

青年期後期・成人期前期における自己の発達
—Kegan の構造発達理論に基づいて—

齋藤 信

はじめに

自己に関する心の働きは、人間の思考や行動を理解するための重要な手がかりの 1 つである。人々は意識するとしないうちに、自分や自分とつながっている人や事物の動向に、時に喜び、時に悲しみながら、人生を送っていく。人間にとって自分を理解することは、重要なことだと言われている。ソクラテスによって有名になった、ギリシアの神殿にある「汝自身を知れ」という格言、孫子による「彼を知り、己を知れば百戦して殆（あや）うからず」という記述にあるように、自分自身について知ることの大切さを述べる先人の知恵は、数多く存在する。

このような自己に関する思索や探究は、有史以来の、人間の精神的・文化的営みにおいて、様々な方向から行われてきた。自己というものは、拡大的・多義的に捉えれば、人間の思考や行動の大部分を説明でき、何らかの心理的現象に焦点を当てて考えれば、その本質に迫るための道標となる可能性を持っている。自己について扱った学問や芸術は、私たちに深い思索の機会を提供してきた。それらは、人類による知の軌跡の 1 つといえるものかも知れない。

ところで、自己は様々な側面において、年齢とともに発達していくものとされている。個人による自己の捉え方と個人が考える自己の領域は、成長とともに、複雑化しながら拡大し、統合されていく。乳児期・幼児期・児童期といったそれぞれの時期における自己が、どのような様相で発達していくのかは、発達心理学における重要なテーマである。

本研究では、青年期および成人期、具体的には、青年期後期と成人期前期における自己の発達に焦点を当てている。青年期は、子どもから成人への移行期とされており、自己の発達においても、重要な転換期とされている。青年期後期は、アイデンティティ形成に見られるように、成人期に向けた自己の発達における、仕上げる時期と位置づけられよう。一方、成人期前期は、成人期の自己の発達に向けた、土台作りの時期と考えられる。青年期後期に形成された自己・アイデンティティが、現実の社会における取り組みの中で、どのように変容していくのか、就職と職業の開始、結婚や子育てといった、人生の重要なライフイベントを経験する中で、どのように自己が形成されていくのかは、生涯発達心理学における重要なテーマである。

これらの時期における、自己の発達の様態を捉えるための枠組みとして、本研究では、アメリカの心理学者である、Robert Kegan 氏の、構造発達理論を用いている。Kegan の構造発達理論は、Piaget の認知発達理論の流れを汲んだ自己の発達理論であり、その最大の特徴は、複数の発達理論を融合した、独創性にあふれる自己の発達メカニズムの提唱である。そして、発達メカニズムに基づく、発達段階と測定手法（SOI）は、個人の発達の変容の道筋を理論に基づいて説明するものとなっている。

本研究は、3 部 8 章の構成となっており、各章の主な目的は、次の通りである。

はじめに

第Ⅰ部は、3つの章から成り、自己の発達に関わるこれまでの研究の展望を行っている。第1章では、自己の発達に関わる研究の動向を概観し、青年期後期の自己形成、アイデンティティ形成の研究について整理した上で、本研究で扱っている研究上の関心について論じることを目的としている。第2章では、Keganの構造発達理論、測度であるSOI、理論に関わる研究動向について論じることを目的としている。第3章では、本研究全体の目的と意義、構成、方法について論じることを目的としている。

第Ⅱ部は、4つの章から成り、Keganの構造発達理論に基づいた、自己の発達に関わる実証的研究について論じている。第4章-研究Ⅰの目的は、SOIの日本語版を作成し、「実施・評価が可能か。それらの過程でどのような課題があるか」を確認することである。第5章-研究Ⅱの目的は、日本の青年期後期における自己の発達の特徴を、Keganの構造発達理論に基づいて検証することである。第6章-研究Ⅲの第1の目的は、日本の青年期後期から成人期前期における自己の発達の特徴を、Keganの構造発達理論に基づいて検証することである。そして、第2の目的は、青年期後期から成人期前期におけるKeganの構造発達段階と、Eriksonのアイデンティティの概念に基づく、心理社会的危機が解決されている感覚との関連について検証することである。第7章-研究Ⅳの目的は、成人期前期の人々にSOIを実施し、面接で語られたテーマを領域別に分類することで、成人期前期の人々の自己の発達に影響を及ぼす要因となっている文脈について検討することである。

第Ⅲ部は、第8章の総合考察のみから成る。第1の目的は、研究Ⅰ、研究Ⅱ、研究Ⅲ、研究Ⅳの実証的研究から得られた結果のまとめをし、得られた研究知見についての考察を行うことである。第2の目的は、本研究から明らかになった課題と今後の研究の方向性について論じることである。第3の目的は、Keganの理論が有する可能性について、論じることである。

冒頭でも述べた通り、自己に関する思索は、人間にとっての大きな関心事であり続けているが、その探究の源は現在でも尽きることなく存在している。これは、人間の精神の奥深さを示しているのであろう。本研究が、自己の発達という観点から、人間を理解しようとする研究の営みに、微力ながら貢献するものとなっていれば幸いである。

目次

はじめに

第 I 部 自己の発達に関わる研究の展望と Kegan の構造発達理論

第 1 章 自己の発達に関わる研究の展望 1

- 1.1 自己の研究の概観と乳幼児期からの自己の発達 1
 - 1.1.1 自己について研究することの意義 1
 - 1.1.2 心理学における自己の研究 2
 - 1.1.3 乳幼児期から青年期に至るまでの自己の発達 3
- 1.2 青年期後期以降における自己の発達 6
 - 1.2.1 青年期における自己とアイデンティティ, 自己形成とアイデンティティ形成 7
 - 1.2.2 自己形成に関わる研究の動向 8
 - 1.2.3 アイデンティティ形成に関わる研究の動向 11
 - 1.2.4 認知構造の発達理論に関わる研究 24

第 2 章 Kegan の構造発達理論 36

- 2.1 Kegan の構造発達理論 36
 - 2.1.1 Kegan の構造発達理論の成り立ちと発達メカニズム 37
 - 2.1.2 Kegan の構造発達理論の構成に関する体系的な解釈 40
 - 2.1.3 Kegan の構造発達段階 42
- 2.2 Kegan の構造発達理論の測定—主体-客体面接 (SOI) — 52
 - 2.2.1 SOI 開発の理論的背景 52
 - 2.2.2 SOI の実施方法 53
 - 2.2.3 SOI の評価方法 55
 - 2.2.4 SOI の信頼性と妥当性 62
 - 2.2.5 SOI の特徴 64

2.3	Kegan の構造発達理論の研究動向	64
2.3.1	理論的研究	64
2.3.2	実証的研究	67
2.3.3	応用的研究	68
2.3.4	日本における研究動向	71
第3章	本研究の目的と意義	72
3.1	本研究の目的と意義	72
3.2	本研究の構成	73
3.3	本研究の方法	75
3.3.1	研究調査実施の概要	75
3.3.2	研究調査分析の概要	75
3.3.3	各章における研究調査の概要	77
第Ⅱ部	Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期に おける自己の発達	
第4章-研究Ⅰ	S0Ⅰ 日本語版の検討	
	—Kegan の構造発達理論に基づいて—	81
4.1	問題と目的	81
4.2	方法	81
4.2.1	参加者と調査時期	81
4.2.2	測定	81
4.2.3	調査手続き	82
4.3	結果	83
4.3.1	実施方法の検証	83
4.3.2	評定方法の検証	84

4.4 考察	84
4.4.1 実施方法の検証	84
4.4.2 評定方法の検証	85
4.4.3 まとめと今後の課題・方向性	86

第5章-研究Ⅱ：青年期後期における自己の発達

—Kegan の構造発達理論に基づいて— 88

5.1 問題と目的	88
5.1.1 本研究の目的	90
5.1.2 本研究の意義	91
5.2 方法	91
5.2.1 参加者と実施時期	91
5.2.2 測定	91
5.2.3 調査手続き	94
5.3 結果	94
5.3.1 大学生の構造発達段階と学年の関連	94
5.3.2 大学生の構造発達段階に関する海外の結果との比較	95
5.3.3 面接で扱われたテーマの領域	97
5.4 考察	98
5.4.1 大学生の構造発達段階と学年の関連	98
5.4.2 大学生の構造発達段階に関する海外の結果との比較	100
5.4.3 面接で扱われたテーマの領域	102
5.4.4 まとめと今後の課題・方向性	103

第6章-研究Ⅲ：Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・

成人期前期における自己の発達

—Erikson の心理社会的危機との関連— 104

6.1 問題と目的	104
-----------	-----

6.1.1	本研究の目的と仮説	105
6.1.2	本研究の意義	107
6.2	方法	108
6.2.1	参加者と調査時期	108
6.2.2	測定	109
6.2.3	調査手続き	110
6.3	結果	111
6.3.1	Kegan の構造発達段階	111
6.3.2	Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の関連	114
6.4	考察	115
6.4.1	Kegan の構造発達段階	115
6.4.2	Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の関連	117
6.4.3	まとめと今後の課題・方向性	119
第7章-研究Ⅳ：成人期前期の自己の発達に影響を及ぼす		
文脈の領域—SOI で語られたテーマ領域から—		121
7.1	問題と目的	121
7.1.1	本研究の目的	123
7.1.2	本研究の意義	124
7.2	方法	124
7.2.1	参加者と調査時期	124
7.2.2	測定	124
7.2.3	調査手続き	125
7.3	結果	125
7.3.1	大学生の結果と比較した成人期前期で語られたテーマ領域の特徴	128
7.3.2	成人期前期における職業生活・家庭生活におけるテーマ領域の特徴	129
7.4	考察	132
7.4.1	大学生の結果と比較した成人期前期で語られたテーマ領域の特徴	132

7.4.2 成人期前期における職業生活・家庭生活におけるテーマ領域の特徴・・・	133
7.4.3 まとめと今後の課題・方向性・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	135

第Ⅲ部 本研究の総括と今後の展開

第8章 総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	137
8.1 本研究のまとめと得られた知見・・・・・・・・	137
8.1.1 本研究における実証的研究の概観・・・・・・・・	137
8.1.2 本研究における成果の振り返り・・・・・・・・	138
8.1.3 青年期後期・成人期前期における自己の発達の変容モデル・・・・・・・・	140
8.2 今後の課題と方向性・・・・・・・・	148
8.2.1 研究知見の一般化に関わる課題・・・・・・・・	148
8.2.2 本研究からの示唆・・・・・・・・	151
8.2.3 今後の研究の方向性・・・・・・・・	158
8.3 Kegan の理論が有する可能性・・・・・・・・	165
8.3.1 個人の精神的な変化や成長について・・・・・・・・	165
8.3.2 変動する社会と自己の発達の変容・・・・・・・・	166
8.3.3 抽象的な精神の働きの解明に向けた可能性・・・・・・・・	168
文献・・・・・・・・	171
初出一覧・・・・・・・・	197
付録・・・・・・・・	200
1. S0I のガイド—実施と解釈—（日本語版）・・・・・・・・	201
2. S0I における参加同意書・・・・・・・・	249
3. S0I のカード・・・・・・・・	251
4. S0I の評定用書式・・・・・・・・	258
5. 質問紙冊子・・・・・・・・	262
6. 調査終了後のアンケート・・・・・・・・	271
7. 調査参加の御礼・・・・・・・・	273
おわりに・・・・・・・・	275

第 I 部

自己の発達に関わる研究の展望と Kegan の構造発達理論

第 1 章

自己の発達に関わる研究の展望

第 1 章では、自己の発達に関わる研究について展望する。第 1 節では、心理学を含めた自己の研究と、乳幼児期から青年期に至るまでの自己の発達を概観する。そして第 2 節では、青年期後期における、自己の発達の研究パラダイムとして取り上げられてきた、自己形成とアイデンティティ形成、それらの基底にあるとされる認知構造の発達理論の研究について概観することとする。

1.1 自己の研究の概観と乳幼児期からの自己の発達

1.1.1 自己について研究することの意義

自己に関する様々な感情や思考は、人間の精神の働きを説明する重要な概念の 1 つといえる。「ぼくは男の子だ」「わたしの家族」「ぼくはスポーツが好きだ」「私は怒っている」「私はこう考える」というように、我々は普段は意識せずとも、自分についての領域や意識を持っていることが分かる。我々は、ときに自己に強く意識を向けて深い思索を試みることがある。自分の身体や精神の状態、思考、感情、行動の傾向など、自分についてよく知ること、心身の健康を保ち、適応的に生活するためには重要なことと考えられる。しかしながら、我々は最もよく分かるはずの自分について、時々よく分からなくなり、思い悩むことがある。そして自分について深く考えれば考えようとするほど、思考は複雑になって深遠に広がり、捉えようのないものになるような感覚を覚えることもある。

