康な高齢者より低いといえるだろう。さらに、FABの下位尺度ごとに分析してみる

と、依存性を除いた全ての下位項目で得点の有意な差が見られた。下位項目から得られた結果を見ると、依存性以外のすべての下位項目が低下しやすいといえるだろう。これらのことから、前頭前野機能は、内容と文脈に関する顕在記憶だけでなく、実行機能と呼ばれる他のさまざまな認知能力との関連があると考えられる。また、Chao & Knight (1997a, 1997b) が推測したように、前頭前野機能の低下に関して、抑制機能が重要な役割を担っているとする考え方が適切であると思われた。

(4) 抑制機能と前頭前野機能、知的機能の関連について

本研究の結果から見ると、認知症高齢者の抑制機能と前頭前野機能、知的機能は、健康な高齢者より低いことが明らかになった。これらの結果から、先行研究でも指摘されたように、まず抑制機能の低下は前頭前野機能の低下と密接に関連するものと思われる。たとえば、抑制機能に関するStroopとSRC課題で認知症高齢者は明らかに得点が低かった。前頭前野機能に関するFAB課題でも認知症高齢者の得点が低かった。特に下位項目のGo/no go課題で低いことが確認された。これらのことから、前頭前野機能のうち、特に不適切な行動の抑制に関わる機能の低下が顕著に見られ、それが知的機能に影響を与える可能性である。次に知的機能に関するMMSE課題においても認知症高齢者は明らかに得点が低かった。特に下位項目の記憶項目で低いことが確認された。抑制機能と作業記憶に関する議論で、三宅(1995)が主張したように、抑制機能の低下は、作業記憶の低下と関連すると考えられる。今回の研究においても、抑制機能の低下は知的機能の中の、特に作業記憶と関連する可能性が指摘できたものと思われる。

本研究の結果をまとめると、認知症を患っている高齢者の抑制機能は、健康な高齢者の抑制機能の低下のパターンと異なることが明らかになった。つまり、場所ベースと同一性ベースという2種類の抑制機能から見ると、健康高齢者では場所ベースが発達の後期まで維持されているが、認知高齢者では抑制の種類にかかわらず低下していた。こうした抑制機能の低下の違いが、認知症高齢者の特徴の一つを示していると考えられる。

今後検討する課題として次の点を挙げる。

それは抑制機能の低下過程と形成過程との比較である。本研究では、加齢変化のうち、機能の低下過程に注目して分析を行った。この過程が、機能の形成過程とちょうど逆の過程をたどるのかどうかという問題である。そこで子どもを対象にする研究が必要であろうと考えられる。子どもを対象とする研究は、発達心理学の視点からは大きな意味があると考えられる。つまり、前頭葉の神経回路の形成は発達の時に時間がかかる領域の一つであるのに対し、この領域が逆に加齢による影響を受けや

すく、一番早く衰退すると指摘されている(半田, 1994)。従って、発達心理学の視点から抑制機能の形成過程を検討する必要であると考えられる。

文 献

- Amieva, H., Lafont, S., Auriacombe, S., Xarret, N.L., Dartiues, J.F., Orgogozo, J.M., & Fabrigoule, C. (2002). Inhibitory breakdown and dementia of the Alzheimer type: A general phenomenon? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(4), 503-516.
- Baddeley, A.D. (1996). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49(A), 5-28.
- Chao, L.L., & Knight, R.T. (1997a). Age-related prefrontal alterations during auditory memory. *Neurobiology of Aging*, 18, 87-95.
- Chao, L.L., & Knight, R.T. (1997b). Prefrontal deficits in attention and inhibitory control with aging. *Cerebral Cortex*, 7, 63-69.
- Christ, S.E., White, D.A., Mandernach, T., & Keys, B.A. (2001). Inhibitory control across the life span. *Developmental Neuropsychology*, 20(3), 653-669.
- Comalli, P.E., Wapner, S., & Werner, H. (1962). Interference effects of Stroop Color-Word Test in childhood, adulthood, and aging. *Journal of Genetic Psychology*, 100, 47-53.
- Connelly, S.L., & Hasher, L. (1993). Aging and the inhibition of spatial location. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and Performance*, 19, 1238-1250.
- Dalrymple-Alford, E.C., & Budayr, B. (1966). Examination of some aspects of the Stroop Color-Word Test. *Perceptual Motor Skills*, 23, 1211-1214.
- Dubois, B., Slachevsky, A., Litvan, I., & Pillon, B. (2000). The FAB A frontal assessment battery at bedside. *Neurology*, 55, 1621-1625.
- Foldi, N.S., Jutagir, R., Davidoff, D., & Gould, T. (1992). Selective attention in Alzheimer's disease: Performance on graded cancellation tasks varying in density and complexity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 47, 146-153.
- Fuster, J.M. (1989). *The prefrontal cortex* (2nd ed.). New York: Raven Press.
- 半田智久. (1994). *脳心のプラットフォーム*. 東京: 新曜社.
- Hartley, A. A., & Kieley, J.M. (1995). Adult age differences in the inhibition of return of visual attention. *Psychology and Aging*, 10, 670-683.
- Hasher, L., Tonev, S.T., Lusting, C., & Zacks, R. T. (2001). Inhibitory control, environmental support, and self-initiated processing in aging. In M. Naveh-Benjamin, M. Moscovitch, & H.L. Roediger (Eds.), *Perspectives on human memory and cognitive aging: Essays in Honour of Fergus Craik* (pp.286-295). New York: Psychology Press.
- 川島隆太. (2002). *高次機能のブレインイメージング*. 東京: 医学書院.
- Luria, A.R. (1966). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books.
- May, C.P., Kane, M.J., & Hasher, L. (1995). Determinants of negative priming. *Psychological Bulletin*, 118, 35-54.
- 三宅 晶. (1995). 短期記憶と作業記憶. 高野陽太郎 (編) *認知心理学: 2 記憶* (pp.71-99). 東京: 東京大学出版会.
- Mohr, E., Cox, C., Williams, J., Chase, T., & Fedio, P. (1990). Impairment of central auditory function in Alzheimer's Disease. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 12, 235-246.
- 森 悦郎・三谷洋子・山鳥 重. (1985). 神経疾患患者における日本語版 Mini-Mental State Test の有用性. *神経心理学*, 1, 82-90.
- Nebes, R.D., & Brady, C.B. (1989). Focused and divided attention in Alzheimer's disease. *Cortex*, 25, 305-315.
- Neumann, E., & DeSchepper, B.G. (1991). Costs and benefits of target activation and distractor inhibition in selective attention. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 1136-1145.
- Parasuraman, R., & Haxby, J.V. (1993). Attention and brain function in Alzheimer's disease: A review. *Neuropsychology*, 7, 242-272.
- Sasaki, K., & Gemba, H. (1986). Electrical activity in the prefrontal cortex specific to no-go reaction of conditioned hand movement with color discrimination in the monkey. *Experimental Brain Research*, 64, 603-606.
- 澤口俊之. (1988). 前頭前野の行動抑制における伝達物質の役割. 佐藤昌康 (編) *ブレインサイエンス I* (pp.54-63). 東京: 朝倉書店.
- Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-661.
- Stuart-Hamilton, I.A., Rabbitt, P.M.A., & Huddy, A. (1988). The role of selective attention in the visuospatial memory of patients suffering from dementia of the Alzheimer type. *Comprehensive Gerontology B*, 2, 129-134.
- 孫 琴・吉田 甫. (2007). 高齢者における抑制機能に関する研究 — 同一性ベースと場所ベースの抑制機能を中心として. *高齢者のケアと行動科学*, 12(2), 10-18.

- Tipper, S. P. (1991). Less attentional selectivity as a result of declining inhibition in older adults. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 29, 45-47.
- Tsuchida, N. (2005). Inhibitory function in the stimulus-response compatibility task. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 249-257.
- Valdes, L. A. (1993). *The relation of negative priming to interference*. Unpublished doctoral dissertation, Adelphi University.

付記

本研究を進めるにあたり、ご指導頂きました立命館大学文学部吉田甫教授、土田宣明教授に深く感謝いたします。また実験に参加して下さった高齢者の皆様、実験に協力して下さった京都市にあるA養護老人ホームのスタッフの皆様に厚く御礼申し上げます。

Sun, Qin (Graduate School of Letters, Ritsumeikan University). *Research on the Inhibitory Function of Elderly People with Dementia: Examinations Centering on Inhibitory and Relating Cognitive Functions*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 275-282.

In this research, identity- and location-based functions of dementia were examined using Stroop and SRC tasks, and intelligent and frontal lobe functions of dementia were examined using MMSE and FAB tasks. It was shown the inhibitory, intelligent, and frontal lobe functions of individuals with dementia were deficient, compared with those of healthy elderly adults. In addition, different results between the healthy elderly group and the dementia group were shown for identity- and location-based functions. There were significant differences between the groups for some but not all sub-items of the MMSE. The dementia group had significantly lower performance on all the sub-items of FAB except dependency. These results were discussed from the viewpoint of differences and development of identity- and location-based functions. In addition, individuals with dementia were considered very low in cognitive functions such as inhibition, memory and conceptualization, compared to the healthy elderly adults.

【Key Words】 Inhibitory function, Mini-mental state examination, Frontal assessment battery, Elderly, Dementia

2006. 11. 8 受稿, 2008. 5. 21 受理

妊娠期から産後1年までの抑うつとその変化： 縦断研究による関連要因の検討

安藤 智子

(お茶の水女子大学大学院人間文化研究科¹⁾)

無藤 隆

(白梅学園大学子ども学部)

産後抑うつは、産後自然に回復するとの見解もあるが、長びくと母子相互作用や子どもの発達に影響を与える。そこで、産後の抑うつはいつ始まり、どの程度が産後1年まで継続するか、その推移を探ること、また、産後抑うつに関する要因の推移および、回復に寄与する要因を探ることを目的として妊娠中、産後5週、産後3カ月、産後6カ月、産後1年の5回、郵送にて追跡調査を行った。産後1年時に抑うつが続いている者は、すべて妊娠期か産後5週に抑うつであった。5つの時期のEPDS得点に寄与する変数は、時期により異なり、抑うつ脆弱性を測定する自己没入が、産後5週、産後3カ月では抑うつに寄与しなかった。このことから、産後の早い時期の抑うつには、生理的な要因の寄与が推測された。潜在成長曲線モデルを用いて検討した抑うつに寄与する要因は、愛着、自尊感情、妊娠期のEPDS得点、3カ月の養育態度と対児否定感であった。産後1年まで抑うつが続く者は、妊娠中、産後5週といった、早い時期に抑うつになっており、また、産後3カ月が抑うつ回復のターニングポイントになることから、妊娠中からのスクリーニングや早期の介入が必要であることが示唆された。

【キー・ワード】産後抑うつ、抑うつ脆弱性、愛着、縦断研究、潜在成長曲線モデル

問題と目的

女性は思春期以降、男性に比して抑うつになる傾向が高く、その性差はホルモンの変化などの生理学的な要因や遺伝的な要因と、抑うつへの認知的脆弱性や否定的な事象に遭遇すること、あるいは遭遇したと感ずる頻度の高さなどの心理社会的な要因によるとされている(Kessler, 2003)。特に産後の抑うつは、10～20%前後認められるとされ(O'Hara, Neunaber, & Zekoski, 1984; Yamashita, Yoshida, Nakano, & Tashiro, 2000)、産後5週の抑うつ割合は、周産期にない女性の3倍(Cox, Murray, & Chapman, 1993)と危険率が高い。産後抑うつは、DSM-IV-TRにおいて、産後4週以内に発症した者と、発症の時期のみが特定されたものである(American Psychiatric Association, 2003)。その測定には、エジンバラ産後うつ病質問票(Edinburgh Postnatal Depression Scale; 以下EPDSと略す)が用いられることが多い。EPDSは、多くの国では13点以上が区分点とされているが、日本人は控えめに点数をつける傾向があるとされ、9点以上がスクリーニングされる(岡野ほか, 1996)。この尺度を用いた研究では、産後8カ月に13点以上の者は8.1%(Evans, Heron, Francomb, Oke, & Golding, 2001)、産後8～9カ月に13点以上が15.4%(Small, Brown, Lumley, & Astbury, 1994)、13点以上が6～12カ月で15%(Hiscock & Wake, 2001)であり、この値から、

産後半年以降も多くの女性が抑うつであることが推測される。抑うつ開始時期については、里婦りの習慣により約1カ月程度身体的・精神的に保護されることが多いので、その援助が終わる時期と一致する(Yoshida, Yamashita, Ueda, & Tashiro, 2001)、出産後2週間以内という早期に発症している(Yamashita et al., 2000)とされている。しかし、産後の時間経過により、子どもの発達段階も異なり、母親の抑うつに関する要因が異なると推測される。長く続く抑うつもある一方、産後半年以降に新たに抑うつが開始する者もあると考えられる。そこで本研究では、産後の抑うつがいつ始まり、どう推移するかを明らかにすることを第一の目的とする。

次に、先行研究で明らかにされている産後の抑うつに関するリスク要因を、妊娠・出産に関する要因、妊娠中の抑うつや夫婦関係、母親の性格特性に分けて整理する。妊娠・出産に関する要因については、妊娠希望の有無について、予期せぬ妊娠・望まぬ妊娠・不妊治療後の妊娠は抑うつ母親と非抑うつ母親と同じ割合であった(Righetti-Veltima, Conne-Perreard, Bousquet, & Manzano, 1998; Murray, 1992)との見解と、望まない妊娠はリスク要因(岡野・野村・越川・土居・辰沼, 1991)と、両論が示されている。また、不本意な辞職体験(Holden, 1991)や妊娠中の抑うつ(O'Hara, Schlechte, Lewis, & Varner, 1991)もリスク要因とされている。産前の夫婦関係に問題があることは産後抑うつリスク要因にもなるとされている(Boyce, Hickie, & Parker, 1991; Gotlib, Whiffen, Wallace, & Mount, 1991; Matthey, Barnett, Ungerer, &

1) 現所属：山脇学園短期大学家政科

Waters, 2000)。逆に、夫のサポートは、愛着がアンビバレントな妻の産前産後の抑うつを緩和する (Simpson, Rholes, Campbell, Tran, & Wilson, 2003)。産前のソーシャル・サポートは、産後の養育効力感を介して抑うつに寄与する (Cutrona & Troutman, 1986) など、抑うつに対する有効性が示唆されている。一方、その効果は限定的で、育児ストレスに対するサポートの緩衝効果は初産婦においてのみ認められ、かつ育児ストレスの強度が中程度までであるとの報告もある (Hisata, Miguchi, Senda, & Niwa, 1990)。母親の性格特性としては、自己効力感 (Teti & Gelfand, 1991; Cutrona & Troutman, 1986) や自尊感情の低さ (Sharp et al., 1995)、对人的敏感さ (Boyce et al., 1991; Matthey et al., 2000) がリスク要因とされている。その他、妊娠中や出産後早期に、夫や家族との離別や死別などのライフイベントがあること (O'Hara, 1986; Marks, Lambert, & Choi, 1992) や、人生早期に親を亡くしたこと (Kitamura, Shima, Sugawara, & Toda, 1993)、特に母親を亡くしたこと (Roy, 1981)、親しい人の喪失 (Bridge, Little, Hayworth, Dewhurst, & Priest, 1985) との関係も指摘されており、人生早期に重要な他者を喪失したことが愛着の形成に影響を与えているとも推測される。

このように、産後の抑うつに関する要因については数多くの研究がなされてきているが、これらの要因それぞれの影響が、いつまで、どの程度続くかについては、十分な整理がなされていない。Boyce et al. (1991) の、産後1カ月、3カ月、6カ月の縦断研究では、産後の早いうちの抑うつには母親自身の受けた養育体験が関与し、産後1年には対人関係の敏感さや夫の協力が寄与していた。このような産後の抑うつの割合や関連する要因の継続的な変化の解明は、まだ十分になされていないが、産後抑うつの予防や介入のためには重要なことである。そこで、本研究の第2の目的は、妊娠期から産後1年にか

けての抑うつ及びその関連要因の推移を検討することとする。本研究では、特に、抑うつへの脆弱性に関する要因を加えて検討したい。

抑うつ生成のメカニズムについては、Hankin & Abramson (2001) が、Beck (1987) や Abramson, Metalsky, & Alloy (1989) の、否定的な出来事があったときに、機能不全の態度 (Beck, 1987) や、否定的な推論スタイル (Abramson et al., 1989) で認知するために抑うつが生じるとするモデルを改良し、一般的認知脆弱性—ストレス交互作用モデル (Figure 1) を提案している。それによれば、否定的な出来事が生じた後には、誰でも否定的な感情が生じるが、認知的な脆弱性をもつ人のみ、この最初の否定的な感情が持続、増加する。また、認知的脆弱性については、領域特殊性を考慮することが必要であり、否定的な出来事が、各自の敏感な領域 (人間関係、成績、体形等) で生じた場合には、他の領域で起こったときよりも抑うつの増加に結びつきやすいと考えられている。このモデルに照らして産後の抑うつが生じるメカニズムを考えると、妊娠・出産にともない、身体的・心理的・社会的な変化があり、そのために否定的な感情が生じる機会が多く、また、この時期に特有の、妊娠・出産・子育てに関する要因に対する敏感さも抑うつの継続に寄与していると推測できる。抑うつになりやすい人には、考え込みや (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1993)、自分への注意の向きやすさ (Nolen-Hoeksema, 1991)、否定的な出来事後に自己注目するスタイル (Pyszczynski & Greenberg, 1987)、完全主義志向 (桜井・大谷, 1997) などの認知的な特徴があることが知られている。坂本 (1997) は自己没入という概念を用い、自身に向けた感情や注意が持続しやすい傾向をとらえている。自己没入が高い場合、自身への注目が強く、課題達成のために多大な努力を傾ける傾向があるとしている。このような抑うつ特有の認知スタイルの抑うつへの寄与の有無から、

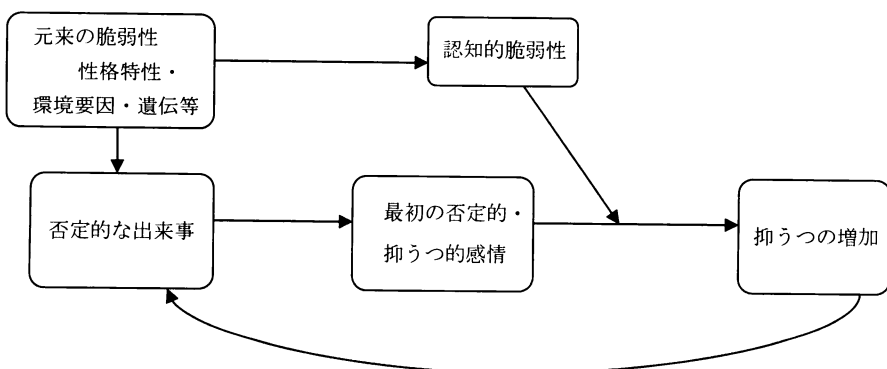


Figure 1 抑うつの一般的認知脆弱性—交互作用モデル (Hankin & Abramson, 2001)

産後の抑うつと他の時期の抑うつの異同についても明確にできると考える。産後の抑うつは、周産期に特異的な状態であり、初産で産後抑うつだった場合、第2子の出産後も抑うつになる傾向が認められる (Cooper & Murray, 1995) との知見がある一方、リスク要因には通常のうつに関与する要因との重なりが多く、周産期に特定のなものではないとの意見も併存する (Whiffen, 1992)。本研究では、産後の抑うつを、妊娠や出産、子育てに関するリスク要因から生じる抑うつととらえ、検討を加えたい。

さらに、産後抑うつが解消されずに継続する要因としては、乳児の睡眠の悪さや産前の抑うつの経験、離婚、パートナーが外国で産まれていること (Hiscock & Wake, 2001) や、産後2カ月の抑うつの値が高いこと (Beeghly et al, 2002)、社会経済的地位が低いこと、ライフストレス、発症の時期が妊娠の前か後か (Zelkowitz & Milet, 2001) 等の関与が明らかにされてきた。また、継続に関与しないとされた変数は、母親の年齢、出産経験、産まれた国、子どもの性 (Zelkowitz & Milet, 2001)、結婚の調和関係 (Bernazzani, Saucier, David, & Borgeat, 1997) であった。このような、抑うつの推移、および抑うつの解消に関する要因についても、十分な検討は加えられていない。そこで、抑うつの推移に関与する要因を明らかにすることを第3の目的とする。

これらの目的のために、本研究では、リスク要因を、“出産準備性”、“妊娠中の要因”、“母親の性格特性”に分けて、抑うつとの関連を分析する。“出産準備性”は、妊娠を希望していたかどうか、妊娠・出産にあたって就労の継続等の選択に納得しているか、つわりの程度、出産前後で里帰りをしたか、胎動をどのように感じたかについてたずねた。妊娠・出産に関する要因が、いつまで、どの程度影響を探るためにこれらの変数を用いる。“妊娠中の要因”としては、夫婦関係、妊娠中の抑うつ、“母親の性格特性”として自己没入や自尊感情、愛着の安定について検討する。愛着は、自分の受けた養育体験や子どもへの養育態度に関する変数と考えられ、抑うつへの寄与を検討することにより、被養育経験と抑うつとの検討も可能になる。なお、本研究では、診断面接を行っておらず、「抑うつ」と表現する内容は、気分障害などの診断のつくものではなく、質問紙により、抑うつの傾向をとらえたものである。

方 法

調査時期 2003年8月～2004年12月

調査方法 A市保健所にて母子手帳配布時、また、A市保健所、B市保健センター、C市D産婦人科、E病院にて母親教室・両親教室の開催時に「研究協力へのお願い」を配布し、協力するとの返信を得た妊婦522名に、妊

娠中、産後5週、産後3カ月、産後6カ月、産後1年時に、質問紙を郵送した。回収率は妊娠期96.6%、産後5週で66.48%、3カ月58.3%、6カ月59.2%、1年54.4%であった。本研究では初産婦407名を分析対象とする。倫理的な配慮として、研究協力者を募る際、研究の目的、プライバシーの保護、研究協力は任意であることを記した紙を配布し、説明した。協力する旨の返信を得た対象者に対しては、データが統計的に処理され、個人の特定や公表はしないことを質問紙に記した。

質問紙の構成 以下の変数を設問項目とした。合計点を得点化した変数は、すべて主因子法により一因子性を確認した。

(1) エジンバラ産後うつ病質問票 (Edinburgh Postnatal Depression Scale: EPDS) : Cox, Holden, & Sagovsky (1987) が開発し、岡野ほか (1996) が日本語版を作成した。EPDSは、保健師の家庭訪問、新生児訪問などでも活用されるようになってきており、産後うつ病をスクリーニングする際にも用いられている。過去7日間を振り返って「笑うことができたし、物事のおかしい面もわかった」など10項目からなり、0-3点の4件法で採点される。非抑うつと抑うつを分ける区分点は、8点/9点とした。因子分析の結果、妊娠期に因子負荷量が.37の項目が認められ、他の時期においても.50に満たない項目が認められた。しかし、EPDSは、10項目の合計点がスクリーニングの用いられることから10項目を加算して分析に用いた。

(2) 夫婦関係: Marital Love Scale (菅原・詫摩, 1997) から「どんなことがあっても夫のみかたでいたい」等5項目を選び1.「まったくそう思わない」～5.「とてもそう思う」の、5件法で質問した。各項目の因子負荷量は.50以上であり、クロンバッハの α は、第1回から第5回までの調査のそれぞれの時点で順に.89, .86, .92, .90, .89となり、5項目を加算して夫婦関係得点とした。

(3) 子どもへの感情: 花沢 (1992) の対児感情尺度を参考に、乳児に対する感情として適切と考えられる項目として肯定的感情 (かわいい、いとoshii、あどけない)、否定的感情 (じゃまな、わずらわしい) を独自に作成した。1.「まったくあてはまらない」～6.「非常によくあてはまる」の6件法で問い、肯定的感情3項目、否定的感情2項目の得点をそれぞれ加算し、対児肯定感、対児否定感の得点とした。クロンバッハの α は対児肯定感がそれぞれ.73, .63, .56, .61, .61, 対児否定感が.86, .79, .80, .90, .85で、対児肯定感の α がやや低いが、対児肯定感2項目での測定であるために低くなったと考えられ、分析に用いた。

(4) 自尊感情: Rosenbergの自尊感情尺度を翻訳した山本・松井・山成 (1982) の日本語版10項目を使用し、1.「あてはまらない」～5.「あてはまる」の5件法で質問

した。因子負荷量が.50に満たない5項目を除いた5項目を加算して自尊感情得点とした。クロンバッハの α は.81であった。

(5) 愛着安定尺度：Hazan & Shaver (1987) のアタッチメント尺度を参考にした成人版愛着スタイル尺度(詫摩・戸田, 1988) の安定型の質問「私は知り合いが出来やすい方だ」等6項目を1.「まったくあてはまらない」～6.「非常によくあてはまる」の6件法で質問した。因子負荷量はすべての項目で.50を超え、クロンバッハの α は.84で、6項目の得点を加算して、愛着安定得点とした。

(6) 養育態度：養育に関する徳永ほか(2000)の尺度を参考に、「乱暴に抱く」などの項目を産後5週に7項目、産後3カ月に7項目、産後6カ月に10項目、産後1年に7項目を作成し、1.「ぜんぜんない」～5.「よくある」の5件法でたずねた。成長に伴って養育内容も変化するために、質問項目は時期毎に作成した。産後5週の項目はすべての因子負荷量が.50より大きいので7項目すべてを用いた。産後3カ月は、因子負荷量が.30より低い項目を除いた3項目を採用した。産後6カ月は、因子負荷量が.40に満たない項目を除いた6項目を用いた。産後1年は、同様に4項目を抽出した。各時期とも、項目を加算して養育態度得点とした。クロンバッハの α は、それぞれ.76, .73, .71, .75であった。

(7) 自己没入尺度：坂本(1997)が作成し、「長い間自分のことで思いをめぐらせていることがよくある」など11項目を5件法でたずねた。因子負荷量が.34であった1項目を除き、10項目を加算し自己没入得点とした。

