

成人前期から中年期における慢性疾患患者の病気の捉え方の特徴： モーニング・ワークの検討を通して

今尾 真弓

(名古屋大学非常勤講師)

本研究では、成人期以降に慢性疾患に罹患した人々におけるモーニング・ワークの検討を通して、病気の捉え方の特徴を明らかにすることを目的とした。成人前期から中年期にかけての慢性疾患は、その発達期の特徴から、(A)慢性疾患が深刻な葛藤を伴うものとして経験される、(B)慢性疾患が typical な「身体への衰え」として、スムーズに受け止められるという、2つの異なる類型が出現すると予測された。成人前期から中年期に慢性の腎臓疾患に罹患した11名(男性6名、女性5名)を対象に半構造化面接を実施し、発病後に焦点づけたライフ・ストーリーを聴取した。分析の結果、対象者は(1)病気への葛藤が深刻な群、(2)病気への葛藤が緩やかな群、(3)モーニング・ワークが出現しなかった群の3つに分類され、想定された2つの類型が適切であることが示されるとともに、穏やかな「否認」が出現する類型を加える必要性が示された。また類型の相違には、発病時の症状や、発病前の困難な問題の有無、親や身近な他者の病気・死の経験が関係していた。この中で、身近な他者や親の老い・病気・死といった出来事が、自身の病気を位置づけていく心理過程に重要な意味を持つと考えられたことから、今後はこの問題に焦点をあて、より詳細に検討を行っていく必要性が示された。

【キー・ワード】慢性疾患、モーニング・ワーク、成人期、生涯発達

問題と目的

慢性疾患患者におけるモーニング・ワーク

慢性疾患は、完全に治癒することが困難な病気を指す。病気はほぼ生涯に渡ることから、患者の人生に重大な影響を及ぼす。そして、患者が自身の病気を受け入れ、位置づけていくことは、患者の心理社会的適応にかかわる重要な心の営みとなる。

この心の営みを捉える枠組みの一つが、モーニング・ワーク(mourning work)である。モーニング・ワークとは、「対象喪失(object loss)」,つまり愛情や依存の対象を「喪う」という体験に引き続き営まれる心理過程を指す(小此木, 1979)。慢性疾患にかかることは、健康な身体を失うという「身体的自己の喪失」の経験である。患者においては身体部分、身体機能といった現実的な喪失から、社会的自己、自己イメージなどの象徴的な喪失まで、さまざまな次元の喪失が多重に経験される。これらの喪失はモーニング・ワークを通して受容され、そのプロセスは概して5つの段階(①ショック、②否認、③情緒的混乱、④解決への努力、⑤受容)をたどるとされている。

今尾(2004, 2009)は、思春期・青年期から成人期にかけての慢性疾患患者のモーニング・ワークについて検討を行い、その結果、次のような特徴を明らかにした。

まず、慢性疾患は長期間に渡るため、モーニング・ワークのプロセスも長期間に渡り展開していくものであった。またそのプロセスは、先述の5つの段階を順に進む直線的なものではなく、病気の再燃や、進学や就職、結婚等のライフ・イベントを契機とした、以前の段階への揺り戻し・繰り返しを伴うものであった。そしてそれを巨視的に振り返ると最終段階の「⑤受容」へと進んでいく、らせん型のプロセスであった。また病気の再燃や、それがライフ・イベントに与える影響が、患者の人生のどの時点でどのように起こるかによって、モーニング・ワークのプロセスや病気の捉え方が異なることが明らかにされた。以上の結果からは、個人がどの発達期に、どのようなかたちで、病気による影響を受けるかに目を向けることの重要性が示唆された。また、訪れるライフ・イベントも発達期によって異なることから(Lapham & Shevlin, 1986)、今後はさまざまな発達期におけるモーニング・ワークの検討を行っていく必要がある。

ところで、慢性疾患患者の心理的側面にかんする研究は、小児期から思春期、あるいは高齢期に焦点づけられたものが大半であり、成人期に焦点づけられた研究はあまりみられない。以上の点も踏まえ、本研究では、成人前期から中年期にかけて慢性疾患に罹患した人々のモーニング・ワークの検討を通して、病気の捉え方の特徴を明らかにすることを目的とする。

成人前期から中年期における慢性疾患

成人前期には、就職、結婚、出産というライフ・イベントを迎える。家庭においては中心的役割を果たすことが多く、キャリア発達過程においても生産性・活動性ともに高い時期である。このような時期に慢性疾患に罹患することは、その生産性・活動性に深刻な影響を与えることとなる。病気によって、身体活動が制限されることになれば、離職や職業の変更をせまられるなど、キャリア発達への影響がもたらされる。また、慢性疾患は、配偶者との関係や、家族内のコミュニケーションや役割関係にも混乱をきたすが、これは見逃すことのできない重大な側面である (Adderly & Levine, 1986; Shidell, 1997; Walsh & Anderson, 1988/1994)。このような家族における関係の混乱は、ときに、「親密性」や「世代性」といった、心理社会的発達課題 (Erikson, 1959/1973, 1982/1989) の確立にも困難をきたすとされている。

中年期に近づく、子の巣立ち、親の死などのライフ・イベントを迎えるが、これらは中年期危機と呼ばれる心理的危機を引き起こす。そして慢性疾患は、この危機をいっそう深刻にするとされている。これは、慢性疾患が、死や加齢に対する恐怖を引き起こすとともに、発病以前に経験したさまざまな未解決の葛藤が再燃する契機となるためである (Adderly & Levine, 1986)。また、岡本(1985)は、中年期危機にかかわる否定的な心理的变化の4つの側面として、「身体感覚の変化」、「時間的展望のせばまりと逆転」、「生産性における臨界感の認識」、「老いと死への不安」を挙げているが、なかでも「身体感覚の変化(体力の衰え・体調の変化)」は、否定的変化を最も如実に認識させ、時にアイデンティティの再体制化をもせまると、重大な側面として位置づけている。本研究では、慢性の身体疾患(腎臓疾患)を対象とすることから、病気は深刻な喪失経験となる可能性がある。

しかしながら、従来の知見からは、成人期における慢性疾患への罹患が、深刻な喪失経験とならない可能性も考えられる。若本・矢吹(2004)は、成人期における身体的・時間的・社会的限界の認知と、老いをめぐる対処との関連について検討を行った結果、「身体的限界(身体的衰え)」は、「社会的限界(仕事上の限界)」に比べ、誰もが受け入れやすい typical な経験として認知されるという特徴を見出している。一般に、成人期以降は、さまざまな慢性疾患に罹患すること自体が、それ以前の発達段階に比べて、徐々に珍しいことではなくなる。特に、本研究で対象とする慢性の腎臓疾患の場合、高血圧や虚血性心疾患といった、生活習慣病との関連で生ずる場合もあること、またそれが「死」に直結しないという意味で重篤ではないことから、加齢に伴う typical な身体的変化の一つとして認識される可能性がある。

加えて、先述したように、成人前期から中年期の発達期にある人々は、生産性・活動性の高い時期にあるが、このような人々が病気に罹った場合、自身の病気よりもむしろ、仕事や家事などの、重要な社会的役割が優先される傾向が指摘されている (Folkman, 1986; Roznak, 1998)。このような傾向が、病気の衝撃や葛藤を、より緩やかなものとする可能性もあるだろう。

以上を総合すると、成人前期から中年期の慢性疾患患者のモーニング・ワークのプロセスには、以下の(A)および(B)の2つの類型が出現すると予測される。(A)は、慢性疾患が患者の活動性・生産性に否定的な影響をもたらす、あるいは中年期危機に相乗的に作用するため、深刻な喪失経験となるという類型である。この場合、モーニング・ワークは、深刻な葛藤を伴うプロセスとなると考えられる。(B)は、慢性疾患がこの発達期における typical な変化である「身体衰え」の一つとして捉えられる、あるいは成人期における重要な社会的役割が優先

Table 1 調査対象者一覧

	性別	発病時年齢	調査時年齢	期間	病気の再燃	婚姻	就労	同居家族
事例1	男性	39歳	40歳	1年	なし	既婚	休職	妻・子ども
事例2	男性	40歳	50歳	10年	あり	未婚	勤労	なし
事例3	女性	32歳	47歳	15年	あり	離別	勤労	父親
事例4	女性	31歳	39歳	8年	あり	既婚	主婦	義父母、夫、子ども
事例5	男性	39歳	39歳	4ヶ月	なし	未婚	勤労	両親
事例6	女性	42歳	42歳	5ヶ月	あり	既婚	主婦	義父、夫、子ども
事例7	男性	47歳	49歳	2年	なし	既婚	勤労	妻
事例8	女性	42歳	51歳	2年	なし	既婚	主婦	夫・子ども
事例9	女性	52歳	55歳	3年	なし	既婚	勤労	義母
事例10	男性	27歳	39歳	12年	なし	未婚	勤労	両親
事例11	男性	40歳	44歳	4年	なし	未婚	勤労	両親

されることによって、深刻な喪失経験となることを免れるという類型である。この場合、慢性疾患はスムーズに受け止められ、モーニング・ワークは深刻な葛藤を伴わないプロセスとなると考えられる。

方 法

調査時期と対象者

平成X年7月～X+1年4月にかけて、総合病院の腎臓内科において調査を実施した。対象者は、定期的な外来通院によって治療を受けている、慢性の腎臓疾患患者11名（男性6名、女性5名）である¹⁾。対象者の選定は、外来担当医師1名に協力を依頼した。医師には筆者の研究目的・概要を予め説明し、受け持ち患者のリストから、本研究が焦点づける発達期の年齢に合致する、すべての患者を選定するよう依頼した。その結果、対象者の発病時の年齢の平均は39.2歳、調査時の年齢の平均は45.0歳となった。Table 1に、対象者の性別、発病時年齢、調査時年齢、婚姻、家族状況（同居）を一覧表にまとめた。

手続き

調査者（筆者）は、医師が選定した対象者の診察に同席し、その場で、担当医師を通して面接の依頼を行った。了解の得られた対象者の診察が終了した後に、病院内の

個室に移動し、改めて個別に研究目的・概要を口頭および書面（資料参照）にて説明し、承諾書への署名をいただいた。この上で、個別に半構造化面接を実施した。

面接内容

発病後の心理過程に焦点を当てたライフ・ストーリーの聞き取りを行った。面接においては、「発病後から現在までの経過についてお話しください」という導入の指示を行った。加えて随時、補助的な質問を行い、病気をめぐる気持ちや考えの変化への焦点づけを行った。面接者は、話しやすい雰囲気を作ることを心がけ、対象者の話に共感的に耳を傾けたが、評価的な言動は控えた。

対象者11名への面接の所要時間は、平均すると38分38秒であった。面接はすべて、対象者の承諾を得て、ICレコーダーに記録した。

結果の整理

ICレコーダーに記録した面接内容を、すべて文字に書き起こして逐語記録を作成し、簡単な要約を行った。この際、対象者によって語られた内容が歪められることがないように、対象者の言葉を用い、調査者の解釈が入らないよう留意した。

分 析

モーニング・ワークのプロセスの5つの段階が、出現するか否かについて、今尾（2004）が作成・使用した評定基準（Table 2）を用いて評定を行った。評定基準は、慢性疾患・障害領域における代表的なモデルである上田（1980）およびCopley & Bordensteiner（1987）のモデルをもとに作成されたもので、5つの段階にPhase Iおよび

Table 2 モーニング・ワークの各段階の評定基準（今尾，2004より抜粋）

<p>【Phase I】</p> <p>①ショック</p> <p>定義：病気の診断を受けた後の、麻痺、ショック、不安混乱といった情緒的反応。</p> <p>具体的内容：感情が鈍麻した無関心 (apathetic) な状態、「ショック」を意味する表現、など</p>
<p>②否認</p> <p>定義：病気が簡単には治らないということが分かってくることによって起こる、心理的な防衛反応。</p> <p>具体的内容：病気を認めようとしない、奇跡を待望する、病者と見られることに対する反発、など</p>
<p>③情緒的混乱</p> <p>定義：現実を否認し切ることができず、病気の完治の不可能性を否定しきれなくなった結果起こる情緒的混乱。</p> <p>具体的内容：精神的な落ち込み・苦悩、外向的・他罰的な感情、内向的・自罰的な感情、など</p>
<p>【Phase II】</p> <p>④解決への努力</p> <p>定義：前向きな建設的な努力が主になり、病気を自身の人生の中に統合しようとし始める。</p> <p>具体的内容：病気によって失ったものだけでなく、得たものにも目を向けるようになる、など</p>
<p>⑤受容・終結</p> <p>定義：病気から影響を受けてきたという事実、これからも受け続けるであろうという事実との和解放。</p> <p>具体的内容：社会・家庭の中に新しい役割や仕事を得て、生きがいを感ずるようになる、など</p>

1) 本研究では、人工透析療法導入以前の段階の患者を対象とした。慢性の腎臓疾患は、その重篤度において幅があるが、人工透析療法の導入は、日常生活への支障や治療の負担などのさまざまな側面において、それ以前の段階の患者との間に大きな違いがあることから、一つのメルクマールとなっている。

び Phase II の上位分類が設けられている。Phase I は、情緒危機・混乱期の3段階（「①ショック」, 「②否認」, 「③情緒的混乱」）であり、Phase II は、前向きな努力が前面に出る2段階（「④解決への努力」, 「⑤受容・終結」）である。

評定は、筆者と副評定者1名（発達臨床心理学専攻の大学院生 / 臨床心理士）の2名で実施した。副評定者に対しては、調査者の研究およびモーニング・ワークの評定基準について、事前に対面で説明を行い、相互に十分な理解をはかった上で、独立に評定を行った。すべての事例について、二者間の評定の一致率を、5つの段階それぞれについて算出した結果、「①ショック」: 100%, 「②否認」: 66.7%, 「③情緒的混乱」: 100%, 「④解決への努力」: 77.8%, 「⑤受容・終結」: 88.9%となり、一致率全体の平均は86.7%であった。判断の不一致があった部分については、二者で協議の上で決定した。

以上の評定の結果、モーニング・ワークの5段階の出現率は、「①ショック」: 81.8%, 「②否認」: 9.1%, 「③情緒的混乱」: 81.8%, 「④解決への努力」: 63.6%, 「⑤受容・終結」: 36.4%となった。Table 3, 4, 5に、各事例の具体的な語りを呈示した。それぞれの語りに、[1]~[59]の番号を付し、この中でモーニング・ワークの評定の対象となった語りについては、該当する5つの段階を記入した。

結 果

1. 各事例の概要とモーニング・ワークのプロセス

各事例の概要とモーニング・ワークのプロセスの特徴について、Table 3, 4, 5に提示した語りを中心に、その他の具体的な語りも併せて引用しながらみていく。なお、文中の[]の数字は、Table 3, 4, 5中のそれぞれの語りに付した番号を表す。

事例1 40歳 男性:「①ショック」の後、「③情緒的混乱」へ移行 1年前(39歳)に、突然、眼底出血のために眼が見えなくなった。病院を受診したところ、糖尿病と糖尿病性の腎症と診断された。以来、休職し、自宅療養中である。「①ショック」は非常に大きく [1][2]。その後、調査時現在に至るまで、悲嘆や恐れなど「③情緒的混乱」の強い状態にあった [3]。

病気は3つの事柄と関連づけて語られた。1つ目は、病気が約20年前から徐々に進行してきた結果であると医師から告げられたことで、それに対するやりきれない気持ちが語られた [4]。2つ目は、義弟の病気、母親の病気・死という出来事である [5]。3つ目は自身の色覚障害をめぐる問題で、自身の病気と同様のネガティブな出来事として関連づけられていた [6]。

事例2 50歳 男性:「①ショック」から「②否認」, 「③情緒的混乱」へ移行 10年前(40歳)に、急に肺に水がたまり、苦しくて眠れない日が続いた。病院を受診したところ、肥満が原因で、心臓・腎臓に負担がかかっているとされた。治療のため入院することを勧められたが、仕事を休むことができず、外来通院で治療した。約3年前、病気の父親の死期が迫っていたため、実家に戻ったが、この際に腎臓病が急激に悪化した。さらに、実家に戻って2ヶ月ほどで、父親が認知症となったため、父親の介護が中心の生活となった。父親はその半年ほど後に亡くなった。

発病は「①ショック」であった [7] が、[8][9][10]にみられるように、病気の自覚の弱さ、病気を深刻に捉えないことが繰り返し語られるなど、「②否認」に移行していた。しかし他方では、病気への恐れ・不安といった「③情緒的混乱」も経験されていた [11]。

事例3 47歳 女性:「①ショック」から「③情緒的混乱」を繰り返し、「④解決への努力」「⑤受容・終結」へ 15年前(32歳)に、両足の強い痛みが1ヶ月続いた。病院を受診したところ、SLE（膠原病の一種）と腎症と診断され、治療のため入院生活を送った。発病する約1年前から、不妊症の治療も受けていたが、その際に医師から、膠原病の可能性を指摘されたことがあった。診断を受けた時の気持ちは「やっぱり、前に言われてたのが来たのかな、って」と思う一方で、「①ショック」, 「③情緒的混乱」が経験されていた [12]。発病する2年前には、母親が脳梗塞で半身不随となり、その後も離婚、家族（妹夫婦）の病気、母の死という出来事を重ねて経験し、その度に「③情緒的混乱」が繰り返し引き起こされていたが [13][14], 「④解決への努力」, 「⑤受容・終結」へと向かっていた [15][16]。また、発病から15年という期間について言及され、「(自分の病気は) 重いんですけど、自分の中で重いついていう感覚が鈍くなってきたのかな? 長い年数経って」と語られていた。

事例4 39歳 女性:「①ショック」, 「③情緒的混乱」を経て「④解決への努力」へ 8年前(31歳)に、悪寒と体重の減少、脱毛の症状が約1ヶ月間続いた。異常を感じて病院を受診したところ、SLE（膠原病の一種）と腎症と診断された。3ヶ月間入院し、その2ヶ月後と翌年にも病気が再燃したため入院した。その後、病気は安定しており、外来通院で治療を続けている。

発病時は軽微な「①ショック」, 「③情緒的混乱」が出現したが、「悩んでもしょうがない」と早期に、「④解決への努力」へ移行した [17][18]。「④解決への努力」では、他者の病気への関心が語られていた [19][20]。また、自分の病気が子どもに影響を与えることへの懸念も語られていた [21]。

Table 3 対象者の語りの具体的内容 (1)

番号	語りの具体的内容	該当する段階
事例1	1 小さい時から、頭は悪いけど身体だけは自信あったんですよ。病気だっって言われてから急に、病院に通うごとに、自分がどんどん病気になってる？その精神的な問題もあるし。	①ショック ③情緒的混乱
	2 風邪だったら、“治そう”って治せるけど。治らない…えらい病気になってしまったなあって。	①ショック
	3 できるだけ透析って避けたいし。怖くてしょうがないわけですね。 こんな病気なのか、よし立ち向かってやろうとか、そんなん全然思わないです。 もう神様仏様にしがみついたらいいんじゃないですか、って。	③情緒的混乱
	4 (病気の教育を)していかないといけないんじゃないかな。中学・高校ぐらいの時に言ってもらえればね。10年20年後の病気ですよって、それなりに防げると思うしね。	
	5 家内の妹さんの旦那さんも糖尿病になって、そら大変だぞって言ってた3ヶ月後に僕がそうなった…お袋なんかもうマサチで、手術の時に、血糖値が高いんで食事療法で入院して、そのまま亡くなってしまったんですけどね、心臓悪くて。お袋も今考えたら糖尿だったかもわからんですね。	
	6 これ(色覚障害)だっって言わなかったんですよ…学校の先生なろうかと思って、ずっと勉強してたんですよ。でも(当時)色覚異常の人は採用試験受けても通らなかったんですよ。これ、差別だったんですよ。	
事例2	7 やっぱり、透析とかが将来的にあるかもしれないって言われると、ビビりますよね。	①ショック
	8 腎臓は慢性になるから、何ていうんだらう…そんなに自覚はないんですよ(笑)。	②否認
	9 あんまり深刻に捉えても…じゃあ、ここで(食事療法などを)頑張ったからって言って、即、早く良くなる？ 悪くなる確率は減るのかもしれないけれど、長い付き合いなんで。あんまりそこで拘束されるのも辛いなあ。	②否認
	10 そう(透析)なると本当に大変だから、やっぱり気をつけなきゃと思うんですけど(笑)… この薬を飲めばいいとかいう病気ではないんで。結局は毎日の生活の積み重ねみたいなのがあるんで。だから難しいって言えば難しい病気ですよ。	
	11 (病気が)本格的に悪くなって、そうすれば色々あるじゃないですか。ものすごい嫌ですよ。だけど、だからと言って、びたっと今日からその生活を変えて…1ヶ月ぐらいはできると思うんですよ。2年、3年、10年ずっとやる。これはなかなか(笑)。	②否認 ③情緒的混乱
	12 子どももできないし、なんで私ばかり？って。思った時期が、多分あったかなって。 今になって、もっといろんな事を抱えるようになったもんで、たいそうに思わないですけど。	①ショック ③情緒的混乱
事例3	13 離婚したんですよ。それから、入院とか体調がやっぱり崩れてますね…(中略)… やっぱり一人で生きていくのは結構キツイのになって。おっかしい病気持ってるので…。	③情緒的混乱
	14 一番頼りにしてる2人(妹夫婦)が“がん”っていうので、今、やっぱりすごい来ってますね。で、母親が去年亡くなっちゃったんですよ。…もうボロボロになってましたね。一気に来たって感じで、いろんな事が、ここ2、3年。先の事を考えると不安でいっぱいですね。	③情緒的混乱
	15 死には至らないというか。身内にがん患者がいるので、がん＝死で見えますので。 その辺はまだ救われてるかなって。そこまで大変な病気とは思ってないですね。	④解決への努力
	16 (病気を一生のものと受け入れるのは)全然難しくなかったですね。	⑤受容・終結
	17 なんかも私、バチ当たるようなことしたかなあって、一瞬。…(中略)…うん、あんまり、悩んでも治らないから、(入院して1週間で)もう悩むのやめたってことで。	①ショック ③情緒的混乱
	18 多少は悩んだっていうか…(中略)…悩んでもしょうがないからって。あと、子どもがいたんで、もう考えてる余裕がないっていうか。ただ先のこと、例えば自分が死んだ時ってどうなるんだらう？とか思ったけど…毎日の生活が、いっぱいいっぱいだから。	③情緒的混乱 ④解決への努力
事例4	19 自分ひとりじゃないから、病人は、とか思うと…悩むことじゃないかなあ、とか、うん。	④解決への努力
	20 子ども会行事とかで、偏頭痛がひどい、とか言ってる休む人がいると、みんな言ってるんですよ。“また休んで”とか。でも自分も病気だから、そんなねえっていう風にちょっと変わった。多分自分が病気じゃなかったら“また休んで”とかって思うんだけど。	④解決への努力
	21 自分だったら(病気のことを)別に何言われてもいいけど、子どもが他の子から遊んでダメ、とか、言われるとかわいそうだから…。 透析になったら嫌だなあって。子どもがかわいそうだよなって思って。	

Table 4 対象者の語りの具体的内容 (2)

番号	語りの具体的内容	該当する段階
22	腎臓よりそっち(胃ポリープ)の時のが、気分的にちょっときつかったですね。	①ショック
23	胃のポリープは3年ぐらい前からずっと言われてて…周りにもポリープとか潰瘍とかって…がんとかもたまに聞いて、“入院してきた”とかいう人も周りにいるんで。結構、病気だっという話は色々聞くんで、それほどね…まあ今のところはまあそんなに深刻ではないのかなってという気はしますけどねえ。	③情緒的混乱 ④解決への努力
24	あまり気にするのもストレスになるだけなんで。気にはしてると思うんですけど、まあ気にしないようにと自分で思い込んでいるだけだと思んですけどね、多分。気には絶対してると思うんで。	③情緒的混乱 ④解決への努力
25	病気で落ち込むことはない、と言えは多分、嘘でしょうねえ。ただ仕事に行ってる、すごく忙しいんで、あまり考えてる暇はないんで。…確かに、家帰ってきて、ボーっとしたりした時なんかに？例えば検査の結果どうなるだろう、とかって思うことはありますけどね。	③情緒的混乱
26	結構周りにも同じ腎臓病で通院してる方もいるし、血圧高くて薬のんでる方もいらっしやるんで。やっぱり歳とってくると、結構みんなハードに働いてるんで、そういう意味である程度はしょうがないのかなって気はしますけどね。	④解決への努力
27	会社の同僚とか、自分の母も乳がんて手術して両方とってるんで。で、その時は(余命)3ヶ月って言われてたんですけども。5、6年くらい元気ですええ。もう健康自慢だっって人はあんまり知らないんで。逆にまあ、これくらい(自分の病気)だったらまだまだいいのかなと。父親も今、尿路結石で(病院に)通ってるし。	④解決への努力
28	やっぱりうまく付き合ってくしかないんじゃないでしょうかねえ。あまり悲観的になるだけでもダメだし、かと言って、何も気をつけないというのもちょっとアレなんで。まあ多少はやはり、自分なりに気をつけながら、付き合っていくしかないのかな、という気はしますけどね。	④解決への努力
29	びっくりした。とにかく家のこと(家事)をどうしよう？って、頭がいっぱいで。自分の病気で悲しんでる暇はなかった…2回目の入院のほうがショックだった。	①ショック
30	同じ部屋の患者さんで、すごい暗い人がいて。ずーっとカーテン閉め切ってる。一体何してるんだろう、そんな暗くなってどうするの？って思った。タバコ吸うところで他の患者さんと話したんだけど、がんの人、結構いて。でもみんな、明るい。がんなのに(笑)。(自分の病気も)暗くなる事じゃないなあって。	③情緒的混乱 ④解決への努力
31	母も同じ病気で。それから8年で亡くなったんだけど。で、勝手に、自分も“あと8年で死ぬ”って思って。8年でやりたい事は全部やっておこうって。	④解決への努力
32	別に老人ホームで働くのが夢じゃなくて。現実的な、お給料とかそういう面ですかね。	
33	まあ腎臓悪いかなあっていう風に思ってたので、それほどショックはなかったですね、正直言って。	①ショック
34	(不安は)あまりないです。…もうそんなこと(病気)が、いつも頭の中にあって眠れない、とかはない。落ち込んだりする事もないですし、そういう事は全くないです。	③情緒的混乱
35	あまりクヨクヨしない。で、先生の指示を聞いて。数値も下がってくんで、まあ安心して。悪くならないように。	④解決への努力
36	私、クリスチャンで(病気の)資料とかを、結構見つけて、いろいろ勉強したりとかしてたんで。腎生検する時にこういう資料見て勉強して。同じ検査する人に差し上げたり。	④解決への努力
37	一応は定期的に(病院に)来て診ていただいて。まあ安定してるってことで、安心はしますけど。悪くはなってないので。ま、こんな感じで行けばいいのかなあ。	④解決への努力

事例5 39歳 男性：「①ショック」, 「③情緒的混乱」を経て「④解決への努力」へ 1ヶ月前(39歳), 会社の健康診断で高血圧と腎臓障害を指摘されたことから、病院を受診し、通院による治療を開始した。病気は3年前に見つかった、胃のポリープと対比され、「①ショック」は軽微であった[22][23]。仕事の忙しさゆえ、病気のことを考えている暇はないが、病気への不安はないわけ

ではない[24][25]。しかし、悲観的になるのではなく「うまく付き合っていくしかない」と考え、「④解決への努力」へと移行していた[28]。また、会社の同僚や両親の病気について、自身の病気と関係づけながら語られていた[26][27]。

Table 5 対象者の語りの具体的内容 (3)

番号	語りの具体的内容	該当する段階
事例 8	38 腎臓悪いっていうのは分かった。けど機能自体がそこまで悪くなってるとは思ってなかった…その時に腎臓の先生にかかってれば…回復することはできたのかな。うん、だからそれは後悔してる。	①ショック ③情緒的混乱
	39 ガーンっていうのはなかった。…自分の親の年齢みたりとか、どういう問題が起きるか分からないから、(運動は)好きだけしてきたから。年齢がくればいつかはやめる時が来るだろうって…それは40過ぎた頃からそういう感じには思っていたので。	①ショック ④解決への努力
	40 落ち込むっていうか、食べ物に関するストレスもあるし、生活自体を変えなきゃいけない、家に居ることが多くなるから。今までほとんど外に出てたので、人との接触で吐き出す、とかがないので(ストレスが)たまっていってしまう?それを家族に理解してもらおうっていうのが難しい…主人の理解が一番大きいんですよね。理解してもらえないのが悲しい…。	③情緒的混乱
	41 それ(食事制限)は苦じゃないけど、病気は苦…(病気と)どう付き合っていくかっていうのは、今、葛藤してる場所。	③情緒的混乱
	42 透析になるのかなって不安はありますが、それ考えたら何もできないから。 透析になるのはちょっと嫌。だから、ここで努力して。なるべく透析にならないように。	③情緒的混乱 ④解決への努力
	43 この病気だけじゃないから。いろんな病気持ってる人いるから、その中の1つになってしまったんだ、っていうぐらいだから。そんなに深く考えない…ただ、できる努力はする。	④解決への努力
	44 最初の頃は、食事とかで必死だった…反対に今、食事の取り方も分かって余裕が出てきたら、今度(は)気持ち。ああなんで理解してもらえないんだろうって、周りが見え出した…。	③情緒的混乱
	45 自分がなんでこんなになるかなっていう。それはびっくりしました。	①ショック
	46 心臓のほうがちよっと心配でしたねえ、血尿よりも。…心配には思いましたけどもねえ…それからは無理はしないように、自分で節制して。家庭のことにしても仕事にしても。	③情緒的混乱 ④解決への努力
	47 自分がその場所にいらないから。まだ初期のほうでしょう?それを維持していけば、そのまんま、ずーっと行けるっていう段階だと思いますから。歳になって、透析受けるようになったらまた違うかも分からないし。まだそこまで行ってない。深刻には考えてませんけど。	④解決への努力
事例 9	48 医者通いしても、健康体になって思ってるんで。周りにひどい病気の人とかみてますし。向かいの人なんかもうさうだし、そういうお友達もたくさんいるから。それに比べると(自分は)まだまだ、って。	④解決への努力
	49 年老いてきたら、いろんな事でなんか違ってくるねえ…ああ、こういうところが、おじいちゃんおばあちゃんが、痛いどのどのこうって盛んに訴えてたけども。今、自分がその位置にいて、あ、こういう事で痛いのかなあとか…これ、老いてきた一つなのかなあって。その、ひどく落ち込むことはないです。	③情緒的混乱 ④解決への努力
	50 憂鬱にはならないですねえ。受け止めて、で、病気は受け入れてるかな。	⑤受容
事例 10	51 はじめは(病気が)分からん、っていうのはあったけど、痛いとか、そういうのがないもんで。多少のむくみはあったぐらいなんで。だからそんなにも気にしてはいない(笑)。	
	52 ここまで来ると、生活の一部だで、しょうがない(笑)。痛いとかそういうのはないから。	
	53 (自分の病気について)腎臓の働きが半分ぐらいしかない、っていうぐらい(笑)。	
	54 とりあえず、(手も)動いたり、しとるし(笑)…全然、支障なく、動いとんで。	
	55 面倒くさがり屋だもんで。深く考えてもしょうがない、悪くならなきゃいいかな。	
事例 11	56 健康診断で蛋白が出て潜血があつて。…(中略)…で、近所の医者行って診てもらったら、一度診てもらった方がいいよ、ってことで…(中略)…で、ここで色々検査してもらって、で、それで病気が分かったと。で、今ずっと通ってる。	
	57 痛いとかあれば、すぐ治して下さいって。けど、そういうのがないから、言われるがままに、検査も受けてきたんですね。	
	58 病院に来る時はまあ、意識しますけど。あとは朝、薬をのまないかんっていう時ぐらいですねえ。普段の生活では、病気だからどのどのこうっていうのは、あまりないですねえ。	
	59 悩んでどのどのこうっていうのは、もう全然、今のところはないですねえ。うん。	

事例6 42歳 女性：「①ショック」, 「③情緒的混乱」を経て「④解決への努力」へ 5ヶ月前(42歳)に、微熱と倦怠感が1ヶ月ほど続き、病院を受診したところ、強皮症(膠原病の一種)による腎症と診断された。当時は訪問介護の仕事をしてながら家事全般を請け負っており、病気よりも「家のこと」が気にかかった。このため、「①ショック」, 「③情緒的混乱」は、強いものとはならなかった[29][30]。その後、病気が再燃したため、再び入院するが、それは発病した時よりも強い「①ショック」として受け止められた[29]。「④解決への努力」の語りの中では、他の患者とのかわりや比較[30]、同じ病気でもなくなった母親との比較[31]が行われていた。

病気になってから、訪問介護の仕事は辞めた。いずれ、高齢者の施設で働くつもりでいたが、それも諦めた。しかしそれは強い葛藤とはなっていなかった[32]。2回目の入院中に、同居している義父が脳梗塞で倒れた。義父は後遺症が残ったものの順調に回復しており、現在は義父の介護をしながら、主婦業と治療に専念する生活を送っている。

事例7 49歳 男性：「①ショック」, 「③情緒的混乱」を経て「④解決への努力」へ 2年前(47歳)に、身体の異常を感じたため病院を受診し、高血圧とそれに伴う腎症のため通院を始めた。担当医からは、それより20年ほど前から、腎症がゆっくりと進行していたのではないかと言われた。若い頃から、血尿や蛋白尿、むくみが出るなどの症状があったことから、「腎臓が良くない」という認識は以前から持っていた。このため「①ショック」や「③情緒的混乱」は強い深刻なものとはならず[34]、スムーズに「④解決への努力」へと移行していた[35][36][37]。

事例8 51歳 女性：「①ショック」, 「③情緒的混乱」を経て「④解決への努力」へ 30年前(21歳)に、血尿が出たため病院を受診したが、腎臓機能に問題はなかったため、積極的な治療は行わなかった。2年前(49歳)に、風邪をひいたことによって腎臓機能が悪化した。異なる専門科で処置されてしまったため、適切な治療の開始が遅れた。

以前から、「腎臓が悪い」という事は分かっていたため、「①ショック」は深刻ではなかった[38][39]が、初期対応の遅れ[38]、ストレス[40]、病気との付き合い[41]、夫の理解[40][44]、将来への不安[42]をめぐり、「③情緒的混乱」が経験されていた。それに対して、病気に関連する本を読み、食事療法に積極的に取り組むなど、病気に対処していく、前向きな「④解決への努力」がみられた[42][43]。好きだったスポーツも、病気のためできなくなったが、「覚悟はできていた」と語られ、親の老いと自身の老いとが重ね合わせられていた[39]。

事例9 55歳 女性：「①ショック」, 「③情緒的混乱」から、「④解決への努力」, 「⑤受容・終結」へ 3年前(52歳)に、血尿が出たため、病院を受診したところ、慢性腎炎と診断された。「①ショック」は軽微であり[45]、むしろ同時に分かった心臓肥大の方が気にかかった[46]。仕事や家族関係のストレスが、病気の誘引ではないかと考えて仕事を辞め、1年間は自宅療養生活を送ったが、身体の状態が落ち着いてきたため、再び働き始めた。

「③情緒的混乱」は軽微であり[46]、病気はスムーズに受けいられていた[50]。病気の重い人と比べれば、自分の病気はまだ軽いと捉え、「④解決への努力」にスムーズに移行するとともに[47][48]、かつての祖父母の状態と自身の老いとを重ね合わせながら、「③情緒的混乱」から「④解決への努力」へ移行していた[49]。

事例10 39歳 男性：モーニング・ワークは出現せず 12年前(27歳)に、慢性腎炎に罹った。このときに、詳しい検査のために入院したが、その後病気が悪化することはなく、継続的に外来通院をしてきている。発病時は驚いたが、痛みなどの症状もなかったことから、病気について深く考えることはなかった[51]。その後も生活に支障がなく[54]、腎臓機能の実態も深刻に捉えていない[53]。[55]にみられるように、病気を深刻に捉えないという態度が、発病時から調査時現在まで持続していた。また、病気は「生活の一部」としても捉えられていた[52]。

事例11 44歳 男性：モーニング・ワークは出現せず 4年前(40歳)の健康診断で、病気が分かった。病気の経緯については、淡々と説明された[56]。自覚症状はなく、担当医に言われたからと、いわば“受け身”で治療や検査を受けてきている[57]。病気は「意識する」が、日常生活には支障がないことから、深刻に受け止めていない[58]。さらに「悩んでどうのこうのっていうのはない」[59]と、「③情緒的混乱」は出現しなかった。病名については、「ああ、細かいのは先生にはうかがってないですねえ」と語り、処方された薬についても「血圧を下げるとか…それぐらいしか知らないですね。細かいところまでは」と、自分の病気に対する関心の弱さやうかがわれた。

2. モーニング・ワークの特徴による事例のグルーピング

11事例のうち、2事例においてはモーニング・ワークが出現しなかった。モーニング・ワークが出現した9事例は、情緒危機・混乱期であるPhase Iの深刻さ、つまり病気への葛藤の深刻さについて相違がみられた。そこで、モーニング・ワークの出現の有無、およびPhase Iの深刻さを基準として、11事例を次の3つの群に分類した。

(1) 病気への葛藤が深刻であった群 (事例 1, 2, 3)

Phase I の 3 段階が強い葛藤を伴うものであり、病気への葛藤が深刻であった。発病からの期間は、事例 1 では 1 年と短かったが、事例 2 は 10 年、事例 3 では 15 年と、対象者の中で最も長い 2 名が含まれていた。事例 3 では、病気の再燃と入院が繰り返されていた。

いずれの事例も、発病時の症状が他の 2 群に比べると強い苦痛を伴うものであり、且つ、突然に見舞われていた。つまり事例 1 では、眼底出血に伴う視覚障害、事例 2 では、肺水腫による不眠、事例 3 では、激しい痛みをそれぞれ経験していた。さらに、発病と同じ時期に、親が重篤な病気に罹り、亡くなるというライフ・イベントを経験していた。事例 1 で発病したのは、母親のリウマチ・死という出来事の数年後であった。事例 2 では、心臓病を発病した 7 年後に、父親の認知症と死を迎えるとともに、腎臓病も悪化していた。事例 3 では、発病の数年前に母親が脳梗塞となり、調査時の 1 年前に亡くなっていた。事例 1, 3 においては、親族 (事例 1) やきょうだい (事例 3) の重篤な病気に直面していた。

また事例 1, 3 では、それぞれ色覚障害と不妊症という、発病以前からの重大な問題を抱えており、病気の語りの中で、これらの問題への葛藤についても言及されていた。

(2) 病気への葛藤が穏やかな群 (事例 4, 5, 6, 7, 8, 9)

Phase I から Phase IIへスムーズに移行し、病気が深刻な葛藤となるよりも、現実問題として対処する「④解決への努力」へ短期間で移行していた。発病からの期間は、事例 4 で 8 年であった他は、4 ヶ月～3 年と短かった。発病時の自覚症状は、体重の減少・脱毛・発熱 (事例 4)、微熱と倦怠感 (事例 6) など、(1) 群と比較すると弱く、残る 4 事例では自覚症状はみられなかった。事例 7, 8 では、以前から腎臓が悪いということが認識され、発病は予期された出来事であった。

また事例 5, 6 では、それぞれ母親の乳がん、母親の死という重篤な出来事が経験されていたが、(1) 群とは異なり、自身の発病の時期とは重なっていなかった。

(3) モーニング・ワークが出現しなかった群 (事例 10, 11) モーニング・ワークは出現しなかった。発病時の自覚症状はなく、発病以来、病気は気にしない、意識しないなど、病気を深刻に捉えないという態度が持続していた。また、病気の再燃、家族の病気や死といったライフ・イベントは語られなかった。

考 察

成人前期から中年期にかけて慢性疾患に罹患した場合、病気の捉え方には、(A) 深刻な喪失経験となる/(B) ならないという、2 つの類型が出現すると予測されたが、本研究の対象者は、モーニング・ワークの出現の有無、および Phase I の強さ、つまり病気への葛藤の強さを基

準として、(1)～(3)の 3 つの群に分けられた。ここでは、この 3 つの群の、2 つの類型 (A), (B) との適合性の検討を行い、病気の捉え方の相違がどのような要因によって生ずるのかという問題に焦点を当て、考察を行う。

まず、病気が深刻な葛藤を伴うものとして経験された (1) 群は、発病時の症状が、強い苦痛を伴うものであり、それが突然に生じたという点が、緩慢な症状あるいは無症状であった他の 2 つの群と対照をなしていた。(1) 群のように、無視することのできない身体の変調に、突然見舞われるという経験は、結果として患者に、病気という現実の強いインパクトを与えたと考えられる。また事例 1, 3 においては、それぞれ、色覚障害および不妊症という、発病以前からの問題への葛藤についても言及され、発病が再び自身に起こった理不尽な出来事として捉えられていた。

さらに、(1) 群の 3 事例は、自身の発病と前後して、親が重篤な病気にかかり、亡くなるという出来事を経験していた。事例 1, 3 においては、親戚 (事例 1) やきょうだい (事例 3) の重篤な病気に直面していた。そして家族の病気・死という一連のネガティブな出来事の一つとして、自身の病気が位置づけられていた。また事例 2 においては、認知症の父親の介護の経験に言及されていた。親の介護が必要になることは、一様に心理的な衝撃を与えるが (岡本, 1997)、殊に認知症の場合、介護する家族においては、曖昧で複雑な喪失体験がもたらされる。そして、この喪失を受けいれていくことは非常に困難であり、未解決の悲嘆となることも珍しくない (Boss, 1999/2005)。

親の重篤な病気と死は、(2) 群の 2 事例 (事例 5, 6) においても経験されていたが、(1) 群とは異なり、自身の発病と同じ時期ではなかった。事例 5 では、自身の病気と親の病気、さらに会社の同僚の病気との関係づけがみられ、事例 6 では、自身の病気が親の病気・死と重ね合わせて語られていた。いずれも、親や身近な他者の死・病気が、「④解決への努力」の語りの中で、自身の病気と関係づけられているという点が、(1) 群と異なっていた。

親が病気にかかること・親を亡くすこと (看取ること) は、成人期以降に遭遇する不可避なライフ・イベントである。そしてこれらの出来事は、自らの死や老いという、自己の有限性を強く自覚させるものであることから、中年期危機の誘因として位置づけられてきている。(1) 群のように、親が重篤な病気にかかり、亡くなるというライフ・イベントと同時期に、子である自らも慢性の病気にかかることは、病気をより如実で身に迫る出来事として経験することになると考えられる。(1) 群ではこれが、病気の症状の強さ、発病前の重大な問題と相俟って、病気への強い葛藤がもたらされたと考えられる。そして、

このような(1)群の特徴は、慢性疾患が中年期危機に相乗的に作用する喪失として経験されているという点で、類型(A)に適合するといえる。

一方、(2)群は、病気が深刻な葛藤を伴う経験とならず、スムーズに受け止められていたが、この背景には複数の要因が関与すると考えられた。まず事例4, 5, 6においては「自分の病気について考えている余裕はない」と語られており、家事や仕事などの日々の義務や役割が重視されていた。この特徴はFolkman(1986)やRoznak(1998)が指摘した、病気よりも仕事や家事などの役割を優先する傾向と言える。また、母親においては「病者役割」を受け入れることが難しく、結果として自身の病気の治療に取り組むことが困難となる傾向も指摘されてきている(Diamond & Jones, 1983)。事例4, 6においてみられた、自分の病気よりも子どものことを優先するという態度は、これらの傾向の典型と言えるだろう。この3事例では、自分の病気よりも仕事や家事、あるいは母親役割を優先すること/せざるを得ないことによって、病気と真正面から向き合うことを、いわば免れるかたちとなったと考えられる。そしてその結果、病気の衝撃や葛藤が緩和され、Phase IIへスムーズに移行したと考えられる。また、事例7, 8においては、発病する可能性が以前から認識されており、これが強い衝撃とならなかった理由として語られていた。この2事例においては、発病が想定されていたことが、発病に対する心の準備状態をもたらし、結果として、病気の衝撃や葛藤が弱いものとなったと考えられる。

さらに(2)群では「④解決への努力」の中で、身近な他者の病気・死・老いについて言及されるという特徴が共通してみられた。先述した(2)群の2事例(事例5, 6)においては、親の病気・死と自身の病気とを比較、あるいは重ね合わせるといった形で関係づけが行われていた。事例4, 7, 8, 9では、親の老いや他者の病気に言及しながら「病気は自分だけではない」という意味づけが行われ、病気がスムーズに受け止められていた。この特徴からは、慢性疾患が、自分のみに起こるのではないtypicalな「身体の衰え」の一つとして認識されたと考えられる。さらにこのようにして、自分の病気と他者の病気・死・老いといった出来事と関連づけることが、ときに自身に訪れた/訪れている「老い」とともに、病気を緩やかに受け入れていくことに繋がっていくのではないかと考えられた。ただしここでは、(1)群のように、親の重篤な病気・死という出来事が、自身の発病と同時期ではないという点に注目すべきと考えられる。(1)群のように、発病と同時期に、親の重篤な病気や死に直面した場合、自身の病気をそれらの出来事と関連づけながら受け入れていくには、長い時間を要すると推測される。例えば事例3では、家族の病気や死、離婚、病気の再燃

に直面する度にモーニング・ワークが繰り返され、その中で度重なるネガティブなライフ・イベントが関連づけられていたが、これは発病から15年という長期間のなかで徐々に行われていったと語られていた。以上の特徴から、(2)群は、類型(B)との適合性が高いといえる。

しかし、(2)群においては事例4を除いて、発病からの期間が短いという点にも、注意を払うべきである。例えば、発病後5ヶ月であった事例6では、自分の病気で「悲しんでいる暇はなかった」と語られていた。事例8においても、病気の治療という現実的問題への対処が先に行われた後に、「③情緒的混乱」が経験されていた[44]。したがって、発病からの期間の短い事例は、発病当初の病気への葛藤は弱いものの、その後の経過の中で、より強い葛藤が生ずる可能性がある。今後は、より長期間を経たケースについて、モーニング・ワークの展開を検討していく必要がある。

モーニング・ワークが出現しなかった(3)群は、病気をめぐる葛藤が弱いという点で、(2)群と同様に類型(B)として解釈することが可能かもしれない。しかし、事例10では「病気は気にしない」という態度が長期間継続しており、事例11では「病気は意識しない」と繰り返し語られ、いずれも(2)群とは異なり、病気を穏やかに否定する態度が前面に出ていた。このような病気への態度はしばしば、病気を直視していないという意味で病気の「否認」とみなされ、モーニング・ワークの遷延・停滞を招くとして、否定的に捉えられる傾向にある(Worden, 1982/1993)。しかし、長期間にわたる慢性疾患の場合、「否認」は、病気と向き合うことを一時的に棚上げし、現実的問題に取り組むことを可能とするという、機能的な側面に注目する必要性が指摘されている(Copley & Bodensteiner, 1987; 今尾, 2006; Kübler-Ross, E., 1969/1998; Roth & Cohen, 1986)。したがって、(3)群は、穏やかな「否認」をもって病気に向き合う、(A)、(B)とは異なる類型として解釈することが適切であろう。この類型は、思春期・青年期から成人期を対象とした研究においても出現していることから(今尾, 2004, 2009)、あらゆる発達期において出現する類型と考えられる。しかし、成人期においては、一般に、「否認」が有用な対処方略となる(Aldwin, 1992)という側面もあることから、今後は「否認」の出現に関連する諸要因を各発達期について捉え、類型の普遍性について検討していく必要がある。

ところで(3)群においては、他者や他者の出来事に言及されなかったという点も、(1)、(2)群と異なる特徴であった。(3)群は、親や身近な他者の病気・死をまだ経験していなかったかもしれない。しかし他方で、経験していても自身の病気と関連づけて語られなかった可能性もある。したがって、(1)、(2)群でみられた、身近な他

者の病気・死という出来事と自身の病気を関連づけるという行為については、それがモーニング・ワークや病気の捉え方の違いに関与する本質的要因なのか否かを明らかにすることが課題として残される。このためには、今後、本人の心理的経験のみならず、家族や他者との関係性にも焦点づけたライフ・ストーリーを併せて聞き取り、検討を重ねていくことが必要である。

本研究の結果から、成人前期から中年期にかけて慢性疾患に罹患することが(A) 深刻な喪失経験となる/(B) ならないという2つの類型が適切であることが示されるとともに、「否認」が出現する類型を加える必要性が示された。また、類型の相違は、さまざまな要因によってもたらされることが明らかとなった。病気の強い症状、発病前からの困難な問題、そして親の重篤な病気・死というライフ・イベントを、自身の発病と同時期に経験することは、慢性疾患をより深刻な経験とする要因と考えられた。キャリア発達や家族関係への影響、心理社会的発達課題の困難も、深刻な経験をもたらす要因と考えられたが、本研究の結果からは、関連は明らかとはならなかった。今後、これらの要因に関係するデータを収集し、関連の有無について検討していくことが課題として残される。他方で、発病が予め予期されていることは、発病に対する心の準備状態をもたらし、病気に対する衝撃や葛藤を、より弱いものとすると考えられた。病気よりも仕事や家庭での役割を優先すること/せざるを得ないことは、病気と真正面から向き合うことを免れ、その結果として、病気への衝撃や葛藤を緩やかなものとすると考えられた。また、病気をスムーズに位置づけていく過程において、身近な他者の病気・死や、親の老いとといった出来事との関係づけが、重要な意味を持つと考えられた。これらの出来事は、成人期以降、直面する頻度が増していくものであることから、成人期以降のモーニング・ワークを検討する際に、重要な要因として注目していく必要があるだろう。

本研究においては、インタビューで得られたライフ・ストーリーをもとに、分析・考察を行った。インタビューにおいて、調査者は「カウンセラー(臨床心理士)」、「心理学研究者」として対象者に紹介され、中立的な立場の者として、受け止められたと考えられる。しかしながら、上記以外の調査者の属性が、結果として、対象者の語りの方向性やデータの特性に影響を与えた可能性は否定できない。本研究の結果については今後、質的な検討を行って行く中で、総合的に解釈していくことが必要であり、このためには、より詳細な聞き取りをインタビューの中で行って行くこととなる。このような詳細なインタビューを行って行く中で、調査者の属性や、対象者一調査者の関係性を、語りの方向性やデータの性質の影響を与える重要な要因として考慮するとともに、本研究の結

果についても、再度吟味していく必要がある。

文 献

- Adderley, I., & Levine, J.B. (1986). Maturity: Guiding future generations. In E.V. Lapham, & K.M. Shevlin (Eds.), *The impact of chronic illness on psychosocial stages of human development* (pp.105-113). Washington, DC: National Center for Education in Maternal and Child Health.
- Aldwin, C.M. (1992). Aging, coping, and efficacy: Theoretical framework for examining coping in life-span developmental context. In M.L. Wykle, E. Kahana, & J. Kowal, (Eds.), *Stress and health among the elderly* (pp. 96-113). New York: Springer.
- Boss, P. (2005). 「さよなら」のない別れ 別れのない「さよなら」: あいまいな喪失 (南山浩二, 訳). 東京: 学文社. (Boss, P. (1999). *Ambiguous loss*. London: Harvard University Press.)
- Copley, M.F., & Bodensteiner, J.B. (1987). Chronic sorrow in families of disabled children. *Journal of Child Neurology*, 2, 67-70.
- Dimond, M., & Jones, S.L. (1983). *Chronic illness across the life span*. Norwalk: Appleton-Century-Crofts.
- Erikson, E. H. (1973). *自我同一性—アイデンティティとライフサイクル* (小此木啓吾, 訳編). 東京: 誠信書房. (Erikson, E.H. (1959). *Psychological issues: Identity and the life cycle*. Madison: International Universities Press.)
- Erikson, E.H. (1989). *ライフサイクル, その完結*. (村瀬孝雄・近藤邦夫, 訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E.H. (1982). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.)
- Folkman, S. (1986). Coping over the life span. In S. McHugh, & T.M. Vallis (Eds.), *Illness behavior: A multidisciplinary model* (pp.321-324). New York: Plenum Press.
- 今尾真弓. (2004). 慢性疾患患者におけるモーニング・ワークのプロセス: 段階モデル・慢性的悲哀 (chronic sorrow) への適合性についての検討, *発達心理学研究*, 15, 150-161.
- 今尾真弓. (2006). 慢性の病気にかかるということ: 慢性腎臓病者の「病いの経験」の一考察, 田垣正晋 (編著), *障害・病いと「ふつう」のはざままで—軽度障害者 どちらつかずのジレンマを語る* (pp.203-241). 東京: 明石書店.
- 今尾真弓. (2009). 思春期・青年期から成人期における慢性疾患患者のモーニング・ワークのプロセス, *発達心理学研究*, 20, 211-223.
- Kübler-Ross, E. (1998). *死ぬ瞬間—死とその過程について*. (鈴木 晶, 訳). 東京: 読売新聞社. (Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: The Macmillan Company.)