我々は古くから、地域・文化圏を問わず、自己についての様々な思考を巡らしてきた。例えば、デカルトの「我思う、ゆえに我あり」という言葉は、西洋の哲学の自己に関する重要な論考の 1 つである (Descartes, 1637 谷川訳 1997)。また、仏教やその源流にあるインドの哲学においても、自己に関する深い思索が行われている (中村, 2000)。文学作品や芸術作品の中でも自己の深い探求から生み出されたものは数え切れない。ドイツの作家ヘルマン・ヘッセ (Hermann Hesse) は、自らの思春期・青年期を原体験に「車輪の下」を著し、さらにその後、分析的な精神療法を受けたことをきっかけとする自己の内面の探究から「デミアン」を著したとされている (Hesse, 1968 高橋訳 ; 町沢, 1996)。また落合 (2002) は、ルネサンス期の画家たちが、自画像や作品の中の登場人物として、自身の姿を描いていたことを述べ、自己を見つめて創造していこうとする青年期の姿になぞらえて説明している。

このように自己の問題が、人間の精神について深く探求していくための、重要な道標の1つであることは否定し得ない事実といえよう。

1.1.2 心理学における自己の研究

自己は、心理学の歴史においても重要な研究領域として存在してきた。19世紀の James (1892 今田訳 1992-1993) の著書『心理学』では、自己についての以下のような指摘がなされている。それは、自己には知者としての側面と被知者としての側面、自己を認識する主体 (I) と認識される客体 (Me) があるとする「自己の二重性」に関する指摘である。例えば、我々が「私は疲れている」という思いを持ったとき、そこには「“疲れている”とと思っている私 (I)」と「そのように思われている私 (Me)」が存在している。客体としての自己は、物質的自己 (その人の身体、家族、所有物)、社会的自己 (その人が関わる人々から持たれているイメージや認識)、精神的自己 (その人の意識状態、心的能力、心的傾向の全体的な集合体) に大別され、それらに対する感情や複数の自己の関係が考えられている。一方、主体としての自己は、「意識や思考の統一性」「過去の私と現在の私との連続性」といった機能を司るものとされている。このような James (1892 今田訳 1992-1993) の論考以来、心理学では自己を、認識する主体 (I) と認識される客体 (Me) に分けて考えることが、一般的なこととなっている (榎本, 1998 ; 溝上, 1999, 2005, 2008)。

ところで自己を論じる上で、忘れてはならないのは、他者の存在である (辻, 1993)。自己と他者は対になる概念であり、両者は切っても切れない関係にある。「私はこう考える」ということを強く意識したり、宣言したりするときには、異なる考えを持った他者や、宣言する相手の存在が念頭に置かれている場合が多い。私たちは、自己と他者の集合体である社会から、多かれ少なかれ影響を受け、それらを意識しながら、生活している (辻, 1993)。

このような自己と他者の関係、自己が社会的に構成されることに早くから注目したのは、Cooley (1902) や Mead (1934 河村訳 1995) である (金川, 2012)。Cooley (1902) の鏡映的自己 (looking-glass self) もしくは反映的自己 (reflected self) は、James (1892 今田訳 1992-1993) の社会的自己を発展させたものであり、「自分が他者からどう見られているのか」が、個人の自己イメージにとって重要であることを提唱している。Mead (1934 河村訳 1995) は、James (1892 今田訳 1992-1993) の主体 (I) と客体 (Me) の考え方を発展させ、個人が社会に適応していくためには、「他者や社会の考え方や反応を取り入れていく受動的な側面 (Me)」と「他者や社会に自ら働きかけていく主体的な側面 (I)」の相互作用が重要であることを主張した。

以上のような古典的な論考以降、心理学における自己の研究は発展と拡大を続け、今日では教育、発達、パーソナリティ、認知、社会、臨床のように細分化された諸領域の中で、様々な心理学的な事象を説明する重要な構成概念となっている (榎本, 2008 ; 榎本・岡田, 2008 ; 梶田・溝上, 2012 ; 仲, 2008 ; 岡田・榎本, 2008 ; 下斗米, 2008 ; 塩崎・岡田,

2009)。

1.1.3 乳幼児期から青年期に至るまでの自己の発達

自己は、生涯発達の中で様々な特徴を示しながら、発達を遂げる。ここでは誕生してから青年期に至るまでの、自己の発達を概観してみたい。

1.1.3-1 乳幼児期における自己の発達

産まれたばかりの乳児は、自己と他者、内的世界と外的世界を区別しない自他未分化な存在であることが指摘されている（鈴木，2004；Wallon，1983 浜田訳編）。Piaget（1948 谷村・浜田訳 1978）の感覚運動期にあたる乳児は、手当たり次第に「触れる、しゃぶる、吸う」といった感覚運動的な働きかけをするが、自分の身体に触れたときと外界の事物に触れたときの感覚の違いに少しずつ気付いていく（ダブル・タッチ）。これが乳児にとっての、外界と区別される自身の身体（身体的自己）が発見される契機とされている（岩田，2001；梶田，1988，2011；柏木，1983）。

同様に産まれたばかりの乳児は、成長につれて自分と母親、そして母親以外の他者を区別するようになっていく。そして母親と自分が異なる存在であることを、徐々に受け容れていき、母親の表象（イメージ）を自身の内的世界に確立することで、母親がいなくとも他者と関わったり、より広い外の世界を探索できたりするようになる（Bowlby，1973 黒田・岡田・吉田訳 1991 および 1982 黒田・大羽・岡田・黒田訳 1991 の愛着理論；Mahler，1969 および Mahler, Pine, & Bergman, 1975 高橋・織田・浜畑訳 1981 の分離個体化理論）。このような過程は、物質の対象永続性の獲得（Piaget，1948 谷村・浜田訳 1978）と関連する、他者に対する情緒的な対象永続性の獲得とされている（Mahler，1969；Mahler et al.，1975 高橋他訳 1981）。

乳児期から幼児期にかけての、自己像の認識に関わる発達は、鏡に映った自分の姿に対する受け取り方からも考察されている（Lacan，1966 佐々木他共訳 1972-1977-1981；Zazzo，1993 加藤訳 1999）。鏡に映った像を「自分の姿である」と認識できるようになることは、自己の対象化の経験につながり、乳幼児期における重要な発達の指標である（岩田，1998，2001）。

また、言葉の理解と使用に関わる発達も、乳幼児期における自己の発達の重要な要因である。まず、自分が周囲の人から、特定の名前で呼びかけられることは、自己意識の発達に重要な影響を与える。植村（1979）は、保育園における観察から、乳幼児が 1 歳すぎから「○○ちゃんおいで」という名前の呼びかけに反応するようになり、2 歳 1 か月頃には「○○ちゃんがたべる」など、おやつや食事を自分の名前で要求するようになることを示している。これは他者とは区別される、自分という独立の存在が自覚される契機である（梶田，1988）。

2-3 歳頃の幼児には、「自我のめばえ」が起こるとされている（岩田，1998，2001）。こ

の時期の幼児は、「ぼくがやる」「わたしのもの」といった言動に代表されるように、自分の領分を明確に主張して、養育者を困らせることがある（岩田，1998，2001）。また自分の性別を認識して、男の子は自分のことを「ぼく」、女の子は「わたし」と呼ぶようになる。これらの現象は、まだできたばかりの自己に関する意識を、「自分で確認する，他者に確認してもらおうとする」作業ともいえるであろう。

保育園・幼稚園の集団生活は、様々な側面における自己の発達を促す。幼児は発達した言語により、保育者や幼稚園教諭などの大人、近い年齢の友だちと関わっていくようになる。幼児は遊びを通して、「おもちゃを貸して」と友だちに自己主張することや、反対に遊具を使う順番を待つ、友だちに譲るなどの自己抑制することを学ぶ（柏木，1988）。幼児たちはこのように社会化されていき、児童期を迎える。

1.1.3-2 児童期における自己の発達

6歳から12歳頃までの児童期は学童期とも呼ばれ、初等教育（小学校）における本格的な学業の開始時期である（小嶋・森下，2004）。Erikson（1959 小此木訳編 1973）の心理社会的発達（psychosocial development）の理論（詳細は，1.2.3を参照）における，児童期の危機は，「勤勉性 vs. 劣等感」の葛藤である。この葛藤は，Freud（1969-1970 井村・馬場訳，1969 古澤訳，1970 井村訳）の心理性的発達（psychosexual development）の理論における潜伏期に由来し，性的な欲求が発現せず，心身共に安定した時期に，学校で新たな知識や技能を獲得することにいそしむ時期（勤勉性）であることに関連している（吉田，1995）。児童は，この時期に学業やスポーツに取り組み，新しいことができるようになること，何かを達成することで有能感を得ていくことになる。有能感は学級集団における，他の児童との比較に起因する部分が多い。他の児童よりも優れていること，教師にほめられることが有能感をもたらす反面，他の児童よりもできないことは劣等感の原因となる。

児童期は自己概念が明確化して，客観的に捉えられる時期である（小嶋・森下，2004）。自己概念とは，ある程度具体的で安定的な自分に対する認識を意味しており，自分のパーソナリティ，能力，身体的特徴，役割，対人関係などの把握から構成されている。一度形成された自己概念は，物事の見方や思考，態度に影響を与え，その人の行動や関心を方向づけるものとなる（小嶋・森下，2004）。例えば，「自分は国語が得意だ」という自己概念を持った児童は，国語の授業に真剣に取り組み，作文を一生懸命書こうとする。対して，「自分は運動が苦手だ」という自己概念を持った児童は，体育の授業では気分が重くなり，友人からの野球やサッカーの誘いにも気乗りがしなくなるかも知れない。また，「自分はクラスの友人に好かれている」という自己概念を持った児童は，積極的に友人に関わってリーダー・シップを取ろうとするが，「自分はクラスの中であまり好かれていない」という自己概念を持った児童は，友人との関わりを避けるようになる可能性がある。児童期の有能感と劣等感を伴う自己概念の形成は，小学校の教育においても重要であり，青年期以降のアイデンティティ形成の基盤となるものである（梶田，1985；上村，2009）。

1.1.3-3 青年期における自己と青年期前期・青年期中期における自己の発達

青年期は子どもから成人への移行期にあたり、自己の生涯発達において重要な意味を持つ時期である（梶田，1988）。青年期を扱った著作における「自己への問い直し—青年期—」といった書名（落合・楠見，1995），「第 4 章 自分の身体は自分のものか」「第 5 章 自分の性をどのように引き受けていくか」「第 6 章 お前はどこから来たのか・誰なのか」「第 7 章 自分は価値ある存在か」「第 11 章 自分は誰を愛しているのか」「第 14 章 自立と決断」「第 15 章 自分を生きる」といった章立て（落合・伊藤・齊藤，2002）が示すように、青年期は自分への問いかけ、自己の探求がなされる時期である。

日本の心理学における青年期は、一般に青年期前期（中学生）、青年期中期（高校生）、青年期後期（大学生）の 3 つに区分され、概ねそれぞれの学校段階と対応している（斎藤・加藤，1981）。ここではまず青年期前期、青年期中期までの自己の発達の特徴を説明することを試みる。

(1) 青年期前期

青年期前期は、思春期（puberty）とも呼ばれる。思春期（puberty）はもともと、性的に成熟し、おとなの身体になる時期のことであり、概ね小学校高学年くらいから中学生くらいまでの時期を指す（平石，2011）。思春期の身体的な一連の変化は、児童期の終焉と青年期の開始を意味しており、子どもから青年への移行期である。この時期の身体的な変化は、発育スパートと第二次性徴に代表される。発育スパートは、この時期の急速な身長や体重の増加、第二次性徴は男子の精通、女子の初潮といった生殖能力の獲得と男性らしい、女性らしい身体への変化を意味する（平石，2011；齊藤，2002）。

このような身体的な変化は、青年の眼を自分自身に向けさせる。自分の身体に関して持っているイメージ（像）を、ボディ・イメージという。思春期の身体的な変化により、青年は自身の身体に注目して様々なボディ・イメージを形成するが、そこに不満や不足などを感じて苦悩することも多い（齊藤，2002）。Elkind（1967）は、青年が自分と他者の思考を区別できず、自分が思っていることは他者もそう思っていると思う傾向にあることを、青年期の自己中心性（egocentrism）と表現している。青年は自分の容貌や身体で気になることがあると「友人や周りの人もそのことを気にしている」と思い（平石，2011）、深刻な場合には、対人恐怖症や摂食障害に至ることもある（齊藤，2002）。

(2) 青年期中期

青年期中期にあたる高校生の自己の発達にとっては、進路選択が重要な問題であるといえよう（水谷，2011）。まず小学校・中学校の義務教育期間を終えて、高校に進学していること自体が、青年にとっての 1 つの進路選択である。高校に進学するか否か、またどのような高校に進学するかを考えることで、その後の将来像は少しずつ現実味を帯びてくる。

義務教育ではない高校生活において、青年たちには、ある一定の義務と責任が求められ

てくる。様々な事情による不登校や非行による怠学は、成績の低下による単位の認定不可、原級留置（落第）、そして退学といった事態につながる（水谷，2011）。現在の日本において、高校生はまだ保護者や教員に守られた存在といえるが、ときに自立すること、そして「なぜ高校に進学したのか、なぜ高校で学ぶのか」を考える必要に迫られる。

