発達心理学研究
2005，第16巻，第1号，1-14

原　著

小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション：参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味

磯村　陸子
（千葉経済大学短期大学部こども学科）

町田　利章
（習志野市立津田沼小学校）

無藤　隆
（白梅学園短期大学・お茶の水女子大学）

本稿の目的は，低学年期の子どもにとって授業内で一対多のコミュニケーションを行うことが持つ意味を明らかにすることである。本稿では各場面で一対多の対話が導入され成立していくミクロな過程の記述によりそれを行う。具体的には，討論を主とした道徳授業において，教師が発言者に対し修正を行う場面に注目し，修正によりその場のやりとりがどのように方向づけられていくのか，また子どもがそれに対しどう反応するのかについて考察を行った。教師が発言者に対し行った修正は，以下のようなものであった：(1) 発話の宛先の修正，(2)「聞こえ」の修正，(3)「見え」の修正。それぞれの修正場面における，教師と子どもの言語的・非言語的振舞いの詳細な観察から，修正場面が，やりとりに「みんな」という聞き手の存在を導入することで，一対一から一対多へとその場の参加構造を転換させるきっかけとして機能していること，また教師はそれを言語的・非言語的振舞いにより行っていること，一方子どもにとってそのような転換に対応することが，しばしば困難である様子が示された。

【キー・ワード】教室内コミュニケーション，教室全体での対話，発話の宛先，「みんな」，身体的振舞い

はじめに

教室内学習におけるコミュニケーションの位置付けは，いかなる学習観に基づきそれを捉えようとするかにより大きく異なる。

学習を，学習者が転移可能な形で知識を獲得する個人的な過程として扱う古典的認知主義的学習観において，教育は知識を持つ者から持たざる者としての学習者への一対一の知識の授受過程として概念化されてきた（Marshall, 1992; Shuell, 1996; Greeno, Collins, & Resnick, 1996）。この立場からは，教室内でのコミュニケーションに対し，主に教師の働きかけが学習者個人の学習成績にどう関与するかという視点から関心が向けられており（Cazden, 1986），知識を持つ者としての教師が明確な役割を与えられている一方で，共に学ぶ他の学習者や学習の文脈は学習にとり本質的なものとしては位置付けられていない。

他方近年，学習や教授を本質的に社会・文化的なものとみなす社会・文化的学習観が現れてきている（Wertch, 1991; Bruner, 1996; Rogoff, 1990; Lave & Wenger, 1991）。このような学習観に基づき，教室での学習を社会的相互作用を通じた知識の共同構築として位置付け（佐藤，1996, 1999a, 1999b；Weade, 1992；Cazden, 2001；Rogoff & Toma，1997），教師・子ども達を含む学習の参加者や文脈を「学びの共同体」（佐伯・藤田・佐藤，1995，p.17）と捉え直し，作り直していく必要性が指摘されている。

佐藤（1999b）は，ある小学校の算数授業において，子どもと教師の教室内共同体により学習が成し遂げられていく様子を明らかにしている。その過程は，既に存在する「正答」を探し当てることではなく，子ども達が各々の感じるわからなさを大切にしつつ，其々の仕方で納得に至る過程であった。またそれは，互いの考えに触れ，時にそれを取り込んだり取り込まれたりしながら行う「社会的な活動」（p.165）としてなされていた。教師はその活動を成立させるため，子ども達への応答や黒板の使い方，教室ルールといった様々な「手だて」をとっていた。佐藤（1999b）は，教室内での「知識の共同構築」（p.86）が成立する上で，相互対話を通じ子ども達がその活動の意義を繰り返し実感することで，対話や他者の意見に耳を傾けることには価値があるという価値観を共有することが重要であるとしている。

教室での学習が，学習者への一方的な知識の注入ではなく，知識の共同構築の営みとして成立するためには，それぞれのやりとりが，学習者―教師という個々のやりとりの束を構成するのではなく，相互交渉を通じ理解を積み重ねていくような教室全体でのやりとり，すなわち「対話」を成り立たせるものとして位置付けられ，教師・学習者の双方が，その対話の担い手としてやりとり

に参加する必要がある。学習をこのような視点から捉え直した場合，個々の学習者にとっては，学びの共同体の中でどう振舞うべきかを身につけること，即ちやりとりへの参加の仕方を身につけることが重要な課題であるということになる。

授業におけるコミュニケーションへの参加を，個人の適応という観点から扱った研究からは，授業内での子どもの問題・不適応行動が，文化的要因等を背景とした教師－子ども間のコミュニケーションのあり方の不一致により生じている場合があることが示されている（Shultz, Florio, & Erickson, 1982）。一方授業のルーティンやルールの導入・定着過程の解明を目的とした幾つかの研究からは，教師が学習の準備・後片付けに関するものや話し方・聞き方に関するもの等，一斉授業を成り立たせるための様々なルーティンやルールを時期に応じ導入していること（香川・吉崎, 1990），また暗黙的・明示的に提示されるそれらのルールやルーティンに子ども達が非常に敏感であること（Green & Harker, 1982）等が示されている。学習形態にかかわらず，教室での学習は，教師と子どもが各場面で一定の仕方でやりとりを行うことで成立しており，子ども達はそれぞれの場面への適切な参加の仕方を身につける必要がある（藤崎, 1986）。

この授業におけるコミュニケーションは，子ども達にさまざまな困難をもたらすといわれている。中でも教室全体でのやりとりへの参加は，学校教育への参入に伴い子どもが直面する大きな課題であるといわれている（内田, 1999；中田, 1996；岡本, 1985）。

中田（1996）は，小学校入学直後の子どもの授業でのあり方について次のように述べている。「教師はクラス全員の子どもと対話していているように見えても，個々の子どもにとっては，それぞれが一人ずつ教師と身をもって対峙していることが，即ち教師と一対一の対話を生きていることが明らかとなる」（p.139）。このように入学直後の学級では教師と一人一人の子どもとのやりとりが中心であり，授業は教師と個々の子どものやりとりの連鎖として成り立っている場合が多いといわれている（中田，1996，1997）。では，一対一を中心とした教室内のやりとりは，いかにして佐藤（1999b）にみられる，教室全体が参加し，共に新しい知を構築していくような対話へと導かれていくのだろうか。

教師との一対一のやりとりとは異なり，教師・子ども達同士が話し手，聞き手として参加する教室全体でのやりとりでは，話し手には，教師だけでなく不特定多数の相手に向かい話すこと，そして聞き手には，その不特定多数に対する語り掛けを，聞き手の一人として聞くことが求められる。なにより，子ども達が互いの存在を授業の中でのやりとりの相手として認める必要がある。

複数の参加者を持つ会話において，誰がどのように参加しているか，もしくはすべきかというコミュニケーションの構造は，「参加構造」（茂呂，1997）や「参与フレーム」（西阪，2001）と呼ばれる。教室でのやりとりが一対一から一対多へと変化する時，子ども達はまさにこの参加構造の変化を経験しているといえる。それはどのように成し遂げられていくのだろうか？

清水・内田（2001）は，対話参加への初めの一歩としての朝の会に注目し，入学直後から夏休みまでのある教室の朝の会の様子を追っている。それによれば，教師は場面や時期に応じ，指示や説明等の直接的な働きかけと，子ども達自身による進行を支援するような働きかけとを使い分けており，対象学級では1学期の間に子ども主導で朝の会を行えるようになっていったという。

このように，一対多のやりとりの成立における教師主導から子ども主導へという変化を，一定期間内のやりとりの比率の変化として記述するというアプローチはもちろん重要である。しかし一方で，教室で一対多のやりとりを行うということがそもそも子どもにとってどのような経験であるのか，それが子どもにとって難しいものであるとすれば，いかにその難しさが存在しているのか，また教師はどのようにその難しさに関わっているのかを具体的に明らかにする必要がある。一対多のやりとりが教室でもつこのような「意味」を記述することにより，一対多のやりとりが時期を追って「どのように」成立していくかというマクロな視点からの知見がより意味のあるものになる。

そこで本稿では，小学校低学年期における話し合いを中心とした授業の中で教師が発言者の子どもに言語的もしくは非言語的に介入し，何らかの働きかけを行っている「修正場面」に注目する。コミュニケーションや談話において，誤解や修正，衝突等「スムーズな流れがくずれたところ」（當眞，1997，p.171）には，談話がスムーズに流れている場合には見え難い場面の構造や特徴が見え易くなるといわれている（當眞，1997; Cazden, 1986；Green & Weade, 1985）。授業内の修正場面では，子どもが依拠するやりとりの枠組みと教師が目指す枠組み，そして双方の調整の過程が観察可能になる。本稿はそれぞれの修正場面を具体的な文脈の中で記述し検討することで，ある場面で教師と子どもの振舞いがいかに関わり合い，そこから一対多のやりとりが具体的場面においてどう成立し，また維持されるのかを明らかにする。本稿ではそのようなミクロな視点から，教室における一対多のやりとりという現象を記述することを通じ，一対多のやりとりが教室においてもつ「意味」を明らかにする。

その際本稿では，教室内でなされる言語的振舞いだけでなく，非言語的振舞いにも注目する。教室で起きる様々な出来事は，教師と子どもの言語的・非言語的振舞いの両方により成し遂げられている（Bremme & Erick-

son, 1977)。特に，本稿の関心である教室でのやりとりへの参加構造を明らかにする上で，参加者の位置や向きは重要な手がかりとなる（Shultz et al., 1982）。本稿では言語的振舞いに加え，これら非言語的振舞いも分析の対象とする。

方　　法

観察時期　1998年5月～1999年3月

対象学級　千葉県内の中規模都市（人口約15万人）の市街地にある公立小学校の2年生の1学級（男児16名，女児21名）である。本校は市内で最も早く創設された比較的歴史の長い学校である。学級担任は40代の男性教諭で，本学級の2年生への進級と同時に担任となった。子ども達は入学時からクラス替えなしで2年生へ進級している。観察期間中，女子1名が転校し学級を離れたが，それ以外の変動はなかった。教室内は，基本的には子ども達全員が教室前方を向くような空間配置になっているが，建物の構造上，机の配置は前方中央の教壇を中心に両端がやや内側に向いた同心円状に並ぶ形となっている。

観察の方法　観察者1名が5月初めよりこの学級に週1回通い，始業前から下校時間まで教室内で観察を行った。授業の様子はビデオカメラ1台で撮影し，併せてフィールドノートへの記入も行った。観察者は，学級において「カメラのおねえさん」と呼ばれ，授業時間以外は子ども達に話し掛けられれば会話に応じた。観察目的に関わらず，観察中に生じた疑問等に関し授業外の時間に担任教諭に対し質問することはあったが，特定のトピックに関するまとまったインタビューを行うことはしていない。

対象授業　道徳の授業20回（1学期：6回，2学期：11回，3学期：3回），各授業の長さは平均34.7分（26～51分）であった。授業は全て1時間目に行われた。

授業は，「嘘」や「親切」等様々なテーマに関し，子ども自身の経験や副読本を題材とし，テーマを子ども達自身の経験と関連づけ，概念の意味を確認した後，テーマに関わる価値観について話し合う形で進められた。最初に副読本が導入される場合と，後で副読本が導入される場合とがみられた。いずれも，子ども達が自身の経験をテーマとなる事象との関連で捉え直すこと，また様々な意見に触れ，生活の中で自らそれらについて考えるようになることを目的とし，最終的に何らかの結論に達することを目的としない，オープンエンド形式の授業であった。授業目的に関する教師の意図は次のような発言で授業を締め括っていたことから推察される[1)]。「さあ，こうやってみるとさあ，誰でも絶対これがいけないってこともあれば，どうも意見がわかれちゃうっていうこともあるよね。さあこれから自分がね，500円ひろったら，あるいは廊下を走ることがあったら，ちょっと今日の話合いのこと思い出して，どうすればいいか考えてほしいな。」（5月21日記録より）（同様の発言は全20回の授業中9回の授業で見られた。）

また教師は，次の発言のように，議論内容だけでなく子ども達の議論の仕方（議論のよさ）にも言及しており，この授業を，テーマについて学ぶだけでなく議論すること自体を学ぶ場としても位置付けていることがうかがわれた。「（前略）それから一つ，今日の話し合いでね，いいな～と思った，言い方があったね。それはね，こういうふうに言ってくれた人が何人かいたでしょ？『その気持ちもわかるけど』ね。相手の気持ちもわかるけどこうだよって言ってくれた人が何人かいたね。あ，心が伸びてるなって感心しました。（中略）ただ反対，じゃなくて，相手の考えも聞きながら自分の意見を持つっていうのは，君たちの心や頭が伸びてる証拠だって思いました。」（6月18日記録より）（同様の言及は全20回の授業中6回の授業で見られた。）

このように対象授業では，子ども達自身の経験を語り合い共有することが大きな柱となっており，相互の対話が価値あるものとして位置付けられていた。また教師の発言のように，対話への参加を学ぶこと自体が授業の大きな目的として位置付けられた授業であった。以上の点から，一連の授業の検討は本稿の目的に適うものと判断した。

結果及び考察

1．修正場面の抽出

本稿では，教師が指名発言者に対し行った「修正場面」を「教師が発言者の発言に対し言語的もしくは非言語的に介入し，何らかの働きかけを行ったことで，子どもが発言のやり直しもしくは軌道修正を行った場面」と定義し考察の対象とした。

定義に基づき，ビデオのトランスクリプトから，各指名発言場面のうち修正が含まれているものを抽出した。また必要に応じビデオを参照した。2人の評定者が独立に抽出を行ったところ，各指名発言場面での修正の有無に関する評定者間の一致率（評定者両方が各タイプの修正有もしくは無で一致した指名発言場面数÷指名発言場面総数400）は96.0％であった。不一致は主に，教師の介入後，指名発言者が発言の仕方を軌道修正したか否かについて生じた。協議の上，介入後，発言者自身が軌道修正し，発言を繰り返した場合のみを「修正場面」とし

1）授業目的を議論する場合，インタビュー等における教師自身の自己報告をその根拠とすることは可能である。しかし本研究では，実際の授業の中で，何が重要なものとして子どもたちに語られたかという点を重視し，授業内での教師の発話に基づき授業目的を推察するという立場をとる。

た。ある介入による「修正」は，被介入側が，行動を軌道修正しやり直した場合にはじめて達成される。介入を行う主体の意図を推察し，それにより「修正」を定義することも可能であるが，協議の上本研究では，意図に基づく場面の定義ではなく，出来事の推移に基づく定義の方がより曖昧性が少ないと判断し，このような定義を採用した。最終的に，のべ400場面の指名発言場面のうち，修正の見られた指名発言場面71場面が同定された。

2．修正場面の種類

指名発言者への修正場面の検討から，以下の4タイプの修正を抽出した。(A) 宛先の修正，(B)「聞こえ」の修正，(C)「見え」の修正，(D)「わかる」に関する修正。

(A) 宛先の修正は，発言者の発話が向けられた宛先，即ち発話が向けられた相手が誰であったかに関しなされた修正である。一方 (B)「聞こえ」，(C)「見え」の修正では，発言者の声の「聞こえ方」や，発言者が提示している図やモノの「見え」が問題とされていた。また (D)「わかる」に関する修正では，発言の聞き手にとってのわかりやすさが言及されていた。各修正タイプの例をTable 1に示す。なお，これらは重複カテゴリーであり

Table 1　*各修正タイプとその例*

A) 宛先の修正：発話を向ける相手（発話の宛先）を問題にしたもの
(例) T：鬼が死ねるかって言う話は別ですよ。《KIを指す》はい。 KI：《起立する》別に死んで， T：ちょっと待って。みんなに言って《他の子ども達の方を示す》 KI：《他の子ども達の方を向いて》別に死んじゃったらどうにもなんない。
B)「聞こえ」の修正：発話の聞こえ方を問題にしたもの
(例) SB：ハムスターを飼っている T：《他の子ども達に向かって》聞こえた？みんな。 SB：《さっきより大きい声で》ハムスターを飼っている
C)「見え」の修正：発言者が提示した物や，発言者自身等の「見え方」を問題にしたもの
(例) RH：《教室の前に出てくる。教科書をTの方に開いて見せながら話し始める。》 T：みんな見えますか，YSさん？ TG：えっと，えっと，ロバを売りにいった親子の，一番最後のコマ以外全部。 《一瞬教科書を他の子ども達の方へ向けるが，すぐにまた手前へ向けてしまう》 T：《他の子ども達に向って》言ってることわかった？ TG：ここのコマ以外全部 T：ねえねえTG君，いまさあ，こうやってたよね。 《TGの後に回り教科書を自分たちの方に向けて開く》 TG：あそっか。 T：《教室の一番端にいるTYに向かって》　TYさん見えた？《TY首を振る》 TG：見えないよ。どうすればいい？《開いた教科書を持ちTYの列の前へ行こうとする》 T：じゃ先生持ってやるよ《教科書を受け取り子ども達の方に向けて掲げる》 これでどうだ見えますか？ 《TG，教科書を指差しながら発言をはじめる》
D)「わかる」に関する修正：発話のわかりやすさを問題にしたもの
(例) GT：《指名され教室の前へ出てくる》嫌だって言ってるのに，廊下でMK君が後ろにくっついて，玄関の所まで重いよ重いよって言っても全然っ離れてくれない。 T：ん？なに？みんなわかった？今のどんなこと？ GT：《席にもどりながら》つまり，ちょっと，だって，MK君チョー迷惑なんだもーん。 《GT再び前へ出てきて実演をはじめる》
E) その他の修正：上記以外の修正
(例)《発言者3人が黒板の前に立っている。発言を終え，他の子が質問しているが，その最中に発言者がごそごそしている》 T：ちょっと，発表する3人さん，がんばってる気持ちは100点だけど，発表してるときそこで遊んじゃだめですよ。 《前にいた3人動くのをやめじっとする。》

注．T：教師，英大文字2文字：指名発言者（以下同様）

一つの修正場面に複数のタイプの修正が生起した場合も含まれる。また各タイプの生起回数は，各発言場面中に1度以上各タイプの修正を受けた場合を1回として数えた。よって1度の発言場面中に同じタイプの修正が繰り返しなされた場合も1回として集計している。

修正が生じた指名発言場面に，各タイプの修正が含まれていたか否かを2人の評定者が独立に判定し，評定の一致率を算出した。一致率は以下の計算式により算出した：各修正タイプの有無に関し評定者間で一致が見られた発言場面数÷修正場面総数（71）×100。各タイプの一致率は以下の通りであった：(A) 宛先の修正（97.2％），(B)「聞こえ」の修正（90.1％），(C)「見え」の修正（98.6％），(D)「わかる」に関する修正（94.4％），(E) その他の修正（98.6％）。

授業各回の指名発言場面のうち，修正が行われた指名発言場面数はTable 2のとおりである。合計でみると，宛先の修正が最も多かった。全ての授業において，少なくとも1度は何らかの修正が行われており，特に宛先の修正がみられなかったのはわずか3回であった。

Table 2　*修正がみられた指名発言場面数（各授業ごと）*

(回)

授業月日	全指名発言場面数	宛先	「聞こえ」	「見え」	「わかる」	その他
5/7	11	2	1	0	0	0
5/14	22	3	1	0	2	0
5/21	23	3	3	0	0	1
6/4	31	10	3	0	2	0
6/18	16	1	1	0	0	1
7/2	14	3	3	0	0	0
9/3	21	1	1	0	1	0
9/10	15	0	0	0	1	0
9/16	10	2	2	1	0	0
9/24	22	3	0	0	2	0
10/15	7	1	0	1	1	1
10/22	20	2	1	1	3	0
11/5	10	1	1	1	2	0
11/12	20	3	0	0	0	1
11/18	8	1	0	0	0	1
12/3	59	0	1	0	0	0
12/18	33	2	1	0	1	0
1/14	11	2	0	0	2	0
2/18	30	4	0	0	0	0
2/25	17	0	1	0	2	0
計	400	44	20	4	19	5

発話の宛先に関する修正の多さは，発言者が「誰に向け話すか」を教師が重視していること，一方，教師の意図を実行するのが子どもにとり困難であったことを示している。そこで，宛先の修正がいかに成し遂げられるのか，つまり宛先の修正が起きた場面で，教師と子どもがどう振舞い，それによってどのようなやりとりがその場に成立していったのかを，場面の詳細な分析により明らかにする。

3. 宛先の修正「みんなに向かって言って」

観察された宛先の修正は，全て発話の宛先を発言者以外の子ども達全員（「みんな」）にするよう求めたものであった。その大部分が，教師に向けた発話を，他の子ども達に向けるよう求めたものであった（Table 3）。これらの場面において，発言者である子どもは，少なくとも次の2つを理解する必要がある：1）発話の宛先は教師ではない，2）発話の宛先は「みんな」である。以下，具体的場面の観察を通じ，修正場面の中でこの2つがいかにして成し遂げられるかを順に考察する。

3-1. 教師に向かって話さない　事例1（Table 4）は，宛先の修正がなされたある場面の様子である。

指名発言者YKの発話は，冒頭の教師の求め（1-1）に応じなされたものである。これらの発話だけを見れば，教師は自身に「教えて欲しい」と子ども達に求めているように思われる。しかし，最初の発言者であるYKに対し教師が行った修正は，教師が必ずしも自分に向けた答えを望んでいる訳ではないことを示している。指名されたYKは最前列の席におり，起立すれば向き合う関係になるのは教師のみである。教師に向けて答えるという目的からすれば，それで充分である。実際YKは，図のようにそのまま立ち上がり教師に向かい話し始めている。これに対し1-7で教師は，自分に対し答えるのではなく，「みんな」に向かって述べるよう介入を行っている。それに従いYKは，体の向きを変え「みんな」の方を向き発話している。この時教師は，YKの視界に入らない位置に立ち，YKの言葉を聞いている。

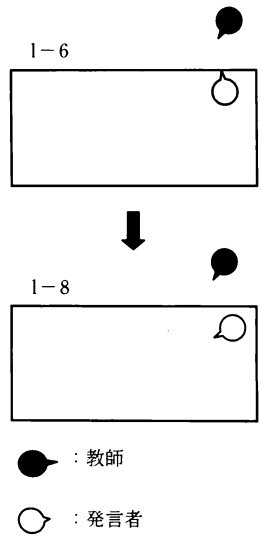
「みんな」に質問し，「みんな」の中からYKを指名した時点で，＜教師－みんな＞という場の構造は＜教師－YK＞，そしてYKを除く「みんな」という構造へと変化せざるを得ない。この場合，YKの発言が向けられた宛

Table 3　*宛先に関する修正の内訳*

宛先に関する修正の方向	計44回
教師 →「みんな」	38回
特定の子ども →「みんな」	3回
黒板等 →「みんな」	3回

Table 4　*事例1（9月3日）お手伝い*

1. T：えっとね，ちょっとみんなに聞きたいんですけども，うんと～，みんなの中でね，自分のお家で仕事をしている人はどのくらいいるかな？ 仕事ってわかる？《板書「しごと」》
2. 《子ども達うなずく》
3. T：あるいは，仕事していないんだったら，こう考えてもいいよ。《板書「おてつだい」》＜中略＞毎日，かならず決められたことをやってる，決まった仕事をしているって人いますか？《T挙手》
4. 《子ども達，数人が挙手》
5. T：はいじゃあね，ちょっと教えてくれる？《最前列のYKを指名》
6. 《YK起立し，前に向かって話し始める》
7. T：<u>みんなに向かって言ってくれる？《他の子ども達の方を示す》</u>
8. YK：《体の向きを変えて》お茶碗とか入れ物を，持っていく。
9. T：《他の子ども達に向かって》わかる？《YKに向かって》後片付けするってこと？あ，違う？お茶碗を，《配る仕草をする》こうやって食べる前に持って行くってこと？
10. 《YK，Tに向かってうなずく》



先である聞き手となるのは，質問を行った教師である。YKを除く「みんな」は，指名されなかった者として，続くYKの発言への関わり方を規定されない，いわば曖昧な立場に置かれることになる。「聞きたい」「教えて」という教師の発問をうけ，YKは＜YK－教師＞間のやりとりを行おうとしている。しかしそこで教師は，「みんなに向かって言って」という発話により，教師を発話の宛先にしようとするYKにそのみなしを変更するように求める。またそれにより，教室の中に「みんな」という新たな聞き手を導入している。一方，YKの発話後の「わかる？」という教師の発話は，「みんな」を「わかる」かどうかを問われる立場，即ち相手の発話を聞き理解すべき立場にある者として明確に位置付けている。その上でYKの発言について質問を行っている。

一方，修正に伴い教師自身の立場も変化する。体の向きを変えたYKの視界に入らない位置でYKの言葉を聞いていることから，教師は「みんな」の中に積極的に自分自身を含めようとはしていない。発言を求める際に，自ら「教えて」「聞きたい」と，聞くことに対し積極的に振舞っていたのとは対照的に，YKの発話中には，発話の聞き手としても，また教師自身が発言の聞き手として指定した「みんな」の一人としても振舞っていない。この意味で，この時点での教師自身の立場は明確にされないままである。そしてYKが一頻り発言した後，まず他の子ども達に向け「わかる？」と確認することでYKの発言を引き取りつつ，発言者YKに発話内容を確認し「みんな」と発言者との間を媒介している。

このように宛先の修正の多くでは，ごく短いやりとりの中で，発言者を指名することに伴い成立するはずの＜発言者－教師＞というやりとりが＜発言者－みんな＞というやりとりへと転換されている。教師に向け答えた際のYKの回答は「教えて欲しい」という教師の呼びかけに対する応答である。しかし教師の「みんなに向かって<u>言って</u>」という働きかけにより，発話が「みんな」に向けられることで，YKの発話は教師の発問に対する応答としてではなく，「みんな」への発表（＝言うこと）として位置付けられている。

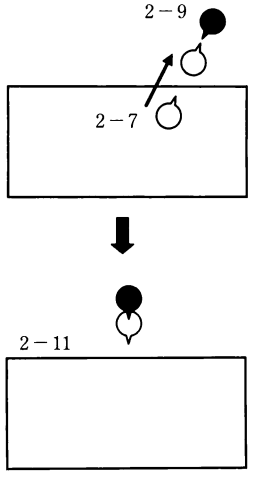
事例2（Table 5）でも，類似の転換がなされている。

事例2の授業のテーマは「生き物を飼うことの是非」である。教師の発話は，ほとんどの子どもが生き物を飼うことを肯定している中でなされた。教師は子ども達とは反対の立場（生き物は自然な状態にある方が幸せ）から，2-2，4において子ども達の意見に反論を続けている。つまりこの場面では，「教師対子ども」という意見の対立が生じている。指名された最前列のKIも，教師とは反対の立場を取っており，指名に応じ他の子ども達を背に教師に向けて発言を行っている。「C先生がカエルだとしたら……」という言葉に示されるように，KIの発話は明らかに教師に宛てられたものである。つまりKIはこの発話を，自分と同じ意見を持つ他の子ども達を背に，反論する「C先生」への「説得」として行っているのである。KIは，自分の席から発話するだけでなく，机の前に出て教師に近づき「説得」を行おうとしている。

一方教師は，向かい合っていたKIを中央のスペース

Table 5　*事例2（6月4日）生き物を飼う*

1. T：さあじゃあいいでしょうかね，ちょっとお話いい？先生が，もし魚だとしたら，やっぱし川のほうがいいよな～って思うんです。それでもみんなやっぱり飼いたい！どっちですか＜中略＞
2. T：あ，他のサカナや，生き物に食べられちゃうってこと？でもね聞いて頂戴よ。だってさ～，学校の水槽大きいほうだよね《水槽を見せる》，こんなに狭いんだよ。たとえば，ここで生きてるんだったら，先生は一，もっと，広～い川で泳いでいて，食べられちゃってもいいや。
3. nn1：あっそう。命大切，大切にしてないよ。
《KI挙手する。KIのそばにいるnn2も挙手する》
4. T：ん～だってさ，川でいっぱいの友達と遊んでたほうが楽しいもん。
5. nn2：でもね，最後には死んじゃうもん。
6. T：はいKI君。
7. KI：《最前列のKI，起立しTの方を向く》C先生がカエルだとしたら……
8. T：はいぴょんぴょん《黒板の前にいるnn2その場で跳ぶ》
《子ども達笑う》
9. KI：《机の前に出て，Tに近づく》カラスとかに食べられるでしょ？
10. nn3：＊＊＊＊＊＊とか？《子ども達口々に意見を言い始める》
11. T：<u>ちょっと待ってみんなに《KIを真中に連れて行き，自分の前に抱え，子ども達全員の方を向かせる》</u>KI君なんだい？はいKI君。
12. KI：もしも，メダカだとして，ザリガニとか……《足元にいるnn2の方を見る》ザリガニが挟むし～，挟められて，最後には食べられるだけだから～，飼ってたほうがいいかな～
13. 《T，KIに席に帰るよう手で促す。KI席へ戻る》



＊nn:指名発言者以外の子ども

へ連れて行き，自分の前に抱きかかえるようにする。意見が対立する教師とKIはもはや向かい合っておらず，KIと教師が「みんな」と向かい合うよう空間関係の転換が行われている。この転換後の教師の発話「KI君なんだい？」は，説得される側の言葉とも，教師自身が転換により設定した聞き手である「みんな」の代表としての言葉ともとれるものとなっている。説得は必ず相手を必要とする。修正に伴い「説得」を成り立たせていた空間関係が解消され，明確な説得の相手を失った2-12のKIの言葉は，2-7，9が明らかに教師に向けられていたのとは対照的に，少なくとも教師個人に向けられたものではなくなっている。この事例では，転換による子どもの発話の位置付けの変化は事例1よりさらに顕著なものとなっている。

2つの事例に共通していたのは，修正場面が，指名により生じるはずの＜自分―教師＞というやりとりを，子ども達が時に頑ななまでに行おうとした場面で生じていたということである。一方教師は，そのやりとりから子どもが離れるような，また発話を＜発言者―みんな＞のやりとりとして位置付けるような働きかけを，様々な形で（言葉，身体の向き，視線，位置等）行っていた。つまり修正のタイプの中で最も多かった宛先の修正は，その場のやりとりを，一対一から一対多へと転換するきっかけとしての意味をもっていた。そしてそれはその場に「みんな」という新しい宛先を導入することによりなされていた。この意味で一連の流れにより実現されたのは，誤りを正すという意味での「修正」というよりは，その場の参加構造の「転換」とも言うべきものであり，発言者はその転換に対応できたりできなかったりしていた。

また重要なのは，この転換が他の子ども達「みんな」への働きかけとしても機能していたという点である。発言者の指名は，必然的に，指名された者以外をやりとりから排除してしまう。指名により「指名発言者＝話し手」「教師＝聞き手」という関係が出現することにより，他の子ども達は，指名発言者の発言に対する積極的な役割を規定されない状態に置かれる。教師の一連の働きかけは，この曖昧な立場に置かれた「みんな」に，聞き手という明確な立場を割振る機能を果たしている。

一方，教師自身の立場は＜教師 ― みんな＞というやりとりの担い手としての立場から，＜発言者 ― みんな＞のやりとりの枠内に位置付けられない曖昧な立場へと変化する。そしていずれの事例でも，そもそもの発話の宛先であった教師が，修正という場の参加構造を変化させる働きかけを行うことで，発言者の発話の意味自体に多かれ少なかれ変化が生じていた。

3-2.「みんな」に向かって話すこと　宛先の修正を通じ行われる参加構造の転換に伴い，発言者は，教師が

Table 6　*事例3　(5月7日) 嘘をつく*

1. T：はい，じゃあ聞いてみますよ。いいですか？本当のことを言わない，やっぱしいけないことだと思う人。《挙手》はい，いけないよ＜中略＞
2. T：じゃいけなくないっていう人だけ聞いてみようかな。ちょっと教えて。訳が言えるといいよね。
3. T：じゃお願いします《挙手》。訳も言えるよ。じゃあMAさん。
4. MA：《前から3列めの席のMA，起立し，前にいるTに向かって話し始める。他の子ども，身体の向きを変えMAの方に向き直る》うちのお父さん，
5. T：MAさん。
6. 《MA，うしろを向いて話そうとする》
7. nn1：こっち，
8. nn2：あっちの方がお客さんいるよ，
9. 《子ども達口々にMAに指示する》
10. MA：《MAきょろきょろする》どっちだ？
11. nn3：回ればいい
12. nn4：前にいけばいんじゃない？
13. T：あそっか，じゃあnnさんが前にいけばって言ってるよ。みんなそれでいいですか？
14. MA：《前に出てくる》うちのお父さんは，あともう少しで誕生日だから《後略》

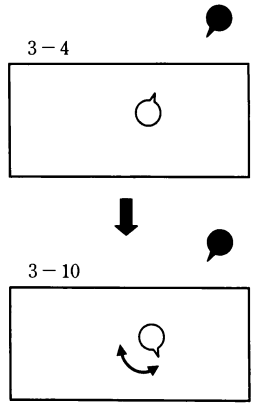
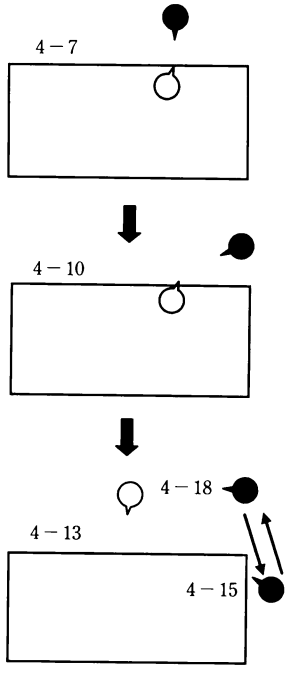


Table 7　*事例4　(11月12日) 友達に注意*

1. T：ちょっと聞いてみようね，はい。もう一回聞くよ。横のお友達，男の子でも女の子でもいいです。近くのお友達が，今やってはいけないことをやったとするよね，その時に，あなたはどうしますか？1番注意する。2番ぶつ。まあくすぐるっていうのは今冗談だから，3番は，黙ってる。見て見ぬふりをするってことかな。私は関係ない。はい，行くよ。＜中略＞
2. T：はい，3番目，見てみぬふりをする。
3. 《数人が挙手。「あ～」「え～」という声が上がる》
4. T：《挙手している最前列のRKの前に立ち》RK君立ちましょう。
5. 《RK起立する》
6. T：はい，立って。見てみぬふりをする訳。
7. RK：《Tの方を見ながら》え，訳？
8. T：《手で子ども達の方を指し示す》みんなに言って。
9. nn1：じゃあみんなを見て
10. RK：《イスの後ろに回り机の下にしまおうとする》なんか僕は，
11. T：みんなに言うんだよって《子ども達の方を示す》。
12. nn2：《歌うように》言うんだよ，言うんだよ。
13. RK：《自分から前へ出て来る。T横で立って見ている》僕は，ぼーっとするのが好きだから。《子ども達笑う》
14. nn3：いいじゃないかあ。
15. nn4：それおなじ。
    《T教室の脇の方へ行き立って見ている》
16. RK：だから，あの注意してもなんか，僕は，直んないと思うんだけど《Tの方を見る》
17. nn5：けが人が直んない。《子ども達笑う。RKズッコケる》
18. T：ということ。僕は直んない？《前の方に戻る》相手が？
19. RK：《Tに向って》聞いてくれないと思うの，相手が。
20. T：わかった。ありがと。



発話の宛先でないことを理解する一方で，「みんな」を宛先として発話を調整することを求められる。次の事例3（Table 6）ではこの調整過程について検討する。

発言者MAの席は教室のほぼ真中に位置する。指名されたMAは起立し，教室前方に立つ教師の方を向き話し始めようとする。明示的な指示ではないものの，教師の促しにより，MAは体の向きを変えようとする。しかし周囲から「こっち」「あっち」という声が掛かる。ある子どもの発話3-8は，この子どもが，着席している子ども達全員が聞き手（「お客さん」）であり，発言者はできるだけ多くの聞き手に向け話すべきだと考えていることを示している。しかし，MAはそうした声に戸惑い，体の向きを決められない。自分もその中にあるMAにとって，あるのはただ自分を四方から囲む他の子ども達であ

り，どこか一方向へ身体を向ければよい「みんな」ではない。MAは「教師でなければ一体誰に向かって話せばよいのか？」という課題に直面し，それを前に困惑してしまう。

その中で，ある子どもから助言「前にいけばいんじゃない。」がなされる。この「前に出る」という方略は，本事例に限らず「みんな」に向かうための有効な方略としてこの学級で頻繁に用いられていた。本事例のように他の子ども達から提案される場合もあれば，指名発言者が自発的に前のスペースへ出てくる場合もみられた。宛先に関する修正場面のうち，31場面で子どもは教師からの介入に対し身体の向きを変えることで発言の仕方を修正していた。一方11場面ではその場で身体の向きを変えるのではなく，まず前へ出るという方略により教師の介入に応じていた。

ではこの「前に出る」という方略は教室においてどう機能していたのだろうか？次の事例4（Table 7）ではこの点について検討する。

事例4で教師は，3つの選択肢から各自の立場を選択するよう求めた後，ある選択肢についてRKを指名し，選択理由を説明するよう求める。最前列のRKは，立ち上がり，教師の方を向いたまま話し始めようとする。これに対し教師は「みんな」に向けて発言するよう求める。他の子は更に「じゃあみんなを見て」とRKの視線の向きを問題にしている。ここでも発言者のRKに求められているのは，「みんな」とのやりとりである。RKと教師とが向かい合った関係にある際，RKは立っている教師を見上げ「みんな」に完全に背を向けていた。しかし教師や他の子ども達からの働きかけに応じ自発的に前へ出るという方略をとった際，RKは「みんな」と向き合い，教師の方を向かずに発話している。RKの話に，他の子ども達は笑う，コメントする等，積極的に聞き手として振舞っている。この事例では，前へ出ることをきっかけに，RKの発言は，＜RK－みんな＞というやりとりとして位置付けられたといえる。

教室の前へ出ることは多くの場合，発言者にとって，そして聞き手である他の子ども達にとって「どちらを向くか」という問題自体を無効にしてしまう。発言者が教室の前に立った時点で「みんな」はそちらに注目せざるを得ず，発言者の子どもは「みんな」と対面せざるを得ない。最前列で起立したRKの目に見えていたのは教師だけであっただろう。しかし，前へ出て向かい合ったとき，立っているRKの目には，着席し一斉に自分の方を向いている聞き手としての他の子ども達が映っていたはずである。教室の中のわずかなスペースとはいえ移動し視点を変えることは，自分を「みんな」から切り離し，「みんな」を外側から眺め，まとまりとしての「みんな」と向かい合うことでもある。このように前に出ることで，コミュニケーション上の関係が空間的関係に写し取られることは，聞き手である「みんな」にとっても，「聞き手」として聞くことに伴う負担を軽減するだろう。そのような物理的な距離や見えにも支えられ，発言者であるRKと「みんな」の間にやりとりが生まれているのではないだろうか。

その間教師は教室の脇の方へ移動し，「みんな」の側からRKの話す様子を見ている。その後RKが一頻り発言し教師の方を見ると，4-18でRKの発言を引き取り，RKが「みんな」へ向けて発言するという場面を一旦終了させている。その上で，RKの発言の意味を明確化する質問を行っている。その際，教師は再び教室の前方に移動し，＜教師 － RK＞のやりとりを他の子ども達が見るという形が作られる。

しかし，発言者が教室の前のスペースへ出ることは，常に「みんな」を宛先として発言することを意味するわけではない。このことは，宛先の修正を受け，前のスペースへ出て行きながらも結局教師の方を向き発言し始めたために教師が再度修正を行うといった場面が観察されたことからも裏付けられる。またある事例（6月4日）では，同様に教師に「みんなに言って」と言われ前に出た発言者が，一貫して教師の方を向いて発言を行った。他の子ども達が発言者の注意を惹こうとしたものの，結局その指名発言者は他の子ども達の方に向き直ることなく発言を終えた。教室の前に出てくるという方略は，「みんな」に向けて発話することを容易にするかもしれない。しかし，それを保証するものではないのである。

4.「聞こえ」による「みんな」の可視化

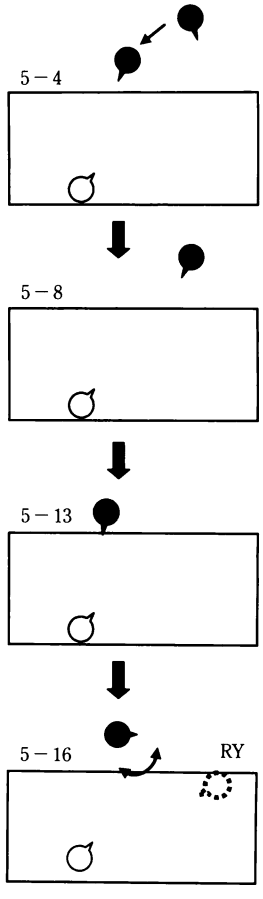
宛先の修正は，授業におけるやりとりを一対一から，一対多へと転換するきっかけとして機能していた。次の事例5（Table 8）では，発言者の声の「聞こえ」に関わる修正が，一対多のやりとりの成立にどのような意味を持つのかを明らかにする。

YIが席から立ち上がり発話した際，教師は身を乗り出し「ん？」と問い返すような仕草をしている。また他の子ども達から「聞こえませ～ん」という声が上がっている。YIは声を大きくして言い直そうとするものの，再び声が小さくなっていってしまう。すると教師は，YIとは逆側の前の席に座る子ども達に対し「わかった？」と尋ねる。「わかった」かを問うているものの，YIから最も遠い席の子ども達に尋ねるという教師の行動からは，「わかる」ことの一部としての「聞こえ」が問題とされていることが読み取れる。本事例では教師や他の子ども達により指名発言者であるYIの声の「聞こえ」が繰り返し問題にされている。

教師自身が実際にYIの声を聞き取ることができなかったのかもしれない。立ち位置を変え，より近くへ移動して聞こうとする努力をしていることからもそのよう

Table 8　*事例5　(5月7日) 嘘をつく*

1. T：じゃあねえ，人に言えないような嘘だったら言わなくてもいいんですけどね，みんなに言ってもいいなっていう嘘を思い出した人がいたら，ちょっと教えてほしいんだけどな。＜中略＞
はい，じゃあまだ時間が欲しいな～っていう人もいるかもしれないけど，ちょっと教えてください《T，挙手》。
2. 《子ども達ばらばらと手を挙げる。T教室を見まわす。》
3. T：じゃあえっと，久しぶり（手を差し出す）YIさん。
《子ども達振り返り，最後列のYIに注目する。T前の隅でYIの方を見ている》
4. YI：《自分の席で起立》えっと，お母さんと，2人で銀行行った時に，
5. T：《身をのりだしながら》ん？
6. nn1：聞こえませ～ん
7. YI：《少し声を大きくするが，徐々に声が小さくなっていく》お母さんと銀行行ったときに，いつも飴もらうから，一個もらってきたんだけど，私には妹がいて，妹がね，＊＊＊＊＊＊飴もらってないって嘘ついた。
8. T：《YIと反対の端の席の子ども達を見ながら》わかった？
9. 《YI側の子ども達数人が「わかった！」と言う。ざわざわしている。》
10. T：ということは，妹が？いるけど？いない？って言ったの？ちょっと先生わかんなかったな，ちょっと大きい声で言ってくれる？
《子ども達Tの方に注目する。少し騒がしくなる。》
11. nn2：みんな静かに。
12. YI：お母さんと2人で銀行へ行って，
《子ども達振り返りYIに注目する》
13. T：銀行へ行ったの？
14. YI：うん，いつも飴もらうんだけど
15. T：《教室の前のYI側へ来て聞く姿勢をとる》
ああ，飴。
16. YI：いつもは，妹とふたりで行くから，2つなんだけど，その時は妹いなかったから，1つしかもらえなかった。私には飴くれたんだけど，妹のがなくて，そいで妹，飴もらわなくて1つだから，＊＊＊＊＊＊飴もらってないって言った
17. T：《逆側の席の子ども達を見ながら，中央にもどりつつ》わかった？RY君わかった？
18. 子ども達：わかった！
19. T：わかった？ちょっとね，どんな～



な可能性は裏付けられる。しかし，この教師の行為は，同時に，YIの声の大きさという目に見えないものを，教師の立ち位置（＝声の届く範囲）という空間的な近さに写し取る（＝可視化する）機能を果たしている。

教師は，自分自身がこうした「聞こえ」の調整を行う一方で，発言者から離れた席の子どもに向け確認を繰り返している。教師は，YIに比較的近い位置にいる何人かの子ども達や自分自身が発言者の声を聞き「わかった」だけではよしとしない。発言者から最も離れた席の子どもの「聞こえ」を繰り返し問題にし，声が聞こえるべき範囲を示そうとする。ここでは，聞き手である「みんな」の範囲が，声の「聞こえ」を通じ可視化されている。同様の修正場面は「見え」の修正，「わかる」に関する修正においても見られた。「聞こえ」や「見え」そして「わかる」に関する修正では，教師自身が「聞こえない，見えない，わからない」ことを根拠に修正を求めているものがある一方で，ここで取り上げたような「みんな」にとっての「聞こえ」（そして「見え」「わかる」）が問題とされたものも含まれていた。

以上のように，発話の宛先とすべき「みんな」は，空間的な位置関係や「聞こえ」等様々な形で可視化され，発言者である子どもはその可視化された「みんな」に合わせ発話を調整することが求められていた。教師は，宛先の修正場面において発言者に対する「みんな」というまとまりに繰り返し言及する一方で，「聞こえ」「見え」「わかる」を通じ，そこに「聞こう，見よう，わかろう」としている「みんな」がいること，そして「みんな」がどのような「聞こえ」や「見え」「わかること」を経験しているのかに言及する。

総合的考察

指名発言者に対する修正場面の観察から，教師と子どもの一対一のやりとりを中心とした授業の形態から，一対多のやりとりを中心とした形態への移行期ともいえる状況にある，ある教室の様子をうかがうことができた。

宛先の修正場面の観察から明らかになったのは，場面における教師の様々な働きかけが，発言者の振舞いを「正す」という意味での修正というよりは，発言を一対多のやりとりの中へと位置付けようとする試みであったということである。それは発言者に対する働きかけであると同時に，発言者を除く他の子ども達「みんな」を発話の聞き手としてやりとりの中に導入し位置付けることにより，教室内における参加構造を変化させ，新たなやりとりを実現させようとするものでもあった。教師が問い，子どもが答える，教師が子どもの言葉を引き取る，という一対一のやりとりが，「みんな」という聞き手に向けられたものへと転換されることで，教師と子どもとが共に「みんな」の一員としてやりとりに参加し，それを創り上げていく途が開かれる。

それらの転換においては，身体的な振舞いが重要な意味を持っていた。「話し手と聞き手は向かい合う」のように，この教室ではコミュニケーション上の関係と，空間的な関係との一致が非常に重視されており，発話場面はその一致が守られるような形で進められていた。場の参加構造が「談話参加者の身体的配置（どこを向くのか，注意するのか），視線，声のトーン等の，身体的なリソースによって協同的に達成されている」（茂呂，1997，p.14）ものであり，参与フレームが「複数の身体たちの呼応の組織化」（西阪，1992，p.63）であると指摘されているように，本稿で考察した修正場面においても，教師の身体的な振舞いと子どもの身体的振舞いが，ずれ，また呼応しつつそれぞれの時点でのやりとりが構成されていた。教師は子ども達に指示を行うだけでなく，自らの視線や身体の向きを頻繁に調整することでそれを実現していた。子ども達は，それらの出来事の繰り返しを通じ，教室の中で互いに意見を述べ，耳を傾けることを身体的振舞いを含め身につけていく。またこれは同時に，特に低学年において，授業が行われる空間の配置，即ちそもそも誰がどのような位置関係で授業に参加するかが，その場のコミュニケーションのあり方に非常に大きな影響力を持つことを意味している（秋田，2000）。

また事例から明らかになったのは，宛先の修正によりなされた参加構造の転換がしばしば子どもにとって困難であったということである（事例2参照）。授業等，複数の参加者を持つ会話では，多くの場合「聞く」ことに「主要な（primary）」，「二次的（secondary）」という複数の参加レベルが存在している（Schultz et al.，1982，p.101）。主要な聞き手として会話に参加することは，話者と視線を合わせる・相槌をうつ等，積極的に聞き手として振舞い，会話の成立に関わることを意味する。一方，二次的聞き手は，そのような積極的関わりを行わない。聞き手の参加レベルという観点から宛先の修正場面を眺めると，そこで起きていたのは，発言者にとって主要な聞き手であった教師が，修正に伴いもはや聞き手として振舞わなくなること，それに伴い，子どもがまさに行おうとしていた発話の意味自体が多かれ少なかれ変化してしまうことであるといえる。一方，教師に代わり主要な聞き手に位置付けられた「みんな」を聞き手とすることは，一対一のやりとりとは大きく異なる。「みんな」は一人の誰かではなく複数の子ども達である。また，指名に伴い＜自分－教師＞というやりとりへと移行しようとしていた発言者にとって「みんな」はその中に位置付けられない者として，即ち二次的聞き手として存在していたという可能性が考えられる。修正は，その二次的聞き手を一次的聞き手として発話を調整することを要請する。宛先の修正に伴う難しさは，教師の振舞いの変化に気付くことの難しさ，転換に伴う発話の意味自体の変化や，新しい聞き手に合わせ自らを調整することの難しさではないだろうか。

これに関連し，Wertsch（1991）や佐藤（1996），茂呂（1997）で紹介されているバフチンの言語論では，「声」や「ジャンル」等の概念と共に発話の「宛名性（アドレス性）」が重要な概念として紹介されている。発話とは常に誰かに向けられたものであり，「宛名」のない発話は存在しえないというのがバフチンの主張である。バフチンは「宛名」を，その場の会話相手のみに限定されないより広い概念として提示しているが，本稿の修正場面をバフチンの「宛名」概念に基づき述べれば，そこで起きていたのは，子どもの発話をそもそも成立させている発話の「宛名」の変更を求められることで発話自体が一旦無効となってしまう事態であり，発話を改めて組み立て直す必要が生じていた。「聞く・話す」の教育に関心が集まる中，子ども達がまさに参加しようとしている教室コミュニケーションが，そもそもいかなるものなのかに目を向ける必要がある。子ども達がコミュニケーションに伴う困難に直面することは，必ずしも教育的にネガティブな意味を持つとは限らない。しかし教師は，子どもがそれぞれの場面をどのようなものとして経験しているのかを認識しておく必要がある。

冒頭で述べたように，教師は対象授業を，道徳的概念を学ぶだけでなく，それを互いの意見や経験を共有する中で行う仕方，即ち話し合いや議論を通じて行う仕方を身につける場として位置付けていた。宛先に関する修正の事例では，教師は修正をきっかけに場の参加構造を転換する一方で，やりとりを媒介し「みんな」の姿を可視化するような働きかけを行うことで子ども達同士のやりとりをサポートしていた。

中田（1996）は，「発話ルール」（例：できるだけ多くの子ども達に身体的に対峙し話すこと，発言後「どうですか？」「いいですか？」とつけ加えること）を身に付けさせる等，対話の「儀式化」を通じ一対多の対話を実現さ

せようとすることは，子どもが真の対話を生きることを不可能にし，やりとりを不自然なものとしてしまうと述べている。教室の中で一定の振舞いや基準が共有されるという意味では，本稿で検討した修正場面はまさに中田のいう「儀式化」がなされる過程だといえるのかもしれない。

しかし本観察から明らかになったのは，それらのルールや決りごとが，お仕着せの子どもにとって無意味なものとして提示されるわけではないということである。それらは様々な困難や試行錯誤の上に成立するものであり，その過程の中でその意義が語られ実践されるうちに定着していく。その意味で，修正場面自体がその場のやりとりのあり方に目を向ける機会を子ども達に提供していたといえる（Collins & Green, 1992）。

やりとりに繰り返しあらわれる行為の連鎖＝ルーティンは，授業の参加者への足かせとなる側面はあるものの，ルーティンが共有されることにより学習を共同的に組織することが可能になる（本山，1998；佐藤，1999b；田島・上村・山崎・若尾・亀井，2001）。清水・内田（2001）が検討した朝の会等の場面は，誰がどこで何を言うかまでが予め決定されており，場面全体が高度にルーティン化されている。そこでは，ルーティンに沿った行動をすることで，入学直後の子ども達にも「みんな」とのやりとりが可能になる。本研究の対象となった2年生学級でも，子ども達はルーティンに従い自分達でスムーズに朝の会を進行させていた。一方本稿が検討した授業場面では，そのような絶対的なルーティンは存在せず，あくまで「みんな」に話すことを志向した場面の試行錯誤の中でルーティンが語られ，実践されていた。「前へ出て話す」のように，入学後から朝の会のルーティンの一部として繰り返されてきた一つ一つの身体的振舞いが，ここでは理解を共有する共同的な学習を支えるものとして新たな文脈の中に位置付けられる。

また，ルーティンに支えられつつ「みんな」に向けて発話することは，必ずしも「パートナーが存在していない空虚な空間に向かって」（中田，1996，p.145）発話することではない。本稿の事例において，教師は様々な方法で「みんな」を可視化する試みを行い，一方聞き手側も，発言者に合わせ身体の向きや視線を調節することで「聞き手として」振舞っている。発言者にとってそこは空虚な空間ではなく，自分の発話の聞き手として振舞う他の子ども達が確かに存在している。「みんな」に向けて発言を行うことは，確かに子どもにとって，しばしば困難であった。しかし教師や子ども達の身体的振舞いに反応し，そこでのやりとりにとりあえず参加する中で，「みんな」という聞き手に向けた発言が徐々に形を成していくのだと考えられる。

更に，検討した道徳の授業は，子ども達自身の経験を既存の「道徳概念」に当てはめるのではなく，互いの発話に耳を傾け，語られる経験や意見を自分の経験と照らし合わせることを通じ，教室という共同体での共通理解としての「道徳概念」を生成していくことを中心的活動としたものであった。つまり，相互の対話が本質的に意義付けられた活動の中で子ども達はやりとりに参加していたのである。

教室内のコミュニケーションが様々なルールやルーティンに支えられたある種の「儀式」という側面を持つことと，それが形骸化してゆくこととは，必ずしも同義ではない。確かに，ある身体的振舞いの意義を感じられないまま，それに従うことのみを強いられるのはコミュニケーションの形骸化と呼ばれるべき事態であると言ってよいだろう。上手くはいかないながらもそこに参加でき，互いの声に耳を傾け合うこと，共に対話を創り上げていくことの楽しさや意義を実感しつつ，身体的振舞いを身につけていくことが重要なのではないだろうか。一方，教師は「みんな」の一員である一番の聞き手でありつつ，子ども達同士をつなぐ役割を負う。このような過程を経て，対話への価値付けと対話への参加を支える身体的な振舞いとが共に教室の中で共有された時，教室が学びの共同体として機能するのではないだろうか。

文　献

秋田喜代美．（2000）．*子どもをはぐくむ授業づくり*．東京：岩波書店．

Bremme, D. W., & Erickson, F.（1977）. Relationships among verbal and nonverbal classroom behaviors. *Theory into Practice,* 16, 153-161.

Bruner, J.（1996）. *The culture of education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cazden, C. B.（1986）. Classroom discourse. In M. C. Wittrock, & I. Wittrock（Eds.）, *Handbook of research on teaching*（pp.432-463）. New York: Macmillan.

Cazden, C. B.（2001）. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*（2nd ed.）. Portsmouth, NH: Heinemann.

Collins, E., & Green, J. L.（1992）. Learning in classroom settings: Making or breaking a culture. In H. H. Marhall（Ed.）, *Redefining student learning : Roots of educational chansge*（pp. 59-85）. Norwood, NJ: Ablex.

藤崎春代．（1986）．教室におけるコミュニケーション．*教育心理学研究*, 34, 359-368.

Green, L. J., & Harker, J. O.（1982）. Gaining access to learning: Conversational, social, and cognitive demands of group participation. In L. C. Wilkinson（Ed.）, *Communicating in the classroom*（pp.183-219）. New York:

Academic Press.

Green, L. J., & Weade, R. (1985). Reading between the words: Social cues to lesson participation. *Theory into Practice*, **24**, 14-21.

Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.726-763). New York: Macmillan.

香川文治・吉崎静夫. (1990). 授業ルーチンの導入と維持. *日本教育工学会雑誌*, **14** (3), 111-119.

Lave, J., & Wenger, E. (1993). *状況に埋め込まれた学習* (佐伯 眸, 訳). 東京: 産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge : Cambridge University Press.)

Marshall, H. H. (1992). Seeing, redefining, and supporting student learning. In H. H. Marshall (Ed.), *Redefining student learning : Roots of educational change* (pp. 59-85). Norwood, NJ: Ablex.

茂呂雄二. (1997). 談話の認知科学への招待. 茂呂雄二 (編), *対話と知：談話の認知科学入門* (pp.1-20). 東京：新曜社.

本山方子. (1998). 学習を支える状況. 無藤 隆・市川伸一 (編), *学校教育の心理学* (pp.129-155). 東京：学文社.

中田基昭. (1996). *教育の現象学 ―授業を育む子ども達*. 東京：川島書店.

中田基昭. (1997). *現象学から授業の世界へ ―対話における教師と子どもの生の解明*. 東京：東京大学出版会.

西阪 仰. (1992). 参与フレームの身体的組織化. *社会学評論*, **43**, 58-73.

西阪 仰. (2001). *心と行為：エスノメソドロジーの視点*. 東京：岩波書店.

岡本夏木. (1985). *ことばと発達*. 東京：岩波書店.

Rogoff, B. (1990). *Apperenticeship in thinking.* New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., & Toma, C. (1997). Shared thinking: Community and institutional variations. *Discourse Processes*, **23**, 471-497.

佐伯 眸・藤田英典・佐藤 学 (編). (1995). *学びへの誘い*. 東京：東京大学出版会.

佐藤公治. (1996). *認知心理学からみた読みの世界―対話と共同的学習をめざして*. 京都：北大路書房.

佐藤公治. (1999a). クラスルームの中の学習. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩*, Vol.38 (pp.133-158). 東京：金子書房.

佐藤公治. (1999b). *対話の中の学びと成長*. 東京：金子書房.

