

「思いの理論」に基づく臨床人格発達研究

—対人的出来事場面における心的過程と対処行動の分析—

橋爪園美 信州大学大学院教育学研究科臨床心理学コース

小山充道 信州大学教育学部教育科学講座

A clinical study of personality development on the basis of "OMOI" approach to psychotherapy:

An analysis of mental processes and behavioral reactions in interpersonal situations

HASHIZUME, Sonomi and KOYAMA, Mitsuto (Shinshu University)

Abstract: This study focused on the essence of personality development and what factors affect this development. By using questionnaires and episodic interview methods, we examined what thoughts appear in people's minds, how they behave in reaction to these thoughts, and what they think caused that behavior, in day-to-day conflicted situations. The result showed: (1) ordinary people go through the same mental process as clients in psychotherapy do when they go through the four stages of recovery mental process described by Koyama (2002); (2) behavioral reactions of school teachers (a group with more social experiences) is more socially desirable than that of college students (a group with fewer social experiences); (3) the main factor that caused school teachers to react in more socially desirable manner was the degree of exposure to interpersonal relations through experiences with parents, teachers, friends, etc. (Sullivan, 1953a, 1953b). The recovery mental process in psychotherapy is considered as personality development (Rogers, 1959), with personality being defined and summarized as the tendency to display certain behaviors in certain situations. Additionally, progress in social desirability of behavior must be driven by quality improvement of mental process. Thus we could conclude that the quality improvement of mental process in daily situations corresponds to a segment of personality development, which is affected by one's experiences in interpersonal relations.

Key words: personality development, "OMOI" approach to psychotherapy, recovery mental process, interpersonal relation, mental education

はじめに

不登校、いじめ、暴力、少年凶悪犯罪など、子どもが様々な問題をかかえこむなか、文部省（現文部科学省）は1977年から「心の教育」の推進にのりだした。文部科学省発表の学校基本調査速報(2002年8月現在)によれば、2001年度の不登校の小・中学生数は13万8千7百人に達した。不登校はここ10年連続で増加の一途を辿り、我々は「心の教育」のさらなる拡充の必要に迫られている。

心理臨床の立場から「心の教育」への貢献を試みるとき、心の成長を「人格のありよう」より問う人格発達領域における研究が期待できる。人格発達過程に関する研究は、「人格の発達を方向づけ、これに影響を与えているのは何か」との問いに対し、遺伝と環境、あるいは素質と経験、成熟と学習というような2つの要因を対置させながら進められているとはいえ、作用している要因の一般法則をとらえることが容易にできずにいる（詫摩, 2000）。その一方で心の成長は現実には確かに起きている。たとえば、子どもの例をあげると、「添い寝をしないと寝付けなかった幼児が、やがて添い寝なしで寝られるようになる」、「トランプなどのゲームで負けると、泣いていた幼児がやがてそれを笑って楽しめるようになる」、「ある身体的な特徴をととても気にしていた子どもが、やがてそれをあまり気にかけなくなる」など、その具体例を挙げればきりが無い。実例は「このような心の成長は果たして心が具体的にどのようなことになることなのだろうか？

そして、どのような関わりがあれば人格の成長を促すことができるのだろうか？」という疑問を生じさせる。心理療法家の Rogers (1959) はセラピーにおけるクライアントの心の治癒過程を人格の発達と捉えており、小山 (2002) はその治癒過程においてクライアントが共通して辿る「心がなおる過程」を提起した。もしもこの「心がなおる過程」と同様の心的過程が健康な人の心にも観察されるならば、それを手がかりにして心の成長の実体に迫れるのではないだろうか。

Sullivan (1953a, 1953b) は、人格は周囲の重要人物との対人関係により形づくられるとの見解を示している。また、諸家による「人格」の定義 (Allport, G.W.; 1937, Cattell, R.B.; 1950, Eysenck, H.J.; 1947, 星野命・河合隼雄; 1975, Sullivan, H.S.; 1953a) は「人がある場面でどのような行動をとるかが“人格”そのものに関わる」との見解で共通している。これらのことから、何かの出来事に際して人がどのような行動を取るか、そしてその行動に影響を与えたものは何かを「人」の観点から調べれば、「どのようにすれば心の成長を促せるか」の疑問に関する有益な知見が得られるのではないだろうか。このような関心から、本研究は「日常的な心の動揺場面において人の心にはどのような思いが生ずるか」、「そのとき人はどのような対処行動をとるか」、「その行動を起こさせた影響因は何であったか」を質問紙ならびにエピソード・インタビューの手法を用いて調査・分析し、人格発達の本質は何か、人格発達にはどのような要因が有効に作用するかを究明することを目的とする。

1 問題提起

「思いの理論」における「心がなおる過程」

ここでは本研究の鍵となるいくつかのテーマについて述べる。「思いの理論」(小山, 2002) はセラピーにおける心の理論であるが、本研究を進めるうえで特に注目したいのはその中で小山が提唱している「心がなおる過程」である。小山によると、セラピーにおいてクライアントの心は、図1に示すような4つの段階を共通して辿り治癒するといい、小山はこれを「心がなおる過程」と名づけている。

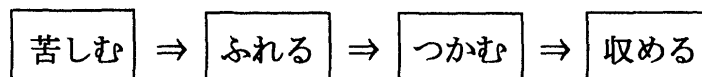


図1 「心がなおる過程」(小山, 2002)

