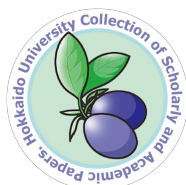




|                  |                                                                                   |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Title            | 乳幼児発達研究法の探求：1. 発達研究とその方法論に関する考察                                                   |
| Author(s)        | 三宅，和夫；若井，邦夫；伊藤，則博 他                                                               |
| Citation         | 北海道大學教育學部紀要，20，105-141                                                            |
| Issue Date       | 1972-03                                                                           |
| Doc URL          | <a href="https://hdl.handle.net/2115/29076">https://hdl.handle.net/2115/29076</a> |
| Type             | departmental bulletin paper                                                       |
| File Information | 20_P105-141.pdf                                                                   |



# 乳幼児発達研究法の探究

## 1. 発達研究とその方法論に関する考察

三宅和夫  
若井邦夫  
伊藤則博  
後藤守  
臼井博

### 概要

乳幼児の発達と教育についての関心は近年とみに高まってきている。それとともに乳幼児期のパーソナリティー発達や認知・思考に関しての研究もさかんに行なわれるようになってきた。しかしながら乳幼児発達研究の成果は、現実の教育問題の解決にはほとんど役立っていない。なるほど科学としての発達心理学はこの20～30年に急速な進歩をとげ、現象記述の水準から次第に仮説を検証することによって過程を支配する法則を発見する説明的水準へと移行してきた。しかしながらわれわれは子どもの現実の生活の姿を的確に把握することをおこたまま理論化を急ぎすぎではないだろうかということを反省する時期にいまさしかっていることを指摘したい。堅固な土台なくしてはどんな立派な建築も崩壊してしまうであろう。

このような観点からわれわれは乳幼児発達研究の方法と現状について批判的に検討をし、乳幼児を正しく理解するためにはどのような研究の方向に歩をすすめるべきかについてまず考えることにした。

次いで、われわれの研究対象としての乳幼児をどのよ

うな視点からとらえるのかという問題についての考察を行ない、関係において乳幼児をとらえるということの意義を明らかにしようと試みた。

こうした基本的な視点に立ってわれわれは過去数年間にわたって共同研究をすすめてきているが、どのようにして研究対象を選択し、研究の場を設定してきたかについて詳細に説明し、乳幼児発達研究において長期間にわたり対象を確保していくためには、研究と実践とが密接に結びついてすすめられなければならないことを明らかにしようとした。

われわれの研究においては発達心理学的なさまざまな研究方法を用いて多角的に乳幼児に接近するわけであるが、特に観察法と評定法が重要な方法としてとりあげられている。そこで本論文においては、これらについてかなり詳細に論じたが、観察結果の分析に際して用いられる特性評定法について、それを採用した根拠、実施上の問題などを中心にくわしく検討し、今後の報告への導入とした。

### 目次

#### 第1章 乳幼児発達研究の現状と方法論の問題

1. はじめに
2. 乳幼児発達研究の現状
3. 乳幼児発達研究の方法
4. 乳幼児発達研究法の統合をめざして

#### 第2章 対象のとらえ方に関する基礎的諸問題

1. 研究対象の規定
2. 研究の前提——われわれの基本的観点
3. 観察と評定にかかわる基本的問題

#### 第3章 研究対象と資料の収集法

1. 対象集団とフィールドの設定
2. 乳児期よりの縦断的追跡事例への接近法
3. 幼児集団への接近法

#### 第4章 資料の分析法——特性評定法の検討

1. 特性評定法の採用
2. 正確な評定を実施するための諸問題
3. 特性評定法検討の視点

あとがき

## 第1章 乳幼児発達研究の現状と方法論の問題

### 1. はじめに

今日、乳児保育や幼児教育の問題はさまざまな立場から論議され、乳幼児の発達と教育についての一般の関心は非常に高まっているといえよう。特に中教審の答申を契機として、就学前教育のあり方についてはいろいろの意見が出されているが、それらの多くは“子ども不在”の論議であるように思われてならない。そしてその責任の一半は発達心理学・児童心理学の研究者にあるのではないだろうか。なるほど乳幼児についての心理学的な研究はかなり古くからなされ、それなりに研究の成果も蓄積はされてきているが、それが現実の乳幼児の教育にどれだけの影響を与え、問題の解決にどれだけ役立ってきたであろうか。また、現在、親や教師や保育者から出されるさまざまな疑問に的確に答えるための基礎となるようなデータが一体どれだけあるであろうか。われわれがこれまで行なってきたことの多くは平均的な一しがつて実在しない一子どもの発達の諸側面についての記述であったり、子どもの生活環境との関係を捨象して条件を人工的に設定した実験室実験であったといえよう。いかえれば現実の社会・文化の中で日々を過ごしている生きた子どもたちの発達の姿を捉えるということを全くといてよいくらい行なってきていなかったのである。

このように乳幼児を対象とした心理学的研究はあっても、それは教育的視点を欠いていたものであり、いわば便宜的に乳幼児を研究対象としたに過ぎないというものが多かったのである。これは研究がその実践と遊離してすすめられてきたことにもよると思われる。形式だけ科学的たらしめとして条件を厳密にコントロールすることによって、子どもの発達にとって真に大切なものを捨ててしまうというような問題の設定の仕方がしばしばとられてきた。乳幼児をほんとうに教育の対象として問題にするのであれば、われわれは実践の中から問題を発見していかなくてはならないのである。実践につながるような研究をやっていると一段低くみられるというようなわが国の心理学界のこれまでの風潮が多く研究者をしてこうした問題にとりくむことを躊躇させてきたともいえるであろう。

最近のわが国における乳幼児の発達と教育の問題をめぐって論議されるトピックのいくつかをあげてみれば、それらの問題の解決が研究と実践とのむすびつきなくしては到底なされないことが明らかであろう。たとえ

ば、乳児期においては知的教育を行なうべきかどうか、行なうとしたらどのような方法によるべきかという問題が、中教審の答申ともからんでさかんに論議されているが、現在の幼児教育界では幼児に組織的な知的教育を行なうべきではないという考え方が依然として支配的である。そのような主張の一つの有力な支えになっているものは Gesell の成熟優位の考え方である。しかしながら Gesell のレディネスについての研究には、われわれが上に述べた人工的な実験室実験のもつような重大な欠陥があったことは明らかである。藤永も指摘しているように、Gesell の階段登りの実験は、双生児の生活環境条件の中からほんの局部的な階段登りという事態だけを抽出して2群間に差異を設けたものであるし、訓練期間もせいぜい数週間であり永続的に作用する方向性を帯びた教化要因とは考えられないのである。これに対しすでに認知発達の研究者である Piaget, Hunt, Bruner らは幼少期における環境条件の重要性を強調し、知的教育の必要性を唱えており、これらを反映してアメリカにおいてはさまざまな実験試行が平行して行なわれている。また、ソビエトなどの社会主義国家でも研究者と実践家が協力して就学前教育の科学化をめざした活動が盛んであるという。そしてこれらのほとんどが発達心理学者、教育心理学者によって指導されているのである。わが国においても幼児の知的教育について考えるためには、いろいろな実験試行が自由な形で行なわれることが必要であったわけであるが、これまでにそのような試みは全くといってよいほどなされなかった。もちろん研究者の側ばかりでなく実践家の側にも問題はあったわけではあるが、われわれはこうした状況について謙虚に反省して見る必要があろう。なるほど心理学者の手によって書かれた母親や教師向けの書物は数多くあるが、それらは子どもたちを生かすよりも殺すことに役立てられていることが多かったとさえいえるであろう。いったいそうした心理学者の中に本当に子どもを知り、現場を知っている人がどれだけあるのだろうか。子どもを知らずして子どものことを語るほど恐ろしいことはないのである。

家庭保育か集団教育かの問題もまたそれらの中にどのような重要な変数が存在しているかの分析をすることなしに、どちらがよいわるいという形で論じられている。同様に、何歳ごろから集団保育をするのがよいのか、集団の中では何がどのように教えらるべきなのか、どのような条件が施設になければならないのかなどの問題もすべて研究と実践のむすびついた形での検討がなされなくては解決されない性質のものである。どうしても現実の生活の中での子どもの姿を時間を追って捉えていくこと

が要請されるのである。もちろんそのような試みを遂行していくにはさまざまな困難があるが、われわれの究極の目標をそこにすえて研究をすすめていくことは決して誤っていないと思うのである。われわれの研究グループが発足して5年近くになるが、ようやく最近において今後の方向づけが定まってきた。この機会に、われわれの乳幼児発達研究の目標に指向した中で、発達研究の現状と方法をめぐる若干の問題点を検討しつつ、われわれが当面行なってきた研究の方法について述べていきたいと思うのである。

## 2. 乳幼児発達研究の現状

<sup>(2)</sup>  
Bronfenbrennerによると、発達についての理論はいまや過渡期にあるという。彼女は、Developmental Theory in Transition といふ論文の中で1931年、1946年、1963年にアメリカで出版された三つの主要な児童発達についての Handbook や Manual の内容を比較検討して、研究の内容や方法がどのように変ってきたかについて論じている。彼女によると、1931年においては子どもの発達についての現象の記述が多くなされていたが、1946年になると同じ現象の記述でもそれを量に還元して、法則を導き出そうとするようになってきているという。ところが彼女自身の論文が収められている1963年の書物においては構成概念を実証するために実験が計画されるという傾向が非常に強くなっているというのである。つまり仮説を検証することによって過程を支配する法則を発見しようとする説明的水準へと移行しはじめたというのであるが、このような傾向はその後いっそう顕著になってきている。

<sup>(3)</sup>  
さて、1970年に Mussen の編集した Carmichael's Manual of Child Psychology が出版されたが、それには次のような内容が含まれている。

### 第1部 発達の生物学的基礎 (284ページ)

(1)比較行動学と発達心理学 (2)行動と発達に対する遺伝的影響 (3)身体的成長 (4)生理的発達

### 第2部 乳児期と初期経験 (368ページ)

(1)乳児期 (2)行動のはじまりと初期の発達 (3)初期経験の研究

### 第3部 認知発達 (796ページ)

(1)学習理論による接近法 (2)Piaget の理論 (3)Werner の発達理論 (4)感覚・知覚の発達 (5)子どもの学習 (6)子どもの推理と思考 (7)概念の発達 (8)言語の発達 (9)心的能力の発達 (10)創造性 (11)認知過程における個人差 (12)認知発達の教育に対する意義

### 第4部 社会化 (610ページ)

(1)性の型づけと社会化 (2)愛着と依存 (3)攻撃 (4)道徳の発達 (5)仲間の相互交渉と社会的集団 (6)社会化に対する社会階級と人種の影響 (7)児童心理学における比較文化的研究

### 第5部 精神病理学 (216ページ)

(1)精神遅滞 (2)行動異常 (3)小児精神病

この内容は、ごく最近の発達研究の分野がどのように分化し、どのあたりに特徴があるかをよく示している。一つの特徴は乳児期と初期経験について独立した1部を設けてかなりくわしく述べていることであり、これと関連して第1部で比較行動学の諸研究についてふれていることである。われわれはここに「成熟か学習か」あるいは「成熟も学習も」という考え方に代って「成熟と学習の相互依存的関係」を明らかにしようとする最近の傾向をうかがうことができる。すでに比較行動学の研究や Hebb らの研究によって初期経験の重要性やその臨界期的な性質、永続的効果などが明らかにされているが、これらに刺激されてここ10年ぐらゐの間のアメリカを中心とした乳児研究はすこぶる盛んである。乳児における個体差、特に活動性・注意の持続性・刺激感受性などが測定技術の進歩に伴い多くの研究者によって研究されるようになり、こうした乳児の側の特徴と母親の養育行動との関係や、個体差の永続性の問題が論じられるようになった。かつて乳児を無力かつ受動的な存在として考えていた心理学者たちが、今や乳児を環境に対して積極的に働きかけ、選択的に反応し、養育者との間に相互交渉的関係を維持する能動的な存在として問題にするようになってきたのである。このような乳児に対する見方の変化は、初期の生育条件がどのように後の行動発達に影響を及ぼすかという問題にもつながってくるであろう。

Mussen の Manual の第4部は、(2)愛着と依存の章を中心として、こうした問題についての研究がかなりあることを紹介している。

ところでわが国においては、アメリカの乳児研究に対比されるようなものはほとんど見あたらない。たしかに乳児に心理学の研究者が接近することは非常に困難であり、また観察・実験を行なうにしても周到な配慮と設備を必要とする。そしてこれらの困難はわが国においてはアメリカなどよりもかなり大きいと考えられるので乳児研究はあまりなされなかったのかもしれない。しかしながら最近のように乳児の集団保育の問題が社会的な問題として登場してくる状況において、乳児研究の必要は非常に高まったといえるであろう。たとえば乳児の刺激感受性や活動性に大きい個体差があるとするならば、集団保育といってもその中かなり個別的な配慮がなされる

要があろう。さらに乳児の発達にとって重要であるといわれる遠受容器を通じての刺激の最適水準にも大きい個体差が考えられるとすると、乳児の集団保育の場の条件については慎重かつ厳密な検討が必要になるのであり、ただ安易に乳児保育の場を設ければよいなどということにならないであろう。こうした問題の検討のための基礎になる乳児研究が実践家の理解と協力を得て行なわれることが強く望まれるところである。

さて、Mussen の Manual に現われた第2の特徴は、認知発達に非常に大きな力点がかかけられていることである。このことは近年の発達研究の主力がこの領域に注がれているということを示すものであろう。このような傾向はすでに前節でもふれたところであるが Gesell らが唱えるところの成熟優位の考え方がいろいろの角度から批判され、これに代って環境や教育や学習が発達において果たす役割が重視されるようになってきたことによると考えられよう。たとえば Hebb<sup>(4)</sup> は、知覚における体制化の根拠を初期における発達と経験とに求めるという考え方を1949年に提出したが、それが非常な反響をよんで、その後の知覚や学習の発達の研究を促したといえる。また Hunt<sup>(5)</sup> は1961年に公にした書物の中で、知能の発達における発生的要因を見つめつつも、知能の発達が経験<sup>(6)</sup>に依存していることを主張している。同じ年にBrunerは「どのような教科でも、その知的内容をゆがめないうで、発達のいかなる段階にある子どもにでも効果的に教えることができる」と述べ、レディネスの研究は、教え方を子どもの発達にあわせる方法に中心をおかなくてはならないということを主張している。さらに、知的発達に関して、アメリカの発達心理学に非常に大きな影響を及ぼした Piaget の考え方については改めて述べるまでもないことであるが、Piaget の理論を再検討しようとする研究は近年非常に盛んである。特に Piaget の明らかにした質的に異なる概念発達の段階についての説をめぐっての論議が盛んである。もっとも Piaget は子どもが一つの段階から次の段階へ移行するにはどのような経験が支えとなるかについては明らかにしていない。彼が認知の発達にとって重要と考えているのは、生物学的要因・教育や文化の伝達に関する要因・子ども自身の自発的活動であり、必ずしも訓練ということを重視していないが、いわゆる教育的な実験試行によって、子どもの経験を豊富にしてやることによって認知発達が促進されるかどうかということは最近の研究者の一つの関心事となっている。

こうして成熟と学習ということはいまや対立的に扱えられるものではなく、相互規定的に扱えるという考え方

がひろく受け入れられるようになってきたわけで、認知・思考・学習の研究は発達研究の主流とさえなった観がある。なお、認知発達の研究の中で(11)の認知過程における個人差の節では認知スタイルの問題がとりあげられているが、これらの中では Witkin の field dependence-independence, Kagan の reflection-impulsivity などが主要なものであり、一言にしていえば、情報処理における個人差についての研究である。この種の研究の問題となる点は、いろいろの研究者がいうところの認知スタイルが相互にどのように関連するのかを明確にして、できるかぎり統一的な術語をつくりあげていくことであると思われる。しかしながら、これまでまったく相互に独立に行なわれていた認知過程とパーソナリティーや社会化の問題の間に橋をかけるという役割を果たしているという意味で大いに注目すべきものであろう。また個人差の問題により行動科学的に接近する一つの方法としても十分検討に値しよう。こうして社会化の問題と認知発達の問題が不可分な形でとりあげられるようになってくれば、認知・思考の研究もこれまでのわくを破ったすめ方をしなくてはならなくなるであろう。このような研究の究極の目標は教育の個別化や指導の最適化ということであろうが、そのためには個人差を生むさまざまな背景条件、発達のな変化、個人差の類型と与えられる学習刺激との相互の関係などが十分に研究されなくてはならないであろう。そしてそのような研究は従来の学習実験のような形ではなく、いわゆる教授-学習過程の問題としてすすめられる必要があろうし、さらにそのような過程を包む社会的諸条件を考慮に入れなくてはならないことになるであろう。就学前期の知的教育についての問題の解明にあたってもこのようなすめ方が必要になってくるであろう。適性処遇交互作用(ATI)ということが教授法と学習者のもつ特性という2因子の組み合わせによる効果についていわれるが、幼児教育においてもこうした問題についての実験試行が慎重に行なわれることが望まれるところである。

Mussen の Manual の第4部社会化は、最近のこの領域の研究の低調さを反映して、認知発達にくらべかなりページ数においても少なくなっている。パーソナリティーと社会化についての研究にくらべ学習や認知の研究はそのよって立つべき理論も方法論もよりはっきりしているということが、研究者をひきつけるということも一つの理由であろうし、他方いわゆる教育爆発といわれるような子どもの知的発達に対する社会的関心の増大ということも研究者に対して大きな影響を及ぼしているといえよう。特にアメリカにおいてはいわゆる文化的剝奪

(cultural deprivation) による貧困階層の子どもの知的機能の低下ということが解決を迫られる大きな教育問題となっており、就学前のこうした子どもたちに対する head start program などの試みが盛んであり、こうした事情が研究動向の盛衰にも反映しているとみるべきであろう。しかしながらすでに述べたようにこうした研究が真にみのりあるものとなるためには、社会化の領域における研究がこれまで以上に精力的に行なわれる必要があると考えるのである。

日本においてもアメリカと状況はかなり似ており認知研究はここ数年非常に盛んであり、優秀な若手研究者も多くその領域へ進んでおり、社会化過程の研究にみるべきものが少ないが、発達研究を真に子どもたちのためのものにするにはこの二つの領域の間に十分な提携がなくではならないと考えるのである。Mussen の Manual をみても社会化の領域の研究のうちのかなりの部分はパーソナリティーの動機側面に目をむけたものであるが、全体的なパーソナリティーを的確に把握するためには、それだけでは不十分であって認知的側面に対しても注目しなくてはならないであろう。親子関係の研究についてこのことを考えてみよう。代表的なものとして、Schaefer<sup>(7)</sup> の母子関係についての研究を例にとれば、〈敵意・愛情〉、〈統制・自律〉という二つの次元が母親の行動についての最も重要なものであるとしている。しかしながら母子関係をよりの確に把えるためには、このような社会的・情緒的な側面に加えて認知的な側面をとりあげることが必要ではなからうか。この点については Hess<sup>(8)</sup> らの、中流階級の母親と下層階級の母親が幼児に対して用いる言語的コミュニケーションの型を比較した研究が興味深い。彼らは両群の母親の言語的コミュニケーション間において、文の長さ、品詞の数や種類、文の構造などについて差異があり、これが両群の子どもの知的発達における差異を生むとしている。この結果はそのまま日本の母子関係にあてはめることはできないと思われる。なぜなら日本の母親はアメリカの母親ほど explicit に子どもに対してのぞまないとと思われるからである。しかし日本の母親の場合に言葉に出さないなにかがやはり子どもに対しての認知的な刺激になっていると考えられよう。われわれはそうしたものを発見していく試みが必要であると思うのである。このように親子関係の力動的な相互交渉過程を的確に把握するためには、従来よくとられてきたような、特定の親の側の変数と子どもの行動という単純な図式によってでは全く不十分である。しかしながら親子関係の中に働いている要因は複雑であり、それを全体として把えることは容易なことではない。現在まで

