

## 体操教室における児童期の自己制御行動のエスノグラフィー： 日本学校通学児と国際学校通学児の行動方略

先崎 真奈美

(荒川区立第五峡田小学校)

柴山 真琴

(大妻女子大学)

本研究では、幼児期までに異なった自己制御行動を発達させつつあるとされる小学生が出会い、同じ活動に参加する時に、どのような自己制御行動をとるかを、ある体操教室でのフィールドワークに基づいて明らかにすることを目的とする。研究方法は、エスノグラフィーの手法を採用し、実際の場面で子どもが他者とやりとりをする中で、自己制御行動がどのように生起しているのかを検討した。日本学校通学児5名と国際学校通学児3名を対象とし、2006年7月から2007年3月までの間に23回観察を行った。分析の結果、国際学校通学児は自己主張・実現行動の方略が日本学校通学児よりも多様であるだけでなく、自己主張行動では複数の自己主張・実現行動カテゴリーを組み合わせた方略を用いていた。一方、日本学校通学児は、自己抑制行動の対象とする幅が国際学校通学児よりも広く、さらに自己主張・実現行動とも自己抑制行動とも捉えられる自己主張/自己抑制行動をとっていることが明らかになった。

【キー・ワード】 自己制御行動, エスノグラフィー, 日本学校通学児, 国際学校通学児

### 問題と目的

人間発達において、外的支配から脱し、自分の行動に「自己」を関与させ行動を自律的に制御する機能を獲得することは、中心的な課題である。この自己制御機能は、①自分の欲求や意志を明確にもち、これを他人や集団の前で主張し行動として実現する「自己主張・実現」の側面と、②集団場面で自分の欲求や行動を抑制・制止しなければならない時にそれを抑制する「自己抑制」の2側面がある(柏木, 1988, p.19)。さらに、この2側面の特徴は、発達の時期によって異なるだけでなく(高田, 2000)、文化的環境によっても異なること(堂野, 1996; 柏木, 1997; 小林, 1997; 小林, 1998; 佐藤, 1993; 佐藤・目良・田矢・柏木, 2001)が明らかにされている。

発達の時期に関して文化的自己の視点から検討した高田(2000)の研究においては、小学校5年生から老人までを対象に質問紙調査を行った結果、「相互独立性」の下位領域である個の認識・主張は児童期後期から青年期前期にかけて低下し、青年中後期から上昇の一途をたどる一方で、「相互協調性」は「児童期後期から青年期にかけて低下、青年後期には上昇し、成人期には再び低下した後、老人期で再度上昇する」(高田, 2000, p.153)ことが明らかになった。さらに、自己制御の視点から発達的变化を検討した研究(矢川, 2001)では、学年と共に自己制御機能が低下するということが明らかにされた。

一方、文化的環境に関して、子どもの自己制御機能の日英比較を行った佐藤(2001)によれば、アメリカやイギリスの子どもと比べて日本人の子どもは「自己主張が低く自己抑制が高い」特徴があるという。また、自己制御機能において、日本では自己主張・実現の側面を伸ばすことが必要であると捉えられる一方、欧米では自己抑制の側面を伸ばすことが必要であると捉えられるという。これは、日本では自己抑制が、欧米では自己主張・実現の面が備わっているからだと考えられている(柏木, 1997)。さらに、日独の8歳児の自己制御機能を文化的自己観の観点から検討した小林(1998)によれば、日本人児童の自己概念はドイツ人児童に比べ、より相互依存的構造を持っていることが分かり、8歳という児童期前半の段階で、既にこのような形で他者との関連における文化差がかなり明瞭に見られることが明らかになった。ここから、8歳という児童期の段階で既に、子どもが生活する環境や文化によって、自己主張・実現の側面もしくは自己抑制の側面の尊重のされ方が異なっていると推察される。つまり日本の子どもは、ドイツの子どもに比べると児童期では自己主張・実現よりも自己抑制が高いと考えられていることが分かる。

また、先行研究の大部分は実験法、質問紙調査法もしくは行動評定法を用いて個人の行動を評価してきた。これらの研究では、子ども本人が捉えた自己制御機能の静的な状態が、子どもの年齢要因や環境要因によってどのように変化するかを明らかにしてきた。これまでの研究では、児童期は自己制御機能が日本と欧米では異なると

言われているが、具体的にどのような行動として観察されているのかは必ずしも明らかにされていない。子どもの自己制御機能の発達には、他者との関係や具体的な状況の中で行動の変化として生起することが多く、同じ子どもであっても応じる相手や状況が異なれば、自己制御行動の現れ方も異なってくるのではないだろうか。

数少ないながらも、フィールドワークに基づいて幼児期の自己制御機能の発達を質的に分析した鈴木(2006)は、年少児・年中児・年長児では自己制御機能が質的に異なることを明らかにした。日常生活場面を観察して初めて、子どもの自己制御機能に変化していくさまを具体的に捉えることができると思われるが、児童期の子どもを対象にフィールドワークに基づいて自己制御行動の発達を質的に検討したものは見られない。

また従来の研究では、異なる環境で生活する子ども間の比較検討はなされてきたが、そうした子ども同士が接触を持った場合に、どのような自己制御行動が見られるのかについては検討されてこなかった。

そこで本研究では、異なった自己制御行動を発達させつつあると言われている子どもたちが出会い、同じ活動に参加する時に、どのような自己制御行動をとるかを、ある体操教室でのフィールドワークに基づいて明らかにすることを目的とする。その際、本研究では、子どもが日常生活を送っている実際の現場で、どのような自己制御行動が観察されるのか、その行動にはどのような特徴が見られるのかを検討する。具体的な活動の中で、何をめぐって誰とどのようなやりとりをしているのか、媒介物や状況にも注意を払いながら丁寧に見ていく。そのためには、「自己の行動、感情、心身の状態などを、自律的に統制・調整すること」(柏木, 2005, p.259)と定義され、個人の内面の構造にも注目する自己制御機能ではなく、行動に注目し「他者や集団からの要請に他律的に従うのではなく、自身の判断に基づいて自・他の双方の要請を適切に処理して自律的に行動すること」(柏木・大野・田島・氏家, 1989, p.63)と定義される「自己制御行動」に着目して検討していく。

## 方 法

**データ収集法** 実際の場面で子どもが他者とやりとりをする中で、自己制御行動がどのように生起しているのかを検討するためには、その場に居合わせて、子どもの相互作用を微細に記録する必要がある。本研究では、人々の自然な営みを入りながら生きる生活環境から切り離さずに捉えることができるエスノグラフィーの手法(柴山, 2006)を採用した。フィールドでは、体操の指導者として子どもに体操を指導しながら観察をする「完全な参与の立場」で観察を行った。現場でのメモや録音及び録画機材による記録は一切許可されなかったため、観察終

Table 1 観察の対象とした児童

日本の子ども	国際学校通学児
小3 男 (J1)	アイルランド 小3 女 (I1)
小3 女 (J2)	アメリカ 小3 女 (I2)
小2 男 (J3)	アイルランド 小2 女 (I3)
小2 女 (J4)	
小1 女 (J5)	

了後にメモを取り、帰宅後にメモを見ながらフィールドノーツにまとめた。

**フィールドの概要** フィールドとしたのは、首都圏内にある民間の体操教室の1クラス(以下Aクラスとする)である。近隣には民族学校や国際学校が複数存在するため、Aクラス40人中には民族学校や国際学校に通う子どもが常に5人前後を占めている。このことから、Aクラスは本研究にとって格好のフィールドであると思われる。

**対象児の特徴** 観察の対象とした子どもは、Table 1の通りである。なお、本稿では対象児のプライバシー保護に配慮して、子どもと指導者の名前は全て仮名とした。また、以下では日本学校通学児をJ児とし、国際学校通学児をI児とする。

観察の対象としたI児は通学校で日本語を習っていたが、I1は1単語、I2は3単語しか日本語を話さず、I3は全く話さなかった。故に日本語で会話をすることが困難で、日本語で指示を出しても彼女らには伝わっていないように見受けられた。指導者はそれを補うために、英語を用いたり実際に動いたりして指示を出していた。I1とI3は姉妹であり、I児は全員同じ小学校であった。J児は全員通学校が異なり(私立小学校通学児2名、公立小学校通学児3名)体操教室内だけでの関係であったが、3ヶ月間行動を共にし、全員が友達になっていた。

**観察期間** 観察期間は2006年7月15日から2007年3月17日までであった。観察は週に1回、クラス開始時から終了までの90分間行い、観察回数は23回であった。

**分析方法** 子どもの自己制御機能は自己主張・実現と自己抑制の2側面から成ると考える柏木(1988)の枠組みを援用して、本研究でもこれら2側面をデータ分析の枠組みとした。しかし、従来のようにどの行動も自己主張・実現行動か自己抑制行動のいずれかに二分してしまうのではなく、エピソードを丁寧にみることにした。自己主張・実現行動とは、感情や考えを態度や表情に表す行動である。自己抑制行動とは自分の行動や考えを他者に合わせる行動である。また自己主張/自己抑制行動は、自分の要望を伝えてはいるものの、直接的な要望の出し

Table 2 日常場面における子どもの自己制御行動カテゴリー

カテゴリー	カテゴリーの特徴	ラベル
直接的主張	他者に対して自分の要求を述べる際に、「○○をしてほしい」、「○○をやりたい」ということを言語ではっきりと言う、動作ではっきりと表す。	やりたいことの主張、やりたくないことの主張、やって欲しいことの主張、やって欲しくないことの主張、注意を求める主張、欲しいものの主張、遊びに参加したいとの主張
方法の変更による再主張	主張の方法を変え、再度主張する。	理由を述べる主張、方法を変えて主張
強硬手段の行使	要望が通らない場合、自分の要望に適うような行動をとる。	実際にやることによる主張
再主張	同じ方法を用いて、再度主張を行う。	譲歩しない主張
打診後の主張	相手の反応を見てから要望を伝える。	質問後の主張、他者の反応を見た後の主張
注目の獲得	他者の行動が指導者の注目を獲得するものであった場合、その行動を真似し指導者の注目を得る。	注目を得る主張
要望の選択	他者が受け入れてくれそうな要望を主張する。	以前受け入れられた主張、他者が受け入れられた主張
説明を求める主張	動作や言葉を用いて分からないことを尋ねる。	英語での説明を求める主張、内容の説明を求める主張、疑問に思うことの説明を求める主張
感情の表出	感情をはっきりと表情や行動に表す。	悲しい感情の表出、嬉しい感情の表出、不快な感情の表出
限界の表明	出来ないことがあった場合には、はっきりと出来ないと伝える。	出来ないと表明する主張
英語への同調	J児が、I児に英語を使用しようとする等、I児の言語に合わせる。	英語の使用、英語の理解、英語に似せた発声、英語を話す意識
日本語への同調	I児が日本語を使用する他者に対して、日本語を使用、また日本人に伝わるような英語を話す。	ベースを落とした英語、英語のスペル、日本語の使用
非言語手段の使用	I児とJ児が関わる際に、ジェスチャーを用いる。	ジェスチャーによる意思疎通
相互模倣による同調	真似をすることによって、真似する側、真似される側、もしくは両方が楽しもうとする。	J児を対象にした真似、I児を対象にした真似、指導者を対象にした真似
他者の意見への同調	他者の意見に合わせてしようとする。	自分の意見の他者の意見への同調
躊躇	実際には出来ているが、出来ないと思っている時には尻込みをする様子が見られる。	出来ないと思うことへの尻込み
励まし	落ち込む他者に対して慰める行動をする。	他者への慰め
他者への配慮	他者が望むと思われる行動を、自ら進んで行う。	他者が望む行為の実行
間接的主張	他者に察してもらえたいことを願って要望を出す。	遠まわしな主張、理由だけ述べる主張、声を発する主張、動作による主張
遠まわしな発言	欲求が満たされない場面であっても、直接的主張をしないままである。	遠慮した主張
再間接的主張	他者に察してもらうことによって受け入れられるような発言／行動を同様の方法で繰り返す。	同じ方法による繰り返し

方はず、周囲の状況を見ながら間接的に伝えるという、自己主張・実現行動と自己抑制行動の両方の側面を併せ持つ行動である。言語面ばかりではなく、態度、表情といった非言語的な主張の方法にも着目してエピソードを見ていく。データ分析の手順としては、まずフィールドノートから「意味的なまとまりをもった一連のやりとり」(山本, 1995, p.210), すなわちエピソードを切り出し、

分析の単位とした。本研究では、体操教室での練習の場面で観察されたエピソードのうち、自己制御行動のエピソードに注目した。次に、切り出したエピソードを読み込み、分析の枠組みに照らし合わせて分類した。まずエピソードに、「どのような自己主張・実現行動及び自己抑制行動、さらに自己主張 / 自己抑制行動をとっているのか」という観点から、子どもの行動にラベル付けを行っ

Table 3 1つのエピソードで観察された自己制御行動の方略：自己主張・実現行動及び自己主張と自己抑制行動

方略	I1	I2	I3	J1	J2	J3	J4	J5
直接的主張	28	5	11	1	1	1	1	4
直接的主張・要望の選択	14	2					1	
直接的主張→再主張	9	3	1					
直接的主張→再主張→再主張	4	1						
直接的主張→再主張→再主張→再主張	1							
直接的主張→再主張→再主張→再主張→再主張	1							
直接的主張→再主張→再主張→再主張→再主張→再主張	1							
直接的主張→方法の変更による再主張	7	1						
直接的主張→方法の変更による再主張→方法の変更による再主張	1							
直接的主張→再主張→再主張→方法の変更による再主張→方法の変更による再主張	1							
直接的主張→方法の変更による再主張→方法の変更による再主張→再主張→方法の変更による再主張		1						
直接的主張→再主張→方法の変更による再主張→方法の変更による再主張		2						
直接的主張→方法の変更による再主張→方法の変更による再主張→再主張	1							
直接的主張→方法の変更による主張→強硬手段の行使→方法の変更による再主張		1						
直接的主張→感情の表出→強硬手段の行使の行使		1						
直接的主張→感情の表出→感情の表出		1						
説明を求める主張→直接的主張	3	1						
感情の表出→直接的主張		1						
感情の表出→直接的主張→説明を求める主張→再主張		1						
限界の表明→直接的主張		1						
注目の獲得	3	2	2					
限界の表明	3	3						
説明を求める主張	10	1		1				
感情の表出	7	4	1					1
説明を求める主張→説明を求める主張→説明を求める主張	1							
打診後の主張								4
打診後の主張・要望の選択						1		1
直接的主張→方法の変更による再主張→他者の意見への同調								1
直接的主張→他者の意見への同調						1		
他者の意見への同調→直接的主張						1		
相互模倣による同調→直接的主張→他者の意見への同調								1
自己主張・実現行動の方略数	17	18	4	2	1	4	2	6

た。次に、ラベル付けを行った行動には「どのような特徴があるのか」という観点からカテゴリー化した。類似の特徴があると考えられた行動は束ねてカテゴリー化した。なお、1つのラベルで1つの行動の特徴があると考えられるものは束ねずに、1つの行動の特徴があるとみなしてカテゴリー化した。さらに、析出されたカテゴリーがどのように連鎖しているのかを子どもごとにまとめ、具体的なエピソードと共に検討する。そこから、子どもがどのような自己制御行動をとっているのかを把握して

いく。

## 結果と考察

### 1. カテゴリー析出のプロセス

ここでは、カテゴリー析出のプロセスを自己主張・実現行動を例として具体的に表す。

〈エピソード1〉ラベル：やりたいことの主張

状況 鉄棒の練習中に、指導者は低い鉄棒で練習を行うように促しているが、I1は自分にとって都合のいい

Table 4 1つのエピソードで観察された自己制御行動の方略：自己抑制行動

方略	I1	I2	I3	J1	J2	J3	J4	J5
相互模倣による同調	4	2	2	7		10	4	3
相互模倣による同調→相互模倣による同調	1		3			1		1
相互模倣による同調→相互模倣による同調→相互模倣による同調	1		2				1	
他者への配慮	2			1	1			
非言語手段の使用	1				2			
英語への同調				14	1	2	5	2
英語への同調→英語への同調				2				1
英語への同調→英語への同調→英語への同調→英語への同調→英語への同調				1				
英語への同調→相互模倣による同調				1				
英語への同調・励まし				1				
英語への同調→励まし				1				
躊躇				2	3	1		2
躊躇→躊躇				1	1			1
他者の意見への同調				3		1	2	3
他者の意見への同調→他者の意見への同調								1
他者の意見への同調→相互模倣による同調				1				
相互模倣による同調→他者の意見への同調								1
励まし→励まし	1							
日本語への同調	2							
日本語への同調→日本語への同調		1						
日本語への同調→日本語への同調→非言語手段の使用→非言語手段の使用	1							
日本語への同調→相互模倣による同調		1						
自己抑制行動の方略数	8	3	3	12	5	5	4	9

鉄棒の高さを要求している。(2006/10/28)

私：「じゃあ今度は、つばめさん（腕立て支持）から、前回りね。低い鉄棒でやるよ」。実際に低い鉄棒で腕立て支持から前回り降りをする。I1：「This!」高い鉄棒を指さす。

〈エピソード2〉 ラベル：やりたくないことの主張

**状況** 体操教室に直径2 cm 程度のリング状のピアスをつけてきたI2に対して、指導者が外すように話しているところである。(2006/11/4)

私：「Take off」耳たぶを触りながら話す。a 指導者：「ピアス、外そうよ」。I2：ピアスを押さえて、首を横に振る。

エピソード1において、I1は高い鉄棒で練習を行いたいことを言語と動作で表している。このように、自分のやりたいことを言語や動作で主張する行動を、「やりたいことの主張」とラベル付けした。またエピソード2において、I2はピアスを外したくないことを、ピアスを押さえて首を横に振るという動作によって伝えている。このように、自分のやりたくないことを言語や動作で主

張する行動を「やりたくないことの主張」と行動形態をラベル付けした。同様の手順に従ってラベル付けした「やって欲しいことの主張」「やって欲しくないことの主張」「注意を求める主張」「欲しいものの主張」「遊びに参加したいとの主張」と、上述の2つのラベルは類似のラベルとしてまとめ、行動の特徴から「直接的主張」とカテゴリー化した。

自己抑制行動、自己主張 / 自己抑制行動のカテゴリーについても、自己主張・実現行動と同様の手順でカテゴリーを析出した。以上のような手順で析出されたラベル及び行動の特徴を示すカテゴリーを整理したのがTable 2である。

切り出したエピソードは全部1162個（その内自己主張・実現行動に関するエピソード129個、自己抑制行動に関するエピソード86個、自己主張 / 自己抑制行動に関するエピソード14個）である。どのようなカテゴリーが連鎖しているのかを、子どもごとにTable 3からTable 5に示した。1つのエピソード内で観察された行動に変化があった場合には、表中では矢印で示されている。ま

Table 5 1つのエピソードで観察された自己制御行動の方略：自己主張/自己抑制行動

方略	I1	I2	I3	J1	J2	J3	J4	J5
間接的主張					3		1	1
間接的主張→再間接的主張				3		1		
間接的主張→再間接的主張→再間接的主張→再間接的主張						1		1
間接的主張→遠まわしな発言				2		1	1	
間接的主張→再間接的主張→遠まわしな発言				1				2
間接的主張→再間接的主張→再間接的主張→再間接的主張→遠まわしな発言 →再間接的主張				1				
自己主張/自己抑制行動の方略数	0	0	0	4	1	3	2	3

た、複数のカテゴリーを含むと思われる行動が観察された場合、例えば「直接的主張」と「要望の選択」が同時に行われている場合は、1つの行動に2つのカテゴリーの要素が含まれていると捉え、「直接的主張・要望の選択」のように示す。

本稿では、1つのエピソード内で観察された行動のカテゴリーの連鎖を「方略」とする。例えば、1つのエピソードの中で「直接的主張」から「再主張」へとカテゴリーが変化した場合、「直接的主張→再主張」の連鎖を方略と呼ぶ。また、1つのエピソードの中で1つのカテゴリーしか観察されなかった場合も、方略として捉える。つまり、1つひとつのエピソード内で子どもがとった行動を本研究では方略と捉えた。

## 2. 対象児に見られる自己主張・実現行動の特徴

対象児の自己主張・実現行動について、Table 3 から次の4つの特徴を読み取ることが出来た。第一に、I児の方がJ児に比べ様々な方略を使って自己主張・実現行動を試みる回数が多いことである。I児とJ児を含めた全員に観察された方略である「直接的主張」と、全員ではないがI児にもJ児にも観察された方略「直接的主張・要望の選択」「説明を求める主張」「感情の表出」を見ると、いずれの方略であっても、J児よりもI児の行動回数が上回っている。

第二に、I児全員に共通して観察されたが、J児には誰にも観察されなかった自己主張・実現行動が見られた。I児全員に観察され、J児には全く観察されなかった方略は、「注目の獲得」「直接的主張→再主張」である。この2つの方略で自己主張・実現行動をとることはI児に見られる特徴と言えるかもしれない。

第三に、I児では自己主張・実現行動のカテゴリーだけが連鎖する方略のみ観察されたのに対して、J児では自己主張・実現行動と自己抑制行動のカテゴリーが連鎖した方略が観察されたことである。ここから、I児は自分の主張が受け入れられるまで複数の主張行動カテゴリーを次々に繰り返す方略によって、自分の主張を通そ

うとしているのではないかと推察される。実際、危険が伴う、指導者1人で判断することが出来ない、体操教室での決まりに反する場合の3つ以外では、主張が受け入れられている。指導者はI児とJ児を区別することなく、同様に指導を行った。一方、J児では非言語的な主張を含め自己主張・実現行動のカテゴリーを繰り返す方略は観察されなかった。J児は自分の主張が通らない場合、主張行動を止めてしまっているのではないかと推察される。なお、J児では自己主張・実現行動に続いて自己抑制行動が観察された。

第四に、I児の方略が多様である一方、J児の方略が少ない傾向が見られることである。自己主張・実現行動において、小学校3年生のI児 (I1, I2) とJ児 (J1, J2) を比較すると、I児の方略数の方が多いことが分かる。しかし、小学校2年生のI児 (I3) とJ児 (J3, J4) を比較するとI児もJ児もほぼ同数の方略が観察されている。これには、I3の姉のI1が代弁をすることが多かったため、I3の自己主張・実現行動の方略数が少なかったと考えられる。また、方略の内容を見ると、同じ回数自己主張・実現行動をとっている様子が観察されているI3とJ3において、I3は1つのエピソード内では自己主張・実現行動のみが観察されているが、J3は1つのエピソード内で自己主張・実現行動だけでなく、自己抑制行動もとっている様子が観察されている。ここから、I3とJ3は同数の方略を使用して自己主張・実現行動を行っていても、その行動内容は異なることが分かる。

## 3. 対象児に見られる自己抑制行動の特徴

自己抑制行動については、Table 4 から3つの特徴を読み取ることが出来た。

第一に、「相互模倣による同調」がJ2以外の全員に観察され、I児にもJ児にも複数回「相互模倣による同調」が繰り返して観察されたことである。以下に「相互模倣による同調」の具体的なエピソードを挙げる。いずれのエピソードも他者の真似をしている点で、自分の行動ではなく他者の行動を受け入れて表しているため、自己抑制

行動である。

〈エピソード3〉 方略：相互模倣による同調

**状況** 柔軟体操中。I2は柔軟体操の際に、柔軟体操と関係のない行動をとる。その様子を見たI3はI2の行動を模倣し、同じような行動をとる。(2006/11/18)

I2：上半身を前に倒し、自分の足の匂いを嗅いで「Smell」と呟く。右手の親指がI2自身の鼻の前に来るように立て、扇ぐようにパタパタと左右に振る。I3：I2を見た後に上半身を前に倒す。1、2秒で上半身を上げ、鼻の前で右手を扇ぐようにパタパタと左右に振る。

〈エピソード4〉 方略：相互模倣による同調

**状況** トランポリンの練習中。指導者はシートという技の練習をすることを伝えている。するとI1はシートが出来ることの喜びを言動で表現する。I1の様子を見たJ1は言動ともにI1の真似をし、J1の様子を見たJ4も、J1とは言動ともに変えているものの、シートができる喜びを表出することを真似る。(2007/2/3)

私：「じゃあ、次はシートね」。I1：「Seat yeah!」両腕を真っ直ぐ伸ばして、上にあげる。J1：I1を見た後に「Seat yeah!」と言いながら、両腕を真っ直ぐ伸ばして上にあげる。J4：J1を見た後に「やったー！シート？シート、好きなだもん」と私に向かって言う。

〈エピソード5〉 方略：相互模倣による同調

**状況** グループごとの練習を始める時の挨拶を行っている。J1は指導者の真似をし、J3はJ1の真似をしている。(2006/8/26)

私：「黄色い線で、気をつけピッ！Yellow line!」。J1：「Yellow line!」。J3：J1が言っているのを聞いてから、「Yellow line!」と言う。

I児はエピソード3のようにI児を対象とする「相互模倣による同調」行動をとる様子しか観察されなかったのに対して、J児はエピソード4とエピソード5のように、I児・J児・指導者を対象とする「相互模倣による同調」行動をとる様子が観察された。I児は対象とする相手が限定されているのに対し、J児は対象とする相手が限定されていない点に、I児とJ児の違いがあると考えられる。

第二に、フィールドである体操教室は、日本語を使用することを前提とする場であるにもかかわらず、I児全員に「日本語への同調」行動をとっている様子が観察されなかった。一方、J児全員には「英語への同調」行動をとっている様子が観察された。I児全員に「日本語への同調」が観察されなかったのは、家庭及び学校で英語を使用して生活しているためであることが考えられる。さらに、体操教室では保護者への対応を受付もしくは電話で行う際には、日本語を前提としているが、英語を使用できる受付担当者及び指導者が英語を用いて対応している。またI児を受け持つ指導者は、保護者からの依頼を受けた場合、I児の日本語理解が難しい場合には英語

を使用することが、指導者間での暗黙の了解となっている。これらのことから、I児が日本語で話す必要に迫られることはほとんどなく、むしろ英語の使用が許されているというメッセージを送っている状況がある。そのため、I児全員が「日本語への同調」行動をとらなかったと解釈される。

一方、J児全員には「英語への同調」が観察された。以下の話の内容から、「英語への同調」行動をとった子どもの考えを窺うことができる。

〔データ1〕更衣室でのJ5とJ5の母親の会話。(2006/9/2)  
J5の母：「(I児と)友達になればいいのに」。J5：「だって、英語喋れないもん」。

〔データ2〕J3が跳び箱の練習中に突然話し始める。(2006/9/9)

「あのね、僕ね、今中国語習ってるからね、中国語なら喋れるんだけどね、英語はちょっと難しいな。だから、(I1とI3に)話しかけれないよ」。

〔データ3〕I児全員が体操教室を欠席した。I児の欠席を知ったJ1は呟くように言う。(2006/10/21)

J1：「せっかく英会話を習おうと思ってたのに」。

〔データ4〕更衣室でJ5の母親がJ5に話しかける。(2006/9/2)

J5の母：「(英語を勉強する)せっかくの機会だから…(中略)(J5は)How are youなら喋れるでしょ?」。

〔データ5〕帰り際に、J1が指導者に話しかける。(2007/1)

J1：「(I児と関わられるように)お父さんに、英語を教えてもらってるんだ」。

データ1とデータ2から、J児はI児が日本語を話さないから関わらないのではなく、自分が英語を話すことができないためI児と関われないと考えていると読み取れる。従って、I児と関わるときには英語を話すべきという考えがあると思われる。またデータ3から、J児がI児と関わることによって英語を学べるという利点があると考えていることも推察される。以上のことからJ児は「英語への同調」を行っていたのではないかと考える。データ4やデータ5から窺えるように、保護者の英語への価値付けも「英語への同調」行動をとることを動機づけているのではないかと考える。観察を行ったAクラスにおいては、J児に対して英語を話すように促すことは行われていなかった。それでも英語を使用して話すということは、保護者が子どもの知っている英語でも会話ができることを伝えたり、英語を教えたりする等、I児と英語を使って関わることを、奨励しているからではないかと考える。

〈エピソード6〉 方略：日本語への同調

**状況** 練習の途中であったが、練習が終了したと思ったI3は帰ろうと体育館を出て行ってしまった。I1は自身がいつも話しているスピードではなく、日本人の指導

者にも理解できるようなスピードに変えて話しかけている。(2006/12/9)

I1: 跳び箱を跳ぶと「She thinks over」と指導者に声をかける。私:「え?」。I1:「She thinks over」。私:「え?」。I1: 一言ずつはっきり言う口調で「She thinks over」。

〈エピソード7〉 方略: 英語への同調

〔状況〕 練習前の挨拶を行うために、白い線の上に一列に並んでいるところである。J1はI1児に白い線の上に並ぶように、英語で伝えている。(2006/10/28)

I1・I3: 白い線の上ではないところに立ち、マットがまいてある壁によりかかっている。J1:「White line」I1とI3の前に顔を出しながら言う。

〈エピソード8〉 方略: 英語への同調

〔状況〕 指導者は器具を片づけるようにI1とI3に英語で説明をする。するとJ1児も英語で話した内容を理解していないものの、英語で話された内容を理解しようとし、それに沿った行動をとっている。(2006/9/30)

私:「じゃあ、皆でお片づけをしましょう」。I1とI3に向かって「Carry this mat over there together」と話しながら、鉄棒の下に敷いてあるマットを指さす。J1・J3・J5・I1・I3: 私指したマットに走っていく。私:「何を言ってるか、分かった?」。J3:「分かんない。でも、こうかなあって」マットを半分折りながら言う。J1: J3の話の聞いて、頷く。

エピソード6のように、I1児は指導者に対してのみ「日本語への同調」行動をとっていた。一方、J1児はエピソード7のようにI1児に英語で話しかけたり、エピソード8のように指導者がI1児に英語で話している様子を理解したりする等、I1児と指導者を対象とする「英語への同調」行動をとっていた。このように相手是谁であるかによる行動の違いにも、I1児とJ1児の違いが現れているのではないかと考えられる。

第三に、J1児に共通すると思われる自己抑制行動の方略があることである。

〈エピソード9〉 方略: 躊躇

〔状況〕 トランポリンの練習中。指導者が次にシートの練習をすることを伝えたとところである。J2もJ5も実際にはシートという技は出来ている。(2006/11/18)

J2:「シート、出来ない」。J5:「私も、シート出来ない」。

〈エピソード10〉 方略: 他者の意見への同調

〔状況〕 マットの片づけ中。J3の意見にJ5は同調している。(2006/9/2)

J3:「でも、最初は難しいよ」。J5:「じゃあ、最初のトコだけ」。

J4以外の3人にエピソード9のような「躊躇」が、またJ2以外の3人にエピソード10のような「他者の意見への同調」が観察された。一方、I1児ではこれらの方

略は観察されなかった。そのため、「躊躇」と「他者の意見への同調」はJ1児の特徴であると考えられる。

#### 4. 対象児に見られる自己主張 / 自己抑制行動の特徴

〈エピソード11〉 方略: 間接的主張→再間接的主張

〔状況〕 鉄棒の練習中。高低差がある2台の鉄棒がある。J1は指導者に低い鉄棒で練習をするように言われている。(2006/8/26)

J1: 鉄棒の前で、鉄棒の高さに手をあわせ、自分の体のどの部分に来るかを測っている。「どうも、鉄棒が低いみたいなんだけど…」。私:「大丈夫、J1の身長だと、この高さがいいと思うよ」。J1: 逆上がりをするが、失敗する。「うーん、どうも(鉄棒の)高さがあっていない気がするなあ」。

エピソード11は、自己主張 / 自己抑制行動の具体的なエピソードである。J1は鉄棒の高さが低いと言うことによって高い鉄棒で練習したいと自分の要望を伝えている。この行動は、自己主張・実現行動であると考えられる。しかし、直接的に要望を出していない。エピソード11のように遠まわしな言い方をする等、他者に察してもらえることによって、ようやく受け入れられるような自己主張・実現行動をとっている。他者の反応や状況を見つつ、それに応じて自分の要望を出していくという点では、自己抑制行動と考えられる。なお、この行動は、指導者に対してのみ使用している様子が観察され、子ども同士では使用されていなかった。

自己主張 / 自己抑制行動は、自己主張・実現行動の側面と自己抑制行動の側面を併せ持つ内容で、Table 5から以下の2つのことが明らかになった。第一に、自己主張 / 自己抑制行動は、J1児には全員に観察されたのに対し、I1児には1人も観察されなかったことである。そのため、自己主張 / 自己抑制行動をとることはJ1児の特徴なのではないかと考える。

第二に、1つのカテゴリーだけの方略ではなく、複数のカテゴリーが連鎖した方略がJ2以外のJ1児に観察されたことである。また、どの方略であっても自己主張 / 自己抑制行動のカテゴリーだけで連鎖している方略のみが観察された。複数のカテゴリーが連鎖した方略が観察されたのは、エピソード11のように一度の自己主張 / 自己抑制行動で要望が受け入れられなかった場合であり、複数のカテゴリーが連鎖した方略によって要望を受け入れてもらおうとする様子が観察された。以上の結果から、自己主張 / 自己抑制行動はJ1児にとって要望を伝える1つの手段になっていると考えられる。

## 総合考察

### 1. 自己制御行動の方略

Figure 1とFigure 2で示した通り、I1児は自己主張・実現行動の方略の方が自己抑制行動の方略よりも多く観



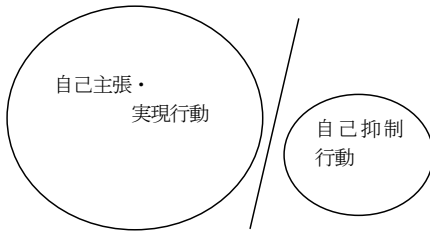


Figure 1 I児の自己制御行動

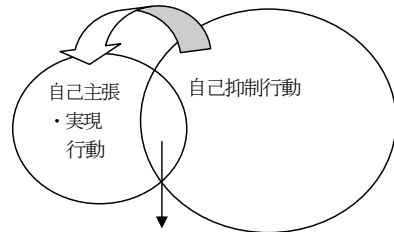


Figure 2 J児の自己制御行動

察され、J児は自己主張・実現行動の方略よりも自己抑制行動の方略が多く観察された。日独の8歳児を対象に自己観の比較を行った小林（1998）は、日本人児童の自己概念がドイツ人児童に比べ、より相互依存的構造をもっていることを示し、既に8歳という児童期前半の段階で、他者との関連における文化的相違がかなり明瞭に見られると指摘している。本研究の結果において、文化が混在する体操教室でも自己主張・実現行動の方略をI児が多く用い、J児は自己抑制行動の方略を多く用いていた。

本研究の結果から、自己主張・実現行動では使用する方略の数と種類がI児の方が多く、J児の方が少ないことが明らかになった。さらに、自己抑制行動においては方略を使用する対象の幅がI児の方が限定されJ児の方が広いという違いが見られること、また、I児・J児それぞれに特徴的な方略があることが明らかになった。こうした発見は、日常場面での子どもの自己制御行動の実際を観察したからこそ明らかになったものである。

## 2. 自己主張・実現行動と自己抑制行動を組み合わせた方略

J児にのみ自己主張・実現行動と自己抑制行動を組み合わせた方略が観察された。小学校5年生以上の横断的データに基づいて、日本人の文化的自己の発達過程を検討した高田（2004）は、青年期に日本社会で推奨される自己抑制行動が形成された後に、自己抑制行動を基礎として自己主張・実現行動が伸張すると推察している。本研究で対象にした小学校低・中学年のJ児は、自己主張・実現行動と自己抑制行動を組み合わせた方略を採用していたが、これは青年期に移行する前の過渡的な状態を示すものではないだろうか。これまで解明されてこなかった小学校低・中学年の段階でも既に、自己抑制行動を基礎にして自己主張・実現行動をとっていることが示唆される。

## 3. 自己主張・実現行動、自己抑制行動、自己主張/自己抑制行動の関連

I児の自己制御行動を図示したのがFigure 1である。I児は自己主張・実現行動では自己主張・実現行動のカテゴリーだけを、自己抑制行動では自己抑制行動のカテゴリー

リーだけが連鎖した方略のみが観察された。このことから、自己主張・実現行動と自己抑制行動は、はっきりと分化していると考えられる。またTable 4と5に示したように、すべてのI児において、自己抑制行動より自己主張・実現行動の方が、方略数が多く観察され、自己抑制行動より顕著であることが示された。J児の自己制御行動を図示したのがFigure 2である。J児については、自己主張・実現行動とも自己抑制行動とも捉えられる自己主張/自己抑制行動が観察されたことから、両者の分化がはっきりしていないと考えられる。自己主張・実現行動と自己抑制行動を重ね合わせ、その重なり合った部分を自己主張/自己抑制行動として示したのはそのためである。またTable 4と5からすべてのJ児において、自己主張・実現行動の方略数よりも自己抑制行動の方略数の方が多かったため、Figure 2では自己抑制行動をより大きく表した。さらに、自己主張・実現行動をとっていながらも、自己抑制行動のカテゴリーが連鎖した方略が観察されたことから、自己抑制行動が自己主張・実現行動に影響を及ぼしていると考えられ、その様子を矢印で示した。

従来の研究では、質問紙調査法や行動評定など量的データの分析結果に基づいて、欧米で育つ子どもは自己主張・実現機能の発達がより優勢であり、日本で育つ子どもは自己抑制機能の発達がより優勢であることが明らかにされてきたが、具体的な行動としてどのように優勢であるのかについては必ずしも明らかにされてこなかった。本研究での知見は、先行研究で指摘されてきた自己制御行動の文化的傾向を、行動方略という側面において具体的に開示した点に意義がある。

## 4. 今後の課題

本研究では、同じ子どもであっても応じる相手や状況が異なれば、自己制御行動の現れ方も異なってくるのではないかと予想した。実際、I児において自己抑制行動の「相互模倣による同調」はI児に対しては示されたが、J児に対しては示されず、相手に応じて行動のとり方を変えている様子が観察された。しかし、このような様子は、全ての子どもに観察されたわけではなかった。今後

は、I児同士やJ児同士で関わる場合、I児とJ児が関わる場合では、観察される自己制御行動に違いがあるのか、また違いがあるとすればどのような違いがあるのかを検討していきたい。さらに、I児とJ児で関わることによってどのような変化が見られるのかについても検討していきたい。また、先行研究では、性別によって自己制御行動の発達ที่異なることが示唆されている（柏木ほか、1989；伊藤、2002）。つまり、得られた結果がI児、J児における性の違いの影響を受けている可能性がないとは言えない。従ってI児男子のデータを取ることが課題である。

こうした課題を抱えながらも、本研究では、児童期の自己制御行動の発達に見られる文化的差異を、行動方略の種類や使用回数及びその実際の使用という側面において、具体的に把握することができた。本研究で得られた知見は、日本の子どもが自己主張・実現行動と自己抑制行動の両側面をバランスよく発達させるような支援をする上でも、帰国児童や外国籍児童の自己主張・実現行動及び自己抑制行動の特徴を理解して適切な支援をする上でも、役立つものと思われる。

## 文 献

- 堂野恵子. (1996). 幼児の自己制御機能の発達と親が期待する子どもの将来像：日米比較 *安田女子大学紀要第24号*, 安田女子大学, 広島, 125-134.
- 伊藤 篤. (2002). がまんと自己主張にみる「人とのかわりかた」を考える：就学前児童の自己主張・自己抑制の年齢的变化. 神戸大学発達科学部人間科学研究センター（編）, *人間科学研究第9巻第2号*, 神戸大学, 兵庫, 143-151.
- 柏木恵子. (1988). *幼児期における「自己」の発達*. 東京：東京大学出版会.
- 柏木恵子. (1997). 行動と感情の自己制御機能の発達——育児文化との関連で. 柏木恵子・北山 忍・東 洋（編）, *文化心理学—理論と実証* (pp.180-197). 東京：東京大学出版会.
- 柏木恵子. (2005). 自己制御. 岡本夏木・清水御代明・村井潤一（監修）, *発達心理学辞典* (p.259). 京都：ミネルヴァ書房.
- 柏木恵子・大野裕美・田島信元・氏家達夫. (1989). 幼児の self-regulation（自己制御）の発達. *発達研究*, **5**, 63-76.
- 小林雅子. (1997). P-F スタディ型の図版に対する幼児・児童の反応の比較文化的研究 *発達心理学研究*, **8**, 79-87.
- 小林 亮. (1998). 独立的自己と相互依存的自己に関する8歳児女子の日独比較 *発達心理学研究*, **9**, 84-94.
- 佐藤淑子. (1993). 英国在住の日本入就学前幼児の異文化学習：社会的場面に於ける「自己制御」の発達の日英比較——結果と考察. *発達研究*, **9**, 41-60.
- 佐藤淑子. (2001). *イギリスのいい子日本のいい子——自己主張とがまんの教育学*. 東京：中央公論新社.
- 佐藤淑子・目良秋子・田矢幸江・柏木恵子. (2001). 就学前幼児の社会的認知的発達に関する縦断的研究（1）-3：社会的場面における自己制御機能の発達. *発達研究*, **16**, 33-51.
- 柴山真琴. (2006). *子どもエスノグラフィー入門——技法の基礎から活用まで*. 東京：新曜社.
- 鈴木亜由美. (2006). 幼児の日常場面に見られる自己調整機能の発達——エピソードからの考察. *京都大学大学院教育学研究科紀要第52号*, 京都大学, 京都, 373-385.
- 高田利武. (2000). 相互独立的——相互協調的自己観尺度に就いて. *奈良大学総合研究所第8号*, 奈良大学, 奈良, 145-163.
- 高田利武. (2004). 「日本人らしさ」の発達 *社会心理学——自己・社会的比較・文化*. 京都：ナカニシヤ出版.
- 矢川晶子. (2001). 児童期の自己制御の発達の变化：コンピテンスとの関連から. *和歌山大学教育学部紀要第51巻*, 和歌山大学, 和歌山, 153-168.
- 山本登志哉. (1995). 生涯発達のための観察法. 無藤 隆・やまだようこ（編）, *講座生涯発達心理学：I 生涯発達心理学とは何か：理論と方法* (pp.204-214). 東京：金子書房.