水谷（2011）は、高校における教育相談において、キャリア・カウンセリングやキャリア・ガイダンスが、一見進路とは異なる問題にも有効に働くことを挙げ、卒業後の進路の問題が高校生活を貫く大きなテーマであることを指摘している。進路選択は自身の将来の生き方について考える重要な契機であり、未来につながる自己の発達を促すものといえよう。

以上、乳幼児期、児童期、青年期前期・青年期中期における自己の発達について概観した。自己が生涯発達における様々な側面に関連し、個人の適応や精神的健康に関して重要な役割を果たすもの、それらを説明する重要な心理学的構成概念であることを示すことができる。できていれば幸いである。

本研究では、このあとの青年期後期、そして成人期前期の自己の発達について論じることとする。成人期を直前に控えた青年期後期は、それまでの様々な自己の発達の仕上げの時期である。対して成人期前期は、成人としての自己の始まりの時期である。2つの時期に、どのような自己の発達が見られるのかを検証することは、自己の生涯発達の道筋を考える上での重要な示唆となる可能性がある。1.2では、主に青年期後期のテーマとして扱われてきた、自己の発達の概念について、これまでの研究を概観していきたいと思う。

1.2 青年期後期以降における自己の発達

1.1.3-3でも述べた通り、青年期の発達は、自己の発達の変化を中心に説明されることが少なくない。成人期を直後にひかえた青年期後期は、将来の具体的な自己像の模索と確立が求められる時期といえる。一方、そうした模索と確立は青年期に終わるとはいえず、成人期への移行には、今日でも数多くの困難さがあることが指摘されている（白井，2008）。成人期の始まりにあたる成人期前期は、青年期から続く自己への問いに並行して、就職、結婚、子育てといった、成人としての重要なライフイベントを経験する時期である。青年期後期・成人期前期の自己がどのように発達していくのかを検証することには、青年期から成人期へと続く自己の発達に関する示唆があるものと考えられる。

1.2では、青年期後期以降の自己の発達に関わるテーマ、具体的には自己形成とアイデンティティ形成、さらにそれらの基盤にあるとされる認知構造の発達理論について論じることとする。以下に述べるように、自己形成とアイデンティティ形成の研究は、いずれも青年期後期、日本では大学生を対象に、多くの研究が積み重ねられてきた。そして両者の発

達の根底には、共通して Piaget (1970a 滝沢訳 1972, 1970b 中垣訳 2007) の認知発達理論とそこから派生した Kohlberg (1969 永野監訳 1987), Kohlberg, Levine, & Hewer (1983 片瀬・高橋訳 1992), Loevinger (1976) の理論があることが指摘されている (Kroger, 2004 ; 溝上, 2005, 2008, 2012a)。

1.2.1 青年期における自己とアイデンティティ, 自己形成と

アイデンティティ形成

1.2.1-1 青年期における自己とアイデンティティ

心理学における自己とアイデンティティの研究は、相互に共通する部分と異なる部分を持っているように思われる。両者の概念的検討は、溝上 (2002) において行われている。

まず溝上 (2002) は、アイデンティティを測定する構成概念や心理尺度の多くが、実質的には自己概念について測定していることから、自己とアイデンティティがいずれも「自己」「自分」に関するテーマについて扱っているものであることを指摘している。それでは、アイデンティティ研究には、どのような独自性があるのだろうか。これについて溝上 (2002) は、“identity” が本来は「同一であること」を意味することから、動詞形である「identify= 同一性を確認する, 同定確認する」という行為に着目して説明している。Erikson のアイデンティティの感覚では、時間と場所を越えて同一である自己が問題となっている (溝上, 2002)。子どもから大人への移行期である青年期には、それらが一旦崩れて揺らぎが生じるため、自己の同一性を再確認・再構築する必要に迫られる。これが青年期に自己のアイデンティティが問題となることの意味である (詳細は, 1.2.3 で後述)。このように、溝上 (2002) は、アイデンティティがやはり自己の問題であり、その中でも特に青年期における、自己の再確認・再構築に関連する概念であると主張している。

1.2.1-2 自己の発達と青年期の自己形成, 自己形成とアイデンティティ形成

このように青年期は、自己の発達についての重要な時期であるが、溝上 (2005, 2008) は、青年期以降を特に「自己形成」の時期であると指摘している。溝上 (2005) は、Baltes, Reese, & Lipsitt (1980) に依拠しながら、青年期には生涯発達における重要な転換点があると主張する。それによると、乳幼児期の発達は、「年齢的要因」、つまり正常な発達の環境にいれば歩き始め、言葉を話し始めるという成熟の要因で規定されており、発達の道筋に大きな個人差は見られないのが通常である。しかしながら、児童期を経て青年期に至るまでに、年齢的要因が個人の発達に及ぼす影響は、徐々に小さくなっていく。そして青年期から成人期に向けては、その人のパーソナリティ、交友関係、置かれた環境、経験したライフイベントなど、個人により異なるもの、個人が選びとったものに関わる「個人的要因」の影響が大きくなっていく。このようなことから、溝上 (2005, 2008) は、青年期以降の自己の発達の変容は、個人が主体的な意志により自らを形成していく、「自己形成」で

あるとしている。

さらに溝上（2005）は、同じく青年期以降の自己の変容を説明する、自己形成とアイデンティティ形成の違いについても、扱われてきた研究の文脈から検討している。それによると、アイデンティティ形成は自己形成の中に包括される下位概念であるが、自己形成は成長志向的、アイデンティティ形成は課題達成的なものとされている（溝上，2005）。理想自己との関係から自己形成について扱った水間（2005）では、理想自己の内容には具体的な到達課題とともに、「自己の確立」「対自的態度」「健康」「感受性」など抽象的な内容が多く含まれている。一方、関係性に基づくアイデンティティ形成について扱った杉村（2005）では、アイデンティティ形成の領域が、「職業」「友情」「デート」「性役割」といった具体的なもので構成されている。このように、自己形成は広く自己の成長について扱ったものとなり、アイデンティティ形成は職業的アイデンティティ、民族的アイデンティティなど、具体的な領域とつながりやすい傾向があるといえる（溝上，2005）。

以上、青年期の発達的研究において重視される、自己とアイデンティティ、自己形成とアイデンティティ形成の共通点・相違点について、溝上（2002，2005）に基づいて整理した。自己形成とアイデンティティ形成の研究は、青年期後期にあたる大学生を中心に蓄積されており、青年期後期から成人期へと向かう、自己の問題を明らかにするための重要な研究テーマである。以降は、自己形成、アイデンティティ形成、認知構造の発達理論の研究について論じていく。

1.2.2 自己形成に関わる研究の動向

自己形成は、教育学・哲学・心理学などの領域を中心に、主に青年期を対象として扱われてきた、人間にとって重要なテーマであり、領域を越えて扱われるべき人間科学的なテーマである（山田，2003）。以下では、自己形成に関わる心理学の研究を概観する。

1.2.2-1 自己形成への要求、動機づけに関わる研究

自己形成には、個人を自己形成へと突き動かす志向性が必要であり、ここではそうした側面を扱った菊地（1989）、速水（1998）を取り上げる。

菊地（1989）は、青年が社会の一人前の構成員になろうとする意識を、「自己形成要求」として捉え、「現在の自分に対する認知（自己像）に基づく、自分のこれからの身体的成長や精神的発達についての課題意識」と定義した。そして目指す「大人」像、成人性基準に関わる自由記述や先行研究から、22項目の質問項目を作成して、大学生340名に実施した。その結果、社会の一人前の構成員になろうとする「自己形成要求」を構成する因子として、「自己理解・自己決定」「自己統制・自己解決」「対人関係能力」「社会的見解・家庭生活」の4因子を見出している。

速水（1998）は、青年期の自己形成について、自律的な動機づけとの関連から説明を試

みている。例えば「英語の勉強をしたい」と思い、自分で勉強を始めて続けていこうとすることは、言い換えれば、「英語がよくできる自分になりたい」という志向性を意味している（速水，1998）。このように自律的な動機づけは，青年期の自己形成，自分づくりの過程と表裏一体の関係にあることが分かる（速水，1998）。さらに速水（1998，p.155，図 5-1）は，自己という包括的な概念の中で，自律的な動機づけが及ぶ部分が拡大していくと，自己形成が促進されていくとする理論モデルを提起している。

菊地（1989），速水（1998）が示しているように，自己形成には個人が「そうしよう，そうになりたい」と望み（欲求，要求），動機づけられていくという要素が必要であると考えられる。

1.2.2-2 理想自己に関わる自己形成

個人が現実の自分のイメージ（現実自己）に対して，理想の自分のイメージ（理想自己）を持ち，それを志向することは自己形成の研究テーマである（溝上，2005；山田，2003，2004）。ここでは，理想自己と青年期の自己形成の関連性について扱っている水間（2005）と，成人期に至る理想自己の生涯発達を扱った松岡（2006）を取り上げる。

水間（2005）によれば，理想自己について最初に扱ったのは，クライアント中心療法で有名な Rogers である。Rogers（1951，1959）のクライアント中心療法では，クライアントの自己の問題が重視されている（水間，2005）。本人にとって肯定することができない自己の側面や経験を抱えて，「自分が本当の自分であるように感じられない」状態のクライアントが，心理療法の過程を経て，自身にとって否定的であると思われていた自己の側面や経験を受け容れられるようになる。このような過程を経て，理想自己と現実自己が少しずつ近づいていくことが，Rogers（1951）のクライアント中心療法の治療過程である。

水間（2005）は，このような理想自己と現実自己の接近を，青年期における自己の再体制化になぞらえて説明し，青年期の自己形成過程を促進する力として，青年自身の中にある「主体の力（a force as agency）」（または，主体的力；an agential force）の存在を提唱している（水間，2005，p.72，図 3-4 を参照）。「主体の力」は，Rogers（1963）の自己実現傾向と同様に，その人全体をありのままに受容してくれる人間関係の中で見守られることで，青年自身の中に育まれるものである（水間，2005）。このような示唆は，青年期の自己形成を促進しようとする周囲の人々の関わり方として，重要なものと考えられる。

松岡（2006）は，15-86 歳の男女 865 名を対象に，（1）理想自己 （2）理想自己と現実自己のズレ （3）理想自己の実現可能性 （4）自尊感情 （5）理想自己・現実自己のズレを調節する方略 を測定した。その結果，「理想自己・現実自己のズレは，年齢とともに減少すること」「理想自己・現実自己のズレは，自尊感情と負の相関があること」「理想自己の実現可能性の捉え方や，理想自己・現実自己のズレを調整する方略が，発達段階により異なること」を示している。これらの結果は，青年期から成人期，老年期に至るまで，人々が現実自己・理想自己のズレに対して，様々な向き合い方をしていること，それらが自尊感情に関連していることを示しており，理想自己が生涯にわたる自己形成に，大きく影響を

与えていることを、あらためて実証したものと考えられる。

1.2.2-3 自己形成に関わる経験や文脈の研究

自己形成について明らかにしていくためには、自己形成に関わる経験や個人の生きている文脈が重要であるとする指摘がある（山田，2004）。ここでは、それらに注目した溝上（2001），および山田（2004）について概観する。

溝上（2001）では、「大学生固有の意味世界・心理的世界を明らかにする」という目的で、大学生自身が面接者となり、大学生 1000 名以上に面接調査を実施した。そして大学生の自己評価（溝上，1999）を支える文脈として、「1. 大学受験」「2. 学業」「3. クラブ・サークル活動」「4. キャンパス外活動（例えば、ボランティア活動）」「5. アルバイト」「6. 個人的読書」「7. 就職あるいは大学院進学」「8. 大学生の身分」「9. 自由なキャンパスライフ」「10. 下宿や寮での一人暮らし」の 10 カテゴリーを見出している（溝上，2001，p.85，表 3-1 および p.86，表 3-2 を参照）。

同じく溝上（2001）では、大学生にとっての転機、自分が変わった経験として、「人との出会い（師・親友）」「受験・浪人」「人間関係もめごと（いじめを含む）」「環境変化（入学・進学・転校等）」「話し合い・自己開示」「死・病気（自分および肉親，友人等）」「生徒会・クラブ活動」「恋愛・失恋」「海外経験」「本・歌」「心の悩み」「一人暮らし」「学び（授業）」「打ち込めるものの発見」「決断・断念（退学・退部等）」「自然に」「アルバイト」「阪神大震災」「怒られた」「やせた」「学校行事」「その他」を見出している（溝上，2001，p.144，表 5-1 を参照）。

また、山田（2004）では、大学生の日常生活における主要な活動（活動内容）と、それぞれの活動を大学生が重要であるとする理由（文脈）を、「授業・講義（1. 学業への間接的姿勢 2. 学業への能動的姿勢 3. 将来・就職への見通し）」「クラブ・サークル（4. 成長志向型 5. 現在重視型）」「アルバイト（6. 成長志向型 7. 生活保障型）」「自己研鑽（8. 成長志向型 9. 外発的・必要型）」「遊び・対人関係（10. 成長志向型 11. 現在重視型）」「生活習慣（12. 生活基盤重視型 13. 価値先行型）」のように分類している（山田，2004，p.407，Table 4 を参照）。