の社会化の研究はこのあたりのところになるとどうしても行き詰まってしまうのである。Mussen の Manual においても、依存・攻撃などの構成概念を用いた研究が多く紹介されているが、これは子どものパーソナリティーの発達を分析的に実験的に把えるという方向である。問題はそうのように切りきざんで検討することによって子どもの全体としてのパーソナリティー発達がほんとうにかまえることができるかどうかである。また実験室のなかで人工的につくられた実験者と子どもとの関係、母親と子どもとの関係がはたして現実の子どもが経験している人間関係と同じであるかどうかということにも大いに関係がある。親子関係などというものは長い年月の間にわたって持続しているものであるし、親と子のどのような交渉一つを正しく解決するためにも全体的な状況の把握が前提となることはいうまでもないことである。したがって基本的には学習理論のわくぐみを用いて分析的、実験的に仮説を検討していくことは正しいにしても、つねに全体的な文脈の中で全体としての子どものパーソナリティー発達の姿をとらえるということとの関連においてそれが行なわれることが理想であろう。Mussen の Manual の社会化の部の(6)、(7)の節あたりにはかなりそうした傾向の萌芽がよみとれる研究が紹介されている。

こうして考えてみると Bronfenbrenner が10年ほど前に指摘したような記述的水準から説明的水準への変化はそれほど平坦な道ではなさそうである。アメリカにおける学習理論の隆盛がそのような変化をもたらす一つの契機になったとはいえ、子どもはそれほど容易に攻略することのできる存在ではないのである。子どもの行動の説明をする前にもっとよく子どもについて記述をしなくてはならない。もっとも、われわれは決して以前のような記述的水準で事が足りるといっているのではない。ここで Piaget の臨床的観察の方法が思い出される。彼の子どもに対する質問や観察は決してたんなる現象記述ではなかったのである。彼はつねに仮説をもっていたのである。われわれが子どもについてもっとよく知るためにはこのような態度による接近が必要であろう。Piaget の知的発達についての研究の方法と同じような周到さをもってわれわれは子どもの生活とパーソナリティーの記述をするべきであると思うのである。そのようにして発見された仮説が、はじめて厳密な実験的な検証に耐えうるものになるのではなからうか。

### 3. 乳幼児発達研究の方法

前節において述べたように、発達研究が単なる現象の記述から脱皮して真の因果関係を明らかにするために、

仮説を検証しようとする方向をめざしつつあるという動向は、当然のことながらその研究方法にも影響をおよぼすことになる。すなわち、認知発達の研究は申すにおよばず、パーソナリティー発達や社会化の研究においても実験の方法がさかんに採用されるようになってきたのである。

前節にもふれなように近年の社会化過程の研究の中には構成概念を用いてパーソナリティーの発達を分析的にとらえようとする実験的研究が多いが、そのような実験においては人工的に設定される子どもと実験者や母親との関係についての問題があるといわざるをえない。パーソナリティーの領域に社会的学習理論を導入した際に非常に重視される過程である modeling に関する実験<sup>(10)</sup>を例にしてこのことをすこし検討してみよう。Bandura らは幼児をいろいろなおとなとともに実験場面に入れて観察しているが、これはこの領域における最も組織的な研究といわれている。彼らはおとなが子どもに賞を与える度合、おとなが示す能力の程度および挙動やことばづかいなどについていろいろと変化させ、これに対して子どもがどのように反応するかをみたのであるが、model となるおとなが子どもに賞を与えることが多く、かつやさしく世話をするような場合に、子どもの模倣的行動が多くなることが明らかになった。また攻撃的行動を示すおとなといっしょであった子どもの方が、そうでないおとなといっしょであった子どもよりも攻撃性が高いことも明らかになった。これらの結果について、子どもは自分に対してよく世話をしてくれる権力をもったおとなの行動を模倣するという解釈がなされている。この研究は、模倣の起きる条件を綿密に検討したものであるが、model となるおとなのどのような行動が特に模倣の対象となるかについて明らかにしていないという点に問題があるが、それはそれとして果たして家庭や幼稚園での子どもと親や教師との関係はこの実験の中での子どもとおとなとの関係と同じであろうか。また親子間の長期にわたる多面的な交渉関係をこのように単純化してとらえることには大いに問題があるのではなからうか。さらに実験場面で model としてふるまうおとなのもつさまざまな属性が結果に影響することも十分考えられる。Bandura らは男女両方の model を用いて、同性のおとなの方がよく模倣されるとしたが、性別ばかりでなく、その他の諸特性についても検討しなくてはあまり意味がないであろう。この実験に限らず、攻撃や依存についての実験の多くにも同じような問題点がある。また、こうしてパーソナリティーという全体的なものを分析的にとらえるのはよいとして、その結果をどういう全体的なわくぐみの中にく

みこんで考えたらよいかということになるととまどいをおぼえるのである。

ところで実験的方法は、関与する重要な変数が明確であり、それを実験室の統制された条件の下で組織的に変化させることができるような種類の問題の解明にとつては非常に有効であるといえようが、この方法を子どもの現実生活の中に生起する多くの問題にそのまま適用することができであろうか。特に、研究問題が非常に複雑で広範なものであって、さらに長期間にわたって持続するような性質のものである場合や、生起するところの条件を明確に限定・統制・再生することが困難であるような場合などにおいては、実験的方法の適用に限界があることは明らかであろう。乳幼児発達研究の問題の多くはまさにそのような性質をもっている。たとえば、親子関係の様相、文化的価値の吸収、仲間関係の型などの問題はいずれも長い時間的な経過、多様な場面、多種類の経験の累積的な影響などを含んでおり、それらを人工的に作り出したり、統制したりすることはほとんど不可能であろう。

さらに、かりに実験的方法の適用が可能であったとしても、これらの中には実験的方法によってとりあげることが不適当であるばかりか、道徳的にも望ましくない場合もある。たとえば maternal deprivation の状況を人工的に設定することは絶対に許されないであろう。かつて、Dennis らが、<sup>(11)</sup>双生児について社会的な刺激を最低限におさえるという隔離法によって発達のおくれについて検討しようとしたが、1年2カ月のときに普通の子どものくらべて差異がみられなかった。彼らはもうすこしこの状態をつづければ隔離の影響が現われるという予想をもっていたけれどもこの段階で研究を打ち切ったが、それはこの双生児に深刻かつ永続的な遅退が生じることをおそれたからである。

このように考えてくると乳幼児発達研究においては、かなり制約された形でしか実験的方法を用いることはできないように思われ、実験の対象としてとりあげられるのは、乳幼児の現実の生活の中に生起することのうちでも比較的単純なタイプのもので、実験的につくりだすことが可能なものであり、かつ子どもに悪影響を与えないものに限られることにならう。特に発達のな変化に関する研究においては、長期間にわたって子どもの環境条件を統制するということは非常に困難であるし、また子どもに対して好ましくない影響を与えるおそれが大きい。したがって、このような研究においては、子どもの生活の中に生起することについて不十分な統制のままですめなくてはならないことも多いのである。

こうした実験的方法の乳幼児発達研究への適用の困難さということは、学童期以後を扱った研究に比して観察法を用いた研究の比率が乳幼児期の研究において多いという事実に反映していると思われる。しかしながら Wright<sup>(12)</sup>によれば、1890年から1959年の間に乳幼児から青年までを対象とした実証研究のうちに観察研究が占める割合はわずか8%に過ぎず、これは心理学が実験室研究の方向にむかって急速に発展し、被験者になんらかの操作を加えるという方向をたどっていることを示しているという。もっとも Wright のいう観察研究はいわゆる自然的な直接観察のみをさしており、統制的観察あるいは実験的観察はこの中に含めていないのであり、これらを入れればなんらかの観察を用いた研究の比率はかなり増大する。しかしながら、Wright も指摘するように、自然的な直接観察は、天文学・地学・生物学・人類学などの諸科学においては基礎的なものとして古くから用いられ、そこから重要な事実が発見され、それが実験によってたしかめられるという方向をたどってきている。心理学はこうした意味での記述的研究を十分に行なわないままあまりに急速に実験の段階へ進みすぎたといえよう。自然の状態で子どもの環境条件との関係について綿密に注意を払って行なわれる行動観察法を用いた研究がまだまだ必要なのではないだろうか。Barker<sup>(13)</sup>はこのような方法を生態学的な研究とよんでいるが、彼は、これまでの心理学において、どのような状況下で攻撃的行動が起こるかなどということはとらえられても、日常生活の場面の中で、どのような条件の下で、どのような行動の出現の分布が示されるのかについては全然明らかにすることができないと述べているが、このような方法はこれからの乳幼児発達研究の基礎となる重要なものだと思うのである。行動の分布に関しては、Fawl<sup>(14)</sup>の分析が興味深い。彼は、18名の子どもの毎日の行動の流れについての詳細な記録をもとにして frustration<sup>(15)</sup>について検討し、Barker, Dembo, Lewin の有名な frustration and regression の実験研究の結果と対比させてみたのである。Fawl の分析によると子ども1人平均1日に16.5回の目標の阻止があったが、これは彼の予想よりもはるかに少なかったのである。さらに frustration や目標阻止があっても、子どもには regression や aggression などあまり起きないということで、また起きててもそれほど強いものはあまりなかったということであった。Barker らの実験では周知の通り、魅力のあるおもちゃが使えなくなった幼児たちに非常に強い regression が多く現われたのであったが、Fawl の分析の結果はこれとかなり異なるものであったわけである。もちろんこのことは

実験の意義を否定するものではない。実験によってさまざまな機能的関係が検討され多くの事象についての説明が行なわれることは大切であるが、自然の状況における事象の生起の頻度や強度についての資料の収集ということも心理学にとっては重要なことであるというのである。もし心理学の目標が、法則や理論を現実の人の生活に適用することにあるのなら、生態学的な研究をぬきにすることはできないであろう。実験によっては適用の際に考慮すべき諸条件を発見することができないのである。

さて、生態学的研究の問題をとりあげることによって自然的な観察法の必要性についてふれたが、子どもの行動や環境刺激の条件が明確におさえられる度合に応じてある程度統制した観察法を行なうことが可能である。どの程度の統制が望ましいかあるいは必要かということとは、親子関係の観察を行なう場合などには特に重要な問題である。これまで行なわれてきた親子関係の研究の中には、家庭における全く自然な場面における観察によるものから、実験室の中に設定された一定の条件のもとで親と子どもが課題を遂行するような場面における観察（実験的観察）によるものまで、いろいろの段階のものがある。一般的にいて、子どもの認知的な行動とそれに対して親がどのような反応を示すかというようなタイプの研究においてはかなり構造化した場面状況を実験室や家庭の中に設けて観察することが有効であろう。しかしながら子どものいたずらを親がどのように叱り、しつけをするかというような問題については、構造化した状況を設定して観察することは不適當であろう。この両者の中間に入るのが子どもの自由あそびにおける母親との交渉の研究のような種類のものである。すなわち、外的刺激条件としてのあそびの場面やおもちゃについては一定の統制をすることができるし、さらに母親の行動についても一定時間に限って若干の統制を加えることもできる。たとえば Sears<sup>(16)</sup>らは、母親が子どものやっていることにもっぱら注目しているときとくらべて、母親に質問紙を与え記入させているときの方が、子どもが母親に対して注意を引こうとする行動ははるかに多いということを明らかにしている。しかしこの場合、観察が実験室でなく家庭で行なわれたらどのような結果がでるだろうかという問題が残るであろう。実験室で行なうことの一つの利点は外的な条件がどの子どもにとっても一定であるから課題場面におけるそれぞれの子どもや母親の行動を比較することが容易であるということである。それぞれの家庭において観察が行なわれれば、実験者から母子に提示される刺激は統制できても、外的な条件につい

ては統制が十分でないでそのまゝいろいろの母子を比較することはできない。他方、実験室での観察の問題点としては、母も子も慣れない場所で、よく知らない人たちに観察されるということ、家庭にいたるときとくらべあらゆる点で母親の自己統制の度合いが高いこと、実験者と子どもとの間の相互交渉は特殊なものにならざるをえないこと、そしてこうした実験室の状況が子どもの母親に対する反応を大きく変化させるのではないかということなどである。もっとも家庭場面での観察にも観察者の存在の影響という問題があり、母親も子どもも自然のままにふるまうということは期待できない。ただしくりかえし訪問するなどの工夫をすることによってある程度この点は克服できると思われるし、観察者の影響の度合いが家庭間においてもそれほど大きく異なると考えなくてもよいかもしれない。もっともこの点については実証的に検討しなくてはならないだろう。

さて、観察法に関連して重要なことは行動をどのようにして記録するかということである。大きく分ければ一方の極には観察される行動について細大もらさずすべてを記録するやり方があり、他方の極には、一定時間の観察の後で大きな変数——例えば、拒否とか愛情など——をとりあげて評定を行なうやり方がある。この場合生の形でのこの情報は前者が最大で、後者が最小であり、抽象の度合いは後者が最大で、前者が最小である。これら両極の間には次のようないくつかの方法がある。すなわち、すべての生起する行動を記録するのではなく母子関係の特定の局面に限定してその局面に関して詳細な事実の記録をする方法、あらかじめ記録する行動の 카테고리をつくってにおいてチェックする方法——この場合どんなカテゴリーが用いられるかによって抽象の度合いは異なる——、行動の観察を行なった後で、観察した事実に関しての要約をつくっておき、それにもとづいて評定を行なう方法などが考えられる。

これらの方法にはそれぞれ特色があるが、資料の分析の容易さという点からすれば、カテゴリーを用いてのチェック、特定の局面についての記録がもっとも用いやすいし、実際に多くの研究において使用されてきている。しかしどのようなカテゴリーを設定するかなどに関して問題があり、特定の行動をそれが生起する全体的文脈との関係で理解しえないという欠陥がある。情報量の点からすれば、すべてを記録するというやり方がすぐれているが、この場合に問題となるのはそれを如何に分析するかということである。そこでこれらそれぞれの方法の長所をとり入れた方法が考えられる必要がある。たとえば、観察したことを最大限に詳細に記録し、それを

あらかじめ準備したカテゴリーによって分析する方法や、詳細な記録をとるかわりに TV カメラと VTR を用いるいわゆる間接的観察法を用い、録画・録音されたものを反復再生して、あらかじめ用意した評定項目を用いて評定する方法などが考えられよう。この TV カメラと VTR を使用する場合、三次元空間を二次元面へ変換するために空間性や恒常性が低下することが考えられるが、この問題は部屋の構造、物や人の配置を工夫することによって防止することができよう。もちろん直接観察と TV カメラ、VTR による間接観察との資料の間に不一致がみられるという津守<sup>(17)</sup>の報告もあり、この点についての十分な検討が必要であらう。

さてわれわれが実験や観察によって研究を行なっていく場合に、つねに問題となるのは特定の行動の先行条件をどのようにして的確におさえるかということである。先行条件が明らかになっていれば実験の場の中に導入し、コントロールする変数が明確になるし、観察をよりしぼった形で統制的に行なうこともできる。また前述したようなカテゴリーや評定尺度をつくることも容易になるであろう。

ところでこれまで先行条件の発見は多く逆向的・回想的方法を用いてなされてきた。

しかしながら回想に依存することは Yarrow<sup>(18)</sup> らも指摘している通り非常に危険であるし、このような方法によって得られた資料によって先行条件を明らかにしようとするのは大いに問題である。二つの異なった時点において異なった方法でとらえられた事実の間に間接的な因果関係を想定することも非常に疑問であるといわなくてはならない。

発達研究において、われわれはつねに子どもの発達のいろいろの局面を、先行変数としての経験、後続変数として生ずる行動、そしてそれらの生ずる時期という観点から分析的にとらえなくてはならない。そしてそのためには子どもの行動の基礎となる多くの先行条件を知るために過去をふりかえってみること、およびこれとは反対に現在の子どもの行動がどのように後の発達に影響するかを知るために追跡的にみていく必要がある。この場合、先行条件を回想的にとらえることができないとするならば、われわれに当面残された方向は、子どもの発達とともに時間軸に沿って研究をすすめていくいわゆる縦断的方法をとることであると考えられる。この方法については三宅<sup>(19)</sup>がすでに別の論文で論じているので詳述することをさけるが、幼少期における生育条件が、後の行動の型にどのような影響を及ぼすかというような問題を検討するためにはどうしてもこの方法をとることが必要であ

る。たとえば、乳幼児期に母親から拒否的に扱われて育った子どもに、後になって対人関係の障害が生ずるということが推測されたとしても、このような仮説が支持されるかどうかを明らかにする唯一の方法は、乳幼児に対して拒否的な母親とその子どもについて長期間にわたって追跡的に研究することであろう。最近の親子関係の研究においては親子間の力動的な相互関係とその個性性が強調されるようになってきた。それとともにわが国においてもいくつかの縦断的研究が行なわれつつあるが、親子関係を先行・後続の関係として分析し、記述するためにはどうしてもこの方法をとらなくてはならないであろう。それとともに縦断的資料の収集にあたっては前述したような生態学的な観察によって相互交渉関係の具体的な流れを把握していくことが必要であろう。

なお、縦断的方法の問題点の一つとして一般に対象とする例数が少ないということが指摘される。これは長期間にわたって多数の対象を確保しておくことの困難さや経費・時間などの制約によるわけであるが、例数が少ないということはたしかに結果を統計的に処理する場合には大きな障害となり、したがって一般化を行なうことは困難である。しかしながら個別の事例について時間的経過にしたがって収集された資料を検討していくことは、数的処理によってふりにかけて落としてしまうような重要な資料を生かして用いることになると考えられるのである。数字は多くを語るようであるが、それは現実の子どもを理解するのにほとんど役立たぬことも多いのである。特に縦断的に収集された事例的資料は、ふつうの事例研究とちがって過去から現在に至る資料が完全に整えられているわけで、先行・後続の変数間の機能的関連性の把握も可能であると考えられるのである。

#### 4. 乳幼児発達研究法の統合をめざして

前節においてわれわれは最近の乳幼児発達研究の方法のいくつかについて検討したが、それぞれの方法には一定の限界があり、一つの方法によってでは十分に発達の問題に接近することができないことは明らかである。われわれは縦断的な研究計画の中に何種類かの観察・面接・調査・検査などをおりこんで多面的な資料を収集し、これらの資料を継続的に整理し、さらにいろいろの資料の間の相互的關係を明らかにしていくことが発達研究においてはぜひ必要であると考えるのである。

母子関係が乳幼児の発達に及ぼす影響について検討しようという場合を例にとつてこのことを考えてみよう。まず、これまでの多くの研究は、いわゆる横断的方法によってなされており、測定される親の行動と子どもの行

動との間になんらかの因果関係を想定している。しかしながら、そのように想定することは正しいであろうか。ある時点において母親が子どもに対してとる行動は、その時点における子どもの行動傾向に対しての反応であつて、子どもの行動に対しての先行条件ではないと考えるべきであろう。むしろその時点よりも以前の母親の行動が影響を及ぼしていると考えた方が正しいのではなかろうか。

また、母親の子どもに対する行動、母子の相互関係を在来の多くの研究のように面接法や質問紙法によって把握するのでは、資料の信頼性に問題があるし、力動的な母子間の交渉の姿を明らかにすることはできないであろう。さらに面接法や質問紙法によって過去における母親の養育行動や態度を明らかにしようとする回顧的な方法によって得られた情報がいったいどれだけ信頼できるかは非常に疑問である。

もちろん直接観察が母子の相互交渉について時間の経過とともにくりかえしてなされることがのぞましいのであるが、観察法にも前節で述べたようないくつかの問題点がある。そこで家庭場面における観察と実験室における観察の両方を実施し、さらに観察とあまり日時をおかないで面接を実施するというようないくつかの方法を併用するが考えられよう。それぞれの方法がその欠点を補い合うことによって全体として有効性が高められるであろう。たとえば、一つの実験的な場面において母子間の特定な交渉の型について検討することによって問題点を発見し、それが家庭場面における自然的観察によって裏づけられるかどうかをその後において確かめるということもできるであろう。またそれらの観察とあわせてその問題についての面接をすることもでき、そうすることによって面接の妥当性を高めることにもなるであろう。

このようにして子どもを中心としていくつかの関係場面を設定して研究していくことは今後の乳幼児発達研究の一つの方向であるとわれわれは考えている。母子関係の研究は過去においてしばしば母親の行動が先行変数で子どもの行動が後続変数であるという仮定のもとになされてきた。しかし近年ようやく母子関係の相互交渉的性格が問題にされるようになってきた。たとえば Moss は、乳児の性別、月齢、生物学的個体差が母親の行動にどのように影響するかを観察法によってとらえている。わが国においては古沢ら<sup>(21)(22)</sup>が母子関係を相互に影響しあい、変容する過程として捉え、その関連において子どものパーソナリティーの発達を考える必要があるとして追跡研究を行ない、分娩直後に母親が子どもに対して抱いた認知態度が生後一年以内の子どもの欲求充足や緊張