## 付記

本論文は、平成19年度に鎌倉女子大学大学院児童学研究科に提出した修士論文に加筆・修正したものです。

## 謝辞

本研究において、長期にわたる観察を快く引き受けてくださった体操教室（特にAクラス）の職員及び指導者の皆様、利用者の皆様、保護者の皆様に心から感謝申し上げます。

Massaki, Manami (Dai 5 Haketa Elementary School) & Shibayama, Makoto (Otsuma Women's University). *Ethnography of Children's Self-Regulative Behaviors in Gymnastics Classes: Differences between Children Who Go to Japanese Schools and International Schools*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.3, 221-231.

Previous research has shown that children develop self-regulative behaviors through infancy. The purpose of this fieldwork was to show different types of self-regulation among children participating in gymnastics class activities. Three children at an international school and five children at a Japanese school (ages 6-9 years) were observed 23 times between July 2006 and March 2007. The foreign-born international schoolchildren displayed more varieties of self-assertion than did the Japanese schoolchildren, and also exhibited strategies in the form of self-assertive behavior categories. On the other hand, native-born Japanese pupils used self-regulative behaviors in a wider variety of situations than did international school pupils. The Japanese children exhibited self-assertive and self-inhibitive behaviors that were recognizable as both self-assertion and self-inhibition.

**[Key Words]** Self-regulation, Ethnography, Japanese schoolchildren, International schoolchildren

2009. 6. 29 受稿, 2010. 2. 10 受理

## 幼児期における他者の誤信念に基づく行動への理由づけと実行機能の関連性

小川 絢子

(京都大学大学院教育学研究科)

子安 増生

(京都大学大学院教育学研究科)

本研究では、実行機能、特にワーキングメモリと葛藤抑制の機能が他者の誤信念に基づく行動への理由づけにどのような影響を与えるのかを検討した。3～5歳児70名を対象に理由づけ質問を含む誤った信念課題と実行機能課題、語彙検査を実施した。結果、月齢や言語能力の影響を除いても、単語逆唱スパン課題で測定されたワーキングメモリの機能が他者の誤った行動に対する適切な理由づけに影響することがわかった。この結果は、他者の誤った行動に対して、過去の他者の行動や認識状態に言及して理由づけするためには、呈示されたストーリーの内容を保持しておき、求められたときにストーリー中の必要な情報を活性化することが必要になることを示唆している。加えて、赤/青課題で測定された葛藤抑制の成績が、現在の状況に固執した理由づけを行うかどうかを予測することがわかった。この結果は、他者の誤った行動に対しても、現在の現実の状況のみに言及する子どもは、葛藤抑制の機能が弱く、対象の場所のような現在の情報を抑制しておくことが難しいことを示している。

【キー・ワード】 他者の誤信念に基づく行動への理由づけ、実行機能、ワーキングメモリ、葛藤抑制

### 問 題

幼児期を通して、信念や意図、願望のような様々な他者の心の働きについての理解が発達することが、「心の理論 (theory of mind)」研究から明らかになってきている。「心の理論」とは、広義には自己や他者への心的帰属 (Premack & Woodruff, 1978) であり、自己や他者の行動を予測したり、説明したりするための、心の働きについての知識や原理のこと (信念、意図、感情など様々な心的状態の推論を含む) である。狭義には、自分の考えとは異なる他者の誤った考え (誤信念) や行動を推測する能力のことを意味しており、誤信念理解の能力は、誤った信念課題 (false-belief task; Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986; Wimmer & Perner, 1983) を用いて検討されてきている。

誤った信念課題では、主人公の不在中に対象の場所が変わる不意移動 (unexpected transfer) ストーリーを、人形劇や紙芝居などを用いて呈示した後で、子どもに主人公の行動や信念を尋ねる予測質問 (prediction question) や信念質問 (belief question) を実施し、誤信念理解の指標としている。Wellman, Cross, & Watson (2001) は、誤った信念課題をはじめとする「心の理論」課題を使用した178の研究についてメタ分析を行い、幼児期の間に年齢が上がるにつれて予測質問に対する成績が上がるという一貫した発達変化が見られることを示している。この結果から Wellman et al. (2001) は、3歳から5歳にかけて、人間の心の働きや行動に関する概念が

獲得されるとしている。日本においても、一般的に3歳から5歳の間に発達が進むことがわかっている (子安・郷式・服部, 2003) が、欧米の研究と比較して獲得時期に遅れがみられることを指摘する研究も存在する (Naito & Koyama, 2006; 東山, 2007)。

「心の理論」の能力をはじめとする幼児の心的状態推論に影響する要因として、近年「心の理論」と実行機能 (executive function) との関連が検討されてきている (e.g., Perner & Lang, 1999)。実行機能とは、目標に到達するために行動や思考の計画、調整、コントロールなどを行う機能の総称である (Carlson, 2005)。成人を対象とした研究においては、実行機能は抑制制御 (inhibitory control)、シフティング (shifting)、アップデートイング (updating) の機能に分類できることが示されている (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, & Wager, 2000)。アップデートイングは、発達研究においてワーキングメモリ (working memory; WM) と表記されることが多く (森口, 2008)、幼児期の子どもを対象とした研究では、多くの場合実行機能の下位機能として「抑制制御」と「WM」が検討されている。抑制制御はさらに、「遅延抑制 (delay inhibition)」と「葛藤抑制 (conflict inhibition)」に分けて検討されることが多い (e.g., Carlson & Moses, 2001)。

特に、幼児期の「心の理論」のような心的状態推論と関連のある実行機能の下位機能として、自己の現在の優勢な情報を抑制し、他者の情報を活性化させる葛藤抑制の機能や、ストーリー中の情報を処理しつつ保持し

ておき、必要なときにその情報を活性化させる WM の機能が挙げられている (Carlson & Moses, 2001; Davis & Pratt, 1995; 小川, 2007, 2008; 小川・子安, 2008)。

Carlson & Moses (2001) は、葛藤抑制の課題の成績と「心の理論」課題の成績との相関が高いことを示し、葛藤抑制が発達することで、現在の状況に対する思考や反応を抑制し、他者の誤信念を推測できるようになるとしている。Davis & Pratt (1995) は、実験者の言った複数の数字を逆の順番で再生する数逆唱課題と「心の理論」課題の成績の相関が高いことを示し、「心の理論」課題にとっては、1つの課題状況やストーリーに対して、自己と他者、現実と誤信念といった複数の表象を保持しておくための WM が必要であるとしている。

小川・子安 (2008) では、年齢や言語能力を統制しても、誤った信念課題の成績と、実験者の言った複数の単語を反対の順番で再生する単語逆唱スパン課題で測定した WM の成績との相関が高いことが示された。この結果について、小川・子安 (2008) は、誤った信念課題では、ストーリーを聞き、理解しながら、ストーリー中のさまざまな情報を保持したり、1つのストーリーの中に、過去と現在、自己と他者などの複数の情報を意識しておく必要があるため、このような情報の保持と操作の役割を担う WM の機能がある程度発達していることが、予測質問に正答するためには必要になると考察している。加えて、小川・子安 (2008) では、誤った信念課題の成績と葛藤抑制課題の成績との関連は年齢と言語能力を統制した場合、有意にはならなかった。この結果は、葛藤抑制と比較した場合に、WM は「心の理論」との関連が強くないとする先行研究 (Carlson, Moses, & Breton, 2002; Hughes, 1998) とは矛盾するものであり、「心の理論」と実行機能の関連性について、統一した見解が得られていないことがうかがえる。

以上のように、「心の理論」課題と実行機能の関連が多くの研究から示されてきている。しかし、心的状態推論の指標となる「心の理論」課題の多くは、他者の行動や信念を二者択一的に推測させる予測質問や信念質問を実施したものであり、子どもが他者の行動を予測する際に、実際どのような推論を行っているのかを検討しているわけではない。別府・野村 (2005) は、誤った信念課題の予測質問について、幼児は最初、それ以前の経験の中で感じた独特な身体感覚の導きに従って、瞬時に適応的な判断をしており、その場合「なぜそのように判断するのか」は説明できない状態であり、その後、他者との社会的経験を繰り返す中で、徐々に言語的命題としての信念と行動の関連を見出していくのではないかと述べている。つまり、予測質問や信念質問は、「他者の誤った行動の背後には誤った信念や誤った信念を持つに到った状況がある」という因果的な関連に対する子どもの理解

そのものを直接尋ねているわけではないといえる。この点に関して、他者の誤った信念に基づく行動に対して、なぜ他者は誤った行動をとったのかを尋ねる理由づけ質問 (explanation question または justification question) を実施し、幼児の理由づけの内容を分析する研究が行われるようになってきている (木下, 1991; Naito & Koyama, 2006; Perner, Lang, & Kloof, 2002; Wimmer & Mayringer, 1998)。理由づけ質問の意義は、他者の認識内容についての原因を意識化できること、すなわち他者がある認識内容を持つに到った状況自体も対象化して捉えられる (木下, 1991) という能力の発達を検討できる点にある。

理由づけ質問を含んだ誤った信念課題として現在よく用いられているのは、木下 (1991) や Wimmer & Mayringer (1998) による不意移動ストーリーを使用したものである。木下 (1991) の実験 1 では、誤った信念課題の不意移動ストーリーを子どもに呈示し、その後実際に主人公が誤った行動をとる、すなわち対象の入っていない箱を探すとという行動をとるところを子どもに見せ、「なぜ主人公は対象の入っていない箱に対象があると思っているのか (対象の入っていない箱を開けたのか)」について理由づけを行ってもらおうという手続きをとっている。Wimmer & Mayringer (1998) は、木下 (1991) とほぼ同様の手続きにより、理由づけ質問を実施している。ただし、Wimmer & Mayringer (1998) や Perner et al. (2002) では、理由づけ質問の前に、記憶質問や現実質問を尋ねておらず、ストーリーの確認が行われていない点が、木下 (1991) と異なっている。

また、子どもの理由づけに対する分類方法が、先行研究間で多少異なっている。Table 1 に Wimmer & Mayringer (1998) や Perner et al. (2002) の分類カテゴリと、木下 (1991) や別府・野村 (2005) の分類カテゴリをまとめた。どちらの研究においても、大きくは正答と誤答に分類されるが、同じ理由づけを行っても異なるカテゴリに含まれる場合があることが Table 1 からみてとれる。まず、Wimmer & Mayringer (1998) では、分類基準の中にカテゴリ③「欲求状態への言及」というカテゴリが含まれているが、木下 (1991) ではそのようなカテゴリはみられない。さらに、Wimmer & Mayringer (1998) では、“He thought it was in there. (主人公は対象がそこにあると思ったから)” という理由づけをカテゴリ①「心的状態への言及」に分類し、正答としているが、木下 (1991) においては、「こっちにあるかなと思って」といった主人公の心的状態を繰り返すのみで、それ以外の原因に言及しない理由づけをカテゴリ④「事実の単なる記述」に分類し、誤答としている点も異なっている。

理由づけの発達については、Wimmer & Mayringer (1998) の実験 1 では、3歳後半から4歳前半の子ども

Table 1 誤った信念課題の理由づけ質問への回答に対する分類カテゴリ

理由づけの 正誤	Wimmer & Mayringer, 1998, Perner et al., 2002	木下, 1991, 別府・野村, 2005	分類基準
正答	①心的状態への言及	①知覚経験との関連	主人公はポイントとなる事実を知覚していないこと、または知らないという理由づけ (Wimmer & Mayringer (1998) では、主人公の心的状態への言及を含む)
	②関連したストーリー中の 事実への言及	②主人公の初めの行為 との関連	主人公が初めに自分で片付けたところを探すという方略による理由づけ (Wimmer & Mayringer (1998) では、対象が最初にあった場所や主人公の外出への言及を含む)
誤答	③欲求状態への言及	-	主人公が対象を欲しかったために探したという理由づけ
	④対象の現在の場所への言及	④事実の単なる記述	対象が新しい場所へ移されたことのみを言及する理由づけ (木下 (1991) では、主人公の心的状態を繰り返すのみで、原因に言及しない理由づけも含む)
	⑤無関連な回答	⑤非論理的・了解 不可能な記述	質問とは関係の無い回答
	無回答	無回答	「わからない」という回答または無回答

注. 小川 (2008) の表 2 を改変した。典型反応例は、木下 (1991)、Wimmer & Mayringer (1998)、Perner et al. (2002) より引用した。

では、理由づけ質問の正答率は 30% であり、その後、4 歳後半から 5 歳前半の子どもでは正答率が 70% にまで上昇することが示された。また、木下 (1991) の研究では、3 歳児では正答に分類される理由づけを行う者はおらず、4 歳になって初めて Table 1 のカテゴリ①「知覚経験との関連」やカテゴリ②「主人公の初めの行為との関連」による言及がみられはじめ、4 歳児と 5 歳児では理由づけの正答人数に有意差がみられた。さらに、予測質問との関連については、予測質問には正答できるが、理由づけ質問には正答できない水準と予測質問と理由づけ質問の両方に正答できる水準があり、この順に発達が進むことが示されている (別府・野村, 2005; 木下, 1991)。

理由づけの内容については、6~8 歳児を対象に誤った信念課題と類似の課題を実施し、主人公の行動の予測に対して「なぜそう予測するのか」を理由づけさせた Naito & Koyama (2006) の結果から、日本の子どもは児童期に入っても、ストーリー中の主人公の行動や文脈を手がかりとした回答が多く、主人公の誤った行動の原因として主人公の認識内容や欲求状態に言及する子どもはほぼみられないことが示されている。これは、主人公の欲求状態に対する理由づけが多いという Wimmer & Mayringer (1998) とは対照的な結果であった。

子どもの理由づけの発達と関連する要因としては、近年実行機能の要因が検討され始めている。Perner et al. (2002) は、カードに描かれた絵について色と形などの次元を切り替えて分類を行う必要があり、先の分類次元の抑制が求められる葛藤抑制の機能を測定する課題である DCCS (Dimensional Change Card Sort; Frye, Zelazo,

& Palfai, 1995) と他者の誤った行動に対する理由づけとの間に、正の相関があることを示し、一方で現在の優勢な反応をすぐに実行せずに遅らせるという純粋な遅延抑制の課題である go/no go 課題と理由づけの間には関連が無いことを示した。さらに小川 (2008) は、単語逆唱スパン課題のような WM を測定する課題と誤った信念課題の理由づけとの間に、正の相関があることを示した。

以上のように、他者の誤った行動の背後にある原因を子どもがどのように意識化できるようになるのかに関しては、理由づけ質問を用いることにより、その発達過程が明らかになってきてはいるものの、誤った信念課題の予測質問が非常に多くの研究で実施されていることと比較すると、得られている知見はとても少ない。加えて、日本では「心の理論」と実行機能の関係についてもほとんど検討がなされておらず、実行機能の諸側面と「心の理論」とが欧米の報告と同様の関連を示すのかについて検討する必要のあることが内藤 (2007) によっても指摘されている。従って、子どもの心的状態推論の発達を明らかにする上で、予測質問だけでは測ることのできない推論過程を探る一つの手段として、他者の行動から原因を意識化する能力、すなわち他者の誤信念に基づく行動に対する理由づけの発達と、それに影響する言語や実行機能のような認知機能の役割を検討していくことは、意義のあるテーマであると考えられる。

これに関して、先に述べた先行研究にはいくつかの問題が存在していると考えられる。まず、Perner et al. (2002) の研究は葛藤抑制や遅延抑制といった抑制の機能のみに焦点をあてており、WM の役割が検討できていない。さらに、WM は視空間性と言語性に分類さ

典型反応例

遊びに行ってお姉さんがそっちに入れるの見てへんし。 He thought it was in there. He doesn't know it's in the other cupboard.
自分で青い箱にしまって行ったから He had been away. Because he had put the book in here.
Because he wants her book. Because he likes the book.
だって、お兄さんが間違えて入れちゃった。 こっちにあるかなと思って。 Because the ball is over there.
I want to play something else now.

れるため（森口，2008），どのような WM の働きとの関連が強いのかを詳細に検討していく必要がある。また，DCCS は抑制制御の機能を必要とする課題であると考えられているもの，先行研究によっては，分類のためにルールを切り替える認知的柔軟性を測定する課題とも考えられている（Frye et al., 1995）。従って，DCCS とは異なる葛藤抑制の課題を共に実施することで，理由づけと葛藤抑制との関連が頑健なものであるのかを検討する必要がある。加えて，Perner et al. (2002) では，他者の行動の予測と誤った行動への理由づけのどちらが先に正答可能になるのか，ということ为主要な問題としており，予測質問で測定される他者の行動の予測と，理由づけ質問で測定される行動から他者の認識状態や原因を推測することとを，異なる過程としてとらえていない。

WM との関連を検討した小川（2008）においても，葛藤抑制を含めた実行機能との関連の詳細は明らかにされておらず，子どもが他者の認識状態や行動から原因を推論する過程と実行機能との関連について，検討が不十分であると考えられる。

目 的

本研究の第 1 の目的は，他者の誤った行動に対して正しく理由づけを行うために必要となるのは，実行機能の中のどのような下位機能であるのかを検討することである。理由づけ質問に正答するという事は，主人公の誤った行動の背後に「主人公は初めの場所に対象を入れた後，外出しており，対象が移動するのを見ていないから知らない」という主人公の過去の行動や認識内容を帰属することである。そのためには，呈示されたストーリー内容

を保持し，必要な場面で必要な情報を活性化させたり，現在の状況を抑制したりする必要があるため，思考のコントロールを担う実行機能の役割が重要になる可能性が高い。

次に，本研究の第 2 の目的は，葛藤抑制や WM といった実行機能の下位機能が，理由づけの仕方の違いに影響を与えるかどうかを検討することである。特に，Wimmer & Mayringer (1998) と同様の課題を実施することで，どのような理由づけがみられるのか，また年齢が上がるにつれて理由づけがどのように変化するのかを明らかにし，理由づけの傾向と実行機能の下位機能との関連を詳細に検討していくことができる。

具体的には，Table 1 のカテゴリ④のように，対象が現在入っている場所をそのまま答えたり，対象の移動にのみ言及したりする理由づけを行う子どもは，葛藤抑制の機能が発達しておらず，現在の状況に強く引きつけられており，それを抑制するのが難しいのかもしれない。あるいは，WM が発達しておらず，過去の状況を保持し，必要な場面で活性化するのが難しいため，現在の状況についてのみ言及してしまうのかもしれない。また，正しい理由づけの中でも，カテゴリ②のような理由づけを行う子どもは，実行機能が発達しているため，現在の状況に固執することなく，先に呈示されたストーリー中の内容を活性化させることが可能であると考えられる。

なお従来の研究から，3 歳児は理由づけを行うことが困難であり，5 歳児では主人公の知覚経験や行為との関係で説明する子どもが増えることが示されていることから，3 歳から 5 歳にかけての発達が顕著であると考えられる。従って，3 歳後半から 4 歳前半の年少児と，4 歳後半から 5 歳前半の年中児に焦点をあてて検討を行うこととする。

方 法

対象児

京都府内と大阪府内の幼稚園に通う幼児 70 名（男児 21 名，女児 49 名）を対象とした。内訳は，年少児 33 名（男児 9 名，女児 24 名；平均年齢 4；1，範囲 3；6-4；6），年中児 37 名（男児 12 名，女児 25 名；平均年齢 5；0，範囲 4；7-5；7）であり，実験参加の意思が確認できた幼児のみを対象とした。

手続き

幼稚園の一室で，個別実験で行った。実験者と対象児は向かい合って座り，園での生活などの話しをしてラポールを十分に形成した後実験に進んだ。課題の実施順序は，初めに手続きが子どもにとって理解しやすい絵画語彙発達検査（上野・撫尾・飯長，1991）を実施し，その後の課題は対象児間でカウンターバランスをとった。ただし，葛藤抑制の課題として選定した赤 / 青課題と

DCCS, WM の課題である単語逆唱スパン課題とブロック位置再生課題が続かないように実施した。実施時間は1名につき約35分程度であった。

#### 誤った信念課題 (Wimmer & Mayringer, 1998 を修正)

男の子と女の人の人形, ロッカーが置かれた着替えをする部屋と机が置かれた教室の2つの部屋に仕切られている舞台を用意し, 着替えをする部屋には緑の箱, 教室には赤い箱を置いた。ツヨシという男の子が着替えをする部屋の緑の箱に絵本を入れて遊びに行くが, 男の子の不在中に先生が赤い箱に絵本を移し, その後男の子が帰ってくるというストーリーを実演した。その後, 初めに予測質問を行った。予測質問:「ツヨシくんはまた絵本を読みたいと思っています。ツヨシくんは初めにどこを探しますか。」子どもが答えた後, 「それでは, どうするか見てみましょう」と言っ, 男の子が緑色の箱を探すところを子どもに見せ, 理由づけ質問を行った。理由づけ質問: 予測質問に正答の場合「(対象児) ちゃんの言うとお, ツヨシくんは初めにロッカーのお部屋の緑色の箱を探しました。どうしてツヨシくんは初めに緑色の箱を探したのかな?」予測質問に誤答の場合「おかしいね, 絵本は赤い箱に入っているのに, ツヨシくんは初めにロッカーのお部屋の緑色の箱を探しました。どうしてツヨシくんは初めに緑色の箱を探したのかな?」また, 子どもが何も答えなかった場合や, 「(主人公は) そう思ったから」といった反応をした場合は, 以下のように質問を繰り返した。「ツヨシくんがロッカーに行ったのは, ツヨシくんがこの箱(ロッカーの緑の箱)に絵本があると思っていたからです。どうしてツヨシくんはこの箱に絵本があると思ったのかな?」さらに, 理由づけ質問では, 対象児の発言を受けてそれを「どうして~なのか」という形式で問いを繰り返し, 可能な限り対象児からの発言を収集した。その後, 統制質問として, 現実質問と記憶質問を行った。現実質問:「絵本は今どこにありますか。」記憶質問:「ツヨシくんはお外に遊びに行くとき, どこに絵本を入れましたか。」現実質問と記憶質問の順番は対象児間でカウンターバランスをとった。課題中の対象児の言語反応は全てICレコーダに記録した。

#### 実行機能課題および語彙検査

実行機能の課題は先行研究 (Carlson & Moses, 2001; 小川, 2008; 小川・子安, 2008) から, 幼児に実施可能であり, 下位機能を測定する課題として使用されている課題を選択した。

**赤 / 青課題** (白 / 黒課題 [black-white (inhibitory) condition; Simpson & Riggs, 2005] を修正) Gerstadt, Hong, & Diamond (1994) の昼 / 夜ストロブ課題と類似の課題であり, 葛藤抑制を測定する課題として選択した。子どもに赤色と青色の2枚の四角形のカードを紹介し, 以

下のように教示した。教示:「今からゲームをするよ。もし私が(対象児名)ちゃんに赤って言ったら, 青いカードを指さしてね。もし, 青って言ったら, 赤いカードを指さしてね。」教示の後, 子どもが教示を理解しているかどうかを確認した。「私が青って言ったら(対象児名)ちゃんはどっちのカードを指さすのかな。私が赤って言ったら(対象児名)ちゃんはどっちのカードを指さすのかな」教示が正しく理解できていない子どもには, 再び教示を繰り返し, 教示が理解できたことが確認できてから, 青5試行, 赤5試行の計10試行をランダムに実施した。10試行中正しい反応を行った回数を得点とした。得点範囲は, 0点から10点であった。

DCCS (Frye et al., 1995) DCCS は, 葛藤抑制および認知的柔軟性を測定する課題として従来用いられてきた課題であった。プラスチックの箱の上にそれぞれ取り付けられた2枚のモデルカードを子どもに示した。1枚のカードには緑色の車, もう1枚のカードには黄色の傘が描かれていた。次に, 実験者は2種類の分類カードを子どもに提示した。分類カードには, それぞれ黄色の車と緑色の傘が描かれており, モデルカードとは色と形の両次元で異なるカードであった。モデルカードと分類カードについて, 描かれている対象と色を対象児に確認した後, 実験者はまず, 子どもに6枚のカードを色の次元に基づいて分類するように教示した。教示:「今からこのカードを色で分けてもらいます。(モデルカードを指さしながら)この色と同じ色の描いてあるカードを, それぞれこの箱に入れてください。」実験者は2種類のテストカードを1枚ずつ色の次元に基づいて分類してみせた後, 子どもに分類を求めた。もし, 子どもが6枚のカードを色の分類次元に基づき正しく分類したら, 分類次元を形に切り替えた。教示:「よくできました。じゃあ今度は形でカードを分けてください。」

分類次元の切り替え前と後の両段階において, 実験者はランダムにカードを選び, 「これは黄色の(車の)カードだよ」, 「これは緑色の(傘の)カードだよ」と, 分類基準と関連する次元だけを言語化した。そして子どもに, 「色(形)のゲームでは, このカードはどこへ行くかな」と質問しながらカードを渡した。子どもは切り替え後の段階で8枚のカードを分類し, 正しく分類したカードの枚数が得点となった。得点範囲は0点から8点であった。

単語逆唱スパン課題 (Carlson et al., 2002) 言語性のWMを測定する課題として実施した。実験者は, 子どもに逆の順番で単語のリストを復唱するよう教示した。逆唱する単語と同じ数の紙片を机に置き, 実験者は紙片のそれぞれを指さしながら, 単語リストの単語を言った。実験者がリストを読み終えた後, 子どもは, 逆の順番で紙片を指さしながら, 実験者の言ったことを復唱するよう教示された。子どもの理解を確実にするために, ゴ



**Table 2** 各年齢群の予測質問と理由づけ質問の正答・誤答人数

年少児 (n = 33)		予測質問		計
		誤答	正答	
理由づけ質問	誤答	17 (51.5)	7 (21.2)	24 (72.7)
	正答	2 (6.1)	7 (21.2)	9 (27.3)
	計	19 (57.6)	14 (42.4)	33 (100.0)
年中児 (n = 35)		予測質問		計
		誤答	正答	
理由づけ質問	誤答	6 (17.1)	7 (20.0)	13 (37.1)
	正答	4 (11.4)	18 (51.4)	22 (62.9)
	計	10 (28.6)	25 (71.4)	35 (100.0)

注. ( ) 内は年齢群ごとのパーセンテージ。

ウの手人形を用い、ゾウに逆唱させる手本を示した後で、練習試行を実施した。練習試行では、「りんご、いぬ」の2単語を用い、練習を行った。子どもが間違えたり、無反応だった場合には、フィードバックを与え、手順を再度教示してから練習を繰り返した。練習試行で子どもが正答したら、本試行へと進んだ。

本試行では2単語のリストを2試行、3単語を2試行、4単語を2試行…というように進めていった。単語リストの長さは2単語から5単語まであり、2試行のうち1試行に正答したら、単語数を増やしていった。単語は、幼児が理解できると考えられるもので、かつ単語リストの中で、同じカテゴリ（動物・道具など）の単語が含まれないように選定した。逆唱スパンの得点は、子どもが再生できる最大の単語数であり、範囲は1点（2単語に失敗）から4点であった。

**ブロック位置再生課題** (Pickering & Gathercole, 2001 を修正) 視空間性の WM を測定する課題として実施した。ボード上に同じ色をした9つの立方体のブロックが不規則に並んだ装置を子どもに呈示した。ブロックには1から9まで数字が一つずつ書かれており、対象児には数字が見えないようになっていた。実験者は子どもに実験者がタッチしたブロックと同じブロックをタッチするように教示した。子どもは実験者が触るブロックを位置情報のみで覚えておかなければならず、タッチするブロックの数が増えるほど視空間的な WM が必要とされる課題であった。練習試行として、タッチするブロックが1個の試行、2個の試行、3個の試行をそれぞれ1試行ずつ実施した。子どもが練習試行に失敗した際には、教示を繰り返し、フィードバックを与え、再度練習試行を繰り返した。2個以降の練習試行では、実験者が触った順番通りにタッチしなければならないことが加えて教示された。練習試行に成功するか、同じ試行を3度繰り返しても失敗した場合は、本試行へ移った。本試行は、

ブロックが1個の段階から9個の段階まであり、各段階に3試行が用意されていた。本試行では、1個のブロックの試行から始め、一つの段階で2試行以上成功した場合に次の段階に移った。一つの段階において、2試行以上失敗した場合にはそこで終了した。2試行失敗した段階より一つ前の段階のブロックの個数をスパン得点とした。範囲は0点（ブロック1個の試行に失敗）から9点であった。

**絵画語彙発達検査** (上野ほか, 1991) 絵画語彙発達検査は、3歳から10歳を対象に語彙の理解力を測定する検査であり、1ページに4枚の色つきの描画が印刷されていた。実験者が言う単語に最もふさわしい絵を対象児に選択させるものであった。

## 結 果

### 誤った信念課題

実験を途中で中止した2名の年中児は以降の分析から除外した。結果、対象児は年少児33名、年中児35名となった。

初めに、予測質問の正誤について検討した。予測質問、現実質問、記憶質問の3つの質問のすべてに正答した場合のみ、課題に正答したと考えた。これは、単に2つの選択肢（緑色の箱と赤色の箱）のうち偶然いずれか一方を選ぶことで、予測質問に正答するという可能性を避けるためであった。後述する理由づけ質問も含め、年齢群ごとの正答、誤答の人数を、Table 2 に示した。予測質問について、年齢群間で差がみられるかどうかを検討するために、 $\chi^2$  検定を実施したところ、年少児群では誤答の子どもが有意に多く、年中児群では正答の子どもが有意に多いことがわかった ( $\chi^2(1) = 5.84, p = .016$ )。

次に、理由づけ質問に対する子どもの理由づけを、Table 1 の先行研究の各分類基準に従って分類した。理由づけが複数のカテゴリに分類される場合は、より適

Table 3 各年齢群の理由づけカテゴリごとの人数

Wimmer & Mayringer (1998) に基づく分類		年少児 (n=33)	年中児 (n=35)
正答	① 心的状態への言及	3 (9.1)	7 (20.0)
	② 関連したストーリー中の事実への言及	8 (24.2)	17 (48.6)
誤答	③ 欲求状態への言及	0 (0.0)	0 (0.0)
	④ 対象の現在の場所への言及	11 (33.3)	2 (5.7)
	⑤ 無関連な回答および無回答	11 (33.3)	9 (25.7)
木下 (1991) に基づく分類		年少児 (n=33)	年中児 (n=35)
正答	① 知覚経験との関連	0 (0.0)	2 (5.7)
	② 主人公の初めの行為との関連	9 (27.3)	20 (57.1)
誤答	③ -	-	-
	④ 事実の単なる記述	13 (39.4)	4 (11.4)
	⑤ 非論理的・了解不可能な回答および無回答	11 (33.3)	9 (25.7)

注. ( ) 内は年齢群ごとのパーセンテージ。

Table 4 実行機能課題と絵画語彙発達検査の平均得点およびSDと年齢群差

得点範囲		年少児 (n=33)	年中児 (n=35)	年齢群差 (t 値)
赤 / 青課題	0-10	6.58 (2.33)	7.57 (1.72)	2.01*
DCCS	0-8	4.82 (3.84)	7.34 (1.94)	3.44**
単語逆唱スパン課題	1-4	2.59 (0.86)	3.33 (0.61)	4.11**
ブロック位置再生課題	1-5	2.82 (0.81)	3.37 (0.73)	2.96**
絵画語彙発達検査	7-34	21.15 (5.80)	27.11 (3.68)	5.09**

注. ( ) 内はSD。\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

切なカテゴリのほうに含めることとした。全データを独立の2人の評定者が評定したところ、その一致率は、Wimmer & Mayringer (1998) に基づく分類基準では97.1% (66/68 反応)、木下 (1991) の分類基準では92.6% (63/68 反応) であった。一致しなかったものは、両者で協議して分類を決定した。年齢群別の各カテゴリの人数を Table 3 に示した。Table 3 からわかるように、カテゴリ③「欲求状態への言及」に分類された理由づけはみられなかった。さらに、Wimmer & Mayringer (1998) のカテゴリ①「心的状態への言及」のうち、「主人公は対象がそこにあると思ったから」という理由づけを行った子どもが、年少児で3名、年中児で5名存在した。木下 (1991) に基づく分類では、この8名のうち4名は、その後主人公の過去の行動に言及する適切な理由づけを行ったためカテゴリ②「主人公の初めの行為との関連」に、4名はそれ以上の言及を行わなかったり、対象の現在の場所に言及したりしたためカテゴリ④「事実の単

なる記述」に分類された。本研究の理由づけでは、欲求状態への言及がみられなかったため、木下 (1991) のカテゴリによる分類がより適当であると考えられる。従って、以下の分析では木下 (1991) に基づいた分類の結果を使用して分析を行った。

年齢群によって理由づけに差がみられるかどうかを検討するために、 $\chi^2$  検定を実施したところ、年齢群による理由づけの分布は有意であり ( $\chi^2(3) = 11.09$ ,  $p = .040$ )、残差分析の結果、カテゴリ②「主人公の初めの行為との関連」において年少児群が有意に少なく、年中児群が有意に多いことがわかった。また、カテゴリ④「事実の単なる記述」が年少児群で有意に多く、年中児群で有意に少ないことがわかった。

現実質問、記憶質問に正答しており、カテゴリ①と②に分類された理由づけを正答、それ以外のカテゴリに分類された理由づけを誤答とした。年齢群ごとの正答、誤答の人数を Table 2 に示した。年齢群において、正誤の

Table 5 課題間の相関係数および偏相関係数

	1	2	3	4	5	6	7
1. 予測質問	-	.43**	.45**	.30*	.53**	.41**	.33**
2. 理由づけ質問	.30*	-	.29*	.27*	.49**	.21 <sup>+</sup>	.36**
3. 赤 / 青課題	.30*	.07	-	.44**	.42**	.59**	.41**
4. DCCS	.14	.08	.29*	-	.32**	.50**	.50**
5. 単語逆唱スパン	.40**	.35**	.20	.09	-	.28*	.38**
6. ブロック位置再生	.23 <sup>+</sup>	-.06	.44**	.29*	-.04	-	.54**
7. 語彙検査	-	-	-	-	-	-	-

注. 下半分のイタリックの数値は、年齢と性別、絵画語彙発達検査（言語能力）の成績を統制した際の偏相関係数。  
<sup>+</sup>  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

差がみられるかどうかを検討するために、 $\chi^2$  検定を実施したところ、年少児群では誤答が有意に多く、年中児群では正答が有意に多いことがわかった ( $\chi^2(1) = 8.67, p = .003$ )。

さらに、予測質問の正誤と理由づけ質問の正誤の関連を検討した (Table 2)。予測質問に正答し理由づけ質問に誤答した子どもと、予測質問に誤答し理由づけ質問に正答した子どもの人数に差がみられるかを検討するために、年齢群ごとに、二項検定を実施した。その結果、両年齢群で人数に有意差はみられなかった (年少児:  $p = .18$ , 年中児:  $p = .55$ )。また、各質問について正答を1点、誤答を0点として相関係数を算出したところ、 $r = .43$  ( $p < .01$ ) で正の相関がみられた。月齢と性別、言語能力を統制した偏相関においても、予測質問の成績と理由づけ質問の成績の相関は  $r = .30$  ( $p = .015$ ) で有意であり、予測質問の成績と理由づけ質問の成績の間に正の相関が残った。

**実行機能課題および語彙検査**

実行機能課題と語彙検査の年齢群別の平均得点および標準偏差を Table 4 に示した。年齢群において、得点に差がみられるか否かを検討するために  $t$  検定を実施した。結果、全ての課題において、年少児群よりも年中児群の得点が有意に高いことが分かった (Table 4)。

**誤った信念課題と実行機能課題の関連**

課題間の関連を検討するために、各課題得点間の相関係数を算出した。また、月齢、性別、語彙検査の得点を統制した偏相関係数を算出した。相関と偏相関の結果を Table 5 に示した。その結果、月齢、性別、語彙検査の得点を統制しても誤った信念課題の予測質問との間に相関がみられたのは、赤 / 青課題、単語逆唱スパン課題の成績であった。また、月齢、性別、語彙検査の得点を統制しても理由づけ質問の成績との間に相関がみられたのは、単語逆唱スパン課題の成績のみであった。実行機能の課題間で、偏相関係数の値が有意だったのは、赤 / 青課題と DCCS、ブロック位置再生課題との相関、DCCS

とブロック位置再生課題の相関であった。

**ロジスティック回帰分析による誤った信念課題と実行機能の関連の検討**

次に、誤った信念課題の成績を予測する要因を検討するために、月齢、性別 (男 = 1, 女 = 0)、語彙検査の得点、実行機能課題の4課題の成績を独立変数、誤った信念課題の予測質問の正誤 (正答 = 1, 誤答 = 0) を従属変数とするロジスティック回帰分析<sup>1)</sup>を実施した。変数減少法 (尤度比) によったところ、最終的に単語逆唱スパン課題の成績とブロック位置再生課題の成績が有意な独立変数として残り、回帰式も有意であった (オムニバス検定:  $\chi^2(2) = 28.16, p < .001$ ) が、モデルは予測精度が低く (Hosmer-Lemeshow の適合度検定<sup>2)</sup>:  $\chi^2(8) = 13.59, p = .04$ )、適合しているとはいえなかった。そこで、単語逆唱スパン課題やブロック位置再生課題と相関の高い変数との組み合わせから、様々なモデルを構成し、検討したところ、単語逆唱スパン課題と赤 / 青課題の成績を独立変数とするモデルが適合性の高いモデルとして構成された (単語逆唱スパン: 係数<sup>3)</sup> = 1.58, オツ

- 1) ロジスティック回帰分析は、2値データを従属変数とする場合に有力な回帰分析手法の一つである (大塚, 2002)。この技法の利点は、独立変数の尺度、分布型に対して厳密な仮定をおかず、データが正規分布に従う必要がない点、係数やオッズ比を求めることができ、解釈が容易である点が挙げられる (対馬, 2007)。誤った信念課題の正誤を従属変数としてロジスティック回帰分析を実施した先行研究 (Perner, Leekam, & Wimmer, 1987; 瓜生, 2007) が既にあるため、本研究で用いる分析として適切であると考えられる。結果を判定する指標として、係数とオッズ比、Hosmer-Lemeshow の適合度検定、正分類比率がある。
- 2) Hosmer-Lemeshow の適合度検定は、モデルの適合性の検定で、実測値と予測値を比較する検定である。重回帰分析の重回帰係数  $R$  や決定係数  $R^2$  に相当する。この検定では、有意確率が  $p < .05$  であれば、モデルは適合していないといえる。
- 3) 係数とオッズ比は、従属変数に対する独立変数の影響の度合いを表すものである。オッズ比  $> 1$  の場合、1よりも大きいほど従属変数への影響力が強くなり、オッズ比  $< 1$  の場合、1より小さいほど影響力が強い (対馬, 2007)。

ズ比<sup>3)</sup> = 4.84,  $Wald = 9.24$ ,  $df = 1$ ,  $p = .002$ , 赤 / 青課題: 係数 = 0.36, オッズ比 = 1.43,  $Wald = 4.33$ ,  $df = 1$ ,  $p = .022$ ). このモデルは, 回帰式が有意 (オムニバス検定:  $\chi^2(2) = 27.09$ ,  $p < .001$ ) で, モデルの適合性も高かった (Hosmer-Lemeshow の適合度検定:  $\chi^2(8) = 9.90$ ,  $p = .27$ ). 正分類比率<sup>4)</sup> は 80.9% (誤答を誤答と予測: 65.5%, 正答を正答と予測: 92.3%) であった。

また, 同様の独立変数を用い, 理由づけ質問の正誤を従属変数としてロジスティック回帰分析を行った。その結果, 単語逆唱スパン課題の成績が有意に理由づけ質問の正誤を予測することが示された (係数 = 1.74, オッズ比 = 5.72,  $Wald = 12.85$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ )。単語逆唱スパン課題の成績を独立変数としたモデルは, 回帰式が有意 (オムニバス検定:  $\chi^2(2) = 18.07$ ,  $p < .001$ ) で, モデルの適合性も高かった (Hosmer-Lemeshow の適合度検定:  $\chi^2(2) = 0.30$ ,  $p = .86$ )。正分類比率は 72.1% (誤答を誤答と予測: 62.2%, 正答を正答と予測: 83.9%) であった。