小山はこれらについて、「苦しむ」段階は「思いについて内側から見る過程」、「ふれる」段階は「思いを外側からふれる過程」、「つかむ」段階は「思いを思いのままつかむ過程」、「収める」段階は「思いのおきどころを決める過程」だと説明している。つまり、「苦しむ」段階は心の動揺の渦中にあり心の枠の外側に出られずにいる状態、「ふれる」段階は心の枠の外に出て外から思いや周囲の状況を分析している状態、「つかむ」段階は分析結果、核心的な思いを踏まえることができた状態、「収める」段階は思いを踏まえた結果、実行に移せる具体的行動が見えた状態を指している。

セラピーにおける心の治癒と健康な人の人格発達

「人格」については、前述したように Allport, Cattell, Eysenck, 星野・河合, Sullivan 等がそれぞれに定義を掲げているが、それらは、「人格とは人がある場面でどのような行動をとるか」に深く関連する。人格をこのように捉えと、セラピーにおいてクライアントの心が辿る「心がなおる過程」は、「治癒の結果辿りつく心の状態がその問題に関するその人の行動を決める」という点で「人格をつくりあげていく心の単位」だと言える。つまり、ある心の問題について「苦しむ」「ふれる」「つかむ」「収める」の4つの段階

を経て到達する心の様態が、その問題事象固有の範囲で人格の一側面を決めているということである。このことは、他の臨床家の見解でも裏づけられる。「来談者中心療法」の提唱者として知られる心理療法家のRogers(1959)も、「This ultimate hypothetical person would be synonymous with “the goal of social evolution,” “the end point of optimal psychotherapy,” etc. We have chosen to term this individual the fully functioning person.」と述べ、セラピーにおける心の治癒過程を「人格の発達」と同義に捉えている。

さて、同じ人間である以上、心の病にある人の「人格発達」を健康な人の「人格発達」と区別して考えることは不自然である。さらに言えば、心の病にある人は、限局的ではあるが当該の問題について人格が発達した結果として心が健康な状態を取り戻すのだから、双方の人格の発達を切り離して考えることは不可能と言えよう。そこで注目したいのが「心がなおる過程」の日常性である。人は日常場面の多くで「苦しむ」「ふれる」「つかむ」「収める」という4つの段階を踏んで心を働かせているのではないだろうか…。一例を挙げれば、「取った電話が間違い電話だった」というような場合には、はじめに「おや!? 違う…」と驚いて動揺する瞬間(=「苦しむ」段階)がある。そして次に「やっぱりこの人は間違えているのだ…」と状況を分析する瞬間(=「ふれる」段階)があり、続いて「間違えていることを伝えるのがよい…」と、核的な思いを踏まえる瞬間(=「つかむ」段階)がある。最後は「さあ、間違えていることを伝えよう!」と実行可能な具体的行動を選択し(=「収める」段階)、心は平静を取り戻す。この例にかぎらず、電車に乗り遅れたとき、大切なものを壊してしまったとき、プロポーズを断られたとき、自分の批判を耳にしたときなど、日常生活の中で何らかの出来事に直面して心が動揺する度に、人は「苦しむ」「ふれる」「つかむ」「収める」の4つの段階を経ながら心の処理を行なっているのかもしれない。

人格発達の仮定的概念

先に述べたように、「心がなおる過程」はセラピー場面においてクライアントの「人格をつくりあげていく心の単位」と考えられた。その「心がなおる過程」と同様の心の処理過程が、心理的に健康な人にも日常的に認められるとすれば、「人格の発達」は次のように捉えられるのではないだろうか。

間違い電話の例に戻り述べると、最終的に「間違えていることを相手に伝える」という行動につながるような心の処理過程は、その事象におけるその人の人格の一側面を決定づけている。しかしその事象においてはまた別の心の処理過程もありうる。たとえば、最終的に「何も言わずに電話を切る」という行動につながるような心の処理過程である。こちらもその事象におけるその人の人格の一側面を決定づけている。ある出来事に際して人の心が辿る心的過程は複数あり、その人がどのような心的過程をとるかによってその人のその事象における人格の一側面が決まる。ここで、「取った電話が間違い電話だった」という出来事に直面した際、「間違えていることを相手に伝える」場合の心的過程をパターンAとし、「何も言わずに電話を切る」場合の心的過程をパターンBとすると、その人の心の中で生じるパターンBからパターンAへの心的過程の質的变化こそ「人格の発達」として捉えることができる。すなわち、これまでは間違い電話がかかってくると何も言わずに電話を切っていた人が、あるときを境として、間違えていることを親切に伝えてから切るようになったとき、「取った電話が間違い電話だった」という事象においてその人の人格は発達したと考えられる。ただし人格の「発達」というからには、その変化の方向は対処行動の社会的望ましさが向上する方向でなければならない。「人格発達」の概念を図に表すと図2のようになる。

対人的作用の仮説

「人格の発達」を以上のように仮定すると、子どもたちの「心の教育」への貢献を試みる上では、さらに、どうしたらこのパターンAからパターンBへの変化が起きるのかを見出さなければならない。この点

に関して、Sullivan (1953a, 1953b) が非常に興味深い見解を示している。それは、「人格のいわば核となる『自己組織』は、母親、家族、教師、遊び仲間などの『周囲の重要人物』との体験、すなわち対人関係を編成することで形づくられる」というものであり、Sullivan は「人は対人関係から人格を形成していく」と言っている。この見解に注目すると、ある場面における心的過程を、対処行動の社会的望ましさが向上する方向でパターンAからパターンBに変化させるものは「対人的影響」ではないかとの仮説が成り立つ。

