

幼児によるポジティブ、ネガティブな出来事の語り： 親が出来事を選定した場合と子どもが出来事を選定した場合

尾山 智子

(北海道大学大学院文学研究科・日本学術振興会¹⁾)

仲 真紀子

(北海道大学大学院文学研究科)

本研究では、幼児が感情を伴う出来事をどのように自立的に語るようになるのかを検討するため、5-6歳の幼児50名(年中児28名, 年長児22名)とその保護者を対象とした調査を行った。保護者には、幼児にとってのポジティブな出来事とネガティブな出来事をそれぞれ2つずつ、日常的ルーチンを1つ挙げてもらい、その内容について調査票に回答してもらった。次に、幼児と約20分の個別面接を行った。面接では、幼児に、親が挙げた日常的なルーチンを1つ、親が挙げたポジティブな出来事とネガティブな出来事、幼児に挙げてもらったポジティブな出来事とネガティブな出来事を1つずつ、計5つについて自由報告するよう求めた。親を選定した出来事やポジティブな出来事は特別で特徴的なエピソードを含むものが多く、一方、幼児を選定した出来事やネガティブな出来事には日常的なエピソードが多かった。報告には年齢差、課題差があり、年長児は年中児よりも出来事についてより多くの情報を報告した。また、幼児はポジティブな出来事や親を選定した出来事について多く語り、特にポジティブな出来事については、時間、場所、人物、活動の報告が多かった。感情語の使用については、ネガティブな感情語よりもポジティブな感情語を用いて出来事を語る事が多く、事物にコメントするために感情語が多く用いられた。

【キーワード】 幼児, 感情的な出来事, 自由報告

問 題

子どもが幼稚園から帰って来ると、親は「今日はどんなことがあった? お話して」と尋ねるかもしれない。子どもが浮かない顔をしていれば、親は「何か悲しいことがあったの? 何があったかお話して」と聞くかもしれない。こういった問いかけは日常的な活動として行われていると思われる。また、このような働きかけは事件や事故に巻き込まれた、あるいはそういった出来事を目撃した子どもに事情を尋ねる場合(司法面接)においても重要である。日常場面や司法面接のような特殊な場面においても、このような問いかけがなされた子どもは、記憶の中から求められる感情に沿った出来事や体験を選び出すことになる。また、体験や出来事を適切に伝えるために、いつ、どこで、誰が、何を、どうしたなどの要素を押さえて報告する必要があるだろう。さらに、体験や出来事と感情の結びつき——〇〇したことそのものが楽しかった/悲しかったのか、楽しかった/悲しかったから〇〇したのか、あるいは〇〇したから楽しかった/悲しかったのか——などについても情報を提供することが求められるかもしれない。

子どもはいつごろから感情を含む出来事を自立的に報告するのだろうか。また、「楽しかったこと」と「悲しかったこと」では報告の仕方に違いはあるのだろうか。人が出来事を報告するためには、まずトピックを選び、どの情報についてどれぐらい話すのかを決めなければならない。そして、その出来事に感情が伴う場合、感情をどのように位置づけるかについても考える必要がある。以下、これらに関連する先行研究を概観した上で本研究の目的を述べる。

人が何かについて話すとき、まずトピックを決め、そしてそのトピックに沿った内容を話さなくてはならない。幼児の場合、自分で話す内容を考えたり、話の構成を組み立てたりすることは容易ではなく、大人の支援が必要となる。藤崎(1982)によると、子どもは4歳ごろから自発的にトピックを選定することが可能になるようである。藤崎は、3-6歳児が行う、幼稚園での生活発表を分析した。幼児が自発的に話し始めた出来事の数と保育士の働きかけに応じて話し始めた出来事の数と比較したところ、3歳児では両者の報告数はほぼ同じであったが(40, 38)、4歳になるころから徐々に自発的報告数の方が多くなり始め(193, 105)、5-6歳児では自発的報告数の方が圧倒的に多くなっていた(それぞれ、5歳児: 183, 35; 6歳児: 228, 10)。これより、就学前の数

1) 投稿時

の過程において、幼児はより自立的にトピックに沿って出来事を報告できるようになるといえる。また、母子会話においても同様の傾向が見られることがわかっている。金・仲 (2006) は、中国人の3-5歳児とその母親に最近の楽しかった出来事について話すよう依頼した。幼児の発話を、親の発話の模倣か (エコー)、親の発話への追加か (追加)、自発的になされたものか (自発) 調べたところ、全体として幼児の年齢が高くなるとともに自発的な報告が増えていた。

では、子どもは選んだトピックについて何をどのように話すのだろうか。子どもが感情を伴う出来事、特にポジティブな出来事とネガティブな出来事について何をどのように話すのか調べるため、Fivush, Hazzard, Sales, Sarfati, & Brown (2003) は、暴力多発地域に住む5-12歳の子どもを対象とした面接調査を行った。まず、母親に“子どもが体験したポジティブな出来事”と“子どもが体験したネガティブな出来事”を挙げてもらう。その上で、子どもに親が挙げた“ポジティブな出来事”と“ネガティブな出来事”を話してもらい、加えて、子ども自身に“今までで一番良かった出来事”と“今までで一番悪かった出来事”を選んで話してもらった。その結果、発話の量は“ポジティブなこと”と“ネガティブなこと”で差はなかった。しかし内容に違いが見られ、“ポジティブなこと”では事物や人物に関する内容が多く報告されたが、“ネガティブなこと”では内的状態 (～と思う、～と感じる等) について多く話された。

このような楽しい感情や悲しい感情が語られるとき、それが話の中でどのような機能を持つのか、Dunn, Bretherton, & Munn (1987) は、幼児が18ヶ月と24ヶ月の時点における幼児と母親の会話を分析することで明らかにしている。Dunn et al. は、感情を伴う母子の会話を、コメント (「悲しかった」など単に感情を述べるのみで、感情について説明したり、明確化したり、尋ねたり、話し合ったりしない)、感情の説明や明確化 (感情が発生した原因 (「叩かれたから悲しかった」) やその結果 (「怒ったから叩いた」) を説明したり、感情について質問したり、感情を否定、修正したりする)、行動の方向付け (気分に関連した介入を示唆する、介入の提供、または相手の行動を方向付ける) の3つの機能に分けた。そして、母親と子どものそれぞれが話し手であるとき、どの機能が多く現れるかを調べた。母親が話し手である場合は、子どもが18ヶ月であっても24ヶ月であっても、コメントよりも行動の方向付けや感情の説明、明確化が多かった。一方、18ヶ月の子どもが話し手のときは、単に感情を述べることにとどまっていたが、24ヶ月になるとコメント機能が減少し、その他の機能の割合が増えるという結果であった。つまり、子どもは加齢とともに気持ちを説明することで出来事を解釈したり、感情に

よって自分や他者の行動を方向付けたりすることができるようになるといえる。

これら先行研究で得られた結果をまとめると次のようになるだろう。子どもは3-4歳ごろから自分で話すトピックを選ぶことができるようになり、5歳ともなれば親または自分が選んだトピックに沿って自発的に“楽しかった出来事”や“悲しかった出来事”を話すことができるようになる。また、感情を伴うような話題については、子どもが年長になるに従い、ただ感情を述べるだけではなく、感情が生じた原因やその結果などについても言及するようになる。

では、5歳以降ではどうだろうか。5-6歳ともなれば1つの話題の中に複数の出来事が含まれる報告ができるようになるが (藤崎, 1982)、その年齢に焦点を当て、特に感情的な出来事についてその報告の特性を包括的に検討した研究は少ない。この年代の幼児において“楽しかったこと”“悲しかったこと”がどのように語られるかを調べることは重要である。人が感情の喚起を伴う出来事を語るということは、それについての内省を促し、出来事の原因や結果を理解し (Dunn et al., 1987)、意味づけることに繋がる (Fivush et al., 2003)。また、感情について話すことにより、自己や他者に対する理解が促進されたり、感情を通じての他者との関わり方や感情の統制方法などを知ったりするようにもなる (Bird & Reese, 2006; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Fivush, Berlin, McDermott, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003; Welch-Ross, Fasig, & Farrar, 1999)。子どもが体験した感情について何をどのように語るのか、その特徴を明らかにすることは、自伝的記憶の形成という面だけでなく、自己・他者理解や社会性の発達という観点からも重要であるといえるだろう。

本研究では、子どもが、感情的な出来事について何をどのように自発的に話すのか、Fivush et al. (2003)、Bruck, Ceci, & Hembrooke (2002)、Fivush & Keubli (1997) などに倣い、5-6歳の幼児を対象とし、親が挙げた“ポジティブな出来事”と“ネガティブな出来事”、子どもが挙げた“ポジティブな出来事”と“ネガティブな出来事”について子どもの報告を求める。そして、親と子どもはそれぞれどのようなトピックを挙げるか、発話量や報告される情報は、出来事の感情価や選定者でどう異なるのかを検討する。以下、本研究で明らかにしたい事柄とその予測をまとめる。

トピック：親と子どもは、それぞれどのような出来事をポジティブ、ネガティブと捉えているのか。子どもは、まず日常のルーチンについてのスクリプトを獲得するといわれていることから、子どもは日常的な活動に関するトピックが多く、一方、親のトピックは別の活動に関するトピックが多くなるだろうと予測できる。

選定者の効果：藤崎（1982）は、低年齢の幼児においては、大人がトピックを提供することでよりよく話せるとしている。このことから、子どもは、自分で選んだ出来事よりも親が選んだ出来事についてよく話すと予測できる。

感情価の効果：日本人はネガティブな感情の表出を抑制する傾向が見られ（Matsumoto & Ekman, 1989）、このような文化背景を持つ養育者に育てられる子ども自身も、ポジティブな感情よりもネガティブな感情を抑制するようになる可能性が考えられる。このため、ポジティブな出来事の方がネガティブな出来事よりも多く話されると予測される。語られる内容については Fivush et al. (2003) の調査結果が示唆するように、異なるだろうと予想される。

感情語の使用とその機能：このような報告のなかで用いられる感情語の種類や、出来事と感情との関わり（原因か、結果か、コメントか）についても検討する。これらを通して、幼児期の子どもが“ポジティブなこと”や“ネガティブこと”をどう捉え、それらについて何をどのように語るかを明らかにすることが本研究の目的である。

方 法

参加者

都市部の3つの幼稚園から、それぞれ32名、7名、16名の合計55名の幼児とその保護者が調査に参加した。しかし、うち5名の幼児は課題を完遂できなかったため今回の分析からは除外した。その結果、分析対象となったのは年中児28名（男児14名、女子14名； $M=5$ 歳1ヶ月、 $SD=0.41$ ）と年長児22名（男児9名、女児13名； $M=6$ 歳1ヶ月、 $SD=0.28$ ）とその保護者であった。各幼稚園で保護者に向けて本調査についての説明会を開き、その場で同意書と調査票を配布した。説明会では同意書に記載されている以下の5点について保護者に説明を行った。すなわち、1. 面接では幼児に体験したポジティブな出来事（楽しかったこと、嬉しかったこと、面白かったことなど）とネガティブな出来事（悲しかったこと、嫌だったこと、辛かったことなど）について報告してもらうこと、また、それ以外のプライバシーに関しては質問しないこと、2. 本調査への参加はいつでも中止でき、それによる不利益は一切生じないこと、3. 本調査は一般的な傾向を調べるものであり、個人が特定できるような分析は行わないこと、4. 得られたデータは厳重に管理し、本調査以外の目的で使用しないこと、5. 調査終了後、幼児が面接で話した内容を個別に保護者に開示することである。なお、本調査で幼児が親には話さないで欲しいと言ったことはなかった。後日、調査内容に同意した保護者に同意書と調査票を提出してもらった²⁾。

材 料

幼児に話してもらう出来事として、①親が挙げるポジティブな出来事、②親が挙げるネガティブな出来事、③幼児が挙げるポジティブな出来事、④幼児が挙げるネガティブな出来事を用いる。また、本課題に入る前の練習課題として⑤親が挙げる日常的ルーチンの活動を用いる。ルーチンを語ることは、出来事を語ることよりも容易だと考えられるからである（Nelson, 1988）。以下、①と②を親課題、③と④を子課題と呼び、①と③をポジティブ（P）課題、②と④をネガティブ（N）課題と呼ぶ。よって、①、②、③、④は、それぞれ親P課題、親N課題、子P課題、子N課題となり、⑤を日常課題と呼ぶ。なお、⑤の日常課題は練習課題であったためここでの分析からは除外する。

①、②、⑤を得るために調査票を作成した。調査票では、保護者に、幼児に出来事を報告してもらう際に手がかりとして用いる出来事を尋ねる。出来事は“親が思う子どもにとってポジティブな出来事”が2つ、“親が思う子どもにとってネガティブな出来事”が2つ、“日常の規則的な活動（ルーチン）”が1つの計5つで、これらについて5W1Hで記述回答してもらう。面接では、親が選定した2つの出来事のうち1つを用いる³⁾。この他、面接の際に幼児にポジティブな出来事とネガティブな出来事をそれぞれ1つずつ挙げてもらい、それらを③と④とした。

手続き

幼児に個別面接を行った。面接は園内の静かな教室で行われた。面接では最初に課題⑤を行い、残りの4課題は提示順序をカウンターバランスして実施した。各課題では、幼児に自由報告を求めするために出来事に関するオープン質問を行った。親課題（①と②）を行う場合は「Aちゃんは遊園地に行ったことがあるって聞いたけど、そのお話してくれる？」などと尋ね、子課題（③と④）の場合は「Aちゃんは楽しかったとか、嬉しかったとか、面白かったとか（悲しかったとか、いやだったとか、しんどかったとか）、そういう風に思ったことある？あ

2) 本調査では、保護者には、子どもにネガティブな出来事を聞くと告げているので、虐待の発覚を恐れている親が子どもを参加者にするとは考えにくい。よって、被虐待児が参加者に含まれる恐れは非常に低いと考えられる。しかし、保護者が虐待だと認識することなく子どもにつらい体験をさせているケースがあったとすれば、そのような子どもが参加する可能性は皆無とは言いきれない。万が一そのようなケースがあったならば（例えば、子どもが虐待をほのめかすような報告をした場合、倫理、福祉に見合う対応（教員に事情を報告する等）をするつもりであったが、このことまでは教員や保護者には説明しなかった。また、そのようなケースはなかった。

3) 1つは、子どもが挙げた出来事と親が挙げた出来事が重なった場合の予備として用いた。

たらそのお話してくれる？」と尋ねた。このとき、幼児が理解しやすいように「楽しかったり嬉しかったりしたとき／悲しかったり嫌だったりしたとき」などの具体的な感情語を用いて説明を行った。⑤については、「Bくんは水泳を習ってるって聞いたけど、お話聞かせてくれる？」などと尋ねた。

面接を始める前に、幼児に対して、わからなければ「わからない」、覚えていなければ「覚えていない」と回答してもよいこと、話したくない場合はいつでも面接を中断できることを説明した。幼児と面接者の会話は全てICレコーダーで録音した。面接に際しては、ICレコーダーを幼児の前に置き、幼児と面接者との会話を録音することを説明し、幼児の同意を得て会話の録音を始めた。最後は中立的なトピック（「今日はこれからどうするの？」など）について会話をし、幼児の気持ちが安定していることを確認した上で面接を終了した。面接は20分程度であった。

結 果

本論文ではオープン質問に対する幼児の自由報告の内容（手続き1）を分析の対象とする⁴⁾。まず、幼児が語った出来事のトピックについて、次に、幼児が語った出来事の発話量、情報量、情報内容について、最後に、それらの出来事を報告する際に用いた感情を表現する言葉（以下、感情語）についての分析を行う。

報告された出来事のトピック

出来事の内容とトピック 挙げられた出来事の合計数は、ポジティブな出来事が86（保護者選定：50、幼児選定：36）、ネガティブな出来事は79（保護者選定：49、幼児選定：30）であり、ポジティブの方が多かった。次に、KJ法により出来事のトピックを分類した。ポジティブな出来事は、旅行・外泊、イベント、達成、遊び、その他の5つに、ネガティブな出来事は、孤立・孤独、不達成、病気・怪我、叱責、悶着・軋轢、死亡、紛失、拒否、破損、その他の10に分類できた。調査に関わらなかった第3者2名にこの基準に沿って出来事を分類してもらったところ、一致率は87%と89%であった。トピックの分類基準とその件数をTable 1に示す。

ポジティブな出来事について、親は、旅行（全体の58%、以下同様）や行事（26%）などの比較的規模の大きい活動を選んでいった。一方、子どもは、友達や家族と遊んだこと（38.9%）などの日常的な活動を選んで話すことが多かった。ネガティブな出来事では、親は孤

立・孤独（24.5%）に関することを最も多く挙げており、次いで、病気・怪我（14.3%）、死亡、不達成（ともに12.2%）に関するものが多かった。子どもが報告したネガティブな出来事は病気・怪我（30%）に関するものが多く、叱責（20%）、悶着・軋轢（20%）に関するものが次に多かった。

さらに、幼児が面接時に報告した出来事を、特別で特徴的な出来事（発生頻度が年に数回程度の出来事）とそうでない出来事（日常的に発生しうる出来事）に分類し、同様に第3者に分類してもらったところ、一致率は91%であった。ポジティブな出来事とネガティブな出来事における特別な出来事の割合はそれぞれ76.3%と29.7%であり、ポジティブな出来事の方が普段あまり体験しないような出来事を含んでいた（ $\chi^2(1) = 54.49, p < .01$ ）。また、選定者に注目すると、親の選定した出来事の62.3%が、幼児の選定した出来事の31.8%が特別な出来事であり、親の方が非日常的で特殊な出来事を挙げていた（ $\chi^2(1) = 18.15, p < .01$ ）。

出来事に関する発話量および発話内容

録音された幼児の報告を逐語的に書き起こし、分析した。量的な分析を行うために、以下の定義に従い、幼児の発話の発話文字数とアイデアユニット（以下IU）数をカウントした。また、1IUに含まれる情報を14カテゴリに分類した。

発話文字 堀内ほか（1999）に倣い、発話量を調べるために発話をひらがなにしたものである。

IU 情報量の指標で、原則として、幼児の発話を1述部を含むIUで分割したものである。ただし、条件節に含まれるIU（「～する時は」、「～したならば」等）はその条件節が修飾する1IUの一部と見なした。

カテゴリ項目 1IUに含まれる内容を、時間、条件、場所、主体、付属（誰/何と）、描写、対象、状態、活動、方法、埋め込まれた命題、心的活動、感情、不明の計14カテゴリに分類したものである。カテゴリの定義およびその項目例をTable 2に示す。

IU数のカウント方法とその内容のカテゴリ分類は以下のように行った。

例1) 夏休みに みんなで ディズニースタジアムに

時間 付属 場所

遊びに行って、 ／ミッキーの 帽子を 買った

活動 描写 対象 活動

(IU数は2)

例2) 外から帰ってきたら、 手を 洗う。 (IU数は1)

条件 対象 活動

次に、各課題で得られた発話量、情報量、情報の種類が異なるかを調べるために、親P課題、親N課題、子P課題、子N課題の発話文字数、IU数、カテゴリの言及数について、年齢(2) × 出来事の感情価(2) × 選定

4) オープン質問で出来事の5WHについて十分な情報が得られなかった場合はWH質問（「どこに行ったの？」等）を行い、さらに、出来事が起こったときの感情を評定してもらった。しかし、本論文では、紙幅の制約によりWH質問で得られた内容と感情評定についての報告を省略する。

Table 1 トピックの分類基準とその件数

ポジティブな出来事			ネガティブな出来事		
トピック	分類基準と事例	件数 (親, 子)	トピック	分類基準と事例	件数 (親, 子)
旅行・外泊	娯楽施設やキャンプへ行ったこと、宿泊を伴うような外出について (例: デイズニーランドに行ったこと)	39 (29, 10)	孤立・孤独	一人だけ他と離れていたり、特定の人と離れていたりした状態について (例: 迷子になったこと)	14 (12, 2)
イベント	幼稚園での行事に参加したことや、プライベートで参加したイベントについて (例: 幼稚園でお泊りしたこと)	15 (13, 2)	病気・怪我	自己の怪我や病気について (例: 鉄棒から落ちたこと、熱を出したこと)	16 (7, 9)
達成	ある目標を達成したことや、願望が成就したことについて (例: 自転車が乗れるようになったこと)	19 (5, 14)	死亡	家族やペットの死亡について (例: 祖母が亡くなったこと、飼っていた猫が死んだこと)	6 (6, 0)
遊び	家族や友達と遊んだことや、一人で遊んだことについて (例: 父親と公園で遊んだこと)	18 (3, 15)	不達成	目標を達成できなかったことについて (例: 竹馬ができなかったこと)	8 (6, 2)
その他	上記以外のポジティブな出来事について	4 (0, 4)	悶着・軋轢	人と喧嘩したり、争ったりしたことについて (例: 友達と喧嘩したこと、兄と喧嘩したこと)	9 (3, 6)
			叱責	誰かに叱られたことについて (例: 母親に叱られたこと)	9 (3, 6)
			拒否	何かをしたくなかった、することを嫌がったことについて (例: 予防注射をしたくなかったこと)	3 (3, 0)
			破損	ものが壊れた、人によってものを壊されたことについて (例: 友達に作っていたものを壊されたこと)	2 (2, 0)
			紛失	自分がものを失くしたり、人にものを失くされたりしたことについて (例: むいぐるみを失くしたこと)	3 (2, 1)
			その他	上記以外のネガティブな出来事について	9 (5, 4)

者 (2) の 3 要因分散分析を行った。

発話文字数 年齢, 選定者, 感情価の主効果が見られた ($F(1, 48) = 5.21, p < .05$; $F(1, 48) = 8.85, p < .005$; $F(1, 48) = 5.94, p < .05$)。年長児の方が年中児よりも平均発話文字数が多かった (それぞれ $M = 55.79, 92.31$)。また, 親課題の方が子課題よりも (それぞれ $M = 88.30, 59.29$)、ポジティブ課題の方がネガティブ課題よりも多かった (それぞれ $M = 82.52, 60.57$)。

IU 数 年齢, 選定者, 感情価の主効果が見られた ($F(1, 48) = 5.30, p < .05$; $F(1, 48) = 6.85, p < .05$; $F(1, 48) = 8.41, p < .01$)。年長児の方が年中児よりも (それぞれ $M = 7.26, 4.56$)、親課題の方が子課題よりも (それぞれ $M = 6.62, 4.83$)、ポジティブ課題の方がネガティブ課題よりも平均 IU 数が多かった (それぞれ $M = 6.73, 4.72$)。また, 年齢, 選定者, 感情価の交互作用も見られた ($F(1,$

$48) = 6.70, p < .05$)。Ryan 法による多重比較 (以下同様の結果, 親 N 課題と子 P 課題では, 年長児と年中児で差が見られなかった (年長児, 年中児, それぞれ, 親 N 課題: $M = 6.00, 4.75$; 子 P 課題: $M = 6.36, 4.86$) (Figure 1)。

カテゴリ項目の言及数 年齢, 選定者, 感情価の主効果が見られた ($F(1, 48) = 6.09, p < .05$; $F(1, 48) = 6.14, p < .01$; $F(1, 48) = 7.45, p < .05$)。カテゴリ項目の平均言及数は, 年長児の方が年中児よりも多く (それぞれ $M = 16.02, 9.39$)、また, 親課題の方が子課題よりも (それぞれ $M = 14.28, 10.23$)、ポジティブ課題の方がネガティブ課題よりも多かった (それぞれ $M = 14.29, 10.22$)。また, 年齢, 選定者, 感情価の交互作用が見られ ($F(1, 48) = 0.04, p < .05$)、多重比較を行ったところ, 親 N 課題と子 P 課題において, 年長児は年中児と違いが見られなかった (年長児, 年中児, それぞれ,

Table 2 カテゴリの定義と項目例

カテゴリ	定義	項目例
時間	ある行為が発生した, 過去の特定の時点を指し示す言葉	動物園に行ったとき, 5歳のとき
条件	ある行為が発生する前提を指し示す言葉	片付けなかったとき, 手が汚れてたら
場所	ある行為が発生した場所を指し示す言葉	バスの中に, 家で, 幼稚園へ
主体	ある行為を行った動作主や行為者, エージェントを指し示す言葉	動物は, ○○ちゃんは
付属	ある動作や行為にともなう事物	お母さんと, 猫と
描写	主体や対象を形容する言葉や, 述部を修飾する言葉, 擬音語や擬態語などの言葉	いっぱい, バーンって, すごく
対象	ある動作や行為の対象となる事物を指し示す言葉	おもちゃを, 本に, 妹に
状態	述部の1つで, 主体の様子を表す言葉	暑かった, (〜が) あった
活動	述部の1つで, 主体が行う動作や行為を表す言葉。「○○した」や連続した動作は1活動として分類した。	言った, 押しに行ってて, 花火した
方法	ある動作や行為を行う際に利用した道具や手段などを指し示す言葉	包丁で, じゃんけんで
命題	会話文や埋め込まれた文章など	「〜」って言ってた, 〜って思った, 〜して楽しかった, の「〜」部分
心的活動	発話者の認知活動を示す言葉	知ってた, 欲しかった, 思った
感情	登場人物の感情や主観的価値判断などを指し示す言葉	楽しかった, しんどかった
不明	発話内容が分類不可であったり, 聞き取れなかったり, 意味不明であったりした言葉	おっとにね (意味不明), ____して (聞き取り不可), 4回(単体発言で分類不可)

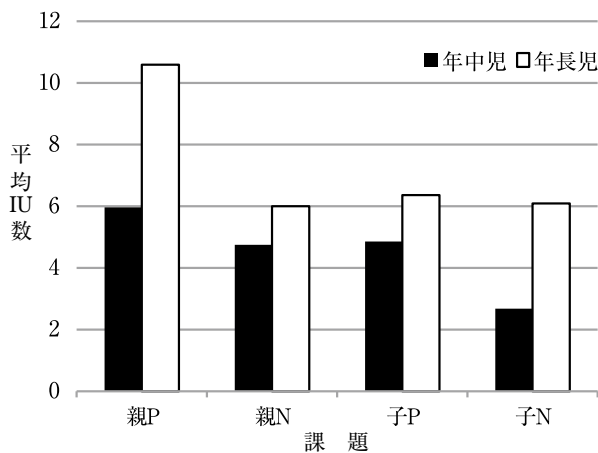


Figure 1 各課題の平均IU数

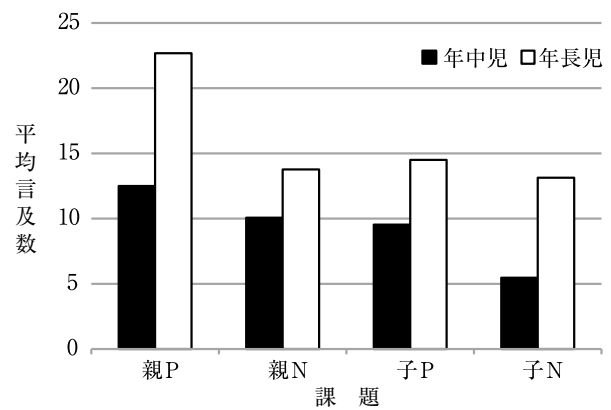


Figure 2 各課題のカテゴリ項目の平均言及数

親N課題: $M = 13.73, 10.07$; 子P課題: $M = 14.50, 9.54$) (Figure 2)。

以上より, 全体としては, 年長児は年中児よりも出来事について多く話すこと, 親が選定した出来事とポジティブな出来事について詳しく話すこと, ただし, 親が選定したネガティブな出来事と子どもが選定したポジティブな出来事では, 年中児も年長児と差が見られないことが明らかになった。なお, 発話文字数, IU数, カテゴリの言及数に性差は見られなかった。

次に, 特に平均言及数の多かった主体カテゴリ, 活動カテゴリ, 対象カテゴリ, 場所カテゴリについて, 同様の3要因分散分析を行った。各カテゴリ項目の平均言及数を Table 3 に示す。

主体カテゴリ 年齢と選定者の主効果が見られ ($F(1, 48) = 5.02, p < .05$; $F(1, 48) = 4.44, p < .05$), 年長児の方が年中児よりも (それぞれ $M = 2.22, 1.23$), 親課題の方が子課題よりも平均言及数が多かった (それぞれ $M = 2.00, 1.33$)。また, 年齢, 選定者, 感情価の交互作

Table 3 各カテゴリ項目の平均言及数

課題	年齢	カテゴリ項目													
		時間	条件	場所	主体	付属	描写	対象	状態	活動	方法	命題	心的活動	感情	不明
親 P	年中	0.79	0.04	1.43	1.43	0.21	1.82	1.86	1.00	4.25	0.07	0.46	0.18	0.43	0.11
	年長	0.82	0.05	1.68	3.41	0.45	4.36	2.91	1.95	6.86	0.18	0.77	0.18	0.55	0.14
親 N	年中	0.64	0.43	0.82	1.68	0.11	1.14	0.64	1.07	3.00	0.11	0.36	0.21	0.29	0.21
	年長	0.68	0.36	0.82	1.73	0.36	2.00	1.14	1.05	3.86	0.23	0.50	0.32	0.32	0.09
子 P	年中	0.32	0.21	0.43	1.14	0.29	0.89	0.96	0.82	2.14	0.14	0.57	0.04	0.82	0.00
	年長	0.95	0.32	1.36	1.50	0.41	1.73	1.55	1.23	4.14	0.05	1.14	0.23	0.55	0.09
子 N	年中	0.43	0.14	0.25	0.68	0.29	0.54	0.32	0.18	1.93	0.00	0.25	0.00	0.32	0.11
	年長	0.73	0.27	0.68	2.23	0.55	1.77	0.82	0.59	4.14	0.23	0.64	0.41	0.45	0.27

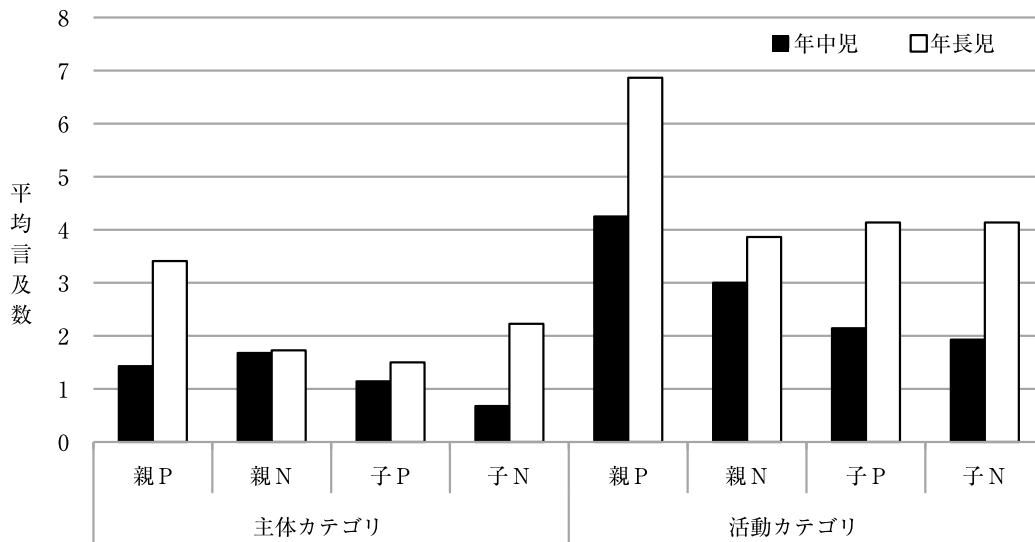


Figure 3 各課題の主体カテゴリと活動カテゴリの平均言及数

用が見られた ($F(1, 48) = 6.45, p < .05$)。多重比較の結果、親 N 課題と子 P 課題において、年長児は年中児と差が見られなかった (それぞれ、親 N 課題: $M = 1.73, 1.68$; 子 P 課題: $M = 1.50, 1.14$) (Figure 3)。

活動カテゴリ 年齢と選定者の主効果が見られ ($F(1, 48) = 5.15, p < .05$; $F(1, 48) = 7.91, p < .01$)、平均言及数は、年長児の方が年中児よりも (それぞれ $M = 4.75, 2.83$)、親課題の方が子課題よりも多かった (それぞれ $M = 4.39, 2.96$)。また、選定者と感情価の交互作用が見られた ($F(1, 48) = 5.58, p < .05$)。多重比較の結果、ネガティブ課題で選定者の効果が見られず (親課題, 子課題, それぞれ $M = 3.43, 3.03$)、子課題では感情価の効果が見られなかった (ポジティブ, ネガティブ, それぞれ $M = 3.14, 3.03$) (Figure 3)。

対象カテゴリ 感情価と選定者の主効果が見られた ($F(1, 48) = 24.79, p < .001$; $F(1, 48) = 7.61, p < .01$)。

ポジティブ課題の方がネガティブ課題よりも平均言及数が多く (それぞれ $M = 1.77, 0.7$)、また、親課題の方が子課題よりも多かった (それぞれ $M = 1.59, 0.88$)。

場所カテゴリ 感情価と選定者の主効果が見られ ($F(1, 48) = 9.18, p < .001$; $F(1, 48) = 8.48, p < .01$)、平均言及数は、ポジティブ課題の方がネガティブ課題よりも (それぞれ $M = 1.18, 0.64$)、親課題の方が子課題よりも多かった (それぞれ $M = 1.19, 0.63$)。以上より、年長児は年中児よりも、出来事について「誰(何)がどうした」という情報を多く発話し、また、幼児は、ポジティブな出来事や親が選定した出来事について「どこで何(誰)を」という情報を多く報告していたといえる。

幼児が用いた感情語

幼児はどのような感情語をどのように用いているかを調べるために、感情カテゴリに含まれる感情語の分析を行う。まず、幼児は感情を表現するためにどのような感

Table 4 幼児が使用した感情語とその言及数

感情語	ポジティブ		感情語	ネガティブ	
	年中児	年長児		年中児	年長児
楽しい	21 (10, 11)	14 (5, 9)	痛い	6 (5, 1)	5 (3, 2)
好き	5 (3, 2)	1 (1, 0)	怖い	2 (1, 1)	7 (5, 2)
嬉しい	4 (4, 0)	0	寂しい	2 (2, 0)	0
面白い	3 (1, 2)	2 (1, 1)	嫌だ	1 (1, 0)	0
かわいい	2 (2, 0)	0	悲しい	1 (0, 1)	3 (1, 2)
美味しい	1 (0, 1)	2 (2, 0)	緊張する	1 (1, 0)	0
良い	0	1 (0, 1)	辛い	1 (1, 0)	2 (2, 0)
ほっとする	0	1 (1, 0)	意地悪な	0	1 (1, 0)
			がっかりする	0	1 (1, 0)
			疲れる	0	1 (0, 1)
			難しい	0	2 (2, 0)
			苦しい	0	1 (0, 1)

注. () は男女ごとの言及数。

Table 5 幼児が用いた感情語の機能とその言及数

機能	ポジティブ		ネガティブ	
	年中児	年長児	年中児	年長児
原因の説明	2 (0, 2)	1 (0, 1)	1 (1, 0)	1 (0, 1)
結果の説明	10 (8, 2)	6 (1, 5)	3 (3, 0)	4 (1, 3)
コメント / 評価	23 (14, 9)	13 (7, 6)	14 (10, 4)	14 (10, 4)
その他	0	0	1 (1, 0)	0

注. () は男女ごとの言及数。

感情語を用いたのかを調べる。次に、それらの感情語は発話の中でどのような機能を果たしているのか、また、それらの機能は感情価で異なるかを検討する。

感情語の種類 幼児が用いた感情語の種類とその言及数を Table 4 に示す。用いられた感情語の合計回数は、年中児 50 回、年長児 44 回であり、ポジティブが 57 回、ネガティブ 37 回であった。感情語の種類はポジティブが 8 種類、ネガティブが 12 種類であった。

感情語の感情価とその機能 幼児はこれらの感情語をどのように用いているのだろうか。Dunn et al. (1987) に倣い、感情語が持つ機能を、(1) 原因としての感情：ある行為の直接的な原因を説明するものとして感情語が用いられている場合（例：A ちゃんのこと嫌いだから一緒に遊びたくない）、(2) 結果としての感情：ある行為が発生した結果を説明するものとして感情語が用いられている場合（例：作ったおもちゃを壊されて悲しかった）、(3) コメント：何かに対するコメントや評価を述べる際に感情語を用いている場合（例：赤ちゃんかわいい）、(4) その他：感情語が用いられた文脈が不明の場合な

ど（例：怖いよ）の 4 つに分類し、この基準に従って感情語を分類した (Table 5)。そして、言及数について年齢 (2) × 感情語の感情価 (2) × 機能 (4) の 3 要因分散分析を行った。その結果、機能に主効果が見られた ($F(3, 144) = 17.09, p < .001$)。多重比較の結果、「コメント」において、「原因」、「結果」、「その他」よりも平均言及数が多く（それぞれ $M = 0.64, 0.05, 0.23, 0.01$ ）、幼児は物事に対してコメントするために感情語を用いる場合が多いことが明らかになった。

考 察

本研究では、親子が感情的な出来事についてどのようなトピックを報告するのか、また、幼児はそれらの出来事についてどのように語るのかを検討した。加えて、幼児は出来事を報告する際にどのような感情語を用い、それらはどのような機能を果たしているかについても検討した。その結果、(1) トピックについては、ポジティブな出来事の方が報告件数は多かったが、種類はネガティブな出来事の方が多く、また予測通り、親が選定した出

来事やポジティブな出来事は、そうでない出来事よりも非日常的で特別なトピックが多かったこと；(2) 発話量については、年長児は年中児よりもよく話していた。また予測したように、選定者と出来事感情価の効果が見られ、親が選定した出来事やポジティブな出来事の方が発話量が多かった。ただし、特に年中児は自分が挙げたネガティブな出来事については相対的に発話量が少なく、一方、年長児は親が選定したポジティブな出来事について相対的に発話量が多かったこと；また、(3) 全体として、幼児は、動作主（主体）、動作や行為（活動）、その対象者/物（対象）、それが発生した場所（場所）の報告が多いこと、特に、年長児は年中児よりも、親選定の出来事は子選定の出来事よりも、ポジティブな出来事はネガティブな出来事よりもその傾向が見られることが明らかになったこと；(4) 感情語は、物事を評価したりするために多用されることが明らかになった。以上の結果をまとめると次のようになる。年長児は年中児よりも出来事についてより多く話すことはできたが、総体的に5-6歳児は、話すべきトピックを自分で選び、それに沿って話を進めることは容易ではない。さらに、幼児はネガティブな出来事よりもポジティブな出来事についてよく話し、また、自分の気持ちを説明するためよりも、何かにコメントするために感情語を用いることが多いといえる。以下、それぞれの点について考察する。

年齢 藤崎（1982）が報告したように、発話量や出来事に含まれるエピソードの数は年長児の方が年中児よりも多いことが明らかになった。そして、年長児の報告には動作主とその行為の情報（誰（何）がどうした）が多く見られるが、年中児の報告には行為の主体が明確でなく内容のわかりにくい発話が多いことも明らかになった。これは、年中児から小学4年生までの子どもによる自己経験の発話を比較した長崎・鈴木・長崎（2000）の研究と同様の結果である。本研究でも、年長になるにつれ動作の主体が不明な発話の割合が減少している。このことより、表現力や語彙力などの発達に伴い、子どもは聞き手が話を理解するのに必要な情報を含む発話ができるようになると考えられる。

出来事の選定者 予測した通り、幼児は親が選定した出来事についてよりよく話をすることができた。このことについては、以下の3点を要因として考えることができる。

第1に、幼児が出来事を報告する時の手がかりの有無が反映されている可能性である。例えば、親課題で「遊園地に行ったときのことについてお話しして」などと報告を求められた場合、幼児は出来事の手がかり（この場合、「遊園地に行ったときのこと」という教示）を既に与えられている。しかし子課題では「ポジティブ（ネガティブ）なことについてお話しして」と求められるため、

幼児はまず報告する出来事を決めなければならない。幼児は年長になるほど自発的に出来事を話し始めるようになるが、大人の援助がなければ自発的な語りが難しい場合も多いと藤崎も指摘している（藤崎，1982）。5-6歳児が自ら数ある体験の中から1つを選択し、報告するのは困難といえるだろう。そのため、親選定の出来事についての発話量が多かったと推測される。

第2に、親が挙げた出来事のトピックの方が“非日常的で特別なもの”が多かったために話しやすかったという可能性も考えられる。親が挙げたトピックは特別で特殊な出来事が多いが、子どもが挙げたものには日常的なトピックが多く、これは、日常的な出来事の SCRIPT に基づいて出来事を検索、選定したためと考えられる（Nelson, 1988）。日常的なエピソードは想起を促す特徴的な手がかりが少ないため、新奇な出来事や普段とは異なる出来事に比べると思い出すことが難しいといわれている（Hudson, Fivush, & Kuebli, 1992）。今後、出来事のトピックを統制するなどしてこの問題を検討していく必要があるだろう。

第3に、親が選定した出来事は家庭内で話し合われている可能性が高い。Boland, Haden, & Ornstein（2003）は、母親と子どもが現在進行している出来事について会話しているときに、母親がWH質問、出来事の関連付け、子どもの発話の促進、子どもの発話に対して積極的な評価を行うと、その子どもは後々でもその出来事についてよく記憶していることを明らかにした。親とその出来事について話し合う回数が多ければ、幼児の中でその出来事の情報が整理されるようになり、幼児はその出来事に対する理解を深めるだろう。その結果、親選定の出来事について幼児はよく話すことができたのかもしれない。

出来事感情価 Baker-Ward, Eaton, & Banks（2005）と Fivush et al.（2003）の研究では、子どもによるポジティブな出来事とネガティブな出来事の発話量、情報量に違いは見られなかった。これに対し、本研究では、予測通りポジティブな出来事の報告の方がネガティブな出来事よりも発話量、情報量が多かった。なぜポジティブな出来事の方がネガティブな出来事よりも多く語られたのだろうか。第1の理由として、先にも挙げたように、日本人はネガティブな感情を抑制する文化で育てていることが考えられる。ある保護者は「子どもがネガティブな体験をしても、それをポジティブに捉えるように働きかけるようにしており、できるだけ物事をネガティブに捉えて欲しくない」とコメントした。ネガティブな感情を開示することは、他者から拒絶されたり排斥されたりする可能性も生じさせるため（Harber & Pennebaker, 1992）、社会的調和や集団の利益が尊重される環境においては、他者にネガティブな経験を話すことは差し控えられるのかもしれない。

第2に、そもそもネガティブな体験が少ないということが考えられる。報告された件数を比較すると、ネガティブな出来事の方がポジティブな出来事よりも少なかった。出来事の報告を求める際に、同じ教示をしたにもかかわらず、ネガティブな出来事では「覚えていない」、「(心当たりがない)」という反応が親子ともに見られたことが原因である。本研究の対象児は5-6歳であり、ネガティブな体験自体が少なく、上記のような回答が多かったのかもしれない。

第3に、報告されたトピックの特徴の違いが要因として関連していると推測される。ネガティブなトピックには日常活動に関するもの(誰かに叱られたことや誰かと喧嘩したこと等)が多く含まれていた。上述したように、幼児はそもそもネガティブな体験が少ないため、日常的で繰り返し行われる体験から話すべき出来事を選ばざるをえなかったのかもしれない。Fivush et al. (2003)は、暴力の多い地域の母子を対象として研究を行った。そのため、彼女らの研究で報告されたネガティブな出来事には、家族の病気や死、暴力行為の目撃といった外傷的な出来事が多く、それらについての記憶を詳細化、精緻化していた可能性がある。本研究ではそういった外傷的な出来事が報告されることはほとんどなかった。そのため先行研究と比べると、ネガティブな出来事についての発話量や情報量が少なく、総体的にポジティブな出来事よりも少なくなった可能性がある(Hudson et al., 1992)。

感情語 ポジティブな感情語とネガティブな感情語の言及回数に違いは見られなかったが、感情語の種類はネガティブな感情語の方が多かった。この傾向は、子どもに他者の感情を表現させた研究や(仲, 2008, 2010)、異文化の母子会話を比較した研究にも見られる(Fivush & Wang, 2005)。成人が用いる感情語の種類もネガティブな単語の方が多いとされており(Shaver, Schwartz, Kirson, & O'Connor, 1987)、子どもはこの時期から成人と同様の傾向を示し始めるのかもしれない。

先行研究(Baker-Ward et al., 2005; Fivush et al., 2003)では、子どもによるネガティブな出来事の語りには内的状態についての発話が多く含まれていた。これに対し、本研究では、ポジティブな出来事とネガティブな出来事では内的状態に関する発話量に差が見られなかった。これについて、まず、本研究の対象児の年齢が、Baker-Ward et al. や Fivush et al. が対象とした子どもよりも低いことが1つの要因として考えられる。仲(2010)によれば、高学年児童の方が低学年児童よりも感情語を多く用いる。また、秋田・大村(1987)は、発話全体における心的状態に関する発話が占める割合は、子どもの年齢に伴い増えることを明らかにしている。本研究の参加者の年齢では、自分の気持ちを内省したり思案したりするのに必要な認知能力や言語能力が十分に備わってお

ず、内的状態についての発話が少なかったのかもしれない。

また、出来事のネガティブ度合の違いが反映されているとも考えられる。Fivush et al. (2003)の研究では、より高ストレスと評価されたネガティブな出来事の報告において内的状態の発話が多く見られた。先述のように、彼らは、子どもはその出来事を再構築、再統合するためにそのような発話が多くなるのではないかと考察している。今回報告されたネガティブな出来事は再構築し受け入れなければならないほどネガティブであったとはいえ、そのため内的状態を示す発話が少なかったとも考えられる。

感情語は、“どうしてそのような気持ちになったのか”、“その結果どういうことが起きたのか”を説明するためよりも、物事にコメントするために多く用いられた。Dunn et al. (1987)では、24ヶ月児でも母親との会話の中で“どうしてそのように思ったか”や“そう思った結果どうなったか”といった説明があったとされる。しかし、Dunn et al.の研究は母子会話が中心となっており、母親からの質問(「どうして怒ったの?」等)が子どものそのような発話を促した可能性がある。一方、本研究の参加児は、出来事について自由報告を求められたため、感情と行動の因果関係を自発的に説明することは困難だったのかもしれない。“なぜそのように感じ、それからどうしたか”を自発的に説明するには、感情を表現する語彙や内省能力などの認知能力が必要である。これらの発達に伴いどのように感情語の使用が変化するのか、今後、児童期を通して検討していく必要がある。

本研究は、5-6歳児であってもネガティブ、ポジティブな感情を含む出来事について報告することができることを示した。自発的にトピックを選び詳細を語ることは容易ではないが、身の回りの出来事からトピックを選び報告している。過去の出来事を語るには、話題とするのに相応しいトピックを選び、他者にも“いつどこで誰が何をどうしたか”がわかるように話す必要がある。このためには、出来事を表現する語彙能力だけでなく、心の理論などの認知能力や他者の期待を推測するなどの社会的能力も必要である。子どもはどの発達段階においてどのように自分で語るトピックを選ぶようになるのか、そして、語りはどのように変化していくのか、今後、学童期、思春期を追ってさらに検討していきたい。

文 献

- 秋田喜代美・大村彰道.(1987). 幼児・児童のお話作りにおける因果的産出能力の発達. *教育心理学研究*, 35, 65-73.
- Baker-Ward, L.E., Eaton, K.L., & Banks, J.B. (2005). Young soccer players' reports of a tournament win or

- loss: Different emotions, different narratives. *Journal of Cognitive and Development*, **6**, 507-527.
- Bird, A., & Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology*, **42**, 613-626.
- Boland, A.M., Haden, C.A., & Ornstein, P.A. (2003). Boosting children's memory by training mothers in the use of an elaborative conversational style as an event unfolds. *Journal of Cognition and Development*, **4**, 39-65.
- Bruck, M., Ceci, S.J., & Hembrooke, H. (2002). The nature of children's true and false narratives. *Developmental Review*, **22**, 520-554.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, **23**, 132-139.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, **27**, 448-455.
- Fivush, R., Berlin, L. McDermott, S.J, Mennuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, **11**, 179-192.
- Fivush, R., Hazzard, A., Sales, J.M., Sarfati, D., & Brown, T. (2003). Creating coherence out of chaos? Children's narratives of emotionally positive and negative events. *Applied Cognitive Psychology*, **17**, 1-19.
- Fivush, R., & Kuebli, J. (1997). Making everyday events emotional: The construal of emotion in parent-child conversation about the past. In N.L. Stein, P.A. Ornstein, B. Tversky, & C. Brainerd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp.239-266). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal of Cognition and Development*, **6**, 489-506.
- 藤崎春代. (1982). 幼児の報告場面における計画的構成の発達的研究. *教育心理学研究*, **30**, 54-63.
- Harber, K.D., & Pennebaker, J.W. (1992). Overcoming traumatic memories. In S. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. (pp.359-387). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 堀内靖雄・中野有紀子・小磯花絵・石崎雅人・鈴木浩之・岡田美智男・仲 真紀子・土屋 俊・市川 熹. (1999). 日本地図課題対話コーパスの設計と特徴. *人工知能学会誌*, **14**, 261-271.
- Hudson, J.A., Fivush, R., & Kuebli, J. (1992). Scripts and episodes: The development of event memory. *Applied Cognitive Psychology*, **6**, 483-505.
- 金 敬愛・仲 真紀子. (2006). Mother-child conversation about past events: Mother's support and children's elaboration. *言語・音声理解と対話処理研究会*, **48**, 19-24.
- Matsumoto, D., & Ekman, P. (1989). The interest-enjoyment distinction in intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, **13**, 143-157.
- 長崎 勤・鈴木和子・長崎裕子. (2000). 子どもはどのようにして自己経験を物語るのか? : 健聴児と難聴児の報告活動の分析を通して. *心身障害学研究*, **24**, 123-135.
- 仲 真紀子. (2008). 子どもの語りと感情表現. 佐藤浩一・越智啓太・下島裕美 (編), *自伝的記憶の心理学* (pp.186-198). 京都: 北大路書房.
- 仲 真紀子. (2010). 子どもによるポジティブ、ネガティブな気持ちの表現: 安全, 非安全な状況にかかわる感情語の使用. *発達心理学研究*, **21**, 365-374.
- Nelson, K. (1988). The ontogeny of memory for real events. In U. Neisser & E. Winograd (Eds.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (pp.244-276). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 1061-1086.
- Welch-Ross, K.M., Fasig, G.L., & Farrar, M.J. (1999). Predictors of preschoolers' self-knowledge reference to emotion and mental states in mother-child conversation about past Events. *Cognitive Development*, **14**, 401-422.

付記

1. 本研究は、2005年-2008年基盤研究(B)課題番号17330149と科研費(10J02000)の助成を受けました。
2. 本論文は北海道大学大学院文学研究科に提出した平成19年度修士論文を加筆・修正したものです。
3. 調査にご協力いただいた、北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター、札幌はこぶね保育園、桑園幼稚園の関係者、園児、保護者の皆様に厚く御礼申し上げます。

Oyama, Tomoko (Graduate School of Letters, Hokkaido University, Japan Society for the Promotion of Science) & Naka, Makiko (Graduate School of Letters, Hokkaido University). *Young Children's Narratives about Positive and Negative Events Nominated by Parents or Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2013, Vol.24, No.1, 1-12.

A sample of 50 preschoolers (28 five-year olds and 22 six-year olds) and their mothers participated in a study of how young children talk spontaneously about emotional events. Mothers were first asked to provide two positive and two negative events that their child had experienced, and one activity that the child routinely performed. Children were then individually asked to talk freely about five events. Three of these events were those generated by the mothers (one positive event, one negative event, and the routine activity), but children also provided one positive and one negative event about which they wanted to talk. Events suggested by mothers and positive events were more likely to be specific events, whereas negative events and events that the children provided were more often recurring events. Children talked more about the mother-provided and positive events. In particular, they provided more information about places and objects for the positive events, and about places, subjects, objects, and activities for events the mother generated. Children also used more emotionally positive words than negative words.

[Keywords] Preschoolers, Emotional events, Free recall, Narratives

2011. 5. 30 受稿, 2012. 4. 13 受理

デジタルペンを用いた小学生の書字パターンの発達的变化の検討

平林 ルミ

(日本学術振興会特別研究員・東京学芸大学)

河野 俊寛

(石川県立明和特別支援学校)

中邑 賢龍

(東京大学先端科学技術研究センター)

従来の書かれた文字を分析する書字評価手法では、そのプロセスや連続性を明らかにできなかった。そこで、本研究では小学1～6年生の615名にデジタルペンを用いて文章の書き写し(視写)を行い、その書字行動を記録した。書字行動の停留時間を抽出して測定し、文字間停留と文節間停留の差を個人内で比較することで、意味のまとまりである文節を視写に利用しているかを検討した。両者に差がある児童を文節利用群、差がない児童を非利用群とし、各群に含まれる児童の割合を学年ごとに算出し、カテゴリ間の差を検定した。その結果、2～5年では文節利用群が多く、1・6年では非利用群が多かったことから、1・2年生の段階で意味のまとまりを活用して情報入力を行うようになると考えられた。また、停留時間から書字動作のまとまりを検討し、それに基づいて書字パターンを1文字ずつ書き写す「粒書きパターン」、ある程度のまとまりで書き写す「まとまり書きパターン」、連続して書く連続書きパターンに分類した。その結果、1～3年生では粒書き・まとまり書きパターンの児童が主流であったが、4～6年生では連続書きパターンの割合が高かった。したがって、6年生では連続して書くことができるために、意味のまとまりで停留しないと考えられた。また、6年生でも粒書きパターンの児童が5.6%存在し、この児童に関して書字困難との関連を検討する必要性が示唆された。

【キーワード】 書字行動, 停留時間, 書字技能, 書字発達, 小学生

問題と目的

黒板を見てノートをとることに代表される文字を見て書き写す作業(視写)は、小学校・中学校などを通して子どもたちが日常的に行う主要な学習活動の一つである。子どもが視写を行う様子を観察していると、書くことが得意な子はスムーズに書字を行い、苦手な子の書字行動はとぎれとぎれでぎこちない。

視写における書字行動の流暢さを記述する手法には、一定時間内に書くことができた書字数を書字速度として算出する方法が一般的であり、海外における書字評価検査においてもこの方法がとられている。アルファベット圏や漢字圏など複数の言語における研究において書字速度が測定されており、その発達が記述されている(河野, 2008)。日本語においても書字速度を測定した研究が見られる(河野・平林・中邑, 2008; 森田・山口, 1993)。書字速度を一定時間に書くことができた文字数から測定する方法は簡便であることや、集団を対象にして一斉に測定できるという点で利点大きい。しかし一方で、書字行動のメカニズムを明らかにする上では一定時間に書くことができた文字数だけでは情報が少ないという課題がある。どこで止まっていたか、何に時間がかかっていたかといった書字プロセス、具体的には書字行動の時間データを得ることができれば、より詳細な検討が可能と

なる。

書字プロセスに関する研究については Rosenblum, Weiss, & Parush (2003) に詳しくレビューされている。それによると、書字行動の時間分析に関しては、書字行動の運動学的な検討という文脈の中で書字プロセスが検討されている。その中で書字が熟達したグループ(熟達群)と困難が認められるグループ(困難群)が比較され、その2つの群を識別する視写行動の時間要素が検討されている(Smits-Engelsman & Van Glan, 1997; Shoemaker & Shellekens, 1997; Wann & Jones, 1986)。

Smits-Engelsman & Van Glan (1997) は、はみ出しの数・移動時間・書字の非流暢さ(writing dysfluencies)・ストローク屈曲(stroke curvature)・運動ノイズ(neuromotor noise)を変数として2つのグループを比較した。その結果、運動時間と書字の非流暢性の尺度は2つの群を識別できなかったと結論づけている。また、Shoemaker & Shellekens (1997) では不器用な子どもたち(clumsy children)と統制群を比較し、書字速度は同じであるにもかかわらず不器用群では非流暢性(dysfluencies)が高く、長い停留(longer pause duration)があったことを示している。これに対し、Wann & Jones (1986) は全体の書字数(performance speed)はグループ間で同じだが、書字速度(writing speed)に関してはグループ間での差が顕著であったと述べている。

Rosenblum et al. (2003) は、これらの先行研究が文字・単語を対象としたものであり、より自然な文について検討されていないこと、サンプルサイズが小さいことを問題として挙げている。そこで Rosenblum & Parush (2003) では、8~9歳の書字の熟達群と非熟達群の2群で、それぞれ50名ずつを対象として、タブレットPCを用いて書字行動を計測した。課題はディスプレイに表示されたヘブライ語の文字・単語・文・文章を見て書く(視写)であり、書字全体に要した時間、書字全体に要した時間を文字数で割った時間、ペンが空中にあった時間(停留時間)、書字全体に要した時間のうちの停留時間の割合、ペンの移動距離を時間で割った書字速度を変数として分析した。その結果、すべての変数において非熟達群は長い時間を要していた。興味深いのは、両群とも1文字にかかった時間については単語が文字・文・文章よりも短くなっていた点と、書字全体に占める停留時間の割合は文字および単語では群間で差がないが、文・文章になると群間に差が見られた点である。提示刺激が長くなれば、非熟達群は熟達群よりも停留時間が長くなる傾向が顕著であることが明らかになった。しかし、Rosenblum & Parush (2003) では文・文章において全体の停留時間が長くなったという知見が得られているが、文・文章においてどの部分が長くなっているのかといった詳細な分析は行われていない。また、彼らは従来の研究におけるサンプル数の少なさという問題点を考慮して、100名を対象として個別に実験を行っている。書字困難の評価には、熟達群と非熟達群の比較に併せ、全体の分布やばらつきを知ることも重要であるため、発達段階の一部を抽出するだけでなくより広範囲な年齢の集団を対象として分析する必要がある。しかし、タブレットPCを用いた場合に集団実施は困難であり個別実施にならざるを得ないといった方法論的制約が存在するために大きなサンプルを対象とすることが容易ではなく、問題は解決していない。

そこで、本研究ではこの方法論的制約を解消するためにデジタルペン(HITACHI Maxell製, DP-201)を用いた。デジタルペンは紙とペンだけでデータの取得が可能であり、集団を対象に、簡便に書字の時間データを収集することができる。

さらに、上述した書字行動を時間的視点で検討した研究はアルファベット圏やアラビア語圏のものである。特にアルファベット圏の研究では書字困難の背景として視知覚の問題および目と手の協応や運動のコントロールの問題といった運動面の問題が焦点化されている(Berninger & Rutberg, 1992; Cornhill & Case-Smith, 1996)。しかし、漢字圏における書字困難の特徴は運動面の問題だけでなく、漢字が想起できない・形態的誤りが頻発するという事例報告が多い(佐藤, 1997; 水野,

1998; 川崎・宇野, 2005; 高橋・後藤・成・小池, 2008)。漢字圏の研究で書字困難が生じる背景に視覚的記憶の影響があるとの報告もあり(Tseng & Chow, 2000; Song, Goto, Koike, & Ohta, 2007)、日本語における書字困難には漢字の視覚的複雑性が大きく影響すると考えられる。また、日本語は単語が物理的空間で区切られず、漢字と仮名を組み合わせる文節を表すため、分かち書きされているアルファベットとは表記のルールが大きく異なる。したがって、日本語においては使用文字や表記の違いにより独自の書字困難が表出する可能性があるため、日本語を対象とした研究が必要である。

日本語を対象として書字行動の時間分析を行った研究としては平林・河野・中邑(2010)がある。平林ほか(2010)はデジタルペンを使って小学1年生から6年生の約600名を対象とし、各学年の国語の教科書相当の漢字を含む文章を書き写す(視写)課題を行っている。分析は仮名と漢字それぞれにおける1文字にかかった運動時間とその文字を書く前の停留時間の平均値を算出し、また、全体の書字時間に占める運動と停留の割合を算出した。その結果、仮名の1文字運動時間は2・3年生間で有意に短くなり、その後プラトー状態に、漢字については、3・4年生間で短くなり、その後プラトー状態になること、停留時間については、1・2年生、2・3年生間で短くなることが明らかになった。運動時間と停留時間の割合については、2・3年生、3・4年生でその割合が変化していることが明らかになった。しかし、視写における停留時間は情報を入力する時間・運動を準備する時間・休息・書いた文字の確認などさまざまな要素が含まれるため、文字単位の分析からは1~3年生にかけておこる停留時間の減少が何を反映しているのかを推測するための情報を得ることができない。また、この研究では文字ごとの停留時間を明らかにすることを目的としたため個人内で平均から2標準偏差以上逸脱した長い停留を分析から除外している。そのため、この長い停留が何を反映したものなのかという疑問が残っている。

前述したように長い停留にはさまざまな要素が含まれる可能性がある。入力という点に焦点化してみると、日本語は文節が意味の区切りであり、文節で情報をまとめることができる。意味のまとまりを活用して情報をまとめて入力しているならば、文節における停留(以後、文節間停留と呼ぶ)は文節以外の停留(以後、文字間停留と呼ぶ)よりも長くなると考えられる。発達の観点から考えれば低年齢では文字列のかたまりと意味とが結びついておらず、年齢が向上すると読みの能力が熟達化し文字をかたまりとして認識できると考えられる。したがって、読みの能力が未熟な1年生では文節間停留と文字間停留の間には差が見られず、読みが熟達化する6年生では文節間停留がより長くなり、文節ごとに書字を行うの

Table 1 各学年で使用した課題文章の性質

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
漢字含有率 (%)	0.0	1.6	7.4	15.1	19.8	21.1
1文節に含まれる文字数の平均値 (文字)	4.41	4.20	3.70	3.60	3.29	3.54
含まれる単語の音声単語親密度の平均値	5.80	5.79	5.68	5.82	5.83	5.72