- Lapham, E.V., & Shevlin, K.M. (1986). *The impact of chronic illness on psychosocial stages of human development*. Washington, DC: National Center for Education in Maternal and Child Health.
- 岡本祐子. (1985). 中年期の自我同一性に関する研究. *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: 成人期・老年期の心の発達と共に生きることの意味. 京都: ナカニシヤ出版.
- 小此木啓吾. (1979). 対象喪失—悲しむということ. 東京: 中央公論社.
- Roznak, T. (1998). *America the wise*. New York: Houghton-Mifflin.
- Roth, S., & Cohen, L.J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, **41**, 813-819.
- Shidell, N.L. (1997). Adult adjustment to chronic illness: A review of the literature. *Health & Social Work*, **22**, 5-7.
- 上田 敏. (1980). 障害の受容: その本質と諸段階について. *総合リハビリテーション*, **8**, 515-521.
- 若本純子・矢吹真理. (2004). 成人期における限界の認知および対処 (2)—主観的老いの経験との関連から. *日*

本発達心理学会第15回大会発表論文集, 403.

- Walsh, F., & Anderson, C.M. (1994). 慢性疾患と家族 (野中 猛・白石弘巳, 監訳). 東京: 金剛出版. (Walsh, F., & Anderson, C.M. (1988). *Chronic disorders and the family*. Philadelphia: The Haworth Press.)
- Worden, J.W. (1993). *グリーフカウンセリング—悲しみを癒すためのハンドブック* (鳴澤 実, 監訳). 東京: 川島書店. (Worden, J.W. (1982). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer.)

付記

筆者の調査依頼を快くお引き受けくださり、貴重なお話を聴かせていただきましたみなさま、調査へのご協力とご助言をいただきました、名古屋市立大学准教授 吉田篤博先生に、深く感謝いたします。

また、本論文の執筆にあたりご指導をいただきました、名古屋大学教授 氏家達夫先生、有益なご助言をいただきました、松本光太郎さん、荒川歩さんに、心より感謝いたします。

資料

ご協力くださるみなさまへ

はじめまして。私は今尾真弓と申します。現在、大学の非常勤講師や、スクールカウンセラー（臨床心理士）の業務に携わる傍らで、慢性の腎臓病の患者さんについての研究を行っております。

私は慢性の腎臓病の患者さんが、ご自身の病気をどのように受け止めておられるのか、どのように考えておられるのかということに関心を抱いております。慢性の病気を抱えることには、様々な難しい問題が伴うと思われまふ。日々の生活の中で注意を払わなければならないことも多く、また、外見上の特徴が現れにくいため、周囲の人々からの理解を得ることも難しいことです。また、「慢性」ゆえ、長期間、場合によっては生涯に渡って病気を抱えていかなければなりません。このなかで、患者さんがそれぞれ、これまでどのようにしてご自身の病気と折り合いをつけてきたのか、今現在はどのように考えておられるのか、についてお聴きしたいと思います。

具体的には、お一人ずつインタビューをさせていただき、お話をうかがいたいと思います。インタビューの中では、ご自身の人生史をお話しいただく中で、ご自身の病気について、その経過、ご自身の考え方・受け止め方の変化等について、お伺いしたいと思います。

ご多忙中、恐縮ではございますが、ご協力をお願いできましたら幸いです。

Imao, Mayumi (Nagoya University). *The Mourning Process of Young and Middle-Aged Adults with Chronic Illnesses*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2010, Vol.21, No.2, 125-137.

The hypothesis of the present study was that there would be two different types of mourning processes among young and middle-aged adults with chronic illnesses. Specifically, it was predicted that chronic illness would either result in serious emotional torment or be accepted, along with a decline in physical ability with aging. Semi-structured interviews were conducted with six males and five females who had first developed symptoms of chronic kidney disease as adults (ages 39–55 years). Participants were classified into three groups according to the appearance of the mourning process and intensity of emotional torment. In addition to the two predicted types, a third type was characterized by mild denial. The existence of severe symptoms, difficulties before illness, and experiences with the illness or death of their own parents or other intimates, all contributed to differences in classification. Further research should focus on patients' experiences with sickness or death involving intimates, as an important influence on their experience with chronic illness.

[Key Words] Chronic illness, Mourning, Early adulthood, Middle adulthood, Lifespan development

2009. 4. 28 受稿, 2009. 9. 10 受理

保育園児を持つ母親のディストレス： 相互協調性・相互独立性およびソーシャル・サポートとの関連

石 晓玲

(関西学院大学文学部総合心理科学科)

桂田 恵美子

(関西学院大学文学部総合心理科学科)

本研究の目的は、「相互協調性・相互独立性」を認知的スタイルを表す変数とみて、心理学的ストレスモデル (Lazarus & Folkman, 1984/1991) に基づき、育児期母親のディストレスとの関係について検討すること、その際、従来論じられてきたソーシャル・サポートを含めて検討することであった。2~6歳児を持つ母親272名を対象とした質問紙調査の結果から、日本の育児期母親において、ソーシャル・サポートの効果を統制しても相互協調性・相互独立性が直接母親のディストレスに寄与することが見出された。しかも、相互協調性・相互協調性がいままで強調されてきたソーシャル・サポートよりも重要な要因であることが示唆された。さらに、相互協調性・相互独立性の組み合わせによるパターンの検討からも、相互協調性が高ければディストレスは高まり、相互独立性が高ければディストレスが低くなるという関連性が確認された。以上より、人間関係における文化依存的な認知を変容するアプローチは、育児支援の一つの新しい方向性であることが示唆された。

【キー・ワード】 文化的自己観, 母親のディストレス, 育児支援

問題と目的

心理学的ストレス研究では、ストレス反応である不安、抑うつなど個人が経験するさまざまな主観的で不快な心身の状態を、ディストレスという包括的な概念で表している (永井, 1996; 石原, 2008)。近年、国内外で盛んに研究されている母親の育児不安や育児ストレスも、母親の生活満足度を低下させ、夫に対する否定的な感情を持ちやすく、自己評価を低くすることが報告されており (青木・松井・岩男, 1986; 神庭・藤生・飯田, 2007)、母親にとってのディストレスとして捉えることができる。これまで母親のディストレスが子どもの発達に悪影響をもたらすとする研究が多くなされてきた。その中で、抑うつを持つ母親は、意欲低下のために子どもとの情緒的な交流が妨げられやすくなったり、不安の高いあるいは精神的不調を持つ母親は子どもの発達にとって望ましくない養育行動を取りがちであることは良く知られている (例えば, Rutter, 1990; Whaley, Pinto, & Sigman, 1999; Johnson, Cohen, Kasen, & Brook, 2006)。母親の育児不安やストレスが、子どもの愛着形成を阻害し (数井・無藤・園田, 1996)、子どもの情緒的・行動的問題の発達にも影響を与え (Call, 1999; Crnic, Caze, & Hoffman, 2005; Shutay, 2001)、さらに母親の子どもへの認知的歪みをもたらすだけでなく、虐待的行為まで引き起こすこと (中谷・中谷, 2006) が指摘されている。

以上の先行研究から、母親の持つディストレスは、家

族発達と次世代育成に大きく影響を及ぼしていることが明らかである。今日の日本における育児不安の拡大や乳幼児虐待などの育児問題の深刻さを鑑みると、現代の育児期母親のディストレスを規定する要因を見出すことは、育児問題の解決法を探る上で重要な課題であるといえる。

ディストレスの規定要因に関しては、これまでにソーシャル・サポートの視点から多くの研究が蓄積されてきた。例えば、サポートが得られるような人間関係を持っていることは精神的安定に寄与し (Thoits, 1985)、豊かなサポートを得られることで生活上のストレスを体験することが少なく、健康への予防的な効果が報告されている (金沢, 1995)。ソーシャル・サポートに関する研究では、心身の健康の維持・促進には特にサポートの入手可能性の程度を問う認知されたサポート (perceived support) が重要な機能を持つことが知られている。母親の育児不安を規定する要因も、その一つとして主に母親の感じるサポート不足であることが理解されている (例えば, 牧野, 1982)。とりわけ、日本では夫によるサポートに焦点が向けられており、一連の研究結果 (牧野, 1982; 柏木, 1996; 中西, 1998 など) として、母親が認知する夫からのサポートが育児不安の軽減に重要な役割を果たすと結論付けられている。また、育児仲間など家族以外の人々からのソーシャル・サポートも育児不安を低減する効果があることが報告されている (渡辺・石井, 2005; 中村, 2008)。

しかし、原田（2008）が行った乳幼児を持つ家庭の縦断研究の結果報告によると、この20年の間、母親が受けるサポートは以前より増えたにもかかわらず、母親のイライラ感が増大し、育児不安が一層高くなっている。さらに、小児保健協会が2000年に行った調査によると、この10年間の母親の精神的健康が以前よりも悪い傾向にある¹⁾。これに関連して、育児期母親を対象とした研究では、ソーシャル・サポートが精神的健康に良い影響を及ぼすのはストレスレベルが低い場合のみで、高い場合はその効果が消失するという欧米にみられない結果が見出されている（久田・箕口・千田, 1986）。これらの研究は、育児支援において、他者からのサポートだけを焦点とすることに限界があることを示しており、現代の母親のディストレスを規定する別の重要な要因を見つ出すことが必要である。

ストレス心理学が依拠しているトランスアクションル・モデル（Lazarus & Folkman, 1984/1991）に従えば、ストレス反応（ディストレス）は個人と環境の両方の要素がおりなす相互作用の結果であって、その複雑な相互作用を媒介するのは認知的評価のプロセスである。この評価の個人差に寄与する要因には、その人の認知的構造や価値観が挙げられている。例えば、周囲に良い印象を与えようという考えを持ちながら、不満足な評価を予想してしまう場合は、社会的不安に陥りやすく（Schlenker & Leary, 1982）、その傷つきやすさがストレスを生み出す要因の一つと理解されている。

他人との関係を円満に維持することに価値を置く日本社会（近藤, 1985）において、自己と他者の関係性をどう位置づけるかという認知的スタイルの個人差が、ディストレスを規定する重要な要因の一つであることが考えられる。関係性の捉え方は、Markus & Kitayama (1991) が東洋と西洋という対極から「文化的自己観 (cultural views of self)」としてまとめている。文化的自己観は「文化において歴史的に共有されている自己についての前提」であり、それが認知、感情、動機付けなどの心理的プロセスの全般に影響を与えると考えられている（北山, 1994）。文化的自己観には、「相互独立的自己観 (independent construal of self)」と「相互協動的自己観 (interdependent construal of self)」がある。相互独立的自己観は、他者と峻別される個人の独自性を強調する。相互協動的自己観は、他者との関係の中に人間の本性を捉え、他者との協動的関係を重視する。一般に、アメリカを代表とする西洋文化において相互独立的自己観が優勢であり、日本に代表される東洋文化においては相互協動的自己観が優勢とされている（Markus & Kitayama,

1991）。

このように、北山らが提唱した文化的自己観は文化的な差として捉えられており、社会的表象である（北山, 1998）。この社会的表象が個人の自己スキーマに取り込まれている程度によって個人のもつ人間関係の認知傾向に差が生じると考え、その個人差を測定するための自己観尺度の開発がなされた（Singelis, 1994; 高田, 2000 など）。この自己観尺度においては、個人内に両立しうる相互協動的自己観と相互独立的自己観の相対的に優勢なものが個人の心理を規定すると仮定している。本研究では、高田（2000）にならって、社会的表象としての相互協動的・相互独立的自己観と区別するために、尺度により測定された個人差に関しては相互協調性・相互独立性という用語を用いる。

こうした個人の持つ文化的自己観とディストレスとの関連を示唆する研究はいくつか発表されている。例えば奥野・小林（2007）は、中学生の相互独立性・相互協調性と心理的ストレス反応との関連を検討した。その結果、相互独立性の下位尺度である「言語的主張」の高さはストレスの低さにつながり、相互協調性の下位尺度である「評価懸念」の高さがストレスの高さに関連していた。また、木内（1997）は、女子大学生とその母親を対象とし、文化的自己観と葛藤状況について検討した結果、個人の中で優勢な自己観と異なる行動を求められる場合に葛藤が生じやすいことを見出している。育児期若年成人（平均年齢33.7歳）を対象とした研究（高田, 2003）では、相互独立性優勢群が、育児を通しての人格的発達得点が一番高く、相互協調性優勢群の人格的発達得点が一番低いという結果が得られている。また同研究より、相互独立性の高さは肯定的な自己意識と関連し、相互協調性の高さは否定的な自己意識と関連することが示唆されている。

以上より、相互協調性・相互独立性はディストレスを生み出す一つの要因である可能性が示唆される。しかし、育児期成人における相互協調性・相互独立性とディストレスとの関連はまだ積極的に検討されていない。中学生の相互独立性・相互協調性と心理的ストレス反応との関連を検討した研究（奥野・小林, 2007）を見ても、相互独立性・相互協調性の下位尺度とストレス反応との関連の分析に止まり、上位概念である相互独立性・相互協調性を用いていない。

育児期母親を取り巻く状況に目を向けると、出産を機により複雑化する人間関係の中で、これまでうまく機能していた母親も育児において人間関係で多くのストレスを抱え込む可能性が大きい。特に、働く母親の場合は就労中の保育園や託児所の保育者との関係、子どもが病気になった時など自分が仕事を休むことにより起こるかもしれない職場での人間関係、あるいはまた、誰か他の

1) 小児保健協会. (2001). 平成12年度幼児健康度調査報告書. 2009年6月19日15時 <http://www.jschild.or.jp/book/report-2000.html> より閲覧

人に病気の子どもの世話をしてもらう場合はその人との関係も発生してくる。そうした様々な人間関係を上手く維持していくことは大変なストレスであると思われる。実際、清水（2003）が行った乳幼児を持つ母親の実態調査では、育児によるストレス反応を引き起こす要因は主に5つあり、そのうちの3つが人間関係の問題であり、自由記述の延べ回答の6割を占めていた。こうした人間関係の問題は関係性への捉え方という認知的側面に密に関連していると思われる。そのため、育児期母親のディストレスと、「相互協調性・相互独立性」との関連を検討することによって、育児支援における対人認知面からの新しい知見が得られるのではないかと考える。

本研究の目的は、心理学的ストレスモデル（Lazarus & Folkman, 1984/1991）に基づき、育児期の母親において、これまで検討されなかった相互協調性・相互独立性とディストレスとの関連を明らかにすることにある。具体的には、相互協調性・相互独立性が認知的評価の個人差を反映するものであるためにディストレスに直接関係すると予測される。一方、ソーシャル・サポートはディストレスを軽減する代表的な要因として知られているが、相互協調性・相互独立性とソーシャル・サポートとの関係はこれまでの研究では触れられていない。そのため、従来検討されてきたソーシャル・サポートの観点も取り入れる。その理由は以下の2点である。①ソーシャル・サポートの効果を統制した上での相互協調性・相互独立性とディストレスの直接関係を検討するためである。②相互協調性・相互独立性は人間関係に関する認知的評価であるため、知覚されたソーシャル・サポートと関係することも考えられる。もし、両者に関連があるならば、相互協調性・相互独立性がソーシャル・サポートを介してディストレスに関係するという間接効果も検討する。

本研究では育児期母親のディストレスを、育児領域と個人領域から捉え、操作的に育児不安と精神的健康度の2つの指標で測定し、理論上の枠組みにおいては上位概念のディストレスとして捉える。

方 法

調査対象者・手続き

関西地方の保育園7園の協力を得た。これらの園の2歳児以上のクラスの保護者に、担任を通じて調査紙の配布と回収を行った。その際に、この調査は強制でないことまたプライバシーが保障されていることを明記した依頼書も同封した。合計283名から回答を得た（回収率は60.2%）。そのうち、欠損や不備のあった11名を分析から除外した。最終的に、両親と暮らす保育園児（2～6歳）272名の家庭が分析対象となった。

母親の平均年齢は34.39歳（ $SD=4.25$ ）であった。就

業形態はフル・タイムが45.0%、パート・タイムが46.1%、その他（休職・学生など）が8.9%であった。一週間の平均労働時間は、フル・タイムが42.86（ $SD=10.37$ ）時間、パート・タイムが29.18（ $SD=9.55$ ）時間であった。学歴に関しては、中卒が6.3%、高卒が33.8%、専門学校卒が26.4%、短大卒が20.8%、大卒が12.6%であった。子どもの平均年齢は4.13歳（ $SD=1.01$ ）であった。そのうち、男児は50.7%で、女児は49.3%占めている。子どもの数は平均1.93（ $SD=.76$ ；レンジ：1～5）人であった。また、家族形態に関して、核家族が87.0%、非核家族が13.0%であり、母親の平均結婚年数は8.20（ $SD=3.35$ ）年であった。

質問紙の構成

①**母親のディストレスを測定する尺度** 前述したように、母親のディストレスは、育児不安と精神的健康度の2つで測定した。育児不安は、田中（1997）が作成し、信頼性、妥当性が確認された10項目尺度を用いた。「子どものことで、イライラすることがある」などの項目で構成され、子どもや子育てに対する母親の持つネガティブな心理状態を測るものである。「1:全くない」から「4:よくある」までの4件法での回答であった。得点が高いほど、育児不安が高いことを表している。

精神的健康度は、中川・大坊（1985）が訳した日本語版 General Health Questionnaire (GHQ) 28を用いた。この28項目版は身体症状、不安と不眠、社会的活動障害、うつ傾向の4つの下位尺度（各7項目）から成っている。この尺度は、個人の自律神経系の不安定さを表し、量的な差異で健康度を判別する（中川・大坊, 1985）。本研究では、多変量統計処理で尺度間の関連を見る際は、精神健康の個人差を問題にしているため、GHQの手引きでも示されている Likert 法（4件法、0～3点）を用いて採点した。高得点であるほど、精神的健康度が悪いことを示す。また臨時的判断をする際は、当てはまる程度が増す順に0, 0, 1, 1点の採点法にした上で、カットオフ値は6点という手引の基準に従った。つまり、5点以下なら健常、6点以上は精神的に何らかの問題ありと見なされる。

②**相互協調性・相互独立性を測定する尺度** 高田（2000）の相互独立的一相互協調的自己観尺度の短縮版を用いた。相互協調性は「評価懸念」と「他者への親和・順応」の2つの下位尺度から構成されている。「評価懸念」は「人が自分をどう思っているか気にする」、「相手は自分のことをどう評価しているかと、他人の視線が気になる」の2項目から成る。「他者への親和・順応」には、「人と意見が対立することを避ける」、「相手やその場の状況によって、自分の態度や行動を変えることがある」などの4項目が含まれている。

また、相互独立性は「独断性」と「個の認識・主張」

の2つの下位尺度から構成されている。「独断性」には、「自分でいいと思うのなら、他の人が自分の考えを何と申おうと気にしない」、「自分の周りの人が異なる考えをもっていても、自分の信じる場所を守り通す」の2項目が含まれている。「個の認識・主張」には、「自分の意見をいつもはっきり言う」、「いつも自信をもって発言し、行動している」の2項目が含まれている。評定方法は、「1:全くあてはまらない」から「7:ぴったりあてはまる」までの7件法であった。本研究でのクロンバックの α 係数は、相互協調性が.74（下位尺度の「評価懸念」: $\alpha = .93$ ；「他者への親和・順応」: $\alpha = .63$ ）、相互独立性が.72（下位尺度の「独断性」: $\alpha = .66$ ；「個の認識・主張」: $\alpha = .76$ ）であった。短縮版は一定の妥当性を持つと報告されている（高田, 2000）。

③ソーシャル・サポート ソーシャル・サポートについては、個人の持つサポート・ネットワークのサイズ、および知覚されたソーシャル・サポートの両方を測定した。サポート・ネットワークのサイズに関しては、夫を除く2つのサポート源（親族、親族以外の人）を示し、それぞれのサポート源からサポートが受けられる人数を回答してもらい、その合計で算出した。知覚されたソーシャル・サポートは、堤ほか（2000）、平山（1999）、嶋（1991）などを参考にし、「子どもが病気のときに病院の同行や家事などを手伝ってくれる」、「あなたを日頃評価し、認めてくれる」など、子育ておよび本人への援助内容となる20項目を5件法で調べた。3つのサポート源（夫、親族、親族以外の人）各々において、同じ項目について評価してもらった。なお、親族以外の人というサポート源に関しては、複数の領域（仕事関係・子どもを通じて知り合った人・その他の関係）に分けて評価させているため、因子分析と信頼性分析をする際に3領域のデータを込みにして用いた。因子分析の結果、3つのサポート源それぞれにおいて1次元と見なされることが示された。20項目に対して算出されたクロンバックの α 係数は3つのサポート源（夫、親族、親族以外の人）において、それぞれ.93、.95、.79であった。親族以外の

人からのサポート得点は、回答があった領域の合計点をその領域の数で割った点数とした。本研究では個人の認知するパーソナル・ネットワークの全般的な効果を検討したため、3つのサポート源の合計得点をソーシャル・サポート得点とした。得点が高いほどより多くのサポートを感じていることを示す。

④フェースシート フェースシートは、子どもの年齢・性別、母親の年齢・学歴・職業および一週間の就労時間、家族形態・結婚年齢の質問項目で構成されていた。なお、学歴に関しては中卒～大卒までを点数化（1～5点）して分析に用いた。

結 果

ディストレスと相互協調性・相互独立性およびソーシャル・サポートとの関連

まず、本研究で取り上げた各心理指標間の相関分析を行った。その結果、育児不安・GHQ得点およびGHQの各下位尺度と、相互協調性（各下位尺度を含む）との間は正の相関、相互独立性（各下位尺度を含む）との間は負の相関が示された。また、ディストレスと知覚されたソーシャル・サポートの関係を見ると、ディストレスの両方の指標と「ソーシャル・サポート」との間に、「身体的症状」を除き、負の相関が認められた。ソーシャル・サポートの人数とは、GHQの下位尺度（「身体的症状」を除く）において弱い負の相関が見られた（Table 1 参照）。

各属性の指標と心理的指標との関連を分析したところ、学歴・就労時間において有意な弱い関連が見られた。学歴は、育児不安 ($r = -.146, p < .05$) とGHQ得点 ($r = -.176, p < .01$)、およびソーシャル・サポート ($r = .173, p < .01$) との間に有意な相関が見られ、就労時間は、相互独立性 ($r = .187, p < .01$) およびソーシャル・サポート ($r = .158, p < .05$) との間に正の相関が見られた。なお、相互協調性と相互独立性の相関は、 $r = -.367, p < .001$ であり、育児不安とGHQ得点との相関は、 $r = .508, p < .001$ であった。

Table 1 ディストレスと相互協調性、相互独立性、ソーシャル・サポートとの相関係数

	相互協調性	評価懸念	他者への親和順応	相互独立性	独断性	個の認識主張	サポート・サイズ	ソーシャル・サポート
育児不安	.383***	.361***	.274***	-.291***	-.187**	-.303***	<i>n.s.</i>	-.272***
GHQ得点	.375***	.341***	.285***	-.335***	-.294***	-.266***	<i>n.s.</i>	-.176**
身体的症状	.175**	.154*	.138*	-.158*	-.141*	-.123*	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
不安と不眠	.381***	.370***	.265***	-.310***	-.269***	-.249***	-.128*	-.192**
社会的活動障害	.278***	.238***	.226***	-.271***	-.254***	-.199**	-.124*	-.191**
うつ傾向	.390***	.331***	.314***	-.334***	-.258***	-.300***	-.145*	-.223**

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

Table 2 相互協調性・相互独立性とソーシャル・サポートから予測したディストレスの重回帰分析の結果

説明変数	目的変数			
	育児不安		GHQ 得点	
	β 値	有意確率	β 値	有意確率
相互協調性	.303	***	.291	***
相互独立性	-.134	*	-.159	*
ソーシャル・サポート	-.214	**	-.051	<i>n.s.</i>
サポート・サイズ	-.013	<i>n.s.</i>	-.036	<i>n.s.</i>
学歴	-.081	<i>n.s.</i>	-.134	*
就労時間	.037	<i>n.s.</i>	.115	†
R^2	.213		.182	
F 値	9.375***		7.228***	

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

次に相互協調性・相互独立性とソーシャル・サポートとの相関分析を行った。その結果、いずれにおいても有意な相関が認められなかった（それぞれ、 $r = -.092$, *n.s.*; $r = .112$, *n.s.*）。さらに、学歴・就労時間の影響を統制した上で相互協調性・相互独立性とソーシャル・サポートとの関係を見るために、ソーシャル・サポートを目的変数とし、相互協調性、相互独立性、学歴、就労時間を予測変数とした重回帰分析を行った。なお、本研究で行った重回帰分析においては、すべて一括強制投入を用いた。その結果、回帰モデルは有意であった ($F = 2.922$, $p < .05$, $R^2 = .053$)。しかし、有意な予測変数は学歴 ($\beta = .148$, $p < .05$) と就労時間 ($\beta = .140$, $p < .05$) のみであり、相互協調性・相互独立性の変動は、ソーシャル・サポートの変動に関係しないことが示された（それぞれ、 $\beta = -.075$, *n.s.*; $\beta = .001$, *n.s.*）。

上記の結果から、相互協調性・相互独立性とソーシャル・サポートとはそれぞれ独立した変数と見なされ、これらを説明変数としてディストレスを予測する重回帰分析を行った。具体的には、相互協調性・相互独立性およびソーシャル・サポート得点とサポート・サイズを説明変数として、学歴・就労時間を統制変数として投入した。その結果を Table 2 に示した。 β 値と有意性から見て、育児不安を予測する要因の順は、「相互協調性」、「ソーシャル・サポート」、「相互独立性」であった。また、GHQ 得点を予測する要因の順は「相互協調性」、「相互独立性」、「学歴」であった。相互協調性が高ければ、育児不安が高く精神的健康度が悪くなり、一方、相互独立性が高ければ、育児不安が低く精神的健康度が良くなること示された。また、サポートを多く得ていると認知している場合は、母親の育児不安が低く、学歴の高い母親の場合は、精神的健康度が良いことが示された。

相互協調性・相互独立性のパターン別の比較

先行研究に示されているように、相互協調性と相互独立性が個人においてどれくらい優勢であるかによって、個人の関係性への認知的スタイルの差が表れる。従って、相互協調性と相互独立性得点の組み合わせパターンから検討する必要があると考える。本研究では先行研究（高田, 2007）にならない、相互協調性と相互独立性のそれぞれの平均値（相互協調性： $M = 27.82$, $SD = 5.13$ ；相互独立性： $M = 16.82$, $SD = 3.83$ ）を基準に2群に分割し、その組み合わせによって、両低群、相互協調性優勢群、相互独立性優勢群、両高群の4パターンを用いて検討した。なお、この4パターンは平均値で分類しているため、相互協調性優勢群、相互独立性優勢群と言っても、極端にどちらかが優勢であるというよりも相対的にどちらかが優勢である分類となっている。

この4パターンにはどのような相違があるかを検討するために、4パターンを独立変数、ディストレスの各指標を従属変数とした一元配置分散分析を行った。その結果、両指標においてパターンによる主効果が見られた。多重比較を行ったところ、相互協調性優勢群がほかの3群より得点が有意に高かった。各群の平均値を見てみると、相互協調性優勢群は最もディストレスを抱え、相互独立性優勢群は最もディストレスが少ないことがわかる（Table 3 参照）。

次に、相互協調性・相互独立性の4つのパターンにおいて、GHQ28の手引に従って判定された健常群と臨床群（6点以上）の偏りがあるかどうかを検討するため、 χ^2 検定を行った。その結果、有意な偏りが見られた（Table 4 参照）。残差分析の結果が示しているように、相互協調性優勢群においてはGHQで問題ありと判定された臨床群の割合が多く、相互独立性優勢群においては

Table 3 相互協調性・相互独立性パターン別のディストレス得点の比較

	両低群 n = 61 M (SD)	協調優勢群 n = 94 M (SD)	独立優勢群 n = 71 M (SD)	両高群 n = 38 M (SD)	F 値
育児不安	24.23 a (5.04)	27.48 b (5.24)	23.42 a (5.30)	24.05 a (5.24)	10.01***
GHQ 得点	51.97 a (11.08)	59.33 b (13.23)	48.83 a (9.05)	52.52 a (12.32)	11.48***

注. a-bの差は, Tukey法により5%水準で有意差が認められたものを表している。

***p<.001

Table 4 相互協調性・相互独立性パターンとGHQの健康群・臨床群の χ^2 検定結果

	両低群	協調優勢群	独立優勢群	両高群	χ^2 (df=3)
健常群	29 (50.0%)	29 (31.5%)	41 (63.1%)	14 (45.2%)	15.78***
調整済み残差	.7	-3.5	3.2	.0	
臨床群	29 (50.0%)	63 (68.5%)	24 (36.9%)	17 (54.8%)	
調整済み残差	-.7	3.5	-3.2	.1	

***p<.001

健常群の割合が多かった。以上より、相互協調性優勢群は最もディストレスを抱え、相互独立性優勢群は最もディストレスが少ないことが読み取れる。

なお、この4つのパターンについて、本研究で取り上げた対象者属性の各指標およびソーシャル・サポートの各指標に対して群間差を調べたが、一元配置分散分析の結果ではいずれも有意な差が認められなかった。

考 察

本研究は、育児期の母親が持つディストレスを、相互独立性・相互協調性の観点から検討することを主な目的とし、従来ディストレスとの関係が論じられてきたソーシャル・サポートとの関連も検討に含めた。その結果、相互協調性・相互独立性とソーシャル・サポートの間には関連性がないことが見出され、相互協調性・相互独立性がソーシャル・サポートを介してディストレスに関係するという可能性が否定された。その一方、相互協調性・相互独立性はソーシャル・サポートの効果を統制してもディストレスに直接寄与することが示された。しかも、全般的に言えば、ソーシャル・サポートよりは相互協調性・相互独立性の変動がディストレスの変動を左右する効果が大きいことが見出された。また、相対的に相互独立性よりも相互協調性が高い相互協調性優勢群が最もディストレスを抱えていることが確認された。ここでは、これらの主な結果について考察を行いたい。

本研究の重回帰分析の結果、また相互協調性・相互独立性のパターン別の分析から、相互協調性が高ければ、ディストレスは高く、相互独立性が高ければディストレスは低いという関連性が明らかにされた。すなわち、人間関係において「人の目線を気にし、相手に合わせる」という相互協調性が育児期の母親の心理的苦痛を高め、その一方、「意見をはっきり言え、他人の言動に動かされずに自分を信じる」という相互独立性は、母親の精神安定を促進することが伺える。評価懸念の高い人は自分への評価を否定的に予測する傾向があり、実際に否定的なフィードバックを受けると、よりディストレスを持つ(Smith & Serason, 1975)ということから、評価懸念を下位尺度に持つ相互協調性の高い人は他者の評価をより気にかけ、他人からの評価に傷つきやすい傾向を持つ。そのため、人間関係においてよりディストレスを持ちやすい。一方、相互独立性の高い人は、他人の評価をあまり気にしないため、人間関係に傷つくことも少ない。特に、「和を持って貴となす」「自己主張より他者配慮」などで象徴される日本社会では相互協調性を重んじる文化的背景がすでに築かれており、そうした社会の中では、相互独立性よりも相互協調性が比較的高い群は必要以上に他者評価を気にかけ、他者に好かれるために自分の欲求を抑え対人関係においてストレスを感じやすいということを本研究の結果は示している。また、本研究の結果は、Lazarus & Folkman (1984/1991) のストレス反応(ディ

ストレス)の生成における認知的プロセスの影響という理論を裏付けるものである。人間関係の認知傾向を表す相互協調性はストレッサーの影響を増大させる脆弱性因子として、相互独立性はストレッサーの影響を小さくする緩衝因子となりうることが示唆された。

今井(1990)は育児臨床の立場から、日本の母親が育児問題に陥る原因として、過剰に人目を気にし、自分の生き方を規定するものとして社会的評価に重心を置き、自分自身の内的調和を持てなくなり、子どもとの調和も持てなくなることを指摘している。この指摘はまさに、本研究で示された相互協調性優勢群の母親を示しており、本研究の結果は今井の指摘を実証的に支持している。以上より、現代において、「まわりと若干違っても平気」というおおらかさが育児上の自信を生み、母親の精神安定には必要であることが言えよう。

次に、相互協調性・相互独立性およびソーシャル・サポートとディストレスとの関連を具体的にみると、育児不安の予測要因は、「相互協調性」、「ソーシャル・サポート」、「相互独立性」の順で大きく、またGHQ得点を予測する要因は、「相互協調性」、「相互独立性」、「学歴」の順で大きかったという今回の結果は、ディストレスは、ソーシャル・サポートによって規定されるという従来の知見の一部を支持しながら、相互協調性・相互独立性がいままで強調されてきたソーシャル・サポートよりも重要な要因であることを示している。但し、それぞれの β 値はそれほど高くないことから、相互協調性・相互独立性がディストレスの強力な要因とは言えない。しかし、少なくともこの結果から、母親を取り巻く人間関係が本人の感じている援助関係にあるかどうかよりは、個人の内面にある認知的側面がその人のメンタルヘルスをより規定していると言える。つまり、育児期母親支援において他者からの援助を増やすよりは、個人の認知的部分すなわち心構えを変えていくことがより有効であることが示唆される。この観点から、いままでのソーシャル・サポートの視点に立った育児支援のみでは不十分であると言える。従って、本研究で明らかにされた相互協調性・相互独立性という要因に焦点を当てた子育て支援へのアプローチが必要である。そうした新しいアプローチが原田(2008)の指摘している育児サポートは増えたにもかかわらず母親のディストレスが増大しているという社会現象を解消する一つの手立てになるのではないかと考える。また、相互協調性優勢群にはGHQで判定された臨床群が多く存在し、育児不安などのディストレスを最も抱えているという結果を合わせて考えると、ハイリスクの母親に対する臨床的介入にも応用できると思われる。実際に、歪んだ社会的認知で生じる問題が認知行動療法の介入によって変容可能なものであることが多くの先行研究(Oosterbaan, van Balkom, Spinhoven, van Oppen, &

van Dyck, 2001; Hofmann & Scepkowski, 2006 など)において明らかにされている。

子育て支援は急務として注目されながらも、支援の内容などに対して共通のコンセンサスが得られにくかったという指摘(高嶋, 2008)がある。その原因は、子育て問題への理解は実践レベルに留まり、理論的枠組みに基づいた実証的研究が十分ではなかったことが考えられる。本研究では、ディストレスを生む認知的プロセスを理論的枠組みとし、相互協調性・相互独立性とディストレスとの関係が、保育園児を持つ育児期母親において実証された。本研究で得られた知見は、子育て支援で行う予防的関わりや臨床的介入をしていく上でも示唆に富むものであろう。

しかしながら、育児期母親のディストレスを生む心理的プロセスへの理解にはいくつかの問題点と課題も残されている。まず、本研究の対象者は保育園児を持つ母親で、ほとんどは有職の母親であり、専業主婦の母親を含めていない点が挙げられる。つまり、本研究の結果は家庭と仕事の両方の役割を切り盛りしなければならないという社会的文脈の中でのみ生じた結果である可能性も十分考えられる。専業主婦にとっては、依然としてソーシャル・サポートがディストレスの重要な要因である可能性もあり、今後は、専業主婦を含めた場合も同じ結果が示されるのかを再検討することが望ましい。

次に、本研究は横断的検討であったという限界がある。高田(1999, 2001, 2002, 2004)が行った一連の相互協調性・相互独立性の発達の検討から、相互協調性と相互独立性の個人内への取り入れは発達の特徴があるとされている。すなわち、自己の再構成期である青年期に1次の反映過程(ある文化で優勢な社会的表象が個人に直接反映される過程)を通じて、相互協調的自己観の基底が内面化され相互協調性が上昇する。成人期以降には、2次の反映過程(当該文化で優勢でない社会的表象が、優勢な表象に規定されつつ取り込まれる過程)を経て、相互協調性を基盤とした「相互独立性」が伸張し、老人期に両者が統合されるというものである。この高田の相互協調性・相互独立性の発達の特徴に従えば、本研究で見られた最もディストレスを抱える相互協調性優勢群の母親は、青年期の発達段階に固着しているグループとして、また最もディストレスを抱えない相互独立性優勢群は、この時期に相応した発達を遂げたグループとして見ることができる。つまり、母親の持つディストレスは個人の発達とも関連があると考えられる。しかし、このような考察は仮説的なものであり、相互協調性・相互独立性を通じて示唆されるディストレスと個人の発達の関連は、今後自己の確立という視点をも含め縦断的に検討する必要がある。

最後に、今回の結果は相互協調性を重んじる日本文化

における結果であり、相互独立性が優勢とされる西欧文化においてはディストレスとどのような関連性があるかについて、さらに検討する必要がある。また、日本と類似した文化的背景をもつアジア文化圏において、日本と共通する結果が見られるかどうかなどの検討が今後の課題として残る。このような検討を通して、文化的自己観とディストレスとの関係の理解をさらに深めることができるであろう。

文 献

- 青木まり・松井 豊・岩男寿美子. (1986). 母性意識から見た母親の特徴—ライフ・ステージ, 自己評価, 充実感との関係から. *心理学研究*, *57*, 207-213.
- Call, M.J. (1999). Transgenerational attachment, life stress, and the development of disruptive behavior in preschool children. *Dissertation Abstracts International B: The Science and Engineering*, *60*, 1884.
- Cnic, K.A., Caze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant and Child Development*, *14*, 117-132.
- 原田正文. (2008). 子育ての過去・現在・未来. *そだちの科学*, *10*, 33-37.
- 久田 満・箕口雅博・千田茂博. (1986). ソーシャル・サポートのストレス緩和効果. *日本心理学会第 50 回大会発表論文集*, 729.
- 平山順子. (1999). 家族を「ケア」ということ—育児期の女性の感情・意識を中心に. *家族心理学研究*, *13*, 29-47.
- Hofmann, S.G., & Scepkowski, L.A. (2006). Social self-reappraisal therapy for social phobia: Preliminary findings. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, *20*, 45-57.
- 今井皖式. (1990). 母親援助と“ほどよい母親”: 魂を眠らせる人たち. *日本保育学会第 43 回大会研究論文集*, 626-627.
- 石原邦雄. (2008). *家族のストレスとサポート (改訂版)*. 東京: 放送大学教育振興会.
- Johnson, J.G., Cohen, P., Kasen, S., & Brook, J.S. (2006). Maternal psychiatric disorders, parenting, and maternal behavior in the home during the child rearing years. *Journal of Child and Family Studies*, *15*, 97-114.
- 神庭純子・藤生君江・飯田澄美子. (2007). 養育期の家族における育児不安とその要因に関する研究 (第 3 報)—母親と父親の比較をとおしての検討. *保健の科学*, *49*, 505-509.
- 金沢吉展. (1995). *医療心理学入門—医療の場における心理臨床家の役割*. 東京: 誠信書房.
- 柏木恵子. (1996). 子ども・育児による親の発達. 牧野カツコ・中野由美子・柏木恵子 (編), *子どもの発達と父親の役割* (pp.59-72). 京都: ミネルヴァ書房.
- 数井みゆき・無藤 隆・園田菜摘. (1996). 子どもの発達と母子関係・夫婦関係: 幼児を持つ家族について. *発達心理学研究*, *7*, 31-40.
- 北山 忍. (1994). 文化的自己観と心理的プロセス. *社会心理学研究*, *10*, 153-167.
- 北山 忍. (1998). *自己と感情—文化心理学による問いかけ*. 東京: 共立出版.
- 木内亜紀. (1997). 女子大学生とその母親の相互独立・相互協調的自己観—質問紙法による形成要因と葛藤状況の比較検討. *教育心理学研究*, *45*, 183-191.
- 近藤喬一. (1985). 日本文化と対人恐怖症. 高橋 徹 (編), *精神科 Mook12 : 対人恐怖症* (pp.89-97). 東京: 金原出版.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1991). *ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究* (本明 寛・春木 豊・織田正美, 訳). 東京: 実務教育出版. (Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.)
- 牧野カツコ. (1982). 乳幼児をもつ母親の生活と〈育児不安〉. *家庭教育研究所紀要第 3 号*, 家庭教育研究所, 神奈川, 43-56.
- Markus, H.R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224-253.
- 永井暁子. (1996). 有配偶者女性の役割アイデンティティとディストレス. *現代社会学研究*, *9*, 102-120.
- 中川泰彬・大坊郁夫. (1985). *日本版 GHQ 精神健康調査票手引*. 東京: 日本文化科学社.
- 中村真弓. (2008). 育児不安と母親の仲間関係—母親の仲間関係のサポート効果を中心に. *尚綱学園研究紀要 A. 人文・社会科学編第 2 号*, 尚綱学園尚綱大学, 熊本, 1-12.
- 中西雪夫. (1998). 乳幼児をもつ母親の育児不安—父親に関する諸要因の影響. *家族関係学*, *17*, 1-11.
- 中谷奈美子・中谷素之. (2006). 母親の被害的認知が虐待的行為に及ぼす影響. *発達心理学研究*, *17*, 148-158.
- 奥野誠一・小林正幸. (2007). 中学生の心理的ストレスと相互独立性・相互協調性との関連. *教育心理学研究*, *55*, 550-559.
- Oosterbaan, D.B., van Balkom, A.J.L.M., Spinhoven, P., van Oppen, P., & van Dyck, R. (2001). Cognitive therapy versus moclobemide in social phobia: A controlled study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *8*, 263-273.
- Rutter, M. (1990). Commentary: Some focus and process considerations regarding effects of parental depression

- on children. *Developmental Psychology*, **26**, 60-67.
- Schlenker, B.R., & Leary, M.R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, **92**, 641-669.
- 嶋 信宏. (1991). 大学生のソーシャルサポートネットワークの測定に関する一研究. *教育心理学研究*, **39**, 440-447.
- 清水嘉子. (2003). 育児ストレスの実態研究—ストレス情動反応を中心にして. *母性衛生*, **44**, 372-378.
- Shutay, J.C. (2001). Developing a profile for adolescent male and female parents as a function of demographic and individual characteristics: A comparison of mothers and fathers. *Dissertation Abstracts International B: The Sciences and Engineering*, **62**, 142.
- Smith, R.E., & Serason, I.G. (1975). Social anxiety and the evaluation of negative interpersonal feedback. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **43**, 429.
- Singelis, T.M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **20**, 580-591.
- 高嶋景子. (2008). 子育て支援に新しい視点を—子どもの育ちを「ともに」味わい、支え会える関係を育む実践を目指して. *発達*, **29** (113), 74-81. 京都: ミネルヴァ書房.
- 高田利武. (1999). 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程—比較文化的・横断的資料により実証的検討. *教育心理学研究*, **47**, 480-489.
- 高田利武. (2000). 相互独立—相互協調的自己観尺度に就いて. *奈良大学総合研究所処報第8号*, 奈良大学, 奈良, 145-163.
- 高田利武. (2001). 自己認知と文化的自己観—横断的資料による発達の検討. *心理学研究*, **72**, 378-386.
- 高田利武. (2002). 社会的比較による文化的自己観の内面化—横断的資料に基づく発達の検討. *教育心理学研究*, **50**, 465-475.
- 高田利武. (2003). 日本成人の独立性—クラスタ分析により類型的理解の試み. *奈良大学紀要第31号*, 奈良大学, 奈良, 213-233.
- 高田利武. (2004). 文化的自己観と高齢化に対する態度—横断資料に基づく発達の・類型的把握. *奈良大学紀要第32号*, 奈良大学, 奈良, 89-116.
- 高田利武. (2007). 日本人青年と中高年層における相互独立性・相互協調的自己スキーマの形成. *心理学研究*, **78**, 495-503.
- 田中昭夫. (1997). 幼児を保育する母親の育児不安に関する研究. *乳幼児教育学研究*, **6**, 57-64.
- Thoits, P.A. (1985). Social support and psychological well-being: Theoretical possibilities. In I.G. Sarason, & B.R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory, research and applications* (pp.51-72). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- 堤 明純・萱場一則・石川鎮清・菊尾七臣・松尾仁司・詫摩衆三. (2000). Jichi Medical School ソーシャルサポートスケール (JSS-SSS): 改訂と妥当性・信頼性の検討. *公衆衛生学雑誌*, **47**, 866-878.
- 渡辺弥生・石井睦子. (2005). 母親の育児不安に影響を及ぼす要因について. *法政大学文学部紀要第51号*, 法政大学, 東京, 35-46.
- Whaley, S.E., Pinto, A., & Sigman, M. (1999). Characterizing interactions between anxious mothers and their children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **67**, 826-836.

