

日本語版反復的行動尺度修正版 (RBS-R) の信頼性・妥当性に関する検討

稲田 尚子

(国立精神・神経医療研究センター精神保健研究所)

黒田 美保

(淑徳大学総合福祉学部)

小山 智典

(国立精神・神経医療研究センター精神保健研究所)

宇野 洋太

(名古屋大学大学院医学系研究科)

井口 英子

(国立精神・神経医療研究センター精神保健研究所)

神尾 陽子

(国立精神・神経医療研究センター精神保健研究所)

反復的行動尺度修正版 (Repetitive Behavior Scale-Revised: RBS-R) は、自閉症スペクトラム障害 (ASD) 児者の反復的行動の種類とその問題の程度を評価する尺度であり、6下位尺度43項目から成る。本研究は、日本語版反復的行動尺度 (RBS-R) の信頼性と妥当性の検討を目的として行われた。対象者は、ASD群53名 (男性:女性 = 42:11; 平均年齢 = 11.2 ± 10.5 歳) と、対照群40名 (知的障害児者23名, 定型発達児者17名) とした。養育者の報告に基づき、専門家が日本語版RBS-Rを評価した。Cronbachの α 係数は0.91であり、良好な内部一貫信頼性を示した。各43項目における評定者間一致度 (級内相関係数) は0.79から1.00の範囲であり、評定者間信頼性は高かった。日本語版RBS-Rの該当項目数および合計得点はいずれもASD群で対照群よりも有意に高く、十分な弁別的妥当性を示した。また、合計得点は、小児自閉症評価尺度東京版に含まれる反復的行動に関連する3項目の合計得点と有意な正の相関 ($r=0.65$) があり、併存的妥当性が確認された。今後、さらなる検討が必要であるが、日本語版RBS-Rの信頼性と妥当性が示された。

【キー・ワード】 自閉症スペクトラム障害, 日本語版反復的行動尺度, 信頼性, 妥当性

問題と目的

自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorders: ASD) は、(a) 対人的相互反応の質的障害、(b) コミュニケーションの質的障害、(c) 反復的で常同的な行動・興味 (反復的行動)、を三主徴とする発達障害である (American Psychiatric Association, 2000)。ASD児者を対象とした研究は、これまで (a) の対人相互反応や、(b) のコミュニケーションの問題に焦点が当てられることが多かったが、(c) の反復的行動も同様にASDの中核的な症状であり (Lewis & Bodfish, 1998; Rutter, 1996)、その症状は、限局した興味、強迫的行動、儀式的行動、変化への抵抗 (同一性保持)、常同行動、感覚に関連した行動、自傷行動などと幅広い範囲に渡る (American Psychiatric Association, 2000; Cuccaro et al., 2007; Lewis & Bodfish, 1998; Szatmari et al., 2006; Turner, 1999)。ASD児者の中には、日常生活の大部分の時間が反復的行動で占められている者や、反復的行動が妨げられると、不安に陥る、激しく動揺する、混乱するなど、行動上の問題を呈する者もおり (Gordon, 2000)、反復的行動が個人の生活に与える影響は少なくない。また、同居する

ASD児者の反復的行動により、家族の活動が制限されるなど、家族の日常生活にも支障をきたす場合もある。さらに、自閉症児者の反復的行動は、社会性やコミュニケーションの改善に比べて、年齢を重ねても改善が少ないと報告されており (Fecteau, 2003)、長期に渡る介入が必要となる行動である。そのため、ASD児者の反復的行動は、できる限り早期からの確にアセスメントし、問題行動を予防する必要があると考えられる。

反復的行動は、ASDだけでなく、知的障害、チックおよびトゥレット症候群などの発達障害や、強迫性障害などの精神疾患にも、また定型発達にもみられる行動である (Bodfish, Symons, Parker, & Lewis, 2000; Honey, Leekam, Turner, & McConachie, 2007; Lewis & Bodfish, 1998)。しかしながら、ASDの反復的行動の症状は、先述したように幅広い範囲に渡るため、他の発達障害、精神疾患と共通する症状もあるものの、完全に重複するわけではない。従って、ASD児者の反復的行動を的確にアセスメントするためには、ASD特有の広範な反復的行動を包括的に捉える尺度が必要である。

これまで開発されてきた反復的行動に関する尺度には、常同行動をアセスメントする the Timed Stereotypy

Rating Scale (Campbell et al., 1990), 強迫的, 儀式的行動をアセスメントする Yale-Brown Obsessive-Compulsive Scale (Y-BOCS; Goodman et al., 1989; McDougle et al., 1995), その子ども版である Children's Y-BOCS (Scahill et al., 1997) や, the Childhood Routines Inventory (Evans et al., 1997), 同一性保持行動をアセスメントする the Sameness Questionnaire (Prior & Macmillan, 1973), 興味の限局をアセスメントする the Abnormal Focused Affections Checklist (Schultz & Berkson, 1995) などがある。しかしながら, いずれの尺度も ASD 児者の広範な反復的行動をカバーするには十分とは言えない。自閉症診断面接改訂版 (Autism Diagnostic Interview-Revised: ADI-R; Lord, Rutter, & Le Couteur, 1994) の限定的・反復的・常同的行動パターン領域の項目は, ASD 児者の反復的行動を包括的にアセスメントすることができる点で, 上記の尺度とは異なるが, その研究使用には英語で特定の研修を受けて使用資格を得る必要があり, 簡便な使用には適さないと考えられる。

近年, Bodfish et al. (2000) は, ASD 児者の反復的行動の種類が多さとその問題の程度をアセスメントするために, 反復的行動尺度修正版 (Repetitive Behavior Scale-Revised: RBS-R) を開発した。これは養育者または教師などを情報提供者とする質問紙であり (Bodfish et al., 2000; Lam & Aman, 2007; Esbensen, Seltzer, Lam, & Bodfish, 2009), 知的機能の水準を問わず, 乳幼児から全年齢に適用できる尺度である (Lam & Aman, 2007; Esbensen et al., 2009)。RBS-R は, 常同行動, 自傷行動, 強迫的行動の3下位尺度から構成されていたオリジナルの RBS (Bodfish, Symons, & Lewis, 1999) の項目に, ADI-R (Lord et al., 1994) の限定的・反復的・常同的行動パターン領域, the Childhood Routines Inventory (Evans et al., 1997), the Sameness Questionnaire (Prior & Macmillan, 1973), および the Abnormal Focused Affections Checklist (Schultz & Berkson, 1995) を参考にして選定された項目が追加されたものである。RBS-R は計43項目から成り, ADI-R の限定的・反復的・常同的行動パターン領域の項目より細分化されている。6つの下位尺度に分かれており, 反復的行動の種類が多さとその問題の程度を評価できる尺度である。RBS-R を用いることで, これまで“こだわり”と一括りにされていた ASD 児者の反復的行動について, 個人のプロフィールを明らかにすることができる。RBS-R は, 反復的行動の種類が多さとその問題の程度のプロフィールを細かく丁寧に把握する上で, 非常に有用な尺度であると考えられる。RBS-R は, Bodfish ら研究グループにより, 知的障害の有無にかかわらず, また低年齢の幼児から成人までの ASD 児者を対象にして, その信頼性と妥当性が確認されている (Lam et al., 2007)。

本研究は, RBS-R の日本語版 (the Japanese version of the RBS-R) を作成した上で, 知的水準にかかわらず, 幅広い年齢帯の ASD 児者を対象に, その信頼性と妥当性について, 検討することを目的として行った。

方 法

対 象

本研究の対象は, ASD 群として, ASD 児者 53 名 (男性 42 名, 女性 11 名; 自閉性障害 34 名, アスペルガー障害 7 名, 特定不能の広汎性発達障害 12 名; 平均年齢 \pm 標準偏差 = 11.2 ± 10.5 歳, 範囲 2-45 歳; 高機能者 [IQ/Developmental Quotient ≥ 70] 34 名) とした。対照群として, 知的障害児者 23 名 (うち, ダウン症候群 5 名, ウィリアムズ症候群 1 名) と定型発達 (Typical Development: TD) 児者 17 名をあわせた 40 名 (男性 24 名, 女性 16 名; 平均年齢 \pm 標準偏差 = 10.9 ± 7.2 歳, 範囲 2-41 歳) とした。ASD 群と対照群の年齢および性別に, 有意差はなかった。いずれも, 著者らが所属する国立精神・神経医療研究センター精神保健研究所児童・思春期精神保健研究部における研究協力へのボランティア登録者, または都内の特別支援学校における研究協力者からリクルートされた。国立精神・神経医療研究センターの研究協力ボランティア登録者における ASD または知的障害の診断は, DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) の基準に従い, 母親との半構造化面接と本人の行動観察を基に, 熟練した2名の児童精神科医と臨床心理士から成る研究チームの合議による。特別支援学校における研究協力者については, 他の医療機関ですでに診断を受けているものを対象とし, 生育歴に関する記録を基に担任教諭との半構造化面接を実施した上で, 研究チームで DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) の基準に従い, 診断を行った。TD 児者については, 母親への問診表によって, 学習や注意の問題, 対人的問題, 行動および情緒の問題, 神経学的障害の既往を尋ね, 全員の発達歴にそれらの問題がないことを確認した。本研究は, 国立精神・神経センター倫理委員会で承認された包括的な ASD 児者についての研究プロジェクトの一部として行われ, ASD 本人が未成年あるいは知的障害などの理由により説明の理解が困難な場合には親に対して, 成年に達しかつ本人が説明の理解が可能な場合には本人と親の両者に対して, インフォームドコンセントを書面で行い, 同意を得た。

尺 度

日本語版 RBS-R 日本語版 RBS-R 作成のために, 筆頭著者は, 原著者の James W. Bodfish から正式に許可を得て翻訳し, その後逆翻訳の作業を終えた (資料参照)。RBS-R は, 概念的に6下位尺度に分けられており, 43項目 (常同行動6項目, 自傷行動8項目, 強迫的行動8

項目、儀式的行動6項目、同一性保持行動11項目、限局行動4項目)から構成される。43項目それぞれについて、“行動がない”(0)、“行動があり、軽度の問題”(1)、“行動があり、中度の問題”(2)、“行動があり、重度の問題”(3)の4件法で評価する。評価の際には、下位尺度および全体について、それぞれ該当項目合計数および程度合計得点を算出する。該当項目合計数は、1, 2, 3に得点化された項目の数を合計し(例えば、常同行動下位尺度6項目では0-6点、全体43項目では0-43点)、高い得点は、問題となる行動の種類が多いことを示す。程度合計得点は、問題となる症状の程度を合計し(例えば、常同行動下位尺度では0-18点、全体では0-129点)、高い得点は、反復的行動の問題が重度であることを示している。

小児自閉症評定尺度東京版(Childhood Autism Rating Scale-Tokyo Version: CARS-TV; Kurita, Miyake, & Katsuno, 1989) CARS-TVは、1980年に米国のSchoplerら(Schopler, Reichler, Devellis, Daly, 1980; Schopler, Reichler, & Renner, 1988)が開発したCARSの日本語版である。CARS-TVは、15項目で構成され、専門家が子どもの自閉症状を評価することに関して、一定の信頼性と妥当性が示されている。評価者は、対象児者の年齢を考慮した上で、各項目に関する異常を、1点(年齢相応)から4点(重度に異常)まで0.5点間隔の7段階で評価する。この15項目のうち、反復的行動に関連する、“身体の使い方”、“物の扱い方”、および“変化への適応”の3項目の得点を合計して、CARS-TV反復的行動得点とした(3-12点)。得点が高いほど、子どもの反復的行動が重度であることを示す。

手続き

臨床心理士、臨床発達心理士、児童精神科医から成る著者グループが対象の評価を行った。日本語版RBS-Rは、対象の養育者からの情報のみに基づき、またCARS-TVは、養育者の情報と行動観察に基づき、ブラインドで、別の評価者が評価を行った。

信頼性の検討 内部一貫性(内的信頼性)の指標として、全対象93名のデータに基づくCronbachの α 係数を、全43項目および各6下位尺度について算出した。評定者間信頼性検討のために、ASD群53のうち15名について、2名の評価者が一緒に日本語版RBS-Rの聞き取りを行い、その後各対象を独立して評価した。評価者間信頼性の指標として、各43項目の評価者間の級内相関係数(intra-class correlation coefficient: ICC)を算出し、評定の一貫性を検討した。

妥当性の検討 ASD群と対照群の日本語版RBS-Rの各6下位尺度および全体について、該当項目合計数および程度合計得点の平均値を比較し(t 検定)、日本語版RBS-Rの弁別的妥当性を検討した。また、ASD群に

おいて、知的水準および年齢段階が日本語版RBS-Rのふるまいに影響を与えるか検討するために、ASD群および対照群を知的障害の有無および年齢で分け、全体の該当項目合計数および程度合計得点を調べた。最後に、ASD群53名のうちCARS-TVが施行された44名の日本語版RBS-R程度合計得点とCARS-TV反復的行動得点の分布を描き、Pearsonの積率相関係数を算出することにより併存的妥当性を検討した。

統計解析はすべてSPSS 17.0 for Windowsを用いて行い、有意水準は両側5%とした。

結 果

全対象93名の日本語版RBS-Rデータに基づくCronbachの α 係数は、全43項目で0.91であり、常同行動、自傷行動、強迫的行動、儀式的行動、同一性保持行動、限局行動の6下位尺度ではそれぞれ0.70, 0.26, 0.66, 0.72, 0.83, 0.62であった。日本語版RBS-Rは、自傷行動下位尺度の α 係数は0.26と低いが、他の各下位尺度の α 係数も比較的高く、また全43項目の α 係数は十分に高いため、概ね良好な内部一貫性を有する。評定者間の級内相関係数は、全43項目中6項目(項目5, 9, 11, 13, 14, 34)については、15名全員の得点が0であったため算出できなかったが、その各6項目の単純一致度は100%であった。また、残り37項目についての評定者間級内相関係数は、0.79から1.00の範囲を示した。すべて0.79以上の値を示し、良好な評定者間信頼性を示した。

ASD群と対照群それぞれの日本語版RBS-Rの各6下位尺度および全体の該当項目合計数をTable 1に、程度合計得点をTable 2に示す。全体および6下位尺度すべてにおいて、対照群よりもASD群の方が、該当項目合計数および程度合計得点ともに、有意に高く、弁別妥当性が示された。また、ASD群および対照群について、知的水準および年齢段階別による全体の該当項目合計数および程度合計得点をTable 3に示す。ASD児者は、知的障害水準および年齢段階にかかわらず、知的障害児者、定型発達児者と比べて、該当項目合計数、程度合計得点ともに高かった。最後に、Figure 1に、ASD群について、日本語版RBS-R合計得点を x 軸、CARS-TV反復的行動得点を y 軸にとった分布を示す。両得点の相関関係を示すPearsonの積率相関係数(r)は0.65($p < .01$)と、両得点には有意な正の相関があった。日本語版RBS-R程度合計得点が高いほど、CARS-TV反復的行動得点が高い傾向があり、併存的妥当性が示された。

考 察

専門家が評価した日本語版RBS-Rは、比較的良好な内部一貫信頼性および十分な評定者間信頼性、高い弁別

Table 1 ASD群と対照群における日本語版RBS-Rの各下位尺度および全体の該当項目合計数

	ASD群 (n=53)		対照群 (n=40)		t
	平均 ± 標準偏差 (範囲)		平均 ± 標準偏差 (範囲)		
I. 常同行動	1.94 ± 1.69 (0-6)		0.28 ± 0.78 (0-4)		5.78***
II. 自傷行動	0.74 ± 0.88 (0-4)		0.15 ± 0.43 (0-2)		3.87***
III. 強迫的行動	2.00 ± 1.34 (0-5)		0.33 ± 0.62 (0-2)		7.32***
IV. 儀式的行動	2.74 ± 1.73 (0-6)		0.25 ± 0.49 (0-2)		8.79***
V. 同一性保持行動	4.60 ± 1.93 (0-10)		0.43 ± 0.93 (0-4)		12.59***
VI. 限局行動	1.64 ± 1.02 (0-4)		0.25 ± 0.54 (0-2)		7.82***
合計得点	13.66 ± 4.76 (3-28)		1.68 ± 2.61 (0-10)		14.73***

注. ASD: 自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorders)。

*** $p < .001$

Table 2 ASD群と対照群における日本語版RBS-Rの各下位尺度および全体の程度合計得点

	ASD群 (n=53)		対照群 (n=40)		t
	平均 ± 標準偏差 (範囲)		平均 ± 標準偏差 (範囲)		
I. 常同行動	2.94 ± 2.73 (0-10)		0.40 ± 1.20 (0-6)		5.50***
II. 自傷行動	1.04 ± 1.34 (0-5)		0.20 ± 0.52 (0-2)		3.74***
III. 強迫的行動	2.98 ± 2.85 (0-15)		0.38 ± 0.81 (0-4)		5.61***
IV. 儀式的行動	4.47 ± 3.04 (0-13)		0.45 ± 0.90 (0-4)		8.10***
V. 同一性保持行動	7.45 ± 4.38 (0-26)		0.45 ± 1.04 (0-5)		9.89***
VI. 限局行動	2.81 ± 2.09 (0-9)		0.35 ± 0.83 (0-4)		7.02***
合計得点	21.70 ± 10.58 (5-72)		2.23 ± 3.45 (0-14)		11.19***

注. ASD: 自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorders)。

*** $p < .001$

Table 3 知的水準および年齢段階別による全体の該当項目合計数および程度合計得点

群	年齢	n	全体の該当項目合計数		全体の程度合計得点	
			平均 ± 標準偏差		平均 ± 標準偏差	
知的障害を伴う ASD	≤ 10	15	14.8 ± 5.7		24.8 ± 14.4	
	11+	7	13.0 ± 6.4		21.9 ± 11.2	
高機能 ASD	≤ 10	8	13.1 ± 4.6		18.9 ± 9.2	
	11+	13	13.2 ± 3.4		21.1 ± 7.1	
知的障害	≤ 10	14	2.9 ± 3.5		3.5 ± 4.5	
	11+	9	1.6 ± 1.8		2.3 ± 2.9	
定型発達	≤ 10	10	1.0 ± 1.6		1.5 ± 2.5	
	11+	7	0.6 ± 1.1		0.6 ± 1.1	

注. ASD: 自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorders)。

妥当性および併存的妥当性が示され、ASD児者の反復的行動の種類の数とその問題の程度を評価する上で、一定の信頼性と妥当性を有することが示唆された。ASD児者の反復的行動は、知的水準や年齢帯にかかわらず、知的障害児者や定型発達児者と比べて、その種類が多く、

問題の程度も高いことが示され、RBS-Rは、乳幼児期から生涯を通じて、また個人の知的機能の水準とは無関係に使用できる点が長所である。RBS-Rは、心理臨床、学校、保健、医療、福祉などのあらゆる場面で、個人のライフステージを通じて、反復的行動の種類の数とその

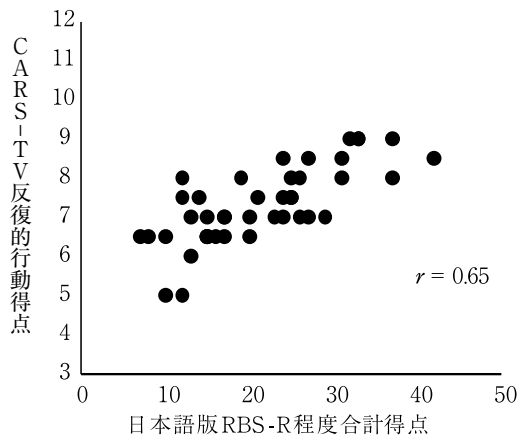


Figure 1 ASD 群 ($n=44$) の日本語版 RBS-R 程度合計得点と CARS-TV 反復的行動得点の分布

の問題の程度に関するアセスメントが可能であり、さらに定期的に使用することで、個人の反復的行動の短期的または長期的な量的変化についても捉えることができる。

本研究では、養育者または教師などが自ら記入した原版 RBS-R の方法 (Bodfish et al., 2000) とは異なり、養育者を情報提供者とするものの、その情報に基づいて専門家が評価するという方法をとった。養育者または教師自身による質問紙回答は、簡便である反面、対象である ASD 児者の反復的行動に対する情報提供者の気づきの有無、行動の理解および捉え方などの影響が少なからず含まれる。反復的行動の程度の評価は、行動の頻度、中断の困難性、日常生活への支障の程度の 3 つを総合して判断するため、質問紙としての使用は回答者の負担も少なくなく、対象の反復的行動を過大評価または過小評価をする場合も予想される。回答者の負担を軽減し、ASD 児者の反復的行動の種類の高さやその問題の程度をよりの確に把握するためには、養育者または教師など対象の行動をよく知るものを情報提供者とし、専門家が評価を行うことが望ましいと考えられる。

専門家による、よりの確なアセスメントは、反復的行動に対する治療や支援の方向づけに非常に有意義である。反復的行動は、それに基づく問題行動を予防するために、できるだけ早期から RBS-R を用いて詳細に把握する必要がある。幼児期の ASD 児の反復的行動に対しては、子どもが何にどの程度こだわっているのか、を的確に把握した上で、そのひとつひとつに丁寧に環境調整や治療的アプローチを用いた支援を行うことで、社会性やコミュニケーションを向上させるよりも迅速に改善するという報告がある (小山・稲田・井口・神尾, 2009)。幼児のこだわりが減れば、日常生活の行動の範囲が広がり、遊びのバリエーションが増え、集団場面への参加もしやすくなっていくと思われ、本人の適応の促進につ

ながる。さらに、学童期以降の、不登校や摂食障害をはじめとする様々な心理的問題においても、反復的行動と近縁の強迫性は密接に関連している。幼児期のみならず、児童期、青年期においても、表面的な問題の背景にある反復的行動の傾向を的確に捉えることは、治療や支援の方向づけに欠かせないものと思われる。

反復的行動は、他の発達障害や精神疾患にもみられ (Bodfish et al., 2000; Lewis & Bodfish, 1998)、必ずしも ASD に特異的な行動ではない。今後は、ASD のケース数を蓄積し、様々な他の発達障害および精神疾患をもつ子どもや成人を対象群として、反復的行動の重複また差異について比較を行う必要がある。

結 論

本研究では、米国で開発された 43 項目から成る反復的行動尺度修正版 (RBS-R) の日本語版を開発し、専門家評価による日本語版 RBS-R について、一定の信頼性と妥当性を有することを確認した。今後、ケース数を蓄積し、多様な臨床群との比較を通して、ASD 児者の反復的行動の種類の高さとその問題の程度のプロフィールをアセスメントする尺度として日本語版 RBS-R を洗練させていく必要がある。

文 献

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed. Text Revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bodfish, J.W., Symons, F.J., & Lewis, M.H. (1999). *The Repetitive Behavior Scale*. Western Carolina Center Research Reports.
- Bodfish, J.W., Symons, F.J., Parker, D.E., & Lewis, M.H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, **30**, 237-243.
- Campbell, M., Anderson, L.T., Small, A.M., Locascio, J.J., Lynch, N.S., & Choroco, M.C. (1990). Naltrexone in autistic children: A double-blind and placebo-controlled study. *Psychopharmacology Bulletin*, **26**, 130-135.
- Cuccaro, M.L., Nations, L., Brinkley, J., Abramson, R. K., Wright, H.H., Hall, A., Gilbert, J., & Pericak-Vance, M.A. (2007). A comparison of repetitive behaviors in Aspergers Disorder and high functioning autism. *Child Psychiatry and Human Development*, **37**, 347-360.
- Esbensen, A.J., Seltzer, M.M., Lam, K.S., & Bodfish, J.W. (2009). Age-related differences in restricted repetitive behaviors in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, **39**, 57-66.
- Evans, D.W., Leckman, J.F., Carter, A., Reznick, J.S.,

- Henshaw, D., King, R.A., & Pauls, D. (1997). Ritual, habit, and perfectionism: The prevalence and development of compulsive-like behavior in normal young children. *Child Development, 68*, 58-68.
- Fecteau, S. (2003). Developmental changes of autistic symptoms. *Autism, 7*, 255-268.
- Goodman, W.K., Price, L.H., Rasmussen, S.A., Mazure, C., Fleischmann, R.L., Hill, C.L., Heninger, G.R., & Charney, D.S. (1989). The Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale. I. Development, use, and reliability. *Archives of General Psychiatry, 46*, 1006-1011.
- Gordon, C.T. (2000). Commentary: Considerations on the pharmacological treatment of compulsions and stereotypies with serotonin reuptake inhibitors in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 437-438.
- Honey, E., Leekam, S., Turner, M., & McConachie. (2007). Repetitive behaviour and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1107-1115.
- 小山智典・稲田尚子・井口英子・神尾陽子. (2009). 自閉症スペクトラム障害児の早期発見システム導入による効果の検討. 平成20年度国立精神・神経センター精神保健研究所研究報告会プログラム・抄録集, 15.
- Kurita, H., Miyake, Y., & Katsuno, K. (1989). Reliability and validity of the Childhood Autism Rating Scale-Tokyo Version (CARS-TV). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 19*, 389-396.
- Lam, K.S., & Aman, M.G. (2007). The Repetitive Behavior Scale-Revised: Independent validation in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 855-866.
- Lewis, M.H., & Bodfish, J.W. (1998). Repetitive behavior disorders in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 4*, 80-89.
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 659-685.
- McDougle, C.J., Kresch, L.E., Goodman, W.K., Naylor, S.T., Volkmar, F.R., Cohen, D.J., & Price, L.H. (1995). A case-controlled study of repetitive thoughts and behavior in adults with autistic disorder and obsessive-compulsive disorder. *American Journal of Psychiatry, 152*, 772-777.
- Prior, M., & Macmillan, M.B. (1973). Maintenance of sameness in children with Kanner's syndrome. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 3*, 154-167.
- Rutter, M. (1996). Autism research: Prospects and progress. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 257-275.
- Scahill, L., Riddle, M.A., McSwiggin-Hardin, M., Ort, S.I., King, R.A., Goodman, W.K., Cicchetti, D., & Leckman, J.F. (1997). Children's Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale: Reliability and validity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 844-852.
- Schopler, E., Reichler, R.J., DeVellis, R.F., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 10*, 91-103.
- Schopler, E., Reichler, R.J., & Renner, B.R. (1988). The Childhood Autism Rating Scale (CARS). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Schultz, T.M., & Berkson, G. (1995). Definition of abnormal focused affections and exploration of their relation to abnormal stereotyped behaviors. *American Journal of Mental Retardation, 99*, 376-390.
- Szatmari, P., Georgiades, S., Bryson, S., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Mahoney, W., Goldberg, J., & Tuff, L. (2006). Investigating the structure of the restricted, repetitive behaviours and interests domain of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 47*, 582-590.

付記

本研究は、独立行政法人科学技術振興機構社会技術研究システム（研究代表者：神尾陽子）の助成の一部を受けて行われました。本研究にご協力いただいた対象者の方とご家族に、心より御礼申し上げます。

Inada, Naoko (National Institute of Mental Health, National Center of Neurology and Psychiatry), Kuroda, Miho (Department of Psychology, Shukutoku University), Koyama, Tomonori (National Institute of Mental Health, National Center of Neurology and Psychiatry), Uno, Yota (Graduate School of Medicine, Nagoya University), Inokuchi, Eiko (National Institute of Mental Health, National Center of Neurology and Psychiatry) & Kamio, Yoko (National Institute of Mental Health, National Center of Neurology and Psychiatry). *Reliability and Validity of the Japanese Version of the Repetitive Behavior Scale-Revised*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.2, 123-133.

This study of the Japanese version of the Repetitive Behavior Scale-Revised (RBS-R) focused on individuals with autism spectrum disorders (ASD). There were 53 participants in the ASD group (male $n = 42$; mean age = 11.2, $SD = 10.5$ years) and the control group consisted of 40 individuals (23 mentally retarded and 17 of typical development). Clinicians scored them on the RBS-R, based on the participant's parental reports. Cronbach's *alpha* coefficient was .91, indicating good internal consistency. Across 15 ASD individuals, intra-class correlation coefficients on 43 items ranged from .79 to 1.00, demonstrating satisfactory inter-rater reliability. Both the RBS-R overall number of items endorsed and overall score were significantly higher in the ASD group than in the control group, demonstrating discriminant validity. Significant correlations ($r = .65$) between the RBS-R overall score and the total score of three items concerning repetitive behavior (from the Childhood Autism Rating Scale-Tokyo Version) demonstrated good concurrent validity. These results suggest the Japanese RBS-R is a valid and reliable instrument for evaluation of repetitive behaviors by Japanese individuals with ASD, although further investigation is necessary.

【Key Words】 Autism Spectrum Disorders, Repetitive Behavior Scale-Revised (Japanese version), Reliability, Validity

2010. 10. 8 受稿, 2011. 7. 26 受理

資料

日本語版 反復的行動尺度修正版 (RBS-R)

名前 _____ ID 番号 _____ 性別 男性・女性

生年月日 _____ 評価日 _____

情報提供者の名 _____ 続柄 _____

はじめに

書かれているそれぞれの項目を読んで、その項目の問題がその人にどの程度当てはまるのか、最も表している得点を選んで行動を評価してください。書かれている項目すべてを必ず読んで得点を記入してください。最近の一月間の観察とやりとりに基づいて評価して下さい。下の定義を用いて、それぞれの項目を得点してください。

0=行動がない	2=行動があり、中度の問題
1=行動があり、軽度の問題	3=行動があり、重度の問題

それぞれの項目の得点を決める際に、以下のことを考慮してください。

- その行動がどの程度の頻度で起きるか（例えば、週に1回か、1時間に1回か）
- その行動を中断することがどの程度困難か
（例えば、簡単に変更できるか、中断させると嫌がるか）
- その行動がどの程度出来事の進行を妨害するか
（例えば、無視出来る程度か、非常に破壊的か）

→ [次ページへお進みください](#)

得点集計：

- 下位尺度の該当項目の数：1, 2, 3 に得点された項目の数
- 下位尺度の程度合計得点：各下位尺度の全項目の得点の合計
- 全体の該当項目合計数：“下位尺度の該当項目合計数”の合計
- 全体の程度合計得点：“下位尺度の程度合計得点”の合計

下位尺度	下位尺度の該当項目合計数	下位尺度の程度合計得点
I. 常同行動		
II. 自傷行動		
III. 強迫的行動		
IV. 儀式的行動		
V. 同一性保持行動		
VI. 限局行動		
	全体の該当項目合計数	全体の程度合計得点

0=行動がない	2=行動があり，中度の問題
1=行動があり，軽度の問題	3=行動があり，重度の問題

I. 常同行動下位尺度

（定義：同じようなやり方で反復される明らかに無目的な動きあるいは動作）

1	全身（ロッキング，揺さぶり）	0	1	2	3
2	頭（頭をぐるぐる回す，うなずく，頭を左右に動かす）	0	1	2	3
3	手／指（手をひらひらする，指先を小刻みに動かしたりいじる，手を叩く，手や腕を揺らしたり振ったりする）	0	1	2	3
4	全身運動（円を描いて回る，ぐるぐる回る，跳ぶ，はねる）	0	1	2	3
5	ものの使用（ものを回す，ものをいじる，叩く，投げる，ものを手から落とす）	0	1	2	3
6	感覚（目を覆う，手やものを目に近づけて見たり凝視する，耳を覆う，ものの匂いをかく，表面をこする）	0	1	2	3

II. 自傷行動下位尺度

（定義：身体に赤み，打撲傷，他の傷を引き起こす可能性があり，かつ同様のやり方で繰り返される動きあるいは動作）

7	自分自身の体の一部を叩く（頭，顔，他の身体の部位を叩く）	0	1	2	3
8	表面やものに身体をぶつける（頭や他の身体の部位をテーブル，床，他の表面にぶつける）	0	1	2	3
9	もので自分を叩く（もので頭や他の身体の部位を叩く）	0	1	2	3
10	自分を噛む（手，手首，腕，唇，舌を噛む）	0	1	2	3
11	自分を引っばる（髪，皮膚を引っばる）	0	1	2	3
12	自分自身をこする／ひっかく（傷がつく程，腕，足，顔，胴体をこすったり，ひっかく）	0	1	2	3
13	指やもので身体の一部を突く（目を突く，耳を突く）	0	1	2	3
14	皮膚をつまむ（顔，手，腕，足，胴体の皮膚をつまむ）	0	1	2	3

III. 強迫的行動下位尺度

（定義：繰り返されたり，あるルールに従って行われる行動，あるいは，ものを“ぴったりその通り”に取り扱う行動）

15	配置／順番（ある特定のパターンや場所に，特定のものを配置すること；ものが等分や対称でなくてはならないという欲求）	0	1	2	3
16	完璧さ（ドアが開いているか，あるいは閉まっていなければならない；すべてのものを容器外や領域外に置く）	0	1	2	3

0=行動がない	2=行動があり、中度の問題
1=行動があり、軽度の問題	3=行動があり、重度の問題

17	洗淨／掃除（ある身体の部位を過度に洗う；糸くずやほつれた縫い糸を取る）	0	1	2	3
18	確認（ドア、窓、引き出し、電化製品、時計、鍵、その他を繰り返し確認する）	0	1	2	3
19	数えること（物品を数える；ある数字まで数える、ある特定のやり方で数える）	0	1	2	3
20	貯め込み（特定のものを集めたり、貯め込んだり、隠す）	0	1	2	3
21	反復（決まった動きを繰り返すことへの欲求；ドアの出入り、椅子から座ったり立ったりする、服の着脱）	0	1	2	3
22	触ること／軽く叩く（もの、表面、人に触ったり、軽く叩いたり、こすることへの欲求）	0	1	2	3

IV. 儀式的行動下位尺度

（定義：同様のやり方で日常生活の活動を行うこと）

23	食事（特定のものだけを食べたり飲んだりすることを強く好んだり、強く要求する；ものを食べたり飲んだりするのに特定の順序がある；食事に関連するものを特定のやり方で配置することへの強い要求）	0	1	2	3
24	睡眠／就寝（就寝前の特定の決まりごとへの強い要求、就寝前“ぴったりその通り”に部屋の中のを配置すること、寝ている間、特定のものが彼／彼女のそばにあることへの強い要求；寝る前や寝ている間、人がそばにいることへの強い要求）	0	1	2	3
25	セルフケア-浴室や着替え（浴室の使用、つまり身体を洗うこと、シャワー、入浴、服の着替えに関する行為や作業の際、特定の順序への強い要求；浴室内のものの配置が一定であること、あるいは、浴室内の特定のものを動かさないことへの強い要求；特定の衣服を着ることへの強い要求）	0	1	2	3
26	外出／移動（特定のルート、道筋を通ることへの強い要求；乗りものの中で特定の位置に座らなければならない、移動中、特定のもの（例えば、オモチャ、布地）がなくてはならないという強い要求；移動中、看板や店などの特定のものや場所を見たり触ったりすることへの強い要求）	0	1	2	3
27	遊び・余暇（特定の遊びへの強い要求；遊びや余暇の間、強いルーティンに従うこと；遊びや余暇中に特定のものが見えるところにある／すぐに手に届くところにあることへの強い要求、遊びの中で他者に特定のことをするよう強く要求する）	0	1	2	3
28	コミュニケーション／相互的対人関係（やりとりの間、同じ話題を繰り返す、反復的な質問行動；ある話題についての会話への強い要求；やりとりの中で他者に特定のことを言わせる、特定のやり方で答えさせることへの強い要求）	0	1	2	3

0=行動がない	2=行動があり, 中度の問題
1=行動があり, 軽度の問題	3=行動があり, 重度の問題

V. 同一性保持行動下位尺度

(定義: 変化への抵抗, ものが同じ状態であることへの要求)

29	ものが常に同じ場所にあることへの強い要求 (例: オモチャ, 生活必需品, 家具, 絵, その他)	0	1	2	3
30	新しい場所を訪れることに抵抗を示す	0	1	2	3
31	やっていることが中断されると動揺する	0	1	2	3
32	特定のパターンで歩くことへの強い要求 (例えば, 直線)	0	1	2	3
33	同じ場所に座ることへの強い要求	0	1	2	3
34	周囲の人々の外見や行動の変化を好まない	0	1	2	3
35	特定のドアを使うことへの強い要求	0	1	2	3
36	同じCD, テープ, レコード, 音楽をずっと聞き続けることを好む, 同じ映画, ビデオや映画/ビデオの特定の場面を見ることを好む	0	1	2	3
37	活動を切り換えることへの抵抗; 移行の困難	0	1	2	3
38	毎日, 同じルーティン, 家の仕事, 学校や仕事の日課をすることへの強い要求	0	1	2	3
39	特定の時間に特定のことが起きることへの強い要求	0	1	2	3

VI. 限局行動下位尺度

(定義: 範囲の限局された対象, 興味, 行為)

40	1つのテーマや活動に対する熱中, 没頭 (例えば, 電車, コンピューター, 天気, 恐竜)	0	1	2	3
41	特定のものに対して強い愛着を示す	0	1	2	3
42	ものの全体より部分への没頭 (例えば, 服のボタン, オモチャの車のタイヤ)	0	1	2	3
43	動くものに対する熱中, 没頭 (例えば, 換気扇, 時計)	0	1	2	3

References for RBS-R:

- Bodfish, J.W., Symons, F.J., Parker, D.E., & Lewis, M.H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 30, 237-243.
- Bodfish, J.W., Symons, F.J., & Lewis, M.H. (1999). The Repetitive Behavior Scale. Western Carolina Center Research Reports.

発達障害のある外国人児童への社会的相互作用トレーニングの効果： 実行機能に注目した共同パズル完成課題

栗田 季佳

(京都大学大学院教育学研究科)

前原 由喜夫

(慶應義塾大学文学部)

清長 豊

(京都大学霊長類研究所)

正高 信男

(京都大学霊長類研究所)

近年、実行機能は発達障害、特に ADHD のトレーニングに重要な概念として注目されているが、社会性の改善に関しては明確なトレーニング効果が確認されていない。本研究は、外国人の ADHD 児を対象に社会性向上のトレーニングとして、対人場面における実行機能に注目し、共同パズル完成課題を実施した。共同パズル完成課題では、2人で2種類のパズルに取り組み、協力して完成させることを心掛けるよう教示する。この課題は単純にパズルを完成させるだけでなく、他者を視野に入れた行動調整を必要とし、その点で対人的・情動的要素を含む実行機能の使用を要求する課題だといえる。課題は ADHD の外国人児童2名に、2か月間継続的に実施した。その結果、両児童の協力的行動の増加と、離席行動の減少という改善がみられた。しかしながら、実行機能課題の成績はこのトレーニングによって改善しなかった。これらの結果は、実行機能が単一の構成体ではなく、社会性に関わる情動の実行機能と純粋な認知的問題の解決を担う認知的実行機能に機能的に弁別されるという近年の知見を支持している。社会性と実行機能の関係について、また、在日外国人の発達障害への介入について議論した。

【キー・ワード】 社会性, ADHD, 外国人児童, 実行機能

問題と目的

文部科学省(2002)によると、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等の発達障害を有する児童・生徒は、約6%程度の割合で通常学級に在籍している可能性が指摘されている。発達障害はその障害の特性から、社会的な問題と強く関連している(Conners & Jett, 1999/2004; Greene et al., 1996)。発達障害児は他者との関係や相互作用的なやり取りを適切に調節できないことから、対人関係上のトラブルを抱えやすく、関係を円滑に保つことが困難である(竹田・若宮・里見・西岡, 2006)。この社会的困難が、発達障害者の慢性的な自尊心の低さ、ニートや引きこもり、犯罪など社会集団から逸脱した行為につながることも指摘されており(e.g., Greene, Biederman, Faraone, Sienna, & GarciaJetton, 1997; 厚生労働省委託ニートの状態にある若年者の実態に関する調査研究専門委員会, 2007; Rasmussen & Gillberg, 2000)、発達障害に起因する対人関係上の問題は、発達障害の二次障害として大きな問題となっている。

学校教育現場における、発達障害児の社会性の問題に対する介入は、ソーシャルスキルトレーニング(SST)が主流である(e.g., Bellini, Peters, Benner, & Hopf, 2007)。SSTはある場面を想定し、モデル観察や言語教示を用いて、適切な行動を学習し、習得するトレーニング方

法である(Ladd & Mize, 1983)。SSTは広く有効性が確認された介入方法であり、発達障害を始め、様々な対象に適用されている(e.g., Rogers, 2000; Smith, Bellack, & Liberman, 1996)。

社会性のトレーニング方法として広く普及しているSSTだが、問題点も存在する。そのひとつは、設定した場面以外における社会的行動への般化の問題である(Bellini et al., 2007)。SSTで取り上げられる場面は数が限られているため、習得した行動の適用には限界がある。また、学習時と全く同じ場面は現実的には存在せず、たとえもし同じ場面であっても、適切な対応は相手や文脈によって異なるため、児童は自らの置かれた状況に対して柔軟に行動を選択し直さなければならない。だからといって、場面を可能な限り列挙し、学習していくにはコストがかかりすぎて非効率的である。

もう一つの問題点は、SSTの実施には言語が用いられるため、言語使用に困難のある児童、すなわち外国人児童など、適用困難な対象者が存在することである。現在、日本に約7.5万人の外国人児童・生徒が学校で学んでいることを考えると(文部科学省, 2010)、日本で学ぶ在日外国人のなかにも発達障害をもつ児童・生徒は相当数存在することが予想される。在日外国人児童・生徒への指導は言語の問題や文化の違いなどから、通常の指導においても特別な配慮が必要とされる。そのため、発達障害児に関しては、日本人の発達障害児と同じ接し方

では対応の困難な側面があると考えられる。しかしながら、近年の発達障害への注目の高まりとは対照的に、外国人児童の発達障害への対応策は整備されているとはいえない現状である。外国人児童にも適用可能な社会的能力トレーニングを考えるには、どのような点に着目するのが重要なのだろうか。

発達障害、特に ADHD に関して「実行機能 (executive function: EF)」の役割が注目されている。実行機能とは、人間の目標志向行動を支える認知機能の総称を指し、抑制機能や作動記憶といった複数の下位機能から構成されている (e.g., Garon, Bryson, & Smith, 2008; Miyake et al., 2000)。定型発達群と比べて ADHD 群の実行機能課題の成績が低い (e.g., Pineda, Puerta, Aguirre, Garcia-Barrera, & Kamphaus, 2007; Shallice et al., 2002) ことから、ADHD は実行機能の障害ともいわれている (Barkley, 1997)。実行機能は ADHD の機能的特性や原因の解明に重要な概念だが、トレーニングの着眼点としても近年注目されている。例えば Klingberg et al. (2005) は、ADHD 児童に実行機能トレーニングを継続したところ、実行機能課題や知能課題の成績が向上することを示しており、実行機能が ADHD の認知機能の改善に貢献することを示している。ところが、実行機能は日常における多くの行動を制御していると考えられるにもかかわらず (Goldberg, 2001)、Klingberg らの研究では、ADHD 児童の日常生活における問題行動に関しては明確な改善がみられなかった。これは、日常生活では実行機能を駆使せねばならない他者との相互作用や集団での協調行動といった場面が数多く存在するが、コンピューターで実施する Klingberg らのトレーニング課題はそのような対人的・社会的要素を含んでいなかったからかもしれない。このことから、本研究は対人的・社会的場面において使用される実行機能をトレーニングすることが、日常における行動制御能力の改善に有効だと考えた。したがって、本研究では、ADHD 児童の社会的能力の改善を目的として、対人的場面における実行機能に注目するとともに、外国人児童にも適用できるように言語的要素を最小限にした「共同パズル完成課題」を考案した。

共同パズル完成課題

種類の異なるジグソーパズルを2つ用意し、ピースをバラバラに混ぜ、児童と実施者の間に置く (Figure 1)。各パズルについて担当を決め、主に自分の担当のパズルを組み立てる。両者は2つのパズルが両方完成するまで取り組む。このとき、児童には自分のパズルだけを速く完成させるよう競争的に取り組むのではなく、できるだけ速く両方のパズルが完成できるよう協力して取り組むよう教示する。自分だけが完成しても課題は終わりではなく、あくまで両者のパズルが完成するまで課題は達成されないこと、この課題は勝ち負けを競うのではなく協

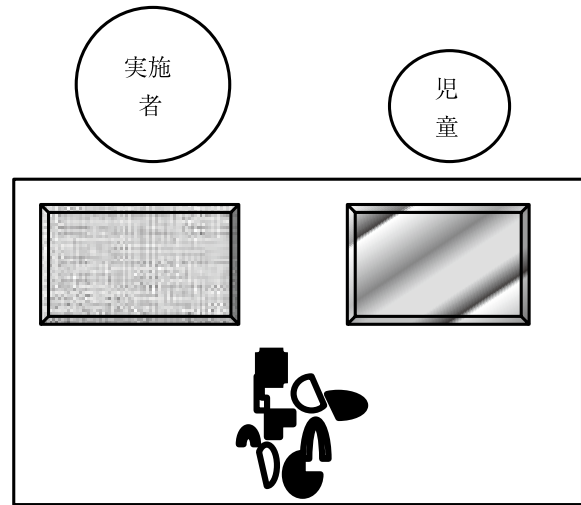


Figure 1 課題中の位置関係

力して課題を達成することを強調する。パズル課題は数回に渡って行い、毎回の完成時間を記録し、前回よりも完成時間が速くなることを目標に取り組みよう呼びかける。実施者は比較的ゆっくりと自分のパズルを進め、一定の基準で児童にパズルのピースを見つけてあげたり、児童のパズルの進行状況を気にするような言葉をかけたりする。したがって、自然な形で児童よりも実施者のパズル完成は遅くなり、児童は自分のパズルが完成するまではもちろん、自分のパズルの完成後も実施者のパズルを手伝う必要が生じる。課題開始後しばらくしても児童からの協力行動がまったくみられなければ、実施者は自分の担当のパズルに手間取っているような仕草や発言を見せ、児童の協力行動を促す。

この課題において、両方のパズルを速く完成させるという目的を達成するには、両者がお互いの進行具合を捉えながら、適宜相手のパズルを手伝うことが要求される。児童は自分のパズルを速く完成させるだけでなく、時には自分の課題の遂行を脇に置いて相手のパズルの手助けをしなければならない。このように、本課題では、「自分のパズルを速く完成させよう」という自分の欲求を抑制し、「自分のパズルの進行」という自分の視点と「相手のパズルの進行」という相手の視点とを柔軟に切り替え、「相手は手伝ってほしいと思っているだろう」というように相手の意図を読み取りながら、更にそれを行動に反映させるといった高度な実行機能の働きが要求されると考えられる。したがって、共同パズル完成課題は、ストループ課題やウィスコンシンカード分類課題といった従来の実行機能課題に要求される抑制能力や注意の切り替え能力に加えて、他者の存在、視点、利益を考慮に入れながら自分の行動を巧みにコントロールして課題を遂行するという新たな要素を含んでいる。対人相互

作用場面に発揮される実行機能をトレーニングすることによって、対人場面における行動制御能力の改善が期待される。本課題は、従来のSSTや認知行動療法のように個々の社会的スキルの修正・習得が目的ではなく、社会的場面における実行機能という、あくまで汎用的な認知・行動制御機能を鍛えることを目的としている。これによって、個々の場面だけではなく、様々な対人社会的場面における行動コントロールの改善を目指した。

また、本課題はパズルという空間的な課題要求にすることによって、言語の必要性を最小限に抑え、外国人に対して実施可能な課題とした。共同パズル完成課題中は、言語を使用する場合も、渡す際やその返事など簡単なコミュニケーションで事足りる。また、パズルは興味を惹き、課題に対するモチベーションを高め、維持させるという点でも利点をもつ。とりわけ発達障害児にとって、課題への関心や集中力持続は重要である。このような理由から、パズルを課題の材料として使用した。

目的

本研究は、ADHDの外国人児童を対象に、共同パズル完成課題を継続的に実施することによって、対人相互作用場面での問題行動の改善がみられるかを調べた。

方 法

実施概要

実施期間 2か月間、週に2回のペースで実施した。児童が学校を休んだ日や授業の関係で時間が取れなかった日は実施しなかった。

実施対象 公立小学校の特別支援学級に在籍する2年生の外国人児童2名（それぞれ児童A、児童Bとする）を対象とした。対象児は、ポルトガル語を第一言語として習得して来日しているブラジル国籍の児童である。両児童とも男児であり、小学1年生の時に来日し、同小学校に通っていた。児童A、Bは共通して離席の多さが顕著であった。児童らは授業中など座っていなければならない状況でも、気になる事があれば席を離れて立ち歩き、座っていてもじっとしてられず、そわそわする様子であった。児童Aは、意図的に他人をからかったり、自分の気に入った物は他人の物でも欲しがり、断ることなく奪うなど、対人トラブルになることがしばしばあった。怒りを暴力で表現し、他の児童に怪我をさせることもあった。児童Bは、集中が長く続かず、進行中の作業があっても別のことに注意がそれ、他人の注意を引くためにちょっかいをかけたり、ふざけたりする面があった。また、同年代の児童と関わりをもつことが苦手で、休み時間などは本人よりも学年が上の児童や大人との関わりをもつことを好んだ。自分の伝えたいことが相手に通じない時や、勝ち負けを競うゲームで自分が負けた時などは、かんしゃくを起こすこともあった。両児童は

ADHDの診断を受けていた。

実施者および記録者 課題は、大学院生1名（女性）が実施した。また課題の記録およびその他の児童の行動の記録は全て、本研究の真の目的・仮説を知らない、大学所属の研究補助者1名（女性）が担当した。トレーニングは全期間を通して、この2名が携わった。

共同パズル完成課題の手続き

(1) **材料** 2種類のジグソーパズルとストップウォッチ1個。

(2) **手続き** 個別指導の授業時間中に行った。課題は授業の初めに行った。所要時間はおよそ10分程度であった。実施者の児童に対する協力行動（共同パズル完成課題の評価(1)①）は毎回10回を基準に制限した。これは実施者の振る舞いによって児童の行動が規定され、児童の行動の変化を純粋に捉えられなくなることを避けるためである。

共同パズル完成課題の評価

(1) **課題中における変化** ①実施者のパズル完成を手伝った回数：課題開始から終了までの課題中に、児童が実施者のパズル完成を手伝った回数を数えた。具体的には、「児童が実施者のピースを見つけて手渡した回数」、「児童が実施者にピースをはめるべき場所を教えた回数」、「児童が実施者のパズルに実際にピースを置いた回数」を協力行動の対象とした。ただし、投げつけたり乱暴な仕草で渡したりするものは含まないこととした。また、本課題の目的は他者との相互作用のために実行機能を使用することであり、正しい指示を習得することではないため、児童の協力が間違えていても良いこととした。

②パズルの完成時間差：「児童が自分のパズルの完成に要した時間」と「両者のパズルが完成するまでに要した時間」との差を算出した。この指標では、単純な協力行動のカウントでは現れない、協力の時間的な適切性を捉えることができる。日常において他者から協力の要請を受けた際には、すぐさま反応することが求められる。完成時間差においては、このような協力行動における瞬間的な相互作用を、加算的に評価することができる。相手の心的状態や進行状況を無視し、自己中心的に自分のパズルだけを進めたり、自分の間合いで協力したりするだけでは完成時間差は短縮しない。児童が自分のパズルと相手のパズルの進行状況を捉えながら、バランスよく相手に協力してパズルを完成させれば、2つのパズルの完成時間は近くなると考えられる。つまり、完成時間差の短縮は、適切な時機に協力していることを示し、協力行動の総数には現れない協力のタイミングを重視した指標であるといえる。

(2) **課題外における変化** 担任教師が両児童の給食時間中の離席の多さを問題行動として挙げていた。給食時

間中、児童は他の児童らの声や視界に入った遊具につられて、衝動的に席を立て歩き回ることが多いが、通常食べ終えるまで席を立てはならず、本来はこのような多動性・衝動性を抑制する必要がある。離席はADHDの多動性に関する代表的な診断基準であり(DSM-IV; American Psychiatric Association, 1994)、多動性は実行機能の不全と密接に関連する(Barkley, 2006)ことから、離席は実行機能が十分に機能しないために生じる行動のひとつだと考えられる。給食は他の児童と共に過ごす時間であるため、給食時間中の離席は日常の社会的場面における多動性を反映した指標だと言える。以上より、本研究では給食時間中の離席行動を共同パズル課題外の日常場面における多動性・衝動性の指標として採用した。他者の指示なく席を立つことを離席と定義し、席を立ち上がった時点で1回と数え、「いただきます」の合図から「ごちそうさま」までの約30分間の離席の回数を記録した。

(3) **実行機能の変化** 実行機能の測定として、複数の実行機能課題を実施した。課題には、数唱課題、スパンボード課題、ストループ課題、およびウィスコンシンカード分類課題を採用した。実行機能課題はトレーニングの実施前と実施後に行った。

①数唱課題：この課題は、実行機能の一部と考えられる言語性作動記憶の測定に用いられる。実施者が口頭で呈示する数字を、児童が覚え、順番通り再生する課題(順唱)と逆の順番に再生する課題(逆唱)を実施した。実施者が数字を言うのは1度きりであった。数字は2個から始め最大9個まで、各個数2試行ずつ実施し、2試行中1試行でも正解していれば数字を1個増やし、2試行とも不正解であればそこで課題を終了した。正確な順序で全ての数字を再生できたものだけを正解とし、正解の個数の最大値を指標とした。

②スパンボード課題：この課題は、実行機能の一部と考えられる視空間性作動記憶の測定に用いられる。10個の立方体がランダムに配置された1枚の板が用意された。実施者が指でさした立方体を、児童が順番通りに指差しをしていく課題(順再生)と逆順で指差しをしていく課題(逆再生)を実施した。実施者が指差しをするのは1度きりであった。2個から始め最大9個まで、同じ個数につき2試行ずつ実施し、2試行中1試行でも正解していれば1個増やして実施し、児童が2試行とも不正解した時点で課題を終了した。正確な順序で全ての立方体の位置を再生できたものを正解とし、正解の個数の最大値を指標とした。

③ストループ課題：ストループ課題は実行機能の中でも、抑制能力を測定する課題として用いられる(e.g., Miyake et al., 2000)。ストループ課題では、児童は黒色の画用紙に列になって記された複数の刺激を60秒以内

にできるだけたくさん読み上げるよう実施者から求められた。課題は、文字条件・色条件・色文字不一致条件の3種類を行った。文字条件では、色名単語(あか・あお・みどり・き)がランダムに白字で記されており、文字を読み上げるよう教示された。色条件ではXXXXXと記された刺激に、赤・青・緑・黄のいずれかの色がランダムに付けられており、その色を答えるよう教示された。色・文字不一致条件では、色名単語に色がつけられていたが、色名と実際に付けられた色は一致していなかった。児童は、色は無視して文字を読み上げるよう教示された。教示は標準的な手順に倣い(Golden, 1975)、60秒間に読み上げた刺激の数を数えた。ただし、読み間違えた刺激は除いた。色・文字不一致条件では文字情報を抑制して色を読み上げなければならない。そのため、一般に、文字条件や色条件に比べて正解数が少なくなる傾向がある。各条件とも60秒以内に正確に読み上げられた刺激の個数を指標とした。

④ウィスコンシンカード分類課題：この課題は、実行機能の中でも注意の柔軟な切り替え能力を反映すると考えられている(Miyake et al., 2000)。色・形・数の異なる図形が描かれた4枚の基準カードが置かれており、児童は実施者から提示されるカードを色・形・数のいずれかの分類基準に従って基準カードに分類するよう求められた。児童は分類基準を教えられず、実施者は児童の分類に対して「正解」「不正解」のみ伝える。児童は実施者がフィードバックする正誤反応を手がかりとしてカードを分類する。最初の分類基準は最初に児童が分類した基準とし、児童が6回連続で正解するまで同じ基準とした。6回連続正解すると、児童に告げられることなく、分類基準が切り替わった。このように、児童は突如切り替わる基準に対して、柔軟に反応しなければならない。全部で48試行実施し、6回連続して正しい分類基準で分類できた基準の数を指標とした。したがって、指標の得点の幅は最低0点、最高6点であった。

結 果

1. 共同パズル完成課題中の協力行動の変化

(1) **協力行動の回数** 課題中に、児童が実施者のパズルを手伝った回数を取り組み毎にカウントした(Table 1)。また、これらの協力行動を更に細かく検討するために、児童のパズルが完成する前の協力回数と完成した後の協力回数に分けた。共同パズル完成課題における協力行動は、児童のパズル完成前と完成後で質的に異なる自己コントロールが必要となる。児童は、自らのパズルが完成する前は、自分のパズルだけでなく、相手のパズルの進行具合を見ながら協力しなければならない。そのため、完成前の協力行動では、巧みに自分と相手の視点を切り替える必要がある。一方、自分のパズル完成後には、

Table 1 パズル課題中における協力行動指標の変化

取り組み 回次	児童 A			児童 B				
	完成時間差	総数	完成前	完成後	完成時間差	総数	完成前	完成後
1	3' 03"	19	18	1	1' 10"	4	2	2
2	9' 39"	14	11	3	2' 15"	5	3	2
3	4' 35"	5	3	2	4' 26"	11	2	9
4	中断				4' 47"	11	2	9
5	3' 08"	14	8	6	0' 51"	12	3	9
6	中断				5' 17"	10	4	6
7	4' 15"	15	1	14	1' 37"	15	5	10
8	0' 40"	20	14	6	1' 08"	10	1	9
9	1' 27"	24	14	10	2' 31"	6	3	3
10	-	-	-	-	0' 44"	17	15	2

注。「完成時間差」は児童と実施者の完成時間の差分を表す。「総数」は児童の協力行動の総数、「完成前」は児童がパズルを完成させる前の協力行動の回数、「完成後」は児童がパズルを完成させた後の協力行動の回数を表す。

Table 2 トレーニング各期における課題中の特徴的な行動・発言

時期	児童 A		児童 B	
	行動	発言	行動	発言
前期	ピースを乱暴に奪う	「こいつ」	完成したパズルを壊す	「ひとりでやってよ」
	ピースを投げる	「見つけてあげる」	ピースを渡す振りをして渡さない	「うんち」
	記録用紙を破る		ピースがはめられず投げる	「先生(実施者)のパズルだよ」
	嘘をついて課題をやめようとする			
中期	ピースを乱暴に奪う	「(実施者には) やらせない」	実施者が渡そうとしたピースを奪い取って自分ではめる	「はいどうぞ」
	実施者にピースをまとめて渡す		実施者の手を叩く	「(実施者が児童のピースを) 見つけちゃだめ」
	教室から出ていく			「(実施者のパズルを) 俺やる」
後期	自分のパズル完成後は遊ぶ			
	手の上に載せる	「(実施者の様子を見て) やってあげるわ」	実施者にピースをまとめて渡す	「(実施者のピースを) 見つけた」
		「(実施者の協力に) ありがとう」 「どういたしまして」	実施者の困った様子にピースを見つけてはめる	「(ピースの場所) ここだよ」 「(実施者のピースの位置を見つかることを) 俺できる」

注。児童 A の前期は取り組み 1, 2, 3 回次, 中期は 4, 5, 6 回次, 後期は 7, 8, 9 回次を表す。児童 B の前期は取り組み 1, 2, 3 回次, 中期は 4, 5, 6, 7 回次, 後期は 8, 9, 10 回次を表す。

自分の担当は終わったのだからもうやりたくない、遊びたい、という欲求を抑制して相手に協力しなければならない。児童 A は、初期において完成後の協力回数が少なかったが、取り組み回数を経るに従って、完成後の協力回数が増加した。一方児童 B は、初期は完成前の協力回数が少なかったが、後期に進むにつれて増加の傾向にあった。課題を通して児童の苦手な行動のコントロールが徐々に改善したことがうかがえる。