(8) 胎動の認知：胎動をどう感じたかについて、1.「うれしい」2.「変な感じがした」3.「嫌な感じがした」4.「実感がわかない」の4項目からの択一式とした。「嫌な感じがした」と答えた対象が少ないことや、順位尺度として使うには適当でないことから、「変な感じがした」、「嫌な感じがした」、「実感がわかない」の3項目をまとめて違和感群とし、うれしい群との2群で検討した。

(9) つわり：1.「ほとんどなかった」～4.「とてもひどかった」の4項目からの択一式とした。

(10) 妊娠希望：妊娠を希望していたかどうかについて、1.「とても望んでいた」2.「自然に受け入れた」3.「予想外だった」4.「まだ妊娠しなくなかった」の4項目からの択一式とし、1.「とても望んでいた」を「妊娠希望群」2. 3. 4.をまとめて「妊娠希望なし群」とした。

(11) 就労選択葛藤：1.「納得のいく選択ができた」2.「仕事と子育てとどちらをとるか迷っている」3.「仕事を続けたいがそうもいかない」4.「仕事を辞めたいがそうもいかない」の4項目からの択一式とした。分析では、2, 3, 4の回答を「選択迷い群」とした。

(12) 出産前後の里帰り：1.「里帰りしなかった」2.「里

帰りした」の2項目からの択一式とした。

(13) 社会的属性：その他母親の年齢、子どもの性別、家計の余裕の有無などをたずねた。

なお、(1)～(3)は毎回たずね、(4)(5)(7)～(10)(13)は妊娠中に、(6)は産後から質問項目に加えた。(11)(12)は、産後5週にたずねた。分析には統計処理用ソフトSPSS11.5とAmos4を用いた。

結 果

1. 産後1年までの推移

妊娠中から産後1年までの間の5回の質問紙調査にすべて回答した初産婦170名のうち、EPDSへの記入がもれなくなされていた113名が、どの時期に産後抑うつを経験したかについて検討した。その結果、5回の測定で抑うつにならなかったのは87名(77.0%)、1度でも区分点を越えて抑うつになったものは24名(21.2%)であった。24名の抑うつ開始時期は、妊娠期の者は14名、産後5週は5名、産後3カ月は2名、産後6カ月は3名であった。さらに、24名のうち、この産後1年にEPDS得点が8点以下になり、抑うつから回復したと考えられた者は、妊娠中に抑うつになった者のうち5名(妊娠中に抑うつになった者の35.7%)、産後5週から抑うつになった者のうちの2名(産後5週に抑うつになった者の40%)で、それ以降に抑うつが開始した5名(4.4%)は、すべてが回復していた。また、産後5週から産後1カ月までの4回の測定時にすべて抑うつであった者は4名(3.5%)であり、この4名は妊娠期も抑うつであった。つまり、産後1年まで抑うつであったのは12名(10.6%)で、その開始時期は、妊娠期が9名(産後1年まで抑うつであった者の75%)、産後5週が3名(産後1年まで抑うつであった者の25%)であったことになる。

2. 妊娠時から産後1年までの抑うつに関する要因の検討

まず、測定時期の抑うつ各変数との相関分析を行った(Table 1)。妊娠時から産後1年までのすべての時期で、妊娠期の抑うつ、自己没入、自尊感情は中程度有意な相関が、また、妊娠希望、胎動の認知、愛着安定は弱いながら有意な相関がすべての時期のEPDS得点との間に認められた。

次に、妊娠期、産後5週、産後3カ月、産後6カ月、産後1年の各時期の抑うつに寄与する要因を検討するために、各測定時期のEPDS得点を従属変数とした、4ステップからなる階層的重回帰分析を行った。独立変数として、第1ステップでは社会的属性(母親の年齢・子の性別・家計)を、第2ステップでは妊娠希望、胎動の認知、つわり、就労選択葛藤、里帰りを、第3ステップでは妊娠中に測定した夫婦関係と抑うつを、第4ステップでは性格特性として自己没入、自尊感情、愛着安定を投入した(Table 2)。産後5週の第2ステップ、第4ステッ

Table 1 抑うつと出産への準備性, 妊娠期の指標, 性格特性との相関分析結果

		妊娠期	産後5週	産後3カ月	産後6カ月	産後1年
		抑うつ	抑うつ	抑うつ	抑うつ	抑うつ
出産への準備性	妊娠希望	.24**	.20**	.21**	.23**	.19**
	胎動の認知	.20**	.18**	.12*	.09	.08
	つわり	.17**	.16**	.18**	.14*	.07
	就労選択葛藤	.19**	.20**	.20**	.12	.21**
	里帰り	.09	.01	.08	.08	.11
妊娠期の指標	夫婦関係	-.20**	-.02	-.12**	-.08	-.04
	妊娠期の抑うつ		.59**	.62**	.58**	.55**
性格特性	自己没入	.53**	.42**	.47**	.50**	.47**
	自尊感情	-.57**	.48**	-.56**	-.48**	-.46**
	愛着安定	-.25**	.31**	-.29**	-.26**	-.20**

片側検定: * $p < .05$, ** $p < .001$

Table 2 妊娠期から産後1年までの抑うつに対する階層的重回帰分析の結果

モデル	独立変数	妊娠中			産後5週			産後3カ月			産後6カ月			産後1年		
		β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2
1	社会的属性		.05	.05		.02	.02		.04	.04		.03	.03		.02	.02
	年齢	.03			.09			.07			.00				-.01	
	子の性別	.09			-.02			.06			.07				.04	
	家計	.03			.02			.04			-.10				-.05	
2	出産への準備性		.23***	.18***		.15*	.13		.03	.10*		.15*	.12*		.18**	.17**
	妊娠希望	.04			.06			.12			.09				.12	
	胎動の認知 ^a	.14*			.04			-.04			.06				.11	
	つわり	.11			.11			-.01			.06				-.07	
	就労選択葛藤	.06			-.08			-.02			-.01				.09	
	里帰り	.10			.09			.00			.07				.08	
3	妊娠期の指標		.26***	.03*		.47***	.32***		.40***	.27***		.37***	.22***		.31***	.18***
	夫婦関係	-.08			.17*			.03			.10				.02	
	妊娠期の抑うつ				.52***			.35**			.27*				.29*	
4	性格特性		.58***	.31***		.51***	.04		.47***	.07*		.46***	.09**		.41***	.05*
	自己没入	.33***			-.03			.07			.22*				.26*	
	自尊感情	-.37***			-.24*			-.26*			-.31**				-.09	
	愛着安定	-.01			.00			-.07			.12				.04	

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

β 値は最終ステップ (第4モデル) での値

a: 0 = うれしい, 1 = 違和感

ブをのぞいたすべての時期で説明率の上昇が有意であった。妊娠期の抑うつは、すべての時期の抑うつに対して寄与率が高く、産後1年間の抑うつに強く影響していることが示唆された。また、出産の準備性も、産後1年まで抑うつに寄与していた。測定時期によって、抑うつへの寄与の有無が異なったのは自己没入で、妊娠期には強い寄与を有していたが、産後5週、3カ月にEPDS得点への寄与がなくなり、産後6カ月から再び有意な寄与が認められた。

3. 抑うつの変化に関する要因

産後5週以降のEPDS得点の変化の様相に影響を与える変数を探索的に探るために、[切片]と[傾き]を潜在変数とする一次関数的「潜在成長モデル」(Latent Growth Model)を仮定し、分析を行った。潜在成長モデルで分析されるのは縦断的データである。縦断的なデータは、従来、観測された個々人の素点の変動から、平均値をプロットし、直線を決定していたが、潜在成長モデルを用いることで、個々人の発達の背後に存在する共通

する構造（発達直線，曲線）を想定する（豊田，2003）。この分析を用いることで，縦断データをいかし，抑うつ回復に与える変数の影響をより明確に検討することが可能になると考えられる。

まず，EPDS得点の推移について，潜在成長モデルを用いることが適当か確認するために，Figure 2のモデルを検討した。ここでは，[切片]からEPDS得点へのパスは1に固定し，測定時期が5週，3カ月，6カ月，1年であるため，月数に換算し，5週を0，3カ月へのパスを2，6カ月へのパスは5，1年へのパスは11と制約を課した。このことで，ひと月あたりの変化を知ることができる。また，各観測変数の誤差の平均値は0，分散はそれぞれ等しいという制約を課した。このモデルの分析結果は， $\chi^2(8)=34.69$ ($p<.001$)，CFI=.93，NFI=.91，TLI=.91，RMSEA=.09であった。 χ^2 検定は棄却され，RMSEAがやや高いが，CFI，NFI，TLIが.90を越えており，モデルの適合度はほぼよいと考えられた。また，切片の平均値は5.61で，これは初産婦の産後5週の平均値5.95と近似しており，この結果から，EPDS得点を y ，産後の月数を x にした場合， $y=-.11x+5.61$ でEPDS得点が予測されることになる。

Figure 2のモデルのあてはまりがよいことから，産後5週以降のEPDS得点の変化の様相に影響を与える変数を探索的に探るため，Figure 3のモデルを検討した。すなわち，このモデルで[傾き]に有意なパスを有する変数は，パス係数が正の値をとれば抑うつの解消を促進し，負の値をとれば，抑うつの継続に寄与することになる。また，そのパス係数が大きいほど，抑うつの変化への影響力が大きいことを意味する。

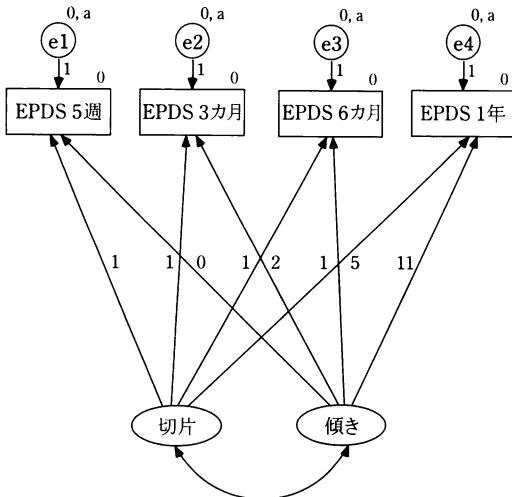


Figure 2 EPDS得点の変化に関する潜在成長モデル

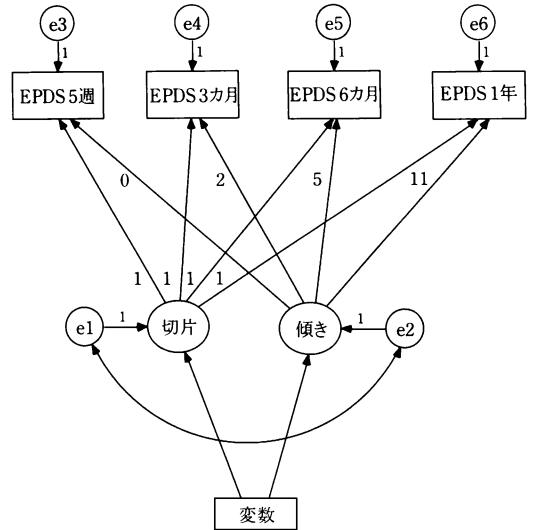


Figure 3 変数がEPDS得点の変化に及ぼす影響を検討するモデル

その結果，それぞれの[傾き]に，弱いながらも有意なパスをひくことができた変数は，愛着安定 ($\chi^2(5)=3.44$, *n.s.*)，自尊心 ($\chi^2(5)=5.61$, *n.s.*)，妊娠期のEPDS得点 ($\chi^2(5)=4.38$, *n.s.*)，産後3カ月の養育態度 ($\chi^2(5)=4.43$, *n.s.*)，産後3カ月の対児否定感 ($\chi^2(5)=3.63$, *n.s.*)であった (Table 3)。
 [傾き]へのパス係数が正の値である愛着安定，自尊心は，その値が高いほど，EPDS得点の減少に寄与している。つまり，愛着が安定しており，自尊心が高いほど，抑うつから回復する傾向が大きいことが示された。一方，妊娠期EPDS得点，産後3カ月の養育態度，産後3カ月の対児否定感から[傾き]へのパス係数が負の値であることから，これらの数値が高いほど，EPDS得点の増加に寄与している。つまり，妊娠中の抑うつ得点が高く，産後3カ月の養育態度や子どもへの感情が否定的であるほど，抑うつが継続する傾向があることが示された。

考 察

産後1年まですべての時期に回答があった者のうち，21.7%が妊娠期から産後1年までの間に抑うつを経験していた。5回すべて回答した協力者の約5分の1が，産後1年までの間のどこかの時期に抑うつを経験していることから，妊娠期から産後1年の間に抑うつを経験する女性が多いことが改めて示された。抑うつの開始時期は，妊娠期が最も多かった。産後3カ月以降に抑うつになる者も4.5%あったが，産後1年には回復していた。産後1年時に抑うつであった者は，妊娠期からの開始が75%，産後5週からの開始が25%であり，産後長く続

Table 3 [傾き] に有意なパスの認められた変数の潜在成長分析結果

		愛着安定	自尊感情	EPDS得点	養育態度	対児否定感
				妊娠期	産後3カ月	産後3カ月
切片へのパス	非標準化推定値	-.34***	-.59***	.69***	.85***	.94***
	標準化係数	-.43	-.58	.66	.27	.39
	平均値	13.58	16.78	1.85	2.90	3.28
傾きへのパス	非標準化推定値	.01*	.01*	-.01*	-.04*	-.03*
	標準化係数	.21	.19	-.19	-.18	-.18
	平均値	-.04	-.04	-.04	-.05	-.04
χ ² 検定	χ ² 値	3.44	5.61	4.38	4.43	3.63
	df	5	5	5	5	5
	p値	.63	.35	.50	.49	.60
適合度指標	CFI ^a	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	NFI ^b	.99	.99	.99	.99	.99
	RMSEA ^c	.00	.02	.00	.00	.00
	AIC ^d	33.44	35.61	34.38	34.43	33.63
	BCC ^e	33.89	36.06	34.83	34.88	34.08

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

^aComparative Fit Index

^bNormal Fit Index

^cRoot Mean Square Error of Approximation

^dAkaike's Information Criterion

^eBrowne-Cudeck Criterion

く抑うつの始まりは、妊娠中か産後の早期であった。産後1年まで続く抑うつは妊娠中か産後の早期の開始であったことから、妊娠期あるいはその前からの抑うつに対する介入が必要であることが示唆されたといえる。

抑うつへ寄与する変数は、産後1年までの5回の測定で変化が認められた。まず、「出産への準備性」は、妊娠中に大きな寄与が認められ、産後3カ月を除いたすべての時期で抑うつへの有意な寄与を有していた。抑うつとの相関分析では、「妊娠の希望」が妊娠期から産後1年まで、「就労選択葛藤」は産後6カ月を除くすべての時期で、弱いながら有意な相関が認められた。この「出産への準備性」と抑うつとの関係から、妊娠・出産に関する葛藤の多いことが、産後1年の間、抑うつへ影響することが明らかになった。ウガンダの女性は、妊娠・出産についての意味を、「妊娠中や出産後の女性には、栄養のある十分な食料が与えられるので幸せである」と答えており(吉田, 2000)、社会的に利益や保護を受けることができ、それを喜びと感じていることがうかがえる。一方日本では、出産や育児にかかる経済的な問題や、養育と就労とのバランスの問題を抱えることも少なくない。「出産への準備性」における葛藤には、個人的な要因と社会的な要因の存在が推測されるが、出産に対する中絶の割合は24歳以下で増加している(厚生省, 1998) ことから、妊娠・出産は日本の女性にとって、困難なライフイベントとなっていると推測される。

次に「妊娠期の指標」の「妊娠期の抑うつ」は、産後1

年までのすべての抑うつに対して強い影響力を有していた。これは Matthey et al. (2000) の縦断研究の結果と同様であり、妊娠中の抑うつが、産後の抑うつの強いリスク要因であることが確認された。一方、「夫婦関係」は、抑うつと有意な相関が認められたものの、階層的重回帰分析で有意な寄与を有していたのは産後5週だけであった。産後1年までの抑うつに有意な寄与を有していた(Matthey et al., 2000)、あるいは、産後1年の抑うつに妊娠中の夫婦関係が関与していた(Robinson, Olmsted, & Garner, 1989) とする先行研究とは異なった結果であった。これは、本研究で用いた尺度が、夫に対する親愛の情をたずねる内容であったことも一因と考えられる。抑うつへ関与するのは、否定的な感情であるため、夫婦関係の不調和に焦点化した質問項目を用いると、夫婦関係の効果が現れる可能性があるとも推測される。

「性格特性」では、妊娠期の抑うつに有意に寄与していた「自己没入」が、産後5週、産後3カ月と有意な寄与がなくなり、産後6カ月からは再び有意な寄与を有したことが特徴的な変化であった。「自己没入」は「自分がどんな人間なのか、長い間考え続けることがよくある」という質問項目にも示されるように、抑うつの認知特性である自己注目と繰り返し思考の両方が含まれる概念である。その「自己没入」が寄与していた妊娠期、産後6カ月、産後1年時の抑うつには、一般的な抑うつに関する認知的な脆弱性が関与していることが明らかになったといえる。

産後3カ月の変換点は、他の結果にも認められた。産後3カ月以降に抑うつが始まった場合は、産後1年までに抑うつが解消していることや、潜在成長分析の傾きへの寄与が有意だった養育態度、対児否定感産後3カ月の変数であったことなどから、産後1年までの経過では、産後3カ月に変換点があることが示唆された。この結果については、生理的な要因と、母子の発達の両面から考察される。

まず、産後はホルモンのバランスが大きく変化し、その影響で抑うつが引き起こされる可能性が挙げられる(岡野, 2001)。つまり“自己没入”が寄与していない産後の早い時期の抑うつには、生理的な要因の関与が推測される。

次に、母子の発達について、氏家(1996)は、56人の女性を3年間追跡し、面接によるインタビューと質問紙による調査、家庭での観察を行い、赤ちゃんが生まれてからしばらくの間、母親たちの行動と思考、感情のまとまりが機能しなくなった不安定な状態になり、再び定常状態になるのは、自分自身のポジティブな側面に注目し始めた3~6カ月の間だったとしている。生後3カ月の乳児は、外界への興味が増加し、働きかけに対して反応が明らかにできるようになり、外界との関係の持ち方が変化する。それに応じて、母親は、子どもとのやりとりがより成り立つように感じるだろう。氏家(1996)の観察からは、養育のしがいが出てくるし、やりとりも楽しくなる母親の肯定的な変化がうかがえる。この時期の対児否定感や養育態度が否定的であることが、産後1年までの抑うつに影響していたことから、産後早期に、子どもをわずらわしく感じていたり、育てづらさを感じている母親への介入の必要性が示唆された。

潜在成長分析で[傾き]に有意な寄与を有していた変数は、愛着安定、自尊感情、EPDS得点妊娠期、養育態度3カ月、対児否定感3カ月であった。自尊感情は、様々な精神的健康と有意な関係をもつ指標であり(Tronic, Cohn, & Shea, 1986)、産後一時的に抑うつになった者も、自尊感情の高いことが回復に寄与していたといえる。主に親との間でつくられた愛着に関するワーキングモデルは、母子相互作用の質、子どもの愛着の安定、結婚への適応と関係があるとされ(Eiden, Teti, & Corns, 1995)、愛着が抑うつと関連するとの見解もある(Fonagy et al., 1996)。本研究では、愛着から抑うつへの有意な相関は認められたが、階層的重回帰分析による検討において、直接の寄与は認められなかった。しかし、抑うつの回復へは弱いながらも有意な寄与を有していた。愛着は、否定的な情動をひきおこす危機的な状態に、他者への接近をもって情動を制御し、安全であるという意識を確保する機能を有している。愛着安定が、産後に抑うつに陥ったという危機的な状態で効果を発揮していたことは、この

ような愛着の特性を反映した結果といえよう。

子どもへの養育態度は、被養育経験や、内的ワーキングモデルの関与があり、愛着が安定している母親は、子どもへの応答が柔軟であると推測される(数井, 2005)。そのため、安定した愛着の母親は、養育中に否定的な感情が生じることが少なく、抑うつの回復につながると推測される。また、愛着が安定していると、人に頼ることができると推測される。そのため、ソーシャル・サポートを得て、孤立することなく養育ができたのではないだろうか。回顧的な調査ではあるが、産後に、否定的な内的ワーキングモデルから安定した内的ワーキングモデルに変容した母親は、重要な人物からのサポートを十分うけ、また広いサポートネットワークを有していた(加藤, 2007)との見解もあり、産後早期の適切なサポートは非常に重要であるといえる。

本研究で明らかになった知見から、先に示したHankin & Abramson(2001)の抑うつへの一般的認知的脆弱性-交互作用モデルを参照すると、産後の抑うつになる者は、“出産への準備性”が否定的な気分を生じさせ、産後の子育てという特別な環境の中で、母親の子育ての領域に関する感性や否定的な感情が抑うつの継続に関与するというモデルが提示される。産後の抑うつも、抑うつのモデルを援用して理解することが可能であり、産後という時期に認められるという点で他の時期の抑うつと区別され、抑うつやその継続に寄与する要因に、妊娠・出産・子育てに関する特徴的な要因が関与しているといえる。

最後に、本研究で得た知見から、産後の抑うつに対する介入について検討する。まず、妊娠期の抑うつが産後の抑うつ全体へ影響していたことから、妊娠期の抑うつを下げる必要がある。妊娠前の青年期層に対して、抑うつとその対処、産後の抑うつと望まない妊娠や就労選択葛藤、夫婦関係との関係などを教育する機会をつくらなければならない。青年期前期は抑うつの好発期でもあり、これらの教育は、予防的な介入になると考える。次に、妊娠・出産に関する要因が妊娠期の抑うつに寄与していたことから、就労と子育てのバランスがとりやすいような社会的なシステムの構築が望まれる。また、妊娠中から産後早期の介入の重要性が示唆された。辛い出産前後は、保健・医療機関に必ず足を運ぶことになる。そのため、これらの機関で働く専門家は、抑うつの予防、発見、介入などを担うことができる。有効な介入のためには、これらの機関の連携が必要不可欠である。たとえば、妊娠・出産時に産科で抑うつのスクリーニングがなされても、退院後の親子を追跡することは難しい。産後の親子を支える地域の保健所、健診を実施する小児科や抑うつを治療する精神科などの間での連携づくりが急務といえる。さらに、抑うつの脆弱性をもった

人が産後の抑うつになる傾向から、一般的な抑うつの改善に必要な、安定した眠りや気晴らしの確保も必要であると考えられる。そのためには、夜間の授乳を代わる、あるいは、日中、子どもを預かり、散歩に出る時間をつくるなどの周囲のサポートが必要になろう。さらに、母親の愛着が抑うつの推移に影響していたことから、乳児からの働きかけを読み取ったり、それに対する応答へのサポートが必要であろう。たとえば、祖父母やベビーシッター、あるいは同じ年頃の子どもをもつ友人など、複数の大人と一緒に子育てをすることが役に立つのではないだろうか。他の乳児を見ることで、自分の子どもの反応を理解したり、他の人の乳児への関わりを学ぶことができる。親子の小さなグループで、親子のやりとりに専門家が関わることも有用であろう。

本研究の限界と今後の課題

縦断研究でドロップアウトした対象の抑うつの値が継続協力者に比して有意に高かったことから、本調査の結果は、日常生活の可能な、抑うつの程度の軽い者に限定的な結果と考えられる。また、産後1年まで抑うつの続いていた者のうち、妊娠中に抑うつが始まった割合が高いことは明らかになったが、妊娠中の抑うつの高い者が、妊娠前も抑うつが高かったかどうかは本研究の調査方法では確認できなかった。そのため妊娠を機会に抑うつになったのか、妊娠前から抑うつであったかは区別できない。また、本研究は産後1年までの結果であるが、さらに先までの変化は、今後の縦断調査で明らかにしたい。

文 献

- Abramson, L. Y., Metalsky, G. L., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, *96*, 358-372.
- American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き* (新訂版) (高橋三郎・大野 裕・染谷俊幸, 訳). 東京: 医学書院. (American Psychiatric Association. (2000). *Quick reference to the diagnostic criteria from DSM-IV-TR*. Washinton, D.C. and London: American Psychiatric Association.)
- Beck, A.T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, *1*, 5-37.
- Beeghly, M., Weinberg, M. K., Olson, K. L., Kernan, H., Riley, J. M., & Tronic, E. Z. (2002). Stability and change in level of maternal depressive symptomatology during the first postpartum year. *Journal of Affective Disorders*, *71*, 169-180.
- Bernazzani, O., Saucier, J., David, H., & Borgeat, F. (1997). Psychosocial predictors of depressive symptomatology level in postpartum women. *Journal of Affective Disorders*, *46*, 39-49.
- Boyce, P., Hickie, I., & Parker, G. (1991). Parents, partners or personality? Risk factors for post-natal depression. *Journal of Affective Disorders*, *21*, 245-255.
- Bridge, L. R., Little, B. C., Hayworth, J., Dewhurst, J., & Priest, R.G. (1985). Psychometric ante-natal predictors of post-natal depressed mood. *Journal of Psychosomatic Research*, *29*, 325-331.
- Cooper, P.J., & Murray, L. (1995). Course and recurrence of postnatal depression. Evidence for the specificity of the diagnostic concept. *British Journal of Psychiatry*, *166*, 191-195.
- Cox, J.L., Holden, J.M., & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression: Development of the Edinburgh Postnatal Depression Scale. *British Journal of Psychiatry*, *150*, 782-786.
- Cox, J.L., Murray, D., & Chapman, G. (1993). A controlled study of the onset, duration, and prevalence of postnatal depression. *British Journal of Psychiatry*, *163*, 27-31.
- Cutrona, C. E., & Troutman, R. B. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development*, *57*, 1507-1518.
- Eiden, R. D., Teti, D. M., & Corns, K. (1995). Maternal working models of attachment, marital adjustment, and the parent-child relationship. *Child Development*, *66*, 1504-1518.
- Evans, J., Heron, J., Francomb, H., Oke, S., & Golding, J. (2001). Cohort study of depressed mood during pregnancy and after childbirth. *British Medical Journal*, *323*, 257-260.
- Fonagy, P., Leigh, T., Steele, M., Steele, H., Kennedy, R., Mattoon, G., Target, M., & Gerber, A. (1996). The relation of attachment status, psychiatric classification, and response to psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *64*, 22-31.
- Gotlib, I.H., Whiffen, V.E., Wallace, M.N., & Mount, J.H. (1991). Prospective investigation of postpartum depression: Factors involved in onset and recovery. *Journal of Abnormal Psychology*, *100*, 122-133.
- 花沢成一. (1992). *母性心理学*. 東京: 医学書院.
- Hankin, B.L., & Abramson, L.Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability-transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, *127*, 773-796.
- Hazan C., & Shaver, P.R. (1987). Romantic love conceptualized and an attachment process. *Journal of Personality*