付記

本研究に深い理解を示し、お力添えいただいた福祉関係の先生方、そして調査にご協力いただいた保育園の先生方と園児の保護者の皆様に、心よりお礼を申し上げます。

Shi, Xiaoling & Katsurada, Emiko (School of Humanities Department of Integrated Psychological Sciences, Kwansai Gakuin University). *Distress of Mothers with Young Children, in Relation to Their Interdependent/Independent Self-Construal and Social Support*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.2, 138-146.

Maternal self-construal was regarded as a cognitive variable that influences distress, according to Lazarus and Folkman's (1984) stress model. Mothers of 2-6 year-old children ($N=272$) completed a questionnaire. A regression analysis indicated that independent self-construal related negatively and their interdependent self-construal positively to distress, controlling for perceived social support. However, mothers' independent/interdependent self-construal was not related to their perceived social support. These results suggest the need for a new approach to alter mothers' self-construal to reduce their distress.

[Key Words] Independent/Interdependent self-construal, Mothers' distress, Parenting, Social support

2009. 4. 28 受稿, 2009. 9. 25 受理

広汎性発達障害者の自伝に見られる自己の様相

佐藤 由宇 櫻井 未央
(財団法人十愛病院) (世田谷区教育相談室)

広汎性発達障害者の抱える心理的な問題として、他者との違和感や自分のつかめなさといった自己概念の問題の重要性が近年指摘されているが、その研究は非常に困難である。本研究では、当事者の自伝を、彼らの自己内界に接近できる数少ない優れた資料であると考え、中でも卓越した言語化の能力を有する稀有な当事者による自伝を分析することによって広汎性発達障害者の自己内界に迫り、自己の特徴と自己概念獲得の様相を探索的に明らかにすることを目的とした。1冊の自伝を取り上げ、KJ法で分析を行った。結果、311のエピソードを取り出し、28のカテゴリーを生成した。その当事者の自己の様相においては、自己感の曖昧さや対人的自己認知の困難などの特異的な困難が明らかとなった。それらの困難ゆえに、対人的自己認知の獲得の過程において、主体としての自己を喪失する危機が生じやすいが、その際、自己感の曖昧さや対人接触の拒絶、解離など一般に障害あるいは症状とみなされる現象が危機に対する対処として機能していると考えられた。さらに、対人的自己認知は困難であるとはいえ、対人的経験の中で自己感を得られる新たなコミュニケーションスタイルを獲得しうる可能性も示唆された。

【キー・ワード】 広汎性発達障害, 自己, 自伝分析, 自己感の曖昧さ, 対人的自己認知の困難

問題と目的

広汎性発達障害(以下、PDD)を持つ人の抱える心理的な問題として、他者との違和感や自分のつかめなさといった自己概念の問題が、近年指摘されている(黒田, 2004; 杉山, 2004; 佐藤・中島, 2006; 田中, 2007)。また、PDD者の精神症状としてしばしば見られる解離症状や統合失調症様症状について、その背景に自己の問題の存在が推測されている(小林, 1995; 杉山・海野・浅井, 2003)。PDD者に対する心理的支援へのニーズが高まりつつある中、PDD者の自己のありようがどのようなものであるのか、そして、PDD者が自己をどのように理解し、自己概念を獲得していくのか、ということについての検討が必要であると考えられる。

PDDにおける自己の問題は、Kanner(1943/2001)による最初の報告など、鋭い臨床観察において以前より指摘されていた(Lee & Hobson, 1998/2000)。また、精神分析的な立場、特に、英国のクライン学派を中心とした対象関係論学派によって、臨床の場での地道な観察に基づき、PDDの心的世界についてアプローチがなされてきた(平井, 1996; 木部, 2002)。しかし、1970年代以降、PDDの精神分析的アプローチは一般に否定的に捉えられるようになり、その後、自己そのものを取り上げた先行研究は少ない(赤木, 2003; 別府, 2000; 小島, 2004; 十一, 1998)。先行研究の乏しい背景要因として、①「他者理解に障害をもつことから自己理解・自己概念にも障害がある」という暗黙の前提にとどまっていた

(別府, 2006; 吉井・吉松, 2003)、②問題が表面化しにくい(小島, 2004)、③方法論上の困難(小島, 2004; 十一, 1998)などが指摘されている。

しかし、近年ではこの問題を正面から取り上げる研究も少しずつ見られるようになってきている。特に高機能のPDDの存在がクローズアップされることによって、その臨床的観察や本人の自伝から、彼らが、独自のやり方ではあるが自己を内省し、苦しんだり悩んだりする姿が明らかにされてきたこと(別府, 2006)、「心の理論」欠損仮説における他者理解の問題はその前提となっている「自-他」の関係性理解の枠組みでとらえなければならないという指摘から、自閉症における自己の発達や障害を検討していく必要性が指摘されるようになってきたこと(赤木, 2003)など指摘されている。

PDDにおける自己の問題に関する先行研究においては、主に4つの研究動向がある。

ひとつには、可視的自己に関する自己概念について検討するマーク課題(marked-face task)がある。1970年代に入り、健常児の自己概念を調べるために作成されたmirror-rouge testを用いた研究が自閉症においても行われるようになった(別府, 2000; 赤木, 2003)。それによって、自閉症児においても、健常児と同様に、発達年齢があがるにつれて視覚的自己認知を示すが、その自己像が他者からどのように見られているかといった他者の視点をともなっていないことが示唆された(赤木, 2007)。とはいえ、この研究手法では可視的自己に関する自己概念を主に調べるのにとどまり、PDD児・者の

自己概念の全体的な特徴を研究するには及ばないという指摘(十一, 1998)もなされている。

次に、記憶課題による研究も見受けられる(十一・神尾, 2001; 山本・斎藤・神尾, 2004)。記憶課題における自己準拠性効果や自己実演効果を調べた研究であるが、PDD者の自己意識の希薄さ、あるいは自己意識の発達の非定型性を示唆するにとどまっている。

三つめに、内省報告、陳述の分析による研究があげられる。その先鞭をきった研究として、Lee & Hobson (1998/2000) による、対象者の自分自身に関する陳述を分析することにより自己概念を調べる研究があり、それによって、自閉症者においては他者との関係の中で捉えた自己、すなわち対人的自己の言及が特異的に少ないことが示され、対人的な自己理解において障害があることが示唆された。その後の野村・別府(2005)の研究によると、同年齢の健常児と比較した場合、やはり高機能自閉症児においては他者との関係で自己理解を行う者が少ないということが確認されたものの、高機能自閉症児の中での発達の変化を検討すると、他者との関係での自己理解を行う者が小学生より中学生で増加することも明らかになった。ただ、PDD者における、対人的自己の理解が不得手である独特な自己概念のありようを、質的、発達の的に検討したものは未だ見られず、別府(2006)による考察などが見られるのみである。

いずれの研究も、自己について、自己意識あるいは自己概念の一部に焦点を当て、そこからPDD者の自己について明らかにしようとするものであり、自己の全体的な質的・発達の様相を明らかにしたものではない。

最後に、前述の通り、PDDに対する精神分析的アプローチの中に、PDDの自己に関する言説が見受けられる(平井, 1996; 木部, 2002)。例えば、Meltzer (1965) は象徴形成などの心的活動を行えない心的世界をMindlessとして記述し、自閉症の心的世界にアプローチを試みた。また、Tustin (1994/1996) は自閉症の成因を母親からの早すぎる分離による外傷体験として捉え、母親との病的な一体感(附着性単一性)の幻想を脅かすものへの特異的な反応を精神病理の中核とし、自閉対象という概念を提出した。こうした諸理論は、PDDにおける自己のありようを探る上で示唆に富むものであると考えられるが、一般にあまり注目されてはいない。その理由として、ひとつには、前述の通り、PDDの精神分析的アプローチに対する強烈な批判的見解、感情が根強くあることがあげられる。また、精神分析的アプローチの知見は、ある特別なPDD児とセラピストが一对一の閉じられた深い出会いをする中で見出されたものであり、研究者間の共有しにくさがあることも、注目の乏しさの一因かもしれない。

1990年代以降、数多くのPDD者本人の手による手記

や自伝が出版されたり、インターネット上で発信されたりしている。杉山(2002)が、当事者の自伝によって、「長年の謎であった自閉症の体験世界がようやく明らかになってきた」と述べているように、こうした報告を契機に、PDD者の内的世界のありようがはじめて広く知られるようになったと言える。手記や自伝は、精神分析的な知見のような密室性が存在しない。精神分析的アプローチのように時間や労力を注いで治療的關係を形成していく必要もなく、誰もが自伝そのものに触れてその内容を検証しうる、共有しやすい資料である。

けれども自伝などの内省報告を対象として深く掘り下げた研究は少ない。Happé (1991/1996) は高機能自閉症者3名の手記分析を行い、心の理論障害仮説に視点を置いた立場から分析を試みている。また、杉山・末田・西沢・多田・辻井(1998)が日本での青年期のPDD者の手記を対象とした研究を行っているのがわずかに見られるのみである。杉山ほか(1998)によると、高機能といわれるPDD者であっても意図的に内的な体験を聞き出すことはきわめて困難であり、手記という手段によってはじめて詳細に自らを語ることが可能になっていると示し、十分に研究の対象となりうることを示唆している。筆者らは、以上を踏まえ、PDD者4名の自伝を分析し比較検討を行ってきた(櫻井・猿渡・原田・石井, 2006)。この研究では、広くPDD者の内的世界の特徴を明らかにし、そこから漠然とながらも自他の違和を抱えることが示唆されたが、彼らの自己そのものに焦点を当てるまでにはいたらなかった。

以上から、本研究では、卓越した言語化の能力を有する稀有な当事者による自伝を分析することによってPDD者の自己内界に迫り、PDD者の自己感の特徴と自己概念獲得の様相を探索的に明らかにしていくことを目的とする。

方 法

1. 研究の対象

本研究においては、Donna Williams (以下、「ドナ」と表記する)が著した『自閉症だったわたしへ』(河野万里子訳 新潮社, 1993, 原著 *Nobody Nowhere*, 1992)を研究対象とする。

ドナは、1963年オーストラリアに生まれている。当初自閉症という診断は下されておらず、母親からは執拗な叱責が続く家庭環境にあった。中学卒業後就職するも、さまざまな混乱から放浪生活を送る。16歳時、精神科医と出会い数年にわたって関わりをもったが、ここではドナの特性は家庭環境によるものと判断されていたようである。成人してから大学に通い自分について知的に探究する中でなぜ自分が養護学校に通わなくてはならなかったのかを父親に尋ねたときに「自閉症ではないかと

言われていた」と聞き、心理学の本を読みあさるが当時はその言葉にたどり着けなかったという。26歳時にやっと図書館で自閉症という言葉と出会い、「やっと見つけたという気持ちと、怒りのような気持ちとがない交ぜになってこみがって来た」という。この怒りに後押しされるように、26歳時に自伝を執筆し、その原稿を精神科医に見せることで「自閉症」との診断を受けた。現在は、自閉症についての啓発活動を行うとともに、芸術活動においてその才能を発揮している。ドナは高機能自閉症者の代表のように捉えられているが、彼女自身は、PDDがさまざまな状態像をもつクラスターの集合体であると考へ (Williams, 2006/2008), IQによるラベリングによって分類されることを好んでいない。また、自身が26歳時に受けた知能検査で「70をほんの少し下回っていた」(Williams, 2006/2008) との記載もある。

こうした経歴を持つドナの自伝には、本研究の目的に照らして適切な分析対象といえる特徴が5点ある。

1) 上述の通り、ドナはPDDの診断をされている。よって、本研究の対象として適合する。

2) この自伝は、自己内界についての詳細な記述がある。PDD者の多くは、対話における意思伝達に困難を抱えており、インタビューによって内的世界を表現することが困難である可能性が高い。ドナも対話による自己表出は苦手としているが、彼女の場合は文字媒介による自己表出には卓越した能力を備えているという特質がある。この自伝は、そうした彼女が、こちらが想像し得なかったような内的世界を生き生きと詳細に描き出しているものであり、PDD者の自己について探索的にアプローチをしていく際の優れた資料であると考へられる。

3) 現在PDD者の自伝が数多く出版されているが、その中でもドナの自伝は、「(この本は)自分の人生が一貫したものであること、自分の人生は自分のものであることを、確かめるためだけに書いた」と記されているように、自己探求のための目的で書かれている点で特異的であり、本研究の目的である自己をめぐる問題を深くとらえられるのではないかと期待された。また、櫻井ほか(2006)による自伝研究においても、ドナは他のPDD者より、よりくっきりと鮮明に「わたしの世界」とそれ以外の世界とを比較して捉えており、本研究の目的であるPDD者の自己の特徴、および自己概念獲得の様相に関して有益な情報が得られる素材と考へられた。

4) ドナの自伝には解離性症状が如実に表現されている。これは、現在PDD者における解離性障害が散見されており(杉山ほか, 2003)、このような解離という独特の自己のありようを探索的に検討しうる材料となると考へられる。

5) ドナのこの自伝は、世界的ベストセラーとなっており、わが国でも広く人々に親しまれており、本研究の

結果も広く検証されやすいと考へられる。

反対に、この一自伝を対象としたゆえの限界性も挙げられる。まず、ドナの生育環境は虐待的環境といつてよいほどの境遇であり、その環境要因がおよぼした自己への影響は少なくないはずである。また、高い言語化能力を備えているという点、人生において行き詰まりを経験しながらも自分らしい生き方を獲得しているという点で、彼女がPDD者の中では社会的に「適応」した事例であると言うことも可能である。こうした事例の特殊性を踏まえた考へを行う必要がある。さらに、この資料は出版されたものであり、編集者等ドナ以外の第三者がこの資料に介在していると考へられる点や、翻訳資料である点なども、考へする必要はあるだろう。そこで、切片については原著をあたる必要があると考へたため、翻訳により原著のニュアンスに大きなずれがないか検証し、翻訳者による加筆箇所は分析から外した。本論文においての自伝の引用も曖昧な表記に関しては原文を併記することとした。

2. 分析の方法・手続き

1) 分析には、KJ法を用いた。

2) 以下のような手続きをとって、分析を進めた。以下、カテゴリー名は【 】で示す。

①ドナに特有のエピソードを抽出し(597のエピソード切片)、そこから自己に関する記述(311のエピソード切片)を選択した。筆者らが自己にまつわるものと判断しかねる曖昧な表記に関しては削除した。

②それら抽出したエピソードに、ふさわしいコード名をつけた。例えば、「感情をシャットアウトすれば、自分の許容度以上の感情が、自分の中であふれてしまうのを防ぐことができる」には、「感情をシャットアウトすれば混乱しない」といったコードをつけた。

③それぞれのコードが似ていると考へられたものをまとめ、カテゴリー化を行った(サブカテゴリー化・110のサブカテゴリー)。例えば、先ほどの「感情をシャットアウトすれば混乱しない」は、「物理的に離れば感情的交流も怖くない」といった他のコードとあわせて、【距離を保てば感情的交流も怖くない】といったカテゴリー名をつけた。

④サブカテゴリー間で関連があると思われるものはカテゴリー化を繰り返した(カテゴリー化・28のカテゴリー)。これらをまとめてTable 1を作成した。

⑤サブカテゴリー・カテゴリー間の関係を図式化した。図式化には、計3回の変更が行われた。1回目の変更によって、コミュニケーションの対処に関するカテゴリーが、【コミュニケーションを拒絶する】・【コミュニケーションの距離をとる】という大

Table 1 主なカテゴリーの例

大カテゴリー		カテゴリー例	コード例	エピソード例	数	
「わたしの世界」の安心感・確かさ		「わたしの世界」の安心感 (他2項目)	心のうちでは自分らしく生きられる	自分の心のうちでなら、わたしは完璧にわたしらしく生きることができた。	20	
境界の弱さ	侵入されやすさ	侵入される恐怖 (他4項目)	侵入される恐怖	立体映画では、画面に映ったものがこちらの世界を侵し始める。映像でしかないと思っていたものが、生き物と同じように動き出して、向かってくる。「世の中」にいるときのわたしは、まさにこれと同じ恐怖を味わい続けているのだ。	12	
	自己の外部への拡張	自分自身を外部に拡張	自分自身を部屋に移植	(自分の尿の)臭いがすれば他のものがシャットアウトされて心の中に入ってこなくなり、かえっていい具合だった。…つまりわたしは自分の体から部屋に、自分自身を移植していたのだ。	2	
統合の弱さ	自己同一性の感知の困難	身体イメージの欠如 (他2項目)	身体イメージの欠如	わたしは自分の二本の腕を眺め、それから二本の脚を眺めた。こうして自分が物理的な体を持っているということが、とても不思議な気がした。	9	
物への同化		好きな物との一体化 (他6項目)	宝物への所属感	自分の宝物たちを眺めていると、それらの中に、人に対しては決して感じることでできない微妙な所属感のようなものがあるのを、目で捉えることができるのだ。そうしてそれを見ていると、いつの日か、わたしも人の中でそう感じることもできるかもしれないと、希望がわいてくる。	25	
全体性理解の困難		全体性理解の困難(他2項目)	まとまりある他者の捉えにくさ	人の姿はいつも一部分だけで浮遊していて、頭のとっぺんからつま先まで「全部のそろった人間」は、どこにもいない。	19	
秩序による安心感		物の分類→秩序を理解 (他2項目)	分類→秩序・一貫性・所属を理解	わたしはそれらのひとつひとつを分類して並べることができたし、それらの中にある秩序や一貫性や所属と言った概念を、つかむこともできた。わたし自身にはそういうものが欠けていたにもかかわらず。	13	
知的な自己理解		知的な自己理解 (他1項目)	「心」を知的に理解する	わたしは、わたしの心もまた、ひとつのシステムであることを発見したのだ。この発見、この理解によって、わたしには自分で自分を守る方法もうっすらと見えてきた。	5	
コミュニケーションの動因	消極的動因	正常だと思われたい	正常だと思われたい (他2項目)	普通の人になりたい	「普通の人になりたいんです」とわたしは答えた。「普通」ということが、いったい何を意味するのかよく考えてみたことはなかったが、自分が全然当てはまらないということだけは、わかっていた。	4
		本当のわたしを感じてほしい	本当のわたしを感じてほしい	本当のわたしを感じてほしい	人がわたしを、彼らの目と耳で判断しようとしているとき、わたしは自分の空虚な殻を打ち破ることができないまま、本当のわたしという人間を感じ取ってもらいたくて、殻の内側から絶叫していた。わたしは彼らの目をふさぎ、耳を抑えてしまいたかった。そうしてわたし自身を、感じてほしかった。	1
	積極的動因	親密になりたい	親密になりたい	温かい関わりを自分なりに求める	ほしかったのは、一緒に行こうと誘ってくれる心だった。あたたかく迎え入れてくれる場所だった。だがあくまで、わたしはわたしなりに、それらのものを求めていたに過ぎない。	1
		他者と関わりたい	コミュニケーションしたい	コミュニケーションしたい	また、時には…「世の中」を理解してコミュニケーションしようという努力の現われでもあった。	1
リアルな自己感の部分的獲得		リアルな感覚の獲得	リアルな感覚を獲得する	(ウェールズの人との出会い)物事をはっきり感じる傷つきやすくなった心をかかえた。	1	

Table 1 主なカテゴリーの例 (続き)

大カテゴリー	カテゴリー例	コード例	エピソード例	数	
「わたしの世界」の喪失	世の中とつながる→わたしの世界を失う (他5項目)	社会的になる→「わたしの世界」への取っ手をなくす	(社交的なわたしになることで) わたしはわたしの世界の取っ手をなくし始めていた。かわりにわたしの中には、「皆」の持っている奥行きのない安全と、「皆」と同じようなどうしようもない不安定さが、残った。	14	
コミュニケーションの距離をとる	物を介したコミュニケーション (他1項目)	物を通じてのコミュニケーション	父はどうすればわたしと話せるかがよくわかっていて。ただ静かにわたしの前に座り、わたしが自分のできる唯一の方法で自分の気持ちを表現するまで、じっと待っていた。—そしてわたしは、物を通じて、つまりレコードをかけることによって、父に語りかけたのだ。	8	
	距離を保つ (他4項目)	自己表現→距離が必要	わたしはある種の距離を作り出しておいてからでなければ、自分についての個人的な事柄を、外に表すことができなかった。	7	
コミュニケーションが少し可能になる	距離感と静寂→身体接触の喜び (他1項目)	距離感と静寂→触れられる喜び	相手に未知の部分がたくさん残っている距離感と静寂の中でこそ、わたしは初めて、触れられることからくる喜びに、心を脅かされることなく集中できたのだ。	3	
コミュニケーションを拒絶する	対人的自己の切り離し	感情の解離 (他4項目)	他人の前では五感遮断	こうした遊びを通して、わたしは初めて、肉体的な刺激を人と分かち合うことを知った。それまで他人の前ではわたしの五感遮断されていて、何も感じる事が出来なかった。だから何かを感じようとしたら、自分の感覚を極限まで持っていかなければならなかったのだ。	22
		他者への同一化 (他4項目)	親しみを感じた対象と一体化	親しみを感じた対象とは一体化したくなるくせのあったわたしは、ウィリーとも一体化したくなった。…ベッドの下にもぐり込んで、彼と一緒に眠るようになった。そしてわたしはウィリーになった。	20
		他者の締め出し (他1項目)	シャットアウトすると五感が正常に働く	わたしの五感が正常に働くのは、自分の世界に閉じこもって、他人をすべてシャットアウトしているときだけのようだった。	5
	接触の拒絶 (他1項目)	身体接触の拒絶 (他1項目)	触れられることへの拒否	わたしのまわりの人は皆、わたしを抱いたりなでたりすることを、とうにあきらめてしまっていた。それほど、わたしは人から触れられることを拒絶していた。	5
自己評価の低下	生きる価値のない「わたし」 (他1項目)	自分の存在がいたたまれない	(正常にふるまおうと努力し続けた結果は) わたしは自分が呼吸しているのも、わずかばかりの場所を占めていることも、身が縮むほど申し訳ない気持ちになって、いたたまれなくなっていった。さらにはいたたまれないと感じることさえ、いたたまれなくなっていった。生への否定。生きる権利の拒絶。	5	
自他の違いに対する漠然とした認識	自分には何か足りない (他2項目)	自分には何か足りない	自分には何か足りない。次第にわたしはそう感じるようになった。	5	
「わたしの世界」を理解してもらえない	「わたしの世界」を理解してもらえない	わたしの世の中の見方を理解してもらえない	わたしに物事を「教えよう」としてくれた人々は、わたしが「自分の無知を乗り越えることができるよう」手助けしようとしてくれた。だが決してわたし自身が世の中をどう見ているかを理解しようとは、してくれなかった。	4	
「わたしの世界」に戻る	自分の感覚を取り戻そうとする	自分を取り戻そうとする	家では、相変わらず鏡の前で、何時間も何時間も過ごしていた。…あるときは自分を取り戻そうと念じながら。またあるときは、自分自身の感触さえすべてなくしてしまいそうな感覚に怯えながら。	4	

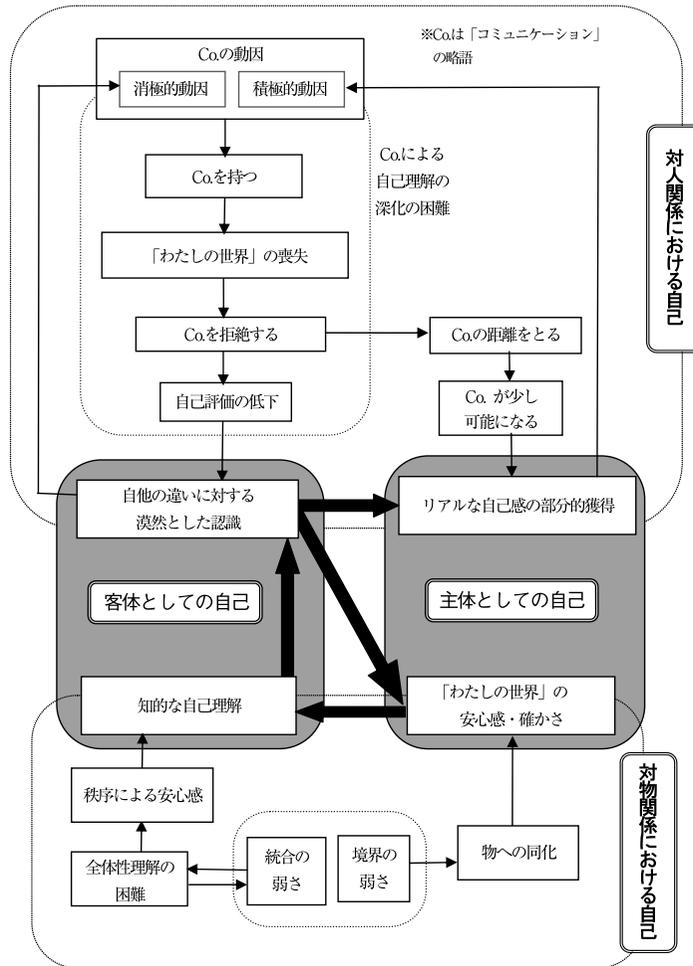


Figure 1 自己の様相

きな二つのカテゴリーにまとめられ、主体としての自己における【侵入されやすさ】と【自己同一性の感知の困難】という二つのカテゴリーの並列する位置関係が考えられた。2回目の変更では、図の簡略化のためにカテゴリー名を精緻化し簡略な表現へと変更をした。Figure 1の上部左側のカテゴリー群に【コミュニケーションによる自己理解の深化の困難】と名づけた。Figure 1下部の群において、主体としての自己の様相を【境界の弱さ】・【統合の弱さ】とカテゴリー群にそれぞれ名づけ、並列している様子を表現するために、横並びの図とした。3回目の変更では、筆者らが所属していた研究室において図を検討してもらい、コミュニケーションにおけるポジティブな側面が図から見て取りにくいとの指摘を受け、コミュニケーションに関するループから、ポジ

ティブなコミュニケーションとなっている【コミュニケーションの距離をとる】グループを他から分け、別のループをつくり、【コミュニケーションの動因】カテゴリーについても、消極的・積極的動因の二つにサブカテゴリーを分け、コミュニケーションにおけるポジティブな側面をわかりやすくあらかず工夫をした。この段階でそれぞれの図から【「わたしの世界」の安心感・確かさ】【知的な自己理解】【リアルな自己感の部分的獲得】【自他の違いに対する漠然とした認識】の4点が自己の様相として特徴的と考えられた。そのため、【「わたしの世界」の安心感・確かさ】・【リアルな自己感の部分的獲得】を「主体としての自己」とし、また【知的な自己理解】・【自他の違いに対する漠然とした認識】「客体としての自己」として、それぞれグループとしてまとめ、そ

れら4点の関係性を図示した。

結果と考察

ドナの自己の様相は、対人関係を切り離れた対物関係における自己 (Figure 1 下部) と、対人関係における自己 (Figure 1 上部) とに大別された。それぞれにおいて、主体としての自己と客体としての自己のそれぞれのありようが浮かび上がった。「主体としての自己 (I)」とは、感じる自己、自己の存在の感覚、自分という感覚、自己感といったものであり、「客体としての自己 (me)」とは、認識された自己、自己理解といったものをあらわす (榎本, 1998)。

1. 対物関係における自己

1-1 対物関係における主体としての自己—【『わたしの世界』の安心感・確かさ】 対人関係を切り離れた世界における主体としての自己は、きわめて曖昧である。曖昧さには2つの要素がある。ひとつには、自我境界が曖昧でさまざまな外的刺激が侵入しやすい (【侵入されやすさ】)、あるいは自分自身を外部に拡張しやすい (【自己の外部への拡張】) という【境界の弱さ】がある。【自己の外部への拡張】とは、たとえば、自分の部屋で放尿をすることで、「わたしは自分の体から部屋に、自分自身を移植していたのだ I'd called myself back out of my body into my room—a room I'd made sure belonged to me」と表現している。そして、そうした境界の曖昧さゆえに、激しい恐怖を感じているとドナは述べている。「立体映画では、画面に映ったものがこちらの世界を侵し始める invade my world。映像でしかないと思っていたものが、生き物と同じように動き出して、向かってくる。『世の中』にいるときのわたしは、まさにこれと同じ恐怖 frightening reality を味わい続けているのだ」とドナは述べている。

そしてもうひとつは、自己の身体イメージをもてなかったり、変化の中で一貫した人格を保つことができなかったりという自己同一性を感知することが困難 (【自己同一性の感知の困難】) であるという【統合の弱さ】がある。例えばドナは、「学校というのは、決して終始一貫した一人の人格を保ち続けることができな場所だ at school had never had one consistent identity」と、そのまとまりもてなさについて述べている。

しかし、ドナにとって侵入的でない好きな物、たとえば、「色のついたガラス」や「きれいな色のものやふわふわした手触りのもの」、「地面の感触」などに対しては、自己を一体化させることがしばしばある (【物への同化】)。「わたしは何かを好きになると、心が吸い寄せられるように魅了されて、そのままそのものと一体になってしまいたくなる I would try to lose myself in my fascination for it。人間にはなじめないというのに、物

ならば、自分の一部のようにまでしてしまうのが、嬉しくて仕方がない Things, unlike people, were welcome to become a part of me」とドナは述べている。そうした中では、ドナは「ゆったりとあるがまま simply being in my presence」な思いを得ることができ、本当のわたしという「感触の確かさや深さ」を感じることもできるとし、「わたしの世界」と呼んでいる (【『わたしの世界』の安心感・確かさ】)。境界と統合が弱く曖昧であるという特性が、物との一体感を感じ、生き生きとした世界を体験することができる豊かさにもつながっている。

しかし、そうした物との一体感を取り巻くバリアはもろい。彼女には見えていた空気中の粒子との一体感について「もし (目を) つぶつてしまえば、……悪者たちが部屋に入ってくる」と述べているように、その安心感に安住することは困難である。これは、言い換えれば、ドナもまた一人の人として社会的存在であり、社会的関係を切り離れた世界にとどまるのは困難であるということである。ドナは、否応なしにコミュニケーションをとらざるをえない状況の中、また、コミュニケーションしたいという積極的な要求に基づいて、人と関わっていかうとする。そうした中で、この「わたしの世界」は脅かされ、しばしば対人関係を拒絶して「わたしの世界」に回帰し、エネルギーを蓄えることがある。つまり、この「わたしの世界」の安心感は、社会的関係にさらされたときのドナの拠り所として機能している。

1-2 対物関係における客体としての自己—【知的な自己理解】 一方、物事をまとまって捉えることが困難であるという認知的特性 (【全体性理解の困難】) が、自己の統合の弱さと相まって存在する。「わたしはふと彼女のきれいな髪の毛に心を奪われたのである。…それをそっとなでて見た。とたんに彼女が振り向き、わたしは髪の毛に顔がくっついてきたのを目の当たりにしてぎょっとした。わたしは髪の毛に触れたかったのであって、彼女に触れたかったわけではなかった。」といったエピソードから如実にうかがうことができる。そのことへの対処として、物を分類したり整然とした理論を学習したりと、秩序だったものの中で安心感を得ようとする (【秩序による安心感】)。そうした秩序だった枠組みの中で、知的に、自己の一貫性を見出そうとする試みも見られる (【知的な自己理解】)。ドナが自伝を書いたのも、こうした試みのひとつであり、「わたしの世界」と「世の中」というやや硬い二項対立的な構図の中で、曖昧で捉え難い自己を何とか理解しようとしたのだと思われる。「(この本は) 時々読み返して、自分の人生が一貫したものであることと、自分の人生は自分のことであることを、確かめるためだけに書いたものなのだ I had written it for myself and had wanted just to read it back and see my life consistently and see that my life had belonged

to me」とドナは記している。ドナが激しいエネルギーを自伝執筆に傾けたのは、自分をわかりたいという渴望によるものであったと思われる。そして、自伝執筆は、何らかの自分に対する手ごたえをうんだのではないかと推測される。

しかし、高い認知能力を活かして、このように一人で自分なりに自己を理解しようと努めたドナであるが、その取り組みの中で、周囲他者とのズレや違和感を感じていくこともあった（【自他の違いに対する漠然とした認識】）。『普通』ということが、いったい何を意味するのかよく考えてみたことはなかったが、自分が全然あてはまらないことだけはわかっていた」とドナはその漠然とした違和感を述べている。そうした違和感が、「普通の人になりたい」「協調的な人間に見られたい」という欲求につながり、他者とのコミュニケーションの希求につながっていったと思われる。

2. 対人関係における自己

2-1 対人関係における主体としての自己—【リアルな自己感の部分的獲得】 世間がPDDに対して抱くイメージとは異なり、ドナは成長していく中で対人的な関わりを求めようようになっていく。その動因として、ひとつには、前述のような【正常だと思われたい】といった消極的な動因がある。また、より積極的に【親密になりたい】と対人接触を求めるともあり、「ほしかったのは、一緒に行こうと誘ってくれる心だった。あたたかく迎え入れてくれる場所だった。だがあくまで、わたしはわたしなりに、それらのものを求めていたに過ぎない The only thing I was missing was inclusion, and when I wanted this I wanted it on my terms.」としているように、自分なりに親密な関わりを希求することもあった。しかし、外界の多くはドナを脅かすものであり、特に他者とのコミュニケーションは、ドナにとって、曖昧な主体としての自己を喪失するような危機をもたらす（【わたしの世界】の喪失）。他者との関わりが、「本当のわたしを殺してしまう killing my emotional self」と、まさにドナは述べている。

そのときのドナの対処として、ひとつにはコミュニケーションを拒絶するやり方がある（【コミュニケーションを拒絶する】）。もうひとつは、物を通じてのコミュニケーションなど、距離をおいたやり方（【コミュニケーションの距離をとる】）がある。

【コミュニケーションの距離をとる】とは、ひとつには、物を間に介してコミュニケーションをとる（「わたしは、物を通じて、つまりレコードをかけることによって、父に語りかけたのだ」）などの対応（【物を介したコミュニケーション】）がある。もうひとつは、物理的・心理的な距離を保ってコミュニケーションをとる（「わたしはある種の距離を作り出しておいてからでなければ、自分

についての個人的な事柄を、外に表すことができなかった」）などの対応（【距離を保つ】）がある。こうした対応では、「相手に未知の部分がたくさん残っている距離感と静寂の中でこそ、わたしははじめて、触れられることからくる喜びに、心を脅かされることなく集中できたのだ in silence and unfamiliarity, it was also the only way in which I could feel unthreatened while indulging in what pleasure there was to be gained from being touched」と、距離感のある中でコミュニケーションを享受することもあり、さらに、そうしたやり方によって、ドナはいくらかかなりと対人関係の中でリアルな自己感を感じることもあった。「(出会いによって) 物事をはっきり感じる傷つきやすくなった心 the vulnerability of remaining feelingを抱えた」とドナは述べている。ドナは、対人的経験の中で少しずつ人とともにありながら自己を感じられるコミュニケーションスタイルを見出していったことがうかがえる。

しかし、以下に述べる【接触の拒絶】や【対人的自己の切り離し】といったコミュニケーションを拒絶する対処法のほうが圧倒的に多く、切片数を比較すると拒絶する対処が63あるのに対し、距離をとる対処はわずか15である。距離をおいたコミュニケーションが成立するのは、限られた場合であると考えられる。

2-2 対人関係における客体としての自己—【自他の違いに対する漠然とした認識】 他者とのコミュニケーションは曖昧な主体としての自己を喪失する危険を孕んでいることは先に述べたが、その対処としてドナは、対人的自己を切り離すという対処（【対人的自己の切り離し】）と、他者との接触を拒む対処（【接触の拒絶】）という方法をとっていた。【対人的自己の切り離し】とは、「突然彼は、わたしにキスした—というよりも、わたしの顔にキスした、と言ったほうがいいかもしれない。その時わたしの心は、そこになかったからである。」といったように、対人場面から解離したり、その上、「感覚や感情にひずみのある本来の自分自身とは別に、キャロルという名のもう一人の自己を、つくりあげたわけだ。それは演技以上のものだった。」といったように別人格を形成していくこともあった。【接触の拒絶】とは、「わたしのまわりの人は皆、わたしを抱いたりなでたりすることを、とうにあきらめてしまっていた。それほど、わたしは人から触れられることを拒絶していた」といった、身体的、情緒的接触の拒否である。

こうした解離や拒絶による対処が、ドナにとって自己を守るために不可欠の方法であったと考えられるが、こうした方法によって「わたしの世界」を他者に理解してもらうことは困難である（【わたしの世界】を理解してもらえない）。また、対人的自己を大切にすあまり、「そして、いつの間にかそれ（＝別人格）こそが、わたし自

身となっていった」としているように「わたしの世界」がないがしろになり、深刻な自己評価の低下にいたること（【自己評価の低下】）もある。その自己評価の低下の深刻さは、以下の叙述にはっきりと示されている。「わたしは自分が呼吸しているのも、わずかばかりの場所を占めているのも、身が縮むほど申し訳ない気持ちになって、いたたまれなくなっていった。さらには、いたたまれないと感じることさえ、いたたまれなくなった I said sorry for breathing, for taking up space, and even began to say sorry for saying sorry.」。

このように孤独に、自分の世界に立ち返りながら自己理解を深めていく中で、「自分には何か足りない I had begun to feel something was missing」「（他者は）どこか遠い人間 feel so very foreign to me」といった、自己と他者の漠然とした違和感を抱くことになる（【自他の違いに対する漠然とした認識】）。そこで、他者と関わっていくようにしようとするが、他者とのコミュニケーションは、関わりを切り離すか距離をおいたものが大半であるため、コミュニケーションの中で自己理解を深めることができない。【全体性理解の困難】という認知的特性もあいまって、対人場面で生起する複雑な事象を理解し、それを自己理解につなげていくことは困難である。

こうした困難への対処として、「わたしの世界」を取り戻そうとする取り組みが有効であった（【わたしの世界」に戻る】）。「家では、相変わらず鏡の前で、何時間も何時間も過ごしていた。…あるときは自分を取り戻そうと念じながら。またあるときは、自分自身の感触さえすべてなくしてしまいそうな感覚に怯えながら。At home I would still spend hours in front of the mirror, staring into my own eyes and whispering my name over and over, something trying to call myself back, at other times becoming frightened at losing my sense of myself」としているように、対人的刺激を避け、自己の感覚世界を取り戻そうとすることで対人関係における危機を乗り越えようとする試みが見受けられた。

3. まとめ

対物関係、対人関係それぞれにおける自己を、主体としての自己、客体としての自己にわけて Figure 1 中央にその関係性をまとめた。

今回の分析によって、対人関係を切り離れた世界、つまり対物関係における自己は統合と境界の脆弱なものであるありようが浮き彫りになった。PDD 者の心的世界において、こうした境界や統合の弱い世界が内在しているということは先行研究と一致する。木部（2002）は、自閉症の対象関係論の知見を総じて、自閉症の対象関係について2つのモデルを創案しており、そこで、意識と無意識の区別がなく、焦点の定まらない感覚の世界として Meltzer の記述した Mindless という心的世界をその

中心に据えている。こうした境界や統合の弱い世界とは、自他未分化の乳児の心的世界（大藪，2008）とも類似している。発達の最早期における自他の曖昧な世界と似た世界が、ドナにおいては青年期にいたっても内在されていたと推測される。

しかし、この曖昧な自己も、対人交流がシャットアウトされた状態、つまり、他者の存在しない「一者関係」とも言うべき閉じられた関係性の中においては、【「わたしの世界」の安心感・確かさ】といった比較的安定した自己感が形成されていた。そして、そこでは物と一体化した生き生きとした豊かな感覚世界が享受されていた。これは小林（2000）がPDD者においては「対象に対して自分の気持ちを没入し、その対象物と一体となって関わろうとする」相貌的知覚が活発に働いているとする指摘と一致する。

そうした安心感の上で、概念的抽象的に自己を理解しようとしていく試みが見受けられた。この自己理解の営みを支えたのは、ドナの自分をわかりたいという強い渴望であったと考えられる。ただ、PDD 者の自己への関心については、青年期になるとドナのように自他の違いを感じ、関心が強まるとしている見解もあるが、「指示待ち」といった自発性を低下させる問題行動が出現するなどむしろ自己への関心は低下していくとしている見解（赤木，2007）もあり、こうした青年期における自己への関心の高まりがPDD者に共通する傾向であるかは今後の研究を待つ必要がある。

知的に自己を理解しようとするうちに、周囲他者とのずれを感じるようになり、他者とのコミュニケーションを希求することになった。先行研究においてPDD者においても対人的自己意識の発達が見られるとされているように（野村・別府，2005）、ドナにおいても対人的な自己を理解していくとしようとする働きが見られたといえる。しかし、境界と統合の弱い自己感を基盤にしているため、対人関係の中で自己感や自己理解を得ようとするほど、自己喪失の危機につながってしまい、他者との関係の中で自己認知を深めていくことは非常に困難であることが明らかとなった。対人的な拒絶や解離は自己の防衛として機能しており、昨今青年期PDD者における問題として指摘されている解離症状（杉山ほか，2003）は防衛的機能としての側面から検討することもできるのではないかと考えられる。一般的に青年期における自己の確立において、対人的自己概念を自己の中に取り入れていくことは困難を伴うが（森岡，1981）、ドナにおいてはその困難が非常に顕著であり、認知的特性もあいまって対人関係の中で自己理解を深めることができず、深刻な自己評価の低下に至っていた。ドナがこのような困難の中から自ら編み出した対処法として、自己が脅かされない対人距離をとりながら関わりをもつことや、いった

人対人関係から離れ対物関係の中での安心感に戻ることがあった。高岡(2007)はドナの自伝を分析し、ドナが「あるがまま」の個人を全面的に残し、個人がそのまま連合しただけの個人と逆立しない対人関係をもとうとしていると考察しているが、人とともに在りながら人と交わりすぎず、自己の豊かな感覚世界を大切に自分に合ったコミュニケーションスタイルをドナが徐々に見出していったと考えられる。

森岡(1981)は、青年期における自己形成とは、身体感覚を含む自己感と、対人関係の中での自己認知とが自己の中に統合させていくことであるとし、自己認知を支えるものとして、Piagetのいう形式的操作期にあたる段階までの認知発達があると指摘している。ドナの自己の様相は、こうした青年期における自己形成の構造と基本的に共通しているといえ、自己への強い関心に基づき、自己を探求し確立していこうとする様相が浮かび上がった。ただ、自己感の曖昧さや対人的自己認知の困難などの、自己形成における特異的な困難も明らかとなった。こうした困難により、自己評価の低下や、主体としての自己を喪失する危機が生じやすいことが見受けられた。対人接触の拒絶や解離といったありようは、危機に対する自己防衛として重要な意味をもっていると考えられた。また、自己感の曖昧さが物と一体化した豊かな感覚世界の享受につながっており、その世界への回帰も、自己喪失の危機を回避するために有効に機能していると考えられた。さらに、対人的関わり方の積み重ねの中で、距離をおいて関わることで人とともにいながらリアルな自己を感じるというコミュニケーションの方法を見出し、コミュニケーションと自己理解への欲求が強いにもかかわらずコミュニケーションにおける自己理解の深化が困難であるという悪循環から脱却する手段となっていた。このように、自己喪失の危機に際して、自己感の曖昧さや対人接触の拒絶、解離など一般に障害あるいは症状とみなされる現象が対処として機能していると考えられ、さらに対人的経験の中で人とともにいながら自己感を得られる新たなコミュニケーションスタイルを獲得しうる可能性も示唆された。

自己への関心の高まりが青年期 PDD 者において共通して見られるかどうかは検討の必要があるなど、今後、ドナだけでなく他の PDD 者における自己形成と比較検討していくことが必要であろうと考えられる。

また、ドナが自ら認識する自己と、研究者が自伝から客観的に認識するドナの自己にはずれもあると考えられる。例えば、ドナは「わたしの世界」と「世の中」とを二項対立的に、すなわち自己と他者とを明確に分離して捉えているが、本研究の分析においては、実際には対人的自己概念や対人的自己感を得ようと努めるドナのありようが見出された。しかし、このずれを十分に検討する

には至らなかった。自伝分析において、自伝執筆者の認識と研究者の認識のずれの問題をいかに考えるかということも今後の課題であると考えられる。

文 献

- 赤木和重.(2003). 青年期自閉症者における鏡像自己認知：健常幼児との比較を通して. *発達心理学研究*, **14**, 149-160.
- 赤木和重.(2007). 知的障害のある自閉症児・者の自己の発達と支援. 田中道治・都筑 学・別府 哲・小島道生(編), *発達障害のある子どもの自己を育てる* (pp.28-42). 京都：ナカニシヤ出版.
- 別府 哲.(2000). 自閉症幼児における鏡像認知. *発達障害研究*, **22**, 210-218.
- 別府 哲.(2006). 高機能自閉症児の自我理解の発達と支援. *発達*, **27**(106), 47-51. 京都：ミネルヴァ書房.
- 榎本博明.(1998). 「自己」の心理学——自分探しへの誘い. 東京：サイエンス社.
- Happé, G.E. (1996). アスペルガー症候群の成人による自伝——解釈の問題と理論への示唆 (富田真紀, 訳). *自閉症とアスペルガー症候群* (pp.361-423). 東京：東京書籍. (Happé, G.E. (1991). The autobiographical writing of three Asperger syndrome adults' problem of interpretation and implications for theory. In U.Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp.207-242). New York: Cambridge University Press.
- 平井正三.(1996). 自閉症の心理療法——ポスト・クライン派の実践. *イマージ*, **10**, 60-71. 東京：青土社.
- Kanner, L. (2001). 情緒的交流の自閉的障害 (十亀史郎・斎藤聡明・岩本 憲, 訳). *幼児自閉症の研究*. (pp.10-55). 愛知：黎明書房. (Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, **2**, 217-250.)
- 木部則雄.(2002). 自閉症の対象関係——自閉症の精神分析的理解. *乳幼児医学・心理学研究*, **11**, 1-13.
- 小林隆児.(1995). 自閉症にみられる妄想形成とそのメカニズムについて. *児童青年精神医学とその近接領域*, **36**, 205-222.
- 小林隆児.(2000). *自閉症の関係障害臨床——母と子のあいだを治療する*. 東京：ミネルヴァ書房.
- 小島道生.(2004). 発達障害児・者の自己概念に関する文献的考察. *兵庫教育大学研究紀要* 第24巻, 兵庫教育大学, 兵庫, 83-91.
- 黒田吉孝.(2004). 自閉症スペクトラムとしての高機能自閉症・アスペルガー症候群の心理臨床的問題. *障害者問題研究*, **32**(2), 11-21.
- Lee, A., & Hobson, P. (2000). 自閉症児の自己概念の発達. (十一元三 訳). 高木隆郎・ラター, M.・ショプラー, E. (編), *自閉症と発達障害の進歩* 2000, Vol.4, 263-281, 東京：星

- 和書店。(Lee, A., & Hobson, P. (1998). On developing self-concepts: A controlled study of children and adolescents with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1131-1144.)
- Meltzer, D. (1965). *Explorations in autism*. London: Clunie Press.
- 森岡正芳. (1981). 青年期における自己認知の発達—自己中心性との関連. *京都大学教育学部紀要第 27 号*, 京都大学, 京都, 182-193.
- 野村香代・別府 哲. (2005). 高機能自閉症児における自己概念の発達. *日本特殊教育学会第 43 回大会発表論文集*, 406.
- 大藪 泰. (2008). 発生期の共同注意と自己感・他者感. *乳幼児医学・心理学研究*, 17, 1-12.
- 櫻井未央・猿渡知子・原田真由美・石井朋子. (2006). 高機能広汎性発達障害者の世界の理解—自伝分析より. *東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要第 29 号*, 東京大学, 東京, 172-199.
- 佐藤由宇・中島正雄. (2006). 青年期高機能広汎性発達障害者への支援の実際. *東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要第 29 号*, 東京大学, 東京, 205-220.
- 杉山登志郎. (2002). Asperger 症候群と高機能広汎性発達障害. *精神医学*, 44, 368-379.
- 杉山登志郎. (2004). アスペルガー症候群および高機能広汎性発達障害をもつ子どもへの援助. *発達*, 85, 46-67. 京都: ミネルヴァ書房.
- 杉山登志郎・末田佳代・西沢めぐ美・多田早織・辻井正次. (1998). 高機能広汎性発達障害青年の手記分析. *乳幼児医学・心理学研究*, 7, 41-49
- 杉山登志郎・海野千畝子・浅井朋子. (2003). 高機能広汎性発達障害にみられる解離性障害の臨床的検討. *小児の精神と神経*, 43, 113-120
- 高岡 健. (2007). *自閉症論の原点—定型発達者との分断線を超える*. 東京: 雲母書房.
- 田中千穂子. (2007). 「主体的に生きる援助」としてのプレイセラピー. *東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要第 30 号*, 東京大学, 東京, 186-187.
- 十一元三. (1998). 要旨と解説. 高木隆郎・ラター, M.・ショプラー, E. (編), *自閉症と発達障害の進歩 2000*, Vol.4, (p.263). 東京: 星和書店.
- 十一元三・神尾陽子. (2001). 自閉症者の自己意識に関する研究. *児童青年精神医学とその近接領域*, 42, 1-9.
- Tustin, F. (1996). 誤謬の永続化 (木部則雄訳). *イマージ*, 11, 41-57. 東京: 青土社. (Tustin, F. (1994). The perpetuation of an error. *Journal of Child Psychotherapy*, 20, 3-23.)
- Williams, Donna. (2008) *ドナ・ウィリアムズの自閉症の豊かな世界* (門脇陽子・森田由美, 訳). 東京: 明石書店. (Williams, Donna. (2006). *The jumbled jigsaw: An insider's approach to the treatment of autistic spectrum 'Fruit Salads'*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.)
- 山本幸子・齊藤崇子・神尾陽子. (2004). 自閉症における自己と他者の処理—自己および他者の動作がエピソード記憶に与える影響についての検討. *児童青年精神医学とその近接領域*, 45, 1-17.
- 吉井秀樹・吉松靖文. (2003). 年長自閉性障害児の自己理解, 他者理解, 感情理解の関連性に関する研究. *特殊教育研究*, 41, 217-226.