溝上（2001）は、「(社会的) 状況」と「(社会的) 文脈」の違いについて、「状況は客観的に存在するもの」であり「文脈は個人の世界から見えてくるもの（溝上，2001，p.71）」と説明している。ここで概観した溝上（2001），山田（2004）が示すように、個人が自分に起きた出来事や置かれた状況を、どのように意味づけるかが、自己形成にとって重要であると考えられる。

1.2.2-4 自己形成に関わるその他の研究や論考

ここでは、自己形成に関わるその他の研究や論考として、山田（2005），溝上（2008）を取り上げる。

山田（2005）は、1980 年代半ばにアメリカで構築された「複雑系 (complex)」のシステム理論を応用した、「システム論的自己形成論」を提起している。この「システム論的自己

形成論」では、内的・外的なものの相互作用により、循環的に自己形成が促進される様をモデル化して説明している。

また、溝上（2008）の『自己形成の心理学―他者の森をかけ抜けて自己になる―』は、自己が他者との関係性の中で形成されていくことを基軸に、自己形成に関する重要な考察がなされており、本研究でも重要な論拠として引用している。

これらの論考・著作は、自己形成について体系的に論じたものであり、自己形成の現象とメカニズムについて考察した、重要なものと考えられる。

1.2.3 アイデンティティ形成に関わる研究の動向

1.2.3-1 アイデンティティの感覚

アイデンティティの感覚は、Erikson (1950 仁科訳 1977-1980, 1959 小此木訳編 1973, 1968 岩瀬訳 1973) により、青年期の発達における重要なものと位置付けられている。これは、Erikson 自身の歩んできた人生と、心理療法家として活動した臨床経験からであるといわれている (Friedman, 1999 やまだ・西平監訳 2003 ; 鑑, 1990)。Erikson (1968 岩瀬訳 1973) は、アイデンティティについて、以下のように説明している。

「人格的アイデンティティをもっているという意識的な感覚というものは、二つの同時存在的な観察にもとづいている。時間―空間における自分の存在の斉一性 (sameness) と連続性 (continuity) の自覚、および、他人が自分の同一性と連続性を認めているという事実の自覚、である。しかし、わたしが自我アイデンティティと呼ぶものは、存在のたんなる事実以上のもの、いわば、この存在の自我資質のようなものに関連している。したがって自我アイデンティティとは、その主観的局面では次のような自覚である。つまり第一に、自我の総合方法にそれ自体の斉一性と持続性があるという自覚である。この自我の総合方法は自分の個性的な存在のスタイルである。第二に、このスタイルが、自分が直接接触する共同体の重要な他者に対する自己の意味の斉一性と持続性とに合致しているという事実の自覚である (Erikson, 1968 岩瀬訳 1973, pp.55-56)。」

ここから、アイデンティティの感覚とは、以下のようなものであると読み取れる。

まず前半の「人格的アイデンティティ」については、次のように考えられる。人は過去・現在・未来という、異なる時間の流れの中で生きている。また、学校・職場・家庭・友人関係など、異なる場（空間）での自分を生きている。このような異なる時間―空間において、様々な自分が存在しながらも、それらの間に何らかのつながり（連続性）や共通するもの（斉一性）が感じられること、これが「時間―空間における自分の存在の斉一性 (sameness) と連続性 (continuity) の自覚」である。そして後半の「自我アイデンティティ」については、次のように考えられる。「自我の総合方法」とは、異なる時間―異なる

空間の自己をまとめる、自我の働きを意味している。この「自我の総合方法」に、連続性と斉一性が感じられるとき、「自分の個性的な存在のスタイル」、つまり、「自分らしい生き方をしている感覚」や、「自分が自分である感覚」が得られるのである。さらに「人格的アイデンティティ」「自我アイデンティティ」の感覚とも、それを自分だけが感じているのではなく、「自分が直接接触する共同体の重要な他者」にも同じように感じられていること、伝わっていることの自覚に関する言及がなされている。ここからアイデンティティは、自分の中に閉じた感覚ではなく、他者とつながり、社会に開かれた心理社会的 (psychosocial) なものであることが読み取れる。

アイデンティティの感覚を伴う自我が、時間一空間ごとに異なる様々な自己を総合している (まとめている) 様子について、Erikson (1968 岩瀬訳 1973, p.107) は、成全性 (wholeness) という言葉で表現している。これは、例外やズレを許さない硬直した (rigid) まとまりではなく、緩やかで柔軟なまとまりを意味している。例えば、過去に希望したものとは一見全く関係がないような職業に就いたり、学校・職場・家庭・友人など、異なる場の人々に、それぞれ異なる対応をしているように見えても、その人なりのつながりや意味が感じられることが、アイデンティティの感覚にとって重要である。

1.2.3-2 ライフサイクルにおけるアイデンティティ

Erikson (1959 小此木訳編 1973) は、青年期のアイデンティティに関わる論考を、ライフサイクルにおける生涯発達の理論へと発展させた。ライフサイクル (life cycle ; 人生周期) は、本来、生物学の用語であり、受胎から死に至る人間の一生を通して、全ての人が周期的・循環的に一定の段階を経過する過程を意味している (遠藤, 1981)。Erikson (1959 小此木訳編 1973) によると、乳児期から老年期に至る生涯発達の過程において、それぞれの時期の適切な環境下で、適切な他者との出会いがあれば、それを継起として、個人に内在している健康 (健全) なパーソナリティ、機能的な統一体 (functional whole) の構成要素が発現していく。これが Erikson (1959 小此木訳編 1973) の「漸成原理 (epigenetic principle)」であり、受胎から出産までの間に、胎児が徐々に新生児としての機能を備えていく様子を、人間の生涯発達に援用したものである。

Erikson (1959 小此木訳編 1973) の漸成図式 (epigenetic diagram ; Figure 1-1) は、生涯発達のそれぞれの時期に、優勢になる構成要素を示した予定表 (ground plan) である。漸成図式は、Freud (1969-1970 井村・馬場訳, 1969 古澤訳, 1970 井村訳) の心理性的発達 (psychosexual development) の理論を青年期以降まで発展させたものであり、人生における他者や環境との「出会い (encounter)」が鍵概念になっていることから、Erikson の理論は、心理社会的発達 (psychosocial development) の理論とされている (Erikson, 1959 小此木訳編 1973)。

乳児期の信頼性から老年期の統合性までの、8つの構成要素は、「信頼性 vs. 不信」のような対の形式で示されており、これはそれぞれの構成要素がそれぞれの時期に直面する心理社会的危機 (psychosocial crisis) の側面を持っていることを意味している (Erikson,

1959 小此木訳編 1973)。この場合の危機とは、「分岐点」「峠」を意味している（鑑，1990，2002）。信頼性と不信は，それぞれが構成要素におけるプラスの心的な力，マイナスの心的な力であり，対の形式は両者の均衡関係を意味している（鑑，1990，2002）。心理社会的に健康なパーソナリティが形成されるためには，プラスの心的な力である信頼性が 5 割以上の割合を占める優位な形で，危機が解決されることが望ましい（鑑，2002，p.160，図 2-1-2）。反対に不信が 5 割以上を占めたり，信頼と不信が完全に 5 割ずつで拮抗している状態は，心理社会的な病理に関係する。このように「信頼性 vs. 不信」の心理社会的危機は，パーソナリティの生涯発達における該当する時期の構成要素が，「信頼性で占められるのか，不信で占められるのか」という転換点を意味しているのである。

乳児期	信頼性 vs. 不信							
幼児期前期		自律性 vs. 恥・疑惑						
幼児期後期			自主性 vs. 罪悪感					
児童期				勤勉性 vs. 劣等感				
青年期					アイデンティティ vs. アイデンティティ拡散			
成人期前期						親密性 vs. 孤独		
中年期							世代性 vs. 停滞	
老年期								統合性 vs. 絶望

注) Erikson (1959 小此木訳編 1973, p.158, 表1), 中西・佐方 (1993), 鑑 (1990) を基に作成。

Figure 1-1 Erikson の漸成図式

8 つの構成要素における心理社会的危機は，以下の通りである（遠藤，1981；Erikson，1959 小此木訳編 1973；中西・佐方，1993；鑑，1990；吉田，1995 を基に記述）。

(1) 乳児期：信頼性 vs. 不信

信頼性は，他者を含めた周りの世界に対する信頼感，および自己への信頼感（自信）である。対して不信は，それらを信頼できないとする感情である。乳児が母乳やおむつの交

換を求めて泣いているとき、母親に代表される養育者が「すぐに対処してくれた」と感じる経験が積み重ねられていけば、乳児には「この世界には信頼できる人たちがいる。この世界で自分は愛されている」という信頼性の感覚が形成される。一方、乳児が泣いていても養育者が「なかなか対処してくれなかった」と感じる経験が積み重ねられていけば、乳児には「この世界は自分に敵意を持っている人たちがいる。この世界は信頼できない」という不信の感覚が形成される。

(2) 幼児期前期：自律性 vs. 恥・疑惑

自律性は、自らが自由に選択し決断できるという有能感を持ち、自分に対して恥や疑惑を感じていないことである。対して、恥・疑惑とは、自分ができると思うことや、他者からそのように要求されていることができずに、恥ずかしさを抱いたり、「自分が自分の思う通りに行動しているかどうか」への疑いを持つてしまうことである。乳児期を過ぎた幼児は、身体の運動機能・言語機能・思考能力を徐々に獲得して行き、自分の身体感覚を確かめるような遊びをしたり、出来上がりつつある自分を確認したりするような養育者への主張や反抗を行う（自我のめばえ；1.1.3を参照）。一方、この時期は養育者が幼児に、食事・トイレ・衣服の着脱などの「しつけ」を行う時期である。「自分に備わりつつある機能・能力を発揮して自分の主張をする経験」と、「養育者からのしつけを受けて自分を抑える経験」を経て、「どのような場合は自分を出して、どのような場合は自分を抑えるのか」を理解できている感覚が積み重なっていけば、幼児には自律性の感覚が形成されていく。反対に、自分ができると思うことや、しつけの過程で養育者が自分でするように求めていることができない場合、幼児には「できない自分が恥ずかしい」という恥の感覚が形成されていく。さらに自分を出して親からの愛情を失うことを恐れ、自分を出せなくなると、幼児には「自分は親に操られているのかも知れない」という、疑惑の感覚が形成されていく。

(3) 幼児期後期（幼稚園）：自主性 vs. 罪悪感

自主性は、自発的かつ意欲的に物事に取り組み、自分がよいと思う行動に責任を持つとする心構えである。対して、罪悪感とは、自発的かつ意欲的に、自分がよいと思う行動を取った結果、行動が集団の規範から外れた時に感じる罪の意識である。この時期の幼児は心身の成長が著しく、幼稚園などの場で活発に遊んだり、絵本やTV番組などに接したりして、急速に知識を増やしていく。また「男の子」「女の子」という自分の性別の認識、(エディプス・コンプレックス、エレクトラ・コンプレックスに象徴されるような) 父親・母親への対抗心と憧れ（同一視）が生じている。自分から進んで楽しみながら、遊びや興味のある活動に取り組み、養育者や同じ年頃の幼児たちと関わるができる経験が積み重なっていけば、幼児には自主性の感覚が形成されていく。一方、時に幼児は、自分のしたいことをしようしたり、対人関係の中で自分が主導権を取ろうとするあまりに、社会の規範を乱したり、他者を傷つけて周囲の成人に厳しく叱責されることもある。このような場合に感じる「自分は悪い子である」という罪の意識の経験が蓄積されていくと、幼児には罪悪感が形成されていく。

(4) 児童期（小学校）：勤勉性 vs. 劣等感

勤勉性は、目標を実現するために自分の技能を発揮することによる、自尊感情を伴った効力感である。対して劣等感とは、技能をうまく発揮できなかったり、技能が他者と比べて劣っていたりすることで感じる、「自分は劣っている」という感情である。児童期は、(心理学的発達の潜伏期にあたるように) 心身ともに充実・安定した時期であり、小学校で始まる教科や、運動・趣味の領域における技能の習得にいそしむことが、生活の中心になる。児童がこれらの活動に取り組んで、「目標を達成した。何かを身につけることができた」と感じる経験が蓄積されていけば、児童には勤勉性の感覚が形成されていく。一方、そのような活動には、「他者より上手にできること」と同時に、「他者より上手にできないこと」も存在し、その結果、周囲から嘲笑されたりすることも起きてくる。このような経験が積み重なっていく場合、児童には「自分が他者より劣っている」という劣等感が形成されていく (1.1.3-2 を参照)。

(5) 青年期：アイデンティティ vs. アイデンティティ拡散

前述の通り、アイデンティティは、自分という存在を明確に理解し、人生をどう生きたいかをつかんでいる感覚である (1.2.3-1 を参照)。対してアイデンティティ拡散とは、様々な自分の姿を前にして、本当の自分はどのようなものなのかが分からなくなっている感覚である (詳細は、1.2.3-3 にて後述)。