ではないかと予測する。

また、個人内に長い停留と短い停留があるということは、複数文字をまとめて処理している可能性が考えられることから、平林ほか (2010) の文字単位の分析では明らかになっていない書字のまとまりや連続性を検討する必要がある。書字速度は年齢の向上に伴って速くなるが、書字のまとまり (個人の一区切りの書字動作において何文字の文字を書いているか、以下書字の一まとまりを書字スパンと呼ぶ) の有無や書字スパンの大きさが発達的に変化する可能性がある。年齢が低い段階では1文字ずつ見ては書き見ては書きの「粒書き」をしており、その後、ある程度のまとまり (書字スパン) をもって書き写す「まとまり書き」へ移行すると予測する。

そこで、本研究ではデジタルペンを用いて小学1年から6年までの集団を対象として、書字行動の停留時間を抽出し、視写における情報の入力と出力のまとまりを検討する。具体的には、まず意味の区切りである文節での停留時間と文節以外の停留時間の比較を行うことで、情報の入力に意味のまとまりを活用する傾向が見られるか、そしてそれが発達に伴って変化するかについて検討する。次に、デジタルペンにより得られた、書字動作を行い文字を書いている時間 (運動時間) とペンが止まっている時間 (停留時間) から個人の書字プロセスを図示し、そこに見られるパターンを抽出して分類し、学年との関連を検討する。

本研究では、情報の入力と出力のまとまりに現れる個人差を発達的に検討することで、書字行動の熟達化と書字のまとまりとの関連を考察することを目的とする。

方 法

研究対象者

石川県の公立小学校3校に在籍する1~6年生までの児童のうち、特殊学級在籍児童と当日欠席の児童を除いた629名が調査に参加した。その中から、発達障害の診断がある児童とデータに不備があった児童を除いた。結果として研究対象者は、615名 (1年生123名、2年生113名、3年生115名、4年生91名、5年生84名、6年生89名) となった。

調査手続き

本調査は2007年11月に、通常の授業と同じ環境で実

施した。視写課題用紙はA4用紙に印刷して各個人に配布した。書き写し用紙は、縦横1.8cmの升目を1列に10升、横列に14升配置した原稿用紙を使用した。書き写す時間は、1・2年生5分間、3~6年生3分間とした。1・2年生は書字のスピードが遅いため (河野ほか, 2008)、安定した書字のデータを得るために3~6年生よりも長めに時間を設けた。配布した書き写し用紙に、課題用紙に書かれた文章を書き写す旨を伝え、書く際には「できるだけ速く、でも丁寧な字で書き写してください」と指示した。誤りの修正は誤った文字を二重線で消し、続きの升に書き直すように指示した。筆記用具には、デジタルペン (HITACHI Maxell 製, DP-201) を用いた。このデジタルペンは、長さ16cm、直径18mm、重さ30gのボールペンである。ペン先に内蔵されたカメラによって書き写し用紙に印刷されたドットから、13msに1回の頻度で位置情報とその時間情報を取得する。位置検出精度は0.3mmである。

課 題

課題は河野ほか (2008) の有意味文章を書き写すこととした。用いた課題は各学年で異なる漢字・仮名交じり文章である。書字行動の発達を比較するためには、全学年で同じ刺激を用いる方が望ましいが、小学生においては各学年で漢字の習得率が大きく異なっているため、同一課題を用いると漢字の習得条件の統制が困難になる。本研究は実験的アプローチではなく日常的な視写活動について詳細に分析するアプローチをとっており、小学校の学習場面において未学習の漢字を板書することはないため、学年ごと異なる課題を使用した。各学年の課題文章に含まれる漢字の含有率、1文節の文字数の平均値および単語の音声単語親密度をTable 1に示す。

時間データの算出方法

デジタルペンで13msに1回の頻度で取得した時刻情報とX-Y座標値から、書字行動を以下のように定義した。用紙に書かれた n 番目の升目のエリアにペン先が触れ、ストロークを開始した時刻を $S_{(n)}$ 、その升目での最後のストロークが終了した時刻を $E_{(n)}$ 、 $n+1$ 番目の升目にペン先が触れ、ストロークが開始された時刻を $S_{(n+1)}$ 、 $n+1$ 番目の升目の最後のストロークが終了した時刻を $E_{(n+1)}$ とすると、 $W_{(n)}$ (運動時間) = $E_{(n)} - S_{(n)}$ 、 $I_{(n)}$ (停留時間) = $S_{(n+1)} - E_{(n)}$ となる。

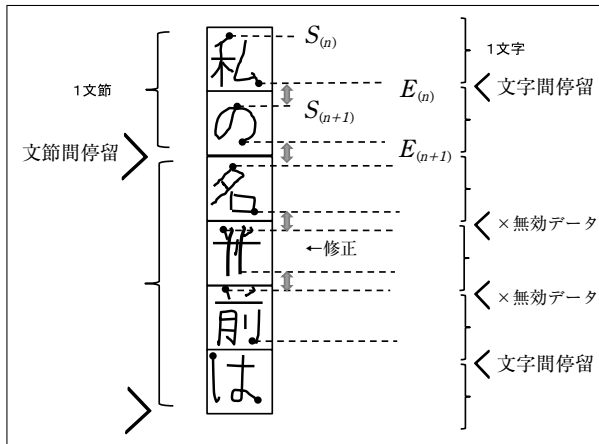


Figure 1 文字間停留時間および文節間停留時間の定義

分析 1 文節の区切りにおける停留時間と文字間の停留時間の比較

分析手続き 1

意味のまとまりを活用して文章の書き写しを行っているかを検討するために、文節の区切りにおける停留時間を「文節間停留」、それ以外の文字ごとの停留時間を「文字間停留」として時間データから停留時間 $I_{(n)}$ を抽出した。個人ごとに文節間停留時間と文字間停留時間を算出し、2群の差について t 検定を行った。課題と異なる文字および訂正された文字についてはエラーとして、時間データの分析からは除外した。ターゲット文字 (N) を誤った場合には、ターゲット文字を書く前の停留 $I_{(n-1)}$ と書いた後の停留 $I_{(n+1)}$ を除外した。誤りを修正した場合にはその修正の後の停留も文字単位での分析から除外した。停留時間の定義について Figure 1 に示す。

結果と考察 1

個人ごとに文節間停留と文字間停留の2群の差について t 検定を行った。その結果、両群の差が両側 5% 水準で有意であった児童を文節利用群、有意でなかった児童を非利用群とした。それぞれの群に属する児童の人数を学年ごとに示す (Table 2)。文節間停留と文字間停留

との間に有意な差がある場合には、文節間停留が長い場合と文字間停留が長い場合が考えられる。有意差のあった個人について文節間停留と文字間停留の平均値を比較したところ、全員が文字間停留より文節間停留の方が長かった。文字間停留よりも文節間停留が長いということは、意味を表す単位である文節においてより長く止まって処理を行っている、すなわち意味を活用していると解釈することができる。

文節利用群・非利用群に属する児童の割合が学年によって異なるかを検討するために、各学年の文節利用群・非利用群の人数についてカイ二乗検定を行った。その結果、学年によってカテゴリー間の人数の割合に違いがあることがわかった ($\chi^2(5, N=615) = 91.92, p < 0.01$)。残差から、1年生と6年生では非利用群の割合が文節利用群の割合より高く、2~5年生では文節利用群の割合が高いことが明らかとなった。この結果は、文節の利用が小学生において逆U字型に変化し、2段階の発達を示す可能性を示唆している。1年生よりも2年生は文節利用群の割合が多いという結果は、読み能力が未熟な段階においては、文節間停留・文字間停留の差がなく、読みの熟達化によってその差が顕著になるのではないかという予測を指示した。一方、6年生で再び非利用群の割合が多くなるという結果は予測と異なっていた。この2つ目の段階は1つ目の段階とは別の要因が影響している可能性がある。6年生の9割以上を占める非利用群の児童が、文節で意味のまとまりを認識できないとは考えにくい。なぜならば6年生になれば語彙が増え、読みの能力が熟達化していると考えられ、意味のまとまりを利用できる能力を持っている可能性が高いからである。5年と6年の間に見られる変化は、意味のまとまりで認識しながらも、そこで止まらずに連続して処理が可能となっていると考える方が自然だと思われる。分析2で書字のまとまりや連続性について検討を行い、この2つ目の段階についても考察を行う。

分析 2 個人が示す書字パターンの検討

分析手続き 2

書字時間 $W_{(n)}$ と停留時間 $I_{(n)}$ から書字行動のプロセ

Table 2 各学年における文節利用群および非利用群の人数とその割合

		1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
文節利用群	人数	48	61	67	66	47	7	296
	割合	39.0%	54.0%	58.3%	72.5%	56.0%	7.9%	48.1%
非利用群	人数	75	52	48	25	37	82	319
	割合	61.0%	46.0%	41.7%	27.5%	44.0%	92.1%	51.9%
計		123	113	115	91	84	89	615

スを図化したタイムチャートを作成した。タイムチャートは、横軸に時刻を、縦軸に升目が配置され、 N 番目のマスには N 番目の文字についての $W_{(n)}$ は塗りつぶし、 $I_{(n)}$ は空白として表した図である。このタイムチャートを個人ごとに作成した。タイムチャートには文字を1文字ずつ書いているか、それともまとまりをもって書いているかという書字パターンが反映されると考えられる。そのパターンを抽出するために一度に書いている文字数の大きさ（書字スパン）を算出した。

書字スパンを算出するためには、並列に存在する停留時間を区切りの停留（区切り停留）とそれ以外の停留（スパン内停留）に区別しなければならない。区切り停留とスパン内停留の数を比較した場合に相対的にスパン内停留の方が多という推測が可能であるから、全体の停留時間の中で頻度の高い時間区間はスパン内停留を多く含む可能性が高いと考えられる。そこで、学年ごとに全対象者のすべての停留時間データについて、50 ms ごとの区間での頻度を算出し、頻度の高かった区間を求めた。学年ごとの対象者の人数の違いによる影響を相殺するために、各区間の頻度を学年の人数で割り、人数による偏りをなくした停留時間分布を Figure 2 に示す。また学年ごとの停留時間の平均値および最頻区間を Table 3 に示す。Figure 2 から、1・2年生では停留時間の分布の裾野が広くばらつきが大きいことがわかる。また、Table 3 から停留時間の平均値は2年生と3年生の間で大きく変化し、その後安定することがわかる。そこで、3～6年の平均停留時間（998.3 ms）の10の位を四捨五入した、

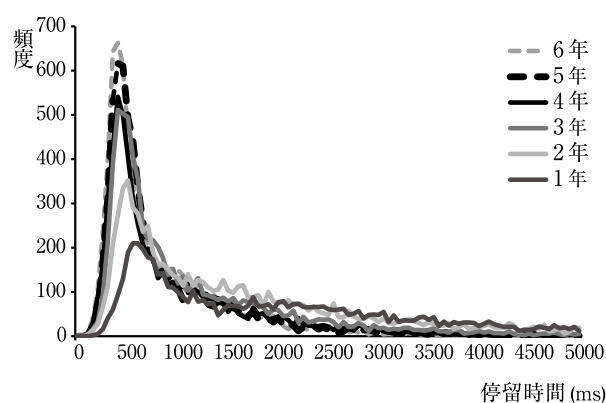


Figure 2 学年別停留時間の分布

1000 ms を基準値に採用する。停留時間が1000 ms 以上の停留を区切り停留とし、区切り停留から区切り停留までの1つのかたまりに含まれた文字数を書字スパンとして算出した。

また、個人ごとの書字スパンを用いて、タイムチャートに見られる書字パターンを以下のように定義し、分類を行った。

- ・パターン A「粒書き」：書字スパンサイズが1～2文字
- ・パターン B「まとまり書き」：書字スパンサイズが3～9文字、かつ書字スパンが2つ以上存在する
- ・パターン C「連続書き」：書字スパンサイズが10文字以上、かつ10文字以上の書字スパンが2つ以上存在する

パターン A の基準は1文字ずつ粒書きをしているパターンを抽出するために設けたが、書字スパンサイズを2文字までとしている。これは、すべての書字スパンが2文字未満という児童が存在しなかったためである。

パターン C は10文字以上の書字スパンが見られ、まとめて書いているというよりは、ほとんど止まらずに連続して書いているパターンを抽出するために設けた。パターン B とパターン C を鑑別する基準を書字スパンが10文字以上という基準に設定した理由は、調査で用いた回答用紙は1列が10文字であり、10文字以上連続して書くことは行変えの部分も連続して書いていることを意味する。行変えにおいても書き続けられることを連続して書いていると定義した。

またパターン B・C で各サイズのスパンが2つ以上存在するという基準を設けているのは、偶発的に書字スパンが大きく判定されるエラーを除外し、安定した書字スパンをパターンに反映するためである。3つのパターンのイメージ図を Figure 3 に示す。

結果と考察 2

書字数と書字スパンの関連 学年ごとに作成した散布図（横軸：1分間あたりの平均書字数、縦軸：平均書字スパン）を Figure 4 に示す。散布図から、書字数の多い児童の中に書字スパンが大きい児童が存在することがわかる。また、4・5・6年生では書字数が多い子の中に書字数が同じであっても書字スパンが大きい児童と小さい児童が存在している。このことから、一定時間に同じ文字数を書くことができても、そのパターンが異なっ

Table 3 各学年における全停留時間の平均値および最頻区間

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
平均値 (ms)	2794.5	2226.4	1236.7	1025.3	904.3	826.9
最頻区間 (ms)	500-600	450-500	350-400	350-400	350-400	350-400

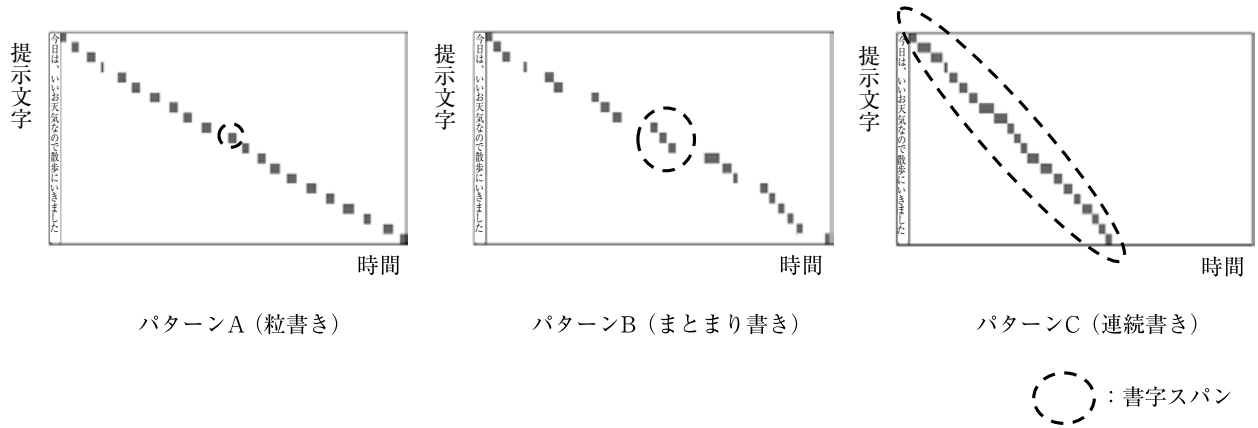


Figure 3 タイムチャートの3つのパターン

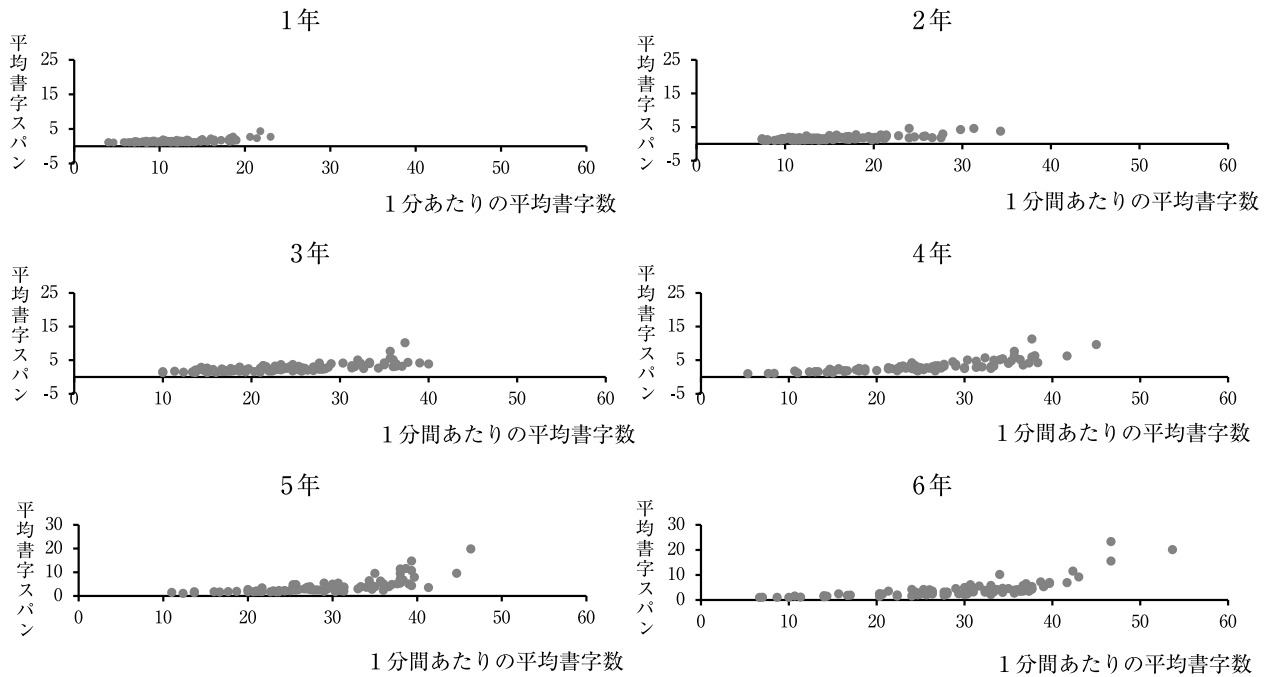


Figure 4 学年ごとの平均書字数と書字スパンの関係をあらわす散布図

ている可能性が示唆される。

書字パターンの分類 算出した書字スパンを用いて全員分のタイムチャートを3つのパターンに分類した。学年ごと各パターンに分類された児童の人数(括弧内は学年の総人数に占める割合)をTable 4に示す。Table 4から1年生ではパターンAの「粒書き」の割合がおよそ4割だったのが、2年生になるとBの「まとまり書き」割合が増え、Cの「連続書き」が現れる。3年生になるとさらにパターンCが増えていく。各カテゴリーに含まれる児童の人数の割合が学年によって異なるかについて検討するために、1・2年生、3・4年生、5・6年生において3つのカテゴリーに含まれる人数についてカイ

二乗検定を行った。2学年のペアにしているのは、1年生においてパターンCに含まれる児童が0人であったためである。カイ二乗検定の結果、学年によってカテゴリー間の人数の割合に違いがあることがわかった($\chi^2(4, N=615) = 161.2, p < 0.01$)。残差から1・2年生ではパターンAが多く、3・4年生ではパターンBが、そして5・6年生ではパターンCが多いことが明らかになった。

パターンA・B・Cに関して、Aは「粒書き」パターンであり文字ごとの停留時間が長い。パターンAの自動のタイムチャートを個別に見たところ(パターンAの典型例をFigure 5に示す)、このパターンAは文字を書いている時間(運動時間)と停留時間の両方が長いと

Table 4 各学年別の各書字パターンに含まれる児童の人数

		1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
パターンA	人数	46	23	5	6	2	5	87
(粒書き)	割合	37.4%	20.4%	4.3%	6.6%	2.4%	5.6%	14.1%
パターンB	人数	77	88	105	65	52	49	436
(まとめり書き)	割合	62.6%	77.9%	91.3%	71.4%	61.9%	55.1%	70.9%
パターンC	人数	0	2	5	20	30	35	92
(連続書き)	割合	0%	1.8%	4.3%	22.0%	35.7%	39.3%	15.0%
計		123	113	115	91	84	89	615

いう特徴があった。おそらく書字運動が自動化されていないもしくは、書字運動が遅いといった運動負荷が高い子どもたちであると考えられる。学年が上がるとAの割合は減り、B・Cが増えている。しかし2%程度の子どもたちが高学年になってもAに残留している。次にBは、長い停留と短い停留があるリズムを持って並んでいる、すなわち複数の文字をまとめて書く傾向を持つ子どもたちである。Cは停留時間が短く、ほぼ止まらずに連続して書き続けていると考えられる。これは、1度にすべてを記憶してから書いているとは考えにくく、見ながら書いているという解釈が可能である。これは運動が自動化し、目と手の協応を必要としなくなっていることを示唆している。

A・B・Cのパターンの分布を見ると、発達的にA→B→Cと段階を経てパターンCに移行するのか、それともA→B・A→CからA→B→Cとなるのかという点が疑問である。小学5・6年の段階では約35%がパターンCに到達しているが、約60%はパターンBにおり、5年生から6年生にかけてA・B・Cの割合が大きく変化していない。このことから、全員が同じ書きパターンに移行するわけではない可能性が考えられる。運動を行いながら見ることが出来る段階まで運動が自動化しない子どもたちは、まとめり書きと停留を繰り返すパターンBを示すのではなかろうか。BとCの分化は発達的变化ではなく、個人が使用する方略の違いに起因する可能性を示唆している。BとCパターンの分化が今後どのように変化するのか興味深く、中学生・高校生・成人についても検討する必要がある。

総合考察

本研究では小学生の視写行動の時間プロセスについて停留時間に注目し、意味のまとめりである文節の影響と、書字スパンの大きさについて発達的に検討した。

文節による意味のまとめりの活用については逆U字の発達を示したことから、2段階の発達がある可能性が示唆された。また、書字パターン(粒書き・まとめり書

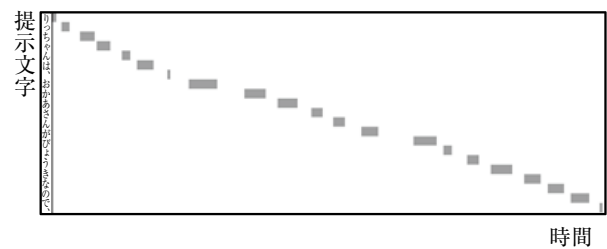


Figure 5 典型的なパターンAを示した児童のタイム

き・連続書き)の分類を行い、書字行動の連続性について併せて検討したところ5年・6年の高学年では、連続書きをしている児童の割合が増えており、書字行動における運動負荷の影響が少なくなっている可能性が考えられる。したがって、5・6年生間における文節利用群優勢から非利用群優勢という変化は運動の自動化や目と手の協応からの解放といった運動の要因が大きく影響していると考えられる。

このように視写の効率化の一要因が明らかになった一方で、個人に目を向けると書字速度や書字スパンの大きさの分布は高学年においてその範囲が広がっていることがわかった。書字速度が遅く・書字スパンが小さい子どもたちが全学年を通して存在し、また、書字パターンにおいても5・6年生で1文字ずつ書く「粒書き」パターンの児童が2%程度残っている。Uno, Wydell, Haruhara, Kaneko, & Shinya (2009)は小学生を対象とした調査を通し、日本における書字困難の出現頻度は、ひらがなで1.6%、カタカナで3.8%、漢字で6.0%であったと報告している。また、文部科学省が実施した調査によると、小学校において読みまたは書きに困難が見られた児童の割合は2.5%であることが分かっている(文部科学省, 2003)。本調査で5・6年生において「粒書き」パターンであった2%の児童は、書字困難との関連を検討すべき子どもたちであると考えられる。

学校教育では文字を書くことを基盤として知識や表現方法の習得を進める。そのため、この2%の児童は板書

を行ったり、作文を書いたりなど学習を行う上で大きな不利益を被っていると考えられる。したがって、書字という学習の基盤となる能力に苦手さがある場合には、ワープロなどの支援技術を導入することも必要であり、欧米では支援技術利用が高等教育において積極的に行われている（都築，2006）。これに対し、ワープロなどの支援技術を利用すると必然的に手書きをする機会が少なくなるため、低学年で支援技術を導入することに対して教育現場から慎重な意見を聞くことがある。したがって、書字速度が遅い状態で高学年の授業に参加することのリスクと、早期に支援技術を導入することのリスクの両方を考えた上で、教育手法と導入時期が検討されることが望ましい。本研究から明らかになった学年別の3つのパターンの割合を考慮すると、Aパターンが急激に少なくなる2年生から3年生の段階が、発達上一つの転換点である可能性が示唆される。高学年で学習に遅れをもたらさないために、3年生の段階から代替的な支援技術の導入を行う必要があると思われる。しかし、本研究は視写課題のみの分析であり、書き写した文章の理解度の測定や通常の授業での板書の状況、および授業の内容理解度との関連を検討することができていない。書字に代わる代替手段の導入についてより建設的な議論をするためには、情報を記録する手段の使用状況とその効率、学習内容の修得度とどう関連するかを明らかにする必要がある。今後の課題である。

また、本研究では不器用さといった運動の評価やデコーディング能力など読み能力の評価などは行っていない。これら視写に関連する他の能力と今回算出した書字パターンとの関係を明らかにすることが視写行動の発達を明らかにするために必要だと考えられる。今後、さらなる発達研究を積み重ねる必要があろう。

謝辞

本研究にご協力いただいた石川県内の小学生のみなさんと、小学校の先生方に心から感謝いたします。

また、本研究は、文部科学研究費補助金〔平成21年度科学研究費、基礎研究（B）、課題番号21330211、研究代表者：中邑賢龍〕の補助を受けました。

文 献

- Berninger, V.W., & Rutberg, J. (1992). Relationship of finger function to beginning writing- application to diagnosis of writing disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, **34**, 198-215.
- Cornhill, H., & Case-Smith, J. (1996). Factors that relate to good and poor handwriting. *The American Journal of Occupational Therapy*, **50**, 732-739.
- 平林ルミ・河野俊寛・中邑賢龍. (2010). 小学生の視写における書字行動プロセスの時間分析. *特殊教育学研究*, **48**, 275-284.
- 川崎聡大・宇野 彰. (2005). 症例 発達性読み書き障害児1例の漢字書字訓練. *小児の精神と神経*, **45**, 177-181.
- 河野俊寛. (2008). 書字 (Handwriting) の評価をめぐる研究の動向と教育的な応用の可能性について. *コミュニケーション障害学*, **25**, 85-98.
- 河野俊寛・平林ルミ・中邑賢龍. (2008). 小学校通常学級在籍児童の視写書字速度. *特殊教育学研究*, **46**, 223-230.
- 水野 薫. (1998). 形の記憶に特異な困難を示した書字障害児の指導. *LD 研究*, **6**, 67-75.
- 文部科学省. (1993). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm〉 (2011年4月15日)
- 森田安徳・山口俊郎. (1993). 学習障害児の読み書き検査作成の試み (1): 健常児の結果. *児童青年精神医学とその近接領域*, **34**, 444-453.
- Rosenblum, S., & Parush, S. (2003). The in air phenomenon: Temporal and spatial correlates of the handwriting process. *Perceptual and Motor Skills*, **96**, 933-954.
- Rosenblum, S., Weiss, P.L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, **15**, 41-81.
- 佐藤 暁. (1997). 構成行為および視覚的記憶に困難を示す学習障害児における漢字の書字指導と学習過程の検討. *特殊教育学研究*, **34**, 23-28.
- Shoemaker, M.M., & Smits-Engelsman, B.C.M. (1997). Dysgraphic children with and without a generalized motor problem: Evidence for subtypes? In A.M. Colla, F. Masulli, & P. Morasso (Eds.), *IGS 1997 Proceedings: Eight Biennial Conference, 11-12, The International Graphonomics Society*. The Netherlands, Nijmegen.
- Smits-Engelsman, B.C.M., & Van Galen, G.P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay? *Journal of Experimental Child Psychology*, **67**, 164-184.
- Song, K., Goto, T., Koike, T., & Ohta, M. (2007). Visual memory of motor imagery in children with specific disorders of kanji writing. *Japanese Journal of Special Education*, **44**, 437-449.
- Tseng, M.H., & Chow, S.M.K. (2000). Perceptual-Motor function of school-age children with slow handwriting speed. *The American Journal of Occupational Therapy*, **54**(1), 83-88.
- 高橋久美・後藤隆章・成基香・小池敏英. (2008). 漢字の

形の熟知情報呈示に基づく書字指導に関する研究 書字困難のみを持つLD児に関する検討. *LD研究*, **17**, 97-103.

都築繁幸 (2006) : 海外におけるLD, ADHD, 高機能自閉症への大学教育での支援の現状. *LD研究*, **15**, 272-280.

Uno, A., Wydell, T., Haruhara, N., Kaneko, M., & Shinya, N. (2009). Relationship between reading/writing

skills and cognitive abilities among Japanese primary-school children: Normal readers versus poor readers (dyslexics). *Reading and Writing*, **22**, 755-789.

Wann, J.P., & Jones, J.G. (1986). Space-time invariance in handwriting- contrasts between primary-school children displaying advanced or retarded handwriting acquisition. *Human Movement Science*, **5**, 275-296.

Hirabayashi, Rumi (Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science, Tokyo Gakugei University), Kono, Toshihiro (Meiwa Special Needs Education School), & Nakamura, Kenryu (Research Center for Advanced Science and Technology, The University of Tokyo). *Development of Handwriting Patterns in Elementary School Children Using Digital Pens*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2013, Vol.24, No.1, 13-21.

Researchers have assessed handwriting speed and accuracy as a way to estimate writing difficulties. However, these measurements fail to illustrate the process of handwriting. Information, such as letter stroke finishing, or the number of characters written at one time, provides clues to possible difficulties. Digital pens can aid this type of analysis. Elementary school students (grade 1-6, $N=615$) participated in the study. It was found that the hovering time (when the pen is not touching the paper) before the movement between segments was longer than the time within segments, for students in the 2nd through 5th grade. It follows that there were two stages of development related to the input process of handwriting. Additionally, three particular patterns appeared to emerge during the process of writing. Pattern A consisted of “letter by letter,” while pattern B was “word by word” and pattern C was a “continuous” pattern. 55.1% of the 6th grade students followed pattern B, 39.3% pattern C, and 5.6% followed pattern A. The results suggest that students who maintain pattern A in upper elementary school may have difficulties in handwriting.

[Keywords] Handwriting, Hovering time, Writing skills, Development of writing, Elementary school children

2011. 5. 13 受稿, 2012. 4. 20 受理

中年期母親の子育て体験による成長の構造：成功と失敗の主観的語りから

大島 聖美

(お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科)

本研究では成人初期の子どもを持つ中年期の母親22名に半構造化面接を行い、母親の子育てに関する主観的体験を、グラウンデッド・セオリーの手法を援用し、検討した。母親はこれまでの経験の中で作り上げられてきた【理想の母親像】を基礎に、子に良かれと思いながら子育てを開始するため、【子本位の関わり】が多くなるが、時に【子育ての義務感】を感じ、【気づけば自分本位の関わり】をしてしまう時もある。そのような時も、【身近な人からの子育て協力】を得ることにより、【子から学ぶ】という体験を通して、子どもと一緒に成長していく自分を感じ、【離れて見守れる】するようになり、【心理的ゆとり】を獲得し、視野が家庭内から家庭外へと広がり、自分の生き方を模索しはじめる。以上の結果から、次のようないくつかの示唆が得られた。①母親はどんなに子に良かれと思って子に関わっていても失敗することがあり、その失敗の背景には【子育てへの義務感】がある場合が多いこと、②このような失敗を乗り越え、母親の成長を促進する上で、【子から学ぶ】体験が重要な役割を果たしていること、③【心理的ゆとり】だけではなく、【離れて見守れる】できるようになることも、母親としての成長であるということが示唆された。

【キーワード】 中年期の母親, 子育て, 成長

問 題

母子研究へのこれまでの批判

母親が子どもの発達に与える影響に関して、これまで多くの研究がなされ、多大な成果を挙げた。母親の養育に関する研究は、どれも大変有益なものであるが、いくつかの批判がなされている。まず第1に、それらの先行研究は子どもの発達を中心に扱っており、母親自身の主観を考慮していないという批判である。Woollett & Phoenix (1991) は、これまでの主に観察による研究では、母親が子どもの周りでやっていることに関する情報を提供してくれたが、彼女たちの子どもや養育、母親としての自分自身に対する感情や考え、信念についてはほとんど知らせてくれなかったと述べている。

さらに、過去の母親に関する先行研究は母性神話の影響を受けたものも多く、「母性神話に加持し強化する役割を果たしたことは否めない」(柏木, 2003)。そして、このような母性神話が示す「理想の母親像」が、母親に「理想に到達しようとする自分」と「理想に到達できない現実の自分」という葛藤を引き起こす。そのため、多くの母親がうまく子育てできていないという感じを抱き、自責感を感じる(氏家, 1996)。川畑・本田(2009)によると、子の自立に悩んで相談に訪れる母親の多くは、子育てで失敗感や親としての自信喪失、自責感などを感じていたという。これらの子育て失敗感や自責感は、多かれ

少なかれ、社会的に構築された「理想の母親像」と関連しているだろう。

第2の母子研究への批判として、子どもから母親への影響を取り扱ってこなかったという批判がある。Thomas, Blich, Chess, Hertzog, & Korn (1963) の「扱いやすい子ども」、「扱いにくい子ども」、「立ち上がりが遅い子ども」といった、乳児の生来的な気質の発見により、近年は母子相互作用研究も増加している。Belsky (1984) の親の養育行動に関するモデルでも、子どもの特徴は親の養育行動に影響を与える重要な要因となっている。しかし、母親がこのような子の特性をどのように認識し、養育へと生かしているのか未だ不明な点が多い。

第3に、これまでの母子関係に関する研究に対しては、母親を取り囲む文脈を無視しているという批判もある。近年は、社会文化的文脈の愛着形成への影響を考慮する必要が指摘され(数井・遠藤・田中・坂上・菅沼, 2000)、母親を取り巻く文脈に関する研究も蓄積されつつある。Woollett & Phoenix (1991) は、母親の養育スタイルはパーソナリティや養育に関する現在のイデオロギーや流行という要因や、父親からのサポートや経済、家の場所という構造的な要因とも関連し、これらの要因を周辺に位置づけ、母子関係のみに焦点を当てることは、母親の現実生活と異なっていると指摘している。例えば、夫婦関係が良いほど、母親の子どもに対する敏感性も高くなるという指摘がある(福田, 2004)。また、

母親に育児の責任を負わせ、父親を仕事に縛りつけて、子育てへの参加を困難にしている日本の社会構造が指摘されている（井原，2008；石井，2009）。友人や友人の親、近所の他の親という家族の外の人々の行動は、母親が子どもに与える影響を強めたり、弱めたりするという（Stainberg, 2001）。母親の育児不安の背景にも、母親自身が専業主婦など社会的に孤立していることや、父親が育児に参加してくれないという要因が指摘されている（牧野，1982；柏木，2003）。

中年期の母親の成長

近年は生涯発達の視点から、母親の視点に立った研究が増加している。柏木・若松（1994）は、「親となる」ことによって、柔軟性や自己抑制、視野の広がり、自己の強さ、生きがいなどの人格の様々な側面が成長することを示している。さらに徳田（2004）は、子育て期の母親に詳細な面接調査を行い、「自明で肯定的なものとしての子育て」、「成長課題としての子育て」、「小休止としての現在」、「個人的成長としての現在」、「模索される子育ての意味づけ」という5つの子育てに対する意味づけのパターンを明らかにしている。このように、母親の視点から見た子育てには、「成長」というキーワードが出てくる。

それでは、子育ての中のどのような体験が、母親の成長を促進するのだろうか。清水（2004）の中年期の母親を対象にした研究では、子どもの自立を肯定的に受け止め、子育てへの達成感を持っている母親の方が、アイデンティティは発達に向かうと述べている。また、子どもへの悩みに対して、母親が積極的に「他資源」を活用し、子どもの味方として「支持」対応したことは、後によかったこととして「肯定」できて、人間的に成長したという意識を促進させる（成田，2008）。中年期の女性のほとんどは、子育てに最大のエネルギーを投入しており、子どもとのかかわりの中で、体験する様々な出来事が、彼女らに自信をもたらす大きな契機となった（難波，2000）という。子育てをやり遂げたことへの満足感を持つことも、健やかな中年期を過ごすための重要な要因（後山，2002）であるとの指摘の通り、自らの子育てをある程度肯定的に受け止められることは、母親の子育て後の成長にとっても重要であると考えられる。

一方で、「空の巣症候群」といった、子の自立をなかなか肯定的に受け止められず、苦しむ母親もいる。さらに、子が成人期になっても自立してくれないと悩む母親もいる（川畑・本田，2009）。このような子が自立できないという問題の背景には、「子離れ」しようとしないう親側の問題もあるという指摘もある（岡本，2004）。ここから、すべての母親がスムーズに自身の子育てを肯定的に受け止め、成長へと至るといわけではないことが窺える。それゆえ、中年期の母親の成長はどのように進

んでいくのかを明らかにする必要があるだろう。

質的研究を用いる理由

上記のような母親自身の発達、子ども側の要因、夫婦関係などの様々な要因が絡み合う母親の子育ての現実を捉えるには、研究者側から要因を考慮するよりも、まず母親の主観的子育て体験を基に、そのような要因を捉え直す必要がある。しかしこの主観的体験は個人によって異なり、極めて複雑で多様なので、より現実に近づいて現象を捉えるには、多元的な視点を明らかにする必要がある。従って、「変動する社会に対応する上で必要な柔軟性を保ちながら、そのなかで起こる現象を理解する」（Frick, 1995/2002）ことに適した、質的研究法をここでは採用する。

質的研究の中でも、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Glaser & Strauss, 1967/1996）は、データに密着しつつ理論を生成する体系的なガイドラインを有しており、現象の持つ複雑さの記述に適し、理論や仮説の生成に有効である。さらにグラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下GTA）は、実践的活用を促す理論であるという特性を持っているので、人間行動の説明だけではなく、予測を立てるのに有用な方法である。それゆえ、本研究では、母親がどのような体験をしながら、成長へと至るかという予測を得られると考える。

GTAはデータの切片化を行い、それぞれにコードをつけカテゴリー化を試みる方法をとる。しかし、GTAのデータの切片化は、研究対象の理解を限界づけてしまうことになるという批判もある（Conrad, 1990；木下，2003）。そこで本研究では、データの切片化は行わずに、分析ワークシートを作成しながらデータに密着した概念生成を行う修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTA：木下，2003）を用いて分析を行うことにした。

本研究の目的

以上の先行研究を踏まえ、本研究では中年期の母親の主観的子育て体験について、次の4点をインタビュー調査を通して明らかにする。①子育ての成功・失敗体験として母親が考えているものは何か、②子育てで印象的だった体験は何か、③母親の子への関わり背景には何かがあるのか、④母親の成長が母親の中でどのように統合されているのか。

方 法

研究対象とデータ収集

本研究の対象者は、20代から30代前半の子どもを持つ母親（52～62歳：平均年齢56.05歳，SD = 3.48）22名である。対象者をこの年代に設定した理由は、成人初期の子どもを持つ親は、個人的目標や達成を子育て評価も含めて再検討する時期である（上田・平松，2001）か

Table 1 対象者の属性

ID	年齢	職業	学歴	子の性別と数	夫の職業
A	59	自営業	短大卒	M (3)	自営業
B	52	会社員	高卒	F (3)	会社員
C	60	会社員	短大卒	M (2)	自営業
D	54	その他	大学院卒	F (2)	その他
E	52	パート	大卒	F (2)	会社員
F	58	パート	高卒	M (1)	会社員
G	58	パート	大学中退	M (2) F (1)	会社員
H	61	専業主婦	短大卒	F (3)	会社員
I	57	専業主婦	高卒	M (2)	会社員
J	52	パート	大卒	M (1) F (1)	会社員
K	57	専業主婦	高卒	M (2)	無職
L	52	会社員	専門学校	M (1) F (1)	会社員
M	53	パート	高卒	F (2)	会社員
N	52	自営業	高卒	M (1) F (3)	自営業
O	54	その他	大卒	F (2)	公務員
P	57	その他	高卒	M (1) F (1)	公務員
Q	60	自営業	高卒	M (1) F (1)	自営業
R	58	会社員	高卒	M (1) F (1)	会社員
S	52	会社員	短大卒	M (1) F (1)	会社員
T	60	パート	大卒	M (1) F (1)	会社員
U	62	パート	高卒	M (1) F (1)	無職
V	53	専業主婦	大卒	F (2)	会社員

らである。対象者の属性を Table 1 に示す。対象者は、知人を通して調査を依頼した。調査時期は2008年8月～12月で、調査方法は1人あたり30分～70分の半構造化面接であった。筆者は20代独身女性であったため、先輩である母親たちから子育てについて教えてもらうという形でのインタビューとなった。面接の場所は調査対象者との合意により決定し、面接過程は対象者の許可を得てテープまたはICレコーダーに録音した。面接・テープ起こしは筆者自身が行った。

面接内容

面接は、子どもへの具体的な関わり、子育ての失敗体験、子どもに関して印象的だった出来事、母親の養育スタイルの背景（特に夫婦関係）、母親の成長に関して質問し、なるべく母親の語りの流れを損なわないようにした。

倫理的配慮

調査にあたっては、研究の主旨・質問に対する拒否の自由、データは研究目的でしか使用しないこと、引用する場合には個人を特定できないよう細心の注意を払うことを丁寧に説明し、対象者の了解を得た。

分析の手続き

データの分析は木下(2003)に習い、以下の手順で行った。①データに密着した分析を進めるため、分析テーマを設定し、その体験の主体を分析焦点者とする。先行研究や数名の母親の語りを読む中で、「成長」というキーワードが得られたため、本研究では分析テーマを「母親の子育てに関する主観的成長体験」とし、分析焦点者を「20代～30代の子どもを持つ、夫が健在な50代～60代の母親」とした。②分析テーマと分析焦点者に照らして、データの関連箇所注目し、それを1つの具体例として、概念名と定義と共に分析ワークシートに記入した。③他の部分や他のデータに類似例がないか検討し、随時分析ワークシートに追加した。概念を生成する際には同時にそれと関係しそうな概念の可能性も考えることで、相互の関連を検討した。④②と③の作業を繰り返しながらデータ分析を進め、具体例が豊富に出てこなければ、その概念は有効ではないと判断した。⑤さらに概念としての完成度を上げ、解釈が恣意的になるのを防ぐために、類似例のチェックと並行して、対極例の検討も行った。⑥次に、生成した概念と他の概念との関係を個々の

概念ごとに検討した。⑦複数の概念の関係からなるカテゴリを生成し、カテゴリ相互の関係から分析結果をまとめ、結果図を作成した。

分析の最小単位である概念の生成過程の1例を示す。以下は、Cさんが子育ての中で大変印象的だった出来事を語った部分である。

「ある時、子どもがいくつくらいの時だったかなー、上の子の小学校3年生か4年生の頃だったと思うんだけど、私がお母さんのことで、これは違うと思うって、その(笑)、すごいまくしたてたんだと思うのね。そしたら子どもはね、お母さんそれはあなたの考えだよって言ったのよ。でその時に私も本当に、あーこの子は違う考え方、私はこうだと思う考え方に対して、そうじゃない、それはお母さんの考えで、そうじゃない考えの人もいるんじゃないの、だからこうなんじゃないのっていうことを示されたと思ったの。だから私も子どもがこういう風に育っていることはすごいことだと思ったし、…それね、私の人生の中で大きいことだったと思う。今でも覚えてるもん(笑)。」

ここで筆者は下線部に注目し、“子の力に気づく”という概念を生成し、ワークシートを作成し、定義付けを行った。そして、ワークシートの具体例欄に、同様に解釈できるデータを追加していった。並行して、この概念と関連もしくは対照的な概念を比較検討し、理論的メモに記録していった。

この方法では、データとの確認を継続的に行いながら解釈を確定していくので、分析プロセスの中に、自動的に考察的な要素が含まれている(木下, 2003)。そこで、結果と考察を以下にまとめて報告する。

結果と考察

本研究では、母親から子への関わりに特に注目しつつ、母親が過去の子育てを通して得た主観的体験を明らかにしようという視点から分析を行った。その視点に基づき、前述の概念の生成を行い、同時に概念相互の関係を検討し、複数の概念の関係からカテゴリを生成した(Table 2 参照)。カテゴリの生成の1例として、【子から学ぶ】カテゴリを取り上げる。前述した“子の力に気づく”という概念を生成した際、このような“子の力に気づく”という体験の背景には、“子に指摘される”という体験がセットで語られていることが多いことに注目し、どちらも子どもから何か(情報)を受け取るという点で共通していると考え、両者を【子から学ぶ】体験として結び合わせられると考えた。同様に、“子とかみ合わない”、“子の話を聴く”、“子の気持ちに注目する”という概念も、子どもから情報を得るという点で一致していると判断し、【子から学ぶ】カテゴリに加えた。

次に、それぞれのカテゴリとカテゴリ間の関係に

ついて、段階を追って説明する。

(1) 理想の母親像

母親は子どもが生まれると、これまで未知の存在であった「宇宙人」(Aさん)に出会うことになる。困惑しつつも、これまでの自分の子どもの頃の体験や映画や育児書などの社会的に構築された母親モデルの影響を受けつつ、自分の中に蓄積してきた【理想の母親像】を参照しながら、子への関わりを行う。“母親モデルの蓄積”を通して得られた母親モデルから、子に最善をなしてあげたいという“子に良かれという思い”と、子どもが自立した時に(それぞれの母親が考える)立派な大人になれるようにと、“子の自立を意識する母親”という【理想の母親像】と作り上げていく。

(2) 子本位の関わり

その【理想の母親像】に基づき、【子本位の関わり】を母親は行う。母親は子が生まれると、子の身の回りの世話に追われ、自分のことは後回しとする“子を優先する”関わりを行う。特に“食事作り”は毎日繰り返されるものであり、子のために“食事を作る”ことは、母親にとって言葉以上の意味を持っている。例えばVさんは子育てで心がけてきたことについて次のように語っている。

「衣食住の食が大事じゃないか。家庭円満とか、家の中のトラブル、やっぱり家の中で食事がキッチンと出来るというのが、何かみんなをひきつけるのかなという風に、ちょっと思いますね。だから何か嫌なことがあったりしても、家に帰ればおいしい物が食べれるとか、そういう栄養がとれるとか、そういうので、何もしてあげることがない時には何かおいしいものを作らないといけないーと思って、ちょっと乗り越えた所もありますね。」

このように“食事作り”には、単に食事を作るというだけでなく、子に安心できる環境を提供し、子の心の発達を促すという目的もある。同時に、Vさんの語りの後半部分にあるように、母親自身の心の安定にもつながる場合もある。

“子と一緒に楽しむ”ことも、“食事作り”と同様に、子のためだけではなく、自らも楽しんで、良い思い出となっていることが語られた。同時に、もっと子どもと一緒に過ごす時間を長く持てればよかったと後悔する人もいた。ここから、“子と一緒に楽しむ”体験は、母親の後の子育てで満足感にとっても重要である。

そして子どもは母親に様々な課題を突き付ける。その時母親は、そのような“子から与えられる課題への対応”に追われることになる。子が提供する課題は様々なものである。子が誤って万引きしてしまったり、学校でいじめにあたり、思春期に入ってから、タバコを吸う、男女交際の問題など、どれも親としては悩むところだろう。これらの問題は、母親にとって「ショック」(Dさん)

Table 2 カテゴリーと概念名

カテゴリー	概念名	定義	語りの数	該当者数
理想の母親像	母親モデルの蓄積	自身の被養育体験や映画などから、母親としてのモデルを自らの中に取り込むこと。	4	4
	子に良かれという思い	自分の経験から、子にとって良いだろうと思い、率先して行うこと。	6	6
	子の自立を意識する母親	子が成長して、自分で考え、自立して歩む将来を意識すること。	8	5
子本位の関わり	子を優先する	日常生活の様々な側面で、自分よりも子を優先して行動すること。	5	5
	食事作り	子の身体面、精神面の成長のために、食事を作ること。	4	4
	子と一緒に楽しむ	子と一緒に遊んだり、活動することを楽しむこと。	13	8
	子から与えられる課題への対応	子が学校などで問題にぶつかったり、自分の思惑を超えた行動をしたりした時にその問題に精一杯対応していくこと。	24	12
	一緒に謝りに行く	子が何か悪いことをした時に、一緒に相手に謝りに行くこと。	3	3
	子と一緒に考える	子と一緒に問題に対する解決策を考えること。	12	8
	子に寄り添う	子が辛そうな時、心配しつつも、積極的に手や口は出さずに、見守ること。	9	7
	子の味方である	どんな時でも子の味方であり、子を愛しているという態度を持っていること。	7	6
	父子間の調整	子のために父親と子どもの関係の調整役を果たすこと。	11	6
気づけば自分本位の関わり	親中心の子育てで失敗	子育ての際に、親の気持ちを優先しすぎてしまい、失敗したと感じたこと。	11	7
	進路を誘導	子の進路を、自分の望む方向に誘導すること。	8	8
	一方的に叱る	感情に任せて、一方的に子を叱ること。	7	4
	子を手放せない	子の親離れが始まり、子離れしなくてはいけないと思いつつも、できない自分に悩むこと。	5	4
	子の未熟さに目がいく	子が自分の考えるところまで成長していないと感じ、子に対する責めの気持ちも感じる。	4	4
子育てへの義務感	子育ての義務感	自分が子をきちんと育ててはいけないという義務感を感じていること。	4	3
	周囲からのプレッシャー	周囲から親としてこうするべきだという圧力を受けること。	4	3
	一人で子育てしている感覚	一人で子育ての責任を引き受け、負担に感じていたこと。	4	4
身近な人からの子育て協力	地域の人からのサポート	先生や友人などの身近な人たちが、子育てをサポートしてくれたこと。	17	9
	心の支えとしての夫	夫が味方でいてくれたり、相談にのってくれたり、夫の思いやりを感じるにより、精神面での支えを得ること。	12	11
	いざという時の夫	いざという時に、登場して解決してくれる夫を頼りにしていること。	6	5
	夫と一緒に子育て	夫が育児や家事などを手伝ってくれ、一緒に子育てをしてきたと感じていること。	7	7
子から学ぶ	子に指摘される	子に自分の間違いなどを指摘されること。	14	12
	子とかみ合わない	こちらが一生懸命になっても、子は反抗したり、嫌がったりして、子とうまくかみあっていない感じを抱くこと。	9	6
	子の話を聴く	子の話に注意を向け、理解しようとじっくり聴くこと。	9	7
	子の気持ちに注目する	親の思いよりも、子どもの立場に立って考え、子を理解しようとする。	8	5
	子の力に気づく	子が様々な力を持っていることに気づき、そこから教えられること。	7	5
離れて見守れる	子に決定を任せる	子が自分の進みたい道に行くように、子の自主性を尊重すること。	16	15
	子をありのまま受容	自分の理想通りとはならなかったが、現在の子の状態を認め、ありのまま受け入れている様子。	6	6
心理的ゆとり	利他心の発達	子育てにより、他者を思いやる心が成長すること。	3	3
	視野が広がる	子育てにより、地域や社会へと視野が広がること。	3	3
	自分の生き方を意識	子に影響を与える存在として自分を捉え、自分なりに一生懸命に生き、その姿を見せていこうと意識すること。	4	3

であり、「自分の思惑の範囲を超えている」(Bさん)。

それでも母親は、そのような問題に対して、精一杯対応しようとしている。例えば、子どもが万引きなどをしてしまった時は、「一緒に謝りに行く」。子どもが友人関係や進路に悩んで、相談をもちかけてきた時には、「子と一緒に考え」、時にアドバイスをを行う。しかし、子どもが思春期に入り、悩んでいる様子が見てとれるも、子自身から相談がない時は、日常のたわいない話をするなど、「子に寄り添う」など間接的な励ましを行う。そして学校の先生などの他者が子どもを誤解したり、否定したとしても、常に「子の味方である」。さらに母親は家庭内で、夫と子どもの意見が食い違ったり、喧嘩になった際には「父子間の調整」を行い、夫と子を仲介するような役割も果たしている。

(3) 身近な人からの子育て協力

上記の【子本位の関わり】を促進してくれるのが、【身近な人からの子育て協力】である。子どもの学校の先生がはじめを上手く処理してくれたり、小児科医や保健婦が適切なアドバイスをくれたり、ママ友達と一緒に地域の運動会を開催して連帯感を深めたりという“地域の人からのサポート”は、母親の負担や孤立感を軽くし、子どもに自然に向き合う余裕を与えてくれる。そして、その余裕が、母親が【子本位の関わり】を行うための力となる。

このような【身近な人からの子育て協力】の中でも、特に重要なのは夫からのサポートである。母親の語りをよく注意して見ると、夫のサポートには3段階あることが明らかとなった。まず1つ目は、「心の支えとしての夫」であり、これは夫が何か直接してくれるわけではないが、夫の大きな態度に励まされたり、子育ての相談に乗ってくれたり、自分の味方でいてくれる夫のことを指している。このような母親の心の中に内在化された、自分を支えてくれる夫像は、文字通り母親の心理的側面を支えている。2つ目は「いざという時の夫」であり、これは母親だけでは対処しきれないような問題が起きた場合などに、夫が出てきてくれた、もしくは出てくれるだろうと期待していたことを指す。これは「心の支えとしての夫」から一歩進み、実際の困難な場面でも夫が具体的に力を貸してくれるだろうという確信である。3つ目のサポートは、「夫と一緒に子育て」をしてくれることである。特に子どもが小さく手がかかる時に、夫が子どもをお風呂に入れてくれたり、遊んでくれたりしたことは、母親の記憶に大きく残っている。「夫と一緒に子育て」してけることで、母親は物理的・心理的に休息をとることができるだけでなく、夫と一緒に子育てしてきたという、夫婦の連帯感を感じることができる。

以上のように、【身近な人からの子育て協力】を得ることは、母親に様々な利点をもたらす。特に身近な人と

一緒に子育てしているという連帯感は、「一人で子育てしている感覚」という孤立感を低減し、より肯定的な子育てへと導いてくれる。

(4) 気づけば自分本位の関わり

母親は【理想の母親像】に基づいて「子に良かれという思い」を抱きつつも、【気づけば自分本位の関わり】をしてしまう時がある。子の気持ちを考えずに、結局は自分のやりたいようにやって、子のためにならなかったという“親中心の子育てで失敗”した体験や、親の願い通りになるように子の“進路を誘導”しようとしたり、感情に任せて“一方的に叱”ったりしてしまうといった内容が語られた。例えば“進路を誘導”した体験について、Oさんは次のように語っている。

「今思えば、結構親の思いを随分押し付けてたと思いますね。なかなか本人が決めかねている時に、こうだったらいいんじゃない、ああだったらいいんじゃないということで、子どもは結局自分で思ってもそれを表現できなかつたりしてる時に、親の方が親の思いを強くっていうのが…。」

Oさんは娘が進路について迷っている時に、自分が娘にこうなってほしいと思っていることを伝え、半ば強制的に頑張らせたが、途中で娘自身が頑張れなくなったという体験を話し、「子に良かれという思い」から、子の“進路を誘導”したが、それは失敗だったと話している。

次第に子どもが自立し始めると、自分が期待したように子どもが育っておらず、「子の未熟さに目がいく」一方で、子どもが離れていくことに寂しさを覚え、「子を手放せない」ことに悩む。しかし、このような体験は苦しいけれども、それを通して親子関係を見直したり、自らも視点を外に向けようとするなど、後述する【心理的ゆとり】につながっていくことがEさんの次の語りから窺える。

「若者なんだから、やっぱりどんどん出て行かなくちゃいけないとわかってるし、私もぐちゃぐちゃ悲しんだり悩んだりするのはね。あんまり出さないで頑張らなくちゃいけないんだけどね、まあすごいね(笑)。…でもこれじゃあいけないなあと思ってる場所とか、友達もいなくはないし、結構友達と付き合いんだけど、もう少し親も頑張って、外に向けてやること見つけていかなきゃいけないなあと思ってるかなあ。」

Eさんは娘がそれぞれ仕事を始め、自立へと向かっていて、それは喜ぶべきことなのに、同時に娘が自分から離れていくことを感じて、寂しいという気持ちになり、それを乗り越えなくてはいけないと感じている。「子に良かれという思い」を抱いて子育てをしてきた母親にとって、「子を手放せない」という状況は、大きな葛藤である。このような子を送り出してあげたいのに、「子を手放せない」という葛藤も、母親が外に目を向ける1

つの機会でもある。

(5) 子育てへの義務感

上記の【気づけば自分本位の関わり】の背景には、【子育てへの義務感】が背後にある場合が多い。例えば、先ほどのOさんは娘が学校に行きたくないと渋った時に、“一方的に叱って”しまった背景について、次のように話している。

「人の目を気にしたりとか、母親としてね、そういうことでしょね。やっぱり人の目を気にしたりすると、感情的になってもう、母親は、うん。勤めを全うしなきゃみたいなことがあったかもしれないですね。」

このように、“親中心の子育てで失敗”した時には、子どもが学校に行かないと母親が悪いと思われるのではないかという“周囲からのプレッシャー”を感じたり、周囲の人達(特に夫)が子育てにあまり協力してくれず、“一人で子育てしている感覚”を抱いたりして、自分だけが子育ての責任を背負っているような【子育てへの義務感】が背景にある場合が多い。このような【子育ての義務感】の背景には、母親が子育てをするべきという性別役割分業観が見え隠れしている。それが子どもの成長の責任は母親にあるという言説につながりやすく、母親を苦しめる要因の1つであると考えられる。

(6) 子から学ぶ

【子本位の関わり】を行う中で、母親は【子から学ぶ】体験をする。それは自分の間違いなどを“子に指摘される”ことや、自分なりに一生懸命にやっているにもかかわらず子どもに反抗され、“子とかみ合わない”という感じを抱くという、少し痛みを伴うような体験でもある。しかし、それを真摯に受け止め、じっくりと“子のお話を聴き”、子の立場に立って“子の気持ちに注目する”時、思いがけない“子の力への気づき”を得る。例えばCさんは、自分が何かのことでまくしたてた時、小学生の時の息子に「それはお母さんの考えだよ」と指摘された体験について次のように語っている。

「私がこんなにいきり立っているのが、子どもにとって見ればちょっとおかしいことじゃないかって思ってたということはすごくて、それね、私の人生の中で大きいことだったと思う。今でも覚えてるもん(笑)。だからね、子どもがね、今の親はたぶん親だ親だっていうふうに思いすぎていて、子どものその成り立ちっていうか成長の仕方みたいなのを、なんかこうきちんと見てないんじゃないかっていう気がすごくする。子どもは生き物だから、子どもは色々なことを教えていると思うのよ。あの存在の全てをかけて。」

Cさんはそれまで、自分が子に教える存在であると思っていたのが、この息子の指摘により、子が自分の考えを持っている存在であり、自分に教えてくれる存在であることに気づく。ここから、子育てには母親が一方的

に教えたり育てたりする体験だけではなく、子どもから学ぶという体験も含まれていることが示唆された。

また【子から学ぶ】ことによって、自身の【自分本位の関わり】にも気づき、それらが【子から学ぶ】ことによって中和されていく。例えばBさんは娘から「お母さんがそういう風に言ったからそうした」と指摘され、自身が“進路を誘導”していたことに気づき、反省している。そして【子から学ぶ】ことによって、【子本位の関わり】も増加していく。例えばEさんは娘に「お母さんにこうやったらと言われてたくて、話しているじゃない」と指摘され、子のお話をじっくり聞き、アドバイスはせず“子に寄り添う”ような【子本位の関わり】が増加している。さらに、【子から学ぶ】ことによって、母親の【離れて見守れる】傾向が強まり、【心理的ゆとり】も増加する。例えばUさんは、娘の高校受験の際に、この高校が娘にとって最適であると“進路を誘導”してしまっていたが、娘から「本当はこの高校に行きたいわけではなかった」という話を聞き、その後の進路は全て娘に任せ、【離れて見守れる】ようになっていく。このように、【子から学ぶ】という体験は、母親の子育て体験の中核をなす体験である。

(7) 離れて見守れる

子育ても終盤を迎えると、「親の思いだけ」の子育てが少なくなり、子の成長を感じ、【離れて見守れる】ようになる。かつては、「親の思いが強く」なり“進路を誘導”してしまっていた時もあったが、母親は成長するにつれて子の独自性を認め、“子に決定を任せる”ようになる。同時にこれまでの親の期待や理想をあきらめ、“子をありのまま受容”するようになる。例えばHさんは、娘には結婚前にもう少し働いてほしいという希望があったが、それをあきらめた体験について次のように語っている。

「話し合っても何も、本人が決めたことだから。(笑いながら)だから子どもは思い通りには育たない。でも、それぞれ生きる道があるんだから、だからそれでいいんじゃないかな。」

これは【子本位の関わり】とは異なる態度である。【子本位の関わり】と【離れて見守れる】は、子のことを優先するという点では共通しているが、【子本位の関わり】では、「母親自身が考える子にとって良い関わり」を行っているのに対して、【離れて見守れる】では、「子が考える子にとって良い関わり」を行うこととなり、もはや親子は対等な関係になっている。

(8) 心理的ゆとり

数名の母親が、子育て前の自分を「自分中心」だったと述べている。そのような「自分中心」だった自分から、“子に良かれという思い”を抱きつつ子育てを行い、【子から学ぶ】という体験を通して、【自分本位の関わり】