#### ロジスティック回帰分析による理由づけの傾向と実行機能の関連性の検討

次に, 第2の目的として述べた, 理由づけの傾向と実行機能の下位機能との関連について, 本研究の理由づけの結果から, カテゴリ②と④の理由づけを行う傾向が強いことが明らかになったため, これらの理由づけの傾向と WM や葛藤抑制との関連を検討した。理由づけで, カテゴリ④「事実の単なる記述」に分類された子どもは, 実行機能が未発達で, 理由づけが求められた際に現在の状況を抑制したり, 過去のストーリー中の情報を活性化したりすることができない可能性がある。これを検討するために, 月齢, 性別 (男 = 1, 女 = 0), 語彙検査の得点, 実行機能課題の4課題の成績を独立変数, 理由づけ質問においてカテゴリ④の理由づけを行ったのか, それ以外の理由づけを行ったのかを従属変数 (該当 = 1, 非該当 = 0) とし, ロジスティック回帰分析を実施した。変数減少法 (尤度比) によったところ, 赤 / 青課題と語彙検査の成績が有意な説明変数として残った (赤 / 青課題: 係数 = -0.59, オッズ比 = 0.55,  $Wald = 7.32$ ,  $df = 1$ ,  $p = .007$ , 語彙発達検査: 係数 = -0.26, オッズ比 = 0.77,  $Wald = 8.23$ ,  $df = 1$ ,  $p = .004$ )。モデルは, 回帰式が有意 (オムニバス検定:  $\chi^2(2) = 30.58$ ,  $p < .001$ ) で, 適合性も高かった (Hosmer-Lemeshow の適合度検定:  $\chi^2(8) = 13.51$ ,  $p = .10$ )。正分類比率は 85.3% (非該当を非該当と予測: 94.1%, 該当を該当と予測: 58.8%) であった。

理由づけで, カテゴリ②「主人公の初めの行為との関

4) 正分類比率は, 想定するモデルによる従属変数の2値の分類がどの程度正確であるのかを知ることができ, 100%に近いほどよいとされている。

連」に分類された子どもは, 実行機能が十分に発達しているため, 過去のストーリー中の情報を活性化できると考えられる。この可能性を検討するために, 同様の説明変数を用い, 理由づけ質問においてカテゴリ②の理由づけを行ったのか, それ以外の理由づけを行ったのかを従属変数 (該当 = 1, 非該当 = 0) とし, ロジスティック回帰分析を実施した。変数減少法 (尤度比) によったところ, 単語逆唱スパン課題が有意な説明変数として残った (単語逆唱スパン課題: 係数 = 1.23, オッズ比 = 3.42,  $Wald = 8.72$ ,  $df = 1$ ,  $p = .003$ )。モデルは, 回帰式が有意 (オムニバス検定:  $\chi^2(1) = 10.94$ ,  $p = .001$ ) で, 適合性も高かった (Hosmer-Lemeshow の適合度検定:  $\chi^2(2) = 3.45$ ,  $p = .18$ )。正分類比率は 69.1% (非該当を非該当と予測: 59.0%, 該当を該当と予測: 82.8%) であった。

## 考 察

### 誤った信念課題の結果

本研究では, 標準的な誤った信念課題のストーリーを呈示し, 主人公の行動の予測をしてもらった (予測質問) 後で, 主人公が誤った行動を行うところを子どもに見せ, その後なぜ主人公は誤った行動をとったのかを理由づけしてもらった (理由づけ質問)。予測質問の正答率は, 年少児で 42.4%, 年中児で 71.4% と, 従来の研究と同程度のものであった。年齢群による差は有意であり, 発達のな変化がみられたものの, 年中児になっても誤答する子どももいた。この結果は, 先行研究と一貫しており, 予測質問に安定して正答できるようになるのは5歳後半以降であることが示された。理由づけ質問の正誤については, 年齢群による差は有意であり, 年少児では正答率が 27.3% で, 誤答に分類される理由づけが多かったのに対し, 年中児群では正答率が 62.9% で, 正答に分類される理由づけが多いことがわかった。この結果は, Wimmer & Mayringer (1998) とほぼ同程度の正答率であったといえる。従って, 他者の行動の原因を正しく意識化できるようになるのは4歳半頃からであることが示された。

次に, 理由づけのカテゴリ分類の結果からは, 年中児群ではカテゴリ②「主人公の初めの行為との関連」に分類された理由づけが多く, 年少児群ではカテゴリ④「事実の単なる記述」に分類された理由づけが多かった。このことから, 適切な理由づけの中でも, 主人公の「見ていない」「知らない」といった認識内容や「主人公はそう思った」といった心的状態に言及した子どもは全体的に少なく, 主人公の以前の行動に原因を帰属する子どもが多いことがわかった。すなわち「さっき (主人公が) ここ (絵本の元の場所) に入れたから」といった理由づけを行う子どもが多く, 過去に呈示されたストーリーの

一部をそのまま再生するような、簡潔な理由づけを行う子どもが多いことがわかった。これは、適切な理由づけのうち、3分の2の反応（46ケース中31ケース）が心的状態への言及であったとする Perner et al. (2002) の研究とは異なる傾向であったといえる。

誤った理由づけの中では、対象の現在の位置や先生が対象を移動させたという事実のみに言及する子どもが多く、逆に Wimmer & Mayringer (1998) のカテゴリ③「欲求状態への言及」に分類される理由づけを行った子どもは存在しなかった。これは、多くの子どもが、主人公の欲求状態に言及するとする Wimmer & Mayringer (1998) の研究とは異なる結果であり、Naito & Koyama (2006) の日本の児童の理由づけの傾向と整合する結果であった。従って、本研究からは、子どもは幼児期から、他者の認識状態よりも、目に見える行動や状況の変化を原因として意識化しやすい傾向があることが示唆された。

#### 誤った信念課題と実行機能課題との関連

偏相関の結果から、赤 / 青課題と単語逆唱スパン課題が、月齢や性別、語彙検査による言語能力を統制しても、誤った信念課題の予測質問の成績と関連がみられることが分かった。ロジスティック回帰分析からは、赤 / 青課題の成績と単語逆唱スパン課題の成績が有意な独立変数として残った。ただし、赤 / 青課題のオッズ比よりも、単語逆唱スパン課題のオッズ比は大きく、単語逆唱スパン課題の成績のほうがより影響力の強い独立変数であると考えられる。この結果は、以前の研究結果（小川, 2008；小川・子安, 2008）と一致するものであり、他者の誤った行動を予測する際には、呈示されたストーリーを保持しておき、必要な情報を手がかりとして用いるため、ある程度の WM の機能が必要となることが追認された。

また、誤った信念課題の理由づけ質問においては、年齢と言語能力を統制しても、関連が残ったのは、単語逆唱スパン課題のみであった。ロジスティック回帰分析の結果においても同様のことがいえだ。この結果は、小川 (2008) と整合したものであった。理由づけ質問に適切に答えるためには、質問がなされた際に、過去に呈示されたストーリーを想起して、その中から主人公の以前の行動や以前の対象の位置のような情報を活性化させる必要がある。そのためには、ストーリーが実験者によって話されている間に、その言語的な情報を理解しながら保持しておくことが重要になってくる。この情報の保持と活性化の役割を担っているのが WM であると考えられる。一方で、先行研究で関連のみられた DCCS や葛藤抑制の課題である赤 / 青課題との関連はみられなかった。このような結果になった原因として、本研究における子どもの理由づけの傾向が挙げられる。ストーリー中の事実と言及する理由づけは、他者の心的状態ではなく、呈示

されたストーリー内容から行動の原因を推測していることを表していると考えられる。従って、ストーリー中の情報を活性化するという言語性の WM がより必要となる可能性があると考えられる。

#### 理由づけの傾向と実行機能との関連

理由づけ質問において、現在の対象の場所や、対象が他の登場人物によって移動させられたという事実のみを答えてしまう子どもは、実行機能が未発達なため、理由づけを求められた際に現在の状況について言及することを抑制できず、過去のストーリー中の情報を活性化することができないという可能性について検討した。ロジスティック回帰分析の結果から、赤 / 青課題と語彙検査の成績が、子どもが現在の現実の状況にのみ言及するのかがどうかを規定する要因であることがわかった。従って、子どもが理由づけ質問においてもなお現在の対象の場所のみに固執した反応を行ってしまうのは、葛藤抑制の機能が低く、現在の状況についての知識を抑制することができないためであることが示された。ただし、語彙検査の成績も有意な説明変数として残ったことから、理由づけの傾向に語彙能力も影響を与えていると考えられる。

さらに、主人公の過去の行動との関連で理由づけを行う子どもは、実行機能が発達しており、現在の情報に固執することなく、過去のストーリー中の情報を活性化することができるという可能性について検討した。ロジスティック回帰分析の結果から、単語逆唱スパン課題の成績が、主人公の過去の行動について言及しているかどうかを規定する要因であることがわかった。従って、他者が誤った行動をとった際に、その行動の原因が他者の過去の行動にあることを意識化し、それに言及できるのは、WM の機能が高く、他者の過去の行動を覚えておき、必要な場面でその情報を活性化することができるためであることが示された。

以上のことから、本研究の結果は、他者の行動を理由づけする能力、すなわち他者がある認識内容を持つに到った状況を意識化する能力の発達と実行機能の関連について、先行研究の知見を広げ、両者の間の関連性をより詳細に示すことができた。特に、実行機能は2つの役割を果たしていることがわかった。まず1つ目は、現在の状況についての知識を抑制するために、葛藤抑制の機能が重要であるということである。そして、2つ目は、過去の重要な情報の保持と活性化のために、言語性の WM の機能が重要であるということである。

#### 本研究の問題点と今後の課題

本研究では、他者の行動から他者がある認識内容を持つに到った状況を意識化する能力を測定するために、主人公の誤った行動について理由づけを行ってもらおうという方法を使用した。この理由づけ質問に対して、「わからない」と答えたり、無回答だった子どもが多く存在

したことが問題点として挙げられる。「わからない」と答えたり、無回答だった子どもの中には、わかっているもそれを言語化することにためらいを感じていた子どもが存在したと考えられる。実験者は、調査を実施する以前から幼稚園に通い、対象児に実験者と会話することに慣れてもらうよう努めたが、実験状況の中で人形の行動や信念について言及することを難しく感じた子どももいたであろう。選択肢を設定し、子どもが考えたことを言語化しやすい状況を作るなど、理由づけをより具体的に引き出し、子どもの意識した内容を正確に捉える方法を検討することが今後の課題のひとつである。

また、さらなる課題として、従来の「心の理論」課題にとどまらない日常生活の能力と実行機能との関連をより詳細に検討していく必要がある。本研究では、主人公の行動への理由づけを求めることで、他者の認識内容についての原因を意識化する能力について検討してきた。ただし、本研究によって示された子どもの「心の理論」能力は限定的なものであり、他の様々な心的状態推論と関わる能力、特に日常生活でみられる、だましなどの他者の認識状態を考慮した行動と実行機能との関連性を調べ、子どもが社会的な能力を発揮する際に必要な認知機能の要因を明らかにしていく必要があると考えられる。

## 文 献

- 別府 哲・野村香代. (2005). 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか: 「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較. *発達心理学研究*, **16**, 257-264.
- Carlson, S.M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, **28**, 595-616.
- Carlson, S.M., & Moses, L.J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, **72**, 1032-1053.
- Carlson, S.M., Moses, L.J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, **11**, 73-92.
- Davis, H. L.H., & Pratt, C. (1995). The development of children's theory of mind: The working memory explanation. *Australian Journal of Psychology*, **47**, 25-31.
- Frye, D., Zelazo, P.D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, **10**, 483-527.
- Gerstadt, C.L., Hong, Y.J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of children 3.5-7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, **53**, 129-153.
- Hogrefe, G.J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, **57**, 567-582.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, **16**, 233-253.
- 木下孝司. (1991). 幼児における他者の認識内容の理解—他者の「誤った信念」と「認識内容の変化」の理解を中心に. *教育心理学研究*, **39**, 47-56.
- 子安増生・郷式 徹・服部敬子. (2003). 縦割り保育の幼稚園における「心の理論」および関連する能力の縦断的研究. *京都大学大学院教育学研究科紀要第49号*, 京都大学, 京都, 1-21.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, **41**, 49-100.
- 森口佑介. (2008). 就学前期における実行機能の発達. *心理学評論*, **51**, 447-459.
- 内藤美加 (2007). 心の理論研究の現状と今後の展望. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩: Vol. 46* (pp.1-37). 東京: 金子書房.
- Naito, M., & Koyama, K. (2006). The development of false-belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development*, **30**, 290-304.
- 小川絢子. (2007). 幼児期における心の理論と実行機能の発達. *京都大学大学院教育学研究科紀要第53号*, 京都大学, 京都, 325-337.
- 小川絢子. (2008). 他者の誤った行動に対する幼児の理由づけにワーキングメモリが及ぼす影響. *発達研究*, **22**, 191-202.
- 小川絢子・子安増生. (2008). 幼児における「心の理論」と実行機能の関連性: ワーキングメモリと葛藤抑制を中心に. *発達心理学研究*, **19**, 171-182.
- 大塚雄作. (2002). 2値変数を予測する—ロジスティック回帰分析. 渡部 洋 (編), *心理統計の技法* (pp.199-215). 東京: 福村出版.
- Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Science*, **3**, 337-344.
- Perner, J., Lang, B., & Kloof, D. (2002). Theory of mind and self-control: More than a common problem of inhibition. *Child Development*, **73**, 752-767.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a

conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, **5**, 125-137.

Pickering, S., & Gathercole, S. (2001). *Working memory test battery for children*. London: Psychological Corporation Europe.

Premack, D.G., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, **1**, 515-526.

Simpson, A., & Riggs, K.J. (2005). Inhibitory and working memory demands of the day-night task in children. *British Journal of Developmental Psychology*, **10**, 1-17.

東山 薫. (2007). “心の理論”の多面性の発達— Wellman & Liu 尺度と誤答の分析. *教育心理学研究*, **55**, 359-369.

対馬英樹. (2007). *SPSS で学ぶ医療系データ解析*. 東京: 東京図書.

上野一彦・撫尾知信・飯長喜一郎. (1991). *絵画語い発達検査*. 東京: 日本文化科学社.

瓜生淑子. (2007). 嘘を求められる場面での幼児の反応: 誤信念課題との比較から. *発達心理学研究*, **18**, 13-24.

Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-

analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, **72**, 655-684.

Wimmer, H., & Mayringer, H. (1998). False belief understanding in young children: Explanations do not develop before predictions. *International Journal of Behavioral Development*, **22**, 403-422.

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

#### 付記

本研究の課題の作成にあたり、イギリス・ランカスター大学のチャーリー・ルイス教授および研究チームの方々にご協力をいただきました。ここに記すとともに心より感謝の意を表します。実験にご協力いただきました2園の幼稚園の先生方と園児の皆様へ厚く御礼申し上げます。本研究をまとめるにあたりご助言やご協力をいただきました京都大学大学院教育学研究科教育認知心理学講座の先生方と院生・ポスドクの方々に深く感謝いたします。

Ogawa, Ayako (Graduate School of Education, Kyoto University) & Koyasu, Masuo (Graduate School of Education, Kyoto University). *The Relationship between the Levels of Explanation of Another's False Action and Executive Function in Young Children*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2010, Vol.21, No.3, 232-243.

Recent studies on children's theory of mind have revealed that development of executive function (EF) is a factor which contributes to children's developing understanding of false-beliefs. Perner et al. (2002) showed that performance on the conflict inhibition task was correlated with not only performance on the false-belief prediction task but also performance on the false-belief explanation task. The purpose of the present study was to investigate the relationship between Japanese preschoolers' ability to explain the other person's wrong action on the standard unexpected transfer task and their capacity with the executive function. Seventy children, ages 3 to 5, were given the false-belief prediction and explanation task, a receptive vocabulary task, and executive function tasks. The results showed that high working memory capacity enabled children to explain another person's wrong action adequately. In addition, low conflict inhibition capacity enabled a child to not inhibit story information about an object's location.

**[Key Words]** False-belief, Explanation question, Executive function, Working memory, Conflict inhibition

2009. 2. 9 受稿, 2010. 2. 24 受理

## 幼児の単語学習課題における意図と誤信念の理解の乖離

志波 泰子

(京都大学大学院教育学研究科)

先行研究で、言語コミュニケーション領域では、「心の理論」の獲得以前に、幼児は話者の誤信念をより良く理解し、単語を学習すること、さらに、話者の誤信念表象は行為の予測領域の誤信念表象に先行して理解され、2つの領域の思考メカニズムは違っている可能性があることが提起された。本研究では、1. 言語コミュニケーション領域では、幼児は、相手の注意をあるものに向けようとする話者の「伝達意図」を理解し、誤信念の理解を前提とせずに話者の意図を推論できること、2. 話者の意図は行為の予測よりもより良く、早く理解され、行為の予測領域とは意図の推論メカニズムが違っていること、さらに、3. 話者の誤信念の理解と行為の予測の誤信念の理解は思考メカニズムが違うとはいえないという3つの仮説を検討した。3歳から5歳の子どもたちに、主人公が新奇なおもちゃに命名する単語学習課題と標準誤信念課題を用いて調査した結果は、人と物の関係性の強い単語学習課題では、彼らは話者の誤信念の理解を前提とせずに話者の意図を推論し、単語を学習できた。言語コミュニケーション領域では意図は誤信念を前提とせず、行為の予測領域よりもより良く、早く理解され、2つの領域の意図の推論メカニズムは違うといえた。絵カード物語に手続きを変更した課題では、話者の誤信念と行為予測の誤信念の理解には差がなく、2つの領域の誤信念の理解は思考メカニズムが違うとはいえなかった。

【キー・ワード】 心の理論, 誤信念表象, 伝達意図, 単語学習課題, 標準誤信念課題

### 問 題

#### はじめに

他者の欲求、意図、知識、信念、感情などの心的状態から他者の思考や行動を予測する能力は「心の理論」とよばれている。子どもがこの「心の理論」を獲得するには、自分は気づいているが他者は知らないという誤信念を理解し、「マキシのチョコレート」課題 (Wimmer & Perner, 1983) のような標準的課題に成功しなければならない (Dennett, 1978; Perner, 1991)。これまでの「心の理論」研究 178 例のメタ分析によれば、子どもは 3~5 歳にかけて信念概念を獲得するが、他者の心的表象を表象するメタ表象能力を獲得する 4 歳以降でなければ「心の理論」の標準的課題に成功できないことが報告されている (Wellman, Cross, & Watson, 2001)。

しかし、他者の誤信念を理解する「心の理論」を獲得するより、もっと早い時期から言葉が学ばれ、子どもたちは早ければ 1 歳ごろに初語を獲得し、2 歳から 3 歳にかけてその語彙数は爆発的に加速することが知られている。もし、彼らが大人にある物の名前を教えられて単語を学習する時に、相手の注意が何にあるのか、その目標や欲求は何であるか、あるいは、相手がどのような心的状態にあるのかを理解できなしたら、名前とその対象物を間違えて覚えてしまう可能性が高いと思われる。

しかし、Baldwin (1993) によれば、乳児でも、他者の注意や目標のような意図性に敏感に反応していることが報告されている。実験者があるおもちゃを見ている 16 カ月児に、「トーマを見て」と言った時、乳児は他者の注意や視線の先に何かがあるのかを理解し、直接その対象を見ていなくても、告げられた新奇な単語は自分が見ているおもちゃではないことが分かったのである。

それでは、子どもたちは、いつごろから相手の注意や目標、欲求あるいは情動に基づいた心的状態を理解し始めるのだろうか。Wellman (1993/1997, p.30) は、9 カ月~12 カ月の乳児は、人と物を結びつけて考えて単純な意図を理解し始め、三項関係や社会的参照によって他者の情動表現に注意を払うだけでなく、それには何か意味があると理解することができるようになることと論じている。さらに、Tomasello (1999/2006, pp.155-156) は、「子どもは 18 カ月以後 24 カ月までに、共同注意の場面で他者が意図を持つ存在であることを理解し、新奇なコミュニケーションの状況でも、それが共同注意場面だと理解すれば、相手の「伝達意図」(共同注意の場面で子どもの注意をあるものに向けようとする意図)を突き止める」と述べて、言語コミュニケーション文脈では、早期の心的概念を用いて大人の行為を推論し、同時に新しい言葉を効率的に学習することを示唆している。しかし、このような共同注意場面では、相手と自分が互いに注意を向



けて共に関心を持つ物や活動だけが対象となり、共通の目標としてその状況の中で一貫性を持つのは、知覚されるすべての物のうちの一部にすぎない。

また、Sperber (2000) は、言語の習得に関する意図の理解について独自のメタ表象モジュール論を展開し、言語的コミュニケーションシステムでは、子どもが伝達者の意図を推論する能力は行為者の意図を推論する能力とは違うものであり、前者は後者よりもより早く発達すると指摘している。さらに、ヒトは発話行為のような言語表象をメタ表象するが、後にそれを心的表象へ拡大して複数のメタ表象を用いていると複数の「心の理論」の存在を示唆している。

それでは、Tomasello (1999/2006) が指摘するように、乳幼児は共同注意場面の拡張である言語コミュニケーション場面では、他者の「伝達意図」のような特定の意図を理解し単語を学習するのだろうか、それとも、Sperber (2000) が示唆するように、メタ表象的に話者の意図を行為の予測よりもより早く理解して単語を学習しているのだろうか。

Happé & Loth (2002) は、Sperber (2000) のメタ表象論から示唆を受け、幼児は標準誤信念課題では失敗するが、言語的コミュニケーションを伴った単語学習課題では話者の誤信念をより良く検出できるという仮説を検証している。Happé & Loth (2002) の単語学習課題は、「マキシのチョコレート」課題の簡易版である「サリーとアン」課題 (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985) と、既述した Baldwin (1993) の研究パラダイムが組み合わされている。ストーリーの概要は、主人公が新奇な名前のないおもちゃ A を子どもに十分に見せた後、A を箱に入れていなくなるが、その間に副主人公が新奇な名前のないおもちゃ B を箱の中の A と入れ替え、A を持っていないなくなる。主人公が戻ってきて、子どもに向かって「箱の中にあるおもちゃはモディ。」と告げる。誤信念質問として、モディは A なのか B なのかが問われる。

Happé & Loth は、この誤信念質問の成績が標準誤信念課題の誤信念質問より有意に良かったことから、行為の予測の誤信念の表象以前に、幼児は新奇な単語が正しく意図された物であることを確認するために話者の誤信念の表象にアクセスできたと報告し、言語コミュニケーションの文脈での伝達者の誤信念の表象は、行為予測の誤信念の表象に先行しており、「心の理論」は、言葉の背後の思考と行動の背後の思考の理解という異なる目的のため、別々に発達する可能性があるとして提起している。

しかし、この単語学習課題で幼児が話者の誤信念の表象にアクセスできたといえるかは問題がある。何故なら、Happé & Loth は、メタ表象的に意図を理解したとして誤信念質問では、モディと命名されたのは A なのか、B なのかを問うが、アクセスできたという誤信念の表象(主

人公は箱の中には A があると思っていたのか、それとも B があると思っていたのか)について質問していないからである。このことについて Happé & Loth は、標準誤信念課題ではほとんどが、「主人公はどこを探すか」と質問するので、同じパラダイムである単語学習課題にも(信念の質問は)必要ないと述べている (Happé & Loth, 2002, p.31)。確かに標準誤信念課題では、ある物がどこにあるかについての信念はその場所への行動に直接に関係し、先述の Wellman et al. (2001) のメタ分析でも、誤信念質問は、「どこにあると思うか」でも、「どこを探すか」でもその正答率には差がないことが報告されている。しかし単語学習課題の「主人公は箱の中にはどちらがあると思ったか」という信念と「モディというのは A か、それとも B か」という話者の命名の意図とは、行為の信念とその信念が制約する行為の予測という直接的制約関係ではない。そのため、意図の質問だけでは幼児が話者の誤信念を理解して、話者の意図を理解できたとは言えないと思われる。

もし、Tomasello (1999/2006) が示唆するように、幼児は、共同注意を伴う言語コミュニケーションの文脈で相手の「伝達意図」を理解できるならば、この課題では主人公は持ってきたおもちゃ A に自分の注意を向けさせようとしていると、その「伝達意図」を理解し、自分たちの共通の目標は A で、主人公は A を命名しようとするという一貫した推論をするのではないだろうか。幼児はこの課題で、相手の「伝達意図」を理解し、主人公は目標志向的に A を命名すると推論すれば、それは節約的思考といえるが、誤信念の理解を必要とするならば、箱の中身が移動したので、今、箱の中にあるのは B だと知っているが、それを知らない主人公は箱の中身は A であると信じているので A を命名しようとするという複雑な思考が必要となると思われる。従って、このような言語コミュニケーション場面では、幼児は、誤信念の理解を前提とせずに話者の意図を推論する可能性が高く、単語学習課題では、話者の「伝達意図」を理解し、互いの共通目標に基づいて単純に相手の意図を推論したのではないと思われる。

さらに、Happé & Loth (2002) は、言語コミュニケーション領域の誤信念の表象は行為の予測領域の誤信念の表象に先行するため、2つの領域の思考メカニズムは違うのではないかと提起している。しかし、単語学習課題と標準誤信念課題ではどちらも、主人公の知らない間に物が移動する誤信念パラダイムが用いられ、誤信念の思考プロセスは同じはずであり、2つの領域での誤信念理解の思考メカニズムには違いはないと思われる。しかしながら、既述したように、幼児は言語コミュニケーション場面では、話者の誤信念の理解を前提とせずにその意図をたどる可能性があり、幼児の話者の意図の理解は、

意図が行為信念に制約される行為の予測領域でよりも先行し、2つの領域の意図の推論メカニズムは異なる場合があるかもしれない。従って、単語学習課題では、話者の意図の理解を問う意図質問と話者の誤信念の理解を問う誤信念質問を分けて行い、さらに標準誤信念課題と比較して、2つの領域での意図と誤信念の理解と発達について検討する必要があると思われる。

## 目的

幼児は、言語コミュニケーション領域で話者の意図を理解するのに、誤信念の理解を前提としていないことを検証することを目的1とした。さらに、言語コミュニケーション領域と行為の予測領域では彼らの意図の推論のメカニズムには違いがあることを検証することを目的2とした。また、言語コミュニケーション領域での誤信念の表象は行為の予測領域での誤信念の表象に先行するとはいえないことを検証することを目的3とした。

Happé & Loth (2001) は3歳児と4歳児を対象としたが、Wellman et al. (2001) による「心の理論」研究で、他者の誤信念を理解する「心の理論」は、3歳児には困難だが、4歳から5歳にかけて獲得されるという年齢的発達段階が示唆され、我が国は欧米に比べその獲得年齢が遅れていると指摘されているため (Naito & Koyama, 2006)、5歳児を加えて、3歳児、4歳児とはどのように意図と信念の理解の発達が違っているのかを調査、検討した。

## 仮説

目的1からは、言語コミュニケーション領域で幼児は、話者の「伝達意図」の理解から、誤信念の理解を前提とせず話者の意図を推論するとすれば、自分の信念や知識と矛盾する複雑な思考を必要とする誤信念の理解より容易であるため、単語学習課題の意図質問は誤信念質問より成績が良く、2つの成績（正答率）には差があることが予測された（仮説1）。

さらに、目的2からは、幼児は、言語コミュニケーション領域では誤信念の理解を前提とせず話者の意図を推論するが、行為の予測領域では意図は信念に制約され、誤信念の理解を前提とするため、2つの領域の意図の推論のメカニズムには違いがあるとすれば、言語コミュニケーション領域の意図の理解は、行為の予測領域の意図の理解よりも容易で、単語学習課題の意図質問は、標準誤信念課題の誤信念（意図）質問（標準誤信念課題では意図と誤信念の理解は同じとみなされる）よりも成績が良く、2つの成績（正答率）には差があり、より早く理解されることが予測された（仮説2）。

また、目的3からは、単語学習課題と標準誤信念課題では同じ誤信念パラダイムが用いられ、2つの誤信念の思考プロセスは同じであり、誤信念の理解には違いがないとすれば、2つの課題の誤信念質問の成績（正答率）に差は生じないことが予測された（仮説3）。

## 実験 1

### 方法

**参加児** 京都市内の幼稚園児 108 人（3歳児 36人：女児 15人、男児 21人〔平均：3;8、範囲：3;3~3;11〕、4歳児 36人：女児 20人、男児 16人〔平均：4;7、範囲：4;1~4;11〕、5歳児 36人：女児 22人、男児 14人〔平均：5;5、範囲：5;0~5;11〕）。

**課題** 単語学習課題は真実条件と錯誤条件を作成した。Happé & Loth (2002) の研究に倣い、どちらも人形劇で行った。真実条件は統制条件として、言語コミュニケーションの場面で「伝達意図」を理解できるかを問う課題であった。その概要は、主人公が新奇で名前のないおもちゃ C を持ってくる、子どもによく見せた後、箱に入れていなくなるが、また戻ってきて箱を指して「ここにあるのはガンガ」と告げるものであった。その意図質問では、C とまだ見ていない新奇なおもちゃ D を示し、「ガンガはどちらかな？」、さらに「ガンガを頂戴」と実験者に手渡させた2問と、現実質問として、どちらのおもちゃが箱に入っていたか、最初に主人公はどちらを持ってきたかの記憶質問の合計4問を行った。

錯誤条件は、主人公の信念に錯誤があるとき、その意図および誤信念を理解できるかを意図質問と誤信念質問とに分けて質問した。シナリオの概要は、実験者が「子牛のメリーちゃんがおもちゃを持ってきましたよ。めずらしいおもちゃですね。何のおもちゃでしょうね、名前を知りたいですね」と告げた。メリーは子どもにおもちゃを渡し、よく見せた後、箱を開けておもちゃを入れて箱を閉めていなくなった。実験者が「メリーちゃんは『この箱に入れておけば、大丈夫ね。また後でくるからね』と言っておもちゃを箱に入れてどこかへいってしまいました」と告げた。子犬のトムが別の新奇な名前のないおもちゃを持って来た。実験者が「さあ、今度は子犬のトム君が別のおもちゃを持ってきましたよ。トム君のおもちゃもとても珍しいですね」と告げた。トムはおもちゃを子どもに十分に見せた後、自分のおもちゃとメリーのおもちゃを入れ替えて箱を閉め、メリーのおもちゃを持っていなくなる。実験者は「あら、メリーちゃんのない間にトム君は箱に自分のおもちゃを入れて、代わりにメリーちゃんのおもちゃを持っていってしまいましたよ」と告げた。メリーが戻ってきて、子どもに向かって箱を指さした。実験者が「またメリーちゃんもどってきましたよ。メリーちゃんは『この中に入っているおもちゃはモンジというのよ、この中にはモンジが入っているのよ。モンジをみたい？』といっています」と告げた。

錯誤条件での意図質問は、真実条件と同様に意図（2問）、現実質問および記憶質問を行い、その誤信念質問では、2つのおもちゃを示して「メリーちゃんが、この

中に入っているおもちゃはモンジというのよと言った時、箱の中にはどちらが入っていると思ったかな？」という誤信念質問、「最後はどちらのおもちゃが箱に入っていたかな」の現実質問および「最初にメリーちゃんはどちらを持ってきたかな？」の記憶質問の合計3問を行った。

真実条件と錯誤条件の意図質問の正誤判定は、意図（2問）、現実および記憶の4質問共に正解の場合を正答とし、それ以外は誤答とした。錯誤条件誤信念質問は、誤信念、現実および記憶の3質問共に正解の場合を正答とし、それ以外は誤答とした。

標準誤信念課題は、Happé & Loth (2002) と同じく「サリーとアン」課題を用いた。ストーリーの概要は、主人公がボールで遊んだ後、それを四角い箱に入れていなくなる。副主人公がきて四角い箱からボールを出して遊んだ後、今度はボールを丸い容器に入れていなくなるが、主人公が戻ってきてボールを探すというものであった。標準誤信念課題では、意図質問「主人公はどこを探すか」、または誤信念質問「主人公はどちらに 있다고 思っているか」でも、正答率はほぼ同じとなるため (Wellman et al., 2001), 「主人公はどちらに 있다고 思っているかな? 四角い箱かな? それとも丸い入れ物かな?」という誤信念質問のみを現実質問、および記憶質問と共に、意図質問と兼用した。この課題の誤信念質問の正答および誤答の判定は上記の錯誤条件の誤信念質問と同様に行った。

**材 料** 単語学習課題ではメリーとトムの人形2体とふたのある不透明な青色の丸い容器1個に加え、真実条件では新奇な黒色の胴長の中世の西洋兜1個と放射状に金色の剣飾りのついた日本の兜1個、錯誤条件では緑と紫の豚の顔と亀の体を持った新奇な人形1体とウサギにも犬にも見える新奇な人形1体が用いられた。新奇な単語は真実条件では「ガンガ」が、錯誤条件では「モンジ」が使用された。標準誤信念課題は、それぞれ違った女兒の帽子と服を着せたキューピー人形2体とふたのある不透明な白色の四角い箱1個と丸い容器1個および赤色木製のボール1個が用いられた。

**手続き** 幼稚園および保育園の個室で自由保育時間に個別に実施した。1人当たりの所要時間は約15分であった。課題の順序は標準誤信念課題を常に中間にして真実条件と錯誤条件およびそれらの主人公(メリーまたはトム)はカウンターバランスした。標準誤信念課題の丸い容器と四角い箱の位置はカウンターバランスした。各条件の質問の答えはすべて二肢択一とした。各質問の際の2つのおもちゃおよび容器と箱の位置はカウンターバランスした。各質問の正答率はその質問の正答者数を参加見数で割って算出した。データの分析にはSPSS16.0Jを使用した。

**結 果**

真実条件の意図質問を正答できなかった3歳児2人、

4歳児3人、5歳児1人を、「伝達意図」の理解が困難として錯誤条件および標準誤信念課題の両方のデータから除外した。2課題の参加見は3歳児34人、4歳児33人、5歳児35人、合計102人となった。(これより錯誤条件の意図質問は意図、誤信念質問は誤信念そして標準誤信念質問は標準誤信念と記述。)意図、誤信念、標準誤信念の年齢別正答者数および正答率をTable 1に示した。意図では、3歳児、4歳児および5歳児の正答率がチャンスレベルを有意に超えたが(2項検定でそれぞれ、 $p < .01$ ,  $p < .001$ ,  $p < .001$ )、3、4歳児は、誤信念と標準誤信念の正答率はチャンスレベルを有意に超えず、5歳児は、誤信念ではチャンスレベルを有意に超えたが(2項検定で $p < .05$ )、標準誤信念ではチャンスレベルを有意に超えなかった。

3~5歳児全体での意図と誤信念間の正答を検討すると、意図正答者(87人)では54人(62%)が誤信念に正答し、意図正答者で誤信念に正答したのは3歳児で14人、4歳児では15人、5歳児では25人だった。意図と標準誤信念間の正答は、意図正答者で標準誤信念に正答したのは30人(34%)で、内訳は3歳児で1人、4歳児では7人、5歳児では22人だった。さらに、意図正答者で誤信念と標準誤信念を共に正答したのは、3歳児で1人、4歳児では5人、5歳児では21人だった。誤信念と標準誤信念間の正答では、誤信念正答者(57人)で標準誤信念に正答したのは27人(47%)で、内訳は、3歳児で1人、4歳児では5人、5歳児では21人だった。誤信念と標準誤信念間の正答とその関連性はTable 2に示した。

意図、誤信念および標準誤信念それぞれの正答を年齢群で検討するため、 $\chi^2$ 検定を行った。年齢群で意図に

**Table 1** 各質問の正答率 (%)

(N = 102)			
年齢 / 質問	意 図	誤 信 念	標 準 誤 信 念
3歳児 (n = 34)	77* (26)	44 (15)	3 (1)
4歳児 (n = 33)	82* (27)	52 (17)	24 (8)
5歳児 (n = 35)	97* (34)	71* (25)	63 (22)

注. \*は2項検定で $p < .05$ である。  
( )内は正答者数である。

**Table 2** 誤信念質問と標準誤信念質問の関連

(N = 102)					
単語学習課題	誤 信 念 質 問				
	正 答	誤 答	$\chi^2(1)$	p	$\phi$
標準誤信念質問	正答	27	4	17.60***	.000 .42
	誤答	30	41		

\*\*\* $p < .001$

Table 3 年齢群の各質問正答率の Cochran の Q 検定およびその後の多重比較検定

3 歳児 (n=34)	4 歳児 (n=33)	5 歳児 (n=35)
Q=36.23, $p < .001$ (df=2)	Q=22.58, $p < .001$ (df=2)	Q=18.00, $p < .001$ (df=2)
意図>誤信念 ( $p < .01$ )	意図>誤信念 ( $p < .01$ )	意図>誤信念 ( $p < .01$ )
意図>標準誤信念 ( $p < .001$ )	意図>標準誤信念 ( $p < .001$ )	意図>標準誤信念 ( $p < .001$ )
誤信念>標準誤信念 ( $p < .001$ )	誤信念>標準誤信念 ( $p < .05$ )	誤信念, 標準誤信念 ( $p = .38, ns$ )

注. 多重比較は McNemar 検定, ns は有意差なし, Bonferroni の調整は  $\alpha/2$  である。

は有意差が認められ ( $\chi^2(2, N=102) = 6.35, p < .05$ ), 残差分析では 5 歳児の成績が有意に高いといえた ( $p < .05$ ). 誤信念は有意傾向で ( $\chi^2(2, N=102) = 5.60, p < .10$ ), 残差分析では 5 歳児の成績が有意傾向だった ( $p < .10$ ). 標準誤信念でも有意差が認められ ( $\chi^2(2, N=102) = 30.14, p < .001$ ), その残差分析では 5 歳児の成績が有意に高く ( $p < .01$ ), 3 歳児では有意に低いといえた ( $p < .01$ ).