(6) 成人期前期：親密性 vs. 孤独

親密性とは、自分を見失うことなく、他者と親密な付き合いができ、孤独感を感じないでおれる状態を意味する。対して孤独とは、自分を見失うことを恐れて他者との親密な関係を築くことができず、孤独を感じることである。成人期前期は、恋愛・結婚・夫婦生活に象徴されるように、異性との関係が生じる時期である。これらの関係の中では、相手の異性に、自分の理想のパートナーとしての魅力を見出すこともあれば、自分とは異なる異質性を見出すこともある。青年期後期を経た成人期前期の人々が、アイデンティティをある程度確立した状態で出会うのであれば、異性との出会いは、お互いのアイデンティティを脅かす危険性を帯びたものとなる可能性がある。成人期前期の人々が、自分のアイデンティティを脅かす危険性を持った異性の異質性に向き合い、お互いを尊重しようとする意識と経験を積み重ねていく場合、お互いのアイデンティティを融合させた、親密性の感覚が形成されていく。一方、青年期に確立した自身のアイデンティティが脅かされることを恐れ、親密な関係を避けようとする場合、成人期前期の人々は、孤独の状態に陥る可能性がある。

(7) 中年期：世代性 vs. 停滞

世代性は、「次の世代を世話し育成することに対する関心」と、「そのことにエネルギーを注いでいるという自信」を意味する。対して停滞とは、次の世代を世話し、育成することに対する関心がなく、生活や社会的行動が停滞し、自己完結した状態に陥ることである。中年期の人々は、様々な場において指導的な立場になり、自分より若い人々を世話し育て

ることが求められてくる。家庭では親として子を、職場に代表される社会での活動では部下を育成することで、次の時代を担う世代（次世代）を産み出す作業をすることになる。中年期の人々が家庭や社会における責任と立場を自覚しながら、次世代の育成に生きがいを感じるとき、中年期の人々には世代性の感覚が形成されていく。一方、家庭や社会での責任を果たすことの難しさから、次世代の育成に背を向けてしまうと、中年期の人々は自分の生活のみに関心を向けて、世界が広がらなくなり、自身の成長も停止した停滞の状態に陥る可能性がある。

（8）統合性 vs. 絶望

統合性とは、自分の人生を自らの責任として受け容れていくことができ、死に対して安定した態度を持てていることである。対して絶望とは、振り返った自分の人生に、不満足や後悔の念を感じて絶望することである。老年期は子育てや社会の第一線から退き、近づく人生の終焉に際して、これまでの人生を振り返ることに直面する時期である。老年期には、これまでの自分のアイデンティティを支えてきた社会的な立場から離れるため、アイデンティティの感覚が大きく揺らぎ、「自分が家族や社会に、必要とされていないのではないのか」という思いにさいなまれることがある。またこのようなときに、これまでの人生で成し得なかったことへの後悔と向き合うことが非常に重いテーマとなって肩にかかってくる場合もある。若い時期と異なり、老年期の後悔は回復が難しいものと認識されるため、取り返しのつかないものと受け取られる可能性も高くなる。このような人生の後悔に向き合いながらそれらを乗り越え、人生のまとめをしつつ、残りの人生に関心を向けて生きていこうとするとき、老年期の人々には、統合性の感覚が形成されていく。一方、人生の後悔を取り返しのつかないものと捉えて、残りの人生に関心を持たないとき、老年期の人々は絶望の状態に陥る可能性がある。

それぞれの時期の構成要素は、あくまでも「その時期に優勢になるもの、特に重要なもの」である。8つの構成要素は、全ての時期において体系的に関連し合っており、ある時期の心理社会的危機に取り組んでいる際には、それ以前と以降の心理社会的危機との相互的な影響が生じている（Erikson, 1959 小此木訳編 1973）。例えば、青年期における「アイデンティティ vs. アイデンティティ拡散」の心理社会的危機に取り組んでいる際には、それ以外の7つの心理社会的危機の均衡も揺らぐ可能性がある。また「アイデンティティ vs. アイデンティティ拡散」の心理社会的危機が健全な形で解決された結果、それ以外の7つの心理社会的危機も、健全な形で解決されていくこともあり得る。（Figure 1-1 の Erikson の漸成図式における8つの構成要素が対角線上に配置されているのは、このような各要素同士の相互的な影響を示すためである。）このようにそれぞれの時期を経て、該当する心理社会的危機が解決されている感覚が、時に揺らぎ、見直されながら積み重ねられていくことで、8つの構成要素から成る、人間のパーソナリティの健全な形での生涯発達が説明されている（Erikson, 1959 小此木訳編 1973）。そして8つの心理社会的危機への取り組み、

それらを解決している感覚の積み重ねが、個人のアイデンティティの感覚を構成するものとなっている。つまりその人の現在のアイデンティティの感覚には、過去に重要であった心理社会的危機、そして今後重要になるはずの心理社会的危機が解決されている感覚が関連しているのである。例えば、乳幼児期の信頼性の形成が青年期の人間関係に影響したり、幼児期前期の自律性、幼児期後期の自主性が、青年期の自律的・自主的な行動に影響を与えることもある（吉田，1995）。

これまで述べてきた通り、Erikson（1959 小此木訳編 1973）の 8 つの構成要素における心理社会的危機は、他の理論から提唱されている発達の重要なテーマとも深く関連している。例えば、乳児期の信頼性は愛着の形成を、自律性は「自我のめばえ」の現象を相補的に説明するものと考えられる。このように Erikson（1959 小此木訳編 1973）の漸成図式は、アイデンティティの概念を中心に、個人の生涯発達の過程を、理論的・体系的に理解できる有用な道標であると考えられる。

1.2.3-3 アイデンティティの感覚の実証的測定

Erikson のアイデンティティに関わる論考の体系を実証的に測定することは、後続の研究者たちの課題となった（Kroger, 2004）。

中西・佐方（1993）によると、アイデンティティの感覚の測定には、2 つのアプローチがある。1 つは青年期の「アイデンティティ vs. アイデンティティ拡散」の心理社会的危機への、もう 1 つは信頼性から統合性までの 8 つの心理社会的危機への取り組み（解決）に焦点を当てて、アイデンティティの感覚を捉えようとするものである。それぞれを代表する測度としては、Marcia（1966）のアイデンティティ・ステータス（identity status）と、中西・佐方（1993）によるエリクソン心理社会的段階目録検査（Erikson Psychosocial Stage Inventory）の日本語版（以下、EPSI）がある。

(1) アイデンティティ・ステータス

アイデンティティ・ステータス（Marcia, 1966）は、青年期の心理社会的危機である「アイデンティティ vs. アイデンティティ拡散（アイデンティティの確立）」への取り組みに焦点を当てている。日本では、無藤（1979）による研究が行われている。Marcia は自身が臨床的な面接を行った経験から、青年期におけるアイデンティティ確立への取り組みには、いくつかの異なる様態があることに気がついた（Kroger, 2004）。アイデンティティ・ステータスでは、このような取り組み（解決）の様態を、危機（crisis）と傾倒（commitment）の 2 つの基準により説明している。危機とは、その人の人生や生き方にとって、重要な意味があるいくつかの可能性・選択肢を、決定することに取り組んだ時期や経験のことである。傾倒とは、その人の人生における時間やエネルギーを投入しても構わないと思えるような取り組みやその対象、それに基づいて行動・思考したいと思えるような価値観や信念のことである。Table 1-1 は、危機と傾倒の組み合わせによる、4 つのアイデンティティ・ステータスを示している。

Table 1-1 アイデンティティ・ステイタスにおける危機と傾倒

アイデンティティ ステイタス	危機	傾倒
アイデンティティ 達成	経験している	している
モラトリウム	その最中	しようとしている
権威受容	経験していない	している
アイデンティティ 拡散	経験していない	していない
	経験した	していない

注)無藤(1979, p.179, Table 1)を基に作成。

アイデンティティ達成ステイタス (identity achievement) は、危機を経験した上で、傾倒があるステイタスである。これは、自分のあり方を捉え直す必要に直面して悩んだり、試行錯誤を行ったりした結果、傾倒の対象を持っていることを意味している。傾倒は、自分なりの吟味を経たものであるから、崩れにくく安定したものである。アイデンティティ達成ステイタスは、精神的健康に関わる肯定的な指標と正の関連があり、最も適応的なステイタスとされている (Kroger, 2004)。

モラトリウム・ステイタス (moratorium) は、現在が危機の最中であり、傾倒の対象を探しているステイタスである。Erikson (1968 岩瀬訳 1973) によると、青年期は大人になる前の比較的自由的な活動が許されている猶予期間 (モラトリウム) である。(これは Erikson 自身の経験によるものである (Friedman, 1999 やまだ・西平監訳 2003))。このため青年期に、様々な社会的な立場や職業につながるような場を経験しておくことは、自らの可能性や適性を実際に試して発見する意義があるといえ、このような活動を役割実験 (role experiment) という。モラトリウム・ステイタスの個人は、模索の過程にあるため、アイデンティティ達成ステイタスや、次の権威受容ステイタスと比べて、不安や葛藤

を感じる傾向があるステイタスである。

権威受容ステイタス (foreclosure) は、危機の経験がなく、傾倒があるステイタスである。foreclosure の動詞形である “foreclose” は、本来「権利を奪う、締め出す、妨げる」ことを意味しており、ここから自身の危機において、傾倒の対象を吟味する機会が失われているステイタスである。言い換えれば、本来自分にあるはずの傾倒の対象を決する権利を他者に預けている、例えば、親が望む傾倒の対象をそのまま受け容れているステイタスである。権威受容ステイタスは、同じく傾倒があるアイデンティティ達成ステイタスと比べて、硬く (rigid) 柔軟性がないパーソナリティ特性との関連が見られるステイタスである (Kroger, 2004)。

アイデンティティ拡散ステイタス (diffusion) は、危機を経験していない、あるいは経験している場合でも、傾倒の対象がないステイタスである。危機を経験していないアイデンティティ拡散ステイタスは、「多くの自分を前に、どれが本当の自分かが分からない状態 (1.2.3-2)」を意味しており (鑑, 1990)、アイデンティティ達成ステイタスとは反対に、精神的な不健康と関連して、最も不適応的なステイタスとされている (Kroger, 2004)。危機を経験した上で傾倒がないアイデンティティ拡散について、無藤 (1979) は、「傾倒をしないことに傾倒している」「傾倒しないことに理論的裏付けがある」状態と説明しており、適応的なものなのか、不適応的なものであるのかは、検討の余地があることを示唆している。

これらのステイタスは、アイデンティティ・ステイタス面接 (identity status interview) という半構造化面接で測定される (Marcia, 1966)。面接ではアイデンティティ確立における重要な領域について、危機と傾倒の有無を確認していく。Marcia (1966) における重要領域は、職業・政治・宗教であり、日本の大学生を対象とした無藤 (1979) では、職業・政治・価値観とされている。

Marcia (1966) のアイデンティティ・ステイタスにより、アイデンティティの実証的研究は、大きく発展した。アイデンティティ・ステイタスは、アイデンティティ研究の最も代表的な手法であり、最も数多くの研究知見や論考を産み出した手法である。近年も発展的な改良が行われており (例えば, Crocetti, Rubini, Luyckx, & Meeus, 2008)、今後もアイデンティティの感覚を理解する上で、重要な研究手法であり続けるものと考えられる。

(2) EPSI

中西・佐方 (1993) の EPSI は、Rosenthal, Gurney, & Moore (1981) の原版を基にして作成された。前述の通り、その人の現在のアイデンティティの感覚には、過去に重要であった心理社会的危機、そして今後重要になるはずの心理社会的危機が解決されている感覚が関連している (1.2.3-2)。Rosenthal et al. (1981) の原版では、青年期の人々を対象として信頼性から親密性までの 6 つの心理社会的危機を扱ったが、中西・佐方 (1993) では、信頼性から統合性までの 8 つの心理社会的危機を解決している感覚を扱っており、成

人期の人々のアイデンティティの感覚を測定することも可能となっている。EPSI は、本研究における実証的研究に使用されており、第6章・研究Ⅲでも後述する。

以上、アイデンティティの感覚の測定方法について、代表的な考え方と測度を取り上げて説明した。それでは、このようなアイデンティティの感覚は、どのように形成されていくものなのだろうか。以降は、アイデンティティの感覚の形成（以下、アイデンティティ形成；identity formation）に関する研究・論考の中で主要なものを取り上げる。

1.2.3-4 Erikson によるアイデンティティ形成の論考

Erikson (1968 岩瀬訳 1973) によると、青年期のアイデンティティ形成は、児童期以前の同一視 (identification) との関わりから説明される。同一視とは、自分にとって重要と思われる他者 (役割・地位) の属性を自分の中に取り入れようとする過程、「その人のようにになりたい、それに近づきたい」という意識や感情である。Erikson (1968 岩瀬 1973) によると、児童期以前の子ども時代は、家族に代表される周囲の成人との関わり、遊びや学びを通して、様々な同一視を積み重ねていく時期である。しかしながら、このような同一視の集積は、そのまま成人としての社会的役割につながっていく訳ではない。成人期を直後に控えた青年期は、児童期以前の同一視 (identification) の集積を、再構成する必要に迫られる時期である (Erikson, 1968 岩瀬訳 1973)。