清水由紀・内田伸子. (2001). 子どもは教育のディスコースにどのように適応するか ―小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より. *教育心理学研究*, **43** (3), 314-325.

Shuel, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.726-763). New York : Macmillan.

Shultz, J. J., Florio, S., & Erickson, F. (1982). Where's the floor? Aspects of the cultural organizaiton of social relationships in communication at home and in school. In P. Gilmore, & A. A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school* (pp.88-123). Washington DC: Center for Applied Linguistics.

内田伸子. (1999). 学校の中のコミュニケーション. *日本語学*, **9**, 70-80.

田島信元・上村佳世子・山崎浩一・若尾良徳・亀井美弥子. (2001). 小学校1年生の教室適応過程における討論活動の意味と貢献：協同行為の中の学習. *母子研究*, **21**, 87-96.

當眞千賀子. (1997). 社会文化的, 歴史的営みとしての談話. 茂呂雄二 (編), *対話と知：談話の認知科学入門* (pp.151-174). 東京：新曜社.

Weade, G. (1992). Locating learning in the time and spaces of teaching. In H. H. Marshall (Ed.), *Redefining student learning* (pp.87-198). Norwood, NJ: Ablex. Corporation.

Wertsch, J. V. (1995). *心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ* (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子, 訳). 東京：福村出版. (Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.* MA: Harvard University Press.)

付記

1) 本稿は, フィールド解釈研究会紀要『Inter-Field』2号に掲載された論文に加筆・修正したものである。

2) 観察にご協力くださった小学校の皆様に感謝致します。

3) フィールド解釈研究会の皆様, 清泉女子大学文学部福田健先生より大変貴重なコメントを頂きました。記して感謝致します。

Isomura, Rikuko (Chiba Keizai College), Machida, Toshiaki (Tsudanuma Elementary School) & Muto, Takashi (Shiraume Gakuen College, Ochanomizu University). *A Turning Point of Classroom Communication in Lower Elementary School: Introducing "Everyone" to the Class.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.1, 1-14.

This article described experiences of participation in whole-class discussion among children in lower elementary school grades. Observations of interactions during moral education classes in a 2nd grade class offered a detailed description of micro-processes of the interaction whereby whole-class discussion was introduced to the class. The focus was on situations where the teacher intervened or modified behaviors of children who were speaking. An analysis was made of how the teacher directed interactions by modifying children's behavior and how the children reacted to the teacher. The teacher's modifications were directed toward the following aspects of the speakers' utterances: (1) addressee, (2) audibility, and (3) visibility to the addressee. Examination of the verbal and non-verbal behavior of the teacher and the children revealed that by introducing "everyone" as the addressee, modification by the teacher was pivotal in changing the participation structure of the ongoing communication. It was also notable that children sometimes experienced difficulty adjusting to changes in the participation structure.

【Key Words】 **Classroom communication, Whole-class discussion, Address of utterance, "Everyone", Non-verbal behavior**

2002. 8. 5 受稿, 2004. 4. 23 受理

発達心理学研究
2005，第16巻，第1号，15-25

原　著

親になることにともなう夫婦関係の変化

小野寺　敦子
（目白大学短期大学部）

68組の夫婦に縦断研究（子どもの誕生前，親になって2年後，3年後）をおこない親になることによって夫婦関係がどのように変化していくかについて検討した。夫婦関係は「親密性」「頑固」「我慢」「冷静」の4因子からなる尺度によって明らかにした。その結果，親密性は親になって2年後に男女ともに顕著に低くなるが，2年後と3年後の間には大きな変化はなかった。このことから，夫婦間の親密な感情は親になって2年の間に下がるが，3年を経過するとその下がったレベルのまま安定し推移していくことが明らかになった。しかし妻の「頑固」得点は母親になると著しく高くなっており，妻は母親になると夫に頑固になる傾向が認められた。さらに夫の「我慢」得点は3期にわたって常に妻よりも高かった。これは夫が妻の顔色をうかがって妻に不快なことがあっても我慢してしまう傾向があることを示している。最後に「親密性」が低下するのに関連する要因について重回帰分析を用いて検討した。その結果，夫の場合は妻自身のイライラ度合いが強いことと夫の労働時間が長いことが親密さを低下させていた。一方の妻の場合は夫の育児参加が少ないことや子どもが育てにくいことが夫への親密性を低める要因としてかかわっていた。

【キー・ワード】夫婦関係，親密性，我慢，父親の育児参加，親になること

問　題

はじめて親になる夫婦にとって，妊娠期と親になってからの数年間はそれまでの静かであった生活が一転し，様々な変化があらわれる時期だと考えられる。例えば，映画や買い物を夫婦2人で楽しんできた時間は大幅に減少し，経済的な負担は増加する。そうした変化のために“親になることは夫婦にとっての危機”であるという研究報告が1970年代までのアメリカでは大勢を占めていた（例えばHill, 1949; LeMasters, 1957; Dyer, 1963）。しかし親になることが夫婦の危機であるという見方があまりにも短絡的すぎた点，またこれらの研究の被験者が母親だけであり，母親になる前の自分を回顧するという研究方法をとっていた点に批判がむけられた。そして1970年代に入ると妻のみならず夫にも親になる前後に縦断的調査をおこない，夫婦両者にあらわれる変化に焦点をあてた研究が積極的におこなわれるようになった（Belsky, Lange, & Rovine, 1985; Cowan & Cowan, 1988, 1992; Wright, Jeffrey, Hengeler, & Craig, 1986; McHale & Huston, 1985; Belsky & Kelly, 1994；小野寺・青木・小山, 1998）。

では親になることによってどのような心理学的変化があらわれるのだろうか。その変化を明らかにする研究視点の1つに自己概念の変化がある。Benedeck（1970），Shereshefsky & Yarrow（1973），Antonucci& Mikus（1988）は，親になることによって自己概念は変化すると指摘している。柏木・若松（1994）も，親になると「柔軟性」「視野の広がり」「自己抑制」「生き甲斐」「自己の強さ」の点で自分は変化したととらえる傾向があり，その傾向は夫よりも妻の方が強いことを指摘している。また小野寺（2003）は妊娠期後期から親になって3年間の間に自己概念がどのように変化するかを縦断的研究によって追跡し，妻の自尊感情は母親になると低くなること，「怒り・イライラ」は強まるが，他の自己概念の側面（「活動性」「情緒不安的」「神経質」「養護性」「未成熟」）は夫婦ともに親になっても比較的安定していることを明らかにしている。

親になることにともなう変化を探る2つ目の視点として夫婦関係の変化があげられる。この変化に焦点をあてた研究の大半が，子どもの誕生によって結婚の満足度は夫婦ともに低下すると報告しており，これをもって結婚の質は親になると悪化するという結論に至っている（Shereshefsky & Yarrow, 1973; Grossmann, Eichler, & Winickoff, 1980; Feldman & Nash, 1984; Belsky, Spanier, & Rovine, 1983; Belsky et al., 1985; Cowan & Cowan, 1988; Hackel & Ruble, 1992）．だがGrossman et al.（1980）とBelsky et al.（1983）は子どもが生まれてからの結婚の満足度は低下するが，低下後の満足感に一貫性がみられる

ことを提示し，親になった直後の結婚の満足度の低下だけに注目すべきでないと主張している。

アメリカにおける多くの夫婦関係研究では，1990年代に入ると結婚の満足感が低下する原因に焦点をあてた研究が多くなっている（Wallace & Gotlib, 1990; Crohan, 1996; Cox, Paley, Burchinal, & Payne, 1999; Belsky & Kelly, 1994; Kluwer, Heesink, & Van de Vliert, 2002）。例えば，Cox et al.（1999）は親になる前，親になってから3ヶ月，12ヶ月，24ヶ月の時点で夫婦別々にインタビューと質問紙調査をおこない，計画されていなかった妊娠は計画されていた妊娠よりも結婚に対する満足度が下がる傾向が夫婦ともにみられることを指摘している。さらに女子の誕生は結婚の満足度を低下させるが，夫婦間の積極的なかかわりを促すこと，男子の誕生は親になることにともなう否定的な夫婦関係を回避する傾向があることを指摘し，子どもの性別が結婚の満足度に関連していることを明らかにしている。またCrohan（1996）は，夫婦間の葛藤を解決するコミュニケーションスタイルが親になってからの結婚の満足度に関連していることを指摘している。それらのスタイルは ①建設的解決スタイル（ユーモアを使う，妥協しようとする，配偶者の意見を聞く），②破滅的解決スタイル（批判する，怒りや脅しの応酬），③回避型解決スタイル（相手を無視して立ち去る）という3種類の方略である。その結果，相手を非難し怒りをぶつける破滅型解決スタイルと夫婦で言い争っていても相手を無視して立ち去ってしまう回避行動をとる夫婦の結婚の満足度は低くなる傾向にあった。しかし，夫婦間で意見の対立があった場合に沈黙して相手の怒りを静めるために自分の要求を取り下げ，相手に妥協する建設的解決スタイルをとっている夫婦の結婚への満足感はむしろ高くなる傾向があったと報告している。

親になることにともなう変化を扱った研究では，家事役割の分担意識に焦点をあてた研究もおこなわれている（Thompson, 1991; Hackel & Ruble, 1992; Kluwer et al., 2002; 小野寺, 2003）。親になるとそれまでの夫婦生活にはなかった“育児”という役割が日常生活に加わり，洗濯，掃除，買い物といった家事の量も必然的に増加する。そして妻は仕事の有無にかかわらず家事や育児に多くの時間をとられる（例：Thompson & Walker, 1989; Hackel & Ruble, 1992）。Thompson（1991）およびKluwer et al.（2002）は，子どもが生まれてからの家事分担に対して夫と妻がいだく“不公平感”の内容とその不公平感を判断する要因について検討している。その結果，夫は周りの男性からどの程度家事に参加しているかという情報を収集し，その情報から得られた家事参加の程度と自分とを比較し，役割分担が不公平であるかないかを判断することを明らかにしている。例えば自分が他の父親に比べて多く家事や育児に参加しているととらえるならば家事分担に不公平感を強くいだくのである。一方，妻は自分の予想よりも夫が家事をしない場合，あるいは夫の収入が多い場合に家事分担に不公平感を強くいだくとStevens, Kiger, & Riley（2001）およびKluwer et al.（2002）は述べている。またKluwer et al.は，子どもの誕生後の夫婦の家事役割意識における“不公平感”が結婚の満足感を低下させ，結婚の質を変化させていると述べている。小野寺（2003）は親になることにともなう役割意識の変化を3つの自分の変化（社会にかかわる自分，夫/妻としての自分，父親/母親としての自分）の観点から検討している。その結果，女性はCowan & Cowan（1988）の研究と同様に親になると母親になった自分をかなり強く認識していたが，男性は父親になった自分よりも社会にかかわる自分を強く認識する傾向があったことを明らかにしている。このように親になると育児や家事といった家庭内の役割意識に変化がみられるようになる。

そこで本稿では親になることによってどのように夫婦関係が変化していくのかというその様相を子どもの誕生前と親になって2年後と3年後までの期間，同一の夫婦を追跡した縦断研究によってみていくことにする。その際，次の点に関心をおき分析をおこなっていきたい。①夫婦関係は親になることによって変化するのだろうか。変化するならばどのような変化だろうか。その変化は夫と妻ではどのように異なるのだろうか，共通している変化はあるのだろうか。②夫婦関係の変化は自分に対する見方である自己概念からどのような影響を受けているのだろうか。③親になることにともなう育児は夫婦関係に何らかの影響を与えているのだろうか。

方　法

調査対象者

第1回調査：都内の病院および保健所で開催されている母親学級あるいは両親学級に参加している初産の妊婦（妊娠7－8ヶ月）400人に対して調査用紙を配布し，自宅に用紙を持ち帰ってもらって夫婦別々に用紙へ記入してもらい返信用封筒にて回収した（病院や保健所の情報を元に妊娠期に問題がある女性には配布を控えた）。夫婦両方から返却があったのは211組であった（調査回収率52.8％）。第2回調査：子どもが生まれてからの生活が安定してくると考えられる2年後に先の211組の夫婦に調査用紙を郵送し90組の夫婦から返却があった（回収率42.7％）。第3回調査：次に子どもが誕生して3年後にこれら90組の夫婦に再度質問紙を郵送し，68組の夫婦から返却があった（回収率75.6％）。なお本稿では，同一の夫婦にみられた変化を縦断的にとらえることを目的としているため3回すべての調査に回答してくれた68組の夫婦を分析の対象とした。被験者の属性は次のようであった。第1回の調査時における夫の平均年齢：

31.9歳（*SD*3.9），妻の平均年齢：30.0歳（*SD*3.5）。夫の学歴：高卒13人（19.1％），専門学校卒14人（20.6％），大学卒35人（51.5％），大学院卒6人（8.8％）。妻の学歴：高卒11人（16.2％），専門学校卒14人（20.6％），短大卒20人（29.4％），大学卒23人（33.8）。母親になってからの仕事の有無：フルタイム13人（19.0％），不定期6人（8.9％），無職49人（72.1％）。夫の平均労働時間：11.30時間。子どもの性別：男子28人（41.2％），女子40人（58.8％）。統計分析はSPSSVer.11.0を使用した。

調査内容

（1）夫婦関係に関する項目　子どもが生まれてからの夫婦関係がどの程度変化したかを明らかにするために「子どもが生まれ夫/妻との関係が変化したと思いますか」という項目を設定し「1. 全くそう思わない」「2. あまりそう思わない」「3. 少しそう思う」「4. 非常にそう思う」の4段階評定で回答を求めた。次に子どもが生まれる前と親になってから夫婦関係がどのように変化したかを検討するために14項目を設定し，上記の項目と同様に4段階評定で親になる前，親になって2年後そして3年後に尋ねた。これらの14項目は，夫婦関係を測定する代表的な尺度であるMAT（Lock & Wallace, 1959）やDAS（Spanier, 1976）の尺度を参照し，2つの尺度ではとらえきれない夫婦間の多様な感情のやりとりを考慮し筆者が独自に考案し設定したものである。

（2）自己概念に関する項目　小野寺（2003）の親になることによる自己概念の変化を検討した論文の中で明らかにされた「活動性」（例：社交的である，活動的である），「怒り・イライラ」（例：怒りっぽい，感情的になりやすい），「情緒不安定」（例：ちょっと辛いことがあると涙ぐんでしまう，さびしい），「神経質」（例：神経質である，きちょうめんである），「未成熟」（例：まだ子どもっぽい，まだ一人前の人間ではないと思う），「養護性」（例：人の世話をするのが好きである，子ども好きである）の6尺度を使用した。そして（1）同様に4段階評定で尋ねた。

（3）親からみて育てやすい子どもかどうか　6項目（親になって3年後の調査で使用）（例：食べ物の好き嫌いが多い，わがままである他）。「1. 全く悩んでいない」から「4. とても悩んでいる」までの4段階評定で回答を求めた。

（4）子育てにともなうストレス　「子どものいる生活にイライラすることがある」という質問を設定し（1）同様に4段階評定で尋ねた。

（5）父親の育児参加（父親になって3年後の調査で父親のみに使用）　子どもの食事の世話をする，衣服の着替えを手伝う，子どもを公園に連れていって遊ばせるなどの5項目を設定し「1. 全くしていない」から「4. いつもしている」までの4段階評定で回答を求めた。

結　　果

1. 夫婦関係を変化したととらえているのか

親になって3年後の時点で「子どもが生まれ夫/妻との関係が変化したと思うか」という質問をおこなったところ，Figure 1に示すような回答が得られた。「4. 非常にそう思う」と「3. 少しそう思う」の両方の回答をあわせた数値をみると68組の夫婦の内，夫の40人（58.8％），妻の50人（73.5％）が何らかの変化がでてきたと回答している。すなわち親になることによって夫婦ともにお互いの関係は子どもが生まれる前に比べ何らかの変化があったと考える人が多いと考えられる。ではどのような点で夫婦関係は変化していくのだろうか。

2. 夫婦関係の構造

本研究の目的である夫婦関係の変化を検討するにあたり，夫婦関係の構造を因子分析によって明らかにした。まず14項目の度数分布を3回の調査ごとに夫婦別に求め各項目の回答に著しい偏りがなかったことを確認した。

①子ども誕生前の夫婦関係項目の因子分析結果：第1回（親前）に得られた68組の夫婦のデータを込みにして14項目の相関行列を求め，主因子法による因子分析を実施した。続いて因子間に相関があることが予想されたため斜交プロマックス回転をおこなったところ4因子が抽出された（Table 1）。因子の解釈については因子負荷量が.350以上のものについておこなった。

第1因子では「夫/妻に甘えている」「夫/妻とは和気あいあいとした仲である」「夫/妻にあけっぴろげで自由になれる」「夫/妻がいないとさびしい」などの6項目

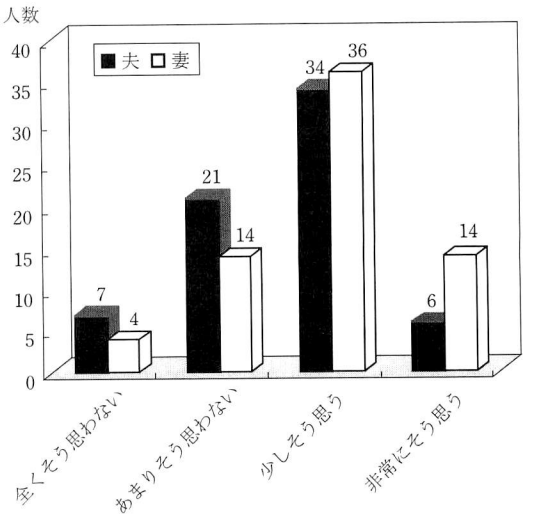


Figure 1　*「配偶者との関係が変化したと思うか」に対する回答（人数）*

Table 1 *夫婦関係項目の因子分析結果（子どもの誕生前）（斜交プロマックス回転による結果）*

項　　目	*F*1	*F*2	*F*3	*F*4
第1因子　親密性				
1. 夫/妻とは和気あいあいとした仲である	.791	-.018	-.147	.235
2. 夫/妻に甘えている	.789	.021	.014	-.305
3. 夫/妻にあけっぴろげで自由になれる	.666	-.129	.005	.225
6. 夫/妻がいないとさびしい	.523	.184	-.164	.087
4. 夫/妻に冗談を言ったり軽口をたたく	.515	-.131	.107	.283
5. 夫/妻にわがままになってしまう	.469	.072	.295	-.310
第2因子　我慢				
1. 夫/妻の顔色をうかがってしまう	-.066	.712	.150	-.018
2. 夫/妻の反対にあうと自分の考えを抑えてしまう	.068	.597	-.141	-.111
3. 夫/妻に不快なことがあっても我慢してしまう	-.288	.391	.036	.145
第3因子　頑固				
1. 夫/妻の失敗や過ちにはきびしい	-.121	-.109	.750	.105
2. 夫/妻に頑固になってしまう	.014	.141	.568	.209
3. 夫婦喧嘩になっても感情的にならない	.065	.256	-.357	.102
第4因子　冷静				
1. 夫/妻が決断できない時には自分が指示を出す	.081	-.134	.103	.480
2. 夫/妻の行動を冷静にみられる	.215	.209	.166	.464
寄与率（%）	23.04	13.80	11.45	9.90
累積寄与率（%）	23.04	36.85	48.30	58.20

で因子の負荷量が高く「親密性」因子と命名した。第2因子では「夫/妻の顔色をうかがってしまう」「夫/妻の反対にあうと自分の考えを抑えてしまう」「夫/妻に不快なことがあっても我慢してしまう」の3項目で負荷が高く「我慢」因子とした。第3因子では「夫/妻の失敗や過ちにはきびしい」「夫/妻に頑固になってしまう」「夫婦喧嘩になっても感情的にならない」（逆転項目）で因子の負荷量が高かったので「頑固」因子とした。最後に第4因子では「夫/妻の行動を冷静にみられる」「夫/妻が決断できない時には自分が指示を出す」の2項目において因子の負荷量が高かったので「冷静」因子と命名した。因子の累積寄与率は58.20％であった。

②親になって2年後および3年後の因子分析結果：親になる前と同じ14項目について主因子法による因子分析を実施し続いて斜交プロマックス回転をおこなった。その結果，親になる前の結果と同じく4因子が抽出され，各因子には親前の分析と因子負荷量は異なっているものの同じ項目において.35以上の高い負荷量を得た。ただし，親後2年，3年も第2因子に「頑固」因子に属する項目が，第3因子に「我慢」因子に属する項目があげられていた。親後2年の累積寄与率は64.9％，親後3年のそれは63.3％であった。すなわち3期にわたってこれら14項目からなる夫婦関係が同じ因子の構造をもっていると考えられる。

3. 夫婦関係尺度間の関連性

因子分析の結果得られた4因子について各項目の素点を合計し，さらにその合計得点を各因子の項目数で割って各因子の尺度得点を算出した。各尺度の信頼性係数（クロンバックのアルファ係数）は「親密性」.831，「我慢」.759，「頑固」.629，「冷静」.676であった。次にこれら4因子間の相関係数を3期別および夫婦別に求めて検討した（Table2）。父親前の4尺度間の相関関係では「親密性」と「冷静」の間に有意な正の相関係数が得られた。父親になって2年後では「親密性」と「頑固」の間に，3年後では「親密性」と「冷静」との間に有意な正の相関があった。妻に対し親密な感情を強くもっている夫ほど妻の行動を冷静にみることができる傾向が子どもの誕生前と父親になってから3年後に認められた。

一方，妻においては母親になる前，2年後，3年後ともに「親密性」と「我慢」との間に負の有意な相関が認められた。また2年後においては「我慢」と「冷静」との間に負の有意な相関が，3年後において「親密性」と「冷静」の間に正の有意な相関が認められた。妻の中で「親密性」が高い者ほど夫に不快なことを言うことを我慢したり相手の顔色をうかがったりする傾向が弱い。しかし母親になって3年後になると親密性の高いものほど冷静に夫の行動をみることができるようになるといえよう。

Table 2　*夫婦関係尺度間の関連性（相関係数を示す）*

		我慢	頑固	冷静
親密性	父親になる前	-.063	.037	.244*
	父親になって2年後	-.057	.249*	.192
	父親になって3年後	-.066	.153	.501***
	母親になる前	-.385***	-.045	.175
	母親になって2年後	-.388***	.016	.074
	母親になって3年後	-.584***	-.044	.257*
我　慢	父親になる前		-.175	.107
	父親になって2年後		-.007	.110
	父親になって3年後		-.183	.017
	母親になる前		.092	-.076
	母親になって2年後		-.062	-.235*
	母親になって3年後		-.037	-.142
頑　固	父親になる前			-.117
	父親になって2年後			.046
	父親になって3年後			-.158
	母親になる前			.205
	母親になって2年後			.133
	母親になって3年後			.101

注．$*p<.05$，$***p<.001$

4．夫婦関係尺度得点の男女比較

親になる前および親になって2年後・3年後における夫婦関係尺度得点が男女でどのように異なっているかについて検討した。各尺度の得点の平均値を男女別および親前・親後2年・3年別に求めその差の検討をした（Table 3）。その結果，3期にわたって夫の「我慢」得点が妻よりも有意に高くなっていた。また，母親になった妻の「頑固」得点は夫よりも有意に高かった。「親密性」得点は子どもの誕生前には妻の方が有意に高かったが，親になると両者の得点間に有意差は見られなくなっていた。同様に「冷静」得点は親前には夫の方が有意に高かったが，その差は親になるとみられなくなっていた。夫は妻に不快なことを我慢している傾向が父親になる，ならないにかかわらず日常生活において常にあることが明らかになった。その一方で，妻は母親になると夫により頑固になってしまう傾向があった。

5．夫婦関係の3期にわたる変化

子どもが誕生することによって自分の中で配偶者に対する思いはどのように変化していくのだろうか。それとも変化しないのだろうか。4尺度の3期にわたる変化を明らかにする目的から親前，親後2年，親後3年の各尺度の平均値を求め夫婦別に分散分析をおこなった（Figure 2～5）。その結果，夫婦ともに「親密性」得点が親になる前に比べ親後2年になると有意にその値が低くなっていた。また，妻の場合は「頑固」得点が親前よりも親後2年になると有意に高くなっておりその値は親後3年になっても変化が見られなかった。すなわち親になると夫婦2人だけの時の自由で和気あいあいとした親密な感情は低くなると考えられる。その一方，妻は母親になると夫に対して頑固になり，喧嘩をした場合，感情的になることが以前よりも多くなる傾向がみられた。「我慢」「冷静さ」は夫婦ともに3期にわたって有意差は認め

Table 3　*4尺度の夫婦間比較*

（平均値と標準偏差値を示す）

		夫		妻	t値
親密性	親前	3.27（.45）	<	3.50（.42）	-3.94***
	親後2年	3.03（.57）		3.12（.53）	-1.20
	親後3年	2.90（.60）		2.99（.67）	-1.11
我　慢	親前	2.44（.54）	>	2.15（.65）	2.69***
	親後2年	2.53（.57）	>	2.21（.63）	2.98**
	親後3年	2.50（.56）	>	2.10（.65）	2.20*
頑　固	親前	2.24（.62）		2.42（.56）	1.68
	親後2年	2.35（.59）	<	2.66（.63）	-2.87**
	親後3年	2.44（.62）	<	2.68（.60）	-2.29*
冷　静	親前	3.20（.55）	>	3.01（.48）	2.28*
	親後2年	3.10（.57）		3.12（.52）	-.26
	親後3年	3.13（.61）		3.07（.57）	.52

注．$*p<.05$，$**p<.01$，$***p<.001$

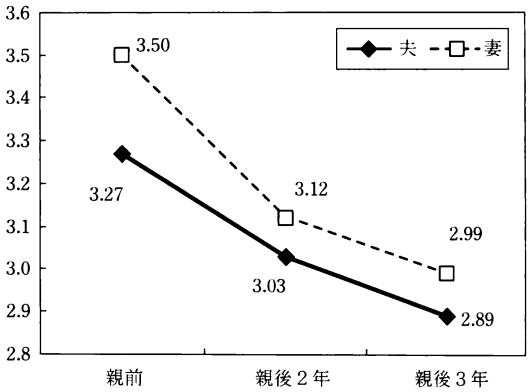


Figure 2　*「親密性」尺度得点の変化*
*F*値：夫＝ 8.40***　父親前 ＞ 父親後2年，父親後3年
*F*値：妻＝ 15.96***　母親前 ＞ 母親後2年，母親後3年
***p <.001

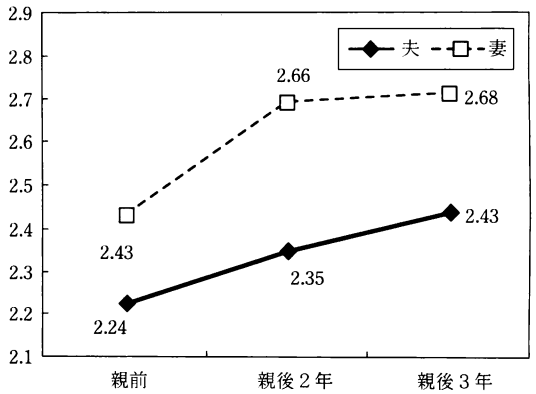


Figure 4　*「頑固」尺度得点の変化*
*F*値：夫＝ 1.51
*F*値：妻＝ 3.81*　母親前 ＜ 母親後2年，母親後3年
*p <.05

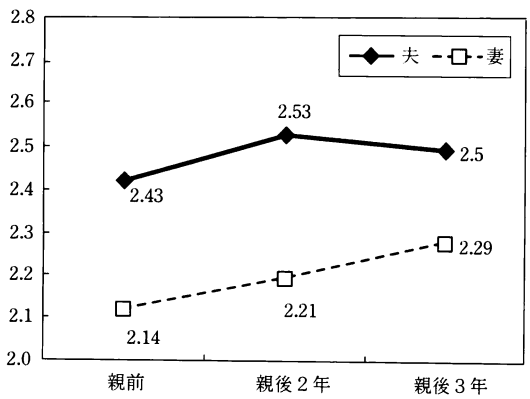


Figure 3　*「我慢」尺度得点の変化*
*F*値：夫＝.471
*F*値：妻＝.879

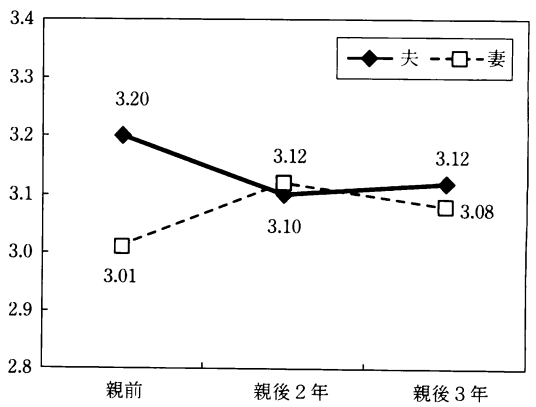


Figure 5　*「冷静」尺度得点の変化*
*F*値：夫＝.630
*F*値：妻＝.772

られず，親になることでこの2側面からみた配偶者への感情には変化がみられなかったといえよう。

6. 夫婦関係と自己概念との関連性

夫婦の関係は自己概念によって影響を受けていると考えられる。その影響を検討するために自己概念に関する6側面（「活動性」「怒り・イライラ」「情緒不安定」「神経質」「未成熟」「養護性」）と夫婦関係の4要因との間の相関係数を3期にわたって求めた（Table 4, 5）。

夫の場合，3期にわたって有意な正の相関がみられたのは「冷静」と「活動性」および「頑固」と「怒り・イライラ」の間においてであった。一方，妻で3期にわたって有意な正の相関が得られたのは，「頑固」と「怒り・イライラ」および「頑固」と「情緒不安定」の間においてであった。

次に父親になって2年後と3年後の時期にともに有意な相関が得られたものについて検討した。その結果，夫では「親密性」と「養護性」および「頑固」と「神経質」の間に正の有意な相関が得られた。一方，妻では「親密性」と「情緒不安定」の間に負の有意な相関が，「我慢」と「情緒的不安定」，「冷静」と「活動性」との間に正の有意な相関が得られた。

7. 親密性が低下する要因分析

5.において親密性が親になると夫婦ともに下がることが明らかになったがそれはなぜなのだろうか。この親密性の低下の原因を明らかにするために次のような方法によって重回帰分析をおこなった。まず親になって3年後の親密性得点から親になる前の同得点を引き低下得点を算出した。夫では43人，妻では47人の得点が下がって

Table 4　*夫婦関係と自己概念との関連性（夫）（相関係数を示す）*

（各得点は3期別々に算出した）

		親密性	我　慢	頑　固	冷　静
活動性	父親になる前	.227	.049	.008	.349**
	父親になって2年後	.180	.005	-.190	.326**
	父親になって3年後	.260*	.088	-.294	.461***
怒り・イライラ	父親になる前	.114	-.006	.324**	-.192
	父親になって2年後	.386**	.027	.413**	-.160
	父親になって3年後	.200	-.044	.412***	-.079
情緒不安定	父親になる前	-.050	.296*	.178	-.192
	父親になって2年後	.119	.275*	.129	-.227
	父親になって3年後	.033	.218	.329**	-.200
神経質	父親になる前	.018	-.054	-.145	.016
	父親になって2年後	.118	.213	.313**	-.227
	父親になって3年後	.005	-.051	.314**	-.137
未成熟	父親になる前	.095	.016	.058	-.206
	父親になって2年後	.200	-.086	.165	-.103
	父親になって3年後	.191	-.033	.203	-.213
養護性	父親になる前	.047	-.071	.176	.185
	父親になって2年後	.266**	-.105	-.063	.141
	父親になって3年後	.325**	.189	-.103	.281**

注．$^{*}p<.05$，$^{**}p<.01$，$^{***}p<.001$

Table 5　*夫婦関係と自己概念との関連性（妻）（相関係数を示す）*

（各得点は3期別々に算出した）

		親密性	我　慢	頑　固	冷　静
活動性	母親になる前	.151	.130	-.248*	.160
	母親になって2年後	.165	-.035	-.086	.387**
	母親になって3年後	.125	-.143	.001	.287*
怒り・イライラ	母親になる前	.110	-.097	.393**	.065
	母親になって2年後	-.144	.199	.582***	-.050
	母親になって3年後	.075	.053	.536***	-.012
情緒不安定	母親になる前	-.033	.216	.248**	.175
	母親になって2年後	-.365**	.469***	.281*	-.127
	母親になって3年後	-.236*	.318**	.270*	-.127
神経質	母親になる前	-.137	.173	.172	.140
	母親になって2年後	-.072	.151	.051	.097
	母親になって3年後	-.163	.212	.312**	-.228
未成熟	母親になる前	.199	.243*	.067	.065
	母親になって2年後	-.037	.213	.268*	-.175
	母親になって3年後	-.008	.126	.161	-.173
養護性	母親になる前	.186	.131	-.138	.135
	母親になって2年後	.178	.020	.007	.157
	母親になって3年後	.028	.024	.045	.218

注．$^{*}p<.05$，$^{**}p<.01$，$^{***}p<.001$

Table 6 *変数間の相関係数*

		育児量	夫のイライラ	妻のイライラ	労働時間	子どもの育てやすさ
夫のイライラ	(夫の相関係数)	-.099				
	(妻の相関係数)	-.274				
妻のイライラ	(夫)	-.133	.454**			
	(妻)	-.082	.245			
労働時間	(夫)	-.161	-.057	-.244		
	(妻)	-.186	.102	-.270		
子どもの育てやすさ	(夫)	.029	.237	.355*	-.220	
	(妻)	-.167	.371*	.225	-.023	
夫の親密性の低下量		-.093	-.196	-.337*	-.188	-.184
妻の親密性の低下量		.423**	-.098	.031	-.127	.199

注. $^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$

Table 7 *親密性の低下得点を基準変数とする重回帰分析結果*

(数値は標準偏回帰係数)

	夫	妻
育児量	-.183	.446**
子どもの育てやすさ	.010	.358*
妻の仕事の有無	.475**	.389**
労働時間 (夫)	-.454**	-.096
夫のイライラ	-.089	-.079
妻のイライラ	-.307*	-.018
重相関係数 (R2)	.408**	.307*

注. $^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$

いたので要因の分析はこれらの人たちについておこなった。そしてこの親密性低下得点，夫の育児量（育児参加に関する5項目の素点合計を算出しその平均値を使用した），夫の労働時間（夫43人の平均労働時間は11.32時間，妻47人の夫の労働時間は11.46時間であった），本人と配偶者が子どものいる生活にイライラしている程度（以後，夫/妻のイライラ度と表記する），子どもの育てやすさ得点（育てやすさを尋ねた6項目の素点を算出しその平均値を使用した）との相関関係を夫婦別々に検討した（Table 6）。次に親密性の低下得点を従属変数に，夫の育児量，夫の労働時間，夫のイライラ度，妻のイライラ度，子どもの育てやすさ得点，妻の仕事の有無〔「仕事有り」に「1」（フルタイムと不定期），「仕事無し」に2の数字を割り当てた。夫の親密性が低下した者（43人）における妻の仕事の有無の割合は「有り」が12人（27.9%），「無し」が31人（72.1%），妻の親密性が低下した者（47人）における仕事の有無の割合は「有り」が14人（29.8%），「無し」が33人（70.2%）であった〕を説明変数とした重回帰分析を夫婦別々におこなった（Table 7）。その結果，夫の重相関係数の2乗は.408，分散分析の結果はF値が3.90で1%水準で有意であった。夫においては有意な負の標準偏回帰係数が得られたのは妻のイライラ度および夫の労働時間であり，正の有意な係数が得られたのは妻の仕事の有無であった。妻への親密性を低下させる夫の要因として妻が子どものいる生活にイライラしていること，夫の労働時間が長いこと，さらには妻が仕事をしていることが関連していた。

一方，妻では重相関係数の2乗は.320，分散分析の結果はF値が.307で1%水準で有意であった。妻で有意な正の標準偏回帰係数が得られたのは夫の育児量，子どもの育てやすさ得点，仕事の有無においてであった。すなわち妻側の要因では，夫の育児参加量が少ないことと子どもが育てにくいと思うこと，さらには自分が仕事をしていることが夫への親密性を下げる傾向と関連していた。

全体的考察

親になって3年後に“子どもが生まれ夫/妻との関係が変化したと思うか”という質問をおこなったところ，夫の約60%，妻の約70%以上が何らかの変化が夫婦の間に現れてきていると回答していた。そこでこの“夫婦に現れた何らかの変化”がどのようなものであるかを子どもの誕生前，誕生2年後と3年後に同一の被験者に対しておこなった縦断的研究によって検討することが本研究の目的であった。

まず夫婦関係の変化を検討していく視点を定めるために因子分析によって「親密性」「我慢」「頑固」「冷静」という4尺度を抽出した。「親密性」尺度は配偶者がいないとさびしいと感じたり，和気あいあいとした仲がよい夫婦であることを示す因子であり，「我慢」尺度は相手の様子や顔色をうかがったり，不快なことがあっても我慢してしまうことを示す因子である。さらに「頑固」尺度は相手の過ちには厳しく対処し，自分の言い出したことを取り下げず頑固になることを示す因子であり，「冷静」は相手の行動を冷静に判断し的確な決断をしている

かを示す因子である。これまで，夫婦関係の尺度はアメリカで作られたものを日本語に翻訳し使用されることが多かった。その代表的な尺度としてはMAT（Lock & Wallace, 1959）やDAS（Spanier, 1976）があるが，両尺度は結婚生活場面にみられる夫婦間の意見の一致度を中心に構成されている点に問題があると指摘されている（菅原・詫摩，1997）。なぜならば夫婦間の意見の一致度が高いならば夫婦関係が常に良好であるとは限らないからである。しかし本研究で明らかにした夫婦関係尺度は，これまでの尺度とは異なり親密な夫婦関係だけではなく，時には配偶者に頑固になったり我慢したりといった日常生活場面でみられる夫婦間の感情のやりとりを多面的にとらえることができる点に特徴がある。

次に4尺度得点を使い3期にわたる夫婦関係の変化を検討したところ，「親密性」得点が親になって2年後に夫婦ともに顕著に低くなっていたが，親になって2年後と3年後の間では親密性得点は有意に低くなっていなかった。このことは親になった当初は「親密性」は低下するものの，親になって2，3年が経過するうちに安定した状態になることを示唆している。これまでアメリカでおこなわれてきた多くの研究（例：Grossmann et al., 1980；Belsky et al., 1983）において，親になると結婚の満足感が低下するが低下後の満足感はその後一定の高さを保ちながら推移していくことを示している。本研究では夫婦関係を単に現在の結婚に満足しているかどうかという観点ではなく，もっと情緒的側面に踏み込んだ「親密性」という観点から検討している。その結果，二人だけの“恋人同士”に近い親密性は親になると急激に下がるが，それに替わって“夫婦としての絆”とでもいうべき別の意味での親密性が夫婦の間に生まれそれが一定の状態で安定して推移していくことが推察される。すなわち夫婦関係の質が親になると変化していくことが考えられる。

また，この「親密性」得点の低下の割合は妻の方が顕著に大きく，母親になると夫に甘えたい，夫がいないとさびしいという気持ちは弱まると考えられる。その一方で，妻の「頑固」得点は母親になって2年後そして3年後になるにつれて高くなっていた。女性は母親になると毎日の育児に追われイライラすることも多くなるが，そうした苛立ちが夫に頑固になる原因なのかもしれない。また，妻の中で「親密性」が高いものは，不快なことがあっても我慢し自分を抑えることをあまりしない傾向があった。夫に親密な感情をいだく妻は，子育てで嫌なことがあってもそれを我慢するのではなく，夫に積極的に話しているようだ。ところが夫の「我慢」得点は妻の得点よりも3期にわたり有意に高かった。これは夫が妻の機嫌をうかがい嫌なことがあっても我慢している傾向を示している。平山・柏木（2001）は中年期の夫婦間のコミュニケーションについて検討をおこない，夫は妻に対して共感的なコミュニケーション態度をとっていると思っているが，妻は夫が思うほど共感的にされているとは感じていないことを示し，夫婦のコミュニケーション態度の受け取り方には夫婦間でズレがあると述べている。本研究の結果も平山・柏木（2001）の報告と同様に夫婦のコミュニケーション態度の相違点を明確にしているといえよう。

ではこうした夫婦関係は自己概念という個人的な要因によってどのような影響を受けているのだろうか。その影響の1つとして活動性の高い夫は妻に対して冷静に対処しているという傾向が3期にわたって認められた。また自分の考えを抑えたり小さなことにくよくよし，さびしさを強く感じたりという情緒的に不安定になる傾向が強い夫は，妻の顔色をうかがい不快なことでも我慢する傾向があったが，妻の場合は，同傾向が強いと夫に対して頑固になる傾向があった。さらに怒りっぽく，イライラしやすいと自分を理解している夫も妻も，配偶者に頑固になり相手の過ちに厳しくなり，「養護性」が強い夫は，母親になった妻に親密な感情を強くもつ傾向がみられた。このように親になる前，そしてなってからも自己概念が夫婦関係に影響を与えていると考えられる。

本研究では親になると夫婦間の親密性が低下する傾向があるが，それがどのような要因によるものかを検討した。その結果，妻では夫の育児量の少なさが親密性を低下される要因としてかかわっていた。これは夫が積極的に育児に参加している場合には，妻の夫への親密性は高くなることを示唆している。Kluwer et al.（2002）は子どもが生まれてからの家事や育児分担にまつわる“不公平感”が結婚の満足度を低下させ，結婚の質を変化させると指摘している。これは妻が夫の積極的な育児参加を望んでいるにもかかわらず，夫が育児参加をしていない場合に，妻は自分ばかりが育児をしているという“不公平感”を感じやすくなることを意味している。平山（2002）によれば，多くの夫の育児は“趣味としての育児”（夫自身の楽しみ・ストレス解消のためにおこなう育児）と“受身的育児”（夫に時間的・精神的余裕があるときに妻に頼まれたり，子どもに求められればおこなう育児）であると述べている。気まぐれにやりたいときにだけ子どもにかかわり育児参加をする夫をもつ妻は，子どもが誕生する前に感じていたと同じようには夫に親密な気持ちをもてなくなることが考えられる。Belsky & Kelly（1994）は子ども誕生後の夫婦における家事役割の変化および新たに親になることによって加わった育児役割がその後の結婚の満足感に大きな影響を与えていると述べている。これは夫の育児参加が，親になってからの夫婦関係の良し悪しを左右する重要な鍵になっていることを示していると考えられる。日本人のデータにおいて

も夫の育児参加度が夫との関係に強い影響を与えていることが明らかにできたことは本研究の大きな成果だといえよう。

また妻の夫への親密性を下げている要因として子どもの育てやすさがかかわっていた。手のかかる育てにくい子どもだと妻が感じている場合に夫への親密性も低くなる傾向があるようだ。これは育てにくい子どもであるとその分，子育てに時間もとられ精神的にも苦労が多くなるため，夫へ関心を向けることが減少する結果かもしれない。さらに妻の仕事の有無が夫婦ともに配偶者への親密性の低下と関連していた。妻が仕事をしている場合，夫の親密性も妻の親密性も共に低くなっているのである。子どもを育てながら仕事をしている妻は忙しい。子育てを少しでも手伝ってほしいと多くの妻たちは望んでいるはずであるが，煩雑な日常生活に追われ夫のことに気を遣い関心を向けることが以前よりも少なくなることが想像される。こうした理由から仕事と育児を両立させなければならない妻の夫への親密性は下がるのではないだろうか。

夫の場合は妻自身が評定した子育てに対するイライラの程度が強いほど妻への親密性は低くなる傾向がみられた。親になる前，そしてなってからも夫は妻に対する“我慢”尺度得点が高かった。日常生活の中で夫は妻の顔色をうかがったり，不快なことがあっても我慢したりと妻の機嫌を気にしているのである。この点を考慮にいれてみると，妻が子育てでイライラすることが，親になる前にいだいていた妻への親密な気持ちを低下させていく傾向も理解できる気がする。

これまでアメリカでは親になることにともなう夫婦関係の変化について多くの研究がおこなわれてきたが，日本では夫婦関係の研究自体が非常に少ない現状にある（数井，1998）。そうした現状にあって夫婦関係の変化を縦断的に検討した本研究は，発達心理学や家族心理学に何らかの貢献ができたのではないかと考えられる。しかし，本研究では子どもの性別やきょうだいが生まれたことによる夫婦関係への影響については検討できなかった。今後，こうした要因を考慮にいれて子どもの誕生が夫婦関係に与える影響についてさらに考えていきたいと思う。

文　献

Antonucci, T. C., & Mikus, K. (1988). The power of parenthood: Personality and attitudinal changes during the transition to parenthood. In G. Y. Michaels, & W. A. Goldberg (Eds.), *The transiton to parenthood* (pp.62-84). New York: Cambridge University Press.

Belsky, J., & Kelly, J. (1994). *The transition to parenthood: How a first child changes a marriage, why some couples grow close and others apart, based on a landmark study*. A Dell Trade Paperback.

Belsky, J., Lange, M. E., & Rovine, M. (1985). Stability and change in marriage across the transition to parenthood: A second study. *Journal of Marriage and the Family*, **47**, 855-865.

Belsky, J., Spanier, G., & Rovine, M. (1983). Stability and change in marriage across the transition to parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, **45**, 567-577.

Benedeck, T. (1970). Parenthood during the life cycle. In E. J. Anthony, & T. Benedeck (Eds.), *Parenthood: Its psychology and psychopathology* (pp.185-206). Boston: Little Brown.

Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1988). Changes in marriage during the transition to parenthood: Must we blame the baby?. In G. Y. Michaels, & W. A. Goldberg (Eds.), *The transiton to parenthood* (pp.114-154). New York: Cambridge University Press.

Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1992). *When partners become parents*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cox, M. J., Paley, B., Burchinal, M., & Payne, C. C. (1999). Marital perceptions and interactions across the transition to parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, **61**, 611-625.

Crohan, S. E. (1996). Marital quality and conflict across the transition to parenthood in African American and White couples. *Journal of Marriage and the Family*, **58**, 933-944.

Dyer, E. (1963). Parenthood as crisis: A re-study. *Marriage and Family Living*, **25**, 488-496.

Feldman, S. S., & Nash, S. C. (1984). The transition from expectancy to parenthood: Impact of the firstborn child on men and women. *Sex Roles*, **11**, 84-96.

Grossmann, F. K., Eichler, L. S., & Winickoff, S. A. (1980). *Pregnancy, birth and parenthood*. California: Jossey-Bass Publishers.

Hackel, L. S., & Ruble, D. N. (1992). Changes in the marital relationship after the first baby is born: Predicting the impact of expectancy disconfirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **62**, 944-957.

Hill, R. (Ed.). (1949). *Families under stress*. New York: Harper.

平山順子．（2002）．夫婦関係の研究が示す「新しい子育て」への提言．日本家族心理学会（編），子育て臨床の理論と実際（pp.63-76）．東京：金子書房．

平山順子・柏木惠子．（2001）．中年期夫婦のコミュニケーション態度：夫と妻は異なるのか？　*発達心理学研究*，**12**，216-227．

柏木惠子・若松素子．(1994)．「親になる」ことによる人格的発達：生涯発達的視点から親を研究する試み．*発達心理学研究*，**5**，72-83.

数井みゆき．(1998)．結婚・夫婦関係の心理学．柏木惠子（編），結婚・家族の心理学（pp51-97）．京都：ミネルヴァ書房．

Kluwer, E. S., Heesink, J. A. M., & Van de, Vliert, E. (2002). The division of labor across the transition to parenthood: A justice perspective. *Journal of Marriage and the Family*, **64**, 930-943.

LeMasters, E. E. (1957). Parenthood as crisis. *Marriage and Family Living*, **19**, 352-355.

Lock, H. J., & Wallace, K. M. (1959). Short marital-adjustment and prediction tests: Their reliability and validity. *Marriage and Family Living*, **21**, 251-255.

McHale, S. M., & Huston, T. L. (1985). The effect of the transition to parenthood on the marriage relationship: A longitudinal study. *Journal of Family Issues*, **6**, 409-433.

小野寺敦子．(2003)．親になることによる自己概念の変化．*発達心理学研究*，**14**，180-190.

小野寺敦子・青木紀久代・小山真弓．(1998)．父性意識の形成過程に関する研究．*発達心理学研究*，**9**，121-130.

Shereshefsky, P. M., & Yarrow, L. J. (1973). *Psychological aspects of a first pregnancy and early postnatal adaptation.* New York: Guilford Press.

Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, **38**, 15-28.

Stevens, D., Kiger, G., & Riley, J. R. (2001). Working hard and hardly working: Domestic labor and marital satisfaction among dual-earner couples. *Journal of Marriage and the Family*, **63**, 514-526.

菅原ますみ・詫摩紀子．(1997)．夫婦間の親密性の評価 ― 自記入式夫婦関係尺度について．精神科診断学，**8**（2），155-166.

Thompson, L. (1991). Family work: Women's sense of fairness. *Journal of Family Issues*, **12**, 181-196.

Thompson, L., & Walker, A. J. (1989). Gender in families: Women and men in marriage, work,and parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, **51**, 845-871.

Wallace, P., & Gotlib, I. H. (1990). Marital adjustment during the transtion to parenthood: Stability and predictors of change. *Journal of Marriage and the Family*, **52**, 21-29.

Wright, P., Jeffrey, S. W., Hengeler, P., & Craig, L. (1986). Problems in paradise? A longitudinal examination of the transition to parenthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **7**, 277-291.

付記

本研究の実施および論文の作成にあたって貴重なご助言をいただきました文京学院大学の柏木惠子先生に心より感謝申し上げます。

Onodera, Atsuko (Mejiro Junior College). *Marital Changes During the Transition to Parenthood.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.1, 15-25.

A longitudinal study of 68 couples took place during the transition to first-time parenthood (during pregnancy, and two and three years postpartum). Four aspects of marital relations were investigated: closeness", stubbornness", patience", and calmness". Spousal "closeness" declined after the birth of a first child but there was no significant differences in closeness between couples at two and three years postpartum. This result suggested that despite an initial drop, closeness stabilized between two and three years postpartum. Wive's scores for stubbornness toward husbands increased after the birth of a first child, while husbands' patience scores were consistently higher than their wives' scores. These results suggest that husbands were often attuned to their wives' moods and tried to be patient even when they were having unpleasant feelings. Regression analysis clarified the factors contributing to the decline of closeness. For husbands, the level of wives' irritation and men's working hours contributed to a decline in feelings of closeness. In the case of wives, insufficient participation by husbands in child care and women's recognition of children's difficult temperament contributed to a decline in closeness.