これらの仮説を検証するために、本研究では次に述べるような3つの調査を実施した。

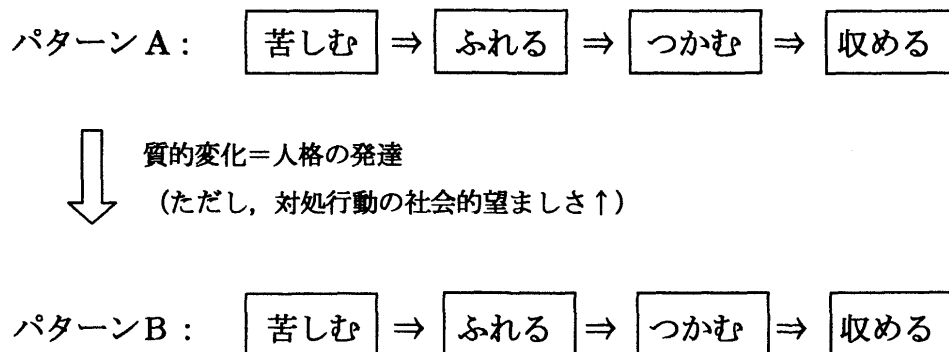


図2 ある場面における心的過程に着目した「人格発達」の概念(仮説)

2 研究方法

調査1

調査1の目的は「人が日常どのような出来事で心を動かし、そのときどのような心の状態でどのように行動するかを大まかに把握すること」である。調査方法は質問紙法を用いた。最初に日常的で些細な出来事に出会った場面を振り返るよう教示し、①「それはどのような出来事でしたか?」、②「その時どんなことを思ってどうしましたか?」という2つの質問文を盛り込み、記述式回答を求めた。調査対象者は、長野精神保健福祉協議会主催のメンタルヘルス講演会(講師は小山充道)に出席した成人62名である。

①「それはどのような出来事でしたか?」の質問に対する記述式の回答について、出来事のテーマを「健康に関する出来事」、「対人的出来事」、「その他」の3つに分類し、それぞれ度数をカウントしたうえで全体に占める割合を円グラフに表すと図3のとおりとなった。図3は、人の心の動揺を引き起こす日常的出来事として、「健康に関する出来事」と「対人的出来事」が同等に多いことを示している。この結果から、人は日常、「健康に関する出来事」と「対人的出来事」でよく心を動かしていることがわかった。

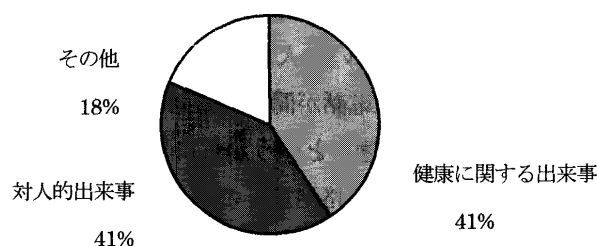


図3 出来事のテーマ別度数の割合

次に、②「その時どんなことを思ってどうしましたか？」の質問に対する記述式回答を「思いの理論」の「心がなおる過程」の観点から分類した。つまり、回答者が出来事により経験したとして記述している心の状態は「心がなおる過程」の「苦しむ」「ふれる」「つかむ」「収める」の4つの段階に当てはめた場合にどれに相当するかという仕分けを行なった。分類の結果を度数で表したものが図4である。

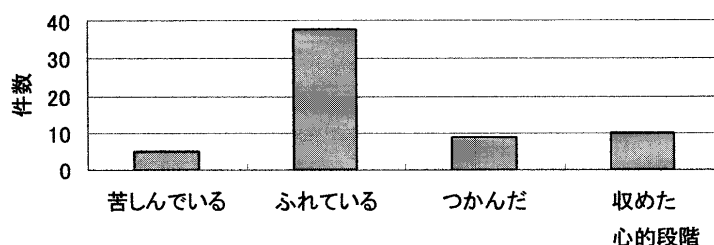


図4 「心がなおる過程」に当てはめて分類した、ある出来事時の心的状態の段階別度数

図4から「ふれている」段階にある人が顕著に多いことがわかる。本結果は、ある出来事に直面した際、人の心はすぐに落ち着くのではなく、そこにはいろいろな思いが頭を巡るある程度の「動揺期間」が存在することを示唆している。

調査2

調査2は、出来事の中でもより心の働きが盛んな場面に調査範囲を限定した上で、心の働きを詳しく調べることを目的としている。調査1の「人は日常、健康に関する出来事と対人的出来事でよく心を動かしている」との結果を受け、「健康に関する出来事」場面と「対人的出来事」場面に着目し、このうち、回答者の場面想起の容易さと調査の簡便性を考慮して、「対人的出来事」に的を絞ることとした。調査方法は質問紙法を用いた。調査対象者は、学生群として、信州大学教育学部2004年前期「カウンセリング概論」の受講生49名、教師群として、信州大学大学院教育学研究科へ内地留学中の現職教師と県下各地で教育に従事している教師68名であった。調査対象者としてこの2群を選んだ理由は、社会経験の多少による心の働きや対処行動などの違いを検討するためである。すなわち、学生群はまだ社会経験が浅い人たちの代表として、教師群はある程度社会経験を積んだ人たちの代表として選択した。さらに、「学生」と「教師」を選んだ理由は、どちらも日頃から思考することや問われたことに的確に応える作業に慣れており、質問に沿っての内省報告を中心とした本質問紙の回答に最も適した対象者だと著者らが判断したためである。