Erikson (1968 岩瀬訳 1973) は、青年期を、アイデンティティ形成のためのモラトリウム期 (moratorium ; 猶予期間) と役割実験 (role experiment) の観点から説明している。モラトリウム期とは、青年が成人になる準備をするために社会的義務を猶予された、比較的自由な活動が許されている時期である。このため、青年期に様々な社会的な立場や職業につながるような場を経験しておくことは、自らの可能性や適性を実際に試して発見する意義があるといえ、このような活動を役割実験という。成人期を控えた青年期の役割実験は、子ども時代の同一視の集積、「なりたい大人、憧れる人物像」「なりたい職業や地位」「得意なこと、好きなこと、関心のあること」の再構成を促す。青年期の自由な役割実験は、自分を本当に活かせると思えるような場を、社会の中で見つけるために重要なものであり、アイデンティティの確立に大きく関わるものである。

青年期を通して形成されるアイデンティティ (identity) は、「単なる同一視 (identification) の総和以上の、形態 (ゲシュタルト) を成すもの (Erikson, 1968 岩瀬訳 1973, p.214)」である。そして青年期の最後に確立されるアイデンティティとは、「重要な意味を持つ同一視を全て含んではいるが、同時に、それらを作りかえることによって、1つの、合理的に首尾一貫した、独特の統一体を形作っている」ものである (Erikson, 1968 岩瀬訳 1973, p.219)。これは自分のアイデンティティを支える社会的役割を、「自分を本当に活かせるものだ」と考えるに至った道筋に対する、その人なりの意味づけに象徴されると思われる。

そのような道筋と意味づけは、まさに Erikson 自身の人生に見られるものである

(Friedman, 1999 やまだ・西平監訳 2003)。青年期までの Erikson は芸術家を目指していたが、これは養子であった Erikson の、実父に対する思慕の情によるものである。Erikson は友人である Blos の推薦により、Anna Freud が運営する学校で子どもたちを教える立場になり、そこから精神分析の世界に足を踏み入れてゆく。Erikson は、自分が精神分析の世界に馴染むことができたのは、夢分析に象徴されるように、精神分析が、患者の心的世界の視覚的なイメージを重視するものであった (Freud, 1969-1970 高橋・菊盛訳) からであろうと述懐している。一方、Erikson の養父は、医師であり、青年期の Erikson に医師となることを望んでいた。Erikson は青年期にこの養父の希望を拒んで芸術家を目指したが、自身が精神的な病を治そうとする心理療法家となったことについて、養父の希望を叶えた形になったと述べている。このように Erikson 自身のアイデンティティは、実父と養父への同一視、自身の芸術家への志向が織り合わせられる形で形成されていたと考えられる。そして Erikson のような印象深い人生を送った人物ではない、一般の人々にも、このようなアイデンティティ形成の過程が起きていることが、その後の研究で示されている (例えば、Kroger (2000 榎本編訳 2005) における、一般の人々のアイデンティティについての語り)。

このように、児童期以前に積み重ねられた様々な同一視は、青年期に、重要なものが取捨選択された上で、その人らしい形で再配置 (意味づけ) されて、自分を活かせるような社会的役割につながるものとなれば、その人にとってのアイデンティティの感覚をもたらすものとなる。以上が、Erikson (1968 岩瀬訳 1973) による、アイデンティティの形成に関わる論考である。

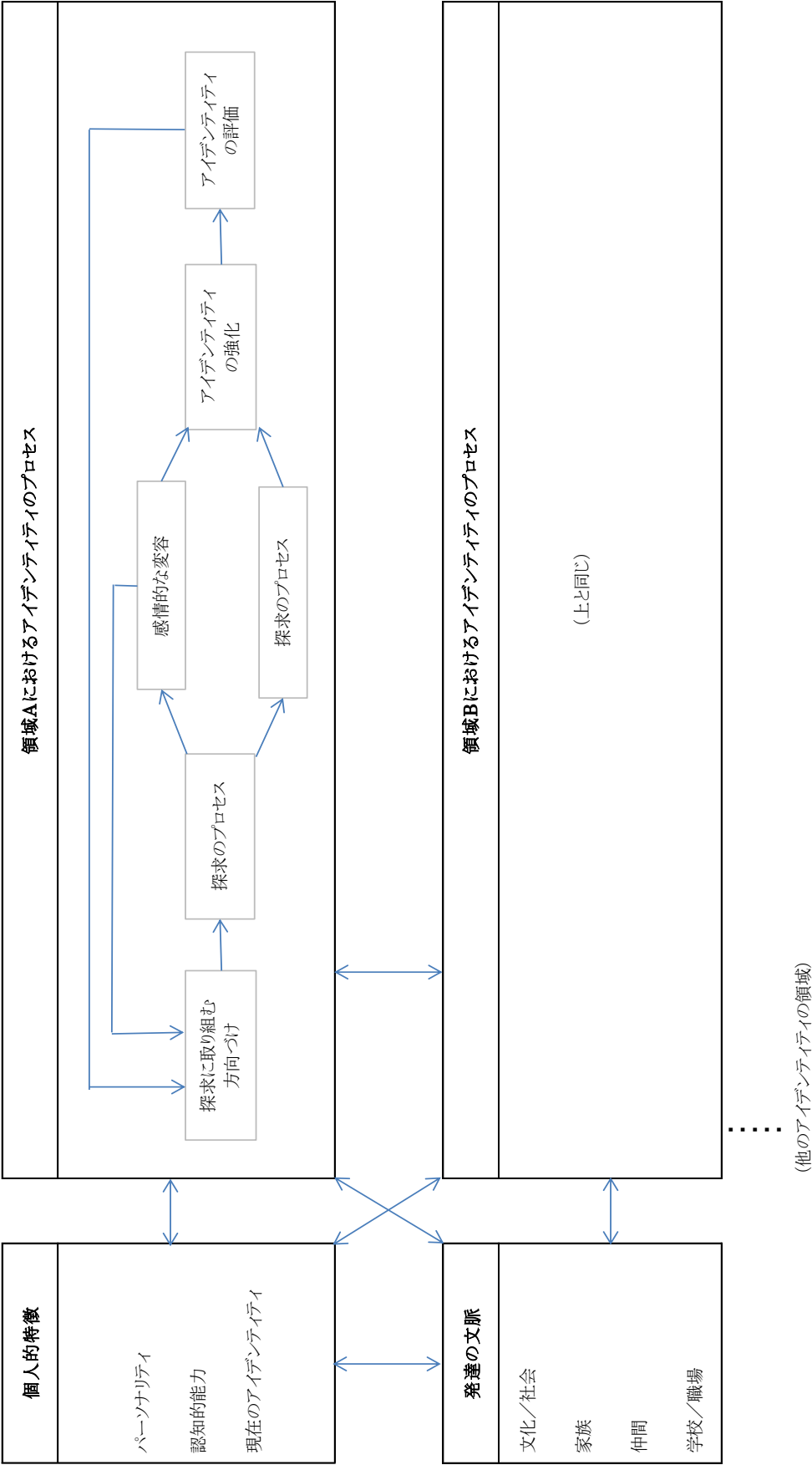
1.2.3-5 アイデンティティ形成に関わる研究の概観

前述の通り、アイデンティティの感覚の実証的測定は、アイデンティティ・ステイタスのアプローチを中心に行われてきた。そしてアイデンティティ形成の研究は、アイデンティティ・ステイタスの変化に関わる関心や疑問から始まっている。当初、アイデンティティ・ステイタスは、変化を伴わない固定的な状態とされていたが、研究が積み重ねられるにつれて、発達的な観点が認められるようになっていった (杉村, 2005)。1970 年代に行われた、Marcia や Waterman によるアイデンティティ・ステイタスの縦断的研究では、理論的に想定されていた他の 3 つのステイタスから達成ステイタスへと向かっていく進展 (progression) が目立っていたものの、それとは反対の方向性となる退行 (regression) も見出された (杉村, 2005)。このようなアイデンティティ・ステイタスの変化は、Waterman (1982, p.343, Figure 1) におけるアイデンティティ・ステイタスの変化パターン、Stephen, Fraser, & Marcia (1992) の、Moratorium-achievement (Mama) cycles (MAMA サイクル) で示されている。

「アイデンティティ・ステイタスの発達的な変化が、なぜ起こるのか」に対する関心から、アイデンティティ形成のメカニズムに関わる研究が盛んになっていく (杉村, 2005)。Bosma & Kunnen (2001) は、アイデンティティ形成の研究に関わる概念としての「プロ

セス (process) とメカニズム (mechanism)」を、以下のように区別して説明している。プロセスとは、時間の経過によって変数が変化していく全体的なコース、発達的な道筋を意味する。メカニズムとは、異なる変数同士の相互作用を意味する。例えば、前掲の縦断研究で示されるように、青年期から成人期にかけて、アイデンティティ・ステータスがモラトリアムから達成ステータスへと移行していくことがプロセスである。そして、このようなアイデンティティ形成のプロセスが、「大学教育によるアイデンティティ形成への動機づけの高まり、動機づけの高まりによる大学教育への志向」で促進される場合、このような2つの変数の相互作用がメカニズムとなる。

今日までに、アイデンティティ形成のメカニズムを説明するモデルが、いくつか提起されているが（詳細は、Bosma & Kunnen, 2001；杉村, 2005を参照）、その走りとなったのは、Grotevant (1987) による、アイデンティティ形成のプロセスモデルである (Figure 1-2)。このモデルは、アイデンティティ探求 (identity exploration) に着目したものであり、個人内の要因と環境的な要因の相互作用を説明するものとなっている。アイデンティティ形成を促進する複数の要因同士の関連を説明したものとして意義あるものであるが、「要因同士の相互作用により、個人にどのような変化が生じるのか」という、詳細なメカニズムの記述が課題とされた (杉村, 2005)。



注) Grotevant (1987, p.205, Figure 1), 平石 (1994, p.76, 図4-1) を基に作成。

Figure 1-2 アイデンティティ形成のプロセスモデル

1.2.3-6 アイデンティティ形成のメカニズムと認知構造の発達

アイデンティティ形成の詳細なメカニズムを説明するために、「アイデンティティ形成の根底には、認知構造の発達がある」という視点の導入が求められるようになっている（杉村, 2005）。Bosma & Kunnen (2001) は、文脈 (context) と個人 (person) の相互作用 (transaction) により生じた葛藤 (conflict) を、同化 (assimilation)・調整 (accommodation) することで、アイデンティティにおける傾倒 (commitment) が形成されるとしている。杉村 (2005) は、アイデンティティ形成に関わる関係性の視点に着目し、自己と他者の視点の調整の仕方が洗練されていくレベルの違いの説明に、認知発達の詳細なメカニズムを論じた Fischer (1980) のダイナミック・スキル・セオリー (dynamic skill theory) を援用している。

アイデンティティ形成における認知構造発達の視点を、特に積極的に取り入れているのは、Kroger (2000 榎本編訳 2005, 2004) である。Kroger (2000 榎本編訳 2005) は、アイデンティティの概念を捉えるための 5 つの研究のアプローチを概観する中で、アイデンティティ形成に対する構造段階的アプローチ (structural stage approaches) を紹介している。構造段階的アプローチは、青年期から成人期にかけてのアイデンティティ形成の根底に、Piaget に基づく認知構造の発達を想定している。

そこで、次の 1.2.4 では、アイデンティティ研究の構造段階的アプローチに相当する、認知構造の発達理論について取り上げることとする。

1.2.4 認知構造の発達理論に関わる研究

青年期における自己の発達の变化を説明する大きな要因の 1 つには、認知構造の発達が挙げられている。児童期までの自己の発達においてはもちろんのこと、青年期以降の自己形成、アイデンティティ形成においても、認知発達は重要な論拠となっている（梶田・溝上, 2012 ; Kroger, 2000 榎本編訳 2005, 2004 ; 溝上, 2005, 2008）。

ここでは、青年期以降の自己形成、アイデンティティ形成に関わる認知構造の発達理論（以下、構造発達理論 ; structural developmental theory ; Kroger, 2004）について論じる。具体的には、理論の礎となっている Piaget の認知発達理論、そして Kohlberg の道徳発達理論、Loevinger の自我発達理論を中心に記述する。

1.2.4-1 Piaget の認知発達理論

Piaget による研究の体系は、発生的認識論（フランス語 : épistémologie génétique ; 英語 : genetic epistemology）と呼ばれ、認知発達に関わる研究の基礎を築いたものといえる（Piaget, 1948 谷村・浜田訳 1978, 1949 波多野・滝沢訳 1989, 1968 滝沢・佐々木訳 1970, 1970a 滝沢訳 1972, 1970b 中垣訳 2007 ; Piaget & Inhelder, 1966 波多野・須賀・周郷訳 1969 ; Piaget & Szeminska, 1941 遠山・銀林・滝沢訳 1962）。Piaget は、様々な実験課題を異なる年齢の子どもたちに実施することで、子どもたちの数の数え方や

