

関係性攻撃幼児の共感性と道徳的判断, 社会的情報処理過程の発達研究

畠山 美穂

(北海道教育大学釧路校)

畠山 寛

(京都ノートルダム女子大学)

本研究の目的は, 関係性攻撃を行う幼児の共感性と道徳的判断及び社会的情報処理について検討することである。調査協力者は, 幼稚園年長児 (男児 16 名, 女児 18 名), 年中児 (男児 18 名, 女児 24 名), 年少児 (男児 13 名, 女児 12 名) の計 101 名とその担任保育者 4 名であった。幼児の関係性攻撃の程度を測定するために, 幼児の社会的行動教師評定尺度 (Preshool Social Behavior Scale-Teacher Form) の関係性攻撃に関する 5 項目を利用した。尺度測定は保育者評定によって実施し, 関係性攻撃上位 30% の高群 ($n=35$) と, 下位 30% の低群 ($n=40$) を抽出した。Lemerise & Arsenio (2000) 及び Arsenio & Lemerise (2004) の社会的情報処理モデルを参考に, 幼児の社会的情報処理過程及び道徳的判断, 共感性について測定するための質問を考案して実施した。関係性攻撃高群と低群の共感性及び道徳的判断, 社会的情報処理過程を検討した結果, 関係性攻撃を行う幼児は関係性攻撃を行わない幼児よりも, 共感性の中でも相手の感情を推測する得点が高く, 状況によらず攻撃は悪いと判断していることが明らかとなった。それゆえ, この結果は, 関係性攻撃を多く行う幼児の社会的能力が高いことを示唆するものである。

【キー・ワード】 関係性攻撃, 共感性, 道徳的判断, 社会的情報処理過程, 幼児

問 題

近年, 子どもに見られるいじめや暴力などの問題が深刻化する中で, 教育現場では暴力や怒りをマネジメントするといったいじめ予防教育や, 被害者の「相手の痛み」や「思いやり」を捉えなおす心理教育が行われている。いじめとの関連性が指摘されている行動に「関係性攻撃 (relational aggression)」がある。関係性攻撃とは, 悪口を言いふらして仲間はずれにするなど, 仲間関係を操作することによって相手を傷つける攻撃と定義され (Crick & Grotpeter, 1995), 叩く・蹴るなどの外顕的攻撃 (overt aggression) とは区別される。

関係性攻撃は女児に多くみられる攻撃形態の一つであり, 関係性攻撃を行う子どもは仲間から拒否されやすく, 不安や抑うつ, 孤独感といった内的な問題を持つことが示されている (Crick, 1997; Crick, Casas, & Mosher, 1997; Crick & Grotpeter, 1995)。また, 関係性攻撃を加える子どもだけでなく, その被害を受けた子どもも仲間から拒否されやすく, 抑うつや孤独感が高いといった問題を抱えていることが示されている (Crick & Grotpeter, 1995; 畠山・山崎, 2006)。このように, 関係性攻撃を行う子どもやその被害を受ける子どもは, 現在から将来にかけて長期的な社会・心理的適応に問題を持つことが懸念されていることから, 関係性攻撃をいかに抑制させるのが重要な課題であると考えられる。

攻撃行動を抑制する要因としては, 古くから共感性

が研究されている (Feshbach & Feshbach, 1969, 1982; Parke & Slaby, 1983)。共感性の定義は, その測定法を含めて一貫してこなかった現状はあるが, 他者の状況や感情, 思考などに関する理解など認知的な側面 (感情認知) に重きがおかれたもの (Borke, 1971; Deutsch & Madle, 1975; Dymond, 1949) と, 他者と同じような情動的反応の共有, または, 必ずしも他者と一致していない情動の代理的反応といった感情的な側面 (情動共有) に重きがおかれたもの (Feshbach & Roe, 1968; Hoffman, 1975 など) とに大きく二分される。現在では, 両者は互いに作用していると考えられていることから, 2つの側面を含む定義が必要であるとされている (浅川・松岡, 1987; Hoffman, 1982; 森下, 1990; Mussen & Eisenberg-Berg, 1977/1980)。これらの議論を踏まえ, 本研究では, 共感性を「他者の状況や感情などに関する認知的な理解 (感情認知) と, 他者と同じような情動的反応の共有, または, 必ずしも他者と一致していない情動の代理的反応 (情動共有)」と定義する。

Hoffman (1978) は, 共感性の発達について以下のように述べている。生後 1 歳頃までの間は, 自他の区別がつきにくく他者と同じ情動を感じる段階 (泣いている子を見たら一緒に泣いてしまう等) にある。その後, 2~3 歳頃になると, 具体的な他者の考えや情動までは分からないものの, 他者の内面的な状態 (考え, 知覚, 情動) が自分とは異なるものであることに気がつき始める。その後, 4 歳ぐらまでの間に, ほとんどの幼児が単純な

状況であれば他者の嬉しさを悲しさを認識し、適切な情動で応答できるようになる。そして、役割取得能力の発達に伴い、相手の立場に立って想像することで共感できるようになるのである。従って、乳児後期から幼児期は自他が明確に分化しはじめ、それに応じて共感反応も変化することから、共感性の発達にとって大変重要な時期であると考えられる。

幼児期は、共感性の発達に重要な時期であると同時に、関係性攻撃がみられ始める時期である(畠山・山崎, 2002)。また、関係性攻撃を行う子どもが社会・心理的不適応状態にあるとする研究がある(Crick et al., 1997など)一方で、関係性攻撃を多く示す幼児が友情形成スキルや主張性スキルが優れ(磯部・佐藤, 2003)、仲良しの仲間関係を形成し中心的な地位に属することが示されている(畠山・山崎, 2002)。これらの結果から、関係性攻撃を行う幼児は、適応的な側面と不適応的な側面の両側面を併せ持つ可能性が示唆される。また、関係性攻撃がみられた場合の保育者の介入として、攻撃被害者への情動共有を促すアプローチが有効であったことから(畠山・山崎, 2003)、関係性攻撃の予防や介入という観点から考えれば、幼児期の関係性攻撃と共感性について検討する必要がある。しかし、これまでのところ共感性と関係性攻撃の関連について検討した研究は極めて少なく、幼児についてはほとんどみられないのが現状である。

そのような中、児童を対象とした勝間・山崎(2008)の研究では、反応的表出性攻撃、反応的不表出性攻撃、道具的関係性攻撃の3つのタイプと、役割取得、感情認知、情動共有の3つの共感反応について検討している。この研究では、小学校4年生~6年生までの児童を対象に、関係性攻撃を多く行う子どもの共感性について、社会的情報処理過程の第5ステップに含まれる共感反応を取り上げている。その結果、関係性攻撃を行う児童は、相手の役割や立場を予想する能力(役割取得)は他児と比較しても変わらないが、相手が悲しんでいるという感情の理解(感情認知)や、攻撃された子どもをかわいそうと感じる(情動共有)ことが少ないことを示した。この結果は、攻撃行動の中でも関係性攻撃を行う子どもが共感性の認知的側面及び感情的側面に乏しいことを示すものである。

勝間・山崎(2008)においても取り上げられている社会的情報処理過程は、攻撃行動の生起メカニズムを考える際に有効な手段とされ、社会的場面でみられる情報処理が、1)手がかりの符号化、2)手がかりの解釈、3)目標の明確化、4)反応検索、5)反応決定、6)実行の6つのステップを経て行われていることを示している(Crick & Dodge, 1994)。例えば、「友だちがぶつかってきてせっかく高く積み上げたブロックが崩れてしまった」という場面で、相手が自分に対して敵意を

持ってぶつかってきたと解釈した子どもは相手に攻撃的な方略などを用いて報復的な行動を産出しやすく、間違っただけと解釈した子どもは言語的な謝罪を求めたり、許してあげるなどの適応的な行動を産出しやすい。攻撃的な子どもは、仲間からのこうした偶発的な被害を受けた場面で相手の意図を敵意によるものと帰属しやすく、攻撃行動を産出しやすいことが示されている(Dodge, 1980など)。このような社会的情報処理の個人差は、個人がそれまでに獲得してきた道徳的知識などのデータベースや、他者の感情を予測するといった感情プロセスの違いから生じていると考えられ、それらを統合したモデルが提唱されている(Arsenio & Lemerise, 2004; Lemerise & Arsenio, 2000)。従って、本研究でもLemerise & Arsenio(2000)やArsenio & Lemerise(2004)が示した社会的情報処理モデルをもとに関係性攻撃を行う幼児の社会的情報処理過程について検討を行う。

さて、社会的情報処理過程に内在している社会的行動に関する道徳的知識を理解する上で、Turielの社会的領域理論が有効である。社会的領域理論では、社会的知識には異なる3つの独立した領域(「道徳」、「慣習」、「個人」)が存在し、道徳的判断などの社会的判断や行動は、各領域の知識が調整されて生じるものであると述べられている(Turiel, 1983)。その中でも、攻撃行動は道徳領域から判断される行動とされ、善悪を規定する要素が攻撃行動自体に内在化され、規則や権威者の指示などとは無関係なものと考えられている(首藤・二宮, 2003)。首藤(1999)は、「他の子を叩く」という行動を道徳的領域から判断される行動と仮定して取り上げ、2年生~6年生の児童を対象としてこの行動に対する善悪の判断を求めた結果、2年生を除く対象児が「悪い」と判断することを示した。この結果から、児童期の子どもは攻撃行動を集団や権威によらず、普遍的に悪いことと捉えていると考えられる。

その一方で、幼児を対象とした攻撃行動の道徳的判断に関する研究では、どのような状況で攻撃が用いられたのかといった文脈の違い、あるいは、どのような方略で相手に攻撃したのかといった攻撃方略の違いで攻撃を悪いと判断するか否かに違いがみられることが示されている(越中, 2005, 2007; 畠山・畠山・山崎, 2005)。例えば、幼児は他児の物を奪うために攻撃を仕掛けるといった挑発的攻撃を明らかに悪いと判断するが、相手から嫌なことをされた場合にやり返すなどの報復的な攻撃は悪いと判断する幼児がいる一方で、良いと判断する幼児も存在する(越中, 2005)ことや、年長の幼児が年中の幼児よりも関係性攻撃を悪いと判断することが示されている(畠山ほか, 2005)。つまり、幼児期の場合、攻撃を普遍的に悪いと捉えるといった道徳領域から判断するのではなく、むしろ、文脈や方法に応じて善悪の判断

が変わるといった慣習領域から判断され, しかも, それは発達に伴い変化していると考えられる。従って, 本研究では, 攻撃が用いられた文脈や方略の違いについても考慮した上で, それに関わる道徳的判断について検討することとする。

以上のことから, 本研究では, Lemerise & Arsenio (2000) 及び Arsenio & Lemerise (2004) のモデルを参考に, 関係性攻撃を行う幼児の社会的情報処理過程を, 共感性(感情認知・情動共有)及び道徳的判断についてその発達の変化を含めて検討することを目的とする。児童期を対象とした勝間・山崎(2008)の研究では, 関係性攻撃児の共感性が乏しいことが示されている一方で, 幼児期(4~5歳児)と児童期(6~7歳児)を対象とした Feshbach & Feshbach (1969) の研究では, 幼児期の場合には攻撃の高さが共感性の高さと関連するのに対し, 児童期では攻撃の低さが共感性の高さと関連することが示されている。さらに, 関係性攻撃を行う幼児の友情形成スキルや主張スキルが高く(磯部・佐藤, 2003), 仲間内地位も高い(島山・山崎, 2002)ことを考慮すると, 関係性攻撃を多く行う幼児の共感性, 道徳的判断は, 関係性攻撃を行わない幼児と変わらないか, むしろ優れていることも予測される。そのため, 本研究では, 関係性攻撃を行う幼児と行わない幼児の共感性や道徳的判断, 社会的情報処理能力を比較することとする。Lemerise & Arsenio (2000) のモデルでは, 共感性は第5ステップの中に含まれ, 道徳的判断は各ステップに関わるデータベースとして存在している。従って, 本研究では, 第5ステップを取り上げて関係性攻撃を行う幼児の攻撃行動に対する共感性や道徳的判断について検討する。

また, 社会的情報処理過程について検討した先行研究の多くは, 手がかりの解釈(第2ステップ)や反応検索(第4ステップ)を取り上げ, 攻撃児が相手の意図を敵意によるものと解釈しやすく(Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; 片岡, 1997など), 第4ステップにおいて攻撃反応を選択させやすい(Dodge, 1986)ことを報告している。しかし, これらの研究はいずれも叩く・蹴るといった外顯的攻撃を取り上げたものであり, 関係性攻撃も同様の傾向がみられるかについては不明である。従って, 本研究では, 関係性攻撃を行う幼児の敵意帰属傾向や反応検索について明らかにするため, 第2ステップと第4ステップも取り上げて検討することとする。

方 法

調査協力者

A市内B幼稚園に在籍する年長児(男児16名, 女児18名:平均年齢6歳4カ月), 年中児(男児18名, 女児24名:平均年齢5歳5カ月), 年少児(男児13名, 女児12名:平均年齢4歳4カ月)の計101名とその担

任保育者4名(年中クラスのみ少人数であったため2クラス実施した)であった。

調査方法: 関係性攻撃の査定

調査時期 2009年1月

材 料 Crick et al. (1997) の Preshool Social Behavior Scale-Teacher Form を翻訳し関係性攻撃の下位尺度5項目を関係性攻撃尺度として使用した。

統計パッケージ Statistica06J

手続き 担任保育者(年長児1名, 年中児2名, 年少児1名)に対し, 担任している幼児について, 関係性攻撃に関する5項目をまったくあてはまらない(1点)~非常にあてはまる(5点)までどちらとも言えない(3点)を中点とした5件法で評定してもらった。従って, 関係性攻撃の尺度得点は, 5点~25点の範囲にわたり得点が高いほど関係性攻撃の得点が高いことを示す。また, 関係性攻撃項目の α 係数を算出したところ, .92であり高い信頼性が得られた。

調査方法: 社会的情報処理能力の査定

調査時期 2009年2月

材 料 Lemerise & Arsenio (2000) 及び Arsenio & Lemerise (2004) の社会的情報処理ステップのモデルを参考に, 幼児の共感性及び道徳的判断を含めた社会的情報処理能力を査定するための課題を作成した。課題は, 相手の意図が曖昧な「曖昧場面」と相手が敵意を持つ「敵意場面」の2つを用意した。また, 課題は幼児が理解しやすいように絵カードを使用した。なお, 課題は, 調査協力者の性別に合わせ, 男児用と女児用を用意した。

「曖昧場面」: ○○君(ちゃん)(調査協力者)が幼稚園に登園した際, お友だちのタロウ君(ヨシコちゃん)に「遊ぼう」と声をかけました。しかし, タロウ君(ヨシコちゃん)は何も言わずに他のお友だちとともにいなくなってしまい, 一緒に遊ぶことができずに一人ぼっちになってしまいました。

「敵意場面」: ○○君(ちゃん)(調査協力者)が幼稚園に登園した際, お友だちのタロウ君(ヨシコちゃん)に「遊ぼう」と声をかけました。しかし, タロウ君(ヨシコちゃん)は「○○君(ちゃん)とは一緒に遊ばない」と言って, ○○君(ちゃん)は仲間はずれにされてしまいました。

手続き 幼児に対し, 社会的情報処理の課題を個別面接法により実施した。「曖昧場面」「敵意場面」を提示したあと, それぞれで以下の質問を行った。なお, 2つの場面の提示はカウンターバランスを行った。

①社会的情報処理第2ステップ(解釈) 「タロウ君(ヨシコちゃん)は, どうして遊んでくれなかったと思いますか?」

(1) あなたに意地悪しようとした(敵意), (2) 用事があった(偶発), (3) あなたを喜ばせるために面白い

Table 1 関係性攻撃得点の平均と標準偏差

	n	年長		年中		年少	
		男児 16	女児 18	男児 18	女児 24	男児 13	女児 12
関係性攻撃得点	平均	11.06	11.33	7.67	8.21	7.15	11.08
	SD	4.58	4.92	2.61	4.49	3.08	6.39

話を考えていた(向社会的意図)、の3つの中から選択させた。

②社会的情報処理第4ステップ(反応検索)「タロウ君(ヨシコちゃん)が遊んでくれなかったとき、〇〇君(ちゃん)(調査協力者)はどうしますか?」(1)叩く(外顕的攻撃)、(2)また遊ぼうと誘う(向社会的行動)、(3)仲間はずれ(関係性攻撃)、(4)何も言わない(非社会的行動)、の4つの中から選択させた。

③社会的情報処理第5ステップ(道徳的判断・共感性(感情認知・情動共有)) 社会的情報処理の第5ステップは、遊んでくれなかった相手に対して、仮に外顕的攻撃や関係性攻撃を用いた場合の道徳的判断や相手への共感性について質問した。

外顕的攻撃:③-1「もし、〇〇君(ちゃん)(調査協力者)が遊んでくれなかったタロウ君(ヨシコちゃん)をパンチしたとします。それは良いことでしょうか、それとも悪いことでしょうか?」。良い1点~悪い5点の5件法により回答を求めた(道徳的判断)。

③-2「もし、〇〇君(ちゃん)(調査協力者)が遊んでくれなかったタロウ君(ヨシコちゃん)をパンチしたとします。そしたら、タロウ君(ヨシコちゃん)はどのくらい悲しむかな?」。全然悲しまない1点~すごく悲しむ5点の5件法により回答を求めた(共感-感情認知)

③-3「もし、〇〇君(ちゃん)(調査協力者)が遊んでくれなかったタロウ君(ヨシコちゃん)をパンチしたとします。そしたら、〇〇君(ちゃん)は、タロウ君(ヨシコちゃん)をどのくらいかわいそうだと思いますか?」。全然かわいそうでない1点~すごくかわいそう5点の5件法により回答を求めた(共感-情動共有)。

関係性攻撃:③-4「もし、〇〇君(ちゃん)(調査協力者)が遊んでくれなかったタロウ君(ヨシコちゃん)を悪口を広めて仲間はずれにしたとします。それは良いことでしょうか、それとも悪いことでしょうか?」。良い1点~悪い5点の5件法により回答を求めた(道徳的判断)。

③-5「もし、〇〇君(ちゃん)(調査協力者)が遊んでくれなかったタロウ君(ヨシコちゃん)を悪口を広めて仲間はずれにしたとします。そしたら、タロウ君(ヨシコちゃん)はどのくらい悲しむかな?」。全然悲しまない1点~すごく悲しむ5点の5件法により回答を求め

た(共感-感情認知)。

③-6「もし、〇〇君(ちゃん)(調査協力者)が遊んでくれなかったタロウ君(ヨシコちゃん)を悪口を広めて仲間はずれにしたとします。そしたら、〇〇君(ちゃん)は、タロウ君(ヨシコちゃん)をどのくらいかわいそうだと思いますか?」。全然かわいそうでない1点~すごくかわいそう5点の5件法により回答を求めた(共感-情動共有)。

倫理的問題の配慮

道徳的判断や共感に関する質問の中で、相手に対して攻撃することは良いこと、相手に攻撃しても全然かわいそうでない、悲しまないと回答した幼児については、自分が相手に対して攻撃したら相手はどのような気持ちになるのか、攻撃する以外の方法はないか、について幼児に考えさせるなどの配慮を行った。さらに、このような回答をした幼児について日常保育場面で心配なことがある場合には、2名の著者が保育者に対してコンサルテーションなどの対応を行った。

結 果

関係性攻撃得点

関係性攻撃における性差及び発達差を検討するため、関係性攻撃得点について、2(性別:男・女)×3(学年:年少・年中・年長)の分散分析を行った。Table 1に関係性攻撃得点の平均点及び標準偏差を示す。その結果、学年の主効果が有意であった($F(2, 97) = 5.13, p < .01$)。そのため、フィッシャーのLSD法を用いた多重比較を行ったところ、年長>年中であった。また、性差がみられなかったことからこれ以降の分析は男女込みで行うこととする。

社会的情報処理課題

社会的情報処理課題の得点を分析するにあたり、関係性攻撃の高い幼児(高群)と低い幼児(低群)を抽出するため、関係性攻撃得点の上位下位30%ずつを抽出したところ、高群では攻撃得点が11点~24点の範囲の幼児、低群では5点~6点の範囲の幼児が抽出された。しかし、その際、関係性攻撃得点と同じ(高群では11点、低群では6点)幼児であっても、高群・低群に入らない幼児が存在したため、関係性攻撃得点が11点の幼児全てを高群、関係性攻撃得点が6点の幼児全てを低群とし

Table 2 敵意・曖昧場面における意図解釈の頻度

	敵意場面			計	曖昧場面			計
	敵意	偶発	向社会		敵意	偶発	向社会	
年長 (n=34)	10	20	4	34	6	19	9	34
年中 (n=42)	12	23	7	42	11	23	8	42
年少 (n=25)	9	11	5	25	6	10	9	25
計	31	54	16	101	23	52	26	101
高群 (n=35)	9	20	6	35	7	20	8	35
低群 (n=40)	13	19	8	40	10	20	10	40
計	22	39	14	75	17	40	18	75

た。その結果, 高群 (攻撃得点平均 = 14.86, SD = 5.31, 得点範囲 11 点 ~ 24 点 (n = 35)), 低群 (攻撃得点平均 = 5.28, SD = 0.45, 得点範囲 5 点 ~ 6 点 (n = 40)) が抽出された。

関係性攻撃得点高群と低群で関係性攻撃得点に違いがみられるのかを検討したところ, 有意な差がみられた ($F(1, 73) = 334.30, p < .01$)。また, 各ステップの分析では, まず場面ごとの分析を行った後に場面による比較を行う。

①社会的情報処理第2ステップ(解釈) 敵意場面と曖昧場面の3つの解釈の頻度を, 学年別及び攻撃の高低別に示した (Table 2)。

敵意場面: 敵意場面における3つの解釈のそれぞれの頻度が, 学年間でどのような偏りがみられるかを検討するため, 3つの解釈ごとに χ^2 検定を行った結果, 敵意と解釈した頻度及び偶発と解釈した頻度に偏りはみられなかった ($\chi^2(2) = 0.45; \chi^2(2) = 4.33$)。なお, 向社会的と解釈した頻度については, 選択された頻度が少なかったため分析の制約により分析を行わなかった。

次に, 攻撃の高低群間でどのような偏りがみられるかを検討するために直接確率計算法を行った。その結果, どの解釈においても攻撃の高低群で頻度に有意な偏りはみられなかった (両側検定: $p > .10$)。

曖昧場面: 曖昧場面における3つの解釈のそれぞれの頻度が, 学年間でどのような偏りがみられるかを検討するため, 3つの解釈ごとに χ^2 検定を行った結果, 偶発と解釈するかどうかに学年差の傾向がみられたが ($\chi^2(2) = 5.12, .05 < p < .10$), ライアン法を用いた多重比較の結果, 学年による差は有意でなかった。敵意と解釈した頻度及び向社会と解釈した頻度に偏りはみられなかった ($\chi^2(2) = 2.17; \chi^2(2) = 0.08$)。

次に, 攻撃の高低群間でどのような偏りがみられるかを検討するために直接確率計算法を行った。その結果, どの解釈においても攻撃の高低による頻度に有意な偏りはみられなかった (両側検定: $p > .10$)。

場面による違い: 敵意場面と曖昧場面における解釈の

頻度の違いを検討するため, 3 (敵意場面: 敵意・偶発・向社会) \times 3 (曖昧場面: 敵意・偶発・向社会) による χ^2 検定を行った。その結果, 頻度の偏りが有意であった ($\chi^2(4) = 28.28, p < .01$)。そこで, 残差分析を行った結果, 敵意と曖昧の両場面で敵意帰属をしている頻度, 及び, 両場面で偶発と帰属する頻度が高かった。また, 曖昧場面で敵意帰属し敵意場面では偶発と帰属する頻度と, 敵意場面で敵意帰属し曖昧場面では偶発と帰属する頻度は少なかった。

②社会的情報処理第4ステップ(反応検索) 敵意場面と曖昧場面の4つの反応検索の頻度を, 学年別及び攻撃の高低別に示した (Table 3)。

敵意場面: 敵意場面における選択された4つの反応検索の頻度が, 学年間でどのような偏りがみられるのかを検討するため χ^2 検定を行った。その結果, 向社会的行動を選択した頻度に偏りはみられなかった ($\chi^2(2) = 1.46$)。なお, 外顯的攻撃, 関係性攻撃, 非社会的行動の3つの反応は選択された頻度が少なく, 分析の制約により分析を行わなかった。

次に, 攻撃の高低群間でどのような偏りがみられるのかを検討するために直接確率計算法を行った。その結果, いずれの行動も選択した頻度に偏りがみられなかった (両側検定: $p > .10$)。

曖昧場面: 曖昧場面における選択された4つの反応検索の頻度が, 学年間でどのような偏りがみられるのかを検討するため χ^2 検定を行った。その結果, 向社会的行動を選択した頻度に偏りはみられなかった ($\chi^2(2) = 2.76$)。なお, 外顯的攻撃, 関係性攻撃, 非社会的行動の3つの反応は選択された頻度が少なく, 分析の制約により分析を行わなかった。

次に, 攻撃の高低群間でどのような偏りがみられるのかを検討するために直接確率計算法を行った結果, 有意な偏りは見られなかった (両側検定: $p > .10$)。

場面による違い: 敵意場面と曖昧場面における反応検索の頻度の違いを検討するため, 4 (敵意場面: 外顯的

Table 3 敵意・曖昧場面における反応検索の頻度

	敵意場面					曖昧場面				
	外顕的	向社会	関係性	非社会的	計	外顕的	向社会	関係性	非社会的	計
年長 (n=34)	0	28	0	6	34	0	27	2	5	34
年中 (n=42)	1	29	6	6	42	0	32	4	6	42
年少 (n=25)	1	21	1	2	25	2	20	1	2	25
計	2	78	7	14	101	2	79	7	13	101
高群 (n=35)	1	28	2	4	35	0	30	2	3	35
低群 (n=40)	1	28	2	9	40	2	27	3	8	40
計	2	56	4	13	75	2	57	5	11	75

Table 4 挑発場面における攻撃行動の道徳的判断と感情認知, 情動共有

	年少				年中				年長			
	高		低		高		低		高		低	
	外顕的攻撃	関係性攻撃	外顕的攻撃	関係性攻撃	外顕的攻撃	関係性攻撃	外顕的攻撃	関係性攻撃	外顕的攻撃	関係性攻撃	外顕的攻撃	関係性攻撃
道徳的判断	4.71	4.71	4.36	4.18	4.60	4.40	4.73	4.77	4.67	4.67	4.71	4.71
SD	0.49	0.49	0.81	1.25	0.70	0.70	0.46	0.43	0.77	0.49	0.49	0.76
感情認知	4.86	4.43	3.64	3.73	4.70	4.10	4.64	4.73	4.72	4.72	3.71	3.86
SD	0.38	0.53	1.80	1.62	0.48	1.10	0.79	0.70	0.57	0.75	1.60	1.21
情動共有	4.43	4.29	3.82	3.73	4.50	4.50	4.50	4.68	4.61	4.50	4.14	4.00
SD	1.13	1.11	1.54	1.42	0.53	0.71	0.96	0.57	0.61	0.79	1.07	1.15

攻撃・向社会的行動・関係性攻撃・非社会的行動)×4(曖昧場面:外顕的攻撃・向社会的行動・関係性攻撃・非社会的行動)による χ^2 検定を行った。その結果,頻度の偏りが有意であった($\chi^2(9) = 39.29, p < .01$)。そこで,残差分析を行った結果,敵意場面と曖昧場面の両場面で向社会的行動を選択している頻度が高かった。

③社会的情報処理第5ステップ(道徳的判断・共感性(感情認知・情動共有))

敵意場面:1)方略による違い 敵意場面で用いられた外顕的攻撃と関係性攻撃の道徳的判断得点について違いがみられるかを検討するため,3(学年:年少・年中・年長)×2(攻撃の高低:高・低)×2(攻撃方略:外顕的攻撃・関係性攻撃)の分散分析を行った結果,有意な結果は得られなかった。

次に,敵意場面で用いられた外顕的攻撃と関係性攻撃に関する感情認知得点について違いがみられるかを検討するため,3(学年:年少・年中・年長)×2(攻撃の高低:高・低)×2(攻撃方略:外顕的攻撃・関係性攻撃)の分散分析を行った(Table 4)。その結果,学年と攻撃の高低の交互作用がみられた($F(2, 69) = 4.15, p < .05$)。フィッシャーのLSD法を用いた多重比較の結果,年長高群・年中低群>年長低群・年少低群,年少高群>年少

低群であった。同様に,共感性の情動共有得点についても,3(学年:年少・年中・年長)×2(攻撃の高低:高・低)×2(攻撃方略:外顕的攻撃・関係性攻撃)の分散分析を行った結果,有意な結果は得られなかった。

2)共感性-感情認知と情動共有の違い 敵意場面で相手に外顕的攻撃をした場合に,共感性の感情認知と情動共有に違いがみられるのかを検討するため,3(学年:年少・年中・年長)×2(攻撃の高低:高・低)×2(共感性:感情認知・情動共有)の分散分析を行った結果,共感性の感情認知と情動共有には違いがみられず,攻撃の高低で主効果がみられ($F(1, 69) = 7.66, p < .01$),高群が低群よりも得点が高い傾向にあった。敵意場面で相手に関係性攻撃をした場合に,共感性の感情認知と情動共有に違いがみられるのかを検討するため,3(学年:年少・年中・年長)×2(攻撃の高低:高・低)×2(共感性:感情認知・情動共有)の分散分析を行った結果,攻撃の高低と学年の交互作用に有意な傾向がみられ($F(2, 69) = 3.0, p < .10$),年長高群・年中低群>年少低群,年中低群>年長低群であった。

曖昧場面:1)方略による違い 曖昧場面で用いられた外顕的攻撃と関係性攻撃の道徳的判断得点について違いがみられるかを検討するため,道徳的判断得点につい

Table 5 曖昧場面における攻撃行動の道徳的判断と感情認知, 情動共有

	年少				年中				年長			
	高		低		高		低		高		低	
	外顕的攻撃	関係性攻撃	外顕的攻撃	関係性攻撃	外顕的攻撃	関係性攻撃	外顕的攻撃	関係性攻撃	外顕的攻撃	関係性攻撃	外顕的攻撃	関係性攻撃
道徳的判断	4.86	4.71	4.73	4.27	4.70	4.50	4.59	4.32	4.89	4.72	5.00	4.57
SD	0.38	0.49	0.47	0.90	0.67	0.71	0.67	1.09	0.32	0.57	0.00	0.53
感情認知	4.57	4.29	4.09	3.55	4.80	4.60	4.59	4.59	4.78	4.50	4.29	4.57
SD	0.79	0.95	1.38	1.75	0.42	0.52	0.91	0.91	0.43	0.99	1.50	0.53
情動共有	4.71	4.14	3.91	3.64	4.80	4.30	4.55	4.64	4.33	4.44	4.14	4.29
SD	0.49	1.21	1.22	1.75	0.42	1.06	0.91	0.58	1.03	0.98	1.21	0.76

て, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (攻撃方略:外顕的攻撃・関係性攻撃) の分散分析を行った (Table 5)。その結果, 攻撃方略による主効果がみられ ($F(1, 69) = 7.93, p < .05$), 多重比較の結果, 外顕的攻撃 > 関係性攻撃であった。

次に, 曖昧場面で用いられた外顕的攻撃と関係性攻撃に関する感情認知得点について違いがみられるかを検討するため, 感情認知得点について, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (攻撃方略:外顕的攻撃・関係性攻撃) の分散分析を行った結果, 有意な結果は得られなかった。情動共有得点についても, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (攻撃方略:外顕的攻撃・関係性攻撃) の分散分析を行った結果, 有意な結果は得られなかった。

2) 共感性-感情認知と情動共有の違い 曖昧場面で外顕的攻撃をした場合に, 共感性の感情認知と情動共有に違いがみられるのかを検討するため, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (共感性:感情認知・情動共有) の分散分析を行った結果, 攻撃の高低で主効果がみられ ($F(1, 69) = 4.47, p < .05$), 高群 > 低群であった。曖昧場面で関係性攻撃をした場合に, 共感性の感情認知と情動共有に違いがみられるのかを検討するため, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (共感性:感情認知・情動共有) の分散分析を行った結果, 学年の主効果に差の傾向が認められ ($F(2, 69) = 2.39, p < .10$), 年長・年中 > 年少であった。

場面による違い: 敵意場面で用いられた外顕的攻撃と曖昧場面で用いられた外顕的攻撃で道徳的判断得点に違いがみられるのかを検討するため, 外顕的攻撃の道徳的判断得点について, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (場面:敵意・曖昧) の分散分析を行った結果, 有意な結果は得られなかった。

次に, 敵意場面で用いられた外顕的攻撃と曖昧場面で用いられた外顕的攻撃で共感性の感情認知得点に違いが

みられるかを検討するため, 外顕的攻撃の共感性の感情認知得点について, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (場面:敵意・曖昧) の分散分析を行った結果, 攻撃の高低に主効果がみられ ($F(1, 69) = 7.25, p < .01$), 高群 > 低群であった。外顕的攻撃の情動共有得点について, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (場面:敵意・曖昧) の分散分析を行った結果, 有意な結果は得られなかった。

敵意場面で用いられた関係性攻撃と曖昧場面で用いられた関係性攻撃で道徳的判断に違いがみられるのかを検討するため, 関係性攻撃の道徳的判断得点について, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (場面:敵意・曖昧) の分散分析を行った結果, 有意な結果は得られなかった。

敵意場面で用いられた関係性攻撃と曖昧場面で用いられた関係性攻撃で共感性の感情認知得点に違いがみられるかを検討するため, 関係性攻撃の感情認知得点について, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (場面:敵意・曖昧) の分散分析を行った結果, 学年・攻撃の高低・場面の交互作用がみられ ($F(2, 69) = 3.88, p < .05$), 年少の低群は曖昧場面における関係性攻撃の悲しさについて, 他の群よりも低く評価していることが示された。関係性攻撃の情動共有得点について, 3 (学年:年少・年中・年長) × 2 (攻撃の高低:高・低) × 2 (場面:敵意・曖昧) の分散分析を行った結果, 有意な結果は得られなかった。

考 察

本研究では, 幼児の関係性攻撃と共感性 (感情認知・情動共有) 及び道徳的判断の関連について, 社会的情報処理過程を取り上げその発達の変化を含めて検討することであった。

関係性攻撃の発達差を検討した結果, 年長が年中よりも関係性攻撃を多く行っていた。また, 性差を検討した結果, 有意な差はみられなかった。このような性差に関

する結果は、本邦幼児を対象とした研究（磯部・佐藤，2003）において確認されているものの、関係性攻撃が女兒特有のものであることを示唆した国内外の研究結果（Crick et al., 1997; 畠山・山崎，2002）とは一致しなかった。こうした結果の不一致は、文化や測定法の違いなどいくつかの要因が考えられるが、本邦において関係性攻撃の性差を検討した研究が極めて少なく、本研究の結果だけで結論を導くには至れなかった。そのため、今後さらなる検討が必要であろう。

第2ステップ解釈過程においては、どちらの場面でも関係性高低群に解釈の偏りはみられず、関係性攻撃児の敵意帰属傾向を示した先行研究の結果（Crick, 1995）とは一致しなかった。

第4ステップ反応検索過程においては、どちらの場面でも、学年間、及び、関係性高低群間の検索された反応頻度の違いはみられなかった。そこで、場面による反応検索の頻度の違いを検討したところ、敵意場面と曖昧場面の両場面向社会的行動を選択している者が多かった。このことから、相手から意図的に攻撃された場合であってもそうでなくても、攻撃された際には向社会的行動を選択しやすいことが明らかにされた。

次に、第5ステップ（道徳的判断・共感性（感情認知・情動共有））について順に考察していく。まず、敵意場面について、2つの攻撃の道徳的判断得点に違いがみられず、得点もすべての群で4点以上と高い値を示していた。この結果は、相手から敵意を持って攻撃された場合であっても、攻撃を用いて対応することは方略の違いによらず悪いと判断され、報復的な外顕的攻撃及び関係性攻撃が道徳領域から思考されていることを示唆するものである。

また、感情認知得点に違いがみられ、関係性攻撃を多く行う幼児は行わない幼児と比較し、同等か、学年によってはそれ以上に、自分が攻撃を用いた場合に相手が悲しむだろうと認知（感情認知）していた。その一方で、相手をかわいそうに思うという情動共有について有意差はみられなかった。この結果は、関係性攻撃を多く行う幼児は行わない幼児よりも、相手の感情に関する認知的な理解は高く、相手と同じ悲しみを共有するといった感情面については他と比べて変わらないことを示唆するものである。加えて、2つの共感性（感情認知・情動共有）の違いを検討した結果からも、関係性攻撃を行う幼児や年齢の高い幼児は、相手に対する共感性に優れていることが示された。これらの結果は Feshbach & Feshbach (1969) の4～5歳で高い共感性を示す者が低い共感性を示す者より攻撃得点が高いとする結果と一部一致するものである。これまで、攻撃行動は共感性などの認知発達が乏しいために行われていることが示されてきたが、攻撃行動や共感性を細分化してみたところ、関係性攻撃は

むしろ共感性、特に感情認知の高さと関連するという新しい見解が得られた。この結果は、関係性攻撃を行う子どもの認知的な能力が高いことを示した先行研究の結果（Arsenio & Lemerise, 2001; Crick & Dodge, 1996）を支持するものである。

次に、曖昧場面における道徳的判断得点について、関係性攻撃よりも外顕的攻撃の方が悪いと判断されていることが示された。この結果から、相手から意図的な曖昧な関係性攻撃を受けた場合、相手に対して外顕的攻撃を用いることは道徳領域において判断されていることが示唆された。越中（2005）は、身体的な攻撃で報復する幼児よりも関係性攻撃を用いて報復する幼児の方が仲間から受容され、幼児は身体的攻撃よりも関係性攻撃の方が穏当であると認知している可能性を示唆している。従って、幼児の場合、攻撃の強さを考慮しながら道徳的判断を行っている可能性があることから、今後は攻撃のタイプと攻撃の強さについても検討する必要がある。

場面による違いの分析において、敵意場面で用いられた外顕的攻撃と曖昧場面で用いられた外顕的攻撃とでは道徳的判断の違いがみられず、道徳的判断得点も4点以上と高かった。また、共感性の感情認知得点に違いがみられ、関係性攻撃高群は低群よりも、自分が外顕的攻撃を用いて攻撃を行った場合に相手が悲しむだろうと認知していることが示された。敵意場面で用いられた関係性攻撃と曖昧場面で用いられた関係性攻撃とでは道徳的判断の違いはみられず、道徳的判断得点は4点以上であった。そして、共感性の感情認知得点に違いがみられ、年少低群が他の群よりも相手の悲しさを低く評価していた。これらの結果は、幼児は相手の敵意の有無にかかわらず、外顕的攻撃や関係性攻撃を用いて相手に攻撃することは望ましくないと判断し、特に年齢が高く関係性攻撃を多く行う幼児は相手が悲しむと考えていることを示唆している。この結果は、越中（2005）の、相手からの挑発に対する報復的攻撃は悪くないと判断する幼児が存在し、報復的攻撃が慣習領域の思考から判断されている可能性を示唆した研究結果とは異なるものであった。このような結果の不一致は、越中（2005）と本研究で設定された実験場面の違いによるものと考えられる。越中（2005）では、他者に玩具を奪われる物理的な被害場面が設定され、それを取り返すために主人公（調査協力者）が「一緒に遊ばない」という関係性攻撃を用いた場面が使用されたのに対し、本研究では、主人公（調査協力者）が「一緒に遊ぼう」と友だちを誘うが、その友だちから仲間はずれにされるという関係性攻撃被害場面を設定していた。つまり、物理的な被害にあった場合には報復的攻撃が悪くないと判断され、関係性攻撃被害にあった場合に報復的に攻撃することは悪いと判断されたのである。このことから、幼児は、関係性攻撃による被害は

物理的な被害ほど重大な損害ではないと考えた可能性がある。

以上のことから、関係性攻撃を行う幼児は、共感性の中でも相手の感情を推測する力が高く、例え相手から関係性攻撃を受けた場合であっても外顯的攻撃や関係性攻撃を用いることは悪いと判断していることが明らかとなった。この結果は、相手の悲しみを推測する能力に優れ、関係性攻撃を行うことは悪いと判断できる幼児が関係性攻撃を多く行っていることを示唆するものである。それでは、なぜこのような認知能力の高さと関係性攻撃の産出に関連がみられるのであろうか。その一つには、関係性攻撃の実施の難しさが挙げられる。関係性攻撃は、仲間関係から相手を排斥するために悪口を広めたり、仲間関係を操作することによって相手を傷つける方法である (Crick & Grotpeter, 1995) ことから、仲間関係を形成・維持し、周囲の仲間関係をも操作する能力が必要とされる。実際、関係性攻撃を多く示す幼児が友情形成スキルや主張性スキルが優れ (磯部・佐藤, 2003)、仲間内でも中心的な地位に属する幼児にみられる (畠山・山崎, 2002) ことから、様々な社会的能力の発達に伴って関係性攻撃が始まると考えられる。それに対して、児童期の子どもの場合の関係性攻撃児は情動共有及び感情認知が低い (勝間・山崎, 2008) ことから、幼児期では道徳的判断や共感性 (感情認知) の高さが関係性攻撃の実施に必要な能力であると考えられる。しかし、本研究の結果だけでは、関係性攻撃を継続的に行う子どもの共感性が徐々に低下したのか、あるいは、低年齢段階では関係性攻撃を行わなかった幼児が児童期に入っていくようになるのかは明らかにされていない。従って、今後は、関係性攻撃児の共感性の発達について縦断的な研究が必要であろう。

また、道徳的判断については、関係性攻撃はいかなる状況においても悪いと判断するといった道徳領域から判断されている行為であることが示された。このような結果の解釈としては、以下の2つの可能性が考えられる。まず、1つ目は、関係性攻撃を行う幼児は、それが悪いと判断しながらも行っているということである。畠山・山崎 (2003) では、自らの仲間グループを維持し、新たな仲間入りを拒否する目的で関係性攻撃が用いられていた。つまり、何らかの目的があればそちらを優先して関係性攻撃を実行してしまうのかもしれない。本研究では、目的を設定していなかったことから、今後は関係性攻撃をどのような目的で用いているのかについても検討する必要がある。第2に、越中 (2005) でも述べられているように「社会的望ましさ」が影響するというものである。関係性攻撃を行う幼児は、相手に攻撃すれば相手が悲しむし、攻撃は良くないことであると社会的に望ましい回答を選択した可能性がある。関係性攻撃を行う幼児

が様々な社会的認知やスキルに優れている (磯部・佐藤, 2003 など) ことを考慮すると、この可能性も十分に考えられることから、今後は、このような望ましさの影響が少ない質問項目を検討する必要がある。最後に、本研究の結果からは、共感性と関係性攻撃の抑制との関連はみられなかった。そのため、今後は、関係性攻撃の抑制につながる要因についてもさらなる検討が必要となろう。

文 献

- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, **10**, 59-73.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, **75**, 987-1002.
- 浅川潔司・松岡砂織. (1987). 児童期の共感性に関する発達の研究. *教育心理学研究*, **35**, 231-240.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, **5**, 263-269.
- Crick, N.R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, **7**, 313-322.
- Crick, N.R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, **33**, 610-617.
- Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, **33**, 579-588.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**, 74-101.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, **67**, 993-1002.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, **66**, 710-722.
- Deutsch, F., & Madle, R.A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, **18**, 267-287.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, **51**, 162-170.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology: Vol.18* (pp.77-

- 125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K.A., & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, **53**, 620-635.
- Dymond, R.F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, **13**, 127-133.
- 越中康治. (2005). 仮想場面における挑発, 報復, 制裁としての攻撃に対する幼児の道徳的判断. *教育心理学研究*, **53**, 479-490.
- 越中康治. (2007). 攻撃行動に対する幼児の善悪判断に及ぼす社会的文脈の影響——社会的領域理論の観点から. *教育心理学研究*, **55**, 219-230.
- Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, **1**, 102-107.
- Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, **4**, 399-413.
- Feshbach, N.D., & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-years-olds. *Child Development*, **39**, 133-145.
- 畠山美穂・畠山 寛・山崎 晃. (2005). ヒーローの攻撃はなぜ許される?—攻撃タイプと許容の程度に関する発達の検討. *日本教育心理学会第48回総会発表論文集*, 17.
- 畠山美穂・山崎 晃. (2002). 自由遊び場面における幼児の攻撃行動の観察研究: 攻撃のタイプと性・仲間グループ内地位との関連. *発達心理学研究*, **13**, 252-260.
- 畠山美穂・山崎 晃. (2003). 幼児の攻撃・拒否的行動と保育者の対応に関する研究: 参与観察を通して得られたはじめの実態. *発達心理学研究*, **14**, 284-293.
- 畠山美穂・山崎 晃. (2006). 幼児の関係性攻撃及び外顕的攻撃による被害と孤独感との関連. *パーソナリティ研究*, **14**, 194-204.
- Hoffman, M.L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, **11**, 607-622.
- Hoffman, M.L. (1978). Toward a theory of empathic arousal and development. In M. Lewis, & L.A. Rosenblum (Eds.), *The development of affect* (pp.227-256). New York: Plenum Press.
- Hoffman, M.L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.) *The development of prosocial behavior* (pp.281-313). New York: Academic Press.
- 磯部美良・佐藤正二. (2003). 幼児の関係性攻撃と社会的スキル. *教育心理学研究*, **51**, 13-21.
- 片岡美奈子. (1997). 攻撃及び非攻撃幼児の敵意帰属に及ぼすムード操作の効果. *教育心理学研究*, **45**, 71-78.
- 勝間理沙・山崎勝之. (2008). 児童における3タイプの攻撃性が共感に及ぼす影響. *心理学研究*, **79**, 325-332.
- Lemerise, E.A., & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, **71**, 107-118.
- 森下正康. (1990). 幼児の共感性が援助行動のモデリングにおよぼす効果. *教育心理学研究*, **38**, 174-181.
- Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1980). *思いやりの発達心理* (菊池章夫, 訳). 東京: 金子書房. (Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing and helping: The development of prosocial behavior in children*. San Francisco: Freeman.)
- Parke, R.D., & Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. In E.M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development* (pp.547-641). New York: Wiley.
- 首藤敏元. (1999). 児童の社会道徳的判断の発達. *埼玉大学紀要教育学部: 教育科学 I 第48巻*, 埼玉大学, 埼玉, 75-88.
- 首藤敏元・二宮克美. (2003). *子どもの道徳的自律の発達*. 東京: 風間書房.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

付記

本研究の実施に際して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, 園児の皆さまに心より感謝申し上げます。また, 調査に協力いただいた院生, 学生にお礼申し上げます。

本研究は2008年度~2009年度科学研究費補助金若手研究(スタートアップ)(課題番号:90510545, 研究代表者:畠山美穂)の補助を受けて行われた。

本論文のデータの一部は日本教育心理学会第51回総会シンポジウムにおいて発表された。

Hatakeyama, Miho (Hokkaido University of Education) & Hatakeyama, Hiroshi (Kyoto Notre Dame University). *A Developmental Study of Empathy, Moral Judgment, and Social Information Processing in Preschooler's with Relational Aggression*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.1, 1-11.

Participants in this study were 101 preschool children (5-year-olds: 16 boys, 18 girls; 4-year-olds: 18 boys, 24 girls; 3-year-olds: 13 boys, 12 girls), and 4 preschool teachers. The preschoolers' relational aggression scale scores were used to identify High ($n = 35$) and Low ($n = 40$) groups. Empathy, moral judgment, and social information processing were assessed in the two groups, using questions developed from an integrated model of emotion processing and cognition in social information processing (Lemerise & Arsenio, 2000; Arsenio & Lemerise, 2004). Among 5-year-olds in the High aggression group there were significantly higher empathic-cognition scores than among the 3-year-olds in the Low Aggression group. There were no significance differences between the High and Low groups in emotion-sharing scores. These results suggest that children in the High group had higher levels of social competence.

[Key Words] Relational aggression, Empathy, Moral judgment, Social information processing, Preschoolers

2010. 7. 26 受稿, 2011. 4. 15 受理

2歳児による泣いている幼児への向社会的な反応： 対人評価機能との関連性に注目して

加藤 真由子

(大阪大学大学院人間科学研究科・日本学術振興会)

大西 賢治

(大阪大学大学院人間科学研究科)

金澤 忠博

(大阪大学大学院人間科学研究科)

日野林 俊彦

(大阪大学大学院人間科学研究科)

南 徹弘

(甲子園大学心理学部)

幼児同士の関わりにおいて、ある幼児が泣いているときに、他の幼児が示す向社会的な反応は、後の共感性を予測するという点で重要視されている。これまで、泣いている他児に対して向社会的に関わりやすい幼児の特徴は検討されてきた。一方、泣いている他児の特徴や泣いている他児との関係性が、関わりかける幼児の行動に影響するかについて検討した研究は少ない。本研究では、集団保育場面において、泣いている他児の泣きやすさ、攻撃性、被攻撃性、孤立性といった特徴や泣いている他児との親密性によって、関わりかける幼児の行動に違いが見られるのかを検討する。泣いている幼児に対する向社会的な反応が生起し始め、泣きがよく生起するという理由から、2歳児を観察対象とした。室内遊び場面の行動観察を行い、泣いている他児に対する幼児の反応を記録した。一般化線形混合モデルを用いて分析した結果、泣きやすく、攻撃性の高い他児が泣いていると幼児は向社会的な反応を示すことが少なく、あまり泣かず、攻撃性の低い他児が泣いていると幼児は向社会的な反応を示しやすかった。また、泣いている他児との親密性が高いと、幼児は向社会的な反応を示しやすかった。2歳児はこれまでに受けた親和的な相互交渉や居合わせた泣きの頻度、普段の攻撃性から相手の特徴を識別し、対人評価を行い、その対人評価が相手が泣いている状況での関わり方に影響を与えていると考えられる。

【キー・ワード】 向社会的な反応, 泣きやすさ, 攻撃性, 親密性, 2歳児

問 題

幼稚園や保育所に入園・入所することによって、幼児は家庭内での親子を中心とした人間関係から、同年齢の仲間を含む人間関係へとその世界を広げる。同年齢の他児との集団保育経験は、他児との協力的な遊びや他児へのポジティブな感情表出などの社会的行動を促進する(Field, Masi, Goldstein, Perry, & Parl, 1988)。このような集団保育場面では、他児とのいざこざや、保育士にたしなめられたりする中で、しばしば泣きも生起する。集団保育場面のような社会的な文脈における幼児の泣きは、周囲の幼児に対して、苦痛や悲しみ、怒りなどの感情を伝達する。また、2歳頃から、幼児は泣いている他児の感情表出の違いを効果的に分類できるようになるといわれている(Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986)。つまり、集団保育場面において、幼児は周囲に自己の感情を訴えるように泣くことがあり、2歳以降になると周囲の幼児も泣いている幼児の感情表出を理解し始めると考えられる。

集団保育場面で泣きが生じると、その泣きを見た幼児

は泣いている他児に優しい言葉をかけたり、頭を撫でるような身体接触を伴う行動をしたりすることによって、泣いている他児を慰める。これらの行動は向社会的行動の一つと定義されている(Jackson & Tisak, 2001)。集団保育場面での観察研究によると、幼児が泣いている他児に対して向社会的行動を自発的に行うことは少ないが(Lamb & Zakhireh, 1997)、幼児期における泣いている他児に対する向社会的行動は、後の共感性を予測するという点で重要視されている(Demetriou & Hay, 2004; Howes & Farver, 1987; Farver & Branstetter, 1994)。幼児は2歳頃から泣いているきょうだいや仲間を慰める行動を行うようになり(Dunn, Kendrick, & MacNamee, 1981; Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1984)、2歳以降、幼児の慰める行動の頻度は顕著に上がると報告されている(Dunn, 1988)。

泣きに対する幼児の反応のデータを分析するためには、一定量の泣き事例を観察する必要がある。しかし3歳児以降では、けんかにおける言葉での抵抗がより一般的となり(朝生・斉藤・萩野, 1991)、発達に伴って泣きは減少してくる。そのため、自然観察場面において、

泣き事例を一定量収集するためには、より発達初期の幼児を対象とすることが望ましい。また、泣きに対する幼児の反応を分析対象とするため、泣いている他児の感情表出を理解し、何らかの反応が生じる発達段階を対象とする必要がある。そこで、本研究では泣き事例の生起しやすさと泣いている他児の感情を読み取り、反応を行う能力を考慮して、2歳児を観察対象とした。

これまで泣いている他児に対して、幼児が向社会的行動や攻撃的行動を行うことが報告されてきた (Farver & Branstetter, 1994; Howes & Farver, 1987; Kestenbaum, Farber, & Sroufe, 1989)。どのような幼児が向社会的行動もしくは攻撃的行動を行うのかという、行い手の特徴に注目した研究は多くなされてきた。例えば、3-4歳児を対象とした研究から、社会的スキルの高い幼児は、泣いている他児に慰め行動などの向社会的な関わりかけを行うことが多いと指摘されている (Farver & Branstetter, 1994)。また、1-3歳児を対象とした研究から、同年齢の他児との集団保育経験が長い幼児は、泣いている他児に向社会的に関わりやすく、攻撃などの否定的な行動に関しては、自分よりも年長のきょうだいがいる幼児は、泣いている他児にネガティブに関わるが多いと報告されている (Demetriou & Hay, 2004)。また被虐待児は他児が泣いている状況で、さらに攻撃を加えることが多いと報告されている (Main & George, 1985)。しかし、相手が誰であるのか、どういった特徴を持つ相手なのかという受け手の特徴が及ぼす影響については、これまであまり焦点が当てられてこなかった。

相手の特徴を識別し、その相手への評価を行うことは対人評価 (social evaluation) と呼ばれ、大人は相手の性別や人種、年齢から相手を識別し、対人評価を行い、援助行動を行うかどうか決定していることが報告されている (Thayer, 1973)。対人評価の発達に関して、無生物のキャラクターを用いた実験場面では、6カ月の段階で、キャラクターの行動から対人評価を行うことが示されている (Hamlin, Wynn, & Bloom, 2007)。また、1歳9カ月児 (Dunfield & Kuhlmeier, 2010)、3歳児 (Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2010) を対象とした実験的な研究では、幼児が相手の以前の行動を識別して、対人評価を行い、以前援助的だった相手に対して選択的に向社会的行動を向けることを示している。実際の相互交渉場面でも、1歳8カ月頃から、これまでに肯定的な関わりを行った他児に対して、幼児は選択的に肯定的な行動を向け始めることが報告されている (Ross, Conant, Cheyne, & Alevizos, 1992)。つまり、幼児期初期から幼児は徐々に相手の対人的な向社会性といった特徴を識別して、対人評価を行い、向社会的行動を行うようになる。

では、相手が泣いている場面では、幼児は泣いている他児の特徴を識別して、向社会的行動や攻撃的行動を行

うかどうかを変化させているのだろうか。泣いている幼児の特徴に注目した数少ない先行研究に、遠藤・山口・鈴木・常田・伊藤 (1991) が2-3歳児を対象として行った研究がある。この研究から、敏感で自己抑制が強い他児が泣いていると幼児は共感的行動を行いやすいが、普段から泣きの頻度が高く保育士との交渉の長い他児が泣いていても幼児は共感的行動を行いきにくいことが明らかになった。この結果から、2-3歳児が泣いている他児の特徴を識別して行動を変化させていると推測された。

そこで本研究では、2歳児における、泣いている他児に対する幼児の反応が、泣いている他児の特徴や泣いている他児との関係性によって変化するのかを検討する。泣きによって苦痛の表出や援助の要求を行っている他児に対して、幼児が向社会的行動や攻撃的行動を行う場面では、幼児が泣いている他児をどのように評価しているのかが顕著に表れる。幼児がどのような他児に対して援助や攻撃を行うのかを分析することで、幼児が他児をどのように評価しているのかを検討することが可能となる。具体的には、先行研究の知見を参考に、泣いている他児への幼児の反応に影響を与える要因として、以下の5つの要因の影響を検討する。

まず第1の要因は、泣いている幼児の普段の「泣きやすさ」である。頻繁に苦痛を表出する他児が苦痛を表出していても、周りの幼児は注意を向けることが少ない (Caplan & Hay, 1989; 遠藤ほか, 1991)。また、Howes & Farver (1987) は、2歳児では、泣き行動に対していつでも慰めのような向社会的な援助が生起するわけではなく、よく泣くことは恥ずかしいことだと感じていることも示唆している。先行研究と同様の傾向が本研究の対象である2歳児においても成立するならば、幼児は普段から泣きやすい他児が泣いていても向社会的な反応を行いきにくく、むしろ泣いていることを非難するような、からかひや攻撃的行動を行いやすいと考えられる。

第2の要因は、泣いている幼児の「攻撃性」である。2-3歳児において、攻撃性の高い幼児は通常場面において向社会的行動を受けにくいことが指摘されている (Persson, 2005)。一方、攻撃性と他児からの攻撃の受けやすさについては、攻撃性の高い幼児は攻撃を受けにくいという報告もある一方で (Sluckin & Smith, 1977; Strayer & Strayer, 1976)、攻撃を受けやすいという報告もある (Camodeca, Goossens, Terwogt, & Schuengel, 2002; Schwartz, 2000)。これらの先行研究から、幼児は相手の攻撃性によって関わり方を変えていることが示唆されているが、攻撃の受けやすさに関してはどのように変化するのかが、一貫した結果が得られていない。本研究では、泣いている他児の普段の攻撃性によって、幼児の反応が変化するのかを検討する。