低減に直接関係する養育行動に影響を及ぼすことを明らかにしている。三宅らも、母子関係を一つのフィードバックの体系と考え、母親の行動→子どもの行動→母親の行動→子どもの行動→……という連関を妊娠中期から就学前期にわたって縦断的にとらえようとする研究をすすめている。なおこの研究においては医学的診断や計測によって子どもの身体的発育や神経学的発達過程や生物学的個体差——活動性・刺激感受性など——に関する資料も収集されており、これまでの母子関係や社会化過程の研究でおろそかにされていた子どもの生物学的特性の影響についても多少とも検討することが可能であると考える。

第3章において、われわれがこの数年間にわたって行ってきた研究について詳細にふれるが、当面の課題は子どもの行動を母子関係、仲間関係、教師との関係などの力動的な諸関係においてとらえることなのである。究極的には乳幼児期のそれぞれの時期において何がどのように子どもに対して与えられるべきかを明らかにしたいと念じつつも、そのためには、子どものそれぞれの発達の水準においてどんなことが何との関係においてどのように出現するかということを明らかにしていかなければならないと思うのである。

## 第2章 対象のとらえ方に関する基礎的諸問題

発達心理学的問題への関心はとみに高まりつつあり、実験的研究の数も急激に増大している。1950年頃に比較すると1年間に発表される研究論文の数は約10倍にもなっているという<sup>(21)</sup>。しかし、それらの研究を支える理論の方はどうであろうか。多くの場合、理論らしきものはまったくないか、あるいはあるとしても年古した発達理論にすぎているかである。従って、これからの発達心理学の課題は、既にこのように活発化し、衆目にさらされているこの領域の進むべき道を確立するために必要な理論的巨歩を踏み出すことである、といわれる<sup>(24)</sup>。

このことはわれわれにも確かに当てはまる。われわれの現在の作業は第3章以下にみられる通り特定の理論に導かれた実証研究ではない。多様な資料の集積の段階にある。われわれの研究はまだ緒についたばかりで、高い水準にあるとは決していえないであろう。一般に研究の未発達には2つの理由がある。<sup>(25)</sup>1つは上にいう理論上の理由、つまり研究を導く有力な仮説を構築するまでには至っていないこと、2つは観察上の理由、すなわちデータの不足である。

われわれは、乳幼児の行動とその発達を記述し説明しそして予測することのできる理論を欲している。そしてそのような理論が出現した時、われわれの課題は一応の終結をみるであろう。理論を必要とするのは他の諸科学と同様である。しかし、性急な理論化に走ってはならないし、またそれはできないことだ。理論を構築するためにはやはり十分な観察とデータを必要とする。「心理学者は、データを積み上げることが“全てであり (the be-all)”, “全てが終わる (the end-all)” と言わないまでも、とにかくまず“経験的データ”を入念に集めないうちはその学問が一般化し、説明する“現象”は存在しないと考える、ベーコン流の過誤 (Baconian oversimplification) を犯し易い」とする批判に謙虚に耳を傾けつつも、やはり、「まず最初に自分たちの概念と原理・原則の明確な分析に到達しないうちは、問題の記述の術を知る由もなく、経験的観察の意味もわからず、理性的な自信と一貫性をもって“現象”を観察することができないとするデカルト的過誤 (Cartesian oversimplification)」を避けなければならないと思う。

### 1. 研究対象の規定

われわれが研究の対象を規定してかかるとする時2つの側面から考えることができる。1つはある意味では比較的明らかである。心理学の対象は大づかみにとらえれば人間か動物かである。この点に関しては、われわれの研究対象は、新生児(生後1カ月)を含めて乳児期(生後1年)から就学前期(5, 6歳)までの乳幼児であると一応規定することができる。しかし、厳密な意味では、これではわれわれの研究対象の規定としては不十分である。というのは、当面われわれの研究的関心の焦点は乳幼児に向けられていることはその通りとしても、その視野と見通しの中には胎生期の問題から児童期、さらには青年期までが含まれているし、かつ、次節で問題にするように、「乳幼児を関係的に」ととらえようとするところから、両親・兄弟など家族の他の成員から、教師や隣人、さらには地域の社会・文化的な要因・条件をも研究対象にしなければならないからである。しかし、そのような射程の中にあるという前提を容認した上でなら、0～6歳頃までの乳幼児がわれわれの研究対象であると規定しても差支えなからう。

ところで、乳幼児を研究の対象とする場合、その乳幼児というものをどのような存在として位置づけるのだろうか。児童についての「科学研究」はComeniusに始まるといわれる。この「科学研究」の基本的立場は「児童中心主義」であり、児童の復権であるといえ

る。児童の立場を尊重し、子どもの自然的内発的発達を重視する立場は、Rousseau において極に達したといえよう。そしてこの立場は、現代の日本の教育心理学、児童心理学、そして発達心理学の基本的思潮である。このことから児童心理学の主眼であり課題となるものは「成人と異ったものとしての児童心性の特徴とその由来を説く」ことであるとされる。あるいは Rousseau にみられる「われわれは児童について何も知らない」ことの反省がやはり近代の児童心理学の母胎であったとし、その反省から出た「いままでのような成人のたんなる類推によってではなく他者としての児童を「児童から」見直そうとする努力」がなされ、「ここにはじめて（児童は）成人に対する「他者」として、成人に対立する積極的な存在となった。この成人と児童との対立は、教育的関係として止揚されなければならないが、ここに児童は課題としてわれわれに意識されるようになった」ともいわれる（下線筆者）<sup>(26)</sup>。このように受けとることは多分に真実を含んでいよう。そして、われわれおとなにとって「子どもは期待であり夢であり」、また「課題」でもある。ところが「子どもについての無知」や無視から「教育の失敗」がもたらされている場合が多いことも確かだ。そのような失敗の多くは「自分の子ども時代の追憶」から「安易な推論で問題をかたづけて」しまおうとする傾向からきていることも確かである。だからわれわれは、現実の子どもたちをありのままの姿でとらえるために最大の努力をしなければならない。「児童から (von Kinde aus)」の認識の重要性は今日においても少しも変わりはない。しかし、われわれがここで注意したいのは、この立場を強調するあまり、「大人と対立する」存在として位置づけることによってはじめて児童が課題となり、研究の対象となる、ととらえるのは、おとなとの関係において生き、社会的場において生活している子どもたちを抽象的な偶像的存在に仕立て上げ、逆に子どもたちの真の姿を見失ってしまいかねない危険を内蔵している、ということである。「児童中心主義」の過度の強調は子どもを小さなおとなとみる「おとな中心主義」に対する一種のセンチメンタルな反動ともいえる。そしてこの反動は観念論的な過誤の当然の帰結として現実の子どもたちをとらえ得ず、「おとな中心主義」への逆戻りになりかねない。

児童観を論ずることはここでの本旨ではない。しかし、この問題に言及せざるを得なかったのは「児童観は、児童研究のあり方を規定するばかりでなく、実は児童のあり方そのものを規定していくことがあるから」である。児童のあり方を規定するものであれば当然われわれ

の研究課題である。そして、母親が一定の「児童観」をもって子どもとの関係の中にあるとすれば、このこともまた、「関係的理解」を重視するわれわれの立場から無視できない。

これらの問題は、本論文の直接の課題ではないが将来必ずとりあげねばならない研究課題としてここで位置づけておこうとするものである。

さて、われわれの研究対象の規定に際し問題となる第2の側面は、乳幼児の何を解明しようとするのかの問題である。この問題は、上の第1の問題よりも内容的にはるかに複雑であって、端初段階にあるわれわれの研究にとっては、他の諸研究の成果を援用しながら、それ自体として解明すべき部分を多く含んでいる。

心理学は人間（または動物）の行動をあつかう経験科学であるということが出来る。「心理学の対象は人間の意識と行動である」ともいわれる。行動とは、生体が能動的に起こす反応や変化である。しかし、われわれがあつかう「行動」は「受容器——伝達——効果器」という生理過程としてみられる分子的行動 (molecular behavior) ではない。「分子的行動の総和以上の、それ自身として特有な特性を備える全体的事象としてのモル行動 (団塊的行動, molar behavior)」である。しかも当面は、モル行動の複合体、あるいは人格の特性的な側面である。

乳幼児の何について研究するのかという問題はまた、乳幼児を、人間をいかなる構造体・機能体としてみるかによって規定される。第3章以下に述べられていることの関連でいえば、われわれが当面对象としており、またしようとしているものは、「動力因 (causa efficiens)」と「目的因 (causa finalis)」<sup>(28)</sup>の両者を含み、「作用・実行層 (Wirkungs- und Leistungsschicht)」、「潜在的可能性 (latente Fähigkeiten)」であり、「人格的存在 (persönliches Sein)」であるが、「純粹普遍存在 (reines allgemeine Sein)」の層は含まれないとみるべきであろう。このようにとらえるやり方は人格の層理論の考え方であるが、この層理論への傾斜は、従来の心理学における（行動の）発生概念が動力因中心の決定論を前提としており、人間行動において極めて重要な役割を担う自由意思的要因の位置づけが不十分であったという反省に基づいている。

先の Cartesian oversimplification の警告にもかかわらず、ここでこのような抽象的な論議をするのは、人間存在をいかなるものととらえるかが、乳幼児発達研究の前提の問題でもあり、後の評定の具体的問題についての吟味にとっても直接かわりをもつ問題でもあるからで

ある。たとえば、われわれが「スピードとテンポ」という項目についてある児童を評定する場合、その評定の手がかりを外面的な行動（作用・実行層）にもとめるか、それとも「潜在的可能性」に注目して評定するかで結果は大きく異なってくることをわれわれは体験的に知っている。対象をどのような存在あるいは構成体とみるかはやはり評定ということに関しても吟味しておかなければならない課題なのである。

人間をそして児童をどのような存在と考えるかは立場によって相違があり、この点の集中的吟味はこれもまた本章の任務ではない。現代の心理学の対象が人間の行動と意識を含むものであることにほぼすべての研究者が同意するが、どういう視点からこれを眺められるかによってその「意味」は異なってくる。城戸<sup>(26)</sup>は、研究の対象と方法に照らして、心理学における存在命題を次のように定立する。

| 命題   | 方 法      | 課 題   |
|------|----------|-------|
| 第一命題 | 経験の自覚による | 意識の構造 |
| 第二命題 | 表現の理解による | 精神の意味 |
| 第三命題 | 行動の操作による | 生活の形成 |

これらの命題は、いかなる心理学の立場であれ、その基底として容認しうるものであろう。しかし、城戸のように広い視野から「意味の座標転換」を行なえば、心理学は「社会科学」として研究されねばならなくなり、「教育科学としての人間学」<sup>(30)</sup>と呼ばれるものとなる。

われわれは、以上のような、人間的存在のあり方を記述・説明し、心理学の研究対象を解明するに十分なデータと知見を有してはいない。それ自体が将来の課題であることをここで確認しておきたいのである。

さて、第1章での現代の発達心理学研究の展望と以上のような考察を通じて、われわれの探求の主眼は乳幼児の行動・意識として生活そのものに向けられるのであるが、より馴染みのある用語によれば、乳幼児のパーソナリティーであり、認知であり、身体・運動面の発達である。

ここで再度確認しておかなければならないのは、われわれの研究の手がかりは「作用・実行層」であり、「顕型」であることは止むを得ないとしても、目指すところは「潜在的可能性」、「人格的存在」であり「元型」である、ということである。しかしわれわれの対象が乳幼児であるところから「純粹普遍存在」はまず問題とならない。しかしながら、第3章以下で具体的に展開されるように、われわれはやはり、より本質的で「深層の」作用因に迫ることを目指している。この態度は必然的に不変

的、安定的なものをとらえようとする方向に導く。不変的・安定的といっても、静止的・固定的なものではない。人間の行動は確かに複雑であり力動的であり、特に乳幼児にあっては可塑的であるとさえいえる。しかし、表面の動きに目をうばわれていたのでは科学の使命たる法則性の把握は望むべくもない。

乳幼児に着目するのは近年強調される初期経験の重要性をやはり是認するからであり、人格の発達の原基の形成をこの期に求めようとするわれわれの基本的立場のあらわれである。

## 2. 研究の前提

### ——われわれの基本的観点——

心理学がその研究対象とする意識や行動は、主観性・過程性・可動性・統一性・複合性などの特質をもつ<sup>(24)</sup>。このことは心理学の方法にも他の科学にない特質と工夫を要求する。われわれはこのことに留意しつつ、特につぎのような観点を基本にすえて研究を進めようとしている。

#### ① 発達の観点

われわれが乳幼児をその発達においてとらえようとする時、この観点は最も基本的なものとなる。後述のようにわれわれの研究もその具体的な形態においては一般に心理学研究でとられる方法・手続きと大差ない手法に頼っている。すなわち、一定の時点で一定の条件下で一定の検査や測定や観察を行なう。しかし、われわれは他の多くの研究がそうであるように、一度や二度の測定・観察をもってその児童の発達水準を決めたり「潜在可能性」を予測したりすることはしない。そこで得られたデータは一定の発達水準の指標であるには違いないが、それをもって将来の発達の度合いを予測できるような測度と測定の技術はまだない。幾分なりとも信頼性のある予測を行なうには多年にわたる数次の検査・測定を必要とするであろう。

#### ② 関係の把握の観点

従来の児童心理学・発達心理学が、乳幼児を乳幼児として理解しようと努めてきたことの積極面を認めつつも、われわれは、乳幼児を両親や他の乳幼児、それに事物や、教育的な場においては教師との関係、において彼らの行動をとらえなければならないことを強調する。

いま仮にここで母子関係をM-C、父子関係をF-C、幼児相互の関係をC-C、教師と子どもの関係をT-C、そして事物と子どもの関係をO-Cとすれば、乳幼児における関係の生活はM-Cを中心として営まれるといえよう。それが2～3歳ともなればC-Cの関係がM-C関係に上

乗せされる形となり、さらに幼稚園入園や小学校入学によってT-C関係が加わり、新しいC-C関係も形成される。上で乳幼児期においてはM-C関係が中心であると述べたが、これは母親の養育行動が子どもにとってやはり重要な影響を与えるという経験判断でもあり、実証的研究に基づく規定でもあるが、最近ではF-C関係の重要性に目が向けられてきつつあることは注目に値しよう。このように「関係的にとらえる」ことは、乳幼児の能動性、ひいては自由意思を重視する立場からみればとりわけ大切なことである。M-C、F-C、T-Cと表わすことはMやFやTからの働きが主で子どもはその働きかけに対する受動的反応体であることを意味する、というものでないことはもちろんであるが、相互に積極的に作用しあうというのであれば、単にM-C、T-Cというように図式的にとらえるだけでは不十分である。具体的に、いかなる形態でいかなる意味あいをもって関係が成立しているかを実態に即して解明しなければならない。子どもの行動に対する母親の方向づけの態度や、母親の言語的働きかけに関してこのような関係の分析を可能にする手がかりをわれわれは得ているが、これらの問題はわれわれの組織的研究の重要な課題となろう。

### ③ 行動の流れにおいてとらえる観点

われわれは研究グループでの学習・討論を通じて行動の流れにおいてとらえることの重要性について学んできた。幾分かのニュアンスを含むが「随伴性」(contingency)の重視といってもよい。このことの指摘は既に他の研究者においてもみられるであろうからあえて説明する必要もなからうが、ここで強調する意味で1つの例について具体的に考えてみよう。

この小論を書いている時4歳1カ月の女兒が背後から近づいて「ハレベータちょうだい」という。ハレベータとは聞いたことのないことばだ。しかし、そのことばの意味は直ちに理解できた。セロテープを要求しているのである。セロテープを渡してやると自然な様子で持っていくて、自分のかばんや本をデパートの包装紙で包み折り端をセロテープで止めて届け物に仕立てて遊んでいる(より厳密には、仕立てて遊んでいると思われた。これは推定であるが確実な推定であることは、包装紙で包もうとしている音や「これおみやげですけど」という声で断定できる)この場合ハレベータは造語であるが(造語ではあるが女兒なりの意味論的・音韻論的創意の産物である)その意味は直ちに理解でき、この女兒の要求は了解された。この理解と了解を可能にしたものはなにか。それは行動の流れについての知識である。「ハレベータちょうだい」の要求は突然背後から出されたものではあ

ったが、この要求がものを包装紙で包んでそれを遊びの道具にしようとしているということの情報(具体的には紙のガサゴソという音や子どもの動きまわる音であるが、包装紙の折り端を止める何かを探していることについての情報はなにもない)は背中向きで作業していても耳を通じて入ってきていた。

われわれが子どもの日常的行動を理解する場合は、個々の行動を分断的にとらえてはいない。行動を単位に分割することは可能であるし、個々の行動の意味について考えることもできる。しかし、現実の行動は一つの連続として生起する。この点を②の「関係の把握」の観点とあわせて確認しておくことが今後の発達研究にとって極めて重要であると思われる。

### ④ 全体的把握の観点

人間の行動は乳幼児といえども内面的に複雑であるばかりでなく、時と所を変え多様な形で生起する。実験的場面の行動が自然的場面の行動と量・質ともかなり異なるものであることは第1章で既にみた。われわれが本論文の方法論的考察の中心にすえている評定法のデータは一定の限られた場で得られたものである。その場で生起する子どもの行動はその子どもの行動レパートリーのごく一部であるかもしれないし、ごく表層的なものであるかもしれない。われわれは、こうした条件による制約を家庭訪問調査や質問紙調査によって補充しようとしている。しかし、それで十分だとは考えていない。時間的・空間的制限をのりこえた計画的資料蒐集の努力が一段と強化されねばならない。

### ⑤ 力動的把握の観点

このことは部分的には「発達の把握」の観点の中に含まれている。この点をとり立てて強調するのは「行動は可動的で過程的である」という認識に加えて、子どもたちの自然の、あるいは受身的な行動ばかりでなく、時にはわれわれの側からある操作、働きかけを行なって子どもの行動の変化を見ようとする積極的な姿勢を反映している。日常的場面の生態学的観察の必要を容認するといっても、そのことによって実験的・構成的場面の行動を軽視するものではもちろんない。われわれは、実験的場面が臨界的な性格をもたされた場合、そこでの行動がより深層のものである場合が多いことも認める。生態学的観察と構成的観察は相補すべきものである。このような認識のうちにわれわれの研究室の実験保育が位置づく。実験保育は一つの大きな「形成実験」であるといえよう。

## 3. 観察と評定にかかわる基本的問題

心理学研究の対象は第1節でみたように、要するに人間の意識と行動であるが、その意識と行動をとらえる方法は観察法とか検査法とか実験など具体的形態としては多種多様である。しかしそれらの方法が相互にどんな関連にあってどのように利用されるべきかについては一応の考えはいくつかみることではできるがまだ十分整理されてはいない。それにもかかわらず実際に研究を手がける場合にはいずれかの方法を選ばなければならない。もちろんどのような方法を採用するかは研究対象の面から規定される。第1節の論議の流れからすれば、われわれの研究対象は乳幼児の両親やその他の家族、さらに当該の乳幼児と何らかの行動上の関係をもつ人々や事象を含むことになるが、しかしその時々の研究の焦点は乳幼児そのものに当てられる。対象が乳幼児である以上青年や成人を被験者とする研究の中で開発されてきた方法をそのまま用いることはもちろんできない。われわれが実際に採用している方法の具体的な形態は第3章以下にみられるようになり多種類にわたる。しかし、本論文での論議は評定法に重点がおかれている。評定法についての具体的な問題は第4章で吟味されるので、本節では基本的な問題について考察してみることにする。

評定法が用いられる場合には必ず観察ということを中心とする。観察は、観察主観と観察対象との関係から成り立っている。そして観察することによってわれわれは何らかの理解を得、解釈をする。従って、観察によってとらえようとするものはあくまでも対象の性質、傾向、能力水準などなのであるが、その観察の結果の意味が吟味される場合は必ず観察主観のあり方が問題となる。従って観察を行なうに当たっては、観察主観による歪みを最小にするよう心がけねばならないことになる。一般に観察に際しての注意としては次のようなことがあげられる。

- ①即時的に、客観的に、全体的に観察すること。
- ②全体的節を追って観察すること。
- ③法則を把握するように観察すること。
- ④観察の立場を確立してかかること。