(2) 協力行動の内容 トレーニング期間を前期・中

期・後期の3つに分け、両児童の協力的態度あるいは非協力的態度の変化を示す、特徴的な発言・行動を Table 2 にまとめた。児童 A の前期は取り組み 1, 2, 3 回次, 中期は 4, 5, 6 回次, 後期は 7, 8, 9 回次とした。児童 B の前期は取り組み 1, 2, 3 回次, 中期は 4, 5, 6, 7 回次, 後期は 8, 9, 10 回次とした。

前期・中期では、児童 A は「(実施者には) やらせない」という発言やパズルを実施者に投げる、課題を中断して他事をして遊ぶ(取り組み 4, 6 回次)、自分のパズルが

完成した後は実施者のパズルに協力しないといった行動がみられていた。しかしトレーニングの後期では、自らのパズルが完成した後の協力行動が増加しているように、自らのパズルが終わった後も相手のパズルを手伝うといった行動や、実施者が手間取っているのを見て「やってあげるわ」といった発言がみられるなど、相手を意識した協力行動が増えるという変化があった。また、実施者とのやり取りにおいて、「ありがとう」や「どういたしまして」という感謝の気持ちを示すようになった。児童Bは、前期において、実施者が手間取っている様子を見ても手伝わず、実施者の助けを求める発言に対して「(実施者) ひとりでやってよ」といった発言をするなど、自分の担当のパズルに集中し、自分のパズルが完成する前は手伝うことが少なかった。しかし、トレーニングの後期では自分のパズルに集中している時でも、実施者が困った様子を見せた際には相手を手伝う行為が増えるという変化がみられた。更に、課題の中期から後期では「俺やる」「俺できる」といったように、実施者のパズルを手伝うことに対して積極的な姿勢を表す発言がみられるようになった。

両児童はそれぞれトレーニングの初期において非協力的な行動・発言がみられていたが、次第に非協力的行動が減り、協力的な姿勢をとるという変化がみられた。更に、このような協力行動は、パズル完成に向けた戦略的選択ではなく、他者を思いやり、相互作用に充足感を得るような情動的变化があったことが現れている。

(3) **完成時間差** 児童A, Bと実施者のパズル完成時間差を Table 1 に示した。本指標は、児童が実施者の様子を捉えながら、適切なタイミングで協力していることを示すものである。児童Aにおいては完成時間差の短縮傾向がみられた。児童Aは、先述したように、トレーニングの後期においては、実施者の戸惑いに対して敏感になり、その状態から自らの行動を変更していく様子が見られた。このような、他者の間合いに適した協力志向が高まっていることが完成時間差の短縮にも現れている。児童Bに関して、若干のムラがあるものの、概ね完成時間差の減少がみられた。協力行動が多い回でも、前期では完成時間差が長いものに対して（例えば Table 1；3, 4 回次）、後期では短縮している（例えば Table 1；8, 10 回次）。自分の進行状況を中心に、協力行動を選択していた前期とは異なり、後期では相手が困っていた際には無視せず協力しようとする姿勢の変化が児童Bにみられており（Table 2）、その変化を反映している。このように、児童らは、自身のパズルと実施者のパズルのバランスを計りながら、相手に協力して課題を行うようになった。

2. 給食中の離席の変化

児童の給食中の離席の変化を Figure 2 に示した。両児

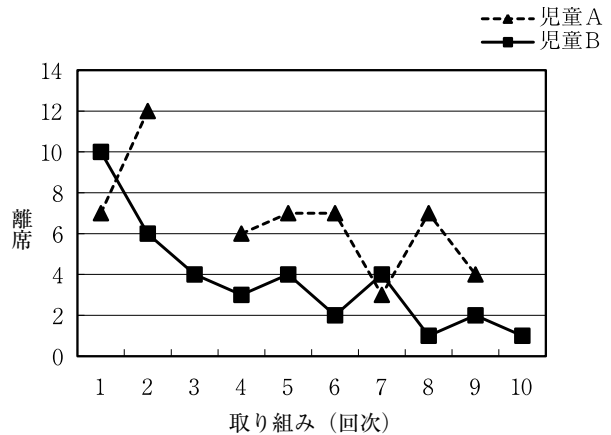


Figure 2 児童の給食中の離席回数の変化

童ともに、トレーニングを開始してから離席の減少がみられた。両児童が共に小学1年生であった過去1年間は離席が非常に目立っていたという担任の主訴に比して、トレーニングの開始後は短期間で劇的な改善がみられた。共同パズル完成課題トレーニングで協力行動に改善がみられたという成果が、パズル課題以外の、他者と食事を共にとるという対人相互作用的な場面にも現れた。つまり、課題中のみでなく、トレーニングの効果が課題以外の対人相互作用場面においても般化したと言える。

3. 協力行動と離席の推移

児童A, Bそれぞれの取り組みのうち、パズル課題中の協力行動指標と離席回数の両方が記録できた回次の前半3回と後半3回を取り出し、協力行動と離席の変化の対応を検討した。児童Aの前半は取り組み1, 2, 5回次、後半は7, 8, 9回次であり、児童Bの前半は取り組み1, 2, 3回次、後半は8, 9, 10回次であった。パズル課題中の協力行動の合計を Figure 3、パズル完成時間差を Figure 4、給食中の離席回数を Figure 5 にまとめた。パズル課題中の協力行動が多い回は完成時間差も短く、それら協力指標が高い時には離席も少ない傾向にあった。協力と離席には、両行動を制御する共通した機能が存在し、その結果が両行動の対応に現れていることが示唆される。また、前半よりも後半のほうが協力行動の頻度が増え、パズルの完成時間差も短くなっており、給食時間中の離席回数が少なくなっていることが傾向としてみられた。トレーニングによって課題中と課題外の両方の行動に変化が生じたと考えられる。

4. 実行機能課題

両児童の、トレーニング実施前（事前）と実施後（事後）の各実行機能課題の成績を Table 3 にまとめた。

数唱課題およびスパンボード課題については、児童Aのスパンボード課題における逆再生の成績では一部改善傾向がみられたが、全体としてはトレーニングの事前事

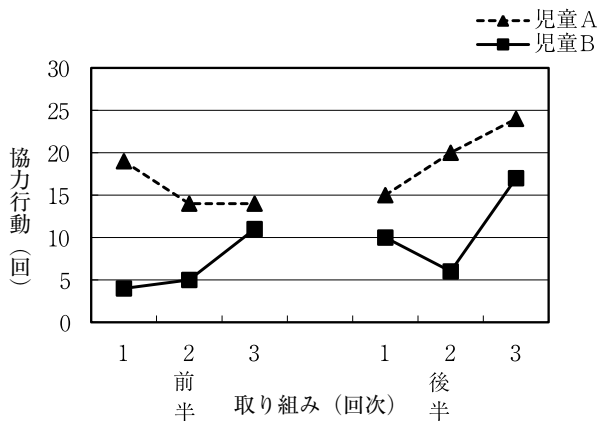


Figure 3 児童の共同パズル完成課題における協力行動の前半-後半の変化 (児童Aの前半は取り組み1, 2, 5回次, 後半は7, 8, 9回次を表し, 児童Bの前半は取り組み1, 2, 3回次, 後半は8, 9, 10回次を表す。)

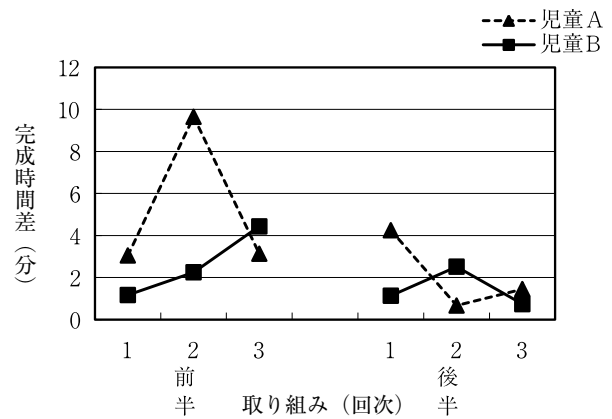


Figure 4 児童と実施者の共同パズル完成時間差の前半-後半の変化 (児童Aの前半は取り組み1, 2, 5回次, 後半は7, 8, 9回次を表し, 児童Bの前半は取り組み1, 2, 3回次, 後半は8, 9, 10回次を表す。)

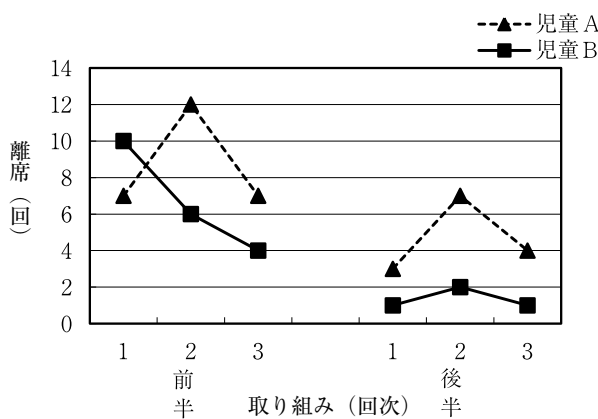


Figure 5 児童の給食中の離席回数の前半-後半の変化 (児童Aの前半は取り組み1, 2, 5回次, 後半は7, 8, 9回次を表し, 児童Bの前半は取り組み1, 2, 3回次, 後半は8, 9, 10回次を表す。)

後でほとんど変化がなかった。作動記憶はトレーニングの実施による効果はみられなかったといえる。

ストループ課題においては、一般に、色名条件や文字条件に比べて、不一致条件の方が難しいため、正答数が減るが、両児童にそのような傾向はみられなかった。色名条件に比べて文字条件の正答数の少なさに現れているように、両児童は日本語の読字に困難を抱えていた。単一言語使用者は、第2言語のストループ効果が出にくいことから (Altarriba & Mathis, 1997)、不一致条件においてストループ効果がみられなかったのは、児童らの日

本語の読字困難が関係していると考えられる。ストループ課題においても、トレーニングの事前・事後で顕著な改善はみられなかった。

ウィスコンシンカード分類課題では、児童Aは成績の向上がみられたが、児童Bでは変化がなく、明らかな改善があったとはいえない。ただし、詳細なプロトコルをみると、児童Bは事前では課題の前期しか正解がなく、課題に対する注意が持続していなかった。しかし、事後では課題全体を通して、不正解の際に頻繁に基準を切り替えており、正解を探そうとする積極性が読み取れた。

総じて、共同パズル課題を用いたトレーニングの実施前後では、実行機能に明らかな改善はみられなかったといえる。

考 察

本研究は、ADHDの外国人児童の社会性向上を目的に、対人相互作用場面での実行機能に注目した、共同パズル完成課題を実施した。本研究で用いた共同パズル課題は、在日外国人の発達障害児にも適用可能な課題である。これまでの発達障害の社会性に対する介入の多くは、SSTのような言語を使用するものが多かったが、日本語に不慣れな外国人児童にとってはこの点が障壁となりうる。実際の教育現場では常に在日外国人児童の主要言語に対応できるとは限らない。そのような場合、日本語での課題実施となるが、日本語の理解が困難な外国人児童に対しては、課題の効果が十分に発揮されない可能性がある。しかし、本課題は複雑な言語の使用を必要としないため、このような問題を回避できる。しかも、言語を必須としない課題構成でも、トレーニングを重ねること

Table 3 トレーニング前後の実行機能課題成績の変化

課題	児童 A		児童 B	
	事前	事後	事前	事後
ストループ課題				
色名条件	43	20	27	33
文字条件	37	23	20	16
不一致条件	38	17	19	19
ウィスコンシンカード分類課題	3	6	2	2
数唱課題				
順唱	5	4	3	2
逆唱	4	4	2	1
スパンボード課題				
順再生	8	6	5	5
逆再生	3	6	4	3

によって、児童たちの行動に課題中の協力的行動の増加と給食中の離席回数の減少という改善がみられた。トレーニングの効果が課題遂行中の行動のみでなく、課題以外の社会的場面にも波及したという点はきわめて重要である。なぜなら、共同パズル課題トレーニングは、SSTのように具体的な社会的場面での望ましい振る舞い方には一切言及していないにもかかわらず、児童は教室で他児童と会話をしながら給食を食べるといった他者に囲まれた社会的状況での行動を落ち着いてコントロールできるようになったからである。このような効果を支えたのは、対人場面における実行機能に着目した課題構造にあったと考えられる。

本研究の共同パズル課題において、2種類のパズルを早く完成させるという目的を達成するためには、相手に協力しなければならない。効率よく協力するためには、一緒に課題を行う他者の存在を考慮に入れて、自分のパズルを優先的に完成させたいという欲求を抑制し、自分と相手の視点を柔軟に切り替えながら行動を調整する必要がある。したがって、この課題は他者を意識しながら遂行せねばならない実行機能課題だといえる。このような対人的な目標下での実行機能のトレーニングが児童の多動性行動の制御にポジティブな影響を与えたのだろう。

認知的実行機能と情動的実行機能

近年、実行機能を注意の認知制御を行う認知的実行機能 (cool executive function: Cool EF) と、情動的な状況において行動の制御を行う情動的実行機能 (hot executive function: Hot EF) に分け、対人相互作用場面のよう、情動がより喚起されやすい社会的文脈での行動制御はCool EFでは説明しきれず、Hot EFが重要だということが指摘されている (Castellanos, Sonuga-

Barke, Milham, & Tannock, 2006)。本課題は他者と相互作用するという社会的文脈にあり、目標達成には相手への協力が必要であった。さらに、協力的行動に深く関与している脳部位である眼窩前頭皮質は (Decety, Jackson, Sommerville, Chaminade, & Meltzoff, 2004)、Hot EFの中心的脳部位でもある (Zelazo & Müller, 2002)。これらより、本トレーニングは実行機能の中でも特にHot EFを使用する課題であったと考えられる。Castellanos et al. (2006) は、ADHDの症状を注意欠陥と多動性・衝動性に分け、注意欠陥はCool EFの不全と、多動性・衝動性はHot EFの不全と対応するとしている。したがって、トレーニングを通じたHot EFの改善が給食時間中の離席のような多動性行動を制御する能力の向上につながったと考えられる。トレーニング前後で実行機能課題の成績に変化はなかったが、トレーニング課題が実行機能の中でも純粋な認知的制御を担うCool EFではなく、Hot EFを用いるトレーニングとなっていたために、認知能力 (すなわち認知的注意の制御) は改善せず、実行機能課題にトレーニングの効果が反映されないという結果になったのだろう。

本研究の結果は、Zelazo & Müller (2002) を始めとした近年の実行機能に関する理論的・実証的見解と同じく (e.g., Hongwanishkul, Happaney, Lee, & Zelazo, 2005; Séguin, Arseneault, & Tremblay, 2007)、実行機能は単一の構成体ではなく、Cool EFとHot EFの2つが存在し、それぞれ比較的独立に機能しているという主張と一致するように思われる。もし実行機能が単一であれば、本トレーニングによって協力的行動や着席など社会的な行動の増加だけでなく、認知機能の改善もみられたはずである。ところが今回の結果は、社会的場面における児童の多動性は改善するが、作動記憶や抑制能力などの認知機

能は改善しないというものであった。このことから、対人的な場面の行動制御には、従来扱われてきた Cool EF だけではなく、Hot EF が関与していることが示唆される。

児童の情動と動機づけの変化

共同パズル完成課題は児童と実施者のダイナミックな相互作用を含む課題である。児童は協力することによって、実施者からのポジティブなフィードバックや、パズルの完成による達成感や他者を援助することの充足感を得る機会がある。このような課題の性質は、対象児童のポジティブな情動や心理的安定感、あるいは他者志向的動機づけを高めることにもつながる。

児童 A は競争心が強く、初期においては自分のパズルを早く完成させることを目的に取り組み姿勢がみられ、自分の担当のパズルの完成前には実施者に協力しようとするよりも、早く完成させるために乱暴に渡す (Table 2; 前期・中期)、自分の担当のパズルを完成させた後は手伝わない (Table 1; 取り組み 1~3 回次) などの非協力性が目立っていた。しかし本課題は、自分のパズルが完成しても課題は終了せず、児童にとってはフラストレーションを感じる時間が続き、協力して実施者のパズルを完成させるまで解消されない。ところが協力をすれば完成は近づき、実施者から感謝の言葉や笑顔が向けられ、2 者のパズルが完成した際には目の前に 2 人で完成させたパズルが出現し、具体的で明確な結果を伴った達成感が得られる。このようなポジティブ・フィードバックは、児童のポジティブな情動を喚起し、協力に対する動機づけとなりうる。こういった課題の性質が実際に、「こいつ!」「(自分のパズルは) やらせない」といった粗暴な言動から「ありがとう」「どういたしまして」といった相手を気遣った言葉かけへの変化、さらにはピースを乱暴に投げたりしていたのが相手の手の上にピースを載せるという行動上の変化 (Table 2)、自分のパズルが完成した後も相手を手伝うという協力的行動の増加 (Table 1; 取り組み 7~9 回次) を引き起こす要因になったと考えられる。また、児童 A は課題の目新しさから興味をもって取り組んだ初回には協力が多かったが、その直後は協力的行動が減少し、再び後期にかけて協力的行動が増加している。課題をやめようとしたり、教室から出て行こうとするといった行動に現れているように、いったん低下した課題への動機づけが、後期においては席を立たずに課題に取り組み、実施者のパズルを「やってあげるわ」と言うなど、回復していることがみと取れる。

児童 B にも、児童 A と同じような情動的・動機的变化がみられる。初期の児童 B は自分の担当のパズルに熱中して実施者のパズルをあまり手伝わず (Table 1; 取り組み 1~5 回次)、自分のパズルが完成し終わってから実施者のパズルに協力することがほとんどなかった

(Table 1; 取り組み 1, 2 回次)。しかし、取り組み 3 回次以降は、自分のパズルの完成後も手伝うようになっていく。さらに取り組み 10 回次には、自分のパズルを完成させる前においても協力が多くなり、実施者のパズルにも十分な注意を払いながら課題を遂行していた。協力の内容をみると、取り組みの前期は「ひとりでやってよ」「先生 (実施者) のパズルだよ」と自分と実施者を独立に捉えているような発言がみられているが、中期以降は「(実施者のパズルを) 俺やる」「(実施者のピースの場所は) ここだよ」「俺できる」というように、実施者と共同で課題を成すという連帯感を持ち、手間取る実施者に代わって課題をしようという意欲がみえる (Table 2)。児童 B のこのような発言・行動の内容は、トレーニングの過程で児童にポジティブな情動的变化が生じていることを表している。

情動や動機づけは実行機能のパフォーマンスに大きく影響することが知られており (Pessoa, 2009)、それらが本課題のような対人相互作用場面における実行機能に影響を与え、結果として給食中の離席の減少に寄与していた可能性がある。要求された課題を単純にこなすだけでなく、積極的な他者とのやり取りが対人場面における実行機能の活動に重要なものかもしれない。

まとめと今後の課題

本研究の結果は ADHD 児の社会的能力の向上には対人相互作用場面での実行機能のトレーニングが重要だという応用的価値を示した。また、実行機能の Cool な側面と Hot な側面という機能的相違についての理論的示唆を与えるものでもある。しかしながら、実行機能の社会的性質や、ADHD の症状と実行機能の関わりについては未だ明らかとなっていない部分が多く、本課題によるトレーニングに関しても課題のどのような側面が社会的場面における行動の改善につながったのか、どのような種類のパフォーマンスの改善には効果があり、また無いのかを、更に細かく検討していく必要がある。今回は事例研究として実行機能の社会的側面に重要な知見を提供したが、今後はより多くの実験参加児を対象として介入群と統制群を比較したり、在日外国人児童と日本人児童を比較するといった実験研究を通して、共同パズル完成課題トレーニングの有用性と限界点を検証していかねばならない。

共同パズル完成課題は、言語を使用しなくとも、社会的場面での行動の制御に関与する実行機能に注目して構成された課題であれば、行動調整能力の改善に効果を発揮することを示した。このような言語的負荷が少ないという利点は、外国人児童だけでなく言語コミュニケーションを苦手とする児童一般、重度の自閉症患者、あるいは脳損傷によって言語の使用に困難の生じた患者といった様々な対象への適用が可能となる。また、他者と

目標を共有し、協力して課題を達成するという経験には教育的価値があり、障害の有無や社会性トレーニングとしての使用に限らず、コミュニケーションツールとしても利用できるだろう。このような様々な応用可能性の広さが共同パズル課題の利点のひとつとして挙げられる。

日本に居住する外国人が年々増えている今日、円滑な共生関係を保つためにも、外国人の発達障害の問題は今後重要な課題となるだろう。一方で、日本人や外国人といった区分けに縛られず、多様な対象を視野に入れたユニバーサルな視点を盛り込むことも重要だと考えられる。本課題は、外国人にとって障壁となりうる、日本語の必要性を最小限にすることによって、外国人に限らず言語によってアクセスが制限されてしまう人々にも実施可能な課題内容となっている。介入方法の適用対象を広げる過程も実践的視点においては大切であり、そのためには、適用対象範囲や課題の制限となる要素を捉え、そしてそれらを克服する方法を考えていくことが重要である。このように、ユニバーサルな介入方法の開発を考える点でも、本研究は価値のある試みだといえる。

本研究は、外国人児童の発達障害への介入において実行機能に注目し、理論に基づく実践を試みた。したがって、本研究は実行機能に関するこれまでの理論的研究と、今後の実践的研究の橋渡しとなる研究だと考えられる。本研究から得られた知見は、実行機能の関与する社会性障害の研究に幅広く貢献することだろう。

文 献

- Altarriba, J., & Mathis, K.M. (1997). Conceptual and lexical development in second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, **36**, 550-568.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, **121**, 65-94.
- Barkley, R.A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Bellini, S., Peters, J.K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skill interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, **28**, 153-162.
- Castellanos, F.X., Sonuga-Barke, E.J.S., Milham, M.P., & Tannock, R. (2006). Characterizing cognition in ADHD: Beyond executive dysfunction. *Trends in Cognitive Science*, **10**, 117-123.
- Conners, C.K., & Jett, J.L. (2004). *ADHD 注意欠陥／多動性障害の子への治療と介入*. (佐々木和義, 訳). 東京: 金子書房. (Conners, C.K., & Jett, J.L. (1999). *Attention deficit hyperactivity disorder (in adults and children)*. Massachusetts: Compact Clinicals.)
- Decety, J., Jackson, P.L., Sommerville, J.A., Chaminade, T., & Meltzoff, A.N. (2004). The neural bases of cooperation and competition: An fMRI investigation. *NeuroImage*, **23**, 744-751.
- Garon, N., Bryson, S.E., & Smith, I.M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, **134**, 31-60.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University Press.
- Golden, C.J. (1975). A group version of the Stroop color and word test. *Journal of Personality Assessment*, **39**, 386-388.
- Greene, R.W., Biederman, J., Faraone, S.V., Ouellette, C.A., Penn, C., & Griffin, S.M. (1996). Toward a new psychometric definition of social disability in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **35**, 571-578.
- Greene, R.W., Biederman, J., Faraone, S.V., Sienna, M., & GarciaJetton, J. (1997). Adolescent outcome of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder and social disability: Results from a 4-year longitudinal follow-up study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **65**, 758-767.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K.R., Lee, W.S.C., & Zelazo, P.D. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, **28**, 617-644.
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlström, K., Gillberg, C.G., Forssberg, H., & Westerberg, H.P. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD: A randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **44**, 177-186.
- 厚生労働省委託ニートの状態にある若年者の実態に関する調査研究専門委員会 (2007). *ニートの状態にある若年者の実態及び支援策に関する調査研究報告書*. 東京: 財団法人社会経済生産性本部.
- Ladd, G.W., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, **90**, 127-157.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T.D. (2000). The unity and

- diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, **41**, 49-100.
- 文部科学省. (2002). 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態」調査結果. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2002/021004c.htm〉 (2011年4月1日15時00分)
- 文部科学省. (2010). 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成22年度)」の結果について. 〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/001/005.htm〉 (2011年4月1日15時00分)
- Pessoa, L. (2009). How do emotion and motivation direct executive function? *Trends in Cognitive Sciences*, **13**, 160-166.
- Pineda, D.A., Puerta, I.C., Aguirre, D.C., Garcia-Barrera, M.A., & Kamphaus, R.W. (2007). The role of neuropsychologic tests in the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder. *Pediatric Neurology*, **36**, 373-381.
- Rasmussen, P., & Gillberg, C. (2002). Natural outcome of ADHD with developmental coordination disorder at age 22 years: A controlled, longitudinal, community-based study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **39**, 1424-1432.
- Rogers, S. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **30**, 351-372.
- Séguin, J.R., Arseneault, L., & Tremblay, R.E. (2007). The contribution of "cool" and "hot" components of decision-making in adolescence: Implications for developmental psychopathology. *Cognitive Development*, **22**, 530-543.
- Shallice, T., Marzocchi, G.M., Coser, S., Del Savio, M., Meuter, R.F., & Rumiati, R.I. (2002). Executive function profile of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Neuropsychology*, **21**, 43-71.
- Smith, T.E., Bellack, A.S., & Liberman, R.P. (1996). Social skills training for schizophrenia: Review and future directions. *Clinical Psychology Review*, **16**, 599-617.
- 竹田契一・若宮栄司・里見恵子・西岡有香. (2006). *AD/HD・高機能広汎性発達障害の教育と医療*. 東京: 日本文化科学社.
- Zelazo, P.D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp.445-469). Oxford: Blackwell Publishing.

付記

本研究の実施に当たり、渡辺直子さんには授業の補助、課題の記録に加え、貴重な示唆とアドバイスをいただきました。対象児童や保護者の方、小学校の先生、その他関係者の方々には、本研究に対するご理解とご協力をいただき、著者一同に多くの勉強の機会を与えてくださいました。本研究に携わって下さった皆様に心より御礼申し上げます。なお、本研究は科学技術振興機構の助成を受けました。

Kurita, Tokika (Graduate School of Education, Kyoto University), Maehara, Yukio (Department of Psychology, Keio University), Kiyonaga, Yutaka (Department of Behavioral and Brain Sciences, Primate Research Institute, Kyoto University) & Masataka, Nobuo (Department of Behavioral and Brain Sciences, Primate Research Institute, Kyoto University). *The Effects of Social Interaction Training on ADHD Children of Foreign Nationals: A Collaborative Puzzle Task Involving Executive Functions*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.2, 134-144.

This research explored the effects of social interaction training with a collaborative puzzle task on children of foreign nationals with ADHD in Japan. The collaborative puzzle task was designed to minimize the need to use language and to require cooperation with another person. The task involved the executive function that is considered to control a variety of goal-directed behaviors in everyday life. An intervention was carried out for two elementary school students of foreign nationals with ADHD twice a week for two months. The results showed that the intervention enhanced cooperative behavior and reduced the impulsive wandering behavior of children. However, it did not improve the performance of the traditional executive function tasks that reflect competence in cognitive and attentional control. The current findings indicate that the collaborative puzzle task enables children with ADHD to train the "hot" executive function that is important for control of emotional and motivational reactivity in social situations, and which is distinct from the "cool" executive function related more to cognitive and attentional regulation

[Key Words] Social skills, ADHD, Foreign students, Executive function, Cooperation

2010. 11. 4 受稿, 2011. 8. 1 受理

高機能広汎性発達障害児・者をもつ母親における子どもの障害の意味づけ： 人生への意味づけと障害の捉え方との関連

山根 隆宏

(神戸大学大学院人間発達環境学研究所¹⁾)

本研究の目的は、高機能広汎性発達障害（以下、HFPDD）児・者の母親が障害のある子どもを育てる経験を人生にいかの意味づけているのかを、新たな悲嘆理論の知見に基づき、子どもの障害の捉え方との関連から明らかにすることであった。HFPDD児・者をもつ母親19名に対して半構造化面接を行い、障害のある子どもをもつことの意味づけや子どもの障害の捉え方についての語りを得た。人生に対する子どもの障害の意味づけの特徴について、「自己の成長への価値づけ」「子どもへの感情」「障害の位置づけ」の3つの視点から分類を行ったところ、「成長・肯定型」「両価値型」「消極的肯定型」「自己親和型」「見切り型」「希薄型」の6つの類型とその特徴を明らかにした。また、子どもの障害の意味づけと障害の捉え方との関連からは、人生に子どもの障害を肯定的に位置づけるかどうかは、障害それ自体や障害を含めた子どもに対して社会的意義や価値を見出すことと、障害を認識する上での困難さや葛藤の強さが関連していると考えられた。

【キー・ワード】 高機能広汎性発達障害, 意味づけ, 障害受容, 障害児の親, 生涯発達

問題と目的

高機能広汎性発達障害（High-Functioning Pervasive Developmental Disorder：以下、HFPDDと略記）とは、自閉症と同質の社会性の障害を中心とする発達障害の総称であり、①社会性の障害、②コミュニケーションの障害、③想像力の障害の3つに特徴づけられ、さらに知的な遅れが目立たないものを指す（杉山・辻井, 1999）。HFPDDの子どもをもつ家族は、HFPDDの障害特性によって特有の困難を経験しやすいとされる。例えば、これまでのHFPDD児・者をもつ親に関する研究では、障害の発見の遅延による長期的な不安を抱えること（Howlin & Asgharian, 1999; 柳楽・吉田・内山, 2004）、子どもの障害を認識することが難しく障害認識において強い葛藤を経験すること（山根, 2010; 山岡・中村, 2008; 柳楽ほか, 2004）、障害の見えにくさから周囲の理解を得にくいこと（杉山, 2000; 中田, 2009）などが示唆されている。

これまで障害のある子どもをもつ親や家族に関する研究は、主として障害受容研究において取り組まれてきた。障害受容研究では、親や家族が子どもの障害の告知から一連の情緒的危機を経験し、いかにしてその危機を脱して、子どもの障害を受容していくかについて検討されてきた。前述したようにHFPDD児・者をもつ母親は子ど

もの障害を認識することに困難をきたしやすいことが指摘されている。例えば、柳楽ほか（2004）はアスペルガー症候群の子どもをもつ母親が子どもの障害の存在を理解しつつも障害が将来に及ぶものとして認識しがたいことを示唆している。また、山根（2010）は、HFPDD児・者の母親が診断告知以後も子どもの障害の受け入れと受け止めきれなさを繰り返し体験し、子どもの障害特性を個性か障害かのどちらかで捉えるべきかについて葛藤を体験していることを示唆している。このように障害認識に困難が伴うことを踏まえると、HFPDD児・者の親の適応にとって、親が子どもの障害をどのように捉えるかは重要な要因であると言えるだろう。

ところで、障害受容研究は、障害のある子どもの親や家族の情緒的危機を「期待された子どもの死」（Solnit & Stark, 1961）による喪失とみなすことを前提としてきた（中田, 1995）。障害受容研究の多くが段階理論の立場をとり、親や家族がこの情緒的危機から喪の作業（mourning work; Bowlby, 1960）を経て悲嘆から脱していく心理的過程を段階的に捉えようと試みてきた（Drotar, Baskiewicz, Irvin, Kennell, & Klaus, 1975; 田中・丹羽, 1990; 鏑, 1963）。しかし、この情緒的危機の前提となる「期待された子どもの死」による喪失体験をすべての親が体験しているかどうかは疑問であり（中田, 1995）、障害のある子どもの親が抱える対象喪失は、「普通の子ども親」という立場を失い、健常者に価値を置く世間から脱落したことによる喪失として捉える必要がある

1) 現所属：甲南大学人間科学研究所

(中田, 2009)。また, HFPDDのような発達障害などの目に見えにくい障害の場合, 親の障害受容過程は従来の段階理論では説明できない特有の困難さをもつことが示唆されている(桑田・神尾, 2004)。たとえば, HFPDDの場合, 子どもの障害が発見されるまでに時間がかかることが多いことから(例えば, 柳楽ほか, 2004), 段階理論の想定する第1段階である「ショック」や「否認」とは異なり, 子どもに対する不安や障害を疑う気持ちを最初に経験していることが示唆されている(Howlin & Asgharian, 1999; 山根, 2010)。これらを踏まえると, HFPDD 児・者をもつ親や家族の情緒的危機を新たな観点から検討していく必要があると考えられる。

近年, 死別を始めとする喪失や逆境の体験による悲嘆の段階理論に対して様々な批判がなされ(Neimeyer, 2002/2006), 悲嘆における多くの新たなモデルが提示されている(Attig, 1996/1998; Janoff-Bulman, 1992; Stroebe & Schut, 1999)。新しい悲嘆のモデルに共通した重要な要素として, 人が喪失や逆境の体験を解決するためには, 個人にとって脅威となる経験から意味を見出すことが心理学的に重要であることが挙げられる。個人が喪失や逆境の経験から意味を見出す心理的過程を説明する上で, 多くの研究で頻りに引用される概念が意味理解(sense making)と有益性発見(benefit finding)である(Pakenham, Sofronoff, & Samios, 2004)。意味理解とは喪失や逆境の原因を理解することで, それらの経験によって揺らいだ想定世界(assumptive world; Janoff-Bulman, 1992)の秩序や一貫性を修復しようとする活動を指す。一方で, 有益性発見とは個人が喪失や逆境的な出来事のネガティブな含みを最小限にし, あるいは緩和し, 肯定的な側面や有益性を見出す活動を指す(Davis, Nolen-Hoeksema, & Larson, 1998)。

悲嘆における新しいモデルに基づく, HFPDD 児・者をもつ親は, 障害のある子どもをもつことで, それまでの想定世界が揺らぎあるいは崩れることで, このような危機的状況に対する新たな意味づけを再構成しようとすると考えられる。しばしば障害のある子どもをもつ親が, 「なぜ子どもに障害があるのだろうか」, 「なぜ自分に障害のある子どもが生まれたのか」と自問自答することは, 崩れた想定世界を新たに再構成しようとする試みであると考えられる。これまでに, 自閉症児やアスペルガー症候群の子どもをもつ親が子どもの障害に関する意味の探求を試みていること(Huws, Jones, & Ingledew, 2001; Pakenham et al., 2004)や, アスペルガー症候群の子どもをもつ親の子どもに対する意味理解が親の良好な適応と関連していることが示唆されている(Samios, Pakenham, & Sofronoff, 2008)。これらのことから, HFPDD 児・者をもつ親が子どもの障害に対する意味を再構成することは親の適応にとって重要な要素で

あることが考えられる。

また, 障害児をもつ親が, 障害児を育てることによる自己成長を体験したり, 何らかの有益な側面を見出ししたりしていることを報告する研究も散文されてきた。例えば, 障害児を育てる中で親は視野の広がり, 柔軟さの増加などの人間的成長を体験していることが報告されている(牛尾, 1998; 目良・柏木, 1998; 田中・丹羽, 1990; 前盛, 2009)。また, アスペルガー症候群の子どもを親を対象とした研究では, 親が障害のある子どもをもつことによる有益な側面を見出ししており, その意味づけのあり方と適応と正の関連が示唆されている(Samios, Pakenham, & Sofronoff, 2009)。これらの知見は, 障害のある子どもをもつことが親に必ずしも負の影響だけを与えるものではなく, 親は障害のある子どもを育てる経験から新たな価値や意義を見出しているといえる。

生涯発達の視点からみると, 親が「親になること」や子育ての経験を人生や生き方との関連においてどのように意味づけているのかは重要なテーマとされる(柏木・若松, 1994; 岡本, 2000; 徳田, 2004)。また, 佐鹿(2006)は, 重症心身障害児の親の障害受容に関わる要因に「我が子の受容」「社会受容」「家族の問題の受容」に加えて, 「親自身の人生の受容」の重要性を指摘している。これらのことから, HFPDD 児・者をもつ母親が「障害のある子どもをもつ親」になるという情緒的危機を経験し, その経験を自らの人生にどのように位置づけ意味づけていくかは, 母親の心理的適応や障害受容において重要なテーマであると考えられる。しかしながら, このような検討がなされた研究は我が国ではみられず, HFPDD 児・者をもつ母親が子どもの障害に対してどのような意味づけを行い, 自己の人生にどのように位置づけていくかは十分に明らかにされていないとはいえない。

また, HFPDDの障害認識の難しさを踏まえると, 子どもの障害に対する捉え方に迷いや葛藤が生じる場合, 子どもの障害を人生に位置付けていく上でも困難をきたしやすいと考えられる。これまでのHFPDD 児・者をもつ母親の意味の再構成に関する研究はいずれも障害のある子どもをもつ親の意味づけを数量的に検討したものに留まり, 子どもの障害をどのように捉えているかという視点で検討はなされていない(Samios et al., 2008, 2009)。

そこで, 本研究ではHFPDD 児・者をもつ母親が子どもの障害をどのように捉え, 自己の人生にどのように意味づけているかについて明らかにすることを目的とする。また, HFPDD 児・者をもつ母親の人生に対する子どもの障害の意味づけと, 子どもの障害の捉え方の関連についても検討を行う。なお, 本研究ではHFPDD 児・者をもつ母親の育児経験の多様さや個人差を捉えることを第一の目的としたため, 方法論に質的研究法を採用し,

実際の調査方法としては面接調査を行う。質的な研究はデータ解釈における信頼性や妥当性が犠牲にされやすいという問題点もあるが、社会状況の中で人間の経験の多彩な報告を解釈することができるという優れた利点を有し、喪失や死、病い、障害などのテーマを扱う研究に適する(やまだ, 2008)ため、本研究の目的に適していると考えた。

方 法

調査協力者

HFPDD 児・者をもつ母親 19 名を本研究の対象者とした。なお、HFPDD という概念が注目されたのは比較的近年のことであり、HFPDD が専門家間であまり認知されていない時期と近年の HFPDD に対する専門家間の認識が広がりつつある時期とで、母親が経験した心理的体験には違いがみられる可能性が考えられる。また、診断告知における母親の体験がその後の母親の障害受容や適応に影響を与えるという指摘がある(中田, 2002)。さらに、HFPDD といった発達障害は、その親自身も同様の障害特性をもちあわせている可能性も高く(Folstein et al., 1999)、そのような母親は障害の認識過程において特有の体験をしていることが示唆されている(山根, 2010)。したがって、子どもの年齢と診断時の子どもの年齢が出来る限り多様になるように調査協力者を選び、子どもと同様の診断名や障害の疑いを指摘されている母親も含めて調査協力者を選んだ。

母親の平均年齢 41.70 歳(30 歳代~50 歳代)であった。子どもの平均年齢は 13.11 歳(8 歳~25 歳)であった。子どもの確定診断から現在までの平均経過年数は 4.16 年(1 年~10 年)であった。なお、調査協力者は HFPDD 児をもつ親の会に調査協力を依頼し、紹介を受けたものである。そのため、HFPDD 児の親の会に参加しているという偏りがある可能性があるが、調査協力者の多くが本調査に対して協力的であり、率直な語りが得られたといえる。

調査手続き

200x 年 5 月から 200x+1 年 5 月にかけて、第三者の出入りのない個室で、1 対 1 の半構造化面接を行った。面接調査開始前に研究の背景および趣旨、倫理的配慮を説明し、すべての事項に関して理解を求め、その内容に同意された場合に調査協力者に研究協力承諾書に署名をお願いした。次に、「お子さんが生まれてから現在までの経過と、ご自分のお子さんに対する気持ちやお子さんの障害、また自身に対する考えの変化とそのきっかけについて語ってください。」と教示した。調査協力者の自発的な語りを一通り聴いた後、語られなかった調査内容について質問を行った。調査内容は、子どもの障害の概要や、子どもの発達およびその経過、子どもの障害に対

する捉え方やその変化を中心に半構造化面接を行った。ただし、調査協力者の語りの流れを重視し自由に語ってもらうように心がけた。また、面接の最後部分で徳田(2004)を参考に、「○○さんの人生にとって、お子さんの障害はどのようなものでしょうか?」(人生への子どもの障害の意味づけを問う質問)を行った。面接時間は 1 時間~2 時間 30 分に及んだ(平均 1 時間 35 分)。面接内容は調査協力者の承諾を得て IC レコーダーに録音し、後日逐語記録を作成した。なお、本調査の研究倫理に関しては筆者の所属大学の研究倫理審査委員会の承認を得ている。

分 析

人生に対する子どもの障害の意味づけの類型化

子どもの障害が母親の人生にどのように意味づけられているかについて、意味づけの種類の分類を行うために、質的コード化(Coffey & Atkinson, 1996)とその手法を用いた徳田(2004)の研究を参考に行った。質的コード化(Coffey & Atkinson, 1996)の手法は、データに即した分析カテゴリを生成する質的分析法の一つであり、あらかじめ設定された枠組みではなく、データそのものからカテゴリを生成し、分析に用いるものである。人生への子どもの障害の意味づけを問う質問に対する語りの内容および特徴に沿ってデータを区分し、そこに適宜ラベルを与えコード化し、続いて、それらのラベルについて繰り返しデータ間の比較を行い、各々の語りの類似性と差異から、個々のラベルを整理、統合するカテゴリを生成した。生成されたカテゴリは、再びデータに戻って検討され、修正を加えられていくことで洗練させていった。このような過程を通して、障害のある子どもをもつ経験を、①自らの人生に成長や変化をもたらしたものとして意味づける「自己の成長への価値づけ」、②子どもへの感情によって意味づける「子どもへの感情」、③自らの人生に対する位置づけのあり様を示す「障害の位置づけ」の 3 つの分類カテゴリが抽出された。この分析カテゴリを用いて、個々の調査協力者ごとに語りを分析し、人生への障害の意味づけについて類型化を行った。また、類型化の妥当性を吟味するために、臨床心理学を専攻する大学院生 1 名に各協力者の人生への子どもの障害の意味づけを問う質問に対する語りおよび分析カテゴリの一覧表を渡し、独自に分類を行ってもらい、筆者の行った分類結果と比較した(一致率 86.70%)²⁾。一致しない点については協議の上、修正を行った。

2) ここでの一致率は、両者によって分類されたカテゴリの意味内容の一致度を元に算出されている。そのため、場合によっては両者が分類したカテゴリの名称が厳密には異なる場合も、カテゴリの意味内容が類似していれば一致とみなしている。

Table 1 意味づけの類型からみた調査協力者のプロフィール

意味づけ	調査協力者	母の年齢	子の年齢	子の性別	診断名	診断時の年齢	診断からの年数	備考
成長・肯定型	Info.6	40代後半	11歳	男	HFA	5歳	6年	
	Info.9	40代前半	10歳	男	PDD傾向, AD/HD	8歳	2年	
	Info.11	30代後半	14歳	男	HFA	6歳	8年	
	Info.12	40代前半	16歳	男	AS, LD	13歳	3年	他にも発達障害児をもつ
	Info.16	50代前半	13歳	男	AS	12歳	1年	
	Info.17	30代後半	14歳	男	PDD	11歳	3年	
	Info.18	50代前半	25歳	女	AS	15歳	10年	
	Info.19	50代前半	22歳	男	AS	14歳	8年	
両価値型	Info.2	40代前半	8歳	男	PDD	6歳	2年	自身もPDDの特徴をもつ
	Info.7	40代前半	12歳	男	PDD傾向	7歳	5年	
	Info.8	40代前半	12歳	男	AS	10歳	2年	他にも自閉症児をもつ
	Info.13	40代前半	16歳	男	AS	11歳	5年	
消極的肯定型	Info.3	30代後半	9歳	男	HFPDD, AD/HD	6歳	3年	
	Info.4	40代前半	10歳	男	PDD	6歳	4年	
	Info.14	40代前半	14歳	女	AS	9歳	5年	
自己親和型	Info.1	30代前半	8歳	男	HFA	6歳	2年	自身もPDDの特徴をもつ
	Info.5	40代前半	11歳	女	AS	10歳	1年	自身もPDDの特徴をもつ
見切り型	Info.10	40代後半	12歳	男	HFPDD	5歳	7年	
希薄型	Info.15	30代後半	12歳	女	AS	10歳	2年	

注. HFA: 高機能自閉症, PDD: 広汎性発達障害, AD/HD: 注意欠陥/多動性障害, AS: アスペルガー症候群, LD: 学習障害, HFPDD: 高機能広汎性発達障害

子どもの障害の捉え方に関する語りのカテゴリ化

まず、子どもの障害の捉え方に関連する語りを抽出した。なお、調査協力者が過去を振り返って語る中で、子どもの障害に対する捉え方には変化がみられた。しかし、本研究では調査実施時点における子どもの障害の捉え方と人生に対する障害の意味づけの関連性を検討することを目的としたため、子どもの障害の捉え方に関連する語りは調査実施時点のものに限定した。次に、各意味づけの類型ごとに抽出された語りの中から、類似した意味内容と思われる語りについて分類し、カテゴリ化を行った。こうして得られた語りを子どもの障害の捉え方の特徴とした。また、カテゴリ化の妥当性を吟味するために、前述とは別の臨床心理学を専攻する大学院生1名に調査協力者の子どもの障害の捉え方に関する語りについて独自に分類を行ってもらい、筆者の行った分類結果と比較した(一致率83.87%)。一致しない点については協議の上、修正を行った。

結果と考察

人生に対する子どもの障害の意味づけの類型化

母親の人生に対する子どもの障害の意味づけの類型化

を行った結果から、6つの意味づけの類型が得られた。各類型の特徴から「成長・肯定型」「両価値型」「消極的肯定型」「自己親和型」「見切り型」「希薄型」と名づけられた。Table 1に意味づけの類型別の調査協力者のプロフィールの一覧を示す。また、Table 2に人生への障害の意味づけの類型と各類型に分類された母親の語りの一覧を示す。なお、意味づけの類型ごとの診断経過年数をみると、「成長・肯定型」は他の類型に比べて経過年数の高い母親が分類される傾向にあったが、群内で経過年数にばらつきもみられ(1~10年)、診断からの年数と意味づけの類型に明確な関連性はみられなかった。また、意味づけの各類型と母親の年齢との関連についても、特に顕著な傾向はみられなかった。

「成長・肯定型」に分類された母親(以下、「成長・肯定型」の母親とする)は、「自己の成長への価値づけ」では、生き方の変化、価値観の変化、人間関係の広がり、共感性の増大など、子どもの障害によって成長や変化がもたらされたとして、子どもの障害に対して肯定的な意味合いを見出していた。また、「子どもへの感情」では、子どもに対して感謝の念を抱いており、子どもへの肯定的な感情を中心とする点が特徴的であった。さらに、「障

害の位置づけ」では、自己の人生において子どもの障害が成長をもたらしたものとして、あるいは子どもの障害を自己の人生と切り離すことができないものとして位置づけられ、母親は子どもの障害に対して実存的な意味合いを見出していた。この意味づけの類型の母親は総じて障害のある子どもに対して肯定的な意味合いを積極的に見出しており、生き方の変化や価値観の変化など自己にとって肯定的な影響を強く及ぼしたものとして意味づけられている。

「両価値型」に分類された母親（以下、「両価値型」の母親とする）は、「成長・肯定型」の母親と同様に、「自己の成長への価値づけ」において価値観の変化や自己成長感など子どもの障害によって自己の肯定的な変化がもたらされたことを見出している。しかし、「子どもへの感情」では、子どもに対する感謝の念を抱きながらも、同時に子どもの障害が無くなって欲しいことや普通の子であって欲しいという感情も抱いており、子どもに対して相反する両価的な感情を抱いていることが特徴的であった。また、「障害の位置づけ」においても、障害のある子どもをもつことが自らに成長をもたらしたものではあるが、決して望むことはない経験としても位置づけられている。この意味づけの類型の母親は、障害のある子どもの親としての経験を人生に位置づけることへの困難さと強い葛藤がみられた。

「消極的肯定型」に分類された母親（以下、「消極的肯定型」の母親とする）は、「自己の成長への価値づけ」では、障害観の変化や視野の広がり、人間関係の広がりなど、自己に関する大きな変化や成長に関する意味づけはみられないものの、定型発達児の母親では得られない経験がもたらされたとして肯定的な意味合いを見出している。一方で、「子どもへの感情」では、障害の克服を望むことや障害を打ち消す特別な才能を期待するなど、子どもに対して障害の克服を望む意識が高いことが特徴的であった。「障害の位置づけ」では、子どもの障害へのあきらめの意識が根底にみられるが、仕方がないこと、いつか報われるものとして、子どもの障害を自己の人生に対して肯定的に意味づけようと努力しているものといえる。

「自己親和型」では、子どもの障害特性と同様の特徴をもつ母親2名が分類された（以下、「自己親和型」の母親とする）。「自己親和型」の母親の特徴的な共通点は、母親自身も同様の障害をもち合わせていることから、子どもの障害に対してではなく自分自身の障害に対する意味づけを行っていた点である。一方で「自己の成長への価値づけ」「障害の位置づけ」においては多様であった。HFPDDのある子どもや母親と定型発達の人々や社会との間にある差異を悲観し、障害を自らの人生に否定的に位置づけている母親（Info.1）がみられた。一方で、価

値観の変化や自己成長感などの「自己の成長への価値づけ」を見出し、自らの人生にも障害を肯定的に位置づけている母親（Info.5）もみられた。この障害の意味づけの多様性については、母親自身のHFPDDの障害に対する意味づけや障害に対する自己受容の程度が関わっていると考えられる。

「見切り型」に分類された母親（以下、「見切り型」の母親とする）は、「障害の位置づけ」において、人生に対する子どもの障害の意味づけを積極的に行わず、むしろ子どもの障害に対して積極的な意味合いを見出すことに否定的であることが特徴的であった。ただし、「見切り型」の母親は、「自己の成長への価値づけ」において、子どもの障害によって価値観の変化や障害の偏見の緩和などの自己の成長や変化がもたらされたことを見出していた。このように、「見切り型」の母親は子どもの障害による肯定的な変化を見出してはいるが、自己の人生に対する子どもの障害の意味を考えることには価値を置いておらず、子どもの障害の意味づけを行うことに対して意識的に距離を置いているといえる。

「希薄型」に分類された母親（「希薄型」の母親とする）は、子どもの障害と自己の人生とが独立して捉えられており、自己の人生に子どもの障害を積極的に意味づけていない、もしくは意識されていない状態であった。「自己の成長への価値づけ」についても語られることはなかった。

意味づけの各類型における障害の捉え方の特徴

子どもの障害に対する6つの意味づけの類型ごとに、子どもの障害に対する捉え方に関するカテゴリを作成したところ、「成長・肯定型」では9個、「両価値型」では10個、「消極的肯定型」では7個、「自己親和型」5個、「見切り型」4個、「希薄型」では2個のカテゴリが抽出された。Table 3に各類型別の障害の捉え方に関するカテゴリ名と語りの内容を示す。

まず、「成長・肯定型」の母親では、【子どもの良さを見出す】など、障害特性を含めた子ども全人格に対して肯定的な側面を見出していることが特徴であった。また、子どもの障害を【社会の変化で顕在化した障害】として捉える、【障害の社会的意義を見出す】など、子どもの障害を社会との関係から捉えることや、子どもの障害に対する社会的な意義や価値の見出しているといえる。一方で、一部には【障害として認めることの迷い】【感情が抑えられない】など、子どもの障害の存在や障害特性を認めることへの葛藤もみられた。

「両価値型」の母親では、【できない側面へのとらわれ】【不幸を感じる】【受け入れられない気持ち】など、子どもの障害について否定的な側面に注目してしまうことや、障害のある子どもをもつことに対して悲観し受け入れられない感情を抱いていることが特徴的であった。ま

Table 2 人生に対する子どもの障害の意味づけの類型, 分類基準, 語りの内容例

意味づけ	分類基準	カテゴリ	語りの内容例
成長・肯定型 (6, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19)	自己の成長への価値づけ	生き方の変化 (17, 18, 19)	“もしかしたらやっと自分の頭で考えて自分の人生を生きようになったのかなと思う。こんな生き方をするととは思わなかった” (19)
		価値観の変化 (6, 9, 12, 16, 17)	“子どもがそういう障害をもって生まれて価値観や考え方が変わった。他の子どもたちにもすごく言われましたからね。お母さんはすごく変わったって” (6)
		人間関係の広がり (9, 11, 18, 19)	“長くて深い付き合いをしている人は親の会ですね。やっぱりそれ(障害)を前提に話ができる。そういう長い付き合いができていくところがよかった” (11)
		自己の強さ (9, 19)	“私の少し苦手なところを子どもが伸ばしてくれている。イライラしなくなったし、人に頼ることが少し苦手だったのが、人に頼めるようになった” (9)
		世間体からの解放 (17)	“今まで何にこだわっていたんだろうって。やっぱり他人からどう見られるかということには、すごくこだわらなくなった” (17)
		共感性の増大 (12, 16)	“この人を理解しよう、何がしたいのかなって考える。そういう目で人を見れるようになった。昔だったら怒ってしまっていた” (12)
		視野の広がり (17)	“すごく色々なことを見ることができた。たぶん普通に暮らしていたら、人の本領発揮みたいな場に出会うこともなかった” (17)
	子どもへの感情	感謝の気持ち (9, 12, 16, 18)	“今はもう子どもに感謝すらできる。すごく狭い価値観だったので” “子どもがいたからたぶん私は変わったし、変わったから今仕事で生かしていると思う” (16)
	障害の位置づけ	人生と切り離せないもの (11, 18)	“自分の人生にとって大きな位置を占めている。もういまさら切れない。どういったらいいのかな、切っても切れないもの” (18)
		成長をもたらすもの (6, 9, 12, 16, 17, 19)	“息子のおかげで色々な意味で少し幅を広げることが出来たかなと思う。息子でやっぱり学んでいる。成長させてもらっていると思う” (9)
両価値型 (2, 7, 8, 13)	自己の成長への価値づけ	自己の強さ (2, 7, 8)	“すごく辛いときに、這い上がらないといけないう気持ちでだんだん無くなってきた。いつか這い上がるから待っておこうって。そういう少し楽観的な気持ちもでてきている” (2)
		人間関係の広がり (2, 7)	“発達障害がわかってからすごく色々な人と知り合えたし、すごくいい人が周りにたくさんいてくれていると思う” (2)
		価値観の変化 (7)	“価値観というのはやっぱり多少変わった。人生勝ち組とか負け組とかあるけど、「どうなの？」みたいな感じでね” (7)
	子どもへの感情	共感性の増大 (13)	“子どもがいたから他の人の苦しみや痛みがわかるようになった” (13)
		両価的な感情 (7, 8, 13)	“私はここまで成長できなかった、(障害で)生まれてきて逆にありがとうっていう気持ちもあるし、なぜ普通の子に生まれてきてくれなかった、普通の子に生まれてきてくれた方がよっぽど良かったという思いと隣合わせ” (8)
障害の位置づけ	成長をもたらすが無ければ最善なもの (2, 7, 8, 13)	“すごく自分が強くなったのかもしれない。やっぱりそうは言いながらも、障害受容とは嘘だということもどこかにある。無ければないに越したことはない” (7)	
消極的肯定型 (3, 4, 14)	自己の成長への価値づけ	視野の広がり (4, 14)	“すごく子どもに対する目(の変化)がある。上の子のときに全然見なかったのになと思うようなところを、あの子の時には見ていると思う” (4)
		障害観の変化 (4)	“最初は障害という部分を大きく捉えていたけど、分かれば分かるほど発達障害は、昔からどこにでもいた人たちだなという捉え方になってきた” (4)
		人間関係の広がり (3)	“やっぱりそういう子だったからこそ、いろんな人と巡り合えたと思う。息子がいたからこそ巡り合えた。普通では会えないような人たちに会えたのはすごい” (3)
	子どもへの感情	克服して欲しい (4)	“親がいなくなるまでの間に、この子は社会の中で生きていけるだけのものを身につけてほしい” (4)
		障害の打ち消しを期待する (3)	“可能性みたいな、私にはないものを持っているんだなって思う。苦手なこともあるので、そういうのを打ち消すような何か欲しいけど” (3)

Table 2 人生に対する子どもの障害の意味づけの類型、分類基準、語りの内容例（続き）

意味づけ	分類基準	カテゴリ	語りの内容例
消極的肯定型 (3, 4, 14)	障害の位置づけ	課題を多くもつもの (4)	“私自身もそういう（障害のある）子がいたら、違う目で見てしまったりするのも確かなので。そういうことを前向きに考えたら、今やるべき課題がたくさんありすぎると思う” (4)
		仕方がないもの (3, 14)	“よかったのではないですかね。生まれちゃったものですし” (14)
		いつか報われるもの (3, 14)	“大変は大変ですけどね。いつか笑えるのかなって思ったりするけど” (3)
自己親和型 (1, 5)	自己の成長への価値づけ	価値観の変化 (5)	“人が当たり前に出てくるのがどんなにすごいことかが分かった” (5)
		自己の成長 (5)	“すごく内面は豊かなものを得られたし。その代わりにすごく辛かったけど。だから、すごく自分自身の成長にはなっているのが分かる” (5)
		共感性の増大 (5)	“障害者の方だとか、あの人は変だと片付けられている人を見ても、差別したりはしないところがよかったかな。変な人には何か理由があることがなんとなく分かってきた” (5)
	障害の位置づけ	自分と共通するもの (1, 5)	“私はこういう自分（障害のある）でなかったら、逆にすごく辛いし。こんな自分ではない自分にはなりたくはないし、そうでなくて良かったって本当に思う” (5)
見切り型 (10)	自己の成長への価値づけ	価値観の変化 (10)	“今までなら何か見栄っ張りなものがたくさんあって、子どもがニコニコと学校に行ってくれるのが嬉しいって私が感じるなんて、すごい変化だなとは思う” (10)
		障害の偏見の緩和 (10)	“（障害は）近づきたくない、見たくないというのがあったが、それが少しマシになった。傍にいても別に大丈夫ぐらいには今はなっている” (10)
		共感性の増大 (10)	“普通の人より少ししんどい方向にいる人の気持ちが少し分かるようになった” (10)
	障害の位置づけ	意味を求めても仕方がない (10)	“この子はなぜ障害を持っているのかと考えても答えがないから。「親がきつとすごく良い人だから選ばれたんだよ」と言われても、別に選ばれて欲しくないって思う” (10)
希薄型 (15)	障害の位置づけ	自己の人生と分離 (15)	“他の子と比べて見てしまうと、あれもできない、これもできないとってしまうけど、あの人はそういう人と思うので。何というか思っていたのとは違うとかそういうのはあんまりない” (15)

注. () 内の数字はインフォマント番号を示し, “ ” 内は調査協力者の語りを示す。なお, 語りの内容は個人が特定できないように内容を損なわない範囲で表現を変更している。

た, 【感情を抑えられない】【なぜこれができないのか】など, 子どもの障害をどのように捉えるかについて葛藤がみられ, 子どもに対して感情的に接してしまう母親もみられた。

「消極的肯定型」の母親では, HFPDD を【昔から存在するもの】【個性の強いもの】として, 障害のある我が子を決して特別な存在ではないものとして捉えている。また, 子どもや障害に対する肯定的な側面に対する捉え方はみられず, 【子どもがよく見えない】【他の子と比べてしまう】【どこまで求めるかを葛藤する】など, 子どもの障害を認める上での葛藤がみられた。

「自己親和型」の母親の障害の捉え方は多様であった。【障害の社会的意義の見出し】【社会に貢献できる可能性をもつもの】【障害だと思わない】など, 肯定的に子どもの障害を捉え, 子どもの障害について社会的な意義や価値を見出している母親がみられた。一方で, 【かわい

そうなもの】【感情を抑えられない】のように, 子どもの障害を社会において否定的な存在として捉え, 障害の否定的側面にとらわれて感情的に子どもに接してしまう母親もみられた。

「見切り型」の母親では, 日常生活や学校での子どもをつまずきに直面する中で, 【感情を抑えられない】【障害や発達へのあきらめ】のように, 子どもに対して感情的に接してしまったり, 子どもの障害に対してあきらめの感情を抱いたりしていた。一方では, 子どもが思った以上の力を発揮すると【治ることへの期待】することもあり, 子どもの障害に対する捉え方の揺れがみられるが, 徐々に【限界の認識】を経験していた。

