

## 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連： 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討

江村 早紀

(香川大学大学院教育学研究科<sup>1)</sup>)

大久保 智生

(香川大学教育学部)

本研究の目的は、個人—環境の適合性の視点から適応状態を測定する小学生用の学級適応感尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討すること（研究1）と作成された学級適応感尺度と学校生活の要因（教師との関係、友人との関係、学業）との関連を学級の特徴別に検討すること（研究2）であった。研究1では、因子分析の結果、「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」「充実感」の3因子が抽出された。作成された学級適応感尺度は、信頼性と妥当性を有していると考えられた。研究2では、担任教師が認知している学級雰囲気をもとに学級を分類して、学級への適応感と学校生活の要因との関連について重回帰分析を用いて検討した。その結果、学級への適応感と「友人との関係」が最も強く関連する学級もあれば「教師との関係」が最も強く関連する学級もあったように、学級への適応感と学校生活の要因との関連の仕方は学級により異なっていた。また、どの学級においても「教師との関係」が児童の適応感と正の関連を示すという点で、青年の適応感と異なっていた。以上の結果から、学校における児童の適応感を検討する際には、学級集団の重要性や学級担任制という小学校固有の制度などの特色を考慮して、学級の特徴を踏まえたうえで、研究を行っていく必要性が示唆された。

【キー・ワード】 学級への適応感, 個人—環境の適合性, 児童, 学校生活, 担任教師

### 問 題

近年、青年において問題視されてきた校内暴力、学級崩壊、不登校などの学校における適応の問題が、児童においても取り上げられるようになってきた。これまで、学校での経験は子どもの心身の発達に大きく影響すること（遠矢, 2009）や学級集団への適応が子どもの人格形成にも重要な影響を及ぼすこと（岡本, 1999）などが指摘されている。したがって、学校における児童の適応について検討することは、児童を取り巻く教師などの大人が、適応の問題を抱える児童だけではなく、全ての児童の発達を支援するためにも不可欠である。こうした学校における児童の適応の問題を検討する際には、教師や研究者などの客観的な視点からの適応ではなく、実際に生活を送っている児童自身の主観的な視点からの適応、すなわち児童の適応感にも注目する必要がある（三島, 2006；大久保・青柳, 2003）。

従来、学校における児童の適応感の多くは、友人との関係や教師との関係や学業などの研究者があらかじめ設定した要因の集合として測定されてきた（例えば、浜名・松本, 1993；小泉, 1995；戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野, 1997）。しかし、実際には学業に積極的に取り組まなく

でも適応していると感じる児童もいるように、学業が必ずしも児童の適応感に結びついていないとは限らない。こうした児童の適応感を要因の集合として捉える既存の尺度では、学業への積極性が低ければ客観的な視点から不適応とみなされてしまう可能性がある。この場合、学校や学級は学習する場ではなく、友人と遊ぶ場であると捉えている児童の意味づけが無視されているといえる。したがって、適応感を要因の集合として捉える視点とは別の視点から、児童の適応感を測定する必要がある（大久保, 2005）。

一方、学校における児童の適応感を友人との関係や教師との関係や学業などの要因の集合とは別の視点から捉えて、測定している児童用の適応感尺度としては、三島（2006）の階層型学級適応感尺度の総合的適応感覚や河村・田上（1997）のいじめ被害・学級不適応児童発見尺度などが挙げられる。階層型学級適応感尺度の総合的適応感覚は、学校に行きたい気持ちの強さを測定する尺度である。児童が学校に行きたいと思うことと学級に適応していると感じることは関連すると考えられるが、実際には、学校に行きたくないと思っても学校に行けばそれなりに学校生活を楽しんでいる児童もいると考えられる。つまり、児童にとっては学校に行きたいと思うことと学級に適応していると感じることは異なる感覚であるとも考えられる。いじめ被害・学級不適応児童発見尺度

1) 現所属：神戸市立北須磨小学校

は、「非侵害の因子」「承認の因子」の2因子で構成された尺度である。しかし、具体的に項目を見てみると、1人であることを好む児童にとっては侵害されているとは言い難い項目や児童が学級で承認されていることとは異なる項目があり、客観的な視点による価値基準から項目が作成されているといえる。そのため、測定結果は必ずしも児童の適応感につながらないと考えられる。このように、学校における児童の適応感を学校生活の要因の集合として捉えていない既存の尺度においては、尺度を構成している項目が学校における児童の適応感を測定するのに妥当なものかという点で疑問が残る。ここでも、児童が学校生活をどのように送りたいのか、学校をどのような場と捉えているのかという児童の学校や学級に対する意味づけの視点が欠落しているといえる。したがって、これまでの適応感尺度とは別の視点から学校における児童の適応感を測定する必要がある。

本来、適応とは個人と環境の関係（近藤，1994）を表す概念であり、「個人と環境との調和」と定義づけられる（大久保，2005）。こうした個人と環境の関係は、個人—環境の適合性の視点から捉えられている（Lerner, Baker, & Lerner, 1985）。したがって、学校における児童の適応について考える際には、個人と環境との関係の中で児童が環境をどのように主観的に認知し、環境に対してどのような感情を抱いているのかを知ることから出発する必要がある（大久保，2005）。こうした指摘を勘案すると、学校における児童の適応感を捉えるためには、児童と環境が適合している時の児童の認知や感情に焦点を当て、良い—悪いという教師や研究者などの外的基準ではなく、環境に合っている—合っていないという児童自身の内的基準に基づいた適応感尺度による測定が必要であるといえる。

個人—環境の適合性の視点から適応状態を捉える多因子構造の尺度としては、「居心地の良さの感覚」「課題・目的的存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」で構成されている学校への適応感尺度（大久保，2005）がある。しかし、青年用に作成されたものであることから、児童には理解することが難しく、項目数も多い。また、児童にとっては、学級は最も重要な準拠集団であり（近藤，1994）、教科や人間関係の学習の場、人格形成の場といった多様な意味をもつ場である（松浦，1989）。したがって、児童の学校生活において学級が果たす役割は大きいといえる。加えて、小学校は学級担任制であるため、担任教師から多大な影響を受けると考えられる。こうした小学校固有の特色を勘案すると、学校における児童の適応に関しては、中学生や高校生とは異なる学校の特色を踏まえ、学級に焦点を当てて適応感を測定する必要がある。以上を踏まえ、本研究では、青年の学校への適応感尺度（大久保，2005）を原案にして、簡便に実施できる

小学生用の学級適応感尺度を作成する。小学校は学級担任制であることや部活動がないことなど、中学校や高等学校と異なる特色をもっている。しかし、学校が多のことを学ぶ場であり、1日の大半を過ごす重要な生活の場であるという学校の役割は中学校や高等学校と同様であることから、青年用と同様の因子が抽出されると推測される。加えて、作成した小学生用の学級適応感尺度が所属する学級に合っていると感じている時の児童の認知や感情を測定しているのならば、同様の認知や感情を測定していると考えられる既存の尺度と中程度の関連を示し、性差や学年差を検討した結果も類似することが推測される。

また、青年の学校適応研究（大久保，2005）では、学校の特徴により学校への適応感と学校生活の要因（教師との関係、友人との関係、学業）との関連の仕方は異なっていた。同様に、小学校にも落ち着いている学級や荒れている学級など様々な学級がある。したがって、児童に関しても児童の学級への適応感と学校生活の要因との関連の仕方は学級の特徴により異なっている可能性が考えられることから、児童の学級への適応感についても、学級の特徴を把握したうえで検討する必要がある。青年の学校適応研究では、生徒指導件数や進学率をもとに学校の特徴を把握しているが、児童において学級単位で学級への適応を検討する際には、同様の方法で学級の特徴を詳細に把握することは困難であると考えられる。学級の特徴を表す概念としては学級風土や学級雰囲気（伊藤・松井，1998）、これらは適応と関連があること（西田・田嶋，2000）が指摘されている。本来、学級風土や学級雰囲気は教師と児童との関係から成り立つものであり（岸・澤邊・大久保・野嶋，2010）、教師の指導行動と密接な関係があると考えられる。担任教師が認知する学級雰囲気と児童が認知する学級雰囲気は異なっている可能性もあるが、担任教師が認知する学級雰囲気を踏まえて児童の学級への適応感について検討することは、担任教師が自身の学級への関わりについて振り返る機会を提供することにつながる。そこで、本研究では、児童の学級への適応感は学級の特徴により異なるという前提のもと、担任教師が認知する学級雰囲気をもとに学級の特徴を捉えて、学級の特徴別に児童の学級への適応感と学校生活の要因との関連について検討する。

さらに、青年の学校適応研究（大久保，2005）では、「教師との関係」が学校への適応感と負の関連を示した学校もあったことから、青年にとって教師との良好な関係は単純に適応を促進する要因とはいえないことが明らかになっている。また、「友人との関係」はどのような学校においても学校への適応感の各側面と正の関連を示していることが明らかになっている。一方、小学校は学級担任制であり、児童は担任教師と多くの時間を過ごし、密

接に関わるため、児童の学校での経験は担任教師によって左右される(遠矢, 2009)。このことから、青年の学校への適応感とは異なり、どのような学級においても、児童の学級への適応感は「教師との関係」「友人との関係」と正の関連を示し、負の関連を示さないことが推測される。

以上を踏まえ、研究1では、個人—環境の適合性の視点から適応状態を捉えるために、学級に合っている—合っていないという児童自身の内的基準に基づいた小学生用の学級適応感尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討する。研究2では、まず、学級の特徴を捉える指標として担任教師が認知する学級雰囲気を取り上げ、調査協力学級を分類する。次に、様々な特徴の学級があることから、各学級の学級雰囲気尺度得点をもとに学級の特徴を踏まえたうえで、研究1で作成された学級適応感尺度と学校生活の要因(教師との関係、友人との関係、学業)との関連を学級の特徴ごとに検討する。

## 研究 1

### 目 的

研究1では、個人—環境の適合性の視点から、所属する学級に合っている—合っていないという児童の内的基準に基づいた小学生用学級適応感尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討することを目的とする。

### 方 法

**小学生用学級適応感尺度の作成** 予備調査として、大久保(2005)に倣い、児童が学級に適応していると感じている時の認知や感情について、児童にもわかりやすいように換言したり説明を加えたりしながらインタビュー調査を行った。その結果、児童には適応という言葉や概念を理解することは難しく、自分の言葉で学級に適応している時の認知や感情を説明することは困難であると判断された。したがって、個人—環境の適合性の視点に基づいた学級適応感尺度を作成するために、同様の視点から青年用に作成された学校への適応感尺度(大久保, 2005)を参考にして、心理学を専攻する大学院生3名と大学教員1名で協議し、小学生用学級適応感尺度18項目を作成した。学校への適応感尺度にある「劣等感の無さ」に関する項目は表現が否定的であり、全て逆転項目であるため、調査協力者が児童であることを考慮して削除した。回答形式は「まったくあてはまらない(1点)」「どちらかといえばあてはまらない(2点)」「どちらかといえばあてはまる(3点)」「とてもよくあてはまる(4点)」の4件法である。

**併存的妥当性検討のための尺度** 学校生活享受感情測定尺度:作成する学級適応感尺度の併存的妥当性を検討するために、対人関係や学業などではなく、学校環境への認知や感情を測定していると考えられる学校生活享受

感情測定尺度(古市, 2004)10項目を使用した。回答形式は「いいえ(1点)」「いいえに近い(2点)」「はいに近い(3点)」「はい(4点)」の4件法である。

**調査協力者** 5府県の公立小学校9校37学級、合計1028名(男子542名、女子486名)の児童が調査に協力した。各小学校の所在する地域特性は、都市部に所在する学校が5校、非都市部に所在する学校が4校であった。

**統計処理** 本論文の研究1・2の統計処理は、SPSS 15.0 for Windowsを用いて行った。大幅な欠損が見られるデータはなかったため、欠損等の処理をせずに分析を行った。

### 結果と考察

**小学生用学級適応感尺度の検討** 小学生用学級適応感尺度18項目に対して因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。その結果、因子負荷量.400以上を基準にして、3因子15項目を採用した(Table 1)。第1因子は、「このクラスにしていると落ち着く」「このクラスにしていると安心する」など、所属する学級において落ち着いている感覚や安心感、居心地が良い感覚を表す項目からなっているため、「居心地の良さの感覚」因子と解釈した。第2因子は、「このクラスでは先生や友だちから頼られている」「このクラスでは先生や友だちから認められている」など、所属する学級において教師や友人から信頼されたり受容されたりしている感覚を表す項目からなっているため、「被信頼・受容感」因子と解釈した。第3因子は、「このクラスにしていると何かができるうれしいと思うことがある」「このクラスでは自分の目標に向かって頑張ることができる」など、所属する学級において課題や目的があることやそれを達成できた時の充実している感覚を表す項目からなっているため、「充実感」因子と解釈した。したがって、原案にした学校への適応感尺度(大久保, 2005)とほぼ同様の因子が抽出されたといえる。

作成した学級適応感尺度の信頼性を求めたところ、クロンバックの $\alpha$ 係数は、「居心地の良さの感覚」因子が.883、「被信頼・受容感」因子が.822、「充実感」因子が.817であり、尺度の信頼性が確認された。そして、各因子に含まれる項目の得点を合計し、それぞれ「居心地の良さの感覚」得点、「被信頼・受容感」得点、「充実感」得点とした。

作成した学級適応感尺度の併存的妥当性を検討するために、小学生用学級適応感尺度の各下位尺度と学校生活享受感情測定尺度との相関係数を算出した(Table 2)。その結果、小学生用学級適応感尺度と学校生活享受感情測定尺度との相関係数は $r = .473 \sim .679$ であり、有意な正の相関が認められた。「居心地の良さの感覚」と「充実感」については、学校生活享受感情測定尺度とおおむ

Table 1 小学生用学級適応感尺度因子分析結果

<項目>	因子負荷量		
	I	II	III
I 居心地の良さの感覚 ( $\alpha = .883$ )			
このクラスにいると落ち着く	.848	.013	-.095
このクラスにいると安心する	.814	.004	.035
このクラスにいると気持ちが楽になる	.709	.039	.043
このクラスにいると楽しい	.607	-.057	.188
このクラスにいるときは幸せである	.583	.051	.229
II 被信頼・受容感 ( $\alpha = .822$ )			
このクラスでは先生や友だちから頼られている	.033	.804	-.144
このクラスでは先生や友だちから認められている	.082	.777	-.059
このクラスでは先生や友だちの役に立っていると思う	-.095	.698	.138
このクラスでは先生や友だちから好かれていると思う	.046	.631	.071
III 充実感 ( $\alpha = .817$ )			
このクラスにいると何かができてうれしいと思うことがある	.048	-.053	.767
このクラスでは自分の目標に向かって頑張ることができる	.044	.048	.633
このクラスには夢中になれることがある	.123	-.028	.564
このクラスにいると頑張ろうという気持ちになる	.233	.030	.529
このクラスにはほめてくれる人がいる	-.090	.391	.422
このクラスにいると何かをやっていて時間を忘れてしまうことがある	.091	.017	.406
因子間相関			
	I	II	
	II		.552
	III		.759
		III	.657

Table 2 小学生用学級適応感尺度と学校生活享受感情測定尺度との関連

	居心地の良さの感覚	被信頼・受容感	充実感
学校生活享受感情	.679**	.473**	.636**

\*\* $p < .01$ 

ね類似した概念を測定していると考えられる。したがって、小学生用学級適応感尺度の併存的妥当性が確認された。

**小学生用学級適応感尺度の性差、学年差の検討** 小学生用学級適応感尺度の性差および学年差を検討するために、性別と学年を独立変数とし、小学生用学級適応感尺度の各下位尺度を従属変数とした2要因の分散分析を行った (Table 3)。その結果、「居心地の良さの感覚」得点 ( $F(1, 1012) = 14.511, p < .001$ )、「被信頼・受容感」得点 ( $F(1, 1010) = 21.821, p < .001$ )、「充実感」得点 ( $F(1, 1004) = 22.179, p < .001$ ) については性別による主効果がみられ、全てにおいて女子が男子よりも有意に高かった。また、「被信頼・受容感」得点 ( $F(2, 1010) = 4.242, p < .05$ ) については学年による主効果もみられ、

4年生が5年生よりも有意に高かった。性差の検討に関しては、女子よりも男子において学校生活享受感情が低いという結果 (古市, 2004) と一致していた。学年差の検討に関しては、他者から自己が信頼されているかという「自己信頼」得点は学年が上がるにつれ下降するという結果 (渡辺・渡邊・中嶋, 2004) と一致していた。以上より、本研究の結果は先行研究の結果とほぼ一致していたといえる。したがって、小学生用学級適応感尺度は、児童が所属する学級に適応していると感じている時の認知や感情を測定していると考えられる。

## 研究 2

### 目的

研究 2 では、児童の学級への適応感と学校生活の要因

Table 3 性別 × 学年ごとの小学生用学級適応感尺度の平均値と 2 要因分散分析結果

	男子 (n = 542)			女子 (n = 486)			2 要因分散分析		
	4 年生 (n = 162)	5 年生 (n = 190)	6 年生 (n = 190)	4 年生 (n = 146)	5 年生 (n = 170)	6 年生 (n = 170)	性別 F 値	学年 F 値	交互作用 F 値
居心地の良さの感覚	2.910 (.784)	2.913 (.728)	2.998 (.679)	3.121 (.751)	3.032 (.718)	3.175 (.571)	14.511*** 女 > 男	2.392	.362
被信頼・受容感	2.533 (.777)	2.401 (.718)	2.466 (.610)	2.774 (.727)	2.606 (.682)	2.618 (.543)	21.821*** 女 > 男	4.242* 4 年 > 5 年	.355
充実感	2.966 (.711)	2.944 (.626)	2.946 (.646)	3.216 (.608)	3.057 (.628)	3.151 (.586)	22.179*** 女 > 男	1.660	.990

注. 値は各得点の平均値を項目数で割ったもの。( ) 内の値は標準偏差。  
\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$

との関連の仕方について、学級の特徴別に検討することを目的とする。

方法

**児童用質問紙の構成** ①学級への適応感：研究 1 で作成した小学生用学級適応感尺度 15 項目を使用した。実施方法、回答形式は研究 1 と同様である。②学校生活：大久保・青柳 (2004) の中高生用学校生活尺度 20 項目を使用した。回答する際には、所属している学級について想起するように教示した。回答形式は「まったくあてはまらない (1 点)」「どちらかといえばあてはまらない (2 点)」「どちらかといえばあてはまる (3 点)」「よくあてはまる (4 点)」の 4 件法である。

**担任教師用質問紙の構成** 学級雰囲気：三島・宇野 (2004) の学級雰囲気尺度 20 項目を使用した。この尺度は、児童を対象として作成されたものである。しかし、尺度を作成する際に教師から質問項目を収集しているのに加え、濱上・米澤 (2009) の研究や伊藤・三島 (2005) の研究では教師を対象とした調査で使用されている。こうした先行研究を踏まえ、担任教師が認知している学級雰囲気を測定するために、本研究では、学級の特徴をもとに学級を分類する指標として使用した。回答形式は「全然あてはまらない (1 点)」「あまりあてはまらない (2 点)」「すこしあてはまる (3 点)」「よくあてはまる (4 点)」の 4 件法である。

**調査協力学級と調査協力者** 研究 1 に協力した小学校 9 校の内の 32 学級、合計 903 名 (男子 477 名, 女子 426 名) の児童とその担任教師 32 名が調査に協力した。

結果と考察

**学校生活尺度の検討** 本研究で使用した学校生活尺度 (大久保・青柳, 2004) は、中高生を対象に作成されたものであった。そこで小学生においても同様の因子が抽出されるかについて検討するために、学校生活尺度 20 項目に対して因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を

行った。因子分析の結果、因子負荷量 .500 以上を基準にして、3 因子 19 項目を採用した (Table 4)。この結果、中高生に使用した際と同様の因子が抽出されたといえる。

学校生活尺度の信頼性を求めたところ、クロンバックの  $\alpha$  係数は、「教師との関係」因子が .901, 「友人との関係」因子が .862, 「学業」因子が .846 であり、尺度の信頼性が確認された。したがって、中高生用に作成された学校生活尺度は児童においても適用可能であることが示された。そして、各因子に含まれる項目の得点を合計し、それぞれ「教師との関係」得点, 「友人との関係」得点, 「学業」得点とした。

担任教師が認知している学級雰囲気による学級の分類

学級の特徴により調査協力学級を分類するために、担任教師が認知している学級雰囲気をもとにウォード法によるクラスター分析を行った (Figure 1)。その結果、3 つに分類することが妥当であると判断した。クラスター 1 は、認め合うことができ、規律も守れ、意欲も高く、楽しく、反抗しない学級であると担任教師が認知していることから「調和型」学級とした。クラスター 2 は、意欲が低く、楽しくないが、反抗するわけでも反抗しないわけでもない学級であると担任教師が認知していることから「無気力型」学級とした。クラスター 3 は、認め合うことができず、規律も守れず、反抗する学級であると担任教師が認知していることから「不和型」学級とした。各学級群の学級数は、「調和型」学級が 13 学級, 「無気力型」学級が 11 学級, 「不和型」学級が 8 学級であった。

学校生活尺度および小学生用学級適応感尺度の学級差の検討

調査協力学級の特徴を検討するために、学級群を独立変数とし、学校生活尺度および小学生用学級適応感尺度の各下位尺度を従属変数とした 1 要因の分散分析を行った (Table 5)。「教師との関係」得点, 「居心地の良さの感覚」得点, 「充実感」得点において有意差

Table 4 学校生活尺度因子分析結果

<項目>	因子負荷量		
	I	II	III
I 教師との関係 ( $\alpha = .901$ )			
先生は自分の相談にのってくれる	.847	-.024	-.024
困っている時に先生は励ましてくれる	.809	-.024	-.015
先生は自分の言うことを真剣に聞いてくれる	.808	.044	-.040
先生は自分の気持ちをわかってくれる	.808	.075	-.010
先生は誰にでも公平に接してくれる	.716	-.023	-.016
先生はわかりやすく教えてくれる	.638	-.060	.206
II 友人との関係 ( $\alpha = .862$ )			
友だちと一緒にいると楽しい	-.017	.813	-.072
気軽に話しかけられる友だちがたくさんいる	-.022	.811	-.045
仲のいい友だちがたくさんいる	-.080	.806	-.007
友だちは自分の気持ちをわかってくれる	.086	.644	.039
悩みを相談できる友だちがいる	.072	.616	.048
同じことに興味を持っている友だちがいる	-.032	.580	.021
友だちに好かれている	.055	.538	.149
III 学業 ( $\alpha = .846$ )			
一生懸命勉強している	-.064	-.041	.853
授業をまじめに受けている	.030	.006	.704
成績を上げるために努力している	-.011	.004	.684
授業の内容をよくわかっている	.041	.005	.652
勉強するのは楽しい	.116	-.018	.610
勉強でわからないことをわからないままにしない	-.045	.107	.607
因子間相関			
	I	II	
II	.450		
III	.621	.502	

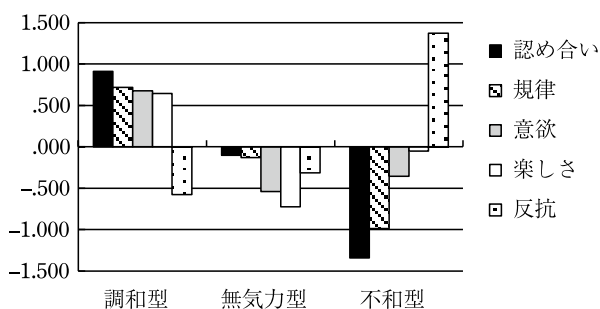


Figure 1 学級群別の学級雰囲気尺度の標準化得点

が認められたため、Tukey法による多重比較を行った。その結果、「教師との関係」得点 ( $F(2, 874) = 21.881, p < .001$ ) は「調和型」学級が「無気力型」学級と「不和型」学級よりも有意に高く、「無気力型」学級が「不

和型」学級よりも有意に高かった。「居心地の良さの感覚」得点 ( $F(2, 871) = 10.053, p < .001$ )、「充実感」得点 ( $F(2, 870) = 11.753, p < .001$ ) は「調和型」学級と「無気力型」学級が「不和型」学級よりも有意に高かった。以上の結果より、「調和型」学級では「無気力型」学級と「不和型」学級よりも児童と教師との関係が良好であるといえ、「不和型」学級は「調和型」学級と「無気力型」学級に比べて児童と教師との関係があまり良好ではないといえる。また、「調和型」学級と「無気力型」学級では「不和型」学級よりも児童は学級で居心地が良く、課題や目的を達成することで充実していると感じているといえる。

学校生活尺度と小学生用学級適応感尺度の関連についての学級の特徴別の検討 学校生活の要因と児童の学級への適応感の各側面との関連の仕方について検討するために、学校生活尺度の各下位尺度を説明変数、小学生用学級適応感尺度の各下位尺度を目的変数とした重回帰分

**Table 5** 学級群別の学校生活尺度および小学生用学級適応感尺度の平均値と分散分析結果

	調和型 (n = 386)	無気力型 (n = 278)	不和型 (n = 239)	F 値
教師との関係	3.236 (.656)	3.053 (.689)	2.853 (.780)	21.881*** (調>無>不)
友人との関係	3.328 (.620)	3.291 (.630)	3.333 (.553)	.376
学業	3.022 (.660)	2.998 (.647)	2.895 (.634)	2.873
居心地の良さの感覚	3.135 (.665)	3.041 (.712)	2.874 (.735)	10.053*** (調・無>不)
被信頼・受容感	2.643 (.721)	2.521 (.701)	2.522 (.628)	3.310
充実感	3.145 (.647)	3.027 (.639)	2.887 (.649)	11.753*** (調・無>不)

注. 値は各得点の平均値を項目数で割ったもの。( ) 内の値は標準偏差。

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

**Table 6** 「調和型」学級における学校生活と学級への適応感との関連

	居心地の良さの感覚	被信頼・受容感	充実感
教師との関係	.270***	.113*	.242***
友人との関係	.473***	.462***	.400***
学業	.041	.245***	.219***
重相関係数	.673***	.691***	.716***

注. 値は標準偏回帰係数。

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

**Table 7** 「無気力型」学級における学校生活と学級への適応感との関連

	居心地の良さの感覚	被信頼・受容感	充実感
教師との関係	.334***	.113	.285***
友人との関係	.408***	.317***	.308***
学業	.084	.341***	.254***
重相関係数	.713***	.665***	.718***

注. 値は標準偏回帰係数。

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

析を学級群ごとに行った。

「調和型」学級では、Table 6 に示す結果となった。「居心地の良さの感覚」得点については「教師との関係」得点 ( $\beta = .270, p < .001$ ), 「友人との関係」得点 ( $\beta = .473, p < .001$ ) と有意な正の関連がみられた。「被信頼・受容感」得点については「教師との関係」得点 ( $\beta = .113, p < .05$ ), 「友人との関係」得点 ( $\beta = .462, p < .001$ ), 「学業」得点 ( $\beta = .245, p < .001$ ) と有意な正の関連がみられた。「充実感」得点については「教師との関係」得点 ( $\beta = .242, p < .001$ ), 「友人との関係」得点 ( $\beta = .400, p < .001$ ), 「学業」得点 ( $\beta = .219, p < .001$ ) と有意な正の関連がみられた。学校生活尺度得点から判断すると、「調和型」学級は他の学級と比べて教師と良好な関係が築けているといえる。学級雰囲気尺度得点から判断すると、「調和型」

学級では児童が教師や友人と良好な関係が築けているといえる。つまり、「調和型」学級では児童と担任教師が互いに肯定的な認知を抱えており、落ち着いた学級雰囲気が形成されていると解釈できる。調査に協力した児童の発達段階を考えると、児童期後期は同世代との対人関係に強い関心を持ち、友人とともに活動を展開させる時期である。したがって、「調和型」学級では、落ち着いた学級雰囲気のもと、児童の発達段階に沿って、「友人との関係」が最も強く学級への適応感と関連していたと考えられる。

「無気力型」学級では、Table 7 に示す結果となった。「居心地の良さの感覚」得点については「教師との関係」得点 ( $\beta = .334, p < .001$ ), 「友人との関係」得点 ( $\beta = .408, p < .001$ ) と有意な正の関連がみられた。「被

Table 8 「不和型」学級における学校生活と学級への適応感との関連

	居心地の良さの感覚	被信頼・受容感	充実感
教師との関係	.437***	.287***	.368***
友人との関係	.229***	.369***	.355***
学業	.132	.231***	.200***
重相関係数	.644***	.696***	.724***

注. 値は標準偏回帰係数。

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

信頼・受容感」得点については「友人との関係」得点 ( $\beta = .317, p < .001$ ), 「学業」得点 ( $\beta = .341, p < .001$ ) と有意な正の関連がみられた。「充実感」得点については「教師との関係」得点 ( $\beta = .285, p < .001$ ), 「友人との関係」得点 ( $\beta = .308, p < .001$ ), 「学業」得点 ( $\beta = .254, p < .001$ ) と有意な正の関連がみられた。学校生活尺度得点から判断すると、「無気力型」学級は「調和型」学級や「不和型」学級と比べて「教師との関係」が良くも悪くもないといえる。学級雰囲気尺度得点から判断すると、「無気力型」学級では児童は教師に対して反抗するわけでも反抗しないわけでもないといえる。つまり、他の学級と比べて、児童が教師との関係に価値を置いていないと解釈できる。したがって、「無気力型」学級では「教師との関係」が「被信頼・受容感」とは関連していなかったと考えられる。

「不和型」学級では、Table 8 に示す結果となった。「居心地の良さの感覚」得点については「教師との関係」得点 ( $\beta = .437, p < .001$ ), 「友人との関係」得点 ( $\beta = .229, p < .001$ ) と有意な正の関連がみられた。「被信頼・受容感」得点については「教師との関係」得点 ( $\beta = .287, p < .001$ ), 「友人との関係」得点 ( $\beta = .369, p < .001$ ), 「学業」得点 ( $\beta = .231, p < .001$ ) と有意な正の関連がみられた。「充実感」得点については「教師との関係」得点 ( $\beta = .368, p < .001$ ), 「友人との関係」得点 ( $\beta = .355, p < .001$ ), 「学業」得点 ( $\beta = .200, p < .001$ ) と有意な正の関連がみられた。学校生活尺度得点から判断すると、「不和型」学級は他の学級に比べて児童と教師との関係はあまり良好ではないといえる。学級雰囲気尺度得点から判断すると、「不和型」学級は教師に対して反抗している学級であるといえる。児童期後期は同世代との対人関係に強い関心を持ち、徐々に周囲の大人からの影響よりも友人からの影響が強くなる過渡期であるといえるが、依然として教師との関わりを求めていることが考えられる。「不和型」学級では、他の学級と比べて児童と教師との関係があまり良好ではないことから、児童が教師との関わりに対して不満を抱えており、それが反抗という形で表出していることが考えられる。したがって、「不和型」学級では、「教師との関係」が最も強く学級へ

の適応感と正の関連を示していたと考えられる。

以上のように、本研究ではどの学級においても学校生活の各要因が学級への適応感と正の関連を示しており、負の関連を示している学級はみられなかった。特に、「教師との関係」は、適応感と負の関連を示す学校もあった青年の適応感に関する研究(大久保, 2005)の結果と異なり、児童においてはどの学級においても適応感と正の関連を示しており、負の関連を示している学級はみられなかった。ただし、「無気力型」学級においてのみ「教師との関係」が「被信頼・受容感」と関連していなかった。また、「調和型」学級では「友人との関係」が学級への適応感の3つの下位尺度全てと最も強く関連している一方で、「不和型」学級では「教師との関係」が学級への適応感の「居心地の良さの感覚」「充実感」の2つの下位尺度において最も強く関連していた。このように、学級によって学級への適応感と学校生活の要因との関連の仕方は異なっており、それは学級の特徴を反映していると考えられた。

## 総合考察

本研究では、まず、個人—環境の適合性の視点から児童自身の内的基準に基づいた小学生用学級適応感尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討した。その後、担任教師が認知している学級雰囲気をもとに学級を分類し、児童の学級への適応感と学校生活の要因との関連の仕方を学級の特徴別に検討した。以下において、これらの考察を行っていく。

学級への適応感の構成概念について抽出された3因子について考察する。「居心地の良さの感覚」については、Birch & Ladd (1996) が「好ましい学校への知覚や学校への感情をもつ子どもは、学校への居心地の良さを感じやすく、教育の経験からより学習や利益を獲得できるだろう」と述べているように、適応感の因子として妥当なものであると考えられる。「被信頼・受容感」については、酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村 (2002) の研究において信頼は学校不適応と関連することが明らかになっており、Birch & Ladd (1996) が「子どもの仲間集団からの受容は教室の社会的ネットワークにどれだけ子どもがう



まく適合しているかの指標である」と述べていることから、適応感の因子として妥当なものであると考えられる。「充実感」については、加藤ほか(1981)が、適応感とは「個人が自己をよい適応の状態であると意識していることで、生活における安定感、充実感、生きがい感などを意味するのである」と述べているように、適応感の因子として妥当なものであると考えられる。

以上のように、個人—環境の適合性の視点から作成された小学生用学級適応感尺度の3因子は妥当なものであると考えられる。したがって、個人—環境の適合性の視点から、児童に適用可能な多因子構造の学級適応感尺度を作成することができたといえる。

**学級の特徴別の学級への適応感と学校生活の要因との関連について** 担任教師が認知する学級雰囲気をもとに学級を分類して、児童の学級への適応感と学校生活の要因との関連の仕方について検討した結果、推測された通り、学級への適応感と学校生活の要因との関連の仕方は学級により異なっていた。また、どの学級においても「教師との関係」「友人との関係」は学級への適応感と正の関連を示していた。

学校生活の要因ごとに学級への適応感と学校生活の要因との関連の仕方を検討していくと、「教師との関係」は児童を対象とした本研究では「無気力型」学級においてのみ「被信頼・受容感」と関連していなかったが、それ以外ではどの学級においても学級への適応感と正の関連を示していた。一方、青年の適応感に関する研究(大久保, 2005)では、「教師との関係」が学校への適応感に対して負の関連を示している学校もあった。中学校や高等学校は教科担任制であり、各教科の担任や部活動の顧問など、小学校と比べて多くの教師と関わるため、一人の教師との関係がそれほど重要ではないといえる。したがって、中学校や高等学校では、教師との関係が良好でなくても、教師に反抗しても適応できる学校もあると考えられる。一方、小学校は学級担任制であり、担任教師との関わりが深く、共に活動する時間も長いことから、教師との関係が悪くなれば学級での居心地が悪くなるなどの影響も考えられる。つまり、こうした結果の違いは学級担任制であるという小学校固有の特色を反映したものであると考えられる。加えて、児童にとって重要な他者である担任教師との関係の重要性とともに、教師が児童の学級への適応感に与える影響の大きさを示唆するものであるといえる。

「友人との関係」は、どの学級においても学級への適応感と正の関連を示していた。児童期後期になると、児童は友人と一緒に活動する時間が増加し、急速に仲間意識が発達する。そして、友人に対する親密度が高まり、周囲の大人よりも友人からの評価の方が大きな意味をもち始める。したがって、「友人との関係」が児童の学

級への適応感にと正の関連を示していたと考えられる。さらに、不登校の原因としていじめなどの友人関係の問題が挙げられることから、「友人との関係」は学級への適応感と関連すると考えられる。

「学業」は、どの学級においても「居心地の良さの感覚」と関連していなかった。高校入試や大学入試を控える中学校や高等学校と比較すると、小学校では一般に、児童間で学業成績や家庭学習の時間など、学業について話題になる機会が少ないといえる。したがって、児童に関しては、学業に積極的に取り組むことが学級で安心したり落ち着いたりすることには結びつかなかったと考えられる。

学級の特徴ごとに学級への適応感と学校生活の要因との関連の仕方を比較すると、児童と担任教師とが相手に対して互いに肯定的な認知を抱えている「調和型」学級においては、他の要因と比べて友人との良好な関係が最も強く関連し、学級への適応感が高かったが、児童と担任教師とが相手に対して互いに否定的な認知を抱えている「不和型」学級においては、他の要因と比べて担任教師とのあまり良好ではない関係が最も強く関連し、他の学級と比べて学級への適応感が低かった。これは、児童と担任教師との関係やそれをもとに形成された学級雰囲気の違いによるものであると考えられる。つまり、「調和型」学級では、良好な教師と児童との関係をもとに落ち着いた雰囲気が形成されていたからこそ、友人との関係が強く学級への適応感と関連していたと考えられる。「不和型」学級では、児童が教師との関係に不満をもったり反抗したりして落ち着いた学級雰囲気が形成されておらず、教師との関わりを求めているため、教師との関係が児童の学級への適応感と強く関連していたと考えられる。また、こうした結果から、「不和型」学級のように児童と担任教師との関係が他の学級に比べてあまり良好ではない学級であっても、担任教師との関係を改善していくことで児童の学級への適応感は好転する可能性が示唆された。

従来、児童の学級への適応感に関する研究において、学級ごとの検討はあまり行われてこなかった。学級の特徴ごとに学級への適応感と学校生活の要因との関連の仕方が異なるという本研究の結果は、児童の適応感と学校生活の要因との関連について検討した先行研究において、級友、教師、学業の順に関連が強いという結果(古市, 2004)もあれば、学業、友人、教師の順に関連が強いという結果(渡邊, 2009)もあったことについて解釈の視点を与えるものである。こうした結果の相違の理由としては、別の尺度を使用して研究したことも考えられる。しかし、それ以上に、異なる特徴をもつ環境に所属する児童をひとまとめに検討したため、所属する環境の特徴の違いが結果に反映され、児童の適応感と学校生活の要

因との関連の仕方が異なったのだと考えられる。こうした結果からも、学級担任制であるという小学校固有の制度の特色を考慮し、各学級の特徴も踏まえたうえで、児童の学校における適応感に関する研究は学級単位で行っていく必要性が示唆された。また、児童の学級への適応感はどうような学級においても「教師との関係」と正の関連を示していることが明らかになった。本研究のように担任教師の学級に対する認知と児童の学級への適応感を併せて検討することは、担任教師が自身の学級への関わり方を振り返る機会を提供することからも、今後の研究の方向性を考えるうえで大きな意義があると考えられる。

**今後の課題** 本研究では、学級の雰囲気は児童の適応と関連しているという先行研究を参考に、学級の特徴を捉える指標として担任教師が認知している学級雰囲気を使用した。しかしながら、本研究で使用した学級雰囲気尺度は児童用に作成されたものであったことから、必ずしも教師が認知する学級雰囲気を測定するのに最適な尺度であったとは言い難い。また、学級雰囲気以外にも学級の特徴を表す概念があるといえる。したがって、今後は、教師の立場から学級の特徴を捉える方法や学級の分類の仕方等を考慮しながら、学級の特徴を踏まえたうえで児童の学級への適応感について検討していく必要がある。

また、本研究では、児童の学級への適応感に焦点を当てて研究を行ってきたが、学校現場における実際の児童の行動や態度などとの関連は検討していない。したがって、今後は、児童の学級への適応感について、教師との関係等も考慮しながら、実際の児童の問題行動等との関連についても詳細に検討していく必要がある。

## 文 献

- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen., & K.A. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp.199-225). uk/New York: Cambridge University Press.
- 古市裕一. (2004). 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因. *岡山大学教育学部研究集録*, No.126, 29-34.
- 濱上武史・米澤好史. (2009). 「やる気」の構造に関する研究：教師認知、学級雰囲気認知、学習観との関係. *和歌山大学教育学部紀要 (教育科学)*, No.59, 35-43.
- 浜名外喜男・松本昌弘. (1993). 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響. *実験社会心理学研究*, **33**, 101-110.
- 伊藤亜矢子・松井 仁. (1998). 学級風土研究の意義. *コミュニティ心理学研究*, **2**, 56-66.
- 伊藤崇達・三島美砂. (2005). 教師の学級集団経営を支援する：「教師用 RCRT」を用いて. *日本教育工学会論文誌*, **29**, 93-96.
- 加藤隆勝・石川 透・田中祐次・落合良行・高木秀明・堀 啓造. (1981). 現代青少年の人間関係と適応感 (1)：研究の目的・方法. *日本教育心理学会第23回総会発表論文集*, 566-567.
- 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.
- 岸 俊行・澤邊 潤・大久保智生・野嶋栄一郎. (2010). 学生・教師を対象とした異なる学級における授業雰囲気の評価：授業雰囲気尺度の作成と授業雰囲気の第三者評定の試み. *日本教育工学会論文誌*, **34**, 45-54.
- 小泉令三. (1995). 小学校高学年から中学校における学校適応感の横断的検討. *福岡教育大学紀要：第4分冊*, **44**, 295-303.
- 近藤邦夫. (1994). *教師と子どもの関係づくり：学校の臨床心理学*. 東京：東京大学出版会.
- Lerner, J.V., Baker, N., & Lerner, R.M. (1985). A person-context goodness of fit model of adjustment. In P.C. Kendall (Ed.), *Advance in cognitive-behavioral research and therapy: Vol. 4* (pp.111-136). New York: Academic Press.
- 松浦 宏. (1989). 子どものための学級集団. 松浦 宏・中島 巖・松村暢隆・水野正憲・林 龍平・馬場園陽一 (著), *学校教育のための心理学* (pp.83-110). 東京：福村出版.
- 三島浩路. (2006). 階層型学級適応感尺度の作成：小学校高学年用. *カウンセリング研究*, **39**, 81-90.
- 三島美砂・宇野宏幸. (2004). 学級雰囲気に及ぼす教師の影響. *教育心理学研究*, **52**, 414-425.
- 西田純子・田嶋誠一. (2000). 中学校の「学級風土」に関する基礎的研究：「教師項目」を含む尺度作成の試み. *九州大学心理学研究*, No.1, 183-194.
- 岡本真彦. (1999). 学校学習の心理と指導. 北尾倫彦・林多美・島田恭仁・岡本真彦・岩下美穂・築地典絵 (著), *学校教育の心理学：明日から教壇に立つ人のために*. (pp.49-86). 京都：北大路書房.
- 大久保智生. (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因：青年用適応感尺度の作成と学校別の検討. *教育心理学研究*, **53**, 307-319.
- 大久保智生・青柳 肇. (2003). 大学生用適応感尺度の作成の試み：個人—環境の適合性の視点から. *パーソナリティ研究*, **12**, 38-39.
- 大久保智生・青柳 肇. (2004). 中高生用学校生活尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. *日本福祉教育専門学校紀要*, No.12, 9-15.

酒井 厚・菅原ますみ・眞築城和美・菅原健介・北村俊則.  
(2002). 中学生の親および親友との信頼関係と学校適  
応. *教育心理学研究*, **50**, 12-22.

戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二. (1997). 小  
学生用学校不適応感尺度開発の試み. *ヒューマンサイ  
エンスリサーチ*, **6**, 207-220.

遠矢幸子. (2009). 学校と仲間関係. 青木多寿子・戸田ま  
り (編著), 無藤 隆・森 敏昭 (シリーズ監修), *心理  
学のポイントシリーズ: 児童心理* (pp.84-85). 東京:  
学文社.

渡邊はるか. (2009). 児童の学業適応感が学校生活適応

感へ及ぼす影響について: 学業の困難感に注目した検  
討. *明治学院大学大学院心理学研究科心理学専攻紀要*,  
No.14, 1-13.

渡辺弘純・渡邊 俊・中嶋恵美. (2004). 日本の児童生徒  
における希望, 信頼, 寛容の発達とその相互的関連. *愛  
媛大学教育学部紀要 (教育科学)*, No.50 (2), 17-35.

#### 付記

本研究の調査にご協力くださいました児童の皆さんや  
先生方, 尺度の項目を作成する際に助言くださいました  
小学校の先生に心より感謝申し上げます。

Emura, Saki (Graduate School of Education, Kagawa University) & Okubo, Tomoo (Kagawa University). *The Relationship between Subjective Adjustment to the Classroom and School Life in Elementary School Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.3, 241-251.

The goals of this study were to (1) develop a subjective adjustment scale for elementary school children from the viewpoint of person-environment fit, (2) examine the reliability and validity of the scale, and (3) use the scale to investigate the relationship between school life and subjective adjustment. In Study 1, factor analysis of the data from the initial set of 18 items in the subjective adjustment scale produced 3 main factors: "sense of comfort," "feelings of acceptance and trust," and "sense of fulfillment." The reliability and validity of the feelings of class adaptation scale were confirmed. In Study 2, to examine the relationship between school life and subjective adjustment, multiple regression analysis was performed with school life as the independent variable, and subjective adjustment as the dependent variable. The result of the study showed that the relationship between feelings of class adaptation and the factor of school life differed by classroom.

**[Key Words]** Subjective adjustment, Person-environment fit, School life, Elementary school children,  
Classroom teacher

2011. 4. 1 受稿, 2011. 12. 28 受理

## 幼稚園の片付けにおける実践知：戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較

砂上 史子  
(千葉大学教育学部)

秋田 喜代美  
(東京大学大学院教育学研究科)

増田 時枝  
(聖心女子専門学校保育科)

箕輪 潤子  
(川村学園女子大学教育学部)

中坪 史典  
(広島大学大学院教育学研究科)

安見 克夫  
(東京成徳短期大学幼児教育科)

本研究の目的は、戸外と室内という状況の違いによる幼稚園の片付けの実践知を明らかにすることである。戸外と室内の片付け場面の映像に対する3園の保育者の語りを、質的コーディング(佐藤郁哉, 2008)の手法を用いて分析、考察した。その結果、次のことが明らかになった。(1)戸外と室内に共通して、保育者は主に子どもの遊びを尊重する、片付けを実行する、言葉かけを工夫する、次の活動の見通しを与える、などの方略を組み合わせて片付けを進める。(2)戸外では、活動範囲が広く空間の移動を伴うため、保育者は子どもとの距離に配慮する。(3)戸外では、満足感や必要感から子ども自身が遊びを終えるように、保育者は遊びを尊重したかわりを行う。(4)戸外では、子どもとの距離の配慮の仕方や、遊びの尊重と片付けの実行とのバランスは、園の構造的特徴に影響される。(5)室内では、空間の移動がないことなどから、保育者は遊びと片付けが重複する状態で片付けを進める。(6)室内では、保育者は子どもとかわりながら一緒に片付けを進め、言葉かけに留意し工夫する。

【キー・ワード】 実践知, 状況の違い, 幼稚園, 片付け, 保育者の語り

### 問題と目的

保育者の専門性の理解のためには、実践知を明らかにすることが重要である。しかし、保育における実践知の研究は小学校以上の研究に比して少ない。

実践知とは、専門的職業における実践者独自の知識や思考様式、方略である。それは、職業上の問題解決で発揮される「実践的知能」(Sternberg, 1985; Sternberg et al., 2000)や、専門家は反省的実践家であるとする実践的認識論(Schön, 1983/2001)に依拠している。実践的認識論では、専門家は「行為の中の知」(knowing-in-action)に依存し「行為の中の省察」(reflection-in-action)を行うとされる。

教師の「実践的知識(practical knowledge)」は、実践経験のなかで得られた教授内容や方法、対象などに関する複合的な知識(吉崎, 1998; 澤本, 1998)である。それは、事例的・熟考的・状況的・潜在的・個人的という特徴を持ち、教師の「実践的思考様式(practical thinking style)」と結びついている(佐藤, 1996)。初任教師と熟練教師の比較から、熟練教師の「実践的思考様式」は即興的思考・状況的思考・多元的思考・文脈化された思考・枠組みの再構成という特徴を持つ(佐藤・岩川・秋田, 1991)。さらに、教師の実践的知識は、具体的な問題解決状況を通して明確化され、行為のなかで反省することによって生成される(Chen, 2009)。したがっ

て、「実践知」とは、学問的理論や知識の単なる適用ではない、個別具体的な状況で発揮され更新される実践者独自の暗黙の知識や思考様式、方略の総体ととらえられる。本研究では、これを「実践知」の定義とする。

実践知は、状況に応じて行動する即興性(Sawyer, 2004)にも深くかかわる。保育実践において状況の違いを生み出す要因のひとつに、活動場所の空間的・物的特徴がある。文部科学省(2007)が定めている幼稚園設置基準により、幼稚園には必ず園庭<sup>1)</sup>があり、保育は戸外と室内の両方で行われる。戸外と室内とでは、子どもの遊びの内容や仲間とのかかわりに違いが生じる(廣瀬, 2007)。幼稚園の室内遊びは物の配置や空間の仕切りによって空間が比較的構造化されているのに対し、戸外遊びは活動範囲が広く、活動は多様になり拡散しやすい(佐藤公治, 2008)。また戸外では、固定遊具での遊びや砂場での泥や水を使った遊びがみられる。これらの違いは保育者の実践知に影響を及ぼすと考えられる。砂上・秋田・増田・箕輪・安見(2009)は、幼稚園の3歳児の戸外での片付け場面の映像に対する保育者の語りから、園庭の広さなどの園の構造的特徴が実践知に関連することを明らかにしている。しかし、この研究は戸外の片付けのみを対象にしており、戸外と室内という状況の違いに

1)「園庭」という表現が保育現場では日常的に用いられていることから、幼稚園戸外の空間を設置基準の呼称の「運動場」ではなく「園庭」と表現する。

よる実践知は明らかにしていない。同一活動の状況による実践知の違いを比較検証することによって、実践知の特徴である状況に応じた行動や思考を具体的に示すことができるかと考える。そこで、本研究は、戸外と室内の比較から、幼稚園の片付けの状況による実践知の違いを明らかにすることを目的とする。幼稚園の片付けは、子どもが基本的な生活習慣を確立し活動の移行を学び（松田、2006）、集団生活を円滑に送るために不可欠な活動である。片付け場面では、遊びを続けたい子どもの欲求と片付けさせたい保育者の意図との葛藤が生じやすく、保育者はこの葛藤に対応しなくてはならない。保育者は片付けの実行と次の活動への移行に伴う空間的・時間的見通しを持ちながら、個々の子どもの発達過程も理解して行動しなくてはならない。したがって、片付けは保育者の実践知が最も発揮される場面のひとつといえる。

本研究では、実践知を個人単位ではなく園単位でとらえる。幼稚園は、設置者の建学の精神や理念にもとづく特色のある教育を行う私学が多いため、小学校より物的環境やカリキュラムなどが多様で幅も広く、保育者の行動は園環境や保育の流れなどの構造的特徴によって異なると推察される。特に戸外の環境は、幼稚園の立地条件などから広さや自然環境、固定遊具の配置などに関して園ごとの違いが大きい。また小学校に比べて幼稚園は全クラスが日常的に保育室以外の園庭などでも活動し、同一空間を使用する時間が長い。したがって、状況による実践知の違いは、同じ構造的特徴を共有する保育者集団を対象とすることによって把握できると考える。従来、実践知に関連する保育者や教師の知識や思考様式、方略に関する研究は、熟達化（佐藤ほか、1991；高濱、2000）の観点から、主に個人を対象に行われてきた。園環境や保育の流れなどを共有する保育者集団を対象に、園単位で検証した研究はほとんどない。Chen（2009）は実践的知識の発達には教師集団の「社会的構成（social construction）」が重要であり、実践知を「教師個人」ではなく、「教師集団」を単位としてとらえる必要があるとしている。また、Milotay（2011）は、保育者コンピテンスには「個人レベル」と「施設（institutions）レベル」があり、教師の資質向上のためには後者にも注目しなくてはならないとしている。このことから、個人ではなく園単位の実践知に注目することは実践知研究の進展に意義を持つ。

本研究では、Tobin（1989）が開発した、映像を媒介にして語りを分析する「多声的ビジュアルエスノグラフィ」の手法を参照し、片付け場面の映像に対する保育者の語りを分析対象とする。この手法を用いた研究では、保育者の語りから“良い保育者”イメージ（野口ほか、2005）や保育者の感情認識／感情表出（中坪ほか、2010）など、保育者の暗黙的、潜在的な思考や感情が明

らかにされている。本研究の対象である実践知も状況的、暗黙的などの特徴を持つことから、この手法を用いることで実践知が言語化され、その詳細を把握することが可能になる。また、語りを引き出す媒介として同一の映像を提示することから、園単位の実践知の比較も可能になると考える。

## 方 法

### 1. 協力園

調査協力園および協力者のプロフィールは Table 1 の通りである。

### 2. 調査時期

2007年9月～2008年3月の間に実施した。

### 3. 調査手順

調査は、以下の（1）～（4）の手順を共同研究者間で討議の上実施した。

（1）調査用の映像の選定 映像が鮮明で子どもや保育者の声が比較的正確に聞き取れる点、調査協力者にとって知己ではない点を重視し、市販の教員研修用ビデオから、戸外と室内の2場面（各5分程度）を選んだ。ビデオの内容は、戸外は、園庭の水たまりで遊んでいる男児達に保育者が「お集まり」を知らせ片付けと保育室への移動を促し、室内では、保育者が室内の幼児全体に片付けを呼びかけ、片付けようしない女兒に片付けを促すというものである。ビデオの選定理由は、両方とも2年保育4歳児クラス1学期で、幼稚園教育要領に準じた遊びを中心とする保育を実施し、片付けることを拒む子どもが登場するという共通点を持つことから、戸外と室内の違いが比較しやすいと考えたからである。

（2）保育者集団による映像の視聴と討議 各園4～6名の保育者に、ビデオを視聴した後に、映像中の片付けについて集団で自由に討議してもらった。集団討議は、調査協力者が安心して自由に発言し、調査協力者間の話し合いが促されるように、グループ・インタビューの手法（田垣、2004）にならない、集団の人数、メンバー構成、手順、雰囲気づくり等に配慮して実施した。

（3）集団討議による語りのプロトコル化と抽出 保育者の語りを逐語化し、プロトコル上で句読点により区切られ意味内容が1つのまとまりをもつ文（節・句）に分けた。これ以降、本文中では「文（節・句）」は「文」と表記し、本文中で数字のみ示してあるものは文（節・句）の数を意味する。

次にそれらの文のうち、「私だったら～する」のように、調査協力者である保育者自身の行動や思考を語っている文を抽出した。その結果、戸外の片付け場面に対しては3園で102（A園37、B園42、C園23）、室内の片付け場面に対しては3園で130（A園60、B園55、C園15）、合計232を抽出した。

Table 1 調査協力園のプロフィール

		国立 A 幼稚園	私立 B 幼稚園	私立 C 幼稚園
クラス数		3, 4, 5 歳児：各 1 クラス (計 3 クラス)	3, 4, 5 歳児：各 2 クラス 満 3 歳児：1 クラス (計 7 クラス)	3, 4, 5 歳児：各 2 クラス (計 6 クラス)
教員配置		3, 4, 5 歳児：各クラス 2 名	3, 4, 5 歳児：各クラス 1 名 (フリー 2 名)	4, 5 歳児：各クラス 1 名 3 歳児：各クラス 3 名
午前中の 保育の流れ		8:50 登園・自由遊び 10:30 クラス活動 12:00 昼食・自由遊び	9:00 登園・自由遊び 10:00 クラス活動 12:00 昼食・自由遊び	8:50 登園・自由遊び (室内遊び) 9:20 朝の会・自由遊び 10:45 クラス活動 11:45 昼食・自由遊び
園 環 境	戸 外	・裏山を含む園敷地は約 39,000 m <sup>2</sup> , 園庭は約 8,800 m <sup>2</sup> . ・園舎は約 600 m <sup>2</sup> , 1 階建。	・著名人別邸跡の園敷地は約 19,000 m <sup>2</sup> , 園庭は約 2,600 m <sup>2</sup> . ・園舎は約 1,100 m <sup>2</sup> , 1 階建。	・都内の住宅密集地にある園敷地 は 1,235 m <sup>2</sup> , 園庭は約 590 m <sup>2</sup> . ・園舎は約 500 m <sup>2</sup> , 1 階建 L 字型。
	室 内	・保育室の平均面積は約 66 m <sup>2</sup> . ・机は常設せず, 活動に応じて出 し入れする。	・保育室の平均面積は約 120 m <sup>2</sup> . ・通常 4~6 人掛けの机 (移動可) を 4~5 台設置している。	・保育室の平均面積は 54 m <sup>2</sup> . ・4 人掛けの机が 8 台あり活動に よって出し入れする。

注. 記載されている情報は調査を実施直後の 2008 年 3 月時点のものである。「午前中の保育の流れ」の時刻は、厳密な区切りではなく、おおよその時刻を示すものである。例えば「10 時」は「10 時頃」を意味する。その日の状況や子どもの様子に応じて、活動の時間は多少前後する。

(4) 語りのコーディング 232 の文を質的コーディング (佐藤郁哉, 2008) の手法に依拠して分類した。具体的には、まず保育者の語りの意味内容 (何を語っているのか) をコーディング (オープンコーディング) し、次にそれらの複数のオープンコードに共通するより抽象度が高いコーディング (焦点コーディング) を行い、概念を抽出した。以下、本文中では概念名を【】, オープンコードを〈 〉で示す。また具体的な語りを「」で括る。当該の語りの意味内容を理解するために必要な先行の語りの引用や語の補足は「」中に ( ) で示す。戸外の語りには実線で、室内の語りには点線で下線を付す。

(5) 研究倫理に関する事項 調査実施前に説明を行い、調査協力園の協力者全員から調査参加の同意を得た。本研究の論文と内容公開についても調査実施後に同意を得ている。

## 結果と考察

3 園の語りにもとづく分析と考察を次の順序で行う。最初に状況の違いに依拠しない片付けの実践知、次に園単位の分析による戸外の室内の実践知の違い、最後に 3 園の分析を総合した戸外と室内の実践知の違いを考察する。その際に、本研究と同じ園で同じ手法を用いて調査された 3 歳児戸外の片付けの実践知 (砂上ほか, 2009) との異同をふまえ、考察を深める。

### 1. 片付け場面の実践知：【概念】に注目した分析

保育者の具体的な行動や思考について、43 のオープ

ンコードとそれらの組み合わせからなる 11 の概念が抽出された (Table 2)。Table 2 の 11 の概念とそれらに該当する文の全体に占める比率 (数) は、【遊びの尊重】15.9% (37), 【子どものこだわりへの対応】9.1% (21), 【片付けの実行】15.9% (37), 【言葉かけの工夫】16.8% (39), 【時間的見通しの付与】8.6% (20), 【子どもとの距離】6.0% (14), 【クラス集団】5.6% (13), 【時間的配慮】5.6% (13), 【保育者間の連携】1.3% (3), 【判断の根拠】10.8% (25), 【迷いや難しさ】4.3% (10) であった。

状況による実践知の違いをとらえる前提として、戸外と室内に共通する実践知の主な特徴を明らかにするため、Table 2 で戸外と室内の両方の語りを含む概念に注目する。【子どもとの距離】以外の概念は戸外と室内両方の語りを含んでいた。戸外と室内両方の語りを含む概念のなかで出現の比率の高い【遊びの尊重】、【子どものこだわりへの対応】、【片付けの実行】、【言葉かけの工夫】、【時間的見通しの付与】の 5 概念は、戸外か室内かという状況に依拠しない片付けの実践知である可能性がある。これらのうち【子どものこだわりへの対応】を除く 4 概念は 3 園で語られ、砂上ほか (2009) でも「子どもの遊びを認める」、「片付けるように働きかける」、「言葉かけを工夫する」、「次 (明日) の活動への期待を持たせる」という同様の概念が見出されている。また、砂上ほか (2009) と同様の手法で本研究の 3 園を含む 8 園で実施した調査 (砂上ほか, 2011) でも、3 歳児の戸外の片付けでこれらと同じ内容の概念が見られた。本研究は 4

Table 2 戸外と室内の片付け場面における保育者の行動と思考のコーディング

【概念】 (戸外の語り, 室内の語り, 語りの合計, 全体に占める比率)	〈オープンコード〉	戸外			室内			合計
		A園	B園	C園	A園	B園	C園	
遊びの尊重 (外 27, 内 10 計 37, 15.9%)	遊びに共感したりイメージに沿った言葉をかける。	6	3	0	3	0	0	12
	遊びに参加し一緒に遊ぶ。	5	5	1	0	0	0	11
	遊びに参加しないが遊びを続けさせる。	0	2	3	0	0	0	5
	遊びで気に入ったことを後の時間で保障する。	0	0	0	1	0	0	1
	遊びに共感したり参加したりして遊びの延長で片付ける。	2	0	0	0	1	5	8
子どものこだわりへの対応 (外 11, 内 10 計 21, 9.1%)	子どものしたいようにさせる。	8	1	0	1	5	0	15
	子どもを信頼する。	1	0	0	0	0	0	1
	こだわらない。	1	0	0	0	0	0	1
	自由にさせる。	0	0	0	1	0	0	1
片付けの実行 (外 15, 内 22 計 37, 15.9%)	自由にさせて子ども自身が困る経験をさせる。	0	0	0	3	0	0	3
	片付けであることを明示する。	2	8	0	0	0	0	10
	身体接触(抱っこ・おんぶ)で移動させる。	1	4	0	0	0	0	5
	子どもとかかわりながら一緒に片付ける。	0	0	0	8	2	4	14
	片付けを遊び仕立てにする。	0	0	0	0	7	0	7
言葉かけの工夫 (外 4, 内 35, 計 39, 16.8%)	自分のやり方がある。	0	0	0	0	1	0	1
	片付けている子をほめる。	0	1	0	2	9	0	12
	片付けている子をほめない。	0	0	0	3	0	0	3
	話せる場所に移動する。	0	2	0	0	0	0	2
	片付けに気付かせる。	0	0	0	0	5	0	5
	言葉かけの内容に配慮する。	0	0	0	3	0	0	3
	子どもの言葉の受けとめ方に配慮する。	0	0	0	1	4	0	5
	子どもの話を聞く時間を取る。	0	0	0	2	0	0	2
	言葉をかけるタイミングに配慮する。	0	0	0	1	3	0	4
	子どもを励ます。	0	0	0	0	0	1	1
時間の見通しの付与 (外 11, 内 9 計 20, 8.6%)	子どもに共感してもらう。	0	0	1	0	0	1	2
	片付けの見通しを持たせる。	1	0	2	2	5	0	10
	明日の活動に意欲を持たせる。	0	0	1	0	2	0	3
子どもとの距離 (外 14, 内 0 計 14, 6.0%)	次の活動を提示する。	4	0	3	0	0	0	7
	子どもと一緒に行動する。	1	8	0	0	0	0	9
	子どもに保育者の体に触れさせる。	0	2	0	0	0	0	2
	子どもに目が届くようにする。	0	0	2	0	0	0	2
クラス集団 (外 5, 内 8 計 13, 5.6%)	何度も子どものところに行かない。	0	0	1	0	0	0	1
	他の子どもも含めて一緒に片付ける。	2	0	1	0	0	1	4
	他の子どもや先に集まっている子どもたちに対応する。	0	1	1	0	1	0	3
	片付けをさぼる子に注意を向ける。	0	0	0	0	3	0	3
時間的配慮 (外 6, 内 7 計 13, 5.6%)	他の子の分まで片付けさせないようにする。	0	0	0	3	0	0	3
	順番にかかわる。	2	0	1	4	0	1	8
保育者間の連携 (外 1, 内 2 計 3, 1.3%)	時間的な余裕を持つ。	0	0	3	2	0	0	5
	保育者間で連携して片付けを進める。	0	0	1	0	2	0	3
判断の根拠 (外 3, 内 22 計 25, 10.8%)	これまでの経緯やこれからの展望をふまえる。	0	1	2	7	1	0	11
	どこまで片付けさせどこで注意するか判断する。	0	0	0	7	2	0	9
	片付け観を語る。	0	0	0	5	0	0	5
迷いや難しさ (外 5, 内 5 計 10, 4.3%)	迷いや難しさを語る。	1	4	0	1	2	2	10
	合計	37	42	23	60	55	15	232