付記

本稿の作成にあたり, あたたかい励ましとご指導をいただきました東京大学大学院教育学研究科田中千穂子教授, 貴重なご助言をくださいました東京大学大学院教育学研究科能智正博准教授に, 心より御礼申し上げます。また, 研究会でご意見をくださいました田中千穂子研究室の皆様感謝いたします。

Sato, Yu (Jyuai Hospital) & Sakurai, Mio (Setagaya Educational Counseling Room). *Features of Self in the Autobiography of an Individual with a Pervasive Developmental Disorder*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2010, Vol.21, No.2, 147-157.

The goals of this research were to reveal the inner self (inner world) and to clarify the self-concept acquisition process, based on an analysis of 311 episode segments from the autobiography of an individual with a pervasive developmental disorder. The episodes were analyzed using the KJ (Kawakita Jiro) method. The results indicated that participants' nature of self was essentially similar to the self-awareness structure of average adolescents. However, difficulties specific to developmental disorder also became apparent, e.g., vulnerable sense of self and difficulty with self-cognition in interpersonal relationships. As a result, a crisis in loss of self was frequently experienced. These data suggest the possibility that the difficulties themselves functioned as a strategy to solve crises.

[Key Words] Pervasive developmental disorder, Self, Autobiography, Vulnerability, Self-cognition

2008. 4. 10 受稿, 2009. 10. 14 受理

概念変化を捉える新たな枠組みとしての状況—概念相互依存的変動システムの 検証：心的特性の起源に関する認識の発達を中心に

向井 隆久

(九州大学大学院人間環境学府)

丸野 俊一

(九州大学大学院人間環境学研究院)

本研究の目的は、心的特性の起源（氏か育てか）に関する概念の発達を説明する上で、「概念は、状況・文脈から独立にあらかじめ成立している（伝統的概念観）のではなく、概念と状況・文脈が互いに整合する形で構成されて初めて成立する」という概念観の妥当性・有効性を検討することであった。そのため、小学2～6年生300名を対象に、特性の起源を問う課題構造は同一であるが、子どもに認知される課題状況・文脈の違いがあると想定される2つの課題（乳児取り替え課題、里子選択課題）を用意し、状況・文脈の違いによって、特性の起源に関する認識に違いが生じるのか否かを実験的に検証した。特に本研究は、あらかじめ場合分けされた知識・概念では対応できないような、場に特有の内容で子どもに認知される状況・文脈（目標解釈や思い入れ、意味づけ）に着目した。結果は、乳児取り替え課題では、特性の規定因を‘生み育て両方’とはみなしにくい低学年児の多くが、里子選択の状況では高学年児と同等に‘生み育て両方’を規定因とみなし、特性の起源に関する認識が状況・文脈に整合する形で即興的に構成されることを示した。こうした結果を受けて考察では、子どもの示す理解の仕方は状況・文脈と一体となって絶えず変動するとみなし、「状況・文脈と概念との相互依存的で整合的な構成のされ方の変化」として概念変化を捉えることが適切ではないかという新たな概念観の有効性を議論した。

【キー・ワード】 概念変化, 発達メカニズム, 状況論, 児童, 心的特性

問題と目的

「優しさや賢さなどの心的特性は先天的に規定されるのか、それとも後天的に獲得・形成されるのか」といった、いわば‘心的特性の起源’に関する認識の発達を調べたこれまでの研究では、一般に小学校低学年頃から‘生み’または‘育て’のどちらか一方を特性の規定因と見なすようになり始め、3年生頃に‘育て’を規定因と考える傾向が強くなること、そして高学年になると‘生みと育て両方’を特性の規定因と考える子どもが増加してくることが明らかにされている（Heyman & Gelman, 2000; 向井・丸野, 2005a）。

これらの研究で用いられた手法は、例えば向井・丸野（2005a）の研究では、生みの親と育ての親が異なる赤ちゃんの物語（病院で赤ちゃんが取り違えられる）を実験参加者に聞かせ、赤ちゃんが大人になった時の特性が、①生みの親のみに似る、②育ての親のみに似る、③両方に似る、④どちらにも似ないという4択の中から最も適切であると思うものを選択させるといったものであった（乳児取り替え課題）。

それに対し向井・丸野（2005b）が小学2～6年生を対象に、性格・能力に対する‘生み（生みの親）’と‘育て（育ての親）’の影響力の大きさをそれぞれ評定させたこと

（影響力評定課題）、3年生以下の子どもでも高学年児と同様に‘生み’と‘育て’の両方に十分な大きさの影響力を認めることが示された。そしてこの結果は、小学3年生頃までは‘生み’または‘育て’のどちらか一方を特性の規定因とみなす傾向が強い（高学年児のように、両方が規定因であるとは考えない）という上述の研究知見と整合しないものであった。

‘生み’と‘育て’の両方に十分な影響力を認める子どもが、なぜ特性の起源を‘生み育て両方’とせず、‘生み’もしくは‘育て’のどちらか一方のみと考えるのだろうか。特性の起源を‘生み育て両方’と考える高学年児と何が違っているのだろうか。この問題は特性の起源に関する認識の発達の变化（概念変化）について、何がどのように変化するのかを理解する上で重要な問いであると言える。

まず考えられる第一の説明は、「中学年以前の子どもの多くは、特性に対する‘生み’と‘育て’それぞれの影響を認識できても、それらを統合する能力が欠如しているため、‘生み’と‘育て’が同時に特性に対して影響する因果モデルを自力では構成できない」というものである。この考えは、子どもは形式的操作レベルに達するまでは、同時に複数の次元を認知的に操作することができないと主張する Piaget (1952/1960) の考えとも合致

する。

しかし、近年の情報統合理論研究 (e.g., Anderson & Wilkening, 1991) では、幼児期以降であれば、複数の次元を統合した推論が可能であることが示されており (e.g., Wilkening, 1981; Wilkening & Anderson, 1991)、実際に、小学1~3年生の子どもは、物体に働く2つの力のベクトルを統合して物体の移動方向を予測することができる (Pauen, 1996)。こうした知見に基づけば、子どもは特性に対する‘生み’と‘育て’の影響を統合するための一般的統合能力が欠如しているとは考え難い。

本研究が主張する仮説にも対応する第二の説明は、認識や概念の捉え方に関して、伝統的な見方とは異なる考え方に基づくものである。心理学における伝統的な概念観には、「あるテーマや問題に関する事象を表象する特定の概念が、あらかじめ個人の中に成立している」という想定が含まれている (e.g., Piaget, 1952/1960)。それに対し本研究では、「概念は、概念が顕在化する際の状況・文脈 (個人にとっての状況・文脈) と互いに整合する形で、相互依存的に一体となって構成 (解釈) されることによって成立する」と考える。

こうした考えに基づく第二の説明は以下の通りである。例えばある子どもにとっては、乳児取り替え課題は、特性の起源を問われる状況・文脈であると同時に、「赤ちゃんが本当の両親 (生みの親) と離ればなれにされて、別の人たち (育ての親) に渡されてしまった」という文脈としても構成 (解釈) でき、「本当の両親はこの人たち (生んだ夫婦) だ」といった、赤ちゃんが生みの親との繋がりに対する思い入れが生じやすい状況になり得る。そのために特性の起源について考える際には、そうした思い入れを持つことによって、「生みの親に似る (選択肢①)」可能性が強くなり認知されやすくなる。また乳児取り替え課題において、特性の起源を問うための質問は「赤ちゃんが大人になった時の特性がどの親に似るか」というものである。この状況の質問は特性の起源を考える目標と、赤ちゃんが大人に成長する過程を想像する目標が絡んで併存し得るため、子どもによっては、赤ちゃんの成長過程の想像を主題とする文脈化 (目標解釈) がなされやすい。その結果、成長過程を想像しながら特性の起源を考えることで、子どもは赤ちゃんと育ての親の関わり (影響) を想像し、「育ての親に似る (選択肢②)」可能性が認知されやすくなる。さらに、乳児取り替え課題に登場する生みの親と育ての親の特性は相反するものであったため (例: 優しい—意地悪)、両夫婦が相容れないことが物語の重要な文脈として意味づけする子どもにとっては「生みの親、育ての親が両立して特性を規定する (選択肢③)」という可能性は認知され難くなる。

一方、影響力評定課題では、生みの親と育ての親が特性に対して持つ影響力の大きさがそれぞれの親ごとに問

われる。そのため子どもによっては、乳児取り替え課題の状況・文脈 (どの親に似るか) よりも、それぞれの親について「影響力があるのか否か」「どういった影響を与えそうか」を検討する状況・文脈 (目的) として解釈されやすい。その結果、生みの親が、また育ての親が赤ちゃんに対して影響を与えるイメージ (事例など) が積極的に構成され、どちらの親に対してもある程度の大きな影響力が評定されやすくなる。

以上が乳児取り替え課題では特性の起源を‘生みのみ’または‘育てのみ’と考える子どもが、影響力評定課題では‘生みと育て両方’に十分な影響力を認めるという事実に対して、本研究が主張する説明の1例である。すなわち、特性の起源を問われる際に構成される状況・文脈の違いによって、特性の起源に関して構成される因果モデルの内容も変わってくる。例示したような子ども (主に低学年) も、潜在的には乳児取り替え課題で生み育て両方を特性の規定因とみなす可能性を持っているが、実際に生み育て両方を規定因と考える子ども (高学年) とは、概念と状況・文脈との相互依存的・整合的な構成のされ方に発達の差があると考えられる。こうした説明は「概念が状況・文脈と互いに整合する形で、相互依存的に構成される」という概念観に基づいており、本研究は特性の起源に関する認識の発達 (概念変化) を説明する上で、上記の概念観の妥当性・有効性を示すことを目指すものである。

これまでの先行研究においても、ある特定の事象を表象する概念は特定の1つの概念に定まっているのではなく、個人は特定の事象に関して内容や構造の異なる複数の概念を示しうるといった報告が増えてきている。(e.g., Petri & Niedderer, 1998; Pope & Denicolo, 1986; Taber, 2000)。例えば Petri & Niedderer (1998) は、量子物理学を受講後の高校生が、原子のモデルとして3つの異なるモデル (惑星モデル、状態—電子モデル、電子雲モデル) を併用することを明らかにしている。そして Taber (2000) は、概念発達を複数の候補概念から特定概念を選択・適用する仕方 (適用可能な文脈の見極め) の変化として捉え、個人が示す概念の多様性は、概念発達研究において有用であることを示唆している。

また方略や推論の発達研究でも同様に、ある特定の問題に対して個人が示す方略使用の多様性のデータから、発達プロセスやメカニズムのアイデアが得られており、認知発達を探究する上で認知機能における多様性を研究することの重要性が指摘されている (Coyle, 2001; Kuhn 1995; Shrager & Siegler, 1998; Siegler, 2007; Siegler & Svetina, 2006)。

さらに上記のような多様性の問題と関連して、幅広い認知機能の領域で、認知機能の発現における状況・文脈の重要性や、状況・文脈に適応的に対応する認知機能

の柔軟性 (Anderson & Wilkening, 1991; Smith & Thelen, 2003) が示されている。科学的推論 (Kuhn, 2007) では、ある特定の現象について原因を同定する状況と、結果を予測する状況とでは、出来上がる原因—結果モデルが異なる。文章構成 (Rijlaarsdam & van den Bergh, 2006) では「既」に書いた文章の再読」や「書き換え」などの文章構成活動の機能が、状況・文脈の違い (文章構成の経過時間や、併用する文章構成活動の種類の違い) によって変化する。カテゴリー化 (e.g., Colunga & Smith, 2008) においても、課題で使用される言葉 (単語) や刺激の特徴 ('目' のある無しなど) の違いによって、幼児がカテゴリー化を行う際に注目する刺激次元 (形や材質など) が繊細に変化することが明らかにされている。

ただし、状況・文脈の種類や、認知機能との関係性の違いについては、あまり議論されることなく、研究者ごとに異なる意味で状況・文脈は扱われてきた。例えば Anderson & Wilkening (1991) は「目標」に言及し、Colunga & Smith (2008) は課題刺激の特徴や使用単語を主に意味している。Heyman & Compton (2006) は小学生が賢さ評価を行う場合、同じ課題達成速度でも、課題を簡単だと感じて達成が早いという文脈と、努力せず達成が早いという文脈とでは賢さの評価が変わる (前者の方が賢い) というように、賢さの条件的な情報を文脈としている。その他、概念 A を連想させるような概念 B を、概念 A の「文脈の手掛かり」とみなす場合もある (Tytler, 1998)。概念変化における状況・文脈の影響や重要性を主張する理論的考察 (e.g., diSessa, 2008; Hallden, Scheja, & Haglund, 2008) においても、状況・文脈の内実についてはあまり詳しく議論されていない。

しかし「状況・文脈」が意味するものの違いは、概念観や発達モデルの違いと関連してくる重要な問題である。本研究が主張する概念観は「概念は、状況・文脈と相互依存的・整合的に一体となって構成 (解釈) されて初めて成立する」というものである。したがって構成 (解釈) 余地の少ない「刺激特徴や単語」のみを状況・文脈として扱うのは、概念が状況に (一方的に) 規定されるという含意が強く、不適当であり、また「条件的情報」や「手掛かり情報」に応じて反応が変わるというのも、あらかじめ場合分け・条件分けされた知識・概念や、単純な記憶連合 (連想) を意味するため、あまり適当でない。

そこで、これまで述べた問題を総合的に踏まえ、本研究では主に状況・文脈を、場に特有の内容で子どもに構成される (事前の場合分けで対処できない) 「目標解釈」「思い入れ」「意味づけ」といった観点から捉える。そして、異なる状況・文脈間では「心的特性の起源に関する認識」に違いが生じることを示すことで、「心的特性の起源に関する認識は、状況・文脈と互いに整合する形で構成される」という仮説を検証することを主な目的と

する。

特に心的特性は優しさに焦点化し、特性の起源を問う状況・文脈としては、乳児取り替え課題と新たに考案した里子選択課題を用いる。里子選択課題では、生みと育ての親の性格が異なる4人の里子 (里子1は生みの親が優しく、育ては意地悪。里子2は生みが意地悪、育ては優しい。里子3は生み育て共に優しい。里子4は生み育て共に意地悪) と、里子の中からできるだけ優しい子 (あるいは意地悪な子) を探す夫婦が登場する。そして実験参加者は「夫婦が特性の起源に基づいて里子を選ぶなら (優しさの起源が生みのみなら里子1, 育てのみなら里子2, 生み育て両方なら里子3, どちらも起源でなければ里子4), どの子を選ぶべきか」を問われる。

したがって里子選択課題では、特性の起源の問題が「できるだけ優しい子を選ぶ」という目標と併存して問われるが、もし心的特性の起源に関する認識が状況・文脈と互いに整合する形で構成されるなら、里子選択課題では、生み育て両方が特性の起源とみなされやすくなると考えられる。なぜなら里子選択課題では、「特性の起源を判断する」という課題目標と絡んで、「できるだけ優しい子を選ぶ」という目標が明示的に提示されるため、「できるだけ優しい子を選ぶ」ことを主題とする目標解釈がなされやすい。そして、生み育て両方を規定因とみなす場合のみ「1番」優しくなる子が特定でき (里子3), 最も明確に「できるだけ優しい子を選ぶ」という目標に整合できる ('生み育て両方が規定因' 以外の場合、どの子も1番優しいとは言えなくなる)。また、里子3以外の里子には生み育てに「意地悪」が含まれるため、「できるだけ優しい子を選ぶ」という目標に照らして一見不適切に見え、逆に生み育て共に「優しい」里子3は一見最も適当そうに見える。そうした里子3への思い入れも生み育て両方を規定因とみなしやすくする。

里子選択課題と乳児取り替え課題を比較対照すると、両課題とも特性の起源を「生み」「育て」「生み育て両方」「どちらも規定因でない」の4択で問う課題構造は同一であるが、特性の起源に関する問いが含まれる状況・文脈 (目標解釈、意味づけ、思い入れに伴って子どもに構成される状況・文脈) に上述のようなさまざまな違いがあると想定される。それ故、心的特性の起源に関する認識が状況・文脈との関係で構成される場合のみ、生み育て両方を特性の起源とみなす者の数に、課題間で相対的な違いが生じることが予想される。

以上のことから、「もし心的特性の起源に関する認識が状況・文脈と互いに整合する形で構成されるのなら、乳児取り替え課題よりも里子選択課題において、特性の起源を生み育て両方とみなす者が多いだろう」というのが本研究の第一の作業仮説である。さらに、本当に心的特性の起源に関する認識が状況・文脈と相互依存的に構

成されるなら、里子選択課題で生み育て両方を特性の起源とみなすようになって、乳児取り替え課題の状況・文脈には転移しないと考えられる。これが第二の作業仮説である。この点を検討するため、本研究では里子選択課題の遂行が後続の乳児取り替え課題に転移するの否かも調べる。

方 法

1. 実験参加者

F市内の公立小学校の2年生（男児25名、女児35名、平均：8歳7ヶ月）、3年生（男児30名、女児30名、平均9歳8ヶ月）、4年生（男児31名、女児29名、平均10歳8ヶ月）、5年生（男児29名、女児31名、平均11歳8ヶ月）、6年生（男児30名、女児30名、平均12歳3ヶ月）の各学年60名、計300名であった。乳児取り替え課題の物語の内容を十分に理解できなかった2年生1名は実際の分析からは除外し、新たに2年生1名を加えた。

2. 乳児取り替え課題

異なる状況・文脈間で「心的特性の起源に関する認識」に違いが生じるか否かを検証するために、特性の起源の認識を調べる課題（状況・文脈）が、改訂版乳児取り替え課題（向井・丸野，2005a）であった。本研究で用いた乳児取り替え課題は、以下に示す物語と、「物語理解・記憶課題」及び「モデル選択課題」からなっていた。物語理解・記憶課題は、参加者が物語を理解し記憶できているかを調べるための課題であり、モデル選択課題は、特性の起源に関して、参加者が考える因果モデルを調べるための課題であった。

2-1. 物語の内容 物語の内容は、優しい夫婦と意地悪な夫婦それぞれの夫婦に、同時に同じ病院で赤ちゃんが産まれるが、病院側の手違いによりそれぞれの赤ちゃんが生みの親と異なるもう一方の夫婦（育ての親になる）のもとに渡ってしまうというものであった。物語では誰も乳児の入れ替わりに気づかず、乳児は二度と生みの親に会うことはなかった。物語の理解を促すために、夫婦と赤ちゃんの絵を用意し（Figure 1 参照）、物語の進行に沿って提示した。

2-2. 物語理解・記憶課題 この課題の内容は以下の2種類の質問に参加者が答えるというものであった。(1) 一方の夫婦（優しい夫婦 or 意地悪な夫婦）のもとで産まれた赤ちゃんが、2組の夫婦のうち、どちらの夫婦に育てられたか（優しい夫婦 or 意地悪）、(2) 一方の夫婦のもとで育てられた赤ちゃんが2組の夫婦のうち、どちらの夫婦のもとで産まれたのか。

2-3. モデル選択課題 参加者の「心的特性の起源に関する認識（因果モデル）」を調べるために用意した課題がモデル選択課題である。この課題は特性の起源に関して、4つの因果モデルを提示し、参加者に最も適切で

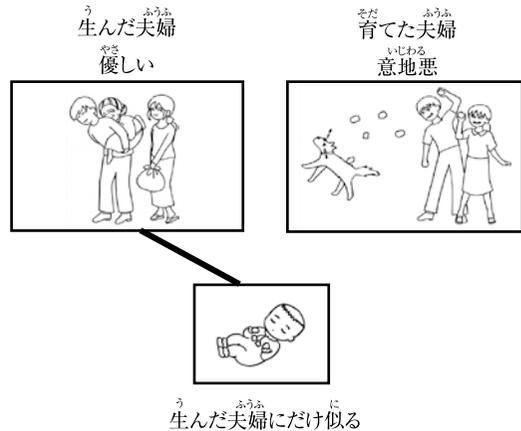


Figure 1 モデル選択課題で用いられたモデルの絵（モデル1）

あると思うモデルを1つ選択させるものであった。提示されたモデルは以下のものであった。赤ちゃんが大人になった時の優しさは、①生んだ夫婦だけのせいで決まる、②育てた夫婦だけのせいで決まる、③生んだ夫婦と育てた夫婦の両方の夫婦のせいで決まる、④どちらの夫婦のせいでも決まらない。因果モデルを理解しやすくするために、各モデルを表した図を用意した（Figure 1 参照）。

3. 里子選択課題

心的特性の起源に関する認識を調べる課題であり、異なる状況・文脈間で特性の起源の認識に違いが生じるか否かを検証するために、乳児取り替え課題の比較対象となる課題（状況・文脈）が里子選択課題であった。里子選択課題は乳児取り替え課題に比べ、子どもが構成する状況・文脈によって、生み育て両方が特性の規定因として認知されやすくなることを意図して考案された課題であり、以下の物語と、モデル（里子）選択課題からなっていた。

3-1. 物語の内容 物語の概要は、ある夫婦が4人の里子の中から里子1人を選び預かるというものであった。里子たちは産まれてすぐに生みの親が病気になる、里親に引き取られた。里子1は生みの親は優しくだったが里親は意地悪であり、里子2は生みの親が意地悪で里親は優しい、里子3は生みの親も里親も優しく、里子4は生みの親も里親も意地悪であった。ただし、里子たちは里親を本当の親だと思っており、生みの親には会うことはなかった。

そして里子たちが高校生に成長したある日、里親たちが海外渡航することになり、里子たちは日本でしばらく面倒をみてくれる人を探すことになった。そこに面倒をみてもいいという夫婦が現れるが、この夫婦は預かるこ

とができるのは1人だけで、できるだけ優しい子がいいと考えていた。さらにもう一組、1人だけなら預かることができるという夫婦が現れたが、この夫婦は意地悪な里子をかawaiiそうに思い、できるだけ意地悪な子を預かろうと考えていた。

3-2. モデル（里子）選択課題 参加者の「心的特性の起源に関する認識（因果モデル）」を調べるための課題がモデル（里子）選択課題である。まず参加者に、里子を預かる夫婦が、特性の起源に基づいて預かる里子を選ぼうとしていることが伝えられた。里子の選択基準は（できるだけ優しい子を預かりたい夫婦の場合）、「もし優しさが生みのみで規定されるなら里子1を、育てのみで規定されるなら里子2、生みと育て両方で規定されるなら里子3、生みも育ても優しさを規定しないなら里子4を選ぶ」であった。そして参加者には夫婦が特性の起源に基づいて里子を選ぶなら、どの子を選択すべきかを答えさせた。

4. 手続き

実験は個別面接形式で、3つの条件（条件群1、条件群2、統制群）に分けて実施された。条件群1は乳児取り替え課題1（1回目）、里子選択課題、乳児取り替え課題2（2回目）の順で課題を行い、条件群2は里子選択課題、乳児取り替え課題、統制群は乳児取り替え課題1、乳児取り替え課題2の順で課題を行った。条件群1と2は主に、被験者内・間で課題状況・文脈の違いによるモデル選択の変化を調べるために設けられ（作業仮説1）、さらに里子選択課題から乳児取り替え課題へのモデル選択の転移の有無を調べるために（作業仮説2）、条件群1と統制群の乳児取り替え課題1と2が設定された（乳児取り替え課題1から2へのモデル選択の変化の程度を条件群1と統制群で比較する）。各課題の手順は以下のようであった。

4-1. 乳児取り替え課題 まず実験者が夫婦および赤ちゃんの絵を提示しながら、乳児取り替え課題の物語を参加者に聞かせた。優しい夫婦と意地悪な夫婦の配置（参加者から向かって右or左）や、2人の赤ちゃんのうち、どちらの夫婦のもとで産まれた赤ちゃんから説明するかは参加者間でカウンターバランスをとった。

物語が終了すると、すぐに物語理解・記憶課題を実施した。赤ちゃんを生んだ夫婦はどちらの夫婦かを尋ねる質問と、育てた夫婦を尋ねる質問を行い、両質問に正答できれば、その参加者は物語の理解及び記憶ができていないと判断した。2つの質問のうち、1つでも正答できない場合は、再度物語を参加者に聞かせ、その後、物語理解・記憶課題の質問を繰り返した。その際、質問の順序は入れ替えた。この手続きを最大3回繰り返し、それでも正答できない場合は、その参加者を分析から除外した。

参加者が物語理解・記憶課題に正答すると、続いてモ

デル選択課題が実施された。モデル選択課題は、優しい夫婦のもとで産まれた赤ちゃんと、意地悪な夫婦のもとで産まれた赤ちゃん各々について、特性の起源に関する4つの因果モデルの中から最も適当であると思うものを参加者に選択させた。2人の赤ちゃんのうち、どちらから先にモデル選択課題を行うかは参加者間でカウンターバランスをとった。

以上の手続きを条件群1と統制群は2回行う。参加者には2回目の乳児取り替え課題は、1回目の回答の間違いや不備のためではなく、確認のために行うこと、回答は1回目と同じでもよいし、考えが変わったのなら、回答を変更してもよいことを伝えた。

4-2. 里子選択課題 初めに実験者が里子選択課題の物語を参加者に聞かせた。その際、実験者は参加者が物語を理解しやすいように、里子（赤ちゃん）、生みの親、里親、里子を預かる夫婦の絵を物語の進行に沿って提示しながら物語を話した。里子の説明は里子1、里子2、里子3、里子4の順で行われた。里子4の説明が終わったところで、実験者は参加者の物語理解・記憶を促進するため、再度、各里子の「生みの親・里親の性格」と、「預かってもらう人を探している」という要点を述べ、参加者とともに確認した。

物語の説明・確認が終了すると、モデル（里子）選択課題を実施した。まず実験者が、夫婦が里子を預かる条件（できるだけ優しい里子orできるだけ意地悪な里子1人）と、優しさの起源に基づいた里子の選択基準（‘もし優しさが生みだけに規定されるなら’里子1を選ぶ等）を説明した後、夫婦はどの里子を預かるべきかを参加者に選択させた。その際、参加者が里子の選択基準（特性の起源）を意識して里子を選択するように、各里子の選択基準は省略せずに、指で生みの親・里親などを指示しながら強調して説明した。この手続きを、できるだけ優しい子を選ぶ夫婦と、できるだけ意地悪な子を選ぶ夫婦について2回行った。どちらの夫婦から先に行うかは、参加者間でカウンターバランスをとった。

結 果

乳児取り替え課題と里子選択課題における各因果モデルの学年別選択割合を、条件群ごとに示したものがFigure 2~4である。‘非一貫反応’とは、乳児取り替え課題では、モデル選択課題において、選択した因果モデルが2人の赤ちゃん間で一貫しなかったことを意味し、里子選択課題では、モデル（里子）選択課題において、里子を預かろうとする2組の夫婦間で選択モデルが一貫しなかったことを意味している。本研究では、特性の起源を2人の赤ちゃん間、2組の夫婦間で一貫して‘生み育て両方’と判断した者に焦点を当て分析を行う。

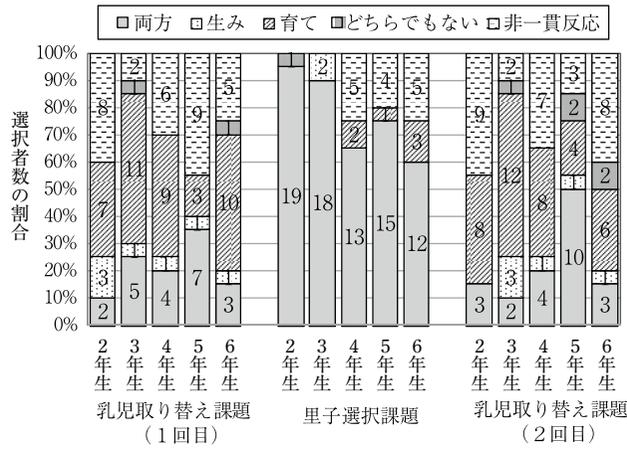


Figure 2 条件群1の各課題におけるモデル選択者数の割合 (図中の数字は人数)

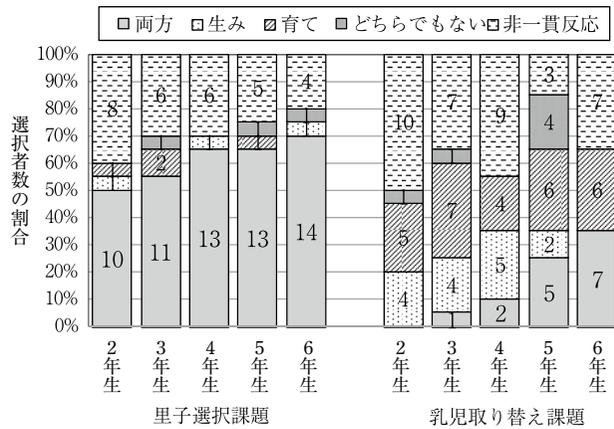


Figure 3 条件群2の各課題におけるモデル選択者数の割合 (図中の数字は人数)

1. 生み育て両方を特性の起源とみなす認識の発達の様相

‘生み育て両方’を特性の起源とみなす認識の発達に関して、向井・丸野(2005a)は、乳児取り替え課題では特性の起源を‘生み育て両方’とみなす者は高学年になって増加してくることを示している。本研究でもまずこの点について検討する。そのため、条件群1と統制群の乳児取り替え課題1の結果を合わせて‘生み育て両方’モデルの選択人数を算出したところ、2年生4名、3年生6名、4年生9名、5年生11名、6年生10名であった(どの学年もN=40)。2・3年生、5・6年生をまとめて、低学年と高学年で両方モデルの選択割合を比較し

たところ、有意な差が認められ($\chi^2(1, N=80) = 4.84, p < .05$)。本研究でも特性の起源を‘生み育て両方’とみなす者は高学年で増加することが示された。

2. 状況・文脈の違いによる「特性の起源に関する認識」の変化

本研究の第一の検討点は、乳児取り替え課題と里子選択課題との間で特性の起源を‘生み育て両方’とみなす者の数に違いが生じるか否かを検討することである。まず被験者内条件において2つの課題間で両方モデルの選択者数に違いがみられるかを検討するために、条件群1の乳児取り替え課題1・2及び里子選択課題における両方モデル選択者数を従属変数として、各学年ごとにコク

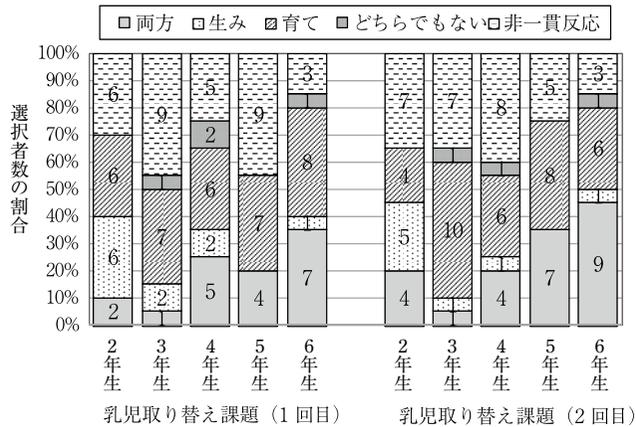


Figure 4 統制群の各課題におけるモデル選択者数の割合
(図中の数字は人数)

ランのQ検定を行った。その結果、全ての学年で課題間に有意差が示された(2年生: $Q=30.33$, $p<.01$, 3年生: $Q=27.13$, $p<.01$, 4年生: $Q=11.57$, $p<.01$, 5年生: $Q=8.91$, $p<.05$, 6年生: $Q=14.73$, $p<.01$)。そこでライアン法を適用したマクニマー検定により下位検定を行った結果、5年生を除く全ての学年で乳児取り替え課題1・2よりも里子選択課題において両方モデルの選択者数が多いことが示され(2, 3年生: $p<.01$, 4, 6年生: $p<.05$, 5年生: 乳児取り替え課題1と里子選択課題の差については, $p<.10$)、また、乳児取り替え課題1と2の間には全学年で両方モデルの選択者数に差が無いことが示された。さらに条件群2でも、乳児取り替え課題及び里子選択課題における両方モデル選択者数を従属変数として、学年ごとにマクニマー検定を実施した結果、5年生を除く全ての学年で乳児取り替え課題よりも里子選択課題の方が両方モデル選択者数が多いことが示された(2~4年生: $p<.01$, 6年生: $p<.05$, 5年生: $p<.10$)。

被験者内条件のみでは、先行課題の遂行が後続課題のモデル選択に与える影響を除去できないため、被験者間条件においても、2課題間で両方モデルの選択者数に違いがみられるかを検討した。条件群1の乳児取り替え課題1と、条件群2の里子選択課題における両方モデルの選択割合を従属変数とし、5(学年: 2~6年)×2(課題: 乳児取り替え, 里子選択)の逆正弦変換法を実施した結果、課題の主効果のみ有意であり($\chi^2(1, N=200)=36.89$, $p<.01$)、乳児取り替え課題よりも里子選択課題の方が両方モデル選択者数が多いことが示された。統制群の乳児取り替え課題1と条件群2の里子選択課題においても逆正弦変換法を用いて同様の比較を行ったところ、課題の主

効果のみが有意であり($\chi^2(1, N=200)=43.04$, $p<.01$)、乳児取り替え課題よりも里子選択課題の方が両方モデル選択者数が多いことが示された。

以上の結果より、概ね2~6年生全ての年齢で「乳児取り替え課題よりも里子選択課題の状況・文脈において特性の起源を生み育て両方とみなす者が多い」という本研究の作業仮説1が支持された。

3. 里子選択課題から乳児取り替え課題への‘生み育て両方モデル’選択の転移

本研究の第二の検討点は、里子選択課題において特性の起源を‘生み育て両方’とみなすことが、後続の乳児取り替え課題の状況・文脈に転移するか否かを検討することであった。それを検証するには、条件群1と統制群の間で、乳児取り替え課題1から2への両方モデル選択者数の変化を比較する必要がある。条件群1に関しては先述のように、全学年において、乳児取り替え課題1と2の間で両方モデル選択者数に有意差はなかった。そして、統制群について乳児取り替え課題1から2への両方モデル選択者数の変化を調べた結果(学年ごとにマクニマー検定を実施)、統制群でも全学年において、乳児取り替え課題1と2の間で両方モデル選択者数に有意差は示されなかった。以上の結果より、条件群1の里子選択課題で多くの子どもが示した‘生み育て両方’モデル選択は、後続の乳児取り替え課題2には転移しないことが示され、作業仮説2が支持された。

4. 課題順序効果

上記2, 3の分析を通して、特性の起源に関する認識が、起源を問われる際の状況・文脈と整合する形で構成されることが示唆された。それでは、乳児取り替え課題の状況・文脈と、里子選択課題の状況・文脈とは互いに

完全に独立していたのだろうか。それとも影響関係にあったのだろうか。この問題は、構成（解釈）される状況・文脈の時間的空間的範囲の問題と密接に関係する。この点を検討するために、乳児取り替え課題と里子選択課題の間の順序効果を分析する。まず乳児取り替え課題の文脈が里子選択課題の文脈に及ぼす影響の有無を調べるために、条件群1と2の里子選択課題における両方モデル選択者割合を従属変数とし、5（学年：2～6年）×2（条件群：群1、群2）の逆正弦変換法を行った。その結果、条件群の主効果（ $\chi^2(1, N=200) = 7.65, p < .01$ ）と、交互作用（ $\chi^2(4, N=200) = 12.65, p < .05$ ）が有意であった。多重比較の結果、2年生と3年生において、条件群1の方が条件群2よりも両方モデル選択者が多いことが示された（ $p < .01$ ）。この結果から、2、3年生においては乳児取り替え課題の先行経験が里子選択課題において両方モデルの選択を促進する効果があること、4年生以上ではそうした効果はないことが示された。

続いて、里子選択課題が乳児取り替え課題に及ぼす影響の有無を調べるために、条件群1の乳児取り替え課題1と、条件群2の乳児取り替え課題2における両方モデル選択者割合を逆正弦変換法によって比較した結果、学年の主効果のみが有意であり（ $\chi^2(4, N=200) = 16.46, p < .01$ ）、里子選択課題の先行経験は乳児取り替え課題のモデル選択に影響を及ぼさないことが示された。

以上の結果から、乳児取り替え課題と里子選択課題との状況・文脈の影響関係は、非対称な関係にあり（里子選択課題のみ影響を及ぼす）、また状況・文脈を構成する者の年齢によっても影響の有無が異なる（4年生以上では影響がない）ことが明らかになった。

考 察

本研究の主な目的は、特性の起源に関する認識の発達（概念変化）を説明する上で、著者らが主張する「概念が状況・文脈と互いに整合する形で、相互依存的に構成される」という概念観の妥当性・有効性を示すことであった。そのために本研究では、特性の起源を問う構造は同一であるが、特性の起源に関する問いが含まれる状況・文脈（目標解釈、意味づけ、思い入れに伴って子どもに構成される状況・文脈）に違いがあると想定される2つの課題（乳児取り替え課題と里子選択課題）を用意し、2つの課題間で特性の起源に関する認識の内容に違いが生じるか否かを検討した。

この検討点に関して、本研究の1つ目の作業仮説は「もし心的特性の起源に関する認識が状況・文脈と互いに整合する形で構成されるのなら、乳児取り替え課題よりも里子選択課題において、特性の起源を生み育て両方とみなす者が多いだろう」というものであった。そして作業仮説1は、本研究で対象とした2～6年生全ての年齢群

で支持された。ただし、この結果のみでは、実験参加者が新たな（異なる）課題を遂行する中で、特性の起源に関する自身の認識の誤りに気づき、それが修正されただけであるという可能性も考えられる。そこで本研究が検討した2つ目の作業仮説は「本当に心的特性の起源に関する認識が状況・文脈と相互依存的に構成されるなら、里子選択課題で生み育て両方を特性の起源とみなすようになったとしても、乳児取り替え課題の状況・文脈には転移しない」というものであった。この作業仮説も全ての年齢群で支持され、転移は起きないことが示された。

さらに重要なことは、本研究が主に着目した状況・文脈が、子どもによって場に特有の内容で構成される‘目標解釈’や‘思い入れ’‘意味づけ’に伴う状況・文脈であったということである。したがって本研究が示した、異なる状況・文脈間で特性の起源に関する認識に違いがみられるという結果は、単に特定の状況・文脈に応じるように、あらかじめ場合分けや条件分けされた知識（概念）や記憶連合に基づいたものではないことを示唆している。本研究で特性の起源の認識の違いを生じさせた状況・文脈は、仮に個人があらかじめ特性の起源に関する複数の候補概念を持っていたとしても、どれが正しく、選択・適用すべきかを直接示すものではない。おそらく実験参加者は、既存の候補概念を単に選択・適用したというよりも、（状況・文脈の構成と同時に）物語の赤ちゃんが生みの親に似る様や、育ての親に育てられる様を想像する中で「生み（育て、両方）で決まりそうだ」という実感を得ながら、状況・文脈特有の内容を含んだ特性の起源の認識をその場で構成していたと考えられる。

また、‘目標解釈’や‘思い入れ’‘意味づけ’といったものは、子どもによって構成（解釈）される余地が大きく、このことは特性の起源に関する認識が、物理的状況（刺激）に一方向的に規定されて発現するだけではないことを意味している。それだけでなく、‘目標解釈’や‘思い入れ’‘意味づけ’を含む状況・文脈の構成は、必ずしも特性の起源の認識に先だって（独立に）構成され、特性の起源の認識を規定するものではないということも十分考えられる。例えば、乳児取り替え課題の状況・文脈で、「特性が生みのみに規定される」ことを全く認知しえない（認知する可能性が極めて低い）子どもは、「赤ちゃんの本当の両親はこの人たち（生んだ夫婦）だ」といった‘思い入れ’を持ったとしても、課題遂行においては些細なこととして、すぐに消失し、他の状況・文脈の構成がなされることが考えられる。すなわち、子どもによって構成（解釈）される状況・文脈も、一方向的に特性の起源に関する認識の内容を規定するのではなく、状況・文脈と特性の起源に関する認識（概念）は相互依存的な関係の上に成立するというものである。