「希薄型」の母親は, 【普通の発達を期待する】【どこまで求めるかを葛藤する】など, 子どもの障害を認識しがたく, 子どもの障害をどのように捉えるかについての葛藤の強さがうかがわれた。

Table 3 意味づけの種類における子どもの障害の捉え方に関する語りの内容

意味づけ	カテゴリ	語りの内容例
成長・肯定型	子どもの良さを見出す (6, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19)	“他のきょうだいはすごく叱っていたけど、あの子はきちんとルールを守ってくれる。この子はきっちりしているんだなあって思う” (6) “一人ぼつんといる子がいたら、話しかけたりする、すごい人のいい子。勉強だけではない何かがある” (12)
	障害の社会的意義を見出す (12, 18, 19)	“自閉症のような存在はニュータイプではないかと思う。自閉症のような存在が住みやすい社会にならないといけないという警鐘を鳴らしているのかもしれない” (12)
	社会の変化で顕在化した障害 (12, 16)	“昔はちょっと変わっていても生きていくことができたのだと思う。今はもう住みにくい世の中だろうなあって思います。だから、こういう風に問題が起こってくるのかなあって” (16)
	障害の存在を実感する (6, 18)	“時々、こう生返事かなって思うから、「今のはわかる？」って聞いたら、「わからない」って。あーやっぱりわからないのだなあって思う” (18)
	障害として認めることの迷い (12, 17)	“やればできるかもしれないことをできないから無理をさせないで欲しいと言うのは、子どもの可能性をつぶすのかと言われると、親としては迷う。これは親が判断していいのかなあって思う” (12)
	感情が抑えられない (9, 12)	“ときには爆発する。カッとなるけど。ここで怒っても意味はないのになあって思いながらもね。でも止まらないから” (12)
	なぜこれができないのか(16)	“「あれができたのになんでこれができないの」って怒ってしまうときもある” (16)
	生きにくい個性 (11)	“個性と言われれば個性かもしれないけども、やっぱり生きやすい個性と生きにくい個性があると思うし、どちらかという生きにくい個性だと思う” (11)
	子どもがよく見えない (12)	“自分の子どもは見えない。自分の子どもは霧にかかって見えるけど、他の子どもだとよく見える” (12)
両価値型	障害の存在を実感する (2, 8, 13)	“自分がやりたいことしかなない。他の子どもからゲームを貸してと言われても全然耳に入らなくて。あーこれ (障害の特徴) なんだなんて思う” (18)
	できない側面へのとらわれ (2, 7, 13)	“子どものできることを褒めればいいけど、なかなかそうはいかない。できない方へ目がすごく向いてしまう” (13)
	不幸を感じる (7, 8, 13)	“やっぱり不幸なことだなんていう気持ちはどこかにある” (7)
	受け入れられない気持ち (2, 13)	“愛情をもってかわいがって欲しいと言われても、それでは全部否定されてしまう。やっぱり受け入れられない気持ちもある” (13)
	感情が抑えられない (8, 13)	“親だから感情的になってしまう。ついカッとなる。よその子どもがしたらどうも思わないことでも、自分の子どもだと腹が立ってしまう” (13)
	なぜこれができないのか (8, 13)	“見た目にはわからないでしょう。「何でこんなことも分からないのか」ってよく思うよね” (8)
	個性の強いもの (2, 7)	“(発達障害) ああいう方々がいるのだったら、味わい深いなあって思うところもなきにしもあらず” (7)
	社会の変化で顕在化した障害 (2, 13)	“発達障害は、最近になって分かってきただけであって、過去にも絶対にいたはず。でも、そんなに困っている人はいなかったのはなぜかっていうことを振り返って欲しい” (13)
	障害の社会的意義を見出す (2)	“壮大ですけど、(発達障害は) 人類には必要なものではないかな” (2)
消極的肯定型	子の良さを見出す (2)	“知識として頭に入れたものを全部自分で整理して、自分の言葉でしゃべれるから、周りからはすごいと思ってもらえる。私もそれは本当にすごいことだなと思う” (2)
	昔から存在するもの (4, 14)	“発達障害は昔からどこにでもいたなあって思う” (4)
	個性の強いもの (3)	“個性は個性だと思うけど、やっぱり独特な個性かなって思う。でも、私にはないものをもってるんだなというのはある。何て言うのかな、やっぱり個性が強い” (3)
	障害の存在を実感する (3)	“こだわりの傾向が強かったり、あとやっぱり苦手が偏っているとか、そういうのも出てくる。歳を重ねるごとに感じる” (3)
	子どもがよく見えない (4)	“他の親のお子さんの顔とか変わっていく変化とか、自分の子どもだとわからないけど、人の子どもは見えていたらよくわかる” (4)

Table 3 意味づけの類型における子どもの障害の捉え方に関する語りの内容（続き）

意味づけ	カテゴリ	語りの内容例
消極的 肯定型	他の子どもと比べてしま う (3)	"すぐに結果が出るものではないから、特に他のお子さんとは比べるのはいけないのだろう けど、やっぱり比べてしまう" (3)
	どこまで求めるかを葛藤 する (3)	"目に見える障害ではないし、いかに普通の人に近付くようにさせないといけないけど、 でもやっぱり自分のできないところを認めさせないといけない。すごく難しい" (3)
	感情が抑えられない (14)	"親だとどうしても感情的にもなる。勉強しているときも、やっぱり感情的になって「も ういい！」みたいになってしまう" (14)
自己親 和型	かわいそうなもの (1)	"良いところはすごくあるけど、やっぱり今の日本で生きていくにはちょっとかわいそ う" (1)
	感情が抑えられない (1)	"私が強く言い過ぎる面がある。それが子どもによくはないことは分かっているけど、止め られない。やっぱり指示が通りにくいので、一日中イライラしている感じ" (1)
	障害だと思わない (5)	"子ども自体のことについては、障害とは思っていない" (5)
	社会に貢献できる可能性 をもつもの (5)	"エジソンなりアインシュタインなり色々いますよね。そのポジティブに捉えるというか。う まく環境整えてあげればすごく社会に貢献出来る子や人たちのなになという思いがある" (5)
	障害の社会的意義の見出 し (5)	"精神的に進化しているというか。その代わり物質的な処理がほんとに苦手で全然ダメだ けど、そういう部分にこれからの文明というのは発達しないといけなくて、それは先駆け として生まれて来たのではないかなと思う" (5)
見切り 型	障害や発達へのあきらめ (10)	"やっぱり子どもの出来ない姿を見て、何をやってもダメなのではないかなって思うこと もある" (10)
	限界の認識 (10)	"大きくなると、本当に出来ない部分というのはもう残っていくのだからあって思うようにな った。そこで初めて本当に障害を認めたのかなあっていう感じ" (10)
	感情が抑えられない (10)	"自分が出来て欲しいところまでいかない時とかに、子どもに当たることもあるし、ああ 当たってしまったなあって思う" (10)
	治ることへの期待 (10)	"何かを教えてこちらが思った以上に出来る時は、チラッと思う。治っちゃうかもしれない なって。それで勢いつけて勉強を教えてみたりする" (10)
希薄型	普通の発達を期待する (15)	"やっぱり普通というか色々な面での成長だとか、発達だとかが普通に伸びていくのをやっ ぱりどこかで期待してしまう" (15)
	どこまで求めるかを葛藤 する (15)	"色々なできるところをいっぱい増やしてあげた方がいいけど、どうしたらいいのになっ て思う。だけど、今できていることもできないとダメだし、どこでOKにすればいいのになっ て思う" (15)

注。()内の数字はインフォマント番号を示し、" "内は調査協力者の語りを示す。なお、語りの内容は個人が特定できないように内容を損なわない範囲で表現を変更している。

総合考察

人生に対する子どもの障害の意味づけの特徴

本研究では、HFPDD 児・者をもつ母親における、自己の人生に対する子どもの障害の意味づけの特徴に基づき類型化を行った。その結果、「成長・肯定型」「両価値型」「消極的肯定型」「自己親和型」「見切り型」「希薄型」の6つの類型が抽出された。本研究は従来の障害受容研究に、近年の新たな悲嘆理論の知見を取り入れることで、障害のある子どもをもつ親がその経験をいかに人生に意味づけているのかについて、その特徴をより明確に捉えることができたと考えられる。また、これらの知見は臨床的な示唆を与えるという意味で、有用な知見といえる

だろう。以下に、各類型の特徴の重要な側面であると考えられる「自己の成長への価値づけ」「障害の位置づけ」の2点から考察を行う。

「希薄型」を除いた5つの類型では、子どもの障害によって自己の変化や成長あるいは通常では経験しがたいものもたらされたとして、いずれも子どもの障害によって肯定的なものが得られていることが語られた。これらは有益性発見 (Gillies & Neimeyer, 2006) や障害児の親の人間の成長 (牛尾, 1998; 目良・柏木, 1998; 田中・丹羽, 1990) と同様のものと考えられる。また、母親がアスペルガー症候群の子どもを育てる経験から有益性を見出すことが適応的な方略であることが示唆されており (Samios et al., 2009), HFPDD 児・者の母親が子ど

もの障害によって自己に何らかの変化や利益がもたらされたものとして意味づけることは、障害のある子どもをもつ経験を自己の人生に受け入れる際の適応的な対処の方略であると考えられる。

また、「自己の成長への価値づけ」がみられた類型では、その意味づけの内容に質的な差異がみられた。「消極的肯定型」の母親では、視野の広がりや人間関係の広がりなどの通常では得がたい経験がもたらされたとして意味づけていたが、「成長・肯定型」「両価値型」「見切り型」の母親は、それらに留まらず価値観の変化や自己の強さなどの人間的成長がもたらされたことをより明確に意味づけている。特に、「成長・肯定型」では、生き方の変化がもたらされたことを見出している母親もみられ、自己の内面や人生に肯定的影響がもたらされたものとして意味づけている点が他の類型と異なっていた。このことはHFPDD児・者をもつ母親が障害のある子どもをもつ経験の中から見出す有益性の内容は、得がたい経験の獲得や新しい人間関係の構築などの有益な何かを獲得するレベルから、人間的成長や生き方の変化などの自己のあり方を立て直すレベルに至る、多様で幅があるものと考えられる。また、このような母親の実感されている成長感子どもの障害における経験だけでなく、母親自身が人生経験を重ねることによる成長も影響している可能性も考えられる。この点については今後検討していく必要があるといえよう。

「障害の位置づけ」については、すべてのタイプの母親において該当する語りがみられた。前盛(2009)は、重症心身障害児・者の母親のいずれもが障害児をもつ経験を意味のあるものとして自己に主体的に位置づけていることを報告している。本研究の結果からはHFPDD児・者をもつ母親においても同様の意味づけが行われ、障害のある子どもをもつ経験を自らの人生に位置づけていることが考えられる。人は自己や世界を理解するための想定世界を保持し、これに基づいて将来の予測や様々な出来事の解釈を行うが、喪失や逆境的体験はこの想定世界を脅かし、意味づけの再構成を迫るとされる(Neimeyer, 2002/2006)。母親は障害のある子どもをもつことで意味の再構成を迫られ、子どもやその障害に対して自らの人生における新たな意味づけを見出していることが考えられる。再構成された新たな意味づけによって喪失や逆境的な経験による苦痛は軽減される(Gillies & Neimeyer, 2006)ことから、母親の人生に対する子どもの障害の意味づけは、自己の人生に位置づけることで、その経験を受け入れようとする適応的な方略とみなすことができるだろう。

各類型の「障害の位置づけ」の特徴をみると、「成長・肯定型」の母親は自らの人生に不可分なもの、成長をもたらしたものとして肯定的な意味づけが行われているの

に対して、「両価値型」の母親は障害に対する肯定的な側面だけではなく、障害の存在を望まないという否定的な側面も前面に意識されていた。また、「消極的肯定型」の母親は、子どもの障害に対するあきらめの感情が根底にみられ、否定的な意識をもちつつも人生に子どもの障害を肯定的な方向へ意味づけようと努力しているものと考えられる。喪失を経験したものは、決して望むことはない出来事からであっても、それに伴う悲嘆や苦痛とは別に、時にその経験から有益な何かを得ることができる(Janoff-Bulman & Berger, 2000)。しかし、「成長・肯定型」のように子どもの障害を人生に肯定的に位置づけることのできる母親がみられる一方で、「両価値型」や「消極的肯定型」のように子どもの障害を通じた経験から何か得るものを見出しながらも、やはり決して望むことのできない経験として意識されている母親もみられるといえる。このように、障害のある子どもを育てる経験を自己の人生に位置づけることの困難や葛藤を経験する母親が存在することは、HFPDD児・者をもつ母親を理解する上で臨床的に重要な視点であろう。

また、「見切り型」「希薄型」のように、子どもの障害を自己の人生に位置づけることに見切りをつけている母親や子どもの障害に対する意味づけ自体が希薄な母親もみられた。喪失や逆境的体験に対して意味を求めない適応的な人々が存在することが指摘されており(Stroebe & Schut, 1999)、また、意味を探し求めたがそれを見出すことができなかつた時により不適応に陥るという指摘(Neimeyer, 2000)があることから、本研究においても障害のある子どもを育てる経験の意味を積極的に探し求めない母親の存在がうかがえる。また、死別などの喪失に関する研究では、喪失に対する意味理解や喪失を通じた学びや気づきが常に探求されるのではなく(Neimeyer, 2000)、死別の意味を探し求めずに生活の立て直しなどの現実生活の対処に没頭する回復志向的な対処方略をとる人もいる(Stroebe & Schut, 1999)。このような障害のある子どもを育てる経験に意味を求めない母親は、子どもの障害によって生じる育児や生活上の問題に対処することや、子どもの発達を促す活動に積極的に従事するなどして、困難な状況への対処可能な感覚や統制感を得て、適応を保っているのかもしれない。また、そもそも意味を再構成する必要のない母親の存在の可能性も考えられる。これらの点については今後も検討していく必要があるといえよう。

さらに「自己親和型」の母親は、子どもとしてではなく自己の特徴としての障害に対して意味づけを行っていた。この障害に対する意味づけのあり方は、自己のHFPDDに対する捉え方や自己受容が関連していると考えられる。自己の障害を肯定的に捉えている母親は、子どもの障害に対しても同様に肯定的な意味づけを

行っているが、自身の障害について否定的に捉えている母親は子どもの障害に対しても否定的な意識が強いといえる。子どもと同様にHFPDDの特徴をあわせもつ親や家族が多いこと（Folstein et al., 1999）を踏まえると、今後HFPDD児・者をもつ家族の支援を考える上で、HFPDDに類似する要素をもつ家族の特徴的な意味づけのあり方や心理的適応過程について検討していく必要があるといえる。

子どもの障害の意味づけと障害の捉え方の関連

本研究では、子どもの障害の意味づけと子どもの障害に対する捉え方の関連について検討を行った。子どもの障害の意味づけの各類型における障害の捉え方の特徴に質的な差異がみられたが、この点について以下の2点から考察を行う。

第1に、「成長・肯定型」と「自己親和型」の一部の特徴として、その他の類型とは異なり、障害に対する社会的な意義や価値を見出している点や障害を含めた子どもの全人格に対する肯定的側面を見出している点があげられる。このことは子どもやその障害に対する実存的な意味合いを見出すという障害の捉え方と人生への障害の肯定的な意味づけとの関連が示唆される。障害のある子どもをもつ親の障害受容の本質は我が子の障害の受容ではなく障害のある我が子の受容であり（加藤, 1992）、障害そのものに対する価値観の転換や障害のある子どもの社会的意義や価値を見出すことが、障害のある我が子と共に生きていく事態を受け入れることにつながる（田中・丹羽, 1990；前盛・岡本, 2008）。このことから、子どもの障害に対する社会的意義や障害の視点を越えて子どもの全人格の肯定的側面を見出すことが、母親は障害のある子どもをもつ経験を人生に肯定的に位置づけていくことにつながるものと考えられる。

第2に、「両価値型」「消極的肯定型」「自己親和型」の一部の特徴として、子どもの障害の捉え方に関する葛藤の強さがあげられる。特に、「両価値型」は子どもの障害を通じた成長や肯定的変化がもたらされたことを見出す一方で「障害は無い方がよい」というアンビバレントな意味づけを行っており、障害の捉え方についても障害の否定的な側面に対するとらわれがみられた。このことは障害認識の難しさや葛藤の強さは、母親が人生に子どもの障害を位置づけていくことを困難にする可能性が示唆される。HFPDD児・者をもつ母親は子どもの障害の告知以後も障害認識が難しく、障害認識が安定した後子どもをつまづきに直面することで障害認識の葛藤を再び体験することが示唆されている（山根, 2010）。また、喪失による苦痛は喪失に対する意味の再構成を活性化させる（Gillies & Neimeyer, 2006）。これらのことから、いったんは子どもの障害を何らかの形で人生に位置づけた母親であっても、子どもをつまづきに直面することで障害

に対する捉え方の揺らぎや葛藤を経験し、再び情緒的危機的状态に陥ることで、子どもの障害に対する意味の再構成が再び行われる可能性があるといえる。

本研究の問題と今後の課題

本研究では、従来の障害受容研究に近年の悲嘆に関する新しい理論の視点を取り入れることで、HFPDD児・者をもつ母親が人生に対して子どもの障害をどのように意味づけているかについて、その特徴を明らかにすることができたといえる。また、母親の人生に対する子どもの障害の意味づけと障害に対する捉え方の関連性についていくつかの示唆が得られたといえる。しかし、以下にいくつかの残された課題がある。

本研究の調査協力者は大半が親の会の会員であるため、当事者同士のサポートや障害に関する知識や情報を得られやすいなどの特徴が考えられる。そのため、本研究の知見が一般化できるどうかは議論の余地がある。また、HFPDDなどの発達障害に関する社会的な認知の高まりにより、以前と比べ障害の発見が早くなっていることや公的な機関によるサポートが充実している可能性も考えられる。今後は親の会に参加していない母親や早期発見につながった母親など、調査協力者を増やして本研究で得られた知見の精緻化を行っていく必要があるといえる。また、本研究で明らかにされた母親の人生に対する子どもの障害の意味づけは、あくまで現時点におけるものであり、今後変容していく可能性が考えられる。前述したように、喪失による苦痛から再び子どもの障害に対する意味の再構成が行われ、現時点の意味づけとは異なった意味づけを見出す母親もみられるといえる。この点については、各々の母親が人生における子どもの障害の意味をどのように獲得し、自らの人生に位置づけ、再び意味の探求を行っていくのかという意味の再構成プロセスを検討することが今後の重要な課題といえよう。さらには、子どもの障害に対する意味の再構成プロセスの関連要因を検討することも必要であろう。例えば、本研究では研究の主目的ではなかったため限定的なデータしかもち得なかったが、現在の子どもの状態や問題行動の有無と障害の意味づけとの間には明確な関連性が見出せなかった。この点を含めて、意味の再構成プロセスの関連要因について、今後はさらに詳細な検討を行っていく必要がある。

文 献

- Attig, T. (1998). *死別の悲しみに向きあう* (林 大, 訳). 東京: 大月書店. (Attig, T. (1996). *How we grieve: Relearning the world*. New York: Oxford University Press.)
- Bowlby, J. (1960). Grief and mourning in infancy and early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, **15**, 1-9.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of*

- qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Davis, C.G., Nolen-Hoeksema, S., & Larson, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: Two construals of meaning. *Journal of personality and Social Psychology*, **75**, 561-574.
- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N.A., Kennell, J.H., & Klaus, M.H. (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*, **56**, 710-717.
- Folstein, S.E., Santangelo, S.L., Gilman, S.E., Piven, J., Landa, R., Lainhart, J., Hein, J., & Wzorek, M. (1999). Predictors of cognitive test patterns in autism families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **40**, 1117-1128.
- Gillies, J., & Neimeyer, R.A. (2006). Loss, grief, and the search for significance: Toward a model of meaning reconstruction in bereavement. *Journal of Constructivist Psychology*, **19**, 31-65.
- Howlin, P., & Asgharian, A. (1999). The diagnosis of autism and asperger syndrome: Findings from a survey of 770 families. *Developmental Medicine and Child Neurology*, **41**, 834-839.
- Huws, J.C., Jones, R.S., & Ingledew, D.K. (2001). Parents of children with autism using an email group: A grounded theory study. *Journal of Health Psychology*, **6**, 569-584.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
- Janoff-Bulman, R., & Berger, A.R. (2000). The other side of trauma: Towards a psychology of appreciation. In J.H. Harvey, & E.D. Miller (Eds.), *Loss and trauma: General and close relationship perspectives* (pp.29-44). Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- 柏木恵子・若松素子. (1994). 「親となる」ことによる人格発達: 生涯発達の視点から親を研究する試み. *発達心理学研究*, **5**, 72-83.
- 加藤正仁. (1992). 発達障害乳幼児とその家族の援助. *発達障害研究*, **14**, 91-97.
- 桑田左絵・神尾陽子. (2004). 発達障害児をもつ親の障害受容過程. *児童青年精神医学とその近接領域*, **45**, 325-343.
- 前盛ひとみ. (2009). 重症心身障害者の母親におけるアイデンティティ危機体験の様態の類型化および発達過程の分析. *広島大学大学院教育学研究科紀要: 第三部教育人間科学関連領域*, No.58, 215-224.
- 前盛ひとみ・岡本祐子. (2008). 重症心身障害児の母親における障害に対する捉え方と子どもの死に対する意識との関係. *広島大学心理学研究*, No.7, 173-186.
- 目良秋子・柏木恵子. (1998). 障害児をもつ親の人格発達: 価値観の再構築とその要因. *発達研究*, **13**, 45-51.
- 柳楽明子・吉田友子・内山登紀夫. (2004). アスペルガー症候群の子どもを持つ母親の障害認識に伴う感情体験: 「障害」として対応しつつ, 「この子らしさ」を尊重すること. *児童青年精神医学とその近接領域*, **45**, 380-392.
- 中田洋二郎. (1995). 親の障害の認識と受容に関する考察: 受容の段階説と慢性的悲哀. *早稲田心理学年報*, No.27, 83-92.
- 中田洋二郎. (2002). *子どもの障害をどう受容するか: 家族支援と援助者の役割*. 東京: 大月書店.
- 中田洋二郎. (2009). *発達障害と家族支援: 家族にとっての障害とは何か*. 東京: 学習研究社.
- Neimeyer, R.A. (2000). Searching for the meaning of meaning: Grief therapy and the process of reconstruction. *Death Studies*, **24**, 541-558.
- Neimeyer, R.A. (2006). *〈大切なもの〉を失くしたあなたに: 喪失を乗り越えるガイド* (鈴木剛子, 訳). 東京: 春秋社. (Neimeyer, R.A. (2002) *Lessons of loss: A guide of coping*. New York: McGraw-Hill.)
- 岡本夏木. (2000). 意味の形成と発達. 岡本夏木・山下雅子 (編), *意味の形成と発達: 障害発達心理学序説* (pp.12-21). 東京: 福村出版.
- Pakenham, K.I., Sofronoff, K., & Samios, C. (2004). Finding meaning in parenting a child with Asperger syndrome: Correlates of sense making and benefit finding. *Research in Developmental Disabilities*, **25**, 245-264.
- Samios, C., Pakenham, K.I., & Sofronoff, K. (2008). The nature of sense making in parenting a child with Asperger syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders*, **2**, 516-532.
- Samios, C., Pakenham, K.I., & Sofronoff, K. (2009). The nature of benefit finding in parents of a child with Asperger syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders*, **3**, 358-374.
- 佐鹿孝子. (2006). *親が障害のあるわが子を受容する過程での支援に関する研究*. 博士論文 (未公刊). 東京: 大正大学.
- Solnit, A.J., & Stark, M.H. (1961). *The psychoanalytic study of the child: Vol.16*. New York: International Universities Press.
- Stroebe, M.S., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, **23**, 197-224.
- 杉山登志郎. (2000). 軽度発達障害. *発達障害研究*, **21**, 241-251.

- 杉山登志郎・辻井正次. (1999). 高機能広汎性発達障害：アスペルガー症候群と高機能自閉症. 東京：ブレーン出版.
- 田中千穂子・丹羽淑子. (1990). ダウン症児に対する母親の受容過程. *心理臨床学研究*, **7**, 68-80.
- 鑓 幹八郎. (1963). 精神薄弱児の親の子供受容に関する分析的研究. *京都大学教育学部紀要*, No.9, 145-175.
- 徳田治子. (2004). ナラティブから捉える子育て期女性の意味づけ：生涯発達の視点から. *発達心理学研究*, **15**, 13-26.
- 牛尾禮子. (1998). 重症心身障害児をもつ母親の人間の成長過程についての研究. *小児保健研究*, **57**, 63-70.
- やまだようこ. (2008). 人生と病いの語り. やまだようこ (編), 無藤 隆・麻生 武・やまだようこ・サトウ タツヤ・南 博文 (シリーズ編), *質的心理学講座：2*

- 人生と病いの語り (pp.1-14). 東京：東京大学出版会.
- 山根隆宏. (2010). 高機能広汎性発達障害児・者の母親の障害認識過程に関する質的検討. *家庭教育研究所紀要*, No.32, 61-73.
- 山岡祥子・中村真理. (2008). 高機能広汎性発達障害児・者をもつ親の気づきと障害認識：父と母との相違. *特殊教育学研究*, **46**, 93-101.

付記

本研究の調査実施にあたり親の会の役員や会員の皆様方に多大なるご協力を賜りました。また、本論文を作成するにあたり、神戸大学大学院の相澤直樹准教授、同大学大学院の森岡正芳教授にご指導を賜りました。ここに記して心より感謝申し上げます。本研究の一部は笹川科学研究助成によって行われました。

Yamane, Takahiro (Graduate School of Human Development and Environment, Kobe University). *The Relationship between Mothers' Construction of the Meaning of Their Children's High-Functioning Developmental Disorders and View of the Disability*. *THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY* 2012, Vol.23, No.2, 145-157.

The present study examined how the mother of a high-functioning developmental disorder (HFPDD) child makes sense of her child care and the child's disability in her life. It also looked at the relationship between the mother's meaning of child care and the child's disability, and her recognition of the child's disability, from the perspective of new theories of grief. Narratives about the meaning of the experience of having child with HFPDD and the recognition of the disability were obtained through semi-structured interviews with 19 mothers of HFPDD children. The main findings were as follows. First, mothers were categorized into six types according to the meanings of child care and the child's disability: "growth-positivity," "ambivalence," "inactivity," "identity," "resignation," and "insensitivity." In addition, giving positive meaning to child care and the child's disability in the mother's life was related to finding significance and social value in her child and the child's disability, and to less difficulty and conflict in her conception of the child's disability.

[Key Words] High-functioning developmental disorder, Meaning-making, Acceptance of disability, Parent of disabled child, Lifespan development

2011. 3. 22 受稿, 2011. 9. 12 受理

日本人大学生の価値意識

栗山 容子

(国際基督教大学教養学部)

大井 直子

(国際基督教大学教養学部)

価値をアイデンティティ発達の中核に位置づけて、日本の大学生の価値意識を面接によって明らかにし、意味付与の志向性から構造化を試みた。またその発達の変化を追跡面接によって検討した。面接の内容領域のうち、生きていく上で大切なことという価値意識に関する分析を中心に、揺らぎの経験や両親の価値の認知、宗教的価値意識を補足分析として実施した。研究1では1年生42名と4年生24名のスクリプトから8つの価値パターンを抽出した。価値パターンの意味付与の方向性から、自己志向(理性、努力・達成、自己準拠の3価値パターン)、社会志向(人間関係、博愛・貢献、社会規範の3価値パターン)、現実志向(積極行動、安楽・充足の2価値パターン)の3つの志向モードに構造化した。普遍的な価値に対応する価値パターンの他に“人間関係”や“自己準拠”の青年期に固有の価値パターンが明らかになった。1年では社会志向の“人間関係”が他の価値パターンに比して有意に多く見られたが、4年では偏りが少なく、個々の価値意識が窺われた。また4年では価値意識の揺らぎが落ち着き、両親の価値観の認知に個別性がみられた。研究2では研究1の1年生で、卒業時の追跡面接が実施できた30名について価値意識の変化を検討した。その結果、変化の方向性は一様ではなかったが、自己志向と社会志向に関連して青年期に特有の変化過程が推測された。

【キー・ワード】 価値意識の構造, 日本人大学生, 半構造化面接, 追跡面接, 志向性

問 題

技術革新は加速し、社会情勢は変革期を思わせる今世紀に、青年期にある大学生は現実世界をどのように認識し、どのように生きることを意味づけているのだろうか。また大学で学ぶという経験は価値意識に意味があるのだろうか。本研究の目的は面接によって現代日本の大学生の価値意識を明らかにすることである。

見田(1966)は1960年代に、「(文化のすべての領域は)普遍的な人間性に根ざす側面と上部構造的な側面との緊張に満ちた統一である。これらの形態のなかに表現されている価値体系それ自身もまたそうである」と述べ、価値体系は「人間性」と「社会構造」の力動的な関係であるとして、これを理論化した。一方、酒井・久野(1997)と酒井・山口・久野(1998)ではSpranger(1922/1961)の6つの価値類型——理論的精神作用(理論・経済・審美・宗教・社会・権力)に準拠した価値志向性尺度を作成し、大学生の価値志向性を検討している。さらに酒井(2001)では、価値概念の個人差について検討して、価値概念の多様性・主観性の意義について論じた。

このように“価値”は古典的な心理学的探究のテーマであり、また今日的課題であるが、発達の観点から論じられることは少なかったように思われる。いかに生きるかという価値意識はどの発達の時期においても中心的

課題と考えられるが、とりわけ個人的にも社会的にも生きる意味を主体的に探索し、確信していく青年期においては発達の重要課題であると考えられる。Hitlin(2003)はアイデンティティを再考するなかで、個人アイデンティティの感覚としての自己(the self)のコアになるものとして“価値”を定義し、個人アイデンティティ論を展開した。個人アイデンティティは価値傾倒を通して形成されるが、価値は社会的な意味連関の中で発達するという。すなわち、個人アイデンティティは個人の価値構造に収束されることによって、独自の経験が概念化され、通状況的な一貫性のある感覚になるとして、包括的な同一性の理論を提案した。本研究でも青年期の“価値”を個人アイデンティティ発達の中核にあるものとする。

価値の定義 価値(values)の概念は多義的であるが、Schwartz & Bilsky(1987)によれば、“価値”は高度に抽象的水準にある心的構造であり、操作的には、1. こうありたいと願う状態や行動に関する、2. 概念あるいは信念であって、3. 特定の状況を超えて、4. 事象や行動の選択・評価に関わり、5. 重要度には順序性があると定義されている。本研究でもこの定義に準じて価値概念を定義するが、特に発達の観点から次の点を付け加える。第1に、価値とは内外世界への意味付与であり、それは個人の内的な自己の発達と外的世界の変化によって変動する力動的な心的構造である。第2に、価値とはこ

のような意味付与や評価をフィードバックとして調整する自己に生じる心的構造である。言い換えれば、価値は自己システムに生じる力動的体系であり、社会に向けられた関心や信念との衝突や調整、均衡によって自己の中心領域に向け、動的に変化し、内的自己に統合されるといふ志向性があると考えられる。伊藤（1993）も、発達における社会化と個人化の2側面から、社会志向性と個人志向性という概念を提起している。

以上から、本研究では基本構造としての価値は一般的な価値観と区別して、“価値パターン”という語を用いた。「生きていく上で大切だと思うこと」という生き方への問いから顕在化した価値を明らかにするが、普遍的で類型化されたものではなく、具体的に意識化して捉えようとしたときに了解される価値という意味を含んでいる。さらに価値パターンの意味付与がどの方向に向けられているかという価値の志向性を示す構造上の概念を“志向モード”とした。一方、大学生が他者の生き方について問題にするときには、“価値観”という用語を用いることにした。

先行研究における価値概念 “価値”に関する研究として、先述の他、Morris（1956）の「13の生き方」、Allport, Vernon & Lindzey（1951）の価値の研究、Rokeach（1973, 1979）、Schwartzらの価値研究（Schwartz, 1992, 1996; Prince-Gibson & Schwartz, 1998; Schwartz & Bardi, 2001）、Hitlin（2003）、青木（1970）、原・大井・岡林（1992）、高井（1999）などをあげることができる。これらは原型が理念的で抽象度が高く、内容包括的に構成された相互独立的な価値類型論と、通状的に個人が目標とする価値に優先性（ヒエラルキー）を認め、多元的価値の相互関連から、個人の統合的な価値システムを構成していくという立場があるが、いずれも調査研究によって普遍的な価値を追求している。Morris（1956）は前者の立場から、思想史上に見られる3つの基本的な構成要素——ディオニソスの要素、プロメテウスの要素、ブッダの要素——により、最終的に13の生き方（中庸、達観、慈愛、享楽、協同、努力、多彩、安楽、受容、克己、瞑想、行動、奉仕）を類型化した。因子分析によって4ないし5の因子にまとめられている。一方、Schwartz（1992, 1996）は後者の立場から、56の価値（平等、調和、成功、楽しみ、自由、創造性、真の友情、健康など）について、人生の信条としての重要性を評定させて、最終的に10の型（力、達成、快楽、刺激、自己志向、普遍性、博愛、伝統、遵奉、安全）を明らかにした。これらは関連の強さによって構造化されている。Hitlin（2003）もSchwartz（1992）の項目から36項目を選び、7因子——普遍性、保守性（Hitlinの伝統・安全・遵奉）、変化への開放性（Hitlinの快楽・刺激）、達成、博愛、力、精神性——を抽出している。価値の普遍的性質を探究する

これらの価値研究は、面接による個人の意識化された価値概念を抽出し、その特徴を発達的に明らかにしようとする本研究とは基本的に異なるが、検討の枠組みになると考える。

研究目的 日本の大学生の価値意識を価値パターンとして抽出し、その志向性から構造化を試みる。すなわち個人の主観的体験から直接、何にどのような価値を付与しているかを探り、青年期の発達における価値意識の概念化と構造化を図ることを目的とする。面接によって大学生に直接語ってもらうことで、個人の価値意識とこれに関与した事実やできごとを関連づけて検討したい。

翻って内外世界への意味付与の体験の場として、大学における教育経験は大学生の価値意識に関与しているだろうか。大学教育の具体的な目標は多種多様にあるが、結局、それは個々の教育・学習目標を達成する過程で、世界観を広げて揺り動かし、個人的にも社会の成員としてもその生き方を方向づけ、現実に対応的な主体的統合の価値を見出していくことではないかと考える。そのような大学の教育・学習経験は多様で特定化することはできないが、大学の教育経験を経て大学生の生き方や価値意識の志向性に変化がみられるかどうかという観点から、入学直後の1年生、同時期の4年生、及び卒業直前の追跡という横断的、縦断的面接データの分析によってその特徴を探ることを第2の目的とする。

研究 1

方法

面接対象者 被面接者は2004年に基督教系私立大学に入学した教養学部の1年生42名（男子13名、女子29名）と4年生24名（男子5名、女子19名）。大学の個別のメッセージボックスを通して、研究協力者募集を行い、これに応じた学生である。

面接者 心理学専攻の女子大学院生、社会人学生各1名。面接の目的や面接の内容と要領を説明し、予備面接を実施した。特に面接者の言動や態度、倫理が結果に影響することを周知させ、留意点をフィードバックして事前指導を行った。

価値領域と補足分析 本研究では生き方の価値意識、宗教的価値意識、職業的価値意識、社会・政治的価値意識を各領域とした一連の半構造的面接を実施したが、本分析では主領域として生き方の価値意識と宗教的価値意識の検討をした。具体的には資料1に示した質問項目の②について回答を多元的に分析したが、本分析では価値意識とその構造を明らかにすることに一元化した。その上で、特徴をより明確にするために、ここでは次の2つの分析を取り上げた。一つは揺らぎの経験（「自分にとって一番大切なことについて確信が持てなくなったことがあるか」、「いつ頃、どうして確信が持てなくなったか」、

「それをどのように克服したか」の回答分析(資料1の③)である。第2に両親の価値観の認知の分析(資料1の⑥-i)である。青年期は両親や友人との関係が多様に変化する時期であるといわれるが、生き方に直接影響を受けた人物として両親が多くあげられていることから、親の価値観をどのように認知しているかを取り上げた。また、無藤(1979)は青年期の自己同一性地位面接において、職業と宗教、政治の領域のうち、宗教に代わるものとして価値観の領域を設けているが、本研究の面接対象者は基督教系大学の学生であるため、宗教的価値意識についても検討した(資料1の⑨)。

手続き 学内の心理面接室において個別に面接を実施した。面接の導入部では出身地、所属学科、専攻、入学の動機、転科や留年及び留学の経験(4年)などを尋ねて、被面接者とのラポールをつけた。個人情報守秘の了解を得て、録音テープに記録した。面接時間は1年の平均が44分(レンジ22~100分)、4年の平均が42分(レンジ26~63分)、全体で43分であった。面接の全逐語的スクリプトを面接者が作成した。

分析方法 面接全体を通しての特徴や文脈、発言の意味を直接理解するようにスクリプトを通読した後、該当するエピソード部分を抜き出し、価値パターン概念化を行った。その抽出と構造化の手順は次の通りである。はじめに「生きていく上で一番大切だと感じられること、生きていく上でこれだけはしていきたい、こういう視点は見失いたくない」という質問に該当する回答の部分を抽出した。確認質問が入るとか応答が発展的に展開する場合でも、意味的に関連する場合はひとまとまりとした。次いでこのエピソードを区分単位として、その内容から価値パターンを暫定的に同定した。その際、具体的な価値パターンを特徴づける指標(例の下線部分)を抽出して具体的な内容に関連づけられるようにした。たとえば「自分が本当に楽しいと思えることがあるかないか、あることが大切だと思います。趣味であれ、なんであれ、これをやっているときに自分一番楽しいんだと思えるものがあることが大切だと思います」(例1：楽しい：暫定的に安楽とした。以下同じ)、「物事を客観的に見ていければいいかな、と思いますね。冷静でない自分が嫌いなんですよ」(例2：客観的、冷静：理性)、「一人暮らしをしていて、すごく寂しくなることもあるんで、やっぱり人との関わりとか、仲いい友達とか信頼できる人がいたらすごくつらいことも乗り越えられると思うんで、一番大切なのは大切な人がいるっていう人との関わりじゃないかと思います」(例3：人との関わり：人間関係性)など。一つ以上のエピソードが述べられることもあったので、該当するすべてのエピソードについて順位を付して記録した。各ケースのエピソードごとに逐次、既にある価値パターンに該当する場合はその価値パター

ンを、該当するパターンがないか、別の価値パターンとして区別しておきたい場合には、新たに指標を付して価値パターンに加えていくという手順を繰り返した。最後に全ケースのエピソードを暫定的な価値パターンごとに一覧表にまとめ、指標を再度対応させて同じ価値概念にまとまっているかを吟味した。また指標を手がかりにして、頻度数が少ないものは統合する(たとえば博愛と貢献)など、価値パターン名を的確なものにした。

一致率 4年の24ケースについて、筆者が手順を繰り返して、暫定的な価値パターンの一覧を作成した。その後、改めて1年と4年の各24ケースについて筆者と大学院生の2名が独立に判定した結果、第1順位については不一致の1ケースと回答内容が抽象的で判別が困難な4ケースがあった(一致率79.2%)。不一致のケースについてはスクリプトに戻って、個々にエピソードを検討し、協議の上で決定した。

結果

価値パターンの抽出とその構造 本研究の1つの目的は、大学生の価値意識を明らかにすることであった。分析方法の具体例で示した暫定的に命名された価値パターンは、最終的に、「積極行動」、「安楽・充足」、「理性」、「努力・達成」、「自己準拠」、「人間関係」、「博愛・貢献」、「社会規範」の8つの価値パターンとした。さらに価値パターンの意味付与がどの方向に向けられているかという価値の志向性を示す構造上の上位概念を志向モードとしたが、これらの8つの各価値パターンの内容から、「理性」、「努力・達成」、「自己準拠」の自己の内面に意味付与が向かっているもの、「人間関係」、「博愛・貢献」、「社会規範」のように他者や社会構造に意味付与が向かっているもの、さらに現実のありかたに意味付与が向かっている「積極行動」と「安楽・充足」の3つの志向モードが考えられ、これらを自己志向、社会志向、現実志向として概念化した。また現実志向は、行動するとか楽しいなど、具体的な行動や状態に特徴があり、一方、自己志向と社会志向は観念上の内容特徴をもつと考えられることから、それぞれ行動性と精神性の2つの価値次元に構造化を図った。価値パターンの内容と具体例、及びその構造をTable 1に示した。

価値パターンと志向モードの大学経験の差 大学経験の差が価値パターンと志向モードにみられるかどうかを検討するために、Table 2に1年と4年の学年別価値パターンの人数と割合、及び志向モードによる人数と割合を示した。価値パターンの2位は全体の3分の1で、1年の「努力・達成」と「人間関係」、4年の「理性」が目立つ。3位は両学年とも2名のみであった。そこで以下では1位の結果について検討した。8つの価値パターンのうち、1年では「人間関係」が40%で際立っており、次いで「安楽・充足」(16.7%)、「努力・達成」(11.9%)

Table 1 価値パターンの内容と具体例, 及びその構造

次元	志向 モード	価値 パターン	内容	具体例
行動性	現実1	積極行動	現実的で精力的に行動をすること。不測の事態にあっても現実を受け入れ、積極的に生きること。	(4年) 覚悟を決めてまっすぐに一本気でいくっていう、覚悟を決めるっていうことがとにかく自分にとって大切かも知れない。自分が決めたことだから、受け入れてやろうっていうこと。(4年) 頼って生きるのではなく自立して生きていきたい。(追跡) オリジナルであるということです。やると決めたらガツとやる。奥深くやる。思い切りやる。やり込む。そういうことをやってみたいと思います。
	現実2	安楽・充足	自分の人生を楽しむこと、ゆとりをもって今を充実して生きること。心地よく、幸せだと思えるように生きること。	(1年) 自分の人生を楽しむってことですかね。楽しく生きていくということ。(1年) 自分が楽しく幸せになれるように。(4年) 自分を居心地よく保っておいて、あんまりあくせくしないような生き方をしたいっていうのと、うーん、楽しくできればそれでいいです。(追跡) 生きていく上で、もっとも大切だと感じているのは「安らぎ」です。(追跡) 何かひとつでもいいから幸せなことを見つけるということですね。(追跡) 健康でいられる生活を送れる状態であることっていうんですか、それが本当に一番大切だなんて思います。
精神性	自己1	理性	自分の固定観念にとらわれず、広い視野に立って、柔軟に考えること。冷静な分析や判断をしていくこと。客観的に物事をみていくこと。	(1年) 物事を客観的にみていければいいかなと思いますね。(4年) ICUならクリティカルシンキングってことだと思うんですけど、冷静な分析をするっていう…(4年) いろんな視点を持つっていうことですね。固定観念をもたない。(4年) 柔軟な思考は失いたくないですね。(追跡) 自分の考えや意見を必ずもって、相手と接することですかね。すごい自分の意見は大切に生きていこう、みたいな価値観が養われました。
	自己2	努力・達成	目的をもって努力し、目標を達成すること。常に好奇心や向上心をもって成長し続けること。	(1年) 自分に課題というかテーマを与えて生きていることが一番ですね。常に何か今はこれをやりたいとか、これを頑張ろうとか。(4年) 好奇心、何か知りたいっていう気持ちとか。(4年) 常に目的を持って努力すること、ですか。興味を持っていることを常に学んで成長していきたいです。(追跡) 何かこう変化しようって思う気持ち、前に進むというか生きていく力になると思うし、そういう小さい目標を持って、小さくても大きくてもいいんですけど、そういう何かこうなりたいたいっていうものを持つこと。(追跡) 欲とか地位にとらわれずに、自分を成長させて一つでも多くのことをやりたい。
	自己3	自己準拠	自分の内面に注意が向けられ、中心化して内省したり、評価して、自分をそのように看做すこと。	(1年) 自分を愛することですかね。自分を愛してはじめて他人を助けることができるんじゃないのって言うてみたりするんですけど。(1年) 自分に自信を持っていたいと思います。(1年) 自分に正直に生きるという…アバウトですけど。(4年) 自分をごまかしつつ生きていくには限界があるのではないのかなと思いますね。(追跡) 他の人と同じなのは嫌だみたいなものもあるんですけど。私っていう個性みたいなもの。(追跡) 自分の気持ちも大事にできてない、相手も大事にしてないっていうのを思ったときに自分を大事にするのは難しくても、でも尊い気がするなって思いました。
社会1	人間関係	人とかかわり合いや人とのつながりを持つこと。支え合い、信頼し合える家族や友人との関係を築くこと。	(1年) 仲間というか、友達との信頼関係っていう、そういう信頼できる相手がいることが一番大事だと思います。(1年) 自分にとって、生き甲斐とを感じるのが友人と接しているときなので、今の自分にはそれが一番です。(4年) 人との付き合いだと思います。人間づきあいが好きなので、いろいろな人と関わっていくことが大事だと思っています。(追跡) 人との絆を大切にしていきたいというか、家族だったり友人であったりする絆が一番大事。(追跡) 誰かのためになる存在としてあり続けたいというか、やっぱり一人ぼっちが厭ってことですかね。誰かに求められて生きていきたいと思います。	
社会2	博愛・貢献	すべての人に等しく愛と友情をもって、信じること。いかなる人も自由が尊重されること。社会への貢献や援助をすること。	(1年) 人を信じること。信じすぎちゃってだまされることもあるんですけど、信じないことには始まりませんと思うんで。(4年) 何らかの形で自分を役立たせたいとか人に楽しんでもらいたいというふうに思っているんで、それは多分続いていくと思います。(4年) 友情を含めた愛情です。誰もが自由で楽しく生きていける社会であって欲しいと思うので。(追跡) キリスト教の信仰を持ってるのでそれは本当にもうゆるがないところだと思ってます。	
社会3	社会規範	道徳に基づいた社会的ルールを遵守し、規範に沿って生きること。社会秩序を守り、恩義に感謝していくこと。	(1年) その道徳価値がどこからくるかわかんないんですけど、自分の中で人間としてやっちゃいけないことだなんて思うことがあって、そういうことは生きているうちはやりたくない。(1年) 他人に対して感謝とかを忘れないこと。(4年) 自分の中にあるやっていい、やっちゃいけないっていうのに沿って、はみ出さないように生きていきたい。(追跡) 大事にしていきたいと考えるのは、周囲への感謝。(追跡) 誠実であることって言うのと広いんですけど、人に嘘をつかない、自分に嘘をつかない的なこと。	

Table 2 1年と4年の価値パターンと志向モードの人数と割合 (%)

志向モード	価値パターン	1年 (n=42)				4年 (n=24)			
		人数		志向モード		人数		志向モード	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
現実1	積極行動	0 (0)	0			3 (1)	12.5		
現実2	安楽・充足	7 (2)	16.7	7	16.7	4 (1)	16.7	7	29.2
自己1	理性	4 (0)	9.5			4 (3)	16.7		
自己2	努力・達成	5 (5)	11.9			5 (1)	20.8		
自己3	自己準拠	3 (2)	7.1	12	28.6	1 (0)	4.2	10	41.7
社会1	人間関係	17 (4)	40.5			2 (1)	8.3		
社会2	博愛・貢献	2 (1)	4.8			2 (0)	8.3		
社会3	社会規範	4 (0)	9.5	23	54.8	3 (1)	12.5	7	29.2
	計	42 (14)	100.0	42	100.0	24 (8)	100.0	24	100.0

注. 人数の括弧内の数字は順位2位の人数。

Table 3 価値志向の揺らぎの経験と現在：人数と割合 (%)

揺らぎの経験	現在	1年	4年
特定される具体的経験	確信	4 (9.8)	5 (21.7)
日常的揺らぎの落着	揺らぎの解消	6 (14.6)	3 (13.0)
日常的揺らぎの持続	揺らぎ	6 (14.6)	0 (0.0)
振り返り・説明	不明	7 (17.1)	3 (13.0)
経験なし	-	18 (43.9)	12 (52.2)
	計	41 (100.0)	23 (100.0)
	1 確信 + 解消	10 (24.4)	8 (34.8)
	2 揺らぎ + 不明	13 (31.7)	3 (13.0)
	計	23 (56.1)	11 (47.8)

が多い。一方、“積極行動”はみられなかった。4年では“努力・達成”(20.8%)、“安楽・充足”(16.7%)、“理性”(16.7%)がやや多く、“自己準拠”(4.2%)が最も少ないが、どの価値パターンも全体にわたってみられた。“安楽・充足”と“努力・達成”は両学年に共通して多い傾向があった。

次に志向モードの観点から検討した。1年では社会志向(58.4%)が最も多く、次いで自己志向、現実志向と続く。4年では自己志向(41.7%)が最も多く、現実志向と社会志向が同じ割合であった。学年差があるかどうか、 χ^2 検定を行った結果、有意差はなかった。しかし精神性次元の自己志向と社会志向に関して χ^2 検定を行った結果、学年差の傾向がみられた($\chi^2(1)=2.82, p<.10$)。一方、学年別に志向モードの人数に違いがあるか、独立性の検討を行った結果、1年では有意に社会志向が多かった($\chi^2(2)=9.57, p<.01$)。4年では志向モードの偏りはなかった。

価値意識の揺らぎの経験 価値パターンの質的な特徴を検討するために、確信や揺らぎの経験があったかどうか、それはどのような経験か、現在どのように感じているかという観点から分析を行った。まず揺らぎの有無が区別された。次いで揺らぎのあるものについて、その経験の特徴から「特定される具体的経験がある」、「日常的に揺らぎを感じている」、「具体的経験が明らかでない」に区別された。さらに現時点で、「確信している」「揺らぎが解消している」「今でも揺らぎがあり、解消していない」「いずれか判然としない(不明)」に区別された。資料2に特定される具体的経験の1事例を示した。Table 3(上段)に揺らぎの経験と現時点による群の人数と割合を学年別に示した。その結果、揺らぎなしは1年で43.9%、4年で52.2%であり、学年差はなかった。一方、揺らぎの経験ありの回答について、現時点で、「1. 確信している・揺らぎが解消している」と「2. 揺らぎが解消していない・不明」の2群(Table 3の下段)で見

Table 4 親の価値観の認知の具体例

価値観の認知	具体例
肯定的認知	<p>(4年) 自由ですね。本当に自分のしたいことを子どもにさせる。それを、あまり世間の目を気にしないでさせるところがすごいなど。例えば子どもが退学したいって言ったらすぐに退学させるとか。勉強を嫌いだって言ったらじゃあ学校やめればっていう風な話になったり。4人きょうだいなんですけど、いろいろいます。親としてはいいと思います。(1年) 母の価値観は…うーん(間)、説明しにくいですね。変わってますよね、基本的に。パッと見は普通のおばさんのような価値観を持ってる、日本の普通の女性が持ってるんじゃないのっていう価値観を持ってるんですが、よく聞くと結構深いことを考えていたりとかする。なんだろう、価値観というか、優先順位がよく分からないんですけど、僕には。優しさと冷静さを持ってるというか、人のことを考えて生きてるんだなっていうのは思いますね。</p>
否定的認知	<p>(4年) 父は、ずっと仕事人間だったので、それがたたって身体を壊したりしたんですが、仕事によって自己実現するのが幸せだって思っていると思うんですね。仕事でうまくいっていないと家でも落ち込んでたり、無口だったり、切り換えて考えられないし、仕事なしで人生を楽しむことは難しい年代なのかも知れないけど。(1年) 些細なことを言う人なんで父が。結構うるさいんですよ。そうですね、すごく日本的ですね…とても日本的な感じのところから育ったから、父親の方もすごく日本的で、「大学は国立じゃないと大学じゃない」とか再三言われてましたし…干渉すごくして、何かルール引いて、「お前は、このルールに行きなさい」って。(1年) 子どもが言うのもなんなんですけど、歪んだ価値観が多くて、偏見に偏ってるところが多くて…そうですね、かなり保守的ですね。勉強第一だし、結構世間体を気にするタイプでもあるし。古典的な感じですね…私は結構反面教師みたいな感じになって。</p>
中立・不明	<p>(4年) 父親はよく分からないんです。何を思って生きているのか。人のために生きてる割にはそんなにこう人のことを思っているようには見えないみたいな。頑張ってる仕事するんだけど、だからといって母に、誕生日に何かあげるとか、そういうのはしないみたいな、優しいけど何か表してない。価値観はいまいちよく分からないですね。(1年) わりとその場その場で生きているみたいな…どう言ったらいいですかね…まあ基本的には楽天的ですかね。父と母でなんか違うかもしれないんですけど、でも基本的に親子の関係で言えば、子どもについては関わらないっていうか、特に何かを指示することはあまりなくて、自分のやりたいようにしなさいっていう風にわりと放っておかれたように思うんですけど。</p>

Table 5 親の価値観の認知 人数と割合 (%)

	肯定的認知	否定的認知	中立・不明	計
1年-父親	13 (31.0)	8 (19.0)	21 (50.0)	42 (100.0)
1年-母親	18 (42.9)	6 (14.3)	18 (42.9)	42 (100.0)
4年-父親	7 (30.4)	6 (26.1)	10 (43.5)	23 (100.0) ^{a)}
4年-母親	11 (45.8)	4 (16.7)	9 (37.5)	24 (100.0)

a) 父親のいないケースが一例あった。

ると、4年で前者が多くみられ、揺らぎが落ち着していることが窺われた ($\chi^2(1, N=34) = 3.86, p < .05$)。

両親の価値観の認知 4年生の50%, 1年生の38%が影響を受けた人として両親をあげていたことから(資料1の面接項目①), 両親の価値観をどのように認知しているかを分析した。具体的なエピソードの内容は多様であるため、学生の認知した両親の価値観が肯定的か否定的かという観点から大別して検討した。また両親の価値観に関わる言及があっても、個別の行動に関するものや客観的に事実を述べるに留まっているなど、肯定的、否定的のいずれとも判別できない場合は中立・不明とし

た。具体例としての発言の主要部分と、各カテゴリの学年別、父親・母親別の人数とその比率を Table 4 と Table 5 に示した。結果、両学年とも中立・不明が多いが、否定的認知は相対的に1年で少ない傾向がみられた。4年では母親の肯定的認知が多い傾向がみられたが、父親は否定的認知が相対的に多い傾向であった。 χ^2 検定を行った結果、学年間に差異はみられなかった。学年別に独立性の検討を行った結果、1年の父親と母親に否定的認知の少ない傾向があった ($\chi^2(2, N=42) = 6.14, p < .05, \chi^2(2, N=42) = 6.86, p < .05$)。しかし4年では差はみられなかった。

宗教的価値志向 はじめに信じている宗教の有無を尋ねた。次いで宗教や信仰のもつ意味、信仰のきっかけ、信仰への確信の程度、揺らぎの有無や揺らぎの克服とその時期などの質問を行った。「基督教信仰」、「基督教に関心・求道中」、「その他の宗教」、「信仰なし」に類別したが、「ないです。というか全部信じています」というような宗教を特定しない場合があり、これらは「非特定」とした。「基督教に関心・求道中」には、クリスチャンではないが教会に行っている、教会の奉仕活動に加わっているといった積極的な活動をしたり、基督教的な考え方に傾倒して興味や関心を示すものも含めた。その結果、1年では「基督教信仰」、「基督教に関心・求道中」が合わせて14.3%、4年では信仰者はなく、「基督教に関心・求道中」が8.3%で、「非特定」は16.7%あった。1年の「非特定」はなかった。「その他の宗教」は1年の仏教が1人あった。1年の83.3%、4年の75.0%が「信仰なし」であった。

考察

価値意識の構造 ここではMorris (1956)、Schwartz (1992) とHitlin (2003) の明らかにした普遍的な価値概念と比較検討しながら、直接析出された8つの価値パターンの妥当性や現代の日本人大学生の価値意識の特徴を考察する。価値概念や類型はその背景となる思想や理論の中で意味をもつため、一面的な比較になるという限界はあるが、本分析での特徴と相違を明らかにしたい。

はじめにMorris (1956) の価値類型因子「安楽・多彩・享楽」は価値パターンの“安楽・充足”に、「受容・慈愛・奉仕」は“博愛・貢献”に、「行動・努力・協同」は“積極行動”と“努力・達成”に、価値概念の対応が示唆されたが、「中庸・克己」と「達観・瞑想」に該当する生き方は見いだされなかった。これらは社会的にも経験を重ねた生き方と考えられ、大学生には顕われなかったと思われる。Schwartz (1992) が明らかにした価値類型では、「快楽・刺激」(Hitlinの「変化への開放性」)は価値パターンの“安楽・充足”に、「伝統・遵奉」(Hitlinの「保守性」)が“社会規範”に、「達成」は“努力・達成”に、「博愛」は“博愛・貢献”に、それぞれ該当すると考えられた。しかし「普遍主義」、「パワー」、「安全」の価値類型に該当するものが本分析にはなかった。Schwartzは文化間比較を行うなど、普遍的な価値類型とその構造を明らかにすることを意図して価値を捉えているのが特徴である。「普遍主義」は叡智、平等と平和、美の世界、環境保護などの価値がまとまったものであり、Morris (1956) の「中庸・克己」と「達観・瞑想」にみられる人生経験の豊かな生き方に通じる。また「パワー」の価値類型は社会的権力や権威、財や富を内容とすることから、大学生には顕われなかったと考えられる。さらに「安全」の価値類型は、家族安全、国家安全や防衛、

社会的秩序などの価値が含まれていた。戦争や戦場を想定する状況は日本の大学生にとって非日常的であり、家族や国家の安全が脅かされるという脅威を日常生活で感じる事が少ないことを意味している。以上から本分析では普遍的な価値概念に対応する価値パターンと日本人大学生に特有な価値パターンが明らかになり、青年期の価値意識の特徴が窺われた。

さらに構造上の観点からは次のような対応が示唆された。Schwartz (1992) では「自己志向 (self-direction)」, Hitlin (2003) では「精神性 (spirituality)」の価値類型が明らかにされているが、「自己志向」の価値類型には創造性、自立、自由の価値が含まれ、一方、「精神性」には精神的生活、人生の意味の価値が含まれていた。いずれも多義的で高次の抽象的な意味内容を含んでいるが、本分析でも志向モード (自己志向) と価値次元 (精神性) の上位概念として考えられた。さらに見田 (1967) は理論的立場から、価値の構造的次元と時間的、社会的パースペクティブという観点で自己、社会、及び現在と未来を論じ、機能的次元から行動的価値と観念的価値を論じている。ここでも本分析における3つの志向モードと2つの価値次元との概念的な対応が示唆されるが、概念的意味の検討を深めていくことが必要だろう。

次項で本分析での特徴をさらに検討する。

大学生にみられた価値パターンの特徴 はじめに“人間関係”の価値パターンが1年で全体の40%と有意に多かったことをあげた。“人間関係”に類するものとして、Morris (1956) の協同型があるが、人々との協力や友情を楽しみ、共通の目的実現のために協同して行動することとされ、集団での活動を志向することである。またSpranger (1922/1961) の価値類型では社会的精神作用 (社会的人間) があるが、愛、すなわち他者への献身を本質として他人を通して生きることとされ、宗教的な意味が濃厚である。本分析における“人間関係”はその発言内容から、一人では生きられない故、わかり合い、支え合い、一緒にいることで楽しい、幸せを感じるといった関係性や、相談し合う、影響を受ける、などの相互性に本質があり、上述のいずれとも異なって、関係性そのものに意味を付与する傾向に特徴がみられた。一方、Schwartz (1992) やHitlin (2003) には、これに該当する価値類型はみられなかった。