質量の保存に代表される論理的・数学的思考が、どのように発達していくのかを明らかにした。Table 1-2 は Piaget による認知発達段階である。

Table 1-2 Piagetの認知発達段階

発達段階	発達の時期 (年齢)	各段階の特徴
感覚運動期	乳児期 (0-2歳頃)	乳児は「見る、聴く、触れる、吸う」などの感覚運動的な活動を通して、外界の事物を認識していく。対象の永続性は、この段階の感覚運動的な活動の積み重ねにより、獲得されるものである。
前操作期	幼児期 (2-7歳頃)	幼児は、事物の表象を思い描き、単語と表象を結び付けて言語を使用することができるようになる。一方、事物の見かけにとらわれる傾向があり（自己中心性）、保存の概念が未獲得であるといった限界がある。
具体的操作期	児童期 (7-11歳頃)	児童は現実世界に対して論理的な思考ができるようになる。保存の概念を獲得し、見かけが変わっても事物の数量は変わらないことを理解する。
形式的操作期	青年期以降 (12歳以降)	青年は現実の世界だけに囚われず、可能性の世界について考えたり、仮説に基づいて結論を出したりすることができるようになる。

注) Piaget (1948 谷村・浜田訳 1978, 1949 波多野・滝沢訳 1989, 1970a 滝沢訳 1972, 1970b 中垣 2007),

Piaget & Inhelder (1966 波多野・須賀・周郷訳 1969),

Piaget & Szeminska (1941 遠山・銀林・滝沢訳 1962) を基に作成。

Piaget によれば、子どもの認知は、認識する側とされる側、認識の主体である子どもと客体である外界の事物との相互作用により発達していく。例えば、感覚運動期の乳児は、周囲の玩具に「触れる、動かす」といった行為で働きかけ、「触れたときの感触、動かしたときに出る音」などの感覚を通して、その事物を認識するようになる。

認知発達が進むにつれて、子どもは認識した事物のイメージを、表象として意識の中に取り込めるようになり、それを思い浮かべながら、意識の中で自由に変換して巧みに扱うこと（操作；operation）ができるようになる。数の概念の表象を取り入れた子どもは、眼の前のおはじきを指で 1 つずつ数えることから始めて、実際のおはじきがなくても頭の中で計算ができるようになり、最終的には分数や負の数のような抽象的で現実には存在しない数を想定して複雑な思考をすることができるようになる。

認知発達の段階（Table 1-2）は、それぞれの段階のスキーマ（scheme）の様態により規定される。この場合のスキーマとは、人間が事物を認識する際、それを通して見る認識の枠組み（フィルター）、ある段階の認識の様態のまとまり（認知構造）を意味するものである。例えば、前操作期の子どもにおいて、保存の概念が未獲得であることと、3 つ山課題で示される自己への中心化の傾向は、いずれも見た目による直観的な思考が重視される認知構造のまとまりの働きとして捉えられる。

認知構造には、外界の事物との相互作用の中で、安定して均衡が取れている状態（均衡）と、不安定になり均衡が取れなくなる状態（不均衡）があり、両者の繰り返しが認知構造の発達を促進するメカニズムとなっている。これには認知構造における、同化（assimilation）、調節（accommodation）、均衡化（equilibration）といった働きが関連している。同化とは、既存の認知構造が認識した事物をそのまま取り入れることであり、認知構造が均衡を維持した状態で拡張されることを意味している。一方、発達段階ごとに異なる認知構造の質的な変化は、調節によってもたらされる。調節とは、既存の認知構造で認識した事物を同化ができない場合、認知構造が不均衡の状態を経て質的に変化し、新しい事物を取り入れようとするものである。このように、認知構造が不均衡の状態を解消するために、質的に変化して、再び均衡を保とうとする働きが均衡化である。

例えば、家で犬を飼っている小さい子どもが「生きているもの」を、犬のように「前足と後足が2本ずつあって動いて鳴くもの」と捉える認知構造を持っていたとする。子どもが家の外で別の犬や猫に初めて出会ったとき、子どもは既存の認知構造を変化させずに、それらを「生きているもの」として取り入れることができる（同化）。一方、その子どもが動物園や水族館でヘビや変わった形の深海魚に初めて出会い、それらも「生きているもの」であると周囲の大人から教えられたとする。子どもが持っている既存の認知構造では、ヘビや深海魚は「生きているもの」として同化することができず、子どもは「このような形の“生きているもの”もいるのだろうか」と考えて混乱するが（認知的葛藤による不均衡）、大人の話の聴いたり本を見たりして、ヘビや深海魚も犬や猫と同じ「生きているもの」であると知ることになる。子どもの認知構造は、それらを取り入れるように質的に変化する必要に迫られ、犬や猫に加えてヘビや深海魚も「生きているもの」と捉える、新たな認知構造が出現して、再び均衡が保たれるようになる（調節を経た後の均衡化）。このように認知構造は、同化と調節の働きにより、認知的葛藤を経て「均衡→不均衡→（再）均衡化」という循環を繰り返して、発達の变化を遂げていくというメカニズムを持っている。

Piaget が示した認知発達段階（Table 1-2）は、発達段階論の基礎を築いたものである。Piaget (1970b 中垣訳 2007) は、発達段階そのものの基準についても論じており、これらの基準はその後の発達段階論の研究に大きな影響を与えている。

- (1) 順序性：発達段階が現れる順序は、変わることなく一定であること。
- (2) 統合性：
ある発達段階の出現には、それ以前の段階の特徴が基盤となり、統合されている必要があること。
- (3) 全体構造：
ある1つの発達段階の様々な行動や思考の特徴は、認知構造の全体的なまとまりとして捉えられること。

(4) 構造化：

ある 1 つの発達段階には、前段階の特徴が残存する形成期と完成期が存在すること。

(5) 均衡化：

ある 1 つの発達段階の認知構造は、はじめから行動や思考全般に安定的に均等に広がっているものではなく、徐々に安定した均衡状態へと向かっていく傾向があること。

Piaget の理論は、その後、世界各国に広まり、検証・批判を経ながら数多くの領域で応用・発展がなされていることは周知の通りである。日本においても冒頭に引用した翻訳書で紹介されて以降、多くの研究がなされているが、近年、中垣（2011）、Piaget（1970b 中垣訳 2007）では、Piaget の認知発達理論の再評価が行われている。それによると、日本における Piaget の理論とその批判は、英米の心理学研究の流れによるものであり、本来の Piaget の理論をあらためて理解する必要性が指摘されている（Piaget, 1970b 中垣訳 2007）。「発達段階における連続性 vs. 不連続性」「認知発達における領域一般性 vs. 領域固有性の問題」は、Piaget 理論に対する最も代表的な検証・批判であるが、これらについても Piaget（1970b 中垣訳 2007）が指摘するように、Piaget 本来の論考を、できるだけ理解した上で議論することが重要と考えられる。

1.2.4-2 Kohlberg の道徳発達理論

心理学における道徳性は、精神分析学的理論、認知発達理論、社会的学習理論、社会心理学理論、人格（パーソナリティ）理論などから、考察されている（詳細は、日本道徳性心理学会、1992 を参照）。Kohlberg（1969 永野監訳 1987）、Kohlberg et al.（1983 片瀬・高橋訳 1992）は、Piaget の認知発達理論を応用した道徳性の発達理論（以下、道徳発達理論）を構築した。Kohlberg の理論は、道徳性の発達を「自己と社会的環境（他者・社会・規範）との相互作用による認知構造の分化」ととらえており（山岸、1976）、自己の発達における重要な側面を捉えているといえる。

Kohlberg の道徳発達理論の特徴は、以下のような考え方にある（山岸、1977）。

- (1) 発達とは認知構造の質的な変化であり、認知構造の分化・統合の度合いで説明される。
- (2) 個人は道徳的な規範を、外部から受動的に取り入れるだけではなく、能動的に反応し、自らの認知構造の中に取り入れていく。
- (3) 認知構造の変化は、個人と社会的環境の相互作用により、引き起こされる不均衡が、均衡化される過程である。

このように、Kohlberg の道徳発達理論は、Piaget の認知発達の理論を、「個人が現実の社会における事象をどう考えるのか」という視点に拡大したものである。

Kohlberg は個人の道徳的判断の発達を検証する方法を体系化して、子どもから青年、成人に至る道徳発達段階を明らかにした（Table 1-3）。Kohlberg の道徳発達段階では、道徳

規範が「他者に強制されるものから個人に内在化されるものへ」、「個人の利害に関わるものから社会・人類の幸福を考えたものへ」と発達していく様が論理的に説明されている。

この道德発達段階は、道德判断面接（Moral Judgment Interview；以下、MJ I；Colby, Kohlberg, Abrahams, Gibbs, Higgins, Kauffman, Lieberman, Nisan, Reimer, Schrader, Snarey, & Tappan, 1987；Colby, Kohlberg, Speicher, Hewer, Candee, Gibbs, & Power, 1987）で測定される。

日本における MJ I を用いた実証的研究は、山岸（1976）で行われており、そちらを基に手法の要点を述べる。面接参加者は、道德的葛藤に陥るような例話（Table 1-4）を呈示され、それについて考えたことを、面接者から訊ねられる。面接でははじめに「Aさんが薬を盗んだことは、（悪い・仕方がない・悪くない）と思う」という行為の善悪が問われ、その後「なぜ（悪い・仕方がない・悪くない）と思うのか」という善悪の判断の理由が問われる。道德発達段階の評定において重視されるのは、前者で示される「何を答えたか、何をするべきか（内容）」ではなく、後者で示される「どう考えたか、なぜそうすべきか（理由）」の部分である。この理由の部分に「Table 1-3 のどの段階の観点が重要なものとして入っているか」が、発達段階の評定を行うポイントになる。これは道德判断の内容ではなく、理由の部分に認知構造が示されるという MJ I の理論的根拠に基づいている（Colby, Kohlberg, & Abrahams et al., 1987）。

Piaget の認知構造発達段階を継承した Kohlberg の道德発達段階は、以下のような前提から構成されている（内藤, 1977）。

- (1) 発達段階には、客観性ないしは信頼性がある。
- (2) それぞれの段階は、1つの全体的構造を成す。
- (3) 発達は、各段階を一定の順序に従って、1段階ずつ進む。
- (4) 発達段階は、文化の違いに関わらず、普遍的なものである。
- (5) 発達段階は、階層的順序性を持ち、次の段階への移行は、現段階の認知構造に生じた不均衡の分化、統合による再構造化（均衡化）により生じる。

これらの基準は、道德発達段階とその測度である MJ I に関する信頼性・妥当性の観点から多くの検討が行われている（詳細は、内藤, 1977, 1984；山岸, 1977 を参照）。

Kohlberg の理論は、多くの議論を生起させたが（詳細は、内藤, 1992）、中でも Gilligan (1982 岩男監訳 1986) の批判は重要なものである。Gilligan (1982 岩男監訳 1986) は、Kohlberg の道德発達理論を、一般に男性のものとされる「正義の道德性」であると指摘し、女性には、他者との関係性や他者を思いやる「配慮と責任の道德」が存在すると主張した。その後の実証的研究で 2 つの道德性は、男性・女性ともに有していることが示されたが、異なる道德性の側面を示した Gilligan (1982 岩男監訳 1986) の主張は、非常に意義があるものである（山岸, 1992）。

Piaget の認知発達の理論を取り入れた、Kohlberg の道徳発達理論で示された発達段階の捉え方、道徳性の根底にある認知構造を明らかにするための測定手法 (MJI) は、その後に産み出された多く構造発達理論の基礎となっている。

Table 1-3 Kohlberg の道徳発達段階

レベル I : 前慣習的水準			
段階	正しいこと	正しいことを行う理由	各段階の社会的視点
1. 他律的道徳	罰を受けないために、規則を破らないようにすること。人間や財産に対して、物理的な損害を加えないこと。	罰を回避するため。権威者の権力が、優位であるため。	自己中心的視点
2. 個人主義、道具的な目的、交換	規則が各人の直接的な利害にかなう場合に限り、その規則に従うこと。公平なこと、平等な交換、取り引き、合意も正しい。	各人が自分の利害関心を持っている、この世界の中で、自分の欲求や関心を満たすため。	具体的・個人主義的視点
レベル II : 慣習的水準			
段階	正しいこと	正しいことを行う理由	各段階の社会的視点
3. 対人的な相互期待、相互関係、対人関係における同調	各人が、それぞれの身近な人々から期待されていること。それぞれの役割に、一般的に期待されていること。「善良であること」が重要である。	自分から見ても他者から見ても、善良な人間でありたいという理由から。ステレオタイプの善い行動を支えている、規則や権威を維持することが、望ましいと考えているため。	他者との関係の中にある個人の視点

第1章 自己の発達に関わる研究の展望

4. 社会システムと良心	合意されている実際の義務を果たすこと。法律に定められていること。社会や集団, 制度に貢献すること。	全体として機能している制度を維持するため。自分に定められた責務を果たすべきであるという, 良心の命令があるため。	対人関係的な合意や動機から, 社会的な視点を分化させること
レベルⅢ：脱慣習・原理的水準			
段階	正しいこと	正しいことを行う理由	各段階の社会的視点
5. 社会契約または功利主義, 個人の権利	ほとんどの価値観や規則は, 相対的なものであることを理解しているが, それらは社会契約であるため正しい。一方, 生命や自由などの価値観や権利は, どのような社会でも, 多数者の意見に関わらず守られることが正しい。	法を制定し, 遵守するのは, 全体の幸福のためであり, 全ての人々の権利を擁護するためである。法や義務は, 全体の功利についての合理的計算である, 「最大多数の最大幸福」に基づくべきであると考えするため。	社会に優先する視点
6. 普遍的な倫理的原理	自らが選択した倫理的原理(公正の原理)に従うことが正しい。公正の原理は, 人間の権利の平等, 人間の人格の尊重など, 普遍的なものである。	普遍的な道德原理の妥当性を認める, 理性的な個人としての信念のため。	道德的観点という視点