それぞれの年齢群での 3 質問間の正答を比較するため, Cochran の Q 検定を行った (Table 3). 3 歳児では 3 質問の正答率に有意差が認められ ( $p < .001$ ), 続いて McNemar 検定による多重比較の結果は, 3 歳児では意図は誤信念および標準誤信念より (それぞれ  $p < .01, p < .001$ ), 誤信念は標準誤信念より正答率が有意に高かった ( $p < .001$ ). 同じく 4 歳児でも 3 質問の正答率に有意差が認められ ( $p < .001$ ), 続いて McNemar 検定による多重比較では, 4 歳児も同様に意図は誤信念および標準誤信念より (それぞれ  $p < .01, p < .001$ ), 誤信念は標準誤信念より正答率が高かった ( $p < .05$ ). 5 歳児では, 3 質問群の正答率に有意差が認められ ( $p < .001$ ), 多重比較では, 意図は誤信念および標準誤信念より正答率が高かったが (McNemar 検定でそれぞれ  $p < .01, p < .001$ ), 誤信念と標準誤信念の間には差がなかった。

以上の結果からは, 意図と誤信念間では, 3 歳児, 4 歳児および 5 歳児で, 意図の成績は誤信念に比べ有意な差があった。意図と標準誤信念についても 3, 4 歳児および 5 歳児で, 意図の成績は標準誤信念に比べ有意な差があった。さらに誤信念と標準誤信念間では, 3, 4 歳児それぞれで有意差があった。全体的にも意図の理解は誤信念および標準誤信念の理解より容易で, 標準誤信念の正答者は, 意図にはほぼ正答したため, 単語学習課題は標準誤信念課題より相対的に容易といえた。2 つの課題を通じて 3 歳から 5 歳にかけて成績が上昇していたが, 5 歳児はどの質問でも成績が有意に高かった。3 歳児は標準誤信念では非常に成績が低かったが, 各年齢群で意図, 誤信念および標準誤信念の成績を比較するとそれぞれに有意な差があった。

## 考察

意図と誤信念の理解については, 3 歳児, 4 歳児およ

び 5 歳児で 2 つの正答率を比較するとそれぞれに有意に差があり仮説 1 は支持されていた。しかも 3, 4 歳児の意図正答者は, その 55% (29/53) しか誤信念を正答できず, リトマス試験紙として彼らの標準誤信念の理解を前提にするならば, 3, 4 歳児の意図の正答者で確かに誤信念を理解しているといえるのは 11% (6/53) にすぎなかった。このような結果から, 3, 4 歳児は, 話者の意図を理解するのに誤信念の理解を前提としていない可能性が高いといえる。さらに 5 歳児にも 2 つの間には有意な差がみられ, 言語コミュニケーション場面では子どもたちの意図と誤信念の理解には乖離があるといえるだろう。

意図と標準誤信念の理解については, チャンスレベルを有意に超えて意図を理解した 3, 4 歳児で, 標準誤信念に正答できたのは, その 17% (9/53) に過ぎず, 標準誤信念とその意図の正答率はほぼ同じである (Wellman et al., 2001) とことから, 話者の意図は 3 歳児, 4 歳児および 5 歳児によって行為の予測 (意図) よりもより良く, より早く理解されていた。従って, 仮説 2 は支持されたと思われる。このように, 言語コミュニケーション領域での意図の理解は誤信念の理解を前提にしない場合があるため, 誤信念の理解を前提とする行為の予測領域での意図よりもより早く推論され, 2 つの領域の意図の推論メカニズムは違う場合があるといえるだろう。しかし, 言語コミュニケーション領域では, 幼児は「伝達意図」が分かりにくいときでも, 誤信念を前提とせず話者の意図を推論し, 行為の予測領域より常に先行して意図を推論するかについては不明であった。

仮説 3 では, 誤信念と標準誤信念の成績には差がないことが予測されたが, 5 歳児は 2 つの成績には差がなかったが, 3, 4 歳児は 2 つの成績を比べると有意な差があった。5 歳児は, 標準誤信念の正答率がチャンスレベルを有意に超えなかったが, 誤信念の正答率は有意に超えていることから, 容易な意図の理解が子どもたちの誤信念の正答を促進している可能性があるといえよう。しかし, 何故, 3, 4 歳児には 2 つの誤信念の理解にこれほど差が生じているのか, 特に 3 歳児は標準誤信念の成績が非常に低いことから, 他の能力の発達との関連を考慮する必要があると思われる。

例えば Carlson & Moses (2001) は、幼児の標準誤信念課題遂行の困難には実行機能上の行為の抑制、特に葛藤抑制が関連していると報告している。単語学習課題でも予期せぬ移動のパラダイムが採用されているが、ここでは対象物は持ち去られているため、本当の場所を知っているがそれを抑えるという強い葛藤はない。このように2つの課題間にはやや抑制要求の違いがあることが、3、4歳児に有意な差をもたらした可能性は考えられる。

さらに、幼児はその選択的行動で知覚表象の影響を強く受けるという指摘がある (Premack & Premack, 2003/2005)。表象そのものに強弱があることについて、Premack & Premack (2003/2005, p.133) は、知覚表象は言語表象や推論表象より強く、幼児の行動は知覚表象に強く影響されると示唆し、視覚表象の強い影響が引き起こす自動的行為から幼児は柔軟に注意を切り替えることができないと論じている。相手との言語コミュニケーションを伴わずに人形劇が展開する標準誤信念課題では、幼児は現実目の前でもおもちゃが動くのを見ることに注意をひきつけられ、推論を誤ることがあるのかもしれない。傍論だが、標準誤信念課題で幼児は人形劇より絵カード物語での成績が有意に良かったという報告があることから (Kloo & Perner, 2003)、課題の手続きを操作した調査が必要と思われた。

本調査の結果からは、言語コミュニケーション領域では、3歳児、4歳児だけでなく5歳児も、他者の誤信念を表象し理解するメタ表象を必要とせず、話者の「伝達意図」の理解に基づいて、話者の意図する単語を効率的に学習する可能性があることが示されたといえる。しかし、共同注意場面では人と物を結びつけて「伝達意図」を理解し目標を定めるため、単語学習課題では主人公と持ってきたおもちゃの関係性の強さが意図の理解に影響すると思われた。

**実験2の目的と仮説** そのため、子どもたちが、人と物の関係性が強くなく、「伝達意図」が分かりにくくても誤信念の理解を前提とせず、話者の意図を推論し単語を学習するのか (目的1)、また、「伝達意図」が分かりにくくても、彼らの言語コミュニケーション領域の話者の意図の理解は、行為の予測領域より先行するのか (目的2) について、単語学習課題と標準誤信念課題で調査を行い、さらに、課題の手続きを人形劇から絵カード物語に変更して単語学習課題と標準誤信念課題を比較することで、2つの領域の誤信念の理解は同じなのかそれとも違うのかについて再度、調査する必要があった (目的3)。

目的1からは、3歳児、4歳児および5歳児は、言語コミュニケーション領域では人と物の関係性が強くなく、「伝達意図」の理解が困難でも、誤信念の理解を前提とせず話者の意図を推論するとすれば、彼らの意図の理解は、複雑な思考を必要とする誤信念を理解するより

容易であるため、単語学習課題での意図質問は誤信念質問より成績が良く、2つの質問の成績 (正答率) には差があることが予測された (仮説1)。

目的2からは、3歳児、4歳児および5歳児が言語コミュニケーション領域で人と物の関係性が強くなく、「伝達意図」の理解が困難でも、誤信念を前提とせず話者の意図を推論するとすれば、彼らの意図の理解は、行為の予測領域での意図 (誤信念) の理解よりも容易であるため、単語学習課題の意図質問は標準誤信念課題の誤信念質問よりも成績が良く、より早く理解されることが予測された (仮説2)。

目的3からは、課題が絵カード物語で行われれば、子どもたちは視覚表象の強い影響を受けず、単語学習課題と標準誤信念課題では同じ誤信念パラダイムが用いられるため、2つの誤信念理解の思考プロセスは違いがないとすれば、2つの誤信念質問の成績 (正答率) に差は生じないと予測された (仮説3)。

## 実験 2

### 方法

**参加児** 京都市内の幼稚園児 90 人 (3歳児 30人: 女児 11人, 男児 19人 [平均: 3:6 範囲: 3:1~3:11], 4歳児 30人: 女児 15人, 男児 15人 [平均: 4:5 範囲: 4:1~4:11], 5歳児 30人: 女児 15人, 男児 15人 [平均: 5:7 範囲: 5:0~5:11])。

**課題** 物に命名する主人公と物の関係性を弱めるために最初から対象物を2つ提示し、さらに主人公が物に直接に接触しない課題を設定した。ストーリーはやや複雑になり、「伝達意図」および共通の目標は分かりにくくなったが、子どもたちが日常生活で経験するような言語コミュニケーションを伴った単語学習場面を設定した。6枚の絵カードのシナリオの概要は以下の通りであった。絵カード1「お母さんとけんちゃんの家には、かわいい子犬と子猫がいます。2匹はまだ名前がわかりません。名前を知りたいですね。今日はお母さんが買い物にいくので、けんちゃんは公園までお母さんと一緒にどちらかを散歩につれて行こうとしています」。絵カード2「お母さんが『初めは猫ちゃんだけお散歩に連れて行きなさい。犬ちゃんは後で連れて行くからお留守番させようね』といました。けんちゃんは、子犬を家に入れて、お留守番させましたよ」。絵カード3「けんちゃんは子犬をお留守番させました。それから、けんちゃんは子猫を抱いてお母さんと出かけました」(確認質問「今、家でお留守番しているのは子犬かな? それとも子猫かな?」)。絵カード4「お母さんは買い物に行ったので、けんちゃんは公園でしばらく子猫と遊んでいましたが、つまらなくなってしまいました。それで子猫を連れて家へ戻ってきました」。絵カード5「けんちゃんは子猫を

Table 4 各質問の正答率 (%)

年齢 / 質問	意図	(N=88)	
		誤信念	標準誤信念
3歳児 (n=29)	62 (18)	17 (5)	35 (10)
4歳児 (n=29)	65 (19)	28 (8)	38 (11)
5歳児 (n=30)	83* (25)	67 (20)	63 (19)

注. \*は2項検定で $p < .05$ である。  
( )内は正答者数である。

子犬と替えて、今度は子猫を家にお留守番させて、子犬をつれて遊びにいってしまいました」(確認質問)。絵カード6「お母さんが買い物から帰ってきましたよ。お母さんは家の前で『家には今、イオンがいるのよ』といいました。それから『さあ、イオン、今度はお前がお散歩に行く番だよ、出ておいで』といいました」。

実験1と同様に意図質問および誤信念質問を行った。標準誤信念課題は「サリーとアン」課題を4枚のプリント写真画を用いた絵カードで行った。

**材料** 単語学習課題では6枚のプリント写真画(A4判サイズ)、「サリーとアン」課題では4枚のプリント写真画(A4判サイズ)が用いられた。どちらも質問用にそれぞれ2枚のプリント写真画(A4判/2サイズ)が用いられた。

**手続き** 幼稚園の別室で自由保育時間に個別に実施した。1人当たりの所要時間は約15分であった。単語学習課題と標準誤信念課題はどちらも絵カード物語で行われ、課題順序はカウンターバランスした。2課題の質問は、実験1と同様に行ったが、単語学習課題では2か所で確認質問を行い、答えられなかった、または間違った場合はもう1度、物語を繰り返した。単語学習課題の犬と猫、標準誤信念課題の丸型と四角の容器はカウンターバランスした。質問の正答判定、正答率の算出法はすべて実験1と同様とした。データの分析にはSPSS16.0Jを使用した。

## 結果

2度目の確認質問に答えなかった参加児(3歳児1人、4歳児1人)は、「伝達意図」の理解が困難とみなされデータから除外された。参加児は3歳児29人、4歳児29人および5歳児30人、合計88人となった。(以降は単語学習課題の意図質問は意図、誤信念質問は誤信念、そして標準誤信念質問は標準誤信念と記述。)意図、誤信念、標準誤信念は年齢別正答者数および正答率をTable 4に示した。意図の正答率では5歳児はチャンスレベルを有意に超えた(2項検定で $p < .05$ )。誤信念と標準誤信念の正答率では、3、4、5歳児はチャンスレベルを有意に超えなかった。

3~5歳児全体(88人)の意図と誤信念間の正答を検討すると、意図正答者(62人)では33人(53%)が誤

Table 5 誤信念質問と標準誤信念質問の関連

単語学習課題	(N=88)				
	誤信念質問		$\chi^2(1)$	$p$	$\phi$
	正答	誤答			
標準誤信念質問	正答 21	誤答 19	7.04**	.008	.28
	誤答 12	36			

\*\* $p < .01$

信念に正答し、意図正答者で誤信念に正答したのは、3歳児で5人、4歳児では7人、5歳児では20人だった。意図と標準誤信念間の正答を検討すると、意図正答者で標準誤信念に正答したのは32人(52%)で、内訳は、3歳児で8人、4歳児では8人、5歳児では16人だった。さらに、意図正答者で誤信念と標準誤信念を共に正答したのは、3歳児で2人、4歳児では5人、5歳児では12人だった。誤信念と標準誤信念間の正答では、誤信念正答者(33人)では21人(64%)が標準誤信念に正答し、内訳は3歳児で2人、4歳児では6人、5歳児では13人だった。誤信念と標準誤信念間の正答とその関連性についてはTable 5に示した。

さらに意図、誤信念、標準誤信念それぞれでの年齢群の正答を検討した。意図には年齢群で有意差がなかった( $\chi^2(2, N=88) = 3.71, ns$ )が、誤信念には年齢群に有意差が認められ( $\chi^2(2, N=88) = 17.18, p < .001$ )、残差分析の結果は、3歳児の成績がマイナスで有意に低く( $p < .05$ )、5歳児は高い成績といえた( $p < .01$ )。標準誤信念は年齢群で有意傾向( $\chi^2(2, N=88) = 5.94, p < .10$ )、その残差分析では5歳児の成績が高いといえた( $p < .05$ )。

各年齢群での3質問間の正答率を比較するためCochranのQ検定を行った(Table 6)。3歳児では3質問の正答率に有意差が認められ( $p < .001$ )、多重比較の結果は、意図は誤信念および標準誤信念より正答率が高かったが(McNemar検定でそれぞれ $p < .001, p < .05$ )、誤信念と標準誤信念は正答率に差がなかった。4歳児でも3質問の正答率に有意差が認められ( $p < .001$ )、多重比較の結果、意図は誤信念より高く、標準誤信念よりはやや高いが(McNemar検定でそれぞれ $p < .01, p < .10$ )、誤信念と標準誤信念には正答率に差がなかった。5歳児は3質問間の正答率には有意な差がなかった。

以上の結果からは、意図と誤信念間には3、4歳児では意図の成績は誤信念に比べ有意な差があり、5歳児では差がなかった。意図と標準誤信念についても同じ傾向がみられた。誤信念と標準誤信念間には、各年齢群のそれぞれで差がなかった。

## 考察

意図と誤信念の理解については、3歳児と4歳児は意

Table 6 年齢群の各質問正答率の Cochran の Q 検定およびその後の多重比較検定

(N=88)

3 歳児 (n=29)	4 歳児 (n=29)	5 歳児 (n=30)
Q = 14.33, p < .001 (df=2)	Q = 11.48, p < .001 (df=2)	Q = 3.88, p = .14, ns (df=2)
意図 > 誤信念 (p < .001)	意図 > 誤信念 (p < .01)	意図, 誤信念 (p = .13, ns)
意図 > 標準誤信念 (p < .05)	意図 > 標準誤信念 (p < .10)	意図, 標準誤信念 (p = .15, ns)
誤信念, 標準誤信念 (p = .23, ns)	誤信念, 標準誤信念 (p = .46, ns)	誤信念, 標準誤信念 (p = 1.00, ns)

注. 多重比較検定は McNemar 検定, ns は有意差なし, Bonferroni の調整は  $\alpha/2$  である。

図の成績はチャンスレベルを有意に超えなかったため、対象物が2つ提示され、しかも命名する主人公がどちらにも直接に接触しない場合は注意を向ける目標が決まらずに、相互的なやりとりがあっても話者の意図を十分に理解できたとはいえなかった。しかし、彼らの話者の意図の理解では正答率はどちらも60%を超え、意図と誤信念質問の成績を比べると有意な差がある上に、彼らの誤信念理解は、意図の理解の35% (13/37) に過ぎず、確かに誤信念を理解して意図を推論したといえるために標準誤信念の理解を必要とすれば19% (7/37) に過ぎなくなることから、話者の「伝達意図」が分かりにくい場合でも彼らは誤信念の理解を前提とせず、その意図を推論し単語を学習しようとする場合があるといえるだろう。5歳児は意図の成績はチャンスレベルを有意に超えたが、意図と誤信念の成績を比べると有意な差があるとはまではいえず、仮説1は支持されなかった。5歳児は「伝達意図」が分かりにくくても、話者の意図を推論し単語を学習できたといえるが、誤信念の成績は実験1と変わりがなかったところから、言語コミュニケーションの文脈では他者の行動や言葉のやりとりを通して日常の経験から相手の意図を適切に推論するのではないと思われる。

仮説2については、意図と標準誤信念の成績を比べると3歳児には有意な差があり、4歳児にはその差は有意傾向があった。従って3,4歳児は、言語コミュニケーション領域では話者の「伝達意図」が分かりにくくても、行為の予測領域よりも意図をより良くより早く推論し、2つの領域での彼らの意図の推論メカニズムは違っているといえるだろう。そのため、言語コミュニケーション領域では、幼児の意図の理解は行為の予測領域より常に先行し、幼児には2つの領域の意図の推論メカニズムは違うといえるようである。

しかし5歳児は、意図と標準誤信念の理解には有意な差があるとはいえず、「伝達意図」が分かりにくい場合は、話者の意図を行為の予測領域の意図よりもより容易に推論しているとはいえなかった。

誤信念と標準誤信念間の理解については、視覚表象の影響を避け絵カード物語へ2つの課題の手続きを変更したが、2つの成績を比べると、3歳児、4歳児、5歳児のそれぞれで有意な差がみられなかった。2つの課題の誤

信念パラダイムは同じで、2つの領域での誤信念の理解には違いがないという仮説3は支持されたと思われる。このような結果からは、言語コミュニケーション領域の誤信念表象は行為の予測領域よりも先行し、2つの領域での思考メカニズムは違う (Happé & Loth, 2001) とはいえないと思われる。

視覚表象の影響については、2つの実験の標準誤信念の理解を比較すると、3歳児と4歳児の成績はどちらも上昇しており、特に3歳児には、2つの実験での標準誤信念の成績を比較すると有意な差があった ( $\chi^2 (1, N=63) = 10.80, p < .001$ )。幼児は視覚表象の影響を強く受け、課題の手続きによっては妨害的な結果となる場合があるといえるだろう。5歳児は、手続きが変更されても、2つの実験の標準誤信念の成績は変化なく安定しており、課題遂行上の視覚表象の影響は強くなかったといえる。

また、この手続きの操作によって誤信念と標準誤信念間の成績には有意な差がなくなったことは、課題間の抑制要求の違いによる影響は大きなものではなかったといえよう。これは、標準誤信念課題での抑制要求は、幼児の課題遂行に重要な要因ではないという指摘 (Perner & Lang, 1999) とも一致していた。

### まとめと今後の課題

本調査では3歳から5歳の子どもたちが、他者の誤信念を理解する「心の理論」を獲得する以前に、言語コミュニケーション場面では、話者の意図を理解し効率的に単語を学習できることを検証した。人と物の関係性が強い場合は、彼らは誤信念の理解を前提とせずに、相手の「伝達意図」を理解し、それに基づいて意図を推論し単語を学習していた。人と物の関係性が弱い言語コミュニケーション文脈では、3,4歳児は、「伝達意図」が特定できずに、告げられた単語と対象とを間違える可能性があるかもしれない。しかし、彼らは、誤信念の理解ができなくても、相互のやりとりや日常の経験を通じて獲得した、人はこういときはこうするというパター的な認識やシナリオを用いて、意図を因果的に認識し、単語を学習しようとするのではないだろうか。

子どもたちは、言語コミュニケーション領域で人と物

の関係性が強ければ、「伝達意図」も話者の意図も理解するといえるが、それはメタ表象的な誤信念の理解によるものではなく、注意/目標、欲求、情動などに基づく早期の「心の理論」(Baron-Cohen, 1993/1997; Wellman, 1993/1997; Tager-Flusberg & Sullivan, 2000; Saxe, Carey, & Kanwisher, 2004) によるものといえるだろう。このように、彼らの意図と信念の理解の発達にはズレが生じており、言語コミュニケーション領域での意図と信念の理解における乖離は、単純な意図を検出する早期の「心の理論」と他者の誤信念を表象する後期発達の「心の理論」は連続し移行する(Baron-Cohen, 1993/1997; Wellman, 1993/1997) というより、別のシステムである可能性も示唆すると思われる(Tager-Flusberg & Sullivan, 2000; Saxe et al., 2004)。

他者の誤信念を表象する「心の理論」の獲得については、子どもたちは、標準誤信念課題の成績ではチャンスレベルを有意に超えることができなかったが、5歳児による誤信念の理解は、3, 4歳児より有意に優れ、彼らは常に60%以上の安定した成績を示していた。しかし5歳児が、標準誤信念課題でチャンスレベルを有意に超えて、嘘や騙しのような日常の方略に用いることができる成熟した「心の理論」を獲得するには、家族や友達の実際の誤信念の場面や会話などの経験を通じて、心的状態と現実が矛盾する他者の誤信念を明確に意識し理解する必要があるのかもしれない(Sabbagh, Xu, Carlson, Moses, & Lee, 2006)。

最後に、幼児の標準誤信念課題の困難の原因として、メタ表象能力の欠陥(Wimmer & Perner, 1983; Perner, 1991/2006)、言語上の文法能力の未熟(De Villiers, 2000)、および実行機能の行為抑制能力の不足(Carlson & Moses, 2001)などが指摘されているが、本調査では、課題の遂行で、幼児にはその視覚表象の強さが妨害的な効果を生じ、眼前の状況から距離を置いて柔軟な注意の切り替えができずに失敗する場合があることが示唆された。Tomasello (1999/2006, p.128) は、知覚表象の影響を弱体化させるのは言語能力であると指摘するが、幼児が「心の理論」能力を発達させていく過程で、知覚表象の影響が実行機能の発達あるいは言語能力ともどのように関連しているかについても、さらに調査する必要があると思われる。

## 文 献

- Baldwin, D.A. (1993). Early referential understanding: Infants' ability to recognize referential acts for what they are. *Developmental Psychology*, **29**, 832-843.
- Baron-Cohen, S. (1997). 注意—目標心理学から信念—欲求心理学へ. *心の理論：自閉症の視点から* (上下) (パロン・コーエン, S. ターガー—フラスバーグ, H. コーエン, D., 編著 田原俊司, 監訳). 東京：八千代出版.
- (Baron-Cohen, S. (1993). From attention-goal psychology to belief-desire psychology: The development of a theory of mind, and its dysfunction. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp.59-82). Oxford, UK: Oxford University Press.)
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, **21**, 37-46.
- Carlson, S.M., & Moses, L.J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, **72**, 1032-1053.
- Dennett, D.C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, **1**, 568-570.
- De Villiers, J. (2000). Language and theory of mind: What are the developmental relationships? In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp.83-123). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Happé, F., & Loth, E. (2002). "Theory of mind" and tracking speakers' intentions. *Mind and Language*, **17**, 24-36.
- Kloo, D., & Perner, J. (2003). Training transfer between card sorting and false belief understanding: Helping children apply conflicting descriptions. *Child Development*, **74**, 1823-1839.
- Naito, M., & Koyama, K. (2006). The development of false-belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development*, **30**, 290-304.
- Perner, J. (2006). 発達する<心の理論>：4歳、人の心を表象するターニングポイント (小島康次・佐藤 淳・松田真幸, 訳). 東京：ブレーン出版. (Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.)
- Perner, J., & Lang, B. (1999). Theory of mind and executive function. *Trends in Cognitive Sciences*, **3**, 337-344.
- Premack, D., & Premack, A. (2005). 心の発生と進化：チンパンジー、赤ちゃん、ヒト (長谷川寿一, 監修, 鈴木光太郎, 訳). 東京：新曜社. (Premack, D., & Premack, A. (2003). *Original Intelligence: Unlocking the mystery of we are*. New York: McGraw-Hill.)
- Sabbagh, M.A., Xu, F., Carlson, S.M., Moses, L.J., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and U.S. preschoolers. *Psychological Science*, **17**, 74-81.
- Saxe, R., Carey, S., & Kanwisher, N. (2004). Understanding



other minds: Linking developmental psychology and functional neuroimaging. *Annual Review of Psychology*, **55**, 87-124.

Sperber, D. (2000). Metarepresentations in an evolutionary perspective. In D. Sperber (Ed.), *Metarepresentations: A multidisciplinary perspective* (pp.117-137). New York: Oxford University Press.

Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (2000). A componential view of theory of mind: Evidence from Williams syndrome. *Cognition*, **76**, 59-90.

Tomasello, M. (2006). *心とことばの起源を探る：文化と認知* (大堀寿夫・中澤恒子・西村義樹・本多 啓, 共訳). 東京：勁草書房. (Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)

Wellman, H.M. (1997). 初期の心の理解：健常児の場合. *心の理論：自閉症の視点から* (上下) (バロン-コーエン, S. ターガー-フラスバーク, H. コーエン, D., 編著, 田原俊司, 監訳). 東京：八千代出版. (Wellman, H.M.

(1993). Early understanding of mind: The normal case. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp.10-39). Oxford, UK: Oxford University Press.)

Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, **72**, 655-684.

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

#### 付記

本研究の実施に際して、ご協力をいただきました京都市の朱い実保育園、鴨東幼稚園、相愛幼稚園、吉田幼稚園の園長先生方をはじめ、職員、園児の方々に心より感謝申し上げます。また、京都大学大学院教育学研究科教授子安増生先生に丁寧なご指導とご助言をいただきました。記して感謝いたします。

Shiwa, Taiko (Graduate School of Education, Kyoto University). *The Distinction between Young Children's Understanding of Intentions and False-Beliefs on a Word-Learning Task*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2010, Vol.21, No.3, 244-253.

The present study investigated whether Japanese 3-, 4- and 5-year-olds were better at tracking a speaker's intentions and her/his false-beliefs. At question was whether children were better at learning a novel word on a word-learning task, compared with their predictions of another person's action on a false-belief test. The results revealed that on a word-learning task children chose the correct toy based on a strong connection between the speaker and her/his novel toy, without using a representation of the speaker's false-belief, because they were able to infer her/his communicative intention as their common goal in the context of language communication. As 3- and 4-year-olds were significantly better at tracking a speaker's intentions than a speaker's false-beliefs and an actor's intentions (an actor's false-beliefs), their understanding of speaker's intentions in the domain of language communication was distinguished from their understanding of an actor's intentions in the domain of action prediction. However, children's ways of understanding a speaker's false-beliefs were not different from their ways of understanding an actor's false-beliefs.

**[Key Words]** Word-learning task, False-belief, Representation, Communicative intention

2009. 10. 22 受稿, 2010. 4. 30 受理

## 青年期から成人期への移行期の女性における母親との距離の意味： 精神的自立・精神的適応との関連性から

水本 深喜

山根 律子

(青山学院大学大学院文学研究科)

(青山学院大学教育人間科学部)

本研究では、近年特に距離の近さを増していると考えられる母娘関係に注目し、その距離が成人期へ移行しようとしている娘の自立や適応にどのように関わっているのかを明らかにする。これにあたり、大学生女子 ( $n=173$ ) とその母親 ( $n=149$ ) から質問紙調査により収集したペアデータを用い、青年期から成人期への移行期にある女性とその母親との距離にどのような特性があるのかを明らかにし、これらと女性の自立や適応との関連性を検討した。まず、母親との距離と精神的自立の各因子のプロフィールより、母娘関係を「密着型」、「依存型」、「母子関係疎遠型」、「自立型」に類型化した。次にこの類型を基に母親との距離がどのような場合に娘の自立や適応に促進的に働き、どのような場合に抑制的に働くのかを探った。その結果、母娘間距離には、遠近といった量的特性のみでなく、その関係性において娘が自己統制感を持つことができているかどうかという質的特性があり、これらが娘の自立や適応に関わっていることが明らかになった。さらに、この距離認知の母娘間におけるズレを検討した結果、このズレはその関係性における情緒的絆と関連して娘の自立や適応に影響を与える要因となるような個体差的側面と、自立に向けて関係性が変化していることを示す発達の側面を反映していると考えられ、自立の時期の親子関係を理解する手がかりとなり得ることが示唆された。

【キー・ワード】 青年期から成人期への移行期, 母娘間距離, 精神的自立, 精神的適応, 母娘間距離認知のズレ

### 問 題

母親と娘との関係には、特別強い結びつきがあるとされてきた。その関係は他の関係性の構築を邪魔することがなく (Gleason, 1991)、女性は母親との近い関係を生涯保持すると言われる (Fischer, 1991; 渡邊, 1993)。こうした両者の距離の近さの基盤には、共同性 (communion) を重視する女性同士であること、家庭において女性役割を受け継いでいく関係であることがあるとされるが (Fischer, 1986; Chodorow, 1978/1981)、特に近年においては、母親と娘が一卵性双生児現象と言われるほどより一層その距離を縮めているという (柏木・永久, 1999)。近年における母娘関係の緊密性の要因としては、娘側では高学歴化、晩婚・非婚化が進む中で母親への経済的依存性の高まりが (中西, 2006)、母親側では長男相統制の崩壊による娘に対する世話期待の高まりが挙げられる (柏木・永久, 1999)。このように両者の互恵性の高まりとともに親密になっている現代の母娘関係において、一見楽しそうであり相互依存的とも見えるその距離の近さは、まさに自立しようとしている青年期から成人期への移行期における女性の自立や適応とどのように関わっているのだろうか。

親からの精神的自立の時期は、高学歴化、晩婚・非

婚化が進む近年の先進国において特に遅延していると言われている (Frank, Pirsch, & Wright, 1990; Steinberg, 2005)。これに伴い、青年期から成人期への移行期は延長し、おとなでもなく子どもでもない emerging adulthood (Arnett, 2000) と言われる独立した発達段階が青年期と成人期の間に確立されつつある。西欧諸国と比較して伝統的により女性の独立性が低く晩婚化が進んでいる我が国の女性は、emerging adults として独特の様相を呈していることが推測されるもの (Arnett, 2005)、その実態は明らかになっていない。特に大学生として親への経済的依存性を残しながら精神的にはおとなに近づいていると考えられる emerging adults は、母親との近い関係において依存と自立をめぐるアンビバレントな体験をしているものと推測される。こうしたことから、精神的自立へのプロセスの終盤に位置づけられると考えられる emerging adulthood を大学生として送る女性の、女性にとって特に重要であるとされる母親との関係 (Gleason, 1991; Surrey, 1991) について検討し、一見矛盾するように思われる母親との距離の近さと精神的自立へ向かう心性が娘においてどのように並存するのか、あるいは拮抗するのかを明らかにすることには意義があると考えられる。

まず、親から精神的に自立しているとはどのような状態を指し、親との距離は精神的自立とどのように関

わっているとされてきたのだろうか。親からの精神的自立には、親への依存性を断ち、親を自分とは異なる一人の人間として認識し、親の理想化から脱し、親から独立することにより情緒的自立性 (emotional autonomy: Steinberg & Silverberg, 1986) を獲得すること、両親に対する情緒的結びつきから分離することにより個性化 (individuation: Blos, 1962/1971) することであるという側面がある。これにあたり、親から支持されているという感覚の強さ (Lamborn & Steinberg, 1993) や「相互性」「浸透性」などの親との結合性の高さ (Grotevant & Cooper, 1986) といった親との距離の近さは、自立促進的に働くこととされる。そして、このように親との距離の近さを基盤として親から分離・独立して個を確立すると、親との間に仲間のように相互的な関係 (White, Speisman, & Costos, 1983)、再衛星化現象と言われるより親和的・建設的な関係 (西平, 1990)、対等な親子関係 (落合・佐藤, 1996) が築かれる。これらの研究から親との距離と精神的自立との関係についてまとめると、親との精神的な距離の近さを基盤として子は親から分離・独立して個を確立し、親との距離を置いたままやがて親との間に対等な人間としての関係性を築くと考えられる。しかし、こうしたプロセスは、男性性の中核である主体性 (agency) を獲得することを重視した、男性モデルによる自立のプロセスであり、関係性 (communion) を重視する女性の自立のプロセスには当てはまらないとの主張がある (Gilligan, 1982/1986; Miller, 1986/1989; Shrier, Tompsett, & Shrier, 2004)。

それでは女性は母親との近い関係において、どのように母親から精神的に自立していくとされているのだろうか。フェミニズム心理学では autonomy や individuation を人間の健全な発達の中核とする男性モデルでの発達理論を女性にも当てはめることに反論し、女性においては、「人間関係における絆や愛着の文脈における複雑性、構造、繋がりレベルが向上していく関係性の分化 (relationship differentiation) という視点で発達を捉える必要がある」としている (Surrey, 1991)。さらに自立の過程において確立された自己は他者との関係性を重視する「関係性の中の自己」 (relational self/self-in-relation: Miller, 1986/1989; Kaplan & Klein, 1991) であるとされ、これらの研究には、「自立のプロセスで子は親との間に距離を置く」という視点は見られない。わが国で女性の精神的自立について検討した研究においても、自立のプロセスにおいて親への情緒的な依存の解消や主体性の確立は男性に典型的に見出されるものであり (福島, 1992)、女性では特に母親との依存・絆が比較的強いまま維持されること (渡邊, 1997)、親への依存性は必ずしも独立への障害にはならないこと (加藤・高木, 1980)、親への甘えの高さは保持されること (小沢・湯沢, 1989) が示さ

れている。すなわち、親との距離を置くようにして親から分離・独立して個を確立していくという男性モデルとは異なり、女性モデルでは親、特に母親との距離の近さを保ちながら自立すると言うことができる。そしてこのような自立のプロセスをたどる女性において、精神的自立と母親との距離は、その距離が近くなっている近年においては特に密接に関わっていることが推測される。

次に、女性における母親との距離は、その精神的適応にどのような影響を与えているとされているのだろうか。母親との距離を近いと感じ信頼関係を築くことは、母親との間に安定した愛着を築いていることと関連し、母親と安定した愛着を築いている女性の精神的適応は高いと考えることができる。成人女性を対象とした研究では、母親との肯定的な関係は成人独身女性の抑うつ性の低さや主観的幸福感の高さと関連すること (Barnett, Kibria, Baruch, & Pleck, 1991)、母親に対する親密な感情は娘の自尊感情の高さに結び付くこと (北村, 2008) が明らかになっている。青年期から成人期への移行期における母娘関係に関しても同様に、母親との近い関係は娘の心理的適応を支えることが推測される。

しかし、母親との距離の近さには、これらのようなポジティブな面のみでなく、共依存的なネガティブな面があることも指摘されている (渡邊, 1997)。父親との関係と比較して母親との関係において、青年期女子は協力的で愛されている感覚を持つ一方でその近さゆえに母親を権威的・批判的であると感じ母親に対して批判的になりやすく、「平等性と権威」、「親密性と葛藤」が拮抗しがちであるとされる (Youniss & Smollar, 1985)。精神分析の視点からは、「母親は娘を近くに置いておきたい欲望と、成人させたい欲望の両方を持ち、このアンビバレンスが娘に不安を感じさせ、娘には母親と同一化しながらも逃げ出したいという強い情緒的葛藤が存在する」 (Chodorow, 1978/1981) とされるように、母親との近い関係は娘の自立を抑制することが示唆される。臨床的には、母娘間の距離の近さのネガティブな面により焦点が当てられ、一見仲が良さそうに見える母娘関係に見られる娘の被支配感や依存性や息苦しさが指摘されている (信田, 2008; 高石, 1996)。このような娘の臨床像の基盤には抑うつ性が見られ、母親との距離の近さが娘の適応を低下させることが示唆される。

一方、女性において母親との距離が遠いこととその自立や適応との関連性に関して直接検討された研究は見当たらないが、青年研究では親子関係の種類で分離型 (detached) である女子には精神的発達や適応の低下が見られ (Lamborn & Steinberg, 1993)、親との心的距離の遠さ (detachment) と青年の主体性 (agency) の低さが関連する (Beyers, Goossens, Vansant, & Moors, 2003) ことが明らかになっている。こうしたことから母

親との距離が遠い場合には、娘の自立や適応は抑制されることが推測される。

以上の研究から、母娘間における距離は遠近といった量的特性により娘の自立や適応との関わり方が異なるだけでなく、近いことが娘の自立や適応を促す場合と抑制する場合があることが示唆される。このことから、母娘間の距離には量的特性にとどまらない質的特性があることが推測されるが、どのような質的特性があるのかについては明らかになっていない。これを詳細に検討し、その距離がどのような特性を持つ場合に娘の自立や適応を促進し、どのような特性を持つ場合に抑制するのかを明らかにすることは、近年の特徴である母娘間距離の近さと成人への移行の遅延化を体験する女性の発達を明らかにする上で意義があると考えられる。

母娘関係の特性について検討するにあたり、本研究では母娘ペアデータを用いる。従来の親子関係を測定した研究では、子が捉えた親との関係のみを測定したものが大半であるが(福島, 1992; 渡邊, 1997; 加藤・高木, 1980; 小沢・湯沢, 1989; 小高, 1998 など)、親子関係を捉えるにあたり、子の認知のみを扱うのでは不十分である。互いの関係性の捉え方が親子間で異なることは十分考えられ、母娘両者においてその距離の捉え方が異なっているとしたら、このズレは、両者に何らかの精神的影響を及ぼすと考えられる。こうしたことから、娘だけでなくその母親にも調査を行い、母娘両者間のその距離の捉え方のズレを、母娘関係の重要な質的特性のひとつとして検討する。

これらの問題点を鑑み、本研究では、母娘間距離を「母娘間の行動的・精神的距離」、その量的特性を「距離の遠近」、質的特性を「距離を構成する様々な要素の構造の特性」と定義した上で、まず母娘間距離について量的特性のみにとどまらず、質的特性も検討する。次にそれらが娘の自立や適応に促進的に働くのか抑制的に働くのかを規定する要因を明らかにする。これにあたり、本研究では母娘間での距離認知のズレも母娘間距離の質的特性のひとつとして捉え、これも娘の自立や適応に影響を与える要因のひとつとなると予測する。自立に関しては親との関係における精神的自立性を測定し、適応に関しては母親との関係が娘の抑うつ性と関連することが指摘され(Barnett et al., 1991; 北村, 2008)、母親との関係に息苦しさを感じているとされる女性に見られる臨床像の基盤に抑うつ性が見られることから(信田, 2008; 高石, 1996)、抑うつ度を測定することとする。

## 方 法

### 1. 調査方法

東京都内の大学に通う25歳以下の大学生女子およびその母親を対象に質問紙調査を行った(回答所要時間は

約10分)。2006年11月～2007年1月に約450セットを大学生に手渡しで配布した。母親には回答を封入できる封筒を添えて、大学生より手渡すまたは郵送で配布し、配布より約2週間以内での手渡しまたは郵送での返却を依頼した。

### 2. 回収数および調査協力者の属性

(1) 大学生女子(175部):年齢は18歳から24歳で平均20.39歳であった。また学年は1年生29人、2年生74人、3年生41人、4年生31人であった。この内、母親との同居者は135人、別居者は39人、不明は1人であった。

(2) 母娘ペアデータ(149部):母親の年齢は42歳から61歳で平均50.17歳、学生の年齢は18歳から24歳で平均20.51歳であった。女子学生の内、母親との同居者は117人、別居者は32人であった。

### 3. 質問紙

(1) 大学生女子向け質問紙 ①フェイスシート:項目は、「年齢」、「学年」、「母親との同居・非同居の別」であった。②精神的適応度を測定する尺度:抑うつ度を測定するために、ツァン自己評価式抑うつ尺度(SDS)(4件法, 20項目)を用いた。SDSは、本来は健常者を対象としたものではないが、精神衛生のために自己評価による情意状態を簡便に測定でき、成人のみならず自己評価が可能な青年期にも使用できることから、この尺度を採用した。本尺度では得点が高いほど抑うつ度が高いことを示す。③精神的自立度を測定する尺度:福島(1992)が作成した「精神的自立尺度」(5件法, 22項目)を使用した。本尺度の得点を精神的自立度とする。下位尺度は、「自分の将来・進路に関し目標を持っている」などの7項目からなる「主体的自己」、「困った時、なるべく人の助けを借りずに自分で判断する」などの6項目からなる「判断・責任性」、「親には親の、自分には自分の考えがあると思う」などの5項目からなる「親からの心理的分離」、「親は私のことを信用してくれていると思う」などの4項目からなる「親との信頼関係の確立」である。本尺度では「主体的自己」「判断・責任性」では自己統制感の高さを、「親からの心理的分離」では親子未分化な状態から分化した程度を測定している。④母娘間の距離を測定する尺度:母娘における行動的・精神的距離の近さを維持・促進する方向に働く母娘の日常生活におけるやり取りの様相から親子間の距離を測定するために「母子密着尺度」(5件法, 32項目)(藤田, 2003)を使用した。

(2) 母親向け質問紙 ①フェイスシート:項目は、母親の「年齢」「子どもの年齢」「同居する家族」であった。

②精神的適応度を測定する尺度:学生に使用したものと同一「抑うつ尺度」を用いた。③母娘間の距離を測定する尺度:藤田(2003)による母子密着尺度の母親対象のものを、質問項目の「娘」の部分で「子ども」に修正して用いた(男女差を検討する別の研究のために修正し

たが、本研究では研究の目的から男子データは扱わない。

4. 統計パッケージ

以下、全ての分析に、SPSS 15.0 for Windows を用いた。

結 果<sup>1)</sup>

1. 母子密着尺度の因子分析

母子密着尺度は、先行研究（藤田，2003）では1因子構造を示したものの、本来は4因子構造を想定して作成された尺度（藤田，1998）であることから、女子学生および女子学生の母親より回収された全データについて、主因子法、プロマックス回転により固有値1を基準に因子分析を行った。因子負荷量が0.35に満たない項目を

削除した結果、母親尺度においては16項目、娘尺度においては15項目が採択され、母娘それぞれにおいて5因子が抽出された（Table 2, Table 3）。回転前の5因子の累積因子寄与率は、娘対象尺度では64.66%、母親対象尺度では61.69%であった。各因子の $\alpha$ 係数が0.418

Table 1 密着度, 抑うつ度, 精神的自立度の平均値 (SD)

娘 (n = 171)	
密着度	3.47 (0.61)
抑うつ度	2.20 (0.46)
精神的自立度	3.75 (0.42)
主体的自己	3.48 (0.63)
判断・責任性	3.54 (0.70)
親からの心理的分離	4.24 (0.54)
親との信頼関係の確立	3.91 (0.81)
母親 (n = 147)	
密着度	3.52 (0.52)
抑うつ度	1.95 (0.39)

1) 調査対象者の属性による密着度と精神的自立度の差 「学年」「出生順」「母親との同居・非同居の別」による「密着度」と「精神的自立度」の差を分散分析で検討した。その結果、「学年」を独立変数に、「精神的自立度」を従属変数にした分析で4年が1年より高いのみであった ( $F(3,171) = 4.34, p < .01$ )。このため、本研究の分析では、これらの属性は考慮に入れないこととする。各変数の基礎統計量は、Table 1の通りである。

Table 2 密着尺度因子分析結果 (娘, 主因子法, プロマックス回転)

項目	因子				
	I	II	III	IV	V
I コミュニケーション					
2 母に学校であったことや、友達のことをよく話す。	<b>0.89</b>	0.06	-0.02	-0.05	-0.13
22 母は私の友達のことをよく知っている。	<b>0.72</b>	-0.10	0.15	0.10	-0.12
31 学校であった出来事や友達と話したことなどを母は毎日聞いてくれる。	<b>0.64</b>	0.12	-0.22	-0.10	0.32
II 被サポート					
1 私が元気でなさそうであったら、母は私を励ましてくれる。	0.03	<b>0.73</b>	-0.09	0.02	-0.01
5 母は私のことを常に思ってくれている。	-0.08	<b>0.68</b>	-0.02	0.03	0.11
29 私の部屋へ母が入ってきてても別に気にならない。	0.05	<b>0.44</b>	0.03	0.00	-0.12
7 私が考えていることを母はよく知っている。	0.31	<b>0.38</b>	0.20	0.07	-0.08
III 母親への配慮					
6 母に叱られると悪いなあと思う。	-0.09	0.22	<b>0.68</b>	-0.11	-0.00
8 母に何かを頼まれたら断りづらい。	0.11	-0.25	<b>0.62</b>	0.05	0.04
10 母が何かを探していたら私も一緒に探してあげる。	-0.02	0.21	<b>0.41</b>	0.01	0.00
IV 共行動					
20 私が衣服を買う時には母がついて来てくれることがよくある。	-0.02	-0.03	-0.04	<b>0.88</b>	0.00
24 買物などに母と一緒に出かけることがよくある。	0.03	0.12	0.02	<b>0.65</b>	0.06
V 被世話					
32 学校から帰ったら母がおやつを用意してくれていることがよくある。	-0.16	-0.05	0.10	-0.02	<b>0.81</b>
16 母はその日の私が食べたいものを良く心得てくれている。	0.18	-0.04	0.30	0.05	<b>0.42</b>
30 私の小遣いは母からもらうことになっている。	-0.03	0.02	-0.19	0.11	<b>0.39</b>
因子間相関					
	I	0.65	0.13	0.41	0.39
	II	-	0.40	0.31	0.49
	III		-	-0.00	0.06
	IV			-	0.38