注. 灰色の塗りつぶしはオープンコードの語りがみられたもの。各【概念】の語りの全体に占める割合は、小数点第二位で四捨五入した。

歳児の戸外と室内両方の片付け場면을対象にしていることから、これらの概念が示す行動や思考は、状況や子どもの年齢や園を問わず幼稚園の片付け場面に共通する可能性が高い。つまり、保育者は単に片付けを実行するだけではなく、子どもの遊びを尊重したり、言葉かけを工夫したり、次の活動の見通しを与えたりすることを組み合わせて行っているといえる。また、【子どものこだわりへの対応】の概念は、片付けを拒んで園庭に戻ろうとする男児と、ごっこ遊びのスカートを履き続ける女児に対する語りから成る。この概念の〈子どものしたいようにさせる〉の文が6.5% (232中15)と、全オープンコード中最も多くみられたことから、保育者は子どもの気持ちに寄り添い、無理に片付けさせようとはしないことが示唆される。砂上ほか(2009)は「幼稚園の片付け場面では、保育者主導ではなく子どもが主体的に片付けることが目指されている」(p.73)と指摘しており、このオープンコードは、その指摘に通じるとともに、子どもの欲求と保育者の意図がくい違う場合の実践知を示している。幼稚園教育要領解説(文部科学省, 2008b)では、基本的な生活習慣の形成について「単にある行動様式を繰り返して行わせることで習慣化させようとする指導」ではなく「幼児が自分でやろうとする行動」(p.88)の尊重を重視している。片付けについては「遊んだ後の満足感が次の活動への期待を生み出し、片付けなどの必要性が幼児に無理なく受けとめられる」(p.78)としている。したがって、これらの概念やオープンコードが示す行動や思考は、幼稚園教育要領(文部科学省, 2008a)の考え方に依拠し、それを具現化したものであるといえる。

Table 2では〈他の子どもも含めて一緒に片付ける〉、〈他の子どもや先に集まっている子どもたちに対応する〉などから成る【クラス集団】の概念もみられた。保育者は複数の子どもの存在を意識し、個々の子どもをクラス集団に位置付けて対応していると考えられる。箕輪ほか(2009)が保育者への質問紙調査から作成した幼稚園での片付けの実態と目標に関する「片付け尺度」では、他の子どもを手伝ったり子ども同士が協力したりする「社会的行動因子」や、集団生活のルールを守ったり集団意識をもったりする「集団生活・意識因子」が抽出されている。このことから、保育者は片付け場面で「目の前の子ども」と「他の場にいる子ども」と「クラス集団」の三者を視野に入れ、それらを複眼的にとらえながら片付けを進めているといえる。

さらに、〈順番にかかわる〉を含む【時間的配慮】や【保育者の連携】の概念は、異なる場所にいる複数の子どもにかかわりながら片付けを進める際の工夫や留意点を表していると考えられる。これらと共通する内容は、砂上ほか(2009, 2011)の結果でもみられた。したがって、片付け場面において保育者は、自分と子どもを取り巻く

「時間」、「空間」、「人間関係」といった複数の視点を考慮しながら行動しているといえる。複数の視点を考慮することは、複数の選択肢から最適な行動を選択することであり、その背後には、〈これまでの経緯やこれからの展望をふまえる〉などの【判断の根拠】があると考えられる。

以上から、保育者は片付け場面において子どもの主体性を重視して、子どもに対するかかわり方を工夫し、多様な視点を考慮しながら行動しているといえる。「私もすごく悩むんですけども」(C園)などの【迷いや難しさ】の語りは、その際に保育者が感じる葛藤や行動の複雑さを示していると考えられる。

## 2. 各園の戸外と室内の片付けの実践知の違い：〈オープンコード〉に注目した分析

次に、園単位の戸外と室内の実践知の違いを探る。Table 2のオープンコードは、各園の片付けの具体的な方略や思考の詳細を示していると考えられる。そこで、各園で戸外と室内の文の数が大きく異なっているオープンコードに注目し、語りの具体的な内容や他のオープンコードとの関連から考察を行う。

### (1) A園の戸外と室内の片付けの実践知

**A園戸外** A園戸外の実践知は、子どもの遊びに共感したり参加したりして、子ども自身に遊びの区切りをつけさせるようにする点に特徴があった。Table 2のA園戸外の文の35.1% (37中13)は〈遊びに共感したりイメージに沿った言葉をかける〉など【遊びの尊重】の語りであった。具体的には、「『ネコ? あ、ネコさんなんだ』と言って」と遊びのイメージを受けとめる語りや、「最後は着替える必要感があるぐらいにどばあとして」と保育者自身も遊びに加わる語りがみられた。砂上ほか(2009)の調査でも、A園では子どもに共感し遊びを尊重する語りが、A園全体の語りの約60%を占めていた。したがって、【遊びの尊重】は、子どもの年齢を問わずA園戸外の片付けの実践知の中核をなしている可能性がある。また、A園戸外では、【子どものこだわりへの対応】の〈子どものしたいようにさせる〉の文が室内に比べて多く(戸外8、室内1)、「そこでもういっぺん手を放して、『じゃあ行ってきて、待ってるからね』と見てる」など、子どもを無理にひきとめようとする語りが見られた。語りの数自体は少ないが〈子どもを信頼する〉や〈こだわらない〉といった他園にないA園独自のオープンコードと合わせて考えると、A園戸外では子ども自身が遊びに満足したり片付けの必要を感じたりすることで、遊びに区切りをつけて片付け始めることを重視していると考えられる。〈順番にかかわる〉の「他の子がいなくなってしまってからでも、その子にもう1回声をかけるのは遅くはないという気はしたんですけど」などの語りは、子ども自身の気持ちの区切りがつくまで待つ保育者の姿勢を示していると考えられる。



**A 園室内** A園室内の実践知は、子どもと一緒に片付け、子どもが遊びに満足したり片付けの必要を感じたりする過程を重視する点に特徴があった。室内では戸外とは違い、【遊びの尊重】の〈遊びに参加し一緒に遊ぶ〉の語りはなかった。その一方で【片付けの実行】の〈子どもとかかわりながら一緒に片付ける〉がみられ、これはA園室内のオープンコードのなかでは最も文が多かった(60中8, 13.3%)。具体的には、「体がいっぱいあれば全員がいる場所に同時に張り付きながら片付けを共有していったら」など、個々の子どもに同時にかかわりながら片づけを進める語りがみられた。戸外と比較して室内は、活動範囲が限られる、園庭から保育室への移動の必要がない、片付けの雰囲気が伝わりやすいなどの理由から、保育者は遊びを終わらせるよりも片付けを進めることに向かいやすいと考えられる。しかし、【時間的配慮】の〈順番にかかわる〉の語りを詳しくみると、「先に集いをして、ああ、満足したかなと思う頃にもう1回声をかけてみたり」などとあり、A園室内では戸外と同様にそれぞれの遊びで子どもが満足することを重視する姿勢がうかがわれる。〈時間的な余裕を持つ〉での「1つ1つの遊びと片付けに先生がゆっくりゆとりをもって」という語りからも、このことが裏付けられる。

また、A園室内の【子どものこだわりへの対応】では、戸外にはない〈自由にさせて子ども自身が困る経験をさせる〉の語りがみられた。具体的には、ビデオのなかで女児がごっこ遊びのスカートを手放さずとしない場面に対して、「(例えばこの気に入ったスカートはきっぱなし、なげっぱなしにしてあるのに気付いてもそのままにして、次の日はこうと思ったらなかったとか、そういう何か困った経験をするとか)そういうことも必要だと思う」などと語られていた。これは子どもの欲求を阻まず子どもの行動を見守る点で、戸外で多く語られた〈子どものしたいようにさせる〉に通じるが、室内の場合は子ども自身がその結果として困り、片付ける必要に気づくことを意識している。これを、A園独自の〈片付けている子をほめない〉での「(ほめられるからやりますという形の片付けの習慣化というのは)むしろすごく脆弱なんだと思うんです」という語りと合わせて考えると、A園室内では、戸外と同様に子どもの満足が重視されている一方で、子ども自身が片づけの必要を感じる過程を重視しているといえる。

さらにA園室内では、戸外では語られていなかった【判断の根拠】が多く語られていた(戸外0, 室内19)。〈これまでの経緯やこれからの展望をふまえる〉の「(1年を通してできるようになったんで)そういう時間をかけてっていうのも必要だと思います」などの語りは、A園室内の「子どもが片付けを身につける過程を重視する」という特徴を傍証している。同概念の〈どこまで片付け

させどこで注意するか判断する)の「(子どもがこれで片付けたと思えば)もうそれで『ああ、よく片付けた』ということでもいいかな」などの語りからも、A園室内では子ども自身の内面的な育ちの過程を見極めつつ、子どもが主体的に片付けるように、その都度片付けの到達点を設定していることが示唆される。

これらA園室内の実践知の根拠には、「片付けというのは、片付けなければいけないじゃなくて」、「自分の今日1日の遊びとの向き合いの時間であって欲しいなと思うので」という〈片付け観を語る〉(以下、〈片付け観〉と表記)の存在が指摘できる。〈片付け観〉とは「片付けとはいかにあるべきか」という片付けに対する信念を表す語りである。大人の子どもの対する働きかけは、発達や学習等に関する信念体系を中核とする児童観と不可分である(小嶋, 1984)。教師や保育者が持つ信念や価値は、実践の行動の根拠となる(戸田, 1999; Chen, 2009)。また、乳児保育における食事の進め方や抱き方の違いが保育所ごとの食事の目標や「よい保育イメージ」に対応する(池田, 1999; 諏訪, 2000)ことから、信念と行動の関連は園単位でもみられる。したがって、これらの〈片付け観〉の語りは、片付け場面におけるA園の保育者の行動や判断の根拠になっているといえる。なお、園の教育方針は保育内容、保育形態、1日のスケジュール、環境等に反映され、それらを通して具現化されることから(Holloway, 2000/2004)、A園のこれらの信念は園全体の保育観とも関連している可能性がある。その一方で、〈片付け観〉が室内でのみみられたことは、状況の違いが信念の意識化に影響する可能性も示唆している。戸外に比べて室内は活動範囲が限られていることなどから、時間に追われることが少なくなり、その分片付けの意義や目標などを意識する余裕が生じると考えられる。このことは、〈片付け観〉を含む【判断の根拠】の3園合計の文の数が、戸外では3であったのに対して室内では22あったことから傍証される。

## (2) B園の戸外と室内の片付けの実践知

**B 園戸外** B園戸外の実践知は、子どもの遊びを尊重しつつも、子どもを園庭で一人にしないようにし、片付けを明示し一斉に進める点に特徴があった。Table 2からB園戸外の片付けでは【遊びの尊重】の文が23.8%(42中10)で、具体的には〈遊びに参加し一緒に遊ぶ〉で「あたしだったらあそこ(映像に登場する水たまり)に入っていると思うんで」などと語られていた。

しかし、その一方で【片付けの実行】が28.6%(42中12)を占め、【遊びの尊重】と同時に【片付けを実行】する点にB園戸外の特徴があった。具体的には〈片付けであることを明示する〉で「どんどん厳しい言葉が出てきてしまって」、〈身体接触(抱っこ・おんぶ)で移動させる〉で「それでダメならもう抱えちゃうね」などと

語られていた。砂上ほか(2009)の調査でも、B園では片付けを明示したり、抱っこなどの身体接触で移動させたりする点に特徴があり、片付けの時間に曲をかけて片付けを子どもに知らせる工夫もしていた。したがって、B園戸外では年齢を問わず、子どもの遊びを尊重しつつも、片付けを明示し、クラスでほぼ一斉に進めていることがうかがわれる。【子どもとの距離】のうち、B園で多く語られていた〈子どもと一緒に行動する〉の「きつと一人では靴を取りに行かせないと思うんですよ」などの語りは、一人だと子どもが寂しいだろうという子どもの心情への配慮とともに、片付けを一斉に行う際に園庭に子どもを一人にしないという安全上の配慮も示していると考えられる。

片付けを明示し一斉に進める場合、保育者の働きかけと遊びを続けたい子どもの気持ちとの間にくい違いが生じることも考えられる。この点に関して、B園独自の〈子どもに保育者の体に触れさせる〉の「この辺(保育者の体の一部)つかまらせて、いっしょに帰ろうみたいなね」という語りや、〈話せる場所に移動する〉の「でも、やっぱりじっくり話ができるところに連れていきたいな」という語りからは、片付けを一斉に進めつつも、保育者が子ども一人一人と丁寧に向き合い、身体接触などによって保育者との心情的なつながりを大切にしていることが示唆される。

**B園室内** B園室内の実践知は、片付けを遊び仕立てにして片付けが子どもにとって楽しい活動となるようにし、言葉かけを工夫して片付けへの意欲を高める点に特徴があった。Table 2の【遊びの尊重】に注目すると、B園戸外では〈遊びに参加し一緒に遊ぶ〉など3つのオープンコード合わせて10文あったが、B園室内は〈遊びに共感したり参加したりして遊びの延長で片付ける〉の1文のみであった。一方で【子どものこだわりへの対応】の〈子どものしたいようにさせる〉は、戸外の片付けでは1文しかみられなかったが、室内では5文に増えていた。具体的には、ビデオのごっこ遊びのスカート履き続けようとする女兒の姿に対して、「これからお帰りとか、お弁当のときは履いててもしかたないかなと」などと語られていた。ただし、【時間的見通しの付与】の〈片付けの見通しを持たせる〉では「『お食事の後は(スカートを)脱いでね』って」とも語られており、保育者は単に子どものしたいようにさせるのではなく、子どもが満足する頃合いを判断して片づけを伝えてもいる。

一方で【片付けの実行】では、戸外にはなかった〈子どもとかかわりながら一緒に片付ける〉の語りが見られた。同様に戸外にはなかった〈片付けを遊び仕立てにする〉の「お部屋でブロックをやったときは、かごを2つ置いてどっちがたくさん片付けられるかなとか競争させてみたり」などの語りから、B園室内では片付けが子

もにとって楽しい活動となるようにして、片付けを促していることがわかる。B園戸外では片付けを明示し一斉に片付けを進める点に特徴があったが、室内ではクラスのほとんどの子どもがすでに保育室におり、限られた空間の中で片付けの雰囲気も伝わりやすいと考えられる。そのため、保育者は遊びを続けさせて満足させることで子どもの気持ちを切り替えるのではなく、遊びを多少継続しながら、遊びと片付けが重複する中で片付けを進めると考えられる。B園戸外で特徴的だった〈片付けであることを明示する〉と〈身体接触(抱っこ・おんぶ)で移動する〉の語りが室内で見られなかったのはこのためであると考えられる。

さらに、B園室内の【言葉かけの工夫】は、戸外に比べてオープンコードの種類も語りも数も多かった。なかでも、戸外になかった〈片付けに気付かせる〉で「『これはどこにしまうんだっけ?』という感じで言うかな」などと語られており、B園室内では、子どもの気づきを促しつつ、遊びから片付けへと緩やかに移行させていることがわかる。同時にB園室内では「やっぱり片付けた子をほめてあげるよね」など〈片付けている子をほめる〉が戸外に比べて多く(戸外1,室内9)、片づけた姿を見逃さずにほめて意欲を高めていることもうかがえる。これらの言葉のかけ方と、戸外にはない〈言葉をかけるタイミングに配慮する〉と合わせて考えると、B園室内では、戸外のように明示的ではない分、言葉かけの内容やタイミングに配慮して保育者の意図を伝えたり、子どもの意欲を高めたりしていると考えられる。

### (3) C園の戸外と室内の実践知

**C園戸外** C園戸外の実践知は、複数の場所を歩き来しながら片付けを促し、子どもに室内の活動に気付かせる点に特徴があった。C園戸外でも他2園と同様に【遊びの尊重】がみられたが、C園ではそのほとんど(4中3)は〈遊びに参加しないが遊びを続けさせる〉の語りだった。具体的には「楽しませるだけ楽しませた上で、一人になってしまいうんすけど遊ばせて」などとあり、C園戸外では、子どもが一人になっても安全に園庭で遊びを続けられることがうかがわれる。【時間的見通しの付与】の〈片付けの見通しを持たせる〉の語りでは「『先生はお迎えにくるから、それまで遊んでいていいよ』とか言って、もう1回来たら、『今度は一緒に帰ろうね』という約束をするとか」とあり、保育者が複数の場所を歩き来しながら子どもに片付けを促していることがわかる。この複数の場所には、保育室と園庭の行き来も含まれると考えられる。これは【子どもとの距離】のなかのC園独自の〈子どもに目が届くようにする〉や〈何度も子どものところに行かない〉からも、傍証される。

これに関連して、【時間的見通しの付与】の〈次の活動を提示する〉はA園とC園の戸外でみられたが(A園4,

C園3), C園の語りは「徐々にお部屋の中に興味を持ってくればいいのかと」など、いずれも片付け後に室内で行われている活動を子どもに伝えたり、子どもがそれに気付くようにしたりする内容であった。これは、砂上ほか(2009)の調査での、別の活動を提示したり、友達や迎えにきた保護者の存在などを知らせたりして気持ちを切り替えるC園の特徴に合致する。C園独自の〈時間的余裕を持つ〉の「焦って部屋に部屋にというよりかは」などの語りからも、C園戸外では、片付けに対する気づきを促すかわりが特徴的であるといえる。

**C園室内** C園室内の実践知は、片付け前の遊びのイメージを活かし、遊びの延長線上で子どもと一緒に片付ける点に特徴があった。C園戸外で特徴的だった、園庭にいる子どもに保育室の活動に気付かせるための〈次の活動を提示する〉の語りは、室内ではみられなかった。このことは、他2園と同様にC園室内でも、園庭から保育室への移動を考慮する必要がなく、片付けやそれに続く活動の雰囲気が子ども達に伝わりやすいためであると考えられる。

C園室内の【遊びの尊重】では、戸外にあった〈遊びに参加し一緒に遊ぶ〉や〈遊びに参加しないが遊びを続けさせる〉の語りはみられなかった。その一方で、〈遊びに共感したり参加したりして遊びの延長で片付ける〉でのみ語りが見られ、それはC園室内の文の33.3%(15中5)を占め、C園室内のなかで最も多かった。具体的には、「『じゃあ、モモちゃん、さっきはお母さんがおいしい料理をつくってくれたんだけど、お洗濯も上手なのかな』みたいな感じで言ったりすると」など、片付ける前の遊びのイメージを活かして働きかける語りが見られた。前述したように、室内の片付けは空間の移動を伴わないため、前述のB園と同様にC園室内でも、遊びと片付けが重複する状態があるといえる。しかし、B園はゲームや競争のような形で〈片付けを遊び仕立てにする〉のに対し、C園は片付ける前の遊びのイメージを活かし、遊びの延長で片付けるという違いがある。

【片付けの実行】の語りはC園戸外にはなかったが、室内では「モモちゃんと一緒に片付けをしていきたいと思えます」など、〈子どもとかわりながら一緒に片付ける〉でのみみられた。この語りはC園室内の26.7%(15中4)を占め、前述の〈遊びに共感したり参加したりして遊びの延長で片付ける〉と並んでC園室内の語りのなかで数が多かった。したがって、C園室内では、保育者は子どもの遊びのイメージを片付けにつなげて、子どもと一緒に片付けるようにしているといえる。

### 3. 総合的考察：戸外と室内の実践知の違い

前節の園単位の分析を総合し、戸外と室内で違いが見られた概念のうち以下の4点について、園による実践知の違いを生み出す園の構造的特徴の影響も含めて、詳し

く考察する。

(1)【子どもとの距離】にみる戸外と室内の違い 戸外と室内の片付けの実践知の最も大きな違いは、【子どもとの距離】に対する配慮の有無であった。【子どもとの距離】は戸外の片付けでのみ語られ(Table 2)、戸外では【子どもとの距離】に配慮して片付けが行われているといえる。戸外の片付けは保育室よりも子どもの行動範囲が広く、かつ園庭から保育室への移動を伴う。したがって、保育者は子どもとの距離や動線を意識しながら片付けを進めなくてはならないと考えられる。

しかし、【子どもとの距離】に対する具体的な配慮の仕方は、園によって異なっていた。A園はこの概念の語りが1文しかなく、他2園に比べて【子どもとの距離】があまり意識されていなかったが、B園では子どもを一人にせず〈子どもと一緒に行動する〉、C園では保育者が〈子どもに目が届くようにする〉という特徴があった。これらの違いの背景には、園庭の広さ、保育の流れ、職員配置などの園の構造的な特徴があると考えられる。

Table 1から、A園は園庭が広く、園敷地内の裏山も園庭の延長として活用されている。安全面への配慮や園庭から保育室への移動を考えると、A園で【子どもとの距離】があまり意識されていないことは不自然に感じられるかもしれない。しかし、A園は全学年単学級で園児数が少なく、かつ全学級に2名の保育者が配置されている。このため、A園戸外では、保育者が分担して個々の遊びにかかわることができる。このためA園では、他2園ほどは【子どもとの距離】を意識せずに片付けが行われていると考えられる。一方、B園は園敷地が広く、園庭から樹木のある森に行くこともでき、保育者の配置は各クラス1名であることから、安全上の配慮として園庭に子どもを残しておけないと考えられる。さらに、B園では10時のクラス活動に向けて比較的短時間で園庭から保育室に移動しなくてはならず、A園よりも時間的制約があると考えられる。このため、B園戸外では〈子どもと一緒に行動する〉ことが多くなるといえる。さらに、C園は住宅密集地にあるため園敷地は限られており、L字型園舎で保育室と園庭はテラスから出入りする形となっている。したがって、C園では保育者と子どもは、園庭と保育室のどこにいても互いの存在が目に入りやすいと考えられる。C園は自由遊びがクラス全体での活動(「朝の会」「クラス活動」)の間に展開されることから、B園と同様に保育者は時間的制約を意識して片付けを進めると考えられる。しかし、C園では、保育室と園庭の近さや見通しのよさから、B園のように子どもと一緒に行動しなくてもよく、〈子どもが目が届くようにする〉ことに配慮して片付けを進められると考えられる。

(2)【遊びの尊重の仕方】にみる戸外と室内の違い 【遊びの尊重】は、3園ともに戸外と室内の両方で語

られたが、オープンコードの種類と数は戸外と室内で異なっていた (Table 2)。戸外では〈遊びに参加し一緒に遊ぶ〉や〈遊びに参加しないが遊びを続けさせる〉など、遊びを止めさせるのではなく続けさせる語りがみられたが、室内の語りにはみられなかった。室内では、C園の語りに多くみられた〈遊びに共感したり参加したりして、遊びの延長で片付ける〉のように遊びと片付けをつなぐかかわり方が優勢であった。

前節の園単位の分析で考察したように、戸外では、保育者は単に遊びを続けさせるのではなく、思いっきり遊ぶことによって子どもが満足して遊びを終わらせたり、片付けの必要を感じたりすることを意図している。室内に比べて戸外の方は移動を伴うことから、戸外では片付けよりも遊びを続けたい子どもの気持ちや片付けようとしないうちの行動が顕在化しやすく、空間的かつ行動的に遊びと片付けの区切りが意識されやすいと考えられる。このため、片付けにおいて子どもの主体性を重視しようとするならば保育者は、満足感や必要感から子どもが主体的に遊びを終えて片付け始めることを意図すると考えられる。逆に室内では、戸外から室内への移動がなく、片付けの雰囲気や伝わりやすいことなどから、保育者は、遊びを多少継続させながら遊びと片付けが重複する中で片付けを進めると考えられる。

なお、【遊びの尊重】や【子どものこだわりへの対応】という子どもの遊びたい気持ちを受け入れたり重視したりする程度は、室内よりも戸外で園による違いがみられ、前述の【子どもとの距離】と同様に園の構造的特徴の影響を受けていると考えられる。具体的には、戸外で【遊びの尊重】や【子どものこだわりへの対応】の語りが多く、子ども自身で区切りをつけることを重視すると考察されたA園は、前述したように、園庭が広く全学級に2名の保育者が配置されている。また、Table 1から、A園の午前中の「自由遊び」の時間は他2園に比べて長く連続しており、遊びから片付けへの移行や片付けを比較的ゆったりと進めることができると考えられる。さらに、A園は裏山で自然環境と触れあって遊ぶことが多いため片づける遊具が少ない可能性もある。このため、A園戸外では、保育者が遊びの区切りがつくまでかかわったり、子ども自身に区切りをつけさせるために遊びをしばし続けさせたりすることが可能であると考えられる。一方で、戸外で【子どものこだわりへの対応】の語りがほとんどなかったB園とC園は、「自由遊び」の時間がA園に比べると短く、「自由遊び」の後にクラス活動があり、かつ保育者は4歳児クラスの担任が1名であるため、時間的制約をより強く意識して片付けを進めざるを得ないと考えられる。したがって、B園とC園の戸外の片付けでは、A園に比べると子ども自身が区切りをつけるまで遊びを続けさせる時間が取れないと考えられる。

(3)【片付けの実行】にみる戸外と室内の違い 【片付けの実行】は、戸外と室内とでオープンコードの種類がすべて異なっており、戸外と室内とで保育者の実践知が異なるといえる (Table 2)。戸外は〈片付けであることを明示する〉と〈身体接触 (おんぶ・抱っこ) で移動させる〉という戸外独自のオープンコードから成っていた。これらのオープンコードはB園で多く語られ、特に〈片付けであることを明示する〉は調査に参加したB園の保育者全員が語っていた。この背景にはB園の構造的特徴が指摘できる。前述したように、B園は、園庭が広く、クラス担任が1名で、クラス活動に向けた時間的制約もあることから、保育者は子どもが満足して遊びを終えるようにかかわりつつも次の活動の時間が迫ったときには抱っこやおんぶで保育室に移動させざるを得ないこともあると考えられる。これは、前述の【子どもとの距離】の園による違いにおいて、B園では〈子どもと一緒に行動する〉という特徴があったことに通じる。その一方で、同様の状況にあってもA園は「自由遊び」の時間の長さや園児数の少なさと全クラス2名の教員配置によって、C園は園庭と保育室の近さや見通しの良さによって、B園ほど明示的に片付けを実行する必要に迫られないと考えられる。この【片付けの実行】におけるB園戸外の実践知は、【遊びの尊重】でA園戸外に特徴的だった子ども自身が遊びの区切りをつけることを重視する実践知とは対照的である。しかし、これらの実践知が園の構造的特徴の影響から生じていることは、戸外の片付けの実践知の共通点であるといえる。したがって、園の構造的特徴が各園の【遊びの尊重】と【片付けの実行】のバランスに影響を与えているといえる。

一方、室内は〈子どもとかかわりながら一緒に片付ける〉〈片付けを遊び仕立てにする〉〈自分のやり方がある〉という室内独自のオープンコードから成っていた。なかでも、〈子どもとかかわりながら一緒に片付ける〉は3園で共通して語られ、Table 2における文の数は、室内の1オープンコードあたりの平均4.2 (総数130、文のあるオープンコードの数は31) に比べて14と多かった。Table 1から、3園の保育室の平均的な面積はA園が約66 m<sup>2</sup>、B園が約120 m<sup>2</sup>、C園が約54 m<sup>2</sup>である<sup>2)</sup>。B園が他2園よりも広い。ただし、B園では常時幼児用の机が設置されていることから、子どもが自由に遊ぶ活動範囲としての実質的な広さは他2園に近いと考えられる。園庭に比べると、3園の保育室の広さの違いは小さく、空間として均質である。このことから、戸外とは対照的

2) 東京都私立幼稚園設置認可取扱内規 (1986) など、幼稚園の保育室の全国的な標準面積は53.0 m<sup>2</sup>となっている (1学級35人以下)。この基準は、学校教育法第3条 (文部科学省, 2007b) に基づく幼稚園設置基準 (文部科学省, 2007a) 「第3章 施設及び設備」の別表1 (p.44) の準拠事項である。

に室内の片付けでは〈子どもとかかわりながら一緒に片付ける〉が3園に共通して多く語られたと考えられる。

また、Table 2の各園の室内の語りのうち、B園で〈片付けを遊び仕立てにする〉が、C園で〈遊びに共感したり参加したりして遊びの延長で片付ける〉が多かったことから、室内では、保育者は子どもと遊びながら片付けたり、片付けのなかで子どもを遊ばせたりしているといえる。この理由には、室内は戸外と比較して活動範囲が狭いこと、園庭から保育室まで移動させる必要がないこと、片付けの雰囲気伝わりやすいことが指摘できる。したがって、戸外に比べて室内の片付けは遊びと重複した状態で行われやすいといえる。

(4)【言葉かけの工夫】における戸外と室内の違い 【言葉かけの工夫】は、オープンコードの種類と数が、戸外と室内で大きく異なっていた (Table 2)。戸外では〈片付けている子をほめる〉、〈話せる場所に移動する〉、〈子どもに共感してもらう〉の3オープンコードで合計4文 (戸外全体の3.9%) だった。一方室内では〈片付けている子をほめない〉〈片付けに気付かせる〉〈言葉かけの内容に配慮する〉〈子どもの言葉の受けとめ方に配慮する〉〈子どもの話を聞く時間を取る〉〈言葉をかけるタイミングに配慮する〉〈子どもを励ます〉など室内独自の7オープンコードを含む9オープンコードで合計35文 (室内全体の26.9%) だった。したがって、戸外に比べて室内の方が、保育者は子どもとのやりとりにおける言葉かけの内容やタイミングなどにより一層留意しているといえる。

また、【言葉かけの工夫】はオープンコードの種類が多いだけでなく、園独自もしくはある園に語りが集中しているオープンコードがみられた。具体的には、A園の〈片付けている子をほめない〉と〈言葉かけの内容に配慮する〉、B園の〈片付けている子をほめる〉と〈片付けに気付かせる〉、C園で〈子どもに共感してもらう〉である。前述したように、戸外に比べると室内は空間的に均質で構造的特徴の影響が少ないことを考慮すると、これらのオープンコードは、戸外のように園の構造的な特徴から生じているというよりは、園の信念や園文化などを背景に持つ各園に特徴的な方略である可能性がある。なぜならば、B園の〈片付けている子をほめる〉の「今日やった子は抱っこしてあげるといふか」などの身体接触によるかかわりやC園の〈子どもに共感してもらう〉言葉かけは、各園独自でありかつ砂上ほか (2009) でも同様にB園とC園独自の方略だったからである。また、A園の〈片付けている子をほめない〉の理由は、「片付けというのは、片付けなければいけないじゃなくて」などのA園独自の〈片付け観〉と関連すると考えられるからである。

(5)まとめ 上記4点の考察から、本研究は、幼稚園の片付けの実践知が、戸外と室内という状況によって異なる特徴を持つことを明らかにした。Figure 1は、3園の戸外と室内の片付けの特徴を整理し、戸外と室内という状況による実践知の違いをまとめたものである。Figure 1から、戸外の片付けでは、室内よりも活動範囲が広く空間の移動を伴うため、保育者は子どもとの距離

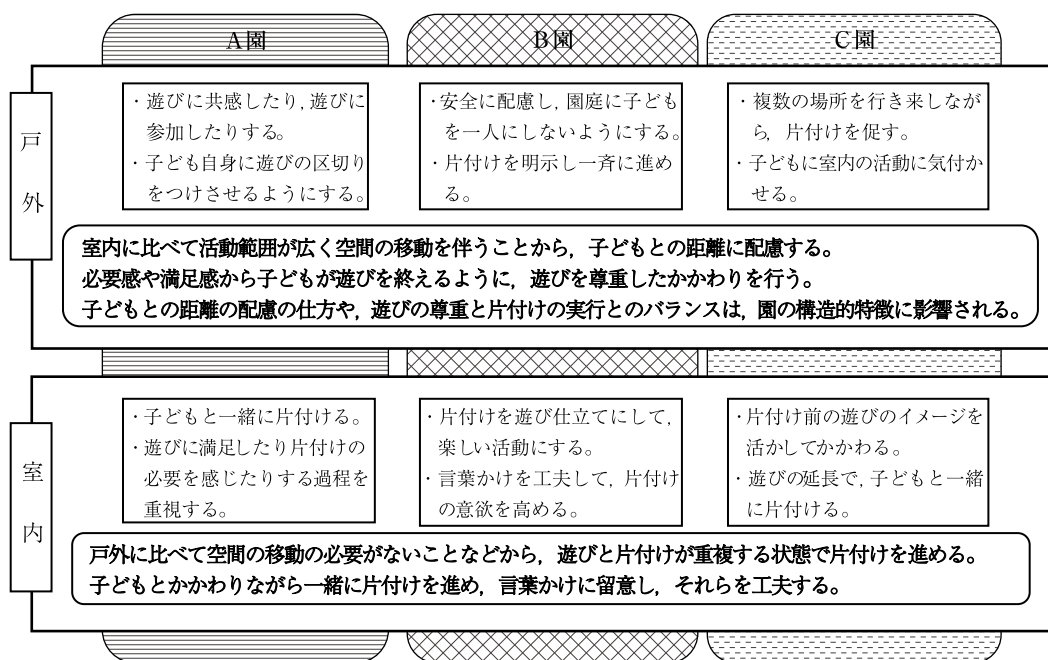


Figure 1 3園の語りから考察される戸外と室内の片付けの実践知の違い

に配慮しながら片付けを進める。同様の理由から戸外では遊びと片付けの区切りが顕在化しやすく、保育者は子どもの主体性を重視する意図のもと、満足感や必要感から子ども自身が折り合いをつけて遊びを終えるように、子どもの遊びを尊重したかわりを行う。さらに、子どもとの距離の配慮の仕方や、遊びの尊重と片付の実行とのバランスは、園庭の広さや保育の流れや教員配置などの園の構造的特徴に影響される。Figure 1の3園の戸外の各園の特徴は4歳児の片付け場面に対する語りから見出されたものである。これらは砂上ほか(2009)が明らかにした3歳児戸外の園単位の実践知に共通しており、それに影響を及ぼす園の構造的特徴も同様であると考えられる。したがって、子どもの年齢によらず戸外の実践知は園の構造的特徴の影響を強く受けるといえる。一方で、室内の片付けでは、戸外に比べて空間の移動の必要がないことなどから、保育者は遊びと片付けが重複する状態で片付けを進める。室内では、保育者は子どもとかかわりながら一緒に片付けを進め、子どもへの言葉かけに留意し、それらを工夫する。

本研究は、幼稚園の片付け場面の実践知が戸外と室内という状況による違いを持つことを明らかにした。本研究の結果は、実践知が“状況に応じた”多様な行動や思考を含むと同時に、年齢や園の違いを超えた“状況による”一貫した特徴を持つものであることを具体的に示しており、保育における実践知の理解を進めたといえる。

最後に、本研究の今後の課題を述べる。本研究で分析した保育者の語りの内容は調査に用いたビデオにおける遊びの内容や子どもの姿を反映したものである。したがって、異なる遊びや子どもの姿に対する語りをさらに分析し、本研究で明らかとなった状況による実践知の違いを精緻化する必要がある。また、本研究の調査協力園の片付け場面の自然観察を実施し、本研究で考察した園単位の実践知を検証し、「語りに表れた実践知」と「行為としての実践知」との差や関連を検討することも必要である。さらに、本研究で考察した園単位の実践知は、園の保育観とも関連すると考えられる。本研究では信念に関する語りは1園でしかみられなかったため保育観と実践知との関連を十分に議論できていない。園の保育観と実践知との関連の検討が今後必要と考えられる。

## 文 献

- Chen, X. (2009). An inquiry into components of teachers' practical knowledge in Chinese schools. *Education Studies in Japan: International Yearbook*, 4, 103-115.
- 廣瀬聡弥. (2007). 幼稚園の屋内と屋外における様々な遊び場所が仲間との関わりに及ぼす影響. *保育学研究*, 45, 54-63.
- Holloway, S. (2004). ヨウチエン：日本の幼児教育, その多様性と変化 (高橋 登・南 雅彦・砂上史子, 訳). 北大路書房. (Holloway, S.D. (2000). *Contested childhood: Diversity and change in Japanese preschools*. New York: Routledge)
- 池田章子. (1999). 乳児保育における乳児の“会食”の構成. *乳幼児教育学研究*, 8, 1-10.
- 小嶋秀夫. (1984). 展望 児童発達観の研究. *教育心理学年報*, 24, 123-136.
- 松田純子. (2006). 子どもの生活と保育：「かたづけ」に関する一考察. *実践女子大学生活科学部紀要*, No.43, 61-71.
- Milotay, N. (2011). Staff competence study. Paper presented at 9th OECD ECECNETWORK meeting, 2011,7. OECD: Paris.  
(<http://www.oecd.org/dataoecd/19/42/48337310.pdf>) (2011年7月18日17時)
- 箕輪潤子・秋田喜代美・安見克夫・増田時枝・中坪史典・砂上史子. (2009). 幼稚園における片づけの実態と目標の関連性の検討. *乳幼児教育学研究*, 18, 41-50.
- 文部科学省. (2007a). 幼稚園設置基準 (平成19年改正). 森上史朗 (監), 大豆生田啓友・三谷大紀 (編), *最新保育資料2010* (pp.42-44). 京都：ミネルヴァ書房.
- 文部科学省. (2007b). 学校教育法 (平成19年改正). 森上史朗 (監), 大豆生田啓友・三谷大紀 (編), *最新保育資料2010* (pp.27-32). 京都：ミネルヴァ書房.
- 文部科学省. (2008a). 幼稚園教育要領 (平成20年告示). 東京：フレーベル館.
- 文部科学省. (2008b). 幼稚園教育要領解説. 東京：フレーベル館.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子. (2010). 保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴：保育者の感情の認識と表出を中心に. *乳幼児教育学研究*, 19, 1-10.
- 野口隆子・小田 豊・芦田 宏・門田理世・鈴木正敏・秋田喜代美. (2005). 保育者の持つ“良い保育者イメージ”に関するビジュアルエスノグラフィー. *質的心理学研究*, No.4, 152-164.
- 佐藤郁哉. (2008). *質的データ分析法*. 東京：新曜社.
- 佐藤公治. (2008). 遊び：モノ, 行為, 空間の相互関連性. 佐藤公治 (著), *保育の中の発達の姿* (pp. 120-165). 東京：萌文書林.
- 佐藤 学. (1996). 実践的探究としての教育学：技術的合理性に対する批判の系譜. *教育学研究*, 63(3), 66-74.
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美. (1991). 教師の実践的思考様式に関する研究 (1)：熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に. *東京大学教育学部紀要*, 30, 177-189.
- 澤本和子. (1998). 教材を研究する力. 浅田 匡・生田孝

- 至・藤岡完治 (編), *成長する教師：教師学への誘い* (pp.24-41). 東京：金子書房.
- Sawyer, K. (2004) Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, **33** (2), 12-20.
- Schön, D.A. (2001). *専門家の知恵：反省の実践家は行為しながら考える* (佐藤 学・秋田喜代美, 訳). 東京：ゆみる出版. (Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, Inc.)
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, S.A., & Grigorenko, E.L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫. (2009). 保育者の語りにみる実践知：「片付け場面」の映像に対する語りの内容分析. *保育学研究*, **47**, 70-81.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・中坪史典・箕輪潤子. (2011). 片付け場面の映像に対する保育者の語りの内容分析 (1)：保育の方法に関する語りを中心に. *日本発達心理学会第22回大会論文集*, 159.
- 諏訪きぬ. (2000). 子どもの受容にみる「保育の質」. 金田利子・諏訪きぬ・土方弘子 (編), 「保育の質」の探究：「保育者—子ども関係」を基軸として (pp.161-186), 京都：ミネルヴァ書房.
- 田垣正晋. (2004). グループ・インタビュー. 無藤 隆・やまだようこ・南 博文・麻生 武・サトウタツヤ (編), *ワードマップ 質的心理学：創造的に活用するコツ* (pp.155-162). 東京：新曜社
- 高濱裕子. (2000). 保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応. *発達心理学研究*, **11**, 200-211.
- Tobin, J. (1989). Visual anthropology and multivocal ethnography: A dialogical approach to Japanese preschool class size. *Dialectical Anthropology*, **13**, 178-187.
- 戸田雅美. (1999). 保育行為の判断根拠としての「価値」の検討：園内研究会の議論の事例を手がかりに. *保育学研究*, **37**, 55-62.
- 東京都. (1986). 東京都私立幼稚園設置認可取扱内規. 東京都生活文化局.  
<<http://www.seikatubunka.metro.tokyo.jp/shigaku/youcien/ninnka/naiki.PDF>> (2011年3月25日15時)
- 吉崎静夫. (1998). 授業の流れを予測する. 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治 (編), *成長する教師—教師学への誘い* (pp. 89-103). 東京：金子書房.

#### 付記

本研究の調査にご協力くださった幼稚園の教職員の皆様に感謝申し上げます。本研究の結果の一部は、日本保育学会第63回大会にてポスター発表した。本研究は、財団法人野間教育研究所の幼児教育部会の研究プロジェクトの一環として行われたものである。

Sunagami, Fumiko (Chiba University), Akita, Kiyomi (Graduate School of Education, The University of Tokyo), Masuda, Tokie (Sacred Heart Professional Training College), Minowa, Junko (Kawamura Gakuen Woman's University), Nakatsubo, Fuminori (Graduate School of Education, Hiroshima University) & Yasumi, Katsuo (Tokyo Seitoku College). *Practical Knowledge about Preschool Clean-up Time: Comparisons of Teachers' Narratives about Outdoor and Indoor Clean-up Time*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.3, 252-263.

This study investigated the practical knowledge used by teachers during clean-up time. The results suggested the following. (1) Teachers worked together when using certain strategies, respecting children's play, planning how to speak to children, and providing information about the next activity, in both outdoor and indoor situations. (2) Teachers were concerned about their distance from children in outdoor situations, because distances were greater than in indoor situations and thus sometimes required changes in location. (3) In outdoor situations, teachers communicated their respect for children's play by initiating clean-up activities after ascertaining that the children were satisfied with their playtime. (4) The structural characteristics of preschools affected the balance between how teachers communicated their respect for children's play and how teachers conducted clean-up activities in outdoor situations. (5) Teachers combined play and clean-up activities in indoor situations because it was not necessary to change locations in these circumstances. (6) During indoor situations, teachers participated in clean-up activities with children and considered and devised ways to speak to children.

**[Key Words]** Practical knowledge, Situational differences, Preschool, Clean-up time, Teachers' narratives

2011. 4. 18 受稿, 2011. 12. 28 受理

## 発達障害児の保護者における養育スタイルの特徴

中島 俊思

(浜松医科大学子どものこころの発達研究センター)

岡田 涼

(名古屋大学非常勤講師<sup>1)</sup>)

松岡 弥玲

(浜松医科大学非常勤講師)

谷 伊織

(東海学園大学人文学部)

大西 将史

(浜松医科大学子どものこころの発達研究センター<sup>2)</sup>)

辻井 正次

(中京大学現代社会学部)

本研究では、発達障害児の保護者における養育スタイルの特徴を明らかにすることを目的とし、定型発達児の保護者との比較および子どもの問題行動、保護者の精神的健康との関連について検討した。対象者は発達障害児の保護者139名であり、質問紙調査によって、養育スタイル、子どもの問題行動 (SDQ)、子どものADHD傾向 (ADHD-RS)、保護者の抑うつ (BDI-II)、睡眠障害 (PSQI-J) を測定した。その結果、養育スタイルについては、発達障害児の保護者と定型発達児の保護者とで差がみられ、発達障害児の保護者においては、肯定的関わりや相談・つきそいの得点が低く、叱責、育てにくさ、対応の難しさが高い傾向がみられた。また、子どもの問題行動やADHD傾向が高いほど、肯定的関わりや相談・つきそいが低く、叱責、育てにくさ、対応の難しさが高い傾向がみられた。精神的健康については、肯定的関わりや相談・つきそいは抑うつ、睡眠障害と負の関連を示し、叱責、育てにくさ、対応の難しさは正の関連を示した。以上の結果から、発達障害児の保護者における養育スタイルの特徴が明らかにされた。最後に、養育スタイルに対する発達臨床的な介入の必要性について論じた。

【キー・ワード】 養育スタイル, 発達障害, 問題行動, 精神的健康

### 問題と目的

発達障害児に対する支援において、保護者の役割は大きい。乳幼児期から、中でも母親に代表とされるような相互交渉のなかで社会的及び認知的な体験を積み重ねていく。昨今の発達の交互作用モデル (Sameroff, 2004, 2008) に沿えば、子どもに生得的な発達上のリスクがあればあるほど、関わりのタイミングや量において養育者側からのより細心の関わりが求められ、その後の発達に対して養育者を含む環境が占める影響の比率は増す。発達障害児が園生活および学校生活やさらにはその後の社会生活への順応においてハイリスクとされるのは、発達障害児が生得的な脆弱性 (vulnerability) に代表されるリスク要因をもつことに加えて、保護者の養育によってその後の社会適応を左右するリスク要因が増加するためである。よって、保護者の養育に注目することは、発達障害児に対する適切な支援体制を整えるうえで重要であるといえる。

発達障害を含めた障害児の保護者が示す養育面での特徴について、母子相互作用場面を観察した研究が報告されている。例えば、松尾・加藤 (1989) は、母子相互

作用場面を観察し、「重度精神遅滞児」の母親は定型発達児の母親に比べて、指示的発話が多く、子どもの発声を促すことが少ないことを明らかにしている。Kasari, Sigman, Mundy, & Yirmiya (1988) は、遊び場面において自閉症児の親は子どもをつかむなどの身体的コントロールが多いことを報告している。他にも、「精神遅滞児」や Attention Deficit Hyper Activity Disorder (ADHD) などの障害のある子どもとその保護者との相互作用場面を観察し、保護者の養育面での特徴が検討されている (Danforth, Barkley, & Stokes, 1991; 細川・橋本・池田, 1989)。母子相互作用場面に関する研究は、発達障害児の保護者が養育面において定型発達児の保護者と異なる特徴をもつことを示唆するものである。しかし、発達障害児の保護者が、日常的な養育において、どのような養育スタイルを有しているかはあまり明らかにされていない。保護者がもっている養育スタイルのあり方は、日常的な子どもとの関わりにおいて様々なかたちであらわれるものと考えられる。そのため、特定の場面における子どもとの相互作用パターンをみるだけでなく、保護者の養育スタイルにも注目する必要がある。

発達心理学の研究領域において、養育スタイルについては多くの研究がなされてきた。古くは Symonds (1939) や Baumrind (1967) が、親の養育スタイルを捉える次元を提唱し、その次元を測定するための測定尺度の作成が

1) 現所属：香川大学教育学部

2) 現所属：福井大学教育地域科学部



行われてきた。その後も、国内外で養育スタイルを捉えようとする試みがなされている (Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin, & Moulton, 2002; 小高, 1994; Weiss & Schwarz, 1996)。その中で松岡ほか (2011) は、発達臨床場面における保護者の養育スタイルを捉えるための尺度を作成している。保育園から中学校までの定型発達児の保護者約 7500 名からデータを収集し、「肯定的働きかけ」「相談・つきそい」「叱責」「育てにくさ」「対応の難しさ」の 5 つの側面の養育スタイルを見出している。またこれらの養育スタイルのあり方は、子どもの年齢によって異なることを明らかにし、発達のな変化の可能性を示唆している。臨床場面において養育スタイルは、たとえば親や保護者が養育技術を獲得させようとするペアレント・トレーニングなどを受講することによって、子どもの行動改善にむけて具体的な対処策が身につくにつれ、適切な言動が増え不適切な言動が減るようになり、子どもの行動に対して肯定的な評価をするようになるなど、養育に対する認知面での変容が生じることが報告されている (藤本・福田, 2007; 福田・中藤・本多・興津, 2005; 伊藤・石附・前田, 2009; 堤, 2008)。認知面での変容と同時に、抑うつや自尊心などの精神的健康に関わる側面でも改善がみられ (Anasotopoulos, Shelton, DuPaul, & Guevremont, 1993; Chronis, Chacko, Fabiano, Wymbs, & Pelham, 2004)、家族など母親を取り巻く支援リソースとの関わり方も変化が生じることが報告されている (伊藤ほか, 2009)。松岡ほか (2011) の尺度は、大規模なサンプルをもとに作成されているため、信頼性の高い基準データを参照できるという点で、発達臨床場面での使用に適しているといえる。しかし、松岡ほか (2011) では定型発達児の保護者のみが対象とされており、発達障害児の保護者に関するデータは収集されていない。上述の母子相互作用に関する研究からは、定型発達児の保護者と発達障害児の保護者とで養育スタイルに何らかの違いがあることが予想される。松岡ほか (2011) の養育スタイル尺度が、発達臨床的な介入場面で使用することを目的として作成されたことを考えれば、発達障害児の保護者の養育スタイルがどのような特徴を有しているかを明らかにしておくことが必要である。

発達障害児の保護者における養育スタイルの特徴を明らかにするうえで、養育スタイルの関連要因を明らかにしておくことが重要である。第一に、子どもの問題行動との関連が予想される。定型発達児の保護者を対象とした研究では、子どもの問題行動の多さと不適切な養育との関連が報告されている (Huh, Tristan, Wade, & Stice, 2006; Irvine, Biglan, Smolkowski, & Ary, 1999)。松岡ほか (2011) では、定型発達児においても、ADHD 傾向が強いほど、肯定的働きかけや相談・つきそいが低く、叱責や育てにくさ、対応の難しさが高い傾向が示されてい

る。また、ダウン症の母親の養育態度について検討した藤永ほか (2005) では、子どもの落ち着きや習癖の程度と母親の養育態度との間に関連がみられている。さきほどの相互交渉場面の検討などを踏まえれば、発達障害児と定型発達児において、本人の障害特性や本人をとりまわっている周囲との関わりなどそもそもの異質性を考慮にいれなければならない。実際、高機能 Autism Spectrum Disorder (ASD) 児や ADHD 児といった臨床群はコミュニティサンプルに比べて、問題行動を総じて多く示し (Iizuka et al., 2010; 中島・南谷・辻井, 2010)、なかでも仲間関係や情緒面においては高機能 ASD 児が ADHD 児よりも不適応傾向が強いことが報告されている (Iizuka et al., 2010)。これらを踏まえながら、発達障害児の保護者の養育スタイルを、問題行動とのつながりの中で詳細に検証することは重要である。発達障害児の保護者のなかでも、子どもの問題行動の程度が強いほど、肯定的働きかけや相談・つきそいなど養育スタイルの適応的な側面が低く、叱責や育てにくさ、対応の難しさなどの不適応的な側面が高くなることが考えられる。

第二に、保護者の精神的健康との関連が予想される。自閉症児の親のストレスに関して、自閉症児の母親は他の障害児の親に比べ、子どもに対する狼狽・失望感・行動コントロール上の不安といったストレスが高いこと (Holroyd & McArthur, 1976) や、ストレスサーとしては情緒・自傷・他害・こだわりなどに関する「問題行動」のカテゴリーや「愛着困難」のような母親との対人的な絆に関するカテゴリーで高いこと (坂口・別府, 2007) が報告されている。自閉症児の中でも高機能自閉症・アスペルガー障害児の親は、定型発達児の親よりも負担感や不安感が高く (渡邊・伊藤・宋, 2006)、QOL の観点からも知的障害や脳性まひの保護者に比べてストレスが高いことが報告されている (Mugno, Ruta, D'Arrigo, & Mazzone, 2007)。また精神的健康の 1 指標である抑うつ傾向においても、広汎性発達障害 (Pervasive Developmental Disorders: PDD) の子どもをもつ母親は一般の母親に比べて高いことが報告されている (Hastings, Kovshoff, Ward, Brown, & Remington, 2005; 野邑ほか, 2010; Piven et al., 1991; Smalley, McCracken, & Tanguay, 1995)。先述のようにこのような保護者の精神的健康面の改善が、ペアレント・トレーニングによる養育スタイルの変化に伴って生じているのだとすると、抑うつ傾向のような精神的健康を、養育スタイルのように変容が期待できる行動面での指標との連続性の中で検証することは有意義であるといえよう。日常的に子どもと肯定的に関わることができている保護者ほど精神的健康がよいと考えられるため、肯定的働きかけや相談・つきそいが高いほど精神的健康が良好であると予想される。一方、子どもの問題行動が多いために叱責する機会

が多かったり、育てにくさや対応の難しさを強く感じている保護者は、子育てに疲弊し、精神的健康が不良であると考えられる。

以上のことから、本研究では発達障害児の保護者の養育スタイルの特徴を明らかにすることを目的とする。そのために、第一に定型発達児の保護者との比較を行う。第二に、子どもの問題行動との関連を検討する。子どもの問題行動としては、多面的な領域での問題行動に加えて、松岡ほか(2011)と同様にADHD傾向に注目する。第三に、保護者の精神的健康との関連を検討する。精神的健康の指標としては、抑うつと睡眠障害に注目する。保護者の抑うつは、これまでの養育スタイルやペアレント・トレーニングに関する研究で精神的健康の指標として扱われてきた側面である(Gallimore & Kurdek, 1992; 福田ほか, 2005)。睡眠障害は、近年問題視されている身体症状の1つであり、女性の健康問題をスクリーニングする際に重要な側面であるとされている(杉本・砂川・河野, 2005)。特に、PDD児は睡眠の持続の困難さや、早朝覚醒など睡眠状態の悪さを訴えることがこれまでの研究から示されており(Allik, Larsson, & Smedje, 2006; Doo & Wing, 2006)、自閉症児の保護者の睡眠状態の質も低いことが報告されている(Meltzer, 2008)。本研究では、抑うつと睡眠障害の二側面から精神的健康を捉える。

## 方 法

### 調査協力者と手続き

調査協力者は、民間NPO法人Aに所属する子どもの保護者180名であった。民間NPO法人Aは、発達障害児とその保護者を支援する当事者団体であり、アスペルガー障害やその他のPDDの診断を受けた子どもとその保護者が所属している。今回の調査は、その民間NPO法人Aが2009年12月に主催したクリスマス会に参加した保護者に対して協力を求めたものである。クリスマス会は、民間NPO法人Aの総会に当たるものであり、毎年大部分の所属者が参加している。会中に質問紙を手渡し、自宅で回答した後に郵送で提出することを依頼した。本研究では学齢期の子どもの保護者に限定し、小学1年生から高校3年生の子どもをもつ保護者139名のデータを分析対象とした。分析対象となった保護者はすべて女性であり、平均年齢は43.37歳( $SD=5.13$ )であった。子どもの内訳は、小学1年生8名(男子6名、女子2名)、小学2年生4名(男子3名、女子1名)、小学3年生15名(男子11名、女子4名)、小学4年生7名(男子6名、女子1名)、小学5年生16名(男子15名、女子1名)、小学6年生21名(男子17名、女子4名)、中学1年生15名(男子14名、女子1名)、中学2年生18名(男子14名、女子4名)、中学3年生13名(男子11

名、女子2名)、高校1年生9名(男子7名、女子2名)、高校2年生3名(男子3名、女子0名)、高校3年生10名(男子8名、女子2名)であった。なお、欠損値は分析ごとに除外したため、分析によってデータ数は若干異なる。

### 質問紙

**フェイスシート** 基礎的な情報として、保護者の年齢、職業形態、子どもの性別、年齢、学年などについて回答を求めた。また、子どもの診断について、PDD、自閉症、アスペルガー障害、学習障害、ADHD、知的障害、その他の中から選択を求めた(複数選択可)。

**養育スタイル** 松岡ほか(2011)で作成された養育スタイル尺度27項目を用いた。この尺度は、「肯定的働きかけ(9項目)」、「相談・つきそい(7項目)」、「叱責(4項目)」、「育てにくさ(4項目)」、「対応の難しさ(3項目)」からなる。教示は、「あなたの子育てに関する気持ちについて、最も近い答えに○をつけてください」であり、1人の子どもを想定して各項目に回答してもらった。回答方法は、「全くあてはまらない(1点)」、「あてはまらない(2点)」、「どちらともいえない(3点)」、「あてはまる(4点)」、「とてもあてはまる(5点)」の5件法であった。尺度の信頼性と妥当性については、先行研究で確認されている(松岡ほか, 2011)。

**問題行動** 子どもの問題行動を測定するために、Goodman(1997)が作成したStrength and Difficulties Questionnaire(SDQ)を用いた。SDQは、子どもの問題行動のスクリーニングのために開発された尺度であり、「情緒(5項目)」、「行為(5項目)」、「多動・不注意(5項目)」、「仲間関係(5項目)」、「向社会性(5項目)」の5下位尺度からなる。また、向社会性以外の4下位尺度の合計得点から困難度全体得点が算出される。この尺度は、各国の言語に翻訳されたものがweb上で公開されており、日本語版もいくつかの研究で使用されている(岩坂・松浦・八木・前田・根津, 2010; Matsushima et al., 2008)。保護者は、自分の子どもの行動について、「あてはまらない(0点)」、「まああてはまる(1点)」、「あてはまる(2点)」の3件法で回答する。向社会性のみ高得点ほど問題行動が少ないことを示し、その他の4下位尺度については得点が高いほど問題行動が多いことを示す。尺度の妥当性と信頼性については、先行研究で確認されている(Goodman, 2001)。

**ADHD傾向** 子どものADHD傾向を測定するために、ADHD Rating Scale(ADHD-RS: DuPaul, Power, Anastopoulos, & Reid, 1998/2008)の日本語版を用いた。この尺度は、ADHDの主な特徴である「不注意(9項目)」と「多動性・衝動性(9項目)」の2下位尺度から構成されている。保護者は、子どもの特徴を記述した各項目に対して、「ない、もしくはほとんどない(0点)」、「と

きどきある (1点)、「しばしばある (2点)」、「非常にしばしばある (3点)」の4件法で回答した。得点が高いほどADHD傾向が強いことを示す。尺度の妥当性と信頼性については、先行研究で確認されている (DuPaul, Power, McGoey, Ikeda, & Anastopoulos, 1998)。

**抑うつ** 保護者の抑うつを測定するために、日本版BDI-II (Beck, Steer, & Brown, 1987/2003)を用いた。日本語版BDI-IIは、21項目からなる抑うつ症状を測定するための尺度である。回答者は、過去2週間の抑うつ程度について4件法で回答し、得点が高いほど抑うつ程度が強いことを示す。尺度の妥当性と信頼性については、先行研究で確認されている (Kojima et al., 2002)。

**睡眠障害** 保護者の睡眠の質を測定するために、Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI: Buysse, Reynolds, Monk, Berman, & Kupfer, 1989)の日本語版 (土井・箕輪・内山・大川, 1998)を用いた。PSQIは18項目から構成され、睡眠の質、入眠時間、睡眠時間、睡眠効率、睡眠困難、眠剤の使用、日中覚醒困難の7つの構成要素と総合得点が算出される。回答の対象は過去1ヶ月間の睡眠であり、睡眠時間を記入したり、睡眠の困難さなどについて4件法のリッカート尺度で回答する。本研究では、全体的な睡眠障害の程度を表す総合得点を用いた。得点が高いほど睡眠障害の程度が強いことを示す。尺度の妥当性と信頼性については、先行研究で確認されている (Doi et al., 2000)。

#### 倫理的配慮

調査は、浜松医科大学倫理委員会および民間NPO法人Aの倫理委員会の承認を得て実施した。また、調査の依頼にあたっては、調査協力が任意であることを十分に説明した。調査結果については、希望があれば後日知ることができること、また会の活動に役立てていくことを伝えたくて協力を求めた。

## 結 果

#### 養育スタイル尺度の構成

養育スタイル尺度27項目について、下位尺度ごとに $\alpha$ 係数を算出した。その結果、肯定的働きかけが.84、相談・つきそいが.53、叱責が.78、育てにくさが.82、対応の難しさが.72であった。相談・つきそいについてはやや値が低かったものの、 $\alpha$ 係数を低めている項目はなかったため、7項目すべてを用いることとした。下位尺度ごとに項目の合計得点を下位尺度得点とした。

#### 養育スタイルの学年差

松岡ほか (2011) では、養育スタイルのあり方は子どもの年齢によって異なっていた。そこで本研究でも、養育スタイルの学年差を検討した。今回の対象者は、小学校1年生から高校3年生であったが、人数の少ない学年もあった。そこで、小学1年生から小学3年生までを小

学校低学年、小学4年生から小学6年生までを小学校高学年、中学1年生から中学3年生までを中学生、高校1年生から高校3年生までを高校生とし、4群間で比較することとした。学年群ごとの平均値をTable 1に示す。なお、今回の対象者では女子が少なかったため、性差の検討は行わないこととした。各下位尺度に対して、学年群を独立変数とする分散分析を行った。その結果、育てにくさに対してのみ群間差が有意であり ( $F(3, 130) = 2.71, p < .05$ )、中学生が高校生よりも高かった。肯定的働きかけ ( $F(3, 129) = 1.31, n.s.$ )、相談・つきそい ( $F(3, 131) = 1.07, n.s.$ )、叱責 ( $F(3, 132) = 0.89, n.s.$ )、対応の難しさ ( $F(3, 131) = 1.73, n.s.$ ) については有意な群間差はみられなかった。

#### 診断種別間の比較

子どもの診断について整理したところ、PDDが37名、自閉症が37名、アスペルガー障害が60名、ADHDが5名、知的障害が6名であった。この中で、比較のために単一の診断名を報告した保護者のデータについて、比較的人数が多かったPDD、自閉症、アスペルガー障害の間で養育スタイルを比較した。その結果、肯定的働きかけ ( $F(2, 112) = 1.76, n.s.$ )、相談・つきそい ( $F(2, 114) = 1.14, n.s.$ )、叱責 ( $F(2, 115) = 0.26, n.s.$ )、育てにくさ ( $F(2, 113) = 1.11, n.s.$ )、対応の難しさ ( $F(2, 115) = 0.98, n.s.$ ) のいずれについても、診断種別間で有意な差はみられなかった。

#### 発達障害児の保護者と定型発達児の保護者との比較

養育スタイルについて、発達障害児の保護者 (発達障害児群) と定型発達児の保護者 (定型発達児群) との比較を行った。定型発達児群については、松岡ほか (2011) のデータを再分析し、本研究の学年区分に合わせて平均値とSDを算出し直した。また、松岡ほか (2011) では、保育園児から中学生を対象としていたため、本研究では小学校低学年、小学校高学年、中学生の3つの学年群で比較を行った。各下位尺度について、学年群ごとに発達障害児群と定型発達児群との差について $t$ 検定を行った (Table 1)。肯定的働きかけについては、小学校高学年 ( $t(2220) = 5.78, p < .001$ ) と中学生 ( $t(1816) = 5.31, p < .001$ ) で差がみられ、いずれも発達障害児群よりも定型発達児群の方が高かった。相談・つきそいについては、小学校低学年 ( $t(2494) = 3.53, p < .01$ ) と小学校高学年 ( $t(2232) = 4.53, p < .001$ ) で差がみられ、いずれも発達障害児群よりも定型発達児群の方が高かった。叱責については、小学校高学年 ( $t(2260) = 2.57, p < .05$ ) と中学生 ( $t(1845) = 5.43, p < .001$ ) で差がみられ、いずれも定型発達児群よりも発達障害児群の方が高かった。育てにくさについては、すべての学年群で有意な差がみられ (小学校低学年:  $t(2502) = 7.38, p < .001$ , 小学校高学年:  $t(2343) = 10.32, p < .001$ , 中学校:  $t(1831)$ )

Table 1 養育スタイルの発達障害群と定型発達群との比較

	発達障害児群			定型発達児群			<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>		
肯定的働きかけ								
小学校低学年	25	31.32	4.74	2450	33.30	4.69	2.10	0.42
小学校高学年	42	29.10	5.45	2189	33.27	4.62	5.78***	0.90
中学生	44	29.07	5.93	1774	32.91	4.71	5.31***	0.81
高校生	22	28.73	4.12	-	-	-	-	-
相談・つきそい								
小学校低学年	26	25.96	3.61	2470	28.37	3.46	3.53**	0.70
小学校高学年	43	24.95	3.37	2191	27.38	3.48	4.53***	0.70
中学生	45	25.40	3.70	1781	26.06	3.69	1.19	0.18
高校生	21	24.19	3.64	-	-	-	-	-
叱責								
小学校低学年	26	13.50	2.92	2487	12.20	3.08	2.14	0.42
小学校高学年	43	12.72	3.07	2219	11.46	3.18	2.57*	0.40
中学生	45	13.31	3.79	1802	10.69	3.18	5.43***	0.82
高校生	22	12.18	3.02	-	-	-	-	-
育てにくさ								
小学校低学年	26	14.04	3.74	2478	9.57	3.06	7.38***	1.46
小学校高学年	42	14.33	3.34	2199	9.44	3.04	10.32***	1.61
中学生	45	14.67	3.06	1788	9.17	2.90	12.52***	1.89
高校生	21	12.24	3.27	-	-	-	-	-
対応の難しさ								
小学校低学年	25	8.88	2.42	2482	8.37	2.43	1.04	0.21
小学校高学年	44	9.66	2.34	2207	8.70	2.49	2.52*	0.38
中学生	44	10.27	2.71	1801	9.35	2.52	2.39*	0.36
高校生	22	9.95	2.42	-	-	-	-	-