こうした考えや上記の実験結果から、本研究では伝統

的な概念観とは異なるものとして、「概念は、状況・文脈（個人にとっての状況・文脈）と互いに整合する形で、相互依存的に一体となって構成（解釈）されることによって成立する」という概念観の妥当性を主張する。そしてこの概念観によって、向井・丸野（2005a, b）の研究で示された、乳児取り替え課題では特性の起源を‘生みのみ’または‘育てのみ’と考える子どもが、影響力評定課題では‘生みと育て両方’に十分な影響力を認めるといふ一見不整合な事実が、なぜ生じるのかについても整合的に説明可能となる。

さらに、里子選択課題の状況・文脈では、低学年でも過半数以上の子どもが生み育て両方を特性の起源とみなしたという結果は、「低学年児も、潜在的には乳児取り替え課題で生み育て両方を特性の起源とみなす可能性を持っているが、実際に生み育て両方を起源と考える子ども（主に高学年）とは、概念と状況・文脈との相互依存的・整合的な構成のされ方に発達の差がある」とする本研究の概念発達に関わる主張を支持するものであった。

ただしここで重要なのは、‘適切な課題’を用いることで子どもの‘より高度な’または‘本当の’能力（概念）を引き出せるということとを本研究が主張しているのではないということである。例えば特性の起源に関する認識（概念）は、それが意識化され発現するのは、何らかの状況・文脈の中であると言える。そしてさまざまな状況・文脈の違いによって特性の起源の認識もさまざまな内容に構成され得るとするならば、個人が示すある特定状況下での特定の認識（概念）のみを、その個人が所有する‘本当の’認識（概念）として探求し、その内容の発達変化を追うよりも、むしろさまざまな状況・文脈の違いによって異なる特性の起源の認識を発現させる動的なシステム全体を特性の起源の認識（概念）の単位として探求すべきではないだろうか。特定の内容を持つ静的な概念は、本来絶えず変動する概念の一時的で特殊な現れの1つにすぎないと考えられる。

さらに状況・文脈も概念に先んじて（独立に）絶対的にあるものではなく、概念との相互依存的な関係の上に成立・構成されると考えるならば、本研究が主張するシステムは概念と状況・文脈とが明確に区別し難く一体となって変動する全体を意味する。言い換えれば、‘概念’や‘状況・文脈’は本来一体として変動するシステムの中に観察者の視点によって便宜的・一時的に区別されて汲み取られるものであると考える。このように概念を捉えなおす立場から本研究では、概念発達を「概念と状況・文脈との相互依存的で整合的な構成のされ方の変化、‘変動的システム’全体の変動の仕方の変化」として捉えることを提案する。

概念変化を上記のように捉えるならば、概念変化のメカニズムは伝統的な概念観に基づいて説明されるよう

に、状況・文脈から独立した概念内容（外延や内包）を想定し、そうした概念内容に相当する情報（確証・反証事例）が与えられることで概念が形成される（e.g., Schlottmann & Anderson, 1995）というよりも、そこには概念と相互依存的な状況・文脈の構成のされ方の変化も伴っていないと考えられる。こうした概念観に立つことで、概念内容に対する反証事例のようなフィードバックだけでは概念が適切に修正されないケースが多数あることや（Clough & Driver, 1986）、自身の概念内容の問題点・限界に本人が気づいた時でさえ、ある状況・文脈ではすぐには適切な概念を使えないという問題に対しても、状況・文脈の構成の仕方の観点から有効な説明を提供できるかもしれない。これは転移の困難さの問題（e.g., Anderson & Wilkening, 1991）とも関連するだろう。

その一方で、特に概念に対する反証事例や、限界への気づきがない場合、また特定の概念に関する意図的な学習がない場合でも概念変化は起こり得ることも説明可能である。例えば、心的特性の起源が‘育てのみ’ではないという反証事例を得なくとも、特性の起源を問われる状況・文脈の構成のされ方に変化が起こることで、心的特性の起源を‘生み育て両方’であると認知するようになることが考えられる。これは発達において本人も気づかないうちにいつの間にか認識（概念）が形成されているということとも関連するかもしれない。以下ではそうした状況・文脈の構成のされ方の変化について、状況・文脈の内実を踏まえた上で考察する。

まず状況・文脈の内実に関して本研究では、概念が状況・文脈と整合的に一体となって構成されることを主張するために、主に目標解釈、意味づけ、思い入れを伴って子どもに構成される状況・文脈に着目してきた。しかしもちろん実際には、眼前に提示された刺激特徴（Colunga & Smith, 2008）や条件の情報（Heyman & Compton, 2006）なども状況・文脈には含まれ、さらに認知的な情報のみでなく、思い入れや意味づけに含まれる‘情動的要素’も概念構成と密接に関わっていると考えられる。

また、状況・文脈の時間的、空間的範囲の問題と関連して、乳児取り替え課題と里子選択課題の順序効果を調べた結果、2, 3年生においては乳児取り替え課題の先行経験が里子選択課題において両方モデルの選択を促進する効果があることが示された。この結果は、特性の起源に関する認識と整合的に構成される状況・文脈は、現前の課題だけに限らず、より大きな時間的、空間的範囲の状況・文脈にまで拡大されることを示唆している。

2, 3年生において乳児取り替え課題後の里子選択課題では両方モデル選択が促進された理由としては、乳児取り替え課題と里子選択課題の状況・文脈が子どもの中

で対照された結果、2つの課題に共通しない文脈、特に「できるだけ優しい子を探す」という文脈（生み育て両方を特性の規定因とみなしやすくする文脈）が際立ち、2、3年生がその文脈により強く囚われた可能性が考えられる。それに対し、4年生以上の子どもでは、上述のような順序効果は示されなかった。これは4年生以上の子どもたちが、3年生以前の子どもたちに比べて、特定の状況・文脈に囚われず柔軟に状況・文脈を切り替えるような、文脈化の柔軟性が高かったからかもしれない。そしてこのような柔軟性には作業記憶容量やメタ認知能力などが関与している可能性も考えられる。

さらに状況・文脈の範囲に関して、本研究では主に課題に関して構成される状況・文脈に焦点を当ててきたが、それとは全く別の状況・文脈も存在する。特性の起源に関して「やり取りをする相手」もその1つである。例えば「実験者と子どもとの関係性」の状況・文脈が挙げられる。ここには、大人—子どもといった権威性・責任性に関する関係性や、気楽になんでも言えそうな親しい関係またはそうでない関係性、何かを調べるために質問する人—質問に答える人といった、暗黙にやり取りを規制する関係性などが含まれるだろう。また「実験が行われた場所」も重要な意味を持つかもしれない。例えば、「教室」という場所では、形式的、科学的、真面目なやり取りの場、問題解決・学習などを行う場といったような状況・文脈構成が助長されるかもしれない。変動的システムに含まれる状況・文脈には、このような社会文化的な状況・文脈の側面も重要なものとして考慮すべきであろう。

以上のように状況・文脈について考えてみると、「状況・文脈と認識（概念）とが相互依存的・整合的に一体となって構成され、変動するシステム」には物理、認知、情動、時間・空間、社会文化といったさまざま側面・要素が含まれ複雑に絡み合っていると言える。したがって、状況・文脈の構成のされ方の変化を促す要因としては、物理的条件の違いだけでなく、情動制御能力の発達や、文脈化の柔軟性の高まり（作業記憶容量、メタ認知能力の発達）、社会文化的な制約を与える所属集団の変化（他者との関係のとり方や、やり取りの仕方の違い、場所・物に対する態度の違い）などが挙げられるだろう。こうした要因は加齢に伴いある程度の方向性をもって変化すると考えられ、それによって、「変動システム」は基本的に即興的でありながら、その変動の仕方（またはそこで構成される概念）にはある程度の発達の方向付けがなされる。

ただし、変動的システムの観点から捉えるならば、以上に述べた状況・文脈の構成も変動システムの中に便宜的に区分して想定されるものであり、概念同様、その機能・内容は独立的で固定的、確定的なものではないと考えられる。概念変化を促す際には、状況・文脈の構成も独立・固定・確定的機能として扱うのではなく、その内容・

機能も変動的システム全体の関係性の中で変動し得るものとして柔軟に扱うことが重要であるかもしれない。

今回の実験では、特性の起源に関する認識のみを対象とし、実際に扱った状況・文脈も限られたものであった。今後さらなる実証的なデータを積み重ねることによって、本研究で主張してきたような変動的システムとしての概念観は、概念発達でみられる現象や、概念変化を意図的に引き起こそうとする際の困難さを説明したり、概念変化を効果的に引き起こす支援のヒントになる可能性があると考えられる。

文 献

- Anderson, N.H., & Wilkening, F. (1991). Adaptive thinking in intuitive physics. In N.H. Anderson (Ed.), *Contributions to information integration theory: Vol.3. Developmental* (pp.1-42). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clough, E.E., & Driver, R. (1986). A study of consistency in the use of students' conceptual frameworks across different task contexts. *Science Education*, **70**, 473-496.
- Colunga, E., & Smith, L.B. (2008). Flexibility and variability: Essential to human cognition and the study of human cognition. *New Ideas in Psychology*, **26**, 174-192.
- Coyle, T.R. (2001). Factor analysis of variability measures in eight independent samples of children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, **78**, 330-358.
- diSessa, A.A. (2008). A bird's-eye view of the "pieces" vs. "coherence" controversy (From the "pieces" side of the fence). In S.Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp.35-60). New York: Routledge.
- Hallden, O., Scheja, M., & Haglund, L. (2008). The contextuality of knowledge: An intentional approach to meaning making and conceptual change. In S.Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp.509-532). New York: Routledge.
- Heyman, G.D., & Compton, B.J. (2006). Context sensitivity in children's reasoning about ability across the elementary school years. *Developmental Science*, **9**, 616-627.
- Heyman, G.D., & Gelman, S.A. (2000). Beliefs about the origins of human psychological traits. *Developmental Psychology*, **36**, 663-678.
- Kuhn, D. (1995). Microgenetic study of change: What has it told us? *Psychological Science*, **6**, 133-139.
- Kuhn, D. (2007). Reasoning about multiple variables: Control of variables is not the only challenge. *Science Education*, **91**, 710-726.
- 向井隆久・丸野俊一. (2005a). 心的特性及び身体的特徴の起源に関する素朴因果モデルの発達の变化. *教育心*

理学研究, **53**, 98-109.

向井隆久・丸野俊一. (2005b). 心的・身体的特徴の形成過程における生み・育て・自分の意図の影響力についての認識の発達的变化. *九州大学心理学研究* 第6巻, 九州大学, 福岡, 217-227.

Pauen, S. (1996). Children's reasoning about the interaction of forces. *Child Development*, **67**, 2728-2742.

Petri, J., & Niedderer, H. (1998). A learning pathway in high-school level quantum atomic physics. *International Journal of Science Education*, **20**, 1075-1088.

Piaget, J. (1960). *知能の心理学* (波多野完治・滝沢武久, 訳). 東京: みすず書房. (Piaget, J. (1952). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Librairie Armand Colin.)

Pope, M., & Denicolo, P. (1986). Intuitive theories-a researcher's dilemma: Some practical methodological implications. *British Educational Research Journal*, **12**, 153-166.

Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2006). Writing process theory: A functional dynamic approach. In C.A. MacArthur, S.Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.41-53). New York: Guilford Press.

Schlottmann, A., & Anderson, N.H. (1995). Belief revision in children: Serial judgment in social cognition and decision-making domains. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, **21**, 1349-1364.

Shrager, J., & Siegler, R.S. (1998). SCADS: A model of children's strategy choices and strategy discoveries. *Psychological Science*, **9**, 405-410.

Siegler, R.S. (2007). Cognitive variability. *Developmental*

Science, **10**, 104-109.

Siegler, R.S., & Svetina, M. (2006). What leads children to adopt new strategies? A microgenetic/cross-sectional study of class inclusion. *Child Development*, **77**, 997-1015.

Smith, L.B., & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Sciences*, **7**, 343-348.

Taber, K.S. (2000). Multiple frameworks?: Evidence of manifold conceptions in individual cognitive structure. *International Journal of Science Education*, **22**, 399-417.

Tytler, R. (1998). Children's conceptions of air pressure: Exploring the nature of conceptual change. *International Journal of Science Education*, **20**, 929-958.

Wilkening, F. (1981). Integrating velocity, time, and distance information: A developmental study. *Cognitive Psychology*, **13**, 231-247.

Wilkening, F., & Anderson, N.H. (1991). Representation and diagnosis of knowledge structures in developmental psychology. In N.H. Anderson (Ed.), *Contributions to information integration theory: Vol.3. Developmental* (pp.45-80). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

付記

本研究にあたり、お忙しいなか調査にご協力頂いた小学校の校長先生、各担任の先生方、児童の皆様にご心よりお礼申し上げます。

本研究は平成18-19年度日本学術振興会科学研究費補助金(特別研究員奨励費、課題番号:189406、研究代表者:向井隆久)の補助を受けて行われた。

Mukai, Takahisa (Kyushu University) & Maruno, Shunichi (Kyushu University). *Development of Concepts of the Origin of Psychological Traits: A New Framework to Perceive Conceptual Change*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.2, 158-168.

This study examined the validity and effectiveness of an alternative view of conceptual understanding. From this viewpoint, in contrast with the traditional view, concepts come into existence only when the concept and the contextual situation are constructed in an integrated and mutually consistent manner. An experiment was conducted with children in elementary school grades 2-6, to determine whether different concepts about the origin of psychological traits arise according to task conditions (a "switched-at-birth" task and "foster child choice" task). The results showed that for the foster child choice task (unlike the switched-at-birth task) most of the lower and upper elementary school children considered both nature and nurture as the origin of traits. The tentative conclusion based on these data was that conceptual understanding of the origin of traits was constructed temporarily and changed constantly in a manner consistent with the context. Further discussion concerned the efficacy of this new view of conceptual change, i.e., that concept and context are constructed in an interdependent and mutually consistent manner.

[Key Words] Conceptual change, Developmental change, Context, Elementary school children, Psychological traits

知的障害児における文字・書きことばの習得状況と精神年齢との関連

渡辺 実

(花園大学社会福祉学部)

本研究は、知的障害児において、どの程度の精神年齢で、どの程度の文字・書きことばの習得が可能なのかを明らかにし、教育実践に役立てることを目的とする。そこで、知的障害児51名に対してグッドイナフ人物画知能検査を実施し、精神年齢(MA)を測定した。同時に、各児の文字・書きことばの習得状況を調査した。文字・書きことばの習得状況については、8段階に区分した文字・書きことばの習得段階にあてはめて分類した。これらの資料を基に、精神年齢と習得状況の関連について検討した。その結果、MA4:0前後で、かな文字のなぞり書きが可能になる。MA4:6過ぎからは、かな文字の視写が可能になり、かな文字単語を自筆で書ける児童も出現し、生活年齢の高い児童の中には書きことばの短文が書ける児童もいる。MA4:6~MA5:6では、主部述部を伴う書きことば文の書字が可能になり、MA5:6を超える頃から、統語的に正しく、表現したい自己イメージにそった書きことば文の書字が可能になることが明らかになった。また、MA6:6を超える頃から長文の文章書字が可能になるが、一方で、パターン化した文章表現に留まる児童がいることが示された。知的障害児において、文字は単語や文章中で意味ある書きことばとして意識され、文字と書きことばの双方が密接に関連する中で習得が進んでいくと言える。

【キー・ワード】 知的障害児, 文字・書きことば, 書字技能, 習得状況, 精神年齢

問題と目的

小学校特別支援学級に在籍する知的障害児にとって、言語習得の中でも特に書字としての文字の習得と、その文字による書きことばの習得には困難も多く、教師と児童双方に多大な労力が求められている。書字能力の習得は、知的障害児の心的世界を広げ、他者とのコミュニケーションの機会を増やし将来の社会生活を豊かにすることから、知的障害児のみならず保護者からも、小学校の特別支援教育において期待されている学習内容である。しかしながら現状では、知的障害児の書字活動としての文字・書きことばの習得状況と、その習得の実態についての研究はほとんど行われていない。そのため、教育現場では確かな書字指導の手順が見いだせないまま、経験に頼った指導が行われているのが実態だと言える。

そこで本研究では、小学校に在籍する知的障害児の特別支援学級での書字としての文字・書きことばの習得状況と、その児童生徒の精神年齢(MA: Mental Age)と知能指数(IQ: Intelligence Quotient)を調べることで、文字・書きことばの習得状況と精神年齢および知能指数との関連について検討し、どの程度の精神年齢において、どの程度の文字・書きことばの習得が可能なのかを調べることを目的とする。また、その結果から知的障害児の精神発達に対応した文字・書きことばの学習課題や方法について考察し、教育実践での文字・書きことば学習の指導計画作成の一助となることを目的とする。

研究方法としては、グッドイナフ人物画知能検査(Goodenough Draw-a-Man intelligence test; 小林, 1977)(以下 DAM 検査)を使用し、児童の精神年齢を測定する。DAM 検査は、男の子ひとりを用紙に描くという簡便な知能検査であり、児童と教師双方にとって時間的負担も少なく、特に描画や書字技能における認知発達の指標が得られる。この DAM 検査の結果と、知的障害児の実際の文字・書きことばの習得状況を調べて比較検討することから、文字・書きことばの習得状況と精神発達との関連について考察を行う。書字能力習得の指標に精神年齢(MA)を使うのは、現場教員が児童の発達の実態をつかみやすく、小学校時代を通じて長期目標等の指導の目安が立てやすいと考えたからである。

先行研究として、文字・書きことばの習得研究において定型発達児では、かな文字の書字能力の習得研究と、既に習得したかな文字や漢字を使った書きことばとしての文章生成研究の両者に分かれている。書字能力の習得においては、国立国語研究所(1972)による幼児の読み書き能力の研究がある。この研究によると、かな文字の書字に関しては、5歳児クラスで6割の子が21文字以上のかの文字の書字が可能であるとしている。本研究でも、この書字可能年齢を基本にして文字・書きことばの習得年齢を考えていきたい。

書字技能の習得研究では、幼児と児童の書字学習初学者を対象にした、なぞり書きと視写の有効性を調べた研究(小野瀬, 1987, 1988)がある。また、幼児の視写

学習からの書字技能の習得を調べた研究（崎原，1988）や、幼児の視写学習を支える要因を検討した研究（小森，2003）がある。これらの研究から、書字技能において、なぞり書きと視写の有効性に関する知見は得られているが、なぞり書きと視写の書字技能習得だけの実証的研究であり、書字技能から派生する書きことばとしての習得過程上の問題や習得年齢の検討が主たる研究目的とはなっていない。

習得した文字を使用した書きことばとしての書字習得研究としては、内田（1982, 1985, 1989, 1990, 1999, 2006）による小学生における文章生成過程の一連の研究があるが、これらの研究は書字技能の習得そのものは研究対象ではなく、書字技能の習得を前提とした文章生成能力の研究として行われている。定型発達児における書字習得は、その初期において自然に覚えるものであっても、知的障害児の書字習得においては、書字習得初期段階での動機や緻密な指導が必要とされると考える。

書字研究の現状は、書字としての文字習得の研究と、習得した文字を使った書きことばによる文章生成の研究として双方が分離して進められている。この現状に対して本研究では、知的障害児における文字・書きことばの習得は、書字能力としての文字習得と、意味ある書きこ

とばとしての文字習得の双方が密接に関わり合い、発達的に関連した一体のものとして捉える必要があると考えている。そこで本研究では「文字・書きことば」と表記する。

知的障害児における書字能力の研究としては、自らが担任する児童を対象にして、知的発達と書字能力の習得の双方を関連付けた研究（近藤，1951, 1953, 1961）がある。自らの研究を元に、教育実践の中で、児童の精神発達に応じた文字・書きことばの指導を試みている。また、文字の習得能力を調べ、同時にDAM検査を実施し、児童の書字習得と知能指数との関係について調べた事例研究（飯高・崎原・宇野・大和田，1992）があるが、知的発達と書字習得には一定の関係があることを示唆するにとどまっている。

海外では、知的障害児の語彙習得の調査研究（Beveridge, Conti-Ramsden, & Leudar, 1989/1994）がある。この研究は話しことばではあるが、知的障害児の言語とコミュニケーションに関する研究を集約したものであり、知的障害児の言語獲得に関する研究が紹介されている。この研究によると、知的障害児の語彙習得は、定型発達児の精神発達年齢とはほぼ同様の精神発達で習得が行われるとされ、その後、定型発達児より語彙の習得数

Table 1 文字・書きことばの習得段階表

段階		段階の特徴	判定基準
第1段階 書字技能習得前段	1	・筆記具を持ちながら書きができる。	・ながら書きができる。
	2	・文字をまねて書こうとしたり、自分の名前や親しい単語のなぞり書きができる。	・かな文字のなぞり書きができる。 ・文字模倣ができる。
第2段階 自筆で文字が書ける	1	・視写や自筆で名前や単語を自筆で書け、なぞり書きで文が書ける。	・かな文字の視写や単語の自書ができる。 ・なぞり書きで文が書ける。
	2	・自筆で単語を並べた文を書いたり、視写で文章が書ける。	・視写で文が書ける。 ・自筆で単語を並べた文が書ける。
第3段階 書きことば文を自筆で作成できる	1	・修飾語を伴う述部のある文を自筆で書くことができる。	・自筆で20字程度の短文が書ける。修飾語を伴う述部がある。
	2	・修飾語を伴う主部述部のある文を自筆で書く。	・自筆で100～150字程度の漢字とかなを使い、一文中に修飾語が2つ以上ある主部述部のある文章を書くことができる。
第4段階 自己イメージの書きことば表記	1	・表現したいイメージについて、統語的に正しい文を書く。	・自己の表現したいイメージを100～150字程度の漢字かな交じり文で統語的に正しく書ける。
	2	・表現したい自己イメージを統語的及び論理的に整合性のある400字程度の文章として書く。	・自己の表現したいイメージを200～400字程度の漢字かな交じり文で統語的に正しく論理的な文を書ける。

注. 文字・書きことばの段階の判定については12項目の判定基準（表右側）を作り、文字・書きことばの習得状況を判定した。

は増えないが、生活年齢と相関して語彙が増えていくとされる (Mein & O'Connor, 1960)。習得内容においても定型発達児と同様に、ダイナミックな事物 (人、動物、乗り物) や子どもが扱うことができる事物 (おもちゃ、食料品) や体の名称を初めに覚えるとされ、こういった語彙習得の内容についても定型発達児と同じ語彙習得過程であるとされている (Nelson, 1973)。この研究で述べられている知的障害児の初期の語彙習得過程も参考にし、検討する。

研究方法

研究対象

K 市内小学校特別支援学級在籍の知的障害児 51 名 (学校数 11 校)。うち 26 名に自閉症の診断を受けているものがあるが、本研究では知的発達の遅れという観点で児童の実態を集約し、その中で自閉症児の文字・書きことばの習得過程の特徴をあわせて考察していくこととした。本研究の検査および調査について、保護者、学校長、担任の同意を得て実施した。

研究方法

(1) 各自に DAM 検査を実施し、精神年齢 (MA) を調べた。他の発達検査の結果及び生活年齢 (CA: Chronological Age) や障害についても聞き取った。DAM 検査は、筆者が学校を訪問して検査を実施したが、一部の児童ではその場での検査ができずに、担任に検査用紙を預け後日回収するケースもあった。また、予備調査の段階で、人物画を描く DAM 検査の測定可能対象年齢 (MA3:1) 以前の精神年齢の児童がいた。しかしながら、MA3:0 以前の精神年齢での文字・書きことばの習得実態も把握したいと考え、DAM 検査の実施が困難な児童については、就学時に学校で行われた新版 K 式発達検査を参考にすることとした。

(2) 筆者自身が対象児童の学校を訪問し、国語や書字学習場面を参観し観察記録をつけ、その時点で実際に書いた文字や書きことばを資料として収集し、書字学習についての習得状況を担任から聞き取った。収集した児童の資料と習得状況を設定した 12 項目の判定基準 (Table 1) に従って、8 段階に分けた習得段階別に整理した。(1) と同様に、筆者の学校訪問場面では文字や書きことば文が書けなかった児童については、DAM 検査実施日の前後 1 ヶ月以内の書字学習のプリントや作文や日記を資料として提供していただいた。

(1)(2) で得られた資料を個別に整理し、全体を集約して事例研究として考察を行った。

検査及び調査結果

(1) DAM 検査の結果

各自に実施した DAM 検査から精神年齢 (MA) を測



③の児童 MA4:8 CA9:1 IQ:51
2-2 段階に位置する

④の児童 MA6:11 CA12:10
IQ:54
4-2 段階に位置する

Figure 1 DAM 検査例として 2 段階 (左) と 4 段階 (右) における児童の図版 (各図版の下に、児童番号と MA, CA, IQ を表示し、文字・書きことばの習得状況の段階を表記している。)

定し、生活年齢から知能指数 (IQ) を算出した (Figure 1)。それに、担任から聞き取った児童生徒の学年、性別、障害名を加え、精神年齢、生活年齢、知能指数、学年、性別、障害名を表にしてまとめ、考察の都合上精神年齢の若い順に通し番号を丸数字でつけた (Table 2)。①, ②, ③の児童は、DAM 検査の測定可能対象年齢 (MA3:1) 以前の精神年齢のため、就学時の新版 K 式発達検査結果を参考にした。

(2) 知的障害児における文字・書きことばの習得段階の設定

文字・書きことばの習得段階の設定については、小学校学習指導要領解説国語編 (文部科学省, 1999)、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説 (文部科学省, 2000)、小学校国語学習指導書一・二・三・四 (光村図書出版社代表常田寛, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d)、養護学校のこくご☆こくご☆こくご☆☆☆教科書解説 (文部科学省, 2002a) 及び国語☆☆☆☆教科書解説 (文部科学省, 2002b) を参考に、通常学級における学年の学習目標や実際の知的障害児教育実践の書字学習課題に照らし合わせて、かな文字と漢字における書字技能と書きことばの習得段階を設定した。習得段階については、現状では文字・書きことばを総合的に捉えた習得段階は定まっていないことから、ここでは大きく 4 段階に分け、その各々の段階を 2 区分に分け、合計 8 段階とした (Table 1)。

(3) 文字・書きことばの習得段階に対象児の文字・書きことばの習得状況を当てはめる

対象児に関する担任からの聞き取りと学習資料による

Table 2 DAM 検査による精神年齢 (MA) での分類

MA 段階	番号	MA	CA	IQ	学年	性別	障害名
2 歳	①	2:0*	7:8	26*	1	男	MR
	②	2:6*	7:0	36*	1	男	MR/AT
	③	2:6*	11:8	21*	5	女	MR/AT
3 歳	④	3:6	9:7	37	3	女	MR/Down
	⑤	3:8	10:0	37	4	男	MR/Down
4 歳前半	⑥	4:1	6:10	60	1	男	MR
	⑦	4:1	7:0	58	1	男	MR
	⑧	4:1	7:6	54	1	男	MR/AT
	⑨	4:1	12:6	32	6	男	MR
	⑩	4:4	10:0	43	4	女	MR/CP
	⑪	4:4	11:9	36	5	男	MR/AT
4 歳後半	⑫	4:8	7:3	64	1	男	MR
	⑬	4:8	9:1	51	4	男	MR/AT
	⑭	4:10	7:3	66	1	女	MR
	⑮	4:10	7:11	61	2	男	MR
	⑯	4:11	6:5	77	1	男	MR/AT
	⑰	4:11	7:2	69	1	男	MR/CP
	⑱	4:11	9:7	51	3	女	MR/AT
	⑲	4:11	10:9	46	4	女	MR/AT
	⑳	4:11	11:6	43	4	男	MR
	5 歳前半	㉑	5:1	8:1	61	2	男
㉒		5:1	8:4	61	2	男	MR/AT
㉓		5:1	9:6	54	3	男	MR
㉔		5:1	10:1	50	5	男	MR/AT
㉕		5:1	11:1	46	5	男	MR/AT
5 歳後半	㉖	5:7	7:7	74	2	女	MR
	㉗	5:7	8:0	70	3	男	MR/AT
	㉘	5:7	8:0	70	3	女	MR
	㉙	5:7	10:0	56	4	女	MR/AT
	㉚	5:7	10:0	56	4	男	MR/AT
	㉛	5:7	10:9	52	5	男	MR/AT
	㉜	5:9	6:11	83	1	女	MR
	㉝	5:11	9:4	63	3	女	MR
6 歳前半	㉞	6:1	9:3	63	3	男	MR/AT
	㉟	6:1	10:3	59	5	女	MR/CP
	㊱	6:4	11:0	58	5	男	MR/AT
	㊲	6:4	11:2	57	5	女	MR/AT
6 歳後半	㊳	6:8	9:6	70	3	女	MR
	㊴	6:11	9:11	70	4	男	MR
	㊵	6:11	11:1	62	5	男	MR/AT
	㊶	6:11	12:10	54	6	男	MR/AT
7 歳	㊷	7:5	9:5	79	3	女	MR
	㊸	7:5	9:9	76	3	女	MR
	㊹	7:5	12:2	61	6	男	MR/AT
	㊺	7:8	12:0	64	6	女	MR/AT
	㊻	7:9	10:9	72	4	女	MR
	㊼	7:11	12:5	64	6	女	MR/AT
8 歳	㊽	8:1	9:9	83	3	男	MR/AT
	㊾	8:1	10:7	76	4	男	MR/AT
	㊿	8:3	11:0	75	5	男	MR/AT
	㊿	8:8	9:8	90	3	男	MR/AT

注. 児童番号は本研究の目的から精神年齢の若い児童から順につけ、同じ精神年齢の場合は生活年齢の若い順につけた。精神年齢および知能指数における、*は担任から新版 K 式発達検査による発達年齢を聞き取り、発達指数 (DQ) を推計した児童の数値である。学年はすべて小学生である。障害名については、MR: 知的障害児、MR/CP: 脳性マヒによる四肢の運動障害をあわせ持つ知的障害児、MR/AT: 自閉症をあわせ持つ知的障害児、MR/Down: ダウン症をあわせ持つ知的障害児。

Table 3 書字技能と文字・書きことばの習得段階の分類

段階	習得段階	番号	MA	CA	書字技能と文字・書きことばの主な様子
第1段階	1	①	2:0*	7:8	なぐり書きができる。点と点を結ぶ、横線・縦線・丸を書ける。
		③	2:6*	11:8	なぐり書きができる。
		④	3:6	9:7	なぐり書きができる。
	2	②	2:6*	7:0	かな文字の自分の名前のなぞり書きをするが、筆圧は弱く文字線ははみ出す。
		⑤	3:8	10:0	なぐり書きができる。先生が書いた文の文字を視写でまねて書こうとするが字形が取れない。
		⑥	4:1	6:10	ひらがな単語（文字列）のなぞり書きができる。自筆で名前をひらがなで書く。
第2段階	1	⑦	4:1	7:0	ひらがな単語（文字列）のなぞり書きができる。自筆で名前をひらがなで書く。
		⑩	4:11	6:5	ひらがな単語（文字列）のなぞり書きができる。
		⑪	4:4	10:0	ひらがな・カタカナの単語視写可能。親しい単語や自分の名前は自書する。
		⑫	4:8	7:3	自分の名前や親しい単語を自筆で書く。
		⑭	4:10	7:3	ひらがな五十音や自分の名前や親しい単語を自筆で書く。
		⑮	5:1	9:6	自分の名前や親しい単語を自筆で書く。
	2	⑯	5:7	7:7	自分の名前や親しい単語を自筆で書く。短文のなぞり書きができる。
		⑳	4:1	7:6	10文字程度の文の視写ができる。自分の名前やひらがな、カタカナ、1年生の漢字を自筆で書ける。20字程度の文を自筆で書く。
		㉑	4:8	9:1	視写で100字程度の日記を書ける。自分で文章を考えて書くことはできない。
		㉒	5:7	8:0	10文字程度の文の視写や、ひらがな単語を自筆で書く。
		㉓	5:7	8:0	20文字程度の文の視写や、ひらがな単語を自筆で書く。
		㉔	5:9	6:11	自筆で「せんせいかわいいね。せんせいだいすき。」と10字程度の短文や手紙を書くが、鏡文字も書く。
第3段階	1	㉕	4:4	11:9	自筆で20字程度の文を連続して5～8行書くが、字形が取れず統語的にも不完全である。文の視写はできる。
		㉖	4:10	7:11	自筆で50字程度の日記をひらがなで書く。20字程度の絵本の視写が可能。
		㉗	4:11	10:9	自筆で150字程度の文をひらがなで書くが、意味が不明であったり、統語的に不確かである。1・2年生の漢字を視写で書ける。
		㉘	5:1	8:1	自筆で50字程度の文を書く。なぞり書きで150字程度の文を書く。
		㉙	5:1	8:4	自筆で50字程度の文を書く。ひらがな、カタカナ、1年生の漢字を自筆で書く。
		㉚	5:1	10:1	自筆で自分の名前やひらがなを書く。150字程度の短文の視写ができる。ワープロで70字程度の短文が作れる。
		㉛	5:7	10:0	自筆で100字程度の「…しました」という述部のある日記文を書く。
		㉜	5:11	9:4	自筆で「…しました」という述部のある10字程度の短文が書ける。漢字かな交じりの100字程度の文の視写ができる。
		㉝	6:4	11:1	自筆で200字程度の文を漢字かな交じりで書く。内容は内言的であり、統語的に文のつながりが不確かである。
		㉞	6:8	9:6	自筆で100字程度の漢字かな交じり文の日記として書くが、「…しました。…しました。」というパターン文になり、統語面でも誤りがある。
		㉟	6:11	9:11	自筆で30字程度の文を書ける。視写で100字程度の書きことば文を書く。
		㊱	7:5	9:9	自筆で100字程度の述部のみの「…しました。」という短文を、かなとカタカナで続けて10行程度書く。
	2	㊲	8:3	11:0	自筆で100字程度の文を「…しました。」という述部のみの文として、かなとカタカナで書く。視写で漢字かな交じり文を書く。
		㊳	8:8	9:8	内容は内言的で、意味のわからない文もあるが、50字程度の文を自筆で書く。
		㊴	4:11	7:2	50字程度ひらがなで主部述部のある文を自筆で書く。
		㊵	4:11	11:6	100字程度の漢字かな交じり文を使って、主部述部のある文を自筆で書く。
		㊶	5:1	11:1	200字程度のひらがな、カタカナ、1年生の漢字を使って主部述部のある文を書くが、統語的に不完全な部分がある。
		㊷	5:7	10:9	150字程度ひらがなで主部述部のある日記を自書する。内容は内言的である。
第4段階	1	㊸	6:1	9:3	100字程度のひらがなで主部述部のある文を自筆で書く。
		㊹	7:11	12:5	50字程度の漢字かな交じり文で主部述部のある日記を書く。
		㊺	8:1	9:9	100字程度のひらがなやカタカナを使って主部述部のある文を書く。
		㊻	8:1	10:7	100字程度のひらがなやカタカナや漢字で主部述部のある文を書く。
		㊼	4:11	9:7	100字程度のひらがなや漢字を使って、自筆で主部述部のある文章を書く。「～のあとに」と接続詞を使った文を書く。
		㊽	5:7	10:0	100字程度のひらがなやカタカナや漢字を使って、ひとつのテーマについて主部述部のある短文を書く。
	2	㊾	6:1	10:3	100字程度の漢字かな交じり文を使って、主部述部のあるその日の出来事についての日記や文章を書く。
		㊿	6:4	11:0	100字程度の漢字かな交じり文を使って、「を」が「お」になる等助詞の使用が不完全だが、その日のことを日記として書く。
		㋀	6:11	11:1	150字程度のかな文字やカタカナや漢字を使って、その日の出来事について、主部述部のある文章を書く。
		㋁	7:5	9:5	150字程度のひらがな、カタカナ、漢字を使って、ひとつのテーマについて主部述部のある短文を書く。接続詞を使って文章をつなげていくことができる。
2	㋂	7:9	10:9	150字程度のかな文字やカタカナや漢字で、その日の出来事や状況について主部述部のある文章を書く。	
	㋃	4:1	12:6	400字程度の漢字かな交じり文を使って、先生と一緒にひとつのテーマについて主部述部のある文章を書く。	
	㋄	6:11	12:10	200字程度の漢字かな交じり文を使って、出来事や状況について主部述部のある文章を書く。	
		㋅	7:5	12:2	400字程度の漢字かな交じり文を使って、論理的に文章を組み立てて、自分の感情を表現した文章を書く。
		㋆	7:8	12:0	200字程度の漢字かな交じり文を使って、ひとつのテーマについて統語的にも論理的にも整合性のある文章を書く。

注. 児童の番号はDAM検査による精神年齢の児童番号と同じ。

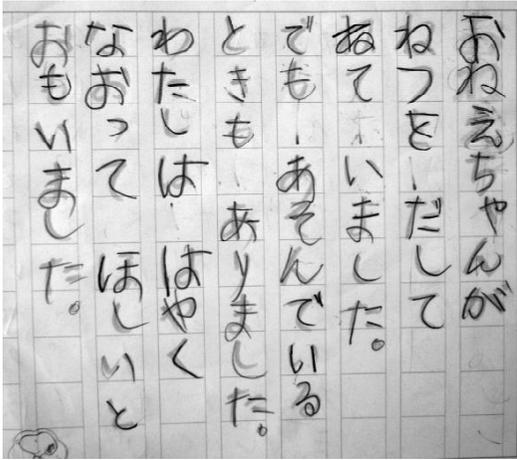


Figure 2 文字・書きことばの習得第2段階の1の児童
(26) 資料 (児童と対話をしながら、先生が文章の下書きを水性ペンで書き、その上を児童が鉛筆でなぞり書く。児童自身が話したことばなので、書いてある内容を理解してなぞり書きをしている。)

習得状況について、12項目の判定基準 (Table 1 参照) で判定を行い、上記 (2) で作成した文字・書きことばの習得段階に当てはめ、対象児の習得段階を表にまとめた (Table 3)。第2段階から第4段階の主な児童 (13, 26, 29, 35, 41) の文字・書きことばの資料を示す (Figure 2~6)。段階ごとの特徴をまとめると以下になる。

第1段階は、書字技能習得の前段階である。第1段階の1は、書字技能としてはなぐり書きであるが、点と点の線結びや点線で下書きされた曲線をなぞることの可能な段階である。文字の認識をもち、マス目の中に文字らしき線のまとまりを書き入れることができる。

第1段階の2は、自筆でのかな文字の形態は取れないが、文字の認識があることから、かな文字による自分の名前や親しい単語のなぞり書きが可能で、かな文字を視写で模倣して続けて書こうとする段階である。

第2段階は、自筆で文字が書ける書字技能の節目の段階だと考える。第2段階の1は、親しい単語の視写や自筆での書字ができる段階である。また、単語のなぞり書きが進み、先生と児童の対話による児童の話しことばを、先生が書きことば文に置き換えて下書きとした文のなぞり書きができる段階である (Figure 2, 児童26)。

第2段階の2では、自筆で書ける単語をつなげた二語文・三語文の書きことば文が書ける段階であり、話しことばを書きことばとして書かれた文の視写をすることができる段階でもある (Figure 3, 児童13)。

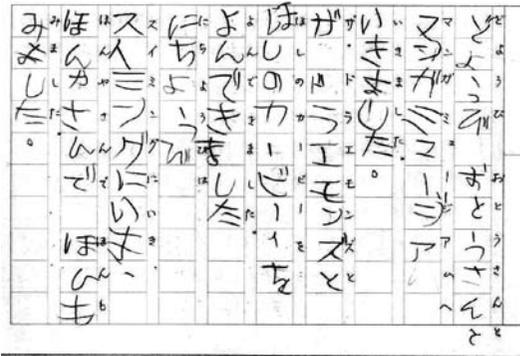


Figure 3 文字・書きことばの習得第2段階の2の児童
(13) 資料 (先生と対話をして、その話を先生がマス目の横に書きことばの文章として書き、その例文を視写することが可能な段階。了解可能な文章を自筆で書くことで、書きことばの文章表現を習得していく。)

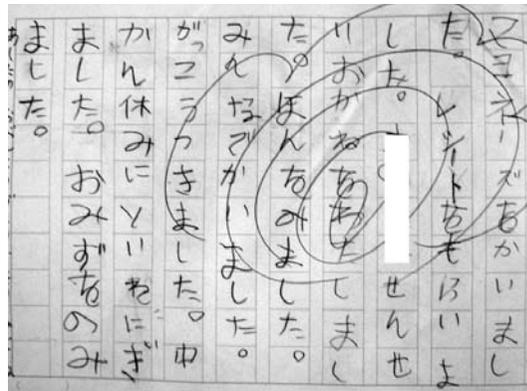


Figure 4 文字・書きことばの習得第3段階の1の児童
(29) 資料 (第3段階の1の述語文の時期にいる児童の文。「マヨネーズをかいました。レシートをもらいました。○○せんせいおかねをわたしました。…」と書かれていて主語になる文節が出てこない。)

第3段階は、自筆での書きことば文の作成が可能になる段階である。第3段階の1は、自筆で文字を書く段階であるが、第2段階から進んで、自筆での書きことば文の書字に慣れる段階である (Figure 4, 児童29)。その書字内容は、単語を並べたり、なぞり書きや視写の書字表現にとどまる第2段階から、統語的に簡単な修飾語や助詞を使った書きことば文として、述部のある内言的な文が書ける段階である。Luria (1979/1982) の言う述語文

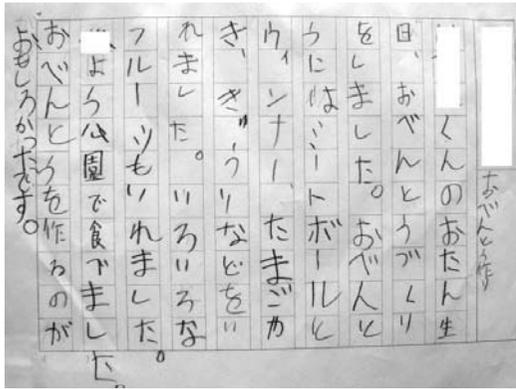


Figure 5 文字・書きことばの習得第4段階の1の児童(③)資料(表現したいイメージについて統語的に整合性のある文を書く段階の児童の文。「おべんとう作り」という表題を設定し、漢字やカタカナを使い、「…には」「…など」という助詞を、110文字程度で書く。)



Figure 6 文字・書きことばの習得第4段階の2の児童(④)資料(自己イメージを統語的に整合性のある文として長文[300字程度]が書ける段階。「ほくの友だち」というテーマで抽象的な友だち関係について、会話をし、具体的な事例を挙げて説明をしている。)

期であると考えられる。この段階では、「…が…をしました。」という主語述語を含んだパターン化した短文を書ける段階でもある。

それが、第3段階の2になると、修飾語をともなう主語述語を有する主部述部のある文章が書けるようになる。この主部述部を意識した文章生成は、通常学級においては小学校2年生から3年生の課題となる。

第4段階は、自己のイメージを書きことばで表記できる段階である。第4段階の1は、その日にあった出来事や自己イメージを漢字かな交じりの書きことば文として書くことが可能になる時期である (Figure 5, 児童③)。

第4段階の2は、統語的にも論理的に整合性があり、一つのテーマについて400字前後の長文の文章が書ける段階となり、知的障害児にとって小学校段階における書きことば文として一定の到達点であると考えられる (Figure 6, 児童④)。

(4) 文字・書きことばの習得状況と精神年齢との対照表の作成

上記の(1)(2)(3)で得られた児童の精神年齢(MA)と文字・書きことばの習得状況をもとにして、精神年齢を横軸に、文字・書きことばの習得段階を縦軸に取り、各自の精神年齢と文字・書きことばの習得状況を表枠にあてはめ、双方の関連を示す (Table 4)。精神年齢の上昇と共に、文字・書きことばの習得段階も上がっていくことが分かる。また、自閉症をあわせ持つ知的障害児 (Table 4において下線のある児童) は、他の知的障害児よりも、若干早期に文字・書きことばを習得していく様

子がうかがえるが、精神年齢が上がったMA6:6以降の段階では、パターン化した文章段階にとどまる児童もいた。

考 察

(1) 文字・書きことばの習得状況と精神年齢(MA)における関連

文字・書きことばの習得状況と精神年齢について、両者の関連から文字・書きことばの習得過程を考察する (Table 3, Table 4 参照)。

MA2:6頃から、第1段階の1のなぐり書きが可能なる児童(① MA2:0, ③ MA2:6, ④ MA3:6)が現れる。ここで、②の児童(MA2:6)は自閉症の診断があり文字に興味を持つ児童であることから、精神年齢が低くても自分の名前のみなぐり書きが可能であると考えられる。担任の指示に従い自分の名前のかな文字のみなぐり書きを行うが、筆記した文字線は震えて明瞭でなく、文字としての認識は育っていないと言える。④の児童は、なぐり書きの段階であるが、原稿用紙のマス目に文字を意識した線のまとまりを書き入れることは可能である。

MA3:6以前の精神年齢では文字としての字形を取することは難しく、書字前期として筆記具を持ち、手指を動かす書字動作を認識していく時期であると言える。

MA3:6過ぎになると、文字の字形は取れないが文字をまねて書こうとする文字模倣や、先行研究(Nelson, 1973)でも指摘されるように、自分の名前や親しい単語への認識が早期からあることから、これらの語のなぐ

Table 4 文字・書きことばの習得と精神年齢との対照表

(文字・書きことばの習得段階)

第4段階	2					⑨ 4:1					⑪ 6:11	⑫ 7:5	⑬ 7:8				
	1						⑮ 4:11		⑳ 5:7	㉑ 6:1	⑳ 6:11	㉒ 7:5	㉓ 7:9				
第3段階	2						⑰ 4:11	㉔ 5:1	㉕ 5:7	㉖ 6:1			㉗ 7:11	㉘ 8:1			
	1					⑪ 4:4	⑮ 4:10	㉑ 5:1	㉕ 5:7	㉖ 6:4	㉘ 6:8	㉙ 7:5		㉚ 8:3	㉛ 8:8		
第2段階	2					⑧ 4:1	⑬ 4:8		㉗ 5:7								
	1					⑩ 4:4	⑫ 4:8	㉑ 5:1	㉕ 5:7								
第1段階	2		② 2:6		⑤ 3:8	⑥ 4:1	⑯ 4:11										
	1	① 2:0	③ 2:6		④ 3:6	⑦ 4:1											
		(MA)	2	2:6	3	3:6	4	4:6	5	5:6	6	6:6	7	7:6	8	8:6	9

注. 丸内の数字は児童番号。その横の数字は精神年齢、何歳：何ヶ月を示す。下線は自閉症の診断を有する児童。

り書きが可能になる児童 (⑤ MA3:8) が現れる。また、⑤の児童は視写はできないが、先生に原稿用紙の行間に書いてもらった書きことば文を見ながら、マス目の中に文字様の線のまとまりを書くことが可能であり、④の児童と同様に文字意識が芽生えてきたと考えられる。