Table 3 密着尺度因子分析結果 (母親, 主因子法, プロマックス回転)

項目	因子					
	I	II	III	IV	V	
I コミュニケーション						
2 子どもは私に学校であったことや、友達のことをよく話してくれる。	<b>0.93</b>	-0.06	-0.16	-0.07	0.13	
31 学校であった出来事や友達と話したことなどを子どもは毎日話してくれる。	<b>0.76</b>	0.22	0.03	-0.03	-0.03	
22 私は子どもの友達のことを良く知っている。	<b>0.64</b>	0.03	0.13	-0.04	-0.13	
II 共行動						
24 私は買い物などに子どもと一緒に出かけることがよくある。	0.05	<b>0.66</b>	0.07	0.06	0.06	
20 子どもが衣服を買う時には私がついて行くことがよくある。	0.19	<b>0.60</b>	-0.03	-0.01	-0.04	
19 子どもは外に出ている時私に電話やメールをしてることがよくある。	0.24	<b>0.44</b>	0.06	0.16	-0.06	
6 私は子どものことに干渉しがちだと思う。	-0.19	<b>0.38</b>	0.09	0.11	0.05	
III 世話・関心						
16 私はその日の子どもが食べたいものを良く心得ている。	-0.03	0.02	<b>0.79</b>	0.12	-0.23	
32 私は子どもが学校から帰ったらおやつを用意しておいてやることがよくある。	0.02	0.25	<b>0.55</b>	-0.14	0.12	
7 私は子どもが考えていることを良く知っているつもりだ。	0.31	-0.28	<b>0.40</b>	0.13	0.11	
IV 子に頼る						
10 私が何かを探していたら子どもと一緒に探してくれる。	-0.03	0.18	-0.03	<b>0.70</b>	0.06	
8 私は子どもに何かを頼むことがよくあると思う。	-0.13	0.12	-0.04	<b>0.56</b>	0.06	
11 子どもは私の考えを何となく理解してくれているように思う。	0.05	-0.09	0.14	<b>0.48</b>	0.13	
V サポート						
5 私は子どものことを常にあたたく見守っている。	0.12	-0.21	0.03	0.12	<b>0.48</b>	
1 子どもが元気なさそうであったら、私は子どもを励ましてあげる。	-0.03	0.17	-0.19	0.19	<b>0.48</b>	
29 私は子どもの部屋を掃除してやることがある。	-0.15	0.19	0.35	-0.22	<b>0.38</b>	
	因子間相関	I	0.29	0.44	0.49	0.35
		II	-	0.17	0.13	0.01
		III		-	0.31	0.31
		IV			-	0.22

~0.787と全体的に低かったため、以降の分析においては母子密着尺度各因子の因子得点を変量として用いる。

(1) 娘対象の母子密着尺度の因子分析 第1因子は、「母に学校であったことや、友達のことをよく話す。」など母と娘のコミュニケーションの良さを示すと考えられるため、「コミュニケーション」因子と命名した。第2因子は「私が元気でなさそうであったら、母は私を励ましてくれる。」など娘が母親からサポートされている感覚を示すと考えられるため、「被サポート」因子と命名した。第3因子は、「母に叱られると悪いなと思う。」「母に何かを頼まれたら断りづらい。」など母親に対する娘の配慮を示すと考えられることから「母親への配慮」因子と命名した。第4因子は「私が衣服を買う時には母がついて来てくれることがよくある。」など母と娘が行動を共にすることを示していることから、「共行動」因子と命名した。第5因子は「学校から帰ったら母がおやつ

を用意してくれていることがよくある。」など日常生活において母親から受ける世話の程度を示すと考えられることから、「被世話」因子と命名した。

(2) 母親対象の母子密着尺度の因子分析 第1因子は「子どもは私に学校であったことや、友達のことをよく話してくれる。」など娘とのコミュニケーションの良さを示すと考えられたため、「コミュニケーション」因子と命名した。第2因子は「私は買い物などに子どもと一緒に出かけることがよくある。」など娘と行動を共にすることを示していることから「共行動」因子と命名した。第3因子は「私はその日の子どもが食べたいものを良く心得ている。」など日常生活において娘に世話や関心を向ける態度を示していることから「世話・関心」と命名した。第4因子は「私が何かを探していたら子どもと一緒に探してくれる。」など娘に頼る態度を示していることから「子に頼る」と命名し、第5因子は「私は子

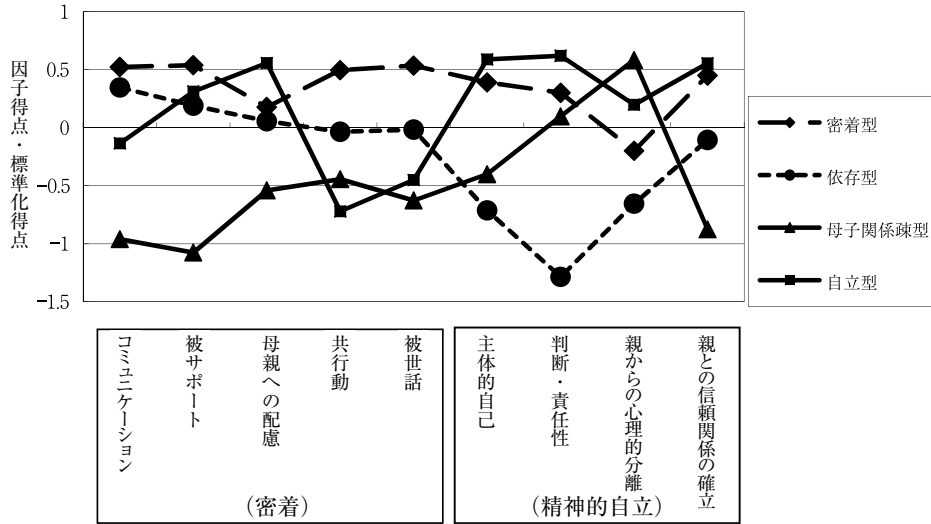


Figure 1 距離・自立クラスターの下位因子プロフィール

Table 4 距離・自立クラスター別娘の密着因子得点・精神的自立下位尺度得点の平均 (SD) と多重比較の結果

	1 密着型 (n = 74)	2 依存型 (n = 29)	3 母子関係疎型 (n = 48)	4 自立型 (n = 20)	多重比較の結果
<b>密着因子得点</b>					
コミュニケーション	0.52 (0.61)	0.35 (0.62)	-0.96 (0.89)	-0.13 (0.49)	1・2・4>3 1>4
被サポート	0.53 (0.49)	0.19 (0.54)	-1.08 (0.77)	0.32 (0.39)	1>2・3 2・4>3
母親への配慮	0.17 (0.77)	0.06 (0.76)	-0.54 (0.88)	0.56 (0.57)	1・2・4>3
共行動	0.50 (0.57)	-0.03 (0.90)	-0.44 (0.98)	-0.72 (0.69)	1>2>4 1>3
被世話	0.53 (0.62)	0.17 (0.75)	-0.63 (0.82)	-0.45 (0.61)	1>2>3 1>4
<b>精神的自立下位尺度得点</b>					
主体的自己	3.73 (0.49)	3.02 (0.41)	3.22 (0.67)	3.86 (0.65)	1・4>2・3
判断・責任性	3.74 (0.50)	2.62 (0.50)	3.60 (0.69)	3.97 (0.51)	1・3・4>2
親からの心理的分離	4.14 (0.60)	3.89 (0.46)	4.56 (0.36)	4.35 (0.30)	3・4>1・2
親との信頼関係の確立	4.28 (0.51)	3.83 (0.66)	3.20 (0.92)	4.36 (0.42)	1・4>2・3

全て5%未満の水準で有意差あり。

どものことを常にあたたかく見守っている。」など娘をサポートする態度を示していることから「サポート」因子と命名した。

2. 距離・精神的自立の様相の類型化

母親との距離と精神的自立は娘においてどのように並存するのかを検討するために、全データにおける娘の母子密着下位因子毎の因子得点、精神的自立度下位尺度得点(標準化得点)を变量として階層型のクラスター分析(グループ間平均連結法)を行い、プロフィールの形状が解釈可能な4つのクラスターを抽出した。次に、各ク

ラスターの特性を見るためにクラスターを独立変数、各因子得点・尺度得点を従属変数とする一元配置の分散分析を行った結果、全得点において有意な差が見られたため、さらに Tukey 法により下位検定を行った (Figure 1, Table 4)。

まず、クラスター1は母子密着下位因子得点では「コミュニケーション」「被サポート」「母親への配慮」「共行動」「被世話」が押し並べて高いといったように行動的にも精神的にも母親との距離が近く、精神的自立下位尺度得点では「親からの心理的分離」が低く、「主体的

**Table 5** 娘のクラスター別母娘の「抑うつ」尺度得点の平均値 (SD) および多重比較の結果

	1 密着型	2 依存型	3 母子関係疎型	4 自立型	多重比較の結果
母親	1.91 (0.36)	1.98 (0.46)	2.03 (0.36)	1.81 (0.38)	n.s.
娘	2.03 (0.36)	2.41 (0.41)	2.42 (0.48)	2.01 (0.48)	1・4<2・3

全て5%未満の水準で有意差あり。

**Table 6** 娘の距離・自立クラスター別母親の密着因子得点の平均 (SD) と多重比較の結果

	1 密着型 (n=62)	2 依存型 (n=26)	3 母子関係疎型 (n=37)	4 自立型 (n=19)	多重比較の結果
コミュニケーション	0.37 (0.74)	0.24 (0.72)	-0.53 (0.99)	-0.44 (1.07)	1・2>3・4
共行動	0.34 (0.72)	-0.14 (1.07)	-0.16 (0.79)	-0.60 (0.53)	1>2・3・4
世話・関心	0.19 (0.77)	0.06 (0.99)	-0.20 (0.81)	-0.16 (1.00)	n.s.
子に頼る	0.17 (0.71)	0.07 (0.93)	-0.28 (0.83)	-0.14 (1.05)	n.s.
サポート	0.17 (0.62)	0.12 (0.87)	-0.26 (0.84)	-0.27 (0.70)	1>3

全て5%未満の水準で有意差あり。

自己「判断・責任性」「親との信頼関係の確立」などの因子は高得点となっている。このように、この類型は母親との距離が近く母親との分離の程度が低いことが考えられるため、「密着型」と命名した。クラスター2は、母子密着下位因子得点では「コミュニケーション」は高く「被サポート」はやや高く「母親への配慮」「共行動」「被世話」は中程度とやや密着的な態度を有し、精神的自立下位尺度得点では「主体的自己」「判断・責任性」「親からの心理的分離」は非常に低く母親との分離がなされず自己統制感が低いことが窺われることから、「依存型」と命名した。さらに、クラスター3は母子密着下位因子得点では「コミュニケーション」「被サポート」「母親への配慮」「共行動」「被世話」が押し並べて低く、行動的にも精神的にも母娘間の距離が遠く、精神的自立下位尺度得点では「主体的自己」「親との信頼関係の確立」は低く「親からの心理的分離」は高いことから、母娘関係が極めて遠いことが推測されるため、「母子関係疎型」と命名した。またクラスター4は、母子密着下位因子得点では「被サポート」「母親への配慮」の高さから母親との精神的な親密さが見られ「共行動」「被世話」の低さから行動的には密では無いことが窺われる。そして精神的自立下位尺度得点では「主体的自己」「判断・責任性」「親との信頼関係の確立」は高く「親からの心理的分離」はやや高いというように精神的自立性の高さが窺われるため、「自立型」と命名した。これらのクラスターを、以下「距離・自立クラスター」とする。

### 3. 娘の距離・自立クラスターと抑うつ度

娘の全データにおいて、これら4つのクラスターにおける「抑うつ度」得点の差を分散分析で検討したところ、

有意差が示されたため、下位検定（多重比較、Tukey法）を行った。その結果、「依存型」「母子関係疎型」の「抑うつ度」得点が、「密着型」「自立型」よりも有意に高かった（Table 5）。また、抑うつ尺度の質問項目毎の差を調べると、「決断力の高さ（逆転項目）」を示す項目において「自立型」が「密着型」「依存型」「母子関係疎型」よりも有意に高かった（ $F(3,167) = 6.37, p < .001$ ）。一方、母親においては、各クラスターにおける「抑うつ度」得点に差は見られなかった。このように、母親との関係において密着的な娘と自立的な娘に抑うつ度の低さが見られ、自立的な娘には特に自己決断力の高さが見られた。

### 4. 娘の距離・自立クラスターに対応する母親の母子密着因子得点

娘の各距離・自立クラスターに対応する母親の密着因子得点（Table 6）を見ると、「コミュニケーション」は「密着型」「依存型」で「母子関係疎型」「自立型」よりも高く、「共行動」は「密着型」で他の3類型より高く、「サポート」は「密着型」で「母子関係疎型」よりも高かった。これらの結果より、「密着型」の娘の母親は、総じて娘との距離が近いと捉えていることが示唆された。さらに、「母子関係疎型」と「自立型」とでは距離・自立クラスターの特性に見られるように娘が捉える母親との関係性は大きく異なるのに対し、両型の娘の母親の捉える娘との距離には統計的差異が認められなかった。

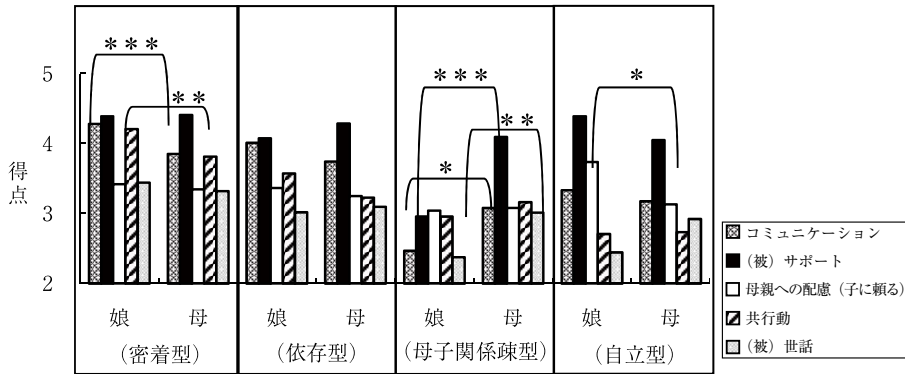
### 5. 母娘間距離認知の母娘間のズレの検討

母娘間距離認知の母娘間差に焦点を当て、その差が娘の母親との距離・自立の様相による各類型においてどのように生じているのかを検討するために、母子密着尺度の内、質問項目の内容が母娘で対応する項目を抽出し（母



**Table 7** 娘の密着・自立クラスター毎に見た密着尺度得点の平均値と標準偏差（不等号は5%未満の水準で有意差があったもの）

	密着型 (n=62)		依存型 (n=26)		母子関係疎型 (n=37)		自立型 (n=19)	
	娘	母	娘	母	娘	母	娘	母
コミュニケーション	4.28 (0.64) >	3.85 (0.66)	4.01 (0.81)	3.74 (0.71)	2.47 (1.23) <	3.08 (0.89)	3.33 (0.97)	3.18 (0.92)
(被) サポート	4.40 (0.54)	4.41 (0.47)	4.08 (0.70)	4.29 (0.59)	2.96 (1.03) <	4.09 (0.72)	4.39 (0.57)	4.05 (0.66)
母親への配慮 (子に頼る)	3.42 (0.92)	3.35 (0.74)	3.37 (0.63)	3.25 (1.02)	3.04 (0.85)	3.08 (0.91)	3.74 (0.63) >	3.13 (1.05)
共行動	4.21 (0.66) >	3.81 (0.82)	3.58 (1.12)	3.23 (1.15)	2.96 (1.30)	3.16 (1.09)	2.71 (0.84)	2.74 (0.77)
(被) 世話	3.44 (0.92)	3.32 (0.80)	3.02 (1.01)	3.10 (1.09)	2.38 (1.06) <	3.01 (0.78)	2.45 (1.07)	2.92 (0.95)



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

**Figure 2** 娘の距離・自立クラスター毎の母娘の密着得点の比較

娘各 11 項目), 娘の距離・自立クラスター毎に母娘対応する因子の尺度得点を分散分析で比較した。

まず, 母親と娘の母子密着尺度の内, 内容が母娘対応する質問項目を抽出し, それぞれが Table 2 および Table 3 に示した各 5 因子に属することを確認的因子分析で確認した。その結果, 母親データでは許容水準の, 娘データでは高い水準の適合度が示された (母親:  $\chi^2 = 55.72, df = 34, p < .05, GFI = .939, AGFI = .881, CFI = .943, RMSEA = .067$ ; 娘:  $\chi^2 = 37.72, df = 34, p = .303, GFI = .957, AGFI = .916, CFI = .989, RMSEA = .028$ )。抽出された質問項目は, 娘データでは「コミュニケーション」(質問項目 2, 22, 31; 以下, 番号は質問項目), 「被サポート」(1, 5), 「母親への配慮」(8, 10), 「共行動」(20, 24), 「被世話」(16, 32), 母親データでは「コミュニケーション」(2, 22, 31), 「サポート」(1, 5), 「子に頼る」(8, 10), 「共行動」(20, 24), 「世話」(16, 32) である。

これらを下位尺度とし, 「距離・自立クラスター」の類型毎に分散分析にて母子対応する下位尺度得点の差を検討した (Table 7, Figure 2)。その結果, 「密着型」で

は, 「コミュニケーション」と「共行動」が娘で母親より有意に高く ( $F(1,122) = 13.54, p < .001$ ;  $F(1,122) = 8.76, p < .01$ )。娘は母親が認識しているよりも母親とコミュニケーションをとり, 行動を共にしていると感じていた。「依存型」では娘と母親の認知に差は見られなかった。一方「母子関係疎型」では「コミュニケーション」, 「(被) サポート」, 「(被) 世話」が娘で母親より有意に低く ( $F(1,72) = 6.05, p < .05$ ;  $F(1,72) = 30.32, p < .001$ ;  $F(1,72) = 8.61, p < .01$ )。娘は母親が認識しているほど母親とコミュニケーションを取っていないと感じ, 母親のサポートや世話を受けていないと感じていた。「自立型」では, 「母親への配慮 (子に頼る)」が娘で母親よりも有意に高く ( $F(1,36) = 4.62, p < .05$ )。娘は母親が求める以上に母親に配慮していると考えられた。

## 考 察

本研究ではまず, 大学生女子が捉える母親との距離と自立のプロフィールより, 娘が捉える母親との関係を「密着型」「依存型」「母子関係疎型」「自立型」に類型化し,

距離の遠近といった量的特性のみにとどまらない母娘関係の質的特性を明らかにした。そして、これらがどのような場合に娘の適応や自立を促し、どのような場合に抑制するのかを検討した。まず母親との間に最も成熟した関係を築いていると考えられる「自立型」から検討すると、「自立型」は母親と行動を共にしているという感覚や母親の世話を受けているという感覚が低いものの母親からサポートを受けている感覚や母親への配慮が高く、精神的自立の程度は高く抑うつ度は低かった。このように、母親との関係において自立的な娘は母親との行動的距離は遠くとも精神的距離は近いことから、母親と精神的に繋がっているという愛着にも似た安心感を持ち、それを基盤に母親と心理的に分離し、主体的な自己を築いて自立していることが窺われた。こうしたことから、この類型では、母親との精神的距離の近さが娘の自立や適応に促進的に働いていると考えられた。次に「密着型」は母親との関係におけるコミュニケーション、行動を共にしている感覚、世話を受けている感覚といった母親との行動的距離とサポートを受けている感覚、母親への配慮といった精神的距離がともに近く、精神的自立度では心理的分離は低いものの自己統制感が高く、抑うつ度は低かった。このように母親との行動的・精神的距離が近く自己統制感が高い娘においては、その距離の近さが娘の適応を促していることが推測された。しかしSDSにおける「決断力の高さ」を示す項目得点の低さ、精神的自立下位尺度の心理的分離の低さから、「密着型」は、「自立型」と比較して自己決定力は低く、親と未分化なままであることが推測された。こうしたことから、「密着型」は、自我同一性地位 (Marcia, 1966) において従前からの母娘関係を継続することに迷いがなく母親との情緒的絆が強く独立性が低い「早期完了型」(Campbell, Adams, & Dobson, 1984) と通ずる特徴を持つと考えられた。アイデンティティ達成型と早期完了型はともに適応が高く、現在に自己投入できており、両者には一見違いがないように見えるが、前者は自分で意思決定をして人生の方向性を決定しているのに対し、後者は理想化された親の期待の上にアイデンティティを築いている (Frank et al., 1990) という違いがある。こうしたことからこの類型の娘の母親との関係性は、「自立型」ほど成熟しておらず、その距離の近さが自己統制感を育み適応を支えてはいるものの、心理的分離は抑制していると推測された。「依存型」は母子密着尺度の下位因子得点が中程度からやや高いところに分布しており、精神的自立度は押し並べて低く、抑うつ度は高かった。このように母親との近い関係において自己統制感が低い娘においては母親との距離の近さが娘の自立と適応を抑制していることが窺われた。「依存型」には母親との親密な関係の中で息苦しさを感じていると臨床的に言われている娘が

属すると考えられるが、こうした娘の母親との関係には、緊密性、母親の強い支配性、これへの娘の巻き込まれが見られ (信田, 2008; 高石, 1996)、これが娘の自己統制感の低下と関連しているものと考えられる。一方「母子関係疎型」では母子密着尺度下位因子得点が押し並べて低いことから行動的にも精神的にも母親との距離が遠く、抑うつ度は高かった。親との心理的分離の高さと親との信頼関係の低さから独立的であることが窺われるものの主体的自己の確立の程度は低く、真に自立しているとは言えないと考えられた。このように母親との距離が遠い場合には娘の自立や適応の低下が見られるという研究 (Lamborn & Steinberg, 1993; Beyers et al., 2003) と合致する結果となり、「母子関係疎型」に見られるように母親との距離が行動的にも精神的にも遠い場合には、こうした母親との距離の遠さが娘の自立や適応を抑制していると考えられた。

これらの類型を基にした検討により、母娘間の距離は遠近といった量的特性のみで把握するのでは十分ではなく、母親との関係において娘が自己統制感を持っているのかどうかといった質的特性を考慮に入れる必要があり、これもその距離が娘の自立や適応にどのように関わるのかを規定する要因となることが明らかになった。すなわち、母親との距離の量的特性では、母親との距離が遠い場合には娘の自立や適応は抑制されることが示された。次に質的特性としては、母親との距離が近い場合にはその距離の近さが娘の自己統制感を育むようなものであると、親と心理的に分離していてもしていなくても娘は適応的であると考えられた。そして、こうした母親との距離の近さは娘の自立を促進し、心理的な分離がなされると娘は自立できると推測された。一方、母親との距離が近い中で娘の自己統制感が低い場合には娘の適応は低く、自立も抑制されると考えられた。

次に母娘間距離認知のズレが、娘の類型によってどのように異なるのかについて検討した。「自立型」では、母親が子に頼る気持ちよりも娘が母親に配慮する気持ちが高かった。自立の時期を迎えた子の親の発達課題は「子をサポート資源として見られるようになることである」というが (Aquilino, 2005)、「子は子でありながら親に」という娘の発達の变化に、「親は親でありながら子になる」という母親の発達の变化 (落合・佐藤, 1996) が合致していないと考えられ、こうした変化は娘先行的に推移することが示唆された。一方「密着型」では娘は母親と比較してコミュニケーションや共行動が高く、母親が捉える以上に母親との行動的な距離を近いと感じていた。こうしたことから、「密着型」の娘は青年期から成人期への移行期においても従前からの母親に対する親密的欲求を持ち続けていることが窺われ、こうした行動的な距離の近さは、母親先行的にやや離れる方向に推移

することが推測された。また「依存型」では母娘間に認知の差がなかった。「依存型」の娘の適応度は低いものの、母娘間の相互の欲求・応答がぴったりフィットしており、変化することは困難であることが推測できる。最後に「母子関係疎型」は、母娘間の認知差が最も顕著だった類型である。娘は、母親と比較してコミュニケーションを取ったりサポート・世話を受けていたりしている認知が低いといったように、母親が認識している以上に母親との距離を遠いと感じていた。特に娘が母親にサポートされているという認知が、母親が娘をサポートしているという認知より著しく低かった。この母娘間の認知差の要因としては、母親の娘へのかかわりが、娘の欲するところと比較してズレていたり不足していたりして娘の欲求を満たすようなものではないこと、娘が母親との関係において信頼感を基盤とするような情緒的絆を築くことができず、母親の意図を汲むことが難しいことなどが推測される。このように「母子関係疎型」では母娘が心理的にすれ違った状態であると考えられ、これが娘の自立や適応の低下と関連していると推察された。

これらの結果は、母娘間で互いの距離認知にズレがあることには、「母子関係疎型」のように情緒的絆の希薄さを示しそれが娘の自立や適応の低下に繋がることを意味すると考えられる場合がある一方で、「自立型」や「密着型」に見られるようにその関係性に適応的な発達変化が生じており、それらの変化が必ずしも母娘同時に生じないことを意味すると考えられる場合があることを示している。さらに「依存型」のようにズレが見られないことが、関係性が変化すべきときに適応的な発達変化が見られないことを示すと考えられる場合もある。こうしたことから、母娘間の距離認知のズレ方は、その関係性における情緒的絆と関連して娘の自立や適応に影響を与える要因となるような個体差的側面と、自立に向けて関係性が変化していることを示す発達の側面を反映していると考えられ、自立の時期の親子関係を理解する手がかりとなり得ることが示唆される。

本研究では、母娘間距離には「密着型」「依存型」「母子関係疎型」「自立型」と特徴付けられるような特性があり、これらには距離の遠近といった量的特性のほかに自己統制感、母娘間認知のズレという質的特性があり、これらが娘の自立や適応と関わっていることを明らかにした。このように、友人や恋人など、大学生女子の対人関係は範囲が広がるものの、母親との距離は娘の自立や適応に対し重要な意味を持っていることが明らかになった。

本研究の限界は、調査協力者が、精神的自立期の親子関係という、その関係性によっては極めて回答し難い質問に回答してくれたことから、比較的葛藤の少ない親子関係にあると推測される特定のサンプルであったと考えられることにある。今後の課題としては、まず母娘関係

の発達の推移のメカニズムを明らかにしていくことが挙げられる。本研究で見られた類型で考えると、「密着型」から精神的には母親との距離の近さを保ちながらも行動的には母親との距離を置くようになって心理的分離が進み、「自立型」へと移行するという推移が、母親との関係が近いままに自立して行く女性の適応的な発達推移を示していると考えられる。しかし、「密着型」から「自立型」へとという発達プロセスは、あくまで推測されるひとつのパターンであり、「密着型」の娘が早期完了型の特徴を有したまま変化しないことも考えられ、変化しにくいと考えられる「依存型」、「母子関係疎型」にも転機が訪れる可能性はあると考えられる。母娘関係に関して提示したこれらの類型が、今後どのように変化するかまたは変化しないのか、変化を規定する要因は何なのかなど、母娘両方向から見た母娘関係の変化のメカニズムを明らかにすることは、今後の課題となろう。

また、女性の発達において「他者へのケア的関与の発達」へ視点を向けることが重要であることが指摘されており（岡本，1999）、他者との関係性の最も成熟した形として、「慈しみ・ケア」が挙げられている（Josselson, 1992）。母親に支えられている気持ちを基盤として、母親を支えて行きたいという気持ちを持つようになることが女性の自立性発達の重要な側面であるならば、自立的な娘、密着的な娘、依存的な娘において共通して高かった母親を配慮する気持ちは、母親と未分化な状態での配慮性と、分化し自立した状態での配慮性とは、質的に異なる可能性がある。女性の関係性の特徴としての他者をケアする関係性に繋がるこの要素がどのように発達・変化していくのかを明らかにし、これに対する母親の期待はどのように推移していくのかについても検討する必要があるだろう。

さらに、自立の程度を測定する尺度は様々あるが（Steinberg & Silverberg, 1986；福島，1992；小沢・湯沢，1989 など）、精神的自立尺度の性別を越えた妥当性については検討する必要があると考えられる。すなわち例えば精神的自立尺度（福島，1992）の下位尺度「判断・責任性」では、「人の助けを借りず、自分で判断して行動する傾向」を測定しているが、特に女性に関しては、他者の援助を上手に借りながら判断していくことは適応的な自立性であると考えられる。このように「自立」の姿に性差があり、女性においては自立において他者のかかわりをより重視するとされる（Gilligan, 1982/1986；Miller, 1986/1989；Shrier et al., 2004）ことから、性差を考慮した、もしくは性差の影響を受けない自立の概念化、さらには自立性尺度の作成は今後の課題である。

## 文 献

Aquilino, W. S. (2005). Family relationships and support

- systems in emerging adulthood. In J.J. Arnett, & J.L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp.193-217). Washington, DC: American Psychological Association.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood : A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, **55**, 5, 469-480.
- Arnett, J.J. (2005). The psychology of emerging adulthood: What is known, and what remains to be known? In J.J. Arnett, & J.L. Tanner (Ed.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp.303-330). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barnett, R.C., Kibria, G., Baruch, G.K., & Pleck, J.H. (1991). Adult daughter-parent relationships and their associations with daughters' subjective well-being and psychological distress. *Journal of Marriage and the Family*, **53**, 29-42.
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, E., & Moors, E. (2003). A structural model of autonomy in middle and late adolescence: Connectedness, separation, detachment, and agency. *Journal of Youth and Adolescence*, **32**, 5, 351-365.
- Blos, P. (1971). *青年期の精神医学* (野沢栄司, 訳). 東京: 誠信書房. (Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: The Free Press of Glencoe, Inc.)
- Campbell, E., Adams, G.R., & Dobson, W.R. (1984). Familial correlates of identity formation in late adolescence: A study of the predictive utility or connectedness and individuality in family relations. *Journal of Adolescence*, **13**, 509-525.
- Chodorow, N. (1981). *母親業の再生産* (大塚光子・大内管子, 共訳). 東京: 新曜社. (Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. University of California Press.)
- Fischer, L.R. (1986). *Linked lives: Adult daughters and their mothers*. New York: Harper & Row Publishers.
- Fischer, L.R. (1991). Between mothers and daughters. *Marriage & Family Review*, **16**, 237-248.
- Frank, S.J., Pirch, L.A., & Wright, V.C. (1990). Late adolescents' perceptions of their relationships with their parents: Relationships among deidealization, autonomy, relatedness, and insecurity and implications for adolescent adjustment and ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, **19**, 571-588.
- 藤田達雄. (1998). 青年期における理科離れと母子密着の関連性に関する研究. *家族心理学研究*, **12**, 67-76.
- 藤田達雄. (2003). 思春期前の妻の孤独感と母子密着に関する研究. *名古屋短期大学研究紀要第41巻*, 名古屋短期大学, 愛知, 75-87.
- 福島朋子. (1992). 思春期から成人にわたる心理的自立: 自立尺度の作成及び発達の検討. *発達研究*, **8**, 67-87.
- Gilligan, C. (1986). *もうひとつの声* (岩男寿美子, 監訳). 東京: 川島書店. (Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.)
- Gleason, N.A. (1991). Daughters and mothers: College woman look at their relationships. In J.V. Jordan, G.A. Kaplan, J.B. Miller, I.P. Stiver, & J.L. Surrey (Eds.), *Women's growth in connection* (pp.132-140). New York: The Guilford Press.
- Grotevant, H.D., & Cooper, C.R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development*, **29**, 82-100.
- Josselson, R. (1992). *The space between Us*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kaplan, A.G., & Klein, R. (1991). The relational self in late adolescent woman. In J.V. Jordan, G.A. Kaplan, J.B. Miller, I.P. Stiver, & J.L. Surrey (Eds.), *Women's growth in connection* (pp.122-131). New York: The Guilford Press.
- 柏木恵子・永久ひさ子. (1999). 女性における子どもの価値: 今, なぜ子を産むか. *教育心理学研究*, **47**, 170-179.
- 加藤隆勝・高木秀明. (1980). 青年期における独立意識の発達と自己概念との関係. *教育心理学研究*, **28**, 73-76.
- 北村琴美. (2008). 過去および現在の母娘関係と成人女性の心理的適応性——愛着感情と抑うつ傾向, 自尊感情との関連. *心理学研究*, **79**, 116-124.
- 小高 恵. (1998). 青年期後期における青年の親への態度・行動についての因子分析的研究. *教育心理学研究*, **46**, 333-342.
- Lamborn, S.D., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux : Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, **64**, 483-499.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, **3**, 551-558.
- Miller, J.B. (1989). *yes, But... フェミニズム心理学をめざして* (河野貴代美, 監訳). 東京: 新宿書房. (Miller, J.B. (1986). *Toward a new psychology of women*. Boston : Beacon Press.)
- 中西泰子. (2006). 母娘関係の親密さとその規定要因——娘のライフコース志向と母親ライフコースの類似性に注目して. *家族関係学*, **25**, 35-47.
- 西平直喜. (1990). *成人になること*. 東京: 東京大学出版会.
- 信田さよ子. (2008). *母が重くてたまらない: 墓守娘の嘆き*. 東京: 春秋社.

- 落合良行・佐藤有耕. (1996). 親子関係の変化からみた心理的離乳への過程の分析. *教育心理学研究*, **44**, 11-22.
- 岡本祐子. (1999). 女性の生涯発達とアイデンティティ—個としての発達・かかわりの中での成熟. 京都: 北大路書房.
- 小沢一仁・湯沢理恵子. (1989). 青年期の心理的離乳と同一性: 心理的離乳尺度の作成と同一性地位との関連. *帝京学園短大紀要第3号*, 帝京学園短期大学, 山梨, 63-74.
- Shrier, D.K., Tompsett, M., & Shrier, L.A. (2004). Adult mother-daughter relationships: A review of the theoretical and research literature. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, **32**, 91-115.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, **9**, (2), 69-74.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, **57**, 841-851.
- Surrey, J.L. (1991). Woman and empathy: Implications for psychological development and psychotherapy. In J.V. Jordan, A.G. Kaplan, J.B. Miller, I.P. Stiver, & J.L. Surrey, (Eds.), *Women's growth In connection* (pp.27-50). New York: The Guilford Press.
- 高石浩一. (1996). 母を支える娘たち. 日本評論社.
- 渡邊恵子. (1993). 自立と自己の性の受容 (2): 性差の検討. *日本女子大学紀要 人間社会学部第3号*, 日本女子大学, 東京, 1-14.
- 渡邊恵子. (1997). 青年期から成人期にわたる父母との心理的關係. *母子研究*, **18**, 23-31.
- White, K.M., Speisman, J.C., & Costos, D. (1983). Young adults and their parents: Individuation to mutuality. In H.D. Grotevant, & C.R. Cooper (Eds.), *Adolescent development in the family*. New directions for child development, **22**, 61-76.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: The University of Chicago Press.

#### 付記

本調査にご協力下さいました学生とのお母様に感謝致します。ご指導を賜りました青山学院大学教育人間科学部坂上裕子准教授にお礼を申し上げます。この論文の一部は、日本発達心理学会第19回大会で発表したものです。

Mizumoto, Miki (Graduate School of Literature, Aoyama Gakuin University) & Yamane, Ritsuko (Department of Education, Psychology and Human Studies, Aoyama Gakuin University). *Mother-Daughter Distance and the Psychological Adjustment and Autonomy of Emerging Adult Daughters*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.3, 254-265.

The mother-daughter relationship can be a particularly close relationship, and this paper focuses on the development of female emerging adults who are gaining autonomy. Pairs of female university students ( $n = 173$ ) and their mothers ( $n = 149$ ) participated in a questionnaire survey about the effect of the distance between mothers and their emerging adult daughters on the daughter's psychological adjustment and autonomy. The girls were first categorized into four types based on a profile of their distance from mothers and daughters' autonomy (termed as connected, dependent, detached, and autonomous types). Regarding these types, there were not only quantitative features such as near vs. far, but also qualitative features related to daughters' agency in the distance, and related to daughters' autonomy and adjustment. Next, disparities in perceptions of the distance between mothers and daughters were examined. The data suggested individual differences in relation to emotional bonds and their effects on girls' autonomy and adjustment, and developmental aspects of the mother-daughter relationship in relation to changes in daughters' autonomy.