これらのことはわれわれが実際に観察を行なう場合に絶えず心がけてきた点である。

しかし、未だに問題は種々残る。とりわけ重要なのが観察者自身の分析である。前節の③で、行動の流れにおいてとらえようとするわれわれの観点についての説明の中で「了解」ということばを用いたが、「内観」や「了解」は心理学研究に特有の方法である。われわれの研究対象である乳幼児は言語的にも未発達で、抽象能力も十分でなく、自己を客観視することが困難な段階にある。

自己中心性を特徴とするとさえいわれるこの期の被験者に自己について語ることをあまり要求できないとすれば、やはり観察し、彼らの経験を追体験することに頼るしかなくなる。観察や了解がどこまで頼りになるのか。それらには多分に不確かな部分が含まれている。乳幼児から成人への発達を一種の「範疇的層形成の法則」に模して考えれば、成人期の「高い層」にある研究者には「新要因の法則」が働いていてその独自性を規定しているとみられる。低層の特徴や法則が高層において出現する場合——すなわち「上昇形成」——はあるけれども、逆に高層の特徴や法則が低層において出現することはないとすれば、成人における「子どもの体験の追体験」は可能であろうか。このことについては、懐疑的にならざるを得ない素材が少なくない。既に一定の乳幼児期を生活し終え、児童期・青年期という「形成」と「疾風怒濤」を経過してきた成人が、眼前の乳幼児と全く同じ体験を得ることができるとは考えられない。上層の形成には下層が反映するが、下層は上層を保障することはない。すなわち、乳幼児期の経験はその後の児童期・青年期・成人期の発達に対して可能性は与えるが一義的な規定性は持たないのである。つまり、「上昇形成」の不可逆性である。それだからこそ「初期経験」の重要性が強調されるのである。乳幼児期にはその期における最高水準の発達を保障するための最善の条件が与えられねばならない。そして人は、現在を最高に生きねばならない。第1節でふれた「子どもについての無知」とその結果としての「教育の失敗」は、この点の無視に由来するともいえよう。

このように考えればおとなの眼による子どもの理解については多分に悲観的にならざるを得ない。しかしわれわれはなおかつ子どもについて記述し説明することを目指す。上のような制約があることは事実だが、そのことを認識することによってその制約のある程度カバーする道もひらける。観察や了解はそれ自体としてわれわれの研究の対象でもあるが、よりよい観察と了解を得るためには、その手がかりとなる乳幼児の「生活的表現」の資料を広く集め、そのために乳幼児との共同の生活を営み、われわれ自身の内観を豊かにし、そして何よりも、人間的存在に対する広い感情と温い態度の発揚に努めることが重要な課題となろう。

さて論点をずらして、もっと具体的な問題に言及しなければならない。心理学が経験科学たるうとするならば、内観や了解に頼るだけでなく、数量化ということも試みねばならない。一方における質的な判断と他方における数量的記述、この2つを結びつけることも極めて困難な問題を含む。しかしわれわれは日常経験的には絶え

この複合的作業を行なっている。心理学的研究の方法としては評定法という形で用いられる。上での論議は評定法を意識しての問題提起であった。評定法の実施においては上記のように評価的な質的な判断と数量的な当てはめが基本である。われわれはこれを心理学的認識の典型もしくは原型であると考え、第4章でも述べているように、評定ということは社会的な存在としての人間が他者を意識する時に必然的に伴う生来的とでもいえるような働きである。それだけに原始的であり、しかし同時に優れた評定をするために人間の行動についての深い洞察を必要とする高次の作用でもある。評定の優劣を決め、その有効性を規定するものは何か。それは評定の前提たる観察如何であり、客観的には観察主観、観察主体のあり方である。評定とは観察主体のもつ枠組みへの当てはめであるといえる。従ってその枠組みがどのようなものであり、どのように用いられるかが評定の決定的な問題となる。ここにおいてわれわれの問題意識は再び評定者自身、研究者自体に環帰する。評定法をめぐる方法論的考察はその重要な部分として評定者自身の分析を含まなければならない。われわれの場合の評定は、乳幼児についてなされるのであるが、分析の目はわれわれ自身にも向けられるという意味で、この課題を「環帰分析」と呼ぶことができよう。第4章の論議はこの問題についての展開である。

### 第3章 研究対象と資料の収集法

#### 1. 対象集団とフィールドの設定

##### 1) 研究対象の確保について

人を研究の対象とし、その行動や意識体験の諸相について整理し秩序づけ、諸連関を明示しようとする目的をもつ心理学においても、その目的の実現のためには他の諸科学と同様、基本的には対象における状態と諸条件のあり方ならびにそれらの錯綜した関係に接近を続け、明確に記述・分類し諸操作を加えて結果を導出することによって目的を遂げようとしている。

しかしながら、心理学は人を直接の研究対象としているが故に、そこには対象の性質から由来する様々の制約と特色があり、研究条件の確保と研究方法の案出のしかた如何が直接的に研究の水準に反映する。古来、「心理学の最大の課題はその方法論にある」といわれる所以であろう。

対象の全体性・力動性・可変性などの諸特徴に加えて、時間的・事態的変容の流れそのものを包含したかたちで心理事象に接近しようとする発達的研究において、この

ことがことさらに強調されるのも無理からぬところである。

さらに、われわれが研究対象としている乳幼児は、彼ら人の発達変容の原基であるということのみならずその生活活動領域の狭さから、個体と諸条件との連関を事実的に探求する上で恰好の存在であるが、人道上的制約に加えて親や家庭に従属し保護さるべきものとされ、研究のプログラムに乗せることに強い限定を伴っているのである。

人道的な水準を越えてしまうような干渉や操作を加えることは、厳に慎まねばならないが、許容される範囲内での様々の方策と工夫によって、制約を緩和してゆくことが可能な側面も多く、このための条件の設定及び維持はわれわれの研究の基盤をなす重要な事項となるのである。

##### 2) フィールドの設定

児童発達の研究条件の確保のための第1は、研究者と対象児童・保護者との親密な信頼関係の樹立である。乳幼児を家庭からひき出しわれわれの統制下に据え置くためには、研究者自体が彼らに強く信頼され協力への姿勢をかち取る必要がある。発達研究の対象の確保は、持続的であることを要し、発達に作用する諸条件の検討は、研究者に家庭や地域社会という半ば私的な場において生起する事象の詳細な把握を要求している。これらのための諸条件の持続的維持は、単なる依頼や謝礼という配慮のしかただけで全うできるものではなく、対象と研究者との間の広汎かつ長期にわたる信頼協力関係の確立こそが必要なことになる。

研究の基礎的資料の意味の確定のためには、対象が長期に観察され、かつその事態の中で彼らが真実に振舞い表出するということが前提となるけれども、われわれの対象の場合先ずこの点に関して十全な配慮の必要が提起されていることは周知のとおりである。その配慮があつてこそ、はじめて対象は警戒・緊張・防衛などの仮面を取り去って、普段の生活行動をわれわれの眼前に呈示してくれるようになるのである。以下に述べる2つのフィールドは、そのような観点をも踏まえて設定され維持するための努力が続けられてきているのである。<sup>(23) (31)</sup>

※1. 実験保育室（通称北大幼児園）：城戸幡太郎の北大教育学部構想の一環として、昭和27年奥田三郎教授らによって創設され、昭和41年発達心理学講座の増設により、当該講座実験施設として維持されてきている幼児の保育実践と発達心理学研究の場である。

※2. 札幌医大・道立衛生学院との共同研究体制：昭和41年、乳幼児の総合的研究を目的として、札幌医大産科・小児科、道立衛生学院看護婦科・保健婦科・助産婦科とわれわれ（代表三宅和夫）との共同研究体制が組織され、乳幼児の縦断的追跡研究が実施されている。

## 2) 2つの対象集団

“子どもは、その時代を生きることしかできない。それを対象化し顧ることができるのはおとなだけである”という観点から、子どもに対するおとなの研究者の関心や動機を説明している人もあるし、<sup>(32)</sup>他方では、子どもへの専心がおとな社会からの心理的な現実逃避の現われであるとか、逆に慈悲の心情の賜であるとかという解釈もなされ得よう。

しかし、問題を子ども自体にひきつけて彼らを研究対象にすることの意義を問う時、第1章・第2章で記したように研究目的に重大な価値を見出すことができ、それらがわれわれの児童発達に関する共同の研究活動を支える理念となるのである。

教育実践や臨床に対して現実的に役立つ学問的知見を得るための努力の1つとして幼児の保育実践の場が大学内部に設けられ、障害児をも含めて、研究者ができるだけ自由にその場に関与し、詳細かつ継続的に観察実験をしてゆくための努力が続けられてきた。<sup>(33)</sup>不十分ながらも、その中から幼児の人格発達や保育技法に関する幾つかの知見<sup>(34)(35)(36)(37)</sup>障害児に関する研究などが産生されてきている。そして、また、この場が当初から学生の実験・実習や研究者の様々な問題発見・予備的調査実験の場として利用されてきていることは勿論である。

しかし、半ば非公式に設立されたこの施設の維持と運営には幾多の制約が随伴していて、予算や研究スタッフの不足によって研究者の関与の度合いが必ずしも十分であったとはいえない。従って、この施設は収容定員の漸増と相俟って、実践的幼児教育による地域社会への貢献という方向に主なる重点が置かれてきたといえよう。

昭和42年4月より、われわれはこの施設の名称を実験保育室とし、収容定員を30名に限定した幼児集団を編成し、これに対して研究グループ全員による多面的アプローチの計画を立案し実施に移してきた。幼児教育の実践と平行して研究的に接近する中で、幼児の人格・行動発達の様相を的確に把握し、その知見を保育の場にフィード・バックさせることによってその検証を行なっていくことがわれわれの目的とするところであった。

第3節で詳述するように、面接・観察・測定にもとづいた幼児・家庭ならびに教師に関する多面的な資料の蓄積が重ねられている。

このように総合的かつ多面的な資料の収集を持続的に実施することは非常に労多いことではある。だが、われわれはひとことアメリカにおいて隆盛を極めそして衰退していった実験児童心理学への反省(第1章)を踏まえ、

児童(発達)心理学においても最終的には実験的操作による諸仮説の検証へという方向を正しいものと認めつつも、現段階では諸変数の発見とそれらの明確な記述と定義及びその相互連関と変容過程を含めた構造的な把握こそが課題であると考えている。そのために、従来の様々の知見やわれわれの日常の直観的印象の中から“子ども”において変数として作用することが予想される諸事項を、スタッフの討論を経て網羅して獲得しようとする資料のわくぐみとした。

これら資料の分析・処理に際して、研究者が準拠することのできる理論体系があればそこに収斂したかたちで諸資料が構造化されるわけであろうが、児童心理学の現状において認知発達理論・学習理論・精神分析理論などの理論体系がそれぞれわれわれに有意な知識を提供しているとしても、幼児児童の人格の総体を包括する理論体系の存在は望み得ず、それぞれがオムニバスの雑居している観がある。先人の実証的な発見を参考にしつつ、われわれの手許の事実資料とつき合わせながら、われわれ自体が仮説の提起や理論の構築に心掛けねばならないであろう。そのような観点から、諸変数の正確な把握のための作業に着手した。

しかしながら、そのようなアプローチのしかたの採用には次のような重大な難点が内蔵されている。

その第1は収集した諸資料がそれぞれ相互に如何なる連関を有するかということについての視点の定め方と切り込み方を明確に打ち出すことができないことである。そのような事態では、網羅的に収集した沢山のデータが雑多に並列的に存在し、それを適切に処理することができないまま放置することが余儀なくされてしまう。そこに一定の妥当な仮定を設けて諸資料の意味連関の確保に努め、しかる上でそれらの相関的法則的關係の帰納的検証のための手続を採用するという方向が必要となるが、その場合、意味連関を支持することができるような妥当な諸仮定の導出が何によって可能になるかということの検証こそが問題とされなければならない。<sup>(39)</sup>

第2に、確保と接近のしかたにおける容易さということによって選定された幼児集団の各個人は、全て誕生後数年の生活歴の中で、われわれの把握の外で、外界との様々なしかたの接触交渉を行なっている存在であって外界との不断のやり取りの過程で複雑な浸透的(pervasive)・累積的(cumulative)な諸関係を形成・維持し続けてきており、幼児後期の段階でその関係のあり方を解き明かし、特に行動発達に関与する諸要因を明示することは容易なことではない。われわれの眼前に出現した時、既に彼らはわれわれとほぼ共通の言語を有し、

自律的に活動し、独自の社会的生活を営むことができるのである。このような中では、彼らを研究対象にした時、“この年齢のこの個々人にはどのようなものが形成されてきているのか”についてわれわれが問いかけているのであるというのが真実に近い方になるだろう。

幼児後期の子どもを対象に、いうなれば横断面での探求のしかたを続けてきた中で、われわれは諸事象の起源をたずねることの必要を痛感してきたのである。このように現在の行動事象や人格の諸側面が強い歴史性を有しているという考え方は心理学においてほぼ一般的ではあるが、その理解の方法はおおむね回顧的方法 (retrospective method) によって現状のあり方との関連事象を探索し意味づけるというもので、この方法が必ずしも事実把握のための正確な方法でないことを示すいくつかの研究がある。<sup>(18) (19)</sup>

昭和41年に組織され現在まで継続されてきている札幌医大・道立衛生学院との共同研究体制は、幼児・早幼児期の子どもへの理解という目的だけでなく、上述の2つの問題の解決への糸口の獲得をめざしているのである。

一定の遺伝的負因と成熟へのエネルギーを内包させながら、1個の生体として外界との関わりの中で人としての生命を開始する胎生期の段階から、医学的・心理学的などの追跡的資料の蓄積がなされてきているのである。

このアプローチは事例的方法であるが、成長発達のごく初期から子どもとその諸条件及びそれらの連関のしかたを、研究者が自らの眼で観察定位置しそれらの変容過程を縦断的に追跡しようとしていることがこの研究の大きな特徴であるといえる。観察の範囲を整備し時間間隔を短縮することによって、先行変数と後続変数の諸関係を明らかにし、更には子どもの成長発達と母親を中心とする環境条件との因果関係を理解するための有用な幾つかの仮説を導き出すことを意図しているものである。<sup>(23)</sup>

対象数が少ないこととこの種の年齢の子どもへの心理学的接近方法の難しさという限定を含みながらも、この中から一方でわれわれが集めてきている幼児後期の子どもたちに関する諸資料の分析のための前提や指針を獲得することをめざしており、次節において述べるように、すでに幾つかの知見が得られている。われわれはこの両集団の子どもに関する調査観察の観点をできるだけ同次元・等質にするよう努めてきたが、それはあくまでも予想の上に立ったものであるので、2つの対象集団から得られた資料を照合した結果として収集の労が無駄になることも多々あるだろうと思われる。しかし、研究の経済性を考えるあまり、対象事象の早急な限定によって有意

味な変数や要因が見落されてしまうことの方をわれわれは恐れるのである。

乳児期から追跡してきた対象児も、今や幼児教育の対象となる年齢となりつつある。昭和47年度に彼らの内2名の幼児が実験保育室に入園し、その幼児集団の所属となる。このようにして縦断的追跡ケースの入園をできるだけ促進したいものだわれわれは考えている。

## 2. 乳児期よりの縦断的追跡事例への接近法

### 1) 対象事例

この研究の出発に当たって、研究対象の選定のためと家族関係の中に存在する成長発達に作用すると考えられる問題点を発見するために、予備的な質問紙調査を実施した。その第1回は昭和41年10月札幌医大附属病院産科外来を訪れた177名の妊婦について実施され、子どもが6カ月と12カ月に達した時に同一対象に対して第2回、第3回の調査を行なった(3回の調査を通じての有効回答者39名)。

このような3回の調査の各項目についての回答を検討することによって、妊娠中の諸条件が分娩・育児などにどのような影響を及ぼすか、育児態度や方法が子どもの発達にどのように作用しているかなどについて概観し、縦断的研究によって検討すべき視点を明らかにしようとしたのである。この質問紙調査の対象者の中から下記のような諸条件を満たす14名(第1グループ)が研究対象として選定され、同一方法によって翌年及び翌々年に各19名(第2グループ)、18名(第3グループ)がとえられ、合計51名が対象として確定された。選定条件は、①核家族、②妊婦の年齢が20～30歳、③夫が専給生活者、④高卒以上の学歴、⑤月額税込み収入3～6万円、⑥夫婦が血縁関係になく、心身健康、⑦札幌在住で研究に全面的に協力できる、などである。

これらの対象に対して縦断的かつ多面的に接近してゆくわけであるから、この研究は広汎な専門領域の者の役割分担によって進められる必要があり、そのために各領域からの研究者・実践家約20名からなる研究グループが編成された。このチームによって面接・観察・診断などが反復実施されるわけであるが、結果的にそのことが対象者に強い心理的支持を与えることになり、長期間にわたるこの種の研究の難しさを打開するのに大いに役立っているようである。

### 2) 資料の収集(0～3歳)

調査・観察項目の設定は、予備調査の結果とグループ<sup>(4)</sup>での討論に基づいているが、その際 Gesell の研究と

Kagan の研究<sup>(42)</sup>に多くの示唆を受けている。

#### ①妊娠中

この時期においては、医学的検診のほか妊婦の来院時と家庭訪問を通じての面接と観察が実施される。妊娠や出生、育児への夫婦の態度、妊婦の心身の状態、出産への準備などについて調査されるわけである。

#### ②産褥入院中

この期間では、医学的診断のほかに分娩の翌日及び4日後に、分娩中の心理状態、性別への夫婦の態度、命名のし方や面会人の種別及び数などについて調べられる。

#### ③生後1ヵ月～1年

この間は、1ヵ月毎の身体計測と神経学的発達・栄養・疾病に関する健康診断が行なわれ、加えて乳児の生活様態・家族の子どもへの関与のしかた（心理的状态・育児様式）についての面接調査が実施され、また、4ヵ月毎の家庭訪問を通じて家族歴の聴取ならびに観察が行なわれる。

乳児の行動発達の大枠の把握のために、乳幼児精神発達質問紙（津守・稲毛）とMCC ベビーテスト（古賀）の反復実施のほか、母親との面接結果と観察に基づいて乳児の活動水準・気分・反応態度・生理的リズム・接近回避傾向・注意の持続力などの側面に関する評定が行なわれる。

#### ④生後1年～3年

医学的検診が3～6ヵ月間隔で実施され、6ヵ月毎に訪問面接・観察が行なわれた。その要領は③で記したのとあまり変わらない。18,24ヵ月時にベビーテスト、36ヵ月においては田中・ビネー個人知能検査が実施される。この時期のいずれかの時点で、母親の性格検査（Y-G-Tとクレペリン作業検査）が施行される。

その他、出生直後からの子どもの発達の様子を育児日記に記述することを依頼して、それを補助資料として採用する。

対象児51名が、現在すべて3歳の満齢を越えた。彼らに関するこれまでの膨大な資料がわれわれの手許にあって分析の手が入れられることを待っている。われわれはこれを一つ一つ丹念に検討してゆきたい。予備調査と初年度対象14例に関する分析の第1報<sup>(23)</sup>は、次のような知見をわれわれに提示している。

すなわち、妊娠中に親が考えていた育児様式（特に授乳方法）がそのまま実現に移されないこと、妊娠に対する積極的・消極的態度がそのまま育児に対する態度につながる可能性のあること、妊婦の様々の気苦労が乳児の発育上の問題と関連があり、特にその現象が生後6ヵ月において著しく顕現すること、出生時の子どもの問題

（強い黄疸、チアノーゼなど）に関する母親の不安は、生後12ヵ月に至っても育児への不安として残存すること、反面子どもに問題のない場合の母親には生後12ヵ月頃に育児に対して強い自信と安定感が定着すること、生後6ヵ月の時点では、母親の子どもへの接触量と子どもの分離不安の強さが高い相関を示すこと、強制的な離乳のしかたや同胞の誕生が、指しゃぶりやタオル類への執着などの習癖的行為、睡眠障害さらには身長・体重の増加の停止や減少とさえ関連していること、などである。時間的に前後する2つの項目間に、ある関係が見出されたとしても、それをもって因果的關係ありということとはできない。諸知見は、より細かい分析の中からその連関の持つ意味が検証されなければならないのである。

研究方法の例示の中から、子どもを取り巻く環境条件に關した諸項目が多く採用されていて子どもの行動発達の側面に関して包括していない印象を受けるかもしれない。そしてこのことは次節に述べる幼児集団への接近のしかたと対照的である。たしかにこの時期の子どもたちには、後の時期に比して、環境条件が直截的に働きかけるだろうけれどもわれわれが子どもの側における諸状態の記述を軽視しているためではなく、言語や社会的応答性などの行動の水準において未成熟である彼らにアプローチする手だてが、われわれにはまだ十分でないためなのである。父親への直接的な接近をいかにしてはかることができるかという課題とともに、これはわれわれの方法論上の重要な課題となっているのである。