しかしながら、MA4:0以前でのかな文字のなぞり書き学習は、④、⑤の児童の書字習得の様子から、文字認知の点においても困難性が伴い、この年齢段階においては、書字技能前段階の単純な線書きや、読み聞かせ等による文字・書きことば文化に親しむ学習が求められる。

MA4:0を過ぎた第1段階の2にいる児童 (⑥ MA4:1, ⑦ MA4:1, ⑯ MA4:11) は、単語のなぞり書きが定着し、なぞり書き線を下書き線に合わせて明瞭に書けるようになり、自筆での単語の書字を始める時期にあると言える。MA4:0前後で自筆で単語が書ける児童 (⑧ MA4:1, ⑩ MA4:4) や、文章の書ける児童 (⑨ MA4:1, ⑪ MA4:4) がいるが、児童の実態とDAM検査結果を個別に検討すると、⑧と⑪の児童は自閉症をあわせ持つ。小林 (1980) が、自閉症児にもDAM検査での測定は可能と述べていることから、DAM検査の値から見ると、本研究における自閉症を伴う知的障害児は、他の知的障害児より習得段階が若干高くなる可能性が示唆されているが (Table 4)、個別に検討する必要性もある。⑩の児童は、手指操作に困難性があり、DAM検査の値が低く出たと言える。また、⑨の児童は第4段階であるが、人物画が書けない認知障害を考慮する必要がある。一

方、⑪の児童は生活年齢が高く、学校での書字学習経験によって書きことばの文章表記が可能になったと考えられる。

要約すると、MA4:0~MA4:6では、かな文字のなぞり書きは可能である。また、障害種や生活経験により、視写や自筆でのかな文字書字が可能なる児童もいることから、この精神年齢の時期は自筆でのかな文字書字に移行していく段階であり、自筆での書字活動開始期と言える。

MA4:6前後になると、視写や自筆での単語の書字が可能になり、単語を並べた文を自筆で書いたり視写をすることが可能になる児童 (⑫ MA4:8, ⑬ MA4:8, ⑭ MA4:10) が現れ、第2段階に進んでいくと言える。

MA4:6過ぎからMA5:6にかけて、「…しました。」という修飾語を伴う述部のある文を書ける第3段階の1の児童 (⑮ MA4:10, ⑰ MA4:11, ㉑ MA5:1, ㉒ MA5:1, ㉓ MA5:1) や、修飾語を伴った主部述部のある文章を書くことが可能な第3段階の2の児童 (⑱ MA4:11, ㉔ MA4:11, ㉕ MA5:1) が現れる。また、自己の持つイメージを表現しようとする文章が書ける第4段階の1の児童 (⑲ MA4:11) もいる。知的障害児におけるこのMA4:6~MA5:6の時期は、表象活動としての書きことばの書字活動を習得し、自筆で書きことばの文の書字が可能になる時期であると考えられる。文字・書きことば学習の課題としては、書きことば文としての主部述部を伴う文章生成学習が必要になる時期であると言える。

このMA4:6から自筆でかな文字列の単語が書けることは、国立国語研究所の調査(1972)による、定型発達児の書字習得可能年齢である5歳前後からは6ヶ月程早い。しかしながら、生活年齢は8歳から10歳であり、学校での国語学習の経験を考慮に入れると、定型発達児より早いMA4:6過ぎからの自筆での単語書字の書字技能習得は、妥当な年齢だと言える。就学して学習経験のある知的障害児においては、MA4:6頃からかな文字の書字技能習得や、書きことばとしての文章生成という書字活動が可能であると考えられる。この時期の書字習得活動は、書きことばによって自己イメージを書き表そうとする動機や表象機能の育ちが文章生成を促し、それがかな文字の書字技能習得を支えていく時期だと考えられる。

MA5:6を超える頃からMA6:0前後にかけて、書きことばで表現したい自己イメージを、統語的に整った文章として書けるようになる第4段階の1の児童(㉔ MA5:7, ㉕ MA6:1)が現れる。MA5:6~MA6:0のこの時期は、書きことばとして表現したい自己イメージを持つことができ、文字認知や書字を行う手指と視覚の協応動作が整い、文章の意味理解も可能になる時期だと考える。認知発達上の書字習得の要素が整うことにより、文字・書きことばとしての書字活動を抵抗なく受容し、自発的に書字活動を行うことのできる時期であると言える。

MA6:6を超えると統語的にも正しく、論理的に状況説明や自己の心情やイメージを表す400字程度の長文の文章が書ける第4段階の2の児童(㉖ MA6:11, ㉗ MA7:5, ㉘ MA7:8)が現れる。文字を書くことは自発的に行えるが、書きことばの表象活動としての文章の意味内容が問われる時期である。小学校特別支援学級における文字・書きことばの書字能力の一定の目標となる習得状況だと考えられる。

一方で精神年齢としてはMA6:6を超える値が出ているにもかかわらず、文章として表現したい自己イメージや、統語的に文を構成する技能が未成熟であるために、パターン化した述部のみ書きことばの習得(第3段階の1)にとどまり、次の段階に進めていない児童(㉙ MA6:8, ㉚ MA6:11, ㉛ MA7:5, ㉜ MA8:3, ㉝ MA8:8)がいる。同様に、修飾語のある主語を含んだ主部述部のある書きことば文の表記はできるが、「…が…をしました。おもしろかったです。」という教わった通りの形式化した文章にとどまってしまう児童(㉞ MA7:11, ㉟ MA8:1, ㊱ MA8:1)があり、知的障害児の書きことば文作成の困難点が浮かび上がる。

MA6:6~MA7:6の児童(㉚, ㉛, ㉜)の生活年齢は、それぞれ㉚ CA9:6 小学校3年, ㉛ CA9:11 小学校4年, ㉜ CA9:9 小学校3年であり、今後の学習経験によって

次の段階に進む可能性があるが、その一方で、MA7:6を超える、(㉞, ㉟, ㊱, ㊲, ㊳)の児童は、精神年齢としては高いが、書きことばによる文章生成が伸び悩んでいる。形式的な文章パターンから抜け出せない理由の一つとして、ことばが子どもの発達の全体像に合わせて育つことを考えると、これらの児童の課題は書きことばの文章表記技能の問題だけではなく、子どもたち自身の生活世界の広がりにも課題があると言える。また、自閉症を伴うことも習得が伸び悩む原因のひとつと考えられ、他者関係の育ちや生活世界の広がりにも課題があるとされる自閉症児については、他者とのコミュニケーションの意図を持つことや、書きことばによって表現したい自己イメージや思考の発達と言った点からも文章作成上の指導と配慮が必要だと言える。自閉症を伴う知的障害児と他の知的障害児との習得過程を比べてみると(Table 4)、自閉症を伴う知的障害児の方が若干早期に習得する傾向があり、文字・書きことばへの興味や関心の強さを示す。しかし前述したように、精神年齢が高くなっても第3段階にとどまり、自己イメージを書きことばとして表記することが難しい児童がいることから、自閉症を伴う知的障害児においては、書きことばによる書字能力の到達目標の設定についても検討する必要があると考える。

(2) 知的障害児における書字技能と文字・書きことばの習得との関連

本研究における知的障害児では、MA3:6以降で、かな文字のなぞり書きが可能になる第1段階の児童(㉑, ㉒, ㉓)が存在するが、その書字内容は自分の名前のなぞり書きである。このことは、自分の名前という意味の付随するかな文字列であれば、下書きとして書かれているかな文字列の意味が理解できることから、かな文字列をなぞり書く書字意欲が促進され、書字技能としてのなぞり書きが可能になったと考えられる。

MA4:0~MA4:6になると、単語の視写や自筆でのかな文字筆記が可能になる第2段階の児童(㉔, ㉕, ㉖)が出てくる。これらの児童は、かな文字五十音の読字が可能であり、自分の名前や親しい単語の視写や自筆での書字が可能である。読字が可能になることは音節分解が可能になることであり、文字列を一文字ずつに分解して認知できることを意味する。文字列としての親しい単語の意味理解と、一文字ずつの組み合わせによって意味を持つ単語が成立することがわかることにより、文字列としての単語の書字が可能になったと考える。

また、意味の理解できる単語が増えることは、文の内容が理解可能になり書字活動が活性化される。㉗の児童は、自分の話した話しことばを、先生に書きことば文に置き換えてノートのマス目の横に書いてもらうことにより、かな文字列としての書きことば文の視写が可能である。手本となる文章には、児童が日常的に経験している

言動が書かれており、児童が文の意味内容を理解できる書きことば文であることが、視写を可能にしている。

MA4:6~MA5:0前後になると、第3段階の1として述部のある書きことば文が書ける児童(⑪, ⑮, ⑲, ㉑, ㉒, ㉔)が出てくる。定型発達児では、かな文字の書字がようやく可能になる段階であるが、これらの児童は文の書字が可能である。就学後に文字・書きことばの書字学習経験を積んでいることから、書きことば文の書字が可能になったと考えられる。ここでも、書かれている文の内容は、児童の生活経験をもとにした児童にとって意味のある文である。

MA5:0後半からMA6:0前半にかけて、第4段階の1として自分のイメージしたことを文章で表現することが可能になる児童(㉖, ㉗)が出てくる。ここでの文章作成の必要条件として、書きことばとして書字表現をしたい事象のイメージが求められ、文章表記が伸び悩む児童(㉘, ㉙, ㉚, ㉛, ㉜, ㉝, ㉞)は、書きことばで表現をしたいイメージの産出に課題があると考えられる。

一方で、書きことばで表現しようとする事象のイメージを持てる児童(㉟, ㊱, ㊲, ㊳, ㊴, ㊵)は、統語的には課題があっても長文の文章を書く意欲が見られる。ここでも文章を書くという書字技能は、表象活動としての書きことばのイメージを持ち、その書きことばで自己の思いを他者に伝えようとする書字動機が必要になる。その書字動機に支えられた文章に、指導者や本人による統語や表記における推敲が加わることで、統語的に整合性のある一貫したテーマを持つ長文の文章書字能力を習得することが可能になると考える。

つまり、知的障害児の文字・書きことば学習は、かな文字の習得から長文の文章表現にいたるまで、単なる文字記号としての文字習得が進むのではなく、常に意味ある文字として書きことばが存在し、自己のイメージや思考を表象するものであったり、他者に意思を伝えようとする意味あることばとして文字・書きことばの習得が行われていると言える。

(3) 知的障害児の文字・書きことばの学習課題とその時期について

知的障害児における文字・書きことばの学習課題の設定として、はじめに文字・書きことばの習得が可能かどうかの判断が問われる。次に、どの程度の精神年齢から文字・書きことばの習得学習を始めることが妥当かが問われ、当該児童が小学校6年間を通じて、どのような文章が書けるのかを見通していくことが指導者側の課題となる。

小学校入学時に、当該知的障害児の知能指数(IQ)が50前後であるとする、小学校4年生では生活年齢が10歳前後となることから精神年齢が5歳前後となり、

定型発達児における書字が可能な精神年齢となる(国立国語研究所, 1972)。本研究からも、MA4:6前後から書字が可能な児童(⑫, ⑬, ⑭, ⑮, ⑯, ⑰, ⑱, ⑲, ⑳)が存在している。これらの結果から、入学時にIQ50前後の児童であれば、MA4:6~5:0となる小学校3・4年生時において、文字・書きことばの習得学習が可能になると考えられる。同様にIQ50前後であれば、6年生時にはMA6:0前後となり、自己イメージを統語的にも正しい文として400字程度の文章書字が可能になることを期待できる。このような文章書字が可能になることは、小学校卒業時の学習目標として、小学校2年生程度の漢字学習や、修飾語や接続詞を含んだ文章生成等の国語の学習課題ができる可能性があり、文字・書きことば学習の一つの目標として考えられる。

また、MA4:0~4:6の時期では、単語の視写や自筆でのかな文字の書字が可能になる第2段階の児童(⑩, ⑪, ⑬)が出てくる。知的障害児において視写が可能になるこのMA4:0~4:6過ぎの精神年齢は、定型発達児では天野(1986)が言う、かな文字列の単語を一文字ずつに分解して読む音節分解が可能になる時期である。⑩, ⑪, ⑬の児童は、かな文字五十音の読字と同時に、かな文字視写や親しい単語の書字が可能であり、読字と視写が可能になる時期が重なって現れてくる。このことは、知的障害児においては、音節分解が可能になることは文字列としての文字認知と、文字の形態認知の機能が発達してきたことを示し、このことが視写や自筆での単語書字を可能にすると言える。音節分解が可能になる時期を見て、視写学習や単語の自筆での書字学習を行うことが学習課題設定の目安となると考える。

知的障害児における文字・書きことばの学習方法としては、国語の教科学習においても特別支援教育としての独自の文字・書きことば学習の教育理念が必要である。通常学級における文章作成の多くは、物語や説明文を読んで要約したり意見を述べる読解能力を前提とした文章作成能力の育成に重点がおかれているが、知的障害児にとっては、このような読解能力を前提とした文章作成の学習課題に困難さがある。本研究の児童における文章の書字内容は、自己の経験やイメージであり、知的障害児の文章作成における表象活動を育てる方略として、読解能力に上積みするような形で文章作成ではなく、自分にとって意味のある文章として、虚構遊びや絵本などの鑑賞遊びから発展する形で表象活動や作話活動から文章生成を促す方略や、手紙活動のような他者に伝える道具としての書きことば学習から、文字・書きことばの習得学習を行うことが必要だと考える。

まとめと課題

筆者は12年間特別支援学級の担任をしてきたが、文

Table 5 文字・書きことばの習得状況と精神年齢の関係の表

精神年齢	文字・書きことばの習得状況
MA 3:0	なぐり書きの時期（筆記具を持ち、紙に線を書く）。
MA 3:6	親しい単語のなぞり書き練習を開始することは可能。
MA 4:0	自分の名前や親しい単語のかな文字のなぞり書きが可能な児童が出てくる。 かな文字のなぞり書き練習期。なぞり書きを習得することは難しい。
MA 4:6	なぞり書きが可能になり、視写で文の書ける児童もいる。障害種により自筆での書字が可能な児童もいる。自筆での書字活動開始期と言える。
MA 5:0	かな文字の視写や親しい単語を自筆で書けるようになる。 修飾語を伴う述部のある書きことばの短文を書けるようになる。
MA 5:6	修飾語を伴う主部述部のある書きことばの短文を書けるようになる。
MA 6:0	修飾語を伴う主部述部のある文を使って、書きことばで表現したい自己イメージを統語的に整った文として書けるようになる。
MA 6:6	書きことばで表現したい自己イメージのテーマにそって、統語的及び論理的に整った長文の文章を書けるようになる。
MA 7:0	生活年齢が増すにつれ語彙が増える。

字・書きことばの指導では、児童の発達に応じた目標設定や指導が十分ではなく、手探りの実践であったことを反省している。

知的障害児における文字・書きことばの習得研究として、近藤（1951, 1953, 1961）が詳細な実践研究を行い、文字習得と知能指数を関連づけて示しているが、文字・書きことばとしての習得段階を体系的に示すことはしていない。また、飯高ほか（1992）は、個々の児童の事例の比較から、知的障害児においては、「音節分解→読字→書字」の順に進むことを示しているが、どのような精神年齢でどの程度の書字能力を有するかという点には踏み込んでいない。

上記に代表される先行研究を踏まえて、本研究のまとめとして、知的障害児の精神年齢を目安とすると、

MA4:6前後から単語を並べた文の書字が可能になり、MA4:6～MA5:6の時期は、自筆で書きことば文の書字が可能になる時期と考えられる。このことから、入学時にIQ50前後の児童であればMA4:6～5:0となる小学校3・4年生時において、文字・書きことばの習得学習が可能になると言え、この時期から文字・書きことば学習を開始することが効果的だと言える。また、IQ50前後であれば、6年生時にMA6:0前後となり、自己イメージを統語的にも正しい文として400字程度の文章書字が可能になると言え、卒業時までには小学校2年生程度の国語学習が可能であると考えられる。

本研究では、文字・書きことばの習得過程と、書字学習の効果的な開始年齢及び小学校卒業時点における学習の到達目標が、ある程度示せたのではないかと考えてい

る。一方で、自閉症の診断を有する児童においては、個別の検討が必要であり、今後の研究課題である。最後に文字・書きことばの習得段階と精神年齢との関連について表にしてまとめた (Table 5)。精神年齢については、各項目のおおよその開始年齢を示している。文字・書きことば学習における指導計画作成の一助になればと考えている。

文 献

- 天野 清. (1986). *子どものかな文字の習得過程*. 東京: 秋山書店.
- Beveridge, M., Conti-Ramsden, G., & Leuder, I. (1994). *知的障害者の言語とコミュニケーション* (今野和夫・清水貞夫, 監訳). 東京: 学苑社. (Beveridge M., Conti-Ramsden G., & Lauder I. (1989). *Language and communication in mentally handicapped people*. London: Chapman and Hall Ltd.)
- 飯高京子・崎原秀樹・宇野松子・大和田千代子. (1992). 特殊学級児童の言語・コミュニケーション能力の発達経過について—その3—平仮名文字の読み書き習得過程の横断・縦断研究. *特殊教育研究施設報告 第41号*, 東京学芸大学特殊教育研究施設, 東京, 47-58.
- 小林重雄. (1977). *グッドイナフ人物画知能検査ハンドブック*. 京都: 三京房.
- 小林重雄. (1980). *自閉症*. 東京: 岩崎学術出版社.
- 国立国語研究所. (1972). *幼児の読み書き能力*. 国立国語研究所報告 45. 東京: 東京書籍.
- 小森伸子. (2003). 幼児のかな文字視写を成立させる要因についての検討. *発達心理学研究*, 14, 14-24.
- 近藤益雄. (1951). *精神遅滞児の国語指導*. 東京: 東洋館出版社.
- 近藤益雄. (1953). *この子らも・かく—おくれた子どもと綴方*. 東京: 牧書店.
- 近藤益雄. (1961). *精神薄弱児の読み書きの指導*. 東京: 日本文化科学社.
- Luria, A.R. (1982). *言語と意識* (天野 清, 訳) 東京: 金子書房. (Luria, A.R. (1979) *Язык и сознание*. Издательство Московского Университета.)
- Mein, R., & O'Connor, N. (1960). A study of the oral vocabularies of severely subnormal patients. *Journal of Mental Deficiency Research*, 4, 130-143
- 光村図書出版社代表常田寛. (2005a). *小学校国語学習指導書一* 東京: 光村図書出版社.
- 光村図書出版社代表常田寛. (2005b). *小学校国語学習指導書二* 東京: 光村図書出版社.
- 光村図書出版社代表常田寛. (2005c). *小学校国語学習指導書三* 東京: 光村図書出版社.
- 光村図書出版社代表常田寛. (2005d). *小学校国語学習指導書四* 東京: 光村図書出版社.
- 文部科学省. (1999). *小学校学習指導要領解説国語編*. 東京: 東洋館出版社.
- 文部科学省. (2000). *盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月) 解説—各教科, 道徳及び特別活動編*. 東京: 東洋館出版社.
- 文部科学省. (2002a). *こくご☆こくご☆☆こくご☆☆☆教科書解説*. 東京: 慶應義塾大学出版会.
- 文部科学省. (2002b). *国語☆☆☆☆教科書解説*. 東京: 慶應義塾大学出版会.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 1-2 (serial no 149).
- 小野瀬雅人. (1987). 幼児・児童におけるなぞり及び視写の練習が書字技能の習得に及ぼす効果. *教育心理学研究*, 35, 9-16.
- 小野瀬雅人. (1988). なぞり及び視写練習の組み合わせが幼児・児童の書字技能に及ぼす効果. *教育心理学研究*, 36, 129-134.
- 崎原秀樹. (1998). 幼児における文字の視写の発達の变化—分節・構成の観点からの検討. *教育心理学研究*, 46, 212-220.
- 内田伸子. (1982). 幼児はいかに物語をつくるか? *教育心理学研究*, 30, 211-222.
- 内田伸子. (1985). 文章を生み出す力 (1)—幼児期の物語産出から入門期の作文指導へ. *児童心理*, 7月号, 154-168. 東京: 金子書房.
- 内田伸子. (1989). 物語ることから文字作文へ—読み書き能力の発達と文字作文の成立過程. *読書科学*, 33 (1), 10-24.
- 内田伸子. (1990). *子どもの文章*. 東京: 東京大学出版会.
- 内田伸子. (1999). *発達心理学*. 東京: 岩波書店.
- 内田伸子. (2006). 文章産出—物語ること・書くこと・考えること. 針生悦子 (編), *朝倉心理学講座 5 言語心理学* (pp.77-102). 東京: 朝倉書店.

Watanabe, Minoru (Hanazono University). *Writing and Written Language Acquisition Levels in Mentally Disabled Children, in Relationship to Mental Age*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.2, 169-181.

The mental ages of 51 mentally disabled children were measured using the Goodenough Draw-a-Man intelligence test. The children's writing and written language acquisition skills were also evaluated, and classified into one of eight skill levels. Analyses showed that participants could trace Japanese kana characters at about MA 4:0. After MA 4:6, participants could copy *kana* characters by eye, and some could write words made of *kana* characters on their own. Some with higher chronological ages could write simple sentences. From MA 4:6 to 5:6, children could write sentences with subjects and predicates. Beyond MA 5:6, participants could express their own ideas in writing without syntactic mistakes. After MA 6:6, children could write long sentences. However, some of these children were limited to writing sentences of fixed patterns. Based on these age-related trends, it appears that learning in mentally disabled children progresses when characters in words and sentences are recognized as meaningful, and that there is a strong link between acquisition of characters and written language.

[Key Words] Mental disabilities, Writing, Handwriting, Language acquisition, Mental age

2009. 4. 7 受稿, 2009. 12. 8 受理

大学生及びその恋人のアイデンティティと“恋愛関係の影響”との関連

高坂 康雅

(和光大学現代人間学部)

本研究の目的は、大学生のアイデンティティの確立の程度及び推測された恋人のアイデンティティの確立の程度と、恋愛関係の影響との関連を検討することである。現在恋人のいる大学生212名を対象に、高坂(2009)の恋愛関係の影響項目40項目、加藤(1983)の同一性地位判別尺度18項目、恋人のアイデンティティの確立の程度を推測できるように修正した同一性地位判別尺度18項目への回答を求めた。その結果、回答者本人のアイデンティティについて達成型やフォークロージャー型に分類された者は「時間的制約」得点が低かった。また推測された恋人のアイデンティティについて達成型やフォークロージャー型に分類された者は「自己拡大」得点や「充足的気分」得点が高く、「他者交流の制限」得点が低かった。これらの結果から、恋人のアイデンティティが達成型やフォークロージャー型であると、恋愛関係をもつことが青年の人格発達に有益にはたらくことが示唆された。

【キー・ワード】 恋愛関係の影響, アイデンティティ, 大学生

問題と目的

恋愛は青年にとって重要な関心事のひとつであり、また、異性との恋愛関係の構築し、維持することは、青年の人格発達や日常生活に強く影響している(松井, 1996; 訖摩, 1986など)。例えば、Aron, Paris, & Aron(1995)は恋愛開始前よりも恋愛開始後の方が自己概念が多様化し、自己効力感や自尊心も増加することを明らかにしている。また、神薙・黒川・坂田(1996)は恋愛関係にある者の方がいない者に比べ自尊心や充実感が高く、抑うつ程度の低いことを明らかにしている。このような恋愛関係が青年に及ぼす影響について、高坂(2009)は、従来の研究ではポジティブな影響とネガティブな影響が一次的に扱われており、また、日常生活における影響を含め恋愛関係の影響が網羅的に把握されていないと指摘した上で、恋愛関係をもつことによって生じたと青年が認知している心理的・実生活的変化を“恋愛関係が青年に及ぼす影響”(以下、恋愛関係の影響)として捉え、恋愛関係にある大学生を対象に調査を実施し、「自己拡大」、「充足的気分」、「拘束感」、「関係不安」、「経済的負担」、「生活習慣の乱れ」、「他者評価の上昇」という7因子を抽出している。また、これら7因子について、交際期間や関係満足度、関係満足度との関連を検討したところ、女子において関係満足度が5つの因子と関連していたが、交際期間や関係満足度は恋愛関係の影響とはあまり関連していないことが示された。これらの結果を踏まえ、高坂(2009)は、恋愛関係の影響には、アイデンティティのような人格発達の変数が関わっている可能性を指

摘している。

Erikson(1950/1977, 1959/1988)は青年期の恋愛を、拡散した自我像を恋人に投射することで自己のアイデンティティを定義づけようとする努力であると述べ、また異性との親密な関係を築くためには確固としたアイデンティティが必要であるとも指摘している(Evans, 1967/1981)。また、大野(1995)は“親密性が成熟していない状態で、かつ、アイデンティティの統合の過程で、自己のアイデンティティを他者からの評価によって定義づけようとする、または、補強しようとする恋愛行動”を「アイデンティティのための恋愛」として概念化し、“相手からの賛美、賞賛を求めたい”、“相手からの評価が気になる”、“しばらくすると、呑み込まれる不安を感じる”、“相手の挙動に目が離せなくなる”、“結果として多くの場合交際が長続きしない”、という5つの特徴を挙げている。このように、アイデンティティの確立の程度と恋愛関係における行動や恋愛関係の影響との関連が指摘されており、アイデンティティが十分に確立していない状態で恋愛をすることは、“呑み込まれる不安を感じる”などのようなネガティブな影響が生じる可能性が示唆されている。しかし、アイデンティティ研究のレビュー(鐘・岡本・宮下, 2002など)や恋愛研究のレビュー(立脇・松井・比嘉, 2005など)では、アイデンティティの確立の程度と恋愛関係における行動や恋愛関係の影響を検討している研究は見出されていない。北原・松島・高木(2008)は、直接的に恋愛とアイデンティティの確立の関係を検討している研究は見当たらないと指摘した上で、恋人の有無や交際期間の長さ

よるアイデンティティの確立の程度に違いがみられることを明らかにしているが、アイデンティティの確立の程度と恋愛関係における行動や恋愛関係の影響との関連については検討していない。

大野（1995）の“アイデンティティのための恋愛”の特徴から、アイデンティティの確立が不十分な者は、恋愛関係をもつことによってネガティブな影響を受けていることが推測される。また、Takagi, Fukumori, & Ozawa（1987）はアイデンティティ・ステータスのうち、達成型の方が拡散型よりも異性の友人と良好な関係をもっていることを明らかにしており、ここから恋人に対しても達成型の方が良好な関係をもち、それによって恋愛関係のポジティブな影響を受けていると考えられる。さらに、Prager（1982）は女性においてのみであるが、達成型やフォークロージャー型はモラトリアム型や拡散型よりも自己評価が高く、フォークロージャー型は全般的に適応性が高いことが明らかにされている。これらから、本人のアイデンティティが達成型やフォークロージャー型の場合、モラトリアム型や拡散型に比べて恋愛関係によるポジティブな影響を受けていると予測される。

また、神薙ほか（1996）は回答者本人の恋愛関係へのコミットメントの程度と恋人のコミットメントの程度の予測を組み合わせ、回答者本人の充実感との関連を検討し、回答者本人のコミットメントが高くて、恋人のコミットメントが低いと予測している回答者の充実感、恋人のコミットメントが高いと予測している回答者よりも低いことを明らかにしている。この結果は、恋愛関係は二者関係であり、本人だけではなく恋人に関する人格発達の変数が恋愛関係の影響に関わっていることを示唆している。また、Erikson（1959/1988）は親密な関係を築くためには両者がアイデンティティを確立していることが必要であると指摘しており、Fromm（1956/1991）は自己が確立していることが能動的に愛することの必要条件であると述べている。これらの指摘を踏まえれば、恋人のアイデンティティが確立していれば、恋人から能動的に愛されることによって、恋愛関係によるポジティブな影響を受けることができると考えられる。つまり、本人だけではなく、恋人も達成型やフォークロージャー型であると推測される方が、よりポジティブな影響を受けていると認知しやすいと予測される。

そこで本研究では、アイデンティティの確立の程度と恋愛関係の影響との関連を検討することを目的とする。この際、Erikson（1959/1988）やFromm（1956/1991）の指摘、神薙ほか（1996）の結果を踏まえ、回答者本人のアイデンティティの確立の程度に加え、回答者が推測する恋人のアイデンティティの確立の程度も測定し、それらを組み合わせ、恋愛関係の影響との関連を検討することとする。アイデンティティの確立の程度によ

って恋愛関係の影響が異なるのかを明らかにすることにより、Erikson（1950/1977、1959/1988）や大野（1995）の指摘を検証することができ、推測された恋人のアイデンティティの確立の程度を加えることにより、青年の人格発達における恋愛や恋人の意味についても示唆を与えることができると考える。

アイデンティティの確立の程度を測定する方法としては、アイデンティティの確立の程度を一次的あるいは多次元的に捉える特性論的方法（Rasmussen, 1964; 谷, 2001 など）と、Marcia（1966）のアイデンティティ・ステータス理論に基づいた類型論的方法（Bennion & Adams, 1986; Berzonsky, 1992 など）の2つに大別される。本研究では、回答者本人のアイデンティティの確立の程度に加え、回答者が推測する恋人のアイデンティティの確立の程度も測定し、それらを組み合わせ、恋愛関係の影響との関連を検討することを目的としているため、類型論的方法の方がこれらを組み合わせ検討する方法として適していると考えられる。そこで、本研究ではアイデンティティ・ステータス理論に基づいて作成された尺度であり、かつ、国内で広く使用されている加藤（1983）の同一性地位判別尺度を使用する。加藤（1983）の尺度は、Marcia（1966）の理論に基づき、「危機」を「過去の危機」と「将来の自己投入の希求」の2下位尺度で、「関与」を「現在の自己投入」の1下位尺度で、それぞれ測定し、3下位尺度得点をもとに対象者を6つのステータスに類型化する尺度である。しかし、この尺度は、各下位尺度の内的一貫性が低く（野村・橋本, 2005 など）、また尺度による類型にはMarcia（1966）が提唱した4つのステータスには含まれない2つの中間型が存在し、しかも、多くの対象者がこの中間型（特にD-M中間型）に分類されやすいという問題点がある。アイデンティティ・ステータス理論に基づいた海外の尺度として、Balistreri, Busch-Rossnagel, & Geisinger（1995）は、「危機」と「関与」の2下位尺度からなるEgo Identity Process Questionnaire（EIPQ）を作成し、「危機」得点の高低と「関与」得点の高低を組み合わせ、Marcia（1966）の4つのアイデンティティ・ステータスに対応する類型化を行っている。Balistreri et al.（1995）の尺度は日本語版が作成されていないが、その分類方法は簡便であり、アイデンティティ・ステータス理論に基づいた研究を行う上では有用である。加藤（1983）の尺度も、大きくは「危機」と「関与」という2つの観点から作成されていることから、加藤（1983）の尺度項目を用いて、Balistreri et al.（1995）のEIPQと同様の類型化が可能であると考えられる。そこで、本研究では、小塩（2002）を参考に、加藤（1983）の尺度項目に対し主成分分析を行い、「危機」と「関与」に相当する2成分を抽出し、EIPQの分類方法を参考に、回答者のアイデンティティの確立の程度及

び回答者が推測する恋人のアイデンティティの確立の程度を類型化する。

なお、本研究で取り上げる恋愛関係は、異性との間で実際に成立している関係であり、片思いや同性との関係は扱わないこととした。

方 法

分析対象者

北海道内、茨城県内、東京都内の大学生を対象に調査を実施し、現在恋人がおり、回答に不備のない者212名（男性92名、女性120名；平均年齢20.7歳、標準偏差1.6歳）を分析対象者とした。交際期間は1ヶ月から66ヶ月で、平均交際期間は16.7ヶ月（標準偏差13.6ヶ月）であった。

調査時期・調査方法

調査時期は2008年10月から2009年6月であった。調査は講義時間の一部を利用して集団にて実施した。この際、恋愛に関する調査であること、調査への協力・回答は任意であり拒否することができること、無記名であること、回答途中であっても中断することができること、回答を拒否・中断しても不利益は生じないことなどを調査用紙の表紙に明記し、口頭でも伝えた。

調査内容

まず現在恋愛関係にあるか（恋人がいるか）を尋ね、恋愛関係にある（恋人のいる）者には交際期間を尋ねた上で、以下の(1)から(3)までに回答するよう求めた。現在恋愛関係にない（恋人のいない）者は、この時点で回答を終了した。

(1) **恋愛関係の影響項目** 高坂(2009)は因子分析の結果、「自己拡大」、「充足的気分」、「拘束感」、「関係不安」、「経済的負担」、「生活習慣の乱れ」、「他者評価の上昇」という7因子を抽出している。そのうち、第1因子「自己拡大」の内容は多義的であるため、「自己拡大」に関する項目は10項目、他の6因子に関する項目は各5項目ずつ、合計40項目を、高坂(2009)の結果をもとに選択あるいは新たに作成し、使用した。「その人（恋人）と付き合っていることについて、現在のあなたに、以下の項目がどの程度あてはまりますか」という教示のもと、「まったくあてはまらない」(1点)、「あまりあてはまらない」(2点)、「どちらともいえない」(3点)、「ややあてはまる」(4点)、「とてもあてはまる」(5点)の5件法で回答を求めた。

(2) **同一性地位判別尺度〔自己測定用〕** 加藤(1983)が作成した尺度を使用した。この尺度は、「現在の自己投入」、「過去の危機」、「将来の自己投入の希求」の3下位尺度各6項目、合計18項目で構成されている。教示及び選択肢は加藤(1983)に従い、「以下の項目は、現在のあなたにどの程度あてはまりますか」という教示の

もと、「全然そうではない」(1点)、「そうではない」(2点)、「どちらかといえばそうではない」(3点)、「どちらかといえばそうだ」(4点)、「かなりそうだ」(5点)、「まったくそのとおりだ」(6点)の6件法で回答を求めた。

(3) **同一性地位判別尺度〔恋人推測用〕** 回答者が推測する恋人のアイデンティティの確立の程度を測定できるように、加藤(1983)の尺度の表現を変更して使用した。「以下の項目は、現在のその人（恋人）にどの程度あてはまりますか」という教示のもと、(2)と同様の選択肢で回答を求めた。

結 果¹⁾

恋愛関係の影響項目の因子分析と得点化

恋愛関係の影響項目40項目について、因子数を7に指定して、最尤法・Promax回転による因子分析を行った(Table 1)。その結果、第1, 2, 3, 5, 7因子はそれぞれ、高坂(2009)の「自己拡大」、「充足的気分」、「他者評価の上昇」、「経済的負担」、「関係不安」に対応する因子が抽出された。一方、第4因子は、F「生活習慣の乱れ」の項目と、C「拘束感」の項目の一部がまともて構成されていた。項目の内容をみると、いずれも恋人がいることによって自分の思うような時間の使い方ができなくなることを表していると考えられるため、第4因子を「時間的制約」と命名した。また第6因子にはC「拘束感」の項目のうち、恋人以外の他者との交流が制限されることを表す項目がまともていた。そこで、第6因子を「他者交流の制限」と命名した。7因子での説明可能な分散の割合の総和は51.7%であった。

各因子に.40以上の負荷量を示した項目の α 係数を算出したところ、.90から.71と十分な内の一貫性が確認されたことから、各因子に.40以上の負荷量を示した項目の平均を算出し、各得点とした(第1因子「自己拡大」の得点を「自己拡大」得点と呼ぶこととし、第2因子以降の得点も同様とする。また、恋愛関係の影響7因子の得点を総称して「恋愛関係の影響」得点と呼ぶ)。

同一性地位判別尺度項目の主成分分析と類型化

同一性地位判別尺度〔自己測定用〕18項目に対し、Marcia(1966)のアイデンティティ・ステータス理論が「危機」と「関与」という2つの観点で構成されていることを踏まえ、抽出成分数を2に指定して、主成分分析を行った(Table 2)。その結果、第1成分には、11A「私は『こんなことがしたい』という確かなイメージを持っていない」(成分負荷量.74)や4A「私には、特にうちこむものはない」(.71)、1A「私は今、自分の目標をなしとげるために努力している」(-.67)のような「現在の自己投入」の項目が絶対値で高い負荷量を示している。ここ

1) 本研究の分析はSPSS ver15 for Windowsを用いて行った。また本研究で行った多重比較はすべてTukey法5%水準である。

Table 1 恋愛関係の影響項目の因子パターン (Promax 回転後) 及び各項目の平均 (標準偏差)

項目内容	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	h^2	平均 (標準偏差)
第1因子「自己拡大」									
25A: 意志が強くなる	.95	-.22	-.13	-.08	-.02	.00	.06	.67	3.33 (1.12)
30A: 自分に厳しくなる	.69	-.15	.01	-.12	-.02	.14	.11	.44	2.80 (1.07)
9A: 何事にも積極的になれる	.69	.01	.14	-.06	-.03	-.03	.00	.63	3.18 (1.03)
24A: 視野が広がる	.66	.02	.00	.09	-.12	-.14	.05	.52	3.69 (1.05)
1A: いろいろな物事に興味がわく	.50	.23	.05	.01	.00	-.04	.07	.52	3.79 (0.99)
32A: 自分の性格が理解できる	.42	.14	-.02	.17	-.01	-.19	.07	.33	3.87 (0.96)
17A: 活動的になれる	.42	.16	.10	-.09	.10	.05	-.02	.35	3.61 (1.03)
15A: 人を思いやることができるようになる	.41	.14	.06	-.12	.08	.00	-.05	.31	3.55 (0.94)
35A: 趣味が広がる	.38	.18	.13	.00	.17	-.04	-.15	.32	3.44 (1.08)
5A: 自分の長所や短所がわかる	.32	.19	-.07	.12	-.05	-.03	.09	.21	4.00 (0.92)
第2因子「充足的気分」									
13B: 幸せだと感じる	.01	.83	-.03	-.09	-.02	-.02	.10	.79	4.37 (0.85)
23B: 気持ちが癒される	-.09	.80	-.01	-.01	.01	-.04	.03	.60	4.29 (0.75)
31B: 毎日が楽しい	.08	.77	.01	.01	.02	-.02	-.04	.65	4.04 (0.92)
2B: 気持ちが安らぐ	-.11	.75	.08	-.12	-.13	.04	.02	.60	4.44 (0.72)
40B: 毎日が充実している	.18	.71	-.05	.00	.01	-.03	.01	.66	3.94 (0.98)
第3因子「他者評価の上昇」									
8G: 周りの人からの評価がよくなる	-.03	-.05	.92	.11	.02	-.09	.00	.78	2.91 (0.91)
12G: 周りの人から好意的に見られる	-.01	.00	.89	.01	.02	-.04	-.14	.76	3.03 (0.97)
18G: 自分の評判が良くなる	.00	.01	.88	-.01	-.05	.04	-.09	.77	2.92 (0.90)
34G: 周りの人からうらやましがられる	.05	.09	.54	.04	-.02	-.07	.12	.42	3.06 (1.09)
27G: 周りの人から一人前に見られる	.26	.01	.43	-.06	-.04	.24	.08	.44	2.48 (0.97)
第4因子「時間的制約」									
29F: 勉強に集中できない	-.08	-.06	.07	.78	-.13	-.08	.15	.54	2.52 (1.21)
19F: 生活のリズムが乱れる	.02	-.15	.04	.72	.11	-.13	.18	.56	3.02 (1.29)
7F: 身の周りがおろそかになる	-.10	.05	-.01	.65	-.04	-.07	.20	.41	2.55 (1.12)
28C: 自分のための時間が取れない	.03	.08	.02	.59	.06	.32	-.28	.75	2.58 (1.25)
22C: 一人の時間がなくなる	.08	.08	-.05	.56	-.03	.37	-.35	.74	2.69 (1.32)
16F: 計画性がなくなる	-.06	-.12	.06	.52	.06	-.14	.17	.29	2.34 (1.02)
39F: その人の生活リズムにあわせてしまう	.09	.07	-.06	.46	.05	.13	.27	.40	2.96 (1.21)
第5因子「経済的負担」									
20E: 交際費が負担になる	.06	-.02	-.13	.06	.89	-.10	-.08	.74	2.52 (1.19)
6E: 交際費がかかる	-.07	.16	-.06	-.06	.86	.00	-.08	.67	3.06 (1.25)
33E: 外食などで出費が多い	-.03	-.06	.02	.05	.68	-.10	-.07	.44	3.07 (1.23)
37E: プレゼントなどでお金がかかる	.09	-.19	.14	-.13	.61	.13	.11	.48	2.94 (1.22)
11E: あまり考えずにお金を使ってしまう	-.07	-.05	.09	.12	.39	.06	.17	.31	2.83 (1.28)
第6因子「他者交流の制限」									
36C: 他の異性との交際が制限される	-.04	.04	-.07	-.16	-.04	.87	.21	.60	2.71 (1.33)
10C: 束縛されている気がする	-.01	-.12	-.04	.02	-.03	.71	-.01	.57	2.33 (1.23)
3C: 友達と遊びに行きにくい	-.04	-.03	.08	.02	.01	.63	.07	.45	2.51 (1.28)
第7因子「関係不安」									
26D: 嫉妬する (ヤキモチをやく) ことが多い	.13	.06	-.10	.19	.02	.03	.59	.44	2.87 (1.31)
4D: その人の気持ちがいつも気になる	.01	.20	.04	.10	.01	.09	.58	.49	3.44 (1.06)
21D: 漠然と別れることへの不安を感じる	.08	-.08	-.07	.14	-.12	.04	.46	.21	2.85 (1.30)
14D: いつもその人のことしか考えられなくなる	.03	.35	-.01	.03	.08	.07	.45	.46	2.72 (1.18)
38D: その人の要望を断れない	-.13	-.05	.06	.07	.18	.28	.42	.40	2.85 (1.16)
各因子に .40 以上の負荷量を示した項目の α 係数	.85	.90	.86	.83	.82	.77	.71		
因子間相関 (左下)・得点間相関 (右上)	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7		
第1因子「自己拡大」	-	.58***	.48***	-.20**	-.06	-.23**	.25***		
第2因子「充足的気分」	.59	-	.39***	-.20**	-.12†	-.24***	.29***		
第3因子「他者評価の上昇」	.49	.40	-	-.03	.04	.05	.15*		
第4因子「時間的制約」	-.19	-.15	-.06	-	.37***	.47***	.25***		
第5因子「経済的負担」	-.05	-.07	.08	.42	-	.26***	.25***		
第6因子「他者交流の制限」	-.18	-.23	.10	.54	.41	-	.14*		
第7因子「関係不安」	.27	.35	.16	-.02	.20	-.09	-		

注. 各項目番号後のアルファベットは高坂 (2009) における因子を表している: A「自己拡大」, B「充足的気分」, C「拘束感」, D「関係不安」, E「経済的負担」, F「生活習慣の乱れ」, G「他者評価の上昇」。

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

Table 2 同一性地位判別尺度 [自己測定用] の主成分分析結果及び各項目の平均 (標準偏差)

項目内容	第1成分	第2成分	平均 (標準偏差)
11A: 私は「こんなことがしたい」という確かなイメージを持っていない※	.74	.25	2.87 (1.29)
4A: 私には、特にうちこむものはない※	.71	.14	2.50 (1.39)
1A: 私は今、自分の目標をなしとげるために努力している	-.67	-.18	4.00 (1.14)
2B: 私はこれまで、自分について自主的に重大な決断をしたことはない※	.62	.04	2.46 (1.20)
8A: 私は、自分がどんな人間で何を望みおこなおうとしているのかを知っている	-.59	-.23	3.44 (1.21)
7C: 私は自分がどういう人間であり、何をしようとしているのかを、今いくつかの可能な選択を比べながら真剣に考えている	-.58	.53	4.04 (1.27)
10C: 私には、自分がこの人生で何か意味あることができるとは思えない※	.52	.21	2.44 (1.19)
3C: 私は一生けんめいのうちこむものを積極的に探し求めている	-.45	.26	3.83 (1.31)
12B: 私は以前、自分のそれまでの生き方に自信をもてなくなったことがある	.15	.74	3.93 (1.51)
6B: 私は、自分がどんな人間なのか、何をしたいのかということを、かつて真剣に迷い考えたことがある	-.40	.66	4.64 (1.29)
9B: 私は、親やまわりの人の期待にそった生き方をする事に疑問を感じたことはない※	.21	-.46	2.77 (1.25)
5C: 私は、環境に応じて、何をすることになっても特に構わない※	.07	-.12	3.20 (1.31)
寄与率 (%)	27.3	14.8	

注. 項目番号後のアルファベットは加藤 (1983) の下位尺度を表す: A「現在の自己投入」、B「過去の危機」、C「将来の自己投入の希求」。また、項目後の※は加藤 (1983) における逆転項目を意味する。各成分に絶対値で .40 以上の成分負荷量を太線枠で囲った。

Table 3 同一性地位判別尺度項目 [恋人推測用] の主成分分析結果及び各項目の平均 (標準偏差)

項目内容	第1成分	第2成分	平均 (標準偏差)
1A: その人は今、その人の目標をなしとげるために努力している	-.72	.00	4.36 (1.15)
4A: その人には、特にうちこむものはない※	.71	.18	2.20 (1.16)
2B: その人はこれまで、その人について自主的に重大な決断をしたことはない※	.66	.22	2.47 (1.07)
11A: その人は「こんなことがしたい」という確かなイメージを持っていない※	.65	.25	2.53 (1.22)
10C: その人には、その人自身がこの人生で何か意味あることができるとは思えない※	.62	.20	2.26 (1.07)
8A: その人は、その人自身がどんな人間で何を望みおこなおうとしているのか知っている	-.54	.09	4.03 (1.07)
5C: その人は、環境に応じて、何をすることになっても特に構わないと思っている※	.51	.41	2.96 (1.24)
3C: その人は一生けんめいのうちこむものを積極的に探し求めている	-.46	.33	4.08 (1.20)
9B: その人は、親やまわりの人の期待にそった生き方をする事に疑問を感じたことはない※	.32	.19	2.95 (1.32)
12B: その人は以前、その人自身のそれまでの生き方に自信をもてなくなったことがある	-.07	.64	3.42 (1.37)
6B: その人は、その人自身がどんな人間なのか、何をしたいのかということを、かつて真剣に迷い考えたことがある	-.54	.59	4.11 (1.14)
7C: その人はその人自身がどういう人間であり、何をしようとしているのかを、今いくつかの可能な選択を比べながら真剣に考えている	-.51	.53	4.02 (1.06)
寄与率 (%)	30.7	13.0	

注. 項目番号後のアルファベットは加藤 (1983) の下位尺度を表す: A「現在の自己投入」、B「過去の危機」、C「将来の自己投入の希求」。また、項目後の※は加藤 (1983) における逆転項目を意味する。各成分に絶対値で .40 以上の成分負荷量を太線枠で囲った。

から第1成分は「関与のなさ」を表す成分であると考えられる。第2成分には、12B「私は以前、自分のそれまでの生き方に自信をもてなくなったことがある」(.74)