【Key Words】 Marital relations, Intimacy, Patience, Paternal involvement in child care, Transition to parenthood

2003. 4. 24 受稿，2004. 5. 10 受理

発達心理学研究
2005，第16巻，第1号，26-35

原　著

部活動への取り組みが中学生の学校生活への満足感をどのように高めるか：学業コンピテンスの影響を考慮した潜在成長曲線モデルから

角谷　詩織
（上越教育大学学校教育学部）

本研究の目的は，学業に対する自信が学校生活に対する意識に強く影響を与えるとされている中学生において，部活動で主体的・積極的に活動するなかで達成感を得ていくことが，どの程度中学生の学校生活への満足感を高めうるのかを検討することである。関東地方の公立中学校1～3年生を対象に1999年7月～2001年2月の間，毎年2回，計4回の質問紙調査を実施した。そのうち，全調査の有効回答者となった中学1年生131名を分析対象とした。潜在成長曲線モデルによる分析の結果，以下の点が示された。各時期での『部活動での積極性』が高いほど，その時期の『学業コンピテンス』や『学校生活への満足感』が高かった。また，第1回調査の『部活動での積極性』が高いと，その後，『学校生活満足感』がより大きく伸びる可能性が示された。ただし，『部活動での積極性』の伸びを規定する要因には，それまでの『学業コンピテンス』や『学校生活満足感』が含まれた。これらの結果から，部活動で積極的に活動できていることは，その時点での中学生の学校生活への満足感の高さと関連するだけでなく，学校生活への満足感を時期を追って高めることにつながる可能性が示唆された。さらに，これは，学業コンピテンスの高さやその変化を考慮したうえでも成り立つことが示された。

【キー・ワード】中学生，部活動，学校生活満足感，学業コンピテンス，潜在成長曲線モデル

問題・目的

中学生にとって，部活動を継続することは容易なことではない。文部科学省は，2002年に発表した「平成13年度の生徒指導上の諸問題の現状について（速報）」の中で，不登校状態となった直接のきっかけに「クラブ活動，部活動等への不適応」をあげた中学生が1,506人（1.4％）いることを示した。森川・遠藤（1999）も，運動部に限定してはいるが，その問題点として「勝利至上主義，非科学的根性主義，長時間練習と過度なトレーニングによる傷害の多発，顧問の体罰を含む人権を無視した指導，少数精鋭の選手中心主義による落ちこぼしなど」をあげ，「ゆきすぎると発達にマイナスの作用をもたらすことを軽視してはならない」と論じている。教師の高齢化や活動の不活発化などが懸念されてはいるものの，部活動における練習や人間関係の過度の厳しさによる問題も依然存在しており，これが部活動継続を困難にしている一つの要因といえよう。

中学生の部活動継続を難しくしているものには，このような厳しさだけでなく，学業との両立の難しさがあげられる。学業成績は，部活との関わりのみならず中学生にとっての中心的課題であると言えよう。新たな学力観が生まれ，評価も相対評価から絶対評価に変わるなど個々の子どもの成長を捉える努力がなされたり，少子化に伴って高校入試の激戦化も沈静方向に向かっているとはいえ，中学生当人にとって高校入試は自らの進路に関わる最も身近で重要な問題であることに変わりはない。高校入試の現状をみると，一斉テストを通して把握されるような学力観から完全に解放されているとは言い難い。このような背景のもとで，学業成績の良し悪しあるいは学業成績に対する自信（学業コンピテンス）は，日本の中学生にとって充実感や学校生活への意識だけでなく将来の希望までも左右するものとなっている（鹿毛，1998）。その中で，学業と部活動の両立も中学生にとっての重要な問題となり（森川・遠藤，1999），勉強のために部活動をやめざるをえない中学生も現実に存在する。

さらに，1998年に中学校学習指導要領が改訂され「必須クラブ」が廃止された。必須クラブ活動と部活動は根本的に異なる活動であると認識されてはいるものの，部活動によるクラブ活動の代替制度を経由した改定も含め，必須クラブと部活動の特性が曖昧になっている（山口，2001）。そして，必須クラブの廃止が部活動の衰退を予測させるものとして捉えられることもある。

このような現状を抱えながらも，部活動の現状をみるとそれほど急激な衰退を示してはいない。2001年に首都圏40km圏内の中学2年生を対象とした調査（無藤・川浦・角谷，2001）では，有効回答者の約96％が部活動を経験しているという結果が得られている。また，「中

学校では9割の生徒が部活動に参加しており……(略)……1時間の『クラブ活動』というのが廃止されたとしても，放課後等のいろいろな活動というのは，学校外活動も含めてそうした形では現状として残っていく……(略)……。」(中学校教育課程分科審議会第5回議事録抜粋，1998）とみなされている。さらに，「学校の判断に任された活動」として位置づけられたことによって，現在も「全員参加」の形態をとっている学校も少なくない。衰退という予想に反する形で中学校の部活動が実践され続けている理由には，部活動がその成立時点から学習指導要領とは比較的独立した形で成り立っていたということよりもむしろ，それが中学生にとって重要な人間関係形成の場であり(Karweit，1983)，自らの興味に沿った自主選択による活動として，依然，中学生の実生活や意識の中心にある(森川・遠藤，1999)ためだろう。部活動において，多くの中学生が興味・関心を共有する友達と一緒に何らかの目標に向かって主体的に活動を行うことを通して学校生活への満足感を得ることができているということなのではないだろうか。「部活動を契機にして生徒個々人が自分の個性や特技を発見・発揮することによって，学校生活をより充実したもの，潤いのあるものにしていくことができる。もし，生徒自身が主体的に選択した部活動を途中で投げ出さずに，持続的に行うならば，結果的にその行為は，生徒自身の自己確立(自立)につながる」(山口，2001)という考えは，中学生をとりまく教師や親の間でも浸透していると思われる。また，教師だけでなく，スクールカウンセラーや養護教諭などもまた，中学生が学校生活に適応しているかどうかを判断する指標の一つとして，彼らが部活動に積極的に参加しているかという視点をあげている(村山・山本,1995)。

教師や生徒が認識する部活動の意義は，先行研究の中でも示されている。角谷(2002)は，中学1，2年生を2年間追跡し，学業コンピテンスやクラスに対する所属感が時期を追って低下するのに対し，部活動での主体性や所属感にはそのような低下が見られないことを示した。また，中学生の時期には，主体性や親密性の欲求が高まり，自ら選択し様々なことに挑戦したり主体的に活動できる場や，仲間との持続的で親密な関係を築くことのできる場を必要とするようになる(e.g.，Eccles，Midgley，Wigfield，Buchanan，Reuman，Flanagan，& Iver，1993；Eccles，Wigfield，& Schiefele，1998)が，部活動(運動部か文化部かによらず)がそのような場を提供する役割を果たしているのである(角谷・無藤，2001)。また，欧米諸国でも，日本での部活動と類似した性質を持つ課外活動が，青年の問題行動や学校からのドロップアウトを予防するプログラムとして機能しうることも示されており(Berkovitz，1997；Mahoney，2000；Mahoney & Cairns，1997；Welsh，2001)，さらに，社会経済的にハイリスクな子どもの様々な問題行動を予防することのできる活動の一つとして課外活動があることも認められている(Berkovitz，1997；Mahoney，2000；Mahoney & Cairns，1997；Vallerand，Fortier，& Guay，1997；Welsh，2001)。逆に，Janosz，Blanc，Boulerice，& Tremblay(2000)は，高校生を対象としてはいるが，学業成績も低くなく，目立った問題行動もないにも関わらずドロップアウトした青年の特性として，部活動へ参加していないことなどによる学校生活へのコミットメントの意識の低さを見出し，学業成績と直結するわけではない学校環境もまた，青年の適応的な発達に重要であると論じている。

このように，中学生が，充実感や学校生活に対する満足感を得るために，部活動が重要な役割をもっていることが様々に示されている。しかし，一方で，教育実践の場で部活動の有用性を実感しながらも，中学生に重くのしかかる狭い意味での学業成績によって，学校生活への満足感や充実感，将来への希望までもが左右される中で，学業成績をより重視しなくてはならないというジレンマもある。そこには，教育実践の場において実感される部活動の意義が主観的認識にとどまり，確信を持つことのできない現状があるのだろう。そして，この状況は，部活動の意義を学業成績要因も考慮した上で実証した研究や理論が少ないこと，さらに，特に日本では，横断研究にとどまり，中学生の学校適応に部活動がどのような影響を与えているのかを検討した研究が殆どないことによってももたらされているといえるだろう。

そこで本研究では，部活動の意義を，中学生にとって大きな問題でもある学業成績という要因も考慮した上で検討する。そして，入部から引退の時期が始まるまで，彼らを縦断的に追跡することによって，中学生の学校適応に部活動がどのように影響を及ぼしているのかを検討する。

その中で，部活動に積極的に参加することを，目標をもって様々なことに挑戦したり友達と協力して活動しながら達成感を得ることができているかどうかという観点で捉える。そして，自主的活動として機能することが期待されている部活動で積極的に活動することが，中学生の学校生活への満足感を高めうるのか，また，それは学業に対する自信の有無を考慮したうえでも成り立つのかを検討する。検討に当たり，集団内の発達曲線の統計的性質を論じ得るばかりでなく，個々人の発達曲線を推定・記述することが可能となる(Duncan，Duncan，Strycker，Li，& Alpert，1999；豊田，2000）潜在成長曲線モデル(Latent Variable Growth Curve Modeling：LGM)を採用する。それによって，縦断データを生かすことができ生徒個々の発達的変化に部活動の与える影響をより明確に検討することが可能となるだろう。このモデルは，反復測定されたデータを用いた確認的因子分析モデルに相当す

るため，そこでの潜在変数は，時系列を追った個人差因子と解釈することができる。

方　法

調査方法　1999年7月～2001年2月の間に，いずれの年度も中学1～3年生を対象に4回の質問紙調査を実施した。

調査時期　第1回調査（T1）を1999年7月，第2回調査（T2）を2000年2～3月，第3回調査（T3）を2000年7月，第4回調査（T4）を2001年1～2月に実施した。

回収率及び分析対象者　調査対象となった関東地方のX中学校1～3年生（回収率：T1　96.4％〈477名〉，T2　93.1％〈461名〉，T3　98.3％〈451名〉，T4　96.5％〈443名〉）のうち，T1～T4の全期間部活動を継続し，有効回答者となったT1での1年生131名（男子69名，女子62名）を本研究における分析対象とする。

対象校における部活動　X中学校には，野球部，サッカー部，男子テニス部，女子テニス部，陸上部，剣道部，男子バレーボール部，女子バレーボール部，美術部，演劇部，茶道部，吹奏楽部，弦楽部，コーラス部，木工部がある。入部は自由であるが，90％以上の生徒が継続参加する。入学前に次年度新入生を対象として，生徒会が主体となって実施する中学校生活説明会のなかで，半日を使って部活動見学会を行う。さらに，新入生を対象に，部活動説明会を体育館で行い，廊下には，上級生が作った部活動紹介及び勧誘のポスターが貼られる。最初から入部をしない生徒があげる非入部理由としては，「地域のクラブに所属している」ことをあげる者が多いが，中途退部する生徒には，友達関係でのトラブルなどの背景がある場合もある。活動日数は部活動によって様々で，1週間に3日の部活動もあるが，6日以上の部活動もある。

調査内容・方法　フェイスシートの他に，以下の項目を本研究の分析に用いた。まず，『学業コンピテンス』として，Marsh（1990）をもとに，「テストの点は良い方だ」，「自分は成績がいいほうだと思う」，「授業を理解できる」，「物覚えが良い」，「授業中の質問には大体答えることができる」を使用した。これらは，青年期前期を対象とした調査でその信頼性が示されており，日本の中学生にも適用可能だと判断した。次に，『部活動での積極性』として，生徒へのインタビューをもとに，「いろいろなことに挑戦できる」，「新しいことを発見できる」，「難しいことでもやってみようと思う」，「友達と力を合わせて活動している」，「目標を持って部活動に取り組んでいる」，「やり遂げた喜びを味わえる」を使用した。また，『学校生活満足感』として，「学校は楽しい」，「現在の学校生活に満足している」，「学校に来たくない®」，「何となく学校に通っている®」，「学校に自分の居場所がない®」を使用した（®は反転項目）。項目は全て6件法での回答を求めた（1.全くそう思わない～6.とてもそう思う）。なお，分析にはSPSS11.0J，Amos4.0を使用した。

結果と考察

変数の設定と変数間の関連　『部活動での積極性』，『学業コンピテンス』，『学校生活満足感』の構成項目について，反転項目尺度の方向性をそろえた後，時期ごとに確認的因子分析を行ったところ，χ^2値は有意であったが，いずれも1因子性が確認された。Table1に，各構成概念から観測変数への影響指標，χ^2値およびGFI，AGFIを記す。各構成概念の構成項目を単純加算平均し合成変数を作成した。各合成変数について，T1～T4の平均値および標準偏差をTable2に記す。さらに，各合成変数の得点が，時期を追ってどの程度安定しているのかをピアソンの相関係数によって検討した（Table 3，4，5）。T1-T4間では，『学校生活満足感』で.38，『部活動での積極性』で.23，『学業コンピテンス』で.62の値を示した。さらに，相関係数の値に有意な差がみられるかどうかを検討するため，信頼区間によって比較した。その結果，いずれの時期間でも，『部活動での積極性』よりも『学業コンピテンス』の方が高い相関を示した（$p<.05$）。

さらに，各時期において，これらの3変数間の相関を検討した（Table6）。『部活動での積極性』と『学校生活満足感』との間に高い相関はみられなかったことから，『学校生活満足感』とは概念的に異なる側面を測定していると判断した。また，『部活動での積極性』の方が『学業コンピテンス』よりも『学校生活満足感』との相関が有意に高いという結果も得られなかった。

『部活動での積極性』および『学業コンピテンス』の変化の様相が『学校生活満足感』の変化の様相に与える影響　『学業コンピテンス』と『部活動での積極性』が，どのような変化の様相を呈しているのか，また，それらがどのように『学校生活満足感』およびその変化の様相に影響を与えうるのかを，潜在成長曲線モデルによって検討した。この分析方法を適用することにより，集団内の経時（発達）の統計的性質を論じることができる。また，測定間隔が等間隔でなくても，適切な固定母数を設定することによりこのモデルが適用できる（豊田，2000）。本研究では，毎年7月～8月と1月～2月に調査を実施しているため，ほぼ等間隔と解釈しても差し支えないと判断した。平均値が時期とともに線形的に低下している（Table2）ことから，［切片］と［傾き］を潜在変数とする一次関数的成長曲線モデルを仮定し分析を行った。Figure1に分析結果を記す。解釈を容易にするために，単方向の矢印には標準化された因果係数を，双方向の矢印

Table 1　*構成概念から各観測変数への影響指標および適合度指標*

構成概念	観測変数	影響指標 T1	T2	T3	T4
部活動での積極性	いろいろなことに挑戦できる	.80	.88	.85	.84
	新しいことを発見できる	.69	.80	.78	.82
	目標を持って部活動に取り組んでいる	.74	.85	.87	.87
	難しいことでもやってみようと思う	.82	.81	.84	.87
	友だちと力を合わせて活動している	.86	.85	.78	.79
	やり遂げた喜びを味わえる	.55	.77	.81	.82
	χ^2 ($df = 9$)	7.42 (*n.s.*)	11.26 *	4.05 (*n.s.*)	2.11 (*n.s.*)
	GFI	.98	.97	.99	.99
	AGFI	.91	.86	.95	.97
学業コンピテンス	テストの点はいい方だ	.75	.78	.68	.83
	自分は成績がいい方だと思う	.67	.66	.71	.82
	授業を理解できる	.84	.80	.82	.64
	ものおぼえがいい	.75	.89	.96	.81
	授業中の質問にはだいたい答えることができる	.56	.65	.70	.61
	χ^2 ($df = 5$)	.47 (*n.s.*)	2.19 (*n.s.*)	1.48 (*n.s.*)	3.58 (*n.s.*)
	GFI	.99	.99	.99	.99
	AGFI	.98	.90	.94	.95
学校生活満足感	学校は楽しい	.83	.89	.77	.88
	現在の学校生活に満足している	.78	.72	.83	.77
	学校に来たくない	.78	.77	.81	.86
	なんとなく学校に通っている	.63	.69	.80	.74
	学校に自分の居場所がない	.42	.38	.51	.45
	χ^2 ($df = 5$)	12.23 *	11.85 *	22.84 **	7.47 *
	GFI	.96	.99	.93	.98
	AGFI	.89	.83	.83	.94

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

Table 2　*合成変数の平均値（M：上段）および標準偏差（SD：下段）*

		T1	T2	T3	T4
部活動での積極性	*M*	4.65	4.64	4.39	4.28
	SD	.89	1.07	1.12	1.17
学業コンピテンス	*M*	3.20	3.18	3.05	3.01
	SD	.92	.97	1.01	1.00
学校生活満足感	*M*	4.64	4.40	4.03	3.83
	SD	.86	.94	1.06	1.08

Table 3　*T1 ～T4 の『学校生活満足感』間の相関係数（カッコ内は信頼区間）*

	T1	T2	T3
T1			
T2	.51(.37-.62)		
T3	.51(.37-.62)	.72(.63-.79)	
T4	.38(.22-.52)	.64(.53-.73)	.77(.69-.83)

Table 4　*T1 ～T4 の『部活動での積極性』間の相関係数（カッコ内は信頼区間）*

	T1	T2	T3
T1			
T2	.45(.30-.58)		
T3	.40(.25-.53)	.59(.47-.69)	
T4	.23(.06-.39)	.38(.22-.52)	.57(.44-.68)

Table 5　*T1 ～T4 の『学業コンピテンス』間の相関係数（カッコ内は信頼区間）*

	T1	T2	T3
T1			
T2	.71(.61-.79)		
T3	.65(.54-.74)	.84(.78-.88)	
T4	.62(.50-.72)	.79(.72-.85)	.82(.75-.87)

Table 6　*各時期ごとの変数間相関*

		学校生活満足感	部活動での積極性
部活動での積極性	T1	.31*** (.15-.45)	
	T2	.32*** (.16-.46)	
	T3	.36*** (.21-.50)	
	T4	.30*** (.14-.45)	
学業コンピテンス	T1	.14 (-.03-.30)	.33***
	T2	.24** (.08-.39)	.39***
	T3	.29*** (.13-.43)	.22*
	T4	.30*** (.14-.44)	.28**

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$
カッコ内の数値は信頼区間

には相関係数を付した。カッコの前には標準化係数，カッコの中には非標準化係数を記した。また，構成概念を楕円で，観測変数を長方形で囲み，誤差変数は省略した。一部誤差共分散を推定したが，それも省略した。因果係数は全て帰無仮説ゼロの下で統計的に有意なものである。なお，図中および本文中の［切片］は一次関数直線における0次の項，［傾き］は1次の項を示す。［切片］と［傾き］の平均値は集団全体としての発達曲線の切片と傾きである。［切片］と［傾き］の共分散は，正であれば「初期測定値が大きい場合は増加率も大きくなる傾向がある」と解釈し，負であれば「初期値が小さい場合は増加率は大きくなる傾向がある」と解釈する（豊田，2000）。

まず，モデルの分析における適合度指標は，$\chi^2=78.69$ ($df=44$, $p<.01$), CFI=.96, NFI=.92であった。χ^2値は，標本数が多いと棄却されやすくなる（豊田，1998）ことから，CFIとNFIの値によって，構成されたモデルは標本共分散行列をよく説明していると判断した。Table 7に構成概念間相関および，外生変数（［切片］因子）の平均値，内生変数（［傾き］因子）の切片，内生変数（［傾き］因子）の予測値の平均と構成概念間相関を記す。分析の結果，Table 2に記されたT1における合成変数の平均値と各外生変数（［切片］因子）の平均値の推定値とに大きなズレがないことが示された。また，各内生変数（［傾き］因子）の予測値の平均がすべて負の値をとるため，それらからの影響度指標の値が大きくなるほど，各観測変数の平均値が小さくなる。さらに，各内生変数（［傾き］因子）の切片の平均値は，3つの外生変数となる［切片］因子から予測したときの切片の項である。例えば，「部活動での積極性［切片］」の平均値が4.67，「部活動での積極性［傾き］」の予測値の平均値が-.12であることから，T2の「部活動での積極性」の平均値は1×(部活での積極性［切片］の平均値)＋1×{(部活動での積極性［傾き］の切片値)＋(部活での積極性［切片］からのパス係数)×(部活での積極性［切片］の平均値)＋(学校生活満足感［切片］からのパス係数)×(学校生活満足感［切片］の平均値)＋(学業コンピテンス［切片］からのパス係数)×(学業コンピテンス［切片］の平均値)}で推定され，$1\times4.67+1\times\{0.44+(-0.27)\times(4.67)+0.08\times4.64+0.11\times3.21\}=4.57$と推定できる。同様に，他の時期における構成概念の平均値も推定すると，いずれもTable 2の平均値と大きな矛盾がないことが確認された。「学校生活満足感［切片］」と「学業コンピテンス［切片］」間の相関は.35，「学校生活満足感［切片］」と「部活動での積極性［切片］」間の相関は.37，「部活動での積極性［切片］」と「学業コンピテンス［切片］」間の相関係数は.52で中程度の相関がみられたことから，中学1年生全体において7月の時点では『学校生活満足感』および『学業コンピテンス』，『部活動での積極性』間のいずれかが高い生徒は，他の要因も高い傾向にあることを示している。

続いて，「学校生活満足感［切片］」から「学校生活満足感［傾き］」へのパス係数は-.39，「学業コンピテンス［切片］」から「学業コンピテンス［傾き］」へのパス係数は-.28，「部活動での積極性［切片］」から「部活動での積極性［傾き］」へのパス係数は-.85であった。これらの結果から，『学校生活満足感』や『学業コンピテンス』，『部活動での積極性』はいずれも，T1での得点が低い生徒ほど，その後の伸び（増加率）が大きいことが示された。

一方，「部活動での積極性［切片］」から「学校生活満足感［傾き］」へのパス係数は.30であり，「学業コンピテンス［切片］」から「学校生活満足感［傾き］」へ有意なパス係数は引くことができなかった。この結果から，T1の『部活動での積極性』が高い生徒ほど，その後の『学校生活満足感』の伸びが大きいことが推測された。

さらに，「学業コンピテンス［切片］」から「部活動で

Table 7 *外生変数（［切片］因子）の平均値，内生変数（［傾き］因子）の切片，内生変数（［傾き］因子）の予測値の平均と構成概念間相関*

	①部活動での積極性［傾き］	②部活動での積極性［切片］	③学業コンピテンス［傾き］	④学業コンピテンス［切片］	⑤学校生活満足感［傾き］	⑥学校生活満足感［切片］
① 部活動での積極性［傾き］						
② 部活動での積極性［切片］	-.59					
③ 学業コンピテンス［傾き］	.01	-.14				
④ 学業コンピテンス［切片］	-.02	.52	-.28			
⑤ 学校生活満足感［傾き］	-.20	.16	-.01	.02		
⑥ 学校生活満足感［切片］	.05	.37	-.10	.35	-.28	
外生変数の平均値，内生変数の予測値の平均	-.12	4.67	-.07	3.21	-.28	4.64
内生変数の切片	.44		.18		-.14	

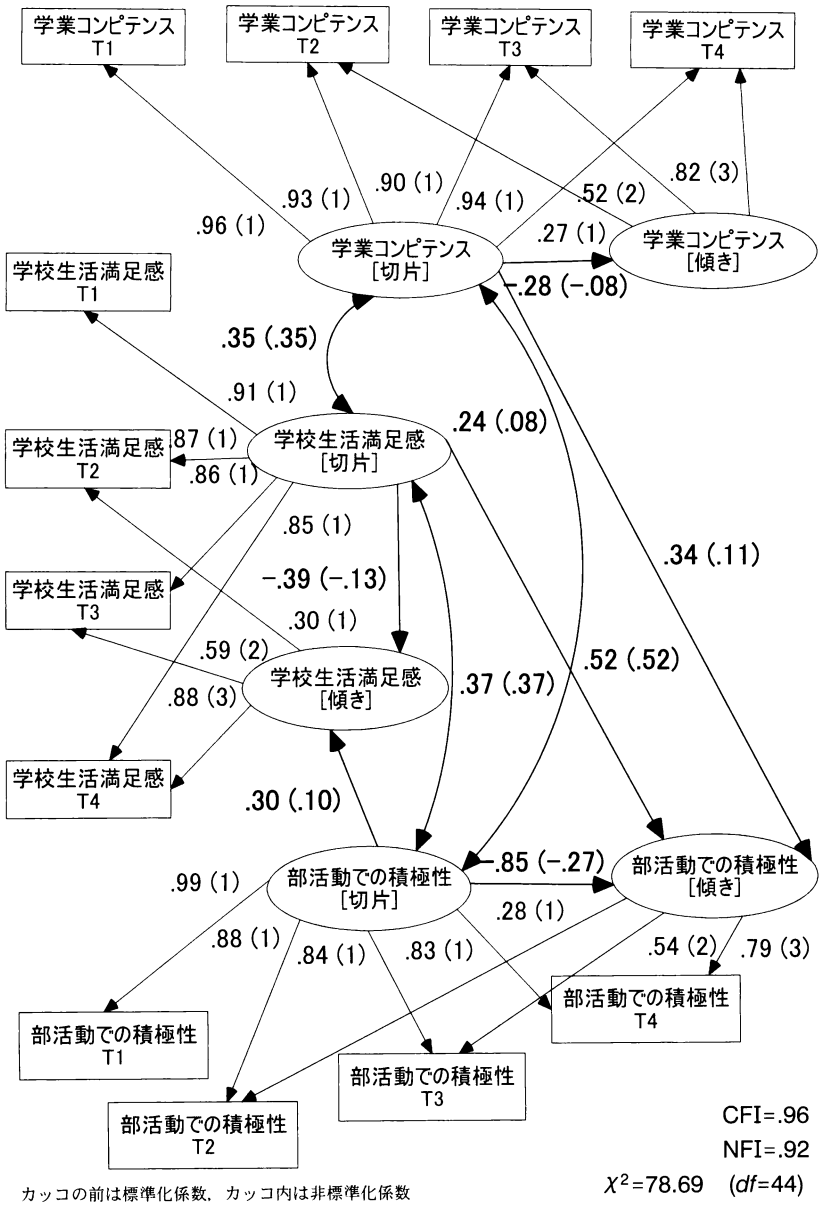


Figure 1　*『部活動での積極性』，『学業コンピテンス』，『学校生活満足感』の因果モデル及び分析結果*

の積極性［傾き］」へ，「学校生活満足感［切片］」から「部活動での積極性［傾き］」へのパス係数は，それぞれ.34，.24であった。これらの結果から，T1の『学業コンピテンス』や『学校生活への満足感』が高い生徒ほど，その後の『部活動での積極性』の伸びが大きいことが推測された。

考　　察

これらの結果から，部活動へ積極的に参加することが，その時々の学校生活への満足感の高さと関連するとともに，部活動へ積極的に参加するようになることが，学校生活への満足感を高める可能性が示唆された。そして，このことは中学生の学業コンピテンスという要因を

モデルに導入した上でも成り立つことが示され，教育実践の場で認識されている部活動の意義をより実際的に支持したものと捉えることができる。これは，「部活動での積極性［切片］」と「学校生活満足感［切片］」間に正の相関が見られたこと，「部活動での積極性［切片］」から「学校生活満足感［傾き］」へ正のパス係数を引くことができたこと，また，「学業コンピテンス［切片］」と「学校生活満足感［切片］」間に正の相関が見られてはいるものの，「学業コンピテンス［切片］」から「学校生活満足感［傾き］」へ正の有意なパスを引くことができなかったことから推測することができる。

本研究において，「学業コンピテンス［切片］」及び「学業コンピテンス［傾き］」から「学校生活満足感［切片］」あるいは「学校生活満足感［傾き］」へ直接パスを引くことができなかったこと，また，学業コンピテンスの要因を考慮した上でも，部活動へ積極的に参加することが学校生活への満足感の高まりに影響を与えたことの背景には以下の点があると考えられる。

まず，本研究では『学業コンピテンス』がT1からT4へ低下していること，「学業コンピテンス［切片］」から「学業コンピテンス［傾き］」へ負のパスを引くことができることが示されると同時に，『学業コンピテンス』が時期を追って高い相関を維持していることが示された。これは，中学生の時期に学業コンピテンスは低下し（角谷，2000），また，初期に学業に対する自信が相対的に高い生徒は，その後の伸びは小さいものとなるが，相対的にみると，高い位置を維持することを裏付けていると思われる。中学生の学業コンピテンスはすでに早期にある程度形成されており，相対的に低い生徒が急激に他の子どもよりも高くなるようなことが生じにくく，また，そのような変化をもたらす教育実践の場での働きかけそのものが容易ではないことが推測される。Cauce（1987），Wigfield，Eccles，Iver，Reuman，& Midgley（1991）は，子どもの学業コンピテンスが既に児童期に形成されていると論じている。このように，学業コンピテンスを急に変えることの難しい状況の中で，学業コンピテンスの低い生徒は，学業成績以外のものを通して学校生活の意義を見出そうと，自ら方向付けていくのではないだろうか。早期には部活動に積極的に参加できなくても，様々なきっかけ ― たとえば，試合やコンクール，進級，顧問の先生の交代など ― を通して積極的に参加できるようになる可能性がどの生徒にもあるだろう。これは，本研究において『部活動での積極性』の安定性が低かったことからも推測される。このようにして，学業以外の場で自分の力を発揮できる場を見出し，学校生活への意義を見出している生徒もいるだろう。そして，その学業以外のものの一つに，本研究でとりあげた部活動があるのかもしれない。Berkovitz（1997），Mahoney（2000），Mahoney & Cairns（1997），Vallerand et al.（1997），Welsh（2001）は，ハイリスクな子どもにおける課外活動の意義を論じており，Janosz et al.（2000）は，部活動へ参加していないことが学校からのドロップアウトと関連する可能性を論じているが，本研究はこれらの示唆に矛盾しない結果を得ることができたと考えられる。ただし，ハイリスクな生徒，成績の低い生徒における部活動への積極的参加の意義を直接検討しているわけではないため，今後の更なる検討が必要だろう。それでも，中学生が積極的に参加できる活動の一つに部活動が存在し，さらに，それが部活動という活動領域を超え，学校生活全般に対するポジティブな意識と関連することが示された。教育実践の場での主観的認識を支持する結果が得られたと言えよう。

さらに，「学業コンピテンス［切片］」は「学校生活満足感［傾き］」に直接有意なパスを引くことができなかったが，「学校生活満足感［切片］」とともに，「部活動での積極性［傾き］」に正の有意なパスを引くことができた。これは，学業コンピテンスや学校生活満足感が高いほど，その後の部活動での積極性を高めやすいことを示している。部活動は自主選択であるため，大半の生徒が自分の興味・関心に基づいて力を発揮できそうな活動を選択する。そのような状況の中で，学業コンピテンスの高い生徒は，そうでない生徒よりも部活動に積極的に打ち込むことのできる余裕がより多く与えられるのかもしれない。ただし，学校生活への満足感の高さも学業コンピテンスと同様の働きを示していることからも，部活動で自分の力を発揮し，積極的に参加できるようになる余裕は，学業コンピテンスの高さ以外の要因を通して学校生活への満足感が高まった生徒にもまた与えられる可能性があることも無視することはできない。そして，急激な変化が難しい学業コンピテンスではなく，教師や仲間，活動そのものなど，様々な環境要因によって変化が期待できる部活動への積極性をポジティブに変化することが学校生活への満足感を高める可能性が支持されたことは，生徒の学校生活への満足感を高めるために部活動からアプローチする方法もあることを示唆しているといえよう。

本研究では，「部活動への積極性［傾き］」から「学校生活満足感［傾き］」へパスを引くことができなかった。その理由の一つには，部活動へのコミットメントを通して学校生活へ満足する生徒ばかりでなく，部活動へのコミットメントだけ強めていく生徒，あるいは，部活動以外の学校活動を通して学校生活への満足感を高めていく生徒もいることがあるのではないだろうか。

また，本研究は，部活動で積極的に活動することのポジティブな意義を検討しており，部活動に参加しないことのネガティブな影響を検討してはいない。部活動以外

にも積極的に取り組むことのできる場が学校場面にあれば，それはその生徒にとって意義のある活動となり，そのことを通して学校生活への満足感が高まる可能性も考えられるだろう。

最後に，本研究では『学校生活満足感』，『学業コンピテンス』，『部活動での積極性』ともに，［切片］から［傾き］に負のパスが引けることが示された。これは，T1での各構成概念得点が低い生徒ほどその後，得点を大きく伸ばす可能性とともに，T1でのそれが高い生徒ほど，その後の得点の伸び率が低いこと，あるいは，それまで得点が高かった子どもほどその後低下する確率が高いことを示している。この結果が得られた理由として考えられることは，本調査の6段階評定の限界をある程度反映し，T1から高得点の生徒が4回の調査の中で急激にポジティブな変化を見せた場合，それが過小評価されてしまっている可能性があげられる。ただし，当初は学校生活，学業，部活動に対してポジティブであった生徒の中に，その後，何らかの理由からネガティブに変化する可能性のある生徒が多くいること，また，その逆に，T1で得点の低い生徒でも，その後得点を高める可能性を示しているとも解釈できる。本研究からは，得点の上昇に関連する要因の一つとして部活動に積極的に取り組むことが見出されたといえるが，当初はポジティブであった生徒がネガティブになるきっかけや可能性も中学校生活の中には存在することを認識する必要があるだろう。

今後の課題

本研究では，公立中学校を対象としたため，入学に当たっての選抜などによる明らかな特殊性はみられなかったが，一つの中学校であるため，一般化には限界がある。今後，より多くの学校を対象とした追跡研究が必要とされるだろう。とくに，本研究においても，同時期における『部活動での積極性』，『学業コンピテンス』，『学校生活満足感』間には相関が見られ，相関研究の域ではこれらの3要因が相互に関連をもつことしか示すことができない。4回の調査を通して，部活動の意義がより明確になったと考えられる。今後も，部活動をはじめ教育実践の場における活動の意義を検討するには，子どもの発達を縦断的に捉える必要があるだろう。特に，本研究結果では「部活動での積極性［傾き］」から「学校生活満足感［傾き］」に直接的なパスを引くことができなかったため，部活動に徐々に積極的に取り組むようになる生徒にとっての部活動の意義を明確にすることができなかったため，今後の更なる検討が必要だと思われる。同時に，T1において各要因の得点が極端に高いあるいは低い生徒を取り出すことにより，天井効果や床効果を除外し，より明確な解釈を試みる必要もあると思われる。

さらに，本研究では，部活動に継続参加している（あるいは参加していた）生徒を対象に調査を行い量的な分析を行った。部活動の意義を検討した先行研究の中には，教育実践の場で生徒の学校生活に対する意識を規定する大きな要因となっている学業コンピテンスの要因を組み入れずに検討しているため，部活動の影響力を過大評価している印象を与えるものもある。そのような中で，本研究は，学業コンピテンスを要因に組み入れ，その影響力も考慮した上での部活動の意義を検討することで，生徒の学校生活への満足感や適応を捉えるときに成績の良し悪しとの関連を除外視できないといわれる中学校の条件により近い条件を設定できたといえよう。しかし，現実の反映という点ではまだ限界がある。生徒へのインタビューなどを通して，本研究で得られた示唆がどの程度教育実践の場での認識を反映しているのかを検討する必要があるだろう。それとともに，部活動を中途退部した生徒についても，少数であるからこそ，インタビューなどを通してその実態や意識を捉える必要があるだろう。

文　献

Berkovitz, I. H. (1997). Junior high / middle school and high school life. In L. T. Flaherty, & R. M. Sarles (Eds.), *Handbook of child and adolescent psychiatry: Vol.3* (pp.233-242). New York: Wiley.

Cauce, A. M. (1987). School and peer competence in early adolescence: A test of domain-specific self-perceived competence. *Developmental Psychology*, **23**, 287-291.

中学校教育課程分科審議会．（1998）．第5回議事録．http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/gijiroku/004/980501.htm

Duncan, T. E., Duncan, S. C., Strycker, L. A., Li, F., & Alpert, A. (1999). *An introduction to latent variable growth curve modeling: Concepts, issues, and applications.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations Publishers.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experience in schools and in families. *American Psychologist*, **48**, 90-101.

Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon, & N. Eisenberg, (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (pp.1017-1096). New York: Wiley.

Janosz, M., Blanc, M. L., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 171-190.

鹿毛雅治．（1998）．学習と将来のつながり．落合良行

(編), *中学二年生の心理* (pp.33-70). 東京：大日本図書.

Karweit, N. (1983). Extracurricular activities and friendship selection. In. J. L. Epstein, & N. Karweit (Eds.), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools* (pp.131-140). New York: Academic Press.

Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, **71**, 502-516.

Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, **33**, 241-253.

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/velson model. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 623-636.

文部科学省. (2002). 平成13年度の生徒指導上の諸問題の現状について (速報). http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/08/020820.htm

森川貞夫・遠藤節昭. (1999). *必携スポーツ部活動ハンドブック*. 東京：大修館書店.

村山正治・山本和郎 (編). (1995). *スクールカウンセラー：その理論と展望*. 京都：ミネルヴァ書房.

無藤　隆・川浦康至・角谷詩織. (2001). 青少年へのテレビメディアの影響調査第1回 (2000年度) 調査報告書. 放送と青少年に関する委員会.

角谷詩織. (2000). 中学生にとっての総合的学習の意義 ― 学業コンピテンスと総合的学習での自律性との関わりから. *お茶の水女子大学大学院人間文化研究科人間文化論叢*, **3**, 259-269.

角谷詩織. (2002). 中学生の自己, 環境に対する認識の変化 ― 学業コンピテンス, 総合的学習, 部活動, クラスに注目して. *お茶の水女子大学大学院人間文化研究科人間文化論叢*, **4**, 237-246.

角谷詩織・無藤　隆. (2001). 部活動継続者にとっての中学校部活動の意義 ― 充実感・学校生活への満足感とのかかわりにおいて. *心理学研究*, **72**, 79-86.

豊田秀樹. (1998). *共分散構造分析　入門編*. 東京：朝倉書店.

豊田秀樹. (2000). *共分散構造分析　応用編*. 東京：朝倉書店.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 1161-1176.

Welsh, W. N. (2001). United States. In. A. M. Hoffman, & R. W. Summers. (Eds.), *Teen violence: A global view* (pp.183-200). CT: Greenwood Press.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Iver, D. M., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, **27**, 552-565.

山口　満 (編). (2001). *新版特別活動と人間形成*. 東京：学文社.

謝辞

本研究にお力添えをいただきましたX中学校の先生方および生徒の皆様に心より感謝申し上げます。また, ご指導くださいました無藤隆先生・服部環先生にも心より感謝申し上げます。なお, 分析結果およびその解釈については角谷の責任とします。

倫理面への配慮

質問紙調査, 観察の際は, X中学校の教師および生徒からの承諾を得た上で実施した。また, 質問紙調査においては, 拒否することができること, 個人名を挙げての特定はしないこと, 成績との関連がないことを伝えた。

Sumiya, Shiori (Joetsu University of Education). *Participation in Extracurricular Activities and Students' Satisfaction with Junior High School: A Latent Growth Curve Model.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.1, 26-35.

This longitudinal study examined the effects of extracurricular activities on junior high school students' satisfaction with school. Between 1999 and 2001, 131 pupils (in seventh grade at the time of the initial data collection) completed four-wave questionnaires. The results showed that active engagement in extracurricular activities had a positive effect on school satisfaction, even when controlling for the initial levels of students' academic competence. Although active engagement in extracurricular activities and high level of academic competence related directly and concurrently to high level of satisfaction with school, only active engagement in extracurricular activities led to growth in school satisfaction. Conversely, satisfaction with school and academic competence may affect the growth of students' active engagement in extracurricular activities.

【Key Words】 Junior high school, Extracurricular activities, School satisfaction, Academic competence, Latent growth curve model, Adolescent development

2002. 11. 20 受稿, 2004. 5. 10 受理

発達心理学研究
2005，第16巻，第1号，36-45

原　著

幼児期における心の理論発達の個人差，感情理解発達の個人差，及び仲間との相互作用の関連

森野　美央
（広島大学大学院教育学研究科）

本研究では，幼児期における心の理論発達の個人差，感情理解発達の個人差，及び仲間との相互作用の関連を検討した。年少，年中，年長児144名には，心の理論課題，感情理解課題を行い，保育士には，担当児の社会的スキルと人気に関する評定を依頼した。その結果，月齢や言語能力が同程度である場合，心の理論が発達している者ほど感情理解も発達している傾向にあることが確認された。学年ごとの分析の結果，この傾向は，特に年中や年長でみられることが確認され，年長では，心の理論が発達している者ほど社会的スキルも高いという傾向が確認された。また，有意傾向であったものの，年中では，心の理論が発達している者ほど社会的スキルも高いという傾向が確認され，年長では，心の理論が発達している者ほど人気もあるという傾向が確認された。このような傾向は，感情理解が発達している者にはみられなかった。本研究の結果から，心的状態の理解の発達は単一なものではなく，心の理論発達と感情理解発達の異なった側面が存在する可能性や心の理論発達の個人差と仲間との相互作用の関連が学年によって異なる可能性が示唆された。

【キー・ワード】心の理論，感情理解，個人差，仲間との相互作用，幼児

問　題

子どもは心をどのように理解しているかという問いは，Piaget (1926/1955) で取り上げられて以来，発達心理学者の関心を集めてきた。近年この問いは，Wimmer & Perner (1983) における誤信念課題の考案をきっかけに，心の理論研究と呼ばれる領域で，再び関心を集めている (Flavell & Miller, 1998)。

心の理論とは，Premack & Woodruff (1978) によって，ある個体が，自己および他者に目的・意図・知識・信念・思考・疑念・推測・ふり・好みなどの直接観察できない心的状態を帰属させることと定義されている。発達心理学では，Premack & Woodruff (1978) の定義における自己および他者の心的状態のうち，特に信念や欲求と行動との体系的な関係性についての子どもの理解，すなわち，人は外界を表象した状態である信念をもち，心の中で表象した外界を本当の外界の在り方だと思って，自分の欲求が充足されるように行動するということについての子どもの理解に焦点をあてた研究が進められている（例えば，Astington, 1993/1995）。これらの研究では，子どもは心についての理論を用いて人の行動を説明したり予測したりすると考えられている。

80年代には，Wimmer & Perner (1983) を受け，心の理論発達の年齢的変化を記述することに焦点をあてた研究が数多くなされた。そして，心の理論発達については，幼児期に著しい変化が生じるという点で現在おおよその一致が得られている（Wellman, Cross, & Watson, 2001）。90年代に入って，幼児期における心の理論発達の個人差に着目し，仲間との相互作用との関連を検討する研究が現れ始めた。このような研究では，心の理論が人の社会的相互作用を理解する基礎になるという考えに基づいて，心の理論が発達している者は，心の理論があまり発達していない者とは異なった仲間との相互作用を示すだろうという仮説が検証され，ある程度の成果が出てきている（例えば，Watson, Nixon, Wilson, & Capage, 1999は，心の理論が発達している者ほど社会的スキルが高いという傾向がみられたが人気についてはそのような傾向がみられなかったことを報告している）。しかし，心の理論発達の個人差と仲間との相互作用の関連を検討した結果のみをもって，心的状態に関わる理解の全てが幼児の社会的生活にどのように関連しているのかを解明することは困難であるかもしれない。なぜなら，近年の研究では，心的状態の理解が単一なものではなく，心の理論だけでは把握し得ない別の側面があるという可能性が示唆されているからである。

Dunn (1995) は，Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade (1991) で対象とした40ヶ月児の心の理論発達の個人差，感情理解発達の個人差と2，3年後の園における社会的生活の認知との関連を検討している。感情理解とは，直接的な情報（表情，ある特定の状況）や間

接的な情報（個人の特性）と感情との関連についての理解のことである。Dunn (1995) では，検討の結果，心の理論が40ヶ月時に発達していた者ほど，2年後に幼稚園での生活が開始した時，教師，仲間や園での活動に対してよりネガティブな認知をしており，さらにその1年後には，教師の批評に対してより敏感である傾向がみられている。一方，感情理解では，40ヶ月時に感情理解が発達していた者ほど，3年後，教師，仲間や園での活動に対してよりポジティブな認知をしている傾向のみがみられ，40ヶ月時に心の理論が発達していた者にみられたような傾向は示されていない。早期の心の理論と感情理解の発達の違いが後の発達に異なる関連性を示しているとの結果は，心的状態の理解の発達が単一なものではなく，心の理論発達と感情理解発達という異なった側面が存在する可能性を示唆するものである。また，仲間に対する認知への関連性が異なるという結果は，実際の仲間との相互作用にも心の理論と感情理解の発達が異なる関連性を示している可能性をうかがわせるものである。Cutting & Dunn (1999) では，心の理論発達の個人差，感情理解発達の個人差と家庭環境の関連が検討され，心の理論発達の個人差のみに家庭環境が関連を示していたことが報告されている。Cutting & Dunn (1999) の結果は，心の理論と感情理解が異なる道筋で発達していることを示唆するものであり，ここでも，心的状態の理解の発達が単一なものではなく，心の理論発達と感情理解発達の異なった側面が存在する可能性をうかがうことができる。同様の可能性は，我が国でも示唆されている（東山，2001）。

それでは，この心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差にはどのような関連がみられるのであろうか。このことについて，これまでの研究では一致した見解が得られていない。Dunn et al. (1991) では，心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差の間に有意な相関がみられなかったのに対し，Cutting & Dunn (1999) では有意な正の相関がみられている。多くの誤信念課題の使用が信頼性の向上につながる（Hughes, Adlam, Happé, Jackson, Taylor, & Caspi, 2000）ことを考えると，単一の誤信念課題しか用いなかったDunn et al. (1991) の結果より，多くの誤信念課題を用いたCutting & Dunn (1999) の結果の方が支持されよう。しかし，Cutting & Dunn (1999) 規模の追試はみあたらない。さらに，Cutting & Dunn (1999) では，年少児と年中児の一部が対象とされているのみであり，年少児から年長児を全て対象とした場合でも，心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差の間には同じような関連が示されるのかどうかについて検討する余地が残されている。

Cutting & Dunn (1999) は，心の理論と感情理解は，それぞれ社会的相互作用にとって重要な領域であることを指摘している。両者は心的状態の理解という共通した部分をもつが，心の理論が，抽象的で直接観察不可能な心的状態，すなわち信念や欲求を扱っているのに対し，感情理解は，悲しみや怖れなど，表情や身振りからある程度観察できる心的状態を扱っているという点で異なっている。他者との相互作用において両者が果たす役割を考えると，心の理論は，信念や欲求と行動との体系的な関係性についての知識を手がかりに人を理解するものとして働くことが予想され，一方の感情理解は，感情とさまざまな情報との関連についての知識を手がかりに人を理解するものとして働くことが予想される。心的状態の理解を心の理論と感情理解を含む多次元的なものと捉え，それぞれが仲間との相互作用にどのように関連しているかを詳しく検討する必要があるだろう。

さらに，近年，心の理論発達の個人差と仲間との相互作用の関連を検討した研究から，研究参加者の学年を考慮する必要性が示唆されてきている。例えば，Slaughter, Dennis, & Pritchard (2002) では，5歳以上になると心の理論が発達している者ほど人気があるという傾向がみられたが，5歳以下ではそのような傾向がみられなかったことが報告されている。従来の研究では，Slaughter et al. (2002) のように学年ごとの関連の仕方を詳細に検討したものが少ない。しかし，彼らが指摘するように，学年があがり仲間観が発達するにつれ，心の理論が仲間関係において重要な位置を占めてくる可能性は十分考えられる。また，この可能性は，心の理論と同じく，社会的相互作用にとって重要な領域であることが指摘され（Cutting & Dunn, 1999），学年があがるにつれて発達することが報告されている感情理解（例えば，平林・柏木，1990；渡辺・瀧口，1986）にもあてはまるかもしれない。

以上の議論から，本研究では，年少児，年中児，年長児を対象とし，まず幼児期における心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差の関連を検討する。続いて，心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差が，それぞれ仲間との相互作用にどのような関連を示すのか，その関連の仕方は学年によって異なるのかどうかについて検討することを目的とする。仲間との相互作用は，さまざまな構成要素からなっているが，本研究では，心的状態の理解の発達は，同年代の仲間と仲良くやってゆくことと関連するのではないかという観点から，仲間との相互作用のうち，同年代の仲間との総体的に良好な相互作用の側面に焦点をあてることとする。なお，心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差の関連や心の理論発達の個人差と仲間との相互作用の関連を検討した研究では，月齢や言語能力が統制変数として取り上げられていることから，研究結果を共有するため，本研究でもこれらを統制変数として取り上げる。

方　　法

参加者

私立保育園に通う年少児48名（男児24名，女児24名，平均年齢：3歳10ヶ月，レンジ：3歳5ヶ月－4歳4ヶ月），年中児48名（男児24名，女児24名，平均年齢：4歳10ヶ月，レンジ：4歳5ヶ月－5歳4ヶ月），年長児48名（男児24名，女児24名，平均年齢：5歳11ヶ月，レンジ：5歳6ヶ月－6歳4ヶ月）と保育士8名であった。

言語能力の測定

絵画語い発達検査（上野・撫尾・飯長，1991）を使用した。この検査は，言語発達の過程における最も基礎的な能力である言語の理解力のうち，特に語いの理解力を基本的な指標と考え，測定しようとする検査である。絵画語い発達検査は，齋藤（2000）や東山（2001）でも使用され，検査の得点と誤信念課題の得点との間に有意な正の相関のあることが示されている。そのため，統制変数にする言語能力の測定が可能であると判断し，使用した。

心の理論発達の測定

移動課題（予測・説明），信念変化課題（アイデンティティ変化・位置変化）を行った。移動課題（予測・説明）は，Wimmer & Perner（1983）や木下（1991），信念変化課題（アイデンティティ変化・位置変化）は，Perner, Leekam, & Wimmer（1987），子安（1997）や木下（2001）に基づいて行った。課題中に出てくる「最初」という言葉の理解を確かめるための統制課題は，木下（2001）に基づいて行った。

移動課題（予測）では，性の異なる人形2体，籠，箱，ミニカーを机の上に一つずつ提示し，「今から，これを使ってお話をします。最後にクイズがあるから，お話をよく覚えておいてくださいね。」と教示した。それから，次のような話をした。主人公（性は参加者の性と一致させる）がミニカーで遊んだ後，それを籠の中にしまって外に遊びに行く。主人公の不在時に，別の人物がやってきて，籠からミニカーを出して遊ぶが，今度はそれを箱の中にしまって出て行く。その後，主人公が戻ってきて，もう一度ミニカーで遊ぼうと言う。話が終了した後，「さて，［主人公名］は，ミニカーで遊ぼうとして，最初にどこを探すでしょうか？」と質問した。回答がない場合は，「籠」と「箱」の選択肢を与えた。最後に，参加者が正しい記憶をもっていることを確かめるために，「［主人公名］は，ミニカーをどこにしまってお外に遊びに行きましたか？」，「本当は今，ミニカーはどこに入っていますか？」と質問した。移動課題（説明）では，「今から，紙芝居をします。最後にクイズがあるから，お話をよく覚えておいてくださいね。」と教示した。それから，紙芝居を使って次のような話をした。主人公（性は参加者の性と一致させる）が人形で遊んだ後，それを青い箱の中にしまって外に遊びに行く。主人公の不在時に，別の人物がやってきて，青い箱の中から人形を出して遊ぶが，今度はそれを赤い箱の中にしまって出て行く。その後，主人公が戻ってきて，もう一度人形で遊ぼうと言う。話が終了した後，「さて，［主人公名］は，人形で遊ぼうとして，最初にどこを探すでしょうか？」と質問した。回答がない場合は，「青い箱」と「赤い箱」の選択肢を与えた。それから，参加者が正しい記憶をもっていることを確かめるために，「［主人公名］は，人形をどこにしまってお外に遊びに行きましたか？」，「本当は今，人形はどこに入っていますか？」と質問した。これらの質問をした後，「では，［主人公名］が［参加者名］ちゃんの言ってくれた箱の方を探すかどうか見てみましょう。」と言って紙芝居をめくり，主人公の誤信念に基づいた行動結果を見せた。そして，「本当は人形は赤い箱の中に入っているのに，どうして［主人公名］は最初に青い箱を探すのかな？」と誤信念に基づいた行動結果に対する説明を求め，参加者の答えを「どうして～なのか」という形式で受けて質問を繰り返し，可能な限り答えの収集をした。

信念変化課題（アイデンティティ変化）では，中に鉛筆を隠しているポッキーの外箱を提示し，「この箱の中には何が入っていると思いますか？」と質問した。回答を得た後，ポッキーの箱を開けて中身が鉛筆であることを参加者に示してから，再び箱の中に鉛筆をしまい，ポッキーの外箱を示しながら，「［他の参加者名］ちゃんは，まだこの中を見ていません。［他の参加者名］ちゃんは，これを見て何が入っていると言うでしょうか？」と質問した。続いて，「［参加者名］ちゃんは，最初この箱を見たとき，何が入っていると言いましたか？」と質問した。両質問について回答がない場合は，「ポッキー」と「鉛筆」の選択肢を与えた。最後に，参加者が中身について正しい記憶をもっていることを確かめるために，「本当は今，箱の中には何が入っていますか？」と質問した。信念変化課題（位置変化）では，おもちゃの冷蔵庫，おもちゃのアイスクリームを隠したタンスを提示し，「冷蔵庫とタンスのどちらかにアイスクリームが入っています。［参加者名］ちゃんは，どちらに入っていると思いますか？」と質問した。回答を得た後，冷蔵庫とタンスを開け，タンスの中にアイスクリームが入っていることを参加者に示してから，再び冷蔵庫とタンスを閉め，冷蔵庫とタンスを示しながら，「［他の参加者名］ちゃんは，まだ冷蔵庫やタンスの中を見ていません。［他の参加者名］ちゃんは，これを見てどちらにアイスクリームが入っていると言うでしょうか？」と質問した。続いて，「［参加者名］ちゃんは，最初どちらにアイ

スクリームが入っていると言いましたか？」と質問した。両質問について回答がない場合は，「冷蔵庫」と「タンス」の選択肢を与えた。最後に，参加者が正しい記憶をもっていることを確かめるために，「本当は今，アイスクリームはどこに入っていますか？」と質問した。

統制課題では，ビスケットの絵が描かれ，中にビスケットが入っている外箱を提示し，「この箱の中には何が入っていると思いますか？」と質問した。誤答や無答の場合は，「この箱，何の箱？何の絵が描いてあるかな？」と再び質問し，ビスケットやお菓子などの答えを引き出すようにした。その後，箱を開けて中身がビスケットであることを参加者に示してから，ビスケットとくまの人形を入れ替えて蓋を閉め，ビスケットの外箱を示しながら「今，箱の中には何が入っていますか？」，「最初，箱の中を見たとき，何が入っていましたか？」と質問した。木下（2001）では，「この箱の中には何が入っていると思いますか？」との質問がなされていないが，信念変化課題（アイデンティティ変化）でなされる「この箱の中には何が入っていると思いますか？」との質問を深読みしてしまう子どもが少なくないとの指摘（子安，1997）から，本研究では，統制課題でも同じ質問をし，箱の中には箱に描かれている絵と同じものが入っているという回答が正解になる状況を経験させることで，質問がもつトリック性を低減させる手だてとした。

感情理解発達の測定

感情理解発達の測定課題として，ラベリング課題と感情的視点獲得課題がよく用いられているが（例えば，Denham, 1986；園田，1999），本研究では，より正確に感情理解を測定できるとされている（Cutting & Dunn, 1999），後者の課題のみを用いた。感情的視点獲得課題では，ほとんどの人と同じ感情を主人公も感じる話，参加者とは違う感情を主人公が感じる話が用いられている。本研究では，当初，Denham（1986）や園田（1999）に基づいた感情的視点獲得課題を行う予定であった。しかし，予備調査を行ったところ，園田（1999）で報告されているように，年少児で課題の遂行ができない者がいた。これは，指人形のみで語られる話を長時間集中して聞くという設定自体が年少児にとっては困難なのではないかと考え，従来の感情理解研究において，幼児期における感情理解発達を検討する際に用いられてきた他の課題を代用することにした。ほとんどの人と同じ感情を主人公も感じる話にあたる課題としては，Lazarus（1991）の中心的関係テーマに沿って，笹屋（1997）や渡辺・瀧口（1986）を参考に作成した状況情報のみを利用する感情理解課題を用いた。参加者とは違う感情を主人公が感じる話にあたる課題としては，朝生（1987）や平林・柏木（1990）を参考に作成した状況情報と特性情報の両方を利用する感情理解課題を用いた。Table 1に課題の内容を示す。なお，課題が調査者の意図した感情を最も想起できるようなものになっているかどうかを確かめるため，全ての物語文と紙芝居を載せて質問紙を作成し，大学生35名に調査を行った。その結果，いずれの課題も，調査者の意図した感情が他の感情に比べ，最も想起できる内容であることが確認された。

Table 1　*感情理解発達測定課題の内容*

話の内容	感情	特性：参加者/主人公
欲しかったおもちゃを誕生日に買ってもらった	喜び	—
可愛がっていた鳥が急に死んでしまった	悲しみ	—
見ていたテレビを友だちがわざと消してしまった	怒り	—
大きい犬が突然近づいてきてかみつこうとした	怖れ	—
犬が走ってきたが友だちが公園の外に連れて行った	喜び	犬が好き/嫌い
友だちが「遊んでて」と言って犬を連れてきた	喜び	犬が嫌い/好き
保育園に行くと砂遊びをする日であった	悲しみ	砂遊びが好き/嫌い
雨が降って保育園の砂遊びが中止になった	悲しみ	砂遊びが嫌い/好き

感情理解課題を行う前に，参加者と雑談し，犬が好きか嫌いか，砂遊びが好きか嫌いかを把握することにより，状況情報と特性情報の両方を利用する感情理解課題で用いる話を選択した。それから，半径2.5cmの円に「喜び」，「悲しみ」，「怒り」，「怖れ」の表情がそれぞれ描かれた4種類の絵カードを一枚ずつ，「このお顔は，嬉しい（悲しい，怒っている，怖がっている）気持ちを表しているお顔です。」と提示した。その後，「この中で，嬉しい（悲しい，怒っている，怖がっている）気持ちを表しているお顔はどれでしたか？指さしてください。」と質問した。誤答が一つでもあった場合は，誤答であったものについて，具体的な事例をあげ，そのときの気持ちを想起させて正解を教えた。正解であったものについては，「これは，～の気持ちを表しているお顔だったね。」と確認をした。その後，絵カードを並べ替え，誤答であったものから指さし試行を行い，誤答がなくなるまで繰り返した。絵カードは毎回ランダムに提示された。

4種類の絵カードを提示したまま，「今から，［主人公名］という男の子（女の子）の出てくるお話をいくつかします。そして，お話の最後に，『さて，［主人公名］はどんなお顔をすると思いますか？』と聞きますから，この4つのお顔の中から選んでください。」と教示した後，紙芝居を使って，状況情報のみを利用する感情理解課題（性は参加者の性と一致させる）を行った。紙芝居は，1または2場面からなり，質問が行われる場面では，主人

公の顔が空白になっていた。話が終了する度に，「さて，[主人公名] はどんなお顔をすると思いますか？」と質問した。回答がない場合は，「[参加者名] ちゃんが『これ』って思うお顔でいいんだよ。」と回答を促した。引き続いて，状況情報と特性情報の両方を利用する感情理解課題を同様の手続きで行った。紙芝居は，2場面または3場面からなり，最後に，参加者が主人公の特性を保持しているかどうかを確認するため，「[主人公名] は，犬（砂遊び）が好きでしたか？それとも嫌いでしたか？」と質問した。感情の残存を考慮し，全課題終了後，別の紙芝居を見せて「嬉しい」の絵カードを選択させて終えるようにした。

仲間との相互作用の測定

Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish (1993) や Watson et al. (1999) で使用されている教師評定用尺度を使用した。この尺度は，仲間との相互作用を社会的スキルと人気で測定するものである。Watson et al. (1999) と結果の共有が可能になること，また，それぞれの項目は，本研究における仲間との相互作用，つまり，同年齢の仲間との総体的に良好な相互作用を直接的，あるいは間接的に測定できるものと判断されたこと[1]から，本尺度を使用することとした。社会的スキルの項目は，たいていお行儀がよい，場面に応じてたいてい適切に行動する，自分の言動が原因でよくトラブルを引き起こしている（逆転項目），他者への働きかけや応答の仕方が，同年齢の子どもたちと比べてとても優れている，の4項目であった。人気の項目は，友だちをつくりにくい（逆転項目），たくさんの友だちがいる，同年齢の子どもたちから好かれている，の3項目であった。回答は，各項目について，「まったくあてはまらない」，「あまりあてはまらない」，「ややあてはまる」，「非常にあてはまる」の4段階評定で求めた。

手続き

調査者は，あらかじめ各クラスの保育に参加して，ラポールの形成に努めた。調査は，保育園の個室で，一対一の個別面接法で行った。言語能力を測定する課題，心の理論発達を測定する課題，感情理解発達を測定する課題，の全課題を一度に行うと30分程度かかるため，参加者の集中力や保育への影響を考慮して，一日に一課題とし，三日に分けて行った。言語能力を測定する課題，心の理論発達を測定する課題，感情理解発達を測定する課題，の実施順序は，参加者ごとにカウンターバランスをとり，それぞれの課題の中での順序もカウンターバランスをとった。心の理論発達を測定する課題のうち，信念変化課題については，先に課題を行った参加者から，まだ課題を行っていない参加者に課題の内容が伝わり，参加者や調査に混乱が生じる可能性が考えられた。そのため，心の理論発達を測定する課題については，調査終了時に，まだ課題を行っていない参加者に課題の内容が伝わると課題がおもしろくなくなるので，課題の内容を伝えないようにして欲しいとお願いするようにした。保育士には，調査期間中に質問紙を配布して，担当クラスの園児一人一人の仲間との相互作用の評定を依頼した。なお，年少児は3クラス，年中児は2クラス，年長児は3クラスであった。クラスごとの園児数が異なっていたため，最も少ない場合で9名分，最も多い場合で26名分の評定依頼となった。

結　　果

分析対象者

統制課題ができなかった男児2名，落ち着きがなく課題を遂行できなかった男児1名，欠席が多く全ての課題を実施することができなかった女児2名，信念変化課題（アイデンティティ変化）で最初から「鉛筆が入っている」と回答した男児1名（理由を尋ねたところ，友だちから聞いたとのことであった。課題内容が伝わるのを防ぐためには，本研究以上の対策を講じる必要がある），信念変化課題（位置変化）で「自分の家では，アイスクリームがタンスに入っている」と回答した女児1名の計7名は分析から除いた。その結果，分析は，年少児43名（男児21名，女児22名，平均年齢：3歳11ヶ月，レンジ：3歳6ヶ月－4歳4ヶ月），年中児47名（男児23名，女児24名，平均年齢：4歳10ヶ月，レンジ：4歳5ヶ月－5歳4ヶ月），年長児47名（男児24名，女児23名，平均年齢：5歳11ヶ月，レンジ：5歳6ヶ月－6歳4ヶ月）で行った。なお，本研究の統計処理には，SPSS 11.0J for Windows を用いた。

得点化

絵画語い発達検査では，手引きにしたがって修正得点を算出し，言語能力得点とした。

移動課題（予測）では，正しい記憶をもっており，なおかつ「籠」と回答できていれば，「2点」，それ以外であれば「0点」とした。移動課題（説明）では，正しい記憶をもっており，「青い箱」と回答し，なおかつ木下 (1991) におけるカテゴリーA（知覚経験との関連「男の子がいない間に女の子が赤い箱に入れたけ，そいでね男の子がね見てないけーね知らんかったけ」），カテゴリー

1）社会的スキルの項目のうち，「たいていお行儀がよい」と「場面に応じてたいてい適切に行動する」の2項目は，一見すると，大人（保育者）を含む広範囲の社会的場面を想定したもののようにみえる。しかし，これらは，例えば，友だちにきちんとあいさつできる，順番待ちができるといったように，仲間同士の関係場面におけるお行儀のよさ，場面に応じた適切な行動も想起できるものであると考えられた。また，Watson et al. (1999) においても，仲間との相互作用を測定する項目としてこの2項目が含められていることから，仲間との総体的に良好な相互作用を間接的に測定できると判断された。

B（主人公の初めの行為との関連「お外に行く前に青い箱に入れとったけ」）にあたる説明ができていれば「2点」，それ以外であれば「0点」とした。全ての説明について，独立の2人の評定者が評定したところ，その一致率は96%であった。一致していないものについては，合議の上決定した。信念変化課題（アイデンティティ変化）では，正しい記憶をもっており，なおかつ両方の質問に「ポッキー」と回答できていれば「2点」，いずれか一方の質問に「ポッキー」と回答できていれば「1点」，それ以外であれば「0点」とした。信念変化課題（位置変化）では，正しい記憶をもっており，なおかつ両方の質問に「冷蔵庫」と回答できていれば「2点」，いずれか一方の質問に「冷蔵庫」と回答できていれば「1点」，それ以外であれば「0点」とした。移動課題（予測・説明），信念変化課題（アイデンティティ変化・位置変化），4課題のα係数を算出したところ，.75であり，内的整合性の高さが確認された。そのため，4課題全ての得点を合計して，心の理論得点とした。移動課題（予測）の得点と移動課題（説明），信念変化課題（アイデンティティ変化・位置変化）の得点の相関は，順に.40（$p<.01$），.37（$p<.01$），.52（$p<.01$），移動課題（説明）の得点と信念変化課題（アイデンティティ変化・位置変化）の得点の相関は，順に.35（$p<.01$），.46（$p<.01$），信念変化課題（アイデンティティ変化）の得点と信念変化課題（位置変化）の得点の相関は，.51（$p<.01$）であった。