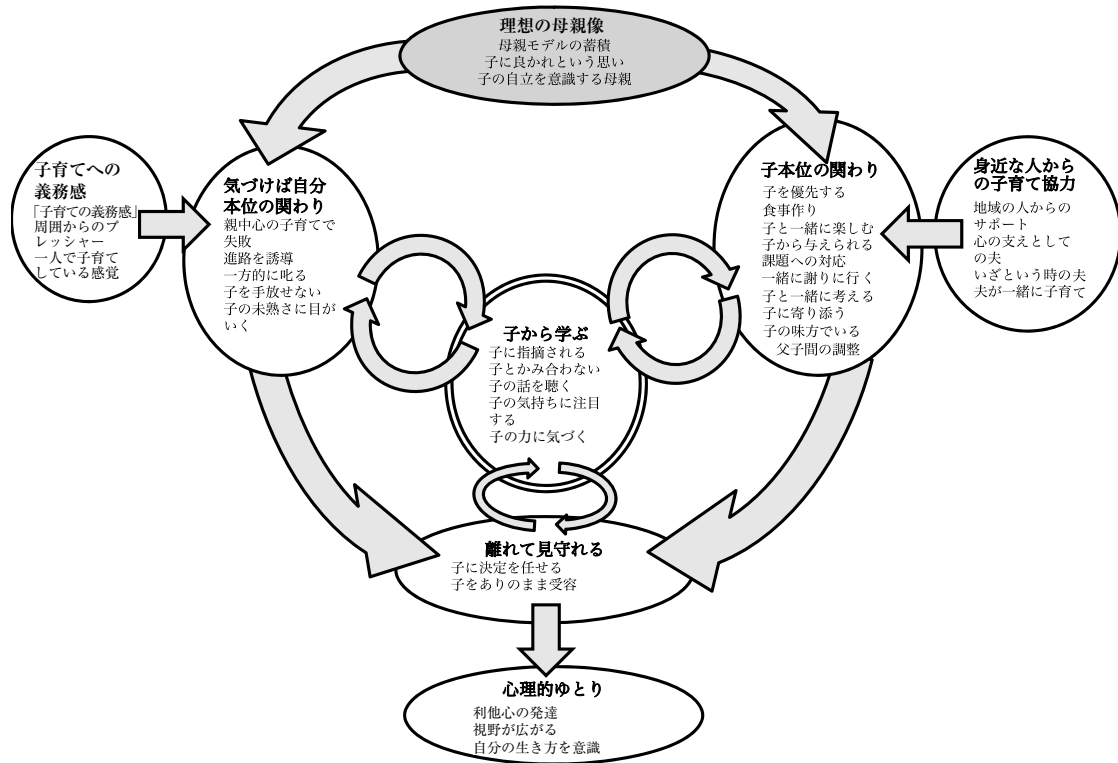


Figure 1 中年期母親の子育て体験による成長の構造

に気づき、【子本位の関わり】を行う中で、「成長した」という声が多く聞かれた。「成長した」とは、どのような変化を指しているのだろうか。

それは【心理的ゆとり】ができるという個人としての変化である。子育て当初は【子育てへの義務感】を感じ、余裕がない状態であったが、子育ても後半になると余裕が生まれ、今まで気づかなかった子の成長に気づくようになる。そして、母親の視点は子どもから外へと向くようになる。まず自分の中の“利他心の発達”を感じる。「自分中心」の部分の子育てにより少なくなり、現在子育てしている人に対してはもちろん、その他の人に対しても、思いやりが深くなる。また、子育てを通して学校の先生やママ友達など、様々な人と触れ合うことで、自分が知らなかった世界を知るようになり、“視野が広がる”。さらに、母親は子どものことを考えることにより、同時に“自分の生き方を意識”するようになる。例えばVさんは次のように語っている。

「最近ちょこっと思ったんですけど、たぶん子どものために自分が生きているんじゃないかというか、一生懸命に生きているんじゃないかなっていうふうに思うことがあります。まだ教えることがあると思って、自分がやっているんじゃないか、子どもがいなかったら、そういう気持ちには。これをキチンとやらないと子どものためにならないとか、そういう風に思っているんで、たぶん自

分のためにも子育ては良かったんじゃないかな。」

このように、子どものために一生懸命に生きることは、母親個人の最善の生き方を模索する作業でもある。そして、上記のような【心理的ゆとり】を通して、ますます子の力に気づく余裕ができ、【子から学ぶ】体験も増えていく。

以上のカテゴリーと概念間の関係に基づき、結果図を作成した (Figure 1)。この結果図を以下のストーリーラインを用いて説明する。

ストーリーライン (“ ”は概念, 【 】はカテゴリー, < > はサブカテゴリーを指す。)

母親は、母親になる前に自身の被養育体験や映画などから“母親モデルの蓄積”を行っており、自身の失敗経験などを振り返りながら、自分の子どもには最善を成してあげたいという“子に良かれという思い”を持っていることや“子の自立を意識する母親”を【理想の母親像】として、子育てを開始する。このような背景から、母親は“子に良かれという思い”から、自分よりも“子を優先する”関わりを行い、“食事作り”、“子と一緒に楽しむ”、“子から与えられる課題に対応”し、子が悪いことをした時に“一緒に謝りに行く”ことや“子と一緒に考える”こと、“子に寄り添う”、“子の味方である”、そして時に“父子間の調整”を果たすといった【子本位の関わり】を多く行っている。この【子本位の関わり】は、“地

域の人からのサポート”や“心の支えとしての夫”，“いざという時の夫”，“夫と一緒に子育て”してくれるという【身近な人からの子育て協力】によって，より促進される。

しかし時に，母親は子のためにとやってやっていたことが，【気づけば自分本位の関わり】であったことに気づく。子育て初期から中期には，親がこうしたいという思いが強くなってしまったという“親中心の子育てで失敗”や，子の“進路を誘導”，“一方的に叱る”ことが多かったが，最近では“子を手放せない”，“子の未熟さに目がいく”という，描いていた理想とのギャップに失望することもある。このような【気づけば自分本位の関わり】の背景には，“周囲からのプレッシャー”，“一人で子育てしている感覚”などの【子育てへの義務感】があることが多い。

そして【子本位の関わり】や【気づけば自分本位の関わり】を行う中で，母親は【子から学ぶ】体験をする。“子に指摘され”たり，“子とかみ合わない”，“子の話を聞く”，“子の気持ちに注目する”ことを通じて，“子の力への気づき”を得るようになる。それにより，【自分本位の関わり】にも気づき，それらが【子から学ぶ】ことによって中和されていく。そして【子から学ぶ】ことによって，【子本位の関わり】も増加していく。

そしてこのような【子から学ぶ】，【気づけば自分本位の関わり】，【子本位の関わり】を通して，“子に決定を任せ”たり，“子をありのまま受容”するようになり，【離れて見守れる】ようになる。そして【離れて見守れる】と同時に，今まで子どもに向けていた視線を外に向けるようになり，母親自身の“利他心の発達”や“視野が広がる”，子の模範として“自分の生き方を意識”するという【心理的ゆとり】を経験する。そして，このような【離れて見守れる】ことにより，【子から学ぶ】体験が増加するという，循環が生じる。

総合考察

本研究では，中年期の母親が振り返る，主観的子育て体験について明らかにすることが目的であった。特に，①子育ての成功・失敗体験として母親が考えているものは何か，②子育てで印象的だった体験は何か，③母親の子への関わり背景には何があるのか，④母親の成長が母親の中でどのように統合されているのか，に注目して分析を行った。その結果，中年期の母親の成長につながる，主観的子育て体験の重要な点がいくつか明らかとなった。

第1に，子育ての成功・失敗体験についてであるが，母親は子の気持ちを優先した【子本位の関わり】を，子育ての成功体験として捉えていた。一方で，自分の気持ちを優先してしまったり，子の進路を誘導したり，一方

的に叱ったりと，【気づけば自分本位の関わり】をしてきたことを，子の気持ちを考えずに子に負担をかけた失敗体験として語っていた。これらの背景には，【子育ての義務感】という背景があり，先行研究と同様に，理想の母親にならなくてはいけないというプレッシャーが関連していると考えられる。本研究では，このようなプレッシャーが近所の人や義理の親など，近い人たちからもたらされやすいことが示唆された。身近な人のちょっとした1言が，母親の子育てへの義務感を高め，“子育てを強制されている感”を高め，母親が楽しんで子育てを行う余裕を奪うこともある。例えば，本研究の対象者にも，義理の親からの「孫を良い学校に入れてあげてほしい」という期待が重く，その期待に答えなくてはと辛かったと話す人もいた。坂上（2003）も，母親の時間的・精神的余裕がない時に，自分の意図に子どもを強圧的に従わせようとする行動をとりやすくなることを示唆している。

また，自分以外と一緒に子育ての責任を担ってくれる人がいないという，孤立した状況が，ますます子に対する母親の責任を増大させることも示唆された。そのため孤立した状況は，理想の母親像のプレッシャーをより強める要因であると考えられる。そして，このような孤立状況と対照的なのが，身近な人から得られるサポートである。このようなサポートにより，母親の孤立感は解消される。特に夫からのサポートは，子育てに対する責任感が分散されるという意味で，大変重要である。

また，このような母親の子育ての失敗体験は，【気づけば自分本位の関わり】になっていたという点に注目したい。進路を誘導したり，一方的に叱ったりする時，母親の多くは，そのような行為を“子に良かれという思い”から行っている。当初は「この進路に進めてあげるのが子の幸せにとって大切だ」など，子のためと思ってしてきた関わりが，気がつけば，子どもを通して自分が評価されたいという，自分本位の関わりとなってしまったという。そして，その関わりが自分本位のもので，失敗だったと気づかせてくれるのが，次の【子から学ぶ】という体験である。

第2の子育てで印象的な出来事として，多くの母親が挙げていたのが【子から学ぶ】という体験である。先行研究と同様に，母親は子どもの気質の違いに比較的早くから気づいており，子が幼い時は，子の気質に合わせた関わりを自ら編み出して実施している。そして，子が成長するにつれ，“子に指摘される”，“子とかみ合わない”，“子の話を聴く”，“子の気持ちに注目する”，“子の力への気づき”という体験を通して，【子から学ぶ】という体験をする。それは，今まで自分が育ててあげる存在だった子どもが，自分を教え育ててくれる存在であったことに気づくという体験である。その気づきにより，これま

で面倒だった“子から与えられる課題への対応”も、自分を成長させてくれる課題へと意味づけが大きく変化する。このように、子から学ぶ体験は、母親の視点を大きく変化させ、後の母親自身の成長へと導いてくれる。川畑・本田(2009)は、子が自立していないと悩む母親の共通点として、子に対する評価が低いことを挙げている。それゆえ、後述する【離れて見守れる】に至るためには、【子から学ぶ】ことを通して、子への信頼を深めるという過程が必須であると推測される。

第3に、母親の子への関わりの背景には何があるのかという点であるが、前述した【気づけば自分本位の関わり】の他に、多くの母親が子が生まれてから、自分よりも先に子に食事やお風呂を提供したり、子の悩みに寄り添ったりという【子本位の関わり】を行ってきたことが示された。これは、母親は子に良いことをするという【理想の母親像】と一致するものであり、このような関わりは、【気づけば自分本位の関わり】とは異なり、すんなりと受け入れやすく、母親としての自信にもつながる。そして、母親は子どもと「一緒に」何かをすることが多く、それらは母子の絆を深めると共に、先ほどの【子から学ぶ】機会を増加させていると予想される。特に“子の味方である”という概念は、たとえ世間を敵に回しても子の味方であるという強い母子の結びつきを反映している。また、“父子間の調整”から、母親が父親と子どもとの関係を調整する役割も果たしていることが窺える。そして、このような【子本位の関わり】は、【身近な人からの子育て協力】によって促進される。これは先行研究と一致している。そして先ほども述べたが、特に夫からのサポートは、子育ての責任の分散という点で重要であり、本研究では“心の支えとしての夫”、“いざという時の夫”、“夫と一緒に子育て”という父親の3つのタイプのサポートが明らかとなった。これらの結果を確定するためには、父親研究と比較した、さらなる調査研究が求められる。

第4に、母親の成長が母親の中でどのように統合されているのかに関しては、本研究では母親の子への態度の成長として、【離れて見守れる】、母親自身の成長として【心理的ゆとり】の獲得というカテゴリーが見出された。【離れて見守れる】は、子どもへの態度という側面での成長であり、先ほどの【子から学ぶ】という体験を通して、獲得されていくものである。これは主に子どもが自立へと向かう時期に起きる体験であり、特に中年期母親に特徴的な体験である。それまでは子どもへの期待というものがあったが、自分の期待に反することも全て含めて、子をありのまま受容し、子が自ら切り開いていく道を応援する。ここでもはや、子どもの存在は母親にとって、庇護すべき存在ではなく、対等な主体性を持った尊敬できる人間となっていると考えられる。

【心理的ゆとり】は、これまでの先行研究と同様の、“利他心の発達”や“視野が広がる”、“自分の生き方を意識”という、母親自身の内面の成長を指している。これらは、より社会と個人としての母親を意識するという点で、母親が子どもとの関係中心の生活だった所から、家庭の外へと目が向いていく過程であると考えられる。

今後の課題

本研究の対象者は、全て調査時に夫が健在であり、子育てに対して肯定的な態度を持っている中年期の母親を対象としており、比較的同質な対象者が多い。しかし実際には、このような条件に当てはまらない母親も多い。例えば、近年離婚率の増加により、片親家庭や再婚家庭も増加している。このような場合には、今回の調査結果と異なる体験があることが想定される。それゆえ、今後はより多様な母親を対象にした調査を行う必要があるだろう。また、本研究では、母親の子育て体験のみを中心に取り扱ったが、母親は子育て以外にも、仕事や夫婦関係、自身や義理の親との関係など、様々な問題に直面していることが予想されるが、本研究ではそのような問題と子育て体験との関連の1部しか描き出すことができなかった。今後はそのような問題にも注目した研究が必要だろう。さらに、本研究は少数の仮説生成段階の研究であるため、今後は大規模な量的データを用いて、仮説を検証していく必要があるだろう。

文 献

- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, **55**, 83-96.
- Conrad, P. (1990). Qualitative research on chronic illness: A commentary on method and conceptual development. *Social Science of Medicine*, **30**, 1257-1263.
- Frick U. (2002). 質的研究入門：〈人間科学〉のための方法論 (小田博志・山本則子・春日 常・宮地尚子, 訳). 東京：春秋社. (Frick U. (1995). *Qualitative forschung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch VerlaGmbH.)
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1996). データ対話型理論の発見 (後藤 隆・大出春江・水野節男, 訳). 東京：新曜社. (Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.)
- 福田佳織. (2004). 母親の乳児に対する敏感性と夫婦関係、ソーシャルサポート、乳児の気質との関連. *学校教育研究論集*, **9**, 1-12.
- 井原成男. (2008). 子育てカウンセリング「育てなおい」の発達心理学. 東京：福村出版.
- 石井クンツ昌子. (2009). 父親の役割と子育て参加：その現状と規定要因、家族への影響について. *季刊家計経済研究*, **81**, 16-23.

- 柏木恵子. (2003). *家族心理学：社会変動・発達・ジェンダーの視点*. 東京：東京大学出版会.
- 柏木恵子・若松素子. (1994). 「親となる」ことによる人格発達：生涯発達の視点から親を研究する試み. *発達心理学研究*, **5**, 72-83.
- 川畑真理子・本田昌子. (2009). 「成人した子どもの自立」に悩む母親へのサポート：ジェンダーの視点に基づく相談実践. *国立女性教育会館研究ジャーナル*, **13**, 72-82.
- 数井みゆき・遠藤利彦・田中亜希子・坂上裕子・菅沼真樹. (2000). 日本人母子における愛着の世代間伝達. *教育心理学研究*, **48**, 323-332.
- 木下康仁. (2003). *グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い*. 東京：弘文堂.
- 牧野カツコ. (1982). 乳幼児をもつ母親の育児不安. *家庭教育研究所紀要*, **3**, 34-56.
- 難波敦子. (2000). 中年期の日本人女性の自己の発達に関する一考察：語られたライフストーリーの分析から. *社会心理学研究*, **15**, 164-177.
- 成田小百合. (2008). 子どもへの悩みからみた中年期母親の成長. *新島学園短期大学紀要*, **28**, 151-163.
- 岡本祐子. (2004). いつ起こる子離れ. 無藤 隆・岡本祐子・大坪治彦 (編), *よくわかる発達心理学* (pp.144-145). 京都：ミネルヴァ書房.
- 坂上裕子. (2003). 歩行開始期における母子の共発達：子どもの反抗・自己主張への母親の適応過程の検討. *発達心理学研究*, **14**, 257-271.
- 清水紀子. (2004). 中年期の女性における子の巣立ちとアイデンティティ. *発達心理学研究*, **15**, 52-64.
- Stainberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, **11**, 1-19.
- Thomas, A., Blich, H.G., Chess, S., Hertzog, M.E., & Korn, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York: New York University Press.
- 徳田治子. (2004). ナラティブから捉える子育て期女性の意味づけ：生涯発達の視点から. *発達心理学研究*, **15**, 13-26.
- 上田礼子・平松真由美. (2001). 中年期親の子育て評価と成人初期子どもの健康状態：リスクケースの早期支援の視点から. *沖縄県立看護大学紀要*, **2**, 45-50.
- 氏家達夫. (1996). *親になるプロセス*. 東京：金子書房.
- 後山尚久. (2002). 成長した子供と母親との関係が女性の心身に与える影響：空の巣症候群. *女性心身医学*, **7**, 192-197.
- Woollett, A., & Phoenix, A. (1991). Psychological views of mothering. In A. Phoenix, A. Wollett., & E. Lloyd (Eds.), *Motherhood: Meanings, practices and ideologies* (pp.13-27). London: Sage Publications.

付記

本研究の実施にあたりご協力くださいました皆様に、心より感謝申し上げます。またご指導くださった井原成男先生、石井クンツ昌子先生、岩壁茂先生に感謝いたします。さらに本研究に関して有益な助言を下された M-GTA 研究会の皆様へ感謝申し上げます。

Oshima, Kiyomi (Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University). *Middle-Aged Mothers' Maturity Process in Their Childcare Experiences: Interviews regarding Their Successes and Failures*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2013, Vol.24, No.1, 22-32.

This article examined how middle-aged mothers who have young adult children feel about their experiences with childcare. Data collected in semi-structured interviews with 22 mothers were categorized and analyzed using a modified grounded theory approach. Many mothers began to rear their children in the way they thought would be best for the children based on "model mothers" they had read about. They often gave their children higher priority than they gave themselves. Occasionally, overwhelmed by a sense of obligation to take care of children, they took a self-centered approach to childcare. Having gained support from people close to them, having committed themselves to helping children handle problems, and having learned from their children as well as teaching them during the years they were raising them, in middle age recognized that during those years they had gained in maturity, as their children supported their individual initiatives and sought to emulate their way of life.

[Keywords] Middle-aged mothers, Childcare, Maturity

2011. 9. 22 受稿, 2012. 4. 23 受理

大学生におけるアイデンティティと恋愛関係との因果関係の推定： 恋人のいる大学生に対する3波パネル調査

高坂 康雅

(和光大学現代人間学部)

本研究の目的は、恋人のいる大学生を対象とした3波のパネル調査によって、アイデンティティと恋愛関係との間の因果関係を推定することであった。恋人のいる大学生126名を対象に、多次元自我同一性尺度(谷, 2001)と恋愛関係の影響項目(高坂, 2010)への回答を求めた。得られた回答について、交差遅れ効果モデルに基づいた共分散構造分析を行った。その結果、恋愛関係からアイデンティティに対しては、Time 1及びTime 2の「関係不安」得点がTime 2及びTime 3のアイデンティティ得点にそれぞれ影響を及ぼしていることが明らかとなった。一方、アイデンティティから恋愛関係に対しては有意な影響は見られなかった。これらの結果から、アイデンティティ確立の程度は恋愛関係のあり方にあまり影響を及ぼさないとする高坂(2010)の結果を支持するとともに、Erikson(1950/1977)の理論や大野(1995)の「アイデンティティのための恋愛」に関する言及を支持するものであり、青年が恋愛関係をもつ人格発達の意義を示すことができたと考えられる。

【キーワード】 アイデンティティ, 恋愛関係の影響, 青年期, パネル調査

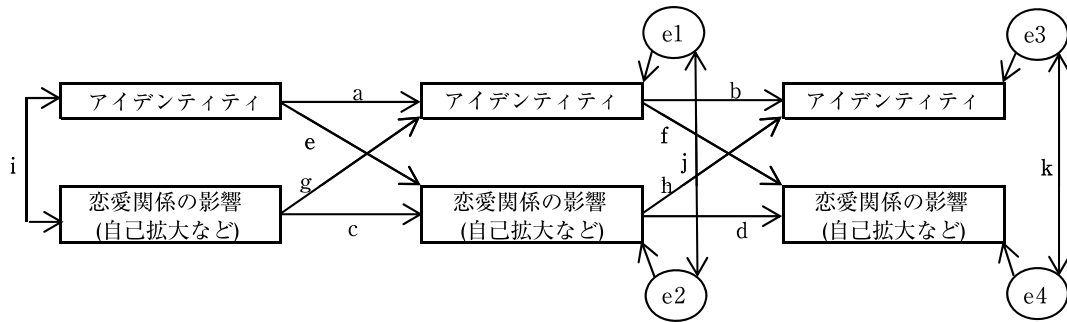
問題と目的

青年期に入ると人は、異性への関心が高まり、異性と親密な関係になる(恋愛関係になる)ことを求めるようになり、実際、異性との親密な関係をもつ者も少なくない。日本性教育協会(2007)では、大学生男子の35.1%、大学生女子の39.4%が「恋人と呼べる人」が「いる」と回答している。そして、恋愛関係をもった青年は、恋愛関係から自我発達や日常生活に大きな影響を受けると考えられる(詫摩, 1973など)。

恋愛関係と自我発達との関連について、Erikson(1950/1977, 1959/2010)は青年期の恋愛を、青年自身の拡張した自我像を恋人に投射することによってアイデンティティを定義づけようとする努力であると述べ、また、異性との親密な関係を築くためには確固としたアイデンティティが必要であるとも述べている(Evans, 1967/1981)。また大野(1995)はErikson(1950/1977, 1959/2010)の指摘をもとに、“親密性が成熟していない状態で、かつ、アイデンティティの統合の過程で、自己のアイデンティティを他者からの評価によって定義づけようとする、または、補強しようとする恋愛的行動”を「アイデンティティのための恋愛」として概念化し、“相手からの賛美、賞賛を求めたい”、“相手からの評価が気になる”、“しばらくすると、呑み込まれる不安を感じる”、“相手の挙動に目が離せなくなる”、“結果として交際が長続きしないことが多い”という5つの特徴を挙げている。Erikson

(1950/1977, 1959/2010)や大野(1995)の指摘から、アイデンティティの確立が不十分であると、恋愛関係をもつことができたとしても、その関係は親密なものにはならず、“呑み込まれる不安”のようなネガティブな感情や認知が生じると推測される。高坂(2010)は、“恋愛関係をもつことによって生じた青年が認知している心理的・実生活的変化”を「恋愛関係が青年に及ぼす影響」(以下、恋愛関係の影響)として捉え、アイデンティティ・ステータスとの関連を検討している。その結果、本人のアイデンティティ・ステータスがモラトリアム型という不安定なステータスである者は、達成型やフォークロージャー型のように安定したステータスである者よりも、恋愛関係にあることによって「時間的制約」を感じていることが明らかにされており、先の推測をある程度支持する結果であると言える。

高坂(2010)では、アイデンティティ・ステータスを独立変数として、恋愛関係の関係性の指標である“恋愛関係の影響”を従属変数とした分析を行っているが、恋愛関係のあり方によって青年個人の自我発達が促進される可能性も考えられる。Aron & Aron(1986)の自己拡張モデルでは、親密な関係では、他者(恋愛関係では恋人)が自己に内包され、自己は他者の側面を含むように拡張することが示唆されている。また、Erikson(1959/2010)や大野(1995)の指摘から、恋人がいることによってアイデンティティが定義づけられたり、補強されたりする可能性もある。これらから、青年期における異性との親密な関係は、青年のアイデンティティ確立を促進するこ



注. このモデルでは、Time 1のアイデンティティと「恋愛関係の影響」とは相関関係 (i) にあり、またそれぞれが Time 2のアイデンティティ及び「恋愛関係の影響」に安定効果 (a, c) と交差遅れ効果 (e, g) があることを示している。また Time 2のアイデンティティと「恋愛関係の影響」にも相関関係 (j) があり、それぞれが Time 3のアイデンティティ及び「恋愛関係の影響」に安定効果 (b, d) と交差遅れ効果 (f, h) があることを示している。Time 3のアイデンティティと「恋愛関係の影響」にも相関関係 (k) を設定している。また、e は誤差を表している。

Figure 1 分析に使用した交差遅れ効果モデル

とが予測される。この予測は高坂 (2010) とは因果の方向が逆である。さらに、山本・岡本 (2008) はアイデンティティと対人関係性との関連を検討し、閉鎖的・防衛的な対人関係性はアイデンティティと負の相関を示し、ありのままの自分を表現するような対人関係性は正の相関を示すことを明らかにしている。山本・岡本 (2008) での対人関係性は恋愛関係に限ったものではないが、青年のアイデンティティと恋愛関係のあり方は、一方が原因で、もう一方が結果となるような一方向的な関係ではなく、恋愛関係のあり方が青年のアイデンティティ確立に影響し、また青年のアイデンティティ確立の程度が恋愛関係のあり方に影響を及ぼす関係であると考えられることが示唆されていると考えられる。

Erikson (1950/1977, 1959/2010) は、親子関係や友人関係については、恋愛関係のような青年のアイデンティティを補強するような機能について述べていない。それは、異性との関係が性役割同一性をうながす作用をもっており (Newman & Newman, 1984/1988)、また成人期初期の発達主題である親密性の獲得に向けた役割実験としての意味をもつからであり、特に青年期後期においては、恋愛関係が青年のアイデンティティの形成や補強にもつ意味は、親子関係や友人関係以上に重要であると考えられる。しかし、国内外を通して、アイデンティティと恋愛関係のあり方との関連を検討した研究は少なく (北原・松島・高木, 2008)、Erikson (1950/1977 など) や大野 (1995) が指摘するようなアイデンティティと恋愛関係のあり方との関連については、十分に検討されていない。両者の関係を縦断的に検討することは、Erikson (1950/1977 など) や大野 (1995) の指摘を検証し、青年が恋愛関係をもつ意義について、人格発達の観点からの示唆を提供することができると考える。

そこで本研究では、恋人のいる大学生を対象として3

波の短期パネル調査を実施し、青年のアイデンティティと恋愛関係のあり方との関連について検討し、青年のアイデンティティがどのような恋愛関係を構築し、またどのような恋愛関係のあり方が青年のアイデンティティ確立を促進するのかを明らかにすることを目的とする。具体的には、アイデンティティの指標として多次元自我同一性尺度 (Multidimensional Ego Identity Scale, 以下 MEIS; 谷, 2001) を、恋愛関係のあり方の指標として恋愛関係の影響項目 (高坂, 2010) を用いて、恋人のいる大学生を対象に3~4ヶ月間隔で3回回答を求める。そこで得られたデータについて、アイデンティティと恋愛関係のあり方との関連を、交差遅れ効果モデル (Figure 1) を用いて検討する。なお、交差遅れ効果モデルはパネル調査のデータの分析に用いる最も基本的なモデルであり (高比良・安藤・坂元, 2006)、1時点目の変数 X と変数 Y の値が、1時点目から2時点目への両変数の変化に因果的な影響を与えるかどうかを検討することができるモデルである (島本・石井, 2010)。

方法¹⁾

調査概要と分析対象者

本パネル調査では、2009年5月下旬から6月下旬に北海道・関東・東海・中部・四国の4年制で男女共学の14大学に通う1350名を対象に第1回調査 (Time 1) を実施した。第1回調査は高坂または調査協力者が講義の一部を用いて集団で実施し、その場で回収した (一部、

1) 本研究で用いるデータは、恋人のいる大学生を対象とした3回の調査からなる縦断調査「大学生の恋愛関係と自我発達に関する縦断調査」で得られたデータの一部である。この縦断調査では、MEISや恋愛関係の影響項目以外の尺度も実施し、また途中で交際が終了した者にも調査を実施しているが、これらについては本稿では触れないこととする。

留置きとし、翌週回収した)。この第1回調査において「恋人がいる」と回答した485名に第2回調査への協力を求め、318名が第2回調査への参加に同意した²⁾。

第2回調査(Time 2)は、2009年9月下旬から10月下旬に実施した。第2回調査への協力を同意した318名に調査用紙を郵送し、226名から返送が得られた(回収率71.1%)。

第3回調査(Time 3)は、2010年1月下旬から2月下旬に実施した。第2回調査に回答し、第3回調査への参加に同意した220名に調査用紙を郵送し、193名から返送が得られた(回収率87.7%)。このうち、本研究では第1回調査から第3回調査まで同一の恋人との関係が継続していた126名(男子38名、女子88名;平均年齢19.8歳、標準偏差1.2歳)を分析対象者とした。第1回調査時点での平均交際期間は13.2ヶ月(標準偏差12.6ヶ月;レンジ1-74ヶ月)であった。

調査内容

(1) **恋愛状況** 第1回調査では、恋人の有無を尋ね、「恋人がいる」と回答した対象者には、交際期間を尋ねた。第2回調査、第3回調査では、第1回調査で記入してもらった恋人のイニシャルを提示した上で、恋人との交際が継続しているか否かを尋ねた。本研究の対象者はすべて、第1回調査で「恋人がいる」と回答し、第2回調査、第3回調査において「交際が継続している」と回答した者である。

(2) (谷, 2001) アイデンティティ確立の程度を測定するため、谷(2001)のMEISを使用した。MEISは「自己斉一性・連続性」、「対自的同一性」、「対他的同一性」、「心理社会的同一性」の4下位尺度各5項目、合計20項目で構成されており、「普段のあなたの考えや気持ちにどの程度あてはまりますか」という教示のもと、「全くあてはまらない」(1点)、「あてはまらない」(2点)、「あまりあてはまらない」(3点)、「どちらともいえない」(4点)、「ややあてはまる」(5点)、「あてはまる」(6点)、「非常にあてはまる」(7点)の7件法で回答を求めた。

(3) **恋愛関係の影響項目**(高坂, 2010) 恋愛関係のあり方を測定するため、高坂(2010)の恋愛関係の影響項目を使用した。恋愛関係の影響項目は、「自己拡大」、「充足的気分」、「時間的制約」、「他者評価の上昇」、「経済的負担」、「他者交流の制限」、「関係不安」の7下位尺度で構成されている。本研究ではこれら7下位尺度について高坂(2009, 2010)の因子分析を参考に4項目ずつを選定して、「現在交際している恋人とつきあっていることについて、現在のあなたに、以下の項目はどの程度あてはまりますか」という教示のもと、「全くあてはまらない」(1点)、「あまりあてはまらない」(2点)、「どちらともいえない」(3点)、「ややあてはまる」(4点)、「とてもあてはまる」(5点)の5件法で回答を求めた。

結 果)

アイデンティティ得点及び恋愛関係の影響 得点の算出

MEISはアイデンティティを4つの側面からとらえることができる尺度であるが、本研究では4つの側面を総合した包括的なアイデンティティについて検討するため、MEIS20項目について、逆転項目の得点を逆転処理をした上で、 α 係数を算出した。その結果、Time 1から順に.91, .93, .94と、いずれも十分な内的一貫性が確認された。各時点でMEIS20項目の平均を算出して、アイデンティティ得点とした。

次に、恋愛関係の影響項目28項目について、3回の回答を込みにして、7因子からそれぞれ該当する項目が影響を受け、すべての因子間に共分散を仮定した確証的因子分析を行った(Table 1)。その結果、適合度指標は、GFI=.856, AGFI=.822, CFI=.898, RMSEA=.063であり、モデルに対してデータはある程度適合していると判断された。次に、恋愛関係の影響7下位尺度の α 係数を算出したところ、「自己拡大」ではTime 1から順に.55, .60, .57、「充足的気分」が.89, .87, .76、「時間的制約」が.82, .76, .77、「他者評価の上昇」が.82, .83, .89、「経済的負担」が.86, .83, .88、「他者交流の制限」が.83, .76, .84、「関係不安」が.70, .67, .73であった。「自己拡大」以外の6下位尺度では各時点で十分な内的一貫性が確認されたが、「自己拡大」は3時点すべてにおいて.60以下であった。これは「自己拡大」の内容は多義的である”(高坂, 2010)にもかかわらず、他の下位尺度と同じ項目数にしたためであると考えられる。しかし、確証的因子分析(Table 1)において、「自己拡大」4項目すべてが.35以上の負荷量を示していたことや、3時点それぞれで「自己拡大」4項目で主成分分析を行ったところ、4項目とも第1主成分に.35以上の負荷量を示したことなどから、本研究では、「自己拡大」も含めて、恋愛関係の影響7下位尺度の各項目の平均を算出して、下位尺度得点とした。

分析モデルの検討

アイデンティティと恋愛関係の影響との関連について、交差遅れ効果モデル(Figure 1)に基づいて、共分散構造分析を行うが、高坂(2009)において、恋愛関

2) 縦断調査への参加に同意した対象者には、第2回調査、第3回調査を郵送で行うため、郵便番号、住所、氏名、恋人のイニシャルの記入を求めた。この際、これらの情報は郵送での調査を実施するためだけに使用し、他の目的では使用しないこと、調査者(著者)以外の目に触れないところに保管すること、すべての調査が終了した時点で、これらの情報を破棄すること、などを紙面に明記した。また、対象者には第2回調査、第3回調査への回答に対して謝礼(500円分の図書カードまたはQUOカード)を進呈した。

3) 本研究の分析には、PASW Statistics 18.0及びAMOS 18.0を使用した。

Table 1 恋愛関係の影響項目の確証的因子分析結果と平均 (標準偏差)

	自己拡大	充足的気分	時間的制約	他者評価の上昇	経済的負担	他者交流の制限	関係不安	平均 (SD)
自己拡大								
1. 意志が強くなる	.63							3.46 (0.94)
8. 視野が広がる	.39							3.20 (1.05)
15. 自分に厳しくなれる	.37							2.82 (1.00)
22. 何事にも積極的になれる	.72							3.16 (0.96)
充足的気分								
2. 幸せだと感じる		.83						4.48 (0.72)
9. 気持ちが癒される		.77						4.29 (0.81)
16. 毎日が楽しい		.88						4.17 (0.86)
23. 気持ちが安らぐ		.56						4.30 (0.75)
時間的制約								
3. 生活のリズムが乱れる			.56					3.12 (1.15)
10. 身の周りがおろそかになる			.45					2.71 (1.17)
17. 自分のための時間が取れない			.90					2.79 (1.24)
24. 一人の時間がなくなる			.81					2.90 (1.28)
他者評価の上昇								
4. 周りの人から好意的に見られる				.81				3.42 (0.89)
11. 周りの人からの評判がよくなる				.92				3.20 (0.92)
18. 自分の評判がよくなる				.83				3.09 (0.94)
25. 周りの人からうらやましがられる				.55				3.40 (1.07)
経済的負担								
5. 交際費が負担になる					.86			2.90 (1.23)
12. 交際費がかかる					.90			3.13 (1.28)
19. 外食などで出費が多い					.69			3.15 (1.30)
26. プレゼントなどでお金がかかる					.67			3.08 (1.22)
他者交流の制限								
6. 他の異性との交際が制限される						.66		2.92 (1.44)
13. 束縛されている気がする						.75		2.61 (1.37)
20. 友達と遊びに行きにくい						.84		2.46 (1.32)
27. 友達からの誘いを断ることが多い						.66		2.40 (1.22)
関係不安								
7. その人の気持ちがいつも気になる							.71	3.43 (1.15)
14. 嫉妬する (ヤキモチをやく) ことが多い							.69	3.16 (1.29)
21. 漠然と別れることへの不安を感じる							.39	2.91 (1.36)
28. いつもその人のことしか考えられなくなる							.72	2.70 (1.24)
因子間相関								
	充足的気分	.57***						
	時間的制約	-.17*	-.32***					
	他者評価の上昇	.48***	.32***	-.11 [†]				
	経済的負担	-.02	-.15*	.46***	.04			
	他者交流の制限	-.10	-.36***	.73***	-.05	.42***		
	関係不安	.40***	.48***	.12 [†]	.24***	.17**	.20**	

注. 各項目前の「その人とつきあっていると,」は省略した。

N=366, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

係の影響7得点は、関係満足度や関係関与度との関連において男女で違いがみられたため、まず男女間ですべてのパス及び誤差共分散を等値しないモデルとすべてのパス及び誤差共分散を等値したモデルについて比較を行った。その結果、「自己拡大」では等値しないモデルのAICは88.042で、等値したモデルのAICは84.150であった。「充足的気分」では等値しないモデルのAICは91.184で、等値したモデルのAICは86.260であった。「時間的制約」では等値しないモデルのAICは87.355で、等値したモデルのAICは78.896であった。「他者評価の上昇」では等値しないモデルのAICは86.456で、等値したモデルのAICは83.522であった。「経済的負担」では等値しないモデルのAICは96.477で、等値したモデルのAICは94.966であった。「他者交流の制限」では等値しないモデルのAICは87.356で、等値したモデルのAICは80.277であった。「関係不安」では等値しないモデルのAICは105.272で、等値したモデルのAICは109.889であった。これらの結果から、「関係不安」は男女間ですべてのパス及び共変動を等値しないモデルの方があてはまりがよく、「関係不安」以外の6得点では男女間ですべてのパス及び共変動を等値したモデルの方があてはまりがよいことが示されたため、「関係不安」では男女間ですべてのパス及び誤差共分散を等値しないモデルを、「関係不安」以外の6得点では男女間ですべてのパス及び誤差共分散を等値したモデルを用いて分析を行うこととした。

次に、共分散構造分析では、推定されるパスの数が少ないほど解は安定したものになることが指摘されている(近江ほか, 2005)ため、モデルにおける制約について検討した。

すべてのパス及び誤差共分散に制約を課さないモデル0, Time 1とTime 2, Time 2とTime 3の安定効果がそれぞれ等しい(パスa=パスb, パスc=パスd)モデル1, Time 1とTime 2, Time 2とTime 3の交差遅れ効果がそれぞれ等しい(パスe=パスf, パスg=パスh)モデル2, Time 2とTime 3の誤差共分散が等しい(共分散j=共分散k)というモデル3, Time 1とTime 2, Time 2とTime 3の安定効果及び交差遅れ効果がそれぞれ等しい(パスa=パスb, パスc=パスd, パスe=パスf, パスg=パスh)モデル4, Time 1とTime 2, Time 2とTime 3の安定効果がそれぞれ等しく, Time 2とTime 3の誤差共分散が等しい(パスa=パスb, パスc=パスd, 共分散j=共分散k)モデル5, Time 1とTime 2, Time 2とTime 3の交差遅れ効果がそれぞれ等しく, Time 2とTime 3の誤差共分散が等しい(パスe=パスf, パスg=パスh, 共分散j=共分散k)モデル6, Time 1とTime 2, Time 2とTime 3の安定効果及び交差遅れ効果がそれぞれ等しく, Time 2とTime 3の誤差共分散が等

しい(パスa=パスb, パスc=パスd, パスe=パスf, パスg=パスh, 共分散j=共分散k)モデル7という8つのモデルを作成し、適合度を比較した(Table 2)。

その結果、「自己拡大」, 「充足的気分」, 「他者評価の上昇」, 「経済的負担」, 「他者交流の制限」ではモデル6のあてはまりがよく、「時間的制約」ではモデル2が、「関係不安」ではモデル4が、それぞれあてはまりがよいと判断された。

アイデンティティと恋愛関係の影響との関連

アイデンティティと恋愛関係の影響との関連について、あてはまりがよいと判断された等値制約をかけた交差遅れ効果モデルに基づいて共分散構造分析を行った。

まず、男子における結果をTable 3に示した。その結果、恋愛関係の影響7得点すべてにおいて、Time 1からTime 2へのアイデンティティ得点及び恋愛関係の影響得点の安定効果, Time 2からTime 3へのアイデンティティ得点及び恋愛関係の影響得点の安定効果は有意であった。一方、交差遅れ効果は、「関係不安」得点において、Time 1の「関係不安」得点がTime 2のアイデンティティ得点に有意な正のパス($\beta = .17, p < .05$)がみられ、Time 2の「関係不安」得点でもTime 3のアイデンティティ得点に有意な正のパス($\beta = .17, p < .05$)がみられた。

次に、女子における結果をTable 4に示した。女子でも、男子同様、恋愛関係の影響7得点すべてにおいて、すべての安定効果が有意であった。交差遅れ効果は、「関係不安」得点において、Time 1の「関係不安」得点がTime 2のアイデンティティ得点に有意な正のパス($\beta = .09, p < .05$)がみられ、Time 2の「関係不安」得点でもTime 3のアイデンティティ得点に有意な正のパス($\beta = .08, p < .05$)がみられた。

男女におけるアイデンティティと関係不安との交差遅れ効果モデルの分析結果をFigure 2に示した。なお、Time 1の「関係不安」得点からTime 2のアイデンティティ得点に対するパス及び、Time 2の「関係不安」得点からTime 2のアイデンティティ得点に対するパス係数について男女差の検討を行ったが、有意な差はみられなかった。

考 察

恋愛関係からアイデンティティへの影響

本研究の目的は、恋人のいる大学生を対象とした3波の短期パネル調査を実施し、アイデンティティと恋愛関係との因果関係を、交差遅れ効果モデルを用いて推定することであった。

分析の結果、「恋愛関係の影響」からアイデンティティに対しては、男女ともに、Time 1及びTime 2の「関係不安」得点がTime 2及びTime 3のアイデンティティ得点に有意な正のパスを示していた。相手との関係崩壊を

Table 2 モデル0からモデル7の適合度指標

		モデル0	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4	モデル5	モデル6	モデル7
等値制約	a=b, c=d	×	○	×	×	○	○	×	○
	e=f, g=h	×	×	○	×	○	×	○	○
	j=k	×	×	×	○	×	○	○	○
自己拡大	GFI	.914	.900	.907	.914	.895	.900	.907	.895
	AGFI	.810	.801	.815	.819	.809	.809	.822	.815
	CFI	.951	.944	.950	.953	.943	.946	.952	.945
	RMSEA	.090	.092	.086	.086	.088	.088	.082	.085
	AIC	84.150	84.968	82.384	82.317	83.121	83.194	80.534	81.321
充足的気分	GFI	.911	.900	.908	.912	.896	.901	.909	.897
	AGFI	.803	.799	.817	.815	.809	.811	.827	.819
	CFI	.951	.946	.952	.951	.946	.946	.953	.947
	RMSEA	.095	.095	.089	.092	.090	.092	.086	.088
	AIC	86.260	86.317	83.473	85.053	84.143	85.157	82.225	82.982
時間的制約	GFI	.928	.914	.928	.923	.914	.910	.923	.910
	AGFI	.841	.829	.856	.838	.842	.828	.853	.842
	CFI	.970	.963	.974	.969	.966	.963	.973	.966
	RMSEA	.077	.080	.068	.076	.073	.079	.067	.072
	AIC	78.896	79.823	74.987	78.249	76.343	79.092	74.350	75.578
他者評価の上昇	GFI	.917	.906	.914	.917	.902	.906	.914	.902
	AGFI	.816	.812	.828	.825	.821	.821	.836	.829
	CFI	.959	.952	.958	.961	.949	.954	.961	.951
	RMSEA	.089	.092	.085	.084	.090	.087	.081	.086
	AIC	83.522	84.824	81.762	81.523	83.945	82.847	79.762	81.951
経済的負担	GFI	.886	.848	.884	.883	.846	.845	.881	.844
	AGFI	.748	.696	.768	.754	.719	.705	.773	.727
	CFI	.939	.907	.942	.940	.910	.908	.943	.911
	RMSEA	.113	.132	.105	.109	.124	.128	.102	.121
	AIC	94.966	108.485	91.512	93.597	104.868	106.974	90.158	103.348
他者交流の制限	GFI	.925	.902	.920	.924	.897	.902	.919	.897
	AGFI	.834	.805	.840	.839	.812	.812	.845	.819
	CFI	.966	.954	.967	.967	.954	.955	.968	.955
	RMSEA	.081	.090	.075	.077	.085	.087	.072	.082
	AIC	80.277	83.888	77.768	78.832	81.648	82.459	76.333	80.226
関係不安	GFI	.917	.900	.910	.897	.893	.880	.893	.875
	AGFI	.562	.649	.686	.569	.720	.640	.679	.708
	CFI	.942	.939	.944	.930	.941	.927	.933	.930
	RMSEA	.172	.144	.137	.168	.122	.145	.139	.126
	AIC	105.272	102.721	99.938	109.016	97.369	106.515	103.671	101.211

注. 8つのモデルの中で最もあてはまりがよいと判断される適合度指標を網かけした。また、最終的に採用したモデルを枠で囲った。

恐れるあまり、相手の言動がいつも気になったり、不安や嫉妬などのネガティブな感情を感じることを意味する「関係不安」(高坂, 2009)が高いほど、アイデンティティの感覚が強まることが明らかとなった。関係不安は、「ア

イデンティティのための恋愛」(大野, 1995)の“相手の挙動に目が離せなくなる”に合致するものである。アイデンティティ形成が不十分な青年にとって、恋人を失うことは、それまでの自信が揺さぶられる経験となり、

Table 3 男子におけるアイデンティティと恋愛関係の影響の因果関係

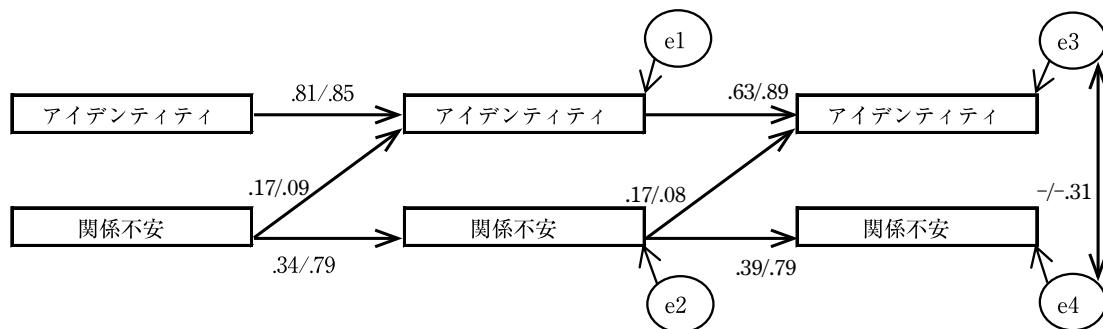
	安定効果					交差遅れ効果			相関	誤差共変動	
	パス a	パス b	パス c	パス d	パス e	パス f	パス g	パス h	相関 i	共変動 j	共変動 k
自己拡大	.80***	.77***	.58***	.56***	.05	.50	-.02	-.02	.07	.16*	.12*
充足的気分	.79***	.77***	.79***	.61***	.04	.04	.06	.04	.16 [†]	.30**	.17**
時間的制約	.79***	.76***	.64***	.67***	-.09 [†]	-.09 [†]	-.03	-.02	-.34***	-.18 [†]	-.02
他者評価の上昇	.81***	.77***	.80***	.68***	.02	.02	-.05	-.03	.03	.18*	.11*
経済的負担	.80***	.77***	.59***	.81***	-.04	-.03	.00	.00	-.03	-.04	-.04
他者交流の制限	.80***	.76***	.64***	.72***	-.04	-.03	-.01	-.01	-.15	-.12 [†]	-.09 [†]
関係不安	.81***	.63***	.34***	.39***	-.17	-.15	.17*	.17*	-.27	-.04	.28

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

Table 4 女子におけるアイデンティティと恋愛関係の影響の因果関係

	安定効果					交差遅れ効果			相関	誤差共変動	
	パス a	パス b	パス c	パス d	パス e	パス f	パス g	パス h	相関 i	共変動 j	共変動 k
自己拡大	.80***	.87***	.60***	.57***	.05	.06	-.02	-.02	.07	.16*	.18*
充足的気分	.78***	.86***	.61***	.61***	.04	.03	.05	.05	.18 [†]	.19**	.20**
時間的制約	.78***	.86***	.67***	.65***	-.09 [†]	-.09 [†]	-.03	-.02	-.32***	-.17 [†]	-.03
他者評価の上昇	.79***	.87***	.68***	.64***	.02	.02	-.04	-.04	.03	.14*	.13*
経済的負担	.79***	.87***	.66***	.79***	-.04	-.04	.00	.00	-.03	-.04	-.06
他者交流の制限	.79***	.87***	.67***	.73***	-.04	-.04	-.01	-.01	-.14	-.12 [†]	-.13 [†]
関係不安	.85***	.89***	.79***	.79***	-.05	-.06	.09*	.08*	-.22	.07	-.31**

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



注. 有意なパス及び誤差共変動のみ示した。また値は男子 / 女子の順である。

Figure 2 アイデンティティと関係不安の交差遅れ効果モデル分析結果

大きな不安と混乱の原因となる (大野, 2010)。そのため、青年は恋人から嫌われたり、恋人を失ったりしないよう、相手の挙動を気にして関係不安を感じるが、それによって恋人を失わずにいられることは、自信の基盤となり、アイデンティティを補強するものともなっていると考えられる。また、この傾向は、男女ともにみられるものであり、大野 (1995) の「アイデンティティのための恋愛」に関する指摘を支持する結果であると言える。

高坂 (2009) では、大学生女子において「関係不安」と関係満足度との間に負の相関があったことから、「関係不安」は恋愛関係のあり方に対してはネガティブな影響があると考えられるが、本研究の結果から、自我発達的にはポジティブな意味をもつものであることが示唆される。特に、有意差はみられなかったものの、男子の方が女子よりもパス係数が大きかったことから、「関係不安」が自我発達に及ぼす影響は、男子の方が女子よりも強い

可能性があると推察される。

また、恋愛関係の影響7得点のうち、アイデンティティに影響を及ぼしていたのは、「関係不安」だけであった。恋愛関係の影響7得点のうち、大野(1995)の「アイデンティティのための恋愛」の特徴に合致するものは「関係不安」だけであり、他の恋愛関係の影響6得点がアイデンティティ得点に影響を及ぼさなかったことも、「アイデンティティのための恋愛」という考え方が、青年の恋愛を説明する上で有益であることを表しているとも考えられる。

アイデンティティから恋愛関係への影響

次に、アイデンティティから“恋愛関係の影響”に対しては有意な交差遅れ効果はみられなかった。ここから、青年がアイデンティティを確立できているかは、恋愛関係のあり方には強く関わらないと推測される。これは、本人のアイデンティティ確立の程度が恋愛関係のあり方にはあまり影響を及ぼさないとする高坂(2010)の結果とも一致する結果である。高坂(2010)は、本人のアイデンティティの確立の程度よりも、恋人のアイデンティティの確立の程度や恋人がどの程度アイデンティティを確立できていると感じられるかの方が、“恋愛関係の影響”に関わっていることを明らかにしている。ここから、アイデンティティと恋愛関係のあり方の関係を検討する際には、本人だけではなく、恋人もあわせて対象とする必要があることが推察される。

本研究のまとめと今後の課題

以上から、青年が恋愛関係において、相手の挙動を常に気にするような関係不安を感じることによって、アイデンティティが形成または補強されることが明らかとなった。

アイデンティティと恋愛関係のあり方との関連を、パネル調査によって検討した研究は国内外を問わず見当たらず、本研究の結果は、青年にとって恋愛関係をもつことの自我発達の意義の一端を示すことができたと考えられる。一方で、以下にあげるような課題が本研究には残されている。

1点目に対象者の人数が少ないことである。3波のパネル調査を行う中で、交際が終了したり、返送がなかったりしたため、第1回調査の時点から第3回調査の時点までで対象者が約3分の1まで減少してしまった。そのため、特に男子の人数が少なくなってしまう、本研究の結果を一般化することには留意が必要であろう。

2点目に、恋愛関係の影響のうち、「自己拡大」は α 係数が低く、確証的因子分析においても、因子負荷量が.35程度の項目が2項目みられた。既述のように、「自己拡大」の内容は多義的であるにもかかわらず、調査対象者の負担を考慮して、項目数を減らしたことが要因であると考えられるが、そのため、実際には「自己拡大」

に関わって有意なパスはみられなかったが、本研究の結果の妥当性を低める可能性を有している。「自己拡大」については、項目数や項目の選定を改めて行う必要がある。

3点目は、パネル調査における調査間隔についてである。本研究では、第1回調査と第2回調査、第2回調査と第3回調査の間隔をともに3ヶ月から4ヶ月とした。飛田(1996)はこれまでの恋愛関係に関するパネル調査をレビューし、それぞれのパネル調査における調査間隔という時間的長さの違いがもつ意味や働きが理論的に検討されていないと指摘している。本研究で得られた結果も、調査間隔がより長くなれば変わる可能性は十分に考えられる。3ヶ月から4ヶ月という調査間隔がもつ意味などについて今後はさらに検討する必要がある。

文 献

- Aron, A., & Aron, E.N. (1986). *Love and the expansion of self: Understanding attraction and satisfaction*. Washington: Hemisphere.
- Erikson, E.H. (1977). 幼児期と社会 I (仁科弥生, 訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.)
- Erikson, E.H. (2010). アイデンティティとライフサイクル (西平 直・中島由恵, 訳). 東京: 誠信書房. (Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. (Psychological Issues Vol. 1. Monograph 1.) New York: International University Press.)
- Evans, R.I. (1981). エリクソンは語る: アイデンティティの心理学 (岡堂哲夫・中園正身, 訳). 東京: 新曜社. (Evans, R.I. (1967). *Dialogue with Erik Erikson*. New York: Harper & Row.)
- 飛田 操. (1996). 大坊郁夫・奥田秀宇 (編), 対人関係の崩壊と葛藤 (pp.149-180). 東京: 誠信書房.
- 北原香緒里・松島公望・高木秀明. (2008). 恋愛関係が大学生のアイデンティティ発達に及ぼす影響. *横浜国立大学教育人間科学部紀要 (教育科学)*, **10**, 91-114.
- 高坂康雅. (2009). 恋愛関係が大学生に及ぼす影響と、交際期間、関係認知との関連. *パーソナリティ研究*, **17**, 144-156.
- 高坂康雅. (2010). 大学生及びその恋人のアイデンティティと“恋愛関係の影響”との関連. *発達心理学研究*, **21**, 182-191.
- Newman, B.M., & Newman, P.R. (1988). 新版生涯発達心理学 (福富 護訳). 東京: 川島書店. (Newman, B.M., & Newman, P.R. (1984). *Development through life: A psychological approach* (3rd ed.). Wisconsin: Dorsey.)
- 日本性教育協会 (編). (2007). 「若者の性」白書: 第6回青少年の性行動調査報告. 東京: 小学館.

- 近江 玲・坂元 章・安藤玲子・秋山久美子・木村文香・
 榎淵めぐみ・内藤まゆみ・高比良美詠子・坂元 桂・
 足立れにか・鈴木香苗・加藤祥吾・坂元 昂. (2005).
 インターネット使用と情報活用の実践力の因果関係：
 中学生に対する 3 波パネル研究. 日本教育工学会論文
 誌, **29**, 11-21.
- 大野 久. (1995). 青年期の自己意識と生き方. 落合良
 行・楠見 孝 (編), *講座生涯発達心理学：4 自己へ
 の問い直し：青年期* (pp.89-123). 東京：金子書房.
- 大野 久. (2010). 青年期の恋愛. 大野 久 (編), *エビ
 ソードでつかむ青年心理学* (pp.77-105). 京都：ミネル
 ヴァ書房.
- 島本好平・石井源信. (2010). 運動部活動におけるスポー
 ツ経験とライフスキル獲得との因果関係の推定. *ス
 ポーツ心理学研究*, **37**, 89-99.
- 高比良美詠子・安藤玲子・坂元 章. (2006). 縦断調査に
 よる因果関係の推定：インターネット使用と攻撃性の
 関係. *パーソナリティ研究*, **15**, 87-102.
- 詫摩武俊. (1973). 恋愛と結婚. 依田 新 (監), *現代青年
 心理学講座：5 現代青年の性意識* (pp.141-193). 東
 京：金子書房.
- 谷 冬彦. (2001). 青年期における同一性の感覚の構造：
 多次元自我同一性尺度 (MEIS) の作成. *教育心理学研
 究*, **49**, 265-273.
- 山本彩留子・岡本祐子. (2008). 大学生の親に対する態

度・行動とアイデンティティ, 対人態度の関連性. *広島
 大学心理学研究*, **8**, 107-120.

謝辞

本研究の調査には, 以下の先生方のご高配を賜りまし
 た. ここにご芳名を記し, 感謝の意を表します (掲載は
 アルファベット順, 所属は現所属).

橋本 剛先生 (静岡大学) 葉山大地先生 (茨城大学
 大学院教育学研究科) 平石賢二先生 (名古屋大学) 伊
 田勝憲先生 (北海道教育大学釧路校) 西山 (加賀谷)
 薫先生 (北翔大学) 大野 久先生 (立教大学) 小塩真
 司先生 (早稲田大学) 佐藤有耕先生 (筑波大学) 鈴木
 みゆき先生 (関東学院大学) 田島充士先生 (東京外国
 語大学) 谷川松芳先生 (北翔大学) 戸田弘二先生 (北
 海道教育大学札幌校) 戸田まり先生 (北海道教育大学
 札幌校) 宇井美代子先生 (玉川大学) 山谷敬三郎先生
 (北翔大学) 矢野宏光先生 (高知大学)

付記

本研究は, 日本感情心理学会第 19 回・日本パーソ
 ナリティ心理学会第 20 回合同大会 (京都光華女子大学,
 2011 年) で行われたパーソナリティ心理学会経常的交
 流委員会主催シンポジウム「恋愛関係における自己」に
 て発表したデータを再分析し, 論文としてまとめたもの
 である。

Kosaka, Yasumasa (Faculty of Human Studies, Wako University). *Causal Relationships between Identity and Romantic Relationships among University Students: A Three Panel Study with University Students Having a Boyfriend, or a Girlfriend*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2013, Vol.24, No.1, 33-41.

The goal of this study was to investigate reciprocal causal relationships between identity and romantic relationship among university students having a boyfriend or a girlfriend. A three-wave panel study was conducted at approximately three-month intervals. Structural Equation Modeling on the cross-lagged effect model used panel data obtained from 126 university students (38 males and 88 females) who completed the Multidimensional Ego Identity Scale (MEIS; Tani, 2001) and an Effects of Romantic Relationships scale (Kosaka, 2010). The results suggest that relationship anxiety had positive causal effects on identity. The investigation further suggests the ego-developmental meaning of having a boyfriend or girlfriend in adolescence.