第3の要因は、泣いている幼児の「被攻撃性」である。

学齢期の児童を対象とした研究で、普段攻撃を受けている児童は援助されるべきだと認識していることが示されている (Kanetsuna, Smith, & Morita, 2006)。2歳児も同様に、普段からよく攻撃を受けている他児が泣いているときには援助するべきだという認識を持っていれば、普段からよく攻撃を受けている他児が泣いていると、向社会的な反応を行いやすく、攻撃を行いにくいと考えられる。

第4の要因は、泣いている幼児の「孤立性」である。集団保育場面における4歳児を対象とした研究から、社交性や攻撃性が低く、孤立したタイプの幼児が存在することが指摘されている (Nelson, Robinson, & Hart, 2005)。このような孤立した幼児は、他児からの関わりに対して適切な反応を行えず、交渉相手が少ないと考えられる。そのため、幼児は孤立したタイプの他児が泣いていても、向社会的な反応を行いにくい可能性が考えられる。

第5の要因は、泣いている幼児との「親密性」である。親密性が高い相手には、分与行動のような向社会的行動を行いやすいことが幼児期、児童期、青年期でそれぞれ報告されている (Birch & Billman, 1986; Furman, 1996)。一方、幼児期の段階では分与行動や援助行動に親密性は影響せず、困っている相手がいたら親密性が低い相手でも高い相手と同様に援助する傾向を指摘する研究もある (Berndt, 1981)。このように先行研究からの知見は、幼児期において親密性が向社会的行動の生起にどのように影響するのか一貫していない。また、3歳児を対象とした研究から、親密性の高い二者間では向社会的行動が増加すると同時に、攻撃行動も増加することが指摘されている (Seban, 2003)。

本研究においては、上述の泣いている幼児の普段の「泣きやすさ」、「攻撃性」、「被攻撃性」、「孤立性」といった特徴や、泣いている幼児との「親密性」が、周囲の幼児の反応に影響するのかを分析し、2歳児が泣いている他児に関わりかける際にどのような要因が対人評価に影響しているのかを検討する。具体的には、これまでの先行研究から以下の5つの仮説を立て、検討した。幼児は他児が泣いている場面で、1. 泣きやすい他児に向社会的な反応を行いにくく、からかいや攻撃的な反応を行いやすい、2. 攻撃性の高い他児に向社会的な反応を行いにくい、3. 攻撃を受けやすい他児に向社会的な反応を行いやすく、攻撃的な反応を行いにくい、4. 仲間から孤立している他児に向社会的な反応を行いにくい、5. 泣いている他児が親密性の高い相手だと向社会的な反応を行いやすい。

方 法

観察対象クラスおよび観察対象児

大阪市内のM保育所に通園する園児のうち、1歳児

クラス（その年に2歳になるクラス）に在籍する幼児を対象として観察を行った。観察に先立って、1歳児クラスに在籍する18名全ての幼児の保護者に対して、本研究の目的や、得られた個人情報や映像は研究目的以外には使用しないことを文書で説明し、研究に対して同意するか否かの回答を依頼した。文書で同意を得た幼児の中で、観察開始時の月齢が23ヵ月になる幼児10名（男児6名、女児4名）を対象として観察を行った。行動観察法を用いた先行研究の中には、対象児や対象者が8組（母子ペア）、13名、4名のものもあり (川田・塚田・城・川田, 2005; Kishimoto, Shizawa, Yasuda, Hinobayashi, & Minami, 2007; 白神・根ヶ山, 2008)、本研究も必要な対象児数は確保していると考えられる。なお、対象児の選定においては対象児の月齢のみを基準に選んでおり、他の特徴は考慮していない。対象児が23ヵ月、24ヵ月になる2ヵ月間に限定して観察を行った。観察開始時のクラス構成は、男児9名、女児9名であった。観察開始時の当該クラスの平均年齢は1歳8ヵ月、観察終了時の平均年齢は2歳2ヵ月であった。なお、本研究では対象児の特徴と対象児との関係性に注目して分析を行ったため、観察開始時期の統制よりも観察時における対象児の年齢の統制を重視した。

観察手続き

観察は午前10時から午後4時30分までの間の、室内における自由遊び場面、設定保育場面、おやつ場面とした。設定保育場面の中で、幼児同士の自然な相互交渉が見られない場面や、クラス内に滞在する園児数がクラスに在籍する園児数の半数に満たない場合は観察を行わなかった。本研究において観察を行った場面は、幼児たちの自然な行動が見られる場面であり、幼児の向社会的行動を検討する上で生態学的に妥当な場面であると考えられる。

全ての観察は第一著者によって行われた。観察には個体追跡サンプリング (Martin & Bateson, 1990/1990) を用いて、1日に1名の対象児を可能な限り連続して撮影した。観察対象クラスの室内において、デジタルビデオカメラ (SONY社製、DCR-SR60) を用いて、対象児を中心とした半径約2mの範囲を撮影した。対象児や周囲の幼児の表情について記録を行うため、対象児の正面または側面から撮影するように努めた。なお、範囲は目測であった。

対象児1名につき、それぞれの対象児の誕生月の前月および誕生月の間に観察を実施した。例えば、7月4日が誕生日の対象児であれば、6月1日から7月31日までの間に観察を行った。全ての対象児につき5日間以上の観察を行い、計60日間の観察を行った。対象児10名の平均観察時間は444.7分 (総観察時間4447分) であった。行動観察によって泣いている他児に対する幼児の向

Table 1 泣いている対象児に対する周囲の幼児の反応の分類とその定義

他児の反応の分類	行動	行動の定義と例
向社会的な反応	間接的な援助	泣いている幼児に近づいてきて、覗き込み、保育士を呼ぶといった行動を示すこと 例) 保育士に「～ちゃんが泣いている」と伝えて泣いている幼児の元へ呼んでくる
	直接的な慰め	泣いている幼児の頭を撫でたり、おもちゃを渡すといった、直接的な援助や慰めを行うこと 例) おもちゃを取られて泣いている幼児に、他のおもちゃを持ってきて手渡す
攻撃的な反応	からかい	泣いている幼児に対して、泣いていることを喜んでいるような素振りを示し、からかうような言語的、身体的な関わりが見られること 例) 泣いている幼児に対して「泣き虫」などとからかう
	攻撃	泣いている幼児に対して、状況を悪化させるような身体攻撃や言語攻撃を行うこと

社会的行動を検討している先行研究の観察時間は1名あたり80-90分であり (Demetriou & Hay, 2004; Howes & Farver, 1987), 本研究は対象児の特徴を安定して捉えられるのに十分な観察時間を確保していると考えられる。

行動のコーディング

記録された映像をもとに、対象児や周囲の幼児の行動をコーディングした。

①「泣き行動」連続記録 (Martin & Bateson, 1990/1990) を用いて、連続観察中に起こった対象児の「泣き行動」を記録し、泣いている対象児の半径約1m以内に入った幼児の名前、対象児が泣いている間の「泣いている対象児に対する幼児の反応」を記録した。泣き行動の開始の定義は、乳幼児の泣きの先行研究 (Acebo & Thoman, 1995; Smith & Connolly, 1972/1987) を参考に、「涙の有無を問わず、幼児が泣き声を10秒以内に繰り返して発したとき」とした。観察を通して泣きが1分以上途絶えるとそのまま泣き止むことが多かったため、泣きの終了は「泣き声が1分以上途絶えたとき」とした。

②「泣いている対象児に対する幼児の反応」Kestenbaum et al. (1989) の分類を参考に、「向社会的な反応」と「攻撃的な反応」に分類し (Table 1), それぞれの反応の有無を記録した。泣いている対象児の半径約1m以内に複数の幼児が入った場合は、全ての幼児の行動を記録した。

③「攻撃行動」対象児が他児に対して行った「攻撃行動」と他児から受けた「攻撃行動」を記録した。本研究では Strayer & Strayer (1976) を参考に、攻撃行動の生起を、「幼児が他児に対して物や場所を取ったり、身体攻撃を加えたりといった行動を示し、相手の他児が何らかの抵抗を示したとき」と定義した。

④「近接児の有無」1分間ごとの瞬間サンプリング (Martin & Bateson, 1990/1990) を用いて、対象児が自由遊び場において誰と近接していたのかを記録した。そ

れぞれのサンプル点において、対象児の半径約1m以内にいる他児を記録し、誰もいなかった場合にも近接児なしと記録した。

⑤「親和的な相互交渉」1分間を単位とするワンゼロサンプリング (Martin & Bateson, 1990/1990) を用いて、対象児が他児と行った「親和的な相互交渉」を記録した。「親和的な相互交渉」の定義は、「遊びの相手との間で、攻撃などのネガティブな交渉以外の、物や発声を介したやりとりを1ターン以上行うこと (例えば、A児がB児におもちゃを差し出すと、B児が笑いながら受け取るといった場合を含む。)」とし、親和的な相互交渉が見られた相手の名前を記録した。なお、同時に2名以上の幼児との親和的な相互交渉が見られた場合は、全ての幼児の名前を記録した。

分析

①「対象児の泣きやすさ」対象児の「泣き行動」の総数と対象児の観察時間から1時間当たりの泣きの頻度を算出し、その値を対象児の普段の「泣きやすさ」の指標とした。

②「攻撃性と被攻撃性」対象児が他児に対して行った「攻撃行動」、対象児が他児から受けた「攻撃行動」のそれぞれの総数と、対象児の観察時間から1時間当たりの頻度を算出し、それぞれを対象児ごとの普段の「攻撃性」、「被攻撃性」の指標とした。

③「孤立性」瞬間サンプリングの記録から、総サンプル点に占める、対象児の半径約1m以内に誰もいなかったサンプル点の割合を算出し、対象児の「孤立性」の指標とした。

④「親密性」ワンゼロサンプリングの記録から、対象児と他児の組み合わせごとに、「親和的な相互交渉」が生じたサンプルの数と対象児のサンプルの総数から、そのペア間の「親密性」の指標を算出した。

本研究では、対象児の連続観察を行い、対象児の泣き

に対して周囲にいた幼児がどのような反応を示すかを記録したため、対象児ごとの泣き事例数（レンジ=3-22）や、周囲の幼児ごとの反応データ数（レンジ=3-16）に偏りが生じた。そのため、本研究で検討する5つの特徴以外の対象児の特徴や、反応する幼児が誰であったかといった、対象児や反応する幼児特有の特徴によって各事例データ間に生じた相関が、データ構造に影響を与えている可能性が高いと考えられた。そこで、分析には、一般化線形混合モデル（Schall, 1991）を採用した。混合モデルとは、変数に固定効果（fixed effects）とランダム効果（random effects）の両方を指定したモデルである。混合モデルでは、ランダム効果として、直接その効果は検討しないがデータの分散に影響を与えると考えられる変数を指定することにより、疑似反復などのデータの自己相関に対処することが可能である（Faraway, 2006; Schall, 1991; Zuur, Ieno, Walker, Saveliev, & Smith, 2009）。本研究では、「泣いている対象児」と「周囲の幼児」の2変数を、ランダム効果として指定することにより、データ収集方法によって生じたデータ間の相関を可能な限り考慮した分析を行った。

泣いている対象児に対する幼児の反応に関する分析では、応答変数が、周囲の幼児からの「向社会的な反応」と「攻撃的な反応」の有無という1か0かといったデータであるため、応答変数は二項分布に従うと仮定し、リンク関数はlogitリンクを使用した。まず、第1のモデルとして、幼児が向社会的な反応を行うかどうか、泣いている対象児の特徴や対象児との親密性が影響しているのかを検討した。具体的には、「泣いている対象児に対する幼児の間接的な援助や直接的な慰め」の有無を応答変数とし、泣いている対象児の「泣きやすさ」、「攻撃性」、「被攻撃性」、「孤立性」、泣いている対象児と周囲の幼児との「親密性」を、固定効果を検討する説明変数、「泣いている対象児」と「周囲の幼児」を、ランダム効果として含めたモデル（モデル1）を検討した。第2のモデルとして、幼児が攻撃的な反応を行うかどうか、泣いている対象児の特徴や対象児との親密性が影響しているのかを検討した。「泣いている対象児に対する幼児のからかいや攻撃」の有無を応答変数とし、固定効果やランダム効果を検討する変数はモデル1と同様の、モデル2を検討した。モデル1, 2ともに上記の全ての変数を含むモデルを最大モデルとし、赤池情報量規準（AIC）を用いたステップワイズ法でモデル選択¹⁾を行った。最大モデルから徐々に変数を減らしていき、AICが最も低くなるモデルを選択した。分析には統計ソフトウェアのR version 2.11.0 (Ihaka & Gentleman, 1996) を用いた。分析に使用したパッケージは、lme4 (Bates & Maechler, 2010) であった。

一致率

泣いている対象児に対する幼児の反応に関するデータのうち、ランダムに選ばれた約30%のデータについて心理学の研究者1名が独立して分析を行った。その結果、第一著者との一致率はCohen κ 係数0.86であった。この値から、観察者間の一貫度は十分高いと考えられる。不一致の箇所については協議の上同意したため、その後の分析は第一著者によって行った。

結 果

記述データ

対象児10名の泣きの総生起回数は128回であった。これらの泣きをきっかけに展開された幼児同士の相互交渉における、泣いている対象児の半径約1m以内にいる全ての幼児の反応を記録したため、泣き1事例に対して最大3名の幼児による反応が見られた。また半径約1m以内に幼児がいなかった事例は除いて分析を行った。その結果、泣いている対象児に対する幼児の反応の総生起回数は151回であった。幼児の反応の内訳は、向社会的な反応があった事例数は39回（151回中）、攻撃的な反応があった事例数は9回（151回中）であった。

泣いている対象児の特徴に関しては、問題で述べたように、対象児の泣きやすさ、攻撃性、被攻撃性、孤立性を取り上げて検討した。それぞれの対象児の泣きやすさ、攻撃性、被攻撃性、孤立性の値、またそれらの平均値と標準偏差をTable 2に示す。対象児と周囲の幼児との関係性については、そのペア間の親密性を取り上げて検討した。全ペア間の親密性の平均値は0.42 ($SD=0.65$) であった。

対象児の特徴に性差があるのかを検討した。性差の分析では、ランダム効果を指定する必要がなかったため、一般化線形混合モデルは用いなかった。泣きやすさ、攻撃性、被攻撃性の性差については、回数データであったため、リンク関数はlogリンクを使用した一般化線形モデルを用いて分析を行った。孤立性の性差については、比率データであったため、一般線形モデルを用いて分析を行った。分析の結果、泣いている対象児の特徴と泣いている対象児と周囲の幼児との親密性において、対象児

1) モデル選択において、より多くの変数パラメータが含まれるモデルほどモデルの適合度は大きくなる。しかし、ある現象を説明する上で、より少ない変数を含む単純なモデルの方が理解しやすく良いモデルだといえる。AICは、モデルの適合度の指標である最大対数尤度にパラメータ数が増えることによる罰則を加えた指標であり、モデルの尤度が高くなるほど値が低くなり、パラメータ数が増えるほど値が高くなる性質を持つ。そのため、AICはモデルの適合度（最大対数尤度）とモデルの複雑さ（パラメータ数）のバランスを取るために有用な規準値とされている。AICが低くなるモデルを選択することで、モデルの適合度とモデルの複雑さが最適に近いモデルを選ぶ事ができる。

Table 2 対象児ごとの泣きやすさ, 攻撃性, 被攻撃性, 孤立性の値

対象児	泣きやすさ	攻撃性	被攻撃性	孤立性
m1	0.85	5.57	2.46	0.57
m2	2.23	0.64	3.18	0.50
m3	3.24	0.97	4.54	0.44
m4	0.34	1.46	2.36	0.41
m5	2.34	0.58	3.04	0.27
m6	0.54	7.80	3.81	0.37
f1	2.69	2.30	3.45	0.59
f2	0.86	3.09	5.31	0.42
f3	3.00	1.58	2.21	0.42
f4	1.60	1.84	2.82	0.48
平均	1.77	2.58	3.32	0.45
標準偏差	1.07	2.35	1.00	0.09

の性別による偏りは認められなかった。そのため、これ以後性差については検討しなかった。

泣いている対象児に対する幼児の向社会的な反応について

モデル1の分析の結果、被攻撃性と孤立性は幼児の向社会的な反応に影響しておらず、AICを基準としたモデル選択によって得られた最終モデル (Table 3) から除かれた。泣いている対象児に対する幼児の向社会的な反応は、対象児の泣きやすさ、攻撃性、対象児との親密性の影響を受けていた。具体的には、普段からより頻繁に泣き、より攻撃性の高い対象児が泣いた場合、幼児は向社会的な反応を行うことが少なかった。また、より親密性が高い対象児が泣いていると幼児は向社会的な反応をより多く示した、言い換えると、より親密性が低い対象児が泣いていると向社会的な反応を行うことが少なかった。

泣いている対象児に対する幼児の攻撃的な反応について

モデル2の分析から、泣いている対象児に対する幼児の攻撃的な反応は、対象児の泣きやすさ、攻撃性、被攻撃性、孤立性、対象児との親密性のいずれからも影響を受けていなかった。周囲の幼児は、泣いている対象児に攻撃的な関わりを示す上で、本研究で取り上げた泣いている対象児の特徴や泣いている対象児との関係性を手がかりにしていなかった可能性が示された。

考 察

向社会的な反応に影響する要因

本研究では、2歳児が泣いている他児の泣きやすさ、攻撃性、被攻撃性、孤立性や、泣いている他児との親密性によって、関わりかける反応を変化させるのかを検討した。その結果、対象児の泣きやすさ、攻撃性、対象児

Table 3 泣いている対象児に対する周囲の幼児の向社会的な反応に影響する対象児の特徴 (モデル1)

説明変数	coef	se (coef)	z	P(> z)
Intercept	3.35	1.57	2.13	<0.05
泣きやすさ	-1.99	0.56	-3.54	<0.001
攻撃性	-0.61	0.27	-2.26	<0.05
親密性	1.13	0.36	3.12	<0.01

注. 分布は二項分布, リンク関数はlogitリンクに従う一般化線形混合モデルによって分析を行った。「泣いている対象児」と「周囲の幼児」の2変数をランダム効果として含めた。最大モデルから、AICを基準としたステップワイズ法を用いてモデル選択を行った。モデル選択の結果得られた最終モデルを示した。

との親密性によって、周囲の幼児の向社会的な反応が変化していた。この結果から、泣いている他児の泣きやすさ、攻撃性、泣いている他児との親密性からの識別に基づく対人評価によって、泣いている他児に対する幼児の向社会的な反応が影響を受ける可能性について考察する。さらに向社会的な反応と対人評価との関連性についても考察する。

周囲の幼児は、普段から頻繁に泣く対象児が泣いているときに、向社会的な反応を行うことが少なかった。2歳児はどの幼児がよく泣き、どの幼児があまり泣かないのかを識別しており、普段から頻繁に泣く幼児には向社会的な援助を行わなかったと考えられる。この結果は、Caplan & Hay (1989) や遠藤ほか (1991) の研究とほぼ一致するものである。Howes & Farver (1987) は、2歳児では泣き行動に対して、いつでも慰めのような向社会的な援助が生起するわけではなく、よく泣くことは恥ずかしいと感じていることも示唆している。家庭と保育所での泣きの比較から、家庭での泣きと比べて、他児や保育士など第三者の目がある保育所での泣きは自己抑制的・自律的だと指摘されており (根ヶ山・河原・福川・星, 2008), 保育所のような集団保育場面では、「泣くことで自己主張することは恥ずかしい」といった社会規範が育成されている可能性が考えられる。これらの結果を合わせて考えると、幼児には、よく泣く幼児を好まない傾向があり、そのような感情から、よく泣く対象児を向社会的な反応を行うべき相手ではないと評価し、向社会的な援助を行わなかった可能性が考えられる。

周囲の幼児は、攻撃性の高い対象児が泣いていても、向社会的な反応を行うことが少なく、普段の攻撃性が対人評価に影響している可能性が示唆された。この結果は、2-3歳児において、攻撃性の高さや泣き以外の場面における向社会的行動の受けにくさの関連を指摘する先行研究と一致するものである (Persson, 2005)。児童を対象とした研究から、攻撃的な児童は他児から好かれにく

い傾向があり (Boulton, 1999; Schwartz, 2000), 他児からネガティブな評価を受けやすく, 社会的な拒否を受けやすいことが指摘されている (Price & Dodge, 1989)。同様に幼児期においても, 攻撃的な幼児は, 普段からあまり好まれず, ネガティブな評価を受けているため, 泣いて援助を訴えている場面でも, 周囲の幼児から向社会的な援助を行う必要のない相手だと評価されていたと考えられる。

泣いている対象児が普段の遊びの中で親和的な相互交渉を多く行っている親密性の高い相手であった場合, 幼児はより向社会的な反応を行いやすいという結果が示された。相手への親密性が向社会的行動の生起に影響するかどうかは一貫した知見が得られていないが, 本研究の結果は, 親密性が高い相手には向社会的に関わりやすいという先行研究 (Birch & Billman, 1986; Furman, 1996) の結果を支持するものであった。

泣いている対象児の被攻撃性や孤立性は, 幼児の向社会的な反応と有意な関連が認められず, この2つの特徴は, 泣いている対象児に向社会的な援助を行うこととは関連が見られなかった。学齢期においては, 普段攻撃を受けている児童は援助されるべきだと認識していることが指摘されており (Kanetsuna et al., 2006), 本研究でも普段攻撃を受けやすい対象児が泣いていたら向社会的な反応を受けやすいという仮説を立てたが, 2歳児においてこのような傾向は確認できなかった。このような傾向は本研究で対象とした2歳以降の発達とともに獲得されるのかもしれない。孤立性の高い対象児は他児との交渉が少なかったと考えられるが, 泣いているときの周囲の幼児の反応においては普段の交渉の少なさとは関係なく, 幼児は孤立性の高い対象児にも同様にに関わりかけていたと示唆される。

攻撃的な反応に影響する要因

泣いている対象児に対する幼児の攻撃的な反応には, 対象児の特徴や対象児との関係性は影響していないという結果が得られた。つまり, 泣いている対象児に対する攻撃的な反応において, 周囲の幼児は泣いている対象児の特徴や泣いている対象児との関係性をういた対人評価を行っていない可能性が示唆された。本研究では, 普段攻撃しやすい対象児が泣いていたとしても, 周囲の幼児が攻撃を加える行動はほとんど見られなかった。2-3歳頃は, 攻撃に向けた相手には攻撃し返すといった相互交渉が多く, 攻撃行動においても総量が似通ってくるということが指摘されているが (Persson, 2005), 本研究のように相手が泣いている場面では, このような傾向は確認されなかった。また, 泣いている対象児の被攻撃性も取り上げて検討したが, 普段の場面でよく攻撃を受ける対象児が泣いている場面で, 周囲の幼児が攻撃を行いやすいという結果は得られなかった。学齢期の児童を対象

とした研究で, 上述のように普段攻撃を受けている児童は援助されるべきだと認識していることが示されており (Kanetsuna et al., 2006), 本研究でも普段攻撃を受けやすい対象児が泣いていたら, 周囲の幼児は攻撃的な反応を行いにくいという仮説を立てたが, 2歳児ではこのような傾向は確認されなかった。

しかし, 本研究では泣いている対象児への反応として, 周囲の幼児の攻撃的な反応は151回中, 9回しか観察されていない。周囲の幼児の攻撃的な反応に対人評価が影響していなかったのは, 攻撃的な反応の事例数の乏しさが原因である可能性も考えられる。

対人評価機能との関連性

なぜ幼児は向社会的な反応を示す際に, 日常よく見られる, 相手の泣きやすさ, 攻撃性, 相手との親密性といった特徴によって, 向社会的な反応を生起させたり, させなかったりといった変化を見せるのだろうか。ここでは, 幼児が行う対人評価機能との関連で考察を行う。

幼児が他児に向社会的行動を示す際に, 相手との関係性を考慮することが指摘されている (Eisenberg, Lundy, Shell, & Roth, 1985)。2歳頃から, 以前援助的だった相手に対して選択的に向社会的行動を向けるようになり, 大人で見られるような互恵的な関係や対人評価の影響が見られることが指摘されている (Dunfield & Kuhlmeier, 2010; Laursen & Hartup, 2002; Vaish et al., 2010)。これらの先行研究からの知見と本研究の分析結果を合わせて考えると, 泣いている他児に対して向社会的行動を行う際に, どのような相手と関係性を結ぶのがよいのかを評価する機能が影響している可能性が示唆される。泣いている他児への向社会的な反応に対人評価が影響しているのは, 相手が後に向社会的行動を返してくれると期待される相手であるかを評価しているためであると考えられる。

Strayer (1980) は, 苦痛の表出を多く行う幼児は他児の苦痛への共感性が低いことを指摘している。言い換えれば, 普段よく泣く幼児は, 他児が泣いているときに援助することが少ないと考えられる。また2歳児において, 既に向社会的行動における初歩的な互恵性が形成されていることが示唆されている (Dunfield & Kuhlmeier, 2010; Laursen & Hartup, 2002)。これらの互恵的な関係は意図的ではないと考えられるが, 2歳児は向社会的に振る舞う相手には向社会的行動を示すという傾向を既に持っていると考えられる。2歳児で互恵性の基礎が成り立っているならば, 泣いているときにあまり慰めてくれない可能性が高い相手には, その相手が泣いているときにも慰めることが少ないということになる。つまり, よく泣く幼児は他児の泣きに対して向社会的行動を示すことが少ないため, 向社会的行動における互恵的な関係を築く相手として適さないと考えられる。

泣いている幼児の攻撃性に関しては、攻撃的な児童は協力課題で社会的能力をあまり発揮できないことや (Malti, 2006)、他児との協力関係の欠如が指摘されている (Day, Bream, & Pal, 1992)。そのため幼児期においても、攻撃的な幼児は協力関係を築きにくい相手であると考えられる。

親密性の高い友達関係の形成において、互恵的な関係を二者間で築くことが重要であると指摘されている (Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1997)。また、友達間では非友達間と比べて協力が成立しやすく (Newcomb & Bagwell, 1995)、互恵性もよりバランスが取れているといわれている (Fujisawa, Kutsukake, & Hasegawa, 2008)。これらの知見を踏まえると、親密性の高い相手は互恵的な関係を築く相手として適していると考えられる。

以上の考察を総合すると、対人評価には、相手が泣きやすく攻撃性が高いと識別すると将来の互恵的な関係の相手として不適である、そして相手と親密であると識別すると将来の互恵的な関係の相手として適していると評価する機能があると考えられる。幼児同士の実際の相互交渉場面において、幼児が泣いている他児に向社会的な援助を行うかどうかを判断する際の対人評価には、相手が将来の互恵的な関係の相手として適しているかを評価する機能を有していると推測できる。

本研究の意義および今後の課題

本研究では対象児が10名と少数ながらも、長時間の行動観察をすることによって対象児の特徴を安定的に捉え、2歳児が泣いている幼児の泣きやすさや攻撃性、相手との親密性によって、泣いている幼児への向社会的な関わりかけを変化させているという結果を示した。これまで、対人評価の発達に関する研究では、実験場面で6ヵ月児が相手の行動から対人評価を行うことや (Hamlin et al., 2007)、1歳9ヵ月児と3歳児が、相手を以前の向社会的行動から識別し、選択的に向社会的行動を示すことが報告されている。これらの結果から、幼児が特定の相手に対して選択的に向社会的行動を向ける傾向には、大人で見られるような互恵的な関係や対人評価が影響していると指摘されている (Dunfield & Kuhlmeier, 2010; Vaish et al., 2010)。大人では相手への対人評価が、その相手を援助するかどうかに影響することも指摘されている (Thayer, 1973)。しかし、対人評価が向社会的行動の生起にどのように影響してくるのか、その発達に関しての研究は少なく、詳細は明らかにされていなかった。本研究は、2歳児同士の日常の相互交渉の中でも対人評価が行われており、泣いている幼児への向社会的な反応に働く対人評価に影響する要因を示唆する分析結果を示した。泣いている幼児の普段の泣きの頻度や攻撃性、泣いている幼児との親密性によって、泣いている幼児への行動が変化すれば、2歳児が過去の経験を踏まえて、今の

行動を示していることを意味している。これは、これまでに受けた親和的な相互交渉や攻撃的な相互交渉、居合わせた泣きの頻度から他児に対する評価を行い、他児が泣いている状況でどう関わるのかに影響を与えていると考えられる。2歳頃は、認知発達においてイメージ機能が現れ始め、直接的な経験を通じた認識の仕方から、経験をいったん心の中に取り込み、操作を加えるといった間接的な思考が可能になる時期だといわれている (Scott & Spencer, 1998)。このように以前経験した事柄を記憶して、現在の行動に影響を与える能力は互恵性にとって重要である (Laursen & Hartup, 2002)。このような能力は3歳以降に安定して発達してくるといわれている (Fujisawa et al., 2008)。しかし本研究では、2歳児同士の日常場面での相互交渉の中で、過去の経験から相手の特徴を捉え、対人評価を行っていた可能性が示唆され、2歳頃にすでにこのような能力が現れ始めていると推測される。

本研究では、泣いている幼児に対する攻撃的な反応があまり観察されなかった。今後はさらに泣いている幼児に対する攻撃的な反応の事例を収集し、泣いている幼児の特徴が攻撃的な反応に対してどのように影響するのかを検討する必要がある。また、本研究で推測した、対人評価が泣いている幼児を互恵的な関係の相手として評価する機能を有していることを確認するためには、今後、普段の向社会的行動の頻度を幼児が対人評価に用いているのかを検討する必要がある。そして、本研究で示唆された対人評価が幼児の向社会的な反応に影響する傾向は、発達の中でどのように変化していくのか、縦断的に調べていくことが将来の課題である。

文 献

- Acebo, C., & Thoman, E.B. (1995). Role of infant crying in the early mother-infant dialogue. *Physiology and Behavior*, *57*, 541-547.
- 朝生あけみ・斉藤こずゑ・荻野美佐子. (1991). いざごご場面における2~3歳児の方略. *日本教育心理学会第33回総会発表論文集*, 290-291.
- Bates, D., & Maechler, M. (2010). lme4: linear mixed-effects models using Eigen and Eigen. R package version 0.999375-33. <<http://CRAN.R-project.org/package=lme4>> (2010年6月24日)
- Berndt, T.J. (1981). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. *Child Development*, *52*, 636-643.
- Birch, L.L., & Billman, J. (1986). Preschool children's food sharing with friends and acquaintances. *Child Development*, *57*, 387-395.
- Boulton, M.J. (1999). Concurrent and longitudinal

- relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, **70**, 944-954.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, **57**, 529-548.
- Camodeca, M., Goossens, F.A., Terwogt, M.M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, **11**, 332-345.
- Caplan, M.Z., & Hay, D.F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **30**, 231-242.
- Day, D.M., Bream, L.A., & Pal, A. (1992). Proactive and reactive aggression: An analysis of subtypes based on teacher perceptions. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **21**, 210-217.
- Demetriou, H., & Hay, D.F. (2004). Toddlers' reactions to the distress of familiar peers: The importance of context. *Infancy*, **6**, 299-318.
- Dunfield, K., & Kuhlmeier, V. (2010). Intention-mediated selective helping in infancy. *Psychological Science*, **21**, 523-527.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J., Kendrick, C., & MacNamee, R. (1981). The reaction of first-born children to the birth of a sibling: Mothers' reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **22**, 1-18.
- Eisenberg, N., Lundy, T., Shell, R., & Roth, K. (1985). Children's justifications for their adult and peer-directed compliant (prosocial and nonprosocial) behaviors. *Developmental Psychology*, **21**, 325-331.
- 遠藤利彦・山口真美・鈴木さゆり・常田秀子・伊藤忠弘. (1991). 2~3歳児における社会性の個人差(1)~(4). *日本発達心理学会第2回大会発表論文集*, 2316-2319.
- Faraway, J.J. (2006). *Extending the linear model with R: Generalized linear, mixed effects and nonparametric regression models*. Boca Raton, FL: Chapman and Hall/CRC.
- Farver, J., & Branstetter, W. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, **30**, 334-341.
- Field, T., Masi, W., Goldstein, S., Perry, S., & Parl, S. (1988). Infant day care facilitates preschool social behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, **3**, 341-359.
- Fujisawa, K.K., Kutsukake, N., & Hasegawa, T. (2008). Reciprocity of prosocial behavior in Japanese preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, **32**, 89-97.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp.41-65). New York: Cambridge University Press.
- Hamlin, J.K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, **450**, 557-560.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, **67**, 1-13.
- Hartup, W.W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, **121**, 355-370.
- Howes, C., & Farver, J. (1987). Toddlers' responses to the distress of their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **8**, 441-452.
- Ihaka, R., & Gentleman, R. (1996). R: A language for data analysis and graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, **5**, 299-314.
- Jackson, M., & Tisak, M.S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, **19**, 349-367.
- Kanetsuna, T., Smith, P.K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, **32**, 570-580.
- 川田 学・塚田-城みちる・川田暁子. (2005). 乳児期における自己主張性の発達と母親の対処行動の変容: 食事場面における生後5ヶ月から15ヶ月までの縦断研究. *発達心理学研究*, **16**, 46-58.
- Kestenbaum, R., Farber, E.A., & Sroufe, L.A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child and Adolescent Development*, **44**, 51-64.
- Kishimoto, T., Shizawa, Y., Yasuda, J., Hinobayashi, T., & Minami, T. (2007). Do pointing gestures by infants provoke comments from adults? *Infant Behavior and Development*, **30**, 562-567.
- Lamb, S., & Zakhireh, B. (1997). Toddlers' attention to the distress of peers in a day care setting. *Early Education and Development*, **8**, 105-118.
- Laursen, B., & Hartup, W.W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. *New*

- Directions for Child and Adolescent Development*, **95**, 27-40.
- Main, M., & George, C. (1985). Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in agemates: A study in the day care setting. *Developmental Psychology*, **21**, 407-412.
- Malti, T. (2006). Aggression, self-understanding, and social competence in Swiss elementary-school children. *Swiss Journal of Psychology*, **65**, 81-91.
- Martin, P., & Bateson, P. (1990). 行動研究入門 (粕谷英一・近 雅博・細馬宏通, 訳). 東京: 東海大学出版会. (Martin, P., & Bateson, P. (1990). *Measuring behavior: An introductory guide*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- 根ヶ山光一・河原紀子・福川須美・星 順子. (2008). 家庭と保育園における乳幼児の行動比較: 泣きを手がかりに. *こども環境学研究*, **4** (3), 41-47.
- Nelson, D.A., Robinson, C.C., & Hart, C.H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, **16**, 115-140.
- Newcomb, A.F., & Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, **117**, 306-347.
- Persson, G.E.B. (2005). Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development*, **14**, 206-228.
- Price, J.M., & Dodge, K.A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **17**, 455-471.
- Radke-Yarrow, M., & Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive behavior* (pp.81-99). New York: Plenum Press.
- Ross, H., Conant, C., Cheyne, J.A., & Alevizos, E. (1992). Relationships and alliances in the social interaction of kibbutz toddlers. *Social Development*, **1**, 1-17.
- Schall, R. (1991). Estimation in generalized linear models with random effects. *Biometrika*, **78**, 719-727.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **28**, 181-192.
- Scott, P., & Spencer, C. (1998). *Psychology: A contemporary introduction*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Sebanck, A.M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, **12**, 249-268.
- 白神敬介・根ヶ山光一. (2008). 家庭での自然観察によるつかまり歩きの縦断的発達研究. *発達心理学研究*, **19**, 375-388.
- Sluckin, A.M., & Smith, P.K. (1977). Two approaches to the concept of dominance in preschool children. *Child Development*, **48**, 917-923.
- Smith, P.K., & Connolly, K. (1987). 就学前の子どもの遊びと社会的相互作用のパターン. プラートン・ジョーンズ N. (編), 岡野恒也 (監訳). *乳幼児のヒューマンエソロジー: 発達心理学への新しいアプローチ* (pp.95-136). 東京: プレーン出版. (Smith, P. K., & Connolly, K. (1972). Patterns of play and social interaction in preschool children. In N. Blurton Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior* (pp.65-95). Cambridge, MA: Cambridge University Press.)
- Strayer, F.E., & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, **47**, 980-989.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, **51**, 815-822.
- Thayer, S. (1973). Lend me your ears: Racial and sexual factors in helping the deaf. *Journal of Personality and Social Psychology*, **28**, 8-11.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Young children selectively avoid helping people with harmful intentions. *Child Development*, **81**, 1661-1669.
- Zuur, A.F., Ieno, E.N., Walker, N.J., Saveliev, A.A., & Smith, G.M. (2009). *Mixed effects models and extensions in ecology with R*. New York: Springer.

付記

調査にご協力いただきました保育園の園児の皆さん、ご家族の方々、ならびに先生方に厚く御礼申し上げます。また、本研究の遂行にあたりご協力をいただいた大阪大学大学院人間科学研究科比較発達心理学研究分野の皆様感謝いたします。

査読の先生方には、多くの貴重なご助言をいただきましたことをこの場をお借りして深く感謝申し上げます。

Kato, Mayuko (Graduate School of Human Sciences, Osaka University/Japan Society for the Promotion of Science), Onishi, Kenji (Graduate School of Human Sciences, Osaka University), Kanazawa, Tadahiro (Graduate School of Human Sciences, Osaka University), Hinobayashi, Toshihiko (Graduate School of Human Sciences, Osaka University), & Minami, Tetsuhiro (Faculty of Psychology, Koshien University). *Two-Year-Old Toddlers' Prosocial Responses to a Crying Peer: Social Evaluation Mechanisms*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.1, 12-22.

This study investigated toddlers' responses to a crying peer, to assess whether their responses were affected by the features of the peer and one's relationship with the peer. Two-year old toddlers were selected as participants because at that age young children begin to show a prosocial response to a crying peer and cry frequently. The behavior of 10 toddlers was videotaped during free-play time at a nursery school. Episodes in which a toddler cried and was responded to by a nearby toddler were examined. Using a generalized linear mixed model, we analyzed the nearby toddlers' responses to determine whether they varied according to the features of the crying toddler. Toddlers were more likely to respond prosocially to peers who seldom cried or attacked than frequent criers or attackers. In addition, toddlers were more likely to respond prosocially to a familiar toddler than to an unfamiliar one. These findings suggest that social evaluation of features of a crying peer and the child's relationship with the crying peer affects prosocial behavior in a group childcare setting.

[Key Words] Prosocial behavior, Crying, Aggression, Peers, Toddlers

2010. 7. 21 受稿, 2011. 4. 20 受理

保育士・幼稚園教諭のストレスが職務に対する精神状態に及ぼす影響： 保育者の職務や職場環境に対する認識を媒介変数として

池田 幸代

(洗足こども短期大学)

大川 一郎

(筑波大学大学院人間総合科学研究科)

本研究の目的は、保育者のストレス評価の特徴に注目し、保育者のストレスは職場や職務に対する認識が媒介することによって変化が生じ、その結果職務に対する精神状態に影響をおよぼすという構造仮説モデルを、保育士と幼稚園教諭という職種別に検討することである。具体的には保育士119名と幼稚園教諭114名を対象に質問紙調査を実施し、パス解析を行った。その結果、保育者の認識の媒介効果は部分的に証明された。保育者の認識のうち保育者効力感を規定するポジティブな効果がみられた媒介変数は、保育士・幼稚園教諭ともに「専門職としての誇り」「保護者・子どもとの信頼関係」であった。「職場の共通意識」は、保育士の場合はバーンアウトを低減させる効果が示されたが、幼稚園教諭の場合は媒介変数としての効果は何もみられなかった。よって、保育職一般にとっては職務における個人的なやりがいや満足感といった認識はストレス軽減に関与し、職場内のまとまりや共通意識は、保育士にとってはストレス軽減要因となるが、幼稚園教諭にとってはストレス評価に関与しないという現状が明らかになり、保育職のうち職種の違いによって独自のストレスおよびストレス関連要因の存在が示唆された。今後、これらの要因を調整することにより、保育者の精神的健康が守られることが期待され、ひいては子どもの健全な発達援助の一助になると考えられる。

【キー・ワード】 保育者, ストレス, 認識, 精神状態, 媒介効果

問題と目的

平成20年度、8年ぶりに保育所保育指針・幼稚園教育要領の改訂が行われた。改訂後の保育所保育指針には、保育所入所児の保護者に対する支援のみならず地域の子育て家庭の保護者支援も積極的に行う保育所の社会的役割が明確にされた。富田(2009)によれば、現代の保育現場では、このように保育者の役割が拡大する一方で、虐待への対応や発達障害を持つ子どもへの支援、モンスターペアレントと呼ばれる対応の困難な保護者とのコミュニケーション等、対応の追いつかない問題は拡大化・深刻化の一途をたどっているという。現場の保育者は従来の保育業務に加え、新しい対人援助業務を抱え、ストレスが大きくなっていることが予測される。事実、富田(2009)の全国の保育従事者649名を対象にした質問紙調査によれば、幼稚園教諭および保育士の84.9%が、職場においてなんらかのストレスを感じている。しかし、嶋崎・森(1995)は、近年教育や医療などに携わる人々の心の健康問題が表面化し、小学校以上の教諭の健康管理に関する研究は増えているものの、保育者のストレスや精神健康に関しては皆無であったことを指摘している。

2005年に、大阪自治労連は公立保育園の保育士2264

人と女性事務職597人を対象に、5つのストレス要因群についての「要チェック」者率を調査し、比較している。その結果、保育士は事務職より「要チェック」者率が高いのにもかかわらず、ストレス反応としての心身への影響が少なかった。その理由の一つとして「仕事の適合性」のストレス要因についての「要チェック」者率の低さが挙げられた。つまり「仕事の適合性」がストレスの影響を緩和しているということである。このように、人を相手にする福祉や教育の労働者は他の職種に比べると、疲れが蓄積しても「労働意欲の低下」が起りにくいという特徴があるという。しかし、事態がすすんで「労働意欲の低下」が起きたときには「破綻」を起こす(重田, 2007)。富田(2009)の調査からも、ストレスを感じている保育者は多かったが、そのストレス解消が上手くいかなくて困っている者の割合は28.5%という結果が出た。今のところ多くの保育者はストレス解消に成功しており、その精神健康度は高いといえよう。また現場においては、熱心に子どもや保護者に向き合う保育者ほど、自分の保育に悩み自己研鑽に励む姿がみられる。そのような保育者はストレス要因も多いであろうが、それは職業意識の高さゆえとも考えられる。一方、職業意識の低い保育者は、日々気楽にストレスも感じずに過ごしているだろう。このように、保育者にとってストレスがある

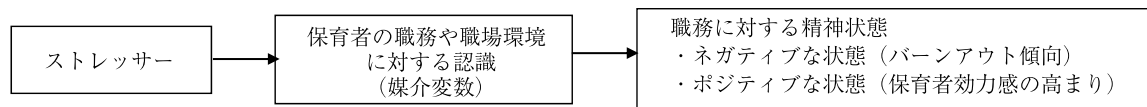


Figure 1 保育者のストレスラーに関連する諸要因の構造仮説モデル

ことは好ましくない、とは一概には言えない。保育者にはストレス要因があっても、それが精神的なダメージに直結するわけではないと考えられる。すなわち、ストレス評価の段階で保育者の職務上の認識が関与している可能性がある。ストレス要因があっても、保育者の職務や職場環境に対する認識がポジティブなものであれば、それが一次評価の段階でストレスとなって精神的健康状態を損なう可能性は小さく、良好な精神状態が維持され、逆に職務や職場環境に対する認識がネガティブなものであれば、ストレスをもたらす、精神的健康状態を損なう可能性が大きくなることが予測される。

嶋崎・森 (1995) は、保育者の精神健康を阻害すると考えられる心理社会的要因を数量的に検討した結果、保育者の精神健康状態は仕事の士気の低下および子どもに対する否定的イメージと関連していること、仕事に対する士気の低下の背景には、職員や保護者との不快な人間関係やストレス性の高い職場環境との強い影響力があること、悪化した精神健康状態を防ぐ背景として保育技術に関する自信、園内の情緒的支援者の保有、円滑な人間関係能力への自信などを明らかにした。すなわち、保育者の精神健康状態に影響する仕事の士気および子どもに対する否定的イメージは、自身の職場環境や人間関係、能力などをどう捉えているかという個人の認知に強く関与しているといえよう。また、この調査の過程において、現実には多くの保育者同士の人間関係が表面的な「仲良くクラブ」的なお付き合いである強い傾向が明らかにされた。重田 (2007) は近年の保育者のストレス研究において、多くの場合「結果としてのストレス状態」について語られ、その改善や個人的な対処に焦点が当てられているが、「ストレスラー (外部からのストレス因)」を低減する、社会や職場レベルでの対策こそが最優先課題であると指摘している。つまり、悪化した精神状態の回復支援も必要だが、ストレスラーのもたらすストレスを調整することにより、健康な精神状態を維持することもまた、保育者には有効であると考えられる。例えば西坂 (2002) は、公立幼稚園教諭を対象に、ハーディネス等の個人特性がストレス軽減要因としてストレス評価に関与し、精神的健康に影響を及ぼしているとの仮説から、ストレス評定尺度を作成している。しかし他の先行研究からも、ストレス軽減要因には個人特性以外に、保育者の職務や職場に対する認識という要因が予測される。

そこで本研究においては、Cherniss のバーンアウトモ

デル (田尾・久保, 1996) を参考に、保育者のストレスラーは、職務や職場環境に対する認識といった要因が媒介することによって変化が生じ、その結果バーンアウト傾向や保育者効力感の高まりといった職務に対する精神状態に影響を及ぼすという仮説モデルを想定した (Figure 1)。また、媒介変数として作用する保育者のポジティブな認識は、ストレスラーのもたらすストレスを軽減もしくは消失させ、職務に対するポジティブな精神状態である保育者効力感を高め、ネガティブな認識はストレスラーのもたらすストレスを増大させ、職務に対するネガティブな精神状態であるバーンアウト傾向を強めるという仮説を立てた。上記の仮説モデルおよび仮説の検証を行うことを本研究の主たる目的とする。また同じ保育者といえども、現状では職場環境も職務条件も異なる保育園保育士と幼稚園教諭には、モデル内の要因同士の関連に違いがあることが予想されるので、その共通点と差異点の比較、検討も行う。

以上の検証から保育士・幼稚園教諭のストレスラー関連要因を明らかにし、その要因をコントロールすることにより、それぞれの精神的健康を守り、ひいては子どもの健全な心身の発達を援助する保育の質を確保するための一助になると考える。

方 法

手続き

2009年9月から10月にかけて、東京都内および東京近郊の幼稚園・保育園で働く、幼稚園教諭120名・保育士140名を対象に調査を行った。調査用紙は園を通じて配布し、家庭で記入後、封をして園に提出されたものを回収した。用紙の表紙には、調査目的に加え、調査協力者の回答への自由、回答中断の権利、個人情報取り扱い等、調査倫理に関わる注意事項を明記した。また調査協力者への同意は、質問紙への記入をもって同意とすることとした。

調査協力者

配布数260通のうち回収された、幼稚園教諭114通 (男性1名・女性113名、平均勤務年数8.7年)、保育士119通 (男性5名・女性114名、平均勤務年数8.5年) の計233通 (回収率90.0%) の有効回答を得られ、分析対象とした。

調査内容

保育者のストレスラー 高木・田中 (2003) の教師の

Table 1 保育者の職務自体のストレスについての主成分分析

項目内容	負荷量	平均値
2. 手のかかる子どもやその保護者との信頼関係作りに努力する負担が大きい	.78	2.49
1. 一方的と感じるような、保護者や地域からの要求・苦情に対応する負担が大きい	.76	2.61
8. 家庭や地域と、協力しあえるような関係や環境づくりを行うことが困難である	.72	2.40
5. 最低限の“しつけ”や“生活習慣”など本来家庭でなされるべきことを、保育者が指導する負担が大きい	.68	2.88
3. じっとしていられなかったり、集団で遊べない子どもに対応する負担が大きい	.66	2.59
9. 保育上の問題に対応できるように自主的に研修や能力向上の機会に取り組むことが困難である	.65	2.36
固有値	3.02	
α 係数	.83	

職業ストレス尺度を参考に、項目中の「児童・生徒」という言葉を「子ども」に変換、「児童会・生徒会の経営」など保育現場には適さない項目の削除を行う等の修正を行い、保育者ストレスに対応すると考えられる質問項目を作成した。職務自体のストレス（9項目）職務環境のストレス（23項目）について測定した。評定尺度は「全くそうではない」から「とてもそうである」までの4段階評定である。

保育者の職務や職場環境に対する認識 2009年6月に、保育者6名（幼稚園園長1名・幼稚園教諭2名・保育園園長1名・保育園保育士2名）を対象に行った予備的面接調査の結果をもとに、保育者の職務に対する精神状態に影響を及ぼすと予測される、保育者の職務や職場環境に対する認識についての質問項目を作成し使用した。職場内の連携や共通意識（8項目）、社会的評価や報酬（2項目）、相談者の存在（3項目）、保護者との関係や対応（5項目）、子どもへの思いや対応（5項目）、保育者モデルの存在（2項目）、保育者としての自覚（4項目）、保育者としての成長欲求や無力感（2項目）、専門家への援助要請志向（2項目）について測定した。以上の項目内容は、筆者と心理学を専攻する大学教員1名および4名の現役保育者によって確認し、適切であると判断された。評定尺度は「全くそう思わない」から「とてもそう思う」までの4段階評定である。

バーンアウト傾向 田尾・久保（1996）の日本語版バーンアウト尺度を教師用に改訂した伊藤（2000）の尺度17項目を使用した。情緒的消耗感（5項目）、脱人格化（6項目）、個人的達成感（6項目）について測定した。評定尺度は「全くなかった」から「いつもあった」までの4段階評定である。

保育者効力感 三木・桜井（1998）の保育者効力感尺度を使用し、保育者効力感（10項目）について測定した。評定尺度は「ほとんどそうは思わない」から「非常にそう思う」までの4段階評定である。

回答者の属性 性別、年齢、職場、職種、経験年数に

ついて質問した。

結 果

以下の統計処理は、SPSS 17.0 を用いて行った。

各因子の構造

保育者のストレス 「職務自体のストレス」9項目、「職務環境のストレス」23項目について、それぞれ主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子数は固有値1以上を基準とし、項目の選択においては、因子負荷量が.40に満たない項目は削除し、再度同様の因子分析を行った。その結果、「職務自体のストレス」からは2因子が抽出されたが（Table 1）、第2因子は2項目から構成されているため、その2項目をさらに削除し、主成分分析を行った。その結果（Table 1）、第1主成分の負荷量はいずれも.65以上となり、寄与率は50.2%であった。ゆえに、この6項目は一次元構造であることが確認された。第1主成分は「手のかかる子どもやその保護者との信頼関係作りに努力する負担が大きい」、「一方的と感じるような、保護者や地域からの要求・苦情に対応する負担が大きい」を含む項目で構成されており、「対応困難な職務」と命名された。この結果より、6項目の回答得点の平均値を、対応困難な職務得点とした。この得点が高いほど対応が難しい職務への負担が大きいことを示す。「職務環境のストレス」からは、4因子が抽出された（Table 2）。第1因子は「同僚や上司と対立することが多い」などで構成されており「同僚・上司との不調和」、第2因子はすべて逆転項目であり、「自分の園や担当クラスでは、ねらいや方針といった『今やるべきこと』がはっきりとしている」などで構成されており「職務内容の不明瞭さ」、第3因子は「保護者から過剰に期待や要求をされることが多い」などで構成されており「過剰な期待・要求」、第4因子は「周り比べて自分の能力不足を感じる人が多い」などで構成されており「自己能力懸念」と命名された。各因子は α 係数からも信頼性が確認されたと判断した。この

Table 2 保育者の職務環境のストレスラーについての因子分析結果（プロマックス回転後）

項目内容	回転後の因子負荷量				
	因子1	因子2	因子3	因子4	
19. 同僚や上司と対立することが多い	.99	.10	-.11	-.09	
18. 同僚や上司から責められることが多い	.88	.08	-.02	.02	
20. 同僚や上司が無責任な行動をすることが多い	.57	-.25	-.02	-.10	
17. 同僚や上司に誤解を受けることが多い	.57	.05	.16	.20	
22. 職場の中で上下関係についてとても気にしなければならないことが多い	.55	-.16	.00	.03	
21. 同僚から自分の仕事について干渉されることが多い	.49	.02	.19	.05	
24. 自分の園や担当クラスでは、ねらいや方針といった「今やるべきこと」がはっきりとしている (*)	-.01	.72	.16	-.12	
25. 他の保育者と仕事上の調整や分担がうまくいっている (*)	-.01	.66	-.03	-.02	
27. 職場では、色々な意見が出て納得のいく決定がなされている (*)	-.25	.65	.04	.21	
23. 自分の園や担当クラスでは、計画したことが能率よくこなすことができ働きやすい (*)	-.01	.63	-.07	.00	
26. 自分のやっていることがどう役立っているのかはっきりしている (*)	-.02	.52	.09	-.34	
28. 職場での仕事や役割分担に十分な人手がある (*)	.28	.48	-.28	.10	
14. 保護者から過剰に期待や要求をされることが多い	-.16	.04	.76	-.09	
10. 同僚から過剰に期待や要求をされることが多い	.14	.05	.66	-.07	
11. 上司から過剰に期待や要求をされることが多い	.26	.05	.61	-.05	
13. 自分の能力以上の仕事をするを求められていると感じることが多い	.01	-.03	.60	.17	
12. 自分の苦手な役割を求められることが多い	.21	-.07	.55	.11	
15. 保育をするうえで、適切な援助がない場合が多い	-.08	-.31	.42	-.06	
30. 周りと比べて自分の能力不足を感じる人が多い	-.11	.08	-.01	.87	
31. 同僚や上司が自分のことをどう思っているのか気になる人が多い	.11	.02	-.09	.65	
29. 同僚に対し劣等感を抱く人が多い	.02	-.14	.09	.52	
(*)は逆転項目	固有値	6.53	2.31	1.94	1.51
	α 係数	.84	.78	.81	.71
	因子間相関	因子1	因子2	因子3	因子4
	因子1	-	-.45	.52	.25
	因子2		-	-.44	-.28
	因子3			-	.09

結果より、尺度得点は因子を構成する各項目の回答得点の平均値とした。この得点が高いほど各々のストレスラーが大きいことを示す。

保育者の職務や職場環境に対する認識 保育園保育士と幼稚園教諭に共通の因子構造を確認するために、両者の職務や職場環境に対する認識33項目について主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子数は固有値1以上を基準とし、項目の選択においては、因子負荷量が.40に満たない項目は削除し、再度同様の因子分析を行った。その結果、7因子を抽出したが、第5因子と第7因子は2項目から構成されるため削除した。改めて同様の分析を行い、5因子構造であることを確認した（Table 3）。第1因子は「同僚や上司と子どもへの思いを共有できている」などで構成されており「職場の共通意識」、第2因子は「保護者から信頼されていると

思う」などで構成されており「保護者・子どもとの信頼関係」、第3因子は「障がいをもつ（または疑わしい）子どもへの対応に自信がない」などで構成されており「保育者としての力の足りなさ」、第4因子は「保育では、プロとして手を抜きたくない」などで構成されており「専門職としての誇り」、第5因子は「子育てに不慣れな保護者への支援に難しさを感じる」・「社会から、保育の仕事をして正しく理解されていないと感じる」などで構成されており、「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」と命名された。各因子は α 係数からも信頼性が確認されたと判断した。また職場における認識である「職場の共通意識」「保護者・子どもとの信頼関係」を職場環境に対する認識、保育職自体への認識である「保育者としての力の足りなさ」「専門職としての誇り」「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」を職務に対する認識と考え

Table 3 保育者の職務や職場環境に対する認識についての因子分析結果（プロマックス回転後）

項目内容	回転後の因子負荷量				
	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5
3. 同僚や上司と子どもへの思いを共有できている	.86	.01	-.12	-.02	.00
4. 同僚や上司と、保育や子どもについて十分話し合える	.77	-.02	-.12	-.03	.04
2. 自分の園はよいチームワークがとれている	.67	.11	.01	-.02	-.09
1. 園の保育理念に賛同できる	.63	-.05	-.11	.09	-.02
5. 同僚や上司に、自分の保育を理解されていると思う	.62	.14	.04	-.06	.07
7. 同僚や上司には、保育に対する意欲が感じられない (*)	-.57	.10	-.15	.08	.09
8. 同僚や上司に対して、意見や反論を言いにくい (*)	-.48	.12	.17	.06	-.01
24. 職場に、保育者として尊敬できる人がいる	.46	-.06	.29	.12	-.05
11. 職場に、保育上の悩みを相談できる人がいる	.46	.07	.18	-.01	.13
14. 保護者から信頼されていると思う	-.16	.77	-.03	-.06	-.07
16. 保護者から、感謝されていると思う	-.01	.74	-.07	-.10	-.06
19. 子どもから信頼されている	.05	.61	.12	.00	.15
15. 保護者と、子どもに対する思いを共有できている	.18	.46	.01	.15	-.09
21. 子どもにより保育を提供できている	.12	.43	-.30	.04	.06
23. 障がいをもつ（または疑わしい）子どもへの対応に自信がない	.05	-.06	.64	-.13	-.05
22. 子ども一人ひとりに対応できない時がある	-.09	-.01	.63	.03	-.01
31. 保育者として、ときどき無力であることを感じる	-.05	.01	.55	.08	.01
28. 保育では、プロとして手を抜きたくない	-.02	-.11	-.13	.84	-.02
30. 保育者として、もっと成長したい	.10	-.01	.17	.57	-.08
27. 自分には、保育者としての自覚がある	-.06	.34	.05	.56	.02
26. 保育は専門職であると思う	-.10	-.06	.02	.44	.17
18. 子育てに不慣れな保護者への支援に難しさを感じる	.05	.00	.14	-.06	.63
10. 社会から、保育の仕事を正しく理解されていないと感じる	.08	-.10	-.15	.17	.61
17. 対応の難しい保護者がいる	-.11	.02	.03	.00	.51
9. 仕事内容にふさわしい、給与・報酬ではない	-.16	.12	.06	-.07	.40
(*) は逆転項目					
固有値	5.28	3.10	2.00	1.62	1.33
α 係数	.58	.77	.66	.68	.60
因子間相関					
因子 1	-	.31	-.03	.34	-.27
因子 2		-	-.41	.39	-.14
因子 3			-	-.25	.19
因子 4				-	-.12