(1) 「出来事時に頭に浮かんでいた考え」についての分析

質問紙の「吹き出し」様式の回答欄に記述された「出来事が起きてから心が落ち着くまでに頭の中に浮かんでいた考え」のひとつひとつを、まず表1に示すような基準でコード化した。この基準は、小山(2002)による「思いの理論」の「心がなおる過程」の考えに基づいている。すべての「吹き出し」の回答をコード化した後、調査対象者ごとに「どのコードが何件あったか」をカウントして個人のコード出現件数を集計した。次にこの個人のコード出現件数を「学生群全体でどのコードが何件あったか」、「教師群全体でどのコードが何件あったか」の観点からさらに群ごとに集計して、「群別のコード出現件数」を得た。この「群別のコード出現件数」を割合で表し、円グラフにしたものが図5である。なお、コード化にあたっては最初に橋爪が行なった後、それに小山が検討を加えた。そしてその結果について再度両者で検討を加え、見解が一致したもののみを採用した。

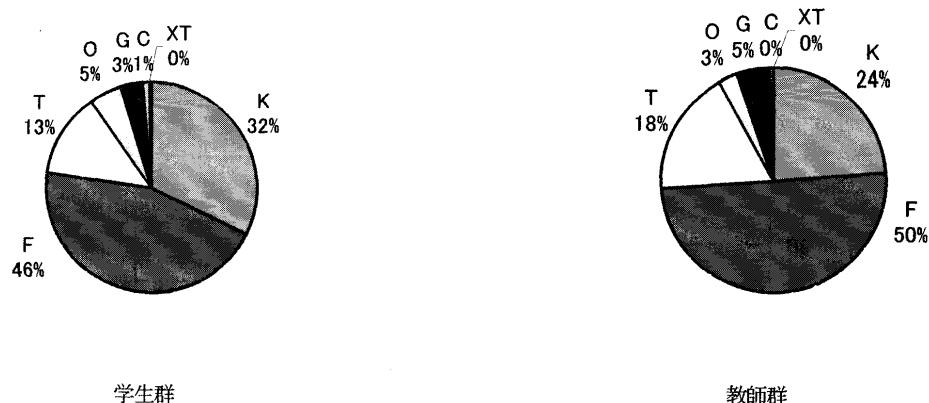


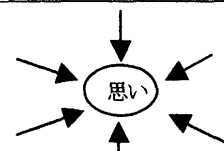
図5 「出来事時に頭に浮かんでいた考え」のコード別出現割合(群別)

コード化の結果、「吹き出し」記述のほとんどがK, F, T, Oに該当した。また図5から両群に共通して出現割合の最も多いコードはFで全体の約5割を占め、これにT, Kが順次続くという結果が得られた。

このように、「出来事時に頭に浮かんでいた考え」を分析した結果、社会経験の多少にかかわらず、「健康な人の対人的出来事場面における心の働きの中にも『苦しむ、ふれる、つかむ、収める』という『心がなおる過程』の4つの心的段階が存在すること(ただしこの順序性は不明)」, また、「心の働きは『ふれる』段階において最も活発であること」の2点が明らかとなった。

表1 「出来事時に頭に浮かんでいた考え」の記述のコード化基準

分類	コード	判断のポイント(特徴, キーワードなど)
「苦しむ」段階の記述	K	不快な感情のみ/ショックな状態/混乱している/じたばたしている/「まったくもう!」, 「もう!」などの感嘆/ 自分の外側には出られずにいる(内側にいる)
「ふれる」段階の記述	F	状況をあれこれ分析している/進むべき方向, とるべき行動を模索している/ 自分の思いに関心を向けている/ 外側から自分を見ている/
「つかむ」段階の記述	T	今後の方針を見出している/行動の候補を挙げている/ 抽象的の方策にとどまり, 具体的方策はまだ挙がらない
「収める」段階の記述	O	とるべき行動が決定した/もはや迷いはない/ すぐに実行に移せる具体的方策が見つかっている
本題からはずれた記述	G	出来事場面以外の時点のつぶやきである(例:「今思うと…」)/ 出来事とは関係ない記述である
行動の振り返りの記述	C	自分が取った行動の是非を斟酌している
教訓・学びを得た旨の記述	XT	出来事から飛躍して悟りを得ている



(2)「対処行動」の分析

質問紙の「その出来事の結果として、あなたはどのような行動を取りましたか?」に対する記述回答にある「その人が取った行動」, つまり出来事時の「対処行動」を, 「社会的にどのくらい適応性があるか」という「社会的望ましさ」の観点から5段階評定で数値化した。5段階評定に用いた基準は表2に示すとおりである。なおこの数値化にあたって最初に橋爪が行なった後, それに小山が検討を加えた。そしてそ

の結果について再度両者で検討を加え、見解が一致したもののみを採用した。

表2 対処行動の社会的望ましさの5段階評定基準

分類	評定値	判断のポイント
全く望ましくない	1	<ul style="list-style-type: none"> 自己を全くコントロールしていない。 最悪の対処である。
あまり望ましくない	2	<ul style="list-style-type: none"> 少しはコントロールが見られる。 社会ではあまり通用しない。 それより望ましい対処行動が容易に挙げられる。
どちらとも言えない	3	<ul style="list-style-type: none"> 良くも悪くもない。 それが一般的である。 なんとか社会でも通用する。
まあまあ望ましい	4	<ul style="list-style-type: none"> 社会で十分通用する。 もう1つ上の望ましい行動がある。
最も望ましい	5	<ul style="list-style-type: none"> 完全に自己をコントロールしている。 最高の対処である。 それ以上望ましい対処行動はない。

表3は、学生群と教師群それぞれの、出来事時対処行動の社会的望ましさ評定の平均ならびに標準偏差を示したものである。これについてt検定を行なった結果、両群の平均の差は有意だった（両側検定： $t(98)=2.70$, $p<.01$ ）。その結果、「出来事時の対処行動の社会的望ましさは、教師群の方が学生群より高い」ということがわかった。なお、2群間の等分散性を調べるためLeveneの検定を行なった結果、等分散の仮定は満たされていた。これらの結果から、对人的出来事に直面すると、教師群の方が学生群よりも社会的に望ましい対処行動を取ることが明らかとなった。