**[Key Words]** Emerging adulthood, Mother-daughter distance, Autonomy, Psychological adjustment, Disparity of perception of distance

2010. 3. 24 受稿, 2010. 6. 14 受理

## 老年期における心理社会的課題の特質： Eriksonによる精神分析的個体発達分化<sup>1)</sup>の図式 第Ⅷ段階の再検討

深瀬 裕子

(広島大学大学院教育学研究科)

岡本 祐子

(広島大学大学院教育学研究科)

本研究は、Erikson (1950/1977・1980) の精神分析的個体発達分化の図式 Epigenetic scheme において空欄となっている老年期における8つの心理社会的課題を示し、Erikson, Erikson, & Kivnick (1986/1990) との比較から、日本における心理社会的課題の特質を検討することを目的とした。高齢者20名を対象に Erikson et al. と同様の手続きによる半構造化面接を行った。その結果、8つの心理社会的課題を説明する肯定的要素と否定的要素、および課題に取り組むための努力である中立的要素がそれぞれ抽出された。これらより、第Ⅷ段階における8つの心理社会的課題を具体的に示した。また、各課題に取り組む際に、戦争体験、家制度、社会の中での高齢者の地位という日本独自の文化が影響していることが示唆された。以上の知見は社会参加に積極的な人々における心理社会的課題の取り組み方を示すものであり、特に高齢者の心理社会的課題を理解する上で重要であると考えられた。

【キー・ワード】 老年期, 心理社会的課題, 精神分析的個体発達分化の図式, E.H. Erikson, 統合対絶望

### 問題と目的

Erikson (1950/1977・1980) は、人生を8つの発達段階にわけ、それぞれの段階に顕在化する心理社会的課題を示した。老年期の心理社会的課題は自我の統合対絶望である。統合とは過去、現在、死を含めた自分の人生を再吟味し納得できるように折り合いをつけることである。また、絶望とは、過去、現在、死および自分の人生を受け入れられないことである。

このように心理社会的課題は、統合などの肯定的要素<sup>2)</sup>と、絶望などの否定的要素<sup>2)</sup>のバランスによって成り立っている。肯定的要素が否定的要素よりも優位となった状態が適応的な発達であり、否定的要素に傾けば病理的な心的状態に、肯定的要素と否定的要素が同程度の力を有している状態は病的であると考えられる(鐘, 1986)。また、Erikson (1950/1977・1980) はそれぞれの心理社会的課題が生涯にわたって続くことを強調している。つまり、高齢者の発達を説明するには、8つの心理社会的課題の老年期における取り組み方を示す必要があると考えられる。

Erikson, Erikson, & Kivnick (1986/1990) は、高齢者を対象に面接調査を行い、8つの心理社会的課題に関する様々な努力がされていることを示した。Peck (1955) は理論的考察によって、老年期に引退の危機、身体的健康の危機、死の危機の3つの心理社会的課題と危機を仮定した。その後、老年期の心理社会的課題に関する研究は、統合の構成要素や課題達成度を測定する尺度の作成、それらと心理的健康との関連が検討されている(Rosenthal, Gurney, & Moore, 1981; 岡本・山本, 1985; Whitbourne, Zuschlag, Elliot, & Waterman, 1992; 中西・佐方, 2001; Torges, Stewart, & Duncan, 2008)。また、近年では中年期に顕在化する課題である世代性と統合の関連を示唆する報告もある(McAdams, Aubin, & Logan, 1993; James & Zarrett, 2006)。これらの研究のうち、高齢者を対象として8つの課題全てを検討した研究は少ない(Viney & Tych, 1985; 岡本, 1997)。Viney & Tych は、8つの心理社会的課題のバランスを捉えるため、面接によって得られた語りを評定し、8つの課題全てについてパーセンタイルで示すCASPM (Content Analysis Scales of Psychosocial Maturity) を作成している。我が国では岡本 (1997) が、高齢者を対象にアイデンティティ・ステータスと8つの心理社会的課題への取り組み方の関連を検討し、「老年期のアイデンティティ統合のヴィジョン」を示した。

さて、心理社会的課題は時代や文化の影響を受けることが想定された概念であり、Erikson et al. (1986/1990)

1) 「漸成発達」とも訳されている。

2) 原語は Syntonic と Dystonic である。朝長・朝長 (1990) はこれらを「同調性」「非同調性」と訳したが、鐘 (1986) は、心理力動的観点から「プラスの心的な力」と「マイナスな心的な力」と表している。これを踏まえ、本稿ではより端的に「肯定的要素」「否定的要素」と記すこととした。

Table 1 調査対象者のプロフィール

対象者 No.	性	年齢	同居家族 <sup>a)</sup>	職歴 <sup>b)</sup>	現職
A	女	86	独居	専業主婦	無職
B	女	82	夫 (息子家族)	専業主婦	無職
C	男	81	妻	管理職 - 管理職	無職
D	男	80	妻	金融業 (定年退職) - 管理職	無職
E	女	77	娘	農業, 事務職 (パート)	無職
F	男	77	妻	福祉職員 - 教員	嘱託
G	男	77	妻 (娘家族)	製造業 (定年退職) - 管理職	無職
H	女	76	夫 (息子家族)	製造業 - 調理職	無職
I	女	75	独居	農業, 事務職 (パート)	農業
J	男	75	妻	技術職 (定年退職) - 技術職 (嘱託)	無職
K	男	74	妻	保安業 (定年退職) - 企業	無職
L	女	73	娘	看護師 - 教員 (定年退職)	無職
M	男	73	妻	教員, 自営業	自営業
N	男	71	妻 (娘家族)	製造業 - 営業職 - 運転手 (定年退職) - 嘱託	無職
O	女	70	夫, 義母	専業主婦	無職
P	男	69	妻	保安業 - 研究職 (定年退職) - サービス業 (嘱託)	嘱託
Q	女	68	夫	事務職 (パート)	無職
R	女	68	夫	事務職 (パート)	無職
S	男	66	妻	販売職 (定年退職)	無職
T	男	65	妻, 息子	管理職 - 教員	嘱託

注. <sup>a)</sup> カッコ内は近隣に住んでいる家族を示す。

<sup>b)</sup> カッコ内は雇用形態あるいはその職を定年退職したことを示す。またハイフンは転職あるいは退職により職が変わったことを示し、カンマは副職を示す。

では、社会情勢の影響や個人の人生背景からの考察が行われている。また、これまでの研究において、人種の違いや欧米と日本の文化によって心理社会的課題の取り組み順番や、その取り組み方が異なることが指摘されている (無藤, 1979; Ochse & Plug, 1986)。

これらの知見を踏まえると、老年期の心理社会的課題の特徴として次の2つが挙げられる。第1に、老年期においても基本的信頼感 対 基本的不信感から統合 対 絶望までの8つの心理社会的課題があり、それぞれの課題における肯定的要素と否定的要素のバランスによって発達が説明されること、第2に、心理社会的課題には文化や時代が強く影響するため、現在の日本の高齢者を対象とした研究が求められることである。しかし、既述したように老年期における8つの心理社会的課題を検討した研究はごくわずかである (Viney & Tych, 1985; 岡本, 1997)。また、これまでの研究では心理社会的課題のうちの肯定的側面のみが取り上げられてきたため、肯定的要素と否定的要素のバランスを取るための努力は具体的に示されていない。さらに、現在の日本の高齢者を対象とし、その時代や文化を踏まえた実証的研究は行われて

いない。

### 本研究の目的

以上より本研究は Erikson et al. (1986/1990) と同様の手続きによる調査を行い、以下の2点を検討することを目的とした。1) 老年期における8つの心理社会的課題の特質を、主に肯定的要素と否定的要素のバランスの観点から捉え、2) Erikson et al. (1986/1990) との比較から、日本における心理社会的課題の特徴について考察する。さらにこれらを踏まえ、日本の高齢者における8つの心理社会的課題を検討する。

## 方 法

### 調査対象者

高齢者大学および第一著者の知人を通じ、65-86歳の在宅で生活を営む高齢者20名 (男性11名、女性9名。平均年齢74.15歳) を調査対象者とした (Table 1)。

### 手続き

個別の半構造化面接を実施した。調査時間は120分-300分で、1-5回に分けて実施した。面接は対象者が指定する場所 (大学の調査室、対象者の自宅、喫茶店、

公共施設の会議室)で実施した。調査開始前に面接承諾書に署名を求め、録音や結果の公表についての同意を得た上で、内容をすべて録音した。まず年齢、生年月日、同居・別居家族と生活歴について聴取した(Erikson et al., 1986/1990の面接1にあたる)。その後、「どう感じているのかについて、ご自由にお答えください」と教示し、適宜 Erikson et al. から抜き出した8つの心理社会的課題に関する質問をした(Erikson et al.の面接2にあたる)。ただし、Erikson et al. は質問内容を明記していないため、質問内容が記述してある箇所や、報告者の語りから質問を推測し、記述してある内容を最大限反映させて質問項目を抽出した。心理社会的課題に関する質問項目は Appendix 1として添付した。なお、本調査は広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会によって承認された。

### 分析方法

分析は以下の手順で行った。①逐語記録から、現在について、あるいは現在と比べた過去について、心理的意味を含む語りを文章単位(1-5文程度)で抜き出した(語りの総数267個)。②Erikson et al.(1986/1990)、鍾(1986)を参考に各段階の特徴を記述した評定マニュアルを作成し(Appendix 2)、このマニュアルに従って①で抜き出した語りを Erikson の8つの段階に分類した。③岡本・山本(1985)を参考に、各段階に分類された語りを課題によく取り組んでいる肯定的要素、課題に取り組んでいない、あるいは課題に否定的な取り組みをしている否定的要素、および、いずれにも分類されないが心理的意味を含んでいた、肯定的要素と否定的要素の両方の意味を含む中立的要素に分類した。④各要素の中で同様の意味内容と考えられる語りをグルーピングし、〈カテゴリ〉とした。最終的に各段階に5-10カテゴリ、合計57カテゴリが生成された。以上、語りの分類に関する分析は、臨床心理学を専攻する大学院生3名(うち1名は第一著者)で行った。

信頼性を検討するため、評定マニュアルを基に、臨床心理学を専攻する大学院生1名が評定を行った結果、段階の一致率は83.15%、〈カテゴリ〉の一致率は85.59%であった。なお分類が一致しない場合は、分析者3名と評定者1名で協議の上、分類を決定した。

## 結果と考察

分析の結果、老年期における8つの心理社会的課題を説明する要素が示された(Table 2)。まずこれらの要素の定義について検討し、次に段階ごとに特徴を述べ、日米の比較を行った上で、日本の高齢者の8つの心理社会的課題を示す。

### 各要素の定義

すべての段階において肯定的要素、否定的要素および

中立的要素が示された。肯定的要素は課題によく取り組み、肯定的な発達に向かっていることを示し、否定的要素は課題に取り組むことができずにいる様態を示している。肯定的要素と否定的要素はそれぞれ精神分析的個体発達分化の図式における第Ⅷ段階の対概念である。では肯定的要素と否定的要素の両方の意味を含む中立的要素はどのような様態なのであろうか。Erikson et al.(1986/1990)は、本研究で得られた中立的要素と同様の語りを「自分を信頼できる全体としてとらえられる生涯続いた感覚と、それに相対して荒涼とした分裂としてとらえる感覚との間のバランスを保つために、以前の課題をうまくまとめようとして、各個人はどのように奮闘しているのか」(p.58)であるとしている。これを踏まえると、本研究で示された中立的要素は Erikson et al.(1986/1990)の示した各心理社会的課題のバランスを得るための奮闘であり、肯定的要素と否定的要素のバランスをとるための努力であると推察される。以下では、この仮説を踏まえ Table 2にまとめた結果について論ずる。

### 第Ⅷ段階の特質

第Ⅷ段階はこれまでの人生と、自分の死への意味づけという2つのテーマから構成されていた。Erikson et al.(1986/1990)は第Ⅷ段階の特徴として過去、現在、未来の統合を示している。本研究ではこのうち、過去と現在の統合がこれまでの人生への意味づけ、未来の統合が自分の死への意味づけとして分類された。また、肯定的要素を構成するカテゴリである〈人生に納得〉に後悔の気持ちが含まれていることが特徴であった。先行研究では、老年期の統合は「今までの私の人生は大変意義深い価値あるものだった」(岡本, 1997)や、「私のこれまでの人生はかけがえのないものだと思う」(中西・佐方, 2001)など、否定的側面が含まれない項目による測定が主であった。しかしそもそも統合とは、過去を評価し、葛藤を解決し、過去を統合する試みである(山口, 2000)。すなわち、統合とは後悔のある人生をどのように捉えるかで示されるものであり、本研究のように後悔の気持ちが含まれていることは、むしろ妥当であると考えられる。

**第Ⅷ段階の日米比較** Erikson et al.(1986/1990)の「人生を引き受ける」がほぼすべての対象者に認められた。回想研究では、語り直したり想起する度に、過去が肯定的に捉え直されることが示されている(Butler, 1963)。本研究と Erikson et al.の示した第Ⅷ段階の課題への取り組みの様態がほぼ一致したことも、これによって説明でき、老年期における、時代や文化に寄らない特質であると考えられる。

**第Ⅷ段階の心理社会的課題** 否定的要素に死を恐れる様態ではなく、〈死を否認〉が現れたこと、過去・現在・未来の人生に絶望するというより、人生の後悔に固執す



Table 2 老年期の心理社会的課題に関するカテゴリおよび語りの例

段階	要素 <sup>a)</sup>	〈カテゴリ〉 人数：対象者 No.	カテゴリの説明	語りの例 (対象者 No.)
第Ⅴ段階	Pos.	〈人生に納得〉 N=7：A, D, F, J, M, O, P	人生に、後悔を含めて納得している。	「人間って“これで満足”ってことはないと思うけど、まあまあこの人生でよかったんじゃないかと思う。」(A)
		〈死を考える〉 N=4：B, J, L, Q	死に方を具体的に考えている。	「死ぬことはいつも考えるよ。目に見えてるから、死に方考えるの(笑)なるべくコロッと死にたいっていうのと、寝た切りになりたくないっていうのがすごくある。」(L)
	Neu.	〈死を意識〉 N=7：A, B, H, I, P, Q, R	死ぬまでの間、楽しく穏やかに過ごしたいと思っている。	「あと10年。あと10年楽しく過ごせればいい。子どももそれなりに一人前になってるし、後は自分たちが健康で、したいことをして、楽しければいいかなって。」(P)
		〈過去を切り離す〉 N=1：E	不幸な過去を、現在と切り離す。	「今は幸せな生活だし。人間早く切り替えないと、いつまでも昔のことを思ってもしょうがない。」(E)
	Neg.	〈死を否認〉 N=4：A, C, E, M	自分の死を考えない。	「将来はクエスチョンです。あまり考えないようにしています。」(A)
		〈人生に後悔〉 N=4：E, F, H, L	自分の力ではどうしようもできなかった人生の後悔があり、それに固執している。	これまでの人生「あんまり満足してない。経済的な理由があって、自分のしたい時にしたいことができなかったって言うのがありますね。もし今の世の中に生まれてたら色んなことしたかっただろうなって。」(L)
第Ⅶ段階	Pos.	〈一歩引いてかかわる〉 N=9：A, C, D, E, J, K, M, N, P	子どもや孫に、距離を置いてかかわろうとする。特に孫の世話は「親の役目」と考えている。それでも、子・孫との関係は持ち続けている。	「孫の教育方針にも口出ししません。育ていく子は親の責任ですから。口出ししてはいけなと。でもいい事だけは褒めてやります。」(C)
		〈役割逆転〉 N=5：E, G, I, L, M	子どもに世話されることを引き受ける。	子どもたちはいつも私に文句を言う。私。割と考えないでばつと行動しちゃうから、それを心配してるの。私はあまり反発しない。(L)
		〈育児に満足〉 N=6：C, D, I, L, M, P, Q	自分の育児体験に満足している。あるいは、自分が世話したものの成長に満足している。	「娘は『お母さん大変だったね。百姓しながら3人も大学に行かせて、よくやったわって思うよ』って言います。」(L)
	Neu.	〈次世代の幸せ〉 N=3：E, K, O	自分より、子・孫など次世代の幸せを願う。	将来は「子どもたちの幸せを願いますね。」(O)
		〈世話役割の維持〉 N=7：D, F, N, O, P, S, T	子・孫を世話する役割を維持している。	「孫に、悪いこととか、しちゃいけないことはちらちらっと言ってますね。その方が効果があるみたいだね。細かく言うよりは。親の言うことは聞かなくても、結構お祖父ちゃんお祖母ちゃんの言うことは聞いてくれるみたいです。」(P)
		〈世話を遠慮〉 N=5：H, J, L, O, P	子どもに世話されることを、子どものために遠慮する。	「やっぱり子どもに面倒はかけられないっていうのがある。寝たきりになって介護はやっぱり大変だからね。」(L)
		〈継承を再考〉 N=3：B, G, R	継承できないことを、再考したり捉えなおしたりして、納得しようとしている。	「子どもがいないから、跡継ぎのことね。やっぱりいないよりいたほうがいいよねって。」(R)
	Neg.	〈次世代との隔たり〉 N=5：A, H, J, N, O	自分の経験や思いが、他の世代に分られないだろうという思い。	孫の大学進学について「今の人は誰でも努力すれば大学に行けるって言う気を持つてると思うけど、私たちの時代からすれば、そうとう勉強が出来ないと奨学金なんてもらえないって言う時代でしたからね。」(J)
		〈育児に後悔〉 N=4：E, H, O, T	育児に後悔が残っている。	「子育ての時に、ちょっとわがままに育ててしまったかなとか、もっと強く育てておけばよかったなって思うようなところもありますし。」(E)
		〈役割逆転を拒否〉 N=5：B, J, K, L, S	子どもに世話されることを拒否・否認する。	将来、介護されることについて「あまり世話になりたくないよ。出来るだけ世話にならないような生活をしていきたい。親は親、子どもは子どもって思ってるから、親がだめになったから子どもに面倒をみてもらうっていう考えはあまりない。」(S)
第Ⅵ段階	Pos.	〈相互補助〉 N=4：B, E, G, S	配偶者や友人と助け合ってきたという、相互補助の感覚。	夫とは「お互いにちょうどいい感じ。昔からそう言う感じ。2人を足してちょうどいい。」(B)
		〈心を許せる〉 N=4：B, E, K, Q	この相手にならずべてをさらけ出せるという感覚。	「色んなことを話できるから、友達っていうのはいいねってつくづく思う。友達、何でも話ができ、信頼もしてるし。親戚にできないことも話せる。」(E)

第VI段階	Pos.	〈支えられ〉 N=7: A, C, L, M, N, P, T	相手が自分を一番理解してくれ、支えられているという感覚。	「自分の一番の支えになっているのは、家族、特に妹との関係かしらね。同じ時代に同じ家で育ってるから。」(L)
		〈尊敬〉 N=4: B, F, R, O	相手を尊敬している。	「妻がいつの間にかわしを鞭うちよるんよ。『今のうちにしたいことはせにゃ』って、「そりゃそうよね」って。あれだけは関心するんよね。それが愛情になって思うんよね。」(F)
	Neu.	〈一定の距離を置く〉 N=3: H, I, R	関係を続けるために、一定の距離を置こうとする。	友達とは「心からの付き合いということはないよね。親しき仲にも礼儀ありってことでね。いくら友達でも、ある程度の距離を置かないといけないのよね。」(I)
		〈新しい関係を築く〉 N=5: E, L, N, O, R	現在も関係を広げようとする。	「歓迎会とか送別会は、全然知らない先生のもも行ったりする。私はヒマだからね。みんな遠慮しないでし、私も人見知りしないからぱっと知り合いになるし。」(L)
〈同じレベル〉 N=4: C, H, R, T		同じレベルあるいは同じ価値観の相手と関係を持ちたいという感覚。	仲のいい人は「話が合うのよね、私の年齢も主人の年齢も、子どもの年齢も近いからね。あまりかけ離れると、話がちょっと違うでしょう。」(H)	
Neg.	〈変化に折り合う〉 N=8: B, D, E, F, G, H, J, O	亡くなったり、衰退したり、変化した相手との関係を受け入れる。	「友人が亡くなっても、不思議にね、あんまり悲しいとかいうことはなくて、『ああそうか、ついに亡くなったか』って言うぐらいのこと。『そうよね、みんな一病息災よね、無病息災いようはないよね』って。」(F)	
	〈独立独歩〉 N=5: E, G, J, L, Q	誰かに頼りたくないという感覚。	「お互いに、同じ趣味で分からないことがあったら相談をするような仲間ですね。自分の悩みを聞いたり話したりはしないですね。話しても分からないんだからという。だから割と独立独歩ですね。」(J)	
第V段階	Pos.	〈寂しさを感じる〉 N=7: B, F, J, K, L, O, S	関係がなくなったことに、寂しさを感じている。	「友達の葬式には何度か行ったね。最近になったら、同じような年代の友達が亡くなると、侘しさを感じるよね。」(K)
		〈自己感覚の維持〉 N=5: F, N, O, P, T	自分らしさを、ずっと持ち続けているという感覚。	「小さい頃から内気だとか陰気だとか。目は自分の方に向いてましたから。今でもそうです、内向的なところはありますから。外に向かって発信するよりは、自分で考えるとかいう方があるから。」(T)
	Neu.	〈高齢者のモデル〉 N=3: B, M, P	高齢者のモデル・生きるモデルを持っている。	「杖ついて、腰の曲がったお婆さんとか、足を引きずったお爺さんなんか（旅行に）行ってるのよ。あんな方がまだいると思ったら、私も頑張らなと思うわ。」(B)
		〈生きる目的〉 N=3: I, N, T	これから先の生きる目的を持っている。	料理を勉強しているのは「将来必要になるかもしれないからっていうのはありますね。」(N)
		〈自分らしさの確認〉 N=2: H, T	自分らしさの確認を、親から受け継いだもので確認する。	「アイデアを形にしていこうということが出来る力を持っているということが私の私らしいところ。この原点、絵を描くことは私の父親が好きだったらいい。それから愛情に包んで肯定感を与えるというのは母親が果たしてくれたこと。」(T)
		〈取り戻す〉 N=7: G, I, L, M, O, P, R	過去にやり残したことを、今、している。	「やっぱり小さい時にできなかったピアノは今してますね。」(L)
	Neg.	〈後悔を再考〉 N=3: C, I, P	やり残したこと、後悔を再考して、納得しようとしている。	「貧乏であるがゆえに、どれだけ情けない思いをしたことがあるか。でも、だから今駄目だっという気持ちは一切持ってません。その時点ではものすごく悔しい思いをさせられましたけど、決して負けるかという気持ちもありましたしね。」(C)
〈過去に納得できず〉 N=5: H, K, L, N, R		過去の自分のおこないに、納得できない。	「今考えてみると、金使うことはしたけど、本当の努力はしてなかったなと思う。」(N)	
第IV段階	Pos.	〈生きる目的の喪失〉 N=1: E	生活に目的がない。	「この歳になったら、もうあれをしたいとかっていう希望はあまりないですね。」(E)
		〈喜び・楽しさ〉 N=7: E, F, G, J, K, L, S	活動自体、あるいは解決のプロセスに喜びや楽しさがある。	「園芸はやっぱ手を入れただけね、愛着を感じるんですよ。だから好きなんです。」(F)
	Neu.	〈すがすがしさ〉 N=3: H, K, R	その活動をすることで、気持ちがすがすがしくなる。	「歩くと気分がすごくすっきりするの。」(H)
Neu.	〈上達・成長〉 N=4: G, H, K, L	活動において、上達や成長を目指している。	「こういう活動は、自分の価値を高めたっていうのがあるよね。明日死ぬかもしれないっていうのがあっても、今日いろんな事を学んでおきたいっていう。」(G)	

第Ⅳ段階	Neu.	〈意味づけを変える〉 N=5: E, G, K, L, P	活動目標を高いものではなく、納得のいくもの、という様に意味づけし、劣等感を抱かないようにする。	「活動に息詰まることはあったと思うんだけど、いい方に考えるから、あまりそうは思わなくて。だから続けられるんだと思う。」(L)
	Neg.	〈あきらめる〉 N=3: E, K, Q	活動に劣等感を持ち、その活動をやめる。	「パソコンはちょっとやってみただけど、お手上げでした。」(Q)
第Ⅲ段階	Pos.	〈挑戦〉 N=7: D, G, I, J, N, P, S	新しい活動・物事に挑戦する気持ち。	「私の学生時代の学問からは大分発達してるし、そういうものに取り残されないように、新しい話は聞いていきたいと思いますよね。」(G)
	Neu.	〈責任を持つ〉 N=4: C, F, M, T	その活動は自分でないと出来ないという感覚や、責任を持っている。	「今やっている仕事について、かっこよく言えば使命を感じているということですかね。」(T)
		〈社会への恩返し〉 N=3: A, G, P	社会に恩返しする目的を持っている。	「ボランティアは自分が出ることだったらやろうということで、お世話になりっぱなしだから、恩返しもおこうと思って。」(P)
		〈衰退を意識〉 N=2: I, R	活動ができなくなることを意識しながら、活動を続ける。	「旅行がすごく好きで、これから年取ったらだんだん行けなくなるから、今元気なうちに旅行に行くんです。」(R)
	Neg.	〈現状維持〉 N=5: A, E, K, L, O	活動に目標はなく、現状を維持することで精いっぱいと感じている。	「前は、庭にしても、あれをこうして、今度はここにあれを植えてって考えてたけど、今は現在の生活を守りぬくってことしか考えられない。」(O)
		〈活動に目的なし〉 N=2: D, E	活動に積極的な目的がない。	趣味は「暇をなくしてくれるのが一番いいよね。」(D)
第Ⅱ段階	Pos.	〈内的・外的自律〉 N=13: A, B, F, G, H, I, J, K, L, M, P, Q, R	内的・外的な変化がありながら、それらに負けないように努力・工夫する。	「デパートに行くのも好きだし、バーゲンに行くのも好きだし。そうして自分を励ましてるのよ。自分を元気にするためにしてるの。」(B)
	Neu.	〈体力の衰えを否認〉 N=3: E, K, P	体力の衰えを否認する。	活動をこれから先もやっていける自信は「100%あります。」(P)
		〈範囲の限定〉 N=5: D, F, H, L, P	コントロールする範囲を変えたり、縮小させて、活動を続けようとする。	「目が悪くなって、手芸とかは今はできなくて。でも歩くことは出来るから、毎朝1時間くらいやって。」(H)
	Neg.	〈変化に抗えない〉 N=12: A, D, E, G, J, I, K, L, M, N, O, Q	年をとるといふ変化に勝てないという思いが強い。	「ものを覚えられないっていうのが癪に障るよね。記憶がね。やっぱり年齢には勝てないなって。」(O)
		〈外的理由〉 N=2: K, P	外的な事象を機会に、その活動をやめる。	仕事は「今行ってるところが移転するみたいで、その時を境に辞めようかなって。」(K)
	第Ⅰ段階	Pos.	〈神や運命に感謝〉 N=4: F, I, O, T	神や運命といった、絶対的なものに感謝する。
〈親への感謝, 安心〉 N=4: H, I, K, T			親的人物への感謝の気持ち。	兄弟が多いのに「育て上げてくれたっていうことに対して、親には本当に感謝してます。」(H)
Neu.		〈後悔を伴う感謝〉 N=4: I, N, O, T	親に対する自分の言動に後悔があるが、その背景には、親への感謝が含まれている。	「お姑さんには何度も『ありがとうございます、すみません』って言ったけど、あれを自分の親に1回でもいいから言えばよかった。」(I)
		〈不信から感謝に〉 N=2: O, T	以前は親に不信感を持っていたが、それが現在は感謝に変わっている。	「私の不幸は親が亡くなったこと、長男が亡くなったこと。だけどそれも後になって振り返ってみたら、それを逆手に取って生きてきたっていう。そういう不幸はあったけれども基本的には愛情に恵まれて前向きに生きてきている。」(T)
		〈一部に信頼〉 N=2: G, M	限定された世界に信頼感を持っている。	「色々行ってみて、やっぱり日本が一番いいなって。飛行機から見ると外国の山はみんな灰色なんですよね。日本に帰ってきて初めて緑色の山が見える。」(G)
Neg.		〈社会に対する不信〉 N=4: B, H, I, R	社会に不信感を持っている。	「今の時代は何かにつけて問題があるでしょう。」(H)
	〈両親に不信〉 N=1: L	両親に不信感を持っている。	「今両親のことを思うと、もうちょっとちゃんと道を作ってくれたらよかったなって思うようなところはあるのよ。」(L)	

注. <sup>a)</sup> Pos. は肯定的要素, Neu. は中立的要素, Neg. は否定的要素の略である。

る様態（〈人生に後悔〉）が見出されたことから、否定的要素は Erikson et al. (1986/1990) と異なり、統合対否認・後悔であると考えられる。

#### 第Ⅶ段階の特質

第Ⅶ段階は、子どもや孫へのかかわりが一歩引いたものになったり、世話される立場になるといった世話役割の変化が主要なテーマであった。新木 (2005) は、高齢患者と看護実習生のかかわりから、祖父母の世代性の発揮には、高齢者が相手の役に立つ感覚が重要であると指摘している。本研究では新木の指摘する助ける役割の維持（〈世話役割の維持〉など）に加え、育児体験への満足感（〈育児に満足〉など）も関連していることが示唆された。これらより、世話役割の逆転やそれによる現在の世話行動には、過去の育児などの世話行動への満足感が関連しているものと考えられた。また、自身の経験や上の世代から継承したものを次の世代に残そうとする様態や（〈継承を再考〉など）、情緒的な世話の感覚も見出された（〈次世代の幸せ〉）。これらは、自己の死を見据え、自分がこの世に生きた証として最後に行く世話であると考えられ、老年期における第Ⅶ段階の心理社会的課題には、自己の死が強く関連していることが示唆された。

**第Ⅶ段階の日米比較** Erikson et al. (1986/1990) は、次世代の世代性の強化のために、世話される役割を引き受けることを第Ⅶ段階のテーマとして指摘した。しかし本研究では、次世代の世代性の強化のために世話される立場を引き受ける様態の他に、子どものことを配慮して世話されないことを選択する様態が見出された（〈世話を遠慮〉）。アメリカでは成人すると子どもは家を出て独立し、以来両親が年老いても同居をする例はごくまれである（秋山, 1992）。一方、日本では家族が老親を介護することが多く、本研究の調査対象者も半数以上がその経験を有していた。すなわち、中年期に親の介護を経験した対象者は、自らの介護経験の大変さを子どもたちに背負わせたくない思いが強いと考えられる。加えて、現在自分が自由に社会活動に参加していることから、子どもたちにも自分と同じような自由な生活をさせたいという思いも背景にあると考えられる。

**第Ⅶ段階の心理社会的課題** 肯定的要素は Erikson et al. (1986/1990) と同様に、次世代の成長を見て自身の育児に満足し、それによって親役割に区切りがつけられ、若い世代のために祖父母として一歩引いた世話をすることであった。また、祖父母として若い世代とかかわりがなかったり、役割逆転の拒否が否定的要素として認められた。以上より第Ⅶ段階の心理社会的課題は祖父母の世代性対隔たり・逆転の拒否であると考えられる。

#### 第Ⅵ段階の特質

第Ⅵ段階は関係をどのように評価するかがテーマであった。老年期になると親しい家族や同世代の友人が他

界するといった関係の変化が顕著になる。このような関係の変化に対して、本研究の調査対象者は〈変化に折り合う〉〈新しい関係を築く〉など、様々な意味づけをしたり新しい関係を作るといった調整をすることで、親しい関係を持ち続ける努力をしていた。しかし、特に配偶者や親しい友人が他界した場合、亡くなってから長い時間が経ってもなお寂しさを強く感じるというカテゴリもあった（〈寂しさを感じる〉）。近年、喪失した関係を他の関係で補うという階層的補完モデル（田中・兵藤・田中, 2002）に関する研究がされているが、本研究の結果からは、補完できる関係には限界があることが示唆された。つまり、関係の価値によって、調整が可能な関係と調整できない関係があると考えられる。

**第Ⅵ段階の日米比較** Erikson et al. (1986/1990) でも、本研究と同様に、関係の変化への対応が第Ⅵ段階のテーマであった。しかし、本研究で得られた〈独立独歩〉というカテゴリが、Erikson et al. では第Ⅵ段階の課題としては取り上げられていない。Erikson et al. では親しい人との関係をいかに愛情を持って語るかが重要な様態として示されており、自立のテーマは第Ⅱ段階や第Ⅲ段階の課題への取り組みで触れている。これらを踏まえると、アメリカでは高齢者にも独立した生活が求められるが、それは関係性という点ではあまり重要視されないと推察される。一方、本研究の対象者は幼少期に戦後という混乱と貧困の時代を迎えたため、青年期には早くから大人としての責任を求められた。すなわち、この生き方が老年期を迎えた現在においても、誰かに依存せずに自分は自分として生きていくこととして現れているものと考えられる。

**第Ⅵ段階の心理社会的課題** 以上を踏まえると、老年期における第Ⅵ段階の心理社会的課題への取り組みは、関係に意味を付与することでその関係を暖かく感じ続けることと、そのためにその関係が断たれることに調整できず心細さを感じることであった。よって第Ⅵ段階の心理社会的課題は揺るぎない関係対途絶えであると考えられる。

#### 第Ⅴ段階の特質

第Ⅴ段階は、自己感覚と生きる目的をどのように持つかがテーマであった。老年期のアイデンティティ統合のヴィジョンを示した岡本 (1997) によれば、第Ⅴ段階の心理社会的課題は生きることの目的感と自分の役割意識・役割に対する積極的関与であった。本研究でもこれと同様の様態が見出された。さらに本研究では、自己感覚の確認に関連するものとして、中立的要素の〈高齢者のモデル〉〈自分らしさの確認〉が認められ、将来の自己像を具体的に抱いたり、過去の自分の行いや親と自分の共通点などの拠り所を持って自分らしさの確認をしているものと考えられる。これを踏まえると、否定的要素

の〈過去に納得できず〉は、自分らしいものが根柢を持って言えないことがその背景にあると推察される。

**第Ⅴ段階の日米比較** 本研究では自分らしさを取り戻そうとしたり(〈取り戻す〉〈後悔を再考〉)、自分らしさが見出せない(〈過去に納得できず〉)カテゴリが認められた。これは Erikson et al.(1986/1990)では見られなかった様態である。既述したように、本研究の対象者は職業選択や結婚といった人生における重要な決定を行う時期に、選択の余地のない社会で過ごしたため、本当に求めた自分らしさではなく、そうならざるを得なかった自分を確立していることが示唆される。

**第Ⅴ段階の心理社会的課題** 以上より第Ⅴ段階の心理社会的課題は確固とした自己 対 自己の揺らぎであると考えられる。

#### 第Ⅳ段階の特質

老年期の第Ⅳ段階は、プロセスに喜びを見出したり、精神や能力が洗練されることに喜びを持つことが特徴であった。成人期までの上向きな成長は、老年期では達成されにくく、劣等感を持ちやすくなる。〈上達・成長〉においても、少しずつの成長に喜びを感じたり、〈意味づけを変える〉などのカテゴリが認められたことから、これらの様態は劣等感を抱きにくくし、老年期においても活動を続けるための努力であると推察される。

**第Ⅳ段階の日米比較** Erikson et al.(1986/1990)は第Ⅳ段階を自信 対 無能感であると指摘し、本研究でもこれとはほぼ同様の結果が認められた。しかし、活動に求めるものの基準の修正は Erikson et al.よりも幅広く行われていた。これは、本研究の対象者が Erikson et al.の対象者よりも積極的に活動を行っていたためと考えられる。また、現在の日本と1980年代のアメリカでは高齢者の社会的地位や高齢者に求められるものが異なることも関連していると推察される。すなわち、日本では高齢者に積極的に活動することを要求しないが、アメリカでは積極的に自立することが求められる。よって、日本の高齢者は活動の選択や、活動への意味づけが、アメリカの高齢者よりも自由に行える可能性がある。

**第Ⅳ段階の心理社会的課題** 以上より第Ⅳ段階の心理社会的課題は(活動の)喜び 対 劣等感であると考えられた。

#### 第Ⅲ段階の特質

なぜその活動を始めたかという問いに対し、本研究では新しいことに挑戦する気持ちを持ち続けるという様態が示された。また活動に責任を持ったり社会への恩返しという意味が含まれていることも推察された。一方、積極的に目的を持ってない様態も示され(〈活動に目的なし〉など)、活動ができなくなることを意識すること(〈衰退を意識〉)が目的を持ってないことに関連しているものと考えられた。

**第Ⅲ段階の日米比較** この段階の否定的要素を Erikson

et al.(1986/1990)は「固執」と指摘したが、本研究ではむしろ活動をあきらめることや、活動の目標を失う様態が認められた。1980年代のアメリカでは依存は死につながるほどの恐怖(秋山, 1992)であったため、自立することが当然のように高齢者に求められ、高齢者自身も強くそれを望んでいたと考えられる。一方、現在の日本では、自立することを促されつつも、それを強く社会から求められることはない。このような違いが第Ⅲ段階のテーマに関連しているものと推察される。しかし、秋山のこの示唆について、高橋(1992)はステレオタイプであると批判しており、本研究でもこの点については慎重に検討する必要がある。

**第Ⅲ段階の心理社会的課題** 以上より第Ⅲ段階の心理社会的課題は挑戦 対 目的の喪失であると考えられる。

#### 第Ⅱ段階の特質

この段階は身体機能のコントロールに関する語りがほぼ全対象者から得られた。老年期に顕著になる喪失体験として、身体機能の低下、関係性の喪失、社会的地位の変化があげられるが、この中で身体機能の予防は自身がコントロールしやすい部分である。すなわち、幼児前期における自律がコントロール力をつかもうとする様態であるのに対し、老年期における自律はコントロール力が失われて行く中で、限られた範囲でコントロールを維持しようとする様態であると考えられる。

**第Ⅱ段階の日米比較** Erikson et al.(1986/1990)の指摘した「社会が高齢者に期待するものにいか折り合うか」についての語りがほとんど得られなかった。これは先述したように、日本とアメリカで高齢者に期待される自立の程度が異なるためと考えられる。

**第Ⅱ段階の心理社会的課題** 以上より第Ⅱ段階の心理社会的課題は内的・外的自律 対 自律の放棄であると考えられる。

#### 第Ⅰ段階の特質

肯定的要素の〈神や運命に感謝〉〈親への感謝, 安心〉は、過去の経験から得た暖かさに対する現在の気持ちであり、守られ感とほぼ同義である。すなわち老年期における第Ⅰ段階の肯定的要素は、基本的信頼よりも受身的な意味を持つと考えられる。高齢者は、長い人生の中で、多くの人とのふれあいを経験している。そのため、老年期を迎えた現在、積極的に周りに働きかけなくとも、暖かなふれあいを懐古し、再体験することができるためと推察される。

**第Ⅰ段階の日米比較** Erikson et al.(1986/1990)は、第Ⅰ段階に宗教、特にキリスト教との綿密な関連を見出しており、宗教への確信と、信仰への猜疑心がこの段階の特徴であると示した。しかし本研究では、特定の信仰心を持つ対象者はわずかであり、信仰が直接第Ⅰ段階のカテゴリやテーマに現れることはほとんどなかった。日

I. 乳児期	基本的信頼 対 基本的不信							
II. 幼児前期		自律性 対 恥、疑惑						
III. 幼児後期			自発性 対 罪悪感					
IV. 学童期				勤勉性 対 劣等感				
V. 青年期					アイデンティティ達成 対 アイデンティティ拡散			
VI. 成人前期						親密性 対 孤立		
VII. 中年期							世代性 対 停滞	
VIII. 老年期	感謝 対 不信感	内的・外的自律 対 自律の放棄	挑戦 対 目的の喪失	喜び 対 劣等感	確固とした自己 対 自己の揺らぎ	揺るぎない関係 対 途絶え	祖父母的世代性 対 隔たり・逆転の拒否	統合 対 否認・後悔

Figure 1 老年期における心理社会的課題（本研究から得られた心理社会的課題を太字で示した。）

本では初詣や墓参りといった宗教行事は広く一般的に行われており、日本人の宗教心は単純に低いわけではないと推察される。しかし日本では宗教という領域が具体的に語られないことが指摘されており（無藤，1979），本研究の結果は日本では妥当な結果であると考えられる。

**第I段階の心理社会的課題** 社会、世間、親的人物を暖かいと感じ、それが常にあると感じていることと、周囲を悪意に満ちていると感じ、慎重にならざるを得ないと捉えることの対立が認められた。以上より第I段階の心理社会的課題は感謝 対 不信感であると考えられる。

### 総合考察

本研究では Erikson et al. (1986/1990) と同様の手続きによる調査を行った。語りの分析から、肯定的要素と否定的要素、およびそれらのバランスをとるための努力である中立的要素の様態を得た。これらの結果より、老年期は、絶えず変化と展開を繰り返していることが推察された。以上を踏まえ、老年期における8つの心理社会的課題を示した (Figure 1)。

なお、各心理社会的課題は明確に切り分けることが困難で、特に第V段階と第VIII段階の心理社会的課題は重なる部分が多かった。これは老年期において、自分らしさを確かめる第V段階の課題への取り組みに、これまでの自分の生き方を認めることが必要不可欠であるためと考

えられる。しかし、そもそも8つの心理社会的課題は、明確に区別されるものではなく、それぞれが悠然一体となっていることを Erikson (1950/1977・1980) は指摘している。老年期の各心理社会的課題の関連をより詳細に検討するために、本研究で行った段階ごとの分析に加え、対象者の語りからの考察が必要であると考えられる。

また、多くの段階において、肯定的要素から成る上位カテゴリの方が、否定的要素から成るものよりも多かった。各心理社会的課題に取り組む土台となる第I段階に、基本的信頼よりも受身的な意味を持つ感謝というテーマが見出されたこと、対象者が社会参加を積極的に行っている人々であったことから、本研究の調査対象者は比較的安定した自己・他者信頼を有していたためと考えられる。加えて、否定的要素を避けることは、数回の調査では調査者との適度な距離をとろうとする試みとして必然的に起こるものでもある。本研究は、一般社会に居住する比較的健康的な高齢者の心理社会的課題の取り組み方を示したものである。しかしながら上述のように、本研究の対象者にはある種の偏りがみられ、より多くの人々を対象にし、その対象者の特性を吟味した上で、本研究で得られた8つの心理社会的課題の特徴を検討していくことは今後の重要な課題である。

## 文 献

- 秋山弘子. (1992). 変容する老人のサポート・ネットワーク. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩*: Vol.31 (pp.295-316). 東京: 金子書房.
- 新木真理子. (2005). エリクソンの祖父母の世代継承性と高齢者の看護: 臨床実習の場は「世代間交流の場」でもある. *総合看護*, **3**, 17-23.
- Butler, R.N. (1963). The life review: An interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry*, **26**, 65-75.
- Erikson, E.H. (1977・1980). *幼年期と社会 1・2* (仁科弥生, 訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton.)
- Erikson, E.H., Erikson, J.M., & Kivnick, H.Q. (1990). 老年期: 生き生きしたかかわりあい (朝長正徳・朝長梨枝子, 訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E.H., Erikson, J.M., & Kivnick, H.Q. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: W.W. Norton.)
- James, J.B., & Zarrett, N. (2006). Ego integrity in the lives of older women. *Journal of Adult Development*, **13**, 61-75.
- McAdams, D.P., Aubin, E. de St., & Logan, R.L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and Aging*, **8**, 221-230.
- 無藤清子. (1979). 「自我同一性地位面接」の検討と大学生の自我同一性. *教育心理学研究*, **27**, 178-187.
- 中西信男・佐方哲彦. (2001). EPSI: エリクソン心理社会的段階目録検査. 上里一郎 (監), *心理アセスメントハンドブック* (第2版, pp.365-376). 新潟: 西村書店.
- Ochse, R., & Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, **50**, 1240-1252.
- 岡本祐子. (1997). *中年からのアイデンティティ発達の心理学*. 京都: ナカニシヤ出版.
- 岡本祐子・山本多喜司. (1985). 定年退職期の自我同一性に関する研究. *教育心理学研究*, **33**, 185-194.
- Peck, R.C. (1955). Psychological development in the second half of life. In B.L. Neugarten (Ed.), (1968). *Middle age and aging: A reader in social psychology* (pp.88-92). Chicago: University of Chicago Press.
- Rosenthal, D.A., Gurney, R.M., & Moore, S.M. (1981). From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, **10**, 525-537.
- 高橋恵子. (1992). 比較文化研究から何を学ぶか. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩*: Vol.31 (pp. 317-323). 東京: 金子書房.
- 田中共子・兵藤好美・田中宏二. (2002). 在宅介護者のソーシャルサポートネットワークの機能: 家族・友人・近所・専門職に関する検討. *社会心理学研究*, **18**, 39-50.
- 鎌幹八郎. (1986). エリクソンの発達論とライフサイクル. 村井潤一 (編), *発達の理論をきざく* (別冊発達4), 160-213. 京都: ミネルヴァ書房.
- Torges, C.M., Stewart, A.J., & Duncan, L.E. (2008). Achieving ego integrity: Personality development in late midlife. *Journal of Research in Personality*, **42**, 1004-1019.
- Viney, L.L., & Tych, M. (1985). Content analysis scales measuring psychosocial maturity in the elderly. *Journal of Personality Assessment*, **49**, 311-317.
- Whitbourne, S.K., Zuschlag, M.K., Elliot, L.B., & Waterman, A.S. (1992). Psychosocial development in adulthood: A 22-year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology*, **63**, 260-271.
- 山口智子. (2000). 高齢者の人生の語りにおける類型化の試み: 回想についての基礎的研究として. *心理臨床学研究*, **18**, 151-161.

## 付記

調査にご協力いただきました対象者の皆様と関係者の方々に心より感謝致します。

本論文は平成21年に広島大学大学院教育学研究科に提出した修士論文を再分析したものである。

Fukase, Yuko (Graduate School of Education, Hiroshima University) & Okamoto, Yuko (Graduate School of Education, Hiroshima University). *Psychosocial Tasks of the Elderly: A Reconsideration of the Eighth Stage of Erikson's Epigenetic Scheme*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2010, Vol.21, No.3, 266-277.