た。この結果より、尺度得点は因子を構成する各項目の回答得点の平均値とした。この得点が高いほど各々の認識が強いことを示す。

バーンアウト バーンアウト尺度 17 項目について主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子数は固有値 1 以上を基準とし、因子負荷量が .40 に満たない項目は存在しなかった (Table 4)。しかし、MBI では第 2 因子に含まれていた項目 3 が、この分析においては第 1 因子に移動がみられた。情緒的消耗感を表す第 1 因子は「仕事のために心にゆとりがなくなったと感じ

ることがある」など 6 項目、脱人格化を表す第 2 因子は「自分の仕事がつまらなく思えてしかたのないことがある」など 5 項目、個人的達成感を表す第 3 因子は「仕事を楽しんで、知らないうちに時間が過ぎることがある」など 6 項目であった。この結果より、尺度得点は因子を構成する各項目の回答得点の平均値とした。この得点が高いほどバーンアウトの傾向が高いことを示す。

保育者効力感 保育者効力感尺度 10 項目について主成分分析を行った。その結果 (Table 5)、第 1 主成分の負荷量はいずれも .65 以上となり、寄与率は 56.5% であっ

Table 4 バーンアウトについての因子分析結果 (プロマックス回転後)

項目内容	回転後の因子負荷量				
	因子1	因子2	因子3		
12. 仕事のために心にゆとりがなくなったと覚えることがある	.83	-.19	-.08		
16. 体も気持ちも疲れはてたと思うことがある	.82	-.07	.16		
7. 一日の仕事が終わると「やっと終わった」と覚えることがある	.61	.13	.05		
1. こんな仕事、もうやめたいと思うことがある	.55	.20	-.05		
8. 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある	.49	.21	-.13		
3. こまごまと気くばりすることが面倒に覚えることがある	.41	.28	.04		
6. 自分の仕事がつまらなく思えてしかたのないことがある	.06	.75	.06		
11. 仕事の結果はいつでもよいと思うことがある	.01	.74	.13		
10. 同僚や子どもと何も話したくなくなる覚えることがある	.06	.63	-.02		
14. 今の仕事は、私にとってあまり意味がないと思う覚えることがある	-.02	.62	.00		
5. 同僚や子どもの顔を見るのも嫌になる覚えることがある	-.12	.54	-.14		
15. 仕事が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎる覚えることがある (*)	-.03	-.04	.73		
9. 仕事を終えて、今日は気持ちのよい日だったと思う覚えることがある (*)	-.14	.03	.60		
17. われながら、仕事をうまくやり終えたと思う覚える覚える (*)	.83	.25	.58		
2. われを忘れるほど仕事に熱中する覚える覚える (*)	.82	-.14	.52		
13. 今の仕事に、心から喜びを覚える覚える覚える (*)	.61	-.20	.42		
4. この仕事は私の性分に合っていると思う覚える覚える (*)	.55	-.10	.42		
(*) は逆転項目	固有値	6.00	1.68	1.25	
	α 係数	.84	.78	.73	
	因子間相関	因子1	因子2	因子3	
		因子1	-.	.69	-.53
		因子2	-.	-.	-.56

Table 5 保育者効力感についての主成分分析

項目内容	負荷量	平均値
8. 私はクラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	.84	3.34
2. 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	.82	3.22
9. 私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助が行えると思う	.81	3.32
5. 私のクラスに、いじめなどのトラブルがあったとしても、うまく対処できると思う	.80	3.05
7. 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	.79	3.44
3. 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う	.78	3.31
1. 私は子どもにわかりやすく指導することができると思う	.78	3.27
4. 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると覚える覚える	.77	3.09
6. 私は、保護者に信頼を得ることができる覚える覚える	.73	3.36
10. 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境 (人的、物的) に整えることに十分努力できる覚える覚える	.65	3.50
	固有値	6.07
	α 係数	.93

た。ゆえに、この10項目は一次元構造であることが確認された。この結果より、10項目の得点の平均値を保育者効力感得点とした。この得点が高いほど保育者としての効力感が高いことを示す。

保育職のストレスと職務に対する精神状態を媒介する保育士・幼稚園教諭の職場や職務に対する認識の影響 仮説モデルの検証および保育士・幼稚園教諭の比較のために、各因子間の関係の分析をパス解析により行った。得点化した各変数を仮説モデルに従って、第1水準

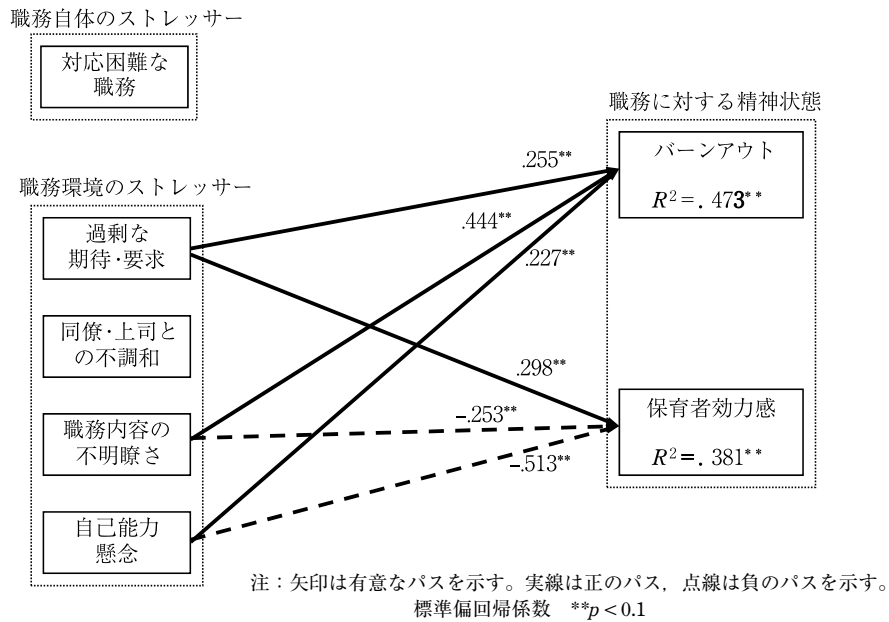


Figure 2 職務に対する精神状態に影響する保育職のストレスのパス・ダイアグラム：保育園保育士

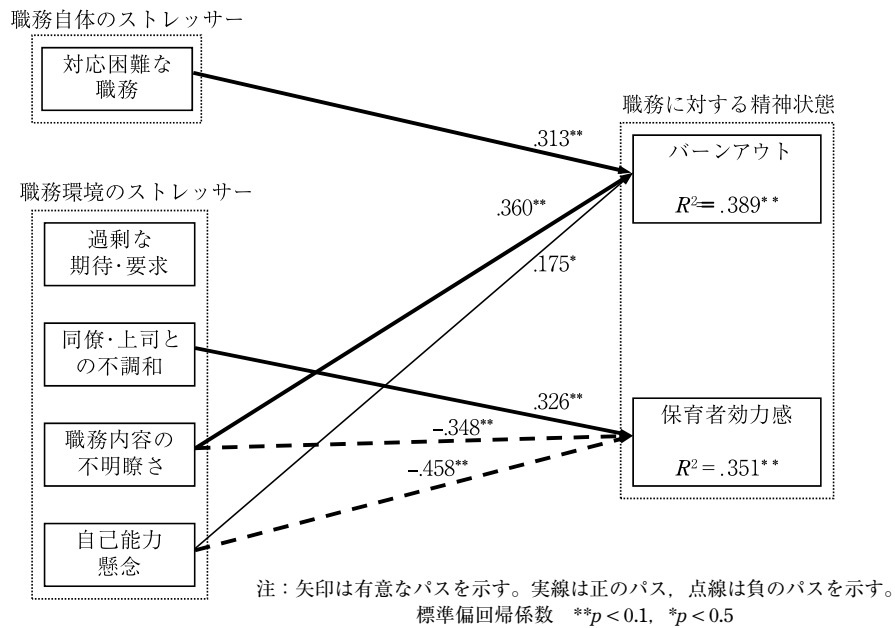
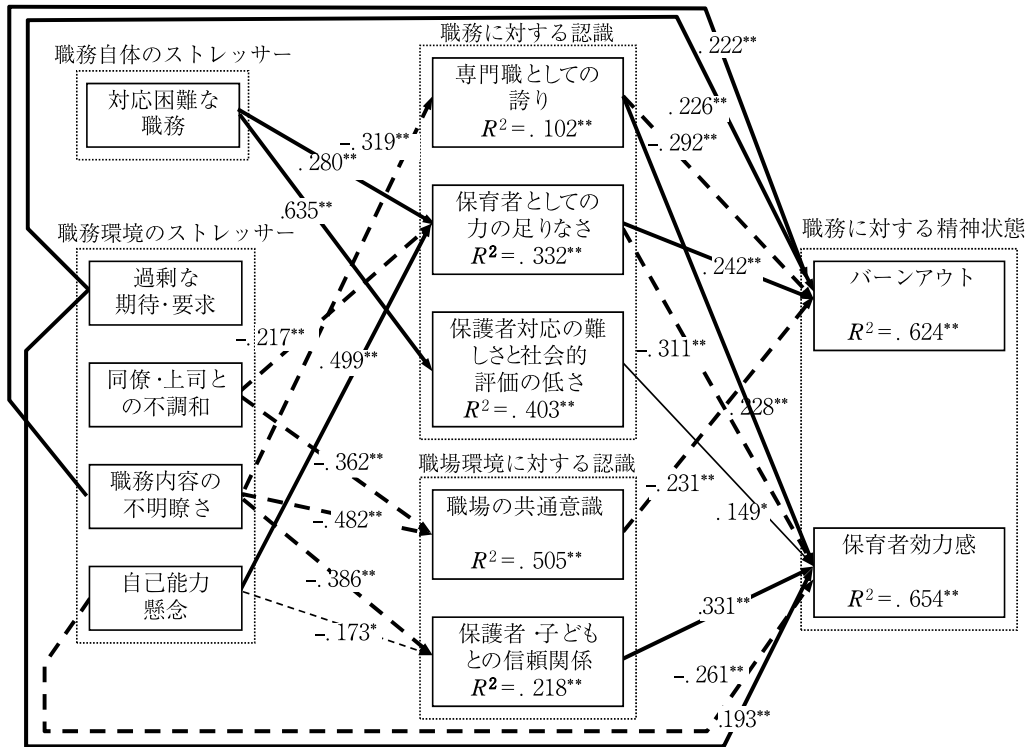


Figure 3 職務に対する精神状態に影響する保育職のストレスのパス・ダイアグラム：幼稚園教諭

は保育者のストレスの5変数，第2水準は媒介変数として，保育者の職務や職場環境に対する認識の5変数，第3水準は職務に対する精神状態の2変数である。解析はステップワイズ法の重回帰分析を行い， F 値の基準は $F > 3.84$ で投入， $F < 2.71$ で除去，確立は $p < .05$ で投入， $p > .10$ で除去した。VIF値は1.01~1.59で，いずれのパ

スも多重共線性の問題はないと判断された。

まず，職場や職務に対する認識が媒介しない場合と比較し，媒介変数の効果を明らかにするために，保育園保育士 (Figure 2) と幼稚園教諭 (Figure 3) それぞれについて，第3水準の2変数を従属変数に，第1水準の5変数を独立変数にして解析を行った (Figure 2, 3)。



注：矢印は有意なパスを示す。実線は正のパス，点線は負のパスを示す。
標準偏回帰係数 $**p < 0.1$, $*p < 0.5$

Figure 4 保育職のストレスと職務に対する精神状態を媒介する保育者の職場や職務に対する認識のパス・ダイアグラム：保育園保育士

職務に対するネガティブな精神状態である「バーンアウト」に対しては、保育士では、職務自体のストレスからはパスが示されず、職務環境のストレスのうち、「職務内容の不明瞭さ」と「自己能力懸念」から正のパスが有意に示された。幼稚園教諭では、職務自体のストレスのうち「対応困難な職務」が、職務環境のストレスのうち、「過剰な期待・要求」「職務内容の不明瞭さ」と「自己能力懸念」から正のパスが有意に示された。職務に対するポジティブな精神状態である「保育者効力感」に対しては、保育士では、「過剰な期待・要求」から正のパスが有意に示され、「職務内容の不明瞭さ」と「自己能力懸念」から負のパスが有意に示された。幼稚園教諭では、職務環境のストレスのうち「同僚・上司との不調和」から正のパスが有意に示され、「職務内容の不明瞭さ」と「自己能力懸念」から負のパスが有意に示された。

次に、保育士 (Figure 4) と幼稚園教諭 (Figure 5) それぞれについて第3水準の2変数を従属変数にして第1・第2水準の10変数を独立変数にする解析と、第2水準の5変数を従属変数にして第1水準の5変数を独立変数とする解析を行った。その結果「専門職としての誇り」

に対しては、保育士・幼稚園教諭とも「職務内容の不明瞭さ」から負のパスが有意に示された。「保育者としての力の足りなさ」に対しては、保育士では「対応困難な職務」と「自己能力懸念」から正のパスが有意に、「同僚・上司との不調和」から負のパスが有意に示された。幼稚園教諭では「自己能力懸念」からのみ正のパスが有意に示された。「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」に対しては、保育士では「対応困難な職務」からのみ正のパスが有意に示された。幼稚園教諭では、「対応困難な職務」から正のパスが有意に、「自己能力懸念」から負のパスが有意に示された。「職場の共通意識」に対しては、保育士・幼稚園教諭とも「同僚・上司との不調和」「職務内容の不明瞭さ」から負のパスが有意に示され、幼稚園教諭ではそれらに加え「自己能力懸念」からもやや有意な正のパスが示された。「保護者・子どもとの信頼関係」に対しては、保育士・幼稚園教諭とも「職務内容の不明瞭さ」と「自己能力懸念」からは負のパスが有意に示され、幼稚園教諭ではそれらに加え「同僚・上司との不調和」からやや有意な正のパスが示された。また、職務に対するネガティブな精神状態である「バーンアウト」に対しては、保育職のストレスのうち、保育士では「過剰

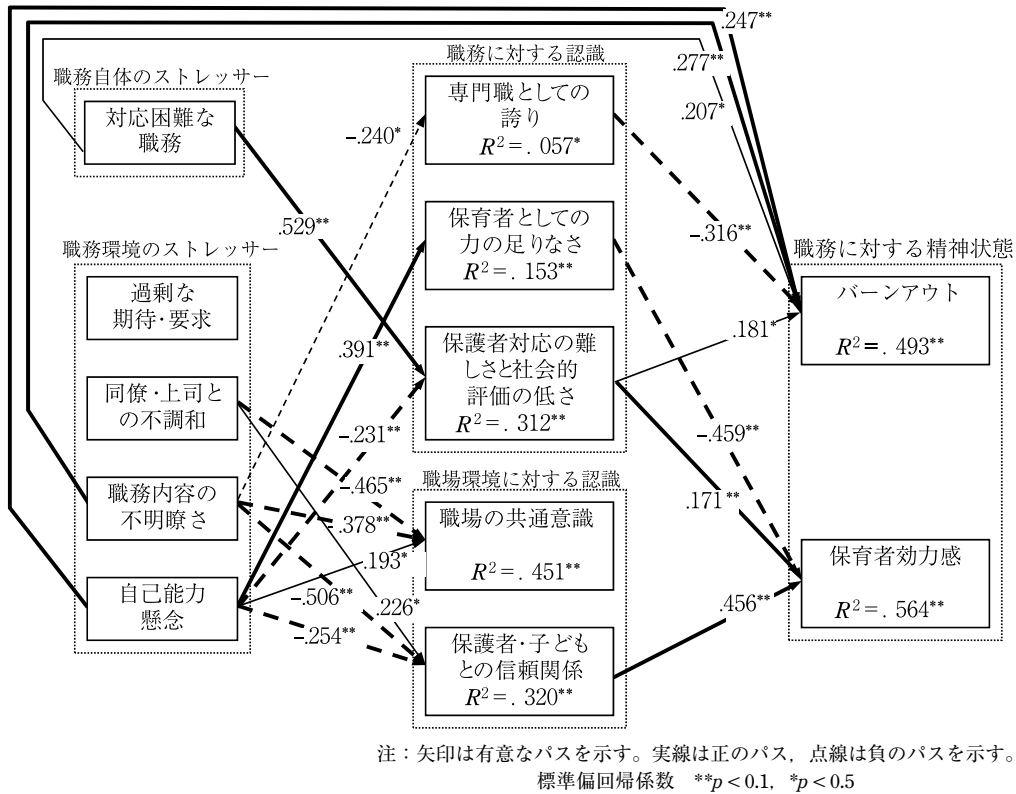


Figure 5 保育職のストレスと職務に対する精神状態を媒介する保育者の職場や職務に対する認識のパス・ダイアグラム：幼稚園教諭

な期待・要求」と「職務内容の不明瞭さ」から直接、正のパスが有意に示された。幼稚園教諭では「職務内容の不明瞭さ」と「自己能力懸念」から直接、正のパスが有意に示され、「対応困難な職務」からやや有意な正のパスが示された。職務に対する認識のうち、保育士では、「専門職としての誇り」と「職場の共通意識」から負のパスが、「保育者としての力の足りなさ」から正のパスが有意に示された。幼稚園教諭では、「専門職としての誇り」から負のパスが有意に、「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」からやや有意な正のパスが示された。一方、職務に対するポジティブな精神状態である「保育者効力感」に対しては、保育士・幼稚園教諭とも、「保育者としての力の足りなさ」から負のパスが有意に、「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」と「保護者・子どもとの信頼関係」から有意な正のパスが示された。保育士では、それらに加えて「専門職としての誇り」からも有意な正のパスが示された。

媒介変数による効果 Figure 2, 3 と Figure 4, 5 のパス解析の結果を比較すると、第1水準と第3水準を「職務や職場環境に対する認識」が媒介することによって、バーンアウトの重回帰係数が、保育士の場合は $R^2 = .473$ から $R^2 = .624$ に、幼稚園教諭の場合は $R^2 = .389$ から

$R^2 = .493$ に変化した。保育者効力感の重回帰係数は、保育士の場合は $R^2 = .381$ から $R^2 = .654$ に変化したし、幼稚園教諭の場合は $R^2 = .351$ から $R^2 = .564$ に変化したし、ストレスに対する媒介変数の効果が示された。また、保育士では Figure 2 で第1水準から第3水準に直接示されていた6本の有意なパスが、第2水準の媒介によって4本に減少し (Figure 4)、幼稚園教諭でも6本 (Figure 3) が4本 (Figure 5) に減少し、ここにも媒介変数の効果が示された。

ストレスに作用し、バーンアウト傾向というネガティブな精神状態を高める媒介効果を示した職務や職場環境に対する認識は、保育士では「保育者としての力の足りなさ」、幼稚園教諭では「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」と、ともに1変数のみであった。一方、ストレスに作用し、保育者効力感というポジティブな精神状態を高める媒介効果を示した職務や職場環境に対する認識は、保育士では「専門職としての誇り」「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」「保護者・子どもとの信頼関係」の3変数、幼稚園教諭では「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」「保護者・子どもとの信頼関係」の2変数であった。またバーンアウト傾向を低下させる媒介効果を示した変数は、保育士・幼稚園教

論ともに「専門職としての誇り」、保育者効力感を低下させる媒介効果を示した変数は、保育士・幼稚園教諭ともに「保育者としての力の足りなさ」であった。そして、媒介変数の作用を受けず、精神状態に直接パスを示したストレスの存在がみられた。保育士の場合、「過剰な期待・要求」「職務内容の不明瞭さ」はバーンアウトに直接有意な正のパスを示し、「過剰な期待・要求」は保育者効力感にも有意な正のパスを示した。そして「自己能力懸念」は有意な負のパスを示した。幼稚園教諭の場合、「対応困難な職務」「職務内容の不明瞭さ」「自己能力懸念」がバーンアウトに直接有意な正のパスを示した。しかし、ストレスのうち、媒介変数との間に全くパスが示されなかったものは、保育士・幼稚園教諭ともに「過剰な期待・要求」のみであった。

考 察

保育者の認識を媒介とした保育者ストレスの影響

分析の結果、本研究の構造仮説モデルは概ね支持された。すなわち、職務や職場環境に対する認識の媒介効果によりストレスに変化が生じることが明らかになり、保育者はストレスがあってもストレスを感じにくいという先行研究（重田，2007）を裏付ける結果を得た。また、保育園保育士と幼稚園教諭という職種の違いによるモデル内の諸要因の共通点と差異点も明らかになった。

保育士・幼稚園教諭に共通して、「職務内容の不明瞭さ」のストレスは媒介変数と関連しながらも、バーンアウトにも直接有意な正のパスを示し、職務に対するネガティブな精神状態を高め、「保育者の職務や職場に対する認識」による低減が困難な強いストレスであることが明らかになった。それに加え、保育士の場合は「過剰な期待・要求」が、幼稚園教諭の場合は「対応困難な職務」「自己能力懸念」が同様のストレスであることが示された。また、保育士においては「過剰な期待・要求」はバーンアウトの傾向を高めると同時に保育者効力感にも直接有意な正のパスを示し、ストレスであるにもかかわらず、ポジティブな精神状態をも高めることが明らかになった。そして「自己能力懸念」は保育者効力感を低下させるストレスであった。すなわち、保育者全般にとって職務の内容が曖昧であることは、職務や職場に対する認識によって調整されない強いストレスであり、職務に対する精神状態を悪化させるという知見が得られた。本研究で使用した保育者ストレス尺度作成の参考とした、教師のストレス尺度を用いた研究（高木・田中，2003）では、「職務自体のストレス」はバーンアウトに大きな直接的な効果を持ち、「職務環境のストレス」は間接的な効果のみしか持たないという結果であった。しかし、保育士と幼稚園

園教諭を対象とした本研究においては、「職務自体のストレス」である「対応困難な職務」にも媒介変数の効果がみられ、「職務環境のストレス」である「職務内容の不明瞭さ」はバーンアウトに直接的な効果を持ち、小・中学校教師を対象とした先行研究とは異なる結果を得た。さらに保育士にとっては、職場において同僚・上司・保護者などから職務についての期待や要求を受けることは、過剰であっても保育者としての効力感を高めると同時にバーンアウト傾向を強めるストレスであることが明らかになった。中川・小谷・西村・井上・西川・能（2000）は、小・中学校教師259名を対象とした質問紙調査より、ストレスと正面から関わっていくこうとする教師の真面目さ、問題解決志向性の高さ、一人で物事を解決することを促す教師集団の雰囲気という実情を指摘している。このような教師の特徴や社会的に期待される“よい教師像”は、保育士にも該当すると考えられる。“よい保育士”であろうとする者にとっては、ストレスである「過剰な期待・要求」をかけられることはバーンアウト傾向と同時に保育者効力感をも高めることが示唆された。また保育士が、自分の保育の能力に疑問を持つことは、バーンアウト傾向には影響しないが、保育者効力感を低下させるストレスであることも示された。一方、幼稚園教諭にとっては、手のかかる子どもや保護者との信頼関係作りに努力する負担が大きいことや、自分の保育の能力に疑問を持つことも、バーンアウト傾向を強めるストレスであることが明らかになった。このような保育士と幼稚園教諭の職務における精神状態とストレスとの関連要因の差異については、以下に考察を進める。

まず、ストレスのうち「対応困難な職務」については、保育士にとっては直接精神状態に影響を与えるものではないが、「保育者としての力の足りなさ」と「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」の認識を強める要因となる。しかし幼稚園教諭にとっては、バーンアウト傾向を直接高める強いストレスであり、「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」の認識を強める要因となる。つまり、保育士が困難な職務に対峙した時、他者からの評価だけではなく、自身の力不足を強く感じる点において、幼稚園教諭と比べてその後の達成動機が強くなる可能性がある。次に「過剰な期待・要求」については、幼稚園教諭の場合、精神状態も含め他の変数と何の関連も持たないが、保育士の場合はバーンアウト・保育者効力感という両極の精神状態を高めている。保育士に関しては、先述した理想的な保育者像を持つ者の存在が示唆されたが、幼稚園教諭の場合は「過剰な期待・要求」自体が存在しない、またはそれを感じない職場環境が予想される。日常において無理な期待や要求を感じないゆえに、他のストレスをより強く感じ、バーンアウト

傾向を直接高めるストレスが多い可能性もある。「同僚・上司との不調和」については、保育士の場合は「保育者としての力の足りなさ」「職場の共通意識」を低下させるが、幼稚園教諭の場合は「職場の共通意識」は低下させるが、「保護者・子どもとの信頼関係」を高める要因となる。両者とも「同僚・上司との不調和」が職場の共通意識を低くする以外には、保育士では力不足感を低減させ、幼稚園教諭では保護者・子どもとの信頼関係を高める、つまり保育者としてのネガティブな認識を低める、またはポジティブな認識を高めている。換言すると、保育士・幼稚園教諭ともに、保育をチーム活動ではなく個人の活動としてとらえている可能性があり、「同僚・上司との不調和」は職場の共通意識を低める一方で保育者としての個人意識を高め、保育士においては力不足感の軽減に、幼稚園教諭においては保護者・子どもとの関係性の構築に結びついていることが予想される。

「職務内容の不明瞭さ」については、先述の通り保育士・幼稚園教諭に共通する強いストレスであり、「専門職としての誇り」や「職場の共通意識」「保護者・子どもとの信頼関係」といったポジティブな認識を低下させる。最後に「自己能力懸念」については、保育士の場合は「保育者効力感」を直接低下させるストレスであり、「保育者としての力の足りなさ」を高め「保護者・子どもとの信頼関係」を低下させるが、幼稚園教諭においては「バーンアウト」を直接高めるさらに強いストレスであり、保育士同様「保育者としての力の足りなさ」を高め「保護者・子どもとの信頼関係」を低下させるが、それ以外に「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」を低下させ「職場の共通意識」を高めている。幼稚園教諭が自分の能力に疑問を感じることは、保育者として力不足を感じ対象者と信頼関係を築いているという認識を弱めるだけではなく、能力の低い自分にとって保護者対応の困難さや社会的評価の低さは当然ととらえるようになり、また職場内で共通意識を強めることにより自身の能力への自信のなさを補おうとするといった、職務における自己評価の低下が生じると推測される。

保育者の職務や職場環境に対する認識の媒介効果

保育者の職務や職場に対する認識について、一般的な概念としてポジティブな変数は「専門職としての誇り」「職場の共通意識」「保護者・子どもとの信頼関係」の3変数、ネガティブな変数は「保育者としての力の足りなさ」「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」の2変数であると考えられる。本研究における分析の結果、ポジティブな変数であると考えられた「専門職としての誇り」「保護者・子どもとの信頼関係」からは、保育士・幼稚園教諭ともにそれぞれバーンアウトに有意な負のパスおよび保育者効力感に有意な正のパスが示され、媒介変数としてポジティブな効果がみられた。しかし「職場

の共通意識」からは、保育士ではバーンアウトに有意な負のパスが示されたが、幼稚園教諭では職務に対する精神状態へのパスは示されず、媒介効果はみられなかった。また、ネガティブな変数であると考えられた「保育者としての力の足りなさ」からは、保育士ではバーンアウトに有意な正のパスと保育者効力感へと有意な負のパスが示され、幼稚園教諭では保育者効力感へ有意な負のパスが示され、媒介変数としてネガティブな効果がみられた。しかし「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」からは、保育士では保育者効力感へやや有意な正のパスが示され、幼稚園教諭ではバーンアウトおよび保育者効力感へと有意な正のパスが示され、媒介変数としてネガティブな効果のみではなかった。従って保育士・幼稚園教諭ともに「媒介変数として作用する保育者のポジティブな認識は、ストレスのもとたらずストレスを軽減もしくは消滅させ保育者効力感を高め、ネガティブな認識はストレスのもとたらずストレスを増大させバーンアウト傾向を強める」という仮説は部分的に支持された。

保育者の持つ「専門職としての誇り」の認識の差による影響

保育者にとって「専門職としての誇り」という認識は媒介変数としてポジティブな効果を示すと仮説で予測されたが、保育士ではバーンアウト傾向を低減させ、保育者効力感を高める媒介効果を示し、幼稚園教諭ではバーンアウト傾向のみ低減させる媒介効果を示した。仮説はほぼ支持されたが、幼稚園教諭にとっては保育士ほどポジティブな効果を持つ媒介変数ではないことが明らかになった。保育のプロとしての自負や成長欲求は、幼稚園教諭の保育者としての効力感を高めるものではなかった。この結果より、保育士においては、専門職としての誇りという認識が、より良好な精神状態を維持している可能性が考えられる。

保育者の持つ「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」の認識の差による影響

「保護者対応の難しさと社会的評価の低さ」は媒介変数としてネガティブな効果を示すと予測されたが、保育士では保育者効力感を高める媒介効果を示し、幼稚園教諭ではバーンアウト傾向と保育者効力感双方を高める媒介効果を示した。職務における保護者対応の困難さへの行き詰り感や社会的評価への不満がバーンアウト傾向を高めることは容易に予測できるが、その一方「保護者に適切な対応ができなかった」「相応しい評価を得られなかった」という不全感が、その後の達成動機につながることも考えられ、保育者が保護者対応の難しさに対峙し、社会的評価や給与の低さを感じる際、それも保育者ゆえに悩むこと、評価されなくとも自分は保育職として職務を果たしているという認識しうる範囲であれば、それが効力感を高めると推測される。予備的面接調査の中でも「保

護者を親として育てていくことや、そのために円滑にコミュニケーションをとることも保育者に必要な能力」という意見もあり、「保護者対応の難しさ」は保育者の達成課題の一つとして、ポジティブに認識している保育者の存在がうかがえた。また、多くの保育者が社会的評価の低さは承知のうえで保育職を選んでおり、それでもそのやりがいゆえに可能な限り仕事を続けたいという意見も聞かれた。しかし幼稚園教諭の場合は、それを過剰に感じれば一転バーンアウトに陥ってしまう、その両極のボーダーラインに近い要因であると考えられる。こうした達成課題の高さや、やりがいに伴う心身の疲労の蓄積が、大きな負担となることがバーンアウトであるともいえるだろう。このような「保護者対応の難しさ」と社会的評価の低さについて、ある程度は当然ととらえる保育士と、過剰な負担にとらえがちな幼稚園教諭との認識の違いが、職務上の精神状態への異なる影響に表れたのではないだろうか。

保育者の持つ「職場の共通意識」の認識の差による影響

仮説でポジティブな効果がみられると予測した「職場の共通意識」であるが、この変数の媒介により、保育士ではバーンアウト傾向を低減させるパスが示されたが、幼稚園教諭では職務に対する精神状態へのパスは示されなかった。ヒューマン・リレーションズはバーンアウトと密接な関係があり、職場の上司や同僚などの支持はストレスを軽減させることが明らかになっており(田尾, 1987)、この結果は先行研究からも考えにくい。しかし幼稚園教諭に関する今回の結果は、幼稚園教諭が保育士とは異なり、チームとしての連携作業を苦手としており、職場の人間関係が表面的な「仲良しクラブ的なお付き合い」である傾向が強い現状(嶋崎・森, 1995)を表している可能性がある。また、橋本(2003)のいう教師の対人ストレスの分類である「対人摩擦」、すなわち「表面的にはうまくいっているように見えるが、実は内心ストレスを感じている対人関係」とも考えられる。現状での幼稚園教諭における「職場の共通意識」とは「プロフェッショナルな協力体制」というよりは「気遣いしつつ保つ対立のない人間関係」に近く、ゆえに職務に対する精神状態に関与しなかったと推測される。今後は幼稚園内での共通体験の強化や、チームコーディネーション、また先行研究から職務内容の満足感への影響が明らかになった(前田・金丸・畑田, 2009)社会的スキルを職場内の対人関係においても活用するなど、実質的な職務上の共通意識を高める作業が必要となるであろう。

以上の結果から、保育者のストレスを調整し、職務上のネガティブな精神状態を低減し、ポジティブな精神状態を高める効果を持つ保育者の認識とは、保育士に関しては、特に専門職として誇りを持つこと、保護者対応の難しさや社会的評価の低さを感じることを、職場内で

チームとしての共通意識を持つこと、そして保護者や子どもと信頼関係を持つことであるという知見を得た。幼稚園教諭に関しては、専門職としての誇りや保護者や子どもと信頼関係を持つことは保育士と共通していたが、職場内で共通意識を持つことは精神状態には影響がみられなかった。また幼稚園教諭が保護者対応の難しさや社会的評価の低さを感じることは、ポジティブな精神状態を高めると同時にネガティブな精神状態をも高める要因ともなることが明らかになり、これらを過剰に感じることの危険性が示唆された。

保育士と幼稚園教諭の結果を比較すると、幼稚園教諭は保育士よりバーンアウト傾向を高める要因が多く、また職場内でのチームとしての共通意識は精神状態に関与せず、専門職としての誇りは職務上のポジティブな精神状態を高める性質のものではないという傾向がみられた。その理由として、保育士と幼稚園教諭の職務においては、勤務時間やシフト制などの勤務体系、また対象とする子どもの年齢層、職員の数などの様々な相違点があると考えられ、保育士の方が多くの点で複雑な職務環境にあるという現状が予測される。

このように、保育士・幼稚園教諭それぞれの職務における独自のストレスおよびストレス関連要因の一部が明らかにされたことは、本研究の意義であると同時に、今後の保育者支援方策を立てる一助になると考える。重田(2007)は「保育者の健康はより良い保育のための基本的条件であり、保育者の健康を守る課題と豊かな保育を実現する課題は統一的に追及されるべきである」と述べている。子どもの健全な心身の発達を援助するためには、保育者自身の心身の健康を守ることが不可欠であるといえよう。本研究の結果から、保育者の職務別のストレス関連諸要因を調整することによって、保育者の精神的健康を守れる可能性が示唆された。それは、子どもの健全な心身の発達援助を行う保育の質の確保にもつながることが期待される。

また、政府は2013年度より幼保一体化の実施を目指す案を示していたが、2011年1月、幼保一体型施設「こども園」への強制的な移行は見送った。そして、2012年1月には「総合こども園」を2015年をめどに創設するとの案をまとめた。このように幼保一体化の実施は難航しているが、本研究の結果からも、ストレス関連諸要因に多くの差異がみられる保育士と幼稚園教諭が同じ職場で働くことの困難さが裏付けられた。

今後は、保育士・幼稚園教諭それぞれに特有のストレス構造を明らかにし、さらに有効な保育者支援の具体的な策を講じることが課題であると考えられる。

文 献

橋本 剛.(2003). 対人ストレスの定義と種類: レビュー

- と仮説生成的研究による再検討. 人文論集：静岡大学 人文学部人文学科研究報告第 54 巻, 静岡大学, 静岡, 21-57.
- 伊藤美奈子. (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究. *教育心理学研究*, **48**, 12-20.
- 前田直樹・金丸靖代・畑田惣一郎. (2009). 保育者効力感, 社会的スキル及び職務満足感が保育士の精神的健康に与える影響. *九州保健福祉大学研究紀要第 10 号*, 九州保健福祉大学, 宮崎, 17-23.
- 三木知子・桜井茂男. (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. *教育心理学研究*, **46**, 203-211.
- 中川剛太・小谷英文・西村 馨・井上直子・西川昌弘・能幸夫. (2000). 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究 (1)：実態調査にもとづく基礎研究. *国際基督教大学教育研究第 42 号*, 国際基督教大学, 東京, 101-123.
- 西坂小百合. (2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス, ハーディネス, 保育者効力感の影響. *教育心理学研究*, **50**, 283-290.
- 重田博正. (2007). 保育者のメンタルヘルスと職場づくり. *季刊保育問題研究第 226 号*, 41-49.
- 嶋崎博嗣・森 昭三. (1995). 保育者の精神健康に影響を及ぼす心理社会的要因に関する実証的研究. *保育学研究*, **33**, 175-184.
- 高木 亮・田中宏一. (2003). 教師の職業ストレスに関する研究: 教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に. *教育心理学研究*, **51**, 165-174.
- 田尾雅夫. (1987). ヒューマン・サービスにおけるバーンアウトの理論と測定. *京都府立大学学術報告・人文第 39 号*, 京都府立大学, 京都, 99-112.
- 田尾雅夫・久保真人. (1996). *バーンアウトの理論と実際：心理学的アプローチ*. 東京：誠信書房.
- 富田久枝. (2009). *保育現場におけるカウンセリングニーズの実態と課題*. 東京：財団法人こども未来財団.

付記

本論文は、平成 21 年度筑波大学大学院人間総合科学研究科に提出した修士論文の一部を再分析したものです。また、本研究にご協力下さいました幼稚園・保育園の先生方に心より感謝申し上げます。

Ikeda, Yukiyo (Senzoku Junior College of Childhood Education) & Okawa, Ichiro (University of Tsukuba). *The Relation between Day Nursery and Preschool Teachers' Thoughts about Job Stressors and Their Mental State Regarding Work: Work Duties and Work Environment as Mediating Factors*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.1, 23-35. This study investigated the relation between day nursery and preschool teachers' thoughts about job stressors and their mental condition with regard to work. We asked 119 day nursery teachers and 114 preschool teachers to fill out a questionnaire, and conducted a path analysis on their data. Consistent with our hypothesis, day nursery teachers and preschool teachers' own thoughts about their work duties were found to mediate their mentality towards work. According to the results, "pride as a professional" and "relationship of trust with children and their guardians" brought about positive effects in terms of teachers' self-efficacy. "Shared understanding at work" reportedly tended to reduce burnout in day nursery teachers but not among preschool teachers. In addition, although job-related stress was reduced when teachers found work challenging and had a sense of job satisfaction, a collaborative working environment and understanding shared among teachers at work reduced stress in day nursery teachers but not preschool teachers. Our results suggest that stressors and job stress-related factors are occupation-specific, even though both day nursery teachers and preschool teachers are classified generally as childcare workers.

[Key Words] Childcare worker, Job stress, Cognition of work, Preschool, Day nursery, Mediation effect

2010. 9. 30 受稿, 2011. 4. 27 受理

母子相互作用において母親が使用する情報：内的作業モデルの影響

島 義弘

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

上嶋 菜摘

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科¹⁾・日本学術振興会特別研究員)

小林 邦江

(愛知淑徳大学大学院心理学研究科)

小原 倫子

(愛知江南短期大学現代幼児学科²⁾)

母親は母子相互作用において、子どもへの関わりを決定する際に多様な情報を使用していることが示されている。本研究では、母親が使用する情報が母親自身の内的作業モデルによってどのように異なるのかを検討した。第1子が9ヶ月の母親29名を対象として、質問紙調査と自子以外の乳児が映った映像を刺激として用いた面接調査を実施した。質問紙では、“不安”と“回避”の2次元の内的作業モデルを測定した。映像刺激は3ヶ月児と9ヶ月児が映った15秒のビデオクリップ各5つであり、これらを視聴した後に何に注目して子どもへの関わりを決定するのかを尋ねた。母親の回答を「乳児の情動」「乳児の行動」「母親の主観性」「育児経験」「周囲の環境」の5カテゴリーに分類した上で、内的作業モデル(“不安”と“回避”の2因子)を説明変数とした回帰分析を行ったところ、3ヶ月児のビデオクリップに対しては、“不安”が高いほど、また“回避”が低いほど「乳児の行動」への言及が多かった。一方、9ヶ月児のビデオクリップに対しては“不安”が高いほど「乳児の情動」への言及が多く、“回避”が高いほど「母親の主観性」に基づいた言及が多くなる傾向が認められた。以上の結果から、母親自身の内的作業モデルの違いによって母親が使用する情報は異なり、“不安”が高いほど乳児に起因した情報を多く使用し、“回避”が高いほど乳児に起因した情報から注意を背ける傾向があることが示された。

【キー・ワード】 母子相互作用, 内的作業モデル, ビデオクリップ, 主観性

問題と目的

母子相互作用においては、養育者(以下、母親)が子どもの内的状態をどのように読み取るかが重要であるとされてきた。子どもの内的状態の読み取りに関する母親側の能力もしくはスキルとして、Maternal Sensitivity (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), Emotional Availability (Emde & Sorce, 1983), Reflective Function (Fonagy & Target, 1997), Mind-Mindedness (Meins, 1997), Insightfulness (Oppenheim & Koren-Karie, 2002) など、様々な概念が提唱されている。例えば、乳児を「心」をもった存在であるとみなし、「心」に焦点を当てて子どもと関わろうとする傾向である Mind-Mindedness を用いた縦断研究では、Mind-Mindedness が高いほど生後6ヶ月、および9ヶ月時点での実際の母子相互作用場面において乳児の内的状態に対する言及が多く(篠原, 2006, 2008), 12ヶ月時点での子どものアタッチメントスタイルが安定型になる確率が高く(Meins, Fernyhough, Fradley, & Tuckey, 2001), 3-4歳時に測定された心の理論等の認知発達も良好であることが示されている(Meins,

Fernyhough, Wainwright, Das Gupta, Fradley, & Tuckey, 2002)。つまり、母親が「乳児」に焦点化した関わりをすることが、子どものより望ましい発達を導くことになるのである。

しかし、現実の母子相互作用においては、母親は子どもの内的状態を読み取るばかりではなく、自身の主観性に基づいた働きかけをしているという報告もある(鯨岡, 1986)。Ueshima & Obara (2008) や上嶋・小原 (2010) は、母親は子どもに対する影響の与え手としてだけではなく、自らも主体性を持った存在として相互作用を構成しているという考えのもとに、母親が子どもへの関わり方を決定する際にどのような情報にアクセスしているのかを調べた。その結果、母親が使用している情報は乳児の情動や乳児の行動といった乳児に起因するものだけではなく、親の主観性や育児経験などの母親に起因するもの、周囲の環境などの外部要因の3つに大別されることが示された。このことから、母親は子どもから情報を読み取るだけではなく、自らの主観も関与させながら母子相互作用を行っていることが示唆された。ただし、これまでの研究は、母子相互作用において母親が使用可能な情報源が多様であることを示したに過ぎず、そこにどのような個人差が存在しているのかは検討されていない

1) 現所属：知多市子育て総合支援センター

2) 現所属：岡崎女子短期大学幼児教育学科

い。そこで、本研究では母子相互作用において母親が使用する情報の個人差を検討する。ここで、母親が使用する情報に個人差を生じさせる要因の1つがアタッチメントの内的作業モデルであると考えられる。なぜなら、内的作業モデルは乳幼児期に繰り返し経験された母子相互作用が一般化・抽象化されて形成された心的表象であり (Bowlby, 1973), 内的作業モデルを類型化した母親のアタッチメントスタイルが母子関係の個別性や養育行動を説明する重要な要因となるのに加えて (Adam, Gunnar, & Tanaka, 2004), 内的作業モデル自体は情報処理を導く機能を有していると考えられているからである (Bowlby, 1980, Collins, Guichard, Ford, & Feeney, 2004)。

Bowlby (1973) によると、内的作業モデルは「自分は愛される価値のある存在か」という不安を反映した自己についてのモデルと「他者は自分を助けてくれるか、信頼できるか」という他者への接近や依存を反映した他者についてのモデルの2次元で構成されている。このうち、自己についてのモデルは関係に対する不安 (以下, “不安”) として、他者についてのモデルは関係からの回避 (以下, “回避”) として概念化されている (Brennan, Clark, & Shaver, 1998)。内的作業モデルは外界からの情報を取り入れ、解釈し、行動に移すといった一連の情報処理を導く機能を有しているとされている (Bowlby, 1980, Collins et al., 2004)。内的作業モデルの情報処理機能に関する研究を概観すると、“不安”は内的作業モデルの過活性化と関連し、“回避”は内的作業モデルの不活性化と関連することが示されている (Mikulincer & Shaver, 2007; 島, 2007)。例えば、“不安”が高いほどニュートラルな表情からネガティブな情動を読み取る傾向があり、わずかな手がかりから脅威を読み取ることが示されている (Fraley, Niedenthal, Marks, Brumbaugh, & Vicary, 2006; 金政, 2005)。これらは、“不安”が高いほど外部に存在する (ネガティブな) 情報に敏感で、特にあいまいな、あるいは微弱な他者の情動表出に対して過剰に反応する傾向があることを示している。一方、“回避”が高いほど認知的開放性が低く (Mikulincer, 1997), アタッチメントに関連した情報の探索をしないことや (Rholes, Simpson, Tran, Martin III, & Friedman, 2007), アタッチメントに関連した情報が記憶や思考から排除され、意識的なアクセスが困難になる (Fraley, Garner, & Shaver, 2000) など、アタッチメントに関連した情報の処理が抑制される傾向があることが示されている。

以上のことから、本研究では次の仮説を設定した。まず、“不安”の高さが外部情報に対する敏感性と関連することから、“不安”が高いほど母子相互作用において乳児の情動や行動といった乳児に起因する情報がより多く使用され、逆に親の主観性や育児経験といった母親に起因する情報は使用されにくくなるだろう。一方、“回

避”の高さは情報処理の抑制と関連することから、“回避”が高いほど乳児に起因する情報は使用されにくくなり、母親に起因する情報がより多く使用されるだろう。最後に、周囲の環境などの外部要因については本研究では特定の仮説を設けずに検討することにした。なぜなら、例えば“不安”が高いほど乳児に目を向けるために周囲の環境には注意が向けられないとも、情報探索に駆り立てられるために周囲に目を配るようになるとも考えられ、“回避”についても同様に、促進、抑制両方向の予測が可能であるためである。

なお、乳児の内的状態の読み取りの測定には母親と子どもとの相互作用を観察する方法と、写真や映像などの刺激を呈示して、刺激に対する反応を採取する方法の2つがあるが、本研究では母親の個人差に着目したため、子どもの側の要因は統制することが望ましいと考え、共通の映像を刺激として用いることとした。自子ではない乳児の映像刺激を用いても、母親による子どもの内的状態の読み取りを測定することが可能であることは、篠原 (2006) などで示されている。

方 法

研究参加者

開業の小児科医院と保健センターにて、第1子が9ヶ月になる母親に研究の目的、内容について説明し、29名 (平均年齢 31.17 歳 ($SD = 4.29$)) から研究参加への承諾を得た。このうち、専業主婦は21名、有職者 (休業中) は8名であった。なお、調査は第1子が9ヶ月になった日から2週間程度の間に実施された³⁾。

手続き

研究協力への同意を得られた参加者に、調査実施の1週間前までに質問紙を直接、もしくは郵送にて配布し、面接調査実施時まで記入するよう依頼した。その後、研究参加者の自宅もしくは小児科の個室でビデオクリップを使用した面接調査を実施した。場所は研究参加者の希望に従った。

質問紙 アタッチメントの内的作業モデルを測定するために、Brennan et al. (1998) が作成した ECR (the Experiences in Close Relationships) の邦訳版 (中尾・加藤, 2004) を使用し、“1 = 全くあてはまらない” から “7 = 非常にあてはまる” までの7件法での評定を求めた。この尺度は“不安”と“回避”の2次元で構成されている。本研究では研究参加者の負担を考慮し、中尾・加藤 (2004) において因子負荷の高かった各因子10項目、計20項目を使用した⁴⁾。各因子10項目の評定値をもとに、“不安”得点 ($M = 28.24, SD = 11.65; \alpha = .86$) と“回避”

3) 研究参加への依頼から調査の実施までの期間は、1週間から3ヶ月程度であった。

4) 金政 (2007) で同様の使用法が報告されている。

Table 1 ECRの記述統計量^{a), b)}

項目	M	SD
“不安”： $\alpha=.86$		
私は、見捨てられるのではないかと心配だ	3.28	2.03
私は、いろいろな人との関係について、非常に心配している	3.31	1.73
私が人のことを大切に思うほどには、人が私のことを大切に思っていないのではないかと私は心配する	3.34	1.84
私は、知り合いを失うのではないかとけっこう心配している	2.76	1.81
私があまりにも気持ちの上で完全に一つになることを求めるがために、ときどき人はうんざりして私から離れていってしまう	2.21	1.47
私は一人ぼっちになってしまうのではないかと心配する	2.62	1.97
私が人ととても親密になりたいと強く望むがために、ときどき人はうんざりして私から離れていってしまう	2.28	1.36
私には、人が私に対して好意的であるということを何度も何度も言ってくれることが必要だ	2.52	1.66
私は、(知り合いに)見捨てられるのではないかと心配になることはほとんどない(逆)	3.55	2.16
私は、人が必要なときにいつでも私のためにいてくれないとイライラする	2.38	1.29
“回避”： $\alpha=.86$		
心の奥底で何を感じているかを人にみせるのはどちらかという好きではない	5.14	1.77
私は、人と親密になることがとてもこちよい(逆)	3.24	1.50
私は人に心を開くのに抵抗を感じる	3.48	1.77
私は、心の奥底にある考えや気持ちを人に話すことに抵抗がない(逆)	4.41	1.50
私は人とあまり親密にならないようにしている	2.52	1.53
私は人とあまり親密になることがどちらかという好きではない	2.86	1.73
私は、人に何でも話す(逆)	4.83	1.79
私はたいてい、人と自分の問題や心配ごとを話し合う(逆)	4.07	1.51
私は人に頼ることに抵抗がない(逆)	3.55	1.57
私は、人になぐさめやアドバイス、助けを求めることに抵抗がない(逆)	3.24	1.38

^{a)} (逆) は逆転項目であり、8から評定値を減算した数値に変換してある。

^{b)} “不安”と“回避”のMとSDは、各研究参加者のそれぞれ10項目の評定値(逆転項目は変換済みのもの)を加算した値に基づいて算出した。

得点 ($M=37.34$, $SD=10.40$; $\alpha=.85$) を算出した。使用した全20項目を項目ごとの平均値、標準偏差と合わせて Table 1 に示した⁵⁾。

なお、質問紙にはその他の尺度も含まれていたが、本論文では報告しない。

刺激 鳥・小原・小林・上嶋(2009)が作成したビデオクリップの一部を使用した。この刺激は3, 6, 9, 12ヶ月の乳児の全身が映った20個のビデオクリップ(各月齢5クリップ)で構成されている。1クリップは15秒で、各月齢において乳児の情動状態がポジティブであるものが1クリップ(例：喃語を発している(3ヶ月)、両手に持ったおもちゃをぶつけて遊ぶ(9ヶ月))、ネガティブであるものが1クリップ(例：仰向けで、手足を激しくばたつかせて泣く(3ヶ月)、床に座り、手足を激しくばたつかせて泣く(9ヶ月))、ニュートラルであるものが3クリップ(例：仰向けに寝ていて、特に表情も動きもない(3ヶ月)、床に座り、カメラを凝視する。身体動作、表情ともにない(9ヶ月))含まれていた⁶⁾。なお、このビデオクリップは各月齢においてポジティブ、

ニュートラル、ネガティブ、ニュートラル、ニュートラルの順に呈示するように作成されたものであり、本研究もこれに従った。

本研究では、3ヶ月児と9ヶ月児のビデオクリップ(計10クリップ)のみを刺激として用いた。3ヶ月は社会的微笑などの情動表出は見られるが親にとっては子どもの意図が不明瞭な時期の代表として、9ヶ月は非言語的ではあるがコミュニケーション能力が飛躍的に増大し、情動表出とともにある程度子どもの意図が明確になる時期

5) 本研究と同様に ECR の 20 項目を用いた金政(2007)の研究では、子ども(大学生(男女込み)、平均年齢 19.94 歳)の“不安”得点(10 項目の平均)は 3.87、“回避”得点は 3.74、母親(大学生の母親、平均年齢 48.81 歳)の“不安”得点は 2.77、“回避”得点は 3.77 であった。対象者の年齢は異なるが、本研究の結果は金政(2007)の母親の結果と近似したものであった。したがって、本研究の参加者の“不安”や“回避”の水準は子どもを持つ母親のものとして特異的に高い、もしくは低いものではないと考えられる。

6) ビデオクリップに含まれる乳児の情動状態は、子育て中の母親 93 名(平均年齢 31.88 歳 ($SD=3.69$))を対象とした調査結果に基づいている(鳥ほか、2009)。

の代表として設定した (Tomasello, 1995)。

半構造化面接 研究参加者に改めて口頭で調査の説明を行い、面接の内容を IC レコーダーで録音することについて同意を得た。面接では、ビデオクリップを1つ映写し、「赤ちゃんがこのような様子のとき、〇〇さんならどのように関わりますか？」と質問した。続いて、研究参加者の発話を引用しながら、「そのように関わるのは、どのようなところからですか？」と質問した。以上の手続きをすべてのビデオクリップについて行った。2つの質問のうち、前者の質問は研究参加者に自分自身の行動を想起してもらうためのプロープ質問であり、後者の質問に対する回答を分析の対象とした。

結 果

面接記録のコーディング

3ヶ月児、9ヶ月児のビデオクリップのそれぞれについて、Ueshima & Obara (2008) および上嶋・小原 (2010) に基づいて、研究参加者の発話を以下の5つに分類した。すなわち、「乳児の情動」(楽しい、悲しいなど、乳児の情動に対する言及。例:「喜んでるから」)、「乳児の行動」(ビデオクリップに映っている、乳児の客観的な運動に対する言及。例:「にこにこ笑ってる」)、「母親の主観性」(ビデオクリップを見て、母親が感じたことに関する言及。例:「子どもからって言うより、私が触れていたい」)、「育児経験」(母親自身の経験に照らし合わせた回答。例:「抱っこで泣きやむことが多いので」)、「周囲の環境」(ビデオクリップに映っている、周囲の様子に基づいた言及。例:「周りにおもちゃがたくさんある」)である。このうち、「乳児の情動」と「乳児の行動」は「乳児の要因」, 「母親の主観性」と「育児経験」は「母親の要因」, 「周囲の環境」は「外部要因」に相当する (Ueshima & Obara, 2008; 上嶋・小原, 2010)。

面接記録は第2著者が逐語に起こし、全体の約30%

Table 2 5つのカテゴリーに対する発話の平均出現数

	3ヶ月児	9ヶ月児	$F(1, 28)$
乳児の要因			
乳児の情動	2.28	3.14	10.88**
乳児の行動	2.69	1.38	24.90**
母親の要因			
母親の主観性	3.59	3.72	0.28 <i>n.s.</i>
育児経験	0.66	0.72	0.07 <i>n.s.</i>
外部要因			
周囲の環境	0.21	0.31	0.16 <i>n.s.</i>

** $p < .01$

に相当する10名分の逐語録を用いて心理学を専攻する大学院生1名と評定を行った。その結果、上記の5カテゴリーでの評定者間の一致率は $\kappa = .79 \sim 1.00$ であった。不一致の箇所は協議によって合意し、残りの19名分については第2著者が単独で評定を行った。

5カテゴリーのそれぞれについて、各月齢5クリップに対する発話の平均出現数をTable 2に示した。5カテゴリーのそれぞれについて、参加者内計画による1要因分散分析を行った結果、「乳児の情動」に対する言及は3ヶ月児のクリップよりも9ヶ月児のクリップに対して多く ($F(1, 28) = 10.88, p < .01$)、「乳児の行動」に対する言及は3ヶ月児のクリップのほうが9ヶ月児のクリップよりも多いことが示された ($F(1, 28) = 24.90, p < .01$)。

使用される情報源に対する内的作業モデルの影響

3ヶ月児と9ヶ月児それぞれ5クリップの刺激に対する研究参加者の発話内容について、5カテゴリーの出現数を目的変数、ECRの2因子を説明変数とする回帰分析を行い、結果をTable 3に示した。Table 3より、3ヶ月児のビデオクリップに対しては、「不安」が高いほど

Table 3 各カテゴリーの出現数に対する内的作業モデルの効果

	3ヶ月児			9ヶ月児		
	不安	回避	R^2	不安	回避	R^2
乳児の要因						
乳児の情動	.25	.22	.09	.39*	-.10	.18 [†]
乳児の行動	.44**	-.36*	.40**	.14	-.16	.06
母親の要因						
母親の主観性	.25	.22	.09	-.18	.36 [†]	.19 [†]
育児経験	-.39*	.12	.19 [†]	.57**	-.02	.33**
外部要因						
周囲の環境	.14	.17	.04	.15	.07	.02

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

($\beta = .44, p < .01$), また“回避”が低いほど ($\beta = -.36, p < .05$)「乳児の行動」への言及が多く, “不安”が高いほど「育児経験」への言及が少なかった ($\beta = -.39, p < .05$)。一方, 9ヶ月児のビデオクリップに対しては“不安”が高いほど「乳児の情動」($\beta = .39, p < .05$)や「育児経験」($\beta = .57, p < .01$)への言及が多く, “回避”が高いほど「母親の主観性」に基づいた言及が多くなる傾向が認められた ($\beta = .36, p < .10$)。また, 3ヶ月児, 9ヶ月児のいずれのビデオクリップに対しても, 「周囲の環境」に対する“不安”(3ヶ月児: $\beta = .14, n.s.$; 9ヶ月児: $\beta = .15, n.s.$), “回避”(3ヶ月児: $\beta = .17, n.s.$; 9ヶ月児: $\beta = .07, n.s.$)の効果は有意ではなかった。

考 察

本研究では, 母子相互作用において母親が子どもへの関わり方を決定する際に使用する情報の個人差について検討した。これまでに, 母親は多様な情報を使用して子どもへの関わり方を決定していることが明らかにされてきたが, その情報の使用における個人差は検討されてこなかった。