[Keywords] Identity, Romantic relationship, Adolescence, Panel study

2012. 1. 30 受稿, 2012. 4. 25 受理

幼児の自律的な情動の調整を助ける幼稚園教師の行動： 幼稚園3歳児学年のつまずき場面に注目して

田中 あかり

(首都大学東京大学院人文科学研究科¹⁾)

本研究は、幼児が幼稚園生活の中で遭遇する葛藤や小さな混乱の場面を「つまずき」場面として、幼児にとっての情動的な場面で教師がどのように関わっているのかに注目し、幼児期の子どもの情動調整の発達を促す大人の行動を探索的に明らかにしたものである。幼稚園の3歳児学年1クラス26名の子どもたちと教師2名のやりとりを縦断的に観察し、観察記録とその観察場面についての教師へのインタビュー記録の2つのデータについて心理学的エスノグラフィーの手法を採用して分析を進めた。また分析の過程では教師の行動の機能的分析を実施した。その結果、幼児の「つまずき」場面における教師の関わりの中には幼児を肯定したり情動を立て直すまでの全プロセスに関わったりするような関わり以外に幼児を突き放す行動があることが見えてきた。さらにその中でも本来の行動や言葉が意味することとは異なることにその行動の目的があると推測される教師の「突き放す行動」に注目し、これらの行動の機能的分析を実施した。その結果これらの行動は幼児に“混乱の落ち着き”“悲しみ・悔しきの助長”“情動の出し方の転換”という変化をもたらしていたことが明らかになった。これらの結果から教師の「突き放す行動」の機能として、幼児の喚起された情動を瞬間的に弱め、幼児自身がその問題に向き合い自律的に情動を調整するきっかけを作る働きがあることが示唆された。

【キーワード】 観察, 情動調整, 幼稚園教師, エスノグラフィー, 歳児学年

問題と目的

幼児期は、多くの子どもが初めての集団生活に参入する時期である。子どもたちは多くの同年代の子どもたちとの社会的な関係の中で、より多様な状況で複雑な事象に対して自身の情動を調整しなければならない。とりわけ幼稚園に入園し集団生活を経験し始め、また保育所においても集団的な活動がより可能となる3歳から6歳にかけては、情動調整の目覚ましい発達が見られる時期である。言語面の発達も進み、情動調整の方法も言語や認知的なものを媒介にしたより多様なものになっていく(内田, 1991; 鈴木, 2010)。

では、幼児期の子どもの情動調整の発達に大人はどのように関わっているのであろうか。乳児期の子どもについては母子関係を中心に研究されている一方で、幼児期の子どもの情動調整の発達に関して大人が果たす役割について明らかにしようとしている研究は限られている。例えば、家族の情動的雰囲気や幼児の情動調整力にどのように影響しているのかといった研究(Eisenberg, Valiente et al., 2003; Eisenberg, Zohu et al., 2003; 田中, 2009)や、親から幼児への情動についてのコーチング

が幼児のより良い情動調整に繋がることを示唆する研究(Gottman, Katz, & Hooven, 1996)等があるが、いずれも実験や質問形式の回顧的なもので、子どもの実際の生活場面から幼児の行動に対して大人がどのような関わりをしているのかを観察し明らかにしている研究はない。加えて、幼児期はそれまでの家庭を中心とした生活から、集団の場である幼稚園や保育所の生活の中へと生活が広がる時期である。子どもたちの対人的な課題は家族から、保育者、同年齢の幼児へと広がる。子どもたちは初めての集団生活の中で他者と関わりながら情動調整の力を発達させていくと考えられるが、その時に教育者としてその場に関わる保育者はどのように幼児の情動調整の発達を支えているのだろうか。これらについて検討されている研究は少ないことが指摘されている(森田, 2004; 久保, 2010)。

幼児期の発達に専門的に関わる保育者が幼児期の子どもの情動調整にどのように関わっているのかを明らかにすることは重要である。なぜならば保育者は幼児期の子どもが集団に適応し、社会の中でどのように自己を発揮していけばよいのか導くことを担っており、発達に関わる重要な他者であるからである。そして保育者は幼児期の発達に応じた関わり方を経験的に獲得していると考えられ、保育者が幼児の情動発達を促すために果たしてい

1) 現所属：東京学芸大学非常勤講師

る役割を明らかにすることは、幼児期の子どもに必要な援助を明らかにすることになると思われるからである。

そこで本研究では幼児期に初めての集団生活の中で、幼児が自身の情動を調整することを学ぶプロセスの中で、保育者がどのようにその発達をサポートしているのかを保育場面を観察することから明らかにすることを試みた。なお、本研究の対象は幼稚園である為、以降保育者の中でも幼稚園教師、あるいは教師として限定して記述することにするが、幼児期に関わる保育者は同様の問題に遭遇しているものと考えている。

また情動や情動調整についての定義は様々にあるが、本研究ではまず「情動」については須田(2009)にならい、次のように定義する：「情動(emotion)」とは、身体的な変化がからだに起こったものを基礎とし、自律神経系や内分泌系の変化でできた生理的な身体内の変化である「情動状態」、その変化が表情や声の音色など生得的な行動レパートリーで表出される「情動行動」、そして心の世界、または主観的な現象である「情動的体験」あるいは「感情(feeling)と呼ばれるものなどに整理されるものである。本研究は、幼児または教師の「情動行動」を観察し、彼らの「情動的体験」または「感情」を推測することを通して「情動」の働きを明らかにすることを試みたものである。また「情動調整」という概念についても統一された見解はないが、本研究では「情動調整」とは主体が環境に適応し生存していく際に働く情動的な変化の全体と捉えている(Campos & Barrett, 1984; 須田, 2009)。具体的には、幼稚園生活において幼児が教師と関わり他児と関わる中でとるあらゆる行動から、幼児の不安や悲しみ、不満、憤りなどの情動、そして喜びや楽しさ、甘えなどの情動の変化が読み取れる時、幼児による情動調整が起きていると捉えた。また、情動調整の過程には次の2つの側面が含まれていると考えられており、1つは「喚起された情動そのものを変化させること(emotion as regulated)」と「喚起された情動により他の心理的プロセスの変化を引き起こすこと(emotion as regulating)」であるが(Campos, Frankel, & Camras, 2004)、実際この2つの側面は連動して生じるものであり、よって本研究では上記の2つの側面を含めて幼児による情動調整を捉えている。

最後に、本研究で対象とする保育場面は、保育場面の中でも幼児が遭遇する「つまずき」場面である。「つまずき」とは幼児が幼稚園生活の中で遭遇する場面に埋め込まれた小さな困難のことを指す。従来の保育場面を対象とした研究では子ども同士の葛藤場面であるけんかやいざこざ場面が目立ってきた。そしてこれらの対人葛藤場面の中でその葛藤を解決するために幼児は情動調整を含むような様々な社会的スキルを使用していくことが明らかになっている(木下・斉藤・朝生, 1986; 高濱・

無藤, 1999; 広瀬, 2006)。しかし幼児が困難に遭遇し、葛藤を経験する場面は上記のような直接的な対人場面以外にも様々にある。具体的には、入園当初不安を抱えながらも母親と分離しなければならない場面や、自身の欲求とは別に集団生活の流れに沿わなければならないような間接的な対人場面等である。これらの全てが幼児期の子どもにとっては葛藤を経験する場面であり、自身の情動を調整することが求められている場面である。そこで本研究では個人的な要因等によって間接的に他者との間で感じている小さな葛藤や困難も含めて、それらを幼児にとっての「つまずき」場面として、幼児にとっての情動的な場面で教師がどのように関わっているのか、関わる教師の行動とその結果に注目して、幼児期ならではの子どもの情動調整の発達を促す大人の行動を探索することを目的に幼稚園での観察を行った。

方 法

1. データ収集法

本研究では、柴山(2006)を参考に心理学的エスノグラフィーの手法を採用して分析を進めた。心理学的エスノグラフィーのような仮説生成型研究の場合、始めから観察の焦点を絞らずに、自分が明らかにしようとする現象を繰り返し観察し、観察しながら研究設問と観察の焦点を決めていく点に特徴がある(柴山, 2006)。本研究でも幼児期の子どもの情動調整の発達に大人はどのように関わっているのかという最初の問いを明らかにするためにフィールドに入り、観察とデータの見直しを繰り返す中で、さらに観察の焦点を絞り直し、対象エピソードの焦点化を行い本研究の問いに対する仮説を導き出した。

具体的には、登園から降園までの全ての保育場面を対象に、教師による幼児への関わりを「受動的参与(passive participation)」の立場で観察し、記録した。「受動的参与」とはフィールドには入るが、その場の人々の日常生活の流れを乱さないように例えば部屋の片隅に観察場所を確保して、対象者との交わりは向こうから話しかけられた時にとどめるような参与の仕方である(柴山, 2006; 箕浦, 1999)。観察対象は限定せず、基本的には教師を迫る形で教師と幼児のやりとりを記録した。しかし例えばある幼児がつまずきを抱えていると推測された時は、その幼児やその幼児が関係しているグループを中心に観察を進めることもあった。また観察の方法は教師の後を追うだけでなく、教師がその時に気になっている幼児について教師が関わる前に観察を始めることもあった。記録は幼児と教師のやりとりを言葉や行動、表情などその場でフィールドメモ用紙に出来る限り詳細に記録する形で進め、その日のうちにフィールドノートにまとめた。観察場所は主に保育室、テラス、園庭等である。

Table1 対象エピソードの焦点化の過程

過程	対象エピソード	エピソードの定義	エピソードの数	対象エピソード内における教師の行動の種類 (その数)
1	幼児のつまずき場面で教師の関わりが見られたエピソード	幼児が幼稚園生活の中で遭遇する葛藤や小さな混乱を経験する困難場面の中で教師の関わりが見られた場面	233	[a] 幼児を共感的に温かく受けとめる行動 (1565) [b] 幼児の行動を否定したり教師が幼児の要求などを突き放したりする行動 (199) [a] と [b] のどちらとも言えない行動 (78)
2	幼児のつまずき場面のエピソードの中で教師の突き放す行動が見られたエピソード	幼児の行動を否定したり教師が幼児の要求などを突き放したりする場面	82	[a] 幼児を共感的に温かく受けとめる行動 (409) [b] 幼児の行動を否定したり教師が幼児の要求などを突き放したりする行動 (199) [a] と [b] のどちらとも言えない行動 (17)
3	過程2のエピソードの中で、必ずしも教師の伝えたいメッセージが明確でない教師の「突き放す行動」 ^{a)} が含まれるエピソード	本来の行動や言葉が意味することとは異なることにその行動の目的があると推測される教師の「突き放す行動」が見られた場面	14	[a] 幼児を共感的に温かく受けとめる行動 (122) [b] 幼児の行動を否定したり教師が幼児の要求などを突き放したりする行動 (73) [c] [b] の内、幼児を「突き放す行動」(18) [a] と [b] のどちらとも言えない行動 (2)

^{a)} 本来の行動や言葉が意味することとは異なることにその行動の目的があると推測される教師の突き放す行動に限定される。例えば「善悪の伝達」「危険で許されない行動」「集団生活上の時間的な限界」など教師の伝えたいメッセージが容易に推測される突き放す行動は当てはまらない。

2. フィールドの概要

フィールドとした幼稚園は、東京都内にある3年保育を実施している地域の子どもが通う幼稚園である。保育の特徴としては一人一人の個性を尊重し、子どもの考え方や取り組みを実現していく過程を大切にしている。一日の保育の流れはおおよそ、まず登園後好きな遊びの時間があり、その後クラスで活動する時間があり、お弁当、午後は再び好きな遊びの時間があり、帰りにクラスで集まり、降園となる。

3. 対象者

3歳児学年1クラス(教師2名と幼児26名)、教師のうち1名(教師Ⅰ)は保育歴9年、もう1名(教師Ⅱ)は保育歴18年の教師。子どもたちの名前はすべて仮名である。

4. 観察期間

2007年6月から2008年3月まで26日間、基本的に週1回観察を行った。観察時間は午前9時の登園から午後1時半の降園までの全ての保育時間である。

5. インタビュー

毎回観察した日の保育後に観察対象の幼稚園教師2名にその日の保育について、観察記録をもとにインタビューを行い、実際にその時にどのようなことを考えて行動したのか尋ねた。なぜならば、保育場面で教師が幼児に関わっている場面は、教師が気になっている場面、つまり教師の注意がその幼児に向けられている場面に限定される。そこで本研究では教師がなぜその時にその幼児が気になり、そのような行動をとったのかを聞くこと

で、教師の視点を取り入れた事象の解釈を試みた。インタビューは柴山(2006)ではインフォーマルインタビューに分類されるもので、保育後の自然な会話の中で行うように心がけた。そのために、音声の録音等はしなかった。教師の言葉を書き取れる範囲でノートに記録した。

6. 研究協力者に対する倫理的配慮

本研究の観察及びインタビューを開始するにあたって、幼稚園の責任者及び観察対象の学年を担当する教師に研究目的を説明した上で実施の許可を得た。また幼児の保護者についても担任より紹介して頂き、観察の許可を得た。さらに本研究を発表するにあたり、改めて幼稚園の責任者、研究対象者である幼稚園教師2名に研究の目的と概要を説明し、納得できない点や発表することに抵抗を感じる箇所があれば遠慮なく言ってほしいことを伝えた上で本論文を読んで頂き、その結果、発表の許可を得た。修正を依頼された箇所はなかった。

7. 分析方法

本研究では次のような対象エピソードの焦点化の過程を踏んだ(Table 1)。〈過程1〉まず収集した観察記録を、観察者の視点からその観察場面の中で注目した一人の幼児にとって情動的な変化のストーリーが見出される一連の流れごとに切り出し、1エピソードとして分析の単位とし、幼児にとっての「つまずき」場面がかつ教師による関わりが見られたエピソードを抽出した(233エピソード)。「つまずき」場面とは、幼児が幼稚園生活の中で何かしらの困難に遭遇し、葛藤を経験していると解

積された場面である。問題と目的で述べたように、本研究ではクラスメイトとの直接的な対人的葛藤場面以外にも、3歳児に顕著に見られる入園当初の幼稚園にいること自体が不安である場面や自身の欲求とは別に集団生活の流れに沿わなければならないような間接的な対人的葛藤場面も重要と考え、対象エピソードに含めた。この233エピソードを対象に、「つまずき」場面において幼児が、自身の情動をどのように表出しているのか幼児の情動の表出その仕方の特徴を見た。そしてさらにこの「つまずき場面」において、教師がとっている行動の種類とその数を見た。そして、幼児の行動と教師の行動すべてに時系列に番号をつけ、幼児の行動と教師の行動のやりとりがどのように展開されたのかを、1エピソードごとに後に示すTable 4のように情動的な変化の解釈を加えながら分析した。(過程2)次にこれら幼児と教師のやりとりエピソードの中から見出された教師の行動の中の、幼児を突き放す行動に注目し、この教師の行動が見られているエピソード(82エピソード)に焦点を当て詳細に見ていくこととした。(過程3)過程2のエピソードの中で、必ずしも教師が幼児に伝えたいメッセージが明確でない教師の「突き放す行動」があることに注目し、なぜ教師がこのような行動をとるのか、深めていった。そこで最後にこれらの教師の行動の働きを明らかにするために、佐竹(2001)を参考に、教師の行動の機能的分析を実施した。

最後に、本研究では観察者の視点(観察記録)と教師の視点(教師の語り)から出来事について解釈を進め、見出されたことを裏付けていった。エスノグラフィーでは、観察者は当事者の視点(第一の視点)と部外者の視点(第二の視点)を併せもった第三の視点を持つとされるが、柴山(1999)が「エスノグラフィーを書く段階になって、面接データの方が実践を解釈する上で有用であった」と述べているように、特に保育実践を理解するためには、当事者である教師の幼児理解やその時の意図に関する理解が重要である。そこで本研究では、観察記録から解釈したことに再度教師の語りから見出された当事者の視点(第一の視点)を合わせて、教師の視点を取り入れて教師と子どものやりとりに関する事象の解釈を進めていく。

結果と考察

まず本研究で見出された「つまずき」場面における幼児の情動表出の仕方の特徴を観察記録と教師の語りから明らかにし、その結果から幼児期の情動調整の特徴について論じる。

1. 「つまずき」場面における幼児の情動の表出の仕方

1.1. 観察記録から見出された幼児の「つまずき」場面における情動の表出の仕方 Table 2は収集した「つ

まずき」場面のエピソードを、個別データを積み重ねる方法で類似エピソードごとにまとめたものと、これらの観察されたエピソードの中で幼児がどのような情動表出の仕方をしていったのかを示したものである。

まず本研究の観察記録から分かったことは、幼児は複雑な情動の表し方をするということ、そしてその情動表出のレパートリーも多いということである。例えばTable 2の【1. 登園すること、幼稚園にいること自体が不安】エピソードでは“泣き叫ぶ”のように悲しさや不安を直接的に表す幼児もいる一方で、例のように“母親と別れた後に母親とは逆方向にある靴箱を見てしゃがみこみ、涙を流す(2月7日とおる)”のように情動を表す幼児もいた。また【9. 表現する力の幼さなどによって、遊びの中で思い通りにならない】エピソードでもTable 2の例のように、自分の思いを言葉や泣くという行為で表す様子が見られる一方で、“友だちの持っているものを黙ってとる(9月6日たいよう)”、“教師に問われると布団の中に入ってしまう(9月6日たいよう)”のように他児と遊びたい気持ちを周囲に伝えるために、間接的な伝え方をするような行動も見られた。

これらの行動は自分が置かれている状況を理解し、その状況の中でどうするべきかを考えているからこそその行動であり、時に相手の反応を予測した上での自身の情動を自律的に調整している結果表れる複雑な情動の表出の仕方であると考えられるだろう。

1.2. 教師の語りから見出された幼児の「つまずき」場面における情動の表出の仕方 次に以上のような観察した幼児の「つまずき」場面について教師自身が語ったインタビューデータから、教師が幼児の情動表出をどのように見ているのかを示し、観察結果を裏付けていく。本研究で観察された3歳児学年における幼児の「つまずき」場面のエピソード(233エピソード)のうち、そのエピソードについて何らかの教師の語りを得ることができたエピソードは91エピソードだった¹⁾。

教師の語りの内容をTable 3のようにまず「幼児の情動の表出の仕方」について、さらにその表出の背景を深めるために「幼児のつまずきの原因」の2点について、言及があればどのようなことを語っているかを抜き出し分類した。

まず「幼児の情動の表出の仕方」については、例えばTable 3の12月13日みゆきのように自身の情動を直接的に表出することについての語りがある一方で(16インタビュー)、幼児が間接的で複雑な情動の表し方をしていくことについての語りも見られた(21インタ

1) 1つのインタビューでいくつかのエピソードについて語ることもあるため、収集した対応インタビュー数は53インタビューであり、その中で教師が語っていた観察エピソード数が91エピソードということになる。

Table 2 観察した幼稚園3歳児学年時におけるつまずきの種類

つまずきの種類	観察されたエピソード数	エピソード例	幼児の情動の表出例
1. 登園すること、幼稚園にいること自体が不安	46	とおるは登園してきて母と別れたが、別れが悲しくて靴箱の方を見てしゃがみ込んで泣く。	とおるは必死で泣くことをこらえる。「ヒヒヒ〜ア〜。」と言葉にならない声で泣く。教師と手をつなぐ。
2. 集団そのものになじめない	18	まもるは登園後教師と一緒に部屋に入ったが、手に持っている物をロッカーまで一人で持っていくことができない。教師は「いーち、にーい、さーん」と声をかける。	まもるは、困ったような表情で動かない。
3. 集団の活動課題にのることが難しい	24	かいはとお弁当を食べるのが遅い為、皆が部屋に戻る時間になって教師が絵本を読んでいる小屋に来る。教師に「かいとくん、ごめんね。今日はおしまい。」と言われると諦められずに泣き始める。	かいは、顔をしかめて「かいとくんも（小屋に）入りたかったー。」
4. 社会規範に準じた行動をとることが難しい	5	れおがテーブルの上の上履きの上に乗っているところを教師は見る。「れおくん、ここはね、上るとお弁当食べたりするでしょ。きれいじゃない。」と言ってテーブルから下す。	れおは鼻をつーんとあげて、一人テラスに出ていく。
5. 生活に関する個人的な能力に限界がある	15	あんは靴下が伸びきっていない為の上履きが入らずに困っている。教師が手伝おうとするが嫌がる。	あんは「自分でやる！」と嫌がる。座り込む
6. したい遊びを見つけないことができない	12	なおとはテラスや部屋をぶらぶら歩きながらしたいことを見つけれずにいる。教師は「何して遊びたいの？」「外にもいろんな人がいるよ。」などとヒントを出す。	なおとは、教師の言葉に、緊張した表情で考える。教師の横に立ちつくし、外を見る。くるくるとその場を動く。
7. 他者の行為や思いによって、自分の遊びが妨げられる	43	たいようがみゆきたちが使っていたビールケースを勝手に持って行ってしまう。	みゆきはビールケースの上に立ち、泣いている。「いやー。あ〜！あ〜！」息ができないほどひどく泣く。
8. 他者の行為や思いによって、遊び以外の生活の中で思い通りにふるまえない	18	お弁当の準備をしている中、かずやは真向かいに座るれいなが自分のお弁当をじっと見ると言って泣き出す。	かずやは、泣きながら「見ないで言ったのー。」息ができないほど泣いている。「あ〜ん。あ〜ん。」
9. 表現する力の幼さなどによって、遊びの中で思い通りにならない	21	まもるが、りくの作ったモノレールのレール（紙テープ）を知らずに切ってしまう、りくは混乱する。	りくが「うわ〜。うわ〜。」と大きな声で顔を真っ赤にして泣いて部屋に入ってくる。
10. 表現する力の幼さなどによって、遊び以外の生活の中で思い通りにならない	4	たいようは（本当は家に遊びに来てほしいのだが）遊びに行きたいと言ってはいないみゆきに対して「みゆきちゃんは遊びに来ないで！」と言い、みゆきを泣かしてしまう。	たいようは「…（※聞き取れず）じゃない人は来ないで！」と言ってはまた違う方向を見る。
11. 転ぶなど予測していなかったハプニングが起こる	7	あんは一人で歩いていてロッカーの前で転んでおでこをぶつける。手でロッカーの下の段のところをパンパンとたたく。「こー。ぶつかっちゃたのー。」	部屋の自分のロッカーの前でしゃがみ、おでこをおさえて泣いている。「いた〜い。あ〜。あ〜。」
12. その他 (つまずきの原因がはっきりしない、教師が思いに気づいていない、集まりの時のクラス全体の話、等)	22	えみは山の上にござを敷いて自分の場所にする。教師が寝転ぶと「もー先生のおうちあるー。」と怒る。「でもさ、見て、このえみちゃんのおうち、お空も見れて素敵じゃない？」と言うが「でもここ、えみちゃんのところだから、えみちゃん寝れない。」と言う。これをこの日は繰り返す。	「だめ、そこだめ！」怒ったように大きな声で強く言う。

注. () は記録をフィールドノートに起こす際に観察者が補った部分。

Table 3 幼児の「つまずき」の原因及び情動の表出の仕方についての教師の語り (全53インタビュー)

教師の語り	教師の語りの下位カテゴリー	語りが見られたインタビュー数	教師の語りの例
幼児の情動の表出の仕方	幼児が自身の情動を直接的に表出することについて	16	「『置いてやろうね (片づけようね)。』と (みゆきが持っていた棒を) 受け取った瞬間 (みゆきの涙が出てきた)。『私が大事なものをなんで置かなくちゃいけないの?』という気持ちで泣いたのだろう。」(12月13日みゆき, 教師Ⅱの語り)
	幼児が間接的で複雑な情動の表し方をしている	21	「(積木を触っている様子に) 思い入れが入ってないな, 何かあったな, と思っていた。プンって (怒っていると) いうより今日は沈んでいた。いつもと違うぞと。」(11月1日すすむ, 教師Ⅱの語り)
	上記のどちらとも言えない, または幼児の情動の表出について言及がない	16	「私なしでも関わると (思ったので), (例えば) とおるだったり。(中略) とおるがチューリップの水やりをしたので, とおるに頼んだ。(でも見てるだけで自分は取っていなかった) 取れないのは体調が悪いのも。」(11月29日まもる, 教師Ⅱの語り)
幼児のつまずきの原因	他者との関係によって対象児の「つまずき」が起きている	19	「(かえでとなつこの間に) 何があったんだろうなーと (考えていた)。(かえでが) 一人で砂場にいたから。なつこちゃんも一人でいたし。(かえでの) 絵も心が入ってなかったから。」(1月10日かえで・なつこ, 教師Ⅰの語り)
	対象児の「つまずき」が他者の視線を感じ, 気にすることによって起きている	12	(午後あすかと走っている様子を見ても) きゃーっとはじけたいんだなあ, と (本当ははじけたいのにできないのだと思った)。(中略) 本当は子どもらしくはっちゃけたい。一斉の時にいい表情をしている。鬼ごっこの時。きちんとしているから, きちんとしてないと (とっていそう)。(10月25日まお, 教師Ⅱの語り)
	その他の原因 (幼児の体調等) について言及, 又は原因について言及がない	22	「朝起きてすぐに来ちゃって。まだ眠たいのと体調の悪さと。気分の問題かなーと。絵を描いて落ち着いて。25分描いてた。」(11月22日えみ, 教師Ⅰの語り)

注. () は記録をフィールドノートに起こす際に観察者が補った部分。

ビュー)。例えば11月1日すすむの例では, 教師はすすむが積み木を思い入れなく触っている様子からすすむの情動を読み取っているが, すすむが悲しみを教師に直接的に表現するのではなく, 自身で調整しようとしている姿を教師が捉えていることが分かる。教師は子どもたちの複雑で間接的な情動の表し方を捉えているのである。

続いて教師が考える「幼児のつまずきの原因」について教師の言及で最も多かった内容は, 他者との関係によって対象児の「つまずき」が起きているというものであった(19インタビュー)。例えばTable 3の1月10日のかえでとなつこの例では2人の普段と異なる様子の原因を2人の関係の変化にあると推測している。また続いて多かった内容は, 対象児の「つまずき」が他者の視線を感じ, 気にすることによって起きていることであった(12インタビュー)。例えばTable 3の例の10月25日のまおの例では, 他児に触発されて思いっきり遊びたいが他者が見る自分を意識するために動けないでいると教師はまおの様子を捉えている。よってこれら教師の言及か

らは幼児期の「つまずき」が周囲との関係を意識しその中で自分自身を調整しようとするところから生じるものであると教師が見ていることが分かる。

1. 2種類のデータから見出された幼児の情動表出の仕方 以上, 2種類のデータから, 幼児期の子どもは他者との関係の中で, 複雑で間接的な情動の表し方をすることが見出された。それは幼児が自身の置かれている状況を理解し, その状況の中で自身がどうすべきかを認識し葛藤を感じているからであり, 自身の情動を自律的に調整しているからこそその情動表出の仕方であると考えられた。

2 幼児の「つまずき」場面における教師の関わり

幼児期の情動調整の在り方として, 幼児が自身の置かれている状況と自身の感情との間で葛藤し, その中で自律的に情動を調整しようとする姿が見出された。では自律的であるということは大人による援助を必要としないのだろうか。自律的に情動を調整しようとする子どもに特徴的な大人の関わり方があるのではないだろうか。そ

ここで次に本研究の目的である幼児の情動調整プロセスを支える教師の関わりの特徴へと議論を進める。

2.1. 観察記録から見出された教師の関わり 幼児の「つまずき」場面における教師の関わりには様々なものがあった。対象エピソードの焦点化の過程1において、幼児の「つまずき場面」において、教師がとっている行動の種類を見た結果、その多くは幼児を共感的に温かく受けとめる行動（1565行動）であった（Table 1）。幼児を共感的に温かく受けとめる行動とは例えば、「あやちゃん、今ふざけて転んだと思ったんだって。」（2月1日しょうた）のように幼児の気持ちを代弁する行動、また「ゆうちゃんどうする？ お外行く？」（12月20日ゆうた）のように幼児の気持ちや意志を尋ねる行動、また「優しいねー。しょうたくんの貼ってあげるんだ。」（1月10日りく）のように幼児を褒める行動等である。教師は幼児の不安や悲しみを受けとめ、それを言葉にしたり、確認したり、褒めたり、また時には気持ちが変わるようにする等、共感的に温かく受けとめる行動を多くしていた。一方で本研究の観察記録からは、教師がどのような時でもそのような幼児を肯定的にそして幼児が情動を立て直すまでのプロセスの全てに関わるようにしているわけではないことが見えてきた。

2.2. 観察記録から見出された教師の突き放す行動 幼児のつまずき場面における教師の関わりの中には、必ずしも幼児を肯定的にしたり、幼児が情動を立て直すまでのプロセスの全てに関わったりするような、いわゆる共感的で温かいだけではない、時に幼児の行動を否定したり、幼児の要求などを突き放すような行動（82エピソード中199行動）があった（Table 1）。例えば“他児の頭をスコップで叩いた男児に「そう？ じゃあ、先生がりくんの頭スコップで叩いたらどう？」と言い幼児の頭を叩く真似をする。（6月15日りく）”のような関わりである。本研究ではこのような教師の行動を、幼児のことを共感的に温かく受けとめる行動とは区別して、幼児を突き放す行動として注目した。重要なことは、ここで挙げた行動は幼児に伝えたい教師のメッセージが容易に推測されることである。例えば上記のりくの例の教師の行動は、善悪の伝達、危険で許されない行動、等を伝えるために教師がしている行動だと考えられるだろう。しかし、本研究の観察エピソードの中の教師の幼児を突き放す行動の中には上述のような明確なメッセージを推測しにくいような行動があった。それは例えば帰りの集まりで、あやかの隣に座りたかったかいとが、来るのが遅かったために隣に座ることができず、泣いて訴えた場面（9月6日かいと）の教師のかいとに対する「じゃあ、今日はずっと泣いてなさい。」というような行動である（後のTable 4に詳細）。教師は本当にかいとに対してずっと泣いていなさいと考えたのではないだろう。教師のこれら

の行動は、言葉通りのメッセージではないところに行動の目的があることが推測されるのである。

そこで、本研究では教師の行動のメッセージが一見理解しにくい行動についてその行動の機能を明らかにするために、佐竹（2001）を参考に、教師の行動の機能的分析を実施した。佐竹（2001）は子どもの問題行動がもつ機能や意味を明らかにするために、子どもの問題行動の前後に起きている現象から、そこに情動の働きを見ることで、子どもの行動を説明することを試みた。本研究においても同様に教師の行動のメッセージが一見理解しにくい行動について、その前後におきた幼児の情動的な変化に注目することで、教師の行動の働きを明らかにすることを試みた。

2. 観察記録から見出された教師の「突き放す行動」の機能的分析 2-2のかいとに対する教師の「じゃあ、今日はずっと泣いてなさい。」の行動のように、教師の行動のメッセージが一見理解しにくい行動、すなわち本来の行動や言葉が意味することとは異なることにその行動の目的があると推測される教師の突き放す行動は全エピソード中14エピソードあった（以下、本来の行動や言葉が意味することとは異なることにその行動の目的があると推測される教師の突き放す行動を「突き放す行動」と「」を付けて示す）。この14エピソードに関して、佐竹（2001）の機能的分析を参考に教師の行動の機能的分析を行った。具体的には、Table 4のように、時系列に教師と幼児のやりとりを追い、実際に観察された行動とそれぞれの行動を文脈から「幼児の情動状態の解釈」「教師の行動の解釈」に分けて記し、幼児の情動的な変化とそこに関わる教師の行動の解釈を行った。

例えばTable 4は、9月6日かいとのエピソードであるが、「じゃあ、今日はずっと泣いてなさい。」という教師の「突き放す行動」の前後でどのような幼児の情動的な変化が起きていたのかを見た。すると教師のこの行動の直後に泣いていたかいとが泣きやむ、ということが起きていたことが分かる。そこで教師の「突き放す行動」は、かいとの座りたいという情動から切り替えるきっかけを与える働きがあったことが推測されるのである。そこで同様に14のエピソードのプロセスをTable 4の方法で分析し、それぞれのエピソードの中で教師の「突き放す行動」が幼児にもたらした結果を見ていった（Table 5）。

その結果、幼児の心境として深刻な場面では、教師の「突き放す行動」の直後に、混乱が落ち着く、情動の出し方が変わる、悲しみや悔しさが助長される、といったことが幼児に起きていたことが分かった。

混乱の落ち着きをもたらす場合とは、例えばTable 4のかいとの場合で、教師の「突き放す行動」がかいとのものでその席に座りたいという気持ちを断ち切るような働きをしているようなことである。また情動の出し

Table 4 教師の幼児を「突き放す行動」の時系列に沿った機能分析の例（9月6日かいと、帰りの集まり場面の例）

教師：T ^{I・II} 対象児：C	観察の記録	幼児の情動状態の解釈	教師の行動の解釈
1T ^I	「しょうがないよ。着替えにちょっと時間かかったね。」		理由を話して納得させようとする
2C	「いやー。いやー。」泣いて繰り返す。	悲しい、抵抗する	
3T ^I	「いやだねー。いやだねー。」		受容
4C	「でも、ここ（1列目より前の席）はいやー。」	悲しい、抵抗する	
5T ^I	「じゃあ、後ろに」と言いかいとを抱いて、かいとの椅子を持って後ろに行く。		受容しながらもはっきり示す
6C	「うわ〜ん。うわ〜ん。」	悲しい	
7T ^{II}	前に出てきて「みんな大好きな友だちがいて、座りたいんだよ。」「隣に座れないこともあると思うの。でも大丈夫。また座れることもある。違う友だちが来たら新しいお友だちできるってやったーって。」		考え方を変えることで気持ちを転換できるようにしようとする
8C	「うわ〜ん。うわ〜ん。」	それでも悲しい、嫌だ	
9T ^{II}	紙芝居やさんの棚を選びながら、「うわ〜ん。うわ〜ん。」と（かいとと同じように）泣いて登場。		受容しながらも受け流す
10 他児	つばさ：「雨！」（外で急に雨が降ってくる）		
11T ^{II}	「ほらっ、お空も悲しいってなっちゃった。」「みんながけんかしたら、もっともっと降ってきて、どうする？」「かいとくん、大丈夫そう？」		気持ちの転換、受け入れないが共感する。心配の気持ちを表す
12T ^{II}	「あやかちゃん、あやかちゃん、今日かいとくん、ここからあやかちゃんのお顔見てるからね。」かいとの手を持って振る。		気持ちの転換を促す
13C	「でも、ここはいやー。」	まだ不満、嫌だ	
14T ^{II}	「じゃあ、今日はずっと泣いてなさい。」		突き放す
15C	「うわ〜ん。うわ〜ん。」それからびたっと止まる。	泣くが、だめなことを悟ったのか、こだわらなくなる	
16T ^I	（すかさず）「あっみんな今泣いていないから、紙芝居やさん来るかな？」		気持ちを維持できるようにする
17T ^{II}	「今日の紙芝居屋さんなんだらうね。みんながにこにこする紙芝居だといいね。」		楽しい気持ちへの転換を促す
18C	紙芝居が始まると忘れたように、楽しんで見る。	問題が問題でなくなる	

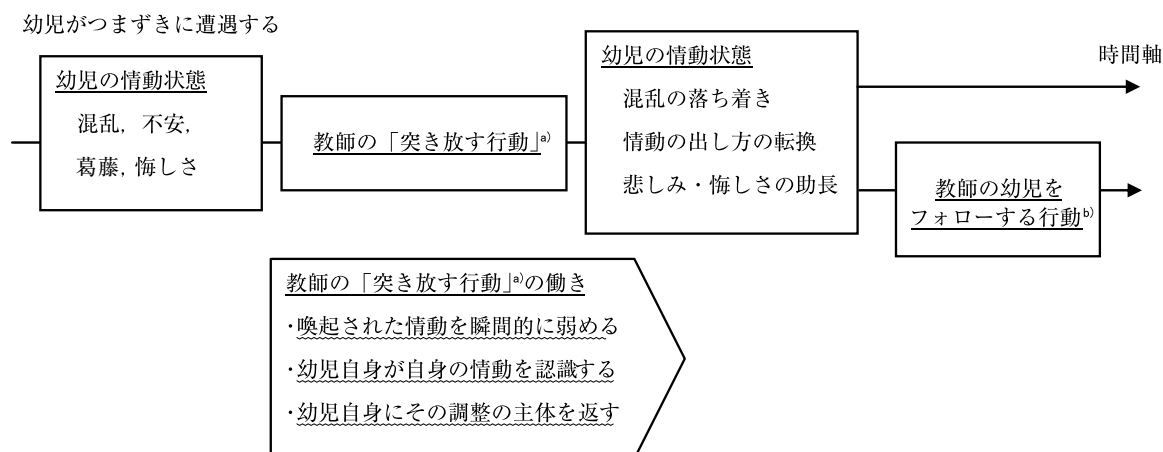
方の転換とは、例えば、ごぞの上を自分の場所だと主張し譲らなかった幼児に教師が「先生あっちにおうち作るからいいや。しょうがないな」と言い、幼児に合わせるのではなく「突き放す行動」をとって去った時、幼児が教師を追いかけて呼ぶというように行動を変えた場面で見られたものである（Table 5 の 5）。この時、教師の行動は教師に反発するという行動で情動を表していた幼児に、好意を伝えるという別の情動の出し方に転換させる働きをしていた。

さて、上記の2つの働きに関しては、教師の「突き放す行動」の働きの意味は理解できるものであろう。しか

し3つ目の悲しみ・悔しさの助長については、教師がなぜそのように行動するのかについて考えにくい。悲しみ・悔しさの助長とは例えば上履きが履けずに困っている幼児を教師が助けようとしたエピソード（Table 5 の 8）で見られた。幼児は自分で履くことはできないけれども教師に助けをもらうことも受け入れられない。そこで教師は「そのままでは？ 今日履かなくていいよ」と突き放すが、その直後に幼児は履けないと泣いて困ることが起きていた。なぜ教師はそのように行動するのだろうか。この疑問に対する答えは、いずれのエピソードでも教師の突き放す行動の後に教師の幼児をフォロー

Table 5 教師の幼児を「突き放す行動」14エピソードの分析結果

	幼児の情動状態（前）	教師の「突き放す行動」	幼児の情動状態（後）	教師の行動の働きの解釈	後の幼児をフォローする行動の有無
1	あやかの隣に座れなくて泣く	「今日はずっと泣いてなさい」	直後に泣きやむ	混乱の落ち着き	無
2	みゆきはたように遊びに来ないと言われて泣く。たいようはみゆきに大嫌いと言う	(たように)「大嫌いでもいい」(みゆきに)「みゆきちゃんはもう泣かない」と言う	みゆきは泣き止む		有
3	集まりの途中で立ち歩き自分の席がなくなる。泣く。空いてる席には座らない	「立ったんだからしょうがない。立つたらお席ないの。それはみんな一緒。幼稚園のお約束」	おとなしく座り教師を見る		無
4	遊びをまだ続けたくて嫌だと泣く	「ここでずっと遊んでいるの?」「先生も嫌だ」	泣きやむ		有
5	ごごの上を自分の場所だと主張し譲らない	「先生あっちにおうち作るからいいや。しょうがないな」その場を去る	教師を追いかけて呼ぶ	情動の出し方の転換	無
6	あやかとあおいがえみのごごを使いたいと言う。えみは嫌と言う	「おいで、そんなことまでしてえみちゃんと遊ぶことないじゃない。あやかちゃんとあおいちゃんのおうち作ろう」	走ってきて私も手伝ってあげると言う		無
7	上履きを履きたくなくて抵抗する	「先生(上履きを)もらっちゃうよ」	急いで自分の上履きにかけより履く		無
8	上履きを自分で履くことも教師の手伝いを受け入れることもできず怒る	「そのままている?今日は履かなくていいよ」	履けないと泣いて困る	悲しみ・悔しさの助長	有
9	来るのが遅くて絵本を読んでいる小屋に入れてもらえない。今日はおしまいと言われ泣く。他児があっち行きなさいとかいとに言う	他児に「そういうこと言うんだったら読まないよ」	他児もかいても泣く		有
10	(上記5の後)かいは小屋に入る。(読んでほしくなつて)見たいと言う	①「かいとくん、それはわがまま。帰りの時に読んであげるから」②「じゃあ、いなさい」	(①②共に)見たいと言ひ張る		有
11	橋の上から降りて来ない。話しかけた後、教師は下ろそうとする。あんは嫌だと言う	あんから離れて「あんちゃん、待たないよ」	橋の上でぐずる		有
12	あんは外靴を脱ごうとしている	①「あんちゃんできる?」(疑うように言う)②「ほんとかな?お部屋まで来れる?」③「あんちゃんは上履き履けるのかな?」	①できると(泣きそうな声で)言う②懸命に外靴を脱ごうとする。外靴が脱げる③上履きが履ける		有
13	作った物を今すぐ身に付けたいと言い泣く	「泣いても先生これ(作った物)返せない」と話す。「泣いてたって渡せない」	泣き止み、他児と教師を見ている。2人の話が終わると再び泣き始める	混乱の落ち着き 悲しみ・悔しさの助長	有
14	りくは遅れて来た為にたいようの隣に座れない	①「しょうがない。ここにいなさい」一番端に座らせようとする②再度言い、座るように促す③「やでも座れません!」④「先生行くからここで座ってなさい!」	①嫌だと泣く。②りくの気持ちは収まらない③嫌だと言う④嫌だと言ひ黙る		有



注. 図中及び図題の^{a)}は本来の行動や言葉が意味することは異なることにその行動の目的があると推測される教師の突き放す行動に限定される。例えば“善悪の伝達”“危険で許されない行動”“集団生活上の時間的な限界”など教師の伝えたいメッセージが容易に推測される突き放す行動は上記の図には当てはまらない。図中^{b)}は主に「悲しみ・悔しさの助長」後に見られた。

Figure 1 幼児のつまずき場面における教師の「突き放す行動」^{a)}が幼児の情動に変化をもたらす働き

するような行動が入ることから推測されることがある。例えば上述の Table 5 の 8 のエピソードでは直後に教師は「先生お茶入れてくれるって。その間にできるかな。」と言うように、幼児に一方で励ます言葉も言っていた。そして教師は幼児の靴下を少しだけ伸ばし、自分で引っ張ることができるところまで援助した上で、後は幼児に任せ見守っていたのである。そして最後に一人で上履きを履けた幼児を褒めて一緒に喜ぶのである。教師の幼児の“履けないと泣いて困る”を引き出す行動は、幼児自身の力を引き出すための行動だと解釈できるのである。

そこで、以上のような幼児にもたらした結果から推測される教師の「突き放す行動」そのものの意味、すなわちそのやりとりの仕組みについて推測されることは、教師の「突き放す行動」は幼児の喚起された情動を瞬間的に弱め、そのことによって幼児自身が問題に向き合い、自律的に調整するきっかけを作っていたのではないかということである (Figure 1)。幼児の喚起された情動を瞬間的に弱めること、つまり幼児の喚起された情動に一瞬の「間」を作ることは、時に幼児に情動喚起の鎮静化をもたらし、時に情動の出し方を転換させ、時に幼児の情動を助長するという変化をもたらす。結果の1で見えてきたように、幼児は自身の置かれている状況と自身の感情との間で葛藤しその中で自律的に情動を調整しようとする。そのような自律的な主体に関わる大人の在り方として、「間」という一つのきっかけを作る周辺的な関わりが存在するのではないだろうか。

このような教師の行動の幼児自身にその調整の主体を返すようなやりとりの仕組みについては、次の教師の語りの結果からも推測される。

2. 教師の語りから見出された、幼児の「つまずき」における教師の関わり志向性 最後に、教師が語ったインタビューデータから教師の行動の機能とやりとりの仕組みの解釈を裏付ける。

例えば、集団の活動に入らず一人太鼓橋にいたあんに教師が関わっていた場面について、教師は“(今日はあんにに対して) あの手、この手で投げかけた。乗ってこれるか、乗ってこれるか。むりやり切り替えるのはしたくなかった。”(11月8日あん、教師Ⅱの語り)”と語っていた。教師が幼児の情動の動きを中心に、様々な方法を試みていること、そして無理やりではなく、幼児自身の気持ちの変化から行動を変えたいと願っていたことが分かる。つまり教師自身が幼児の情動の動きを読みつつ、幼児の情動を無理やりではなく、幼児が自律的に情動を調整して行動することを援助しようとしていたことが分かる。

また、片づけの時間になっても作ったものをどうしても身に付けていたくて泣いて混乱していたえみに、教師が部屋から一人えみだけを連れてテラスで静かに話していたエピソードについて、教師自身は次のように語っていた。“わあわあ、(みんなの) 前にいると気持ちが焦ってしまう。気持ちを落ち着かせないと、外にひっぱりださないと話が聞けない。”(2月7日えみ、教師Ⅱの語り)”。すなわち、教師は幼児の情動の喚起度合いを鎮めることを目的にえみをテラスに連れて行き、そして静かに話すということをしていたことが分かる。このような行動も幼児の喚起された情動を弱め、そのことによって幼児自身がその問題に向き合い自律的に調整するきっかけを作っていたと考えられるだろう。

総合考察

本研究は、幼児が幼稚園生活の中で遭遇する葛藤や小さな混乱の場面を「つまずき」場面として、幼児にとっての情動的な場面で教師がどのように関わっているのかに注目し、幼児期の子どもの情動調整の発達を促す大人の行動を探索的に明らかにしたものである。具体的には、幼稚園の3歳児学年1クラス26名の子どもたちと教師2名のやりとりの観察記録と、その関わりについての教師へのインタビュー記録の2つのデータからその場で起きている現象を、柴山(2006)を参考に心理学的エスノグラフィーの手法を採用して分析を進めた。また分析の過程では佐竹(2001)を参考に教師の行動の機能的分析を実施した。

その結果、幼児の「つまずき」場面における教師の関わりの中には、必ずしも幼児を肯定したり、幼児が情動を立て直すまでのプロセスの全てに関わったりするような、いわゆる共感的で温かいだけではない、時に幼児の行動を否定したり、幼児の要求を突き放す関わりがあった。そして、それら教師の幼児を突き放す行動の中には教師が伝えたい内容が明確に分かるものがある一方で、教師のメッセージが明確でない行動があった。それらの行動を「突き放す行動」として、佐竹(2001)を参考に幼児の情動変化に注目して機能的分析を実施した結果、教師の「突き放す行動」は、幼児に“混乱の落ち着き”、“情動の出し方の転換”、“悲しみ・悔しさの助長”という変化をもたらしていたことが明らかになった。そして、これらの結果から教師の「突き放す行動」の機能として、幼児の喚起された情動を瞬間的に弱め、そのことによって幼児自身が問題に向き合い、自律的に調整するきっかけを作るような周辺的な関わり方があると考えられた。

そこで本研究の結果から、次の2点を主張する。まず1点目は幼児期における幼児の自律的な情動調整の働きについてである。観察記録のつまずき場面全体から見出された幼児の情動の表出の仕方、及び教師の語りから見られた幼児の情動の表出の仕方から明らかになったことは、幼児期の子どもは他者との関係から他者の視線を意識する中で、そこで生じている葛藤や困難を軽くするために、間接的な手段も含めた様々な方法で自ら情動を調整しようとしているということである。須田(印刷中)によれば、情動調整の発達とは、主体が環境に適応し生存していくために情動調整のプロセスを柔軟に用いることができるようになることである。すなわち、情動調整の発達とは、その時の場に応じてより多様に情動が機能化することである。本研究の結果から見てきた幼児期の子どもたちの自律的な情動調整の姿とは、そのように幼児自らの力で情動がより機能的に働く姿であった。

2点目は、幼児の情動の自律的な情動の調整を促すべ

く、幼児の情動のフィードバック機能を生かす教師の関わりについて指摘したい。教師の幼児を「突き放す行動」の機能的分析の結果、教師の行動が幼児にもたらす結果の1つには“悲しみ・悔しさの助長”が見出された。なぜ教師は敢えて情動の混乱を助長させるような関わりをするのだろうか。それは教師が幼児の自己の感情的フィードバックの機能を生かす関わりをしているのではないだろうか。高橋(2006)は軽度発達障害児への支援として、自分の身体と対峙することが感情のコントロールの改善に繋がることを示唆しているが、身体感のみならず自身に湧き起こる情動を子ども自身が自身の身体的変化と共に認識できることが、自身の情動を自律的に調整することができる一歩になるのではないだろうか。幼稚園教師はこのような幼児の情動の力を経験的に知っており、その個人のもつ情動の動きによって個人が生かされるように、幼児の発達段階や幼児がもつ特徴や情動傾向を見極めながら、そのような情動を引き出す関わり方をしているのではないだろうか。近年、情動調整の発達を促す方法として情動調整が求められる場面をカード等で提示し、望ましい行動の仕方を学ぶプログラム等も開発されている。しかし本研究で幼稚園教師が子どもの悲しみや悔しさといった情動を引き出す関わりをしていたように、自身の情動を調整するためには子ども自身が実際の場面で自身の身体的変化を感じながら自身の情動と向き合うことが大事である。一斉授業で理想的な姿を示すような方法ではなく、幼児が自身の情動に向き合う機会を教師が見逃すことなくそこに関与していくことが子どもの発達を促す上で大切なのではないだろうか。我々大人が子どもにできることは子どもが生まれもった情動的傾向と付き合いながら環境とうまくやっていくきっかけを与えることなのではないだろうか。

最後に、本研究で見出されたような幼児の自律的な姿とそこに関わる教師の「突き放す行動」のようなやりとりは、実験室などの設定した状況では起こり得ない行動である。なぜならば教師が「突き放す行動」をとる背景には、幼児と教師の突き放しても切れない関係があるからなのである。また他児の存在や、幼稚園という社会的な場も幼児や教師に影響を与えている。つまり人の情動を引き起こしている要因は文脈に埋め込まれているのであり、場の状況やその文脈から切り離して考えることはできない。そのように考えると、従来の条件を統制しその中に人の行動の普遍性を見出す手法に対し、本研究のようなむしろ幼稚園という場に入り込み、その場や状況によって様々な条件が含まれた場で偶発的に起こる行動とその結果の連続性に注目し、そこにある規則性を見出す手法の意義が見出される。なお今後の課題としては、本研究で見出された結果について、異なる幼児、教師、クラス集団、園においても再現性のあるものであるかを

確かめる必要があることが挙げられる。また入園後、幼児にとって重要な他者は次第に教師から他児へと広がっていく。そこで教師がどのように他児を巻き込みながら幼児の自律的な情動調整を助ける行動をとっているのかを、本研究の対象児が4歳児学年に進級した後の記録より明らかにしていく必要があると考えている。

文 献

- Campos, J.J., & Barrett, K.C. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. In C.E. Izard, J. Kagan, & R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp.229-263). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campos, J.J., Frankel, C.B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, **75**, 377-394.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A.S., Fabes, R.A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E.T., Shepard, S.A., & Losoya, S.H. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, **39**, 3-19.
- Eisenberg, N., Zohu, Q., Losoya, S.H., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Reiser, M., Guthrie, I.K., & Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development*, **74**, 875-895.
- Gottman, J.M., Katz, L.F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, **10**, 243-268.
- 広瀬美和. (2006). 子どもの調整・仲直り行動の構造：保育園でのいざこざ場面の自然観察的検討. *乳幼児教育学研究*, **15**, 13-23.
- 木下芳子・斉藤こずゑ・朝生あけみ. (1986). 幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達：3歳児におけるいざこざの発生と解決. *埼玉大学紀要：教育学部. 教育科学*, **35**, 1-35.
- 久保ゆかり. (2010). 幼児期における情動調整の発達：変化、個人差、および発達の現場を捉える. *心理学評論*, **53**, 6-19.
- 箕浦康子 (編著). (1999). *フィールドワークの技法と実際：マイクロ・エスノグラフィー入門*. 京都：ミネルヴァ書房.

- 森田祥子. (2004). 乳幼児期の情動調整の発達に関する研究の概観と展望：保育の場を視野に入れた情動調整の発達の理解を目指して. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, No.44, 181-189.
- 佐竹真次. (2001). 機能分析を用いた情動理解の試み. *日本発達心理学会第12回大会シンポジウム「保育・教育の現場における情動アセスメント」配付資料*.
- 柴山真琴. (1999). 私のフィールドワーク・スタイル. 箕浦康子 (編), *フィールドワークの技法と実際：マイクロ・エスノグラフィー入門* (pp.87-103). 京都：ミネルヴァ書房.
- 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.
- 須田 治. (2009). はじめに. 須田 治 (編), *シリーズ子どもへの発達支援のエッセンス：2 情動的な人間関係の問題への対応* (pp. iv-vii). 東京：金子書房.
- 須田 治. (印刷中). 情動調整. 田島信元・岩立志津夫・長崎 勤 (編), *新・発達心理学ハンドブック*. 東京：福村出版.
- 鈴木亜由美. (2010). 幼児における自己主張行動の発達の研究：3～4歳児の縦断的観察からの検討. *発達研究*, **24**, 85-94.
- 高濱裕子・無藤 隆. (1999). 仲間との関係形成と維持：幼稚園期3年間のいざこざの分析. *日本家政学会誌*, **50**, 465-474.
- 高橋ゆう子. (2006). 軽度発達障害が推測された幼児への支援過程の検討. *臨床発達心理実践研究誌*, **1**, 45-50.
- 田中あかり. (2009). 母親の情動表現スタイルが幼児の気質に及ぼす影響. *発達心理学研究*, **20**, 362-372.
- 内田伸子. (1991). 子どもは感情表出を制御できるか：幼児期における展示 (display rule) の発達. *日本教育心理学会第33回総会発表論文集*, 109-110.

付記

本研究にご協力下さった幼稚園の園長先生を始めとする教職員の方々、園児の皆さまに厚く御礼申し上げます。特に、長期間にわたる観察と保育後のインタビューにご協力下さいました担任のお二人の先生に深く感謝致します。また、本論文執筆にあたりまして、ご指導頂きました首都大学東京の須田治先生には、貴重なご助言と励ましを絶えず頂きました。心より感謝申し上げます。本論文はその一部を日本発達心理学会第22回大会(2011年)にて発表しました。

Tanaka, Akari (Graduate School of Humanities, Tokyo Metropolitan University). *Facilitation of 3-Year-Old Children's Spontaneous Emotion Regulation by Preschool Teachers*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2013, Vol.24, No.1, 42-54.

This study focused on preschool teachers' behaviors in children's emotional settings, particularly in settings when children stumbled, to explore the role of preschool teachers in children's emotion regulation. Observations were conducted of interactions between 3-year olds ($N=26$) and their two teachers at a preschool. The observations and interview data with teachers were analyzed by the method of psychological ethnography. Functional analysis of the teachers' behaviors revealed that their behavior involved staying out of the children's way. Additional analysis of the functions of teachers' behaviors showed that the teacher's behavior "got children to settle down," "cultivated a feeling of sadness and frustration," and "changed their manner of expressing emotions." These findings led to the conclusion that teachers' staying out of the children's way enabled children to face problems and afforded them the opportunity to regulate their emotions.

[Keywords] Observational method, Emotion regulation, Preschool teacher, Ethnography, 3-year olds

2011. 6. 13 受稿, 2012. 5. 18 受理

夫婦間の信頼感と両親からの支持的関わりが若者の心理的健康に与える影響の男女差

大島 聖美

(お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科)

両親の夫婦関係が子の心理的健康に影響することはよく知られているが、親子の性別による影響の受け方の違いに関する研究は少ない。本研究の目的は、両親の夫婦関係（夫婦間の信頼感）と両親から子への支持的関わりが若者が青年期後半の息子及び娘の心理的健康に与える影響の男女差を検討することである。そのため、父親用、母親用、若者用の質問紙を作成し、若者（男性140名、女性153名：平均年齢22.4歳）とその両親293組を対象に質問紙調査を実施した。分析の結果、両親の夫婦間の信頼感は相互に影響しあいながら、母親・父親それぞれの子への関わりに影響を与えていることが示された。息子の場合、父母から子への支持的関わりが多いほど、息子も父母から多くの支持的関わりを受けたと認識する傾向が見られた。一方で娘の場合、夫への信頼感が高い母親の娘ほど、父母から支持的な関わりを多く受けていると認識していることが示唆された。また、息子・娘ともに両親から支持的な関わりを受けていると認識しているほど、抑うつは低く、幸福感は高くなることが示された。

【キーワード】 夫婦間信頼感, 支持的関わり, 若者, 心理的健康

問 題

夫婦関係と親子関係、子の心理的健康の関連を示唆した研究は多い (e.g., Belsky, 1984)。Emery, Fincham, & Cummings (1992) らは、夫婦間の争いは父子関係や母子関係を通して間接的に子に影響を与えることを指摘している。菅原・小泉・菅原 (1999) は、父子・母子間でのようなコミュニケーションが出現するかは、両親の夫婦関係が大きく影響することを示唆している。このような夫婦関係が親子関係に影響する道筋は、親子の性別によって異なることが指摘されている。

まず親の性別によって、夫婦関係が養育に影響する程度が異なるという指摘がある。例えば、父親は母親よりも特に子への関わりに関して夫婦関係の影響を受けることが、多くの研究で指摘されている。Owen & Cox (1997) は、夫婦間の葛藤と父子間の愛着の安定性との間に負の相関があることを明らかにしている。Kitzmann (2000) による実験室実験でも、夫婦間の争いの後、父親の子への支持的な関わりが有意に低くなることを示している。また日本でも同様の傾向が見られている (e.g., 前島・小口, 2001)。このように、夫婦関係が良いほど父親は子どもに関わる傾向があることが、一貫して示唆されている。

一方で、夫婦関係が母親の養育に与える影響に関しては一貫した研究結果が得られていない。夫婦関係が良いほど、母親から子どもへの関わりが質が高くなるとする

研究も多数あるが (e.g., 福田, 2004)、夫婦関係が悪いほど、母親は子との関係から愛情や慰めを補おうとするため、子に密着するという指摘もある (Engfer, 1988)。

このような夫婦関係が父親の養育には一貫して影響するという研究結果に対し、夫婦関係の母親の養育への影響に関する研究結果は一貫していない理由として、母親の方が子と接する機会が多く、父子の媒介者となりやすいという点が指摘されている (Lynn, 1976/1981)。そして母親が父子を媒介する方法としては、①夫に働きかける方法と②子に働きかける方法がある。①夫に働きかける方法とは、夫の子育て参加を促したりするなど、夫の養育に影響を与える方法である。Allen & Hawkins (1999) は、妻が家事や育児など家庭に関することを、全て自分が取り仕切ろうという態度を持っていると、父親が家庭に入る隙がなくなることを指摘し、妻が父親の家庭参加の門番的役割をしていると述べている。Lamb (1986) も、妻の「夫に子へ関わってほしい」という態度によって、父親の父親役割へのモチベーションが高まることを示唆している。Parke (2002) も、妻が夫の育児の質や夫が子育てに参加する価値を高く評価していれば、夫の子への関わりを促進すると述べ、夫が子に関わる上で、妻が重要な役割を果たしていることを示唆している。

②子に働きかける方法とは、子の前で父親をほめるなど、子が父親を肯定的に評価するよう促す方法を指す。Ishii-Kuntz (1994) は、多くの日本の家庭が「父親不在」であるにもかかわらず、日本の子が父親をポジティブに

評価していることの要因を妻に求めている。ここから、多くの妻が好ましいイメージの父親像を子どもに伝えていることが、子の心の中における父親の存在を可能にしていると述べている。以上より、母親が父子の媒介を行う道筋には、妻から夫へと妻から子への2通りがあると考えられる。そして妻の夫に対する見方の中でも、妻から夫への信頼感が父子関係に大きく影響していることが示唆されている（菅原・北村・戸田・島・佐藤・向井, 1999）。

夫婦関係が親子に与える影響は、子の性別によっても異なることも示唆されている。夫婦間の諍いの間、男子よりも女子の方が父親の行動に対して否定的な情緒的反応を示すことが報告されている（Crockenberg & Forgays, 1996）。父親と娘との関係や養育の質は、夫婦の不和によって特に低減し（Booth & Amato, 1994）、夫婦間葛藤は母-娘関係や父-息子関係よりも母-息子関係の悪さを予測することが明らかにされており（Osborne & Fincham, 1996）、夫婦関係の不和は異性の親子間に特に大きな否定的影響を与えることが示唆されている。特に娘は息子よりも母親と接触する時間が長く（上野・鈴木, 1994）、同性であるため母親の影響を受けやすいことが指摘されている（諸井, 1997）ことから、特に子どもが娘である場合に母親の影響が大きいと予想される。それに加えて最近では「一卵性母娘」と言われるような青年期以降の娘と母親の友達のような密着性の強い傾向が指摘されている（柏木・大野・平山, 2006）。小野寺（1984）も、娘から見て魅力のある父親の第1要因は「両親の夫婦関係が娘にとって理想的なものかどうか」ということであるという結果を示し、父親は娘にとって直接的な存在ではなく、夫婦関係、ひいては妻という媒介をとおした間接的な存在であると考察している。母親の夫婦間信頼感が高いほど、青年期後半の娘は父親に関わってもらったと感じる傾向も示唆されている（大島, 2009）が、対象者は娘のみであり、息子の場合との比較がない。

息子の場合は娘とは異なり、母親が同一視の対象とはなりにくい。息子にとって父親は同一視の対象であり、父親との同一視を通して成人男性として必要な性別役割行動を学んでいくという（Parsons & Bales, 1956/1981）。父親は女兒よりも男児との接触が多く、男児に厳しく、男児に活動的な遊びを勧めることも示唆されている（Fagot, 1974）。柏木（1995）はこれまでのアメリカにおける父子関係に関する研究を概観し、母親と比較した場合の父親の関わりの特徴の1つとして、男の子に対して働きかけが多いことを挙げている。ここから、父親は男性の身近なモデルであり、直接的な存在であると考えられる。しかし同時に、息子が父親の行動を観察、模倣することに対して、母親がほめたり高く評価するなど、父子

をつなぐ媒介項として母親のはたらきかけが重要な意味を持っていることも指摘されている（松田, 1993）。ここから、息子にとっては父親だけではなく、母親も直接的な存在であり、母親の夫婦関係評価が少なからず、息子の父親評価に影響している可能性もある。

以上から、①夫婦関係は母親よりも父親の養育に強い影響を与えること、②母親の夫婦間信頼感が高いほど母親は夫や子に働きかけるため、父親から子への関わりが多くなり、子ども父親から多く関わってもらったと感じること、③②の母親の夫婦間信頼感の父子関係への影響は、息子よりも娘の場合に顕著であることが推測される。これらは夫婦関係と親子関係のつながりに関連することであり、父母子マッチングデータを用いた研究手法が有効であるが、先行研究では2者のマッチングがなされたものさえ、あまり見られない。さらに子が青年期後半に近づくほど、親子はお互いの性別を意識した交流が増加し、親子の性別による差はより顕著になると予想されるが、この時点での父母子関係を検討した研究はほとんど見られない。そこで本研究では、両親の夫婦関係及び親子関係が、青年期後半の子どもの心理的健康にいかに関与しているかについて、上記3点を中心に検討する。

石川（2003）は、父親の養育行動と思春期の子どもの精神的健康に関する研究で、父親の支援は男子の精神的健康を高め、父親の統制は女子の精神的健康を低下させることを明らかにしている。そこで本研究では、子の心理的健康を高める親の関わりとして、両親から子への支援、つまり肯定的関わりに焦点を当てる。

本研究の概念モデル

本研究では Figure 1 に示すようなモデルを検証することを目的とする。まずこれまでの先行研究により、父母の評価する夫婦間信頼感の間には相関があり、両親のお互いへの信頼感、両親の認識する子への支持的な関わりを高めると想定される。特に、父親の場合にそのような関連が大きいだろう。また、妻から夫への信頼感が父親の認識する子への支持的な関わり及び子の認識する両親からの支持的な関わりを高め、子の認識する両親からの支持的な関わりは子の自己肯定感及び幸福感を高め、

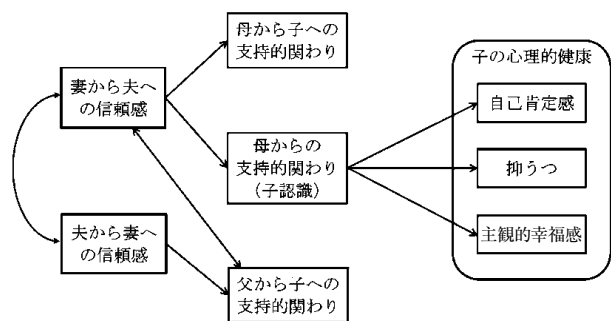


Figure 1 本研究の概念モデル図

抑うつを低減させると想定される。特に息子よりも娘の場合に、妻から夫への信頼感の影響を受けやすいだろう。なお、夫の子への支持的な関わりを見て、妻が夫に対する信頼感を高めるということも予想される。それゆえ妻から夫への信頼感から夫の認識する子への支持的な関わりへの影響についてはその逆の影響関係もあると考えられるため、両方向の影響を検討する。