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

=12.52,  $p < .001$ ), いずれも定型発達児群よりも発達障害児群の方が高かった。対応の難しさについては、小学校高学年 ( $t(2252) = 2.52$ ,  $p < .05$ ) と中学生 ( $t(1843) = 2.39$ ,  $p < .05$ ) で差がみられ、いずれも定型発達児群よりも発達障害児群の方が高かった。Figure 1 に群ごとの得点のプロットを示す。

#### 養育スタイルと他の変数との関連

SDQ について、下位尺度ごとに  $\alpha$  係数を算出したところ、情緒の問題が .74, 行為の問題が .64, 多動・不注意が .71, 仲間関係の問題が .43, 向社会性が .79 であった。仲間関係の問題の値が低かったが、世界的に標準化された尺度であるため項目の削除は望ましくないと考え、5 項目すべてを用いることとした。項目の合計得点を下位尺度得点とした。また、向社会性を除く 4 下位尺度の合計得点を困難度全体得点とした。ADHD-RS に

ついて、下位尺度ごとに  $\alpha$  係数を算出したところ、不注意が .89, 多動性・衝動性が .83 であった。項目の合計得点を下位尺度得点とした。また、2 下位尺度の合計得点を、ADHD 傾向全体得点とした。BDI については、21 項目の合計得点を算出した ( $\alpha = .90$ )。PSQI については、原版の得点算出方法に従って 7 項目の得点を算出し、7 項目の合計得点を算出した ( $\alpha = .63$ )。

養育スタイルと各変数との相関係数、子どもの困難さと親のメンタルヘルスの相関係数を算出した (Table 2)。さらに、子どもの特性と親のメンタルヘルスのどちらが養育スタイルと関連性を強いかを検証するために、親の精神的健康として BDI と PSQI を統制したときの子どもの特性と養育スタイルの偏相関、および子どもの特性として SDQ と ADHD-RS を統制したときの親の精神的健康と養育スタイルの偏相関をそれぞれ算

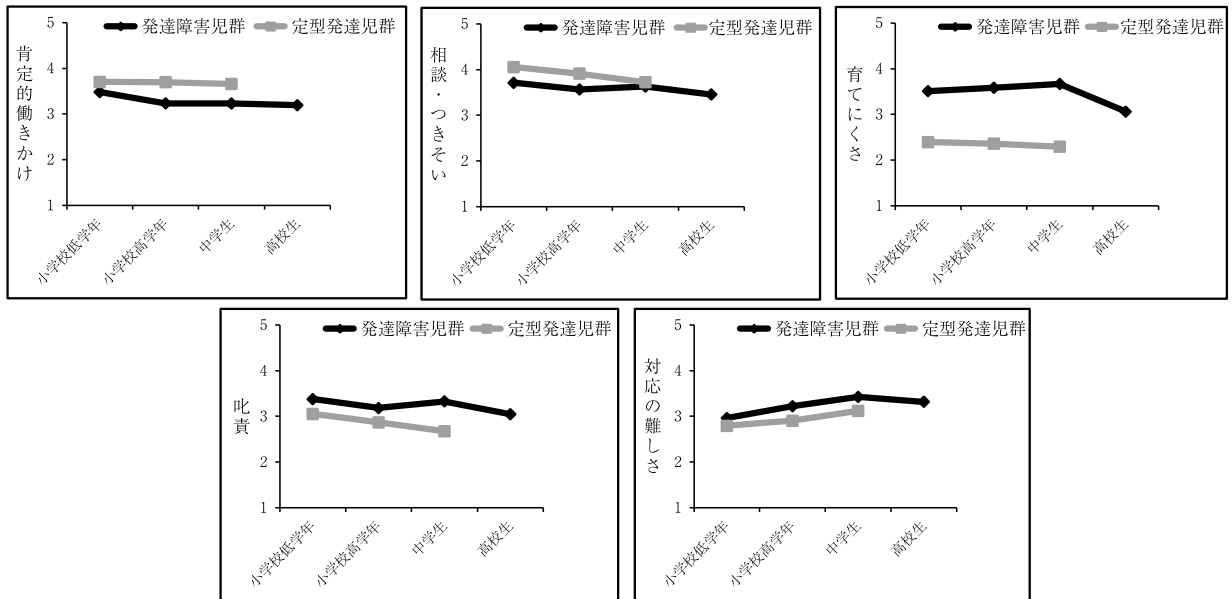


Figure 1 群ごとの得点プロット

Table 2 養育スタイルと他の変数との相関係数および偏相関

	養育スタイル										BDI	PSQI
	肯定的働きかけ		相談・つきそい		叱責		育てにくさ		対応の難しさ			
	相関	偏相関 <sup>1)</sup>	相関	偏相関 <sup>1)</sup>	相関	偏相関 <sup>1)</sup>	相関	偏相関 <sup>1)</sup>	相関	偏相関 <sup>1)</sup>		
子どもの特性												
SDQ												
情緒	-.13	-.06	-.07	-.04	.00	-.06	.06	.01	.16	.04	.13	.14
行為	-.33***	-.24*	-.25**	-.14	.36***	.28**	.33***	.20*	.35***	.25*	.31***	.26**
多動・不注意	-.13	-.17	.00	-.02	.34***	.30**	.02	.00	.12	.08	-.04	.03
仲間関係	-.18*	-.17	-.18*	-.24*	.23**	.22*	.16	.15	.27**	.28**	.00	.12
向社会性	.26**	.28**	.12	.02	-.10	-.06	-.33***	-.33**	-.18*	-.22*	-.06	.00
困難度全体	-.29***	-.25*	-.18*	-.16	.36***	.27**	.22*	.13	.34***	.24*	.15	.21*
ADHD-RS												
不注意	-.29***	-.25*	-.16	-.12	.45***	.36***	.29***	.24*	.30***	.19	.20*	.19*
多動性・衝動性	-.05	.04	-.03	.01	.38***	.30**	.17*	.12	.14	-.02	.13	.25**
ADHD 傾向全体	-.20*	-.14	-.11	-.07	.46***	.37***	.26**	.21*	.24**	.11	.18*	.23*
親の精神的健康												
BDI	-.37***	-.29**	-.39***	-.20**	.24**	.23*	.32***	.13	.42***	.27**		
PSQI	-.20*	-.05	-.33***	-.28**	.25**	.03	.23*	.08	.30***	.12	.59***	

<sup>1)</sup> 親の精神的健康を統制した子どもの特性と養育スタイルの偏相関および子どもの特性を統制した親の精神的健康と養育スタイルの偏相関。  
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

出した (Table 2)。SDQ との相関について、肯定的働きかけは、行為 ( $r = -.33, p < .001$ )、仲間関係 ( $r = -.18, p < .05$ )、困難度全体 ( $r = -.29, p < .001$ ) と負の関連を示し、向社会性 ( $r = .26, p < .01$ ) と正の関連を示し

た。相談・つきそいは、行為 ( $r = -.25, p < .01$ )、仲間関係 ( $r = -.18, p < .05$ )、困難度全体 ( $r = -.18, p < .05$ ) と負の関連を示した。叱責は、行為 ( $r = .36, p < .001$ )、多動・不注意 ( $r = .34, p < .001$ )、仲間関係 ( $r = .23,$

$p < .01$ ), 困難度全体 ( $r = .36, p < .001$ ) と正の関連を示した。育てにくさは、行為 ( $r = .33, p < .001$ ), 困難度全体 ( $r = .22, p < .05$ ) と正の関連を示し、向社会性 ( $r = -.33, p < .001$ ) と負の関連を示した。対応の難しさは、行為 ( $r = .35, p < .001$ ), 仲間関係 ( $r = .27, p < .01$ ), 困難度全体 ( $r = .34, p < .001$ ) と正の関連を示し、向社会性 ( $r = -.18, p < .05$ ) と負の関連を示した。ADHD-RS との関連について、肯定的働きかけは、不注意 ( $r = -.29, p < .001$ ), ADHD 傾向全体 ( $r = -.20, p < .05$ ) と負の関連を示した。相談・つきそいは、いずれの側面とも有意な関連を示さなかった。叱責は、不注意 ( $r = .45, p < .001$ ), 多動性・衝動性 ( $r = .38, p < .001$ ), ADHD 傾向全体 ( $r = .46, p < .001$ ) と正の関連を示した。育てにくさは、不注意 ( $r = .29, p < .001$ ), 多動性・衝動性 ( $r = .17, p < .05$ ), ADHD 傾向全体 ( $r = .26, p < .01$ ) と正の関連を示した。対応の難しさは、不注意 ( $r = .30, p < .001$ ), ADHD 傾向全体 ( $r = .24, p < .01$ ) と正の関連を示した。BDI との関連について、肯定的働きかけ ( $r = -.37, p < .001$ ) と相談・つきそい ( $r = -.39, p < .001$ ) が負の関連を示し、叱責 ( $r = .24, p < .01$ ), 育てにくさ ( $r = .32, p < .001$ ), 対応の難しさ ( $r = .42, p < .001$ ) が正の関連を示した。PSQI との関連について、肯定的働きかけ ( $r = -.20, p < .05$ ) と相談・つきそい ( $r = -.33, p < .001$ ) が負の関連を示し、叱責 ( $r = .25, p < .01$ ), 育てにくさ ( $r = .23, p < .05$ ), 対応の難しさ ( $r = .30, p < .001$ ) が正の関連を示した。BDI と子どもの特性の関連では、SDQ の行為 ( $r = .31, p < .001$ ), ADHD-RS の不注意 ( $r = .20, p < .05$ ), ADHD 傾向全体 ( $r = .18, p < .05$ ) が正の関連性を示し、PSQI において、SDQ の行為 ( $r = .26, p < .01$ ), 困難度全体 ( $r = .21, p < .05$ ), ADHD-RS の不注意 ( $r = .19, p < .05$ ), 多動性・衝動性 ( $r = .25, p < .01$ ), ADHD 傾向全体 ( $r = .23, p < .05$ ) が正の関連性を示した。また BDI と PSQI に関しては ( $r = .59, p < .001$ ) と高い正の関連性を示した。

親の精神的健康を統制したときの子どもの特性と養育スタイルの偏相関は、肯定的働きかけは、SDQ の行為 ( $r = -.24, p < .05$ ), 困難度全体 ( $r = -.25, p < .05$ ) が負の関連性を示し、向社会性 ( $r = .28, p < .01$ ) と正の関連性を示した。また ADHD-RS の不注意 ( $r = -.29, p < .01$ ) とは負の関連性を示した。相談・つきそいは仲間関係 ( $r = -.24, p < .05$ ) のみで負の関連性を示した。叱責は、行為 ( $r = .28, p < .01$ ), 多動・不注意 ( $r = .30, p < .01$ ), 仲間関係 ( $r = .22, p < .05$ ), 困難度全体 ( $r = .27, p < .01$ ) と正の関連を示した。また ADHD-RS の不注意 ( $r = .36, p < .001$ ), 多動・衝動性 ( $r = .30, p < .01$ ), ADHD 傾向全体 ( $r = .37, p < .001$ ) で正の関連を示した。育てにくさは、行為 ( $r = .20, p < .05$ ) と正の関連性を示し、向社会性 ( $r = -.33, p < .01$ ) と負の関連性を示し

た。ADHD-RS とは不注意 ( $r = .24, p < .05$ ), ADHD 傾向全体 ( $r = .21, p < .05$ ) で正の関連性を示した。対応の難しさは、SDQ の行為 ( $r = .25, p < .05$ ), 仲間関係 ( $r = .28, p < .01$ ), 不注意 ( $r = .24, p < .05$ ) で正の関連性を示し、向社会性 ( $r = -.22, p < .05$ ) とは負の関連性を示した。子どもの特性を統制したときの親の精神的健康と養育スタイルの偏相関は、BDI は肯定的働きかけ ( $r = -.29, p < .01$ ), 相談・つきそい ( $r = -.20, p < .01$ ) で負の関連性を示し、叱責 ( $r = .23, p < .05$ ), 対応の難しさ ( $r = .27, p < .01$ ) で正の関連性を示した。PSQI は相談・つきそい ( $r = -.28, p < .01$ ) のみに関連性を示した。

## 考 察

本研究では、発達障害児の保護者の養育スタイルの特徴を明らかにすることを目的とした。まず、子どもの学年を考慮したうえで、定型発達児の保護者との比較を行った。全般的に、定型発達児の保護者に比して発達障害児の保護者は、肯定的働きかけや相談・つきそいが低く、叱責や育てにくさ、対応の難しさが高かった。発達障害児は、対人面・情緒面・行動統制・運動機能・感覚への過敏さなど、その特性から定型発達児とは多くの点で異なるため、保護者は日常の養育においてより細心の注意や対応を継続的に求められる。そのために発達障害児の保護者に強いストレスが生じやすいことが報告されている (Holroyd & McArthur, 1976; Mugno et al, 2007; 坂口・別府, 2007; 田中, 1996; 渡邊ほか, 2006; 山根, 2009)。Crnic, Gaze, & Hoffman (2005) は、母親のストレスやいらだちが子どもに対する笑顔や笑いかけなどの肯定的な働きかけに影響することを明らかにしている。ストレスが介在する形で肯定的に関わることが難しく叱責する機会が多くなると同時に、育てにくさや対応の難しさを感じているものと考えられる。発達障害児の保護者の養育スタイルの特徴の背景には、このような育児ストレスの強さが関わっている可能性が考えられる。特に育てにくさについては、学年を通じて平均値差の効果が非常に大きく、発達障害児の保護者は子どもが小さい時点から、継続的に育てにくさを感じていることが推察される。その一方で、発達障害児の保護者においては、相談・かかわりにおいても定型発達児の保護者と比較して低かった。定型発達児の保護者とは異なり、子どものことについて気軽に友人や親類・近隣などに相談できないといった要因や、実際の情報源としても非専門家的なからは満足なサポートを得られない、といった実情を反映していると考えられる。ただし、高機能 ASD 児をもつ保護者では、療育機関の利用があるほど親の負担感が低く、友人といったインフォーマルなソーシャルサポートの存在がストレス軽減に貢献していることが報告されていること (宋・伊藤・渡邊, 2004), 夫婦間のサ

ポートや他の家族成員の養育上のサポートがメンタルヘルスの向上に影響を与えていること (Sharpley, Bitisika, & Efremidis, 1997) などから、相談・かかわり、の養育スタイルが他の養育スタイルの要因に与える影響を検討することは今後の課題である。

全般的には、発達障害児の保護者と定型発達児の保護者とで養育スタイルに差がみられたものの、年齢によっては差がみられない部分もあった。例えば、相談・つきそいについて、小学生では差がみられたが、中学生では効果量が小さく有意な差がみられなかった。定型発達児の保護者を対象とした松岡ほか (2011) において、相談・つきそいは子どもの加齢に伴って低下していくことが示されている。子どもが小さい頃には、発達障害児の保護者に比べて定型発達児の保護者の方が、他者に養育について相談したり子どもにつきそう機会が多いが、子どもが成長し親離れがすすむにつれて相談やつきそいをしなくなっていくために、中学生になると両群間で差がみられなくなるものと考えられる。対応の難しさについては、小学校低学年で効果量が小さく有意な差がみられなかった。発達障害児の保護者においても、子どもが小さい頃には育てにくさを感じつつも、子どもの行動をある程度親の統制の範囲で調整できるため、それほど対応が困難であるとは感じていないものと推測される。次第に身体面での成長の変革期である第二次性徴の兆しがみえる高学年あたりから、自己が確立し親との分離が進んでくるにつれ、子どもの行動をコントロールすることが困難になり、対応しにくいと感じるようになるものと考えられる。

また本研究において、養育スタイルと子どもの問題行動および母親のメンタルヘルスの間にそれぞれ関連性がみられた。養育スタイルとの各々独自の関連性を検証するために、子どもの問題行動とメンタルヘルス各々を統制した偏相関を算出した。子どもの特性は、問題行動を多面的に測定する SDQ と ADHD 傾向を測定する ADHD-RS を用い検討を行った。全般的には、肯定的働きかけや相談・つきそいが少なくなること、その一方で叱責を多用すること、育てにくさや対応の難しさを強く感じるという保護者の養育スタイルの傾向と、子どもの問題行動となる傾向が強さとが連動していた。これらの結果は、定型発達児において、子どもの問題行動が多いほど適切な養育をとりにくいことを示した先行研究 (Huh et al., 2006; Irvine et al., 1999; 松岡ほか, 2011) と一致するものであり、発達障害児の保護者においても、養育スタイルと子どもの問題行動の程度が相互に関連しあっていることを示唆するものである。親の精神的健康の指標としては、抑うつと睡眠障害の2つを取り上げた。PSQI と養育スタイルとの間につながりがみられ、BDI との間にはさらに強い関連性がみられた。子どもの

特性を統制した場合の偏相関の値から、PSQI に関しては、相談・つきそい以外のすべての養育スタイルの下位尺度との偏相関係数は統制前に比べて大幅に下がり、睡眠障害が養育スタイルに影響を及ぼす一元的な要因ではなく、子どもの困難さが介在変数として機能していることが読み取れた。BDI に関しては、肯定的働きかけや叱責以外は、依然関連性を示しながらも全般的に統制後の偏相関は統制前よりもやや低下しており、母親のメンタルヘルスと養育態度の関連性を検証していく際に子どもの特性を踏まえることが求められよう。

養育スタイルについて母子双方の要因から総合的にみれば、肯定的働きかけは子どもの特性と同程度に BDI が関連性をもっている。相談・つきそいに関しては、SDQ の仲間関係と同程度に母親のメンタルヘルスの2要因が関連しているといえる。日常的に子どもと肯定的に関わることができたり、適切なかたちで他者に養育の相談をしたりすることで保護者は精神的健康を良好に保つことができるものと考えられ、あわせて精神的健康度が高い親ほど他者からの援助を得るために積極的に行動するという傾向を示している。また抑うつに比べれば、睡眠障害傾向は相談・つきそいにより強く関連していた。発達障害特性としてもともとある子どもの睡眠障害傾向 (Didden, & Sigafos, 2001; Patzold, Richdale, & Tongue, 1998) が家族の睡眠に影響を及ぼし、睡眠障害にまつわるストレスを抱えた保護者が安全弁として他者の援助を求められない場合、母子双方を取り巻く問題はより悪化するという林 (2006) の報告に一致する。これらの親のメンタルヘルスと周囲へ働きかけの関連性については、子ども自身の向社会性や仲間関係なども連動しているといえる。育てにくさについては、統制後は子どもの要因のみが関連しており、メンタルヘルスにかかわらずより子どもの特性に影響を受けやすく与えやすい因子であると考えられる。対応の難しさは、子どもの特性と同程度に BDI との関連性がみられ、子どもの問題傾向が強いほど対応の難しさをもちやすくそれに伴って抑うつ傾向のようなメンタルヘルスの悪化も助長されやすいこと、逆にメンタルヘルス悪化に伴い対応の難しさを強く抱くようになり、実際の子どもの問題傾向の悪化に寄与するともいえる。叱責に関しては親の抑うつ傾向との関連もみられるが、値からは子どもの ADHD 傾向がより強く関連があることがよみとれる。子どもの行動特性から叱責をすることが多くなったり、そういった関わりを通して抑うつ感情が高まるといった悪循環が考えられる。同時に逆の解釈も可能である。Webster-Stratton & Hammond (1988) は抑うつの母親は非抑うつの母親よりも子どもに対して批判的であることを明らかにしており、PDD 児の母親は抑うつ傾向の高いこと (Hestings et al., 2005; 野邑ほか, 2010; Piven et al., 1991; Smalley et

al., 1995), さらには自閉症児およびPDD児の保護者および親族は児の出生以前から気分障害のハイリスク群であること (Adramson et al., 1992; Delong & Dwyer, 1998; Piven et al., 1991; Smalley et al., 1995) を踏まえ、母親の抑うつ傾向から子どもに向けられる養育スタイルに影響している可能性についても詳細に検討する必要がある。不適切な養育環境はADHD児の問題行動を悪化させることはすでに述べられているように (北・田中・菊池, 2008; 松岡ほか, 2011), 母親の養育スタイルと子どものADHD傾向の双方向的な影響の検討は今後の課題である。

一方、他害行動・大人への反抗・強い癇癪といった反社会的行動項目を含むSDQの行為において、養育スタイル全般との間にやや高い相関がみられたこと、行為は他の特性に比べても母親のメンタルヘルスと強い相関がみられたこと、メンタルヘルス要因の統制後の偏相関は他の下位尺度に比べて値が低下したことは注目に値する。小関・井上 (2008) は、自閉症児やアスペルガー障害児などの母親に対する調査で、子どもの問題行動が多いほど、母親は否定的な感情を表出しやすいことを明らかにしている。発達障害児の保護者においても、子どもが問題行動を頻繁に呈するほど否定的な感情を経験しやすく、その結果として適切な養育スタイルをもちにくくなるものと考えられる。一方で養育スタイルにあらわれる特定の不適切な関わりが子どもの問題行動を未解消のまま継続させている可能性も否定できない。たとえば、母親の抑うつ状態が重度で慢性的な継続状態にある場合、適切な応答の欠如といった環境からの影響は、行為のようなより顕著な外向的な問題行動としてあらわれるのかもしれない (Shaw, Gross, & Moilanen, 2008)。子どもと環境との相互性を重視した交互作用発達モデル (Sameroff, 2004, 2008) に沿えば、発達障害のように脆弱性をもった子どもほど、養育者を主とする環境の善し悪しに強く依存するといわれている。つまり、先述のように外在化した強い問題行動を示す行為や養育者が感じる対応の難しさに関しては、親のメンタルヘルスと強い連続性があるといえよう。

今後の課題としては、本研究では、養育スタイルに関する子どもの年齢段階による差について検討した。しかし、養育スタイルのいずれの側面にもほとんど差はみられなかった。この点は、定型発達児の保護者を対象とした松岡ほか (2011) とは異なっている。ただし、本研究ではサンプル数が少ないために、年齢を3学年ごとにまとめて検討したことによって詳細な検討を行えなかったという限界がある。また、サンプル数の少なさゆえに検定力が低く有意に至らなかった可能性もある。子どもの発達に伴う保護者の養育スタイルの変化については、さらなる検討が必要である。同様に、診断種別間の差につ

いても本研究ではみられなかったが、サンプル数を増やしたうえで再検討する必要があるだろう。上述の発達差と診断種別間の差の検討に加えて、臨床的介入による養育スタイルの変化を検討することが挙げられる。これまで、ペアレント・トレーニングに関する研究では、養育に関する知識やスキルを教授することで、保護者の養育ストレスが軽減したり、子どもの問題行動が改善することが報告されている (Chronis et al., 2004)。また、保護者の養育に関する知識が増加したり、子どもに対する働きかけが変化することも示されている (福田ほか, 2005; 菅野・小林, 1996)。しかし、発達臨床的介入によって、保護者の養育スタイルがどのように変化するかを包括的に検討した研究はみられない。また養育スタイルの相談・つきそいとといった社会資源の活用や、抑うつ・睡眠障害といった母親のメンタルヘルスの改善が、養育スタイル全般にどのような影響を及ぼすかといった点に関しても、継続的な検証が求められよう。本研究において、発達障害児の保護者は定型発達児の保護者に比べて、適応的な養育スタイルをもちにくい可能性が示された。そのため、臨床的介入によって、発達障害児の保護者の養育スタイルをより適応的なものに変化させる試みは、発達障害児の家族支援にとって不可欠であるといえる。発達障害児の保護者を対象に、養育スタイルの改善を目指す介入研究が望まれる。

## 文 献

- Adramson, R., Wright, H., Cuccaro, M., Leesa, G., Babb, S., Pencarinha, D., Marsteller, E., & Harris, C. E. (1992). Biological liability in families in with autism. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **31**, 370-371.
- Allik, H., Larsson, J., & Smedje, H. (2006). Sleep patterns of school- aged children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **36**, 585-595.
- Anastopoulos, A.D., Shelton, T., DuPaul, G.J., & Guevremont, D.C. (1993). Parent training for attention deficit hyperactivity disorder: Its impact on parent functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **21**, 581-596.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices antecedent three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, **75**, 43-88.
- Beck, A.T., Steer, R.A., & Brown, G.K. (2003). *日本版 BDI-II* (小嶋雅代・古川壽亮, 訳著). 東京: 日本文化科学社. (Beck, A.T., Steer, R.A., & Brown, G.K. (1987). *Beck Depression Inventory-Second Edition*. San Antonio: The Psychological Corporation.)



- Buysse, D.J., Reynolds, C.F., Monk, T.H., Berman, S.R., & Kupfer, D.J. (1989). The Pittsburgh Sleep Quality Index: A new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research*, **28**, 193-213.
- Chronis, A.M., Chacko, A., Fabiano, G.A., Wymbs, B.T., & Pelham, W.E. (2004). Enhancements to the behavioral parent training paradigm for families of children with ADHD: Review and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, **7**, 1-27.
- Coplan, R.J., Hastings, P.D., Lagacé-Séguin, D.G., & Moulton, C.E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting: Science and Practice*, **2**, 1-26.
- Crnic, K.A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant and Child Development*, **14**, 117-132.
- Danforth, J.S., Barkley, R.A., & Stokes, T.F. (1991). Observations of parent-child interactions with hyperactive children: Research and clinical applications. *Clinical Psychology Review*, **11**, 703-727.
- Delong, R., & Dwyer, J. (1988). Correlation of family history with specific autistic subgroups: Asperger's syndrome and bipolar affective disease. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **35**, 635-644.
- Didden, R., & Sigafoos, J. (2001). A review of the nature and treatment of the nature and treatment of sleep disorders in individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, **22**, 255-272.
- 土井由利子・夔輪眞澄・内山 真・大川匡子. (1998). ピッツバーグ睡眠質問票日本語版の作成. *精神科治療学*, **13**, 755-763.
- Doi, Y., Minowa, M., Uchiyama, M., Okawa, M., Kim, K., Shibui, K., & Kamei, Y. (2000). Psychometric assessment of subjective sleep quality using the Japanese version of the Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI-J) in psychiatric disordered and control subjects. *Psychiatry Research*, **97**, 165-172.
- Doo, S., & Wing, Y.K. (2006). Sleep problems of children with pervasive developmental disorders: Correlation with parental stress. *Developmental Medicine and Child Neurology*, **48**, 650-655.
- DuPaul, G.J., Power, T.J., Anastopoulos, A.D., & Reid, R. (2008). 診断・対応のための ADHD 評価スケール ADHD-RS [DSM 準拠] チェックリスト, 標準値とその臨床的解釈 (市川宏伸・田中康雄, 監修, 坂本律, 訳). 東京: 明石書店. (DuPaul, G.J., Power, T.J., Anastopoulos, A.D., & Reid, R. (1998). *ADHD Rating Scale-IV: Checklists, norms, and clinical interpretation*. New York: Guilford Press.)
- DuPaul, G.J., Power, T.J., McGoey, K., Ikeda, M., & Anastopoulos, A.D. (1998). Reliability and validity of parent and teacher ratings of attention-deficit/hypersensitivity disorder symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, **16**, 55-68.
- 藤本菜摘・福田恭介. (2007).ペアレントトレーニング情報提供による4歳時をもつ親の養育態度の変化, *福岡県立大学人間社会学部紀要*, **16**, 109-121.
- 藤永 保・品川玲子・渡辺千歳・荻原美文・佐々木丈夫・堀 敦. (2005). ダウン症児の早期療育と母親の養育態度. *発達心理学研究*, **16**, 81-91.
- 福田恭介・中藤広美・本多潤子・興津真理子. (2005). 福岡県立大学における発達障害児の親訓練プログラムの評価 (2). *福岡県立大学人間社会学部紀要*, **13**, 35-49.
- Gallimore, M., & Kurdek, L.A. (1992). Parent depression and parent authoritative discipline as correlates of young adolescents' depression. *Journal of Early Adolescence*, **12**, 187-196.
- Goodman, R. (1997). The Strength and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **38**, 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strength and Difficulties Questionnaire. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **40**, 1337-1345.
- Hastings, R.P., Kovshoff, H., Ward, N.J., Brown, T., & Remington, B. (2005). Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **35**, 635-644.
- 林恵津子. (2006). 発達障害のある子どもにみられる睡眠の問題. *共栄学園短期大学研究紀要*, **22**, 119-131.
- Holroyd, J., & McArthur, D. (1976). Mental retardation and stress on the parents: A contrast between Down's syndrome and childhood autism. *American Journal of Mental Deficiency*, **80**, 431-436.
- 細川かおり・橋本創一・池田由紀江. (1989). 精神遅滞幼児の母子遊び場面における相互交渉の分析. *心身障害学研究*, **14**, 53-60.
- Huh, D., Tristan, J., Wade, E., & Stice, E. (2006). Does problem behavior elicit poor parenting?: A prospective study of adolescent girls. *Journal of Adolescent Research*, **21**, 185-204.
- Iizuka, C., Yamashita, Y., Nagamitsu, S., Yamashita, T., Araki, Y., Ohya, T., Hara, M., Shibuya, I., Kakuma, T.,

- & Matsuishi, T. (2010). Comparison of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) scores between children with high-functioning autism spectrum disorder (HFASD) and attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD). *Brain and Development*, **32**, 609-12.
- Irvine, A.B., Biglan, A., Smolkowski, K., & Ary, D.V. (1999). The value of the parenting scale for measuring the discipline practices of parents of middle school children. *Behaviour Research and Therapy*, **37**, 127-142.
- 伊藤信寿・石附智奈美・前岡幸憲. (2009).ペアレント・トレーニングの有用性について：様々な指標を用いて効果が明確になった一事例を通して. *人間と科学 (県立広島大学保健福祉学雑誌)*, **9**, 39-50.
- 岩坂英巳・松浦直己・八木英治・前田由美子・根津智子. (2010). 教師版 SDQ を用いた 4-5 歳児の特別な支援のニーズ調査. *教育実践総合センター紀要 (奈良県立大学)*, **19**, 113-117.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1988). Caregiver interactions with autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **16**, 45-56.
- 北 洋輔・田中真理・菊池武剋. (2008). 発達障害児の非行行動発生に関わる要因の研究動向：広汎性発達障害児と注意欠陥多動性障害児を中心にして. *特殊教育学研究*, **46**, 163-174.
- 小高 恵. (1994). 親子関係と人格要因との関連性についての一考察. *性格心理学研究*, **2**, 47-55.
- Kojima, M., Furukawa, T.A., Takahashi, H., Kawai, M., Nagaya, T., & Tokudome, S. (2002). Cross-cultural validation of the BDI-II in Japan. *Psychiatry Research*, **110**, 291-299.
- Matsuishi, T., Nagano, M., Araki, Y., Tanaka, Y., Iwasaki, M., Yamashita, Y., Nagamitsu, S., Iizuka, C., Ohya, T., Shibuya, K., Hara, M., Matsuda, K., Tsuda, A., & Kakuma, T. (2008). Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A study of infant and school children in community samples. *Brain and Development*, **30**, 410-415.
- 松尾久枝・加藤孝正. (1989). 重度精神遅滞児の母子交渉場面におけるMaternal Speech：前言語の健常児との比較. *特殊教育学研究*, **27**, 11-20.
- 松岡弥玲・岡田 涼・谷 伊織・大西将史・中島俊思・辻井正次. (2011). 養育スタイル尺度の作成：発達の变化とADHD 傾向との関連から. *発達心理学研究*, **22**, 179-188.
- Meltzer, L.J. (2008). Brief report: Sleep in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Pediatric Psychology*, **33**, 380-386.
- Mugno, D., Ruta, L., Gentori, D., Arrigo, V., & Mazzone, L. (2007). Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder. *Health and Quality of Life Outcomes*, **5**, 411-426.
- 中島俊思・南谷奈穂・辻井正次. (2010). 高機能広汎性発達障害における困難性把握とコミュニケーションスキルプログラムの効果検討：民間NPO 法人での実態把握と支援の試み 子ども支援①対人コミュニケーション編. *日本心理臨床学会第29回大会発表論文集*, 276.
- 野邑健二・金子一史・本城秀次・吉川 徹・石川美都里・松岡弥玲・辻井正次. (2010). 高機能広汎性発達障害児の母親の抑うつについて. *小児の精神と神経*, **50**, 429-438.
- 小関美美恵・井上和臣. (2008). 障害児を持つ母親と健常児を持つ母親の感情表出：子どもの問題行動，母子の対面時間との関連. *精神医学*, **50**, 93-99.
- Patzold, L.M., Richdale, A.L., & Tongue, B.J. (1998). An investigation into sleep characteristics of children with autism and Asperger's disorder. *Journal of Pediatrics and Child Health*, **34**, 524-533.
- Piven, J., Chase, G., Landa, R., Wzorekm, M., Gayle, J., Cloud, D., & Flostein, S. (1991). Psychiatric disorders in the parents of autistic individuals. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **30**, 471-478.
- 坂口美幸・別府 哲. (2007). 就学前の自閉症児をもつ母親のストレスの構造. *特殊教育学研究*, **45**, 127-136.
- Sameroff, A. J. (2004). Ports of Entry and the Dynamics of Mother-Infant Interventions. *Treating Parent-Infant Relationship Problems*, 3-27. New York: The Guilford Press.
- Sameroff, A.J. (Ed.). (2008). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sharpley, C., Bitisika, V., & Efremidis, B. (1997). Influence of gender, parental health, and perceived experience of assistance upon stress, anxiety, and depression among parents of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, **22**, 19-28.
- Shaw, S.D., Gross, E.H., & Moilanen, L.K. (2008). Developmental transactions between boy's conduct problems and mother's depressive symptoms. In Sameroff, A.J. (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp77-96). Washington DC: American Psychological Association.
- Smalley, S., McCracken, J., & Tanguay, P. (1995). Autism,

- affective disorders, and social phobia. *American Journal of Medical Genetics*, **60**, 19-26.
- 宋 慧珍・伊藤良子・渡邊裕子. (2004). 高機能自閉症・アスペルガー障害の子どもたちと家族の支援に関する研究：親のストレスとサポート関係を中心に. *自閉症スペクトラム研究*, **3**, 11-22.
- 菅野千晶・小林重雄. (1996). 発達障害幼児の親指導プログラムに関する検討：児童相談所におけるプログラムの実施. *行動分析学研究*, **10**, 137-151.
- 杉本敬子・砂川洋子・河野伸造. (2005). 中高年女性における主観的睡眠評価と関連要因の検討. *日本女性心身医学会雑誌*, **10**, 144-153.
- Symonds, P.M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century.
- 田中正博. (1996). 障害児を育てる母親のストレスと家族機能. *特殊教育学研究*, **34**, 23-32.
- 堤 俊彦. (2008). ペアレントトレーニングを通した未就園児と母親の行動および養育態度の変容過程の研究. *近畿医療福祉大学紀要*, **9**, 99-106.
- 渡邊裕子・伊藤良子・宋 慧珍. (2006). 高機能広汎性発達障害の子どもをもつ親の入園・就学前のストレスに関する研究. *発達障害研究*, **28**, 72-85.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1988). Maternal depression and its relationship to life stress, perceptions of child behavior problems, parenting behaviors, and child conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **16**, 299-315.
- Weiss, L.H., & Schwarz, J.C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, **67**, 2101-2114.
- 山根隆宏. (2009). 高機能広汎性発達障害児をもつ親の適応に関する文献的検討. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要*, **3**, 29-38.

Nakajima, Shunji (Reserch Center for Child Mental Development, Hamamatsu University School of Medicine), Okada, Ryo (School of Education, Nagoya University), Matsuoka, Mirei (Reserch Center for Child Mental Development, Hamamatsu University School of Medicine), Tani, Iori (The Faculty of Humanities, Tokaigakuen University), Ohnishi, Masafumi (Reserch Center for Child Mental Development, Hamamatsu University School of Medicine) & Tsujii, Masatsugu (School of Contemporary Sociology, Chukyo University). *Parenting Styles of Parents of Children with Developmental Disabilities*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.3, 264-275.

This study compared the style of parents with developmentally disabled children, and parents of children with typical developmental. We focused on children's problem behavior (i.e., ADHD tendencies, and difficulty of adaptive behavior) in relation to parents' mental health (i.e., depressive mood and sleep disorders). Participants were 139 parents of children with developmental disorders. The SDQ, ADHD-RS, BDI-II, and PSQI-J were adopted as questionnaire measures. The results indicated that parents of children with a developmental disorder exhibited less positive involvement, less consultation-accompany style, and more rebukes, and felt more difficulty with handling their children. The strength of ADHD tendency and problem behavior of children may have contributed to such a negative parenting style. As to the mental health scores of mothers, scores for depressive mood and sleep disorder were negatively correlated with positive involvement and consultation-accompany style. They were also positively correlated to reports of rebukes and difficulty in handling children. The discussion emphasized that clinical interventions concerned with parenting styles must consider children's developmental features.

**[Key Words]** Parenting style, Developmental disorder, Problem behavior, Mental health

2011. 6. 24 受稿, 2012. 1. 6 受理

## 中高年者の開放性が知能の経時変化に及ぼす影響：6年間の縦断的検討

西田 裕紀子

(独立行政法人国立長寿医療研究センター予防開発部)

丹下 智香子

(独立行政法人国立長寿医療研究センター予防開発部)

富田 真紀子

(独立行政法人国立長寿医療研究センター予防開発部)

安藤 富士子

(愛知淑徳大学健康医療科学部)

下方 浩史

(独立行政法人国立長寿医療研究センター予防開発部)

本研究では、中高年者の開放性がその後6年間の知能の経時変化に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。分析対象者は、「国立長寿医療研究センター・老化に関する長期縦断疫学研究 (NILS-LSA)」の第2次調査及び6年後の第5次調査に参加した、地域在住の中年者及び高齢者1591名であり、開放性はNEO Five Factor Inventory、知能はウェクスラー成人知能検査改訂版の簡易実施法(知識、類似、絵画完成、符号)を用いて評価した。反復測定分散分析の結果、開放性が知能の経時変化に及ぼす影響は、知能の側面や年代によって異なることが示された。まず、「知識」得点の経時変化には、高齢者においてのみ開放性の高低が影響しており、開放性が高い高齢者はその後6年間「知識」得点を維持していたが、開放性が低い高齢者ではその得点が低下することが示された。一方、「類似」、「絵画完成」、「符号」では、開放性が高い中高年者は低い中高年者よりも得点が高いことが示されたが、開放性の高低による経時変化への影響は認められなかった。以上より、中高年者の開放性は知能やその経時変化の個人差の要因となること、特に高齢者にとって、開放性の高さは一般的な事実に関する知識量を高く維持するために役立つ可能性が示唆された。

【キー・ワード】 開放性, 知能, 中高年者, 縦断研究

### 問題と目的

知能とは、「目的的に行動し、合理的に思考し、効率的に環境を処理する個人の総体的能力である」と定義される(Wechsler, 1944)。中高年期における知能は、日常的な問題を解決したり、生産的な活動を行ったり、他者に助言したりする能力と関連し(Newman & Newman, 2009)、自己効力感や生活の質にも影響する(Shifren, Park, Bennett, & Morrell, 1999; Baltes & Lang, 1997)。また、知能を高く維持することは、自分の心身状態の理解やそのマネジメントに関連し、結果として、個人の健康や寿命にもポジティブな影響を及ぼすと言われている(Gottfredson & Deary, 2004)。これらの報告は、中高年期に知能を高く維持することの重要性を示していると言える。

実際に、中年期から高齢期にかけて知能を高く維持することは可能であることが、シアトル縦断研究(Schaie, 2005)、ベルリン加齢研究(Baltes & Mayer, 1999)などの大規模な縦断研究により示されている。しかしながら、それらの研究などでは同時に、知能の経時変化には、大きな個人差があることが指摘されており(Schaie, 2005; Baltes & Mayer, 1999; Wilson et al., 2002; Dixon, 2003)、

その個人差に関連する要因を解明し、中高年期に知能を高く維持し続けるための科学的根拠を見出すことは、社会的にも学術的にも重要な課題となっている。本研究では、中高年期における知能の経時変化の個人差に影響を及ぼす可能性のある要因として、「開放性(Openness)」に注目する。

開放性とは、さまざまな新しい経験に対して開かれている程度を意味する。開放性が高い人は、内的、外的世界に対して強い好奇心を持っており、経験の面で生活が豊かである(Costa & McCrae, 1992)。開放性は、パーソナリティの5因子モデルにおける「知性」の次元として捉えられ(Costa & McCrae, 1992; 下仲・中里・権藤・高山, 1999)、神経質傾向、外向性、誠実性、あるいは調和性といった他のパーソナリティ因子と比較しても、知能とより強く関連する可能性が指摘されている(Moutafi, Furnham, & Paltiel, 2005)。

開放性と知能との関連についてはこれまでに多くの研究が行われており、特に、生活経験や教育などを通じて蓄積される結晶性知能(Cattell & Horn, 1978)との関連が強いことが報告されている。例えば、先述のシアトル縦断研究は、25歳以上の成人1761名を対象とした横

断的な解析において、知能の個人差を説明する重要な要因のひとつとしてパーソナリティと知能との関連を検討し、開放性と言語理解などの結晶性の知能との関連を示している (Schaie, Willis, & Caskie, 2004)。また, Ackerman & Heggestad (1997) は 135 の先行研究を用いたメタ分析の結果から、開放性は、語彙力や一般的な知識量などで測定される結晶性知能との関連があることを見出しており, Ashton, Lee, Vernon, & Jang (2000) も、508 名の青年と成人を対象とした横断研究において、語彙力や知識量、理解力などを含む結晶性知能と開放性との関連を報告している。さらに, Moutafi et al. (2005) は、14 歳から 63 歳の 4859 名を対象にパーソナリティと知能との関連について検討を行い、開放性は、結晶性知能に位置づけられる言語理解の能力を予測することを示している。これらの報告に関して、知能とパーソナリティとの関連についてのメカニズムを考察した Chamorro-Premuzic & Furnham (2004) は、開放性の高さは、知的に有益な活動への参加を導くことから、知的な能力、特に生活経験の蓄積と関連の深い結晶性知能のポジティブな発達を強化するのだらうと指摘している。一方で、結晶性知能以外の知能の側面と開放性との関連についての報告は一致していない。例えば、Ackerman & Heggestad (1997) や Ashton et al. (2000) では、流動性の推論や情報処理の能力と、開放性との有意な関連は認められなかった。ところが、Schaie et al. (2004)、Moutafi, Furnham, & Crump (2006) や Soubelet & Salthouse (2010) では、結晶性知能だけではなく、論理的思考力や空間視覚化の検査などによって測定される流動性の知能や情報処理の能力もまた、開放性とポジティブな関連があることが報告されている。

これらの先行研究から、知能の個人差には開放性が関連していること、その関連の仕方は知能の側面により異なる可能性があることが分かる。しかしながら、先行研究のほとんどは、青年のみを対象としている (Gignac, Stough, & Loukomitis, 2004; Furnham & Chamorro-Premuzic, 2006) か、もしくは青年から中高年者を含む幅広い年代を対象としながらも年齢を調整しており (Ashton et al., 2000; Moutafi et al., 2005, 2006)、中年期あるいは高齢期の発達のな特徴を考慮した検討はほとんど行われていない。この点に関して、Ackerman & Heggestad (1997) は、生涯発達の観点から見れば、開放性と知能との関連の強さは年代によって変化する可能性があるとして指摘している。また、Zimprich, Allemand, & Dellenbach (2009) も、生涯を通じて多様な新しい経験が蓄積されていく過程を考慮すると、開放性と知能との関連は加齢に伴って強くなる可能性があるとして指摘し、実際に中年者グループ (42~46 歳) よりも高齢者グループ (60~64 歳) の方が開放性と知能との関連が強いこ

とを報告している。さらに、74 歳から 90 歳の高齢女性 70 名を対象として、開放性と知能との有意な関連を報告した Gregory, Nettelbeck, & Wilson (2010) や、ジョージア百寿者研究のデータを用いて、認知機能を保持している百寿者の開放性の高さを示した Martin, Baenziger, MacDonald, Siegler, & Poon (2009) など、最近では、人生後半期における知能と開放性についての関心が強くなっており、本邦においても中高年者を対象としたデータを蓄積することの重要性を指摘できる。

加えて着目すべきは、ほとんどの先行研究では、開放性と知能を 1 時点で測定した横断的なデータを用いて検討を行っており、開放性の高低がその後の知能の経時変化にどのように影響を及ぼすのかについては分かっていないことである。高齢者のパーソナリティと知能との関連について検討を行った Saggino & Balsamo (2003) は、開放性は加齢に伴う知能の低下を軽減する要因となる可能性があるものの、横断的な検討だったために因果関係を明確に示すことはできなかったと述べている。また、Baker & Bichsel (2006) や Moutafi et al. (2006) も、パーソナリティが知能の低下を抑止するかどうかを明らかにするためには、縦断的な検討が必要であると指摘している。これらの学術的な背景と、先述した、知能の経時変化の個人差の大きさや、知能を高く維持することの重要性を考慮すると、知能を複数の時点で測定する縦断的なアプローチを用いて、高い開放性がその後の知能を維持するために効果的かどうかについて検討する必要があると考えられる。

以上より本研究では、中高年者の開放性が知能の経時変化に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。その際には、発達の観点から考慮して、開放性が知能の経時変化に与える影響が中年者と高齢者においてどのように異なるのかについて検討する。また、知能の測定にはウェクスラー成人知能検査改訂版 (WAIS-R) の簡易実施法 (小林・藤田・前川・大六, 1993) を用い、知能を複数の側面から評価することによって、開放性が知能の経時変化に及ぼす影響が知能の側面によってどのように異なるかについても検討する。なお、中高年期の知能の変化はゆっくりと進行するために、2 年間あるいは 3 年間の研究期間で捉えることは難しい (Hultsch, Hertzog, Small, McDonald-Miszczak, & Dixon, 1992; Schaie & Willis, 2002) と指摘されていることから、本研究では 6 年間の知能の経時的な変化を検討することとする。

## 方 法

### 1. 研究コホート

本研究で用いたコホートは、「国立長寿医療研究センター・老化に関する長期縦断疫学研究 (National Institute for Longevity Sciences-Longitudinal Study of

Aging : NLS-LSA)」の対象者である。NLS-LSA は年齢及び性で層化無作為抽出された地域住民を対象とした老化と老年病に関する縦断研究であり、1997年に第1次調査が開始され、その後、2年間隔の追跡調査が行われている (Shimokata, Ando, & Niino, 2000)。調査の実施にあたっては、独立行政法人国立長寿医療研究センター倫理委員会の承認と、全対象者の「調査への参加の文書による同意」を得ている。

## 2. 分析対象者

NLS-LSA の第2次調査 (2000–2002 : 以下 Time 1) 及び6年後の第5次調査 (2006–2008 : 以下 Time 2) に共に参加した40–81歳 (Time 1) の中高年者1631名のうち、認知症の既往者 (1名) 及びデータに欠損のある者 (39名) を除外した1591名 (平均年齢57.47,  $SD$ 10.40 : 男性801名, 女性790名) である。Time 1 から Time 2 の平均観察期間は6.23 ( $SD$  0.35) 年であった。なお、分析の際は、Time 1 の年齢により年代を区分し、40–64歳を「中年群」、65–81歳を「高齢群」とした。

## 3. 分析項目

(1) **開放性** Time 1 の自記式の調査票により、NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI; Costa & McCrae, 1992) 日本語版 (下仲ほか, 1999) への回答を求めた。NEO-FFI は、NEO-PI-R (Revised NEO Personality Inventory) の短縮版であり、複数のテストバッテリーの一部として使用するなど、検査の実施に時間的制約がある場合などに用いることができる (下仲ほか, 1999)。本研究では NEO-FFI の中から「開放性」の次元を測定する12項目を用いた。評定は、「全くそうでない」から「非常にそうだ」の5件法で、順に0点から4点として得点化した (逆転項目については、順に4点から0点とした)。12項目の Cronbach の  $\alpha$  係数は、.63 であり若干低い数値を示したが、NEO-FFI の信頼性を検討した中里・下仲・権藤・高山 (1996) において示された値と近似していたため、12項目の全てを使用した。合計得点の範囲は0–48点であり、高得点ほど開放性が高いことを示す。

(2) **知能** Time 1, Time 2 の個別面接により、ウェクスラー成人知能検査改訂版 (品川・小林・藤田・前川, 1990) の簡易実施法 (WAIS-R-SF; 小林ほか, 1993) を施行した。WAIS-R-SF は、高齢あるいは疾患があるなど、被検査者のさまざまな状況から正規に実施することが困難な場合に、少ない検査数で短時間に施行できるように標準化された方法である。簡易実施法には、2下位検査法、3下位検査法、4下位検査法がある。本研究では、4下位検査法を用いて、「知識」、「類似」、「絵画完成」、「符号」の検査を施行して各粗点を求めた。得点範囲は「知識」が0–29点、「類似」が0–28点、「絵画完成」が0–21点、「符号」は0–93点である。「知識」検査は一般的な事実についての知識の量、「類似」検査は論理的抽象的

な思考の能力、「絵画完成」検査は視覚的長期記憶の想起と照合の能力、「符号」検査は情報処理の速度を測定するとされている (Kaufman & Lichtenberger, 2006)。面接は、検査の訓練を受けた臨床心理士あるいは心理学専攻の大学院生、大学院修了生が行った。

(3) **属性** Time 1 の自記式の調査票により、性、教育年数 (年) について、回答を求めた。

## 結 果

分析には統計プログラムパッケージ SAS (Ver. 9.1.3) を用い、 $p < .05$  を統計的有意とした。

### 1. 開放性得点の群分け

開放性得点の平均値は、中年群が27.04点 ( $SD$  4.54)、高齢群が25.30 ( $SD$  4.35) であった。得点に年代による差があるかどうかを確認するために  $t$  検定を行ったところ、中年群の方が高齢群よりも開放性得点が高かった ( $t$  (1589) = 5.27,  $p < .001$ )。以下では、開放性得点を年代別の平均値により群分けし、平均値以上を「開放性高群」、平均値未満を「開放性低群」とした。中年群1153名のうち、開放性高群は523名、開放性低群は630名であり、高齢群438名のうち、開放性高群は235名、開放性低群は203名であった。

### 2. 基本特性

各年代における、開放性の群別の基本特性を Table 1 に示す。中年群では、開放性と年齢及び教育年数が有意に関連し、開放性高群は開放性低群よりも年齢が若く、教育年数が長かった。開放性と性との間に有意な関連は認められなかった。また、知能の4側面である「知識」、「類似」、「絵画完成」、「符号」の得点は、Time 1, Time 2 ともに開放性と有意に関連し、開放性高群は開放性低群よりも得点が高いことが示された。

一方、高齢群では、開放性と教育年数が有意に関連し、開放性高群は開放性低群よりも教育年数が長かった。開放性と年齢、性との間に有意な関連は示されなかった。中年群と同様に、知能の4側面である「知識」、「類似」、「絵画完成」、「符号」の得点は Time 1, Time 2 ともに開放性と有意に関連し、開放性高群は開放性低群よりも得点が高かった。

### 3. 開放性と知能の経時変化

開放性と知能の経時変化がどのように関連するかを検討するために、反復測定分散分析を用いた。具体的には、知能の4側面である「知識」、「類似」、「絵画完成」、「符号」を目的変数とした4つの解析を行った。説明変数には、開放性 (高群・低群)、年代 (中年群・高齢群)、調査時点 (Time 1・Time 2) の主効果及びそれらの1次、2次の交互作用項を投入し、性、教育年数は共変量とした。交互作用が有意であった場合には、高橋・大橋・芳賀 (1995) を参考に、より高次の交互作用に関して、開

Table 1 対象者の基本特性

	中年群：40-64 歳 (n = 1153)			高齢群：65-81 歳 (n = 438)		
	開放性低群 (n = 630)	開放性高群 (n = 523)	検定	開放性低群 (n = 203)	開放性高群 (n = 235)	検定
年齢 (Time1) <sup>a)</sup>	53.05 ± 6.80	51.51 ± 6.90	t (1151) = 3.81***	71.25 ± 4.37	70.70 ± 3.94	t (436) = 1.37 n.s.
性 <sup>b)</sup>						
男性	316 (54.02)	269 (45.98)	χ <sup>2</sup> (1) = 0.19	98 (45.37)	118 (54.63)	χ <sup>2</sup> (1) = 0.16
女性	314 (55.28)	254 (44.72)		105 (47.30)	117 (52.70)	
教育年数 <sup>a)</sup>	12.39 ± 2.49	13.24 ± 2.39	t (1151) = 5.92***	10.09 ± 2.33	11.27 ± 2.70	t (436) = 4.90***
知能 <sup>a)</sup>						
知識 (Time1)	15.15 ± 5.25	17.75 ± 5.27	t (1151) = 8.32***	12.56 ± 4.47	16.09 ± 5.55	t (436) = 7.38***
知識 (Time2)	16.15 ± 5.49	18.60 ± 5.17	t (1151) = 7.75***	11.59 ± 4.45	15.88 ± 5.94	t (436) = 8.63***
類似 (Time1)	14.50 ± 4.87	16.81 ± 4.33	t (1151) = 8.45***	10.76 ± 4.92	13.83 ± 5.44	t (436) = 6.16***
類似 (Time2)	15.29 ± 4.71	17.66 ± 4.08	t (1151) = 8.99***	10.13 ± 5.09	13.45 ± 5.56	t (436) = 6.47***
絵画完成 (Time1)	12.00 ± 3.02	13.21 ± 2.69	t (1151) = 7.09***	9.54 ± 3.65	10.67 ± 3.52	t (436) = 3.28***
絵画完成 (Time2)	13.26 ± 2.89	14.29 ± 2.58	t (1151) = 6.33***	9.90 ± 3.85	11.26 ± 3.59	t (436) = 3.82**
符号 (Time1)	60.77 ± 13.24	63.50 ± 11.92	t (1151) = 3.64***	40.40 ± 9.13	44.11 ± 10.04	t (436) = 4.03***
符号 (Time2)	61.59 ± 13.99	64.50 ± 12.63	t (1151) = 3.69***	38.10 ± 10.84	42.21 ± 10.50	t (436) = 4.03***

注. <sup>a)</sup> 平均 ± 標準偏差, <sup>b)</sup> 人数 (%) を示す。  
\*\*\*p < .001, \*\*p < .01

Table 2 開放性, 年代と知能の経時変化に関する反復測定分散分析の結果

	df	知識		類似		絵画完成		符号	
		F	p	F	p	F	p	F	p
対象者間変数									
開放性 (高群・低群)	1	82.86	***	76.01	***	34.42	***	5.11	*
年代 (中年群・高齢群)	1	14.86	***	96.87	***	197.01	***	684.46	***
開放性 × 年代	1	4.83	*	1.85	n.s.	0.01	n.s.	0.15	n.s.
誤差	1585								
対象者内変数									
調査時点 (Time1・Time2)	1	2.85	*	2.35	n.s.	90.76	***	10.11	***
開放性 × 調査時点	1	2.42	n.s.	0.21	n.s.	0.00	n.s.	0.80	n.s.
年代 × 調査時点	1	60.87	***	31.08	***	16.97	***	68.38	***
開放性 × 年代 × 調査時点	1	7.06	**	0.19	n.s.	1.87	n.s.	0.10	n.s.
誤差	1585								

注. 知能の各側面を目的変数, 開放性・年代・調査時点の主効果および1次, 2次の交互作用項を説明変数, 性・教育年数を共変数として投入した反復測定分散分析による。

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

開放性の群別, 年代別, あるいは開放性の群と年代との組み合わせ別に, 調査時点の効果を確認して経時変化のパターンを検討した。反復測定分散分析の結果を Table 2 に示す。

「知識」を目的変数とした分析では, 開放性, 年代, 調査時点の主効果, 開放性 × 年代, 年代 × 調査時点,

開放性 × 年代 × 調査時点の交互作用がいずれも有意であった。開放性 × 年代 × 調査時点の2次の交互作用が有意であることは, 開放性の群による調査時点の効果の相違が年代により異なること, すなわち, 開放性の高低による Time 1 から Time 2 にかけての知能の経時変化のパターンの違いが, さらに年代によっても異なることを

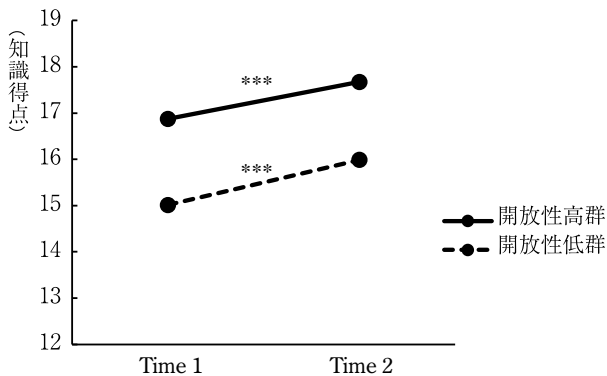


Figure 1 知識得点の経時変化：中年群（開放性群別）

注. 性・教育年数を調整した最小2乗平均値を示す。

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

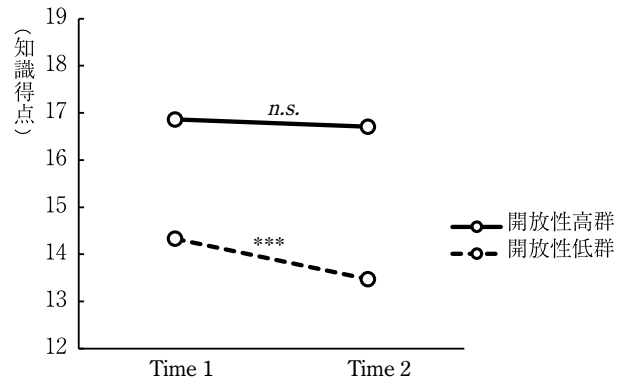


Figure 2 知識得点の経時変化：高齢群（開放性群別）

注. 性・教育年数を調整した最小2乗平均値を示す。

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

示している。そこで、開放性（高群・低群）と年代（中年群・高齢群）により対象者を4群に分け、これらの群ごとに調査時点の効果を検討した結果、中年群では開放性高群、低群ともに調査時点の効果が有意であり ( $F(1, 522) = 44.07, p < .001$ ;  $F(1, 629) = 71.61, p < .001$ ), Time 1 よりも Time 2 の得点が高かった (Figure 1)。一方、高齢群の場合には、開放性高群では調査時点の効果が有意ではなかったが ( $F(1, 234) = 1.14, n.s.$ ), 開放性低群では調査時点の効果が有意であり ( $F(1, 202) = 18.48, p < .001$ ), Time 1 から Time 2 にかけて得点が低下していた (Figure 2)。

「類似」では、開放性、年代の主効果、年代×調査時点が有意であった。開放性高群（平均 15.30）は開放性低群（平均 13.40）よりも類似の得点が高かった。また、年代×調査時点の交互作用に着目し、年代別に調査時点の効果を検討した結果、中年群と高齢群ともに調査時点の効果が有意であり ( $F(1, 1152) = 64.46, p < .001$ ;  $F(1, 437) = 6.64, p < .05$ ), 中年群は Time 1 よりも Time 2 の得点が高かったが、高齢群では Time 1 から Time 2 にかけて得点が低下していた (Figure 3)。

「絵画完成」では、開放性、年代、調査時点の主効果、年代×調査時点が有意であり、開放性高群（平均 12.31）は開放性低群（平均 11.39）よりも絵画完成の得点が高かった。また、年代×調査時点の交互作用に着目し、年代別に調査時点の効果を検討した結果、中年群では調査時点の効果が有意であり ( $F(1, 1152) = 286.08, p < .001$ ), Time 1 よりも Time 2 の得点が高かった。高齢群では調査時点の効果は有意ではなかった ( $F(1, 437) = 2.09, n.s.$ ; Figure 4)。

「符号」でも、開放性、年代、調査時点の主効果、年代×調査時点が有意であり、開放性高群（平均 53.42）は開放性低群（平均 52.12）よりも符号の得点が高かった。また、年代×調査時点の交互作用に着目し、年代

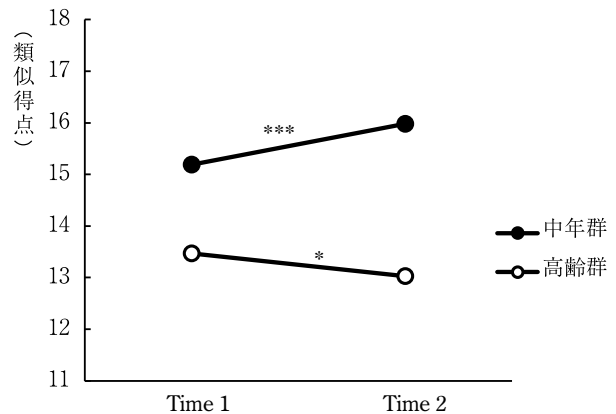


Figure 3 類似得点の経時変化（年代別）

注. 性・教育年数を調整した最小2乗平均値を示す。

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

別に調査時点の効果を検討した結果、中年群と高齢群ともに調査時点の効果が有意であり ( $F(1, 1152) = 25.00, p < .001$ ;  $F(1, 437) = 52.35, p < .001$ ), 中年群では Time 1 よりも Time 2 の得点が高かったが、高齢群では Time 1 から Time 2 にかけて得点が低下していた (Figure 5)。

## 考 察

本研究では、地域在住中高年者の大規模縦断データを用いて、開放性とその後6年間の知能の経時変化に及ぼす影響について検討を行った。その結果、中高年者の開放性が知能の経時変化に及ぼす影響は、年代や知能の側面によって異なることが示された。

最も着目すべきは、高齢者の開放性が「知識」得点の経時変化に及ぼす影響であろう。開放性が高い高齢者は、その後6年間にわたり、「知識」得点を維持していた。一方、開放性が低い高齢者の場合には、6年間で「知識」得点が有意に低下する可能性が示された。



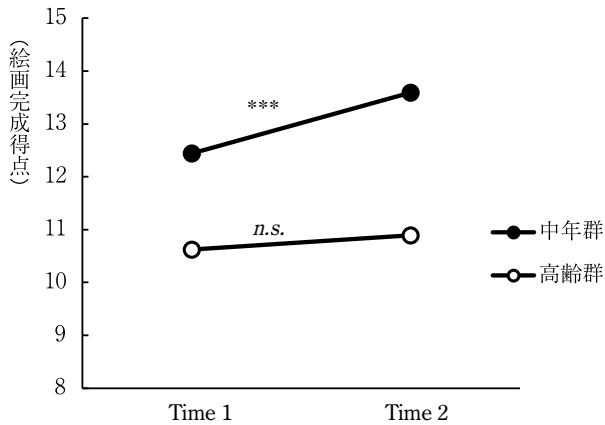


Figure 4 絵画完成得点の経時変化 (年代別)

注. 性・教育年数を調整した最小2乗平均値を示す。  
\*\*\* $p < .001$

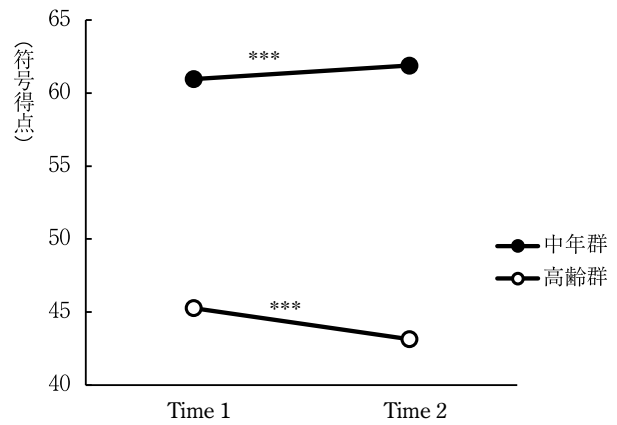


Figure 5 符号得点の経時変化 (年代別)