第2に、“自己準拠”の価値パターンが特定化されたことである。これに類する価値概念は他になく、同定が難しかったが、このように特定したことでこの価値パターンの一義性が明確になったと考える。「他人に流されないことを一個ぐらいい持っている方がいいかな、とは思いますがね。人間関係とかで周りに合わせなきゃいけないときがあっても、完璧に合わせるのはいやだな、違うような気がするんで、…その関わりを保ちつつも、

何かこう自分で、っていうふうに思ってたんです」の発言にみられるように“自己準拠”は、自分の内面に注意が向けられているが、他者関係を背景としてその中で自分はこうありたいと自己に意味付与が向かっている特徴がある。伊藤（1993）も、青年期に入り自己意識が高まると、他者の視点から自分自身をとらえることが可能になるが、青年期を過ぎるとこのとらわれから解放されて自律的になると述べているが、青年期の発達変化から特有の価値パターンが顕われたと考えられる。

価値志向の揺らぎと両親の価値観の認知 無藤（1979）は危機と傾倒の2基準から自我同一性の検討をしているが、本分析でも確信や揺らぎの経験の有無は価値志向の質や変化と安定性で異なる水準にあると考えられたため、補足的分析を行った。その結果、学年差の傾向があり、4年の方が確信や揺らぎの解消を多く経験していることから、大学の経験の影響が示唆された。一方両親の価値観について、1年では両親への否定的認知が少ないが、4年では父親の否定的認知、母親の肯定的認知がそれぞれ多くなる傾向があり、概していずれの認知も同じようにみられた。Erikson（1968/1969）は、青年期は生き方に潜在するイデオロギーの仲介者（成人）を受け入れて、同一性の形成に役立つと思える役割や価値と、自己には異質なものとして抵抗する役割や価値を峻別する傾向があるとしている。本分析でも、親和的であった親の価値の認知が異質性を認知する傾向へと変化していることが示唆された。資料3に示した4年のスクリプトでは母親への肯定的認知への変化が語られていて、青年期の親子の関係変化の特徴が窺われる。一方で中立的認知は多様な内容と意味づけをもっていた。親の価値観の認知はこれまで明らかにされることが少なかったが、さらに分析を深めることが必要である。

宗教的価値意識 先述したように、基督教系大学学生の大学経験の観点から分析を行った。特定の宗教はないという傾向¹⁾が本分析でも顕著であり、学年差もなかった。しかし人数は少ないが、4年における「基督教に関心・求道中」と「非特定」は合わせて25%あり、基督教を含めた宗教に関心をもつ傾向は大学経験の結果であるかもしれない。「本当に正しいのか、盲目的に信じるのではなく、外側からの検証をして戻ってきた」、「自分の良心を戒める、モラルを維持するために必要な根拠」、「洗礼を受けるほどの強いベクトルではないけれど、拒否するものでもない」といった価値意識がみられる一方、「確信をなくすことはしょっちゅう」、「こういうのを信じてる子って面白いよね、という周りの目を感じて

迷う」といった揺らぎの中で、宗教をそのまま受け入れるのではなく、自分のありかたの問い直しや宗教的な意味を疑い、捉え直すといった探索の中で、宗教的価値意識が浸透していることが示唆された。

研究 2

目的

入学時に明らかにされた価値意識が大学経験を経て変化するか、もし変化があるとすればどのような傾向がみられるか、卒業時の追跡面接を行って検討した。卒業後の進路決定というライフイベントを経験する4年生の時点では価値意識に変化が予想されるが、それは内省を伴った自己の中心領域に向けられた意味付与への変化傾向であると予測する。すなわち、Hitlin（2003）が個人アイデンティティは価値傾倒を通して形成されるが、価値は社会的な意味連関の中で発達すると考えているように、進路選択の過程で現実の社会のさまざまな側面に関わり、将来を模索する個人的な経験を通して、その変化は一樣ではなく、個人差があると考えられる。

方法

面接対象者 被面接者は研究1の1年生42名のうち、4年の卒業時の追跡面接に応じた30名（男子7名、女子23名）。追跡率は74.1%であった。

面接者 心理学専攻の女子大学院生と学部生の2名。研究1と同様に事前指導を実施した。

手続き 面接の手順は研究1と同じで、スクリプトの作成も研究1に準じて行った。

分析方法 価値パターンの抽出については、研究1で抽出された価値パターンを判定の準拠枠にしたが、これに固執することのないように分析を行った。しかし、新規に抽出されたパターンはなかった。従って構造化の観点も研究1と同じである。

一致率 筆者2名が独立に判定した結果、30ケース中5ケースが一致しなかった（一致率83.3%）。これらについてはスクリプトに戻って協議し、最終的に決定をした。

結果と考察

入学時と卒業時の価値パターンと志向モードの割合をFigure 1, Figure 2に示した。卒業時の“人間関係”の価値パターンの割合が40.5%から30%に減少していたことが顕著な変化であった。志向モードでみると、現実志向と自己志向が微増し、社会志向が減少していた。しかし変化の傾向に有意な差はなかった。さらに追跡データの価値パターンを入学時と対応させて個別に検討した結果をTable 6にまとめた。その結果、40%が同一志向モード内の変化であったが、60%が志向モードを超えた変化であった。さらに個別に価値パターンの変化を意味付与の方向性の変化から検討したところ、入学時に“人

1) 大学で毎年実施している新入生宗教アンケート調査（2004年度、回答数404名）では基督教8.4%、無宗教71.8%であった。本分析では基督教7.1%、無宗教が83.3%であったので、基督教がやや少なく、無宗教が多かった。

間関係”の価値パターンだったものだけが卒業時に現実志向と自己志向に変化していた(16人中9名)。一方入学時に自己志向で社会志向に変化したものは“努力・達成”と“自己準拠”の価値パターン(4名)で、“理性”は変化していなかった。また“自己準拠”(3名)は“人間関係”から変化したか、“社会規範”に変化したもので、

いずれも社会志向との関連が窺われた。対して現実志向については、“安楽・充足”が自己志向または社会志向に変化している他は特定の傾向がみられなかった。頻度数が少ないために推論にとどまるが、自己志向の“理性”は内面化過程の自己省察として安定化傾向が示唆される一方で、“自己準拠”が社会志向と自己志向の過渡的特徴をもつこと、本分析で特徴とされた“人間関係”の社会志向が大学経験を経て自己志向へ変化していることが窺われた。

総合考察

はじめに本研究における価値構造の分析の枠組みについて考察する。まず本分析では価値パターンを「生きていく上で大切だと思うこと」という生き方への問いから顕在化した価値と定義し、日本人大学生の価値意識を明らかにした。すなわち追跡データを含む延べ96名の回答から8つの価値パターンが析出され、先行研究で明らかにされた普遍的な価値類型と対応のある価値パターンが見出されるとともに、“人間関係”と“自己準拠”の日本人大学生に固有の価値パターンが明らかにされた。このことは本分析の価値パターンがおよそ偏ったものではなく、日本の大学生において普遍的な価値意識が認められる一方で、発達的に青年期に固有の価値意識が明らかにされたといつてよい。第2に価値パターンの意味付与が向けられる方向性の概念として3つの志向モードを定義した。結果から1年で顕著だった社会志向が大学経験を経て減少し、自己志向が多くなる傾向がみられた。また追跡データによる入学時と卒業時の変化を検討した結果、自己志向と社会志向には関連のある変化の方向性が示唆されたが、現実志向にはこのような関連が明らかでなかった。このことから現実志向は自己志向と社会志向とは別次元であると推測されるが、精神

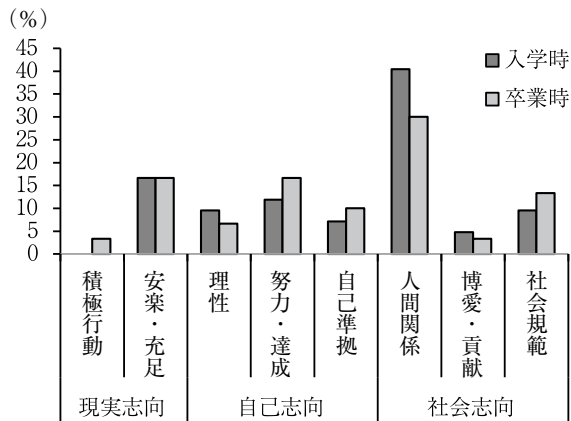


Figure 1 入学時と卒業時の価値パターンの割合の変化

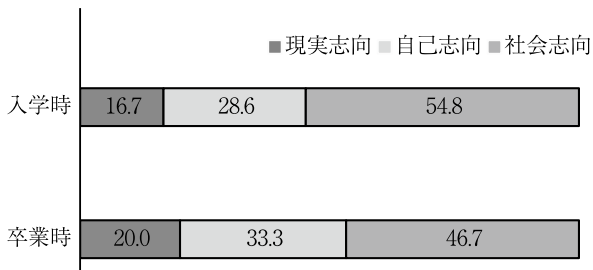


Figure 2 入学時と卒業時の志向モードの割合 (%)

Table 6 志向モードの変化 (N=30)

入学時	卒業時変化なし		卒業時変化あり		価値パターンの変化	
	人数	人数	人数	人数		
現実 (n=5)	現実	1	→ 自己	1	現2→自2 (現2→社1)×2, 現2→社2	すべて“安楽・充足”から変化
		→ 社会	3			
自己 (n=9)	自己	4	→ 現実	1	自1→現2 (自2→社1)×2, 自2→社3, 自3→社3	“努力・達成”, “自己準拠”から変化
		→ 社会	4			
社会 (n=16)	社会	7	→ 現実	4	社1→現1, (社1→現2)×3 社1→自1, (社1→自2)×2, (社1→自3)×2	すべて“人間関係”から変化
			→ 自己	5		
	計	12 (40%)	計	18 (60%)		

注. 現1は積極行動, 現2は安楽・充足, 自1は理性, 自2は努力・達成, 自3は自己準拠, 社1は人間関係, 社2は博愛・貢献, 社3は社会規範を示す。→は変化の方向性, ×2の数字は人数が2人であることを示す。自己準拠に関する部分を斜体で表示した。

性次元（自己志向と社会志向）と行動性次元（現実志向）の2次元を上位構造としたことで、価値構造とその力動性が明確化になったと思われる。その意味で仮説構築的ではあるが、妥当な分析の枠組みであったと考えられる。

宗教的価値意識については、無藤（1979）が指摘するように日本人では価値意識として捉えにくい領域であり、宗教経験の個別性が強く顕われて、価値意識として検討することはできなかった。また大学経験の傾向も明らかでなかった。しかし大学経験は個人の宗教経験を揺さぶりながら、その精神の本質を見直す契機になっていることが窺われた。大学経験の中で「(神に)呼ばれる」という体験はなかったにしても、将来において「(基督教に)戻ってくる」ことがあると考えられる。

次に、青年期の価値意識を自己概念の発達の中核として捉えた。その特徴と変化についてまとめ、今後の課題を示したい。第1に青年期に固有の価値パターンと考えられた社会志向の“人間関係”は1年で顕著だったが、4年ではどの価値パターンもまんべんなく顕われていた。また自己志向の“自己準拠”は自他の関係性の中で自己に意味付与のある価値パターンであったが、社会志向との関連性が示唆され、過渡的特徴をもつと考えられた。補足分析の価値意識の揺らぎの分析では価値意識の確信と揺らぎの解消が4年で多くみられ、大学経験が価値意識を揺動しながら、揺らぎの解消に向けて落ち着いていることが窺われた。また両親の価値観の認知でも、価値観の対立も肯定的に受け入れるという4年の事例にもあるように認知の変化が窺われた。このように大学経験によってその価値意識は個別的で多極化する傾向と、揺らぎの落ち着と確信への変化傾向が推測されるが、いずれも自己の独自性を確信するという発達的变化と考えられる。高井（1999）は20代から70代までの大学生と成人を対象に対人関係性の視点から生き方態度を検討し、成人前期あたりから自己の内的基準に立脚した価値観によって自己や他者、人生を見つめていくことへと移行していくと考察している。本研究においても、大学経験の中で他者との価値観の違いを認識し、揺動の中でこれを受容し、自己の中核に向かうという自己概念の変化と確立が考えられた。

第2に現実志向の“積極行動”は4年のみに認められた。大学教育においては自らの選択と決定があらゆる局面において求められ、これを達成することが要求される。特に進路決定や職業選択というライフイベントのなかで、現実社会に直面したことがこの“積極行動”の活動性の契機であることが考えられる。青年期における対人関係的な社会志向から内的な基準による自己志向的な価値意識へと変化する過程で、将来決定という現実的課題に向かう現実志向が顕われたのではないかと考えられる。今後、現実社会において個々に多種多様な経験をす

ることによって、さらに主体統合的な価値意識の力動的变化と確信への過程が予想されるが、そこに至って青年期の価値意識の普遍性と固有性が一層明確になると考えられる。

文 献

- Allport, G.W., Vernon, P.E., & Lindzey, G. (1951). *Study of values: A scale for measuring the dominant interests in personality* (3rd ed.) Boston: Houghton Mifflin.
- 青木孝悦. (1970). 大学生の価値類型. *心理学研究*, **41**, 83-89.
- Erikson, E.H. (1969). 主体性：青年と危機 (岩瀬庸理, 訳). 北望社. (Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.)
- 原 一雄・大井直子・岡林秀樹. (1992). ICUにおける大学生の価値観研究. *アジア文化研究 (国際基督教大学学報) III-A*, 91-100.
- Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: Drawing links between two theories of self. *Social Psychology Quarterly*, **66**, 118-134.
- 伊藤美奈子. (1993). 個人志向性・社会志向性に関する発達の研究. *教育心理学研究*, **41**, 293-301.
- 見田宗介. (1967). *価値意識の理論: 欲望と道徳の社会学*. 東京: 弘文堂新社.
- Morris, C.W. (1956). *Varieties in human value*. Chicago: University of Chicago Press.
- 無藤清子. (1979). 「自我同一性地位面接」の検討と大学生の自我同一性. *教育心理学研究*, **27**, 178-187.
- Prince-Gibson, E., & Schwartz, S.H. (1998). Value priorities and gender. *Social Psychology Quarterly*, **61**, 49-67.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. New York: Free Press.
- 酒井恵子. (2001). 価値概念の個人差とその背景: 価値尺度作成課題による検討. *教育心理学研究*, **49**, 102-111.
- 酒井恵子・久野雅樹. (1997). 価値志向的精神作用尺度の作成. *教育心理学研究*, **45**, 388-395.
- 酒井恵子・山口陽弘・久野雅樹. (1998). 価値志向性尺度における一次元的階層性の検討: 項目反応理論の適用. *教育心理学研究*, **46**, 153-162.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology: Vol.25* (pp.1-65). San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior:

Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *The psychology of values* (pp.1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwartz, S.H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **32**, 268-290.

Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**, 550-562.

Spranger, E. (1961). *文化と性格の諸類型*. (伊勢田耀子, 訳). 東京: 明治図書. (Spranger, E. (1922). *Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie*

und Persönlichkeit. (3). Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.)

高井範子. (1999). 対人関係性の視点による生き方態度の発達的研究. *教育心理学研究*, **47**, 317-327.

付記

本研究の被面接者としてご協力くださったICU学部長生、データ整理を手伝ってくださった方々に深く感謝いたします。特に吉田恭子さんと鈴木加奈子さんのご協力に感謝しています。本研究は国際基督教大学21世紀COEプログラム「『平和・安全・共生』研究教育の形成と展開」の研究助成を受けました。

資料1 半構造化面接の検討部分の項目

①生き方に関して、尊敬する人、あなたが何らかの影響を受けた人は誰ですか。好きな本や著者でも結構です。どのような点ですか。②あなたにとって生きていく上で一番大切だと感じられるのはどのようなことですか。たとえば生きていく上でこれだけはしていきたいとか、こういう視点は見失いたくないとか、こういうことを目指したいというようなことです。③そういう自分にとって一番大切なことについて、確信が持てなくなったことがありますか。いつごろですか。どうしてですか。どのようにしてそれを克服しましたか。④価値観や人生観に関して、人と話したり論じ合ったりすることがありますか。⑤-i最も頻繁に話す相手(両親以外)は、どのような価値観・人生観をもっていらっしゃいますか。それに対してあなたはどのように感じていますか。⑤-iiあなたの価値観・人生観について、その方はどのように感じていらっしゃるようですか。それに対してあなたはどのように感じていますか。⑥-iご両親は、どのような価値観・人生観をもっていらっしゃいますか。それに対してあなたはどのように感じていますか。そのように感じるようになったのはいつ頃からですか。⑥-iiあなたの価値観・人生観について、ご両親はどのように感じていらっしゃるようですか。それに対して、あなたはどのように感じていますか。⑦両親と価値観や人生観について話し合いますか。⑧日頃、ご両親とはどのようなことを話し合いますか。⑨あなたには信じている宗教がありますか。信仰をもつきっかけはどのようなことですか。宗教はあなたにとってどのようなものですか。⑩(あると答えた人に)信仰に確信が持てなくなることがありますか。いつごろですか。どのようにして克服しましたか。

資料2 揺らぎの具体的経験例

「人を信頼するという気持ちを持ち続けること、というのが1つあります。100%信じられないという状況もよくあるんですけど、それは大事にしていきたいなと思っています。常に考えていたいと思うことは、自分が世の中に役立ちたいという思いがあるんです。…確信が持てなくなったことはありますね。大学の4年生になる時期、友達とルームシェアの話があったんです。その時に2人で部屋を見て回って、ほとんど仮決めの状態になっていたんですけど、その人が当時精神的に弱くなって、1年くらいカウンセリングに通っていたんです。そのこともあって、いろいろもめたこともあって、それで、やっぱりこの状況でルームシェアは無理ってことになって、解消したんです。借りる前に。そうしたら、その人がショックだったんだと思うんですけど、自殺未遂をしてしまって。その時は起こったことが大変で、彼女の状態も大変だったので、励ますというか、どうしたらそれから立ち直れるかということを考えて…しばらくたってから、ショックが自分の方に来てしまって、人を信じられないというか、自分のことばを信じられないというのもあったし、人にどうということばをかけていいか分からないとか、そういうこともあってすごく悩んだし、自分自身、ちょっと鬱気味になってしまった時期もあったんです。旅行に行ったりとか、今から思うと深刻に考えすぎだと思うんですけど、鬱の本を読んでみて、こういう症状があるって科学的に分析されている本を読むと、私はここまでひどくないと思って、一時的なものなのかなと思ったり、就職活動も続けていたので、落ち込む要因はまだあったんですけど、同時に外に出る機会もあって、私の場合、恵まれていたのは友達や両親が話したりとかして支えてくれていたので、人に助けてもらって立ち直ったと思います。」(価値パターンは博愛・貢献、下線部分は指標部分)

資料3 親の価値観の認知例

「大学時代に親子関係ってというのがだいぶ変わってきたなあって思います。…親の方が親、親、するのをやめたというか、親としてのパーソナリティと（個人名）って個人としてのパーソナリティは違うってことに親も私も気づいてきて…面白いのは、母と話していて、“私の人生で一番よかったと思うのは子どもを産んだことだと思うんだ”というので、“へえ”とか言ってるんですけど、他の人から聞くと“子どもってあんたでしょ”“はい、そうですけど”と言うと、“へえ、よかったね”とか言ってるんです。…一人の人間として父も母もみられるようになってきたっていうのが大きいかなと思います。（価値観とか考えが対立することはないですかという質問に対して）むしろ対立した方がいいんじゃないかと思うことはあります。」

Kuriyama, Yoko (College of Liberal Arts, International Christian University) & Oi, Naoko (College of Liberal Arts, International Christian University). *A Study of Value Intentions in Japanese University Students*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.2, 158-169.

Two studies were conducted to analyze students' value intentions, which were conceptualized as the core of identity formation. Study 1 employed semi-structured interviews to compare 42 freshmen and 24 senior students, and Study 2 consisted of follow-up interviews with 30 of the 42 freshmen at the time of their graduation. Based on relevant episodes in each verbatim script, eight value patterns were conceptualized and constructed into three value orientations. These were reality-oriented (composed of active behavior and hedonism), self-oriented (consisting of intellect, effort and achievement, and self-conformity), and society-oriented (interpersonal relations, benevolence, and social conformity). The value pattern of interpersonal relations was salient for freshmen. Critical and empirical events that tended to undermine students' confidence in their value intentions, perception of parents' values, and religious experiences were all examined to clarify the characteristics of students' value intentions. Experiences in the university environment that contributes to establishment of the core of identity were discussed, focusing on value intentions as a dynamic and evolving system.

[Key Words] Value intentions, Japanese university students, Semi-structured interview, Identity formation

2011. 4. 5 受稿, 2011. 10. 28 受理

乳児期における絵本共有が子どもに対する母親の働きかけに及ぼす効果： 絵本共有時間を増加させる介入による縦断的研究から

佐藤 鮎美

(同志社大学文学研究科¹⁾)

内山 伊知郎

(同志社大学心理学部)

本研究では、生後9ヶ月児とその母親を対象に、絵本共有時間を3ヶ月間操作的に増加させた絵本群、および特に教示を与えない統制群を設定し、絵本共有増加期間前後における両群の母子相互作用を自由遊び場面において観察した。それにより、絵本共有が子どもに対する母親の働きかけに及ぼす効果を、縦断的に検討することを試みた。その結果、絵本群では、母親の子どもに対する賞賛および子どものほほえみの頻度が統制群に比べて増加することが示され、絵本共有により母親の子どもに対する敏感な働きかけが増加する可能性が示唆された。さらに、絵本群において、子どもがほほえみながら母親を見上げる頻度が統制群に比べて増加することが示され、絵本共有によって子どもの感情共有が促される可能性が見出された。これらの結果から、絵本共有時間の増加によって、母親および子どもの行動が変容することが実証的に示唆され、絵本共有が母子関係の質を向上させるメカニズムの一端が明らかにされた。

【キー・ワード】 絵本共有, 介入, 母親の働きかけ, 乳児期, 縦断研究

問題と目的

絵本とは、「絵と文字を有機的に組み合わせて作った本」と定義され、その歴史は古く、その組み合わせは何千年も前から見られるものである(三宅, 1997)。日本でも、子ども向けに大量印刷されたものに限っても明治初期から存在し(石澤, 1997)、出版され始めてから100年以上の歴史がある(佐々木, 1980)。絵本は古来より子どもの良き玩具、良き教材とみなされてきたのである(三木, 1961)。他のツールと比較した際の絵本の優位性は、その遂行に大人が欠かせないという点であると考えられており(佐々木, 1977)、絵本を介した大人と子どものやりとりは、従来の「絵本の読み聞かせ(read to your baby)」という一方向的な印象を受ける表現ではなく、絵本を介して母子が楽しい一時を「共有する(share books with your baby)」という双方向的な印象の表記に改められつつある(秋田, 2004)。本稿でも、その傾向を踏襲し、絵本を介した二者のやりとりを先行研究も含め「絵本共有」と表記している。

絵本共有は一般的に母子関係に有益であると考えられている(e.g., 赤羽, 1986; Bower, 1974/1979; 佐々木, 2004)。絵本共有が母子関係にポジティブな効果をもたらす理由として一つには、絵本共有による母親の行動の変容が挙げられる。なぜなら、第一に、母子愛着等の研究で語られるように、母子関係の質を決定する上で最も

影響が大きいのは母親の働きかけだからである。母子関係の質の高さを規定する要因として、子ども側の要因(気質、障がい等)よりも、母親側の要因(応答的働きかけ等)の方が有力であることが定説となって久しい(e.g., Belsky, 1999; Vaughn & Bost, 1999)。母子関係の質を変容させるのであれば、子ども側の行動の変化よりも大人側の行動の変化が重要であると考えられるのである。

母親の行動が重要であるとする第二の理由としては、先にも述べたとおり、他のツールと絵本が最も異なっている点、その遂行に大人が存在が不可欠であること(佐々木, 1977)が挙げられる。永田(2006)は質問紙調査において、絵本を好む母親とおもちゃを好む母親の特徴を見出した。その考察の中で、絵本共有を通して、母親はより子どもの様子や心情に注意を払うようになり、結果子どもへの関心や期待が高まる可能性について言及している。つまり、乳幼児期における母子絵本共有は母親が子どもを観察する良い機会となっており、その観察によって母親の態度が成長すると考えられているのである。よって、絵本共有が母親の行動に影響を与え、それにより母子関係が変容する可能性が示唆される。絵本が子ども向けのツールであることから、これまでの研究の多くは子どもの行動を対象としたものであった(e.g., Wade & Moore, 1998)が、絵本共有と母子関係の変容との関連を明らかにするには、母親の行動に及ぼす影響の検討が不可欠だろう。

絵本共有が母親行動を変容させるという予測を支持する研究として、絵本共有場面と他の場面における母親行

1) 現所属：佐賀大学医学部

動の差異について言及した研究が挙げられよう。共同注意を対象とする研究は絵本共有と関連づけられたものが多く見られるが (e.g., 辰野・斉藤・武井・荻野・大浜, 1981), それらから絵本共有場面における母親行動の特徴を窺うことができる。例えば, 生後12ヶ月児とその母親において, おもちゃ遊び場面に比べて, 絵本共有場面では, 注意を共有しているものについての会話が多く生じることが指摘されており (Yont, Snow, & Vernon-Feagans, 2003), 絵本共有場面では母親が子どもと意図を共有する機会が多いことが分かる。また, 1歳半の子どもとその母親においては, 積み木遊び場面に比べ絵本共有場面での母子の指さし生起頻度が高いということも示されており (菅井・秋田・横山・野澤, 2010), 絵本共有場面では, 母親が子どもに働きかける頻度が高いことが見受けられる。絵本共有場面において, 母親は子どもの意図や感情の動きを捉え, それを言語化し, それにより絵本に向けられた子どもの注意を維持する努力を行っていることが推測できるのである。さらに, 絵本共有と言語発達の関連について論じた研究では, 絵本共有場面において, 母親が子どもの能力発達に合わせて働きかけの方略を変化させていること (Ninio, 1983), 子どもの発達にとまらぬ, 言語的やりとりの主導権が母親から子どもに移っていくこと (Bruner, 1985) が指摘されている。これらの研究からも, 母親は絵本共有場面において自分本位で働きかけるというよりは, 子どもの様子に合わせて行動していることが窺える。よって, 絵本共有場面では, 母親が敏感に子どもの意図や感情を捉え, それを言語化し共有するよう自分の行動を調節していると考えられるのである。

しかしながら, 絵本共有経験を繰り返すことによる, 母親行動への影響は未だ明らかにされていない。そこで, 本研究では, 絵本共有量の効果を論じるため, 絵本共有時間を操作的に増加させる絵本共有期間を設けた絵本群と, 同期間において特に教示を与えない統制群を設定し, 絵本群の絵本共有期間前後の母子相互作用を両群で比較検討する。これまで実施されてきた絵本共有の効果を探る研究の多くは, 横断研究であり, 母親の自発的な絵本共有の時間や所持絵本の冊数などを独立変数としたものである (e.g., Wade & Moore, 1998)。しかしながら, 母親の自発的な絵本共有時間は, 社会経済的地位やストレス (Karrass, VanDeventer, & Braungard-Rieker, 2003), 愛着の質 (Bus, Belsky, van IJzendoorn, & Crnic, 1997) に影響を受けることが知られている。そこで, 絵本共有の効果をより厳密に抽出するためには, 自発的な絵本共有量ではなく, 操作的に増加した絵本共有量を扱う必要がある。よって, 本研究では, 同質と考えられる母子を無作為に二つの群に分け縦断的に比較することで, 絵本共有量の効果をより厳密に検討することを試みる。

さらに, 本研究では絵本共有時間を操作的に増加させる絵本共有期間を乳児が月齢9ヶ月から12ヶ月の間に設定した。この時期に絵本共有期間を定めた理由の一つは, 近年, ブックスタート等のプロジェクトにより, 育児支援の一環として乳児期からの絵本共有が勧められていることから, 乳児期における効果の実証が急務であると判断したことである。また, もう一つの理由として, 子どもの社会認知能力の発達時期が挙げられる。この時期は三者項間の共同注意の発現期であり (e.g., Leung & Rheingold, 1981; Murphy & Messer, 1977), 生後9ヶ月以降, 絵本共有場面において子どもの注意が定まりやすくなるのである。それゆえ, この時期, 絵本共有が成功しやすくなるため, 絵本群において絵本共有の頻度が高まり, 母親の行動に及ぼす効果が表れやすくなると判断したことから, 絵本共有期間をこの期間に設定している。

また, 絵本共有期間の前後における母子相互作用の測定は, あえて絵本を用いない自由遊び場面において行うものとする。なぜならば, 本研究の目的は, 絵本共有が, 母子関係の質の向上につながるような母親行動の変容をもたらすかどうかを示唆することだからである。絵本共有時間を操作的に増加させた絵本群の母子は, 統制群に比べて, 絵本を用いた相互作用の形式に慣れるのが当然であり, その変化を抽出することは今回の目的には一致しない。そこで, 絵本を用いた相互作用とは異なる形式の自由遊び場面における母親の行動を観察することにより, 絵本共有による効果, つまり絵本共有の頻度の増加が母親の行動変容に与える効果をより厳密に測定できると考えたのである。

自由遊び場面においては, 第一に, 子どもの意図を反映し, 子どもの行動に対して敏感に働きかける母親の行動を測定するために, 母親の「賞賛」に焦点を当てる。なぜならば, 賞賛するためには, まず, 子どもの様子を捉え子どもの意図を理解することが前提となるからである (Stipek, Recchia, & McClintic, 1992)。乳児の達成は大人が意図する達成基準と乖離していること (例えば, 積み木を積むのではなく打ち鳴らすような達成) が多いことから, 賞賛を行うためには, 子どもをよく観察し, 子どもの意図や感情の動きを理解した上で, それを言語化することが必要となるのである。先に述べたように, 絵本を共有する際, 母親が子どもの意図や感情の動きを捉え言語化するよう努力するのであれば, 絵本共有を多く行った母親はそのスキルを上達させ, 自然と賞賛頻度を増加させると考えられるのである。さらに, 母親の賞賛は, 子どもに対する質の高い母親行動として代表的なものである (e.g., Kamins & Dweck, 1999; Rusk & Rothbaum, 2010)。賞賛を行うためには子どもの意図や感情に素早く反応し, うまく対処することが必要だからである。このような母親の働きかけは安定した母子の愛

着形成にも重要であることが指摘されている。よって、母親の賞賛頻度を検討することにより、絵本共有が母子関係の質を向上させるメカニズムの一端を明らかにすることが期待できるのである。

しかしながら、母親には自分をよく見せようという気持ちが働くため、その気持ちが強い母親ほど賞賛が多くなるという危険性もある。そこで、本研究では、母親の賞賛の頻度だけではなく子どもの行動もあわせて分析することを試みる。なぜなら、社会的望ましさから母親が行動を変容させたとしても、子どもの行動まで変容させることは難しいからである。Stipek et al. (1992) は、自由遊び場面の観察から、賞賛が多い母親の子どもは、自分が目標を決めた遊び行動後のポジティブな感情表出をより多くもたらすことを報告しており、さらに、その場の賞賛がほほえみを引き出しているわけではないことも明らかにしている (Stipek, 1995)。そこで、絵本共有により母親の賞賛頻度が高くなるのであれば、母親の賞賛だけでなく、子どものほほえみの頻度も増加することが予測される。

第二に、母子相互作用が、母親本位ではなく、子ども主導で行われているかどうかを調べるために、自由遊びの中で生じた子どもの遊び行動を、母親の口頭指示に従って行われた「母親が先導した遊び行動」と、そうではない「子どもが自主的に決めた遊び行動」に分類し、その回数および割合を測定する。母親が子どもの自主性を尊重し母子相互作用が子ども主導で進行するのであれば、母親が先導した遊び行動の割合はそれほど多くはならないと考えられる。さらに、賞賛と同様の理由から、子どもの行動もあわせて分析する。自由遊び場面において、遊びを統制しようとする傾向にある母親の子どもは、自分で決めた達成行動の後、ポジティブ感情をあまり表出せず、結果の正否を確認するため母親を見上げる行動が多いことが知られている (Stipek et al., 1992)。よって、絵本共有により母親が子ども主導のやりとりを行うようになるのであれば、子どもが自主的に決めた遊び行動の回数は多くなるが、遊び行動後に母親を見る行動は多くならないと予想される。

以上のことから、本研究では、絵本群および統制群の母子相互作用の変化を縦断的に比較検討する。絵本共有時間を増加させた絵本群の母親は、子どもの意図を理解し敏感に働きかけるようになるため、自由遊び場面における賞賛行動が増加し、それに伴って、子どものほほえみも増加すると考えられる。さらに、絵本群の母子相互作用は子ども主体で進行すると考えられることから、母親が先導した遊び行動の割合および母親を見上げる行動の頻度はそれほど変化しないと考えられる。

方 法

対象者

生後9ヶ月の乳児とその母親28組。これらは、K市内の保健所で行われた乳児健診を受診した際に、本研究への参加依頼を承諾した母子であった。これらの母子を、3ヶ月間、乳児との絵本共有時間を操作的に増加させた絵本群 (14組: 男児7名, 女児7名) と、特に操作を与えない統制群 (14組: 男児9名, 女児5名) に、無作為に振り分けた。各群の母子は、まず乳児が生後9ヶ月の際に実験室に来訪し自由遊び課題に参加した。その後、最初の実験日から少なくとも12週間以上経過した後、つまり生後12ヶ月時に、再び実験室に来訪し、生後9ヶ月に実施したのと同様の自由遊び課題に参加した。なお、両群の母親に対し、生後9ヶ月および生後12ヶ月時における1週間あたりの母子絵本共有時間を質問紙により調査した。

各群に対する教示

絵本群 絵本群の母親に対して、生後9ヶ月時での自由遊び課題終了時に、12週間、特別な理由がある場合を除いて、毎日必ず一度は母子の絵本共有時間を持つよう教示した。その際、4週毎に2冊ずつ実験者が送付する絵本のうちから少なくとも一冊使用することもあわせて教示した。送付する絵本は、下記の要領で選んだ絵本8冊からそれぞれの母親が選択した6冊であった。全ての母子に同じ絵本を送らず、8冊のうちから6冊を選択させたのは、すでに母親が所持する絵本と重複するのを避けることと、絵本を読もうとする母親の動機づけを高めることを重視したためである。また、日付の書かれたチェック表を母親に渡し、絵本共有を行ったかどうかを毎日記すようあわせて教示した。

統制群 統制群の母子に対しては、生後9ヶ月時での自由遊び課題終了時に、12週間後である生後12ヶ月時に再び同様の課題に参加するよう依頼したほか、特に教示は行わなかった。

絵本群で使用した絵本

特定非営利活動法人ブックスタート (2006) が紹介している「2003年度おすすめ絵本」「2004年度おすすめ絵本」に、掲載されている絵本をもとに8冊の本を選び使用した。使用した絵本は「じゃあじゃあびりびり (作・絵、まついのりこ、偕成社)」「おつきさまこんばんは (作・絵、林明子、福音館書店)」「きんぎょがにげた (作・絵、五味太郎、福音館書店)」「くだもの (作・絵、平山和子、福音館書店)」「たまごのあかちゃん (作、神沢利子、絵、柳生弦一郎、福音館書店)」「びよん (作・絵、まつおかたつひで、ポプラ社)」「しろくまちゃんのホットケーキ (作、わかやまけん、こぐま社)」「リズム (作・絵、真砂秀朗、ミキハウス)」であった。これらの絵本

Table 1 自由遊び課題場面で用いた指標の定義

指標	行動の定義	一致率	
母親の反応			
賞賛	子どもが達成した認識可能な結果に対して行ったことを条件として、いくらかの熱意と感情を持って声をかけること（例えば「いいね」「すごい」など）。	0.88	
子どもの反応			
ほほえみ	口角が上っている。	0.86	0.97
母親を見る	頭や身体の方向を変えて、母親の方向を見つめること。	0.79	0.98
母子相互作用 遊びの 先導者	母親が言葉で行動を先導した場合（例えば、「あなたが大きな塔を作れるかどうか見ていてあげるわ。」）は「母親が先導した遊び行動」というコードにし、それ以外は「子どもが自主的に決めた遊び行動」というコードにした。	-	-

注. 一致率の項における「母」、「子」は、それぞれ「母親が先導した遊び行動」、「子どもが自主的に決めた遊び行動」に付随した反応の指標の一致率を示す。

を選出する際、乳児の視覚発達の未熟さをふまえて、絵本の挿絵が、日常生活でなじみあるものを明快な輪郭線でリアルに描いたものかどうか（DeLoache, Strauss, & Maynard, 1979; 佐々木, 1980）を基準とした。

実験室における自由遊び課題

実験状況 課題は、2.90 m × 2.75 m、高さ 2.5 m で、床一面にじゅうたんを敷いたプレイルームで行った。さらに、マット（138 cm × 138 cm）を敷くことにより母子の行動範囲を限定し、座布団を置くことによって乳児の座る位置をある程度固定した。座布団と子どもの表情撮影用 CCD カメラの間に、6 種のおもちゃを並べた。おもちゃの内容は、プラスチックのボート、サルのみいぐるみ、パズル、積み木、シェイプ・ソーティング・キューブ、お絵かきボードであった。これらのおもちゃは、Stipek et al. (1992) によって使用されたものと同様のものではあった。

また、自由遊びの際の母子全体を観察するために、CCD カメラを天井に設置し撮影した。カメラで撮影された映像には、タイムジェネレーターによって実験の開始から終了までの時間が記録され、DVD レコーダーに取り込まれた。タイムジェネレーターおよび DVD レコーダーは、カーテンで仕切った場所に設置し、母子からは見えないようにした。

手続き 実験を行ったプレイルームの隣の部屋で、母子に対して、実験の概要を説明した後、上記の状態が整ったプレイルームに案内した。実験者は、まず、母親に対して、座布団の位置に乳児を座らせることと、表情を撮影するために乳児をなるべく表情カメラの方向に向かって遊ばせることを教示した。また、場所と方向にさえ気をつけていれば、何を使ってどのように遊んでも自由であること、10 分程度、自宅で遊んでいるのと同じように遊ぶことも教示した。その後、実験者は、速やかに、カーテンで仕切られた場所に移動し、母子からは見えない位

置に静かに座った。

測定方法 撮影した DVD 画像のうち、実験者が母子から見えない位置に移動した後にタイムジェネレーターで時間を刻んだ 10 分間の画像のみを分析の対象とした。10 分間の母子の相互作用を、Stipek et al. (1992) を参考に作成した指標に従いコード化した (Table 1)。本研究では、明確な結果（例えば、「つみきを打ち鳴らす」「パズルのピースをはめる」）を伴った乳児の遊び行動を 1 試行とし、全ての試行を分析の対象とした。そして、これらの試行に付随する母親の「賞賛」と子どもの反応（「ほほえみ」、「母親を見る」）をコード化した。これらの反応は、乳児が明確な結果を生じさせた後、3 秒以内に生じたものだけがコード化の対象となった。また、これら全ての指標を「母親が先導した遊び行動」に付随したものであったか、「子どもが自主的に決めた遊び行動」に付随したものであったかに下位分類しコード化した。「母親が先導した遊び行動」とは、母親が言語を用いて先導した子どもの遊びであり、それ以外の遊びは全て「子どもが自主的に決めた遊び行動」に分類した。また、母親が言語を用いずにモデルを示し、子どもがそれを真似する形で成立した遊び行動は「子どもが自主的に決めた遊び行動」に、モデルを示すとともに言語でも促したものは「母親が先導した遊び行動」に分類した。それぞれの行動は、1 秒以上の間隔があげられた場合、1 回としてカウントされた。

また、これらのコード化は実験者および心理学を専攻する大学院生の 2 名が独立して行った。その一致率は、Table 1 に示す通りであり、全ての指標において 75% 以上であった。

結 果

1. 絵本共有時間についての分析

生後 9 ヶ月、12 ヶ月それぞれの時点において、各群

Table 2 各群における1週間あたりの「絵本共有時間」(分)

群	9ヶ月	12ヶ月
絵本群 (n=11)	60.32 (100.02)	97.82 (73.77)
統制群 (n=10)	60.63 (68.94)	35.00 (35.04)

注. () 内はSDを示す。

における1週間あたりの絵本共有時間の平均値を求めた (Table 2)。なお、手続き上の不備により質問紙を郵送できなかった母子および質問紙を返送しなかった母子のデータについては欠損値として扱った。

分布の偏りがあったため、絵本共有時間を対数変換した後、その値を従属変数、月齢と群を独立変数として、2要因 (2×2) の分散分析を行った。その結果、月齢×群の交互作用が有意であった ($F(1, 17)=5.79, p<.05$)。各要因における単純主効果を分析した結果、絵本群における月齢要因の単純主効果が有意であり、絵本群は生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時に有意に長く絵本共有を行っていた ($F(1, 34)=5.30, p<.05$)。また、生後12ヶ月時における群の単純主効果が有意であり、生後12ヶ月時においては統制群に比べ絵本群の方が有意に長く絵本共有を行っていた ($F(1, 17)=5.02, p<.05$)。月齢および群の主効果は有意でなかった。

2. 「母親が先導した遊び行動」回数比率についての分析

自由遊び課題場面においては、「母親が先導した遊び行動」回数と「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数を合計した回数を自由遊び10分間の「全遊び行動」回数とした。両群における「母親が先導した遊び行動」回数および「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数、「全遊び行動」回数の平均値、さらに「全遊び行動」回数に対する「母親が先導した遊び行動」回数の割合を求め、その平均値を算出した (Table 3)。これらのデータの分布には偏りがあったため、対数変換を行い、月齢と群を独立変数として2要因 (2×2) の分散分析を行った。分析の結果、「母親が先導した遊び行動」回数については、月齢の主効果が有意であり、生後9ヶ月時に比

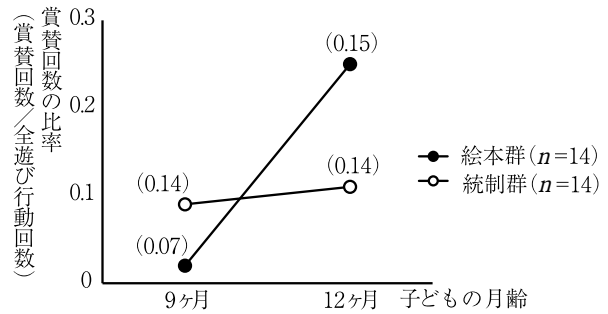


Figure 1 各群における「全遊び行動」回数に対する「賞賛」回数比率

注. () 内はSDを示す。

べ12ヶ月時の回数が有意に多かった ($F(1, 26)=23.39, p<.01$)。また、群の主効果および月齢×群の交互作用は有意でなかった。「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数については、月齢および群の主効果が有意であり、生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時の回数が有意に多く ($F(1, 26)=12.47, p<.01$)、統制群に比べ絵本群の回数が有意に多かった ($F(1, 26)=5.60, p<.05$)。また、月齢×群の交互作用は有意でなかった。「全遊び行動」回数については、月齢の主効果のみ有意であり ($F(1, 26)=21.48, p<.01$)、生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時の回数が有意に多かった。群の主効果は有意傾向であり ($F(1, 26)=3.80, p<.10$)、統制群に比べ絵本群で多い傾向にあったが、月齢×群の交互作用は有意でなかった。「全遊び行動」回数に対する「母親が先導した遊び行動」回数の割合については、月齢および群の主効果、月齢×群の交互作用、全てにおいて有意でなかった。

3. 母親による賞賛回数についての分析

「母親が先導した遊び行動」に付随した賞賛回数と「子どもが自主的に決めた遊び行動」に付随した賞賛回数を合計したものを「賞賛」回数とした。全遊び行動回数に対する「賞賛」回数の割合を算出し、その平均値を求めた (Figure 1)。分布に偏りがあったことから、これらの

Table 3 各群における「母親が先導した遊び行動」回数、「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数、「全遊び行動」回数、および「全遊び行動」回数に対する「母親が先導した遊び行動」回数の割合の月齢別変化

群	「母親が先導した遊び行動」回数 (回)		「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数 (回)		「全遊び行動」回数 (回)		「母親が先導した遊び行動」回数の割合	
	9ヶ月	12ヶ月	9ヶ月	12ヶ月	9ヶ月	12ヶ月	9ヶ月	12ヶ月
絵本群 (n=14)	2.00 (2.51)	7.21 (6.41)	9.86 (9.05)	18.79 (6.96)	11.86 (9.51)	26.00 (9.47)	0.16 (0.20)	0.26 (0.18)
統制群 (n=14)	2.07 (2.67)	4.64 (3.63)	7.07 (6.12)	11.00 (6.40)	9.14 (8.04)	15.64 (8.28)	0.25 (0.35)	0.28 (0.18)

注. () 内はSDを示す。

Table 4 各群における「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数に対する「子どもの反応」の生起比率の月齢別変化

指標	絵本群 (n=14)		統制群 (n=14)	
	9ヶ月	12ヶ月	9ヶ月	12ヶ月
ほほえみ	0.15 (0.21)	0.58 (0.26)	0.25 (0.23)	0.28 (0.23)
母親を見る	0.05 (0.14)	0.21 (0.21)	0.10 (0.14)	0.11 (0.13)

注. () 内はSDを示す。

値を対数変換し分散分析を行った。その結果、月齢の主効果が有意であり、生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時の割合が高く ($F(1, 26) = 15.10, p < .01$)、群の主効果はなかった。また、月齢×群の交互作用が有意であった ($F(1, 26) = 10.58, p < .01$)。各要因における単純主効果を分析した結果、生後12ヶ月時における群要因の単純主効果が有意であり、統制群に比べて絵本群の賞賛割合が有意に高かった ($F(1, 26) = 7.77, p < .01$)。また、絵本群における月齢要因の単純主効果が有意であり、生後9ヶ月時に比べて12ヶ月時の絵本群の賞賛割合が有意に高かった ($F(1, 52) = 25.48, p < .01$)。

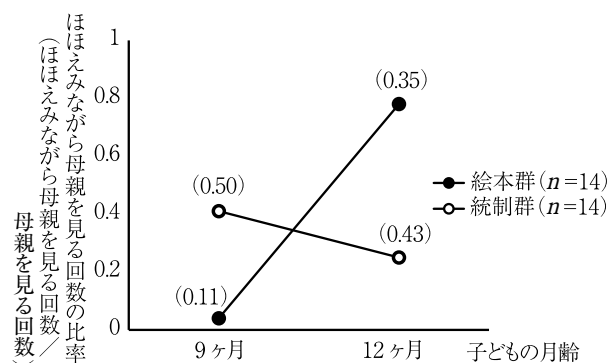
4. 「子どもが自主的に決めた遊び行動」に付随した「子どもの反応」の分析

Stipek et al. (1992) によると、子どもが自主的に決めた遊び行動後、賞賛が多い母親の子どもは比較的多くほほえむ傾向にあり、多く遊びを先導する母親の子どもはあまりほほえまず、母親を見上げる傾向にあるという。よって、本研究でも分析の対象とする「子どもの反応」は、「子どもが自主的に決めた遊び行動」に付随したものに限定することにする。

「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数に対するそれぞれの「子どもの反応」の割合を求め、その平均値を算出した (Table 4)。割合の分布に偏りがあったため、対数変換後、同様の分散分析を行った。

まず「ほほえみ」について分析した結果、月齢の主効果が有意であり、生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時の比率が高く ($F(1, 26) = 17.00, p < .01$)、群の主効果は有意でなかった。また、月齢×群の交互作用が有意であった ($F(1, 26) = 12.75, p < .01$)。各因子における単純主効果を検定した結果、絵本群における月齢の単純主効果が有意であり ($F(1, 52) = 29.61, p < .01$)、生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時の割合が高かったが、統制群の単純主効果は有意でなかった。また、生後12ヶ月における群の単純主効果が有意であり、生後12ヶ月時では絵本群の比率が統制群よりも高かった ($F(1, 26) = 10.51, p < .01$)。

続いて「母親を見る」行動について分析した結果、月齢の主効果が有意であり、生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時の比率が高かった ($F(1, 26) = 5.27, p < .05$)。また、

**Figure 2** 各群における「母親を見る」行動回数に対する「ほほえみながら母親を見る」行動回数比率

注. () 内はSDを示す。

月齢×群の交互作用が有意傾向であったが ($F(1, 26) = 3.63, p < .10$)、群の主効果は有意でなかった。

さらに、「母親を見る行動」に対して「ほほえみ」が同時生じた回数を「ほほえみながら母親を見る」回数とした。「子どもが自主的に決めた遊び行動」に付随した「母親を見る行動」回数に対して「ほほえみながら母親を見る」行動回数の割合を求め (Figure 2)、これまでと同様、対数変換を施した後、分散分析を行った。その結果、月齢の主効果が有意であり、生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時の比率が高かったが ($F(1, 26) = 12.23, p < .01$)、群の主効果は有意でなかった。また、月齢×群の交互作用が有意であった ($F(1, 26) = 29.24, p < .01$)。各因子における単純主効果を検定した結果、絵本群における月齢の単純主効果が有意であり ($F(1, 52) = 39.65, p < .01$)、生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時の比率が高かったが、統制群の単純主効果は有意でなかった。また、生後9ヶ月時および12ヶ月時における群の単純主効果が有意であり、生後9ヶ月時には絵本群よりも統制群の割合が高く ($F(1, 26) = 6.25, p < .05$)、生後12ヶ月時には統制群よりも絵本群の割合が高かった ($F(1, 26) = 14.02, p < .01$)。なお、本研究における統計処理は全て、SASW Statistic 18 統計パッケージを用いてなされている。

考 察

本研究の目的は、絵本共有が母子相互作用、特に母親の子どもの意図に敏感な働きかけに対し影響を及ぼすかどうかを検討することであった。そこで、まず両群の母子の絵本共有時間等を比較し、絵本群が実験群として妥当かどうかを検討する。そして、母親の「賞賛」と子どもの「ほほえみ」の生起頻度から、両群における母親が子どもに対して敏感に働きかける傾向を、「母親が遊びを先導した遊び行動」の割合および子どもの「母親を見る行動」の頻度から、母親が遊びにおいて統制的に働きかける傾向を、それぞれ両群で比較検討する。

まず、実験群である絵本群の妥当性について検討する。絵本群および統制群における1週間あたりの月齢別絵本共有時間を分析した結果、絵本群は生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時においてより長く絵本共有を行っており、生後12ヶ月時における絵本共有時間は統制群に比べて絵本群の絵本共有時間が長かった。よって、今回設定した絵本群の母子は統制群に比べ絵本共有の時間が長いと考えられるため、実験群として妥当であると言える。しかしながら、「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数は、全体として統制群より絵本群の方が多かった。「全遊び行動」回数に対する「母親が先導した遊び行動」の割合は両群において差が見られなかったため、「母親が先導した遊び行動」と「子どもが自主的に決めた遊び行動」の比率については両群で差がないと考えられる。しかし「全遊び行動」回数についての両群の全体的な差にも有意な傾向が見られることから、絵本時間を増加させる介入を行う前の段階において、絵本群により遊び行動を多く行う子どもが属していた可能性もあり、そのことが結果に影響したとも考えられる。よって、考察を進めていく上でも、介入前における両群の等質性が明確ではないことを念頭におきつつ、得られた結果の意味を解釈していく必要があるだろう。

第一に、両群における母親の「賞賛」と子どもの「ほほえみ」について検討する。全試行数に対する「賞賛」回数の生起比率は、両群ともに生後9ヶ月時に比べ12ヶ月時の方が高かった。両群ともに母親の賞賛回数が増加したのは、生後9ヶ月時では子どもの遊びの結果が母親にとって比較的分かりづらいもの（例えば「つみきを打ち鳴らす」）が多く、生後12ヶ月時では比較的分かりやすいもの（例えば「パズルのピースを適切な型にはめる」）が多かったためと推測できる。両群の頻度を比較したところ、絵本群における賞賛の生起比率の方が統制群の比率よりも有意に増加しており、生後12ヶ月時における比率は統制群に比べ絵本群が有意に高かった。よって、絵本群の母親は統制群より賞賛を多く行うようになったことが分かる。

さらに、「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数に対する「ほほえみ」回数の比率は、絵本群で統制群よりも有意に増加しており、生後12ヶ月時では統制群に比べ絵本群の比率が有意に高くなっている。このことから、絵本群の子どもは、統制群に比べてより頻繁にほほえむようになったと言える。先にも述べたとおり、Stipek et al. (1992)の研究では、賞賛の多い母親の子どもは、母親に賞賛されないときでもポジティブ感情表出を多く行うことが示されている。このことから、絵本群における母親の「賞賛」の増加、および子どもの「ほほえみ」の増加から、絵本群の母親は課題遂行中だけでなく普段から子どもをよく賞賛する、つまりポジティブなフィードバックを行っている可能性が高いと考えられる。

絵本共有時間を増加したことにより、このような変化がもたらされたのは一体なぜだろうか。このような変化は、永田(2006)の指摘のように、絵本共有を通して、母親が子どもの様子をよく観察し、子どもの意図を推測したことによってもたらされたと考えられる。絵本の遂行には必ず大人の存在が必要であり(佐々木, 1977)、特に乳児期においては大人が子どもの注意を喚起するよう努力することで初めて子どもは絵本を楽しむことができる。子どもが絵本に興味を示すためには、常に母親の働きかけが必要になるのである。その働きかけが子どもの意図を無視して母親本位で行われた場合、子どもの興味はたちまち減退し(Fletcher & Reese, 2005)、それはすなわち絵本共有遂行の断絶を意味する。よって、絵本共有を遂行するためには、母親が子どもの意図に合わせて働きかける努力を絶え間なく行い続ける必要があるのである。本研究では、絵本共有時間を増加させるという操作を行ったが、本研究で見られた母親の行動の変化は、単に絵本共有時間が増加したことが要因ではなく、絵本共有を通して、母親が子どもの注意を絵本に引きつけるため、子どもの意図や感情を的確に捉え言語化しフィードバックするという努力を繰り返したことによるものと推測できる。この努力の繰り返しにより、絵本群の母親は子どもの意図を把握し敏感に働きかける能力を高め、その結果、絵本共有以外の場面においても賞賛をより多く行うようになったと考えられるのである。しかしながら、最初に述べたように、介入前の段階でも絵本群の子どもで遊び行動が多く見られたことから、それにより母親の賞賛が多く引き出された可能性も否定できない。この点については、今後の研究において注意深く検討していく必要があるだろう。

次に、母親の統制的な働きかけの程度について論じるため、両群における子どもの「母親を見る」行動および「母親が先導した遊び行動」の生起頻度について検討する。「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数に対する「母親を見る」行動回数の比率は、両群ともに生後9ヶ月

月時に比べ生後12ヶ月時の方が高い傾向にあり、月齢×群に見られる交互作用は有意傾向にとどまったものの、統制群に比べ絵本群の比率が高い傾向にある。前述したとおり、Stipek et al. (1992)の研究では、子どもの「母親を見る」行動回数が多いことは、母親が子どもの遊びを統制しようとする傾向と関連付けられている。母親が子どもの遊びを統制しようとする傾向にある場合、子どもが自分の行動を正しいかどうか確認するため母親の表情を窺うことが多くなるのである。これらのことをふまえると、子どもの月齢が上がるとともに両群の母親は遊びを統制しようとし、その傾向は特に絵本群で強いという結果になる。

しかしながら、ここで自由遊び場面において、実際に両群の母親、特に絵本群の母親が遊びを統制しようとする傾向にあったかどうかを検討したい。確かに「母親が先導した遊び行動」回数に関しては、両群ともに生後9ヶ月時から12ヶ月時にかけて増加しているが、両群に差はない。また、「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数においても生後9ヶ月時から12ヶ月時にかけて増加しており、むしろその回数は統制群に比べて絵本群の方が一貫して多いことが示されている。さらに、「母親が先導した遊び行動」を「全遊び行動」回数に対する比率に換算すると、月齢に伴った増加も両群の差も見られなくなる。よって、月齢とともに母親が子どもの遊びを統制する傾向が強まったとは考えられず、絵本群の母親が統制群の母親に比べより遊びに対して統制的であったとも考えられない。

では、なぜ月齢に伴って「母親を見る」行動が増加したのだろうか。その理由の一つには、子どもの社会的認知発達が挙げられる。生後9ヶ月時から12ヶ月時のこの時期は、子どもが頻繁に「社会的参照」を行うようになる時期である(e.g., Wellman, 1993)。子どもが母親の情報を参照できる能力を発達させたことによって、両群の子どもの母親を見上げる回数が増加したと考えられるのである。

また、統計的に有意傾向であるものの、特に絵本群において「母親を見る」行動が多い傾向にあったのはなぜだろうか。その理由は、「ほほえみながら母親を見る」行動の頻度から推測できる。分析の結果、統制群は生後9ヶ月時から12ヶ月時でこの行動の頻度に変化が見られなかったのに対して、絵本群ではこの頻度が有意に増加しており、生後9ヶ月の時点では統制群より低かったのにもかかわらず、生後12ヶ月時において統制群の頻度より有意に高かった。絵本共有期間を終えた時点で、絵本群は統制群より母親を見上げながらほほえむ割合が高く、絵本群と統制群における「母親を見る」行動の質は、それぞれ異なるものであった可能性が高いと思われる。「ほほえみ」と同時生じた「母親を見る」

行動は、当初想定していた課題達成の正否を問う際に生じる不安感情のようなネガティブ感情と結びついたものではなく、むしろポジティブ感情と関係したものであると考えられる。Stern (1985/1989)によると、子どもが他者と感情を共有する状態の一つに、達成後に喚起されたポジティブ感情を伝えるため母親を見上げる行動が挙げられている。本研究で見られた「ほほえみながら母親を見る」行動も、達成に伴うポジティブな感情を母親と共有しようとした結果生じたものである可能性は高く、Stern (1985/1989)が言及した感情共有を示したものである可能性が指摘できるのである。

絵本群の子どもに感情共有を示す行動が多く見られたのはなぜであろうか。この点についても、前述したように絵本共有を通して母親が子どもの感情を言語化しフィードバックしてきたことが理由として挙げられよう。絵本共有を行う中で、子どもは自分が感情表出した際に母親にその感情を言語化し共感的にフィードバックされるというエピソードを多く経験することになる。それにより、ポジティブな感情が生じた際、その感情を母親と共有したいという動機づけが高まったと考えられるのである。絵本共有は、子どもが他者と感情を共有する喜びを経験する機会として適している可能性が示唆できる。

しかしながら、「ほほえみながら母親を見る」行動は、生後9ヶ月時においては、絵本群に比べ統制群が有意に高い傾向が見られた。生後12ヶ月に見られた効果と逆方向の差であるため、生後9ヶ月時点のこの差が生後12ヶ月時の差に大きく影響したとは考えにくい。生後9ヶ月の時点での絵本群と統制群の母子における何らかの質的な差が影響した可能性も完全には否定できない。先に述べたように、「全遊び行動」回数の全体的な差も両群の間で有意傾向であったため、本研究で得られた結果については慎重に取り扱う必要があるだろう。ただし、介入前の絵本群の子どもにおいては統制群に比べて少なかった感情共有行動が、介入後むしろより多くなっていることは、感情共有行動の増加が絵本共有のもたらす効果の中でも比較的効果の高いものであることを示しているとも考えられる。絵本共有が子どもにとって感情共有を経験する良い機会であるという可能性は、絵本共有が母子関係および子どもの発達にもたらす効果を考える上で非常に重要な点である。よって、上記の問題点もあわせて今後さらなる検討を進めていく必要があるだろう。

以上のことから、絵本群の母親の「賞賛」および子どもの「ほほえみ」の増加から、絵本共有によって、母親の子どもに対する敏感な働きかけが増加することが示唆できた。さらに、絵本群の子どもが「ほほえみながら母親を見る」行動の頻度を増加させたことより、絵本共有

が子どもの感情共有理解を促進させる可能性も示唆された。これらの結果から、乳児期において絵本共有を行うことにより、母親の行動および子どもの行動に変化がもたらされることが明らかにされたと言えよう。本研究の結果は、これまで経験的に語られてきた絵本共有が母子関係に与える効果のメカニズムを解明するための足掛かりとなることが期待される。

しかしながら、本研究は幾つかの課題を有しているため、これらの結果を絶対視することはできない。第一に、対象とした母子の数が比較的少数であったため、両群間で最初から母子の質が異なっている可能性を無視できないことが挙げられる。「子どもが自主的に決めた行動」回数と「母親が先導した遊び行動」回数の比率については両群で差がなかったが、全体として「子どもが自主的に決めた遊び行動」回数は統制群にくらべ絵本群が有意に多く、「全遊び行動」回数は両群の差が有意傾向であった。また、生後9ヶ月時における「ほほえみながら母親を見る」行動の比率は絵本群に比べ統制群が有意に高かった。本研究では母子を無作為に2つの条件に振り分けているため、理論的には両群の母子に違いがないはずであるが、偶発的に質に偏りが生じてしまい、その要因が結果に影響している可能性も考えられるのである。今後、対象とする母子の数を増加させることにより、これらの効果を更に検討していく必要があるだろう。第二に挙げられるのは、本研究で得られた効果を全ての母親に対し一般化することの危険性である。なぜなら、本研究に参加した母親は両群ともに大学の実験室で行われる研究に参加する意思を示した母親であり、比較的子育てに熱心である可能性があるからである。つまり、本研究で見られた効果は、元々子どもの行動に対してある程度敏感である母親においてのみもたらされ、そうではない母親にとっては絵本共有に対する負担感の増加からネガティブな効果ももたらされないと限らないのである。その可能性を検討するため、今後より広い母集団を対象に検討を重ねていかねばならないだろう。第三に、本研究では、絵本共有時間増加による母子相互作用の変化を量的に捉えることを重視したため、指標として単純な母子の行動の出現頻度を用いており、相互作用の質を詳細に検討することができていない。そのため、本研究だけでは、絵本共有を構成する相互作用のどのパターンが今回の母子相互作用の変化をもたらしたのかということは明らかとなっておらず、絵本共有時間を増加させる介入の実践的意義を解明できたとは言えない。よって、今後、母子相互作用の質的な検討を行い、研究を精緻化していくことが不可欠である。今回得られた結論はこれらの問題を抱えているため制約つきではあるが、絵本共有が母子相互作用に与える効果のメカニズムの一端を実証的に明らかにできた点で意義深い。今後、更なる研究を重ね

ることにより、絵本共有が母子相互作用を変容させるメカニズムを詳らかにする必要があるだろう。

文 献

- 赤羽末吉. (1986). 子どもの絵本をみつめて: 画家として. 日本子どもの研究会 (編), *新版子どもの本の学校* (pp.173-180). 東京: ほるぷ出版.
- 秋田喜代美. (2004). 子どもの発達と本: 市民による読書ネットワークが支える対話的読書環境. *発達*, **25**, 2-7.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.249-264). New York: Guilford.
- Bower, T.G.R. (1979). 乳児の世界: 認識の発生・その科学 (岡本夏木・野村庄吾・岩田純一・伊藤典子, 訳). 京都: ミネルヴァ書房. (Bower, T.G.R. (1974). *Development in infancy*. San Francisco: Freeman.)
- Bruner, J.S. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. In J.P. Forgas (Ed.), *Language and social situations* (pp.31-46). New York: Springer-Verlag.
- Bus, A.G., Belsky, J., van IJzendoorn, M.H., & Crnic, K. (1997). Attachment and book reading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, **12**, 81-98.
- DeLoache, J.S., Strauss, M.S., & Maynard, J. (1979). Picture perception in infancy. *Infant Behavior and Development*, **2**, 39-45.
- Fletcher, K.L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, **25**, 64-103.
- 石澤小枝子. (1997). 日本の子ども絵本略史: 「こどものとも」成立の背景. 三宅興子 (編), *日本における子ども絵本成立史: 「こどものとも」のはたした役割* (pp.13-26). 京都: ミネルヴァ書房.
- Kamins, M.L., & Dweck, C.S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, **35**, 835-847.
- Karrass, J., VanDeventer, C.M., & Braungart-Rieker, M. J. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, **17**, 134-146.
- Leung, E.H.L., & Rheingold, H.L. (1981). Development of pointing as a social gesture. *Developmental Psychology*, **17**, 215-220.
- 三木安正. (1961). *絵本の研究*. 東京: フレーベル館.
- 三宅興子. (1997). 絵本とは. 三宅興子 (編), *日本における子ども絵本成立史: 「こどものとも」のはたした役割* (pp.1-12). 京都: ミネルヴァ書房.
- Murphy, C.M., & Messer, D.J. (1977). Mothers, infants,

- and pointing: A study of gesture. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp.325-354). London: Academic Press.
- 永田桂子. (2006). 「おもちゃ派」「絵本派」の存在確認と、その特徴を検証. *中京女子大学子ども文化研究所子ども文化学研究*, No.13, 1-16.
- Ninio, A. (1983). Joint book-reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, **19**, 445-451.
- Rusk, N., & Rothbaum, F. (2010). From stress to learning: Attachment theory meets goal orientation theory. *Review of General Psychology*, **14**, 31-43.
- 佐々木宏子. (1977). 子どもにとって絵本とは何か. 日本児童文学者協会 (編), *日本児童文学別冊現代絵本研究* (pp.236-241). 東京: ほるぷ教育開発研究所.
- 佐々木宏子. (1980). 絵本: 児童心理学からの研究視点をさぐる. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩*, Vol.19 (pp.309-330). 東京: 金子書房.
- 佐々木宏子. (2004). 新しい絵本と子どもの発達. *発達*, **25**, 13-17.
- Stern, D. N. (1989). *乳幼児の対人世界: 理論編* (第6版) (小此木啓吾・丸田俊彦, 監訳 神庭靖子・神庭重信, 訳). 東京: 岩崎学術出版社. (Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.)
- Stipek, D. (1995). The development of pride and shame in toddlers (pp.237-252). In J.P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: The Guilford Press.
- Stipek, D., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 226, 57.
- 菅井洋子・秋田喜代美・横山真貴子・野澤祥子 (2010). 乳児期の絵本場面における母子の共同注意の指さしをめぐる発達の変化: 積木場面との比較による縦断研究. *発達心理学研究*, **21**, 46-57.
- 辰野俊子・斉藤こずゑ・武井澄江・荻野美佐子・大浜幾久子. (1981). 言語行動の発達 (4): 絵本場面の相互作用における指さし行動 (13 から 30 ヶ月児の縦断観察資料の分析). *東京大学教育学部紀要*, **21**, 77-88.
- 特定非営利活動法人ブックスタート. (2006). 特定非営利活動法人ブックスタート. <http://www.bookstart.net/fr_news.html> (2006年12月25日).
- Vaughn, B.E., & Bost, K.K. (1999). Attachment and temperament. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.198-225). New York: Guilford.
- Wade, B., & Moore, M. (1998). An early start with books: Literacy and mathematical evidence from a longitudinal study. *Educational Review*, **50**, 135-145.
- Wellman, H.M. (1993). Early understanding of mind: The normal case. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp.19-39). Oxford: Oxford University Press.
- Yont, K.M., Snow, C.E., & Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother-child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, **35**, 435-454.