This study investigated the eight psychosocial tasks of the epigenetic scheme in a sample of elderly Japanese, and compared the tasks to those outlined by Erikson, Erikson, and Kivnick (1986). Semi-structured interviews were conducted on 20 Japanese (11 males and 9 females, age range=65-86, mean age=74.15,  $SD=5.59$ ) using the same method as in Erikson et al. Qualitative analyses revealed that all psychosocial tasks of the elderly were structured as positive (syntonic), negative (dystonic), and neutral. The following psychosocial tasks were revealed: integrity vs. denial/regret (VIII), grand-generativity vs. distance between generations/denial of influence by younger generation (VII), relationship continuity vs. relationship cessation when in crisis (VI), firm self vs. wavering self (V), pleasure vs. inferiority complex (IV), challenge vs. loss of purpose (III), internal/external ego autonomy vs. renouncement of ego autonomy (II), and appreciation vs. mistrust (I). These findings suggest that although there are variations among elderly individuals, they change the meanings of their various activities and relationships to emphasize maintenance over progression of activities/relationships. In addition, they review their life experiences to create a new self.

**[Key Words]** Elderly, Psychosocial task, Epigenetic scheme, E.H. Erikson, Ego integrity vs. despair

2010. 3. 8 受稿, 2010. 6. 17 受理

#### Appendix 1 老年期の心理社会的課題に関する質問項目

**第Ⅰ段階に関する質問項目** 自分を育ててくれた人とのかわりかどのように心に残っているか。/ これまでの他者・世間とのかわりかによって、どのような感覚が得られているか。/ 自分の傾倒する考え方や価値観、宗教など、拠り所となるものがあるとすれば、それは自分にどのような感覚を与えるか。そしてその信仰が揺らぐことはないか。/ 物事や事象・運命といったものをどの程度信頼しているか。/ 自分をどの程度信頼し、あるいは信頼していないか。

**第Ⅱ段階に関する質問項目** 社会が高齢者に期待するものに、自身はどのように対応していると思うか。/ 自分の思い通りに物事を進められている、選択や決断ができていくか。それとも外部やまわりなどに左右され、迷うことが多いと感じるか。

**第Ⅲ段階に関する質問項目** 目的を持った取り組みや生き方が出来ない時に罪悪感や後悔の念を覚えるか。/ 人生に目的を持っているとすれば、活動や取り組みに、その目的が関連しているか。

**第Ⅳ段階に関する質問項目** このような取り組みに制限や限界があると感じるか。行き詰ったときに、どのような感覚になるか。/ 取り組みや活動をうまくやっていけそうな感じや自信があるか。/ 仕事・家事やそれに代わるような取り組みは、どのような感覚をもたらすか。社会に参加しているという感覚をもたらすか。

**第Ⅴ段階に関する質問項目** これまでの人生と、今の自分はどのように変化し、そして変化していないか。変化しても自分らしさを感じるものは何か。/ 夢と実際に生きてきた人生の違いはあるか。その違いをどのように感じるか。/ 若いころにやっておくことをやり残したという感じがあるか。

**第Ⅵ段階に関する質問項目** 配偶者にどのような思いがあるか。/ 結婚生活に変化はあったか。失望することはあったか。/ 友人とのかわりか今、どのような思いがあるか。/ 友人とは、現在どのようなかわりか方をしているか。/ 友人との関係は、昔の関係と変わったか。なぜ変わったか。

**第Ⅶ段階に関する質問項目** 祖父母として孫を世話する時、どのような感覚、思いを持つか。/ 自身の世話や存在が孫たちに影響を与えていると思うか。そのことをどのように感じるか。/ 子どもと自分や配偶者が似ていると思うか。/ 子どもに助言や助力をすることはあるか。/ 子どもから助言や助力されることがあるか。/ 子どもの、大人として・親として成功・失敗をどう考えているか。/ 子育てに関して後悔することはあるか。/ 自分ができなかったことを子どもに託すことはあったか。/ 両親の老いた時、どのような世話をし、それにどのような思いがあるか。/ 世話されることについてどう感じ、世話してくれる者にはどのような思いがあるか。/ 誰か・何かを世話することで得られる感覚は、過去と今とで異なるか。

**第Ⅷ段階に関する質問項目** これまでの人生や現在の生き方に後悔はあるか。満足の行くものだったか。/ これまでの生活がそのまま継続すると考えているか。/ 世の中について考えることがあるか。それはどのような考えか。/ 具合が悪くなる、あるいは自分の死について考えることがあるか。/ 経験を重ねることによって、老年哲学(価値観や座右の銘)はあるか。それはどのような時に思い出し、どのように役に立つか。/ 未来の計画を立てることはとても困難だと感じているか。/ 高齢者のモデルはいるか。あるいはこうはなりたくないというものも。



Appendix 2 老年期における心理社会的課題の評定マニュアル (概要)

各段階における心理社会的課題の概要	各要素 <sup>a)</sup> とその概要
<b>第Ⅷ段階</b> 過去、現在、死を、人間としての全体感との力動的なバランスの中で認めようとする。	<b>Pos.</b> 過去、現在、死といった人生そのものを受け入れる。 <b>Neg.</b> 過去、現在、死および自分の人生を受け入れられない。
<b>第Ⅵ段階</b> 世話することと、若い世代の世代性を強化し、これに伴って起こるアンビバレンスを克服する。	<b>Pos.</b> 次世代のために世話をする・献身する。 <b>Neg.</b> 次世代とかかわりがない・かかわりを受け入れられない。
<b>第Ⅴ段階</b> 相互性をもってかかわるため、敵意を抑制して献身する。また、衰退による変化に適応する。	<b>Pos.</b> 他者と親密な関係を持つ。 <b>Neg.</b> 親密な関係を築かず、他者と距離を置く。
<b>第Ⅳ段階</b> 希望や夢と、実際に生きた人生を比べ、折り合う。過去と現在の自己感覚を融和させる。	<b>Pos.</b> 過去からの自己感覚を持ち、自分らしさを感じ続ける。 <b>Neg.</b> 過去の自分を否定したり、確信が持てない。
<b>第Ⅲ段階</b> 学びや仕事の取り組みのプロセスで得られる喜び。否定的要素では、この活動が自己卑下と低い自己評価を生む。	<b>Pos.</b> 活動に取り組む過程で、喜びの感覚を得る。 <b>Neg.</b> 活動の困難さゆえに、自分を不適格であると感じたり、劣等感を抱く。
<b>第Ⅱ段階</b> 一つの目的のために同じ行動を追求すること。否定的要素では、正当な理由なしに自分のレベルを落とすこと。	<b>Pos.</b> 目的を持ってその行為に果敢に取り組む。 <b>Neg.</b> 目的をもった行為に行きすぎを感じたり、うまくいかなかった行為にこだわる。
<b>第Ⅰ段階</b> 内的・外的な限界がありながらも、自分にとって意味があり、可能である活動を選択し、行動上の妥当性を維持する。	<b>Pos.</b> 圧力を、納得する形で位置付ける。 <b>Neg.</b> 圧力によって自己の要求に過度にブレーキがかかることで、身動きが取れなくなる。
<b>第Ⅰ段階</b> 大切なもの、拠り所となるものを持ちながら、信頼と不確かさに向かうものを融和させる。	<b>Pos.</b> 世間を暖かいと感じ、それが常にあると感じる。 <b>Neg.</b> 周囲は悪意にみち、慎重にならざるを得ないと感じる。

注1. Pos. にも Neg. にも分類されないが、心理的意味を含んでいたり、Pos. と Neg. の両方の意味を含む場合は、Neutral (中立的要素) に分類した。

注2. 各要素の具体例の一部は Table 2 の「語りの例」に示した。

<sup>a)</sup> Pos. は肯定的要素, Neg. は否定的要素の略である。

## 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響

石本 雄真

(神戸大学大学院人間発達環境学研究所/伊丹市立総合教育センター適応教室やまびこ館)

本研究は、教育臨床や心理臨床の領域での視点から捉えた居場所感が青年期の学校適応, 心理的適応に対してどのような影響を与えるのかについて検討することを目的とした。「ありのままにいられる」ことと「役に立っていると思える」ことから居場所感を捉える尺度を作成し、家族関係・友人関係・クラス関係・恋人関係といった対人関係の種類ごとに居場所感と学校適応, 心理的適応との関連を検討した。大学生188名, 中学生384名を対象に関係ごとの居場所感, 学校生活享受感, 自己肯定意識について測定した。その結果, 対人関係の種類ごとに自己肯定意識や学校生活享受感に影響を与える居場所感の因子が異なっていることが分かった。中学生では, 自己肯定意識に対して家族関係での居場所感が概ね促進的な影響を与えていたが, 大学生では家族関係での居場所感ほとんど影響を与えていなかった。また中学生では, 学校生活享受感に対して複数の対人関係における居場所感が促進的な影響を示していたが, 大学生ではいずれの対人関係における居場所感についても学校生活享受感に対しての影響がみられなかった。中学生においては, 男子はクラス関係での自己有用感の他に家族関係での本来感が学校生活享受感に促進的な影響を示していたが, 女子は友人関係での本来感が影響を示していた。これらのことから, 年齢, 性別ごとに居場所として重要となる対人関係の種類が異なるということが明らかになった。

【キー・ワード】 居場所, 本来感, 自己有用感, 友人関係, 学校適応

### 問題と目的

2007年度に中学校の不登校生徒の割合は過去最高値を記録し, 2008年度にはやや減少したもののいまだ2.89%という高い値を示しており(文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2009), 継続的な減少へと転換する兆しはみられない。児童生徒の不登校が「学校恐怖症」として注目され始めてから半世紀が過ぎようしているが, 増え続ける不登校に対して, いまだに決定的な対応策が見出せないでいる状態であるといえる。また国際比較において, 学校を楽しみと感じている小中学生児童生徒の割合が日本は他国よりも小さいことが示されており(ベネッセコーポレーション, 1997; 杉村・石井・張・渡部, 2007), 学校不適応の問題が不登校児童生徒以外にも広く共有されていることをうかがわせる。このような状況の中, 1980年代ごろより不登校・学校適応問題への対応に関連して「居場所」という言葉が用いられるようになった。

「居場所」という言葉は本来「居る場所」つまり「いるところ, いどころ」(広辞苑第6版, 2008)という意味をもつ言葉であるが, 現在では物理的な空間を指し示すだけでなく心理的な意味をも表すようになり, 非常に多くの場面で使用されるようになった。特に, 文部省が1992年に不登校に関する報告書(文部省初等中等教

育局, 1992)を出し, 学校が「心の居場所」の役割を果たす必要性を提唱して以降, 心理的な意味をもった居場所という言葉が広く用いられるようになり, 現在では一般的に快感情を伴う場所, 時間, 人間関係等を指して用いられているといえる。一方, 居場所に関する議論の発端となった教育臨床や心理臨床の領域では, 居場所という言葉はより限定的な意味を表すように用いられているといえる。臨床教育学では, 居場所は, 自分の気持ちを素直に表現してもそれが否定されないところ, 自分の役割が実感できるために自己肯定感が取り戻せるところ(廣木, 2005)であるとされており, 心理臨床においても, 居場所とはありのままに受け入れられることであると定義するものが多い。例えば廣井(2000)は, 「居場所がある」ということは, 自分自身でいることが受け入れられていると感じられることであるとしており, 中原(2002)は, 居場所は自分がそこにいてもいい場であり, 自分らしくいられる場であり, 自分がありのままにそこにいてもいいと認知し得る感覚であるとしている。また, 不登校対応においても, 居場所として子どもをありのまま受け入れることが大切であるという指摘がなされている(朝日新聞, 2000, 2003a, 2003b, 2004, 2005など)。さらに, 臨床教育学において居場所の意味として「自分の気持ちを素直に表現しても否定されない」ことに加えて, 「自分の役割が実感できる」ことも指摘されてい

る(廣木, 2005)ように、実際に自分が役に立っていると思えることで居場所を得ることができた事例(坂本, 1993; 山咲・澤地, 2006)や適応に結びついた事例(細見, 2005)が多くみられている。以上のように、教育臨床や心理臨床の領域では、他者との関係の中で、個人が「ありのままでいられる」ことと「役に立っていると思える」こと、つまりは他者との関係に対する意味づけを居場所の心理的条件としているといえる。

先述したように、居場所は不登校や学校適応の問題に関連して議論されるようになったものである。不登校の主要なきっかけが友人関係であることや(北海道立教育研究所, 2005; 兵庫県立但馬やまびこの郷, 2008; 文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2009; 住本, 1998; 柳原, 2008)友人関係が学校適応に強い影響を与えること(古市・玉木, 1994; 石津, 2007; 大久保, 2005; 嶋田・坂野・上里, 1995; 山本・仲田・小林, 2000)を考えると、対人関係から捉える居場所は不登校や学校適応に関する支援のあり方を検討する上で有用な視点を提供するものであるといえよう。しかしながらこれまでの居場所に関する実証研究では、このような教育臨床や心理臨床の領域での知見が必ずしも十分に活かされていないと考えられる。則定(2008)は「安心感」、「被受容感」、「本来感」、「役割感」の4つの下位尺度からなる心理的居場所感尺度を用い、母親、父親、親友それぞれに対する居場所感の性差および発達の変化を検討している。この研究は、「〇〇と一緒にいると、ホッとする」など、対人関係の内容を含む尺度を開発し、青年期における居場所感の性差や発達の変化を明らかにしている点で重要な試みであると考えられる。しかしながら、居場所感を得ることが適応と関連するのにかについて検討されていない点や、居場所感について明確な定義がなされておらず、「居場所にいることで得られる感覚」なのか「居場所を得るために必要な感覚」なのかが明らかにされていない点で課題を残している。一方、杉本・庄司(2006)は居場所の心理的機能を測定する尺度を構成し、発達の変化について検討している。この研究では、居場所であると思う「理由」の記述から居場所の「機能」を測定する尺度項目が作成されているが、「理由」と「機能」は必ずしも一致するとはいえず、この尺度が機能を十分に捉えているとはいえないであろう。また、調査対象者に対して居場所という言葉を用いて回答を求めているため、調査対象者がそれぞれ異なる居場所をイメージしており、“いわゆる居場所と呼ばれるもの全般”を曖昧にしか捉えていないと考えられる。このようにこれまでの居場所に関する実証研究では、居場所の発達の変化を示すなどの成果がみられるものの教育臨床や心理臨床の領域での知見が十分に活かされておらず、「居場所」が表わす内容の曖昧さや多様性によって、居場所のもつ効果や機能につ

いても明らかにされていないといえる。

現在では居場所という言葉が一般的な用語として様々な意味をもつこともあり、これまでの実証研究でみられるような、広く一般的な居場所概念を用いた検討では教育臨床や心理臨床の領域に対して有効な貢献ができないといえる。このため、本研究ではこれまでの居場所に関する実証研究とは異なる立場をとり、教育臨床や心理臨床の領域で有用な貢献がみられる「ありのままでいられる」ことと「役に立っていると思える」ことから居場所感を捉えることとする。具体的には「ありのままでいられる」ことを測定する項目として本来感尺度(伊藤・小玉, 2005)の項目、「役に立っていると思える」ことを測定する項目として自己有用感尺度(石本, 印刷中)の項目を利用し、居場所感尺度を構成する。そのうえで、そのようにして捉えた居場所感が実際に適応に関連することを示し、不登校や学校適応に関する支援のあり方を考える際に有用な知見を得ることを目指す。居場所と適応との関連について検討する際、中学生において友人関係のありようによっては心理的適応と学校適応は必ずしも一致せず、学校適応は良くとも心理的適応において問題を抱えている場合があることが指摘されていることから(石本ほか, 2009)、適応の指標として学校適応と心理的適応の2つの側面について検討することとする。

居場所を他者との関係に対する意味づけであると捉える場合、個人のもつ複数の対人関係のそれぞれの質によって居場所であると感じる程度(居場所感)の高さや重要性が異なることが考えられる。具体的には、家族との関係を居場所であると感じることができても、学校での友人関係は居場所であると感じられない等が考えられよう。このため、本研究では主要ないくつかの対人関係における居場所感が心理的適応や学校適応に対して与える影響について検討する。また、居場所に関する議論の背景となった学校適応、不登校は青年期の心理的適応に関する中心的な問題のひとつであるが、およそ小学校の高学年から中学生を中心とした問題であるとされる。高校以降は義務教育ではないこともあり、学校適応に関連した公的な支援は少なく、民間の居場所づくりにおいても高校生以降を対象としたものはあまりみられない。しかしながら学校適応は、高校生では中途退学の問題として、大学生では休学や退学に関連するスチューデントアパシーの問題として高校生以降も重要な課題であるといえる。上述したように個人のもつ複数の対人関係のそれぞれの質によって居場所であると感じる程度(居場所感)の高さや重要性が異なるのであれば、中学生や高校生のように対人関係が学校での関係を中心としたものになる場合と、大学生のように学校外の関係にも対人関係が広がりやすい場合ではそれぞれの対人関係のもつ意味が異なってくると考えられる。これらのことから本研究では、学校を中心とした対人関係が形成

されると考えられる中学生と、学校外にも対人関係の広がりを持つと考えられる大学生を対象とし、青年期において居場所感が心理的適応や学校適応にどのような影響を与えるのかについて検討する。

## 方 法

### 1. 調査対象者

近畿圏内の公立中学校2校に通う中学生384名(男性198名,女性184名,不明2名)および、近畿圏内の国立3校,私立1校の4つの大学に通う大学生188名(男性50名,女性138名)。中学生の平均年齢は13.46 ( $SD=.637$ ) 歳,大学生の平均年齢は21.29 ( $SD=1.60$ ) 歳であった。

### 2. 調査時期・調査方法

調査時期は2005年11~12月。中学生は学校に依頼し、クラスごとに各担任の教員が実施した。大学生は、授業時間に一斉に実施したほか、直接、または知人を通してアンケートを配布・回収した。

### 3. 調査内容

(1) **居場所感尺度** 「ありのままにいられる」ことを測定する項目として本来感尺度(伊藤・小玉, 2005)の項目<sup>1)</sup>、「役に立っていると思える」ことを測定する項目として自己有用感尺度(石本, 印刷中)の項目を利用し、居場所感尺度を構成した。本来感尺度のうち、居場所に関する先行研究(石本, 印刷中)で用いられなかった1項目を除く6項目と自己有用感尺度7項目から構成される13項目。居場所となりうる対人関係について、大学生を対象とした先行研究(石本, 2005; 中村, 1999; 小畑・伊藤, 2001; 白井, 1998; 堤, 2002)では、自由記述によって挙げられた居場所のうち、物理的居場所を除くものでは、家族、友人、恋人、バイト、サークル以外のものはほとんどみられなかった。中学生を対象としたこのような調査はみられないが、一般的に中学生は大学生よりも日常的に接する人間関係は少ないと考えられ、家庭と学校が生活の中心となると考えられる。また、塾や習い事を通じた友人関係や、学校内であってもクラスだけではなく、部活動を通じた友人関係を形成していることが考えられる。これらのことから、中学生では家族関係、友人関係<sup>2)</sup>、クラス関係、大学生では家族関係、友人関係、恋人関係における居場所感を測定した。それぞれ家族と一緒にいるとき、友だちと一緒にいるとき、クラスにいるとき、恋人と一緒にいるときの自分を想起するよう促したあと、どの程度あてはまるかを「あては

まらない(1点)」から「あてはまる(5点)」までの5件法で回答を求めた。また、項目についてもそれぞれの対人関係ごとに対応するように、一部の語句を変えてある。

(2) **居場所感を直接的に尋ねる項目** 本研究では調査対象者ごとにそれぞれ想起される居場所の内容的差異をなくすため「居場所」という言葉を直接は用いず、居場所感尺度を用いて居場所感を測定するが、一方で調査対象者が「居場所」という言葉から想起するものと大きなずれが生じることは、居場所感尺度の妥当性の観点から問題であると考えられる。そのため、居場所感尺度の妥当性の確認の観点から、それぞれの対人関係ごとに居場所だと感じるかどうかを直接尋ねる項目を実施した。居場所感尺度と同様の対人関係ごとに「ここが居場所だと感じる」という1項目について「あてはまらない(1点)」から「あてはまる(5点)」までの5件法で回答を求めた。

(3) **自己肯定意識尺度** 心理的適応の指標として、平石(1993)の自己肯定意識尺度を用いた。自己肯定意識尺度は、対自己領域、対他者領域の2つの領域から構成され、それぞれ3つの下位尺度からなるが、本研究では内容面や項目数を考慮し、対自己領域の「自己受容」4項目、「自己実現的態度」7項目、「充実感」8項目のみを用いた。「あてはまらない(1点)」から「あてはまる(5点)」までの5件法で回答を求めた。

(4) **学校生活享受感尺度** 学校適応を測定するために、古市・玉木(1994)の学校生活享受感尺度を用いた(10項目)。学校生活享受感尺度は中学生を対象として作成されたものであるが、今回は比較検討のため、大学生にも用いた。その際、「学校」という語句を「大学」に変える等の若干の修正を行った。「あてはまらない(1点)」から「あてはまる(5点)」までの5件法で回答を求めた。

## 結果・考察

### 1. 尺度の検討

居場所感尺度について、対人関係全種類の全項目について主因子法・Promax回転で因子分析を行い、2因子を抽出した。第1因子は自分が必要とされていると思える、役に立っていると思えるといった意味内容を表す自己有用感尺度の項目に高い負荷を示していることから、「自己有用感因子」とした。第2因子はありのままにいられる、自分らしくいられるといった意味内容を表す本来感尺度の項目に高い負荷を示していることから、「本来感因子」とした。2因子の累積寄与率は59.5%であった(Table 1)。

自己有用感因子に高い負荷を示す7項目から下位尺度「自己有用感」を構成し、 $\alpha$ 係数を算出したところ、家族関係で.874, 友人関係で.900, クラス関係(中学生のみ)で.929, 恋人関係(大学生のみ)で.884とそれぞれ高い値が得られ、内的整合性が確認された。

1) 本来感本研究で指摘するような、対人関係においてありのままにいられる感覚とは必ずしも一致しないが、その項目内容は本研究で測定を試みる内容を捉えられるものであると考えられることから、その項目を採用することとした。

2) 中学生の友人関係については、塾・習い事や部活動を通じた友人関係について、それらの活動を行っているかどうかが一様でないため、塾や部活のように場面を限定せず、友人関係とすることとした。

Table 1 居場所感の因子分析結果

項目	F1	F2
F1. 自己有用感		
関心をもたれている	.907	-.126
私がいないと**がさびしがる	.844	.047
自分が必要とされていると感じる	.828	-.076
自分が役に立っていると感じる	.718	.108
自分に役割がある	.705	.057
私がいないと**が困る	.644	.215
自分の存在が認められていると感じる	.583	.065
F2. 本来感		
これが自分だ、と実感できるものがある	-.057	.868
いつでも自分らしくいられる	-.048	.854
いつも自分を見失わないでいられる	-.024	.760
ありのままの自分が出せる	.061	.711
自分のやりたいことをすることができる	.089	.580
いつでもゆるがない「自分」をもっている	.279	.519

累積寄与率 59.523% / 因子間相関 .682

注. \*\*には関係性ごとに異なる語句が入る。それぞれ、家族関係→「家族」、友人関係→「友人」、クラス関係→「みんな」、恋人関係→「恋人」という語句が入る。

本来感因子に高い負荷を示す6項目から下位尺度「本来感」を構成し、 $\alpha$ 係数を算出したところ、家族関係で.849、友人関係で.878、クラス関係（中学生のみ）で.901、恋人関係（大学生のみ）で.855とそれぞれ高い値が得られ、内的整合性が確認された。

居場所感尺度全体の $\alpha$ 係数は、家族関係で.903、友人関係で.922、クラス関係（中学生のみ）で.940、恋人関係（大学生のみ）で.906とそれぞれ高い値が得られ、内的整合性が確認された。

本尺度は自己有用感尺度、本来感尺度の項目から作成したものであるが、全体の $\alpha$ 係数が高いことから、全体として居場所感を測定していると考えられる。「自己有用感」は過去の研究において作成された居場所感に関する尺度の「役割感」等の下位尺度に対応するものであると考えられ、「本来感」は「受容感」等の下位尺度に対応するものであると考えられる。

居場所感尺度の収束的妥当性の確認のため、それぞれの対人関係ごとに居場所感尺度と居場所感を直接的に尋ねる項目との相関係数を算出した。その結果、家族居場所感で.653、友人居場所感で.639、クラス居場所感で.699、恋人居場所感で.648とそれぞれ中程度の相関がみられ、居場所感尺度の測定する居場所感が、調査対象者が直接的に認知している居場所感と大きく異なることが示された。このことから、居場所感尺度の妥当性が一定程度確認されたといえる。

すべての尺度について、項目平均値を各尺度得点とした。

## 2. 学校種別および性別による各尺度得点の差

学校種別および性別を独立変数とし、家族自己有用感、家族本来感、友人自己有用感、友人本来感、自己肯定意識、学校生活享受感のそれぞれの得点を従属変数とした2要因被験者間分散分析を行った。その結果、性別の主効果、交互作用はいずれの従属変数に対してもみられなかった。学校種別の主効果については、全ての従属変数において有意な差がみられた。全ての従属変数において大学生の得点の方が中学生の得点よりも高いことが示された（Table 2, Table 3）。また、クラス自己有用感、クラス本来感、恋人自己有用感、恋人本来感について性別による平均値の差を検定したところ、クラス本来感、恋人本来感において有意な差があり、クラス本来感においては男子の方が、恋人本来感においては女子の方が、得点が高いことが示された（Table 4）。

居場所の心理的機能の発達の変化について検討した先行研究（杉本・庄司, 2006）では、小学生よりも中高校生の方が居場所の心理的機能を高く評価するという発達的变化が示されているが、本研究の結果からは居場所感についても発達的变化があることがうかがわれる。しかしながら、中学生と大学生の居場所感の差異については、対人関係における自己有用感や本来感についての意識の深まりによるものや、中学生年齢固有の友人関係、家族関係の困難さが反映されていることが予想され、今後さ

Table 2 中学生・大学生別の各尺度得点

	性別	中学生			大学生			
		N	平均値	SD	N	平均値	SD	
居場所感	家族自己有用感	男	190	2.94	.81	50	3.55	.81
		女	175	3.03	.81	138	3.71	.80
		全体	365	2.98	.81	188	3.67	.80
	家族本来感	男	192	3.34	.81	50	3.71	.86
		女	175	3.33	.90	138	3.67	.84
		全体	367	3.34	.85	188	3.68	.84
	友人自己有用感	男	195	3.10	.78	50	3.46	.67
		女	182	3.12	.80	138	3.68	.66
		全体	377	3.11	.79	188	3.62	.67
	友人本来感	男	192	3.57	.79	48	3.91	.66
		女	181	3.51	.88	138	3.77	.73
		全体	373	3.54	.83	186	3.80	.71
自己肯定意識	自己受容	男	193	3.65	.84	50	4.03	.69
		女	181	3.56	.88	137	3.93	.69
		全体	374	3.61	.86	187	3.95	.69
	自己実現的態度	男	191	3.31	.89	50	3.53	.85
		女	181	3.20	.92	138	3.51	.76
		全体	372	3.26	.91	188	3.52	.78
充実感	男	191	3.38	.79	50	3.44	.91	
	女	182	3.18	.90	138	3.49	.73	
	全体	373	3.28	.85	188	3.48	.78	
学校生活享受感	男	190	3.19	.99	50	3.38	.96	
	女	180	3.30	1.18	138	3.53	.77	
	全体	370	3.24	1.08	188	3.49	.82	

Table 3 学校種別と性別による2要因分散分析結果

	学校種別間	性別間	交互作用	
居場所感	家族自己有用感	67.80***	2.53	.17
	家族本来感	17.80***	.09	.03
	友人自己有用感	39.50***	2.70	1.66
	友人本来感	14.01***	1.58	.27
自己肯定意識	自己受容	22.22***	1.38	.01
	自己実現的態度	9.93**	.52	.28
	充実感	5.08*	.81	2.37
学校生活享受感	4.53*	1.77	.06	

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

らに他の年齢を対象とした検討が必要であるといえる。また、石本ほか(2009)は高校生よりも中学生の方が友人に対する同調性が高いことを示しており、友人に対して同調しようとする意識の高さが、友人関係における本来感の低さに結びついていることが推測できる。自己肯

定意識について、平石(1990)の研究では中学生と大学生のどちらが肯定的とはいえないとされているが、本研究においてはいずれの因子についても大学生の方が中学生よりも高い傾向が示された。自己肯定意識の学校種別間得点差や学校生活享受感における学校種別間得点差に

Table 4 男女別の各尺度得点

		男			女			t 値
		N	平均値	SD	N	平均値	SD	
中学生	クラス自己有用感	192	2.69	.93	181	2.64	.91	.45
	クラス本来感	188	3.20	.94	176	2.93	.98	2.65**
大学生	恋人自己有用感	25	4.07	.64	68	4.21	.65	-.95
	恋人本来感	25	3.65	.73	68	4.11	.60	-3.04**

\*\*p<.01

Table 5 中学生男女別重回帰分析結果 (居場所感→自己肯定意識・学校適応)

独立変数	従属変数		自己肯定意識						学校生活享受感	
			自己受容		自己実現的態度		充実感			
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
R <sup>2</sup>	.346***	.337***	.301***	.379***	.401***	.385***			.195***	.237***
家族自己有用感		.319***			.180*					
家族本来感	.321***		.366***	.369***	.192*	.176*			.250**	
友人自己有用感				.244***						
友人本来感	.337***					.311***				.186*
クラス自己有用感			.293***			.316***			.288***	.394***
クラス本来感		.339***		.184*		.374***				

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

Table 6 大学生男女別重回帰分析結果 (居場所感→自己肯定意識・学校適応)

独立変数	従属変数		自己肯定意識						学校生活享受感	
			自己受容		自己実現的態度		充実感			
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
R <sup>2</sup>	.562***	.232**	.244**	.175***	.181*	.230***				
家族自己有用感										
家族本来感				.433***						
友人自己有用感										
友人本来感	.762***	.347**				.382**				
恋人自己有用感		.281*	.526**			.465*				
恋人本来感						.237*				

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

ついて、近年指摘されている青年期前期の友人関係の困難性(土井, 2008; 中西, 2005, 2008)などの影響が予想されるが、この点については更なる検討が必要であるといえる。

### 3. 居場所感が自己肯定感および学校生活享受感に与える影響

自己肯定意識の各下位尺度、学校生活享受感を従属変数とし、対人関係ごとの居場所感の下位尺度を独立変数

とした重回帰分析(ステップワイズ法)を行った。その際、これまでの居場所に関する先行研究(秦, 2000; 杉本・庄司, 2006; 堤, 2002 など)で性差がみられていることから、大学生、中学生それぞれで男女に分けて分析を行った(Table 5, Table 6)。

自己受容に影響を与えているものは、中学生男子では家族本来感、友人本来感、中学生女子では家族自己有用感、クラス本来感、大学生男子では友人本来感、大学生

女子では友人本来感、恋人自己有用感であった。

自己実現的態度に影響を与えているものは、中学生男子では家族本来感、クラス自己有用感、中学生女子では家族本来感、友人自己有用感、クラス本来感、大学生男子では恋人自己有用感、大学生女子では家族本来感であった。

充実感に影響を与えているものは、中学生男子では家族自己有用感、家族本来感、クラス本来感、中学生女子では家族本来感、友人本来感、クラス自己有用感、大学生男子では恋人自己有用感、大学生女子では友人本来感、恋人本来感であった。

学校生活享受感に影響を与えているものは、中学生男子では家族本来感、クラス自己有用感、中学生女子では友人本来感、クラス自己有用感であった。大学生では男女ともに有効なモデルが立てられなかった。なお、独立変数間に相関が認められることから、VIFを参考に多重共線性の確認を行ったが、全てVIF<2となったため多重共線性の発生はないと判断した。

重回帰分析の結果、居場所感が自己肯定意識に影響していることが明らかになった。中学生では居場所感が自己肯定意識の様々な側面に影響しているほか、学校適応にも影響していることが示された。大学生では、居場所感は学校適応に影響していなかった。中学生、大学生ともに居場所感が高いほど心理的適応が高くなることが示唆され、居場所感を感じるものが心理的適応に結びつくということがあらためて示されたといえる。また、対人関係ごとに自己肯定意識や学校生活享受感に影響を与える因子が異なっていることが分かった。中学生では男女ともに、自己肯定意識に対して女子の自己受容に対するものを除いて、家族関係での本来感が一貫して影響を与えていた。家族関係においては、居場所であると感じる要素のうち、「役に立っていると思える」ということよりも「ありのままにいられる」ことが心理的適応や学校適応に対して重要であると考えられる。一方大学生では、女子の自己実現的態度に対するものを除いて、家族関係での本来感や自己有用感は影響を与えていなかった。一般的に大学生の対人関係では、親離れをし友人関係や恋人関係を重視するようになることとされるが、本研究の結果はそのような変化を反映したものであると考えられる。また、恋人関係における自己有用感が自己肯定意識のいくつかの下位因子に影響を示していることから、大学生では恋人の役に立っていると思えることが心理的適応にとって重要であるということが示唆された。

中学生では学校生活享受感に対して、男女ともにクラス関係での自己有用感が影響を与えていた。中学生において、学校が心地よい空間になるためには、身近な友人や家族の役に立っていると認知することよりも、クラス全体にとって自分が必要な存在であると認知することが

重要であることがわかった。一方、男女別に見てみると、男子はクラス関係での自己有用感の他に家族関係での本来感が影響を与えているが、女子は友人関係での本来感が影響を与えている。このことは同じ中学生であっても、女子はより友人関係を重視する（長沼・落合、1998；鶴飼、2004）ことを示しているものであると思われる。これらのことから、年齢、性別ごとに居場所として重要な対人関係が異なるということが明らかになった。

## 総合考察

本研究では居場所感の測定に関して、居場所があるかないかということや直接調査対象者に尋ねるのではなく、「ありのままにいられる」「役に立っていると思える」という2つの感覚を測定するという方法を用いた。この方法を用いることで、どのようなものを居場所とするのかという判断を調査対象者に委ねることなく、研究目的に沿う形での居場所感を捉えることができたと考えられる。一方で、居場所感尺度の得点と居場所があるかないかということや直接調査対象者に尋ねる項目の得点との間にも中程度の相関が示され、調査対象者が思い描く居場所との大きな相違がないことも確認された。これまで居場所の心理的機能や発達を検討した研究では、調査対象者が想定した居場所を抽出し検討したものが多かった。しかし、冒頭で述べたように現代では居場所という言葉が概ね快感情を伴う場所、時間、人間関係等を指して広く用いられていることから、人によって居場所という言葉が示すものは様々であり、結局どういったものを対象として研究しているのかが曖昧にされてきたといえる。また、居場所が快感情を伴うものとして人々に認知されていることから、居場所があると思えることが適応的であることはいわば自明のことであったといえる。本研究では、居場所に関する議論の原点である教育臨床や心理臨床の領域における居場所の定義から居場所を捉えた。本研究で示された結果からは、少なくとも学校適応問題の対策として行われる居場所づくりにおいては物理的な場所を設けるだけでなく、ありのままにいられ、役に立っていると思えるような人間関係を結べるよう配慮する必要があるといえる。これまでの居場所づくり実践の報告を概観しても、そのような対人関係を築くことができることで、結果として心理的適応を高めていることがわかる。また、中学生においては学校での人間関係だけでなく、家族関係や友人関係も学校適応と関連していたことから、学校適応について考える際には家族関係やクラス内にとどまらない友人関係を支えるという視点が必要であるといえよう。

中学生の居場所感が全体的に大学生の居場所感よりも低かったことについて、中学生は第二次反抗期の時期にあたるため、家族関係においてありのままにいらるという



ことは少なくなることが考えられ、このことが家族関係における居場所感の大学生との差の要因となっていることが考えられる。また、現代の中学生はお互いに気を遣い合う友人関係を形成しているとされ(中西, 2008; 鶴養, 2004)、本音を話さない関係であるとされる(中西, 2005)。このような現代に特徴的とされる友人関係の困難さが居場所感の低さの背景にあるのであれば、友人関係が居場所であると感じられるように何らかの介入を行うことによって中学生の心理的適応や学校適応の向上に影響を与えられると予想できる。

本研究では居場所感が心理的適応や学校適応に影響することを示したが、居場所感を高める要因、阻害する要因については明らかになっていない。また、居場所感の下位尺度による影響の相違がどのようにして生じるのかについても十分に明らかになっていないといえる。今後は居場所感の背景にある要因を検討するとともに本来感と自己有用感それぞれの機能の違いを検討することによって効果的な介入方法や居場所づくりの方法について明らかにしていくことが必要とされる。

## 文 献

- 朝日新聞。(2000). 不登校の子どもたちが集うサークル「ラフ」(リポート山梨). 11月5日朝刊.
- 朝日新聞。(2003a). 不登校3:居心地のよい場所必要(ゆらぐ教育). 10月18日朝刊.
- 朝日新聞。(2003b). 居場所:「ありのまま」受け入れて(コトモたちはどこにいる?). 7月23日朝刊.
- 朝日新聞。(2004). 自分嫌い:劣等感,居場所がない(10代の入り口で:中). 7月16日朝刊.
- 朝日新聞。(2005). 6時間:傷とともに進もう. 2月27日朝刊.
- ベネッセコーポレーション。(1997). 第5回国際教育シンポジウム報告書「子どもにとっての教師:国際比較を通して教師のあり方を考える. モノグラフ・小学生ナウ, 別冊.
- 土井隆義。(2008). 友だち地獄:「空気を読む」世代のサバイバル. 東京:筑摩書房.
- 古市裕一・玉木弘之。(1994). 学校生活の楽しさとその規定要因. 岡山大学教育学部研究集録第96号, 岡山大学, 岡山, 105-113.
- 秦 彩子。(2000). 「心の居場所」と不登校の関連について. 関西学院大学臨床教育心理学研究第26巻, 関西学院大学, 兵庫, 97-106.
- 平石賢二。(1990). 青年期における自己意識の構造:自己確立感と自己拡散感からみた心理学的健康. 教育心理学研究, 38, 320-329.
- 平石賢二。(1993). 青年期における自己意識の発達に関する研究(II):重要な他者からの評価との関連. 名古屋大学教育学部紀要:教育心理学科第40巻, 名古屋大学, 愛知, 99-125.
- 廣井いずみ。(2000). 「居場所」という視点からの非行事例理解. 心理臨床学研究, 18, 129-138.
- 廣木克行。(2005). 臨床教育(Clinical Education):子どもの居場所をつくる. 神戸大学発達科学部編集委員会(編), キーワード人間と発達(pp.106-107). 岡山:大学教育出版.
- 北海道立教育研究所(編)。(2005). 不登校児童生徒の支援に関する研究:地域SSCを中核とした実効性のある支援を実現するために. 北海道:北海道立教育研究所.
- 細見多恵子。(2005). 不登校を生まないための予防・開発的な支援づくり:児童生徒の学校生活における内面と投稿回避行動との関連から. 研究紀要第8号, 兵庫県立但馬やまびこの郷, 兵庫, 66-75.
- 兵庫県立但馬やまびこの郷。(2008). 平成19年度「但馬やまびこの郷サテライト事業」(問題を抱える子ども等の自立支援事業)報告書.
- 石本雄真。(2005). 心の居場所に関する理論的考察. 日本青年心理学会第13回大会発表論文集, 66-67.
- 石本雄真。(印刷中). こころの居場所としての個人的居場所と社会的居場所:精神的健康および本来感, 自己有用感との関連から. カウンセリング研究.
- 石本雄真・久川真帆・齊藤誠一・上長 然・則定百合子・日潟淳子・森口竜平。(2009). 青年期女子の友人関係スタイルと心理的適応および学校適応との関連. 発達心理学研究, 20, 125-133.
- 石津憲一郎。(2007). 中学生の学校環境に対する主観的重みづけと学校適応:心身の適応との関係から. カウンセリング研究, 40, 225-235.
- 伊藤正哉・小玉正博。(2005). 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情がwell-beingに及ぼす影響の検討. 教育心理学研究, 53, 74-85.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課。(2009). 平成20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」結果(小中不登校等)について.
- 文部省初等中等教育局。(1992). 学校不適応対策調査研究協力者会議 登校拒否(不登校)問題について:児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して.
- 長沼恭子・落合良行。(1998). 同性の友達とのつきあい方からみた青年期の友人関係. 青年心理学研究, 10, 35-47.
- 中原睦美。(2002). 受診が著しく遅延した重症局所進行乳癌患者の心理社会的背景の検討:依存のあり方と居場所感をめぐって. 心理臨床学研究, 20, 52-63.
- 中村泰子。(1999). 「居場所がある」と「居場所がない」との比較:○△□法の基礎的研究として. 児童・家族相談所紀要第16号, 大阪市立大学, 大阪, 13-22.