- and *Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hisata, M., Miguchi, M., Senda, S., & Niwa, I. (1990). Child-care stress and postpartum depression: An examination of the stress-buffering effect of marital intimacy as social support. *Social Psychology*, 6, 42-51.
- Hiscock, H., & Wake, M. (2001). Infant sleep problems and postnatal depression: A community-based study. *Pediatrics*, 107, 1317-1322.
- Holden, J.M. (1991). Postnatal depression: Its nature, effects, and identification using the Edinburgh Postnatal Depression Scale. *Birth*, 18, 211-221.
- 加藤孝士. (2007). 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. *発達心理学研究*, 18, 185-195.
- 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.
- Kessler, R.C. (2003). Epidemiology of women and depression. *Journal of Affective Disorders*, 74, 5-13.
- Kitamura, T., Shima, S., Sugawara, M., & Toda, M.A. (1993). Clinical and psychosocial correlates of antenatal depression: A review. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 117-123.
- 厚生省 (監修). (1998). 母体保護統計報告. *厚生白書平成10年度版* (pp.64-65). 東京：厚生省大臣官房統計情報部
- Marks, N., Lambert, J. D., & Choi, H. (1992). Transitions to caregiving, gender, and psychological wellbeing: A prospective U.S. National study. *Journal of Marriage & Family*, 64, 657-667.
- Matthey, S., Barnett, B., Ungerer, J., & Waters, B. (2000). Paternal and maternal depressed mood during the transition to parenthood. *Journal of Affective Disorders*, 60, 75-85.
- Murray, L. (1992). The impact of postnatal depression on infant development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 543-561.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Response to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1993). Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition & Emotion*, 7, 561-570.
- O'Hara, M. W. (1986). Social support, life events and depression during pregnancy and the puerperium. *Archives of General Psychiatry*, 43, 569-573.
- O'Hara, M. W., Neunaber, D.J., & Zekoski, E.M. (1984). Prospective study of postpartum depression: Prevalence, course and predictive factors. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 158-171.
- O'Hara, M. W., Schlechte, J.A., Lewis, D.A., & Varner, M. W. (1991). Controlled prospective study of postpartum mood disorders: Psychological, environmental, and hormonal variables. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 63-73.
- 岡野禎治. (2001). 産褥期における気分障害の神経内分泌学的研究の進歩. *精神科診断学*, 12, 347-360.
- 岡野禎治・村田真理子・増地聡子・玉木領司・野村純一・宮岡 等・北村俊則. (1996). 日本版エジンバラ産後うつ病自己評価表 (EPDS) の信頼性と妥当性. *精神科診断学*, 7, 525-533.
- 岡野禎治・野村純一・越川法子・土居通哉・辰沼利彦. (1991). Maternity bluesと産後うつ病の比較文化的研究. *精神医学*, 33, 1051-1058.
- Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1987). Self-regulatory perseveration and the depressive self-focusing style: A self-awareness theory of reactive depression. *Psychological Bulletin*, 102, 122-138.
- Righetti-Veltema, M., Conne-Perreard, E., Bousquet, A., & Manzano, J. (1998). Risk factors and predictive signs of postpartum depression. *Journal of Affective Disorders*, 49, 167-180.
- Robinson, G. E., Olmsted, M. P., & Garner, D.M. (1989). Predictors of postpartum adjustment. *Acta Psychiatrica, Scandinavica*, 80, 561-565.
- Roy, A. (1981). Risk factors and depression in Canadian women. *Journal of Affective Disorders*, 3, 65-70.
- 坂本真士. (1997). *自己注目と抑うつの社会心理学*. 東京：東京大学出版会.
- 桜井茂男・大谷佳子. (1997). “自己に求める完全主義”と抑うつ傾向および絶望感との関係. *心理学研究*, 68, 179-186
- Sharp, D., Dale, H., Pawlby, S., Shmucker, G., Allen, H., & Kumar, R. (1995). The impact of postnatal depression on boys' intellectual development. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 36, 13125-1336.
- Simpson, J.A., Rholes, W.S., Campbell, L., Tran, S., & Wilson, C.L. (2003). Adult attachment, the transition to parenthood, and depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1172-1187.
- Small, R., Brown, S., Lumley, J., & Astbury, J. (1994). Missing voices: What women say and do about depression after childbirth. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 12, 89-103.
- 菅原ますみ・詫摩紀子. (1997). 夫婦間の親密性の評価——日記入式夫婦関係尺度について. *季刊精神科診*

- 断学, 8, 155-166.
- 詫摩武俊・戸田弘二. (1988). 愛着理論からみた青年の対人態度: 成人版愛着スタイル尺度作成の試み. 東京都立大学人文報第196号, 東京都立大学, 東京, 1-16.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.
- Tronic, E., Cohn, J., & Shea, E. (1986). On the dimensional and hierarchical structure of affect. *Psychological Science*, 10, 297-303.
- 徳永雅子・大原美和子・萱間真美・吉村奏恵・三橋順子・妹尾栄一. (2000). 首都圏一般人口における児童虐待の調査, 厚生指標, 47, 3-10.
- 豊田秀樹. (2003). 共分散構造分析〔事例編〕—構造方程式モデリング. 東京: 朝倉書店.
- 氏家達夫. (1996). 親になるプロセス. 東京: 金子書房.
- Whiffen V.E. (1992). Is postpartum depression a distinct diagnosis? *Clinical Psychology Review*, 12, 485-508.
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子. (1982). 認知された自己の諸側面の構造. *教育心理学研究*, 30, 64-68.
- Yamashita, H., Yoshida, K., Nakano, H., & Tashiro, N. (2000). Postnatal depression in Japanese women: Detecting the early onset of postnatal depression by closely monitoring the postpartum mood. *Journal of Affective Disorders*, 58, 145-154.
- 吉田敬子. (2000). 母子と家族への援助—妊娠と出産の精神医学. 東京: 金剛出版.
- Yoshida, K., Yamashita, H., Ueda, M., & Tashiro, N. (2001). Postnatal depression in Japanese mothers and the reconsideration of 'satogaeri bunben'. *Pediatrics International*, 43, 189-193.
- Zelkowitz, P., & Milet, T.H. (2001). The course of postpartum psychiatric disorders in women and their partners. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 189, 575-582.

付記

本調査の協力者を募る際にご協力いただいた病院、保健所のみならず、また、調査に協力くださっている皆様に心より感謝申し上げます。また、本調査の分析について、貴重な助言をいただきました、大学入試センター准教授荘島宏二郎先生に深謝いたします。本研究は、2006年度お茶の水女子大学大学院学位論文の一部を加筆修正したものである。本研究の一部は、平成15年度小平記念日立教育振興財団家庭教育研究奨励金ならびに文部科学省科研費基盤研究(B)15330140の助成を受けた。

Ando, Satoko (Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University) & Muto, Takashi (Department of Child Study, Shiraume-Gakuen University). *The Course of Depression from Pregnancy through One Year Postpartum: Predictors and Moderators*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 283-293.

The purpose of this study was to clarify the length of postpartum depression and the factors which affect the onset and recovery from it. 407 primiparous women provided longitudinal data five times: during pregnancy, at 5 weeks, and 3, 6, and 12 months postpartum. The factor that significantly affected depression at all five time points was one's score on the Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS) at pregnancy. Self-preoccupation, as an indicator of vulnerability to depression, showed no significant influence on depression at 5 weeks and 3 months postpartum, which suggested that early postpartum depression was mostly affected by physiological factors. Latent growth curve modeling analysis revealed that factors which influenced the slope were the EPDS score at pregnancy, self-esteem and attachment safety, negative affection toward the infant and parenting attitude at 3 months. It was evident that about 3 months postpartum was the turning point for recovery.

[Key Words] Postpartum depression, Vulnerability to depression, Attachment, Longitudinal study,

Latent growth curve modeling analysis

2006. 12. 4 受稿, 2008. 5. 23 受理

両親の夫婦関係が青年の結婚観に及ぼす影響： 青年自身の恋愛関係を媒介変数として

山内 星子

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

伊藤 大幸

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科・日本学術振興会特別研究員)

両親の夫婦関係が青年の結婚観に影響を与える過程として、連合学習のようなシンプルなメカニズムによって直接的に影響する「直接ルート」と、青年自身の恋愛関係を媒介して間接的に影響する「モデリングルート」とを想定し、実証的に検討した。さらに、モデリングルートのうち、親の夫婦関係から青年の恋愛関係への影響については、親の夫婦関係に対する青年の主観的評価が調整変数として機能するという仮説を立て、検証を行った。大学生213名(男性95名, 女性112名, 不明6名)から得られたデータに対して共分散構造分析を行った結果、親の夫婦関係に対する青年の主観的評価が高い群においては、親の夫婦関係が直接に青年の結婚観に影響を与え、また、青年自身の恋愛関係を媒介して間接的にも影響を及ぼしていた。一方、親の夫婦関係への評価が低い群では、親の夫婦関係から青年の恋愛関係への影響は見られず、親の夫婦関係と青年の恋愛関係が独立に青年の結婚観に影響を与えていた。これらの結果は、直接ルートが親の夫婦関係への青年の評価にかかわらず成立するのに対し、モデリングルートは評価が高いときのみ成立することを示している。

【キーワード】結婚観, 両親の夫婦関係, 恋愛関係, モデリング, 共分散構造分析

問題と目的

これまで両親の夫婦関係が青年の結婚観¹⁾に与える影響について、アメリカを中心に多くの研究がなされてきた(Muench & Landrum, 1994)。これらの研究は、アメリカにおける1970年代からの急激な離婚率の上昇に伴い(Bramlett & Mosher, 2001)、変化する夫婦関係やその崩壊の影響を明らかにしようとするものであった。一方わが国でも、女性の社会進出などライフスタイルの欧米化を背景に、夫婦関係のあり方の変化が指摘されている。離婚率を例にとれば、1990年代から離婚率の上昇が指摘され始め、現在では欧米諸国との比較においてトップクラスの数字を示すに至った(安藏, 2002)。このような状況の下で、日本においても両親の夫婦関係が青年の結婚観に及ぼす影響に関する研究が必要とされているが、未だその数は少ない。近年の未婚率上昇やそれに伴う少子化現象などの社会問題に対処する上でも、青年の結婚の意志を規定する(伊東, 1997)結婚観を検討することは意義深い。そこで本研究では、両親の夫婦関係が青年の結婚観に与える影響とそのメカニズムについて検討を加える。

欧米における、両親の夫婦関係から青年の結婚観への

影響に関するこれまでの研究では、ほぼ一貫して両親の離婚や葛藤が子のネガティブな結婚観の形成に寄与することが示されてきた(例えば、Ganong, Coleman, & Brown, 1981; Jennings, Salts, & Smith, 1992; Kinnaird & Gerrard, 1986; Tasker, 1992)。しかし、こうした研究の仮説の多くは、両親のあり方は必然的に子に影響を与えるであろうという素朴な理論の上に成り立っており、そのメカニズムについてはあまり言及がなされてこなかった。臨床的な援助や、未婚率の上昇にともなう少子化の抑制に貢献するという観点からも、そのメカニズムの解明は重要であり、実証的な検討が必要であろう。

数少ないながらも、これまでに両親の夫婦関係が青年の結婚観に影響を与えるメカニズムについて2つの説明が提出されている。1つは、両親の夫婦関係が直接的に結婚観を変化させるというもの(以降、直接ルートと呼ぶ)、もう1つは、親の夫婦関係が子の恋愛関係に影響し、間接的に結婚観に影響を与えるというもの(モデリングルート)である。なお、両親の夫婦関係から青年の恋愛関係や結婚観への影響に関する先行研究においては、親密性(intimacy)や葛藤(conflict)といった関係の良好性に関する側面が問題とされてきた。本研究もそれになり、夫婦関係や恋愛関係の良好性の側面に焦点化して検討を行うこととする。以下、本稿では、夫婦関係・恋愛関係という用語を、関係の良好性を指すものとして用いる。

直接ルート(親の夫婦関係→結婚観)に関しては、Long(1987)の言及がある。Longは、両親の夫婦関係に

1) 本研究では、欧米におけるattitudes toward marriageあるいはmarital attitudesに対応するものとして結婚観という用語を用いる。これは、未婚者が抱く自らの将来の結婚に対する期待、予測、感情を意味するものであり、結婚はこうあるべきだという信念や結婚生活における性別役割などは含まれない。

おける葛藤が嫌悪刺激として負の感情を引き起こし、それが結婚の観念全体と連合することで、結婚観がネガティブなものになると述べている。この説明では、両親の夫婦関係がもたらす感情と結婚の観念とが連合することで結婚観が変化するというシンプルなメカニズムが想定されている。

モデリングルート(親の夫婦関係→恋愛関係→結婚観)に関しては、Larson, Benson, Wilson, & Medora (1998)の言及がある。Larson et al.は、原家族において問題のある家庭環境に置かれてきた個人は、自身もまた不満足な恋愛関係を構築することによって、将来の結婚のような親密な異性関係へのネガティブな期待や感情を抱くようになるだろうと述べている。この説明では、原家族における問題が、青年自身の恋愛関係を媒介として、間接的に結婚観に影響するというメカニズムが想定されている。このメカニズムは、原家族から恋愛関係への影響過程と、恋愛関係から結婚観への影響過程に分けることができる。

このうち、前者の過程(親の夫婦関係→恋愛関係)については、これまでいくつかの研究によって検討がなされている。Downey & Feldman (1996)は、両親の夫婦間暴力が、子からその恋人への身体的攻撃を増加させることを示している。また、Perren, Wyl, Burgin, Simoni, & Klitzing (2005)は、夫婦関係の質(コミュニケーション、葛藤、感受性、会話の質)の世代間伝達が生じることを示した。両親の夫婦関係から青年の異性関係へのこうした影響は、Bandura (1971/1975)の社会的学習理論におけるモデリングという概念によって説明することができる。これは従来の模倣や同一視といった概念を包括する用語であり、他者の行動やその結果をモデル(手本)として観察することにより、観察者の行動に変化が生ずる現象を指す(二宮, 1999)。親の夫婦関係をモデルとして観察することにより、子は異性関係における基本的な行動パターンを学習し、自らの恋愛関係にそれを適用すると考えられる。親の夫婦関係は、フィクションや概念と異なり具体化されたものであるだけでなく、子にとって最初の、また持続的な異性関係のモデルであり、その影響は大きいと考えられる。

しかし、Feldman, Gowen, & Fisher (1998)では、両親の結婚満足度(幸福感、合意、連帯感、愛情)と青年の恋愛関係(親密性)の間には部分的な関連しか見出されなかった。葛藤の世代間伝達を検討したMartin (1990)や、両親の結婚満足度(親和性、満足)と青年の恋愛関係(親密性)の関係を調査したScharf & Maysseless (2001)においても、両親の夫婦関係と青年の恋愛関係に直接の関連は見出されていない。このように、両親の夫婦関係が青年の恋愛関係に与える影響に関する知見には交錯が見られる。社会的学習理論に基づけば、その原因の1つ

は、これらの先行研究がいずれも、親の夫婦関係に対して青年自身がどのような主観的評価を持っているかという観点を取り入れてこなかったことにあると考えられる。Bandura (1971/1975)はモデリングによって習得された行動が実際に遂行されるか否かには代理強化というメカニズムが関係すると述べている。すなわち、モデルが当該行動をとることによって生じる結果を観察者がポジティブなものであると評価すれば、観察者はその行動を遂行するようになるが、逆にネガティブなものであると評価すれば、その行動の遂行は抑制される。この点に関して、若原(2003)は青年が親に対して愛情や尊敬を感じるほど、親に対する同一視(意識的なモデル化、取り入れへの気づき)が強くなることを示した。このようなことが親の夫婦関係のモデリングにおいても成り立つとすれば、親の夫婦関係に対する青年の評価がポジティブなものであるほど、親の夫婦関係の性質は青年の恋愛関係に伝達しやすくなるであろう。このことは、親の夫婦関係が愛情に欠け、不和に満ちたものである場合に、特に重要な問題となる。なぜなら、親の夫婦関係を青年が無条件に絶対視し、好ましい評価を持っている場合には、関係の望ましくない性質までもが青年に伝達する可能性があるためである。

一方、青年の恋愛関係が自身の結婚観に及ぼす影響(恋愛関係→結婚観)について検討した研究は見当たらない。現代の日本において、結婚は恋愛の延長線上にある場合がほとんどである。岡村・壁谷沢(1987)が大学生を対象に行った調査では、「結婚には恋愛が前提となっているべきだ」と考えているものが約60%を占めている。実際にも、恋愛から結婚へ至る恋愛結婚は全体の約9割にのぼっている(国立社会保障・人口問題研究所, 2005)。つまり、現代の青年のほとんどは結婚に至るまでに少なくとも一度の恋愛を経験すると言える。結婚と恋愛は親密な異性関係であるという点で共通しており、現在のあるいは過去の恋愛関係が良好なものか、葛藤に満ちたものであるかによって、将来の結婚に対する予測、期待、感情、つまり結婚観は影響を受けると考えられる。

以上より両親の夫婦関係から青年の結婚観への影響は少なくとも2つの過程を経て生じていると考えられる。すなわち、両親の夫婦関係が直接に結婚観に影響を与える直接ルートと、青年の恋愛関係を媒介として影響を与えるモデリングルートである。本研究の目的はこれらの影響ルートの存在を実証的に確かめることである。また、モデリングルートにおいて、親の夫婦関係から青年の恋愛関係への影響を、親の夫婦関係に対する青年の主観的評価が調整しているか否かについても検証する。仮説は以下のとおりである(図示したものをFigure 1に示す)。

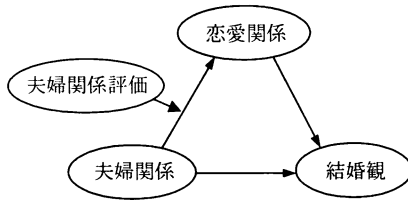


Figure 1 仮説モデル

- 仮説1：両親の夫婦関係は、直接青年の結婚観に影響を与える。
- 仮説2：両親の夫婦関係は、青年の恋愛関係に影響を与えるが、その影響の強さは両親の夫婦関係に対する青年の主観的評価によって異なる。
- 仮説3：青年の恋愛関係は自らの結婚観に影響を与える。

方法

両親の夫婦関係良好性尺度および青年の恋愛関係良好性尺度の作成

モデリングを検討するという本研究の目的に沿い、両親の夫婦関係と青年の恋愛関係の同一側面について測定を行うために、事前に予備調査を行い独自に尺度を作成した。まず項目作成のために一般大学生12名（男性6名、女性6名；平均年齢21.42歳、 $SD=0.79$ ）に質問紙調査を行った。質問紙は、両親の夫婦関係および自分自身の恋愛関係について10ずつの文章を完成させる文章完成法形式のものを用いた（項目例：恋人とは____、両親の結婚は____）。得られた回答をKJ法により5カテゴリに分類した。そのうち両親の夫婦関係および青年の恋愛関係についての記述の両方に含まれていた3カテゴリ、すなわち「情緒的関与」、「コミュニケーション」、「愛情」を採用し、平山・柏木（2004）の「コミュニケーション態度尺度」、菅原・詫摩（1997）の「マリタラプスケール」を参考にして、項目の作成を行った。

次に、作成した項目（「情緒的関与」13項目、「コミュニケーション」13項目、「愛情」10項目、計36項目）から同一のワーディングで両親の夫婦関係および青年の恋愛関係について尋ねる尺度を作成し、一般大学生193名（男性128名、女性65名；平均年齢19.80、 $SD=1.81$ ）に回答を求めた。得られたデータに対して因子分析を行い、両親の夫婦関係と青年の恋愛関係において同様の3因子構造を見出した。各因子に高く負荷する項目から3つの下位尺度を作成し、それぞれ「愛情」（例：相手のことが好きだ）、「葛藤」（例：相手のことが嫌になる）、「抑制」（例：相手に遠慮することがある）と命名した。項目数はそれぞれ24項目、5項目、3項目であった。項目数に偏りがあったため、平山・柏木（2004）および菅原・

詫摩（1997）を参考に新たに項目を追加し、いずれも10項目となるようにした。また、愛情尺度は負荷量の高い順に10項目のみを用いることとした。

調査対象および手続き

2005年10月および2006年7月に、一般大学において学部生対象の講義の時間を利用し質問紙調査を行った。383名の未婚者から有効回答を得た。質問紙回収後、研究の概要を記述した用紙を配布し、デブリーフィングを行った。

質問紙の構成

両親の夫婦関係良好性尺度および青年の恋愛関係良好性尺度 予備調査により作成した両親の夫婦関係良好性尺度、青年の恋愛関係良好性尺度（いずれも30項目）について、「全くそう思わない」（1）～「非常にそう思う」（6）までの6件法で回答を求めた。ただし、両親の夫婦関係については、自分と同性の親の視点から回答するように教示を行った。これは、①青年の恋愛関係良好性尺度が自己の視点からの認知を尋ねるものであり、それと同じワーディングを用いる以上、両親の夫婦関係に関しても一方の親の視点からの回答を求めざるを得ないということ、②親の夫婦関係のモデリングは、性役割の異なる異性の親よりも、同性の親に対して生じやすいと考えたことによる。なお、本尺度の回答を直接両親に求めなかった理由は、本尺度のねらいが実際の両親の夫婦関係や感情よりも、それらが青年によってどのように認知されているのかを測定することにあつたためである。また、恋愛関係良好性尺度は、現在を含め、これまで経験した恋愛関係全般について回答するよう教示した。

両親の夫婦関係評価 両親の夫婦関係に対する青年の主観的評価を「好ましくない」（1）～「好ましい」（10）の10件法で尋ねた。

過去の恋愛経験および現在の恋人の有無 「これまでに異性と交際した経験があるか」、「現在恋人がいるか」という問いに「はい」、「いいえ」のいずれかで回答を求めた。

結婚観尺度 河村（2004）の結婚観尺度を用いた。河村（2004）は、未婚者20名に対して、文章完成法と自由記述形式で結婚に関する考えを尋ねる予備調査を行い、その結果をもとに本尺度を作成した。さらに河村（2004）は、本尺度を用いて大学生300名に対する調査を行い、 $\alpha=.97$ という高い内的整合性と、青年から見た両親の夫婦関係の良さに関する尺度（諸井、1997）と本尺度の得点間の関連を報告しており、一定の信頼性・妥当性が確認されている。本研究では、この河村（2004）の結婚観尺度27項目から、表現や内容が不適切であると考えられる7項目を削除し、20項目を用いた。

回答に際しては、将来自分が結婚したときのことを想像して答えるように教示を行い、「全くそう思わない」

(1)～「非常にそう思う」(6)までの6件法で回答を求めた。この尺度は自分の将来の結婚に対する予測(「結婚に成功する」など)、期待(「結婚は自分を成長させるものである」など)、感情(「結婚は面倒なものだ」など)といったものを尋ねる項目で構成されている。

分析対象および統計パッケージ

全回答者383名のうち、恋愛経験のない147名、親を早くに亡くすなどの理由から未回答項目の多かった20名、年齢が30歳を越えていた3名を除き、残り213名(男性95名、女性112名、不明6名;平均年齢19.74歳、SD=1.66)を対象とし、SPSS10.0JおよびAmos5.0を用いて分析を行った。

結 果

尺度作成

両親の夫婦関係・青年の恋愛関係 両親の夫婦関係良好性尺度、青年の恋愛関係良好性尺度、各30項目につ

いて、それぞれ因子分析(主成分分解、プロマックス回転)を行った。固有値の減衰状況(夫婦関係:11.78, 3.26, 2.07, 1.34, 1.08, 0.97...;恋愛関係:8.83, 3.57, 2.51, 1.39, 1.26, 1.05, 0.94...)と因子の解釈可能性を考慮し、予備調査と同じく両尺度とも3因子解を採用した。次に、以下の基準のいずれかに該当した項目を除外した。すなわち、①いずれの因子に対しても負荷量が.40に満たない、②2つ以上の因子に同程度に高い負荷量(差が.15以下)を示す、という基準である。また、両尺度の構造が同様になるように、①、②の基準によってどちらかの尺度の項目が除外された場合、もう一方の尺度の対応する(つまり、同じワーディングの)項目も除外され、さらに③両尺度間で対応する項目同士が異なる意味内容の因子に高い負荷量を示すものも除外された。以上の基準により7項目を除外し、残り23項目について再び因子分析(主成分分解、プロマックス回転)を行ったところ、両尺度で同様の3因子構造が見出された(Table 1, Table 2)。

Table 1 両親の夫婦関係良好性尺度の因子分析結果(主成分分解、プロマックス回転)

項目	I	II	III	h ²
第I因子<愛情>				
19. 相手に対して優しくする	.92	.08	.34	.72
4. 相手を支えてあげる	.80	.14	.17	.49
10. 相手に対して関心がない*	.77	.00	.00	.59
1. 相手のことが好きだ	.75	-.03	-.10	.64
21. 自分の考えや態度を相手に分かってもらおうとする	.73	.45	-.26	.56
13. 相手のことを魅力的だと思っている	.70	-.10	.03	.56
16. お互い信頼しあっている	.70	-.26	-.06	.77
7. 仲がよい	.70	-.26	-.07	.77
28. 相手をほめる	.69	.02	.14	.44
25. 会話を大切にする	.66	-.13	-.03	.55
15. 二人で建設的な話し合いができる	.60	-.20	-.11	.57
29. 相手は、自分の意見をきちんとうけとめてくれる	.55	-.19	-.23	.57
第II因子<葛藤>				
20. 相手につらくあたることがある	.11	.81	-.20	.60
14. 相手にいやみを言う	-.12	.65	-.35	.58
5. 話していてもすぐけんかになる	-.28	.62	-.15	.64
11. どちらか片方が、一方的に話すことが多い	.11	.57	.10	.28
8. 相手が自分の話を上の空で聞いていると感じる	-.02	.55	.32	.45
23. 相手のことが嫌になる	-.16	.54	.23	.49
2. 話がかみ合わない	-.27	.44	.17	.45
第III因子<抑制>				
18. 相手に遠慮することがある	.32	.15	.88	.71
12. 何かと相手に合わせる	.21	.12	.83	.63
9. 相手に対して不満があっても、うちあけられない	-.22	-.09	.74	.67
3. 相手に対して、いやなことはいやだと、きちんと言える*	-.21	-.21	.70	.60
寄与率(%)	37.62	13.12	7.24	
累積寄与率(%)	37.62	50.74	57.98	
因子間相関		II	III	
	I	-.52	-.28	
	II		.07	