Sato, Ayumi (Department of Psychology, Doshisha University) & Uchiyama, Ichiro (Faculty of Psychology, Doshisha University). *The Effects of Shared Book Reading on Mothers' Behavior with Infants: A Longitudinal Intervention to Increase Reading Frequency*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.2, 170-179.

This longitudinal study examined mother-infant interactions in free-play situations when infants were 9- and 12 months old. Twenty-eight pairs of 9-month old infants and their mothers were randomly assigned to one of two groups. The first group was a shared book reading condition ($n = 14$) in which mothers were asked to share books every day and were given picture books regularly from the time of the first observation (9 months of age) until the second observation (at 12 months). Control group mothers ($n = 14$) were given no instruction. The first result was that mothers' praise and children's smiling occurred more frequently in the shared book reading group than in the control group, when children were 12 months old. This suggests that mothers in the shared book reading group sensitively attuned their behaviors to children's social signals. The second finding was that children's simultaneous smiling and looking at their mothers were also more frequent in the shared book reading group than in the control group at 12 months old. This result suggests that children in the shared book reading group tended more to share emotions with their mothers.

[Key Words] Shared book reading, Intervention, Mother-Infant behavior, Infancy, Longitudinal study

2010. 6. 14 受稿, 2011. 11. 1 受理

中高生の生活満足度に対するポジティブな個人内特性と対人関係の関連

吉武 尚美

(お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科)

松本 聡子

(お茶の水女子大学人間発達教育研究センター)

室橋 弘人

(お茶の水女子大学人間発達教育研究センター)

古荘 純一

(青山学院大学教育人間科学部)

菅原 ますみ

(お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科)

中学生や高校生が生活全般に抱く満足度評価（以下、生活満足度）に関連する要因として、パーソナリティや学力などのポジティブな個人内特性をはじめ、家族関係や友人関係などの対人関係が検討されてきたが、これらがどのように関連しあって生活満足度に結実するのかは明らかでない。そこで本研究は、ポジティブな個人内特性と対人関係が、生活満足度とそれぞれ独自に関連し、同時に対人関係は個人内特性にも関連するというモデルを構成し、両親の学歴と生徒の性別の影響を統制した上で検証した。加えて、モデルの変数間の関連性に発達の違いが見られるか検討した。中学1年生 ($n=254$) と高校1年生 ($n=368$) の質問紙データを用い、共分散構造分析により仮説モデルの検証を行った結果、モデルの妥当性が確認され、さらに多母集団同時分析により仮説モデルは中学生と高校生でともに成立し、関連性の度合いもほぼ同程度であることが確認された。ただし、家族関係から個人内特性に引いたパス係数は中学生の方が高校生より有意に大きく、家族環境の良好さと個人内特性の関連性は中学生にとってより顕著であることが示唆された。

【キー・ワード】 生活満足度, ポジティブな個人内特性, 対人関係, 思春期, 共分散構造分析

問 題

中学生や高校生は、飲酒、喫煙、暴力などのリスク行動をはじめ、抑うつ、孤独感などの不適応症状を呈する者が多く、親からの精神的自立、将来の職業、進学などの移行期の課題を抱えている (Dryfoos, 1990)。このため生涯で最もストレスの大きい時期であると指摘する研究者もいる (Arnett, 1999)。したがって、彼らが生活についてどう感じているかに関する研究は、現状を把握するとともに、ウェルビーイングを向上させる要因を明らかにする上で極めて意義あることと考えられている (Gilman & Huebner, 2000)。生活満足度は、生活全般の質の評価と定義され (Shin & Johnson, 1978)、主観的幸福感の認知的な構成要素である (Gilman & Huebner, 2003)。精神的には健康であるが生活への満足度が低い子どもは臨床的なリスクを抱えていることが指摘され (Suldo & Shaffer, 2008)、彼らは自尊感情が低く、学力の自己評価も低く、親や友人のサポートが少ないと感じているという (Greenspoon & Saklofske, 2001; Suldo & Shaffer, 2008)。よって生活満足度は自己概念や学力などの特性や社会的機能の状態を反映しており、精神的不適

応のスクリーニングとして有用であることが示唆される。

中高生を対象にした生活満足度研究では、人口統計学的変数やパーソナリティ、環境要因との関連が検討されている。まず、人口統計学的変数 (年齢、性別、社会経済地位 [以下、SES] など) との関連性は弱いことがほぼ一致した見解である (レビューは Gilman & Huebner, 2003)。しかし具体的な変数によっては生活満足度との関連が認められており、例えば日本の中学生の研究では、男子の方が、そして学年が低い方が満足度は高い傾向があり (柴田・松崎・根本・松村, 2004; 吉武, 2010)、福永・芝原 (2002) も、毎日の生活を「たいへん楽しい」と評価する者が小学1年生から中学3年生まで一貫して減少したと報告している。また、親のSES (i.e., 職業や学歴) と子どもの満足度に正の関連を認めた知見もあるが (Neto, 1993; Ash & Huebner, 2001)、我が国ではまだ検討されていない。

次に、成人期の幸福感研究におけるパーソナリティをレビューした論文によると、目標志向の行動や自己と環境の統制力を意味する統制性 (conscientiousness) がビッグファイブの中で最も関連性が強いことが示されている (DeNeve & Cooper, 1998)。7因子理論 (Cloninger,

1987)での類似概念が自己志向性 (self-directedness) で、これは自ら選んだ目標や価値観に従い、状況に合った行動を自ら統制し調節する能力とされ、Garcia (2011) はビッグファイブと7因子特性の中で高校生の生活満足度との関連が最も強いのは自己志向性であることを見出した。思春期は独立した個としての自己概念の発達に重要な時期であり (Erikson, 1968), 自己志向的な子どもは長期的な目標達成に向けて自発的な行動を継続させることができる (Garcia, 2011)。今の生活や将来の生き方を自分で決定し、自ら目標を立て、努力を惜しまず、行動を律することができれば、生活は充実し、その質は高いと考えられる。一方、中高生の生活満足度に関連する具体的なパーソナリティの1つとして楽観性が検討され (Ben-Zur, 2003; 吉武, 2010), 大学生でも主観的幸福感に直接関連するとともに、現状をさらにポジティブに変えようとする認知的傾向を介して間接的に関連することが示されている (橋本・子安, 2011)。楽観性とは、たとえ問題に直面しても最後は良い結末になるだろうという将来への明るい期待を持つ傾向であり (Scheier & Carver, 1982), 現在のポジティブな見方が生活満足度であるのに対して楽観性は将来への明るい捉え方を指す。楽観的な者は良い結末への期待のもとで効果的なコーピングを用いて努力し、その結果より多くの成功体験や達成感が得られ、人生への満足度が高まると考えられている (Scheier & Carver, 1985)。これらの知見から、先の Suldo & Shaffer (2008) による自尊感情や学力に加えて、自己志向性や楽観性も思春期の生活満足度に関連すると予想される。しかも楽観性や自尊感情、自律性も互いに関連している (Scheier, Carver, & Bridges, 1994; Lucas, Diener, & Suh, 1996)。そこで本研究ではこれらの特性から個人内特性という上位概念を定義し、後述する対人関係との比較の上で中高生の生活満足度に対する重要性を検討する。

良好な家族関係は、容姿や自己概念、友人関係よりも生活満足度との関連性が強いといわれる (Dew & Huebner, 1994; Leung & Leung, 1992)。また、子どもに具体的な助言や提案などの実質的なサポートを行う親の方が、支配的で批判的な親よりも子の生活満足度は高い (Burke & Weir, 1979)。さらに、子どもの要求に敏感で協力的でありつつも明白な要求基準をもって行動を監督する権威ある養育態度 (authoritative parenting; Baumrind, 1991)の方が放任的養育をする親よりも中高生のウェルビーイングは高く (Petito & Cummins, 2000), 権威ある養育態度の具体的な3次元 (i.e., 温かさとの関与, 監督, 自律性尊重; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992) では温かさとの関与の次元が満足度と関連が最も強いことが見出された (Suldo & Huebner, 2004)。したがって、良好な家族関係だけでな

く、両親による勉強や交友関係などへの具体的な助言やサポート、および温かさとの権威を兼ね備えた関わりは、子どもの生活満足度に重要な役割を担うことが示唆される。一方、友人関係に関する研究によると、友人の多さや友人関係の良好さが生活満足度と正の関連を示し (Huebner & Alderman, 1993), 逆に生活満足度の低さはいじめのリスク要因であることが見出されている (Martin, Huebner, & Valois, 2008)。いじめや疎外感がなく、友人関係が良好であれば、友人からのサポートも多く、課外活動などのポジティブな経験も広がるため (Gilman, 2001), 結果的に生活の評価がポジティブになると考えられる。

以上の知見から、ポジティブな個人内特性や、家族や友人関係という身近な対人関係の良好さが中学生や高校生の生活満足度と関連することは明らかである。しかし、これまでは個人内特性や対人関係の関連性が個別に検討され、これらがどのように関連しあって満足度に結実するのかが明らかになっていない。Huebner, Gilman, & Furlong (2009) は、児童や青年のウェルビーイングは、個人の要因や、直接的、間接的な環境の要因が相互に関連する中で決定づけられるため、個別の要素の効果を検討することには限界があると主張する。この課題に対処する研究として、Ben-Zur (2003) は、父親との仲の良さが中高生の生活満足度と直接関連するとともに、支配感や楽観性を介して生活満足度と関連することを示した。同様に、友人や教師との安定した関係が中学校生活の充実感と直接関連し、同時にそれぞれが自己有用感を介して学校生活充実感と関連することも認められた (大前, 1998)。したがって、子どもによる生活の評価には、ポジティブな内的特性が直接関連するとともに、親や友人、教師といった身近な人との良好な関係が直接、間接に関連していることが示唆される。そしてこのような結果を踏まえると、家族や友人との関係性の良さは生活満足度と関連し、なおかつ個人内特性を高めることを通して生活満足度の高さに帰結すると考えられる。そこで本研究の第1の目的は、個人内特性と家族および友人関係が生活満足度と独自に関連するとともに、家族および友人関係は個人内特性とも関連するという仮説モデルの検証を行う。その際、生活満足度と関連すると想定される生徒の性別と両親の学歴の影響を統制する。仮説モデルを Figure 1 に表す。

本研究の第2の目的は、個人内特性や対人関係と生活満足度との関連性における発達の影響を検討することである。思春期は親子間に衝突の機会が増し、子どもは親があまりサポートしてくれないと感じ (Paikoff & Brooks-Gunn, 1991), 一方で友人からのサポートが増す (Burke & Weir, 1979)。先の Suldo & Huebner (2004) も、親の養育態度と生活満足度の関連性は小学生から高校生

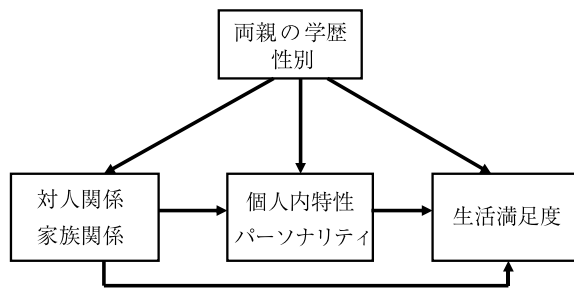


Figure 1 中高生の生活満足度に関連する要因の仮説モデル

になるに従って弱まることを認めている。また、家庭や学校、自分への満足度は中学校生活の進展に伴い下降するものの、友人関係の満足度は変化しないことも確認されている (Leung, McBride-Chang, & Lai, 2004)。よって、生活満足度における家族関係や養育態度の重要性は、発達段階により異なることが示唆される。さらには自己概念やパーソナリティが成熟する過程でこれらが日々の適応にも継続的な影響を及ぼすようになり、満足度の評価も自らの特性や能力に負うところが大きくなるとも考えられる。そこで、個人内特性や対人関係が生活満足度に関連する度合いに中学生と高校生で違いが見られるか検討する。

方 法

調査対象者

本研究は、お茶の水女子大学グローバル COE の一環である学校調査プロジェクト (以下、学校調査) における調査データの一部を使用した。学校調査は家庭や学校環境が子どもの活動や健康に及ぼす影響を検討するため、2008 年度の中学および高校入学者を対象に調査を開始し、その後、年 1 回の追跡調査を行っている。本研究は、調査初年度のデータである中学 1 年生 397 名 (男子 181 名、女子 213 名、不明 3 名; 平均 12.9 歳)、高校 1 年生 484 名 (男子 255 名、女子 227 名、不明 2 名; 平均 15.9 歳) の回答を用いた。中学、高校とも 3 校ずつで、内訳は中学が九州地方の国立大学附属 1 校、信越地方の公立中等教育学校 2 校からなり、高校は信越、東海、および九州地方の公立高校各 1 校であった。

調査時期と手続き

2008 年 10 月から翌年 2 月に学級単位で実施した。個人情報保護のため、記入した質問票は生徒が封筒に入れ封をすることとし、回答への謝礼として筆記具を配布した。

調査内容

個人内特性 (1) 楽観性: 改訂版楽観性尺度 (坂本・田中, 2002; Scheier et al., 1994) を一部改変した 3 項目 (「いつも物事の明るい面を考える」「結果がどうなるかははっきりしないときは、いつも一番良い面を考え

る」「自分の将来に関しては非常に楽観的である」) の回答 (1: あてはまらない—4: あてはまる) の合計を用いた。 α 係数は .72 で内的整合性が確認され、楽観性得点は自尊感情と有意な正の相関を示し ($r = .38, p < .01$)、構成概念妥当性も示唆された。(2) 自己志向性: ジュニア版 TCI 尺度 (菅原・青山・杉浦・北村・木島, 1997; Luby, Svrakic, McCallum, Przybeck, & Cloninger, 1999) のうち、自己志向性の尺度を参考にした 4 項目 (「目標を持って勉強したり練習できる」「これからすること (余暇、勉強、読書など) を自分で選べる」「やりたい道を自分で切りひらく力があると思う」「約束を守ることができる」; 回答は 1: あてはまらない—4: あてはまる) の合計を用いた。この 4 項目の α 係数は .62 であり¹⁾、自尊感情との相関は有意であった ($r = .40, p < .01$)。(3) 自尊感情: 子どもの QOL 尺度 Kiddo-KINDL (Ravens-Sieberer & Bullinger, 1998; 古荘, 2007) の「自尊感情」下位尺度の 4 項目 (「私は自分に自信があった」「私はいろいろなことができる感じがした」など) の回答 (5 件法; 1: ぜんぜんない—5: いつも) を合計した。 α 係数は .86 であった。(4) 学業成績: 主要 5 教科 (英・数・国・理・社) の成績について、4 件法 (4: 良い [5 段階評価の 4—5] から 1: あまり良くない [5 段階の 1—2]) で自己評価を求めた。5 教科の回答の α 係数は .85 であり、内的整合性の高さが示されたため、これらの合計を学業成績の指標とした。

対人関係 (1) 家族関係: ① 家族の仲の良さ (凝集性): 家族機能の測定尺度 FACES-III (Olson, Porter, & Levee, 1985; 貞木・榎野・岡田, 1992; 菅原ほか, 2002) の、凝集性次元を改変した 7 項目の尺度を用いた (「家族で何かをするのが好きである」「家族はお互いに助け合う」など)。回答は 5 件法で (1: あてはまらない—5: あてはまる)、合計得点を凝集性得点とした。 α 係数は .84 であった。② 養育態度: 養育の温かさや過干渉傾向を評価する養育態度尺度 PBI (Parker, 1979; 竹内・鈴木・北村, 1989) を参考にし、さらに勉強や交友関係のサポート状況を尋ねる項目を加えて作成した 18 項目について (回答は 1: まったくない—5: いつもそうだ)、最尤法プロマックス回転による因子分析から 4 つの因子が抽出された。各因子に 3 項目ずつ父親と母親に共通した項目

1), 2), 3) 自己志向性, 養育態度の勉強サポート下位尺度, および仲間ストレスの尺度は α 係数が十分に高くない (.50-.60 台前半)。しかしながらこれらの尺度の項目間の相関係数は概ね有意であり ($r_s = .02-.50$)、また類似すると想定される他の構成概念との相関はすべて有意であることから (自己志向性と楽観性の相関は $r = .40$, 勉強サポートと他の養育態度下位尺度との相関は $r_s = .32-.57$, 仲間ストレスと友人関係との相関は $r = .57, p_s < .01$)、一応の内容的妥当性が示されたと考える。よって各尺度の内的整合性は担保されていると判断し、尺度を構成するすべての項目をそのまま用いることとした。

Table 1 親の養育態度尺度の因子分析結果 (最尤法, プロマックス回転解)

	父親				母親			
	I 温かさ	II 助言	III 過干渉	IV 勉強サポート	I 温かさ	II 助言	III 過干渉	IV 勉強サポート
よろこんであなたといろいろな話を話す	.87				.81			
温かく優しい声で話しかけてくれる	.78				.85			
あなたの好きなことをさせてくれる	.62				.54			
あなたが親しくしている友だちについて、意見を言う		.76				.85		
友だちとの予定・計画についてあなたと話をする		.62				.50		
放課後や休みの日の過ごし方について、あなたにアドバイスする		.57				.43		
あなたがしようとすることに、いちいちこうしなさい、とうるさく言う			.76				.76	
勉強について「もうやったの?」「早くやりなさい」と声をかける			.58				.55	
あなたのことを心配しすぎる			.45				.52	
勉強をみてくれたりわからないところを教えてくれたりする				.66				.75
定期試験や模試の勉強計画をあなたと一緒にたてる				.56				.68
定期試験や模試の点数を毎回確認する				.37				.43
因子寄与	3.03	1.92	.53	.44	2.45	2.11	.68	.52
寄与率 (%)	25.30	15.98	4.39	3.72	20.43	17.60	5.63	4.37
寄与率合計 (%)	49.40				48.03			
因子間相関 II	.24				.28			
III	.02	.53			-.18	.32		
IV	.33	.57	.48		.32	.52	.34	
信頼性係数	.89	.74	.64	.57	.77	.71	.61	.60

が見られたため、これらを養育態度の具体的な指標とした。第1因子は「温かさ」(α 係数は父 .89, 母 .77), 第2因子は「助言」(α 係数は父 .74, 母 .71), 第3因子は「過干渉」(α 係数は父 .64, 母 .61), 第4因子は「勉強サポート」(α 係数は父 .57, 母 .60)と命名した²⁾。因子分析の結果を Table 1 に示す。因子ごとに項目の得点を合計し、養育態度の4変数を作成した。過干渉を除き、養育態度の各下位尺度は家族の凝集性と1%水準で有意な相関を示した(相関係数は次の通りであった:温かさ:父 .48, 母 .51;助言:父 .24, 母 .30;過干渉:父 .07, 母 .01;勉強:父 .34, 母 .37)。(2)友人関係:①友人関係の良好さ:子どものQOL尺度 Kiddo-KINDL (Ravens-Sieberer & Bullinger, 1998; 古荘, 2007)の「友だち」下位尺度の4項目(「私は友だちに受け入れられていた」「友だちいっしょにいろいろなことをした」など)の回答(1:ぜんぜんない—5:いつも)を合計し、友人関係の良好さの指標とした。 α 係数は .66であった。②仲間ストレスの低さ:子どもの問題行動傾向や向社会性を測定するSDQ (Goodman, 1997; 菅原・酒井・相澤・松本・戸田, 2007)の「仲間関係ストレス」下位尺度の5項目

(「私はたいてい一人である」「私は仲の良い友だちが少なくとも一人はいる」など。回答は,0:あてはまらない,1:まああてはまる,2:あてはまる)を用い、値が高いほどストレスが低くなるよう逆転項目の処理をした後で合計した。 α 係数は .50であった³⁾。

生活満足度 Students' Life Satisfaction Scale (Huebner, 1991; 吉武, 2010)は、小学3年生から高校3年生を対象に生活全般への満足度を問う7項目の尺度である(項目は「自分の生活はうまくいっています」「自分の生活はほとんどの友だちよりもいいです」など)。過去2-3週間の生活を振り返り、質問項目に6件法(1:ぜんぜん思わない—6:とても思う)で回答する。回答の合計得点は、高いほど生活全般への満足度が高いことを意味する。SLSSは信頼性、妥当性の検討が行われ(Gilman & Huebner, 2000)、日本の中学生でも米国の知見と同等の結果が得られている(吉武, 2010)。本研究での α 係数は .78であった。

統制変数 (1)両親の学歴:父親と母親の最終学歴を用いた(1:中学校,2:高校,3:高専・短大,4:大学,5:大学院)。(2)性別:男子=1,女子=2とした。

Table 2 分析に使用した変数の学校段階別・性別の平均値と分散分析結果

	範囲	中学生		高校生		学校別 F値	性別 F値	交互作用 F値
		男 [106]	女 [148]	男 [205]	女 [163]			
(個人内特性)								
楽観性	3-12	8.27 (2.31)	8.61 (2.05)	7.76 (2.19)	7.67 (2.08)	16.92**	0.51	1.47
自己志向性	4-16	11.87 (2.04)	12.39 (1.76)	11.75 (2.31)	11.88 (2.02)	3.34	3.67	1.32
自尊感情	4-20	10.49 (3.80)	9.60 (3.48)	10.12 (3.45)	8.58 (3.13)	6.08*	18.37**	1.32
学業成績	5-20	15.86 (3.36)	15.90 (3.25)	14.10 (3.64)	14.10 (3.21)	40.82**	0.004	0.01
(家族関係)								
家族の凝集性	7-35	25.64 (5.86)	27.60 (5.01)	23.53 (6.02)	25.62 (5.75)	19.11**	18.85**	0.02
父温かさ	3-15	9.56 (3.31)	11.05 (2.84)	9.87 (3.10)	11.26 (3.34)	1.05	31.02**	0.04
母温かさ	3-15	10.36 (2.91)	11.70 (2.45)	10.25 (2.91)	11.88 (2.67)	0.03	43.48**	0.41
父助言	3-15	5.95 (2.66)	5.42 (2.38)	4.93 (2.32)	4.46 (2.02)	26.92**	6.86**	0.03
母助言	3-15	7.02 (2.95)	7.44 (3.11)	5.49 (2.47)	6.05 (2.74)	40.72**	4.58*	0.10
父過干渉	3-15	7.94 (2.92)	7.00 (2.87)	6.43 (2.85)	6.46 (2.75)	19.33**	3.90*	4.29*
								中：男>女 男：中>高
母過干渉	3-15	9.94 (2.86)	8.95 (3.04)	8.33 (3.22)	8.30 (2.86)	20.63**	4.20*	3.75
父勉強サポート	3-15	8.61 (2.79)	8.12 (2.68)	6.03 (2.30)	6.02 (2.42)	127.65**	1.47	1.36
母勉強サポート	3-15	9.58 (2.74)	9.23 (2.44)	6.38 (2.13)	6.55 (2.37)	224.32**	0.19	1.77
(友人関係)								
友人関係良さ	4-20	15.46 (3.19)	16.54 (2.41)	14.79 (2.99)	15.23 (2.93)	17.41**	10.19**	1.86
仲間ストレスの低さ	1-10	7.61 (1.72)	8.11 (1.34)	7.22 (1.53)	7.67 (1.71)	10.30**	13.69**	0.05
生活満足度	7-42	26.27 (6.53)	27.75 (5.17)	26.40 (5.37)	26.02 (6.13)	2.89	1.36	3.91*
								中：男<女 女：中>高

注. [] 内は人数, () 内は標準偏差を表す。** $p<.01$, * $p<.05$ 。多重比較は Bonferroni 法による。

結 果

欠損値のあるデータを除外したところ, 中学1年生 254名(男子106名, 女子148名), 高校1年生368名(男

子205名, 女子163名)のデータが保持された。分析には SPSS 18.0J と AMOS 18.0J を使用した。

1. 記述統計量と平均値差の検定

本研究で使用した変数について, 中高別男女の平均値,

標準偏差, および学校段階と性別による分散分析の結果を Table 2 に示す。家族関係に関する変数は, 凝集性と養育態度 (温かさを除く) とともに学校段階による主効果が見られ, いずれも中学生の方が高校生より得点が有意に高い。性別の主効果も勉強サポート以外で得点で見られ, 凝集性と両親の温かさ, および母親の助言は女子の得点が高く, 両親の過干渉や父親の助言は男子の方が得点が高い。また, 父親の過干渉には交互作用も認められ, 中学生では男子の方が女子より高く, 男子は中学生の方が高校生より得点が高い。友人関係の2変数では, 学校段階と性別の主効果がともに有意で, 中学生の方が, そして女子の方が, 友人関係が良好であるという結果が得られた。個人内特性を構成する変数では, 楽観性と自尊感情, 学業成績で中学生が高校生の得点を有意に上回った。最後に, 生活満足度には交互作用が認められ, 中学生では女子は男子より得点が高く, 女子は高校生の方が中学生より得点が低かった。

2. 確認的因子分析

仮説モデルの検証に先立ち, 観測変数が因子構造を構成していることを確認した。家族関係を構成する変数は家族の凝集性と両親の養育態度 (i.e., 温かさ, 助言, 過干渉, 勉強サポート) であり, 友人関係は友人関係の良好さと仲間ストレスの低さで構成し, これら2つの潜在変数に相関関係を設定した。分析の結果, このモデルはデータとのあてはまりが悪かった ($\chi^2(31)=244.97, p=.00, GFI=.93, AGFI=.84, CFI=.92, RMSEA=.11$)。そこで修正指数とパス係数の推定値をもとにモデルを修正したところ, 家族関係から両親の過干渉的養育を除外するモデルが許容される適合度に達した ($\chi^2(17)=88.01, p=.00, GFI=.97, AGFI=.92, CFI=.97, RMSEA=.08$)。最終的に採択した対人関係の確認的因子分析モデルを Figure 2 に示す。家族関係を構成する観測変数の因子負荷量はいずれも高く, 中でも両親の温かい態度と家族の凝集性の影響が比較的大きかった。友人関係を構成する2つの観測変数の因子負荷量も高く, 友人づきあいがうまくいっており, 疎外感やいじめのない良好な友人関係を表している。

個人内特性の適合も良好で ($\chi^2(1)=1.45, p=.23, GFI=1.00, AGFI=.99, CFI=1.00, RMSEA=.03$), 観測変数の因子負荷量もすべて高かった (Figure 3)。楽観性, 自己志向性, 自尊感情の負荷量が学業成績のそれより相対的に高いため, コンピテンスよりパーソナリティの影響がより強く反映されていると考えられた。なお, 生活満足度と統制変数である性別と両親の学歴は観測変数として扱った。

3. 仮説モデルの検証

モデル検証は, まず, データ全体で対人関係, 個人内特性, および生活満足度の関連性を説明するモデル (以

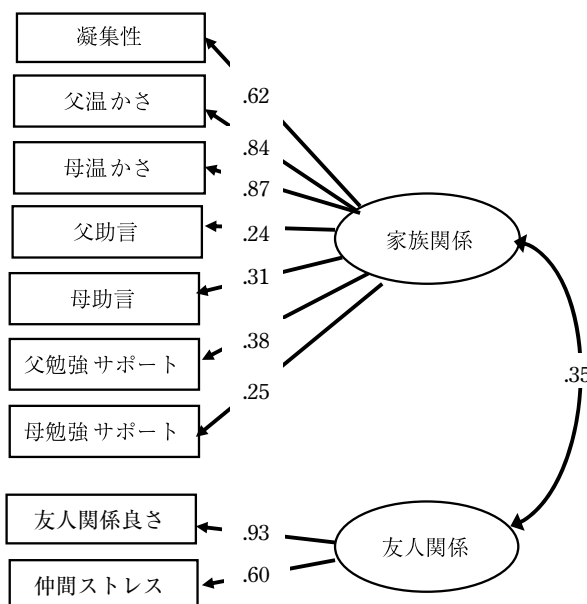


Figure 2 対人関係を表す潜在変数の確認的因子分析結果 (N = 622. $\chi^2(18) = 88.01, p = .00, GFI = .97, AGFI = .92, CFI = .97, RMSEA = .08$)

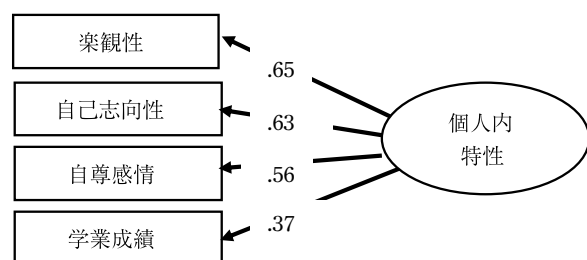


Figure 3 個人内特性を表す潜在変数の確認的因子分析結果 (N = 622. $\chi^2(1) = 1.45, p = .23, GFI = 1.00, AGFI = .99, CFI = 1.00, RMSEA = .03$)

下, ベースモデル) の適合を検証し, 次に性別と両親の学歴を追加した統制モデルを検討した。最後に, 統制モデルについて中高生別の多母集団同時分析を行い変数の関連性やその程度に違いが見られるか検討した。

ベースモデルの適合度は十分な値が得られ ($\chi^2(65) = 296.19, p = .00, GFI = .93, AGFI = .89, CFI = .92, RMSEA = .08$), 統制モデルもほぼ同じ適合度を示した ($\chi^2(95) = 263.20, p = .00, GFI = .92, AGFI = .88, CFI = .91, RMSEA = .07$)。次に, 統制モデルを中学生と高校生で別々に検証した結果, 両群とも適合度は十分な値となったため (中学生: $\chi^2(95) = 198.92, p = .00, GFI = .92, AGFI = .87, CFI = .92, RMSEA = .07$; 高校生: $\chi^2(95) = 263.20, p = .00, GFI = .92, AGFI = .88, CFI = .91, RMSEA = .07$), 両群を合わせた多母集団同時分析を行っ

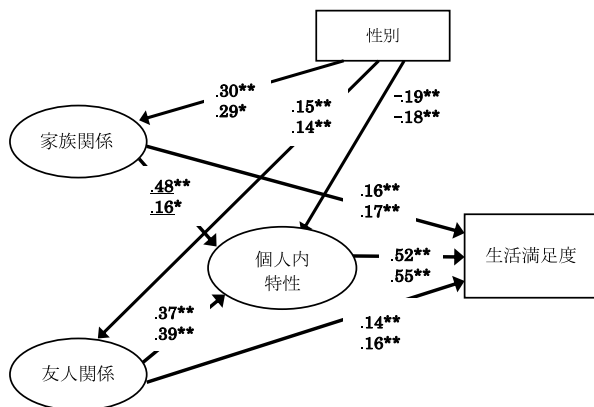


Figure 4 統制モデルの多母集団同時分析結果

$N=622$ (中学生 $n=254$, 高校生 $n=368$) 性別: 男子=1, 女子=2。

分析の際には性別と同様、父親と母親の学歴も統制変数としてパスを引いたが、いずれも有意ではなかった。そこで、見やすさのため、図ではこれらのパスを省略するとともに、潜在変数間および統制変数間の共分散についても省略した。パス係数はすべてのパスを引いたときの値であり、上段は中学生、下段は高校生の場合である。下線の付いた係数は中高で有意差が認められたパスを示す。

$\chi^2(216) = 486.35, p = .00, GFI = .92, AGFI = .88, CFI = .92, RMSEA = .04, AIC = 666.35. **p < .01, *p < .05$

た。因子構造にのみ等値制約を課したモデルで標準化係数の差の検定を行ったところ、家族関係から個人内特性へのパス係数に中高校生で有意差が見られたため、このパス以外に等値制約を課した部分制約モデルとすべてのパスに等値制約を課した等値制約モデルの適合性を比較した。その結果、部分制約モデルの方がCFIの値がやや大きく、AICは小さい値であったため、こちらを採用した⁴⁾。Figure 4に部分制約モデルの最尤法パラメータ推定値を報告する。最終モデルの結果、対人関係と個人内特性が生活満足度に関連することを説明する仮説モデルが両親の学歴と生徒の性別の影響を統制した上で成立することが確認された。また、パス係数の大きさは中学生と高校生でほぼ同じ値となったが、唯一、家族関係から個人内特性のパスに有意差が認められ、中学生の方が高校生より有意に大きかった(中学生 $\beta = .48, p < .01$; 高校生 $\beta = .16, p < .05$; $z = 2.44, p < .05$)。統制変数に関しては、両親の学歴はいずれの変数とも有意な関連が見られなかったが、性別では家族関係と友人関係は女子

の方が良好で、個人内特性は男子の方が高い傾向が示唆された。

考 察

対人関係と個人内特性と生活満足度の関連

本研究は、個人内特性が生活満足度と関連し、家族関係と友人関係が個人内特性と関連するとともに生活満足度にも関連するという仮説モデルを構成し、両親の学歴と生徒の性別の影響を統制した上で検証した。中学1年生と高校1年生の調査データを用いてこのモデルの検証を行った結果、仮説モデルは支持され、さらに多母集団同時分析によりこれらの変数の関連性は中学1年生と高校1年生で共通して認められることが確認された。したがって、本研究の分析対象となった中学1年生と高校1年生においては、性別や両親の学歴にかかわらず、家族関係と友人関係、および個人内特性はそれぞれ独自に生活満足度に関連し、かつ家族および友人関係は個人内特性とも関連することが示された。

生活満足度と最も強い関連性を示したのは個人内特性であった。これまで個人内特性や対人関係と生活満足度の関連性は指摘されてきたが、本研究により対人関係と満足度の関連を考慮した上でなお個人内特性と満足度の関連が確認され、その関連性の相対的な強さも明らかとなった。中学や高校に入学して1年目の生徒たちが自分の生活に満足するかどうかは、前向きな思考や自律的な生活態度、および、そうした生き方をする自分への満足が、良好な家族や友人との関係以上に深く関わっていることが示唆される。個人内特性は目標志向の行動の継続と効果的なコーピングに関連すると考えられ、自己概念の確立や親からの精神的自立、信頼する他者との新たな関係性の構築という発達の課題に直面する中高生の適応を助け、結果として満足感を高めていると考えられる。

家族関係の良さと生活満足度の関連性は発達に伴い弱まると想定されたが、分析の結果、中高生で関連性に違いは見られず、さらにその度合いは友人関係と満足度の関連性と同程度であった(家族関係: 中学1年生 $\beta = .16$, 高校1年生 $\beta = .17$; 友人関係: 中学1年生 $\beta = .14$, 高校1年生 $\beta = .16, ps < .01$)。家族関係は友人関係と同程度の関連を持ち、しかも発達による違いが見られないことの原因として、本研究の分析データはいずれも1年生であり、新しい学校環境への適応過程で家族関係に葛藤が生じたという事情や、家族関係や友人関係の効果を潜在変数として検討したという分析手法、あるいは社会環境や家族機能における文化的違いなどが考えられる。我が国の中高生が抱く満足感において家族の役割がどのような変化を辿るのか、引き続き中学や高校での3年間の追跡データの分析を行うとともに、児童期から青年期後期へ対象を拡げた検討を行っていかねばなら

4) モデル比較の結果は以下の通りである。

部分制約モデル: $\chi^2(216) = 486.35, p = .00, GFI = .92, AGFI = .88, CFI = .92, RMSEA = .04, AIC = 666.35$

等値制約モデル: $\chi^2(217) = 497.28, p = .00, GFI = .92, AGFI = .88, CFI = .91, RMSEA = .04, AIC = 675.28$

ない。

家族関係や友人関係は生活満足度より個人内特性との関連が強く、しかも家族関係と個人内特性の関連性は中学生の方が高校生より強かった。家族の絆の深さや、両親の温かい関わりや具体的なサポートがポジティブな個人内特性の育成に果たす効果は、中学生生活をスタートしたばかりの子どもたちに対して特に大きいと考えられる。また、そうした影響は中学生と比べて高校生では弱いに対し、友人関係の良好さと個人内特性の関連性は中高で変わらなかった。友人関係は、中高生が自律した個人として成長する場となるといわれ (Eccles et al., 1991), 家以外での対人関係を通して自ら考えて行動したり、自分を承認してもらえぬ経験を積むことにより、個人内特性を育成できるのであろう。特に高校生で友人関係と個人内特性との関連性が相対的に強いため、効果的な社会スキルの獲得はこの年齢集団のポジティブな特性の育成やウェルビーイングの向上にとりわけ重要であると考えられる。高橋・竹嶋・青木 (2011) は、他者との関わりに関する「生きる力」が日々の生活体験と高校生の生活充実感を媒介する可能性を示唆している。本研究により家族関係と友人関係が個人内特性の構築や向上に果たす役割とその発達の違いが明らかとなった。

統制変数と仮説モデルの関連

生徒の性別は生活満足度と関連しなかったものの、対人関係は全般的に女子の方が良好であり、個人内特性は男子の方が有意に高いことが示された。Diener & Fujita (1995) は、目標や価値観には性差があり、その達成に必要なリソースにも男女差が見られたと報告している。すなわち男子大学生が重要視するのは達成や立身出世の実現に関連するリソースであり (運動能力、専門知識、演説能力など)、女子大学生は他者との関わりに関連するリソース (情動制御、社会的スキル、恋愛関係など) であったという。本研究で見られた個人内特性や対人関係の評価に見られた性差は、女子生徒が対人関係を重視し、男子生徒が個人内特性の充実を重視しているという価値観上の性差を反映しているのかもしれない。とはいえ、生活満足度の有意差検定の結果、女子は中学生より高校生の方が得点が低く、男子はほとんど変わらないことから (Table 2), 対人関係の良好さは生活満足度の維持や向上には十分な影響を持たず、女子の (特に高校生の) 個人内特性を高めていく必要があることが示唆される。

両親の学歴は、生活満足度をはじめとする仮説モデルの構成変数のいずれとも関連が見られなかった。欧米の研究では親の学歴と中高生の生活満足度には正の関連が報告されているが、これらの研究では移民家族 (Neto, 1993) や貧困家庭 (Ash & Huebner, 2001) の子どもを含めた検討がなされている。本研究の分析対象の中高生の家庭は経済的困窮や夫婦間の困難度が比較的低く、自

分の置かれた社会経済的状況に適応しているため、子どもの生活満足度が親の SES と関連しなかったと考えられる。そして本結果からは親の学歴よりも家族の仲の良さや養育態度といった家族関係の質の方が子どもの生活満足度に重要であることが示されている。しかしながら、分析では両親の学歴のみを SES の指標として用いたため、経済状態や社会的地位が十分に反映されていない可能性が残る。したがって今後は両親の年収や職業などの指標を用いて本結果を確認する必要がある。

本研究の限界と今後の課題

本研究は1時点のデータを検討しているため、個人内特性が生活満足度を実際に高めているのか、対人関係の良好さが個人内特性の育成に寄与しているのか、あるいは生活満足度の高い者が必要なリソースを育むことが容易にできるのかなど、生活満足度と個人内特性や対人関係との因果関係を検討することはできない。今後は追跡データを検討することで因果関係を明らかにし、生活満足度を高める要因を明らかにしなければならない。また、用いたデータはすべて自己報告によるものであり、生活満足度や成績の自己評価などに回答者の要求特性のバイアスが働いている可能性は否定できない。自己報告を補完するものとして、両親や教師などの他者評価や定期試験結果などの客観的情報を加味して、より信頼性の高い変数の構成が求められる。さらに、本研究の目的は学校間の差の検討ではなく、中学生と高校生の発達差の検討にあるため、複数の中学校および高校のデータをそれぞれ1つずつのデータベースとし、中高の比較を行った。しかしながら高校生データにおいては自己志向性、家族の凝集性、仲間ストレスの低さ、および生活満足度に学校間で有意な違いが認められ、これには学校環境や地域性、学力などの学校差が存在する可能性も考えられる。今回の結果をより普遍的な知見として確立するためには、今後さらに多様で広範な学校のデータを用いて再検討していくことが必要である。

今後の課題の1つが個人内特性や対人関係と生活満足度を媒介するメカニズムの検討である。ポジティブな個人内特性や良好な対人関係を単に有しているだけではなく、それを有効に活用し、具体的な課題に対処できて初めて満足感が得られるのではないか。そこで、ポジティブな特性や対人関係と生活満足度の間を媒介する変数 (例えば自己効力感や社会的コンピテンスなど) を媒介させたモデルの検討は、ウェルビーイングの理解をさらに深めるはずである。もう1つの課題として、友人関係の詳細な理解も求められる。本研究では生活満足度に寄与する友人関係の具体的な要素は明らかにできていない。Hamm & Faircloth (2005) は、友人関係から得られる情動的かつ具体的なサポートをはじめ、相互理解に基づく親密性、自己価値観の向上、一緒にいる楽しさ (コ

ンパニオンシップ)が学校適応に貢献することを示唆している。女子大学生の調査では、コンパニオンシップと自己肯定の次元が幸福感を予測することが確認されている(Demir & Weitekamp, 2007)。今後は中高生の幸福感に寄与する友人関係の側面を具体的に検討し、青年期を経過するに伴い重要性が増す友人関係の具体的な要素についての検討を進めていかなければならない。最後に今後の展開として、面接調査や自由記述データなど、質的データの活用および検討がある。それにより量的データの分析結果の妥当性を検討し、知見に具体性を持たせるとともに、因果関係についての仮説構築の手掛かりが得られると考える。

文 献

- Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress, revisited. *American Psychologist*, **54**, 371-386.
- Ash, C., & Huebner, E.S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, **22**, 320-336.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, **11**, 56-95.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, **32**, 67-79.
- Burke, R.J., & Weir, T. (1979). Helping responses of parents and peers and adolescent well-being. *Journal of Psychology*, **102**, 49-62.
- Cloninger, C.R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. A proposal. *Archives of General Psychiatry*, **44**, 573-588.
- Demir, M., & Weitekamp, L.A. (2007). I am so happy cause today I found my friend: Friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, **8**, 181-211.
- DeNeve, K., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, **124**, 197-229.
- Dew, T., & Huebner, E.S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, **32**, 185-199.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **68**, 926-935.
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Eccles, J.S., Buchanan, C.M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C., & Yee, D. (1991). Control versus autonomy during early adolescence. *Journal of Social Issues*, **47**, 53-68.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- 福永信義・芝原宣幸. (2002). 小中学生の生活満足度と家庭・地域での生活実態. *日本教育心理学会第44回総会発表論文集*, 153.
- 古荘純一. (2007). 学童期の子どもの現況: QOL 尺度調査からの考察. *小児の精神と神経*, **47**, 233-243.
- Garcia, D. (2011). Two models of personality and well-being among adolescents. *Personality and Individual Differences*, **50**, 1208-1212.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, **30**, 749-767.
- Gilman, R., & Huebner, E.S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behavior Change*, **17**, 178-195.
- Gilman, R., & Huebner, E.S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, **18**, 192-205.
- Goodman, R. (1997). The strength and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **38**, 581-586.
- Greenspoon, P.J., & Saklofske, D.H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, **54**, 81-108.
- Hamm, J.V., & Faircloth, B.S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, **107**, 61-78.
- 橋本京子・子安増生. (2011). 楽観性とポジティブ志向および主観的幸福感の関連について. *パーソナリティ研究*, **19**, 233-244.
- Huebner, E.S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, **12**, 231-240.
- Huebner, E.S., & Alderman, G.L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, **30**, 71-82.
- Huebner, E.S., Gilman, R., & Furlong, M.J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. In R. Gilman, E.S. Huebner, & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in*

- schools* (pp.3-8). New York: Routledge.
- Leung, C.Y.W., McBride-Chang, C., & Lai, B.P.Y. (2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in Chinese early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, **24**, 114-143.
- Leung, J.P., & Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, **21**, 653-665.
- Luby, J.L., Svrakic, D.M., McCallum, K., Przybeck, T.R., & Cloninger, C.R. (1999). The junior temperament and character inventory: Preliminary validation of a child self-report measure. *Psychological Reports*, **84**, 1127-1138.
- Lucas, R.R., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, **71**, 616-628.
- Martin, K., Huebner, E.S., & Valois, R.F. (2008). Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence? *Psychology in the Schools*, **45**, 705-714.
- Neto, F. (1993). The Satisfaction With Life Scale: Psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, **22**, 125-134.
- Olson, D.H., Porter, J., & Levee, Y. (1985). *FACES-III: Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales*. Minneapolis: University of Minnesota.
- 大前康彦. (1998). 中学生の学校適応感に関する研究. *和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要*, No.8, 33-40.
- Paikoff, R.L., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, **110**, 47-66.
- Parker, R.D. (1979). Parental characteristics in relation to depressive disorders. *British Journal of Psychiatry*, **134**, 138-147.
- Petito, F., & Cummins, R.A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style and social support. *Behaviour Change*, **17**, 196-207.
- Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (1998). Assessing health-related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: First psychometric and content analytical results. *Quality of Life Research*, **7**, 399-407.
- 貞木隆志・榎野 潤・岡田弘司. (1992). 家族機能と精神的健康OlsonのFACES-IIIを用いての実証的検討. *心理臨床学研究*, **10**, 74-79.
- 坂本真士・田中江里子. (2002). 改訂版楽観性尺度 (the revised Life Orientation Test) の日本語版の検討. *健康心理学研究*, **15**, 59-63.
- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1982). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, **16**, 201-228.
- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, **4**, 219-247.
- Scheier, M.F., Carver, C.S., & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, **67**, 1063-1078.
- 柴田玲子・松寄くみ子・根本芳子・松村陽子. (2004). QOL尺度の日本における標準値. *厚生労働科学研究 (子ども家庭総合研究事業) “健やか親子 21 推進のための学校における思春期の心の問題に関する相談システムモデルの構築” 平成 16 年度報告書*, 23-36.
- Shin, D.C., & Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, **5**, 475-492.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, **63**, 1266-1281.
- 菅原ますみ・青山浩子・杉浦朋子・北村俊則・木島伸彦. (1997). 日本語版 JTCI の作成 (3) 児童期・思春期前期版および親版の構造分析. *日本性格心理学会第 6 回大会発表論文集*, 13.
- 菅原ますみ・酒井 厚・相澤 仁・松本聡子・戸田まり. (2007). 子どもの心理的発達と精神的健康度に関する尺度の開発と全国標準値の設定. *厚生労働科学研究費補助金 (子ども家庭総合研究事業) “要保護児童のための児童自立支援計画ガイドラインの活用と評価に関する研究” 平成 17・18 年度総合研究報告書*, 37-75.
- 菅原ますみ・八木下暁子・詫摩紀子・小泉智恵・瀬地山葉矢・菅原健介・北村俊則. (2002). 夫婦関係と児童期の子どもの抑うつ傾向との関連: 家族機能および両親の養育態度を媒介として. *教育心理学研究*, **50**, 129-140.
- Suldo, S.M., & Huebner, E.S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful events on psychopathological behaviour during adolescence? *School Psychology Quarterly*, **19**, 93-105.
- Suldo, S.M., & Shaffer, E.J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, **37**, 52-68.
- 高橋智子・竹嶋飛鳥・青木多寿子. (2011). 高校生の生活体験と「生きる力」・生活充実感の関連について. *学習開発学研究 (広島大学)*, No.4, 41-48.

竹内美香・鈴木忠治・北村俊則. (1989). 両親の養育態度に関する因子分析的研究. *周産期医学*, **19**, 852-856.

吉武尚美. (2010). 中学生の生活満足度に関連するポジティブ・イベント：イベントの項目収集と相互影響関係の検討. *教育心理学研究*, **58**, 140-150.

付記

調査にご協力くださいました中学、高校の生徒の皆様ならびに先生方に厚くお礼を申し上げます。また、お茶の水女子大学グローバルCOEの学校調査プロジェクト関係者の先生方から貴重なご示唆を賜りましたことに感謝いたします。

Yoshitake, Naomi (Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University), Matsumoto, Satoko (Ochanomizu Research Center for Human Development and Education), Murohashi, Hiroto (Ochanomizu Research Center for Human Development and Education), Furusho, Junichi (Aoyama Gakuin University) & Sugawara, Masumi (Ochanomizu University). *The Effects of Positive Internal Characteristics and Social Relations on Life Satisfaction in Middle and High School Students*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.2, 180-190.

Positive internal characteristics and social relations have been investigated for their effects on global life satisfaction in adolescence. However, their relative importance to life satisfaction and developmental differences in their effects on life satisfaction have not been uncovered. The present study tested a model which assumed that internal characteristics and social relations were directly related to life satisfaction, and that at the same time social relations were associated with internal characteristics even after controlling for the effects of gender and parents' educational backgrounds. Responses on self-report measures by 7th grade ($n = 254$) and 10th grade ($n = 368$) students were utilized in SEM analyses. The results supported the model, and subsequent multi-group analysis showed that the relationships and degrees of association among factors were comparable between the two cohorts. One exception to this cross-age finding was that the link between family relationship and internal characteristics were significantly stronger for 7th grade students, implying that the family environment has a more important role in enhancing positive internal characteristics in early adolescence.