まず, 本研究では3ヶ月児と9ヶ月児のビデオクリップを刺激として使用したところ, 母親は3ヶ月児に対しては9ヶ月児よりも行動についての発話が多く, 9ヶ月児に対しては3ヶ月児よりも情動についての発話が多かった。3ヶ月児の場合には子どもの意図が不明瞭であるため, 外的に観察可能な行動が重要な情報源として使用されるのに対して, 9ヶ月児の場合には子どもの意図がより明確になるため, 情報源としての行動の重要度は低減され, 情動がより重要な情報源となったものと考えられる。このことから, 3ヶ月児, 9ヶ月児のいずれについても行動および情動の双方に対して一定数の発話はなされているものの, 3ヶ月児では行動が, 9ヶ月児では情動が主要な情報源となっていると考えられる。なお, 「母親の要因」と「外部要因」には子どもの月齢に応じた変化は認められなかった。

このことを踏まえた上で, アタッチメントの内的作業モデル(“不安”と“回避”の2次元)を母親の個人差の指標として分析を行ったところ, 以下の点が明らかとなった。

まず, “不安”が高いほど, 3ヶ月児ではこの時期の「乳児の要因」のうちの主たる情報源であると考えられる「乳児の行動」への言及が多く, 「育児経験」への言及は少なかった。また, 9ヶ月児では同様にこの時期の「乳児の要因」のうちの主たる情報源であると考えられる「乳児の情動」への言及が多く, 「育児経験」への言及も多かった。一方, “回避”が高いほど3ヶ月児では「乳児の行動」への言及が少なく, 9ヶ月児では「母親の主観性」への言及が多かった。「周囲の環境」については上嶋・小原

(2010)と同様, 出現数自体が少なかったが, 3ヶ月児, 9ヶ月児のいずれについても“不安”や“回避”の効果は見られなかった。

以上のことから, 母子相互作用において母親が使用する情報は母親自身の内的作業モデルによって異なることが示された。9ヶ月児における“不安”と「育児経験」との関連を除いて, “不安”が高いほど「乳児の要因」がより多く使用され, 「母親の要因」は使用されにくくなるのに対して, “回避”が高いほど「乳児の要因」は使用されにくくなり, 「母親の要因」がより多く使用されるという結果となったことから, 仮説は概ね支持されたとと言える。

9ヶ月児において, “不安”が高いほど「育児経験」に対する言及が多いという結果は仮説に反するものであった。3ヶ月児における“不安”と「育児経験」の関連は予測どおりであったことを踏まえると, 9ヶ月児のビデオクリップに対する反応は本研究の参加者が9ヶ月児の母親であったことが反映されたものである可能性が考えられる。9ヶ月児の母親にとって, ビデオクリップに映る乳児が9ヶ月児である場合には刺激である乳児と自子の月齢と一致するため, 外部情報である「乳児の要因」と自身の日々の相互作用経験が不可分に結びつき, 結果として“不安”が高いほど「乳児の要因」とともに「育児経験」に基づいた発話が多くなされたのではないかと考えられる。

以上のような本研究の結果は, 成人アタッチメント研究の知見と概ね整合したものである。内的作業モデルの“不安”は表象の過活性化, “回避”は不活性化に寄与するという働きが反映されたものであると考えられる。“不安”の高い人は些細な手がかりに対しても敏感に反応する傾向があり (Fraley et al., 2006; 金政, 2005), 3ヶ月児との関わりにおいて主要な情報源となる行動に対して, たとえそれがあいまいであったり, 微細なものであったりしても過敏に反応したのだろう。逆に, “回避”の高い人はアタッチメントに関連した情報の処理を抑制する傾向があり (Fraley et al., 2000), 乳児の行動は子どもへのかかわりを決定する際の有効な情報として使用されなかったものと考えられる。

成人アタッチメント研究では, “不安”の高さは内的作業モデルの過活性化と関連し, 情報の探索や判断などにおいて外部に開かれた(しかしややネガティブに偏った)情報処理を導くこと (Fraley & Shaver, 1997), “回避”の高さは内的作業モデルの不活性化と関連し, 認知的開放性の低さ (Mikulincer, 1997) などアタッチメントに関連した情報の処理の抑制につながることを示されている。本研究において, 子育て中の母親を対象に, 3ヶ月児および9ヶ月児のビデオクリップからの情報の読み取りを検討したところ, “不安”は内的作業モデルを過活

性化し、母親にとっての外部情報であり、各月齢で重視されていた「乳児の要因」へのアクセスを促進することが示された。また、「回避」の高さは「乳児の要因」へのアクセスとは関連しなかったが、9ヶ月児において自身の主観性をより多く用いるなど、外部情報を探索せず、内向した情報処理を行っていることが示唆された。

このような結果が子どものアタッチメント形成をはじめとする種々の発達指標にどのようにつながっていくのかを検討することが今後の課題である。例えば、従来の母子相互作用をめぐる研究では子どもの内的状態をどのように読み取るかに焦点が当てられており (Ainsworth et al., 1978; Emde & Source, 1983; Fonagy & Target, 1997; Meins, 1997; Oppenheim & Koren-Karie, 2002), 子どもに焦点化した情動の読み取りや関わりが子どもの良好な発達に寄与することが示されているが (Meins et al., 2001, 2002; 篠原, 2006, 2008), 本研究では子どもとの関わりにおいて子どもから生じる情報に着目するか、母親自身に内生する情報を使用するかには個人差が存在することが示された⁷⁾。母親自身に注意を向けやすい傾向が子どもの発達にどのように影響するかは明らかになっていないため、今後の検討課題である。また、アタッチメント研究の重要なテーマの1つであるアタッチメントの世代間伝達については、母親の感性だけでは十分に説明することができず (van IJzendoorn, 1995), 内的作業モデルと並行して発達する養育システム (George & Solomon, 1996) が母親の養育行動を引き出し、養育行動を通してアタッチメントスタイルが伝達されるというプロセスが提案されている。金政 (2007) は大学生とその母親を対象とした質問紙調査で、母子双方の、母親の養育行動についての認知が媒介要因となって、母親から子どもへと内的作業モデルが伝達されると報告している。本研究では母親の内的作業モデルの個人差が使用可能な情報の個人差につながっていることが示されたが、このような母親が使用する情報の個人差が実際の養育行動にどのように反映されるかまでは検討していない。母親が使用する情報の個人差が養育行動や子どもの発達にどのように結びついていくかを検討する必要がある。

最後に、本研究の限界について述べる。第1に、本研究は横断研究である。したがって、子どもが3ヶ月から9ヶ月へと発達するにつれて母親が使用する情報がどのように変化するかについては明らかにすることができない。この点を解明するためには縦断的な検討が必要である。第2に、本研究の参加者は9ヶ月児の母親のみであった。刺激として3ヶ月児と9ヶ月児のビデオクリップを用いたが、本研究の結果が刺激となった乳児の月齢

によってもたらされたものなのか、自身の子どもの月齢との一致、不一致によってもたらされたものであるのかは明らかにならない。刺激の乳児が自身の子どもの月齢と一致した場合と一致しなかった場合で結果が異なるのか否かについては今後検討する必要がある。

文 献

- Adam, E.K., Gunnar, M.R., & Tanaka, A. (2004). Adult attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: Mediator and moderator models. *Child Development, 75*, 110-122.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss*. New York: Basic Books.
- Brennan, K.A., Clark, C.L., & Shaver, P.R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J.A. Simpson, & W.S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp.46-76). New York: Guilford Press.
- Collins, N.L., Guichard, A.C., Ford, M.B., & Feeney, B.C. (2004). Working models of attachment: New developments and emerging themes. In W. S. Rholes, & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp.196-239). New York: Guilford Press.
- Emde, R.N., & Sorce, J.F. (1983). The rewards of infancy: Emotional availability and maternal referencing. In J.D. Coll, E. Galenson, & R.L. Tyson (Eds.), *Frontiers of infant psychiatry* (pp.17-30). New York: Basic Books.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology, 9*, 679-700.
- Fraley, R.C., Garner, J.P., & Shaver, P.R. (2000). Adult attachment and the defensive regulation of attention and memory: Examining the role of preemptive and postemptive defensive processes. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 816-826.
- Fraley, R.C., Niedenthal, P.M., Marks, M., Brumbaugh, C., & Vicary, A. (2006). Adult attachment and the perception of emotional expressions: Probing the hyperactivating strategies underlying anxious attachment. *Journal of Personality, 74*, 1163-1190.
- Fraley, R.C., & Shaver, P.R. (1997). Adult attachment

7) ただし、本研究で示されたのはあくまでも母親が使用する情報に個人差があるということであり、どちらがより良い、あるいは敏感であるということの意味するものではない。

- and the suppression of unwanted thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology*, **73**, 1080-1091.
- George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal*, **17**, 198-216.
- 金政祐司. (2005). 自己と他者への信念や期待が表情の感情認知に及ぼす影響—成人の愛着的視点から. *心理学研究*, **76**, 359-367.
- 金政裕司. (2007). 青年・成人期の愛着スタイルの世代間伝達—愛着は繰り返されるのか. *心理学研究*, **78**, 398-406.
- 鯨岡 峻. (1986). 母子関係と間主観性の問題. *心理学評論*, **29**, 506-529.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **42**, 637-648.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, **73**, 1715-1726.
- Mikulincer, M. (1997). Adult attachment style and information processing: Individual differences in curiosity and cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 1217-1230.
- Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.
- 中尾達馬・加藤和生. (2004). “一般他者”を想定した愛着スタイル尺度の信頼性と妥当性の検討. *九州大学心理学研究* 第5巻, 九州大学, 福岡, 19-27.
- Oppenheim, D., & Koren-Karie, N. (2002). Mothers' insightfulness regarding their children's internal world: The capacity underlying secure child-mother relationships. *Infant Mental Health Journal*, **23**, 593-605.
- Rholes, W.S., Simpson, J.A., Tran, S., Martin III, A.M., & Friedman, M. (2007). Attachment and information seeking in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **33**, 422-438.
- 島 義弘. (2007). 愛着の内的作業モデルに関する一考察—情報処理の視点から. *心理学評論*, **50**, 151-162.
- 島 義弘・小原倫子・小林邦江・上嶋菜摘. (2009). 乳児の情動状態の読み取りに関する研究—VTR刺激の開発と妥当性の検証. *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)* 第56巻, 名古屋大学, 愛知, 83-89.
- 篠原 郁子. (2006). 乳児を持つ母親におけるmind-mindedness測定方法の開発—母子相互作用との関連を含めて. *心理学研究*, **77**, 244-252.
- 篠原郁子. (2008). 母親のmind-mindednessと母子相互作用および9ヶ月乳児の共同注意の発達. *京都大学大学院教育学研究科紀要* 第54巻, 京都大学, 京都, 234-246.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore, & P.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp.103-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ueshima, N., & Obara, T. (2008). *Mother's perception of infant emotion: Focus on infant and/or broader context*. Poster presented at the 16th Biennial International Conference on Infant Studies, Vancouver, Canada.
- 上嶋菜摘・小原倫子. (2010). 母親が乳児に対する“かわわり”において着目できる手がかり. *乳幼児医学・心理学研究*, **19**, 49-60.
- van IJzendoorn, M.H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, **117**, 387-403.

付記

本研究は第4著者に対する文部科学省平成20年度科学研究費補助金(基盤研究(C), 課題番号:20530614)の助成を受けて実施されたものである。

研究に参加して下さった皆様, 研究参加者募集の機会と面接の実施場所を提供して下さった施設の皆様, 面接調査の実施に協力して下さった皆様, 論文作成に際し有益なコメントをいただいた査読者の先生方に心よりお礼申し上げます。

Shima, Yoshihiro (Nagoya University), Ueshima, Natsumi (Nagoya University/Japan Society for the Promotion of Science), Kobayashi, Kunie (Aichi Shukutoku University), & Obara, Tomoko (Aichi Konan College). *What Information Do Mothers Use in Mother-Infant Interactions? : The Effects of Internal Working Models of Attachment*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.1, 36-43.

Mothers access various kinds of information sources when they decide what to do with their infants. In this study, we investigated whether their access of information sources differs according to their internal working models of attachment. Participants were 29 mothers of 9-month old infants. We presented 10 video clips of 3- and 9- month olds with various emotions, and interviewed them about the reasons for what they did toward the infants in each video clip. Their answers were categorized and subjected to regression analysis with internal working models of attachment (“anxiety” and “avoidance”). The results showed that (1) for 3-month old infants, participants who were high in “anxiety” and low in “avoidance” referred more to infants’ behavior, (2) for 9-months old infants, participants who were high in “anxiety” referred more to infants’ emotions, while those who were high in “avoidance” referred more to their own subjectivity. These results indicated that mothers who are high in “anxiety” tend to access information sources of infants while those who are high in “avoidance” tend not to pay attention to information sources of infants.

[Key Words] Mother-infant interaction, Internal working models of attachment, Video clips, Maternal subjectivity

2010. 9. 13 受稿, 2011. 5. 9 受理

授業研究の事後協議会を通じた小学校教師の談話と教職経験： 教職経験年数と学校在籍年数の比較から

坂本 篤史

(東京大学大学院教育学研究科・日本学術振興会特別研究員 DC)

本研究では、小学校の校内授業研究会の事後協議会（以下、協議会）を対象に検討することで、ある学校の教師文化への習熟が教師の発達を支える社会的環境に与える影響を明らかにした。協議会談話の「実践の表象」(Little, 2002, 2003)に着目し、教職経験年数および学校在籍年数との関連性について、2つの予想を立てて分析した。データは、ある公立小学校の協議会6回の談話記録と、参加教師全員に実施した直後再生課題の結果を用いた。結果、学校在籍年数と授業の問題点、可能性に関する発言とに正の相関が認められた。また、教職経験年数と授業の解釈、代案に関する発言とに正の相関が認められた。学校在籍年数と授業の問題点、可能性、代案を提示する発言の被再生数とに正の相関が認められた。教職経験年数の長い教師は、豊富な知識に基づいて、授業の解釈や代案を提示することが示された。学校在籍年数の長い教師は、所属校の授業に対する視点や授業理念を示す発言をし、他の教師に聴かれ記憶されることが示された。本研究の意義は、第1に、教師の発達を支える社会的環境である協議会談話について、ミクロ水準で実時間に即した分析を行った点である。第2に、学校在籍年数を指標とした分析を行うことで、教師の発達を学校の文脈から捉える視点について傍証した点である。

【キー・ワード】 教師の発達, 実践の表象, 校内授業研究, 教師の談話, 校内教師文化

問題と目的

本研究の目的は、小学校の校内授業研究会の事後協議会（以下、協議会）における談話と参加教師の教職経験年数および学校在籍年数の関係を検討することで、ある学校の教師文化への習熟が教師の発達を支える社会的環境に与える影響を明らかにすることである。教師の発達研究に関しては、初任から熟練への移行や、キャリア形成、心的発達といった系譜がある（岸野・無藤, 2006）。本研究では、授業における熟達化に焦点化し、教師が授業に関する専門性を高める過程を教師の発達とする。

本研究は、特に教師の発達に影響を与える環境や組織集団のあり方を検討する。学校現場での教師の学習には、他者との相互作用や集団の文化の影響といった個人の学習のみでは説明できない共同体レベルの学習過程があることが指摘されている（Shulman & Shulman, 2004）。また、近年の教師の学習に関する研究をまとめた Darling-Hammond & Branford (2005) は、専門家共同体の中で教師が学習するというモデルを提出している。よって、専門職としての教師の発達は、専門家共同体としての学校内教師集団といった社会的環境に取り囲まれた中で生じると言える。

教師の発達研究は、熟達化研究を中心に、教師個人を

対象にして教職経験年数に即した検討がなされてきた（坂本, 2007; 高濱, 2000）。秋田・佐藤・岩川（1991）は、授業のビデオ記録を用いた熟練教師と初任教師の比較研究から、熟練教師の特徴として、教室の出来事に関連を捉えて意思決定の手がかりとし、授業中の状況に応じて即興的に対応していることを明らかにしている。このことは、教師が「省察的实践家」であることを示している。Schön（1983）によれば、対人専門職の専門性は「行為の中の省察（reflection-in-action）」にある。つまり、教師の専門性は体系的な技術や知識を所与の問題に適用することではなく、実践中に自身の視点を即興的に問い直すことで状況を解釈・再解釈することにあると言える。したがって、教師の発達において授業経験の省察が重要であり、教職経験を重ねることにより、授業に対する視点が豊かになり、教師としての熟達化が促されることが、先行研究から指摘できる。

しかし、教師の発達における専門家共同体としての学校内教師集団という社会的環境の影響を実証的に検討した研究は少ない。山崎（2002）は、教師の発達研究として、変容性、多様性、コーホート性、歴史性に着目するライフコース研究を行い、同僚や先輩、後輩教師たちといった、様々な役割を持つ他者との関わりの中で教師が成長していることを明らかにしている。また、岸野・無

藤 (2006) は、生活科の導入に伴う教師の「転機」を検討し、研究に取り組む学校での経験や同僚教師との関わりといった社会的要因を含む、多様な要因の交互作用によって、教師が自身の授業実践や信念を省察し、専門性向上における「転機」がもたらされることを明らかにした。教師が授業実践について省察する際、学校現場の影響、すなわち、教師同士の関係性や授業研究への取り組み等が影響すると考えられる。だが、以上の研究は、教師個人の回顧的な語りを用いた研究であり、教師の発達における学校内教師集団という社会的環境を実時間に即しミクロ水準で検討していない。

一方、欧米では、教師間での授業に関する話し合いと教師の省察や発達との関わりについて、実証的に研究されている。最近の研究は、教師を「適応的熟達者」と捉え、教師が目前の子どもたちの絶えず変化する状況に対して、問題を熟考、洞察して対応し、経験の省察によって学習し熟達すると指摘している (Berliner, 2001)。経験を省察する際、教師が他者の視点をすることで、自身の視点を振り返り、目前の子どもたちの抱える問題を多面的に吟味、熟考することが促される (Darling-Hammond & Bransford, 2005)。Clark (2001) は、教師たちが授業について話し合い、授業の問題を枠付け、解決を示すことで学習するとし、多様な場、関係における教師たちの談話や談話を通じた複数年にわたる長期的な学習を検討している。その結果、教師たちが談話を通じて、暗黙的な知識や信念を表出し、視点の変容や授業への洞察の獲得、固有の授業方法の学習、理想の再確認をしていることを明らかにした。また、Meirink, Meijer, & Verloop (2007) は、中学校教師 6 人の談話を通じた 1 年間の学習過程について、半構造化インタビューと電子ログから、教師たちが談話によって、他の教師の授業方法を実験する、自分自身の授業方法における欠点に気づく、新しい洞察を得る、自分自身の経験と研究グループとの協働を評価し省察する等、7 下位過程を通じた学習や熟達を明らかにした。以上より、教師間での具体的な授業方法や授業に対する視点に関わる談話が教師の発達を促すと言える。

日本では、欧米の研究を引きつつ、授業方法や授業に対する視点に関わる談話場面を通した教師の学習や熟達の研究として、協議会を対象とした研究がなされている。秋田 (1998b) は、教師たちの研究会で授業について語る半抽象化された比喩的な語を媒介にして、教師の中に授業に対する視点が形成されることを示した。さらに、秋田 (1998a) は、協議会談話事例を検討し、具体的な授業から学び合う関係性が、比喩的な語の共有を通して教師文化として形成されることを示した。秋田 (2008) は、協議会における外部助言者の発言を分析し、その独自の語が 1, 2 年後に教師たちによって使われることで外部助言者の授業に対する視点に教師たちが習熟する過

程を明らかにしている。また、北田 (2007) は、同時期に授業研究を行う中学校に赴任した同教科の熟練教師と初任教師の発言を協議会の記録から検討し、熟達化の度合に拘わらず、協議会を通して徒弟的に、その学校における授業に対する視点を共有することを明らかにした。したがって、教師が、協議会談話を通して、自分の所属する学校の教師文化としての授業に対する視点を新たに形成し共有することが考えられる。協議会を通して教師が新たに授業に対する視点を形成し共有することは、所属する学校内の教師文化に習熟していくことであると同時に、教師が他者と共に授業経験や事例を省察することで、授業に対する視点を豊かにする専門的な発達であると言える。

本研究は、教師の発達に影響を与える社会的環境として協議会を対象にし、協議会における教師間の教職経験年数や学校在籍年数の差異が、教師の視点の変容に与える影響を検討する。北田 (2007) が示すように、協議会に参加する経験を重ねることで、学校内の教師文化としての授業に対する視点を共有することから、教師文化への習熟は、学校在籍年数を指標とする。秋田 (1998a) は熟練教師が協議会で具体的な授業の出来事に基づいて筋道づけて授業の問題点を明らかにすることで、研究授業の問題についてより深く検討する役割を担っていることを指摘する。しかし、協議会で授業を省察し発言する役割を担えることの要因が、教職経験の長さによるか、学校内の教師文化への習熟によるか、あるいはその 2 つの要因がどのように影響しあうのかは明らかにされていない。協議会談話に関し、教職経験年数と学校在籍年数の影響を比較した実証的研究は見られない。したがって、本研究では、教師たちの教職経験年数および学校在籍年数と、事後協議会における教師間談話との関係を検討する。

協議会の教師間談話を検討するにあたり、教師たちが研究授業について語る「実践の表象」(Little, 2002, 2003) に着目する。「実践の表象」とは、教師が教室外で他者に伝えるために、言語や子どもの書き込み等を媒介にして、授業で生じた出来事のある側面を切り出し、具体的に伝達あるいは構築する表象を意味する。Little (2002) は、教師共同体や教師の発達、授業改善の関連を明らかにするために 3 論点の 1 つとして「実践の表象」を提案した。Little (2002) は、週 1 回のミーティングの談話を分析し、その結果、教師たちが相互作用を通して、特定の「実践の表象」を伝達し構築する過程を今後の分析課題として挙げている。Little (2003) は、教師たちの教室外談話における「実践の表象」が脱文脈化されていることを指摘し、その意味づけ、つまり再文脈化する過程で、教師たちが互いの授業に対する認識を高め合うための実質的なりソースとして「実践の表象」が機能することを事例的に明らかにした。授業に関する教師

問談話の中で「実践の表象」は、同僚や子どもたちと共に勤務校で授業をすることの意味を伝達し構築するための主要なリソースである。教師たちは授業実践に関する問題について、その不確定性、ジレンマを開示し、「実践の表象」を用いて検討し吟味する過程で、教師としての学習が促される (Little, 2003)。また、「実践の表象」は授業の事実の指摘を意味するだけでなく、どの事実をどの言葉を用いて表現するか、どの点を授業の問題として語るかを通して、授業に対する視点を伝達する機能も持つ (Horn, 2007)。したがって、協議会で他者の「実践の表象」を聴くことにより、教師の授業に対する視点の形成や共有が促されると考えられる。

協議会において、「実践の表象」に関わる発言は、大きく研究授業の事実、問題点、代案を指摘する発言という3種類があると考えられる。「実践の表象」に関わる発言に代案を指摘する発言を含む理由は、代案の指摘が授業の問題点の指摘と重なる可能性が考えられること、また、教師が授業に対する視点を新たに形成し共有するために、新たな視点に即して自身の授業方法を変え、省察することの繰り返しが必要という指摘 (秋田, 1998b, 2009; Clarke & Hollingsworth, 2002; 北田, 2009) から、具体的な授業方法の提示も授業に対する新たな視点の形成を促す発言と考えられるためである。

本研究では、授業研究の事後協議会における教師問談話の中で、「実践の表象」を用いた研究授業に関わる発言およびその直後再生に着目し、従来検討されてきた各教師の教職経験年数だけでなく、当該教師文化に習熟している意味での学校在籍年数の影響を検討する。教室談話研究において、子どもの聴き方や聴くことを通した授業参加のスタイルが発言内容と話者に関する直後再生課題によって検討されている (秋田・市川・鈴木, 2003; 一柳, 2009)。本研究でも、教師が「実践の表象」に関わる発言を聴いているかどうかについて、発言内容と話者に関する直後再生課題によって検討する。

本研究での予想は次の通りである。第1に、協議会で誰がどのような発言を多くするかについてである。教職経験年数の長い教師は、「実践の表象」に関わる発言を多く語り、また、知識が豊富であるため、特に代案を多く提示すると考えられる。一方、学校在籍年数の長い教師は、その学校での教育目標や子どもたちの実態について詳しく、当該校の教師文化に習熟しているため、授業の事実の指摘や授業の問題点の提示といった授業に対する視点を示す「実践の表象」について多く語ると考えられる。

第2に、協議会で誰が誰のどのような発言を聴き、記憶し、再生するかについてである。教職経験年数の長い教師の発言を聴くことは、他の教師にとって実践的知識を学習する機会となるため、多くの教師が再生すると考

えられる。また、学校在籍年数の長い教師の「実践の表象」を聴くことは、所属校の授業に対する視点を学習する機会となるため、学校在籍年数の短い教師が注意して聴くことで多くを再生すると考えられる。

方 法

協力校とデータ収集方法

本研究では、ある東京都公立小学校 (2007年度; 児童数: 420名, 13学級, 教員数: 21名, 平均教職経験年数: 18.3年) の協力の下, 計6回の研究授業および事後協議会を記録した。データ収集期間は, 2007年4月~6月である。協力校では, 2001年度に学校改革を目的として, 校長と一部の教師が主導して授業研究実施方法の改革を始めた。以来, 大学研究者2名の講師が8年間継続して関わっている。全教師が年間に最低1回は授業を全校に公開し, 全教師が参加する。年間の授業研究回数は分科会等を含め約50回である。研究授業前に指導案検討会が授業者の所属分科会で行われるが, 時間設定は各授業者に任されている。指導案では, 具体的な授業展開案よりも教材観と子ども観を重視している¹⁾。ただし, 事前の指導案検討会は必要があればいい, 最終的に授業者の意思が尊重され, 授業の検討の場という意味では, 協議会で教師同士の議論を深めるようにしている。なお, 協議会は講師講評を含め約1時間30分を配分する。協議会形式は構造化されておらず, 各教師が自由に発言を行う。そのため, 司会は指名のみで, 発言をまとめる役割を担わない。発言の主なルールとして, 授業の事実即して発言する, なるべく全員の教師が発言する, 授業者へ敬意を払う, の3点がある。

協力校で毎年発行している研究紀要によれば, 目指す授業として, いわゆる一斉授業ではなく, 教室に子ども同士が聴き合い学び合う関係を築く授業を目指している。そのため, 実際の授業においては, グループや教室全体での話し合い活動が主となる。よって, 協力校での授業において, 教師は子どもの発言に対する即興的な対応や, 子ども同士の関係作りを促す対応が求められる。そのため, 協議会では, 教材や授業方法よりも, 研究授業で起きた出来事, 子どもの学習や関係性について語り合い, 子どもたちの学び合いを捉える視点の形成が求められる。

本研究で上記協力校を選定した理由は, 授業に基づいて比較的自由的な協議会が設定されているという点, 協議会で多くの教師が発言している点, 授業研究が数多く実施されている点から, 協議会談話を通じて教師文化としての授業に対する視点が伝達, 共有されていると考えら

1) 協力校の授業研究会では, 指導案は略案で良いとされるが, 具体的な授業展開案の記述よりも教材観と子ども観を厚く記述するようにしている。

れ、本研究の目的に照らして適切と考えたからである。

なお、本研究の実施にあたり、協力校の校長を通してデータ収集および分析の許諾を得た。本稿では学校や個人の特定を避けるため、学校名および個人名を全て仮名とした。

データとして、各研究授業と協議会をビデオカメラおよびノーツに記録した。授業撮影の際、ビデオカメラを教室の右または左前方に設置した。筆者のカメラ以外に協力校が撮影するカメラも設置された。協議会の撮影も同様に、協力校のカメラと筆者のカメラで撮影を行った。なお、協力校は筆者が観察に入る以前からも継続して研究授業および協議会をビデオカメラで記録している。また、全校での研究会の約半数ほどは他校の参観者が来校し、ビデオカメラによる記録も受け入れている。よって、ビデオカメラによる記録自体は教師たちにとって日常的である。また、筆者は、2004年から面接調査のため協力校の授業研究に参加し、教師たちと信頼関係を築いてきた。本研究に際し、教師たちには校長や研究主任を通して、協議会での教師たちの学習を研究し学ばせてもらう、と目的を伝えている。

各協議会后、参加した現職教師（校長・副校長除く）全員に再生課題を実施した。再生課題は、下記の教示文で、自由記述で尋ねた。

“本日の研究協議会で話されたことの中で特に今、印象や記憶に残っているのは、どなたのどのようなご発言でしょうか？どうしても思い出せない場合や、発言を特定できない場合は、印象的だった言葉や、出来事、やりとりでも構いませんので、お教え下さい。”

分析方法

ビデオカメラによる協議会の談話記録から聞き取り可能な範囲で逐語記録を作成した。聞き取り不能な範囲は、参加時のメモを元に可能な限り復元した。

逐語記録は、まず、話者交代で分節化した。次に、意味のまとまりを持つ句読点までを1命題とし、重文、複文では、意味によって区切って数え、発話命題で分節化した。以下、本稿では、話者交代で区切った1つを「発言」と呼び、発言を命題ごとに分節化した1つを「発話」と呼ぶ。発話内容の半ばでの分節化を回避するため、ある発話の合間になされた一文以下の短い発言で、挟まれた発話の内容に特に影響を与えていると思われぬ発言は、括弧付きで記述し、話者交代での分節化に含めなかった。また、本研究では、分節化された状態で意味をなす発話を対象とするため、ほぼ指名のみの司会の発言や、相槌（「そうそう」等）も含めなかった。なお、1回の協議会で研究授業のビデオを見る場面があったが、映像選択の際の発言は含めなかった。また、本研究は、教師間の関係性を検討することが目的であるため、管理職として指導的立場にある校長や副校長、校外から招聘され

た講師の発言を分析対象に含めていない。

再生課題の結果は、記述内容から対応する発言を特定した。発言者の記載がある場合は記述内容を踏まえつつそれに従った。記載がない場合は、使用されている言葉および内容から可能な限り特定した。協議中に何度も出現した内容や協議内容と直接関係ない記述は、発言の特定が不可能と見なし、分析対象から除いた。なお、1つの協議会で同一教師の異なる複数の発言を再生していた場合は、別々に集計した。

分析は、次の3点を行う。第1に、協議会で教師が研究授業に関するどのような発話をし、また聴くかを検討するために、「実践の表象」に関わる発話を同定するカテゴリを作成して発話を分類する。そして、以降の分析の前段階として、協議会の回ごとの変化を検討する。

第2に、協議会における教職経験年数の長い教師と発話や発言の多さ、および学校在籍年数の長さや授業に対する視点を示す発話の多さの関係を検討するために、発言数や発話数、第1の分析で分類されたカテゴリ別発話数と、発言者の教職経験年数および学校在籍年数の相関関係を検討する。

第3に、協議会における教職経験年数の長さや発言の再生数の関係を検討するために、直後再生課題結果から、被再生発言数と発言者の教職経験年数および学校在籍年数の相関関係を検討する。次に、被再生発言数の高低により群分けし、どの群がどの群の発言を多く再生するかについて検討する。最後に、学校在籍年数の長さや授業に対する視点を示す発言が聴かれ記憶される多さの関係を検討するため、カテゴリ別被再生発話数と、再生者の教職経験年数および学校在籍年数の相関関係を検討する。

結 果

1. 協力校における協議会談話のカテゴリ分類

協議会の発話内容において、研究授業についての「実践の表象」に関わる発言について、分類カテゴリの定義を作成した（Table 1）。「対象授業の表象」は、主に観察事実の指摘に止まる発話である。「問題の表象」は、事実に基づいて授業展開の問題点や子どもたちの学習過程のつまずきを表象する発話である。「代案」は、研究授業に対して具体的な代案を提示する発話であり、代案同士を検討する発話も含む。

また、協議会での発話内容に基づき、「推論」および、「可能性の想定」についても研究授業についての実践の表象に関わる発言として、関連性が考えられたため、カテゴリを追加した。「推論」は、研究授業の事実や提示ではなく、問題の提示でもなく、事実に基づいて子どもの学習過程や授業者の意図を推測する発話である。「可能性の想定」は、具体的な代案提示ではないが、研究授業の

Table 1 協議会における「実践の表象」に関わる発話分類カテゴリ

カテゴリ名	説明	発話例
対象授業の表象	本時の研究授業中に観察した子どもたちの活動や、授業者の行動、授業に関わる他の観察者の行動について事実の指摘に止まる発言（印象や感想として語られていても、観察事実を語っていればここに含む）。	先生が、最初に教材、ていうか、拡大コピーに出会ったところももちろんですけど、友達の作品を紹介しましたよね。（第2回、K教諭）
推論	研究授業の観察事実を、自身の経験的知識や、協議会での他者の発言、授業者の授業スタイルから解釈し、子どもたちの学習過程や前時までの授業者の指導過程、本時の授業意図を推測する発言。	やっぱり、自分の意見をこう、言葉に出して言う、ていうことが、それを聴いてもらった、とか、うまく開けた、ていうことで、子どもなりに気持ちの良さ、ていうのかな、そういうのがあるのかな、ていう風に思いました。（第6回、Y教諭）
問題の表象	研究授業における、授業者の授業展開や教授法、教具・教材選択、子どもへの対応の問題点や、子どもたち（特定の子やグループを含む）の学習のつまづきについて語る発言。また、それらを踏まえた、授業者の今後の授業実践での課題を語る発言も含む。	今までだったら謝れたのに、ていう心の揺れみたいところを、本当は出して欲しかったんですけども、心情曲線で見ると、どうなのかな、て。グループで全部見てないから分からないけど、そこで出たのかな、て、最後の話し合いのときにもちょっと出るかな、て思ったんだけど、出なかったなあ、なんて。（第1回、A教諭）
可能性の想定	実際の授業では起こらなかったが、授業者の何らかの対応によって、研究授業内で生じる可能性があった出来事や、子どもたちの今後の授業における学習過程を想定する発言。	で、もし、クラスの中で、してもらって嬉しかったことが出れば、じゃあ、誰々ちゃんどう思ってたの、とかそういう形でつながったら、良いな、て思っていました。（第3回、U教諭）
代案	研究授業の問題に対する、具体的な代案や今後の授業実践で取るべき手だてを提示する発言（他者の代案提示を検討する意見も含む）。	今日のはあの、本物みたい、ていうことだったけど、どういう風に貼ると本物みたいになる、ていう風に。そうすると少しずつ、こういう風に貼ると、本物みたいになっていくみたいな、気づいていくかもしれないね。（第2回、F教諭）
その他	上記以外の発言（研究授業の背景説明や、研究授業以外の授業経験についての発言、授業者が語る授業意図や授業者が授業中に考えていたこと、単なる信念や知識の表出、単なる御礼など、上記カテゴリに含まれない発言がここに含まれる。）	で、えーと、今日ちょっと最後にチラッと書いたんですけど、この中でもう、出し切れなかったものと削除してしまったものがあるので、この計画からあと一時間とってあげなくて、いけなくなったのですが（第4回、N教諭）

事実からあり得た別の展開を想定する発話である。

「その他」カテゴリは、実際の分析を実施する過程で作成された。上記以外で、研究授業に直接関係のない発言や授業者による授業意図の説明等は全て「その他」に分類し、本研究のカテゴリ分析から除外した。

分析対象となる発話を全て上記カテゴリに分類した。筆者と独立に1名（心理学の訓練を受け、協力校の授業研究協議会に実際に参加した経験がある者）が分類し、一致率は77.2%であった。不一致箇所は、協議により決定した。

協議会ごとに集計した各カテゴリの発話数を Table 2 に示す。計6回の総発話命題数は1336回（平均222.76回、 $SD=34.74$ ）であり、最大値は第2回の281回、最小値は第3回の188回であった。

回ごとのカテゴリ出現数に偏りがあるかどうかを検討するため、 5×6 （カテゴリ×回）のカイ二乗検定を実施した。その結果、全体に有意な偏りがあった（ $\chi^2(20) = 119.4, p < .01$ ）。残差分析の結果、カテゴリ出現数の有意な大小関係について、回を追うごとの傾向は見出せなかった。研究授業の事実に関する協議会の談話は、教科や子どもたちの特性、授業展開等によって複雑に影響を受けると考えられる。したがって、本研究で採用する発話分類カテゴリでは回ごとの出現数の変化を示すことは難しい。また、教師の授業に対する視点の形成が数ヵ月から複数年にわたる長期的な過程（秋田、2008；北田、2007、2009）であることを踏まえ、以下では、計6回の協議会を集約したデータを用いて分析を行う。

Table 2 授業研究協議会各回での発話分類カテゴリ出現数

回数	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回			
教科	国語	図工	道徳	社会	保健	国語	合計	平均	SD
カテゴリ別集計									
対象授業の表象	74**	57	31*	38	32**	44	276	46.00	15.24
推論	20	47**	17	20	15**	26	145	24.17	10.76
問題の表象	16	6**	16	27	47**	18	130	21.67	12.87
可能性の想定	4	6	13**	10	10	4	47	7.83	3.39
代案	4*	12	19**	7	12	3*	57	9.50	5.50
その他	137	153	92	91	107	101	681	113.50	23.38
カテゴリ合計	255	281	188	193	223	196	1336	222.67	34.74

* $p < .05$, ** $p < .01$, 下線がある場合は有意に少ないことを示す。

Table 3 発話数及び被再生数と経験年数及び在籍年数の相関

N=18	発話数	発言数	被再生数 ^{a)}	カテゴリ別「発話数」				
				対象授業の表象	推論	問題の表象	可能性の想定	代案
経験年数	.43 ^(*)	.28	.29	.27	.46 ^(*)	.31	.38	.48 ^(*)
在籍年数	.49*	.75**	.51**	.08	.34	.56*	.45 ^(*)	.36

(*) $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

a) この変数のみ, 「発話数」および「発言数」の影響を除去した偏相関係数を用いている。

2. 協議会で教師は何を発言したか

各教師の発話数を集計し, 各教師の参加協議会数で除して「参加1回ごとの発話数」(以後, 「発話数」と表記)を算出した。「発話数」の教師平均は13.9回 ($SD = 7.24$)であり, 最大値は33.2回, 最小値は6.40回である。同様に, 話者交代で分節化した「参加1回ごとの発言数」(以後, 「発言数」と表記)を算出したところ, 教師平均は3.15回 ($SD = 2.18$)であり, 最大値は9.50回, 最小値は1.00回であった。したがって, 協議会でどの教師も最低1回分は発言があり, その発言内容は複数の意味内容を含めると言える。

Table 3は, 横軸の各変数に対する「在籍年数」の影響を除去した「経験年数」および, 「経験年数」の影響を除去した「在籍年数」の偏相関係数を示している。「経験年数」(平均18.28年, $SD = 10.17$)は, 教職に就いて何年目かを示し, 「在籍年数」(平均3.22年, $SD = 2.35$)は, 協力校に赴任して何年目かを示す。

まず, 「発話数」および「発言数」と, 「経験年数」および「在籍年数」との関係を検討する。Table 3より, 偏相関係数が有意であったのは, 「発話数」と「在籍年数」($r = .49, p < .05$)および, 「発言数」と「在籍年数」($r = .75, p < .01$)であった。よって, 学校在籍年数の高い教師は, 教職経験年数に関わりなく, 協議会における発言機会および発言の意味内容が多いと言える。一方, 教職経験年

数が高い教師は, 学校在籍年数に関わりなく, 協議会での発言機会が多いとは言えないものの, 「発話数」と「経験年数」の偏相関係数が有意傾向 ($r = .43, p < .10$)であることから, 発言の意味内容が多い傾向があると言える。

次に, 各教師のカテゴリ別「発話数」と「経験年数」, 「在籍年数」の関係について, 偏相関係数を用いて検討する。Table 3より, 「在籍年数」について, 「問題の表象」との相関が有意であった ($r = .56, p < .05$)。よって, 学校在籍年数が高い教師は, 教職経験年数に関わりなく, 研究授業の問題点を直接指摘する発言が多いと言える。この結果より, 研究授業の問題点を指摘する発言について, 教職経験年数と関わりなく, 協力校の教師文化としての授業に対する視点に習熟した教師が多く発話していると言える。

また, 「在籍年数」と「可能性の想定」との相関が有意傾向であり ($r = .45, p < .10$), 「経験年数」と「推論」および「代案」との相関が有意傾向であった (「推論」: $r = .46, p < .10$, 「代案」: $r = .48, p < .10$)。これらの相関は5%水準で有意傾向であるが, 相関係数の実数が有意の相関と近い値である。よって, 協力校の教師文化に習熟した教師は, 授業の可能性について多く発話する傾向があり, 教職経験年数の高い教師は, 授業の出来事の解釈や具体的な代案提示について多く発話する傾向があ

Table 4 被再生群別再生回数 (延べ)

		再生者	
		上位群 (6名)	中・下位群 (6名×2)
被再生者	上位群 (6名)	24	50
	中・下位群 (6名×2)	11	4

Table 5 被再生発話カテゴリ数と経験年数および在籍年数

N=18	対象授業の表象	推論	問題の表象	可能性の想定	代案
被再生発話数	.47	.73	.30	.14	.27
偏相関 経験年数	.06	.32	.14	.27	.25
在籍年数	-.12	.11	.72**	.52*	.68**

(*) $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

ると言える。

3. 協議会で教師は誰のどのような発言を聴き記憶し再生したか

3-1. 発言の被再生発言数と教職経験 誰の発言が多く聴かれ記憶されるかを検討するために、発言者の被再生数を集計した。計6回の協議会について、直後再生課題の結果から、各教師の被再生発言を特定し集計した。そして、被再生発言者の参加協議会数で除して「参加1回ごとの被再生発言数」(以後、単に「被再生数」と表記)を算出した。「被再生数」は合計16.27回であり、教師1人当たりの平均は0.90回 ($SD = 1.34$)であった。最大値は5.67回、最小値は0回であった。よって、発言が再生されない教師もいることが示された。

「被再生数」と、「経験年数」、「在籍年数」との関係について、偏相関係数を用いて検討する。ただし、「被再生数」と、「発話数」および「発言数」の相関を考慮し、これら2変数の影響をさらに除去する。Table 3より、「被再生数」と「在籍年数」との相関のみ有意であった ($r = .51$, $p < .01$)。よって、協力校では発言機会の多さや教職経験年数の長さに拘わらず、学校在籍年数が長い教師ほど、発言の被再生頻度が高い。この結果から、協力校の協議会で、教職経験年数の長い教師の発言が注意して聴かれ記憶されるとは言えないこと、および、学校内の教師文化に習熟した教師の発言が注意して聴かれ記憶されると言えることが示された。

3-2. 発言の再生者と被再生者の関係 誰が誰の発言を聴き記憶しているかを検討するために、「被再生数」が高い順に6名ずつ3群に分け、それぞれ被再生上位群、中位群、下位群とした。各群の経験年数および在籍年数の平均は、上位群(経験年数:26.2年・在籍年数:4.83年)、中位群(経験年数:13.7年・在籍年数:3.17年)、下位群(経験年数:15.0年・在籍年数:1.67年)である。

Table 4は、横軸を再生者、縦軸を被再生群に設定し群別再生数を集計した結果を示す。なお、中位群に対する中位群および下位群の再生数、下位群に対する各群の再生数については、0~2回と少数であったため、Table 4では中位群と下位群を合計し、中・下位群としている。各群がどの群の発言を再生しているかに関し、フィッシャーの正確確率検定を行ったところ、両側検定で有意な偏りがあった ($p < .01$)。度数を見ると、中・下位群はほぼ上位群のみを再生しているのに対し、上位群は中・下位群に対する再生数が11回である。赴任1年目の教師4名は教職経験年数に拘わらず被再生数が低く、下位群に属している。赴任1年目の教師たちは上位群の教師の発言を多く記憶している。一方、上位群の中でも特に、S教諭は、中・下位群の発言を6回再生しており、赴任1年目の教師を含め、被再生数の低い教師たちの発言を多く聴いている。

3-3. 被再生発言の意味内容 教師がどのような発話を聴き再生するかを検討するため、直後再生課題の結果から、被再生発話を特定した。筆者と独立に1名(心理学の訓練を受け、協力校の授業研究協議会に実際に参加した経験がある者)が分類し、一致率は80.0%であった。不一致箇所は、協議会で決定した。

被再生発話数をカテゴリ別に集計し、「在籍年数」および「経験年数」の関係を検討する (Table 5)。各教師でカテゴリ別の被再生発話数を算出し、偏相関係数を検討した結果、「経験年数」の影響を除去した「在籍年数」と「問題の表象」、「可能性の想定」、「代案」が有意であった (順に、 $r = .72$, $p < .01$; $r = .52$, $p < .05$; $r = .68$, $p < .01$)。つまり、上記3カテゴリについて、協議会に参加する教師は、「在籍年数」の高い教師の発言を多く記憶する。よって、協議会では学校在籍年数の長い教師の発言の中で、特に授業の問題点や可能性、代案を検討

し提示する発話を多くの教師が聴き記憶すると言える。

考 察

以上の結果より、教師の専門的な発達を支える社会的環境としての協議会に関し、最初に提示した2点の予想について次のように言える。第1の予想は部分的に支持された。分析の結果から、教職経験年数が長い教師は、発言機会が多いとは言えないが、発言の意味内容が多く、発言内容について、代案提示、授業中の出来事への解釈を指摘する発話が多いことが明らかになった。一方で、学校在籍年数の長い教師は、発言機会と発言の意味内容が多く、発言の内容について、授業の問題点や可能性を指摘する発話が多いことが明らかになった。

学校在籍年数の長い教師の発言機会と発言の意味内容の多さについて、協議会で学校在籍年数の長い教師に対し、短い教師が発言を遠慮している可能性や、学校在籍年数の長い教師が場を仕切っている可能性といった、協議会の場における権力関係の影響が考えられる。しかし、協力校の協議会では、赴任1年目の教師が複数回発言する場面も見られ、その発言に他の教師が同意を示す場面や、引用して語る場面も見られた。また、学校在籍年数の長い教師が他者の発言を遮って一方的に話す場面は見られなかった。赴任1年目の熟練教師が、第1回協議会での質問紙にコメントとして、「全体的に個々の子供の見取りの発言が多かった。一人一人見ているとその子の成長が見取れた(多くの方)」と記していることから、協議会での発言内容に着目し、それによる教師としての学習を肯定的に捉えていることが分かる。したがって、学校在籍年数が長い教師の発言が多いことは、学校在籍年数による協議会での発言権をめぐる権力関係の影響よりも、各教師の学習に資する発言をし、その発言を聴く教師が多いためと考えられる。

学校在籍年数の長い教師は、授業の問題点を指摘する発話が多いという、本研究の結果より、熟練教師が研究授業の「実践の表象」に関わる発言を多くするという秋田(1998a)の知見に新たな解釈を加えることができる。秋田(1998a)の熟練教師は、協議会で、授業の問題点を筋道立てて省察して語り、他の教師と授業の困難や課題を共有する役割を担い、所属校における授業研究経験を重ね、教師文化としての授業に対する視点を形成し共有していたと考えられる。よって、秋田(1998a)で示される事例との共通性において、所属する学校の教師文化に習熟した教師が、協議会で授業の問題点を指摘する発話を通して、授業に対する視点を他の教師に伝え共有しようとすると言える。

また、学校在籍年数の長い教師は、授業の可能性を指摘する発話が多いことから、協力校の教師文化に習熟した教師の方が、協力校で望まれる授業のあり方、すなわ

ち授業理念を知っているため、発話しやすいと考えられる。授業の理念(vision)は、ある集団内における教師の学習を主導する要素として理論的に指摘されている(Darling-Hammond & Bransford, 2005)。学校在籍年数の長い教師は、授業の可能性を指摘することで、協力校における授業の理念を伝え共有しようと考えられる。

それに対して、教職経験年数の長い教師は、授業の出来事を解釈する発話や、代案を提示する発話が多いことから、豊富な実践的知識を用いて、授業の出来事の解釈について多くを語ることができ、また、授業方法について多く知識を持つため、代案を提示できると考えられる。その結果として、教職経験年数の長い教師による発言の意味内容が多くなったと考えられる。

第2の予想は部分的に支持された。教職経験年数の長さや発言の被再生数は相関が有意でなかった。一方で、学校在籍年数が長い教師は、「実践の表象」に関わる発話の被再生数が多く、被再生発話内容として、授業の問題点や可能性、代案を指摘する発話が多いことが明らかになった。よって、協力校では、学校在籍年数の長い教師による協議会での「実践の表象」に関わる発話、特に授業の問題点や可能性、代案を指摘する発話を多くの教師が意識的に聴き記憶することで、協力校の授業に対する視点や授業理念に習熟すると考えられる。

さらに、被再生数の低い群は、被再生数の高い群の発言を再生する傾向にあった。特に、赴任1年目の教師たちは、協力校での授業に対する視点に習熟する契機として、学校在籍年数の長い教師の発言を記憶すると考えられる。例えば、被再生数高群の教師による次の発話を、中群の教師1名と赴任1年目の教師3名が記憶していた。

「もう人間関係が出来上がってれば、自分たちで、もう一度言って、今の意味わかんない、て言える関係ができてれば、そんなに入らなくても良いけれど、資料の見方もイマイチ、どういう風に訊いたら良いかも分からない、やっぱりそこに入って、そういうときに入って、見方とかああいうのを指導して行って、力をつけていけないと、いけないかな、て思う」(第4回協議会・「代案」)。

この発言は、子どもたちが各4人グループでテーマに即して調査し、発表し、全体で話し合う社会科の授業で、発表や話し合いがうまく流れなかった問題について、子どもたちに任せるのではなく、教師が資料の見方や聞き方を指導する必要がある、と代案を提示した発話である。一見、教師主導の代案提示に見えるが、発表や話し合い場面の直接介入ではなく、子ども同士の関係を長期的に育てていくための方略に関する代案提示である。この発話からは、具体的な教科学習を通して子ども同士の関係を育てていく視点が見られる。この視点は、協力校の紀要において、重視されていることが確認された。したがっ

て、学校在籍年数の短い教師は、協力校の授業に対する視点を示す発話に注意を向けて聴き、上述の発話に示されたような、子ども同士の関係を捉える視点を共有すると言える。

赴任1年目の教師はこの発話についてそれぞれ、「資料の見方、話し合い方、人間関係がしっかりしていないと子どもたちの研究が深まらない。どれだけ子どもが教材に近づけるか」、「教師は4人グループの話し合いに入っていく、資料の見方を教えていかないとだめだと思ふ」、「発表者の4人グループの中に入っていく」と質問紙に記述している。再生の仕方は3人で異なるが、教師の対応として、教材選択や全体への直接教授ではなく、授業の中で4人グループを育て、子どもたち自身による研究を支える、という点で共通している。この事例から、赴任1年目の教師が、学校在籍年数の長い教師の、研究授業に対する代案提示を聴き、授業に対する視点を形成しようとしていることが指摘できる。

一方で、協力校では、特定の学校在籍年数の長い教師が、赴任1年目の教師の発話を記憶している点も見られた。例えば、赴任および新任1年目の教師による以下の発話である。

「要するに、今日、自分の意見は出ても、相手の意見はそっちのけ、て、ちょっと、聞ける時は聞ける、自分が満たされているときは聞けるんだけど、自分がちょっと満たされなくなると、すぐ聞けなくなっちゃう、ていうような、ちょっと、雰囲気的に、全体的にあるので、それを、自分自身も、クラス、ていうか、担任として、どうすれば、授業の中で、展開していけるのかな、て。ちょっと今日を見ながら、自分自身も」(「問題の表象」)。

この発話は、子ども同士の聴き合う関係に関する発話であり、協力校の授業に対する視点に近い内容である。Little & Horn (2007) は、新任教師が自分の教室の問題として提示する授業の問題を、経験教師が一般的な問題として意味づけ直す過程を検討し、「共有化(normalizing)」と呼んだ。この事例の場合、学校在籍年数の長い教師の記憶に残っており、協議の中で、学校在籍年数の短い教師による授業の問題点の指摘を「共有化」する萌芽が生じていたと言える。このような「共有化」が起きると、異動してきた教師が協議会で発言しながら協力校の授業に対する視点を学習する過程を促すと推察される。

本研究の意義

本研究の意義として、2点挙げられる。第1に、教師の専門的な発達について、回顧的な語りや質問紙のみではなく、社会的環境としての協議会談話を対象に数量的な分析を行い、協議会談話に対する学校在籍年数の影響が明らかになった点である。教師の発達における社会的

要因としての授業研究の重要性は指摘されている(岸野・無藤, 2006; 山崎, 2002)。しかし、今までの研究では、教師の発達について教師の回顧的な語りを分析対象に検討したため、協議会という発達の社会的環境で教師が誰のどのような発言を聴き記憶するかという、実時間に即したミクロ水準の検討が十分にされてこなかった。協議会を重ねることによる授業に対する視点の変容については、実時間に即した検討がなされてきた(北田, 2007)が、ミクロ水準で学校在籍年数の短い教師が何を聴き記憶するかは明確に検討されてこなかった。本研究では、教職経験年数と学校在籍年数に着目し、かつ教師が誰のどのような発言を聴いているかを分析対象にすることで、学校在籍年数の長い教師による「実践の表象」の中で、特に、授業の問題や可能性、代案といった授業に対する視点を示す発話を、赴任してから年月の浅い教師が注意して聴き記憶することが示され、授業に対する視点を形成し共有するための、一要因となることが示唆される。

第2に、本研究において、教職経験年数の影響を除いても、協議会の談話および談話を聴くことに関して学校在籍年数の影響が見られたことから、教師の発達において、従来の教職経験年数に即した検討の他に、学校在籍年数という、特定の学校の文脈を前提とした発達の検討が考えられる点である。授業に関する教師の言語的な対話を通じて、教師文化が形成される(秋田, 1998a, 2009)という指摘を踏まえれば、特定の学校における実践共同体への参与過程として、教師の発達を捉える視点が考えられる(Darling-Hammond & Bransford, 2005)。このような視点は、理論的には指摘されていたが、本研究のデータと分析によって、傍証されたと言える。

今後の課題

今後の課題として、次の5点を挙げる。第1に、本研究で対象とした期間は、教師が授業に対する視点を変容させるためには短期であり、したがって、実際に視点の変容を示せたわけではない。今後、長期的な検討を続けることで、協議会を通じた教師の発達の視点の変容を実証的に明らかにすることが必要である。

第2に、談話分類カテゴリーの下位カテゴリーを設定することで、どのような授業に対する視点が継承されているかを明らかにすることである。

第3に、本研究結果の一般性や信頼性の点から、さらに複数の変数や学校の特異性を踏まえて検討する必要がある。各年数では統制不能な変数や、構成員である教師間の個人差、授業者による談話過程の相違、本研究の協力校の特異性等が考えられる。また、本研究での対象が4月からの協議会であるため、教師間全体での関係性を再構築する時期であった可能性も考えられる。したがって、関係性を安定させるために、協議会で発言しやすい学校在籍年数の長い教師の発言を特に記憶し、協議会の

内容を安定させようとする志向が働いた可能性がある。今後は、時期の差や教師間差、学校間差を踏まえた検討が必要である。

第4に、教師の発達において、各教師の視点による発言と省察が重要だとすると、教師の協議会中の思考や他者の発言に対する意味づけを含め今後検討する必要がある。文化的道具としての言語の獲得過程も含め、協議会での教師個人を対象にした検討が必要である。

第5に、協議会の研究として、校長や外部講師といった指導的立場にある参加者の再生や発言についての検討が必要である。協議会を通じた教師の発達に果たす校長や外部講師の役割を検討することで、協議会に関し、さらなる示唆が得られると考えられる。

文 献

- 秋田喜代美. (1998a). 実践の創造と同僚関係. 佐伯 胖・黒崎 勲・佐藤 学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典 (シリーズ編), *岩波講座 現代の教育: 6 教師像の再構築* (pp.235-259). 東京: 岩波書店.
- 秋田喜代美. (1998b). 授業をイメージする. 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治 (編著), *成長する教師* (pp.74-88). 東京: 金子書房.
- 秋田喜代美. (2008). 授業検討会談話と教師の学習. 秋田喜代美・キャサリン＝ルイス (編), *授業の研究・教師の学習: レッスンスタディへのいざない* (pp.114-131). 東京: 明石書店.
- 秋田喜代美. (2009). 教師教育から教師の学習過程研究への転回: ミクロ教育実践研究への変貌. 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤 学・広田照幸 (編), *変貌する教育学* (pp.45-75). 横浜: 世織書房.
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明. (2003). 授業における話し合い場面の記憶: 参加スタイルと記憶. *東京大学教育学部紀要第42巻*, 東京大学, 東京, 257-273.
- 秋田喜代美・佐藤 学・岩川直樹. (1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長: 熟練教師と初任教師の比較検討. *発達心理学研究*, **2**, 88-98.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, **35**, 463-482.
- Clark, C. (2001). *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College Press.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, **18**, 947-967.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Horn, I.S. (2007). Fast kids, slow kids, lazy kids: Framing the mismatch problem in mathematics teachers' conversations. *The Journal of the Learning Sciences*, **16**, 37-79.
- 一柳智紀. (2009). 児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴: 学級と教科による相違の検討. *教育心理学研究*, **57**, 361-372.
- 岸野麻衣・無藤 隆. (2006). 教師としての専門性の向上における転機: 生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ. *発達心理学研究*, **17**, 207-218.
- 北田佳子. (2007). 校内授業研究会における新任教師の学習過程: 「認知的徒弟制」の概念を手がかりに. *教育方法学研究*, **33**, 37-48.
- 北田佳子. (2009). 校内授業研究会における教師の専門的力量の形成過程: 同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して. *教師教育学年報*, **18**, 96-105.
- Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, **18**, 917-946.
- Little, J.W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, **105**, 913-945.
- Little, J.W., & Horn, I.S. (2007). 'Normalizing' problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. In L. Stoll, & K.S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp.79-92). New York: Open University Press.
- Meirink, J., Meijer, P., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching*, **13**, 145-164.
- 坂本篤史. (2007). 現職教師は授業経験から如何に学ぶか. *教育心理学研究*, **55**, 584-596.
- Schön, D. (1983). *Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S., & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, **36**, 257-271.
- 高濱裕子. (2000). 保育者の熟達化プロセス: 経験年数と事例に対する対応. *発達心理学研究*, **11**, 200-211.
- 山崎準二. (2002). *教師のライフコース研究*. 東京: 創風社

付記

本研究を実施するにあたり、ご協力いただきました小学校の先生方に厚く御礼申し上げます。また、ご指導いただきました東京大学の秋田喜代美教授および秋田研究室の皆様にご心より感謝いたします。

Sakamoto, Atsushi (The University of Tokyo/The Japan Society for the Promotion of Science). *Discourse in Post-Lesson Conferences for Primary School Lesson Studies: Comparing the Effects of Teaching Experience in Total with Experience at a Specific School*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.1, 44-54.