本研究のモデル図では両親の認識する子への関わりから、子の認識する両親からの関わりへの有意な影響は見られないと仮定している。それは先行研究において、親と子の評価間にはしばしば差が見られた (Marsiglio, Amato, Day, & Lamb, 2000) ため、子への関わりに関する両親と子の評価が関連する可能性は低いと想定されるからである。また、両親の認識する子への関わりから子の心理的健康への有意な影響も仮定していないが、親よりも子の評価の方が子の内面に影響があることを踏まえたものである。さらに一般的に子は母親よりも父親と接することが少ないため、夫から妻への信頼感の影響を受けにくいと予想し、夫から妻への信頼感が子の認識する父親 (母親) からの支持的な関わりに有意な影響を与えたと仮定していない。しかし、上記3点については、十分な先行研究が見られないため、本研究ではそれぞれについてパスを引いて検討を行う。

上記の概念モデルに基づき、本研究では以下の3つの仮説を検証する。

仮説1 夫婦のお互いへの信頼感は相互に影響し合い、夫婦双方ともに信頼感が高いほど夫婦それぞれの認識する子どもへの支持的な関わりが高くなる。特に母親よりも父親の場合に、その傾向が強い。

仮説2 妻から夫への信頼感が高いほど、父親から子への支持的な関わりと、子の認識する父親からの支持的な関わりが増加する。特に息子よりも娘の場合、このような傾向が強い。

仮説3 両親の夫婦間信頼感、親から子への関わりを通して、子の心理的健康に影響を与える。

方 法

対象者

2006年10月から11月にかけて、日本国内に住む若者 (男性52名、女性153名) とその両親205組。対象者の平均年齢は22.3歳 (範囲は17~28歳) で、そのうち社会人35名、学生は高校生4名の他は首都圏の女子大学及び共学の大学、地方の共学の大学に通う大学生96名・大学院生58名・研究生2名、属性不明者10名である。両親の年齢については、年代を選択形式で尋ねたところ、父親の年代は40代が37名、50代が142名、60代が15名であり、年代不詳が11名であった。母親の年代は40代が56名、50代が136名、60代が4名で

あり、年代不詳が9名であった。

2011年1月から3月にかけて、男性のデータを追加し、性別の違いによる結果の差異を検討するために同様の調査を若者 (男性88名) とその両親88組に行った。対象者の平均年齢は22.5歳 (範囲は17~29歳) で、そのうち学生は56名、社会人は27名、属性不明者5名である。学生は首都圏及び地方の大学に通う大学生47名・大学院生8名・専門学校生1名である。両親の年齢については、年代を選択形式で尋ねたところ、父親の年代は40代が8名、50代が56名、60代が17名であり、年代不詳が7名であった。母親の年代は40代が26名、50代が49名、60代が6名であり、年代不詳が7名であった。

調査方法

2006年及び2011年の調査ともに、筆者の友人・知人を通して、質問紙を配布した。さらに首都圏内の大学の講義後に、若者用の質問紙を配布し、その中から「両親に質問紙を送っても良い。」という許可を得た対象者にのみ、質問紙を郵送した。プライバシーを保護するため、質問紙は無記名式で、父親用、母親用、若者用に分けて、個別の封筒に入れ、さらに3つの質問紙をセットで大封筒に入れて回収した。個別の封筒には、密封できる糊のついた封筒を用いた。有効回収率 (回収された質問紙の中で三者データが揃っているもの) は、2006年は84%、2011年は90%であった。

調査内容 本調査で用いた尺度は以下の通りである。

(1) 両親への質問項目

①夫婦間の信頼感尺度 夫婦間の信頼感に関する尺度を作成するため、既存の夫婦関係尺度 (諸井, 1996; 菅原・詫摩, 1997; 菅原・北村ほか, 1999) から、信頼感に関する22項目を抜き出し (一部改変)、4件法 (1: 全くそう思わない, 2: そう思わない, 3: そう思う, 4: 非常にそう思う) で実施した。諸井 (1996) の尺度は、Norton (1983) が夫婦の関係全体の良さを反映する項目に限定して作成した尺度を諸井 (1996) が翻訳したものである。菅原・詫摩 (1997) の尺度は夫婦間の愛情関係を測定するために作成されたものである。一方、菅原・北村ほか (1999) の尺度は夫婦間の信頼感に焦点を絞って作成されたものであるが、上記の夫婦関係尺度にも夫婦間の信頼感に該当すると思われる項目がある。そこで本研究では、これらの尺度を組み合わせ実施し、その中から因子分析によって抽出された、信頼感に関する22項目を実施した (大島, 2009)。

②両親から子への支持的な関わり尺度 父親・母親の子に対する認知・感情面、行動面における支持的な関わりを測るものとして、久田・千田・箕口 (1989) の学生用ソーシャルサポート尺度を両親用に一部改変して実施した。具体的には、尺度の内容を両親の方から見て「行った」と思うかを問う形に変更し、「あなた」の部分「子

ども」に変更したが、基本的にはソーシャルサポート尺度と同様のものを用いた。ソーシャルサポート尺度は高い信頼性と妥当性が確認されている(箕口・千田・久田, 1989)。「子どもが落ち込んでいるとき、励ましてあげる」、「子どもが失恋したと知ったら、心から同情すると思う」、「子どもに何かうれしいことが起きたとき、それを我が事のように喜ぶ」などの項目からなる。4件法、全16項目。

(2) 子への質問項目

今回は青年期後半の子の心理的健康の指標として「自己肯定感」「抑うつ」「主観的幸福感」の3つの要因を取り上げた。自己肯定感は家庭環境の影響が大きいことが知られており、その影響は青年期後半にまで続くことが示唆されている。豊田・松本(2004)は、両親を信頼している、両親とうまくいっていると認知している大学生の方が、そうではない大学生よりも自己肯定感が高いことを示している。また、近年抑うつ症状を訴えて学生相談室にやってくる大学生、大学院生が多いということが指摘されている(上田, 2002)が、高倉・崎原・與古田(2002)は、両親からのポジティブな関わり、特に父親からのポジティブな関わりが、大学生の抑うつ症状を緩和する重要な一因であることを示唆している。さらにYoung, Miller, Norton, & Hill(1995)の縦断研究では、子どもが認知する親からの励ましなどが後の子どもの生活満足感と正の相関を示すことが確認されており、主観的幸福感も家庭環境の影響が大きいことが想定される。以上より、いずれの3概念も家族関係における青年期後半の子の心理的健康を捉える上で適切であると考えた。

①自己肯定感尺度 従来、自己肯定感の指標としてRosenberg(1965)の自尊感情尺度が使用されることが多かったが、日本語版の実施の中で、第8項目の「もっと自分自身を尊敬できるようになりたい」の弁別力が低く、「もっと成長したい」などの非常に肯定的理由で高い評定値をつける人も多いことが指摘されている(田中・上地・市村, 2003; 田中, 2005)。そこで本研究では、そのような点を考慮して作成された田中(2005)の自己肯定感尺度を使用した。自己肯定感尺度は信頼性・妥当性が確認されている(田中, 2005)。4件法、全9項目。

②抑うつ尺度 日本版自己評価式抑うつ性尺度(福田・小林, 1983)を使用した。本尺度は、Zung(1965)により考案された抑うつ尺度SDS(Self-rating Depression Scale)の邦訳版であり、臨床場面において頻繁に使用され、尺度の信頼性と妥当性は確認されている(Zung, 1965; 奥村・坂本, 2004)。本研究では、対象の多くが学生であったため、第12項目の「仕事」を「勉強」に変更し、実施した。4件法、全20項目。

③主観的幸福感尺度 伊藤・相良・池田・川浦(2003)がSell & Nagpal(1992)のSubjective Well-being Inventory

(SUBI)をもとに項目を整理し作成した主観的幸福感尺度を使用した。この尺度は全15項目から成り立っており、信頼性・妥当性が確認されている。この尺度も対象が主に大学生であるため、第8項目の「出世した」という部分を削り、実施した。4件法、全15項目。

④子の認識する両親からの支持的な関わり尺度 妻・夫の娘に対する支持的な関わりを測るものとして、久田ほか(1989)の学生用ソーシャルサポート尺度を、「あなたのお父さんの場合」と「あなたのお母さんの場合」のみに絞って実施した。両親への質問項目と同様、信頼性・妥当性が確認されている(箕口ほか, 1989)。「あなたが落ち込んでいると、元気づけてくれる。」、「あなたが失恋したと知ったら、心から同情してくれる。」、「あなたに何かうれしいことが起きたとき、それを我が事のように喜んでくれる。」などの項目からなる。4件法、全16項目。

分析方法

第1に、夫婦関係や両親から子への肯定的関わり、子の心理的健康に関する基礎統計量を算出し、調査対象者の夫婦関係および親子関係の傾向を把握する。第2に、それらの相関を分析する。第三に、パス解析を用いて、夫婦関係と両親から子への肯定的関わり、子の認識する両親から子への肯定的関わり、子の心理的健康の関係について、検証する。

結 果

調査年度の違いによる比較

今回の調査は、男性データのみ2011年度に追加で調査を行っているため、父親および母親の年代、年齢、属性(社会人=0, 学生=1)について、2006年度データと2011年度データの比較を行った(Table 1)。その結果、父親の年代と子の年齢が共に2006年度データよりも、2011年度データの方が有意に高かった($t(129) = 3.657, p < .001$; $t(135) = 2.453, p < .05$)。

各尺度の主成分分析と信頼性

まず各尺度の主成分分析を行い、それぞれの信頼性係数(Cronbachの α 係数)を算出した。「夫婦間の信頼感尺度」を父親について分析したところ、22項目はす

Table 1 調査年度の違いによる基本属性の比較

	2006年度		2011年度		t 値
	M	SD	M	SD	
父(夫)年代	47.96	(4.99)	51.71	(6.05)	3.657***
母(妻)年代	46.88	(4.68)	47.63	(5.79)	0.760
息子の年齢	21.71	(2.18)	22.86	(3.29)	2.453*
息子の属性	0.75	(0.44)	0.63	(0.49)	1.433

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

Table 2 各尺度の回答者別平均値

回答者	尺度	M	SD	範囲
父親	妻への信頼感	67.69	(11.24)	22-88
	子への支持的関わり	50.39	(6.43)	16-64
母親	夫への信頼感	62.78	(12.37)	22-88
	子への支持的関わり	53.65	(5.81)	16-64
子	父親からの支持的関わり	48.22	(9.29)	16-64
	母親からの支持的関わり	49.89	(8.91)	16-64
	自己肯定感	25.43	(4.03)	9-36
	抑うつ	32.00	(7.26)	16-64
	主観的幸福感	42.46	(5.96)	15-60

べて第1主成分に.50以上で負荷していたため、全ての項目を分析に用いることにした。寄与率は57.06%であり、 α 係数は.96であった。同様に「夫婦間の信頼感尺度」を母親について分析したところ、22項目全てが第1成分に.50以上で負荷していたため、すべての項目を用いて尺度化した。寄与率は57.95%、 α 係数は.97であった。次に「両親から子への支持的な関わり尺度」を父親について分析したところ、全ての項目が第1成分に.50以上で負荷していたため、16項目全てを分析に用いた。寄与率は40.07%、 α 係数は.90であった。同様に「両親から子への支持的な関わり尺度」を母親について分析したところ、16項目全てが.45以上で第1成分に負荷していたため、16項目全てを分析に用いることにした。寄与率は37.55%、 α 係数は.88であった。

「自己肯定感尺度」では、1個の成分が抽出され、寄与率は44.53%、 α 係数は.84であった。「抑うつ尺度」では全20項目中4項目が第1成分への負荷量が低かったため、その4項目を除き、再度主成分分析を行った。その結果、16項目全てが第1成分に.36以上で負荷していたため、全ての項目を分析に用いることにした。「抑うつ尺度」の寄与率は30.87%、 α 係数は.84であった。「主観的幸福感尺度」では、15項目全てが.45以上で第1成分に負荷していたため、15項目全てを分析に用いた。寄与率は38.74%、 α 係数は.88であった。「子の認識する父親からの支持的な関わり尺度」では、16項目全てが.50以上で第1成分に負荷していたため、16項目全てを分析に用いた。寄与率は44.53%、 α 係数は.91であった。「子の認識する母親からの支持的な関わり尺度」でも、16項目全てが.60以上で第1成分に負荷していたため、16項目全てを用いた。寄与率は46.60%、 α 係数は.92であった。各尺度の α 係数より、内の一貫性が確認されたため、全尺度を分析に使用した。分析では各尺度に含まれる項目の評定値の合計を算出して使用した。

基礎統計量

次にサンプルの特性を把握するため、父親・母親・子別に、尺度の平均値と標準偏差を算出した。その結果をTable 2に示す。抑うつ以外の尺度は全て、最大値の方に近い平均値となっている。ここから、本研究のサンプルは両親間の夫婦間信頼感が高く、両親共に子に支持的関わりを多く行い、同時に子も両親から多くの関わりを受けていると感じ、自己肯定感や主観的幸福感が高いサンプルであることが示された。

夫婦間の信頼感尺度得点の平均値を夫と妻で比較するために t 検定を行ったところ、夫から妻への信頼感の方が、妻から夫への信頼感よりも有意に高かった($t(292) = 7.333, p < .001$)。子への支持的な関わりの両親間の平均値比較では、母親の方の平均値が有意に高く、母親の方が父親よりも子に対して支持的な関わりを多く行っていると認識していた($t(292) = 7.214, p < .001$)。子の認識する父親からの支持的関わりと母親からの支持的関わりの平均値も比較したところ、母親からの支持的関わりの平均値の方が有意に高く、子は父親よりも母親からより支持的関わりを受けていると感じていることが示された($t(292) = 6.170, p < .001$)。さらに父と子、母と子で支持的な関わりへの評価が異なるのかどうかを検討するために t 検定を行った。その結果、親から子への支持的な関わりについて、親子で評価に差が見られた。父親は子が評価するよりも高く、自身の子への関わりを評価していた($t(292) = 3.645, p < .001$)。これは母親でも同様であり、母親の方が父親よりも、子の評価より高く自身の関わりを評価していた($t(292) = 6.719, p < .001$)。

さらに、子の性別の違いにより、各尺度の平均値が異なるかどうかを検討するため、 t 検定を行った(Table 3)。その結果、女性の方が男性よりも、父からの支持的関わり($t(291) = 3.240, p < .01$)と母からの支持的関わり($t(291) = 2.018, p < .05$)を多く受けていると感じていた。

Table 3 子の性別の違いによる平均値の差

尺度	男性		女性		t 値
	M	SD	M	SD	
夫から妻への信頼感	68.25	(10.60)	66.84	(11.70)	1.077
父の認識する子への支持的関わり	50.17	(5.75)	50.39	(6.93)	0.297
妻から夫への信頼感	63.45	(12.25)	62.11	(12.66)	0.917
母の認識する子への支持的関わり	53.37	(5.37)	53.77	(6.18)	0.594
子の認識する父からの支持的関わり	46.38	(9.41)	49.88	(9.02)	3.240**
子の認識する母からの支持的関わり	48.78	(8.97)	50.89	(8.87)	2.018*
自己肯定感	24.05	(2.86)	26.62	(4.52)	5.866***
抑うつ	31.34	(6.99)	32.58	(7.52)	1.465
主観的幸福感	41.26	(5.47)	43.47	(6.28)	3.206**

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

Table 4 各尺度間の相関係数 (息子)

	夫→妻 信頼感	妻→夫 信頼感	父→子 関わり (父認識)	母→子 関わり (母認識)	自己肯定感	抑うつ	主観的 幸福感	父→子 関わり (子認識)	母→子 関わり (子認識)
両親評価	夫→妻信頼感	-	.54***	.05	.07	-.07	.01	.02	-.02
	妻→夫信頼感		-	.28**	.16	-.15	.06	.15	.10
	父→子関わり (父認識)			-	.14	.08	-.03	-.01	.24**
	母→子関わり (母認識)				-	-.08	-.09	-.04	.14
子評価	自己肯定感				-	-.28**	.42***	.09	0
	抑うつ					-	-.67***	-.35***	-.33***
	主観的幸福感						-	.32***	.29***
	父→子関わり (子認識)							-	.83***
									-

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

また女性の方が男性よりも、自己肯定感が高く ($t(291) = 5.866$, $p < .001$)、主観的幸福感も高いことが示された ($t(291) = 3.206$, $p < .01$)。

各尺度間の関連性

夫・妻が評定するお互いへの信頼感と、父・母・子の認識する父母から子への支持的関わり、及び子の心理的健康の間の影響関係を検討するために、各尺度間の相関係数を男女別に算出した (Table 4)。

まず、男女共通の結果であるが、夫から妻への信頼感と妻から夫への信頼感の間に $r = .52 \sim .54$ ($p < .001$) の有意な正の相関があった。夫から妻への信頼感と、夫(父)から子への支持的関わりの間にも高い正の相関が見られ

た ($r = .54$, $p < .001$)。妻から夫への信頼感と、夫(父)から子への支持的関わりの間にもゆるやかな正の相関が見られた ($r = .23 \sim .28$, $p < .01$)。

また、父から子への関わりと子の認識する父からの関わりには低い正の相関が見られた (男性: $r = .24$, $p < .01$; 女性: $r = .17$, $p < .05$)。同様に母から子への関わりと子の認識する母からの関わりの間にも低い正の相関が見られた ($r = .23$, $p < .01$)。子の認識する父親・母親からの支持的な関わりと抑うつ の間に負の相関 ($r = -.26 \sim -.35$, $p < .001$; $r = -.33$, $p < .001$)、子の認識する父親・母親からの支持的な関わりと幸福感の間に正の相関が見られた ($r = .29 \sim .32$, $p < .001$; $r = .38 \sim$

Table 5 各尺度間の相関係数 (娘)

	夫→妻 信頼感	妻→夫 信頼感	父→子 関わり (父認識)	母→子 関わり (母認識)	自己肯定感	抑うつ	主観的 幸福感	父→子 関わり (子認識)	母→子 関わり (子認識)
両親評価	夫→妻信頼感	-	.54***	.21**	.19*	-.19*	.16	.15	.15
	妻→夫信頼感		-	.23**	.10	-.14	.17	.34***	.31***
	父→子関わり (父認識)			-	.23***	.12	-.12	.10	.17*
	母→子関わり (母認識)				-	.08	-.13	.19*	.21*
子評価	自己肯定感				-	-.73***	.74***	.27***	.36***
	抑うつ					-	-.65***	-.26***	-.33***
	主観的幸福感						-	.38***	.42***
	父→子関わり (子認識)							-	.91***
	母→子関わり (子認識)								-

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

42, $p < .001$)。そして子の認識する父親からの支持的関わりと母親からの支持的関わりの間には非常に高い相関が見られた ($r = .83 \sim .91$, $p < .001$)。

次に男女で違いが見られた結果であるが、娘の場合、夫からの妻への信頼感や妻から夫への信頼感、父親から娘への関わりと、母から娘への関わりの方に有意な相関が見られた ($r = .21$, $p < .01$; $r = .35$, $p < .001$; $r = .23$, $p < .001$) が、息子の場合には、そのような有意な相関は見られなかった。また娘の場合、父親の妻への信頼感と娘の抑うつの間には負の相関が見られたが ($r = -.19$, $p < .05$)、息子の場合にはそのような相関は見られなかった。同様に娘の場合、母から娘への関わりと娘の幸福感との間に正の相関が見られたが ($r = .19$, $p < .05$)、息子の場合にはそのような相関は見られなかった。さらに娘の場合のみ、母親の夫への信頼感と娘の認識する父母からの関わりとの間に正の相関が見られた ($r = .34$, $p < .001$; $r = .31$, $p < .001$)。同じく娘の場合、母から娘への関わりと娘の認識する父からの関わりの方に正の相関が見られた ($r = .21$, $p < .05$)。そして娘の場合のみ、娘の認識する父母からの関わりと娘の自己肯定感の間に正の相関が認められた ($r = .27$, $p < .001$; $r = .36$, $p < .001$)。

仮説モデルのパス解析

両親の夫婦間信頼感や子への関わりから子の心理的健康へ至るパスモデルを検討するため、Amos18を用いたパス解析を行った。なお、パス解析を行う前に、前述の調査年度による差が見られた男性の年齢と父親の年代を

統制変数として代入した重回帰分析を行ったところ、男性の年齢による影響は全く見られなかったが、父親の年代による影響が1か所のみ見られた。年代が高いほど、息子の自尊心が低下することが示された ($\beta = -.20$, $p < .05$)。また、これまでの分析で性別による差異が認められたため、多母集団の同時分析を用いて、男女間のパスの比較も行った。なお、子の認識する父親からの支持的な関わりと子の認識する母親からの支持的な関わりの間には.87という高い相関があり、多重共線性の問題が発生するため、それぞれを2つのモデルに分けて個別に導入した。

まず「子の認知する父親からの支持的な関わり」をモデルに導入した場合、Figure 2 及び Figure 3 に示すような結果が得られた。子の性別に関係なく、妻から夫への信頼感と夫から妻への信頼感はお互いに影響しあう関係にあり ($\beta = .52$, $p < .001$; $\beta = .54$, $p < .001$)、夫から妻への信頼感が高いほど、父から子への支持的関わりが多くなることが示された ($\beta = .29$, $p < .001$; $\beta = .32$, $p < .001$)。子の認識する父からの支持的関わりは、子の抑うつを減らし ($\beta = -.26$, $p < .001$; $\beta = -.20$, $p < .01$)、子の幸福感を高めることが、息子・娘に共通して見られた ($\beta = .19$, $p < .001$; $\beta = .26$, $p < .001$)。

子の性別による違いも示された。子が息子の場合、父親の認識する父から子への支持的関わりが高くなるほど、息子の認識する父から子への支持的関わりも増加することが示された ($\beta = .33$, $p < .001$) が、娘の場合にそのような関係は見られなかった。一方、子が娘の場合、

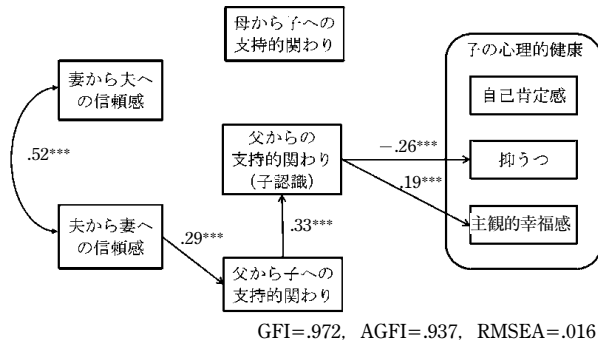
*** $p < .001$

Figure 2 夫婦間の信頼感及び父からの関わりと子の心理的健康の影響関係 (息子)

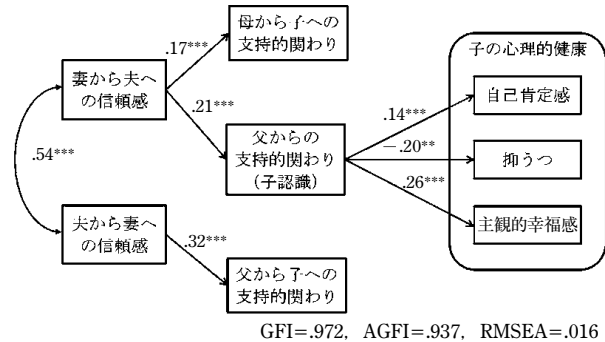
** $p < .01$, *** $p < .001$

Figure 3 夫婦間の信頼感及び父からの関わりと子の心理的健康の影響関係 (娘)

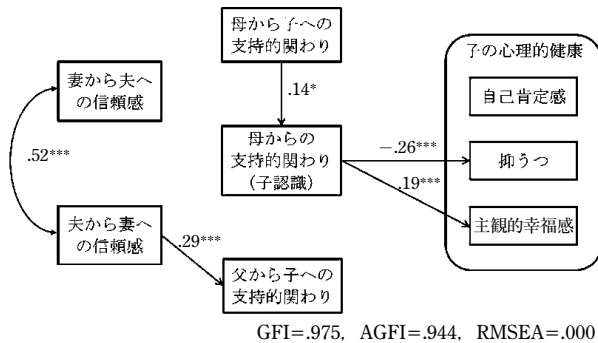
* $p < .05$, *** $p < .001$

Figure 4 夫婦間の信頼感及び母からの関わりと子の心理的健康の影響関係 (息子)

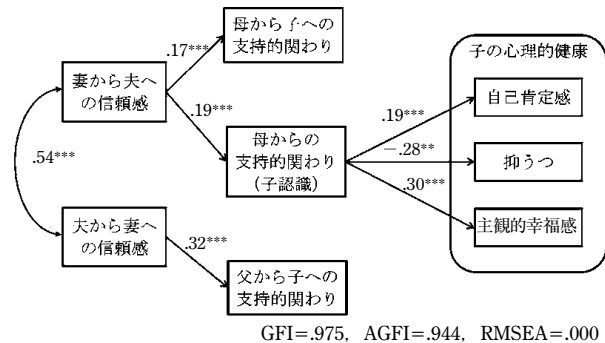
** $p < .01$, *** $p < .001$

Figure 5 夫婦間の信頼感及び母からの関わりと子の心理的健康の影響関係 (娘)

母親の夫への信頼感が高いほど、母から子への支持的関わりも多くなり ($\beta = .17, p < .001$), 娘の認識する父からの支持的関わりも増加する ($\beta = .21, p < .001$) ことが示されたが、子が息子の場合にはそのような関係は見られなかった。また、娘の場合には父親から支持的に関わってもらったという認識が、娘の自己肯定感を高めることも示された ($\beta = .14, p < .001$) が、息子の場合にはそのような関係は見られなかった。

次に「子の認知する母親からの支持的な関わり」をモデルに導入した場合、Figure 4 及び Figure 5 に示すような結果が得られた。先ほどと同様、子の性別に関係なく、妻から夫への信頼感が夫から妻への信頼感はお互いに影響しあう関係にあり ($\beta = .52, p < .001; \beta = .54, p < .001$), 夫から妻への信頼感が高いほど、父から子への支持的関わりが多くなることを示された ($\beta = .29, p < .001; \beta = .32, p < .001$)。また性別にかかわらず、子の認知する母からの支持的関わりは、子の抑うつを減らし ($\beta = -.26, p < .001; \beta = -.28, p < .01$), 子の幸福感を高めることが示された ($\beta = .19, p < .001; \beta = .30,$

$p < .001$)。一方で、子の性別による違いも見られた。子が息子の場合、母親の認識する母から子への支持的関わりが増加するほど、息子の認識する母から子への支持的関わりも増加することが示された ($\beta = .14, p < .05$) が、娘の場合にそのような関係は見られなかった。一方、子が娘の場合、母親の夫への信頼感が高いほど、母から子への支持的関わりも多くなり ($\beta = .17, p < .001$), 娘の認識する母からの支持的関わりも多くなる ($\beta = .19, p < .001$) ことが示されたが、子が息子の場合にはそのような関係は見られなかった。また、娘の場合には母親から支持的に関わってもらったという認識が、娘の自己肯定感を高めることも明らかとなった ($\beta = .19, p < .001$) が、息子の場合にはそのような関係は見られなかった。さらに、各パスについて男女間での有意差を比較検討したところ、子の認知する母からの関わりから自己肯定感へ引かれたパスのみ有意な差が見られた。つまり、これは娘の場合、父親から多く関わってもらったと認識するほど自己肯定感が高まるが、息子の場合にはそのような影響関係は見られなかったということを示している。

考 察

本研究の概念モデルについて

本研究では、両親の夫婦関係や支持的関わりが青年期後半の子の心理的健康に与える影響の男女差を検討することが第1の目的であった。調査結果から、第1に両親の夫婦間の信頼感は相互に影響しあいながら、母親・父親それぞれの子への関わりに影響を与えているが、特に父親(夫)の場合にその傾向が強いことが示唆された。ここから、仮説1「夫婦のお互いへの信頼感は相互に影響し合い、夫婦双方ともに信頼感が高いほど夫婦それぞれの認識する子どもへの支持的関わりが高くなる。特に母親よりも父親の場合、その傾向が強い。」は支持されたといえる。これまでの研究(e.g., Owen & Cox, 1997)においても、母子関係よりも父子関係の方が夫婦関係の影響を受けやすいことが指摘されているが、本研究でも同様の傾向が見られた。一方で、母親の夫への信頼感は娘への関わりに影響するが、息子への関わりには影響しないことが示唆された。この結果は、夫婦関係の不和は異性の親子間に特に否定的影響を与えるとする先行研究(Osborne & Fincham, 1996)と相対するものである。本研究は子の年齢が高いという点で先行研究とは異なっているため、子の年齢の差異や、近年の日本の母娘密着傾向という文化的要因による差異が、本研究と先行研究の結果の不一致の理由として考えられるが、この点に関しても追加の研究が必要である。

第2に、両親から支持的関わりを受けたという子の認識に影響する要因に男女差が見られた。まず子が息子の場合、父母から子への支持的関わりが多いほど、息子も父母から多くの支持的関わりを受けたと認識する傾向が見られた。ここから、父母から子への関わりについて、父母と子(特に息子)の認識にはある程度的一致があると考えられる。この一致はそれほど強いものではないが、これまでの親から子への関わりに関して親子間の評価に差が見られた(Marsiglio et al., 2000)ことや、本研究の対象者が若者であり両親からの影響が少なくなっているであろうこと、子が娘の場合にはそのような一致が見られなかったことを考慮すると、注目に値する結果であると考えられる。このような結果が見られた理由として、問題の部分で述べたように、息子にとっては父親も母親も直接的な存在であるため、親から子への関わりについて父母と比較的近い認識を抱いていると考えられる。

次に子が娘の場合、息子のような親から子へのかかわりに対する両親-娘間の評価に全く一致は見られなかった。一方で、夫への信頼感が高い母親の娘ほど、父親・母親から支持的関わりを多く受けていると認識していることが示された。以上の結果から、青年期後半の娘の両親の関わりに対する見方には、妻から夫への信頼感が

影響している可能性が示唆された。このような結果は、子が息子の場合には見られなかった。つまり、仮説2「妻から夫への信頼感が高いほど、父親から子への支持的な関わりと、子の認識する父親からの支持的な関わりが増加する。特に息子よりも娘の場合、このような傾向が強い。」は一部支持された。

このような男女差が見られた理由として、まず第1に母親が夫について娘に話す機会が多いことが考えられる。第2に、母親の夫への温かい態度や雰囲気を感じとり、母親と同化する傾向があるため(諸井, 1997)、父親に対して母親と似たような認識を持つことが考えられる。第3に、父親は娘よりも息子に積極的に関わる傾向があること(Fagot, 1974)や、第四に息子は父親を同一視する傾向があること(Parsons & Bales, 1956/1981)などから、息子は娘よりも母親の認識の影響を受けにくいことが考えられる。これまでの先行研究では、母親が父子の媒介者となることが多いと指摘されているが(Lynn, 1976/1981)、本研究から母親が父子の媒介者となりやすいのは、父娘間である可能性が示唆された。

そして、子が両親から支持的関わりを受けていると認識しているほど、子の自己肯定感が高く、抑うつは低く、幸福感は高くなることが示された。自己肯定感への影響は娘だけに見られた結果であり、娘の自己肯定感にとって、両親から支持的関わりを受けたという認識は重要であることが示唆された。両親からの支持的関わりが息子の自己肯定感に影響しなかった理由としては、息子は娘ほど両親とりわけ母親との関係が密ではないことや、伝統的な性別役割観などから息子の方が娘よりも家庭外で評価されることに重きを置いている可能性が考えられるが、この点については今後詳細に検討する必要がある。

また、仮説3「両親の夫婦間信頼感は、親から子への関わりを通して、子の心理的健康に影響を与える。」も支持されたが、その道筋は男女で異なっている。息子の場合は、父親の夫婦間信頼感が、親から息子への関わりに影響し、それが息子の認識する親からの関わりに影響し、息子の心理的健康に影響するという流れになっている。一方、娘の場合には、母親の夫婦間信頼感が、娘の認識する親からの関わりに影響し、娘の心理的健康に影響するという流れである。ここから、夫婦関係から親子関係に影響を与える道筋が、息子か娘かで異なってくる可能性が示唆された。それゆえ、今後の夫婦関係と親子関係の関連性を検討する研究では、子の性別という要素も十分に考慮する必要があるだろう。

本研究の限界

まず本研究の限界として、構造モデルの限界がある。本研究では、以下の3つの影響関係も検討したが、有意な影響関係ではなかった。第1に、妻(母親)から夫へ

の信頼感と夫（父親）から子への関わりの間には有意な関連は見られなかった。しかし、パス解析の結果から、夫婦のお互いへの信頼感は相互に影響し合い、夫の妻への信頼感が夫の認識する子への支持的関わりに影響していくという流れが見られたことから、妻の夫婦関係評価と夫の子への関わりは直接というよりも間接的な影響要因であり、この2つの変数の間には、夫の夫婦関係評価や他の様々な要因が入りこんでいると推測できる。

第2に、父親の年代が高いほど息子の自尊心が低くなるという、仮説にはない結果が出たが、この結果の周辺には様々な複雑な要因が絡んでいると考えられるため、今後も様々な要因を1つ1つ検証していく必要があるだろう。

文 献

- Allen, S.M., & Hawkins, A.J. (1999). Maternal gatekeeping : Mather's beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and the Family*, **61**, 199-212.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, **55**, 83-96.
- Booth, A., & Amato, P.R. (1994). Parental marital quality, parental divorce, and relations with parents. *Journal of Marriage and the Family*, **56**, 21-34.
- Crockenberg, S., & Forgays, D. (1996). The role of emotion in children's understanding and emotional reactions to marital conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, **42**, 22-47.
- Emery, R.E., Fincham, F.D., & Cummings, E.M. (1992). Parenting in context: Systemic thinking about parental conflict and its influence on children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**, 909-912.
- Engfer, A. (1988). The interrelatedness of marriage and the mother-child relationship. In R.A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families: Mutual influence* (pp.104-118). Oxford, England: Clarendon Press.
- Fagot, B.I. (1974). Sex differences in toddlers' behavior and parental reaction. *Developmental Psychology*, **10**, 554-558.
- 福田佳織. (2004). 母親の乳児に対する敏感性と夫婦関係, ソーシャルサポート, 乳児の気質との関連. *学校教育研究論集*, **9**, 1-12.
- 福田一彦・小林重雄. (1983). *日本版 SDS 使用の手引き*. 京都: 三京房.
- 久田 満・千田茂博・箕口雅博. (1989). 学生用ソーシャルサポート尺度作成の試み (1). *日本社会心理学会第30回大会発表論文集*, 143-144.
- Ishii-Kuntz, M. (1994). The Japanese father: Work demands and family roles. In C.H. Jane (Ed.), *Men, work, and family* (pp.45-67). Newbury Park, CA : Sage.
- 石川周子. (2003). 父親の養育行動と思春期の子どもの精神的健康. *家族社会学研究*, **15**, 65-76.
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康安. (2003). 主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. *心理学研究*, **74**, 276-281.
- 柏木恵子. (1995). *親の発達心理学*. 東京: 岩波書店.
- 柏木恵子・大野祥子・平山順子. (2006). *家族心理学への招待: 今, 日本の家族は? 家族の未来は?* 京都: ミネルヴァ書房.
- Kitzmann, K.M. (2000). Effects of conflict on subsequent triadic family interactions and parenting. *Developmental Psychology*, **36**, 3-13.
- Lamb, M.E. (1986). The changing roles of fathers. In M.E. Lamb (Ed.), *The father's role applied perspectives* (pp.3-27). New York: John Wiley & Sons.
- Lynn, D.B. (1981). 父親: その役割と子どもの発達 (今泉信人・黒川正流・生和秀敏・浜名外喜男・吉森 護, 訳). 京都: 北大路書房. (Lynn, D.B. (1976) *The father: His role in child development*. Brook: Cole.)
- 前島芳名子・小口孝司. (2001). 父母の不和が子どもの自己肯定感, 情緒不安定ならびに攻撃性に及ぼす影響. *家族心理学研究*, **15**, 45-56.
- Marsiglio, W., Amato, P., Day, R. D., & Lamb, M. E. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. *Journal of Marriage and the Family*, **62**, 1173-1191
- 松田 惺. (1993). 父-子関係. 柏木恵子 (編著), *父親の発達心理学: 父性の現在とその周辺* (pp.227-266). 東京: 川島書店.
- 箕口雅博・千田茂博・久田 満. (1989). 学生用ソーシャルサポート尺度作成の試み (2). *日本社会心理学会第30回大会発表論文集*, 145-146.
- 諸井克英. (1996). 家庭内労働の分担における衡平性の知覚. *家族心理学研究*, **10**, 15-30.
- 諸井克英. (1997). 子どもの眼からみた家庭内労働の分担の衡平性: 女子青年の場合. *家族心理学研究*, **11**, 69-81.
- Norton, R. (1983). Measuring marital quality: A critical look at the dependent variable. *Journal of Marriage and the Family*, **45**, 141-151.
- 奥村泰之・坂本真士. (2004). アナログ研究に BDI と SDS は有効か? *日本社会心理学会第45回大会発表論文集*, 756-757.
- 小野寺敦子. (1984). 娘から見た父親の魅力. *心理学研究*, **55**, 289-295.
- Osborne, L.A., & Fincham, F.D. (1996). Marital conflict, parent-child relationships, and child adjustment: Does gender matter? *Merrill-Palmer Quarterly*, **42**, 48-75.

- 大島聖美. (2009). 妻から夫への信頼感が青年期後半の娘の心理的健康に与える影響. *発達心理学研究*, **20**, 351-361.
- Owen, M.T., & Cox, M.J. (1997). Marital conflict and the development of infant-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology*, **11**, 152-164.
- Parke, R.D. (2002). Father and families. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol.3* (2nd ed., pp.27-73). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parsons, T., & Bales, R.F. (1981). 家族 (橋爪貞雄・溝口謙三・高木正太郎・武藤孝典・山村賢明, 訳). 愛知: 黎明書房. (Parsons, T., & Bales, R.F. (1956). *Family, socialization and interaction process*. Routledge & Kegan Paul.)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Sell, H., & Nagpal, R. (1992). *Assessment of subjective well-being: The subjective well-being inventory (SUBI)*. New Delhi: Regional Office for South-East Asia, World Health Organization.
- 菅原ますみ・北村俊則・戸田まり・島 悟・佐藤達哉・向井隆代. (1999). 子どもの問題行動の発達: Externalizing な問題傾向に関する生後 11 年間の縦断研究から. *発達心理学研究*, **10**, 32-45.
- 菅原ますみ・小泉智恵・菅原健介. (1999). 児童期の子どもの精神的健康に及ぼす家族関係の影響について: 夫婦関係・父子関係・母子関係そして家族全体の関係性. *安田生命社会事業団研究助成論文集*, **34**, 129-135.
- 菅原ますみ・詫摩紀子. (1997). 夫婦間の親密性の評価: 自記入式夫婦関係尺度について. *精神科診断学*, **8**, 155-166.
- 高倉 実・崎原盛造・與古田孝夫. (2002). 大学生の抑うつ症状に関連する要因についての短期的縦断研究 *民族衛生*, **66**, 109-121.
- 田中道弘. (2005). 自己肯定感尺度の作成と項目の検討. *常磐大学大学院人間科学研究科人間科学論究*, **13**, 15-27.
- 田中道弘・上地 勝・市村國男. (2003). Rosenberg の自己肯定感尺度項目の再検討. *茨城大学教育学部紀要*, **52**, 115-126.
- 豊田加奈子・松本恒之. (2004). 大学生の自尊心と関連する諸要因に関する研究. *東洋大学人間科学総合研究所紀要*, 創刊号, 38-54.
- 上田裕美. (2002). 抑うつ感を訴える大学生. *教育と医学*, **50**, 44-49.
- 上野顕子・鈴木敏子. (1994). 中学生の親子のコミュニケーションの実態と背景: 中学校技術・家庭の新設「家庭生活」領域の「家族の生活」の題材設定に向けて. *横浜国立大学教育紀要*, **34**, 95-106.
- Young, M.H., Miller, B.C., Norton, M.C., & Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family*, **57**, 813-822.
- Zung, W.K. (1965). A self rating depression scale. *Archives of General Psychology*, **12**, 63-70.

付記

本研究の調査に参加してくださったご家族の皆様、ご協力ありがとうございました。大変感謝しております。また、本研究を執筆するにあたり、ご指導を賜りました井原成男先生、石井クンツ昌子先生、菅原ますみ先生に、心より感謝申し上げます。

Oshima, Kiyomi (Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University). *Parents' Marital Trust, Positive Parenting, and Young Adults' Mental Health*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2013, Vol.24, No.1, 55-65.

It is widely recognized that parents' marital relationship has an influence on their children's mental health, but few studies have examined whether this relation differs by the gender of the parent or child. The present study investigated how marital trust and positive parenting affect the psychological well-being of young males and females. Young adults (140 males and 153 females with a mean age of 22.4 years) and their parents completed questionnaires. The results showed that the level of marital trust among parents affected how well parents supported young adults. It was also found that sons understood the importance of their relationship with their fathers only after the father stated that the relationship was important. On the other hand, daughters recognized that they were supported by their fathers when their mothers had a strong level of trust in their husbands and the marriage. These findings suggest that the recognition of positive parenting contributes to the well-being of sons and daughters, and makes them less likely to be depressed.

[Keywords] Marital trust, Positive parenting, Young adults, Mental health

2011. 10. 7 受稿, 2012. 5. 18 受理

夫婦間ストレス場面における関係焦点型コーピング尺度作成の試み

黒澤 泰

(東北大学大学院教育学研究科・日本学術振興会)

加藤 道代

(東北大学大学院教育学研究科)

117名の子育てをする親を対象に、質問紙調査を行い、夫婦間のストレス場面における関係焦点型コーピング尺度を作成し、妥当性と信頼性を検証した。関係焦点型コーピング尺度は、「回避的關係維持」「積極的關係維持」「我慢・譲歩的關係維持」の3因子に分かれた。回避的關係維持の頻度は結婚満足度と負の相関を示した。積極的關係維持の頻度は共感性、結婚満足度、精神的健康と正の相関を示し、年齢と負の相関を示した。しかし、我慢・譲歩的關係維持と有意な相関を示した変数はなかった。補足的に行った判別分析の結果、関係焦点型コーピングの3側面は有意にWHO-5の健常群と精神的健康悪化群を判別していた。回避的關係維持の頻度の少なさ、積極的關係維持と我慢・譲歩的關係維持の頻度の多さが健常群の判別につながっていた。これらの結果から、夫婦間で、関係維持のために回避的に関わることの不適応性と積極的に関わることの適応性が示され、子育て期の夫婦における関係焦点型コーピングの妥当性が示された。

【キーワード】 関係焦点型コーピング, 結婚満足度, 精神的健康, 共感性

問 題

夫婦間の日常生活場面で見られるやりとりや存在する関係性については、様々な領域の研究者から注目されている。先行研究では、「共感」「依存・接近」「親密性」のようなポジティブなやりとりや関係性、「無視・回避」「威圧」「我慢」のようなネガティブなやりとりや関係性が存在することが示唆されている(Christensen & Shenk, 1991; 平山・柏木, 2001; 小野寺, 2005)。Christensen & Shenk (1991)は、セラピーに来談した臨床群の夫婦、離婚した夫婦、対照群として苦悩のない夫婦の3つの夫婦で、夫婦間のコミュニケーションの比較を行った。その結果、臨床群の夫婦と離婚した夫婦は、苦悩のない夫婦に比べて、相互生産的なコミュニケーションがより少なく、回避的コミュニケーションと要求/回避のコミュニケーションがより多く見られた。国内においては、平山・柏木(2001)が、夫婦間のコミュニケーションの様態を検討している。この結果、「共感」と「依存・接近」は妻の得点の方が高く、他方、「無視・回避」と「威圧」は、夫の得点が高かった。また、小野寺(2005)の研究では、「親密性」「我慢」「頑固」「冷静」の4因子から構成される夫婦関係尺度を作成し、子どもの誕生前、親になって2年後、3年後の3期にわたり調査している。

これらの研究は、「相手(あなた)に元気がないとき優しい言葉をかける:共感」や「夫/妻に冗談を言ったり軽口を叩く:親密性」などある種のコミュニケーションを行う個人や夫婦の関係性にとってポジティブなもの

としてとらえ、「夫/妻の顔色をうかがってしまう:我慢」や「相手(あなた)の態度・行動で変えてほしいことがあっても黙っている:回避」を、ニュートラルなもの、もしくは、行う個人の精神的健康に悪影響を与えるネガティブなものとしてとらえている。感情抑制は、身体的・精神的健康に悪影響を及ぼすとされること(櫻村・岩満, 2007)、苦悩のない夫婦では回避的コミュニケーションが少なかったという知見(Christensen & Shenk, 1991)も、この視点を裏付けているだろう。

しかし、先行研究によってネガティブなものとしてとらえられてきた「回避」や「我慢」には、ポジティブな側面や適応的な側面がある可能性が指摘されている。「回避」に関しては、「何もせず、自然の成り行きに任せた」などの項目から構成される「解決先送りコーピング」の使用によって、ストレス反応が減少したこと(加藤, 2001)、55.5%がストレス場面として選択した対人場面において、回避的コーピングを行うことで認知・行動的反応が低減されるといったこと(森田, 2008)が対象は大学生ではあるものの報告されている。また、「我慢」に関しては、櫻村・岩満(2007)は、感情抑制はその全てが不適応につながるのではなく、関係性の維持などの適応的側面を備えていると述べ、人間が社会的営みを行うためには必要不可欠であると述べている。

本研究では、先行研究でネガティブなものとしてきた夫婦間のやりとり(回避, 我慢)には、お互いの関係を維持しようとする側面があるのではないかという問題意識の下、関係焦点型コーピング(relationship-focused

coping) 尺度 (Coyne & Smith, 1991) に着目する。

コーピングと関係焦点型コーピング

コーピングの分類としては、問題焦点型コーピング (problem-focused coping)、情動焦点型コーピング (emotion-focused coping) が幅広く使われている (Lazarus & Folkman, 1984/1991)。問題焦点型コーピングは、個人外の状況を変えたり問題を解決するなどの積極的なコーピングを表し、情動焦点型コーピングは、個人内 (自身) の情緒や情動を調整するなどの消極的なコーピングを表しており (O'Brien, DeLongis, Pomaki, Puterman, & Zwicker, 2009)、分類の基本的次元として多くの研究者に知られている (加藤, 2002)。

本研究で、着目した関係焦点型コーピングは、『ストレスフルな時期でも、社会的関係をやりくりしながら、維持しようとする認知的・行動的努力』と定義される (Coyne & Smith, 1991, 1994; O'Brien et al., 2009)。効果的なコーピングは、問題を解決し、ストレスによって生まれたネガティブな情動をやりくりする。それらに加えて、ストレスが家族や他の社会単位 (social unit) に影響するとき、ストレスフルな時期でも関係性を維持する働きを効果的なコーピングは含むという側面 (Coyne & Smith, 1991; O'Brien & DeLongis, 1997; O'Brien et al., 2009) が見逃せないからである。すなわち、関係焦点型コーピングは、コーピングにおける対人間の側面に注目したものであり、他者との関係性の維持が人間の根源的な欲求であるという仮定を基にしている (O'Brien et al., 2009)。

先行研究では、心筋梗塞後の患者とその配偶者 (Coyne & Smith, 1991, 1994; Suls, Green, Rose, Lounsbury, & Gordon, 1997)、がん患者とその配偶者 (Kuijjer et al., 2000; Langer, Brown, & Syrjala, 2009) を対象にしていた。この概念は、夫婦の1者にとってストレスフルな事態は、その配偶者に対しても影響することを想定している。従って、疾病等の深刻な事態における行動が着目されてきたのだろう。

関係焦点型コーピングの研究においては、大きく2つの下位概念が説明されている。1つ目は、Active engagement¹⁾ である。これは、『配偶者を話し合いに参加させること、配偶者の気持ちについて尋ねること、その他の建設的な問題解決』と定義されている (Coyne & Smith, 1991, 1994; Coyne, Ellard, & Smith, 1990)。2つ目は、Protective buffering²⁾ である。これは、『自身の懸念を隠すこと、心配を否定すること、(意見の) 不一致を避けるために配偶者へ譲ることなど』から構成されてい

る (Coyne & Smith, 1991, 1994; Coyne et al., 1990)。なお、関係焦点型コーピングの近似概念であるとされる共感的応答 (empathic responding) という概念も存在しており、共感的コーピング尺度として邦訳されている (加藤, 2002)。共感性は、援助行動や良好なコミュニケーション等の行動面ばかりではなく、対人葛藤の低減とその適切な処理など関係性にも影響を及ぼす (Davis, 1994/1999) とされ、ストレスフルな対人関係において、良好な関係を維持するために重要な役割を果たすのが共感的応答とされている (O'Brien & DeLongis, 1996)。

次に、本研究における関係焦点型コーピングの併存的妥当性の参考にするため、先行研究において示された結果を示す。Hagedoorn, Buunk, Kuijjer, Wobbes, & Sanderman (2000) の研究では、患者の行う Active engagement の頻度と患者の結婚満足度は、正の相関を示しており、また、良好な健康状態を示した患者より、心理的・身体的状況が低いレベルであった患者の方が顕著に表れた。加えて、患者の Protective buffering の頻度と結婚満足度と負の相関を示しており、かつ、この結果は、患者が心理的苦悩や身体障害を高いレベルで感じていたとき顕著であった。Suls et al. (1997) の研究では、患者の行う Protective buffering の使用頻度は、患者の苦悩の高さにつながっていた。Coyne & Smith (1991) においても、妻の Active engagement と妻の Protective buffering は、妻自身の苦悩と関連していたが、Coyne & Smith (1994) では、妻の Protective buffering は、患者の持つ自己効力感の高さと関連を示していた。Coyne & Smith (1994) は、Protective buffering は、妻の苦悩につながるものの、患者の自己効力感を支えるというトレードオフを起こすのではないかとこれらの結果をまとめている。

関係焦点型コーピングが示唆するものと子育て期の夫婦を対象にする理由

関係焦点型コーピングは、夫婦の一方が深刻なストレス状況にある場合、その者だけがコーピング努力をしているのではなく、ストレス下におかれた2人の関係性の維持に向けて、他方の配偶者もまた努力をしていることを示した点で大きな意味がある。すなわち、関係焦点型コーピングは、夫婦という単位に生じたストレス場面に対して行われる互いのコーピング努力といえる。

東海林 (2009) は、夫婦関係をはじめとする長期的展望のある持続的關係においては、同じ原因の葛藤が繰り返し生じうることを指摘している。この指摘は、疾病等の深刻な事態に限らず、夫婦間の葛藤はどのような夫婦にも存在しうることを示唆している。特に、子どもの誕生をきっかけに、夫婦関係は変化するといわれ (小野寺, 2005)、加えて、有職であった場合、仕事と子育ての両

1) 日本語にすれば、“積極的関わり”であるが、原論文の表記を尊重し、以降、原文のまま表記する。

2) 日本語にすれば、“守備的緩衝”とであるが、原論文の表記を尊重し、以降、原文のまま表記する。

立という新たな局面が訪れる。有職の母親だけでなく有職の父親に関しても、仕事から家庭への悪影響が持ち込まれることは、自身の抑うつにつながる(福丸, 2000)。従って、子育て期の親世代には、疾病による療養や介護ほどではないにしろ、日常的にストレス場面が生じやすいと考えられる。母親に関しては、抑うつが高いことが不適応である攻撃的な対人葛藤方略につながることを示す先行研究も存在し(Marchand & Hock, 2000)、配偶者との間に夫婦間ストレス場面が発生しやすいと考えられ、子育て期は関係焦点型コーピングの尺度化に適した対象であるといえよう。

更に、本研究では、関係維持のために相手から回避したり、距離を置く側面(Escape-avoidance)を想定した。対象は大学生ではあるが、森田(2008)は、対人場面において、「問題から遠ざかった」などの回避的コーピングを行うことで認知・行動的反応が低減されることを示している。頭を冷やして、それから話し合うという日常的な使用頻度が高い言葉があることから考えても、既存の関係焦点型コーピング尺度に、回避的な側面を加えることには意義があると考えられる。

以上をまとめ、本研究では、先行研究が対象としてきた疾病を抱える夫婦ではなく、子育て期夫婦を対象にして、先行研究の2側面(Active engagement, Protective buffering)に、回避する(Escape-avoidance)側面を加え、関係焦点型コーピング尺度を作成し、妥当性と信頼性を検証することを目的とする。

併存的妥当性の検討

本研究では、併存的妥当性を調べるために、共感性、結婚満足度、精神的健康、不快情動回避心性を測定する尺度を用いた。共感性とは、『他者の視点を理解しようとする認知的・知的な反応の側面と他者に対する情動的な反応の側面』と定義され(Davis, 1983)、関係焦点型コーピング(特に、共感的コーピング)のプロセスとして、相手の立場に立って物事を考えようと努力する内的な共感過程と共感的な行動があるとされる(O'Brien & DeLongis, 1997)。従って、共感性は併存的妥当性を調べるのに適切な概念であるといえる。次に、Active engagementを用いることは、自身の結婚満足度や精神的健康(Hagedoorn et al., 2000; Kuijer et al., 2000)と正の関連を示したという知見をもとに、結婚満足度と精神的健康と正の相関があると予測した。Protective bufferingに関しては、情動を抑制することは基本的に不適応である(Suls et al., 1997)という指摘をもとに、精神的健康と負の関連があると予測した。加えて、Protective bufferingな側面とEscape-avoidanceな側面を区別するために、不快情動回避心性尺度(福森・小川, 2005)を用いた。福森・小川(2005)では、不快情動回避心性が高い場合、自らの感情状態について正確に把

握する機会に恵まれないため、自己の感情体験を認識し言語化することも困難であることを予想している。従って、この心性が高ければ、夫婦間のストレス場面において、その場から離れる回避的な関係維持を行い、低ければ、自身の気持ちを我慢することで関係維持を行うと予測した。

方 法

調査時期と調査対象者

2010年11月~2011年1月に関東地方の2つの幼稚園とその他筆者の知人から協力を得て、質問紙調査を行った。園で配布された質問紙は、子どもを通して保護者に配布され、各園で回収された。質問紙の表紙には、質問を飛ばさずに、順番通りに回答をすること、回答に際して他の人(例:配偶者)と相談をしないことを明示した。A園では、82部(140部配布;A園回収率58.5%)、B園では56部(280部配布;B園回収率20%)を回収し、その他筆者の知人を通じて、16部(22部配布;回収率72.7%)回収した。回収した質問紙は、計154部であり、全体の回収率は34.8%であった。そのうち、欠損値がある者25名、著しく回答態度が疑われる(例:質問紙の回答に対して全て3に丸をつけている)者12名を除き、117名の親(父親53名、母親64名)を分析対象とした。最終的な有効回答率は、26.5%であった。

調査内容

関係焦点型コーピング尺度 関係焦点型コーピングは、夫婦間のストレス場面における関係維持行動であると定義されている。この定義に沿うため、加藤(2002)を参考に『普段、ご夫婦での(パートナーとの)生活を送る上で、多少なりともストレスを感じるようなことがあるかもしれません。この場合のストレスとは、「けんかをした」「誤解をされた」「何を話していいのかわからなかった」「相手と方針が違った」などの経験によって、あなたが、緊張したり、不快感を感じたりしたことを言います。普段、どのように考えたり、行動したりしていますか?』と教示した。また、選択肢に関しては、Kuijer et al. (2000)を参考にして「全くしない」「めったにしない」「ときどきする」「しばしばする」「いつもする」の5件法で尋ね、1点から5点に得点化した。

Active engagementについては、Kuijer et al. (2000)の下位尺度6項目を翻訳した。この尺度は、Coyne et al. (1990)を参考に項目を精査したものである。項目例としては、「配偶者にどんな気持ちか聞いてみる」などであった。Protective bufferingについては、Langer et al. (2009)の下位尺度7項目を翻訳した。この尺度は、Suls et al. (1997)の6項目と、Troost (2005)の1項目を使用したものである。項目例としては、「自分が怒りを感じても、それを打ち消したり相手に見せないよう

にする」などの7項目であった。このSuls et al. (1997)の6項目は、Coyne & Smith (1991)の尺度から項目を精査したものである。Escape-avoidanceについては、信頼性と妥当性が共に確かめられている加藤(2000)の対人ストレスコーピング尺度を参考に作成した。加藤(2008)の研究では、対人ストレスコーピングの下位因子である「ネガティブ関係コーピング」の得点と「解決先送りコーピング」の得点の相関係数は.39を示しており、この2つの概念は、原文のままでも一定の関連を示していると考えられる。また、項目を見てみると、「人を避けた」(以上、ネガティブ関係コーピング)や「気にしないようにした」(以上、解決先送りコーピング)などの相手へ関わらないことを意識的に選択する項目群であった。その中で、関係維持という視点から外れる項目(例:「無視するようにした」「相手を悪者にした」「相手の鼻をあかすようなことを考えた」)や、既婚者にはそぐわないと思った項目(例:「友達づきあいをしないようにした」)を除いた。その後、残った項目のワーディングを修正し、時制を現在形にそろえ、「緊張が落ち着くまで、関わりあわないようにする」など9項目を作成した。Active engagement, Protective bufferingに関しては、原著者達(Kuijer, Roeline, Suls, Jerry, Trost, Sarah)の許諾を得た上で、日本語に翻訳した。原文の意図をとらえながらも、日本語として平易な内容を目指し、第1著者、第2著者で協議の上、翻訳した。Escape-avoidanceに関する修正に関しても、原著者である加藤氏の許諾を得ている。なお、順序効果を避けるために、EXCELで乱数を発生させ無作為に並び替えた。以後、想定カテゴリーを、Active engagementをAE1-AE5, Protective bufferingをPB1-PB7, Escape-avoidanceをEA1-EA9と表記する。

共感性尺度 本研究では、単因子構造である点、そして、親世代を対象にしていることから、柳井・柏木・国生(1987)の作成した千葉大性格検査(CUPI)の中の下位因子である共感性を用いた。その中でも、柳井ほか(1987)による因子分析の結果、負荷量.40以上を示した、項目120「気の毒な人を見るとすぐに同情する方だ」、項目29「困っている人を見るとすぐに同情する」、項目42「他人の苦しみがわかる」、項目107「人のために尽くすのが好きだ」、項目3「相手の気持ちになって考えるようにしている」の5項目を採用した。原論文では、「はい」「どちらともいえない」「いいえ」だが、本研究では、連続変量として取り扱うために、「あてはまらない」「どちらかというあてはまらない」「どちらかというあてはまる」「あてはまる」の4件法に変更し、5項目の合計を平均したものを共感性得点として扱った。得点が高いほど共感性が高いことを意味する。

カンザス結婚満足度尺度 結婚満足度を測る尺度として、Kansas Marital Satisfaction Scale (Schumm et al., 1986)

の日本語版(菅原・詫摩, 1997)を用いた。項目は、「あなたの結婚にどの程度満足していますか?」などの3項目である。菅原・詫摩(1997)では7件法であるが、本研究では「どちらでもない」を抜き、「非常に不満足である」から「非常に満足である」の6件法で回答を求めた。3項目の合計得点を平均したものを分析に用いた。この得点が高いほど、配偶者との結婚に満足していることを示す。

精神的健康 精神的健康を測定する尺度として、WHO-Five Well-Being Index (WHO-5)を用いた³⁾。なお、WHO-5の調査項目は、インターネット上から入手可能である⁴⁾。WHO-5は、世界保健機関(WHO)により簡易的な精神的健康の指標として開発され、使用が推奨されている(岩佐ほか, 2007)。この尺度は、日常生活における気分状態を対象者本人に問う5つの質問項目(例:「最近二週間、あなたは、明るく、楽しい気分で過ごすことができましたか?」)から構成され、短時間で精神的健康状態の測定が可能であるという利点を有する。日本語版は、Awata, Bech, Koizumi et al. (2007)、Awata, Bech, Yoshida et al. (2007)により、原版(英語版)との透過性の確認並びに、標準化の手続きを含む諸過程を経て作成されており、精神的健康を規定する社会経済的要因や身体的要因との間に関連が認められている(岩佐ほか, 2007)。各質問項目について、6件法(経験頻度が、「全くない」から「いつも」)で回答を求めた。本研究でも、5項目の素点を加算して、「WHO-5総得点」を算出した(得点範囲は、0点から25点)。この合計得点が高いほど、精神的健康が良好であることを意味する。

不快情動回避心性 本研究では、福森・小川(2005)の不快情動回避心性尺度を用いた(7件法, 10項目)。この尺度は、『ある出来事によって喚起される不快な情動(抑うつや不安)、またはそれに伴う苦痛をしっかりと実感して、自らのものとして受け止めることの困難さ』と定義されている。この概念は、回避・否認といった対処行動そのものではなく、その背景に存在する心性として想定されている(福森・小川, 2005)。この尺度は、自我同一性の低さとアレキシサイミア傾向の高さとの関連が示され、高い α 係数という信頼性も示されている。項目は「私は、落ち込んだり、不安になったりするのが非常に怖い」など10項目である。「まったくあてはまらない」から「非常にあてはまる」の6件法で尋ね、1点から6点の得点化をした。10項目の合計を平均したものを不快情動回避心性得点として扱った。得点が高いほど、不快な情動を受け止める気持ちが弱いことを示す。

3) WHO-5 ホームページ <http://www.who-5.org/> (2010年10月26日アクセス)