状況情報のみを利用する感情理解課題では，調査者の意図していた感情を表す表情が選択されていれば「2点」，調査者の意図していた感情を表す表情とは異なるが，ネガティブの範囲で合っている表情が選択されていれば「1点」（例えば，意図していた感情を表す表情は「悲しい」であったが，選択された表情は「怖がっている」であった場合），それ以外であれば「0点」とした（2点×4課題で8点満点）。状況情報と特性情報の両方を利用する感情理解課題では，調査者の意図していた感情を表す表情が選択されており，なおかつ主人公の特性が保持できていれば「4点」，調査者の意図していた感情を表す表情とは異なるが，ネガティブの範囲で合っている表情が選択されており，なおかつ主人公の特性が保持できていれば「2点」，それ以外であれば「0点」とした（4点×2課題で8点満点）。状況情報のみを利用する感情理解課題，4課題については，$\alpha = .60$であり，ある程度の内的整合性が確認された。しかし，状況情報のみを利用する感情理解課題と状況情報と特性情報の両方を利用する感情理解課題，計6課題のα係数を算出したところ，.33となり，状況情報と特性情報の両方を利用する感情理解課題，2課題（犬課題，砂遊び課題）のうち，犬課題が内的整合性を低くしていることが示された。

犬課題では，犬嫌いな主人公のもとへ犬が走ってきたが友だちが公園の外に連れて行ったという話と犬好きな主人公のもとへ友だちが「遊んでて」と犬を連れてきたという話のどちらかが参加者の特性に応じてなされた。前者の話では，「犬が走ってきて怖かった」と途中の感情に焦点をあてて答える参加者や，「犬は何にも悪いことしていないのに外に連れて行かれてかわいそう」と犬に焦点をあてて答える参加者がみられ，後者の話では，「遊びたいのに犬の面倒をみるのが嫌」と犬と遊ぶように頼まれるという状況に焦点をあてて答える参加者がみられた。このことを踏まえると，犬課題は，他の感情理解課題に比べ，いろいろな情報がもりこまれており，感情理解が発達している者でも正答しにくい課題であった可能性が考えられる。よって，犬課題を除き，状況情報のみを利用する感情理解課題と砂遊び課題，計5課題のα係数を算出した。α係数は.59であり，ある程度の内的整合性が確認されたため，5課題の得点を合計して，感情理解得点とした。状況情報のみを利用する感情理解課題の得点と砂遊び課題の得点の相関は，.43（$p<.01$）であった。

社会的スキルと人気の評定では，「まったくあてはまらない」を「1点」，「あまりあてはまらない」を「2点」，「ややあてはまる」を「3点」，「非常にあてはまる」を「4点」として，それぞれの合計得点を算出した。本研究では，評定値に偏りがみられた。その偏りが極端であったことから（年長のどのクラスよりも年中1クラスの得点が有意に高い），評定者の評価の仕方に個人差があるという可能性の方がクラスごとの子どもたちにもともと差があるという可能性よりも高いと考えられたため，クラスごとの平均点と標準偏差を用いて，z得点を算出し，社会的スキル得点，人気得点とした。α係数を算出したところ，社会的スキル4項目で.77，人気3項目で.86であり，内的整合性の高さが確認された。

なお，社会的スキル得点については，年長の男児（平均-.35）と女児（平均.36）の間に有意な差がみられたものの（$t(40.66) = 2.67, p<.05$），各学年の男児と女児の月齢，言語能力得点，心の理論得点，感情理解得点，人気得点，年少，年中の社会的スキル得点のいずれにも有意な差がみられなかったため，分析は全て性差を考慮せずに行った。

心の理論発達と感情理解発達の年齢的変化と個人差

Table 2 に学年別の心の理論，感情理解得点の平均値，標準偏差及びレンジを示す。分散分析の結果，学年の主効果がそれぞれ有意であった（心の理論：$F(2, 134) = 38.42, p<.01$；感情理解：$F(2, 134) = 33.39, p<.01$）。さらに，Tukeyの*HSD*検定の結果，心の理論得点，感情理解得点とも，年少群と年中群，年中群と年長群，年少群と年長群の間に有意な差がみられた。したがって，心の理論，感情理解とも，心の理論発達の年齢的変化を取

Table 2　*学年別の心の理論，感情理解得点の平均値，標準偏差及びレンジ*

（年少 $N=43$，年中 $N=47$，年長 $N=47$）

得点	平均	標準偏差	レンジ
心の理論			
年少	2.12	1.91	0－7
年中	4.04	2.28	0－8
年長	6.09	2.22	0－8
感情理解			
年少	6.00	3.03	1－11
年中	8.70	2.16	4－12
年長	9.81	1.36	7－12

り上げた先行研究（例えば，木下，1991；斎藤，2000）や感情理解発達の年齢的変化を取り上げた先行研究（例えば，平林・柏木，1990；渡辺・瀧口，1986）と同じく，加齢とともに発達する傾向にあることが示された。

しかし，各学年における心の理論得点，感情理解得点のレンジに着目すると，年少児でも年長児なみの心の理論得点，感情理解得点を示す者がおり，Dunn et al.（1991）で報告されているような広範囲にわたる発達の個人差がみられた。幼児期における心の理論や感情理解は，加齢とともに発達する傾向にはあるものの，その発達には，広範な個人差がみられるということが確認された。

月齢，言語能力得点と各得点間の相関

Table 3 に全学年での月齢，言語能力得点と心の理論，感情理解得点の相関，学年ごとの月齢，言語能力得点と心の理論，感情理解，社会的スキル，及び人気得点の相関を調べた結果を示す。全学年では，Watson et al.（1999）と同じく，月齢，言語能力得点と心の理論得点の間に有意な正の相関が確認された。また，全学年において，月齢，言語能力得点と感情理解得点との間に有意な正の相関が確認されたこと，学年ごとでは，心の理論，感情理解，社会的スキル，及び人気得点のいずれかが月齢や言語能力得点とそれぞれ有意な正の相関を示していたことから，本研究でも，月齢，言語能力を統制変数として分析を進めてゆくこととした。なお，社会的スキル得点と人気得点の相関は，各学年とも有意であった（年少：$r=.37, p<.05$；年中：$r=.35, p<.05$；年長：$r=.60, p<.01$）。

Table 3　*月齢，言語能力得点と心の理論，感情理解，社会的スキル，及び人気得点との相関*

（全学年 $N=137$，年少 $N=43$，年中 $N=47$，年長 $N=47$）

	心の理論得点	感情理解得点	社会的スキル得点	人気得点
全学年				
月齢	.67**	.61**	—	—
言語能力得点	.64**	.49**	—	—
年少				
月齢	.53**	.40**	.21	.27†
言語能力得点	.27†	.36*	.19	.12
年中				
月齢	.32*	.28†	.22	.30*
言語能力得点	.38**	.08	.37**	.26†
年長				
月齢	.31*	.25†	.20	-.00
言語能力得点	.56**	.21	.43**	.39**

注．†$p<.10$，*$p<.05$，**$p<.01$

心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差の関連

まず，全学年において，月齢と言語能力を統制せずに心の理論得点と感情理解得点の相関を調べたところ，有意な正の相関がみられた（$r=.60, p<.01$）。次に，月齢と言語能力を統制して，心の理論得点と感情理解得点の偏相関を調べたところ，引き続き，有意な正の相関がみられた（$r=.31, p<.01$）。これより，月齢や言語能力が同程度である場合，心の理論が発達している者ほど，感情理解も発達している傾向にあることが示された。学年ごとの分割相関では，年少の偏相関の結果以外で全学年と同じ傾向が示された（年少単相関：$r=.40, p<.01$，偏相関：$r=.23, p=.15$；年中単相関：$r=.41, p<.01$，偏相関：$r=.38, p<.05$；年長単相関：$r=.53, p<.01$，偏相関：$r=.50, p<.01$）。

心の理論発達の個人差，感情理解発達の個人差と仲間との相互作用の関連

Table 4 に心の理論，感情理解得点と社会的スキル，人気得点の単相関と偏相関を学年別に調べた結果を示す。年少では，両結果とも，心の理論，感情理解得点と社会的スキル，人気得点との間に有意な相関はみられなかった。年中では，単相関を調べた結果，心の理論得点と社会的スキル得点との間に有意な正の相関がみられた。感情理解得点と社会的スキル得点との間，心の理論，感情理解得点と人気得点との間には有意な相関はみられなかった。偏相関を調べた結果，心の理論得点と社会的スキル得点との間にみられた有意な正の相関は有意傾向となった。年長では，単相関を調べた結果，心の理

Table 4　*心の理論，感情理解得点と社会的スキル，人気得点の学年別の相関*

（年少 $N=43$，年中 $N=47$，年長 $N=47$）

	心の理論得点		感情理解得点	
年少				
社会的スキル得点	.08	[-.05]	.19	[.09]
人気得点	-.06	[-.25]	.06	[-.06]
年中				
社会的スキル得点	.37**	[.26†]	.22	[.19]
人気得点	.24	[.12]	.16	[.09]
年長				
社会的スキル得点	.48**	[.31*]	.14	[.04]
人気得点	.40**	[.27†]	.10	[.06]

注．†$p<.10$，*$p<.05$，**$p<.01$

［ ］内は月齢と言語能力を統制して算出した偏相関係数

論得点と社会的スキル，人気得点との間に有意な正の相関がみられた。感情理解得点と社会的スキル，人気得点との間には有意な相関はみられなかった。偏相関を調べた結果，心の理論得点と社会的スキル得点との間には，続けて有意な正の相関がみられた。心の理論得点と人気得点との間にみられた有意な正の相関は有意傾向となった。これより，月齢や言語能力が同程度である場合，年中では，心の理論が発達している者ほど，社会的スキルも高いという傾向が確認され，年長では，心の理論が発達している者ほど，社会的スキルも高く，人気もあるという傾向が確認された。

考　　察

本研究では，心的状態の理解の発達を心の理論と感情理解の二側面で捉え，まず，幼児期における心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差の関連を検討し，次に，それぞれの発達の個人差は，仲間との相互作用のうち，同年代の仲間との総体的に良好な相互作用の側面にどのような関連を示すのか，その関連の仕方は学年によって異なるのかどうかについて検討することが目的であった。

心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差の関連については，月齢や言語能力が同程度である場合，心の理論が発達している者ほど感情理解も発達している傾向にあることが示された。年少児から年長児を対象にして得られた本研究の結果は，年少児と年中児の一部を対象にして得られたCutting & Dunn (1999) の結果を支持し，広げるものである。

さらに，学年ごとの分析の結果，この傾向は，特に年中や年長でみられることが示された。年少については，心の理論発達の個人差が感情理解発達の個人差ほど著しくなかったため，関連がみられなかった可能性が考えられる。心的状態の理解は，Dunn et al. (1991) が指摘するように，感情理解の側面が先に発達し始め，その後心の理論の側面が発達し始めるのかもしれない。また，本研究の結果は，Dunn et al. (1991) と Cutting & Dunn (1999) で一致した見解が得られていない理由が，多くの誤信念課題を用いたかどうかということよりも，参加者の年齢層の違いにある可能性を示唆するものである。Dunn et al. (1991) での参加者は3歳4ヶ月であり，Cutting & Dunn (1999) や本研究で関連がみられなかった年少の参加者よりも年齢が低い。上述のように，感情理解の側面が先に，その後心の理論の側面が発達し始めるということがあるならば，Dunn et al. (1991) の結果は，心の理論の側面が発達し始める前の両者の関連状態を反映したもの，Cutting & Dunn (1999) の結果は，心の理論の側面が発達し始めた後の両者の関連状態を反映したものとして解釈されよう。

心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差が，それぞれ仲間との相互作用にどのような関連を示すのかについて検討した結果，心の理論発達の個人差は，月齢や言語能力の影響を考慮した後でも社会的スキルや人気と関連を示していたが，感情理解発達の個人差ではそのような関連がみられなかった。この結果は，Dunn (1995) やCutting & Dunn (1999) に加え，仲間との相互作用との関連から，心的状態の理解の発達が単一なものではなく，心の理論発達と感情理解発達の異なった側面が存在するという可能性を示唆するものである。ただし，本研究の結果は，心の理論と感情理解が仲間に対する認知に正反対の関連を示していたDunn (1995) の結果とは関連の出方が異なっていた。Dunn (1995) は，心の理論が発達していた者は，仲間に対してよりネガティブな認知をしていたが，園での適応に大きな問題があるわけではなかったと述べている。この指摘を踏まえて考えると，心の理論や感情理解が仲間に対する認知に示す関連性と実際の相互作用に示す関連性は必ずしも一致したものとなっていないという可能性が示唆されるだろう。

問題の部分で述べたが，感情理解は，さまざまな情報と感情との関連についての知識を手がかりに人を理解するものとして働くことが予想されるものである。従来，感情理解と向社会的判断・行動との関連が報告されていることを含めて考えると（例えば，伊藤，1997），感情理解発達は，特定の相互作用に強く関連している可能性が考えられる。つまり，感情理解の発達は，心の理論の発達のように，同年代の仲間との総体的に良好な相互作用を増進させるというよりも，感情的側面からの人の理解が必須となる相互作用のみを増進させ，またそのような相互作用の多さが感情理解を発達させている可能性が考えられるのである。特定の相互作用に焦点をあてた場合，心の理論発達の個人差と感情理解発達の個人差が異なる関連性を示すのかどうかという点については，さらに検討を進める必要がある。

心の理論発達の個人差と仲間との相互作用の関連は，Slaughter et al. (2002) と同じように，学年によって異なるという結果が得られた。まず，心の理論発達の個人差と社会的スキルの関連については，年中や年長でみられたが，年少ではみられなかった。社会的スキルの項目には，同年代の仲間との総体的に良好な相互作用を直接的に捉えるものが多かったことを踏まえると，年中や年長では，信念や欲求と行動との体系的な関係性についての理解の発達は，総体的に良好な仲間との相互作用を増進させ，また，総体的に良好な仲間との相互作用の多さは，信念や欲求と行動との関係について学習する機会を増進させ，その体系的な関係性についての理解を発達させているという循環的な関連が存在している可能性が考えられる。一方，年少では，心の理論が発達していて

も，それが行動に反映されえなかったり，信念や欲求と行動との関係について学習する機会が十分得られないため，心の理論発達が著しいものとなっていなかったりすることが原因となり，年中や年長のような循環的な関連が生じる段階に至っていない可能性が考えられる。別の解釈として，年少では，同年代の仲間との総体的に良好な相互作用そのものがまだ十分みられない段階にある可能性もあげられよう。

次に，心の理論発達の個人差と人気の関連については，年長でみられ，年少や年中ではみられなかった。人気の項目には，同年代の仲間との総体的に良好な相互作用を間接的に捉えるものが多かったことを踏まえると，年長では，信念や欲求と行動との体系的な関係性についての理解の発達は，総体的に良好な仲間との相互作用を増進させ，そのことが人気の上昇につながる。そして，人気があるということは，総体的に良好な仲間との相互作用の多さにつながり，信念や欲求と行動との関係について学習する機会を増進させ，その体系的な関係性についての理解を発達させているという循環的な関連が存在している可能性が考えられる。また，Slaughter et al. (2002) が指摘するように，年長になると仲間観が発達し，心の理論に特徴づけられる心的状態の理解が仲間関係において重要な位置を占めるようになってくるという可能性も考えられる。年中で関連がみられなかったのは，人気が社会的スキルよりも累積効果をもち，循環的な関連があらわれるまでに時間を要するものであるという可能性や年中では年長のような仲間観をまだ有していない可能性が考えられる。年少についても，年中と同じように，循環的な関連が生じる段階に至っていないことや仲間観の違いが原因としてあげられるだろう。心の理論発達の個人差と社会的スキル，人気の関連の結果は，学年ごとの分析を行っていない Watson et al. (1999) と同じものもあれば，異なるものもあった。これより，心の理論発達の個人差と仲間との相互作用の関連を検討する際には，学年によって関連の仕方が異なるという可能性を考慮して行う必要性が提案されよう。本研究では，感情理解発達の個人差と仲間との相互作用の関連そのものがみられなかったため，感情理解発達の個人差と仲間との相互作用の関連を検討する際に学年を考慮する必要があるかどうかについては，さらに検討する必要があるだろう。

最後に，本研究が抱える問題を二つ指摘する。一つ目は，z得点化の手続きの問題である。z得点化を行ったのは，評定値に極端な偏りがみられ，評定者の評価の仕方に個人差があるという可能性の方がクラスごとの子どもたちにもともと差があるという可能性よりも高いと考えられたためである。しかし，本研究では，一クラス分の評定を一人の保育士のみに求めたため，実際のところ，得られた評定値の偏りが評定者間の差と子どもたちの差のどちらをより反映するものであったのかについては明確でない。したがって，z得点化の手続きを用いたことにより，存在していたかもしれないクラスごとの子どもたちの差を等質化してしまった可能性も否定できない。今後は，複数の保育士に評定を求めるといった手続きを用いて，より精度の高い情報を得る工夫が必要であろう。二つ目の問題は，状況情報と特性情報の両方を利用する感情理解課題のうち，砂遊び課題しか得点化できなかったことである。そのため，感情理解の発達が十分に捉えられていない可能性が考えられる。問題のあった課題を改善して再度検討する必要があるだろう。さらに，感情理解課題には，本研究で用いた以外の課題も存在するため，それらの課題を加えた場合でも本研究と同じ結果が示されるかどうかを確認する必要がある。このことも，今後の課題である。

文　献

朝生あけみ. (1987). 幼児期における他者感情の推測能力の発達：利用情報の変化. *教育心理学研究*, **35**, 33-40.

Astington, J.W. (1995). *子供はどのように心を発見するか*（松村暢隆，訳）. 東京：新曜社. (Astington, J.W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Massachusetts: Harvard University Press.)

Cutting, A.L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, **70**, 853-865.

Denham, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, **57**, 194-201.

Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, **9**, 187-201.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, **62**, 1352-1366.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, **64**, 1418-1438.

Flavell, J.H., & Miller, P.H. (1998). Social cognition. In D. Kuhn, & R.S. Siegler (Vol. Eds.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.2. Cognition, per-*

ception, and language (5th ed., pp.851-898). New York: Wiley.

平林秀美・柏木惠子. (1990). 他者の感情を推論する能力の発達. *発達研究*, 6, 71-85.

Hughes, C., Adlam, A., Happé, F., Jackson, J., Taylor, A., & Caspi, A. (2000). Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, **41**, 483-490.

伊藤順子. (1997). 幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割. *発達心理学研究*, **8**, 111-120.

木下孝司. (1991). 幼児における他者の認識内容の理解：他者の「誤った信念」と「認識内容の変化」の理解を中心に. *教育心理学研究*, **39**, 47-56.

木下孝司. (2001). 遅延提示された自己映像に関する幼児の理解：自己認知・時間的視点・「心の理論」の関連. *発達心理学研究*, **12**, 185-194.

子安増生. (1997). 幼児の「心の理論」の発達：心の表象と写真の表象の比較. *心理学評論*, **40**, 97-109.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Perner, J., Leekam, S.R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, **5**, 125-137.

Piaget, J. (1955). *児童の世界観*（大伴　茂, 訳）. 東京：同文書院. (Piaget, J. (1926). *La representation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan.)

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

齋藤瑞恵. (2000).「知っている」ということについての幼児の理解の発達. *発達心理学研究*, **11**, 163-175.

笹屋里絵. (1997). 表情および状況手掛かりからの他者感情推測. *教育心理学研究*, **45**, 312-319.

Slaughter, V., Dennis, M.J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, **20**, 545-564.

園田菜摘. (1999). 3歳児の欲求, 感情, 信念理解：個人差の特徴と母子相互作用との関連. *発達心理学研究*, **10**, 177-188.

東山　薫. (2001). 心の理論研究における誤信念課題とは？：4, 5歳児における感情理解との関連. *日本心理学会第65回大会発表論文集*, 615.

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

渡辺弥生・瀧口ちひろ. (1986). 幼児の共感と母親の共感との関係. *教育心理学研究*, **34**, 324-331.

Watson, A.C., Nixon, C.L., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, **35**, 386-391.

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

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

付記

データ収集にあたり，多大なご協力をいただきました保育園の先生方，園児の皆様に深く感謝いたします。また，本研究の計画立案時から論文の完成に至るまで，広島大学大学院教育学研究科 高橋 超教授，前田健一教授には，懇切丁寧なご指導をいただきました。ここに改めて感謝いたします。最後に，多くの有益なご助言をいただきました審査委員の先生方に感謝し，この場をお借りして厚くお礼申し上げます。

Morino, Miwo (Graduate School of Education, Hiroshima University). *Preschoolers' Theory of Mind, Understanding of Emotions, and Interactions with Peers.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.1, 36-45.

A sample of 144 children, 3 to 6 years of age, completed 4 measures of theory of mind, that is, the ability to grasp the links between actions and mental states like beliefs and desires and 2 measures of understanding of emotions. Teachers assessed children's interactions with peers with regard to social skills and popularity. The results showed that theory of mind and understanding of emotions were correlated. Correlational analysis between theory of mind and understanding of emotions conducted for each age group, revealed significant associations for 4- and 5-year olds. While theory of mind was correlated with social skills for both 4- and 5-year olds, a correlation between theory of mind and popularity was found only for 5-year olds. The results were discussed in relation to (1) a unitary understanding of mental states and (2) changes in the relationship between theory of mind and interactions with peers.

【Key Words】Theory of mind, Understanding of emotions, Individual differences, Peer relations, Preschoolers

2003. 5. 27 受稿, 2004. 5. 14 受理

発達心理学研究
2005，第16巻，第1号，46-58

原　著

乳児期における自己主張性の発達と母親の対処行動の変容：食事場面における生後5ヶ月から15ヶ月までの縦断研究

川田　学（東京都立大学人文科学研究科[1]）　塚田-城みちる（東京都立大学人文科学研究科）　川田　暁子（青梅市健康センター）

乳児期の自己主張性の発達を検討するために，8組の母子の食事場面を，生後5ヶ月から15ヶ月まで縦断的に観察した。特に，子どもの「母親に食べさせる」という役割交替の出現と自己主張・反抗行動との関連，子どもの自己主張性の発達に伴う母親の対処行動の変化に注目して分析を行った。結果，①自食行動が優勢になる生後10ヶ月前後に役割交替が生じること，②役割交替を基準にして，その前後で受動的摂食の拒否の割合を比較すると顕著な増加が認められること，③母親の介入に対する子どもの不満が高まる時期に，母親の介入量が減少していくこと，④同時に，子どもの一貫した要求行動が見られるようになる11ヶ月頃から，母親が子どもの失敗の責任を，子ども自身に帰属するような言動を始めることが示唆された。最後に，役割交替の発達的意義として，自他の情動的体験の差別化を生じさせ，自己主張性を促進するコミュニケーション構造であることが議論された。

【キー・ワード】自己主張性，役割交替，社会情動的発達，養育者－子ども間システム，食事場面

問題と目的

（1）乳児期における自己主張のはじまり

生後1年目の終わりから2年目の始めにかけて，子どもの対人行動には様々な変化が現れる。中でも，要求や拒否に代表される自己主張的行動の活発化が注目されてきた。いかに“有能な乳児観”が説かれようと，対人的やりとりにおいて，生後半年頃までの子どもの受動性は否定しがたく，基本的に養育者による推測や解釈に支持されてコミュニケーションが成立する（Kaye, 1982/1993）。それに対し，乳児期後期になると，子どもは様々な手段を用いて自ら要求伝達を行ったり，また他者の促しや要求を拒否する等，能動的な自己主張する主体としてコミュニケーションに参与し始める。いったいこのような自己主張性は，どのような心理・社会的諸機能の発達をもとに展開するのであろうか。

乳幼児期の自己主張性の発達は，これまで要求や拒否の伝達手段の変化（Bruner, Roy, & Ratner, 1982；木下，1987；山田，1982），所有行動との関連（上野，1974），かんしゃくやダダこね，いたずらのような不従順行動（Dunn, 1988; Kochanska, Tjebkes, & Forman, 1998; Wenar, 1982）等の観点から検討されてきた。また，坂上（2002）は母子葛藤のテーマの中で子どもの自己主張や反抗を取り上げ，1組の母子を15ヶ月～27ヶ月の間縦断的に追跡している。坂上は，従来の知見は母子間の葛藤解決を子ども個人の認知・言語能力の発達に還元しているが，子どもの自己主張や反抗は，それを受け止める親の存在抜きには説明し得ないと批判している。そして，事例の丹念な分析から，この時期の子どもの自律性の増大と母親の対応がシステム的な変化をなすことを示した。

坂上（2002）が強調するように，自己主張や反抗は他者の存在を無視して議論できないと考えられ，本稿も基本的に同様の立場に立つ。しかし，坂上の議論は既に自己主張や反抗等の行動が出現した以降の養育者－子ども間システムについて行われており，そもそもどのようなコミュニケーションの変化を経て子どもに自己主張や反抗が現れるのかについては言及されていない。子どもの自己主張性の発達が，養育者－子ども間システムに規定されているのだとすれば，その発生以前のコミュニケーションから検討する必要があるだろう。ところが，一般に子どもの自己主張性は2，3歳で顕著になるため，その時期に研究が集中しており，自己主張や反抗的行動の出現期をテーマにした研究は少ない。より早期の自己主張に言及したものもあるが，観察される行動の記述や分類を行うにとどまっており（麻生，1985；松田，1985；Wenar, 1982），実証的・理論的な研究として発展していないのが現状である。

このような中，Wallon（1949/1965, 1963a/1983）の自我発達理論は極めて示唆的である。Wallonは，生後半年から1歳頃までを，動作や態度・姿勢，身振り等による養育者との相互理解システムを基盤にした段階としている。そこでは，子どもと他者は情動的な共生状態にあ

1）現所属：香川大学教育学部

り，子どもは他者と自分を区別できないという。泣きの伝染のような情動伝染が典型的である。では，このような情動的に自他未分化な状態から，子どもはいかにして自己というものを立ち上げるのであろうか。この問題について，Wallonは1つの現象に注目している。それは，生後2年目のある時期から観察される，＜逃げる―追いかける＞や＜叩く―叩かれる＞というような，能動と受動の役割交替を含むコミュニケーションである（Wallon, 1963b/1983）。Wallonはこれを“交替遊び”或いは“交替活動”と呼び，子どもが他者とのやりとり場面において，能動と受動の役割交替[2]をくり返すことによって，相反する2つの情動を交互に体験するとした。結果，体験主体としての自己と他者の区別が促進され，後の自己主張的段階へとつながると考えられている。Wallonのこうした視点は，自己を認知論的に説明する立場（Lewis & Brooks-Gunn, 1979等）とは異なっている。むしろ，自己の成立基盤として情動的体験を重視する近年の諸議論（Damasio, 1994/2000；須田，1999等）に近い立場といえよう。

(2) どのような行動を役割交替とみなすか

さて，Wallonの発達段階論では，本格的な自己主張の段階は3歳頃からとされるが，谷村（1989）も指摘しているように，役割交替が現れるこの中間段階（情動的段階と自己主張段階の中間の意）にこそ，子どもの自己主張性の発生・発達を解く鍵が隠されていると考えられる。問題は，自己主張性の発達と関連の深い役割交替として，どのような行動を研究の俎上にのせるかであろう。

Wallonの観察例は，1歳すぎ以降の＜逃げる―追いかける＞というような，かなり役割分化の進んだものである。しかし，それ以前にも外見的には交替の要素を含む行動は観察されるだろう。例えば，生後1，2ヶ月頃から乳児とアイ・コンタクトが可能になるが（Adamson, 1996/1999），これも＜見る―見られる＞という構造をもっている。しかし，アイ・コンタクトは同時的であり，Wallonの例に見られるような継時的な交替（浜田，1983）は認められない。それに対し，生後3，4ヶ月にもなれば，養育者と子どもの間で交互に発声を繰り返すようなエピソードが見られる（Stevenson,Ver Hoeve, Roach, & Leavitt, 1986）。しかし，Stevenson et al.（1986）はこうした現象にturn-takingという用語を用いており，その意味内容はあくまで時系列的に母子間で発声が交互生起するというもので，“役割を交替する（role-reversal）”という積極的なレベルではない。同様に，生後2週間の授乳時における母子間の＜休止―揺すり＞というパターンにもturn-takingという語が使われるが，これは子どもの＜吸啜―休止＞のリズムに母親がタイミングよく合わせた結果であると考えられている（Kaye, 1982/1993）。この点から考えると，明確に能動と受動の役割交替を含んでいる行動としては，やはり“やり－もらい遊び”に代表されるgiving行為が注目される（久保田，1993；谷村，1989）。そこでは，＜差し出す側＞と＜受け取る側＞の役割がはっきりと分節化されており，それを交互に交替するコミュニケーションはまさに役割交替の構造をなしている。

givingに関しては，従来の研究は言語発達の観点からのものが主流であった（Bates, Thal, Whitesell, Fenson, & Oakes, 1989; Messinger & Fogel, 1998; 山本，1987等）。しかし，giving行為を含む三項関係の成立は，表象・言語獲得に関連する一方で，自己（自我）形成や自己―他者関係の発達とも深く絡んだ問題であると考えられる（川田・塚田・八木下，2002；やまだ，1987，1996）。この点で，麻生（1990）の研究は示唆的である。麻生（1990）は“他者に食べさせる”というある種のgiving行為の出現を，自己の口と他者の口の機能的な“同型性”の認識の成立として捉えている。麻生の観察によれば，実子のUは生後8ヶ月20日頃から自発的に他者に食べさせるようになり，自分の口と他者の口に交互に哺乳瓶を突っ込むという行動を行うようになった。そして，生後1歳までには，「“食べさせる”ふりと“食べる”ふりとの相補的でしかも類似した関係の認識や，“食べさせられる”ことと“食べさせる”こととの役割交替を通じて，自己の“口”と他者の“口”との同型性をほぼ認識していた」（p.27）と結論している。麻生の観察は，“食べる”という特定の行為に注目することによって，子どもが受動的役割から能動的役割へと転換していく過程を効果的に描写している。

ところで，麻生（1990）の問題意識は，Meltzoff & Moore（1977等）が新生児にも共鳴動作が認められることをもって，同型性の認識の生得性を主張したことへの反論として，同型性の認識がいかに歴史的，発達的な産物であるかを示そうとした点にある。しかし，Meltzoffらの取り上げた共鳴動作とは，二者が響きあうように同一の行動をするものであり，役割交替という重要なコミュニケーションの構造を含んでいないといえる。共鳴動作は文字どおり共鳴し合う“同型的模倣”であるが，役割交替では，一方のある行為によって他方が違う（＝対向する）役割を担うのであり，その意味で共鳴動作とは質的に異なるタイプの対人行動であると考えられるのである。Wallon（1949/1965, 1963b/1983）の理論的考察から考えても，共鳴動作的コミュニケーションは情動的段階以前から見られるものであるのに対し，役割交替的コミュニケーションは情動的段階を超えつつある時期に見られる現象であり，他者をある種の“異質性”をもった主体として差異化する機能があると推測される（川田

2）Wallonの交替遊びをより一般的な現象として理解するために，以下「役割交替」という用語に統一する。

ほか，2002)。

よって，ここでは，“他者に食べさせる”行動を，役割交替的コミュニケーションの成立に関わる典型的一事象と見なし，それと自己主張性の発達との関連性を問うことにしたい。具体的には，離乳期の食事場面を対象に，子どもの摂食様態（能動的，受動的）がいつ頃どのように変化していくかを検討した上で，“他者に食べさせる”行動の出現期前後における，子どもの自己主張的行動の変化を分析する。これらの分析を通じ，Wallonが理論的に示唆した＜能動―受動＞の役割交替の成立と自己主張性の発達との関連に関する実証的知見を得るとともに，Wallonが必ずしも明言しなかったそのメカニズムについても検討したい。このメカニズムの問題に関して，本研究では，やまだ（1987，1996）が指摘する三項関係と自己（自我）形成と深く関わる問題ととらえ，考察をすすめる。これにより，三項関係の発達的意味を新たに問い直す端緒としたい。

一方，子どもの個体発達的な側面の検討のみならず，その社会的影響の解明も重要な課題である。これについては，養育者の対処行動の変化に注目し，乳児期後期における子どもの自己主張性の発達が，どのような養育者の行動と関連しているかを検討する。

なお，本研究で取り上げる食事場面は，“他者に食べさせる”行動が観察可能な場面であることに加え，子どもの自己主張性の発達を検討する上で以下のような利点がある。まず，日常生活の中で，比較的養育者－子ども間の葛藤が生起しやすい場面である（Negayama, 1993）。自然場面の養育者―子ども間相互交渉に関する研究では“自由遊び場面”を対象にしているものが多いが，Hoffman, Pobla, & Duhalde（1998）が指摘するように，自由遊び場面では養育者が子どもに“Let it be.”（なすがまま）の状況を与えてしまうことが多いため，それほど両者が衝突することがない。しかし，食事場面では養育者の企図（agenda）が影響を与えるため，子どもになすがままを許すわけにはいかず，自ずと子どもの自己主張や反抗が生起しやすくなると考えられる。更に，遊び場面に比べ，身体位置や物理的セッティングに制約が大きく，よく構造化されているため観察そのものが行いやすいという利点もある。

方　　法

(1) 観察対象

本研究に参加したのは，東京都及び神奈川県に在住する母子8組であった。子どもの内訳は，男児5名，女児3名であり，6名が第一子で，2名が第二子である。観察開始時の母親の平均年齢は30.75歳（レンジ25～36歳）であった。協力者は，筆者の知人及び知人による紹介によって集められた。子どもの発達に関しては，健診時の様子や発達上の指標となるいくつかの項目（各種発達検査から抜粋したもの）について随時母親に尋ねた。その結果，いずれの子どもも発達上の問題はなく健康であった。また，観察開始以前に，得られたデータを学術目的で公開することについて了承を得た。

(2) 手続き

観察手順　一般的な離乳食開始期である生後5ヶ月から15ヶ月までの期間[3]，1ヶ月に一度家庭を訪問し，自然な離乳食場面をDVカメラにて撮影した。撮影にあたっては，食事開始より早めに訪問し，母子と十分にラポールをとるよう心掛けた。撮影中，観察者は母子との関わりを最小限に抑えた。ただし，子どもが観察者に興味を持って近づいてきた場合や，母親が話しかけてきたときには必要に応じて対応した。撮影は，母親が食卓の用意を始めてから母親の判断で食事が終了した時点までとした。食事終了後，子どもの機嫌や摂食量，メニュー等について簡単に質問した。なお，食事場面の物理的な設定（座席配置や母子の身体位置など）は基本的に日常と同様のままであった。ただし，カメラのアングルとの関係で不都合が大きいと判断された場合は，食事に差し支えない程度に設定を変えてもらうこともあった。月齢及び家庭によって，食卓の設定は異なっていたが，低月齢の時期はベビーラックを用いたり，母親が抱いたまま食べさせる家庭が多かった。月齢が上がるにつれ，子ども用の椅子とテーブルないし座卓の組み合わせが増えた。つたい歩きなどが可能な月齢になると，食事中に椅子を嫌がり周辺を移動する子どもを母親が追いかけながら食事をする例も見られた。

撮影時間　観察回数は全84回であった。毎回の食事時間には，その日の子どもの食欲や母親の基準等によって，月齢間にもケース間にもばらつきがあった。月齢ごとの撮影時間の平均は，最低で5ヶ月時の5分03秒（レンジ2分7秒～10分30秒），最高で11ヶ月時の20分44秒（レンジ9分25秒～33分52秒）であった。

撮影器具　撮影には，Sony社製のデジタル・ビデオカメラPC-3，PC-10，及びPC-100を使用した。また，必要に応じて三脚を用いた。

(3) 資料の整理及び分析

分析対象時間　分析対象時間は，食事が電話や来客等によって中断された時間帯，母親が食事の追加準備等のために子どもの前から離れた時間帯を除外した全時間とした。

カテゴリの選定　観察カテゴリは，先行研究（Negayama, 1993；Valsiner, 1997；山田，1982）を参考にしながら，2ケースを対象とした予備的分析を経て決定された。子

3）3組の母子については，子どもの体調などの理由により6ヶ月から観察を開始した。また，1組は13ヶ月時に家庭の都合により観察ができなかった。

どもに関しては，「摂食様態（下位カテゴリ×6）」，「母親に食べさせる行動」，「自己主張的行動（要求，拒否，母親の介入に対する不満の表出）」の3カテゴリを，母親に関しては，「子どもの行動への援助・制限的介入」「突き放し」「子どもの意思確認発話」の3カテゴリを分析対象とした（Table 1）。なお，「突き放し」と「子どもの意思確認発話」については，後述するように食事終了場面に限定してサンプリングした。

サンプリング及び分析　サンプリングは全分析対象時間に対し，事象見本法によって行った。本研究で対象とする行動事象は，文脈に沿った理解が求められ，かつ比較的まれに生起するものが多いと予想されたため，事象見本法を用いた。サンプリングの際は，再生用のモニターとパソコンを併置し，対象となる行動事象が生起し

Table 1　*子どもと母親の行動カテゴリとその定義*

カテゴリ名	定義と観察例
＜子ども＞	
摂食様態	
①「受動的摂食」	Mが食べ物を差し出し，それに対してCが口を開けて食べる。
②「共食」	Mの差し出しに対してMの手や道具に手を添え，二人でつかんだままCが食べる。
③「促進による自食」	Mが食べ物をCに渡したり，スプーンなどの道具に食べ物を盛ってCに渡すことによってCが自分で食べる。
④「主張による自食」	Mが食べ物を差し出したのに対して，Cが食べ物や道具をつかんで明らかに強く引き寄せて食べたり，Mから取ってCが自分で食べる。
⑤「援助による自食」	Cが自食しようとしているところに，Mの援助的介入が入ることによって成立するCの自食（Cの自発的な自食行動にMが介入する場合）。また，Cの要求によって，Mが食べ物や食べ物がのったスプーンなどの道具を渡すことによって成立する自食（Cの要求によってMが介入する場合）。
⑥「完全な自食」	③～⑤のいずれにも該当しない，Cの自発的な自食行動。
役割交替行動	
母親に食べさせる行動	Mの「あーん」や「ちょうだい」のような促しを受けて，CがMに食べさせる，あるいは，Mに促されることなく，自発的にCがMに食べさせる。
自己主張系の行動	
(1) 要求行動	
要求対象	
①「食べ物，飲み物」	食べ物や飲み物を要求。
②「道具」	スプーンや器等の道具を要求。ただし，それが①と判別しにくいときは，①とする。
③「援助」	Mに援助を要求。
④「その他」	①～③のいずれにも該当しない対象に対する要求。
(2) 拒否行動	
拒否対象	
①「受動的摂食」	Mが食べさせようとすることに対して拒否する。
②「援助」	MがCを援助しようとすることに対して拒否する。
③「その他」	①②以外の対象に対する拒否。
(3) 母親の介入に対する子どもの不満の表出	「母親の援助・制限的介入」の途中，あるいは終了から3秒以内に生起するCの不快情動表出（手足をばたつかせる，泣く，ぐずる，不快な情動を伴う発声，Mを叩くなどして攻撃する等）。
＜母親＞	
援助・制限的介入	直接的・実力的な方法によって，先行するCの自発的行動を援助したり，制限したりするMの行為（言語のみは含めない＊）。 例）スプーンですくおうとしているCの手を持って，Cの口に誘導する。Cのつかんだ食べ物を取り上げる。
突き放し	Cの行った行為の責任をCに問うようなMの言動。 例）「遊んじゃったら終わりでしょ。」「お母さんは知りませんよ。」「食べない子にはあげません。」「おっこっちゃったよ。取ってきな。」
意思確認発話	食事の継続/終了をCに尋ねる発話。 例）「ねえ，もういらないの？」「ごちそうさましていい？」

注．表中のM及びCは，それぞれ「母親」及び「子ども」を示す。
＊ 本研究の観察データにおいては，言語だけで介入と認められる事象が殆ど観察されなかったため，今回は実力行使を伴うもののみを分析対象とした。

た時点で，パソコンの画面上に映し出したチェックシートに生起時間と共に記録した。なお，「母親の介入に対する不満の表出」と「子どもの行動への援助・制限的介入」の2カテゴリについては，持続時間も記録した。なお，月齢・ケースごとに分析対象時間が異なるため，頻度データは分析対象時間ごとにfpm（1分あたりの生起頻度）に換算し，分析に用いた。

観察者間の信頼性　事象のサンプリング及び分類の信頼性を確かめるために，訓練された大学院生の評定者1名が，月齢とケースの異なる4場面（各5分ずつの20分間）について筆者と独立に評定を行った。その結果，事象の生起頻度に関する2者間の相関係数（Spearmanの順位相関係数）は0.8～1.0であった。また，下位カテゴリの分類に関する一致係数は0.88～1.0であり，全体では0.98であった。なお，「母親に食べさせる行動」「突き放し」については生起頻度が少ないため，一致度の算出は控え，評定者と事象の確認をするにとどめた。

結果と考察

(1) 子どもの摂食様態の発達的変化

まず，離乳食の導入初期から子どもの自食（自分で食べる行動）が成立するまでの過程を分析した。Figure 1は，各月齢の全摂食に対する各様態の構成比を示したものである。各月齢の値は8ケースの中央値をもとにしている。中央値を代表値とした理由は外れ値による影響を抑えるためであり，Negayama（1993）の指摘に従った。図中の「受動的摂食」とは子どもが母親に食べさせてもらうことによって成立する様態であり，「移行的様態」とはTable 1の「共食」「促進による自食」「主張による自食」「援助による自食」の4つを合併したものである。「完全な自食」は子どもの自発的な自食行動を表している。この結果から，子どもの能動的な摂食行動が10ヶ月頃から始まり，13ヶ月には5割を超え，受動的摂食よりも優勢になることがわかる。完全な自食は，15ヶ月時点で全てのケースで観察されている。15ヶ月でも移行的様態は見られるが，その内訳は月齢によって異なる（Figure 2）。7ヶ月をピークに10ヶ月までは共食が中心であり，共食の減少と共に他の移行的様態が出現し始める。10，11ヶ月頃には促進による自食と援助による自食がほとんどのケースで見られ，完全な自食と合わせると1歳すぎには食事における子どもの能動的役割が優勢になっている。

ところで，主張による自食は，子どもが母親から食べ物を取ったり，あるいは取らないまでも自らが引き寄せることによる。よって，促進による自食よりも積極的な参加であり，より能動的な様態と考えられる。しかし，時期的には主張による自食が8ヶ月で2ケースに初発した後，促進による自食は9ヶ月に初発した（2ケース）。

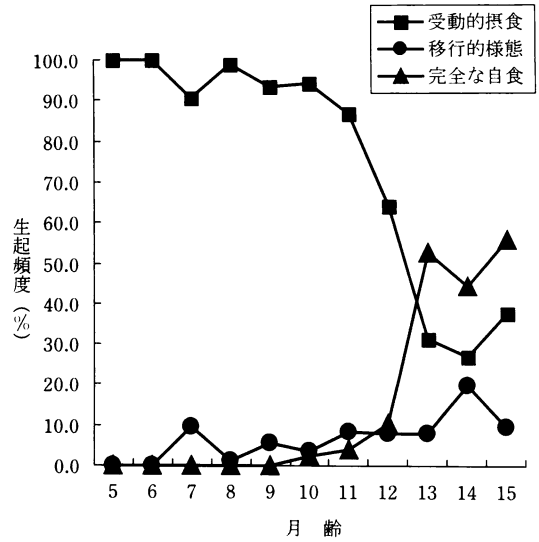


Figure 1　*子どもの摂食様態の発達的変化*（値は中央値）

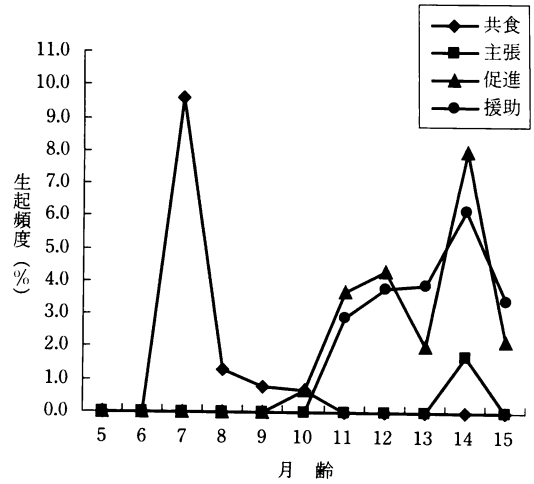


Figure 2　*4つの移行的摂食様態の発達的変化*（値は中央値）

援助による自食は9，10ヶ月で1ケースずつ見られた後，11ヶ月以降は安定して5，6ケースで観察されている。子どもによる自食の主張が契機となって，後に母親が子どもに自分でやらせてみようとしたり，自発的な自食行動を援助しはじめるのかもしれない。

これらの様態は，いずれも「子どもが食べる」という一つの行為をめぐる母子の役割の取り方，つまり能動－受動関係の変遷として解釈できる。初期（5～7ヶ月）は母親の能動的役割が前面に出，子どもは受動的役割に固定されている。特徴的なのは共食という現象である。ここではおそらく子ども自身に共食の意識はないだろ

う。母親の差出しに半ば無意識的に手を出していると考えられる。共食が見られる時期の食べる行為に付随する子どもの情動的体験（ポジティブ/ネガティブ）は，おそらく子ども自身に由来するのか他者（母親）に由来するのか未だ曖昧な段階であり，Wallonのいう情動的段階に属するからこそ生じる現象であろう。中期（8～10ヶ月）には様々な移行的様態が出現し，共食のように行為主体が曖昧な様態は淘汰され，次第に受動的摂食と自食行動の2つの様態に二極分化しはじめる。つまり，摂食様態の変化過程を手がかりとすれば生後1年目後半から1歳すぎの母子の役割変化は，Gustafson,Green,&West（1979）が指摘するような単純な＜母親＝能動＞→＜子ども＝能動＞という過程ではない。むしろ子どもの摂食事態において，いずれが行為主体（能動者）なのか曖昧な状態から，いずれか一方が明確な能動的役割をとり，より明瞭に能動と受動の分化したコミュニケーション構造への移行であると考えられる。

(2) 役割交替の出現と子どもの自己主張的行動との関連

食事における母子の役割の変化過程を大筋で理解したところで，次にこれを役割交替（母親に食べさせる行動）の出現との関連で検討する。母親に食べさせる行動は月1回の訪問では容易に観察できないため[1]，毎回母親に聞き取りを行い初出月齢を割り出した。Figure 3は，母親に食べさせる行動及びそれと関連の深いと考えられる三項関係の3指標（山田，1980：pointing, giving, showing）の出現過程を示したものである。いずれの行動も8ヶ月から12ヶ月までに出現しており，母親に食べさせる行動は9ヶ月から11ヶ月という3ヶ月の間に初発した。母親に食べさせるというような役割交替は，非常に特殊な行動形態のように思われるため，限られた時期に集中的に初発したことは興味深い事実である。

次に，この役割交替の出現と子どもの自己主張との関連について検討する。自己主張の指標として，ここでは要求行動，母親の介入に対する不満の表出，そして子どもの拒否行動のうち「母親からの受動的摂食」の拒否の3つを取り上げる。それまで母親の要求（食物の差出し）をほとんど受け容れていた子どもが拒否的になったり，介入に対して不満を示したり，自発的な要求を増加させることは，発達における一つの危機期，あるいは困難期を示すと思われる。Vygotsky（1934/1998）は，発達の区分を特定の能力が安定した時期において定める当時の諸理論に対し，各安定期の間には必ず発達の消極的性格が浮かび上がる“危機期 critical period”が存在するとした。危機期の諸特徴の表出は安定期よりも個人差が大きく見分けにくいが，それでも個人内の変動過程を見れば，個人内での相対的な特異性が浮かび上がるという。一般的

4）実際の観察中には，10，12，13ヶ月に1ケースずつ，14ヶ月に5ケース，15ヶ月に2ケースに見られた。

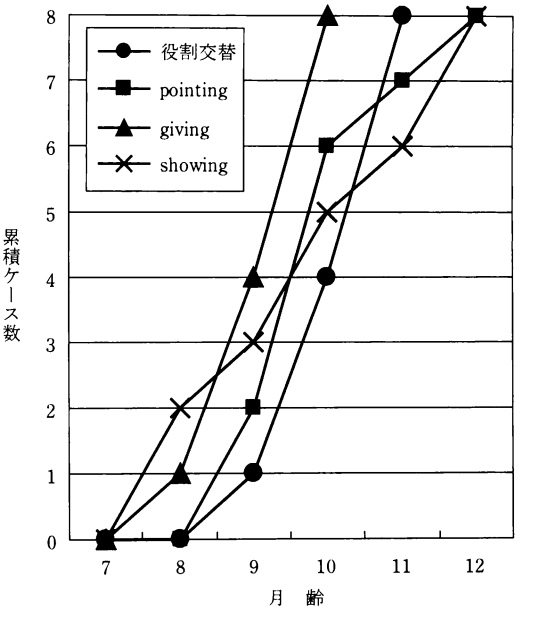


Figure 3　*母親に食べさせる行動（役割交替行動）と三項関係の3指標の出現過程*

な月齢を説明変数とした分析だけでは，個人内変動が明らかにならないと考えられるため，ここでは役割交替の初発月齢をonsetとして統一し，その前後でそれぞれの子どもの行動がどのように変化したかに注目した。

Figure 4は対象児ごとに，onsetの前2ヶ月分をbefore，後2ヶ月分をafterとして3行動事象の頻度の変化を示したものである。onset前後の差についてWilcoxonの符号付順位検定を行うと，受動的摂食拒否のみ有意な差がみられた（$p<.05$, 両側検定）。対象児ごとに見てもonset月齢を境に割合が概ね増加しているといえよう。

今回，受動的摂食拒否にのみ顕著な変化が見られたのは，おそらく他の行動指標に比べて，それが母子の関係をより浮き彫りにするやりとり構造をもつためではないだろうか。要求は子どもの自発的行動である。不満は介入への不快情動反応であるが，あくまで先行する子どもの自発的行動を前提としている。つまり，両者とも子ども主導のシナリオの中で生じるといえる。しかし，受動的摂食場面は母親の判断によって作られ，子どもは自動的に受動的役割を取らされることになる。子どもが役割交替可能な主体として再編されると，他者（母親）によって半ば強制される受動性への不快感が高まるのではないだろうか。問題は，子どもにとって自己の受動性がそれとして感知されるしくみなのだが，その詳細は総合考察まで待ちたい。

ところで，要求や不満についても別の側面を考慮する必要があろう。要求については，Figure 1と2で見たよ

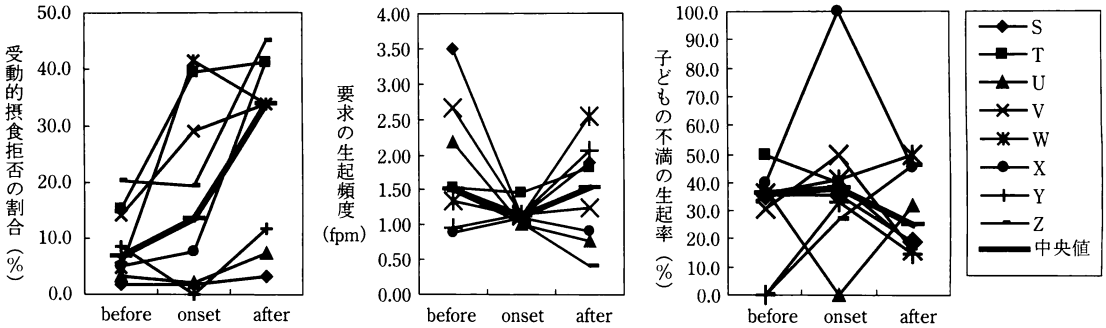


Figure 4　*役割交替onset前後の自己主張行動の変化*（before＝onset前の2ヶ月分，after＝onset後の2ヶ月分のデータを合算。凡例のアルファベットは各乳児を示す。）

うに生後10ヶ月頃から自食行動が増加するため，単に食事場面での主要な要求対象である食べ物や道具を要求する必要性が薄れている可能性もある。これは食事場面に特殊な事情といえよう。一方，量的変化はないものの要求の質が変化している可能性もあるだろう。15ヶ月前後は「つもり」（山田，1982）や「だこね」（田中・田中，1982）と呼ばれる執拗な要求が見られる時期とされるが，そうした要求の執拗さといった質的側面の分析も課題であろう。また，不満は母親の介入方略と絡めて検討する必要があるかもしれない。母親の介入方略は子どもの年齢によって変化し，それに伴って子どもの反応も変化するといわれる（Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow, & Girnius-Brown, 1987等）。また，介入のタイミングや質（物理的な強さ，語気，情動性等）によっても子どもの反応は左右されるだろう。介入方略と不満表出の関係的な変化の検討も重要な課題であろう。

（3）母親の介入行動と子どもの不満の表出

Figure 5は，母親の介入行動の頻度と，子どもが不満を表出する割合の変化を併せて示したものである。母親の介入行動はfpm（1分あたりの頻度）であり，子どもの不満表出は母親の介入行動ごとに不満表出の生起/非生起をチェックした場合の生起率を示している。

母親の介入は離乳食の開始期から見られるが，それに対し子どもが不満を示すことは稀である。子どもの不満表出の割合（中央値）は，7ヶ月まで0％である。個別に見ても，5，6ヶ月時にはすべてのケースで0％であり，7ヶ月になっても3ケースを除き0％である。子どもの不満表出が増加し始めるのは，8ヶ月（9.1％）以降で，9ヶ月（41.7％）をピークにその後も20～40％という割合を維持したまま推移している。一方，母親の介入も，9ヶ月以降増加し，12ヶ月（1分あたり0.8回）でピークを迎えるが，その後減少するパターンを示している。つまり，母親の介入は12ヶ月頃を境に減少していく反面，子どもが介入に不満を示す割合は減少せず，むしろ14，15ヶ月では再び上昇していく傾向にあるといえる。

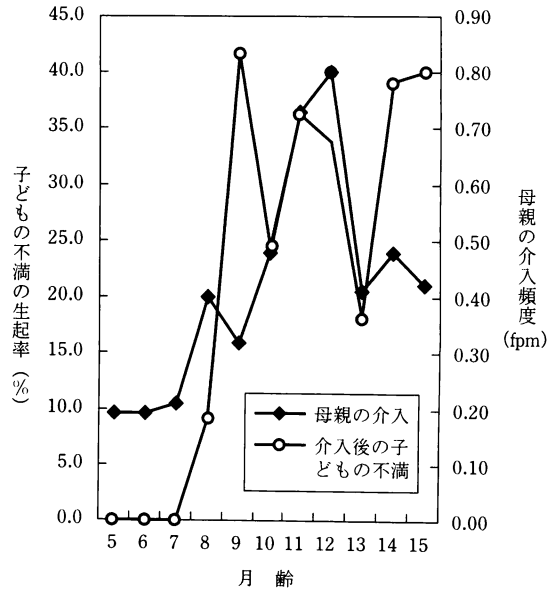


Figure 5　*母親の介入行動と子どもの不満表出との関係*（値は中央値）

食事における母親の介入量が減少する要因としては，いくつか考えられるだろう。まず，スプーンやコップ等の道具の使い方がスムーズになる等，子どものスキル発達が進むことによって，解除されていくという面があるかもしれない。しかし，1歳前頃から，子どもはいわゆる“遊び食べ”を始め，食事中に落ち着いていることは少なくなる。こうした子どもの振る舞いは，母親の介入量を増加させてもおかしくない。にもかかわらず，減少傾向にあるのはどうしてだろうか。母親の介入に抑制をかけるものは何であろうか。

その一つの可能性として，子どもの不満表出との関係が考えられる。1歳をすぎる頃になると，親の禁止や介入に対して，子どもが激しく怒ったり，かんしゃくを起こしたり，あるいは要求が受け容れられないとダダをこ

ねるといった，ネガティヴな情動表出が増加する（麻生，1985；田中・田中，1982等）。この時期，食事の場面で子どもがかんしゃくを起こすと，多くの場合その後食事にならなくなる。そのため，「食べる」ということを第一の目的にした場合，下手に介入するよりは，ある程度子どもの自由にさせた方が無難とも言える。従って，12ヶ月以降の介入量の減少は，介入に対する子どもの不満表出の増加と関係が深いと考えられるのである。

ところで，観察と共に実施したインタビュー（質問「お子さんとのお食事を一言で表すと？」）でも，5，6ヶ月頃は，“愛”“面白い”“練習”等と比較的ポジティブに表現されたが，8～11ヶ月頃は食事を“忍耐”“葛藤”“闘い”等とネガティブな意味合いの表現をする母親が多くなった。また12ヶ月以降は葛藤を語る一方で，“生活の一部”“習慣”等，食事が日常の出来事になっている様子が語られた。ある母親は10ヶ月時に子どもとの食事を“葛藤・闘い”と表現し，「一人で食べられるようにしたいから，子の気のすむようにさせたいけど，散らかる，汚れる。お腹が空いているはずなのに口を開けない。でも食べさせないと」と苛立つ気持ちを語った。また別の母親も，11ヶ月時に“苦しい”と表現し，「もうすぐ1歳というのを考えると，まだ自分で食べれないのかと思う。自分で動くようになってきたから大変になってきた。量的には食べてくれるけど」と語り，自分でやりたいという自己主張は出てきた反面，自由にさせられない母親自身のもどかしさを述べた。これらの母親の語りは，子どもの自己主張が活発になり，自分でやりたいという意欲が見えているにもかかわらず，散らかる等の理由で介入せざるを得ず，結果的にコンフリクトを生じてしまうという，この時期の葛藤パターンを示していると思われる。