This study examined the influence of a school's culture of teaching on teacher development, analyzing the relationship between years of teaching experience and post-lesson discourse. We focused on the 'representation of practice' (Little, 2002) and proposed two hypotheses to study the effects of number of years teaching, both in total and at a specific school. At the school, teachers met regularly to witness a demonstration research lesson given by one teacher, after which they held a discussion about the research lesson. Data were gathered from records of 6 post-lesson conferences and via questionnaires about participants' memories of these conference discussions. The number of years at one's current school was significantly correlated with the number of statements about possibilities and problems of research lesson a teacher uttered during the post-lesson conference. It was also correlated with the number of statements teachers recalled as uttered by others during the post-lesson conference about problems, possibilities, and alternatives regarding the research lesson. The results indicated that research on teacher development should consider the influence of the in-school culture in which teachers reflect, practice, learn, and develop expertise.

**[Key Words] Teacher Development, Representation of Practice, In-school Lesson Study, Teachers' Discourse,
In-school culture of teaching**

2010. 9. 17 受稿, 2011. 5. 24 受理

高齢者の語りに基づく母親的人物との相互性の変容

深瀬 裕子

(広島大学大学院教育学研究科)

岡本 祐子

(広島大学大学院教育学研究科)

Erikson, Erikson, & Kivnick (1986/1990) によれば, 乳児期に顕著となる基本的信頼感 vs. 基本的不信感, 後に続く全ての心理社会的課題の支えとなると同時に, それ自体も発達するものである。本研究では, この信頼感の発達に重要な役割を果たす母親的人物との相互性に着目し, その乳児期から老年期に至る変容過程を, 高齢者の内的現実から捉えることを目的とした。半構造化面接を行い, 66-86歳の17名(平均年齢74.88歳, $SD=5.34$)から母親的人物との相互性に関する語りを得た。語りにおいて, 乳幼児期に実母に養育されていても老年期において意識される母親的人物が実母とは限らなかったことから, 発達に伴い母親的人物が移り変わる可能性が指摘された。語りの分析を行った結果, 母親的人物との相互性は21個の上位コードと32個の下位コードに集約され, 上位コードを総合し母親的人物との相互性の変容モデルを作成した。これらより, 中年期における母親的人物の衰弱や物理的喪失体験が, 悲嘆の過程や喪失後の母親的人物の内在化とその相互性に関連していることが示唆された。さらに, 老年期においては母親的人物の内在化が多くの対象者で認められ, 喪失した愛着対象として高齢者の生活に多様な影響を与えていることが示された。

【キー・ワード】 老年期, 母親的人物, 相互性, 変容過程, E.H. Erikson.

問題と目的

Erikson の提唱した8つの心理社会的課題は生涯にわたって発達するものであるが, 中でも乳児期(第I段階)に顕著となる基本的信頼感 vs. 基本的不信感, 後に続く全ての心理社会的課題の基盤となる(Erikson, Erikson, & Kivnick, 1986/1990)。基本的信頼感とは, 必要物を供給してくれる外的存在が常に同じであり連続性を有していること, そして自己や様々な衝動に対処する自分の諸器官の能力を信頼することである(Erikson, 1950/1977・1980)。すなわち, 乳児期に外的存在との相互性によって形成された基本的信頼感 vs. 基本的不信感, 各心理社会的課題にとって重要な意味を持つと同時に, 基本的信頼感 vs. 基本的不信感そのものも生涯にわたって発達するのである。

では基本的信頼感はどういう発達をとげるのであろうか。信頼感に関しては天貝らの一連の研究がある(杉原・天貝, 1996; 天貝, 1997)。天貝らによれば信頼感, 裏切られ経験などの对人的で否定的な体験を克服し(青年期), 他者からの評価を中心として自らの信頼感を模索する段階(成人前期・中期)から, 他者からの評価や自分の社会的役割から離れて信頼感を獲得しようとする段階(成人後期)へ, そして他者への疑惑が生じ信頼感の再吟味を行う状態(老年期)へと移行する生涯発達のプロセスだと考えられる。以上の研究は, 信頼感が生涯

にわたり変化することを実証した点で優れているが, そもそも天貝らが用いた信頼感, Erikson の基本的信頼感と, 社会心理学者 Rotter の对人的信頼を統合した概念であり, Erikson の基本的信頼感と直接比較するには限界がある。また, 高齢者の信頼感には独自の構造が存在する(Rotenberg, 1990), 基本的信頼感 vs. 基本的不信感, 発達変容し, 老年期には感謝 vs. 不信感となって現れる(深瀬・岡本, 2010)など, 天貝らの研究と同様に, その後の人生において発達・変容するという報告がある一方で, 発達早期に形成された自己信頼感, 比較的安定したものである(清水, 1999), 人生のかなり早い時期に起こった裏切りのできごとは老年期に至るまで恒常的な影響力を持ち続けるという知見もみられる(Hansson, Jones, & Fletcher, 1990)。

これらの知見より, 乳児期に形成された信頼感, 恒常性を持ちながらも, ある側面は生涯を通して発達・変容しうるものであると考えられ, 特に老年期では, 青年期での不信の克服とは異なった次元で, 他者との関係において生じた信頼感に対する疑惑を再吟味する時期であると推察される。しかし, 信頼感の概念が研究者間によって異なっていること, 基本的信頼感の生涯を通じた発達を検討した研究が少ないこと, 特に老年期においてはまとまった知見が得られるほど研究が進んでいないなどの問題も認められる。以上より, 本研究では基本的信頼感 vs. 基本的不信感を生涯発達の視点から捉えるため, 先

述した基本的信頼感の発達に重要となる母親的人物との相互性に着目する。

ここで、本研究の鍵概念である母親的人物と相互性の定義を示す。母親的人物とは、安定して必要物を供給してくれる外的存在という意味であり、Erikson et al. (1986) によれば“maternal caretaker (s)”であり、日本語では“母親的人物 (鑑, 1986)”, “母親的養育者 (朝長・朝長訳, 1990)”などと訳される。したがって、乳児期には必要時に母乳を与えたり排泄の世話をするなど、母親が母親的人物となることが多いが、必ずしも母親に限定されるものではない。また相互性は、母親的人物との間に互いに与え与えられる相互関係があることを意味している (Erikson et al., 1986/1990)。

さて、親子関係においては親と子どもの性が関連しているという指摘も多くされており、母娘は母親が老年期に至るまでの長い間、信頼関係、あるいは密着の関係が続きやすいことが認められている (渡邊, 1997)。では母親的人物との相互性は生涯を通してどのような発達をするのであろうか。母親的人物を取り上げた研究は見当たらないため、概念を広げ、親子関係や重要な他者との関係と捉え先行研究を概観する。

親子関係の発達については、Bowlby (1969/1976) の愛着研究を始め、主に発達早期の重要性が議論されてきた。発達早期の親子関係と青年期あるいは成人期の親子関係に関連が認められたとする報告もされており (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985)、乳幼児期における母親的人物との相互性は後の発達においてもある程度の一貫性を持っていることが推察される。そして青年期には、親から独立して自己実現を果たそうとする心理的離乳が重要な課題と考えられている (Hollingworth, 1928; 西平, 1990)。心理的離乳の過程において、子どもは友人や仲間集団との関係を築き始め親から離れるが、心理的適応の観点からは両親は青年にとって重要な意味を持ち続けるとの指摘がある (高橋, 1998)。また、親から独立し成人となった後には親の介護など、役割の逆転が生じるとされる (河合・下仲, 1992)。さらに一般的に中年期において母親的人物が亡くなるが、このように物理的に喪失した対象をどのように内在化するかが悲嘆からの回復の程度や早さに関連するとされている (Klein, 1940/1983; 山本, 1991, 1997, 2010)。母親的人物の物理的喪失後である老年期に関する研究はほとんど行われていないが、亡くなった対象との関係は内的に生き続けるという示唆 (Silverman & Klass, 1996) を踏まえると、内的に母親的人物を存在させることで、老年期に至っても母親的人物との相互性は認められることが推察される。

本研究の目的

本研究では基本的信頼感 vs. 基本的不信感の発達に重

要な役割を持つ母親的人物との相互性に着目し、その乳児期から老年期に至る変容過程を明らかにすることを目的とする。特に、高齢者の回想を用いることで、母親的人物との内的な相互性が示されると考えられる。これを踏まえ、母親的人物を亡くした後の老年期においても、母親的人物との相互性あるいは相互性の変容が認められるのかを検討する。

方 法

分析対象者

本研究では母親的人物との相互性の一般的な変容を検討するため、分析対象者とするにあたり、①幼い時にまとまった時間を母親的人物と共に過ごした、②対象者が中年の時に母親的人物が他界した、という2つの基準を設けた。これにより、高齢者大学への依頼および筆者らの知人を通じて募った20名 (65-86歳, 平均年齢74.15歳, $SD=5.59$) の協力者のうち、17名 (66-86歳, 平均年齢74.88歳, $SD=5.34$, 対象者No. A-Q) を分析対象者 (以下、対象者と記す) とした。

調査手続き

対象者が指定する場所 (大学の調査室, 対象者の自宅, 喫茶店, 公共施設の会議室) で、個別の半構造化面接を行った。調査開始前に面接承諾書に署名を求め、録音や結果の公表についての同意を得た上で、内容をすべて録音した。まず生活歴を聞き取り、適宜母親的人物に関する質問をした。質問内容はErikson et al. (1986/1990) から抜き出し、①乳幼児期からの、自分を育ててくれた人 (母親的人物) とのかかわりは、どのように心に残っているか、②母親的人物が亡くなるまでの経過と対象者自身の想い、③現在、母親的人物にどのような思いがあるか、の3つの視点から構成した。調査時間は120分-300分で、1-5回に分けて実施した。なお本研究は広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得ている。

分 析

発達段階を軸に変容過程を明らかにするため、小嶋 (2004)、松本 (2009) を参考に以下の分析を行った。①録音データから逐語記録を作成し、対象者ごとに発達段階別に整理した表を作った。②母親的人物についてよく語られている8名 (E, G, H, J, K, M, N, P) の表を用い、各語りに初期コードを付与した。③得られた初期コードを発達段階ごとに比較検討して、下位コードにグルーピングした。④下位コードを、ローデータを参照しながら相互比較・分類し、上位コードを作成した。⑤残りの9名について、ローデータを照合しながら、発達段階ごとに母親的人物との相互性に関するコードの精緻化を行った¹⁾。⑥上位コードを、対象者の推移を総合し、母親的人物との相互性の変容モデルを作成した。なお、コード生成に関する分析 (分析②-⑤) は心理学を専攻する大

Table 1 対象者の基本的属性と母親的人物

対象者 No.	性	年齢	主な原家族 ^{a)}	母親的人物 ^{b)}
A	女	86	(両親), (兄)	祖母
B	女	82	(両親), (兄2人), 妹	父親, 母親
C	男	81	(両親), 弟, 妹3人	母親
D	男	80	(両親), (妹2人)	父親
E	男	77	(両親), 兄, 姉	父親, 母親
F	男	77	(両親), (姉), 妹, 弟	両親
G	女	76	(両親), 8人兄弟(うち2人は死去)	父親, 母親
H	女	75	(両親), (兄3人)	父親
I	男	75	(両親), (兄2人), 姉, 弟	父親, 母親
J	男	74	(両親), (兄), 姉, 妹, 弟	父親, 母親
K	女	73	(両親), 兄, 妹, 弟	母親
L	男	73	(両親)	両親
M	男	71	(両親), 弟3人(うち1人は死去)	父親, 母親
N	女	70	(両親), 兄姉3人, 妹	母親
O	男	69	(両親), 弟妹4人	父親
P	女	68	(両親), (兄2人), 妹	母親
Q	男	66	(両親), 弟妹6人	両親

a) () は死去した家族を示している。

b) “父親, 母親” は区別して語られたことを, “両親” は区別されなかったことを示している。

大学院生3名(うち1名は第一筆者)で行い, 適宜, 心理学の学者(第二筆者)がコードとモデルの精緻化を行った。

コードの信頼性を検討するため, 心理学を専攻する大学院生1名が評定を行ったところ, 上位コードの一致率が82.22-89.47%, 下位コードの一致率が83.33-100%であった。なお分類が一致しない場合は, 分析者3名と評定者で協議の上, 分類を決定した。

結果と考察

本研究では, 基本的信頼感の発達に重要な役割を果たす母親的人物との相互性に着目し, その乳児期から老年期に至る変容過程を, 高齢者の内的現実から捉えることを目的とした。以下, 母親的人物と対象者の属性, 発達段階ごとの母親的人物との相互性, 母親的人物との相互性の変容モデルに分け, 結果を示しながら論じる。

母親的人物と対象者の属性

対象者の基本的属性と母親的人物を Table 1 に示した。母親的人物として, 4名が母親のみを, 3名が父親のみを,

6名が父親と母親をそれぞれ区別し, 3名は区別せずに両親として, 1名は祖母のみを挙げた。対象者の性や原家族の構成と, 母親的人物の性の明らかな関連は認められなかった。

母親的人物は母親だけに限定されるものではないものの, 一般的には母親が最初の母親的人物となる(Erikson et al., 1986/1990; 鏑, 1986)。しかし本研究では, 母親が発達早期に健在だった場合でも, 調査場面においては父親を挙げたり, どちらか限定されずに両親として語られた。さらに, 同性の親子, 特に母娘の繋がり(渡邊, 1997)も明確には示されなかった。このような先行研究との相違は, 本研究が高齢者の回想を用いたためと考えられる。すなわち, 例え乳児期には母親が必要物を供給する外的存在であったとしても, その後の人生において強い結びつきを持った人物, 特に自分を守ってくれる強い存在であった人物が, 発達早期の記憶に影響し, 本研究で見られたように父親や祖母が母親的人物として語られたものと推察される。以上より, 少なくとも老年期においては, 発達早期の相互性だけでなく, 児童期以降の相互性も重要であると考えられる。

発達段階ごとの母親的人物との相互性

語りの総数158個に対し, 分析①-⑤を行い, 上位コード21個, 下位コード43個(うち11個は上位コードと重複している)が得られた(Table 2)。ここでは発達段

1) 下位コードをどの程度上位コードとしてまとめるかについては, 本研究が仮説生成的研究であり, 上位コードによって変容モデルの作成を行うことから, より多くの様態を上位コードとして示す必要があると考えた。したがって下位コードの中で, 母親的人物との相互性の本質的内容を表す場合には, 下位コードをそのまま上位コードとして残すことを許した。

Table 2 母親的人物との相互性に関するコードと語りの例

発達段階	《上位コード》 人数：対象者 No. と 母親的人物 ^{a)}	上位コードの定義	《下位コード》 人数：対象者 No. と 母親的人物 ^{a)}	語りの例 (対象者 No.)
乳幼児・児童期	《体験の共有》 N=10：A 祖母, B 父 母, C 母, D 父, E 母, F 親, I 母, J 父 母, N 母, P 母	時間を共に過ごしたという感覚。愛情に包まれた時間の共有の他に、戦争体験といった厳しい状況を共に過ごしたことも含まれる。	《教えてもらった》 N=3：I 母, J 父, P 母	「親父は酔っ払ってよく色んな話をしてくれましたね。」(J)
			《厳しい体験の共有》 N=7：B 父 母, C 母, D 父, E 母, F 親, J 母, N 母	「親父と2人で(妹を探しに)行って。親父が『お前あっち探せ、父さんはこっち探すから』って。妹は火傷してもう全然分かる状態じゃなかった。」(D)
			《大切にされた》 N=3：A 祖母, D 父, I 母	「私は祖母に育ててもらいました。かわいがってくれました。」(A)
	《肯定的感情》 N=9：B 父, D 父, G 母, I 父, J 母, M 父 母, N 母, O 父, P 母	母親的人物を、自分を育む強い存在として感じたり、尊敬する。	《強い親というイメージ》 N=6：G 母, J 母, M 父 母, N 母, O 父, P 母	「父がなかなか(戦争から)帰ってこなくて母一人でしょう。あの時の母さんの姿は忘れられないね。よくやりました。」(N)
			《尊敬する》 N=4：B 父, D 父, I 父, M 父	「終戦って聞いて、『戦争行って勝ってやろうって思ってたのに』って言ったのは覚えてますね。父の口から聞いてたから。それにやっぱり(父と同じ)海軍になるんだらうという感覚はありましたね。」(M)
	《否定的感情》 N=6：C 母, E 母, H 父, K 母, M 母, N 母	母親的人物を批判的、否定的に捉える。	《弱い親というイメージ》 N=1：M 母	苦労したのは「母が弱かったんです。一日働けば3日寝るくらいだったものだからね。」(M)
			《否定的イメージ》 N=1：C 母	母は「若い時はごちゃごちゃ(周り)と喧嘩ばかりしてました。」(C)
			《批判的にとらえる》 N=1：K 母	「私はいつも母を批判する目で見てたからね。」(K)
			《幼心からくる反発》 N=3：E 母, H 父, N 母	「母が布をもらってきて、寝ずして(服を)作ってくれたんだけど、針目が荒くて形も悪くて、それを着たくなくて、お母さんに楯ついたことがある。」(N)
	《両価的感情》 N=4：E 母, F 親, L 親, N 母	母親的人物に愛されたいと感じながらも、それが十分に満たされないと感じる。	《アンビバレントな感情》 N=1：F 親	「両親は先生だったんですけど。逆に、甘やかされて育ったと思うね。」(F)
			《寂しさ》 N=3：E 母, L 親, N 母	「母親は子供の面倒をよく見てくれたけど、5人もいるから、とても独り占めなんてできないでしょう。」(N)
	青年期	《反発・不満》 N=6：C 母, E 父, H 父, K 母, L 親, O 父	母親的人物への反発や不満。	《親(家)の事情で将来が限定されることへの不満》 N=4：C 母, H 父, K 母, L 親
《親の生き方への反発》 N=2：E 父, O 父				「言葉は悪いけど、父親のようにはなりたくないっていうのも若干あったと思いますね。自分じゃなきゃやっていけない仕事をしたいなって思いました。」(O)
《自立の決意》 N=6：C 母, F 親, G 父 母, I 父 母, O 父, P 母		母親的人物から独立しようとする、あるいはそれに伴う感情。	《親から離れる寂しさ》 N=1：I 父 母	「親元を離れて、汽車に乗ったら涙が出ました。本当に涙が止まらないのよね。」(I)
			《親の負担を軽減する》 N=5：C 母, F 親, G 父 母, O 父, P 母	「高校に行きたかったから(それが叶わなくて)、夜な夜な泣いてると『行きたかったら行ったらいい』って母が言うけど、『でも私が行ったら後(兄弟も多いのに)どうなる?』って。」(G)
			《親元に戻らないという強い決意》 N=2：G 父 母, I 父 母	仕事を頑張れたのは「田舎から出て行って、やっぱりここで食べていけないといけない、ここでやらないといけないっていうのがあった。」(I)

成人前期	《心理的支え》 N=9: E 父, G 父 母, H 父, I 父, K 母, M 父母, N 母, O 父, P 母	母親的人物が理解者であつたり安全基地, 成人としてもモデルだと感じている。	《安全基地》 N=4: G 父 母, H 父, M 父 母, P 母	「父が元気でいてくれてたから, 私があっち行ったりこっち行ったり出来たんですよ。」(M)
			《成人としてのモデル》 N=6: G 母, I 父, K 母, N 母, O 父, P 母	母に倣って「結婚する時に主人に『私は, 自分の思ったことは, 正しくても正しくなくても言うから』って言いました。」(P)
			《理解者である》 N=2: E 父, H 父	「親父は私には優しく, 鷹揚なところがあったからね。『お前の好きにしたらいいよ』って。」(E)
《役割の逆転》 N=2: G 父 母, L 親	母親的人物との役割の逆転が生じる。	—	「稼いだお金を家に送金しましたよ。給料もそんなになかったと思うんですよ。少ない給料の中から, 少しずつ送ってたんです。」(G)	
《交流なし》 N=1: Q 親	母親的人物との交流がほとんどないと感じている。	—	「両親との交流は「私があちこち(転勤で)行ってたから, あまりなかったね。」(Q)	
中年期	《あっさり死》 N=6: A 祖 母, B 父 母, I 母, J 母, O 父, Q 親	母親的人物の最期にほとんど関与していない。	—	「両親とも死にましたよ。特別に介護が必要とかかっていうこともなくてね。あっさりと。」(O)
	《イメージの変化》 N=7: C 母, D 父, E 父 母, G 母, J 父, N 母, P 母	母親的人物が衰えて行く様子に気づき, 以前とは違った感情, 関係を持つ。	《わだかまりの解消》 N=1: P 母	「母は体を悪くした時に, 『こんな親でごめん』って言ってました。『そんなことはない』って。ああいう親に育てられたから, 今があつたなって思いますよ。」(P)
			《強い親から弱い親へ》 N=6: C 母, D 父, E 父 母, G 母, J 父, N 母	入院中の母が「注射針とか抜くらしくて, ベッドに両手を縛り付けてあつたんですよ。それを見たときには, あれだけ働いた人がって情けなくて, 可愛そうで。」(G)
	《イメージの変化なし》 N=1: K 母	母親的人物のイメージは, 最期まで変化しなかったと感じている。	—	母親は「ずっと元気で, 私らの前ではずっとしゃんとしてたの。しゃんとしてたから親は死なないものって言う気がしてたの。」(K)
	《看取り》 N=8: C 母, E 母, G 父 母, K 母, L 親, M 母, N 母, P 母	母親的人物の最期に関与しようとする。介護することに限らず, 労りの気持ちを持つなどの広い意味を含む。	—	「たまたま私が子供を連れて帰った時に, かなり病状が悪化して, 呼びかけてもあまり分からないような感じだったの。主人が父の髭をそってあげたりして。綺麗にしてやってね。」(G)
	《看取りに満足》 N=2: C 母, G 父 母	母親的人物の看取りに満足している。	—	母親の「死に目にあえたからよかったって。仕事休んでも, (看病にも) 行ってよかったって。悔いはないですね。」(G)
	《後悔・未練》 N=5: H 父, I 父, K 母, M 母, N 母	母親的人物の最期の時に, 後悔や未練がある。	—	母親の介護は「もっと出来ること, もっと楽にさせてあげたり, あつたんじゃなかったかって思う。」(K)
《後悔・未練の補い》 N=3: H 父, M 母, N 母	母親的人物の最期の時に, 関する後悔や未練を, 他の側面で補おうとする。	—	「でも父が体悪くなったときにね, 兄の嫁さんとか子供たちが父をすごく大事にしてくれててね。だから私が孝行出来なかった分, 兄たちがよくしてくれたのかなって。」(H)	
老年期	《アンビバレントな感情》 N=2: C 母, E 父 母	母親的人物を求めると同時に怒りや不満を持つなど, 両価的な感情を持っている。	—	「両親はやっぱ兄貴に期待があつたんじゃないかと思うんです。」(E)
	《記憶の薄れ》 N=3: B 父 母, I 父 母, Q 親	母親的人物を想起することが少なくなったと感じる。	—	「目が覚めてふと(両親のことを) 思ったりしたんですけど, ここ2・3年は, それよりも仕事仲間のこと夢に出てくるようになりましたね。これだけ仕事したんだっていうことですかね。」(I)

老年期	《肯定的感情》 N=8: E 父母, F 親, G 父母, H 父, J 母, M 父母, N 母, Q 親	母親的人物を肯定的に感じている。	〈感謝〉 N=4: E 母, H 父, N 母, Q 親	「あの時代に、他のみんなは学校出てそのまま百姓でしょう。それを『学校に行ってもいいよ』って言うてくれただけでも親には感謝してますよ。」(H)
			〈感謝できなかったことへの後悔〉 N=3: E 母, H 父, N 母	「なんであんなこと(反発)をしたんだろうって思う。母が一晩中かかってつくってくれたのに。全然分かってなかったのよね。」(N)
			〈誇りに思う〉 N=1: E 父	「親父が創った学校で、その式典の時には、私が呼ばれてね。親父のおかげで、私は格が上がったんですよ。」(E)
			〈肯定的内在化〉 N=2: M 父母, N 母	「父が色々なことを教えてくれたり、過去にあったことや、『私はこう思うんだよ』って言ってたことを思い出しますね。」(M)
			〈尊敬〉 N=1: G 父母	両親のことは「いつも主人に『尊敬してる』って言うくらい。」(G)
			〈労る〉 N=3: F 親, H 父, J 母	「母は、今思えば相当の苦労があったんだろうなって。(戦後、帰国する時)私たちは何も知らないでくっついて歩いてたけど、お金をどうして調達したのかとか。」(J)
	《和解》 N=1: K 母	生前の母親的人物のあり方を、理解し許そうとする。	—	人生に「あんまり満足してない。経済的な理由で、したい時にしたいことができなくて。でも社会情勢だからしょうがなかったなって、親のせいでもないしね。」(K)
	《重ね合わせ》 N=14: A 祖母, B 父母, D 父, E 父母, G 母, H 父, I 父, J 父, K 母, L 親, M 父, N 母, O 父, P 母	母親的人物と現在の自分を比べることで、自分の生き方に影響を受けたり、母親的人物のイメージに変化が見られる。	〈偉大な親イメージに、自己卑下的になる〉 N=2: B 父母, D 父	「私は親父のような能力はないわけだから、なんとか皆さんについて行くようなことですよ。」(D)
			〈死に方、生き方の見本〉 N=8: A 祖母, D 父, G 母, I 父, K 母, L 親, N 母, P 母	「うちの親父が83で亡くなってるとし、最近長生きする人も増えてきたから私もそれくらいかなとか。」(D)
			〈同じように生きている自分に気づく〉 N=1: E 父	教師である「親父を見て、私は絶対教師にはならないって思った。そしたら、何のことはない、教員になってる。やっぱり自分に合っているような気がするんです。」(E)
〈反面教師として自分のあり方に影響している〉 N=2: E 母, L 親			孫は「特に小さい時は大事ですから、(自分は)体があれ(壊した)でしたけど、(孫との約束を守るために)無理しましたよ。僕の両親がそうじゃなかったから。」(L)	
	〈母親的人物の生前のあり方をやや批判的に見る〉 N=4: H 父, J 父, M 父, O 父	兄と比べられて怒られた事「それを今になって思うんだけど、12歳も年上の兄を褒めるなんて、あれは親の方が間違ってたと思うのよね。」(H)		

^{a)} “父母”は、父親と母親を区別して語った対象者において、各コードに父親との相互性も母親との相互性も該当した場合である。また、“親”は、父親と母親を区別しなかった対象者において、両親との相互性が各コードに該当した場合である。

階ごとに、得られたコードや該当する対象者の割合などに基づき母親的人物との相互性の特徴を述べ、親子関係や対象喪失などの先行研究と比較して考察する。

乳幼児・児童期 Erikson (1950/1977・1980) は人生を8つの発達段階に分け、その早期は乳児期、幼児期初期、遊戯期、学童期の4つの段階を想定したが、本研究

では、対象者の語りを明確に4つの発達段階に分類することが困難であった。これは先に述べたように回想を用いた研究であるため、発達早期の記憶への時間的付与が曖昧だった可能性が高い。よって本研究ではこれら4つの発達段階をまとめて乳幼児・児童期として分析した。

乳幼児・児童期に抽出された4個の上位コードのうち、

母親的人物に対する感情として《肯定的感情》《否定的感情》《両価的感情》の3個の上位コードが認められた。中でも母親的人物を強い存在として感じたり尊敬するといった《肯定的感情》に該当する対象者が最も多かった(N=9)。対象者が母親的人物の否定的側面よりも肯定的側面に注目していることが推察され、自分を守ってくれた人物が記憶をさかのぼって母親的人物として想起されるという先の考察を支持するものと考えられる。

また、愛情に包まれた時間の共有や厳しい状況を共にしたなど、時間を共に過ごしたという《体験の共有》にも多くの対象者が該当したが(N=10)、その中でも下位コードでは〈厳しい体験の共有〉を語った対象者が最も多かった(N=7)。このコードは、「親父と2人で(妹を探しに)行って。親父が『お前あっち探せ、父さんはこっち探すから』って。妹は火傷してもう全然分かる状態じゃなかった。(D)」のように、戦中戦後を共に過ごしたことが主な内容であり、このような厳しい時代に自分を守ってくれる強い存在であったことが母親的人物への肯定的感情を強めたものと推察される。

青年期 《反発・不満》《自立の決意》の2個の上位コードで構成されていた。乳幼児・児童期における《否定的感情》が母親的人物との密着から生じる感情であるのに対し、青年期における《反発・不満》は自分自身の進路や将来を選択するにあたって母親的人物を客観視するという要素が強かった。これらは、西平(1990)の指摘する自己実現のために親から独立しようとする様態であり、この2個のコードを合わせて、青年期の心理的離乳とほぼ同様の様態であると考えられる。

この段階において《自立の決意》の〈親の負担を軽減する〉に最も多くの対象者(N=5)が該当していたが、このコードは外的理由により家から離れたために、母親的人物との物理的な密着がもはや許されない状況であったことが前提にあり、内的成長を待たずして心理的離乳が達成された様態だと推察される。この点において、現在の青年期の心理的離乳の諸問題(Steinberg, 2005)と、本研究の対象者は質的に異なりがあると考えられる。さらに言えば、〈親の負担を軽減する〉には「高校に行きたかったから(それが叶わなくて)、夜な夜な泣いてると『行きたかったら行ったらいい』って母が言うけど、『でも私が行ったら後(兄弟も多いのに)どうなる?』って。(G)」のように、母親的人物への労りも背景に認められ、戦後の貧しい時代に青年期を迎えたこのコホート特有の様態であると推察される。

成人前期 親あるいは職業人のモデルとして母親的人物を捉えたり、また安全基地として感じる《心理的支え》というコードが認められ、心理的離乳後も重要な意味を持ち続けるとする研究と一致した(高橋, 1998)。また、青年期までは守ってくれる存在としての要素が強かった

母親的人物だったが、この段階に至ってその立場が逆転する《役割の逆転》も認められた。以上の様態は河合・下仲(1992)などで指摘されている成人期の親子関係に関する知見とも一致する。

一方で「(両親との交流は)私があちこち(転勤で)行ってたから、あまりなかったね。(Q)」のように、相互性の低い《交流なし》という上位コードも抽出された。このコードが対象者の行動に着目された語りであることを踏まえると、自分の家庭を築き、職業人としての自分を模索する時期においては、意識上では自分の生活に目が向きやすく、内的な母親的人物との相互性が言語化されなかった可能性がある。また、考察の最初で示唆された母親的人物が移り変わる可能性と、成人前期が就職や結婚により関係の幅が広がる時期であることを踏まえると、この段階で母親的人物の移り変わりが顕著となった可能性もある。例えば、職場の上司や舅姑が、社会人として、親としての自分を成長させてくれる存在となったことなどが考えられる。今後、対象者を増やすと同時に、本研究で分析対象者とするにあたって設定した基準を見直し、より包括的に母親的人物を捉える必要がある。

中年期 最も多い7個の上位コードが抽出され、その全てが母親的人物の他界に関連した様態であった。なお、これらのコードの中で相互性の低い《あっさり死》に該当した対象者(N=6)は、他の6個の上位コードのいずれにも該当しなかった。

母親的人物との相互性に関してこの段階に最も多くの上位コードが抽出されたことには、次の考察ができる。まず、本研究が高齢者を対象とした回想という手法を用いているため、時間的に近い中年期の出来事は時系列的な想起がされやすかったと考えられる。また、その内容が母親的人物の最期に関するものであったこと、その状況において積極的な行動や強い感情を示さない《あっさり死》が他の上位コードと独立していることから、母親的人物の他界を危機として認知する場合は、これにまつわる感情が賦活されやすく、よってコードも多くなったものと推察される。なお、母親的人物の他界に関するコードについては、母親的人物の物理的喪失として後述にて詳細に検討する。

老年期 《肯定的感情》の下位コードに〈感謝〉〈感謝できなかったことへの後悔〉が、《重ね合わせ》の下位コードに〈母親的人物の生前のあり方をやや批判的に見る〉が認められ、基本的信頼感 vs. 基本的不信感が、老年期においては感謝 vs. 不信となって現れるとする知見と重なる(深瀬・岡本, 2010)。

老年期は母親的人物を物理的に喪失した後の発達段階であるが、《記憶の薄れ》だけでなく、《和解》《重ね合わせ》というコードも認められた。これらのコードは母親的人物が亡くなった後に初めて抽出されたコードであ

Table 3 母親的人物との相互性の推移

対象者 No.	母親的 人物	母親的人物との相互性の推移 ^{a)}
A	祖母	体験の共有→あっさり死→重ね合わせ
B	父親	体験の共有 / 肯定的感情→あっさり死→重ね合わせ / 記憶の薄れ
	母親	体験の共有→あっさり死→重ね合わせ
C	母親	体験の共有 / 否定的感情→反発・不満 / 自立の決意→イメージの変化→看取り→看取りに満足→アンビバレントな感情
D	父親	体験の共有 / 肯定的感情→イメージの変化→重ね合わせ
E	父親	反発・不満→心理的支え→イメージの変化→肯定的感情 / アンビバレントな感情
	母親	体験の共有 / 否定的感情 / 両価的感情→イメージの変化→看取り→重ね合わせ / 肯定的感情 / アンビバレントな感情
F	両親	体験の共有 / 両価的感情→自立の決意→肯定的感情
G	父親	自立の決意→心理的支え / 役割の逆転→看取り→看取りに満足→肯定的感情
	母親	肯定的感情→自立の決意→心理的支え / 役割の逆転→イメージの変化→看取り→看取りに満足→重ね合わせ
H	父親	否定的感情→反発・不満→心理的支え→後悔・未練→後悔・未練の補い→重ね合わせ / 肯定的感情
I	父親	肯定的感情→自立の決意→心理的支え→あっさり死→後悔・未練→重ね合わせ / 記憶の薄れ
	母親	体験の共有→自立の決意→あっさり死→記憶の薄れ
J	父親	体験の共有→イメージの変化→重ね合わせ
	母親	体験の共有 / 肯定的感情→あっさり死→肯定的感情
K	母親	否定的感情→反発・不満→心理的支え→イメージの変化なし→看取り→後悔・未練→和解 / 重ね合わせ
L	両親	両価的感情→反発・不満→役割の逆転→看取り→重ね合わせ
M	父親	肯定的感情→心理的支え→重ね合わせ / 肯定的感情
	母親	肯定的感情 / 否定的感情→心理的支え→看取り→後悔・未練→後悔・未練の補い→肯定的感情
N	母親	体験の共有 / 肯定的感情 / 否定的感情 / 両価的感情→心理的支え→イメージの変化→看取り→後悔・未練→後悔・未練の補い→重ね合わせ / 肯定的感情
O	父親	肯定的感情→反発・不満 / 自立の決意→心理的支え→あっさり死→重ね合わせ
P	母親	体験の共有 / 肯定的感情→自立の決意→心理的支え→イメージの変化→看取り→重ね合わせ
Q	両親	交流なし→あっさり死→記憶の薄れ / 肯定的感情

^{a)} “→” は推移が明らかな状態を, “/” は並行して存在した状態を示す。

り, 池内 (2006) の指摘する, 母親的人物との現実的な関わりがなくなっても対象が心の中で生き続ける様態であり, 愛着対象が内在化されていると理解できる。これを踏まえると, 《アンビバレントな感情》《肯定的感情》は相互性の維持, 《重ね合わせ》《和解》は相互性の変容であり, 特に《重ね合わせ》において母親的人物との内的な相互性が, 高齢者の自己像や生き方に影響を与えていることも示唆される。これは, 喪失した対象との関係が生活に様々な影響を与えるとする示唆とも一致し (Silverman & Klass, 1996), その一端を具体的に示したものと考えられる。さらに言えば, 《重ね合わせ》には〈死に方, 生き方の見本〉〈同じように生きている自分に気づく〉〈反面教師として自分のあり方に影響している〉といった, 老後や人生全体の生き方のモデルとなること

に加え, 〈偉大な親イメージに, 自己卑下的になる〉といった必ずしも自己像に肯定的な影響を与えるものだけではなかった。この結果は, 良い対象として修復し再建された喪失対象 (Klein, 1940/1983) であっても, 生活に与える影響には多様な様態があることを示唆するものである。

母親的人物との相互性の変容モデル

対象者の上位コードの推移 (Table 3) に基づき分析⑥を行ったところ, Figure 1 に示したプロセスが見られた。ただし Table 3 に示したように, 乳幼児・児童期のコード間での時間的推移が曖昧であり, 全ての発達段階での語りが得られない場合や, 複数の様態が同時に見られることも多かった。Figure 1 を本研究における母親的人物との相互性の変容モデルとするが, モデルの, 特に矢印

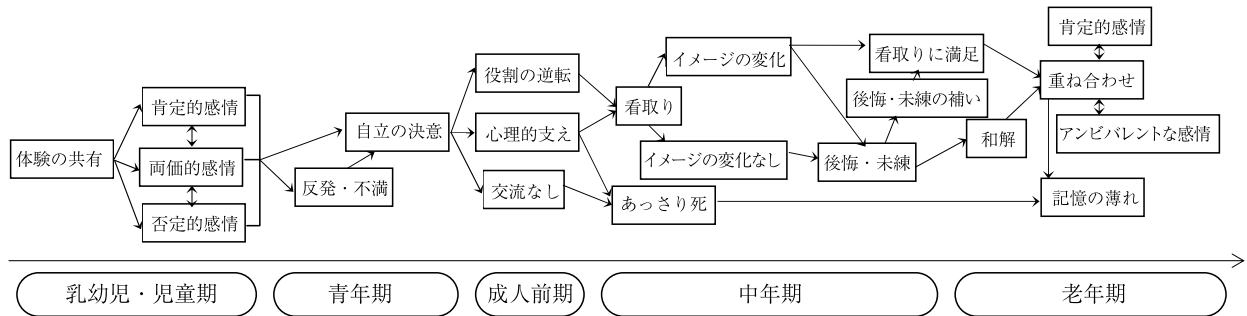


Figure 1 母親的人物との相互性の変容モデル

の作成は暫定的であり、今後も対象者や質問項目の精緻化によって改訂する必要がある。ここでは対象者の推移に基づき、変容の特徴やその要因、さらに母親的人物の物理的喪失とその後の相互性について考察する。

変容の特徴 母親的人物との相互性の変容モデルによれば、乳幼児・児童期の《体験の共有》から始まり、それに関連した母親的人物への感情を経て、青年期の心理的離乳（《反発・不満》《自立の決意》）に至る。先行研究に示されたような乳幼児・児童期における母親的人物への感情と青年期の心理的離乳との関連は（Bowlby, 1969/1976; Main et al., 1985）、本研究では見出されなかった。また、青年期においても《反発・不満》を経て《自立の決意》に至る場合と、《反発・不満》を経ずに自立に至る場合とで、成人前期の相互性への過程に一貫した特徴は見出されなかった。これは、回想を用いた本研究と、縦断調査あるいは幼児や青年を対象とした先行研究との、調査方法の違いによるものと考えられる。本研究では高齢者の回想を用いたことにより、幼児期の親子関係や青年期の自立に対象者の意味づけが強く関与し、その結果、幼児期や青年期の親子関係そのものとは異なる様態となって現れたものと推察される。

一方、成人前期において《役割の逆転》を通過した対象者は全員中年期において《看取り》を通過していたことから、この2個のコードは母親的人物に対する自分のあり方という点で非常に似た様態であると考えられる。

さらに《看取り》に関しては、《イメージの変化》あるいは《イメージの変化なし》を通過して《看取りに満足》に至る場合と、《後悔・未練》から《後悔・未練の補い》を経て《看取りに満足》に至る場合と、《看取りに満足》に至らない場合が認められた。しかし、いずれの推移でも老年期に行くに従って肯定的感情が強くなり、否定的な捉え方はほとんどなくなっていった。これは本研究が原家族について語るという目的のもとで協力者を募ったため、比較的健康的な母親的人物との相互性を有している対象者であった可能性がある。加えて、Klein (1940/1983) の指摘した、悲哀の過程による説明

が可能である。Kleinによれば、外的世界の対象の喪失により、内的な良い対象が失われ悪い対象が優勢になるが、やがて内的に喪失した良い対象を修復し再建して行く。すなわち本研究の結果は、母親的人物を物理的に喪失するため、中年期や老年期においては、修復、再建された良い対象として捉えなおされた母親的人物との相互性が表出したものと考えられる。

なお看取りの後に、喪失直後の悪い対象が優勢だった状態（Klein, 1940/1983）が本研究では語られなかった。これは、母親的人物を悪い対象として捉えたことに葛藤がありその防衛として意識されなかった（防衛機制）、人前で母親的人物を悪い対象として捉えていたと語ることに躊躇した（文化的要因）、調査者の前でこのようなことを口にするのができなかった（調査者の影響）などが複雑に関連した可能性がある。この点については今後、対象者や年齢を広げて検討する必要がある。

母親的人物の物理的喪失 ここで、山本 (1991, 1997, 2010) の物理的喪失と心理的喪失を枠組みに本研究で抽出された看取り前後の母親的人物との相互性を検討したい。山本は、顕在的事実である物理的喪失と、主観的経験や認知内容である心理的喪失を独立した次元として扱うことを積極的に支持している。この理論によると、物理的には実在しているが心理的には喪失である状態、すなわち対象が不在になることを予期して、悲嘆の反応が引き起こされる状態では、何度も心の中で別れの準備と予行演習をくり返し、別れの感情が徹底操作される。さらにこの状態を経ることで喪失後の苦痛から比較的早く回復できると考えられる（池内・藤原, 2009）。本研究で《看取り》の前後に顕著となる《イメージの変化》は、「(入院中の母が)注射針とか抜くらしくて、ベッドに両手を縛り付けてあったんですよ。それを見たときには、あれだけ働いた人がって情けなくて、可愛そうで。(G)」など、不安感や怒りなどの感情が含まれた語りから構成されていた。さらに《イメージの変化》を経た対象者は《後悔・未練》になっても、《後悔・未練の補い》を通過して《看取りに満足》に至ったり肯定的な内在化がされ

やすいことが示されているが、イメージの変化を感じなかった、あるいはあっさり死んだと感じている対象者は後悔が残りやすく、物理的喪失後も母親的人物へのイメージが定まりにくい傾向がうかがえた。これに準じると、本研究で抽出された《イメージの変化》は、山本の指摘する物理的実在・心理的喪失とほぼ同様の様態であり、母親的人物との相互性においても非常に重要なコードであると考えられる。

また物理的喪失後は、物理的には不在であるが心理的には結びつきを保っている状態となり、心の中では生きているがごとく強い結びつきを保ち、喪失の補償、喪失対象の内化、思い出の想起と客観化が起こる(山本, 1991, 1997, 2010)。本研究では、老年期の上位コードである《重ね合わせ》において客観化と思われる様態が抽出されたほか、乳幼児・児童期の《体験の共有》に該当者が多かったことから、それぞれ山本の指摘する客観化と思い出の想起であると推察され、物理的に喪失した後心理的な結びつきを保っている状態であると考えられる。

総合考察と今後の課題

本研究は、高齢者の語りに対して分析を行い、発達早期から老年期に至るまでの母親的人物との相互性の変容を明らかにすることを目的とした。まず、高齢者が意識する母親的人物は、その後の人生、特に成人後の対人関係に影響されるため、外的な時間軸を持った乳児期における母親的人物とは必ずしも一致しない可能性が示唆された。次に、中年期における母親的人物の物理的喪失には強い感情が伴い、自分を守ってくれる存在であった母親的人物が衰えていく様子を捉える《イメージの変化》は、悲嘆の過程や老年期における母親的人物との相互性においても非常に重要な様態であると考えられた。さらに、母親的人物の物理的喪失後には、母親的人物の内化が認められ、その内的な相互性が高齢者の生活に様々な影響を与えていることが認められた。また、喪失前後の中年期や老年期においては、良い対象として捉え直された母親的人物との相互性が表出しやすく、したがって老年期に行くに従って肯定的感情が強くなることも示唆された。

本研究の限界と意義 本研究で見出された母親的人物との相互性は、老年期の回想を用い、それを基に分析を行ったため、外的な時間軸を持って各発達段階の母親的人物との相互性を示すものではない。むしろ本研究では、高齢者の母親的人物との相互性という内的体験をプロセスとして抽出したことにより、母親的人物を物理的に喪失しても、内的な相互性としては維持あるいは変容する可能性があること、成人期以降の母親的人物との相互性が、内的な発達早期の母親的人物にさかのぼって影響する可能性があることが示された。

今後の課題 本研究では一般的な変容を見るために対象者や母親的人物を限定したが、今後は母親的人物の移り変わりや、コード、モデルの精緻化をするため、対象者や用いるデータ、分析手続きを検討する必要がある。

文 献

- 天貝由美子. (1997). 成人期から老年期に渡る信頼感の発達: 家族および友人からのサポート感の影響. *教育心理学研究*, *45*, 79-86.
- Bowlby, J. (1976). *母子関係の理論: I 愛着行動* (黒田実郎・大羽 泰・岡田洋子, 訳). 東京: 岩崎学術出版社. (Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. London: Hogarth Press.)
- Erikson, E.H. (1977・1980). *幼児期と社会 1・2* (仁科弥生, 訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton.)
- Erikson, E.H., Erikson, J.M., & Kivnick, H.Q. (1990). *老年期: 生き生きしたかわりあい* (朝長正徳・朝長梨枝子, 訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E.H., Erikson, J.M., & Kivnick, H.Q. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: W. W. Norton.)
- 深瀬裕子・岡本祐子. (2010). 老年期における心理社会的課題の特質: Erikson による精神分析的個体発達分化の図式 第Ⅷ段階の再検討. *発達心理学研究*, *21*, 266-277.
- Hansson, R.O., Jones, W.H., & Fletcher, W.L. (1990). Troubled relationships in later life: Implications for support. *Journal of Social and Personal Relationships*, *7*, 451-463.
- Hollingsworth, L.S. (1928). *The psychology of the adolescent*. New York: Appleton.
- 池内裕美. (2006). 喪失対象との継続的關係: 形見の心的機能の検討を通して. *関西大学社会学部紀要第37巻*, 関西大学, 大阪, 53-68.
- 池内裕美・藤原武弘. (2009). 喪失からの心理的回復過程. *社会心理学研究*, *24*, 169-178.
- 河合千恵子・下仲順子. (1992). 老年期におけるソーシャル・サポートの授受. *老年社会科学*, *14*, 63-72.
- Klein, M. (1983). 喪とその躁うつ状態との関係 (森山研介, 訳). 西園昌久・牛島定信 (編訳), *メラニー・クライン著作集: 3 愛, 罪そして償い* (pp.123-155). 東京: 誠信書房. (原著刊行年次, 1940).
- 小嶋由香. (2004). 脊髄損傷者の障害受容過程: 受傷時の発達段階との関連から. *心理臨床学研究*, *22*, 417-428.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*, 66-104.

- 松本 学. (2009). 口唇裂口蓋裂者の自己の意味づけの特徴. *発達心理学研究*, **20**, 234-242.
- 西平直喜. (1990). *成人になること：生育史心理学から*. 東京：東京大学出版会.
- Rotenberg, K.J. (1990). A measure of the trust beliefs of elderly individuals. *International Journal of Aging and Human Development*, **30**, 141-152.
- 清水弘司. (1999). 幼児期の母子分離型と青年期の自己像: 連続性と転機の検討. *発達心理学研究*, **10**, 1-10.
- Silverman, P.R., & Klass, D. (1996). What's the problem? In D. Klass, P.R. Silverman, & S. Nickman (Eds.), *Continuing bonds: New understandings of grief* (pp.3-27). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, **9**, 69-74.
- 杉原一昭・天貝由美子. (1996). 特性的および類型的観点からみた信頼感の発達. *筑波大学心理学研究*第 18 号, 筑波大学, 茨城, 129-133.
- 高橋直美. (1998). 両親間および親子間の関係と子どもの精神的健康との関連について. *家族心理学研究*, **12**, 109-123.
- 鎌幹八郎. (1986). エリクソン, E.H. 村井潤一 (編), *別冊発達：4 発達理論をきざく* (pp.193-215). 京都：ミネルヴァ書房.
- 渡邊恵子. (1997). 青年期から成人期にわたる父母との心理的關係. *母子研究*, **18**, 23-31.
- 山本 力. (1991). 対象喪失の様態とその位置付け. *岡山県立短期大学紀要*第 34 卷, 岡山県立短期大学, 岡山, 1-8.
- 山本 力. (1997). 喪失の様態と悲哀の仕事. *心理臨床学研究*, **14**, 403-414.
- 山本 力. (2010). 愛する人に死なれること. 岡本祐子 (編), *成人発達臨床心理学ハンドブック* (pp.278-289). 京都：ナカニシヤ出版.

Fukase, Yuko (Graduate School of Education, Hiroshima University) & Okamoto, Yuko (Graduate School of Education, Hiroshima University). *The Process of Mutual Relationships with a Maternal Person Based on Reminiscences of Elderly People*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.1, 55-65.

In Erikson's theory, a balance of trust vs. mistrust creates the basis for subsequent psycho-social development, and a mutual relationship with a maternal figure is an important factor in trust vs. mistrust. Semi-structured interviews were conducted with 17 elderly participants who were 66-86 years old (mean age = 74.88, $SD = 5.34$). Participants had spent the same amount of time with a maternal figure in early childhood and had lost that maternal figure when the participants were middle-aged. The maternal figure in each elderly person's reminiscences was not necessarily his or her mother. If the participant sensed the debility of the maternal figure before the maternal figure approached death, then after the maternal figure was dying the participant would internalize memories of a good maternal figure. That followed one's recovery from grief and regret while bereaving for the maternal person, because of the participants' caring for the maternal figure. As an elderly person, each participant remembered having a good mutual relationship with the maternal figure.