4) Awata, S. (2002). WHO-5 精神的健康状態表。http://www.cure4you.dk/354/WHO-5_Japanese.pdf (2010年10月26日アクセス)

倫理的配慮

本研究実施に先立ち、調査協力先の2園に対して、調査趣旨と質問紙の内容、手続きについて説明した。加えて、保護者に対しても、本調査は強制ではないこと、集められたデータは、個人が特定されないように使用されるため、個人情報を守られること、本調査への協力は拒否しても、対象者にはなんら不利益が生じないことを説明した。これらの内容を表紙に明記することにより、個々の回答者への説明とし、質問紙の提出を持って同意とみなした。

結 果

以下の統計処理は、SPSS Statistics Version 19Jを用いた。

回答者の基本属性

本研究における有効回答に関して、基本属性の分布を示す。A幼稚園から68部(58.1%)、B幼稚園40部(34.2%)、その他知人を通して9部(7.7%)が分析対象となった。男性(父親)が53名(45.3%)、女性(母親)が64名(54.7%)であった。職業形態は、常勤65名(55.6%)、非常勤・パート・アルバイト16名(13.7%)、専業主婦34名(29.1%)、学生1名(0.9%)、未回答1名(0.9%)であった。職種は、家業・自営業16名(19.8%)、専門職10名(12.3%)、公務員・教員18名(22.2%)、民間企業33名(40.7%)、その他4名(4.9%)であった。同居形態は、同居115名(98.3%)、別居・単身赴任2名(1.7%)であった。

関係焦点型コーピングの構造

本研究では、関係焦点型コーピング尺度の構造を明らかにするために、全21項目に対する117名(父親53名、母親64名)の評定値に基づいて因子分析を行った。平山・柏木(2001)と同様に、父親・母親を込みにして因子分析したのは、父親と母親に共通する次元を見いだし、その次元上での異同を検討することを目的としたためである。全21項目の記述統計を見たところ、天井効果、フロア効果を示している項目はなかった。重み付けのない最小二乗法、固有値1以上で、因子分析を行ったところ、5因子が抽出された。固有値の減衰状況は5.60、3.35、1.95、1.23、1.17であり、累積寄与率は、第1因子からそれぞれ、26.65%、42.61%、51.87%、57.75%、63.33%であった。スクリーンプロットの傾きや、固有値の減衰状況、累積寄与率が半分を超えていることを考慮し、3因子指定、重み付けのない最小二乗法、プロマックス回転で因子分析を行った。その結果、2因子以上に.45以上の負荷がかかっていた項目6「配偶者が孤独感や孤立感を持たないようにする(AE5)」、3因子のどれにも.40以上の負荷がかからなかった項目18「そのことに触れるとけんかになるかもしれない」と思い、配偶者と表面

上の付き合いをするようにする(EA3)」、項目21「そのことは話題にしないようにする(PB6)」、項目1「あまりそのことを考えず、気にしないようにする(EA3)」を削除した。残った17項目を同じ条件で因子分析を行った。その結果を、Table 1に示す。

第1因子は、「緊張が落ち着くまで、関わり合わないようにする」「配偶者との適度な距離を保つようにする」などの6項目から構成され、これらは想定したEscape-avoidanceの6項目を含んでいた。項目群から、回避的關係維持と命名し、6項目の合計を除いたものを下位尺度として扱った($M=2.79$ (1.17-5.00), $SD=0.79$, $\alpha=.81$)。第2因子は、「配偶者が何か困っているときに、話し合ってみようとする」「配偶者をもっと理解しようとする」などの5項目から構成され、これらは想定したActive engagementの4項目と、Protective bufferingの「配偶者と口論になったら、相手の言い分を充分に聞く」を含んでいた。項目群から、積極的關係維持と命名し、5項目の合計を除いたものを下位尺度として扱った($M=3.54$ (1.80-5.00), $SD=0.76$, $\alpha=.80$)。第3因子は、「自分が不安を感じても、それを打ち消したり相手に見せないようにする」「配偶者と意見がぶつからないようにする」などの6項目から構成され、これらは想定したProtective bufferingの5項目とEscape-avoidanceの「そのことを忘れるようにする」を含んでいた。項目群から、我慢・譲歩的關係維持と命名し、6項目の合計を除いたものを下位尺度として扱った($M=2.65$ (1.17-5.00), $SD=0.75$, $\alpha=.77$)。

次に、因子間相関を見ると、回避的關係維持と我慢・譲歩的關係維持の頻度に、中程度の正の相関($r=.42$)、積極的關係維持と回避的關係維持の頻度に弱い負の相関($r=-.29$)が示された。これに対し、積極的關係維持の頻度と我慢・譲歩的關係維持の頻度の間にほとんど相関は示されなかった($r=-.12$)。

妥当性 α 係数を算出したところ、共感性(5項目)の α 係数は.74であった。結婚満足度(3項目)の α 係数は.90であった。精神的健康(5項目)の α 係数は.87であった。不快情動回避心性(10項目)の α 係数は.89であった。これら尺度の内的一貫性は十分だと判断し、先行研究の分類を採用した。併存的妥当性を確かめるために、共感性、結婚満足度、精神的健康、不快情動回避心性尺度とのPearsonの積率相関を求めた。回避的關係維持の頻度と結婚満足度に有意な負の相関($r=-.29$, $p<.01$)を示した。積極的關係維持の頻度と共感性($r=.33$, $p<.001$)、結婚満足度($r=.34$, $p<.001$)、WHO-5($r=.32$, $p<.001$)が有意な正の相関を示した。基本属性との関連では、積極的關係維持の頻度と年齢の間には、有意な負の相関($r=-.24$, $p<.05$)が示された。なお、我慢・譲歩的關係維持と今回用意した変数の間に

Table 1 関係焦点型コーピング尺度の因子分析結果 (重み付けのない最小二乗法, プロマックス回転)

順番	質問項目	想定 カテゴリー	想定			M	SD	h ²
			因子 1	因子 2	因子 3			
回避的關係維持 ($\alpha = .81$)								
13	緊張が落ち着くまで, 関わり合わないようにする。	EA1	.80	.10	.01	2.75	1.07	.60
17	配偶者との適度な距離を保つようにする。	EA5	.76	-.04	-.12	2.71	1.14	.53
16	お互いの頭を冷やすため, 話をしないようにする。	EA2	.71	-.17	-.07	2.59	1.09	.56
9	お互いが落ち着くまで, 一人になる。	EA4	.64	.22	-.03	2.66	1.05	.36
3	何もせず, 自然の成り行きに任せる。	EA7	.50	-.12	.19	2.97	1.15	.42
20	こんなもんだと割り切る。	EA9	.43	.01	.20	3.08	1.08	.29
積極的關係維持 ($\alpha = .80$)								
12	配偶者が何かに困っているときに, 話しあってみようとする。	AE2	-.00	.76	.05	3.95	.94	.57
11	配偶者をもっと理解しようとする。	AE4	-.11	.74	.33	3.57	.92	.63
19	配偶者にどんな気持ちか聞いてみる。	AE1	.11	.72	-.19	3.18	1.14	.54
5	そのことに関して, 配偶者と率直に話し合ってみる。	AE3	-.02	.69	-.28	3.48	1.09	.62
2	配偶者と口論になったら, 相手の言い分を充分に聞く。	PB4	.13	.54	.22	3.50	.98	.32
我慢・譲歩的關係維持 ($\alpha = .77$)								
7	自分が不安を感じても, それを打ち消したり 相手に見せないようにする。	PB2	-.04	.09	.74	2.85	1.16	.52
8	自分が怒りを感じても, それを打ち消したり 相手に見せないようにする。	PB1	-.10	-.08	.73	2.62	1.07	.49
15	配偶者と意見がぶつからないようにする。	PB3	.10	-.26	.60	2.45	1.03	.54
4	自分が感じている気分より, あえてもっと明るく振舞う。	PB5	-.08	.18	.59	2.44	1.18	.33
10	そのことを忘れるようにする。	EA8	.27	.12	.49	2.68	1.08	.40
14	配偶者が動揺しそうなことには触れない。	PB7	.06	.02	.43	2.87	1.08	.21
注. EA = Escape-avoidance		因子間相関	因子 1	因子 2	因子 3			
AE = Active engagement		因子 1		-.29	.42			
PB = Protective buffering		因子 2			-.12			
		因子 3						

は、関連が見られなかった。これらの結果を、Table 2 に示す。

判別分析 先行研究 (Coyne & Smith, 1991; Suls et al., 1997) では、関係焦点型コーピングの頻度と精神的健康に関連が示されている。しかし、上記のように、回避的關係維持及び、我慢・譲歩的關係維持の頻度と精神的健康の間には、当初予測した有意な相関は示されなかった。そこで、WHO-5 の評定基準を用いて、追加分析を行い、本尺度の妥当性を補足的に検討した。WHO-5 は、合計点が 13 点未満であるか、5 項目のうちのいずれか

に 0 または 1 の回答があるときには、ICD-10 に基づく大うつ病調査表を実施することが推奨されている。この基準に沿うと、本研究における対象者は、健常群は 60 名 (51.3%)、精神的健康悪化群は 57 名 (48.7%) であった。判別分析の結果、関係焦点型コーピングの 3 側面は、有意に WHO-5 の精神的健康悪化 / 健常群の 61.5% を予想していた (Wilks の $\lambda = .89$, $\chi^2 = 13.04$, $p < .01$)。健常群のグループ重心の値は 0.34 であり、精神的健康悪化群のグループ重心の値は -.36 であり、標準化された正準判別係数は、回避的關係維持 = -.74, 積極的關係維

Table 2 関係焦点型コーピング尺度の3側面の併存的妥当性の検証 (N = 117)

	M	SD	回避的 関係維持	積極的 関係維持	我慢・譲歩 的關係維持	年齢	KMS	WHO-5	共感性	不快情動 回避心性
回避的関係維持	2.79	0.79	1	-.22*	.40***	.13	-.29**	-.12	-.11	-.04
積極的関係維持	3.54	0.76		1	-.07	-.24*	.34***	.32***	.33***	-.17
我慢・譲歩的關係維持	2.65	0.75			1	.16	.04	.06	.04	-.05
年齢	35.82	5.05				1	-.01	.00	-.09	-.11
KMS	4.81	0.93					1	.40***	.18*	-.10
WHO-5	13.53	4.88						1	.31**	-.22*
共感性	2.89	0.53							1	-.26**
不快情動回避心性	3.25	0.90								1

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

KMS = Kansas Marital Satisfaction Scale, WHO-5 = WHO-Five Well-Being Index

持 = .61, 我慢・譲歩的關係維持 = .60 であった。

再テスト信頼性 質問紙配布2か月後に、関係焦点型コーピング尺度の質問紙を再配布し、生年月日の“日”と携帯電話番号の下4桁でマッチングを行った。A園からは再調査の許可が得られたが、B園からは再調査の許可が得られなかったため、A園のみに再配布した。47部回収し、2度の調査で欠損がなかった30人を対象にした。その結果、回避的関係維持 ($r = .56, p < .01$), 積極的関係維持 ($r = .48, p < .01$), 我慢・譲歩的關係維持 ($r = .69, p < .01$) の頻度は、1度目と2度目の調査の間で、1%水準で有意な正の相関を示した。

考 察

関係焦点型コーピングの構造

因子分析の結果、関係焦点型コーピングは、本研究で当初想定した3因子構造 (Escape-avoidance: 回避的関係維持, Active engagement: 積極的関係維持, Protective buffering: 我慢・譲歩的關係維持) を備えていた。これら3つの下位尺度は、 α 係数も.75以上であり、十分な内的一貫性を備えていると考える。因子間相関を見ると、回避的関係維持と我慢・譲歩的關係維持は、中程度の正の相関を示していた。大学生を対象にした、加藤 (2003) の対人葛藤研究では、「対立を防ごうとする」などの回避スタイルの得点と「友人の要求に従う」などの自己譲歩スタイルの得点は、有意な正の相関を示している。子育て期世代を対象とした本研究でも、この結果と一致しており、夫婦間のストレス場面で回避的関係維持を行う傾向にある人は、我慢・譲歩する形での関係維持も行う傾向があることが窺える。また、回避的関係維持は、積極的関係維持と弱い負の相関を示した。この結果は、夫婦間のストレス場面においてどちらか一方の関係維持が行われる傾向にあるという、背反的な関係を示しているといえよう。

回避的関係維持の頻度は、結婚満足度と負の相関を示した。また、積極的関係維持は共感性、結婚満足度、そして精神的健康と正の相関を示した。積極的関係維持に関しては予想通りの併存的妥当性が示され、回避的関係維持に関しては結婚満足度のみとの併存的妥当性が推察された。しかし、再テスト信頼性の結果は、有意であるものの高くはない値 (回避的関係維持, $r = .55$; 積極的関係維持, $r = .48$) にとどまった。これら2つの下位尺度の安定性については、今後の検討が必要になると考える。また、本結果では、下位因子である我慢・譲歩的關係維持に関連する変数が見受けられなかった。しかしその一方で、我慢・譲歩的關係維持は、 $r = .69$ と再検査信頼性が十分高く、補足的に行われた判別分析の結果、積極的関係維持と同じように、精神的健康を判別することを示している。従って、ある一定の妥当性を確認することはできたといえよう。特に、関係維持のために、我慢や譲歩を行うことが、健常群であることにつながるということは、相手に譲ることや我慢することが本人の精神的健康の低下につながることを示した国外研究の結果 (Coyne & Smith, 1991; Suls et al., 1997) と異なる結果である。日本人の子育て期夫婦を対象にした本研究の結果が日本と欧米の差異を反映したものなのか、子育て期であることの特徴なのか、あるいは両要因が関係しているのかについては、この結果のみで言及しがたい。しかし、その中でも、我慢や譲歩には本人の適応につながるポジティブな側面が見られることが示唆されたという点で、本研究は、檜村・岩満 (2007) の視点を支持したといえる。

次に、関係焦点型コーピング尺度の3つの下位尺度それぞれに、考察を加えていく。

回避的関係維持 この下位尺度では、想定したEscape-avoidanceの6項目を含んでいた。夫婦間のストレス場面において、回避的関係維持の使用と結婚満足度の低さは関連していた。回避スタイルは葛藤解決に至ら

ず、葛藤が潜在化し、不満を高める不適切な方略であることが示されている（加藤，2003）。本研究でも、結婚満足度の高さと WHO-5 の総得点の高さは関連しており（ $r = .40, p < .001$ ）、回避的關係維持は、結婚満足度を通して間接的に、精神的健康の低下につながっているのかもしれない。また、Christensen & Shenk (1991) の研究では、苦悩のない夫婦は、他の群に比べて、回避的なコミュニケーションの頻度が少なかったことを示している。離婚した夫婦やセラピーに来談する夫婦は、苦悩のない夫婦と比べて結婚満足度が低いだろう。回避的關係維持の頻度の多さは、Christensen & Shenk (1991) が示したような回避的なコミュニケーションの頻度の多さと同じように、行う本人の結婚満足度の低さと関連するのかもしれない。

積極的關係維持 この下位尺度は、想定した Active engagement 4 項目と、「配偶者と口論になったら、相手の言い分を充分に聞く：PB4」を含んでいた。先行研究（Hagedoorn et al., 2000; Kuijer et al., 2000）においては、相手と話し合うことが積極的關係維持の概念であるとして取り扱われてきた。それに加えて、本研究では相手の話を聞く項目が含まれた。これは、話し合うことの側面に注目してきた国外研究（Hagedoorn et al., 2000; Kuijer et al., 2000）が見逃してきた側面であるといえる。次に、Pearson の相関分析の結果、積極的關係維持の頻度の多さは、共感性の高さ、結婚満足度の高さ、精神的健康の良好さと関連しており、これは、理論的見地（O'Brien & DeLongis, 1996）に沿い、先行研究の結果（e.g., Hagedoorn et al., 2000）とも一貫している。まず、共感性との関連について考察する。共感性が高い人は、相手を思いやる気持ちが強いといえる。このような対象の場合、夫婦間のストレス場面においても、積極的に相手に関わり、お互いに話し合う形での關係維持を行うということが示された。次に、結婚満足度及び精神的健康との関連について考察する。加藤（2002）は、「相手のことを理解しようとした」などの共感的コーピングの使用頻度と心理的ストレス反応の低さの関連を示している。この結果に関して、加藤（2002）は、共感的コーピングのような行動は他者に肯定的に知覚され、その結果、行う本人の心理的ストレス反応が低下すると考察している。積極的關係維持は、「相手をもっと理解しようとする」と「相手の言い分を充分に聞く」など、行われる配偶者にとってもポジティブな効果を持つことが予測される。このような積極的關係維持の使用は、配偶者から肯定的に知覚され、その結果、配偶者からの援助を受けやすくなり、結婚満足度や精神的健康が向上するのかもしれない。加えて、年齢が高くなるほど、積極的關係維持の頻度が減る傾向も窺われた。小野寺（2005）の研究では、親になって 2 年後に男女とも「親密性」が低下する

ことを報告しており、このような親密性の低下が、積極的に関わり合う頻度を減らすのかもしれない。

我慢・讓歩的關係維持 この下位尺度では、想定した Protective buffering の 5 項目と「そのことを忘れるようにする：EA8」を含んでいた。この尺度に関しては、共感性、結婚満足度、精神的健康、不快情動回避心性全てと有意な関連が示されなかった。我慢・讓歩的關係維持は、「配偶者と意見がぶつからないようにする」など、どのような意図で行われたかに関しては項目内容に含まれていない。畑中（2003）では、会話場面における発言の抑制には、相手を思いやる気持ちから発言が抑制される「相手志向」の側面、自分の利益や自尊心の維持のために発言が抑制される「自分志向」の側面、規範や周囲の状況を考慮して発言が抑制される「規範状況」の側面、会話中に意思表示をするスキルが不足している「スキル不足」の側面があることを示している。この指摘は、自分の発言を抑制することには、様々な動機があることを示している。従って、項目の内容自体に動機を含んでいない我慢・讓歩的關係維持の要因や動機は回答者によって、異なっていたのかもしれない。

本研究のまとめ

本研究では、先行研究が対象としていた疾病を抱える個人を含む夫婦ではなく、子育て期夫婦を対象に、夫婦間ストレス場面における関係焦点型コーピングを、積極的關係維持、回避的關係維持、讓歩・我慢的關係維持の 3 側面から測定する尺度を作成した。これは、未だに邦訳されていない関係焦点型コーピングを、日本人の夫婦を対象に尺度化し、妥当性と信頼性を検討したものであり、ストレス下に置かれた夫婦のそれぞれが行う關係維持行動を明らかにしたものである。本尺度の作成により、既存の關係焦点型コーピングの 2 側面に関する先行研究と回避的コミュニケーションによる研究、双方との連続性を担保することが可能になると考える。例えば、がん患者を抱える夫婦を対象にした Langer et al. (2009) の研究では、自分の気持ちを出することは、行う本人にとって適応的に働くと考えられている。本研究でも、オープンな話し合いである積極的關係維持は、結婚満足度や精神的健康のような適応的な側面と関連しており、これは Langer et al. (2009) の視点を支持するものである。仕事と家庭の両立の悪影響や抑うつ（福丸，2000）を抱えやすい子育て期夫婦を対象に、積極的關係維持の適応性と回避的關係維持の非適応性を示したことに、本研究の意義が存在するだろう。

本尺度には、2 点の有効性があると考えられる。まず、本尺度は夫婦間に発生する特定のストレス場面を想定しない尺度である。従って、夫婦間葛藤がある状況、例えば、介護期にある夫婦や子どもが学童期の夫婦のように、様々なライフステージにおける夫婦間ストレス場面にお

いても使用することが可能であるかもしれない。また、子育て期の夫婦のデータを元にした本尺度は、育児方針で対立したときや子どもが突然発熱し予定を調整しなければいけなくなったときなど、子育て期の夫婦の特定のストレス場面においても用いることが可能であるかもしれない。

今後の課題

本研究は、子どもを育てる親世代を対象に、夫婦間のストレス場面における関係焦点型コーピングを尺度化した。すなわち、関係焦点型コーピングの概念や視点をより一般的な夫婦にあてはめたものである。しかし、もともとの対象であるがん (Kuijer et al., 2000) や心筋梗塞 (Coyne & Smith, 1991, 1994) 等の深刻なストレス状況を抱える夫婦において、本研究と同様の因子パターンや今回用いた変数との関連が示されるかどうかは不明である。また、有効回答率は26.5%であり、夫婦関係に関して意識が高い人のみが回答した可能性があり、過度の一般化には慎重になるべきであろう。本研究では想定とは異なり、不快情動回避心性尺度は関係焦点型コーピングの3側面と有意な相関を示さなかった。不快情動回避心性尺度は、大学生を対象にしたものであり、アレキシサイミア傾向や自我同一性尺度など精神的健康やパーソナリティの側面と関連を示していた (福森・小川, 2005)。従って、関係焦点型コーピングのような行動的な側面との検討では関連を示さなかったのかもしれない。実際に、本研究においても不快情動回避心性の高さと精神的健康の良好さは負の相関 ($r = -.22, p < .05$) を示している。

最後に、関係焦点型コーピングは、相手や相手との間の関係性のために行われるコーピングであるともいえる。本研究は、一時点における関係焦点型コーピングを検討したものである。従って、どのような文脈の中で関係焦点型コーピングが用いられ、夫婦内でのやりとりの連鎖 (例：夫が積極的關係維持をした後に、妻が続いて積極的關係維持を行う) がどのように続くかについてはわかっていない。また、夫婦を対象とした質問紙調査は、比較的有効回答率が低くなる傾向があり (e.g., 福丸, 2000), 調査結果にある種の偏りがある可能性は除外できない。従って、質問紙法以外の方法論、例えば、ジョイント・インタビュー (鈴木, 2005) のように、インフォーマントが2人の面接、つまり夫婦を対象にした面接を行い、関係焦点型コーピングの相互作用を調べることが必要になる。

文 献

- Awata, S., Bech, P., Koizumi, Y., Seki, T., Kuriyama, S., Hozawa, A., Ohmori, K., Nakaya, N., Matsuoka, H., & Tsuji, I. (2007). Validity and utility of the Japanese version of the WHO-Five Well-Being Index in the context of detecting suicidal ideation in elderly community residents. *International Psychogeriatrics*, **19**, 77-88.
- Awata, S., Bech, P., Yoshida, S., Hirai, M., Suzuki, S., Yamashita, M., Ohara, A., Hinokio, Y., Matsuoka, H., & Oka, Y. (2007). Reliability and validity of the Japanese version of the World Health Organization-Five Well-Being Index in the context of detecting depression in diabetic patients. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, **61**, 112-119.
- Christensen, A., & Shenk, J.L. (1991). Communication, conflict, and psychological distance in nondistressed, clinic, and divorcing couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **59**, 458-463.
- Coyne, J.C., Ellard, J.H., & Smith, D.A. (1990). Social support, interdependence, and the dilemmas of helping. In B.R. Sarason, I.G. Sarason, & G.R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp.129-149). New York: Wiley-Interscience.
- Coyne, J.C., & Smith, D.A. (1991). Couples coping with a myocardial infarction: A contextual perspective on wives' distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, **61**, 404-412.
- Coyne, J.C., & Smith, D.A. (1994). Couples coping with myocardial infarction: Contextual perspective on patient self-efficacy. *Journal of Family Psychology*, **8**, 43-54.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **44**, 113-126.
- Davis, M.H. (1999). *共感の社会心理学：人間関係の基礎* (菊池章夫, 訳). 東京：川島書店 (Davis, M.H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Colorado: Westview Press.)
- 福丸由佳. (2000). 共働き世帯の夫婦における多重役割と抑うつ度との関連. *家族心理学研究*, **14**, 151-162.
- 福森崇貴・小川俊樹. (2005). 不快情動回避心性尺度の作成. *筑波大学心理学研究*, **29**, 125-130.
- Hagedoorn, M., Buunk, B.P., Kuijer, R.G., Wobbles, T., & Sanderman, R. (2000). Couples dealing with cancer: Role and gender differences regarding psychological distress and quality of life. *Psycho-Oncology*, **9**, 232-242.
- 畑中美穂. (2003). 会話場面における発言の抑制が精神的健康に及ぼす影響. *心理学研究*, **74**, 95-103.
- 平山順子・柏木恵子. (2001). 中年期夫婦のコミュニケーション態度：夫と妻は異なるのか？. *発達心理学研究*, **12**, 216-227.
- 岩佐 一・権藤恭之・増井幸恵・稲垣宏樹・河合千恵子・大塚理加・小川まどか・高山 緑・蘭牟田洋美・鈴木

- 隆雄. (2007). 日本語版「WHO-5 精神的健康状態表」の信頼性ならびに妥当性：地域高齢者を対象とした検討. *厚生*の指標, **54**(8), 48-55.
- 檜村正美・岩満優美. (2007). 感情抑制傾向尺度の作成の試み：尺度の開発と信頼性・妥当性の検討. *健康心理学研究*, **20**(2), 30-41.
- 加藤 司. (2000). 大学生用対人ストレスコーピング尺度の作成. *教育心理学研究*, **48**, 225-234.
- 加藤 司. (2001). 対人ストレス過程の検証. *教育心理学研究*, **49**, 295-304.
- 加藤 司. (2002). 共感的コーピング尺度の作成と精神的健康との関連性について. *社会心理学研究*, **17**, 73-82.
- 加藤 司. (2003). 大学生の対人葛藤方略スタイルとパーソナリティ, 精神的健康との関連性について. *社会心理学研究*, **18**, 78-88.
- 加藤 司. (2008). 対人ストレスコーピングの基本次元の検証：対人ストレスコーピング尺度と失恋ストレスコーピング尺度. *東洋大学人間科学総合研究所紀要*, **8**, 171-182.
- Kuijjer, R.G., Ybema, J.F., Buunk, B.P., DeJong, G.M., Thijs-Boer, F., & Sanderman, R. (2000). Active engagement, protective buffering, and overprotection: Three ways of giving support by intimate partners of patients with cancer. *Journal of Social and Clinical Psychology*, **19**, 256-275.
- Langer, S.L., Brown, J.D., & Syrjala, K.L. (2009). Intrapersonal and interpersonal consequences of protective buffering among cancer patients and caregivers. *Cancer*, **115**, 4311-4325.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1991). *ストレスの心理学：認知的評価と対処の研究* (本明 寛・春木 豊・織田正美, 監訳). 東京：実務教育出版. (Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.)
- Marchand, J.F., & Hock, E. (2000). Avoidance and attacking conflict-resolution strategies among married couples: Relations to depressive symptoms and marital satisfaction. *Family Relations*, **49**, 201-206.
- 森田美登里. (2008). 回避型コーピングの用いられ方がストレス低減に及ぼす影響. *健康心理学研究*, **21**(1), 21-30.
- O'Brien, T.B., & DeLongis, A. (1996). The interactional context of problem-, emotion-, and relationship-focused coping: The role of the big five personality factors. *Journal of Personality*, **64**, 775-813.
- O'Brien, T.B., & DeLongis, A. (1997). Coping with chronic stress: An interpersonal perspective. In B.H. Gottlieb (Ed.), *Coping with chronic stress* (pp.161-190). New York: Plenum Publishing Corporation.
- O'Brien, T.B., DeLongis, A., Pomaki, G., Puterman, E., & Zwicker, A. (2009). Couples coping with stress: The role of empathic responding. *European Psychologist*, **14**, 18-28.
- 小野寺敦子. (2005). 親になることにともなう夫婦関係の変化. *発達心理学研究*, **16**, 15-25.
- Schumm, W.R., Paff-Bergen, L.A., Hatch, R.C., Obiorah, F.C., Copeland, J.M., Meens, L.D., & Bugaighis, M. A. (1986). Concurrent and discriminant validity of the Kansas Marital Satisfaction Scale. *Journal of Marriage and the Family*, **48**, 381-387.
- 東海林麗香. (2009). 持続的関係における葛藤への意味づけの変化：新婚夫婦における反復的な夫婦間葛藤に焦点を当てて. *発達心理学研究*, **20**, 299-310.
- 菅原ますみ・詫摩紀子. (1997). 夫婦間の親密性の評価：自記入式夫婦関係尺度について. *精神科診断学*, **8**, 155-166.
- Suls, J., Green, P., Rose, G., Lounsbury, P., & Gordon, E. (1997). Hiding worries from one's spouse: Associations between coping via protective buffering and distress in male post-myocardial infarction patients and their wives. *Journal of Behavioral Medicine*, **20**, 333-349.
- 鈴木淳子. (2005). *調査的面接の技法* (第2版). 京都：ナカニシヤ出版.
- Trost, S. E. (2005). Protective buffering among couples coping with heart disease: Behavior, intentions, and psychological distress (Doctoral dissertation, University of Arizona, 2005). *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, **65**(9-B), 4855.
- 柳井晴夫・柏木繁男・国生理枝子. (1987). プロマックス回転法による新性格検査の作成について (I). *心理学研究*, **58**, 158-165.

付記

1. 本研究は、2010年度特定研究論文として東北大学大学院教育学研究科に提出されたものに加筆修正を加えたものである。なお、本研究の一部は、日本心理学会第75回大会(2011年)、The Second Asian Conference on Psychology & the Behavioral Sciences(2012年)にて発表された。

2. 尺度の使用に関してご許可を頂いた東洋大学加藤司准教授、Dr. Roline Kuijjer, Dr. David Suls, Dr. Sarah Trostに感謝いたします。また、本稿へアドバイスをいただきました、東北大学大学院教育学研究科 安保英勇准教授、神谷哲司准教授、新潟青陵大学大学院横谷謙次

助教にお礼申し上げます。

3. Langer et al. (2009) の6項目の使用, 及び翻訳に関しては, Copyright Clearance Center より許可を受けている (#10795353)。また, Kuijer et al. (2000) の5

項目に関しては, Guilford Press から許可を受けている (Copyright Guilford Press. Reprinted with permission of the Guilford Press)

Kurosawa, Tai (Graduate School of Education, Tohoku University, Japan Society the for Promotion of Science) & Kato, Michiyo (Graduate School of Education, Tohoku University). *Development of a Scale of Relationship-Focused Coping for Marital Couple Stress*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2013, Vol.24, No.1, 66-76.

Successful coping involves maintenance of relationships during time of stress, through a process called relationship-focused coping. This article reports the development of a Scale of Relationship-Focused coping, and an examination of its validity and test-retest reliability. Participants were 117 Japanese parents, contacted through two kindergartens, who were engaged in child rearing. Factor analysis confirmed three aspects associated with maintaining relationships: “escape-avoidance,” “active engagement,” and “protective buffering.” Frequency of escape-avoidance was negatively related to marital satisfaction. Frequency of active engagement was positively related to empathy, marital satisfaction, and well-being, but was negatively related to age. In addition, these three aspects of relationship-focused coping discriminated healthy vs. at-risk groups of parents. The scale showed test-retest reliability. These findings suggest the effectiveness of active engagement and the ineffectiveness of escape-avoidance for Japanese couples.

【Keywords】 Relationship-focused coping, Marital satisfaction, Well-being, Empathy

2011. 8. 25 受稿, 2012. 5. 24 受理

児童期における情動を表す比喩の印象的伝達機能の理解の発達

倉屋 香里

(京都大学大学院教育学研究科)

本研究では、児童期の子どもがいつ、どのように情動を表す比喩の持つ印象的伝達機能を理解するかについて検討した。調査1では大学生に質問紙調査を行い、大学生が情動を表す比喩の印象的伝達機能を理解していることを確認した。調査2では、小学校2, 4, 6年生の児童265名を対象に質問紙調査を行い、比喩機能理解力の発達の変化および、比喩機能理解力と語感理解力との関連を検討した。物語の主人公が喜び・悲しみ・怒りのいずれかの情動を他者に伝える際に用いる言葉として、適切な比喩文・情動語を用いた字義通り文・不適切な比喩文の3種類の文を提示し、主人公の言葉に最もあてはまると思うものを1つ選択するという方法を用いた。参加児は、主人公が自分の気持ちを「より相手の心に残るようにわかりやすく伝えようとしている」という条件文のある伝達条件明示群と、条件文のない非明示群に分けられた。その結果、群間で適切な比喩文の選択率に差はなく、どちらの群でも2年生よりも4年生、6年生の方が比喩文を選択する人数が多かった。さらに、語感理解力の高い子どもほど伝達意図が明示されていなくても適切な比喩文を選択する傾向が見られた。これらの結果より、小学校4年生ごろから情動を他者に伝える際に比喩文を用いることが選択肢として加わり、比喩機能理解力が語感理解力のような、コミュニケーションにおける言葉の選択にかかわる能力と関連している可能性が示唆された。

【キーワード】 比喩機能の理解, 児童期, 情動, 印象的伝達

問 題

情動を表す言葉には多くの比喩表現がある(楠見・米田, 2007)。たとえば「はらわたが煮えくり返る」という慣用的な比喩表現の「煮える」という言葉は、本来は水や食物が十分に熱されたことを意味する言語表現が「怒り」という情動を表すために用いられている。こうした比喩表現は、Lakoff & Johnson (1980) の提唱した、“Happy is up; Sad is down”, “Anger is heat” といったような身体的・生理的な経験に依拠した概念メタファーに基づく比喩表現である。情動を表す比喩には、概念メタファーに基づくものが多くあり、それらは文化によって普遍的であり、多くの先行研究で一貫した概念間の写像が見られることがわかっている(e.g., 楠見, 1993; Kovecses, 2005)。

情動を表す比喩を扱った先行研究からは、自己の情動を伝える際に比喩の使用が多くなることや、自己の情動を十分に伝える際に比喩が有効であることが示唆されている。Fainsilber & Ortony (1987) は、大学生に喜びや悲しみといった情動を強く感じた場面と弱く感じた場面を1つずつ想起させ、そのときの情動状態と、そのときにとった行動を記述させ、どの状況の記述に比喩の使用が多くなるのかを検討した。その結果、行動よりも情動状態の記述において比喩の使用が多く、特に激しい情動

のときに新奇な比喩の出現数が多いことが示唆された。また、鎌田(2008)は、大学生に悲しみ・喜びが生じる場面を想像させ、その感情を表現するのに比喩を用いる前と後で、想像した感情にどのような変化が生じるかを検討した。その結果から、比喩を用いることによって自分の想像した感情も強まり、他者にも気持ちを十分に伝えることができたと感じることが示唆された。本研究では、このような情動を表す比喩の持つ、「より印象的に、明確に相手に気持ちを伝える」という機能を印象的伝達機能と呼ぶ。

発達心理学の領域における比喩研究では、「子どもはいつごろからどのような比喩ならば理解できるのか」に焦点が当てられており(e.g., Winner, Rosenstiel, & Gardner, 1976; Vosniadou, Ortony, Reynolds, & Wilson, 1984; Vosniadou & Ortony, 1986)、子どもがコミュニケーションにおける比喩の機能をどのように認識しているのかはほとんど研究されていない。岩田(1990)は、「比喩表現は発達とともに社会的、対人的な文脈のなかで重要な役割を帯びてくる」と指摘している。また、比喩が他者への印象づけ、説得、反抗などの社会的な機能として働くとも指摘しており、子どもがそのような比喩の機能についていつごろから理解するようになるのかを検討することは、子どもの発達をとらえる1つの視点として役立つと考えられる。野澤・渋谷(2007)は、人がある

概念を比喩表現によって伝えようとする動機の一つに、より効果的に発語内行為や発話媒介行為を遂行し、聞き手に特定の心的変化や行動変化を引き起こさせようとするというコミュニケーションの動機を挙げている。相手により印象的に、わかりやすく自己の情動を伝えるための比喩を用いたコミュニケーションは、相手の共感や援助を引き起こし、受け手に心理的・行動的な変化をもたらす機能を持つと考えられる。情動を言語化することによって自己の情動状態に気づくことが可能となり、また衝動性をコントロールすることができるようになる (Greenberg & Kusche, 1993) ため、自己の情動をうまく言語化できないことは、社会的な不適応につながりやすい。比喩の機能を理解し、自己の情動を表現する手段として用いたり、比喩を用いた発話にこめられた意図を察したりできることは、社会的不適応を予防するための大切なコミュニケーション能力の一つである。こうした観点からも、児童期の子どもの比喩機能の理解の実態を探ることは重要だと考えられる。

本研究では調査1で大人が情動を表す比喩の印象的伝達機能を認識しているかどうかを確かめたのち、調査2で児童期の子どもがその理解をどの発達段階で深めているのかを、質問紙を用いて検討する。大人の比喩機能の理解を調べた研究では、さまざまな種類の比喩的表現をどのような目的で用いるかを、直接記述してもらい検討している (Roberts & Kreuz, 1994)。今回はそうした直接的な認識ではなく、提示した会話場面の中で、発話者の伝達意図の有無を明示するか否かによって、情動を表現する際に用いる言葉が変化するかどうかに着目し、コミュニケーション場面での使用を考慮に入れた比喩機能の理解を検討する。

子どもの比喩理解の研究では、当初、10歳ごろにならないと比喩を理解する能力は十分に発達しないとされていた (e.g. Winner et al., 1976)。しかしながら、課題要求を軽減した研究の結果、知覚的な類似性に基づく比喩は就学前の幼児にも理解可能であることが示された (Vosniadou et al., 1984; Vosniadou & Ortony, 1986)。また、ごっこ遊びのような他者とのやりとりのある状況では、幼児でも「お母さんは太陽のようだ」といった人格特性を表す抽象的な比喩を理解できることが示されている (宮里・丸野, 2008; 宮里・丸野・堀, 2010)。さらに、Waggoner & Palermo (1989) や、Waggoner, Palermo, & Kirsh (1997)、松尾 (1997) のように、幼児が喜び、悲しみ、怒りなどの情動を表現した比喩を理解できる可能性を示唆した研究も見られる。とはいえ、幼児期の比喩理解は状況に依存し、言葉の脱文脈的、自律的な使い方は、小学校に入って正式に読み書きを学習するようになる児童期に発達していく。したがって、比喩機能の理解は比喩そのものの理解よりも遅く、児童期以降に発達

していくと考えられる。

この他にも、児童期以降に比喩機能の理解が発達すると考えられる理由がいくつかある。たとえば、児童期になると、書き言葉の習得に伴い作文などをする機会が増え、読書量や語彙も増加するため、記述による比喩表現の使用が増加してくる。また、特に小学3年生から4年生において論理的、抽象的な言葉の使用が増え、比喩の直観的な理解から分析的な理解へと進んでいくことから、情動のような抽象的な内的経験を比喩的に認知するようになると思われている (岩田, 1990)。さらに、比喩機能の理解は比喩表現そのものの理解よりも複雑なプロセスを経て理解されるものであり、幼児には困難と思われる。たとえば、情動を表す比喩の機能を理解するためには、まず発話者の情動状態を推測し、発話者の言葉が字義通りの意味ではないことを理解しなければならない。そして、なぜそのような発話をしたのかという発話者の意図を推測しなければならない。Grice (1957) によると、話し手は、話し手がある事柄を伝達する意図を持っているということを聞き手に認知させることができはじめてその事柄を伝達することができるという。すなわち、意図の理解なくして発話を正確に理解することはできないのである。子どもの比喩理解を話し手の意図の推測の観点から考察している西谷 (1995) は、比喩のような、話し手がその発話を字義通りに受け取ってほしいとは思っていない発話の意図を子どもが理解できるようになるのは、6歳以降の児童期であると指摘している。以上のような理由から、比喩のような字義通りでない言葉を用いる際の発話者の意図およびその機能の理解は、児童期を中心に発達していくのではないかと考えられる。

また本研究では、比喩機能の理解の発達に関わる指標として、語感の理解を取り上げる。語感とは、言葉の与える感じ、言葉が持っているニュアンス・ひびき (広辞苑) と定義されているが、その意味は非常に多義的である。本研究で扱う語感とは、特に、言葉の持つ意味合いのことである。また、本研究において語感を理解しているということは、「ある言葉の語尾や修飾語が変化することによって、その言葉の意味合いの強さが変わりうると理解していること」と定義する。この語感理解能力は、用いる言葉によって相手に与える印象が異なると理解しているということにもつながり、言葉の自律的な選択、使用の基盤となる能力であると考えられる。中村 (2011) は「語感はその語が相手にどういった感触・印象・雰囲気を与えるかといった心理的な情報にかかわる」表現だと述べており、伝えたいことを正確に伝えるためには、その語の持つ語感も考慮して、文脈に応じた言葉を選択する必要がある。比喩機能を理解できることは、語感を理解できることと同様に、場面や状況にあった表現の選択が可能となることと関連していると考えられる。本研究

では、同じ文脈において、異なる語感を持つ複数の言葉を、その意味合いの強い順に並べ替えるという課題を設定し、語感の理解力を測定する。語感の理解力は、コミュニケーションにおいて他者との間に生じる齟齬を減らすことにつながり、他者とのやりとりを円滑にするために重要な能力である。そして同時に、語感の理解力は、比喩表現のように文脈に依存した言葉の意味合いの理解と、そのコミュニケーション上の機能の理解とも関連していると考えられる。このような理由から、本研究では比喩機能の理解の発達にかかわる指標として語感を取り上げ、語感の理解を測定する課題を作成し、両者の関連を検討する。

調査 1

調査1では、大学生を対象に質問紙調査を行い、コミュニケーション場面における情動を表す比喩の印象的伝達機能の理解について検討することを目的とした。具体的には、発話者が自己の情動を「より相手の心に残るようにわかりやすく伝えたいと思っている」という伝達意図が明示されている文章を提示する伝達条件明示群(以下、明示群)と、伝達意図が明示されていない文章を提示する伝達条件非明示群(以下、非明示群)の2群に調査対象者を分け、発話文に対する適切性の評定値を群間で比較するという方法を用いた。我々が自己の情動を表す際に、一般的に用いられる言葉は「嬉しい」や「悲しい」といった直接情動を表した言葉である。しかしながら、比喩に印象的伝達機能があることが認識されていれば、より相手の心に残るように強く伝えたいと思っている場合には、情動語ではなく比喩を用いると考えられる。したがって、相手にどのように伝えたいかという意図が明示されている場合と、明示されていない場合とで、適切な比喩文と字義通り文(直接情動語を用いた文)の評定点が異なれば、その違いは比喩の印象的伝達機能の認識に伴い生じたものであると考えられる。すなわち、大人が情動を表す比喩の印象的伝達機能を理解していれば、明示群では、字義通り文よりも比喩文をより適切だと判断し、非明示群では比喩文よりも字義通り文をより適切だと判断するであろう。

方法

調査対象者 京都市内の大学生200名に実施し、回答に不備のあった6名を除いた194名(男性61名、女性133名、平均年齢19.0歳)で、明示群では99名、非明示群では95名が分析対象となった。

材料と手続き A4判の質問紙を用いて、主人公が喜び・悲しみ・怒りのいずれかの情動を抱き、自己の情動を親しい他者に伝えようとするという短いストーリーを文章で提示した。ストーリーは、各情動につき2つずつ、計6種類作成した。たとえば、「難しい試験に合格する(喜

び)」、「楽しみにしていた旅行が中止になる(悲しみ)」、「貸していた本を友人に汚される(怒り)」といった内容であり、主人公がどのような情動を抱いたかが明確にわかるように作成した。どのストーリーにおいても、最後の文は主人公が自己の情動を伝えようとしている文となっており、どのような言葉を用いて伝えたかは空欄にして抜き出してあった。その後、明示群には、「○○(主人公の名前)さんが自分の気持ちを、より相手の心に残るようにわかりやすく伝えようとしていたとしたら、どのような言葉を用いたと思いますか。」という教示を提示し、その後続く3つの文について、ストーリー中の空欄にどの程度当てはまると思うかを、5段階で評定するように求めた。非明示群には上記のような教示をせず、「以下に提示する3つの文が、文章中の空欄にどの程度当てはまると思うか、1~5から選び、1つに○をつけてください。」という教示を行った。

参加者が各ストーリーで評定した文は、字義通り文、適切な比喩文、不適切な比喩文の3種類の文であった。字義通り文とは、「比喩表現ではなく、情動を『嬉しい』などの情動語を用いてそのまま表した文で、文字通りの解釈が可能で文」である。一方比喩文とは「情動語が使われておらず、文字通りの解釈をすると意味が通じない文」のことである。材料として用いた比喩文は、Lakoff & Johnson (1980)によって提唱されている概念メタファーに基づく比喩表現とオノマトペ(擬音語・擬態語)を組み合わせたもの、ならびに松尾(1997)で幼児にも理解が可能であることが示唆された比喩文を参考に作成した。適切な比喩文は、大学生を対象とした予備調査¹⁾で、その情動を表す文としての適切性・わかりやすさがともに高く評定されたものであり、不適切な比喩文は、適切性・わかりやすさがともに低く評定されたものであった。調査1で用いた材料文は、Table 1に示した。

結果

得点化 適切な比喩文、字義通り文、不適切な比喩文の各評定点の合計を算出し、それぞれ適切な比喩文評定点、字義通り文評定点、不適切な比喩文評定点とした。評定点の範囲は6点~30点であった。

伝達意図明示の有無による各文の評定点の違いの検討
各文の評定点の合計の平均値および標準偏差はTable 2に示した。3つの文の種類に対する得点を従属変数と

1) 大学生を対象とした予備調査で、例えば「欲しかったものを友達がプレゼントしてくれたときの自分の感情を、他者により強調して明確に伝える言葉として、次の言葉がどのくらい適切だと思うか、および、どのくらいわかりやすいと思うか」と尋ね、各情動につき12個の比喩文の適切さおよびわかりやすさを1-5の5段階で評定させた。その結果、各情動を表す比喩文の中で、適切さおよびわかりやすさの評定値がともに高かった上位2つの文を適切な比喩文とし、どちらの評定値も低かった下位2つの文を不適切な比喩文とした。

Table 1 調査で用いた3種類の文

	適切な比喩文	不適切な比喩文	字義通り文 ^{a)}
喜び	思わず飛び上がるような気持ち うきうきしてははずむような気持ち	ざわざわと騒ぐような気持ち きらきら照りつける太陽のような気持ち	嬉しい気持ち
悲しみ	がっかりして沈むような気持ち 目の前が真っ暗になるような気持ち	がくがくと震えるような気持ち ころころ転がるボールのような気持ち	悲しい気持ち
怒り	かっかして爆発しそうな気持ち 噴火しそうな火山みたいな気持ち	燃え尽きたような気持ち 熱いお湯のような気持ち	怒った気持ち

^{a)} 字義通り文は各情動につき一種類だけ用意した。

Table 2 各文の評定点の合計の平均値と標準偏差

文の種類	明示群	非明示群	全体
適切な比喩文	25.71 (3.26)	23.21 (4.32)	24.48 (4.00)
字義通り文	22.59 (4.58)	25.34 (4.00)	23.93 (4.51)
不適切な比喩文	9.76 (4.16)	9.38 (3.10)	9.57 (3.67)

注. () 内は標準偏差。

して、群(2)×性別(2)×文の種類(3)の3要因分散分析を行ったところ、文の種類×群の交互作用が有意であった($F(2, 380)=21.37, p<.01$)。単純主効果の検定を行うと、明示群では適切な比喩文の評定値が字義通り文の評定値よりも有意に高く($F(1, 192)=20.79, p<.01$)、非明示群では字義通り文の評定点の適切な比喩文の評定点よりも有意に高かった($F(1, 192)=19.70, p<.01$)。群間で不適切な比喩文の評定点に有意な差は見られなかった。また、文の種類の主効果も有意であり($F(2, 380)=781.32, p<.01$)、適切な比喩文と字義通り文の評定点どちらも不適切な比喩文の評定点よりも有意に高かった。文の種類×情動×性別、文の種類×性別および性別×群の交互作用は見られず、群および性別の主効果も有意でなかった。

考察

伝達意図明示の有無による各文の評定点の違い 明示群では適切な比喩文評定点の方が字義通り文評定点よりも有意に高く、反対に非明示群では字義通り文評定点の方が適切な比喩文評定点よりも有意に高かった。このことから、大人は、情動語を直接用いた字義通り文よりも、情動語を用いない比喩表現のほうが、より相手に印象的に自己の情動を伝えることができると認知していることが確認された。この結果は、大人はさまざまな比喩表現の機能をメタ認知していることを示した Roberts & Kreuz (1994) と一致する。また、不適切な比喩文の評定値は、適切な比喩文および字義通り文の評定値のどちらよりも有意に低く、群間で差は見られなかった。こ

れは、材料文を選定する予備調査において、その情動を表すのに不適切と判断された比喩文は、やはりストーリーという文脈があっても、主人公の言葉としてあてはまらないと判断されたためと考えられる。

調査2

調査1では、情動を表す比喩表現には印象的伝達機能があり、大人はその機能を理解し、情動語をそのまま用いるよりも比喩表現を用いたほうが、話し手は自己の情動をより相手の心に残るようにわかりやすく伝えることができると認識していることが示唆された。調査2では、児童を対象として質問紙調査を実施し、大人で示された比喩機能理解の傾向が児童期のどの時期に発達していくのかを検討すること、さらに、比喩機能の理解と語感の理解力との関連について検討することを目的とした。小学3年生から4年生にかけて比喩の直観的な理解から分析的な理解へと進んでいくという岩田(1990)の指摘を踏まえ、言葉の自律的な使用や抽象概念の理解が発達する9歳から10歳ごろにかけて、比喩機能の理解も発達するのではないかと考え、小学校2・4・6年の3学年を調査対象とした。

仮説1 2年生では比喩機能の理解が不十分であり、どちらの群でも比喩文よりも字義通り文を選択する子どもが多い。

仮説2 学年が上がるにつれて比喩機能の理解が高まり、明示群では字義通り文よりも適切な比喩文を選択し、非明示群では比喩文よりも字義通り文を選択するとい

た群差が見られるようになる。

仮説 語感理解得点は学年が上がるにつれて高くなる。

仮説 学年によらず、語感理解得点の高い子どもほど比喩機能の理解力も高くなり、語感理解得点の低い子どもよりも適切な比喩文を選択する。

方法

調査対象者 京都市内の小学校に在籍する2年生98名、4年生87名、6年生100名であった。各クラスの半分には明示群用の質問紙を、残りの半分には非明示群用の質問紙をランダムに配布し、各学年を半数ずつ2群に分けた。表情図と情動語のマッチング課題はすべての児童が正解したが、回答に不備があった、あるいは情動推測質問において怒りと悲しみの混同が見られた児童を分析から除外した(2年生7名、4年生9名、6年生4名)。最終的な分析対象者は2年生91名(男児36名、女児55名、平均年齢=7:11)、4年生78名(男児30名、女児48名、平均年齢=10:0)、6年生96名(男児48名、女児48名、平均年齢=12:0)となった。各群の人数は、明示群130名(2年生42名、4年生37名、6年生51名)、非明示群135名(2年生49名、4年生41名、6年生45名)であった。

材料 2年生用と4・6年生用の2種類の質問紙をA4判の小冊子にして用意した。2年生用では1年生で習った漢字のみ、4・6年生用では3年生までに習った漢字のみを用い、未習漢字が含まれるが、平がなにするとうわがりにくい言葉にはルビを振った。書式以外の内容には、2種類で違いはなく、どちらも以下の2つの課題から構成されていた。

比喩機能理解課題 まず、主人公が、喜び・悲しみ・怒りのいずれかの情動を抱くストーリーを提示し、主人公が抱いた情動を、喜び・悲しみ・怒りを表す3つの表情図の中から選択させた(情動推測質問)。ストーリーは、調査1で用いたものを小学生用に改変し、各情動について、主人公の性別が異なる2種類の物語を用意し、全部で6種類であった。主人公を小学生にする、場面を小学校にする、文章の表現を易しくするといった変更を加えたが、調査1で用いたものと同様に主人公の抱いた情動が明確にわかる内容であり、「テストで100点をとる(喜び)」、「雨で遊園地に行けなくなる(悲しみ)」、「貸した本を汚される(怒り)」といった内容であった。たとえば、喜びのストーリーでは、「先週、たかしくんのクラスでは算数のテストがありました。たかしくんは算数が苦手ですが、がんばって勉強しました。今日はテストが返ってくる日です。たかしくんがどきどきしながらテストを受けると、点数は100点でした。たかしくんは『やったー! 100点だ!』と思いました。」といった文章を提示した。つぎに、調査1と同様に、明示群には主人公は

「より強く相手の心に残るように」自分の気持ちを伝えようとしているという伝達意図を明示し、非明示群には伝達意図を明示せず、単に気持ちを伝えようとしているということのみを記した。その後、主人公が自己の情動を伝えようとしており、かつどのように情動を伝えたかを空欄にしてある文を提示し、空欄に当てはまると思う文を、適切な比喩文・字義通り文・不適切な比喩文の3つから選択させた(発話推測質問)。3つの選択肢はストーリーごとにランダムに並べてあった。最後に、もし自分が主人公であったら、どのように気持ちを伝えるかを自由に記述させた(自己産出質問)。自己産出質問は、時間の都合上4年生、6年生のみに実施し、強制的ではなく、「できるだけいいから、思いついたら書いてね」と教示した。また、ストーリーの提示前に、情動推測質問に用いた表情図と情動語のマッチング課題を行った。

語感理解課題 語感理解課題では、言葉を意味合いの強い順に並べ替えさせ、語感の違いによる意味の強さの順序性を問うた。具体的には、2文で構成される短いエピソードを文章で提示し、そのエピソードに関連する3つの文を指示に従って並べ替える課題であった。たとえば、ピーマンが嫌いな男の子が、ピーマンを残して父親に叱られるというエピソードを提示した後、「男の子が強く叱られていると思う順番に次の3つの言葉を並べ替えてください」と教示し、「好き嫌いをしてはいけない／好き嫌いをするのはよくない／好き嫌いをしないほうがよい」の3つの文を並べ替えさせた。課題は、事前に行った大学生を対象とした予備調査で、回答が80%以上一致していた6題(禁止・確信・頻度・断定・希望・命令)を用い、内容や表現は小学生用に適宜変更した。詳細はTable 3に示した。

手続き 調査は、国語の授業の時間に、言葉の使い方のアンケートという形で調査者がクラスに入り、アンケートは学校の成績には関係しないこと等を説明したのちに、全員が同時に進むように実施した。2年生ではすべての文を、4年生、6年生では必要と思われる部分だけを調査者が読み上げ、適宜質問を受け付けながら進めた。所要時間は、2年生で40~45分、4年生、6年生では25~30分程度であった。

結果

得点化 比喩機能理解課題に関しては、適切な比喩文を選択した場合に1点を与え、その他を選択している場合には0点とした(比喩選択得点:0点~6点)。語感理解課題に関しては、「頻度」の語感問題に含まれていた「しばしば」という単語がわからない児童が高学年でも多数いたため、この問題はすべての児童の得点から除外した。提示文を正答順に並べ替えている場合は2点、最初だけまたは最後だけ正答している場合は1点、その他の順番に並べ替えている場合は0点とした(語感理解得点:0

Table 3 語感理解課題の設問項目

課題	設問項目
禁止	好き嫌いをしてはいけない／好き嫌いをするのはよくない／好き嫌いをしないほうがよい
確信	このやり方でやれば、まず間違いない／ほぼ間違いない／多分間違いない
頻度	授業中いつもおしゃべりをする／しばしばおしゃべりをする／ときどきおしゃべりをする
断定	日本は勝つに違いない／日本は勝つはずだ／日本は勝つだろう
希望	スケートをしたくてしょうがない／スケートをしたい／スケートをしてみたい
命令	歯磨きをしなければならない／歯磨きをするべきだ／歯磨きをしたほうがよい

注. 各項目は、左から語感の強い順に並べており、これが語感理解課題の正答順序となっている。

Table 4 各学年における比喩選択得点と語感理解得点の平均値

学年	比喩選択得点 (6点満点)			語感理解得点 (10点満点)		
	明示群	非明示群	全体	明示群	非明示群	全体
2年	0.98 (1.29)	1.08 (1.53)	1.03 (1.42)	7.12 (1.23)	6.90 (2.07)	7.00 (1.75)
4年	2.35 (1.55)	2.78 (1.61)	2.58 (1.58)	7.41 (1.70)	8.34 (1.12)	7.91 (1.50)
6年	2.45 (2.01)	2.51 (2.00)	2.48 (2.00)	8.02 (1.63)	8.18 (1.25)	8.09 (1.47)

注. () 内は標準偏差。

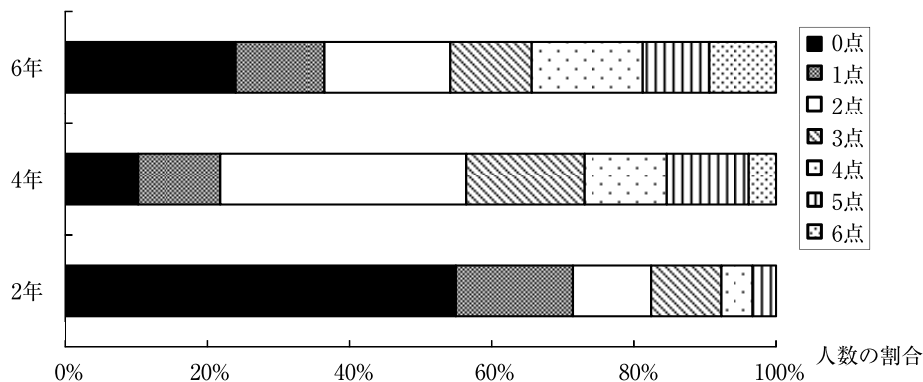


Figure 1 各学年における比喩選択得点の分布

点～10点)。各学年の比喩選択得点と語感理解得点の平均値および標準偏差は Table 4 に示した。

比喩選択得点の学年差の検討 比喩選択得点を従属変数として、学年 (3) × 群 (2) の 2 要因分散分析を行ったところ、学年の主効果が有意であった ($F(2, 258) = 22.70, p < .05$)。Tukey による多重比較の結果、2 年生よりも 4 年生、6 年生のほうが得点が高く、4 年生と 6 年生との間に差は見られなかった。また、群の主効果および学年 × 群の交互作用はともに非有意であった。Figure 1 の比喩選択得点の学年別の分布からわかるように、2 年生では 0 点の児童が半数以上いたが、4 年生、6 年生では比喩文もその他の文も選択している 1 点から 5 点の児童が大半であった。そこで、群をこみにして、比

喩選択得点の割合の学年差を、0 点、1～5 点、6 点の 3 つに分けて検討した。 χ^2 検定の結果、比喩選択得点の割合の学年差が有意であった ($\chi^2(4) = 45.19, p < .001$)。残差分析の結果、2 年生の 0 点の児童の割合 (52.7%) が、4 年生 (11.5%) と 6 年生 (24.0%) の 0 点の児童の割合よりも有意に高く ($ps < .001$)、2 年生の 1～5 点の児童の割合 (47.3%) が、4 年生 (84.6%) と 6 年生 (65.6%) の 1～5 点の児童の割合よりも有意に低かった ($ps < .001$)。また、6 年生の 6 点の児童の割合 (10.4%) は、2 年生 (0%) と 4 年生 (3.8%) の 6 点の児童の割合よりも有意に高かった ($ps < .001$)。

語感理解得点の学年差の検討 語感理解得点を従属変数として、1 要因 (学年) の分散分析を行ったとこ

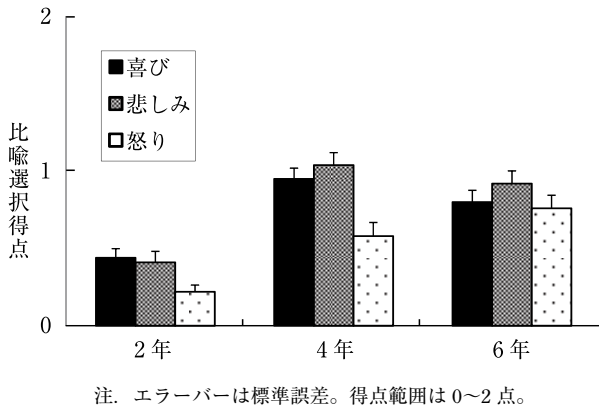


Figure 2 各学年・各情動の比喩選択得点の平均値

ろ、学年の主効果が有意であった ($F(2, 262) = 12.37, p < .01$)。Tukeyによる多重比較の結果、2年生よりも4年生、6年生のほうが得点が高く、4年生と6年生との間に差は見られなかった。

比喩選択得点と語感理解得点との関連 上記のとおり、比喩選択得点と語感理解得点の双方に、2年生よりも4年生、6年生のほうが得点が高いという学年差が見られた。そこで、群間で語感理解得点の平均点に有意な差が見られなかったことを確認したうえで、群ごとに学年を共変量とした偏相関分析を行った。明示群では、有意な相関は見られなかった ($r = .01, n.s.$) が、非明示群では語感理解得点の高い子どもほど比喩選択得点も高くなるという、弱い正の相関が見られた ($r = .20, p < .05$)。

情動による比喩選択得点の違いの検討 情動別の比喩選択得点の平均値と標準誤差は Figure 2 に示した。明示群と非明示群との間で比喩選択得点に差が見られなかったため、群をこみにして情動を参加者内要因として情動×学年の2要因分散分析を行ったところ、情動の主効果、学年の主効果、情動×学年の交互作用が有意であった (それぞれ $F(2, 524) = 21.46, p < .05; F(2, 262) = 21.73, p < .05; F(4, 524) = 3.60, p < .05$)。単純主効果の検定を行ったところ、2年生と4年生で情動の種類の種類単主効果が有意であり (2年: $F(2, 180) = 8.81, p < .05, 4年: F(2, 154) = 15.00, p < .05$)、2年生、4年生ともに喜びと怒り、悲しみと怒りとの得点の間に有意な差が見られた。