注. *は逆転項目。

Table 2 青年の恋愛関係良好性尺度の因子分析結果 (主成分分解, プロマックス回転)

項目	I	II	III	h ²
第I因子<愛情>				
13. 相手のことを魅力的だと思っている	.85	.02	-.24	.64
1. 相手のことが好きだ	.77	.16	-.02	.56
19. 相手に対して優しくする	.72	-.19	-.24	.56
28. 相手をほめる	.70	-.03	-.28	.45
7. 仲がよい	.69	.01	.16	.59
10. 相手に対して関心がない*	.69	.00	-.16	.42
25. 会話を大切にする	.64	-.05	.22	.57
16. お互い信頼しあっている	.62	-.01	.30	.60
15. 二人で建設的な話し合いができる	.59	-.01	.20	.48
4. 相手を支えてあげる	.57	-.11	-.01	.36
29. 相手は、自分の意見をきちんとうけとめてくれる	.53	-.15	.23	.47
21. 自分の考えや態度を相手に分かってもらおうとする	.46	.18	.31	.40
第II因子<葛藤>				
14. 相手にいやみを言う	.09	.80	.10	.63
20. 相手につらくあたることがある	.05	.77	.12	.61
5. 話していてもすぐけんかになる	-.08	.71	.12	.55
2. 話がかみ合わない	-.05	.59	-.37	.49
8. 相手が自分の話を上の空で聞いていると感じる	.03	.56	-.13	.31
23. 相手のことが嫌になる	-.35	.51	-.02	.46
11. どちらか片方が、一方的に話すことが多い	-.12	.42	-.10	.22
第III因子<抑制>				
12. 何かと相手に合わせる	-.31	-.26	.78	.56
18. 相手に遠慮することがある	-.14	-.06	.78	.55
3. 相手に対して、いやなことはいやだと、きちんと言える*	.11	.21	.75	.68
9. 相手に対して不満があっても、うちあけられない	.13	.10	.69	.57
寄与率(%)	28.23	13.56	9.17	
累積寄与率(%)	28.23	41.78	50.95	
因子間相関		II	III	
	I	-.22	-.35	
	II		-.04	

注. *は逆転項目。

第I因子は「相手に対して優しくする」、「相手のことが好きだ」など、パートナーに対する愛情を示す項目が高い負荷量を示しているため「愛情」と命名した。第II因子は「相手につらくあたることがある」、「話していてもすぐけんかになる」といった、関係における葛藤を示す項目が高く負荷しているため「葛藤」と命名した。第III因子は「相手に遠慮することがある」、「相手に対して不満があっても、うちあけられない」など、意思や感情を率直に表出できないことを示す項目が高い負荷量を示しているため「抑制」と命名した。

逆転項目の値を逆転させたのち各因子に高い負荷量を示す項目の得点を単純合計し、下位尺度得点とした。各下位尺度の α 係数と基本統計量はTable 3に示したとおりである。どの下位尺度も十分な内的整合性を示していた。

結婚観 結婚観尺度20項目について因子分析(主成分分解)を行った。固有値の減衰状況(11.43, 1.41, 0.99…)

Table 3 各尺度の基本統計量と α 係数

	項目数	M	SD	α 係数
結婚観	15	68.27	11.77	.96
夫婦-愛情	12	46.54	10.93	.93
夫婦-葛藤	7	22.98	6.26	.78
夫婦-抑制	4	10.93	4.20	.81
恋愛-愛情	12	55.87	7.90	.89
恋愛-葛藤	7	18.55	5.42	.77
恋愛-抑制	4	13.45	3.72	.76

と解釈可能性から1因子解を採用した。 α 係数を検討し、内的整合性を低めていた5項目を除外した後、再度因子分析を行った。その結果をTable 4に示す。逆転項目1項目の値を逆転させたあと、15項目の得点を単純合計し、尺度得点とした(基本統計量と α 係数はTable 3参照)。この尺度得点の高さは自らの将来の結婚に対する期待、予測、感情のポジティブさを示す。

Table 4 結婚観尺度の因子分析結果 (主成分分解)

項目	負荷量
4. 結婚相手とは相互に信頼しあえる	.89
18. 結婚相手とはお互いに信じあえる	.89
17. 結婚相手とはお互いに理解しあえる	.87
8. 結婚に満足する	.84
12. 結婚生活は楽しいものである	.84
16. 結婚相手とはお互いに頼りにしあえる	.83
2. 自分の結婚は幸福なものになる	.83
5. 結婚に成功する	.83
13. 結婚相手とお互いを大切にしたい	.82
6. 結婚によって充足感を得られる	.82
3. 結婚で精神的な安定を得られる	.79
1. 結婚相手とはいつまでも仲が良い	.77
15. 結婚相手とはお互いに尊敬しあえる	.76
11. 結婚生活は安らぎである	.73
14. 結婚に失敗する*	.71
寄与率(%)	66.34

注. *は逆転項目。

夫婦関係評価別の尺度間相関の検討

親の夫婦関係に対する主観的評価の高低で変数間の関係に差が見られるかを検討した²⁾。そのためにまず、夫婦関係評価 ($M=6.80, SD=2.43$) が中央値である8以上のものを高群 ($n=109$)、7以下のものを低群 ($n=104$) として分割した。男女比は高群が男性49名、女性56名、不明4名、低群が男性46名、女性56名、不明2名であ

2) この検討に先立って、現在の恋人の有無で変数間の関係に差異が見られるかを検討した。恋人有りは96名、恋人無しは116名、不明が1名であった。各変数の平均値の比較 (t 検定) では、恋愛-愛情 (恋人有り > 恋人無し: $t(210)=5.28, p<.01$) と恋愛-抑制 (恋人有り < 恋人無し: $t(210)=5.64, p<.01$) において有意差が見られた。しかし、後に共分散構造分析の分析対象とする結婚観、夫婦-愛情、夫婦-葛藤、恋愛-愛情、恋愛-葛藤の5つの尺度得点間の相関係数 ($5C2=10$ 対) には、群間で明確な差異が見られなかったため、共分散構造は同質であると判断した。そのため、以降は、現在の恋人の有無による区別を行わずに分析を行った。

り、偏りは見られなかった。続いて、群ごとに各変数の平均値、標準偏差と変数間の相関係数を算出した (Table 5, Table 6)。

多くの相関で集団間に差異が見られたが、これらはおおむね以下の3つにまとめられる。まず、夫婦関係良好性尺度内において、抑制尺度と愛情尺度および葛藤尺度との相関が、集団間で異なっていた。夫婦関係評価低群では、抑制と愛情との間に有意な相関が見られず ($r=-.05$)、抑制と葛藤との間には負の相関が見られた ($r=-.21, p<.05$)。一方、高群では、抑制と愛情との間に負の相関が見られ ($r=-.31, p<.01$)、抑制と葛藤との間に正の相関が見られた ($r=.23, p<.05$)。これらの結果から、両親の夫婦関係における抑制は、高群では葛藤と負の関係にあるような比較的ポジティブな側面と認知されているのに対し、低群では、愛情と負の関係にあり、葛藤と正の関係にあるようなネガティブな側面として認知されていると推測される。

2つ目に、夫婦関係良好性の各下位尺度とそれに対応する恋愛関係良好性の各下位尺度の相関係数が、低群よりも高群において高かった。低群では、対応する各下位尺度間の相関係数は、夫婦-愛情と恋愛-愛情で-.01 (ns)、夫婦-葛藤と恋愛-葛藤で.01 (ns)、夫婦-抑制と恋愛-抑制で-.14 (ns) であったのに対し、高群ではそれぞれ.32 ($p<.001$)、.19 ($p<.05$)、.00 (ns) であった。

Table 5 夫婦関係評価別の各尺度得点の平均値 (SD)

	夫婦関係評価	
	高群	低群
結婚観	70.29 (10.59)	66.15 (12.60)
夫婦-愛情	52.83 (7.28)	39.94 (10.21)
夫婦-葛藤	20.19 (5.37)	25.89 (5.80)
夫婦-抑制	9.97 (3.47)	11.93 (4.66)
恋愛-愛情	55.69 (7.76)	56.06 (8.08)
恋愛-葛藤	18.35 (4.88)	18.76 (6.00)
恋愛-抑制	13.49 (3.74)	13.40 (3.71)

Table 6 夫婦関係評価別の各尺度得点間の相関行列

変数	両親の夫婦関係			青年の恋愛関係			
	結婚観	愛情	葛藤	抑制	愛情	葛藤	抑制
結婚観		.26**	-.13	-.10	.45***	-.32***	-.18
夫婦-愛情	.39***		-.53***	-.05	-.01	.01	-.19*
夫婦-葛藤	-.26**	-.49***		-.21*	.00	.01	.12
夫婦-抑制	-.33***	-.31**	.23*		-.02	.11	-.14
恋愛-愛情	.45***	.32***	.02	-.09		-.42***	-.34***
恋愛-葛藤	-.27**	-.07	.19*	.23*	-.20*		-.02
恋愛-抑制	-.09	-.28**	.19*	.00	-.32***	.06	

注. *** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

対角線の上段が夫婦関係評価低群 ($n=104$) の値、下段が高群 ($n=109$) の値。

3つ目に、結婚観と夫婦関係良好性の各下位尺度の相関係数の絶対値が、低群よりも高群において高かった。低群では、結婚観と各尺度の相関係数は、夫婦-愛情で.26 ($p < .01$)、夫婦-葛藤で-.13 (*ns*)、夫婦-抑制で-.10 (*ns*)であったのに対し、高群では、それぞれ.39 ($p < .001$)、-.26 ($p < .01$)、-.33 ($p < .001$)であった。

この2つの差異は、親の夫婦関係に対する主観的評価が、親の夫婦関係から青年の恋愛関係への影響において調整変数として機能すると考えることによって、统一的に説明される。すなわち、高群では低群よりも夫婦関係が恋愛関係に及ぼす影響が大きいために、夫婦関係と恋愛関係の間の相関が高くなり、さらに、恋愛関係は結婚観に影響を及ぼすため、夫婦関係と結婚観の間の(絶対値としての)相関も高群においてより高くなる、と考えることができる。このことをより厳密に検討するために、共分散構造分析を行った。

共分散構造分析

構成概念と観測変数の対応 両親の夫婦関係、青年の恋愛関係の構成概念は、それぞれ夫婦関係良好性尺度、恋愛関係良好性尺度の3つの下位尺度得点を観測変数として対応させて構成した。結婚観については結婚観尺度の尺度得点に対応させて設定した。結婚観尺度の測定誤差項の分散は、 α 係数(=.96)と各群における結婚観尺度の分散から、高群で4.48、低群で6.35に設定された。

モデルの構築と修正 以上の各変数について、Figure 1に基づきモデルを構築した。ただし、夫婦関係評価については高群・低群に分割して同時分析を行うことによって、調整の効果を検討した。分析に際して、誤差変数から各観測変数への係数はすべて1に固定された。また、潜在変数(夫婦関係、恋愛関係)から各下位尺度への係数は、3つのうち1つ(愛情)を1に固定し、残り2つは集団間で等値制約を置いた。また、2つの潜在変数(夫婦関係と恋愛関係)の同質性を保つために、潜在変数間で対応する下位尺度へのパス(夫婦関係→夫婦-葛藤と恋愛関係→恋愛-葛藤、夫婦関係→夫婦-抑制と恋愛関係→恋愛-抑制)の間にも等値制約を置いた。最尤法によって母数を推定したところ、夫婦関係から夫婦-抑制、恋愛関係から恋愛-抑制へのパス係数が小さく(標準化係数で-.20~-0.29)、モデルの適合度も低かった($\chi^2(30) = 71.96, p < .001$; GFI = .91, AGFI = .83, CFI = .81, RMSEA = .081)。夫婦-抑制に関しては、上述の相関分析においても夫婦-愛情、夫婦-葛藤との相関に集団間で差異が見られており、集団間で等値制約を置いて分析を進めることには無理があると考えられる。しかし、集団間で潜在変数の同質性が保たなければ、集団間の直接的な比較は難しくなるため、夫婦-抑制を分析から除外することとした。それにともない恋愛-抑制も分析から除外された。

次に、因果モデルにおける3つの主要なパス(夫婦関係→結婚観、夫婦関係→恋愛関係、恋愛関係→結婚観)のそれぞれに集団間で差異が見られるかどうかを検討するために、8つのモデルを構成し、その適合度の比較を行った。8つのモデルとは、3つそれぞれのパスに等値制約を置くか否かの組み合わせ($2^3 = 8$)によって構成されたものである。その結果をTable 7に示す。結果からまず、いずれの適合度指標においても、夫婦→恋愛のパスに集団間で等値制約を置いたモデルの適合度が低くなっていることがわかる。このことは夫婦→恋愛のパス係数に関して集団間で差がないというという仮定が、データにあてはまっていないことを示している。一方、恋愛→結婚観と夫婦→結婚観に集団間で等値制約を置いたモデルは全体に適合度が高まっていることがわかる。このことはこれら2つのパス係数に集団間で差がないという仮定が妥当であることを示している。これらの結果から、恋愛→結婚観と夫婦→結婚観のみ集団間で等値制約を置いたモデル(下から2つ目)を採択することとした。

採択されたモデルのパス係数を見ると、夫婦関係評価低群における夫婦関係→恋愛関係の標準化係数が.01と小さかったため、このパスを0に設定し再度分析を行っ

Table 7 各モデルに対する主な適合度指標の数値

集団間の等値制約 ^{a)}	χ^2 値	自由度	p 値	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC
なし	16.98	9	.049	1.89	.97	.90	.95	.065	58.98
夫婦→恋愛	22.23	10	.014	2.22	.96	.88	.93	.076	62.23
恋愛→結婚観	18.18	10	.052	1.82	.97	.90	.95	.062	58.18
夫婦→結婚観	18.11	10	.053	1.81	.97	.90	.95	.062	58.11
夫婦→恋愛, 恋愛→結婚観	23.64	11	.014	2.15	.96	.88	.93	.074	61.64
夫婦→恋愛, 夫婦→結婚観	22.36	11	.022	2.03	.96	.89	.93	.070	60.36
恋愛→結婚観, 夫婦→結婚観	18.54	11	.070	1.69	.97	.91	.96	.057	56.54
夫婦→恋愛, 恋愛→結婚観, 夫婦→結婚観	23.67	12	.023	1.97	.96	.89	.93	.068	59.67

注. ^{a)} 親の夫婦関係に対する主観的評価の高群と低群の間に置かれた等値制約。

た。その結果、モデルの適合度がさらに高まったため ($\chi^2(12)=18.54, p=.10; GFI=.97, AGFI=.92, CFI=.96, RMSEA=.051, AIC=54.55$), 最終的にこのモデルを採用した。

最終結果 結果を Figure 2 に示した。夫婦関係評価高群では、両親の夫婦関係から結婚観への直接効果は .23 (標準化された値, 以下同様)、青年自身の恋愛関係を介した間接効果は .23 であり、どちらの過程も同程度の影響を及ぼしていた。結婚観に対する総合効果は夫婦関係が .47、恋愛関係が .55 であった。決定係数は恋愛関係が .18、結婚観が .47 であった。一方、夫婦関係評価低群では、夫婦関係から結婚観への直接効果は .26 であったが、恋愛関係を介した間接効果は .00 であった。結婚観への総合効果は夫婦関係が .26、恋愛関係が .60 であった。決定係数は恋愛関係が .00、結婚観が .43 であった。

これらの結果は、①両親の夫婦関係に対する評価が夫婦関係→恋愛関係の影響過程において調整変数として働く(夫婦関係評価高群では夫婦関係→恋愛関係の影響が見られたが、低群ではこの影響が見られなかった)こと、②その結果として、夫婦関係評価低群では高群に比べ夫婦関係から結婚観への総合的影響が半減していること、③ただし、夫婦関係評価は夫婦関係→結婚観(や恋愛関係→結婚観)の過程には影響しないこと、④全体として、親の夫婦関係よりも青年自身の恋愛関係の方が結婚観に大きな影響を及ぼしていること、を示している。

考 察

本研究は両親の夫婦関係が青年の結婚観に影響を与えるメカニズムについて、両親の夫婦関係が直接に結婚観に影響する「直接ルート」と青年自身の恋愛関係を媒介

して影響を与える「モデリングルート」を仮定し、検討を行った。また、モデリングルートのうち、両親の夫婦関係から青年の恋愛関係への影響過程においては、両親の夫婦関係に対する青年の主観的評価が調整変数として機能すると仮定した。夫婦関係評価の高低によって分割された2群に対して共分散構造分析による同時分析を行ったところ、これらの仮説を支持する結果が得られた。以下、結果の詳細な考察を行う。

直接ルート

分析によって、両親の夫婦関係は青年自身の恋愛関係とは独立に、結婚観に直接影響を及ぼしていることが示され、仮説1は支持された。またこの影響は親の夫婦関係に対する青年の主観的評価によって調整を受けないことも示された。この結果は、先行研究において、親の夫婦関係と結婚観との関連が、調整変数や媒介変数の想定がなくとも、一貫して見出されてきた (Ganong et al., 1981; Jennings et al., 1992; Kinnaird & Gerrard, 1986; Tasker, 1992; Long, 1987 など) という事実とも整合的である。これらのことから、夫婦関係から結婚観への影響が連合学習のようなシンプルで半ば自動的なメカニズムによって発生するという Long (1987) の想定に関して一定の妥当性が示されたと言える。しかし、本研究における親の夫婦関係から青年の結婚観への直接効果の全てが、このようなメカニズムで生じたものとは限らない。今後、異なるデザインやアプローチを用いて注意深く検討を行っていく必要がある。

モデリングルート

分析により、両親の夫婦関係は、それに対する青年の主観的評価が高いときのみ青年の恋愛関係に影響を与えていることが示され、仮説2は支持された。これは、代

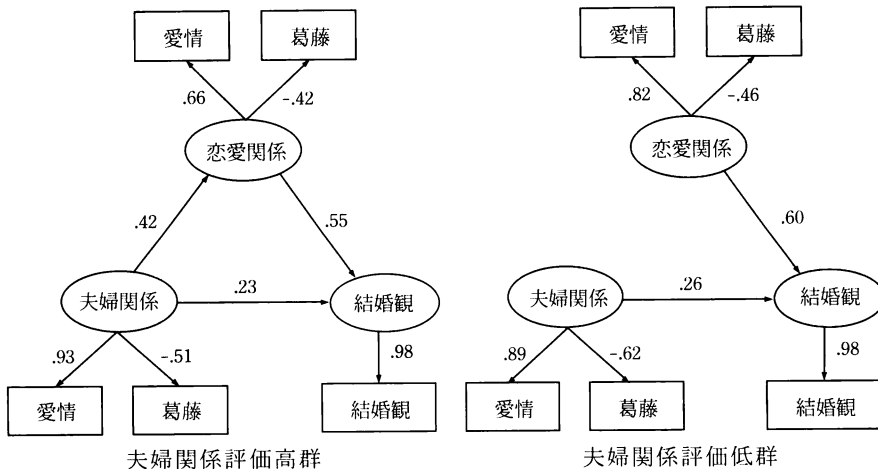


Figure 2 夫婦関係評価別の共分散構造分析の結果 (誤差変数は省略してある。パスは全て1%水準で有意)

理強化によって反応の遂行が促進・抑制されるという Bandura (1971/1975) の主張や、親への態度が同一視の強さに影響を与えるという若原 (2003) の結果とも整合的である。また、青年の恋愛関係は自らの結婚観に影響を及ぼすことが示され、仮説3は支持された。こうした結果から、モデリングルートは夫婦関係評価が高いときのみ成立することが明らかになった。

これまでに、両親の夫婦関係が、青年の恋愛関係を媒介として結婚観に与える影響について実証的な検討を行った研究は見当たらない。本研究はこの過程の存在を実証的に示し、さらに親の夫婦関係に対する青年自身の評価がその調整変数として機能することを示した点で意義深い。そして、モデリングルートは2つの点からさらなる検討に値する。1つは、その影響力の大きさである。結果によれば、夫婦関係評価が高い群において、総合効果のうちの約半分は間接効果 (モデリングルートの影響) であり、無視するには適当でない。

もう1つは、調整の可能性である。連合学習のような半ば自動的でそれゆえに強力な学習過程による影響とは異なり、モデリングルートは主体の意識によってその影響の強さを変化させることができると考えられる。実際、本研究でも直接ルートには夫婦関係評価による違いが見られなかったが、モデリングルートには大きな相違が見られた。この結果は、両親の夫婦関係に対して青年がどのような価値付けを与えるかによって、自身の恋愛関係や結婚観への影響が変化しうることを示唆している。この示唆は、両親の夫婦関係の影響を受動的にこうむるという、従来の結婚観研究において大勢を占めていた暗黙裡の青年像に対するアンチテーゼを提供する。また、この新たな知見は、両親の夫婦関係が社会的に望ましくない性質を持つ場合であっても、青年がその関係性を絶対視せず、適切に評価できるような介入を行うことによって、自身の恋愛関係や結婚観への負の影響を低減しうる可能性を示すものであり、実際的な意義も大きい。ただし、本研究の調査は一般の大学生を対象としたため、親の夫婦関係に対して好ましい評価を持っている青年が多く、夫婦関係評価がそれほど低くない青年 (10段階で6や7の評価) も、相対的基準により低群に割り当てる必要があった。したがって、本研究では、絶対的な基準で夫婦関係評価が低い青年に対する検討は十分に行われていないと言える。今後、愛情に欠け葛藤の多いハイリスクな夫婦関係の両親を持つ青年を対象に、さらなる検討を行っていく必要がある。

恋愛関係の影響

本研究では両親の夫婦関係から結婚観への媒介変数として恋愛関係をとりあげた。分析の結果は、夫婦関係評価のいずれの群においても、結婚観に対する恋愛関係そのものの効果が両親の夫婦関係の総合効果よりも大きい

ことを示し、単独でも注目に値する影響を持っていることが示唆された。これまで、恋愛関係が結婚観に与える影響について実証的な検討は行われてこなかったが、この影響の大きさを考えれば、十分に検討の価値があると言える。

まとめと今後の展望

本研究は両親の夫婦関係が青年の結婚観に影響を与える過程について検討し、連合学習のようなシンプルなメカニズムによる直接的な影響だけではなく、青年が両親の夫婦関係を自らの恋愛関係に取り入れることによって生じる間接的な影響があることを、共分散構造分析の手法を用いて明らかにした。また、この取り入れの過程において、両親の夫婦関係に対する青年の主観的評価が調整変数として機能することも示された。主観的評価が夫婦関係から結婚観への直接のパスには影響しないことと考えあわせると、直接的な過程は連合学習のような無意識的でプリミティブなメカニズムによる過程であるのに対し、恋愛関係を媒介した間接的な過程は主体の意識によって左右されるような、より高次の心的メカニズムに関係する過程であると推測することができる。したがって、もし両親の夫婦関係が好ましくない性質のものであっても、青年自身がそれを相対化してとらえることができれば、自身の恋愛関係への世代間伝達を防ぎ、結婚観へのネガティブな影響を半減させられるかもしれない。これまで両親の夫婦関係が結婚観に影響を与えるメカニズムの詳細については実証的な検討がなされてこなかったが、本研究の結果は、この影響に少なくとも2つの異なるメカニズムが関係することを示唆していた。今後、これら双方のメカニズムについて、より精緻な検討が行われていく必要がある。

最後に本研究の限界と今後の展望を示す。

1点目に、本研究は共分散構造分析の手法を用いることによって、因果モデルの検討を行ったが、あくまでも一時期に調査を行い変数間の関連を検討するという相関アプローチをとっており、因果関係に関する推測は限定的なものである。因果関係をより厳密に検討するためには、縦断的アプローチによる検証の必要がある。

2点目に、本研究は夫婦関係良好性尺度への回答に際し、自身と同性の親の視点からの回答を求めた。その理由は、前述の通り、親の夫婦関係のモデリングは、性役割の異なる異性の親よりも、同性の親に対して生じやすいと考えたためである。その結果として、異性の親からの影響については直接検討を行うことができなかった。しかし、異性の親もまた、実際相手の選択におけるモデルとして働くことにより、青年の恋愛関係や結婚観に影響を与えうる。今後、異性の親からの影響についても、詳細に検討を行う必要があるだろう。また、同性の親の視点から回答するという形式自体が、回答を困難なもの

にさせていた可能性も考えられる。本尺度を今後の研究に用いる際には、さらなる改善が必要であろう。

3点目に、本研究は、両親の間の関係について扱ったが、親子間の関係については検討していない。しかし、これまで親子関係が子の対人関係に影響を与えるという指摘は数多くなされてきた。例えば、愛着理論では、親との間の愛着関係が次第に内化されて内的ワーキングモデルを形成し、後の子の対人関係の質を規定し続けるとされており (Bowlby, 1973)、それを裏付ける実証的知見も多く得られている。また、Martin (1990) は、夫婦間の葛藤が親子関係を媒介して、子の恋愛関係に影響するという結果を報告している。これらの知見から、親子関係は、青年の恋愛関係や結婚観に影響を与える重要な変数の一つと考えられる。したがって、この点に関しては、今後のより精緻なモデル化と実証的検討が必要であろう。

4点目に、本研究では、大学生のサンプルからデータを得た。これは、大学生という比較的均質な集団を対象とすることにより、本研究とは直接関連のない剰余変数の影響をできる限り統制しようと考えたためである。しかし、本研究の知見の一般化可能性を検討するためには、社会人やハイリスクな家庭環境に置かれてきた青年など、様々な背景を持つサンプルを対象に研究を行っていく必要がある。また、本研究のサンプルは大学1、2年生を中心としたものであり、彼(彼女)らにとって結婚に対する期待や予測がどれほどのリアリティを持っているかについては疑問が残る。結婚観尺度への回答に対する因子分析が比較的明確な1因子性を示したのも、未分化な結婚観の表れである可能性がある。今後、より年齢の高い青年に対して調査を行い、結婚観の精緻化やそれともなう親の影響の変化を検討していくことが重要であろう。