や6B「私は、自分がどんな人間なのか、何をしたいのかということを、かつて真剣に迷い考えたことがある」(.66) のような「過去の危機」の項目が高い正の負荷量

を示している。ここから第2成分は「危機の経験」を表す成分であると考えられる。

同一性地位判別尺度〔恋人推測用〕18項目についても、抽出成分数を2に指定して、主成分分析を行ったところ、〔自己測定用〕と同様に、第1成分が「関与のなさ」、第2成分が「危機の経験」を表すと考えられる2成分が抽出された (Table 3)。

そこで、〔自己測定用〕、〔恋人推測用〕それぞれについて、回帰法により成分得点を算出した。次に、Balistreri et al. (1995) の分類方法をもとに、〔自己測定用〕、「恋人推測用」の「関与のなさ」得点及び「危機の経験」得点の平均を基準に、アイデンティティの確立の程度について分類を行った。つまり、「関与のなさ」得点が平均以下で「危機の経験」得点が平均以上であった回答者を「達成型」(〔自己測定用〕の得点で「達成型」と分類された群をSA群、〔恋人推測用〕の得点で「達成型」と分類された群をLA群と呼び、以下同様)、「関与のなさ」得点が平均以上で「危機の経験」得点も平均以上であった回答者を「モラトリアム型」(順にSM群、LM群と呼ぶ)、「関与のなさ」得点が平均以下で「危機の経験」得点も平均以下であった回答者を「フォークロージャー型」(順にSF群、LF群と呼ぶ)、「関与のなさ」得点が平均以上で「危機の経験」得点が平均以下であった回答者を「拡散型」(順にSD群、LD群と呼ぶ)に、分類した²⁾。

〔自己測定用〕による分類と〔恋人推測用〕による分類の組み合わせ

回答者本人の分類と回答者が推測した恋人の分類の組み合わせについて明らかにするため、〔自己測定用〕による分類と〔恋人推測用〕による分類のクロス集計表を作成し、 χ^2 検定を行ったところ、人数の偏りが有意であった ($\chi^2(9, N=212)=46.29, p<.001$) (Table 4)。調整済みの標準化された残差を算出した結果、SA群では、LA群の割合が高く、LM群やLD群の割合は低かった。またSM群では、LM群の割合が高く、LA群の割合は低かった。SF群では、推測された恋人の分類において人数の偏りはみられなかったが、SD群では、LD群の割合が高く、LA群の割合は低かった。

〔自己測定用〕による分類と〔恋人推測用〕による分類を要因とした「恋愛関係の影響」得点の分散分析

回答者本人のアイデンティティの確立の程度や推測された恋人のアイデンティティの確立の程度と恋愛関係の影響との関連を検討するために、〔自己測定用〕による分類及び〔恋人推測用〕による分類を要因として、「恋愛関係の影響」7得点について2要因分散分析を行った

Table 4 回答者本人のアイデンティティの類型と推測された恋人のアイデンティティの類型のクロス集計表

		恋人推測				合計
		LA	LM	LF	LD	
自己測定	SA	25 (11.8)	7 (3.3)	17 (8.0)	2 (0.9)	51 (24.1)
	SM	6 (2.8)	19 (9.0)	12 (5.7)	16 (7.5)	53 (25.0)
	SF	14 (6.6)	13 (6.1)	21 (9.9)	9 (4.2)	57 (26.9)
	SD	6 (2.8)	12 (5.7)	12 (5.7)	21 (9.9)	51 (24.1)
合計		51 (24.1)	51 (24.1)	62 (29.2)	48 (22.6)	212 (100.0)

注. 各セルの () 内の数値は全体における割合 (%) を表す。また、調整済みの標準化された残差が2.0以上のセルを太線で、-2.0以下のセルを点線枠で囲った。

(Table 5)。その結果、7得点すべてにおいて、有意な交互作用はみられなかった。また、「時間的制約」得点においてのみ、〔自己測定用〕による分類の効果が有意であった ($F(3,196)=4.89, p<.01$)。多重比較の結果、SM群がSA群やSF群よりも得点が高かった。〔恋人推測用〕による分類の効果については、「自己拡大」得点 ($F(3,196)=9.80, p<.001$)、「充足的気分」得点 ($F(3,196)=7.25, p<.001$)、「他者交流の制限」得点 ($F(3,196)=2.96, p<.05$) の3得点で有意であった。多重比較の結果、「自己拡大」得点と「充足的気分」得点では、LA群及びLF群がLM群及びLD群よりも得点が高く、「他者交流の制限」得点では、LM群及びLD群がLF群よりも得点が高かった。

考 察

恋愛関係の影響とアイデンティティとの関連

本研究の目的は、回答者本人のアイデンティティの確立の程度及び回答者が推測する恋人のアイデンティティの確立の程度と恋愛関係の影響との関連を明らかにすることであった。回答者本人のアイデンティティの分類と回答者が推測した恋人のアイデンティティの分類を要因として、「恋愛関係の影響」7得点について分散分析を行ったところ、交互作用は有意ではなかった。また、回答者本人のアイデンティティの分類は「時間的制約」得点とのみ関わっており、SM群の方がSA群やSF群よりも恋愛関係をもつことによって、自分の思うような時間の使い方ができていないと感じていることが明らかとなった。さらに、回答者が推測した恋人のアイデンティ

2) SはSelf(自己), Lは Lover(恋人)の頭文字であり, Aは Achiever(達成), Mは Moratorium (モラトリアム), Fは Foreclosure (フォークロージャー), Dは Diffusion (拡散)の頭文字である。

Table 5 回答者本人のアイデンティティの種類と推測された恋人のアイデンティティの種類を要因とした「恋愛関係の影響」7得点の2要因分散分析結果

	LA (51名)	LM (51名)	LF (62名)	LD (48名)	自己測定	恋人推測	交互作用
「自己拡大」得点							
SA (51名)	3.82 (0.58)	3.00 (0.71)	3.96 (0.73)	2.94 (0.44)	2.63 [†]	9.80***	1.31
SM (53名)	3.71 (0.57)	3.31 (0.57)	3.32 (0.64)	3.10 (0.52)	LA・LF>LM・LD		
SF (57名)	4.06 (0.55)	3.62 (0.53)	3.74 (0.65)	3.10 (1.06)			
SD (51名)	3.71 (0.49)	2.93 (0.69)	3.36 (0.66)	3.10 (0.68)			
「充足的気分」得点							
SA (51名)	4.62 (0.36)	3.91 (0.75)	4.51 (0.45)	3.20 (0.28)	0.60	7.25***	1.36
SM (53名)	4.10 (0.62)	4.07 (0.79)	4.07 (1.06)	3.96 (0.65)	LA・LF>LM・LD		
SF (57名)	4.50 (0.70)	4.17 (0.62)	4.41 (0.57)	3.80 (1.28)			
SD (51名)	4.23 (0.56)	3.77 (0.55)	4.58 (0.42)	4.01 (0.69)			
「他者評価の上昇」得点							
SA (51名)	3.14 (0.87)	2.34 (0.79)	3.24 (0.85)	2.60 (0.85)	1.60	0.98	1.00
SM (53名)	2.93 (0.33)	2.76 (0.79)	2.58 (0.82)	2.70 (0.63)			
SF (57名)	3.29 (0.79)	2.91 (0.89)	2.95 (0.70)	2.96 (1.10)			
SD (51名)	2.63 (0.92)	2.88 (0.40)	2.65 (0.64)	2.70 (0.69)			
「時間的制約」得点							
SA (51名)	2.45 (0.76)	2.98 (0.87)	2.50 (0.68)	3.64 (0.30)	4.89**	2.52 [†]	0.73
SM (53名)	2.64 (0.39)	3.06 (0.82)	3.06 (0.96)	3.23 (0.86)	SM>SA・SF		
SF (57名)	2.12 (0.66)	2.33 (0.84)	2.36 (0.75)	2.76 (1.08)			
SD (51名)	2.88 (1.07)	2.48 (0.89)	2.60 (0.86)	2.76 (0.75)			
「経済的負担」得点							
SA (51名)	2.72 (1.00)	3.18 (0.77)	2.91 (1.16)	3.00 (0.35)	1.20	0.11	0.72
SM (53名)	3.42 (0.85)	2.76 (0.93)	3.31 (0.87)	3.20 (1.09)			
SF (57名)	2.71 (0.90)	2.81 (0.99)	3.00 (0.98)	2.83 (1.34)			
SD (51名)	2.83 (1.04)	3.06 (0.65)	2.83 (1.24)	2.54 (0.92)			
「他者交流の制限」得点							
SA (51名)	2.44 (1.04)	1.95 (0.76)	1.84 (0.75)	3.17 (1.18)	0.35	2.96*	1.07
SM (53名)	2.22 (0.93)	3.04 (1.23)	2.39 (0.91)	2.83 (1.15)	LM・LD>LF		
SF (57名)	2.00 (0.92)	2.90 (0.83)	2.46 (1.05)	2.96 (1.33)			
SD (51名)	2.39 (0.74)	2.72 (0.99)	2.39 (0.87)	2.67 (1.32)			
「関係不安」得点							
SA (51名)	2.78 (0.75)	3.06 (0.71)	2.85 (0.70)	3.50 (0.71)	1.09	0.81	0.71
SM (53名)	3.47 (0.73)	2.69 (0.71)	3.22 (0.92)	3.19 (0.78)			
SF (57名)	2.74 (0.93)	2.71 (1.03)	3.07 (1.02)	2.84 (1.02)			
SD (51名)	2.93 (0.38)	2.92 (0.90)	3.02 (0.83)	3.07 (0.66)			

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

ティの分類は「自己拡大」得点、「充足的気分」得点、「他者交流の制限」得点と関わっており、LA群やLF群は、LM群やLD群よりも、恋愛関係をもつことによって、自己が拡大していると感じ、また日々の生活を充実したものと感じており、さらに恋人以外の他者との交流

も制限されているとはあまり感じていないことが明らかとなった。これらの結果は、回答者本人も推測された恋人も、達成型やフォークロージャー型である方が恋愛関係によってポジティブな影響を受けているとした当初の予測を支持する結果であった。さらに、回答者本人のA

アイデンティティの分類が「時間的制約」得点のみと関わっていたのに対し、推測された恋人のアイデンティティの分類は3得点と関わっていたことから、恋愛関係をもつことによって生じる影響は、回答者本人がどの程度アイデンティティを確立できているかよりも、恋人がどの程度アイデンティティを確立できていると推測しているかの方が強く関わっていることが明らかとなった。

回答者本人がモラトリアム型である者は、達成型やフォークロージャー型である者よりも、恋愛関係をもつことによって時間的な制約を受けていると感じていた。都筑(1993)は達成型やフォークロージャー型は自分の過去、現在、未来をポジティブにとらえているのに対し、モラトリアム型は過去、現在、未来の統合度が低いことを明らかにし、アイデンティティ・ステータスによって時間に関するイメージが異なることが示唆されている。また、モラトリアム型や拡散型は他者からの影響を受けやすく、同調的であるという結果も示されている(Toder & Marcia, 1973) ことを踏まえると、モラトリアム型の者は、時間に関する統合度が低く、かつ恋人に対して同調的にふるまうため、結果として自分の思うように時間が使えないと感じていると考えられる。

恋人が達成型やフォークロージャー型であると推測している者は、恋愛関係をもつことにより自己が拡大し、日々の生活を充実したものとして感じ、さらに恋人以外の他者との交流を制限されているとは感じていないことが明らかとなった。大野(1999)はアイデンティティが確立されている者は、恋人や配偶者により関心を向けることができることを指摘している。また、返田(1986)は成熟した愛とは他者や世界に開かれているものであると述べている。これらの指摘を踏まえると、恋人が達成型やフォークロージャー型のような安定した状態であると推測される場合、恋人から回答者本人に関心が多く向けられることにより、自己が拡大し、充足感を得られ、他者との交流も制限されているとは感じられないのであると考えられる。

Erikson(1959/1988)のこれまでの青年期における恋愛に関する指摘や大野(1995)の“アイデンティティのための恋愛”は、いずれも本人がどの程度アイデンティティを確立できているかが重視されてきた。しかし、本研究の結果から、本人のアイデンティティの確立の程度よりも、恋人がどの程度アイデンティティを確立できていると推測されるかの方が、恋愛関係の影響に関わっていることが明らかとなった。特に、推測された恋人のアイデンティティの分類が「自己拡大」得点や「充足的気分」得点と関わっていたことから、恋人が達成型やフォークロージャー型であると推測された場合、恋愛関係は青年に心理的・実生活的にポジティブな影響を与えることが示唆された。このように、恋愛関係をもつことによる

青年の心理的・実生活的な変化に恋人の人格発達の状態が重要な意味をもつことを明らかにした点に、本研究の意義があると考ええる。

本研究の問題点と今後の課題

本研究では、神薙ほか(1996)を参考に、恋人のアイデンティティの確立の程度については、回答者本人の推測を測定する方法をとった。実際の恋人のアイデンティティの確立の程度がどうであるかよりも、回答者が恋人のアイデンティティの確立の程度をどのように推測しているかの方が重要であるという点は、認知心理学的観点からも了解できる。一方で、恋愛において恋人を理想化・美化する“結晶作用”(詫摩, 1973)が指摘されていることから、恋人のアイデンティティの確立の程度もより高められて推測されている可能性は否定できない。この点からも、実際に恋人からもアイデンティティの確立の程度の回答を得、カップルデータとして分析を行い、本研究の結果と比較を行うことが必要であると考えられる。

また、本研究では回答者本人のアイデンティティの分類と推測された恋人のアイデンティティの分類を要因として、「恋愛関係の影響」7得点について2要因分散分析を行ったが、有意な交互作用はみられなかった。回答者本人のアイデンティティの分類と推測された恋人のアイデンティティの分類の組み合わせ(Table 4)をみると、人数が一桁のセルが散見され、特にSA群とLD群の組み合わせは2名しかおらず、この人数の少なさが交互作用が有意にならなかった一因であると考えられる。本研究の結果をより一般化するためにも、回答者数を増やして再検討をする必要があろう。

さらに、本研究では、加藤(1983)の尺度項目を使用し、Balistreri et al.(1995)の分類方法を参考に、主成分得点によるアイデンティティ・ステータスの類型化を行った。しかし、主成分得点は分析対象の回答によって変動するものであり、得られたアイデンティティ・ステータスの分類は、その集団における相対的なものである。また、本研究で得られた結果は、先行研究を鑑みても解釈可能な結果であったが、加藤(1983)とは異なる分析方法で分類しているため、妥当性が十分に確認されているとは言えない。そのため、本研究の結果を一般化するには留意が必要であるとともに、本研究で用いた分類方法の妥当性を検討することが求められる。

本研究の結果から、恋人が達成型やフォークロージャー型であると推測される場合、恋愛関係をもつことが青年の人格発達上、有益に働くことが明らかとなった。今後は縦断的な調査を実施することによって、恋愛関係における人格発達の影響が、一時的なものであるのか、それとも青年のアイデンティティを確立し、維持するほど強い影響をもつものであるのかを明らかにする

ことで、青年が恋愛関係をもつことの意義をさらに示すことができる考える。

文 献

- Aron, A., Paris, M., & Aron, E.N. (1995). Falling in love: Prospective studies of self-concept change. *Journal of Personality and Social Psychology*, **69**, 1102-1112.
- Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N.A., & Geisinger, K. F. (1995). Development and preliminary validation of ego identity process questionnaire. *Journal of Adolescence*, **18**, 179-192.
- Bennion, L.D., & Adams, G.R. (1986). A revision of the extended version of the objective measure of ego identity status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*, **1**, 183-198.
- Berzonsky, M.D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, **60**, 771-788.
- Erikson, E.H. (1977). *幼年期と社会 I* (仁科弥生, 訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.)
- Erikson, E.H. (1988). *自我同一性* (新装版) (小此木啓吾, 訳). 東京: 誠信書房. (Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. (Psychological Issues Vol. 1. Monograph 1.) New York: International Universities Press.)
- Evans, R.I. (1981). *エリクソンは語る: アイデンティティの心理学* (岡堂哲雄・中園正身, 訳). 東京: 新曜社. (Evans, R.I. (1967). *Dialogue with Erik Erikson*. New York: Harper & Row.)
- Fromm, E. (1991). *愛するということ* (新訳版) (鈴木晶, 訳). 東京: 紀伊國屋書店. (Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper & Row.)
- 神蘭紀幸・黒川正流・坂田桐子. (1996). 青年の恋愛関係と自己概念及び精神的健康の関連. *広島大学総合科学部紀要: 理系編第22巻*, 広島大学, 広島, 93-104.
- 加藤 厚. (1983). 大学生における同一性の諸相とその構造. *教育心理学研究*, **31**, 292-302.
- 北原香緒里・松島公望・高木秀明. (2008). 恋愛関係が大学生のアイデンティティ発達に及ぼす影響. *横浜国立大学教育人間科学部紀要: 教育科学第10巻*, 横浜国立大学, 神奈川, 91-114.
- 高坂康雅. (2009). 恋愛関係が大学生に及ぼす影響と、交際期間、関係認知との関連. *パーソナリティ研究*, **17**, 144-156.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, **3**, 551-558.
- 松井 豊. (1996). 親離れから異性との親密な関係の成立まで. 斎藤誠一 (編), *青年期の人間関係* (pp.19-54). 東京: 培風館.
- 野村信威・橋本 宰. (2005). 青年期における回想と自我同一性および心理的適応の関連. *パーソナリティ研究*, **15**, 20-32.
- 大野 久. (1995). 青年期の自己意識と生き方. 落合良行・楠見 孝 (編), *講座生涯発達心理学: 4 自己への問い直し: 青年期* (pp.89-123). 東京: 金子書房.
- 大野 久. (1999). 人を恋するということ. 佐藤有耕 (編), *高校生の心理: ①広がる世界* (pp.70-95). 東京: 大日本図書.
- 小塩真司. (2002). 自己愛傾向によって青年を分類する試み: 対人関係と適応, 友人によるイメージ評定からみた特徴. *教育心理学研究*, **50**, 261-270.
- Prager, K.J. (1982). Identity development and self-esteem in young women. *Journal of Genetic Psychology*, **141**, 177-182.
- Rasmussen, J.E. (1964). The relationship of ego identity to psychological effectiveness. *Psychological Reports*, **15**, 815-825.
- 返田 健. (1986). *青年期の心理*. 東京: 教育出版.
- Takagi, H., Fukumori, Y., & Ozawa, K. (1987). Relations of the ego identity status with interpersonal relationships, the way of life, and the self-esteem in college women. *International Society for the Study of Behavioural Development 9th Biennial Meetings*, 227.
- 詫摩武俊. (1973). 恋愛と結婚. 依田 新 (監), *現代青年心理学講座:5 現代青年の性意識* (pp.141-193). 東京: 金子書房.
- 詫摩武俊. (1986). *青年の心理* (改訂版). 東京: 培風館.
- 谷 冬彦. (2001). 青年期における同一性の感覚の構造: 多次元自我同一性尺度 (MEIS) の作成. *教育心理学研究*, **49**, 265-273.
- 鐘幹八郎・岡本祐子・宮下一博. (2002). *アイデンティティ研究の展望 VII*. 京都: ナカニシヤ出版.
- 立脇洋介・松井 豊・比嘉さやか. (2005). 日本における恋愛研究の動向. *筑波大学心理学研究第29号*, 筑波大学, 茨城, 71-87.
- Toder, N.L., & Marcia, J.E. (1973). Ego identity status and response to conformity pressure in college women. *Journal of Personality and Social Psychology*, **26**, 287-294.
- 都筑 学. (1993). 大学生における自我同一性と時間的展望. *教育心理学研究*, **41**, 40-48.

付記

本研究は、日本教育心理学会第51回総会にて発表した研究に、データを加え、再分析を行ったものである。

Kosaka, Yasumasa (Wako University). *Romantic Relationships and Ego Identity Formation among University Students and Their Lovers*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.2, 182-191.

University students ($N = 212$) responded to 40 questions regarding the effects of romantic relationships, 18 questions about their degree of ego identity formation, and 18 questions about their lovers' degree of ego identity formation. Results of an Analysis of Variance indicated that the degree of ego identity formation was related to “restrictions of time,” while degree of ego identity formation in their lovers was related to “self-expansion,” “fulfillment,” and “limitations of communication with others.”

[Key Words] Romantic relationships, Ego identity, University students

2009. 9. 1 受稿, 2009. 12. 25 受理

女子大学生における乳児へのあやし行動：乳児との接触経験による違い

中川 愛

(湊川短期大学幼児教育保育学科, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所)

松村 京子

(兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所)

本研究では、女子大学生の乳児への関わり方が乳児との接触経験により違いがみられるかどうかについて、あやし行動、あやし言葉、音声の視点から検討を行った。実験参加者(18~23歳)は、乳児との接触経験がある女子大学生16名(経験有群)、乳児との接触経験がない女子大学生14名(経験無群)である。対象乳児は、生後3~4ヶ月児(男児3名)である。実験の結果、あやし行動は、乳児との接触経験有群の方が、経験無群よりも、乳児への行動レパトリーが多く、乳児のぐずりが少なかった。あやし言葉は、経験有群が経験無群よりも発話レパトリーが多く、乳児の気持ちや考えを代弁するような言葉かけをした。音声については、両群ともに乳児へ話しかける声の高さは高くなり、Infant-directed speechの特徴が出現した。さらに、発話速度については、経験有群の方が、ゆっくりと話しかけていた。以上のことから、乳児と接触経験をもっている女子大学生は、多様なあやし行動を身につけていることが示唆された。

【キー・ワード】 あやし行動, 対乳児音声, 行動分析, 音声分析

問 題

母親などの養育者による乳児への語りかけには、mothereseやinfant-directed speech (IDS)と呼ばれる音響的特徴がしばしば観察される。この子どもに向けた言葉の音響的特殊性の研究は、Ferguson (1964)やSnow (1977)らの報告がきっかけとなって行われてきた。その音響的特徴は、大人同士での会話音声に比べ、基本周波数が高くなる (McRoberts & Best, 1997)、基本周波数の変化範囲が広がる (Fernald et al., 1989)、発話速度の低下する (Fernald & Simon, 1984)、語尾の上昇パターンが増加する、繰り返しが増加するなどである。この特殊性は、文化圏の異なる国でもみられることから、人類の母親の語りかけに共通するものと考えられている (Ferguson, 1964)。

IDSは、父親 (Papoušek & Papoušek, 1987; Warren-Leubecker & Bohannon, 1984; Fernald et al., 1989)や祖母 (Shute & Wheldall, 2001)にもみられることが報告されている。また、IDSの特徴は、乳児の注意を引きやすく (Cooper, Abraham, Berman, & Staska, 1997; Werker & McLeod, 1989)、母語の獲得を促進している (Hirsh-Pasek et al., 1987)と言われている。さらに、養育者は、IDSのような語りかけをしながらも、眉を上げたり口を大きく開けたりして誇張した表情を表出する。このような行動は、gestural motherese (Iverson, Capirci, Longobardi, & Caselli, 1999)やmultimodal motherese (Gogate, Bahrick, & Watson, 2000)と呼ばれている。

また、養育者が乳児への関わり方として、乳児がぐずったり泣いたりしている場合に、乳児を抱き上げて、肩に

当てて抱いたり、背中をとんとんたたいたりする。こういった動かされるという経験が乳児をなだめ (Korner & Thoman, 1970)、乳児の興奮を鎮静させる (Korner, 1969)。このように養育者が乳児の行動や情動変化に敏感に対応することも乳児の発達に欠かせないものであり、重要な養育者のスキルといえる。

それでは、このような行動は、母親や父親、祖母に限られたものであろうか。育児経験がなくても出現するのだろうか。

我々は、乳児との接触経験のない大学生を対象に、養育者にみられるあやし行動がみられるかどうか調べた (中川・松村, 2006)。その結果、乳児へ向けた音声は、声が高くなりIDSがみられた。また、あやし行動やあやし言葉は、何もできないわけではなかったが、乳児はぐずることが多く、乳児への言葉かけが全くないものや乳児がぐずった際に乳児から目をそらせたり、動きが止まってしまったりするものもみられた。

乳児の表情の読み取りについては、一般的特性の上に経験差が認められている (Emde & Sorce, 1983)。「泣き声」の研究では、助産師、保育士、母親、看護師、子どもの世話をしたことがある女性と、子どもの世話をしたことがない女性を対象に乳児の泣き声 (birth, pain, hunger, pleasure) 判定調査を行った結果、助産師、保育士、母親のような子どもの世話をよくしているグループが他のグループより正解率が高く、経験差が認められている (Wasz-Höckert, Lind, Vuorenkoski, Partanen, & Valanne, 1968)。

乳児音声に含まれる感性情報の聴取傾向をみた研究では、母親、保育士、学生から成る聴取者において、乳児

の状況を変動要因として聴取実験を行った結果、聴取者の育児体験などの経験差が聴取・評価に影響をおよぼすことが明らかになっている(志村・今泉, 1993)。母親や保育士は、乳児の状況の違いに応じて評価を変えるという。

乳児への関わりについては、母親でない女性は、知らない乳児と一緒にさせられると自信がなくなり、リラックスできないため、ためらいがちな行動が多く、乳児側も驚きを示す。しかし、乳児との接触経験が豊かで自信のある女性の場合なら、乳児から活発なコミュニケーションを引き出すことができるとの報告がある(Trevarthen, 1979/1989)。

また、母親と子育て経験のない女性が、乳児、高齢者、成人女性へ絵本の読み聞かせを行った際の音声調べた研究では、母親の方が子育て経験のない女性よりも音響的特徴を示して、変化させて読み、特に乳児や高齢者に対してはさらに変化させて読むという報告がある(Masataka, 2002)。即ち、乳児音声の判定や聞き取り方、乳児との関わり方というスキルは、養育者だけでなく、子どもとの接触経験を多くもつ環境にあれば習得できる能力といえる。

近年、中学・高等学校の授業において、乳幼児との交流体験学習が行われている。育児未経験者における対見感情が、このような交流学習における乳幼児との接触経験によって影響を受けることはすでに報告されている。高校生・大学生の男女を対象に、小・中・高校の各時期に乳幼児と接触した経験の有無と対見感情との関係を調査した結果、児童期から乳幼児との接触経験をもった生徒や学生の方が、対見感情が良くなる傾向にあった(花沢, 1992)。また、松村・大野・山口(2002)の報告によると、幼児との交流時における高校生の対見行動は、対見感情によって異なり、対見感情の良い生徒の方が、対見感情の良くない生徒よりも幼児と関わる割合が有意に多かったという。

このように、育児未経験者が乳幼児との接触経験をもつことは、対見感情や対見行動に影響を与えることが明らかになっている。しかし、乳児への関わり方の具体的な行動を検討した研究はみられない。また、行動、言葉、音声などの多面的な視点から関わり方を検討した研究もみられない。多面的な視点から分析を行うことで、乳児とのコミュニケーションの方法を具体的にかつ統合的に明らかにすることができる。そこで本研究では、育児未経験者が乳児との接触経験をもつことで、乳児への関わり方に違いがみられるかどうかを明らかにするために、次の3点を検討する。1点目は、あやし行動の視点である。乳児との接触経験をもつことで、乳児へのあやし行動生起率や行動レパトリーは多くみられ、行動パターンも異なると予想される。2点目は、あやし言葉の視点であ

る。乳児との接触経験をもつことで、発話生起率や発話レパトリーは多くみられ、発話内容も異なると予想される。3点目は、音声の視点である。乳児との接触経験をもつことで、音声基本周波数の高さや発話速度などのIDSの特徴が、接触経験のない人と比較し、より明確に出現することが予想される。

方 法

1. 実験参加者と対象乳児

実験参加者は、実験内容を説明し同意が得られた女子大学生(18~23歳)である。「乳児への接触経験の有無」について事前に調査を行った結果、「乳児と関わった経験がある」と答えた学生を経験有群(16名)、「乳児と関わった経験がない」と答えた学生を経験無群(14名)とした。そのうち、きょうだいがいる実験参加者は、経験有群16名、経験無群13名であった。また、対見感情について3件法によって口頭で尋ねたところ、全員が「好きである」と答えている。

対象乳児は、男児3名である。実験を行った時の男児の月齢は、3ヶ月~4ヶ月であり、すべての乳児において定額を確認している。実験者は対象乳児の母親と事前に会い、実験内容を説明し、研究協力の承諾を得た。

2. 実験手順

実験参加者が実験室の椅子に座った後、①乳児の氏名を書いた紙を渡し、声に出して音読するよう指示し、乳児不在時の音声を録音した。録音は実験者が、隣の操作室に退出した後、行った。この時、乳児は母親と一緒に別室で待機していた。次に、②別室で待機していた乳児を実験者が抱いて母親とともに入室し、椅子に座っている実験参加者に抱かせた。そして、実験者と母親は、隣の操作室に移動し、実験の様子を観察した。次に、③2分が経過した後、実験者が実験室に入室し、実験参加者に『赤ちゃんの名前を呼んであやしして下さい』と指示し、あやし行動中の音声を録音した。その3分後、実験を終了した。実験後、実験者が乳児を抱き、操作室で実験状況をみていた母親に手渡した。

実験中は、別室の操作室からズーム及び方向の自動遠隔操作ができる箱型隠しカメラ(日本事務光機、SCB-65)4台で、実験参加者の表情、乳児の表情、実験参加者の行動、実験室全体を撮影し、4画面合成装置(SONY、YS-Q440)を介して録画した。音声は、ステレオマイクロホンで集音し、Digital Audio Tape Corder(DAT)(SONY、POC-DA12P)で録音した。

なお、実験は毎回午後15時から開始し、乳児が覚醒時で安定している時に限定し、1日に実験参加者2名のみの実施とした。また、乳児の機嫌が悪くなった場合は母親の判断で中止することとした。

3. 分析

1) 行動分析 実験開始後2分間の映像からあやし行動の分析を行った。録画ビデオ映像をコンピュータに入力し、3秒ごとに区切って40の音声付動画ファイルを作成した。そして、各実験参加者40ファイルを再生して、1ファイル毎にあやし行動の有無を判別した。全ファイル数の中であやし行動がみられたファイル数の割合を各自のあやし行動生起率として算出した。なお、判別にあたっては、2名の判別者が個別に判定を行った。1名は第一筆者であり、もう1名は、実験の目的を理解している女性である。あやし行動の有無の判別の一致率は98.0%であった。

次に、あやし行動が出現した動画ファイルについて、あやし行動パターンを記述し分類を行った。①抱いて揺らす、タカイタカイなどを「身体運動的あやし」、②乳児を軽くたたく、横抱きにする、頭・体をなでるなどを「接触的あやし」、③顔を近づける、口を開けるなどを「非接触的あやし」として分類し、あやし行動パターン別生起率を算出した。分類にあたっては、2名の判別者が個別に判定を行った。判別の一致率は90.1%であった。また、出現したあやし行動をレポートリーとして書き出し、各自の行動レポートリー数を出した。

その他、乳児ぐずり場面、共同注意についてもその出現人数を算出した。

乳児のぐずり場面は、乳児が泣く、機嫌が悪くなってぐずり声を出すといった行動がみられたかどうかを動画ファイルから判別した。ぐずり場面が一度でも出現した人と、全く出現しなかった人に分類し、人数比率を算出した。分類にあたっては、2名の判別者が個別に判定を行った。判別の一致率は100%であった。

共同注意は、実験参加者が乳児をみつめている際、先に乳児が視線を他の方向に向けた後で、実験参加者が乳児と同じ方向をみるという行動が出現するかを調べた。共同注意が一度でも出現した人と、全く出現しなかった人に分類し、人数比率を算出した。分類にあたっては、2名の判別者が個別に判定を行った。判別の一致率は100%であった。

2) あやし言葉分析 実験開始2分間の実験参加者が発したすべての発話から分析を行った。行動分析で作成した40の音声付動画ファイルを再生して、1ファイル毎に実験参加者が言葉を発しているかどうかについてその有無を判別した。全ファイル数の中で発声のみられたファイル数の割合を各自の発話生起率として算出した。なお、判別にあたっては、2名の判別者が個別に判定を行った。1名は第一筆者であり、もう1名は、実験の目的を理解している女性である。判別の一致率は93.3%であった。

次に、各実験参加者の発話をすべて書き出し、中川・

松村(2006)の分析方法を用い、8つの発話機能カテゴリーに分類した。なお、ひとまとまりの音声の中に沈黙が挿入されている場合、その音声のない部分が0.3秒未満のものは連続したひとつの音声とした。カテゴリーは、①乳児の注意を養育者へひきつける、あるいは乳児音声を引き出す目的の発話(「○○くん」「こんにちは」など)を「注意喚起・音声誘出」、②乳児の音声に対する同意や賞賛、あるいは乳児に対する愛情を示す発話(「よしよし」「はいはい」など)を「受容的表現」、③乳児の音声や行動に対する否定的な内容を示す発話(「ごめんね」など)を「否定的表現」、④乳児に情報を与える発話(命名を含む)(「お母さん来るよ」など)を「情報提示・命名」、⑤乳児音声の模倣、あるいは乳児の意図を解釈して代弁する発話(「楽しいね」など)を「模倣・代弁」、⑥遊戯的目的の発話(「ばあ」「タカイタカイ」など)を「遊戯的音声」、⑦乳児に対する質問発話(「どうしたの」など)を「質問」、⑧乳児に対する指示発話(「泣かないでね」など)を「指示」とした。2名の判別者が個別に判定を行った結果、判別の一致率は96.4%であった。

次に、各カテゴリーの発話が一度でも出現した人と、全く出現しなかった人に分類し、人数比率を算出した。また、各実験参加者の発話機能カテゴリー数についても算出した。

3) 音声分析 DATに録音した音声をUSBオーディオ・インターフェース(ローランド(株))を用いてコンピュータに取り込み、音声分析ソフトWindows版「音声工房」(コロナ(株))を用いて、音声の周波数分析を行った。

IDSの特徴が実験参加者に現れるかどうかを調べるために、音声の周波数分析を行った。実験参加者が乳児に対して発声した乳児の名前音声(IDS)と実験参加者が乳児不在時に発声した乳児の名前音声(adult-directed speech:以下ADS)をそれぞれ抽出し、音声分析ソフトで基本周波数の比較を行った。

音響的な分類は以下の3項目である。①F0始点:乳児の名前「○○」と発声を開始した時点の基本周波数値、②F0中点:「kun」と発声した時点の基本周波数値、③音声持続時間:音声分析ソフト上の音声波形の出現時点から消失時点の時間。乳児の名前(「○○kun」)を発声した開始から終了までとした。

結 果

1. あやし行動

1) あやし行動パターン 各実験参加者の全動画ファイル中のあやし行動生起率の結果をTable 1に示す。両群のあやし行動平均生起率をMann-WhitneyのU検定で分析したところ、経験有群は、経験無群より、あやし行動生起率が有意に高かった($p=.0073$)。

出現したあやし行動パターン別平均生起率を Table 1 に示す。それぞれの行動パターン平均生起率について、Mann-Whitney の U 検定で分析したところ、すべての行動パターンにおいて、有意差はみられなかった（身体運動的あやし平均生起率、 $p = .2798$ 、接触的あやし平均生起率、 $p = .2798$ 、非接触的あやし平均生起率、

$p = .4176$ ）。

次に、行動パターンの具体例を Table 2 に示す。「身体運動的あやし」は、乳児を揺らす、乳児をひざの上に立たせる、乳児をひざの上に座らせる、いすから立ってあやすなどであった。「接触的あやし」は、乳児の体を軽くたたき、乳児をなでる、乳児の顔を触るなどであった。「非接触的あやし」は、口を開けたり、目を見開いたりする、顔を近づけるであった。

また、経験有群（平均 6.9）は、経験無群（平均 5.1）より、あやし行動レパトリーが有意に多かった（ $p = .0429$ ）。

2) 乳児ぐずり場面 実験中に乳児ぐずりが出現したのは、経験有群 5 名（31.3%）、経験無群 10 名（71.4%）であった。また、 χ^2 検定の結果、有意差がみられ（ $\chi^2(1, N=30) = 4.82, p = .0281$ ）、経験有群があやした場合、乳児のぐずり出現が少ないことがわかった。

次に、実験参加者の行動の具体例を示す。

経験有群では、乳児のぐずりが無い場合、乳児を抱き

Table 1 あやし行動平均生起率とあやし行動パターン別平均生起率

分類項目	Mean \pm SD (%)	
	経験有群	経験無群
あやし行動平均生起率	99.5 \pm 1.4*	90.0 \pm 18.8
身体運動的あやし平均生起率	63.0 \pm 22.8	52.4 \pm 24.3
接触的あやし平均生起率	32.3 \pm 23.8	42.0 \pm 24.2
非接触的あやし平均生起率	4.6 \pm 6.5	5.6 \pm 8.0

* $p < .05$

Table 2 被験者に出現したあやし行動レパトリー

あやし行動レパトリー	経験有群 (n=16) (%)	経験無群 (n=14) (%)
身体運動的あやし		
乳児の体を揺らす	13 (81.3)	8 (57.1)
乳児の手を揺らす	1 (6.3)	6 (37.5)
タカイタカイをする	4 (25.0)	1 (7.1)
乳児をひざの上に座らせる	9 (56.3)	7 (50.0)
乳児をひざの上に立たせる	11 (68.8)	6 (42.9)
ひざの上で乳児にジャンプさせる	4 (25.0)	3 (21.4)
乳児をいすの上に立たせる	1 (6.3)	1 (7.1)
乳児をいすの上に座らせる	1 (6.3)	1 (7.1)
乳児を床の上に立たせる	1 (6.3)	1 (7.1)
乳児を床に座らせる	0	1 (7.1)
いすから立つ	8 (50.0)	4 (28.6)
床に座る	3 (18.8)	2 (14.3)
接触的あやし		
乳児の体を軽くたたき	11 (68.8)	9 (64.3)
横抱き	7 (43.8)	2 (14.3)
縦抱き	11 (68.8)	5 (35.7)
頭・体をなでる	7 (43.8)	3 (21.4)
乳児の顔を触る	8 (50.0)	4 (28.6)
乳児の指を触る	0	1 (7.1)
乳児の手を握る・触る	3 (18.8)	1 (7.1)
こそばす	2 (12.5)	0
非接触的あやし		
口を開けたり目を見開く	2 (12.5)	6 (42.9)
顔を近づけて遊ぶ	3 (18.8)	0

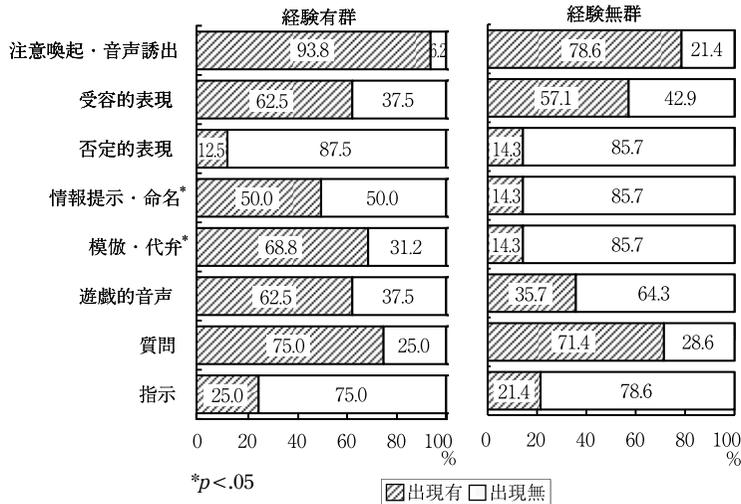


Figure 1 あやし言葉の各発話機能カテゴリー出現人数比率

上げ、タカイタカイをする。乳児は笑顔になる。実験参加者も乳児の様子をみて笑顔になり、タカイタカイを繰り返して行う。乳児が左右きょろきょろ見渡すと実験参加者も乳児がみている方向をみるといった行動がみられた。乳児のぐずりが出現した場合には、実験参加者は、乳児をひざの上に立たせ、乳児の体を揺らす。乳児は実験参加者の顔を見る。実験参加者が横抱きに抱き直すと、乳児がぐずり声を出す。実験参加者はその後、再び乳児をひざの上に立たせるように抱き直す。すると乳児のぐずりは治まった。他には、乳児がぐずり出すと、椅子から立ち上がり、乳児の背中をたたき、それでもぐずりが治らないので、乳児の背中をたたき、体を揺らすなど、様々な行動レパートリーを示した。

一方、経験無群では、乳児のぐずりが無い場合、実験参加者は、乳児を横抱きにし、乳児の手を握る。乳児は自分の手を見つめる。実験参加者は、握っている手を揺らすという行動がみられた。乳児のぐずりが出現した場合には、実験参加者は、乳児を横抱きにする。乳児は手足を動かしてぐずり声を出す。実験参加者は、乳児の体を揺らす。乳児のぐずりは収束しない。実験参加者は乳児の体を揺らし続けた。つまり、経験無群は、ぐずりの有無にかかわらず、経験有群のように様々な行動レパートリーを示さないことがわかった。

3) 共同注意 経験有群 9名 (56.3%)、経験無群 3名 (21.4%) に、共同注意の一つのパターンである、乳児がみている方向をみるという視線追跡行動が出現していた。また、 χ^2 検定の結果、有意差はみられなかったが ($\chi^2 (1, N=30) = 3.77, p = .0521$)、経験有群の方が、共同注意を行う人数が多い傾向にあることがわかった。

2. あやし言葉

各実験参加者の全動画ファイル中の発話生起率は、経験有群 77.8 ± 20.9 、経験無群 65.2 ± 27.6 であった。発話生起率について、Mann-Whitney の U 検定で分析したところ、接触経験差間で有意な差はみられなかった ($p = .3184$)。

次に、あやし言葉の各発話機能カテゴリー出現人数比率を Figure 1 に示す。また、 χ^2 検定の結果、「情報提示・命名」 ($\chi^2 (1, N=30) = 4.29, p = .0384$)、「模倣・代弁」 ($\chi^2 (1, N=30) = 9.02, p = .0027$) で有意差がみられた。即ち、経験有群は、乳児へ情報を伝えたり、乳児の気持ちを代弁したりしていることがわかった。また、経験有群 (平均 4.4) は、経験無群 (平均 3.1) よりも、発話機能カテゴリーが、有意に多く出現することがわかった ($p = .0261$)。

3. 音声分析

経験有群 1名、無群 2名は、実験参加者の音声に乳児の泣き声为重なったため、音声の基本周波数が測定できなかった。したがって、分析対象は経験有群 15名、経験無群 12名であった。

本研究では、IDS の音響的特徴の発現について基本周波数の上昇、語尾の上昇、発話速度の低下の 3 点から検討した。

1) 音声の基本周波数 ADS と IDS の F0 始点、F0 中点の音声基本周波数について、Wilcoxon の符号付順位検定を行った。経験有群、無群とも、F0 始点、F0 中点の基本周波数は、IDS で有意に上昇していた (経験有群 F0 始点 $p = .0007$ 、F0 中点 $p = .0007$ 、経験無群 F0 始点 $p = .0022$ 、F0 中点 $p = .0022$) (Figure 2)。即ち、経験

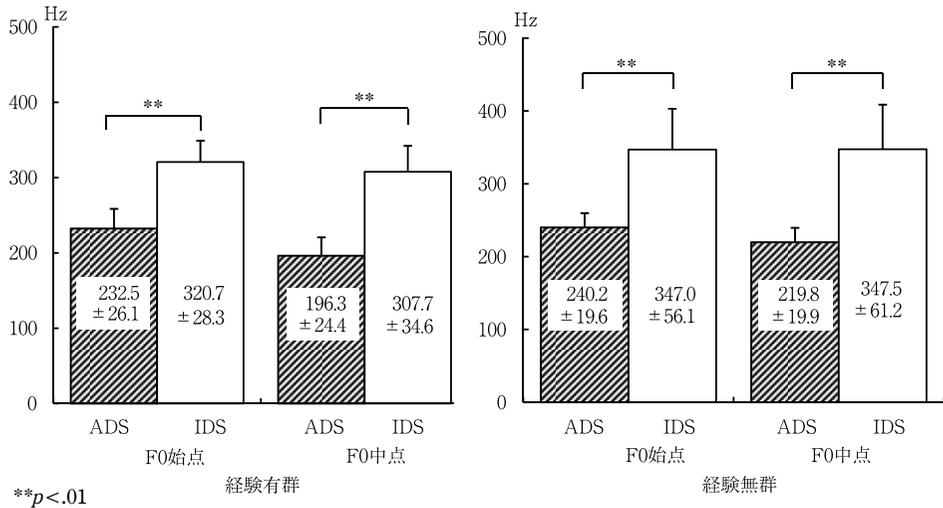


Figure 2 音声基本周波数の平均値とSD

有群、無群ともに乳児に対しては、IDSの特徴の一つである音声の基本周波数の上昇がみられた。

また、ADSとIDSの基本周波数の変化の程度を経験有群と無群で比較したところ (Mann-WhitneyのU検定)、F0始点 ($p = .5259$)、F0中点 ($p = .5101$)とも、有意な差はみられなかった。即ち、接触経験の有無に関係なく、乳児に対しては声が高くなることがわかった。

2) 語尾の上昇 IDSの語尾の上昇度について、Wilcoxonの符号付順位検定を行った。F0始点の基本周波数からF0中点の基本周波数への有意な変化は、経験有群 ($p = .2373$)、無群 ($p = .8399$)ともみられなかった。即ち、ともに語尾の上昇はみられなかった。

3) 発話速度 IDSの発話速度について検討を行った。発話速度の変化については、実験参加者が発声した乳児の名前音声の持続時間差 (IDS-ADS)を指標とし、Mann-WhitneyのU検定を行った。持続時間差には、有意差がみられ、経験有群では、正方向に増加していた ($p = .0010$) (Figure 3)。即ち、経験有群の方が、IDSでの音声持続時間がより長く、ADSと比べて発話速度の低下がみられることがわかった。

考 察

1. あやし行動

乳児に対するあやし行動の生起率やあやし行動レパトリー数は、仮説通り、経験有群の方が経験無群よりも有意に多くみられた。また、経験有群の関わり方は、乳児のぐずりの有無にかかわらず、様々な行動レパトリーを示すこともわかった。Trevarthen (1979/1989)は、乳幼児との接触経験が豊かである方が、乳児から活発な

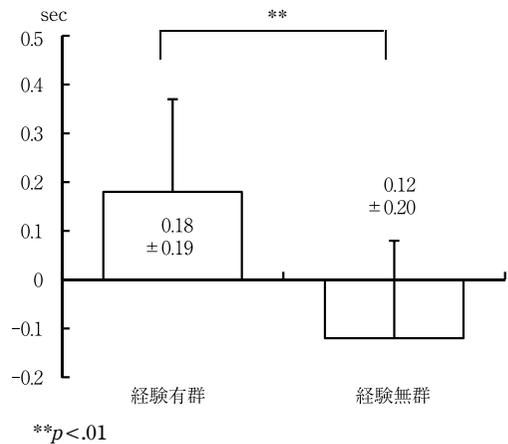


Figure 3 音声持続時間差 (IDS-ADS)の平均値とSD

コミュニケーションを引き出すことができると述べている。本研究においても、同様の現象がみられたといえる。

2. あやし言葉

乳児に対する発話生起率については、接触経験間での差はみられなかった。これは、我々の予想とは異なっていた。しかし、その発話機能カテゴリー分布には相違がみられ、経験有群は、無群に比べ「情報提示・命名」や「模倣・代弁」を発する人が多かった。また、発話レパトリー数も経験有群の方が有意に多く、これらは仮説通りの結果となった。母親の乳児への発話内容については、母親は、乳児の表情や行動、泣きから乳児の気持ちや考えを代弁していることが多いとの報告がある (Trevarthen,

1979/1989; 庭野, 2003)。今回の結果から、乳児との接触経験をもつことで、乳児の気持ちや考えを代弁する発話を習得していることが示唆された。

3. 音声分析

乳児に対するIDSについては、乳児への接触経験の有無に関係なく、乳児との対面時に、音声の基本周波数の上昇がみられた。特に、IDS特徴の一つである基本周波数の上昇は、女子大学生全員にみられた。基本周波数の変化が大きくなることについては、多くの先行研究(Garnica, 1977; Fernald & Simon, 1984; Grieser & Kuhl, 1988; Fernald et al., 1989)があり、中川・松村(2006)の育児未経験大学生、男女を対象とした研究報告とも同じ結果といえる。また、発話速度については、接触経験差に有意差が認められ、経験有群の方が、発話速度がより低下することがわかった。即ち、接触経験をもつことで、IDSの特徴が顕著になったといえる。

4. 全体的考察

これまでの結果により、育児未経験者が、乳児と接触経験をもつことで、あやし行動に違いをもたらす可能性があることがわかった。しかし、あやし行動の違いは、乳児との接触経験以外の要因が関与していることも考えられる。

本研究では、実験参加者全員、対児感情が良かったため、対児感情によるあやし行動の違いについては検討を行っていない。接触経験が同程度で対児感情が異なる場合、あやし行動にどのような違いが出てくるのかは今後の課題である。また、本研究における対児感情は、「乳児が好き」、「好きでない」、「どちらでもない」の3件法に基づくものであるため、好感度の程度の違いがあやし行動に影響を及ぼした可能性は否定できない。

また、実験参加者がテレビや雑誌などのメディアを通して、養育者が乳児をあやしている様子を間接的に見ている可能性も考えられる。実験参加者の観察経験がどの程度あるのかについては、本研究では尋ねていないためわからない。しかし、弟妹がいる場合にも、そのような間接的経験があり得る。その可能性に関して検討を行ったところ、実験参加者の経験有群には12名、経験無群には9名に弟か妹がいることがわかり、両群での弟か妹の存在率には有意な差はみられなかった($\chi^2(1, N=30) = .408, p = .5229$)。つまり、本研究におけるあやし行動の違いは、弟妹の有無による影響とは考えにくい。

以上より、乳児と接触経験をもっている女子大学生は、多様なあやし行動を身につけていることが明らかになった。このことから、近年、教育現場で広く実施されている中高生の乳児との交流体験学習によって多様なあやし行動が身につく可能性が示唆される。しかし、どのような接触体験学習をすれば効果があるのかなどは、今後の課題といえる。

5. まとめ

本研究では、女子大学生の乳児への関わり方が乳児との接触経験により違いがみられるかどうかについて、あやし行動、あやし言葉、音声の多面的な視点から検討を行った。あやし行動は、乳児との接触経験有群の方が経験無群よりも乳児への行動レパートリー数が多く、乳児のぐずりも少なかった。あやし言葉は、経験有群の方が経験無群よりも発話レパートリーが多く、乳児の気持ちや考えを代弁するような言葉かけをしていた。音声については、両群ともに乳児へ話しかける声の高さは高くなり、また経験有群の方がよりゆっくりと話しかけていた。以上のことから、乳児と接触経験をもっている女子大学生は、多様なあやし行動を身につけていることが示唆された。

文 献

- Cooper, R.P., Abraham, J., Berman, S., & Staska, M. (1997). The development of infants' preference for motherese. *Infant Behavior and Development*, *20*, 477-488.
- Emde, R.N., & Sorce, J.F. (1983). The rewards of infancy: emotional availability and maternal referencing. In Call, J.D., Galenson, E., & Tyson, R.L. (Eds.), *Frontiers of infant psychiatry* (pp.17-30). New York: Basic Books.
- Ferguson, C.A. (1964). Baby talk in six languages. *American Anthropologist*, *66*, 103-14.
- Fernald, A., & Simon, T. (1984). Expanded intonation contours in mothers speech to newborns. *Developmental Psychology*, *20*, 104-113.
- Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., Papoušek, M., Boyssens-Bardies, B., & Fukui, I. (1989). Across-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. *Journal of Child Language*, *16*, 477-502.
- Garnica, O. (1977). Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. In Snow, C.E., & Ferguson, C.A. (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition* (pp.63-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gogate, L. J., Bahrick, L. E., & Watson, J. D. (2000). A study of multimodal motherese: The role of temporal synchrony between verbals and gestures. *Child Development*, *71*, 878-894.
- Grieser, D.L., & Kuhl, P.K. (1988). Maternal speech to infants in a tonal language: Support for universal prosodic features in motherese. *Developmental Psychology*, *24*, 14-20.
- 花沢成一. (1992). *母性心理学*. 東京: 医学書院.
- Hirsh-Pasek, K., Nelson, D.G.K., Jusczyk, P.W., Cassidy, K.W., Druss, B., & Kennedy, L. (1987). Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition*, *26*, 269-286.