(4) 子どもの“こだわり”と母親の対処行動

以上見たように，生後1年目の終わり頃から，子どもの自己主張や反抗的行動は顕著になっていくが，1歳前までの要求や拒否は単発的で，一貫していないことが多い。それに対し，1歳代前半に現れる子どもの特徴は，「意思の持続」（高井，2000）や「つもり」（山田，1982）と表現されるような，一貫した主張性であると考えられる。これを本来の自己主張と呼んでも良いかもしれないが，子どもが他者とは違うまさに自己の要求を貫徹しようとするという意味で，ここでは“こだわり”と呼んでおく。

“こだわり”行動の操作的定義は，「母親の要求に対し，これを拒否してから5秒以内に別の事象を要求すること」とした。“別の事象”とは，要求対象が別のものであることを必ずしも意味しない。例えば，母親が食べ物Aを差出し，それを子どもが拒否したが，次に子どもが自分でAを食べた場合等も含まれる。この場合，“別の事象”とは，「子どもが自分でAを食べること」と考えられる。また，5秒以内としたのは，予備的分析の結果，概ね5秒以内の間隔が，前の拒否と後の要求とを一連の行動として捉えるのに妥当であると考えたためである。以上の定義のもとで，サンプリングはチェックリスト上から，拒否と要求が5秒以内で連鎖している場合を一つのイベントとして抽出した。その頻度を分析対象時間で割ることによって，fpmを算出した。

Table 2は，単発の要求及び拒否行動の総頻度と“こだわり”行動の生起頻度を示したものである。ここから，単発の要求や拒否は早い月齢から見られるが，“こだわり”行動は10ヶ月までほとんど生起せず，11ヶ月以降増えていくことがわかる。出現ケース数でみると，8ヶ月で2ケース，9ヶ月で1ケースに見られたが，安定して多くのケースで見られるようになるのは14ヶ月以降である（6ケース）。

このような一貫した自己主張は，母親の行動にも少なからず影響していると考えられた。単発的な要求や拒否だけでは，行動に明確な志向性を認めにくいが，“こだわり”行動は，子どもの目的が何であるかを母親に可視化する機能があると思われる。そこで，追加分析として，食事終了場面における母親の対処行動に注目した。今回は食事終了場面として，子どもの「最後の5口」の所要時間内を分析対象とした。食事の終了直前に焦点を当てたのは，それが食事全体の中で最も母子間コンフリクトが生じやすい時間帯であるため，特徴的な対処行動が観察されると考えられたからである。

まず，注目されたのは，子どもが自発的に行った行為にトラブルが生じ，子どもが母親に助けを求めた場合等に対する母親の反応である。例えば，母親が子どもにある食べ物を食べさせようとしたところ，子どもが強く拒否し，それを自分で食べると主張するような例がある。結果，うまくいかず，床に食べ物が落ちる。子どもは指さしや発声・発話を用いて母親に落ちたことを知らせるが，母親は「お母さんは知りません。○○（子ども

Table 2 *乳児の要求，拒否及び“こだわり”行動の発達的変化*

	5ヶ月	6ヶ月	7ヶ月	8ヶ月	9ヶ月	10ヶ月	11ヶ月	12ヶ月	13ヶ月	14ヶ月	15ヶ月
要求	0.00	0.34	1.22	1.38	1.07	1.01	1.09	0.66	0.49	1.14	0.88
拒否	0.32	0.22	0.29	0.32	0.33	0.39	0.71	0.58	0.45	0.96	0.55
こだわり	0.00	0.00	0.00	0.00 (2)	0.00 (1)	0.00 (3)	0.02 (3)	0.06 (4)	0.14 (4)	0.09 (6)	0.15 (6)

注．数値は生起頻度（fpm）の中央値。“こだわり”の頻度の右の（ ）内は出現ケース数を意味する。

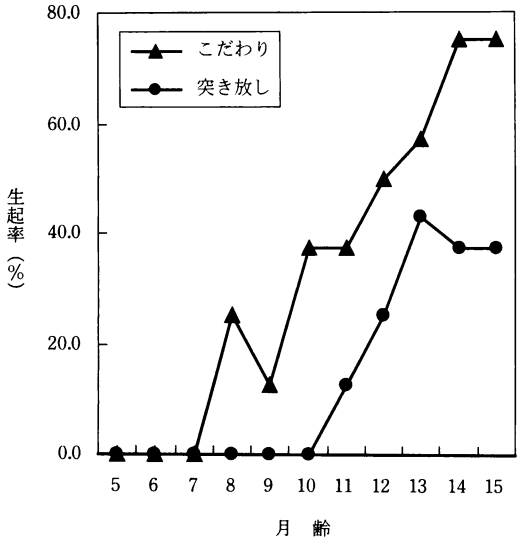


Figure 6 *乳児のこだわり行動と母親の突き放しの生起率の発達的変化*（なお，生起率（%）＝生起ケース数 / 観察ケース数×100で算出した。）

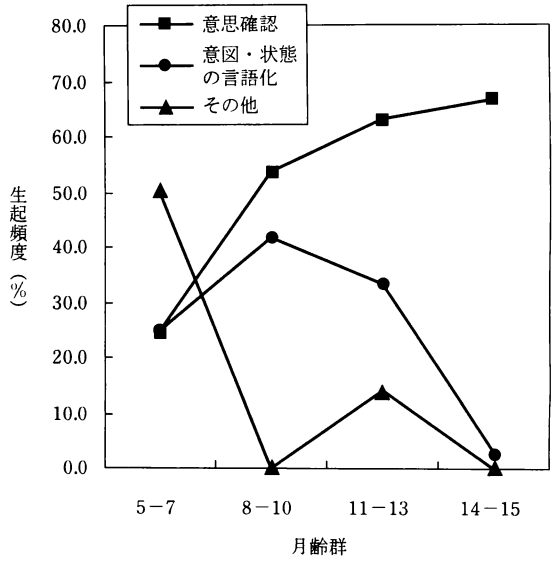


Figure 8 *意思確認発話の下位カテゴリの発達的変化*（値は中央値）

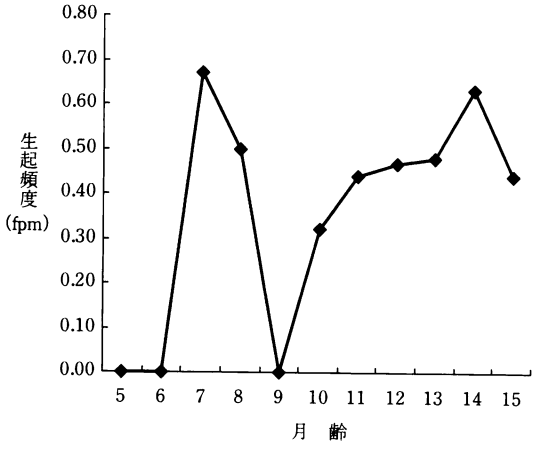


Figure 7 *母親の意思確認発話の発達的変化*（値は中央値）

の名前）が自分でやったんでしょ」と返すような対処である。ここでは，このような対処を“突き放し”と呼ぶ。Figure6は母親の“突き放し”と，子どもの“こだわり”の出現ケース数の割合を示したものである。11ヶ月から“突き放し”の見られるケースが出現し，13ヶ月以降は毎回3ケースずつ観察されている。先述のように，子どもの“こだわり”も11ヶ月以降に頻回になっており，母子の関係性変化を推測させる結果となっている。先ほどの例は，子どもの“こだわり”から母親の“突き放し”が連鎖した典型例といえる。

更に，母親による意思確認発話にも興味深い変化が観察された。意思確認発話とは，食事終了場面において，母親が子どもに食事を継続するか終了するかを確認するような発話である。Figure 7に見られるように，7ヶ月にはじめのピークをむかえた後，いったん頻度は減少し，10ヶ月以降再び増加して14ヶ月に2回目のピークをむかえた。しかしながら，観察時の印象から，母親の発話のもつ意味（機能）は月齢によって変化している可能性があった。そのため，意思確認発話に関し，それがどのような意味や機能をもっているかという観点からカテゴリ分析を行った。ただし，意思確認発話は，食事の終了場面においてのみサンプリングしたもので，事象数は少なく，全ケースの全月齢で185個であった。よって，月齢ごとのカテゴリ分析には不向きのデータと判断し，月齢を合併して4つの月齢群に分けた上で分析を行った。

意思確認発話の機能に関する下位カテゴリとして，「意思確認」（定義：子ども自身に食事の継続／終了の意思確認を行うための発話。例：「まだ食べるの？」）と「意図・状態の言語化」（定義：子どもの意図や状態に関する母親の解釈を言語化するための発話。例：「もうおなかいっぱいね」）を用意し，そのいずれにも該当しない事象は「その他」に分類した。下位カテゴリの選定に関しては，岡本・川田・高橋・石川・菅野・亀井・青木・川田（2003）を参考にした。全事象の約20%にあたる36事象をランダムに選び，訓練された大学院生1名と筆者とが独立に評定し，一致係数を算出した。その結

果，一致係数は0.94であった。

Figure 8が示すように，「意思確認」の割合は月齢が上がるにつれ増加し，「意図・状態の言語化」は減少する傾向にあった。14－15ヶ月群では，「意思確認」66.7％，「意図・状態の言語化」3.3％であり，前者が中心的な機能を担っていると考えられる。この時期になると，母親が子どもの状態を読み取ることによって食事を終了させるのではなく，継続か終了かについて，子どもの意思を実際的な判断材料にしようとしている様子がうかがわれる。以上の分析により，子どもの自己主張性がより明確になる1歳すぎ以降には，母親もさまざまな形で対処行動を変容させていることが示唆された。

総合考察

本研究では，生後5ヶ月から15ヶ月までの乳児とその母親を対象に，食事場面における子どもの自己主張的行動と母親の対処行動の変容過程を検討した。とりわけ，子どもの「食べる」という行為をめぐって，養育者―子ども間でどのような過程を経て，＜能動―受動＞の役割交替が可能になっていくのか，また役割交替の出現と子どもの自己主張的行動との関連に注目した。その結果，子どもの受動一方であった段階から，徐々に様々な移行的様態の混在期を経て，やがて「自分で食べる」か「母親が食べさせる」という役割の明確な二極分化へと展開した。更に，本研究での鍵となる，役割交替の出現と自己主張的行動との関連も示唆された。そこで，最後に理論的な検討を行い，今後の課題を示したい。

まず，役割交替と自己主張との関連に関する仮説的な説明を試みる。今回のデータからは，役割交替として取り上げた“食べさせる行動”の出現後で，子どもの自己主張的行動が活発化する傾向が示された。これは，Wallonによる理論的考察を支持する結果である。Wallon（1949/1965）によれば，能動と受動の交替は，対立した情動を体験するための活動である。それによって，「原初的な感情の相反性」（Wallon, 1949/1965, p.238）を学び，その結果子どもは対人的なやりとり場面からの独立に向かうという。しかしながら，役割交替が能動と受動の分化という二極的な構造変容しかもたらさないのであれば，そこで達成されるのは単に「2つの役割を交替できる同型的な2人」という認識でしかないのではないだろうか。ある行為が，子どもに対立した情動を体験させるには，子どもと他者との差異を顕在化させる第三の装置を想定する必要があるのではないだろうか。ここでは，役割交替における“第三項の媒介性”（山本，1997）という構造的特徴を指摘し，自他を差異化するシステムについて考察したい。

山本（1997）は，モノと言語等のシンボル体を介したやりとりを媒介的相互作用構造と呼ぶ。“食べさせる行動”のような役割交替も，やはりこの媒介的相互作用構造に含まれる。山本（1997）は，やりとりがこの構造をもっている場合，その参加者に象徴されるのはシンボル体そのものでも，モノそのものでもなく，志向関係（intentional relation）であると述べる。つまり，Aが“犬”を指さし，それをBが理解した場合，象徴されるのは「A（能動）がX（受動）を指さす」という志向関係なのである。この構造において，AとXの存在としての差異が顕在化することになる。

では，これを“食べさせる行動”に当てはめてみるとどうであろうか。子どもの摂食様態は，はじめ受動的摂食のみであった。このコミュニケーション構造を模式化すれば，Figure 9aのように描けるだろう。この段階では，いまだ役割交替がなされず，「養育者（能動）→子ども（受動）」という図式が固定化しており，選択性がない。より厳密に述べるならば，役割交替の可能性にひらかれておらず，1つの役割しかとれないとき，子どもにとっては＜能動―受動＞という区別自体に意味がない。Wallonに従えば，そこで体験される情動に相反性はなく，ひとつの体験として感じられることになる。よって，こうした分節化は，あくまでも外側からのラベリングにすぎない。しかし，ひとたび子どもの“食べさせる行動”が成立すると様相は一変する。すなわち，Figure 9bのような媒介的相互作用構造が成立すると，一方が役割A（能動）を取ろうとすれば，他方において自動的に対向する役割B（受動）が生じ，＜能動―受動＞という相互背反的な志向関係が成立してしまうのである。しかも，先ほどの指さしの例と異なり，象徴される志向関係に自分自身が含まれるため，自己の位置づけ（存在）が対自化されることになる。この段階において，＜能動―受動＞は外的なラベリングの枠を超え，コミュニケーションの参加者の前に具体化される。こうなると，外的なコミュニケーション・パターンは同一でも，養育者の差し出しや食物の持つ意味が，子どもにとって大きく異なってしまうと思われる。同時に，体験される情動も相反的なものとして，分節化されるのではないだろうか（Figure 9b中の“情動A”と“情動B”）。

この問題に絡む興味深い観察例がある（川田，2003a）。本研究の対象児で，13ヶ月になったある男児は，母親の差し出すスパゲッティを，眉をひそめながらことごとく拒否していた。しかし，彼はスパゲッティそのものが嫌いなわけではなく，母親が口に入れたスパゲッティを嫌そうに吐き出すと，今度はこれ見よがしに自分でスパゲッティを食べ，満面の笑みを湛えたのである。更に，差し出す母親に対し，これを拒否しながら，自分のフォークに巻きついたスパゲッティを母親に食べさせ，得意気に微笑した。この子どもにおいて，媒介物としての“スパゲッティ”の意味は単純なものではない。

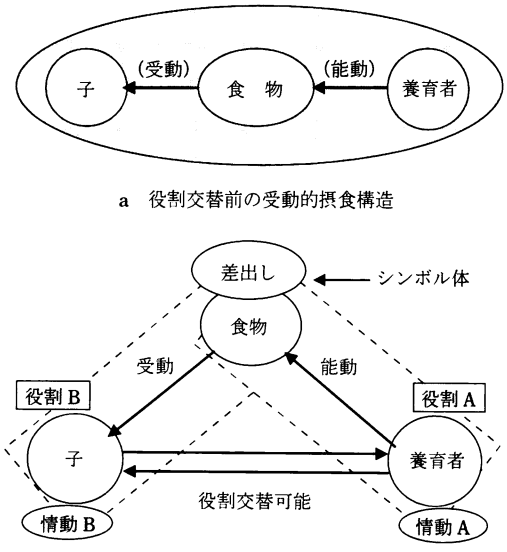


Figure 9　*役割交替前後の受動的摂食構造の違い*

それは，その扱い方次第で，自分と母親の関係を象徴する道具として機能しており，また，同時に異なる情動を体験させる道具としても機能しているかのようである。

このように，役割交替が可能になるということは，媒介物の意味を多重化させ，行為の可能性を一気に複雑化する機能をもっていると考えられる。子どもにとっては，養育者の差出しを受け容れるか否かに選択性が生じ，かつそれを自分で食べることも，また養育者に食べさせることもできる。それらの行為は，すべて異なる志向関係を象徴するため，逐一養育者と自分の差異を可視化させることになる。こうしたコミュニケーションを反復することによって，子どもは徐々に行為者及び体験者としての自己と他者の本質的な差異を認識するようになっていくのではないだろうか。

従来，乳児期後期は，三項関係や共同注意の成立に伴う疎通性の向上が著しい時期と考えられてきたが，一方でこの時期は，「やりとり困難期」(中野，2000) と評されるなど，養育者が子どもとの付き合い方にある種の難しさを感じる時期でもある。しかしながら，近年の共同注意研究 (Moore & Dunham, 1995/1999 等) において，こうした“扱いにくくなる子ども”の側面が十分に議論されているとは言い難い状況である。かつて，言語獲得の基礎構造として三項関係概念を提唱した山田 (1980) は，その後の著作 (やまだ，1987，1996) では，むしろ三項関係が自己 (自我) 形成と深い関係にあることを論じている。乳児期後期の子どもは，他者と世界を共有しつつも，無条件の同調性を失い，独自の意味世界を構築していく端緒にあるように思われる。こうした個の発達の二重の過程を解明するためには，今後三項的な関係構造の説明そのものを再考する議論が必須であろう (川田，2003b)。

最後に，自己主張性の発達が及ぼす社会的機能について触れておきたい。従来の研究は，自己主張の機能について個体発達の観点から検討したものが多い (Kuczynski et al., 1987 等)。それは，自己主張性の発達が，主として認知機能の成熟として説明されてきたためであろう。本研究では，自己主張的行動がどのような社会関係の変化を基盤とし，かつ，どのような社会関係の変化をもたらすかに注目してきた。そこでは，自己主張は，まさに怒りと攻撃性を含んだ不満や，一貫したこだわりの表出といった，情動性を強く帯びた行動として現れ，養育者の対応を変えていく契機になっていたと思われる。須田 (1999) が指摘するように，情動は自己 (自我) 形成の道具として主観的体験を組織化すると同時に，社会的記号として対人関係を生成・維持する重要な役割を担っていると考えられる。本研究では，Wallon の理論に依拠しつつも，その情動論に深く言及することはできなかった。今後，社会情動発達の一断面として，自己主張性の社会的機能について議論を深めていくことが必要だろう。同時に，子どもの自己主張性は，発達初期から養育者の様々な働きかけの影響を受けると考えられるため，養育者による子どもの行動の解釈や意味づけ，介入方法の個人差との関連の解明も重要な課題であろう。

文　献

Adamson, L. B. (1999). *乳児のコミュニケーション発達* (大藪　泰・田中みどり，訳). 東京：川島書店. (Adamson, L. B. (1996). *Communication development during infancy*. Madison: Westview Press.)

麻生　武. (1985). 自己意識の成長. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩* Vol. 24 (pp.163-187). 東京：金子書房.

麻生　武. (1990). “ロ”概念の獲得過程：乳児の食べさせる行動の研究. *発達心理学研究*, 1, 20-29.

Bates, E., Thal, D., Whitesell, K., Fenson, L., & Oakes, L. (1989). Integrating language and gesture in infancy. *Developmental Psychology*, 25, 1004-1019.

Bruner, J., Roy, C., & Ratner, N. (1982). The beginnings of request. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* (Vol. 3, pp.91-138). Hilsdale: Erlbaum.

Damasio, A. R. (2000). *生存する脳* (田中三彦，訳). 東京：講談社. (Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.)

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Basil Blackwell.

Gustafson, G. E., Green, J. A., & West, M. J. (1979). The infant's changing role in mother-infant games:The growth of social skills. *Infant Behavior and Development*, **2**, 301-308.

浜田寿美男. (1983). 第一部　解説 (Wallon, H. (浜田寿美男, 訳編) *身体・自我・社会* (pp.104-117). 京都：ミネルヴァ書房).

Hoffmann, J. M., Popbla, L., & Duhalde, C. (1998). Early stages of initiative and environmental response. *Infant Mental Health Journal*, **19**, 355-377.

川田　学. (2003a). 川田学の事例. *日本発達心理学会第14回大会発表論文集*, S129.

川田　学. (2003b). 三項関係におけるモノの意味と他者の意味. *日本発達心理学会第14回大会発表論文集*, S134.

川田　学・塚田みちる・八木下暁子. (2002). 三項関係とは何を準備する構造なのか？ (1)："自己主張"の発生メカニズムをめぐって. *日本発達心理学会第13回大会発表論文集*, 155.

Kaye, K. (1993). *親はどのようにして赤ちゃんをひとりの人間にするのか* (鯨岡　峻・鯨岡和子, 訳). 京都：ミネルヴァ書房. (Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Chicago: The University of Chicago Press.)

木下孝司. (1987). 乳幼児期における要求伝達手段の調整過程. *教育心理学研究*, **35**, 351-356.

Kochanska, G., Tjebkes, T. L., & Forman, D. R. (1998). Children's emerging regulation of conduct: Restraint, compliance, and internalization from infancy to the second year. *Child Development*, **69**, 1378-1389.

久保田正人. (1993). *二歳半という年齢*. 東京：新曜社.

Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M., & Girnius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, **23**, 799-806.

Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum.

松田　惺. (1985). 自己意識の発達に関する最近の研究. *教育心理学年報*, **25**, 54-63.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, **198**, 75-78.

Messinger, D. S., & Fogel, A. (1998). Give and take:The development of conventional infant gestures. *Merrill-Palmer Quarterly*, **44**, 566-590.

Moore, C., & Dunham, P. J. (Eds.). (1999). *ジョイント・アテンション：心の起源とその発達を探る* (大神英裕, 監訳). 京都：ナカニシヤ出版. (Moore, C., & Dunham, P. J. (Eds.). (1995). *Joint attention : Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.)

中野　茂. (2000). 母親の戯れ行為への笑いの増減から0歳後半のやりとり困難期を探る. *日本心理学会第64回大会論文集*, 1021.

Negayama, K. (1993). Weaning in Japan:A longitudinal study of mother and child behaviours during milk-and solid-feeding. *Early Development and Parenting*, **2**, 29-37.

岡本依子・川田　学・高橋千枝・石川あゆち・菅野幸恵・亀井美弥子・青木弥生・川田暁子. (2003). 乳児期のやりとりにおける母親の発話の機能：妊娠期から生後5歳までの縦断的研究からみる親子関係 (12). *日本心理学会第67回大会論文集*, 1173.

坂上裕子. (2002). 歩行開始期における母子の葛藤的やりとりの発達的変化：一母子における共変過程の検討. *発達心理学研究*, **13**, 261-273.

Stevenson, M. B., Ver Hoeve, J. N., Roach, M. A., & Leavitt, L. A. (1986). The beginning of conversation: Early patterns of mother-infant vocal responsiveness. *Infant Behavior and Development*, **9**, 423-440.

須田　治. (1999). *情緒がつむぐ発達*. 東京：新曜社.

高井弘弥. (2000). 発達と文化の接点. 岡本夏木・麻生　武 (編), *年齢の心理学* (pp.25-62). 京都：ミネルヴァ書房.

田中昌人・田中杉恵. (1982). *子どもの発達と診断2：乳児期後半*. 東京：大月書店.

谷村　覚. (1989). 自己と他者の発生 ― ワロンから何を学ぶか. 梶田叡一 (編), *自己意識の発達心理学* (pp.127-178). 東京：金子書房.

上野留美子. (1974). 乳幼児期における自己領域の確立と対人関係の発達 (その一)：「○○チャンノ……」を中心に. *乳幼児保育研究*, **2**, 30-53.

Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.

Vygotsky, L. S. (1998). The problem of age. In M. J. Hall, (ed. and trans.). *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol.5 Child Psychology*. New York: Plenum. (original work published 1934).

Wallon, H. (1965). 児童における性格の起源 (久保田正人, 訳). 東京：明治図書. (Wallon, H. (1949). *Les origines du caractére chez l'enfant: Les preludes du sentiment de personnalité*. Paris: Presse Universitaire de France.)

Wallon, H. (1983). 自我の水準とその変動 (浜田寿美男,

訳). *身体・自我・社会* (pp.23-51). 京都：ミネルヴァ書房. (Wallon, H. (1963a). Niveaux et fluctuations de moi. *Enfance*, 87-97.)

Wallon, H. (1983). 子どもにおけるパーソナリティの発達段階 (浜田寿美男, 訳). *身体・自我・社会* (pp. 231-244). 京都：ミネルヴァ書房. (Wallon, H. (1963b). Les étapes de la personnalité chez l'enfant. *Enfance*, 73-78.).

Wenar, C. (1982). On negativism. *Human Development*, **25**, 1-32.

山田洋子. (1980). 言語機能の基礎. *心理学評論*, **23**, 163-182.

山田洋子. (1982). 0～2歳における要求－拒否と自己の発達. *教育心理学研究*, **30**, 38-47.

やまだようこ. (1987). *ことばの前のことば*. 東京：新曜社.

やまだようこ. (1996). 共鳴してうたうこと・自身の声がうまれること. 菅原和孝・野村雅一 (編), *コミュニケーションとしての身体* (pp.40-70). 東京：大修館書店.

山本政人. (1987). 物の受け渡し課題で見る乳児の対人的理解の発達. *教育心理学研究*, **35**, 74-78.

山本登志哉. (1997). 幼児の所有行動及びその認知構造の発達：日中比較文化的研究. 博士論文. 北京師範大学. 北京. (原文中国語)

付記

本論文は第一著者が2000年度東京都立大学大学院修士論文として提出したものの一部を加筆・修正したものです。研究にご協力下さったお母様と子どもたち，そしてご理解下さったお父様に心より感謝いたします。また，論文作成にあたり，ご指導賜りました東京都立大学教授 須田治先生に，この場をかりて感謝の意を表したいと思います。

Kawata, Manabu (Graduate School of Humanities, Tokyo Metropolitan University), Tsukada-Jo, Michiru (Graduate School of Humanities, Tokyo Metropolitan University) & Kawata, Akiko (Ōme Public Health Center). *Infant Self-Assertiveness and Maternal Coping Behavior: A Longitudinal Study from 5 to 15 Months of Age.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.1, 46-58.

This study examined the developmental processes of infant's self-assertiveness and mother-infant interactions. In relation to Wallon's theory (1949), we focused on the relation between "role-reversal behavior" (RRB, in infant's feeding towards mother) and self-assertiveness. Monthly home observations of mealtime setting were conducted for 8 mother-infant dyads (5 boys, 3 girls) from 5 to 15 months of age. The major findings were as follows. Infant's self-feeding began at about 10 months of age, and RRB appeared between 9 and 11 months. After the onset of RRB, the rate of rejection of mother's feeding attempts increased markedly. At 11 months, infants became more persistent in actualizing their intentions. Also at around this age, mother-infant conflict occurred frequently, and beginning from this age maternal interventions gradually decreased. Finally, the data suggested that the experience of RRB makes infants feel different or against kinds of emotions in the situation that has same structure. This would prompt infants' self-assertiveness because they discriminate between self and other, i. e., as distinct subjective agents.

【Key Words】 Self-assertiveness, Role-reversal behavior, Socio-emotional development, Mother-infant relations, Mealtime communication

2003. 9. 22 受稿, 2004. 7. 13 受理

発達心理学研究
2005，第16巻，第1号，59-71

原　著

青年期の社会的スキル改善意欲に関する検討

久木山　健一
(名古屋大学大学院教育発達科学研究科)[1)]

本研究では，青年期の社会的スキル改善意欲の高さに関連のある要因の検討，および社会的スキル改善意欲と社会的スキル改善の間の関連の検討を行った。研究1では，大学生401名を対象に社会的スキル，社会的スキル改善意欲，自己形成意識，自尊感情，対人志向性，友人関係形態の理想と現実の測定を質問紙により行った。その結果，社会的スキル改善意欲は，自己形成意識，対人志向性と正の関係があり，社会的スキル，自尊感情と負の関係があることがみいだされた。また，友人関係形態の理想と現実が一致していない者は，そうでない者に比べて社会的スキル改善意欲が高いことがみいだされた。研究2では，研究1の調査協力者のうち253名を対象に期間をおいて調査を行い，社会的スキル改善意欲，先行する性格特性，友人関係形態の変化と社会的スキル改善の関連の検討を行った。因子分析の結果，社会的スキルの下位分類として，「関係開始スキル」「関係調整スキル」「内的葛藤処理スキル」がみいだされた。「関係開始スキル」および「内的葛藤処理スキル」に関しては，該当する社会的スキル改善意欲と社会的スキル改善の間に正の関連がみられ，社会的スキル改善意欲を持つことによる社会的スキル改善が可能であることが示唆された。「関係調整スキル」に関しては関連がみられず，社会的スキル改善意欲を持つだけでは社会的スキル改善が困難であることが示唆された。

【キー・ワード】社会的スキル改善，社会的スキル改善意欲，青年期，因子分析，社会性の発達

問題と目的

Havighurst (1953/1958) によると，青年期の発達課題として，両性の友人との新しい，成熟した人間関係を持つことが挙げられている。それを受けて，青年期の友人とのつきあい方に関する発達的変化などに関しては，多く研究がなされてきている（落合・佐藤，1996；長沼・落合，1998など）。また，青年期は友人関係の中で，友人とのつきあい方に大きく影響する，社会的スキルの学習および再編成がなされる時期であるとの指摘も多い。堀毛 (1990) によると，青年期は，自分がそれまでに身につけてきた社会的スキルを見直し，自分の意思で自己の行動をコントロールできる存在として，対人関係のストラテジーの再構築を図る時期とされている。また松井 (1990) では，青年期の友人関係が社会化に果たす3つの機能として，①安定化機能，②社会的スキルの学習機能，③モデル機能，を挙げている。しかし，社会的スキルが，青年期においてどのように変化していくのかについての検討はあまり行われていない。これまで本邦において行われてきた社会的スキル研究は，大きく分けると以下の2つに大別が可能である（堀毛，1990）。1つは，社会的スキルをある程度安定した能力として，すでに有している社会的スキルと，様々な対人適応状態との関連を検討する社会心理学的研究である（例えば，孤独感：相川・佐藤・佐藤・高山，1993；五十嵐，2002，対人ストレス：橋本，2000，恋愛：堀毛，1994，学校適応：戸ヶ崎・坂野，1997など）。もう1つは，社会的スキルの行動面に着目し，ターゲットとなる社会的スキルの学習を目指す行動心理学的な研究である（例えば，社会的スキル・トレーニング：藤枝・相川，2001；後藤・佐藤・高山，2001；石川・小林，1998など）。しかし，これらの知見からは，普通の青年がいかにして自己の社会的スキルの見直しを行い，社会的スキルを改善していくかについて知ることが困難であると考えられる。

社会的スキル学習のメカニズムに関しては，相川 (2000) では，以下の4つのメカニズムが紹介されている。1.社会的スキルに関することを言葉で言われて，学習する言語的教示。2.自分がとった行動の結果から社会的スキルを学ぶオペラント条件づけ。3.他の人がとった対人反応や行動がどのような結果をもたらしているかを観察することによるモデリング。4.人間関係に関する知識を頭の中で何回も繰り返し反復したり，ある対人反応を実際に何度も反復することによるリハーサル。上に挙げた社会的スキル獲得のメカニズムは，いずれも他者と

1) 現所属：愛知学泉大学家政学部。

の相互作用を前提としている。しかし現代の青年期の友人関係は，希薄化が多く指摘されており，自分の内面を開示することを避け，互いに傷つけあうことを非常に恐れる，形だけの円滑な関係を求めるといった傾向が指摘されている（岡田，1995）。住田（1999）は仲間集団形成の条件として，時間・空間・仲間からなる客観的条件と，仲間との集団的遊戯活動に対する，子ども自身の欲求からなる主観的条件を挙げている。先に挙げた現代青年の交友関係の特徴を考えると，客観的条件が減少しているといえる。このような状況においては，主観的条件の有無によって社会的スキルの獲得の有無が大きく影響を受けることが考えられる。しかし，青年期における自発的な社会的スキルの学習・獲得過程を円滑にさせる，主観的条件に関する知見はあまり存在していない。そのため，社会的スキルの学習・獲得を促進させる主観的条件として，社会的スキル改善意欲を測定し，その性質について検討することには意義があると考える。そこで本研究では，自発的な社会的スキルの学習・獲得が十分可能と考えられる大学生を対象に，友人関係に関する社会的スキルについて，現在の社会的スキルをみつめなおし，よりよいものへと高めていこうという社会的スキル改善意欲の検討を行う。

では，社会的スキル改善意欲が高い者とはいったいどのような者であろうか？　本研究では，社会的スキル改善意欲が高い人の内面的な要因として，自己形成意識，自尊感情，対人志向性を取り上げ，外面的な要因として友人関係の理想と現実の不一致を取り上げ，社会的スキル改善意欲との関連の検討を行うこととする。

自己形成意識に関しては，加藤・返田（1961）によると，青年期の現実の自己像としてあてはまらないとされるものとして，人をよく世話する，人とつきあいがよい，社交性があるなど，社会的スキルに関連するものが多く挙げられている。このことから青年期において，自分の現在の社会的スキルに不満を持ち，理想自己として社会的スキルの高さを設定している者が存在することが考えられる。水間（1998）においては，高い理想自己を設定することと，自己形成意識のうちの，これからの自分自身の可能性を追求したいという意識である，可能性追求との間の関連をみいだしている。これらのことより，自己形成意識の高い者は，理想の自己に近づくために，現在の社会的スキルをより高めていこうと考えるため，社会的スキル改善意欲が高いことが考えられる。

橋本（2000）によると，自己も対人関係も省みない無関心の対人方略をとる者は，対人ストレスおよび精神的健康の側面において適応していることがみいだされている。社会的スキル改善には，対人関係に照らし合わせながら，自己の社会的スキルを省みることが必要であると考えられる。このことより，自己の社会的スキルを「これでよい」と評価しない時に，社会的スキル改善意欲が高まることが考えられる。自己の社会的スキルを「これでよい」と評価しないことは，全体的な自己評価にも影響することが考えられる。そのため，社会的スキル改善意欲が高い者において，自尊感情が低いことが考えられる。

自己の社会的スキルのみつめなおしが自己評価を下げ，精神的健康を脅かす行為であると考えると，自己の社会的スキルをみつめなおす必要がない，自分とよく似た友人関係に留まることや，他者との接触を避けることにより，社会的スキルの改善を避けることも考えられる。そのような中で社会的スキル改善への意欲を持つためには，自己の起こした行動に対する相手の行動および反応に関心があり，それに反応しようとすることが重要であると考えられる。相互依存関係の対人的側面に対して敏感であるかどうかを示すものとして，対人志向性が挙げられる。対人志向性が高い者は他者との関係の対人的側面に敏感に反応し，他者の行動の多様性に関心を持ち反応することが特徴とされている（斎藤・中村，1987）。以上のことより，対人志向性が高い者は，社会的スキル改善意欲が高いことが考えられる。

本研究では，社会的スキル改善意欲に関連するものとして，外的要因としての友人関係の形態との関連についても検討を行う。対人関係の悩みに対して社会的スキル的アプローチを提案する一般書も多くみられ（例えば，渋谷，2004），現在の自分が有している友人関係への不満をもつ者が，自分の人づきあいの仕方に問題点があるととらえることが想定できる。このことより，今の自分の友人関係が理想とは異なるととらえる者は，自分の社会的スキルの問題点を改善させようとすることにより，社会的スキル改善意欲が高まることが考えられる。

ここで，社会的スキル改善意欲を持つ者の特色を明らかにするために，研究1として，まず内的要因として自己形成意識，自尊感情，対人志向性を取り上げ，社会的スキル改善意欲との関連の検討を行う。次に，外的要因として友人関係の理想と現実の一致不一致を取り上げ，社会的スキル改善意欲との関連の検討を行う。

次に検討することとして，社会的スキル改善意欲と，社会的スキル改善との関連を取り上げる。先に述べたように，これまで社会的スキル改善を目的とした研究としては，社会的スキル・トレーニング研究が中心となっている。これは，社会的スキル改善意欲を持つことのみでは，社会的スキルの改善が行われにくいことを示していると考えられる。しかし，改善しようとする意欲を持つことにより，改善につながる社会的スキルも存在することが考えられる。Hargie, Saunders, & Dickson（1981）によると，社会的スキルは同定可能な行動のまとまりであり，社会的にスキルフルであるとされる行動は，階層を

成していて，大きな要素は，小さな行動のまとまりから構成されるとされている。このことより，社会的スキル全体ではなく，より小さい単位で検討する場合，社会的スキル改善意欲を持つことにより，社会的スキル改善がみられやすい社会的スキルの要素が存在することが考えられる。このことを明らかにすると，トレーニングによらない，意欲への働きかけによる社会的スキル改善の手法の開発にも役立つことが考えられる。

以上のことを考慮に入れ，社会的スキル改善意欲と社会的スキル改善との関連についての仮説を挙げる。まず，社会的スキル全体では，先行する社会的スキル改善意欲の高さと，社会的スキル改善の間には，明確な関連がみられないことが考えられる。ただし，社会的スキルをその内容により分類した場合，社会的スキル改善意欲を持つことで改善につながるものと，そうでないものが存在することが考えられる。例えば，あいさつをするなどの，行為者自身が意欲を持てば実行することが比較的容易な社会的スキルに関しては，意欲と改善との間に関連が存在することが考えられる。しかし，行為者および相手との相互作用に関連する社会的スキルに関しては，意欲を持つのみでは改善につながらないことが考えられる。そのため，本研究では探索的に社会的スキル尺度の因子分析を行い，そこでみいだされた下位分類ごとに，社会的スキル改善意欲と社会的スキル改善の関連を重回帰分析を用い検討を行う。ただし，社会的スキルの改善には，社会的スキル改善意欲のみならず，社会的スキル改善意欲の高低に関連する性格特性などの要因が直接関連することも考えられる。そのため，研究1において，社会的スキル改善意欲との関連を検討した諸特性も同時に検討を行うこととする。

また，社会的スキル改善は，社会的適応と深く関係していることが考えられる。その関連の仕方は，社会的スキル改善意欲により社会的スキルの改善が行われ，友人関係の形態が変化し，社会的適応状態に到達するという関連が考えられる。また，友人関係の形態が変化することにより，社会的スキルの改善も行われる関連も考えられ，両者の関連は密接なもので分離しての検討が困難であることが考えられる。そのため，社会的適応の変化の指標として，友人関係形態の変化を取り上げ，社会的スキル改善との関連の検討も行う。

以上のことより，研究2では，期間をおいて2回の調査を行い，社会的スキル得点の変化と社会的スキル改善意欲，性格特性，友人関係の形態の変化との関連の検討を行う。

研　究　1

目　的

自己形成意識，自尊感情，対人志向性を取り上げ，社会的スキル改善意欲との関連の検討を行う。次に，友人関係の理想と現実の一致不一致を取り上げ，社会的スキル改善意欲との関連の検討を行う。

方　法

調査協力者　愛知県内の大学生1, 2年生を中心とした401名（男性262名，女性139名）。調査協力者の年齢の内訳は，18歳106名（男性5名，女性101名），19歳225名（男性205名，女性20名），20歳29名（男性20名，女性9名），21歳33名（男性25名，女性8名），22歳5名（男性5名），23歳1名（男性1名），不明2名であった。平均年齢は19.02（$SD = 0.91$）歳であった。

調査時期　2002年4月

質問紙　①社会的スキル尺度：菊池（1988）によるKiSS-18の18項目へ「1いつもそうでない」から「5いつもそうだ」の5件法で回答を求めた（代表的項目：他人と話していて，あまり会話が途切れない。他人を助けることを，上手にやれる。）。なお，本研究では大学生の友人関係に関する社会的スキル測定を目的としたため，項目9「仕事をするときに，何をどうやったらよいか決められますか」，項目12「仕事の上で，どこに問題があるかすぐに見つけることができますか」，項目18「仕事の目標をたてるのに，あまり困難を感じないほうですか」の3項目を削除したものを分析対象とした。②社会的スキル改善意欲尺度：菊池（1988）によるKiSS-18の18項目に対し，各社会的スキルの改善への意欲の度合いを測定できるように，「今の自分の出来ているものより改善していきたいとどのぐらい思いますか？」と教示を変更したもの。「1改善したくない」から「5非常に改善したい」の5件法で回答を求めた。社会的スキル尺度同様，仕事に関連する3項目を削除したものを分析対象とした。③自尊感情尺度：山本・松井・山成（1982）による10項目に対して，「1まったくそう思わない」から「5まったくそう思う」の5件法で回答を求めた（代表的項目：少なくとも人並みには，価値のある人間である。色々な良い素質をもっている。）。④自己形成意識尺度：水間（1998）により作成された可能性追求および努力主義を測定する12項目に対して，「1あてはまらない」から「5あてはまる」の5件法で回答を求めた（代表的項目：自分の能力を最大限に伸ばせるよう，いろいろなことをやってみたい。努力さえすればものごとはかなうと思う。）。⑤対人関係志向性尺度：斎藤・中村（1987）により作成された人間関係志向性，対人的関心・反応性，個人主義傾向を測定する17項目に対して，「1まったくそう思わない」から「5まったくそう思う」の5件法で回答を求めた（代表的項目：日頃から人間関係を大事にしている。人からの批判が気になる。自分は自分，他人は他人と割り切って物事を考える方である（逆転）。）。⑥友人関係形態の理想と現実2項目：落合・佐藤（1996）で

みいだされた，青年期における友達とのつきあい方の2次元を元に，「深く広く」「深く狭く」「浅く広く」「浅く狭く」の4つのつきあい方を設定した。「深く広く」は，誰とでもつきあおうとし，誰からも好かれ愛されようとする。そして，お互いにありのままの自己を積極的にうちあけあい，わかりあおうとするつきあい方である。「深く狭く」は，限られた相手と積極的にかかわり，わかりあおうとするつきあい方である。「浅く広く」は，だれとでも同じように仲良くしようとしているが，自分の本音を出さずに友達とつきあうつきあい方である。「浅く狭く」は，自分の本音は出さず限られた人とだけつきあおうとするつきあい方である。以上の説明文を提示し，現実の友人関係および理想の友人関係にあてはまるものをそれぞれ選択させた。

実施手続き　講義時間を使用して，クラスごとに集団で一斉に実施した。なお，調査にあたっては，調査への協力が任意であることを伝え，自由意志での協力を求めた。

結果と考察

1. 尺度の構成

①社会的スキル尺度：分析の対象とした15項目でのα係数は，.85であった。②社会的スキル改善意欲尺度：分析の対象とした15項目でのα係数は，.90であった。③自尊感情尺度：原典の尺度構成に基づき信頼性を確認したところ，.78であり，概ね許容できる値であったために，そのまま採用した。④自己形成意識尺度：原典の尺度構成に基づき信頼性を確認したところ，可能性追求.74，努力主義.76であり，概ね許容できる値であったために，そのまま採用した。⑤対人関係志向性尺度の信頼性：原典の尺度構成に基づき信頼性を確認したところ，人間関係志向性.77，対人的関心・反応性.72，個人主義傾向.56であった。個人主義傾向（逆転）において，項目数が少ないために低い値となった。しかし，個人主義傾向（逆転）は，対人志向性のうち，人間関係志向性や対人的関心・反応性とは質的に異なる側面の測定を行っていることが考えられる。そこで，対人志向性と社会的スキル改善意欲との間の関連を包括的にとらえるために，参考尺度として個人主義傾向（逆転）との関連も検討することとした。以下，各測度の平均点および標準偏差を挙げる。社会的スキル得点の平均は2.88（SD = 0.61），社会的スキル改善意欲得点の平均は3.44（SD = 0.74），自尊感情得点の平均は3.03（SD = 0.66），可能性追求得点の平均は4.15（SD = 0.63），努力主義得点の平均点は3.69（SD = 0.66），人間関係志向性の平均点は3.79（SD = 0.59），対人的関心・反応性得点の平均点は3.73（SD = 0.71），個人主義傾向（逆転）得点の平均点は2.96（SD = 0.85）であった。

2. 社会的スキル改善意欲・社会的スキル・自己形成意識・自尊感情・対人志向性の関連

社会的スキル改善意欲得点，社会的スキル得点，自己形成意識尺度の各下位尺度得点，自尊感情尺度得点，対人志向性尺度の各下位尺度得点間の相関係数を求めた（Table 1）。

その結果，社会的スキル改善意欲は社会的スキルと負の有意な相関を示し（r = -.38, p < .01），自己形成意識尺度のうちの可能性追求との間に有意な正の相関を示し（r = .13, p < .05），対人志向性尺度のうちの対人的関心・反応性との間に有意な正の相関（r = .27, p < .01）を示した。これらのことより，社会的スキル改善意欲を持つ者は，自分の社会的スキルを低いものと自覚しており，自分の可能性を追求しようとする意識が高い者であり，他者への関心が高くそれに反応しようとする傾向が高い者であることがみいだされた。ただし，社会的スキル得点と社会的スキル改善意欲得点との間に，中程度の負の相関がみられている。既に高い社会的スキルを有しているために，自己形成意識の努力主義および対人志向性の人間関係志向性や個人主義（逆転）と社会的スキル改善意欲得点の間の相関がみられなかった者の存在が考えられ

Table 1　*社会的スキル改善意欲・社会的スキル・自己形成意識・自尊感情・対人志向性尺度の相関係数*

	社会的スキル	社会的スキル改善意欲	自尊感情	可能性追求	努力主義	人間関係志向性	対人的関心・反応性
社会的スキル改善意欲	-.38**						
自尊感情	.57**	-.30**					
可能性追求	.27**	.13*	.17**				
努力主義	.41**	.01	.28**	.59**			
人間関係志向性	.48**	.07	.21**	.36**	.31**		
対人的関心・反応性	.03	.27**	-.10*	.26**	.13**	.44**	
個人主義傾向（逆転）	.18**	.09	.01	.15**	.00	.47**	.38**

*p < .05，**p < .01

る。そのため，社会的スキル得点を統制した社会的スキル改善意欲と自己形成意識，自尊感情，対人志向性間の偏相関係数を求めた（Table 2）。

その結果，社会的スキル改善意欲は，可能性追求，努力主義，人間関係志向性，対人的関心・反応性，個人主義傾向（逆転）と正の関連がみられ，自尊感情との間に負の関連がみられた。

3. 社会的スキル改善意欲と友人関係形態の理想と現実の関連の検討

友人関係形態の理想と現実の一致不一致による社会的スキル改善意欲の相違の検討を行う。理想の友人関係形態と現実の友人関係形態のクロス表をTable 3に挙げる。

理想の友人関係の形態としては「深く広く」を挙げるものが多く（全体の62.3％），現実の友人関係の形態としては，「深く狭く」を挙げるものが多かった（全体の52.0％）。落合・佐藤（1996）では，大学生が自分の友人関係を深く狭くととらえることが多いことがみいだされており，それと対応した結果となった。このことより，本研究で採用した友人関係の形態の測定法に一応の妥当性が確認されたと考え，以下の分析を行った。選択された理想の友人関係の形態と現実の友人関係の形態が同一の者を一致群，同一でない者を不一致群とした。一致群と不一致群での社会的スキル改善意欲の相違を検討するために，t検定を行った。その結果，一致群の平均は3.24（$SD = 0.78$），不一致群の平均は3.53（$SD = 0.71$）であり，$t = -3.64$（$p < .01$）で有意な差がみられた。このことより，友人関係の形態の理想と現実が一致している者よりも，一致していない者の方が，社会的スキル改善意欲が高いということが示された。

次に，友人関係形態の理想と現実の不一致の内容による社会的スキル改善意欲の相違の検討を行う。現実の友人関係を「深く広く」と回答した者，理想の友人関係を「浅く狭く」と回答した者が少なかったため，友人関係の形態の理想と現実の内容を，「深い－浅い」，「広い－狭い」の2軸でとらえ直すこととした。社会的スキル改善意欲を従属変数とし，理想の友人関係の深さ（深い・浅い）＊現実の友人関係の深さ（深い・浅い）の2要因分散分析，および理想の友人関係の広さ（広い・狭い）＊現実の友人関係の広さ（広い・狭い）の2要因分散分析を行った（Table 4）。

その結果，広さの要因において，現実の友人関係の広さの主効果および理想の友人関係の広さの主効果がみられた（順に$F(1, 373) = 4.45, p < .05, F(1, 373) = 11.12, p < .01$）。このことより，友人関係形態の広さの要因が社会的スキル改善意欲の相違に関連があり，現在の友人関係を狭い関係であると認識している者，および広い友人関係を理想とする者が，社会的スキルを改善しようとする意欲が高いことがみいだされた。

Table 2　*社会的スキル改善意欲・自己形成意識・自尊感情・対人志向性尺度の偏相関係数*

	自尊感情	可能性追求	努力主義	人間関係志向性	対人的関心・反応性	個人主義傾向（逆転）
社会的スキル改善意欲	-.13**	.25**	.19**	.31**	.31**	.17**

注．統制変数：社会的スキル尺度得点
*$p < .05$，**$p < .01$

Table 3　*理想の友人関係形態と現実の友人関係形態のクロス表*

		理想の友人関係の形態 深く広く	深く狭く	浅く広く	浅く狭く	合計
現実の友人関係の形態	深く広く	49	2			51
	深く狭く	134	66	7		207
	浅く広く	53	25	14		92
	浅く狭く	12	15	13	8	48
合計		248	108	34	8	

□…一致群　単位：人

Table 4　*理想と現実の友人関係形態の各ズレの形態と社会的スキル改善意欲の平均値および分散分析結果*

理想・浅い				理想・深い				現実	理想	交互作用
現実・浅い(31)		現実・深い (7)		現実・浅い(101)		現実・深い(238)		主効果	主効果	
Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	*F*値	*F*値	*F*値
3.36	(0.97)	3.43	(0.94)	3.50	(0.73)	3.42	(0.72)	0.63	0.58	0.20
理想・狭い				理想・広い				現実	理想	交互作用
現実・狭い(84)		現実・広い(27)		現実・狭い(157)		現実・広い(109)		主効果	主効果	
Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	Mean	(*SD*)	*F*値	*F*値	*F*値
3.31	(0.82)	3.10	(0.71)	3.57	(0.70)	3.42	(0.73)	4.45 *	11.12 **	0.09

注.（ ）…人数
$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$

研　究　2

目　的

研究1の調査協力者を対象に，期間をおいて2回目の調査を行い，社会的スキル改善意欲と社会的スキル改善の間の関連を検討する。

方　法

調査協力者　研究1の調査協力者の一部253名（男性154名，女性99名），平均年齢は18.81（*SD* = 0.71）歳であった。

調査時期　2002年7月

質問紙　①社会的スキル尺度：菊池（1988）によるKiSS-18の18項目へ「1いつもそうでない」から「5いつもそうだ」の5件法で回答を求めた。なお，研究2においても，研究1同様，仕事に関連する3項目を削除したものを分析対象とした。②友人関係形態の理想と現実2項目：研究1と同様の測定を行った。

実施手続き　講義時間を使用して，クラスごとに集団で一斉に実施した。なお，調査にあたっては，調査への協力が任意であることを伝え，自由意志での協力を求めた。また，希望する者に，調査結果の説明および結果の報告を行った。個人の特定を避けるために，調査者が担当する授業においては，第1回調査時に個人を表す任意の数字および文字列をフェイスシートに記入させた。第2回調査時には，第1回調査で記入した任意の数字および文字列を記入させることで，同一協力者の同定を行った。調査者以外の教員が担当する授業においては，授業を担当する教員は質問紙をみないことを説明した上で，調査協力者の学生番号の下2桁および誕生日の記入を求め，同一協力者の同定を行った。

結果と考察

1. 社会的スキル尺度の因子分析

社会的スキル尺度に含まれる社会的スキルの下位分類をみいだすために，研究1で使用した4月時の社会的スキル15項目を対象に，主因子法による因子分析を行った。固有値の減衰状況（4.49, 1.35, 1.04, 0.74, 0.69…）より因子数を3とし，いずれの項目にも高い負荷量を示さない，もしくは複数の項目に高い負荷量を示す4項目を削除した上で，再度因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行った結果をTable 5に挙げる。

第1因子には，「知らない人とでも，すぐに会話が始められる。」「他人が話しているところに，気軽に参加できる。」「初対面の人に，自己紹介が上手にできる。」などの，新しく関係を作っていく項目の負荷量が高く，関係開始スキル因子と命名した。第2因子には，「相手が怒っている時に，うまくなだめることができる。」「まわりの人たちとのあいだでトラブルが起きても，それを上手に処理できる。」「他人を助けることを，上手にやれる。」などの項目に負荷が高かった。第1因子が関係開始時に必要となる，主に行為者の主体的な働きかけに関する社会的スキルであったのに対して，第2因子には，既にある程度の関係を有している人との間で，相互作用中に必要とされる社会的スキルが強調される内容が集まったと考えられた。そのため，第2因子を関係調整スキル因子と命名した。第3因子には「相手から非難されたときにも，それをうまく片付けることができる。」「あちこちから矛盾した話が伝わってきても，うまく処理できる。」「こわさや恐ろしさを感じた時に，それをうまく処理できる。」という項目に負荷が高かった。これらの項目は，対人場面で経験した内的葛藤の処理に関するものと考えられたため，内的葛藤処理スキル因子と命名した。ここで抽出された因子のうち，関係開始スキルおよび関係調整スキルに関しては，堂野（2002）による，大学生を対象としたKiSS-18の因子分析結果と同様の傾向を示した。また，7月時の社会的スキル尺度についても因子分析を行った結果，4月時の結果と同様の傾向がみられた。以上のことより，本研究でみいだされた因子構造に一応の安定性が存在すると考え，抽出された因子に負荷の高い項目により社会的スキルの下位尺度を作成した。内的整合性を検討するためにα係数を算出したところ，関係開

Table 5　*社会的スキル尺度の因子分析結果*

	F1：関係開始スキル	F2：関係調整スキル	F3：内的葛藤処理スキル	共通性
5. 知らない人とでも，すぐに会話が始められる。	**.76**	.10	.15	.61
10. 他人が話しているところに，気軽に参加できる。	**.65**	.25	.23	.54
15. 初対面の人に，自己紹介が上手にできる。	**.59**	.19	.26	.46
1. 他人と話していて，あまり会話が途切れない。	**.59**	.27	.06	.43
4. 相手が怒っている時に，うまくなだめることができる。	.13	**.61**	.22	.44
6. まわりの人たちとのあいだでトラブルが起きても，それを上手に処理できる。	.23	**.60**	.29	.51
3. 他人を助けることを，上手にやれる。	.17	**.56**	.21	.39
2. 他人にやってもらいたいことを，うまく指示することができる。	.28	**.46**	.13	.31
11. 相手から非難されたときにも，それをうまく片付けることができる。	.26	.15	**.61**	.46
14. あちこちから矛盾した話が伝わってきても，うまく処理できる。	.11	.30	**.59**	.45
7. こわさや恐ろしさを感じた時に，それをうまく処理できる。	.13	.21	**.49**	.30
2乗和	1.97	1.62	1.30	
寄与率（%）	17.95	14.70	11.81	
累積寄与率（%）	17.95	32.65	44.46	

始スキルで.79（4月），.75（7月），関係調整スキルで.72（4月），.74（7月），内的葛藤処理スキルで.66（4月），.67（7月）であった。内的葛藤処理スキルにおいて，項目数が少ないため低い値となったが，概ね許容できる範囲であった。各下位尺度の項目の合計点を項目数で割ったものを各下位尺度の得点とした。

2. 社会的スキル改善意欲尺度の信頼性の検討

社会的スキル尺度の因子分析結果に対応させ，社会的スキル改善意欲尺度においても，関係開始スキル改善意欲，関係調整スキル改善意欲，内的葛藤処理スキル改善意欲からなる下位尺度を想定した。内的整合性を検討するためにα係数を算出したところ，関係開始スキル改善意欲で.79，関係調整スキル改善意欲で.76，内的葛藤処理スキル改善意欲で.69であった。内的葛藤処理スキル改善意欲において，項目数が少ないため低い値となったが，概ね許容できる範囲であった。各下位尺度の項目の合計点を項目数で割ったものを各下位尺度の得点とした。

3. 社会的スキル改善意欲，4月時の内的要因，社会的スキル改善の関連の検討

社会的スキル改善意欲と社会的スキル改善の関連の検討を行う。研究2では，研究1で調査を行ったすべての授業で調査を行ったが，欠席者の増加，および調査対象者の同定に使用した任意の文字列を忘れた者などが存在した。その結果，研究2の調査協力者は，研究1に比べて約8分の5に減少している。2回とも調査に協力してくれた者と，そうでない者との間には，心理的要因に違いがあることも考えられる。そのため，2回ともに調査してくれた者とそうでない者とで，研究1で採用した測度の平均点に差があるかの検定を，t検定を用いて行った（Table 6）。

その結果，人間関係志向性，および対人的関心・反応性得点において有意傾向（$p<.10$）がみられたが，その他の測度において差はみられなかった。以上のことより，研究2に残った者は，心理的要因において偏りが無いと判断し，以下の分析を行った。まず，4月と7月時での社会的スキル得点に変化があるかを検討するために，社会的スキル全体得点および各下位尺度得点に対してt検定を行った。その結果，関係開始スキル得点において差が有意となった（平均値はそれぞれ，4月2.74（$SD=0.89$），7月2.84（$SD=0.78$），$t=-2.54, p<.05$。以下同様）。社会的スキル全体得点および関係調整スキルに関しては有意傾向がみられた（順に，2.89（0.60），2.94（0.56），$t=-1.93, p<.10$; 2.82（0.71），2.89（0.70），$t=-1.88, p<.10$）。内的葛藤処理スキルに関しては，有意な差がみられなかった（2.74（0.75），2.78（0.75），$t=-0.79$, n.s.）。これらのことより，一部の社会的スキルにおいて，時期による自然な改善がみられることが確認されたが，それはいずれの社会的スキルにおいてもみられる関係ではなく，得点の上昇には時期以外の要因も存在することが示唆されていると考えられ，以下の分析を行った。

Table 6 *4月，7月両方回答群および片方のみ回答群ごとでの研究1測度の平均点とt検定結果*

	両方回答群		片方のみ回答群		
	Mean	*SD*	Mean	*SD*	*t* 値
社会的スキル	2.88	0.59	2.84	0.66	0.60
社会的スキル改善意欲	3.47	0.71	3.40	0.83	0.83
自尊感情	3.05	0.68	3.00	0.63	0.67
可能性追求	4.12	0.66	4.17	0.57	-0.66
努力主義	3.73	0.64	3.61	0.68	1.63
人間関係志向性	3.85	0.56	3.74	0.61	1.76 †
対人的関心・反応性	3.77	0.73	3.65	0.65	1.68 †
個人主義傾向（逆転）	2.96	0.84	3.03	0.86	-0.77