注. 性・教育年数を調整した最小2乗平均値を示す。  
\*\*\* $p < .001$

「知識」検査により測定される一般的な事実に関する知識の量は、生活経験や教育などを通じて蓄積されていく結晶性知能 (Cattell & Horn, 1978) として位置づけられる (Kaufman & Lichtenberger, 1999)。これまでに多くの先行研究において、開放性と結晶性知能との横断的な関連が示されている (Ackerman & Heggestad, 1997; Ashton et al., 2000; Moutafi et al., 2005) が、開放性がその後の結晶性知能の縦断的な変化に及ぼす影響については明らかにされてこなかった。今回の結果は、特に 65 歳以上の高齢者においては、開放性が結晶性知能の経時変化の個人差を生じさせる要因になりうること、すなわち、新しい経験に挑戦することを好み、好奇心が強いという特性は、その後 6 年間にわたって結晶性の知能を維持するために効果的であるが、逆にその傾向が低い場合には、その後、結晶性知能が低下していく危険があることを示唆している。なぜ、高齢者において、このような縦断的な影響が認められたのだろうか。

高齢者の多くは、仕事からの引退や子どもの独立などを経験している。リタイアメント後には、新たな選択の自由が与えられ、個人的な興味や楽しみを追求するチャンスが増加し (Nuttman-Shwartz, 2004)、その後の人生が満足できるように改めてライフスタイルを構築していかなければならない (Van Solinge & Henkens, 2008)。Van Solinge & Henkens (2008) は、そのような高齢者の重大な挑戦を支える資源として開放性に着目し、開放性の高い高齢者はリタイアメント後に得た自由やチャンスを生かして新しい経験に挑戦する傾向が強く、それが高齢者個人の成長や発達に影響する可能性を指摘している。また、Stephan (2009) は、開放性には知的な柔軟性が含まれており、開放性の高い高齢者は、加齢に伴って生じる身体的、社会的変化に柔軟に対処することが得意であり、その柔軟性が高齢者の知能低下の個人差を説

明する可能性があることを指摘している。このような高齢期における発達的な特徴と、開放性が好奇心や興味、創造性などの、日々の豊かな知識の形成を促す特性と関連する (Chamorro-Premuzic, Moutafi, & Furnham, 2005) ことから、高齢期における開放性の高さが、結晶性知能の維持にポジティブな効果をもたらすのだろうと推測できる。Baltes & Staudinger (2000) は、結晶性知能が維持されることによって、その他の知能の側面の低下が補われる可能性を強調している。また、Ritchie et al. (2010) も、認知症の発症予防には、結晶性知能の維持が効果的であることを明らかにしている。このように、高齢期に結晶性知能を高く維持することの重要性が多く指摘されていることから、今回の結果は注目に値すると言えるだろう。

それに対して 40-64 歳の中年者では、開放性の高低によって「知識」得点の変化に相違はなく、開放性が高い場合にも低い場合にも「知識」得点は 6 年間で向上していた。シアトル縦断研究を行った Schaie (1994) は、結晶性知能に対応する「言語能力」は 53 歳まで上昇し、その後も維持されるという縦断的なデータを示し、中年期にも結晶性知能は発達することを指摘している。今回の結果は、そのような中年期における結晶性知能の発達が、6 年という追跡期間では開放性の高低に影響を受けないことを示している。その理由として、中年者のライフスタイルでは「仕事や家事、子育てなどの社会生活を営む上で義務的な性格の強い活動」を行う時間が長い (総務省統計局, 2008) ことが挙げられよう。すなわち、中年者は日常的に行っているそれらの活動を通じて、知的な刺激を受け、新しい知識を蓄積していることから、開放性の高低にかかわらず結晶性知能が向上すると推測できる。しかしながら、中年者においても、開放性の高い群は低い群よりも「知識」得点が高いという横断的な関

連は認められている。さらに、中年期において、開放性が高い場合の特徴である柔軟性の高いパーソナリティを有することは、高齢期の知能の維持に効果的であると指摘されている (Schaie, 2005) ことから、中年期の開放性が結晶性知能に及ぼす影響に関しては、さらに追跡期間を延長した検討が必要であると考えられる。

一方、論理的抽象的思考を測定する「類似」得点、視覚的長期記憶の想起と照合の能力を測定する「絵画完成」得点、情報処理の速度を測定する「符号」得点については、開放性と調査時点、開放性と年代と調査時点の交互作用が有意ではなく、中年者、高齢者ともに、開放性の高低による6年間の経時変化の相違は認められなかった。しかしながら、これらの3側面の知能においても開放性との横断的な関連は認められており、新しい経験を楽しみ、好奇心が強い傾向のある中高年者は、論理的抽象的な思考力が高く、視覚的な長期記憶を想起して照合することに優れており、情報処理の能力も高い傾向があることが示された。調査対象者の年齢を調整している先行研究では、論理的思考力や情報処理の能力と開放性との間に横断的な関連はないとする文献 (Ackerman & Heggestad, 1997; Ashton et al., 2000) や、それらの有意な関連を認める文献 (Schaie et al., 2004; Moutafi et al., 2006; Soubelet & Salthouse, 2010) など、結晶性知能以外の知能の側面と開放性との関連についての報告は混在していた。地域在住中高年者を対象とした今回のデータから、中高年期においては結晶性知能だけではなく、他の知能の側面も開放性と関連する可能性が示されたことは興味深い。このような横断的に有意な結果から、これらの知能と開放性の関連について、どのようなメカニズムを考察することができるだろうか。

「絵画完成」、「符号」の検査は、ウェクスラー成人知能検査改訂版の動作性検査として位置づけられており、新しい学習や新しい環境に適応するために必要な問題解決の能力である流動性知能 (Cattell & Horn, 1978) を測定すると考えられている (中里, 2004)。また、言語性検査の1つである「類似」検査は、最も抽象的で複雑な課題であり (Tulsky, Saklofske, & Zhu, 2003)、本質的あるいは非本質的な要素を区別する能力を必要とし、結晶性知能に加えて流動性知能も反映すると想定されている (Kaufman & Lichtenberger, 1999)。実際に、「符号」と「類似」では、高齢者において6年間で得点が低下しており (Figure 3, Figure 5)、加齢の影響を受けやすいと考えられることから、流動性知能との関連を指摘することができる。すなわち、中高年者の開放性との間の横断的な関連は示されたものの、開放性が経時変化に及ぼす縦断的な影響が示されなかった「類似」、「絵画完成」、「符号」の3検査は、流動性の知能を反映する可能性があるという点で共通している。

流動性知能は、反応時間の速さ、敏速な思考、抽象的推論の能力、新奇課題への適切なアプローチと関連する (Brody, 1992) ことから、流動性知能の高さは、新しい経験に直面した際に、より効果的に対応することを可能にすると考えられる。流動性知能と開放性との関連について考察した Moutafi et al. (2006) は、流動性知能の高い個人は、その能力を基盤として新たな刺激を求めて自分自身に挑戦する傾向があり、その結果、さらに新しい経験に対する興味や好奇心を強くして、開放性を発達させると指摘し、流動性知能が開放性の経時的な発達に影響を及ぼす可能性を強調している。また、Chamorro-Premuzic & Furnham (2004) も、高い流動性知能を有することは高い開放性の前提条件であり、流動性知能の高い個人は、より開放性の高いパーソナリティを発達させる可能性があることを考察している。これらの知見を考慮すると、開放性から知能の経時変化への影響という因果関係ではなく、流動性知能から開放性の発達への因果関係を想定することが可能であり、このことが、今回、論理的抽象的思考、視覚的長期記憶の想起と照合の能力、情報処理の速度においては、開放性と横断的な関連はあるものの、開放性から知能の経時変化への影響が認められなかった理由であるとも考えることができる。今後はさらに、知能から開放性の経時変化への影響についての検討、あるいは、開放性と知能が双方向に影響を及ぼし合う可能性をモデルに取り込んで因果関係を分析する、交差遅延効果モデル (Finkel, 1995) 等による検討が必要であろう。

本研究は、中高年者の開放性が知能の経時変化に及ぼす影響について、その一端を明らかにした点で意義深いと考えられる。しかしながら、今回の分析の対象者は、6年の間隔をあけて行われた2回の調査に参加することができた中高年者であることから、示された結果には、脱落効果 (Schaie, 2005) や、同じ知能検査を繰り返すことによる再検査効果が含まれる可能性があることを考慮に入れる必要がある。また本研究では、パーソナリティの5因子モデルの中から、知能との有意な関連が多く報告されている開放性のみを取り上げて検討を行った。一方、他の因子である神経質傾向や誠実性、外交性と知能との関連については結果が混在しているものの、有意な関連を示す文献もある。また、最近では、認知症の発症と神経質傾向や外交性との重要な関連が指摘されており (Wang et al., 2009)、今後は開放性以外のパーソナリティの因子が知能に及ぼす影響についても、縦断的な検討が必要であると考えられる。

さらに、開放性を NEO-PI-R の短縮版である NEO-FFI により評価し、知能の検査には WAIS-R-SF を用いたことから、以下の課題を指摘することができる。第一に、知能の経時変化への影響に関して、開放性の下位次元に

についての検討を行っていないことである。開放性は、「空想」、「審美性」、「感情」、「行為」、「アイデア」、「価値」という複数の下位次元から構成され (Costa & McCrae, 1992), 知能と関連がより強いのは「アイデア」と「価値」である (Moutafi et al., 2006) ことや, 高齢者の知能は特に「空想」との関連が強い (Gregory et al., 2010) ことなどが指摘されている。今後は, 開放性の下位次元の検討が可能である NEO-PI-R 等を用いたデータの蓄積が求められる。第二に, 本研究では, WAIS-R-SF の 4 検査により, 一般的な事実についての知識の量, 論理的抽象的な思考の能力, 視覚的長期記憶の想起と照合の能力, 情報処理の速度について検討を行ったが, これらの 4 つの検査では, 知能の測定が不十分であることである。例えば, 開放性は記憶力とも関連することが指摘されている (Gregory et al., 2010; Baker & Bichsel, 2006)。さらに, 従来の知能検査では, 豊かな人生経験により生み出されるような, 成人期に特有の能力を測定するには限界があることが指摘されており (高山, 2008), 高齢者においては, 「知恵」や「創造性」と開放性との重要な関連も示されている (Kramer, 2000; 下仲・中里, 2007)。今後はそのような, 人生後半期にこそ発達し続けると指摘されている知的な側面についても, さらに検討が必要であると考えられる。

現在, 日本は 5 人に 1 人が 65 歳以上という超高齢社会を迎えており, 2035 年には 3 人に 1 人が 65 歳以上の高齢者となる社会が到来すると推計されている (内閣府, 2010)。この社会的な状況を考慮すると, 高齢者が知能を高く維持するための要因を検討することは, 個人の生活の質の向上にとっても, 活力のある高齢社会とするためにも有意義であると考えられる。その点で, 本研究から得られた最も重要な結果は, 高齢期には開放性が知能の経時変化の個人差を生じさせる要因となり, 高い開放性は結晶性知能を高く維持するために効果的である可能性が示されたことであろう。最近では, 開放性の高さは長寿関連要因として重要であることも指摘されている (Masui, Gondo, Inagaki, & Hirose, 2006)。それでは, 高齢期に開放性を高く保つためにはどのようにしたらよいのだろうか。例えば, パーソナリティの加齢変化を検討した Terracciano, McCrae, Brant, & Costa (2005) は, 開放性は 30 歳以降, 加齢に伴って低下すると指摘している。Roberts, Walton, & Viechtbauer (2006) のメタ分析においても, 高齢期には開放性の低下が示されている。しかしながら, 個人の人生経験により, このような平均的なパーソナリティの発達から逸脱することはよくあり (Terracciano et al., 2005), パーソナリティはチャンスに開かれた動的なシステムである (Denissen, Van Aken, & Roberts, 2011)。従って, 仕事からの引退や子どもの独立などの移行期的なライフイベントを新しい経験に挑戦

する契機として捉えることや, 好奇心をもって取り組むことのできる余暇活動を見つけること, さまざまな新しい情報や考え方を取り入れてみることなどにより, 高齢になっても開放性を高く発達させることは十分に可能であると考えられる。今後は, 開放性の個人差に関わる要因や, 開放性から知能の経時変化への影響を媒介する可能性のある変数 (余暇の活動, 社会参加など) を組み込んだ, 開放性と知能に関するより包括的なモデルについて検討を行う必要がある。

## 文 献

- Ackerman, P.L., & Heggestad, E.D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, **121**, 219-245.
- Ashton, M.C., Lee, K., Vernon, P.A., & Jang, K.L. (2000). Fluid Intelligence, crystallized intelligence, and the Openness/Intellect factor. *Journal of Research in Personality*, **34**, 198-207.
- Baker, T.J., & Bichsel, J. (2006). Personality predictors of intelligence: Differences between young and cognitively healthy older adults. *Personality and Individual Differences*, **41**, 861-871.
- Baltes, M.M., & Lang, F.R. (1997). Everyday functioning and successful aging: The impact of resources. *Psychology and Aging*, **12**, 433-443.
- Baltes, P.B., & Mayer, K.U. (1999). *The Berlin Aging Study: Aging from 70 to 100*. Cambridge, MN: Cambridge University Press.
- Baltes, P.B., & Staudinger, U.M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, **55**, 122-136.
- Brody, N. (1992). *Intelligence* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Cattell, R.B., & Horn, J.L. (1978). A check on the theory of fluid and crystallized intelligence with description of new subtest designs. *Journal of Educational Measurement*, **15**, 139-164.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2004). A possible model for understanding the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, **95**, 249-264.
- Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J., & Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences*, **38**, 1517-1528.
- Costa, P.T., Jr., & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Denissen, J.J.A., Van Aken, M.A.G., & Roberts, B.W. (2011). Personality development across the life span. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp.77-100). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Dixon, R.A. (2003). Themes in the aging of intelligence: Robust decline with intriguing possibilities. In R.J. Sternberg, J. Lautrey, & T.I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp.151-167). Washington, DC: American Psychological Association.
- Finkel, S.E. (1995). *Causal analysis with panel data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2006). Personality, intelligence and general knowledge. *Learning and Individual Differences*, **16**, 79-90.
- Gignac, G.E., Stough, C., & Loukomitis, S. (2004). Openness, intelligence, and self-report intelligence. *Intelligence*, **32**, 133-143.
- Gottfredson, L.S., & Deary, I.J. (2004). Intelligence predicts health and longevity, but why? *Current Directions in Psychological Science*, **13**, 1-4.
- Gregory, T., Nettelbeck, T., & Wilson, C. (2010). Openness to experience, intelligence, and successful ageing. *Personality and Individual Differences*, **48**, 895-899.
- Hultsch, D.F., Hertzog, C., Small, B.J., McDonald-Miszczak, L., & Dixon, R.A. (1992). Short-term longitudinal change in cognitive performance in later life. *Psychology and Aging*, **7**, 571-584.
- Kaufman, A.S., & Lichtenberger, E.O. (1999). *Essentials of WAIS-III assessment*. New York: John Wiley & Sons.
- Kaufman, A.S., & Lichtenberger, E.O. (2006). *Assessing adolescent and adult intelligence* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 小林重雄・藤田和弘・前川久男・大六一志. (1993). *日本版 WAIS-R 簡易実施法*. 東京：日本文化科学社.
- Kramer, D.A. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: conceptualization and empirical inquiry. *Journal of Social and Clinical Psychology*, **19**, 83-101.
- Martin, P., Baenziger, J., MacDonald, M., Siegler, I.C., & Poon, L.W. (2009). Engaged lifestyle, personality, and mental status among centenarians. *Journal of Adult Development*, **16**, 199-208.
- Masui, Y., Gondo, Y., Inagaki, H., & Hirose, N. (2006). Do personality characteristics predict longevity? Findings from the Tokyo Centenarian Study. *AGE*, **28**, 353-361.
- Moutafi, J., Furnham, A., & Crump, J. (2006). What facets of openness and conscientiousness predict fluid intelligence score? *Learning and Individual Differences*, **16**, 31-42.
- Moutafi, J., Furnham, A., & Paltiel, L. (2005). Can personality factors predict intelligence? *Personality and Individual Differences*, **38**, 1021-1033.
- 内閣府. (2010). *平成22年版高齢社会白書*. 東京：佐伯印刷.
- 中里克治. (2004). 知能の生涯発達. 一番ヶ瀬康子 (監修), 下仲順子・中里克治 (編), *リーディングス介護福祉学：高齢者心理学* (pp.81-90). 東京：建帛社.
- 中里克治・下仲順子・権藤恭之・高山 緑. (1996). 改訂版NEO 人格インベントリー (NEO-PI-R) 標準化の試み (V)：短縮版としてのNEO-FFIの作成. *日本性格心理学会第5回大会発表論文集*, 70-71.
- Newman, B.M., & Newman, P.R. (2009). Later adulthood (60-75 years). In B.M. Newman & P.R. Newman (Eds.), *Development through life: A psychological approach* (10 ed., pp.492-527). Wadsworth, OH: Cengage Learning.
- Nuttman-Shwartz, O. (2004). Like a high wave: Adjustment to retirement. *The Gerontologist*, **44**, 229-236.
- Ritchie, K., Carriere, I., Ritchie, C.W., Berr, C., Artero, S., & Ancelin, M.L. (2010). Designing prevention programmes to reduce incidence of dementia: Prospective cohort study of modifiable risk factors. *British Medical Journal*, **341**, c3885.
- Roberts, B.W., Walton, K.E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, **132**, 1-25.
- Saggino, A., & Balsamo, M. (2003). Relationship between WAIS-R intelligence and the five-factor model of personality in a normal elderly sample. *Psychological Reports*, **92**, 1151-1161.
- Schaie, K.W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, **49**, 304-313.
- Schaie, K.W. (2005). *Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study*. New York: Oxford University Press.
- Schaie, K.W., & Willis, S.L. (2002). *Adult development and aging* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schaie, K.W., Willis, S.L., & Caskie, G.I.L. (2004). The Seattle Longitudinal Study: Relationship between personality and cognition. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, **11**, 304-324.
- Shifren, K., Park, D.C., Bennett, J.M., & Morrell, R.W. (1999). Do cognitive processes predict mental health in individuals with rheumatoid arthritis? *Journal of Behavioral Medicine*, **22**, 529-547.

- Shimokata, H., Ando, F., & Niino, N. (2000). A new comprehensive study on aging—the National Institute for Longevity Sciences, Longitudinal Study of Aging (NILS-LSA). *Journal of Epidemiology/ Japan Epidemiological Association*, **10**, S1-S9.
- 下仲順子・中里克治. (2007). 成人から高齢期に至る創造性の発達的特徴とその関連要因. *教育心理学研究*, **55**, 231-243.
- 下仲順子・中里克治・権藤恭之・高山 緑. (1999). *NEO-PI-R, NEO-FFI 使用マニュアル (成人・大学生用)*. 東京: 東京心理.
- 品川不二郎・小林重雄・藤田和弘・前川久男. (1990). *WAIS-R 成人知能検査法*. 東京: 日本文化科学社.
- 総務省統計局. (2008). *社会生活基本調査報告〈平成 18 年第 1 巻〉全国生活時間編*. 東京: 日本統計協会.
- Soubelet, A., & Salthouse, T. (2010). The role of activity engagement in the relations between Openness/Intellect and cognition. *Personality and Individual Differences*, **49**, 896-901.
- Stephan, Y. (2009). Openness to experience and active older adults' life satisfaction: A trait and facet-level analysis. *Personality and Individual Differences*, **47**, 637-641.
- 高橋行雄・大橋靖雄・芳賀敏郎. (1995). *SAS による実験データの解析*. 東京: 東京大学出版会.
- 高山 緑. (2008). 知恵. 海保博之 (監修), 権藤恭之 (編), *朝倉心理学講座: 15 高齢者心理学* (pp.104-109). 東京: 朝倉書店.
- Terracciano, A., McCrae, R.R., Brant, L.J., & Costa, P.T., Jr. (2005). Hierarchical linear modeling analyses of the NEO-PI-R scales in the Baltimore Longitudinal Study of Aging. *Psychology and Aging*, **20**, 493-506.
- Tulsky, D.S., Saklofske, D.H., & Zhu, J. (2003). Revising a standard: An evaluation of the origin and development of the WAIS-III. In D.S. Tulsky, D.H. Saklofske, G.J. Chelune, R.K. Heaton, R. J. Ivnik, R. Bornstein, A. Prifitera, & M.F. Ledbetter (Eds.), *Clinical interpretation of the WAIS-III and WMS-II* (pp.43-92). San Diego, CA: Academic Press.
- Van Solinge, H., & Henkens, K. (2008). Adjustment to and satisfaction with retirement: Two of a kind? *Psychology and Aging*, **23**, 422-434.
- Wang, H.X., Karp, A., Herlitz, A., Crowe, M., Kåreholt, I., Winblad, I., & Fratiglioni, L. (2009) Personality and lifestyle in relation to dementia incidence. *Neurology*, **72**, 253-259.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence* (3rd ed.). Baltimore, OH: The Williams & Wilkins Company.
- Wilson, R.S., Beckett, L.A., Barnes, L.L., Schneider, J.A., Bach, J., Evans, D.A., & Bennett, D.A. (2002). Individual differences in rates of change in cognitive abilities of older persons. *Psychology and Aging*, **17**, 179-193.
- Zimprich, D., Allemand, M., & Dellenbach, M. (2009). Openness to experience, fluid intelligence, and crystallized intelligence in middle-aged and old adults. *Journal of Research in Personality*, **43**, 444-454.

#### 付記

本研究は、平成 22 年度科学研究費補助金基盤研究 (S)「中高年者のこころの健康についての学際的大規模縦断研究—予防へのストラテジーの展開 (課題番号 18109007)」, 及び平成 23 年度科学研究費学術研究助成基金助成金 (若手研究 (B))「中高年期における知能の経時変化とその維持・向上に有効な年代別ストラテジーの構築 (課題番号 23730640)」により行われた。NILS-LSA にご参加いただいている愛知県大府市ならびに東浦町の住民の皆様には感謝いたします。

Nishita, Yukiko (Department for Development of Preventive Medicine, National Center for Geriatrics and Gerontology), Tange, Chikako (Department for Development of Preventive Medicine, National Center for Geriatrics and Gerontology), Tomida, Makiko (Department for Development of Preventive Medicine, National Center for Geriatrics and Gerontology), Ando, Fujiko (Faculty of Health and Medical Sciences, Aichi Shukutoku University) & Shimokata, Hiroshi (Department for Development of Preventive Medicine, National Center for Geriatrics and Gerontology). *Openness and Intellectual Change among Japanese Middle-aged and Elderly Adults: A Six-Year Longitudinal Study*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.3, 276-286.

This study examined the relationship between the personality trait of openness and subsequent intellectual change in Japanese middle age and later adulthood. Subjects ( $N = 1,591$ ) comprised the second and fifth wave participants of the National Institute for Longevity Sciences-Longitudinal Study of Aging (NILS-LSA). Openness was assessed using the NEO Five Factor Inventory, and intelligence was assessed with the Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised Short Forms. Repeated measures Analysis of Variance revealed that elderly people who are more open at the time of the baseline measurement maintained their level of 'Information' test score for six years, whereas elderly who were less open showed a decline in their scores. The longitudinal association between openness and the 'Information' score was not found among middle-aged adults. On the other hand, in both age groups openness was cross-sectionally associated with 'Similarities,' 'Picture Completion,' and 'Digit Symbol' tests scores, but not subsequently with intellectual change. These results suggest that openness may explain individual differences in adult intelligence, and that especially among the elderly higher levels of openness may be helpful for maintaining higher levels of general factual knowledge.

**[Key Words]** Openness, Intelligence, Middle-aged and Elderly Adults, Longitudinal study

2011. 7. 25 受稿, 2012. 1. 16 受理

## 育児期男性にとっての家庭関与の意味：男性の生活スタイルの多様化に注目して

大野 祥子

(白百合女子大学文学部)

本研究は男性のワークライフバランスから抽出した「生活スタイルのタイプ」ごとに、夫婦間での職業役割と家庭役割の分担のしかたが彼らの生き方満足度にどのように影響するかを検討し、男性にとっての家庭関与の意味を再考することを目的とする。調査対象は3~4歳の子どもを持つ育児期男性332名であった。仕事を生活の最優先事項とする2タイプ（「仕事+余暇型」・「仕事中心型」）と、仕事と家庭に同等のエネルギーを傾注する「仕事=家庭型」の下位分類2タイプ（「二重基準型」・「平等志向型」）、計4タイプについて、男性の生き方満足度を基準変数とする階層的重回帰分析を行った。「仕事+余暇型」の満足度は家庭関与の変数によっては説明されなかった。「仕事中心型」では休日家族と過ごす時間がとれ育児に関わる余裕のあることが満足度と関連していた。家庭志向の高い2タイプのうち「平等志向型」は自身の家事分担率の高さが生き方満足度を高める共同参画的な結果が見られたが、「二重基準型」では妻が性別役割分業に賛成であることのみが有意な効果を持っていた。これまで男性の家庭関与は妻子や男性本人の適応・発達にプラスの効果を持つとされてきたが、タイプごとに異なる意味を持つことが明らかになった。男性の家庭関与の議論は夫婦関係や労働環境など、より広い文脈の中で捉え、稼働や扶養は男性の役割とする男性性役割規範の見直しを伴うことが必要であろう。

【キー・ワード】 育児期男性, ワークライフバランス, 生活スタイルの多様化, 家庭関与, 生き方満足度

### 問 題

わが国の夫婦共働き世帯の数は、平成9年に専業主婦世帯数を上まわって以来、増加傾向にある（内閣府男女共同参画局, 2010）。女性の働き方の半数以上はパートやアルバイト等の非正規雇用という現実はあるにせよ、女性が結婚や育児と仕事を両立させることは珍しい生き方ではなくなった。「男性が仕事、女性は家を守る」とする性役割規範の拘束力は、女性の生き方については弱まったといえよう。

このような状況を受けて、心理学研究においても、女性(妻・母親)の就労形態を分析変数として取りあげたり、フルタイム・パートタイム・無職という雇用形態別に分析を行う研究は数多く見られる（例えば伊藤・相良・池田, 2004）。女性の生き方の多様化に伴い、就労状況の違いを考慮することは、女性を対象とした研究ではもはや当たり前のこととなった。就労形態による比較研究からは、職業を持つことは、育児への負担感や育て方への不安の低さ（荒牧・無藤, 2008）や生活満足度の高さと関連し（土肥・広沢・田中, 1990）、家族内のケア役割を担うことへの否定感を低下させる（平山, 1999）など、家庭役割専従でないことが女性の適応や精神的健康を高めることが見出されている。

一方で、男性は職業人として、また家族を扶養する責

任の担い手として一枚岩のように扱われており、したがって家庭に対する男性の関与は「妻のサポート」という位置づけで取りあげられることも多い（例えば荒牧・無藤, 2008；小林, 2009）。

近年「仕事と生活の調和」（ワークライフバランス、以下WLBと略記）への社会的・政策的な関心が高まっている。WLBとは、個人が充実感を感じながら働き仕事への責任を果たすとともに、家庭や地域社会においてもライフステージに応じた多様な生き方が選択・実現できることを指す（仕事と生活の調和推進官民トップ会議, 2010）。この概念は、男性も仕事一辺倒でなく家庭生活や地域での活動を楽しむことが重要であることを提言するものだが、多くの男性が仕事偏重の生活を送ることを余儀なくされているのが現状である。仕事優先の生活を希望する男性は30~40代の育児期には7~9%程度であるのに、現実には約50%が仕事優先になっていると答えている（内閣府男女共同参画局, 2010）。またこの年代で、過労死ラインとされる週60時間以上働く男性は、2009年の世界不況の影響で若干減ったものの、17.6%にのぼる（総務省統計局, 2010）。仕事優先で長時間労働の生活は心身に負担をかけ、最悪の場合には過労死・過労自殺という結果を招来しかねない。

心身の健康を損なうような状況におかれながら、男性本人から仕事優先の現状に対する不満や、男性が稼ぎ手

役割を担うことを当然視する性役割規範への違和感が発せられることはあまりなく、むしろ仕事や稼ぎ手であることへのこだわりが強いことを示す研究が多い(斐, 2007; 大野, 2008a)。しかし「男性=働き手」として均質な一群として見るのではなく、男性の中にもWLBの志向に多様化が生じていることを想定してみると、価値観やライフスタイルの変化の兆しが見えてくるのではないだろうか。

男性の家庭関与が妻や子どもの精神的健康に資することは多くの研究で確認されており(平山, 2001; 柏木・若松, 1994; 加藤, 2008; 加藤・石井・牧野・土谷, 2002; 牧野, 1985など)、心理学研究でも現実社会においても男性が家事・育児に参加することの必要性が叫ばれている。妻子のためだけでなく、男性本人の適応や発達にもプラスに働くという報告もある。例えば、人格的成長(森下, 2006)、前向きなコーピングスタイルの獲得(尾形・宮下・福田, 2005)、世代性(generativity)の発達促進(Pleck & Masciadrelli, 2004)、誇りや楽しみを感じ、愛されていることを実感できる(Palkovitz, 2002)などである。しかし、これらの研究は、男性の家事や育児など家庭関与の量のみを取りあげており、仕事と家庭関与のバランスが取りあげられることはあまりない。男性の適応や精神的健康を考えるにあたっては、仕事と家庭のバランスにも目を向ける必要がある。

仕事と家庭のバランスの多様性に注目した男性のタイプ分類研究は、少ないながら社会学の分野に散見される。矢澤・国広・天童(2003)は、育児期男性を対象に、育児より仕事を優先させるのがよいと考える「性別役割型」、男性は育児と仕事に同じように関わり女性は育児を優先するのがよいとする「二重基準型」、男女とも育児と仕事に同じように関わるのがよいとする「平等両立型」の3タイプに分類している。また船橋(2006)は、周囲から「夫婦で育児をしている」と評価されている夫婦が実際には職業役割と育児をどのように分担しているかに注目し、「平等主義タイプ」「役割逆転タイプ」「女性の二重役割タイプ」「男性の二重役割タイプ」の4類型を抽出した。矢澤ほか(2003)は、単項目で尋ねた各型の志向や意識を度数分布(%)によって単純比較しており、船橋(2006)はインタビューのプロトコルに基づく質的分析である。男性の生き方のタイプが夫婦のどのような心理的変数と関連しているかを明らかにする研究が必要であろう。

大野(2008b)は、個人が職業生活と家庭生活に対してエネルギーを配分するバランスを「生活スタイル」と呼び、多変量解析によって育児期男性の生活スタイルのタイプ抽出を行った。その結果、仕事中心の男性が存在する一方で、仕事と家庭へ同等のエネルギー配分を志向する男性も存在すること、後者の男性の生き方満足度は

妻と共同で稼得責任を果たすほど高くなることを見出した。これは、個人の精神的な適応を高める仕事と家庭生活の調和がとれた状態は、個人内の調整のみで達成できるものではなく、夫婦間での役割の分担・調整とも関係することを示唆している。現実的に考えても、特に既婚で家庭を持つ個人の場合、仕事と家庭生活のバランスをどのようにとるかは個人の意思のみで決定できるものではない。世帯の生活維持に必要な経済と再生産労働が不足なく供給されるよう、世帯を営む夫婦が互いに役割を分担・調整することが求められる。分担調整の結果、時には個人の意思に反するバランスにならざるを得ないこともあるだろう。

そこで本稿では、大野(2008b)で分析対象とした育児期男性の「生活スタイル」のタイプ分類のデータに、その妻のデータを突き合わせ、個人内の職業役割と家庭役割のバランスおよび夫婦間の職業役割・家庭役割の分担が育児期男性の心理に及ぼす影響を検討する。

本稿の目的は次の2つである。第一の目的は、大野(2008b)で使用した育児期男性のデータに妻の変数を組み合わせて、生活スタイルのタイプごとにどのような妻との組み合わせが高い心理的適応につながるのかを明らかにすることである。それによって男性の心理的適応は妻の生き方や妻との役割分担のしかたによって左右されることを検証する。次に、そうした夫婦間の役割分担状況下で、どのような家庭関与のしかたが男性の心理的適応と関連するかを検討しながら、男性にとっての家庭関与の意味について考えることが第二の目的である。

## 方 法

### 対象者

東京、神奈川および愛知県内の幼稚園・保育園に通う3~4歳児を持つ育児期夫婦。1147組の育児期夫婦に質問紙を配布した。うち夫婦が同居しており、双方の回答が揃っている有効回答数は520組であった。本稿ではこのうち、後述するクラスター分析によって抽出された3クラスターのいずれかに該当し、かつ妻の就労形態のデータが欠損でない332組の夫を分析対象とする。

### 調査方法

「生活意識に関する調査」と題した調査用紙を、幼稚園・保育園を通して配布した。調査用紙は夫票・妻票からなり、回答の際は夫婦で相談しないよう注意書きを添えた。記入後の用紙はそれぞれ別の封筒に密封してもらい、後日園を通して回収した。調査用紙の表紙に、調査は無記名で回答者が特定されることはないこと、園の職員が回答を見ることはないこと、調査への協力は任意であることを明記した。調査時期は2001年5月~7月であった。

### 調査項目

本稿で分析に使用した項目は以下の通りである。



夫の「仕事・家庭・個人的活動に対するエネルギー投入割合」「社会的活動(仕事, 学校, ボランティアなど)・「家庭」・「自分個人のための活動」のそれぞれに対して、現実にとどのくらいのエネルギーを投入していると思うかを尋ねた。回答は、全体を10としてそれぞれに投入するエネルギーの割合を3分割した比の形(例えば3:5:2)で記入するよう求めた。なお、分析対象とした男性は全員有職であったことから本稿では社会的活動=仕事と解釈した<sup>1)</sup>。この項目の回答は生活スタイルのタイプ抽出に用いた。

夫の「自分の生き方」に対する満足度(以下「生き方満足度」と略記) 心理的適応の指標として、「自分の生き方」についてどのくらい満足しているかを、100点満点として評定を求めた。

妻の就労形態 妻の現在の就労形態が、専業主婦・パートタイム・フルタイムのいずれであるかについて、妻自身に回答を求めた。週に35時間以上働くパートタイムの場合、就労実態はフルタイムに近いと考えられるため、フルタイム群に分類した。

家族役割分担 家事、育児等の家族役割に関する15項目について、全体を10として役割遂行の分担割合を尋ねた。家族役割が夫婦間のみで分担されている場合は、各々の分担割合をそのまま使用した。同居の親や年長の子など、夫婦以外の分担者がいる場合には、夫婦の分担割合の合計が10になるよう換算した。このうち育児に関する3項目を除いた12項目に対する夫の分担割合について、同時に調査を行った中高年の回答と合わせた1526名分のデータに基づき、主因子法・バリマックス回転の因子分析を行った。いずれの因子にも負荷の低かった1項目「生活費を稼ぐ」を除き再度分析を行った結果、Table 1に示した3因子(家事)〈管理〉〈情緒〉が抽出された。それぞれの因子に.45以上の負荷の見られた項目の素点を平均し、各下位尺度における夫の分担割合の指標として用いた。「生活費を稼ぐ」については、単項目のまま〈稼得〉役割の分担の指標とすることにした。育児に関する3項目についても同様に素点の平均を〈育児〉役割の分担の指標として用いた。以下の分析には〈家事〉〈育児〉〈稼得〉について、夫の自己評定による分担割合を使用した。本稿の分析対象者334名におけるクロンバックの $\alpha$ は〈家事〉が.77、〈育児〉が.72であった。

生活時間 自分の平日の時間の過ごし方について「家族の誰かと一緒にいた時間」「家族以外の誰かと一緒にいた時間」「自分ひとりで過ごした時間(睡眠を除く)」はそれぞれ何時間か、数字を記入するよう求めた。本稿では「家族の誰かと一緒にいた時間」に対する夫の回答を分析に使用した。労働時間については、本人が記入した通勤時間を含めた週あたりの労働時間を使用した。

Table 1 家族役割分担の因子構造(主因子法, バリマックス回転)

	第1因子 家事	第2因子 管理	第3因子 情緒
洗濯物をしまう	0.773	0.012	0.019
居間の掃除	0.770	0.065	0.114
洗濯物をたたむ	0.707	0.022	-0.016
トイレの掃除	0.582	0.031	0.109
ゴミの分別	0.561	0.149	0.163
食料品・日用品の在庫管理	0.523	0.338	0.246
食事のしたく	0.461	0.188	0.231
家計のやりくり	0.166	0.807	0.123
資産管理	0.015	0.589	0.081
家族の予定を把握する	0.133	0.225	0.642
家族に話題を提供する	0.086	0.022	0.626

収入 本人の税込み年収を「収入はない」「30万円未満」から「1,400万~1,600万円」「1600万円以上」までの13段階で尋ね、階級値を代入した。

## 結 果

### 男性の生活スタイルのタイプ分類

夫が回答した「仕事・家庭・個人的活動の3領域へのエネルギー投入割合」についてクラスター分析(平方ユークリッド距離, Ward法)を実施して、エネルギー投入バランスの似たケースの分類を行った<sup>2)</sup>。クラスターごとのエネルギー配分の特徴が明確で説明しやすいと考えられた7クラスターを採用した。

そのうち人数の少ないクラスターは、特異な個別事情が背景にあるなど、一般的とはいえない可能性があると考え、有効回答数520名の概ね1割以上が分類された3クラスターを分析対象とした。それぞれエネルギー配分の特徴から、「仕事+余暇型」、「仕事中心型」、「仕事=家庭型」と命名した。3タイプの人数およびエネルギー配分割合はTable 2に示す。

1) この調査では、本稿で取りあげる育児期夫婦のほかに、大学生とその両親にも同時に調査を行った。この質問項目は大学生用調査用紙でも共通で使用されたため、「仕事」でなく「社会的活動(仕事, 学校, ボランティアなど)」という表現を用いた。本稿の分析対象となった男性は全員が有職であること、また3タイプ間で過当たりの労働時間を比較したところ、Table 2に示した「社会的活動」へのエネルギー配分と同様のタイプ間差が見られたこと( $F(2,322) = 15.84, p < .001$ ; TukeyのHSD法による多重比較の結果は、「仕事=家庭型」<「仕事+余暇型」<「仕事中心型」)から、社会的活動=仕事と解釈できると判断した。

2) クラスター分析は育児期の夫520名と中年期の夫144名のデータを込みに行なった。

Table 2 生活スタイルの3タイプのエネルギー配分割合と妻の就労形態

		1. 仕事+余暇型 (n=140)	2. 仕事中心型 (n=134)	3. 仕事=家庭型 (n=58)	検定結果
エネルギー配 分	仕事	5.57 (0.65)	7.39 (0.62)	4.54 (0.66)	$F(2, 329) = 488.72^{***}$ $3 < 1 < 2$
	家庭	2.69 (0.69)	1.74 (0.62)	4.6 (0.67)	$F(2, 329) = 380.32^{***}$ $2 < 1 < 3$
	個人的活動	1.75 (0.69)	0.86 (0.51)	0.85 (0.35)	$F(2, 329) = 98.80^{***}$ $2, 3 < 1$
妻の就 労形 態	専業主婦	94 (67.1)	94 (70.1)	40 (69.0)	$\chi^2 = 1.43 n.s.$
	パートタイム	22 (15.7)	17 (12.7)	6 (10.3)	
	フルタイム	24 (17.1)	23 (17.2)	12 (20.7)	

注. 表中の数値は, エネルギー配分については平均値 (SD), 妻の就労形態については人数 (%).

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

Table 3 男性の生活スタイル × 妻の就労形態による, 男性の生き方満足度の比較

		妻の就労形態			タイプ全体	
		専業主婦	パートタイム	フルタイム		
生活ス タイル のタ イプ	仕事+余暇型	平均 (SD)	67.30 (17.88)	69.09 (13.77)	69.17 (16.66)	67.91 (17.00)
	仕事中心型	平均 (SD)	67.64 (16.54)	54.71 (26.25)	63.26 (25.12)	65.21 (19.98)
	仕事=家庭型	平均 (SD)	64.20 (20.98)	71.50 (16.90)	78.75 (21.96)	68.97 (21.33)
タイプの主効果		$F(2, 320) = 4.08^*$				
就労形態の主効果		$F(2, 320) = 1.14$				
交互作用		$F(4, 320) = 2.85^*$ 仕事中心型で パート < 専業主婦 *				

\*  $p < .05$

「仕事+余暇型」は, エネルギーの約半分 (4~6割) を仕事に, 残りを家庭生活と個人的活動に投入している。特に個人的活動へのエネルギー投入が, このクラスターを他と分ける特徴となっている。生活の第一の座は仕事に占めているが, 家庭生活だけでなく個人的活動にも関与する余裕があるタイプである。

「仕事中心型」は, 7割を超える仕事へのエネルギー配分の高さが特徴である。残りのエネルギーの振り向け先として, 特に個人的活動への関与は1割前後と低い。生活の中心が仕事で, かくらうじて家庭関与のエネルギーが残されているタイプと考えられる。

「仕事=家庭型」は, エネルギーの約半分を仕事に投入している点は「仕事+余暇型」と同様であるが, もう半分のエネルギーを家庭生活に振り向けている。すなわち「仕事は第一」ではなく, 家庭に対して仕事と同等か

それ以上のバランスで関与していることが特徴である

各タイプのエネルギー配分から読みとれる生活スタイルへの志向性は, 労働時間や生活時間, 家事・育児分担割合等の行動面に関する変数と整合的に対応していることが, 大野 (2008b) で確認されている。3つのクラスターに分類された人数は合計391名で, これは本調査の有効回答数520名の75.2%にあたる。

以下の分析ではこの391名のうち, 妻の就労形態の回答が欠損でない332名を分析対象とする。タイプごとに妻の就労形態の分布に差が見られるかどうか  $\chi^2$  検定を行ったが, 有意ではなかった。

332名の妻の就労形態以外の属性は以下の通りである。夫の年齢 (平均=35.92,  $SD=4.44$ ), 妻の年齢 (平均=33.34,  $SD=3.93$ ), 結婚年数 (平均=7.93,  $SD=2.82$ ), 子ども数 (平均=2.02,  $SD=.70$ )。夫の職業は88.3%

が民間企業勤務、家業・自営業と公務員・教員がそれぞれ6.0%, 5.7%であった。夫婦の学歴は大卒以上が夫50.2%, 妻15.4%, 短大・専門学校が夫9.7%, 妻46.2%, 高校以下が夫40.2%, 妻38.4%であった。全体の81.6%が核家族であった。タイプによって属性に偏りがあるかどうかを検討するために、一元配置分散分析または $\chi^2$ 検定を行ったが、いずれの属性にも有意差は見られなかった。

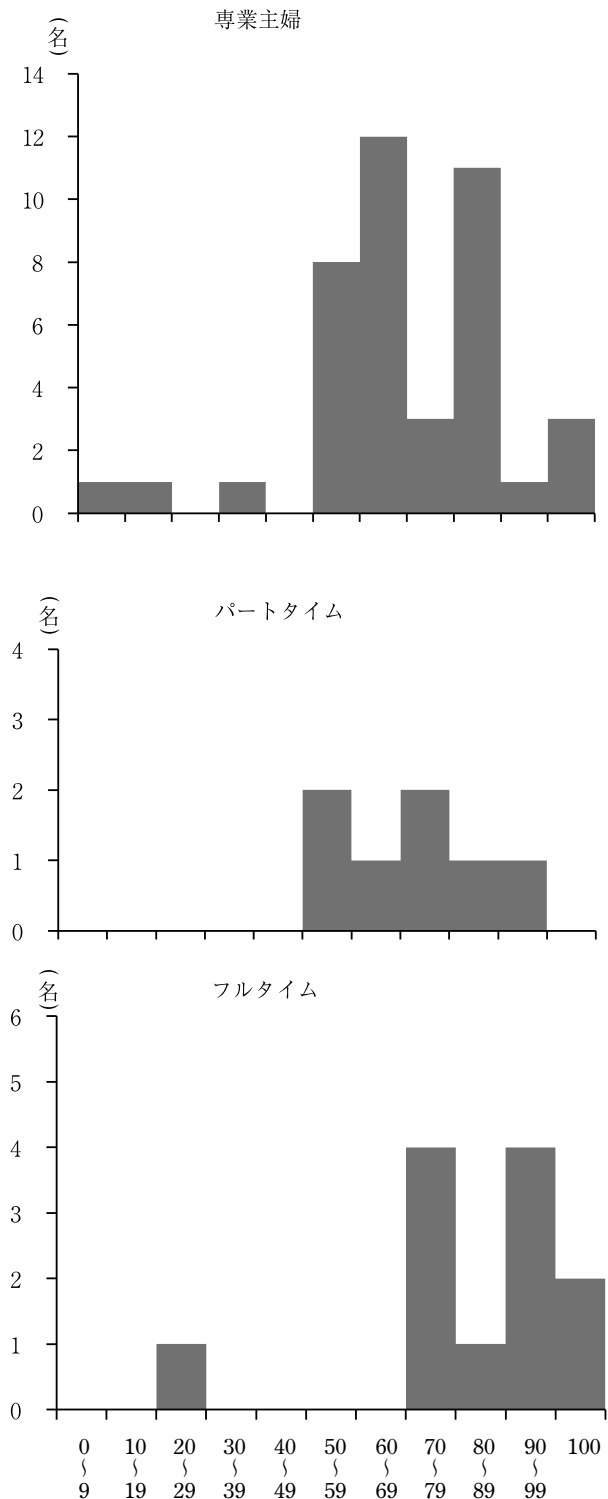
**妻の就労形態による「自分の生き方」に対する満足度の比較**

生活スタイルのタイプと妻の就労形態によって、男性の生き方満足度に差があるかどうかを検討するために、タイプ(3)×妻の就労形態(3)を要因とする分散分析を行った。結果はTable 3の通りである。タイプの主効果( $F(2, 320)=4.08, p<.05$ )と交互作用( $F(4, 320)=2.85, p<.05$ )が有意であった。タイプ別に、妻の就労形態による「生き方満足度」の単純主効果の検定(Tukey法)を行ったところ、「仕事中心型」で、妻がパートの男性(平均=54.71,  $SD=26.25$ )より、専業主婦の妻を持つ男性(平均=67.64,  $SD=16.54$ )のほうが、生き方満足度が5%水準で有意に高かった。

**「仕事=家庭型」の下位分類**

「仕事=家庭型」では、妻が専業主婦の群(平均=64.20,  $SD=20.98$ )と妻がフルタイムの群(平均=78.75,  $SD=21.96$ )の平均点の差が14.55と、「仕事中心型」における妻パート群と妻専業主婦群の差(12.93)より大きかったが、多重比較の結果は有意水準に達しなかった。これは、「仕事=家庭型」は人数が少ない割に $SD$ が大きいことによるのではないかと考えられる。そこで、「仕事=家庭型」について、妻の就労形態ごとに男性の生き方満足度の得点分布を図示したのがFigure 1である。全体の人数が少なく度数に偏りはあるものの、特に妻が専業主婦の群で得点が分散する傾向があることが読みとれる。

この背景には妻の就労に関する男性のジェンダー観が関連していることが推測される。家庭志向の高い「仕事=家庭型」の男性が、妻が専業主婦であると高い満足度を示す場合、また妻がフルタイムで就労すると満足度が低い場合には、その男性は「夫は仕事と家庭に同じように、妻は家庭優先」とする「二重基準型」(矢澤ほか, 2003)の価値観を持っていると考えられる。反対に、妻が専業主婦だと満足度が低い、もしくは妻がフルタイム就労だと満足度が高いのであれば、「夫も妻も、仕事も家庭も同じように関わるのがよい」とする「平等志向型」の価値観を持つものと考えられる。そこで、「仕事=家庭型」の男性の生き方満足度の平均値67.97を基準に、妻が専業主婦かつ生き方満足度が平均以上の者を「二重基準型」、平均値未満の者を「平等志向型」と二分することで、下位分類を設けることにした。同様に妻が



**Figure 1** 妻の就労形態別に見た、「仕事=家庭型」の生き方満足度の得点分布

フルタイムのケースについても、生き方満足度平均以上の者を「平等志向型」、平均値未満の者を「二重基準型」と再分類した。妻パート群については、パートの働

Table 4 生活スタイルのタイプごとにみた男性(夫)の生活実態

	1. 仕事+余暇型 (n=140)	2. 仕事中心型 (n=134)	3. 仕事=家庭型		F 値
			a. 二重基準型 (n=19)	b. 平等志向型 (n=33)	
〈家事〉分担割合	0.81 (0.96)	0.69 (1.03)	0.72 (1.02)	1.76 (1.62)	$F(3, 317) = 8.74^{***}$ 1, 2, 3a < 3b
〈育児〉分担割合	3.19 (1.15)	2.5 (1.12)	3.49 (1.23)	3.66 (1.12)	$F(3, 317) = 14.61^{***}$ 2 < 1, 3a, 3b
〈稼得〉分担割合	9.18 (1.54)	9.26 (1.46)	9.56 (1.65)	8.44 (2.31)	$F(3, 317) = 2.68^*$ 3b < 2
平日, 家族と一緒にいた時間	3.19 (1.58)	2.64 (1.97)	4.06 (2.33)	4.18 (1.91)	$F(3, 318) = 8.40^{***}$ 1, 2 < 3b 2 < 3a
休日, 家族と一緒にいた時間	12.51 (3.44)	12.46 (3.54)	14.22 (2.60)	12.69 (4.03)	$F(3, 310) = 1.39$
労働時間/週	64.09 (12.89)	70.18 (15.97)	60.63 (15.97)	56.41 (7.98)	$F(3, 316) = 10.65^{***}$ 1, 3a, 3b < 2 3b < 1
年収	664.98 (271.84)	693.75 (247.15)	678.45 (229.92)	584.35 (150.25)	$F(3, 319) = 1.72$
生き方への満足度	67.91 (17.00)	65.21 (19.98)	78.32 (17.14)	61.36 (22.12)	$F(3, 319) = 3.76^*$ 2, 3b < 3a

注. 表中の数値は平均, カッコ内はSD。

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

き方が多義的であるため, 下位分類には含めなかった。その結果, 「二重基準型」には19名, 「平等志向型」には33名が分類された。仕事・家庭・個人的活動へのエネルギー配分割合について, 両タイプ間で対応のないt検定を行ったが有意差は見られなかった(仕事: $t(51) = -.286$ , 家庭 $t(51) = -.020$ , 個人的活動 $t(51) = .609$ )。

もともと少数派である家庭志向の高い男性をさらに分割したため, どちらのタイプも人数が少ない。小塩(2004)は, 多変量解析を用いる際の注意点として, 「調査対象は質問項目数の少なくとも2倍, できれば数倍集めた方がよい(手法によっては10倍以上といわれることもある)」(p.93)と述べており, この2タイプに該当する人数は決して十分とはいえない。しかし多数派の傾向に埋没する少数派であるからこそ, 今後の男性の生き方や両性の関係の変化を見通して男性にとっての家庭関与の意味を明らかにする上で, これらの下位分類を設ける意義があると考えた。分析結果は試験的・探索的なものとして解釈すべきとの限界を踏まえつつ, 以下の分析を行った。

新たに設定された下位分類を含む4タイプ間で, 生活時間と家事・育児分担割合などの家庭関与に関する変数に差があるかどうかを検討するため, 改めて一元配置の分散分析を行った結果をTable 4に示す。稼得役割の分

担割合にタイプ間の差が見られた。夫の年収の差は有意でないため, これは下位分類の際に「平等基準型」で妻がフルタイムの割合が高くなったためと考えられる。しかしどのタイプでも夫の稼得分担割合は8割以上と高く, 主たる稼ぎ手は夫であると考えられた。生活時間と家事・育児分担率から, 「仕事中心型」は概して現実に仕事中心で家庭関与の少ない生活であることが読みとれる。家庭志向の高いタイプの下位分類である「二重基準型」と「平等志向型」は労働時間が短く家族と過ごす時間が長いこと, 育児分担割合が高い点で共通しており, どちらも家庭関与が多いことが確認された。この2タイプの間で有意差が見られたのは〈家事〉分担割合で, 「平等志向型」のほうが夫の分担割合が高いことがわかった。

生き方満足度についてもタイプ間で有意差が見られた。多重比較の結果, 「二重基準型」の満足度が高く, 「平等志向型」と「仕事中心型」の満足度が低いことが示された。**家庭関与の内容が男性の生き方満足度に及ぼす影響**

では, これらの家庭関与に関する変数は, 男性の生き方満足度にどのように影響しているのだろうか。重回帰分析による検討に先立ち, 説明変数となる家庭関与の変数間の相関をタイプ別に確認した(Table 5)。〈稼得〉分担割合は, 下位分類の基準として使用した妻の就労形態の情報と内容的な重なりが大きいいため, 割愛した。

Table 5 生活スタイルのタイプ別、家庭関与と「自分の生き方への満足度」の相関

	下：仕事+余暇型					上：仕事中心型													
	平日	休日	家事	育児	分業観	満足度	下：二重基準型					上：平等志向型							
	平日	休日	家事	育児	分業観	満足度	平日	休日	家事	育児	分業観	満足度	平日	休日	家事	育児	分業観	満足度	
(夫) 平日一緒にいた時間	-	.10	.05	.04	.09	.07	-	.02	.03	.39	.04	-.11							
(夫) 休日一緒にいた時間	.10	-	.10	.16	-.06	.21	-.10	-	-.07	-.25	-.19	.05							
(夫) 家事分担割合	.24	.08	-	.26	-.16	.02	-.19	.39	-	.37	-.31	.57							
(夫) 育児分担割合	.22	-.06	.26	-	.10	.24	-.49	-.10	.31	-	-.02	.01							
(妻) 性別役割分業観	.00	-.24	-.28	-.05	-	.08	.13	-.09	-.02	-.09	-	-.20							
(夫) 生き方への満足度	.22	.01	.06	.20	-.13	-	.01	.24	-.07	.01	.80	-							

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

「二重基準型」では-0.49というやや高い負の相関が見受けられた。この群は人数が少ないため、相関係数の値は外れ値の影響を強く受ける可能性がある。そこで $r = -0.49$ という値を示した「〈育児〉分担割合」と「平日家族と一緒にいた時間」の組み合わせについて、散布図を作成して外れ値がないかを検討した (Figure 2)。その結果、○で示した1ケースがやや突出した値をとることが確認された。このケースは自営業の男性であり、家族と一緒に過ごした時間ではなく、職場を兼ねた自宅に在宅する時間を回答した可能性があること、このケースを除いて算出した相関係数は-0.49から-0.18へと低下し、変動が大きいことから、重回帰分析の際には除外することにした。念のため、人数の少ない「二重基準型」と「平等志向型」で上記以外の相関係数が有意だった変数どうしの組み合わせについて散布図をチェックしたが、相関の値に影響を及ぼすような外れ値は見受けられなかった。

続いて家庭関与のしかたが男性の生き方満足度とどのように予測的に関連するかを検討するため、生き方満足度を基準変数に、家庭関与に関する変数を説明変数として、タイプ別に重回帰分析を行った (Table 6)。その際、第1ステップでは男性本人の家庭関与に関する変数を、第2ステップでは夫婦の役割分担に関する妻側の変数として妻の性別役割分業観を加える階層的重回帰分析を行った。夫自身の性別役割分業観は、「仕事=家庭型」の下位分類基準と意味内容の重なりがあると考え、分析には含めなかった。第1ステップから第2ステップにかけての $R^2$ の増加分が有意だったのは「二重基準型」のみであった。

「仕事+余暇型」は、いずれのステップでもモデルの

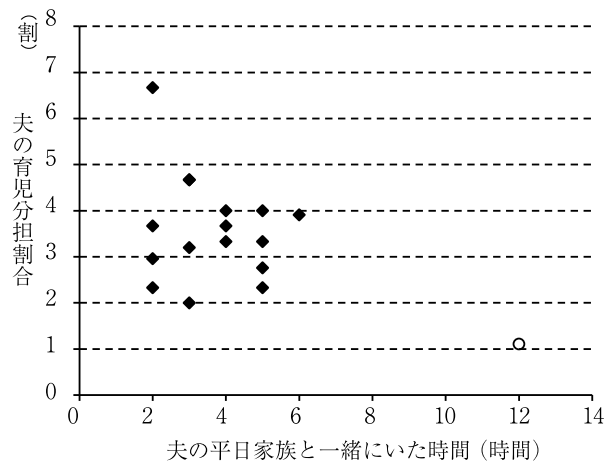


Figure 2 「育児分担割合」と「平日家族と一緒にいた時間」(二重基準型)

説明力が有意ではなかった。このタイプの男性が自分の生き方に満足しているかどうかは、夫婦間の職業生活と家庭生活の分担如何によっては説明されないということである。「仕事中心型」では、夫の育児分担率が高いほど、また休日家族と一緒に過ごす時間が長いほど、生き方満足度は高まることが示された。第2ステップで妻の性別役割分業観を投入してもモデルの説明力が増すことはなかった。

家庭に対して仕事と同等かそれ以上に関わる「仕事=家庭型」の2つの下位分類では、対照的な結果が見られた。「二重基準型」では夫自身の家庭関与を説明変数とする第1ステップでは $R^2$ は有意ではなかったが、第2

Table 6 生活スタイルのタイプごとにみた「自分の生き方への満足度」に対する重回帰分析

	1. 仕事+余暇型		2. 仕事中心型		3. 仕事=家庭型				
	step	1	2	1	2	a. 二重基準型		b. 平等志向型	
						1	2	1	2
夫の〈家事〉 分担割合		-.063	-.097	-.062	-.050	-.369	-.266	.664***	.664***
夫の〈育児〉 分担割合		.186*	.181	.222*	.214*	.211	.220	-.204	-.204
夫の平日家族と 一緒にいた時間		.129	.144	.021	.012	-.106	-.170	-.083	-.083
夫の休日家族と 一緒にいた時間		.014	-.015	.182*	.187*	.428	.438	.061	.061
妻の性別役割 分業意識		-	-.127	-	.062	-	.840***	-	-.002
$R^2$		.056	.07	.091*	.094*	.157	.845***	.376*	.376*
$R^2$ の増加量			.014		.004		.687***		.000

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

ステップで加えた妻の性別役割分業観が伝統的であることによって生き方満足度は著しく高められていた。一方、「平等志向型」では妻の性別役割分業観の効果は有意ではなく、夫自身の〈家事〉分担率の高さが自分の生き方への満足度に正の効果を示した。

## 考 察

### 夫婦間のどのような役割分担が男性の生き方満足度と関連するか

育児期男性の生活スタイルの志向性を妻の働き方と組み合わせることで、男性の生き方の多様化の様相をより明確にすることができた。

「仕事+余暇型」は、妻の就労形態によって生き方満足度に差は見られなかった。このタイプは仕事に最も多くのエネルギーを割いてはいても、過重労働というほど仕事に束縛される状況ではない。余暇を確保する余裕があり、その余裕が緩衝材として働いて、妻の仕事の状況によって自身の生活が即座に切迫した影響を受けることが少ないのではないかと推察される。大野(2008b)では、このタイプの男性の「家庭とは妻の領分である」という認識が示唆されており、それが仕事の余裕を家庭生活でなく、個人的活動に充てる生活スタイルをもたらしていると考えられる。本研究の重回帰分析でも、自身の家庭関与の変数や妻の価値観は有意ではないことが示されており、このタイプは家庭関与を自分の問題として捉えていないのではないかと推察される。

それに対して、仕事に多くのエネルギーをとられる「仕事中心型」は、家庭責任を全面的に妻が引き受けることで維持できる生活スタイルであると考えられる。そのため、妻の職業役割への参入によって自分に家事分担の必要が生じることは、自身の生活に対する圧迫と感ぜられ、生き方満足度が低下するのだろう。妻の就労形態による生き方満足度の比較(Table 3)では、フルタイム群よりパート群のほうがより満足度が低かった。これは夫婦ともフルタイム就労のケースでは、保育所の利用や家事の合理化など、家庭役割の負担を減らす工夫が既にされていることによるのではないかと推察される。しかしパート就労の場合には、妻の家庭役割への関与の減少分が家庭外の資源による代替えによって手当てされることは少ないのだろう。そのため妻の行う家事の水準が下がったり、夫に家事分担が求められたりすることが、物理的・心理的負担となって生き方満足度の低さにつながると考えられる。このタイプの自分の生き方に対する満足度はもともと高くはない。その中で、休日家族と一緒に過ごす時間と育児分担率が生き方満足度に対してプラスの効果を持つという結果は、家庭関与がプラスの誘因になっているというよりは、それすらできないほどの過重労働の場合には満足度がさらに低くなることのあらわれとも考えられる。

家庭へのエネルギー投入の多い「仕事=家庭型」については、妻の就労形態によって生き方満足度に有意差が出なかったことを受けて、2種の下位分類が設定された。すなわち、自分は仕事にも家庭にも関与するが妻が専業主婦であることを望む「二重基準型」と、自分も妻も、職業役割と家庭役割を共同で果たすことを望む「平等志向型」である。大野(2008b)の分析では、「仕事=家庭型」

家庭へのエネルギー投入の多い「仕事=家庭型」については、妻の就労形態によって生き方満足度に有意差が出なかったことを受けて、2種の下位分類が設定された。すなわち、自分は仕事にも家庭にも関与するが妻が専業主婦であることを望む「二重基準型」と、自分も妻も、職業役割と家庭役割を共同で果たすことを望む「平等志向型」である。大野(2008b)の分析では、「仕事=家庭型」

が「家庭志向を強く持ちながらも性別分業をよしとする二重基準的な志向を持っている可能性もある」という曖昧さが残ったが、妻の変数と組み合わせることによって、その曖昧さは質の異なる2つの下位タイプが混在していたためであることが示唆された。本稿ではこれら2タイプに含まれるケースは数が少なかったため、探索的な結果として解釈する必要はあるが、同様のタイプは他の研究でも「二重基準型」と「平等両立型」(矢澤ほか, 2003)、「男性の二重役割タイプ」と「平等主義タイプ」(船橋, 2006)として抽出されていることから、本稿のサンプルに特異的なケースではないと考えられる。「自分の生活の最優先事項は仕事」と考える男性に比べれば少数派であるが、どちらも多様化する男性の生き方の1つとして確かに存在するタイプだといえるだろう。

#### 男性の家庭関与にはどのような意味があるか

家庭関与についての変数が男性の生き方満足度とどのように関連するかを検討するため、タイプごとに階層的重回帰分析を行った。第1ステップでは男性本人の家庭関与に関する変数を、第2ステップでは夫婦の役割分担に関する変数として妻の性別役割分業観を投入した。その結果からタイプによって生き方満足度につながる家庭関与のあり方が異なることが示唆された。

タイプによっては人数が少ないこともあり、モデルの説明力や標準偏回帰係数が有意水準に達しない場合もあったが、「仕事+余暇型」、「仕事中心型」「二重基準型」ではおおむね自身の育児分担率がプラス、もしくは家事分担率がマイナスの寄与を示していた。

「二重基準型」と「平等志向型」は、どちらも家庭志向の高いタイプの下位分類でありながら対照的な結果となった。「平等志向型」は、自身の家事分担率が高いと生き方満足度も高くなる。第2ステップで妻の性別役割分業観を加えても説明力は上がり、自分が実際に家庭に関わることに意味があるのだと考えられる。「平成18年社会生活基本調査」によると、末子が就学前の子どもを持つ男性は、炊事・洗濯・掃除などの家事より育児のほうを多く行っている(総務省統計局, 2007a)。家事は育児に比べると、楽しみや遊びの要素の薄く、誰かがやらねばならない義務的な行為である。一方、育児は「子どもをお風呂に入れるのは半分遊びみたいなもので、楽しいことは僕がやるけれど、洗濯とかご飯を作ってあげると大変なことはしない」(筆者がインタビューした父親の発言)ことも可能である。育児の中でも父親がよくするのは、子どもの身の回りの世話などの養育行動ではなく、「一緒に食事をする」「一緒にテレビを見る」など生活の場を共にすることによる行動や遊びが中心であり(大野・柏木, 2008)、その関わり方は、「受動的」かつ「趣味的」とであるとされている(平山, 2008)。しかし、主たる世話役として自立的に育児を行う場合には、子ども

にも食べさせる物を自分で作ったり、子どもが脱いだ衣類の洗濯をしたりなど、育児行為には家事行為が付随する。妻がフルタイムで就労することで満足している平等志向型の男性が、自身の家事分担率の高さによって満足度が高められるという結果は、このタイプが自立的に家庭役割を果たしており、職業役割も家庭役割も夫婦で共に分担することに満足を見出す、真に共同参画的な志向を持つことをあらわしているのだろう。

これに対して「二重基準型」では、男性本人の家庭関与の変数のみを投入した第1ステップではモデルの説明力は有意ではなかったが、第2ステップで妻の価値観を投入するとモデルの説明力が著しく高まった。妻が伝統的な性別役割分業観を持っているほど、男性の生き方満足度は高まるという結果から、「家庭役割は本来妻が果たすべきもの」、また「妻は家庭にいるべきだ」という考えがうかがえる。「二重基準型」は家庭志向の高い「仕事=家庭型」の下位分類の1つではあるが、このタイプの家庭志向の高さとは、妻がメインとなって行うべき家庭役割を「手伝う」「参与する」形なら満足だが、家事・育児の共同責任者にはなりたくないことを意味すると考えられる。

#### 男性の家庭関与と性役割規範

これまでの研究では、男性(夫・父親)の家事育児への関与が高いことは、子どもの発達や夫婦双方にとって肯定的な効果を持つことが報告され、男性の家庭関与の必要性が論じられてきた。男性が妻と家庭役割を分担することは、脱性別役割分業的な意識や共同参画志向の高さを示す兆候と捉えられてきた。しかし職業と家庭生活のバランスから抽出した生活スタイルのタイプごとに家庭関与の意味を検討した本研究の分析から、男性の家庭関与の高さが必ずしも共同参画意識の高さと同義ではないことが明らかになった。真に共同参画を志向するかどうかは、家事を分担することをどのように捉えているかにあらわれることも示唆された。昨今の「イクメンブーム」で男性の家庭関与が高まっているような印象が喧伝されるが、関与の量のみでなく、関与の内容や質、意味などにも目を向ける必要があるだろう。

家庭志向の高い「二重基準型」は生き方満足度は高いが、性別役割分業規範から自由ではない。妻に家庭役割専従を期待するということは、すなわち稼得責任・扶養責任は自分一人で果たす心づもりであるということで、その点では仕事を第一に考える「仕事+余暇型」や「仕事中心型」と変わりはない。「二重基準型」の家庭志向の高さが「本来、家庭役割は妻が担うべきだが、自分も手伝ってあげている」という認識であるならば、家庭にはりついて家事育児の第一責任者となることを当然視される妻側の不全感が問題になるであろう。またこのタイプの男性が妻への配慮や親としての責任感から、できる

限り仕事と家庭の二重負担を引き受けようとしているのであれば、男性の過重負担が懸念される。中谷(1999)は、近年の男性の家庭関与への関心の背景には、ビジネスマンとして「できる男は育児・家事もでき」なくてはならぬという新たな男性性役割規範が存在すると指摘しているが、これはパーフェクトであることをよとする「男らしさの鑑」(伊藤, 1996)の変形といえるだろう。このタイプの生き方満足度の高さは、男性は強く、達成的・自己犠牲的であれという男性性役割規範への過剰適応傾向と捉えることもできるのではないか。男性の家庭関与の量のみを取りあげて論じることは、男女双方にとってかえって性役割規範の拘束力を強める結果になる可能性がある。

個人の持つ資源が有限である以上、男性の家庭関与は職業役割とのバランスによって制約を受ける。仕事・家庭両面での夫婦協業によって高まるはずの「平等志向型」の生き方満足度が4タイプ中最も低かったことは、男性が職業役割を最優先にすることを求められる規範下でWLBの実現は困難なことからきているのかもしれない。

この調査が実施された2001年から2010年までの間に、男性雇用労働者の週間労働時間は46.9時間から45.1時間になっただけでほとんど変化は見られない(総務省統計局, 2012)。また平成13年と平成18年の「社会生活基本調査」のデータを比較すると、男女が一日に仕事や家事・育児にかかる時間の増減は数分の範囲に留まっている(総務省統計局, 2007b)。バブル崩壊以降、経済の低迷が続いた「失われた10年」は、リーマンショックを経て「失われた20年」へと延長している。社会的経済的な状況や夫婦間の役割分担の様相は、調査時点も現在もほぼ変わりはないと考えられる。男性の家庭関与は、個人の好みや価値観の帰結であるだけでなく、夫婦関係、労働条件や職場の風土など、より上位のシステムに埋め込まれたものとして取りあげ、解釈する必要がある。これまでジェンダー問題とは女性の問題であると捉えられがちであったが、男性の発達・適応もまたジェンダー問題である(柏木・高橋, 2008)。「家庭役割=女性の役割」とする規範を問い直して男性の家庭関与を求める主張は、「男性=仕事」「稼ぎ手役割・扶養責任=男性の役割」とする男性性役割規範の見直しと共に進められるべきであろう。

本研究の分析は探索的なものであり、タイプごとの人数のアンバランス、分析指標が単項目である限界など制約も多い。本研究で得られた結論は、今後、理論的サンプリングによる質的分析や仮説検証の量的研究等、別の手法で検証される必要があるだろう。

## 文 献

- 荒牧美佐子・無藤 隆.(2008). 育児への負担感・不安感・肯定感とその関連要因の違い: 未就学児を持つ母親を対象に. *発達心理学研究*, **19**, 87-97.
- 斐 智恵.(2007). 共働きで夫はストレスがたまるのか. 永井暁子・松田茂樹(編). *対等な夫婦は幸せか* (pp.63-76). 東京: 勁草書房.
- 土肥伊都子・広沢俊宗・田中國夫(1990). 多重な役割従事に関する研究: 役割従事タイプ, 達成感と男性性, 女性性の効果. *社会心理学研究*, **5**, 137-145.
- 船橋恵子.(2006). *育児のジェンダー・ポリティクス*. 東京: 勁草書房.
- 平山順子.(1999). 家族を「ケア」ということ: 育児期女性の感情・意識を中心に. *家族心理学研究*, **13**, 29-47.
- 平山順子.(2008). 妻から見た「夫の子育て」: 趣味としての育児. 柏木恵子・高橋恵子(編), *日本の男性の心理学: もう1つのジェンダー問題* (pp.174-178). 東京: 有斐閣.
- 平山聡子(2001). 中学生の精神的健康とその父親の家庭関与との関連: 父母評定の一致度からの検討. *発達心理学研究*, **12**, 99-109.
- 伊藤公雄.(1996). *男性学入門*. 東京: 作品社.
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子.(2004). 既婚者の心理的健康に及ぼす結婚生活と職業生活の影響. *心理学研究*, **75**, 435-441.
- 柏木恵子・高橋恵子.(2008). *日本の男性の心理学: もう1つのジェンダー問題*. 東京: 有斐閣.
- 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.
- 加藤邦子.(2008). 専業主婦家庭における父親のワークライフバランス: 父親の子どもへのコミットメントが子どもの自発性に及ぼす影響. *家庭教育研究所紀要*, No.30, 163-174.
- 加藤邦子・石井クンツ昌子・牧野カツコ・土谷みち子.(2002). 父親の育児かかわり及び母親の育児不安が3歳児の社会性に及ぼす影響: 社会的背景の異なる2つのコホート比較から. *発達心理学研究*, **13**, 30-41.
- 小林佐知子.(2009). 乳児をもつ母親の抑うつ傾向と夫からのサポートおよびストレスへのコントロール可能性との関連. *発達心理学研究*, **20**, 189-197.
- 牧野カツコ.(1985). 乳幼児を持つ母親の育児不安: 父親の生活および意識との関連. *家庭教育研究所紀要*, No.6, 11-24.
- 森下葉子.(2006). 父親になることによる発達とそれに関わる要因. *発達心理学研究*, **17**, 182-192.
- 内閣府男女共同参画局(編).(2010). *男女共同参画白書(平成22年版)*. 東京: 中和印刷.