表3 対処行動の社会的望ましさ評定の平均と標準偏差

	学生群	教師群
N	42	58
平均値	3.45	4.00
標準偏差	1.06	0.96

(3) 「対処行動への影響因」の分析

調査対象者は、「出来事時にそのような行動をとったことに影響を与えているものは何か？」との質問に対し、提示された選択肢を複数回答で選んで回答した。選択肢には、「過去に自分が体験したこと」、「過去に誰かから直接教えを受けたこと」、「知らぬ間に身につけていた価値観」、「誰かから受け継いだ価値観」、「もともと自分がもっている性質」、「周囲にいた人の目」、「出来事の相手本人との経験」、「その他」を設けた。学生群、教師群それぞれについて、「どの選択肢が何件選択されていたか」の出現件数を群別に集計し、その割合を算出すると、学生群の「もともと自分がもっている性質」という影響因が教師群のそれよりも顕著に多い結果が得られた。このことから、「学生群は教師群より自己の特質に基づいて行動を決める傾向が強い」と見ることができる。

次に、対処行動への影響因を「人の要素の有無」の観点から分析するため図6を得た。すなわち、「過去に誰かから直接教えを受けたこと」、「誰かから受け継いだ価値観」、「周囲にいた人の目」、「出来事の相手本人との経験」の選択肢への回答を「人の要素を含む影響因」としてカウントし、「過去に自分が体験し

たこと」,「知らぬ間に身につけていた価値観」,「もともと自分がもっている性質」の選択肢への回答を「人の要素を含まない影響因」としてカウントし,群ごとに各出現件数を集計した。この出現件数を割合で表し,円グラフにしたものが図6である。なお,「人の要素を含まない影響因」を選んだ回答でも,記述欄に「人の影響」を示唆する内容があるものについては「人の要素を含む影響因」に含めた。

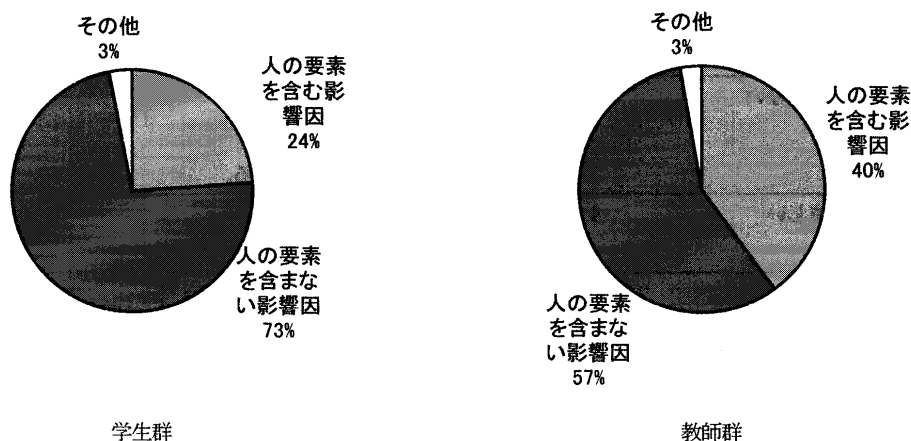


図6 「人の要素の有無」で見た影響因の群別出現割合

図6より教師群の「人の要素を含む影響因」が学生群のそれより顕著に多い。この結果から,「教師群は学生群より人からの影響に基づいて行動を決める傾向が強い」と見ることができる。

「対処行動」の分析と「対処行動への影響因」の分析を合わせて考察すると,社会経験の多い人の方が社会経験の少ない人よりも,対人的出来事場面でより社会的に望ましい行動をとっており,そのより望ましい対処行動に影響を与えているのは主に「人」だと言える。

調査3

調査3は,調査2で解明されなかった「出来事時の心的段階の順序性」を含め,集団による質問紙調査では調べられないレベルまで踏み込んだ個人の心の中にある情報を得ることを目的としている。調査方法は「エピソード・インタビュー」を用いた。エピソード・インタビュー (episodic interview) は,「特定の領域に関する主観的経験をナラティブ・エピソードのおよび意味論的 semantic な知識の形式で貯えられ想起されるとの仮定を出発点とし,(中略)ある1つの対象領域に関する両方の形式で貯えられている知識を把握するために考え出された (Flick, 2000)」点で,本調査の目的に合致している。

調査対象者は募集に対し応募のあった学生3名ならびに教師3名である(調査対象者A~F)。

手続きとしては,予め用意したインタビュー・ガイドに従い,調査対象者1人ずつに約20分間の個別インタビューを実施した。インタビュー内容の記録は,インタビュー中,随時用意した記録紙にその場で記入したほか,調査対象者に承諾を得た上で全インタビュー内容を録音したものを,後日記録に起こした。

調査3では,調査2の質問紙で尋ねたのと同様の質問を調査対象者と個別に面接しながら,対話形式で詳しく尋ねた。そのなかでも,「出来事時に頭に浮かんでいた考え」と「対処行動への影響因」について重点的に聴いた。

「出来事時に頭に浮かんでいた考え」の質問場面では「吹き出し」をばらばらに切り離して時間の経過

に従って並べるという作業を取り入れ、調査 2 の質問紙では尋ねるのが困難であった「頭に浮かんでいた考えはどんな順番で生じたのか」について、調査対象者と個別に対話することにより詳細な情報を得た。調査者は、調査対象者が「出来事時に頭に浮かんでいた考え」をすべて「吹き出し」に記入したところでそれぞれの「吹き出し」をはさみで切り離し、時間軸を記した用紙（A3 版）を提示して「これらの吹き出しを時間の経過に留意して頭に浮かんだ順番に並べてください」と教示した。この作業は、「心がなえる過程」の 4 つの心的段階の順序性を追求することを目的としている。