### 3) 資料の収集（3～6歳）

胎生後期から追跡されてきた対象は、満3歳以降においては、主としてわれわれ児童発達研究グループだけの手に委ねられる。対象児を満齢6歳まで延長して追跡することの必要をわれわれは確認し、研究計画を立案した。その内容は、大要次のようなものである。

① 各児の誕生日に近い時点で家庭訪問を行ない、所定の様式で面接・観察を実施しあわせて母子に検査を実施すること。

② 各事例を毎年一定の時期に実験保育室に来室させ、そこで集中的に観察と検査を実施すること。

昭和45年、（初年度）第1グループの内10名がこの方法による対象とされ、昭和46年にはこの10名に加えて第2グループの15名をわれわれの対象としてとらえることができた。このようにして、第3グループが学齢に達する6歳の時点まで追跡研究を実施してゆきたい。

ここでは、3歳に至るまでの各児の状態や諸条件の様相が、その後の子どもの発達変容のあり方とどのよう

な関連の持ち方をしてゆくのかということについての検討が主目的であるが、より具体的には、子どもの行動に対する刺激統制 (stimulus control) の変化に関する問題、心理的臨界期 (critical or sensitive periods) の考え方、行動の安定性 (stability) と連続性 (continuity) の問題、さらには顕型 (phenotype) と元型 (genotype) などの問題に答えるべき有効な知見が探索されることになる。

以下において、この対象へのわれわれのアプローチのしかたと資料の収集法を略述する。

①家庭訪問には、実験保育室での組織的観察の補足・照合資料の確保という意味だけでなく、次のような独自の意味が含まれている。その第1は、3歳以降の子どもにおける発達変容と物理的・心理的条件の変化に関する面接調査である。そこには、基本的生活習慣 (食事・排泄・睡眠など)、遊び・交友などの社会的関係、知的情意の運動的発達、そして親の子どもに対するしつけの方法、親子の交渉関係、父母関係・父母と他人との関係など1年間の生活の変化に関する事項が盛り込まれている。第2に、母子に対する心理検査の実施がある。対象児には田中・ビネー知能検査と身体計測を行ない、母親には子ども観について調査するための両親意見診断検査 (P-O-T) を実施する。第3に、対象児及び家庭・近隣の諸状況についての観察の実施がある。活動範囲を急激に拡大してきているこの年齢の対象児の心理的生活空間や家庭の力動は単なる面接や検査ではとらえられない。子どもへの作用因も激増してきているし、活動性の増大した子ども<sup>(43)</sup>の変容過程に従って家庭自体も変わりるのである。

このような全体的力動的かつ関係的に展開する諸事象をとらえるためには、その事態に入りこんでの長期にわたる観察によるしがないが、遺憾ながら、その観察の視点と具体的方法についていまだ確たるものを産み出すことができずにより、この点の整備もまたわれわれの早急に解決しなければならない課題となっている。

②組織的観察及び検査は、毎年大学の夏期休暇中約1週間を利用して、われわれの研究グループ全員 (教官3、保育室職員2、大学院生2であるが必要に応じて他の人をスタッフに加える) で、広さ約80㎡の保育室と観察室を使用して行なわれる。

○対象児は母親と共に各2日間来室し、午前の2～3時間をわれわれの統制下で過ごす。その場には毎日5～7名の幼児がいることになり、母親たちは保育室の隅の方に待機させられる。彼女たちは、できるだけ自分から子どもに働きかけないように指示されているが、それは

その条件下における子どもから母親への関係のしかたが観察の対象事項となっているからである。

○対象児のこの2日にわたる来室の機会を利用して、2種類の検査が別室にて個別法で実施される。狩野運動能発達検査とベントン視覚記録検査である。前者は大筋・小筋の活動力と協応能力、分離模倣運動力を検索するための諸項目から成る標準化された精神運動検査であり、後者を用いては、単純図形の記録再生作業の結果から子どもの認知的総合力の水準と様態把握を目指し、知能検査と共に対象児の知的能力の発達水準評価の主要な手段となっている。ただし認知的な機能面に対しては、幾つかの実験的接近法<sup>(44)(45)(46)(47)</sup>も存在しており、それらをこの研究の中で工夫することができれば、過去の資料との関連で有用な実験結果を得ることができるのではないかと考えている。

○さて、保育室には数種の玩具 (運動・描画・ままごと・知的活動などに使用する観点から類別したもの)、同年齢両性の他児4～6名と2名の介助者 (1名は訪問調査で面識のある女性) が対象児に身近なものとして存在している。彼らはこの中で自発的かつ自由に行動することを許される。この行動が、保育室の目立たない個所にセットしたTVカメラによって、5分毎の時間見本法で1日3回対象児別に録画される。撮影対象児の傍には、隠されたワイアレス・マイクを持った介助者がいて、録画に合わせて対象児の音声を鮮明に集録するように配慮している。

録画と平行して人の手による観察記述がなされるが、これは観察記述というものが連続的に生起する事象をどの程度まで把握できるかということ及びその個人差等<sup>(48)</sup>について検討するためになされるものである。

○撮影操作は、事態の統制を意図してカメラの位置を固定し、首ふりによって対象児を追うよう心掛けているが、それでもなお生起事象の把握に限定が伴い、明らかに画像から見取れない事象で対象児の行動に作用しているものがあり操作の技術的問題として検討を要する。今一つの問題に対象の拡大撮影と撮影個所の問題がある。前者は画像が拡大された場合の効果とそれに捨象される諸事象に関する問題であり、後者はこれと関連するが、画像から対象についてわれわれが下す評価の手がかりに関する問題である。これらの問題は以下に述べる観察室での録画についても同様であり、資料の収集法として使用される機器の技術的問題は、時間見本法によるやり方が、はたして適当であるかどうかも含めて、十分検討されなければならない。

○対象児は、来室2日目に母親とともに小遊戯室へ導入され、母子の坐る位置を指定されるほかは自由にしているよう伝えられる。部屋は片面鏡(one-side mirror)によって隣りの観察室より観察できるようになっており、玩具棚(中に保育室にはない一定の道具を入れておく)、大黒板、机・椅子などがあり、広さは約20㎡である。部屋の上部に、向い合った形でTVカメラ2台(電動旋回装置・ズームレンズつき)、天井中央に高感度マイクロフォンが設置されており、それが30分間の室内の母子の行動をつぶさに追跡する。これらの装置は隣室のスタッフによってコントロールされるが、カメラワイパーにより2台のカメラの別々の映像を同時に録画することもできる。このような母子2人だけのsettingの中での諸行動及び母子関係(特に母親行動)の詳細をとらえようとするのがここでの意図であり、このような観察の中から見出される母子関係の諸指標を洗練して、関係行動の明確な記述とその尺度化を図るのがわれわれの目的である。<sup>(9)</sup>

しかしながら一方、的確な資料の収集をしようとするために、観察の条件を統制してゆくにつれて対象(特に母親)は防衛的となり、普段とは違う行動のしかたを示し、それが子どもに反映するという印象をわれわれは持っている。一定の条件下での対象の緊張や不安の様相はそれ自体として研究される価値があるが、われわれの課題は日常広汎かつ累積的に展開されている半ば平凡であるが重要な現実の行動の姿を知ることであり、臨界的事態における行動はそのこととの対応ではじめて意味を獲得することができるのではないかと考えるのである。

昭和46年夏、第1グループ10名の対象が再び観察の対象として来室した。前年とほぼ同じスケジュールが実施されたこともあってか彼らはどのsettingでも、前年のような緊張や防衛的構えは見せていなかった。彼らがそれぞれこの1年間の変化・不変化の諸特徴をわれわれの眼前で素直に示してくれたことが、われわれの次への飛躍の自信となっている。

### 3 幼児集団への接近法

幼児・早幼児期と同様に、幼児後期・学童期における個人も、生活系譜の中に人としての種の型が実現されるに至る重要な時期として機能的な価値を持っている。すなわち、この年齢段階(歴年齢は発達ということの基準たりえないとする考え方もあるが)<sup>(43)</sup>における心理学的生活<sup>(43)</sup>が示している姿とそれらの結びつき、及びその条件を明らかにして、前後の段階におけるそれらとの関連を探

求することこそ児童発達心理学の課題そのものであり、ここに精神発達という観点がとりあげられることになる。

われわれは、精神発達の究明を企てることのためには心理学的生活の起源に立ち戻ることが必要であることを強調してきた。<sup>(44)(45)</sup>それは過去数年間に亘る幼児集団へのアプローチに関するわれわれの反省に由来するものでもあった。しかしわれわれは、そこでの資料を新たに開始した縦断的追跡事例から得られる知見によって再構成し分析のラインに乗せることができると考えているのである。

前述したように、この公的な幼児教育を受け得る年齢の対象に対するわれわれの研究の究極目標は、現実的な意味で強く要請されている保育問題に対する1つの回答を用意することであるが、われわれにあっては未だ組織的な保育実験が実施されていない。より正確には、幼児の行動現象の記述と諸条件に関する調査という水準にとどまっていると考えてよいだろう。

#### 1) 集団の編成と運営

昭和42年、それまでの施設の運営を改変し4-5歳の幼児約30名をもって幼児集団を構成した。選定条件として、施設の近隣在住で親が送り迎えできること、年長・年少及び男女各同数を維持すること、子どもに関しては2年間在園しその後の3カ年は転居予定がないこと、知的・情緒的に著しい障害を持たないことなどがある。入園後の調査や検査についての親の了解を確保する配慮のあることは勿論である。

認可されていない保育施設であり、施設予算は全て講座予算でまかなわれているが、常に幼児教育の資格を有する1-2名のスタッフによって、週5日間保育が実施されている。

昭和46年度まで、広さ約200㎡の屋内空間とそれを上回る屋外遊戯場を使用して保育が実施されてきたが、それ以降は新しいが狭い実験保育室への移転を余儀なくされ、子どもにとっての生活空間の物理的広さの重要性を痛感させられている昨今である。

保育スケジュールとして、朝9時から約90分の自由保育とそれに続く一斉保育の実施があるが、観察や測定はほぼ前半90分の中で実施する。隔週に、保育室と研究グループ全員によるその期間中の運営方針と保育計画に関する討論が持たれるが、その中で保育実験の予備的な試みについての検討もなされ、課題への見当づけと幾つかの試みの実施も考えられている。

また、保育者は調査とは別に独自の家庭訪問や面接を行ない、研究者集団と母親集団の間で毎月実施される連絡・討論の例会に加えて、幼児の教育問題を中心に保護

者と密な連絡を保っている。

このような保育実践が、このフィールドの確保・維持のための一本の大きな柱である。

## 2) 資料の収集

### ① 生育史調査

入園と同時に、保護者との面接によって家族歴を含めて対象児の現在までの生育状況の詳細を聴取する。そのための項目の選定は Gesell, Bakwin<sup>(41)</sup> ら及び Mussen<sup>(52)</sup> に依っているが、大枠を縦断的追跡事例の調査項目に一致させるよう配慮した。

### ② 行動記録

保育の場において顕現される個々の対象児の行動について、実施される保育プログラムや教師及び他児・対象物との対応の様式で保育者により逸話的に毎日記録されてゆく。記録方法の検討のために、数人の観察者による記録と比較照合することもあるし、記述のみに基づく人格像の評価を直接観察に基づく結果と比較検討することもある。このように行動記録のとり方は、様々の角度からの検討の余地を残している。

### ③ 訪問調査

子どもの行動のしかた及びその解発維持要因の発見のために、親子ともの在宅時に家庭の観察調査を実施する。調査対象は、家庭・近隣の物理的・心理的状況（建物・家具調度・遊び場・家庭の開放性・活動性、明るさ・安定感などの雰囲気）、親子の具体的関係（接触量・親の干渉・圧力・賞罰・子どもの要求の種類と強さなど）である。この資料に送迎時などの観察所見を加えて、親の子どもに対する態度評価（愛情表現・不安・能力要求の理解度・保護・指示命令などの数項目で）を行なう。

### ④ 検査、測定の実施

この期の幼児の成長速度を考慮して、身体計測が一定の日時に実施され、運動能力発達検査（年1回）と幼児用体力測定（年1回）とあわせて、対象児の身体運動面についての発達相を考察するための資料となる。

知能検査（田中・ビネーまたは WPPSI）と精神発達質問紙（津守・稲毛）は、知的・社会的側面の発達の学童期までの追跡資料となるものである。

### ⑤ 行動評価

この内容は次章でやや詳細に検討されるが、各学期終了時の各児の行動をもとにして実施され、行動の包括的評価とその変容過程を明示することを目的としているものである。

このほか、同胞関係への接近の手立てとして、努めて弟妹の入園を促進してきたが数としては多くない。また、父親への接近の要がわれわれの討論の中で常に強調され

ているが、現実に入り込んでゆく糸口が見つけ出せないでいることと、両親の知能・人格検査を実現に移す可能性について考慮中である。

## 3) 学童期へのフォローアップ

われわれの保育室で2年間の生活を終えた対象児は転居者を除いて、ほぼ全員同じ小学校へ入学する。われわれは彼らを小学3年時まで以下のような方法により追跡する。

### ① 夏期 day camp 方式

学校の夏休み中の適当な時期（8月上旬）を利用して彼らと呼び出し3日間（午前中）スタッフをまじえて自由に遊ぶ。1日につき7～8名の児童について5日間の観察が、この中で続けられる。参加児全員の行動が5分単位の時間見本法でVTRに反復集録され、われわれの観察所見と合わせて、幼児期におけるのと同じ内容の行動評価尺度による評価にのせられる。

### ② 検査の実施

day camp の時間中に、別室において知能検査と運動能力検査が実施される。前述したが、追跡の研究の一環である。

このようにして、現在まで保育室を83名（男42、女41）の子どもたちが巣立っていった。そのうち、転出やその他の事情により15名が追跡できない事情にある。しかし、それにも増して、昭和44年の大学紛争に際してこれら対象児の資料のある重要な部分を紛失したことが、われわれにとって悔まれてならない。

以上において、われわれが児童発達研究の対象とする2つの集団に対するアプローチのしかたの概要について述べてきたが、その中で一貫して強調してきたことは、対象のとらえ方すなわち方法論の前提部に関する再確認と、観察児童研究方法論に関する細かな検討の必要についてであった。

既成の検査法や測定技法を用いて対象に接近しつつも、“この方法では、いかにして対象を把握できるのか？”、“この値や類型は、どんな心理事象とどのように対応するのか？”等の問いかけが不断にあったのである。この観点は、われわれに研究の出発点に立ち戻ることがを要求している。すなわち、われわれの方法論の確定が急務なのである。

## 第4章 資料の分析法

### —特性評定法 (trait ratings) の検討—

第1章において、観察児童研究法が概括され、第3章において資料収集のための記録法・時間見本法ならびに録画装置などについて述べてきた。

音声 (live sound) が的確にとらえられている録画 (sound motion picture) においてさえ、操作技術の問題など検討を要する点があるが、それは観察研究では全ての可能な記録の中で最善のものであろう。なぜならばそれは行動系列 (behavior sequence) とそれに対応し同時に存在する諸条件 (immediate conditions) を全て保存するからである。行動は、時空間において部分的に分割して研究することができない程の速度と範囲で生じ消退する。それは単一な観点からでさえ観察によって十分把握する以前に、出現しそして消え去ってゆくことがしばしばなのである。

しかしながら、録画はそれ自体では科学的所産とはならない。それは丁度逸話記録や見本記録と同じであって、行動に関するナマの材料を保存しているというだけのもので、分析の手が加えられないままであれば、そこからは何も発見されない。資料収集の手段は、以下のような場合に限って行動発達研究における科学的発見の道具たりうるとわれわれは考えるのである。

第1に、記録や録画が行動発達現象に関する代表的標本 (representative sample) を包含していることと、第2に、分析の手だてがこれらの標本から科学的用語や量的用語に従って一般化されるような整った資料 (uniform data) をひき出した場合である。ここに、第2章で論議した、対象のとらえ方 (用語とその定義) の問題及び記述範疇 (descriptive category) の検討の要が存するのである。

自然的に生起する殆んど無限ともいえる乳幼児の行動の範囲と種類の多様さは、記述範疇に対して殆んど無限のチャンスを与えている。どんなカテゴリーが使用されるべきかは、対象とする課題の性質と実践上及び理論上の関心に添って異なるものであろうが、Wright<sup>(85)</sup> は記述カテゴリーを次のような3つの主要な次元に対応させて明確化しようとしている。

- 第1の次元…記述的客観性 (literal objectivity)
  - 第2の次元…心理学的明細性 (psychological specificity)
  - 第3の次元…理論的統合性 (theoretical integration)
- 彼は、観察児童研究の記述カテゴリーをもこの3つの

次元それぞれに対応させてその水準の高低を評価することができるが、この全ての次元上において高水準に位置づかせ得る研究は、それが理想ではあるけれど、現実にはまだ存在しないとしている。

確かに、自然的に生起する諸事実は無数で多様かつ複雑であるが故に、それを明確化するよりも問題を提起する方が遙かに容易である。理論から論理的に由来するところの真実の意味を有する仮説は、このジャングルのような領域では容易に入手することができない。これらの諸事実間の有意義な諸関係を発見する確率は、それらを収約するための記述カテゴリーを構成概念との関係で明確に規定し表現してゆくことによって増大してゆくことになる。そして、それらの概念は“特定の学派”に属したものである必要はないということはいうまでもない。

### 1 特性評定法の採用

われわれは、乳幼児の発達現象へのアプローチの第1歩として子どもの行動に関する現在の諸相の把握という点に焦点を定めた。自然的に生起する行動事象の多面的把握と分類、構造化そしてその時間的事態的推移の究明が目的である。以下に紹介される評定尺度は、以上のような目的へ到達するための資料の分析法の一手段として採用されたものである。

#### 1) 採用の論拠

検査法や観察法によって得られた資料は、数量的に把握することもできるが、直接に数の系列を付与して量的に処理するよりも質的な表現を用いて表わす方が便利な場合がある。研究が出发点にある時の対象事象の類別や全体的分脈内での諸事象の關係的位置の明示を必要とする場合、殊に対象の諸側面が相互に密接に結びつき、時空の変遷によって現象型が著しく変容してしまうような場合である。われわれが対象としている乳幼児の行動や人格・発達現象には、まさにこの種のものが多く含まれていよう。しかし、この質的なものでさえ、時にそれは遠く・近く、あるいは強く・弱くというような表現を用いて、どのようなところに位置するかについて明らかにする必要がある。このように、評定法は直接数量的取り扱いのできないような対象について、一定の規準に従って観察記述し、評価を下すものである。<sup>(84)</sup>

乳幼児に対する心理学的接近法において、心理検査法の使用にはいうまでもなく大きな限界がある。また、観察法としてよく使用される時間・事象見本法はそれなりの成果を収めてきたが、対象を意図的に限定せざるを得ないために、把握さるべき心理事象の分断的限定を伴って

いる。

問題はまず、この時期の子どもの心理的生活において、何が重要な変数であるのかということ、そしてそれと他の変数との連関のしかたはどのようになっているかということなのである。このことの実現のために、われわれは児童心理学の最もプリミティブな技法の検討から開始する。常識的日常体験的な問題を含めて検索するところから始めて、方法を洗練させてゆきたい。その過程で、よきにつき悪しきにつけ各方面で使用されている評定技法に対して慎重に検討し、妥当な方向を呈示することができれば幸だと思う。

## 2) 評定法 (rating method)

評定法は、古く精神物理学や精神時間測定とともに本来は実験美学的方法として考えられ存在してきた。現在ではそれが情動・態度・知能をはじめ社会心理学的事実の研究にまで適用範囲を拡大している。

子どもの人格行動の評価技法として1930年代から、主にアメリカにおいて数多く考案使用されるようになり、<sup>(55)</sup><sup>(56)</sup><sup>(57)</sup><sup>(58)</sup>現在では Koch の出生順位などによる児童の行動の比較研究や <sup>(59)</sup>Sears らによる幼児の攻撃性に関する研究など、限定された対象や行動傾向に対する評価技法としても多く使用されている。