3) データベース(2012.7.31公表)から基本集計→全国→年次と進み、「10-5 農林業・非農林業, 従業上の地位別週間就業時間(1967年~)」を選択し、「産業=非農林業」「性別=男性」「地域=全国」の条件で作表。



- 中谷文美. (1999). 「子育てする男」としての父親? : 90年代日本の父親像と性別役割分業. 西川祐子・荻野美穂 (編), [共同研究] 男性論 (pp.46-73). 京都: 人文書院.
- 尾形和男・宮下一博・福田佳織. (2005). 父親の協力的関わりと家族成員の適応: 母親役割・妻役割達成感, 子どもの攻撃性, 父親のストレス・コーピングとの関係. *家族心理学研究*, 19, 31-46.
- 大野祥子. (2008a). 男性の自立とワークライフバランス. 柏木恵子 (監修), 塘利枝子・福島朋子・永久ひさ子・大野祥子 (編), 発達家族心理学を拓く: 家族と社会と個人をつなぐ視座 (pp.57-70). 京都: ナカニシヤ出版.
- 大野祥子. (2008b). 育兒期男性の生活スタイルの多様化: “稼ぎ手役割” にこだわらない新しい男性の出現. *家族心理学研究*, 22, 107-118.
- 大野祥子・柏木恵子. (2008). 親としての男性: 父にはなるが, 父はしない?. 柏木恵子・高橋恵子 (編), *日本の男性の心理学: もう1つのジェンダー問題* (pp.153-173). 東京: 有斐閣.
- 小塩真司. (2004). *SPSSとAmosによる心理・調査データ解析: 因子分析・共分散構造分析まで*. 東京: 東京図書.
- Palkovitz, R. (2002). *Involved fathering and men's adult development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pleck, J.H., & Masciadrelli, B.P. (2004). Paternal involvement by U.S. residential fathers: Levels, sources, and consequences. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (4th ed., pp.222-271). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 仕事と生活の調和推進官民トップ会議. (2010). ワーク・ライフ・バランス憲章. 内閣府男女共同参画局 仕事と生活の調和推進室.  
(<http://www.cao.go.jp/wlb/government/pdf/charter.pdf>) (2012年8月5日12時55分)
- 総務省統計局. (2007a). 平成18年社会生活基本調査. 政府統計の総合窓口.  
([http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?\\_toGL08020103\\_&tclassID=000001027245&cycleCode=0&requestSender=search](http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&tclassID=000001027245&cycleCode=0&requestSender=search)) (表番号2) (2012年8月5日15時00分)
- 総務省統計局. (2007b). 平成18年社会生活基本調査. 政府統計の総合窓口.  
([http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?\\_toGL08020103\\_&tclassID=000001027249&cycleCode=0&requestSender=search](http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&tclassID=000001027249&cycleCode=0&requestSender=search)) (表番号4) (2012年8月5日15時02分)
- 総務省統計局 (編). (2010). *労働力調査年報平成21年*. 東京: 日本統計協会.
- 総務省統計局. (2012). 労働力調査 全都道府県長期時系列データ. 政府統計の総合窓口.  
([http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?\\_toGL08020103\\_&tclassID=0000010009&cycleCode=0&requestSender=dsearch](http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&tclassID=0000010009&cycleCode=0&requestSender=dsearch)) (2012年8月5日14時50分)
- 矢澤澄子・国広陽子・天童睦子. (2003). *都市環境と子育て: 少子化・ジェンダー・シティズンシップ*. 東京: 勁草書房.

#### 付記

本稿のデータは平成12年度—平成14年度文部省科学研究費補助金によるプロジェクト「社会変動・家族・個人の発達に関する発達・文化心理学的研究 (研究代表者 柏木恵子)」で行われた調査の一部である。調査の計画・実施・分析には、筆者と研究代表者のほか、菅野幸恵 (青山学院女子短期大学), 平山順子 (白百合大学), 田矢幸江 (武蔵野私立0123はらっば) が参加した。また本稿の分析について、東洋先生 (東京大学名誉教授), 柏木恵子先生 (東京女子大学名誉教授), 宮下孝広先生 (白百合女子大学) より貴重なご助言を頂いたことを記して感謝申し上げます。

Ohno, Sachiko (Shirayuri College). *Men's Commitment to Family Reconsidered: Focus on the Diversity of Life Style as a Work/Life*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.3, 287-297.

Based on their balance of energy investment among work, family, and personal activities, 332 married men with 3-4 year old children were categorized into 4 lifestyle types: “job plus personal activity,” “job-only,” “double-standard,” and “egalitarian.” The relationship between men's life satisfaction and their commitment to the family was examined using hierarchical multiple regression analysis on each type. The main findings were the differences between “double-standard” and “egalitarian” which were found to be highly family-oriented. Sharing household chores with one's wife had a positive effect on a man's life satisfaction in the “egalitarian” type, while all variables about commitment to family were not significant in the “double-standard” group. Furthermore, a wife's preference for traditional gender roles increased one's life satisfaction in the “double-standard” but not in the “egalitarian” type. These findings suggest that men's high commitment to family does not always imply that they are free from the traditional gender bias.

**[Key Words]** Young fathers, Work/life balance, Diversity of lifestyle, Commitment to family, Life satisfaction

2011. 6. 17 受稿, 2012. 2. 10 受理

## 相互支援が関係満足度ならびに精神的健康に及ぼす影響についての 青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係の共通性と差異

金政 祐司

(追手門学院大学心理学部)

本研究は、成人の愛着関係として捉えられる青年期の恋愛関係ならびに中年期の夫婦関係において、相互の支援が関係満足度と精神的健康に及ぼす影響の過程に関して、多母集団同時分析を行いその共通性と差異について検討することを目的として行われた。調査対象者は、104組の青年期のカップルならびに156組の中年期の夫婦であった。分散分析の結果、支援に関する変数（「本人の支援期待」、「相手の支援遂行度」、「本人による相手支援の認知」）ならびに関係満足度については、中年期の夫婦関係よりも青年期の恋愛関係においてそれらの得点は高く、また、本人の支援期待については男性よりも女性の方が高いことが示された。精神的健康は青年期の恋愛関係よりも中年期の夫婦関係において良いことが示された。加えて、相互の支援が関係満足度と精神的健康に及ぼす影響の過程についての分析の結果、中年期の夫婦関係においては、「本人の支援期待」が「相手の支援遂行度」を促進し、「本人による相手支援の認知」に影響を及ぼしていたが、青年期の恋愛関係においてはそのような傾向は認められなかった。また、「本人による相手支援の認知」が関係満足度に対してポジティブな影響を及ぼし、さらに、関係満足度が精神的健康に影響するというプロセスについては双方の関係において認められた。それらの結果について青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係の共通性と差異の観点から議論を行った。

【キー・ワード】 青年期の恋愛関係, 中年期の夫婦関係, 支援, 関係満足度, 精神的健康

### 問 題

親密な関係を良好な状態で維持していくことは容易なことではない。それゆえ、個人は、親密な関係を管理し、維持していくために日常的に様々な認知的もしくは行動的活動を行っていると考えられる。Harvey & Omarzu (1997)によると、親密な関係の維持に関わる活動は、関係が危機に陥ったときにだけ行うようなものではなく、そのような活動を様々な文脈において定期的に行うことによって、関係内の両者の満足度が高まり関係の安定性を向上させることで関係の維持に寄与するとされる。

このような親密な関係の維持に関わる活動の一つとしては、二者関係における相互の支援やサポートを挙げることができるだろう。親密な関係、特に恋愛関係（本研究では異性間の恋愛関係に焦点を当てる）や夫婦関係は、成人の愛着理論（Shaver & Hazan, 1988）の観点からは、関係内の二者が情緒的に結びつき（Shaver & Hazan, 1988）、互いが心理的に依存し合う成人における愛着関係であるとされる（Feeney, 2007）。たとえば、個人が苦悩やストレスを経験した場合、恋愛関係や夫婦関係は、時にそれらの苦悩やストレスを和らげるよう機能し、またそれと同時に、恋愛相手や配偶者からの受容が個人の自信を回復させ自律性を高める。それゆえ、それ

らの関係では、必要なときに相互に支援や安らぎを提供し合うことを希求し、お互いに相手（恋愛相手や配偶者）のことを重要なサポート源として強く信頼する傾向が強い（Feeney & Collins, 2001）。実際、これまでの研究においても恋愛関係や夫婦関係での支援やサポートのやり取りは関係への満足度や親密性といった関係についてのポジティブな指標と関連することが知られ（Acitelli & Antonucci, 1994; Feeney & Collins, 2003; Gleason, Iida, Shrout, & Bolger, 2008; Rhoades, Simpson, Campbell, & Grich, 2001）、それらの関係の維持に対するその重要性をうかがわせている。

恋愛関係や夫婦関係は、上記のような関係の特徴を有することから、お互いに相手のことを理解できているという思いが強く（Swann & Gill, 1998）、また、他の関係よりも一体感を体験する傾向がある（Aron & Aron, 2000）とされる。それゆえ、それらの関係では相手に対する支援やサポートの期待は必然的に高くなりやすく、また、そのような期待が満たされることへの期待も高くなると考えられる。しかしながら、それらの関係において、相手に対する支援やサポートの提供への期待は常に満たされるというわけではないであろう。たとえば、自己呈示の観点からの研究では、一般に人は相手との関係性が深まるにつれ、自己呈示への関心を弱めることが知

られている (Leary & Miller, 2000)。この点に鑑みれば、長期間継続している恋愛関係や夫婦関係では、印象操作のために相手の期待に応えようとする動機づけは低下しており、それゆえ、お互いに相手の期待に沿うような行動を必ずしも取り得ていないと考えることもできよう。そして、この相手が自分の期待に沿った行動を遂行してくれないという期待はずれは、元々の期待の高さゆえに、時として葛藤状況を生み出し、ネガティブな感情を喚起させて相手や関係に対する満足度の低下を招く可能性を孕んでいる。実際、中村・浦 (1999) や亀山・坂本・岡 (2008) は、そのような観点から親密な関係や重要な他者との関係における期待はずれが個人の適応性にネガティブな影響を及ぼすことを示している。恋愛関係や夫婦関係が、他の社会的関係と比してその親密さの程度が高く (Zeifman & Hazan, 2000)、互いに情緒的に結びついている愛着関係 (Shaver & Hazan, 1988) である点を踏まえると、それらの関係では、相手に対する支援への期待と支援提供の動機づけは高く相互に支援やサポートを提供し合う関係であると同時に、その期待が満たされなければ、心理的な不満を生みやすいものになると言えるだろう。

このような親密な関係での支援やサポートへの期待についての影響過程の検討を行う際に重要となってくるのは、“恋愛相手や配偶者がどの程度自分の支援期待を遂行してくれていると見なすか” という相手に関する本人の支援遂行度の認知であろう。すなわち、相手に対して何らかの支援の期待を抱いた際に、その期待を相手が遂行してくれていると自身が認知すれば、心理的不満は薄れ相手や関係への満足度は高まるが、そうでなければ、不満やネガティブ感情を経験する可能性は高くなると考えられる。このような相手への期待とその遂行度の認知との関連が当該関係の特質に及ぼす影響については、下斗米 (2000) が友人関係を対象としてその検討を行っている。彼の研究では、友人関係で相手に抱く期待 (役割行動の期待) とその期待に沿った行動を相手が取ってくれているかどうかという認知とのズレは、関係の満足度に対して影響を及ぼし、さらに、その影響は関係の進展段階によって異なることが報告されている。同様のことは恋愛関係を対象とした研究においても示され、ストレス状況下で相手から提供される支援の認知は関係の質と関連している (e.g. Collins & Feeney, 2000)。このような親密な対人関係における相手への期待ならびにその期待の遂行度の認知については、性差や関係差 (中村・浦, 1999; 下斗米, 2000; 和田, 1996)、個人差 (Collins & Feeney, 2000)、さらに、発達段階による差異 (和田, 1996) が見られることが報告されている。これらのことを踏まれば、先述のように、恋愛関係と夫婦関係は成人における愛着関係という共通の特徴を有してはいるも

の、双方の関係では本人が抱く相手への支援やサポートの期待 (以後、「本人の支援期待」とする) やその期待を相手がどの程度遂行してくれていると見なすかという相手の支援遂行度に関する本人の認知 (以後、「本人による相手支援の認知」とする) には差異が見られ、また、それらは性別によっても異なってくることが予想される。

ただし、上述の「本人による相手支援の認知」は、それのみが単独で存立しているわけではなく、実際の相手の行動を基盤にして、もしくはそれを反映して形成されているはずである。つまり、恋愛関係や夫婦関係において、「本人による相手支援の認知」は、自身の支援やサポートへの期待に即した行動を実際に恋愛相手や配偶者が取っているかどうかという相手側の行動 (以後、「相手の支援遂行度」とする) に影響され、形成されるものであると考えられるのである。また、その際、「相手の支援遂行度」を潜在的に促していると考えられるのは、先の「本人の支援期待」であろう。Verhofstadt, Ickes, & Buysse (2010) によると、夫婦関係において、支援やサポートの提供者は相手の考えや感情を推察し、相手が支援やサポートを必要としているかどうかに応じて、それらを提供しており、さらに、そのような相手の考えや感情への共感の正確さ (empathic accuracy) は、必要なときに配偶者にサポートや支援を提供することへの動機づけを増加させ、夫婦関係の質の良好さに寄与するとされる。この点を踏まれば、本研究でも双方が成人の愛着関係である青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係において、「本人の支援期待」は「相手の支援遂行度」を促進させると予想される。

これまでの議論から、本研究が対象とする青年期の恋愛関係ならびに中年期の夫婦関係において支援やサポートへの期待が関係の特質に及ぼす影響については、Figure 1 のように、「本人の支援期待」が「相手の支援遂行度」を促進させる形で「本人による相手支援の認知」に影響し、さらに、その「本人による相手支援の認知」が関係の特質に対して影響を及ぼすものと考えられる。また、それゆえ、「相手の支援遂行度」は直接的に関係の特質に影響するのではなく、「本人による相手支援の認知」を媒介し関係の特質に影響を及ぼすであろう。ただし、それら支援やサポートに関する変数間の関連性については、青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係では異なった傾向が見られることが予想される。これまで述べてきたように青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係は双方が愛着関係であるという共通項を有するものの、それら両関係を形成している個人の発達段階は異なっている。大野 (1995) は、親密性が成熟していない青年期の恋愛を「アイデンティティのための恋愛」としており、その主な特徴として、“相手からの賛美、賞賛を求めた

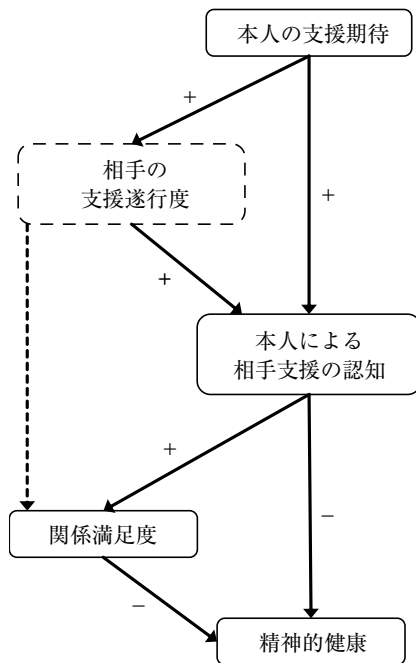


Figure 1 本研究の仮説モデル

注. 精神的健康へのマイナスのパスは、本人による相手支援の認知や関係満足度が高まるほど精神的健康状態が良くなることを指す。

い”や“相手からの評価が気になる”といったことがらを挙げている。また、「アイデンティティのための恋愛」において個人の主な関心は自分自身にあるとされ、このような観点を踏まえれば、青年期の恋愛関係における支援やサポートは、お互いの期待を反映していないものになりやすく、それゆえに相手からの支援やサポートを本人が認知していないといった可能性が考えられる。このことから Figure 1 の「本人の支援期待」が「相手の支援遂行度」に及ぼす影響ならびに「相手の支援遂行度」が「本人による相手支援の認知」に及ぼす影響の程度は、中年期の夫婦関係のものと比較して青年期の恋愛関係のそれは低くなると推測される。

このような恋愛関係や夫婦関係での支援やサポートが関係の特質に及ぼす影響についての検討を行う際、関係の特質と取り上げられる指標としては、肯定的な指標としての「関係満足度」が挙げられよう。先に言及したように、支援やサポートへの期待、また、支援やサポートそれ自体と関係満足度との関連についてはこれまでいくつもの研究においてその検討がなされており、その関連性の堅固さが示されている (e.g. Acitelli & Antonucci, 1994; Feeney & Collins, 2003; Rholes et al., 2001)。それゆえ、「関係満足度」は関係の特質を推し測るものとして妥当な指標ということができよう。

ただし、恋愛や夫婦関係における支援やサポートは、

それが常にポジティブな結果ばかりを生み出すわけではない。親密な関係における支援やサポートの授受は時としてそれが重荷になりネガティブ感情や抑うつを生起させる要因にもなり得ることが示されている (Gleason et al., 2008; Shrout, Herman, & Bolger, 2006)。そのため、それらの関係における支援やサポートについて検討を行う場合、関係のポジティブな側面にのみ焦点を当てるだけでなく、そのネガティブな側面をも考慮し個人の適応性に関して検討の対象とする必要があるだろう。先述したように、恋愛や夫婦関係は、個人にとって苦悩やストレスを緩和する拠り所にもなり得るが、同時にそこでの期待はずれもしくは支援やサポートそれ自体が個人の適応状態を阻害する可能性をも孕んでいる。それゆえ、本研究では個人の適応状態を捉えるための指標として「精神的健康」を取り上げ、恋愛や夫婦関係における支援やサポートと個人の適応性との関連について検討を行う。ただし、個人の適応状態は、恋愛や夫婦関係での支援やサポートに関することがらのみならず、関係への満足感からも影響を受けている可能性があり、実際、先行研究 (伊藤・相良・池田, 2006, 2004) においても主観的幸福観といった個人の適応状態が夫婦関係の満足度によって促進されることが示されている。このことから、本研究でも関係満足度は精神的健康に対してポジティブな影響を及ぼすと仮定し (Figure 1)、分析を行うこととする。

ただし、このような「本人による相手支援の認知」から「関係満足度」や「精神的健康」への影響、また、「関係満足度」から「精神的健康」への影響の程度については、青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係とは異なったものになることが予想される。先述のように、青年期の恋愛は「アイデンティティのための恋愛」ゆえに関係内の個人のアイデンティティは不確かになりやすく、さらに、青年期においては、恋愛関係が精神的健康や抑うつといった個人のウェルビーイングに対して直接的で重大な影響力をもつとされる (Karney, Beckett, Collins, & Shaw, 2007) ことから、青年期においては恋愛関係から個人が受ける影響は大きくなると考えられよう。それゆえ、「本人による相手支援の認知」から「関係満足度」や「精神的健康」への影響ならびに「関係満足度」から「精神的健康」への影響の程度は、中年期の夫婦関係よりも青年期の恋愛関係において大きくなることが予測される。

本研究では、これまでの議論を踏まえ、成人の愛着関係と仮定される青年期の恋愛関係および中年期の夫婦関係の両関係についてペアでデータを収集し、それらの関係における相互の支援やサポート (期待, 遂行度, 遂行度の認知) が関係特性ならびに個人の適応性に対して及ぼす影響のプロセスについて関係差, 性差を考慮し検討

を行うことを目的とする。それゆえ、まず、青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係での支援やサポートに関する変数である「本人の支援期待」、「相手の支援遂行度」、「本人による相手支援の認知」ならびに関係特性と個人の適応性に関する変数、「関係満足度」と「精神的健康」について、関係差および性差の検討を行う。加えて、それらの関連性について、Figure 1に示したモデルに従い、「本人の支援期待」が「相手の支援遂行度」を促進させる形で「本人による相手支援の認知」に影響を与え、その「本人による相手支援の認知」が関係特性である「関係満足度」に、さらに、それらが個人の適応指標である「精神的健康」に対して影響を及ぼすというプロセスについて、関係別および性別に分類し多母集団同時分析を行うことでそれらの共通項と差異を明らかにする。

## 方 法

### 回答者と実施方法

青年期の恋愛関係の調査依頼は、近畿圏の4大学ならびに首都圏の1大学で、中年期の夫婦関係の調査依頼は、近畿圏の5大学で心理学の講義を受講している学生を対象にして実施した。恋愛関係の調査依頼では、本調査が青年期の恋愛関係を対象にしたものであり、現在恋愛関係にあるカップルの両者がペアで調査に協力していただきたい旨を教示した。夫婦関係の調査依頼では、本調査が青年期の子どもを持つ中年夫婦を対象としており質問紙のセットを自宅に持ち帰って両親に調査の依頼をしてもらうこと、また、夫婦がペアで調査に協力していただきたい旨を教示した。本調査の主旨を理解して、調査もしくは調査依頼に協力していただける意思があれば、質問紙などが入ったB4封筒を各自手元に確保してもらった<sup>1)</sup>。B4封筒には両調査でペアの質問紙が2部、質問紙を回収する際に使用する密封用のシール付封筒が2通、また、質問紙の依頼状が1枚ないしは2枚入っていた。

青年期の恋愛関係についての調査では、恋愛相手に質問紙、依頼状、密封用封筒の1セットを渡し調査の依頼をしてもらうよう調査協力者に求め、中年期の夫婦関係についての調査では、質問紙、依頼状、密封用封筒の1セットを父親と母親の双方に渡してもらうよう調査依頼者に確認した。また、それぞれの調査において、恋愛カップルもしくは両親が各々独立して質問紙に回答してもらうこと、さらに、質問紙への回答後自らの手で質問紙を密封用の封筒に入れシールで密封してもらうよう求めた。質問紙の回収ならびに謝礼の受け渡しについては、青年期の恋愛関係の調査では郵送で行い、中年期の夫婦関係の調査では調査依頼者の学生との手渡しという形で行われた。

青年期の恋愛関係の調査では、108組のカップルの有効回答を得たが、明らかに質問内容を理解して回答して

いないと思われるものやカップル間で互いの年齢や交際期間についてある程度の対応が見られないカップルについては分析から除外した結果、104組の208名のカップルを分析の対象とした。なお、男性の平均年齢は20.87歳 ( $SD=2.41$ )、女性の平均年齢は19.71歳 ( $SD=1.44$ )、また、交際期間の平均は14.23ヶ月 ( $SD=14.57$ )であった。

また、中年期の夫婦関係の調査では、180組の夫婦の有効回答を得たが、恋愛関係の調査と同様、質問内容を理解して回答していない、夫婦間で互いの年齢や結婚年数に齟齬があるものについて分析から除外した結果、156組の312名の夫婦を分析の対象とした。なお、夫の平均年齢は52.01歳 ( $SD=5.15$ )、妻の平均年齢は49.03歳 ( $SD=4.67$ )、また、結婚年数の平均は23.95年 ( $SD=4.31$ )であり、子どもの数の平均は2.28人 ( $SD=0.62$ )であった。

### 調査内容

質問項目は以下のとおりである。

1. 「本人の支援期待」の測定尺度：青年期の恋愛関係もしくは中年期の夫婦関係での恋愛相手や配偶者に対する本人の支援やサポートの期待の程度を測定するための尺度として、下斗米 (2000) の役割行動期待尺度における支援性の10項目を用いた<sup>2)</sup>。回答者は恋愛相手や配偶者に対して項目の内容をどの程度期待するかについて「全く期待しない=1」から「極めて期待する=9」の9件法での評定を行った。

2. 「相手の支援遂行度」の測定尺度：恋愛相手や配偶者が本人に対して行っている支援やサポートの程度を上記と同様、下斗米 (2000) の支援性の10項目を使用し測定した。回答者は、自分がパートナーに対して行っている支援やサポートの程度について「全く行っていない=1」から「極めて行っている=9」の9件法での評定を行った。なお、「相手の支援遂行度」は恋愛関係や夫婦関係のパートナーが回答したものをその得点として用いた。

3. 「本人による相手支援の認知」の測定尺度：本人の認知する恋愛相手や配偶者の支援やサポートの遂行度を

1) 両調査依頼において、本調査への協力は任意であり、両者が調査に協力していただいた場合には若干の謝礼が渡されること、ならびにデータは統計的処理されるため調査協力者の匿名性は保たれることがあわせて説明された。なお、学生によって持ち帰られたB4の封筒の部数は、青年期の恋愛関係で386部、中年期の夫婦関係で287部であった。

2) 役割行動期待尺度は6因子から成るが本研究では恋愛関係や夫婦関係での支援やサポートを対象とするため、支援性因子の10項目のみを使用することとした。また、支援性因子の10項目については、項目間の表現の統一化と「相手の支援遂行度」や「本人の支援遂行度認知」での回答のしやすさを考慮し、下斗米 (2000) では「…くれる」とされていた4項目については、「1…味方になる」、「4…援助や協力をする」、「5…貸す」、「6…気楽に話す」と改めた。

測定するために、上記の支援性の10項目を用い、各項目内容を恋愛相手や配偶者がどの程度自分に行っていると思うかについて尋ねた。回答者は“全く行っていない=1”から“極めて行っている=9”の9件法での評定を行った。

4. 「関係満足度」の測定尺度：青年期の恋愛関係ならびに中年期の夫婦関係の関係への満足度を尋ねるために、金政・大坊(2003)の関係満足度尺度2項目を使用した。なお、中年期の夫婦関係についての質問紙では、金政・大坊(2003)の“相手”の部分を“配偶者(夫/妻)”と改めた。回答者はそれぞれの項目について7件法での回答を行い、その得点が高いほど関係への評価が高いことになる。

5. 「精神的健康」の測定尺度：回答者の精神的健康状態を測定するためにGoldberg(1978)によって開発された精神健康調査票(The General Health Questionnaire: GHQ)の短縮12項目版(GHQ12)の邦訳版(中川・大坊, 1996)を用いた。回答者は、GHQ12の各項目について4件法による評定を行った。

6. 回答者ならびに恋愛関係や夫婦関係のデモグラフィックな特徴を問う項目群：青年期の恋愛関係の調査では、回答者本人と現在の交際相手の年齢、性別とともに交際期間について回答を求めた。また、中年期の夫婦関係の調査では、自分と配偶者の年齢、結婚年数、子どもの数、自分の職業についての回答を求めた。

以上の尺度とあわせ質問紙には他の項目も含まれていたが、それらについてはここでは報告しない。なお、分析にはSAS 9.1, ANOVA4 on the Web, Amos 19を使用した。

## 結 果

### 基礎的分析

青年期の恋愛関係ならびに中年期の夫婦関係における支援関連変数に対応する項目群の信頼性係数は、「本人の支援期待」で $\alpha = .91$ 、「相手の支援遂行度」で $\alpha = .93$ 、「本人による相手支援の認知」で $\alpha = .93$ と十分に高い値を示していた。このことから、それぞれ項目の評定尺度値の平均によってそれらの得点を求めた。両関係を混合した場合のそれらの得点の平均と標準偏差は、「本人の支援期待」が $M = 6.91$ ,  $SD = 1.35$ 、「相手の支援遂行度」が $M = 6.74$ ,  $SD = 1.43$ 、「本人による相手支援の認知」が $M = 6.58$ ,  $SD = 1.54$ であった。

また、関係特性に関する変数である「関係満足度」の信頼性係数を算出したところ $\alpha = .89$ と高い値を示していたことから、「関係満足度」についてもそれに対応する項目の評定尺度値の平均によってその得点を求めた。個人の適応性に関する変数である「精神的健康」に関しては、GHQ日本語版短縮版の解説(中川・大坊, 1996)

に従ってその得点を算出した。それゆえ、GHQ12の得点の範囲は0~12点であり、また、その得点が低いほど精神的健康状態が良いことを示している。なお、その得点方法を採用した場合の12項目の信頼性係数は、 $\alpha = .85$ と比較的高い値を示していた。両関係を混合した場合の「関係満足度」ならびに「精神的健康」の平均と標準偏差は、「関係満足度」が $M = 5.07$ ,  $SD = 1.43$ 、「精神的健康」が $M = 3.10$ ,  $SD = 3.11$ であった。

### 支援関連変数ならびに関係満足度、精神的健康の関係差と性差の検討

関係別ならびに性別による各変数の相違についての検討を行うため、恋愛関係と夫婦関係の関係別群ならびに男性と女性の性別群を独立変数、「本人の支援期待」、「相手の支援遂行度」、「本人による相手支援の認知」、さらに、「関係満足度」ならびに「精神的健康」の得点を従属変数とした2要因分散分析を行った。

その結果(Table 1)、支援関連変数である「本人の支援期待」、「相手の支援遂行度」、「本人による相手支援の認知」についてはすべて関係の主効果が見られ( $F(1, 516) = 20.59$ ,  $p < .001$ ;  $F(1, 516) = 24.61$ ,  $p < .001$ ;  $F(1, 516) = 20.24$ ,  $p < .001$ )、それらの得点は中年期の夫婦関係よりも青年期の恋愛関係の方が高かった。加えて、「本人の支援期待」では性の主効果が得られおり( $F(1, 516) = 11.15$ ,  $p < .001$ )、男性よりも女性の方が相手に対する支援やサポートへの期待が高いことが示された。「相手の支援遂行度」に関しては、上記の関係の主効果に加え、関係と性の交互作用が得られており( $F(1, 516) = 4.23$ ,  $p < .05$ )、交互作用についての下位検定を行ったところ、男性ならびに女性において関係の単純主効果( $F(1, 516) = 4.22$ ,  $p < .05$ ;  $F(1, 516) = 24.62$ ,  $p < .001$ )が、また、恋愛関係において性の単純主効果( $F(1, 516) = 5.83$ ,  $p < .05$ )が認められた。男女ともに中年期の夫婦関係よりも青年期の恋愛関係の方が相手への支援やサポートの遂行度は高く、また、恋愛関係においては、女性よりも男性の方が相手に対する支援やサポートの遂行度が高かった<sup>3)</sup>。

「関係満足度」については、関係の主効果( $F(1, 516) = 27.00$ ,  $p < .001$ )と性の主効果が得られ( $F(1, 516) = 3.93$ ,  $p < .05$ )、中年期の夫婦関係よりも青年期の恋愛関係の方が、女性よりも男性の方が関係への満足度は高かった。また、「精神的健康」については、関係の主効果( $F(1, 516) = 16.60$ ,  $p < .001$ )、性の主効果傾向が見られ( $F(1, 516) = 3.34$ ,  $p < .10$ )、さらに、関係と性の交互作用が認められた( $F(1, 516) = 4.87$ ,  $p < .05$ )。交互作用についての下位検定を行ったところ、女性において関係

3) 「相手の支援遂行度」は恋愛相手もしくは配偶者による回答のため、Table 1のように女性の得点が高いことはそのパートナーの男性が支援遂行度を高く評定していたことを意味する。

**Table 1** 支援関連変数ならびに関係満足度, 精神的健康の関係差と性差

	恋愛関係		夫婦関係		関係差	性差 F 値	交互作用
	男性	女性	男性	女性			
	n = 104	n = 104	n = 156	n = 156			
本人の支援期待	6.97 (1.28)	7.48 (1.09)	6.54 (1.24)	6.85 (1.52)	20.59 ***	11.15 ***	0.73
相手の支援遂行度	6.90 (1.15)	7.32 (1.12)	6.53 (1.52)	6.45 (1.57)	24.61 ***	0.93	4.23 *
本人による相手支援の認知	6.87 (1.21)	7.01 (1.27)	6.34 (1.59)	6.32 (1.76)	20.24 ***	0.12	0.31
関係満足度	5.63 (1.28)	5.29 (1.39)	4.90 (1.33)	4.72 (1.52)	27.00 ***	3.93 *	0.41
精神的健康	3.16 (3.15)	4.38 (3.26)	2.65 (2.84)	2.66 (3.04)	16.60 ***	3.34 †	4.87 *

注. 「相手の支援遂行度」は, 男性の数値が女性が回答したもの, 女性の数値は男性が回答したものとなる。「精神的健康」はその得点が低いほど精神的健康状態が良いことを示す。なお, 括弧内の数値は標準偏差。  
\*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

**Table 2** 青年期の恋愛関係における各変数間の相関関係

	本人の支援期待	相手の支援遂行度	本人による相手支援の認知	関係満足度	精神的健康
本人の支援期待		.07	.54***	.26**	.07
相手の支援遂行度	.00		.21*	.22*	-.03
本人による相手支援の認知	.52***	.19†		.57***	-.12
関係満足度	.17†	.21*	.50***		-.32**
精神的健康	-.02	-.01	-.16	-.29**	

注.  $n = 104$ 。斜線より上部が男性の回答者, 下部が女性の回答者における各変数間の相関係数である。なお, 「相手の支援遂行度」は, 恋愛相手による回答である。  
\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

の単純主効果 ( $F(1, 516) = 19.73, p < .001$ ) が, また, 青年期の恋愛関係において性の単純主効果 ( $F(1, 516) = 9.85, p < .001$ ) が認められた。このことから, 精神的な健康状態は, 中年期の夫婦よりも青年期の恋愛カップルの方があまり良くなく, それは特に女性において顕著に見られる傾向であるといえることができる。

**支援関連変数ならびに関係満足度, 精神的健康についての影響過程 (仮説モデル) の検討**

仮説モデル (Figure 1) について, 関係別や性別に分類して分析を行うに際し各変数間の関連性を把握するため, まず, 各変数間の相関係数を関係別, 性別ごとに求めた。青年期の恋愛関係での結果ならびに中年期の夫婦関係での結果を Table 2, Table 3 に記す。全体的に見た場合, サポートや支援に関する変数である「本人の支援期待」, 「相手の支援遂行度」, 「本人による相手支援の認知」の3変数間の関連性は, 男女ともに青年期の恋愛関係 ( $r = .00 \sim .54$ ) よりも中年期の夫婦関係 ( $r = .30 \sim .70$ )

において強く, また, それらと関係満足度との関連 (恋愛関係で  $r = .17 \sim .57$ , 夫婦関係で  $r = .51 \sim .77$ ) についても中年期の夫婦関係で強いことがうかがえる。

次に, Figure 1 のモデルに従い, 「本人の支援期待」が「相手の支援遂行度」を促進させる形で「本人による相手支援の認知」に影響を与えるとともに, 「本人による相手支援の認知」が「関係満足度」に, さらに, それら両変数が「精神的健康」に対して影響を及ぼすという仮説モデルについて, 関係別および性別ごとに多母集団同時分析を行った。まず, 4群の各パスに等値制約をしたモデルと等値制約なしのモデルの適合度を算出すると, 等値制約をしたモデルの適合度は,  $\chi^2(33) = 49.82, p = .030, GFI = .964, AGFI = .934, CFI = .978, RMSEA = .031$  であり, 等値制約なしのモデルの適合度は,  $\chi^2(12) = 6.80, p = .871, GFI = .995, AGFI = .974, CFI = 1.000, RMSEA = .000$  であった。適合度について等値制約なしのモデルの方が高かったこと

Table 3 中年期の夫婦関係における各変数間の相関関係

	本人の支援期待	相手の支援遂行度	本人による相手支援の認知	関係満足度	精神的健康
本人の支援期待		.30***	.70***	.51***	-.04
相手の支援遂行度	.41***		.59***	.51***	-.02
本人による相手支援の認知	.65***	.63***		.74***	-.09
関係満足度	.54***	.53***	.77***		-.15 <sup>†</sup>
精神的健康	-.16*	-.23**	-.25**	-.29***	

注.  $n = 156$ . 斜線より上部が男性の回答者(夫), 下部が女性の回答者(妻)における各変数間の相関係数である。なお, 「相手の支援遂行度」は, 配偶者による回答である。

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , <sup>†</sup> $p < .10$

から, 仮説通りそれらの群間に異質性を考慮するのは妥当とすることができる。このことから等値制約なしのモデルを採用し, その結果を Figure 2 に示した。

Figure 2 の結果を見ると, 青年期の恋愛関係の男女ならびに中年期の夫婦関係の夫妻のすべてで「本人の支援期待」から「本人による相手支援の認知」への有意な正の影響が認められており ( $\beta = .47 \sim .57$ ), 本人が相手に対して支援やサポートを期待するほど相手から支援やサポートを受けとっていると認知しやすい傾向があることが示された<sup>4)</sup>。次に「本人の支援期待」が「相手の支援遂行度」を促進し, さらに, 「相手の支援遂行度」が「本人による相手支援の認知」に対して影響を及ぼすのかという点については, 青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係で異なった傾向が見られ, 夫婦関係では「本人の支援期待」から「相手の支援遂行度」に対して有意なパス(夫:  $\beta = .30$ ; 妻:  $\beta = .41$ ) が示されたのに対し, 恋愛関係では男女ともに有意なパスは示されなかった(男性:  $\beta = .07$ ; 女性:  $\beta = .00$ )。また, 「相手の支援遂行度」から「本人による相手支援の認知」に対する影響に関しても, 中年期の夫婦関係では夫で  $\beta = .42$ , 妻で  $\beta = .44$  と比較的強い影響が見られたのに対して, 青年期の恋愛関係では男性で  $\beta = .18$ , 女性で  $\beta = .19$  と有意なパスは認められたもののその係数は中年期の夫婦関係のそれと比して低かった。加えて, それらのパス係数の群間の差の検定結果から, 「本人の支援期待」から「相手の支援遂行度」に対するパスの係数は, 中年期の夫婦のものは恋愛関係の男性(夫との比較:  $z = 2.37, p < .05$ ; 妻との比較:  $z = 3.14, p < .01$ ) ならびに女性(夫との比較:  $z = 2.61, p < .01$ ; 妻との比較:  $z = 3.37, p < .001$ ) のもの比べて高く, 同様に, 「相手の支援遂行度」から「本人による相手支援の認知」に対するパスの係数につ

いても, 中年期の夫婦のものは恋愛関係の男性(夫との比較:  $z = 2.58, p < .01$ ; 妻との比較:  $z = 2.84, p < .01$ ) ならびに女性(夫との比較:  $z = 2.19, p < .05$ ; 妻との比較:  $z = 2.47, p < .05$ ) のもの比べて高いことが示された。なお, パスの係数の性差は恋愛関係, 夫婦関係ともに認められなかった。このことから, 支援やサポートに関する期待と認知およびその遂行度に関するプロセス(Figure 1 の上半分) は中年期の夫婦関係においてのみ認められたと言える。

次に, Figure 2 での「本人による相手支援の認知」から関係特性と個人の適応性に関する変数, 「関係満足度」および「精神的健康」に対する影響過程を見ると, 青年期の恋愛関係の男女ならびに中年期の夫婦関係の夫妻の4群すべてにおいて「本人による相手支援の認知」から「関係満足度」に対して有意な正の影響が認められており ( $\beta = .47 \sim .72$ ), 本人が相手からの支援やサポートを受容していると思うほど関係満足度が高くなることが示された。加えて, 先の相関分析では「相手の支援遂行度」と「関係満足度」との関連は  $r = .21 \sim .53$  と有意であったものが, 仮説モデルにおいては  $\beta = .08 \sim .13$  と有意ではなくなっていた(夫婦関係の夫のみ有意傾向となっていた)ことから, 「相手の支援遂行度」は「本人による相手支援の認知」を媒介して関係満足度に影響を及ぼしていると言えよう。また, 「関係満足度」から「精神的健康」に対しても恋愛関係の男女ならびに夫婦関係の夫妻の4群で有意なもしくは有意傾向の負の影響 ( $\beta = -.20 \sim -.37$ ) が認められ, 恋愛や夫婦関係において関係への満足度が高まるほど, 個人の精神的健康状態は良好になることが示された(「精神的健康」はその得点は高くなるほど健康状態が悪くなることを意味するため)。なお, それらのパスの係数の関係差ならびに性差については認められなかった。また, 「本人による相手支援の認知」から「精神的健康」に対するパスについては, 恋愛関係の男女ならびに夫婦関係の夫妻すべての群で有意ではなかった ( $\beta = -.07 \sim .09$ )。ただし, Table 3 に示したように, 中年期の夫婦関係の妻に関しては「本

4) なお, 「本人の支援期待」から「本人による相手支援の認知」へのパスの係数の関係差ならびに性差について検定すると, 中年期の夫婦関係の夫は, 青年期の恋愛関係の男性 ( $z = 2.41, p < .05$ ) や中年期の夫婦関係の妻 ( $z = 2.05, p < .05$ ) よりもその値が大きかった。



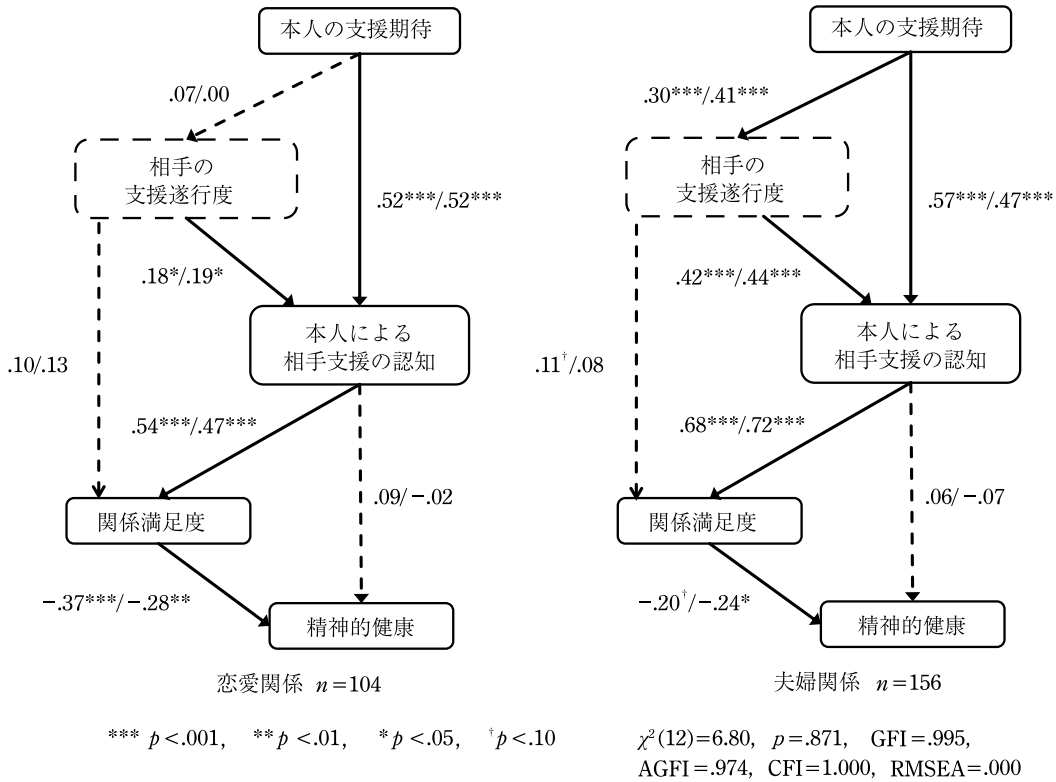


Figure 2 青年期の恋愛関係ならびに中年期の夫婦関係での支援関連変数ならびに関係満足度、精神的健康についての影響過程（仮説モデル）の検討結果

注. 図の数値は標準化推定値。左側の数値は男性、右側の数値は女性の推定値である。男女ともにパスが非有意もしくは有意傾向であるものについては破線で示した。

人による相手支援の認知」と「精神的健康」との間に有意な正の相関 ( $r = -.25, p < .01$ ) が見られていたことから、夫婦関係の妻については「本人による相手支援の認知」は「関係満足度」を媒介して「精神的健康」に影響を及ぼしていたと言える。

### 考 察

本研究は、青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係における相互の支援やサポートに焦点を当て、その期待や遂行度、認知が関係満足度ならびに精神的健康に対して及ぼす影響の過程について検討を行うことで、成人の愛着理論で愛着関係として定義されるそれら両関係の共通項と差異について、性差を加味し明らかにすることを目的とした。

まず、相互の支援やサポートに関する変数の差異については、「本人の支援期待」、「相手の支援遂行度」、「本人による相手支援の認知」のすべてで関係の主効果が見られ、中年期の夫婦関係よりも青年期の恋愛関係の方が高いことが示された。この点は、二者関係の比較的初期段階においては、相互作用が比較的活発になりやすいことを反映したものではないかと考えられる。Zeifman &

Hazan (2000) は、愛着の形成プロセスについて二者関係の進展との関連で議論を展開しており、愛着形成の4段階において、未だ明確な愛着が形成されていない第2段階の“愛着形成”段階では、相互の見つめ合いや密接な身体的接触、さらに、互いが情緒的なサポート源となるといった特徴が見られ、また、愛着形成の最終段階である“目標修正的パートナーシップ”は、愛着行動の減少と関係以外の活動の増加、相手への強い信頼感、相互依存的関係といった特徴を有するとしている。それら愛着の形成段階と関係の特徴との関連を踏まえれば、愛着形成の過程において中年期の夫婦関係よりも比較的浅い段階であると考えられる青年期の恋愛関係では、相互作用が活発であり、また、関係への興味や関心も高いために、先のような結果が得られたものと考えられる。

関係満足度に関しても、青年期の恋愛関係の方が中年期の夫婦関係よりも高かった。このことから青年期の恋愛関係の方が中年期の夫婦関係よりも関係に満足している傾向がうかがえる。ただし、この結果を直ちに関係の質の良さにおける青年期の恋愛関係の優位性を示すものとして捉えるのは早急すぎるであろう。なぜなら、夫婦関係はそれまでの物理的、精神的、時間的な関係への労

力やコミットメントの大きさに加え、関係の解消には社会的にも多大なるコストがかかるため、関係満足度の低下が直接的には関係の解消へとつながりにくい、関係解消へのハードルが夫婦関係ほど高くはない青年期の恋愛関係では、関係満足度の低下が関係解消の引き金となりやすい。つまり、関係への満足度が低い恋愛関係は同様の夫婦関係と比較して継続しにくく、それゆえに先のような青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係における関係満足度の差異が表れたとも考えられるのである。この点に関しては、今後関係の質を別の側面、たとえば親密性やコミットメント、お互いへの責任感といった側面から捉え検討を行う必要があるだろう。

次に性差については、「本人の支援期待」は女性の方が男性よりも高く、また、「相手の支援遂行度」に関しては、恋愛関係において男性の方が女性よりも高いことが示された。これまで同性友人関係における期待についての研究では、女性の方が男性よりも支援やサポート、相互依存への期待が高いこと（下斗米, 2000; 和田, 1993）が報告されているが、本研究では同様の傾向が恋愛関係や夫婦関係においても認められたと言える。このような性差は、女性の方が男性と比べて情緒的なつながりを求めやすい（和田, 1996）、あるいは自身の恋愛関係に対して注意を払いやすいこと（Acitelli, 1992）に起因するものであろう。また、恋愛関係において女性の支援期待が高く、相手の男性の支援遂行度が高いことについては、そこに男女間の支援やサポートの対応関係を見て取ることができよう。さらに、性差は関係満足度についても見られており、男性よりも女性の方の満足度が低かった。これまで夫婦関係を対象にしたいくつかの研究（伊藤ほか, 2004, 2006）で男性よりも女性の方が関係への満足度が低いという結果が得られているが、今回の研究では中年期の夫婦関係のみならず青年期の恋愛関係においても同様の傾向があることが示されたと言える。

先述のように、青年期の恋愛関係は中年期の夫婦関係よりも相互の支援やサポートに関する変数や関係満足度の得点が高く、その関係の良好さをうかがわせる結果ではあったが、仮説モデルの分析結果に目を移すとその様相は異なる。仮説モデルの「本人の支援期待」が「相手の支援遂行度」を促進させるのかに関しては、中年期の夫婦関係においては男女ともにそこに有意なパスが見られたものの青年期の恋愛関係においては有意なパスは認められず、また、夫婦関係の方がパス係数の値が有意に高いという結果が得られた。さらに、「相手の支援遂行度」から「本人による相手支援の認知」に対するパスは、中年期の夫婦関係、青年期の恋愛関係ともに有意ではあるが、夫婦関係の方が恋愛関係よりもパスの係数の値が有意に高かった。つまり、中年期の夫婦関係では、本人の支援への期待に対応する形で配偶者が支援やサポート

を提供しており、また、そのように配偶者から支援やサポートを提供されていることを本人も認知しているという本研究の仮説モデルの上部半分が支持されたと言える。加えて、「本人の支援期待」が「相手の支援遂行度」に及ぼす影響ならびに「相手の支援遂行度」が「本人による相手支援の認知」に及ぼす影響が、中年期の夫婦関係のものと比較して、青年期の恋愛関係のものが低くなるという仮説に関しても支持が得られた。これらのことから青年期の恋愛関係よりも中年期の夫婦関係の方がお互いの期待に沿って支援やサポートを提供し合っていると言っていることができるだろう。大野（1995）は、Erikson（1950/1977）の漸成発達理論を引きながら、恋と愛を対比させてアイデンティティとの関連について議論するなかで、愛の特徴として相手への配慮や相手の幸福のために何かをするという相互性を挙げ、成人期の主題の生殖性で重要な活力である「世話」を実現するためにはそれらが不可欠であると述べている。この指摘を踏まえれば、上記の結果は、それ以前の親密性が成熟していない青年期の恋愛関係では相互の支援やサポートが互いの期待を反映しておらず、そうであるがゆえに相手からの支援やサポートを本人が認知していないことを示すものとして捉えることができよう。また、先述の愛着の形成過程の観点からすれば、中年期の夫婦関係においては、相手への強い信頼感や相互依存的関係といった愛着形成の第四段階である「目標修正的パートナーシップ」の特徴が示されたものと見ることもできるであろう。Verhofstadt et al., (2010) は、相手の考えや感情への共感の正確さが、夫婦関係において必要なときに配偶者に支援を提供することへの動機づけを高めることで関係の質の良好さにつながるについて言及している。それらの点を踏まえれば、青年期の恋愛関係よりも支援に関する得点自体は低いものの、中年期の夫婦関係では互いに相手の期待に沿って支援を提供し合っているという上記の結果は、その関係の質の高さを示唆するものと捉えることができよう。

次に、仮説モデルの下部半分に関してだが、これまでの研究（Acitelli & Antonucci, 1994; Feeney & Collins, 2003; Rholes et al., 2001）と同様、本研究においても青年期の恋愛関係、中年期の夫婦関係の両関係で本人が相手から支援やサポートを受けていると認知しているほど関係満足度が高くなることが示された。さらに、相手の支援やサポートは直接的に関係満足度に影響するわけではなく、本人の支援の認知を媒介し関係満足度に影響を及ぼしていた。これらの結果は、恋愛や夫婦関係の満足度に対する支援やサポートの重要性をうかがわせるとともに、先行研究（Murry, Holmes, & Griffin, 1996）において自身のパートナーをどのように認知するかが関係の満足度を規定していたことと同様、相手からの支援やサ

ポートについてもその認知の重要性を示唆している。また、夫婦関係の満足度が主観的幸福観という個人の適応性に影響を及ぼすことを示した先行研究（伊藤ほか、2004、2006）と類するように、青年期の恋愛関係および中年期の夫婦関係の両関係において関係への満足度が高いほど精神的健康状態が良いという結果が得られた。このことから上記の結果とあわせてモデルの下部半分については、恋愛、夫婦の両関係においてその仮説が支持されたと言える。ただし、「本人による相手支援の認知」から「関係満足度」や「精神的健康」への影響ならびに「関係満足度」から「精神的健康」への影響の程度が、中年期の夫婦関係よりも青年期の恋愛関係において大きいという仮説に関しては支持されなかった。これらの結果は、恋愛、夫婦の関係性を問わず、相手からの支援に関する本人の認知と関係満足度との関連の堅固さを示すとともに、それらの関係を個人がどのように評価するかが幸福感のみならず日常的な精神的健康状態にも影響していることを示すものであると言える。また、相手からの支援に関する本人の認知が精神的健康に及ぼす影響については、中年期の夫婦関係の妻においてのみが関係満足度を媒介するという形で認められた。この点については、夫婦関係でのサポートの認知と幸福観との関連が夫よりも妻の方が強いという報告（Acitelli & Antonucci, 1994）もあることから、夫婦関係における支援やサポートの非対称性、さらに、恋愛や夫婦関係で相手から支援やサポートを受けていることへの心理的な負荷などについても考慮しながら今後さらに検討を行っていく必要があるだろう。

最後に本研究の問題点と限界について述べておく。本研究は、成人の愛着関係と定義される青年期の恋愛関係と中年期の夫婦関係における相互の支援やサポートが関係特性や個人の適応性に及ぼす影響の過程について両関係の共通点と差異を明らかにした。しかしながら、本研究での関係間の差異については、それが発達段階によるものなのか関係の発達段階や性質によるものなのかに関して、今回の結果のみからは明確な判断を下すことはできない。今回示された両関係の差異が、回答者の年齢やライフステージによる差異なのか、もしくは生活をともにするか否かといった環境や共有してきた時間による差異なのかについて明らかにするためには、本研究の方法論上の問題を解消するためにも、今後それらの関係について長期的な縦断研究を行う必要があるだろう。もう一つの問題点は、本研究で恋愛や夫婦関係での支援やサポートが影響を及ぼすものを関係満足度や精神的健康状態といった関係の特性や個人の適応性に限定した点にある。Feeney (2007) は、自身にとって必要なときに恋人や配偶者に適切に依存することができ、また、それを相手が受け入れてくれることが、逆説的に個人の自律性

の獲得につながり、関係が様々なものごとにチャレンジできるための基盤（もしくは安全基地）になることを示している。今後、本研究で対象とした恋愛や夫婦関係での支援やサポートのやり取りが、お互いの信頼感にどのような影響を及ぼし、関係外の活動をいかに促進させるのかについてさらなる検討の必要性がある。

## 文 献

- Acitelli, L.K. (1992). Gender differences in relationship awareness and marital satisfaction among young married couples. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **18**, 102-110.
- Acitelli, L.K., & Antonucci, T.C. (1994). Gender differences in the link between marital support and satisfaction in older couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, **67**, 688-698.
- Aron, A., & Aron, E.N. (2000). Self-expansion motivation and including other in the self. In W. Ickes, & S. Duck (Eds.), *The social psychology of personal relationships* (pp.109-128). Chichester: John Wiley & Sons, Inc.
- Collins, N.L., & Feeney, B.C. (2000). A safe haven: An attachment theory perspective on support seeking and caregiving in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, **78**, 1053-1073.
- Erikson, E.H. (1977). *幼児期と社会 I* (仁科弥生, 訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton)
- Feeney, B.C. (2007). The dependency paradox in close relationships: Accepting dependence promotes independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, **92**, 268-285.
- Feeney, B.C., & Collins, N.L. (2001). Predictors of caregiving in adult intimate relationships: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**, 972-994.
- Feeney, B.C., & Collins, N.L. (2003). Motivations for caregiving in adult intimate relationships: Influences on caregiving behavior and relationship functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **29**, 950-968.
- Gleason, M.E.J., Iida, M., Shrout, P.E., & Bolger, N. (2008). Receiving support as a mixed blessing: Evidence for dual effects of support on psychological outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, **94**, 824-838.
- Goldberg, D. (1978). *Manual of the General Health Questionnaire*. Windsor: NFER-Nelson.
- Harvey, J.H., & Omarzu, J. (1997). Minding the close relationship. *Personality and Social Psychology Review*, **1**, 223-239.