[Key Words] Life satisfaction, Positive internal characteristics, Social relations, Adolescence, Structural Equation Modeling

2011. 5. 16 受稿, 2011. 11. 1 受理

知的障害児における数概念の発達と均等配分の方略

山口 真希

(奈良女子大学大学院人間文化研究科¹⁾)

知的障害児の数概念の発達は単純に「遅れ」るのだろうか。知的障害児が生活のなかでどのようにインフォーマル算数の概念を獲得していくのかについてはあまり明らかにされていない。本研究では、知的障害のある中学生 ($N=15$) を対象に、数概念 (計数, 多少等判断, 保存) および均等配分課題を実施し、知的障害児の数概念発達を日常的行為との関連で明らかにすることを目的とした。その結果、知的障害児について以下のことが示された。(1) 数概念の発達は、生活年齢ではなく精神年齢に関係する。ただし、課題の取り組み方は同じ精神年齢の通常発達児と異なっている部分がある。(2) 精神年齢、数概念の発達がともに幼児期段階であっても簡単な演算スキルを有している生徒がいる。(3) 均等配分方略の差異は、生活年齢ではなく精神年齢に関係する。また精神年齢で対応させた通常発達児と比べると均等配分課題の成績がやや低い。(4) 計数概念の有無、多少等判断概念の有無によって、採用する均等配分方略の違いが見られる。以上より、知的障害児の数概念と均等配分方略は相互に関連して発達し、通常発達児と異なるプロセスを経ている可能性が示唆された。

【キー・ワード】 数概念, 均等配分, 配分方略, 知的障害児, インフォーマル算数

問題と目的

従来、知的障害児は知的機能や抽象化の力が弱いために、数的な課題をうまく処理する方略を思いつかなかつたり、仮にその方略を教えられても、それを別の課題に転用・般化したりすることに困難を抱えていると考えられてきた (Baroody, 1999)。知的障害児を対象とした数概念の実験的報告の多くが、通常発達よりもどの程度「遅れ」ているのかといった点に集約され (例えば、安達, 2001)、その発達が通常発達児からの「ひき算」として語られることが多い。しかしながら近年、国際生活機能分類 (ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health) の観点から、障害とは「個体と環境との相互作用から生じる活動への参加を妨げるバリア」とする見方へ大きくパラダイムシフトし (藤野, 2010)、知的障害児の知的能力も決して個体能力に還元されるべきではないとみなされるようになってきている。とりわけ数概念の発達は社会文化的な要因に依存しており、知的障害児の抱える環境的制約がその習得に大きく影響を与えていることが予想される。

通常子どもは「生得的に備えている数の知識 (biologically primary mathematical abilities)」を踏み台に、小学校へ入学するはるか以前から「二次的な数の知識 (secondary mathematical abilities)」 (Geary, 1995) を身につけてい

るといわれている。子どもが小学校入学以降にとりくみはじめる形式的で系統だった数の学習は、就学前から日常的に培われてきた数量の感覚に支えられていると言えるだろう。就学前に習得されている知識は、学校教育における算数と区別して「インフォーマル算数」と呼ばれており、それらは幼稚園 (や保育園) での教授法、親の教育的援助、教育の社会的重要度への認識の違いといった社会文化的影響を受けるといわれている (糸井, 2008)。本論では、今日の日本社会 (に類似したコミュニティ) において、子どもが就学前に日常的なかでのおらずと非公式に身につけるとみなされている数の概念をインフォーマル算数と定義したい。そのようなインフォーマル算数に関して、学校算数の入門期に重要であると言われているのが、計数、多少等判断、保存の概念等である (丸山・無藤, 1997)。

わが国でも通常発達児のインフォーマル算数の研究は古くから多くなされているが (飯島・波多野, 1965; 伊藤, 1963; 大内・天野, 1976 など)、知的障害児の場合はまだ十分な知見が積み重ねられていない。知的障害児を対象としたものとして、寺田 (1967) が、分離量の計数については通常発達児と発達傾向に大差がないが、より複雑で知覚的に紛らわしい課題では、知的障害児の正答率が低下し、2集合の多少等判断や保存課題では、知的障害児は通常発達よりも精神年齢 (mental age; 以後、特定の年齢を示す時は MA, 「MA 3 歳以下」等) で 1, 2 年遅れを示すことを報告している。また近年では、数概

1) 現所属：福井大学大学院教育学研究科

念の「記号的側面」と「集合操作的側面」の発達を区別して論じることの必要性が主張されるようになり(小池, 2001), 後者の発達の遅れが知的障害児に認められることが示唆されている(井田, 1982; 岡本, 2000)。これらの研究はいずれも発達がどの程度遅れるか, その習得のためにはどのような指導が効果的かという点に重きを置き, 知的障害児の数概念がどのように形成されるのか明らかにすることへ力点が置かれていない。

子どものもつ数概念を捉えるには, 子どもが数に対して実際にどのようなかわりあいを持っているか, 具体的「操作」課題のなかで捉える必要がある。また, その際, 「何ができるか(できないか)」だけではなく, 「何がどのようにできるか(できないか)」, という方略にも注目していくことが重要であろう。

幼児の数概念発達にはモノを人に等しく配る(以下, 均等配分)といった日常的な行為も関連しているのではないかと指摘されている(Mix, 2002)。最近では, 通常発達児に対してではあるが, 均等配分を取り上げ, 配分後の商となる数量の同等性や配分のしかたに注目した研究が盛んに行われるようになってきている(Frydman & Bryant, 1988; Hunting & Sharpley, 1988; Squire & Bryant, 2002; 山名, 2002, 2005, 2006)。例えば山名(2005)は均等配分をわり算のインフォーマル算数と位置づけ, 幼児の均等配分における発達のな変化を検討している。それによると3歳児は様々な配り方をしがちで, 課題の正答率も低い, 年齢の上昇に伴い, 商を見積もって正しく配れるようになるという。またHunting & Sharpley(1988)は幼児の配り方を観察し, 「トランプ配り(dealing-out strategy)」という方略を紹介している。これは, 1つずつ同じ順番に配るという行動のアルゴリズムを用いる方略で, 通常は3歳以上の子ども全般に見られるといわれている。一方, 田中・田中(1982, 1984, 1986, 1988)は乳幼児の認知発達の指標として, 2枚の皿に8個の積み木を配るような「器への入れ分け」課題を行っている。それによると, 2枚の皿に交互に入れ分けをする「可逆対配分」が見られるようになるのは1歳半ば頃だという。この「対配分」という操作はアルゴリズムの萌芽と位置づけられるだろう。

従来の研究はごく一部の研究を除いて, 均等配分をあくまでも小学校算数のインフォーマルな概念と位置づけ, 数概念との関連については議論していない。Mix(2002)によると通常, 3歳の子どもは数詞に出会ったばかりだが, 次第にそれを様々な場面で活用するようになる。このことを考慮すると, 発達段階が幼児期の子どもを対象とする場合は, 数えることが可能か, 密度の違いに惑わされずとも数詞に拠って多少等を判断できるか, といった数概念の発達との関係で, 均等配分の方略を捉えることが必要であろう。

Pepper & Hunting(1998)は, 通常発達4~6歳児25名に対して計数, 均等配分課題を実施し, 計数能力と均等配分の関連性を仮定して興味深い分析をしている。ところが参加者の計数能力を3つのレベルに分けたときに, 各群の人数に偏りが生じ, 予想以上に均等配分の成績が高かったことなどから, 両者に直接的な関連性が見られなかったと考察している。具体的に述べると, 彼らは商・除数ともに4以下の数を扱った配分課題を実施したのだが, 扱う数の範囲が妥当でなかったのではないかと。計数との関連を調べるならば, 彼らの用いたものよりも大きく, サビタイジング(subitizing)不可能な数を用いる必要性があったのではないかと。さらに, この報告については, 計数課題が加算や記憶といった要素を含み, 計数を単独に扱ったものではなかったことや, 配分課題が計3課題と少なく, それらも質的に異なる課題であったなど, 課題設定上の不備がうかがえる。さらに言えば, 多少等判断課題を行っていないことから量判断の能力を扱ったとは言い難く, 互いに直接比較できる課題でないことも指摘できる。

本研究では, Pepper & Hunting(1998)の問題点を改善し, 同質性を保った均等配分課題(クッキーにみたてたチップを皿に等しく配る)と単独課題として計数, 多少等判断, 保存を実施した。そして均等配分という集合操作の中で, どのようにこれらの数概念が関係しているか, 配分方略に着目して検討することとした。また数概念と均等配分との関係をよりの確に捉えるために, 扱う数の大きさをサビタイジング可能とされる4以下(Trick & Pylyshyn, 1994)と, 不可能とされる6, 9に統一し, 配分課題も10課題に増やした。

中学生期の知的障害児であれば, それまでの生活経験のなかでアルゴリズムに拠る方略を習得している可能性が高く, 数概念を得ていなくてもアルゴリズムに拠る方略を使用することで均等配分課題の正答率が(MAとしては同時期の)通常発達児と比較して高いのではないだろうか。またそれと同時に学校算数・数学カリキュラムに沿った数の指導を受けている生徒は配当数を見積もるなど数を意識した配り方をするのではないだろうか。彼らが生活のなかでボトムアップ的に培う感覚とトップダウン的に「教えられる」知識が混在していることも予想され, そのような概念の持ち方が「配る」という方略に顕在化すると考えられる。よって本研究は, MAが幼児期であるが, 義務教育を一定年数以上経験した生活年齢の高い知的障害児を対象とし, 彼らの数概念理解を数量操作との関係で探索的に捉えることを目的とした。

方 法

調査時期と調査対象

調査時期は2008年5月中旬~7月中旬で, 中程度知

Table 1 参加者のプロフィール

参加者	所属学年	精神年齢	ことばの発達				数学学習 演算
			一語発話	二語発話	多語発話	書き言葉	
A	3	2歳	○				×
B	2	2歳	○				×
C	3	3歳			○		×
D	3	3歳		○			×
E	3	3歳		○			加算のみ
F*	1	4歳			○	○	×
G	1	4歳			○	○	×
H	2	4歳			○	○	加減乗
I*	1	4歳			○	○	加算のみ
J*	2	5~6歳			○	○	加減乗
K*	2	5~6歳			○	○	加減乗除
L	3	5~6歳			○	○	加減
M*	2	5~6歳			○	○	加減乗
N*	1	5~6歳			○	○	加減乗
O	1	7歳			○	○	加減乗除

注. *印は自閉症の診断を受けている参加者。

的障害のある特別支援学校中学部在籍生徒 15 名（1 年生 5 名，2 年生 5 名，3 年生 5 名）を対象とした。参加者の匿名性を担保するために，MA（田中ビネー知能検査 1987 年版）は一部幅を持たせて表示した（Table 1）。参加者は，MA の低い順に A~O のアルファベットで表記し，同年齢幅のなかでは，アルファベット順が早いほど精神発達が低い段階であるように参加者を並べた。MA 2 歳が 2 名，3 歳が 3 名，4 歳が 4 名，5~6 歳が 5 名，7 歳が 1 名，であった。また自閉症の診断を受けている参加者は F, I, J, K, M, N の 6 名（以下，* 印付与）で，一語発話期が 2 名（A, B），二語発話期が 2 名（D, E）であった。また小学校算数科の学習指導要領で定められている演算（少なくとも加法）のできる参加者は，E, H, I*, J*, K*, L, M*, N*, O の 9 名であった。

課題

1) 均等配分課題 紙粘土でクッキーにみたくて作ったチップ（直径 3 cm，高さ 5 mm）を紙皿（直径 20 cm）に等しく配る 10 課題であった。皿数と配分先の個数に注目し，6 つのチップを 2 つの皿に配る課題 6/2（以下，同様に表記）のようにチップは 6 個から 18 個，配分先の皿は 2, 3, 4, 6, 9 枚を使用した組み合わせを設定した（Table 2 参照）。皿数，配分先の個数ともに 5 未満の小さな数になる課題を条件（イ）とすると，これに当てはまるのは 6/2, 6/3, 12/3, 12/4 の 4 課題であった。次に皿数が 5 未満だが配分先の個数が 5 より大きくなる課題，すなわち皿上個数がサビタイジング不可能な範囲

Table 2 均等配分課題の種類

課題群	課題	チップの数	配分皿枚数	皿一枚あたりのチップ数
(イ)	6/2	6	2	3
	6/3	6	3	2
	12/3	12	3	4
	12/4	12	4	3
(ロ)	18/2	18	2	9
	18/3	18	3	6
(ハ)	18/6	18	6	3
	18/9	18	9	2
(ニ)	18/6 [#]	18	6	3
	18/9 [#]	18	9	2

注. # 印は直線配置課題。

になる課題を条件（ロ）とすると，これに当てはまるのは 18/2, 18/3 の 2 課題であった。同様に皿数が 5 より大きく，配当数が 5 未満になる課題，つまり皿数がサビタイジング不可能な個数になる課題を条件（ハ）とすると，これに当てはまるのは，18/6, 18/9 であった。基本的に皿は円形になるよう配置したが，皿の配置によって方略に違いが見られるかどうかを検討するために最終 2 課題のみ直線配置で行い，この 2 課題を（ニ）群とした。チップは「チョコレートクッキー」と「イチゴクッ

キー」の2種類を用意し(チップを茶色/桃色で着色)、前半と後半で使い分けることで課題へのとりくみ意欲を高める工夫をした。実験者は「おやつを配る練習をしよう」と切り出してから、皿を1枚ずつ取り出し「○○君と」「△△さんと」という具合に参加者のクラスメートの名前と皿を対応させながら机の上に並べた。皿を並べ終わったら、チップが入ったかご(12×7×5 cm)を手渡し、「みんなが同じだけ食べられるように配ってね」と均等配分を促した。チップを配り終え、参加者が「出来た」といったとき、もしくは終わったようすを察し、実験者が「終わった?」と聞いて参加者がうなずいたとき、課題終了とみなした。

2) 計数課題 個数4, 6, 9, 12について、数えることで事物の基数を答える課題であった。具体的にサッカーボールの絵(直径2.5 cm)が数個ずつ描かれた白い厚紙(A4サイズ)を参加者の手の届く位置(約20 cm離れた地点)の机の上に順番に提示し、「いくつあるかな? 数えてごらん」と言った。課題の提示順序は4, 6, 9, 12で直線配置と円形配置が交互になるように組み合わせ合計8課題実施した。回答の際、ポインティング(事物に指を添えること)について実験者は一切言及しないこととした。ただし、ポインティングを用いても正答であればよしとし、集合を基数として表せない場合は誤反応とした。

3) 多少等判断課題 赤松・近藤(2005)に依拠し、4, 6, 9を基本的な数として必然的に計数を用いる課題を作成した。ただし比較する2集合の数の差は1以下であった。具体的に述べると、黒色正方形と白色正方形(各1.2×1.2 cm)の各2集合が描かれた厚紙(A4サイズ)を参加者の手の届く位置(約20 cm離れた地点)の机の上に順番に提示し、「黒いのと白いの、どっちが多いかな? それとも同じかな? どっちだろう?」と尋ねた。課題は直線配置15課題とランダム配置6課題の計21課題であり、この順に実施した。まず4を基本数として、直線配置における同数異配置条件を2課題、全体の長さが等しい異数配置条件を1課題、再び同数異配置条件を1課題、全体の長さが異なる異数配置条件を1課題の計5課題を提示した後、同様のサイクルで基本数6, 9についても各5課題提示した。次に、4を基本的な数としたランダム配置の異数条件1課題、同数条件1課題を提示、同様に基本数6, 9についても各2課題ずつ提示した。回答には指を添えて数えてもよいこととするが、ポイン

ティングについて実験者は一切言及しないこととした。

4) 保存課題 Piaget 課題の欠点を克服するために、2体の人形のうち「どちらがたくさん食べられるか」と聞くことで、認知的錯乱条件のみを抑制し、配列の変形に積極的な意図が存在しないように工夫した。具体的には、生徒から見て右側にネコ、左側にロバの人形を置き、まずロバ人形の前に2.5 cmの間隔でオレンジの木片(4×1×1 cm)を6個並べた。そして、朝ごはんの食パン(木片)をネコがロバと同じだけ食べられるようにするように参加者に依頼した。黄色い木片(4×1×1 cm)の入ったかご(10×10×10 cm)を参加者に手渡し、実験者が手伝って、ネコのパンがロバのパンと一対一対向に向かい合って並ぶようにセットした。「ネコさんとロバさん、同じだけ食べられるかな?」と尋ね、参加者が「うん」と答えたら、最初の課題手続に移った。実験者はロバの側に置いているオレンジの木片の列の間隔だけを約2倍に広げ、「ネコさんとロバさん、同じだけ食べられるかな? どっちが多いかな?」と尋ねた。参加者が「同じじゃない」「多い」と答えた場合、さらにどちらが多いかを尋ねた。その後、もう一度初期の配置に戻し「ネコさんとロバさん、同じだけ食べられるかな?」と参加者に尋ね、最初の等価性を確認した上で、次の課題に移った。実験者はネコの側に置いている黄色い木片の列の間隔だけを約半分に狭め、「ネコさんとロバさん、同じだけ食べられるかな? どっちが多いかな?」と参加者に尋ねた。「同じじゃない」「多い」と答えた場合、さらにどちらが多いかを尋ねた。以上、合計2課題を実施した。

手続き

調査協力校に約1年間、週1回程度入り込み、徐々に参加者とラポールを形成した。その後、2日間の個別面接により実験を実施した。課題の実施順序はTable 3のとおりであった。1日目と2日目の間隔は原則1週間以内とし、実験に要した時間は合わせて平均28分であった(レンジ14~44分)。参加者と実験者は机を挟みお互い直角の配置で椅子に座った。すべての活動をビデオで録画し、課題実施中の子どもの表情や動きを観察しながら、実験終了直後に気づいた点をノートに書き留めた。またビデオ再生後に回答の正誤を記録した。

結 果

まず、結果の全体を捉えやすくするために、各課題

Table 3 課題の提示順序

1日目	①均等配分2課題 6/2, 6/3	②多少等判断	③保存	④均等配分3課題 12/3, 18/2, 18/3
2日目	⑤均等配分3課題 12/4, 18/6, 18/9	⑥計数	⑦均等配分2課題 18/6, 18/9 [#]	直線配置(二)群

注. Table内の①~⑦は通算7つの区切りとその順序を設けたことを意味する。

Table 4 各参加者の数概念課題および均等配分課題の得点

参加者	精神年齢 (MA)	数概念課題			均等配分課題										
		計数 (8 課題)	多少等判断 (21 課題)	保存 (2 課題)	(10 課題)	(イ)				(ロ)		(ハ)		(ニ)	
						6/2	6/3	12/3	12/4	18/2	18/3	18/6	18/9	18/6	18/9
A	2 歳	0	-	0	3	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
B	2 歳	1	8	0	3	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
C	3 歳	3	-	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	3 歳	4	5	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
E	3 歳	7	5	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
F*	4 歳	8	6	0	4	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0
G	4 歳	8	4	0	5	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0
H	4 歳	7	5	0	5	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1
I*	4 歳	8	6	-	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
J*	5~6 歳	8	6	-	9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
K*	5~6 歳	8	-	-	5	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0
L	5~6 歳	8	13	0	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
M*	5~6 歳	8	19	2	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
N*	5~6 歳	8	21	2	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
O	7 歳	8	18	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

注. *印は自閉症の診断を受けている参加者。数概念課題各課題名下の () 内は総実施課題数、セルに記された-は、実験時に気が進まないなど、当該課題について参加者が実施不能な状況だったことを示す。

の重みづけを考慮せず1課題1点とみなして得点化した。数概念課題(計数8課題, 多少等判断21課題, 保存2課題)と均等配分10課題それぞれの素点と参加者のMAを併記してTable 4に示した。

数概念課題と精神年齢の関係

1) 計数 個数が4, 6, 9, 12で円と直線という形状に並んでいる事物の計数については, MA3歳以下とそれ以上を境に成績の差が見られ, MA4歳以上では, ほぼ確実に正答できていた。ところがそのうち, 12までの計数課題においてすべて正答したにもかかわらず, 全課題において指と数唱を完全一対一対応させる方略を用いている者が3名あった(F*, I*, M*)。つまり, サビタイジング可能とされる個数4でさえも一つひとつに指と数唱を対応させていたのである。それを示したのはすべて自閉症の診断を受けた参加者であった。

2) 多少等判断 個数が4, 6, 9前後の2集合に関する多少等判断については, MA4歳以下と5~6歳以上で成績に差が見られた。MA4歳以下の大半が, 期待値(21点満点中7点)以下の得点であった。MA4歳以下の参加者は, 知覚的に紛らわしく個数の多い2集合について, 直観的に多少等を判断していた。参加者H(MA4歳)は, 小学校2年生レベルのドリルで数詞の大小比較や加減乗法がスムーズにできるのに, 多少等判断課題では, 提示された2集合のうち一方の集合だけを数えて比較する他

方の集合は数えず, 結局は全21課題を数詞に拠らず見かけだけで判断していた。また, それ以外にも学校では加法にもとりくめているにもかかわらず多少等判断ができなかった者が2名(E, I*)いた。ただMA5, 6歳のなかには例外もあり(J*, K*), 彼らは本課題を提示したときに意欲的では無く, そっぽを向いて立ちあがって回答を拒否したり(J*), すべて同じ選択肢で対応し正答数が期待値以下であったりした(K*)。MA4歳以下で見られたと同様に, 簡単なかけ算が可能にもかかわらず多少等判断のできなかった参加者も1名いた(J*)。

3) 保存 保存課題を通過したと見なせる(2回とも正答した)参加者はMA5~6歳のM*, N*2名のみであった。演算(少なくとも加法)のできる参加者9名(E, H, I*, J*, K*, L, M*, N*, O)のうち, 保存課題を通過していない者は7名(E, H, I*, J*, K*, L, O)であった。

均等配分課題と精神年齢の関係

Table 4に示したように, 均等配分課題については, MA3歳以下の参加者のうち1名(E)が10問中9問に正答だった。しかし, 残りの3名の正答は1~3課題であった。しかも, 彼らが正答している課題は, 皿の数も配当数もサビタイジング可能な5以下になる課題(イ)群のものに限られていた。MA4歳では全問正解した1名(I*)を除いた残り3名も課題の約半数には正答していた。そしてMA5~6歳と7歳の参加者は例外1名(K*)

Table 5 数概念の発達レベル別グループごとにみた均等配分方略各タイプの採用試行数と正答試行数

グループ	1個ずつ・順あり	1個ずつ・順なし	非1個ずつ・順あり	非1個ずつ・順なし	計
I	7/7	2/18	0/1	1/14	10/40
II	20/23	0/3	22/32	5/12	47/70
III	21/21	6/6	10/10	2/3	39/40

注. 表示は正答数/試行数という意。

を除いてほぼ全課題に正答していた。以上をまとめると、MA 3歳以下の知的障害児は6や12といったサビタイピング可能な個数に還元できる均等配分ですら難しい場合が多い。MA 4歳では、18までの個数を扱う均等配分が少なくともほぼ半数ほどの割合で可能になる。そして、MA 5~6歳以上の子ども達は概ねこのレベルの課題を達成するようになる。

数概念と均等配分課題の関係

以上見てきたように数概念課題とMA、均等配分課題とMAの関連が示唆されたことより、そこから数概念と均等配分課題の関連が予想される。そこで、計数課題が確実にできるようになる段階、多少等判断がほぼ確実にできる段階という2つの区切りに着目し、以下のように参加者15名を3つのグループに分類した。第Iグループ：計数課題の正答数が半数以下かつ多少等判断課題が偶然レベルの正答数、第IIグループ：計数課題の得点は満点かそれに近いが、多少等判断課題の正答数が期待値以下（偶然レベル）、第IIIグループ：計数課題が満点で、多少等判断課題の得点も高い、の3グループであり、第Iグループに該当する参加者はA, B, C, Dの4名、第IIグループに該当する参加者はE*, F*, G*, H, I, J*, Kの7名、第IIIグループに該当する参加者はL, M*, N*, Oの4名であった。第IグループはMA 2歳, 3歳、第IIグループはMA 3歳, 4歳, 5~6歳、第IIIグループはMA 5~6歳, 7歳の参加者で構成されていることが分かった。

Kruskal-Wallis検定を行い均等配分課題の正答率が数概念グループによって差が見られるかどうかを分析したところ、グループ間に有意な差が見られたため ($H(2) = 10.842, p < .05$), Bonferroniの多重比較(全体の有意水準.05)を実施した。その結果、第IIグループは第Iグループよりも、第IIIグループは第Iグループよりも正答率が有意に高かった。第IIグループと第IIIグループの間には有意差が見られなかった。つまり、計数や多少等判断概念の育っていない参加者は、それ以外の参加者に比べて均等配分の成績が低いことが分かった。

均等配分課題の方略

1) 参加者の示した配分方略の分類 均等配分課題において参加者の示した方略を一度に配るチップの個数と配っていく順という2つの軸から分類する。一度に1枚の皿に配る個数が「1個ずつ」かそうではない（「非1

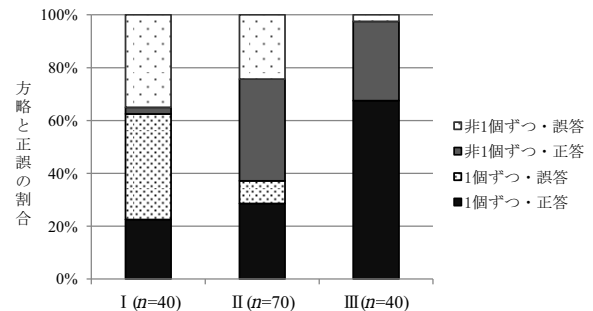


Figure 1 数概念の発達レベル別グループごとにみた均等配分方略とその正誤：一度に配る個数に着目した場合

個ずつ)か、チップを置いていく皿の順番がある（「順あり」）かそうでない（「順なし」）か¹⁾の2×2合計4パターンである。

次に、各参加者グループにおける採用方略とその正答（成功）率を比較するために便宜上、各試行を独立にみなして、第Iグループは4人×10試行=40試行、同様に第IIグループは計70試行、第IIIグループは計40試行として数量的な比較検討を行うこととした。各方略の採用数とその正答率をグループごとに求め、示したものがTable 5である。

2) 「1個ずつ」方略と「非1個ずつ」方略 計数概念を得るあるいは多少等判断の概念を得ることで、一度に配るチップの個数に変化があるのだろうか。Figure 1に示したように、第Iグループでは、63% (25/40)が「1個ずつ」方略だったが、その正答率は36% (9/25)と低かった。残り37% (15/40)は「非1個ずつ」方略で正答率はさらに低く6% (1/15)にすぎなかった。第IIグループでは、「1個ずつ」方略が37% (26/70)と

1) 「順番」については1枚の皿に配ったのち、次の皿に配るときに出現する方向性をカウントし、その方向性が保たれるかどうかで判定した。例えば、12個のクッキーを分配するときは、「1個」ずつ配ることを基本とすると11の方向性が出現するはずである。その方向性が常に一定である場合を「アルゴリズム」とみなした。その方向性が保たれない割合が2割以下の場合（この例では2以下）を「順あり」とし、それ以上保たれない場合を「順なし」とした。また一度も配られることのない皿が生じた場合も、すべて「順なし」とした。

第Iグループに比べて採用が少なかったが、その正答率は77% (20/26) と高かった。また「非1個ずつ」方略が63% (44/70) で、正答率も61% (27/44) と第Iグループに比べてはるかに高かった。第IIIグループでは、第Iグループとほぼ同じく、「1個ずつ」方略が67.5% (27/40)、「非1個ずつ」方略が32.5% (13/40) だった。しかし、このグループでは「1個ずつ」「非1個ずつ」いずれの方略でも正答率はほぼ100%だった。

まとめると、計数概念²⁾、多少等判断ともに不十分な段階では、「非1個ずつ」方略による正答が極めて少なく、計数概念は育っているが多少等判断が不十分な段階になると、正答率が高くなる。しかし、この段階では「1個ずつ」方略と「非1個ずつ」方略を合わせても、正答率は全体として70%に満たない。計数概念、多少等判断とも育っている段階になると、「非1個ずつ」方略による正答率が大幅に増加し、いずれの方略でもほぼすべて正答できるようになる。

3) 「順あり」方略と「順なし」方略 計数概念を得るあるいは多少等判断の概念を得ることで、チップを置いていく順番の保ち方に違いがあるのだろうか。Figure 2に示したように、第Iグループでは、「順あり」方略の採用が全体の20% (8/40) であるのに対して、「順なし」方略の採用が80% (32/40) を占めていた。前者の方略の正答率は87.5% (7/8) と極めて高いが後者の方略の正答率は1%に満たない(3/32)。第IIグループでは、「順あり」方略が79% (55/70) に増え、その正答率も76% (42/55) であり、第Iグループと同様に高かった。一方「順なし」方略は、採用が全体の21% (15/70) に減り、正答率は33% (5/15) と依然として低いままであった。第IIIグループでは、「順あり」方略78% (31/40)、「順なし」方略22% (9/40) と採用比は第IIグループと同様であり、「順あり」方略の正答率は100%に達していた。しかも、「順なし」方略による正答率は89% (8/9) と、第IIグループの2.5倍に達する。このグループでは「順あり」「順なし」いずれの方略でもほとんど正答に至っていた。

以上より、計数概念、多少等判断ともに不十分な段階では、「順あり」方略でないと正答に至らないが、その採用率が少ないために全体の正答率が極めて低い。計数概念は育っているが多少等判断が不十分な段階になると、「順あり」方略の採用が急激に増え、全体の正答率も上昇するが、「順なし」方略では誤答が多い。計数概念、多少等判断とも育っている段階になると、依然として「順あり」方略の採用が多いが、「順なし」方略の正答率が格段に高くなることが分かった。

4) 「非1個ずつ・順なし」方略 Table 5に戻ると、

2) 本研究で扱う「計数概念」は、すべて10前後までの集合数に関するものである。

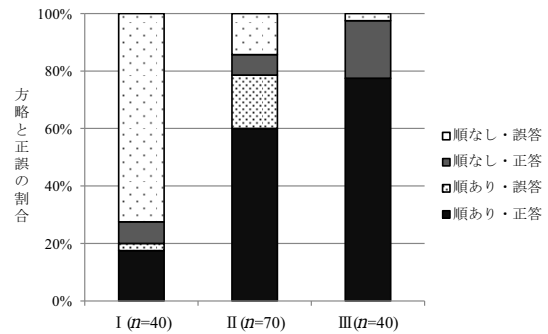


Figure 2 数概念の発達レベル別グループごとにみた均等配分方略とその正誤：配る順の有無に着目した場合

「非1個ずつ・順なし」方略による第Iグループの誤答率は93% (13/14)、第IIグループにおいても58% (7/12) と高い。ところが第IIIグループにおいては、採用数3に対して2ケース正答しているものの、この方略の採用が全体の7.5% (3/40) と極めて少ない。計数概念や多少等判断概念の育つ段階になると、誤答を導きやすい「非1個ずつ・順なし」という方略を避ける傾向にあることが分かった。

5) 皿の円形配置と直線配置 18/6, 18/9の両課題については、皿の円形配置(ハ)と直線配置(ニ)を実施し、皿の配置によって正答率や採用される方略が変化するか比較検討した。McNemar検定の結果、18/6の課題18/9の課題ともに円形配置条件と直線配置条件の間に有意な差はなかった(順に $p = .500$, $p = 1.000$)。直線配置のほうがアルゴリズムを維持しやすく正答が増えるという予想していたが、そのような傾向は見られなかった。

考 察

本研究は、知的障害児のインフォーマルな数概念がどのように発達するのかという問題を明らかにするために、均等配分に着目した。数概念および均等配分課題の結果を参加者の基礎データ(MAや学校教育課題の内容)と照らし合わせて互いに関連性を分析した。

数概念と精神年齢、学校教育との関係

本研究から明らかになったこととしてはまず、知的障害中学生の計数、多少等判断、保存といった数概念の発達は、生活年齢の高さに関係なく、精神年齢が同じ通常発達児のものにほぼ相当するという点である。個数が4, 6, 9, 12の計数概念については、MA3歳以下ではまだ不完全だが、MA4歳以上で確実になるという点は通常発達児の発達と類似していた(例えば、栗山, 1995)。多少等判断についても、MA5~6歳になると偶然ではなく確実に正答数が増えるという点で、通常発達と同様の傾向であると言える(赤松・近藤, 2005)。

しかし個別のケースを細かく見ると、その方略が通常発達児の傾向とそぐわないところがあった。中沢(1981)によると、通常発達であれば、計数の精度があがる年中・年長児期には、事物の個数を数えるときに常に数唱とポインティングを用いるわけではない。サビタイジングで把握できる小さな数であれば、いちいち数詞を声に出さずとも、また1つずつ指を添えなくても、瞬時に「〇個」と答えを出すようになるのだが、本研究の参加者のなかには、数唱や指を常に用いる者があった。特に自閉症の生徒は、一度身に付けた計数のスタイルを保持し続ける傾向にあるのかもしれない。従来、知的障害児の数概念は通常発達児からの「遅れ」と捉えられてきた。しかし、中学生という時期の知的障害児の精神年齢を統制して検討した本研究から、知的障害のある場合の数概念の発達は通常発達からの単純な「遅れ」ではないことが分かった。

さらに、精神年齢が幼児期であり、かつ数概念も幼児期レベルであるにもかかわらず、演算ができる生徒が複数存在していた。これらの生徒は算数の教授を受け、四則演算もこなせるようになっていた。ところが幼児期レベルの多少等判断や保存の課題には対応することができなかった。学校で演算学習(少なくとも加法)にとりくめていた9名(E, H, I*, J*, K*, L, M*, N*, O)中、5名(E, H, I*, J*, K*)が、多少等判断の概念を十分には獲得していなかったのは驚くべきことである。その中には、加減のみならず乗法にも取り組んでいる3名(H, J*, K*)も含まれていたのである。保存課題に関しても同様の事実があった。Piaget & Szeminska(1941/1961)によると個数6の保存課題に通過できるようになるのが学校教育に参入する具体的操作期(通常発達6~7歳)以降であり、この意味で保存課題に通過できることは、学校算数学習へ移行するための1つの指標と考えられる。先の演算学習(少なくとも加法)にとりくめていた9名中、保存課題を完全に通過している生徒は2名(M*, N*)に過ぎなかった。こうした事情は何を意味するのだろうか。吉田・栗山(1991)は演算知識の習得過程に関して、形式的な記号操作についての知識(手続き的知識)といくつかの情報を交互に関連づけた意味的な知識(概念的知識)とがあり、算数の知識習得においてはこの2種類の知識を意味的に関連付けることが重要であると述べている。計数は容易にできて多少等判断で計数をうまく使用できなかったことや、インフォーマルな知識なしにフォーマルなスキルを得ていることなどを考慮すると、知的障害児の演算能力は手続き的知識にこそ支えられているが概念的知識が欠如している可能性が考えられる。

均等配分と精神年齢との関係

18までの個数を扱う均等配分がMA 5~6歳で完全

に正答できるようになるという点では、先行研究山名(2005)による通常発達児のデータと一致していた。ただ山名(2005)によると本研究の(I)群に相当する6/2, 6/3, 12/3, 12/4という課題においてもすでに通常発達3歳ですらそれぞれ88%, 86%, 93%, 66%と高い正答率であり、4歳では91%, 80%, 85%, 83%, 5歳では100%, 93%, 98%, 95%, 6歳ではすべて100%の正答率であった。それに比較して本研究の参加者はMA 5~6歳であっても(I)群の4課題中2課題も間違えている生徒(K*)があり、MA 4歳でも同様に半数間違えている者が2名(F*, G)も存在した。また山名の課題ではもっとも難易度の高い課題として20/4が挙げられており、3歳ですでに78%の正答率、4歳では88%, 5歳・6歳ではともに100%と高い正答率であった。それに比べると、本研究の(ロ)群にある18/3という課題は、山名の使用した20/4という課題に比べて除数・被除数ともに小さいので、それ以上に難易度が高いとは考えられない。それにもかかわらず、MA 5~6歳の5名中2名が、4歳の4名中3名が18/3において誤答を示した。また山名によると、通常発達児は空皿を作る誤答が、3歳では33%以下、4歳では20%以下、5歳では8%以下、6歳では0%であったと報告している。それに対して本調査の参加生徒は、MA 5~6歳であっても空皿を生じ誤答に至るケース(K*, L)があった。MA 4歳では4名中1名が、3歳以下では5名中4名も空皿を生じさせていた。とくにMA 4歳では10課題中3課題において空皿誤答のケースがあり(F*), 3歳以下では10課題中7課題において空皿誤答のケース(C), 10課題中4課題において空皿誤答のケース(B)と、空皿が高い頻度になる個人も存在した。

以上を踏まえると、生活年齢が高くても均等配分が容易にできるわけではなく、MAの上昇に伴いパフォーマンスが上昇し、MA 5~6歳で被除数18以下の課題にほぼ正答できるようになる。つまり均等配分が生活経験ではなく精神発達とリンクしていることが明らかになった。この点は通常発達児と類似した傾向である。ところがMAが4歳以下と低い場合、個々の課題における正答率は通常発達児と比較してそれぞれ低い場合があることも示唆された。また通常発達児と比較して空皿が生じやすい傾向があることも分かった。中学生という時期の知的障害児は幼児期の通常発達児と比べて、生活経験が豊富であると思われ、均等配分課題において良い成績を取めると予想していたが、結果は逆であった。

数概念と均等配分方略の関係

均等配分が日常の経験よりも数概念と関係しているのではないかと仮定し分析を行った。その結果、計数概念、多少等判断ともに不十分な段階、計数概念は育っているが多少等判断が不十分な段階、計数概念、多少等判断と

も育っている段階という3つの段階を追うごとに、均等配分課題の成績が上昇することが示唆された。これまで均等配分と数概念の関係については、関連性が問われはすれどどのように関連しているかほとんど分かっていない。なぜなら均等配分は、直接数を数えたりしなくともトランプを配るときのように行動のアルゴリズムを用いることで対応できるところがあるからだろう。ところが、本研究ではこのアルゴリズムという形式も含め、均等配分における方略自体が数概念と関連していることが明らかになった。

1つのチップを1枚の皿に同じ順番を保ちながら配っていく方略(「1個ずつ・順あり」)は自動的な方略のようだが、計数概念の無い段階(多少等判断概念もない)の参加者にはあまり見られなかった。この時期の参加者はもっぱら順番のない、個数に一貫性の無いランダムな配り方で課題解決を試みていた。そのせいで皿同士は互いに個数が違ってしまいが、それらを等しくするために直接的な計数(比較)行動は見られなかった。10前後の計数概念があるが多少等判断概念は不十分な参加者は、1つのチップを1枚の皿に同じ順番を保ちながら配る方略が増え、そのおかげで正答率も上昇していた。つまり、この段階になって初めてトランプを配るときの方略が頻繁に見られるようになる。しかしこの時期の参加者は、チップを置いていく順番が保たれず一度に2つあるいは3つというように複数個ずつ配る方略ではまだエラーが多い。10前後の計数も多少等判断概念も備わった段階の参加者は、順のある・なし、個数の違いにかかわらずとも等しく配ることができていた。

山名(2005)は通常発達児であれば、年長になるにつれ、複数個ずつのユニットで配る方略が増えると報告している。ところが本研究においてはMA 5~6歳以上の生徒で構成される計数・多少等判断を獲得している参加者達に、「1個ずつ・順あり」方略が多かった。逆にMA 4歳で計数は獲得しているが多少等判断の難しい参加者のほうが、「非1個ずつ」方略が多かった。この点は、通常発達児と異なる点である。おそらく計数概念のあるMA 4歳の生徒達は、日常生活や学校教育のなかで「〇個ずつ」配ったり配られたりという経験をしているのではないだろうか。それは生徒の「何個ずつ配ったらいい?」という発言や「2, 4, 6, 8…」と2とびでチップを数える姿から想像できることである。この時期の生徒達は、数というものの価値を知り、それを使うことに意味を感じているようである。ところがMA 5~6歳になると、課題にとりくむ前に、皿数を数えたりする余裕が生じ、「1個ずつ」慎重に対応しようとするようである。

従来、知的障害児は数唱や計数ができても、集合生成概念が欠如しているために、数を取り出して集合を生成することが難しいと指摘されてきた(Baroody, 1999)。

そこで刺激等価性の枠組みを利用したトレーニングを実施し、集合生成の促進を図る研究も進められている(岡本, 2000など)。しかしながら、「集合生成概念の欠如」を「知的障害」というカテゴリーに還元しただけで、発達過程を支える有用な手立てが考えられるだろうか。

本研究で明らかにしたように、知的障害児には、多少等判断ができないにもかかわらず加減や乗除の計算が可能である生徒がいることや、均等配分課題においても配分方略が通常発達児の発達プロセスとはかなり異なっているなど、細かくその数課題に対する行動を吟味していくとMAの対応する通常発達児には見られないさまざまな特徴があった。また、計数課題と多少等判断課題と均等配分課題の成績には、興味深い関係があった。これらを踏まえると、知的障害児の数概念を支えていくには、学校教育で行われる以前のインフォーマル算数の力を育てていくととりくみが必要であると言えるだろう。子ども達は、日常生活の中でさまざまな数を扱いながら数概念を得ていくと考えられる。知的障害児に、モノを人に等しく配るという日常の機会がどれほど与えられているだろうか。彼らの集合生成概念の弱さの原因の1つは、そのような日常生活においてモノを集めたり配ったりする活動の貧しさにある可能性もある。いずれにせよ、知的障害児のインフォーマル算数を育てていくことが今後の障害児教育の重要な課題であると言えるだろう。

今後の課題

知的障害のある生徒達の均等配分と数概念の関係について調査したが、数概念課題の遂行には課題への集中度や動機づけなど非認知的な要素も関わっていると考えられる。今後は参加者を増やしてそのような要因についても検討していく必要がある。また、知的障害児の配分行動をさらに自然な日常的な状況のなかで調べていくことも、彼らの数に関する生活概念を豊かにしていくために必要であるように思われる。

文 献

- 安達勇作.(2001). 知的障害児における数概念の発達: 未測定の認識の発達. 富山大学教育学部研究論集, No.4, 43-52.
- 赤松可容子・近藤文里.(2005). 知的障害児の数概念の発達(1). 滋賀大学教育学部紀要(教育科学), No.55, 17-29.
- Baroody, A.J. (1999). The development of basic counting, number, and arithmetic knowledge among children classified as mentally handicapped. *International Review of Research in Mental Retardation*, 22, 51-103.
- Frydman, O., & Bryant, P. (1988). Sharing and the understanding of number equivalence by young children. *Cognitive Development*, 3, 323-339.

- 藤野 博. (2010). 障害のある子どもの学び. 佐伯 胖 (監修) 渡辺信一 (編), 「学び」の認知科学辞典 (pp.205-220). 東京: 大修館書店.
- Geary, D.C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition. *American Psychologist*, **50**, 24-37.
- Hunting, R.P., & Sharpley, C.F. (1988). Fraction knowledge in preschool children. *Journal for Research in Mathematics Education*, **19**, 175-180.
- 井田範美. (1982). 精神遅滞児の数の発達及びその指導的問題 (序報). *心身障害学研究*, **6**, 11-19.
- 飯島ゆかり・波多野詮余夫. (1965). 量化操作としての計数の獲得. *教育心理学研究*, **8**, 234-246.
- 伊藤恭子. (1963). 幼児の数概念の研究: 集合の相当判断と保存. *教育心理学研究*, **11**, 75-85.
- 糸井尚子. (2008). 算数・数学能力の生得的・遺伝的な基礎と教育. *東京学芸大学紀要 (総合教育科学系)*, **59**, 117-124.
- 小池敏英. (2000). 知的障害児における数概念の初期発達. *発達障害研究*, **22**, 129-136.
- 栗山和広. (1995). 数概念. 吉田 甫・多鹿秀継 (編), *認知心理学からみた数の理解* (pp.12-32). 京都: 北大路書房.
- 丸山良平・無藤 隆. (1997). 幼児のインフォーマル算数について. *発達心理学研究*, **8**, 98-110.
- Mix, K.S. (2002). The construction of number concepts. *Cognitive Development*, **17**, 1345-1363.
- 中沢和子. (1981). *幼児の数と量の教育*. 東京: 国土社.
- 岡本圭子. (2000). 精神遅滞児における数刺激等価関係の発達的特徴: 数の表記と数に基づく集合生成の側面に関する検討. *特殊教育学研究*, **38**, 1-10.
- 大内正子・天野るつ子. (1976). 3歳児における数の多少等判断. *教育心理学研究*, **24**, 1-9.
- Pepper, K.L., & Hunting, R.P. (1998). Preschoolers' counting and sharing. *Journal for Research in Mathematics Education*, **29**, 164-183.
- Piaget, J., & Szeminska, A. (1961). *数の発達心理学* (遠山啓・銀林 浩・滝沢武久, 訳). 東京: 国土社. (Piaget, J., & Szeminska, A. (1961). *La Genèse du Nombre Chez L'enfant*. Neuchatel, Suisse: Delachaux & Niestlé S.A.)
- Squire, S., & Bryant, P. (2002). The influence sharing on children's initial concept of division. *Journal of Experimental Child Psychology*, **81**, 1-43.
- 田中昌人・田中杉恵. (1982). *子どもの発達と診断: 2 乳児期後期*. 東京: 大月書店.
- 田中昌人・田中杉恵. (1984). *子どもの発達と診断: 3 幼児期I*. 東京: 大月書店.
- 田中昌人・田中杉恵. (1986). *子どもの発達と診断: 4 幼児期II*. 東京: 大月書店.
- 田中昌人・田中杉恵. (1988). *子どもの発達と診断: 5 幼児期III*. 東京: 大月書店.
- 寺田 晃. (1967). 精神薄弱児における数概念の発達に関する研究. *教育心理学研究*, **15**, 11-20.
- Trick, L.N., & Pylyshyn, Z.W. (1994). Why are small and large numbers enumerated differently? A limited capacity preattentive stage in division. *Psychological Review*, **101**, 80-102.
- 山名裕子. (2002). 幼児における均等配分方略の発達的变化. *教育心理学研究*, **50**, 446-455.
- 山名裕子. (2005). 幼児における配分方略の選択. *発達心理学研究*, **16**, 135-144.
- 山名裕子. (2006). 中が見えない複数の箱を用いた幼児の配分方略. *教育心理学研究*, **54**, 25-33.
- 吉田 甫・栗山和広. (1991). 分数概念の習得過程に関する発達的研究. *教育心理学研究*, **39**, 382-391.

付記

本研究の実施に際し、快くご協力をいただきました特別支援学校の生徒の皆様および先生方に深く感謝いたします。本論文は奈良女子大学大学院人間文化研究科に提出した修士論文を再分析したものです。調査計画から論文作成を通し丁寧にご指導下さいました奈良女子大学の麻生武先生に心より御礼申し上げます。また査読して下さいました先生方にも大変貴重なご助言をたくさん頂きました。ここに記して御礼申し上げます。

Yamaguchi, Maki (Graduate School of Humanities and Sciences, Nara Women's University). *The Development of Number Concepts and Strategies of Equal Distribution in Students with Intellectual Disabilities*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.2, 191-201.

Fifteen junior high school students with intellectual disabilities (<7 mental age) participated individually in an experiment in which they were given a task related to number concepts and equal distribution. The main results were as follows: (1) Number concepts of students with intellectual disabilities closely corresponded to students' mental age regardless of their chronological age. However, the way they solved problems was different from that of children without intellectual disabilities. (2) Some students had simple computational skills even though their mental ages and number concepts were both at an early childhood stage. (3) With increased mental age, children became better at the equal distribution task. (4) There was a difference in distributive strategies depending on the child's number concept. These findings suggest that children with intellectual disabilities learn informal mathematical skills in a unique way.

【Key Words】 Number concepts, Equal distribution, Distributive strategies, Intellectual disabilities, Informal mathematical knowledge

2010. 9. 16 受稿, 2011. 11. 2 受理

老化現象についての理解の発達的变化： 老年期における身体・心的属性の機能低下に焦点をあてて

中島 伸子
(新潟大学教育学部)

本研究の目的は、老年期における身体・心的属性の機能低下について、幼児や小学生がどのように理解しているのか、そしてそれはどのように発達するかを検討することであった。24名の5歳児、28名の6歳児、24名の7歳児、28名の8歳児、31名の大学生の5群を対象に、5種の身体属性（走る速さ、風邪に対する耐性、腕力、心臓の働き、骨の強度）と心的属性として記憶力の計6属性について、5歳（幼児）から21歳（若年成人）および21歳から80歳（高齢者）へと加齢後どのように変化するかを「以前より衰退する」「以前より向上する」の2選択肢のもとで予測させた。その結果、(1) 老年期における身体属性の機能低下については、5歳から気づきはじめる、6歳では大学生と同程度の理解に達すること、(2) 老年期における記憶力の低下についての理解は、幼児から7歳くらいまでは希薄なのに対して、8歳以降、大学生にいたるまでに明確になること、(3) 記憶力の低下についての理解の発達的变化には、記憶力と身体ないしは脳（頭）との関連性についての認識が関与していることが見出された。老化現象の理解の発達に関わる認知的要因について、素朴生物学の発達と心身相関的な枠組みの獲得という観点から考察した。

【キー・ワード】 概念発達、素朴生物学、老化現象の理解、心身の相互性の理解、幼児期

問題と目的

人間のあらゆる側面は加齢とともに自然に変化する。そしてライフサイクル上の時期により、生じる変化の種類は大まかに異なる。生後から青年期ないしは成人期初期にかけての成長期においては、多くの側面が向上・増大する方向で変化するのに対して、それ以降老年期（一般に65歳以上を老年期とすることが多い；谷口・佐藤，2007）にかけては、衰退・縮小する方向で変化するものが多い（たとえば Santrock, 1985/1992; 谷口・佐藤，2007）とされる。本研究は老年期に焦点を当て、この時期の加齢変化についての理解がどのように発達するかを身体や心身相関についての概念発達という視点から検討する。

人間も含めた生物の加齢変化についての理解の発達は、これまで主に成長をターゲットとして、素朴生物学研究の枠組みから検討されてきた。ここでの重要な論点の一つは、幼児は生物と無生物を区別できるかという点であり、そうした観点から成長現象——主に生物体のサイズ変化——についての幼児の認識に関心が持たれてきた。これまでの研究から、少なくとも4歳までには、動植物はともに加齢に従って大きくなることを認識し、無生物と区別できることが示されている（Inagaki & Hatano, 1996; Rosengren, Gelman, Kalish, & McCormick, 1991）。

しかし、それだけでなく、成長現象の「なぜ」に踏み

込む理解、つまり成長現象には何らかの身体内部過程が関与するという直観を幼児が持つらしいことも、主に稲垣と波多野の研究（Inagaki & Hatano, 1987, 1996, 2002/2005）から示されている。たとえば、5歳までには、成長が人間の願望とは無関連に必然的に生じ（Inagaki & Hatano, 1987）、摂食や摂水などの身体過程と密接に関連すること（Inagaki & Hatano, 1996）を認識しているという。

こうした研究成果を踏まえ、Inagaki & Hatano (2002/2005) は、幼児期には成長現象について、摂食・摂水により「活力」を取り入れ、その余剰により成長するという一連の身体過程の一構成要素として認識するようになるのではないかと主張する。身体現象を「活力」ないしは「気」の働きによって生じるとする考え方は、彼らによって生氣論的因果と名づけられ（Inagaki & Hatano, 2002/2005）、科学的に正しいとされる生理学的説明様式の獲得以前の5、6歳の時期に獲得がすすむとの報告が近年なされている（Inagaki & Hatano, 1993, 2002/2005; Morris, Taplin, & Gelman, 2000）。ここでの「活力」は「特定されない何らかの物質、エネルギー、もしくは情報として概念化される（Inagaki & Hatano, 2002/2005）」ものである。このような議論を踏まえると、幼児は成長をいわば生氣論で特徴づけられる素朴生物学的観点から理解している可能性は十分考えられる。

それでは、老化現象について子どもはどのように理解

しているだろうか。ここでまず老化現象の理解を取り上げることの一般的な意義について述べた後に、本研究で追究する固有の問題と目的を明確にしていく。老化は心身に現れる加齢変化という点では成長と同じであるが、子どもにとっての経験や社会的に与えられる情報の量（親から伝えられること、メディアからの情報など）という点では成長現象に劣ると考えられる。一般に成長現象では、子どもが実体験や観察経験を比較的豊富に得られるのに対し、老化現象では実体験を得るのは不可能であり、観察経験に限定される。それにとまって子どもの得る社会的情報にも差異が生じる可能性も考えられる。さらに老化現象についての観察経験の量や質には比較的大きな個人差があるように思われる（高齢者と同居しているか否かなどにより）。既に述べたように、幼児でも成長現象について生氣論的な素朴生物学の観点から理解している可能性が高いが、それは成長現象が幼児にとってなじみのある、経験や情報の豊富な現象だからであろうか。それとも、幼児にとって経験や情報が比較的限定される老化現象についても、同様の理解が可能だろうか。また老化現象についての経験や情報の個人差は、その理解の遅速等に影響を及ぼすだろうか。老化現象の理解を取り上げることで、幼児にとって経験や社会的情報が比較的限られる生物学的現象についても、それを素朴生物学の観点から理解することが可能かどうか、経験や社会的情報は生物学的理解にどの程度寄与するのかといった問題の解明に多少なりとも寄与するのではないかと考える。

ここから本研究における固有の問題と目的について述べていく。老化現象の理解を素朴生物学的視点から検討したものはほとんどなく、中島（2010）に限られるが、人間の老年期においては、身体サイズの増大ではなく皺の量や毛髪に加齢変化がみられることの理解は、4歳から5歳にかけて可能になるとの報告がなされている。このように、老年期においては何が特徴的にみられる身体外観上の加齢変化なのかについて、本質的には大人と同様の理解を就学前までに有することが示唆される。

しかし、それだけでなく、老化現象には何らかの身体内部過程が関与するという直観を幼児が持つらしいことも示唆されている。中島（2010）によると、皺の量と毛髪に加齢変化の原因について、5歳児は身体内部的原因（髪を毛を作る体の力が弱くなるから毛髪が減少する等）を人為・外部的原因（髪を毛を切るから毛髪が減少する等）や心理的原因（心配な気持ちになることが多いから毛髪が減少する等）より好む傾向がみられ、大人と相違がないことが報告されている。皺の増加や毛髪の変化といった目に見える老化現象を「活力」といった生氣論的なものが媒介する身体過程の一部だと幼児がとらえているかどうか——たとえば「老化の徴候は活力の減衰

によって生じる」といった考え方——については今後慎重に検討する必要がある。しかし中島（2010）の報告は、老年期には身体内部の活力が減衰し、目に見える老化現象に関与するという直観を幼児が持つ可能性を示唆する。

そしてもしこの可能性が正しいとしたら、皺や毛髪の変化ほどには知覚が容易ではない身体上の老化現象、すなわちさまざまな身体内部器官の弱体化や身体属性の機能低下（以下、身体属性の機能低下に統一）の生起についてもある程度気づいているのではなからうか。このように本研究では、老年期には身体内部の活力が減衰し、老化現象に関与するという直観を幼児が持つとの想定のもと、老年期における諸属性の機能低下についての認識の発達を検討する。

幼児が一般に老年期の人物の身体属性についてどのように認知しているかに関する研究は少数ではあるが主に老年学分野においてみられる。現在までに報告されている研究の多くは、老年期には諸属性に機能低下がみられることをある程度幼児でも理解していることを示唆している。たとえば高齢者は若年成人と比較すると「いつも具合が悪い（sick all the time）」（Weinberger, 1979）存在であり、「走る速さ」（Miller, Blalock, & Ginsburg, 1984-85）などで劣っていると幼児が認知しているという報告がある（詳しくは、中島, 2002）。しかし、こうした研究から幼児が老年期にはさまざまな属性において機能低下がみられることに気づいていると結論づけることは時期早尚である。

その第1の理由は、これらのいずれの研究も、年齢の異なる複数人物の諸属性についての子どもの推論を比較するという方法が使用されており、厳密には個人内の「加齢変化」についての理解を検討したとはいえない。第2に、いずれの研究も年齢群ごとの認識の相違を詳しく検討しているわけではないので、何歳くらいから身体属性の機能低下に気づくかについては良くわからない状況にある。そこで本研究では、こうした点を克服する方法を採用し、老年期にはさまざまな身体属性に機能低下がみられることに幼児が気づいているという予測を検討することを第1の目的とする。

それでは、こうした予測が正しいとして、老年期には機能低下がみられるとする幼児の推論は、身体以外の他の属性領域においてもみられるのだろうか。既に4、5歳の時期から、子どもは変化の原因やコントロール可能性などの点から、身体過程と心的過程を区別する（Inagaki & Hatano, 1993, 2002/2005; Lockhart, Chang, & Story, 2002; Lockhart, Nakashima, Inagaki, & Keil, 2008; 中島, 2008; 中島・稲垣, 2007）という指摘を踏まえると、心的属性の加齢変化についての認識の発達を調べ、身体属性の場合と比較検討することは重要課題である。

ところで日本の大人の間では、「年をとると物忘れがひどくなる」といった信念がある程度共有されているように思われる（高橋・波多野, 1990; 谷口・佐藤, 2007）。つまり記憶力に対しても身体機能と類似の加齢変化を想定することがあるように思える。実際、記憶力の一部の側面、たとえば作動記憶、顕在的なエピソード記憶や展望記憶などは、加齢の影響が色濃くみられるという（谷口・佐藤, 2007）。したがって、記憶力は、子どもがそれについて受ける可能性のある社会的情報や観察経験といった点では、身体属性の加齢変化パターンと類似しているわけである。記憶力の加齢変化について、子どもは大人と同様に老年期には機能低下がみられると考えているだろうか。

幼児が一般に老年期の大人の認知的属性についてどのように認知しているかに関する研究も（身体属性の場合と同様に）ほとんどみられない。老人は若年成人より「物知り」かどうかを3歳から5歳の幼児に尋ねた研究（Rosenwasser, McBride, Brantley, & Ginsburg, 1986）でも、明確な結論を得ることなく終わっている。

さらに、心身の相互性に関する理解という概念発達の側面に注目してみると、幼児は記憶力の加齢変化について、大人と同じようには理解していないのではないかと予測される。一般に大人は記憶力を脳などの身体器官・機能に対応づけることによって、「老年期には機能低下が生じる」ことを理解するものと思われる。心身の相互性を理解することが幼児には難しいという近年の報告（Notaro, Gelman, & Zimmerman, 2001, 2002; 外山, 2007; Toyama, 2010, 2011）を踏まえると、記憶力と脳や身体との対応づけは幼児にはそれほど容易ではないと推測される。そうであるならば、老年期に記憶力の機能低下がみられるとする認識について、幼児は大人よりも希薄なのではないかと予測される。一方、心身の相互性についての理解がすすむとされる児童期半ば（7, 8歳ころ）ころ（外山, 2007）から、記憶力も機能低下がみられるとの認識が明確になるのではあるまいか。こうした予測を検討することが本研究の第2の目的である。

ここで本研究の2つの目的を再度整理しておく。第1の目的は、老年期にはさまざまな身体属性において機能低下がみられることに幼児でも気づいているという予測（予測1）を検討することである。第2の目的は、記憶力の場合、老年期に機能低下がみられるとの認識について、幼児では希薄なのに対して、児童期半ば以降の子どもや大人においては明確になるという予測（予測2）を検討することである。

本研究では、既に指摘した先行研究の方法上の問題点を克服する方法を採用し、上記2つの目的を遂行する。具体的には、ある一人の人物の幼児期、若年成人期、老年期の様子を描いた線画を連続的に示しながら、その人

物のもつさまざまな属性の状態が加齢によってどう変化するのか二者択一で尋ねる（以前よる向上するか、衰退の方向に変化するか）という方法を採用する。さらに幼児期は5歳、6歳、小学生は7歳、8歳という各2年齢群を設定し、大学生のグループも含め5年齢段階で比較することとした。5歳と6歳という2年齢群を設定した理由は、この時期に生氣論の獲得など、素朴生物学の中心概念に発達がみられるとされており（Inagaki & Hatano, 2002/2005）、それが老化現象の理解にも影響を及ぼす可能性が想定されるからである。7歳と8歳という2年齢群を設定した理由は、この時期に心身の相互性についての理解に変化がみられるとされている（外山, 2007）からである。

方 法

1. 対象者

新潟市内の保育所に通う5歳児24名（女子13名、男子11名、平均年齢5歳3ヶ月、年齢範囲4歳10ヶ月～5歳8ヶ月）、6歳児28名（女子15名、男子13名、平均年齢6歳2ヶ月、年齢範囲5歳9ヶ月～6歳9ヶ月）、7歳児24名（男子11名、女子13名、平均年齢7歳9ヶ月、年齢範囲7歳4ヶ月～8歳3ヶ月）、8歳児28名（男子15名、女子13名、平均年齢8歳9ヶ月、年齢範囲8歳4ヶ月～9歳3ヶ月）大学生31名（男子12名、女子19名、平均年齢21歳、年齢範囲18歳～35歳）。

2. 課題

すべての対象者に対して、成長期課題と老年期課題を行った。これらの課題では、6つの属性項目について、5歳の子どもが21歳の若年成人になった時（成長期課題）、さらに21歳の若年成人が80歳の高齢者になった時（老年期課題）、各時点でどのような状態にあるかの予測を、①以前より向上する、②以前より衰退する、の2選択肢から選ばせ、理由を尋ねた。質問に使用したのは、身体属性5項目（走る速さ、風邪に対する耐性、腕力、心臓の働き、骨の強度）と心的属性として記憶力であった。5つの身体属性項目は、青年期後期ないしは成人前期にピークを迎える、もしくは成長期に比べ、老年期において機能低下ないしは構造弱化的傾向が著しいことが確認されている身体属性（Santrock, 1985/1992; 谷口・佐藤, 2007）のうち、幼児でもその存在や機能についてある程度知っていると思われるものをピックアップした。記憶力の多くの側面は、青年期後期から成人前期にピークを迎え、老年期において機能低下の傾向が著しいことが確認されているという点で、本研究でとりあげた身体属性と共通している。

質問の対象となった属性項目と具体的な質問内容はTable 1に示した。「走る速さ」を例に説明すると、成長期課題では「5歳のタロウさんがたくさん年をとって21

Table1 用いた属性項目と質問内容

走る速さ	21歳(5歳)のタロウさんが <u>もっと</u> たくさん年をとって80歳(21歳)のおじいさん(若い大人)になったら、若い大人(子ども)のときよりも <u>もっと</u> 走るのが遅くなるかな? <u>もっと</u> 走るのが速くなるかな?
風邪に対する耐性	21歳(5歳)のタロウさんが <u>もっと</u> たくさん年をとって80歳(21歳)のおじいさん(若い大人)になったら、若い大人(子ども)のときよりも <u>もっと</u> 体が丈夫になって風邪をひくことが少なくなるかな? <u>もっと</u> 体が弱くなって風邪をひくことが多くなるかな?
腕力	21歳(5歳)のタロウさんが <u>もっと</u> たくさん年をとって80歳(21歳)のおじいさん(若い大人)になったら、若い大人(子ども)のときよりも、 <u>もっと</u> 力もちになるかな? <u>もっと</u> 力が弱くなるかな?
心臓の働き	21歳(5歳)のタロウさんが <u>もっと</u> たくさん年をとって80歳(21歳)のおじいさん(若い大人)になったら、若い大人(子ども)のときよりも、心臓は <u>もっと</u> 元気によく動くようになるかな? <u>もっと</u> 元気がなくなって動きが遅くなるかな?
骨の強度	21歳(5歳)のタロウさんが <u>もっと</u> たくさん年をとって80歳(21歳)のおじいさん(若い大人)になったら、若い大人(子ども)のときよりも、骨は <u>もっと</u> 強くなってなかなか折れないかな? <u>もっと</u> 弱くなって折れやすくなるかな?
記憶力	21歳(5歳)のタロウさんが <u>もっと</u> たくさん年をとって80歳(21歳)のおじいさん(若い大人)になったら、若い大人(子ども)のときよりも、いろいろ覚えるのが <u>もっと</u> 上手になるかな? <u>もっと</u> 下手になるかな?