[Key Words] Elderly, Maternal figure, Progress of relationship, E.H. Erikson, Reminiscence

2011. 1. 11 受稿, 2011. 5. 26 受理

幼児におけるナラティブの結束性の発達： ケーキ作り経験に関する報告の分析を通して

仲野 真史

(筑波大学人間総合科学研究科)

長崎 勤

(筑波大学人間総合科学研究科)

本研究では、直前の経験に関する3～6歳の幼児の語りを分析し、ナラティブ構造の発達について検討した。実験者と幼児でケーキを作り、ケーキ作りの経験を母親に報告するという場面を設定した。ケーキ作りの過程には、実験者が卵を落とす等のハプニングを含めた。報告場面のナラティブを結束性という観点から分析した。3歳では自発的に連続して述べる出来事の数が出なかった。4歳では多くの出来事を時間的に結びつけて語るようになった。5、6歳では、特にハプニングを含む出来事を因果関係で結びつけたり、意図的状态と関連させて語るようになった。これらの結果から、4歳頃に時系列性が、5歳頃に主観的視点からの意味づけが、ナラティブ構造に現れることが明らかにされた。異なる文化圏を対象とした先行研究においても類似した結果が示されており、何らかの共通した背景の存在が示唆された。また本研究で示されたナラティブ構造の発達の变化と自我理解の発達の関連が示唆され、今後の検討課題として提起された。

【キー・ワード】 ナラティブ, 語り, 談話, 結束性, 幼児

問題と目的

過去の経験や架空の物語などを語る行為、及びそこで語られるものはナラティブと呼ばれ、パーソナルナラティブ（自己の経験の語り）、フィクショナルナラティブ（架空の物語）といったタイプに分けられる。特に幼児期のパーソナルナラティブは、自伝的記憶（Nelson & Fivush, 2004）、自己理解（岩田, 2001; Nelson, 2003）、他者の心の理解（木下, 2008; Nelson, 2005）など、様々な領域との密接な関連が指摘され、その発達過程の検討が求められている。

パーソナルナラティブの構造的側面の発達について検討した Peterson & McCabe (1983)、McCabe & Rollins (1994) によれば、3歳では2つの出来事のみを述べるような単純な構造のナラティブが多いが、4歳では時系列的なナラティブ、5歳頃には語り手による出来事への評価 (evaluation) を含むナラティブ、そして、6歳以降に成人と類似した構造のナラティブが増加する。これらの発達の变化は、大人からの足場かけを受けながら進んでいく。3歳頃のナラティブ産出は情報を拡張しようとする大人からの多くの質問に支えられているが、徐々に大人からの質問は減り、子どもが自発的に語るようになる（金・仲, 2002）。また、質問等の発話が多い「精緻化スタイル」の母親の子どもは、発話が少なく特定の情報に焦点化しやすい「繰り返シスタイル」の母親の子どもよりも多くの新情報を提供するというように、養

育者の働きかけは、後の子どもの語り方を方向づける (Fivush, 1991; Fivush & Fromhoff, 1988; Haden, Haine, & Fivush, 1997; Peterson, Jesso, & McCabe, 1999)。

このように、幼児期のパーソナルナラティブは大人との会話に支えられて、より複雑な構造へと変化していく。しかし、その発達の舞台となる会話の在り方は、文化によって大きく異なる。日本では、談話において聞き手側の推論が重視されるため、過去経験をめぐる会話においても、母親が子どもに詳しい説明を求めたり、子どものナラティブに対して評価的コメントを与えたりすることが少ないとの報告もある (Minami & McCabe, 1995)。したがって、日本の子どものナラティブを考える上で、英語圏の知見の適用には慎重でなければならないといえる。

もちろん、日本の子どものナラティブについても研究は行われてきた。特にフィクショナルナラティブに関する研究は多く、その構造やそこで使用される統語表現 (小坂, 2007; 大伴, 2005; 斎藤, 2002)、基盤となる認知機能 (内田, 1996)、理解過程 (高橋・杉岡, 1994) などの発達について、検討がなされてきた。

一方、パーソナルナラティブに関する研究はあまり多くない。数少ないものとして、藤崎や南の研究が挙げられる。藤崎 (1982) は保育園の生活発表場面を分析し、3～6歳にかけての語り方の変化を検討した。そして、3歳では語られる出来事数が少ないが、4歳以降増加し、5歳では話題が時間的、因果的につながるようになること、それに伴いナラティブの計画的構成を示唆する発話

の停滞現象が増えることを明らかにした。ただし、ここでは、1人の子どもが多くの子どもに向けて“生活発表”として話すという特殊な対話場面が観察対象とされており、語り方が制度的に強く規定されることも推測される。もちろん、そのような集団活動は子どもの現実生活の中に存在し、その制約の中で子どもが発達していくのであって、対話状況の特殊性が知見の価値を下げるわけではない。しかし、養育者との1対1の会話という子どもがより頻繁に経験する場面（小松，2000）におけるナラティブについても検討する必要があると考えられる。また、南は日本の幼児のナラティブを対象とした研究をいくつか行っているが、その多くは発達の経時的な変化というより、日米間の文化差の分析に焦点化している（Minami & McCabe, 1991, 1995）。Minami (1996)では、4, 5歳児を対象に怪我の経験について尋ね、5歳ではナラティブがより長くなり、評価（evaluation）の要素を多く含むようになることを指摘しているが、2つの年齢群間の比較だけでなく、より年齢幅を広げた発達の变化の検討が必要だと考えられる。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では母子会話の中で生起する3~6歳児のパーソナルナラティブの発達について検討する。では、どのような場面の母子会話をどのように分析すべきか。そもそもパーソナルナラティブの研究が少ない理由の一つは、“お話作り”として観察場面を設定しやすいフィクショナルナラティブに比べて、自己の経験に関する自然な語りを引き出すのが困難なことにあり、観察場面については十分に考慮しなければならない。また、パーソナルナラティブの発達が、自己理解など他の発達領域に関連するのは、単純にそれがより長く複雑な言語構造を持つからというだけではなく、自己の視点から経験を意味づけ、それに基づいて記憶を組織化し、経験を表象する媒体となりうるからである（Nelson, 2007）。したがって、分析結果を先行研究の知見と接続可能にし、幼児の発達全体の理解に寄与するものとするためにも、意味づける行為、及びそこで使用される媒体としてナラティブをとらえ、その発達の变化を分析しうる枠組みを考案することが必要である。

これらの問題を考えるために、ここではBrunerの理論的考察を参考としたい。Bruner(1990/1999)によれば、ナラティブは文化的規範性、通常性からの逸脱が生じたときに生み出される。そして、語ることを通して、逸脱性が意味づけられ、了解される。私たちは、普段のよくあることを“語るまでもない”と言ったり、当たり前のことを長々と語ることに對して「それで？」と問いなおしたりする。このことは、ナラティブとは、語り手にとって何か特別なことが経験されたときに語られるものであり、その経験への語り手の意味づけや評価を含むものであるということを示唆する。したがって、幼児のパーソ

ナルナラティブを観察する際にも、通常性からの逸脱を含む経験について語る場面を設定することで、より自然な語りを引き出しやすく、また、語り手の意味づけを含むナラティブを観察しやすいと考えられる。

また、Bruner (1990/1999)は、ナラティブがどのようにして経験を意味づけるのかに関連して、“時系列性”と“2重の景観”の重要性を指摘する。例えば、ある人が罪を起した時、なぜ彼が罪を犯したのか、どのような出来事や状況があり、それに対して彼が何を思い、何を意図し、罪を犯すに至ったのかと、私たちは罪をめぐるナラティブを通して、出来事を意味づけようとする。ここで、彼が罪を犯したという出来事は、その前後の出来事群との関係において解釈される。つまり、出来事はそれ自体において意味を持つのではなく、物語の時系列的な流れのどこに位置づけるのかによって意味づけられるのである。さらに、ナラティブは、何が起きたのかという行為の景観（landscape of action）だけではなく、彼が何を知り、何を感ず、何を思いながら、それをしたのかという意識の景観（landscape of consciousness）を含む。この2重の景観を含むことによって、出来事は語り手の視点からだけでなく、語られる登場人物（パーソナルナラティブで言えば、語られる過去の自己や他者）を含む重層的視点から意味づけられることとなる。したがって、幼児期のパーソナルナラティブの発達について検討する上でも、時系列性や2重の景観、特に意識の景観がどのように立ち現れてくるのかを分析することは、意味づける行為としてのナラティブの発達の变化をとらえる上で有効だと考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、実験者が卵を落とすなどのハプニングを含むケーキ作りを実施し、その経験を母親に報告する場面でのパーソナルナラティブを分析対象とする。通常性からの逸脱であるハプニングを含むことで、子どもの自発的な語りを引き出しやすいと考えられる。また、分析方法としては、出来事間の時間的、因果的、意図的結びつきなどを扱う多次元の結束性について分析する。結束性とは談話における意味的なまとまりを指す。様々な次元での意味的まとまりが、どのように現れてくるのかを分析することによって、ナラティブ全体としての時系列性がどのように現れてくるのかを分析することができる。また、「こう思ったから、こうした」というような心的状態と出来事の結びつきに関する意図性次元での結束性を分析カテゴリーに含めることで、意識の景観がナラティブの中にどのように現れてくるのかを分析することもできる。これらの分析を通して、幼児期のパーソナルナラティブ構造の発達の变化を明らかにすることを研究の目的とする。

Table 1 ケーキ作りの手続き

1. 味の選択	ケーキの味をチョコ味とバニラ味のどちらにするか子どもが選択する
2. 卵の失敗	観察者が卵を割ろうとして失敗する
3. 卵を入れる	子どもが卵を割ってボウルに入れる（必要ならば観察者が手伝う）
4. 卵を混ぜる	観察者と子どもで交代しながら混ぜる
5. 粉の失敗	観察者がケーキの粉を入れようとしてこぼす
6. 粉を入れる	残った方のケーキの粉を子どもが入れる（最初に子どもが選択したものとは違う味の粉になる）
7. 卵と粉を混ぜる	観察者と子どもで交代しながら混ぜる
8. カップに入れる	混ぜたものをカップに流し入れる
9. 加熱	電子レンジで加熱する
10. 包装	出来上がったケーキを袋に入れ、モールでとめて包装する

方 法

1. 実験協力者

2007年の3月～8月にかけて、関西地方A市内にある自宅開放型私設図書館の1室にて実験を実施した。私設図書館に通ってくる母子に協力を依頼し、小学校就学前の3～6歳の幼児とそれぞれの母親、計64組に協力を得た。3歳群16組（女児8名、男児8名、年齢範囲3；3～3；10、平均3；6）、4歳群16組（女児7名、男児9名、年齢範囲4；0～4；9、平均4；4）、5歳群16組（女児10名、男児6名、年齢範囲5；0～5；9、平均5；5）、6歳群16組（女児8名、男児8名、年齢範囲6；1～6；10、平均6；6）であった。3歳児5名、4歳児1名は、保育所・幼稚園などの機関に通っていなかった。他の全ての対象児は保育所もしくは幼稚園に通っていた。全ての対象児は実験者と初対面であった。母親には事前に研究の目的と方法を文書および口頭で説明し、同意を得た。

2. 手続き

まず、ラポール形成のため、対象児、母親、実験者で工作などの遊びを行った。その後、実験者と対象児はTable 1に示す手続きでケーキ作りを行った。ケーキ作りを開始する前には、2つのケーキを作って1つを母親にプレゼントすることを対象児に伝えた。ケーキ作りには逸脱要素「卵の失敗」「粉の失敗」が含まれた。また、子どもが最初に選択した味の粉（ケーキミックス）を実験者がこぼすことで、子どもは選択していない方の味でケーキを作ることとなった。このため、ケーキ作りには、一般的に予測されるケーキ作りスクリプトからの逸脱だけでなく、子どもの最初の意図からの逸脱も含まれることとなった。これらによって、Bruner (1990/1999)の言う規範性からの逸脱が生まれると考えられた。ケーキを作る間、母親には別室で待ってもらった。そのため、母親はケーキ作りの様子を見ることも聞くこともできなかった。ケーキが出来上がると母親に来てもらい、ケー

キ作りについて尋ねてもらった。母子がケーキ作りについて会話している間、母子の前には完成したケーキが置かれ、実験者は別室で待機した。会話の時間等は制限しなかった。母親には「子どもがどのように自分の経験を伝えるのか研究している」と伝え、質問など自由にして構わないのでなるべく普段どおりに尋ねるよう、また、ケーキ作りに関する会話が終了したと母親が判断した時点で実験者に終了を伝えるように教示した。活動の内容に関しては「子どもと実験者でケーキを作る」とだけ事前に説明し、逸脱要素については説明しなかった。

3. 記録方法

母子の会話場面をDVDレコーダーで録画し、これを文字化した。

4. 分析方法

まず、全ての発話を節に分割した。1発話に複数の節が含まれる場合、連用節は1つの節と認定したが、名詞節、連体節は独立した節と認定しなかった（例：「僕は上手やったけど（連用節）/お兄ちゃんは失敗した」は2節。「粉を入れるのは（名詞節）/僕がやった」は1節）。以下の分析は節を基本単位として行った。

4-1. 最長連続節数 母親による質問、あるいは、情報の要求を間に挟まず、子どもが自発的に連続して述べた節を連続する節とみなし、最も長く連続する節の数、すなわち、最長連続節数を算出した。ただし、子どもの発話の意味を明確化させるための質問や要求に関しては例外とし、途中で母親の明確化要求を挟んでいても、子どもがもとのトピックを展開していれば、連続する節とみなした。逸脱要素「卵の失敗」「粉の失敗」への言及を含む連続節を「逸脱あり」の連続節、逸脱要素への言及を含まない連続節を「逸脱なし」の連続節とみなし、それぞれ別に最長連続節数を算出した。なお、会話を通して逸脱要素への言及がなかった対象児は、全ての分析の対象から外された。その結果、分析対象となった対象児は3歳群11名（女児6名、男児5名、年齢範囲3；3

Table 2 各次元における結合の認定基準と例

次元	結合の認定基準	発話例
時間性	2つの節 A と B が時間的に連続した同一の群の中にあることが示されている場合、時間性の結合があるとみなす。	グルグルまわして／卵入れて／焼いた
因果性	2つの節 A と B の間に「もし A が起きなければ B も起きない」という関係が成り立ち、かつ、A と B の間に「だから」あるいは「その結果」を挿入しても不自然にならないとき、A と B には因果性の結合が生じているとみなす。また、逆に、想定される原因と結果、出来事と結果の関係に違反していることが示される場合も、因果性の結合があるとみなす。	お兄ちゃん失敗したから／チョコにした粉をいれたとき／失敗した 本当はチョコのはずやったのに／パニラになった
意図性	2つの節 A と B が〈意図的状态－出来事〉あるいは〈出来事－出来事への心的反応〉の関係にある場合、意図性の結合があるとみなす。	お兄ちゃんがチョコにしようって言って／チョコにした チョコになった／僕はパニラがよかったのに
行為者性	2つの節 A と B が同一の行為者による行為を示している場合、行為主体性の結合があるとみなす。主語の明示や敬語の種類等によって同一の行為者であることが示される。	僕がまわして／(お兄ちゃんがまわして)／僕がまたまわした
類似性	2つの節 A と B に類似する事物、行為等の並行関係が対応して認められる場合、あるいはそのような類似性の否定による対照関係が認められる場合、類似性の結合があるとみなす。また、A が B を詳しく述べる、あるいは A が B を要約してまとめて述べるというような、関係が認められる場合も類似性の結合があるとみなす。	お兄ちゃんグルグルして／私もグルグルした 僕は上手にわたったのに／お兄ちゃんは失敗した あれをいれたんやん／あの白い粉をいれた

注. 各次元における結合はそれぞれ独立に認定する。このため、節 A と節 B の間に複数の次元での結合が重なって認められる場合もある。

～3；10、平均3；6)、4歳群11名(女児4名、男児7名、年齢範囲4；0～4；9、平均4；4)、5歳群15名(女児10名、男児5名、年齢範囲5；0～5；9、平均5；5)、6歳群12名(女児6名、男児6名、年齢範囲6；1～6；10、平均6；6)であった。逸脱要素への言及を含む最長連続節の例を資料として添付する。

4-2. 結束性 子どもがどのように出来事を関係づけ、ナラティブ全体に結束性を持たせているかをみるために、結束性の分析を行った。結束性の分析は、「逸脱あり」「逸脱なし」それぞれの最長連続節を対象とした。なお、子どものナラティブの発達評価に当たっては、長さが構造の複雑さと関連しているため、最も長いナラティブを評価対象にすべきであると指摘されている (Peterson & McCabe, 1983)。

節間の関係性を評価する枠組みとして、ここでは、Zwaan, Langston, & Graesser (1995) のイベント索引化モデル、談話の結束性の種類に関する亀山 (1999) の理論的検討を参考とした。これらは両者とも、談話における要素と要素の関連の仕方にはどのような種類があるのか、話し手や聞き手(読み手)がどのような種類の関連を利用しているのかを検討したものである。イベント索引化モデルは文章理解研究において提唱されたモデルであり、読み手が、時間性・意図性・因果性・行為者性・空間性という5つの独立した次元でテキストの結束性を捉えたと仮定し、それを様々な実験を通して実証してい

る。また、亀山 (1999) は談話の結束性を類似関係、因果関係、論証関係、時空的つながりの4種類に分類し、理論的に整理している。本研究ではこれらの枠組みを参考として、Table 2 に示す時間性・因果性・意図性・行為者性・類似性という5つの次元における結束性を分析した。最長連続節内の異なる節間に Table 2 に示した関係性が認められる場合、その節間には結合が生起しているとみなされた。各次元の結合はそれぞれ別にカウントされた。例えば、ある節間に意図性次元、因果性次元での結合が共に認められた場合、両方の次元において結合が重なって生起しているとされた。最長連続節数から1を引いた数、すなわち結合部数で結合生起総頻度を割り、結合生起率を算出した。結合生起率が高いほど、結束性が強いとみなされた。なお、イベント索引化モデルには空間性次元も想定されているが、今回の実験では、どの部屋でケーキ作りを行ったかは母子に了解された上で会話が行われており、ケーキ作りの過程にも部屋の移動等は含まれなかった。このため、空間的情報は提供される必要がなく、実際に空間的情報への言及はほとんどなかった。したがって、空間性次元の結束性は分析しなかった。また、亀山 (1999) は談話の整合関係として、因果関係・類似関係・時空的つながり・論証関係を挙げているが、論証関係は本研究においては見られなかったため、除外した。

5. 信頼性

各年齢3名ずつ、計12名の発話記録における最長連続節を対象として、観察者と1名の評定者により一致率を算出した。各次元の結合の認定に関して、時間性94%、因果性94%、意図性99%、行為者性100%、類似性99%の一致率が得られた。

結 果

1. 最長連続節数

「逸脱あり」、「逸脱なし」の 카테고리ごとの最長連続節数を Table 3 に示す。4 (年齢: 3歳・4歳・5歳・6歳) × 2 (逸脱の有無; 逸脱あり・逸脱なし) の分散分析の結果、年齢の主効果が有意であった ($F(3, 45) = 5.92, p < .01$)。LSD法を用いた多重比較によれば、3歳と4, 5, 6歳の間に有意な差が認められた ($Mse = 3.91, 5\%$ 水準)。つまり、最長連続節数は3歳よりも4, 5, 6歳で有意に多かった。

2. 結束性

各次元における結合生起率を Table 4 に示す。また、各次元において4 (年齢: 3歳・4歳・5歳・6歳) × 2 (逸

脱の有無; 逸脱あり・逸脱なし) の分散分析を行った結果を以下に示す。

2-1. **時間性** 年齢の主効果 ($F(3, 45) = 7.84, p < .01$)、逸脱の有無の主効果 ($F(1, 45) = 4.63, p < .05$) が有意であった。LSD法を用いた多重比較によれば、3歳と4, 5, 6歳の年齢間に有意な差が認められた ($Mse = 62.30, 5\%$ 水準)。つまり、時間性の結合生起率は3歳よりも4, 5, 6歳で有意に高かった。また、「逸脱あり」よりも「逸脱なし」で有意に高かった。

2-2. **因果性** 年齢の主効果 ($F(3, 45) = 3.47, p < .05$)、逸脱の有無の主効果 ($F(1, 45) = 36.17, p < .01$) が有意であった。また、年齢×逸脱の有無の交互作用が有意であった ($F(3, 45) = 5.01, p < .01$)。それぞれの単純主効果を分析したところ、年齢の単純主効果は「逸脱あり」において有意であり ($F(3, 45) = 4.73, p < .01$)、LSD法を用いた多重比較によれば、3, 4歳と6歳の年齢間に有意な差が認められた ($Mse = 0.15, 5\%$ 水準)。逸脱の有無の単純主効果は5歳 ($F(1, 45) = 13.19, p < .01$) と6歳 ($F(1, 45) = 34.75, p < .01$) で有意であった。つまり、因果性の結合生起率は「逸脱あり」では3, 4歳よりも6歳で有意に高く、「逸脱なし」では年齢間に有意な差はなかった。また、5, 6歳においては「逸脱なし」よりも「逸脱あり」で有意に高く、3, 4歳では逸脱の有無による有意な差はなかった。

2-3. **意図性** 逸脱の有無の主効果 ($F(1, 45) = 15.05, p < .01$) が有意であった。また、年齢×逸脱の有無の交互作用が有意傾向であった ($F(3, 45) = 2.28, p < .10$)。逸脱の有無の単純主効果は5歳 ($F(1, 45) = 6.05, p < .05$) と6歳 ($F(1, 45) = 14.77, p < .01$) で有意であった。つまり、意図性の結合生起率は、5, 6歳においては「逸脱なし」よりも「逸脱あり」で有意に高く、3, 4歳では逸脱の有無による有意な差はなかった。

2-4. **行為者性** 逸脱の有無の主効果が有意であった

Table 3 最長連続節数の平均と標準偏差

	逸脱あり	逸脱なし
3歳	2.73 (1.35)	3.27 (1.35)
4歳	5.18 (4.12)	4.55 (1.86)
5歳	4.27 (1.49)	5.00 (1.77)
6歳	5.00 (2.09)	5.42 (1.77)

注. ()内は標準偏差を示す。

Table 4 各次元における結合の生起率の平均と標準偏差

	時間性		因果性		意図性		行為者性		類似性	
	逸脱あり	逸脱なし	逸脱あり	逸脱なし	逸脱あり	逸脱なし	逸脱あり	逸脱なし	逸脱あり	逸脱なし
3歳	0.45 (0.55)	0.73 (0.88)	0.18 (0.40)	0.07 (0.16)	0.09 (0.30)	0 (0)	0.15 (0.35)	0.02 (0.06)	0.39 (0.44)	0.40 (0.54)
4歳	1.63 (1.38)	1.65 (1.32)	0.26 (0.39)	0.09 (0.16)	0.09 (0.30)	0.02 (0.08)	0.09 (0.18)	0.16 (0.45)	0.19 (0.32)	0.16 (0.32)
5歳	1.20 (0.90)	2.08 (1.01)	0.48 (0.26)	0.06 (0.14)	0.27 (0.43)	0 (0)	0.34 (0.41)	0.06 (0.14)	0.35 (0.31)	0.29 (0.37)
6歳	1.53 (1.08)	2.34 (1.36)	0.72 (0.48)	0.04 (0.08)	0.42 (0.47)	0 (0)	0.35 (0.34)	0.01 (0.03)	0.38 (0.44)	0.11 (0.16)

注. ()内は標準偏差を示す。

($F(1, 45) = 10.52, p < .01$)。また、年齢×逸脱の有無の交互作用が有意であった ($F(3, 45) = 3.03, p < .05$)。逸脱の有無の単純主効果は5歳 ($F(1, 45) = 7.10, p < .05$)と6歳 ($F(1, 45) = 10.48, p < .01$)で有意であった。つまり、行為主体性の結合生起率も意図性の結合生起率と同様に、5, 6歳において、「逸脱なし」よりも「逸脱あり」で有意に高かった。

2-5. 類似性 年齢の主効果 ($F(3, 45) = 2.03, ns$)、逸脱の有無の主効果 ($F(1, 45) = 1.07, ns$)、年齢×逸脱の有無の交互作用 ($F(3, 45) = 0.55, ns$)は全て有意でなかった。

考 察

1. ナラティブの結束性の発達の变化

最長連続節数、及び各次元の結合生起率についての分析結果から、各年齢群のナラティブ構造の特徴は以下のようにまとめられる。3歳では逸脱への言及の有無にかかわらず、複数の出来事を自発的に連続して述べるのが少ない。4歳では連続して述べる出来事の数が増え、さらにそれらを時間的に結びつけて語るようになる。5歳になると、逸脱要素への言及を含むナラティブと含まないナラティブの構造的差異が明確化する。そして、逸脱要素への言及を含むナラティブにおいては、出来事間が因果的に関係づけられたり、出来事と意図の状態が関係づけられたり、異なる出来事が同一の行為者によるものであることが示されたりする。そして、6歳になると、逸脱要素への言及を含むナラティブにおいて、因果的關係づけがさらに増加する。

ここに示されたナラティブ構造の変化は、「時系列性」及び「2重の景観」(Bruner, 1990/1999)が、子どもが自発的に産出したナラティブ構造の中に顕在化していく過程としてもとらえられる。

まず、3歳の語りでは各次元における結束性が弱いだけでなく、複数の出来事を自発的に連続して述べること自体が少なかった。この段階では、複数の出来事群を一つのまとまりを持ったエピソードとして言語的に表象することがまだなされない。そのため、個々の出来事を他の出来事との関係において意味づけるという意味生成のための枠組みは十分に現れているとはいえない。

次に4歳では、自発的に連続して述べる出来事が増え、さらにそれらの出来事を時間的に結びつけて述べるが増加していた。ここでは、複数の出来事群が一つのまとまりを持ったエピソードとして言語的に表示されている。そして、個々の出来事はケーキ作りという流れの中に位置づけられている。しかし、一般的なケーキ作りから逸脱する出来事がなぜ起きたのか、語り手にとって、あるいは語られる過去の自己にとって、それはどのような意味を持つのかについて、因果関係において理由

づけられたり、語り手の心的状態との関係で解釈されることは少ない。したがって、4歳のナラティブでは、どのような出来事があったかが時系列的に表示されているが、それらの出来事を主観的視点から意味づける機能は、5, 6歳のナラティブと比較するとまだ低いといえる。

これに対して5歳、6歳では、逸脱要素への言及を含む連続節において、因果性、意図性、行為者性次元での結束性が有意に強く、逸脱要素への言及を含む連続節とそうでない連続節の構造的差異が明確化されていた。さらに、6歳では、出来事間の因果的な結合が増加した。これらの次元における結束性の強さは、逸脱要素への主観的視点からの意味づけを顕在化させていると考えられる。例えば、意図性次元での結合は、意図的状态と出来事との関係を明示し、それによって出来事への主観的な意味づけを表している。また、因果性次元での結合も、出来事に対する語り手固有の理由づけを表している。さらに、因果的に出来事を関係づけて述べることは、ある出来事の原因を伝えるだけでなく、その出来事をわざわざ理由づけて述べる背景を前提化すると考えられる(Bruner, 1986/1998)。例えば、「お兄ちゃんが失敗した。だから、チョコのケーキになった」と語ることは、実験者の失敗がなければチョコケーキにはならなかった可能性が高かったことをも伝えている。そして、「チョコケーキじゃない方を作りたかったのに」という過去の意図や意図が達成されなかったことへの情動的反応といった語り手固有の主観的視点を前提化する。また、行為者性次元での結合は本研究においては「お兄ちゃん卵も失敗しちゃってなあ／粉も失敗しちゃったんやで(6歳男児。「～ちゃった」は尊敬語の機能を持つ方言)」というように、同一の特定の人物による行為であることを強調することで、その人物への主観的評価を示す発話が多かった。以上より、5, 6歳児のナラティブは、何が起きたかを伝えているだけでなく、起きた出来事への主観的視点からの意味づけを重ねて表していると考えられる。

2. 先行研究との比較

次に、本研究の結果と先行研究における知見との関係について検討したい。まず、本研究における3歳から4歳にかけての変化として、自発的なナラティブに含まれる出来事数の増加が指摘できるが、これは生活発表場面を分析した藤崎(1982)や米国の幼児を対象とした Peterson & McCabe (1983)においても報告されている。また、4歳から5歳にかけての変化として、出来事間の因果的結びつきや出来事と心的状態の結びつきによる主観的視点からの意味づけの増加が指摘できるが、これは、日本の母子会話を分析した Minami (1996) や米国の子どものナラティブを分析した Peterson & McCabe (1983) が、5歳で評価(evaluation)の要素が増加すると指摘していることと重なる。観察場面や分析の枠組み

等が異なるため、単純な比較は難しいが、異なる文化圏、異なる対話状況におけるパーソナルナラティブの分析結果が、同じ年齢間に類似した変化を報告していることから、変化過程に何らかの共通した法則性、及びそれを生み出す共通した要因の存在が示唆される。これらの点に関して、今後のさらなる検証作業が求められる。

3. 今後の検討課題

本研究ではナラティブのみを扱っているが、子どもの発達においてナラティブは自己理解や他者の心の理解などの領域と相互に影響し合いながら変化していく(Nelson & Fivush, 2004)。したがって、今後は本研究で得られたナラティブ構造の発達の变化に関する結果を他の領域の発達との関係の中に置き直し、それらが相互に影響し合うプロセスを検討していく作業が必要と考えられる。例えば、木下(2008)は、遅延性自己映像認知課題や誤信念課題を用いた実験結果から、幼児期自己理解の発達モデルを提案し、4歳頃から時間的に拡張された主体を表象水準で理解することが可能となり、5歳頃に他者が自己とは異なる独自の歴史を過ごしていることが理解できるようになると指摘している。本研究では、4歳で複数の出来事を時間的に関連づけて言語化できるようになっていたが、これは時間的に拡張された主体を表象レベルで理解することとの関連が示唆される。また、5歳以降に、どのような出来事があったかだけでなく、その出来事への自己固有の評価や解釈を表現するようになることは、自己と他者がそれぞれ独自の歴史を生きる主体であると理解することとの関連が示唆される。ここに示唆されるような、ナラティブと他の領域の発達の関連を詳細に検討していくことで、本研究で示されたナラティブ構造の発達の变化の持つ意義も、より明確化されると考えられる。

また、本研究は、母子の会話場面で生じたナラティブを分析対象としたが、自発的に連続して述べられた最長連続節のみを扱ったため、母子間の相互作用そのものは分析されなかった。子どものナラティブは過去経験をめぐる他者との会話を通して発達すると考えられている。ナラティブの発達過程を明らかにするために、今後は過去経験をめぐる相互作用プロセス自体に分析の焦点をあて、その発達の变化を検討しなければならない。

文 献

- Bruner, J.S. (1998). *可能世界の心理* (田中一彦, 訳). 東京: みすず書房. (Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.)
- Bruner, J.S. (1999). *意味の復権* (岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子, 訳). 京都: ミネルヴァ書房. (Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.)
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, **37**, 59-82.
- Fivush, R., & Fromhoff, F. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, **11**, 337-355.
- 藤崎春代. (1982). 幼児の報告場面における計画的構成の発達の研究. *教育心理学研究*, **30**, 54-63.
- Haden, C.A., Haine, R.A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child conversations about the past. *Developmental Psychology*, **33**, 295-307.
- 岩田純一. (2001). *〈わたし〉の発達: 乳幼児が語る〈わたし〉の世界*. 京都: ミネルヴァ書房.
- 亀山 恵. (1999). 談話分析: 整合性と結束性. 田窪行則・西山佑司・三藤 博・亀山 恵・片桐恭弘・大津由紀雄・郡司隆男・田窪行則・長尾 真・橋田浩一・益岡隆志・松本裕治 (シリーズ編), *岩波講座言語の科学: 7 談話と文脈* (pp.93-121). 東京: 岩波書店.
- 金 敬愛・仲真紀子. (2002). 中国人親子による出来事の対話: 母親と父親は幼児の出来事の語りをどのように引き出すか. *発達心理学研究*, **13**, 274-283.
- 木下孝司. (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達. 京都: ナカニシヤ出版.
- 小松孝至. (2000). 幼稚園での経験に関する母子の会話に対する母親の意義付けと働きかけの認知. *教育心理学研究*, **48**, 481-490.
- 小坂美鶴. (2007). 語りの談話の内容と結束性要素としての接続表現の発達: 健常児の4こま漫画の説明における談話分析. *コミュニケーション障害学*, **24**, 1-8.
- McCabe, A., & Rollins, P. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, **3**, 45-56.
- Minami, M. (1996). Japanese preschool children's narrative development. *First Language*, **16**, 339-363.
- Minami, M., & McCabe, A. (1991). Haiku as a discourse regulation device: A stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in Society*, **20**, 577-600.
- Minami, M., & McCabe, A. (1995). Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns. *Journal of Child Language*, **22**, 423-445.
- Nelson, K. (2003). Narrative and self, myth and memory: Emergence of the cultural self. In R. Fivush, & C.A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self* (pp.3-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. In J.W. Astington, & J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp.26-49). New York: Oxford University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge: Harvard

University Press.
 Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, **111**, 486-511.
 大伴 潔. (2005). 健常児と発達障害児における「語り」表現—ストーリー再生課題と復唱課題による検討. *東京学芸大学紀要総合教育科学系第 57 巻*, 東京学芸大学, 東京, 469-479.
 Perterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narrative in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, **26**, 49-67.
 Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
 斎藤佐和子. (2002). 健常児の談話における構文能力と説明能力—状況絵を用いて. *音声言語医学*, **43**, 308-315.

高橋 登・杉岡津岐子. (1994). 幼児の物語理解への物語の繰り返し構造の影響について. *発達心理学研究*, **5**, 111-122.
 内田伸子. (1996). *子どものディスコースの発達—物語産出の基礎過程*. 東京：風間書房.
 Zwaan, R.A., Langston, M.C., & Graesser, A.C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, **6**, 292-297.

付記

研究に協力して下さったお子様方、お母様方、また、研究への協力者を紹介して下さった方々に深くお礼申し上げます。

本研究は文部科学省科学研究費・特別研究員奨励費 No.70954477 の補助を受けて実施されました。

資料 逸脱要素への言及を含む最長連続節の例

3 歳女兒の発話例	子	さいしょなあ ほろって こぼれた (チョコ味の粉は赤のパッケージ, バニラ味の粉は青のパッケージに入っていた)
子	こぼしちゃったの こぼ	
母	こぼしちゃったの はは (笑う)	
子	A ちゃんは ちゃんと ** やったけど	
母	あ ほんまー	
4 歳男児の発話例	子	いっこは しっぱいした
母	いっこは しっぱいしたん?	
母	なにを しっぱいしたん?	
子	んで まぜまぜして	
母	うん	
子	んで そこ いれて	
子	まぜまぜして	
母	うん	
子	そんでー 電子レンジでー できあがりやった	
5 歳女兒の発話例	子	こっち きてって おじちゃん いうちゃって なあ
母	うん	
子	おやつ つくろかって いうちゃって	
子	あかの やつ こぼれたからなあ	
子	えとなあ しかたがないから B あおした	
母	あおしたん?	
子	え で たまごも しっぱいしちゃってなあ	
子	B が いれるときになあ いれたときに	
母	うん	
子	さいしょなあ ほろって こぼれた (チョコ味の粉は赤のパッケージ, バニラ味の粉は青のパッケージに入っていた)	
6 歳女兒の発話例	子	なんか C なあ チョコやりたかったん ココア のほう やりたかったんやけどな
母	うん	
子	そのこなが あんな がーってなって	
母	あっははは (笑う)	
子	だから しっぱいしたから	
母	こぼれたん?	
子	うん だから これに したん (完成したケーキを指さし)	
母	ああ そうなんや	
子	あの たまご わる ときも	
母	うん	
子	おにいちゃん やっちゃったら	
子	ばーって なっちゃったから	
母	うんうん	
子	つぎ C やったら	
母	うん	
子	われた	

注. 発話以外の行動は〈 〉内に記した。聞き取れない発話は**で記した。母親の発話は斜体で記した。人名はアルファベットで表した。

Nakano, Masashi (Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba) & Nagasaki, Tsutomu (Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba). *The Development of Narrative Coherence in Preschoolers: Analysis of Accounts about the Experience of Making Cake*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.1, 66-74.

This study examined the development of personal narratives among 3–6 year-old preschoolers. The experimenter and children baked cakes, and children gave accounts of this experience to their mothers, in expressions such as “The experimenter spilled the eggs.” Children’s narratives were analyzed in terms of their coherence. According to the results, 3 year-old children described few events continuously, whereas 4 year-old children gave accounts of multiple events in temporal sequence. Children at ages 5–6 years gave narrations of events in terms of both causal and intentional relations. These results indicated that through the preschool period there is development in the meaning of experiences. Similarity in developmental changes has been noted in across cultures, suggesting a common factor in development. Narrative development in early childhood therefore is closely linked to development of self-recognition and understanding of the other’s mind.

[Key Words] Narrative, Discourse, Narrative coherence, Language development, Preschoolers

2009. 12. 10 受稿, 2011. 6. 2 受理

日本語母語大学生・大学院生における英単語音声の分節化： 英単語の記憶スパンを手掛かりとして

水口 啓吾

(広島大学大学院教育学研究科)

湯澤 正通

(広島大学大学院教育学研究科)

本研究では、日本語母語大学生・大学院生 60 名を対象として、音韻構造の異なる 5 つの英単語 (CV, CVC, CVCV, CVCC, CVCVC) を用いた記憶スパン課題を行い、英単語音声知覚時の分節化について検討した。その結果、以下のことが明らかになった。第 1 に、参加者全体の記憶スパンを音韻構造で比較したところ、CVC と CVCV, CVCC と CVCVC の記憶スパンはそれぞれ同じだが、CVC, CVCV の記憶スパンは、CVCC, CVCVC の記憶スパンよりも長かった。第 2 に、モーラ分節者の反復音声持続時間は、もとの音声刺激の持続時間や、混合分節者のそれよりも長くなる傾向が見られた。第 3 に、TOEIC 得点の高い英語能力高群の記憶スパンでは、低群のそれよりも、音節による分節化と一致するパターンが多く見られた。以上の結果から、長期間、英語学習を積んできた大学生・大学院生であっても、英単語音声の知覚や音韻的短期記憶内での処理において、日本語母語のリズムの影響を強く受けること、そして、英語能力の向上は、音節による分節化と密接な関連があることが示唆された。

【キー・ワード】 英語, 音声知覚, 分節, モーラ, 音韻的短期記憶

問題と目的

社会や経済環境の情報化・国際化に伴い、他国とのコミュニケーション能力が必要不可欠となっている。これに伴い第 2 言語習得、特に英語習得への重要性が一層高まっている。例えば、現在、英語検定試験として世界的に知名度の高い TOEIC においては、日本における 2009 年度受講者数は 168 万名であり、他国に比べ類を見ない数である (TOEIC, 2010)。ところが、2009 年度の日本人大学生の TOEIC 平均得点は 441 点であり、決して高いとは言えない。これは、世界的に見て下位ランクであり、2001-2 年のトータル平均スコアと比較すると、韓国 537, アジア 519 に対して、日本は 451 にすぎない (TOEIC, 2005)。このように、英語学習への意欲や取り組み、教育環境の高さにもかかわらず、日本語母語話者の英語能力が低いのは、何故だろうか。本研究では、その原因究明の手掛かりとして、英単語の記憶スパンを用いて、日本語母語大学生・大学院生における英単語音声の分節化を検討することが目的である。

我々が言語の音声を知覚する際、それぞれの音韻単位に対応している韻律的特徴 (リズム) に基づいて処理する。例えば、日本語はモーラ (拍)、中国語は音節、英語はストレスがリズム単位であり、これらの言語リズムと関連する音韻情報に基づいて、音声知覚での分節が行われる^{1), 2)} (例えば、Cutler, 1994; Cutler & Norris, 1988; Cutler & Otake, 1994; Otake, Hatano, & Yoneyama,

1996)。また、母語のリズムは、第 2 言語の音声処理にも影響を及ぼし、日本語母語話者にとって、英語の音声を知覚する際、モーラ (拍) のリズムの影響を受けることが分かっている (Cutler & Otake, 2002; Otake et al., 1996)。

これらの知見を踏まえ、李・湯澤・関口 (2009) は、韻律的特徴が異なる日本語と中国語をそれぞれ母語とする幼児の音韻処理の違いを比較し、日本語の音韻、韻律的特徴が英語の音声処理を困難にしていることを示唆した。まず、研究 1 で、母音 (V) と子音 (C) とを混合させた 4 種類 (CVC: need, CCVC: dream, CVCC:

- 1) 英語で用いられるアルファベットは音素 (phoneme) の音韻単位と対応しているが、英語母語話者が実際の音声処理を行い、単語を切りながら認識・発音しなければならない際は、音節を単位として区切っている。そのため、強制母音 (ストレス) を軸として音韻処理を行う英語母語話者にとって、音節は、アクセントが付与される基準単位として重要な働きを有する。
- 2) 音節、モーラはともに、音素をいくつかのまとまりとして 1 つの文字を構成する。音節は母音 (V) を中心とした音のまとまりであり、母音を基準としながら子音 (C) が結合されていく。一方で、モーラは音節をさらに詳細に分解した単位であり、「音節よりも小さな長さの単位」として定義される。音節の単位から独立した単位としてモーラを構成する区別としては、1. 長母音と短母音の区別、2. 二重母音と短母音の区別、3. 開音節 (母音で終わる音節) と閉音節 (子音で終わる音節) の区別が存在する (窪田・本間, 2002)。この他にも、撥音 (ン) や促音 (ッ) それ自体でモーラを形成することが可能であり、モーラ独立の構成基準においては、音声的長さ、および、音韻的長さの基準が依拠している。

help, VCC : elf) の1音節英単語を聴覚提示し、語頭音を選択させる音韻認識課題を実施し、研究2では、研究1で用いた英単語音声のまま反復させる課題を実施した。その結果、語頭音の認識は、一般的に日本語母語幼児が優れ、特にVCCとCCVCにおいて両者の違いが示された。しかし、反復課題では、中国語母語幼児が、音韻構造に関係なく1音節英単語の反復に優れていた一方で、日本語母語幼児の反復成績は低く、特にCCVCとCVCCの音韻構造から成る英単語反復の成績が悪かった。

李ほか(2009)はこの結果について、日本語母語話者が英語の音声をモーラのリズムで知覚するため、同じ1音節の単語であっても、複雑な音韻構造の英単語反復が困難になったと解釈している。例えば、1音節英単語である help /help/ を処理する際、英語母語話者や中国語母語話者は1つのまとまりとして知覚するが、日本語母語話者は、“ヘルプ (/helupu/ または /he_l_p/ _ は間隔を示す)” のように、モーラのリズムで3つのまとまりとして認識してしまう。そのため、2つのまとまりとして知覚される hen/hen/ (“ヘン (/he_n/) と比較して、音声情報を保持、処理を行う音韻的短期記憶内に余分な負荷が生じ、音韻痕跡が減衰した結果、反復することが困難となるという見解である。

もし上記の解釈のように、日本語母語話者がモーラのリズムによって英語の音節を細かく分節化しているとするれば、複数の音節から構成された英単語や、さらに英単語の連なった文を聴覚的に聞き取ることは、短期記憶に過度の負荷をかけ、反復や内的なりハーサルを行うことが困難になると推測される。問題なのは、このような困難さが長期の英語の学習を通して変化しうることかという点である。音韻的短期記憶における音声処理は、長期記憶の影響を受けることが分かっている。このことは、系列再生課題において、単語による記憶成績が非単語の記憶成績よりも高いこと(長期的レキシカル効果)(Hulme, Maugan, & Brown, 1991)、言語出力時に不完全な音韻情報は、長期記憶内の知識によって補われること(Brown & Hulme, 1995)によって示唆される。実際、日本語と英語のバイリンガル話者は、日本語モノリンガル話者とは異なる音韻処理を行うこと(大竹・山本, 2001)、さらに、日本語モノリンガル話者であっても、音節による音韻認識の訓練を行うことで、音節のリズムによる処理が可能となることが報告されている(大竹, 2001)。日本語母語話者にとって英単語音声知覚が日本語の影響を受けることは確かであるが(Cutler & Otake, 2002; Otake et al., 1996)、少なくとも6年以上の英語教育を受けた日本語母語大学生・大学院生において、モーラまたは音節による英単語音声の分節化がどの程度一般的なのか明らかでない。この点を解明することは、日本語母語話者における英語学習の困難さの要因を示唆し、教育心理学

Table 1 5種類の音韻構造に準じた英単語分節数

	CV	CVC	CVCV	CVCC	CVCVC
音素単位	2	3	4	4	5
音節単位	1	1	2	1	2
モーラ単位	1	2	2	3	3

にとって意味があるだけでなく、音声知覚の可塑性といった発達心理学にとって重要な問題を究明する糸口となる。

本研究では、Table 1のような音韻構造の英単語を用いた記憶スパン課題を、日本語母語大学生・大学院生に実施する。聴覚情報を処理する際、長い記銘項目が、短い記銘項目よりも再生しにくいという現象は、語長効果として一般に知られている(例えば、Baddeley, Thomson, & Buchanan, 1975)。語長効果の生起については、長い単語は、処理に時間がかかるだけでなく、言語出力時により大きな影響を受けるという主張もあるが(例えば、Brown & Hulme, 1995; Nairne, Whiteman, & Kelly, 1999; Yuzawa, 2001)、いずれにしても、長い単語は、より大きな記憶負荷がかかり、記憶スパンが短くなる。ここで、Table 1のいずれの単語が長く知覚されるかは、どのように分節化されるかに依存する。例えば、音節で分節化された場合、CVCとCVCCが1つのまとまりになるのに対して、CVCVとCVCVCは、2つのまとまりであり、後者の方が長く、より記憶負荷がかかると考えられる。一方、モーラで分節化された場合、CVCとCVCVは、2つのまとまりであるのに対して、CVCCとCVCVCは、3つのまとまりであり、後者の方が長く、より記憶負荷がかかると考えられる。ここで、モーラで分節化された場合と音節で分節化された場合で異なる記憶負荷を生じさせるペアに注目する。例えば、CVCとCVCVは、モーラで分節化された場合、同じ記憶負荷であるが、音節で分節化された場合、CVCVの記憶負荷が高く、CVCVの記憶スパンが小さくなる。同様に、CVCCとCVCVC、CVCとCVCC、CVCVとCVCVCを対比し、それぞれの記憶スパンの相違を検討することで、英単語の分節化がモーラまたは音節のいずれを単位としているのかを推測することができる。

以上の推測を踏まえ、本研究の目的は、第1に、日本語母語大学生・大学院生において、英単語音声の分節化がモーラまたは音節のいずれに基づいているかを明らかにすることである。これに関する本研究の仮説は、大学生・大学院生の多くは、英単語音声をモーラのリズムで分節化しているだろうということである。この仮説は、冒頭で述べたように、日本語母語話者の英語能力が国際的に比較して一般に低いという事実に基づいている。し

かし、一方で、日本語と英語のバイリンガル話者のケース（大竹・山本，2001）や、さらに、日本語モノリンガル話者が訓練によって音節のリズムによる処理が可能となること（大竹，2001）を考慮すると、長期にわたる英語教育が日本語母語大学生・大学院生における英語音声の分節化にまったく影響を及ぼさないと想定するのは不自然である。そこで、本研究の第2の目的は、英語能力によって英単語音声の分節化に違いがあるかどうかを調べることである。そのため、TOEICの成績を基準に英語力の高低2群に分け、2群間で分節化に違いが見られるかどうかを検討する。これに関する本研究の仮説は、英単語音声を音節で分節化する者の割合は、英語力の高群の方が多いただろうということである。

なお、本研究では、同時に、スパン課題における参加者の反復音声の持続時間も検討する。既述した通り、語長効果は、長い単語が、処理または出力に時間がかかることを反映している。そのため、日本語母語大学生・大学院生がモーラのリズムによって英語の音声を知覚し、音韻的短期記憶内に余分な負荷を生じさせているとすれば、発声した単語は、もとの刺激単語よりも長くなっている可能性があるからである。

方 法

参加者

国立大学に通う大学生および大学院生 60 名（平均年齢 20.18 歳、範囲 18 歳～27 歳）に課題を実施した。

刺激と課題

英単語記憶スパン課題 5種類の音韻構造に準じた英単語別に刺激リストを以下の基準に基づいて作成した（Table 1 参照、各リストで用いた刺激単語は2単語までの英単語を Appendix に示した）。

第1に、英単語音声を構成する母音15音、子音24音（川越，2007）（以下、音声刺激の表記は、川越，2007に基づく）のうち、英語が未学習の日本人幼児にとって比較的発音が困難であった音素（/v/, /ð/, /z/, /l/, /r/）（関口，2007）を省いた母音15音、子音19音に基づき、『デイリーコンサイス英和辞典』から単語選別を行った。これは、本研究の単語スパン課題では、分節化による負荷に焦点を当てているため、個々の音素の発音の難しさによる影響を軽減するためである。

第2に、モーラのリズムで知覚した際、長音、二重音は、後続する音声それ自体が1つのモーラとして形成されるため、英単語音声の知覚時において、分節化に影響を及ぼす可能性がある。そのため、刺激リスト作成において、母音を“短母音”、“長母音”、“二重母音”の3タイプ別に分類し、同じ母音タイプを含む英単語が各刺激リストで同一の順番に提示されるように、配列を行った。ただし、短母音に関しては、モーラ認識した場合、促音とし

て処理される単語も存在するため（例えば、wet:ウェット、fat:ファット）、それらの単語は選別から除外した。

第3に、CVに関して、Table 1では、1モーラとしているが、実際の英単語では、1モーラという音韻的な長さでは単語構成の長さとしては短すぎるため、短母音による構成が不可能という最小性制約が存在する（窪園・本間，2002）。これにより、末尾子音を結合しない場合のCVに関しては、長母音か二重母音から構成された2モーラの単語しか存在しない。そのため、CVについては、他の音韻構造の単語と母音タイプを揃えることができなかった。そのため、「結果」において仮説を検討する際、他の音韻構造の単語との比較は行わなかった³⁾。

第4に、同じ母音表記であっても、実際の発音に際しては発音の長さが異なる場合がある。これは、有声音に囲まれた短母音は半長母音長くなるという母音の音声的長さや音韻的長さに関する音声学の規則が存在するためである。例えば、boy [bɔi] や bed [béd] は音韻表記上の長さは短母音であるが、実際の発音では他の短母音に比べ1.5倍ほど長い発音となる。これらの発音の長さに関しては、音節核となる母音周辺に存在する音節周辺である頭子音や尾子音との構成によって規定され、開音節、有声音前、無声音前での構成順で音声的長さは短くなっていく（例；bee [bi:] > bead [bi:d] > beet [bi:t]）。この他にも、同等モーラ数であっても母音間における発音により認識度合いが異なる場合が存在する。例えば、各単語2モーラとして分類された場合であっても、構成する母音が二重母音>長母音>その後続く尾子音の音声が流音（[l], [r]）や鼻音（[n], [m]）>尾子音が阻害音（閉鎖音 [t], 摩擦音 [s], [ʒ], 破擦音 [tʃ], [dʃ]）の順番で2モーラとしての単語認識度合いが減少していく。そのため、各刺激リストの単語の長さが同等になるように、各リスト単語を構成する母音のタイプを統一化するだけでなく、強勢母音の音節周辺を統一化すると同時に、単語を構成している音素が出来る限り同音素となるように選別を行った。その際、CVCVとCVCVCVに関してはCVCとCVCCとは異なり、単語内に2つの母音が含まれているため、各単語の強勢母音を基盤とし、強勢母音前後の子音音素が同等音素と成るように選別を行った。

次に、上記のような基準で選別した刺激リストの認知度合いを調べた。上記のような基準の中で認知度合いを統制した刺激リストを選別することは困難であったた

3) CVの英単語は、他の音韻構造の単語と母音タイプを統制できないため、本研究の仮説の検討において、他の音韻構造の単語との比較は行わないが、音素数が他の音韻構造の単語より少ないが、音声持続時間が長いという特徴があり、日本語母語話者の音韻処理を検討するうえで役に立つと考えられる。そのため、スパン課題に含めている。

め、結果の考察の際、認知度合いの影響の可能性を検討するためである。専門学校生40名(平均年齢19.9歳、範囲18歳~34歳)を対象に、5種類の音韻構造別の英単語をランダムに提示し、提示された英単語に対してどれほど認識しているかを3段階(1、音声として聞いたこともなく、意味もわからない~3、音声として聞いたこともあり、意味もわかる)で評定を求めた。その結果、CV、CVC、CVCV、CVCC、CVCVCに対する評定の平均(SD)は、1.55(0.76)、2.03(0.90)、1.63(0.83)、1.86(0.87)、1.58(0.83)であった。

最後に、刺激リストの単語の音声刺激を『デイリーコンサイス英和辞典』に基づいた英単語辞書ソフトのネイティブ音声からノート型パソコンに取り込んだ。そして、ソフトウェア(Super Lab)を用いて、単語スパン課題を作成した。単語スパン課題に関しては、リスト内で使用する単語の提示順序を変えた2系列を作成し、5種類の音韻構造別英単語の提示順序も3種類用意して参加者にランダムに割り当てた。

英語能力の評価課題 参加者の英語の能力の評価は、TOEICの成績を基準とするが、参加者の中には、TOEICを受けていない者がいることも予想されたため、英単語テストを作成し、それらの参加者の英語能力を推定した。英単語テストは、大学受験、英語検定、TOEIC頻出英単語集を基に、4品詞(名詞、動詞、形容詞、副詞)を含めた合計40単語を選別した。中学校で学習する基礎的英単語は省き、受験および検定試験において、必須単語と位置づけられた英単語から選別を行った。解答は和訳記入形式で実施し、1問1点で採点した。参加者の英単語テストの得点平均(SD)は8.75(6.17)(得点範囲:1~29)であった。

手続き

参加者は個別に実験を受けた。参加者はパソコンの画面とスピーカーを前にして座り実験に参加した。最初に、英単語テストを行い、次に、単語スパン課題を実施した。実施時間は約40分程度であった。

英単語記憶スパン課題 記憶スパン課題では、コンピュータ画面に注視マーク(+)を提示した数秒後に、スピーカーから英単語の音声刺激を提示し、同時に画面に注視マーク(?)を提示した。参加者には、注視マークが提示されたら、先ほどの刺激を順番通りに反復するように求めた。単語間のインターバルは1.5秒に設定した。1単語の段階から始め、次第に単語数を増やしていき、各刺激リスト6単語の段階を上限とした。各段階で3試行用意し、うち2試行の反復に失敗した場合は次段階への移行はせず、その前段階の単語数を参加者の記憶スパンとした。参加者の反応は、ICレコーダーに録音した。

英単語記憶スパン課題への反応の評定基準 参加者の反応は、実験者(第1著者)がその場で記録用紙に記録し、

評定するとともに、ICレコーダーで録音したものをパソコンに取り込み、再聴し評定を行った。以下の1)~3)の反応を“成功”と評定した。1)提示された音声刺激を正確に提示順序通りに反復する。2)刺激音声の特定の音素が反応では別の音素に入れ替わっているが、それ以外、提示された音声刺激を正確に提示順序通りに反復する。3)子音の後ろに母音やポーズが挿入されているなど、刺激音声に含まれていない要素が反応に付加されているが、それ以外、提示された音声刺激を正確に提示順序通りに反復する。他方で、以下の4)~7)の反応は、“失敗”と評定した。4)無反応。5)反応に、音声刺激の一部、または全部が含まれない。6)単語の順序が音声刺激の順序と異なる。7)刺激音声と全く異なる単語が反応に含まれる。

英語能力の評価 TOEIC受講者で、TOEIC成績の情報を伝えることに同意した参加者は、51名であった。これらの参加者の成績の中央値(Med=520)を基準として、高低群に分類した。次に、参加者の英単語テストの成績に基づいて、TOEIC未受験者9名を高低群のいずれかに分類した。英単語テストとTOEIC得点には、有意な正の相関があったため($r=.48, p<.01$)、英単語得点を独立変数、TOEIC得点を従属変数とした単回帰分析を行い、TOEIC得点の予測数値を算出し、520を基準に高低群に分類した(高群2名、低群6名)。最終的に、高群27名、低群33名となった。

結 果

分析1:日本語母語話者成人における英語音声の分節化の傾向

まず、5種類の音韻構造別に記憶スパンの平均と標準偏差をTable 2に示した。音韻構造(CV、CVC、CVCV、CVCC、CVCVC)を要因とする分散分析を行った結果、有意な主効果が見られた($F(3, 176)=31.96, p<.01$)。ボンフェローニの多重比較を行ったところ(以下、多重比較は全て同法)、CVの記憶スパンが最も長く、次いでCVCとCVCVの記憶スパン、最後にCVCCとCVCVCの記憶スパンとなった。5種類の英単語の記憶スパンのパターンは、モーラで分節化したときのまとまりの数(Table 1)と逆の大小パターンとなり、モーラで分節化したときの記憶負荷と一致している。また、記憶スパンのパターンは、認知度合いのパターン(1.55、2.03、1.63、1.86、1.58)とは異なっていた。

Table 2 5種類の音韻構造別記憶スパンの平均(標準偏差)

CV	CVC	CVCV	CVCC	CVCVC
3.37	2.83	2.80	2.40	2.38
(0.10)	(0.08)	(0.08)	(0.10)	(0.10)

Table 3-1 1 単語段階における反復音声持続時間 (標準偏差)

	CV	CVC	CVCV	CVCC	CVCVC
音声刺激	0.58 (0.01)	0.45 (0.02)	0.53 (0.05)	0.48 (0.03)	0.62 (0.02)
参加者全体	0.43** (0.10)	0.44 (0.09)	0.51 (0.09)	0.50* (0.06)	0.59* (0.04)
モーラ分節者	0.45** (0.06)	0.49 (0.08)	0.52 (0.07)	0.54** (0.04)	0.64 (0.10)
混合分節者	0.43** (0.11)	0.43 (0.10)	0.51 (0.10)	0.49 (0.07)	0.58** (0.09)

注. 単位は, s (秒)。音声刺激と比較したときの検定結果。
** $p < .01$, * $p < .05$

Table 3-2 最終スパン段階における反復音声持続時間 (標準偏差)

	CV	CVC	CVCV	CVCC	CVCVC
音声刺激	0.55 (0.01)	0.48 (0.03)	0.51 (0.02)	0.51 (0.04)	0.57 (0.03)
参加者全体	0.46** (0.08)	0.44** (0.06)	0.54** (0.07)	0.51 (0.07)	0.57 (0.08)
モーラ分節者	0.46** (0.09)	0.47 (0.05)	0.58** (0.07)	0.53 (0.04)	0.59 (0.08)
混合分節者	0.45** (0.08)	0.43** (0.06)	0.53* (0.07)	0.51 (0.07)	0.57 (0.08)

注. 単位は, s (秒)。音声刺激と比較したときの検定結果。
** $p < .01$, * $p < .05$

Table 3-3 記憶スパン全試行における反復音声持続時間 (標準偏差)

	CV	CVC	CVCV	CVCC	CVCVC
参加者全体	0.46 (0.02)	0.45 (0.02)	0.56 (0.02)	0.54 (0.04)	0.60 (0.03)
モーラ分節者	0.47 (0.08)	0.47 (0.06)	0.58 (0.05)	0.57 (0.05)	0.62 (0.06)
混合分節者	0.44 (0.08)	0.44 (0.06)	0.54 (0.07)	0.50 (0.08)	0.57 (0.08)

注. 単位は, s (秒)。

次に、個々の参加者における記憶スパンのパターンを分類した。CVC, CVCV, CVCC, CVCVC の記憶スパンの大小が Table 1 の音節のパターンの大小と逆になっている者 (例えば, 3, 2, 3, 2) を“音節分節者”, モーラのパターンの大小と逆になっている者 (例えば, 3, 3, 2, 2) を“モーラ分節者”, それ以外を“混合分節者”とした。その結果, 音節分節者が 0 名であったのに対して, モーラ分節者は 12 名, 混合分節者は 48 名であった。

分析 2: 反復音声持続時間

IC レコーダーに録音した参加者の反応をコンピュータに取り込み, 音声分析ソフト (Sound Engine Free) を用いて, 個々の単語に対する反復音声の持続時間を求めた。測定対象とした持続時間は, 参加者が発話し始めた時点から, 完全に発話し終わるまでの反応時間とし, 実験者 (第 1 著者) による聴覚判断と, 音声分析ソフト (Sound Engine Free) で提示した音声波形による視覚的判断を踏まえて測定を行った。なお, 2 単語以上の反復

音声持続時間の測定に関しては、参加者の発話時の反応時間のみを測定対象とし、単語反復間に生じた潜時は省いて持続時間を求めた。

ただし、2系列の刺激リストによって単語の提示順序が異なり、また、参加者によって、記憶スパンにおける最終的な単語段階が異なっているため、幾つかの異なる観点から分析を行った。その際、分析1の結果を踏まえ、モーラ分節者と混合分節者に分けて、分析を行ったところ、両者で異なる傾向が見られたため、以下、モーラ分節者と混合分節者に分けて結果を報告する。

第1に、1単語の段階3試行における反復音声持続時間の平均をそれぞれの参加者について求め、対応する音声刺激の持続時間の平均と比較を行った (Table 3-1)。その結果、CVでは、モーラ分節者、混合分節者ともに、音声刺激よりも短い持続時間であった ($t(11)=7.92$, $p<.01$, $t(47)=9.52$, $p<.01$)。一方、それ以外の音韻構造の単語では、モーラ分節者では、音声刺激よりも長い持続時間になる傾向があり、CVCCで有意差が見られたのに対して ($t(11)=5.93$, $p<.01$)、混合分節者では、短くなる傾向があり、CVCVCで有意差が見られた ($t(45)=2.88$, $p<.01$)。

第2に、最終的な記憶スパンの段階の試行 (2試行または3試行) に含まれるすべての単語の反復音声持続時間の平均 (例えば、記憶スパンが3で、3試行に成功した場合、9単語の反復音声持続時間の平均) をそれぞれの参加者について求め、対応する音声刺激の持続時間の平均と比較を行った (Table 3-2)。その結果、CVでは、モーラ分節者、混合分節者ともに、音声刺激よりも短い持続時間であった ($t(11)=3.52$, $p<.01$, $t(47)=8.04$, $p<.01$)。一方、それ以外の音韻構造の単語では、モーラ分節者では、音声刺激よりも長い持続時間になる傾向があり、CVCVで有意差が見られた ($t(11)=3.41$, $p<.01$)。それに対して、混合分節者では、CVCVで有意に長くなったが ($t(46)=2.07$, $p<.05$)、CVCで有意に短くなった ($t(46)=5.82$, $p<.01$)。

第3に、1単語の段階から最終的な記憶スパンの段階までの成功した全試行に含まれるすべての単語の反復音声持続時間の平均 (例えば、記憶スパンが3で、それまでのすべての試行に成功した場合、18単語の反復音声持続時間の平均) をそれぞれの参加者について求めた (Table 3-3)。参加者 (モーラ分節者、混合分節者) × 音韻構造 (CV, CVC, CVCV, CVCC, CVCVC) の2要因分散分析を行った。その結果、参加者の主効果が見られ ($F(1, 55)=4.22$, $p<.05$)、モーラ分節者の持続時間が混合分節者のそれよりも長かった。また、音韻構造の主効果 ($F(3, 152)=64.97$, $p<.01$) が見られ、多重比較の結果、CVとCVC、CVCVとCVCCの間以外で、持続時間に有意差が見られた。参加者と音韻構造の交互作用