- 伊藤裕子・相良順子・池田政子. (2004). 既婚者の心理的健康に及ぼす結婚生活と職業生活の影響. *心理学研究*, **75**, 435-441.
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子. (2006). 職業生活が中期夫婦の関係満足度と主観的幸福観に及ぼす影響：妻の就業形態別にみたクロスオーバーの検討. *発達心理学研究*, **17**, 62-72.
- 亀山晶子・坂本真士・岡 隆. (2008). サポートへの期待と受容のズレと、自尊心および抑うつとの関連：情緒的依頼心に着目して. *パーソナリティ研究*, **17**, 95-97.
- 金政祐司・大坊郁夫. (2003). 青年期の愛着スタイルが親密な異性関係に及ぼす影響. *社会心理学研究*, **19**, 59-74.
- Karney, B.R., Beckett, M.K., Collins, R.L., & Shaw, R. (2007). *Adolescent romantic relationships as precursors of healthy adult marriages: A review of theory, research, and programs*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Leary, M.R., & Miller, R.S. (2000). Self-presentational perspectives on personal relationships. In W. Ickes & S. Duck (Eds.), *The social psychology of personal relationships*. (pp.129-155). Chichester: John Wiley & Sons, Inc.
- Murry, S.L., Holmes, J.G., & Griffin, D.W. (1996). The benefits of positive illusions: Idealization and the construction of satisfaction in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 79-98.
- 中川泰彬・大坊郁夫. (1996). 日本語 GHQ の短縮版：解説. *日本語 GHQ 精神的健康調査票手引き* (pp.117-147). 東京：日本文化科学社.
- 中村佳子・浦 光博. (1999). 適応および自尊心に及ぼすサポートの期待と受容の交互作用効果. *実験社会心理学研究*, **39**, 121-134.
- 大野 久. (1995). 青年期の自己意識と生き方. 落合良行・楠見 孝 (編), 無藤 隆・麻生 武・内田伸子・落合良行・楠見 孝・南 博文・やまだようこ (シリーズ編), *講座生涯発達心理学：4 自己への問い直し 青年期* (pp.89-123). 東京：金子書房.
- Rholes, W.S., Simpson, J.A., Campbell, L., & Grich, J. (2001). Adult attachment and the transition to parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, **81**, 421-435.
- Shaver, P.R., & Hazan, C. (1988). A biased overview of the study of love. *Journal of Social and Personal Relationships*, **5**, 473-501.
- 下斗米淳. (2000). 友人関係の親密化過程における満足・不満足感および葛藤の顕在化に関する研究：役割期待と遂行とのズレからの検討. *実験社会心理学研究*, **40**, 1-15.
- Shrout, P.E., Herman, C.M., & Bolger, N. (2006). The costs and benefits of practical and emotional support on adjustment: A daily diary study of couples experiencing acute stress. *Personal Relationships*, **13**, 115-134.
- Swann, W.B., Jr., & Gill, M.J. (1998) Beliefs, confidence and the widows Ademoski: On knowing what we know about others. In V.Y. Yzerbyt, G. Lories, & B. Dardenne (Eds.), *Metacognition: Cognitive and social dimensions* (pp.107-125). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Verhofstadt, L.L., Ickes, W., & Buysse, A. (2010). "I know what you need right now": Empathic accuracy and support provision in marriage. In K. T. Sullivan & J. Davila (Eds.), *Support processes in intimate relationships* (pp.71-88). New York: Oxford University Press, Inc.
- 和田 実. (1993). 同性友人関係：その性および性別タイプによる差異. *社会心理学研究*, **8**, 67-75.
- 和田 実. (1996). 同性への友人関係期待と年齢・性・性別同一性との関連. *心理学研究*, **67**, 232-237.
- Zeifman, D., & Hazan, C. (2000). A process model of adult attachment formation In W. Ickes & S. Duck (Eds.), *The social psychology of personal relationships* (pp.37-54). Chichester: John Wiley & Sons, Inc.

#### 付記

本研究は、平成 19-21 年度文部科学省科学研究費（若手研究 (B), 課題番号 19730391) の補助を受けた。なお、本研究のデータは『社会心理学研究』25 巻 (11-20) および『パーソナリティ研究』19 巻 (134-145) において報告された研究とともに収集されたものである。本論文の調査の実施にあたり、三浦麻子先生（関西学院大学）、石盛真徳先生（京都光華女子大学）、小林知博先生（神戸学院大学）、谷口淳一先生（帝塚山大学）、木村昌紀氏（神戸学院大学）、清水裕士氏（広島大学大学院総合科学研究科）のご協力を頂きました。ここに深く感謝の意を表します。

Kanemasa, Yuji (Department of Psychology, Otomon Gakuin University). *Commonalities and Disparities between Early Adult Romantic Couples and Middle-Age Couples in the Effects of Mutual Support on Relationship Satisfaction and Mental Health*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.3, 298-309.

This study revealed similarities and differences between early adult romantic couples and middle-age couples in terms of the effects of mutual support on relationship satisfaction and mental health. Pairs of participants were 104 early adult romantic couples and 156 middle-aged couples. The results showed that variables related to support, i.e., “support expectations (evaluated by self),” “partner’s support (evaluated by partner),” and “perceptions of partner’s support (evaluated by self),” and relationship satisfaction in early adult romantic couples were higher than those among middle-age couples. Mental health in middle-age couples was better than that in early adult romantic couples. The results of a multiple-group analysis revealed that “support expectations” elicited “partner’s support,” and that “partner’s support” affected “perceptions of partner’s support” in middle-age couples. However those tendencies were not found in early adult romantic couples. In addition, “perceptions of a partner’s support” predicted relationship satisfaction, and relationship satisfaction affected mental health, in both early adult romantic couples and middle-age couples. These results were discussed in terms of adult attachment relationships.

**[Key Words]** Early adult romantic couples, Middle-age couples, Support, Relationship satisfaction, Mental health

2011. 10. 11 受稿, 2012. 2. 21 受理

## 絵本課題における表記知識・手続き的知識の発達

山形 恭子

(京都ノートルダム女子大学心理学部)

本研究では絵本における文章の読みに関する表記知識・手続き的知識の発達を4側面から捉え、ひらがな読字能力との関連のもとに検討した。調査対象児は2歳半から4歳の年少児40名(研究1)と4歳から6歳の年長児66名(研究2)である。絵本課題では絵本を読み聞かせながら質問をする対話方式を用いて絵本に関する手続き的知識、文字表記知識、読みの手続き的知識、意味理解の4側面に関する理解を発達的に調べた。結果はこれらの4側面の理解に関して3段階の発達様相が見出された。2歳半児は絵本に関する手続き的知識や文字同定、頁間の方向性、意味内容を理解していたが、読みの手続き的知識と文字表記知識の理解は年齢ともなって発達した。特に、読みの手続き的知識のなかの最初の頁の読みの始点に関しては4歳以下では理解できず、4歳以上の年長児で年齢ともなってその理解が進展した。また、読みの手続き的知識と文字表記知識はひらがな読字能力と有意な相関がえられ、読字能力の習得が関連した。これらの結果は絵本読みにおける表記知識・手続き的知識の発生・発達過程ならびに文字の習得との関係や方法論に基づいて考察された。

【キー・ワード】 表記知識・手続き的知識, 読み, 発達過程, 読字能力, 2.5歳~6歳児

### 問 題

文字や数字、絵・描画、地図などのシンボルシステムはこれまでそれぞれの領域に焦点を当て、指示伝達機能を中心に研究されてきた。しかし、最近の研究は子どもが発達初期にすでにこれらの領域間を区別する知覚的形式的な表記知識を有すると捉えて、領域間の関係やその分化発達を知識の観点から探究している(Bialystok, 1992, 2000; Brenneman, Massey, Machado, & Gelman, 1996; Karmiloff-Smith, 1992; Teubal, Dockrell, & Tolchinsky, 2007; Tolchinsky-Landsmann, 2001, 2003)。ここで表記知識とは文字・数字などの表記における構成要素や構成要素間の関係、これらの表記と指示対象との関係ならびに表記形式(縦書き・横書き・逆向き)などに関する特徴を知識内容として理解していることを指す(山形, 2009)。なお、本稿では表記形式における書き方・読み方などの方法に関する手続き的知識も表記知識に含めて捉える。

表記知識の発達に関してはその機制を巡って生得的制約説や社会文化的発達を強調する立場などが提起され、理論的に議論のあるところであるが(秋田, 2006; Brenneman et al., 1996; Karmiloff-Smith, 1992; Levin & Bus, 2003; 高橋, 2006; Teubal et al., 2007; 山形, 2009)、従来の研究は4歳以上の年長児に焦点を当て、4歳以下の年少児を対象とした研究はFerreiro (1986) と Karmiloff-Smith (1992) の事例報告ならびに Levin &

Bus (2003) と Yamagata (2007) の研究があるのみである。表記知識の発生・発達過程を明らかにするためには年少児を含む幅広い対象に関する資料の集積が欠かせないであろう。

表記知識の発達研究はこれまで公教育以前における萌芽的読み書き能力を中心に分類課題と産出課題を用いて検討されてきた(Brenneman, Massey et al., 1996; Gombert & Fayol, 1992; 今井, 1997; Levy, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006; 齋藤, 1997; Tolchinsky-Landsmann & Karmiloff-Smith, 1992)。分類課題では4~6歳児に実在する単語や絵、でたらめな英字綴り、英字・数字・記号の混在綴りから成るカードなどを提示し、「書字として不適切なカード」を選ぶ手法が採用されてきた(Tolchinsky-Landsmann & Karmiloff-Smith, 1992)。その結果、4歳児が文字と数字、絵の領域間を識別し、5~6歳児が1文字や子音のみの文字系列を不適切と見なす表記知識を有することが明らかにされている。他方、産出課題では対象の描画とその名前の書字を課して両者の線描を4~6歳児で比較検討し、書字で区切りのある短線や小円を用いて一定方向に書くことが見られるのに対して、描画では円状線から成る長い連続線が描かれることが示され、両者の違いが指摘されている(Brenneman et al., 1996)。これらの研究では4歳以上の年長児が領域間を区別し、文字・語の構成要素や表記形式に関する知覚的形式的知識を有することが示され、領域固有な知識の存在を実証している。このように、これまでの研究は年

長児を中心に語に着目して検討されてきたが、実際の読み書きにおける表記知識の発生・発達過程を明らかにするためには文章事態における表記知識を調べる必要がある。語は一般に単独で提示されるよりも文章中に現れ、子どもは文章の読みとして文字・語に接する。そこで、本研究では実際の具体的な絵本読み事態における文章を取り上げ、研究が皆無である年少児から年長児に至る対象児が如何なる表記知識・手続き的知識を有するのかを発達的に検討する。

ところで、絵本を用いた研究は言語獲得や文章理解、物語読解や読書行動、読み書き能力、絵と文字の理解などの多岐にわたる主題を扱ってきた(秋田, 1997; Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Fletcher & Reese, 2005; Justice, Pullen, & Pence, 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002)。その際、4歳以下の年少児を対象とした研究では彼らが絵本を自力で読めないために養育者と絵本を共有する絵本共有場面が用いられてきた(Ninio, 1983; Ninio & Bruner, 1978; Snow & Ninio, 1985; van Kleeck, Stahl, & Bauer, 2003)。絵本共有場面では子どもは絵本を養育者と共有し、養育者が読む物語の筋や意味内容を理解し、絵本の絵や文字に関心を示すとともに、文字の習得にともなって絵本を自力で読むに到る。絵本読みの研究に関しては平均3歳9ヵ月以上の幼児を対象に読字能力との関係が報告されているが(秋田・無藤・藤岡・安見, 1995)、ここでは先ず本研究の目的である絵本における表記知識・手続き的知識の発達を調べた先行研究を見てみよう。

絵本における表記知識・手続き的知識の研究としてはSnow & Ninio (1986)がよく知られている。Snow & Ninioは0~2歳の絵本共有場面における母子相互作用のエピソード分析から、絵本が語彙能力や言語スキルの発達に寄与するだけでなく、絵本の使用やテキストの意味に関する基本的規則を学習する機会を与えていると指摘した。彼女らはこうした規則として本は読むためのもので操作するためのものではない、絵は事物ではなく事物の表示物である、絵は名づけられるためにある、本は自律的な架空世界を構成するなどの7つを挙げ、これらの規則が暗黙裡に学習されると述べている。

Rowe (2008)も最近エスノグラフィック法を用いて書字テキストに関する規則の獲得を2歳児と養育者との相互交渉下で9ヵ月間観察し、テキストの物理的特性や文字の性質の理解、書字と描画の区別とその意味の理解に関して報告している。しかし、これらの研究は2歳までを対象とし、2歳以降における絵本読み事態での規則や手続き的知識の発達を調べていない。

その他の絵本を用いた研究としては小学1~2年生向け読み書き能力検査「プリント概念テスト」(print concept test: CAP; Clay, 1979)やCAPを改変した4歳児向けの検

査「Preschool Word and Print Awareness Assessment test: PWPA」(Justice & Ezell, 2001)が挙げられる。これらの検査は読み書き能力に遅れが見られる児童・幼児を査定・診断するために作成されたものである。後述するように、本研究ではJustice & EzellのPWPAを参考に質問項目を作成したが、彼女らが作成したPWPAはプリント概念テストと語テストの2つの下位テストから成る。前者は本研究で取り上げる方向性や文字の同定に加えて登場人物の話し言葉や大文字の指示などを、後者は語数・最長の語・語間のスペースの指摘などを求める質問項目を含む。本研究では前者のプリント概念テストを参考に4歳以下の年少児に適切と考えられる表記知識・手続き的知識に関する設問を考案した。

以上のように、これまでの表記知識・手続き的知識に関する研究は2歳までと4歳以上の年長児を中心に検討されてきたが、本研究では先行研究が皆無である2歳以降の幼児に関して文章を読む際の具体的な表記知識・手続き的知識の理解を絵本課題で探究する。その場合、ここでは絵本を読む際の知識として次の4側面を取り上げた。すなわち、1. 絵本を取り扱うための絵本の上下や表裏、題名の位置についての絵本に関する手続き的知識、2. 文字を絵から区別して読めるかどうかに関する文字表記知識、3. 実際に絵本を読む際の読みに関する表記知識・手続き的知識、4. 絵本の意味内容(物語)理解である。4側面に関する具体的な質問項目は後述するが、1と4は表記知識・手続き的知識を直接尋ねていないが、絵本読みとの関連を考慮して調べた。幼児は発達早期から絵本との接触経験をもつから(Levy et al., 2006ほか)、1と4は発達初期に理解可能であると予想される。他方、2と3は読みに関係するために文字の習得にともなって発達すると考えられ、読字能力の影響を受けると予想される。そこで、本研究では絵本課題における表記知識・手続き的知識の理解が読字能力と関連すると捉えて読字能力との関連もあわせて調べた。

以上から、本研究の目的は絵本課題で2歳以降の幼児の文章の読みにおける表記知識・手続き的知識の理解を4側面から調べ、その発生・発達過程を明らかにし、あわせて、これらに対する読字能力の発達の影響を検討することである。なお、本研究では2~4歳を対象とした研究1と4~6歳を対象とした研究2に分けて面接調査をおこなった。両研究に分けて検討した理由としては、(1)対象児が2~6歳と幅広い年齢にわたり、彼らが興味をもつ絵本の種類が年齢によって異なること、(2)先行研究で4歳後半にひらがな46文字の読字数が約50%を超えること(鳥村・三神, 1994)、(3)絵本における文字読みが4歳後半に約半数の子どもで可能になること(秋田ほか, 1995)が挙げられる。本研究ではこれらを踏まえて約4歳を境に絵本読みに対して異なる反応が推

Table 1 絵本課題における質問項目と質問した頁

項目	手続き	質問した頁	
		研究1	研究2
1. 本の上下	2種類の表紙（正立と倒立）を提示し「どちらから読みますか」と尋ねる。		
2. 本の表裏	絵本の表紙と裏表紙を提示して「どちらから読みますか」と尋ねる。		
3. 題名位置	名前の書いてあるところを尋ねる。	表紙	表紙
4. 題名	「なんと書いてあるの」と題名を尋ねる。	表紙	表紙
5. 頁内読み始点	「どこから読み始めるの」と読んだ後に尋ねる。答えないならば「ここから読み始める」と教える。	p.1~2	p.2~3
6. 頁内読み方向	「それから、どう読んでいくの」と方向性を尋ねる。	p.1~2	p.2~3
7. 頁間読み方向	「最初にこの頁を読むの、こちらの頁を読むの」と読んだ後に尋ねる。	p.9~10	p.22~23
8. 頁内読み始点	「ここはこういう風に書かれています。最初にどこを読むの」と尋ねる。	p.11~12	p.28~29
9. 頁内読み終点	「最後にどこを読むの」と尋ねる。	p.11~12	p.28~29
10.1 頁内文字	「字を一つ指して下さい」と読んだ後に尋ねる。	p.13~14	p.32~33
10.2 頁内最初の文字	「この頁の最初の字はどれですか」	p.13~14	p.32~33
11.1 意味内容	「びよちゃんはがーちゃんと一緒にどこへ行きましたか」（研究1） 「ゆうびんやさんはお手紙を誰にとどけましたか」（研究2） と尋ねる。	読了後	読了後
11.2 意味内容	「雨が降ってきた時どうしましたか」（研究1） 「熊さんのお家への道を誰に教えてもらいましたか」（研究2）と尋ねる。	読了後	読了後

測されるために、4歳で研究を2つに分けた。また、両研究に4歳を含めたのは異なる絵本使用の効果と絵本に対する反応を確認するためである。

## 研究 1

### 方法

**調査対象児** 保育園児40名（年齢範囲2歳7ヵ月~5歳2ヵ月、男児16名、女児24名）。対象児を年齢にしたがって4群、すなわち、2.5歳群7名（男児2名、女児5名、平均年齢2歳10ヵ月）、3歳群9名（男児3名、女児6名、平均年齢3歳3ヵ月）、3.5歳群10名（男児4名、女児6名、平均年齢3歳9ヵ月）、4歳群14名（男児7名、女児7名、平均年齢4歳5ヵ月）に分けた。なお、これらの対象児以外に課題に集中できなかった1名を除いた。

**手続き** 個別面接調査をおこなった。調査は保育室から離れた静かな場所で、対象児と調査者が机に向かって並んですわって実施した。絵本課題が最初に与えられたが、本課題はJustice & Ezellの4歳児用PWPAテストを参考に、筆者が4歳以下の年少児に適切と考えた質問項目を選定し作成した。絵本課題で用いた絵本は年少児が興味をもつと推定される2~3歳向けの仕掛け絵本「びよちゃんのおともだち」（いりやまさとし作・絵、2003、横書き20頁）である。本書は調査実施直前に出版された絵本であり、また、保育園職員・対象児に面接時に確

認したところ、本書を読んだ経験がなかった。絵本は対象児の負担の軽減を考慮して1冊のみとした。これまでのCAPやPWPAの研究でも1冊のみが使用されていること（Justice & Ezell, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998ほか）、また、絵本の種類で多少その構成が異なる可能性はあるものの、絵本における文字列と絵の存在や方向性、読み方などの基本構造は同一と判断し、1冊とした。手続きはClayやJusticeらと同様な対話方式を使用し、絵本を読み聞かせて該当する頁で対象児に質問し、机上の熊の人形に教える手法を用いた。実施方法や質問項目、項目数は対象児の年齢と使用絵本に基づいて決定した。

Table 1に絵本課題で用いた質問項目と質問した頁を示す。すでに述べたように、これらの項目は大別して4側面から成るが、質問項目1（本の上下）、2（本の表裏）、3（題名位置）は絵本に関する手続き的知識を、項目4（題名）、項目10.1（頁内文字）は文字表記に関する知識を、項目5（最初の頁における頁内読み始点）、6（最初の頁における頁内読み方向）、7（頁間読み方向）、8（途中頁における頁内読み始点）、9（途中頁における頁内読み終点）、10.2（頁内最初の文字）は読みに関する手続き的知識を、項目11（意味内容）は絵本の筋の展開や意味内容の理解を調べるためのものである。なお、Justice & Ezellは4側面の区別をせず、意味内容に関する質問項目も含めていない。

絵本課題終了後に調査対象児に読字課題を課し、ひら



Table 2 研究1における各質問項目の平均正答数 (SD)

質問項目	2.5歳	3歳	3.5歳	4歳
1. 本の上下	0.71 (0.50)	0.78 (0.44)	0.60 (0.52)	0.86 (0.36)
2. 本の表裏	0.86 (0.40)	1.00 (0.00)	0.90 (0.32)	0.86 (0.36)
3. 題名位置	0.57 (0.50)	0.33 (0.50)	0.30 (0.48)	0.64 (0.50)
4. 題名	0.71 (1.00)	0.33 (0.71)	0.90 (0.99)	1.29 (0.73) <sup>†</sup>
5. 頁内読み始点	0.29 (0.80)	0.00 (0.00)	0.30 (0.67)	0.21 (0.43)
6. 頁内読み方向	0.14 (0.40)	0.33 (0.50)	0.80 (0.79)	1.07 (0.92)*
7. 頁間読み方向	0.57 (0.50)	0.89 (0.33)	0.80 (0.42)	0.86 (0.36)
8. 頁内読み始点	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.60 (0.52)	0.64 (0.50)**
9. 頁内読み終点	0.14 (0.40)	0.22 (0.44)	0.10 (0.32)	0.64 (0.50)*
10.1 頁内文字	0.57 (0.50)	0.89 (0.33)	0.90 (0.32)	0.86 (0.36)
10.2 頁内最初の文字	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.60 (0.52)	0.57 (0.51)**
11.1 意味内容	0.71 (0.50)	0.67 (0.50)	0.90 (0.32)	0.86 (0.36)
11.2 意味内容	0.86 (0.40)	0.89 (0.33)	0.90 (0.32)	0.71 (0.47)
総得点	6.14 (2.9)	6.33 (1.32)	8.60 (3.27)	10.07 (2.24)

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , <sup>†</sup> $p < .10$

がな46文字(あ～ん)の読字能力を調べた。読字課題では46文字を印刷した用紙を提示して「この中に読める字がありますか。読んで下さい。」と教示を与えた。文字の提示順序は「あ～ん」の順序であった。本研究の対象児は文字をまだ読むことができないためにランダムに文字を提示する方法を用いなかった。回答は調査者が作成した回答用紙に筆記で記録した。面接調査の平均所要時間は約15分であった。

**回答の分析** 質問項目に対する回答はJusticeらを参考に以下に示す得点法を用いた。項目4, 5, 6に対する正答に得点1～2点を、その他の項目の正答に1点を与えた。項目4では部分正答に1点を、正答に2点を与えた。項目4では絵本の題名を求めたが、正確に題名を回答できずに絵から推測して回答した場合に1点を与えた。例えば、「ひよこ」と答えた場合を指す。項目5ではその行を指した場合に1点を、正確にその行の最初の字を指した場合に2点を与えた。項目6では方向を示さず、第1行のみを指した場合に1点を、第1行を指し、さらに横方向と上下方向も指した場合に2点を与えた。なお、項目によって得点に違いがあるが、これはこれらの項目で負荷が高いことに基づいている。また、回答の分析では総得点と各項目の年齢比較を中心におこなうために得点の違いは結果に影響しないと考えた。

読字課題では対象児が文字を読むことがほとんどできないために以下の得点法を用いた。読字不可を0点、1字のみ読字可能な場合を1点、2～4字を可能な場合を2点、5～9字を可能な場合を3点、10字以上を読字可能な場合に4点を与えた。

## 結果

**絵本課題の分析** 各項目の平均正答数とその平均総得点の結果をTable 2に示す。また、Table 2には統計検定の結果も併記した。総得点に関しては分散の同質性を確認後に1要因の分散分析をおこなったところ、年齢の主効果が有意であった( $F(3, 36) = 5.920, p < .01$ )。下位検定では4歳と2.5歳群ならびに4歳群と3歳群の間に有意差がえられた(TukeyのHSD検定を以下使用した。 $p < .05$ )。絵本課題における平均総得点は年齢にともなって正答数が増加した。

次に、項目別に1要因の分散分析をおこなったところ、項目4(題名)、6(頁内読みの方向)、8(頁内読み始点)、9(頁内読み終点)、10.2(頁内最初の文字)において年齢の主効果が有意または有意な傾向がえられた( $F(3, 36) = 2.472, p < .10; F(3, 36) = 3.336, p < .05; F(3, 36) = 8.242, p < .01; F(3, 36) = 4.133, p < .05; F(3, 36) = 6.736, p < .01$ )。項目1(本の上下)と項目2(本の表裏)、項目7(頁間読み方向)、項目10.1(頁内文字)、項目11(意味内容)で年齢差が見られず、これらの項目は理解されていることが示された。また、項目3(題名位置)と項目5(頁内読み始点)は全年齢で正答数が少なかった。項目4(題名)では3歳群と4歳群の間に有意な傾向による差が見られた。項目6(頁内読み方向)は4歳群が2.5歳群に比べて有意に多くの正答を与え( $p < .05$ )、年齢にともなって正答数が増加した。項目8(頁内読み始点)は4歳群と3.5歳群で2.5歳群ならびに3歳群よりも多くの正答数がえられた( $p < .05$ )。項目9(頁内読み終点)では4歳群と他群の間に有意差が( $p < .05$ )、項目10.2(頁

内最初の文字)では4歳群と3.5歳群が2.5歳群ならびに3歳群との間に有意差が見られ、頁内の最初の字について正答が多かった ( $p < .05$ )。これらの質問項目は年齢にともなって正答数が増加した。

**読字課題の分析** 読字課題では課題に対する集中力を欠いたために2.5歳群の1名と4歳群の1名を除いた。平均読字数 ( $SD$ ) は年齢群順に 0 (.00), 1.78 (1.64), 1.30 (1.42), 2.00 (1.58) であった。一要因の分散分析では年齢の主効果が有意であった ( $F(3, 35) = 3.313, p < .05$ )。下位検定では4歳群と2.5歳群ならびに3歳群と2.5歳群の間に有意差がえられた ( $p < .05$ )。年齢群で多少変動が見られたが、年齢にともない読字数の増加傾向がえられた。

**課題間の関連性** 課題間の関連を調べるために年齢を統制した偏相関 (ピアソンの相関係数) を算出したところ、絵本課題の総得点と読字得点の間に有意な偏相関はえられなかった ( $r = .098$ )。また、絵本課題の4側面と読字得点との偏相関を算出したところ、絵本に関する手続き的知識と読字数との間に有意な傾向がえられたが ( $r = .293, p < .10$ )、他は統計的に有意でなかった。

## 考察

絵本課題の結果は総得点が年齢にともなって増加したが、項目毎の分析では項目によって発達的に異なる様相が見出された。項目1 (本の上下), 2 (本の表裏), 7 (頁間読み方向), 10.1 (頁内文字) では年齢差がなく、多数の正答がえられた。この結果は絵本に関する手続き的知識と頁間読み方向、文字の同定が2歳半で半数以上の対象児で理解されていることを示している。また、意味内容理解に関する項目11も年齢差がなく、年少児は自力で読めないものの、読み手が読む意味内容を理解していた。他方、項目4 (題名), 6 (頁内読み方向), 8 (頁内読み始点), 9 (頁内読み終点), 10.2 (頁内最初の文字) は年齢にともなって正答数が増加し、文字表記知識と頁内読みの手続き的知識は次第に発達した。ただし、項目5 (最初の頁における頁内読み始点) は正答数が少なく、年齢にともなう増加が見られなかった。

以上から、読みの表記知識・手続き的知識に関しては異なる発達様相が見られ、1. 正答数が高率で理解されているもの、2. 年齢にともなって発達的に増加するもの、3. 年齢による増加が見られず、低い正答数に留まるものが見出された。絵本に関する手続き的知識と意味内容理解は理解されていたが、文字表記知識と読みの手続き的知識は年齢にともなって発達し、特に3歳半または4歳で正答が高くなった。また、読みの手続き的知識の項目5 (最初の頁における読みの始点に関する項目) は正答が少なく、4歳以下の年少児では具体的にどこから読むのかを理解していなかった。しかし、途中の頁における始点に関しては年齢差が有意であり、3.5歳群か

ら半数以上で理解され、最初の頁における始点の場合よりも正答が多かった。これは頁内の始点が最初の頁よりも途中の頁で読み進むにしたがって次第に理解可能になったと解される。始点の理解における最初と途中頁の結果の違いに関しては読みの進行効果の可能性も推測されるが、現在、必ずしも明確に説明できず、今後、精査すべき問題と思われる。

また、先行の表記知識研究では領域間の区別が産出課題で2歳半、分類課題で4歳に認められたが (Tolchinsky-Landsmann & Karmiloff-Smith, 1992; Yamagata, 2007)、本研究では絵と文字の区別は2歳半で見られ、産出課題と同様に発達早期に理解された。なお、本研究では語の構成要素に関する表記知識を検討していないが、頁内の文章の読み方向に関しては3歳半~4歳で正答数の増加が見られた。この結果は語の産出課題における方向性の理解よりも遅いが、分類課題の結果とほぼ同年齢であった。

また、絵本課題の総得点と読字能力の間に有意な相関が見られなかったが、4側面と読字数の偏相関の結果では絵本に関する手続き的知識と読字数の間に有意な傾向がえられ、年少児では絵本に関する手続き的知識が読字数と関連する可能性が示唆された。本研究の対象児はまだ文字を未習得であるために絵本課題と読字能力の間に明確な結果がえられなかったのであろう。

## 研究 2

研究2では4歳以上の年長児における発達的变化を調べるために調査対象を拡げて検討した。研究1と同様に、絵本を用いて質問項目を設定し、読字能力との関連を調べた。

### 方法

**調査対象児** 保育園児66名 (年齢範囲4歳0ヵ月~6歳9ヵ月, 男児32名, 女児34名)。対象児を年齢にしたがって4歳群26名 (男児9名, 女児17名, 平均年齢4歳4ヵ月), 5歳群28名 (男児16名, 女児12名, 平均年齢5歳4ヵ月), 6歳群12名 (男児7名, 女児5名, 平均年齢6歳3ヵ月) の3群に分けた。なお、これらの対象児以外に課題への集中力を欠き、課題を終了しなかった3名を分析から除外した。

**手続き** 面接調査は研究1と同様に保育室から離れた静かな部屋で個別に実施し、絵本課題・読字課題・書字課題を課した。ここでは研究1との関係から絵本課題と読字課題の結果のみを報告する。絵本課題では年長児向け絵本「ゆうびんでーす!」(間瀬なおかた作・絵, 2005, 横書き頁数40頁)を用いた。本研究では年長児が関心をもち、研究1の絵本と同様に物語の筋の展開が見られる図書を意味内容の項目との関係で選定した。本書は調査実施直前に出版されたものであり、また、対象

Table 3 研究2における各質問項目の平均正答数 (SD)

質問項目	4歳	5歳	6歳
3. 題名位置	0.77 (0.43)	0.71 (0.46)	0.83 (0.39)
4. 題名	0.92 (0.93)	1.75 (0.59)	1.75 (0.62)**
5. 頁内読み始点	1.19 (0.98)	1.43 (0.92)	2.00 (0.00)*
6. 頁内読み方向	1.42 (0.86)	1.82 (0.55)	1.83 (0.58) <sup>†</sup>
7. 頁間読み方向	0.65 (0.56)	0.79 (0.42)	0.83 (0.39)
8. 頁内読み始点	0.54 (0.51)	0.75 (0.44)	0.92 (0.29)*
9. 頁内読み終点	0.58 (0.50)	0.79 (0.42)	0.92 (0.29) <sup>+</sup>
10.1 頁内文字	1.00 (0.00)	0.93 (0.26)	0.92 (0.29)
10.2 頁内最初の文字	0.54 (0.51)	0.79 (0.42)	0.92 (0.29)*
11.1 意味内容	0.77 (0.43)	0.79 (0.42)	0.92 (0.29)
11.2 意味内容	1.35 (0.69)	1.61 (0.57)	1.58 (0.51)
総得点	9.73 (0.70)	12.14 (0.67)	13.42 (1.78)

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , <sup>†</sup> $p < .10$

児に本書の読書経験を確認したところ、未経験であった。絵本課題では研究1と同様に調査者が対象児に絵本を読み聞かせる対話方式を用いて9項目(項目3から11項目まで)の質問を課した。これらの項目は研究1と同一であるが、項目1(本の上下)と項目2(本の表裏)はすでに研究1の年少児で理解されていたために省いた(Table 1参照)。

絵本課題終了後に読字課題と書字課題を課した。読字課題ではひらがな46文字をランダムに記した紙を示し、これらの文字を読むように教示を与えた。その後、書字課題を課した。回答は調査者が回答用紙に筆記で記録した。面接調査の平均所要時間は約20分であった。

**回答の分析** 質問項目に対する回答は研究1と同じ得点法を用いたが、意味内容に関する項目11は研究1と異なる質問内容であったために異なる得点法を用いた。すなわち、項目11.2では動物名を3つ以上挙げた場合に2点、1~2の動物名を挙げた場合に1点を与えた。また、読字課題では各文字を読むことができた場合に1点を与えた。

## 結果

**絵本課題の分析** 各項目の平均正答数とその総得点の結果をTable 3に示す。また、Table 3には統計検定の結果も併記した。総得点の分析では分散の等質性を確認した後に1要因の分散分析をおこなったところ、年齢の主効果が有意であった( $F(2, 63) = 6.430, p < .01$ )。下位検定の結果、4歳群と5歳群の間に有意な傾向が( $p < .10$ )、また、4歳群と6歳群の間に有意差がえられ( $p < .01$ )、年齢にともなって正答数が増加した。

項目別の分散分析の結果(Table 3)は項目3(題名位置)、項目7(頁間読み方向)、項目10.1(頁内文

Table 4 平均読字数 (SD)

文字の種類	4歳	5歳	6歳
ひらがな	23.53 (20.76)	39.74 (13.80)	45.36 (10.25)

字)、項目11(意味内容)で年齢差がなかったが、これ以外の項目では有意な年齢差がえられた。項目4(題名)では年齢の有意差( $F(2, 63) = 9.603, p < .01$ )がえられ、4歳群より5歳群と6歳群で正答が多かった( $p < .05$ )。項目5(頁内読み始点)も年齢で有意差がえられ( $F(2, 63) = 3.603, p < .05$ )、6歳群は4歳群よりも正答数が多かった( $p < .05$ )。また、項目6(頁内読み方向)では年齢に有意な傾向が見出された( $F(2, 63) = 2.665, p < .10$ )。項目8(頁内読み始点)と項目9(頁内読み終点)では年齢にともなって正答が有意に増加または有意な増加傾向が見出され( $F(2, 63) = 3.280, p < .05$ ;  $F(2, 63) = 2.930, p < .10$ )、6歳群は4歳群よりも有意に正答数が多かった( $p < .05$ )。文章中の文字の同定(項目10.1)では年齢差がなかったが、項目10.2の頁内の最初の字を指す場合には年齢差が有意で( $F(2, 63) = 3.745, p < .05$ )、6歳群は4歳群よりも正答数が多かった( $p < .05$ )。本結果から絵本の意味内容や頁間読み方向、文字の同定は4歳で理解されていたが、文章の読みや頁内の最初の文字は年齢にともなって増加することが示された。

**読字課題の分析** 平均読字数の結果をTable 4に示す。なお、ここでは集中力を欠くなどのために読字課題を完了しなかった4歳群1名と6歳群1名を除いて分析した。分散の同質性が統計検定でえられなかったためにWelch法を用いて検定したところ、読字数で年齢に有意差が見

出された ( $F(2, 34) = 15.033, p < .01$ )。下位検定では4歳群と5歳群, 4歳群と6歳群, また, 5歳群と6歳群の間で有意差がえられた ( $p < .01; p < .01; p < .05$ )。読字数は年齢にもなって増加し, 6歳ではひらがな文字のほとんど全てが読字可能であった。

次に, 絵本課題に対する文字習得の影響を調べるために, 文字習得の過渡期に位置する4歳児を読字能力に基づいて高低2群に分けて分析した。その際, 読字数20字以上を高群(13名), 19字以下を低群(12名)とした。2群の平均読字数は高群42.69, 低群3.58であり, 両群の差は有意であった ( $t = 16.296, df = 23, p < .001$ )。絵本課題の総得点に関する統計検定は高低2群(11.69と7.17)の間に有意差がえられた ( $t = 3.284, df = 23, p < .01$ )。また, 項目5~10.2(読みの手続きの知識)と項目4(題名)で2群の得点間に有意差がえられた(6.38と3.08,  $t = 3.274, df = 23, p < .01$ ; 1.46と0.25,  $t = 4.102, df = 23, p < .001$ )。以上の結果は絵本課題の総得点と読みの手続きの知識に関する項目ならびに文字表記知識(項目4の題名)が読字能力と関連することを示している。

**課題間の関連性** 課題間の関連を調べるために年齢を統制した偏相関(ピアソンの相関係数)を求めたところ, 絵本課題総得点と読字課題の間に有意な偏相関が見出された ( $r = .447, p < .001$ )。また, 絵本課題の4側面別に年齢を統制した偏相関を求めたところ, 読字数と文字表記知識(項目4の題名)ならびに読みの手続きの知識の項目5~10.2との間に有意な偏相関がえられた ( $r = .643, p < .001; r = .455, p < .001$ )。文字表記知識と読みの手続きの知識が読字数と関連した。

## 考察

本研究では項目3(題名位置)と項目7(頁間読み方向), 項目10.1(文字表記知識), 項目11(意味内容)で年齢差がなく, 多くの正答をえた。これらの項目はすでに研究1で高い正答数がえられていたことから, 2歳半に理解されていたと解される。他方, 項目4(題名)や項目8と9(頁内読み始点・終点)は研究1において3歳半から正答数の増加が見られ始め, さらに研究2では4歳以降も増加することが示された。また, 文字表記知識と読みの手続きの知識は読字能力と有意な相関がえられたが, 特に4歳群の読字能力高低2群の分析から高群でのみ読みの手続きの知識と文字表記知識(項目4の題名)で有意に正答が多く, 読字能力がこれらの知識と関連することが判明した。さらに, 読みの手続きの知識に関する項目中の項目5(最初の頁の読み始点)に関しては研究1で正答数が少なかったが, 研究2では年齢にもなって正答数が増加した。この結果は年長児で最初の頁における読みの始点がわかり, 具体的に読むことを理解し始めたことを示唆している。以上から, 研究2で

は表記知識・手続きの知識に関して2つの異なる発達様相, すなわち, すでに理解されているものと年齢にもなって発達するものが見出された。また, 文字表記知識と読みの手続きの知識は読字能力と関連することも示された。

ところで, 4歳群は研究1と2で設定されたが, 両研究の結果は若干異なっていた。このような結果の違いは使用した絵本と得点法の違いに基づくと推定される。項目4(題名)では研究1の得点が研究2に比べて高かったが, これは研究1で使用した絵本の題名が表紙の絵と関連があったためと解される(表紙にひよこの絵が描かれ, 題名の推定が容易であった)。また, 項目5(最初の頁における頁内読み始点)では研究1に比べて研究2で高い得点をえたが, これは研究1の絵本が仕掛け絵本で頁中の文章が短く, 文字列が頁内で目立たないのに対して, 研究2では文章が長く, 文字列が明確に判別できたためと解される。さらに, 項目11.2(意味内容)では研究1で1点, 研究2で2点の得点が与えられたが, こうした得点法の違いが結果に影響したと考えられる。したがって, 研究1と2の4歳群の結果は必ずしも差があるとはいえない可能性があるが, 今後, 絵本の種類の違いが読み行動や表記知識・手続きの知識の理解に如何に影響するのかも含めて検討し, 上記の可能性を検証する必要がある。

## 総合的考察

本研究では絵本読みにおける表記知識・手続きの知識を絵本に関する手続きの知識と文字表記知識, 読みの手続きの知識, 意味内容理解の4側面から発達的に検討した。その結果, これらの理解が2歳半~6歳にかけて3段階を経て発達することが見出された。先ず絵本に関する手続きの知識と文字表記知識(文字同定), 意味内容理解, 読みの手続きの知識の一部(頁間読み方向)が2歳半に見られ, 次いで文字表記知識(文字読み)と読みの手続きの知識が年齢にもなって増加した。しかし, 読みの手続きの知識のなかの最初の頁の読みの始点に関しては発達の様相が異なり, 4歳以下の年少児では認められなかったが, 4歳以降の年長児で次第にその理解が進展した。このような本研究の結果は2~4歳にすでに一般的で基礎的な絵本の扱い方に関する手続きの知識や領域間の区別に基づく文字表記知識(文字同定)を理解しているものの, 絵本を実際に読むための表記知識(文字読み)・手続きの知識を有しておらず, これらの知識が年齢にもなって増加することを明らかにしている。特に, 最初の頁の読みの始点(どこから読み始めるのか)に関しては4歳以降に具体的, 明示的に理解されることが示されたが, これは, 研究1の考察ですでに述べたように, 読み聞かせの進行にともない途中の頁における読

みの始点・終点の理解が3歳半から先行して現出し、4歳以降に最初の頁の読みの始点も理解され始めることを示唆している。絵本研究ではこれまで読み聞かせの進行にともなう頁内の読みの理解に関して検討がなされていないが、今後、その効果を調べる必要があろう。

以上から、4歳以降の年長児の語を中心とした先の研究結果に対して、本研究では2歳半に文字と絵の区別や文字の同定、頁間読みの方向性に関する表記知識・手続き的知識が見られ、さらに、文字表記知識と読みの手続き的知識が年齢にともなって増加することが示され、絵本読みにおける表記知識・手続き的知識の初期発達に関して新しい知見をえた。

また、上記に加えて、文字表記知識と読みの手続き的知識は読字能力と有意に関連することも判明したが、特に文字習得の過渡期に位置する4歳児では読字能力高群(20字以上)でこれらの知識との関連が示された。秋田ほか(1995)は絵本を読むためにはひらがな読字能力が20字以上である必要性を指摘しているが、本研究においても20字習得後に具体的に文字表記知識(文字読み)と読みの手続き的知識が明示化することが示された。今後はこれらの暗黙の知識が文字の習得を通じて明示化する条件とその機制を詳細な分析から解明することが求められる。

ところで、文字表記知識と読みの手続き的知識は4歳からその理解が次第に進展したが、上記のように、2、3歳では困難であった。これは2、3歳では絵本を読んでもらう際に文字や文章に注意するというよりも、養育者が読む意味内容や絵に注目する傾向が見られ、一方、4歳以降では文字の習得にともない文字や文章に注目し、具体的に文字列のどこから読むのかが理解可能になるためと解される。最近の眼球運動を用いた絵本研究はこの点を示唆しており、養育者が文字に言語的に言及する時や非言語的に指示する時に幼児の文字に対する注意の増加を指摘している(Evans, Shaw, & Bell, 2000; Evans & Saint-Aubin, 2005; Justice, Skibbe, Canning, & Lankford, 2005; Justice et al., 2008)。これらの研究結果は文字が必ずしも絵本読みを通じて獲得されるのではなく、Aram & Levin (2001)とAram & Biron (2004)が指摘したように、文字の訓練や教授が読みに対して重要な役割を果たしている可能性を窺わせる。また、最近の研究は絵本共有課題が幼児のその後の読み書き能力を必ずしも予言せず、むしろ音声言語能力の発達に関連することも示唆している(Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998; Sénéchal & LeFevre, 2002)。本研究結果は文字表記知識と読みの手続き的知識が一定以上の読字能力の発達と関連することを示したが、上記の最近の絵本研究と関連付けると、今後は絵本共有課題における養育者の行動と文字の習得との関連を文字習得前後の時期に焦点を当てて精査し、

それらと読みの表記知識・手続き的知識の発達を追究することが要請される。

ところで、表記知識研究はすでに述べたように産出課題と分類課題を用いて検討されてきたが、次にこれらの課題と本研究結果について見てみる。Yamagata (2007)では産出課題で領域間の区別が2歳代に書字と描画で見られ、さらに書きと描きにおける方向性や語の構成要素の分節、単位の出現も示されている。これに対して、本研究の絵本課題では文字の同定は2歳半で半数が、3歳で約90%の子どもが可能であったが、頁内読みの方向性理解は3歳半以降に半数が可能になった。これらの結果は表記知識の理解が絵本課題で産出課題よりもやや遅いことを示唆している。しかし、分類課題と比較すると、絵本課題でやや理解が早かった(Tolchinsky-Landsmann & Karmiloff-Smith, 1992; 齋藤, 1997)。また、すでに述べたように、絵本課題では文字の習得が文字表記知識や読みの手続き的知識の理解と関連したが、産出課題では表記知識の理解が先行して2、3歳で見られ、その後表記活動が出現した。課題によるこのような結果の違いは研究方法が表記知識の出現時期の認定や表記活動と表記知識の関係に影響することを示唆している。表記知識研究では従来方法論が十分に考慮されてきたとは言い難いが、今後は方法論を踏まえて表記知識の発達を吟味することが望まれる。

最後に、その他の今後の検討課題について触れる。先ず、本研究では絵本読みにおける表記知識・手続き的知識を2歳以降の幼児で検討したが、2歳以前の対象児に関しては検討していない。表記知識に関する発達初期の研究は発生過程を知る上で極めて重要であるが、今後は2歳以前の対象児に関して検討する必要がある。また、絵本に関する手続き的知識は本研究で2歳代に見られたが、これらの知識は養育者に絵本を読んでもらう経験とその頻度に影響を受けると考えられる。今後、絵本に関する手続き的知識の発達が絵本読みの経験や頻度と如何に関連するのか、また、それが表記知識・手続き的知識の理解に如何なる役割を果たすのかを調べることも今後の課題である。なお、本研究では絵本課題において1冊の絵本のみを使用したが、すでに述べたように、絵本の基本構造は絵本の種類に大きく影響されないと推測されるものの、今後、絵本の種類が表記知識・手続き的知識研究に如何に関係するのかも吟味する必要がある。さらに、本研究では文章の読み事態における表記知識・手続き的知識を検討したが、広くシンボルシステムの発達における表記知識の役割とその影響を指示伝達機能・意味機能との関連の下に方法論も含めて多面的、総合的に解明することも今後の残された重要な課題である。

## 文 献

- 秋田喜代美. (1997). 読書の発達過程：読書に関わる認知的要因・社会的要因の心理学的検討. 東京：風間書房.
- 秋田喜代美. (2006). 読み書きの「文化的発達」研究をめぐる今後の課題：高橋論文へのコメント. *心理学評論*, **49**, 211-214.
- 秋田喜代美・無藤 隆・藤岡真貴子・安見克夫. (1995). 幼児はいかに本を読むか？：かな文字の習得と読み方の関連性の縦断的検討. *発達心理学研究*, **6**, 58-68.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Quarterly*, **19**, 588-610.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, **16**, 831-852.
- Bialystok, E. (1992). Symbolic representation of letters and numbers. *Cognitive Development*, **7**, 301-316.
- Bialystok, E. (2000). Symbolic representation across domain in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, **76**, 173-189.
- Brenneman, K., Massey, C., Machado, S.E., & Gelman, R. (1996). Young children's plans differ for writing and drawing. *Cognitive Development*, **11**, 397-419.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M.H., & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, **65**, 1- 21.
- Clay, M.M. (1979). *The early detection of reading difficulties* (3rd ed.). Auckland: Heinemann Educational.
- Evans, M.A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movements. *Psychological Science*, **16**, 913-920.
- Evans, M.A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, **54**, 65-75.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.5-49). Norwood, NJ: Ablex.
- Fletcher, K.L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, **25**, 64-103.
- Gombert, J.E., & Fayol, M. (1992) Writing in preliterate children. *Learning and Instruction*, **2**, 23-41.
- 今井靖親. (1997). 仮名の読字学習に関する教育心理学的研究. 東京：風間書房.
- いりやまさとし. (2003). *ぴょちゃんのおともだち*. 東京：学習研究社.
- Justice, L.M., & Ezell, H.K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, **17**, 207-225.
- Justice, L.M., Pullen, P.C., & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, **44**, 855-866.
- Justice, L.M., Skibbe, L., Canning, A., & Lankford, C. (2005). Preschoolers, print, and storybooks: An observational study using eye-gaze analysis. *Journal of Research in Reading*, **28**, 229-243.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Levin, I., & Bus, A.G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, **39**, 891-905.
- Levy, B.A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M.A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, **93**, 63-93.
- 間瀬なおかた. (2005). *ゆうびんでーす!*. 東京：ひさかたチャイルド.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, **19**, 445-451.
- Ninio, A., & Bruner, J.S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, **5**, 1-15.
- Rowe, D.W. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool years. *Reading Research Quarterly*, **43**, 66-95.
- 齋藤瑞恵. (1997). 幼児における日本語表記体系の理解：読字数との関連. *発達心理学研究*, **8**, 218-232.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, **73**, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, **32**, 96-116.
- 島村直己・三神廣子. (1994). 幼児のひらがなの習得：国立国語研究所の1967年の調査との比較を通じて. *教育心理学研究*, **42**, 70-76.

- Snow, C.E., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Reading and writing* (pp.116-138). Norwood, NJ: Ablex.
- 高橋 登. (2006). 読み書き能力の文化的発達の理論に向けて. *心理学評論*, **49**, 197-210.
- Teubal, E.L., Dockrell, J., & Tolchinsky, L. (2007). *Notational knowledge. Historical and developmental perspectives*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Tolchinsky-Landsmann, L. (2001). *Developmental aspects in learning to write*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tolchinsky-Landsmann, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Tolchinsky-Landsmann, L., & Karmiloff-Smith, A. (1992). Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools. *Cognitive Development*, **7**, 287-300.
- van Kleeck, A., Stahl, S.A., & Bauer, E.B. (Eds.). (2003). *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, **69**, 848-872.
- Yamagata, K. (2007). Differential emergence of representational systems: Drawings, letters, and numerals. *Cognitive Development*, **22**, 244-257.
- 山形恭子. (2009). 表記活動の発達. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩 2009 年版* (pp.81-110). 東京: 金子書房.

#### 付記

本調査にご協力を頂きました保育園の園児の皆様と先生方に心から感謝申し上げます。また、丁寧なコメントを頂きました査読者にお礼を申し上げます。なお、本研究は科学研究費基盤研究 (C) (課題番号 16530421, 研究代表者 山形恭子) の助成を受けた。また、本研究の一部は日本教育心理学会第 47 回 (2005 年) 総会と第 48 回 (2006 年) 総会で発表した。

Yamagata, Kyoko (Kyoto Notre Dame University). *Developmental Analysis of Notational and Procedural Knowledge in Picture-Book Reading*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.3, 310-319.

Two studies were conducted to examine children's development of notational and procedural knowledge, by using a shared picture-book reading task in connection with the ability to read Japanese hiragana letters. Forty children ages 2.5-4 years and 66 children ages 4-6 years participated in Studies 1 and 2, respectively. The results revealed three different developmental stages in the acquisition of notational and procedural knowledge: (a) 2.5-year-olds already possessed knowledge for using picture books, could distinguish letters from non-letters or pictures, and understood the directionality of following the text between pages, and the content and meaning of the text; (b) procedural knowledge for reading text and reading of specific letters developed gradually with age; and (c) once children could understand written text (i.e., between ages 4 and 6), their ability to understand the starting point for reading text on the first page improved gradually with age. The results also indicate that the ability to read letters is related to the development of procedural knowledge for reading text and letters.

**[Key Words]** Notational and procedural knowledge, Ability to read letters, Preschool-Age children, Developmental process, Picture-Book reading

2011. 9. 14 受稿, 2012. 3. 26 受理

## 小学校1～3年生の自然場面におけるほめられた体験のとらえ方： ほめられた場面に存在する要因とその働き

青木 直子

(藤女子大学人間生活学部)

本研究は、自然場面において子どもがほめられる場面に注目し、子どものほめられる経験の認識と動機づけの関連について検討したものである。研究1では、小学校1～3年生に対して、ほめられてがんばろうと思ったことをたずねるインタビュー調査を行い、子どもの報告に含まれる要因を整理した。その結果、ほめられた時期・ほめ手・ほめられたことがら・ほめられた活動をするに至った背景・ほめられた活動に対する評価・ほめられ方・感情という7つの要因が見出され、ほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手という要因が報告されやすいことが明らかになった。研究2では、子どもにほめられてがんばろうと思ったエピソードをたずね、ほめられて動機づけが高まる時、そのエピソードにおけるほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手の中でもっとも重要であるものを選択させ、その選択理由をたずねた。その結果、ほめられたことがらという要因はその活動の価値を決定するため、動機づけに影響をもたらすこと、ほめ手という要因はほめ手に対する肯定的感情や対人的欲求に差異を生じさせるため、動機づけが変化すること、ほめられ方という要因はその内容やフィードバックの際の口調などによって子どもに自信をもたせるため、動機づけを高めることが示唆された。

【キー・ワード】 ほめ、動機づけ、自然場面、要因

### 問題と目的

ほめられることと動機づけの関連を検討した研究では、実験法が用いられることが多い。小学校中学年以降の子どもを対象とした調査であれば、質問紙法を用いた研究も可能になるが (e.g., Koka & Hein, 2006)、小学校低学年までの子どもを対象とした研究では、調査協力者に対してパズル (e.g., Corpus & Lepper, 2007)、描画 (Butler, 1990) などの課題を与え、課題達成に応じて、物質的フィードバックや言語的フィードバックなどを行い、フィードバック後の動機づけについて検討するという手続きの実験がよく採用されている。

このような実験室実験により、肯定的な言語的フィードバックは賞やお金などの物質的フィードバックよりも動機づけを高めること (Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976)、動機づけを高めるとされる言語的フィードバックであっても、その種類によって動機づけへの影響が異なること (Kamins & Dweck, 1999) などが明らかにされた。しかし、実験室実験による先行研究には、取り上げられた要因・変数に偏りがあり、研究結果がその実験の行われた条件に限定されるという2つの問題点がある。

第一の問題点は、先行研究で取り上げられた要因・変数をみれば明らかである。フィードバックと動機づけの

関連を検討した研究で用いられた要因や測定された変数を整理した青木 (2010) によると、これまでは、フィードバックのタイプやフィードバックを行うスケジュールなどの実験条件に關することがら、実験課題の難しさや課題への興味などの課題に關することがら、課題の出来ばえ・課題遂行能力の自己評価・課題の成功や失敗についての原因帰属などの調査参加者自身に關することがらが主に取り上げられてきたという。

これらの要因・変数を取り上げることで、課題終了後に賞とほめ言葉を与えられた子どもは、賞とバッジを与えられた子どもよりも自由時間での課題への取り組みが長くなること (Swann & Pittman, 1977)、課題成功時に“あなたをととても誇りに思うよ”とフィードバックを受けると、“本当に一生懸命やったんだね”とフィードバックを受けた子どもよりも失敗時に無力感反応を示すこと (Kamins & Dweck, 1999)、課題に正解すればシールがもらえると教示された子どもは、課題に取り組みばシールがもらえると教示された子どもよりも課題に取り組み時間が長いこと (Boggiano, Harackiewicz, Besette, & Main, 1985) などが明らかにされてきた。また、課題に興味がある場合、課題終了後にフィードバックを受けなかった子どもはフィードバックを受けた子どもよりも自由時間に課題に取り組む時間が長くなるが、課題に興味のない場合は、フィードバックを受けた子どもの方が



課題に長時間取り組むこと（中山, 1984）、課題に対する興味が中程度以上の保育園児の場合、キャンディをもらった子どもはキャンディをもらわなかった子どもよりも動機づけが高まること（大槻, 1980）なども明らかにされた。

これらの先行研究をみると、これまでに取り上げられた要因・変数は、研究者が設定したフィードバックのタイプや実験開始前の課題に対する興味など、フィードバックを受ける前の実験条件（刺激）と動機づけの変化（結果）が主に取り上げられていることが分かる。そして、刺激と結果の間に存在するほめられた経験に対する認知が取り上げられることは少なく、ほめられた経験の認知を取り上げた研究であっても、自分がほめられるという場面を想定させ、ほめ手が自分のことをほめた理由を原因帰属理論に基づく選択肢の中から選択させるといった方法が採用されるなど（名取, 2007）、子どもがほめられた経験をどのようにとらえているかについては、十分には検討されていないことも指摘できる。

しかし、ほめられた経験に対する認知は取り上げられることは少ないものの、ほめられた経験と動機づけの関連を説明する際の重要な要因・変数となる。このことは、フィードバックと動機づけの関連を説明する理論では、フィードバックをボーナスと受け取るか賄賂と受け取るかによってその後の動機づけが異なるとする割増・割引原理、子どもがフィードバックの違いを認知し、言語的フィードバックであれば因果律が内部にとどまり、物質的フィードバックであれば因果律が外部に移動するため、動機づけに違いがみられるとする認知的評価理論など、子どものフィードバックに対する認知を重視したものが多くことから指摘できる。また、Henderlong & Lepper (2002) では、フィードバックと動機づけの関連を説明する理論的背景として強化理論・自己効力感・感情・認知的評価理論の4つが挙げられているが、ここで挙げられている強化理論もフィードバックを快と受け止めるか不快と受け止めるかといった、フィードバックのとらえ方に基盤を置くものである。さらに、感情についても、ほめられたことで生じた肯定的な感情・雰囲気動機づけの高まりにつながるとされるように（Blumenfeld, Pintrich, Meece, & Weseles, 1982）、ほめられるという経験を肯定的なものとして受け止めるかどうかという、フィードバックの認知が重視されている。つまり、ほめられた経験に対する認知は、これまでに取り上げられることは少なかったが、ほめられたことによって動機づけが変化するメカニズムを解明するために取り上げる必要性が高い要因・変数といえる。

第二の問題点は、類似したフィードバックを用いた実験であっても、フィードバック以外の実験条件が異なるために、フィードバックが動機づけに与える影響

に差異がみられた実験の存在から指摘することができる。たとえば、Kamins & Dweck (1999) と Corpus & Lepper (2007) では、“You must have tried really hard/You must be working hard!” という類似したフィードバックが用いられている。しかし、用いられたフィードバックはよく似ていても、実験課題や子どもが経験する課題の成功回数・失敗回数などが異なったため、Kamins & Dweck (1999) では、“You must have tried really hard.” というフィードバックが動機づけを高め、Corpus & Lepper (2007) では “You’re really good at this!” “Good job on that one!” “You must be working hard!” “O.K.” という4つのフィードバック間で課題への従事時間の差はみられないという結果が示されている。この他にも、物質的フィードバックは動機づけを低下させることもあれば（Anderson et al., 1976）、動機づけを高める場合もあること（Sarafino & Stinger, 1981）、課題に取り組めばフィードバックを受けられる条件よりも課題に正解するとフィードバックを受けられる条件に割り当てられた子どもの動機づけの方が高くなることもあれば（Boggiano et al., 1985）、フィードバックが成果に応じて与えられる群・成果とは無関係に与えられる群・報酬のない群を比較しても動機づけに差がみられないこともあるなど（Swann & Pittman, 1977）、フィードバックなどが類似していても、実験条件が完全には同じではないため、研究間で異なる結果が示されることは多い。つまり、ほめられる経験が動機づけに与える影響は実験状況に左右されやすく、先行研究で明らかにされたことがらは、その実験が行われた条件に限定されるものなのである。

このように、類似するフィードバックであっても実験状況の多少の差異によってフィードバックが動機づけに与える影響が異なることから、先行研究で明らかになったことを日常生活で生かすことは難しいといえる。自然場面で子どもが取り組み、ほめられる活動はさまざまであるし、課題を達成するまでの失敗回数も子どもによって異なるなど、子どもが自然場面において実験場面と同じ状況でほめられる可能性は低いからである。また、先行研究では、パズルや描画などの実験課題や“がんばったね”などのフィードバックが用いられることが多いが、子どもにほめられたエピソードをたずねると“お手伝いをしてほめられた”や“ありがとうとほめられた”といった先行研究では用いられていない課題・フィードバックが報告されるなど（青木, 2005）、実験場面と自然場面の間には乖離もみられることから、先行研究の結果を日常生活で活用することの難しさが指摘できる。しかし、小学生の70%以上が保護者はいいことをしたときにほめてくれると回答するなど（宮本, 2010）、子どもは実験室外でもよくほめられている。また、子どもは生活の中で保護者などからほめられることによって、受容・

承認されたという感覚を得たり、行動の基準を学んだりしている。そのため、実験室での研究だけでなく、子どもが自然場面においてどのようにほめられ、動機づけが変化しているかを検討する生態学的妥当性の高い研究を行う必要があるといえる。また、自然場面において子どもがほめられて動機づけが高まる具体的な様子をとらえることで、保護者・教師などが子どもと接する際に活用しやすい形での研究結果の提供にもつながると考えられる。

これらのことから、本研究では自然場面におけるほめられた経験を取り上げ、子どものほめられた経験に対する認識から、ほめられた経験と動機づけの関連について検討する。まず、研究1では、子どもは自然場面でほめられているということをどのような要因に注目して認識しているかを明らかにする。実験室実験では、すべての実験が同じ状況で行われる。しかし、自然場面で子どもがほめられるとき、その状況はエピソードごとに異なるものとなる。そのため、ほめられた状況全体を取り上げて検討しようとする、エピソード間の共通点を見出すことが難しい。そこで、ほめられた場面に存在する要因に注目し、分析を行う。なお、青木(2010)では子どもの報告するほめられたエピソードに含まれる要因が検討され、ほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手などが多く報告されることが明らかにされている。しかし、これらのエピソードでは、ほめられたことによって動機づけが高まったかは確認されていない。ほめられて動機づけが高まったエピソードに限定した調査を行うことで、動機づけが高まる際に重要な要因が新たに見出される可能性もあることから、研究1ではほめられて動機づけが高まったエピソードをたずねる調査を行う。また、本研究では、子どもの認識するほめられた経験に含まれる要因をフィードバック・ほめ手といった水準でカテゴリー化し、分析する。自然場面には同じ状況は存在しないため、「すごいね・上手だね」や「お母さんがほめてくれた・先生がほめてくれた」というように、各要因の具体的な内容まで取り上げると、報告された自然場面に存在する要因が過度に細分化され、全体的な傾向が把握しにくくなるためである。また、研究1では、インタビューによりデータを収集する。前述のように、先行研究ではフィードバックのタイプや課題の難易度などが統制されている。しかし、動機づけに影響を与える要因は、このような観察可能な要因だけではない。たとえば、自然場面では親しい人物もあまり親しくない人物もほめ手となりうる。このようなほめ手との関係性の差異も動機づけに影響を与えると考えられるが、こういった要因は観察法では測定しにくい。そのため、子どもに対してインタビューを行い、子どもがどのような要因に注目して自然場面におけるほめられた経験を認識しているかを明らかにする。

研究2では、研究1において報告数の多かった要因に対する認識を明らかにすることで、各要因が動機づけに与える影響について検討する。ほめられた状況に存在する要因と動機づけの関連は、従来のように要因を統制し、動機づけの変化を検討するという方法によっても明らかにすることができる。しかし、本研究で注目するのは、動機づけが変化するメカニズムである。このことを明らかにするためには、それぞれの要因による動機づけの変化ではなく、要因がどのように動機づけに影響を与えたかを検討する必要がある。そのため、研究2では、子どもに要因に対する認識をたずね、その報告内容から要因が動機づけにどのような影響を与えているかを検討する。なお、研究2では、要因に対する認識のうち、動機づけが高まる際にその要因が重要である理由に注目する。要因は、さまざまな側面からとらえることができる。しかし、「その要因をどのように受け止めていますか、その受け止め方とやる気にはどのような関係があると思いますか」といった質問では回答が難しく、要因の認知と動機づけの関連が分かるような報告内容を引き出せる可能性も低いことが予想される。そこで、研究2では「がんばろうと思うとき、どの要因が一番大事ですか、大事なのはどうしてですか」という、それぞれの要因が重要な理由をたずねることとする。このような質問であれば、回答すべき内容が限定されるため、回答がしやすくなり、また、各要因が動機づけに与える影響や要因がもつ機能などを引き出せると考えられる。

本研究の調査対象は、小学校1~3年生とする。子どもは、物事の良し悪し・達成基準・ルールなどさまざまなことを学ぶ途中にあり、その過程でほめられる機会も多い。しかし、小学校4年生から高校2年生を対象とした調査では、年齢が上がるにつれて、ほめられる機会は減っており(宮本, 2010)、年齢の高い子どもを対象とすると、エピソードの収集が難しいと予想される。また、年齢の低い子どもを持つ母親ほど子育ての悩み・気がかりとしてほめ方・しかり方を挙げることが多い(邵, 2008)。これらの理由から、本研究では1~3年生を対象とした調査を行う。

## 研究 1

### 方 法

**調査協力者** 北海道内の公立小学校2校の1年生29名(男子12名, 女子17名)、2年生33名(男子13名, 女子20名)、3年生21名(男子6名, 女子15名)を対象とした。調査協力者の募集は、調査者が作成した調査内容を説明する調査協力者のお願いのプリントを学級担任から各家庭に配布し、調査内容を了解していただき、子どもに調査への参加意思の確認をしていただいた場合に参加同意書を提出していただくこととした。研究1の協

力者は、このような同意書が提出された家庭の子どもである。

**調査時期** 調査は、2009年10月～2010年3月と2010年10月～2011年2月に行った。

**調査内容** 調査者は、インタビュー開始前に子どもに調査への参加の意思を確認し、参加する意思が確認できた場合、子どもと調査者が一対一になり、ほめられてがんばろうと思ったエピソードをたずねた。インタビューの内容は保護者と子どもの同意を得てICレコーダーに録音した。