注. 成長期課題では括弧内の語に置き換え, 下線部を削除した。また女性の人物について質問する場合は, タロウをハナコに置き換えた。

歳の若い大人になると、5歳の子どもの時よりも①もっと走るのが遅くなるかな? ②もっと走るのが早くなるかな?」と尋ねた。老年期課題では「21歳のタロウさんがもっとたくさん年をとって80歳のおじいさんになると、21歳の若い大人の時よりも①もっと走るのが遅くなるかな? ②もっと走るのが速くなるかな?」と尋ねた。各項目について成長・老年期課題は続けて行った。その際、登場人物が5歳の幼児期、21歳の若年成人期、80歳の老年期の全身白黒線画 (Figure 1 参照) を示しながら質問した。また、心臓、骨については幼児向け科学絵本 (堀内, 1978; 田中, 1994) を参考に、カラー図版を用いながら、その構造や機能について説明をしてから、質問を行った。その後、選択の理由についても尋ねた。

3. 手続き

子どもの対象者に対しては、15分程度の個別面接による実験を行った。課題を行う前に、21歳だと若年成人、80歳だと老人の姿をしていることを理解しているかどうかを確かめるためのスクリーニングテストを行った。これは誕生日が何回もまわってきて21歳および80歳になったらどうなるかを、2枚の絵——子どもの絵と若年成人の絵および若年成人の絵と高齢者の絵——から選択させるという課題 (Figure 1 で示した白黒線画を使用した) で、5, 6歳児の各4名は正答できなかったのが対象者から除外した (対象者の人数には含まれていない)。課題における6項目の提示順序は対象者ごとにランダムにした。各項目の2選択肢 (「以前より衰退」「以前より向上」) の提示順序はカウンターバランスをとった。また、半数の対象者には女性の人物、残りの対象者には男性の人物について質問をした。大学生に対しては、

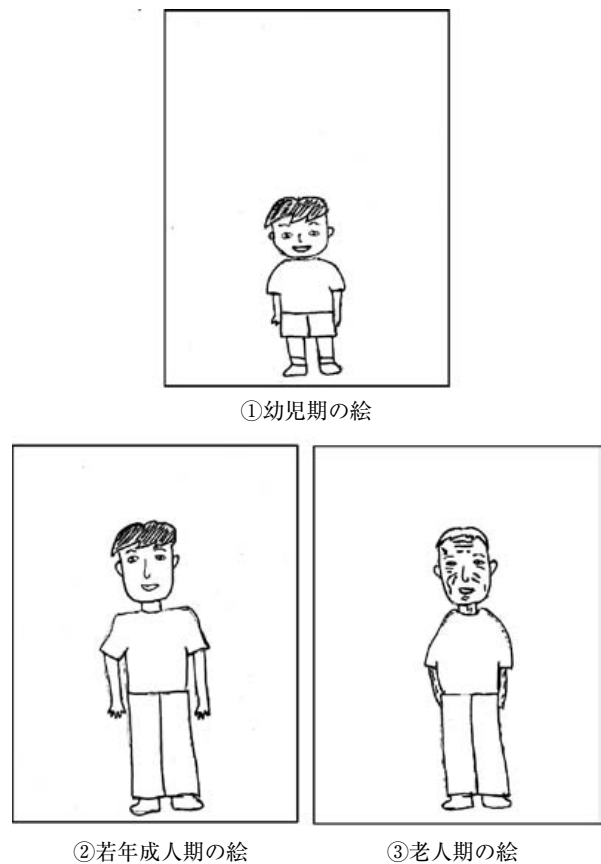


Figure 1 成長期課題・老年期課題で使用した図版の例 (約26%に縮小した)

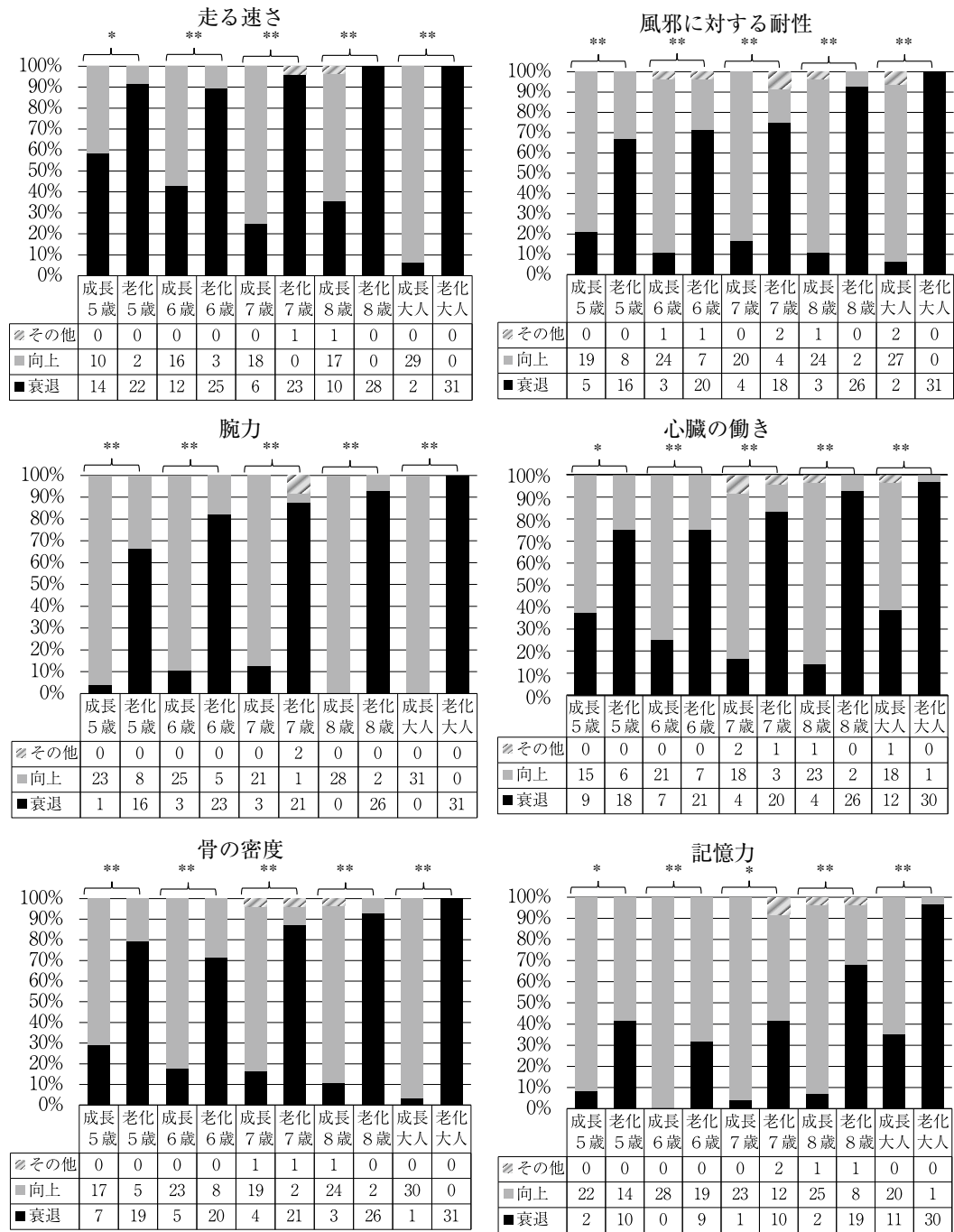


Figure 2 成長期・老年期課題における反応割合

注 成長=成長期課題。老化=老年期課題。成長・老年期課題間で有意差があった場合は各図上部に*または**で示した。
* $p<.05$, ** $p<.01$

6項目の提示順序を変えた冊子を5種類用意し、冊子を配布し各自のペースで進めさせた。選択肢の提示順序は、「以前より向上する」「以前より衰退する」の順序に固定し、選択理由の記入欄も設けた。大学生に対しては人物の絵刺激は提示しなかった。

結 果

成長期課題、老年期課題のそれぞれに対する対象者の反応を「以前より衰退する」「以前より向上する」「その他(わからない・無反応)」にわけ、その割合を属性項目、年齢群別に示したのがFigure 2である。以下、身体属性と記憶力に分けて分析をすすめる。

1. 老年期における身体属性の機能低下についての認識の発達

成長期課題と老年期課題への反応相違の分析 身体属性5項目について、成長期課題と老年期課題で「以前より衰退する」と反応した対象者の割合に差があるか否かを検討するために、属性項目別、年齢群別にマクネマー検定を用いて分析した（「その他」カテゴリーを除いたうえで、「以前より向上する」と「以前より衰退する」との比較を実施）。その結果、全項目、全年齢群において、有意差がみられ（有意水準は Figure 2 の各図上部に掲載）、成長期課題で「以前より向上する」、老年期課題で「以前より衰退する」という反応パターンがその逆の反応パターンを示す対象者の割合より多いことが明らかになった。以上のことから、本研究でとりあげたすべての身体属性項目について、幼児を含めてどの年齢群においても、成長期より老年期の方が機能低下がみられやすいという認識を持つ者が多いことが明らかになった。

なお5歳児の「走る速さ」については、若年成人期は幼児期に比べて「遅くなる」と答えた者が60%弱にのぼった。その理由づけとして最多であったのは（約43%）、身体サイズの増大あるいは体重の増加により走行速度が遅くなるとするものであった。老年期課題においてこうした理由づけを示したのは1名のみであった。

つまり幼児は、老年期だけでなく若年成人期にも走る速さが遅くなると考える場合が少なくないが、それを老化による衰退とは別種のものと考えているようである。

老年期課題への反応の分析 身体属性5項目について、老年期課題の反応割合についてのみとりあげ、「以前より衰退する」が「以前より向上する」ないしは「その他」を選択する対象者の割合より有意に多いかどうかを、属性項目別、年齢群別に2項検定により分析した（「以前より向上する」と「その他」カテゴリーを統合のうえ「以前より衰退する」との比較を実施）。5歳児では「走る速さ ($p < .01$)」「心臓の働き ($p < .05$)」「骨の強度 ($p < .01$)」、6歳児以上の各年齢群では全項目において（「風邪に対する耐性」「心臓の働き」は $p < .05$ 、残りのすべての場合において $p < .01$ ）、「以前より衰退する」を選択する対象者の割合が有意に多かった。さらに、これらの割合に年齢差があるかどうかをフィッシャーの直接確率法により分析したところ、「走る速さ」では有意差はみられず、それ以外の4項目すなわち「風邪に対する耐性」($p < .01$)、「腕力」($p < .01$)、「心臓の働き」($p < .05$)、「骨の強度」($p < .05$)においては有意な偏りがみられた。項目別にライアン法による多重比較を行ったところ、「風邪に対する耐性」「腕力」においては5歳児と大学生との間に有意差がみられ（いずれも

Table 2 老年期課題における反応の理由づけカテゴリー

カテゴリー	定義（上段）と回答例（下段）
(1) 加齢	加齢または高齢者になることによって属性の機能低下がみられると説明するが、なぜ加齢によって機能低下がみられるかについての説明がないもの。 年をとったから走るのが遅くなった：おじいさん・おばあさんになったから力もちでなくなった
(2) 身体的要因	何らかの身体過程・機能・構造に言及することで、判断を求めた属性の機能低下を説明したもの。 年をとって足があまり動かなくなるから（走るのが遅くなる）：運動神経や身体能力が衰えるから走るのが遅くなる：老化のため心臓の働きが衰える：おじいさんになると病気になるから力持たなくなる：もうすぐ死ぬから風邪をひきやすい
(3) 生氣論	気、元気・力・エネルギーや特定されない何らかの物質へ言及して説明したもの。 *「腕力」項目については、質問文の中に「力」という言葉を使用しているので、単なる繰り返しの可能性があり、このカテゴリーにはカウントしない。 子どものときは大人るときよりも元気がなくなってくるから、走るのが遅くなる
(4) 心的要因	意欲の喪失、認知・知的機能の低下、勉強や仕事、経験や知識の蓄積に言及して説明したもの。 走るのが面倒くさくなって、走るのが遅くなる：ぼーっとして歩いたりするときがあるから骨が折れやすくなる：記憶力が低下するから物覚えが下手になる：年よりはお仕事とかしていない人もいるし、勉強とかもしていないので覚えるのが下手になる：人生経験によって知識が豊富だから（覚えるのが下手になる）
(5) その他	上記（1）から（4）に当てはまらないが、意味のある程度理解できる他の説明がされているもの。伝聞、観察経験を理由としているものを含む。 自分のおばあちゃんが～だから：お母さんがそう言ってたから
(6) わからない・無反応・意味不明	*質問内容の繰り返しも含む。

注. () 内は著者が補った文言である。

Table 3 老年期における衰退を予測した場合の理由づけカテゴリーの頻度 (%) : 身体属性

	5歳	6歳	7歳	8歳	大学生
加齢	38 (41.8)	42 (38.5)	43 (42.6)	25 (18.4)	4 (2.6)
身体的要因	18 (19.8)	28 (25.7)	31 (30.7)	93 (68.4)	142 (92.2)
生氣論	3 (3.3)	4 (3.7)	3 (3.0)	9 (6.6)	0 (0.0)
心的要因	0 (0.0)	1 (0.9)	0 (0.0)	2 (1.5)	0 (0.0)
その他	7 (7.7)	8 (7.3)	3 (3.0)	2 (1.5)	2 (1.3)
わからない・無反応・意味不明	25 (27.5)	26 (23.9)	21 (20.8)	5 (3.7)	6 (3.9)
総計	91	109	101	136	154

$p < .05$), 5歳児は「以前より衰退する」と考える者の割合が少ないことが示された。「骨の強度」「心臓の働き」においては有意差がみられなかった。

身体属性の機能低下についての理由づけの分析 「老年期には身体機能が以前より低下する」と答えた場合の理由づけを6つのカテゴリーに分類した。Table 2には各カテゴリーの定義と回答例を、Table 3には割合と頻度を年齢群別に示した。対象者が回答の中で複数のカテゴリーに入る説明を述べた場合は1個の反応とみなし、各カテゴリーに配分した。2名の判定者が独立に評定を行った結果、判定の一致率は、身体属性全体では92.5%であり、評定が不一致であった回答については2名の判定者の協議により決定した。

分析のため、頻度の少なかった「心的要因」を「その他」に統合し、5カテゴリー間でフィッシャーの直接確率検定を行ったところ、年齢群によって反応カテゴリーの割合に有意な偏りがみられた ($p < .01$)。下位検定として年齢群別にフィッシャーの直接確率検定を実施したところ、いずれの年齢群でも有意な偏りがみられた (いずれも $p < .01$)。観察度数と期待度数の差から判断すると、5歳児は「加齢」や「わからない・無反応・意味不明」の頻度が多く、「生氣論」「その他」の頻度が少なかった。6歳児はこれに加えて「身体的要因」の頻度が多かった。7歳児は「加齢」「身体的要因」の頻度が多く、「生氣論」「その他」の頻度が少なかった。8歳児と大人は「身体的要因」の頻度が多く、それ以外のカテゴリーは少なかった。

これらのことから、身体属性の機能低下の原因として、幼児期の子どもは「加齢」や「わからない・無反応・意味不明」が多いが、6歳くらいから「身体的要因」の頻度が増え始め、8歳以降になると「身体的要因」による説明に収斂されるようになることが示された。「生氣論」による説明はいずれの年齢群でも頻度が少なく大人では全くみられなかった。

2. 老年期における記憶力の低下についての認識の発達 成長期課題と老年期課題への反応相違の分析

記憶力についても身体属性と全く同じ分析をマクネマー検定を使用して行ったところ、全年齢群において成長期課題と老年期課題に対する反応割合に有意差がみられ (有意水準は Figure 2 の図上部に掲載)、成長期課題で「以前より向上する」、老年期課題で「以前より衰退する」という反応パターンがその逆の反応パターンを示す対象者の割合より多いことが明らかになった。老年期課題において記憶力が「以前より衰退する」との反応は7歳までは半数以下であるが、どの年齢群においても、成長期より老年期の方が機能低下がみられやすいと考える傾向があることが示された。

老年期課題への反応の分析 記憶力についても身体属性と全く同じ分析を2項検定を用いて行ったところ、大学生のみが「以前より衰退する」とする対象者の割合が「以前より向上する」ないしは「その他」の割合より有意に多かった ($p < .01$)。この割合について、年齢差があるかどうかをフィッシャーの直接確率法により分析したところ、有意な偏りがみられた ($p < .01$)。ライアン法による多重比較を行ったところ (5%水準)、「以前より衰退する」と考える者の割合は5歳、6歳、7歳が大学生より有意に少なく、6歳が8歳より有意に少なかった。

身体属性と記憶力への反応相違の分析 老年期課題での反応について、記憶力は各身体属性項目と比較して「以前より衰退する」との反応を示す者の割合が少ないかどうかを検討するために、記憶力と各身体属性項目の比較組み合わせ全5対について、年齢群別にマクネマー検定を用いて分析した (「その他」カテゴリーを除いたうえで分析)。その結果、大学生においてはすべての比較対において有意差はみられなかった。5歳児では5比較中3対において (「走る速さ ($p < .01$)」「心臓の働き ($p < .05$)」「骨の強度 ($p < .05$)」)、6歳児と7歳児においては全比較対 (6歳児、7歳児の「風邪に対する耐性」、7歳児の「心臓の働き」で $p < .05$ 、残りすべての比較対で $p < .01$)、8歳においては5対中2対 (「走る速さ ($p < .01$)」「腕力 ($p < .05$)」)において有意差がみられ、記憶力で「以前より向上する」を選択し、各身体属

Table 4 老年期における衰退を予測した場合の理由づけカテゴリーの頻度 (%) : 記憶力

	5歳	6歳	7歳	8歳	大学生
加齢	6 (54.5)	1 (11.1)	2 (20.0)	1 (4.8)	3 (8.1)
身体的要因	1 (9.1)	3 (33.3)	2 (20.0)	14 (66.7)	21 (56.8)
心的要因	1 (9.1)	0 (0.0)	3 (30.0)	6 (28.6)	10 (27.0)
その他	2 (18.2)	2 (22.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (5.4)
わからない・無反応・意味不明	1 (9.1)	3 (33.3)	3 (30.0)	0 (0.0)	1 (2.7)
総計	11	9	10	21	37

性で「以前より衰退する」という反応パターンを示す対象者の方が、その逆の反応パターンを示す者の割合より多いことが明らかになった。

記憶力の機能低下についての理由づけの分析 「老年期には覚えるのが以前より下手になる」と答えた場合の理由づけを6つのカテゴリーに分類した。Table 2には各カテゴリーの定義と回答例を、Table 4には割合と頻度を年齢群別に示した。なお「生氣論」による説明は皆無であった。分類に際しての手続きは身体属性の場合と同様であった。2名の判定者が独立に評価を行った結果、判定の一致率は85.4%であり、評価が不一致であった回答については2名の判定者の協議により決定した。

分析のため頻度の少ない「その他」「わからない・無反応・意味不明」を統合し、4カテゴリー間でフィッシャーの直接確率検定を行ったところ、年齢群によって回答カテゴリーの割合に有意な偏りがみられた ($p < .01$)。そこで下位分析として年齢群別にフィッシャーの直接確率検定を実施したところ、5歳から7歳までは有意ではなく、8歳と大学生において有意な偏りがみられた (いずれも $p < .01$)。観察度数と期待度数の差から判断すると、8歳、大学生ともに「身体的要因」の頻度が多く、「加齢」および「その他」「わからない・無反応・意味不明」の統合カテゴリーの頻度が少なかった。

これらのことから、8歳くらいから老年期の記憶力の低下の原因として「身体的要因」に言及する傾向が急激に高まるといえる。この「身体的要因」の内訳を詳しく分析すると、8歳児の14名中8名（「身体的要因」の約57%）、大学生の21名中11名（「身体的要因」の約55%）が脳ないしは頭やその機能に言及する説明であった。たとえば、「おじいさんになると脳がまわらなくなって頭が悪くなりそうだから（8歳児）」「脳機能の低下（大学生）」などの理由づけがみられた。こうした理由づけは幼児では皆無であり、7歳児で1名みられた。

考 察

本研究は、老年期には身体内部の活力が減衰し、それが老化現象に関与するという直観を幼児が持つとの想定

のもと、老年期における諸属性の機能低下についての理解の発達について、以下の2つの予測を検討した。第1の予測は、老年期にはさまざまな身体属性において機能低下がみられることに幼児でも気づいているのではないかと、第2の予測は、記憶力が老年期には低下するとの認識は幼児期では希薄なのに対して、児童期半ば以降の子どもや大人においては、こうした認識が明確になるのではないかと、というものであった。以下では、まず2つの予測についての考察に加え、反応の理由づけ分析の結果に基づく考察を行う。

1. 予測1の検討：老年期における身体属性の機能低下についての認識の発達

成長期課題と老年期課題に対する反応を比較したところ、すべての身体属性項目において、成長期より老年期の方が機能低下がみられやすいと考える傾向が全年齢群でみられた。さらに老年期課題に対する反応の分析を行ったところ、6歳以降の各年齢群では、全項目において、老年期には機能低下がみられるとする者の割合が有意に多く、年齢差が全くみられなかった。これらの結果を踏まえると、老年期にはさまざまな身体属性において機能低下がみられることの理解については、就学前までには大人とほぼ同じレベルに達するといえ、予測1が正しいことが確認された。

さらに、5歳児でも5つの身体属性項目中3項目については、老年期に機能低下がみられると考える者の割合が有意に多く、年長の各年齢群との間に差がみられなかったことを考え合わせると、老年期における身体属性の機能低下については、少なくとも5歳くらいからある程度気づき始めているといっていよう。

2. 予測2の検討：老年期における記憶力低下についての認識の発達

成長期課題と老年期課題に対する反応を比較したところ、成長期より老年期の方が記憶力の低下がみられやすいと考える傾向がいずれの年齢群でもみられた。しかしながら、老年期課題に対する反応の分析を行ったところ、老年期には記憶力が低下するという者の割合が有意に多かったのは大学生のみであることが示された。さらに各

身体属性と記憶力に対する反応の比較分析を行ったところ、反応割合に全く相違がみられなかったのは大学生のみであり、幼児期から8歳までの子どもにおいては、記憶力は身体属性よりも機能低下がみられにくいと考える場合が多いことが示された。

ただし、老年期課題への反応について、幼児から7歳までの子どもは大学生との間に有意差がみられたのに対し、8歳児では大学生との間に有意差はみられなかったことから、8歳児は過渡的段階にあるといえよう。これらの結果を踏まえると、おおむね予測2が正しいことが示されたといえよう。

3. 理由づけ分析から示唆されること

身体属性の機能低下についての理由づけから 「老年期には身体機能が低下する」ことの理由として、幼児は「わからない・無反応・意味不明」であったり、「加齢」に言及することが多く、7歳まではこの2つのカテゴリーを合わせると60%を超える割合であった。なお「加齢」カテゴリーは、「年をとったので当該属性の機能低下がみられる」ことは説明するものの、「なぜ年をとると当該の属性の機能低下がみられるか」の説明がなされていないものである。既に述べたように老年期に身体属性の機能低下がみられることについては、幼児でも認識している。しかしながら、なぜ機能低下がみられるか、その原因についてうまく説明することは7歳くらいまではできない場合が多かった。

今回の理由づけ分析から、老年期の機能低下に関与する要因として、幼児から7歳までの子どもがどのように考えているかについて、明確な結論を下すことはできない。本研究は、老年期には身体内部の活力が減衰し、それが老化現象に関与するという直観を幼児が持つとの想定のもとになされたものであるが、この想定を補強する明確なデータを得ることはできなかった。しかしながら、幼児から7歳の子どもにおいても、理由づけが説明として成立していた反応の中での最多カテゴリーは「身体的要因」であり、8歳になると理由づけの約70%がここに収斂されることにも注目すべきである。実際は6歳以前の多くの幼児が老化現象には「身体的要因」ないし「生氣論」が密接に関与するという直観を持っているにもかかわらず、言語反応としては出現しにくいという可能性は大いにある。この点については総合考察において再びとりあげる。

記憶力の機能低下についての理由づけから 老年期における記憶力低下の理由として、幼児から7歳までは、特に割合の多いカテゴリーはなかった。しかし、老年期には記憶力が低下することの理解がすすむ8歳児や大学生では、「身体的要因」に言及する傾向が急激に高まり、過半数を超える。中でも脳ないしは頭やその機能に言及する説明が多く、両年齢群で「身体的要因」の半数以上

を占めた。脳に言及したものは、7歳で1名、それ以下の年齢群では皆無であった。こうしたことから、老年期には記憶力の低下がみられるとの認識の発達には、記憶力と身体ないしは脳（頭）との関連性の認識が関与することが示唆される。

4. 総合考察

以上みてきた結果から、老年期にはさまざまな身体機能の低下がみられることについて、既に就学前には大人と同等の理解が可能になることが明らかになった。本研究は、老年期には身体内部の活力が減衰し、それが老化現象に関与するという直観を幼児が持つとの想定のもとで予測をたて、調査を進めたが、この想定を支持する明確なデータを理由づけ分析から得ることはできなかった。これまでの先行研究（中島，2010）を踏まえると、こうした生氣論的直観を幼児が持つ可能性は低くないと考えられるものの、身体現象の生起原因について自分の言葉で説明をさせるという方法では、子どものもつ暗黙レベルの理解を引き出すことは困難であったのかもしれない。

実際、6歳の子どもが自分の言葉で生氣論的な説明ができる（たとえば、「ご飯を食べないと元気がでないから風邪をひきやすい」という説明）のは、摂食やそれに関連するいくつかの身体現象（成長や罹病など）に限られることが報告されている（Inagaki & Hatano, 2002/2005）。しかしながら、複数の説明を選択肢として用意し、子どもがどれを好むかを調べた研究では、多様な身体現象（呼吸、血液の循環、排尿など）について、生氣論的因果による説明を意図的因果（本人の意思や願望に原因を求める説明）や機械論的因果（物質の生成や交換に原因をもとめる説明）より好む傾向が日本の6歳児（Inagaki & Hatano, 1993）とオーストラリアの5歳児で（Morris et al., 2000）確認されている。

現段階ではスペキュレーションの域をでないが、老年期にはさまざまな身体機能の低下がみられることの理解は、5、6歳の時期に獲得がすすむとされる生氣論的因果（Inagaki & Hatano, 2002/2005）の獲得や適用と密接な関係がある可能性は十分考えられる。たとえば「老年期には活力の減衰が生じる」「老化の徴候は活力の減衰によって生じる」といった生氣論的直観が、身体機能の低下への気づきを促進する可能性がある。また逆に、老年期にはさまざまな身体属性に機能低下がみられることに気づくことが、老化領域での生氣論的直観の創出や適用につながるかもしれない。あるいはこの両方向での影響関係が共存する可能性もある。上述の方法論上の問題にも丁寧な目を配りながら、素朴生物学と老理解の発達の相互関連性について検討をすすめることは今後の重要な課題である。

では、身体以外の他の属性領域の加齢変化について子

Table 5 老年期における向上を予測した場合の理由づけカテゴリーの頻度 (%) : 記憶力

	5 歳	6 歳	7 歳	8 歳	大学生
加齢	3 (21.4)	2 (10.5)	1 (7.7)	1 (11.1)	0 (0.0)
身体的要因	2 (14.3)	3 (15.8)	2 (15.4)	2 (22.2)	0 (0.0)
心的要因	1 (7.1)	5 (26.3)	5 (38.5)	4 (44.4)	1 (100.0)
その他	0 (0.0)	7 (36.8)	2 (15.4)	2 (22.2)	0 (0.0)
わからない・無反応・意味不明	8 (57.1)	2 (10.5)	3 (23.1)	0 (0.0)	0 (0.0)
総計	14	19	13	9	1

どもはどのように理解しているのだろうか。本研究では心的属性の一種である記憶力をとりあげたが、老年期には記憶力が低下するという認識が明確にみられるようになるのは8歳以降(8歳は過渡的段階に位置づくが)であり、身体属性の場合と顕著な相違がみられた。このように身体属性と記憶力の加齢変化に対して異なる推論をする傾向は5歳児からみられ、6歳、7歳でより強くみられるようになり、8歳にかけて弱まり始め、大学生では消失するといった発達の變化がみられた。

こうした発達の變化は、心身の区別と心身相関的な枠組みの獲得という異なる2次元から考えるとうまく説明できるように思われる。心身の区別という次元については、4、5歳の幼児でも年長の子どもや大人と同様に、身体・心的過程のコントロール可能性や変容メカニズムという点で区別が可能であることが報告されている(Inagaki & Hatano, 1993, 2002/2005; Lockhart et al., 2002; Lockhart et al., 2008; 中島, 2008; 中島・稲垣, 2007)。

一方、心身相関的な枠組みの獲得という次元については、児童期半ばころまでは年長者と大きく異なる。心身の相互性の理解について、心因性の身体反応(Notaro et al., 2001, 2002; 外山, 2007; Toyama, 2010, 2011)や食物の汚染(外山, 2007)の理解という観点からの検討によると、幼児の理解はあいまいであり(摂食に関する現象では相互性の認識の萌芽的理解は見られるものの)、7歳から8歳ころ明瞭なものになるのではないかという。

これらの先行研究の知見を踏まえると、幼児期から小学校低学年くらいまでの時期は、心身を明確に区別できる一方で、心身相関的な枠組みが希薄という特徴を持つと考えられる。この時期の子どもは、心身の各領域に対して、独立した別個の認知枠組みのもとで推論を行うため、記憶力と身体属性の加齢変化についての推論パターンに大きな違いがみられるのではないだろうか。

この点について補足的データを得るために、老年期には「記憶力が向上する」という反応の理由づけをTable 2の基準に従いカテゴリーに分類し、年齢群別の反応割合をTable 5に示した(一致率は85.1%)。これをTable 3で示される身体属性の場合の理由づけと比較してみる

と、記憶力向上の場合は「心的要因」による説明をする子どもが多く、「身体的要因」による説明が少ない傾向がみられる。「心的要因」による説明の内容を詳しく分析すると「おじいちゃんは勉強するから」「どんだん年をとっていくといろんなものを見ていくから。いろんなものを覚える」など、勉強、知識、心的経験の蓄積への言及が主であった。

こうした補足的分析や、先行研究の結果(Inagaki & Hatano, 1993, 2002/2005; Lockhart et al., 2002; Lockhart et al., 2008; 中島, 2008; 中島・稲垣, 2007)を踏まえて推測をすると、記憶力といった心的属性は勉強や努力、経験の蓄積などによって老年期においても維持・向上させやすいが、身体属性はコントロールの難しい身体内部過程に従って変容するとの直観を持つため、前者は後者よりも機能低下しにくいと推論する傾向が幼児期から児童期中期位までみられるのかもしれない。児童期中期以降、心身の相互性についての認識が進展することで、記憶力の由来を脳といった身体器官にマッピングすることが容易になり、身体属性と類似の加齢変化を示すことを認識できるようになるのではないか。記憶力を含む心的属性の加齢変化の理解について、心身相関的な認知枠組みの獲得がかかわっているかどうかを詳しく検討することは、今後の重要な検討課題である。

以上みてきたように、老年期にみられる諸属性の機能低下についての理解には、素朴生物学といった生物学領域固有の認知枠組みの獲得、さらには心身の相互性の認識といった異なる領域をつなぐ認知枠組みの獲得など、概念発達の側面が密接にかかわっていることが推測される。問題と目的で述べたように、本研究が対象とする老化現象は、子どもが受け取る経験や情報量が比較的限定された生物学的事象である。だからといってその理解が成長現象の場合より大幅に遅れるというわけでは必ずしもないようである。理解に必要な認知枠組みが成立していれば、限られた経験や社会的情報に基づいて、比較的早くから理解可能になるのではないか。身体属性と記憶力の場合で、老化についての理解の時期に相違がみられたのも、必ずしも経験や情報の量の相違によるものでは

ないかもしれない。前者の理解には比較的早期に成立する素朴生物学が中心的役割を果たすのに対し、後者の理解にはそれに加えて心身相関的認知枠組みの獲得が必要であり、その成立は遅れるからではないか。

今後、概念発達の側面のみでなく、経験や社会的情報の授受の影響といった複数の要因が、どのように老化現象の理解にかかわっているかを検討することが重要課題である。

文 献

- 堀内誠一. (1978). *ちのはなし*. 東京：福音館書店.
- Inagaki, K., & Hatano, G. (1987). Young children's spontaneous personification as analogy. *Child Development*, **58**, 1013-1020.
- Inagaki, K., & Hatano, G. (1993). Young children's understanding of the mind-body distinction. *Child Development*, **64**, 1534-1549.
- Inagaki, K., & Hatano, G. (1996). Young children's recognition of commonalities between animals and plants. *Child Development*, **67**, 2823-2840.
- Inagaki, K., & Hatano, G. (2005). *子どもの概念発達と変化：素朴生物学をめぐって* (稲垣佳世子・波多野誼余夫, 著・監訳). 東京：共立出版. (Inagaki, K., & Hatano, G. (2002). *Young children's naive thinking about the biological world*. New York: Psychology Press.)
- Lockhart, K.L., Chang, B., & Story, T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: Protective optimism? *Child Development*, **73**, 1408-1430.
- Lockhart, K.L., Nakashima, N., Inagaki, K., & Keil, F.C. (2008). From ugly duckling to swan?: Japanese and American beliefs about the stability and origins of traits. *Cognitive Development*, **23**, 155-179.
- Miller, S., Blalock, J., & Ginsburg, H. (1984-85). Children and the aged: Attitudes, contact, and discriminative ability. *International Journal of Aging and Human Development*, **19**, 47-53.
- Morris, S.C., Taplin, J. E., & Gelman, S.A. (2000). Vitalism in naive biological thinking. *Developmental Psychology*, **36**, 582-59.
- 中島伸子. (2002). エイジングに伴う変化についての子どもの認識. *お茶の水女子大学人間文化論叢*, **5**, 23-31.
- 中島伸子. (2008). ポジティブな方向に変遷する私というイメージ：特性の変容可能性についての子どもの楽天主義とその発達. 仲真紀子 (編著), *自己心理学：4 認知心理学へのアプローチ* (pp.49-64). 東京：金子書房.
- 中島伸子. (2010). 年をとるとなぜ皺や白髪が増えるの？：老年期特有の身体外観上の加齢変化についての幼児の理解. *発達心理学研究*, **21**, 95-105.
- 中島伸子・稲垣佳世子. (2007). 子どもの楽天主義：望ましくない特性の変容可能性についての信念の発達. *新潟大学教育人間科学部紀要：人文・社会科学編*, **9**, 229-240.
- Notaro, P.C., Gelman, S.A., & Zimmerman, M.A. (2001). Children's understanding of psychogenic bodily reactions. *Child Development*, **72**, 444-459.
- Notaro, P.C., Gelman, S.A., & Zimmerman, M.A. (2002). Biases in reasoning about the consequences of psychogenic bodily reactions: Domain boundaries in cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, **48**, 427-449.
- Rosengren, K.S., Gelman, S.A., Kalish, C.W., & McCormick, M. (1991). As time goes by: children's early understanding of growth in animals. *Child Development*, **62**, 1302-1320.
- Rosenwasser, S., McBride, P., Brantley, T., & Ginsburg, H. (1986). Children and aging: Attitudes differentiation ability, and quantity and quality of contact. *Journal of Genetic Psychology*, **147**, 407-415.
- Santrock, J.W. (1992). *成人発達とエイジング* (今泉信人・南博文, 編訳). 京都：北大路書房. (Santrock, J. W. (1985). *Adult development and aging*. Dubuque, IA.: Wm. C. Brown Publishers.)
- 高橋恵子・波多野誼余夫. (1990). *生涯発達の心理学*. 東京：岩波書店.
- 田中一雄 (監修)・せべまさゆき (絵). (1994). *やさしいからだのえほん：3 ほねはどうしてかたいの？* 東京：金の星社.
- 外山紀子. (2007). *心と身体の相互性に関する理解の発達*. 東京：風間書房.
- Toyama, N. (2010). Japanese children's and adults' awareness of psychogenic bodily reactions. *International Journal of Behavioral Development*, **34**, 1-9.
- Toyama, N. (2011). Japanese children's and adults' reasoning about the consequences of psychogenic bodily reactions. *Merrill-Palmer Quarterly*, **57**, 129-157.
- Weinberger, A. (1979). Stereotyping of the elderly: Elementary school children's responses. *Research on Aging*, **1**, 113-136.
- 谷口幸一・佐藤真一 (編著). (2007). *エイジング心理学：老いについての理解と支援*. 京都：北大路書房.

付記

本研究の実施に際してご協力くださった新潟市の旭が丘幼稚園、翠松保育園、内野ひまわりクラブ、西内野ひまわりクラブの職員の皆様、子どもたちに心より感謝申し上げます。本研究の一部に対して、平成17・18年日本学術振興会科学研究費補助金（課題番号17730380研

究代表者：中島伸子) および平成 19・20 年新潟大学戦 化の認知科学的研究 (研究代表者：大浦容子)」の補助
略的教育・研究プロジェクト「創造的領域における熟達 を受けました。

Nakashima, Nobuko (Niigata University). *Developmental Changes in Children's Understanding of Declines in Physical and Mental Functions Associated with Old Age*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.2, 202-213.

In this study of children's understanding of aging, five groups (5-, 6-, 7-, and 8-year olds, and college students) predicted how 6 traits (running speed, resistance to colds, physical force, function of heart, bone strength and memory) change between the ages of 21 (young adulthood) and 80 (late adulthood). Participants answered either "It declines" or "It improves" for each trait. The results showed that: (1) children began to realize at about age five that physical functions decline with age, and at around age six they had the same level of understanding of these traits as college students; (2) while young children up to age 7 barely understood that memory declines with aging, from 8 years of age they began to show a clearer understanding; and (3) development in understanding of memory decline is related to awareness of the relationship between memory and body (or brain). Cognitive factors contributing to this understanding were discussed from the standpoint of development in naïve biology and understanding of the mind-body relationship.

【Key Words】 Conceptual development, Naïve biology, Aging, Mind-body relationship, Early childhood

2011. 4. 14 受稿, 2011. 11. 28 受理

あいまいな攻撃に対する解釈と対処行動の発達： 社会的情報処理の視点から

戸田 まり

(北海道教育大学教育学部札幌校)

渡辺 恭子

(札幌市立厚別南中学校)

思春期前後の定型的な社会的情報処理の発達を調べるため、複数の想定場面を作成し、小学校5年から高校2年までの男女計716名に対し調査を行った。あいまいな状況で被害を受けた場合、アプリアリに相手の敵意を想定したり攻撃的な対応をする者は、年齢と共に減少することが明らかになった。しかし口に出さない内面での感情的反応は中学1年で最も否定的であり、この時期が、認知的には「相手の悪意ではない」と理解しながらも感情的には怒りを覚える度合いが高いのではないかと示唆された。相手の行動の解釈、生起感情、予想される対応をクラスター分析により4パターンに分けて発達的变化を調べた結果からもこのことは確認された。また中学生以上では、相手の敵意を想定しやすく感情的にも否定的になりやすく対応も攻撃的になりやすい群は、学校満足度や自分の学業成績に対する満足度は他の群と変わらないが、家庭での受容や親への気持ちについては他の群より否定的であり、家庭での人間関係があいまい状況でのネガティブな社会的情報処理と関連している可能性が示唆された。

【キー・ワード】 社会的情報処理, 敵意帰属, 思春期, 生起感情, 定型的発達

問題と目的

小学校から中学校に進学する思春期の前後は、あらゆる面で大きな変化を遂げる発達の節目である。自らの意志や欲求とは無関係に身体発達が進むことで、それまでの子どもとしての自己が揺さぶられ、大人でも子どもでもない境界人としての不安定さを持つに至る。この時期には親や大人からの自立をめざし、境遇を同じくする同輩を心の拠り所として成長するのが一般的な姿と言えるが、友人関係の形成がうまくいかないと不登校やいじめなどさまざまな問題が顕在化する。たとえば平成10年度以降、年間30日以上欠席した不登校生徒数は中学1年で常に10万人を超えており、一クラスにひとり是不登校生徒がいる計算となっている(文部科学省, 2011)。数値に表れる明らかな問題行動でなくとも、教師が日常、指導に苦慮している事例は多い。「ムカつく」「死ぬ」など相手を罵倒する言葉は、配慮もなく単なる不愉快さの表れとして簡単に発せられる。また些細なことで他者の言動を誤解してがみあったり、根拠なく落ち込むことも多い。自分に悪意が向けられていると思ひ込み、それが学級全体の人間関係に関わる大きなトラブルに発展して教師が仲立ちに奔走しなければならない場合もある。

このような苛立ちやむかつき、対人情報を歪んでとらえること、他者に対する攻撃行動などのメカニズムを考える上で有効なアプローチとして社会的情報処理(Social Information Processing, 以下SIPと略記する)モデルが

挙げられる(Crick & Dodge, 1994)。SIPでは、対人的相互作用場面で人がどのように情報を受け取り、判断し、行動に至るかを以下の6つの段階に分けて考える。

最初の段階は「情報の受け取り(符号化)」, 次いで第二段階が「情報の解釈」である。他者と何らかの相互作用が起こった時、どの情報を受け取るか、そのような相互作用に至った相手の意図を何に帰属するかが取り上げられる。第三段階では相互作用の相手に何を求めるかという「目標設定」が行われる。たとえば、その相手とこれからも良い関係を維持したいのか、それとも現状の自分の利益を優先させたいのかといった目標が明確化される。第四の「反応の検索」段階では、その目標を達成するためにどのような手段(反応)があり得るかが、それまでの経験から得られたデータベース(記憶)の中から検索される。その反応がうまくいくかどうかを吟味するのが第五の「反応決定」段階であり、反応を実行した際の結果予期や、実行が自分にとってどの程度難しいかなどが検討される。そして最後の第六段階として反応行動が生起する(Crick & Dodge, 1994; 濱口, 2002)。このように、情報を受け取ってから行動に至るまでの過程を6段階に分けることにより、各段階でどのような歪みが起こり得るのかについて詳細な検討をすることが可能になる(吉澤, 2005)。このモデルは日本の小学生に対しても適用できることが示されている(濱口, 1992)。

この中で、特にこれまで多く検討されているのが情報の解釈についてである。Dodge(1980)は、あいまいな

状況で自分が不利益をこうむった場合、攻撃的な児童はその他の児童に比べ、他者の悪意や敵意にその状況を帰属しやすいことを実験で示し、符号化・解釈段階での歪みの存在を指摘した。同様の結果は多くの研究で確かめられており (Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch, & Monshouwer, 2002), 例えば日本では横田・橘 (2006) が中学生を対象として、攻撃的な生徒は相手の意図があいまいな時に表情や発言内容を手がかりとして用いることが少なく、報復的行動をとることが多いことを見出している。これらから、あいまい状況における解釈の歪み、つまり情報を正確に吟味せずア priori に被害を他者の敵意に帰属してしまうことが、攻撃的な対処に結びつきやすいと言える。また、このような社会的情報処理における解釈の歪みは、被虐待経験と関連すると指摘されている (Dodge, Price, Bachorowski, & Newman, 1990; Price & Glad, 2003)。日常的な親子関係において不快な対人的相互作用が学習され、解釈の元となるデータベースに蓄積されると考えることができる。

一方、対人情報は認知的に処理されるだけではない。怒りや不安など感情の高まりによって合理的な認知や判断ができなくなるのは、日常よく経験するところである。Lemerise & Arsenio (2000) はこのような感情面を組み込んだ社会的情報処理モデル修正版を提唱し、SIPの各段階において社会的情報処理に影響を及ぼす情動的な要因を列挙した。ただし生起感情が具体的にどう影響を及ぼすのか、感情調整がSIPにおいてどのような役割を果たすのかについての実証的研究はさほど多くなく (Orobio de Castro, 2004), 検討されるのは攻撃的な児童・生徒の個人差についてが主となっている (Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005, Arsenio, Adams, & Gold, 2009)。

さらにこのような社会的情報処理がどう発達するかについての詳しい検討はあまり行われていない。Crick & Dodge (1994) では発達に伴って情報処理のスピードや効率が上がると共に、経験によってデータベース自体も変わってゆくだろうと予想されているが、発達そのものの実証的な検討は小学校中学年までに留まっている (Dodge & Price, 1994; Mayeux & Cillessen, 2003)。これらの研究では、少なくとも9歳までは年齢に伴ってより多くの情報を処理できるようになり、根拠もなく相手

の悪意を想定するような意図解釈は少なくなるという結果が得られた。しかし明田・一前・三木・大谷 (2001) が6年生までを対象として検討した研究では、高学年ほど好意的意図帰属が低くなることが示された。明田ほか (2001) ではあいまい状況での被害だけでなく、さまざまな場面が一緒にまとめられているため一概に他の先行研究と比較はできないが、意図解釈やそれに伴う情報処理が一般にどのように発達するのか、一貫した結果は得られていない。

思春期の児童・生徒に対応するにあたり、こうした情報処理の発達について知ることは重要である。中学生は経験的に「対応の難しい時期」と言われ、あいまいで些細な手がかりを誤解し、人間関係がこじれることは日常よく観察される。それが発達段階として一般に符号化や解釈の歪みが大きくなりやすいせいなのか、それとも歪みが大きいのは個人の特性に帰する部分が多いのか明らかになれば、対応の指針となり教育現場にとっての貢献も大きいであろう。また、発達段階にかかわらず日常的な対人的相互作用からの影響も考えられる。先行研究で示されている虐待は極端な例であるが故に社会的情報処理を歪めるのか、それとも虐待に至らない日常での不快な対人関係上の出来事であっても、データベースとして蓄積され否定的に歪んだ社会的情報処理の準拠となるのか、これまでの先行研究では明らかになっていない。

そこで本研究では、まず思春期前後の社会的情報処理の定型的な発達の様相を明らかにすることを目的とする。また、被害を受けた際の生起感情についてもたずね、関連を検討すると共に、そうした社会的情報処理と日常の家庭や学校での対人関係との関わりについても検討する。

方 法

質問項目の作成

社会的情報処理測定のための想定場面 濱口 (1992) を参考に、数名の小中学校教員および中学生、高校生から「学校で日常的に見られ、自分が軽い被害を受けるが、相手の意図は敵意とも過失とも偶然とも受け取れるようなあいまいな場面」を収集し、6つの場面を設定した (Table 1)。各エピソードには、加害者となった相手の意図や加害行為が行われた経緯については明示されていない。

これらの各場面をイラストとして描き、簡単な状況説

Table 1 各場面での意図解釈 (%)

場面	ドアを 閉められる	かかとを 踏まれる	絵に水を こぼされる	挨拶に 返事がない	友だちだけ 誘われる	ゴミ捨てを 頼まれる
敵意帰属	13.6	10.6	7.0	28.3	40.7	39.0
過失帰属	11.7	82.5	78.1	19.2	35.5	37.8
不可抗力帰属	74.7	6.9	14.9	52.5	23.8	23.2



Figure 1 「挨拶に返事がない」の教示文とイラスト(中学生女子用)

明の教示文と共に提示した (Figure 1)。また、加害者の性別や年齢により回答が異なることが予想されたため、場面提示のイラストは小学生用、中学・高校生用の男子版・女子版をそれぞれ作成し、回答者の学年と性に合わせて使用した。

想定場面への回答方法 作成した6つの場面について、①相手の意図の解釈、②その時の自分の生起感情、③自分だったら取ると思われる反応行動、の3つをたずねた。

「①意図解釈」と「③反応行動」については、回答者の負担軽減と回答内容の多義性やあいまいさを避けるため、選択肢を作成した。「①意図解釈」については、先行研究を参考に「敵意」「過失」「不可抗力」の3者択一を求めた。「③反応行動」については、予備調査を経て、「攻撃：行動と言語双方での攻撃」、「感情的反応：言語のみでの攻撃」、「合理的主張：相手に対し自分の意見を非攻撃的に主張」、「無罰行動：特に主張をせずに受容」「無言」の5つの選択肢を作成した。「②その時の生起感情」については、想定場面を示すイラストの中に吹きだしを設け、「心の声」として自由記述を求めた (Figure 1)。

学校と家庭に対する満足度 学校と家庭での対人関係の質を表す指標としてそれぞれの満足度をとりあげた。小学生に対しては、いじめ被害・学級不適応児童発見尺度 (河村・田上, 1997) から学級生活の満足度に関する質問6項目を用い、原典に従い4段階評定を求めた。中・高校生に対しては、学校生活満足度尺度 (中学生用, 高校生用) (河村 1999a, 1999b) のうち、学校生活の満

足度に関する質問10項目をたずねた。また自分の学業成績に関する満足度をたずねる質問1項目を新規に作成し、付け加えた。家庭での満足度については2項目を新たに作成し、小学生では学級満足度への回答と合わせて4段階評定、中・高校生に対しては5段階評定を求めた。

調査対象者

北海道内の小学5年生3クラス102名 (男子56名, 女子46名), 中学1年生9クラス272名 (男子129名, 女子143名), 中学3年生7クラス212名 (男子122名, 女子90名), 高校2年生3クラス113名 (男子45名, 女子68名) の, 計699名。学校はいずれも公立である。

調査手続き

研究概要と目的を説明した上で学級担任に調査を依頼し、授業時間等を利用して無記名で集団実施した。実施の際、質問紙に出てくる被害者は自分自身であると想定するよう口頭でも教示した。

調査時期は2008年3月。

結 果

1. 挑発場面に対する解釈, 生起感情, 対処の発達の变化

1) **意図解釈** 設定した各場面に対し、「相手は悪意を持ってわざと行った (敵意帰属)」とするか、「誤ってその行動をとってしまった (過失帰属)」あるいは「気付かないでその行動を取ってしまった (不可抗力帰属)」

Table 2 意図解釈についての数量化Ⅲ類のカテゴリースコア

カテゴリー	第1軸	第2軸
友だちだけ誘われる【不可抗力】	-1.014	1.424
ゴミ捨てを頼まれる【不可抗力】	-0.833	1.844
ゴミ捨てを頼まれる【過失】	-0.773	-0.654
友だちだけ誘われる【過失】	-0.752	-0.564
挨拶に返事がない【不可抗力】	-0.720	-0.020
絵に水をこぼされる【不可抗力】	-0.634	2.860
挨拶に返事がない【過失】	-0.633	0.464
かかとを踏まれる【不可抗力】	-0.599	4.418
ドアを閉められる【不可抗力】	-0.401	0.128
かかとを踏まれる【過失】	-0.317	-0.539
絵に水をこぼされる【過失】	-0.184	-0.713
ドアを閉められる【過失】	-0.097	-2.020
ゴミ捨てを頼まれる【敵意】	1.244	-0.466
友だちだけ誘われる【敵意】	1.247	-0.343
挨拶に返事がない【敵意】	1.771	-0.269
ドアを閉められる【敵意】	2.298	1.061
かかとを踏まれる【敵意】	2.846	1.318
絵に水をこぼされる【敵意】	3.385	1.836

ととらえるかという意図解釈の割合を Table 1 に示す。どの場面も不可抗力帰属や過失帰属と受け取る者が多く、敵意帰属は半数以下である。

これら 6 つの想定場面での意図解釈が場面を通して一貫するかどうかを調べるため、6 場面×3 選択肢（敵意帰属・過失帰属・不可抗力帰属）の 18 カテゴリーを用いて数量化Ⅲ類を行った。解析の結果、固有値は順に 0.342, 0.204 であった。カテゴリースコアを Table 2 に示す。

第 1 軸はプラス方向に各場面での「敵意帰属」が、原点からマイナス方向にそれ以外の回答が集中しており、6 場面を通して相手の意図を敵意と解釈するか否かという傾向が一貫していると考えることができる。そこで、全 6 場面のうち、いくつの場面で「敵意」を選択したかを算出し、各個人の「敵意帰属得点」とした。

敵意帰属得点は 0~6 点まで分布し、平均値 (SD) は 1.39 (1.38) であった。最頻値は 0 点で、2 点以下の者が 79.1% を占めるといふ低い方に歪んだ分布となった。そこで 0 点 (34.5%) を低群、1~2 点 (45.2%) を中群、3 点以上 (20.3%) を高群として、学年とのクロス表を作成し、 χ^2 検定を行った。その結果 0.1% の有意差が見られ、学年により敵意帰属のしやすさが異なることが示された (Table 3)。さらに調整済み残差を算出して残差分析を行った結果、小 5、中 1 で敵意帰属高群、中 3 では中群、高 2 では低群が多いことが示された。

2) 生起感情 各場面での生起感情については「心の声」として自由記述を求めた。記述を KJ 法で分類し、Table 4 に示すように 5 つの内容とその他の計 6 つに分類した。その後、生起感情への回答が場面を通じて一貫しているかどうかを調べるため、意図解釈と同様に 6 場面×6 分類の計 36 カテゴリーを用いて数量化Ⅲ類での

解析を行った。

固有値はそれぞれ、0.403, 0.307 であった。Table 5 に示すように、第 1 軸のマイナス方向に「なにすんだよ!」「あ〜腹立つ」など敵意を含む内容が場面を通してまとめ、6 場面を通じて内心で相手を非難したり攻撃したりする反応が共通することが示された。そこで、6 場面中、こうした敵意・攻撃的な内容を思い浮かべた数を合計し、「攻撃的生起感情得点」とした。

攻撃的生起感情得点は 0~6 点まで分布し、平均値 (SD) は 1.16 (1.43) であった。敵意帰属得点同様、0 点が最頻値で 46.2% と半数近くを占め低得点に歪んだ分布となった。そこで 0 点を低群、1~2 点 (36.8%) を中群、3 点以上 (17.0%) を高群として、学年とのクロス表を作成し、 χ^2 検定を行った。その結果 0.1% で有意差が見られ、学年により攻撃的な気持ちの生起しやすさが

Table 3 学年による敵意帰属の差異

敵意帰属	学年				
	小 5	中 1	中 3	高 2	
低群	度数	36	78	65	62
	学年の (%)	14.9%	32.4%	27.0%	25.7%
	調整済み残差	.2	-2.6	-1.4	5.0
中群	度数	33	127	110	46
	学年の (%)	10.4%	40.2%	34.8%	14.6%
	調整済み残差	-2.8	.6	2.3	-1.0
高群	度数	33	67	37	5
	学年の (%)	23.2%	47.2%	26.1%	3.5%
	調整済み残差	3.3	2.3	-1.2	-4.6

$\chi^2 = 48.33, d.f. = 6, p < .001$

Table 4 「心の声」として記述された生起感情・意識の分類と、選択された割合 (%)

カテゴリー	内容	例	ドアを 閉められる	かかとを 踏まれる	絵に水を こぼされる	挨拶に 返事がない	友だちだけ 誘われる	ゴミ捨てを 頼まれる
敵意的内容	相手に対する敵意を独白としてあからさまに述べているもの	「てめえなにすんだよ!」 「あ〜腹立つ」	15.6	18.6	26.6	24.9	23.3	10.9
主張的内容	相手に言いたい主張内容を独白として述べているもの	「やだ、自分で行けよ」 「痛いなあ、謝ってほしい」	15.0	12.1	14.6	9.0	19.3	37.6
驚き・疑問	事態に対する驚きや疑問	「なんで無視すんの?」 「何で閉めるんだろう?」	24.0	14.6	16.5	32.3	24.8	8.4
事実の 受け入れ	起こってしまった現実を、ただ受け入れている記述	「あ〜あ、水こぼれちゃった」 「うわっ、閉められちゃった」	19.0	34.4	24.4	6.5	5.3	2.8
無罰的内容	誰も責めない記述	「しょうがねーな」 「まあ、いっか」	16.3	14.3	16.0	15.6	14.2	36.4
その他	上記 6 つに分類できないもの 無記入のもの	「嫌われているのかなあ…?」 「何も思わない」「笑」	10.2	6.1	1.9	11.7	13.1	3.8

Table 5 生起感情の数量化Ⅲ類によるカテゴリースコア

カテゴリー	第1軸	第2軸
ゴミ捨てを頼まれる【敵意】	-2.398	0.894
ドアを閉められる【敵意】	-2.128	0.485
かかとを踏まれる【敵意】	-1.748	0.650
絵に水をこぼされる【敵意】	-1.680	0.401
挨拶に返事がない【敵意】	-1.618	0.399
友だちだけ誘われる【敵意】	-1.561	0.217
かかとを踏まれる【主張】	-0.838	-1.019
挨拶に返事がない【主張】	-0.729	-1.182
ドアを閉められる【主張】	-0.621	-0.430
ゴミ捨てを頼まれる【主張】	-0.241	-0.377
絵に水をこぼされる【主張】	-0.172	-0.934
友だちだけ誘われる【主張】	-0.010	-0.841
ゴミ捨てを頼まれる【事実受入】	0.033	-0.686
ゴミ捨てを頼まれる【驚き】	0.201	-1.052
友だちだけ誘われる【事実受入】	0.258	0.236
ドアを閉められる【驚き】	0.295	-0.783
友だちだけ誘われる【驚き】	0.330	-0.761
ドアを閉められる【無罰】	0.485	-0.015
かかとを踏まれる【事実受入】	0.537	-0.452
かかとを踏まれる【驚き】	0.556	-0.732
挨拶に返事がない【驚き】	0.614	-0.767
絵に水をこぼされる【その他】	0.706	5.867
挨拶に返事がない【その他】	0.716	2.092
絵に水をこぼされる【驚き】	0.735	-0.496
かかとを踏まれる【無罰】	0.748	0.294
挨拶に返事がない【無罰】	0.786	0.129
絵に水をこぼされる【事実受入】	0.793	0.070
ゴミ捨てを頼まれる【無罰】	0.794	-0.086
ドアを閉められる【事実受入】	0.828	-0.587
挨拶に返事がない【事実受入】	0.863	-0.163
友だちだけ誘われる【無罰】	0.921	0.201
かかとを踏まれる【その他】	0.922	3.704
絵に水をこぼされる【無罰】	0.935	-0.141
友だちだけ誘われる【その他】	1.079	1.972
ドアを閉められる【その他】	1.111	2.875
ゴミ捨てを頼まれる【その他】	1.263	4.756