は見られなかった ($F(3, 152)=0.52$, ns)。

分析3：英語能力の高低群における分節化の傾向

英語能力高群 ($n=27$)、低群 ($n=33$) における分節化の比較を行った。それぞれの群におけるモーラ分節者は、5名と7名、混合分節者は、22名と26名であり、いずれの群でも混合分節者が多い。そこで、4種類の音韻構造の単語における記憶スパンの全体的パターンではなく、モーラで分節化された場合と音節で分節化された場合で異なる記憶負荷を生じさせるペアに注目して、比較を行った。すなわち、CVCとCVCV、CVCCとCVCVC、は、モーラで分節化された場合、同じ記憶負荷であり、記憶スパンは等しいが (モーラパターン：CVC=CVCV, CVCC=CVCVC)、音節で分節化された場合、後者の記憶負荷が高く、記憶スパンが小さくなる (音節パターン：CVC>CVCV, CVCC>CVCVC) と考えられる。一方、CVCとCVCC、CVCVとCVCVCは、音節で分節化された場合、同じ記憶負荷であり、記憶スパンは等しいが (音節パターン：CVC=CVCC, CVCV=CVCVC)、モーラで分節化された場合、後者の記憶負荷が高く、記憶スパンが小さくなる (モーラパターン：CVC>CVCC, CVCV>CVCVC) と考えられる。そこで、英語能力高群と低群において、モーラパターンと音節パターンがそれぞれの程度含まれているかを調べた (Table 4)。また、例えば、CVCとCVCCを比較したとき、後者の方で実際は記憶負荷が高いが、記憶スパンが1単語短くなるほどの違いはなく、結果として、CVC=CVCCとなっている場合もあると考えられる。一方、CVC>CVCCの場合、後者で記憶負荷が高いことは明らかである。そのため、CVC>CVCV, CVCC>CVCVC (または CVC>CVCC, CVCV>CVCVC) のうち、少なくともどちらかのパターンが見られた参加者の数も求めた (Table 4)。

英単語音声を音節で分節化する者の割合は、英語力の高群の方が多いただろうという仮説をフィッシャー直接確率法で検定した。その結果、CVCC>CVCVCにおいて、TOEIC高群の割合が低群のそれよりも有意に多い傾向があった ($p<.10$, 片側検定)。また、少なくとも1回音節パターンが見られた参加者の割合は、TOEIC高群で低群よりも有意に多かった ($p<.05$, 片側検定)。他方、モーラパターンについては、英語能力高群と低群との間に有意差はなかった。

考 察

本研究では、記憶スパンを手掛かりとして日本語母語大学生・大学院生における英単語音声の分節化について検討した。その結果、参加者全体の記憶スパンのパターンは、モーラで分節化したときのパターンと一致し、また、個人の記憶スパンのパターンを見たときも、音節分

Table 4 英語能力高低群による分節化パターン人数

音節パターン	N	CVC > CVCV	CVCC > CVCVC	どちらか
高群	27	6	8 [†]	12*
低群	33	3	4	7
モーラパターン	N	CVC=CVCV	CVCC=CVCVC	
高群	27	17	16	
低群	33	26	23	
モーラパターン	N	CVC > CVCC	CVCV > CVCVC	どちらか
高群	27	13	15	17
低群	33	14	13	17
音節パターン	N	CVC=CVCC	CVCV=CVCVC	
高群	27	10	11	
低群	33	16	16	

注. 単位は度数 (人)。各分節化パターンの英語能力高低群で比較した際の検定結果。

[†]p < .10, *p < .05

節者が0% (60名中0名) であるのに対して、モーラ分節者が20% (60名中12名)、混合分節者が80% (60名中48名)であった。また、混合分節者と比較して、モーラ分節者の反復音声の持続時間は長くなる傾向があった。さらに、英語力の高低群で分節化のパターンを分析したところ、英語力の高群で音節パターンが多く見られる傾向があった。以下、このような結果について考察を行い、最後に、発達・教育心理学への示唆と今後の課題を述べる。

日本語母語大学生・大学院生の英語音声の分節化傾向

5種類の音韻構造の英単語を用いた記憶スパン課題の成績は、CVが最も高く、次いで、CVCとCVCV、最後にCVCCとCVCVCであった。本研究では、これらの記憶スパンのパターンがTable 1のモーラで分節化したときのパターンと一致することから、日本語母語大学生・大学院生における英語音声の分節化が主にモーラのリズムに基づいていると解釈したが、このような解釈の妥当性について考察する。

まず、記憶スパン課題の成績 (Table 2) は、モーラで分節化したときの数 (Table 1) と単純に反比例していない。すなわち、CVCとCVCVの記憶スパンは、CVのその2倍になっていないし、CVCCとCVCVCの記憶スパンは、CVCとCVCVのその1.5倍になっていない。この結果は、日本語母語大学生・大学院生における英語音声の分節化が主にモーラのリズムに基づいているという解釈と矛盾しない。例えば、Archibald & Gathercole (2007) は、個別の音節の系列 (例えば、*fiə_moy_chee*) とそれらをひとまとまりにした非単語 (例えば、*fiə_moychee*) の直後再生を比較し、後者の記憶成績の方が良いことを示している。このことから、CVCVの単語1個は、CVの単語2個よりも記憶負荷が少なく、

日本語母語大学生・大学院生が多音節の英単語を1つのまとまりとして認識していると考えられる。

一方で、提示された英単語についての既存知識が、記憶スパンに影響を及ぼした可能性があるが、5種類の音韻構造の英単語に対する認知度合いの評定パターン (CVC > CVCC > CVCV > CVCVC > CV) は、記憶スパンの成績パターン (CV > CVC > CVCV > CVCC > CVCVC) と異なっていた。そのため、英単語についての既存知識によって見かけ上、モーラで分節化したときのパターンが作り出されたとは考えにくい。

また、モーラ分節者の反復音声の持続時間が、もとの音声刺激や混合分節者と比較して、全般に長くなる傾向があった (Table 3-1~3-3)。このことから、知覚した音声を音韻的短期記憶に保持しつつ、音声を分析し、発話運動を制御するという短期的な音韻処理のプロセス (Gathercole, 2006) において、モーラ分節者では、音韻的短期記憶に表象した音声情報を分析し、発話運動へ逐次的に変換するのに時間がかかっていると考えられる。このことは、モーラ分節者において音韻的短期記憶内に余分な負荷がかかっていることの傍証である。ただし、CVの英単語では、モーラ分節者も含めて、日本語母語大学生・大学院生の反復音声持続時間は短くなっていった。これは、短期記憶に保持した音声情報を忘却する前に、急いで発声しようとした結果であると考えられる。CVの英単語は、“長母音”と“二重母音”により構成されているため、それらの音声をモーラで分節化した場合、音声表象が長くなるはずである。しかし、逆に、発声された音声ももとの刺激よりも短くなっていることは、短期的な音韻処理のプロセス (Gathercole, 2006) において、特に混合分節者の場合、まとまった音声表象を発話運動へ変換するプロセスを速めることができるのであろう。

他方で、構成音素が多くなるとともに、発話運動への変換を速めることは難しくなると考えられる。

英語能力と分節化との関連性

英語力の高低群で分節化のパターンを分析したところ、英語力の低群よりも高群で、音節パターンが多く見られた (Table 4)。参加者の多くは、混合分節者であったが、混合分節者における音節パターンの生起が英語の語彙知識や音韻知識と密接に関わっていることを示唆する。

英語の語彙知識や音韻知識の獲得が音節による分節化と関わっていることは当然のことであるが、ここで注目すべきことは、本研究の参加者が、2009年度の日本人大学生 TOEIC 平均得点 441 点と比較すると、全般にきわめて高いレベルにあることである。英語力高群では、TOEIC 平均得点が 520 点以上である。にもかかわらず、明確な音節パターンである CVC > CVCV か CVCC > CVCVC のいずれかが見られたのは、英語力高群で 44% (27 名中 12 名)、英語力低群で 21% (33 名中 7 名) にすぎない。このことは、日本語母語話者にとって、音節パターンを習得することがきわめて難しいことを示唆している。

発達心理学・教育心理学への示唆および今後の課題

近年の乳児の研究は、乳児が母語のイントネーションやリズムに敏感であることを示していることから (例えば、Nazzi & Ramus, 2003)、日本語母語話者の場合、乳児期から音声知覚がモーラのリズムに合わせて調整され、変えることが難しい可能性がある。一方で、日本語母語幼児を対象とした研究において、かな文字を読むようになるにつれ、音節を基準とした分節化とモーラを基準とした分節化が混ざっている状態から、モーラのみを基準とした分節化へと変化することが示唆されている (Inagaki, Hatano, & Otake, 2000; 大竹, 2000)。そのため、モーラによる分節化は、教育の結果であり、音節による分節化も英語学習経験の蓄積によって学習可能であるという指摘もなされている (大竹, 2001)。

本研究の参加者は、TOEIC の得点が全体的に高く、また、中学校、高等学校の英語教育においても、コミュニケーション能力育成に重点を置いた“実践型”の英語学習を受けてきたと考えられる。それにもかかわらず、英語の音声を音節によって分節化しているパターンは優位ではなかった。母語の特徴が第2言語習得、特に音声的側面の発達である音声識別能力 (例えば、/r/ と /l/ の弁別) において強く影響を及ぼすことは広く知られているが (白井, 2008)、同様に音声知覚の能力においても、日本語のモーラのリズムが英語の音声知覚を強く制約し続け、長期の英語の学習を通して音節による音声知覚は習得しにくいと考えられる。

李ほか (2009) が示唆するように、日本語母語話者は、

幼児期から、英語の音声をモーラのリズムで知覚するため、同じ1音節の単語であっても、複雑な音韻構造の英単語反復が困難となる。そのため、英語の語彙や音韻知識は、音声を通して直接習得するのではなく、文字を通じた学習に依存せざるを得なくなる。これまでの日本における英語教育で、単語、文法といった識字的能力育成に重点が置かれ、文法訳読式の授業形態が主流であったことは、このことに原因の1つがあるであろう。同時に、識字的能力重視の訳読式教育方法では、第2言語習得において、母語の特徴が顕著に影響するため (白井, 2008)、そのような教育自体が、日本語母語話者の英語音声知覚におけるモーラのリズムの頑強性を助長させ、ますます音節による分節化を難しくしているのかもしれない。しかし、他方で、英語力の高群で、音節パターンがより多く見られたことは、日本語母語話者が音節による音声知覚をまったく習得できないわけではないことを示している。おそらく、音節による音声知覚と英語力の向上は、前者が英語の音声を通じた語彙や音韻知識の習得を促し、そのことがまた、音節による音声知覚を促すといった相互的な関係があるであろう。そのような相互的な関係を作り出すためには、日本語母語話者の音声知覚の特徴を踏まえた適切な英語学習指導法を工夫し、実施することが重要であろう。

最後に、今後の課題を述べる。第1に、本研究は、日本語母語大学生・大学院における英語音声の分節化がモーラのリズムの影響を受けることを示したが、幼児期から成人期にかけて、英語の教育とともに、英語音声の分節化がどのように変化するのは分からない。2011年度の新学習指導要領では、小学校高学年からの「外国語学習」が新しく盛り込まれるようになる。このような早期からの英語学習が、小学校、中学校、高等学校を通して、どのように日本語母語話者に影響を及ぼすのかを縦断的に検討していくことが今後の課題である。

第2に、日本語以外の言語を母語とする者との比較である。本研究では、異なる音韻構造の英単語に対する記憶スパンによって英単語の音声の分節化を推測した。例えば、CVC が CVCV より音節数や音素数が少ないにもかかわらず、両者の記憶スパンが同じであることをモーラのリズムに基づいた音声知覚の影響として解釈した。英単語・非単語の短期的な記憶成績が音節数に規定されることは多くの研究によって確認されているため (Gathercole, 2006)、英語母語話者にとって CVC の記憶より CVCV の記憶に負荷がかかると推測できる。しかし、CVC と CVCV の記憶負荷が同じであることが、英語の非母語話者全般の特徴ではなく、日本語のモーラのリズムの影響に起因することを確かに示すためには、中国語母語話者など、日本語と韻律的特徴の異なる母語話者と比較検討を行う必要がある。今後、そのような研究を行

うことが課題である。

文 献

- Archibald, L.M.D., & Gathercole, S.E. (2007). Nonword repetition in specific language impairment: More than a phonological short-term memory deficit. *Psychonomic Bulletin & Review*, **14**, 919-924.
- Baddeley, A.D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **14**, 575-589.
- Brown, G.D.A., & Hulme, C. (1995). Modeling item length effects in memory span: No rehearsal needed? *Journal of Memory and Language*, **34**, 594-621.
- Cutler, A. (1994). Segmentation problems, rhythmic solutions. *Lingua*, **92**, 81-104.
- Cutler, A., & Norris, D. (1988). The role of strong syllables in segmentation for lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, **14**, 113-121.
- Cutler, A., & Otake, T. (1994). Mora or phoneme? Further evidence for language-specific listening. *Journal of Memory and Language*, **33**, 824-844.
- Cutler, A., & Otake, T. (2002). Rhythmic categories in spoken-word recognition. *Journal of Memory and Language*, **46**, 296-322.
- Gathercole, S.E. (2006). Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics*, **27**, 513-543.
- Hulme, C., Maugan, S., & Brown, G.D.A. (1991). Memory for familiar and unfamiliar words: Evidence for a long-term memory contribution to short-term memory span. *Journal of Memory and Cognition*, **30**, 685-701.
- Inagaki, K., Hatano, G., & Otake, T. (2000). The effect of kana literacy acquisition on the speech segmentation unit used by Japanese young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, **75**, 70-91.
- 川越いつえ. (2007). *英語の音声科学*. 東京:大修館書店.
- 窪菌晴夫・本間 猛. (2002). *音節とモーラ*. 東京:研究社.
- 李 思嫻・湯澤正通・関口道彦. (2009). 日本語母語幼児と中国語母語幼児における英語音韻処理の違い. *発達心理学研究*, **20**, 289-298.
- Nairne, J.S., Whiteman, H.L., & Kelly, M.R. (1999). Short-term forgetting of order under conditions of reduced interference. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **52A**, 241-251.
- Nazzi, T., & Ramus, F. (2003). Perception and acquisition of linguistic rhythm by infants. *Speech Communication*, **41**, 233-243.
- 大竹孝司. (2000). 幼児の心内辞書におけるかな文字の獲得とモーラの認識. *日本語学会第120回大会予稿集*, 30-35.
- 大竹孝司. (2001). メタ言語としての音節の下位構造の発達に関する研究. *情報科学研究*, **19**, 1-6.
- Otake, T., Hatano, G., & Yoneyama, K. (1996). Speech segmentation by Japanese listeners. In T. Otake, & A. Cutler (Eds.), *Phonological structure and language processing: Cross-linguistic studies* (pp.183-201). Berlin: Mouton de Gruyter.
- 大竹孝司・山本圭子. (2001). 日本語モノリンガル話者と日本語バイリンガル話者によるメタ言語としての音節単位の認識. *音声研究*, **5** (1), 107-116.
- 関口道彦. (2007). 日本語を母語とする幼児における英語音韻の認識に関する研究. 広島大学. 広島. 修士論文 (未公開).
- 白井恭弘. (2008). *外国語学習の科学: 第二言語習得論とは何か*. 東京: 岩波書店.
- TOEIC. (2005). TOEIC (R) Newsletter 89. 世界における TOEIC (R) テストの活用 <http://www.toeic.or.jp/sys/letter/News89_7111.pdf>
- TOEIC. (2010). TOEIC (R) テストDATA & ANALYSIS 2009: 2009年度受講者数と平均スコア <<http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2009.pdf>>
- Yuzawa, M. (2001). Effects of word length on young children's memory performance. *Memory & Cognition*, **29**, 557-564.

付記

本論文は平成23年度に広島大学大学院教育学研究科に提出した修士論文を一部加筆・修正したものである。

Appendix スパン課題英単語使用刺激例

	CV	CVC	CVCV	CVCC	CVCVC
1反復 リスト1	ba [bá:]	hub [háb]	heady [hédi]	hidden [hídn]	hubbub [hábAb]
1反復 リスト2	weigh [wéi]	seem [sí:m]	seamy [sí:mi]	sodden [sádn]	seaman [sí:mən]
1反復 リスト3	saw [sá:]	coke [kók]	coca [kókə]	coast [kóust]	capote [kəpót]
2反復 リスト1	pea [pi:]	ness [nés]	netty [néti]	nest [nést]	nessus [nésəs]
	gey [géi]	pus [pás]	patty [pæti]	pest [pést]	pippin [pipin]
2反復 リスト2	taw [tá:]	cyme [sáim]	cyma [sáimə]	count [káunt]	chicane [ʃikéin]
	jew [džú:]	tough [táf]	tatty [tæti]	toughen [táfən]	tiffin [tífən]
2反復 リスト3	beau [bóu]	gum [gám]	gummy [gámi]	gimp [gímp]	gibbon [gíbən]
	haw [há:]	piss [pís]	pity [píti]	patten [pætn]	passim [pæsim]

Minakuchi, Keigo (Graduate School of Education, Hiroshima University) & Yuzawa, Masamichi (Graduate School of Education, Hiroshima University). *Segmentation of Sounds of English Words on Memory Span Tasks among Japanese Graduate and Undergraduate Students*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.1, 75-84.

This study examined how Japanese graduate and undergraduate students perceive and segment English sounds (consonants and vowels) within words. Sixty students were provided with a memory span task in which they repeated aloud English words. There were words with five types of phonological structures: CV, CVC, CVCV, CVCC, and CVCVC. The followings were the main results: (1) Memory spans for CVC and CVCV, which were on the same level, were longer than those for CVCC and CVCVC; (2) The duration of spoken words by students showing a segmentation pattern of mora tended to be lengthier than those of the original sounds, or those by students showing mixed segmentation patterns of mora and syllables; and (3) Students obtaining higher scores on the TOEIC showed more segmentation patterns of syllables. These results suggest that the Japanese rhythm of mora had an enduring influence on perception and segmentation of English sounds, among Japanese students who had studied English more than six years. The acquisition of segmentation patterns of syllables may be one key to improvement of English ability.

[Key Words] English Speech perception, Segmentation, Mora, Phonological working memory

2011. 2. 4 受稿, 2011. 6. 13 受理

幼児の役割遊び・ふり遊びと「心の理論」の関連

小川 真人

(大阪教育大学大学院教育学研究科)

高橋 登

(大阪教育大学教育学部学校教育講座)

本研究では、「心の理論」とふり遊び、役割遊びの関係について実験的に検討した。モジュール説が想定するようにふりと「心の理論」が同一のメカニズムで説明可能であるとすれば、ふり遊びと心の理論との間に直接の関連が見られるであろうし、理論説やシミュレーション説が妥当であるとすれば、その間に直接の関連は見られないであろう。ただし、シミュレーション説による説明が妥当なものであるとすれば、ふり遊びは役割遊びを可能にすることを通じて「心の理論」の獲得を助けるであろう。本研究では、実験1において誤信念課題を実施し、あわせてふり遊びと役割遊びの課題を実施することで、「心の理論」とふり遊び、役割遊びの間の関係を実験的に検討し、実験2では、短期縦断的にふり遊びと役割遊びを子ども達に経験させ、それが子どもたちの「心の理論」獲得を助けることになるのか検討した。結果、実験1ではふり遊びと「心の理論」の関連は見られず、役割遊びにおいてのみ「心の理論」との関連が見られた。また、ふり遊びと役割遊びにおいても関連が見られた。さらに実験2ではふり遊び訓練の効果は見られず、役割遊びを訓練的に行うことで「心の理論」課題の得点が高くなった。本研究では、ふりにおける物の見立てや、現実とふりの区別と「心の理論」との関連は見られず、役割遊びにおいて他者の視点に立ち、そこで他者の感情や行動を考えることが「心の理論」と関連すると考えられた。

【キー・ワード】 心の理論, 役割遊び, ふり遊び

問 題

私たちは、人の行動や発する言葉について、その人はなぜそのように行動するのか、なぜそのようなことを言うのかを考えることがある。そこで私たちは人の行動を説明したり予測したりするために、その人の心、すなわちその人の信念や欲求について考えるのである。社会的相互作用の中で生きる私たちにとって、他者の心を理解することは非常に重要なことである。「心の理論 (theory of mind)」とは、このように他者の心を理解するために必要な能力を指し、Premack & Woodruff (1978) によって「ある個体が自己および他者の目的・意図・知識・信念・思考・疑念・推測・ふり・好みなどの直接観察できない心的状態を帰属させること」と定義された。

Premack & Woodruff のこの定義に基づき、人間や動物が「心の理論」をもっているかどうかを確かめるための条件として、Dennett (1978) は、人物 A はある事態が X であるという信念をもっているが、A の不在時に事態が Y に変わるといふ仮想的実験場面を提示し、A が X に基づいた行動をとることを正しく予想できるならば、その個体は「心の理論」をもっていると考えてよいと主張している。この提案を受けて Wimmer & Perner (1983) により「心の理論」を検討するための不意移動課題と呼ばれる誤信念課題が考案された。これまでこの誤信念課

題や類似の課題を用い、幼児を対象として多くの実験が積み重ねられてきたが、多くの課題において、3歳児では通過率は低いが、4歳以降になると通過率が上昇することが繰り返し確かめられてきた(木下, 2008; 子安, 1999などを参照)。

「心の理論」の獲得過程についてはいくつかの仮説が提案されている。大きくは2つに分けられる。ひとつめは理論説と呼ばれるものであり、「心の理論」の獲得を心の働きに関する理論構築の過程と見なす立場、もうひとつはシミュレーション説と呼ばれ、他者の心の働きを自らの心についての知識から推論することにより理解可能になるとするものである。理論説はさらに、「心の理論」を生得的な領域固有のモジュールの働きの結果と考えるモジュール説と、子ども自身による能動的な理論形成の結果として考える理論説に分けられる。

モジュール説では、「心の理論」は生得的であるとされ、ふり遊びや生後1年目から見られるいくつかの社会的な発達と関連する領域固有のモジュールの存在を想定する。モジュール説の代表的な研究者である Leslie (1987) によれば、ふり遊びは「心の理論」の初期の現れである。というのも、ふり遊びと「心の理論」は共通してメタ表象の能力が必要とされるからである。このメタ表象を産出するメカニズムが、「心の理論メカニズム (Theory of Mind Mechanism ; ToMM)」(Leslie & Roth, 1993) で

ある。ToMMは、行為主体がもっている心的状態を産出するための領域固有のシステムであり、発達のある時点で利用可能になる生得的なモジュールであるとLeslieは主張する。彼によれば、このToMMは、健常児では18ヵ月頃になれば利用可能になる。そのため、“ふりをする”ことや“信じる”という心的状態の理解の可能性は、4歳未満の子どもにも開かれているとする(Leslie, 1994)。

一方理論説では、Leslieらのように「心の理論」を生得的に所与のものとしては見ず、心を理解するという過程を、心の表象に関する、子ども自身の能動的な理論形成として扱う(Astington, 1993/1995; Flavell, 1988; Perner, 1991; Wellman, 1990など)。彼らは表象そのものをどのように規定するかという点では違いはあるが(木下, 1993)、「心の理論」の発生起源に関しては、3歳未満では「心の理論」をもたないとする点で一致している。理論説の代表的な研究者であるPerner(1991)にとって、心を理解するとは、表象についての理論を子どもが構成することに他ならない。表象とは、「あるもの(指示対象, reference)をあるもの(意味, sense)として表す」プロセスであり、この表象プロセスそのものを理解し表象する能力がメタ表象能力である。Pernerは、生後2年目から現れるふりでは、子どもは、現実とふりを区別するために、現実とは異なる表象が必要であると考えた。ただし、後述するように、Leslieがこの現実とは異なる表象を持つことがメタ表象の現れであるとするのに対し、Pernerはこの時期のふりをメタ表象の現れとは認めない。子どもたちが4歳以降になって誤信念課題に通過するのは、メタ表象の能力がこの時期になって獲得されるからであり、初期のふりは「心の理論」に直接つながるものとは考えられていない。このように理論説では、表象としての心の理解に主眼を置くことで、発達初期と幼児期の間の非連続性を強調する。ただし、Perner, Ruffman, & Leekman(1994)は、きょうだいとの早期からの社会的経験が「心の理論」を形成していくためのいわばデータベースの役割を果たすと考えており、この2つの時期を断絶したものと考えているわけではない。

「心の理論」獲得の説明としてもうひとつ有力な立場がシミュレーション説である。シミュレーション説では、子どもは少なくとも自分自身の信念・欲求などの内的表象は理解可能であり、他者の心的状態については単に他人の立場に立って「自分がその状況にいたらどうするか、どう考えるか」とシミュレーションするだけであると主張する(Goldman, 1989; Gordon, 1986; Harris, 1992)。理論説では、理論がしだいに獲得あるいは構成される、すなわち信念・欲求などの「心の理論」の主要な部分を順次使用できるようになると考えるのに対し、シミュレーション説では、シミュレーションの技能が熟達し、年齢

とともにより複雑で正確なシミュレーションができるようになると考えるのである。Harris(2000)は、子どもは他者の心的状態、特に欲求と信念の類似物として自分の心的状態を使うことに熟達するようになると主張する。そしてシミュレーションを行うことにより、子どもは他者の欲求や信念を想像することができる考える。つまり、他者の心をシミュレーションすることが必要とされる役割遊びのような遊びが「心の理論」と関連があると考えるのである。

これまでの研究は、実際は心の理論説でもシミュレーション説でも説明できるものが少なくなく、いずれの説明が妥当かという結論はくたせず、両者を複合的に考える傾向が強い(松村, 1994, 1997)。たとえば、他者の視点に立つ場合、シミュレーション説によると他者の表象について考える必要はなく、「自分がそこへ動いたらどう見えるか」シミュレーションにより推測するだけで十分である。しかし、自分とは異なる見え方の存在に気づく局面では、シミュレーションすべきものは何かということ、すなわち他者の表象の存在について考えることが不可欠であろう。

ところで、「心の理論」とふり遊び、および役割遊びの関係については、理論的な立場の違いによって異なった説明が行われている。モジュール説のLeslie(1987)によれば、ふりはその子どもに心などの仮説的概念を想像するのに必要なイメージ能力があることを示している。乳児はふりをしているとき、現実の世界を見失わずに、ある事物に与えるアイデンティティーと、その物の現実のアイデンティティーを区別している。つまり事物をそのものとして表象したり、他のものとして表象できるということは、心の特徴である。Leslieによると、ふりの出現は、人の心を理解する能力が現れ始めてきたことを示すものである。一方、Perner(1991)はふり遊びはシンボリックなものではなく、仮説的な“～であるかのように(as if～)”振舞うことであり、1, 2歳児のふりはすべてこの仮説的置換えにすぎず、ふりをするという心的状態を理解しているのではないと主張する。Lillard(1993)も、初期のふりにおいて子どもは、ふりについての心的態度に気づいておらず、本当の理解に欠けていると主張する。Lillardによると、初期のふりにおいては、行動に付随する心的態度がきわめて重要である。年少児は、ふりを「如き行為(acting as if)」としてのみ解釈し、心の状態としては解釈していないのである。Harris(1993)も、2歳児でもふりの行動における表象的意味の理解は可能だが、ふり遊びにおいては、行動をとる相手の想像過程を考える必要はなく、相手と同じふりの実態を想像できればよいとし、ふりにおける表象的理解が「心の理論」につながることを否定している。

Lillard(2001)はさらに、Harris同様、他者の心につ

いて学ぶための優れた媒体としての役割遊びに注目し、ふりと「心の理論」の関連をそれぞれの発達/経験の中に位置づけている。Lillard は、「如き行為 (acting as if)」としての早期のふりが、ふりの経験や、親や年上のきょうだいのふりの経験により、さらに高次なものとなると考えた。そしてふりの発達と社会的認知能力の発達が、役割遊びの出現と「心の理論」の獲得を可能にすると主張する。役割遊びの中で、他者を演じたり、共に遊んでいる他者を見ること、また、役割遊びの前や途中に見られる役割決めや場面設定などの話し合いが「心の理論」に重要であると考えた。ただし、役割遊びと「心の理論」は互いに刺激しあうものであると述べるにとどまっておらず、因果的な方向性について言及しているわけではない。

ところで1, 2歳児に見られる初期のふりと3, 4歳児にも見られるようなふりは異なるのであろうか。Leslie では、初期のふりはすでにメタ表象の現れとし、3, 4歳児のふりは直接連続するものと考えたが、初期のふりは麻生 (1996) によると「動作による表象としての‘ふり’」と特徴づけられ、たとえば子どもは空のコップを口にもっていくといった動作を通して初めて、その場にはない飲み物のイメージを表象できるのである。この点は Perner, Lillard の考えと一致する。このように、初期のふりをめぐっては、モジュール説 (Leslie ら) と理論説 (Perner ら)・シミュレーション説 (Lillard ら) との間でその解釈をめぐって理論的な対立がある。一方3, 4歳児のふりにおいては、動作を伴わない場合でも子どもは表象が可能であると考えられ、こうした表象能力の向上により、ふり遊びも複雑になっていくと考えられる。乳児に見られるような初期の単純なふり遊びが発達するにつれ、一方ではより洗練された (動作から独立した) ふりが可能になり、同時にものではなく人についてのふりを必要とする役割遊びも次第に発達する。ふり遊びも役割遊びも、現実を一時的に中断し、あるものを別のものに見立てたり、目の前に実際にはないものを想像するための心的表象が必要である。また他人の想像した世界を自分も共有することもできる。しかし、同じように心的表象を必要とする活動でも、Harris (2000) や Lillard (2001) で「心の理論」と関連すると考えられるのは、役割遊びである。最近の研究では誤信念課題の理解に困難があると考えられる自閉症児でさえ、ある程度複雑なふり遊びは可能であると考えられており、ふり遊びと役割遊びには質的な違いがあるように思われる。

では、ふり遊びと役割遊びはどういった点が異なるのであろうか。第一の違いは、「ものを別のものに見立てる」のではなく「自分を自分とは異なる他の人に見立てる」ということである。つまり他者を演じるということである。他者を演じることで自分とは異なる信念や感情を考える機会ができる。第二に視点の違いがあげられ

る。ふり遊びにおいては、対象となるものを別のものに見立てるだけなので、自らの視点を仮想的に移動させる必要はなく、自らの視点のままでよいが、役割遊びでは他者の視点を自分に取り入れなければならない。他者が周囲の世界をどう見ているのか、つまり他者の視点を自らの視点に取り入れることができなければ、役割遊びで自分とは異なる信念や感情を考えることはできないのである。さらにふり遊びと役割遊びの異なる点として、役割遊びの中での仲間との相互作用があげられる。人を演じることで他人の信念や感情を考える機会があるだけでなく、役割遊びの中で仲間が演じているキャラクターを見て他人の信念や感情を知ることでもできる。また、役割遊びの前や途中で行われる役割設定や場面設定などの取り決め、仲間との議論なども行われる。これらの活動が行われる役割遊びでは、単純なスクリプトの繰り返しだけでなく、状況の変化や遊び仲間の反応に応じ、遊びの内容が豊かになっていくと考えられる。

そこで本研究では、他者との相互作用ではなく個人的な要因に注目し、「心の理論」とふり遊び、役割遊びの関係について実験的に検討する。ふり遊びにおいては、あるものを別のものに見立てる表象能力に注目し、さらに、ふり遊びの中の様々な状況に対して現実とふり遊びでの世界を混乱することなく区別することができるかに焦点を当てる。幼児期のふり遊びが単なるもの見立てを超えた複雑さを持つことをふまえるならば、ふり遊びの質は現実とふり遊び (表象) の区別の明確さも重要な基準となると考えられるからである。一方役割遊びでは、ものではなく自分を他者に見立てること、つまり自分とは異なる他者を演じることに注目する。さらにふり遊びと同様、役割遊びの世界の中の様々な状況に対して、現実の自分の視点と混乱することなく、自分が演じている他者の視点を理解し、それにあつた信念や行動を表現できるかということに注目してゆく。

モジュール説が正しいとすれば、初期のふりは、「心の理論」において必要と考えられるメタ表象能力の現れであり、互いに関連するものであると考えられるので、それを前提として発達する3~4歳児以降に見られるふり遊びや役割遊びは、ともに「心の理論」との間で関連が見られることが予想される。また、理論説が正しいとすれば、初期のふりは表象能力の萌芽的な現れであり、また3~4歳児に見られるふり遊びも、表象能力は発達しているが、ふりを行うにあたり「心の理論」の獲得に必要なメタ表象能力 (Leslie の定義するメタ表象ではなく、Perner の定義するメタ表象能力) が必要であるとは考えられていないため、「心の理論」との関連はあまり見られないことが予想される。一方役割遊びについては、理論説の中ではあまり言及されていないため、「心の理論」との関係について明確な予測を行うことは困難

である。またシミュレーション説が正しいとすれば、役割遊びにおいては、他者の心的状態を考える機会が与えられるため、「心の理論」との関連が現れてくるものと考えられるが、ふり遊びは他者の心的状態を理解する必要はないので直接的な関連はないものと考えられる。ただし、ふり遊びに必要な表象能力を前提として役割遊びは可能になると考えられているため、ふり遊びも「心の理論」との間に間接的に関連が見られることになるだろう。

目 的

本研究では、役割遊びが見られたり、「心の理論」を獲得すると考えられる3～6歳児に焦点を当て、ふり遊び、役割遊び、「心の理論」の関連を検討していく。まず実験1において、標準的な「心の理論」課題である不意移動課題とスマーティ課題を実施し、また、あわせてふり遊びと役割遊びの課題を実施することで、「心の理論」とふり遊び、役割遊びの間の関係を実験的に検討する。さらに実験2において、プレテストで誤信念課題を行い、短期縦断的にふり遊び訓練と役割遊び訓練を行った後、ポストテストとして誤信念課題を行い、役割遊び、ふり遊びが、「心の理論」の理解を促進するか実験的に検討する。

仮 説

Harrisらの説明が妥当なものであれば、実験1では、ふり遊び課題と誤信念課題に相関は見られないが、役割遊び課題と誤信念課題に相関が見られる。また、ふり遊びの発達が役割遊びの出現に重要なものであると考えられるため、ふり遊びと役割遊びにおいても相関が見られると考えられる。

また実験2においては、ふり遊びは心の理解に関する能力に関連するかもしれないが、誤信念を理解するための十分条件ではないと考えられるため、ふり遊びは、その訓練が「心の理論」を直接高めるものではないと考える。また役割遊びでは、「心の理論」との直接のつながりを考えるため、その訓練において「心の理論」を高めることが可能だと予想される。

実 験 1

方 法

対象児 大阪府の幼稚園の園児46人（男子26人、女子20人）（月齢37～74ヵ月、平均56.91ヵ月、 $SD=11.58$ ）。年齢別内訳は、3歳児11人（月齢37～46ヵ月、平均41.18ヵ月、 $SD=2.27$ ）、4歳児14人（月齢48～59ヵ月、平均53.00ヵ月、 $SD=3.90$ ）、5・6歳児21人（月齢60～74ヵ月、平均67.76ヵ月、 $SD=4.36$ ）であった。

材料 スマーティ課題では、幼稚園で共通の粘土の空

箱、色鉛筆、不意移動課題では、ぬいぐるみ（イヌ、ペンギン）、赤色の箱と青色の箱（2 cm × 2 cm × 1 cm）、おはじきを用いた。ふり遊び課題では、ぬいぐるみ（クマ、サル）と積み木、役割遊び課題では、ハンバーガーの模型と調味料の空容器を用いた。

手続き 2種類の誤信念課題、ふり遊び課題、役割遊び課題を行い、ビデオで記録した。

誤信念課題 誤信念課題として、スマーティ課題と不意移動課題が用いられた。スマーティ課題では、粘土の箱を見せ、子どもが中に粘土が入っていると思っていることを確認し（自己信念質問）、本当は中は色鉛筆であることを子どもに確認させた。そして、他者が粘土の箱を見たとき何が入っていると思うかを子どもに質問した（他者信念質問）。さらに自分は粘土の箱を最初に見たときは何が入っていると思ったか（記憶質問）、今は何が入っているか（現実質問）の質問を行った。不意移動課題では、イヌがおはじきを赤色の箱にしまい、外に出ている間にペンギンがおはじきを青色の箱に移動させてしまう。イヌは外から戻った時にどちらの箱に入っていると思うかを子どもに尋ねた（他者信念質問）。さらにイヌは最初に何色の箱におはじきをしまったか（記憶質問）、今おはじきは何色の箱に入っているか（現実質問）の質問を行った。スマーティ課題は自己信念質問、他者信念質問、記憶質問、現実質問を各1点とし、計4点満点で、不意移動課題は現実質問、他者信念質問、記憶質問の3点満点とし、2つの合計得点を算出した。

ふり遊び課題 実験者との1対1でクマとサルのぬいぐるみを使い、クマがお風呂に入る場面やサンドイッチを食べる場面をふり遊びで行った。(1) 積み木を石鹸に見立てることができるか、(2) 石鹸に見立てていた積み木をサンドイッチに見立てることができるか、また、(3) サンドイッチに見立て、クマサンドイッチが食べている時にサルがサンドイッチに座するというイレギュラーな状況に対して混乱せずにサンドイッチに座ってしまったことを理解できるかで得点化し（それぞれ1点として3点満点）、物を見立てる能力、混乱せずに現実とふりの区別することができるかに注目した。

役割遊び課題 実験者と1対1でハンバーガー屋さんごっこをする中で、客や店員の役割を適切に演じられるか、役割交代が適切に行えるか、客が「おいしい」と言ったときの店員の気持ちなどその役割に合った感情を表現したり、その役割の視点を理解し、その視点での行動ができるかに注目した。子どもが店員役の場合、ハンバーガーをお客さんのところに運ぶ、お客さん（実験者）はハンバーガーを食べておいしいとこたえる、お客さんにおいしいといわれ、それに対してどう思うか、という流れで行う。子どもがお客さん役の場合では、店員（お客さん）はハンバーガーを作るときに間違ってからし（調

味料の空容器をからしに見立てた)をいっぱい入れてしまい辛いハンバーガーを作ってしまうふりをする(実際に子どもから見える位置で行うがお客さんには見えない位置ということにする)。お客さんはハンバーガーを食べ、辛いふりができるかどうか、という流れで行う。役割遊び課題の中で、(1)お客さんにハンバーガーを提供するという店員の役割を演じられるか、(2)お客さんにおいしいと言われどう思うか適切に反応できるか、(3)お客さんの役割を演じられるか、(4)辛いと知らずにハンバーガーを食べることを演じることができるか、(5)ハンバーガーを食べ辛いと演じることができるか、という5つの点に注目し得点化した(5点満点)。(1)~(3)では、自分とは異なる他者を演じるということ、(4)(5)では、さらに他者の視点を理解し、それにあった信念や行動を表現できるかということに注目した。

誤信念課題、ふり遊び課題、役割遊び課題の得点の評定の信頼性を確認するために、ランダムに選んだ25人の対象児(全体の54.3%)を実験者を含む2人で独立に評定し、一致率を算出した結果、97.9%であった。

結果と考察

誤信念課題の平均得点は4.93点(SD=1.20)、ふり遊び課題の平均得点は2.26点(SD=1.06)、役割遊び課題の平均得点は2.43点(SD=1.62)であった。年齢ごとの内訳をTable 1に示す。各課題の得点について、年齢による1要因の分散分析を行った。その結果、誤信念課題において、有意差が見られた($F(2, 43)=3.88, p<.05$)。TukeyのHSD法による多重比較の結果、3歳児と5・6歳児の間に有意差があったが($p<.05$)、3歳児と4歳児、4歳児と5・6歳児の間に有意差は見られなかった。また、ふり遊び課題($F(2, 43)=2.89, n.s.$)、役割遊び課題($F(2, 43)=0.56, n.s.$)では、得点に有意差は見られなかった。

次に、誤信念課題、ふり遊び課題、役割遊び課題、月齢の相関を求めた(Table 2)。Table 2より、誤信念課題とふり遊び、誤信念課題と役割遊び課題、および役割遊び課題とふり遊び課題において有意な相関が見られた。ただし、月齢と誤信念課題、月齢とふり遊び課題にも有意な相関が見られ、誤信念課題とふり遊び間に見られた相関は月齢の影響を受けていると考えられる。そこで、月齢の要因を取り除いた、誤信念課題、ふり遊び課題、役割遊び課題の偏相関を求めた(Table 3)。Table 3より、誤信念課題とふり遊び課題間に有意な相関は見られなかったが、誤信念課題と役割遊び課題間に有意な相関が見られた。またふり遊び課題と役割遊び課題においても有意な相関が見られた。結果より、ふり遊びと「心の理論」に関連は見られなかったが、役割遊びと「心の理論」には関連が見られた。また、ふり遊びと役割遊びの間に有意な相関が見られたことから、ふり遊びと役割遊びは

Table 1 実験1における誤信念課題、ふり遊び課題、役割遊び課題における年齢ごとの平均得点

	誤信念課題 (7点満点)	ふり遊び課題 (3点満点)	役割遊び課題 (5点満点)
3歳児 (n=11)	4.36 (0.92)	1.73 (1.10)	2.18 (1.54)
4歳児 (n=14)	4.64 (1.01)	2.14 (1.10)	2.21 (1.37)
5,6歳児 (n=21)	5.43 (1.29)	2.62 (0.92)	2.71 (1.85)

注。()は標準偏差。

Table 2 誤信念課題、ふり遊び、役割遊び、月齢の相関(実験1)

	誤信念課題	ふり遊び	役割遊び	月齢
誤信念課題				
ふり遊び	.35*			
役割遊び	.67**	.45**		
月齢	.40**	.39**	.17	

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

Table 3 月齢の要因を除いた誤信念課題、ふり遊び、役割遊びの偏相関(実験1)

	誤信念課題	ふり遊び	役割遊び
誤信念課題			
ふり遊び	.22		
役割遊び	.68**	.42*	

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

それぞれ独立したものではなく、関連したものであると考えられる。

ところで誤信念課題の得点については、本研究ではそれぞれの質問について1点ずつ得点を与えたが、それぞれの課題ですべての質問に正答した場合にのみ1点を与え、両課題の合計(2点満点)で得点化する方法も一般的なもので(松永・郷式, 2008; 瓜生, 2007)この得点化の方法でも再度集計し再度分析を行った。その結果、スマーティ課題のみを通過した子どもは1人(全体の2.2%)、不意移動課題のみを通過した子どもは13人(全体の28.3%)、両方通過した子どもは7人(全体の15.2%)であった。

誤信念課題、ふり遊び課題、役割遊び課題、月齢の相関を調べたところ、誤信念課題とふり遊び($r=.36$,

$p < .05$), 誤信念課題と役割遊び ($r = .66, p < .01$), および役割遊びとふり遊び ($r = .45, p < .01$) に有意な相関が見られた。また, 月齢と誤信念課題 ($r = .53, p < .01$), 月齢とふり遊び ($r = .39, p < .01$) の間にも有意な相関が見られた。そこで, 月齢の要因を取り除いた, 誤信念課題, ふり遊び課題, 役割遊び課題の偏相関を求めたところ, 誤信念課題の得点とふり遊び課題に有意な相関は見られなかったが ($r = .19, n.s.$), 誤信念課題と役割遊び課題に有意な相関が見られ ($r = .68, p < .01$), ふり遊び課題と役割遊び課題でも有意な相関が見られた ($r = .42, p < .05$)。これらの結果は, 誤信念課題についてすべての質問に1点ずつ与えて得点化した場合と同じであった。これは, 誤信念課題において重要な他者信念質問において得点の差が見られるため, どちらの得点化の方法でも違いはなかったものと考えられる。

従来の2課題2点満点で得点化する方法は, 得点分布の幅が狭く, 差が検出されにくい, 本実験のように全質問に1点を与えて7点満点とすることで, 分布に幅を持たせ, 差の検出が容易になると考えられる。また, 2点満点でも7点満点でも課題間の相関は大きく異なるものではなく, 両得点は同じ能力を反映するものと考えられた。こうしたことから, 本研究では実験2においても7点満点とする得点化の方法を採用することとする。

実験 2

目的

プレテストで誤信念課題を行い, 短期縦断的にふり遊び訓練と役割遊び訓練を行った後, ポストテストとして誤信念課題を行い, 役割遊びまたはふり遊びが「心の理論」の理解を促進するか実験的に検討する。

方法

対象児 大阪府, 兵庫県の幼稚園の園児 49 人 (男子 21 人, 女子 28 人) (月齢 43~65 ヶ月) にプレテストを行った。そのうちプレテストを全問正答, または, 1 問のみ誤答の子ども 11 人 (男子 6 人, 女子 5 人) を除いた結果, 38 人 (男子 15 人, 女子 23 人) (月齢 43~65 ヶ月, 平均 50.47 ヶ月, $SD = 5.10$) が残った。この 38 人の対象児をプレテストの平均得点が等質になるよう, また月齢に違いが見られないよう, 無作為に役割遊び訓練群, ふり遊び訓練群, 統制群に分けた。その内訳は, 役割遊び訓練群 13 人 (男子 6 人, 女子 7 人) (月齢 47~65 ヶ月, 平均 51.69 ヶ月, $SD = 4.99$), ふり遊び訓練群 13 人 (男子 4 人, 女子 9 人) (月齢 43~61 ヶ月, 平均 48.92 ヶ月, $SD = 5.12$), 統制群は 12 人 (男子 5 人, 女子 7 人) (月齢 43~63 ヶ月, 平均 50.83 ヶ月, $SD = 5.20$) であった。各群の月齢について 1 要因の分散分析を行った結果, 役割遊び課題群, ふり遊び課題群, 統制群の月齢に有意な差はなかった ($F(2, 35) = 1.00, n.s.$)。各群のプレテス

Table 4 誤信念課題 (プレーポスト) の各群の平均得点 (実験 2)

	プレテスト (7点満点)	ポストテスト (7点満点)
役割遊び群 ($n = 13$)	4.15 (0.68)	5.31 (1.03)
ふり遊び群 ($n = 13$)	4.38 (0.65)	4.54 (1.13)
統制群 ($n = 12$)	4.25 (0.62)	4.67 (0.99)

注. () は標準偏差。

トの得点 (実験 1 と同様の 7 点満点で採点した。Table 4 参照) について 1 要因の分散分析を行った結果, 3 群間に有意な差は見られなかった ($F(2, 35) = 1.80, n.s.$)。この結果から, プレテストの誤信念の平均得点がこの 3 群間で等質であることが示された。

手続き まずプレテストとして誤信念課題 (スマーティ課題, 不意移動課題) を行い, 対象児を役割遊び訓練群, ふり遊び訓練群, 統制群に分けた後, 両訓練群については 5 週間にわたって週に 1 回訓練を行った。統制群はその間何も行わなかった。その後, ポストテストとして誤信念課題 (スマーティ課題, 不意移動課題) を行った。

プレテスト グリコのポッキーの空箱, 中身は色鉛筆を用いたスマーティ課題とイヌとペンギンのぬいぐるみ, 赤色の箱と青色の箱を不意移動課題を実施した。それぞれの課題の手続きは実験 1 と同じであった。

役割遊び訓練課題 1 材料: ハンバーガーの模型, 調味料の空容器。手続き: 実験 1 の役割遊び課題と同様であった。ただし, 実験 1 で得点化した 5 つ点に関しては, 子どもがうまく行うことができなかつたり, 間違っていたら, 何度かさせてみたり, 「本当にそうかな。もうちょっと考えてみようか。」と考える時間を作ったり, 実験者が手本を見せて子どもがうまくできるように促した。

役割遊び訓練課題 2 材料: お料理セットのおもちゃ (コンロ, フライパン, まな板, 包丁, お皿, フォーク, スプーン, ハンバーガー, エビフライ, トマト, にんじん, 卵, 魚)。手続き: 子どもと実験者の 1 対 1 でレストランごっこを行った。レストランの店員とお客さんの役割を交代で行い, それぞれの役割を適切に行えるか, またレストランの店員やお客さんの気持ちを理解して適切に行えるかどうか焦点を当て訓練を行った。

役割遊び訓練課題 3 材料: お医者さんセットのおもちゃ (聴診器, 注射器, 体温計, 薬ビン, 絆創膏)。手続き: 実験者と子どもの 1 対 1 でお医者さんごっこを行う。始

める前に、子どもとお医者さんのオモチャを確認しどのように使うのかなどを確認した。そしてお医者さんと患者さんの役割を交代で行い、その役割を適切に行えるか、またその気持ちを適切に表現できるかに焦点を当て訓練を行った。

役割遊び訓練課題4 材料：はがき、郵便やさんのカバン（手作り）。手続き：実験者と子どもの1対1で郵便やさんごっこを行った。子どもが手紙を待つ人や郵便やさんの役割を適切に行えるか、その気持ちを適切に表現できるかに焦点を当て訓練を行った。

役割遊び訓練課題5 材料：ぬいぐるみ（ヤギ）、ヤギのお面（手作り）、オオカミのお面（手作り）、白い手袋、茶色い手袋、家の模型（手作り）。手続き：実験者と子どもの1対1の役割遊びの中で、「オオカミと7匹の子ヤギ」の物語を行った。子どもには子ヤギの役割を演じてもらい、子ヤギと子ども自身の視点の違いを理解することができるかに焦点を当て訓練を行った。

ふり遊び訓練課題1 材料：ぬいぐるみ（クマ、サル）、コップ、つみき。手続き：実験者と子どもの1対1でのクマとサルのぬいぐるみを使ったふり遊びの中で、積み木を石鹸に見立てたり、パンに見立てることができるかどうか、また、パンに見立て、クマが食べている時にサルがパンに座るというイレギュラーな状況に対して混乱せずパンに座ってしまったことを理解できるか、クマに空のコップでお茶を飲んでいるふりをさせることができるか、またサルがそのコップを倒してしまった時に床が濡れるということを理解できるかなど、物を見立てる能力、混乱せずに現実とふりの区別すること、実験者とふりの世界を共有することに焦点を当て訓練を行った。子どもがうまくできなかつたり、理解できない場合は、実験者がうまくできるように、または理解できるように促した。

ふり遊び訓練課題2 材料：ぬいぐるみ（クマ、サル）、積み木、お料理セットのオモチャ（えびフライ、にんじん）。手続き：実験者と子どもの1対1でクマとサルのぬいぐるみでふり遊びを行った。ふり遊びの中で積み木を電車に見立てたり、オモチャのえびフライやにんじんを電話に見立てることができるかに焦点を当て訓練を行った。

ふり遊び訓練課題3 材料：ぬいぐるみ（パンダ、ひよこ）、ブロック。手続き：実験者と子どもの1対1でパンダとひよこのぬいぐるみを使ってふり遊びを行った。ふり遊びの中で、ブロックをケーキに見立てたり、チョコレートに見立てることができるかどうかにかんじて焦点を当て訓練を行った。

ふり遊び訓練課題4 材料：ぬいぐるみ（クマ）、積み木、お料理セットのオモチャ（お皿、スプーン）。手続き：実験者と子どもの1対1でクマのぬいぐるみを

使ってふり遊びを行った。ふり遊びの中で、子どもが自ら積み木をどんな野菜や肉に見立てるかを考え、ふりを行うことができるかに焦点を当て訓練を行った。

ふり遊び訓練課題5 材料：ぬいぐるみ（クマ）、おはじき、お料理セット（お皿、スプーン）。手続き：実験者と子どもの1対1でクマのぬいぐるみを使いふり遊びを行った。ふり遊びの中で子どもがおはじきをご飯に見立てクマに食べさせることができるかどうかを見た。また、子どもが現実とふりをきちんと区別できているかに焦点を当て訓練を行った。

なお、ふり遊び訓練および役割遊び訓練については、特に達成の基準は設けなかった。ふり遊び訓練では、もの見立ての能力、および現実とふりの区別の明確さに焦点を当て訓練を行い、上手くできない対象児に対しては、実験者が見本を見せたり、ふりを促す問いかけ（たとえば、ふり遊び訓練1の場合では、「○○くんは、石鹸ってどう使うかな」など）を行い、ふり行為を行うことを促した。また、役割遊び訓練では、他者を演じることに注目し、自分が演じている他者の視点を理解し、それにあった信念や行動を表現できるかということに焦点を当て訓練を行った。そのため、上手くできない対象児に対しては実験者が手本を見せたり、「本当にそんな気持ちになるかな。○○くんならどんな気持ちになるかな」と他者の信念や行動を考えるように促した。

ポストテスト スマートイ課題は箱にロッテのコアラのマーチの空箱を用い、中身はセロハンテープを用いた。手続きはプレテストと同様であった。不意移動課題はゾウとライオンのぬいぐるみ、黒色の箱（小、 $3 \times 2 \times 6$ cm）、箱と黒色の箱（大、 $4 \times 4 \times 10$ cm）、ミニカーが用いられた。手続きは、プレテストの不意移動課題と同様であった。

結果と考察

プレテスト、ポストテストの誤信念課題の得点の評定の信頼性を確認するために、ランダムに選んだ20人の対象児（全体の52.6%）を、実験者を含む2人で独立に評定し、一致率を算出した結果、98.6%であった。

プレテスト、ポストテストの誤信念課題の結果をTable 4に示す。次に、役割遊び訓練群、ふり遊び訓練群、統制群のプレーポストそれぞれの誤信念課題の得点について、訓練群(3)×プレーポスト(2)の2要因の分散分析を行った。その結果、プレーポストの主効果($F(1, 35)=15.50, p<.01$)と訓練群×プレーポストの交互作用($F(2, 35)=4.31, p<.05$)が有意であった。また、訓練群の主効果は有意ではなかった($F(2, 35)=0.56, n.s.$)。交互作用が有意だったので、訓練群各群のプレーポストの単純主効果の検定を行ったところ、役割遊び訓練群において、プレテストとポストテストの得点の差は有意であった($F(1, 35)=21.40, p<.01$)が、

ふり遊び訓練群 ($F(1, 35)=0.38, n.s.$), 統制群 ($F(1, 35)=2.58, n.s.$) では, プレテストとポストテストの得点に有意な差は見られなかった。結果より, 役割遊びは短期縦断的に訓練することにより「心の理論」を高めることができたが, ふり遊びを短期縦断的に訓練しても「心の理論」を高めることはできなかったことが示された。

またポストテストの誤信念課題の得点について, それぞれの課題ですべての質問に正答した場合にのみ1点を与え, 両課題の合計(2点満点)で得点化し, 再度集計し再度分析を行った。各群の結果を見てみると, 役割遊び訓練群では, スマート課題のみを通過した子どもは1人, 不意移動課題のみを通過した子どもは5人, 両方通過した子どもは2人, ふり遊び訓練群では, スマート課題のみを通過した子どもは0人, 不意移動課題のみを通過した子どもは3人, 両方通過した子どもは1人, 統制群では, スマート課題のみを通過した子どもは1人, 不意移動課題のみを通過した子どもは3人(全体の25.0%), 両方通過した子どもは0人であった。役割遊び訓練群, ふり遊び訓練群, 統制群のポストテストの誤信念課題の合計得点(2点満点)の平均はそれぞれ0.77 ($SD=0.73$), 0.39 ($SD=0.65$), 0.33 ($SD=0.49$)であった。この得点について, 1要因の分散分析を行った。その結果, 各訓練群のポストテストの誤信念課題の得点に有意差は見られなかった ($F(2, 35)=1.80, n.s.$)。得点の傾向はすべての質問に1点ずつ与えた場合と異ならないが, この分析では有意差が得られなかった。有意差が得られなかった理由としては, 対象児が少なかったことが考えられる。プレテストの誤信念課題において, スマート課題または不意移動課題のどちらか一方でも通過しているものは省いているため, 本実験では多くのデータが集められなかった。もうひとつ考えられるのは, スマート課題と不意移動課題の2つで得点化しており, 2点満点と得点の幅が狭いためであると考えられた。

次に訓練で, 特徴的だった子どもの様子や反応およびそれに対する考察を記す。役割遊び訓練, ふり遊び訓練では, 子どもはその事象に関する自分の経験を想起しながら演じている場面が多かった。たとえばハンバーガーやさんに行ったことや病院に行った時の話を実験者に話しながら役割遊びを行っていた。また, ふり遊び課題でサルのみがぬいぐるみがお茶の入ったコップを倒してしまう場面では, 自分がお茶をこぼしてしまったときに幼稚園ではぞうきんを使って拭いていることを想起している場面が見られた。このようにふり遊び, 役割遊びは共にその事象に関するスクリプトや経験を想起しながら行われていると考えられる。また, 役割遊び訓練ではハンバーガーやさんや, レストランなどの, ふり遊び訓練では, ぬいぐるみがお飯を食べる場面などの, 実験者が創り出した想像の世界を子どもたちは共有することができてい

るようだった。

全体考察

実験1では, 誤信念課題とふり遊び課題に相関は見られなかったが, 誤信念課題と役割遊び課題, ふり遊び課題と役割遊び課題に相関が見られた。よって「心の理論」と役割遊びは関連することが示され, また, ふり遊びと役割遊びも関連したものであることが示された。また, 実験2では, 役割遊び訓練群においてのみ誤信念課題のプレテストとポストテストの得点に差が見られた。つまり, ふり遊び訓練では, 誤信念課題の得点を向上させることはできなかったが, 役割遊び訓練においては, 誤信念課題の得点を向上させることができた。

Leslie (1987)によると, 子どもは, ふりの中で現実の世界を見失わずに, ある事物に与えるアイデンティティーと, その物の現実のアイデンティティーを区別し, 事物をそのものとして表象したり, 他のものとして表象することが可能であり, そのふりは「心の理論」の現れと考え, ふりと「心の理論」の関連を主張していた。しかし, 本研究の結果は, Leslie (1987)を支持するものではなかった。

では, ふり遊びと「心の理論」の関係をどのようなものとして捉えていくべきであろうか。Perner (1991)は, 子どもはふり遊びを表象的に理解しているのではなく, 仮説的な“～であるかのような (as if ~)”のように振舞うことであり, ふりはこの仮説的置換えにすぎず, “ふりをするという心的状態を理解しているのではないと主張していた。また, Harris (1993)は, 2歳児でもふりの行動における表象的意味の理解は可能だが, 初期のふり遊びにおいては, 行動をとる相手の想像過程を考える必要はなく, 相手と同じふりの実態を想像できればよいとし, ふりにおける表象的理解が直接「心の理論」につながることを否定していた。またHarris (1993)では, ふりにおいて子どもは, 外的事象に関する知識(スクリプト)を活用することで, その行為に足りない要素を想像し, 構成し処理をしているという。このようにふり遊びにおいて, 子どもは想像された状況を構成的に理解しているのであって遊び相手の心的状態を読み取っているのではないと主張する。また, Lillard (1993)は, ふりを「如き行為 (acting as if)」としてのみ解釈し, 心の状態としては解釈していないと主張した。

ではふり遊びは心の理解には関連しないと結論づけてよいのだろうか。Lillard (2001)では, 初期のふり遊びは「心の理論」と直接的な関連はないとしながらも, ふりの経験や社会的相互作用や社会的認知能力の発達が絡みながら, 「心の理論」と役割遊びの出現に影響を与えると主張していた。Leslie (1987)のように, ふりが直接「心の理論」につながると考えることは難しいが, ふ

り遊びにおける物の見立てや現実とふりの区別やといったものが初期の他者の心を理解する能力と関連している可能性も考えられる。つまりそれは他者の誤信念を理解できるほどの表象能力ではなく、他者の心を理解するためのもっと初期の能力の表れかもしれない。しかし、本研究ではふり遊びと初期の心に関する能力との関連は明らかにすることはできていないためさらなる研究が必要である。

次に役割遊びについて見ていく。Harris (2000) では、役割遊びは、子どもに他の人の視点からの世界を想像する機会を提供するとし、「心の理論」と役割遊びの関連を主張した。また、Lillard (2001) も、役割遊びと「心の理論」の関連を主張し、役割遊びにおいて、他者を演じることや、他者が役割を演じているのを見ることや、役割遊びが行われる前や途中の役割決めや場面設定などの話し合いが「心の理論」に重要であると考えた。本研究では、役割遊びと「心の理論」の関連が見られ、役割遊びから「心の理論」への影響も示唆された。これは、Harris (2000) や Lillard (2001) の主張と一致するものである。

では、役割遊びはふり遊びとどのように異なり、どのような点が「心の理論」と関連するのであろうか。実験1でふり遊びと役割遊びの相関が見られたが、これはふり遊びが役割遊びを可能にするものであるためと考えられる。ふり遊びと役割遊びでは、他者の想像の世界を共有すること、自分の経験したことを想起すること、その事象に関するスクリプトを使ったり、自分の経験したことを想起することが共通している。しかし、ふり遊びとは異なり、役割遊びでは、自分とは異なる他者の視点に立ち、そこで他者の感情を考えたり、他者の行動を考慮することが必要であり、これらの点が「心の理論」と関連しているのではないかと考えられる。また実験2の役割遊び訓練では、他者の視点に立たなくても自分の視点のままでも自然に役割を演じられるような課題もあったが、結果は誤信念課題の得点を向上させるものであった。そのため役割遊びでは、自分の視点のまま役割をこなせるような場面でも、他者の視点に立ち、そこで感情や行動を考えているということが考えられる。ただし、本研究では、実験者との1対1で役割遊びを行ったため、Lillard (2001) が主張するような、役を演じる他者を見ることや、話し合いと「心の理論」の関連について検討することができなかった。

ふり遊び、役割遊びにおけるモジュール説、理論説、シミュレーション説の妥当性を考えると、ふり遊びと「心の理論」との直接的な関連が見られず、役割遊びとのみ関連が見られたため、シミュレーション説の妥当性が証明された。しかし、ふり遊びと役割遊びに関連が見られたことから、モジュール説や理論説を完全に排除するの

ではなく、ふり遊びが役割遊びを可能にすることにより間接的に「心の理論」と関連している可能性があるように、モジュール説や理論説がふり遊びを介して役割遊びを間接的に支えている可能性があると考えられる。しかし今回の研究では明らかにすることはできなかった。

今後の課題としては、子どもの「心の理論」よりも初期の心に関する能力とふり遊びの関連を明らかにすること、ふり遊びと役割遊びがどのように関連しているのかを明らかにし、さらにそれぞれがどのようにモジュール説、理論説、シミュレーション説と関連しているのかを明らかにすることが必要である。また、本研究では役割遊びから「心の理論」へ影響は示唆されたが、「心の理論」から役割遊びへの影響は明らかにできていない。この向きの因果関係が見られるのか、さらなる研究が必要である。さらに本研究では、実験場面で役割遊びと「心の理論」の関連を明らかにしたが、家庭や幼稚園、保育所といった実際の子どもの自然な遊びの場面で役割遊びがどのように心の理解と関連するのかを明らかにすることが必要である。

文 献

- 麻生 武. (1996). *ファンタジーと現実*. 東京: 金子書房.
- Astington, J.W. (1995). 子どもはどのように心を見出すか——心の理論の発達心理学 (松村暢隆, 訳). 東京: 新曜社. (Astington, J.W. (1993). *The child's discovery of mind*. Cambridge: Harvard University Press.)
- Dennet, D.C. (1978). Beliefs about beliefs. *The Behavioral and Brain Sciences*, **1**, 568-570.
- Flavell, J.H. (1988). The development of children's knowledge about mind: From cognitive connections to mental representations. In J.W.Astington, P.L. Harris, & D.R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp.244-271). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldman, A.I. (1989). Interpretation psychologized. *Mind and Language*, **4**, 161-185.
- Gordon, R.M. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind and Language*, **1**, 158-171.
- Harris, P.L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, **7**, 120-144.
- Harris, P.L. (1993). Pretending and planning. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp.228-246). Oxford: Oxford University Press.
- Harris, P.L. (2000). *The work of imagination*. Oxford: Blackwell.
- 木下孝司. (1993). 幼児期の「心の理論」に関する論争をめぐって (II) —4歳ころにみられる変化を中心に. 静

- 岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)第43号, 静岡大学, 静岡, 193-212.
- 木下孝司. (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達. 京都: ナカニシヤ出版.
- 子安増生. (1999). 幼児期の他者理解の発達—心のモジュール説による心理学的検討. 京都大学学術出版会.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind.” *Psychological Review*, **94**, 412-426.
- Leslie, A.M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of mind. *Cognition*, **50**, 211-238.
- Leslie, A.M., & Roth, D. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other mind: Perspectives from autism* (pp.83-111). Oxford: Oxford Univeresity Press.
- Lillard, A.S. (1993). Pretend play skills and the child’s theory of mind. *Child Development*, **64**, 384-371.
- Lillard, A.S. (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*, **21**, 495-531.
- 松村暢隆. (1994). 幼児の〈心の理論〉と理論説—模擬説との議論について. *心理学評論*, **37**, 92-107.
- 松村暢隆. (1997). 幼児・児童の〈表象的心の理論〉の発達. *心理学評論*, **40**, 110-120.
- 松永恵美・郷式 徹. (2008). 幼児の「心の理論」の発達に対するきょうだいおよび異年齢保育の影響. *発達心理学研究*, **19**, 316-327.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, **65**, 1228-1238.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, **4**, 515-526.
- 瓜生淑子. (2007). 嘘を求められる場面での幼児の反応: 誤信念課題との比較から. *発達心理学研究*, **18**, 13-24.
- Wellman, H.M. (1990). *The child’s theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception. *Cognition*, **13**, 103-128.