† $p<.10$

次に，社会的スキル改善と，社会的スキル改善意欲，研究1で取り上げられた諸変数（自尊感情得点，自己形成意識各下位尺度得点，対人志向性各下位尺度得点）との関連の検討を行う。7月時の各社会的スキル尺度得点より，対応する4月時の各社会的スキル尺度得点を減算することで，各社会的スキル尺度ごとの改善得点を算出した。各社会的スキル尺度ごとでの改善得点の平均および標準偏差は，社会的スキル改善（全体）で0.06（0.43），関係開始スキル改善で0.10（0.62），関係調整スキル改善で0.07（0.58），内的葛藤処理スキル改善で0.04（0.72）であった（カッコ内は標準偏差）。社会的スキル全体の改善得点を従属変数とし，社会的スキル改善意欲得点，研究1で取り上げられた諸変数（自尊感情得点，自己形成意識各下位尺度得点，対人志向性各下位尺度得点）を独立変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った（Table 7）。また，各社会的スキル改善下位得点それぞれを従属変数とし，対応する各社会的スキル改善意欲下位得点，研究1で取り上げられた諸変数（自尊感情得点，自己形成意識各下位尺度得点，対人志向性各下位尺度得点）を独立変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った（Table 7）。

社会的スキル改善（全体）に関しては，社会的スキル改善意欲との関連はみられず，自尊感情および人間関係志向性からの負の関連がみられた。関係開始スキル改善に関しては，関係開始スキル改善意欲からの正の関連がみられ，自尊感情からの負の関連がみられた。関係調整スキル改善に関しては，重相関係数が有意とならなかった。内的葛藤処理スキル改善に関しては，内的葛藤処理スキル改善意欲からの正の関連がみられた。これらの結果より，関係開始スキルおよび内的葛藤処理スキルに関しては，4月時に該当する社会的スキル改善意欲を持つことと，該当する社会的スキル改善の間に関連があることがみいだされた。社会的スキル全体および関係調整スキルに関しては，4月時の社会的スキル改善意欲の高低と社会的スキル改善との間には関連がみられないことがみいだされた。4月時の内的要因と社会的スキル改善に関しては，4月時の自尊感情得点と社会的スキル改善（全体）および関係開始スキル改善との間に負の関連がみいだされている。4月時に自尊感情が高いことが，一部の社会的スキル改善を妨げることが示されたと考えられる。研究1では，社会的スキル改善意欲と自尊感情との間には，弱い負の関連がみられていたが，社会的スキル改善との間でも，負の関係が存在することが確認された。研究1で，自尊感情は社会的スキルと正の相関がみられており，自己の社会的スキルを十分なものであると考えたために，社会的スキルの改善がみられなかったことが考えられる。また，4月時の人間関係志向性と社会的スキル改善との間に負の関係がみられており，4月時に人間関係志向性が高いことによって，全体的にみると社会的スキル改善が妨げられることが示唆された。高い人間関係志向性を持つことは，満足できる社会的スキルの水準を高く設定することにも考えられ，そのためにこのような関連が示されたと考えられる。

4. 友人関係の形態の変化と社会的スキル改善との関連の検討

4月時と7月時での友人関係形態の理想と現実の一致不一致の変化と，社会的スキル改善得点の相違の検討を目的として，従属変数を，社会的スキル改善得点（全体）および各社会的スキル改善下位尺度得点とし，4月時の友人関係形態（一致・不一致），7月時の友人関係形態（一致・不一致）を独立変数とする2要因分散分析を行った（Table 8）。また，4月時と7月時での友人関係形態の「浅い－深い」の変化および，4月時と7月時での友人関係形態の「狭い－広い」の変化についても同様の手続きで検討を行った（Table 8）。

4月時と7月時での理想と現実の一致不一致の変化については，社会的スキル全体改善得点において，4月時の主効果が有意傾向となった（$F(1, 239) = 3.51, p<.10$）。内的葛藤処理スキル改善得点において，4月時の一致不一致の主効果が有意であり（$F(1, 247) = 7.63,$

Table 7　*社会的スキル改善得点（全体得点および各下位尺度得点）を従属変数とし，社会的スキル改善意欲，性格特性を独立変数とする重回帰分析*

	社会的スキル改善（全体）	「関係開始スキル」改善	「関係調整スキル」改善	「内的葛藤処理スキル」改善
社会的スキル改善意欲	.06	…	…	…
「関係開始スキル改善意欲」	…	.18**	…	…
「関係調整スキル改善意欲」	…	…	.03	…
「内的葛藤処理スキル改善意欲」	…	…	…	.20**
自尊感情	-.20*	-.18*	-.12	.00
可能性追求	-.01	-.02	-.07	.06
努力主義	.10	.04	.16†	.00
人間関係志向性	-.22*	-.14†	-.02	-.16†
対人的関心・反応性	.03	.00	-.07	.05
個人主義傾向（逆転）	.04	-.01	-.03	.00
R	.29**	.34**	.17n.s.	.24*
R^2	.08	.12	.03	.06
$AdjR^2$	.06	.09	.00	.03
*F*値	2.9	4.41	1.02	2.07

†$p<.10$, *$p<.05$, **$p<.01$

Table 8　*友人関係形態の変化様式ごとでの社会的スキル改善得点と分散分析結果*

	PRE一致				PRE不一致				PRE主効果	POST主効果	交互作用
	POST一致 (*N*=42)		POST不一致 (*N*=39)		POST一致 (*N*=49)		POST不一致 (*N*=113)				
	Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*	*F*値	*F*値	*F*値
社会的スキル全体	0.02	0.45	-0.01	0.45	0.18	0.40	0.05	0.43	3.51†	1.86	0.73
関係開始スキル	0.00	0.67	0.05	0.71	0.16	0.60	0.13	0.57	1.89	0.01	0.26
関係調整スキル	0.15	0.74	0.03	0.47	0.13	0.57	0.03	0.56	0.01	1.76	0.01
内的葛藤処理スキル	-0.10	0.65	-0.12	0.79	0.32	0.72	0.01	0.70	7.63**	2.75†	2.07

	PRE浅い				PRE深い				PRE主効果	POST主効果	交互作用
	POST浅い (*N*=60)		POST深い (*N*=29)		POST浅い (*N*=42)		POST深い (*N*=111)				
	Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*	*F*値	*F*値	*F*値
社会的スキル全体	0.05	0.44	0.19	0.49	-0.06	0.48	0.08	0.39	3.17†	5.13*	0.00
関係開始スキル	0.07	0.67	0.22	0.73	-0.03	0.65	0.13	0.54	0.98	3.09†	0.01
関係調整スキル	0.06	0.66	0.13	0.52	0.02	0.60	0.08	0.56	0.28	0.51	0.01
内的葛藤処理スキル	0.04	0.72	0.24	0.78	-0.16	0.84	0.05	0.65	3.62†	4.27*	0.01

	PRE狭い				PRE広い				PRE主効果	POST主効果	交互作用
	POST狭い (*N*=107)		POST広い (*N*=49)		POST狭い (*N*=28)		POST広い (*N*=58)				
	Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*	*F*値	*F*値	*F*値
社会的スキル全体	0.11	0.45	0.09	0.45	0.07	0.39	-0.07	0.39	2.34	1.68	1.19
関係開始スキル	0.21	0.64	0.14	0.66	0.07	0.55	-0.13	0.51	5.62*	2.61	0.58
関係調整スキル	0.08	0.56	0.05	0.75	0.21	0.51	-0.02	0.51	0.09	2.52	1.46
内的葛藤処理スキル	0.03	0.67	0.15	0.83	-0.02	0.68	-0.03	0.74	1.43	0.28	0.42

†$p<.10$, *$p<.05$, **$p<.01$

$p<.01$），7月時の一致不一致の主効果が有意傾向となった（$F(1, 247)=2.75, p<.10$）。4月時と7月時での友人関係形態の「浅い－深い」の変化については，社会的スキル全体改善得点において，7月時の主効果が有意であり（$F(1, 238)=5.13, p<.05$），4月時の主効果が有意傾向であった（$F(1, 238)=3.17, p<.10$）。関係開始スキル改善得点に関しては，7月時の主効果が有意傾向であった（$F(1, 238)=3.09, p<.10$）。内的葛藤処理スキル改善

得点に関しては，7月時の主効果が有意であり（$F(1, 246)=4.27, p<.05$），4月時の主効果が有意傾向であった（$F(1, 246)=3.62, p<.10$）。4月時と7月時での友人関係形態の「狭い－広い」の変化については，関係開始スキル改善得点に関して，4月時の主効果が有意であった（$F(1, 243)=5.62, p<.05$）。交互作用については，いずれも有意なものはみられなかった。

以下，5％水準で有意となったものについて考察を行う。4月時と7月時での理想と現実の一致不一致の変化については，4月時に理想と現実の友人関係が一致していなかった者において，内的葛藤処理スキルが上昇することが認められている。研究1より，4月時の友人関係形態が不一致の者において，社会的スキル改善意欲が高いことが示されており，そのため内的葛藤処理スキルが改善されたことも考えられる。4月時と7月時での友人関係形態の「狭い－広い」の変化については，4月時の友人関係形態が狭い者において，関係開始スキル改善得点が高いことが示された。4月時の友人関係形態が狭いことを不満と思い，それを解決するために，関係開始行動を行うことにより，関係開始スキルの改善が行われることも考えられる。4月時と7月時での友人関係形態の「浅い－深い」の変化に関しては，7月時の友人関係形態を深いものととらえている者において，社会的スキル全体の改善および内的葛藤処理スキル改善が行われたことが示されている。本研究での社会的スキル改善得点は，自己認知により測定されたものである。そのため，7月時に深い状態であることによって，4月時の友人関係の深さに関わらず，社会的スキルが改善されたととらえることが増えるために，このような結果となったと考えられる。

総合的考察

まず，社会的スキル改善意欲が高いことについて考察を行う。社会的スキル改善意欲は，自己形成意識のいずれの下位尺度とも正の関係を示していた。これからの自分自身の可能性を追求したい，およびそれに向けて努力する意識のある者において，自己形成の一環として，人づきあいの仕方の改善がとらえられていることが考えられる。また，社会的スキル改善意欲は，対人関係志向性のいずれの下位尺度とも正の関係を示すことがみいだされている。他者との関係の対人的側面に敏感に反応し，他者の行動の多様性に関心を持つ者は，社会的スキル改善意欲が高いことが示された。理想と現実の友人関係形態と社会的スキル改善意欲の関連を検討した結果，広い友人関係を理想とする者において，社会的スキル改善意欲が高いことがみいだされたことと対応が考えられる。松井（1996）は，青年期の親友に関する知見をまとめ，15～23歳の青少年を対象とした親友に関する調査において，「2～3人」の心を打ち明けて話せる友人を有するものが54％と最も多いこと，および青年は「親友」と呼べる親しい友人を持っているが，学校を通じて知り合った同性の友人が中心的な位置を占めるとまとめている。これらのことを総合すると，社会的スキル改善意欲が高まる時とは，自己形成的な意識の高まりにより，すでに有している比較的少人数の「親友」との関係に留まらずに，より広い交友関係を目指す時であるとも考えられる。以上のことより，社会的スキル改善意欲は，自己形成の一環および対人的関心に基づいた，「よりよい自分」への接近への志向が存在する時に高いことが考えられる。

しかし，社会的スキル改善意欲の高さには，上記とは異なる側面が存在することも考えられる。理想と現実の友人関係形態と社会的スキル改善意欲の関連の検討において，現実の友人関係を狭い関係であると認識している者において，社会的スキル改善意欲が高いことが示されている。現状への不満などの欠乏状態にあるために，社会的スキル改善意欲が高いことも考えられる。また，自尊感情に関しては，社会的スキルとは正の相関を示すものの，社会的スキル改善意欲とは負の関連がみいだされている。以上のことより，現実の友人関係において問題を経験することなどにより，自己および自己の社会的スキルを「これでよい」ととらえられないために，自尊感情を維持しようとする動機によって社会的スキル改善意欲が高まることも考えられる。Leary, Tambor, Terdal, & Downs（1995）では，状況や時間を超えた平均的なものとして，特性的に自尊感情を考えるのみでなく，日々の生活の中でゆり動くものとして自尊感情をとらえる利点を指摘し，自尊感情の変動には，ある個人が他者から受け入れられている，もしくは受け入れらていないということを感知する社会的指標としての機能が存在することを示している。本研究でみられた自尊感情と社会的スキルおよび社会的スキル改善意欲の関係は，本研究で測定された自尊感情得点の中に含まれる，状況的な要素によるものであるとも考えられる。このことをあわせて考えると，社会的スキル改善意欲が高い者が常に自尊感情が低いわけではなく，これまでとは異なる広い友人関係においての社会的スキルのみつめなおしを行っているために，自尊感情が一時的に低下するという側面の存在も考えられる。

しかし，自尊感情と社会的スキル改善意欲との間の関連の強度は，有意ではあるが非常に小さく，本研究の結果をもっては，上に挙げたことが確認されたとは言いがたい。今後は，有している友人関係の変化をより詳細に検討することなどにより，上記2種類の社会的スキル改善意欲の高まり方が実際に存在するかの確認および相違を検討することも求められる。

次に，4月時と7月時での社会的スキル得点の変化に注目し考察を行う。まず，社会的スキル改善意欲と社会的スキル改善に関しては，重回帰分析の結果より，社会的スキル全体の改善と社会的スキル改善意欲の間の関係は有意ではなかった。ただし，関係開始スキルおよび内的葛藤処理スキルにおいて，4月時に該当する社会的スキル改善意欲を持つことと，該当する社会的スキル改善の間に関連があることが示され，社会的スキルの内容を分類した上での検討の有効性が示されたと考えられる。しかし，関係調整スキルに関しては，4月時の社会的スキル改善意欲の高低と社会的スキル改善との間には関連がみられないことがみいだされている。関係開始スキルに分類される社会的スキルの内容は，あいさつをするなどの，主に行為者の努力がその実現に関与する内容であると考えられる。また，内的葛藤処理スキルに分類される社会的スキルの内容は，対人場面での相互作用そのものではなく，その結果生じた内的葛藤状態に対して，相手を想定せずに処理する社会的スキルの内容であると考えられる。それに対し，関係調整スキルに関しては，実際の対人場面での相互作用中に問題となる社会的スキルの内容であり，前2者に比較して相互作用の相手の要因を大きく受けることが考えられる。佐藤（1996）では，社会的スキル・トレーニングで最も解決を迫られている課題として，新しく習得した社会的スキルの汎化と維持を挙げている。そして汎化や維持を出現させるためには，習得した社会的スキルを自発的に使えるようになることが必要な条件ではあるが，同時に，習得した社会的スキルの実行が可能である環境が存在することも，欠かすことのできない条件であると述べている。このことより，関係調整スキルに関しては，4月時に社会的スキル改善意欲を持つことで，自発的に社会的スキルの改善を望み，相手との実際の相互作用において用いようと試みた場合でも，社会的スキルが支持され，承認される友人関係にないために，社会的スキル改善がみられなかったということが考えられる。

以上のことは，社会的スキル改善と友人関係形態の変化の関連とも対応させて考えられる。友人関係形態と社会的スキル改善の関連，社会的スキル全体，関係開始スキル，内的葛藤処理スキルにおいては，現実の友人関係形態との関連がみられ，友人関係形態が変化することによる向上の可能性が示唆されたと考えられる。しかし，関係調整スキルに関しては，友人関係の形態および自然に起こりうる友人関係形態の変化によっては，改善が望めないことが示されていると考えられる。以上のことより，関係開始および内的葛藤処理に該当する社会的スキルに関しては，社会的スキル改善意欲を高めるなどによる，自発的な社会的スキル改善の促進などの働きかけを行うことも，社会的スキル改善に有効に働くことが考えられる。関係調整に該当する社会的スキルに関しては，社会的スキル改善意欲を持ちながらも社会的スキル改善がみられない者に対して，その者の持つ友人関係の性質を把握した上でのトレーニングを行う働きかけなども重要になってくるであろう。例えば，汎化に都合のよい人的環境に配慮しつつ，既存の集団を用いた集団社会的スキル・トレーニングなどを行うことなどが，有効であることが考えられる（相川，2000）。

なお，本研究では，学年毎での男女の人数がそろっていないため，社会的スキル改善におよぼす学年および性の影響を検討することができなかった。学年が上昇するにつれて，新入生の時期に形成された友人関係の中での問題の解決を目的とした社会的スキル改善意欲，および社会へ出て行くことの準備に注目した社会的スキル改善意欲などが，課題として注目される時期が存在するとも考えられる。また，これらのプロセスは，性により異なることが考えられる。今後は社会的スキル改善を測定する期間を延ばし，友人関係のより詳細な測定を行った上で，性差を考慮に入れた社会的スキル改善プロセスを，全体的に把握することが望まれる。

また，本研究で採用した社会的スキル尺度は，様々な側面の社会的スキルを全体的にとらえようとするものであった。そのため，社会的スキルの要素ごとでの改善の検討には不向きなものであったことが考えられる。更に，本研究で行われた社会的スキルの測定および友人関係の形態の測定は，質問紙によるものであり，実際の行動を測定しているわけではなく，調査対象者が認識しているものによる結果であるという限界が存在する。今後は，各社会的スキル要素を個別に測定可能な尺度の使用，もしくは観察法および他者評定法などを用いることにより，社会的スキル改善および友人関係の形態をより確実にとらえた上での検討が望まれる。

最後に，本研究では，社会的スキルのみつめなおしの様相について，各社会的スキルの側面ごとでの量的な変化しか検討できておらず，具体的な社会的スキルの内容の変化にもとづき検討できなかった。今後，小学校高学年の時期から縦断研究を行い，その時期に形成および獲得してきた社会的スキルが，大学生の段階のみつめなおしによりどのように質的に変化するのかなどについての検討を行う必要があると考えられる。

文　献

相川　充．(2000)．*人づきあいの技術：社会的スキルの心理学*．安藤清志・松井　豊（シリーズ編），*セレクション社会心理学*：20．東京：サイエンス社．

相川　充・佐藤正二・佐藤容子・高山　巌．(1993)．孤独感の高い大学生の対人行動に関する研究：孤独感と社会的スキルとの関係．*社会心理学研究*，8，44-55．

堂野恵子．(2002)．大学生の社会的スキルの発達 (2)：日本および中国における大学生の社会的スキル．*安田女子大学紀要*，**30**，安田女子大学，広島，85-92.

藤枝静暁・相川　充．(2001)．小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討．*教育心理学研究*，**49**，371-381.

後藤吉道・佐藤正二・高山　巌．(2001)．児童に対する集団社会的スキル訓練の効果．*カウンセリング研究*，**34**，127-135.

Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1981). *Social skills in interpersonal communication*. London: Croom Helm.

橋本　剛．(2000)．大学生における対人ストレスイベントと社会的スキル・対人方略の関連．*教育心理学研究*，**48**，94-102.

Havighurst, R.J. (1958). 人間の発達と教育（荘司雅子，訳）．東京：牧書店．(Havighurst, R.J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans Green.)

堀毛一也．(1990)．社会的スキルの習得．斎藤耕二・菊池章夫（編著），*社会化の心理学ハンドブック：人間形成と社会と文化* (pp.79-100)．東京：川島書店.

堀毛一也．(1994)．恋愛関係の発展・崩壊と社会的スキル．*実験社会心理学研究*，**34**，16-128.

五十嵐祐．(2002)．CMCの社会的ネットワークを介した社会的スキルと孤独感との関連性．*社会心理学研究*，**17**，97-108.

石川芳子・小林正幸．(1998)．小学校における社会的スキル訓練の適用について：小集団による適用効果の検討．*カウンセリング研究*，**31**，300-309.

加藤隆勝・返田　健．(1961)．青年の自己像，理想的自己像および理想的異性像に関する一考察．*教育心理学研究*，**9**，1-8.

菊池章夫．(1988)．*思いやりを科学する*．東京：川島書店.

Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K., & Downs, D.L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **68**, 518-530.

松井　豊．(1990)．友人関係の機能．斉藤耕二・菊池章夫（編著），*社会化の心理学ハンドブック：人間形成と社会と文化* (pp.283-296)．東京：川島書店.

松井　豊．(1996)．青年期の友人関係．斎藤誠一（編），*青年期の人間関係* (pp.29-40)．関　峋一・澤田瑞也（シリーズ編）．*人間関係の発達心理学*：4．東京：培風館.

水間玲子．(1998)．理想自己と自己評価および自己形成意識の関連について．*教育心理学研究*，**46**，131-141.

長沼恭子・落合良行．(1998)．同性の友達とのつきあい方から見た青年期の友人関係．*青年心理学研究*，**10**，35-47.

落合良行・佐藤有耕．(1996)．青年期における友だちとのつきあい方の発達的変化．*教育心理学研究*，**44**，55-65.

岡田　努．(1995)．現代大学生の友人関係と自己像・友人像に関する考察．*教育心理学研究*，**43**，354-363.

斎藤和志・中村雅彦．(1987)．対人的志向性尺度作成の試み．*名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科）*，**34**，名古屋大学，名古屋，97-109.

佐藤正二．(1996)．子どもの社会的スキル・トレーニング．相川　充・津村俊充（編著），*対人行動学研究シリーズ：1　社会的スキルと対人関係 ── 自己表現を援助する* (pp.173-200)．東京：誠信書房.

渋谷昌三．(2004)．*「なぜか人に好かれる人」のたったこれだけの技術*・東京：新講社.

住田正樹．(1999)．子どもは仲間集団によって育つ．日本子ども社会学会（編），*いま，子ども社会に何がおこっているか* (pp.37-54)．京都：北大路書房.

戸ヶ崎泰子・坂野雄二．(1997)．母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応におよぼす影響: 積極的拒否型の養育態度の観点から．*教育心理学研究*，**45**，173-182.

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

付記

1．本論文の作成にあたりご指導を賜りました名古屋大学大学院の速水敏彦教授に深く感謝いたします。また，調査にご協力頂きました大学生，短大生の皆様にも深く感謝の意を表します。

2．本論文の一部は日本心理学会第66回大会（広島大学）で発表された。

Kukiyama, Kenichi (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University). *A Study of Motivation to Develop Social Skill in Adolescence.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.1, 59-71.
This study examined the relationship among motivation to develop social skill, personality traits, discrepancy between ideal and actual friendship, and social skill development. In Study Ⅰ, undergraduates (N=401) completed questionnaires assessing their motivation to develop social skill, social skills, awareness of self formation, self-esteem, interpersonal orientation, and friendship. The results showed that motivation to develop social skill was positively related to awareness of self formation and interpersonal orientation, but negatively related to social skills and self-esteem. In addition, participants who were aware of the discrepancy between ideal and actual friendship had greater motivation to develop social skill. In Study Ⅱ, 3 months later, participants selected from the Study Ⅰ sample (N=253) completed questionnaires that assessed their social skills. Factor analysis extracted 3 scales for social skills: forming relations, dealing with interpersonal problems, and regulating inner conflict. Motivation to develop social skill was positively related to social skills development, for the relationship formation skill and inner conflict regulation skill, but not for skills in dealing with interpersonal problems.

【Key Words】 Social skill development, Motivation to develop social skill, Adolescents, Factor analysis, Social development

2003. 2. 1 受稿, 2004. 7. 20 受理

発達心理学研究
2005，第16巻，第1号，72-80

原　著

保護者における児童虐待の認知の特徴と発達心理学的要因の検討

中嶋　みどり
（広島大学大学院教育学研究科[1]）

本研究の主な目的は，保育園に通わせている保護者169名，児童相談所職員68名，保育士71名を対象に，児童虐待の認知について，（1）専門家群と比較することによって，保護者群の特徴を明らかにし，（2）保護者群においては，個人要因（被虐待経験，育児環境，年齢）の高低と虐待認知の差を検討した。その結果，保護者は，児童相談所職員に比べて，即座に子どもに大きなケガや有害な影響をもたらさない行為は，虐待とみなす程度が低いこと，日常的な世話に関わる行為は虐待と認知しやすいことが示された。児童相談所職員は，児童虐待防止等に関する法律の定義に準拠した認知をしており，即座に子どもに大きなケガや有害な影響をもたらさない行為を有意に高く「虐待」とみなした。保育士は，保護者と似た捉え方であった。保護者の個人要因と虐待認知の関係において，臨床群の先行研究で扱われた個人要因（被虐待経験，育児環境，年齢）は，虐待認知に影響を及ぼさなかった。今後は保護者群の虐待認知に影響を及ぼす要因を新たに検討する必要がある。

【キー・ワード】虐待の認知，被虐待経験，親，児童相談所職員，保育士

問題と目的

2001年度，全国の児童相談所で児童虐待（以下，虐待とする）の相談処理件数は，23,274件と報告され，前年度より2割以上の増加がみられた。この虐待件数の増大の一因として，この10年間に，子どもの権利条約の批准，児童虐待の防止等に関する法律の施行，電話相談などの虐待対策事業の発足といった動向があり，その結果，子育てに対する社会の期待水準が向上し，「児童虐待を認知する敷居」が低くなってきたことが考えられる（竹中，2002）。なお，本稿では，「虐待」を，児童虐待の防止等に関する法律（第2条）で定義された行為とする。また，「虐待認知」とは，ある人がある行為を，虐待とみなすかどうかという認知のことを意味する。

児童虐待の防止等に関する法律（第2条）によると，虐待は，身体的虐待，性的虐待，ネグレクト，心理的虐待の4つ類型に分けられる。この法律では，Table 1に示したように虐待の定義が拡大されたが，その行為の程度，頻度については言及されていないため，虐待とみなす客観的基準は必ずしも明白でない。よって，認知能力が十分でなく，目下親が子どもの意に反してでも親の意向に従わせて，しつけを行う関係のもとでは，子どもが虐待を虐待と認知し，通告することは難しい。虐待環境で育った子どもがその不適切な環境に適応した結果，情緒面や人格の発達に影響が及び，親になった時に我が子を虐待してしまう事例が多く存在していることが事実である（西澤，1994）。それ故に，虐待を早期発見・早期対処するため，さらには虐待を未然に防止する対策を講じていくために，多様な人々を対象とし，虐待認知の実態を把握することが求められている。

虐待認知に関係した先行研究を概観すると，臨床群，即ち，虐待を行った親を対象とした研究が多い。例えば，子どもの頃虐待され，親になったときに我が子に虐待するという，虐待の世代間伝達という現象について，Kaufman & Zigler (1987) は，虐待の世代間伝達が生じる可能性は30％前後であると結論づけている。また，世代間伝達をする親としない親との違いの1つに，自分の幼児期の被虐待経験を隠さずに怒りを表現し，その経験の詳細を語ることができることを指摘している（Hunter & Kilstrom, 1979; Kaufman & Zigler, 1987）。前田（1993）によれば，親自身の被養育体験の捉え方が，子どもへの拒否感や虐待行為の程度と関連すると言われている。この他，玉井（2001）は，虐待をする親にも自分が子どもにしている行為に対する虐待の自覚度には様々なタイプがあること，虐待の自覚がないほど，虐待の程度が重く，厳しいしつけに対し肯定的なポリシーを持っている者も多いことを指摘している。以上の研究から，自分の受けた行為をどの程度，定義通りに虐待とみなすことができるかが，次なる虐待を生まないための重要な要因であると示唆される。

1）現所属：広島国際大学人間環境学部

Table 1　*虐待の定義の変遷に関する対照表*

	以前の定義 大阪府児童虐待対策検討会議（1990）	現行の定義（2000年11月20日施行） 児童虐待防止等に関する法律（第２条）
身体的虐待	身体的暴行の結果，児童に損傷の生じた状態	児童の身体に外傷が生じ，又は生じるおそれのある暴行を加えること
ネグレクト	児童の健康と発育・発達に必要な保護・最低限の衣食住の世話，情緒的・医療的ケア等が不足または欠落したために，児童に栄養不良，体重増加不良，低身長，成長障害（運動・精神・情緒）等の症状が生じた状態	児童の心身の正常な発達を妨げるような著しい減食又は長時間の放置その他保護者としての監護を著しく怠ること
性的虐待	児童が性的暴行または性的いたずらをうけたもの	児童にわいせつな行為をすること又は児童をしてわいせつな行為をさせること
心理的虐待	養育者により加えられた行為により，極端な心理的外傷を受け，児童の日常生活に支障をきたす精神症状が生じた状態で，身体的虐待，ネグレクト，性的虐待を含まない	児童に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと

注．本表は，虐待の４類型について，大阪府児童虐待対策検討会議（1990）と児童虐待防止等に関する法律（第２条）の定義を抜粋した対照表である。

これに対し，非臨床群を対象とした虐待認知に関する研究は極めて少なく，現段階でも虐待の通告義務を持つ専門家の虐待認知に関する研究が中心に行われている。例えば，Lagerberg (2001) が看護師に行った調査では，虐待の知識が乏しいために，虐待に関する証拠所見を探すことが難しかったり，通告したら子どもが悪い事態に遭遇するだろうと予想しやすいために，虐待通告がなされにくいといわれている。Hawkins & McCallum (2001) が専門家に行った虐待認知のトレーニングの効果研究では，トレーニング後，虐待の認識力が向上し，虐待の判断にも自信を持って通告義務の責任を自覚できることも指摘されている。日本において，高橋ほか (1996) が児童相談所の専門職員に行った調査では，生命に危険を及ぼすもの，外傷を伴う行為，性的虐待に関するものを，９割以上が虐待とみなしていた。しかし，大人の目の届かない状態での放置や欧米で性的虐待とされる「思春期の異性の子どもと一緒に入浴する」などは，虐待とみなされにくかった。また，益田・浅田 (2003) が専門職に行った調査によると，虐待と問題視されにくかった割合が高かったのは，外傷のない身体的虐待と欧米で性的虐待とされる「思春期の異性の子どもと一緒に入浴する」，「親の帰りが遅くいつも一人で食事をとっている」，子どもを侮辱する発言などであった。福田ほか (1999) は，保育園児から中学生までの保護者に虐待認知に関する調査を実施した結果，虐待は身体的虐待に関するイメージが強く，外傷のない身体的虐待や「思春期の異性の子どもと一緒に入浴する」といった一部の性的虐待は，虐待の範疇として意識されにくいことが示された。以上のように，虐待認知に関する研究は蓄積が少なく，虐待に対する定義が拡大されてからは，一般の保護者（以下，保護者群）と専門家の両方に虐待認知の実態およびそれに影響を及ぼす心理的要因に関する研究が行われていない。

ところで，虐待は，しつけの中で起こりやすいといわれている（長畑，1995）。特に日本では，従来厳しいしつけに伴う体罰は容認されており，今日でも是非分別のつかない幼児には尻を叩くといった体罰は，やむを得ないとする考えは多い（有地，2000）。一般市民710名に行った体罰に関する意識調査では，「体罰は子どもの心に傷をつけると思う」という考えに「はい」と回答するのが８割に近い一方，「しつけのためには，体罰も仕方がない」，「愛情があれば，体罰を行ってもいい」という考えにも「はい」と回答する者が半数程度であった（中谷，2001）。このことから，しつけと体罰には相反する考えが併存している。体罰を虐待の範疇に入れるとすれば，虐待認知についても相反する考えが併存し，複雑であることが予想される。

以上の研究をふまえて，本稿では，一般の保護者の虐待認知の特徴とそれに影響を及ぼす発達心理学的要因を明らかにするため，虐待の最前線の現場に携わる児童相談所の専門職員（心理判定員，児童福祉司，保育士。以下，児相群）および，子育ての専門家である保育所の保育士（以下，保育士群）の専門家群と同じ質問紙調査を行った。これら３群の虐待認知を比較・検討し，保護者の虐待認知の特徴を明らかにした。さらに，保護者の虐待認知については，被虐待経験，育児環境などの発達心理学的要因の影響を検討した。具体的には，以下の５つの観点から検討した。（1）虐待の程度と虐待認知，（2）専門家と比較した一般の保護者群の虐待認知，（3）保護者群の被虐待経験と虐待認知の関係，（4）保護者群の育児環境と虐待認知の関係，（5）保護者群の年齢と虐待認知の関係から検討した。

Table 2 *被調査対象の年代*

	20代		30代		40代		50代		60代		記述なし		合計
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	
児相	8	11.7	15	22.1	24	35.3	19	27.9	2	2.9	0	0.0	68名
保育士	34	47.9	13	18.3	19	26.8	3	4.2	0	0.0	2	2.8	71名
保護者	38	22.5	120	71.0	8	4.7	0	0.0	0	0.0	3	1.8	169名

方　法

被調査者　専門家群としては，児童相談所職員と日頃から乳幼児に接する専門家として代表的な保育士を選択した。なお，児相群は，A県内の児童相談所に勤務する，事務職を除いた専門職員に調査を依頼した。保護者群は，虐待が生じる年齢のピークの1つが3歳前後の保育園児の年齢であることから（納谷・小林・鈴木，1995），保育園に子どもを通わせている保護者を対象とした。保育士群，保護者群は，A県B市内の約30の公立・私立保育所の中から，地理的バランスを考慮して，4ヶ所を選択し，調査を依頼した。配布部数は，児相群68部，保育士群95部，保護者群257部であった。分析対象者は，児相群68名（回収率100％；男性37名，女性31名），保育士群71名（回収率74.7％；男性0名，女性71名），保護者群169名（回収率65.8％；男性12名，女性154名，回答なし3名）であった。なお，年代に関しては，Table 2 に示した通りである。

調査内容　専門家用の調査用紙は，①虐待認知，②職種，③今の職場での経験年数，④性別，⑤年齢で構成した。保護者用は，①虐待認知，②被虐待経験，③配偶者からのサポート知覚，④家族からのサポート知覚，⑤育児についての情報源，⑥子育てに関わる人数，⑦人口統計学的変数（家族構成，性別，年齢，子どもの性別と年齢，就労状況）から構成した。①虐待認知については，高橋ほか（1996）の研究で行った項目を参考に，保護者でも回答しやすいよう，表現を一部改変した。教示は，「一般的に親が子どもに対して行う関わりについての文章が並んでいます。あなたの目からみて，それぞれの項目が虐待と思うのか，特に問題はないと思うのかを，おたずねします」とした。なお，項目に挙げた行為は，第三者の目で捉えた姿勢で回答するよう，教示した。「その関わりが『特に問題はない』と選択した場合は，（0）とし，『不適切だと思うが，虐待ではない』（1），『頻繁に起こっていれば，虐待だと思う』（2），『時々起こっていれば，虐待だと思う』（3），『1回でも，その行為は虐待だと思う』（4）の5段階で評定を求めた」。項目例としては，身体的虐待は，「子どもの身体にタバコの火をおしつけた」，ネグレクトは「カラオケなどで遊んでいて，家に帰らず，小さな子どもの世話をしない」，性的虐待は「親が18歳未満の子どもと性交する」，心理的虐待は，「子どもに『あんたなんか生まれてこなければよかった』と言う」など，計43項目から構成した。②被虐待経験では，中嶋（2000）が一般保護者を対象に行った身体的虐待，ネグレクト，心理的虐待の被虐待経験の調査で，相対的に経験頻度が高く，軽度の項目を4項目ずつ選んだ。さらに性的虐待については，かなり軽度な3項目を追加し，15項目から構成した。項目例として，身体的虐待は，「平手やげんこつでたたかれることがあった」，ネグレクトは，「私が小さな子どものとき，親は家を子どもだけにして，どこかに出かけてしまった」，性的虐待は，「思春期のころ，親が風呂から裸のまま出てきて，私の前を歩いた」，心理的虐待は，「きょうだいや他の家族と差別されるような扱いを受けた」といった項目から構成した。これら15項目の信頼性は，$\alpha=.80$ であり，尺度として十分であると言える。③配偶者からのサポート知覚については，川井ほか（1998）の調査で用いられた15項目を母親でも父親でも回答可能なように改変した。項目内容は，「配偶者（夫または妻）は，私や子どものために，とてもよくしてくれる」，「配偶者（夫または妻）と話し合う時間がない」といった項目で，構成した。④家族からのサポート知覚についても，同様に川井ほか（1998）の家族機能に関する項目を8項目用いた。項目内容は，「家族の中が何となくしっくりいかない」，「家族は，私の趣味や仕事を理解し，協力してくれる」といった項目で構成した。また，⑤育児に関する情報源については，夫，友達，保育士をはじめとした専門職，本，インターネットといった媒体をあげ，情報源の数多さから検討した。また，育児サポート源も同様に保育所以外どこから得ているのか，実家や友達の家などをあげ，その数多さから検討した。

手続き　調査用紙は，無記名式であり，対象の児童相談所および保育園に10日程度留め置き，回収した。得られたデータは，SPSS Ver. 10.0 を用いて，データ処理をした。

結　果

(1) 虐待の程度と虐待認知の関係

虐待認知の様相を知るため，各項目の分布を算出した（Table 3）。全ての群において，虐待とみなす程度は，

Table 3　*虐待認知に群間差がみられた項目（3群比較）*

項　　目	保護者	児相	保育士	差がみられた群と有意水準
身体的虐待				
子どもの身体にタバコの火をおしつけた	3.76(0.84)	3.94(0.29)	3.87(0.61)	*n.s.*
親が酔うと，子どもを叩いている	3.57(1.02)	3.21(0.91)	3.57(0.88)	*n.s.*
子どもを叩いたら，医者につれて行かないといけないほどのケガが生じた	3.42(1.14)	3.66(0.78)	3.37(1.08)	*n.s.*
子どもを叩いたら，あざができた	3.41(1.03)	2.85(0.98)	3.48(0.88)	保護者***，保育士***＞児相
しつけとして乳幼児を戸外（ベランダ，外）に閉めだした	2.42(1.50)	2.71(1.07)	2.45(1.16)	*n.s.*
子どもの身体を蹴った	2.83(1.23)	2.91(1.00)	3.11(1.17)	*n.s.*
しつけとして子どもを長時間，立たせておいた	2.02(1.36)	2.32(1.20)	2.11(1.20)	*n.s.*
しつけとして，就学前の子どもを押入れに入れておいた	2.01(1.51)	2.04(1.23)	1.97(1.36)	*n.s.*
子どもを叩いたが，ケガやあざは生じなかった	1.90(1.38)	2.32(1.04)	2.24(1.30)	*n.s.*
ネグレクト				
カラオケなどで遊んでいて，家に帰らず，小さな子どもの世話をしない	3.52(1.11)	3.03(0.95)	3.61(1.01)	保育士**，保護者**＞児相
乳幼児の世話を嫌がり，食事を与える回数が足りない	3.48(1.08)	3.12(0.91)	3.60(0.92)	保育士**＞児相
子どもに慢性の病気があり，生命に危険があるのに病院につれていかない	3.15(1.18)	3.60(0.93)	3.28(1.03)	*n.s.*
パチンコをしている間，乳幼児を車の中に残す	3.05(1.39)	3.57(0.83)	2.86(1.45)	児相**＞保育士
親がギャンブルや酒にお金を使ったため，子どもの給食費が払えない	2.84(1.54)	2.09(1.13)	3.20(1.29)	保育士***，保護者***＞児相
子どもの高熱を座薬によって無理に下げ，次の日は保育園や学校につれていく	2.77(1.46)	1.65(1.05)	2.65(1.36)	保育士***，保護者***＞児相
家出した子どもが帰ってきても，家に入れない	2.31(1.61)	2.40(1.27)	2.42(1.39)	*n.s.*
買い物をする間，乳幼児を車の中に残しておいた	2.30(1.30)	2.97(1.13)	2.25(1.39)	児相＞保育士**，保護者***
洗濯をあまりせず，子どもに不衛生な服を着せている	2.28(1.23)	2.50(0.87)	2.21(1.14)	*n.s.*
夜に就学前の子どもを寝かしつけて，夫婦で子どもをおいて遊びに出かける	2.25(1.47)	2.18(1.12)	2.07(1.38)	*n.s.*
子どもが刃物で遊んでいるのに，止めない	2.21(1.49)	1.85(1.28)	1.85(1.46)	*n.s.*
子どもが精神的に不安定なのに，専門的な診断や援助を受けにつれて行かない	1.81(1.25)	2.12(1.20)	1.85(0.98)	*n.s.*
親の帰りが遅いため，いつも就学前の子どもだけで夕食を食べている	1.37(1.18)	1.66(0.99)	1.19(1.09)	*n.s.*
性的虐待				
親の性的満足のために子どもに性器を触らせる	3.53(1.10)	3.96(0.36)	3.45(1.11)	児相＞保育士**，保護者***
親が自分の異性体験（性交の様子なども含む）を，あからさまに子どもに話す	3.36(1.16)	2.69(1.25)	3.24(1.09)	保護者**＞児相
親が18歳未満の子どもと性交する	3.22(1.36)	3.93(0.43)	3.23(1.31)	児相＞保育士***，保護者***
子どもにポルノビデオを見せる	2.20(1.53)	3.26(1.09)	2.36(1.46)	児相＞保育士***，保護者***
親が子どもの性器をみだりにさわる	2.13(1.46)	3.84(0.51)	2.38(1.44)	児相＞保育士***，保護者***
親が思春期の娘の胸をさわる	1.90(1.34)	3.35(1.02)	2.22(1.24)	児相＞保育士***，保護者***
親の好みで子どもに露出度の高い服を着せる	1.38(1.22)	1.63(1.08)	1.22(1.11)	*n.s.*
親が風呂から裸のまま出て，思春期の子の前を歩く	1.30(1.25)	1.62(1.01)	1.17(1.05)	*n.s.*
親が思春期の異性の子どもとお風呂に入る	0.59(1.13)	1.62(1.28)	0.62(1.04)	児相＞保育士***，保護者***
心理的虐待				
しつけとして子どもの髪を切る	3.76(0.84)	2.65(1.22)	3.76(0.84)	保育士***，保護者***＞児相
子どもに「あんたなんか生まれてこなければよかった」と言った	3.13(1.33)	3.06(1.05)	2.96(1.29)	*n.s.*
容姿を気にしている子どもに，親が「お前はブサイクだね」などと欠点を言う	2.75(1.30)	2.51(1.13)	2.47(1.29)	*n.s.*
「殺してやる」と包丁を子どもにつきつける	2.74(1.14)	3.72(0.73)	2.81(1.11)	児相＞保育士***，保護者***
子どもを頭ごなしに大声でどなる	2.43(1.52)	2.00(1.08)	2.53(1.53)	*n.s.*
他のきょうだいと比べて「お前はだめだ」と言う	2.24(1.28)	2.26(0.97)	2.23(1.31)	*n.s.*
乳幼児が泣き始めても，無視してだっこしない	2.15(1.26)	1.87(1.17)	2.11(1.17)	*n.s.*
親の考え通りに行動するように，子どもに選択の余地を与えない	2.08(1.28)	2.12(1.04)	1.86(1.16)	*n.s.*
子どもが興味を示していることに，関心がないので，話しかけてきても，聞き流す	2.03(1.26)	1.63(0.94)	1.52(1.06)	保護者**＞保育士
子どもが話しかけてきても，一切無視して答えない	1.89(1.37)	2.50(0.87)	1.78(1.17)	児相＞保育士***，保護者***
しつけとして，子どもが大切にしているおもちゃを捨てる	1.82(1.35)	1.97(1.13)	1.58(1.30)	*n.s.*
就学前の子どもが嫌がるが，受験勉強を強要する	1.26(1.09)	1.43(0.98)	1.23(1.16)	*n.s.*

注1．表内の数値は，平均値と*SD*を示しており，（ ）内の数値は，*SD*である。
注2．「差がみられた群と有意水準」について，多重比較の結果，差がみられた群とその高低を示している。なお，有意水準は，**$p<.01$，***$p<.001$を示す。

Table 4　*虐待の重症度判定基準*

(1) 生命の危険あり
子どもの生命の危険が「ありうる」,「危惧する」もの。

(2) 重度虐待
今すぐには生命の危険はないと考えられるが，現に子どもの健康や成長や発達に重要な影響が生じているか，生じる可能性があるもの。子どもと家族の指導や，子どもを保護するために，誰かの介入（訪問指導，一時分離，入院など）が必要である。

(3) 中度虐待
今は入院を要するほどの外傷や栄養障害はないが，長期に見ると子どもの人格形成に重い問題を残すことが危惧されるもの。誰かの援助介入がないと，自然経過ではこれ以上の改善が見込めないもの。

(4) 軽度の虐待
実際に子どもへの暴力があり，親や周囲の者が虐待と感じている。しかし，一定の制御があり，一時的なものと考えられ，親子関係には重篤な病理が見られないもの。しかし，親への相談は必要である。

(5) 虐待の危惧あり
暴力やネグレクトの虐待行為はないが，「叩いてしまいそう」「世話をしたくない」などの子どもへの虐待を危惧する訴えがある。

注．平田（1995）より抜粋した，虐待の重症度判定基準である。

児童虐待防止協会で用いられている虐待の重症度（平田，1995）で言うと，生命の危険性のあるものが上位となっていた（Table 4 参照）。特に「子どもの身体にたばこを押しつけた」といった外傷を与える虐待については，総じて得点が高いところに分布が集中し，*SD* が小さく，虐待認知の個人差はみられにくかった。しかし，「子どもを叩いたが，ケガやあざは生じなかった」など，外傷は与えていないが，与える恐れのある行為になると，*SD* が大きくなり，個人差がみられやすいことが示された。さらに，保護者群と保育士群においては，「買い物をする間，乳幼児を車の中に残しておいた」など，即座に子どもに外傷や悪影響が及ばない行為やいくつかの心理的虐待を示す項目では，双峰型に近い分布がみられ，虐待とみなしやすい人とそうではない人がいることが示唆された（Figure 1 参照）。

虐待認知に関する項目の各群の平均得点について，Table 3 に示したように児相群では 1.43 ～ 3.96 点の範囲に分布し，全ての行為を問題があると認知していた。保育士群は，0.62 ～ 3.87 点の範囲に分布し，児相群に比べると，虐待とは認知しない行為が多くあることが示された。保護者群については，0.59 ～ 3.76 点の範囲で分布し，3 群の中では最も低い得点から分布していた。しかし，児相群が全ての項目で一様に平均得点が高かったわけではなく，保護者群が 3 群の中で一番平均得点が高い項目もあった。このことについては，次にさらに詳しく述べる。なお，虐待の定義においては，4 類型にわかれているが，骨折のような外傷を負ったとしても，それが養育者の虐待によって生じたなら，同時に「養育者に与えられた」という心の傷（心理的虐待）も受けているといったように，様々な形態の虐待には重複性があること

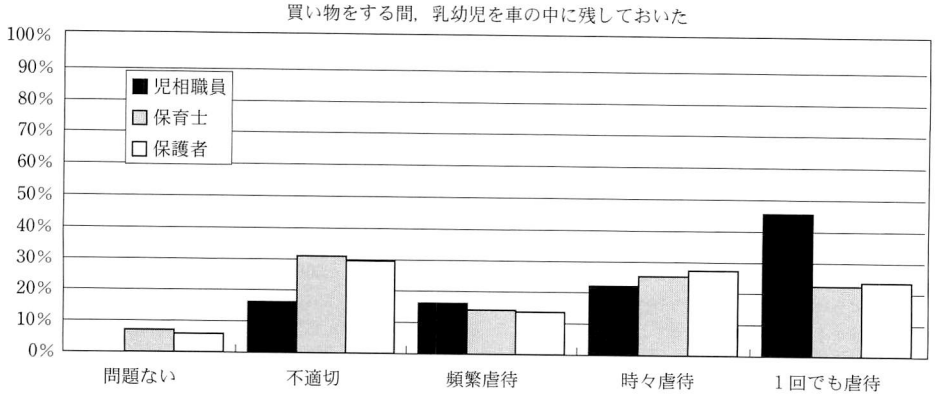


Figure 1　*保護者群・保育士群において，双峰型に近い分布を示した項目例*

が指摘されている（例えば，西澤，1999）。そこで，本稿では，虐待に関する項目では，因子分析によらず，項目による検討を中心に進めることとした。さらに，項目による検討を同じ被調査者群で繰り返すため，第1種の過誤，第2種の過誤を避けるため，今後の統計解析による検定結果は，有意水準を1％水準とした。

専門家の職種について，児相群（児童福祉司39名，心理判定員25名，保育士4名）において，群内の職種による差がみられたのは，「親の性的満足のために子どもに性器を触らせる」（$F(7,60)=4.01, p<.001$）の1項目のみだった。なお，児相群と保育所に勤務する保育士群で虐待認知の差を検討したところ，差がみられたのは，16項目だった（Table 3参照）。概ね，児相群の方が保育士群と比較して高く虐待と認知していた。保育士群については，保護者群よりもいくぶん虐待認知には敏感であるが，分布は保護者群に近い得点分布だった。

性差について，保育士群や保護者群では女性に偏ったために，児相群のみで，性差を検討したところ，以下の3項目で性差が認められた。男性の方が有意に高く虐待と認知したのが，「買い物をする間，乳幼児を車の中に残しておいた」（$t(60)=2.83, p<.01$）といったネグレクトに関する項目と「親が思春期の娘の胸をさわる」（$t(60)=3.5, p<.01$）といった性的虐待に関する2項目のみだった。年代について，保育士群，児相群について，一要因分散分析を行ったところ，3項目で差がみられたにすぎなかった。現在の職場の経験年数についても，保育士群，児相群について，同様に検討を行ったところ，虐待の認知に有意差がみられたのは，「子どもの高熱を座薬によって無理に下げ，次の日は幼稚園や学校につれていく」（$F(7,60)=2.92, p<.01$）の1項目のみだった。以上の個人属性要因と虐待認知について，相関分析においても，有意な相関は示されなかった。以上の結果から，個人属性によって差が出た項目がわずかにあったが，この検定結果により，何かを結論づけることは困難であると考えられた。

(2) 専門家と比較した保護者の虐待認知の特徴

専門家と比較した保護者群の虐待認知の特徴を明らかにするため，保護者群，児相群，保育士群の3群について一要因分散分析を行い，多重比較には，DunnettのC検定を用いた（Table 3）。なお，保護者群と児相群の間に差がみられたのは15項目で，保育士群と保護者群に差がみられた項目は，1項目だった。

保護者群が，児相群に比べて有意に高く虐待とみなした項目は，「子どもを叩いたら，あざができた」（$F(2,300)=9.25, p<.001$），「カラオケなどで遊んでいて，家に帰らず，小さな子どもの世話をしない」（$F(2,300)=6.58, p<.01$），「親が自分の異性体験（性交の様子なども含む）を，あからさまに子どもに話す」（$F(2,299)=7.95, p<.01$），「子どもが興味を示していることに，関心がないので，話しかけてきても，聞き流す」（$F(2,296)=7.67, p<.01$），といった項目であった。一方，保護者群が，児相群に比べて有意に低く虐待とみなした項目は，身体的虐待についてはみられず，「パチンコをしている間，乳幼児を車の中に残す」（$F(2,305)=5.82, p<.01$），「親の性的満足のために子どもに性器を触らせる」（$F(2,305)=5.47, p<.001$），「『殺してやる』と包丁を子どもにつきつける」（$F(2,298)=21.95, p<.001$）といった項目であった。保護者群が保育士群に比べて有意に高く虐待とみなしたのは，「子どもが興味を示していることに，関心がないので，話しかけてきても，聞き流す」（$F(2,296)=5.88, p<.001$）の1項目だった。

以上の結果から，保護者群は，児相群と比較すると，即座に子どもに大きなケガや有害な影響をもたらさない行為を虐待とみなす程度が低いことが示された。その一方で，児相群と比較して，日常的に行う子どもの世話に関係する項目は，より高く虐待と認知しやすいことが示唆された。

(3) 保護者群の被虐待経験と虐待認知の関係

保護者群において，被虐待経験と虐待認知の関係を検討するため，被虐待経験に関する15項目を加算して平均値と*SD*を求め，平均点の±1 *SD*を基準として，高群27名と低群27名を対象に，Welch法を用いた*t*検定を行った。その結果，高群と低群との間に差がみられた項目がなかった。さらに，高群と低群のデータを別々に分けて，被虐待経験と虐待認知に関する項目を虐待の4類型に分類して相関分析を行ったが，被虐待経験と虐待認知との間に関連はみられなかった。

(4) 保護者群の育児環境と虐待認知の関係

配偶者および家族からのサポート知覚が虐待認知に及ぼす影響，育児に関する情報源の多さが虐待認知に及ぼす影響について検討するため，中央値折半で高群，低群に分け，Welch法を用いた*t*検定を行ったところ，いずれの要因においても，差がみられた項目は全くなかった。よって，配偶者および家族からのサポート知覚，育児に関する情報源の多さが虐待認知に及ぼす影響は，明らかにできなかった。

(5) 保護者群の年代と虐待認知の関係

保護者群の虐待認知に影響を及ぼす要因を明らかにするため，年代を独立変数，虐待認知を従属変数とした分析を行った。年代と虐待認知について，一要因分散分析を行ったところ，有意な差が認められなかった。また，相関分析においても，有意な相関は示されなかった。

考　察

(1) 専門家と比較した保護者の虐待認知の特徴

専門家群と比較した保護者の虐待認知の特徴は，即座

に子どもに大きなケガや有害な影響をもたらさない行為は，虐待とみなす程度が低いこと，特に軽度の項目になると，保護者群や保育士群の虐待認知は，双峰型の分布に近いものがあり，虐待とみなしやすい人とそうではない人に分かれ，ばらつきがみられることが示された。逆に日常的に行う子どもの世話に関係する項目は，専門家よりも高く虐待と認知されやすかった。福田ほか(1999)で示されたように，本稿でも虐待は身体的虐待に関するイメージが強く，外傷のない身体的虐待や「思春期の異性の子どもと一緒に入浴する」といった一部の性的虐待は，虐待の範疇として認知されにくいという結果が得られた。以上の点の考察を試みる。児相群と保護者群・保育士群の虐待認知の様相が異なったことについて考察する。まず，各群の虐待認知の観点が異なることが考えられる。児相群は，虐待事例に関わる立場で虐待を評価し，措置を検討するため，リスクアセスメントの観点から虐待認知を行うと考えられる。一方，保護者や保育士は，子どもの心身の健全な発達を目指し，子どもの心に傷を残さないようにする関わりや子どもと自分の関係維持に破綻をきたさないようにするといった観点から虐待認知を行うと考えられる。このような観点の違いが，3群間の違いに反映したと考えられる。また，保護者群については，幼い子ども抱えた保護者が多く，その育児意識が虐待認知に影響を及ぼしている可能性があり，今後年齢の高い保護者との比較を行い，子どもの発達に応じた虐待認知の変化を明らかにする必要がある。

さらに，保護者群が日常的な子どもの世話に関係する項目について，児相群よりも高く虐待と認知したのは，望ましいことである。虐待防止の観点からは，児相群が保護者群より高く認知しているような，即座に子どもにケガや有害な影響をもたらさない軽微な虐待行為でも，虐待となり得ることを啓発する必要があると言える。広岡(1995)によれば，育児の中で起こりやすい軽微な虐待は，しつけとして正当化されやすく，虐待と認知されにくいと述べられているが，本稿でもこのことが関与している可能性があると思われる。

この他にも，児相群では法律上の定義によって判断するよう研修で訓練されるため，軽微な行為でも高く虐待と認知する面が強かったが，保護者群にはそのような訓練がなされていないために，虐待に関する知識の多さや研修による効果が大きく関与している可能性が示唆された。早期発見や通告といった認識を高めると同時に，子どもへの虐待についての認知を高めていくことも必要である(益田・浅田，2003)ことが，本稿でも示唆された。

児相群の虐待認知の特徴としては，児童虐待防止等に関する法律の定義に準拠した認知だった。しかし，欧米で性的虐待とされる，思春期の異性の子との入浴といった項目は，虐待とみなされにくかった。また，高橋ほか(1996)と比較すると，現在は虐待の定義が拡大しているため，本稿の結果では，「パチンコをしている間，乳幼児を車の中に残す」といった大人の目の届かない状態での放置を，児相群のほとんどが虐待とみなしていた。

保育士群は，児相群ほど高く虐待とは認知しないが，概ね保護者群よりは高く虐待と認知していた。保育所は目下虐待の予防・早期発見の場として期待されている機関だが，児相群に近いほど敏感に虐待とみなすわけではないことが示された。本稿でも，益田・浅田(2003)の結果同様，保育士群の虐待の認識は必ずしも十分と言えるものではないため，虐待に関する知識からの認知というより，項目に挙げられた現象そのものに対する認知がなされたと思われる。保育士群は，いうまでもなく保護者の代わりに子どもの保育をする，保護者同様，子どもと接する立場である。しかし，保護者群と似た分布の様相を示す傾向はあるものの，全く同じような分布にならなかったことについて考察を試みると，保育士は育児に関する専門家であること，子どもに対しては代理人意識があらわれやすい(大日向，2000)といった特徴が関与しているものと考えられる。したがって，今後，保育士に対する予防・啓発教育はさらに必要であり，浸透される必要があると言える。

なお，本調査では，保護者群の児童虐待の認知を明らかにすることが主眼であったため，専門家には属性についての質問は簡略にとどめた。しかし，専門家も生活者であり，被虐待経験を持っている可能性があるだけでなく，家族からのサポートの有無といった要因が，仕事にも影響する可能性も考えられるため，今後こういった要因を加えた検討する必要があるかと考えられる。調査を行った結果，児相群の男女比は半々だったが，保育士群や保護者群は女性に偏ったことから，男女比に関しては，専門家と保護者群では比較することはできなかった。本稿のように，質の異なる被調査者における群間比較をする際には，性差は重要な基礎データでもあるので，今後，調査する際には，男女比にも配慮する必要があると言える。

(2) 保護者群の虐待認知に及ぼす要因の検討

従来，臨床群における虐待研究で挙げられてきた，保護者側の虐待認知に及ぼす個人要因(被虐待経験，配偶者および家族からのサポート知覚，育児の情報源の多さ，年代群)を検討した。しかし，こういった臨床群で確認された要因のいずれにおいても差がみられなかった。この点について考察を試みると，以下のことが考えられる。まず，被虐待経験であるが，本稿の保護者群は，臨床群ではなく，有志で調査に回答している一般の保護者であり，被虐待経験率が低いという点で，先行研究とは対象者の質が異なる。言うまでないことではあるが，この違いが大きく反映したと思われる。それ故に，

臨床群では，被虐待経験により虐待認知の違いを示唆するとしても（前田，1993），非臨床群の保護者においては，あてはまらなかったものと考えられる。また，先行研究では，世代間伝達をしない親は，親以外の人物から虐待的ではない大人から情緒的な支援を受け，配偶者ともそうした安定した関係を持って，サポートを得ることができる（Egeland, Jacovitz, & Srouge, 1988; Caliso & Milner, 1992）と言われている。つまり，本稿では問題にしなかった親自身の子ども時代の重要なサポート源を含めた検討が必要だったかと考えられる。しかし，それよりもまして，世代間伝達は，被虐待経験から虐待の加害を問題にしており，その間にある虐待認知とは別次元であるということも一因と考えられる。以上，本稿には様々な限界があるが，従来先行研究で問題とされてきた，以上のような要因で，虐待認知に影響を及ぼす要因を抽出するのは，困難なことであることが示された。

さらに，育児の情報源の多さという要因が，虐待認知には影響を及ぼさなかった点については，次のように考えられる。それは，一般の保護者は，育児に関する知識が決して低いわけではなく，みんな一様にある程度の高さを持っているために，群に分けても明白な結果が得られなかったと考えられる。よって，情報源の多さよりも，虐待や育児に関する問題への関心の強さなど質が関与していると考察され，そういった点を詳細に調査する必要があると言える。また，配偶者や家族からのサポート知覚が，虐待認知には影響を及ぼさなかった点については，実際の虐待行為や育児ストレスなどの軽減にはなるのかもしれないが，虐待認知に直接的な影響を及ぼすものでないことによると考えられる。

子育てをしている中で，子どもは，親としての自分に発達課題をつきつけ，至らなさを認知する機会を与えてくれる機会となる（松下，1994）。例えば，思い通りにならないわが子に直面し，子どもの内的状態を察することで，子どもの他者性を認知するなど（菅野，2001），日々の営みが親自身の発達の機会となっている。その一方で，大日向（2000）が指摘しているように，育児負担感，期待はずれ，サポートのなさといった育児ストレスから，子どもが否定的な存在に見え，虐待をしてしまうのではないかといった不安を持つことからしても，この種の調査では，子どもや育児に対する意識要因や，子どもに対する人格性，独立性の意識（大日向，1988）や人権意識といった要因が，虐待認知に影響を及ぼす可能性があると思われる。

今後の課題

保護者や保育士は，即座に子どもに影響を及ぼさない軽微な虐待行為を虐待とみなしにくいことがわかった。特に保護者については，虐待とみなしやすい人とそうではない人に分かれたが，その要因については，さらに詳細に検討していく必要があると思われる。また，従来虐待のリスク要因として考えられてきた，年齢，被虐待経験，ソーシャルサポートの低さといった先行研究で取り扱われた要因で抽出されなかった。したがって，今後，虐待認知に影響を及ぼすと思われる要因を独自に探索し，虐待の認知構造を明確にする検討を続けていくことが必要である。

文　献

有地　亨．(2000)．現今の家庭内のしつけ．有地　亨（著），*日本人のしつけ*（pp.185-208）．京都：法律文化社．

Caliso, J. A., & Milner, J. S. (1992). Childhood history of abuse and child abuse screening. *Child Abuse and Neglect*, **12**, 331-341.