- Iverson, J. M., Capirci, O., Longobardi, E., & Caselli, M. C. (1999). Gesturing in mother-child interactions. *Cognitive Development*, **14**, 57-75.
- Korner, A.F. (1969). Neonatal startles, smiles, erections and reflex aucks as related to state, sex and individuality. *Child Development*, **40**, 1039-1053.
- Korner, A.F., & Thoman, E.B. (1970). Visual alertness in neonates as evoked by maternal care. *Journal of Experimental Child Psychology*, **10**, 67-78.
- Masataka, N. (2002). Pitch modification when interacting with elders: Japanese women with and without experience with infants. *Journal of Child Language*, **29**, 939-951.
- 松村京子・大路雅子・山口香織. (2002). 幼児との交流時における高校生の対児行動：対児感情と性別による違い. *小児保健研究*, **61**, 66-72.
- McRoberts, G.W., & Best, C.T. (1997). Accommodation in mean f0 during mother-infant and father-infant vocal interactions: A longitudinal case study. *Journal of Child Language*, **24**, 719-736.
- 中川 愛・松村京子. (2006). 乳児との接触未経験学生のあやし行動：音声・行動分析学的研究. *発達心理学研究*, **17**, 138-147.
- 庭野賀津子. (2003). 母親の対乳児音声における音調曲線と発話機能の発達的变化. *宮城学院女子大学発達科学研究所 第3巻*, 宮城学院女子大学, 宮城, 31-40.
- Papoušek, M., & Papoušek, H. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, 2nd. (pp.669-720). New York: Wiley.
- 志村洋子・今泉 敏. (1993). 乳児音声の感性情報認知における聴取者・状況依存性. *音声言語医学*, **34**, 417-424.
- Shute, B., & Wheldall, K. (2001). How do grandmothers speak to their grandchildren? Fundamental frequency and temporal modifications in the speech of British grandmothers to their grandchildren. *Educational Psychology*, **21**, 493-503.
- Snow, C.E. (1977). Mothers' speech research: From input to interaction. In Ferguson, C.E., & Ferguson, C.A. (Eds.), *Talking to children* (pp.31-50). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1989). 早期乳児期における母子間のコミュニケーションと協応：第1次相互主体性について (鯨岡 峻, 編訳・鯨岡和子, 訳). 母と子のあいだ (pp.69-101). 京都：ミネルヴァ書房. (Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech* (pp.321-347). Cambridge: Cambridge University Press.)
- Warren-Leubecker, A., & Bohannon, J. N. (1984). Intonation patterns in child-directed speech: Mother-father difference. *Child Development*, **55**, 1379-1385.
- Wasz-Höckert, O., Lind, O., Vuorenkoski, V., Partanen, V., & Valanne, E. (1968). *The infant cry: A spectrographic and auditory analysis*. London: Spastics International Medical Publications in Association with William Hainemann Medical Books Ltd.
- Werker, J. F., & McLeod, P. J. (1989). Infant preference for both male and female infant-directed talk: A developmental study of attentional and affective responsiveness. *Canadian Journal of Psychology*, **43**, 230-246.

付記

本研究に御協力頂きました母子の皆様、並びに学生の皆様に心より感謝申し上げます。

なお本研究は科学研究費補助金若手研究 (B) (20700573) の助成を受けたものである。

Nakagawa, Ai (Minatogawa College, Hyogo University of Teacher Education) & Imai-Matsumura, Kyoko (Hyogo University of Teacher Education). *The Effects of Experience on Students' Infant-Directed Behavior and Speech*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2010, Vol.21, No.2, 192-199.

This study compared the infant-directed behavior and speech of female university students who were experienced ($n = 16$) vs. inexperienced ($n = 14$) with babies. Speech and physical behavior directed at a four month-old baby and at an adult were recorded and analyzed. Experienced students displayed a larger variety of infant-directed behavior, and were better able to keep the infant from fussing, compared with inexperienced students. The experienced students also used a larger variety of words that are commonly used by mothers, e.g., imitating the baby's voice and talking for the baby. In addition, infant-directed speech was characterized by significantly higher frequency sounds and was slower, compared to adult-directed speech. These results suggest that students' interactions with babies (behavior, words, and speech) depend on their past experiences.

[Key Words] Infant-directed behavior, Infant-directed speech, Behavioral analysis, Speech analysis

2009. 6. 4 受稿, 2010. 1. 25 受理

児童の罪悪感と学校適応感の関連

石川 隆行

(聖母女学院短期大学児童教育学科)

本調査は、小学校4年生、5年生および6年生計367名を対象として、罪悪感と学校適応感の関連を検討した。その際、罪悪感を感じる場面として対人、規則場面を設定し、またそれらの罪悪感場面における子どもの対応として同調と傍観を設定した。調査の結果、対人と規則の両場面において、小学生は同調による罪悪感を傍観による罪悪感よりも強く感じることで、また小学校4年生の同調と傍観による罪悪感が小学校6年生よりも強いことが見いだされた。性差については、女子小学生が男子小学生よりも同調と傍観による罪悪感を経験しやすいことが明らかになった。一方、罪悪感と学校適応感の関連を検討するため、学年、男女別に相関分析を行ったところ、すべての学年、性別において罪悪感と学校適応感の関連が認められた。また、その関連においては、小学校6年生にのみ罪悪感と級友関係（正）の関連が低いながら認められ、他学年とは異なる発達の様相が示された。このことから、問題場面において強く罪悪感を感じる児童は学校で上手く生活を送ることができ、また小学校6年生の罪悪感には良好な友達関係が関連する可能性が明らかになった。以上より、学校教育の中で子どもの適切な罪悪感の喚起を促すことができ、そのことが問題行動において傍観する子どもを減少させることに繋がると示唆された。

【キー・ワード】 児童, 罪悪感, 学校適応感, 対人場面, 規則場面

問題と目的

本調査では学校教育の中で重要な要因となりうる罪悪感を取り上げ、学校適応感との関連を検討する。罪悪感とは人が自分の行動を評価したり、また他者から評価されたりした際に生じる自己意識的感情の1つであり(Lewis, 1992/1997)、自分がある基準から逸脱し、それを否定的に評価した場合に経験される(Tangney, 1995)。また、罪悪感とは反社会的行動や不道徳な行動を犯した際に発生し(Williams & Bybee, 1994)、適度に機能すると後悔や良心の呵責を生み出し、謝罪行動を促す感情として定義される(Tangney, 1995)。

罪悪感については、これまでの研究から年齢による発達的变化(Williams & Bybee, 1994; Mascolo & Fischer, 1995)や一般に女性が男性よりも罪悪感を感じやすいなどの性差(Bybee, 1998; Tangney & Dearing, 2002)が報告されている。また、罪悪感特性の測定や罪悪感喚起状況の設定により行われた検討から、罪悪感のもつ適応的な側面が共感性(Tangney, 1995; 有光, 2006; 石川・内山, 2001)や向社会的行動(Baumeister, Stillwell, & Heatherton, 1994; 有光, 2002; 石川, 2006)と関連することが明らかにされている。このように罪悪感研究が進展する中で、従来から学校教育の中で罪悪感を取り上げることの重要性が指摘されている(Williams, 1998)。この点について、Williams (1998)は罪悪感が反社会的行動を抑制する要因であるため、子どもの学校内外での反

抗的な行動を減少させる役割をもつと述べている。また、Williams (1998)によれば、様々な状況において罪悪感を経験しやすい子どもは友達から世話好きと、さらに教師からは学習上の問題が少なく、勤勉であると見なされ、学校に上手く適応しているとされる。

長年にわたり、わが国では学校教育現場において子どもの粗悪ないじめや非行などの反社会的行動が横行し、重要な教育問題となっている。そのため、心理、教育的な視点から解決を図ろうと様々なアプローチがなされているが、いまだ根本的な解決には繋がっていない。前述したように、適応的な罪悪感とは行動を調整する機能となり、子どもの問題行動の発現を抑制することができる。そのため、罪悪感を理解することは、学校教育現場で生じる子どもの反社会的行動を未然に防ぐことに繋がると考えられる。また、罪悪感を高めるには他者との関わりが重要とされ、その中で教師は教育活動を通して児童、生徒の適切な罪悪感を生み出すことができるとされる(Williams, 1998)。これらのことから、本邦において学校教育の中で子どもの罪悪感を検討し、理解することは大変意義深いと考える。そこで本調査では、Williams (1998)に従って、罪悪感を経験しやすい子どもは学校に対して適応的な行動を示すという点を踏まえ、罪悪感に関わる要因の1つとして学校適応感に着目した。

学校適応感とは学校の中で適応している感覚であり、児童、生徒個人がもつ学校環境において良好な生活をしているという主観的な感覚と定義される(大久保, 2005)。

学校適応感については、従来より罪悪感と同様に子どもの社会性との関連が検討されている。例えば、小嶋・松田（1999）は中学生を対象として暴力に対する欲求や規範意識の崩れ（逸脱行為）を測定し、学校適応感との関連を検討した。その結果、学校適応感と暴力欲求や規範意識の崩れは負の相関を示し、学校に上手く適応している中学生は暴力行為や逸脱行為に対する耐性が強いということが明らかになった。また、こうした青年期を中心とした研究が展開される中で、小泉（1995）は児童期からの学校適応感の発達を捉えることが重要と考え、小学生から中学生までを対象として横断的な検討を行った。そこでは、児童、生徒の学校適応感が測定できる教育環境適応尺度Ⅱ（Adjustment Scale for School Environment II: ASE II）の妥当性、信頼性を確認し、測定尺度として用いた。これらを用いて調査を行った結果、学校適応感の年齢による発達の变化が認められ、小学校高学年から中学生にかけて対教師関係や自校への関心などの得点が低下することが明らかになった。

ところで、本調査では罪悪感を測定する際、石川（2008）が用いた罪悪感質問紙を使用した。その質問紙では、罪悪感が生じる問題場面として対人場面と規則場面を設定している。対人場面とは「友だちの悪口を言っていました」、「友だちを仲間はずれにしていました」など他者に損害を与える場面である。また、規則場面とは「自転車の2人乗りをしていました」、「図書館の中で騒いでいました」などであり日常や学校生活の中での規則に違反する場面である。この2つの場面は、児童（石川・内山, 1997）や青年（石川・内山, 1999）が罪悪感を強く感じる場面として報告されている。そして、これまでの石川・内山（2001, 2005）の調査より、対人、規則の両場面の罪悪感に関連する要因が異なることが明らかにされ、対人場面には自他の感情状態の合致を示す共感性（Hoffman, 2000/2001）、規則場面には他者の視点、思考を認識する能力の役割取得能力（Selman, 1976）が関連するという結果が得られている。

また、対人、規則の両場面を用いた石川（2008）の罪悪感質問紙では、各場面の対応として「お友だちのとした行動と、同じ行動を一緒にとった（同調）」と「お友だちの行動には関わらない。見て見ぬふりをした（傍観）」を設定し、さらに罪悪感の評定として「どれくらいあやまりたい気持ちになりますか」を使用している。場面の対応における傍観については、いじめなどを含む問題場面で加害者の行動に直接関わらず、見て見ぬふりをすることと定義される（森田・清永, 1994）。この傍観による罪悪感を論じたHoffman（1970, 2000/2001）によれば、傍観による罪悪感は共感性より喚起され、反社会的行動を抑制するためには、その検討が不可欠であるとされている。そこで、石川（2008）では傍観する子どもの

存在を検討した正高（1998）を参考にして加害者と同じ行動を一緒にとる同調、加害者の行動を見て見ぬふりをする傍観を質問内容として設定した。一方、罪悪感の評定については、子どもが罪悪感を体験した際に、最もそれを反映する言葉として、あやまりたい気持ちという言葉を選択するという結果（Ferguson, Stegge, & Damhuis, 1991）を参考している。これらの点を踏まえ、石川（2008）では小学校6年生を対象に調査を行ったところ、小学校6年生は傍観による罪悪感と比べて、同調による罪悪感を強く感じ、また女子が男子よりも傍観による罪悪感を体験しやすいことを明らかにした。また、対人場面での傍観による罪悪感には共感性が関連することを見いだしている。

なお、本調査では調査参加者として小学校4年生から小学校6年生を対象とした。児童期は従来安定した心身の発達を示し、日常や学校の規則を容易に受け入れ、社会に適応していく時期と考えられてきた。しかし、近年ではそのような時期とは考えにくく、例えば文部科学省初等中等教育局（2008）の報告では小学生の暴力行為は増加傾向をたどり、また、いじめの認知件数は中学、高校生よりも多く、小学校4年生頃からその数は小学校1年生時の2倍近くになることが示されている。こうした状況から、藤田（2006）は小学生の豊かな社会性を育むためには児童期での問題行動についての検討がわが国の重要な課題であると述べている。

以上より、本調査では小学校4年生、5年生および6年生を対象として、児童の罪悪感と学校適応感の関連を検討した。探索的な研究として位置づけられるが、結果としてWilliams（1998）が報告しているように、罪悪感と学校適応感には正の相関関係を示すことが推測される。また、調査の際には、先行研究から児童における罪悪感を測定した石川（2008）の罪悪感質問紙と学校適応感を測定した小泉（1995）の教育環境適応尺度Ⅱ（ASEⅡ）を用いた。

方 法

1. 調査参加者

小学校4年生108名（男子54名、女子54名）、5年生95名（男子47名、女子48名）および6年生164名（男子90名、女子74名）計367名であった。

2. 質問紙の構成

罪悪感 石川（2008）で使用した罪悪感質問紙を用いた。この質問紙は対人と規則の2つの問題場面を設定し、それぞれ3場面（計6場面）において罪悪感を評定する。その場面とは以下の通りである。

(1) 対人場面

・クラスメートのお友だちは、別のお友だちの悪口を言っていました。

- ・クラスメートのお友だちは、別のお友だちを仲間はずれにしていました。
 - ・クラスメートのお友だちは、別のお友だちを叩いていました。
- (2) 規則場面
- ・クラスメートのお友だちは、自転車の2人乗りをしていました。
 - ・クラスメートのお友だちは、図書館の中で騒いでいました。
 - ・クラスメートのお友だちは、信号が赤なのに道路を横断していました。

また、各場面については、「クラスメートのお友だちがとった行動に対し、あなたは次のことをしてしまったとしたら、どれくらいあやまりたい気持ちになりますか。また、あやまりたい気持ちにならないですか」と尋ねた。さらに、これら場面の対応として、「お友だちのとった行動と、同じ行動を一緒にとった(同調)」、「お友だちの行動には関わらない。見て見ぬふりをした(傍観)」を設定し、罪悪感の評定を求めた。なお、対人と規則の両場面については、児童の理解を深められるよう調査校と相談のうえ、図示して測定を行った。

評定については、「すごく、あやまりたい気持ちになる(4点)」、「かなり、あやまりたい気持ちになる(3点)」、「すこし、あやまりたい気持ちになる(2点)」、および「あやまりたい気持ちにならない(1点)」の4段階評定で

実施した。

学校適応感 小泉(1995)が作成した教育環境適応尺度Ⅱ(ASEⅡ)を用いた。この尺度は5つの下位尺度(対教師関係、学習意欲、自校への関心、級友関係(正)および級友関係(負))18項目から構成されている。本調査では調査校との十分な相談のうえ、4つの下位尺度10項目を使用することとした。なお、回答は小泉(1995)と同様に「よくあります(4点)」、「ときどきあります(3点)」、「あまりありません(2点)」、「ほとんどありません(1点)」で求めた。

3. 手続き

調査は各クラスの担任の先生が児童に質問紙を配布、回答方法を説明して実施された。なお、回答はすべて統計的に処理し、個人的な情報としては一切使用しないことを教示した。所要時間はおよそ20分であった。

結 果

1. 教育環境適応尺度Ⅱの分析について

教育環境適応尺度Ⅱについて、先行研究より因子の独立が想定されたので、学年全体を対象として主因子解によるvarimax回転の因子分析を行った(Table 1)。その結果、10項目について因子負荷量.50以上で4因子が特定でき、累積寄与率は49.56%であった。その4つの因子については、小泉(1995)同様「対教師関係」、「学習意欲」、「自校への関心」および「級友関係(正)」が抽

Table 1 教育環境適応尺度Ⅱの因子分析結果

質問項目	因子負荷量				h^2
	I	II	III	IV	
第I因子(級友関係(正))					
9.クラスの中には、いい友だちがいっぱいてよかったと思うことがありますか。	.77	.12	.21	.21	.70
8.クラスの人と話していて、楽しいと感じることがありますか。	.69	.13	.11	.12	.51
10.クラスの人といっしょに遊んだり、電話で話したりすることがありますか。	.51	.07	.03	.08	.27
第II因子(学習意欲)					
3.いっしょうけんめい勉強することがありますか。	.17	.71	.27	.17	.63
4.テストのための勉強をしっかりとやることがありますか。	.06	.61	.18	.27	.48
5.学校での勉強が楽しいと感じることがありますか。	.30	.50	.29	.32	.52
第III因子(対教師関係)					
2.先生は、自分たちの気もちをわかっていて感じることがありますか。	.10	.18	.63	.29	.52
1.先生に、何でも話しかけたり、たずねてみたいと思うことがありますか。	.14	.28	.52	.05	.37
第IV因子(自校への関心)					
6.私の学校はすばらしい学校だと思えますか。	.23	.22	.28	.59	.53
7.私の学校は、町の人からよく思われていると感じることがありますか。	.18	.30	.09	.54	.43
固有意	1.56	1.41	1.00	0.99	4.96
寄与率(%)	15.62	14.07	10.00	9.85	49.56

Table 2 場面別の罪悪感得点と教育環境適応尺度Ⅱ（下位尺度）の学年、性別平均値と標準偏差

	小学校4年生			小学校5年生			小学校6年生			学年合計		
	男子	女子	全体									
対人場面												
同調	8.13 (2.59)	9.59 (1.83)	8.84 (2.36)	7.40 (2.63)	8.60 (2.12)	8.01 (2.45)	6.35 (2.38)	7.29 (2.74)	6.78 (2.58)	7.14 (2.61)	8.37 (2.56)	7.28 (2.65)
傍観	6.02 (2.46)	7.31 (2.52)	6.67 (2.57)	6.68 (2.43)	6.94 (2.71)	6.81 (2.57)	5.24 (2.18)	5.89 (2.28)	5.54 (2.24)	5.82 (2.37)	6.61 (2.59)	6.20 (2.51)
規則場面												
同調	8.24 (2.56)	9.54 (2.19)	8.88 (2.46)	7.49 (2.73)	8.13 (2.53)	7.81 (2.64)	6.09 (2.57)	7.12 (2.68)	6.55 (2.67)	7.09 (2.76)	8.18 (2.74)	7.61 (2.80)
傍観	6.05 (2.86)	6.95 (2.39)	6.51 (2.66)	5.96 (2.41)	6.52 (2.44)	6.24 (2.43)	4.73 (2.22)	5.61 (2.25)	5.11 (2.27)	5.40 (2.53)	6.29 (2.47)	5.83 (2.54)
下位尺度												
対教師関係	5.59 (1.59)	6.11 (1.18)	5.83 (1.43)	4.81 (1.73)	5.17 (1.65)	4.99 (1.69)	4.83 (1.73)	5.39 (1.74)	5.08 (1.76)	5.06 (1.72)	5.56 (1.60)	5.29 (1.68)
学習意欲	9.39 (2.15)	9.95 (1.69)	9.66 (1.95)	8.32 (2.29)	9.04 (2.10)	8.68 (2.21)	7.75 (2.38)	8.99 (2.13)	8.32 (2.34)	8.37 (2.38)	9.30 (2.03)	8.82 (2.27)
自校への関心	5.23 (1.94)	5.96 (1.44)	5.60 (1.74)	5.50 (1.56)	5.73 (1.25)	5.62 (1.41)	4.61 (1.74)	5.19 (1.43)	4.87 (1.63)	4.99 (1.79)	5.57 (1.42)	5.27 (1.65)
級友関係（正）	10.77 (1.86)	11.00 (1.40)	10.88 (1.65)	11.02 (1.27)	11.00 (1.25)	11.01 (1.26)	10.10 (2.01)	10.67 (1.62)	10.35 (1.86)	10.52 (1.85)	10.86 (1.46)	10.68 (1.68)

注. ()内は標準偏差を示す。

出され、各因子における項目の総和を下位尺度の得点とし、以下の分析に用いた。また、教育環境適応尺度Ⅱの10項目の α 係数を算出したところ、.82であった。なお、統計処理にはSAS (R) 9.1.3 Windows版を使用した。

2. 罪悪感、学校適応感の学年差と性差について

Table 2は場面別の罪悪感得点と教育環境適応尺度Ⅱの学年、性別平均値と標準偏差を示している。なお、罪悪感得点については、対人、規則場面における各対応（同調、傍観）の罪悪感得点を合計し、以下の分析に用いた。

まず、対人場面の対応（同調、傍観）における罪悪感得点について、学年と性別を被験者間、対応を被験者内要因とする3要因分散分析を行った。その結果、学年 ($F(2,361) = 17.71, p < .001$)、性別 ($F(1,361) = 17.26, p < .001$) および対応 ($F(1,361) = 223.07, p < .001$) の主効果が有意であった。Tukey法による多重比較の結果、学年については4、5年生に比べて、6年生の罪悪感得点が低く ($p < .05$)、一方、性別については女子が男子よりも罪悪感得点が高かった ($p < .05$)。また、対応については、同調による罪悪感得点が傍観による罪悪感得点と比べて高いことが明らかになった ($p < .05$)。さらに、学年と対応 ($F(2,361) = 8.16, p < .01$)、性別と対

応 ($F(1,361) = 4.47, p < .05$) の交互作用が有意であった。Tukey法による単純主効果の検定を行った結果、すべての学年で傍観による罪悪感得点と比べて同調による罪悪感得点が高く ($p < .05$)、同調による罪悪感得点は4年生の得点が5、6年生の得点よりも高く ($p < .05$)、他方、傍観による罪悪感得点は6年生の得点が4、5年生の得点よりも低かった ($p < .05$)。また、性別については男女ともに傍観による罪悪感得点と比べて、同調による罪悪感得点が高く ($p < .05$)、男子と比べて女子の同調、傍観による罪悪感得点が高いことが明らかになった ($p < .05$)。

同様に、規則場面の対応（同調、傍観）における罪悪感得点について、学年と性別を被験者間、対応を被験者内要因とする3要因分散分析を行った。その結果、学年 ($F(2,361) = 20.76, p < .001$)、性別 ($F(1,361) = 15.39, p < .001$) および対応 ($F(1,361) = 270.43, p < .001$) の主効果が有意であった。Tukey法による多重比較の結果、学年については4年生の罪悪感得点が5、6年生の罪悪感得点よりも高く ($p < .05$)、一方、性別については女子が男子よりも罪悪感得点が高かった ($p < .05$)。また、対応については、同調による罪悪感得点が傍観による罪

悪感得点と比べて高いことが明らかになった ($p < .05$)。さらに、学年と対応の交互作用が有意であった ($F(2,361) = 6.45, p < .01$)。Tukey法による単純主効果の検定を行った結果、すべての学年において同調による罪悪感得点が傍観による罪悪感得点と比べて高く ($p < .05$)、同調による罪悪感得点は4年生の得点が5、6年生の得点よりも高く ($p < .05$)、他方、傍観による罪悪感得点は6年生の得点が4、5年生の得点よりも低いことが明らかになった ($p < .05$)。

次に、教育環境適応尺度Ⅱについて、下位尺度ごとに学年と性別を被験者間要因とする2要因分散分析を実施した。その結果、すべての下位尺度において学年と性別の主効果が有意であった(対教師関係:学年 ($F(2,361) = 9.64, p < .001$), 性別 ($F(1,361) = 8.96, p < .01$), 学習意欲:学年 ($F(2,361) = 12.69, p < .001$), 性別 ($F(1,361) = 16.15, p < .001$), 自校への関心:学年 ($F(2,361) = 8.90, p < .01$), 性別 ($F(1,361) = 10.21, p < .01$), 級友関係(正):学年 ($F(2,361) = 5.62, p < .01$), 性別 ($F(1,361) = 4.42, p < .05$)。Tukey法による多重比較の結果、学年については対教師関係と学習意欲において4年生の得点が5、6年生の得点よりも高く ($p < .05$)、また自校への関心と級友関係(正)では6年生の得点が4、5年生の得点よりも低かった ($p < .05$)。一方、性別については下位尺度のすべてにおいて女子の得点が男子の得点よりも高かった ($p < .05$)。

3. 罪悪感と学校適応感の関連について

対人、規則の場面別の対応における罪悪感と学校適応感(教育環境適応尺度Ⅱ)の関連を検討するため、学年別、性別にPearsonの相関係数を算出した(Table 3, Table 4, Table 5)。その結果、小学校4年生と5年生では、4年生女子において対人場面の同調による罪悪感と対教師関係、自校への関心との間に、また5年生女子において対人場面の傍観による罪悪感と対教師関係、規則場面の同調による罪悪感と自校への関心、傍観による罪悪感と対教師関係との間に有意傾向の正の相関があった。それらを除いては、男女ともに対人と規則の両場面の同調、傍観による罪悪感が対教師関係、学習意欲、自校への関心と有意な正の相関を示した。また、有意な相関が認められた変数間における相関係数をもとに、相関係数の有意差の検定を学年別、性別に行った。その結果、4年生男子の対人と規則の両場面の同調において、自校への関心と対教師関係および学習意欲の間に有意差が認められ ($p < .05$)、また、5年生女子の規則場面の傍観において学習意欲と対教師関係の間に有意差が認められた ($p < .05$)。

一方、小学校6年生では男女ともに対人と規則の両場面の同調、傍観による罪悪感と対教師関係、学習意欲、自校への関心および級友関係(正)の間に有意な正の相関が認められた。また、小学校4、5年生と同様に、6年生の性別に相関係数の有意差検定を実施した。その結果、女子における対人と規則の両場面の同調において

Table 3 小学校4年生の場面別の罪悪感と教育環境適応尺度Ⅱ(下位尺度)の男女別相関係数

		下位尺度			
男子		対教師関係	学習意欲	自校への関心	級友関係(正)
対人場面					
	同調	.30*	.32*	.57***	.07
	傍観	.31*	.36*	.51**	.09
規則場面					
	同調	.34**	.33*	.56***	.10
	傍観	.36**	.43**	.49**	-.01
		下位尺度			
女子		対教師関係	学習意欲	自校への関心	級友関係(正)
対人場面					
	同調	.24 ⁺	.27*	.26 ⁺	.11
	傍観	.30*	.44**	.33*	.11
規則場面					
	同調	.36**	.37**	.28*	.16
	傍観	.29*	.39**	.34*	-.05

⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 4 小学校5年生の場面別の罪悪感と教育環境適応尺度Ⅱ（下位尺度）の男女別相関係数

		下位尺度			
男子		対教師関係	学習意欲	自校への関心	級友関係（正）
対人場面					
	同調	.51**	.51**	.42**	.08
	傍観	.35*	.54***	.32*	.13
規則場面					
	同調	.60***	.50**	.35*	.09
	傍観	.44**	.29*	.30*	.07

		下位尺度			
女子		対教師関係	学習意欲	自校への関心	級友関係（正）
対人場面					
	同調	.38**	.47**	.34*	-.17
	傍観	.25 ⁺	.43**	.28*	-.13
規則場面					
	同調	.40**	.46**	.26 ⁺	.10
	傍観	.24 ⁺	.54***	.30*	-.14

⁺p < .10, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Table 5 小学校6年生の場面別の罪悪感と教育環境適応尺度Ⅱ（下位尺度）の男女別相関係数

		下位尺度			
男子		対教師関係	学習意欲	自校への関心	級友関係（正）
対人場面					
	同調	.47***	.44***	.45***	.40***
	傍観	.39***	.40***	.33**	.23*
規則場面					
	同調	.34**	.44***	.40***	.24*
	傍観	.27*	.27*	.28**	.24*

		下位尺度			
女子		対教師関係	学習意欲	自校への関心	級友関係（正）
対人場面					
	同調	.49***	.37**	.43***	.23*
	傍観	.43***	.32**	.47***	.31**
規則場面					
	同調	.57***	.39**	.44***	.24*
	傍観	.43**	.23*	.42**	.28*

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

対教師関係と級友関係（正）の間に有意差が認められた（ $p < .05$ ）。さらに、小学校6年生のみに有意となった級友関係（正）について、小学校4, 5および6年生それぞれ相関係数の差の検定を場面別、性別に実施したと

ころ、有意差は認められなかった。

考 察

まず、本調査では対人と規則の各場面の対応（同調・

傍観)における罪悪感得点について、学年と性別および対応による差異について検討した。その結果、学年については、対人、規則の両場面において小学校4年生が小学校6年生よりも同調、傍観による罪悪感を強く感じることが明らかになった。すなわち、このことは児童期において学年が上昇するに伴い同調、傍観による罪悪感が低くなることを示唆している。児童期から青年期にかけて罪悪感の発達を検討した Bybee (1998) は、小学校5年生頃から青年期にかけて子どもの罪悪感が減少すると報告している。このような Bybee (1998) の報告に、本調査の結果は一致したといえよう。また、小学校5年生頃から子どもの罪悪感が減少する背景には大人や教師などの権威者からの自立の開始や、友達との反社会的行動の増大が関係しているのではないだろうか。これらについて、子どもは小学校高学年から権威者と離れ、友達との関係より善悪の判断理由を考え(塩見・橋詰・Bear・Manning, 2006)、また仲間との反社会的行動が頻繁になるとされている(Berndt, 1979)。したがって、こうした要因が児童期の罪悪感に関係し、本調査で得られた発達の様相を示すのかもしれない。

一方、対人、規則の各場面における性差については、対人場面において女子が男子よりも同調、傍観による罪悪感を強く感じるという知見が得られた。また、対応については学年、性別に関わりなく同調による罪悪感が傍観による罪悪感と比べて高いことが両場面において明らかになった。これらの結果は、石川(2008)で報告された結果と同様である。すなわち、傍観という考えや思慮を必要とする罪悪感には児童期において経験されにくく(Williams & Bybee, 1994)、また心に残留しやすいため、女子の方が男子よりも経験しやすいのである(Bybee, 1998)。しかし、石川(2008)でも論じられているように、子どもの直接的な悪事への関与がないため、仕方がないという許容の意識が働き、傍観による罪悪感が低くなっていることが示唆される。したがって、このような点については今後の検討が必要とされる。

また、本調査において学校適応感を測定した教育環境適応尺度Ⅱの学年差と性差を検討したところ、すべての下位尺度(対教師関係、学習意欲、自校への関心、級友関係(正))において小学校4年生よりも小学校6年生の得点が低く、また男子よりも女子の得点が高いことが明らかになった。これにより、小学生は学年が上がるにつれて学校で上手く生活を送っているという感覚が希薄となり、また、その希薄な感覚は女子小学生よりも男子小学生がもちやすいと推測される。学年差について、同様の質問紙を用いた小泉(1995)では、統計的に有意差を見いだしていないが、小学校5年生よりも小学校6年生において学習意欲と自校への関心が低くなる結果を示している。また、小嶋・松田(1999)では、対象は異なるが、

中学生において学年が上がるにつれて学校適応感が低くなり、これを青年期初期の自我の発達によるものと報告している。これらの知見を踏まえると、本調査の結果で示されたように、子どもが小学校高学年になると自我発達の芽生えを受け、学校適応感を低くするのかもしれない。一方、性差については、小泉(1995)では中学生において性差を見いだしており、本調査とは一致していない。しかし、山口・飯田・石隈(2005)では女子小学生が男子小学生よりも学校生活上での発達、教育課題を解決するスキルが高いことを明らかにしている。このような結果が反映され、本調査において女子小学生の学校適応感が男子小学生よりも高くなっていると考えられよう。

また、本調査の主目的である罪悪感と学校適応感の関連については、性別、罪悪感の場面、および対応(同調、傍観)による明確な差異はみられなかったが、すべての学年において、一部弱いながらその関連が認められた。これにより、罪悪感と学校適応感が関連するという Williams (1998) が示した見解がほぼ支持されたといえよう。すなわち、問題場面で罪悪感を強く感じる子どもは上手く学校生活を送ることができると考えられる。また、小学校4年生から6年生において、罪悪感と対教師関係、学習意欲および自校への関心との関係が明らかになった。罪悪感と対教師関係や学習意欲との関係については、Williams (1998) が論じているような罪悪感を経験しやすい子どもは教師から学習上の問題が少なく、勤勉であると思なされるという報告に一部合致したと考えられよう。また、従来、教師との関係や学習意欲は子どもの社会性に関連することが示されてきたが(Eisenberg & Mussen, 1989/1991)、本調査の結果より罪悪感にもそれらが関連し、教師との関係が親密で、学習意欲が高い子どもは問題場面において罪悪感を強く感じる事が推測される。一方、自校への関心は質問内容から学校、地域への密着性を表す(小泉, 1995)。したがって、罪悪感と自校への関心との関係がみられたことにより、学校、地域への関わり意識が高い子どもは問題場面において罪悪感を強く感じるのかもしれない。

さらに、本調査で検討した罪悪感と学校適応感の関連においては、小学校6年生にのみ罪悪感と級友関係(正)の関連が低いながら認められ、他学年とは異なる発達の様相を示す可能性が明らかになった。これは、小学校6年生頃から問題場面での罪悪感を強く感じる子どもに、友達関係との適応状態の良さが関係することを示唆していよう。従来より、罪悪感には社会的感情であるため、良質な対人関係の中で発達することが示されている(Williams, 1998)。また、児童期における対人関係の理解を明らかにした Selman (1976) によれば、小学校6年生頃の子どもは友人との相互理解を深く求め合っ

いるため、友人関係が子ども自身の社会的行動の発展に不可欠な要因となる。したがって、本調査においてもこれらの見解と一致して、小学校6年生において罪悪感と級友関係（正）の間に有意な相関が認められたのかもしれない。しかしながら、この点に関しては、学年間において実施した相関の有意差検定により有意差が認められず、同質性を認めうる結果が示されているため、今後の検討課題であろう。

本調査では、小学校4年生、5年生および6年生の罪悪感と学校適応感の関連について検討した。その結果、対人、規則の両場面において同調と傍観による罪悪感の学年差、性差が明らかになった。また、Williams (1998) が論じるような罪悪感と学校適応感の関連がほぼ確認され、また、その関連においては小学校6年生の罪悪感に良好な友達関係が関与する可能性が見いだされた。しかしながら、罪悪感と学校適応感の項目間によっては弱い相関が認められており、調査対象者の人数や質問紙の項目内容を考慮し、さらなる検討を進めていくことが求められる。さらに、本調査で認められた罪悪感と学校適応感の関連において、今後、問題場面や対応（同調・傍観）による差異を明らかにしていくことが重要であろう。これについては、本調査の罪悪感質問紙で用いた質問項目や各対応を詳細に検討すること、また罪悪感を規定する諸要因の検証を重ねることが必要であろう。しかし、いくつかの検討課題が残るものの、本調査の結果は、学校教育現場での子どもの問題行動の抑制に寄与するものである。すなわち、適切な罪悪感を喚起させ、問題場面で傍観する子どもを減少させるには、教師、友達および地域との関わりを深めることが必要であるという心理教育的な示唆を含むものといえよう。

文 献

有光興記. (2002). 罪悪感、羞恥心と問題行動の関係. *日本心理学会第66回大会発表論文集*, 881.

有光興記. (2006). 罪悪感、羞恥心と共感性の関係. *心理学研究*, 77, 97-104.

Baumeister, R.F., Stillwell, A.M., & Heatherton, T.F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115, 243-267.

Berndt, T.J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.

Bybee, J. (1998). The emergence of gender differences in guilt during adolescence. In J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp.113-125). San Diego: Academic Press.

Eisenberg, N., & Mussen, P.H. (1991). 思いやり行動の発達心理 (菊池章夫・二宮克美, 共訳). 東京: 金子書房. (Eisenberg, N., & Mussen, P.H. (1989). *The roots of*

prosocial behavior in children. Cambridge: Cambridge University Press.)

Ferguson, T.J., Stegge, H., & Damhuis, I. (1991). Children's understanding of guilt and shame. *Child Development*, 62, 827-839.

藤田善正. (2006). 善悪・思いやりの道徳観. 田中敏隆・松原達哉・金澤一郎 (共編), 「子どものこころ」の見方, 育て方: 理解し, 育み, 守るために (pp. 107-113). 東京: 培風館.

Hoffman, M.L. (1970). Conscience, personality, and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.

Hoffman, M.L. (2001). 共感と道徳性の発達心理学: 思いやりと正義とのかかわりで (菊池章夫・二宮克美, 訳). 東京: 川島書店. (Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.)

石川隆行. (2006). 小学6年生における罪悪感と共感性, 向社会的行動の関連について. *日本心理学会第70回大会発表論文集*, 1118.

石川隆行. (2008). 小学校6年生の対人, 規則場面の対応における罪悪感と共感性の関連. *感情心理学研究*, 16, 65-72.

石川隆行・内山伊知郎. (1997). 児童が罪悪感を喚起される事象についての検討. *同志社心理第44号*, 同志社大学, 京都, 1-5.

石川隆行・内山伊知郎. (1999). 青年が罪悪感を喚起される事象についての検討. *同志社心理第46号*, 同志社大学, 京都, 18-22.

石川隆行・内山伊知郎. (2001). 5歳児の罪悪感に共感性と役割取得能力が及ぼす影響について. *教育心理学研究*, 49, 60-68.

石川隆行・内山伊知郎. (2005). 小学校3,4年生の罪悪感と共感性および役割取得能力の関連. *道徳性発達研究*, 1, 22-26.

小泉令三. (1995). 小学校高学年から中学校における学校適応感の横断的検討. *福岡教育大学紀要: 第四分冊 (教職科編) 第44号*, 福岡教育大学, 福岡, 295-303.

小嶋佳子・松田文子. (1999). 中学生の暴力に対する欲求・規範意識, 加害・被害経験, および学校適応感. *広島大学教育学部紀要: 第一部 (心理学) 第48号*. 広島大学, 広島, 131-139.

Lewis, M. (1997). 恥の心理学: 傷つく自己 (高橋恵子, 監訳, 遠藤利彦・上淵 寿・坂上裕子, 訳). 京都: ミネルヴァ書房. (Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. New York: Free Press.)

正高信男. (1998). いじめを許す心理. 東京: 岩波書店.

Mascolo, M.F., & Fischer, K.W. (1995). Developmental

- transformations in appraisals for pride, shame, and guilt. In J.P. Tangney, & K.W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp.64-113). New York: Guilford Press.
- 文部科学省初等中等教育局. (2008). 平成19年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査.
- 森田洋司・清永賢二. (1994). *新訂版いじめ：教室の病い*. 東京：金子書房.
- 大久保智生. (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因：青年用適応感尺度の作成と学校別の検討. *教育心理学研究*, **53**, 307-319.
- Selman, R.L. (1976). Social-cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp.299-316). New York: Holt.
- 塩見邦雄・橋詰 篤・Bear, G.G.・Manning, M.R. (2006). 日本の児童の規範意識に関する研究：規範の内面化について. *兵庫教育大学研究紀要第28巻*, 兵庫教育大学, 兵庫, 17-24.
- Tangney, J.P. (1995). Shame and guilt in interpersonal relationships. In J.P. Tangney, & K.W. Fischer(Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp.114-139). New York: Guilford Press.
- Tangney, J.P., & Dearing, R.L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.
- Williams, C. (1998). Guilt in the classroom. In J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp.233-243). San Diego: Academic Press.
- Williams, C., & Bybee, J. (1994). What do children feel guilty about? Developmental and gender differences. *Developmental Psychology*, **30**, 617-623.
- 山口豊一・飯田順子・石隈利紀. (2005). 小学校の学校生活スキルに関する研究：学校生活スキル尺度（小学生版）の開発. *学校心理学研究*, **5**, 49-58.

付記

本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、本調査を進めるにあたりまして、ご指導いただきました同志社大学心理学部内山伊知郎先生、帝塚山大学心理福祉学部水野邦夫先生、阪南大学国際コミュニケーション学部小寺正洋先生に深く感謝いたします。本論文を改稿するにあたりまして、貴重なご助言をいただきました審査委員の先生方に厚く御礼申し上げます。

Ishikawa, Takayuki (Department of Child Education, Seibo Jogakuin Junior College). *Guilt and Adjustment of Elementary School Children*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.2, 200-208.

This study assessed the guilt and school adjustment of 4th-6th grade Japanese children ($N=367$). Children were asked how they would feel in guilt-inducing incidents, comparing two different situations (interpersonal vs. rule-breaking) and two different behavioral patterns (joining the action vs. taking a bystander attitude). Children reported that they would feel guiltier joining the action than taking a bystander attitude, in both situations. Fourth graders felt more guilt than 6th graders for both behavioral patterns, and females were more likely to feel guilt than male children at all grade levels. There was also a positive correlation between school adjustment and guilt, across all grades and both genders, whereas a correlation between guilt and the sub-scale category of "classmate relations" was found for only sixth graders. These results suggest that children who are prone to feel guilty are likely to be better adjusted to school.

[Key Words] Elementary school children, Guilt, School adjustment, Interpersonal relations, Rule-breaking

2009. 5. 20 受稿, 2010. 1. 29 受理