「対処行動への影響因」の質問場面では、調査者は「幼い頃だったらそのようには行動しなかったのではないかな？ いつごろからそのように行動する人になったのかな？」といった主旨の質問を投げかけ、調査対象者の内省に丁寧に寄り添った。この問いかけは、質問紙による調査では難しいとの印象をもった「調査対象者が質問の意味を理解すること」、「調査対象者の内省の視点を焦点化すること」を助けるのを目的としている。また、調査対象者の内省に丁寧に寄り添うことで、質問紙では切り捨てられていた可能性の高い末梢的な情報をも拾おうとしている。

（1）「出来事時に頭に浮かんでいた考え」の順序性の分析

「出来事が起きてから心が落ち着くまでに頭の中に浮かんでいた考え」を質問する場面で、調査対象者がそれを「吹き出し」に記入した後、それらを時間経過に留意して並べる作業を行なった結果、いずれの調査対象者も作業をしながらその「順序性」について言及した。その一例としてインタビュー記録の一部を図 7 に示した。図 7 では「順序性」に関わる対話部分は太字で記したうえアンダーラインを付した。「話者」の欄に記されている記号のアルファベットの「E」は調査対象者 E を、「R」は調査者を指し、数字はインタビューにおけるすべての発言に付した話者ごとの通し番号である。調査対象者 E は E132、E133 においては「頭に浮かんでいた考え」の順序性について「ほとんど同時だ」としていたが、調査者による R134 の問いかけを機に、E136 以降、次第に「順序性」に気づいた様子でそれを語り始めた。すべての調査対象者から「頭に浮かんでいた考え」の順序性に言及したコメントが得られたことから、一考して「同時に浮かんでいる」と思われるような考えも、それを詳細に内省するとひとつとおりの順序があることが明らかとなった。

また、「出来事時に頭に浮かんでいた考え」の「吹き出し」記述を時間の経過に留意して並べた結果について、ひとつひとつの「吹き出し」記述を調査 2 と同じ表 1 に示す基準でコード化し、時間軸と共に図に表すと、その一例は図 8 のようになった。なお、コードの「K」は「苦しむ」段階、「F」は「ふれる」段階、「T」は「つかむ」段階を示している。

図 8 のような時間経過に留意しての「出来事時に頭に浮かんでいた考え」の配列をすべての調査対象者について作成し、共通しているコードの出現順序と頻度をまとめたものが図 9 である。これにより、「出来事が起きるとまず『苦しむ』段階の考えが生じ、その『苦しむ』段階の考えが終わらないうちに『ふれる』段階の考えが生じ、また、『ふれる』段階の考えが終わらないうちに『つかむ』段階の考えが生じる」という心的過程の順序性が明らかとなった。なお、「収める」段階については、調査 3 のインタビューにおいて該当する「吹き出し」記述がなかったため、分析に含めることができなかった。しかし調査 2 の結果「健康な人の対人的出来事場面における心の働きの中にも『思いの理論』の『心がなえる過程』の 4 つの心的段階が存在すること」がわかっており、その順序性もこの調査 3 により 4 つのうち 3 つ（「苦しむ」「ふれる」「つかむ」）の段階までが一致していることから、「収める」段階も同様に一致するのではないかと仮説が成り立つ。このため、図 9 において、「収める」段階は、「苦しむ」「ふれる」「つかむ」に続く配列で、「仮説」の扱いとして点線で囲んで記してある。コードの出現頻度については、調査 2 の結果同様、「ふれる」段階の考えが最も多くなっている。

(2) 「対処行動への影響因」の分析

「出来事時にそのような行動をとったことに影響を与えているものは何か？」との質問に答える場面で、複数の調査対象者が、最初は「過去に自分が体験したこと」、「知らぬ間に身につけていた価値観」、「もともと自分がもっている性質」等の「人の要素を含まない影響因」を選択しつつも、後に「仲間との経験」、

話者	対話内容
E132	この、時間の経過を？・・・あの一、何て言うの？自分で思い浮かべるって、一瞬なんだよね！これね！だから一、 <u>どれが先だったのかね一、後だったのかっていうのが一、あやふやって言うか一、一緒かな一っていう感じだね一。</u>
R133	ええ・・・この中でも、ほとんど同時っていうような・・・？
E133	<u>ほとんど同時ですね！これ、ほとんど同時だね。</u>
R134	ど、どの辺がですか？
E134	だから一。
R135	それがわかるようにひっつけておきたいんですよね・・・。
E135	え一、 <u>これは同じだし一、これも同じだし一・・・あ、これとこれが同時ですね。</u>
R136	あ、そうですか。
E136	<u>これ、1番にしときます。1番・・・1番・・・、それで、2番目が一、これ。</u>
R137	あ、ありがとうございます。
E137	こっちはまた後から考えるか。
R138	あ一、そうですね一。
E138	あ、 <u>これ3番ぐらい・・・</u>
R139	はい。
E139	こんなふうな感じですね。
R140	じゃあ、 <u>これとこれは、こんなふうな感じで近いですか？</u>
E140	<u>ええ。</u> まあ、こんな感じで・・・。
R141	<u>これ、塊ですね。</u> ・・・はい。わかりました。