文 献

- 安藏伸治. (2002). 離婚の推移とその要因：アメリカと日本の離婚について. *統計2002年10月号*, 16-22. 東京：日本統計協会.
- Bandura, A. (1975). *モデリングの心理学* (原野広太郎・福島脩美, 訳). 東京：金子書房. (Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton)
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol.2 Separation*. New York: Basic Books.
- Bramlett, M.D., & Mosher, W.D. (2001). *Advance data from vital and health statistics; No. 323*. Hyattsville, Maryland: National Center for Health Statistics.
- Downey, G., & Feldman, S. (1996). The implication of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1327-1343.
- Feldman, S.S., Gowen, L.K., & Fisher, L. (1998). Family relationships and gender as predictors of romantic intimacy in young adults: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 263-286.
- Ganong, L., Coleman, M., & Brown, G. (1981). Effect of family structure on marital attitudes of adolescents. *Adolescence*, 16, 281-288.
- 平山順子・柏木恵子. (2004). 中年期夫婦のコミュニケーション・パターン：夫婦の経済生活及び及び結婚観との関連. *発達心理学研究*, 15, 89-100.
- 伊東秀章. (1997). 未婚化をもたらす諸要因. *家族社会学研究*, 9, 91-98.
- Jennings, A.M., Salts, C.J., & Smith, T.A. (1992). Attitudes toward marriage: Effects of parental conflict, family structure, and gender. *Journal of Divorce & Remarriage*, 17(1), 67-79.
- 河村 梓. (2004). 親の夫婦関係が大学生の結婚観に及ぼす影響. 卒業論文 (未公刊). 名古屋大学. 愛知.
- Kinnaird, K.L., & Gerrard, M. (1986). Premarital sexual behavior and attitudes toward marriage and divorce among young women as a function of their mother's marital status. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 757-765.
- 国立社会保障・人口問題研究所. (2005). 第13回出生動向基本調査. 国立社会保障・人口問題研究所. <<http://www.ipss.go.jp/ps-doukou/j/doukou13/doukou13.pdf>> (2006年9月16日)
- Larson, J.H., Benson, M.J., Wilson, S.M., & Medora, M. (1998). Family of origin influences on marital attitudes and readiness for marriage in late adolescents. *Journal of Family Issues*, 19, 750-768.
- Long, B.H. (1987). Perceptions of parental discord and parental separations in the United States: Effects on daughter's attitudes toward marriage and courtship. *The Journal of Social Psychology*, 6, 573-582.
- Martin, B. (1990). The transmission of relationship difficulties from one generation to the next. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 181-199.
- 諸井克英. (1997). 子どもの眼からみた家庭内労働の分担の衡平性：青年女子の場合. *家族心理学研究*, 11, 69-81.
- Muench, D.M., & Landrum, R.E. (1994). Family dynamics and attitudes toward marriage. *Journal of Psychology*, 128, 425-431.
- 二宮克美. (1999). *モデリング*. 中島義明・安藤清

- 志・子安増生・坂野雄二・繁榎算男・立花政夫・箱田裕司(編). *心理学辞典* (pp.841-842). 東京:有斐閣.
- 岡村 益・壁谷沢万里子. (1987). 現代青年の結婚に関する意識: 地方大学学生の性別比較を中心として. *上越教育大学研究紀要第6巻*, 上越教育大学, 新潟, 337-351.
- Perren, S., Wyl, A., Burgin, D., Simoni, H., & Klitzing, K. (2005). Intergenerational transmission of marital quality across the transition to parenthood. *Family Process*, 44, 441-459.
- Scharf, M., & Mayselless, O. (2001). The capacity for romantic intimacy: Exploring the contribution of best friend and marital and parental relationships. *Journal of Adolescence*, 24, 379-399.
- 菅原ますみ・詫摩紀子. (1997). 夫婦間の親密性の評価: 自記入式夫婦関係尺度について. *精神科診断学*, 30, 155-166.
- Tasker, F.L. (1992). Anti-marriage attitudes and motivations to marry amongst adolescents with divorced parents. *Journal of Divorce & Remarriage*, 18(3), 105-119.
- 若原まどか. (2003). 青年が認識する親への愛情や尊敬と, 同一視および充実感との関連. *発達心理学研究*, 14, 39-50.

付記

本論文は平成18年に名古屋大学教育学部に提出した第一著者の卒業論文を再分析, 加筆修正したものです。また, 本論文の一部は第55回東海心理学会にて発表されました。本論文の執筆にあたりご助言いただきました名古屋大学の森田美弥子先生, 氏家達夫先生, 金子一史先生, 中京大学の村上隆先生, 査読者の先生方に深く感謝いたします。また, 調査にご協力いただきました皆様に心より御礼申し上げます。

Yamauchi, Hoshiko (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University) & Ito, Hiroyuki (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University / Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science). *Parents' Marital Relationships and Adolescents' Attitudes toward Marriage*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 294-304.

The present study examined two processes by which parents' marital relationships affected adolescents' attitudes toward marriage. The first was the Direct Route, in which parents' marital relationships directly affected adolescents' marital attitudes by a simple mechanism such as associative learning. The second process was the Modeling Route, in which parents' marital relationships indirectly affected adolescents' marital attitudes through the medium of adolescent courtships. Structural Equation Modeling of data from 213 university students showed that the Direct Route occurs regardless of adolescents' evaluations of their parents' marital relationships, while the Modeling Route occurs only when adolescents have high evaluations of their parents' marital relationships.

[Key Words] Attitudes toward marriage, Marital relationship, Courtship, Modeling, Structural Equation Modeling

2007. 1. 11 受稿, 2008. 5. 26 受理

中年期のアイデンティティ発達研究： アイデンティティ・ステイタス研究の限界と今後の展望

清水 紀子

(名古屋大学大学院教育発達学研究所¹⁾)

中年期のアイデンティティ発達研究の多くは、青年期のアイデンティティが中年期に再構成されるという発達観にもとづき、青年期用に開発されたアイデンティティ・ステイタスを用いた検討を行っている。本論文は、それらの研究の成果をまとめると共に、アイデンティティ・ステイタスの限界を示唆する新しい研究の論点を整理し、今後の中年期研究の展望を論じることを目的とした。最初に、アイデンティティ・ステイタスによる研究を概観し、これらの研究の中にも、中年期は青年期の単なる繰り返しではなく独自のプロセスや内容があるとする知見が提出され始めていることを指摘した。次に、アイデンティティ・ステイタスでは捉えきれない新しい側面からの中年期研究として、再構成の過程をさらに細かなメカニズムまで理解しようとする研究と、中年期特有のアイデンティティ課題を定義しようとする研究を取り上げ、それらが示唆するアイデンティティ・ステイタスの方法上の限界を整理し、論点を比較した。その結果、個々の概念の定義や観点にはいくつかの共通点が見出された。最後に、中年期特有のアイデンティティ課題を定義しようとする研究への動向における理論的示唆として、再構成という発達観からの脱却と対人関係性や状況の変化に応じられるアイデンティティ概念の新たな定義の必要性を指摘した。

【キー・ワード】 アイデンティティ発達, 中年期, アイデンティティ・ステイタスの限界

問題と目的

アイデンティティは、Erikson (1950) の心理・社会的発達段階の中で青年期の課題として提唱された概念である。しかし、その発達は青年期だけでなく生涯に渡るとされており (Erikson, 1959), アイデンティティ研究の対象は、青年期から成人期全般へと徐々に広げられている。中でも中年期は、アイデンティティの危機が指摘される時期の1つである (堀内, 1993; Kroger, 2000; 岡本, 1985)。

達成されたアイデンティティは、ある特定の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確信している状態である (Erikson, 1959)。つまり、具体的な他者との関係の中で期待されている役割をもとに社会的に有意義な自己定義を行い、自分はいまやうまくやれているという感じを得ることが必要とされている。個々の役割に付随して構成される社会的アイデンティティを個別に扱う研究もあるが (Thoits, 1986, 1995), 本論文では、それらが1つのまとまりに統合され人格の中心をなすものとして、また、役割の変化などを受けて再構成され発達するものとしてアイデンティティを捉えている。

中年期には体力の衰えなどの身体的な変化が顕著となると共に、職場や家庭で大きな役割転換を求められる。

例えば、責任を持って部下や子どもを一人前に育てる立場から、彼らに権限を与えたり菓立ちを認めたりする立場への転換などである。このような身体的および心理・社会的変化は自己定義を揺るがしやすい。つまり、アイデンティティの危機につながりがちである。実際、最近のわが国では、アイデンティティに関する中年期の社会問題が多く見られる。例えば、急増するうつや自殺者、リストラによる突然の失業と再就職の困難さ、空の巣症候群や熟年離婚などはいずれも、自分は何者としてどう生きていくのかという問題と深く関連している。こうした社会状況からも、中年期のアイデンティティ発達研究の必要性は高まっている (清水・杉村, 2006)。

これまでの中年期のアイデンティティ発達研究の多くは、アイデンティティ・ステイタス (Marcia, 1966) を用いて、青年期に確立されたアイデンティティの揺らぎと再構成を明らかにしてきた。これらの研究は、青年期に思い浮かべていた未来の自分とは少なからず違っている現在の自分に目を向け、それまでの価値観や目標を修正する必要性を実証している。しかし、近年、中年期のアイデンティティ発達について、アイデンティティ・ステイタスでは十分に解明しきれない新たな研究関心が現れてきている。アイデンティティの再構成の詳細なプロセスとメカニズムの解明や、青年期とは異なる中年期特有のアイデンティティ課題の特定などである。これらの中にはアイデンティティ・ステイタスに対する批判を明確

1) 所属は投稿時。

に述べていないものも見られるが、中年期研究においてはアイデンティティ・ステータスの方法上の限界が明らかになりつつある。

近接領域の学問的動向として、ポストモダン社会では技術や経済の発展が非常に速く、また多様な社会的価値が併存していることから、アイデンティティは1つのまとまりに統合され得ないとする主張が社会学や社会心理学を中心に現れてきている (Rattansi & Phoenix, 1997)。この主張は、アイデンティティ・ステータスを含む従来のアイデンティティ定義を覆す非常に大きな理論的転換を示唆している。これに対して青年心理学者からは、その考えは社会的アイデンティティについて述べているのではないか、あるいは「達成」よりも「拡散」の状態の方が適応的となる可能性の指摘にすぎないのではないかなどの反論が上がっている (Berzonsky, 2005; Côté & Schwartz, 2002; Schachter, 2005 など)。この議論はまだ始まったばかりであり、統合された包括的なものというアイデンティティ定義そのものを見直す必要があるのかどうかの結論は出ていない。また、この主張をもとにした中年期のアイデンティティ発達研究はまだ見られない。

そこで、本論文では従来の定義にもとづく先行研究に絞って、以下の3点を目的とする。第1に、これまでのアイデンティティ・ステータスを用いた中年期のアイデンティティ発達研究を概観し、その成果をまとめる。第2に、アイデンティティ・ステータスの限界を示唆する最近の中年期研究において、どのような点が不足とされ、また、それに代わるどのような概念や方法が考えられているのか、それぞれの主張を比較する。最後に、それらの新しい研究への動向に見られる理論的示唆と今後の課題を論じる。

アイデンティティ・ステータス研究の成果

1. アイデンティティ・ステータスによる中年期研究の始まり

アイデンティティ・ステータスは、自己投入の対象の主体的な探求、すなわち危機 (crisis) の有無と、選択された対象への積極的な自己投入 (commitment) の有無を半構造化面接によって評定する方法である。危機も自己投入もまだ確認されない「拡散」、主体的な探求は明確には経験されず、親や社会の価値観を継承する形で自己投入が認められる「フォークロージャー」、自己投入の対象を探求中である「モラトリアム」、そして、主体的に選択した対象に積極的に自己投入している「達成」の4ステータスに対象者を分類する。

Marcia (1966) は当初、各ステータスは青年期のアイデンティティ課題の解決様式を類型化したものとしていた。そのため、アイデンティティ・ステータスを発達研究に用いることに対しては、類型でプロセスを論じる不

合理性が指摘されている (Bosma & Kunnen, 2001; Côté & Levine, 1988; van Hoof, 1999)。その一方で、個人内の継時的なステータス変化を示す研究結果から、ステータスを発達過程における一時点と見なす主張も広がってきた (Stephen, Fraser, & Marcia, 1992; Waterman, 1982, 1999)。以来、アイデンティティ・ステータスは中年期のアイデンティティ発達研究においても中心的に用いられている。

2. アイデンティティ・ステータスにおける性差の問題

アイデンティティ・ステータスでは、職業、政治、宗教の領域について面接が行われるが、これらは男性のみを対象に選定されたものである。各ステータスの特性に性差が見出されるとこの点が問題視され (Marcia, 1967; Marcia & Friedman, 1970)、1970年代を中心に女性のための対人関係領域が次々と付加された (杉村, 1998 参照)。しかし、例えば、男性では「達成」と「モラトリアム」が他のステータスより自尊感情が高いのに対し女性では「フォークロージャー」が最も高いなどの性差には、女性に対して職業や政治・宗教における主体的選択よりも従順さを求める当時の社会的期待の影響もあったと考えられる。つまり、アイデンティティ・ステータスが女性のアイデンティティを適切に捉えないというよりも、当時の男女のアイデンティティが社会的期待によって異なっていたことの現れとも考えられる。その後、このような社会的期待が顕著でなくなったことと、そもそもアイデンティティの発達に対人関係は不可欠であるとの理解の深まったことから、女性用とされた対人関係領域は性別に関係なく用いられるようになった (杉村, 1998)。1990年代には、領域内で多少の性差があるものの全体的なステータス評定ではほとんど性差が見られなくなり、ステータスの発達経路にも性差はないと考えられている (Pulkkinen & Kokko, 2000)。

このように、アイデンティティ・ステータスにおける性差の問題は、方法上の限界としてではなく、時代や文化的背景を踏まえた適切な領域選択の必要性を指摘するものとして重視されている。アイデンティティ形成に関連する変数について男女の平均値を比較するよりも、個々の形成プロセスにおいてジェンダーの問題がどのように織り込まれているのかを詳細に検討してこそ女性の特質を解明できるという主張 (Josselson, 1987) の現れも、アイデンティティ研究における性差の問題を捉え直すきっかけとなったと思われる。ただし、例えば、女性は職業選択と結婚・出産の選択が時期的に近接しているため葛藤しやすく、アイデンティティの形成プロセスは男性より複雑であるとの指摘 (Archer, 1985) など、アイデンティティ発達の背景にある文化的要因には今後も注意が必要であろう。

中年期研究においても、性差の問題をアイデンティ

ティ・ステータスの方法上の限界とするものはない。しかし、出産や退職など、成人期には性別や職業の有無によって重要性が異なるライフイベントが多い。そのため、以下に概観する中年期研究では、取り上げるライフイベントによって女性のみを対象としたり、家庭と職業の優先性やライフスタイルなどその属性に相応する領域を追加したりしている。よって、本研究では、アイデンティティ・ステータスにおける性差の問題を方法上の限界ではなく、文化的背景やライフスタイルなど、結果を解釈する際に考慮すべき文脈を規定する要因の1つとして扱うことにする。

3. アイデンティティの再構成とその要因の検討

中年期のアイデンティティ発達の検討は、年齢とステータスとの関連を捉えることから始められた。縦断的検討(Hart, 1990; Josselson, 1996; Marcia, 1976; Pulkkinen & Kokko, 2000)や横断的検討(Whitbourne & Tesch, 1985)、双方を組み合わせた検討がなされている(Whitbourne & VanManen, 1996)。また、中年期の対象者に回想的な面接を行ったものもある(Kroger & Haslett, 1991)。これらの研究によると、年齢に伴うステータスの変化は必ずしも一様ではない。ただし、回想的な面接の結果、「フォークロージャー」から「モラトリアム」を経て「達成」への経路が一般的とされている(Kroger & Haslett, 1991)。つまり、任意の2時点間で比較するとステータスの変化の仕方は一様でないが、個人内では、中年期のアイデンティティ発達は青年期と同じ経路を繰り返すと考えられる。

中年期の発達において、年齢は必ずしも最適な説明要因ではない(Kotre & Hall, 1990; Neugarten, 1968)。アイデンティティ発達研究においても、ステータスの変化を引き起こす年齢以外の要因が検討され、中年期のアイデンティティ発達がより明確に捉えられるようになった。例えば、時間的展望の狭まりや体力的な衰えの認識などといった心身の変化(岡本, 1985; 堀内, 1993)や、子の巣立ち(清水, 2003, 2004c)や定年退職(岡本, 1998; 岡本・山本, 1985)などの社会的役割の変化、病気や経済的不安などストレスの高いライフイベントが取り上げられている(Anthis, 2002)。また、中年期に新たな危機の体験をしたかどうかや再方向づけが行われたかどうかなどによって再構成の過程を複数のタイプに分けた詳細な報告も見られる(堀内, 1993; 岡本, 1985)。

アイデンティティの再構成を円滑にする要因の検討も行われている。その結果、定年退職や子の巣立ちとの関連では、そのライフイベントを自分にとって重要なものと捉え転換期の意識を持つことの重要性が明らかにされた(岡本・山本, 1985; 清水, 2003, 2004c)。様々なライフイベントをカテゴリ化して検討した研究においても、特定のライフイベントの経験よりも内的な気づきに至っ

たかどうかの方がステータスの変化と強く関連することが見出され、やはり、転換期の意識の重要性が示唆されている(Kroger & Green, 1996)。ほかに、子の巣立ちに際しては、夫や子どもよりも友人を相談相手とすることが新たな自己投入先の探求を助け、アイデンティティの再構成に効果的であった(清水, 2003, 2004c)。母親同士という同質性を備えた相手への相談が自分を映す鏡やモデルとして機能することを示したものと思われる。さらに、Kroger & Green (1996)の対象者のうちの1事例を詳細に分析したKroger (1993)は、アイデンティティの再構成には個人の中で何らかの準備が整うこと、葛藤への気づき、および、他者のサポートが不可欠であると報告している。

以上のように、アイデンティティ・ステータスを用いた研究は、青年期の発達課題であるアイデンティティが中年期にも問題となることを見出した。そして、そのきっかけや関連要因を検討する研究が増え、中年期のアイデンティティ発達についての理解は飛躍的に深まったと言える。特に、青年期のアイデンティティ発達と中年期の再構成の過程には内的な気づきの重要性や他者のサポートの必要性など多くの共通点が見出され、アイデンティティは同様の過程を繰り返しながら発達するという理解が広がった。

4. アイデンティティ・ステータス研究における新たな視点

アイデンティティ・ステータス研究の中には、近年、中年期のアイデンティティ発達を青年期の繰り返しという理解から発展させようとする研究も現れてきた。これらは、再構成によって何がかわるのか、また、そのプロセスは青年期とどう違うのかという問題に接近するため、アイデンティティ・ステータスの要素をより細かく検討している。

(1) 自己投入先選択の柔軟性 Grotevant, Thorbecke, Meyer (1982)はアイデンティティ・ステータス面接の拡張を試み、自己投入の程度をたずねる際に柔軟性の観点を加えるよう主張している。自己投入の柔軟性は、現在の自己投入先を替えることへの開放性を示すもので、1つの対象に固執しすぎないという意味を持つ。この研究の対象は青年であったが、Whitbourne (1986b)は、このような柔軟性は仕事や家庭役割に関する人生上の変化を多く経験する成人にこそ必要なものと考え、アイデンティティの柔軟性という概念を定義した。そして、24～61歳の男女57名を対象とする成人研究を行った結果、アイデンティティの柔軟性は、その後12ヶ月間に経験された人生上の変化の程度と関連していた。人数に比して対象者の属性が幅広いという難点はあるが、彼女の考えは支持されたと言える。

Valde (1996)は、アイデンティティ・ステータスの測

定方法における第3の基準として、Grotevant et al. (1982)と同じく他の選択肢に対する開放性を挙げ、従来の「達成」を「閉じた達成」と「開いた達成」に分けている。そして、25～35歳の男女を対象に、「開いた達成」の方がより成熟していることを実証した。ただし、それが青年には見られない成人特有の発達なのかどうかについては、想定はされているようだが明確な言及がない。

(2) 中年期らしい自己投入の内容 岡本(1997)は、成人の成熟性を個と関係性の統合と捉え、「個としてのアイデンティティ」と「関係性にもとづくアイデンティティ」の2軸から成人期のアイデンティティ発達を論じている。「個としてのアイデンティティ」は、自分は何者であるか、何になるのかという自己の探求がテーマであり、従来から青年期を対象に定義されてきたアイデンティティとはほぼ一致する。一方の「関係性にもとづくアイデンティティ」は、自分は誰のために存在するのか、誰の役に立つのかという他者支援の方向性を持つ。そのため、「関係性にもとづくアイデンティティ」の発達には職場における後進の育成や家庭での育児や介護など他者をケアする役割への自己投入が重視されている。そして、「個としてのアイデンティティ」と「関係性にもとづくアイデンティティ」が個人の中で等しく重要な意味を持つように統合された状態を、真に成熟した姿としている。

アイデンティティ・ステータスを考案したMarcia(2002)は、近年、アイデンティティの後継や前駆を明らかにするという方法でアイデンティティ発達に接近できると述べている。そして、Erikson(1950)による中年期の課題が世代性(generativity)であることから、中年期には自分は世代性を達成したのだろうかという問いがアイデンティティの脅威となるとして、「世代性の達成者というアイデンティティ(the identity as a generative person)」という概念を提出している。中年期のアイデンティティ危機が世代性の要求によって喚起されるというこの主張は、老年期には生涯にわたるアイデンティティの統合(integrity)が問題となることを発見したErikson, Erikson, & Kivnick(1986)と考え方が一致している。つまり、中年期なら世代性、老年期なら統合というように、各段階の中心的な課題が自己投入の内容と深く関連すると考えられている。

(3) 中年期特有のプロセス Kroger(2002)は、中年期や老年期の探求と自己投入は次の点で青年期と異なると論じている。すなわち、中年期や老年期の探求は、重要なアイデンティティの要素の再統合や喪失に対する再適応、複数役割間のバランスの再調整など、アイデンティティを見直す過程である。そして、中年期や老年期の自己投入は、喪失を超えても重要なアイデンティティ

の要素を保持し目に見える形で連続性を保つなど、アイデンティティを維持する過程として理解されるべきであるという。

さらにKroger(2003)は、中年期のアイデンティティ・ステータスの移行において何が変わるのかという問いを立て、自己投入の対象を意味する内容(contents)と環境や経験を意味づけるフィルターとして働く構造(structure)に分けてアイデンティティの変化を捉えることを提案している。青年期のアイデンティティ発達においては、内容と構造の発達の变化が連動することが多く、これらを分けて論じる必要はなかった。打ち込む対象の探求と選択の進行が、構造に基礎づけられるステータスの変化を意味するからである。それに対して中年期のアイデンティティ発達は、構造は変化しないまま内容だけ変化したり内容は変わらないまま構造だけが変わったりする場合がある上に、それぞれが別々のプロセスを展開する。例えば、「フォークロージャー」の人が現在の自己投入先に限界を感じた場合に、頼りにする他者を取り換えるだけで新たな自己投入先を見つける、つまり「フォークロージャー」という構造は維持している過程と、同じく「フォークロージャー」の人が、かつて他者の価値観を頼りに選択した自己投入先は変えないまま、独自の価値観を発達させてそれを再選択し「達成」へ移行する過程が事例として示されている。その上で、成人期には青年期よりも複雑なアイデンティティ構造があるのではないかと、成人用に新しいアイデンティティ・ステータスを開発する必要性を指摘している。

5. アイデンティティ・ステータス研究のまとめ

ステータスの変化の検討により、中年期のアイデンティティは身体的および心理・社会的変化を契機に再構成されることが明らかにされた。関連要因の検討から、葛藤への気づきの重要性や適切な他者の必要性など青年期と中年期のアイデンティティ発達には多くの共通点が見出され、中年期のアイデンティティ発達は基本的に青年期と同じ過程を繰り返す再構成の連続であるという発達観が広まった。

しかし、最近では、中年期のアイデンティティ発達は青年期の単なる繰り返しではないとする新たな視点が現れている。自己投入先の選択に関する柔軟性という観点を取り入れた新たな評定方法の提案、世代性の課題達成に関連した自己投入をすることが中年期のアイデンティティ達成であるとする主張、また、内容と構造を分けてアイデンティティ発達のプロセスを検討する必要性の指摘である。ただし、これらの研究は、アイデンティティ・ステータスの限界を示したものではない。アイデンティティ・ステータス研究の範囲内でより細かな次元における中年期の特徴を指摘するものである。

アイデンティティ・ステイタスの 限界を示唆する研究

中年期研究の中には、アイデンティティ・ステイタスから離れ、中年期特有のアイデンティティ発達を検討するための新しい概念を生み出したものもある。本節では、それらの研究がアイデンティティ・ステイタスのどのような点を不足とし、またそれをどのように克服しているのか概観する。

1. アイデンティティ・プロセス理論

Whitbourne (1986a) は、アイデンティティ・ステイタスはアイデンティティの一時的な状態を示すものであり、それをういた発達研究は記述的な検討に留まってしまうと批判している。そして、中年期から老年期にかけての再構成のプロセスとメカニズムを説明するために、Piaget (Piaget & Inhelder, 1969) の知能の発達理論をもとにしたアイデンティティ・プロセス理論を提唱した。この理論は、中年期以降のアイデンティティを揺るがすものは身体面および認知面の老化の経験であるとして、それを適切に処理してアイデンティティを維持する3つのプロセスを定義している。すなわち、新しい変化をそれまでのアイデンティティで理解しようとする同化 (identity assimilation)、同化では処理しきれなくなりアイデンティティを変化させて新しい環境への適応を試みる調節 (identity accommodation)、そして、同化と調節を交互に使いながら環境とアイデンティティが力動的にバランスを保っている均衡化 (identity balance) である。