実践の方面での使用のされ方は爆発的ともいえるほどで、学校における生徒の行動評価、企業の雇用や人事管理の規準として、あるいは軍隊における配属のための主要な方法として、個人的な記述による推せん状などと合わせて用いられている。一般に、人間界においては個人が他人に対して抱いている関心の度合いに従って、雑談や噂の中においてさえその人なりの規準に則った品定めが際限なく繰返されているもののようである。

心理学の中で使用される評定法の最も一般的なパターンは、一定の数詞や形容詞を含んだり、あるいは水準や度合いを表示する記述・特姓名のセットを具備している、評定者は1人あるいは多数の人物(被評定者)に関して、最も適合していると考えられる数・文字・形容詞をあてはめることによって評価をすることになる。

例えば、リーダーシップという特性に関する評価について、アメリカのある企業の人事部が使用している評定は次のようである。

リーダーシップ

彼の確信的能力について考える。彼の身分に関係なく、彼が個人としていか程尊敬に値するか？ 彼は人の決断を待つか？ 彼の信念への反対は人から恐れられているか？ チーム・ワークの能力があるか？

全然ない。追従者である自分の方法が最良だとしても他を説得することはない。 ☐

☐ ☐

完全なリーダーである。人は喜んで彼に従う。いろいろな事態で尊敬されている。 ☐

評定者は、このような記述内容の該当個所にチェックしてゆき、このような諸特性の評定から、次のような総合評定がなされる場合もある。

この人の総合的な現在位置を以下のスケールにのせて下さい。

|                        |                 |    |                            |                                    |
|------------------------|-----------------|----|----------------------------|------------------------------------|
| 諸要<br>請に合<br>致しな<br>い。 | 改善<br>の要あ<br>り。 | 普通 | 仕事の<br>状態がよ<br>い位置に<br>ある。 | 仕事の<br>状態にお<br>いて非常<br>に秀れて<br>いる。 |
|------------------------|-----------------|----|----------------------------|------------------------------------|

評定法の形式には様々あって、評定尺度法 rating scale method (点数式・図式・記述式評定尺度)、標準尺度法 method of standard scale (人物比較・描写対照法)、得点法 method of scoring (照合法・人物推定法)、等級法 ranking method (品等・対比較法)、選択法 method of choice (分類・強制選択法)などが含まれている。この内、評定尺度法と標準尺度法に含まれる諸方法は Combs によれば名義尺度 (nominal scale) の範疇に入り、対比較法や等現間隔法、品等法などは順位尺度 (ordinal scale) に含まれるとされている。<sup>(61)</sup>

Stevens によれば、名義尺度では頻数・モード・定性相関を、順位尺度では中央値・百分段階・順位相関による数量的取り扱いが可能であるとされる。<sup>(62)</sup>この制限を越えて計量 (measurement) に用いるとすれば、あらかじめ何らかの仮定を設けて、その上ではじめて数量的取り扱いを入れてゆく必要がある。これらは、われわれが評定結果を処理しそれをより洗練したものとしてゆこうとする時、再度重要なものとして登場してくる問題になる。

われわれは、子どもたちの行動特性の評定を品等法に従って実施した。幼児の行動の全体的描写のためにである。その結果に関与する様々の要因を詳しく検討してゆく中で、幼児の人格行動の真実の姿に近接してゆく道が開けると考えるからである。

そしてまた、われわれは母親の子どもへのかかわり行動を、一定の観察事態における関係行動の録画に基づいて評定しようとした。子どもと諸条件との相互的關係の分析へ志向する一つの手立てとしてである。

採用した評定尺度は、一次元上の諸属性に関する相対的位置の比較がその中心的内容であるが、われわれはあ

る個人の全ての行動要素群が他の人と等質の次元で相対的に比較したり、数量的に処理することができるとは考えていない。<sup>(63)</sup> この研究の第1段階として、幼児集団において共通で比較可能な行動特性に関する位置づけとその分析を意図しているのである。

### 3) 特性評定尺度 (trait ratings)

幼児の人格の各側面における発達水準や特徴を把握する方法として、検討の余地は残しながらも、身体運動的機能面と知的機能面に関しては標準化された諸検査が作成されている。しかし、社会的・情緒的・意志的のともいえるような側面に関する評価技法に関しては極めて心細いものがある。われわれはこの分野に関する有効な評価方法の現実的必要から、1962年にゲゼル児童発達研究所の Walker<sup>(64)</sup> によって発表された幼児・児童の行動特性評定尺度に着眼して使用してきている。論文末に内容を掲載するが、これは Conrad<sup>(67)</sup>, Murphy<sup>(65)</sup>, Cattell<sup>(66)</sup>, Sheldon, Allport と Vernon<sup>(68)</sup> らの行動評定尺度や人格特性記述に依拠した64の項目から成る尺度構成である。各項目(行動特性)が両極記述(内容は特性を構成する行動要素)方式の7段階評定形式であって、Walker<sup>(67)</sup> らは2~5歳の77名の幼児群に対して4~5名の評定者による評定を行ない、項目別・年齢別・性別及び全体に関する評定者間一致度(信頼性)の検討を行なった結果、13番の項目を除き全てについて信頼性が確保されたとしている。

彼は、この63項目の評定結果をまとめて、各児の人格構造特徴を包括的に示すために63変数間のテトラコリク相関の統計処理と推論をまじえて、45項目から成る9つのクラスターを導き出した。各クラスターは1つを除いて、4項目以上の行動特性から構成されていてこれらの項目内容を踏まえてクラスターの命名がなされている。それらは、Guilford<sup>(69)</sup>, Thurstone<sup>(70)</sup>, Sheldon<sup>(67)</sup>, Diamond<sup>(71)</sup>, Cattell<sup>(66)</sup> らの人格気質特性や因子と類似・対応するものが多いようである。

この尺度は、詳細な信頼性・妥当性の検討を経たものではないし、文化的風土の異なる地域でそのまま使用できるともわれわれは考えていない。しかし、われわれの研究目的との対応で、この尺度が持つ内容の豊かさと適用可能性の故に、われわれはこれを使用し洗練して行こうと考えるのである(資料1参照)。

### 4) 母親のかかり行動の評定

子どもの行動に作用する諸条件の把握とそれらの相互作用(関係)に関する分析は、子どもの行動や人格像をとらえることと同様に重要なことである。われわれは当面、子どもの人格・行動を整理することに力点を置いて

いるが、それが時間的・空間的な刺激条件の変化によって左右され変容する諸側面も多いとなれば、子どもを取り巻く諸条件に対する考察をなおざりにできない。そのような状況においては、われわれが把握しようとする行動とは、一定の水準での諸条件の変化に比較的左右されない安定的な行動傾向であるといえよう。

この時期の子どもにとって、行動に最も強い影響を与える刺激統制力をもつ環境条件はいうまでもなく母親である(その関係のあり方が、精神分析論の主張する情緒的結合によるか行動主義のいう刺激-反応連鎖によるかは別にして)。他方、母親もまた、子どもに深く関与し動機づけられているが故に、子どもの行動によって強く行動が支配される。この関係の様相、フィード・バック機構を明らかにすることがわれわれの目的の一つであるが、そのために現実の関係行動の中での母親の働きかけについて明らかにしたいと考えた。縦断的追跡事例の遊戯室での母子関係行動の録画がそのための材料である。方法として、12の項目からなる全般的な働きかけ行動に関する5段階評定尺度と母親の言語的にかかり行動(言語量・種類・品詞・文章の長さなど)<sup>(72)</sup>の評価分析法を採用する。前者の評定項目は、Zunich<sup>(72)</sup>の母子関係行動チェックリストを参考にし、われわれが尺度化しようとしているものであり、後者はHess<sup>(68)</sup>の実験的研究に示唆を受けている。前者の内容を資料2として論文末にのせてある。

## 2. 正確な評定を実施するための諸問題

評定は、最も日常的・常識的な水準の直接的体験事象に関する類別や評価を含むので、評定を通じて個人の妥当性のある結果を獲得するためには、多くの検討すべき問題がある。

Thorndike<sup>(73)</sup>らに従えば、この問題は次の2つの種類に分けられる。それらに含まれている様々の要因は、評定の実施に際してある種の偏りを介入させるように作用すると考えられるものである。第1群は、評定者の評定実施意思(willingness)に作用する諸要因であり、第2群は評定に限定的に作用するところの主として評定者以外に存在する諸要因である。

### 1) 評定者の意思に作用する諸要因

評定の結果に落度があった場合、それは完全に人間の限界であると考えられがちであるが、それは必ずしも正しいいい方ではない。そこには、調整可能な次のような2つの条件が存在していると思われる。1つは、面倒な作業を遂行することへの評定者の心理的抵抗であり、これは被評定者の数が多い場合や、評定作業が複雑であっ

たり、作業量が極端に多い場合に生じ易い要因である。つまり、評定実施への評定者の動機づけに関する問題である。

今1つには、評定者による評定対象への同一化 (identification) の問題がある。評定者というのは、被評定者と心理的に近い関係にある場合が多く、そのために評定にある種の歪曲が持ちこまれるということが起き易いのである。第2次大戦中、アメリカの政府機関で上司によって評定が実施された時、被評定者の大部分が“非常に秀れている (excellent)”ということになり、“なかなかよい (very good)”という記述は不満足を意味するものとなり、“ふつう (satisfactory)”というのがもっとも不満足な人に使用されたという話がある。

Allport は、他人を正しく判断できる人の特徴として次のようなことを挙げている。人間の多様さと複雑さについての豊富な経験・被評定者との類似性・知能の高いこと・自己洞察・複雑な人柄であること・非社交的傾向 (detachment) などである。

評定に関与する評定者自体の諸要因は、観察・実験事態におけるそれと合わせて深く検討するべきであろう。

## 2) 評定実施に限定的に作用する外部的諸要因

評定者が、十分動機づけられていて堅実な判断を行なうために全力を傾注している場合でさえ、その判断の妥当性を限定するように働く沢山の要因がある。

第1に、評定者の観察機会の限定ということがあり、評定すべき人物の判断のための十分な基盤となる有効な接触量に関する問題と、評定すべき特性に関して広い観察機会が確保されているかどうかの問題が含まれる。これに関連して、次のようなことに留意しておく必要がある。つまり、役割の違っている人は非常に違った側面を見るものであるということである。大切なことは、当該の行動を観察するのに最高のチャンスを持った人は誰であるかということを経常に問題にすることである。

第2に、評定すべき特性の内潜性 (covertness) の問題である。顕在的 (overt) な諸特性に比べて、“不安感”“自己充足性”など内的個人的色彩の濃い諸性質は、外部の人によって評価されることが大変むずかしい。内的葛藤や緊張で表相に出現するものは数少ないし、それらが外在化された場合、しばしば仮装した形をとる。多くの心理学的洞察と結びついた個人に関する十全な知識のみが、顕在行動から彼の基底的内潜的力動性を持つ諸性質を推論することを可能にさせるとされている。

第3に、評定すべき特性次元の意味の曖昧さの問題がある。用語が現実から遊離して抽象的になってゆくの

に比例して、評定者間に意味の受け取り方の違いが出てくる。評定すべき特性に関して用いる用語の一般的な具体的定義と記述説明の要があるわけである。

第4に、評定者の判断の枠組の規準に関する問題がある。使用されるカテゴリーセット・数字・文字・形容詞などに、いかなる規準で被評定者群を配分するのかというこの問題は、深く考察すべき重大な問題である。この改善のために正規の形で分配させようとする試みやその他の強制的選択方式が採用されてきているのであるが、結果の数量的処理の可能性ともからんで、この具体化の方向は深く検討されなければならない。

第5に、評定者自体の特殊な偏りについて述べておかなければならない。われわれの今までの諸経験が、われわれの中に好き嫌いの区分けや人の性質に対する個別化した解釈の布置を作り上げている。これらの偏りが、人についてのわれわれの印象形成を助長し、また、彼に対するわれわれの対応の全ての側面に彩りを与えている。Bruner<sup>(74)</sup> や Asch<sup>(75)</sup> の人を判定する時の手がかりに関する実験的な知見は、この問題の重要性を強く示唆しているものである。

このように、評定は評定者の側における問題だけでなく、その形式や内容の構成のしかたに関するかたよりをも強く反映するものである。

## 3) 限定的要因の作用の結果について

以上に述べたような、評定に作用する限定的要因の効果は、信頼性の低さとか評定法の基本的妥当性に関する疑点というかたちで評定結果にある種の歪みを持たせることになる。

結果として、第1に評定結果がそのスケール上で高い (より寛大な意味内容の) 位置の方向に偏ってゆくという一般的な傾向を持つようになる (寛大の誤差—The generosity error) ことがある。評定者の暗黙裏の人に対する哲学がそのことをさせるのであるが、評定者はあとで自分の評定対象者群の大部分が平均以上であるという矛盾に気づくのである。寛大の誤差が全ての設定者に同等に働いている場合は、結果を読む時の規準の移動さえ図られればそれほど大きな問題ではない。より複雑で大切なことは、評定者各人の寛大誤差の度合いが異なるという点にある。このような偏りの是正のための工夫こそ検討に値する重要なことである。

第2に、個々の項目特性を区別しないで全体的な一般的印象や他の項目内容に存在するはずの彩りを加味して特性を評価する傾向のことで、後光効果 (halo effect) といわれて従来から問題にされている事柄である。これは評定者と被評定者とのかかわりの限定、被評定者に対

する評定者の個人的な好みという偏りの介入、個々の特性に対する評定者の重みづけ傾向などは全てこのタイプの誤差を生じさせることに関与するといわれている。

#### 4) 評定結果の信頼性に関する問題

従来から、評定法では評定者間信頼性が低いということがいわれていて、従って結果の誤差の問題は評定する人の問題に還元されてきているように思う。

Symonds は、評定法を使用した沢山の研究結果を総覧し、伝統的なタイプの評定法で2人の評定者間の信頼性相関値が大体 .50であるといっており、現在でもこの結論を変更させる適当な理由が見当たらないように思う。

しかし、被評定者に対して同等の知識を有する沢山の評定者を確保できるとすれば、評定結果の誤差が相殺されて信頼性が相当に向上されてゆくとしているし、特性の具体的かつ明確な定義と記述・判断カテゴリーの洗練・強制選択方式の採用などの操作によって、信頼性は相当に向上され得ると考えられている。

信頼性の確定と妥当性に対する探求のための方策として、評定法に関する反復信頼性（評定者内一致）の検討がある。これは、その重要性に反して実施検証の手續上の難しさのために一般には殆んど考察されていない。録画された材料を使用して、この問題はわれわれの検討の対象となるはずである。

#### 5) 評定結果の妥当性の問題

評定者の偏りと評定結果の信頼性の不足は、妥当性の低下に明らかに作用する。しかしながら、評定結果の妥当性について統計的検証を何らかの形で実施するのは非常に困難なことである。われわれが評定法に依拠しようとしているという事実が、問題になっている対象の測定として他に利用できるものがないことを意味している。つまり、評定結果を検証することができる他の何物かがわれわれにはまだみつけれないのである。そして一方では、評定法が心理検査や実験結果の妥当性検証のための方法として使用されることも多いのである。

評定法が予測的な手段として処理され検討される時に、妥当性検証のための一つの道が開かれる可能性がある。評定がある場合最も妥当かつ利用に値する予測物であることが、アメリカにおいてなされた軍務に服する能力に関する評定研究の中で示されている。

上官と同僚による信頼性の高い評定結果が得られたが、これと朝鮮での戦いの時の兵隊たちの戦いぶりに関する予測的妥当性係数は .50であった。このような事態においてはかなりの妥当性を有することが理解できるだろう。

次節において、われわれの評定結果に対する分析の視

点を定位したい。子どもの主要な人格行動特性の正確な把握のための用具の作成をめざして、今後なされる詳細な検討の前提としてこのことをすすめるのである。

### 3. 特性評定法検討の視点

#### ——評定結果の評定者内における整合性・一貫性と判断の手がかりに関する問題——

特性評定法が、2つの幼児集団（縦断的追跡事例と幼児保育集団）に適用されていることを前述した。前者は約45分間にわたる録画素材を用いて、5～8名の評定者によってなされる。2名の評定者は、乳児期から対象児に対する観察機会を有する者、3名は組織的観察事態での観察機会のある者、3名は録画以外での対象児に関する情報量の強く限定された者である。後者の評定には、対象児に関する直接的観察機会の豊富な教師2名と、行動記録のみにもとづいての評定者1名の計3名である。学童の対象に関しては、直接観察者2名による評定と録画素材のみに基づいての2名の評定が行なわれた。

このような評定実施の方法における多様さは、様々の角度からの評定法の検討の必要を予想してのことであり、前節で述べた評定法実施にかかわる諸問題の具体的解明と、あわせて、この方法との対応での妥当な資料収集法（観察・記録技法、VTR 技法）の水準の確立を意図するものである。

#### 1) 分析の前提

第2章において、対象のとらえ方の基本的問題について論議したが、心理的事象もそれが科学的に分析・明示されるための手立てとして、数量的処理が施されることが最も理想であることに大きな異論はないであろう。

評定の結果も数字の形で表わすことができ、しかも数字はそれ自体としては比例尺度である。しかし、結果として数量が得られたとしても、それと心理的事象の内容との間にどこまで同型 (isomorphism) の関係の成立を認めることができるかについての前提が十分保証されない限り、本来の数字としての意味は生きてこない。

この点に関して、印東は心理学の対象における測定の間接性という観点から、次のように述べている。“心理学において、多くの場合対象は測定者にとって観測の彼岸にあるといえる。測定者は、測定対象をあらかじめ直接見ることも、また、それに計器を見ながら当てがうこともできない”。

われわれの対象としている乳幼児の人格特性ないし行動の固定的安定的傾向とか、発達の現象はまさにそのような対象であろう。同様に、また、皮膚電気反射 (GSR)

や脳波 (EEG) が実施された結果として物理量で示されるものも、それ自体では心理学的意味を持たず、その量が対象である心理事象との対応でいかなる尺度にあると見なすべきかは、また、別個の考察を要するものである。<sup>(79)</sup>

頻度や持続時間、強弱などで示された結果の数値が表現すべきものの究極は、それを生み出した背後の機構の心理学的特性である。この場合、直接に見ることのできないこの特性は、それがはたして測り得るものであるかも分らず、対象に対しての道具の目盛りの刻みが合理的であるか否かも判然としない場合が多い。

このような問題に対して、直接観測量を離れた測定目標 (対象) を認めないという立場を取る人もいる。この極端な場合には、テスト得点をもって知能とするというように、測定の操作結果の量で対象の特性 (の度合) を定義することになる。

しかし、このように便宜的に心理学上の概念を構成することは、技術・操作主義に陥り、本来の対象を限定し、対象からいかに離れてゆく方向を認めることになるのではないかとわれわれは考える。この観点に立つ時、結果の数値から多少とも離れた所に探求目標を指定することになり、その場合、結果と対象との対応関係に関する問題が検討すべきものとして出現することになる。そして、この測定・評価の妥当性の問題こそが、対象における機構の把握という究極の目標へ到達するための、われわれの方法論上の中核的課題なのである。

心理事象において、われわれが直接観察できるものは overt な行動である。そして、その行動は時空の流れの中で無数に存在する。Walker は、これら個々の行動群の中であるまとまりを持ったいくつかの具体的行動を要素とする、比較的安定的な行動傾向として行動特性 (各項目) を指定し、それによって構成される人格気質特性 (クラスター) を導き出し、これらをもってパーソナリティーの操作的定義としているように思う。われわれはこれに構造性と力動性 (第2章) を加味してパーソナリティーを考えたいが、特に乳幼児に関して、これは今のところ観念的なものであって、実証的知見を包含した乳幼児の人格構造に関する包括的理論体系が現在のところ存在しないことは前述した。

評価や検査結果の理論的妥当性は、実証的知見を数多く含んだ理論体系の中に組み込まれている構成概念との対応で検討される必要があって、その確保のための努力は一方で続けられるべきであるが、われわれは、従来のこの領域における諸知見の中から妥当性の保持を予想させる人格・行動特徴に関する概念や用語を暫定的に踏まえて、経験的に得られた結果を使用しての分析 (経験的・

統計的妥当性の検討) を行なう中から、用語や概念を洗練させてゆき、そのことの反復実施の過程を通じて妥当性の問題に回答を与えるという方向をとりたいと思う。

しかしながら、妥当性に肉迫してゆくためには、われわれの使用した特性評定法の場合、まず正確な目盛になるものを確立するためになさねばならぬいくつかの検討課題がある。

## 2) 検討の視点1 (結果の評定者内安定性)

人の特性について、人である評定者が何らかのしかたで把握し、一定の様式に従ってそれを記述・評価するという評定法のもつ一般的性格のために、他の実験装置、テスト用具のように安定した結果を産生し得ないという問題が指摘されている。つまり、人としての評定者が“完全な分析装置”たり得ないという理由からであって、その限りでは評定実施過程において評定者は変数的存在の域を出ていない。