図7 インタビュー記録中「出来事時に頭に浮かんでいた考え」の順序性に言及しているコメント（例）

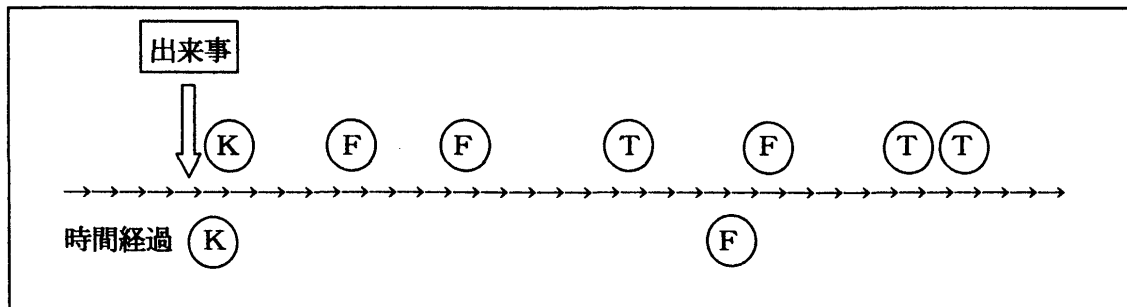


図8 時間の経過に留意して並べた「出来事時に頭に浮かんでいた考え」の配列（例）

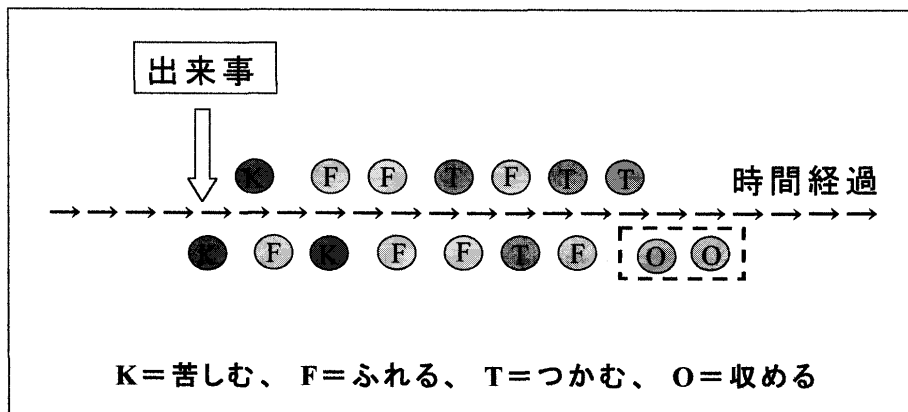


図9 対人的出来事場面で生じる心的過程

「両親のしつけ」など「人の要素を含む影響因」に相当する内容を語った。調査者が「幼い頃だったらそのようには行動しなかったのではないかな？ いつ頃からそのように行動する人になったのかな？」といった主旨の問いかけを行ない、調査対象者の内省に時間をかけて寄り添ったことで、調査対象者は的確に質問の意味を理解し内省の視点を焦点化することができた。調査対象者の洞察は、質問紙による調査では深めることのできないレベルまで、さらに深まったものと思われる。本結果は、調査2における「対処行動への影響因」の分析で得られた図6において、「人の要素を含む影響因」と「人の要素を含まない影響因」の割合のバランスが、実際にはもっと「人の要素を含む影響因」に傾く可能性があることを示唆している。

3 考察

調査1の結果、人は日頃「対人的出来事」や「健康に関する出来事」の場面でよく心を動かしていることがわかった。このうち、「対人的出来事場面」に的を絞って心の動揺を詳しく分析した調査2の結果からは、社会経験の多少にかかわらず、健康な人も対人的出来事で生じた心の動揺が静まっていく過程で、セラピーにおいてクライアントが辿る心の治癒過程と同じ心的過程を辿ることがわかった。すなわち、対人的出来事に直面した際、人の心は「苦しむ」、「ふれる」、「つかむ」、「収める」の4つの段階を経て静まるのである。このうち心の働きが最も活発になるのは「ふれる」段階であった。また、このような心的過程を反映して生じる対処行動の社会的望ましさについて学生群と教師群で比較した結果、社会経験の多い教師群の方が社会経験の少ない学生群より社会的に望ましい対処行動をとる傾向があった。これにより、人は社会経験が増すにつれて対処行動の社会的望ましさが向上することがわかった。さらに、教師群の対処行動に影響を与えているものは何かについて分析した結果、「人の要素を含む影響因」が多いことが明らかとなり、望ましい対処行動に影響を与えているものは主に「人」であるとの結論が得られた。エピソード・インタビューの手法を用いた調査3の結果からは、「苦しむ」→「ふれる」→「つかむ」→「収める」の4つの段階の順序性が明らかとなったほか、対処行動に影響を与えているものとして「人の要素を含む影響因」が実際には調査2の結果よりも多いことを示唆する結果が得られた。

これらの結果を総合すると、「人格の発達」は図10のようにまとめることができる。人は対人的な出来事に直面すると、ある4つの段階から成る心的過程を体験しながらそれに根ざしたある対処行動をとる。そしてその対処行動は社会経験が増すにつれて社会的に望ましい方向へと変化する。このとき変化後の対処行動を支えているのは先の心的過程とは別の心的過程（別の4つの段階）である。このことを「人格と