これら3つのプロセスはいつでも誰にでも使われる可能性があるが、より好んで使われるプロセスが個人のアイデンティティ・プロセッシング・スタイル (identity processing style) となると考えられている (Whitbourne, 1996)。例えば、「同化スタイル」を身に付けた人は、新しい経験に固定的で形式的な接近をし、現在のアイデンティティの枠組みに一致する情報を探し続ける傾向がある (Whitbourne, Sneed, & Skultety, 2002)。その傾向は、大きな危機を回避して、結果的に青年期のアイデンティティをより強めるように働く。アイデンティティ・ステイタスでは、このような「同化スタイル」とより成熟した「均衡化スタイル」を区別できず、どちらも「達成」と評定してしまう (Whitbourne, 1986a)。つまり、アイデンティティ・ステイタスは成人期の発達を正確に捉えられないというのである。

この概念は、尺度化の洗練を続けながら中年期以降の成人を対象に一連の実証的研究を生み出している (Skultety & Whitbourne, 2004; Sneed & Whitbourne, 2001, 2003; Whitbourne & Collins, 1998)。概観すると、自尊感情や精神的健康との間に同化は正の、調節は負の関係など予想外の結果も得られた一方、同化も調節も柔軟に使

用する均衡化ではいずれか一方よりも強い正の関連が示され、均衡化が最も望ましいとの理論的仮説は支持されている。

Whitbourneは、アイデンティティ・ステイタスへの批判を明確に述べているが、基本的に成人期のアイデンティティ発達を再構成の連続と見なしている。ただし、ステイタスの変化では再構成のプロセスを説明しきれないとして、成人特有のプロセスとメカニズムをより詳細な水準まで説明しようとしている。

2. 中年期のアイデンティティ課題の概念化

アイデンティティ・ステイタスを不足とするもう1つの研究関心は、中年期のアイデンティティ課題の概念化である。中年期のアイデンティティ課題は、Erikson (1959) の心理・社会的発達段階の図表のアイデンティティ (第5列) と中年期 (第VII行) の交点に位置する。つまり、中年期特有の形に発展したアイデンティティ課題を特定しようとするものである。

Erikson (1959) は青年期前後のアイデンティティ課題について具体的な内容を追加しているが、中年期以降は空白のままである。また、晩年に老年期の8課題 (第VIII行) の概念化を試みているが、やはり中年期への具体的な言及はない (Erikson et al., 1986)。これに対して以下の3つの研究はこの問題に取り組んでいる。

これらの研究はいずれもアイデンティティ・ステイタス批判を明言してはいない。しかし、青年期のアイデンティティを発展させた課題に青年期のままの定義をあてはまらないと考えていることから、アイデンティティ・ステイタスの限界を示唆していると言える。

(1) 相互依存・寛容さ 対 全体主義 (過剰/過少な同一化) Franz & White (1985) は、Erikson (主に1959, 1968) の記述をもとに、心理・社会発達段階図の第7列と第VII行の概念化を行っている。それによると、中年期のアイデンティティ課題は「相互依存・寛容さ 対 全体主義 (過剰/過少な同一化)」(Interdependence and tolerance vs. Totalitarianism [over/under identifications]) とされている。この概念は、青年期に確立されたアイデンティティは全体主義に向かう可能性があり、その対極には多様性を認める寛容さがあるとしたErikson (1968) の記述をもとにしている。青年期には自分のアイデンティティが未成熟なために喪失感を持ちやすく、それを避けるために、他の集団に対する不寛容で残酷な全体主義的アイデンティティで仲間の忠誠心を試し合う。一方の多様性を認める寛容さはより普遍的で民主的なアイデンティティであり、全体主義を超えたものである (Erikson, 1968)。しかし、それが中年期のアイデンティティ課題となる根拠は明確でない。また、課題の内容も詳述されておらず、これらの概念についての妥当性の検討は行われていない。

(2) アイデンティティの深化 岡本(2002)は、中年期のアイデンティティの深化について、面接データをもとに次のような4つの特質を挙げている。第1は、職業人としてのベテランの意識と後進の育成への意欲を増大させる「職業アイデンティティの成熟」である。後進の育成は職業領域における世代性の具現である。つまり、中年期のアイデンティティが大きな再構成は必要としないまま(職業への自己投入によってアイデンティティを確信することはそのまま)、その表現の仕方が世代性を含む形で深化することである。第2の「未解決課題の達成やそれまでの体験の統合」は、青年期以来、自分の意志どおりに進めず多くの未解決課題を残しながらも、それを統合しさらに昇華させることである。第3の「社会化」は、自分の体験を社会に還元させようとする志向性の広がりを目指している。「個としてのアイデンティティ」をもとに「関係性にもとづくアイデンティティ」へと自己投入の対象を移行させていく形での再構成ではないかと思われる。最後の「純化」は、自分の人生にとって最も大切なものだけを中核に据え直し、他の目標を敢えて捨てることである。それまでの自己投入をさらに絞り込む形で再構成の要求に応える仕方と言えるであろう。

これらの特質には、アイデンティティ・ステータス研究が追求してきた再構成という発達観が強く影響しているように思われる。どの特質も、新たなアイデンティティの要素を追加したり優先度の低い活動を手放したりしながら、探求と自己投入をやり直す方法を表していると考えられるからである。しかし、「未解決課題の達成やそれまでの体験の統合」は中年期を待たねば得られない深化ではないかと論じられており、再構成を超えた中年期らしいアイデンティティ課題を示しているようである。Kroger(2002)が述べた、喪失を超えて重要なアイデンティティの要素を保持し、目に見える形で連続性を保つことの具現ではないだろうか。今後、これらの特質についてより一層明らかになることが待たれる。

(3) しなやかなアイデンティティ 清水(2001)は、集団面接の結果をもとに、中年期らしいアイデンティティ課題として「しなやかなアイデンティティ」という概念を提出した。「しなやかなアイデンティティ」は、アイデンティティの「強さ」とアイデンティティの「やわらかさ」という2つの下位概念を兼ね備えることで達成される(Figure 1)。アイデンティティの「強さ」は主体性と斉一性・連続性で構成されており、従来の青年期のアイデンティティ定義と同じである。一方、アイデンティティの「やわらかさ」は、自分のアイデンティティを取り巻いている状況の変化に適応していく態度や、周りの人の多様な価値観に広く関心を向ける態度として表出されるアイデンティティ要素である。アイデンティ

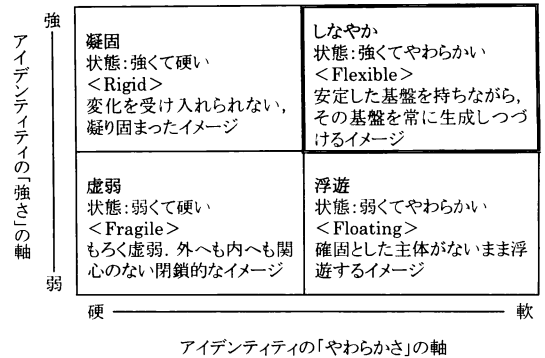


Figure 1 「しなやかなアイデンティティ」の4類型
(清水・鹿野, 2003)

ティの「やわらかさ」は、面接調査から導き出された新しい構成概念であるが、柔軟さ(Peck, 1975; Vaillant, 1977)や寛容さ(Franz & White, 1985; Gould, 1978; Jung, 1933)といった中年期の発達の特徴を、アイデンティティ課題に取り入れたものである。

この概念は尺度化され(清水, 2004a)、大学生から70歳までの男女を対象に、特性的自己効力感との関連で妥当性が検討されている(清水, 2004b)。その結果、すべての年代で「虚弱」や「浮遊」に比べて「凝固」と「しなやか」の人が有意に高い特性的自己効力感得点を示した上に、45歳~54歳と55歳~70歳の2群においては、「凝固」より「しなやか」の方が高得点であった。つまり、青年期や成人初期にはアイデンティティの「強さ」だけでも効力感を得られるが、中年期以降は、そこにアイデンティティの「やわらかさ」を追加して「しなやか」に至ることが求められていると言える。

(4) アイデンティティ・ステータスの限界を示唆する研究のまとめ 中年期のアイデンティティ課題の概念化はいずれも、Eriksonの記述や面接調査の結果をもとにした発見的なものであり、また、どちらかというと単発的な研究であって積み重ねられたものではない。しかし、これらの概念にはいくつかの共通点があり、さらに最近のアイデンティティ・ステータス研究内の新たな視点や、アイデンティティ・プロセス理論とも概念的関連がある。

まず、岡本(2002)の「職業アイデンティティの成熟」と「社会化」は、世代性を達成する欲求が中年期のアイデンティティに含み込まれる必要性を指摘している点でMarcia(2002)の「世代性の達成者というアイデンティティ」と概念の一致が見られる。また、中年期のアイデンティティを「個としてのアイデンティティ」と「関係性にもとづくアイデンティティ」の統合と捉えた岡本

(1997)と、アイデンティティの「強さ」と「やわらかさ」を兼ね備えた「しなやかなアイデンティティ」を提唱した清水(2001)にも概念の類似が見られる。少なくとも、アイデンティティの「強さ」(清水, 2001)と「個としてのアイデンティティ」(岡本, 1997)はほぼ同義である²⁾。そして、アイデンティティの「やわらかさ」には、他の選択肢への開放性(Grotevant et al., 1982; Valde, 1996)や多様な価値観への開かれた態度(Franz & White, 1985)が含まれている。一方、中年期のアイデンティティ課題とは直接関係がないWhitbourneのアイデンティティ・プロセス理論も、成人期のアイデンティティが「均衡化スタイル」という青年期には考えられていなかった形態に向かって成熟することを示唆している。変化しつつも基盤となる自己定義を簡単にくずしてしまわないという姿を成熟と想定している点で、「均衡化スタイル」と「しなやかなアイデンティティ」(清水, 2001)は近い概念である。ただし、アイデンティティ・プロセス理論ではこのような発達段階や方向性の指摘はなされておらず、実証研究においても青年期との比較はなされていない。その関心はもっぱら身体的・認知的老化への適応プロセスの説明に向けられている。

中年期のアイデンティティ発達研究における今後の展望

1. アイデンティティ・ステータスの限界を示唆する研究への動きに見られる理論的示唆

本論文では、中年期のアイデンティティ発達研究の動向について、アイデンティティ・ステータス研究の成果と、アイデンティティ・ステータスの限界を示唆する研究の論点を整理した。アイデンティティ・ステータス研究は、再構成の連続という発達観を確立し、中年期がアイデンティティの危機であることを明確にした。最近では、測定や分類方法の修正によって、アイデンティティの再構成を単なる青年期の繰り返しから発展させる研究

も成果を挙げている。一方、ステータスの変化の検討では解明されないアイデンティティ発達の精緻なメカニズムや、青年期とは異なる中年期らしいアイデンティティ課題の定義に関心を向けた研究は、アイデンティティ・ステータスの限界を示唆している。

中年期のアイデンティティ課題を定義することへの関心は、再構成の連続という発達観を問題視して生まれてきたのではないと思われる。中年期のアイデンティティ発達を青年期と同じ過程の繰り返しと捉えたと、アイデンティティを組み立て直す構造的な変化に関心が集中し、質的な成熟を取り出すことが難しい。例えば、青年期にアイデンティティを達成した人が中年期に危機を経験して再度「達成」に至った場合、これまでのアイデンティティ・ステータスではどちらも「達成」と分類するだけであった。しかし、この2つの「達成」は異なるのではないかと考え、そこに成し遂げられている発達の变化を見極めようとするならば、再構成の連続という発達観から脱却し、中年期のアイデンティティ発達を新たに捉え直すなくてはならない。

アイデンティティ・ステータス研究の中にも、中年期らしい自己投入の内容やその選択における柔軟性の指摘はなされている(Marcia, 2002; Whitbourne, 1986b)。また、ステータス移行において何が変わるのかという問いも検討されている(Kroger, 2003)。しかし、中年期のアイデンティティが達成すべき質的な発達は、自己投入の内容の変化や独自のプロセスでは説明しきれない。中年期らしいアイデンティティ達成が青年期のアイデンティティ達成にどのような機能や特質を追加したものであるのか、「達成」の定義そのものを改める必要がある。

アイデンティティの達成は、青年期以降の人生を生きる上で必要な条件とされているが(Erikson, 1968)、ただひたむきに目標を追求するだけでは現代の中年期は生きにくい場面が多い。中年期の特徴とされる体力的な衰え、子の巣立ちや老親の老い、また、昇進や退職などに伴う立場の変化に際しては、自分の目標に向かって邁進していく力と同等に、状況の変化に応じて自己定義を変化させる力がそれまで以上に必要とされている。

アイデンティティ・ステータスでは、自己投入の対象の主体的な探求とその対象への積極的な自己投入が重視されている。青年期の探求とは、自己投入先の選択であると共に自分を導く人の選択でもあり、自己投入はその人に認められることで強められる。しかし中年期には、自分の先を行く人に指導を求める形の他者関係ばかりでなく、自分が必要とされることを欲し、世話する相手との関係性によって自分の成熟が導かれるという互恵的な他者関係も重要になる(Erikson, 1968)。自分を追ってくる次の世代に同一化を許し、彼らの発達を導くという関心は世代性の課題でもあるが、それが生き方の中心に

2) ただし、アイデンティティの「やわらかさ」(清水, 2001)と「関係性にもとづくアイデンティティ」(岡本, 1997)は次の点で別の観点に立っている。「関係性にもとづくアイデンティティ」は、子育てや介護、職場での後進の育成などのケア役割への自己投入を強調している。そのため、「個としてのアイデンティティ」には大きな意味を見出していなくても「関係性にもとづくアイデンティティ」に強く立脚していれば、「関係性にもとづくアイデンティティ」に関しては「達成」と見なされる。それに対して、アイデンティティの「やわらかさ」は、他者なりのアイデンティティに向けてやわらかく関心が開かれていることや、状況の変化に合わせて自己を変えていこうとするやわらかな動きを表している。したがって、アイデンティティの「強さ」が発達しないまま「やわらかさ」のみが見られる状態は、状況任せで主体性のない浮遊した生き方を意味してしまい、「達成」とは見なされないものである。

据えられるならばアイデンティティの問題でもある。新しい研究の概観を踏まえて、アイデンティティ・ステータスの形式で中年期のアイデンティティ達成を定義し直すとするれば、他者のモデルとなることを主体的に選択し、その相手からも重要な他者として選択されることと相まって自己投入が強められている状態と言えるだろう。このように、中年期の他者との関係の様相が青年期と異なることも、アイデンティティ・ステータスを不足とする研究が中年期研究の中に広がってきた一因ではないかと思われる。

周りの状況の変化や青年期とは異なる他者関係の様相に対応するために、中年期のアイデンティティには組み立て直しの要求だけでなく青年期とは異なる何らかの機能を備える必要があるのではないか。この考え方は、再構成の繰り返しという構造的な発達観から質的な発達の解明へのパラダイム転換と言える。

2. 「アイデンティティ・ステータス研究」および「アイデンティティ・ステータスの限界を示唆する研究」の今後の課題

アイデンティティ・ステータス研究の今後の課題は、再構成を繰り返す中で見られる中年期特有の変化とそのプロセスについて引き続き理解を深めることである。中年期の自己投入先がどのようなものに変化するのかという問題については、「職業アイデンティティの成熟」や「社会化」(岡本, 2002), 「世代性の達成者というアイデンティティ」(Marcia, 2002)などが既に発表されている。今後はこれらが共に指摘する点、すなわち世代性を表現する形に自己投入先が変化するという仮説からまず検証されるべきであろう。

再構成のプロセスの精緻な解明には、アイデンティティの内容と構造それぞれの発達プロセス(Kroger, 2002)について理解を深めると共に、アイデンティティ・プロセス理論(Whitbourne, 1986a)が明らかにしてきた知見、すなわち、同化・調節・均衡化のプロセスが非常に有効であろう。さらにこの理解が、岡本(1997, 2002)の個と関係性の統合のような、いくつかのアイデンティティの要素を無理なく統合するプロセスの解明にもつながることが望まれる。

一方、中年期のアイデンティティ課題を特定しようとする研究は、個々の研究が論考や事例の分析をもとに独自の概念を提唱している段階である。しかし、それらの概念を俯瞰すると、多様な価値観への開かれた態度(Franz & White, 1985; 清水, 2001)や、他の選択肢に対する柔軟さ(Grotevant et al., 1982; Valde, 1996; 清水, 2001)。また、周りの変化に合わせることと自己の斉一性・連続性を保つこととの両立(清水, 2001; Whitbourne, 1986a)などの共通点が指摘される。

これらの共通点や中年期に経験されるライフイベント

や他者関係の特徴を踏まえると、中年期のアイデンティティ課題を定義する際の重要な手がかりを次のようにまとめることができる。つまり、これまでどおりの目標に固執したり他者や環境の要求に流されたりするのではなく、個人で成し遂げるものと後進に委ねるものを見極め、他者を通じた達成をも考慮に入れた自己投入の形を獲得することである。今後はこの議論をさらに深め、未だばらつきがある個々の提言を統合していく必要がある。

中年期のアイデンティティ発達に関する提言の中には、実証的な検討が行われていないものがあることも大きな問題点である。その点では、「均衡化スタイル」(Whitbourne, 1996)と「開かれた達成」(Valde, 1996)および「しなやかなアイデンティティ」(清水, 2001)は実証的にその有効性が確かめられており、今後の研究の積み上げが期待される。また、面接調査をもとに提唱された「未解決課題の達成やそれまでの体験の統合」(岡本, 2002)は中年期を待たねば得られない深化の特質とされており、操作的定義などによる発展が待たれる。その上で、次のステップとしては、それらの新しい概念の達成プロセスや関連要因の検討が必要であろう。その際、個人が担う社会的役割やジェンダーによる違いについても細かな検討が求められる。

以上のように、中年期らしいアイデンティティの自己投入先がどのような内容であるのかの検討、中年期特有のプロセスの解明、さらに、中年期らしいアイデンティティ課題がどのような機能や特質の追加であるのかについての概念の統合と実証的検討は、中年期のアイデンティティ発達研究においてまずなされなければならない課題である。

文 献

- Anthis, K.S. (2002). On the calamity theory of growth: The relationship between stressful life events and changes in identity over time. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 229-240.
- Archer, S.L. (1985). Career and/of family. *Youth and Society*, 16, 289-314.
- Berzonsky, M.D. (2005). Ego identity: A personal standpoint in a postmodern world. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5, 125-136.
- Bosma, H.A., & Kunnen, E.S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Côté, J.E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8, 147-184.
- Côté, J.E., & Schwartz, S. (2002). Comparing psychological

- and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25, 571-586.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W.Norton & Company. (幼児期と社会 1, 2 (仁科弥生, 訳). (1977/1980). 東京: みすず書房.)
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. Psychological Issues Monograph, Vol.1, New York: International Universities Press. (自我同一性 (小此木啓吾, 訳編). (1973). 東京: 誠信書房.)
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W.Norton & Company. (アイデンティティ (岩瀬庸理, 訳). (1973). 東京: 金沢文庫.)
- Erikson, E.H., Erikson, J.M., & Kivnick, H.Q. (1990). *Vital involvement in old age*. New York: W.W.Norton & Company. (老年期 (朝長正徳・朝長梨枝子, 訳). (1986). 東京: みすず書房.)
- Franz, C.E., & White, K.M. (1985). Individuation and attachment in personality development: Extending Erikson's theory. *Journal of Personality*, 53, 224-256.
- Gould, R.L. (1978). *Transformations: Growth and change in adult life*. New York: Simon & Schuster.
- Grotevant, H.D., Thorbecke, W., & Meyer, M.L. (1982). An extension of Marcia's identity status interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 33-47.
- Hart, B.L. (1990). Longitudinal study of women's identity status. *Dissertation Abstracts International*, 50(10), 4807-B.
- 堀内和美. (1993). 中年期女性が報告する自我同一性の変化—専業主婦, 看護婦, 小・中学校教師の比較. *教育心理学研究*, 41, 11-21.
- Josselson, R. (1987). *Finding herself*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Josselson, R. (1996). *Revising herself*. New York: Oxford University Press.
- Jung, C.G. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York: Harcourt.
- Kotre, J.N., & Hall, E. (1990). *Seasons of life*. Boston: Little, Brown and Company.
- Kroger, J. (1993). On the nature of structural transition in the identity formation process. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp.205-234). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kroger, J. (2000). *Identity development: adolescence through adulthood*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. (アイデンティティの発達 (榎本博明, 編訳). (2005). 京都: 北大路書房.)
- Kroger, J. (2002). Afterword. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 109-113.
- Kroger, J. (2003). What transits in an identity status transition? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 197-220.
- Kroger, J., & Green, K.E. (1996). Events associated with identity status change. *Journal of Adolescence*, 19, 447-490.
- Kroger, J., & Haslett, S.J. (1991). A comparison of ego identity status transition pathways and change rates across five identity domains. *International Journal of Aging and Human Development*, 32, 303-330.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J.E. (1967). Ego-identity status: Relationship to change in self-esteem, general maladjustment, and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 119-133.
- Marcia, J.E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-160.
- Marcia, J.E. (2002). Identity and psychological development in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 7-28.
- Marcia, J.E., & Friedman, M.L. (1970). Ego identity status in collage women. *Journal of Personality*, 38, 249-263.
- Neugarten, B.L. (1968). The awareness of middle age. In B.L. Neugarten (Ed.), *Middle age and aging* (pp. 93-98). Chicago: University of Chicago Press.
- 岡本祐子. (1985). 中年期の自我同一性発達に関する研究. *教育心理学研究*, 33, 295-306.
- 岡本祐子. (1997). 中年からのアイデンティティ発達の心理学. 京都: ナカニシヤ出版.
- 岡本祐子. (1998). 現役引退危機から見た老年期のアイデンティティ様態と心理社会的課題達成の特徴. 広島大学教育学部紀要第二部第47巻, 広島大学, 広島, 141-148.
- 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.
- 岡本祐子・山本多喜司. (1985). 定年退職期の自我同一性に関する研究. *教育心理学研究*, 33, 185-194.
- Peck, R.C. (1975). Psychological developments in the second half of life. In W.C. Sze (Ed.), *Human life cycle* (pp. 609-625). New York: Jason Aronson.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2000). Identity development in adulthood: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 34, 445-470.
- Rattansi, A., & Phoenix, A. (1997). Rethinking youth iden-

- tities: Modernist and postmodernist frameworks. In J. Bynner, L. Chisholm, & A. Furlong (Eds.), *Youth, citizenship and social change in a European context* (pp.121-150). Aldershot, UK: Ashgate.
- Schachter, E.P. (2005). Erikson meets postmodern: Can classic identity theory rise to the challenge? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5, 137-160.
- 清水紀子. (2001). 「しなやかなアイデンティティ」定義に向けての試論—「語り」による、子の巣立ちの体験から. 金城学院大学大学院人間生活学研究科論集第1巻, 金城学院大学, 愛知, 19-35.
- 清水紀子. (2003). 中年期女性のアイデンティティ混乱の様相とその変化過程—子の巣立ち, 職業, 友人の効果. 金城学院大学大学院人間生活学研究科論集第3巻, 金城学院大学, 愛知, 53-64.
- 清水紀子. (2004a). アイデンティティの成熟—アイデンティティしなやかさ尺度の信頼性妥当性. 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, 413.
- 清水紀子. (2004b). 中年期女性のアイデンティティ発達: しなやかなアイデンティティの検討. 博士論文(未公刊). 金城学院大学, 愛知.
- 清水紀子. (2004c). 中年期の女性における子の巣立ちとアイデンティティ. *発達心理学研究*, 15, 52-64.
- 清水紀子・鹿野輝三. (2003). 中年期のアイデンティティ発達に関する一提言. *研究所紀要*第8巻, 金城学院大学消費生活学研究科, 愛知, 25-39.
- 清水紀子・杉村和美. (2006). 発達心理学から見た中年期—失いつつ得る. 岡本祐子(編) *中年の光と影—うつを生きる* (「現代のエスプリ」別冊) (pp.93-102). 東京: 至文堂.
- Skultety, K.M., & Whitbourne, S.K. (2004). Gender differences in identity processes and self-esteem in middle and later adulthood. *Journal of Women and Aging*, 16, 175-188.
- Sneed, J.R., & Whitbourne, S.K. (2001). Identity processing styles and the need for self-esteem in middle-aged and older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 52, 311-321.
- Sneed, J.R., & Whitbourne, S.K. (2003). Identity processing and self-consciousness in middle-aged and later adulthood. *Journal of Gerontology*, 58B, 313-319.
- Stephen, J., Fraser, E., & Marcia, J.E. (1992). Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: Value orientation and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15, 283-300.
- 杉村和美. (1998). 青年期におけるアイデンティティの形成: 関係性の観点からのとらえ直し. *発達心理学研究*, 9, 45-55.
- Thoits, P.A. (1986). Multiple identities: Examining gender and marital status differences in distress. *American Sociological Review*, 51, 259-272.
- Thoits, P.A. (1995). Identity-relevant events and psychological symptoms: A cautionary tale. *Journal of Health and Social Behavior*, 36, 72-82.
- Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little Brown & Company.
- Valde, G.A. (1996). Identity closure: A fifth identity status. *The Journal of Genetic Psychology*, 157, 245-254.
- van Hoof, A. (1999). The identity status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review*, 19, 497-556.
- Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Waterman, A.S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621.
- Whitbourne, S.K. (1986a). *Adult development* (2nd ed.). New York: Praeger Publishers.
- Whitbourne, S.K. (1986b). Openness to experience, identity flexibility, and life change in adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 163-168.
- Whitbourne, S.K. (1996). *The aging individual*. New York: Springer Publishers.
- Whitbourne, S.K., & Collins, K.C. (1998). Identity and physical changes in later adulthood: Theoretical and clinical implications. *Psychotherapy: Theory, research and practice*, 35, 519-530.
- Whitbourne, S.K., Sneed, J.R., & Skultety, K.M. (2002). Identity processes in adulthood: Theoretical and methodological challenges. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 29-45.
- Whitbourne, S.K., & Tesch, S.A. (1985). A comparison of identity and intimacy statuses in college students and alumni. *Developmental Psychology*, 21, 1039-1044.
- Whitbourne, S.K., & VanManen, K.W. (1996). Age differences in and correlates of identity status from college through middle adulthood. *Journal of Adult Development*, 3, 59-70.