前節でふれたように、一般に評定者は評定結果の有効性を限定する主要な原因として考えられており、具体的には光背 (後光) 効果、寛大の誤差の担い手として意味づけられている。確かに評定のプロセスにおいて、評定者の性質や被評定者との相互の関係から生ずる問題によって結果が影響を受けていることは否定できないけれども、そのことが直接的に評定法というものの有効性に関する否定的根拠とはならないと考えられる。

上記の問題は、大別すると、ひとつには信頼性の低さの指摘として現われ、今ひとつは妥当性の低さの指摘として提起されている。前者の指摘は、主として評定者間における結果の一致度の低さとの関連で問題とされており、評定者間の評定結果のずれにその論拠を求めているために、個々の評定者の結果から読み取れる以上の negative な理論づけになっているきらいがある。

われわれが評定法を問題とする時、他の研究者と同様に、なによりもまず評定結果の信頼性の確保こそが評定法の有効性の鍵であるという見地を踏まえつつ、従来の評定法に関する知見を再整理し、いくつかの点でわれわれの分析視点の定立を試みたい。

### ○結果の整合性と一貫性

われわれの基本的姿勢は、評定尺度の整備を試みる中から、それと有機的に結びついている資料の収集法 (観察操作・器械) の検討と評定結果の分析方法の検討を行ない、この3者の構造的・機能的連関を明らかにする努力をなすことによって、人としての評定者の問題を克服しようとするところにある。

われわれは、従来多くの研究者が取り得たような、評定者間という連関の中で評定法の有効性を検討するとい

う方法を採用する前に、個人としての評定者の結果の整合性・一貫性の検討を通じて、この特性評定法に関する課題を究める糸口としたい。このことは、個々の評定者の評定結果がそれぞれ独立的に客観的資料たりうる素材を産出することができるという保証がない限り、評定法の科学化はあり得ないという論拠に立つものである。従って、われわれは評定者が人としての様々な諸要因を内包していることを認めた上で、それでもなおかつ存在する2つの様な結果のパターン（整合性…クラスター内のまとまり、一貫性…再評定結果の安定性）を実証的資料を通して解析することから開始して検討を深めてゆきたい。なお、整合性は経験的妥当性の一指標である因子的妥当性に、一貫性は反復信頼性に、それぞれ対応する内容のものである。

#### ○妥当性の問題

妥当性の確実な保証の問題は、評定法においても、信頼性の獲得と同様に極めて重要な課題であるが、1)において述べたように、およそ対象を描き得ると考えられる素材によって評定尺度を編成し、評定者内の項目間の整合性、再評定の一貫性などの条件を保証しうる評定尺度のモデルを作り上げることが主たる課題とし、それを基盤とすることによって妥当性の問題に一定の意味づけを与えることが可能になると考えている。

評定結果の水準を評価するために、各項目内容と対応する基準測度の案出に心掛けたいと思うが、信頼できる基準が存在しない現在、信頼性の高い（前述した意味での）諸資料を入手し分析する一方、結果からの帰納により評定項目を吟味・洗練することによって、正確な指標を作り上げることができるだろう。そして、これらの指標を使用した仮説を、統制的実験場面あるいは組織的観察場面で検討することによって、指標の有効性は高められ得ると考える。

#### ○評定者間信頼性の問題

各評定者間の評定結果は、必ずしも一致するとは限らず、そこにはむしろある一定のずれのあることが想定される（第3章第2節）。われわれは、このずれには一定の規則性が存在し、それは評定者の諸性質及び被評定者との相互作用に起因するものの総体であり、結果の上では“強さ”の問題として現象化したものとして把握できる部分があると仮定する。本来評定者間の結果の不一致の問題は、評定者個人の整合性・一貫性が保証された段階で初めて問題になるという考え方である。各評定者によって結果の数値に差が生ずることは予想され、何らかの統計的調整の要があるだろうが、個人内の整合性・一貫性が保証されている限りの段階では致命的なことではな

い。

一方、信頼性の確保のためには評定者の数を必要とするといわれてきているが、そのことは個々の評定者の結果へのわれわれの視点からみると、多重判断の問題は信頼性の確保ということよりむしろ妥当性の確保というかたちで意味を持つことになるのではないかと考えられる。つまり、ある一定数の評定者の評定結果を獲得することによって、少なくともその尺度で評価できうる妥当な近似値を確認させてくれることになるからである。

#### 3) 検討の視点2（評定の手がかり）

第2章第3節及び本章2節において論議されているように、評定は一方で評定者としての人間の、対象に対する様々な了解の様式を強く反映する方法である。被評定者と評定の目盛（尺度）との対応関係に価値的な色彩を加味して結果を左右する形で、評定者が関与する余地があるわけである。つまり、評定の結果は、対象と評定尺度と評定者の triad な有機的（力動的）関係の所産であると考えられる。そしてこの関係のあり方は評定者間において異なった様相を有していることもまた十分あり得ることである。

2)においては、個々の評定者内における判断の結果のパターンの安定性（因子的妥当性・反復信頼性）の検討という方向から、尺度の洗練のための視点が示された。たしかに、対象における諸性質、行動特性の種類及び個人の評定者の諸特性によって、いわゆる安定性のある結果が得られる場合も多いだろうが、そうならない場合も多々あるだろう。その場合、尺度内の安定的部分と不安定部分の抽出・照合や安定性に欠ける項目群の分析を通じて、有意義な知見を得る可能性もあるが、このような現象がなぜに生起するかということが次には検討されなければならない。さらに、個人内における安定性が個人間においては極めて変異のあるかたちで出現することもあり、この問題は、この尺度が順位尺度である故に、結果の直接的な数値的処理からは回答を見出すことはできない。これらの問題は、2)とは異なる方向での今一つの検討指針を必要としている。

評定の結果は、評定者の判断であって、操作的に考えると対象である乳幼児に対する何らかの応答（反応）の所産であるといえよう。より正確にいうと、そこには評定者による、対象児の具体的行動の把握、尺度内にある諸特性（及びその記述内容）の認知、そしてこの両者の比較照査活動という3つの下位反応過程を含んだもので、これらはある次元上での位置水準を定めるという行為に凝集して果たされる。この最終的判断に至るプロセスの各段階において、各評定者の中でいかなる事態が進

行しているかということを明確にすることが必要であろう。

この分析の方向として、評定結果（最終反応）の各段階において作用する要因（刺激条件）を明らかにすることによって、結果の歪曲や評定者間不一致の成因を明らかにすることができるのではないかと考えられる。つまり、評定者の評定実施（反応）の手がかりの探究である。一体、評定者各人はいかなる刺激を手がかりとして弁別し、結果にそれを反映させているのか、そしてそれはどのようなしかたでなされるのか。

より具体的には、観察時間・機会・記述用語などのあり方が判断にいかなる影響を与えるかという問題である。換言すれば、何がどのように条件や手続として確保されれば信頼性も妥当性も保証される判断（結果）に到達することができるかという問題になる。

これらの問題は、評定者自体を従属の変数としての観点から分析の対象に据えることになるので、検討の実施には困難を伴うことが予想されるが、心理学の方法、特に評定というものがこの種の要因の作用する余地を残している限り、この検討はなおざりにはできない。そしてこの検討の深まりの過程は、尺度の洗練ということのみならず、幼児の具体的諸行動のあり方とその記述概念の吟味を遂行することに直結するし、同時に対象を関係的にとらえるということのひとつの具体的方途にもなる。

われわれは、特性評定法を収集した行動見本の分析法として採用しようとしている。2節で指摘したように、この方法自体が対象の正確な分析法となりうるためには、検討を要する幾多の問題を含んでいる。その問題の考察は本来の目的から迂遠な個所にあるもののようにみえるが、それを細かく検討してゆくことが、乳幼児の心理学的把握のためのいささかなりの前進につながっていくという信念だけが、これからの作業を支えてくれることになる。

なお、この節において指摘した問題点は、評定結果の資料に関するわれわれの分析作業過程を通じての考察に基づくものであるが、分析結果の詳細な報告は他の機会にゆずりたい。

## あ と が き

この論文はわれわれ児童発達研究グループの5名のメンバーの共同討議にもとづいて作成されたものである。執筆の分担は、第1章三宅、第2章若井、第3章伊藤、第4章伊藤・後藤であるが、各章の中には全員の意見が完全にとり入れられている。

またこの論文の中で紹介されているわれわれの共同研究は、5名のメンバーの緊密な協力によってすすめられているが、資料の収集・分析・整理、観察場面の設定、研究対象となる母子に対しての連絡調整には実験保育室の職員大西由美子・鎌田妙子が大きな役割を果たしている。したがって7名のメンバーによる共同研究といった方がより正確であろう。なお、上記の実験保育室の2名の職員は常時、幼児の保育に専念しており、彼女らの献身的努力なくしては、われわれの研究はまったく遂行できなかったであろう。

さらに、われわれの研究に常に積極的かつ好意的態度で協力してくださった研究対象児の家庭に対して心からのお礼を申し上げなくてはならない。

われわれの研究は目下進行中であり、今後かなり長期にわたって継続するものであるが、その間毎年何らかの形で報告を行なっていく所存である。この研究の成否は未だ明らかではないが、この機会にわれわれの仕事が育つための土壌を与えてくださった城戸幡太郎、奥田三郎の両先生、ならびに実験保育室の前身である北大幼稚園の保育主任であった林田栄先生に対して深く感謝申し上げるとともに、ほんとうに子どものために役立つような成果をやがて報告申し上げることができるようになることを念ずる次第である。

なお、この研究の一部は、昭和46年度文部省科学研究補助金一般研究C（研究担当者三宅和夫）の交付によってすすめることができたことを附記しておきたい。

（未完）

# 引用文献

1. 藤永 保：発達研究の諸問題。児童心理学講座 第1巻 成長と発達。金子書房，1970。
2. Bronfenbrenner, U.: Developmental theory in transition. (In) H. W. Stevenson (Ed.), Child psychology. Univ. of Chicago Press, 1963.
3. Mussen, P.H.(Ed.): Carmichael's manual of child psychology, Vol. 1&2. Wiley, 1970.
4. Hebb, D. O.: The organization of behavior. Wiley, 1949.
5. Hunt, J. McV.: Intelligence and experience. Ronald Press, 1961.
6. Bruner, J. S.: The process of education. Harvard Univ. Press, 1961.
7. Schaefer, E. S.: A circumplex model for maternal behavior. J. Abnorm. Soc. Psychol., 1959, 59, 226-235.
8. Hess, R. D., and Shipman, V. C.: Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child Developm., 1965, 34, 869-886.
9. Hess, R. D., and Shipman, V. C.: Cognitive elements in maternal behavior. (In) J. P. Hill (Ed.), Minnesota symposia on child psychology. Vol. I. Univ. of Minnesota Press, 1967.
10. Bandura, A. & Walters, R.H.: Social learning and personality development. Holt, 1963.
11. Dennis, W. & Dennis, M. G.: Development under controlled environmental conditions. (In) W. Dennis (Ed.), Readings in child psychology. Prentice-Hall, 1951.
12. Wright, H. F.: Observational child study. (In) P. H. Mussen (Ed.), Handbook of research methods in child development. Wiley, 1960.
13. Barker, R. G.: Ecological psychology. Stanford Univ. Press, 1968.
14. Fawl, C. L.: Disturbances experienced by children in their natural habitats. (In) R. G. Barker (Ed), The stream of behavior. Appleton, 1963.
15. Barker, R. G., Dembo, T., & Lewin, K.: Frustration and regression. (In) R. G. Barker, J. S. Kounin, & H. F. Wright (Eds.), Child behavior and development. McGraw-Hill, 1943.
16. Sears, R. R., Rau, L., & Alpert, R.: Identification and child rearing. Stanford Univ. Press, 1965.
17. 津守 真：発達経験の観察—V T Rによる質的観察と数量化—。教育心理学年報 第8集，1968
18. Yarrow, M. R., Campbell, J. D., & Burton, R. V.: Recollections of Childhood — Study of the retrospective method. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1970, 35, 5.
19. 三宅和夫：児童発達心理学。川島書店，1968。
20. Moss, H. A.: Sex, age, and state as determinants of mother-infant interaction. Merrill-Palmer Quart., 1967, 13.
21. 古沢頼雄：親子関係の形成過程に関する研究(Ⅰ)。日本心理学会第30回大会発表論文集，1966。
22. 古沢頼雄，大野悠子：親子関係の形成過程に関する研究(Ⅱ)。日本教育心理学会第9回総会発表論文集，1967。
23. 南浦邦夫・塚田正勝・三宅和夫他：小児の成長発達に関する縦断的研究(第1報)。小児保健研究，1969, 27。
24. Hartup, W. W., & Yonas, A.: Developmental Psychology. (In) P. H. Mussen, & M. R. Rosenzweig, (Eds.) Ann. Rev. Psychol., 1971, 22, 25.
25. Mischel, Th. Cognitive Development and epistemology. Academic Press, 1971.
26. 依田 新・沢田慶輔編：児童心理学。東大出版会，1961。
27. 北村晴朗ほか編：心理学研究法。誠信書房，1969。
28. 黒田正典：層研究法序説——下部構造と上部構造，2—明星大学心理学研究室編，現代心理学論集，1968。
29. 城戸幡太郎：心理学問題史，岩波書店，1968。
30. 城戸幡太郎：人間科学としての心理学，明星大学心理学研究室編，現代心理学論集，1968。
31. 北大幼児園編：10年の歩み(非売品) 1962。
32. 波多野完治編：改訂精神発達の心理学，大月書店，1967。
33. 奥田三郎：臨床心理学における“人”の問題，北大教育学部紀要，13号，1967。
34. 三宅和夫・奥山わか子：幼児の社会性の発達に及ぼす教師の交渉の影響について，教育心理学研究，3巻2号，1955。
35. 三宅和夫：視聴覚保育の実験的研究，新しい教材，29号，1956。
36. 三宅和夫：幼児の自立行動と母親の期待度，日本心理学発表論文集，1961。
37. 東 正・三宅和夫：幼稚園児WISC成績による性差の研究，北大教育学部紀要，9号，1962。
38. 木村謙二・上山明子：問題を持つ幼児の保育についての実験的研究，教育心理学研究，3巻2号1955。
39. Baldwin, R. A.: The study of child behavior and development. (In) P. H. Mussen, (Ed.).

- Handbook of research method in child development. Wiley, 1960.
40. 三宅和夫・本間由美子：育児についての面接調査の信頼性，第19回北海道心理学会，1970.
  41. Gesell, A., 山下俊郎訳：乳幼児の心理学，家政教育社，1966.
  42. Kagan, J.: American longitudinal research on psychological development. *Child Developm.* 35, 1964, 1~32.
  43. Gewirtz, J. L.: Mechanisms of social learning. (In) D. A. Goslin, (Ed), *Handbook of socialization theory & research*, Rand McNally, 1969.
  45. Bruner, J. S., Olson, R. R. & Greenfield, P. M. *Studies in cognitive growth*. Wiley, 1966.
  45. Kagan, J. & Kogan, N.: Individual variation in cognitive processes. (In) P. H. Mussen, (Ed), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 1. Wiley, 1970.
  46. Witkin, H. A., Lewis, H. B., Hertzman, M., Machover, K., Meissner, P. B. & Wapner, S.: *Personality through perception*. Harper, 1954.
  47. 若井邦夫：パターン探索行動における幼児児童の情報処理，日本教育心理学会発表論文集，1970
  48. 牛山聡子・牛島めぐみ他：幼児理解の一方法としての観察法の研究(その1.その2)，日本教育心理学会発表論文集，1971.
  49. Wallon, H., 久保田正人訳：児童における性格の起源，明治図書，1965.
  50. 波多野完治編：ピアジェの発達心理学，国土社，1965.
  51. Bakwin, H. & Bakwin, R. M., 内山道明他訳 問題児治療体系，黎明書房，1966.
  52. Mussen, P. H., Conger, J. J. & Kagan, J., 三宅和夫訳：発達心理学Ⅰ・Ⅱ，誠信書房，1968，1969.
  53. Wright, H. F.: Observational child study. (In) P. H. Mussen, (Ed), *Handbook of research method in child development*. Wiley, 1960.
  54. 林 重敏：評定法，現代教育心理学体系9，中山書店，1957，
  55. 高木貞二：実験法，実験心理学提要Ⅰ，岩波書店，1951.
  56. Haggerty, M. E., Olson, W. C. & Wickman, E. K.: *Haggerty-Olson-Wickman behavior rating schedules*. World Book, 1930.
  57. Conrad, H. S.: *The California behavior inventory for nursery school children*. Univ. California Press, 1933.
  58. Richard, T. W. & Simons, M. P.: *The Fels child behavior scale*. *Genet. Psychol. Monogr.* 24, 1941, 259-309.
  59. Koch, H. L.: Some personality correlates of sex, sibling position, and sex of sibling among five-and six-year old children. *Genet. Psychol. Monogr.* 52, 1955, 3-50.
  60. Sears, P. S.: Doll play aggression in normal young children: Influence of sex, age, sibling status, father's absence. *Psychol. Monogr.* 65, 6, 1951.
  61. Combs, C. H.: *Mathematical models in psychological scaling*. Univ. of Chicago, 1950.
  62. Stevens, S. S.: *Mathematics, measurement & psychophysics*. (In) Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology*. Wiley, 1951.
  63. Allport, G. W., 今田恵訳：人格心理学 下，誠信書房，1968.
  64. Walker, R. N.: *Body build and behavior in young children: I. Body build and nursery school teachers' ratings*. *Monogr. Soc. Res. Child Developm.* 27, 3, 1962.
  65. Murphy, L. B.: *Personality in young children*, Basic Books, 1956.
  66. Cattell, R. B.: *Description and measurement of personality*, World Book, 1946.
  67. Sheldon, W. H.: *The varieties of temperament: A psychology of constitutional difference*. Harper, 1942.
  68. Allport, G. W. & Vernon, P. E.: *Studies in expressive movement*. Macmillan, 1933.
  69. Guilford, J. P. & Guilford, R. B.: *Personality factors N and G D*. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 34, 1939, 239-248.
  70. Thurstone, L. L.: *The dimensions of temperament*. *Psychometrika*. 16, 1951, 11-20.
  71. Diamond, S.: *Personality and temperament*. Harper, 1957.
  72. Zurich, M.: *Relationship between maternal behavior and attitudes toward children*. *J. Genet. Psychol.* 100, 1962, 155-165.
  73. Thorndike, R. L. & Hagan, E. P.: *Measurement and evaluation in psychology and education*. (2nd ed.) Wiley, 1961.
  74. Bruner, J. S., Shapiro, D. & Tagiuri, R.: *The meaning of traits in isolation and in combination*. (In) R. Tagiuri & L. Petrullo, (Eds). *Person perception & interpersonal behavior*. Stanford Univ. Press, 1958.
  75. Asch, S. E.: *Social psychology*. Prentice-Hall, 1952.
  76. Symonds, R. M.: *Diagnosing personality and conduct*. Century, 1931.
  77. Personnel Research Section, AGO.: *Survey*

of aptitude for service rating system at the  
U. S. Military Academy. 1953.  
78. 印東太郎：測定の基礎，現代教育心理学体系 9，

中山書店，1957.  
79. 狩野 陽：学習の基礎機構—視知覚における試  
論—北大教育学部紀要，13号，1967.