異なることが示された (Table 6)。残差分析を行った結果、中1で高群が多く低群が少ないこと、高2では逆に低群が多く、他の群は少ないことが認められた。

3) 対処行動 対処行動についても、Table 7に示すように極端に選択の少ない項目あるいは多い項目は見ら

Table 6 学年による攻撃的生起感情の差異

攻撃的生起感情	学年			
	小5	中1	中3	高2
度数	48	100	97	78
低群 学年の (%)	14.9%	31.0%	30.0%	24.1%
調整済み残差	.2	-4.0	-.2	5.3
度数	36	107	84	30
中群 学年の (%)	14.0%	41.6%	32.7%	11.7%
調整済み残差	-.3	1.1	1.0	-2.5
度数	18	65	31	5
高群 学年の (%)	15.1%	54.6%	26.1%	4.2%
調整済み残差	.2	3.9	-1.1	-3.9

$$\chi^2 = 41.06, d.f. = 6, p < .001$$

れなかったため、6場面×5つの選択肢の計30カテゴリーで数量化Ⅲ類を行った。順に0.468, 0.341の固有値が得られた。Table 8から、相手を威嚇するなどの攻撃行動、次いで物理的な攻撃はしないものの攻撃的感情をこめた言葉をぶつける感情的反応が第1軸のプラス方向に集まり、その他の反応は第1軸上では原点近くにまとまるなど、攻撃的な対処行動も場面を通じて共通することが明らかになった。そこで意図解釈、生起感情と同様に、6場面中、攻撃もしくは感情表出を選んだ数を合計し、「攻撃的対処得点」とした。攻撃的対処得点も0点が最頻値で49.2%を占める。そこで前と同様に0点を低群、1~2点(32.5%)を中群、3点以上(18.3%)を高群として、学年とのクロス表を作成し、 χ^2 検定を行った (Table 9)。その結果、0.1%水準の有意差が見られた。残差分析の結果、小5と中1に攻撃的対処が多く、まったくそうした対応をしない者(低群)は少ないこと、高2では逆に、まったく攻撃的対処をしない低群が大幅に増え、攻撃的対処は減少することが認められた。

2. 反応パターンの発達変化と個人差

1) クラスタ分析による反応パターンの分類 次に解釈と感情と行動の関連パターンによって児童生徒を分類することを目的として、敵意帰属、攻撃的生起感情、攻撃的対処の3つの得点を用いてクラスタ分析 (Ward法, 平方ユークリッド距離) を行った。その結果、デンドログラムから4つの解釈可能なクラスタが得られた。各クラスタの特徴を調べるため、それぞれの得点の高低を検討した。既述したように各得点は0点が最頻値で低い方に偏った分布であり、正規分布が仮定できないと考えられたため、クラスカル・ウォリスのH検定を行った (Table 10)。すべての得点で4群間に有意な差が認められた。また各群間の得点差を検討するため多重比較としてライアン法を適用し (森・吉田, 1995)、マ

Table 7 各場面での対処行動 (%)

場面	ドアを 閉められる	かかとを 踏まれる	絵に水を こぼされる	挨拶に 返事がない	友だちだけ 誘われる	ゴミ捨てを 頼まれる
攻撃：行動と言語	3.3	8.5	15.8	9.0	7.7	11.2
感情的反応	13.0	12.0	9.9	10.2	7.9	9.7
合理的主張	9.7	23.4	27.9	14.2	41.7	30.5
無罰行動	14.4	45.0	39.5	34.6	22.1	38.0
無言	59.5	11.2	6.9	32.0	20.6	10.6

Table 8 対処行動についての数量化Ⅲ類カテゴリースコア

カテゴリー	第1軸	第2軸
かかとを踏まれる【無罰】	-0.811	-0.069
友だちだけ誘われる【無罰】	-0.675	0.169
絵に水をかけられる【無罰】	-0.658	0.386
挨拶に返事がない【無罰】	-0.639	-0.450
ドアを閉められる【無罰】	-0.573	-0.973
ゴミ捨てを頼まれる【無罰】	-0.569	-0.272
ドアを閉められる【無言】	-0.468	0.648
挨拶に返事がない【無言】	-0.463	1.147
絵に水をかけられる【合理的主張】	-0.423	-1.043
ゴミ捨てを頼まれる【合理的主張】	-0.333	-0.571
友だちだけ誘われる【合理的主張】	-0.281	-1.021
友だちだけ誘われる【無言】	-0.263	1.860
かかとを踏まれる【無言】	-0.254	2.726
ゴミ捨てを頼まれる【無言】	-0.244	2.236
絵に水をかけられる【無言】	-0.169	3.250
挨拶に返事がない【合理的主張】	-0.035	-1.297
かかとを踏まれる【合理的主張】	-0.003	-0.872
ドアを閉められる【合理的主張】	0.363	-2.013
絵に水をかけられる【感情表出】	0.490	-0.843
ゴミ捨てを頼まれる【感情表出】	0.756	-0.296
挨拶に返事がない【感情表出】	1.201	-1.125
かかとを踏まれる【感情表出】	1.218	-0.734
友だちだけ誘われる【感情表出】	1.382	-0.684
ドアを閉められる【感情表出】	1.509	-0.652
絵に水をかけられる【攻撃】	2.171	-0.012
ゴミ捨てを頼まれる【攻撃】	2.420	0.618
友だちだけ誘われる【攻撃】	2.743	0.757
挨拶に返事がない【攻撃】	2.789	0.959
かかとを踏まれる【攻撃】	2.936	0.216
ドアを閉められる【攻撃】	3.905	1.100

Table 9 学年による攻撃的対処の差異

攻撃的対処	学年			
	小5	中1	中3	高2
度数	34	118	103	89
低群 学年の (%)	9.9%	34.3%	29.9%	25.9%
調整済み残差	-3.5	-2.5	-2	6.9
度数	35	90	79	23
中群 学年の (%)	15.4%	39.6%	34.8%	10.1%
調整済み残差	.4	.3	1.8	-3.0
度数	33	64	30	1
高群 学年の (%)	25.8%	50.0%	23.4%	.8%
調整済み残差	4.0	2.8	-1.9	-5.2

$\chi^2 = 69.69, d.f. = 6, p < .001$

ン・ホイットニーのU検定を行った。その結果、敵意帰属得点での第2クラスターと第4クラスター間以外のすべての得点、すべての群間で有意な差が認められた。第1クラスターは、意図解釈において相手に敵意を想定することがあまりなく、心の中でも特に否定的な感情を持たず、対処行動も攻撃的でないことが多い。そこでこの群を「敵意非想定群」と命名した。一方、第2クラスターと第4クラスターは、どちらも意図解釈で敵意を感じやすく、対処行動では攻撃的もしくは感情的な対応を想定しやすい。しかし第2クラスターは生起感情の平均ランクが高く否定感情が全般に高いのに対し、第4クラスターの生起感情は、高くはあるものの第2クラスターほどではない点が異なる。そこで第2クラスターを「否定感情攻撃対処群」、第4クラスターを「準否定感情攻撃対処群」と命名した。第3クラスターは、意図解釈の何場面かでは敵意帰属を行い、対処行動も攻撃的になることはあるが、第2、第4クラスターのように顕著ではない。そこでこの群を「中間群」と命名した。

2) 各グループの学年差 学年によるパターンの違いを調べるため、4つのグループと学年とのクロス表を作成し χ^2 検定を行った。Table 11に示すように0.1%水準

Table 10 各クラスターにおける意図解釈・生起感情・対処行動のクラスカル・ウォリス検定結果

意図解釈について	<i>n</i>	平均ランク	χ^2 値
第1クラスター：敵意非想定群	186	121.00	469.8***
第2クラスター：否定感情攻撃対処群	53	572.25	
第3クラスター：中間群	299	353.46	
第4クラスター：準否定感情攻撃対処群	161	534.97	
生起感情について			
第1クラスター：敵意非想定群	186	192.84	329.5***
第2クラスター：否定感情攻撃対処群	53	656.94	
第3クラスター：中間群	299	330.29	
第4クラスター：準否定感情攻撃対処群	161	467.13	
対処行動について			
第1クラスター：敵意非想定群	186	195.97	421.6***
第2クラスター：否定感情攻撃対処群	53	648.50	
第3クラスター：中間群	299	297.91	
第4クラスター：準否定感情攻撃対処群	161	526.43	

注. 多重比較のために、各々すべてのクラスター間で行ったマン・ホイットニーのU検定では、「意図解釈について」の第2クラスターと第4クラスター間を除き、すべての群間に0.1%未満の水準で有意差を認めた。

*** $p < .001$

Table 11 4つのクラスターの学年による差異

		学年			
		小5	中1	中3	高2
第1：敵意非想定群	度数	26	55	49	56
	学年の%	25.5%	20.2%	23.1%	49.6%
	調整済み残差	-.3	-3.1	-1.4	6.0
第2：否定感情攻撃対処群	度数	13	30	10	0
	学年の%	12.7%	11.0%	4.7%	0.0%
	調整済み残差	2.1	2.7	-1.9	-3.3
第3：中間群	度数	35	110	105	49
	学年の%	34.3%	40.4%	49.5%	43.4%
	調整済み残差	-1.9	-1.0	2.4	.1
第4：準否定感情攻撃対処群	度数	28	77	48	8
	学年の%	27.5%	28.3%	22.6%	7.1%
	調整済み残差	1.1	2.6	-.2	-4.4

$\chi^2 = 67.24$, $d.f. = 9$, $p < .001$

での有意差が認められた。残差分析の結果、小5で他の学年と比較すると否定感情攻撃対処群が多いことが示された。また中1では他の学年に比べ否定感情攻撃対処群と準否定感情攻撃対処群が多く、敵意非想定群が少ないこと、中3になると相対的に中間群が多く、高2では敵意非想定群が多く、敵意帰属と攻撃的な対応を行う2群

が少ないことが明らかになった。

3) 各グループと学校満足度等との関連 小5から高2までのそれぞれの学年別に、学校満足度得点、および学業成績、家族などへの意識をたずねた項目への評定値を用いて各クラスター別の平均値とSDを算出し、一元配置の分散分析を行った(Table 12)。小5ではクラスター

Table 12 グループ別、学校満足度と成績・過程に対する意識の分散分析

学年	<i>n</i>	学校満足度	「学習成績に満足」	「家庭で話を聞いてくれる」	「父母を信頼している」 ^{a)}	「得意な趣味や特技有り」	
小5	第1：敵意非想定群	26	3.46	2.15	3.38	3.50	3.00
	第2：否定感情攻撃対処群	13	2.98	2.23	2.77	3.00	3.62
	第3：中間群	35	2.99	2.17	3.31	3.49	3.43
	第4：準否定感情攻撃対処群	28	3.05	1.68	3.14	3.50	3.29
	<i>F</i> 値		4.01*	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
下位検定		第1>第3					
中1	第1：敵意非想定群	55	3.26	2.18	3.47	4.18	3.49
	第2：否定感情攻撃対処群	30	3.25	1.43	3.13	3.40	4.23
	第3：中間群	110	3.23	2.04	3.83	4.09	3.54
	第4：準否定感情攻撃対処群	77	3.42	2.01	3.69	3.94	4.09
	<i>F</i> 値		<i>n.s.</i>	11.60*	13.28 [†]	13.82*	24.64**
下位検定		第1, 3, 4>第2			第1, 3, 4>第2	第2, 4>第1, 3	
中3	第1：敵意非想定群	49	3.09	2.24	3.98	4.02	3.45
	第2：否定感情攻撃対処群	10	3.05	2.60	3.30	2.70	3.60
	第3：中間群	104	3.01	2.29	3.52	3.67	3.49
	第4：準否定感情攻撃対処群	48	3.05	2.19	3.35	3.46	3.27
	<i>F</i> 値		<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	11.44 [†]	17.55*	<i>n.s.</i>
下位検定		第1>第2, 4 第3>第2					
高2	第1：敵意非想定群	54	3.10	2.00	4.06	4.07	3.26
	第2：否定感情攻撃対処群	0					
	第3：中間群	46	3.03	1.83	3.67	3.59	3.22
	第4：準否定感情攻撃対処群	7	3.23	1.71	3.00	3.43	3.14
	<i>F</i> 値		<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	8.68 [†]	7.06 [†]	<i>n.s.</i>
下位検定							

注. 得点はすべて1点から5点まで分布し、高得点の方がその項目内容を強く表す。

[†]*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01

a) 小5については、「父母が好き」という項目でたずねている。

により学校満足度が異なり、LSD法での多重比較の結果、敵意非想定群が中間群よりも高かった。中1から高2では、学校満足度はクラスターとは関連しなかった。「家庭で話を聞いてくれる人がいる」と、「父母を信頼している」の2項目では、中1から高2まで一貫して否定感情攻撃対処群が低い。中1ではこの他に「学習成績に満足している」でも5%水準の有意差が見られ、否定感情攻撃対処群が低いことが示された。

考 察

思春期前後の社会的情報処理の定型的な発達について明らかにするため、あいまいな状況で被害を受ける想定場面を複数設定し、①相手の意図解釈、②その時の生起感情、③対処行動の3点について小学5年から高校2年までの変化を調べた。また、それらと学校・学業成績・家庭への満足度との関連について検討した。設定した6

場面についての回答を数量化Ⅲ類で検討した結果、意図解釈、生起感情、対処行動のいずれにおいても相手に対する敵意や攻撃的な反応が場面を通じてまとまること示されたため、それぞれ「敵意帰属」「攻撃的生起感情」「攻撃的対処」として合成変数を作成し、低中高の3群に分割して学年による差異を調べた。

意図解釈では小5、中1で相手が「悪意を持って行った」と敵意帰属する者が相対的に多かった。中3ではその割合が減り、高2では敵意帰属をする者が極めて少数となる。この傾向は対処行動でも同様であり、小5、中1では相手を睨み付けたり怒って抗議する者が比較的多いが、その割合は中3、高2と学年が進むに従って減少する。このことから、あいまいな状況で自分が被害を受けた時、ア prioriに相手の敵意を想定したり、攻撃的な対処をもくろむ者は思春期前後においては年齢と共に減少すると言える。

一方、生起感情では傾向が異なる。内心で相手に対する不満や悪態を表明しやすいのは中1がピークであった。小5ではそうした反応は特に多くなく、また中3、高2でも少ない。つまり、中学1年という段階では、あいまい状況で被害を受けた場合に相手の敵意を想定しやすい者が多いだけでなく、否定的感情も喚起されやすいと言える。

次にこれらの変数を用いてクラスター分析を行い、意図解釈、生起感情、対処行動の組合せによるグループを抽出した。全体で最も数が多いのが、意図解釈も生起感情も対処行動もすべて中庸な「中間群」であった。次いで敵意帰属もせず生起感情も否定的でなく攻撃的に対処も行わない「敵意非想定群」が多かったが、学年別に見ると、中1では他学年と比べてこの群に属する者が相対的に少なかった。

意図解釈、生起感情、対処行動すべてにわたり否定的な「否定感情攻撃対処群」は、小5、中1で他学年と比較して多く、中3、高2と進むに従って急速に減少していく。中3では他の学年に比べ「中間群」に集中する傾向が見られ、高2になると多くの者は「敵意非想定群」へと移行していく。また中1では、「否定感情攻撃対処群」ほど極端ではないものの、やはり敵意帰属しやすく攻撃的な対処に転じやすい「準否定感情攻撃対処群」も相対的に多い。これらから、被害を受けた場合に即座に相手の行動を敵意に帰属し、怒りなどネガティブ感情を覚えて攻撃に転じるような社会的情報処理のあり方は、中学1年頃の思春期前後に一度増大する傾向があるのではないかと示唆される。このような発達段階上の特定時期における傾向が、たとえば、いわゆる「中1ギャップ」の一因となることも推測される。

小5を除き、これらグループ間で学校満足度に違いは認められなかった。小5では学校満足度が高いことと社会的情報処理がネガティブになりにくいことの間に関連があったが、中学生以降は家庭で受容されているか否か、親との関係がうまくいっているかどうかという認知が、同輩関係における社会的情報処理と関連するという結果となった。小学生と中学生、高校生とでは学校満足度尺度の項目数や内容がやや異なるため一概に比較はできないが、中学以降、学校生活に満足できているか否かとは別の要因が友人関係における社会的情報処理に影響を及ぼすことが示唆される。小5では「家庭で話を聞いてくれる人がいる」「父母が好き」という質問に対して半数以上が4段階での最高の評価「よくあてはまる」と答えており、こうしたポジティブな回答への偏りによって中高生で見られたような差違が見えなくなったのかもしれない。ただし逆に、他者の「敵意」をいたずらに想定しやすいことで、自らの親子関係をも否定的に歪んでとらえるという可能性もある。本研究では因果関係を特定す

ることはできないが、どちらがどちらに影響を及ぼしているのか、あるいは別の要因が双方に影響を及ぼすのか等のメカニズムを検討していくことが必要である。いずれにせよ、先行研究で指摘された「虐待を受ける」といった極端な親子関係でなくても、家庭の対人関係における不満と同輩への否定的な社会的情報処理との間には何らかの関連があると言える。

本研究では複数のあいまいな想定場面を用いて思春期前後の社会的情報処理について調べた結果、中1で相手の敵意を想定して怒り感情などを生起させ、攻撃的な対処を行うことが多くなるという知見を得た。今後は行動面で不適応を生じるような認知の大きな歪みや感情的な反応の個人差についてより詳細に解明すると共に、そうした社会的情報処理が何をきっかけにどのように変容するのかについて検討することが課題として挙げられる。

文 献

- 明田芳久・一前春子・三本哲也・大谷保和. (2001). 児童の仲間関係における意図帰属と対人行動: Dodgeの社会的情報処理モデルによる検討. *上智大学心理学年報*, **25**, 11-27.
- Arsenio, W.F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, **80**, 1739-1755.
- 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.
- Dodge, K. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, **51**, 162-170.
- Dodge, K., Price, J.M., Bachorowski, J., & Newman, J.P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, **99**, 385-392.
- Dodge, K.A., & Price, J.M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, **65**, 1385-1397.
- 濱口佳和. (1992). 挑発場面における児童の社会的認知と応答的行動との関連についての研究. *教育心理学研究*, **40**, 224-231.
- 濱口佳和. (2002). 攻撃性と情報処理. 山崎勝之・島井哲志 (編), *攻撃性の行動科学: 発達・教育編* (pp.40-59). 京都: ナカニシヤ出版.
- 河村茂雄. (1999a). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発 (1): 学校生活満足度尺度 (中学生用) の作成. *カウンセリング研究*, **32**, 274-282.

- 河村茂雄. (1999b). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発: 学校生活満足度尺度 (高校生用) の作成. *岩手大学教育学部研究年報*, **59**(1), 111-120.
- 河村茂雄・田上不二夫. (1997). いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成. *カウンセリング研究*, **30**, 112-120.
- Lemerise, E.A., & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, **71**, 107-118.
- Mayeux, L., & Cillessen, A.H.N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, **164**, 153-173.
- 文部科学省. (2011). 「平成 21 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について. (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/09/_icsFiles/afiedfile/2010/09/14/1297352_01.pdf) (2011 年 11 月 5 日)
- 森 敏昭・吉田寿夫 (編著). (1995). *心理学のためのデータ解析テクニカルブック*. 京都: 北大路書房
- Orobio de Castro, B. (2004). The development of social information processing and aggressive behaviour: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, **1**, 87-102.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J.W., & Bosch, J.D. (2005) Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **34**, 105-116.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D., & Monshouwer, H.J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, **73**, 916-934.
- Price, M.J., & Glad, K. (2003). Hostile attributional tendencies in maltreated children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **31**, 329-343.
- 横田香織里・橘 良治. (2006). 中学生における攻撃動機の個人差と社会的情報処理. *岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学)*, **54**(2), 117-125.
- 吉澤寛之. (2005). 社会的情報処理モデルによる反社会的行動研究の統合的考察: 心理学的・生物学的・社会学的側面を中心として. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学)*, **52**, 95-122.

付記

調査にご協力頂いた小学校, 中学校, 高校と, 児童生徒の皆さんに深く感謝いたします。

Toda, Mari (Hokkaido University of Education Sapporo) & Watanabe, Kyoko (Sapporo Atsubetsuminami Junior High School). *Social Information Processing and Development of Interpretative and Reactive Behavior toward Ambiguous Attacks*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.2, 214-223.

This investigation concerned the normative development of social information processing (SIP) during the process of puberty. Japanese students ($N = 699$) from 5th to 11th grades responded to hypothetical vignettes based on SIP assessments. Hostile attributions and aggressive responses decreased between grades 5 and 11, while evoked negative emotions peaked in grade 7. Cluster analysis revealed that 4 groups were identified in terms of combination of attributions, evoked emotions, and response behaviors. As for students above grade 7, the group that displayed hostile attributions, negative emotions, and aggressive responses scored significantly lower on satisfaction than did the other groups, but there was no group difference in satisfaction with school. The results indicate that early adolescents tend to have more negative emotions toward a target person than other age groups when they suffer mild harm, even if they understand intellectually that the target person could be blameless. In addition, the data suggest that negatively distorted SIP could be related to undesirable family interactions rather than to school life.

[Key Words] Social information processing (SIP), Hostile attribution, Puberty, Evoked emotion, Normative development

2011. 5. 19 受稿, 2011. 12. 16 受理

大学生における仮想的有能感と就職イメージおよび時間的展望

杉本 英晴 速水 敏彦

(早稲田大学人間科学学術院¹⁾) (名古屋大学大学院教育発達科学研究科¹⁾)

青年期は職業につく準備期間とされ、とくに青年期後期に行われる進路選択は非常に重要である。しかし最近、大学生における進路選択の困難さが指摘されている。本研究では、仮想的有能感の類型論的アプローチから就職イメージについて検討することで、他者軽視に基づく仮想的有能感と進路選択の困難さに影響を及ぼす就職に対するネガティブなイメージとの関連性について検討することを目的とした。本研究の目的を検証すべく、大学生339名を対象に、自尊感情尺度、他者軽視尺度、就職イメージ尺度、時間的展望体験尺度から構成された質問紙調査を実施した。その結果、他者軽視傾向が高く自尊感情が低い「仮想型」は、他者軽視傾向が低く自尊感情が高い「自尊型」と比較して、就職に対して希望をもてず、拘束的なイメージを抱えていることが明らかとなった。また、「仮想型」の時間的展望は、過去・現在・未来に対して肯定的に展望していないことが確認された。本研究の結果から、肯定的な展望ができない「仮想型」は、他者軽視を就職にまで般化していると考えられ、「仮想型」にとって就職することをネガティブにとらえることは、自己評価を最低限維持する自己防衛的な役割を果たしている可能性が示唆された。

【キー・ワード】 就職イメージ, 仮想的有能感, 時間的展望, 進路選択の困難さ, 大学生

問題と目的

近年、若年層における非正規雇用者や無業者の増加といった就業不安定さが社会的関心を集めている。とくに、中学や高校の中途退学者や卒業者に比べると学校から社会への移行がスムーズであると思われていた大学卒業生においても、「大卒無業」(大久保, 2002)や「大卒フリーター」(小杉, 2003)という造語にみられるように、その状況は顕著である。青年期の発達課題の1つとして職業につく準備をすることがしばしば取り上げられることを勘案すれば(cf., Erikson, 1959; Havighurst, 1972), 大学生の進路選択の困難さについて検討することは非常に重要である。

「働くこと」に対するイメージ

これまで、学校から社会への移行における進路選択に大きな役割を果たす要因の1つとして、「働くこと」に対するイメージがしばしば取り上げられてきた。イメージとは、人がどのように振る舞うかといった予期を導く信念、価値観、道徳観から構成されたものであり(Beach, 1990), 感情や価値、要求、信念が結合しているため、価値判断を含み、目的的行動を直感的に導く働きを有しているとされる(Elbaz, 1981)。そのため、「働くこと」に対するイメージに関する研究では、進路選択を行う際

に「どのような進路を選好するのか」という観点から進路選択を促進するようなポジティブなイメージや価値観の検討がしばしばなされてきた(cf., Eccles, 1987; 森永, 2000)。

しかしながら、青年期に進路選択を抑制するような「働くこと」に対するネガティブなイメージを抱く者は少なくない。たとえば、古市(1995)によれば、職業忌避的な者は職業志向的な者よりも、仕事につくことに対して「単調で、個性的な生き方を損なうものであり、充実感が持てず、また苦しくて不愉快である」というネガティブなイメージを抱えていることが明らかにされている。また、就職することに対して「社会のシステムの一部に組み込まれること」など閉塞的で拘束的なイメージを抱えているほど、進路選択を延期したり就職を回避したりといった進路未決定傾向が高いのに対し、「夢の実現につながる」などの未来志向的で希望的なイメージを抱えているほど進路未決定傾向が低いことが明らかにされている(杉本, 2008)。このように、進路選択を促進するような「働くこと」に対するポジティブなイメージとは対照的に、「働くこと」に対するネガティブなイメージは進路選択の困難さとの関連が強いといえる。

多くの者が学校卒業後に就職して初めて働き始める日本の現状を勘案すれば、「働くこと」に対してネガティブなイメージを抱えている青年の多くは、一度も就職して働いた経験がないのにもかかわらず、もちろん「働く

1) 現所属：中部大学人文学部

こと」に失敗した経験があるわけもなく、「働くこと」に対するネガティブなイメージを抱いているといえる。しかし、こうした「働くこと」に対するネガティブなイメージに焦点をあてた研究は少なく、今後の課題とされている（古市，1995）。そこで本研究では、大学生の進路選択を抑制する「働くこと」に対するネガティブなイメージについて検討するため、こうしたイメージに寄与する要因として仮想的有能感を取り上げ、これらの関連性について検討することを目的とする。

仮想的有能感

近年、直接的な経験を伴わない見せかけのコンピテンスをとらえるべく、仮想的有能感(Assumed-Competence)という概念が提唱された。仮想的有能感にみられる他者を軽視することで自己の低い評価を補おうとする傾向は、現代的な有能感のありようとして注目を集めている（速水，2010；李，2011）。仮想的有能感とは、「自己の直接的なポジティブ経験に関係なく、他者の能力を批判的に評価、軽視する傾向に付随して習慣的に生じる有能さの感覚」と定義される（速水・木野・高木，2004）。このように仮想的有能感は、成功経験に支えられた自己の肯定的評価や、客観的根拠のない自己の肥大化や評価の甘さによって得られる有能感とは異なり、比較対象たる他者の評価を下げることによって仮の有能さの感覚を得ることに特徴がある。そのため、仮想的有能感の傾向を測定する尺度は他者軽視傾向を測定する項目からなり、自尊感情とは無相関であることが示されている（速水・木野・高木，2005）。また、達成的出来事や対人的出来事のポジティブ経験（成功経験など）やネガティブ経験（失敗経験など）（速水ほか，2005）、感情経験（Hayamizu, Kino, Takagi, & Tan, 2004）、いじめ・いじめられ経験（熊谷・杉山，2007）などさまざまな経験との関連も検討されており、他者軽視傾向はポジティブな経験とは関連が弱く、ネガティブな経験の中でもとくに対人関係に関する個人的な経験と正の関連を示すことも確認されている。

最近の仮想的有能感に関する研究では、他者軽視傾向と自尊感情とを組み合わせ得られた有能感の4類型からの検討がしばしば行われてきた。他者軽視傾向が高く自尊感情が高い全能型、他者軽視傾向が低く自尊感情が高い自尊型、他者軽視傾向が低く自尊感情が低い萎縮型、他者軽視傾向が高く自尊感情が低い仮想型である。中でも仮想型は、他者を軽視することであたかも自分が有能さの感覚を得ているとして、仮想的有能感の概念において最も注目すべき類型であるとされる（小平・青木・松岡・速水，2008）。たとえば、速水・小平（2006）では、この類型論的アプローチにより学習観や学習動機づけとの関連を検討したところ、自尊型の動機づけは内発的動機づけが高いのに対し、仮想型の動機づけは外的および

取り入れ的な動機づけが高く、仮想型は教師や親に強制されるがために学習している、学習を「やらされている」という感覚が強い傾向にあることが示唆された。

こうした学業場面における結果は、進路選択場面における仮想型にも同様にあてはめられることが予想される。なぜなら、仮想型の個人は他者を批判することが多く、自分自身に厳しい目を向けることが少ないため（速水・小平，2006）、進路選択場面で就職することに対しても目的意識を明確にもって自律的に取り組むことが難しいと考えられるからである。実際、就職活動は選択基準が非常に多様であり、自分なりの目的意識を明確に持たないと、就職活動を始めることさえ困難である。その結果、他者軽視の対象を就職する他者あるいは就職自体に般化することでネガティブにとらえることにより、自己評価を最低限維持していると考えられる。

仮想的有能感と時間的展望

ところで、仮想的有能感に関する研究では、近年その形成要因についての検討がなされており、親子関係はその要因の1つとして注目を集めている。具体的には、仮想型の個人は、母親の養育態度が他者と比較しながら関わる比較・統制的な養育態度であったと認識しており、子を誉めたり叱ったりする際に他者を引き合いに出す養育行動は、子が自己評価の際に他者を参照する行動を強化することが示唆されている（木野・高木・速水，2010）。また、親に対する愛着との関連についても検討がなされており、仮想的有能感の高さは、愛着の不安定さに関する指標と関連することが明らかにされている（藤井・上淵・利根川・上淵・山田，2010；丹羽・速水，2007）。ここで、親の養育態度が子どもの愛着に影響を及ぼすこと（山口，2008）を踏まえれば、仮想型の個人の場合、親の比較・統制的な養育態度により、親との不安定な愛着関係が築かれていると考えられる。

親との愛着関係が不安定であると、生後1カ年の経験から獲得される自己自身と世界に対する1つの態度である基本的信頼の感覚が十分に形成されない。しかし、この基本的信頼の感覚は、その後の発達段階においても、傷つきといった形で、その輪郭をはっきりあらかずとされる（谷，1998）。Erikson（1959）の漸成発達理論によれば、発達の第I段階（乳児期）における心理的危機である「基本的信頼対基本的不信」が、「アイデンティティの確立対アイデンティティの拡散」の心理的危機を迎える第V段階（青年期）の時点で「時間的展望対時間的展望の拡散」として顕在化することを示している。なぜなら、Erikson（1959）は、時間についての概念が欲求緊張の高まりや欲求満足の延期、満足を与える対象との最終的な一体化が第I段階（乳児期）における初期経験から発すると考えていたためである。すなわち、基本的信頼の感覚を有していない者は、青年期に時間的展望

の拡散という状態で再びその危機が顕在化する。実証研究においても、この基本的信頼感と時間的展望の両者の関係については検討がなされており、基本的信頼の感覚が十分に得られていない場合、自分自身の過去を受け入れることができず、現在の充実感を感じることもできず、自己の時間的連続性に基づいた同一性が得られないことを指摘している(谷, 1998)。

これらを勘案すれば、仮想型の個人は基本的信頼の感覚が十分に形成されておらず、青年期において時間的展望の拡散という形で顕在化するものと考えられる。そこで本研究では、仮想的有能感の高い者の時間的展望の特徴についても確認することとする。仮想的有能感と時間的展望の関連性を明らかにすることができれば、仮想的有能感と「働くこと」に対するイメージとの関連性をより詳細に検討できるだけでなく、基本的信頼の感覚についての示唆が得られ、仮想的有能感の形成に寄与する親子関係の研究との整合性についても検討できることから、非常に意義があると思われる。

本研究の目的

以上のことから本研究では、「働くこと」に対するネガティブなイメージに寄与する要因について検討すべく、①「働くこと」に対するネガティブなイメージと関連性の高い有能感の類型を確認した上で、②「働くこと」に対するネガティブなイメージと関連性が認められた類型の時間的展望の特徴を明らかにすることを目的とする。前述のとおり、仮想的有能感の高い者は、自己評価を最低限維持するために他者軽視の対象を「働くこと」を志向する他者に般化すると推測される。そのため、「働くこと」に対してネガティブなイメージを有しているのは仮想的有能感の高い者であることが予想される(仮説1)。また、仮想的有能感の高い者は、親の統制的な養育態度による不安定な愛着関係にあり基本的信頼感が十分に形成されていないと推測される。そのため、仮想的有能感の高い者においては、青年期において顕在化される過去、現在、未来に対する時間的展望が肯定的でないとして予想される(仮説2)。本研究ではこれら2点について、有能感の類型論的アプローチ(速水・小平, 2006)により検討することを目的とする。

方 法

調査対象

本調査は、首都圏の4年制私立大学3校(文系学部・理系学部・文理融合系学部)の学生369名を対象に実施された。いずれの項目に対しても評定に欠損がみられなかった339名(男性101名, 女性238名)が分析対象とされた。分析対象の平均年齢は19.96歳($SD=1.38$)であった。

調査内容

自尊感情尺度 Rosenberg (1965) で作成された「少なくとも人並みには、価値のある人間である」「自分には、自慢できることがあまりない(逆転項目)」といった項目からなる自尊感情尺度の日本語版(山本・松井・山成, 1982)の10項目を用いた。「全くあてはまらない」(1点)から「とてもよくあてはまる」(5点)までの5件法で評定を求めた。逆転項目は補正して得点化した。

他者軽視尺度 Hayamizu et al. (2004) で作成された「自分の周りには気のきかない人が多い」「話し合いの場で、無意味な発言をする人が多い」といった項目からなる仮想的有能感尺度 version 2 (ACS-2) の11項目を用いた。「全く思わない」(1点)から「よく思う」(5点)までの5件法で評定を求めた。なお、本研究では、自尊感情を考慮した有能感の類型との混同を避けるため、この尺度を他者軽視尺度と呼ぶこととする。

就職イメージ尺度 杉本 (2008) で作成された「社会のシステムの一部に組み込まれてしまうことである」「夢をあきらめることである」といった項目からなる「拘束的イメージ」(8項目)、「社会的な義務である」「社会的な責任である」といった項目からなる「制度的イメージ」(7項目)、「夢の実現につながることである」「自分を成長させるものである」といった項目からなる「希望的イメージ」(6項目)、「生きていくために必要なことである」「お金を稼ぐということである」といった項目からなる「自立的イメージ」(4項目)の4下位尺度からなる就職イメージ尺度の25項目を用いた。「全くあてはまらない」(1点)から「非常にあてはまる」(7点)までの7件法で評定を求めた。

時間的展望体験尺度 白井 (1994) で作成された「私には、だいたいの将来計画がある」「私には、将来の目標がある」といった項目からなる「目標指向性」、「私の将来は、希望が持てる」「私には未来がないような気がする(逆転項目)」といった項目からなる「希望」, 「毎日の生活が充実している」「毎日が同じことのくり返しで退屈だ(逆転項目)」といった項目からなる「現在の充実感」, 「私は、自分の過去を受け入れることができる」「過去のことはあまり思い出したくない(逆転項目)」といった項目からなる「過去受容」の4下位尺度からなる時間的展望体験尺度の18項目を用いた。「あてはまらない」(1点)から「あてはまる」(5点)までの5件法で評定を求めた。逆転項目は補正して得点化した。

調査時期と手続き

2010年12月から2011年2月にかけて、上記の調査内容を含んだ質問紙が大学の講義時間内に集団式で実施された。なお、調査実施の際には、結果は統計的に処理されること、回答は任意であることが説明され、調査の趣旨に同意が得られた者のみに調査が行われた。

Table 1 本研究で用いられた各尺度間相関と平均点, 標準偏差, α 係数

	自尊感情	他者軽視	拘束的 イメージ	制度的 イメージ	希望的 イメージ	自立的 イメージ	目標 指向性	希望	現在の 充実感	過去 受容	Mean	SD	α
自尊感情	-										29.46	7.11	.85
他者軽視	-.01 <i>n.s.</i>	-									28.95	7.58	.87
就職イメージ													
拘束的イメージ	-.26***	.32***	-								3.94	1.02	.86
制度的イメージ	-.14*	-.10 <i>n.s.</i>	.19**	-							5.24	.97	.84
希望的イメージ	.19***	-.24***	-.37***	.39***	-						5.42	.95	.87
自立的イメージ	-.05 <i>n.s.</i>	-.04 <i>n.s.</i>	.06 <i>n.s.</i>	.58***	.42***	-					5.97	.75	.73
時間的展望体験													
目標指向性	.36***	-.10 <i>n.s.</i>	-.37***	-.01 <i>n.s.</i>	.45***	.05 <i>n.s.</i>	-				3.31	.90	.82
希望	.64***	-.13*	-.36***	-.05 <i>n.s.</i>	.37***	-.00 <i>n.s.</i>	.59***	-			2.97	.82	.74
現在の充実感	.53***	-.31***	-.39***	-.02 <i>n.s.</i>	.27***	.03 <i>n.s.</i>	.40***	.51***	-		3.21	.87	.81
過去受容	.48***	-.30***	-.36***	.02 <i>n.s.</i>	.32***	.13*	.32***	.40***	.51***	-	3.40	.85	.71

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

結 果

尺度構成と記述統計

はじめに、本研究で用いられた尺度構成の検討を行った。本研究で用いられた尺度の内的整合性を検討するため、 α 係数を算出したところ、自尊感情尺度 ($\alpha = .85$)、他者軽視尺度 ($\alpha = .87$)、就職イメージ尺度の4下位尺度 ($\alpha = .73 \sim .87$)、時間的展望体験尺度の4下位尺度 ($\alpha = .71 \sim .82$) において、十分に高い値が確認された。そこで、他者軽視尺度と自尊感情尺度は先行研究に倣い合計得点を、就職イメージ尺度、時間的展望体験尺度の下位尺度は加算平均点を算出し、それぞれの得点を各尺度得点とした。

また、各尺度得点の相関係数を算出した。相関係数を平均値、標準偏差、 α 係数とともに、Table 1 に示す。

その結果、自尊感情尺度は、就職イメージ尺度の拘束的イメージと制度的イメージとは有意な負の相関、希望的イメージとは有意な正の相関がみられ、時間的展望体験尺度の全下位尺度と有意な正の相関がみられた。一方、他者軽視尺度は、就職イメージ尺度の拘束的イメージとは有意な正の相関、希望的イメージとは有意な負の相関がみられ、時間的展望体験尺度の希望や現在の充実感、過去受容と有意な負の相関がみられた。就職イメージ尺度の制度的イメージや自立的イメージとは有意な相関は確認されなかった。

有能感の4類型と就職イメージとの関連

まず、速水・小平 (2006) に倣い、自尊感情尺度と他者軽視尺度における尺度得点の平均値を基準に対象者を「萎縮型」($n = 78$)、「仮想型」($n = 89$)、「自尊型」($n = 78$)、

「全能型」($n = 94$) の4群に分類した。

続けて、有能感の4類型と就職イメージとの関連について検討するために、有能感の4類型を独立変数、就職イメージの下位尺度得点を従属変数とする一要因分散分析を行った。その結果、就職イメージの拘束的イメージ ($F(3, 335) = 17.92, p < .001$)、希望的イメージ ($F(3, 335) = 6.24, p < .001$) において主効果が有意であった (Table 2)。

そこで、Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、拘束的イメージについては、自尊型は他の類型より有意に低く、仮想型は他の類型より有意に高かった。一方、希望的イメージについては、仮想型は最も低い値であり自尊型よりも有意に低かった。すなわち、自尊型は、就職とは拘束されるものではなく希望をもてるものとイメージしているのに対し、仮想型は、就職とは拘束されるもので希望はそれほどもてるものではないとイメージしていることが明らかとなった。

有能感の4類型と時間的展望との関連

次に、日湯・齊藤 (2007) を参考に時間的展望を過去・現在・未来の総体的な構造からとらえるべく、時間的展望体験尺度の4下位尺度得点を標準化した上で、クラスタ分析 (K-means 法) を行った。その結果、過去・現在・未来に対する態度から解釈可能であった5つのクラスタを採用した (Figure 1)。各クラスタの特徴からクラスタ1を「過去展望低群」($n = 82$)、クラスタ2を「未来展望低群」($n = 55$)、クラスタ3を「展望低群」($n = 53$)、クラスタ4を「展望高群」($n = 56$)、クラスタ5を「過去展望高群」($n = 93$) とする。

続けて、有能感の4類型と時間的展望との関連につ

Table 2 有能感の4類型ごとの就職イメージの平均値と標準偏差, および分散分析の結果

	萎縮型 (n=78)	仮定型 (n=89)	自尊心 (n=78)	全能型 (n=94)	F 値	多重比較 (Tukey HSD 法)
拘束的イメージ	3.95 (.91)	4.39 (.88)	3.32 (1.05)	4.01 (.95)	17.92***	自<全・萎<仮
制度的イメージ	5.41 (.81)	5.31 (.86)	5.24 (1.08)	5.05 (1.09)	2.20n.s.	
希望的イメージ	5.41 (.86)	5.12 (.92)	5.75 (.90)	5.43 (1.03)	6.24***	仮<自
自立的イメージ	6.06 (.62)	6.00 (.69)	5.96 (.84)	5.87 (.82)	0.94n.s.	

注. 括弧内は標準偏差。萎縮型：萎, 仮定型：仮, 自尊心：自, 全能型：全
*** $p < .001$

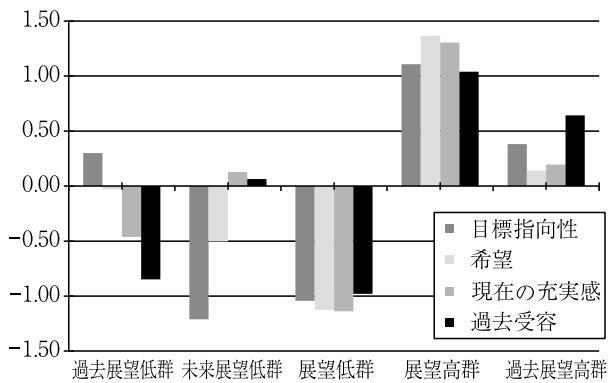


Figure 1 時間的展望体験尺度における5クラスターのプロフィール

いて検討するために、コレスポネンス分析を行った (Figure 2)。その結果、全能型と過去展望低群 (クラスター 1)、萎縮型と未来展望低群 (クラスター 2)、仮定型と展望低群 (クラスター 3)、自尊心と展望高群 (クラスター 4) がそれぞれ近くに付置された。なお、2次元による説明率は、96.60%であった。

すなわち、仮定型は、過去・現在・未来に対して肯定的には展望していないクラスターと親和性が高い一方で、自尊心は、過去・現在・未来に対して肯定的に展望しているクラスターと親和性が高かった。

考 察

本研究では、仮想的有能感が「働くこと」に対するネガティブなイメージに寄与するかについて検討すべく、2つの目的を設定し検証した。

仮想的有能感と就職イメージ

はじめに、本研究では有能感の類型論的アプローチを用いて、就職に対するネガティブなイメージに寄与する

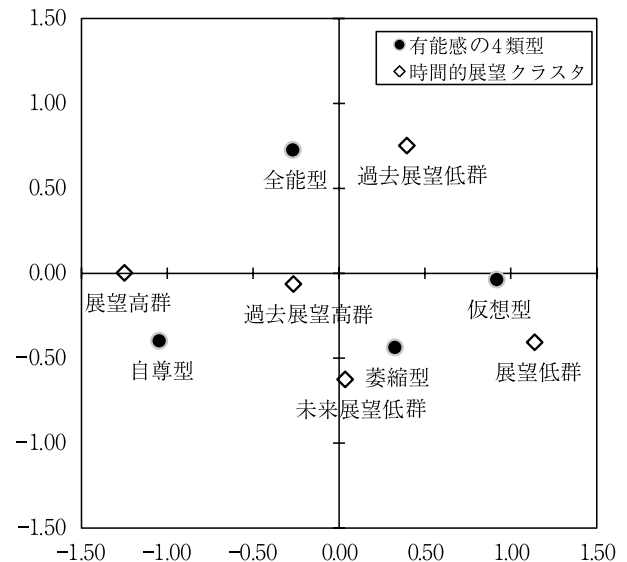


Figure 2 有能感の4類型と時間的展望のコレスポネンス分析の結果

要因を検討した。分散分析の結果、自尊心は、就職とは拘束されるものではなく希望をもてるものとイメージしているのに対し、仮定型は、就職とは拘束されるもので希望はそれほどもてるものではないとイメージしていることが明らかとなった。このことから、就職に対してネガティブなイメージを有しているのは、仮想的有能感が高い典型的な類型の仮定型であることが確認され、仮説1が支持された。

小塩・西野・速水 (2009) では、仮想的有能感と潜在的な自尊感情との間に正の関連が示され、仮想的有能感の高い者は非意識的に高い自尊感情を有していることが指摘されている。そのため、意識的には自尊感情が低い仮定型の場合、非意識的に高い自尊感情との差をうめ

自己評価を最低限維持するために、なんらかの防衛手段が必要となってくる。古くから、自己評価維持モデル (Tesser, 1988) や社会的比較理論 (Festinger, 1954) など、ポジティブな自己評価を維持する上で本人が価値を置く領域において他者よりも勝っていることの重要性が指摘されてきた。とくに Wills (1981) によれば、個人の心理的ウェルビーイングの維持のためには低い達成レベルにある他者を自己評価の比較基準とする下方比較が重要だとされる。これまで、仮想的有能感の高い個人は下方比較を行っていることが指摘されてきたが (速水・小平, 2006)、進路選択場面においても、仮想型は低い自己評価を補うため下方比較を行っていると考えられる。下方比較を行う中で軽視する他者を、就職する他者や就職自体にまで般化してネガティブにとらえることにより、自己評価を最低限保持しているのだろう。このように、就職することをネガティブにとらえることは、仮想型にとって最低限の自己評価を保つ自己防衛的な役割を果たしているのかもしれない。

仮想的有能感と時間的展望

続けて、仮想的有能感と時間的展望との関連について検討した。コレスポネンス分析の結果、自尊型は、過去・現在・未来に対して肯定的に展望している展望高群の近くに付置されたが、仮想型は、過去・現在・未来に対して肯定的には展望していない展望低群の近くに付置された。この結果により、仮想的有能感の最も注目すべき類型とされる仮想型は、過去・現在・未来に対して肯定的な展望を抱いていないことが確認され、仮説2も支持された。なお、他者軽視傾向は過去や現在に対する肯定的な展望との間に有意な負の相関を示したことから、仮想的有能感の高い者は、過去・現在・未来の中でもとりわけ過去や現在に対して、肯定的な展望を有していないといえる。

ところで、日潟・齊藤 (2007) は高校生や大学生の時間的展望について検討した結果、過去・現在・未来に対してネガティブにとらえている「展望低群」において、精神的健康度が低いことを確認している。とくに大学生では、過去のとらえ直しが試みられているものの、過去をポジティブにとらえられないことにより未来に対する期待が感じられず、あきらめのような状態がみられることが指摘されている。また、植之原 (1993) は、大学生におけるアイデンティティ地位の達成群は非達成群とは異なり、過去の経験の記憶が忠実な記憶というよりも現在によく統合された記憶であることを明らかにしている。その上で、青年期の同一性達成の過程において、同一性獲得のためには、過去における事象の記憶を参照したり、新たに意味づけたりすることが求められることを示唆している。これらのことから、過去をとらえ直し肯定的に現在や未来を展望することは、青年期において非

常に重要な要素だといえよう。

しかし、仮想的有能感の高い仮想型は、過去に対して肯定的な展望をしない、あるいはできない。そもそも仮想的有能感の高さは、成功経験などの過去のポジティブな経験との関連が弱いことが指摘されてきた (速水ほか, 2005)。確かに、本人の過去の成功経験をもとに自身の有能感の感覚を形作っているのであれば、それは仮想的なものとはいえない (速水・小平, 2006)。しかし、仮想的有能感は本人の過去の成功経験の多少とはあまり関係なく産出された有能感である。その一方で、仮想的有能感は対人関係における過去の失敗経験とは正の関連を示している (Hayamizu et al., 2004)。すなわち、仮想的有能感の高い仮想型は、過去に失敗経験を抱えており、過去を肯定的にとらえることができず、肯定的にとらえ直すこともできていない。そのため、現在の肯定感や未来に対する展望を抱くことも難しく、肯定的な展望が困難な特徴を有していると考えられる。

実際、日潟・齊藤 (2007) によれば、大学生が想起する重要なライフイベントにおいて、「展望高群」の場合、「高校受験、大学受験」など過去や現在において快感情であった過去のイベントや、現在や未来において快感情である未来のイベントの想起率が高かった。他方、「展望低群」の場合、過去や現在において快感情であった過去のイベントや現在や未来においても快感情である未来のイベントの想起率が有意に低く、「将来の仕事」など現在や未来において不快感情である未来のイベントの想起率が有意に高かった。

進路選択場面においても、自尊型のように肯定的な展望が可能であれば、過去や未来の自己を通して現実の自己を肯定的に価値づけることで、高い自己評価を得ることも可能であろう。しかし、仮想型のように肯定的な展望が難しいと、過去や未来の自己を通して現実の自己を肯定的に価値づけることができず、高い自己評価を得ることも難しい。そこで、未来に起こりうる就職に対して拘束的であるとネガティブにとらえること、または批判的にとらえることで、仮想型は最低限の自己評価を保つことができる。潜在的な自尊感情の高い仮想型が低い自尊感情を補い自己評価を保持するためには、この方法は非常に有効な防衛手段だといえるだろう。

キャリア教育における仮想的有能感

近年、多くの大学で、大学生の進路選択の困難さに対応すべく、職業観形成を目的とした講義やインターシップなどのキャリア教育、および、就職セミナーやガイダンスなどの就職支援が実施されている。ただし、全ての学生がこうした教育や支援を有効活用できるとは限らない。本研究では、仮想的有能感の高い仮想型が、就職することをネガティブにイメージしていることが確認された。こうしたネガティブなイメージが、就職して働

くことを志向する他者に向けられた仮想的有能感による他者軽視に基づくものならば、就職して働くことを志向する他者が集まるようなキャリア教育や就職支援にもネガティブなイメージが付与されて当然だろう。その結果、仮想型の学生はこうした教育や支援を敬遠し活用しない、あるいは、教育や支援に対する消極的な参加によりそれらの効果を得難いことが予想される。したがって、キャリア教育や就職支援の場においては、仮想的有能感による他者軽視に留意することが必要だといえるだろう。

なお、高木(2009)によれば、仮想的有能感における他者軽視は、「身近な他者」に対してではなく、心理的距離の遠い「世間一般の他者」に対して生じやすいことが示唆されている。このことから、キャリア教育や就職支援の場で仮想的有能感における他者軽視を生じさせないためには、「身近な他者」によるアプローチ、もしくは「身近な他者」を介したアプローチが有効だと思われる。たとえば、キャリアカウンセリングなどの就職支援の場においては、進路選択が困難な学生に対しては担当者を固定することで心理的距離を近づけることができるようにする、あるいは、講義などのキャリア教育の場においては、あえて友人など心理的距離の近い学生同士をグループ化し協同学習を行うようにするなど、他者軽視に配慮した教育・支援の環境設定を行うことは十分に可能であろう。

まとめと今後の課題

本研究では、就職に対するネガティブなイメージに寄与する要因を検討すべく、仮想的有能感に注目し、類型論的アプローチによる検討を行った。その結果、就職に対するネガティブなイメージである拘束的イメージを有しているのは、有能感の4類型のうち、他者軽視傾向が高く自尊感情が低い類型である仮想型であり、さらにその仮想型は過去・現在・未来に肯定的な展望を有していないことが明らかにされた。これまで研究がほとんど行われてこなかった「働くこと」に対するネガティブなイメージに、仮想的有能感が寄与していることを明らかにした点、そして時間的展望の枠組みを用いることで、仮想的有能感と就職イメージとの関連に新たな示唆を得た点に本研究の意義があるといえるだろう。

また、本研究では仮想型の個人が時間的展望を肯定的に有していないことが確認されたが、漸成発達理論によれば、基本的信頼の感覚が十分に形成されていないことが青年期に顕在化した結果であると推測できる。他方、仮想的有能感の発達に関する研究によれば、仮想型は、親の養育態度が統制的と認識しており(木野ほか, 2010)、親に対する愛着が不安定であることから(丹羽・速水, 2007)、基本的信頼の感覚を十分に形成していない類型だと考えられる。すなわち本研究では、基本的信

頼の感覚の観点からみれば、これまでの仮想的有能感の発達に関する研究と整合性のある結果が得られたと考えられる。これまで、仮想的有能感と基本的信頼の感覚を検討した研究はみられないが、本研究の結果により仮想型が基本的信頼の感覚を十分に形成していない可能性を示した点にも本研究の意義があるだろう。

今後の課題として、次の3点を指摘したい。1つ目は、仮想的有能感と就職に対するネガティブなイメージとの関連について縦断データによる検討を行うことである。本研究では仮想的有能感に関するこれまでの研究を参考に、仮想的有能感が就職に対してネガティブなイメージに寄与するとしてそれらの関連性を検討した。しかし、1時点での横断データからの検討であったため、これらの関連性について因果関係を断定することはできない。今後、縦断データを用いることにより、仮想的有能感と就職に対するイメージとの因果関係について確認する必要があるだろう。

2つ目は、仮想的有能感への介入による変化を実証的に検討することである。仮想的有能感が「働くこと」のネガティブなイメージに影響するならば、高い仮想的有能感に介入することは「働くこと」のネガティブなイメージを抑制し、進路選択を促すことにもつながるだろう。たとえば高木(2010)では、専門職養成課程における現場実習によって、仮想的有能感が変容する可能性を示唆している。しかし、その他に仮想的有能感への介入研究はみられず、仮想的有能感が介入によりどの程度変容可能か検討の余地がある。仮想的有能感への介入について実証的に検討することは、キャリア教育や就職支援にとって非常に重要なテーマであり、こうした知見を蓄積していくことが必要である。

3つ目は、さまざまな場面における環境や事象のネガティブなイメージについて、仮想的有能感の観点からとらえることである。本研究では進路選択場面に注目し就職イメージを取り上げたが、仮想的有能感が環境や事象をネガティブにとらえるのは、進路選択場面に限らないだろう。学業場面(速水・小平, 2006)や日常生活場面(小平・小塩・速水, 2007)でも同様の結果が得られているように、仮想的有能感の高い者は、他者軽視を般化することによりさまざまな社会の環境や事象をネガティブにとらえると考えられる。とくに青年期後期以降、就職するだけでなく、参政権を得たり、結婚したり、子どもを育てたりと、社会への関与がこれまでよりも一層高まる時期である。こうした社会におけるさまざまな環境や事象をネガティブにとらえることは、そうした環境への参入やそれらに関する活動を経験もなく猶予することにもつながるだろう。そのため、これまで取り上げられていないさまざまな場面においても環境や事象がネガティブにとらえられるのかを検討すると同時に、それらのネガ

タイプなイメージが環境や事象への参入を猶予する過程を詳細に検討することも必要だろう。

文 献

- Beach, L.R. (1990). *Image theory: Decision making in personal and organizational contexts*. Chichester, England: Wiley.
- Eccles, J.S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, **11**, 135-172.
- Elbaz, F. (1981). The Teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, **11**, 43-69.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, **7**, 117-140.
- 藤井 勉・上淵 寿・利根川明子・上淵真理江・山田琴乃. (2010). 他者軽視傾向と社会的望ましさの関連. *日本パーソナリティ心理学会第19回大会発表論文集*, 67.
- 古市裕一. (1995). 青年の職業忌避的傾向とその関連要因についての検討. *進路指導研究*, **16**, 16-22.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay Company.
- 速水敏彦. (2010). 仮想的有能感研究の展望. *教育心理学年報*, **50**, 176-186.
- 速水敏彦・木野和代・高木邦子. (2004). 仮想的有能感の構成概念妥当性. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学専攻)*, **51**, 1-8.
- 速水敏彦・木野和代・高木邦子. (2005). 他者軽視に基づく仮想的有能感：自尊感情との比較から. *感情心理学研究*, **12**, 43-55.
- Hayamizu, T., Kino, K., Takagi, K. & Tan, Eng-Hai. (2004). Assumed-competence based on undervaluing others as determinant of emotions: Focusing on anger and sadness. *Asia Pacific Education Review*, **5**, 127-135.
- 速水敏彦・小平英志. (2006). 仮想的有能感と学習観および動機づけとの関連. *パーソナリティ研究*, **14**, 171-180.
- 日潟淳子・齊藤誠一. (2007). 青年期における時間的展望と出来事想起および精神的健康との関連. *発達心理学研究*, **18**, 109-119.
- 木野和代・高木邦子・速水敏彦. (2010). 仮想的有能感の形成に親子関係が及ぼす影響 (2). *日本心理学会第74回大会発表論文集*, 1024.
- 小平英志・青木直子・松岡弥玲・速水敏彦. (2008). 高校生における仮想的有能感と学業に関するコミュニケーション. *心理学研究*, **79**, 257-262.
- 小平英志・小塩真司・速水敏彦. (2007). 仮想的有能感と日常の対人関係によって生起する感情経験：抑鬱感情と敵意感情のレベルと変動性に注目して. *パーソナリティ研究*, **15**, 217-227.
- 小杉礼子. (2003). *フリーターという生き方*. 東京：勁草書房.
- 熊谷 隼・杉山憲司. (2007). いじめ・いじめられ経験と仮想的有能感・自尊感情の関連性. *日本パーソナリティ心理学会第16回大会発表論文集*, 166-167.
- 李 裕美. (2011). 日本の青年の自尊感情 (1)：仮想的有能感・Rosenbergの自尊感情研究・ソシオメーター理論に焦点を当てて. *文学部心理学論集*, No.5, 33-39.
- 森永康子. (2000). *女性の就労行動と仕事に関する価値観*. 東京：風間書房.
- 丹羽智美・速水敏彦. (2007). 有能感の4タイプと愛着スタイル. *日本心理学会第71回大会発表論文集*, 62.
- 大久保幸夫. (2002). *新卒無業。：なぜ、彼らは就職しないのか*. 東京：東洋経済新報社.
- 小塩真司・西野拓朗・速水敏彦. (2009). 潜在的・顕在的自尊感情と仮想的有能感の関連. *パーソナリティ研究*, **17**, 250-260.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 白井利明. (1994). 時間的展望体験尺度の作成に関する研究. *心理学研究*, **65**, 54-60.
- 杉本英晴. (2008). 大学生における「就職しないこと」イメージの構造と進路未決定：テキストマイニングを用いた検討. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学)*, **55**, 77-89.
- 高木邦子. (2009). 仮想的有能感尺度 (ACS-2) における他者評価：軽視される他者とは誰か. *日本心理学会第73回大会発表論文集*, 23.
- 高木邦子. (2010). 専門職養成課程の職業的社会化における現場実習経験の効果 2：自尊感情および他者軽視傾向との関連について. *聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要*, **8**, 83-95.
- 谷 冬彦. (1998). 青年期における基本的信頼感と時間的展望. *発達心理学研究*, **9**, 35-44.
- Tessor, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advance in experimental social psychology: Vol.21* (pp.181-227). San Diego: Academic Press.
- 植之原薫. (1993). 同一性地位達成過程における『事象の記憶』の働き. *発達心理学研究*, **4**, 154-161.
- Wills, T.A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, **90**, 245-271.
- 山口正寛. (2008). 回想された両親の養育スタイル認知が青年期の愛着表象に与える影響. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要*, **1**, 173-181.

山本真理子・松井 豊・山成由紀子. (1982). 認知された
自己の諸側面の構造. *教育心理学研究*, **30**, 64-68.

付記

本論文を作成するにあたり、香川大学の岡田涼先生に
貴重な意見を賜りました。心より感謝申し上げます。ま
た、貴重な時間を割いて調査にご参加くださった皆様に
深謝いたします。

Sugimoto, Hideharu (Faculty of Human Sciences, Waseda University) & Hayamizu, Toshihiko (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University). *Assumed Competence, Image of Getting a Full-Time Job, and Time Perspective among University Students*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.2, 224-232.

This study examined the relationship between assumed competence based on undervaluing others, and negative images of getting a full-time job, which influences the difficulty of career choice. University students ($N=339$) completed scales that measured self-esteem, assumed competence, images of getting a full-time job, and time perspective. Combining the tendency to undervalue others and level of self-esteem, we classified the participants into four competence types: omnipotence, assumption, self-esteem, and atrophy. The main results were as follows. Students who were classified as an assumption type were more likely than those classified in the self-esteem type to have a negative image of getting a full-time job, and to have a negative time perspective on experiences from the past to the future. The results imply that for the students classified as the assumption type, undervaluing of others is generalized to their negative image of getting a full-time job. In addition, their negative image of getting a full-time job plays a self-defensive role in maintaining their minimal self-evaluation.

[Key Words] Image of getting a full-time job, Assumed competence, Time perspective, Career choice,
University students

2011. 6. 8 受稿, 2011. 12. 27 受理