付記

本論文の作成にあたり、ご指導いただいた杉村和美准教授(名古屋大学発達心理精神科学教育センター・学生相談総合センター)に深く感謝します。

Shimizu, Noriko (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University). *Identity Development in Midlife: A Review of Theories and Research*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 305-315.

The identity status approach has been the typical way to examine identity development during middle adulthood, and has considered adult identity development to be a repetition of adolescent identity formation. This paper reviews studies of midlife identity development using the identity status approach, and recent studies that have begun to point out some limitations of the identity status approach. One recent issue in this research area concerns how to investigate processes and mechanisms to maintain optimal identity through a series of new aging experiences. Another is to try to define the successive task of identity in the stage of middle adulthood. In conclusion, the view that adult identity develops through reconstructions is insufficient to answer the question of how different the two identity achievements are before and after the reconstruction.

【Key Words】 Identity development, Midlife, Identity status

2006. 9. 25 受稿, 2008. 5. 27 受理

幼児の「心の理論」の発達に対するきょうだいおよび異年齢保育の影響

松永 恵美

(奈良女子大学大学院人間文化研究科¹⁾)

郷式 徹

(静岡大学教育学部)

本研究は、3～5歳の幼児を対象に異年齢の子どもとの接触経験による「心の理論」の発達への影響を検討した。Perner, Ruffman, & Leekam (1994)の「きょうだい間感染説」では、きょうだいの存在が「心の理論」の発達を促進するとされている。しかし、子どもの他児との接触経験はきょうだいに限らない。そこで本研究では、異年齢保育実施の保育園に通うきょうだいのいない子ども(一人っ子)17人、いる子ども40人、同年齢保育実施の保育園に通うきょうだいのいない子ども29人、いる子ども39人を対象に、誤信念課題3問(サリーとアンの課題と同型2問, スマーティー課題と同型1問)、写真課題などを実施した。その結果、サリーとアンの課題と同型の誤信念課題ではきょうだいの有無と保育形態の交互作用が見られ、同年齢保育を受けていてきょうだいのいない子どもだけが他の群よりも課題通過率が低かった。一方、スマーティー課題と同型の誤信念課題と写真課題ではきょうだいの有無と保育形態の影響は見られなかった。これらの結果は、3～5歳の幼児にとっては異年齢の子どもとの接触は、それがきょうだいだけでなくともサリーとアンの課題と同型の誤信念課題で測定されるような特定の「心の理論」の獲得に一定の促進的な影響を与える一方、物的表象を含むような表象操作全般に影響は及ばないと解釈された。【キーワード】 幼児, 心の理論, 誤信念課題, 異年齢児, きょうだい間感染説

問題と目的

現在、日本では少子化問題が深刻化している。こうした中、同年齢の子どもとの接触の減少とともに、きょうだい数の減少により異年齢の子どもとの接触機会が減っている。本研究では、異年齢の子どもとの接触が心の理解の発達に与える影響について検討する。

1990年代以降、子どもの心の理解の発達過程に関する「心の理論」研究²⁾が数多くなされている(例えば、子安・木下, 1997参照)。この分野では「心の理論」の獲得がどのようになされるのかについてさまざまな説が主張されている。1つは生得説と呼ばれる立場で、そもそも「心の理論」は獲得されるのではなく、生得的なメカニズムである(Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Cohen, 1993; Fodor, 1987)とか成熟に依存する(Leslie, 1987, 1994)という主張である。それに対し、理論説と呼ばれる立場では「心の理論」の獲得は科学者が理論を発展させる—データから法則(理論)を見出したり、理論をデータに基づき検証する—ように構築される概念システムの1つと考える(Carey, 1985, 1988; Gopnik, 1988; Karmiloff-Smith, 1988; Keil, 1989; Kitcher, 1988; Perner, 1991; Wellman, 1990)。理論説は、直接見ることでできない他

者の欲求、信念などの(心的)表象を理解するため、子どもは他者と関わる経験を基に「法則=心の理論」を形成するという立場であり、(社会的)経験を重視している。

理論説を支持するPerner, Ruffman, & Leekam (1994)は、理論説が正しいなら、きょうだいのいる子どもはいない子ども(一人っ子)より他者と関わる経験が多いので「心の理論」の発達が促進される(生得説が正しいなら、きょうだいとの接触という社会的経験の増加は「心の理論」の発達に影響を与えない)と考えた。そして、その検証のためにきょうだい数と「心の理論」の発達の関連を検討した「心の理論のきょうだい間感染説(Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs)」と題する論文を発表した。具体的には、Pernerらはイギリスの3～5歳児を対象に誤信念課題(Wimmer & Perner, 1983)を実施した。その結果、きょうだいのいる子どもの方がいない子ども(一人っ子)より誤信念課題の通過率が高いことを示した。

その後、Jenkins & Astington (1996)がPerner et al. (1994)の「きょうだい間感染説」を支持する結果を示す一方、中国の一人っ子(中国は一人っ子政策を取っているためほとんどが一人っ子である)と日本の子ども(一人っ子ときょうだいのいる子ども)を対象とした許(1999)による追試では「きょうだい間感染説」は支持されなかった。ただし、許(1999)の追試では文化背景の異なる中国の一人っ子と日本の一人っ子およびきょうだいのいる子どもが対象となっており、単純にきょうだい

1) 現所属 藤枝市保健センター

2) 現在では、哲学、霊長類研究、発達心理学、自閉症研究などの分野における心の理解に関する学際的研究領域が「心の理論」研究と総称されている。

数の効果がないとは解釈しきれない。

ところで, Perner et al. (1994)できょうだい数を他者と関わる経験の増加と直接関係するとみなしたのは、例えばDunn (1984, 1988)による2, 3歳頃の子どもたちが最も刺激的な社会的経験を持つのは、ほとんどの場合きょうだいとの相互作用においてであるという主張に基づいたものである。通常、きょうだいの存在が(きょうだいのいない子どもに比べて)他者と関わる経験の増加につながると素朴に考えてしまうかもしれない。しかし、子どもが関わる他者は、自分とは異年齢の子どもに限っても、きょうだいだけではなく、きょうだい以外の子どもとの接触は「心の理論」の獲得に影響しないのだろうか。ちなみにPerner et al. (1994)の研究も許(1999)の研究も対象は保育園に通っている子どもたちである。また、両研究で対象となった保育園の保育形態(同年齢保育か異年齢保育か)は定かではないが、保育園では当然、きょうだいではない子どもとの接触がある。ただし、日本の幼稚園や保育園では、同一年齢児で編成されたクラスを中心にした同年齢保育が一般的である。きょうだいと与える社会的経験が、自分とは年齢が異なることによって生じる能力や経験の違う他者との接触であるからこそ「心の理論」の形成に重要なのだとすれば、保育園での同年齢保育における他児との接触は自らとほぼ同程度の能力や経験を持つ同質な他者との接触とみなすことができ、「心の理論」の形成への影響は無視できるだろう。しかし最近では、異年齢児で編成されたクラスを中心に、異年齢保育(縦割り保育)を導入する保育園や幼稚園も増加している。異年齢保育では、自分とは異なる年齢の子どもとの接触が生じ、きょうだい関係に近いものが経験される(子安・服部・郷式, 2000)。そこで本研究では、きょうだい数が誤信念課題の通過率に影響するというPerner et al. (1994)の「きょうだい間感染説」に加え、異年齢保育における自分とは異なる年齢の子どもとの接触の影響を探索的に検討することを目的とする。

なお、きょうだいやきょうだい以外の異年齢の子どもとの接触の影響を考える場合、きょうだいや異年齢の子どもが対象児より年上か年下かも(誤信念課題の通過率に)影響するかもしれない。Perner et al. (1994)は、きょうだいと対象児の間の年齢差や年上か年下かは誤信念理解の促進に影響しないと述べた。しかし、Perner et al. (1994)は「きょうだい(対象児より)年上か・年下か」を直接検討せず、対象児ときょうだいとの年齢関係——きょうだいの年齢、対象児ときょうだいの年齢差(の絶対値)——の影響を検討した。本研究ではきょうだいの影響が確認された場合、対象児ときょうだいとの間の年齢関係ではなく、「きょうだい(対象児より)年上か・年下か」を直接検討する。

一方で、本研究では「他の子どもが(異年齢保育におい

て対象児より)年上か・年下か」を直接検討しない。対象児ときょうだいとの年齢関係が固定的——兄は常に兄、妹は常に妹——であるのに対して、異年齢保育においては対象児が年少時には常に自分よりも年上の子どもとの接触、年中時には年下の子どもと年上の子どもとの接触、年長時には年下の子どもとのみ接触がある。このように学年によって接触する異年齢の子ども(の年齢)が異なることが、異年齢保育における異年齢児との接触ときょうだい関係における(異年齢の)きょうだいとの接触とが異なる点である。そして、学年によって異年齢児との接触が異なることから、自分(対象児)とは異なる年齢の子どもが年上か年下かといった点が(誤信念課題の通過率に)どのように影響するかを検討することは難しい。

Perner et al. (1994)は「心の理論」の発達の指標として誤信念課題(Wimmer & Perner, 1983)を用いた。代表的な誤信念課題としては「サリーとアンの課題(Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985)」がある。他に「スマーティー課題(Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986; Perner, Leekam, & Wimmer, 1987)」もある。従来、サリーとアンの課題とスマーティー課題はいずれも誤信念課題とみなされ、区別されないことが多い。しかし、サリーとアンの課題が状況の変化に基づき他者の信念を推測することを求められるのに対して、スマーティー課題は自己の信念の変化に基づき他者の信念の変化を推測することを求められる。サリーとアンの課題とスマーティー課題では構造を含めさまざまな点で異なることがこれまでも指摘されている(郷式, 2005)。しかし、Perner et al. (1994)の研究で用いられた誤信念課題がサリーとアンの課題と同型の課題のみであることから、Perner et al. (1994)の主張する「きょうだい間感染説」がスマーティー課題においても生じるのかは明らかではない。そこで、本研究ではきょうだいの有無および異年齢保育における自分とは異なる年齢の子どもとの接触の影響をサリーとアンの課題に加えて、スマーティー課題においても検討する。

「心の理論課題検査(森永・黛・柿沼・紺野, 2003)」では、サリーとアンの課題と同型の2課題(げたばこ課題とウサギのクレヨン課題)とスマーティー課題と同型の課題(はさみ課題)の標準化が試みられた。この森永ほか(2003)の標準化における課題ごとの50%通過時期が、サリーとアンの課題と同型の2課題(4歳6カ月～4歳11カ月)に対し、スマーティー課題と同型の課題(5歳6カ月～5歳11カ月)では約1年遅い。なお、サリーとアンの課題と同型のウサギのクレヨン課題とげたばこ課題は、ウサギのクレヨン課題がサリーとアンの課題とほぼ同じなのに対して、げたばこ課題はより日常的な文脈に基づくストーリーに変更されている(紺野・柿沼・黛・森永, 2002)。Perner et al. (1994)の研究との比較という趣旨からは、まず、サリーとアンの課題と類似し

たウサギのクレヨン課題の実施が必要である。Perner et al. (1994) の結果に基づけば、年齢を統制した場合、きょうだいのいる子どもの方がいない子どもよりウサギのクレヨン課題の通過率が高いと考えられる。異年齢児との接触が誤信念課題の通過を早くするなら、年齢を統制した場合、異年齢保育を受けている子どもの方が同年齢保育の子どもよりウサギのクレヨン課題の通過率が高いと考えられる。また、きょうだいの有無と保育形態が独立に影響する以外に、両者の交互作用的な影響が見られるかもしれない。きょうだいの有無と保育形態の交互作用的な影響としては、例えば、きょうだいのいる子どもは異年齢保育のようなより多様な(さまざまな子どもが存在するという)社会的経験に直面することできょうだいか異年齢保育か一方の影響のみを受ける子どもに比べ、さらに早期に「心の理論」を発達させるかもしれない。一方で、きょうだいであれば異年齢保育であれば異年齢児とのかわりには「心の理論」の発達を解発させる—この場合、きょうだいがおらず同年齢保育の子どもだけが「心の理論」の発達が遅い—のかもしれない。本研究の目的は、きょうだいの有無に加えて、異年齢児との接触経験としての異年齢保育の誤信念課題の通過率への影響を探索的に検討することである。そこで、課題の通過率に影響する要因としてPerner et al. (1994) と同様に(対象児の)年齢ときょうだいの有無のみを考えた場合、年齢ときょうだいの有無に保育形態を加えて考えた場合、年齢ときょうだいの有無と保育形態にさらに保育形態ときょうだいの有無の交互作用を加えて考えた場合を比較する。

ところで、多くの誤信念課題は中心的な構造は共通するもののストーリーや教示などの細部は多様である。しかし、細部の違いにかかわらず4～7歳にかけて課題の通過率が上昇する。また、森永ほか(2003)でもウサギのクレヨン課題とげたばこ課題の50%通過時期が一致していることから、細部の違いはサリーとアンの課題と同型の課題ではきょうだいの有無もしくは保育形態の影響の検討においてはそれほど問題にする必要はないと考えられる。したがって、きょうだいの有無もしくは保育形態に関して、ウサギのクレヨン課題とげたばこ課題では同様の影響が見られると予想される。しかし、「きょうだい間感染説」は「心の理論」の発達に社会的経験が影響することを前提としている。社会的経験の影響はより日常的な行動や理解の中で現れる可能性は否定できない。そこで、誤信念課題への社会的経験の影響の詳細を検討するためサリーとアンの課題と同型でありながら、より日常的な文脈に基づくストーリーで構成されたげたばこ課題を加えることは有効だろう。

ウサギのクレヨン課題とげたばこ課題がサリーとアンの課題と同型なのに対し、はさみ課題はスマーティー課

題と同型である。先述のとおり、サリーとアンの課題とスマーティー課題では構造を含め多くの点で異なる。本研究では、サリーとアンの課題と同型の課題に加え、スマーティー課題と同型の課題であるはさみ課題についても検討する。

さらに、誤信念課題に加えて、写真課題(Zaitchik, 1990)と表情の理解課題を実施する。これによって、きょうだいの有無や保育形態の影響が表象の推測に対するものなのか、社会的要因に対するものなのかといった点についても検討できるかもしれない。

写真課題は、人物Aが場所Xに物 α を置き、その写真を撮る→人物Bが α を場所Yに移す→「写真の中では α はどこにありますか」とたずねる、という手順で実施される。写真課題はサリーとアンの課題と同型の構造を持つが、推測の対象が他者の誤信念(心的表象)ではなく、写真(物的表象)である点が異なる(子安, 1999)。そのため、写真課題は心的表象の推測ではなく、物的表象の推測を求めるため、きょうだいや保育形態(異年齢保育)といった社会的要因は関連しないかもしれない。

表情の理解課題は、「泣いている」表情の理解と泣いている理由の説明(「転んだから」など子どもが日常で泣きそうな場面を答える)ができるかを見る(森永ほか, 2003)ものである。表情理解は他者理解のために重要な能力であるが、誤信念課題や写真課題のような表象の推測は必要としない。しかし、泣いている理由の説明を行うことには社会的要因が関連するかもしれない。

方 法

実験参加児と保育形態

静岡県中部の異年齢保育実施の保育園と同年齢保育実施の保育園に通う3～5歳児136人。ただし、語彙課題3問全てで回答語彙数が当該年齢の平均値よりも1SD以上少なかった参加児と発達障害の可能性のある参加児を分析から除外した。そのため、分析対象は125人であった。内訳は、異年齢保育できょうだいのいない子ども(一人っ子)が17人(男児7人・女児10人、平均年齢4;5、年齢幅3;5-6;1)、きょうだいのいる子どもが40人(男児21人・女児19人、平均年齢4;9、年齢幅3;3-6;1)、同年齢保育できょうだいのいない子ども(一人っ子)が29人(男児11人・女児18人、平均年齢5;2、年齢幅3;7-6;6)、きょうだいのいる子どもが39人(男児21人・女児18人、平均年齢4;10、年齢幅3;6-6;2)であった³⁾。

3) 月齢を従属変数とした2(保育形態:同年齢保育・異年齢保育)×2(きょうだいの有無)の分散分析の結果、交互作用がみられ($F(1, 121) = 4.63, p < .05$)、きょうだいのいない参加児においてのみ同年齢保育の子どもの方が異年齢保育の子どもより平均年齢が高かった。ただし、きょうだいがおらず異年齢保育を受けている子どもたちの成績が他の群より低いことから、この年齢差は結論に影響するものではないと考えられる。

きょうだいのいる子どもの57人が2人きょうだい(自分以外のきょうだいが1人だけ)で、うち28人が長子であった。19人が3人きょうだいで、うち1人が長子、10人が末子であった。3人が4人きょうだいで全員末子だった。きょうだいの平均年齢は6歳(年齢幅0-15歳)であった。

異年齢保育実施の保育園は3~5歳児12人前後で1グループが構成され、各グループに担当保育士が配置されている⁴⁾。グループ数は5つあり、グループにおける年齢、男女比等はほぼ均等である。保育室は高さ1m程度のロッカーによっていくつか区切られているが、通常の教室(保育室)のような壁で区切られた空間ではなく、オープンスペースとなっている。そのため、グループ活動の際にはグループごとに特定の場所もしくは机で課題に従事するが、自由遊びの際はグループごとではなく3~5歳児が混じった状態となる。典型的な日課は、登園後自由遊び、9時半頃よりグループごとで朝の挨拶(お集まり)の後、絵本の読み聞かせ・製作・散歩等を行う。その後昼食(給食)をグループごとのテーブルで取る。昼食後、5歳児(年長児)以外は午睡となり、5歳児のみ掃除の後学年活動を行う。3時頃にはおやつ時間となるが、おやつは各自好きなテーブルで取ることが多い。その後、降園までは自由遊びとなる。運動会や生活発表会などの行事前には午前中が学年ごとの活動にあてられることもあるが、通常はかなりの時間、異年齢児との接触がある。同年齢保育の保育園は各年齢(3, 4, 5歳児)で各1クラスを構成している(各学年1クラスずつで、各学年の人数比はほぼ均等)。保育室はクラスごとに壁で区切られた一般的な構造である。日課は異年齢保育の保育園とほぼ同様で、異年齢児との接触は自由遊びの時間に園庭で遊ぶ際が中心となる。

課題

心の理論課題検査(森永ほか, 2003)と写真課題(Zaitchik, 1990)を実施した。心の理論課題検査は誤信念課題3課題(げたばこ課題, ウサギのクレヨン課題, はさみ課題), 表情の理解課題, 語彙課題から構成されている。心の理論課題検査は検査の実施法に従った。写真課題は子安(1999)の用いた方法に従った。

ウサギのクレヨン課題(サリーとアンの課題と同型) ウサギがクレヨンを丸い箱に入れる。ウサギが不在の間に他者(クマ)がクレヨンを四角い箱に移動する。戻ってきたウサギがクレヨンを探す場所をたずねた(信念質

問)。他に現在のクレヨンの場所(現実質問)と最初に入れた場所(記憶質問)をたずねた。サリーとアンの課題とほぼ同じ課題である。

げたばこ課題(サリーとアンの課題と同型) 建物に入るとき靴を片付けた棚から、本人が知らないうちに靴が移動される。次に外出する際に靴を探す場所をたずねた(信念質問)。他に現在の靴の場所(現実質問)と最初に片付けた場所(記憶質問)をたずねた。サリーとアンの課題をアレンジした課題で、家に入るときに靴を脱ぐ習慣のある日本の子どもにとって日常的な文脈にそった課題となっている(紺野ほか, 2002)。

はさみ課題(スマーティー課題と同型)⁵⁾ 参加児の目の前でクレヨンの箱を開け、中のクレヨンを全部取り出し、代わりにはさみを入れる。箱のふたを閉じた後、部屋にいない人(例えば、お母さん)に箱を見せたとき、何が入っていると答えるかをたずねた(信念質問)。他に現在の中身(現実質問)と最初に入っていたもの(記憶質問)をたずねた。

表情の理解課題 泣いている表情の理解と(泣いている)表情には理由があることへの理解——泣いている理由(例えば、どんなとき泣くか)が問われた——をみる課題であった。

語彙課題 参加児に「魚(野菜, 果物)の名前を3つ言ってください」と教示し、魚(野菜, 果物)の名前をそれぞれ3つ答えさせた。なお、この課題は身近なカテゴリーの理解を見るもので、参加児のスクリーニングのための参考とし、分析には用いなかった。

写真課題 ウサギが白い台の上のカレーパンマンの指人形をポラロイドカメラで撮影した。ウサギが不在の間にクマがカレーパンマンの指人形をショクパンマンの指人形に交換した。参加児には最初ウサギが撮った写真に写っているものをたずねた(表象質問)。表象質問は誤信念課題の信念質問にあたる。他に現在台上にあるもの(現実質問)と最初あったもの(記憶質問)をたずねた。なお、先行研究(子安, 1999)に従い各質問は、アンパンマン, ショクパンマン, カレーパンマンの3枚の写真から選択する強制選択方式とした。選択肢をショクパンマンとカレーパンマンだけにすると偶然正答率が50%と高くなりすぎ、群ごとの正答率の差が不鮮明になる可能性がある。そこで、ディストラクターとして選択肢にアンパンマンを入れることで、群ごとの差が鮮明になることを期待した。

手続き

実験は6~7月および11月(同年齢保育のきょうだいのいない子どもの一部)に行われた。実験者は実験開始数日前よりほぼ午前9時から午後5時まで保育に参加した。参加児とラポールを形成した時点で、個別に自由保育の時間に実験を実施した。なお、実験者は実験実施期

4) 0, 1, 2歳児クラスは通常の同年齢保育(横割り保育)となっている。また、学年別で活動を行う際には、保育士の担当学年も決まっている。

5) 紺野ほか(2002)ははさみ課題とスマーティー課題とが異なる点として、スマーティー課題では被験者自身がはじめ(騙されて)誤信念を持つが、はさみ課題では騙されるという経験をしないことを指摘している。

間も実験以外の時間は保育に参加した。

実験は、最初に写真課題で使用するボラロイドカメラの実演を行った。この実演は、まず参加児にボラロイドカメラを見せ、「これで〇〇ちゃん(参加児)の写真を撮ります」といって実際に写真を撮る。撮った写真を参加児に見せながら「これは今はまだ真っ黒だけど、もう少ししたらここに〇〇ちゃんが出てくるからね」と説明した。

そして「待つ間、お人形を使って遊ぶよ」と言い、心の理論課題検査(げたばこ課題→表情の理解課題→はさみ課題→ウサギのクレヨン課題→語彙課題)⁶⁾→写真課題の順序で行った。なお、語彙課題が終了した時点で「さっき撮った写真はどうなったかな?」と言って写真を見せ、参加児に写真に自分が写っているのを確認後、「今からもう1回このカメラを使うよ」と言って写真課題を実施した。

課題への反応は実験者が記録用紙に記録した。実験実施時間は10～15分程度であった。

課題への反応の判定

課題のうち、誤信念課題—ウサギのクレヨン課題、げたばこ課題、はさみ課題—は、信念質問・記憶質問・現実質問のすべてに正答した場合にその課題を通過とみなした。誤信念課題と同様に、写真課題も表象質問・記憶質問・現実質問のすべてに正答した場合に通過とみなした。表情の理解課題は、心の理論課題検査の標準化資料によると、3歳6カ月～3歳11カ月で60.5%の子どもが「泣いている」表情とその理由両方に正答している。これは同年齢の誤信念課題の正答率(ウサギのクレヨン課題16.3%、げたばこ課題20.0%、はさみ課題14.0%)に比べても高いことから、本研究では、「泣いている」表情とその理由両方に正答した場合を表情の理解課題の通過とした。

結 果

各課題に対する保育形態およびきょうだいの有無の影響

「きょうだい間感染説」を示したPerner et al. (1994)は、「心の理論」の発達に影響する要因を調べるため、誤信念課題の通過・不通過を従属変数、年齢・性別・きょうだい数などを独立変数とするロジスティック回帰分析を行った。そして、年齢ときょうだい数が誤信念課題の通過率に影響することを示した。ロジスティック回帰分析は従属変数が通過・不通過といった2値変数を含む離散変数の場合に使われる手法で、従属変数が連続変数の場合に使われる重回帰分析に対応する(古谷野, 1988; 太郎丸, 2005)。そこで、Perner et al. (1994)に準じ、本研究では各課題の通過率に影響する要因を調べ

6) 心の理論課題検査における課題の実施順序、質問の順序は検査の実施法に従った。

るため、各課題の通過・不通過を従属変数、年齢(分析では月齢を使用)、きょうだいの有無、保育形態(同年齢保育か異年齢保育か)を独立変数とするロジスティック回帰分析を行った。なお、独立変数間の関連は年齢と保育形態、きょうだいの有無がそれぞれ0.184, 0.044(相関比)、保育形態ときょうだいの有無が0.132(クラメールの連関係数)であった。

ところで、Perner et al. (1994)では独立変数としてきょうだい数を用いている。しかし、本研究ではどの課題でもきょうだい数と課題の通過率に直線的な関係が見られないこと、また、きょうだい数が2人以上の子どもは22人(全体の17.6%)しかおらず、ロジスティック回帰分析(特に交互作用を含むモデル)で、分析結果を不安定にする可能性があることから、きょうだい数ではなくきょうだいの有無を用いた。

私たちの興味はきょうだいの有無に加えて保育形態が課題の通過率に及ぼす影響である。そこで、Perner et al. (1994)と同様の年齢ときょうだいの有無の2変数の主効果を投入したモデル、年齢ときょうだいの有無と保育形態の3変数の主効果を投入したモデル、3変数の主効果に加えて保育形態ときょうだいの有無の交互作用を投入したモデルを比較し、最も当てはまりの良いモデルを採用した。以下に課題ごとの分析結果を示す。

ウサギのクレヨン課題 ロジスティック回帰分析の結果の要約をTable 1に示した。主効果のみのモデルはPerner et al. (1994)のモデルより当てはまりが改善されたとは言えないが、交互作用を加えたモデルはPerner et al. (1994)のモデルと主効果のみのモデルよりも当てはまりが改善された。そこで、交互作用を加えたモデルを採用した。年齢の主効果および保育形態ときょうだいの有無の交互作用の影響が示されたことから、課題の通過率は年齢とともに上昇し、年齢の効果を調整後の課題通過率(Figure 1)から同年齢保育できょうだいのいない子ども(一人っ子)だけが、他の群よりも低いと解釈できる。