考察

児童期における比喩機能の理解の発達 比喩選択得点について、2年生よりも4年生、6年生のほうが得点が高いという学年差が見られ、仮説1は支持された。この結果は、4年生ごろから自分の気持ちを他者に伝える際に比喩を用いることが選択肢に加わることを示唆するものであり、言葉の自律的な使用が9歳から10歳ごろに高まるという従来の知見と一致している。しかしながら、

2年生だけではなく、4年生と6年生でも明示群と非明示群とで比喩選択得点の差が見られず、学年が上がるにつれて群間での比喩選択得点の差が大きくなるという仮説2は支持されなかった。すなわち、調査1で大人に見られたような比喩機能の理解を児童期の子どもに認めることはできなかった。この結果は、子どもの情動の表現方法は伝達意図の有無によっては変化しないという可能性を示唆するものであるが、その他にも、群間で比喩選択得点に違いが見られなかった理由として、次のような要因が影響していると考えられる。第一に、質問紙上での教示だけでは、教示がうまく伝えられなかったのではないかという方法上の問題である。本研究では明示群に対して、「相手の心に残るように、わかりやすく伝えたい」という教示文を提示したが、「心に残る」や「わかりやすく」の基準が各児によって異なり、「比喩文よりも情動語を直接用いた字義通り文のほうが心に残る、わかりやすい」と判断した子どもが少なからずいたことも考えられる。今後は情動を表す比喩の持つ機能をより明確に捉えられる教示文にするなどの工夫が必要である。第二に、会話での比喩使用経験が少ないためにイメージがわからず、比喩文を敬遠した可能性が挙げられる。特に質問紙形式でテストのように解答を求める課題であったため、比喩を選択することにためらいを感じた児童がいたことも考えられる。第三に、比喩や字義通り文よりも、もっとオリジナルな他の言葉で伝えたいと思っていたという可能性もある。子どもには仲間の間だけで通じる言葉などの独自の言語世界があり、今回用いた選択肢以上に、気持ちをわかりやすく伝えられると思うような言葉を持っていたとも考えられる。自由記述だけでは拾いきれなかった、実際に子どもがコミュニケーションで用いている言葉についても、今後さらに検討する必要がある。

また、2年生においては全く比喩文を選択しない児童が半数以上であったが、4年生、6年生においては比喩文も字義通り文も選択する児童が多いという結果が得られた。本課題においては、必ずしも適切な比喩文を選択することが正解ではなく、実際には字義通り文を用いても適切な比喩文を用いても、ストーリーは成り立ちうる。このような課題構造にあつて、字義通り文でも意味が通じるところを、あえて比喩文を用いると回答する児童が低学年でも存在し、4年生、6年生ではその割合が増えるということは非常に興味深い点である。比喩選択得点が1~5点の児童は、比喩文を用いるか、字義通り文を用いるかを、それぞれの場面に応じて自律的に選択していたと考えられる。その判断基準は、たとえば、各ストーリーで主人公の抱いている情動の強さや、主人公への共感の度合いといった、参加児の認識に個人差のある要因であったと考えられる。本結果から、4年生以降の児童

は、そうしたさまざまな要因を考慮に入れて、その場面に最適だと思う言葉を選択するといった、文脈に応じた言葉の選択が可能となっていることがうかがえる。

比喩機能の理解と語感理解との関連 明示群、非明示群ともに、2年生よりも4年生、6年生のほうがより高い語感理解を示しており、仮説3は支持された。また、学年を統制した比喩選択得点と語感理解得点の偏相関では、非明示群においてのみ、弱い相関ではあるものの、比喩選択得点の高い子どもほど語感理解得点も高いという正の相関が見られ、仮説4は部分的に支持されたといえる。このことから、語感理解能力の高い子どもは、伝達意図が明示されていない場合でも、情動を他者に伝える際に自発的に比喩文を選択していたことがわかる。また、明示群では相関が見られなかった理由として、伝達意図が明示されたことで語感理解力の低い子どもが比喩文を選択しやすくなった、あるいは語感理解力の高い子どもが「相手の心に残るようにわかりやすく」という文章を読んで、字義通り文のほうが合致すると判断したなどの要因が考えられる。今回行った語感理解課題は、言葉の意味合いの強さの順序性を問い、用いる言葉によって語感の強さが異なると理解しているかどうかを検討する課題であった。このことを考えると、語感理解能力の高さは、情動語を用いた字義通りの文を用いる場合と、比喩文を用いる場合とでは、相手に伝わる情動の強さが異なると認識する力の高さと関連していると考えられる。また、語感理解能力が、言葉の微妙なニュアンスを判断することにかかわっていると考えると、語感理解能力の高い子どもは、条件が明示されていない文からもそのストーリー全体や言葉の使い方から、主人公が情動を表す際の意図をくみ取ったり想像したりすることが可能だったのかもしれない。そのため、情動を他者に伝える際に比喩を用いることが適切だと判断し、比喩文を選択したのではないとも考えられる。さらに、語感理解能力は、読書量や語彙の豊富さなどと関連すると考えられるが、そうした別の要因が子どもの比喩に対する親和性などと関連し、自発的な比喩の選択につながった可能性もある。また、広義の比喩的な表現には、今回扱ったような情動を表す直喩のほかにも、皮肉や婉曲表現といったより字義通りでない理解するのに認知的な負荷の大きい表現も含まれる。語感理解能力は、このような高度なコミュニケーションで用いられる比喩的な表現の機能の理解とも関連していると考えられ、比喩機能の理解と語感理解力との関連については、さらなる検討が必要である。

情動による比喩選択得点の違い 比喩選択得点を情動別に見ると、6年生では情動による比喩選択得点の違いは見られなかったのに対して、2年生と4年生では他の情動に比べて怒りの比喩選択得点が低かった。幼児にお

ける比喩理解の研究では、怒りの比喩の理解は喜びや悲しみの比喩の理解よりも早いことが示唆されている(松尾, 1997)。松尾(1997)で用いられた比喩文が、本研究で用いた比喩文と等質なものとして捉えられるかどうかは判断が難しいが、少なくとも本研究で用いた比喩文が怒りを表すものだという点を年少の児童が理解していなかったとは考えにくい。したがって、年少の児童は怒りの比喩を理解しているものの、自分自身の情動を表すために積極的に使おうとはしないと考えられる。4年生における自由記述では、「もし自分が主人公の立場であつたら、むかついた、うざかったと言う」という回答が多く見られ、別の比喩文を記述した児童はまれであった。喜びや悲しみの自由記述では、情動語を副詞で修飾する回答(e.g., すごくうれしかった)が多く、別の表現は見られなかったことから、児童は他の情動に比べて怒りの情動を表す語彙を多く持っていることがうかがえる。これらのことから、日常生活で怒りを表す語彙がある程度豊富で、かつ定着しているために、あえて比喩を用いようとはしないのではないかと考えられる。ただし、2年生においては自己産出質問を実施していないため、どの程度怒りを表す言葉を獲得しているかは定かではない。今後、2年生を対象に怒りを伝える際に用いる言葉を自由記述させるなどの調査をして、確認をする必要がある。

総合考察

本研究では、情動を表す比喩の印象的伝達機能の理解について、大人と子どもを対象に調査を行い、その発達的变化を検討した。結果を踏まえて、以下の点について考察する。

比喩機能の理解はいつ発達するのか

大人を対象とした調査1では、明示群と非明示群とでは、適切な比喩文に対する評定点と字義通り文に対する評定点に差が見られ、大人は情動を表す比喩が印象的伝達機能を有すると認知していることが示された。一方、児童を対象とした調査2では、比喩文選択得点に群間で差は見られなかった。これは、児童期の子どもの情動を表す比喩の機能の理解が、大人と同様の段階にまでは発達していないことを意味する。しかしながら、比喩選択得点と語感理解得点との関連を考えると、子どもが比喩機能を全く理解していないとは考えにくい。調査2では、比喩機能の理解の発達にかかわる指標として語感理解力を扱い、その結果、非明示群でのみ、語感理解得点の高い子どものほうが比喩選択得点が高いという相関が見られた。非明示群においてこのような相関が見られたことは、語感理解力の高い子どもほど、特に「相手の心に残るようにわかりやすく伝えたい」という意図が明示されていなくても、比喩文を選択する傾向があるという

ことを意味する。このことを考えると、子どもは語感などの他の言語表現の理解の発達に伴い、情動を表す比喩の機能を、まだ明確に意識してはいないが、直感的に理解して比喩を用いている可能性がある。比喩の理解は、発達とともに直感的な理解から、分析的な理解へと進むとされており（岩田, 1990）、比喩機能の理解にもそうした段階があり、このような結果につながった可能性がある。大人では字義通り文の評定点と適切な比喩文との評定点との間に、明確に群間で違いがあったことを考えると、子どもの比喩機能の理解が直感的なものから意識的・分析的なものになるのは児童期よりも後の中学生や高校生の時期であるかもしれない。小学校3年生から中学校3年生までの子どもを対象に行われた比喩の好みの変化の検討では、概念的な比喩に対する好みは年齢とともに緩やかに増加する傾向が示唆されている（岩田・由井, 1983）。情動を表す比喩は概念メタファーに基づくものが多いため、情動を表す比喩の機能も、概念的な比喩に対する好みの発達に伴い、徐々に意識的に理解するようになると考えられる。

比喩表現への好みの変化

調査2では、どちらの群でも比喩文選択得点の学年差が見られ、2年生よりも4年生、6年生のほうが得点が高かった。このことから、自己の情動を他者に伝えようとする際に、2年生では比喩表現を用いるよりも情動語を直接用いた表現を好み、3年生から4年生の間に自己の情動を伝える際に比喩表現を用いることが選択肢に加わっていくと考えられる。調査2の比喩機能理解課題では、適切な比喩文を選んでも字義通り文を選んでも、「間違い」ではない。便宜上「比喩選択得点」という名前をつけているものの、必ずしも適切な比喩文を用いることが正答ではなく、字義通り文を選んでも、ストーリー上は主人公が用いた言葉として自然であり、意味の通じる課題である。しかしながら、Figure 1からもわかるように、2年生においては比喩選択得点が0点の児童が半数以上おり、4年生、6年生ではその割合が減っている。このことから、2年生においては字義通り文と適切な比喩文のどちらを選ぶかでそれほど衝突が起こっておらず、4年生、6年生においてはそうした衝突が起こっていた可能性がある。2年生でそうした衝突が起こらなかった要因として、そもそも2年生では比喩文の理解が不十分であったため、選択を迷う余地がなかったということが考えられる。しかしながら、本研究で用いた比喩文は、幼児期の子どもでもその比喩の表す情動が理解できるものであり、2年生の児童が比喩文を理解できていなかったとは考えにくい。したがって今回の結果は、正式に読み書きを習い始めたばかりの低学年の児童は、比喩表現よりも、より使い慣れた言葉である字義通りの言葉を好んで選択したことによるものと考えられる。また、

想定されていたような学年が上がるにつれての比喩選択得点の上昇が見られず、4年生と6年生での得点に差は見られなかった。岩田・金子（1985）は、小学校4～6年生を対象に、「太郎が自分の大切なものを人に知られないように隠した」といった短い場面説明文の文末に、「太郎は、裏庭に骨を埋めた犬でした」のような引喩文、同様の直喩文、字義通り文などの選択肢を提示し、比喩文への好みを検討したところ、4年生と6年生においては比喩文の好みに差がなく、5年生では比喩文の理解が可能にもかかわらず、4年生、6年生よりも比喩文の選択が減少し、字義通り文の選択が増えるという傾向が見られた。このほかにも、小学校の高学年から中学校のある時期に、一時的に比喩の使用や比喩表現への好みが増えることが知られており（e.g., Silberstein, Gardner, & Phelps, 1982）、そこには、学校教育において論理的な言葉の使用への要請が強くなっていくことが影響しているとされている（岩田, 1990）。これらを考慮すると、本研究においては表面上4年生、6年生には差がなくとも、5年生の段階では比喩に対する認識に何らかの変化が起こっている可能性も考えられ、今後は小学校5年生も含めた調査を行うことで、より詳細な発達の変化を見ることが可能となるだろう。

子どもにとってのコミュニケーションにおける比喩とは何か

本研究の結果から、児童期の子どもは比喩の機能を明確に認識していなくとも、情動語を直接用いた字義通り文でも意味の通じる場面で、あえて情動を表す比喩を選択することが明らかになった。では、子どもにとって比喩を用いることは、コミュニケーションにおいてどのような意味を持つのだろうか。倉八（1999）が、「コミュニケーションとは自己のこころのベクトルを他者や対象に向けて開いてゆくこと」であり、「ことばによって自己を開き、対象世界にかかわる」ことができると述べているように、人間関係を形成するにあたって、情動のような自己の内的な状態を言葉で正確に他者に伝えることは重要なことである。コミュニケーションの中で自己の気持ちをうまく言葉にできないと、対人的不適応を生じることがある。特に、激しい怒りは言葉よりも行動に出してしまうことがしばしばあり、それが他者からの評価に影響を与えてしまう。たとえば、怒りが喚起されるような葛藤場面において、仕返ししたりせずに言葉で相手に怒りを伝える子どもは、先生や友達からの評価が高い（Fabes & Eisenberg, 1992）とされている。これらのことから、自分の気持ちを言葉にすることは大切なことであり、比喩機能の理解に基づいてより多様な表現を身につけることが子どもたちにとって大切であると考えられる。人が情動を表す比喩を用いる際には、字義通りの言葉だけでは伝えられないような、強い情動や複雑な思い

を伝え、他者と共有したいという目的がある。私たちは日ごろ意識していなくても、こうした目的に応じて適切な言葉を選択して用いており、その選択肢の1つとして比喩表現があるのだろう。子どもたちにとっても、発達とともに比喩の機能を理解し、自己を表現する言葉としてうまくコミュニケーションに取り組むことができれば、より豊かな対人関係を築くことにつながると考えられる。

今後の展望

本研究で得られた知見は、比喩の持つコミュニケーション上の機能に対する一連の研究の中で、あまり明確にされていなかった情動を表す比喩の印象的伝達機能についての新たな示唆を加えたという点および、子どもはいつごろからどのような比喩ならば理解できるのかに焦点が当てられがちだった比喩の発達研究において、比喩の持つコミュニケーション上の機能の理解の発達に着目し、比喩の発達を捉える上での新たな視点を加えたという点で重要である。最後に、今後さらに比喩機能の理解の発達を検討していくにあたり、本研究に残された課題と今後の展望について述べる。本研究の結果は、児童期の子どもは4年生ごろから自己の情動を言葉で相手に伝える際に、比喩表現を用いるようになるが、伝達意図の有無によっては情動の表現方法を変えないということを示唆している。今回は、情動を表す比喩のような概念メタファーに基づく比喩を用いたが、知覚的類似性に基づくような比喩の機能ならば児童期の子どもも明確に理解しているかもしれない。また、比喩を用いる状況が異なれば、伝達意図の有無によって情動の表現方法を変えるかもしれない。たとえば、本研究では比喩を用いる場面を会話場面に設定したが、今回用いたような情動を表す比喩は、日常会話のほかに、小説やエッセイといった本、あるいは作文の中に書き言葉として用いられることも多い。今後、自己の情動を伝えようとする場面を、作文や手紙といった書き言葉を用いる状況に拡張することによって、より年少の児童にも比喩機能の理解が見られたり、伝達意図の有無による違いが見られたりする可能性もあり、児童期の子どもの比喩機能の理解の発達の变化をより詳細に検討することができるだろう。また、今回は比喩の話し手の立場から比喩機能を理解しているかどうかを判断しようと試みたが、比喩表現を聞いて、あるいは読んでどのように感じたかを問うという、比喩の受け手の立場から比喩機能の理解を検討するという方法もあると考えられる。さらに、本研究では、比喩機能の理解とかかわる指標として、語感理解能力を取り上げたが、今回用いた語感理解課題は、語感という広い概念の一部を扱っている。今後は語感の持つその他の側面を対象として比喩機能の理解との関連を調べる必要もあるだろう。このように、さまざまなアプローチで子どもの

比喩機能の理解の発達について検討していくことが望まれる。

文 献

- Fabes, R.A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, **63**, 116-128.
- Fainsilber, L., & Ortony, A. (1987). Metaphorical uses of language in expression of emotions. *Metaphor and Symbolic Activity*, **2**, 239-250.
- Greenberg, M.T., & Kusche, C.A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Grice, P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, **66**, 377-388.
- 岩田純一. (1990). 比喩理解の発達. 芳賀 純・子安増生 (編), *メタファーの心理学* (pp.89-123). 東京:誠信書房.
- 岩田純一・金子劭榮. (1985). 児童の言語的比喩能力について (2). *日本教育心理学会第27回総会発表論文集*, 250-251.
- 岩田純一・由井美緒子. (1983). 児童の言語的比喩能力について. *日本教育心理学会第25回総会発表論文集*, 114-115.
- 鎌田智史. (2008). 想像した感情に及ぼす比喩の影響: 比喩機能の観点から. *九州大学心理学研究*, **9**, 93-99.
- Kovecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 倉八順子. (1999). *こころとことばとコミュニケーション*. 東京:明石書店.
- 楠見 孝. (1993). 感情のイメージスキーマ・モデル: 比喩表現を支える概念構造. *日本認知科学会第10回大会発表論文集*, 58-59.
- 楠見 孝・米田英嗣. (2007). 感情と言語. 藤田和生 (編), *感情科学の展望* (pp.55-84). 京都:京都大学学術出版会.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- 松尾浩一郎. (1997). 幼児期における感情を表現した比喩の理解. *発達心理学研究*, **8**, 165-175.
- 宮里 香・丸野俊一. (2008). 他者とのやりとりの有無によって幼児の比喩理解がいかに異なるか. *発達心理学研究*, **19**, 402-412.
- 宮里 香・丸野俊一・堀憲一郎. (2010). 他者とのやりとりに伴う身体運動感覚は幼児の比喩理解を促進するか. *発達心理学研究*, **21**, 106-117.
- 中村 明. (2011). *語感トレーニング*. 東京:岩波書店.
- 西谷健次. (1995). 子どもの比喩的言語の理解: 話し手の意図の推測の観点から. *読書科学*, **39**, 7-14.

- 野澤 元・渋谷良方. (2007). コミュニケーションから見たメタファー：その基盤と動機. 楠見 孝 (編), *メタファー研究の最前線* (pp.239-262). 東京：ひつじ書房.
- Roberts, R.M., & Kreuz, R.J. (1994). Why do people use figurative language? *Psychological Science*, **5**, 159-163.
- Silberstein, L., Gardner, H., & Phelps, E. (1982). Autumn leaves and old photographs: The development of metaphor preferences. *Journal of Experimental Child Psychology*, **34**, 135-150.
- Vosniadou, S., & Ortony, A. (1986). Testing the metaphoric competence of the young child: Paraphrase versus enactment. *Human Development*, **29**, 226-230.
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R.E., & Wilson, P.T. (1984). Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development*, **55**, 1588-1606.
- Waggoner, J.E., & Palermo, D.S. (1989). Betty is a bouncing bubble: Children's comprehension of emotion-descriptive metaphors. *Developmental Psychology*, **25**, 152-163.
- Waggoner, J.E., Palermo, D.E., & Kirsh, S.J. (1997). Bouncing bubbles can pop: Contextual sensitivity's in children's metaphor comprehension. *Metaphor and Symbol*, **12**, 214-229.
- Winner, E., Rosenstiel, A.K., & Gardner, H. (1976). The development of metaphorical understanding. *Developmental Psychology*, **12**, 289-297.

付記

本研究を行うにあたり、丁寧な指導をしてくださった子安増生教授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小学校の先生方、ならびに児童のみなさまに心から感謝申し上げます。

Kuraya, Kaori (Graduate School of Education, Kyoto University). *How Do Children Understand the Function of Emotional Similes as Effectively Transmitting Their Emotions to Others?* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2013, Vol.24, No.1, 77-87.

This study examined how children understand the function of emotional similes. An emotional simile has the function of clearly and effectively transmitting speakers' emotions to others. It was verified first that adults correctly recognize this function. To examine whether children can also understand the function of an emotional simile, 265 elementary school students, including 91 2nd graders (36 boys and 55 girls), 78 4th graders (30 boys and 48 girls), and 96 6th graders (48 boys and 48 girls) took part in this study. Children read stories in which the main character had an emotion (happiness, sadness, or anger), and then answered this question: "What will the main character say in order to transmit his/her emotion clearly and effectively to other people?" There were no grade-level differences in understanding of the function of emotional similes, but older children more often used emotional similes when they expressed their own emotions than did younger children. The results suggest that the basis for understanding the function of emotional similes is attained during childhood.

[Keywords] Emotional similes, Childhood, Emotion, Emotional transmission

2012. 3. 5 受稿, 2012. 7. 9 受理

子どものごっこ遊びにおける意味の生成と遊び空間の構成

長橋 聡

(北海道大学大学院教育学研究院)

本研究では Vygotsky のごっこ遊び論をもとに、そこに空間構成という観点を加えて、幼児のごっこ遊びを分析した。S 市内の保育施設をフィールドとして観察を行い、そこで2か月にわたって行われた協同的なごっこ遊び「病院ごっこ」の生成過程を検討した。同時に、子どもたちが「病院ごっこ」の遊びのために遊び空間を積木などで作っていく過程も微視的に分析した。初期の「病院ごっこ」には役の分担やストーリー性はみられなかったが、子どもたちが遊びの中で新しいモノを加えたり、「病院」内の空間構成を作り変えていったことによって、「病院ごっこ」での活動は複雑でストーリー性を伴ったものになっていき、子どもたちは「病院ごっこ」の遊びのシナリオのための役を演じるようになっていった。このことから、子どもたちが協同的な遊びでストーリー性のある行為展開をすることと、道具を使って「病院」としての遊び空間を作っていくことは相互規定的な関係になっていることを議論した。

【キーワード】 協同遊び, 能動的な意味生成, 遊び空間, 遊びの構造化

問題と目的

1. 子どもの遊びをとらえる視点

幼児の遊びの発達には複雑な要因が関与しているが、Piaget (1945/1988) は幼児の遊びの中でもごっこ遊びを可能にしているものは象徴行動とその発達であるとした。確かにごっこ遊びは子どもの目の前にあるモノに象徴的な意味づけをしていくことによって可能になっている。しかし、幼児期の現実の遊びは、複数の子どもたちによる協同遊びとして展開されることがほとんどである。遊びのこうした性質を説明するには、Piaget のような個人の表象能力の発達という観点だけでは不十分である。このような批判から、協同遊びの中で他者との間でどのような社会的相互作用や会話が交わされていくかという過程に焦点が向けられるようになった。例えば、Garvey (1977/1980) や Giffin (1984) は遊びの中で展開されているコミュニケーションの内容の分析から、遊びの内容と意味を共有化していく過程を明らかにしている。近年では、Sawyer (1997) が相互行為的展開の中で遊びが即興的に生まれてくる過程に注目している。

これらの研究では、仲間との相互行為の中で遊びの内容とその意味が協同的に生成していく過程を解いてはいるが、主に会話内容とその分析に重点が置かれている。そのため、発話による見立てや意味の共有については言及されているが、モノとの行為的関わりや空間配置といった非言語的な出来事を通して生まれる意味化、共有化については言及されていない。しかし、子どものごっこ遊びにおける意味の共有を支えている遊び道具やモノ

を無視することはできない。幼児の遊びを子どもの周りにあるモノとの行為的関わりに注目して遊び論を展開したのが Vygotsky である。

2. のごっこ遊び論とその特徴

Vygotsky (1933/1989) は、幼児のごっこ遊びに注目し、ごっこ遊びを支える子どもの想像力や心の中に生まれる空想は子どもの周りにある具体的なモノやそれを用いた行為から生まれてくると考えた。モノの物理的、視覚的な特徴に支配された段階からモノの意味的側面に注目したものへとその「比率 (ratio)」を変化させていくことで子どもはごっこ遊びの世界を意味的に構成していくようになる (Hedegaad, 2007)。このように、Vygotsky は具体的なモノやそれを用いた行為を基礎にして、そこに意味的側面を入れていくことで想像的活動と虚構場面が立ち上がってくるとした。これは現実から遊離した空想活動を重視した従来の遊び観を否定するものである。Vygotsky (1930/2002) は、子どものごっこ遊びを「創造的想像」の具体的な活動であると位置づけている。彼は人間に特有の想像性の基礎にあるものは、子どもの活動の中から現れてくると考え、ごっこ遊びを幼児の発達の主導的なものと考えた。

Vygotsky の発達論の新しい展開を試みている Holzman (2009, 2010) は、幼児期の遊びは子どもの想像性と社会性を促す「発達の最近接領域」としての働きを持っていると指摘する。そして Holzman (2010) は、遊びは子ども自身の活動と仲間との協同によってイメージと意味世界を構成していく活動であると言う。また、John-Steiner, Connery, & Marjanovic-Share (2010) は、遊びの

中で幼児は具体的な活動を通して想像的世界を作り出し、さらにはモノを意味的なレベルで再構成していることを指摘しながら、遊びは意味世界の中で生きる人間精神の基礎を提供していると言う。

3. のごっこ遊び論の課題と本研究の目的

本研究では、Vygotskyのごっこ遊び論の中でも、幼児がモノとの行為的関わりを通してモノを意味化していくこととそれらの共有化によって協同的遊びが成立していくことに注目する。しかし、Vygotskyの場合は、子どもの周りにあるモノだけを単独に取り上げており、これらのモノが置かれている空間との配置関係や、子ども自身が遊び空間を構成していく活動を通してモノを意味づけていくといった活動は扱っていない。しかし、子どもの遊びにおける空間の重要性はいくつかの研究で指摘されてきている。例えば、秋田・増田(2001)は、ままごとコーナーでの遊びにおける役の成立/不成立といった分析を行い、コーナーという安定的な空間によって遊び自体の成立が支えられていることや、そのような遊びの中で子ども自身が役をとることで言語が発達したり能動性が発揮されていくことを述べている。また、榎沢(2004)は遊びという場面に限らず、「意味づけられた空間」が生活の中で子どもたちの気持ちや活動性に大きく影響していることを明らかにしている。このように、遊びにおける空間は物理的な側面だけではとらえられない。このことに関して加藤(1995)は、現実には生きている人間にとっての空間の問題を考えると、意味化された空間が人間の行動とどのように結びついているのかを考えねばならず、それが今後の心理学における空間研究の大きな課題であると指摘している。

これらの研究は、空間の持つ意味や感情的な側面といったものが子どもたちの生活や活動に影響を与えることを示唆している。しかし、前述のHolzmanやJohn-Steinerらが指摘しているように、遊びは能動的に意味世界を作り出す活動でもある。つまり、幼児期の遊びは空間によって規定されるだけではなく、子どもたち自身がモノとの身体的関わりを通して意味空間を構成していく活動としてみる視点が必要になる。ここにはきわめて具体的なモノや身体的行為が関わっていると考えられる。本研究では「子どもはモノや行為から切り離された意味を操作しているのに、なんらかの現実的行為・なんらかの現実的なモノから分離されずに意味を操作する」(Vygotsky, 1933/1989, pp.21-22)というごっこ遊び特有のモノと行為の関係を踏まえつつ意味空間という要素を加え、具体的なモノや行為から意味空間をみるという視点からより総合的にごっこ遊びを分析することを試みる。

このように具体的なモノや行為に注目して遊びの中で意味空間が構成されていく過程を分析することで、Vygotskyのごっこ遊び論を補強し、幼児期の遊びの発

達の意義をより明確にできると考えられる。そこから導かれる本研究の目的は、子どもたちの遊びの世界とその構成の過程を明らかにすることである。そしてその過程におけるモノ、子どもの行為、そして意味空間の三つの相互連関を明らかにしていくのが本研究の目的である。

方 法

本研究では、S市内の保育施設のH園をフィールドにして、登園後の自由時間中の園児達の遊びを対象にして観察を行った。H園は2年保育を行っており、4~5歳児が所属する年少クラス(3年保育では年中クラスに当たる)と5~6歳児が所属する年長クラスで構成されている。園児は年少と年長各10数名で、保育は異年齢保育の形態が取られている。

観察にあたっては、観察者(筆者)が日常的に保育活動に参加していることから、状況に応じて会話や遊びに参加した。その際には子どもたちが自然に遊べるように、非観察日と同様に遊びに参加し、観察者が状況を意図的に設定したりはしなかった。また、記録には手持ちのデジタルビデオカメラを用いたが、子どもたちが気にしてしまうなどの理由で遊びに支障をきたしそうになった際には、カメラを遠くに置いて撮影したり、ビデオ撮影自体を中止したりして、観察が子どもの活動を阻害することがないように配慮した。

このように得られた映像データをもとに発話プロトコルデータを作成した。事例の抽出については協同遊びを対象とし、一人遊びや制作活動等は抽出しなかった。そのように抽出し作成したデータの中でも本論文では、2006年の9月から10月にかけて行われた「病院ごっこ」を分析に用いた。この遊びを分析対象としたのは、本研究が一回一回の遊びの過程を追うとともに、それらが次の遊びにどのように繋がっていくかということの分析の視点としているからである。約2か月続いた「病院ごっこ」は本研究の趣旨に合致した事例であると考えられる。

なお、論理的配慮として、観察者が保育現場に入り観察を行うことと、収集したデータを学術誌等に公表する可能性があることを保育者および保護者に説明した。また、公表の際には顔や名札が映りこまない画像を用いたり、個人の特定ができないような画像加工を行い、子どもの名前はすべて仮名にしてプライバシーの保護を遵守することを説明し、保育者と保護者から同意をいただいた。

結果と考察

観察期間中に観察を行った日数は18日間であり、観察1回あたりの観察時間は約1時間であった。観察された協同遊びは19事例であり、そのうち「病院ごっこ」

Table 1 観察された遊び一覧

	日付	行為内容	「病院」のメンバー	患者	特徴的な配置
phase 1	月 1 日	診察, 薬を渡す	シンヤ, アツシ, ユウト	保育者	主に長椅子の上
	9月4日	鬼ごっこ, 積木遊び			
	9月5日	鬼ごっこ			
	9月8日	ままごと遊び			
	月 12 日	診察, 薬を渡す	アツシ, ユウト, ヨウスケ, アカネ, エリカ	観察者, 保育者	大型積木の囲い
	月 1 日	診察, 薬を渡す	アカネ, ヨウコ	観察者, 園児	巧技台のカウンター
phase 2	月 22 日	受付→診察→薬を渡す	スズカ, ミナミ, エリカ, トモコ	保育者	大型積木の囲い 内部の仕切り
	9月25日	鬼ごっこ			
	9月26日	鬼ごっこ			
	月 2 日	受付→診察→(入院, 薬を渡す, レントゲン)	スズカ, ミナミ, ユウカ, レイコ, サクヤ, ヤヨイ, エリカ	観察者, 保育者, 園児	大型積木の囲い, レントゲン, 長椅子
	月 2 日	受付→診察→(入院, 薬を渡す, レントゲン)	スズカ, ミナミ, ユウカ, レイコ, サクヤ, ヤヨイ, エリカ, トモコ, ユズ	観察者, 保育者, 園児	大型積木の囲い, レントゲン, 長椅子
	1 月 2 日	受付→診察→(入院, 薬を渡す, レントゲン)	エリカ, トモコ, ユズ, ユウト	保育者, 園児	大型積木の囲い, レントゲン, 長椅子, 「おうち」を併設
	1 月 日	受付→診察→(入院, 薬を渡す, レントゲン)	エリカ, トモコ, ユズ, アツシ	保育者, 園児	大型積木の囲い, レントゲン, 長椅子, 「おうち」を併設
		10月10日	鬼ごっこ		
phase 3	10月11日	鬼ごっこ			
	1 月 1 日	診察, 薬を渡す	トモコ, カナ	保育者, 園児	大型積木の囲い, 「おうち」を併設
	10月20日	鬼ごっこ			
	1 月 2 日	「病院」を作るが, 別の遊びに移る	スズカ, ミナミ, マリエ, トモコ, ユズ		巧技台の囲い

注1. 「病院ごっこ」の事例をゴシック体で表記した。

注2. 医師, 看護師, 薬剤師を総称して「病院」のメンバー」と表記。グレーの網掛けは年少クラスの子ども。

に関連するとみられる遊びは10事例観察された。観察された協同遊びの概要をまとめ、「病院ごっこ」の行為展開の仕方と空間構成等の側面から3つの段階に区別したものがTable 1である。9月1日から9月15日までは「病院ごっこ」の遊びは単発的にみられるだけで、遊び空間の区切りも大雑把であった。この期間を「病院ごっこ」の遊びの初期段階としてphase 1とする。このphase 1の間には「病院ごっこ」以外に「鬼ごっこ」が2回、「ままごと」が1回、そして積木遊びが1回観察されており、様々な遊びが入り混じっており、「病院ごっこ」が継続的に行われるテーマにはなっていない。

9月22日から10月4日までの事例では、「病院ごっこ」が遊びの中心になっており、「受付」でのやりとり

などの新しい行為内容が加わり、それらが順序だったものとなっている。これらの事例では、遊び空間を有機的に結びつけながら構造化していくことと連動しながら遊びの行為展開が進んでいった。この段階をphase 2とする。この期間でも「鬼ごっこ」の遊びが2事例観察されたが、いずれも保育者が主導したものであり、子どもたちの遊びのテーマは「病院ごっこ」が中心で、この遊びが連続して展開されている。

このphase 2に続く10月10日から10月25日の事例では、phase 1と同様に「病院ごっこ」以外の遊びが多くなっている。この期間をphase 3とする。この期間の「病院ごっこ」以外の遊びの3事例はいずれも「鬼ごっこ」遊びであった。さらに、phase 3では「病院ごっこ」に

Table 2 事例 1-1：構造化以前の「病院ごっこ」遊び

白衣を着たヨウスケ、アツシ、アカネが大型積木で囲いを作り、その中に既製品の医者道具の玩具の入ったカバンと薬の袋や瓶が入ったカゴを置いて座っている。そこにユウトが加わる。ユウトが「お医者さんです。次の方。」と言うと、患者（観察者）が来る。ユウトが患者（観察者）に「お薬です」と言いながら薬の袋を渡したり体温計の玩具を患者に渡して熱を測らせたり、注射器の玩具を腕に当てたりする。その間にも他の三人はそれぞれが患者（観察者）に注射をしたり薬を渡す。

Table 3 事例 1-2：遊び空間の構造化が希薄な段階

ユウト、アカネは事例 1-1 と同じ場所において、そこにエリカが加わる。アツシとヨウスケは囲いの中にいるがユウトたちとは離れている。そこに患者（保育者）がやって来る。保育者はユウトたちに「ここは何病院ですか？」と尋ねる。ユウトは「天使病院」と答える。続けて保育者が離れているヨウスケたちに同じ質問をすると、ヨウスケも「天使病院」と答える。保育者が「違う名前にして」と言うと、ユウトは「繋がってるんです」と答える。すると、保育者はユウトたちに「何科ですか？」と尋ねる。するとユウトは「ふし科（S 市内にある「伏古病院」のいい間違いと思われる）」と答え、保育者はヨウスケたちに「そちらは何科ですか？」と尋ねる。エリカが「耳鼻科でも良いし」と言うと、保育者は「耳鼻科だってそこ」と言う。それから、保育者が質問し、各々がそれに答えながら薬を渡すというやりとりが繰り返された。

新しい遊びが加わっていくことで次第に遊びの内容が変質し、「病院」が遊びの中心から外れて簡略化されていった。

本論文では、主に phase 1 から phase 2 への移行にみられる遊びの構造化と発展の過程と、phase 2 で病院ごっこの空間配置が細分化されていく過程との有機的な連関について分析し、最後に子どもたちが新しい遊びに移っていき「病院ごっこ」が簡略化されていく過程として phase 2 から phase 3 への移行について分析する。

1. 遊び空間の構成と行為展開の相互連関

ここでは、病院ごっこの遊び空間を作り上げていく最初の段階から次第に物理的空間を細分化しながら空間を完成していく過程と、この空間の中で展開される遊びの活動との間でどのような連関があるのかを時間経過の中でみていく。

(1) 空間構成の初期段階 遊び空間の構成の仕方をみていくにあたって、その初期段階と考えられる phase 1 の遊びについて分析する。その代表的な例として 9 月 12 日に行われた事例を事例 1-1 (Table 2)、事例 1-2 (Table 3) とする。これらは年少児が「病院ごっこ」をして遊んでいる事例である。事例 1-1 は観察者が患者として参加したものであり、事例 1-2 はその直後に保育者が患者として参加したものである。

事例 1-1 では下線部で示すように、子どもたちの間では役割の分担などは特にみられず、患者（観察者）に子ども四人が同時に各々診察を行って薬を渡している。ここでは子どもたち全員が、医師や看護師、薬剤師など、病院に関わる行為を混在させている。「病院」の遊び空間も、内部の部屋割りなどはなく、診察をして薬を渡す「お医者さん」が中において、その外にいる患者とやりと

りをするという大づかみな空間配置になっている。

その直後、保育者が患者として遊びに参加する。事例 1-2 (Table 3) はその時のやりとりである。Table 3 の下線部のように、保育者の「何病院ですか？」という質問に対して男児二人は「天使病院」と答えている。そして保育者はすぐに「ここは何科ですか？」という質問をしている。これは「病院」を 2 つの意味空間に区切り、遊びを新しく展開させようという意図を持った質問である。それに対してユウトが「ふし科」、エリカが「耳鼻科」と答え、一見すると空間が意味づけられ、遊びが新しく展開したようにみえる。しかし、子どもたちはそのような意味づけとは関係なく、事例 1-1 と同じように各人が患者の周りに集まり、各々が診察をして薬を渡すという遊びを続けていた。つまり、ここでの子どもたちの「ふし科」「耳鼻科」といった発話は、遊びの展開の変化と結びついていない。

ここで挙げたのは、9 月 12 日の事例だが、他の phase 1 の事例 (Table 1 の 9 月 1 日、9 月 15 日) でも、空間の意味づけによって行為展開が進んだり、子ども同士の役割の分担が生じることはなかった。これは単純に子どもたちに病院に関する知識がないということではない。子どもたちは、保育者の質問に対し、H 園の近所に実在する病院の名前である「天使病院」や、「伏古病院」の言い間違いと思われる「ふし科」という名前を挙げている。また、子どもたちは、診察したり注射をしたり、診察の後に薬を出したりと、医師や看護師の行為を行っている。このように、子どもたちは自身の周りの具体的な事物や経験を基にして遊びの中でのイメージを立ち上げ、行為を展開し空間を意味づけようとしている。

(2) 空間の細分化と遊び活動の構造化 次に取り上

Table 4 事例2-1：遊び空間の区切りと意味づけ

ミナミ、スズカ、エリカが大型積木を並べている。①積木の側には窓口が置かれ、その脇に医者道具の玩具や薬のカゴ（事例1-1、事例1-2と同じもの）が置いてある。囲いを作り終え、スズカがそれを保育者に見せると、保育者は「広い病院だ。診察室と待合室も作ってね。わたし待合室で待つから。看護師さんが注射するところも作ってね」と言って去る。

積木と窓口を使って外の囲いを作り終わると、スズカは②「これ椅子」③「ここが検査するところ、ここ入り口だからね」④「ここが入院するところ」などとミナミや観察者に言いながら、中を区切るように積木を並べる。そして窓口の前に⑤「これ椅子」と言って立方体の積木を置く。エリカは白衣を取ってきた後スズカとミナミの様子を見ながら「病院」作りを手伝う。その後ミナミは「病院」の外に出ておはじきや貼り紙を取ってくる。積木を並べ終えた頃トモコが加わる。スズカがトモコに「エリカちゃんと一緒に薬屋さんやって」と言うと、エリカとトモコは窓口付近の積木に座る。スズカとミナミは患者（保育者）を呼びに行く。

Table 5 事例2-2：遊びの役割やストーリー性を伴った「病院ごっこ」

スズカは保育者を連れてきて「待合室」の中に座らせる。保育者が「受付どこ？」と言うと、スズカは「受付って？」と保育者に聞き、保育者は説明をする。スズカは窓口を示し「この前で…」と言うと、保育者は別室からスタンプと紙を持ってきて、⑥トモコとエリカに渡し、「ここに判子押してもらえませんか」と言って紙に判子を押しもらう。その後、スズカは⑦保育者を座らせ、体温計の玩具を渡し、保育者はそれを脇に挟んだ後にスズカに返す。スズカはミナミのいる場所に戻り、ミナミに聴診器の玩具を渡し、患者（保育者）の名前を呼ぶ。⑧患者（保育者）はミナミの前に行って診察を受け、⑨窓口で薬の袋（薬）をもらって去る。

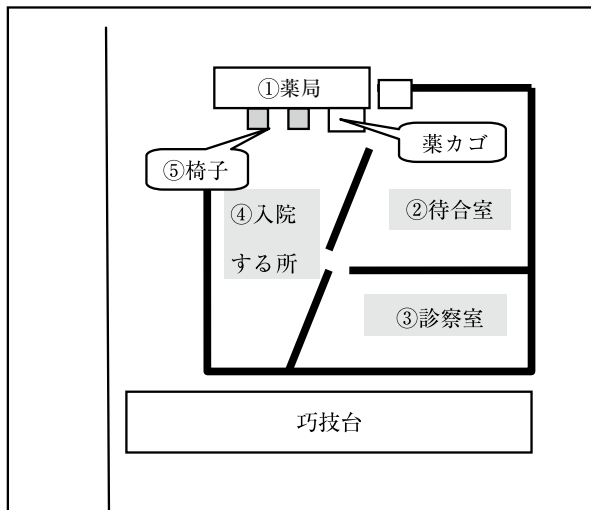


Figure 1 事例2-1での空間の意味づけ

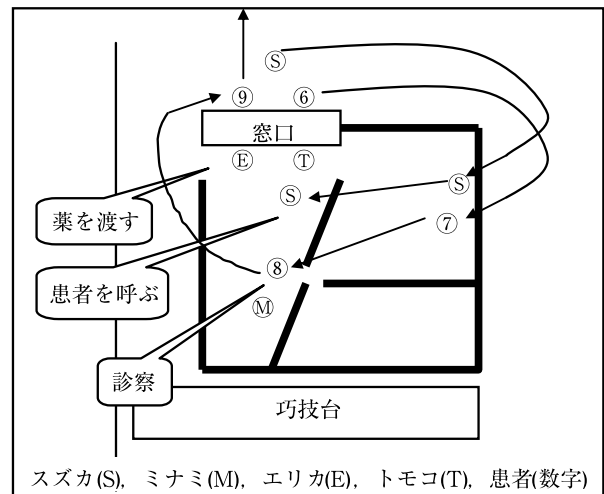


Figure 2 事例2-2の見取り図と患者（保育者）および子どもの動き

げるのは phase 2 の事例である。phase 2 になると、「受付→診察→薬を渡す」という構造化された流れの中で遊びが展開されていく。これは診察をして薬を渡すという行為を各自がばらばらに行っていた phase 1 とは大きく異なっている。子どもたちの遊びの活動が構造化され、ストーリー化が始まったこと背景には彼らが遊び空間を細分化していったことがあげられる。ここでは phase 2 の最初の事例である 9 月 22 日の遊びを例に、遊び活

動が構造化されていく過程を主に空間の構成に注目して分析していく。

1) 空間の意味づけによる遊びの構造化

phase 2 の始まりは 9 月 22 日の遊びからである。ここでは 9 月 22 日に行われた遊びを 2 つの場面に分けて分析を行う。主に遊びの空間づくりを行っている場面を事例 2-1 として Table 4 に挙げ、それに続いて「病院ごっこ」が本格的に展開している事例 2-2 を Table 5 に示す。

なお Table 4 中の下線部は空間の意味づけに関連する活動である。

事例 2-1 では、「病院ごっこ」をするために大型積木で「病院」の外縁を作っていたスズカたちが、保育者の発話を受けて病院の中を区切り、「ここが診察するところ」など、それぞれのスペースを意味づけている。事例 2-1 で作られた「病院」の概略図は Figure 1 のとおりである。なお、図中の番号は、Table 4 中の下線部の番号に対応している。

このように大型積木で場所を作り、使うモノを用意した後に、スズカが患者（保育者）を連れて来て「病院ごっこ」が始まる。その展開の様子を記したのが事例 2-2 (Table 5) である。また、事例 2-2 の子どもと患者（保育者）の位置関係や動きを Figure 2 に示した。図中の保育者を示す丸印の中の番号は、Table 5 中の下線部の番号に対応している。

遊びの空間構成の仕方をみていくと、事例 2-2 では患者（保育者）から出された「受付どこ？」という発話から、「受付」でのやりとりが加わるようになる。この事例 2-2 と比べて対照的なのが先の事例 1-2 である。事例 1-2 では、保育者と子どもとの間で交わされた空間の意味づけに関する発話内容が遊びの展開に影響を与えることがなかった。

Figure 2 と事例 2-2 をもとに遊びの展開の過程を追うと、患者は窓口の前でスタンプを押してもらって (⑥) 待合室で名前が呼ばれるのを待ち (⑦)、診察を受け (⑧)、薬をもらって帰る (⑨) といった流れが生まれている。これは、患者が場所を移動し、「受付→診察→薬をもらう」という構造化された流れの中で遊びが展開されたということである。そして、患者の一連の動きと対応して、スズカは看護師として患者を案内し、ミナミは診察室に来た患者を診断し、トモコとエリカは受付や薬の受け渡しをするために窓口に着ているというように、役割の分担がみられる。これは参加者全員がすべての役をこなそうとしていた phase 1 の遊びとは明らかに異なっている。

ここでは、空間が細分化され意味づけられることで、それぞれの場所に子どもたちが身を置き、分担された遊びの役を演じて「病院ごっこ」が展開されている。また患者（保育者）も病院の中でうまく行動することが可能になっている。このように具体的なモノの配置や空間構成が遊びの展開を支え方向づけている。事例 1-1、事例 1-2 における空間構成の仕方と事例 2-1、事例 2-2 を比較してわかるように、子どもたちが空間に複雑な意味を込めて細分化していくようになったのは、子どもたちが遊びの行動の流れを方向づけ、支えていくような空間を作ろうとしたためである。つまり、子どもの遊びがストーリーとして明確になっていったことと遊び空間の構成の仕方とは相互に関連し合っている。

2) 意味空間の成立とそれを生み出していくモノの配置
ここでは、事例 2-2 を再度取り上げ、遊び空間の意味づけをより細分化、具体化していくために重要な役割を果たしているものに注目してみたい。それは「病院」の窓口 (Figure 2 参照) を細分化していく動きである。

事例 2-1 では、窓口のそばにすぐ薬のカゴが置かれていた。また、椅子（積木）も並べられている (Table 4 下線部⑤)。スズカは「薬局」という意味空間を具体化するためにモノを配置していた。そして、モノを配置してからスズカはエリカとトモコに「薬局さんやって」と言う。「薬局さん」という発話自体はここで初めて出たものだが、エリカもトモコも戸惑うことなく窓口に着かれていた椅子（積木）に座る。つまり、「薬局さんやって」という発話の前から、「薬局」は子どもたちにとって共有された意味空間となっていたのである。これを支えているのは、薬のカゴや「薬局」の場所を示す椅子（積木）の配置である。

事例 2-1 では「薬局」という意味しか持っていなかった窓口だが、事例 2-2 になると「受付」という意味も新たにつけ加えられていく。この「受付」について最初に触れられたのは、保育者の「受付どこ？」という発話である。これに対してスズカは「受付って？」と聞き返している。その後、保育者は「受付」について説明し、別室からスタンプと紙（診察券）を持ってきて、窓口に着ていたエリカとトモコに渡し、診察券にスタンプを押してもらう (Table 5 下線部⑥)。その後、診察が終わって患者（保育者）が窓口に来ると、エリカとトモコは薬を渡している (Table 5 下線部⑨)。

事例 2-1 では「薬局」としての意味しか持たなかった窓口が、事例 2-2 では「薬局」と「受付」の2つの空間とその意味づけが出てきたのである。このように、意味空間も遊びの展開の中で少しずつ細分化、具体化していている。その時に重要になるのが、モノと行為である。「受付」という空間は準備段階ではまったく想定されておらず、保育者から「受付」という言葉が出てそれが行為とはならなかった。ところが診察券となる紙やスタンプといったモノが登場し、診察券にスタンプを押すという行為が行われることで、窓口が「薬局」と「受付」に分かれ、2つの意味空間が作られていった。

ここで「薬局」と「受付」という意味づけがなされた窓口は、事例 3 (Table 6) では「うけつけ かいけい」と書かれた紙と「くすりや」と書かれた紙が貼られるようになる。このような貼り紙をすることで、さらに子どもたちは行為と空間を細かく区切り、それらを具体的に意味づけ、遊びを構造化していくようになる。同時に貼り紙という言語的表示が遊びの構造化に役立つためには、事例 2-2 での「受付」の立ち上がりにもみられるように、行為とモノとが言語的表示と結びついていなければ

Table 6 事例3：新しい「病院」作りと遊びの展開

「病院ごっこ」をしていると、保育者が人体の骨格の絵が描かれた「レントゲン写真」を持ってきて壁に掛ける。それから保育者も一緒になって積木を並べたり長椅子を運んできたりして「病院」を作り直す。窓口には「うけつけ かいけい」と書かれた紙と「くすりや」と書かれた紙が貼られる。その後、診察券を持った男児が患者として訪れ、窓口で受付を行った後、聴診器を当てられた後にレントゲンを撮影され（壁に掛けられた人体の骨格の絵の前に立つ）、入院した後に診察室で包帯を巻かれて退院していった。

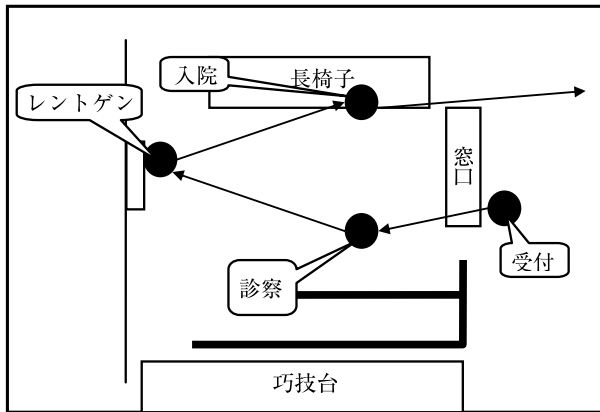


Figure 3 事例3の概略図と患者の動き

ならない。このように遊びの中では、モノが持ち込まれ、それを使った行為が展開されることで新たな意味空間が立ち上がり、空間構成も細分化されていく。そして、事例2-1の「薬局」を準備していく活動にみられるように、意味空間は、配置すべきモノやそこでの行為を方向づけることになる。ここから、意味空間の立ち上がりをモノや行為が支え、立ち上がった意味空間がモノの配置と行為を方向づけるというように、モノ・行為・空間の間には相互的な連関があることがわかる。遊びの中で新しい行為が展開され、それが意味空間として位置づけられることは、より複雑な遊び空間の構成やストーリー性を生み出す契機にもなっているのである。

2. 空間構成によるストーリーの具体化

ここでは、モノや空間、ストーリーが相互に密接に関わるようになることで、遊びがどのような新たな展開へと向かっていったのかをみていく。事例3 (Table 6) は事例2-1, 2-2の6日後の9月28日に行われた「病院ごっこ」である。

事例3では、保育者が「レントゲン写真」を持ってきて、それを機に「病院」が改めて作り直されている。また、新しく長椅子が運ばれてくる。このようにして作り直された「病院」の見取り図と、そこでの患者（男児）の動きは Figure 3 のとおりである。

ここでは患者（男児）が場所を移動しながら「受付→診察→レントゲン→入院→退院」と遊びが展開してい

ている。ここで取り上げた男児以外にも患者は来ていたが、いずれも窓口で診察券を渡し、窓口脇で待ち、診察等を受ける等の医療行為を受けた後に薬をもらって帰っていくという展開であった。このような「受付→待つ→診察を受ける（→薬をもらう）→帰る」といった遊びが、事例2-2と同じようにスムーズに展開されている。そして、医師や看護師役の子どもたちも、それぞれの場所に合った役割行為を行っている。このように、事例2-2で作りに出された遊びの構造が、事例3の「病院ごっこ」を強く下支えしていることがわかる。同時に、事例3では保育者が持ってきた人体の骨格の絵から「レントゲン」という要素も「診察」の一環として加わってくる。これは事例2-2での「受付」と同じように、モノが配置されることで、新しい行為が導入され、空間構成が細分化された具体的な例である。遊びの空間構成やストーリーは安定性や再現性を持っている。例えば、事例3で作られた「病院」のための大型積木が保育の活動のために片付けられた翌日に、子どもたちが「病院」を改めて作るとき、いったん並べられた積木やモノの位置を他児が「違うよ」と言って位置を修正してまで事例3の空間配置を再現しようとする様子がみられた。このように子どもたちが遊びの中で作り上げた空間構成は、遊びの構造を支える重要なベースになっている。それと同時に、その構造は遊びの展開の中でさらに変化し、発展するという可塑性も有している。このことを事例3の翌日の「病院ごっこ」である事例4 (Table 7) で示す。事例4の空間配置と遊びの展開は Figure 4 のようになっている。Table 7 中の番号は、Figure 4 中の患者（男児）の動きを表す丸印の中の番号と対応している。

Table 7 と Figure 4 から事例4の「病院ごっこ」では、「受付」「診察」「レントゲン」「手術」「包帯を巻く」といったことが行われており、そこでの遊び空間は、「受付」「待合室」「診察室」「レントゲン」「手術室」というように細かく分かれたものになっている。

また、子どもたちの役割も、ミナミは患者を案内し、ユズは診察や怪我の説明を行い (②④)、サクヤはレントゲンを撮り (③)、ヤヨイは手術を行う (⑤) というように分担されていて、子どもたち自身にとってもこの役割分担ははっきりしている。それは、ユズとヤヨイがサクヤにレントゲン撮影を頼んでいることや、サクヤが

Table 7 事例4：高度に構造化された「病院ごっこ」

男児が患者としてやってくる。患者は①窓口で診察券を出し、少し座って待った後、ミナミに連れられて診察室に入る。②診察室に座っていたユズが患者を診察し、患者をレントゲンの前に立たせる。ユズが「レントゲン取ってもらえますか？」とサクヤを呼ぶと、③サクヤが来てレントゲンを撮り、患者を診察室の椅子に座らせる。サクヤはユズに何か話した後レントゲン写真を渡す。④ユズはレントゲン写真を受け取って患者に怪我の説明をする。その後、⑤ヤヨイが患者を長椅子に寝せ、薬を飲ませて手術をする。手術が終わると「サクヤさん、レントゲンお願いします」と言うが、サクヤが先に来ていた患者（保育者）に説明をしていたので⑥ヤヨイが代わりにレントゲンを撮り、⑦患者の足に包帯を巻き、松葉杖代わりの大型積木を渡し、「気をつけて帰ってください」と送り出す。

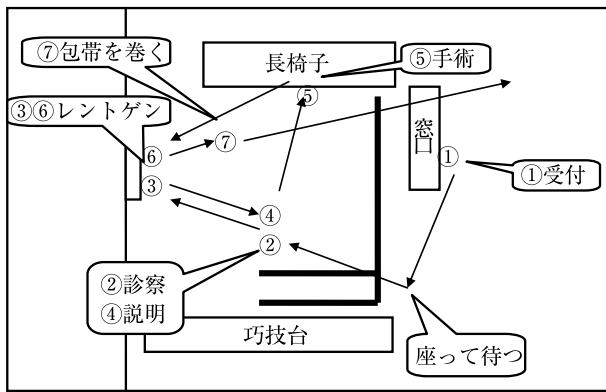


Figure 4 事例4の概略図と患者の動き

ユズにレントゲン写真を渡して患者への説明をさせたことなどに表れている。

以上のように、事例4にみられる個々の行為と空間構成は事例3とほぼ共通している。それは長椅子や窓口の置き方といった具体的な空間配置に表れている。このような具体的なモノや空間の配置を再現することで、意味空間や行為、役割が子どもたちにとって明確なものになっている。phase 2の「病院ごっこ」が比較的構造化され安定したストーリーの流れを持っていたのは、このような具体的な形での遊び作りがなされていたからである。

その一方、事例3が「受付→診察→レントゲン→入院」というように「病院」内を一通り回るといった遊びの流れだったのに対し、事例4では、撮影したレントゲン写真を用いて怪我の説明をしたり、患者に包帯を巻くという新しい行為がみられた。それによって、Figure 4にみられるような「受付→診察→レントゲン撮影→医者の説明→手術→レントゲン撮影→包帯を巻く」という複雑なものへと遊びが変化している。

このように、遊びの中で作られたモノや空間の配置は、具体的な形で再現されることによって遊びの構造を下支えしている。それと同時に、遊びが展開していく中で新しいモノや行為の流れが加わることで新しい構造化が生じ、それが次の遊びを下支えするという循環的な過程が

phase 2の「病院ごっこ」の中でみられた。

しかし、構造化が進み、遊びが安定していくことは、同時に遊びの固定化にも繋がり、遊びを閉塞的なものにもしてしまう。以下では、「病院ごっこ」に新しい遊びの要素が加わっていくことで「病院ごっこ」が変化していった過程をみていく。

3. 安定した遊び空間とその変遷

事例4でみたように「病院ごっこ」は非常に複雑なものになっていた。このような構造は、phase 2に属する最後の2回の遊び（10月2日、10月4日）でもみられた（Table 1参照）。しかし、この2回の遊びは、これまでの空間構成の仕方と異なって、「病院」の外に「おうち」を作るという形で遊びが新しく展開されていった。その後、phase 3の10月16日の事例5（Table 8）では、「おうち」と「病院」が並立した遊びが展開されるようになる。

事例5では、「病院」の外に「おうち」が作られ、そこで寝起きや食事が行われていて、事例4よりも遊びの行為や空間がさらに増えている。しかし、事例5（Table 8）の下線部にあるように「病院」での行為展開に注目すると、患者は「病院」に入って診察を受けて帰るだけである。また、その後も薬の受け渡ししか行われておらず、phase 2の「病院ごっこ」のような「受付」や「レントゲン」といった要素や、それらが複雑に関連しあう行為展開はみられない。このように事例5では「おうち」という新しい空間が作られ、「おうち」での寝食や「おうち」からどこかへ出かけるという新しい形での展開が加わる一方で、「病院」内部の空間構成や行為展開は簡略化されてしまっている。これは「病院」の空間が細分化され、遊びが構造化していったphase 1からphase 2への変化とは逆方向の変化である。phase 2の「病院ごっこ」は多くの行為内容と、それぞれの行為のための空間を持ち、それらが結びついた遊びであった（Table 1参照）。その反面、新奇さを楽しむための新しい要素を加える余地が「病院」内部からなくなっていった。そこで10月2日から子どもたちは「病院」の外側に新しく「おうち」を付け足すことで遊びを展開させている。この新しい空間が加わったことで子どもたちの関心がそちらに移り、また

Table 8 事例5:「病院ごっこ」の簡略化

ままごとコーナーで保育者と子どもたち数人が遊んでいる。子どもたちはご飯を食べた後、「お仕事行って来るね」と言ってどこかに行く。その後、「おうち」にいたマリエが保育者を「病院」に連れ出す。患者（保育者・マリエ）たちが「病院」に行くと、医者は患者たちを椅子に座らせ、患者たちの座っている場所に来て診察と治療を行う。治療が終わると患者は「病院」から出ていく。その後も数度「病院」に出かけるが、薬の受け渡しが行われるだけであった。

「おうち」での遊びに子どもが移っていったことから、「病院」の機能を細分化して配置するだけの人数がいなくなり、「病院」は phase 1 の頃のような簡潔なものに戻っていった。

4. 「病院」のメンバー構成の変化

ここまでは空間構成に焦点を当ててきたが、ここでは Table 1 の「病院」のメンバーに注目して「病院ごっこ」の変化を述べる。

phase 1 の「病院ごっこ」のメンバーは主に年少児で構成されている。この期間の「病院ごっこ」は、先述したとおり役割分担やストーリー性はみられなかった。そして、9月22日（事例2-1, 事例2-2）を境に「病院ごっこ」には役割分担やストーリーが現れ始めた。その時点での「病院ごっこ」の中心はスズカ、ミナミという年長児である。年少児のエリカとトモコは、スズカに「薬屋さんやって」と言われて、「薬剤師」と「受付」の役を引き受けていた。その直後、やって来た患者（保育者）とのやりとりは、「看護師」のスズカと「医師」のミナミを中心に展開された。

9月28日からの phase 2 の「病院ごっこ」では他の年長児たちも加わり始め、年長児が「病院」のメンバーの大半を占めるようになる。そして、エリカ、トモコやユズといった年少児も「病院」のメンバーとして参加しており、phase 2 の最後の2回の「病院」では年少児のみによって構成されている。この2回の「病院ごっこ」は、同じく年少児のみで行われた phase 1 での「病院ごっこ」と異なり、役割分担やストーリー性を伴ったものである。このような年少児の遊びの参加の仕方の変化は、年長児と具体的な行為や空間構成を共有しながら協同して「病院ごっこ」をするという過程の中で生じている。このことから、年長児や保育者との協同的な遊びは、年少児にとって空間構成や役割といった遊びを具体化する手段を引き継ぎ、自分たちで遊びを作り出すための手がかりになっているといえる。

総合考察

ここまでに挙げた事例と考察を以下にまとめて本論文の総合考察とする。

1. 意味空間の構成と行為展開の連関

本論文で取り上げた「病院ごっこ」は、比較的長期にわたって同一のテーマで行われた遊びであった。子ども

たちは毎回遊びの舞台となる「病院」を作ることから始めていたが、その作り方は決して行き当たりばったりではなく、以前の「病院ごっこ」を踏まえて空間やモノの配置を決めていた。つまり、子どもたちは「受付」「薬局」「診察室」といった個々の要素をばらばらにとらえ、それらをその都度配置しなおすわけではなく、遊びの展開全体の間である「病院」というまとまった具体的な配置としてとらえ、遊びの立ち上がりを利用していった。このような空間やモノの配置は、単なる視覚的なイメージや記憶の再生ではなく、一連の時間的順序を持った遊び行為の展開を具体的に示し、共有するものとしての働きを持っており、それが遊びを強力に下支えている。

このように考えると、従来の遊び研究が物語、ストーリーと呼んできたものの内実は、具体的な行為やモノから切り離されて作り出されるものではないことになる。そしてこれらは作り出された後にも具体的なモノや行為と不可分な関係になっている。モノを用いて行為をすることで、モノは意味づけられ、意味づけられたモノを配置することで、意味空間が立ち上がり、その意味空間の配置やつながりがストーリーを構成し、遊びの行為を促していく。こうした循環的な過程の中でダイナミックに展開していくのが子どもの遊びである。あらかじめ計画された決まりごとをなぞっていくのではなく、常に過去からの影響を受けつつも現在と関わることで過去とは違った未来を作り上げていくという繰り返しこそ、遊びにおける物語やストーリーの実態だと考えられる。

2. 意味空間とモノ・行為との相互連関

本論文では「病院ごっこ」の窓口注目し、意味空間の変化の過程をみてきた。当初「薬局」という意味しか持たなかった窓口は、遊びの展開の過程で「受付」という意味が付け加えられ、「薬局」と「受付」の両方の意味を持つことになった。この「受付」は当初は「病院ごっこ」に組みこまれておらず、保育者の発話によって提案されたものだった。「受付」という意味空間が立ち上がる過程の中で重要だったのが、スタンプや紙といったモノと、それらを使った行為であった。これに対し「薬局」は行為に先立って「病院ごっこ」の準備の時点からあり、意味空間を具体化するためにモノの配置の仕方や発話が機能していた。このようにモノと行為と空間が緊密に結びつくためには、単なる言語的表示だけではなく「受付」を例にみてきたような、空間にモノが配置され、それが

行為と結びつく過程が必要である。加國（2010）が「空間があって物があるのではなく、物があって空間があり、環境世界内の主体と物の間の出会いという出来事の進展から空間が形成される。」(p.108)と述べているように、モノとの行為的な関わりが空間を意味づけるのと同時に、空間の意味がモノの意味や行為を方向づけている。このように人とモノと空間とが、遊びという出来事の中で相互に結びつくことで遊びの意味的世界が形成され展開しているのである。

また、新しいモノや行為が導入され空間が細分化されていくと、今度は元からあった空間（「病院」）の外に新しい空間（「おうち」）が付け足され、そこが新たな遊びの中心となっていく。それにより、元からあった遊び空間や行為は簡略化されていく。このように、子どもたちの活動が移り変わるとともに、遊びの行為展開が構造化され、やがてその構造が解体されていくという過程も観察され、その過程はモノの配置や空間構成に表れている。

3. 意味世界の行為的生成

本論文は、一つの意味的世界の生成と生成された意味的世界が行為とともに展開していく過程を子どもの遊び空間の構成を通して見たものである。そこでは、遊び全体の空間構成の仕方と、それぞれの空間におけるモノと行為と空間との関係によって展開される出来事が一体となって遊びの世界を形作っていた。人間の意味的世界の生成に関する理論には、現象学者 Merleau-Ponty のゲシュタルト論がある。彼は『行動の構造』（1949/1964）の中でゲシュタルトについて、「物理的秩序」「生命的秩序」「人間的秩序」という3つの次元を措定した。特にモノや空間に付けられた意味の構造である「人間的秩序」は、他の動物にはない、人間独特の精神を形作るものと彼は考えた。そこでは「人間的秩序」を形成していく人間の能動的な意味生成の活動は大きな位置づけを与えられている。このように、能動的な意味的世界の生成という問題は、子どもの遊びの特質としてだけでなく、人間一般の精神の構造にとって重要な学際的な問題でもある。つまり、子どもの遊びを、意味生成の原初形態として考え、遊びの過程に注目して分析することは、人間一般の心理構造に迫る足がかりとして非常に有効なものである。

そして、この能動的な意味生成としての遊びを下支えするものとして、保育者の関わりがあることを指摘しておく。保育者は「病院ごっこ」の展開に応じて新しいモノを用意したり質問をすることで、「病院」のイメージを具体化したり、新しい展開を促している。また、「病院ごっこ」では、患者役になるのは大人や保育者であることが多いが、ここでも保育者が患者としての遊びの役を通して、「病院ごっこ」のストーリー作りを「下支え」し、具体化していく働きをしている。もちろん、保育

者のこれらの行為は子どもたちの遊びのための「外枠」や道具を提示するだけで、「病院ごっこ」の遊びを具体的に実現しているのは子どもたちの協同的活動である。「病院ごっこ」が構造化されてくると、保育者が質問をしたり道具を提示する機会も少なくなり、最初は観察者や保育者が行っていた患者役も事例3や事例4では保育者だけではなく子どもたち自身も行っていた。ここには子どもの遊びを支える道具を提示することや遊びそのものに加わってストーリーを一緒に作っていくことで、子ども自身が遊びをさらに展開することを助けるという Vygotsky の言う「発達の最近接領域」としての保育者の役割がある。また、年長児と年少児の間にも同様の関係がみられる。最初は年長児が主導していた「病院ごっこ」を年少児だけで行うようになった。これも年少児にとっては年長児との協同の中で形成された「発達の最近接領域」といえる。このように、ごっこ遊びの中には能動的な意味生成を支える発達の契機がいくつも存在している。

本研究では、モノと行為と空間という要素の関係を主に取り上げたが、それぞれの要素についてもさらに分析を密にすることが可能である。そして、それらを一つのシステムとして統合することで、子どもの遊びの世界の動的な過程をより詳細に描き出し、分析することが可能になる。それは Vygotsky のごっこ遊び論をより発展させていくことに繋がる。

文 献

- 秋田喜代美・増田時枝. (2001). ごっこコーナーにおける「役」の生成・成立の発達過程. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, **41**, 349-364.
- 榎沢良彦. (2004). *生きられる保育空間：子どもと保育者の空間体験の解明*. 東京：学文社.
- Garvey, C. (1980). *ごっこの構造* (高橋たまき, 訳). 東京：サイエンス社. (Garvey, C. (1977). *Play*. London: Fontana/Open Books.)
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp.73-100). Orland, Florida: Academic Press.
- Hedegaard, M. (2007). The development of children's conceptual relation to the world, with a focus on concept formation in preschool children's activity. In H. Daniels, M. Cole, & J.V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp.246-275). New York: Cambridge University Press.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge.
- Holzman, L. (2010). Without creating ZPDs there is

no creativity. In M.C. Connery, V. John-Steiner, & A. Marjanovic (Eds.), *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making and arts* (pp.22-39). New York: Peter Long.