**結果**

**データの整理** 音声データから逐語録を作成し、そこから子どもの回答部分を抜き出した。次に、報告内容に含まれる要因を分類するためのカテゴリーを設定した。ほめられて動機づけが高まった経験の語りというのは、過去の出来事の語りである。そこで、子どもがある出来事を語る際に含まれる内容を分類した Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, & Cassidy (2003) や Fivush, Hazzard, Sales, Sarfati, & Brown (2003) を参考に、要因のカテゴリーを検討した。その結果、青木 (2010) と同様、ほめられた時期・ほめ手・ほめられたことがら・ほめられた活動をするに至った背景・ほめられた活動に対する評価・ほめられ方・感情という7つのカテゴリーを設定することとした。次に、子どもの報告内容に各要因が含まれているかを検討した。要因の分類は、独立した2名の評定者で行い、分類の一致率は90.19%であった。分類の一致しないものについては、協議の上、分類した。

**報告内容に含まれる各要因の報告数** 要因別に、報告の有無と学年の関連について2×3のカイ二乗検定を行った結果、すべての要因において有意差はみられなかった。そこで、3学年分をまとめ、報告の有無について2×7のカイ二乗検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2(6) = 196.55, p < .01$ )。ライアンの法による下位検定を行ったところ、ほめられたことがらはその他の6つの要因よりも報告ありが多かった。ほめられ方は感情・評価・時期・背景よりも報告ありが多かった。また、ほめ手は感情よりも報告ありが多かった (Table 1)。

**考察**

ほめられたエピソードの報告の際に言及されやすい要

因に発達差はみられなかった。作文にみられた記述を分析した守屋・森・平崎・坂上 (1972) では、1～2年生は現在の自分に対する批判・評価が多く、3年生以降に過去の自分に対する批判・評価が増えていたことから、“前は苦手だったけれど今はできるようになった”などのほめられた活動に対する評価が発達にもなって増えると考えられたが、発達差はみられなかった。

**報告されやすい要因** ほめられたことがらは、もっとも報告数も多く、報告した要因数が1であった子ども17名も全員ほめられたことがらを報告していた。このことから、子どもはほめられてがんばろうと思った経験をほめられたことがらという要因を中心に認識しているといえる。これは、子どもがお楽しみ会のこと・幼稚園でしたことなどを報告する際、ほめられたことがらのように自分や自分を含む他者が主体となる出来事をもっとも多く報告されること (長崎・鈴木・長崎, 2000) や、子どもの経験したイベントについてたずねた研究において、自分の行動が報告されやすいこと (Fivush, Hazzard et al., 2003) と一致する結果であり、子どもがある出来事を説明する際の方略を反映した結果といえる。

また、ほめられたことがらが多く報告されるという結果からは、子どもにとってほめられるという活動が能動的な場面として認識されていることも指摘できる。実験場面では、実験者から課題が与えられ、子どもは取り組む活動を選ぶことはできない。それに対し、自然場面では、自分の意思でさまざまな活動の中から取り組むことがらを選択することができる。このように、自然場面では自分の考えに基づいた行動も可能となるため、ほめられたことがらという子ども自身が主体となる要因が多く報告されたと考えられる。

ほめられたことがらという子ども自身が主体となる要因に次いで多く報告されたのは、ほめられ方という他者が主体となる要因であった。本研究での質問は、具体的なほめられ方を挙げずに「○○をしてほめられた」と答えることも可能なものである。しかし、子どもは、ほめられたという事実だけでなく、ほめられ方まで言及しており、どのようにほめられたかについても認識しているといえる。このような結果は、他者の行った行動は自己の行動に次いで報告されやすいという結果とも一致する

**Table 1** 報告された要因数

	時期	ほめ手	ことがら	背景	評価	ほめられ方	感情
報告あり (%)	16 (19.28%)	25 (30.12%)	82 (98.80%)	22 (26.51%)	14 (16.87%)	36 (43.37%)	9 (10.84%)
報告なし (%)	67 (80.72%)	58 (69.88%)	1 (1.20%)	61 (73.49%)	69 (83.13%)	47 (56.63%)	74 (89.16%)

注. カテゴリー名の一部は省略した。

ものであった(長崎ほか, 2000)。

子どもは、ほめ手という要因に言及することも多かった。ほめられたことがらやほめられ方という要因は、子どもが取り組む・子どもが受け取るという、子ども自身が主体や客体になる要因といえる。しかし、ほめ手という要因は、これら2つの要因と比較すると、子ども自身の関与の程度が低くなる。そのため、ほめられたことがら・ほめられ方よりは報告数が少なかったといえる。実験室実験では通常、ほめ手の効果が出ないよう、ほめ手は1名、あるいは同性・同年齢の人物に固定されることがほとんどである。しかし、自然場面では、保護者・教師・きょうだい・友達など、さまざまな人物がほめ手となりうる。このように、さまざまなほめ手からほめられうる自然場面では、ほめ手という要因も重要であり、子どもがほめられた経験をとらえる際の枠組みの1つになっているといえる。

**報告数の少なかった要因** 感情は、出来事を報告する際の重要な構成要素とされ(仲, 2010)、動機づけを左右する要素の1つでもあることから、言及されることが多いと予想されたが、報告数は少なかった。また、子どもが報告した感情はすべてうれしいという感情であり、報告数だけでなく、報告された感情の種類も少なかった。このような肯定的な感情表現語の種類少なさは、仲(2010)と同様の結果であった。

ほめられた活動に対する評価も報告されることが少なかった。これには、子どもは何をほめられたのかを答えれば、その活動の難しさなどがインタビュアーに伝わると考え、ほめられたことがらについてさらに詳しく説明しなかったことためと考えられる。

時期・背景も報告されることが少なかった。ほめられる以前のことがらにふれながら、ほめられたエピソードについて説明することは、簡単ではない。そのため、研究1で対象とした年齢の子どもにとっては、こうした要因を織り込みながら場面を説明するということが難しかったため、言及されにくかったと推測される。

## 研究 2

研究1により、子どもはほめられて動機づけが高まるという場をほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手という要因に注目して認識していることが明らかになった。そこで研究2では、ほめられたことで動機づけが高まる際、子どもがこれら3つの要因はどのような点で重要であるかとらえているのかを明らかにし、子どもの要因に対する認識から各要因が動機づけに与える影響を検討する。

### 方法

**調査協力者** 北海道内の公立小学校2校の1年生69名(男子34名, 女子35名), 2年生16名(男子9名,

女子7名), 3年生20名(男子10名, 女子10名)を対象とした。調査協力者の募集は研究1と同様である。

**調査時期** 調査は、2009年10月~2010年3月, 2011年8~10月に行った。

**調査内容** 調査者は、インタビュー開始前に子ども自身に調査への参加の意思を確認し、参加する意思が確認できた場合、子どもと調査者が一対一でインタビューを行った。まず、ほめられてがんばろうと思ったエピソードをたずねた。そのエピソードに、ほめられたことがら・ほめ手・ほめられ方のいずれかが含まれていなかった場合は、調査者がどのような内容であったかを確認した。その後、子どもから報告されたほめられたことがら・ほめ手・ほめられ方と調査協力者の氏名が分かるように子どもに提示した。提示の際は、子どもの報告した具体的内容を空欄に記入することで「(○○さんが) ほめられてがんばろうとおもうとき、だいじなのは…」, 「(○○)を、ほめられた」, 「(○○)と、ほめられた」, 「(○○)が、ほめてくれた」と文章が完成する調査用紙を用いた。なお、(○○)は空欄であり、空欄以外の文章はあらかじめ印刷されていた。また、調査用紙は、子どもの報告内容を記入した付箋紙を要因別の台紙に貼るものと、報告内容を3つの要因がまとめて印刷されている1枚の紙に記入するものの2種類を用いた。

次に、ほめられて動機づけが高まるときの3つの要因の重要度について確認した。まず、子どもに対して“そのときほめられてがんばろうって思ったのってどうしてかな? ○○をほめられたからがんばろうと思った? △△さんがほめてくれたからがんばろうと思った? ××ってほめられたからがんばろうと思った?”とたずねた。説明の際は、口頭での説明に合わせて1枚ずつ台紙を子どもの正面に提示したり、該当する項目を指しながら行った。さらに、調査者は3つの要因の中から、ほめられてがんばろうと思うときに大事な順をつけるように伝えた。台紙を利用した調査では、はじめに1・2・3と順位を表す数字が書かれたマグネットを置き、マグネットの横にそれぞれの台紙を置くように教示した。記入用紙を利用した調査では、書き込まれた3つの要因について、大事だと思う順に数字の書かれたマグネットを置くように教示した。調査協力者に要因を示す順番や記入用紙にあらかじめ書かれている順番は、カウンターバランスをとった。最後に、もっとも重要な要因として選択した要因について、なぜその要因を1位に選んだかについて質問し、インタビューを終了した。なお、インタビューの内容は、保護者と子どもの同意を得た上で、ICレコーダーに録音した。

### 結果と考察

**もっとも重要な要因として選ばれた要因** 1年生がもっとも重要であると選択した要因は、ほめられたこと

Table 2 1位に選択した要因と選択理由

	ことがらの特徴	ほめ手の特徴	ほめられ方の特徴	感情	次回への希望	ほめられたこと自体	理由なし	不明	説明不能	
1位に 選択した 要因	ほめられたことがら (43名)	21	1	1	5	1	9	7	2	1
	ほめ手 (33名)	1	12	3	9	0	4	6	1	1
	ほめられ方 (29名)	1	0	14	6	2	2	3	2	2

注. 1つの報告内容を複数のカテゴリーに分類しているため、カテゴリーの合計数と各要因を1位に選択した人数は一致しない。

がら28名、ほめ手25名、ほめられ方16名であった。2年生も同じ順序で、ほめられたことがら7名、ほめ手5名、ほめられ方4名であった。3年生は、ほめられ方(9名)、ほめられたことがら(8名)、ほめ手(3名)という順であった。

**データの整理** まず、音声データから逐語録を作成した。次に、逐語録から子どもがもっとも重要であると回答した要因の選択理由と調査者の応答を抜き出したリストを作成した。さらに、選択理由について、説明内容は要因に関連するものとして(a)ほめられたことがらの特徴、(b)ほめ手の特徴、(c)ほめられ方の特徴の3カテゴリー、要因と関連のないものとして(d)感情、(e)次回への期待、(f)ほめられたこと自体を理由とするもの、(g)理由なし、(h)不明なもの、(i)説明不能の6カテゴリー、合計9カテゴリーを設定した。(a)は、ほめられたことがらの特徴にふれたもので、“お手伝いをしたから早く片付いたから”など、ほめられた活動に取り組んだ結果、生じることを述べたものも含む。(b)は、ほめ手がどのような人物であるかという点にふれたものである。ほめ手の特徴にはふれず、“お母さんがほめてくれたから”と説明した場合は、ほめられたこと自体を理由とするものに分類する。(c)は、ほめられ方の特徴にふれたものや、“そのほめられ方だとうまくできたって分かるから”など、ほめられ方がもつ力に言及したものである。(d)は、“うれしかったから・いい気持ちが出たから”など、ほめられたことで生じた感情によって動機づけが高まったと説明するものである。(e)は、“またほめられたいから・またほめられたことができるといいなと思うから”など、次回のほめられる場面を想像し、がんばろうと思った理由として挙げたものである。(f)は、“ほめられたから・○○と言われたから”など、ほめられたことによって動機づけが高まったと説明するものである。ただし、“いい気持ちになるほめられ方でほめられたから・やさしいお母さんからほめられたから・得意なことをほめられたから”などのように、ほめられ方・ほめ手・

ほめられたことがらの特徴について言及している場合には、それぞれの要因の特徴を挙げた説明のカテゴリーに分類する。(g)はがんばろうと思った理由はないと説明するものである。(h)はいずれのカテゴリーにも分類されないものである。(i)には、説明ができないという報告を分類した。

なお、報告内容は(a)～(i)のいずれか1つに分類するのではなく、該当するすべてのカテゴリーにチェックすることとした。全データの約50%について独立した2者が評定を行った結果、一致率は88.89%であった。評定の一致しない部分については、協議の上、決定した。また、残りについては1名の評定者が評定を行った。

**もっとも重要な要因として選ばれた要因とその選択理由の対応** もっとも重要であると選択した項目とその選択理由の対応について確認した(Table 2)。研究2の目的は、3つの要因それぞれが動機づけにどのように影響を与えているかを検討することである。そのため、もっとも重要な要因として選択した要因の選択理由に関連がない説明をしている場合、子どもが選択した要因と動機づけの関連を推測することは難しい。そこで、以下では、ほめられてがんばろうと思うときに思う際にもっとも重要であるとして選んだ要因をその要因の特徴にふれながら説明した子どもの報告内容を分析対象とする。なお、ほめられたことがらについては21名、ほめ手は12名、ほめられ方は14名が考察の対象となる。

**ほめられたことがらと動機づけの向上の関連** ほめられたことがらが重要である理由をみると、ほめられたことがらに価値があることを述べたものと、自分自身の成長や能力の高さを感じられたことを述べたものに大別することができる(Table 3)。以下、逐語録から引用しながら、具体的な内容を説明する。なお、かっこの中はインタビューによる注である。

ほめられた活動の価値については“靴洗いとかね、したら、靴がきれいになって、売ってる靴に見える(ID006/1年生)”“きれいな字を書いたら…、字が、と

Table 3 ほめられたことがらが重要である理由

報告例	
活動の価値	靴洗いとかがしたら、靴がきれいになって、売ってる靴に見える 掃除中だから（給食を）早く食べた方がいいかなと思って 掃き掃除をしたから、きれいになった きれいな字を書いたら、大人になったら、便利だと思ったから 勉強しないと、大人になってもはずかしいと思う 前は、サッカーに興味をもっていなかったけど、サッカーに入ってから、シュートいれたり、ほめられたり、知らなかった友達ができたり、なんかちょっと、うれしいから （他の活動に対しても同じようにほめられるのでほめられ方の順位は低い）詩の感想をほめられた方が大事じゃないかなって思った ハムスターがかわいいし、ハムスター飼ってたら野菜とかの食べられないところをあげたら食べてくれるから、ハムスターの世話を続ける
能力評価	はじめでもぐれたってときに言われたから スキーは最初、山に登るとかもできなかったんだ、だから、できるようになってほめられたから、がんばろうと思って すごくきれいに、書けたから 僕は、足し算とか算数とか得意だから やっぱり自分でも足速いと思ってるから 算数をがんばったことをほめられたのは、幼稚園ぐらいのときで、幼稚園の頃は足し算しかできなかったんだけど、ママはほめてくれたからうれしかった
その他	勉強をいつでもがんばるのをいっぱいしたかったから 手術って経験した人はあまりいないから、今度はそういうの（手術を受けた経験）をみんなに教えてあげようと思って お家でゴミがあるととっていたので（家でも掃除をしていたので）それで… 1年生のときも足し算のフラッシュカードやってて、1年生のときも、早くできたことをほめられたから いっぱいお仕事して、それで、お母さんにもっとよろこばせたいと思って、お手伝いをがんばった お母さんとかにもほめられたり、いつもされてるので、もっとがんばった方がもっとほめられるし 勉強やらないと分からない

注. 括弧内はインタビューによる注である。なお、表中の報告例は逐語録から言い直した部分を省略してある。

でもきれいで大人になったら、便利だと思ったから (ID037/1年生)”といったものがみられた。また、ほめられたことがらの価値についてふれた子どもは、全員がほめられたことがらの価値の高さについて言及していた。

自然場面で子どもがほめられることがらは、多岐にわたる。そして、子どもがほめられるさまざまなことの中には、達成できたことに価値のある活動もあれば、達成してもあまり意味のない活動もある。ほめられたことがらというのは、「逆上がりができたことをほめられたのか、よい点数をとったことをほめられたのか」という活動内容の違いでもあると同時に、「価値のあることをほめられたのか、価値のないことをほめられたのか」という、活動の価値の違いでもあるということである。取り組む活動の価値は、期待＝価値理論でも指摘されて

いるように、人間の動機づけを左右する重要な要素の1つである。ほめられたことがらという要因は、このような動機づけに影響を与える活動の価値に差を生じさせるという点で、動機づけに影響を与えているといえる。

自分の成長・能力評価に関する説明には、「はじめてできた・できるようになった」といった自分の成長についてふれたものと「上手にできた・能力が高いから」といった能力評価にふれたものがあつた。前者の例として、“はじめてね、もぐれたってときに言われたから (ID034/1年生)”，後者の例としては“すごくきれいに、書けたから (ID039/1年生)”“足し算とか算数とか得意だから (ID006/2年生)”といったものが挙げられる。

これらの報告から、子どもは自分が上達していくことを認識したり、自分の能力を発揮できたと認識できるこ

Table 4 ほめ手が重要である理由

報告例	
ほめ手の性格	1番友達の人が、いつも遊んでくれてやさしくしてくれた人がもっとやさしいことを言ってくれたから、なんかがんばろうと思った やさしいし、ほめてくれるし お母さんは、ホントはすごい怖い人なんだけど、はじめてこういうふうにはめられたから、1番にした 最初は、先生が来たときは、あんまり好きじゃなかったけど、あとからもう、先生好きとかになってきて
ほめ手の行動	お母さんもお父さんもみんな家族ががんばってるし、私のためになんでもしてくれたり 私のお母さんは、あんまりほめてくれないから 先生がね、いつもね、うちのことほめてくれるから 先生がちゃんと（私が）音楽のを読むときに何回も出たり立ったりして読んだから（それを先生が見て）、ほめてくれたから （母が重たいものを持っているのが）たいへんそうだったから
その他	お母さんがちゃんとやるって、決めてるから お母さんの顔がきれいだから お母さんと、お父さんにほめられて、いっぱい「がんばったね」って言われて（ごほうびを）買ってくれる

注. 括弧内はインタビューによる注である。なお、表中の報告例は逐語録から言い直した部分などを省略してある。

とで、動機づけが高まると考えられる。ほめられることによる動機づけの関連を自己効力感に注目して説明した学説では、ほめられることは自分が達成しようとしていることが可能であると信じこませる作用があり (Bandura, 1982), ほめられたことで自己効力感が高まるので動機づけも向上するとされる。また、前述の期待＝価値理論における期待とは、自分自身の能力の評価に基づいた活動を達成する見込みのことであり、自己評価が高まることは動機づけを決定する要素の1つといえる。

こういった自己評価は、通常、課題の達成・ほめられる経験・他者との比較などによって形成されていく。しかし、簡単な課題ができたときにほめられると、肯定的なフィードバックを受けていてもそのフィードバックを能力の低さというメッセージとして受け止められるように (Barker & Graham, 1987), 何をほめられたかによっても自己評価は形成される。このように、ほめられたことがらという要因は、動機づけに影響を与える自分自身の能力評価の手がかりになるという点においても、動機づけに影響を与えているといえる。

**ほめ手と動機づけの向上の関連** ほめ手が重要である理由は、ほめ手の性格面と行動面に対して言及したものが多かった (Table 4)。

ほめ手の性格面にふれた説明では、“いつも遊んでくれて、で、やさしくしてくれた人が、もっとやさしいことを言ってくれたからもっとがんばろうと思った (ID019/1年生)” “やさしいし、ほめてくれるし (ID032/1年生)” といったものがみられた。ほめ手の行動面にふれた説明では、“お母さんもお父さんもみんな家族が

がんばってるし、うーんと、私のためになんでもしてくれたり (ID006/3年生)” “先生がね、いつもね、うちのことほめてくれるからね (ID017/1年生)” などがみられた。

これまでの研究では、子どもに対する働きかけ方 (ほめ方) は動機づけに影響を与えるものとして検討されてきたが、子どもに働きかける人物やその相手に対する子ども自身の認知は不問とされてきた (松岡, 2003)。しかし、子どもはほめられたエピソードを語る際、自分に働きかけるほめ手のことに言及し (研究1), ほめ手の性格や普段の行動を挙げながらほめ手という要因が重要な理由を説明していた (研究2)。何をほめられたかによってその活動の価値が違うように、誰からほめられたかによってほめ手の性格・行動に対する認知も異なる。このように、ほめ手という要因は、ほめ手の性格・行動のとらえ方に違いをもたらすため、子どもの動機づけに影響を与えるといえる。しかし、ほめられて動機づけが高まるという過程の中で、ほめ手の性格・行動に対する認知が直接動機づけに影響を与えているとは考えにくい。前述のほめられたことがらという要因であれば、ほめられたことがらの価値の高さが動機づけの向上につながるという直接的な関係があると考えられるが、ほめ手という要因の場合はほめ手の性格・行動をどのように認知するかによって動機づけに影響を与える他の変数が変動し、その結果、動機づけが変化すると推測される。

ほめ手の性格・行動の認知によって変動する要因の1つに、肯定的感情の生起を挙げることができる。たとえば、肯定的な存在であると認識しているほめ手からほめられた場合、そうではない相手からほめられたときより

Table 5 ほめられ方が重要である理由

報告例	
フィードバックの内容	「がんばって続けてね」は、そう言えないときにもその心があるから いい言葉だから これは、お母さんが「やればできるね」って元気よく、すごい優しく言ってくれたから なんかやさしく言ってくれた 最初は強い打球をあまり投げられなくても（うまくボールが投げられなかったが）、どんどん強い打球を投げられるようになって、友達に「練習したらいいよ」って言われたから、1番にした これは、練習を何回もやったことと本番の集中してやった1回のことが合わさってるから、一番いいと思う やっぱり僕もそう（「勉強をいっぱい続けるといいよ」というほめられ方のように勉強を続けるとよい）と思う
能力評価	そういわれると、自分に自信が持てる 漢字が「うまいね」って言われたら自信もつくし 拍手すると、自分ができたなと思ったから、うれしくなって、やる気がでてきた
その他	「がんばったね」って言われたらやる気がでるから 「この調子でがんばろう」って言われたら、がんばろうという気持ちを發揮して、みんなよりいい成果を發揮したいっていう… 「よくできたね」って言われたら、ちょっとうれしいから 「できるよ」ってほめられてくれる

注. 括弧内はインタビューによる注である。なお、表中の報告例は逐語録から言い直した部分などを省略してある。

も、肯定的な感情が生じると考えられる。そして、肯定的なフィードバックによって生じた肯定的な感情は、動機づけを高めることにつながる (Blumenfeld et al., 1982)。つまり、ほめ手を肯定的に認識していることによって、ほめられた際に肯定的な感情が生じるため、動機づけが高まると考えられる。

また、対人的な欲求の充足も、ほめ手の性格・行動に対する認識によって変動する変数といえるだろう。たとえば、子どもは、自分が嫌いなほめ手よりも、好きなほめ手に対して、ほめ手と親しくなりたい・よい関係性を築きたい・認められたいなど、親和欲求や承認欲求などの対人的欲求が高まる。そして、自分が好きなほめ手からほめられることで、そういった対人的欲求は満たされる。自己決定理論によると、このような他者との関係性に対する欲求は動機づけと関連しており、関係性への欲求が満たされるときに動機づけが高まるとされている。つまり、子どもはほめ手のことを肯定的に受け止め、ほめ手に対する対人的欲求も高いときにそのほめ手からほめられると対人的欲求が満たされるため、動機づけが高まると考えられる。

このように、ほめ手という要因は、動機づけに影響を与える肯定的感情や対人的欲求に差異を生じさせる点で、動機づけに影響を与えているといえる。しかし、ほめ手の性格・行動面にふれた説明には、ほめ手のことを

否定的にとらえている説明もあった。たとえば、性格面について“お母さんは、ホントはね、なんかすごい怖い人なんだけど、はじめてこういうふうにはめられたから、1番にした (ID005/2年生)”と説明する子どもやほめ手の行動面を“あんまりほめてくれないから (ID023/1年生)”といったものが挙げられる。ほめ手のことをこのようにとらえている場合、ほめ手に対する肯定的な感情や対人的欲求は生じにくい。しかし、否定的にとらえているほめ手であっても、ほめられるという肯定的な経験をすることによって、ほめ手の性格・行動に対する認知が一時的に変容し、肯定的感情が生じることによって動機づけが高まると考えられる。

**ほめられ方と動機づけの向上の関連** ほめられ方が重要である理由をみると、自分自身の能力評価の認識とフィードバック自体に関する認識の2つがあることが分かる (Table 5)。

自分自身の能力評価とは、そのほめられ方によって自信が持てるようになったり、手ごたえを感じられたといった自己評価の高まりに関するものである。自信に言及した説明には、“そう言われると、うんと、自分に自信がもてる (ID004/3年生)” “なんか漢字が、「うまいね」って言われたら自信もつくし (ID013/3年生)”, 手ごたえについて言及した説明には“拍手すると、自分が、できたなと思ったから、うれしくなって、次も、自分も、



やる気がでてきた (ID030/1年生)”などの報告例がみられた。

認知的評価理論では、言語的フィードバックによって有能感・自己決定感が高まることで動機づけが向上するとされるように (Deci, 1980/1985), 能力に関する認知は動機づけとの関連が深い要素である。また、期待＝価値理論からも、自分の能力評価と動機づけには関連があるといえる。つまり、ほめられ方という要因は、動機づけを左右する能力評価の高低を決定するという点で、動機づけに影響をもたらしているといえる。

しかし、研究2では、ほめられ方によって能力評価が高まることは明らかにできたが、ほめられ方のどのような要素が子どもに自信や手ごたえを与えるのかという点までは明らかにすることができていない。だが、フィードバック自体に関する認識について述べた説明をみると、“(「ありがとう」というのは) いい言葉だから (ID004/1年生)” “なんかやさしく言ってくれた (ID017/3年生)” というように、フィードバックの内容やフィードバックの際の声の調子などが子どもに自信や手ごたえを与えていることが推測される。また、フィードバック自体に関する説明には、学芸会の練習を長期間続けてきて本番後にほめられたエピソードで“これ (「練習も本番もがんばったね」というほめられ方) は、練習のときも、何回もやって、その全部のことと本番の集中してやった1回のことが合わさってるから、一番いいと思う (ID018/3年生)” という説明がされたり、“最初は強い打球をあまり投げられなくても (練習して) どんどん強い打球を投げられて、うんと、そして友達に、「練習したらいいよ」って言われたから、1番にした (ID002/3年生)” と、これまでの練習の過程を認められるようなほめられ方であったことが説明されるなど、フィードバックとフィードバックを受けるまでの過程が一致していることを述べたものもあった。課題達成までの過程をほめることは、子どもの意識を課題達成までの過程に向かわせ、結果を努力に帰属させやすいために動機づけが高まる (Mueller & Dweck, 1998)。そのため、ほめられるまでの過程を意識するようなほめられ方をされることで原因帰属が変化し、それにより子どもは自信や手ごたえを感じ、動機づけが高まると考えられる。

### 本研究の限界

研究1・2の結果、子どもはほめられることがらの価値を見出したり、ほめられ方の特徴によって自信や手ごたえを得ることによって動機づけが高まっていることが示唆された。しかし、本研究では、これらの認識が生じた時期については明らかにすることができていない。たとえば、ほめられた活動に対する価値でいえば、子どもはほめられる以前からその活動の価値を理解していたの

か、ほめられたことによって価値があることであると認識するようになったのかは不明である。また、ほめられる以前からその活動の価値を認識していた子どもは、ほめられたことによってほめられた活動の価値の認識には変動がみられなかったのかなど、ほめられた経験による認識の変化も把握できていない。

また、本研究では要因を1つずつ取り上げ、それぞれが動機づけに与える影響を検討してきた。しかし、好きなほめ手から価値の低いことがらをほめられた場合、動機づけは高まるのか、状況と一致するほめられ方で価値のあることがらをほめられた場合と状況と一致するほめられ方で好きな相手からほめられた場合では、どちらの動機づけの方が高くなるのかなど、要因間の相互作用も存在すると考えられる。

このように、今後は、ほめられた経験に関する認識を時系列的な変化を明らかにすること、複数の要因を同時に扱うことでほめられた場面全体を示すような研究が必要といえる。

### 文 献

- Anderson, R., Manoogian, S.T., & Reznick, J.S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*, 915-922.
- 青木直子. (2005). 就学前後の子どもの「ほめ」の好みと動機づけに与える影響. *発達心理学研究*, *16*, 237-246.
- 青木直子. (2010). ほめられた場面を構成する要因：実験要因およびインタビューデータの分析. *藤女子大学紀要第II部*, *47*, 41-59.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*, 122-147.
- Barker, G., & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, *79*, 62-66.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P., Meece, J., & Wessels, K. (1982). The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, *82*, 401-420.
- Boggiano, A.K., Harackiewicz, J.M., Bessette, J.M., & Main, D.S. (1985). Increasing children's interest through performance-contingent reward. *Social Cognition*, *3*, 400-411.
- Butler, R. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Child Development*, *61*, 201-210.
- Corpus, J.H., & Lepper, M.R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational*

- Psychology*, **27**, 487-508.
- Deci, E. (1985). *自己決定の心理学* (石田梅男, 訳). 東京: 誠信書房. (Deci, E. (1980). *The psychology of self-determination*. New York: Lexington Books.).
- Fivush, R., Berlin, L.J., Sales, J.M., Mennuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, **11**, 179-192.
- Fivush, R., Hazzard, A., Sales, J.M., Sarfati, D., & Brown, T. (2003). Creating coherence out of chaos? Children's narratives of emotionally positive and negative events. *Applied Cognitive Psychology*, **17**, 1-19.
- Henderlong, J., & Lepper, M.R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A reviews and synthesis. *Psychological Bulletin*, **128**, 774-795.
- 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.
- Koka, A., & Hein, V. (2006). Perceptions of teachers' general an informational feedback and intrinsic motivation in physical education: Two-year effects. *Perceptual and Motor Skills*, **103**, 321-332.
- 松岡陽子. (2003). 動機づけの対人的文脈: 「関係性」概念の再考を通して. *心理学評論*, **46**, 46-54.
- 宮本幸子. (2010). 子どもをとりまく人間関係. *研究所報 (Benesse 教育研究開発センター)*, **59**, 33-47.
- 守屋慶子・森万岐子・平崎慶明・坂上典子. (1972). 児童の自己認識の発達: 児童の作文の分析を通して. *教育心理学研究*, **20**, 205-215.
- Mueller, C.M., & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **75**, 33-52.
- 長崎 勤・鈴木和子・長崎裕子. (2000). 子どもはどのようにして自己経験を物語るのか?: 健聴児と難聴児の報告活動の分析を通して. *心身障害学研究*, **24**, 123-135.
- 仲 真紀子. (2010). 子どもによるポジティブ, ネガティブな気持ちの表現: 安全, 非安全な状況にかかわる感情語の使用. *発達心理学研究*, **21**, 356-374.
- 中山勘次郎. (1984). パズル解決活動に及ぼす最初の興味のレベルと外的報酬の効果. *上越教育大学研究紀要*, **3**, 1-11.
- 名取洋典. (2007). 指導者のことばがけが少年サッカー競技者の「やる気」におよぼす影響. *教育心理学研究*, **55**, 244-254.
- 大槻千秋. (1980). 幼児の内発的動機づけに及ぼす外的報酬の影響. *東京大学教育学部紀要*, **20**, 335-342.
- Sarafino, E.P., & Stinger, M.A. (1981). Developmental factors in the undermining effect of extrinsic rewards on intrinsic interest: Do young children overjustify? *The Journal of Genetic Psychology*, **138**, 291-299.
- 邵 勤風. (2008). 子どもの学年段階による母親の意識・実態の違い. *研究所報 (Benesse 教育研究開発センター)*, **47**, 111-122.
- Swann, W.B., Jr., & Pittman, T.S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, **48**, 1128-1132.

#### 付記

調査にご協力いただいた子どもたち, 保護者のみなさま, 先生方にお礼申し上げます。

Aoki, Naoko (Faculty of Human Life Sciences, Fuji Women's University). *First, Second, and Third Grader's Views of Being Praised in Natural Settings: The Factors in the Settings and Those Work for Motivation*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.3, 320-330.

This study investigated the factors that enhanced motivation through praise in natural settings. In Study 1, first, second, and third graders were interviewed regarding episodes in which they were motivated by being praised. The contents of these episodes were divided into seven categories: times when children were praised, the person who praised them, the activity, background of the activity, evaluation of the activity, mode of praise, and the child's emotional experience. The more frequently reported factors in these episodes were activity, mode of praise, and the person who praised them. In Study 2, students reported the activity, mode of praise, and the person who praised them in their experiences of motivation through praise. In addition, students ranked the three factors on the basis of their importance, and explained their reasons for these rankings. Their reasons indicated that the high value of the activity, the emergence of positive emotions, the interpersonal need (i.e., need for approval or affiliation) in relation to the person who praised them, and the wording and tone of the praise, enhanced their motivation.

**[Key Words] Praise, Motivation, Natural setting, Motivational factors**

2011. 11. 17 受稿, 2012. 3. 27 受理

## 児童と関わる時の教育実習生の情動能力：優れた教師との比較

細谷 里香

(兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所<sup>1)</sup>)

松村 京子

(兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所)

我々は以前、優れた教師が子どもと関わる時に自身の情動能力に自覚的であり、子どもの前での情動表出を指導に用いる有効なスキルの一つとして捉えていることを報告した。本研究は、教育実習に参加した教員養成課程在籍学生の子どもと接しているときの情動体験および情動表出パターンを明らかにし、実習生と優れた教師の情動体験・情動表出および調整プロセスの比較により、今後の教員養成への示唆を考察することを目的とした。教育実習終了後の大学生計41人に、個別に半構造化面接を実施し、質的な分析を行った。実習生は、子どもと関わっている時に、喜びなどのポジティブ情動とともに、怒り、悲しみ、恐れ、嫌悪などのネガティブ情動も感じていた。ネガティブ情動は子どもだけでなく、自分自身によっても喚起されていた。優れた教師との顕著な違いは、実習生が教師としての未熟さに由来する恐れを感じていたことであった。情動表出パターンとしては、自然な表出、情動の直接的演出、抑制等のほかに、実習生の顕著な特徴として、恐れのコントロール不能が見出された。優れた教師が自覚的に行っていた怒りの直接的演出は、実践を困難に感じる実習生がいたことが明らかとなり、実習生の怒りの演出に関連する情動調整プロセスが見出された。教員養成教育において、子どもと関わるための教師の情動能力への気づきを促すような教育が求められる。

【キー・ワード】 情動能力, 教育実習生, 情動表出, 情動調整, 感情労働

### 背景と目的

教員養成課程に在籍している学生にとって、子どもとどのように関わればよいか、ということは、大きな関心事のひとつである (Haritos, 2004; Stoughton, 2007; 長谷川・浅野, 2008)。教師の卵である学生たちは、学級経営や安全な学習環境作りなどの事項を教師が抱え得る課題として課程入学当初から認識していたり (Haritos, 2004)、教育実習前には子どもとの関わりについて様々な不安を持っていたりする (長谷川・浅野, 2008)。いうまでもなく、教師の仕事は、ただ学習面での指導をすればよいというものではなく、子どもと関わりながら、子どもの全人的な発達のサポートをすることが求められる (Hoffman, 2000)。教師に求められる能力の一つとして、子どもと関わるための情動能力が指摘されており (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011)、教師による質のよい情動的関わり的重要性は、たとえ学校適応の高リスク児であっても、教師による強い情動的サポートがある場合はその後の学校適応や学業達成にとって好影響が見られた、という研究結果からも支持されている (Hamre & Pianta, 2001, 2005; Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Mashburn et al., 2008)。将来教師となる学生たちの、

子どもと関わるための教師としての情動能力を育てることは、今後の教員養成プログラム、ひいては、子どもの発達のためにも、重要なテーマである。

教師の情動能力の一端は、教師が子どもたちの前で情動を調整したり、表出したりするあり方に現れる。MayerとSaloveyが定義する情動知能の中には、自分の情動だけでなく、他者に働きかけて他者の情動を調整し、管理することも含まれている (Mayer & Salovey, 1997; Salovey, Detweiler-Bedell, Detweiler-Bedell, & Mayer, 2008)。Saarniが規定する8つの情動能力のスキルの中にも、主観的な情動体験と対外的な情動表出を分化させ、情動表出の他者への影響を理解する能力が含まれている (Saarni, 1999)。つまり、人との関わりにおいて、情動調整および情動表出のあり方は、情動能力の一側面を反映しており、子どもに対する教師の情動表出は教師の情動管理能力によるものと考えられるのである。

Hosotani & Imai-Matsumura (2011) は、優れた教師がそのような自身の情動管理能力に関して自覚的であり、子どもの前での情動表出を指導の際のスキルとして捉えていることを指摘している。Hosotani & Imai-Matsumura (2011) は、日本の優れた小学校教師に対するインタビューを用いた質的研究を行い、教師が子どもと接している間の情動体験、情動表出、および情動調整プロセスを検討し、以下のことを見出している。教師は子どもと

1) 現所属：滋賀大学教育学部

関わっているときに様々な情動体験を有しており、怒りや悲しみ、嫌悪を、子どもの好ましくない態度や行動によって喚起されるだけではなく、自分自身の行動によっても喚起されていた。しかし、そのような自分由来のネガティブな情動は自己向上意欲の源となっている可能性も示唆された。また、Hosotani & Imai-Matsumura (2011) は、教師が子どもの前では、情動の直接的演出や抑制といったいくつかの情動表出スキルを意図的に用いていることを具体的に明らかにした。直接的演出とは、教師の真の情動とは独立して、怒りや喜びなどの特定の情動を演じて意図的に強く表出する情動表出パターンであった。抑制とは、教師の真の情動を抑制し、見せないようにする方法であった。教師たちは、怒りなどのネガティブ情動を抑制するのみならず、時には喜びといったポジティブ情動も抑制することがあった。優れた小学校教師は、教育上のねらいを達成するために、子どもにどの情動を伝えるべきか、そしてどのように伝えるべきか、注意深く、しかしながら迅速に判断をしていることが示唆された。優れた教師は、子どもの発達を促す観点を持ち、子どものために自身の情動を調整し、情動表出スキルを含めた情動能力を意識的に教育活動に用いているといえるだろう (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011)。

教師の情動表出の手段性については、伊佐 (2009) によっても論じられており、教師の感情労働はペダゴジックな目的追求のために戦略的に用いられる手段であることが示されている。しかしながら一方で、一般的には、教師の情動表出には、子どもに悪影響を及ぼす可能性のある、敵意のある態度や攻撃的な関わりが含まれることがある (Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005; Riley, Lewis, & Brew, 2010; Sava, 2002)。そのような攻撃的な情動的関わりは、優れた教師による意識的な情動管理に基づく関わりとは対極にあるものである。したがって、教師を目指す教員志望学生や若い教員にとっては、子どもへの影響を考慮しない、主観のままの調整されない情動表出と、優れた教師が教育的な観点を持った上で、意識的に調整している情動表出を区別する必要がある、優れた教師の関わりをモデルとして学ぶことが重要であろう。

もちろん、教師として成長するには、経験の蓄積は重要である。しかし、教師は経験の有無にかかわらず新任であっても、子どもに影響を与える一人の「先生」であり、採用当初から指導力を発揮することが期待される。文部科学省の教育職員養成審議会第1次答申でも、教員養成段階で習得すべき最小限必要な教師の資質能力として「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」を挙げている (文部科学省, 1997)。複雑な認知的能力を必要とする職務においては、経験年数を経ることが業績を高めるといふ単純な関係は認められて

おらず (松尾, 2006)、教師は複雑な認知的能力を要する職業に当てはまるであろう。社会や教育現場において様々な課題のある現在、教員養成学部に対しては、基本的な資質能力の育成はもちろんのこと、学校現場の様々な課題に取り組んでいくことができる力量ある教員の養成が期待されている (文部科学省, 2001)。しかしながら、教師の情動能力に関しては、まだ研究も少なく、教員養成教育への導入もこれからの課題と考えられる。本研究は、教員養成課程在籍の学生が教育実習を行った際の子どもの関わるための情動能力の一側面を検討し、優れた教師の場合を参照しながら、今後の教員養成教育としてどのような指導が必要なのか考察したものである。

教育実習は教員養成課程に在籍している学生が、初めて子どもと「教師」として向き合う、節目となる学びの機会であり、そこでの経験は、学生の教師・子どもイメージや授業観、教材観、そして自己効力感にも影響を与え得るほど大きなものである (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008; 羽野・堀江, 2002; 三島, 2008)。教育実習生 (以下、実習生とする) は実習期間中に子どもに学習内容の教授をするだけでなく、授業中、休み時間、給食時など、実習時間を通して子どもとの関わりの中で、様々な情動を体験すると考えられる。初めて「教師」となった実習生は、子どもと接する中でどのような情動体験を有するであろうか？ そして、子どもの前でどのように情動調整・情動表出を行っているのだろうか？ 優れた教師による情動的関わりと比べると、実習生のそれはどのような状態であるのだろうか？ 教員養成課程において教員としての情動能力を育成するためにどのような指導が必要であろうか？ このような問題意識に基づき、本研究の目的を次のように設定した。1) 実習生として初めて小学校の教壇に立った教員養成課程在籍学生の、子どもと接しているときの情動体験および情動表出パターンを明らかにする。2) 実習生と優れた教師の情動体験・情動表出および調整プロセスの比較により、今後の教員養成教育および教師支援への示唆を考察する。

## 方 法

優れた教師の情動能力との違いを明らかにするために、先行研究 (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011) と同様の手続きで研究を進めた。

### 参加者

本研究の対象となる実習生は教員養成系大学の3年生で、大学に附属する小学校で1ヶ月間の教育実習に参加した学生であった。教育実習の中で、実習生は担当クラスを観察し、子どもたちと関わり、最低3回は自ら教壇に立って授業を行った。子どもの前で授業を行うのはこの実習が初めてであった。

200X年 (フェーズ1) に、第1著者が24人の実習生

にインタビューを行った。グラウンデッドセオリーアプローチは、データ収集と分析を交互に行いながら、概念を発展させ、概念間の関係を明らかにしていくことを薦めている (Corbin & Strauss, 2008)。そのため、我々は翌年、後述するように参加者の情動調整の理解をさらに深めることを期待して、データ収集を追加した (フェーズ2)。結果的に、第1著者は41人の実習生(女性26人)にインタビューを行った。本論文中では、これらのインフォーマントをIn1~In41として表記する。実習生の年齢は20歳または21歳のどちらかであった。実習担当学年は、1年が5人、2年が7人、3年が7人、4年が2人、5年が10人、6年が10人であった。実習生へのインタビューは教育実習終了後1ヶ月以内に行った。

### 半構造化面接

Sutton (2004) が実施した面接手順を基にして、実習生に対して半構造化面接を行った。フェーズ1の核となる質問は次の通りであり、これらは Hosotani & Imai-Matsumura (2011) でも用いられた。(1)「このリストを見て、子どもと接するときに感じる情動を挙げてください。(リスト:怒り, 恐れ, 悲しみ, 喜び, 嫌悪, 驚き, 愛情/愛着)」。(2)「(その情動を) どんなときに感じましたか?」。(3)「(その情動に) どのように対処しましたか?」。(4)「子どもと接しているときに、他の情動を調整, コントロール, 表出あるいはふりをしたことがありますか?」。

フェーズ1の分析は、実習生の情動体験および表出パターンを明らかにすることに焦点が当てられ、情動体験および表出パターンに関する十分なカテゴリーセットが生成された。しかし、インタビューでは、実習生にとって怒りの演出や叱ることが困難である様子がうかがえた。そこで、フェーズ2のインタビューは、フェーズ1で見出されたカテゴリーセットの飽和性を確認するのみならず、怒りの演出に関わる情動調整プロセスに関して更なる検討を深めるために行われた。フェーズ2のデータ分析の結果、「結果と考察」で後述のように怒りの演出に関わるいくつかの追加カテゴリーが生成された。情動体験と情動表出パターンに関してはフェーズ2のデータ分析後も新たなカテゴリーは生成されず、フェーズ1で生成されたカテゴリーの飽和性を確認できた (Corbin & Strauss, 2008)。

全てのインタビューは1対1で大学の研究室で行い、参加者の同意を得てからボイスレコーダーで録音した。インタビューは約30分間(範囲:15~67分間)であった。全てのインタビューは文字化され、質的研究を支援するソフトMAXQDAを用いて、以下で述べる方法で逐語記録の質的分析を行った。

### 分析の手順

グラウンデッドセオリーアプローチは、インタビュー

データの詳細な検討と理論的比較、そして概念の生成の繰り返しによって進められる (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1998)。分析の第一段階で、データを詳細に検討し、予備コーディングを行った。逐語記録は内容によって切片化され、それぞれの切片は別々にコーディングされ、共通するプロパティを持つものは予備カテゴリーにまとめられた。情動体験と情動表出パターンに関するカテゴリーの多くは、この段階で生成されていた。また、本研究では、特に Izard の基本情動 (怒り, 悲しみ, 恐れ, 嫌悪, 喜び) に着目して検討することにした (Izard, 2007)。インタビューデータのすべての切片をコーディングし、予備カテゴリーを作ったあと、理論的比較を行いながらカテゴリー内、あるいはカテゴリー間の類似や相違を見極め、カテゴリーを精緻化させた (Corbin & Strauss, 2008)。ただし、Hosotani & Imai-Matsumura (2011) と同様に、カテゴリーとして成立させるためには、最低2人以上のデータが含まれていることを必要とした (木下, 2007)。最終段階ではカテゴリー間で関係性やつながりを検討した (Corbin & Strauss, 2008)。カテゴリー生成過程も含め、詳しい検討は、「結果と考察」に含めて記述する。

## 結果と考察

「結果と考察」の記述として、まず、実習生の情動体験および情動表出パターンを概観し、最後に実習生の情動調整の特徴について述べる。質的分析により生成されたカテゴリーは〈 〉、実際の発言例は「 」で表す。

### 1. 実習生の情動体験

Table 1に、実習生が子どもと接しているときに感じる情動体験のカテゴリーと各カテゴリーの定義と実際の発言例をまとめた。全てのカテゴリーがフェーズ1の分析終了時に既に見出されていた。本研究が目的としているのは、実習生の情動体験や情動表出のあり方を質的に検討し、その実態を明らかにすることであり、量的な度数情報を用いて検討することではない。しかしながら、情動体験に関しては Hosotani & Imai-Matsumura (2011) でも使用された情動語リストを用いてインタビューを実施しているため、その情動語リストに対する実習生の反応から得られた各情動体験の報告人数の割合を現職教師のそれとともに示すことは、意味のあることと考える。したがって、Table 1には各情動体験を報告した実習生の人数のパーセンテージを示し、現職教師の人数のパーセンテージも Hosotani & Imai-Matsumura (2011) から転記した。以下に、実習生の情動体験を、子どもの態度や行動など子どもによって喚起される子ども由来の情動と、自分自身の行動や能力に由来する自分由来の情動、およびそれら以外に分けて記述する。

1) 子ども由来の情動 検討を行った怒り, 悲しみ,

Table 1 実習生の情動体験カテゴリー

情動	〈カテゴリー名〉 および 定義・発話例	報告者%
怒り	〈子ども由来の怒り〉 子どもが指示を聞かないこと、度の過ぎる悪ふざけ、友達への配慮のなさなど、子どもの良くない態度や行動によって喚起される怒り。 (In 15)「自分が授業をしているのに、子どもが違うことをしていたりとか。頑張ってるのに、『何で今それをしてるねん!』って思って。すごい頻繁にする子がいて、特定の子に怒りを感じてしまうことがありました。」	49% (75%)
	〈自分由来の怒り〉 自分の未熟さや、自分が上手く子どもを導けなかったことによって喚起される、自分に対する怒り。 (In 36)「子どもが一生懸命発表しようとしてくれているのに、ちゃんと解釈できなかつたり、上手く授業に生かしきれなかつたりしたら、自分に対して、『何やっとなねん!』って思います。」	5% (8%)
悲しみ	〈子ども由来の悲しみ〉 子どもの無気力さや、繰り返される良くない行動や態度などによって喚起される悲しみ。 (In 8)「(クラス対抗のスポーツ大会で負けて)私は悲しかったし、悔しかったんですけど、子どもは全然そういうのは感じてないみたいで、それがまた悲しいっていう感じで。子どもが『だるいし』とか言うのを聞いたら、『はあ〜』って(ため息の真似)。」	15% (25%)
	〈自分由来の悲しみ〉 自分の未熟さや、自分が上手く子どもを導けなかったことによって喚起される悲しみ。 (In 12)「悲しみは、泣いちゃった。子どもの前ではないですけど、自分が上手くいかなくて泣いちゃったって感じなので、子どもに対して(の情動)ではないですね。」	15% (29%)
恐れ	〈子ども由来の恐れ〉 予想もしなかったような子どもの好ましくない行動や態度、鋭い観察眼、あるいは事故につながりかねない危険な行為を見たことによって喚起される恐れ。 (In 36)「子どもが喧嘩中に、キレた。見守っていたら、キレてしまって。あの延長線上にニュースになるような事件があったりするんだらうなって。子どもはそれをあまり悪いことだと思っているように見えなくて、あのまま大人になったら恐いな、と。」	27% (13%)
	〈自分由来の恐れ〉 自分の未熟さや、自分が教師としての対応ができないと自覚することによって喚起される恐れや不安。 (In 17)「子どもたちが喧嘩している中、仲裁に入って、『この言葉を子どもたちにかけてたらどうなるのかな』と。私からすると、慣れていないことなので、試すような感じじゃないですか、言葉かけを。それに対して、うろたえというか、恐れというか。」	54% (-)
嫌悪	〈子ども由来の嫌悪〉 子どもの態度の悪さや苦手なタイプの子どもによって喚起される嫌悪。 (In 22)「汚いというかね、ご飯食べるときに、バーってなったりすると。一人、ものすごく食べ方が汚い子がいたんです。周りの子にも汚いって言われていて。さすがにそこまでやったらあかんやろうって思いました。」	12% (13%)
	〈自己嫌悪〉 自分の未熟さを自覚して喚起される自分に対する嫌悪の情動。 (In 38)「嫌悪は自分に対してですね。子どもに対してイラッとするよりも、自分に帰ってくる感じですね。できない自分が嫌だったり、自分って魅力ないんやろうなって思ったりします。」	7% (13%)
喜び	〈子ども由来の喜び〉 子どもの目標達成や自発性の発揮など、子どもの発達によって喚起される喜び。 (In 31)「何かできなかったことができたり、子どもたちの成長が増えたとか、そういうのを見たのがすごい嬉しかった。」	29% (75%)
	〈日々の心地よい関わりによる喜び〉 日々の些細なやりとりの中で子どもと楽しく関わったり、子どもがなついてくれたりしたことに喚起される喜び。 (In 14)「喜びは、やっぱり『先生』って言われるのが普通に嬉しいですね。言葉はおかしいですが、かまってくれたのは嬉しいですね。」	44% (25%)
	〈共感的喜び〉 子どもが喜んでることに共感して感じる喜び。 (In 41)「ちょっとだけでも、子どもはオーバーアクションというか、うわーって喜ぶので。そういうのを見ると、やっぱり嬉しいなって思いますね。」	7% (21%)
	〈自分由来の喜び〉 自分の授業や働きかけが上手く行き、子どもが良い反応してくれたことに喚起される喜び。 (In 6)「平泳ぎの練習に向けての遊びというか、水遊びみたいなものを考えて授業をしたんですけど、子どもたちが『先生、これ楽しい!』とか言ってくれて、すごい嬉しかった。」	61% (21%)

注. 報告者%下段の括弧内は、Hosotani&Imai-Matsumura (2011) で報告された現職教師の報告者%を転記した。

恐れ、嫌悪、喜びのすべての情動について、子ども由来の情動体験が見出された。〈子ども由来の怒り〉は、子どもが指示に従わないことや友達への配慮のなさなどに感じられていた。〈子ども由来の悲しみ〉には、学校行事に消極的であったり、子どもが『学校に来る意味がない』と言っているのを耳にしたりしたことに対して感じられていた。実習生が教育実習前に抱いていた活発さや素直さなどの子どもの良いイメージが裏切られることに対するギャップも悲しみ喚起の一因となっていたと考えられる。子どもの好ましくない行動に対して感じる〈子ども由来の恐れ〉は、子どもの衝動性など、予想を超える子どものネガティブな実態に触れたときに喚起される情動のようであった。〈子ども由来の嫌悪〉は子どものマナーの悪さや苦手な性格の子どもに対して感じられる情動体験として見出された。〈子ども由来の喜び〉は、子どもの目標達成や自発性の発揮など、子どもの発達によって喚起される喜びが含まれた。

**2) 自分由来の情動** 怒り、悲しみ、恐れ、嫌悪、喜びのすべての情動において、実習生自身の行動や能力によって喚起される、自分由来の情動が見出された。自分が子どもを上手く導けなかったことに対して、怒りや悲しみ、自己嫌悪を感じた実習生がいた。半数以上の実習生が、自分の言動や指導内容、授業の進め方等に関して自分の未熟さを自覚することによって喚起される恐れや不安を報告した。それは〈自分由来の恐れ〉として、現職教師にはなかった、実習生独自の情動体験カテゴリーとして見出された。不安の核となる感情は恐れであるため (Izard, 1991)、分析の際には不安の体験も恐れに含めている。

実習生にとって、喜び体験の中でも、自分の指導の充実による喜び、すなわち〈自分由来の喜び〉は大きかったようだ。実習生は、自分の授業によって子どもを積極的に学習に取り組みさせることができたり、子どもに適切な言葉がけができたと感じたりしたときに、大きな喜びと充実感を感じるようであった。

**3) 上記以外の情動体験** 子どもが親しみを感じて実習生になついてくれることや、子どもとの些細な楽しい関わりができたことに対して感じた喜びが〈日々の心地よい関わりによる喜び〉として見出された。現職教師では、〈子ども由来の喜び〉が〈日々の心地よい関わりによる喜び〉よりも多く報告されたのに対し、実習生の中では〈日々の心地よい関わりによる喜び〉の方が多く報告された。実習生は「子どもが寄ってきてくれるのが嬉しい」(In27) や「子どもらと話をするのが楽しい」(In24) など、子どもとの日々の楽しい関わりによる喜びを頻繁に感じていたことがうかがえた。このように子どもに関わられたり慕われたりする喜び体験が、実習生の子どもとの関係性構築に関する自信へとつながっていくと考えら

れる。また、子どもの喜びに共感して感じる〈共感的喜び〉も見出された。

なお、Hosotani & Imai-Matsumura (2011) の現職教師の情動体験として見出された〈共感的悲しみ〉に該当するデータは、実習生1名分からしか確認できず、カテゴリーとして成立しなかった。現職教師で見られた〈重責による恐れ〉は、実習生では確認できなかった。

## 2. 実習生の情動表出

分析によって見出された、子どもに接している時の実習生の情動表出パターンを報告者のパーセンテージとともに Table 2 にまとめた。全ての表出パターンがフェーズ1の分析終了時に既に見出されていた。主要なパターンは、〈自然な表出〉、〈直接的演出〉、〈抑制〉、および〈喜びの意図的伝播〉であり、これらは優れた教師でも見出されたが (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011)、〈怒りの間接的演出〉と〈恐れのコントロール不能〉が実習生のみに見出されたものであった。逆に Hosotani & Imai-Matsumura (2011) で現職教師に見出された、認知的転換による怒りの消失や共感的悲しみを見せるパターンは、実習生では認められなかった。以下に、実習生に認められたものを情動表出パターン別に記述する。

**1) 自然な表出** 特に情動調整を意識しない、自然な情動表出パターンが、怒りと喜びに関して見出された。〈怒りの自然な表出〉とは、怒りを感じたままにカットなることを意味し、Hosotani & Imai-Matsumura (2011) では〈losing temper〉のカテゴリー名が用いられていた。〈喜びの自然な表出〉は、喜びの情動表出の中で最も多くの実習生 (51%) が報告したものであり、表出の仕方は特に意識せず、自然に喜んだ、あるいは「自然に笑顔になっていたと思う」(In1) といった報告に基づいてカテゴリー化されたものである。実習生は子どもと日々の心地よい些細な関わりを持てたことに対してだけでも喜びを感じることもあったため、実習生の喜びに対する閾値は比較的低いということが考えられる。したがって、実習生は意識的にそうしようと意図していなくても、喜びの表出を頻回に行っていたかもしれない。

**2) 直接的演出** 自分の真の情動とは独立して、意識してある情動を演出して表出することが情動の直接的演出としてカテゴリー化され、怒りと悲しみ、喜びに関して見出された。〈怒りの直接的演出〉は、意図的に怒りを演出して、子どもに怒っているように見せる情動表出パターンであった。例えば In22 は、生活科の授業で命の大切さを学習した翌日に子どもが亀に石を投げているのを見て、「言わないといけない」と思い、強く怒りを演出した経験を話した。〈悲しみの直接的演出〉は、子どもの態度を注意する際の手段として用いることがあった。〈喜びの直接的演出〉は、意識的に言葉遣いを大げさにしたり、嬉しそうな表情を作ったりして、

Table 2 実習生の情動表出パターン

情動	〈カテゴリ名〉 および 定義・発話例	報告者%
怒り	〈自然な表出〉 自分が感じた怒りの気持ちをそのまま表出すること。いわゆる、カッとすること。 (In 32)「(何度言っても掃除をしない子どもに対して)『掃除をしないんだったら、もうしなくてもいい』って言って、ほうきを取り上げたんです。最初は抑えてというか、優しく言ってたんですけど、ほうきを取り上げた瞬間は素の感情が出たと思います。」	10%
	〈直接的演出〉 自分の真の情動とは独立して、子どもに対して怒っているように見せる、あるいは演技・演出して強く怒りの情動を表出すること。 (In 23)「プールの授業は、命に関わることなので、ちょっとでも違う行動をする子どもには、『上がり』って。ちょっと恐そうな感じで言っていました。」	17%
	〈間接的演出〉 意図的に沈黙したりして間接的に怒りを演出し、子どもに気づかせようとする。こと。 (In 5)「(子どもがクラスメートに悪いことをしたとき) 間接的にそんなに楽しそうにはしていない顔で、『言わないけど気づいてよ』とか思いながら。」	5%
	〈抑制〉 自分の怒りを抑えて、子どもには怒りを見せないようにすること。 (In 12)「(子どもが注意を聞かず、イラッとするが、) 注意をしてもなかなか聞かないので。注意するのも一人の子にしかいかないじゃないですか。だから、『もう、いいっか』ってなっちゃうんですね。」 (In 28)「(子どもの喧嘩で、『何でそんなことで喧嘩するんや』と怒りの気持ちを感じるが、) それは出さないようにして。出さなくて、黙っています。でも、喧嘩したら、そこには触れないといけないと思うので、『何でそうなったのかな?』と考えさせるように持っていくます。」	39%
悲しみ	〈直接的演出〉 自分の真の情動とは独立して、悲しんでいるように見せる、あるいは演技・演出して悲しみの情動を表出すること。 (In 41)「子どもたちに何か反省して欲しいこととかあったら、『えー、先生、それめっちゃショックやわ〜』という感じで伝えました。私個人的にはどちらでも良いというか、私が子どもの立場でもそうするわと思ったことでも、教師という立場の手前、そういう風に言ったかもしれない。」	15%
	〈抑制〉 自分の悲しみを抑えて、子どもには見せないようにすること。 (In 32)「体育の時間に、できない子に対する言葉がきつい子がいて。(悲しみを感じた。) その子には『どうやったらできるか教えてあげたら?』って指導というか、言葉がけをして、言われた子どもに対しては『大丈夫だよ、ゆっくり落ち着いてやればできるよ』っていう言葉がけをしました。」	10%
恐れ	〈抑制〉 自分が感じた恐れや不安を抑えて、子どもには見せないようにすること。 (In 39)「子どもには絶対出たくないっていう気持ちはあるので。子どもに感づかれたくはないです。」	49%
	〈コントロール不能〉 特に授業中の不安に捉われ、対応できずに思考や行動が一時停止してしまったこと。 (In 7)「授業が失敗したーっていうときには、もう失敗したことしか頭になくて、それがずるずる最後まで頭に残ってました。切り替えられなくて、『あー、できなかったー』で終わってしまいました。」	22%
嫌悪	〈抑制〉 自分が感じた嫌悪の気持ちを抑えて、子どもには見せないようにすること。 (In 20)「(自己嫌悪に関して) そのまま落ち込んでだめだっという意識が。子どもたちにも悪いじゃないですか、授業してるのに。子どもたちにも影響してしまうので、そこはもう、割り切って、切り替えて。」	10%
喜び	〈自然な表出〉 特に表出のあり方を意識することなく、自然に喜んだということ。 (In 13)「喜びは素直に出てきます。やっぱり嬉しいんで、『遊びに行こう』って言われたら、『行こう!』って。」	51%
	〈直接的演出〉 真の情動とは独立して、嬉しそうな表情をしたりして、子どもに喜んでいるように見せる、あるいは演技・演出をして喜びの情動を表出すること。 (In 35)「子どもが僕にはよくわからないことを話しかけてきても、『それ何?』とか言うのと傷つけちゃうと思ったので、『そうなんや〜』と嬉しそうに相槌を打っていました。」	24%
	〈意図的伝播〉 演出した喜びを意図的にクラス全体に伝播させること。 (In 33)「『何で学校なんか来なあかんの』みたいなことを言う子だったから直接誉めるよりも間接的に、『あの子、こんなすごいことやってたんやで』っていうのを言いふらしてました。」	10%
	〈抑制〉 自分が感じた喜びの気持ちを抑え、子どもには見せないようにすること。 (In 22)「(授業中に期待していたような発言があり、)『よく言うてくれた!』と嬉しく思っても、表面的には『あー、なるほどね』みたいに言って。」	24%



喜びを強く表出するものであった。

3) 抑制 怒りに関して、最も多くの実習生が報告した表出パターンは、怒りを外に表出しない〈怒りの抑制〉であった。それには、子どもに上手く対応できず結果的に対応を諦めて怒りを抑制することと、指導のための冷静さを保つために意図的に怒りを抑えることの両方のバリエーションが見られた。悲しみについても抑制が見出された。特に自分の理想の子ども像とのギャップによって喚起された悲しみは、表出することなく、抑制されるようであった。恐れについては、あえて子どもの前で恐れを表出する実習生は一人もおらず、対応パターンとしては抑制が見出された。嫌悪についても、あえてその気持ちを表出しようとする実習生はおらず、「子どもには気づかれない」(In38)と抑制しようとするパターンが見出された。

また、意識的な自分自身の〈喜びの抑制〉も見出された。これは特に自分の指導の充実由来する喜びの時に多かったようであった。現職教師では、子どもたちにさらに能力を発揮させるために、教師が子どもの目標達成を喜びたい気持ちを抑えて指導することがあることが報告されたが(Hosotani & Imai-Matsumura, 2011)、実習生ではそのような意図で喜びを抑制することは報告されず、むしろ逆に小さな達成でもあえて大きく喜びを表現しようとする姿勢が伺えた。

4) 喜びの意図的伝播 演出した喜びをクラス全体に対して意図的に伝播しようとする情動表出であり、報告した実習生の半数は、担任教師の実践を見て学習していた。

5) 怒りの間接的演出 実習生のみに見出されたカテゴリであり、意図的に沈黙して実習生の怒りを子どもに気づかせようとしたり、苦笑いをしたりする情動表出であった。

6) 恐れのコントロール不能 恐れや不安にとらわれて「固まってしま」(In13)うなど、一瞬思考が停止し、情動のコントロールができなくなる状態が〈恐れのコントロール不能〉として見出された。これは実習生のみに見出されたカテゴリである。最後まで不安感にとらわれたまま授業を終える実習生がいる一方で、事前に頭が真っ白になったときのことを予想して対策を講じ、授業中に不安を感じたら即座に教壇に立つスタイルから机間巡視に切り替えて気持ちの立て直しを図ったり、机上の授業プランを見直したりするなど適切な対応をとり、授業中に上手く不安を和らげることができた実習生もいた。恐れや不安の調整に成功することは、実習生の教えることに対する達成感を左右するものであると考えられる。