付記

本研究の実験にご協力いただきました幼稚園の園児の皆様と先生方に深く感謝いたします。

Ogawa, Masato (Graduate School of Education, Osaka Kyoiku University) & Takahashi, Noboru (Department of School Education, Osaka Kyoiku University). *The Developmental Relationship between Role Play, Pretend Play, and Theory of Mind in Young Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.1, 85-94.

Forty-six children from 3 to 6 years of age participated in two false belief tasks, role play, and pretend play in Experiment 1. The results revealed a significant correlation between false belief and role play behavior, but not between false belief and pretend play. In Experiment 2, 38 children from 3 to 5 years of age were assigned to a role play training group, pretend play training group, or a control group. After five training sessions, the role play training group, but not the pretend play training group or the control group, increased their scores on the false belief task. Based on the results of Experiments 1 and 2, it is concluded that role play, but not pretend play, is a precursor of the acquisition of theory of mind.

[Key Words] Theory of mind, Role play, Pretend play, Preschoolers

2010. 3. 24 受稿, 2011. 7. 19 受理

発達の移行における自己愛と自我同一性との関連の変化

原田 新

(神戸大学大学院人間発達環境学研究科)

本研究の目的は、青年期から成人期への発達の移行に伴う自己愛と自我同一性との関連の変化について検討することであった。青年期として18歳～25歳の大学生・大学院生の371名、成人期として26歳～35歳の352名に対して、自己愛と自我同一性の尺度を含む質問紙調査を実施した。発達段階ごとに自己愛と自我同一性との関連について検討した結果、特に「注目・賞賛欲求」と「共感性の欠如」に関して、青年期と成人期における注目すべき関連の差異が示された。さらに、それら自己愛の2変数を説明変数、「中核的同一性」、「心理社会的自己同一性」の2種類の自我同一性を目的変数とするモデルを両発達段階に対して仮定し、多母集団同時分析を実施した。その結果、青年期よりも成人期の自己愛の方が自我同一性に対してより強い負の影響を及ぼすことが示された。これらの結果から、「注目・賞賛欲求」や「共感性の欠如」という自己愛的心性を解消することは青年期の発達の課題であり、そのような課題が解決されなかった場合、成人期におけるそれらの高さは自我同一性の形成に負の影響を及ぼすことが示唆された。

【キー・ワード】 自己愛, 自我同一性, 発達の課題, 青年期, 成人期

問題と目的

Blos (1962/1971, 1967) によると、青年期前期には幼児期の依存・愛情対象であった両親表象からリビドーの脱備給が始まり、自我が弱体化して自己統制が弱まるとされ、その結果リビドーが自己に向けられ自己愛が高まるといわれる。また小此木 (1981) は、親離れの時期である思春期には親からの受身的対象愛、すなわち甘えの欲求が満たされなくなることから自己愛が高まると指摘している。つまりこれらの精神分析理論からは、両親からの精神的離脱のプロセスにある思春期・青年期には自我が弱体化して脆弱となり、それらに対する防衛として自己愛が高まることが示唆されているといえる。このような自己愛の高まりとは、青年が脆弱な自我を何とか守ろうとする正常な試みであると考えられるが、健康な自己愛の発達過程においては、自己愛の高まりから生じる誇大的自己像は次第に現実の自己像に近いものへと修正されていく (小松, 2004)。谷 (1997) によると、この誇大的自己像の修正過程において、その自己愛を処理していくことは青年期の発達の課題であり、適切に処理することで自己像が安定し、「自分がある」という自我同一性の感覚を得ることにつながるという。つまり自己愛とは、青年期においては適切な処理により自我同一性の形成に寄与する一方、処理されずに成人期にまで高水準のまま保持された場合、その自己愛の高さは自我同一性の形成を妨げる要因にもなり得ると考えられる。

以上のように、青年期における自己愛の処理過程と自我同一性の形成とは密接に関わることが示唆されているが、近年実証的研究においても青年期を対象とし、誇大性、過敏性の二側面を踏まえた自己愛と自我同一性との関連についての検討がなされており (中山, 2005; 谷, 2004b)、理論的な言及において大まかに示唆されていた両者の関連に関して、より詳細な知見が見出されている。しかしながら、これらの実証的研究は青年期という一発達段階での自己愛と自我同一性との関連を見ているのみであり、次の発達段階である成人期を対象とする研究は皆無である。もし自己愛が青年期の間に適切に処理されない場合、成人期における自己愛の高さが、自我同一性に対してどのような影響を及ぼすのかについては検討されていない。高まった自己愛の処理という発達の課題に取り組む最中である青年期と、課題を乗り越えた後の段階であるべき成人期では、自我同一性の形成に及ぼす自己愛の影響が変容するのではないかと思われる。本研究では、このような問題意識の下、まず青年期における自己愛の成熟過程と、青年期から成人期への発達の移行に伴う自己愛と自我同一性との関連の変化についての考察をした上で、実証的に検討することを目的とする。

まず青年期に高まる自己愛とは、実際の自身の才能や能力に裏づけがあるわけではない防衛的なものであるため、時には逆に劣等感に悩まされたりもする不安定な性質を持つ (小此木, 1981)。それゆえに、自己愛者がその高自己評価を維持するためには承認・賞賛してくれる

他者や理想化できる他者に依存せざるをえない (Kohut, 1971/1994)。このことから、青年期には脆弱な自我を守るためにまず誇大的自己像が生じし、さらに誇大的自己像を維持するためにその裏づけや根拠を得たいと望む「注目・賞賛欲求」が高まるといえる。つまり、自己愛を適切に処理し成熟させていく過程においては、まず高まった自己愛が他者から満たされる必要があると考えられるが、ここで満たされるべき自己愛とは、誇大的自己像への裏づけを求めて高まる「注目・賞賛欲求」であるといえる。一方 Kohut (1971/1994) は、自己愛人格障害患者の治療において、その自己愛を共感的に満たしながらも、患者が最適の欲求不満を感じることで患者の自己の成熟が促されることを示唆している。さらに、両親からの精神的離脱のプロセスにある青年にとって、重要な他者である友人や仲間、恋人から時に欠点を指摘されるような経験を積むことで、青年の自己は発達していく (小塩, 2004a) との指摘もある。これらの指摘を考慮すると、自己愛の成熟とは単純に「注目・賞賛欲求」が満たされるのみではなく、最適の欲求不満として他者からの欠点の指摘を受け入れる経験をも踏まえながら進んでいくのであろう。このようにして他者との関係の中で適切に処理され成熟した自己愛は、現実の裏づけを受けて発達し、社会に是認された自己愛である自我同一性となる (小此木, 1981)。

以上のことから、自己愛の処理や成熟の過程においては、「注目・賞賛欲求」の持つ重要性は大きく、自我同一性の形成にも影響を与えると考えられる。実際に、実証的研究においては、多側面の自己愛の中で「注目・賞賛欲求」のみが自己像の不安定性と有意な正の関連を示すことが見出されている (小塩, 2001)。この結果からは、青年期における「注目・賞賛欲求」が不安定で脆弱な自我を反映するものと考えられるため、青年期において「注目・賞賛欲求」は一見自己の一貫性や連続性を意味する自我同一性とは負の関連を示すことが予測されるが、実証的研究では谷 (2001) の多次元自我同一性尺度 (Multidimensional Ego Identity Scale; MEIS) の下位尺度と全般的にはほぼ無関連であることが示されている (谷, 2004b)。これらのことから、「注目・賞賛欲求」は青年期における脆弱な自我と関連しつつも、その防衛として高まる自己愛、つまり誇大的自己像の裏づけや根拠を得るためには不可欠なものであり、必ずしも自我同一性の形成を阻害するものではないことが示唆されているといえる。しかし、青年期の間に重要な他者から「注目・賞賛欲求」を満たされると共に、時に欠点を指摘されるような経験を経て、誇大的自己像が現実的な自己像へと修正されることで、成人期においては自己愛が成熟化し、注目や賞賛を要求する必要性は低下すると考えられる。つまり、健全な発達過程において「注目・賞賛欲求」は

青年期の間に減衰するべきものと考えられるため、成人期における「注目・賞賛欲求」の高さは、自我同一性に負の影響を及ぼすのではないであろうか。

また、先行研究では検討されていない自己愛のもう一つの側面として「共感性の欠如」が挙げられる。「共感性の欠如」は、DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002/2003) の自己愛性パーソナリティ障害の診断基準において、「誇大性」、「賞賛されたいという欲求」と共に三つの主特徴の一つとして挙げられるなど、重要な自己愛概念の一つであるといえる。「共感性の欠如」と自我同一性との関連を明確に論じる理論は見当たらない。一方で、「共感性の欠如」は対人的不信感と中程度の正の関連を示すことが見出されており (原田, 2008)、自我同一性の形成に正の影響を及ぼす友人への信頼感 (宮下・渡辺, 1992; 安井・谷, 2008) の構築を阻害すると考えられる。これらのことから、「共感性の欠如」は、自我同一性に負の影響を及ぼすと推測される。しかしながら Erikson (1959/1973) は、同一性拡散について述べる中で、まだ自己が確立していない青年が他人との暫定的な関わり合いをする際には、同一性の喪失を引き起こしかねない対人的融合や呑み込まれ不安を感じている。この指摘からは、まだ自我同一性の未確立な青年が他者に対して安易に共感性を向けることは、その他者との対人的融合や呑み込まれ不安を誘発しかねないことが示唆されている。そして、自我同一性の形成途上にある青年たちは、そのような呑み込まれ不安を感じないですむための方策として「共感性の欠如」を高めることで、他者との暫定的な関係性を一時的に避け、個としての自己を保っているとも考えられる。つまり、青年期に一時的に生じる「共感性の欠如」は、必ずしも自我にとって悪質なものとはいえず、自我同一性の形成を阻害するものではない可能性も予測される。一方で、成人期においては他者との相互性に基づく親密性の形成が発達の課題となる (Erikson, 1959/1973)。そして Erikson (1959/1973) は、潜在的な同一性の脆弱さが顕在化する事態として他者との親密な関わりを持つとする状況を挙げているが、他者との相互的な関係形成を妨害するであろう「共感性の欠如」が成人期においても高い場合には、親密性の課題に直面した際に強い混乱状態に陥り、それに伴って重大な自我同一性の問題が露呈すると考えられる。それゆえに、成人期における高水準の「共感性の欠如」は、自我同一性に対して負の影響を及ぼすのではないであろうか。

以上のことから、「注目・賞賛欲求」と「共感性の欠如」は共に、青年期においては必ずしも自我同一性の形成を阻害するとはいえないが、自己愛の成熟化が想定される成人期において、これらは自我同一性の形成に負の影響を及ぼす要因となると予測される。先行研究におい

て、青年期と成人期という異なる発達段階での自己愛と自我同一性との関連の変化を検討するものは見られないが、これらを明らかにしていくことは自己愛人格の発達や、自己愛の病理にまつわる臨床アセスメントに対する知見を提供できる点で有用であろう。そこで本研究では、青年期と成人期における自己愛と自我同一性との関連の差異について検討することを目的とする¹⁾。ところで近年、谷 (2008) は、自我同一性という概念の背後に、精神的に中核をなし内的な層を構成する「中核的同一性」と、より現実的・社会的な側面の強い外的な層を構成する「心理社会的自己同一性」という二種類の同一性を仮定している。MEIS の中では「自己斉一性・連続性」と「対他的同一性」が「中核的同一性」に対応し、「対自的同一性」と「心理社会的同一性」が「心理社会的自己同一性」に対応する (谷, 2008)。本研究においては、MEIS で測定される自我同一性の4側面と共に、その上位概念としての「中核的同一性」と「心理社会的自己同一性」にも注目して自己愛との関連を検討することとする。なお青年期と成人期の年齢区分として、青年期を25、26歳までとする指摘や (久世, 2000)、成人初期をおおよそ20代後半から30代前半とする指摘 (岡本, 1995) を合わせて考慮し、本研究では18歳~25歳の大学生、大学院生を青年期、26歳~35歳を成人期と区分して調査を行うこととする。

方 法

1. 調査対象者

(1) 青年 兵庫県内の18歳~25歳の大学生・大学院生371名 (男性187名, 女性184名, 平均年齢19.99歳, $SD=1.21$) であった。

(2) 成人 26歳~35歳の成人352名 (男性136名, 女性216名, 平均年齢29.63歳, $SD=2.88$) であった。

2. 測定尺度と統計パッケージ

(1) NPS (Narcissistic Personality Scale) 短縮版 谷 (2006a) によって作成された、自己愛の誇大性、過敏性の両側面を多面的に測定する尺度を用いた。問題と目的において、理論的検討からある程度の仮説が立てられたものの、青年期と成人期との比較研究を行う先行研究は存在せず、多側面ある自己愛の下位概念の中で、どの側面が自我同一性との関連に関して発達段階間で差異が見出されるのかは不明瞭である。そこで、まず自己愛尺度の1つとして、自己愛の誇大性と過敏性について多面的

に測定可能なNPS短縮版を用いた。「有能感・優越感」, 「注目・賞賛欲求」, 「自己主張性・自己中心性」, 「自己愛性抑うつ」, 「自己愛的憤怒」各5項目, 計25項目からなる。「全く当てはまらない」から「非常に当てはまる」の7件法で測定された。谷 (2004a) や谷 (2004b) により、十分な信頼性と妥当性が示されている。また、「有能感・優越感」と「自己主張性・自己中心性」は誇大性、「自己愛性抑うつ」と「自己愛的憤怒」は過敏性、「注目・賞賛欲求」は誇大性、過敏性の両側面に関わることが示されている (谷, 2006b)。

(2) 自己愛人格尺度の「自己関心・共感の欠如」下位尺度 NPS短縮版 (谷, 2006a) の下位尺度には構成されていない自己愛的な「共感性の欠如」の指標として、原田 (2009) によって作成された自己愛人格尺度の内、「自己関心・共感の欠如」を用いた。計12項目からなる。「全く当てはまらない」から「非常に当てはまる」の7件法で測定された。

(3) MEIS 谷 (2001) によって作成された、自我同一性を多面的に測定する尺度を用いた。「自己斉一性・連続性」, 「対他的同一性」, 「対自的同一性」, 「心理社会的同一性」各5項目, 計20項目からなる。「全く当てはまらない」から「非常に当てはまる」の7件法で測定された。

なお、以降の分析には統計処理用ソフトのSPSS11.5とAmos5.0を用いた。

3. 手続きおよび調査時期

青年期の調査対象者に関しては、大学および大学院の講義時間の一部を利用して質問紙への回答を依頼し、集団で一斉に実施した。質問紙の配布の前に、授業の成績とは無関係であること、回答内容は集団データとして扱う為、個人の回答内容は特定されないことを口頭で伝えた。回答所要時間は約10~15分であった。398名から回答が得られ、回答に不備の無かった371名を分析対象とした。成人期の調査対象者に関しては、筆者の知人およびその紹介者に協力を依頼し実施した。封筒に質問紙および返信用封筒を同封し、608名に手渡しもしくは郵送により配布した。その際、個人の回答内容が特定されないよう、質問紙および返信用封筒の差出人は無記名にするよう依頼した。回収は後日郵送にて行い、372名から回答が得られ、そのうち回答に不備の無かった352名を分析対象とした。また、青年期、成人期の調査対象者共に、調査への参加は自由であることを伝えた。調査時期は、青年期については2010年8月および11月、成人期については9~11月であった。

結 果

1. 年齢と自己愛、自我同一性との関連

まず、年齢による自己愛と自我同一性の得点変化について、相関分析により検討した (Table 1, Table 2)。そ

1) Erikson (1959/1973) は、青年期は明確な自我同一性の危機の段階であるものの、自我同一性の形成そのものは青年期に始まるわけでも終わるわけでもない、生涯続く発達過程であると述べている。本研究ではEriksonのこのような指摘に基づき、青年期と共に成人期においても自我同一性の形成は続いていると想定し、両発達段階で自己愛と自我同一性との関連を検討した。

Table 1 年齢と自己愛関連尺度との相関

年齢	〈NPS 短縮版〉				〈自己愛人格尺度〉	
	有能感・優越感	自己主張性・自己中心性	注目・賞賛欲求	自己愛性抑うつ	自己愛的憤怒	自己関心・共感の欠如
年齢	-.07	-.09*	-.29***	-.13***	-.10**	-.29***

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

Table 2 年齢と MEIS との相関

年齢	〈MEIS〉				
	自己斉一性・連続性	対他的同一性	対自的同一性	心理社会的同一性	同一性総得点
年齢	.10**	.23***	.22***	.20***	.23***

** $p < .01$, *** $p < .001$ Table 3 青年期と成人期における自己愛関連尺度と MEIS の平均値, 標準偏差, t 値

	全体 (N=723)	青年期 (n=371)	成人期 (n=352)	t 値
〈NPS 短縮版〉				
有能感・優越感	18.44 (5.71)	18.84 (5.61)	18.01 (5.79)	1.96*
自己主張性・自己中心性	19.06 (5.16)	19.65 (4.98)	18.43 (5.28)	3.18**
注目・賞賛欲求	20.26 (6.27)	21.85 (5.74)	18.59 (6.38)	7.22***
自己愛性抑うつ	20.90 (5.29)	21.58 (4.95)	20.18 (5.54)	3.56***
自己愛的憤怒	15.91 (5.51)	16.54 (5.34)	15.25 (5.61)	3.15**
〈自己愛人格尺度〉				
自己関心・共感の欠如	34.06 (10.56)	37.11 (10.00)	30.84 (10.20)	8.34***
〈MEIS〉				
自己斉一性・連続性	25.00 (6.69)	24.48 (6.96)	25.55 (6.37)	-2.16*
対他的同一性	21.35 (5.39)	20.19 (5.38)	22.56 (5.13)	-6.05***
対自的同一性	21.05 (6.19)	19.88 (6.26)	22.28 (5.87)	-5.33***
心理社会的同一性	22.33 (5.41)	21.35 (5.59)	23.36 (5.01)	-5.09***
同一性総得点	89.72 (18.92)	85.90 (18.26)	93.76 (18.79)	-5.70***

注。()内は標準偏差。 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

の結果, 自己愛関連の尺度の中では, 「注目・賞賛欲求」と「自己関心・共感の欠如」が共に $-.29$ という年齢との弱い負の関連を示した一方, その他の4下位尺度は年齢とほぼ無関連であった。また, MEIS の中では「自己斉一性・連続性」が年齢とほぼ無関連であったが, その他の3下位尺度および MEIS 全体は $.20 \sim .23$ という年齢との弱い正の関連を示した。続けて, 自己愛と自我同一性について, 発達段階による平均値の差の検定を行った (Table 3)。その結果, 自己愛の各下位尺度, MEIS の各下位尺度と MEIS 総得点の全てにおいて有意な差が見られた。

2. 自己愛と自我同一性との関連

(1) 青年期における関連 まず青年期のデータを用

いて自己愛関連尺度と MEIS との関連について検討した (Table 4)。その結果, NPS 短縮版の誇大性に相当する「有能感・優越感」と「自己主張性・自己中心性」は, MEIS の「対自的同一性」と「心理社会的同一性」の2下位尺度と $.27 \sim .44$ という弱～中程度の正の関連を示した。さらに, これら誇大性を表す2変数は, MEIS の「自己斉一性・連続性」と「対他的同一性」との合計得点である「中核的同一性」とは共にほぼ無関連, 「対自的同一性」と「心理社会的同一性」との合計得点である「心理社会的自己同一性」とは $.40$ と $.38$ という中程度の正の関連, 「同一性総得点」とは $.26$ と $.29$ という弱い正の関連を示した。過敏性に相当する「自己愛性抑うつ」は MEIS の「対他的同一性」以外の3下位尺度とは $-.22 \sim$

Table 4 自己愛関連尺度と MEIS との相関

	〈NPS 短縮版〉				〈自己愛人格尺度〉		
	有能感・ 優越感	自己主張性・ 自己中心性	注目・ 賞賛欲求	自己愛性 抑うつ	自己愛的憤怒	自己関心・ 共感の欠如	
〈MEIS〉							
青年期	自己斉一性・連続性	.10	.17***	-.01	-.22***	-.22***	-.14**
	対他的同一性	-.02	.03	-.07	-.17***	-.28***	-.27***
	対自的同一性	.27***	.31***	-.01	-.26***	-.15**	-.02
	心理社会的同一性	.44***	.36***	.08	-.28***	-.29***	-.12*
	同一性総得点	.26***	.29***	-.01	-.31***	-.31***	-.18***
	中核的同一性 (自己斉一性・連続性 + 対他的同一性)	.05	.12*	-.05	-.23***	-.29***	-.23***
心理社会的自己同一性 (対自的同一性 + 心理社会的同一性)	.40***	.38***	.04	-.31***	-.25***	-.08	
〈MEIS〉							
成人期	自己斉一性・連続性	.06	.02	-.33***	-.35***	-.39***	-.41***
	対他的同一性	.06	.01	-.29***	-.30***	-.41***	-.47***
	対自的同一性	.21***	.10	-.11*	-.27***	-.28***	-.26***
	心理社会的同一性	.29***	.19***	-.14*	-.33***	-.35***	-.32***
	同一性総得点	.18***	.09	-.27***	-.37***	-.43***	-.43***
	中核的同一性 (自己斉一性・連続性 + 対他的同一性)	.07	.02	-.35***	-.36***	-.44***	-.48***
心理社会的自己同一性 (対自的同一性 + 心理社会的同一性)	.27***	.16**	-.14**	-.33***	-.34***	-.31***	

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

-.28 という弱い負の関連, 「自己愛的憤怒」は「対自的同一性」以外の 3 下位尺度とは -.22 ~ -.29 という弱い負の関連を示した。さらに, これら過敏性を表す 2 変数は, 「中核的同一性」, 「心理社会的自己同一性」, 「同一性総得点」と -.23 ~ -.31 という弱~中程度の負の関連を示した。また「注目・賞賛欲求」は MEIS の全下位尺度, 「中核的同一性」, 「心理社会的自己同一性」, 「同一性総得点」と全てほぼ無関連であった。これらの結果は, ほぼ谷 (2004b) の結果を再現するものといえる。さらに, 自己愛人格尺度の「自己関心・共感の欠如」は, MEIS の「対他的同一性」とは -.27 という弱い負の関連を示したが, 他の 3 下位尺度とはほぼ無関連, 「中核的同一性」とは -.23 という弱い負の関連, 「心理社会的自己同一性」, 「同一性総得点」とはほぼ無関連であった。

(2) 成人期における関連 次に成人期のデータを用いて自己愛関連尺度と MEIS との関連について検討した (Table 4)。その結果, 誇大性に相当する「有能感・優越感」は MEIS の「自己斉一性・連続性」, 「対他的同一性」, 「中核的同一性」, 「同一性総得点」とはほぼ無関連, 「対自的同一性」, 「心理社会的同一性」, 「心理社会的自己同一性」とは .21 ~ .29 という弱い正の関連を示し, 「自己主

張性・自己中心性」は, MEIS の全下位尺度, 「中核的同一性」, 「心理社会的自己同一性」, 「同一性総得点」の全てとほぼ無関連であった。また, 過敏性に相当する「自己愛性抑うつ」と「自己愛的憤怒」は, MEIS の全下位尺度, 「中核的同一性」, 「心理社会的自己同一性」, 「同一性総得点」の全てと -.27 ~ -.44 という弱~中程度の負の関連を示した。さらに, 「注目・賞賛欲求」は MEIS の「自己斉一性・連続性」, 「対他的同一性」, 「中核的同一性」, 「同一性総得点」と -.27 ~ -.35 という弱~中程度の負の関連を示し, 「自己関心・共感の欠如」は MEIS の全下位尺度, 「中核的同一性」, 「心理社会的自己同一性」, 「同一性総得点」の全てと -.26 ~ -.48 という弱~中程度の負の関連を示した。

青年期と成人期における差異について, 自己愛の各下位尺度と自我同一性の全体得点である「同一性総得点」との関連を見ると, 「注目・賞賛欲求」が差の絶対値で .26 (青年: $r = -.01$, 成人: $r = -.27$) と最も大きな差異を示した。また, 差の絶対値の大きさの順に「自己関心・共感の欠如」が .25 (青年: $r = -.18$, 成人: $r = -.43$), 「自己主張性・自己中心性」が .20 (青年: $r = .29$, 成人: $r = .09$), 「自己愛的憤怒」が .12 (青年: $r = -.31$, 成人:

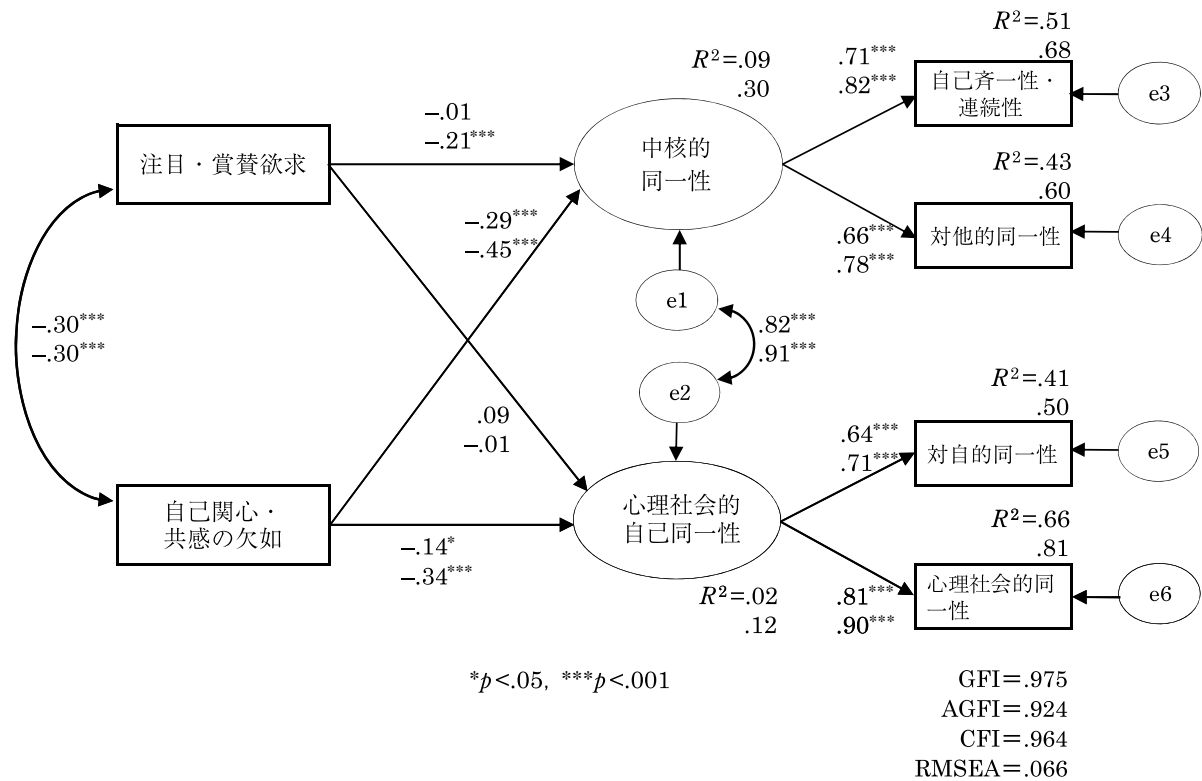


Figure 1 注目・賞賛欲求と共感性の欠如が自我同一性に及ぼす影響

注. パス係数, 共分散の値, R^2 の値において, 上段は青年期群 ($n = 371$), 下段は成人期群 ($n = 352$) の値を表す。

$r = -.43$), 「有能感・優越感」が $.08$ (青年: $r = .26$, 成人: $r = .18$), 「自己愛性抑うつ」が $.06$ (青年: $r = -.31$, 成人: $r = -.37$) であった。これらの差の絶対値の数値からは, 特に $.20$ 以上の差異を示した「注目・賞賛欲求」, 「自己関心・共感の欠如」, 「自己主張性・自己中心性」の 3 下位尺度に比較的大きな差異が示されたといえるであろう²⁾。

3. 多母集団同時分析による青年期と成人期との差異の検討

相関パターンで青年期と成人期に差異が見出された各自己愛変数が自我同一性に及ぼす影響に関し, 青年期と成人期で有意な差異が見出されるのかについて検討するため, 共分散構造分析による多母集団同時分析を行った。上述の通り, 多側面の自己愛の中でも「注目・賞賛欲求」, 「自己関心・共感の欠如」, 「自己主張性・自己中心性」の 3 変数に比較的大きな差異が見られたが, この中で「自己主張性・自己中心性」に関しては成人期にお

ける自我同一性との相関で非常に弱いながらも正の値を示している。本研究では, 成人期において自我同一性形成の妨げとなり得る自己愛変数に注目しているため, 今回の分析ではあえて「自己主張性・自己中心性」は除くこととし, その上で各発達段階のデータに対して「注目・賞賛欲求」と「自己関心・共感の欠如」を説明変数, 自我同一性を目的変数とするモデルを作成した。その際, 「注目・賞賛欲求」と「自己関心・共感の欠如」は各合計得点をそれぞれ観測変数とした。さらに自我同一性については, まず「自己斉一性・連続性」と「対他的同一性」の各合計得点をそれぞれ観測変数とし, それらの潜在変数を「中核的同一性」という構成概念として仮定した。さらに「対自的同一性」と「心理社会的自己同一性」の各合計得点をそれぞれ観測変数とし, それらの潜在変数を「心理社会的自己同一性」という構成概念として仮定した。また, 説明変数である 2 つの自己愛の観測変数間と, 目的変数である 2 つの自我同一性の潜在変数の誤差項間に共分散を仮定した (Figure 1)。その上で, 本分析では 2 つの自己愛から 2 つの自我同一性に対する計 4 つのパス係数について発達段階間での差異の比較を行うことを目的とするため, それ以外のパス係数および共分散については等値制約を課した。分析を行った結果, まずモデルの適合度指標は, GFI = .975, AGFI = .924, CFI = .964,

2) 岡田 (1999) に倣い相関係数を z 変換した上で χ^2 値を求め, 相関係数の差の検定を行ったところ, 「注目・賞賛欲求」 ($\chi^2(1) = 12.55, p < .001$), 「自己関心・共感の欠如」 ($\chi^2(1) = 14.42, p < .001$), 「自己主張性・自己中心性」 ($\chi^2(1) = 7.51, p < .01$) の 3 下位尺度には有意差が見られた。一方, 「自己愛的憤怒」 ($\chi^2(1) = 3.30, n.s.$), 「有能感・優越感」 ($\chi^2(1) = 1.19, n.s.$), 「自己愛性抑うつ」 ($\chi^2(1) = 0.91, n.s.$) の 3 下位尺度には有意差が見られなかった。

RMSEA = .066 であった。これらの適合度指標に関して、GFI, AGFI, CFI が .9 以上、RMSEA は .05 以下であれば当てはまりが良く、.05 < RMSEA < .1 の値の場合はグレーゾーンであり、RMSEA が .1 以上であれば当てはまりが悪いとされる（豊田, 2007）。しかし、RMSEA に関しては .08 以下であれば高い適合度である（山本・小野寺, 2002）との基準も見られることから、本モデルの適合度は十分許容できる値であると判断した。各パス係数については、まず「注目・賞賛欲求」から「中核的同一性」に対して青年期ではほぼ影響しない一方、成人期では有意な弱い負の影響 ($\beta = -.21$) が示された。「注目・賞賛欲求」から「心理社会的自己同一性」に対しては、青年期、成人期共にほぼ影響しないことが示された。また「自己関心・共感の欠如」から「中核的同一性」に対しては、青年期では有意な弱い負の影響 ($\beta = -.29$)、成人期では有意な中程度の負の影響 ($\beta = -.45$) が示された。「自己関心・共感の欠如」から「心理社会的自己同一性」に対しては、青年期ではほぼ影響しない一方、成人期では有意な中程度の負の影響 ($\beta = -.34$) が示された。さらに、これら 4 つのパス係数の中で、「注目・賞賛欲求」から「中核的同一性」、「自己関心・共感の欠如」から「中核的同一性」、「自己関心・共感の欠如」から「心理社会的自己同一性」の 3 つのパス係数において 5% 水準での有意差が示され、それぞれ青年期よりも成人期の方が強い負の影響を及ぼすことが示唆された。また決定係数 (R^2) は、青年期のモデルにおいて「中核的同一性」で .09、「心理社会的自己同一性」で .02 であった一方、成人期のモデルにおいては、「中核的同一性」で .30、「心理社会的自己同一性」で .12 であった。この結果から、2 つの自己愛から「中核的同一性」を説明できる割合は青年期よりも成人期の方が明らかに高く、2 つの自己愛から「心理社会的自己同一性」を説明できる割合は成人期の方がわずかに高いことが示唆された。

考 察

1. 年齢による自己愛と自我同一性の変化について

本研究の目的は、青年期と成人期という異なる発達段階における自己愛と自我同一性との関連について比較検討し、その変化について明らかにすることであった。その前段階として、青年期から成人期にかけての年齢と自己愛、自我同一性との関連について検討した。その結果、自己愛については特に「注目・賞賛欲求」と「自己関心・共感の欠如（以降、「共感性の欠如」と略記）」が年齢と共に低下していくことが示された。Erikson (1959/1973) は、同一性の安定を得ている強い自我は不自然な膨張を必要とせず、もし自我が裏づけのある自己評価を意味しない場合にはその概念に値しないと指摘している。この指摘からは、青年期に直面するアイデンティティ危機の

状態にある自我は、その防衛として不自然な膨張による誇大的自己像を生起させると共に、その誇大的な自己評価の裏づけを希求する性質を持つことが示唆されているといえる³⁾。未だ自我同一性が安定せず脆弱な自我状態にある多くの青年が、このような誇大的自己像の維持と共に、その裏づけの獲得を求めて「注目・賞賛欲求」を一時的に高めているのではないであろうか。さらに、本研究の結果から自我同一性は全般的に年齢と共に高くなる傾向が示されているが、自我同一性の形成が進み、自我が裏づけのある自己評価を意味するようになるべき成人期には、もはや「注目・賞賛欲求」は不要な心性となり、青年期から成人期にかけて減衰する結果になったと考えられる。また大野 (1995) は、人が一時期に使える精神的エネルギーには限りがあると仮定し、アイデンティティの課題を残した青年は自分のことではっきりと相手のことを考える余裕が無いと指摘している。このことから、青年期には自分のアイデンティティの確立に精神的エネルギーを集中させるため、他者への共感性が一時的に低下している状態なのではないかと考えられる。しかし「注目・賞賛欲求」が他者から満たされ、自我同一性の形成が進むにつれて自身にエネルギーを向ける必要が無くなると共に、他者にエネルギーを向け始めて共感性も高まっていくと考えられることから、青年期から成人期にかけての年齢と「共感性の欠如」は負の関連を示すのではないであろうか。

一方、理論的には自己愛は青年期に一時的に高まるとされており、その他の自己愛の側面についても年齢と共に低下すべきであると考えられるが、NPS 短縮版における誇大性を表す 2 下位尺度と過敏性を表す 2 下位尺度は、年齢とはほぼ関連しないことが示された。しかしながら青年期と成人期の発達段階による平均値の差の検定では、自己愛関連の全 6 下位尺度で成人期の方が有意に低い得点であることが示されている。つまり、誇大性と過敏性は共に、相関分析で顕著な数値が見られるほどの低下は示さないものの、青年期と成人期との間に有意差が見られる程度には低下しているといえる。理論的には大きな低下を示すと考えられる誇大性と過敏性が、本研究結果であまり顕著な低下を示さなかった理由として、本研究で想定した青年期が大学生や大学院生という青年期後期の対象者に限定されていたことが挙げられる。本研究では、青年期と成人期における比較検討が目的であったため、より成人期に隣接する青年期後期を調査

3) このことは、青年期には「注目・賞賛欲求」と共に、自己愛の誇大性を表す「有能感・優越感」や「自己主張性・自己中心性」も高まることを示唆するものといえる。本研究の結果で、これら誇大性の 2 変数と年齢との相関は見られなかったものの、 t 検定でのこれら 2 変数が青年期よりも成人期で若干下がるという結果を併せて考えると、青年期にはやはりやや誇大的な自己像が生起していると考えられる。

対象者とした。しかしながら、Blos (1962/1971, 1967) や小此木 (1981) の理論において自己愛が高まるとされるのは青年期前期や思春期であり、また青年期前・中・後期の3段階を比較検討した中山・中谷 (2006) の結果では、誇大性と過敏性は共に青年期中期の高校生の段階で最も高まることが示されている。つまり、誇大性や過敏性は青年期中期を頂点にそこから減衰し始め、青年期の後期に至っては既にかなりの程度低下した状態であるのかもしれない。

2. 青年期から成人期にかけての自己愛と自我同一性の関連について

自己愛と自我同一性との相関分析と多母集団同時分析の結果からは、青年期と成人期の差異に関して特に「注目・賞賛欲求」と「共感性の欠如」の2変数に注目すべき結果が見られた。まず「注目・賞賛欲求」に関しては、先行研究からやや不適応的な性質を持つことが示されているが (小塩, 2004b)、本研究の結果からは青年期における「注目・賞賛欲求」は必ずしも自我同一性の形成のような自己の発達を阻害するものではないことが示唆された。一方で、成人期の「注目・賞賛欲求」は、自我同一性の中核である「中核的同一性」の形成を阻害する要因となることが示された。この青年期における「注目・賞賛欲求」は、大野 (1995) のいう「アイデンティティのための恋愛」において指摘される特徴に近い性質を持つとも考えられる。大野 (1995) によると、アイデンティティのための恋愛とは、「親密性が成熟していない状態で、かつ、アイデンティティの統合の過程で、自己のアイデンティティを他者からの評価によって定義づけようとする、または、補強しようとする恋愛的行動」である。その特徴の一つとして、相手から賛美や賞賛を求めることが挙げられているが、これは「注目・賞賛欲求」に近い心性であると考えられる。このアイデンティティのための恋愛に見られるような青年期の行動は、例え歪んだものであっても自己探求の機会として機能し、アイデンティティ発達にも寄与する点で重要な意味を持つとされる (Coleman & Hendry, 1999/2003)。自己愛人格としての「注目・賞賛欲求」は、恋人に限らず、友人や仲間など周囲の重要な他者というより広い対象に対して向けられる点でアイデンティティのための恋愛とは異なるものの、青年期に一時的に高まる「注目・賞賛欲求」も自己探求の機会を求め、自己の定義づけの促進に寄与する役割を有しているのではないかと考えられる。しかし、それはアイデンティティの確立が発達の課題となる青年期に限定されるべきものであり、成人期における高水準の「注目・賞賛欲求」は青年期のものとは異なる影響を持つと考えられる。成人期に至っても「注目・賞賛欲求」が高いという様態は、まだ自己の定義づけが促進されず、自身の誇大的自己像が現実の自己像へと修正されていない

いことを意味するものと考えられることから、成人期の「注目・賞賛欲求」は、他者から見られている自分と本来の自分との一致という「対他的同一性」や、自己の安定性や連続性を意味する「自己斉一性・連続性」から成る「中核的同一性」の形成を特に阻害することになるのではないであろうか。

一方「共感性の欠如」は、多母集団同時分析の結果から、青年期においても「中核的同一性」に負の影響を及ぼすことや、成人期において「心理社会的自己同一性」にも負の影響を与えるという点で、「注目・賞賛欲求」の結果とはやや異なるものであった。この青年期における「中核的同一性」への負の影響は、相関分析の結果と合わせて考えると、「中核的同一性」の中でも、特に他者との関係性の概念を含む「対他的同一性」に対する負の影響を意味していると考えられる。相関分析において青年期の「共感性の欠如」は「対他的同一性」以外の自我同一性とはほぼ無関連であることから、「共感性の欠如」も「注目・賞賛欲求」と同様必ずしも青年期においては自我同一性の形成を著しく阻害するとはいえないであろう。しかしながら、青年期においても「共感性の欠如」は周囲の他者への不信感を誘発し (原田, 2008)、その結果他者との関係性に悪影響を及ぼすことから、「対他的同一性」の形成に負の影響を与えていると考えられる。そして、成人期においても高水準の「共感性の欠如」が保持されている場合には、自我同一性の形成に大きく寄与する友人への信頼感の構築を妨げ続けることで、「中核的同一性」と「心理社会的自己同一性」という内的、外的の両同一性に深刻な負の影響を及ぼすのではないであろうか。また成人期における「共感性の欠如」は、成人期の発達の課題である親密性の形成にも悪影響を及ぼすと推測される。Erikson (1959/1973) は、他者との親密な関係を持つようとする状況において潜在的な同一性の脆弱さが顕在化すると指摘しているが、成人期における「共感性の欠如」は他者との親密性の構築を妨害することで、潜在化させていた自我同一性の問題を顕在化させる要因になりうるのではないであろうか。

自己愛のその他の下位尺度の中で、誇大性を表す「有能感・優越感」や過敏性を表す「自己愛的憤怒」、「自己愛性抑うつ」と同一性総得点との関連については、青年期と成人期との間で大きな差異は見られなかった。しかし、「自己主張性・自己中心性」と同一性総得点との関連については、青年期には弱い正の関連 ($r = .29$) を示す一方、成人期にはほぼ無関連 ($r = .09$) であり、その差の絶対値が .20 を超えると共に、相関係数の差の検定においても有意差が示されたことから、比較的大きな差異が示されたといえる。谷 (2004a) は、NPSの下位尺度における「自己主張性・自己中心性」を、「自分の意見をはっきり述べることとともに、他者に配慮しないと

いう自己中心性」としているが、この他者に配慮しないという後半部分は「共感性の欠如」と同様、友人への信頼感の構築や親密性形成に対してネガティブな影響を持つと考えられる。つまり「自己主張性・自己中心性」には、自我同一性の形成にとってポジティブな側面といえる自己の適切な主張と、ネガティブな側面である自己中心的な振る舞いとが混在しており、成人期に親密性の形成という課題に直面した際には後者の影響力が増すことから、青年期と成人期におけるこのような関連の差異が見られたのではないかと推測される。

3. 本研究の意義と今後の課題

本研究は、青年期から成人期への発達の移行に伴う自己愛と自我同一性との関連の変化について検討した。その結果、多側面ある自己愛の中でも特に、「注目・賞賛欲求」と「共感性の欠如」に注目すべき変化が見られた。先行研究においては調査対象者を青年期に限定するものばかりであり、中長期的に見た場合に自己愛が人格の発達に対してどのような影響を及ぼすのかについては明らかにされていなかった。本研究の多母集団同時分析の結果からは、まず「注目・賞賛欲求」が中核的同一性に対し、青年期にほぼ無関連 ($\beta = -.01$) である一方、成人期には弱い負の影響 ($\beta = -.21$) を及ぼすという変化が示された。さらに「共感性の欠如」は中核的同一性に対し、青年期には弱い負の影響 ($\beta = -.29$) を及ぼす一方、成人期には中程度の負の影響 ($\beta = -.45$) を及ぼすという変化や、「心理社会的自己同一性」に対し、青年期にほぼ無関連 ($\beta = -.14$) である一方、成人期には中程度の負の影響 ($\beta = -.34$) を及ぼすという変化も示された。このような、成人期に至ってより強い負の影響を及ぼすようになるという結果からは、青年期の発達の課題として、これらの心性は青年期の間に低下させられておくべきものであることが示唆されている。すなわち、青年期と成人期という2つの発達段階を対象に検討することで、自己愛人格の発達に関する新たな知見が見出されたといえる。また本研究の結果は、人格の発達の問題に由来する青年や成人の病理をアセスメントしていく上で、一つの示唆になると考えられる点で、意義あるものと思われる。

しかしながら、本研究は横断的な研究である。また本研究において対象とした青年期は青年期後期に属する大学生や大学院生であったが、理論的にも実証的研究においても自己愛が最も高まるのは、青年期のより早い時期であることが示唆されている。従って本研究の結果は、コホートの影響や青年期後期という限定的な調査対象者による影響を受けている可能性もあり、本研究における主張はまだ限定的なものに留まっているといえる。従って、今後は青年期のより早期の調査対象者に対して縦断的な研究を行い、本研究結果との比較検討をする必要が

あるといえる。また本研究の結果からは、誇大性や過敏性については青年期と成人期における自我同一性との関連に関する顕著な差異は見出されなかったが、自我同一性の形成に寄与するとされる友人関係など何らかの媒介変数を考慮することで、違った結果が得られる可能性も考えられる。そのようなより広い変数を用いて検討することも、今後の課題である。さらに、成人期を対象に人格の発達という観点から研究する上では、やはり成人期の発達の課題に関わる親密性の問題は欠かせないように思われる。考察で述べられたような「共感性の欠如」と親密性の問題との関連性も推論の域を出るものではないため、今後は親密性も含めてより包括的に人格発達に対する自己愛人格の影響について検討する必要があるであろう。

文 献

- American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引* (高橋三郎・大野 裕・染矢俊幸, 訳). 東京: 医学書院. (American Psychiatric Association. (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fourth edition text revised: DSM-IV-TR*. Washington, DC: American Psychiatric Association.)
- Blos, P. (1971). *青年期の精神医学* (野沢栄司, 訳). 東京: 誠信書房. (Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press.)
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, **22**, 162-186.
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *青年期の本質* (白井利明・若松養亮・杉村和美・小林 亮・柏尾真津子, 訳). 京都: ミネルヴァ書房. (Coleman, J., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence* (3rd ed.). London: Routledge.)
- Erikson, E.H. (1973). *自我同一性* (小此木啓吾, 訳編). 東京: 誠信書房. (Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: W.W. Norton & Company.)
- 原田 新. (2008). 青年期における自己愛人格と対人関係との関連. *日本教育心理学会第50回総会発表論文集*, 535.
- 原田 新. (2009). 新たな自己愛人格尺度の作成. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要第2巻第2号*, 神戸大学, 兵庫, 25-32.
- Kohut, H. (1994). *自己の分析* (水野信義, 訳, 笠原 嘉, 監訳). 東京: みすず書房. (Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.)
- 小松貴弘. (2004). 過敏で傷つきやすいタイプの状態像. 上地雄一郎・宮下一博 (編), *シリーズ荒れる青少年の心 もろい青少年のこころ 自己愛の障害: 発達臨床心理学的考察* (pp.55-61). 京都: 北大路書房.
- 久世敏雄. (2000). 青年期とは. 久世敏雄・齋藤耕二 (監), *青年心理学事典* (pp.4-5). 東京: 福村出版.

- 宮下一博・渡辺朝子. (1992). 青年期における自我同一性と友人関係. *千葉大学教育学部研究紀要*第40巻, 千葉大学, 千葉, 107-111.
- 中山留美子. (2005). 自己愛における誇大性, 評価過敏性と同一性の感覚の関連. *日本教育心理学会第47回総会発表論文集*, 235.
- 中山留美子・中谷素之. (2006). 青年期における自己愛の構造と発達的变化の検討. *教育心理学研究*, **54**, 188-198.
- 岡田 努. (1999). 現代大学生の認知された友人関係と自己意識の関連について. *教育心理学研究*, **47**, 432-439.
- 岡本祐子. (1995). 人生半ばを越える心理. 南 博文・やまだようこ (編), *講座生涯発達心理学: 5 老いることの意味* (pp.41-80). 東京: 金子書房.
- 小此木啓吾. (1981). *自己愛人間*. 東京: 朝日出版社.
- 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* (pp.89-123). 東京: 金子書房.
- 小塩真司. (2001). 自己愛傾向が自己像の不安定性, 自尊感情のレベルおよび変動性に及ぼす影響. *性格心理学研究*, **10**, 35-44.
- 小塩真司. (2004a). 自己愛の発達的变化. 上地雄一郎・宮下一博 (編), *シリーズ荒れる青少年の心 もろい青少年のころ 自己愛の障害: 発達臨床心理学的考察* (pp. 10-18). 京都: 北大路書房.
- 小塩真司. (2004b). *自己愛の青年心理学*. 京都: ナカニシヤ出版.
- 谷 冬彦. (1997). 現代日本青年における自己愛の消化と排出: 対人恐怖的心性をめぐって. *日本青年心理学会第5回大会発表論文集*, 15-16.
- 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.
- 谷 冬彦. (2004a). 新たなる自己愛人格尺度の作成 (1): 因子構造と対人恐怖的心性との弁別性の確認. *日本心理学会第68回大会発表論文集*, 69.
- 谷 冬彦. (2004b). 新たなる自己愛人格尺度の作成 (2): 自我同一性と自尊心との関連から. *日本教育心理学会第46回総会発表論文集*, 52.
- 谷 冬彦. (2006a). 自己愛人格尺度 (NPS) 短縮版の作成. *日本教育心理学会第48回総会発表論文集*, 409.
- 谷 冬彦. (2006b). 自己愛人格と自己愛的甘えに関する研究. *日本心理学会第70回大会発表論文集*, 22.
- 谷 冬彦. (2008). アイデンティティのとらえ方. 岡田 努・榎本博明 (編), *自己心理学: 5 パーソナリティ心理学へのアプローチ* (pp.6-21). 東京: 金子書房.
- 豊田秀樹. (2007). *共分散構造分析 [Amos 編]: 構造方程式モデリング*. 東京: 東京図書.
- 山本嘉一郎・小野寺孝義. (2002). *Amos による共分散構造分析と解析事例* (第2版). 京都: ナカニシヤ出版.
- 安井圭一・谷 冬彦. (2008). 現代青年の友人関係と自我同一性との関連. *日本パーソナリティ心理学会第17回大会発表論文集*, 212-213.

付記

本論文の作成にあたり, 丁寧なご指導を頂きました神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授の谷冬彦先生に深く感謝いたします。また, 審査において大変貴重なご指摘を頂きました査読者の先生方に心よりお礼申し上げます。さらに, 貴重な時間を割いて調査にご協力頂きました皆様に心から感謝申し上げます。

Harada, Shin (Graduate School of Human Development and Environment, Kobe University). *Developmental Changes in the Relationship between Narcissism and Ego Identity*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.1, 95-104.

The present study examined the relationships between narcissism and ego identity during the developmental transition from adolescence to early adulthood. Samples of 371 undergraduate and graduate students between the ages of 18–25 years (adolescents) and 352 adults between the ages of 26–35 years (early adulthood) completed a questionnaire which consisted of narcissism scales and an ego identity scale. The results of correlation analyses showed that multidimensional narcissistic indices for two dispositions (“need for attention and praise” and “lack of empathy”) were more strongly correlated with ego identity for the early adult sample than for the adolescent sample. In addition, the results of a multiple-group analysis showed that these two narcissistic dispositions predicted ego identity more negatively in the model for the early adulthood data than in the model for the adolescent data. These results indicate that diminishment of these two narcissistic dispositions is a developmental task of adolescence, and that if the young person’s efforts to overcome these dispositions were to fail, the formulation of ego identity could be more difficult.

[Key Words] Narcissism, Ego identity, Developmental task, Adolescence, Early adulthood

2011. 1. 31 受稿, 2011. 7. 25 受理