げたばこ課題 ロジスティック回帰分析の結果の要約をTable 2に示した。交互作用を加えたモデルがPerner et al. (1994)のモデルと主効果のみのモデルよりも当てはまりが改善されている。そこで、交互作用を加えたモデルを採用した。年齢の主効果および保育形態ときょうだいの有無の交互作用の影響が示されたことから、課題の通過率は年齢とともに上昇し、年齢の効果を調整後の課題通過率(Figure 2)から同年齢保育できょうだいのいない子ども(一人っ子)だけが、他の群よりも低いと解釈できる。

はさみ課題 はさみ課題では、主効果のみのモデルも交互作用を加えたモデルもPerner et al. (1994)のモデルよりも当てはまりが改善されなかった。そこで、Perner

Table 1 ウサギのクレヨン課題の通過率に対する独立変数（年齢・保育形態・きょうだいの有無）の影響に関するロジスティック回帰分析の結果

	独立変数	b	標準誤差	χ^2	オッズ比 (Exp (b))	G ²	df	
Perner et al. (1994) のモデル	年齢（月齢）	0.092	0.021	19.467**	1.096	144.125	122	n.s.
	きょうだいの有無	-1.002	0.435	5.294*	0.367			
	切片（定数項）	-5.275	1.230	18.378**	0.005			
主効果のみのモデル	年齢（月齢）	0.094	0.021	19.651**	1.098	143.862	121	* **
	きょうだいの有無	-0.966	0.439	4.833*	0.381			
	保育形態	-0.215	0.420	0.262	0.806			
	切片（定数項）	-5.263	1.229	18.335**	0.005			
交互作用を加えたモデル	年齢（月齢）	0.112	0.024	21.869**	1.118	136.964	120	* **
	きょうだいの有無	0.404	0.673	0.361	1.498			
	保育形態	0.540	0.521	1.074	1.716			
	きょうだいの有無 ×保育形態の交互 作用	-2.449	0.966	6.432*	0.086			
	切片（定数項）	-6.664	1.451	21.084**	0.001			

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

Table 2 げたばこ課題の通過率に対する独立変数（年齢・保育形態・きょうだいの有無）の影響に関するロジスティック回帰分析の結果

	独立変数	b	標準誤差	χ^2	オッズ比 (Exp (b))	G ²	df	
Perner et al. (1994) のモデル	年齢（月齢）	0.083	0.020	16.756**	1.087	148.289	122	n.s.
	きょうだいの有無	-0.551	0.420	1.724	0.576			
	切片（定数項）	-5.055	1.217	17.248	0.006			
全主効果によるモデル	年齢（月齢）	0.085	0.021	16.940**	1.089	147.991	121	* †
	きょうだいの有無	-0.513	0.424	1.465	0.598			
	保育形態	-0.224	0.412	0.296	0.779			
	切片（定数項）	-5.056	1.218	17.229**	0.006			
交互作用を加えたモデル	年齢（月齢）	0.097	0.022	18.721**	1.102	143.561	120	* †
	きょうだいの有無	0.567	0.660	0.739	1.763			
	保育形態	0.366	0.505	0.525	1.442			
	きょうだいの有無 ×保育形態の交互 作用	-1.884	0.913	4.255*	0.152			
	切片（定数項）	-6.073	1.383	19.276**	0.002			

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

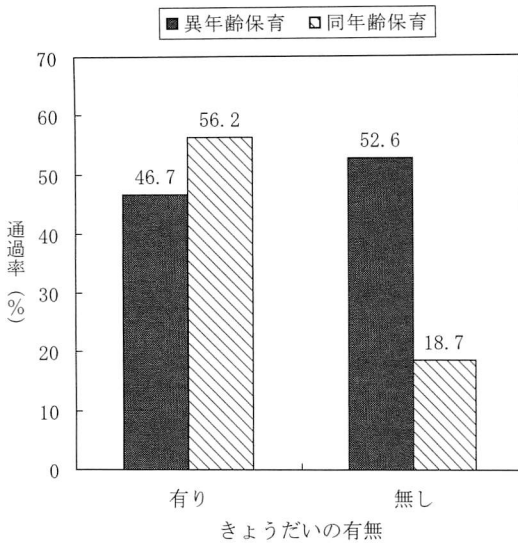


Figure 1 ウサギのクレヨン課題の通過率に関する保育形態ときょうだいの有無の交互作用効果 (年齢を共変量とした調整済み)

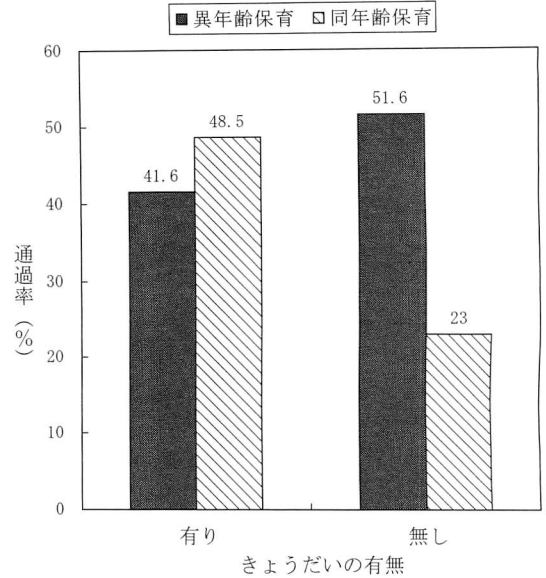


Figure 2 げたばこ課題の通過率に関する保育形態ときょうだいの有無の交互作用効果 (年齢を共変量とした調整済み)

et al. (1994) のモデルを採用した (Table 3)。年齢の主効果のみ有意であったことから、課題の通過率は年齢とともに上昇するが、きょうだいの有無や保育形態には影響されないと解釈できる。

写真課題 写真課題では、主効果のみのモデルも交互作用を加えたモデルも、Perner et al. (1994) のモデルよりも当てはまりが改善されなかった。そこで、Perner et al. (1994) のモデルを採用した (Table 3)。年齢の主効果のみが有意であったことから、課題の通過率は年齢とともに上昇するが、きょうだいの有無や保育形態には影響

されないと解釈できる。

表情の理解課題 ロジスティック回帰分析の結果の要約を Table 4 に示した。主効果のみのモデルも交互作用を加えたモデルも、Perner et al. (1994) のモデルよりも当てはまりが改善された。しかし、主効果のみのモデルよりも交互作用を加えたモデルの当てはまりが改善されたとは言えない。そこで、主効果のみのモデルを採用した。表情の理解課題の通過率に対して年齢の主効果と保育形態の主効果 (Figure 3) が有意であったことから、表情の理解課題の通過率は年齢とともに上昇し、また、

Table 3 はさみ課題と写真課題の通過率に対する独立変数 (年齢・きょうだいの有無) の影響に関するロジスティック回帰分析の結果

		独立変数	b	標準誤差	χ^2	オッズ比 (Exp (b))
はさみ課題 (Perner et al.(1994)のモデル)	年齢 (月齢)		0.173	0.037	22.251**	1.189
	きょうだいの有無		-0.009	0.525	0.000	1.009
	切片 (定数項)		-11.931	2.401	24.686**	0.000
写真課題 (Perner et al.(1994)のモデル)	年齢 (月齢)		0.125	0.024	28.312**	1.133
	きょうだいの有無		0.289	0.452	0.409	1.335
	切片 (定数項)		-6.836	1.355	25.446**	0.001

** $p < .01$

Table 4 表情の理解課題の通過率に対する独立変数（年齢・保育形態・きょうだいの有無）の影響に関するロジスティック回帰分析の結果

	独立変数	b	標準誤差	χ^2	オッズ比 (Exp (b))	G ²	df	
Perner et al. (1994) のモデル	年齢 (月齢)	0.078	0.020	15.350**	1.081	146.820	122	**
	きょうだいの有無	-0.241	0.413	0.341	0.786			
	切片 (定数項)	-3.804	1.133	11.278**	0.022			
主効果のみのモデル	年齢 (月齢)	0.092	0.021	18.447**	1.096	139.121	121	*
	きょうだいの有無	-0.156	0.425	0.135	0.856			
	保育形態	-1.183	0.444	7.111**	0.306			
	切片 (定数項)	-3.934	1.155	11.597**	0.020			
交互作用を加えたモデル	年齢 (月齢)	0.095	0.022	18.879**	1.100	138.377	120	n.s.
	きょうだいの有無	0.301	0.688	0.191	1.351			
	保育形態	-0.921	0.535	2.969 [†]	0.398			
	きょうだいの有無 × 保育形態の交互 作用	-0.768	0.898	0.731	0.464			
	切片 (定数項)	-4.277	1.233	12.033**	0.014			

[†]p<.10, *p<.05, **p<.01

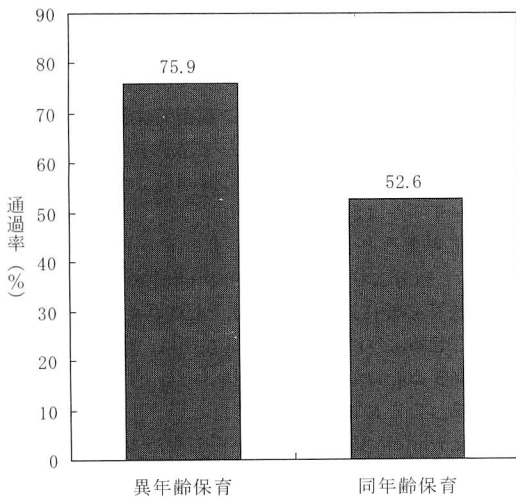


Figure 3 表情の理解課題の通過率に関する保育形態の主効果 (年齢を共変量とした調整済み)

異年齢保育を受けた子どもの方が同年齢保育を受けた子どもよりも上昇すると解釈できる。

各課題に対するきょうだい（参加児より）年上か・年下かの影響 誤信念課題（ウサギのクレヨン課題とげたばこ課題）に対するきょうだいの影響は確認された。

そこで、これらの課題に対してきょうだい（参加児より）年上か・年下かが影響するかを確認する。そのため、きょうだいのいる子ども（n=79）だけを対象に、各課題の通過・不通過を従属変数、年齢（月齢）ときょうだいとの関係（きょうだい参加児より年上か・年下か）および保育形態（同年齢保育・異年齢保育）を独立変数とするロジスティック回帰分析を行った。なお、きょうだい数が2人の子どもで参加児が真ん中の場合、年下のきょうだいよりも年上のきょうだいとの接触年数のほうが長いことから「きょうだい（参加児より）年上」に分類した（3人きょうだいにおいて、きょうだい（参加児より）年下、つまり長子であった子どもは1人のみ）。3人以上のきょうだい数の参加児は全員末子であった。そのため、きょうだい（参加児より）年上の子どもは50人、年下の子どもは29人であった。ロジスティック回帰分析の結果（Table 5）、どちらの課題でも、年齢（月齢）ときょうだいとの関係のみの効果によるモデルに比べて、他のモデルは当てはまりが改善されなかったため、このモデルを採用した。ウサギのクレヨン課題では年齢とともに通過率が上昇することが示されるとともに、きょうだい参加児より年下、つまり参加児が長子、の場合の方がきょうだい参加児より年上、つまり参加児が長子でない、の場合よりも通過率が上昇することが示された。一方、げたばこ課題では月齢とともに通過率が上昇することが示されたが、きょうだいとの関

Table 5 げたばこ課題とウサギのクレヨン課題の通過率に対する独立変数（年齢・きょうだいとの関係）の影響に関するロジスティック回帰分析の結果

	独立変数	b	標準誤差	χ^2	オッズ比 (Exp (b))
ウサギのクレヨン課題	年齢 (月齢)	0.127	0.031	16.517**	1.136
(年齢ときょうだいとの関係の主効果によるモデル)	きょうだいとの関係	-1.953	0.644	9.200**	0.142
	切片 (定数項)	-6.017	1.764	11.633**	0.002
げたばこ課題	年齢 (月齢)	0.093	0.027	11.957**	1.098
(年齢ときょうだいとの関係の主効果によるモデル)	きょうだいとの関係	-0.808	0.529	2.335	0.446
	切片 (定数項)	-5.145	1.644	9.797**	0.002

** $p < .01$

係は影響しなかった。

考 察

本研究の最大の目的は、異年齢児との接触経験は「心の理論」の獲得を促進するかを検討することであった。そのため、きょうだいの存在と異年齢保育が誤信念課題の通過を早めるかを実証的に検討した。

誤信念課題を用いてさまざまな要因を検討する場合、誤信念課題が非常に強く年齢の影響を受けるということを考えなければならない(例えば、郷式, 2005を参照)。本研究でも、すべての課題で年齢とともに通過率が上昇した。しかし、私たちの興味を中心に、きょうだいや異年齢保育の影響であった。この点については、サリーとアンの課題と同型のウサギのクレヨン課題とげたばこ課題できょうだいの有無と保育形態の交互作用の影響が見られた。誤信念課題が年齢に強く影響されることを勘案——年齢の効果を調整後の課題の通過率を検討——すると、サリーとアンの課題と同型の課題の結果はきょうだいがおらず(一人っ子)、かつ同年齢保育という異年齢児との接触経験が相対的に少ない場合においてのみ「心の理論」の成績が低くなることを示しているとみなせよう。また、きょうだいもしくは異年齢保育での異年齢児との接触があれば、サリーとアンの課題と同型の課題についてという限定的な条件の下では、ごくごく平均的な「心の理論」の獲得を示すといえよう。さらに、きょうだいがおり、加えて異年齢保育という相対的に異年齢児との接触経験が多い場合でも、きょうだいがいるか異年齢保育かのいずれか一方の経験の場合に比べて「心の理論」の獲得が加算的に促進されるわけではない。また、きょうだいや異年齢保育といった異年齢児との接触が誤信念課題の通過率を改善するとしても、3歳児は通過せず7歳児は通過するという事実は変わらない。すなわち、経験が獲得時期を早めたり、最終的な能力の向上をもたらすわけではない。「心の理論」の獲得過程においては、異年齢児との接触はそれが相当に少ないと一時的に獲得

が滞る可能性が指摘できよう。

さらに、きょうだいの影響が確認されたウサギのクレヨン課題とげたばこ課題(ともにサリーとアンの課題と同型の課題)について、きょうだいのいる子どもだけを対象にきょうだいが(参加児より)年上か・年下かの影響を検討した場合、いずれの課題でも保育形態の影響は見られなかった。サリーとアンの課題と同型の課題の結果はきょうだいとの接触もしくは異年齢保育による異年齢児との接触があればごくごく平均的な「心の理論」の獲得を示すと考えると、この分析の対象がきょうだいのいる子どもだけであることから、きょうだいとの接触という条件は満たしており、保育形態(異年齢保育による異年齢児との接触)の効果は見られなかったものと思われる。ただし、ウサギのクレヨン課題ではきょうだいが年下の場合の方が年上の場合よりも通過率が上昇することが示されたのに対し、げたばこ課題ではきょうだいが年上か・年下かは影響しなかった。

素朴に考えると、きょうだいが年上の子どものほうが、日々、自分より能力の高い相手(年上のきょうだい)を出し抜く必要に迫られるため、より早く「心の理論」を発達させるように思える。この説明は、他者の心的状態を推測する能力が他者を出し抜けることにより生存上有利であったために進化してきたという主張(例えば、Byrne & Whiten, 1988/2004)からも妥当なように思える。しかし、ウサギのクレヨン課題のみではあるがきょうだいが年下の場合(すなわち長子)の方が年上の場合よりも通過率が上昇するという本研究の結果は、「心の理論」が単に他者を出し抜くために進化してきたのではなく、利他的な行動——自分より幼いきょうだいの要求を推測し向社会的な行動を示すなど——を行うために進化してきた可能性を示すものかもしれない⁷⁾。しかし、これは想像に過ぎず、きょうだいが参加児よりも年上か

7) 利他的な行動、そしてその行動を行うための他者の心的状態の推測は短期的には不利でも、長期的(特に進化という超長期的なスパン)には有利に働くかもしれない。

年下かという要因と「心の理論」の獲得の関係は課題や変数の設定によって異なる不安定なものである可能性も高い。「きょうだい間感染説」を示した Perner et al. (1994) では、きょうだいが参加児より年上か年下かと「心の理論」の獲得の関係は確認されなかったことから、きょうだいと参加児の出生順や年齢差などが「心の理論」の獲得にどのような影響を及ぼすかについては今後の研究を望むべきであろう。

ところで、従来、サリーとアンの課題とスマーティー課題の等価性には疑問が示されている(例えば、郷式, 2005; 子安, 1999)。同様に本研究で、サリーとアンの課題と同型のウサギのクレヨン課題とげたばこ課題ではきょうだいの有無と保育形態の交互作用が見られたのに対し、スマーティー課題と同型のはさみ課題では、きょうだいや異年齢保育の影響は見られなかった。これはサリーとアンの課題とスマーティー課題の構造の違いを反映したものかもしれない。例えば、次のような解釈が考えられる。サリーとアンの課題では参加児は物語の外にいる完全な傍観者で、自らが関与する余地はない。一方、スマーティー課題では、参加児自身の信念(とその変化)が課題の構造に大きく関与する。自分と異なる年齢の子ども、すなわち自分以上もしくは以下の能力や異なる視点を持つ他者、との接触は、さまざまな状況での他者の行動の推測に対する豊かな経験となるかもしれない。しかしスマーティー課題においては、そうした他者の行動の推測に加え、課題構造に大きく関与する自分の信念を客観的な視点から捉える必要がある。この自身の心的状態の客観視は、異年齢児との接触経験によってより早く生じるものではないのかもしれない。

また、他の解釈も考えられる。サリーとアンの課題(と同型の課題)では、その信念が推測の対象となる人物は最初の状況(変化前の状況)——ウサギのクレヨン課題ではウサギは最初にクレヨンを丸い箱に入れる——を見ている。しかしスマーティー課題(と同型の課題)では、その信念が推測の対象となる人物は最初の状況(変化前の状況)——はさみ課題では箱にクレヨンが入っている——を見ていない。そのため、参加児はウサギのクレヨン課題(サリーとアンの課題と同型)では「ウサギは『クレヨンは丸い箱の中』という状況を見た」という事実に基づいて「ウサギは『クレヨンは丸い箱の中』と考える」という表象を持てば良い。一方、はさみ課題(スマーティー課題と同型)では「お母さんは『箱の中にクレヨンが入っている』と思う」という表象を持つために、「自分は最初『箱の中にクレヨンが入っている』と思った」ということと「お母さんも自分と同様に考える」という2つの前提を必要とする。そのため、サリーとアンの課題に比べてスマーティー課題は他者との接触といった経験に基づく直感的な思考ではなく、より論理的もしくは

は内省的な思考を要求するのかもしれない。

また、写真課題は推測の対象が写真(物的表象)であるほかは、推測の対象が心的表象であるサリーとアンの課題と同型の構造を持つ。にもかかわらず、きょうだいや異年齢保育の影響が見られなかったのは、異年齢児との接触経験の影響は、あくまで人の行動とその源泉である心的表象(信念や欲求)の推測に限られ、表象操作全般に及ぶわけではないということかもしれない。

さらに表情の理解課題では、きょうだいの存在は影響しなかったが、異年齢保育の影響は見られた。表情の理解課題は相手がどんな表情かを理解し、その理由を推測する(そして言語化する)ことができるかを問う課題である。こうした場面(年少の子どもが泣いている理由を年長の子どもの先生に説明するなど; 例えば、子安ほか, 2000を参照)は異年齢保育の中で数多く生じることは想像に難くない。表情の理解課題の通過率が異年齢保育においてより高いのは、そうした経験量の違いが反映されていると考えて良いだろう。また、きょうだいという家族内での限られた他者との接触では、表情の理解課題が要求するような場面が、きょうだいのいない子どもに比べてそれほど多く生じるとは想像できない。そのため、きょうだいの有無は表情の理解課題の通過率に影響しなかったのだろう。

本研究で得られた知見をまとめると、まず、3～5歳児にとって異年齢児との接触は、それがきょうだいでなくとも「心の理論」の獲得に一定の促進的な影響を与える。ただし影響は限定的で、サリーとアンの課題と同型の課題で測定されるような心的表象の推測の能力に限られる。したがって、物的表象を含む表象操作全般に影響は及ばず、心的表象に関しても、スマーティー課題と同型の自己の心的状態の変化に基づく課題で測定される心的表象の推測の能力には影響しない。また、異年齢児との接触量の増大が単純にサリーとアンの課題と同型の課題の成績に促進的な影響を与えるわけではなく、相対的に異年齢児との接触量が少ない場合にのみ一時的に誤信念課題の成績の向上が停滞する可能性がある。

「心の理論」が異年齢児との接触という社会的経験と無関係とは言えない。一方、一般的には(障害がない場合)7歳頃までに全ての子どもが誤信念課題に通過することから、「心の理論」の獲得は経験に基づき法則性＝「心の理論」を構築(学習)するというより生得的なメカニズムに基づきなされると考えたほうが妥当な面もある。その上で異年齢児との接触は、「心の理論」(獲得)の解発因として大人や同年齢の他の子どもとの接触よりも有効に働くことができないのではないだろうか。また、共同注意や4歳以前での(潜在的な)「心の理論」についての知見(例えば、Onishi & Baillargeon, 2005)から考えて、4歳以前には既に何らかの他者の心

的状态に対する理解が形成されている可能性がある。しかし、4歳以前には他者（および自己）の誤信念に対する理解を表出する（そうした理解を言語を含めた明示（意識）的な方法で示す）——これは誤信念課題で端的に要求される——ことについてある種の制約が課されているのかもしれない。そして、異年齢児との接触は「心の理論」全般の解発因ではなく、この制約を外す解発因の1つとしての役割があるのかもしれない。したがって、異年齢児との接触が「ある」か「ない」かは「心の理論」の獲得の始まり（発動）の時期に影響を与えるが、異年齢児との接触量が「心の理論」を完全に獲得する時期や獲得の過程に影響するというわけではないのかもしれない。

文 献

- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (Eds.) (1993). *Understanding other minds: Perspective from autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Byrne, R., & Whiten, A. (Eds.) (2004). *マキャベリの知性と心の理論の進化論——ヒトはなぜ賢くなったか*. (藤田和生・山下博志・友永雅己, 監訳). 京都: ナカニシヤ出版. (Byrne, R., & Whiten, A. (Eds.) (1988). *Machiavellian intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes, and humans*. Oxford: Oxford Science Publications.)
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carey, S. (1988). Conceptual differences between children and adults. *Mind and Language*, 3, 167-181.
- Dunn, J. (1984). *Sisters and brothers*. London: Fontana.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Fodor, J.A. (1987). *Psychosemantics: The problem of meaning in the philosophy of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gopnik, A. (1988). Conceptual and semantic development as theory change. *Mind and Language*, 3, 197-217.
- 郷式 徹. (2005). *幼児期の自己理解の発達: 3歳児はなぜ自分の誤った信念を思い出せないのか?*. 京都: ナカニシヤ出版.
- Hogrefe, G.J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Jenkins, J.M., & Astington, J.W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Karmiloff-Smith, A. (1988). The child is a theoretician, not an inductivist. *Mind and Language*, 3, 182-195.
- Keil, F.C. (1989). *Concepts, kinds, and cognitive development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kitcher, P. (1988). The child as parent of the scientist. *Mind and Language*, 3, 217-228.
- 紺野道子・柿沼美紀・黛 雅子・森永良子. (2002). 心の理論課題の臨床への応用 (5): 健常児に対するスクリーニングテスト. 白百合女子大学発達臨床センター紀要第6号, 白百合女子大学, 東京, 8-18.
- 古谷野亘. (1988). *数学が苦手な人のための多変量解析ガイド*. 東京: 川島書店.
- 子安増生. (1999). *幼児期の他者理解の発達: 心のモジュール説による心理学的検討*. 京都: 京都大学学術出版会.
- 子安増生・服部敬子・郷式 徹. (2000). *幼児が「心」に出会うとき: 発達心理学から見た縦割り保育*. 東京: 有斐閣.
- 子安増生・木下孝司. (1997). 〈心の理論〉研究の展望. *心理学研究*, 68, 51-67.
- 許 佳美. (1999). 幼児の「心の理論」の発達ときょうだい数及び母親の養育態度との関係. *京都大学大学院教育学研究科紀要第45号*, 京都大学, 京都, 136-148.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of "Theory of Mind." *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A.M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of mind. *Cognition*, 50, 211-238.
- 森永良子・黛 雅子・柿沼美紀・紺野道子. (2003). *TOM心の理論課題検査法: 幼児・児童社会認知発達テスト*. 東京: 文教資料協会.
- Onishi, K.H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. London: MIT Press.
- Perner, J., Leekam, S., & Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- 太郎丸博. (2005). *人文・社会科学のためのカテゴリーカル・データ解析入門*. 京都: ナカニシヤ出版.
- Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs:

Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Zaitchik, D. (1990). When representations conflict with reality: The preschooler's problem with false belief and 'false' photographs. *Cognition*, 35, 41-68.

付記

実験にご協力くださいました保育園の園児のみなさま、先生方に心より感謝申し上げます。

Matsunaga, Megumi (Graduate School of Humanities and Sciences, Nara Women's University) & Goshiki, Toru (Department of Education, Shizuoka University). *The Influence of Siblings and Children of Different Ages on the Development of Young Children's Theory of Mind*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2008, Vol.19, No.3, 316-327.

This study investigates the relationship between interaction with children of different ages and the Development of Theory of Mind (ToM). Perner et al. (1994) suggested that sibling interactions affect the development of ToM. The present study was of children with and without siblings who attended either of two types of nursery. In a nursery school with children of mixed ages the participants were 17 children without siblings and 40 children with siblings. In the other nursery, with same-age grouping, the participants were 29 children without siblings and 39 with siblings. Both groups were given two false-belief tasks, a representational-change task, and a false-photograph task. With regard to only the false-belief tasks, the results indicated that children who did not have siblings and were in the same-age-grouped nursery school fared poorly compared to those from the mixed-age nursery. The data suggested that interaction with children of different ages or siblings accelerated the development of a ToM. However, this interaction may not affect physical representations as in the false-photograph.

【Key Words】 Preschoolers, Theory of Mind, False-belief tasks, Mixed-age groups, Sibling

2006. 12. 4 受稿, 2008. 5. 28 受理