Egeland, B., Jacovitz, D., & Srouge, L. A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, **59**, 1080-1088.

福田悦子・藤木勝司・山本菜穂子・高梨美智子・尾形公一・山谷和子・石田大地．(1999)．*虐待（mal-treatment）に関する意識調査OYASIRAZUの会，子ども虐待防止マニュアル*．青森：青森県健康福祉部児童家庭課，34-43.

Hawkins, R., & McCallum, C. (2001). Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools. *Child Abuse and Neglect*, **25**, 1603-1625.

平田佳子．(1995)．子どもの虐待電話相談の活動．*小児内科*，**27**(11)，123-127.

広岡知彦．(1995)．躾と小児虐待．*小児内科*，**27**(11)，26-29.

Hunter, R. S., & Kilstrom, N. (1979). Breaking the cycle in abusive families. *American Journal of Psychiatry*, **136**, 1320-1323.

Kaufman, J., & Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents? *American Journal of Orthopsychiatry*, **57**, 186-192.

川井　尚・庄司順一・千賀悠子・加藤博仁・中村　敬・谷口和加子・恒次欽也・安藤朗子．(1998)．育児不安に関する臨床的研究Ⅴ――育児困難感のプロフィール評定質問紙の作成．*日本子ども家庭総合研究所紀要*，**35**, 109-143.

Lagerberg, D. (2001). A descriptive survey of Swedish child health nurses' awareness of abuse and neglect. Ⅰ. Characteristics of nurses. *Child Abuse and Neglect*, **25**, 1583-1601.

前田研史．(1993)．被虐待児と虐待する親の病理と治療．*心理臨床学研究*，**10**(3)，40-52.

益田早苗・浅田　豊.（2003）．関係機関職員の子ども虐待に対する意識に関する一考察――青森県における調査をもとにして．*子どもの虐待とネグレクト*，**5**(1)，157-165.

松下美知子.（1994）．おとなとしての自分を求めて．岡本祐子・松下美知子（編），*女性のためのライフサイクル心理学*（pp. 132-176）．東京：福村出版.

長畑正道.（1995）．なぜ親はわが子を虐待するのか？．*小児内科*，**27**(11)，11-15.

中嶋みどり.（2000）．児童虐待の世代間伝達に及ぼす心理学的要因の検討．修士論文（未公刊）．広島大学，広島.

中谷茂一.（2001）．統計でみる子ども虐待の実態．高橋重宏（編），*子ども虐待：子どもへの最大の人権侵害*（pp. 81-110）．東京：有斐閣.

納谷保子・小林美智子・鈴木敦子.（1995）．年齢による虐待の特徴．*小児内科*，**27**(11)，59-64.

西澤　哲.（1994）．子どもへの心理的影響．西澤　哲（著），*子どもの虐待――子どもと家族への治療的アプローチ*（pp. 19-53）．東京：誠信書房.

西澤　哲.（1999）．虐待の四つの形態．西澤　哲（著），*トラウマの臨床心理学*（pp. 93-105）．東京：金剛出版.

大日向雅美.（1988）．研究Ⅲ：母性意識の発達変容について．大日向雅美（著），*母性の研究*（pp. 135-170）．東京：川島書店.

大日向雅美.（2000）．人はいかに三歳児神話にとらわれているか．大日向雅美（著），*母性愛意識の罠*（pp. 101-115）．東京：日本評論社.

大阪府児童虐待対策検討会議.（1990）．*被虐待児の早期発見と援助のためのマニュアル*．大阪：大阪府児童虐待対策検討会議.

菅野幸恵.（2001）．母親が子どもをイヤになること：育児における不快感情とそれに対する説明づけ．*発達心理学研究*，**12**(1)，12-23.

高橋重宏・庄司順一・中谷茂一・山本真美・奥山真紀子・加部一彦・加藤　純・才村　純・北村定義.（1996）．子どもへの不適切な関わり（マルトリートメント）のアセスメント基準とその社会的対応に関する研究（2）――新たなフレームワークの掲示とビネット調査を中心に．*日本総合愛育研究所紀要（平成7年度）*，**32**，87-106.

竹中哲夫.（2002）．子ども虐待は今．竹中哲夫・長谷川眞人（編），*子ども虐待と援助：児童福祉施設・児童相談所のとりくみ*（pp. 1-6）．京都：ミネルヴァ書房.

玉井邦夫.（2001）．虐待にどのように対応するか．玉井邦夫（著），*子どもの虐待を考える*（pp. 159-216）．東京：講談社.

付記

本論文を作成するにあたり，根気強くご指導・ご助言をいただきました，広島大学大学院教育学研究科教授兒玉憲一先生に厚くお礼を申し上げます。また，本研究に対し，貴重なご助言を頂戴いたしました，広島大学大学院教育学研究科教授岡本祐子先生にも，深く感謝を申し上げます。そして，調査にご協力をいただきました，A県内の児童相談所職員の皆様，B市内の保育園の保護者ならびに保育士の皆様に心からお礼を申し上げます。

Nakajima, Midori (Graduate School of Education, Hiroshima University). *Characteristics of Awareness of Child Abuse and Effects of Developmental Factors on Parents and Professionals.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.1, 72-80.

This study compared parents and specialists (child guidance center workers and nursery teachers) in their awareness of abuse. It also studied the effects of individual parental factors (experiences of being abused, age, and child care environment) on their awareness. Parent of day nursery children (n=169), child guidance center workers (n=68), and day nursery teachers (n=71) completed questionnaires. Compared to child guidance center workers, parents were less likely to view behaviors that did not cause immediate injury or detrimental influence as abuse, and parents were significantly more likely to perceive acts related to everyday childrearing of abuse. On the other hand, compared to parents, child guidance center workers more readily took non-harmful acts to be abusive, in accordance with their awareness of the Child Abuse Prevention Law. Day nursery teachers' awareness was similar to that of parents. We could not conclude that individual factors affected parents' awareness of abuse, although there were significant differences according to factors such as parents' own childhood experiences of abuse and parental age.

【Key Words】 Awareness of child abuse, Abuse experience, Parenting, Child guidance center workers, Nursery school

2003. 7. 2 受稿，2004. 7. 26 受理

発達心理学研究
2005，第16巻，第1号，81-91

原　著

ダウン症児の早期療育と母親の養育態度

藤永　保
(財団法人 発達科学研究教育センター)

品川　玲子
(お茶の水女子大学)

渡辺　千歳
(國學院大學栃木短期大学)

荻原　美文
(府中市教育相談室)

佐々木　丈夫
(くもん学習療法センター)

堀　敦
(日本公文教育研究会 障害児サポート室)

ダウン症児の早期療育は近年急速に普及し，その効果についても高い経験的心証が得られている。しかし，療育の種目や組み合わせ，実施順序，教育適期，効果の持続性などについては，必ずしも充分な検討が行われているとはいえない。また，我々の今までの研究結果から，医師のダウン症告知のあり方と養育者の受け止め方，母親の性格・態度，ダウン症児の性格傾向などが，療育方針ひいてはその効果にもかなり大きな影響を与えることが示された。本研究は，ダウン症児の母親への質問紙調査により，上述した早期療育効果の複雑な様相を多少とも解きほぐすことを目指した。調査対象者は，ダウン症児152人（男子84名，女子68名，平均年齢11.41歳）の母親であった。調査項目は，医師の告知のあり方，早期働きかけの種別・方法・実施時期，言葉と数の発達状況，ダウン症児の性格，母親の性格・療育態度などから成り，3～5件法により回答を求めた。結果として，告知のあり方は，近年改善されてきたが当初の母親の精神的動揺は変わらないこと，早期療育については働きかけの多様化と早期化が進んでいること，言葉と数の習得は加齢とともに着実に上昇すること，言葉や数の学習への直接的働きかけはその達成度と必ずしも一対一には対応せず，むしろ歩行や自立習慣などの日常的働きかけが広い分野の発達に寄与するらしいこと，叱るよりはほめるといった動機づけ的側面の影響が大きいことなどが示された。

【キー・ワード】 ダウン症，早期療育，告知，言葉と数の発達，母親の性格・態度

問　題

アメリカにおいては，1960年代後半から障害乳幼児の早期療育に関する一連の法律が制定されたことを契機に，1970年頃から早期教育プログラムが各地で開発されるようになった。特に，ダウン症候群は発生率が高い（700～1000人に1人）ことや，1959年に染色体異常に起因することが判明し早期診断が可能となったなどの条件により，これを対象としたプログラムが多く開発された。なかでも，ワシントン大学プログラム，オレゴン大学プログラム，およびポーテージ・プログラムは，日本にも導入され，わが国におけるダウン症児（以下，年長者も便宜上この表記を用いる）の早期療育の発展の直接的なきっかけとなった（山下，1991）。

しかし，アメリカにおいては，早期療育に対する楽観主義は研究の進展とともに沈静し，現在はむしろ反省期にさしかかっているという（Spiker & Hopmann, 1997）。この時点で，日本におけるダウン症児の早期療育の実情を把握しておく必要性は高い。

本研究の第一の目的はダウン症の診断告知の実情と，親に与える影響を明らかにし，告知以前に母親が持っていたダウン症の知識の程度も含め，早期療育への参加と発達に応じた様々な家庭内外での働きかけとの関係を検討することにある。池田（1984）や松崎（1985）によって，告知時の医師の対応には多くの親が不満を感じ，望んでいる養育，教育についての情報の不足を訴えることが報告されている。告知に際して親が望んでいることとして，既往文献を概括すると，主として医師の態度や説明の正確さに関わるものと具体的な情報に関するものとに分けられる。例えば，中田・上林・藤村・佐藤・石川・井上（1997）は，親達は医師が，はっきり・素直に・曖昧でなく説明し，同情や気休めの言葉でなく，親の心情を理解し，親の立場に立って伝えることを望み，原因や予後についての正確で新しい知識，養育方式や将来の見通し，医療・療育・親の会の具体的情報を望んでいるという結果を得た。渡辺・品川・荻原・藤永・佐々木（1999）は母親にあなたが医師ならどのような告知をするか自由記述を求めたところ，「親に希望をもたせる，親が前向きになるような告知（17.2％）」，「親を励まし，相談にのるなど支える態度（8.2％）」，「ダウン症についての正

確な知識を伝達（23.1％）」，情報に関しては「早期療育の勧めと親の会や療育機関の情報を提供（22.4％）」が挙げられた。また，玉井・日暮（1994）は1980年代後半までのダウン症の告知に関する研究を概括し，国内外を問わず告知時期の早まりが見られ，その要因として早期療育の方法の開発とその機会の増大を挙げている。しかし告知内容の変化については比較が困難であり既往文献はほとんど見当たらない。よって本研究では，医師の説明に対する養育者の受け止め方，告知の際に与えられる情報内容などについて調査することとした。

第二の目的は，現在のダウン症児が受ける早期療育の実情を，出生直後からの家庭内での働きかけも含めて，明らかにすることである。診断と告知の早期化や，ダウン症児における早期療育の効果についての認識の広まり，全国的な親の会の組織化，本やインターネットによる情報の伝達などにより，ごく早い時期から様々な働きかけが行われている。本来，療育とは心身障害児総合通園センターや知的障害児通園施設など専門機関で指導される働きかけを意味するが，加えて家庭で親が意識して実践する日常的な働きかけや，幼稚園・保育所ではまた同年齢集団で仲間関係を築かせるなど，多種多様な働きかけを受けてダウン症児は成長する。本稿ではこれらを総称して早期療育，個々の具体的な内容を早期働きかけと呼び，早期働きかけの種別と開始時期の変化について検討する。

第三の目的は，母親やダウン症児のパーソナリティや行動特徴と，母親の養育態度との関わりを捉えることである。ダウン症児は一般的に人好きがするが，動作がのろく頑固といった性格傾向や行動特徴があることが示されており，遺伝子レベルでの共通性によるものと考えられている（たとえばGibbs & Thorpe, 1983）。一方で，各ダウン症児の個性に注目すべきという文献も存在する（Stratford & Gunn, 1996）。品川・渡辺・荻原・藤永・佐々木（1998），吉野・辻田・藤永・深谷（1998），渡辺ほか（1999）のダウン症児の母親への個別聞き取り調査等による研究結果からは，母親の養育に対する意識が，また，渡辺・荻原・藤永（1995）の学校外教育の指導者への調査結果からは，ダウン症児自身の性格特性的な側面が，療育のあり方や内容およびその成果に影響を与えると考えられる。ダウン症児の療育や発達の様相に対しては，ダウン症児の性格傾向が及ぼす影響の可能性とともに，接する時間が長く，影響の大きい母親の側の要因も小さくないと思われるため，各ダウン症児の性格傾向と母親の性格や教育への意識態度を調査し，関連性をとらえることとした。

第四の目的は，早期療育の効果と療育適期解明のための資料を得ることにある。早期療育の効果は歴史的経緯に照らして否定すべくもないし，障害を持つ子どもの家族や療育専門家の心証的確信には高いものがある。また，早期療育は，親自身の心理・社会的サポートを提供する場としても機能している（吉野ほか, 1998）。しかし，早期からの継続的介入がダウン症児の発達を維持または促進し得たとする研究報告の多くは，多様な要因の統制などの方法論的課題が残され，その効果を厳密な意味で立証したと断定するのは難しい（山下, 1991）。早期療育の本拠であったアメリカでも，研究が進むにつれて問題の困難さが認識されて，初期の楽観主義は次第に影を潜めつつあるという。直接介入の効果については，有効とするものから無効まで幅広い結果が見られはするものの，概括すれば，比較的短期間のIQ低下の防止という消極的効果を認めるのに止まり，Wishart（1998）のように，早期介入は成人期のIQ低下を抑止することはできないと明言する論者もある。こうした限界に当面して，直接介入は言語・コミュニケーション能力の増強という局面に焦点が移り，また親子関係やその相互交渉パターンの指導という新しい方法が模索されている（Spiker & Hopmann, 1997）。本研究では，事後的に，早期療育を行ったか否か，行った場合には開始時期が早期か後期かで分類し，各群のその後の発達過程を追求することにより，早期療育の効果，あるいは療育適期について，遡及的（retrospective）に検討する。具体的には，第二にみた種々の働きかけ，その開始期，頻度と学齢期に達したダウン症児の国語および算数能力の発達の様相との関連を探る。

方　　法

調査対象は，ダウン症児の母親152名（学校外教育機関である全国のA会障害児教室に通うダウン症児の母親122名と東京都内の「親の会」の母親30名），調査期間は2000年10月～11月であった。A会ダウン症児の母親に関しては，障害児指導を行っている指導者を通して，371名に質問紙を手渡してもらい，回答は母親から直接に，または指導者を通して郵送で回収された。「親の会」の母親に関しては，会の代表者を通して60名に質問紙を配布，郵送で回収した。質問紙は，以下の（a）～（f）の内容に関する項目からなる。

（a）ダウン症児に関するフェイスシート　年齢，性別，きょうだい構成，ダウン症の種類，合併症，親の会への入会状況（入会経験の有無と入会時期）。

（b）告知　①告知前のダウン症についての知識の程度，②告知時の医師に関する5段階評定（話の肯定度，態度の親切さ，説明の正確さ），③告知時の早期療育に関する情報提供の有無（効果や重要性について，専門機関の紹介等の具体的情報，親の会の情報の3項目について重複回答），④告知時の母親の気持ちの5段階評定（絶望，混乱，孤立感，将来の不安）を含む。

Table 1　*早期働きかけの実施状況*

働きかけ	実施率(%)	平均開始月齢 平均 (*SD*)	実施場所(%) 主に専門機関	主に家庭	両方	実施頻度(%) 毎日
言葉かけをする	96.1	5.9 (8.2)	7.5	63.9	25.2	78.3
歌，音楽を聞かせる	92.8	9.8 (13.5)	11.3	59.9	22.5	58.5
体操やストレッチをする	93.4	13.2 (21.6)	31.9	22.9	41.0	39.6
家族以外の大人と接する機会を持たせる	83.6	16.0 (15.5)	27.5	28.2	33.6	30.5
本を読んであげる	91.4	17.3 (15.0)	2.8	73.8	19.1	42.6
テレビやビデオを見せる	91.4	17.6 (13.6)	0	88.7	6.4	63.8
スプーンで食事する	94.1	20.3 (9.4)	4.1	63.0	24.7	78.8
子どもの集団に入れる	97.4	25.6 (25.7)	69.3	4.7	18.0	47.3
なるべく歩かせるようにする	92.8	25.9 (14.1)	7.7	50.3	35.7	67.8
絵を描いたり，線を引いたりする	95.4	28.5 (17.7)	16.3	36.7	41.5	34.0
人や物の名前を教える	93.4	29.1 (21.1)	6.2	46.6	41.1	58.2
トイレ・トレーニングをする	90.8	29.4 (13.4)	9.2	42.3	40.1	77.5
ブロックやパズルで意識して遊ばせる	94.7	30.6 (19.9)	11.7	41.4	39.3	27.6
物の大小や，量の多少を教える	87.5	47.6 (24.9)	14.4	38.1	40.3	27.3
人や物の数を数える	91.4	50.2 (23.6)	10.3	36.6	42.1	38.6
文字を読んだり，書いたりする	94.7	55.0 (23.2)	13.7	32.2	50.7	44.5
数字を読んだり，書いたりする	94.7	59.6 (23.3)	16.4	28.1	50.7	41.8

注．実施場所は無回答データのため合計は100%にならない。

(c) 早期働きかけ　品川・渡辺・荻原・藤永・佐々木（2000）を参考に，家庭や専門機関で行うと思われる具体的な17種類の働きかけ（Table 1 参照）のそれぞれについて，実施の有無，開始時期，実施場所，頻度の4点に関して回答を求めた。

(d) 当該児の言葉と数の発達状況　乳幼児精神発達質問紙，KIDS発達尺度，遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表，新版K式発達検査，全訂版田研・田中ビネー知能検査より，1歳台から13歳台までの言葉と数の発達に関する検査項目を選択し，藤永ほか（1995）に用いた質問項目の一部と，乳児期の発達の指標3項目を加えて，「言葉」に関するもの20項目，「数」に関するもの29項目，計52項目の発達調査票を作成した（Table 5 に例示）。当該児がその項目を達成している，できない，わからないの3件法で回答を求めた。

(e) 当該児の性格　ダウン症児の療育のありかたに関与すると思われる，症児の性格傾向に重点をおき，建川（1968）等の報告にみられる，ダウン症児に特徴的な性質とともに，細川・菅野・橋本・池田（1994, 1998）の報告にあるような，問題とされる傾向をも含め，さらに普通児の性格にも共通する特性も考慮して，33項目から成る質問紙を作成した。各質問項目は対になっており，5件法で回答を求めた（Table 2 参照）。

(f) 母親の性格態度　ダウン症児の性格形成，しつけや教育のありかたに影響を及ぼすと考えられる特性を，面接調査や質問紙の自由記述の結果などから抽出し，品川ほか（1998）での母親の教育観，育児観を問う項目も参考としながら，20項目，5件法回答形式による質問紙を作成した（Table 3 参照）。

Table 2　*ダウン症児の性格傾向についての質問項目因子分析結果*

	因子負荷量	平均	*SD*
因子1（対人親和性の因子）			
32 あいきょうがある-あいきょうがない	0.79	1.88	1.01
27 子どもと関わるのが好き-子どもと関わるのが嫌い	0.78	1.62	0.80
28 大人と関わるのが好き-大人と関わるのが嫌い	0.61	1.76	0.82
8 おしゃべりが好き-おしゃべりが嫌い	0.57	2.00	1.15
33 まねをするのがうまい-まねをするのがへた	0.56	1.58	0.81
26 思いやりがある-自分勝手である	0.55	1.97	0.98
25 にぎやかである-おとなしい	0.55	2.49	1.10
30 新しいことをやりたがる-新しいことをやりたがらない	0.50	2.35	1.15
14 注目してほしがる-注目してほしがらない	0.43	1.89	0.84
因子2（情緒安定性の因子）			
21 おだやかである-おこりっぽい	0.74	2.31	1.16
10 気分が安定している-気むずかしい	0.71	2.26	1.16
22 落ち着いている-落ち着きがない	0.69	2.34	1.09
5 がんこである-柔軟である	-0.65	1.99	0.97
31 爪かみなどの頑固なくせが多い-頑固なくせが少ない	-0.63	3.07	1.35
12 注意に素直に従う-注意に従わない	0.53	2.81	0.99
17 ルール(規則)に従う-ルールを嫌う	0.52	2.48	0.96
18 手先が器用である-手先が不器用である	0.41	3.38	1.19
因子3（学習へのレディネスの因子）			
29 自分の力でやりたがる-他の人の助けを求める	0.67	2.20	1.03
16 我慢強い-我慢できない	0.62	2.49	1.00
11 難しいことに挑戦する-難しいことはやりたがらない	0.62	3.05	1.24
3 自信がある-自信がない	0.58	2.77	0.92
23 集中力がある-集中力がない	0.54	2.56	1.10
13 記憶力が良い-記憶力が悪い	0.50	2.60	1.05
4 くり返しが好き-くり返しを嫌う	0.49	2.29	1.07
因子4（自己表現の因子）			
9 絵や字を書くことが好き-絵や字を書くことが嫌い	0.68	1.91	1.06
15 好き嫌いが激しい-好き嫌いが少ない	0.67	3.00	1.07
6 ほめると嬉しがる-ほめても喜ばない	0.62	1.22	0.64
7 いろいろ興味がある-興味を持つことが少ない	0.54	1.57	0.86
因子5（活動性の因子）			
2 動作が機敏である-動作がのろい	0.71	3.25	1.18
24 のんびりしている-せっかちである	-0.69	2.44	1.07
1 積極的である-引っ込み思案である	0.61	2.27	1.15
因子6（身体面の因子）			
20 健康である-病気がちである	0.87	2.16	1.03
19 体力がある-体力がない	0.84	2.90	1.26

（累積因子寄与率59.11%）

Table 3　*母親の性格態度についての質問項目因子分析結果*

	因子負荷量	平均	SD
因子1（楽天主義の因子）			
2 物事は結局うまくいくことが多い-なかなかうまくいかないことが多い	0.77	2.40	0.91
3 いろいろ頑張ってしまう方だ-あまり頑張らない方だ	0.71	2.32	0.86
15 人の上に立つことが多い-人の上に立つことは少ない	0.65	3.06	1.05
16 楽しいと思えることが多い-楽しいと思えることが少ない	0.55	2.34	0.90
7 社交的なほうだと思う-あまり社交的ではない	0.53	2.50	1.01
10 いろいろ不安なことが多い-不安なことは少ない	-0.45	2.69	0.94
因子2（おおらかさの因子）			
4 細かいことは気にならない-細かいことが気になってしまう	0.84	2.83	1.13
1 過去のことにとらわれない-過去のことが気になりがち	0.80	2.50	1.02
5 失敗や悲しいことから立ち直りやすい-失敗や悲しいことから立ち直りが遅い	0.73	2.42	1.05
因子3（教育への積極性の因子）			
17 子どもの能力は教育次第で伸びると思う-子どもの能力と教育は関連が低いと思う	0.80	1.83	0.87
11 子どもに乳児期から教育することは重要だ-子どもへの乳児期からの教育は重要ではない	0.76	1.67	0.86
19 新しいことに積極的な方だ-新しいことに慎重な方だ	0.58	2.74	0.97
因子4（子どもへの賞罰の因子）			
18 子どもを叱ることが多い-子どもを叱ることが少ない	-0.69	2.90	0.93
9 ねばり強い方だ-飽きっぽい方だ	0.68	2.61	0.98
8 子どもをほめることが多い-子どもをほめることが少ない	0.61	2.43	0.95
因子5（完全希求の因子）			
6 子どもの成長には知的な能力を伸ばすことがより重要だ-子どもの成長には社会的な能力を伸ばすことがより重要だ	0.74	3.58	1.27
14 人の手助けはうけたくない方だ-人に助けてもらいたいと思う方だ	0.71	3.17	0.91
12 完璧を目指したいと思う-不完全でもよいと思う	0.65	3.34	0.93
因子6（子育ての楽しさの因子）			
13 子育ては楽しいことが多い-子育ては苦しいことが多い	0.71	2.51	1.04
20 子どもには個人差に応じた教育が重要だ-子どもには等しい教育を与えることが重要だ	0.66	1.49	0.63

（累積因子寄与率63.87%）

結　　果

(1) 対象児と家族の属性

回収率は35.3％（A会32.9％，親の会50.0％）。対象児152名の性別は男子84名，女子68名。平均年齢は11.41歳（$SD = 5.94$），年齢の幅は広かった（3～38歳）。調査実施時に学齢に達していた者（超えていた者を含む）は，128名（A会99名，親の会29名；男子66名，女子62名）平均年齢は12.1歳（$SD = 5.81$，範囲6～38歳），うち小学生は86名であった。きょうだい構成では，一人っ子が19名，2人きょうだいが71名（うち長子28名），3人きょうだいが47名（うち長子10名），きょうだい4人以上が16名であった。ダウン症のタイプは転座型4名，不明7名の他はすべて標準型21トリソミーであった。何らかの合併症があった者は113名（重複回答可で，心臓疾患68名，消化器系疾患7名，視力障害49名，聴力障害19名，その他19名），特になし39名であった。養育者が親の会に入会経験をもつ者は124名であった。障害児発達の研究では対象児のIQ・DQを把握しておくことが通例であるが，今回は郵送での質問紙調査のため回答する母親にこれを尋ねることは躊躇われた。よってIQ・DQに関する資料は得られなかったが，大部分はA会障害児教室で3歳から9歳程度の言葉や数に関する学習が可能であることから，発達程度は軽・中度の知的障害と推定される。

(2) 告知の実情とその変化

①告知前のダウン症についての知識の程度は「よく知っていた」8.5％，「発達の程度など少しは知っていた」15.0％，「名前程度でほとんど知らなかった」39.2％，「全く知らなかった」34.0％，「誤った知識を持っていた」3.3％であった。②医師の告知の評価は，どちらかといえば肯定的（「とてもあてはまる」を1，「全くあてはまらない」を5として平均2.58, $SD = 1.23$），親切（平均2.61, $SD = 1.38$），正確（平均2.80, $SD = 1.32$）であった。③告知に際して37.3％の母親が早期療育の効果や重要性の話を聞き，27.5％の母親が専門機関の紹介等の具体的情報を，32.0％の母親が親の会の情報を得ていた。④告知時に多くの母親が絶望的になり（平均1.83, $SD = 1.20$），混乱し（平均1.63, $SD = 1.03$），孤立感（平均2.17, $SD = 1.35$）や将来の不安（平均1.48, $SD = 0.96$）を感じたことが示された。

以上の結果が時代によって変化しているかどうかを，1991年以降群（1991～1997年生まれ）と1990年以前群（1962～1990年生まれ）に群別し分析を試みた。対象と

なったダウン症児の出生年の中央値が1990年にあるのでこれを境界とした。① χ^2 検定の結果，少しでも知識があった（よく，少し，名前程度）母親の割合は，1991年以降群の方が高かった（χ^2（1, N = 152）= 3.99, p< .05）。②医師の態度は，1991年以降群（平均2.39）が1990年以前群（平均2.90）より親切で（t（146）= 2.17, p< .05），その説明も1991年以降群（平均2.60）の方が1990以前群（平均3.15）より正確（t（147）= 2.28, p< .05）という評価だった。医師の話が肯定的かどうかについては有意差はみられなかった。③ χ^2 検定の結果，1991年以降群の方が，告知時により多くの母親が，早期療育の効果や重要性について聞き（χ^2（1, N = 149）= 4.52, p< .05），また，その具体的な情報を得ていた（χ^2（1, N = 146）= 8.12, p< 01）。④母親の気持ちについては，t 検定の結果2群間で有意差はみられなかった。

なお，ダウン症児の出生年と早期療育の具体的情報との間に相関が見られ（r =-.25, N = 152, p< .01），現在に近づくほど告知時に養育者は早期療育に関する具体的情報を得ることが示された。

(3) 早期働きかけの実施状況と開始時期の変化

80％を越える母親が17種類のすべての働きかけを実施していた（Table 1 参照）。開始時期の平均年齢も，最も早かった「言葉かけ」の5.9ヶ月から，最も遅かった「数字の読み書き」でも59.6ヶ月と，全体的に非常に早かった。家庭では実施しなかった働きかけは「子どもの集団に入れる」のみで，家庭であるいは家庭と専門機関の両方でとした回答が大部分を占めた。頻度に関しては，半数以上が毎日実施した（している）と答えた働きかけが7種類あった。これまでの報告同様，多くの母親が早期に多種類の働きかけを頻繁に行っている状況が示された。

早期働きかけの開始時期に変化がみられるかどうか，上述の1990年以前群・1991年以降群間で t 検定を行った。1991年以降群の方が早く始めていたものは「体操やストレッチ」（t（136）= 2.37, p< .05），「本を読んであげる」（t（127）= 2.44, p< .05），「文字の読み書き」（t（134）= 2.05, p< .05），「数字の読み書き」（t（133）= 2.31, p< .05），「物の名前を教える」（t（129）= 2.77, p< .01），「数を数える」（t（127）= 1.99, p< .05），「大小・多少を教える」（t（117）= 3.41, p< .001）であった。知的な働きかけがより早期に開始される傾向がみられた。

(4) 告知前の知識，告知，早期働きかけの開始時期の関係

年齢による影響をなくすため，小学生86名のみを対象とした。告知前の知識に関して，知識あり群22名（「よく」「少しは」），名前程度群32名（「名前程度」），知識なし群32名（「全く」「誤った」）の3群に分け分析を行った。名前程度群においてのみ，告知時に早期療育に関する2種類の情報（効果や重要性，具体的情報）があった母親の方が，全く情報がなかった母親よりも，以下の3種の働きかけを早く開始していた。「物の名前を教える」（t（15）= 2.18, p< .05），「大小・多少を教える」（t（13）= 3.22, p< .01），「家族以外の大人と接する機会を持たせる」（t（13）= 2.47, p< .05）。

(5) ダウン症児の性格

結果（5）以降においては，文字や数字の読み書きや理解など学校教育において習得すべき内容に関連した分析となるため，調査実施時に学齢に達し，または超えていた者128名について検討した。

方法（e）の各項目を5点法で採点し，さらに主成分分析-ヴァリマックス回転による因子分析を行った結果をTable 2 に示す。尺度点の平均値の低い（特性の高い）（M< 2.00）項目には，「ほめると嬉しがる」「いろいろ興味がある」「まねをするのがうまい」「子どもと関わるのが好き」「大人と関わるのが好き」「あいきょうがある」「注目してほしがる」「絵や字をかくことが好き」「思いやりがある」「頑固である」がみられ，高い傾向のもの（M> 3.00）には「手先が不器用である」「動作がのろい」「頑固なくせが少ない」「難しいことはやりたがらない」がみられた。男女間に有意差はみられなかった。発達に伴う性格傾向の変化をみるため年齢と得点との相関係数を算出したところ，1％水準で有意なものは，因子については「対人親和性」が低くなる傾向（r =.35, p< .01），「情緒安定性」が高くなる傾向（r =-.27, p< .01）がみられた。特性項目では，「ルールに従う（r =-.27, p< .01）」「手先が器用である（r =-.25, p< .01）」「落ち着いている（r =-.24, p< .01）」「集中力がある（r =-.26, p< .01）」傾向が，年齢の上昇とともに高くなった。

(6) 母親の性格・態度

方法（f）の各項目について（5）と同様の評定方法を用いて分析を行った（Table 3 参照）。最も寄与率が高かったのは，「楽天主義」の因子だった。また，態度特性としては，「子どもの能力は教育次第で伸びると思う」「子どもに乳児期から教育することは重要だ」「子どもには個人差に応じた教育が重要だ」という項目について，低い平均値（M< 2.00）を示し，それらの傾向が高いことが認められた。男児の母親と女児の母親で有意差のある項目は認められなかった。子どもの年齢による母親の性格・態度傾向の変化をみるために，年齢と母親得点の相関係数を算出した。年齢が上がるにつれて，「子どもを叱ることが少ない（r =.27, p< .01）」傾向が認められた。

(7) ダウン症児の性格と母親の性格・態度との関連

上記（5）（6）で得られた各因子にもとづく因子得点を算出し，母親とダウン症児の因子間の相関を求めた。さらに母親の性格・態度の因子と，子どもの各項目について相関係数を算出した。1％水準での有意性を示したも

のを，Table 4 に示す。その結果，母親の「子どもへの賞罰の因子」と，子どもの性格因子および項目との間に有意な相関が多くみられた。ダウン症児の「情緒安定性」や「学習のレディネス」に，母親がほめたり叱ったりする傾向が強く関連していることが示唆された。

この点をさらに詳しくみるために，母親の「子どもへの賞罰の因子」を構成する項目のうち，「子どもをほめることが多い－少ない」と「子どもを叱ることが多い－少ない」の2項目について，子どもの性格因子や特性項目と，また母親の性格・態度因子およびその特性項目との相関係数をそれぞれ算出した。「ほめる」傾向は，子どもの性格因子については「学習のレディネス」（r =.41**），「情緒安定性」（r =.25**），「自己表現」（r =.22**）の3因子と，また特性項目については，「集中力がある」（r =.47**），「ルールに従う」（r =.43**），「新しいことをやりたがる」（r =.38**）などを始めとして計21項目の望ましい特性と有意な正相関を示した。母親の性格・態度因子やその特性項目についても，「子どもへの賞罰の因子」（r =.68**）を始めとする4因子，「楽しいと思えることが多い」（r =.44**）などの12項目との正相関が認められた。その対極である「叱る」傾向は，子どもの性格の「情緒安定性」（r =-.33**），「学習のレディネス」（r =-.26**）の2因子，「集中力がある」（r =-.35**）などの10特性項目と，また母親の性格・態度の「子どもへの賞罰」（r =-.69**）などの3因子，「ほめることが多い」（r =-.35**）などの7特性項目と負の相関を示した。このうち「賞罰」因子との相関は一部同語反復的であるから当然としても，それ以外に多くの因子や特性と相関を示す点から，「ほめる」と「叱る」傾向は，母親の療育態度として鍵を握る位置を占めていることがわかる。

(8) 年齢と言葉および数の発達の関連

方法（d）の項目で，読み書き算数の現在の到達度を母親に尋ねることによって，習得状況を明らかにし，項目毎に「はい」の数を集計して達成率を求めた。

年齢の上昇につれて読み書き算数の習得が進むのかどうかについて検討するために，6歳以上12歳以下を「低学齢群：男子43名，女子43名，計86名」（平均年齢8.9歳，SD = 1.73），13歳以上を「高学齢群：男子23名，女子19名，計42名」（平均年齢18.7歳，SD = 5.75）として群別し達成率の差を比較したところ，言葉に関する項目では「しりとり遊びができる」などの8項目，数に関する項目では「100までの数唱ができる」などの13項目の計21項目において高学齢群の方が低学齢群よりも有意に高かった（Table 5 参照）。

(9) 言葉および数の発達と早期働きかけとの関連

様々な早期働きかけの頻度と，就学後の言葉および数の習得状況との関連を見るために，方法（c）の17種類の早期働きかけごとに，毎日行った群とそれ以外（毎日ではないが働きかけた，あるいはその働きかけは行わなかった，および無回答）の群に分けて発達調査票の各項目の達成率を比較したところ，全ての項目において毎日

Table 4　*母親の性格・態度因子及び項目と子どもの性格因子および項目との相関*

子どもへの賞罰の因子	r	外向的傾向の因子	r
＜学習のレディネスの因子＞	.34**	**（学習のレディネスの因子）**	
集中力がある	.46**	難しいことに挑戦する	.29**
自分の力でやりたがる	.40**	記憶力がよい	.28**
くり返しが好き	.31**	自信がある	.26**
我慢強い	.30**	集中力がある	.25**
記憶力がよい	.27**	**（情緒安定性の因子）**	
難しいことに挑戦する	.34**	ルール（規則）に従う	.28**
＜情緒安定性の因子＞	.28**	落ち着いている	.27**
ルール（規則）に従う	.38**	**（自己表現の因子）**	
気分が安定している	.30**	ほめると嬉しがる	.30**
おだやかである	.29**		
手先が器用である	.28**	子育ての気楽さの因子	
落ち着いている	.27**	**＜身体面の因子＞**	.26**
爪かみなどの頑固なくせが少ない	-.26**	健康である	.34**
（対人親和性の因子）		体力がある	.30**
思いやりがある	.25**		
新しいことをやりたがる	.25**	おおらかさの因子	
（自己表現の因子）		**（学習のレディネスの因子）**	
絵や字をかくことが好き	.36**	自信がある	.25**

注．＜ ＞は因子で相関があり（ ）は因子で相関はないが因子中の項目で相関があるものの因子名を示す。**p<.01

Table 5　*高学齢群の達成率が低学齢群よりも高かった項目*

項目番号	言葉に関する項目（通常可能になる年齢）	達成率（%） 高学齢群	低学齢群	χ^2値
8	しりとり遊びができる（4歳）	76.2	41.9	13.35***
11	今日が何月何日何曜日かがわかる（6歳）	81.0	29.1	30.57***
13	本を意味のあるまとまりでスムーズに音読する（6歳～7歳）	64.3	23.3	20.45***
15	手本を見て2文字以上の言葉を平仮名で書き写す（6歳～7歳）	92.9	75.6	5.53*
16	「いぬがいた」など適切な助詞を使って話す（3歳～4歳）	71.4	51.2	4.75*
17	手本を見ないで知っている漢字を書く（7歳）	78.6	43.0	14.39***
18	経験したことを作文や手紙に文章化する（7歳～8歳）	59.5	25.6	13.99***
19	200字程度の文章を読み「いつどこで誰が何をどうしたか」に答える（9歳）	28.6	4.7	14.76***
	数に関する項目			
27	100までの数唱ができる（6歳～7歳）	73.8	30.2	21.79***
28	数は一定の規則に従って先まで数えられることを知っている（7歳）	31.0	11.6	7.15**
30	指の数がいくつあるかを知っている（4歳）	76.2	55.8	5.00*
31	1～6までのさいころの目の数がわかる（5歳）	83.3	62.8	5.62*
34	指などを使って5以下のたし算ができる（5歳）	81.0	50.0	11.28***
35	ブランコなどの回数を正しく数えて順番をかわる（6歳）	64.3	40.7	6.29*
36	20からの逆唱ができる（7歳）	33.3	12.8	7.58**
38	20までの丸の数を数える（5歳～6歳）	85.7	67.4	4.83*
39	10までの「たす1」が間違わない（7歳）	59.5	32.6	8.46**
40	20までの「たす1」が間違わない（7歳）	42.9	24.4	4.53*
41	100までの「たす1」が間違わない（7歳）	26.2	10.5	5.29*
44	10までのひき算ができる（7歳）	35.7	9.3	13.35***
48	「198円の物を買う時に200円出す」等おつりを貰うよう考えて支払う（8歳）	14.3	0	11.06***

注. $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

働きかけた群の方が高いという結果を得た。複数の発達項目に差異を生みだす早期働きかけとしては，「スプーンで食事する」「なるべく歩かせるようにする」「トイレ・トレーニングをする」など身辺自立に関する働きかけと，「ブロックやパズルで意識して遊ばせる」「絵を描いたり，線を引いたりする」など目と手の協応動作に関する働きかけについては，毎日行った群の方がそれ以外群よりも多くの項目において達成率が高かった（Table 6 参照）。

なお，早期働きかけの適切な開始時期をみるために，各々の働きかけについて開始月齢で二群に分け，言葉と数の項目別に達成率を比較したところ，「絵を描いたり，線を引いたりする」および「なるべく歩かせるようにする」働きかけを生後24ヶ月以内に開始した群は生後24ヶ月を越えて開始した群に比べて「『どうして』と理由を聞く」「名前などをひらがなで書く」「手本を見て言葉を書写」「適切な助詞を使用して話す」など言葉に関する9項目，「30までの数唱」「5以下の足し算」「回数を数えて順番をかわる」「20までの丸を数える」など数に関する7項目の計16項目において達成率が高かった。次いで，「子どもの集団にいれる」（8項目），「トイレ・トレーニングをする」（5項目）であった。

（10）ダウン症児の性格，母親の養育態度と早期働きかけのあり方との関連

早期働きかけについて，頻度と始めた時期を加味してグループ分けするため，頻度と開始時期それぞれに因子分析を行い，結果を統合検討してグループ分けを行った（Table 7 参照）。このグループ分けを用い，早期働きかけの頻度と子どもの性格因子およびその特性項目との相関計数を算出した（Table 7 参照）。1％水準での有意性がみられたものは「社会的働きかけ」の「あいきょうがある」という性格項目のみであったが，「超早期の働きかけ」では，5％水準で有意な項目が多く認められた。また，同様に早期働きかけの開始時期と子どもの性格因子との相関計数を算出した結果を Table 8 に示した。特に，より後期の知的働きかけと，好ましくないと考えられる子どもの性格との間に多くの有意な相関がみられた。

（11）ダウン症児の言葉と数の発達とダウン症児の性格，母親の性格・態度との関連

方法（d）の項目について，現在可能と回答された項目総数を得点として，ダウン症児の「言葉」と「数の理解」の全般的な発達状態を示す指標とし，それらと，ダウン症児の性格項目およびその因子，母親の性格・態度項目およびその因子との相関を算出した。その結果，ダウン症児の「難しいことに挑戦する－難しいことはやりたがらない」という項目と「言葉」の発達状態との間の相関（$r=.24, p<.01$），「数の理解」との間の相関（$r=.22, p<.05$）が有意となった。

Table 6　*早期働きかけを毎日実施した群がそれ以外群よりも高い達成率を示した項目*

項目番号	発達の項目（通常可能になる年齢）	多くの発達の項目と関連を示した早期働きかけ（χ^2値） 13.スプーンで食事	7.ブロックやパズル	6.絵を描く・線引き	3.言葉かけ	11.人や物を数える	14.なるべく歩かせる	15.トイレ・トレーニング
5	姓名を言う（2歳半～3歳）						6.56*	
7	「どうして」と理由を聞きたがる（4歳）	6.57*	4.87*	4.42*	7.01**			4.46*
13	意味のあるまとまりで音読（6歳～7歳）	6.12*	10.43**	7.84**		4.77*		
14	絵本の読み聞かせを楽しむ（1歳～2歳）				5.43*			4.09*
15	手本を見て言葉を書写（6歳～7歳）	6.09*	4.18*					
16	適切な助詞を使用して話す（3歳～4歳）	6.08*		5.41*	13.8***		9.21**	
17	手本を見ないで漢字を書く（7歳）	4.25*			4.2*			
18	経験した事を作文・手紙に書く（7歳～8歳）	4.15*	4.1*	4.09*		4.77*		
26	30までの数唱（4歳～5歳）		6.18*					
29	10個までの丸を数える（3歳）	9.13**			3.87*		6.56*	8.54**
30	指の数を知っている（4歳）	7.14**		3.92*		4.54*		
35	回数を数えて順番をかわる（6歳）	6.53*	4.69*	7.21**			4.48*	4.58*
36	20からの逆唱（7歳）	6.17*	4.99*					
38	20個の丸を数える（5歳～6歳）	15.73***					5.24*	5.86*
39	10までの「＋1」を間違わない（7歳）	4.61*				4.25*		
44	「9-5」など10までの引算（7歳）					4.73*		

注．$*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

Table 7　*早期療育の頻度と，子どもの性格因子および特性項目との相関*

超早期の働きかけ（言葉かけ，歌や音楽をきかせる）	r	より早期の知的な働きかけ（絵や線書き，ブロックパズル，人や物の名，本を読む）	r	より後期の知的な働きかけ（数数え，大小多少，数字読書き，文字読書き）	r	社会的働きかけ（子どもの集団，大人と接する）	r	身辺自立に関する働きかけ（TV見せる，歩かせる，スプーンで食事）	r	体操	r	トイレ・トレーニング	r
大人と関わるのが好き	.24*	難しいことに挑戦する	.26*	子どもと関わるのが好き	.20*	あいきょうがある	.34**	くり返しを嫌う	-.25*	注意に素直に従う	.19*		
思いやりがある	.22*	絵や文字をかくことが好き	.24*	我慢強い	.20*	積極的である	.23*						
おしゃべりが好き	.21*	手先が器用である	.22*			子どもと関わるのが好き	.22*						
絵や文字をかくことが好き	.21*	子どもと関わるのが好き	.22*										
自分の力でやりたがる	.21*												
頑固なくせが少ない	-.20*												
ルール（規則）に従う	.19*												

注．$*p<.05$, $**p<.01$

Table 8　*早期療育の開始時期と，子どもの性格因子および特性項目との相関*

超早期の働きかけ	r	より早期の知的な働きかけ	r	より後期の知的な働きかけ	r	社会的働きかけ	r	身辺自立に関する働きかけ	r	体操	r	トイレ・トレーニング	r
		身体面の因子	.30**	情緒安定性の因子	-.31**	身体面の因子	.22*	身体面の因子	.27*			身体面の因子	.31**
		学習レディネスの因子	-.25*	学習レディネスの因子	-.22*	柔軟である	-.21*	大人と関わるのが好き	.29**				
		我慢できない	-.24*	自己表現の因子	.21*	あいきょうがない	-.21*						
		健康である	.23*	我慢強い	.32**								
		いろいろ興味がある	.21*	気むずかしい	-.24*								
				おこりっぽい	-.24*								
				頑固なくせが多い	.23*								
				落ち着きがない	-.23*								
				好き嫌いが激しい	.22*								

注．$*p<.05$, $**p<.01$

考　　察

本研究の第一の目的である告知の実情と影響については，告知における親切さや正確さは，近年，かなりの改善が認められたといえよう。ただし，ダウン症候群についての知識が名前程度であった母親においては，早期療育の情報を告知時に得られなかった場合，その開始の遅れる傾向が認められ，マイナスの影響を受けるリスクが示唆された。この点，正しい知識の普及はなお一つの課題として残されている。

第二の目的である早期療育の現状については，さまざまな働きかけがほぼ毎日のように，またあるものは超早期療育と名づけてよいほどにほとんど出生直後からなされていることが知られた。ダウン症は早期診断が可能なため，アメリカにおいても他の障害児に比べて介入はより早期に行われているというが（Spiker & Hopmann, 1997），それでもせいぜい生後6ヶ月より以前のケースもみられるという程度に止まり，日本における開始期ははるかに早まっていると推定される。ダウン症に関する知識の一層の普及，医師の告知の改善，親の会による啓蒙活動などが一役買っていることは疑いないが，それに加えて，早期からの知的教育に重点をおく日本独特の文化的風土が隠れた背景をなしていると考えられよう。

第三の目的であるダウン症児のパーソナリティと母親の養育態度の探究について，ダウン症児の性格傾向の「対人親和性」「情緒的安定」の両因子は，Tupes & Christal（1961）以来のいわゆるビッグ・ファイブ，情緒不安定性，外向性，経験への開放，協調性，勤勉性のうち前二者と重なるものと考えられる。「学習のレディネス」因子と名づけたものは，経験への開放，勤勉性と関連があるかもしれない。Wishart（1998）は，ダウン症児の鍵特性として，「認知的チャレンジを回避する方略」「既存の課題解決技能活用の非効率」「新しく獲得した認知技能の同化の失敗」「学習への主体的意欲の低減」が年齢とともに加速することをあげ，ダウン症児は，「学べない」のではなく「学ぼうとしない」のだと述べている。この見地からは「学習のレディネス」因子はダウン症児特有の傾向の表現ともみられ，その他の「自己表現」因子（チャレンジ意欲）などとも合わせて，今後の検討課題になると考えられる。

加齢による変化として，情緒安定性は高まる一方，対人積極性は低下する傾向がみられた。後述の母親の養育態度とのバランスからみて，こうした安定性の発達はとりわけ重要と思われるが，本研究の対象児は軽・中度に属すると思われる者が多いので，限られた傾向かもしれない。合わせて検討課題となろう。

母親の養育態度については，「楽天主義」「おおらかさ」「教育積極性」など，ダウン症児の養育に肝要と考えられる因子が多く抽出されたが，子どもの性格との関連でいえば，「ほめる傾向」が一つの鍵特性をなすと考えられることは最も注目に値する。Wishart（1998）は，ダウン症児は随伴性の発見よりは無条件の報酬－賞賛を望むとしているが，この見地からは「ほめる」「叱らない」原則は，ダウン症児の療育にあたって，アメリカでも近年問題とされているダウン症児の親の一方的指示態度の矯正（Spiker & Hopmann, 1997）とも軌を一にし，普通児とは質的に異なる重要性をもつと思われる。

第四の目的とした早期療育の効果については，結果論として早期療育を行わなかった，あるいは，はるかに遅れて初めて行った対象児を見出すことはできなかった。したがって，早期療育の効果そのものというより開始期の遅速と働きかけ頻度の効果のみを検討することとなった。頻度に関しては，毎日働きかける群の方が言葉と数についての発達項目の全てにわたって就学期以降の達成度は高かった。また，生後2年以内に働きかけを開始した群は以降開始群に較べて，言葉と数に関する多くの発達項目について達成度が高かった。

この限りでは，さまざまな働きかけを早期（少なくとも生後2年以内）に行うのが望ましいことになる。しかし，その関係は必ずしも単純ではない。上述した第三の目的の考察を補足することになるが，第一に，より早期の多様な働きかけは子どもの発達を願う養育者の熱意の表われであり，効果を現わすのは働きかけそのものというよりは養育態度の側にあるとも解釈しうる。超早期からの言葉かけなど高頻度の働きかけが，ダウン症児の望ましい性格特性と多くの相関をもつという知見は，超早期の働きかけを熱心に行う養育態度がダウン症児の発達の一因子であることを示唆している。ダウン症児と母親との密接な情緒的関係をつくり，ダウン症児の性格形成に好影響を及ぼす可能性も考えられる。第二として，数や言葉についての働きかけが必ずしも直線的に当該発達項目の達成度を高めるわけではないという点がある。たとえば計数訓練の「人や物を数える」働きかけを毎日実施した群は毎日ではない群に較べて，数操作に関する項目「指の数を知っている」「10までの『＋1』を間違わない」「10までの引き算ができる」と有意に関連を持っていたが，言語理解や表出に関する項目「意味のあるまとまりで音読する」「経験した事を作文・手紙に書く」とも同様に関連が見出された（Table 6 参照）。のみならず，食事と排泄のしつけ，歩行などの身辺自立，ブロックや描画などの協応動作といった働きかけは，数や言葉の直接教育的働きかけよりも一層広い関連を持ってもいる。さらに，「より後期の知的な働きかけ」とした文字や数の知識の習得を幼児期に行うことと，ダウン症児の望ましくない性格との関連性も見出された。Wishart（1998）も，認知技能を早期に獲得させようとする失敗経験の蓄

積がダウン症児の発達に悪影響を及ぼすことを指摘している。これらを考え合わせると，今後の早期療育については，全人発達を目指す新しい療育理念の定立とその視点からの療育適期のより深い再検討が望まれる。

ダウン症児の認知発達に関し，本研究のもう一つの注目すべき知見は，中学生以上のダウン症児が小学生にくらべて，多くの言葉や数の発達項目の達成度が高いことが示された点であろう。ダウン症児の発達期の知能については個人差が大きく，軽度（IQ・DQ75～50）から中度（同50～25）が多い（池田，1984）とされるが，発達期を過ぎると遅滞児一般にみるように低下が始まることが知られていて，南雲（1994）によると，16歳以上のダウン症者では，IQ平均±標準偏差は，30.78±9.43となっている。Spiker & Hopmann (1997) のまとめたデータでも，生後6ヶ月時のDQ平均80が，4歳時には45，11歳時に37，21歳時にはほぼ23となり，10歳過ぎてからも緩慢な低下がみられる。これに対し，本調査の対象となったダウン症児では，知能指数の推移は不明であるが，小学生から中学高校と年齢を増すごとに発達・知能検査の下位項目を成すような言葉や数の操作を着実に習得して行く様子が見られることは注目に値する。それには，その多くがプログラム学習を主体とするA会障害児教室でプリント学習を継続しているという要因も働いているように思われる。教室自体が一種の統合教育の場として機能しているのに加え，ダウン症児は新奇な課題よりも既習の手慣れた教材に好んで取り組む傾向があり，多くの教室でそれが許容されている。これは，先述したようにチャレンジを避け賞賛を求めるダウン症児にはむしろ適切な学習方式をたまたま提供する結果となり，IQ低下を防ぐブーストアップ効果を持ったことが考えられよう。今後，早期療育のもつ一次上昇効果に加えて二次のブーストアップ効果の比較発達的方法による解明が望まれる。

文　献

藤永　保・渡辺千歳・荻原美文・品川玲子・深尾雅彦・堀　敦・塩川英男．(1995)．早期治療教育がダウン症状改善に寄与する要因の研究．*安田生命社会事業団研究助成論文集*，31(1)，50-59.

Gibbs, M.V., & Thorpe, J.G. (1983). Personality stereotype of non-institutionalised Down syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, 601-605.

細川かおり・菅野　敦・橋本創一・池田由紀江．(1994)．青年期・成人期ダウン症者の適応行動の特徴．*日本特殊教育学会第32回大会発表論文集*，192-193.

細川かおり・菅野　敦・橋本創一・池田由紀江．(1998)．ダウン症児の学校における適応行動の特徴．*特殊教育研究施設研究年報*，東京学芸大学，東京，75-82.

池田由紀江（編著）．(1984)．*ダウン症児の早期教育プログラム*．東京：ぶどう社.

松崎博文．(1985)．ダウン症幼児訓練7年の経緯と母親の意識．*福岡大学教育学部論集第38号*．福岡大学，福岡，17-32.

南雲直二．(1994)．16歳以上のダウン症候群者のIQの分布と性差．*心理学研究*，65，240-245.

中田洋二郎・上林靖子・藤村和子・佐藤敦子・石川順子・井上僖久和．(1997)．障害の告知に親が求めるもの：発達障害児者の母親のアンケート調査から．*小児の精神と神経*，37，187-196.

品川玲子・渡辺千歳・荻原美文・藤永　保・佐々木丈夫．(1998)．ダウン症児を持つ母親の養育態度の調査研究：事前の知識及び告知のあり方と養育態度．*発達研究*，13，1-10.

品川玲子・渡辺千歳・荻原美文・藤永　保・佐々木丈夫．(2000)．ダウン症児を持つ母親の養育態度の調査研究Ⅳ：告知および早期療育・教育の実情．*発達研究*，15，1-9.

Spiker, D., & Hopmann, M.R. (1997). The effectiveness of early intervention for children with Down syndrome. In M.J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention: Directions for second generation research* (pp.271-306). Baltimore: Paul H. Brooks.

Stratford, B., & Gunn, P. (Eds.). (1996). *New approaches to Down's syndrome*. London: Cassell.

玉井真理子・日暮　眞．(1994)．ダウン症の告知の実態：保護者に対する質問紙調査の結果から．*小児保健研究*，53(4)，531-539.

建川博之．(1968)．ダウン症状群児のPersonality traits. *東京学芸大学特殊教育研究紀要*，2，東京学芸大学，東京，214-231.

Tupes, E.C., & Christal, R.E. (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings. *USA FASD Technical Report*, 61-67.