### 3. 怒り情動演出の難しさ

Hosotani & Imai-Matsumura (2011) では、54%の現職教師が〈怒りの直接的演出〉に該当する情動表出パター

ンを報告したのに対し、本研究ではフェーズ1のインタビュー終了時点で、怒りの演出に関わる報告をした実習生は17%と少なく、怒りを見せたくても、「怒ることができない」(In21)など、怒りの直接的演出ができないことが実習生の悩みになりうることも見出された。本研究では、現職教師とのそのような違いを踏まえ、フェーズ2のインタビューにおいて、怒りの表出について言及しなかった実習生に対して、怒りの演出に関する意識を問う質問(例:「本当は怒ってなくても、怒っているように見せたことはありますか?」)を追加していた。その結果、9名(フェーズ2の実習生の53%)が「全く無かった」(In29)や「思い当たらない」(In31)、などと答えていた。そこで、本研究ではインタビューデータの中から、情動の演出に着目し、特に実習生にとって怒り情動の演出が少ない理由を検討した。その結果、実習生の怒り情動演出の難しさに関して生成されたカテゴリとその関連をFigure 1に示す。怒りの直接的演出が難しい実習生は、情動調整の目的が定まっておらず、〈正しい対応がわからない〉ため、あるいは子どもとの関係性を損ねかねないという〈関係性リスク〉を感じるため、怒りを見せることができないでいた。また、主体性が発揮可能かどうかという観点からは、実習生という〈立場上の遠慮〉があることも情動調整の目的が定まらないことと関連して、踏み込んだ対応を躊躇させるようになっていた。理想の教師像として〈怒らない教師像〉が理想であることが、情動の抑制と関連していることが示唆された。次に演出スキルなどのスキルの利用可能性の観点からは、実習生の中には〈演出スキルの不足〉のために怒りを見せることができない人もいた。一方で、怒りの直接的演出ができる実習生は、情動調整の目的は〈“子どものため”〉であり、情動を演出する必要性を認識していた。さらに、主体的に子どもと関わってもよいと〈担任からのサポート〉があった。〈情動豊かな教師像〉が理想であることも、情動を強く演出することと関わっていた。さらに、〈利用可能な演出スキル〉があるため、直接的演出が実践できた。スキルが不足している実習生でも、怒りの直接的演出の必要性を〈担任を見て学習〉した人もいた。実習生の子どもに対する情動表出には、〈担任教師の影響〉が少なからずあることが示唆される。以下に各カテゴリに関して説明を記述する。

1) 情動調整の目的 (1) 定まらない目的: 正しい対応がわからない 実習生は子どもとの関わりの中で、適切な対応、あるいは正しい対応をしたいと願っているものの、その方法がわからず、情動の演出という一歩踏み込んだ情動的関わりをとるのを躊躇するようであった。例えば、実習生は、「パッと対応に詰まったときは、そのときは止めて、後で反省会のときに他の実習生に聞いたり、担任の先生に指示を仰いだりします。言っちゃっ

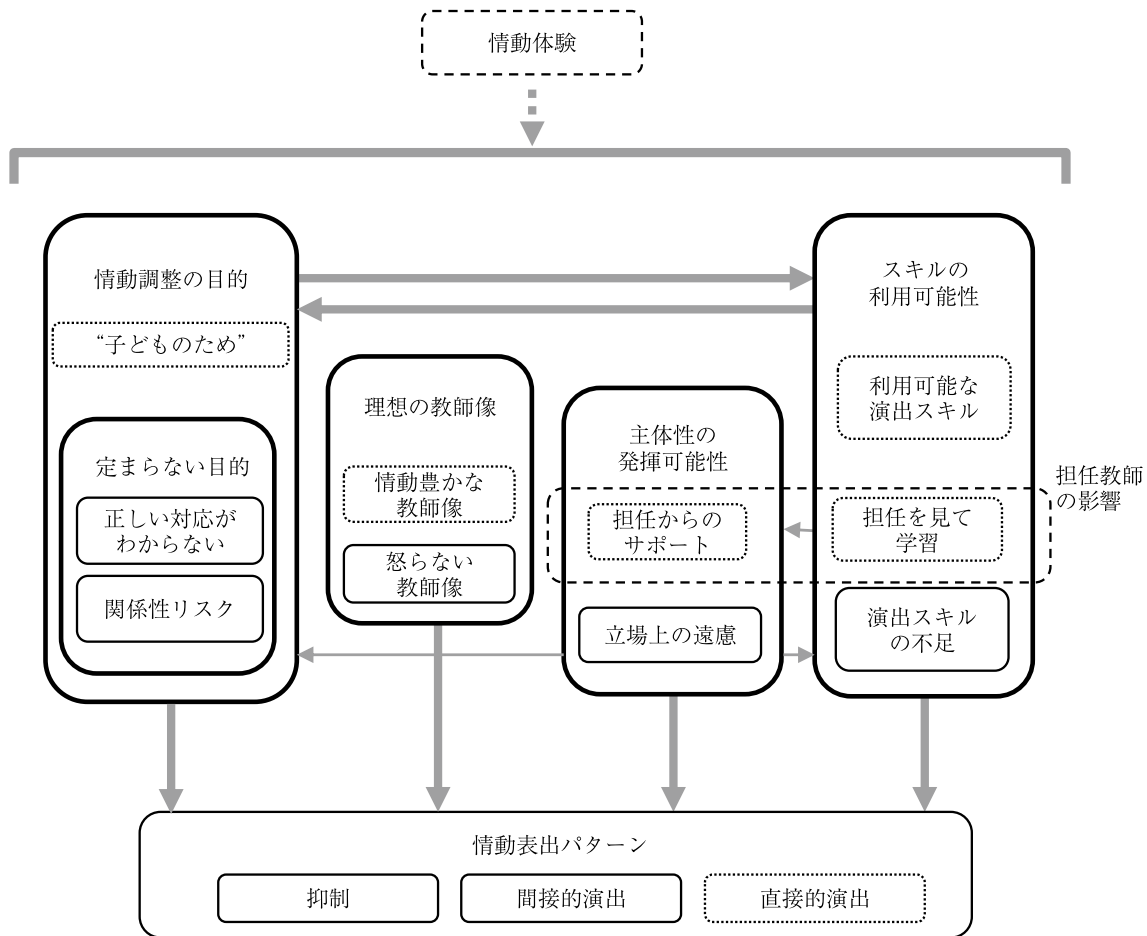


Figure 1 実習生の怒り情動演出の難しさに関わるカテゴリー関連図

注. 細い実線で囲んだカテゴリーが、怒り情動の演出が難しいと感じる実習生に特に認められるものである。細い破線で囲んだカテゴリーは、細い実線で囲んだカテゴリーとは対照的な関連カテゴリーであり、怒り情動の演出に苦手意識のない実習生に特に認められるものである。太い実線で囲んだカテゴリーが、情動調整プロセスの分析により見出されたものである。また、「担任からのサポート」と「担任を見て学習」は、担任教師の影響としても捉えることができる。

たらだめなことを言ったらいやだから。私だけの基準で言わないように。」(In40) や、「自分の言ったことややったことが子どもたちにすごく影響を与える。その部分で自分に根拠のある言動とか行動を取れなくて」(In28) と話していた。

(2) 定まらない目的：関係性リスク 実習生にとって、子どもに対して怒りを表出することは、子どもとの関係を損なうリスクを感じさせるものでもあり得た。例えば、In35 は子どもの悪ふざけがエスカレートしたことに對して、「僕、怒れなかった、ガツとは言えなかった。それが、子どもにとっては、先生まだ怒ってないからいいかも、って思ってしまったかもしれないです。(怒れなかったのは、) 怒って嫌われるのが嫌だったから。」と説明した。

そもそも、実習生にとって、子どもとの適切な関係性の構築は難しく、実習期間中に模索し続けたものであ

たことがわかった。実習生の中には、教師として接しようと思っても結果的にお兄さんやお姉さんのようになってしまい、思ったような距離感が保てず、指導すべき場面でも指導ができなかったことを示唆する人がいた。また、自ら進んで「教師としてより、子どもに同調するように」(In29) 接していて、子どもとじゃれあいすぎると他の実習生に指摘された人もいた。一方で、子どもに上手く注意ができない他の実習生を見ていて、「もうちょっと強く言っても、(子どもとの) 仲が悪くなったりはしないだろうにと傍から見ていて思うんですけど。そんなので崩れたら、もともと信頼関係がなかったんじゃないかと思う。」(In36) のように、踏み込んだ関わりを躊躇する他の実習生を歯がゆく見ていた実習生もいた。

(3) “子どものため” 実習生の中には、子どもの前で教師自身が怒りの情動を抑制したり、時に強く叱って見せたりするのは、“子どものため” に行くことであると

いう認識を持っていた人がいた。例えばIn36は、「自分基準ではなく、一般的にというか、社会に出たときのことを考えて、子どもを叱ってあげた方が、子どものためになる」と話していた。

**2) 主体性の発揮可能性** (1) 立場上の遠慮 教育実習という場の制約上、実習生の中には自分自身が主体となって子どもを指導しなくてもよい、あるいは、指導すべきではない、という考えがあることが明らかとなった。例えば、実習生は、「実習生なので叱るまではできない」(In12)や、「本当に叱らなければいけないときは、先生が叱ってくれるので。だから実習生が厳しく叱る必要もない」(In18)と話した。

(2) 担任からのサポート 実習生が子どもに主体的に深く関わることにについて、積極的な心理的サポートがあった場合には、躊躇することなく子どもと関わられた、あるいは関わろうとする試行錯誤の実践ができたようであった。例えば、In22は「担任の先生に『子どもたちに対して) おかしいことはきちんとおかしいって言ってくれていいです』と言われていた」ので「(子どもの良くない行動を) 注意しやすい部分があった」と話した。

**3) 理想の教師像** 情動表出の選択には実習生の理想の教師像も関連していることが示唆された。理想の教師像として、人間らしく教師も時にはネガティブな情動も表してよいと考える〈情動豊かな教師像〉と、子どもの前ではできるだけ怒りの情動は表出したいと考える〈怒らない教師像〉が見出された。〈情動豊かな教師像〉をよしと考える実習生は、必要とあれば怒りの演出も行う選択をするであろう。しかし、〈怒らない教師像〉を目指す実習生は、指導すべき場面においては、情動を抑制し、まず冷静に話をするを選択するであろう。

**4) スキルの利用可能性** (1) 演出スキルの不足 実習生の中には怒りを見せたくても思うように実践できないという〈演出スキルの不足〉の状態であり、自身の子どもとの関わり方に自信が持てない状態である人がいることが見出された。例えば、In27は、子どもが度の過ぎたいたづらをした上に嘘をついたりして周囲に迷惑をかけた騒動のあった後に、「ずっと頭の中で、『これは怒らなあかん、怒らなあかん、でも、できない、できない、できない』って思っていました。(中略) 結局、私が怒れなかったので、先生が後でその子呼んで、怒っていました。」と話した。また、実習生特有の情動表出パターンとして見出された〈怒りの間接的演出〉は、演出スキルが不足しているために、踏み込んだ対応を取ることができずに、結果的に「苦笑い」(In13)をしている場合があった。

(2) 利用可能な演出スキル 実習生の情動表出スキルの利用可能性の程度は個人差が大きいと考えられる。子どもに対しても迷うことなく情動を演出できた、すなわ

ち〈利用可能な演出スキル〉を持っていることを示唆した実習生もいた。そのうち2人は、小学生向けのスポーツクラブでの指導経験があり、そこで厳しさも含めた子どもへの関わり方について既に自分なりの技術を体得していることを報告した。

(3) 担任を見て学習 実習生の中には、自身は演出スキルが不足しているものの、担任教師が怒りを含めた情動の演出を指導に効果的に用いる様子を見て、演出スキルの必要性を学習していた。

以上のようなカテゴリーが、実習生の怒り情動の演出が難しい、あるいは躊躇することに関連するものとして見出された。また、実習生の子どもの前での情動表出には、情動調整の目的、理想の教師像、主体性の発揮可能性、スキルの発揮可能性が関わっていることが示唆された。

## 総合的考察

本研究により、初めて教壇に立った実習生の、子どもと関わる際の情動体験と情動表出パターンが明らかとなった。実習生は、子どもと関わる際に、喜びを含むポジティブ情動と、怒り、恐れ、悲しみ、嫌悪を含むネガティブ情動を体験しており、怒りや悲しみ、嫌悪は子どもたちに対してだけではなく、自分自身に対しても感じることがあった。優れた現職教師と比べると、実習生特有の情動体験として自分由来の恐れが見出された。また、本研究により、情動の演出や抑制を含む実習生のいくつかの情動表出パターンも明らかとなった。実習生独自のパターンとして、怒りの間接的演出と恐れ的情動がコントロール不能に陥ることがあることが見出された。さらに、実習生は、特に怒りの直接的演出を難しく感じていることが明らかとなり、実習生の怒りの演出に関連する情動調整プロセスが見出された。

実習生の自分由来の恐れは、教え方など授業に関わるものだけでなく、子どもの喧嘩の仲裁や声かけ等の授業外の関わりについても報告された。長谷川・浅野(2008)も、調査研究により、児童の指導に関する事項や児童を上手く叱るなどの突発的な事項は、教育実習期間を通して比較的不安が維持されることを報告している。しかし、ネガティブな感情は必ずしも非適応的であるとは限らず、恐れ的情動は弱点を克服しようと動機づける適応的な効果があるため(Izard, 1991; Izard, Stark, Trentacosta, & Schultz, 2008)。未熟さに対する実習生の軽度の不安や恐れは、自己向上の源となるかもしれない。実際、自宅で泣いてしまうほどの不安に襲われた実習生も、実習の後期には、「自分の課題がわかり、良かった」など、教育実習を肯定的に学びの機会として捉えていた。自己嫌悪も、自分由来の恐れと同様に、実習生にとって自分の課題の発見へとつながり、自己向上の源となり得るだろう。経験の浅い実習生が自身の力量不足を感じるこ

は当然のことと考えられ、また多くの実習生はそのことを理解して実習に臨んでいると考えられる。情動能力の中には、自身の情動を適応的に、建設的に活用する能力も含まれる (Izard et al., 2008; Saarni, 1999; Salovey et al., 2008)。教員養成における支援としては、実習生が、実習期間中に感じる自分由来の恐れや自己嫌悪を過度に抱え込むことなく、適応的に対処することができるように、実習前から支援することが検討できるであろう。本研究でも、授業中の不安を行動の切り替えで上手く調整することができたため、情動のコントロール不能になることなく授業を進めることができた実習生がいた。そのように、不安や恐れにとらわれそうになった場合の対処法を予め考えさせることも有効であるかもしれない。

一方、喜びに関して、現職教師の中で最も多く報告されたのは子どもの目標達成や自発性の発揮による子ども由来の喜びであった (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011) のに対し、実習生では、指導の充実による実習生自身に由来する喜びが最も多く報告された。たいていの教師は、最初は自分自身に関心が向く (Kagan, 1992; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005/2009)。本研究の実習生にとっても、自分の指導が成功したかどうかは情動体験の中で大きな部分を占めていたと考えられ、成功が見通せないときは恐れを生じ、成功すれば喜びとなったのであろう。そしてその喜び体験は、自己効力感の向上に寄与することが示唆される (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008)。

優れた現職教師においては、子どもに対する教師のさまざまな情動表出が、教師が用いる有効な指導スキルの一つとして捉えられており、怒りの直接的演出に関して、わざと大きな声や強い口調で怒りを演出して子どもの情動を喚起して変化を起こさせるという意図や、怒りっぱなしではなく怒りを演出した後は冷静に指導を行うといった演出後の着地点についても言及されていた (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011)。しかし、本研究においては、実習生に情動の演出について現職教師ほどのメタ認知的発言は見られず、現職教師ほどに情動の演出をスキルとして認識していない状態であることが示唆された。特に怒りの直接的演出は、一部の实習生にとっては、考えたこともないこと、あるいは必要性がわかっているにもかかわらず実践が難しいことであり、児童の指導や叱る場面において、子どもへの正しい対応がわからなかったり、子どもとの関係性が損なわれることを恐れていたりして情動調整の目的が定まらなかったり、あるいは演出スキルが不足していたりすることが明らかとなった。情動の演出は、表出された情動と真の情動の乖離があったり、求められる情動表出の強さが強かったりするほど、コントロール力や注意力、スキルが必要とされる (Morris & Feldman, 1996)。どのような情動を何のために演出する

か、調整する目的が定まらなければ、直接的演出を行うのはなおさら難しいことと考えられる。

留意すべきことは、学級経営が上手く行っている教師は、子どもを叱る場合にも、ただやみくもに怒りを演出しているのではない。Hosotani & Imai-Matsumura (2011) は、優れた教師が怒りを演出する際には、子どもとの関係性や子どもの個性や状況を考慮に入れた上で、どの程度まで情動を強く演出するか、臨機応変な意思決定をしていることを指摘し、教師が怒りなどのネガティブ情動を子どもに向けて表出できるのは子どもとの良好な関係性が前提にあることを示唆している。実習生は、まず子どもとの良好な関係性を築くとともに、他の教師の子どもの関わり方を情動管理の観点から観察し、学習することが必要であろう。

子どもと深く関わった経験のない実習生が、情動の演出スキルに乏しく、指導に躊躇しがちであるのは当然であると考えられる。また、教育実習という場が、実習生の学習の場であると同時に、子どものための継続する教育実践の場であることも、実習生に行動を遠慮させる要因になり得る。しかし同時に、教育実習の場面においては、受け入れ先の担任教師によるサポートが実習生の心理や行動に影響を及ぼし得る (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008)。本研究でも、一部の実習生が話したように、担当の担任教師とよく相談体制が取れ、心理的サポートを受けている場合には、実習生は遠慮しすぎることなく、主体性を発揮し、指導場面においても積極的に子どもと関わろうとしていた。実習生の中でも、伸びる実習生は、伸びの少ない実習生より、子どものことを自分との関わりの中で捉えようとしているという (Kagan & Tippins, 1991)。実習生の主体性をサポートし、子どもと積極的に関わる意欲を後押しすることは、実習生の発達を促すために重要なことであると考えられる。また、実習生は担任教師の情動表出の仕方をモデルとして学習することもあった。優れたモデル実践を見て、なぜ上手く行くのか分析し、自分の実践を振り返ることは重要な学びの過程である (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005/2009)。教育実習の場面においては、担任教師との密なコミュニケーションを行い、担任教師の子どもの関わり方を情動能力の観点から観察し、情動表出スキルへの気づきを得ることが、実習生の子どもの関わるための情動能力向上に役立つと考えられる。

職業として他者と関わる仕事には感情労働が伴う (Hochschild, 1983; Morris & Feldman, 1996)。情動能力は感情労働を行うための基礎となるものと考えられる (戸田, 2011)。教師の仕事には多大な感情労働を伴うが、子どもの前での情動表出を指導法の一つとして捉えている教師は、子どもの発達を願って進んで感情労働を行っていることが示唆されている (Hosotani & Imai-

Matsumura, 2011; Isenbarger & Zembylas, 2006)。そのようなポジティブな感情労働を伴う、子どもと関わる際の教師の情動管理は、子どもとの関わり方に関する実践的知識と言えるであろう。実践的知識は、実践の場で獲得、生成され、暗黙知のような性格をもつ（秋田・佐藤・岩川, 1991）。教師は実践を重ねるにつれ、次第に自己から子どもへと焦点が移動するものである（Kagan, 1992; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005/2009）。しかしながら、一方で、子どもに焦点が向かうまでに長い時間がかかる教師もあり、教師の発達は実践経験のみでは達成されないものでもある（Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005/2009）。優れた実践的知識は、それを学習する者の実践と照らし合わせながら、効果的に学ぶ必要があるといえるだろう。子どもと関わるための教師の情動能力という概念は、教員養成課程では教えられていないものである。実習生の中には、情動表出スキルを自覚的に活用する認識がまだ乏しく、子どもと関わるための情動能力が未発達の段階である者が多くいると考えられる。教員養成教育において、教師の感情労働の側面を明示的に認識できるようにし、子どもと関わるための教師の情動能力への気づきを促すような教育が求められるであろう。

## 文 献

秋田喜代美・佐藤 学・岩川直樹. (1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長：熟練教師と初任教師の比較検討. *発達心理学研究*, **2**, 88-98.

Corbin, J., & Strauss, C.A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2009). よい教師をすべての教室へ：専門職としての教師に必須の知識とその習得（秋田喜代美・藤田慶子, 訳）. 東京：新曜社. (Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (Eds.). (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.)

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, **72**, 625-638.

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, **76**, 949-967.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social*

*Development*, **17**, 115-136.

羽野ゆつ子・堀江 伸. (2002). 教員養成系学生における授業実習経験による「教材」メタファの変容. *教育心理学研究*, **50**, 393-402.

Haritos, C. (2004). Understanding teaching through the minds of teacher candidates: A curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education*, **20**, 637-654.

長谷川順一・浅野文恵. (2008). 学校教育教員養成課程3年次生の教育実習不安（3）：教科の授業以外の事項について. *香川大学教育実践総合研究*, **16**, 181-188.

Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

Hoffman, D.M. (2000). Pedagogies of self in American and Japanese early childhood education: A critical conceptual analysis. *The Elementary School Journal*, **101**, 193-208.

Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, **27**, 1039-1048.

伊佐夏実. (2009). 教師ストラテジーとしての感情労働. *教育社会学研究*, **84**, 125-144.

Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, **22**, 120-134.

Izard, C.E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C.E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, **2**, 260-280.

Izard, C.E., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, **2**, 156-163.

Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, **62**, 129-169.

Kagan, D.M., & Tippins, D.J. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and Teacher Education*, **7**, 455-466.

木下康仁. (2007). ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 東京：弘文堂.

Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, **24**, 166-179.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y.J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia,

- China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, **21**, 729-741.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, **79**, 732-749.
- 松尾 陸. (2006). *経験からの学習：プロフェッショナルへの成長プロセス*. 東京：同文館出版.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- 三島知剛. (2008). 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容：授業・教師・子どもイメージの関連による検討. *教育心理学研究*, **56**, 341-352.
- 文部科学省. (1997). 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教育職員養成審議会・第1次答申). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm#01](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm#01) (2011年12月15日)
- 文部科学省. (2001). 今後の国立の教員養成系大学学部 の在り方について (報告). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011106.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011106.htm) (2011年12月15日)
- Morris, J.A., & Feldman, D.C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, **21**, 986-1010.
- Riley, P., Lewis, R., & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, **26**, 957-964.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Salovey, P., Detweiler-Bedell, B.T., Detweiler-Bedell, J. B., & Mayer, J.D. (2008). Emotional intelligence. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, & L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp.533-547). New York: The Guilford Press.
- Sava, F.A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, **18**, 1007-1021.
- Stoughton, E.H. (2007). "How will I get them to behave?": Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, **23**, 1024-1037.
- Strauss, C.A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sutton, R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, **7**, 379-398.
- 戸田有一. (2011). 保育と感情労働をめぐる新たな研究課題. 諏訪きぬ (編), *保育における感情労働：保育者の専門性を考える視点として* (pp.219-231). 京都：北大路書房.

Hosotani, Rika (The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education) & Imai-Matsumura, Kyoko (The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education). *Emotional Competence of Student Teachers and High Quality Teachers When Interacting with Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.3, 331-342.

Previously research has shown that high quality teachers are well aware of their use of emotional competence in teaching. The present study identified student teachers' emotional experiences and expressive patterns while they interacted with children, and investigated the characteristics of their emotional competence in teaching. Comparing student teachers' emotional experience, expression, and regulation with that of high quality teachers, this report also discusses implications for teacher education. Qualitative analysis of interview data demonstrated that student teachers had various emotional experiences including self-elicited negative emotions. The major expressive patterns were natural expressions, staging of emotions, and suppression of emotions. Self-elicited fear was a characteristic emotional experience of student interns, and students also reported that the fear sometimes went beyond their control. Moreover, many student teachers found it difficult to directly stage the expression of anger. It was suggested that student teachers are less aware of using their skills in expression of emotions when teaching, and that their emotional competence for teaching had not developed adequately. Teacher educators may need to facilitate student teachers' awareness of their emotional competence when interacting with children.

**[Key Words]** Emotional competence, Student teaching, Emotional expression, Emotion regulation, Emotional labor  
2011. 9. 9 受稿, 2012. 3. 29 受理

## インターネットで利用可能な適応型言語能力検査 (ATLAN) : 文法・談話検査の開発とその評価

高橋 登

(大阪教育大学教育学部)

大伴 潔

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

中村 知靖

(九州大学大学院人間環境学研究院)

筆者らはこれまで、インターネットで利用可能な適応型言語能力検査 (ATLAN) として、語彙、漢字の2つの検査を開発してきた。本研究ではその下位検査として新たに作成した文法・談話検査について、その特徴と妥当性を検討した。最初に本研究で測定しようとする文法・談話の能力について先行研究に基づき定義を行った。研究1では、この定義をもとに小学生を対象とする課題として8種類の問題タイプについて計67課題を作成、これを2つの版に分けて小学1~3年生309名に実施した。また幼児を対象とする課題として12種類の問題タイプについて計67課題を作成、これを2つの版に分けて幼稚園児258名に実施した。項目特性曲線のデータとの当てはまりの程度を考慮し、最終的に128項目を項目プールとして選定し、文法・談話検査としてATLANに追加実装してインターネットを介してWebで利用できるようにした。次に研究2において、妥当性を検討するために、ATLAN語彙、文法・談話検査とLCスケール (大伴・林・橋本・池田・菅野, 2008) を幼稚園児59名に実施した。ATLAN2検査を説明変数、LCスケール得点を目的変数とする重回帰分析を行った結果、2課題で目的変数の分散の48%が説明されることが示された。最後に、ATLAN文法・談話検査について残された課題について論じ、ATLANの今後の拡充方針について解説した。

【キー・ワード】 文法能力, ATLAN, 適応型検査, 項目反応理論

### 問題と目的

われわれはこれまでインターネットで利用可能な適応型言語能力検査 (ATLAN: Adaptive Tests for Language Abilities) を開発してきた (高橋・大井・大伴・中村・小松, 2005, 2008; 高橋・中村, 2009)。ATLANは下位検査としてこれまでに語彙検査と漢字検査が作成されている。本研究は、下位検査として新たに文法・談話検査を作成してその特徴を明らかにした上で、妥当性について検討することを目的とする。最初に、本研究が想定する文法・談話の能力とは何かを明確にすることから始めることにしたい。

文法とは、「一つの言語を構成する語・句・文などの形態・機能・解釈やそれらに加えられる操作についての規則」『広辞苑第六版』のことであり、通常は要素となる語や句の配列規則としての統語 (syntax) と、語の文法的変化に関する規則である形態 (morphology) に分けられる (綿巻, 2005)。言語発達初期の文法発達、とりわけ統語の発達については、1発話単位あたりの平均の語数 (あるいは形態素数) である平均発話長 (MLU: mean length of utterance) が指標とされてきた (Brown, 1973; 小椋・中・山下・村瀬・マユー, 1997)。日本語の場合は英語と異なり、形態素の単位が明確でないが、

小椋ほか (1997) は12~27か月児の母子による遊びの場面でのやりとりに基づいてMLUを算出し、活用形についた付属語、自立語、自立語についた付属語を形態素区切りとして算出されたMLUと、この時期のその他の言語測度との間で高い相関が見られることを明らかにしている。また、2歳前後になると、複数の語を結合し、複雑な文法的構造を持った文を産出する上で不可欠な付属語である助詞、助動詞が出現し、年齢とともに増加することも明らかにしている。このことは綿巻 (1999) や大久保 (1967) の日誌研究からも確かめられている。このように、言語獲得初期の文法能力は、日本語の場合は統語の指標であるMLUと付属語の獲得によって評価することが可能である。

では基本的な助詞・助動詞を獲得して以降の文法発達ほどどのように査定することができるだろうか。文法の定義および初期の文法発達の様相をふまえるならば、複雑な構文の産出あるいは理解と、それを可能にする語彙の獲得によって評価することができるだろう。いわゆる学校文法では語をまず自立語と付属語に分け、小椋らもMLUの算出に当たってこの区分を採用している。けれども付属語 (助詞・助動詞) の使用を文法発達の指標とすることは、言語発達初期には適切であるが、幼児期以降の指標としては十分ではないだろう。単に格助詞等が

発話中に出現しているだけでなく、主語や目的語などの相互の関係を誤りなく表現し、理解するという文法性を評価する必要がある。また、複雑な構文を構成する上で必要とされる品詞としては助詞・助動詞の他に接続詞があり、さらに、上下左右などの位置を表す名詞、三番目などの数的な名詞、直示表現（この・あのなど）などのように、文中での使用を通じてしかその意味が正しく理解できているかどうか明らかでない語彙も、構造の上で、また機能的にも複雑な文を構成する上で必要である（小椋ほか、1997; Fenson et al., 1994などを参照）。これらの語は閉じた類（closed class）の語（あるいは閉じた語）と呼ばれ、通常の名詞などのように新たに作られることがなく、数も限られている。そこで本研究では、(1) 複雑な構造を持った文の理解と、それを可能にする (2) 文法的機能を表す助詞・助動詞・接続詞などの機能語、および文中での使用を通じてしかその意味の理解が評価できないような語彙の獲得をもって幼児期以降の文法能力の発達の指標と考えることとする。この定義から、課題には単文だけでなく、複数の文の意味的な関係の理解も含まれるので、本研究ではこの能力を文法ではなく、文法・談話の能力と呼ぶ。

本研究ではこの定義に基づき、4つの領域に分けて問題を作成する。最初の領域の課題は格助詞、助動詞、接続詞、接続助詞などの機能語の理解、2番目は直示表現、数詞、位置を表す名詞、副詞など、機能語ではないが閉じた類の語彙の理解、3番目は多要素を結合した文のような、複雑な構文の理解、4番目は照応関係のような、複数の文の間の意味的な関係の理解である。閉じた類の語は数が限られ、しかも具体的な表現の中で使用される語彙であることから、比較的低年齢で獲得可能な語彙であると考えられる。一方、複雑な構文や照応関係については、複雑な構文・照応関係を課題として用いれば難易度は増すと考えられるが、閉じた類の語の獲得時期に合わせ、本研究では文法・談話検査が対象とする年齢の範囲を、幼児から小学校低学年とすることとした。

このように定義された文法・談話の能力は、他の言語能力、たとえば音韻や語彙、語用の能力などとは別の構成概念であり、独立して扱うことは理論的に意味のあることであろう。それによって、実際にそれらが独立の言語能力であるかどうかは別にしても、それぞれの発達とその相互連関の実証的な研究が可能になり、結果的に言語発達の全体像についても見通しが得られやすくなるからである。それだけでなく、文法・談話の能力を他の言語能力とは別に査定することは実際上も重要である。1980年代以降、英語圏を中心に特異的言語発達障害（SLI: specific language impairment）と呼ばれる子ども達への関心が急速に高まり、多くの研究が積み重ねられてきた（大伴、2006；高橋、2010；田中、2007など

のレビューを参照）。SLIは複合的な原因を持つと考えられ、いくつかのサブタイプも提案されているが（van der Lely, 2005）、実際のSLIはその多くが文法発達の遅れ、あるいは障害を伴うため、研究の多くも文法の障害に焦点が絞られてきた。日本におけるSLI研究は英米に比べると非常に少ないが、英語圏の研究同様、文法の能力の問題が指摘されている（Tanaka-Welty, Watanabe, & Menn, 2002など）。また、聴覚障害の子ども達も文法発達に遅れを伴う可能性が指摘されている（新沢・川浪・我妻・逢沢、1993）。こうした点をふまえるならば、文法能力について査定する検査を用意する実践的な意義は大きい。しかも本研究では文法・談話検査をATLANの下位検査として作成することで、語彙や漢字の読みなど他の言語能力との比較も容易であり、さらに、文法・談話検査自体を機能語の理解や複雑な構文の理解のような複数の下位の領域から作成するため、下位の構成要素にまで踏み込んで分析、検討することが可能であるという利点がある。

これまで、幼児から学童期の子ども達の言語能力を査定するために多くの検査が用いられているが、いずれも受検者への負担の大きさという点で難点を抱えている。たとえばWISC-IV知能検査、K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー、新版K式発達検査2001などの発達検査・知能検査や、ITPA言語学習能力診断検査、LCスケール、絵画語彙発達検査（PVT-R）などの言語能力検査は広く用いられている。語彙に特化したPVT-Rを除くと、これらの検査は多くの下位項目を含み、プロフィールから受検者の特徴を描き出すことができる。これは受検者である子ども達の個別支援を考える上で重要な情報を提供する一方で、検査の実施には長い時間を要し、検査をする側、される側双方にとっての負担は大きい。また近年では文法能力の査定に特化したJ.COSS（中川・小山・須賀、2005）も開発され、利用が進んでいるが、この検査も実施には時間がかかり、しかも他の言語能力に関しては別の検査を実施する必要があるため、簡便な検査とは言い難い。

これまで用いられてきた検査類の多くは、古典的テスト理論と呼ばれる共通の考え方に基づいて作られている。古典的テストでは、全ての受検者に同一の問題を呈示し、正答できた項目への配点をもとに受検者の能力をテスト得点として表す。通常は受検者の能力を正確に測定できるように、項目は易しいものから難しいものまで一様に含まれるような工夫がなされる。そのため、受検者の負担を軽くしようとすれば問題数を減らさざるを得なくなると測定精度は低くなり、逆に、より正確に受検者の能力を推定しようとすれば問題数を多くしなければならず、受検者の負担が増す。こうした古典的テストの持つ難点を改善する方法として、項目反応理論に基づ



Table 1 小学生向けに作成された文法・談話検査課題の例

領域	課題例	選択肢
格助詞・係助詞	かぜ ( ) ぼうしを ふきとばしました。	を が に
助動詞	こぐまは さかなを ( ) ました。	おいかけ おいかけられ おいかけさせ
接続詞・接続助詞	あめがふってきた ( ) ゆっくりあるいてかえりました。	から けど ので
直示表現	「あたらしいふでばこだよ。」 「( ) はどこで買ったの?」	これ それ あれ
副詞	たろうくんは ( ) あそぶのをやめません。	まだ もう やっと
授受動詞など (視点)	わたしは はなごさんにたすけて ( ) 。	くれました あげました もらいました
情緒的意味	なかなかやまのうえまでたどりつけません。 おとうさんは ( ) とげんきづけました。	もうおりよう もうすぐだ もうやすもう
契約的意味	ともだちからだいじなけしごむをかりました。 ( ) かえすとやくそくしました。	かならず たぶん けっして

注. 問題は絵と同時に提示するので、選択にあたって曖昧さはない。

いた適応型テストが考えられている (野口, 1985)。適応型テストでは、項目 (問題) の特徴を表す項目パラメータを利用し、受検者の反応に応じて最適な困難度の項目を出題していく。項目反応理論を利用した適応型検査では、問題の提示とリアルタイムな能力推定が必要なため、コンピュータの利用が不可欠であるが、近年、コンピュータネットワーク環境が充実し、ウェブブラウザを利用した検査システムの開発が可能になった。このことにより、コンピュータネットワーク環境があれば、どこでも検査を受けることが可能になるとともに、検査結果の蓄積も容易になる。

ATLANは項目反応理論に基づき、コンピュータネットワーク上で動作する適応型言語能力検査であり、本研究で作成する文法・談話検査もWeb上で動作するものである。本研究では、最初に文法・談話検査の作成の過程を検討し (研究1)、その結果に基づいてコンピュータに実装した同検査の妥当性の検討を行い、合わせてATLANの他の検査と比べた場合の本検査の特徴について明らかにする (研究2)。

## 研究1 項目プールの作成とWebへの実装

### 方法

**対象児** 適応型検査は受検者の反応に応じて最適な困難度の項目を出題していく。そのためには、多くの問題をあらかじめ用意し、それぞれの項目について困難度などの項目パラメータを定めておく必要がある。ただし、全ての問題を同一の対象児に実施してパラメータの推定値を求めることは受検者の負担が大きく実質的には不可能なので、問題をいくつかの版に分け、別々の対象児に実施した。本研究では、小学校1~3年生を対象にした問題作成と、幼稚園年少~年長児を対象にした問題作成

の二段階に分けて行われた。

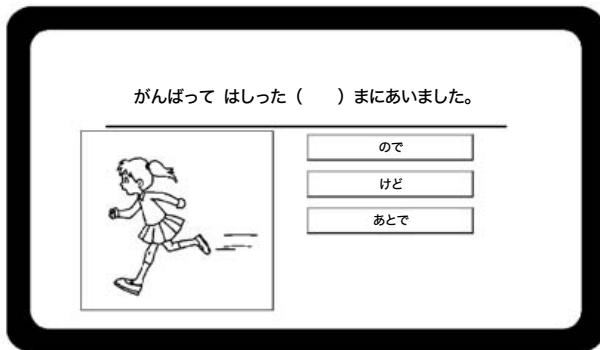
小学生調査では、比較的難易度が低いA版 (43課題) と、難易度が比較的高いB版 (42課題) を用意した。2版のデータを等化によって比較可能にするため、後述する8種類の問題タイプそれぞれ数課題ずつ、計18課題については両版で共通のものを用いた。A版は1年生109名と2年生のうち73名に施行し、B版は2年生45名と3年生82名に施行した。対象児は都内公立小学校の児童であり、調査への参加にあたっては学校を通じて保護者に協力依頼を行った。

幼稚園児調査についても2つの版 (C版, D版) を用意し、対象児によっていずれかの版を実施した。各版は42課題からなっていた。このうち12課題は両版に共通であった。共通の課題は、後述する12種類の問題タイプのうちの7種類<sup>1)</sup> から各1課題と、小学生版から5課題<sup>2)</sup> が選ばれた。これら共通の課題は、データの等化のために用いられた。対象児はC版が年少児・年中児・年長児それぞれ41名、46名、46名、D版がそれぞれ39名、47名、39名であった。対象児は大阪府内私立幼稚園児であり、園を通じて保護者には調査協力の依頼を行った。

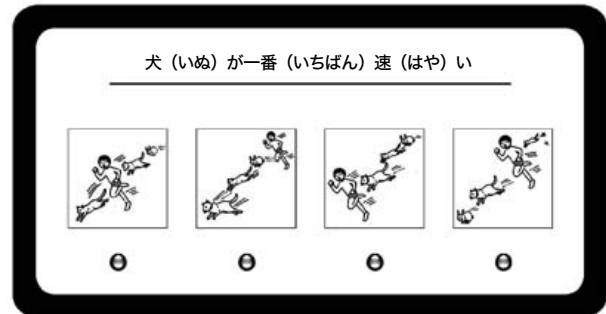
**課題** 小学生については、文法・談話の能力として想定した4領域から、機能語の課題として「格助詞・係助詞」「助動詞」「接続詞・接続助詞」を、その他の閉じた類の語として「直示表現」「副詞」を、複雑な構文として「授受動詞など (視点)」を、そして複数の文の照応関係に関する課題として「情緒的意味」「契約的意味」の計8

1) 用いられた7種類の問題タイプは、「多要素結合文」「比較表現」「中央埋め込み型」「左分枝型」「XだけでなくYも」「XだがYは違う」「XもYも違う」であった。

2) 小学生の結果も考慮した上で、「格助詞・係助詞」から2課題と、「授受動詞」から3課題を選択して用いた。



**Figure 1** ATLAN 文法・談話検査の問題例 (小学生向け)  
(かっこ内に当てはまる語を下から選択する。ただし、図は ATLAN として実装された際の問題例であり、問題プールの作成段階で用いられた問題冊子のレイアウトはこれとは少し異なっている。)



**Figure 2** ATLAN 文法・談話検査の問題例 (幼児向け)  
(問題文に当てはまる絵を下から選択する。ただし、図は ATLAN として実装された際の問題例であり、問題プールの作成段階で用いられた問題冊子のレイアウトはこれとは少し異なっている。)

種類の問題タイプを選択し、それぞれについて課題を作成した。予備調査を実施して学年ごとに正答率の一貫した上昇が見られない課題などを外し、新たに課題を加え、合計 67 課題を作成した。各タイプの問題例を Table 1 に示す。各課題は、文の一部を三者択一方式で選択させるものであり、すべての課題にイラストを添付した。イラスト付きの問題例を Figure 1 に示す。

幼児を対象とした課題は、小学生用の課題および、J.COSS (中川ほか, 2005) を参考にして、機能語のグループとして「格助詞」、その他の閉じた類の語として「数詞」「位置詞」、複雑な構文として「授受動詞」「受動文」「多要素結合文」「比較表現」「中央埋め込み型」「左分枝型」「X だけでなく Y も」「X だが Y は違う」「X も Y も違う」の計 12 種類の問題タイプから、合計 67 課題

を作成した。なお照応関係に関する課題は、複数の文の処理が必要となるため幼児には難易度が高いと判断し、幼児版では作成しなかった。各タイプの問題例を Table 2 に、イラスト付きの問題例を Figure 2 に示す。

小学生を対象に作成した課題と幼児を対象とした課題で大きく異なるのは回答の方式である。幼児対象の課題については、まだ読みを習得していない子どももいることを考慮し、選択肢として絵を提示し、その中から選ぶ形式とした。

**実施手続き** 小学生についてはクラスごとに集団で実施し、調査者が問題文をひとつずつ読み上げ、3つの選択肢の中から選ばせる形式で行った。幼児については、問題文を調査者が読み上げ、対象児が絵で提示された4つの選択肢の中から1つを選ぶ形式で、個別に行われた。

**Table 2** 幼児向けに作成された文法・談話検査課題の例

領域	課題例
格助詞	女の子を馬が押します
数詞	猫が3匹います
位置詞	三角は四角の中にあります
授受動詞	お母さんが女の子からプレゼントをもらいます
受動文	女の子が男の子に起こされます
多要素結合文	イスに座っている女の子が泣いています
比較表現	猫が2番目に速い
中央埋め込み型	箱はボールの上であって小さい
左分枝型	三角の中にある丸は黒い
X だけでなく Y も	コップは小さいだけでなく黒い
X だが Y は違う	犬は大きいですが黒くはありません
X も Y も違う	男の子は歌っても立ってもいません

注. 課題は問題文を提示し、4枚の絵の中から当てはまるものを選択させた。

Table 3 ATLAN 文法・談話検査の学年別の平均

	人数	平均	標準偏差
年少児	80	-2.976	0.591
年中児	93	-2.061	0.722
年長児	85	-1.445	0.740
1年生	107	-0.435	0.994
2年生	117	0.116	0.893
3年生	82	0.402	0.938

### 結果と考察

対象児の項目への反応について正答を1、誤答を0として得点化し、版ごとにデータをまとめ、項目間の四分相関係数を用いた因子分析(ミンレス法)を行った。計算にはTESTFACT4を利用した。その結果、第1固有値が第2固有値と比べ、4版の平均で4.2倍大きいことから、一次元性を仮定することができると判断し、次の項目反応モデルによる分析を進めた。項目反応モデルの分析では、全ての版のデータをまとめ、対象児が解答していない版の項目に対する反応を欠測値として扱い、多集団項目反応モデル(2パラメータロジスティックモデル)を利用して項目パラメータを推定した(Bock, Thissen, & Zimowski, 1997)。計算にはBILOG-MG3を利用した。想定した母集団の構成は、幼稚園児・小学生低学年(1~3年生)である。通過率(.02以下ならびに.98以上を削除)、項目とテスト得点との双列相関係数(-1未満を削除)、項目特性曲線のデータとの当てはまり程度と問題の適切性を考慮し、最終的に128項目を項目プールとした。

各項目について求められた困難度・識別力に基づき、それぞれの対象児について能力値の推定を行った。推定値の学年ごとの平均をTable 3に示す。尺度の数値は、小学校2年生の成績の平均がおおむね0に、標準偏差がおおむね1となるようにして構成されたものである。Table 3から明らかのように、ほぼ直線的に成績は上昇しており、本検査で測定する文法・談話の能力はこの年齢範囲の中では毎年着実に高まる能力であると考えることができる。なおATLANへの実装に当たっては、このままの数字では直観的に理解しにくいので、小学校1年生の平均が50点になるように変換して表示するようにした。

また、幼稚園児用の問題は4肢、小学生用の問題は3肢と選択肢の数が異なり、子ども達が当て推量で答えた場合に両版の正答率に違いをもたらす可能性が考えられた。そこでそれぞれの版について、成績下位の者の、困難度の高い問題についての正答率を確認することにより、当て推量による解答が行われていたかどうかの確認を行った。まずそれぞれの版(小学生用のA版・B版、

幼稚園児用のC版・D版)について、解答した対象児ごとに合計点を算出して標準化を行った。次に、それぞれの版について困難度の高い方から10問を選択し、標準得点が下位の者(おおむね下位5%を基準とし、標準得点が-1.75未満の者を抽出した)について正答率を算出した。こうした手続きで算出された成績下位者の正答率は、幼稚園児用(C版・D版の合計)で15.0%(18/120)、小学生用(A版・B版の合計)で24.1%(27/112)であり、いずれもチャンスレベル(幼稚園児用が0.25、小学生用が0.33)よりも有意に低かった(二項検定による)。したがって幼稚園児用・小学生用とも、成績下位の者であっても当て推量による解答を行ってはいなかったと考えられるので、選択肢の数による正答率への影響はないと判断された。

次に、問題タイプごとに困難度の平均と標準偏差、識別力の平均と標準偏差を求め、困難度の平均値の低いものから高いものへ並べた(Table 4)。本研究では、機能語、閉じた類の語、複雑な構文、および照応関係の4領域それぞれについて複数の問題タイプの課題を用意したが、同じ領域であっても問題のタイプによって難易度は異なっていた。機能語では「格助詞・係助詞」「格助詞」「助動詞」の難易度はだいたい等しく問題タイプ全体の中では中程度の難易度である一方で、「接続詞・接続助詞」の難易度は高くなっている。機能語以外の閉じた類の語では「位置詞」の難易度が低く、「直示表現」の難易度が高かった。複雑な構文の問題タイプは全体的に難易度が低い、その中では「中央埋め込み型」の難易度が比較的高い。また、照応関係に関しては2種類の問題タイプを用意したが、「情緒の意味」は比較的難易度が低く、「契約の意味」は難易度が高い問題になっていた。

また、問題形式は異なるが両群に共通する課題として作成された「格助詞」と「授受動詞」の困難度については、若干異なる結果が得られた。「格助詞」の方は幼児向けの課題と小学生向けの課題とで難易度に大きな違いは見られなかったが、「授受動詞」に関しては、小学生対象に作成された課題の方が難易度は高かった。「授受動詞」に関しては、幼児版のように問題文に応じて適切な絵を選択する場合と、小学生版のように文脈に応じて適切な語を選択する場合では、後者の方が子ども達にとってはより困難であると考えられる。

一方識別力については、0.274~0.989の範囲であり、平均は0.601であった。ちなみにATLANに現在実装されている語彙検査の項目の識別力の平均は0.672、漢字検査は0.832であり(高橋・中村, 2009)、本研究で作成された文法・談話検査の識別力の平均はこれらよりは低くなっている。識別力の高い項目は困難度付近の能力値を詳細に区別して測定できることを表している。すなわち、識別力が高い項目が多ければ、その検査の物差し

Table 4 ATLAN 文法・談話検査の問題タイプごとの困難度・識別力の平均

問題タイプ	問題の数	困難度の平均	標準偏差	識別力の平均	標準偏差
(幼) X だが Y は違う	6	-3.924	0.641	0.989	0.300
(幼) X だけでなく Y	6	-3.865	0.451	0.516	0.099
(幼) 位置詞	6	-3.674	1.197	0.630	0.209
(幼) 多要素結合文	4	-3.466	0.754	0.552	0.166
(幼) X も Y も違う	6	-3.228	0.574	0.669	0.192
(小) 情緒的意味	5	-3.191	0.886	0.628	0.207
(幼) 左分枝型	6	-3.136	1.534	0.639	0.160
(幼) 数詞	6	-3.084	1.979	0.590	0.290
(幼) 授受動詞	4	-2.731	0.915	0.408	0.122
(小) 副詞	5	-2.621	0.158	0.695	0.211
(小) 格助詞・係助詞	15	-2.525	1.974	0.571	0.203
(幼) 格助詞	4	-2.513	0.668	0.514	0.122
(小) 助動詞	5	-2.298	1.014	0.694	0.095
(小) 比較表現	6	-2.199	0.976	0.615	0.340
(幼) 中央埋め込み型	6	-2.194	2.090	0.536	0.267
(小) 授受動詞	11	-1.879	1.107	0.590	0.189
(小) 契約的意味	3	-1.705	0.873	0.729	0.200
(小) 直示表現	5	-1.289	1.553	0.524	0.249
(幼) 受動文	3	-1.143	0.369	0.274	0.060
(小) 接続詞・接続助詞	16	-1.032	1.675	0.572	0.205
平均		-2.479	1.546	0.601	0.227

注. 問題タイプは困難度の点数順に並べたものであり、下に行くほど困難度は高い。また、(幼)は幼児を対象とした版で、(小)は小学生を対象とした版で用いられた問題タイプである。

としての精度が高いので、少ない項目に答えるだけで一定の精度で受検者の能力値を推定することが可能である。しかし、識別力が低い場合には、同程度の精度で受検者の能力を推定しようとするればより多くの問題に答える必要があることを表している。

このようにして得られた困難度・識別力を持つ問題を項目プールとして、すでに開発済みのスタンドアロンパソコン版・Web版 ATLAN に文法・談話検査を追加実装した。動作の精細と、受検者の能力値算出方法の精細は高橋・中村(2009)を参照のこと。

## 研究2 ATLAN 文法・談話検査の妥当性の検討

作成された ATLAN 文法・談話検査の問題としての特徴を明らかにし、他の言語性の検査との関連性を検討するために、幼児を対象として、ATLAN 文法・談話検査、ATLAN 語彙検査および、幼児対象の総合的な言語能力検査として LC スケール(大伴・林・橋本・池田・菅野, 2008)を実施し、その間の関係を分析する。

## 方法

**対象児** 幼稚園年中児 29 名(平均年齢 5 歳 5 か月、年齢の範囲:4 歳 11 か月~5 歳 10 か月)、年長児 30 名(平均年齢 6 歳 5 か月、年齢の範囲:6 歳 0 か月~6 歳 10 か月)が本調査に参加した。対象児は研究 1 と同じ大阪府内私立幼稚園の園児であったが、研究 1 との重複はなかった。また、園を通じて保護者には調査協力の依頼を行った。

**課題** ATLAN 文法・談話検査、ATLAN 語彙検査、LC スケールが個別に実施された。対象児の負担を考慮し、ATLAN 2 検査と LC スケールとで 2 回に分けて行われた。

## 結果と考察

各課題の平均を Table 5 に示す。LC スケールは課題間の相関を求める必要があるため、指数には換算せず、総合得点のみを示した。また ATLAN のような適応型検査では、各課題の正誤に応じて異なる問題が出題されるため、受検者によって出題される問題数も異なる。そのため何問で終了するのか、そのうちの何問に正解しているかも検査の特徴を表す指標となる。そこで ATLAN に関

Table 5 LC スケール, ATLAN 各検査の平均得点 (かっこ内の数字は標準偏差)

	LC スケール 総合得点	ATLAN 語彙 (得点)	ATLAN 語彙 (問題数)	ATLAN 語彙 (正答数)	ATLAN 文法・談話 (得点)	ATLAN 文法・談話 (問題数)	ATLAN 文法・談話 (正答数)
年中児群 (n=29)	111.90 (5.98)	24.29 (2.76)	13.00 (5.35)	6.28 (1.73)	33.81 (4.10)	20.72 (6.47)	12.03 (6.38)
年長児群 (n=30)	118.43 (5.16)	27.97 (3.01)	7.47 (1.66)	4.43 (1.30)	40.08 (4.69)	31.67 (9.72)	21.43 (9.62)
群間差	$t(57)=4.50,$ $p<.01$	$t(57)=4.89,$ $p<.01$	$t(57)=5.40,$ $p<.01$	$t(57)=4.63,$ $p<.01$	$t(57)=5.47,$ $p<.01$	$t(57)=5.07,$ $p<.01$	$t(57)=4.41,$ $p<.01$

注. ATLAN 語彙, 文法・談話検査の成績は, それぞれ小学校 5 年生, 小学校 1 年生の平均が 50 点, 得点はそれぞれおよそ 0~90 点, 10~80 点の範囲となるように得点化されている。

しては, 実施された問題数, 正答数の平均も示した。各課題の得点はいずれも群間で有意差が見られ, 年長児の方が得点が高かった。ATLAN 語彙検査の得点, 問題数に関しては, 高橋・中村 (2009) とほぼ同様の結果であった。

課題間, および対象児の年齢 (月齢に換算した値) との相関を Table 6 の対角線上の左下に, 対象児の年齢の要因を除いた課題間の偏相関を対角線上の右上に示す。いずれの間にも有意な中程度の相関が見られた。また, LC スケールの得点を目的変数, ATLAN 2 検査の得点を説明変数とする重回帰分析を行ったところ, 有意な決定係数が得られ, また ATLAN 語彙, 文法・談話検査ともに有意な偏回帰係数が得られた (Table 7)。LC スケールは幼児期の総合的な言語能力を測定するものであり, 項目には語彙, 文法に直接関連する項目以外にも多様な項目が含まれているが, その全体の約半分の割合 (48%) が語彙と文法・談話検査の成績で説明されることが示された。ただし説明変数に年齢を加えると, 決定係数は .523 と数字は上昇するが, 文法・談話検査の偏回帰係数は有意ではなくなった。文法・談話検査によって LC スケールの得点が説明される割合は, 語彙検査に比べれば高いとは言えないだろう。

また, 語彙検査は全対象児 59 名に対して 44 の異なる問題パターンが出題され, 文法・談話検査は全ての対象児で異なるパターンで出題されていた。このことから, 対象児の解答に合わせて問題が選択される, 適応型検査としての特徴を備えていることが確かめられた。

ところで Table 5 に見られるように, 語彙検査に比べて文法・談話検査は終了までに多くの問題に答える必要があった。終了までに要する問題数には, 項目の識別力が関係しており, ATLAN 語彙検査と漢字検査の比較でも, 識別力が高い漢字検査の方が少ない問題数で終了している (高橋・中村, 2009)。語彙検査に比べると文法・談話検査の識別力の平均が低いことから, こうした結果になったものと考えられる。

多くの問題に答えなければならぬ子どもの負担を考慮し, 文法・談話検査に関しては, 問題を 20 問, 30 問,

Table 6 課題間の相関

	LC スケール 総合得点	ATLAN 語彙 (得点)	ATLAN 文法・談話 (得点)
LC スケール 総合得点		.505**	.366**
ATLAN 語彙 (得点)	.656**		.432**
ATLAN 文法・談話 (得点)	.576**	.604**	
年齢	.580**	.530**	.572**

注. 対角線上左下が課題間の相関, 右上が年齢の要因を除いた偏相関を表す。

\*\*  $p < .01$

Table 7 LC 総合得点を目的変数とする重回帰分析の結果

	年齢を考慮 しない場合	年齢も説明変数に 加えた場合
	$\beta$	$\beta$
ATLAN 語彙	.485**	.409**
ATLAN 文法・談話	.283*	.180
年齢	-	.261*
決定係数 ( $R^2$ )	.481**	.523**
自由度調整済み決定係数	.463	.498

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

40 問で打ち切った場合に今回とどの程度異なった結果になるかを検討した。途中で打ち切ったときの能力値と, 実際の検査結果のズレ (差の絶対値) の平均を求めると, それぞれで 0.36, 0.10, 0.11 であり, また, それぞれの結果と最終的な結果との相関を求めると, 20 問で打ち切った結果とのあいだの相関は .38 とかなり低いが, それ以外はいずれも .98 以上の相関であり, 結果は大きく異ならないと考えられた。これらのことから, 30 問を上限として打ち切るようにしても結果に大きな影響はな

く、また受検者の負担も軽減されるものと考えられ、文法・談話検査に関しては上限を30問とし、それまでに収束しない場合はそこで打ち切る設定とした。

### 全体的な考察

本研究では、複雑な構造を持った文の理解と、それを可能にする閉じた類の語の獲得をもって幼児期以降の文法能力の発達の指標と考え、幼稚園年少児から小学校3年生までを対象として課題を作成、その結果をもとにインターネット上で動作する適応型の言語能力検査(ATLAN)の下位検査として実装した。課題はこの定義に基づき、機能語の理解、機能語以外の閉じた類の語の理解、複雑な構造の文の理解、照応関係など複数の文の間の意味的な関係の理解の4領域について作成し、最終的に128項目が選択された。複数の問題領域から課題を構成したが、それらが複数の異なる因子に分かれることはなく、本研究の課題は1因子構造を持つと考えられた。

能力値の学年による変化は、この範囲ではほぼ直線的に推移しており、本研究で測定した文法・談話の能力はこの年齢範囲の中で毎年着実に伸びて行くものであると考えられた。また、課題の識別力はATLANの他の検査(語彙検査と漢字検査)に比べると低く、このことは、識別力が高い漢字の課題のように、それぞれの課題の平均の正答率が特定の年齢で急上昇するのではなく、比較的幅広い年齢にわたってゆるやかに上昇するものであることを示すと考えられた。研究2ではATLAN語彙検査と文法・談話検査、および総合的な言語能力検査であるLCスケールを実施し、LCスケールの成績の分散の約半分が語彙と文法・談話検査の成績で説明できることが示された。ただし、語彙に比べると標準偏回帰係数の値は低く、また、年齢も説明変数として投入すると文法・談話は有意ではなくなることから、語彙に比べれば全般的な言語能力を説明するものではないと考えられた。

本検査については、2つの検討課題が残されていると考えている。ひとつめは、課題として用意した問題タイプで、本研究で定義した文法・談話の能力を測定する問題として必要十分なものになっているのか、という点である。たとえば幼児期では、「BをAが押す」という文に比べ、「AがBを押す」という文の方が理解が容易であることが知られている(Hayashibe, 1975など)。こうした語順により難易度が異なる現象は、その他のかき混ぜ文(主語とそれ以外の格の順序が入れ代わった文)でも生じる可能性があり、こうした問題を本研究の文法能力の中にどう位置づけるか検討する必要がある。もうひとつの検討課題は、小学校高学年以降を対象とした課題も考えるべきかどうかという点である。助詞・助動詞・接続詞など、機能語の種類は限られているが、類似の機能を有するものとして、複数の機能語と自立語が組み合

わされて機能語的な役割を果たす機能表現がある(山崎・藤田, 2001)。機能表現は、～をつうじて、～のみならず、～にさいして、などのように、複雑なニュアンスの文の意味を表現する上で重要な役割を果たしていると考えられる。こうした表現の理解も文法・談話の能力の中に含めるならば、対象とする年齢の幅を広げて考える必要がある。ただし、こうした機能表現の理解がいつ頃から可能になるのかという点に関しては十分なデータがあるわけではないので、まずは基礎的なデータの収集から始める必要があるだろう。

最後にATLAN全体についての今後の見通しについてまとめておく。ATLANは下位検査として、現時点では語彙、漢字、文法・談話、語用の4種類を用意している。語用検査は試行の段階にとどまるが、他の3検査については本研究および高橋・中村(2009)で検討してきたように、十分実用性があると考えている。さらに現在は、学童期の読み書き能力と深い関わりがある音韻意識と、漢字の書き取りの課題について作成中である。

なお、ATLANは無償で提供している。ただし、検査の適切な利用のため、以下の資格を持っている方に利用を制限している。臨床発達心理士、学校心理士、特別支援教育士、臨床心理士、言語聴覚士。ただし、研究利用を目的とする場合には、大学等に勤務している研究者、あるいは大学院生は上記資格を持っていなくても利用することが可能である。以下のホームページから利用登録を行うことが可能であるので(<http://www.psy.osaka-kyoiku.ac.jp/atlan.html>)、関心のある方は参照していただきたい。

### 文 献

- Bock, R.D., Thissen, D., & Zimowski, M.F. (1997). IRT estimation of domain scores. *Journal of Educational Measurement*, *34*, 197-211.
- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D., & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59* (5).
- Hayashibe, H. (1975). Word order and particles: A developmental study in Japanese. *Descriptive and Applied Linguistics*, *5*, 1-11.
- 中川佳子・小山高正・須賀哲夫. (2005). J.COSS 第三版を通してみた幼児期から児童期における日本語文法理解の発達. *発達心理学研究*, *16*, 145-155.
- 野口裕之. (1985). 心理・教育テストとパーソナルコンピュータ. *心理学評論*, *28*, 423-440.
- 小椋たみ子・中 則夫・山下由紀恵・村瀬俊樹・マユ

- あき. (1997). 日本語獲得児の語彙と文法の発達: Clan プログラムによる分析. *神戸大学発達科学部研究紀要*, **4**, 217-243.
- 大久保愛. (1967). *幼児言語の発達*. 東京: 東京堂.
- 大伴 潔. (2006). 障害と言語発達. *心理学評論*, **49**, 140-152.
- 大伴 潔・林安紀子・橋本創一・池田 成・菅野 敦. (2008). *言語・コミュニケーション発達スケールLC スケール*. 東京: 学苑社.
- 新沢初美・川浪知佳・我妻敏博・逢沢圭二. (1993). ガエルテストによる聾学校児童の話しことばの分析 (I). *聴覚言語障害*, **21**, 91-104.
- 高橋 登. (2010). 言語発達. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩 2010 年版* (pp.77-100). 東京: 金子書房.
- 高橋 登・中村知靖. (2009). 適応型言語能力検査 (ATLAN) の作成とその評価. *教育心理学研究*, **57**, 201-211.
- 高橋 登・大井 学・大伴 潔・中村知靖・小松孝至. (2005). パーソナルコンピュータを用いた適応型言語能力検査の作成. *平成 14-16 年度科学研究費 (基盤研究 (B)) 研究成果報告書*.
- 高橋 登・大井 学・大伴 潔・中村知靖・小松孝至. (2008). ネットワークに対応した「適応型言語能力診断検査」の開発と評価. *平成 17-19 年度科学研究費 (基盤研究 (B)) 研究成果報告書*.
- 田中裕美子. (2007). 特異的言語発達障害とその周辺. 笹沼澄子 (編), *発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論* (pp.141-158). 東京: 医学書院.
- Tanaka-Welty, Y., Watanabe, J., & Menn, L. (2002). Language production in Japanese preschoolers with SLI: Testing theories. In E. Fava (Ed.), *Clinical linguistics: Theory and applications in speech pathology and therapy* (pp.175-193). Amsterdam: Benjamins.
- van der Lely, H.K.J. (2005). Domain-specific cognitive systems: Insight from Grammatical-SLI. *TRENDS in Cognitive Sciences*, **9**, 53-59.
- 綿巻 徹. (1999). *ダウン症児の言語発達における共通性と個人差*. 東京: 風間書房.
- 綿巻 徹. (2005). 形態面での発達. 岩立志津夫・小椋たみ子 (編), *よくわかる言語発達* (pp.46-49). 京都: ミネルヴァ書房.
- 山崎 誠・藤田保幸. (2001). *現代語複合辞用例集*. 東京: 国立国語研究所.

#### 付記

本研究の実施に当たり、ご協力いただきました小学校、幼稚園のみなさんに深く感謝します。なお、本研究は科学研究補助金 (課題番号: 14310059, 17330141 研究代表者: 高橋 登) の補助を受けました。

Takahashi, Noboru (Faculty of Education, Osaka Kyoiku University), Otomo, Kiyoshi (Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University) & Nakamura, Tomoyasu (Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University). *Development and Evaluation of a Grammar and Discourse Subscale of the ATLAN (Adaptive Tests for Language Abilities)*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2012, Vol.23, No.3, 343-351.

This paper reports the characteristics of a grammar-discourse test which was developed as a subscale of the ATLAN (Adaptive Tests for Language Abilities). ATLAN, which can be used via the Internet, is a collection of sub-scales used to assess different language abilities, mainly in middle childhood. In Study 1, we prepared 67 items from 8 grammar categories for elementary school children and 67 items from 12 grammar categories for preschool children. Participants were 309 children from the first to third grades and 258 preschoolers from 3-6 years of age. One hundred and twenty eight items were chosen based on the results of study 1, as an item pool for a grammar-discourse subscale of the ATLAN. In Study 2, 59 preschool children responded to the two subscales of the ATLAN, grammar-discourse and vocabulary, in addition to the LC Scale (Language Communication Developmental Scale; Otomo et al., 2008). The results of multiple regression analysis, in which the child's score of LC Scale was a dependent variable and the two ATLAN scores were independent variables, showed that 48% of the variance on the LC Scale was explained by the two ATLAN subscales. A discussion focused on the possibility of expanding the ATLAN tests.

**[Key Words]** Grammar, Language development, ATLAN, Adaptive test, Item response theory

2011. 8. 30 受稿, 2012. 3. 30 受理