資料 1

幼児・児童の人格・行動評定票

クラスター1（精力・活動力）

| 項 目                   | 内 容                                                                | 評定段階<br>1 ～ 7 | 内 容                                                  |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------|
| 1※ テンポまたは<br>スピード     | 動作がはやい。突進し、急ぎ足をするこ<br>が多い。歩くよりも走ることが多い。                            |               | 動作は緩慢な方である。重々しく歩くか、<br>動かずに過ごす。歩くことが多い。              |
| 2 精力・活動力<br>(エネルギー水準) | 非常に活発で燃えるエネルギーをたくさん貯<br>えているようだ。                                   |               | 活動力がほとんどない。物事を精力的・活動<br>的にできない。                      |
| 5 空 想 性<br>(R)※※      | 非常に空想的で、多くの時間空想に耽ること<br>ができる。そのために、対人関係ではコンタ<br>クトを失いがちになることがある。   |               | 白日夢が全くみられない。空想性が全然なく、<br>その場の現実支配されやすい。              |
| 7 騒 々 し さ             | 非常に騒々しい子どもである。声が大きくて<br>よく口がまわる。大声で笑い、多弁であり、<br>よく動きまわる。物を音をたてて扱う。 |               | 非常に静かな子どもである。静かに動き、声<br>はやわらかくて弱い。物を音をたてずにそつ<br>と置く。 |
| 9 協 応 動 作<br>(大筋活動)   | 動きまわったり、走ったり、登ったりする動<br>作がスムーズである。三輪車、ブランコなど<br>の操作がうまい。           |               | 大筋活動が貧弱である。動く時に、つまづい<br>たり、よろめいたり、もつれてしまうことが<br>ある。  |
| 10 大筋活動の喜<br>び        | 走ったり、登ったり、乗ったりすることが大<br>好きである。体全体をよく使う。                            |               | 大筋活動が嫌いである。めったに体全体を使<br>わない。じっとすわっていることが好きであ<br>る。   |

クラスター2（めざとさ・好奇心）

|                   |                                                                             |  |                                                                |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------|
| 18 言語への関心         | 話しながら遊び、新語をつくったり、リズム<br>をつけて話す。言葉のために言葉を楽しむ。                                |  | 言葉は道具的で、それ自体に価値はなく欲求<br>や願望を表現するだけのもの。言葉遊びや歌<br>うことはしない。       |
| 20 考えることへの興味      | 考えることが好きである。内的活動・空想・<br>内省・体制化に夢中である。できるかぎり考<br>えようとする。                     |  | 行為と操作に関心があり、外的事象に夢中だ<br>である。思考は必要な時にだけ、活動を導くた<br>めになされる。       |
| 21 注 意 力          | 敏感で自分のまわりのできごとを強く意識す<br>る。目と耳が鋭くて、常に油断がない。                                  |  | まわりのできごとの多くを意識しない。起き<br>ていることに気づかず、それに悩まされるこ<br>ともない。          |
| 24 紋切型と独創型<br>(R) | 伝統型に従い、みんながやっている方法で物<br>事を行なう。独創的に考えてするのではなく、<br>毎日行なわれていることをくり返すだけであ<br>る。 |  | きわめて独創的で、物をいつも新しい観点か<br>らみる。自分独自のやり方でやろうとする。                   |
| 28 好 奇 心 と 興 味    | 好奇心に富み、興味が多い。知るために多く<br>の質問をする。冒険や探索をして物事を試る。<br>新しい経験を鋭く感じる。               |  | 好奇心に欠け、興味も少ない。質問をしな<br>いし、冒険や探索をすることもあまりない。新<br>しい体験を求めようとしない。 |

## クラスター3（攻撃・自己主張）

|            |                                                                    |                                                               |
|------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 37 怒りやすさ   | すぐおこります。困難なめにあったり、失敗したり、仲間はずれにされたり、えこひいきされたり、失望した場合にはすぐおこる。        | めったにおこらない。怒らせることが非常にむずかしい。                                    |
| 55 他人への攻撃  | 妨害されると必ず攻撃する。叩いたり、けとばしたり、押しつけるなどのことをよくする。                          | 他人をめったに攻撃しない。                                                 |
| 56 冷情と思いやり | 思いやりがなくて、冷酷な方である。警告なしに他児のものを壊したり、奪い取ったりする。他児が泣くのを無視し、他人の感情をかえりみない。 | 非常に同情的で、思いやりがあり、他人に対して細かい配慮をする。                               |
| 58 けんか好き   | 他児とすぐ口論したり、けんかになりやすい。ちょっとしたことで すぐけんかになることが多い。                      | 非常に平和的・親和的である。口論したり、けんかをするのをめったに見ることがない。かなりの強い挑発に対してもそれにのらない。 |
| 59 執念深さ    | 実際及び想像上の全てのことに復讐する。傷心を心にためておく。し返しの機会を探そうとしている。                     | 復讐しようと考えないで、し返しはすぐに忘れる。妨害者に対して、他児に対するのと同じように接する。              |
| 60 自己主張    | 自分の権利を主張し、侵略に抵抗する。自分に利する全てのことを得るために主張し、おどされることはない。                 | 非常に服従的で、他児は彼を容易に操作できる。こわがるわけではないが、平和的であるために他児にゆずる。            |

## クラスター4（恐れ・不安）

|                    |                                                          |                                                       |
|--------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 23 (R) 問題解決の試みの直接さ | 問題に直接ねらいをつけて、正面からぶつかる。                                   | 問題場面に間接的に対処する。たとえば、空想的であったり、投射したり、補償したり、身体に気をとられたりする。 |
| 30 (R) 自信          | 自分自身に確信がある。むずかしい事態にあっても自信があり、行なうことは完成するものとして疑うことはない。     | 自信なく試み的で、ちゅうちょすることが多い。物事をはじめる前から自信に欠けている。             |
| 32 (R) 大胆さとチャンスの発見 | すばやくチャンスをつかみ、向う見ずである。いつも新しい冒険をし、無鉄砲な方である。危険を感じると興奮する。    | 用心深く、いつも安全に動こうとする。どんな小さな危険でも避けようとする。                  |
| 38 懸念と恐れ           | 危険・不快・不慣れな場面で、不安になり、恐れったり、苦悩したりする。小さな危険でも泣いたりする。臆病な方である。 | 何かやることに悩んだり、不安になったり、恐れたりはしない。全く懸念しない。                 |
| 43 (R) 情緒的混乱からの回復  | 情緒の状態から、すぐに正常状態に戻る。情緒が後に残らない。著しく弾力的ですぐに回復する。             | 弾力性がなくて、後まで尾をひく。それが後の行動に影響する。内的動揺がいつまでも残る。            |
| 64 (R) 適応状況        | 努力なしに容易に適応する。親と別れる時、敵意や不安の兆候はない。最初から完全に適応している。           | 親からはなれ、集団の中にはいるのが困難であり、そのために長い期間を要する。                 |

## クラスター5（社会性・友好性）

|           |                                              |                                                   |
|-----------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 51 他児への友情 | 誰に対しても友好的で、すぐに接近できる。中途半端でなくて、深くつきあう。         | 皆から遠ざかる。他人に関心がない。あるいは、疑い深く敵対的であるか、はずかしがりと一緒に遊ばない。 |
| 52 社会性    | 社交的で、いつも友人やグループとともにいる。常に人を志向し、グループの遊びを強く求める。 | 非社交的な方である。自分一人で遊ぶ。グループの活動に入ろうとしない。                |

クラスター6（興奮しやすさ・情緒の変化のしやすさ）

|                 |                                                                          |                                                        |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 25 固執性と柔軟性      | その場に不適当であっても、何事かやらずにはいられない。それを妨害されると心から動揺する。固執的である。                      | 全く固執的でない。全ての場面で柔軟な反応をする。別の行動にもすぐ慣れて、容易に行動をきりかえることができる。 |
| 34 情緒の強さ        | 情緒的であり、感情で動きやすい。多くの場面は、子どもに情緒的刺激となり、深く動揺させられる。（表現の有無は別とする。）              | 穏やかで鈍い子どもである。情緒が少ない感じで、何物かで動揺させられることはない。               |
| 39 焦燥感          | いらいらし、容易に悩み、動揺する。些細な体験でも、いらいらするし、ショックになる。すぐにおこりだしたり、悩んだりする。              | いらいらせずに平穏な気分であることが多い。何物も彼を動揺させない。平静かつのんきである。           |
| 40 脅威・敗北への情緒的反応 | 顕著な情緒的反応を示す。他人の抵抗や干渉を克服するのに強い努力を要する。何でもない場面で動揺したり、敗北のためにひどい混乱状態になることがある。 | 興奮なしに、抵抗や干渉を克服しようとする。他児が混乱するような場面でも混乱しない。              |
| 42 気分の安定性       | きわめて変化しやすく、起伏がある。陽気になったり、陰気になったりして、気分が安定していない。日によって良い日と悪い日がある。           | 安定した気分状態を保っている。気分の変化がほとんどみられなく、他人が驚く程、毎日同じ気分状態である。     |

クラスター7（協調性・従順さ）

|             |                                                                 |                                                              |
|-------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 12 小筋活動の喜び  | 手の活動が好きである。書いたり、切ったり、こねまわしたりすることが好きである。（上手・下手は別として）多くの時間をそれで費す。 | やればできる時でも、手の活動をしない。他の活動で間にあわせてしまうことが多い。                      |
| 45 良心       | 強い良心・義務感・原則をもっている。自分の行動に高い規準をもっていて、悪いと思う行為はしない。後悔することが多い。       | 良心に欠けるところがある。無節操で、浪費的である。行為からえられる満足だけを考え、捕えられた時にだけ、動揺し、反省する。 |
| 46 教師との協調   | 規則に従い、集団の中で協調的である。ルールや規準に従う。協力的で、乗り気で、助力的である。                   | 非協力的で、妨害的である。自分のしようすることを妨げられると、ルールを犯す。教師と同じくらいの権威を自分がもっている。  |
| 47 規則への反応   | 規則を強く愛し、それに従う。儀式的なことを好む。服従に加えて、規則に従おうと積極的である。                   | 規則に抵抗し、すぐ文句をいう。音楽・休憩・お話しなどの時はいつも、別のことをしようとする。                |
| 62 大人の承認の探索 | 大人の承認を強く望む。行動は大人の承認をえるためになされることが多い。                             | 承認しようが、しまいがその子どもにとっては何の刺激にもならない。自分自身の関心にそって、自分の方向を進める。       |

## クラスター8 (明るさ・表現の素直さ)

|               |                                                          |  |                                                               |
|---------------|----------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------|
| 4 姿勢・身振り・声の表現 | 声・表情・身振りの表現が自由・柔軟・流暢である。                                 |  | 堅く張りつめていて、無表情である。音楽・ダンス・ゲームのリズムになかなか乗ってこない。                   |
| 19 言語表現       | おしゃべりな方である。他人が聞いていなくても、よくしゃべる。言葉はよどみない流れのように、次々とでてくる。    |  | 静かなタイプである。必要な時にだけ話し、できるだけ短く話す。                                |
| 29 劇的さと想像力    | 想像力が豊かである。玩具を用いたり友人と遊ぶ時は、いつも劇的内容である。                     |  | 物を劇的なことに使わない。事実のことがらでしか動かない子どもである。                            |
| 35 陽気と気嫌のよさ   | 陽気で気嫌がよい方である。物事の明るい面を見る。多くの子どもが不快になる場面でも、不快にならない子どもである。  |  | 陰気であり、不気嫌であり、悲しい気分であることが多い。物事の暗い面を見る。多くの子どもが快的な場面でも、不快として感ずる。 |
| 36 暖かさや冷たさ    | 暖かくて同情的である。対人的に感じやすく、身近だと感ずることができる。                      |  | 冷たく超然としていて、同情や暖かさに欠ける。近づきたい感じの子どもである。                         |
| 44 感情表現の素直さ   | 感情を素直に示す。幸福・怒り・落胆の場面で、感情を抑えたり、かくしたりしないで、情緒をつつまかくさずに表出する。 |  | 感情を直接表出しない。場面を鋭く感じていても、抑えてださない。                               |

## クラスター9 (感受性・傷つけられやすさ)

|                      |                                                            |  |                                                           |
|----------------------|------------------------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------|
| 14 緊張の発現のしかた(神経症的習慣) | いろいろな緊張発現法・神経症的習慣や2、3の強い習癖(指しゃぶり、爪かみ、チック、自慰、衣服や髪をひっぱる)がある。 |  | めだつ緊張発現法や習癖は見うけられない。                                      |
| 16 怪我に対する反応          | 痛みに対する感受性が高い。ちょっとした怪我(ぶつかりやひっかけ傷)で動揺する。                    |  | 痛みに対して鈍感である。他児が泣き叫ぶようなことでも、泣くことはない。ひどい怪我をするようなことでも無視してやる。 |
| 17 自然現象への反応          | 天候の変化に敏感である。寒さをすぐに訴え、手袋がぬれると気にし、家の中の暖い所にいたがる。              |  | 天候に無感覚で、湿気も気にしない。他児のほとんどが不快になっている時でも遊びつづける。               |
| 41 精神的苦痛への感受性        | 薄い皮膚であり、苦痛で容易に傷つく。人間関係に敏感で、批判や侮辱で動揺しやすい。                   |  | 厚い皮膚で、感情を害そうとしても、難しい。直接侮辱した時でも、あまり感じないし、意識しない。            |

## そ の 他

|                |                                          |  |                                                  |
|----------------|------------------------------------------|--|--------------------------------------------------|
| 3 緊張の程度        | 緊張度が高く、消耗的である。休憩時でもリラックスしていない。           |  | 緊張度が低く、リラックスしている。あるいは、のんびり屋である。休憩時は完全にリラックスしている。 |
| 6 きちんとしていること   | きちんとしていて、正確で、整然としている。人の外見に細かく、物の順序にきびしい。 |  | 粗雑な子である。物をちらかし、外見に無関心で、いつもがつがつ食べたり、飲んだりする。       |
| 8 感じやすさ(感覚感受性) | 物事に非常に感じやすい。肉体的に快的なことを強く求める。感覚的快の探求に浸る。  |  | 物事についての感覚的関心が少ない。肉体的(感覚的)快楽を求めることが少ない。           |

|                      |                                                                                  |                                                                                 |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 11 協 応 動 作           | 手先が器用であり、スムーズで容易に協応でき、どんなことにも使える。はさみの扱い方、ボタンはめがとても上手である。                         | 非常に無器用な方である。いつも物を手から落したり、つかものに失敗する。手の動きが不安定である。                                 |
| 13 自律神経反応            | ストレスや興奮で、顔が赤くなったり、蒼白になったり、喜んだり、涙を流したりする。手が汗ばんだりして、呼吸が浅く、失禁や排泄をもよおす。              | 自律性反応が全く見られない。                                                                  |
| 15 事 故 傾 向           | ぶつかったり、切り傷を作ったり、落ちたりすることが多い。いつも何かの事故が多い。                                         | 怪我はしない。                                                                         |
| 22 速 断 力             | 決断や選択がはやい。動作の開始や情緒的でき事に関して非常に決断がはやい。または、おっちょこちょいである。                             | 決断をくだすに至るまで非常に時間がかかる。熟慮、思索し、すべての可能性をよく考える。あるいは優柔不断である。                          |
| 26 活動における<br>注意時間の幅  | いったん何かをはじめると、興味は持続し、執拗であって、確実である。従事していることにへばりつき、注意時間の幅は長い。困難なめにあっても、それを止めることはない。 | 興味はすぐに減少する。容易に周囲の妨害をうけて、中断してしまう。注意時間の幅は短い。ある活動を持続していくためには、大きな努力がいる。             |
| 27 活 動 の 持 続<br>(毎日) | 興味・活動・態度が著しく維持されている。毎日、毎日同じようなことをやっている。                                          | 興味は不安定であり、変化しやすい。ある日の子どもの行動を見たとしても、その翌日の行動を予測することができない。                         |
| 31 男らしさと<br>女らしさ     | 非常に男らしい。興味が男性的である。荒くて強い役割、自己主張、支配力、スポーツの興味などを重視する。(女兒では、オテンパをさす。)                | 非常に女らしい。興味が女性的である。やわらかくて、服従的であり、母親的役割をよくとる。装飾品に興味があって、社会的関心が大きい。(男児ではいくじなしをさす。) |
| 33 野心と要求水準           | 自分のやることに野心的で、むずかしいことを好んでやろうとする。希望は大きく、要求水準は高い。                                   | 野心に乏しく、ものうげである。やさしいことしかやろうとしない。要求水準が低い。                                         |
| 48 他人の身体への<br>意 識    | 便所で他人を見つめることに強い関心をもつ。のぞき見をしようとして、便所のあたりをうろつく。                                    | 他人の便所での様子や身体には全く関心はない。性差に関心をもたない。                                               |
| 49 自分の身体への<br>意 識    | 自分の身体への意識が強い。慎重深さを強く示し、体を顕示する。                                                   | 体への関心は全くない。慎重深さや顕示方法は知らない。                                                      |
| 50 性 器 い じ り         | 性器いじりをする。ストレスの時、性器をつかむ。性器をこすったり、下腹部をリズムカルになる。                                    | どんな時にも性器にさわらない。性器を物に押しつけないし、下腹部をなでさすることもない。                                     |
| 53 自 己 充 足 性         | ひとりで楽しく遊んだり、仕事ができる。自分自身の所産で喜ぶ。社会的活動を楽しむ樂しまないにかかわらず、自己充足的でいることができる。               | 自分自身の中に源泉がないようにみえる。ひとりでは、何をしたらよいかを考えることができない。行動を鼓舞するためには、他人が必要である。              |
| 54 主 導 性             | いつもリーダーになろうとする。他人を支配しようとしたり、指図しようとする。他人を操作することで、大いに満足する。                         | リードしようとしなないし、示唆を与えたりもしない。集団の中でも、その子どもの個性がなくなる。服従的であって、歯車の1つになっている。              |

乳幼児発達研究法の探究

|                      |                                                                               |  |                                                                  |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------|
| 57 競争心               | 勝とうとし、負け惜しみも激しい。ジャングルジムを登るとき、他児を押しつけて登ろうとし、積木でより高い塔を作ろうとし、言葉でもって相手をうち負かそうとする。 |  | 競争場面を避ける。先にたとうとしないで、言葉の競争さえ避けようとする。                              |
| 61 自己信頼<br>(大人からの独立) | きわめて自己依存的で、めったに助力を求めようとはしない。自分でできることを証明しようとする。                                |  | 大人に依存的で、いつも助力を求め その「庇護の下にあらうとする。                                 |
| 63 賞讃に対する<br>反応      | ほめられると夢中になってよろこぶ。賞讃の言葉はその子どもにとって大事件である。                                       |  | ほめることは、その子どもにとって何の効果もない。自分の行動あるいはその産物に対する誰の評価に対しても、無関心であるように見える。 |

※尺度項目の番号(1～64) ※※尺度得点を逆にするもの

資料 2

母親の働きかけ行動評定票

| 項 目         | 内 容                                          | 評定段階<br>1 ～ 5 | 内 容                                      |
|-------------|----------------------------------------------|---------------|------------------------------------------|
| 1 協 調       | 子どもの側からの要請・働きかけにすすん好意的に応じる。                  |               | 子どもの側からの働きかけを無視して応えない。                   |
| 2 接 触 ・ 交 渉 | 子どもと言語的、あるいは行為的な接触・交渉をもつ。                    |               | 空間的・心理的に子どもと離れて独自の行動をする。                 |
| 3 注 視       | 子どものやっていることをだまって注意深く見まもる。                    |               | 子どものやっていることに注意を払わず関心を示さない。               |
| 4 指 示 ・ 命 令 | 子どもに対して一方的に指示を与えてやらせようとする。                   |               | 子どもを指示・命令によって動かすことをしない。                  |
| 5 賞 賛 ・ 激 励 | 子どもをほめたり、励ましたり、あたたかく扱う。                      |               | 子どもが必要としているときでも、ほめたり、励ましたり、あたたかく扱ったりしない。 |
| 6 教 示       | 子どもの知識を増そうとして情報を与える。                         |               | 子どもに対して必要な情報を提供しない。                      |
| 7 批 判 ・ 叱 責 | 子どもを批判したり、責めたり、罰したりする。                       |               | 子どもの失敗に対して批判・叱責・罰を与えない。                  |
| 8 干 渉       | 子どものやっていることを完全にやめさせようとし干渉する。                 |               | 子どもがひどくさわいだり、ちらかしたりしても、それをやめさせようとしない。    |
| 9 相互交渉的遊び   | 子どもといっしょに子どものレベルで遊ぶ。                         |               | 大人としての立場で子どもと遊んでやる。                      |
| 10 援 助      | 子どもの活動に対して手をかけて援助する。                         |               | 子どもが必要としているときでも、手をかけてやることをしない。           |
| 11 場面の構造化   | 子どもが自分で考え、自分で決断することをしやすくするように示唆を与えて場面を構造化する。 |               | 子どもの活動が促進されるように場面を構造化しない。                |
| 12 制限・統制    | 子どもの活動を制限したり、統制したりする。                        |               | 子どものしたいことを好きなようにさせておく。                   |