渡辺千歳・荻原美文・藤永　保．(1995)．ダウン症児の知的教育に関する予備的調査：学校外教育の指導者に対する質問紙調査．*発達研究*，11，23-34.

渡辺千歳・品川玲子・荻原美文・藤永　保・佐々木丈夫．(1999)．ダウン症児を持つ母親の養育態度の調査研究：1.告知のあり方と養育態度およびサポートの関係　2.自由記述の分析．*発達研究*，14，1-18

Wishart, J.G. (1998). Cognitive development in young children with Down syndrome: Developmental strengths, developmental weaknesses. In *Down Syndrome in the 21st Century: Proceedings of 1st Biennial Scientific Conference on Down Syndrome* (pp.46-55). Burnaby, B.C.: Down Syndrome Research Foundation and Resource

Centre.
山下　勲．(1991)．*ダウン症児の発達への早期介入の方法と効果に関する教育・臨床心理学的研究*．東京：風間書房．
吉野展世・辻田　岳・藤永　保・深谷正徳．(1998)．ダウン症児における早期療育の効果：臨界期効果の検討．*発達研究*，13，11-25．

Fujinaga, Tamotsu (Center of Developmental Education and Research), Shinagawa, Reiko (Ochanomizu University), Watanabe, Chitose (Kokugakuin Tochigi Junior College), Ogihara, Mifumi (Fuchu City Educational Counseling Room), Sasaki, Takeo (Kumon Learning Therapy Co.,Ltd.) & Hori, Atsushi (Kumon Educational Japan Co.,Ltd.). *Early Therapeutic Intervention for Down Syndrome Children, and Mothers' Attitudes toward Childrearing.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.1, 81-91.

Early therapeutic intervention for children with Down syndrome has been shown to produce highly facilitative developmental effects. In the present study, a sample of 152 mothers of children with Down syndrome completed a questionnaire in order to clarify the features of information given by doctors, methods and timing of the intervention, children's language acquisition and numerical operations, the personality traits of children and mothers, and mothers' childrearing. It was found that the quality of information given by doctors improved, and that early intervention became more diverse. In addition, there was earlier daily encouragement of children's walking and autonomy, for example, toilet training, and mothers' encouragement of children's motivation using praise affected children's acquisition of language and number and their general development.

【Key Words】 Down syndrome, Early therapeutic intervention, Language acquisition, Childrearing attitudes

2002. 12 25 受稿，2004. 8. 3 受理

発達心理学研究
2005，第16巻，第1号，92-102

原　著

母親の情動共感性及び情緒応答性と育児困難感との関連

小原　倫子
（名古屋大学大学院教育発達科学研究科）

本研究の目的は，母親の情動共感性と情緒応答性が，育児困難感にどのように関連するのかについて検討することである。0歳児を持つ母親78名と1歳児を持つ母親40名を対象に，育児困難感と情動共感性について質問紙調査を行った。また，情緒応答性の把握について，日本版IFEEL Picturesを実施した。日本版IFEEL Picturesとは，30枚の乳児の表情写真を母親に呈示し，その写真を通して，母親が乳児の感情をどう読み取るかという反応特徴から，母親の情緒応答性を把握するツールである。その結果，母親の情動共感性及び情緒応答性と，育児困難感との関連は，子どもの年齢により異なることが示された。0歳児を持つ母親の育児困難感には，母親の情動共感性が関連しており，1歳児を持つ母親の育児困難感には，母親の情緒応答性が関連していることが示された。母親の育児困難感は，母親としての経験を重ねるにつれて，母親要因である情動共感性よりも，母子相互作用から生じる情緒応答性が関連要因となる可能性が考えられた。

【キー・ワード】育児困難感，情緒応答性，情動共感性，日本版IFEEL Pictures

問　題

厚生省児童局（2001）によると，育児に困難や不安を感じる母親の増加が，子ども虐待増加の直接的，間接的要因となっているとの指摘があり，母親が育児を困難に感じる要因について考察し，具体的な援助へとつなげていくことが必要と思われる。

川井ほか（1998）は，育児困難感とは，育児不安の本態であり，日常の育児への不安や困惑，不適格感，子どもへの否定的な感情，態度から成る母親の心性ととらえている。また佐藤・菅原・戸田・島・北村（1994）は，育児ストレスを「子どもや育児に関する出来事や状況などが，母親によって脅威であると知覚されることや，その結果母親が経験する困難な状態」と定義しており，育児ストレスの本体でもあることが考えられる。このような育児困難感と関連する母親側の要因として，いくつかのことが明らかにされている。菅原（1997）によると抑うつ傾向の強い母親は，育児行動が応答的でなくいらだちやすいことが認められており，川井ほか（1998）もまた，育児困難感の規定要因として母親の不安・抑うつ傾向の影響が大きいことを挙げている。水野（1998）によると，子どもが乳児期に，子どもに対する分離不安が高い母親は，子どもが幼児期に達した時の育児ストレスが強いことが示唆されている。

しかしながら母子関係とは，母親要因だけで形成されるものではなく，母親側と子ども側の要因の相互作用によって形成されていく（Sameroff，1993）。荘厳・益谷・今川・中道（1989）は，母子相互作用における母親の応答性や反応性は，母親の感情的安定と密接に関連していると述べている。さらに氏家（1995a）は，母親の発達とは，自らの子ども時代の経験による母親行動の原形を，母子相互作用を通して，子どもという現実に適応させていくプロセスととらえている。田島（1997）は，母子関係初期の母性感情には，自尊感情などの母親要因が影響を及ぼすが，母親としての経験を重ねることにより，母子相互作用が育児肯定感や母親の自尊感情に影響を及ぼすことを示している。

以上の先行研究から，母親要因と母子相互作用要因は相互に関連しながら，それぞれの要因が，発達的に育児困難感と関連することが考えられる。その際，母子関係の初期においては，母親要因の影響が強く，育児経験を重ねることにより，母子相互作用要因が強くなることが考えられる。しかしながら，母親要因と母子相互作用の関係性や，また，それらと育児困難感との関連についての実証的な研究は少ない。そこで本研究では，母親要因と母子相互作用要因がどのように関連し，またそれら2つの要因が育児困難感とどのように関連するのかについて，関連のしかたに違いが生じると考えられる，0歳児の母親と1歳児の母親を比較検討した実証的データに基づき，発達的観点から検討することとした。

育児困難感と関連する母親要因の1つに，情動共感性が考えられる。共感性については，研究者により様々な

定義が成されているが，本研究における情動共感性とは，Stotland (1969) による「他人が経験しているか，または経験しようとしている情動状態を知覚したために，観察者にも生じた情動的な反応である」という情緒面を重視した，情動共感性の定義に基づく。西野 (1988) は，母親の情動共感性が高いと子どもへのMaternal Speechが多くなり，子どもに応じてコミュニケーション形態を調整する能力が高いことを認めている。渡辺・瀧口 (1986) は，情動共感性の中でも感情的暖かさの高い母親は，子どものポジティブな共感性を高めるととらえている。つまり，母親の情動共感性は，情緒発達の未熟な乳幼児を養育するための，適切な母子関係の基盤となる要因であることが考えられる。

一方，母子相互作用のひとつに情緒応答性がある。本研究における情緒応答性とは「母子相互作用における，乳児の情緒表現への気づきと共感的な反応，及び母親の情緒表現の提供という一連の応答能力である」という定義に基づく (Emde & Sorce, 1983/1988)。[1)]

Emde & Sorce (1983/1988) は，母親の情緒応答性は，母親の情緒的安定と報酬的な育児行動に関連があることを認めている。例えば，乳児の情緒的言語に共感的に反応するという報酬的な世話を母親から与えられた乳児は，母親自身が必要とされていると感じられるような報酬的な情緒を母親に対して伝達することが多い。更に，乳児から報酬的な情緒を伝達されている母親は，自分自身のことをより良く感じ，報酬的なやり方で乳児の世話を続けることが多いとしている。

以上のことから，母子相互作用における母親の情緒応答性は，母親の自己肯定感と適応的な育児行動に関連しており，育児困難感と関連する要因であることが考えられる。

このような，母親と子どもの情緒応答性は，本来日常的な場面において実際に観察することが必要である。しかしながら，実際の観察では相互作用の断片的な把握となることも考えられる。本研究では，母親の情緒応答性を予測する指標として，母親による子どもの感情の読み取り特徴を尺度として用いた。Emde & Sorce (1983/1988) の理論から，母親が子どもの感情をどう読み取るかは情緒応答性の一側面であり，その後の子どもの応答とそれに対する母親の情緒表現の予測が可能であることが推察される。そこで，母子相互作用における情緒応答性を断片的に把握するのではなく，情緒応答性を予測すると考えられる母親による子どもの感情の読み取り特徴から母親の情緒応答性を把握し，育児困難感との関連を検討していく。

母親が乳幼児の感情をどのように読み取るかを通して母親の情緒応答性を具体的，経験的に把握するツールとしてIFEEL Pictures (*I*nfant *F*acial *E*xpression of *E*motions from *L*ooking at *Pictures*) が開発されている (Emde, Osofsky, & Butterfield, 1993)。IFEEL Pictures (以下IFP) は，前後の状況が明らかではない30枚の乳幼児の表情写真を通して，母親が乳幼児の感情をどのように読み取るかを把握するツールである。それ故，日常的な場面における両者の相互作用を実際に観察しているものではない。しかしながら，前後の状況が明らかではない乳幼児の表情写真のみでも成人の情緒認知はほぼ一致することが示されている (Emde, Izard, Huebner, Sorce, & Kinnert, 1985)。また育児中の女性では，写真から読み取った情緒と次に起こす行動との間に一定の関係があることが示されている (Sorce & Emde, 1982)。したがって，IFPは母親による子どもの感情の読み取りから，母親の情緒応答性を簡便に把握することが可能であると考えられる。

Butterfield (1993) は，IFPを用いて児童虐待の可能性 (Risk for Child Maltreatment，以下RCM) のある母親の反応について検証している。それによると，RCMの母親はRCMが低リスクな母親に比べ，快な感情の読み取りが多く，読み取る感情の選択幅が狭い傾向が示されている。EmdeらのIFPをもとに，井上・濱田・深津・滝口・小此木 (1990) は，生後12ヶ月の乳幼児の写真30枚で構成された日本版IFEEL Pictures (以下JIFP) を開発した。本研究では，母親の情緒応答性を予測する指標としてJIFPを使用した。平野ほか (1997) は137人の母親を対象に，JIFPを用いて，写真から母親が読み取る乳幼児の感情をカテゴリー化し，その反応特徴について検証している。その検証結果によると，現実に乳幼児との関わりを持つ母親は，大学生に比べて自己主張や欲求といった，乳幼児のニードや意図に関する回答が多いことが明らかにされている。また，濱田 (1990) は，他者への共感性が低下する統合失調症の女性 (26人中16人が母親) に対してJIFPを実施した。その結果，統合失調症の女性は，精神障害の認められない女性 (28人中19人が母親) に比べ，曖昧な不安感情を読み取りにくい傾向があると報告している。また，統合失調症の女性の中でも育児が困難な女性は回答不能が多く，乳幼児の感情を捉えることが困難である傾向を認めている。

また，IFPによる感情の読み取りは，情緒応答性の一側面であると定義されることから，IFP及びJIFPは，母親の情緒応答性を予測する指標であることが考えられ

1) 本研究においては，感情に関連する用語として，情動，情緒を用いているが，感情に関わる用語は，日本語においても，外国語においても多様であり，どのように用いるかについても一致しているとはいえない。しかしながら，感情 (emotion) の動的な状態や体験を強調する場合は，情動及び情緒という用語が用いられることが一般的である。本研究においては，比較的反応振幅の大きい動的な感情状態や感情体験を情動及び情緒と定義し，本論文中の情動共感性と情緒応答性の用語の使い分けに関しては，先行研究で定着している用語に準じることとした。

る。さらに，情動共感性と情緒応答性との関連については，母親要因である情動共感性の中でも，感情的暖かさが高いと，子どものポジティブな共感性を高め，ポジティブな母子相互作用が生じることが示されている（渡辺・瀧口，1986）。また，感情的冷淡さが高いと，母親の精神的な安定感が低いことが示唆されている（加藤・高木，1980）。このことから，感情的暖かさと感情的冷淡さは，情緒応答性における感情の読み取りと関連する可能性が考えられる。JIFPによる母子相互作用の質の予測可能性については，Butterfield（1993）や濱田（1990）の先行研究から，育児困難すなわち母子相互作用がスムーズでない母親は，子どものさまざまな感情を読み取ることがむずかしく，特に不安感情の読み取りが困難なことが考えられるが，JIFPが情緒応答性の指標であるという妥当性はいまだ十分ではない。本研究では，Sameroff（1993）や田島（1997）による相互作用モデルに基づき，実証的なデータによる検討を行うことで，JIFPによる母子相互作用の質の予測可能性も併せて検討していくものとする。

そこで本研究における仮説は，以下の通りである。

1. 母親の情動共感性の中の，感情的暖かさと感情的冷淡さは情緒応答性と関連するであろう。
2. 0歳児の母親の育児困難感には母親要因である情動共感性が関連するであろう。
3. 1歳児の母親の育児困難感には母子相互作用要因である情緒応答性が関連するであろう。

方　　法

対象者　0歳児の母親78名，1歳児の母親40名。

調査手続き　愛知県内にある保健所の3，4ヵ月健診と1歳6ヵ月健診及び，小児科の育児相談を受診した母親231名に受付で調査用紙を渡し，その場で記入してもらい回収した。231名のうちJIFPへの調査依頼を承諾された母親120名に個別にJIFPを実施した。うち0歳児の母親1名，1歳児の母親1名の計2名については，欠損値があったため，分析の対象から除外した。

対象者の特性；0歳児の母親　母親の平均年齢は29.5歳，標準偏差は3.94，夫の平均年齢は31.6歳，標準偏差は4.65である。子どもの数は1人（62.8％），2人（33.3％），3人（3.9％）である。子どもの性別は男児（41.0％），女児（59.0％）である。

対象者の特性；1歳児の母親　母親の平均年齢は30.5歳，標準偏差は2.99，夫の平均年齢は34.0歳，標準偏差は3.86である。子どもの数は1人（47.5％），2人（35.0％），3人（17.5％）である。子どもの性別は男児（60.0％），女児（40.0％）である。

調査期間　2001年4月上旬から2001年9月下旬にかけて実施した。

母親の育児困難感の測定　川井ほか（2000，2001）による，育児支援質問紙ミレニアム版（0ヵ月～11ヵ月用）と（1歳児用）を用いた。質問紙（0ヵ月～11ヵ月用）の一部をTable 1に，質問紙（1歳児用）の一部をTable 2に示す。川井ほか（2000，2001）により作成された，育児困難感を評価する育児支援質問紙ミレニアム版は，0歳児の母親については，育児困難感（心配・困惑・不適格感）のみで成り立ち，1歳児の母親については，育児困難感（心配・困惑・不適格感）と育児困難感（ネガティブな感情・攻撃衝動性）で成り立つとされており，その妥当性と信頼性は，0歳児の母親（638名），1歳児の母親（452名）について実施した調査結果により検証されている（川井ほか，2000，2001）。本研究では，0歳児の母親に対しては，育児の心配・困惑・不適格感（以下，育児困難感（不適格感））とそれらの背景要因から構成された74項目について尋ねた。1歳児の母親に対しては，育児困難感（不適格感）と育児困難感（子どもへのネガティブな感情・攻撃衝動性）とそれらの背景要因から構成された72項目について尋ねた。各項目について，は

Table 1　*育児支援質問紙ミレニアム版(0ヵ月～11ヵ月用)*

1　育児の印象について	
1	育児に自信が持てない
2	子どものことでどうしたらよいかわからない
3	子どものことは理解できている
4	どのようにしつけたらよいかわからない
5	母親として不適格と感じる
6	子育てに困難を感じる
7	子どもをうまく育てている
8	育児についていろいろ心配なことがある
9	子どものことがわずらわしくてイライラする
10	子どもを虐待しているのではないかと思う
11	子どもがかわいいと思えないことがある
12	子どもに八つ当たりしては，反省して落ち込む

注．育児支援質問紙ミレニアム版（0ヵ月～11ヵ月用）（川井ほか，2001）より抜粋。

Table 2　*育児支援質問紙ミレニアム版(1歳児用)*

1　育児の印象について	
1	育児に自信が持てない
2	子どもをうまく育てている
3	子どものことでどうしたらよいかわからない
4	どのようにしつけたらよいかわからない
5	育児についていろいろ心配なことがある
6	母親として不適格と感じる
7	子どものことは理解できている
8	子育てに困難を感じる

注．育児支援質問紙ミレニアム版（1歳児用）（川井ほか，2001）より抜粋。

Table 3 *情動共感性尺度*

感情的暖かさ尺度	
5	私は会計事務所に勤務するよりも，社会福祉の仕事をする方がよい
6	私は映画を見る時，つい熱中してしまう
11	私は愛の歌や詩に深く感動しやすい
14	歌を歌ったり，聞いたりすると，私は楽しくなる
15	私は人が冷遇されているのを見ると，非常に腹がたつ
16	私は身よりのない老人を見ると，かわいそうになる
19	小さい子供はよく泣くが，かわいい
23	私は贈り物をした相手の人が喜ぶ様子を見るのが好きだ
24	私は動物が苦しんでいるのを見ると，とてもかわいそうになる
25	私は大勢の中で一人ぼっちでいる人を見ると，かわいそうになる
感情的冷淡さ尺度	
1	私は不幸な人が同情を求めるのを見ると，いやな気分になる
3	私は他人が何かのことで笑っていても，それに興味をそそられない
4	私はまわりが興奮していても，平静でいられる
7	私は友人が悩みごとを話し始めると，話をそらしたくなる
9	私は映画を見ていて，まわりの人の泣き声やすすりあげる声を聞くと，おかしくなることがある
10	私は人がどうしてそんなに動揺することがあるのか理解できない
13	私は他人の涙を見ると，同情的になるよりも，いらだってくる
17	私はまわりの人が悩んでいても平気でいられる
18	人前もはばからずに愛情が表現されるのを見ると私は不愉快になる
21	私は人がうれしくて泣いているのを見ると，しらけた気持ちになる
感情的被影響性尺度	
2	まわりの人が神経質になると，私も神経質になる
8	私は他人の感情に左右されずに決断することができる
12	私は悪い知らせを人に告げに行くときには，心が動揺してしまう
20	私は友人が動揺していても，自分まで動揺してしまうことはない
22	私は感情的にまわりの人から影響を受けやすい

注．情動共感性尺度（加藤・高木，1980）より抜粋。

い（1点），ややはい（2点），ややいいえ（3点），いいえ（4点）の4段階尺度で回答を求めた。分析に際しては，0歳児の母親と1歳児の母親の育児困難感を比較検討するため育児困難感（不適格感）についての項目のみを使用した。

母親の情動共感性の測定　加藤・高木（1980）による情動共感性尺度を用いた。質問紙の内容をTable 3に示す。他者の情動や感情に対する共感性を測定するための25項目から成る尺度で，尺度Ⅰ「感情的暖かさ」（10項目），尺度Ⅱ「感情的冷淡さ」（10項目），尺度Ⅲ「感情的被影響性」（5項目）の3つの下位尺度から構成されている。各項目の配列順序はランダムに並べ替えた。各項目について，全くそうだと思う（1点），かなりそうだと思う（2点），どちらかといえばそうだと思う（3点），どちらともいえない（4点），どちらかといえばちがうと思う（5点），かなりちがうと思う（6点），全くちがうと思う（7点）の7段階尺度で回答を求めた。本研究で使用したデータにおける，尺度の内的一貫性を表すCronbachの信頼性係数は，感情的暖かさが$\alpha=.746$，感情的冷淡さが$\alpha=.737$，感情的被影響性が$\alpha=.654$であった。

母親の情緒応答性の把握　Emde et al.（1993）によって作成されたIFPを，井上ほか（1990）が日本人向けに改良したJIFPを使用した。

①JIFPの施行　30枚の乳幼児の写真はブック形式になっており，日本人の12ヶ月の乳児たちの，家庭における日常的な雰囲気の中で撮影された，様々な表情の写真から構成されている。乳児以外の人物は写っておらず，乳児以外のものも，なるべく写っていない，正面，もしくは，45度までの乳児の表情が大部分を占めている写真で構成されている。施行の際には，写真を1枚ずつ母親に呈示して乳幼児の感情を尋ねた。「ここに赤ちゃんの表情を撮った写真が30枚あります。この写真の赤ちゃんがあらわしている，一番強くてはっきりしている感情，情緒はどんなものでしょうか。心に最初に浮かんだ言葉をそのままできるだけ1つの単語で答えてください。回答には正しいとか間違っているというのはありませんから気楽にやってみてください」と教示し，自由に回答してもらった。その後，同じ30枚の乳幼児の表情

Table 4　*JIFPに対する回答を，感情別にカテゴリー分類するための，カテゴリー表*

コード	カテゴリー	カテゴリーの定義	カテゴリー例
101	喜び	喜び，安心，満足等の快感情	おいしい，おもしろい，満足
102	恥	照れ，恥じらい，はにかみ等の感情	恥ずかしい，うふふ
103	疲れ	疲れ，退屈，失望等の感情	飽きた，がっかり，憂うつ
104	思考	思考，空想，もの思い等の状態	考えている，もの思い
105	怒り	怒りの感情	いや，いらいら，拒否
106	悲哀	悲しさ，さびしさ，みじめさ等の感情	孤独，しょんぼり，疎外感
107	眠い	眠気に関するもの	あくび，ぐっすり，眠い
108	不安	不安，緊張，心配等の感情	心細い，困惑，ためらう
109	不満	不満，いじけ，すねる等の感情	おもしろくない，ぐずる
110	自己主張	自己主張，意志，意欲などの気持ち	一生懸命，おすまし，決意
111	恐怖	おそれ，恐怖などの感情	怖い，おびえる
112	注意，疑問，驚き	注目，疑問，驚きなどの状態	関心，じっと見ている，夢中
113	対象希求	特定の人を求める，甘えなどの感情	愛情，だっこして，待って
114	苦痛	苦痛など身体的，生理的な不快感	痛い，気持ち悪い，不快
115	欲求	欲求，切望など物質を求める気持ち	欲しい，何かちょうだい
116	嫉妬	嫉妬，ねたみ，うらやみ等の感情	いいなあ，うらやましい
117	我慢	我慢，忍耐などの感情	耐える，歯をくいしばる
118	その他	上記カテゴリーに該当しない感情，無感情	しらける，見下す，軽蔑
r	回答拒否	回答を拒否したもの	

写真について，それぞれの写真の赤ちゃんがあらわしている感情や情緒が，どのぐらい快か不快かについて，5件法で回答を求めた。実施については，保健所では発達相談の部屋，小児科では育児相談の部屋でそれぞれ個別に行われた。母親のみで行うか，子どもと同室で行うかは，状況に応じて母親の判断にゆだねた。その結果，大半が母親のみで行われた。施行時間は1人につき約20～30分程度であった。

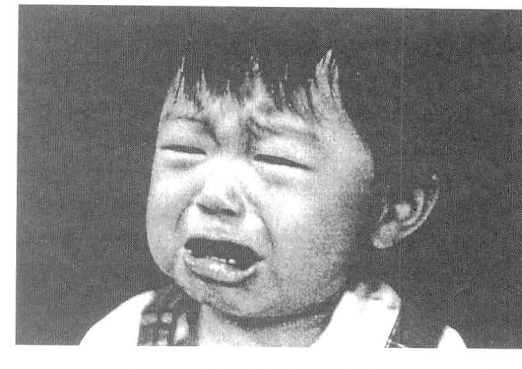
②回答のカテゴリー分類　平野ほか（1997）による，JIFPのカテゴリー化に従って母親による自由回答を評定，分類した。本研究での回答者の回答の評定，分類については，

JIFPの実施マニュアルに基づき，調査者とJIFPの実施経験のある者2人で行い，一致率は93％であった。分類カテゴリーが一致しなかった回答に関しては「日本IFEEL Pictures研究会（1998）」の回答を得て検討し，分類した。JIFPのカテゴリー表をTable4に示す。快・不快の回答については，非常に不快（1点），やや不快（2点），どちらでもない（3点），やや快（4点），非常に快（5点）の5段階尺度で回答を求めた。平野ほか（1997）は，JIFPによる，乳児の写真は，伝達される感情，情緒が明瞭なものと，様々な感情がブレンドされた，あいまいなものに分類され，回答者独自の反応は，あいまいな写真にあらわれやすいことを示唆しており，伝達される情緒の特徴別に30枚の写真を，分類している。本研究では，母親による感情の読み取り特徴の意味をより明確に示すために，平野ほか（1997）の分類を基本として，p1，p4，p7，p21，p22，p24，p27を「快な写真」，p2，p11，p16，p17，p19，p28，p29を「不快な写真」，p3，p5，p6，p8，p9，p10，p12，p13，p14，p15，p18，p20，p23，p25，p26，p30を「快・不快のあいまいな写真」の3種類に30枚の写真を分類し，それぞれの種類ごとに，自由回答のカテゴリー化及び，快・不快回答の得点化を行った。「不快な写真」の例をPicture 1に示す。

結　　果[2)]

分析に使用した変数の得点

Table 5に，情動共感性の3つの下位尺度（感情的暖かさ，感情的冷淡さ，感情的被影響性）それぞれの得点の平均値と標準偏差を，子どもの年齢別に示す。加藤・高



Picture 1　*JIFPにおける「不快な写真」の例*
（著作権者；IFEEL Pictures研究会）

2）本研究の統計的分析には，SPSS11.0を使用しました。

Table 5　*情動共感性得点の平均値（SD）*

	0歳児の母親（N=78）	1歳児の母親（N=40）
	平均値（*SD*）	平均値（*SD*）
感情的暖かさ	53.01（7.28）	54.20（7.55）
感情的冷淡さ	27.03（7.24）	24.85（6.32）
感情的被影響性	21.86（4.29）	23.58（5.52）

木（1980）によって，情動共感性尺度の3つの下位尺度の信頼性と妥当性は確認されており，各下位尺度によって，発達的な変容と自己概念との関係が異なることが示されている。本研究では，3つの下位尺度における共感性の特質ごとに，情緒応答性との関連や育児困難感との関連を見ることが，育児困難感の要因を考察し，具体的な援助へとつなげていくためには必要と考え，3つの下位尺度それぞれを独立変数とした。

続いてJIFPで使用される30枚の乳児の写真の特徴を，「快な写真」，「不快な写真」，「快・不快のあいまいな写真」の3種類に分類した。Table 6に，情緒応答性の3種類の写真（快な写真，不快な写真，快・不快のあいまいな写真）それぞれの快・不快読み取り得点の平均値と標準偏差を子どもの年齢別に示す。育児困難感（不適格感）については0歳児の母親と1歳児の母親で尺度項目が異なるため，Z得点を用いた。

0歳児の母親における，分析に使用した変数間の関係

0歳児の母親において，分析に使用した各変数の相関係数を算出し，変数間の関係を検討した（Table 7）。情動共感性と情緒応答性の関係について分析した結果，「快な写真」の快・不快読み取りは，感情的暖かさと弱い正の相関，感情的冷淡さと弱い負の相関がみられた。また，「快・不快のあいまいな写真」の快・不快読み取りは，感情的暖かさと弱い正の相関がみられた。

次に，情動共感性及び情緒応答性と育児困難感との関係について分析した結果，育児困難感は，感情的暖かさと弱い負の相関，感情的冷淡さと中程度の正の相関，感情的被影響性と弱い正の相関がみられた。いずれも有意な相関であった。

1歳児の母親における，分析に使用した変数間の関係

1歳児の母親において，分析に使用した各変数の相関係数を算出し，変数間の関係を検討した（Table 8）。情動共感性と情緒応答性の関係について分析した結果，「快・不快のあいまいな写真」の快・不快読み取りと，感情的冷淡さは，有意な負の相関がみられた。

次に，情動共感性及び情緒応答性と育児困難感との関係について分析した結果，育児困難感は，「快・不快のあいまいな写真」の快・不快読み取りと弱い負の相関がみられた。相関は有意傾向であった（r=.27，p<.1）。

育児困難感の要因分析

0歳児の母親　育児困難感を従属変数，情動共感性の3つの下位尺度それぞれの得点と3種類の写真に対する，快・不快得点を独立変数として，フォワード・セレクション方式のステップワイズ回帰分析を行った。その結果，Table 9の2因子「感情的冷淡さ」，「感情的被影響性」が有意であった。感情的冷淡さの高い母親，感情的被影響性の高い母親ほど，育児困難感が高いことが示された。

1歳児の母親　育児困難感を従属変数，情動共感性の

Table 6　*情緒応答性の3種類の写真に対する，快・不快読み取り得点の平均値（SD）*

	0歳児の母親（N=78）	1歳児の母親（N=40）
	平均値（*SD*）	平均値（*SD*）
快な写真	29.59（2.71）	30.70（2.33）
不快な写真	13.33（2.80）	13.35（2.05）
快・不快のあいまいな写真	48.10（4.28）	48.78（5.49）

Table 7　*各変数の単純相関　0歳児の母親（N=78）*

	育児困難感得点	快・不快読み取り得点	快・不快読み取り得点	快・不快読み取り得点	感情的暖かさ	感情的冷淡さ	感情的被影響性
		快な写真	不快な写真	快・不快のあいまいな写真			
育児困難感得点	1.00						
快・不快読み取り得点（快な写真）	-0.18	1.00					
快・不快読み取り得点（不快な写真）	0.06	-0.21	1.00				
快・不快読み取り得点（快・不快のあいまいな写真）	-0.07	0.25*	0.30**	1.00			
感情的暖かさ	-0.24*	0.29**	0.18	0.23*	1.00		
感情的冷淡さ	0.40**	-0.31**	-0.03	-0.13	-0.46**	1.00	
感情的被影響性	0.30**	-0.04	0.04	0.01	0.20	0.11	1.00

注．*p<.05，**p<.01

Table 8　*各変数の単純相関　1歳児の母親（N=40）*

	育児困難感得点	快・不快読み取り得点	快・不快読み取り得点	快・不快読み取り得点	感情的暖かさ	感情的冷淡さ	感情的被影響性
		快な写真	不快な写真	快・不快のあいまいな写真			
育児困難感得点	1.00						
快・不快読み取り得点（快な写真）	-0.02	1.00					
快・不快読み取り得点（不快な写真）	0.01	0.37*	1.00				
快・不快読み取り得点（快・不快のあいまいな写真）	0.27	0.45**	0.37**	1.00			
感情的暖かさ	-0.02	-0.13	0.15	0.06	1.00		
感情的冷淡さ	0.02	-0.26	-0.16	-0.38**	-0.36*	1.00	
感情的被影響性	0.09	0.04	0.10	0.21	0.22	-0.46**	1.00

注．*$p<.05$，**$p<.01$

Table 9　*育児困難感を従属変数とした，重回帰分析の結果；0歳児の母親（N=78）*

ステップ	独立変数	R2	累積	回帰係数	*F*
1	感情的冷淡さ	0.158	0.158	0.397	14.254***
2	感情的被影響性	0.224	0.382	0.258	10.807*

注．*$p<.05$，**$p<.01$，***$p<.001$

Table 10　*育児困難感を従属変数とした，重回帰分析の結果；1歳児の母親（N=40）*

ステップ	独立変数	R2	累積	回帰係数	*F*
1	快・不快読み取り得点（快・不快のあいまいな写真）	0.07	0.07	0.27	3.06

Table 11　*各写真に対する，回答カテゴリーの平均値（SD）0歳児の母親（N=78）*

写真の種類	カテゴリー	育児困難感		写真の種類	カテゴリー	育児困難感		写真の種類	カテゴリー	育児困難感	
		高群	低群			高群	低群			高群	低群
快な写真	101（喜び）	3.92（1.33）	3.97（1.69）	不快な写真	101（喜び）	0.10（0.31）	0.05（0.22）	快・不快のあいまいな写真	101（喜び）	1.15（1.06）	0.90（1.35）
	102（恥）	0.31（0.69）	0.51（0.85）		102（恥）	0.08（0.27）	0.15（0.37）		102（恥）	0.03（0.16）	0.10（0.31）
	103（疲れ）	0.05（0.22）	0.00（0.00）		103（疲れ）	0.21（0.57）	0.15（0.37）		103（疲れ）	0.92（1.40）	1.23（1.13）
	104（思考）	0.08（0.27）	0.03（0.16）		104（思考）	0.21（0.47）	0.21（0.41）		104（思考）	0.87（1.13）	0.51（0.91）
	105（怒り）	0.05（0.22）	0.10（0.31）		105（怒り）	1.08（1.11）	1.21（1.17）		105（怒り）	0.31（0.66）	0.31（0.52）
	106（悲哀）	0.08（0.27）	0.03（0.16）		106（悲哀）	1.21（1.15）	1.38（1.16）		106（悲哀）	0.28（0.46）	0.49（0.76）
	107（眠い）	0.15（0.37）	0.10（0.31）		107（眠い）	0.38（0.63）	0.21（0.41）		107（眠い）	2.64（1.14）	2.67（1.47）
	108（不安）	0.08（0.27）	0.08（0.27）		108（不安）	0.56（0.72）	0.38（0.59）		108（不安）	0.44（0.60）	0.31（0.47）
	109（不満）	0.03（0.16）	0.00（0.00）		109（不満）	0.90（1.05）	1.00（0.97）		109（不満）	0.67（0.84）	0.51（0.85）
	110（自己主張）	0.92（1.06）	0.74（0.91）		110（自己主張）	0.10（0.31）	0.05（0.22）		110（自己主張）	0.49（0.76）	0.31（0.52）
	111（恐怖）	0.08（0.27）	0.00（0.00）		111（恐怖）	0.05（0.22）	0.13（0.34）		111（恐怖）	0.05（0.22）	0.03（0.16）
	112（注意，他）	0.51（0.68）	0.69（0.92）		112（注意，他）	0.64（0.78）	0.79（0.77）		112（注意，他）	5.13（1.59）	5.74（2.38）
	113（対象希求）	0.36（0.63）	0.46（0.64）		113（対象希求）	0.36（0.58）	0.26（0.55）		113（対象希求）	0.74（0.72）	0.95（0.60）
	114（苦痛）	0.00（0.00）	0.00（0.00）		114（苦痛）	0.62（0.78）	0.44（0.64）		114（苦痛）	0.18（0.39）	0.36（0.63）
	115（欲求）	0.18（0.39）	0.10（0.31）		115（欲求）	0.13（0.34）	0.21（0.61）		115（欲求）	0.72（0.97）	0.69（0.80）
	116（嫉妬）	0.00（0.00）	0.03（0.16）		116（嫉妬）	0.10（0.31）	0.08（0.27）		116（嫉妬）	0.13（0.34）	0.08（0.27）
	117（我慢）	0.00（0.00）	0.00（0.00）		117（我慢）	0.13（0.41）	0.10（0.31）		117（我慢）	0.15（0.37）	0.13（0.41）
	118（その他）	0.15（0.54）	0.13（0.34）		118（その他）	0.13（0.52）	0.15（0.43）		118（その他）	0.90（1.70）	0.51（0.85）
	r（回答拒否）	0.05（0.22）	0.03（0.16）		*r*（回答拒否）	0.03（0.16）	0.05（0.22）		*r*（回答拒否）	0.21（0.61）	0.15（0.49）

3つの下位尺度それぞれの得点と3種類の写真に対する，快・不快得点を独立変数として，フォワード・セレクション方式のステップワイズ回帰分析を行った。その結果，有意水準10％で，Table 10の1因子「快・不快読み取り得点」（快・不快のあいまいな写真）を選出した。「快・不快のあいまいな写真」に対する快・不快得点の高い母親（快読み取り群）ほど育児困難感が高い傾向であることが示された。

情緒応答性と育児困難感との関連

0歳児の母親　30枚の写真を3種類（快な写真，不快な写真，快・不快のあいまいな写真）に分類し，3種類の写真セットそれぞれに対する，各カテゴリーの平均回答数を育児困難感高・低群で比較した（Table 11）。育児困難感高・低群で有意差が認められたカテゴリーはな

Table 12　*各写真に対する，回答カテゴリーの平均値（SD）1歳児の母親（N=40）*

写真の種類	カテゴリー	育児困難感		写真の種類	カテゴリー	育児困難感		写真の種類	カテゴリー	育児困難感	
		高群	低群			高群	低群			高群	低群
快な写真	101(喜び)	3.67(1.53)	3.64(1.79)	不快な写真	101(喜び)	0.22(0.43)	0.14(0.35)	快・不快のあいまいな写真	101(喜び)	1.39(1.46)	0.95(1.17)
	102(恥)	0.56(0.92)	0.73(1.08)		102(恥)	0.00(0.00)	0.05(0.21)		102(恥)	0.17(0.38)	0.18(0.39)
	103(疲れ)	0.06(0.24)	0.00(0.00)		103(疲れ)	0.22(0.43)	0.14(0.35)		103(疲れ)	1.17(1.15)	1.27(1.42)
	104(思考)	0.00(0.00)	0.09(0.29)		104(思考)	0.22(0.43)	0.05(0.21)		104(思考)	0.50(0.71)	0.55(0.67)
	105(怒り)	0.06(0.24)	0.00(0.00)		105(怒り)	1.22(1.26)	1.05(1.13)		105(怒り)	0.17(0.38)	0.68(0.89)
	106(悲哀)	0.00(0.00)	0.00(0.00)		106(悲哀)	0.72(0.83)	1.45(1.37)		106(悲哀)	0.67(0.77)	0.41(0.59)
	107(眠い)	0.17(0.38)	0.14(0.35)		107(眠い)	0.28(0.46)	0.05(0.21)		107(眠い)	2.33(1.14)	2.55(0.91)
	108(不安)	0.00(0.00)	0.05(0.21)		108(不安)	0.61(0.70)	0.82(1.10)		108(不安)	0.56(0.62)	0.77(0.81)
	109(不満)	0.00(0.00)	0.09(0.29)		109(不満)	0.89(0.83)	0.91(1.27)		109(不満)	0.61(1.04)	0.36(0.49)
	110(自己主張)	1.06(0.80)	1.05(1.33)		110(自己主張)	0.17(0.38)	0.14(0.35)		110(自己主張)	0.50(0.71)	0.50(0.80)
	111(恐怖)	0.00(0.00)	0.00(0.00)		111(恐怖)	0.17(0.51)	0.09(0.29)		111(恐怖)	0.17(0.38)	0.09(0.29)
	112(注意，他)	0.61(0.61)	0.45(0.60)		112(注意，他)	0.83(0.79)	0.73(0.63)		112(注意，他)	4.67(2.20)	5.05(1.81)
	113(対象希求)	0.33(0.69)	0.41(0.73)		113(対象希求)	0.22(0.55)	0.14(0.35)		113(対象希求)	1.00(1.19)	0.82(0.91)
	114(苦痛)	0.00(0.00)	0.00(0.00)		114(苦痛)	0.33(0.49)	0.50(0.91)		114(苦痛)	0.11(0.32)	0.18(0.50)
	115(欲求)	0.22(0.43)	0.09(0.29)		115(欲求)	0.22(0.43)	0.18(0.50)		115(欲求)	0.72(0.83)	0.55(0.86)
	116(嫉妬)	0.06(0.24)	0.00(0.00)		116(嫉妬)	0.17(0.51)	0.05(0.21)		116(嫉妬)	0.17(0.51)	0.09(0.43)
	117(我慢)	0.00(0.00)	0.00(0.00)		117(我慢)	0.22(0.43)	0.09(0.29)		117(我慢)	0.00(0.00)	0.09(0.29)
	118(その他)	0.17(0.38)	0.27(0.77)		118(その他)	0.17(0.38)	0.45(0.74)		118(その他)	0.78(0.81)	0.82(1.05)
	r(回答拒否)	0.06(0.24)	0.00(0.00)		*r*(回答拒否)	0.11(0.32)	0.00(0.00)		*r*(回答拒否)	0.33(0.84)	0.09(0.29)

かった。

1歳児の母親　30枚の写真を3種類（快な写真，不快な写真，快・不快のあいまいな写真）に分類し，3種類の写真セットそれぞれに対する，各カテゴリーの平均回答数を育児困難感高・低群で比較した（Table 12）。育児困難感高・低群で有意差が認められたのは，「不快な写真」に対するカテゴリー「107　眠い」で，育児困難感高群に有意に多く使われていた。また，「快・不快のあいまいな写真」に対するカテゴリー「105　怒り」で，育児困難感低群に有意に多く使われていた。

JIFPによる情緒応答性の予測可能性

JIFPによる感情の読み取りが情緒応答性の1つの指標となり得るのかどうかを検討するために，JIFPの快・不快読み取り平均得点，及びカテゴリーごとの平均回答数を，0歳児の母親と1歳児の母親で比較した。0歳児の母親と1歳児の母親で有意差がみとめられたのは，「快な写真」に対する快・不快読み取り得点で，1歳児の母親の快・不快読み取り得点が有意に高かった（$F(1, 116) = 4.85$, $p<.05$）。また，「快・不快のあいまいな写真」に対するカテゴリー「108　不安」で，1歳児の母親に有意に多く使われていた（$F(1, 116) = 6.56$, $p<.05$）。

考　察

本研究では，母親要因である情動共感性と母子相互作用要因である情緒応答性の関連とそれぞれの要因と育児困難感との関連について，0歳児の母親と1歳児の母親で比較検討した。その結果，0歳児の母親と1歳児の母親では，情動共感性と情緒応答性の関連及び，それぞれの要因と育児困難感との関連について違いが見られた。

はじめに，情動共感性と情緒応答性の関連について検討した結果，0歳児の母親の場合「快な写真」および「快・不快のあいまいな写真」に対する感情の読み取りと，感情的暖かさの間に関連がみられた。また，「快な写真」に対する感情の読み取りと，感情的冷淡さの間に関連がみられた。感情的に暖かい母親は，「快な写真」および「快・不快のあいまいな写真」に対して快な感情を多く読み取り，感情的に冷たい母親は，「快な写真」に対して不快な感情を多く読み取るという関係がみとめられた。

一方1歳児の母親の場合，「快・不快のあいまいな写真」に対する感情の読み取りと，感情的冷淡さの間に関連がみられた。感情的に冷たい母親は，「快・不快のあいまいな写真」に対して不快な感情を多く読み取るという関係がみとめられた。

Schaffer (1984) は，母子関係の初期における母子相互作用をコントロールするのは，主として母親であることを示しており，0歳児とその母親の母子相互作用の質は主に母親がコントロールすることが考えられることから，母親の情動共感性が，母子相互作用の一側面である母親の情緒応答性に及ぼす影響も大きいことが考えられる。また，渡辺・瀧口 (1986) は，感情的に暖かい母親は，子どものポジティブな共感性を高めることを示唆し，加藤・高木 (1980) は，感情的に冷たい人は，精神的な安定感が低く，混乱しやすいと述べている。情動共感性における感情的に冷たい人とは，他者の様々な感情に不快な感情を持つ傾向がある人である。以上のことから，0歳児の母親においては，母親要因である情動共感性の中の，母親の感情的暖かさが高いと，母子相互作用は，ポジティブで安定し，情緒応答性においても，正確でポジティブな感情の読み取りの可能性が高いことが考

えられる。それ故，感情的に暖かい母親は，「快な写真」に対して快な感情を多く読み取るのではないだろうか。一方，母親の感情的冷淡さが高いと，母子相互作用は不安定になりやすいと考えられることから，情緒応答性においても，0歳児の母親は，正確でポジティブな感情の読み取りの可能性が低いことが考えられる。それ故，感情的に冷たい母親は，「快な写真」に対して不快な感情を多く読み取るのではないだろうか。

一方，Lewis (1993) は，1歳を過ぎる頃から，子どもの情緒の表出は他者を意識した，より複雑な情緒への分化が見られ，運動，知覚，言語能力の発達に伴う，環境への積極的な働きかけが認められると述べている。このような，子どもによる情緒，運動，言語面の発達は子どもの相互作用能力を高め，母子相互作用の維持は母親と子ども双方の能力によるものであることが考えられる。すなわち，1歳児の母親は0歳児の母親と比べて，母親要因である情動共感性が情緒応答性における感情の読み取りに及ぼす影響が低いことが考えられる。母親要因である情動共感性よりもむしろ，現実の育児における子どもとのやりとりが，情緒応答性における感情の読み取りに影響を及ぼすのではないだろうか。それ故，0歳児の母親に比べ，1歳児の母親は，情動共感性と情緒応答性の関連が低いことが考えられる。

次に，情動共感性と情緒応答性の各要因と育児困難感との関連について検討した結果，0歳児の母親の育児困難感は，情動共感性の感情的被影響性と感情的冷淡さの影響を受けることが示され，感情的被影響性と感情的冷淡さの高い母親ほど育児困難感が高いことが示された。一方，1歳児の母親の育児困難感は，「快・不快のあいまいな写真」に対する快・不快の読み取りに影響を受けることが示され，子どもの快感情を多く読み取る母親ほど育児困難感が高いことが示された。このことから，子どもを養育してきた経験を重ねた母親ほど，母子相互作用要因と育児困難感との関連が大きくなることが考えられる。さらに，1歳児の母親では，「快な写真」「不快な写真」「快・不快のあいまいな写真」の3種類の写真のうち，「快・不快のあいまいな写真」に対する快・不快の読み取りのみが，育児困難感に影響を及ぼす傾向がみられた。JIFPによる乳児の写真は，伝達される感情，情緒が明瞭なものと，様々な感情がブレンドされたあいまいなものに分類され，回答者独自の反応は，あいまいな写真にあらわれやすいことが報告されている（平野ほか，1997）。本研究でも，この知見と一致する結果が得られたと考えられる。しかしながら，情動共感性と情緒応答性の関連のところでも述べたように，JIFPの写真の内容及び構成に対する妥当性は，さらなる検討が必要であると考える。

本研究の結果では，1歳児を持つ母親の情緒応答性と育児困難感の関連では，子どもの快感情を多く読み取る母親の育児困難感が高く，不快感情を多く読み取る母親の育児困難感が低いことが示された。しかしながら，氏家・高濱 (1994)，氏家 (1995b) によると，育児の負担を強く感じている母親は，負担をより強めるようなできごとに選択的に注目するという知覚の歪みを持つとされている。Emde & Sorce (1983/1988) によれば，報酬的な世話を母親から与えられた乳児は，報酬的な情緒を母親に対して伝達し，更に，乳児によって報われている母親は，自分自身のことをより良く感じ，報酬的なやり方で世話を続けることが多いとしている。一般的にも子どもの不快感情を多く読み取る母親のほうが，快感情を多く読み取る母親に比べ，育児困難感は高いことが考えられる。しかしながら，本研究の結果はそうではなかった。Butterfield (1993) は，IFPを用いた研究の中で，RCMの母親（出産後14ヵ月）は，低リスクの母親に比べ快・不快の次元において快な感情の読み取りが多く，読み取る感情の幅が少ないことを示している。本研究でも同様に，子どもの快感情の読み取りが多い母親は，育児困難感が高いことが示された。育児が困難な母親やRCMの母親は，子どもの不快感情を読み取ることで自分自身にも心配やいらだちといった不快感情が生じやすく，また，そのような不快感情のコントロールや，その後の試行錯誤的な応答がむずかしいのではないだろうか。それ故，子どもの不快感情の読み取りを回避しているのではないかと考えられる。このような母親は，現実の育児場面においても，子どもの泣きやぐずりといった，不快感情を回避してしまい，適切に関わることがむずかしいことが考えられる。このような，不快な感情に適切に関わってくれない母親の応答は，子どもの不快な感情や行動をさらに表出させ，そういった子どもの反応が母親の育児困難感をさらに高めるというネガティブな応答性，関係性が生じるのではないだろうか。その結果，育児困難感も高くなることが考えられる。しかしながら，この点に関しては，推測の部分も多く，今後縦断的な調査を実施し，その結果も併せて検討していく必要があると考えられる。

さらに，JIFPにおける，母親の自由回答を分類した各カテゴリー別の反応を詳しく見ていくと，0歳児の母親では，育児困難感高・低群で有意差が認められたカテゴリーはなかった。一方，1歳児の母親では，「不快な写真」に対して，カテゴリー「107　眠い」が，育児困難感高群に有意に多く回答されていた。また，「快・不快のあいまいな写真」に対してカテゴリー「105　怒り」が，育児困難感高群に有意に少なく回答されていた。濱田 (1990) は，育児困難な統合失調症の女性は，写真によってひきおこされた不安や恐れの感情を否認する傾向があることを認めている。育児困難感の高い母親において

も，育児に対する不安を高めると思われる，子どもの不快感情の読み取りを否定することから，「不快な写真」に対して，快でも不快でもないカテゴリー「眠い」を多く回答し，「快・不快のあいまいな写真」に対して，不快な感情と考えられるカテゴリー「怒り」の回答が少ないことが考えられる。

本研究では，母親要因である情動共感性と母子相互作用要因である情緒応答性の関連とそれぞれの要因と育児困難感との関連について，0歳児の母親と1歳児の母親で比較検討した。その結果，0歳児の母親と1歳児の母親では，情動共感性と情緒応答性の関連及び，それぞれの要因と育児困難感との関連について違いが見られた。このような差異が生じた理由として複数の子の養育を経験したか否かの違いによるものではないかという可能性が考えられるが，対象者を第1子の母親に統制していないのではっきりとしたことは言えない。対象者を第1子の母親に統制した縦断的な調査に基づき，発達的な観点から検討する必要があると思われる。今後の研究課題としたい。

また，写真の構成の吟味も含め，JIFPが，子どもの感情の読み取りから母親の情緒応答性を予測的に把握することが可能であるかについての妥当性についても十分とはいえない。しかしながら，本研究では，Sameroff（1993）や田島（1997）による相互作用モデルに基づき，JIFPを用いた母親の子どもの感情の読み取りと情動共感性及び育児困難感との関連を検討した結果から，興味深い知見が得られたと考える。すなわち，母親にとって読み取ることが困難と思われる，子どもの「不安」な感情に対して，0歳児の母親に比べ1歳児の母親が有意に多く読み取っていたことである。育児経験の違いが，このような，感情の読み取り，すなわち母親の情緒応答性の発達に影響を及ぼすのではないかと考えられるが，今後，より多くのデータに基づく検討が必要と思われる。また，JIFPの写真を特徴別に分類した検討からは，写真の内容及び構成の妥当性に関する研究方向性についての示唆が得られたと考える。今後は，写真の特徴の分類や構成の吟味も含め，子どもの情緒を読み取った後の，母親の情緒の表出や育児行動を把握するツールとしてJIFPを発展させていくための検討が必要であろう。また，子どもへの柔軟な応答スキルが身につくように育児が困難な母親に働きかけることが可能なツールとしての検討を重ねることで，臨床的にJIFPを活用していくための方向性を検討していくことが重要と考える。

文　献

Butterfield, P.M. (1993). Responses to IFEEL Pictures in mothers at risk for child maltreatment. In R.N. Emde, J.D. Osofsky, & P.M. Butterfield (Eds.), *The IFEEL Pictures: A new instrument for interpreting emotions* (pp. 161-173). Connecticut: International Universities Press, Inc.

Emde, R.N., Izard, C., Huebner, R., Sorce, J.F., & Klinnert, M. (1985). Adult judgments of infant emotions: Replication studies within and across laboratories. *Infant Behavior and Development*, **8**, 79-88

Emde, R.N., Osofsky, J.D., & Butterfield, P.M. (Eds.). (1993). *The IFEEL Pictures: A new instrument for interpreting emotions*. Connecticut:International Universities Press, Inc.

Emde, R.N., & Sorce, J.F. (1988). 乳幼児からの報酬：情緒応答性と母親参照機能. *乳幼児精神医学*（小此木啓吾，監訳）(pp.25-48). 東京：岩崎学術出版社. (Emde, R.N., & Sorce, J.F. (1983). The rewards of infancy: Emotional availability and maternal referencing. In J.D. Coll, E. Galenson, & R.L. Tyson (Eds.), *Frontiers of infant psychiatry*. New York: Basic Books.)

濱田庸子. (1990). 乳幼児表情写真（IFEEL Picture）に対する精神分裂病女性患者の情緒反応に関する研究. *慶応医学*, **67**(6), 1051-1065.

平野直巳・森さち子・井上果子・濱田庸子・滝口俊子・深津千賀子・小此木啓吾. (1997). 日本版IFEEL Pictures：母親への施行結果からの特徴の検討. *心理臨床学研究*, **15**, 144-151.

井上カーレン果子・濱田庸子・深津千賀子・滝口俊子・小此木啓吾. (1990). 乳児の写真から情緒を認知する能力の判定：Japanese IFEEL Picture Test. *家族療法研究*, **7**, 30-40.

加藤隆勝・高木秀明. (1980). 青年期における情動的共感性の特質. *筑波大学心理学研究*, **2**, 33-42.

川井　尚・庄司順一・千賀悠子・加藤博仁・中村　敬・谷口和加子・恒次欽也・安藤朗子. (1998). 育児不安に関する臨床的研究Ⅳ：育児困難感のプロフィール評定試案. *日本子ども家庭総合研究所紀要*, **34**, 日本子ども家庭総合研究所, 東京, 93-111.

川井　尚・庄司順一・千賀悠子・加藤博仁・中村　敬・安藤朗子・谷口和加子・佐藤紀子・恒次欽也. (2000). 育児不安のタイプとその臨床的研究Ⅵ：子ども総研式・育児支援質問紙（試案）の臨床的有用性に関する研究. *日本子ども家庭総合研究所紀要*, **36**, 日本子ども家庭総合研究所, 東京, 117-139.

川井　尚・庄司順一・千賀悠子・加藤博仁・安藤朗子・中村　敬・谷口和加子・佐藤紀子・恒次欽也. (2001). 育児不安のタイプとその臨床的研究Ⅶ：子ども総研式・育児支援質問紙（ミレニアム版）の手引きの作成. *日本子ども家庭総合研究所紀要*, **37**, 日本子ども家庭総合研究所, 東京, 159-180.

厚生省児童局．(2001)．子ども虐待対応の手引き平成12年11月改訂版．東京：大成出版社．

Lewis, M. (1993). The emergence of human emotions. In M. Lewis, & J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.223-235). New York: Guilford Press.

水野理恵．(1998)．乳児期の子どもの気質・母親の分離不安と後の育児ストレスとの関連：第1子を対象にした乳幼児期の縦断研究．*発達心理学研究*, 9, 56-65.

日本IFEEL Pictures研究会．(1998)．日本版IFEEL Pictures実施マニュアル（未公刊）．

西野美佐子．(1988)．Maternal Speechに関する研究 (2)：情動的共感性と子どもとの接触経験とに関連して．*東北福祉大学紀要*, **14**, 東北福祉大学，仙台，211-223.

Sameroff, A.J. (1993). Models of development and developmental risk. In C.Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp.3-13). New York: Guilford Press.

佐藤達哉・菅原ますみ・戸田まり・島　悟・北村俊則．(1994)．育児に関連するストレスとその抑うつ重症度との関連．*心理学研究*, **64** (6), 409-416.

Schaffer, H.R. (1984). *The child's entry into a social world.* London: Academic Press.

荘厳舜哉・益谷　真・今川真治・中道正之．(1989)．母親の感情表出スタイルと13か月齢の子供の感情行動．*教育心理学研究*, **37** (4), 353-358.

Sorce, J.F., & Emde, R.N. (1982). The meaning of infant emotional expressions: Regularities in caregiving responses in normal and down's syndrome infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **23** (2), 145-158.

Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In L.Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp271-314). New York: Academic Press.

菅原ますみ．(1997)．養育者の精神的健康と子どものパーソナリティの発達――母親の抑うつに関して．*性格心理学研究*, **5** (1), 38-55.

田島信元．(1997)．母子相互交渉と母性形成との関係に関する短期縦断的研究．*性格心理学研究*, **6**, 40-49.

氏家達夫．(1995a)．乳幼児と親の発達．無藤　隆ほか（シリーズ編），*講座 生涯発達心理学：2人生への旅立ち――胎児・乳児・幼児前期* (pp.99-128)．東京：金子書房．

氏家達夫．(1995b)．*認識と文化: 5 親になるプロセス*．田島信元・無藤　隆（シリーズ編）．東京：金子書房．

氏家達夫・高濱裕子．(1994)．3人の母親：その適応過程についての追跡的研究．*発達心理学研究*, **5**, 123-136.

渡辺弥生・瀧口ちひろ．(1986)．幼児の共感と母親の共感との関係．*教育心理学研究*, **34** (4), 324-331.

付記

本論文は平成13年度愛知淑徳大学大学院修士論文として提出したものの一部を新たに分析し，加筆，修正したものです。本研究の調査に協力していただきました「ニコニコこどもクリニック」，西幡豆町役場，西枇杷町役場の皆様，ならびに育児に忙しい中，調査にご協力いただきましたお母さん達に感謝致します。

また，修士論文作成の際にご指導いただきました，愛知淑徳大学大学院古井景先生，ご助言をいただきました，中京大学大学院深津千賀子先生，愛知淑徳大学坂田陽子先生，愛知淑徳大学研究生の戸谷愛さん，中京大学大学院生の長屋佐和子さんに感謝致します。

本論文を作成する過程において，名古屋大学発達心理精神科学教育センター氏家達夫先生に，多大なるご意見及び丁寧なご指導をいただきました。心より感謝致します。

Obara,Tomoko (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University). *Relation of Mothers' Emotional Empathy and Emotional Availability to Their Difficulties with Child Care.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2005, Vol.16, No.1, 92-102.

Questionnaires about child care difficulties and emotional empathy, and the JIFP test for emotional availability, were administered to 79 mothers with infants under 12 months of age, and 41 mothers with one year-old infants. Results indicated that emotional empathy was related to child care difficulties of mothers with infants under 12 months of age, whereas emotional availability was related to child care difficulties for mothers of 1 year-olds. These findings show that with increasing experience with child care mothers' difficulties are affected more by emotional availability (relevant to mother-child interaction) rather than by emotional empathy (relevant to maternal personality).

【Key Words】 Child care, Emotional availability, Empathy, IFEEL Pictures, Mother-child relations

2003. 2. 3 受稿，2004. 8. 3 受理