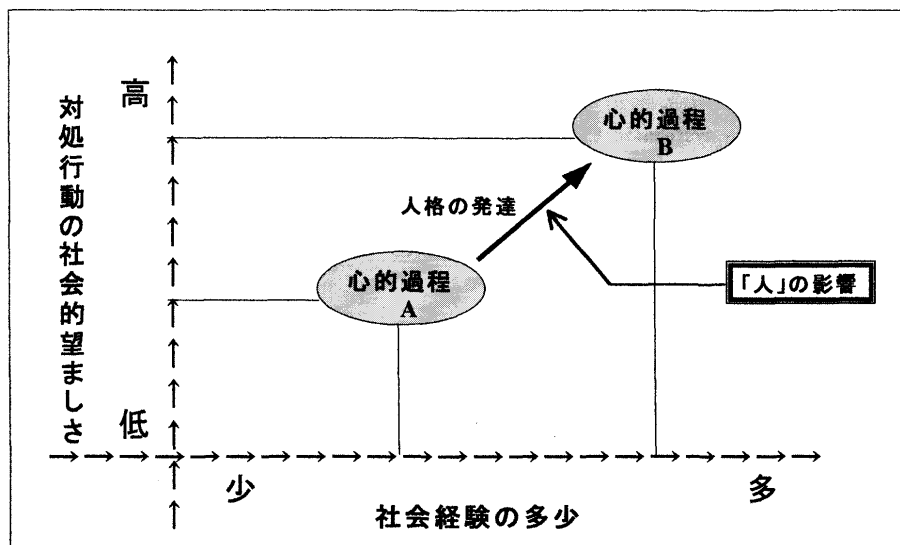


図10 人格発達概念図

は、人がある場面でどのような行動をとるかである」との人格の定義に照らせば、この「社会的望ましさが向上する対処行動の変化」をもって「人格の発達」と捉えることができる。このように見ると、社会経験が少なかった時の対処行動を支えていた心的過程を A、社会的経験が増してから対処行動を支えている心的過程を B と名づけた場合に、心的過程 A から B への変化こそが「人格発達の本質」だと言えよう。心的過程 A から B への変化は主に「人の影響」によって生じることから、「人格は、出来事場面で生じる心的過程が人からの影響作用を受けて質的に変化することで発達していく」と結論づけることができる。これは、Sullivan の「人は対人関係から人格を形成していく」との人格発達の概念を、個人の日常的な心の働きという極めて臨床的なレベルで捉えたものと言えるだろう。

子どもたちの「心の教育」への貢献という視点から、本研究の社会への適用を探ると、「親」、「教師」、「友人」など、子どもを取り巻く周囲の人物の子どもへの関わりの重要性が浮かんでくる。子どもたちは日常のさまざまな場面で「心が動揺しては静まる」という体験を繰り返している。そのなかで子どもたちは周囲の人との関わりから、何らかの影響を受けながら心的過程の質を変化させている。その変化は、周囲の人との関わりの質によって、良い方向へも悪い方向へも起こりうるだろう。これを良い方向に変化させるためには、子どもたちを取り巻く周囲の人物たちによる心的過程の向上を促すような「質の良い関わり」が不可欠であろう。そしてその「質の良い関わり」は、あくまでも、子どもたちの心が動揺するときの「心がなおる過程」のレベルで作用するものでなければならない。つまり、個々の子どもがそれぞれに体験する特有の、非常に個人的な心の動きに直接働きかけるような関わりがなされる必要がある。今後は、本研究では検討の及ばなかった人格の発達に作用する「人の影響」の詳細、すなわち、「どのような人が」、「どのようなタイミングで」、「どのような関わり」を持つのが効果的なのかについての検討課題に取り組んでいきたい。

謝辞

本調査にご協力いただいた、岡谷市立岡谷小学校、矢澤進一校長先生をはじめとする教員の皆様、長野市立櫻ヶ岡中学校の教員の皆様、信州大学教育学研究科に内地留学中の現職教員の皆様、その他、県下各地でご活躍中の小学校、中学校、高等学校の教員の皆様、ありがとうございました。また、調査の機会を与えてくださった信州大学教育学部助教授、中西公一郎先生をはじめ、ご指導を賜りました信州大学大学院臨床心理学コースの諸先生方にも心から感謝申し上げます。本学専門職員大学院担当の吉田仁紀様にも特別なご配慮を頂きました。さいごに、調査手配・質問紙回収に力を貸して下さった、信州大学大学院臨床心理学コース卒業生の酒井幸枝さんと山崎寿子さん、在学中の大学院生の皆様にもこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

文献

- Allport, G. W. (1937): Personality: A psychological interpretations. (詫摩武俊・青木孝悦・近藤由紀子・堀正訳(1982): パーソナリティ心理学的解釈) 新曜社, 40.
- Cattell, R. B. (1950): Personality- a systematic theoretical and factual study. New York: McGrawHill, 2-3.
- Eysenck, H. J. (1947): Dimensions of Personality. London: Routledge & Kegan Paul, 25.
- Flick, U. (1995): Qualitative forschung. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳(2002): 質的研究入門) 春秋社, 122-141.
- 星野命・河合隼雄(1975): 入門・基礎知識編 心理学; 4. 有斐閣双書, 83.
- 小山充道(2002): 思いの理論と対話療法. 誠信書房, 100-120.
- Rogers, C. R. (1959): A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. (Kirschenbaum, H. and Henderson, V. L. (Ed.); The Carl Rogers Reader. New York, Houghton Mifflin Company. 1989, 250.)
- Sullivan, H. S. (1953a): Conceptions of modern psychiatry. (中井久夫・山口隆訳(1986): 現代精神医学の概念) みすず書房, 4, 28, 32, 62.
- Sullivan, H. S. (1953b): The interpersonal theory of psychiatry. (中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鐘幹八郎訳(2002): 精神医学は対人関係論である) みすず書房, 35, 189, 215.
- 詫摩武俊(2000): シリーズ・人間と性格第1巻性格の理論. ブレーン出版, 8-10.

(2004年12月14日 受理)