- 中西新太郎. (2005). ポジションどり文化の生きづらさを越えて. *生活指導*, **47**(1), 42-49. 東京: 明治図書.
- 中西新太郎. (2008). 少年少女の孤立と友だち階層制. *生活指導*, **50**(11), 42-49. 東京: 明治図書.
- 則定百合子. (2008). 青年期における心理的居場所感の発達の变化. *カウンセリング研究*, **41**, 64-72.
- 小畑豊美・伊藤義美. (2001). 青年期の心の居場所の研究: 自由記述に表れた心の居場所の分類. *情報文化研究第14号*, 名古屋大学, 愛知, 59-73.
- 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.
- 坂本昇一. (1993). *登校拒否のサインと心の居場所*. 東京: 小学館.
- 嶋田洋徳・坂野雄二・上里一郎. (1995). 学校ストレスモデル構築の試み. *ヒューマンサイエンスリサーチ第4巻*, 早稲田大学, 東京, 53-68.
- 新村 出 (編). (1998). *居場所*. *広辞苑第6版* (p.194). 東京: 岩波書店.
- 白井利明. (1998). 若者に居場所はあるのか. *大学進学研究第108号*, 大学進学研究会, 54-59.
- 杉本希映・庄司一子. (2006). 「居場所」の心理的機能の構造とその発達の变化. *教育心理学研究*, **54**, 289-299.
- 杉村仁和子・石井秀宗・張 一平・渡部 洋. (2007). *児童生徒用ソーシャルスキル尺度開発研究報告書*. 東京: 東京大学大学院教育学研究科教育測定・カリキュラム開発 (ベネッセコーポレーション) 講座.
- 住本克彦. (1998). 人間関係のもつれから不登校になった子ども達の事例を通しての一考察. *研究紀要第1号*, 兵庫県立但馬やまびこの郷, 兵庫, 17-24.
- 堤 雅雄. (2002). 「居場所」感覚と青年期の同一性の混乱. *島根大学教育学部紀要: 人文・社会科学第36巻*, 島根大学, 島根, 1-7.
- 鵜養啓子. (2004). いま, 思春期の友だち関係はどうなっているか. *児童心理*, **58**, 1461-1469. 東京: 金子書房.
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸. (2000). 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連: 学校不適応予防の視点から. *カウンセリング研究*, **33**, 235-248.
- 山咲さくら・澤地 妙. (2006). *私の居場所はどこ? 中学校編: 保健室で受けとめた子どものサイン*. 東京: 農文協.
- 柳原 守. (2008). 不登校の要因をふまえた対応について. *研究紀要第11号*, 兵庫県立但馬やまびこの郷, 兵庫, 1-8.

#### 付記

本研究の概要は, 日本発達心理学会第19回大会において報告した。

Ishimoto, Yuma (Graduate School of Human Development and Environment, Kobe University/General Education Center, Itami City). *The Influence of a Sense of Ibasho on Psychological and School Adjustment in Adolescence and Emerging Adulthood*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2010, Vol.21, No.3, 279-287.

This questionnaire study focused on two dimensions of Japanese *ibasho* (sense of interpersonal rootedness): "sense of authenticity" and "sense of self-usefulness." Relationships between the participants and their families, friends, classmates and lovers were examined with regard to sense of *ibasho*, psychological adjustment and school adjustment. Participants were 188 university students and 384 junior high school students. Factors of *ibasho* which influenced psychological adjustment and school adjustment depended on the type of relationship. In family relationships, *ibasho* had a positive influence on junior high school (but not college) students' psychological adjustment. In addition, sense of *ibasho* had a positive impact on junior high school students' school adjustment across most of their relationships, but did not have such an influence on university students' school adjustment. In junior high school, a sense of authenticity in family relationships exerted a positive influence on boys' school adjustment, while sense of authenticity in relationships with friends had this influence only on girls' school adjustment. Thus, *ibasho* appears to vary in its influence according to different relationships, as well as by age and gender.

**[Key Words]** *Ibasho*, Authenticity, Self-usefulness, Relationship with friends, School adjustment

2009. 10. 14 受稿, 2010. 6. 22 受理

## 母親の感情特性が青年の感情特性に与える影響： 感情のデュアルプロセスモデルの枠組みから

山内 星子

(名古屋大学教育発達科学研究科・日本学術振興会特別研究員)

本研究は、感情のデュアルプロセス理論の枠組みを用いて、母親の感情特性が青年の感情特性に影響を与えるメカニズムを検討することを目的とした。感情生起に先行する認知的評価の枠組みが母親から子へと言語的やりとりを媒介して伝達し、間接的に青年の感情特性に影響するという“認知レベルの学習”と、母親の感情特性が連合学習によって直接的に青年の感情特性に影響するという“行動レベルの学習”の2つの学習の存在を仮定した。高校生97名とその母親(計194名)から得られたペアデータに対して共分散構造分析を行ったところ、4つの感情(怒り, 悲しみ, 不安, 恥)において“認知レベルの学習”のみが見出された。一方, “行動レベルの学習”はいずれの感情においても見出されなかった。この結果は, 青年の感情特性が, 連合学習のようなシンプルなメカニズムではなく, 認知的評価に関する母親との言語的やりとりのような, 比較的高度な認知処理をともなう過程によって形成されていることを示唆しており, 不適応的な感情特性の形成に対する予防的アプローチの可能性が示唆された。

【キー・ワード】 感情特性, 認知的評価, 感情のデュアルプロセス理論, 共分散構造分析

### 問題と目的

同じ場面や出来事に出会っても, どのような感情を, どの程度感じるかは個人によって様々に異なる。こうした個人差は, いかんして形成されるのだろうか。本研究は, この問題について, 近年進展をみせている感情のデュアルプロセス理論 (e.g., Smith & Neumann, 2005; Clore & Ortony, 2008) の枠組みを援用し, 母親から子への世代間伝達という観点から検討を行う。

#### 感情研究の動向

100年を越える科学的心理学の歴史において, 感情は, 人の理性的な振る舞いを阻害する進化の遺物であるという見方が長らく大勢を占めてきた。しかし, 近年の研究において, 感情はむしろ人の適応的な判断や行動を促進する役割を果たすことが明らかにされている。例えば, Damasio (2003) は, 発展した神経科学的手法を用いた一連の研究から, リスク状況において経験される感情が, リスクを低減する適応的な判断を導くことを示した。このようなポジティブな感情観の広がりの中で, 発達心理学の領域においても, 感情が発達オーガナイザーとして機能するという見方 (Oatley, Keltner, & Jenkins, 2006) が浸透し, 感情制御や感情理解などの二次的な過程の発達や個人差に関する研究が蓄積されている。しかし, 怒り, 喜び, 悲しみといった感情生起そのものの発達に関する研究は, 近年大きな進展を見せておらず, 例えば, 生後2ヶ月ごろには喜びが, 生後12ヶ月ごろには他者

に対する怒りが出現する (Sroufe, 1996) といったようなノーマティブな発達を記述するにとどまっている。青年を対象とした研究においても, 罪悪感や誇りなど, 自己意識的感情的複雑化の過程や, 性差の存在についての知見は得られている (e.g., Mascolo & Fischer, 1995) ものの, 感情反応の個人差やその規定因といった問題については, 方法論的な難しさもあり, 国内外を問わず研究が立ち遅れているのが現状である。

青年期は, 急激な心身の発達にともない, 対人不安, テスト不安, うつ, 校内暴力など, 様々な内在化・外在化問題が顕在化する時期である (e.g., 加藤, 2009; 無藤, 2004)。これまで, こうした適応上の問題は個別に検討されることが一般的であったが, 感情という視点から捉えれば, いずれの問題の背後にも, 不安, 悲しみ, 怒りといった特定の感情反応の異常な優位性 (predominance) を見出すことができる。この視点に立てば, うつや校内暴力などの適応上の問題は, 幼児期から児童期にかけて形成された不適応的な感情反応のパターンが, 青年期に至り, 心身のアンバランスさや自我の発達と相まって顕著な問題として表面化したものとして捉えることが可能である。しかし, これらの問題を感情という包括的な視点で捉え, その形成メカニズムの共通性や相違性を検討した研究は少ない。

そこで本研究では, 感情に関連する問題が顕在化する青年期を対象に, 個人の感情反応の特徴, すなわち感情特性がいかにして形成されるのか, 母親からの世代間伝

達という視点から実証的に検討することを目的とする。また、その際、感情の生起プロセスを説明する理論として近年進展をみせている感情のデュアルプロセス理論 (e.g., Smith & Neumann, 2005; Clore & Ortony, 2008) の枠組みを援用することにより、詳細なメカニズムの検討を行う。

### 感情特性の形成に与える親の影響

感情特性は、一般に、特定の感情反応の生じやすさあるいは閾値の低さという観点から捉えられる時間的に安定かつ一貫した個人の傾向、と定義される (e.g., Lazarus, 1994; Frijda, 1994; 坂上, 1999)。感情特性と類似する概念として、情動性 (emotionality) の概念がある。両者はいずれも個人の感情反応の安定的な個人差を表す概念であるが、感情特性がそれを規定する要因に関する特定のニュアンスを含まないのに対し、情動性は一般に気質概念の構成要素として位置づけられており (Buss & Plomin, 1984; Rothbart, 1981)、経験によって後天的に獲得されるという側面より、遺伝によって先天的に規定されるという側面を強調して用いられることが多い (Watson & Clark, 1994)。本研究では、母親との関わりの中で感情反応のあり方が形成されるメカニズムに焦点をあてるため、より中立的な感情特性の概念を用いることとする。

これまでの発達心理学的研究において、子どもの感情反応の特徴は、遺伝的要素を強調する情動性の概念を用いて表されることが多く、特に親子関係の文脈では、親の働きかけを規定する子ども側の要因として扱われてきた (e.g., Goldsmith & Campos, 1982)。親をはじめとした環境との相互作用の中で感情反応の様相が変化、発達するという視点はあまりなかったと言えるだろう。しかし、数は少ないながらもいくつかの実証的研究によって家族環境や親の養育が子どもの感情特性に影響を及ぼすことが報告されている (e.g., Jenkins, 2000; Jenkins, Shapka, & Sorenson, 2006)。例えば Belsky, Fish, & Isabella (1991) による縦断研究では、生後3ヶ月時点と9ヶ月時点にかけての乳児の感情特性の変化と家族環境の関連を検討し、両親の自尊心や結婚への正負の感情が乳児の感情特性の変化を予測することが明らかにされている。また、親子間の感情会話 (感情の生起に関連する状況認知に関する会話) によって子の感情特性が形成されるという見方も提出されており (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998)、実際、Root & Jenkins (2005) の実証的検討によって親子間の感情会話の質が幼児の怒りバイアスに影響することが示されている。

これらの研究は、家族環境が感情特性の形成に寄与することを示した点で重要な意味を持つ。しかし、その大半が乳幼児を対象にしていることから、大きく2つの問題点を抱えていると考えられる。1点目に、乳幼児を対

象とした研究では、内省や自己報告を得ることが困難であり、個人の内的な心理プロセスにアプローチすることが難しい。そのため、先行研究では、親や研究者などの第三者による評定や、限られた時間内における感情表出の出現頻度が感情特性の指標として用いられている。しかし、親からの影響を受けるメカニズムを詳細に検討するためには、表出されない主観的感情経験や、それに関連した認知過程を検討に含めることが重要であろう。2点目に、乳幼児期に親や家族環境から受けた影響がその後の生涯においてどれほどのインパクトを持つのかについては明らかになっていない。乳幼児期は親や家族と接触する時間が長く関係が濃密であることから、それらの要因が及ぼす影響が人生において最も大きい時期と考えられる。感情特性の形成についても、発達にともなって種々の新たな要因が加わり、相対的に親の影響が弱まったり、影響のあり方が変化していくと考えられるため、それらを実証的に検討しないままに親の影響を過大視することは適切でない。これらを踏まえて、本研究では青年期である高校生とその母親を調査の対象とし、感情特性の形成過程に母親が与える影響について、より内的プロセスに着目した検討を行うとともに、これまでの乳幼児期における知見と比較し、発達の視点に立って感情特性の形成過程について考察する。

### 影響のメカニズム

感情特性の形成メカニズムを詳細かつ体系的に検討するためには、結果として喚起される感情だけでなく、感情の生起に至るプロセスについて考慮する必要がある。感情生起のプロセスに関して、広く浸透しつつある理論的枠組みとして、認知的評価理論 (e.g., Lazarus, 1991) がある。認知的評価理論は、事象や状況が個人の生存可能性やウェルビーイングにとってどのような意味を持つかについての認知的評価が感情を生起させるという考え方を中心とした理論である。しかし、感情が時として意識下で極めて迅速に生じることなどを根拠に、評価理論家が仮定するような複雑な認知過程が感情の生起に必ずしも必要でないと主張する研究者との間で、長らく対立が続いていた (e.g., Lazarus, 1982; Zajonc, 1980)。

これに対し、近年になって、この対立を発展的に解消する感情のデュアルプロセス理論が提唱されている (e.g., Smith & Neumann, 2005; Clore & Ortony, 2008)。この理論では、評価理論家が仮定したような複雑な認知過程を経る法則ベースプロセス (rule based process) と、過去の感情体験によって形成された事象と感情の間の連合が活性化されることにより、無意識的かつ自動的に感情が生起する連合プロセス (associative process) という2つの感情生起プロセスの存在が仮定されている。前者は、例えば、誰かに言葉をかけられ、よく考えてみると厭味だったらしいことに気づき、怒りが喚起されるよう

な場合に起こっているプロセスである。この過程は、意識的で速度の遅いプロセスであり、自己や世界に関する種々の知識を利用して認知的評価が行われ、感情の生起に至る。一方で後者の連合プロセスは、状況自体にもともと感情的な意味は含まれないものの（e.g., 夕暮れ、特定の音）、過去に似たような状況で幸せを感じる出来事が多く繰り返されていたために、無意識的に幸せな気分になる、といった場合に生じているプロセスである。この過程は、無意識的で速度の速いプロセスであり、特定の感情と連合した刺激（条件刺激）によって自動的かつ処理が開始、感情が喚起される。これら2種類のプロセスの存在は、LeDoux（1996/2003）などの神経科学的研究によっても裏付けられている。

従来の発達心理学的研究では、感情に関する会話（感情会話）が子の感情特性の形成に与える影響や（Zahn-Waxler, Radke-Yellow, & King, 1979）、モデリングによる感情特性の世代間伝達（Jenkins, Franco, Dollins, & Sewell, 1995）など、単一のメカニズムを想定した検討は行われてきたものの、上述のような2種類の感情生起プロセスの存在を考慮して行われた研究は見当たらない。しかし、母親をはじめとする周囲の他者がこれらのプロセスの発達に影響を与えるメカニズムは互いに異なっていると考えられるため、両者は同時かつ区別して扱われる必要がある。デュアルプロセス理論によれば、法則ベースプロセスでは、眼前の状況に関連する知識や価値観、思考パターンが認知的評価の枠組みとして機能し、生起する感情を決定する。この考えに基づけば、自己や周囲の物理的・社会的環境に対する認知的評価の枠組み（e.g., 他者が状況にそぐわない褒め言葉を言うのは厭味であり、侮辱的である）のあり方が、感情特性の一部を構成すると考えられる。こうした枠組みの構築には、社会化のエージェントとしての親が中心的な役割を果たすと考えられる。つまり、親による状況に関する説明や、感情に関する会話（感情会話）などの言語的やりとりを、子が有機的に理解し取り入れることによって、認知的評価の枠組みが構築され、感情特性が形成されていくのではないだろうか。これは言わば“認知レベルの学習”である。

一方、連合プロセスでは、状況と結びついた過去の感情体験の蓄積によって感情特性が生じる。母親は通常、子にとって最も身近で、多くの時間をともに過ごす他者であると同時に、幼少時には特に、子の生存可能性を大きく左右しうる存在であることから、子の状況-感情間の連合形成に大きく寄与していると考えられる。つまり、様々な状況における母親の感情的振る舞いを身近で繰り返し体験し、状況と感情の連合が形成されることで、永続的な感情特性が形成されると考えられる。これは複雑な認知的過程を経ない“行動レベルの学習”と言えるだろう。

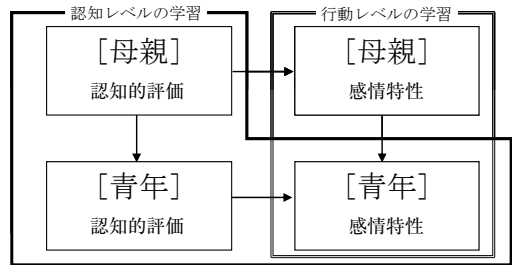


Figure 1 仮説モデル

以上より、母親が青年の感情特性の形成に対して与える影響は、少なくとも2つの過程を経て生じていると考えられる。すなわち、母親の認知的評価が青年に内在化されることによって、間接的に青年の感情特性の形成に影響を与える“認知レベルの学習”と、母親の感情的振る舞いを青年が観察することによって、状況と感情とが連合的に結びつき、母親の感情特性が青年の感情特性に直接的に影響を与える“行動レベルの学習”である。本研究の目的は、これらの学習の存在を実証的に確かめることである。（図示したものを Figure 1 に示す）。

#### 状況的質問紙

この仮説を検証するにあたって、本研究では、認知的評価の個人差（評価スタイル）と感情特性を同時に測定できる山内（2008）、Yamauchi（2008）の尺度を利用する。この尺度は、感情的意味が曖昧な仮想的状況を提示し、その状況に対する回答者の認知的評価と感情を尋ねる形式の尺度である。従来の感情特性尺度と比べ、回答者自身の感情特性に関する内省（e.g., 自分は不安を感じやすい）を求めずに実際の感情特性を捉えられる点、6種類の感情特性（怒り、喜び、悲しみ、不安、恥、罪悪感）を包括的に得点化できる点、評価スタイルを同時に測定できるという特長がある。

## 方 法

#### 調査時期および調査対象

2007年10月に、公立高校において授業の時間を利用し、質問紙調査を行った。高校生127名（男性52名、女性75名、平均年齢16.72歳、 $SD = 1.00$ ）およびその母親97名（平均年齢45.01歳、 $SD = 4.52$ ）から有効回答を得た。

母親の回答が得られなかった高校生30名分のデータを除外し、高校生97名（男性32名、女性65名、平均年齢16.60歳、 $SD = .99$ ）とその母親のペアデータ、計194名を分析の対象とした。

#### 質問紙

山内（2008）、Yamauchi（2008）により開発され、信

Table 1 提示場面の概要と測定される感情の種類

場面の概要	測定する感情						
	怒	喜	悲	不	恥	罪	
1 車に乗って友人と買い物に来るが、相手が車の鍵をなくしてしまう。	○		○	○			
2 廊下での出会い頭で人にぶつかり、転倒。相手に謝られる。	○				○	○	
3 先輩に一生懸命書いた小論文を見せるが、年下の子の方が上手に書けているとけなされる。	○		○		○		
4 授業中に英語でスピーチをさせられ、あまりうまくこなせなかったが、友人に“上手だったね”と褒められる。	○	○				○	
5 店先に傘を立てておいたが、出る時になくなっている。	○						
6 一度だけしか会ったことのない相手に、人前で大げさに褒められる。		○				○	
7 友人宅を訪ねた帰り、財布がなくなっていることに気づき、友人に尋ねるが、全く知らないと言われる。	○		○	○			
8 尊敬している人物に、どうしても頼みごとをしなければならなくなり、頼みごとをすると、面倒そうな様子で承諾される。	○	○	○	○		○	
9 大切にしていた文房具を友人に貸したところ、壊れて返ってくる。	○		○				
10 大切なものをなくしてしまい、探していたところに友人がやってくる。		○				○	
11 公共の場所にいると、半見知りの人物がじっとこちらを見ている。	○	○		○			
12 苦手な人物から誘われる。		○		○			
13 仲の良い友人と、同じ試験を受けるが、相手だけが合格してしまう。			○		○		
14 スポーツの試合中、他のメンバーにぶつかられて激しく転倒してしまう。	○				○	○	
	項目数	10	6	6	5	7	3

信頼性・妥当性が検討された認知的評価・感情喚起の個人差測定ツールを使用した。この尺度では、感情的意味が曖昧な14の状況が短い文章で提示され、回答者はその状況を想像して、生起する感情および認知的評価を回答する。提示されるエピソードの要約および各エピソードによって測定される感情の種類をTable 1に示す。

質問紙は、1ページに1エピソードを提示し、それに続いて以下の2つの質問を設定するものであった。(1)感情特性:「この状況で、あなたはどのような感情を抱きますか?強く感じるものに○、少し感じるものに△をつけてください。○と△はいくつつけてもかまいません。また、どれも感じないときには、○や△をつけなくてもかまいません」と教示された。選択肢は、「怒る」、「うれしい」、「悲しむ」、「不安になる」、「恥ずかしい」、「罪悪感(申し訳ない)」の6つであった。(2)評価スタイル:「そのとき、どのようなことを思いましたか?以下の文を読んで、当てはまる選択肢(思った、少し思った、思わなかった)に○をつけてください」と教示し、Table 1で示された、“各場面において測定される感情”を導く認知的評価が示された。例えば、場面1であれば、怒り:「なぜきちんと鍵を持っておかなかったのかと思う」、悲しみ:「鍵が二度と見つからないかもしれない」、不安:「鍵が誰かに悪用されるかもしれない」という認知的評価が

示された(その他の認知的評価については、山内(2008)を参照)。この認知的評価は、自由記述による予備調査によって得られた結果をLazarus(1991)の各感情を引き起こす認知的評価の中心的関係テーマに沿って整理し作成され、信頼性・妥当性が確認されたものである。なお、14のエピソード全てにおいて、同様の形式で回答を求めた。

#### 手続き

高校生用と母親用に、同一内容の質問紙を作成した。それらを一部ずつセットにし、同一の番号を振った上で、封筒に入れて配布した。高校生用については授業時間内に回答を得、担任教師が回収した。母親用は高校生が封筒に入れて家に持ち帰り、母親から回答を得たのち、封をして提出するよう依頼した。回収後、質問紙番号によって母子のマッチングを行った。統計処理には、SPSS15.0JおよびAmos7.0を使用した。

## 結 果

#### 記述統計

以下の方法で得点化を行った。感情特性については、Table 1の“各場面において測定される感情”にチェックが入っている感情のみを取り出し、○に3点、△に2点、無選択に1点を与えて各感情ごとに単純加算し、感

Table 2 記述統計と親子間のt検定の結果

		怒り	喜び	悲しみ	不安	恥	罪悪感
評価	青年	21.60 (3.93)	12.83 (2.30)	14.14 (2.14)	10.19 (2.21)	12.69 (3.29)	7.12 (1.51)
	母親	19.53 (3.26)	12.44 (1.98)	13.46 (2.06)	9.64 (2.01)	14.14 (3.22)	7.16 (1.35)
	t (96)	2.68**	0.96	0.55	1.22	2.12*	0.33
感情	青年	15.50 (3.11)	10.74 (2.23)	10.47 (2.51)	11.20 (2.30)	10.27 (2.55)	5.15 (1.60)
	母親	13.71 (2.80)	10.61 (2.21)	10.82 (2.21)	10.86 (2.39)	12.85 (3.17)	4.64 (1.49)
	t (96)	2.22*	0.22	1.23	0.99	4.89**	1.55
得点範囲		10-30	6-18	6-18	5-15	7-21	3-9

注. 括弧内は標準偏差。\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Table 3 評価スタイルと感情特性の相関係数

	怒り	喜び	悲しみ	不安	恥	罪悪感
青年	.50**	.64**	.33**	.19*	.20*	.34**
母親	.65**	.67**	.25*	.29**	.48**	.34**

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

Table 4 母子間の評価スタイルおよび感情特性の相関係数

	怒り	喜び	悲しみ	不安	恥	罪悪感
感情特性	.02	-.02	.14	-.01	.09	.21*
評価スタイル	.23*	-.14	.37**	.30**	.36**	-.08

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

情特性得点とする。また、評価スタイルについては、「思った」に3点、「少し思った」に2点、「思わなかった」に1点を与え、生起される感情ごとに単純加算し、認知的評価得点とした。

記述統計および親子間のt検定の結果をTable 2に示す。怒りでは、感情特性、評価スタイルともに青年の得点が高く、恥では、いずれも母親の得点が高かった。他の感情では、親子間で有意な差はみられなかった。つまり、感情特性と評価スタイルは一致した差のパターンを示した。このことは、認知的評価が感情を喚起するという認知的評価理論の想定に一致しており、当尺度の構成概念妥当性を示している。

相関分析

まず、母親、青年それぞれにおいて、感情特性得点と評価スタイル得点との相関係数を算出した。結果をTable 3に示す。母親、青年ともに、いずれの感情においても、評価スタイル得点と感情特性得点との間に有意な正の相関関係が見出された。

続いて、母子間の評価スタイルおよび感情特性の関連について検討するため、母子間の相関係数を算出した。

結果をTable 4に示す。評価スタイル得点については、喜びを除いて母子間に有意な正の相関が見出された。一方、感情特性については、罪悪感以外の感情において母子間の有意な関連は見られなかった。

パス解析

各感情について、Figure 1の仮説モデルに基づいて、共分散構造分析によるパス解析を行った。それぞれの結果をFigure 2に示す。不安については、母親の感情特性から青年の感情特性へのパスを削除した場合に適合度が高まったため、このパスを削除したモデルを採択した。いずれの感情においても、データに対するモデルの適合は良好であった。

パス解析の結果、怒り、悲しみ、不安、恥において、母親の評価スタイルから子の評価スタイルへのパスが確認された。一方、いずれの感情においても、母子の感情特性の間に、直接のパスは見出されなかった。

考 察

本研究の目的は、母親が青年の感情特性の形成に影響を与えるメカニズムについて、認知的評価にかかわる親

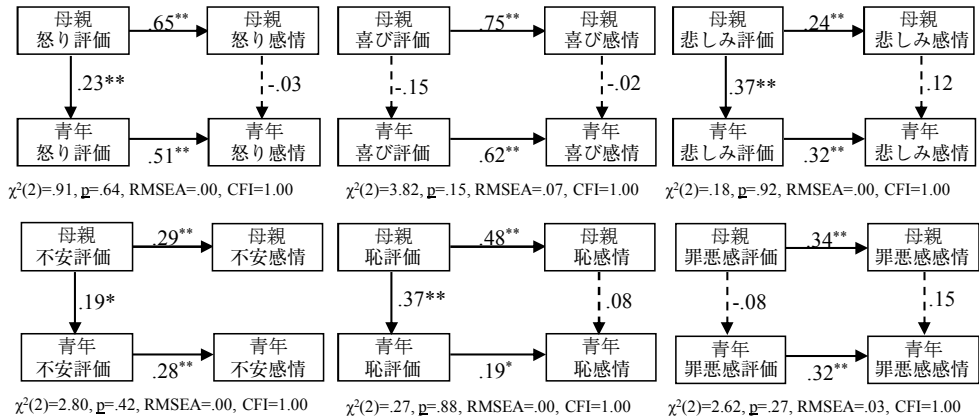


Figure 2 感情別の共分散構造分析の結果（誤差変数は省略。破線は有意でないパス。 \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ ）

の知識や価値観の内在化による間接的な伝達（認知レベルの学習）と、親の感情表出と事象との連合による感情特性の直接的な伝達（行動レベルの学習）の存在を実証的に確かめることであった。母親と青年への質問紙調査から得られたデータに対して、共分散構造分析によるパス解析を行ったところ、怒り、悲しみ、不安、恥の感情において認知レベルの学習のみが確認された。これは、青年の感情の一次的な問題であるにもかかわらずこれまで焦点を当てられることの少なかった感情特性、すなわち感情反応そのものの個人差の規定因について一定の示唆を与えるという意味で、有用な知見と言えらる。以下、詳細に考察する。

#### 認知レベルの学習

結果から、怒り、悲しみ、不安、恥においては、母親の認知的評価の枠組みを子が内在化することによって感情特性の世代間伝達が生じることが示された。認知的評価の内在化は、母親の認知的評価が言語的に表出され、青年がそれを理解し、取り入れることによって成立するものと考えられる。Eisenberg et al. (1998) によって指摘されていた、親子間の感情会話、つまり感情に関する言語的やりとりによる感情特性の世代間伝達を実証的に示した結果と言えらる。これまでに感情特性の発達に焦点を当てた研究は少なく、特に、感情生起のプロセスを考慮して、感情特性の形成メカニズムを検討した研究は、幼児を対象とした Root & Jenkins (2005) を除いて見当たらない。本研究では、感情生起のプロセスに関する理論として近年コンセンサスを得つつある感情のデュアルプロセス理論を採用し、感情特性の世代間伝達における認知レベルの学習と行動レベルの学習を区別することによって、青年では認知レベルの学習を通して感情特性の世代間伝達が生じることが示された。また、本研究では、青年を対象とした調査により、母親からの影

響が青年期においても持続することが明らかとなり、感情特性の形成における親の影響が幼児期に限定的なものではないことが実証された。

この認知レベルの学習は、その応用可能性の高さから、さらなる詳細な検討に値する。近年、臨床心理学の分野では、うつや不安障害への介入として、認知的評価の変容を目指す認知療法、認知行動療法などが盛んに行われている (e.g., Rachman, 1997)。これは、うつにつながるような過度の悲嘆や不安が、不適切で歪んだ認知的評価によって引き起こされるという前提のもとに組まれた臨床的プログラムであり、その認知的評価の修正を行うことによって不適応的な感情生起を防ぐことを目的としている。しかしながら、一度にターゲットにできる認知的評価が限定され、広範囲な修正には非常にコストがかかることや、その効果を持続させるためには、自分自身で思考訓練を継続していかなければならない場合が多いことなど、問題点も挙げられる (e.g., Stallard, 2002/2006)。これらの問題点は、この介入が事後的なものであるがゆえに起こるものと考えられる。なぜなら、認知的評価の枠組みとなる知識、価値観や思考パターンがいったん形成されると、事後的にその変化、修正を行うことは容易ではないためである (Gelder, 1997)。このような観点からすると、認知的評価の歪みが形成される段階における予防的アプローチの可能性を探る必要があると言えよう。これに対して本研究の結果は、青年の認知的評価の枠組みが母親の認知的評価の影響を受けることを示唆している。本研究では直接的に扱うことはできなかったが、認知的評価の性質を考慮すれば、その影響の大部分は母子間の言語的やりとりによって起こっていると考えられるため、子の適応的な感情特性の発達過程について、母子の認知的評価に加え、言語的やりとりの効果についても焦点を当てた検討が望まれる。



### 行動レベルの学習

一方、本研究では、感情特性の直接的な伝達、つまり、親の感情表出が連合学習によって伝達される行動レベルの学習の存在は示されなかった。この結果に関しては2つの解釈が考えられる。1つめは、母親から子の感情特性への影響は、行動レベルの学習ではなく、認知レベルの学習を通してのみ成立するというものである。しかし、経験によって感情と事象とが連合を形成することで、後に同様の事象が生じた際に条件づけられた感情が生起するという現象は、Watson & Rayner (1920) の恐怖条件付けの実験から、近年の LeDoux (1996/2003) による神経科学的検討に至るまで、その存在が実証的に確かめられている。そのような過程に、幼少期から最も身近な他者としてかわりを持つ母親が関与しないという解釈は蓋然性が低い。

もう1つは、発達にともなう感情生起メカニズムの変化によって、感情特性に対する親からの影響のあり方が変化していくという解釈である。感情のデュアルプロセス理論では、意識的な認知的評価を経て感情生起に至る法則ベースプロセスと、連合学習によって無意識的かつ自動的に感情が生起する連合プロセスが仮定されている。これらのプロセスは、認知能力の発達段階に応じて、出現の割合が異なってくるのではないだろうか。つまり、認知能力や思考力が未熟な時期には、複雑な思考や系統的な知識を必要とする法則ベースプロセスはほとんど機能せず、連合プロセスが主となるが、認知能力や知識が高まる青年期には、それまで培ってきた連合に加えて、比較的高次な認知プロセスをともなう法則ベースプロセスを通じて感情が生起する機会が増加すると考えられる。また、Lazarus & Folkman (1984/1994) の認知的評価モデルでは、いったん感情が生起した後、状況を熟慮的に捉えなおす再評価というプロセスが想定されている。この再評価により、連合によって生起した感情が、異なる種類の感情へと変化する可能性もある。青年期では、このようなプロセスを含めて、連合によって生起する感情よりも、高度な認知的評価を経て生起する感情の割合が相対的に多くなると考えられる。

こうした発達的变化にともなう、母親からの影響も形を変えていくのではないだろうか。感情の多くが連合プロセスによって起こる時期には、感情特性は主に連合学習、つまり、母親の感情表出と事象との結びつきの蓄積によって形成されていると考えられる。しかしその後、認知的発達や言語能力の向上にともなう法則ベースプロセスによる感情生起が増えると、認知的評価の基準となる知識や価値観を母親から取り入れることによる影響が増加していく。そのため、認知能力が発達した青年期では、行動レベルの学習の影響が相対的に弱まり、認知レベルの学習のみが顕在的になるという可能性が考えら

れる。これが正しければ、幼児期、児童期、青年期と年齢段階を追って検討を行うことにより、徐々に行動レベルの学習の影響が減少し、認知レベルの学習の影響が増加していく様子を捉えることができると予想される。すなわち、高校生未満のサンプルに対する年齢段階別の詳細な検討や、縦断的検討を行うことによって、感情特性の形成メカニズムをダイナミックにとらえることが可能となると考えられる。今後の検討が待たれる。

### 今後の展望

最後に、本研究の限界と今後の展望を示す。

1点目に、本研究では、質問紙調査という手法を用いて青年とその母親の感情特性について検討を行ったが、あくまでも自己報告による測定であることから、意識にのぼらない感情生起については扱えていない。また、認知的評価と感情特性という2つの変数を同一質問紙上によって測定したが、質問紙という測定法の特長上、それらの変数が厳密に区別しきれなかった可能性が残る。本研究では、それらの変数を元に認知レベルの学習、行動レベルの学習という2つの過程を検証したため、これらの過程の影響が相互に干渉した測定結果となった可能性がある。今後は、心拍や皮膚電位など、感情の生起を反映するとされている生理的指標や、近年心理学領域においても徐々に用いられるようになった脳イメージングの手法を併用することで、本研究の知見の妥当性を多角的に検討していく必要がある。

2点目に、本研究では、怒り、喜び、悲しみ、不安、恥、罪悪感という6つの感情を扱ったが、これらは基本的な感情ではあるものの、数ある感情の一部分であり、感情全般について同様の結果が得られるとは限らない。実際に本研究においても、喜びおよび罪悪感については母子間の関連が見出されず、感情の性質によって感情特性の形成過程や母親から子への影響プロセスが異なる可能性が示唆されている。一方で残りの4感情（怒り、悲しみ、不安、恥）については同様の結果が得られており、感情に共通するパターンが存在する可能性もある。この点に加えて、本研究では194名という比較的小規模な調査によって得られたデータによる検討となったため、結果の一般化可能性にやや問題が残った可能性がある。今後はさらに検討する感情の幅を広げるとともに、より多くの母子からデータを収集し、今回の結果の一般化可能性について検討する必要がある。特に、ウェルビーイングやクオリティオブライフの促進を考える上では、本研究においては喜びのみの検討であったポジティブ感情について、楽しさ、誇り、ユーモアのような様々な感情も含めた精緻な検討を行っていくことが重要である。

3点目に、本研究では、養育者としての母親からの影響のみを扱い、その他の環境による影響については考慮していない。発達段階が進むにつれて影響力が弱まる

される母親の要因が、子が青年となっても認知的評価の枠組みに影響を及ぼしていることを見出した本研究の結果は意義深い。発達にともなって親のような共有環境よりも友人のような非共有環境の影響が強まるという行動遺伝学の指摘 (e.g., 安藤, 2000) を考慮すれば、友人や恋人などの重要な他者が感情特性の形成に与える影響やそのメカニズムについても詳細な検討を行う必要があるだろう。

## 文 献

- 安藤寿康. (2000). 心はどのように遺伝するか：双生児が語る新しい遺伝観. 東京：講談社.
- Belsky, J., Fish, M., & Isabella, R. (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: Family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology, 27*, 421-431.
- Buss, A.H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clore, G.L., & Ortony, A. (2008). Appraisal theories: How cognition shapes affect into emotion. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, & L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotion* (3rd ed., pp.628-644). New York: The Guilford Press.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Florida: Harcourt.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*, 241-273.
- Frijda, N.H. (1994). How are emotions distinguished from moods, temperament, and other related affective constructs? In P. Ekman, & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp.59-67). New York: Oxford University Press.
- Gelder, M. (1997). The evolution of cognitive behavioral therapy. In D.M. Clark, & C.G. Fairburn (Eds.), *Science and practice of cognitive behavioral therapy* (pp.1-26). New York: Oxford University Press.
- Goldsmith, H.H., & Campos, J.J. (1982). Toward a theory of infant temperament. In B. Emde, & R. Harmon (Eds.), *The development of attachment and affiliative systems* (pp.161-193). Chicago: University of Chicago Press.
- Jenkins, J.M. (2000). Marital conflict and children's emotions: The development of an anger organization. *Journal of Marriage and the Family, 62*, 723-726.
- Jenkins, J.M., Franco, F., Dollins, F., & Sewell, A. (1995). Toddlers' reaction to negative emotion displays: Forming models of relationships. *Infant Behavior and Development, 18*, 273-281.
- Jenkins, J.M., Shapka, J.D., & Sorenson, A.M. (2006). Teenage mothers' anger over twelve years: Partner conflict, partner transitions and children's anger. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 775-782.
- 加藤弘通. (2009). 青年期②：他者を通して自分を見る. 藤村 宣之 (編), *発達心理学* (pp.146-157). 京都：ミネルヴァ書房.
- Lazarus, R.S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist, 37*, 1019-1024.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1994). How are emotions distinguished from moods, temperament, and other related affective constructs? In P. Ekman, & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp.79-85). New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1994). ストレスの心理学：認知的評価と対処の研究 (本明 寛, 監訳). 東京：実務教育出版. (Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.)
- LeDoux, J. (2003). エモーション・ブレイン (松本 元・川村光毅・小幡邦彦・石塚典生・湯浅茂樹, 訳). 東京：東京大学出版会. (LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.)
- 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.
- 無藤 隆. (2004). 子ども時代の発達. 無藤 隆・森 敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治 (著), *心理学* (pp.235-260). 東京：有斐閣.
- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, M.J. (2006). *Understanding emotions*. Malden: Blackwell Publishing.
- Rachman, S. (1997). The evolution of cognitive behavioral therapy. In D.M. Clark, & C.G. Fairburn (Eds.), *Science and practice of cognitive behavioral therapy*. New York: Oxford University Press.
- Root, C.A., & Jenkins, J.M. (2005). Maternal appraisal styles, family risk status and anger biases of children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33* 193-204.
- Rothbart, M.K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development, 52*, 569-578.
- 坂上裕子. (1999). 感情に関する認知の個人差：感情特性

- と曖昧刺激における感情の解釈との関連. *教育心理学研究*, **47**, 411-420.
- Smith, E.R., & Newmann, R., (2005). Emotion process considered from the perspective of dual process models. In L. F. Barrett, P.M. Niedenthal, & P. Winkielman (Eds.), *Emotion and Consciousness* (pp.287-311). New York: The Guilford Press.
- Sroufe, A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Stallard, P. (2006). 子どもと若者のための認知行動療法ワークブック (下山晴彦, 監訳). 東京: 金剛出版. (Stallard, P. (2002). *Think good-feel good: A cognitive behaviour therapy workbook for children and young people*. New York: John, Wiley & Sons.)
- Watson, D., & Clark, L.A. (1994). How are emotions distinguished from moods, temperament, and other related affective constructs? In P. Ekman, & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp.89-93). New York: Oxford University Press.
- Watson, J.B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, **3**, 1-14.
- 山内星子. (2008). 認知的評価・感情喚起の個人差：状況的測定ツールの作成. *発達研究*, **22**, 203-212.
- Yamauchi, H. (2008). The effects of mothers' emotion elicitation and appraisal style on that of adolescents: Basic research for mother-child concurrent psychotherapy. *Proceedings of the 5th World Congress for Psychotherapy*.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yallow, M., & King, R.A. (1979). Child rearing and children's prosocial intentions towards victims of distress. *Child Development*, **50**, 319-330.
- Zajonc, R. (1980). Feeling and Thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, **35**, 151-75.

#### 付記

本論文は平成20年に名古屋大学教育発達科学研究科に提出した修士論文の一部を再分析、加筆修正したものです。また、本論文の一部はThe 5th World Congress for Psychotherapyにて発表されました。本論文の執筆にあたりご助言いただきました名古屋大学の森田美弥子先生、氏家達夫先生、伊藤大幸さん、査読者の先生方に深く感謝いたします。また、調査にご協力いただきました皆様と先生方、山内憲良さんに心より御礼申し上げます。

Yamauchi, Hoshiko (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University; Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science). *The Effect of the Mothers' Emotional Traits on Adolescents: From the Perspective of a Dual Process Theory of Emotion*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2010, Vol.21, No.3, 288-296.

The first mechanism by which emotional traits of mothers affect those of their adolescent children is through learning at a cognitive level. Here, mothers' cognitive appraisal styles, which precede emotional elicitation, affect their children's cognitive appraisal styles through linguistic interaction. The second mechanism is through learning at the behavioral level, whereby mothers' emotional traits directly affect adolescents' emotions through associative learning from mothers' emotional expressions. Structural equation modeling of data from 97 pairs of high school students and their mothers (194 participants) showed that learning at the cognitive level occurred for four emotions (anger, sadness, anxiety, and shame). However, learning at the behavioral level did not occur for any particular emotion. The results indicate that adolescents' emotional traits develop through linguistic interaction with their mothers, based on cognitive appraisals. The data seem to support the development of a new approach to prevent maladaptive emotional traits.

**[Key Words] Emotional trait, Cognitive appraisal, Dual process theory of emotion, Structural equation modeling**

2010. 2. 12 受稿, 2010. 7. 2 受理