John-Steiner, V., Connery, M.C., & Marjanovic-Share, A. (2010). Dancing with the Muses: A cultural-historical approach to play, meaning making and creativity. In M.C. Connery, V. John-Steiner, & A. Marjanovic (Eds.), *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making and arts* (pp.4-15). New York: Peter Long.

加國尚志. (2011). 私は今ここで, あそこにいる:メルロ = ポンティの身体論と空間論. 木村 敏・野家啓一 (監修), *空間と時間の病理:臨床哲学の諸相* (pp.100-127). 名古屋:河合文化教育研究所.

加藤義信. (1995). 空間認知研究の歴史と理論. 空間研究の発達研究会 (編), *空間に生きる:空間認知の発達の研究* (pp.220-249). 京都:北大路書房.

Merleau-Ponty, M. (1964). *行動の構造* (木田 元, 訳). 東京:みすず書房. (Merleau-Ponty, M. (1949). *La structure du comportement* (2nd ed). Paris : Presses Universitaires

de France.)

Piaget, J. (1988). 遊びの心理学 (大伴 茂, 訳). 名古屋:黎明書房. (Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.)

Sawyer, R.K. (1997). *Pretend play as improvisation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L.S. (1930/2002). *新訳子どもの想像力と創造* (広瀬信雄, 訳). 東京:新読書社.

Vygotsky, L.S. (1933/1989). 子どもの心理発達における遊びとその役割 (神谷栄司, 訳). *ごっこ遊びの世界:虚構場面の創造と乳幼児の発達* (pp.2-34). 京都:法政出版.

付記

本研究は, 財団法人発達科学研究教育センターの研究助成を受けて行われました。本論文の作成にあたり, 北海道大学大学院教育学研究院教授の佐藤公治先生からは丁寧な指導と助言を賜り, H園の園児と保育者の皆様には多大なご協力をしていただきました。記して感謝申し上げます。

Nagahashi, Satoshi (Graduate School of Education, Hokkaido University). *Meaning Making by Preschool Children during Pretend Play and Construction of Play Space*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2013, Vol.24, No.1, 88-98.

This study explored the nature and the characteristics of the preschool children's peer play from the viewpoint of the Vygotsky's play theory. The emergent process of preschool children's collaborative pretend play on the theme of a hospital was investigated for a month. The children's process of constructing play space for pretend play by using play materials such as blocks was also explored through micro-genetic analysis. Children gradually began to enact proper make-believe activities and role-play scenarios related to the hospital. The Discussion focused on the interdependency between children's play activity and the process of their construction of play space.

[Keywords] Collaborative play, Meaning making, Play space, Structured play activity

2011. 9. 2 受稿, 2012. 8. 2 受理

Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期における自己の発達： Erikson の心理社会的危機との関連

齋藤 信

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

亀田 研

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

杉本 英晴

(中部大学人文学部)

平石 賢二

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

本研究は、青年期後期から成人期前期における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検討することを目的とした。青年期後期 40 名、成人期前期 (25-35 歳) 40 名の参加者に、日本語版の主体-客体面接とエリクソン心理社会的段階目録検査を実施した。まず参加者の大部分は、Kegan の構造発達段階における第 3 段階から第 4 段階の間の移行とされる段階にあることが示された。そして、年齢と Kegan の構造発達段階の間に、正の関連が見受けられた。次に本研究では、Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の関連について検討した。その結果、Kegan の構造発達段階と Erikson の勤勉性、アイデンティティの心理社会的危機が解決されている感覚、および全体的なアイデンティティの感覚の間に、正の関連があることが示された。これらの結果について本研究では、青年期後期から成人期前期における、Kegan に依拠した自己の発達および Erikson に依拠したアイデンティティの発達の観点から考察を行った。

【キーワード】 自己, 青年期後期, 成人期前期, ,

問題と目的

青年期から成人期への移行は、生涯発達における重要な移行期の一つといえる。青年期後期に続いて訪れる成人期前期は、人生の節目となる様々な変化を経験し、青年から成人へと役割が変化する時期である。青年期が延長されて成人期との境があいまいになっていることは、国内・海外双方で以前から議論されており (白井, 2008), この時期の変化を捉えることが重要なテーマであることを示すものと考えられる。

青年期の発達を理解する上で重要な位置を占めているのは、自己の研究パラダイムであり、自己形成とアイデンティティ形成はその代表なものといえる (溝上, 2005, 2008)。溝上 (2005, 2008) は、青年期以降の自己形成の研究が「知る自己 (I)」と「知られる自己 (me)」の関係に基づくものであり、その根底には認知的な枠組み (認知構造) の発達があるとしている。また杉村 (2005) は、関係性の中でのアイデンティティ形成のメカニズムにおける、認知構造発達の重要性を指摘している。

Fadjukoff, Kokko, & Pulkkinen (2007) は、個人が成人期に入ることを示す指標には、社会的に成人と認められる外的な指標と、自らを成人であると感じる主観的な基準があるとしている。それによると、前者は「両親の家族から出ること」「結婚・同居生活の開始」「出産・子育て

の開始」「学業の修了」「常勤の職に就くこと」、後者は「自身の責任を受け容れること」「独立した決断をすること」「経済的に独立すること」である。これらの外的な指標に関連する家庭生活や社会生活の変化が、主観的な基準に代表される、青年期後期から成人期前期への意識の変化を促すことは想像に難くない。Schaie (1977-1978) は、成人期を含む 4 段階の認知発達段階を提唱し、成人期前期は仕事や家庭領域の目標を達成しようとする段階であり、児童期と青年期に獲得した知識を現実社会の課題に適用する時期であるとしている。このように、成人期前期は、青年から成人となる過程で様々な現実の生活の変化が起こる時期であり、それに伴い、認知構造の発達の変化が見られることが想定される。

以上より、青年期後期から成人期前期における意識の変化を、認知構造発達に基づく自己の発達で説明することには意義があると思われる。本研究では、Kegan の構造発達理論 (constructive-developmental theory; Kegan, 1982, 1994; Kegan, Noam, & Rogers, 1982) を用いて、この時期の発達を捉えることを試みる。Kegan の理論は、認知構造発達を基盤に複数の理論を融合して構成されたものであり (Kegan, 1982), その最大の特徴は、自己を主体 (subject) と客体 (object) に分けて、両者の均衡 (subject-object balance; 主体-客体均衡) を中心に自己の発達を説明している点にある。Kegan の理論における

Table 1 Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の理論上の対応関係

Kegan の構造発達段階 (主体 / 客体) ↓ SOI の評定における段階得点 : X, X(Y), X/Y, Y/X, Y(X)	Erikson の心理社会的危機 ^{a)}
0. 未分化な自己 (反射 / なし) ↓ 0, 0 (1), 0/1, 1/0, 1 (0)	信頼性, 自律性
1. 衝動的な自己 (衝動, 知覚 / 反射) ↓ 1, 1 (2), 1/2, 2/1, 2 (1)	自主性
2. 尊大な自己 (欲求, 関心 / 衝動, 知覚) ↓ 2, 2 (3), 2/3, 3/2, 3 (2)	勤勉性
3. 対人関係的な自己 (対人関係, 相互性 / 欲求, 関心) ↓ 3, 3 (4), 3/4, 4/3, 4 (3)	所属 所属放棄 ^{b)}
4. システム的な自己 (創造者的感覚 ^{c)} , アイデンティティ / 対人関係, 相互性) ↓ 4, 4 (5), 4/5, 5/4, 5 (4)	アイデンティティ ^{d)} , 親密性
5. 個人間相互的な自己 (個人間相互性 / 創造者的感覚 ^{c)} , アイデンティティ) ↓ 5	世代性 ^{e)} , 統合性

注. Kegan (1982 の Table 6), Lahey et al. (1988), 中西・佐方 (1993) を基に作成した。

^{a)} Erikson の心理社会的危機の太字は, Kegan (1982 の Table 6) が自身の段階との関連を提唱したもの。それ以外は, 本研究の著者が想定したものである。

^{b)} "affiliation vs. abandonment (Kegan, 1982 の Table 6)" の訳語で, Kegan が自身の第3段階から第4段階の発達に対応する, Erikson の心理社会的危機として追加したものである (齋藤, 2009 の Table 1 を参照)。

^{c)} "authorship (Kegan, 1982 の Table 6)" の訳語で, 自己のアイデンティティ, イデオロギーを自ら創り出している感覚を意味する (齋藤ほか, 2011 の Table 1 を参照)。

^{d)} 中西・佐方 (1993) は "identity" を「同一性」としているが, 「アイデンティティ」とカタカナ表記することが一般的になっており, 本研究でも後者の表記に統一することとする。

^{e)} 中西・佐方 (1993) は "generativity" を「生殖性」としているが, 「次の世代を世話し育成することに対する関心 (中西・佐方, 1993)」が要点であるとされていることから, 本研究では「世代性」と表記する。

主体とは, 自己の経験の意味づけの根幹にあり, 自己がそこに従属して心的な距離を取ることができない, 客観的に思考できない領域である。一方, 客体とは, 自己が心的な距離を取ることができ, 客観的に思考できる領域である。Table 1 は, Kegan の構造発達段階と各段階の主体と客体を示しており, ある段階の主体が次の段階の客体となること, つまり自己の中で「認識の枠組みの根幹にあり, 客観的に思考できなかったもの (主体)」が新しく入れ替わり, 次の段階では「客観的に思考できるものになること (客体)」で自己の発達が説明されている。それぞれの段階の構造 (主体-客体均衡) には, 客体を客観的に思考できる能力 (ability) と, 主体を客観的に思考できず, それに従属した思考に留まる限界 (limit) が併存している。発達が進むにつれて, 前の段階の構造の限界は克服され, 後の段階の能力として統合されていくことで, より分化・統合が進んだ主体-客体均衡を持った自己が出現する (Kegan, 1994 の Figure 9.1; 齋藤, 2009 の Figure 2 を参照)。

Kegan の構造発達段階は, 主体-客体面接 (Lahey, Souvaine, Kegan, Goodman, & Felix, 1988; Subject-Object Interview, 以下 SOI) で測定され, 面接の語りから, 対象者の能力と限界を見極めて発達の位置を得点化する

(Table 1; 具体的な説明は方法にて後述)。このため段階間の移行の様態を捉えることが可能である。

以上, 概観したように, Kegan の理論と方法は, 自己の発達的变化のメカニズムと発達の移行の現象を説明する可能性を有するものであり, 青年期以降のアイデンティティ形成のメカニズムの解明にも重要なものとされている (Kroger, 2004; 杉村, 2005; Sugimura, 2007)。杉村 (2005) は, 女子大学生を対象とした縦断研究の結果から, アイデンティティ形成の過程における, 自己と他者の関係性における6つのレベルの違いを呈示し, レベル移行のメカニズムの説明に Kegan の理論を援用している (Sugimura, 2007)。Kegan の主体-客体均衡による発達のメカニズムと, SOI に基づく主体-客体均衡の得点化は, このようなアイデンティティ形成の過程におけるメカニズムと発達的变化の様態を, 理論的に裏付けできる可能性を持ったものともいえ, 今後の研究の進展に寄与するものと思われる。

わが国における Kegan の構造発達理論の適用は, 齋藤 (2008), 齋藤・杉本・亀田・平石 (2011) で行われており, 齋藤ほか (2011) では, 大学生40名に SOI を実施して, 青年期後期における Kegan の構造発達段階を明らかにしている。本研究では, 青年期後期に続く成

成人期前期を新たに対象とする。青年期後期の自己とアイデンティティについては、数多く論じられているが、現実の社会と向き合う成人期前期の人々が、実際にどのような自己の発達の变化を遂げているのか、についても明らかにする必要があると考えられる。Kegan の理論については、青年期から成人期以降の認知的推論の発達との関連も指摘されており（例えば、Kitchener, King, & DeLuca, 2006）、成人期前期の人々の意識の把握にも適したものと考えられる。成人期前期は、一般に青年期と中年期の間の 20 歳代後半から 30 歳代前半とされており（例えば、松岡, 2006）、本研究でも成人期前期を 25-35 歳とする。

本研究では、わが国の青年期後期から成人期前期（25-35 歳）における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検討することを第 1 の目的とする。本研究では、前述の齋藤ほか（2011）における青年期後期、新たに測定した成人期前期の構造発達段階を比較・統合しながら検討を行う。Kegan の理論（Table 1）および先行研究（Kegan, 1994; Lewis et al., 2005; 齋藤ほか, 2011）から、本研究においても、青年期後期から成人期前期に、第 3 段階から第 4 段階へと向かう発達が見られることが予想される。研究の目的 1 に関わる仮説は以下の通りである。

仮説 1 青年期後期から成人期前期において、Kegan の構造発達段階が、第 3 段階から第 4 段階へと発達する傾向が見られる。

次に本研究では、青年期後期から成人期前期における、Kegan の構造発達段階と Erikson のアイデンティティの概念に基づく心理社会的危機が、解決されている感覚（Erikson, 1959/1973）との関連について検討することを、第 2 の目的とする。アイデンティティの感覚とは、時間と空間の変化の中で感じられる、自己の存在の斉一性と連続性の自覚、そしてそれらが他者に認められていることを自覚している感覚であり（Erikson, 1968/1973）、そこから派生した、自己の存在や生き方を明確に理解している感覚（中西・佐方, 1993）を意味する。前述の杉村（2005）、Sugimura（2007）は、アイデンティティの感覚が形成される過程とそのメカニズムを扱ったものである。

Erikson（1959/1973）は、アイデンティティの概念を中核に、人間の生涯発達の説明を試み、乳児期から老年期までのそれぞれの時期に対応する、心理社会的危機の解決もしくは未解決の様態により、個人のアイデンティティの感覚が発達していくとしている。アイデンティティの感覚は、過去を整理して将来を見据える中で現在を位置づけていくことから産み出され（Erikson, 1959/1973）、青年が成人となっていく過程が円滑に進むためにも重要なものと考えられる。

本研究では、エリクソン心理社会的段階目録検査の日

本語版（中西・佐方, 1993; Erikson Psychosocial Stage Inventory, 以下 EPSI）を用い、Kegan の構造発達段階と、Erikson の信頼性から統合性の心理社会的危機が解決されている感覚との関連を検討する。EPSI では、信頼性から統合性までの 8 つの下位尺度、およびそれらを合計した総得点の、合わせて 9 つの尺度得点を算出することができ、それぞれの心理社会的危機が解決されている感覚と、全体的なアイデンティティ（以下、全体的アイデンティティ）の感覚を測定することが可能とされている（中西・佐方, 1993）。尺度の信頼性および妥当性は、中西・佐方（1993）において確認されている。

Kegan（1982）では、両者の関連が理論的に提唱されており（Table 1）、Kegan の構造発達に伴い、Erikson の心理社会的危機が解決されている感覚も、影響を受けることが想定されている。こうしたことから、両者の関連を実証的に検討することには、意義があるものと思われる。研究の目的 1 で述べた通り、青年期後期から成人期前期において、Kegan の第 3 段階から第 4 段階への発達が見られ、それに伴い、Erikson のアイデンティティの心理社会的危機が解決されている感覚が高まることが予測される（Table 1）。アイデンティティの感覚は、青年期以前の他者への同一視の集積が、再構成され質的に変化して形成されるもの、と論考されている（Erikson, 1968/1973; 溝上, 2008）。Kegan（1982）は、Erikson の心理社会的危機に、自ら「所属 vs. 所属放棄」を加え（Table 1）、第 3 段階から第 4 段階への発達が（所属する集団や社会を含む）他者の視点から心的な距離を取ることにつながる、とするアイデンティティ形成の説明を試みており、このような理論的想定が実証されるか注目される。

また Erikson の成人期前期の心理社会的危機である親密性が、どのような影響を受けるのかも検討の必要がある。これまで青年期後期、そして中年期以降のアイデンティティの研究（例えば、岡本, 1997）は積み重ねられているが、その間の成人期前期については、十分な研究がなされていないと考えられる。成人期前期の人々は、青年期後期とは異なる職業生活、結婚に関わる選択、夫婦生活、子育てに取り組んでいると考えられ、これらの経験が Kegan の構造発達を促し、そこからアイデンティティ、親密性の危機が解決されている感覚を高めることが予想される。

さらに先ほども述べたように、アイデンティティの感覚は、過去や将来の心理社会的危機ともつながっていると考えられ、Kegan の構造発達段階の違いにより、それらを統合した全体的アイデンティティの感覚にも違いが出ることが予想される。以上のように本研究では、SOI で評定される参加者の自己の構造発達と、EPSI で測定されるそれぞれの心理社会的危機が解決されている感覚、および全体的アイデンティティの感覚がどのように

Table 2 参加者の構成と基本属性

青年期後期 (大学生)				成人期前期							
学年	学部		職業	最終 (現) 学歴	親との居住	婚姻	子ども	勤務形態			
1年生	3	教育	27	会社員	16	大学院後期	別居	既婚	あり		
				学校法人職員	9					大学院前期	28
2年生	20	農	6	公務員	3	8	4年制大学	同居	未婚	なし	
				大学院生	3	21					
3年生	4	情報文化	5	大学の研究員	2	短期大学	12	29	35	11	
				専業主婦	2	1					
4年生	13	工	2	非常勤職の兼務	2	専門学校	1	2	1	2	
				カウンセラー	1	1					
				教員	1	1					
				看護師	1	2					

注. 青年期後期 (大学生) の学年・学部の構成は、齋藤ほか (2011) を基に作成した。数字は人数を示す。

関連するのかを検証することとする。

研究の目的1と同様に、研究の目的2においても、青年期後期と成人期前期の結果を比較・統合しながら分析を行う。研究の目的2に関わる仮説は以下の通りである。

仮説2 青年期後期から成人期前期における、Keganの構造発達段階の第3段階から第4段階への発達に伴い、Eriksonのアイデンティティ、親密性の心理社会的危機が解決されている感覚、および全体的アイデンティティの感覚 (EPSIの総得点) が高まる傾向が見られる。

白井 (2008) が指摘するように、フリーター、ニート、早期離職の問題など、成人として社会に参加すること、それに伴うアイデンティティの感覚を持つことの困難さは、国内・海外双方で高まっている。Keganの理論は、青年期および成人期における職業発達にも応用されており (例えば、Kegan, 1980; McAuliffe, 1993)、そうした知見が応用できる可能性もある。青年期後期から成人期前期におけるアイデンティティ形成は、それ以降の成人期をどう生きるかに関わる重要なものと考えられる。前述の通り、Keganの理論が、アイデンティティ形成の過程の解明に深く関わるものであれば、両者の関連を検証することで、この時期のアイデンティティ形成に関わる要因を明らかでできるであろう。そして、その要因に関わる何らかの働きかけをすれば、生涯発達におけるアイデンティティの発達が、円滑に進むような支援につながっていく可能性がある。以上のように、青年期後期から成人期前期における、Keganの構造発達とEriksonのアイデンティティの概念に基づく心理社会的危機の関連について、検討することには意義があると考えられる。

方 法

参加者と調査時期

(1) **青年期後期** 参加者は、齋藤ほか (2011) における国立大学の学部1年生から4年生40名 (男性・女性各20名) で、平均年齢は男性20.5歳 (19-23歳)、女性20.3歳 (18-25歳) であった。参加者の学年・学部の構成は、Table 2の通りであった。募集は授業、クラブ活動を通して行われ、募集時に謝礼を渡す旨が告知された。調査時期は2007年7月から11月であった。

(2) **成人期前期** 参加者は、成人期前期 (25-35歳) の40名 (男性・女性各20名)、平均年齢は男性30.6歳 (26-35歳)、女性29.6歳 (25-35歳) であった。参加者の構成と基本属性は、Table 2の通りであった。募集は著者らの知人もしくはその紹介を通して行われ、募集時に謝礼を渡す旨が告知された。調査時期は2009年8月から2011年1月であった。

調査内容

(1) **の構造発達段階 SOI (Lahey et al., 1988)** の日本語版 (作成と検討については、齋藤, 2008を参照)。参加者は、面接の前に、10枚の感情を示すカード (①怒り、②不安・緊張、③成功、④強い立場・信念、⑤悲しみ、⑥引き裂かれた感情、または迷い¹⁾、⑦感動したこと・心に触れたこと、⑧何かを失ったこと、⑨変化、⑩自分にとって大切なこと) に、参加者自身に関する出

1) 原版のLahey et al. (1988) では "Torn (tearの過去分詞形)"。齋藤ほか (2011) の青年期後期の調査では「引き裂かれた感情」のカードであったが、「板挟みになる、ジレンマに陥る」という語意を重視して成人期前期の調査では「迷い」のカードとした。

来事や内容を自由に記入する。面接者は、参加者にカードに記入したことについて語ってもらい、「なぜそう思ったのか」「その感情を感じたのは、どのようなことが最も大きかったか」などの質問で参加者の構造（感情や思考の理由や根拠）を探索する。

面接の評定は、面接データの（内容ではなく）構造が示された部分、つまり参加者の主体-客体均衡が表出された部分に注目して行う。面接データにおける客体は、「参加者が面接において客観的に語るができていて、深い（広い）視点からの説明ができていていない部分（構造の能力）」、主体は、「参加者ができていない部分、参加者の説明がそれ以上深まって（広がって）いけないと思われる部分（構造の限界）」である。評定者は、それをもとに何がどのくらい主体となっており、客体となっているかを判定し、Table 1 の得点に当てはめて評定する。

各段階の均衡得点 X, Y の間には、以下の4つの移行得点が設定されており、各得点の左側が支配的な構造を示す主得点である。X (Y) : X の要素が構造を大きく支配しているが、Y の要素が少しだけ出現し始めた得点。X/Y, Y/X : X, Y の独立した要素が併存している得点。これらの得点は主得点が X から Y に変化する境目である。Y (X) : Y の要素が構造を大きく支配しているが、X の要素が少しだけ残っている得点。

参加者が対人関係、相互性を主体から客体とし、創造者の感覚、アイデンティティを主体としていく過程があれば、得点 3, 3 (4), 3/4, 4/3, 4 (3) のいずれかで評定することとなる。例えば、参加者が他者との葛藤を伴う決断をした理由について、「相手の悲しい気持ちが分かり、それを思うと自分も悲しいと思ったから」と述べた場合、この参加者には、第3段階の構造の能力である視点取得能力があることが分かり、得点 3 以上の可能性が高くなる（齋藤ほか、2011 の Table 2 を参照）。しかしながら、決断の理由がそれ以上展開されない場合、他者の視点を、自らの責任の範囲内のものとして引き受け、検討することが難しい限界を持った、第3段階が支配的である得点 (3, 3 (4), 3/4) の可能性が高くなる。一方、参加者が相手の感情を理解した上で、それを自身の考えに基づいて検討し、自ら責任を持って決断したことを述べた場合、参加者は他者の視点を客体とし、自己の創造者の感覚、アイデンティティに基づいて検討できる能力を持った第4段階の構造が支配的である得点 (4/3, 4 (3), 4) の可能性が高くなる。

実際の評定では、1つのテーマごとに慎重な検討がなされ、最終的には複数のテーマの評定結果（の考えられる範囲）を総合して、参加者の構造発達段階（全体得点）が決められる（詳細は Lahey et al., 1988; 齋藤, 2008; 齋藤ほか, 2011 を参照）。

(2) 心理社会的危機 EPSI (中西・佐方,

1993)。Erikson の信頼性から統合性までの心理社会的危機に対応する、8つの下位尺度7項目ずつから成る合計 56 項目。「1. 全くあてはまらない」から「5. とてもよくあてはまる」までの5件法である。それぞれの下位尺度の意味と項目例は、以下の通りである。**信頼性**：他者を含めた周りの世界に対する信頼感、および自己への信頼感（自信）。「17. 私は、世間の人たちを信頼している」。**自律性**：自らが自由に選択し決断できるという有能感を持ち、自分に対して疑惑や恥を感じていないこと。「26. 私は、自分で選んだり決めたりするのが好きである」。**自主性**：自発的かつ意欲的にものごとに取り組み、自分がよいと思う行動に責任を持とうとする心構え。「19. 私は、多くのことをこなせる精力的な人間である」。**勤勉性**：目標を実現するために自分の技能を発揮することによる、自尊感情を伴った効力感。「4. 私は、いっしょうけんめいに仕事や勉強をする」。**アイデンティティ**：自分という存在を明確に理解し、人生をどう生きたいかをしっかりつかんでいる感覚。「21. 私は、自分がどんな人間であるのかをよく知っている」。**親密性**：自分を見失うことなく、他者と親密な付き合いができ、孤独感を感じないでいられる状態。「38. 私は、他の人たちと親密な関係を持てている」。**世代性**：次の世代を世話し育成することに対する関心と、そのことへエネルギーを注いでいるという自信。「55. 私は、未来を担う子どもたちを育てていきたいと思う」。**統合性**：自分の人生を自らの責任として受け入れていくことができ、死に対して安定した態度を持てていること。「16. 私のこれまでの人生は、かけがえのないものだと思う」。

調査手続き

(1) **質問紙** Table 2 の基本属性に関わる質問と EPSI を、1冊にまとめて「面接調査と同時に実施してもらおう」もしくは「事前に送付して実施してもらい、面接調査の際に持参してもらおう」のいずれかの方法で回答を得た。基本属性に関わる質問では、年齢、職業、最終（現）学歴とともに前述の成人期に入ることの外的指標 (Fadjukoff et al., 2007) を参考に、親との居住（別居・同居）、婚姻（既婚・未婚）、子ども（あり・なし）、勤務形態（フルタイム・それ以外）の記入を求めた。

(2) **面接** 青年期後期の調査については、齋藤ほか (2011) に記述された通りである。成人期前期の調査では、第1著者（男性）と心理学専攻の大学院生の女性1名の合計2名が面接を実施した。面接調査は、大学の心理実験室、外部の会議室、参加者の自宅で個別に実施された。調査の開始にあたっては、研究の倫理的側面²⁾に配慮し、参加者に「調査の内容と目的」「答えたくない

2) 本研究は名古屋大学大学院教育発達科学研究科の倫理審査を経て承認を受けている（承認番号 PR10-50）。

Table 3 青年期後期と成人期前期における Kegan の構造発達段階

得点	青年期後期			成人期前期			[青後 + 成前]		
	性別		合計	性別		合計	性別		合計
	男性	女性		男性	女性		男性	女性	
3/2	1	0	1	0	0	0	1	0	1
3 (2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3	3	6	1	1	2	4	4	8
3 (4)	4	4	8	0	4	4	4	8	12
3/4	5	7	12	5	2	7	10	9	19
SOI 低群計	13	14	27	6	7	13	19	21	40
4/3	4	2	6	6	4	10	10	6	16
4 (3)	1	2	3	5	3	8	6	5	11
4	1	2	3	3	5	8	4	7	11
4 (5)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4/5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5/4	1	0	1	0	1	1	1	1	2
SOI 高群計	7	6	13	14	13	27	21	19	40
合計	20	20	40	20	20	40	40	40	80

注. 青年期後期の結果は、齋藤ほか (2011 の Table 4) を基に作成した。数字は人数を示す。

い質問には答えなくてもよいこと」「調査結果の公表にあたってはプライバシーが保護されること」「面接調査はいつでも中止してよいこと」を説明した上で録音の許可を得て、調査参加の同意書に署名してもらった。またこれらについては、カード記入、面接開始、調査終了の際に関連する内容をあらためて説明するようにした。面接は1時間の予定で実施され、実際にかかった時間は45-90分であった。なお成人期前期の調査から、調査終了時に「面接で話した内容の重要度や関心の強さ³⁾」「今後の調査依頼」「調査を受ける立場での改善点の有無」「調査後の感想」に関するアンケートを実施することにした。面接は録音され、分析のために逐語録が作成された。調査終了時には、謝礼として図書カードを手渡した。調査全体の所要時間は、およそ2時間から2時間半であった。

(3) 結果の統計処理 全ての統計処理にSPSS Statistics 17.0 for Windows が用いられた。

結 果

1. 構造発達段階

青年期後期と成人期前期、および両者を合わせた[青後 + 成前]における、Kegan の構造発達段階を Table 3 に示す。齋藤ほか (2011) に倣い、今回追加された成人期前期における Kegan の構造発達段階を、次のように評定して成人期前期、[青後 + 成前] の評定者間信頼性を確認した。成人期前期の参加者 40 名の評定は、第 1 著者が主評定者として行い、無作為抽出した 20 名の

評定結果を、第 2 著者、第 3 著者を含めた 3 名が各自独立して評定を行った。評定者 3 名による Kendall の一致係数は、成人期前期から抽出された 20 名の評定では 1%水準 ($W(18, N=3) = .65, p < .01$)⁴⁾、2つの調査から 20 名ずつ抽出された [青後 + 成前] における 40 名の評定では、0.1%水準 ($W(38, N=3) = .75, p < .001$)⁴⁾ で有意となり、評定の一致度が確認された。3名の評定者のうち、2名以上が一致した割合は、成人期前期では 65%、[青後 + 成前] では 62.5%であったが、それ以外の評定結果は、1つを除いて、2名以上の評定者により隣接した得点 (例えば 3 と 3 (4)) で評定されていた。さらに、その得点の支配的な構造を表す主得点において、3名の評定者のうち、2名以上が一致した割合 (例えば、得点 3/2 から 3/4 まではいずれも主得点が 3) は、成人期前期、[青後 + 成前] とともに 100%であった。以上の結果から、本研究における SOI の評定は、概ね信頼性があると考えられる。最終的な評定結果は、3名の評定者の話し合いと主評定者の判断により決定された。

青年期後期 40 名の評定では、得点 3 から 4 の参加者が 38 名で最も多く、得点 3/2、5/4 の参加者が 1 名ずつであった (齋藤ほか, 2011)。成人期前期 40 名の評定

3) 齋藤ほか (2011, p.51) の「面接のテーマごとに参加者にとっての重要度や関心が異なる可能性がある」との指摘に基づき、成人期前期の調査では面接終了後に確認することにした。

4) 無作為抽出した評定結果に対応する自由度が少ないのは、評定者 1 名が参加者 1 名の評定結果を判定不可としたためである。

Table 4 参加者の年齢, Kegan の構造発達段階 (SOI), EPSI 尺度得点間の相関係数

	青年期後期 (n = 40)		成人期前期 (n = 40)		[青後 + 成前] (n = 80)	
	年齢	SOI	年齢	SOI	年齢	SOI
年齢	-	.14	-	.20	-	.38**
SOI	.14	-	.20	-	.38**	-
信頼性	.22	.11	.12	.04	.23*	.13
自律性	.13	.05	.36*	.14	.36**	.17
自主性	-.03	.05	.52**	.12	.41**	.18
勤勉性	-.04	.13	.33*	.26	.22	.23*
アイデンティティ	.41**	.10	.13	.25	.32**	.27*
親密性	.15	-.05	.05	.01	.09	.04
世代性	.00	-.08	.23	.06	.30**	.11
統合性	.21	.16	-.05	.12	.07	.15
総得点	.18	.08	.28	.16	.32**	.22*

注. SOI との相関 (太字) は Spearman の順位相関係数, それ以外は Pearson の相関係数である。

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

でも、得点3から4の参加者が39名で最も多く、5/4の参加者が1名であった。以上より、[青後 + 成前] 80名の評定では、得点3から4の参加者が77名で最も多く、3/2が1名、5/4が2名となり、青年期後期から成人期前期の参加者の大部分は、第3段階から第4段階の間にあることが明らかになった。

次に、Kegan の構造発達段階における性差について確認した。齋藤ほか (2011) と同じく、主得点が3から4へと変化する境目であることから、得点3/4以下をSOI低群、得点4/3以上をSOI高群とし、男性・女性とSOI低群・SOI高群の2×2の χ^2 検定を行ったところ (Table 3)、成人期前期 ($\chi^2(1, N = 40) = .11, n.s.$)、[青後 + 成前] ($\chi^2(1, N = 80) = 0.2, n.s.$) とも有意な連関は見られず、性別による得点分布の違いは示されなかった。Kegan の構造発達段階による性差が見られないことは、先行研究とも一致する結果であり (齋藤ほか, 2011)、これ以降の分析は、性差を区別せずに行うこととする。

青年期後期・成人期前期のSOI低群・SOI高群において、2×2の χ^2 検定を行ったところ、有意な連関が見られ ($\chi^2(1, N = 80) = 9.8, p < .01$)、青年期後期から成人期前期においてSOI低群が減少し、SOI高群が増加している得点分布の違いが示された (Table 3)。さらに [青後 + 成前] の参加者80名の年齢とKeganの構造発達段階について、Spearmanの順位相関係数 (Table 4) を求めたところ、両者の間には有意な相関が見られ ($r_s = .38, p < .001$)、年齢に伴い、Keganの構造発達段階が発達していくことが示された。

以上より仮説1は支持された。

2. の構造発達段階と の心理社会的危機の関連

EPSIの「1. 全くあてはまらない」から「5. とてもよくあてはまる」までの5件法で、「1. 全くあてはまらない」を1点、「5. とてもよくあてはまる」を5点とし、信頼性から統合性までの8つの尺度得点 (7-35点) と、56項目の得点を合計した総得点 (56-280点) を算出した (中西・佐方, 1993)。

[青後 + 成前] のSOI低群・SOI高群における、EPSIの8つの尺度得点と総得点の平均値 (Table 5) を比較した。 t 検定を実施して、9つ従属変数 (尺度得点) それぞれの有意水準を5%から0.56%に切り下げるBonferroniの修正を加えたところ、いずれにおいても有意な差は見られなかった。しかしながら、[青後 + 成前] のSOI低群・SOI高群における、EPSIの8つの尺度得点、総得点の平均値については、SOI高群の方がSOI低群よりも一貫して高かった。

次に [青後 + 成前] における、Keganの構造発達段階とEPSIの8つの尺度得点、総得点について、Spearmanの順位相関係数を求めたところ、勤勉性、アイデンティティの尺度得点、総得点との間に有意な相関が見られた (Table 4)。一方、Keganの構造発達段階と親密性の尺度得点についてのSpearmanの順位相関係数は、有意ではなかった。また年齢とアイデンティティ、総得点についてのPearsonの相関係数は有意であったが、年齢と勤勉性との相関係数は有意ではなかった。

以上より、仮説2におけるKeganの構造発達とアイデンティティ、総得点との関連は支持されたが、親密性

Table 5 参加者の年齢と EPSI 尺度得点の平均値と標準偏差

	青年期後期 (n = 40)	成人期前期 (n = 40)	[青後 + 成前]	
			SOI 低群 (n = 40)	SOI 高群 (n = 40)
年齢	20.4 (1.43)	30.1 (2.89)	22.95 (4.31)	27.55 (5.41)
信頼性	21.15 (4.05)	22.60 (3.86)	21.53 (4.03)	22.23 (3.98)
自律性	20.80 (4.06)	23.20 (4.57)	21.13 (4.43)	22.88 (4.38)
自主性	19.15 (3.63)	21.60 (4.17)	19.48 (4.30)	21.28 (3.67)
勤勉性	22.25 (4.35)	23.58 (4.92)	21.78 (5.32)	24.05 (3.62)
アイデンティティ	22.78 (4.11)	24.93 (4.14)	22.73 (4.32)	24.98 (3.89)
親密性	23.98 (3.89)	24.55 (4.67)	24.08 (4.23)	24.45 (4.37)
世代性	19.25 (3.76)	21.50 (4.85)	19.55 (4.41)	21.20 (4.40)
統合性	23.30 (4.25)	23.75 (3.37)	23.15 (4.41)	23.90 (3.13)
総得点	172.65 (24.39)	185.70 (27.66)	173.40 (28.63)	184.95 (23.65)

注. 上段は平均値, 下段の () 内は SD を示す。

との関連については支持されなかった。また仮説 2 で想定した以外にも, Kegan の構造発達と勤勉性との間に関連が見受けられた。

考 察

1. の構造発達段階

本研究の結果から, わが国における Kegan の構造発達段階は, 青年期後期から成人期前期において, 主に第 3 段階から第 4 段階へと向かう発達が見られることが示された。齋藤ほか (2011) では, 青年期後期にあたる大学生の 1・2 年生と 3・4 年生を境に, Kegan の構造発達段階が, 第 3 段階から第 4 段階へと発達する傾向が見られており, 本研究の結果は, 成人期前期において, さらにその傾向が進んでいくことを示している。つまり青年期後期から成人期前期において, 対人関係, 相互性が主体から客体になり, 創造者的感覚, アイデンティティが主体となっていく過程が進捗すると考えられ, これは先行研究 (例えば, Kegan, 1994; Lewis et al., 2005) からも支持される結果である。

創造者的感覚は, 自己のアイデンティティ, イデオ

ロギーを自ら創り出している感覚 (Table 1), アイデンティティは, 自己の存在や生き方を明確に理解している感覚 (中西・佐方, 1993) を意味し, 第 4 段階への移行は, それらが自己の認識の根幹に位置付けられることである。こうした主体-客体均衡の変化の過程は, 「自己の感情や行動の責任を他者に預けるとともに, 他者の感情や行動の責任を自己が負っている状態 (第 3 段階)」から, 「自己と他者が責任を相互共有しながらも, 両者を区別, 選択, 調整しようとする自己が確立した状態 (第 4 段階)」への変化として説明できる (Lahey et al., 1988; 齋藤ほか, 2011)。そして, このような自己の発達の捉え方は, 前述の成人であることの主観的な基準「自身の責任を受け容れること」「独立した決断をすること」(Fadjukoff et al., 2007) にも通じるものであり, 個人が心理的に青年期から成人期に入っていくことの説明としては, 妥当なものといえよう。

それでは, こうした自己の発達の要因については, どのように考えられるだろうか。溝上 (2005) は Baltes, Reese, & Lipsitt (1980) に依拠しながら, 個人の生涯発達の要因は, 大きく「年齢的要因」「世代・文化的要因」

「個人的要因」の3つに分類することができ、青年期以降の発達には「個人的要因」の影響が大きくなっていくことを説明している。「個人的要因」には、進学や就職、結婚など個人に起こるライフイベントの経験が含まれている（溝上，2005）。Table 2 の基本属性から分かるように、成人期前期の人々は、職業、結婚、子育てをする親としての生活を開始しており、学生の時期とは異なる文脈にある。全ての成人期前期の人々が、これらを経験しているわけではないが、成人期に入ることによって、こうしたライフイベントが現実味を帯びて感じられ、自己の構造発達に寄与することは容易に想像できる。

また、自己の発達の根底には、認知構造の発達があるとされており（溝上，2005，2008）、問題と目的でも触れたように、成人期前期の認知能力は、新たに開始された成人としての現実生活への取り組みの中で発達していくものと想定されている（Schaie，1977-1978）。Kitchener et al.（2006）は、青年期から成人期において、自身の思考過程や知識の獲得過程を振り返る能力が発達することを指摘し、Kegan の理論との関わりを述べている。このような能力の発達は、青年期までの自己や人間関係、社会のあり方を振り返ることを促し、Kegan の構造発達段階における第3段階から第4段階への発達につながるものと推測される。

以上より、青年期後期から成人期前期における、Kegan の構造発達の要因については、次のように考えられる。成人期前期は、職業や家庭の生活において、青年期までとは異なる様々な現実社会の要求や課題に直面する時期である（Kegan，1994）。成人期前期の人々は、認知的・感情的な能力を応用しながら、それらに取り組むことを求められる。そうした過程で自らの役割や対人関係、社会一般の考え方に向き合い、省察することで、成人期の様々な課題に対応できる認知構造を持った自己を発達させていくと考えられる。

2. 構造発達段階と心理社会的危機の関連

本研究では、青年期後期と成人期前期における、Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の関連について検討した。Kegan の構造発達と有意な関連が見られたのは、EPSI の勤勉性、アイデンティティの尺度得点、および総得点であった。つまり青年期後期から成人期前期において、Kegan の構造発達段階が第3段階から第4段階へと発達していくことに伴い、Erikson の勤勉性、アイデンティティの心理社会的危機が解決されている感覚、そして全体的アイデンティティの感覚が高まるといえる。

SOI の評定における第3段階から第4段階への移行は、「自己の行動の責任を他者に預け、自己の責任で行動することに葛藤を抱いている状態から、自己の成実的な枠

組み⁵⁾に基づいて自己の責任で行動しようとする状態への変化」であり、「自己の行動、価値観の理由や理論についての成実的な枠組みを持ち、自己の立場で説明できる。他者の意見を無批判に受け容れず、自己の基準で判断することができる」ことが、第4段階の参加者の特徴である（齋藤ほか，2011 の Table 2）。EPSI におけるアイデンティティの下位尺度は、「自分という存在を明確に理解し、人生をどう生きたいかをしっかりとつかんでいる感覚」を問うものであり、「5. 私は、自分が何になりたいかをはっきりと考えている」「21. 私は、自分がどんな人間であるのかをよく知っている」といった質問項目から構成されている（中西・佐方，1993）。SOI の面接において、自己の行動、価値観の理由や理論、自己の立場、自己の基準について明確に述べた参加者が、第4段階の傾向が強い得点群（SOI 高群）で評定され、アイデンティティの危機が解決されている感覚（EPSI）を有していることは理解できるものである。

問題と目的でも述べた通り、Kegan（1982）は、Erikson による青年期のアイデンティティ形成を「所属 vs. 所属放棄」の心理社会的危機を経たものとしており、これは個人に影響を及ぼしてきた、他者の視点との関わり方の変化と関連するものである。本研究の結果は、「青年期以前の他者への同一視の集積が、再構成され質的に変化すること」とされるアイデンティティ形成（Erikson，1968/1973；溝上，2008）の根底に、「創造者の感覚、アイデンティティを、自己の認識の枠組みの根幹に位置づけることで、対人関係における他者の視点に従属した状態から、心的な距離を取って統制できる状態への変化が起きる」という、主体-客体均衡の変容のメカニズムが、存在する可能性を示唆していると考えられる。

同じく関連が見られた EPSI の勤勉性の下位尺度は、「目標を実現するために自分の技能を発揮することによる、自尊感情を伴った効力感」を問うものであり、「4. 私は、いっしょうけんめいに仕事や勉強をする」「20. 私は、目的を達成しようががんばっている」といった質問項目から構成されている（中西・佐方，1993）。勤勉性は、青年期より前の児童期の心理社会的危機であり、学齢期に達した児童が、小学校での学びや遊びの中で、新たな技能を獲得するべく努力することに関わる心理社会的危機である（Erikson，1959/1973）。青年期後期のアイデンティティ形成から、成人期前期の職業確立の取り組みの中で、新たな技能の獲得は必然的なものであり、この時期の Kegan の第3段階から第4段階への構造発達と勤勉性の感覚が結びついていることは、容易に考え得ることである。言い換えれば、Kegan の第4段階への発達と

5) “whole frame of reference (Lahey et al., 1988, p.133)” の訳語で、岩瀬が Erikson (1968/1973) における “wholeness” を「成実性」と訳していることによる。

アイデンティティ形成には、目標を持ち、それを実現するための技能を獲得しようとする努力、もしくは獲得したことによる自尊感情や自己効力感が必要であることを示すのかもしれない。

EPSIの総得点は、信頼性から統合性までの8つの尺度得点の合計であり、過去・現在・将来の心理社会的危機への取り組みに関わる全体的アイデンティティの感覚である(中西・佐方, 1993)。Keganの構造発達と有意な相関が見られなかった信頼性、自律性、自主性、親密性、世代性、統合性を含め、8つの尺度得点の平均値は、SOI高群の方がSOI低群よりも一貫して高く(Table 5)、Keganの構造発達に伴う全体的アイデンティティの感覚の高まりを支えていると推測される。そのなかで勤勉性、アイデンティティの尺度得点との間に有意な相関が見られたことは、青年期後期から成人期前期という発達の時期に、両者の感覚が特に重要であることを意味していると考えられる。年齢との有意な相関も見られたアイデンティティ、全体的アイデンティティ(総得点)とKeganの構造発達の関連には、年齢の影響が介在していることも考えられる。考察の1でも述べた通り、こうした青年期以降の、Keganの構造発達とEriksonの心理社会的危機が解決されている感覚が、ともに発達していく要因は、成人期のライフイベントを経験することによる「個人的要因(溝上, 2005)」が大きいと考えることが妥当であろう。また、年齢との有意な相関が見られなかった勤勉性とKeganの構造発達の関連は、職業生活に代表される現実生活への取り組みの中で、目標を持って努力していることの自信が、この時期の認知構造発達、およびアイデンティティの感覚と直接結びついている可能性を示すものと思われる。

一方、仮説2で想定された、Keganの構造発達と成人期前期の心理社会的危機である親密性との関連は、有意な相関に基づくものではなかった。EPSIにおける親密性の下位尺度は、「自分を見失うことなく、他者と親密な付き合いができ、孤独感を感じないでいられる状態」を問うものであり、「14. 私は、特定の人と深いつきあいができる」「38. 私は、他の人たちと親密な関係を持っている」といった質問項目から構成されている(中西・佐方, 1993)。成人期前期の人々が、親密性の心理社会的危機に取り組んでいることは、Table 2の基本属性(婚姻)にも示されている。Table 5を見ると、親密性の平均値は、8つの尺度得点の中でSOI低群では1番目、SOI高群では2番目に高く、Keganの構造発達段階の違いにかかわらず、得点が高いことを示している⁶⁾。しかしながら、第3段階と第4段階にある人々の親密性の感覚が同

じ性質のものであるのかは、検討の余地がある。第3段階は、対人関係、相互性を主体とする段階であり(Table 1)、良好な対人関係の下では、他者との間に親密な関係が感じられるが、それが崩れたときに強い葛藤を感じられると思われる段階である。そのため、第3段階の人々が、対人関係の葛藤が生じた場合に「自分を見失うことなく」親密な関係を保てるかには疑問が残る。Lahey et al. (1988)は、第3段階の人々が、自身を対人葛藤状況下の被害者と見なす一方、第4段階の人々は、自身がそのような状況に置かれたことへの責任があると考え、その解決の責任を受け容れようとする述べている。こうしたことから、第4段階の人々の意識が本来の親密性につながっている可能性も考えられる。本研究の結果からは、Keganの構造発達と親密性の関係は見出されなかったが、成人期前期の人々の生活にとって、親密性の心理社会的危機は重要なものであり、構造発達段階の違いによる親密性の質的な違いについても、今後の検討が必要と考えられる。

・今後の課題と方向性

本研究では、青年期後期から成人期前期における、Keganの構造発達段階が主に第3段階から第4段階へと発達すること、そしてこの時期のKeganの構造発達と、Eriksonの勤勉性、アイデンティティの危機が解決されている感覚、および全体的アイデンティティの感覚が結びついていることが示された。

ここで本研究の応用への示唆について触れておく。白井(2008)が指摘するように、青年期後期、成人期前期の人々の学校から社会への移行、就職後の社会への適応は近年大きな関心事となっている。Kegan(1980)、McAuliffe(1993)は、キャリア発達の支援について、個人がどの構造発達段階にあるか、それに対してどのように対応するかの重要性を示唆している。例えばMcAuliffe(1993)は、キャリア・カウンセリングの場面において、第3段階のクライアントには、他者の期待から距離を取り自己決定を促して、第4段階への移行を目指すこと、第4段階のクライアントには、自身のキャリアへの同一視から離れ、より広い視点から物事を考えることを促して第5段階への移行を目指すアプローチが必要であることを指摘している。Kegan(1982)、Kegan et al. (1982)は、構造発達段階の移行に伴う主体-客体均衡の変容には、「慣れ親しんだ感覚を捨てる大きな苦悩」が伴う場合があるとしており、それぞれの段階間の移行には、異なる困難さがあることを指摘している。例えば、青年期後期、成人期前期の個人がTable 1のどのような段階にあり、何をどのくらい主体もしくは客体としているのかを援助者が考慮することで、キャリア発達やアイデンティティ発達の困難さの理解や支援が、円滑に進む可能性がある。またKeganの構造発達とアイデ

6) 本研究の参加者が自発的に調査に参加してくれた、対人関係が良好と思われる人々であることも理由として考えられる。

ンティティ、全体的アイデンティティの感覚とともに、勤勉性の感覚に関連が見られたことから、現実生活の中で目標を持ち努力している感覚を持てるようにすることが、アイデンティティ形成の支援において重要であることが改めて示されたといえよう。

次に本研究の限界について述べる。Table 2 に示す通り、本研究の参加者の構成には偏りや統一されていない部分がある。また本研究は横断研究であり、縦断研究で得られた Kegan の構造発達の結果（例えば、Kegan, 1994; Lewis et al., 2005）とは区別する必要があると考えられる。さらに本研究では、Kegan の第 3 段階から第 4 段階への発達に伴う適応的な側面に着目したが、Kegan (1982), Kegan et al. (1982) が指摘するように、第 4 段階への移行過程や第 4 段階に達したあとの困難さについても今後検証する必要があるであろう。

本研究では、青年期後期から成人期前期における、Kegan の構造発達段階および Erikson の心理社会的危機との関連について検討したが、中年期以降をも対象とした研究を行うことで青年期から成人期以降の発達の道筋が、より明らかになることが想定され、将来的な研究の発展につながるものと思われる。

以上の通り、得られた知見の応用を念頭に置きながら、本研究の結果を様々な角度から捉え直すことを試みることで、それと同時に新たな研究の知見を積み重ねていくことが本研究から示された今後の課題と方向性であると考えられる。

文 献

- Baltes, P.B., Reese, H.W., & Lipsitt, L.P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, **31**, 65-110.
- Erikson, E.H. (1973). *自我同一性：アイデンティティとライフサイクル* (小此木啓吾, 訳編). 東京：誠信書房. (Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.)
- Erikson, E.H. (1973). *アイデンティティ：青年と危機* (岩瀬庸理, 訳). 東京：金沢文庫. (Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.)
- Fadjukoff, P., Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2007). Implications of timing of entering adulthood for identity achievement. *Journal of Adolescent Research*, **22**, 504-530.
- Kegan, R. (1980). Making meaning: The constructive-developmental approach to persons and practice. *The Personnel and Guidance Journal of Psychology*, **58**, 373-380.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R., Noam, G.G., & Rogers, L. (1982). The psychology of emotion: A neo-Piagetian view. In D. Cicchetti & P. Hesse (Eds.), *New directions for child development: Vol. 16. Emotional development* (pp.105-128). San Francisco: Jossey Bass.
- Kitchener, K.S., King, P.M., & DeLuca, S. (2006). Development of reflective judgment in adulthood. In H. Carol (Ed.), *Handbook of adult development and learning* (pp.73-98). New York: Oxford University Press.
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other* (3rd ed.). London: Routledge.
- Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R., & Felix, S. (1988). *A guide to the Subject-Object Interview: Its administration and interpretation*. Unpublished manuscript, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Lewis, P., Forsythe, G. B., Sweeney, P., Bartone, P., Bullis, C., & Snook, S. (2005). Identity development during the college years: Findings from the west point longitudinal study. *Journal of College Student Development*, **46**, 357-373.
- 松岡弥玲. (2006). 理想自己の生涯発達：変化の意味と調節過程を捉える. *教育心理学研究*, **54**, 45-54.
- McAuliffe, G.J. (1993). Constructive development and career transition: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development*, **72**, 23-28.
- 溝上慎一. (2005). 形成としての青年期発達論：自己形成とアイデンティティ形成との差異. 梶田叡一 (編), *自己意識研究の現在 2* (pp.9-34). 京都：ナカニシヤ出版.
- 溝上慎一. (2008). *自己形成の心理学：他者の森を駆け抜けて自己になる*. 京都：世界思想社.
- 中西信男・佐方哲彦. (1993). EPSI：エリクソン心理社会的段階目録検査. 上里一郎 (監修), *心理アセスメントハンドブック* (pp.419-431). 新潟：西村書店.
- 岡本祐子. (1997). *中年からのアイデンティティ発達の心理学：成人期・老年期の心の発達と共に生きることの意味*. 京都：ナカニシヤ出版.
- 齋藤 信. (2008). 主体-客体面接日本語版の検討：Kegan の構造発達理論に基づいて. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学)*, **55**, 57-69.
- 齋藤 信. (2009). Kegan の構造発達理論の理論的検討：理論と発達段階の構成に着目して. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学)*, **56**, 47-56.

- 齋藤 信・杉本英晴・亀田 研・平石賢二. (2011). 大学生における自己の構造発達：Keganの構造発達理論に基づいて. *青年心理学研究*, **23**, 37-54.
- Schaie, K.W. (1977-1978). Toward a stage theory of adult cognitive development. *International Journal of Aging and Human Development*, **8**, 129-138.
- 白井利明. (2008). 学校から社会への移行. *教育心理学年報 (2007年度)*, **47**, 159-169.
- 杉村和美. (2005). 関係性の観点から見たアイデンティティ形成における移行の問題. 梶田叡一 (編), *自己意識研究の現在2* (pp.77-100). 京都：ナカニシヤ出版.
- Sugimura, K. (2007). Transition in the process of identity formation among Japanese female adolescents: A relational viewpoint. In R. Josselson, A. Lieblich, & D. P. McAdams (Eds.), *The meaning of others: Narrative studies of relationship* (pp.117-142). Washington, DC: American Psychological Association.

付記

1. 本研究の結果の一部は、日本青年心理学会第19回大会（文京学院大学にて2011年11月に開催）で発表されました。
2. 本研究をまとめるにあたり、ご指導・ご助言を頂いた名古屋大学学生総合センター 杉村和美先生（現広島大学教育学研究科准教授）、審査過程におきまして多くの貴重なご意見を頂いた査読者の先生方に厚く御礼申し上げます。また面接の実施を手伝って下さった藤江里衣子さん、面接データの書き起こしを手伝って下さった大学生の皆様にも厚く御礼申し上げます。さらに参加者募集にご尽力下さった佐藤仁美さん、畠山輝敏さん、安永和央さんに謝意を表します。最後になりましたが、お忙しいお時間の中で調査に参加して下さいました青年期後期、成人期前期の皆様にも厚く御礼申し上げます。

Saitoh, Makoto (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University), Kameda, Ken (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University), Sugimoto, Hideharu (College of Humanities, Chubu University) & Hiraishi, Kenji (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University). *Development of the Self among Japanese Late Adolescents and Young Adults, Based on Kegan's Constructive-Developmental Theory in Relation to Erikson's Psychosocial Crisis*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2013, Vol.24, No.1, 99-110.

This study examined tendencies development of the self among Japanese in late adolescence and young adulthood, based on Kegan's constructive-developmental theory. Japanese versions of the Subject-Object Interview (SOI) and the Erikson Psychosocial Stage Inventory (EPSI) were administered to 40 late adolescents and 40 young adults (ages = 25-35 years). Most participants were found to be at a transition between stages 3 and 4 of Kegan's structural-developmental stages. A positive relationship was found between age and Kegan's stage scores, and between Kegan's stage scores and the total as well as sub-scale scores for Industry and Identity on the EPSI. These results were discussed in terms of Kegan's views on development of the self and Erikson's views on identity development in late adolescence and young adulthood.

[Keywords] Self, Late adolescence, Young adulthood, Kegan, Erikson

2011. 12. 28 受稿, 2012. 8. 20 受理