注) Kohlberg et al. (1983 片瀬・高橋訳 1992, pp.275-278, 付録 A) を基に作成。

Table 1-4 Kohlberg の道徳判断面接 (MJI) における例話

A さんの奥さんが、ガンで死にかかっています。お医者さんは「ある薬を飲めば助かるかもしれないが、それ以外に助かる方法はない。」と言いました。その薬は、最近ある薬屋さんが発見したもので、10 万円かけて作って、100 万円で売っています。

A さんはできる限りお金を借りてまわったのですが、50 万円しか集まりませんでした。A さんは、薬屋さんにわけを話し、薬を安く売るか、又は、不足分は後で払うから 50 万円で売ってくれるように頼みました。でも薬屋さんは、「私がその薬を発見しました。私はそれを売ってお金をもうけようと思っているのです。」と言って、頼みをききませんでした。

A さんはとても困って、その夜、奥さんを助けるために、薬屋さんの倉庫に泥棒にはいり、薬を盗みました。

注) 山岸 (1976, p.98, Table 2) を基に作成。

1.2.4-3 Loevinger の自我発達理論

Loevinger (1976) の自我発達理論は、精神分析における自我に新たな意味を付与することで構築されたものである。古典的な精神分析における自我は、「超自我とエスの葛藤を、現実原則に従って調整する心的な機関」とであるとされる (Freud, 1970 井村訳)。一方、Loevinger は、断片的な様々な体験としての対人関係の統合の問題や、自己構成的な営み (self-constructive) として、自我を捉えている (荒木, 1992; 大野, 2002a)。Loevinger にとっての自我は、個人が自らと自らの生きる世界を意味づける認知的な枠組み (大野, 2002a), それを通して現実の経験の意味を理解するためのフィルター (Kroger, 2000 榎本編訳 2005) である。このように Loevinger の自我発達理論は、精神分析における自我に、「現実・経験を理解・解釈して統合するための認知的枠組み」という意味を付与したものである。

Loevinger (1976) における自我には、「(1) 衝動統制 (2) 対人関係スタイル (3) 意識的とらわれ (4) 認知スタイル」の 4 つの側面がある。これらは相互に独立したものではなく、それぞれの側面が絡み合い、影響を及ぼし合いながら、自我という 1 つの次元が構成されている (大野, 2002a)。認知的枠組み (認知構造) としての自我は、外的な環境との相互作用により、質的な変化を遂げて発達していく。Table 1-5 は Loevinger による自我発達の水準である。それぞれの水準は、質的に異なる発達段階としての側面と、パーソナリティのタイプとしての側面を有している (大野, 2002a)。ここから Loevinger (1976)

は、自我をパーソナリティの中心特性（master trait in personality）と位置付けている。

Table 1-5 Loevinger の自我発達水準

水準	衝動統制	対人関係スタイル	意識的とらわれ	認知スタイル
前社会的・共生的		自閉的，共生的	自己 vs. 非自己	
衝動的	衝動的	自己中心的，依存的	身体感情	ステレオタイプの，概念的混乱
自己保護的	日和見主義	操作的，用心深い	「苦勞」，統制	高望み
自己保護同調的	単純全体の規則への服従と同調	用心深い，操作的，搾取的	伝統的性役割の具体的側面	概念的単純性，ステレオタイプ
同調的	規則の尊重	協同的，誠実な	外観，行動	概念的単純性，決まり文句
自己意識的	合法的な例外	援助的，自己意識的	感情，問題，適応	多面性
良心的	自己評価的基準，自己批判	激しい，責任がある	動機，特性，達成	概念的複雑性，パターン化の考え
個人的	寛大な	相互的	個別性，発達，役割	過程と結果の区別
自律的	葛藤に対する対処	相互依存	自己成就，心理的原因	概念的複雑性の増加，広範な見通し，曖昧さへの耐性
統合的	内的葛藤の再調停	心に抱く個別性	同一性	

注) Loevinger (1976, pp.24-25, Table 1), 大野 (2002a, p.148, Table 1) を基に作成。

Loevinger の自我発達水準は、WUSCT (the Washington University Sentence Complete Test) と呼ばれる、文章完成法への反応を評定することで行われる (Hy & Loevinger, 1996 ; Loevinger, 1998)。WUSCT を用いた研究は、日本でも行われており (詳細は、大野, 2002b を参照)，Table 1-6 は、大野 (2002a) で小学 5 年生から高校 3 年生を対象に行われた、

WUSCT の項目である。WUSCT で測定される Loevinger の自我発達水準は、MJI で測定される Kohlberg の道徳発達段階と関連することが知られており（荒木，1992），同じく認知構造発達を基底とする Kohlberg の道徳発達段階（MJI）が Loevinger の自我発達水準（WUSCT）の基準関連妥当性を示しているものと考えられる。

Loevinger の自我発達理論は，発達心理学と人格心理学（パーソナリティ心理学）を結びつけ，精神分析学と認知発達理論の統合から生まれたものである（大野，2002a）。自我を，「人生や現実の生活を意味づける認知的枠組み」とであると捉え，「自我の構造発達」という視点を提唱したことは，個人の発達を統合的に捉えようとする試みとして，重要なものであると考えられる。

Table 1-6 WUSCT の項目例

-
- 1 家族を養うことは
 - 2 たいていの女が男をどう考えているかという (*)
 - 3 みんながわたしを相手にしてくれなかったとき
 - 4 もしわたしの母親が (*)
 - 5 誰かと一緒にいることは
 - 6 わたしが自分のことで気に入っているのは
 - 7 父親とわたしは (*)
 - 8 わたしを困らせるのは
 - 9 教育や学歴は
 - 10 人が困っているとき
 - 11 女はいいなあと思うのは (*)
 - 12 わたしの父親は (*)
 - 13 規則は
 - 14 親がわたしをぶったとき、わたしは
 - 15 結婚している男の人に望まれるのは (*)
 - 16 わたしが残念に思うのは
 - 17 落ち着かないとき、わたしは
 - 18 男の体は (*)
 - 19 ある子どもが仲間に入ろうとしないとき
 - 20 男がいいのは (*)
 - 21 みんなが性についての話をしていたとき、わたしは
 - 22 ときどきある男の人が心配したのは (*)
 - 23 今のわたしは
 - 24 男が楽しいときは (*)
 - 25 わたしの一番の問題は
 - 26 ある男の人が母親といたときいつも、その男の人は (*)
 - 27 男であることで最もいやなことは (*)
 - 28 よい父親は (*)
 - 29 ときどきある男の人が願ったのは (*)
 - 30 わたしが女の人と一緒にいるとき (*)
 - 31 ある男の人がその人の母親のことを考えたとき、その人は (*)
 - 32 もしわたしがほしいものを手に入れられないなら
 - 33 犯罪や非行をやめさせるには
-

-
- 34 男にとって、仕事は (*)
35 わたしの良心がとがめるのは
36 いつも男に望まれているのは (*)
-

注) 大野 (2002a, p.150, Table 3) の WUSCT の項目例 (中・高生男子版) を基に作成。
(*) のある項目は女子版で語彙の性別が変更されたもの。

1.2.4-4 その他の構造発達理論

その他の構造発達理論の中で、主なものをここで紹介しておく。

Fowler (1981) は、6 段階から成る信仰心の発達段階 (stages of faith) を示しており、Kohlberg によって、道徳発達段階との関連が指摘されている (岩佐, 1992)。

また Selman (1980) は、4 段階から成る社会的視点取得 (social perspective taking) の発達段階を提唱しており、日本においても実証的研究 (例えば、長峰, 1999)、教育プログラムへの応用 (例えば、渡辺, 2001) がなされている。

そして Eisenberg (1982), Eisenberg & Mussen (1989 菊池・二宮共訳 1991) は、「他の個人や集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとしてなされた自主的な行為」である向社会的行動 (prosocial behavior) を扱っている。そして向社会的行動を起こす道徳な理由づけである、向社会的道徳的判断の、5 段階から成る発達段階を提唱している (Eisenberg, 1982 ; Eisenberg & Mussen, 1989 菊池・二宮共訳 1991)。日本における、向社会的道徳的判断の発達に関わる実証的研究は、宗方・二宮 (1985) において行われている。

第2章

Kegan の構造発達理論

第2章では、本研究の実証的研究の理論的枠組みとなる、Kegan の構造発達理論を取り上げる。第1章では、青年期後期を中心とした自己の発達に関わる研究領域として、自己形成、アイデンティティ形成、認知構造発達の理論を扱った。Kegan の理論は、これらの研究パラダイムにおいて、統合的なアプローチとされている。本章では、Kegan の構造発達理論の概要、構造発達段階の測度、研究動向の概観について述べることとする。

2.1 Kegan の構造発達理論

Piaget (1970a 滝沢訳 1972, 1970b 中垣訳 2007) の認知発達は、個人の知的発達のメカニズムを説明する有効な理論と考えられる。そこから応用された構造発達理論 (1.2.4) は、発達段階ごとに異なる思考様式を説明するのに有効なものと考えられる。Kohlberg (1969 永野監訳 1987), Kohlberg et al. (1983 片瀬・高橋訳 1992), Loevinger (1976) に代表されるような認知構造の発達は、青年期後期以降の自己形成、アイデンティティ形成においても重要な論拠とされている (Kroger, 2000 榎本編訳 2005, 2004; 梶田・溝上, 2012)。

こうした自己形成、アイデンティティ形成に関連して取り上げられる構造発達理論の1つに、アメリカの心理学者 Robert Kegan の構造発達理論 (constructive-developmental theory; Kegan, 1982, p.4) がある (Kegan, 1979, 1982, 1994; Kegan, Noam, & Rogers, 1982)。Kegan の構造発達理論の特徴は、次のような点に要約される。第1に、個人は自らの現実、自らに起こった出来事をそれぞれの認知的な枠組み (構造的な枠組み) を用いて解釈している。Kegan (1982) は、このような個人の現実を解釈 (構築) する働きを意味生成 (meaning-making) と呼んでいる。第2に、個人の構造的な枠組みは発達に伴い、段階的に複雑なものへと進化していく。以上の2点は、前述の Piaget, Kohlberg, Loevinger などの理論と共通している。しかしながら、Kegan の構造発達理論の最大の特徴は、これら構造発達理論と他の理論を融合した、独自性ある発達段階と発達メカニズムの提唱にある。

2.1.1 Kegan の構造発達理論の成り立ちと発達メカニズム

Kegan の理論は、以下のような理論体系の発展的統合を試みたものである (Kegan, 1979, 1982 ; Kegan et al., 1982 ; Kroger, 2004)。

(1) 構造発達理論

認知発達 (Piaget, 1970a 滝沢訳 1972, 1970b 中垣訳 2007), 道徳発達 (Kohlberg, 1969 永野監訳 1987; Kohlberg et al., 1983 片瀬・高橋訳 1992), 自我発達 (Loevinger, 1976), 社会的視点取得 (Selman, 1980)

(2) 自己・自我に関する理論

「主我と客我 (James, 1892 今田訳 1992-1993)」, 「I と Me (Mead, 1934 河村訳 1995)」

(3) 精神分析的な理論

対象関係論における分離個体化 (Blos, 1967, 1968 ; Mahler, 1969 ; Mahler et al., 1975 高橋他訳 1981), アイデンティティ (Erikson, 1950 仁科訳 1977-1980, 1959 小此木訳編 1973, 1968 岩瀬訳 1973)

(4) 人間性心理学

クライアント中心療法 (Rogers, 1951, 1959)

Kegan の構造発達理論では、自己と他者の均衡 (self-other balances) が重視されており、そこには現実の具体的な自己-他者関係とともに、内的・抽象的な均衡が想定されている (Figure 2-1)。Kegan の構造発達理論では、自己 (self) の中に、主体 (subject) と客体 (object) の領域があり、それぞれが内的な自己と他者に相当する。主体とは、自己の現実・経験の意味生成の根幹を司る機能を持ち、自己が心的な距離を取ることができない、客観的に認識・思考できない領域である (Kegan, 1982)。これに対して客体とは、自己が心的な距離を取ることができ、客観的に認識・思考できる領域である (Kegan, 1982)。さらに Kegan (1982) は、「主体とは“私そのもの (I am)”，客体とは“私が持つもの (I have)”である」と説明している。つまり主体は「自己の中で、現実・経験の意味生成の根幹にあり、心的距離を取れず、客観的に思考することができない、扱うことができない領域」、客体は「自己の中で、自己が心的距離を取ることができ、客観的に思考できる、扱うことができる領域」と位置付けられる。

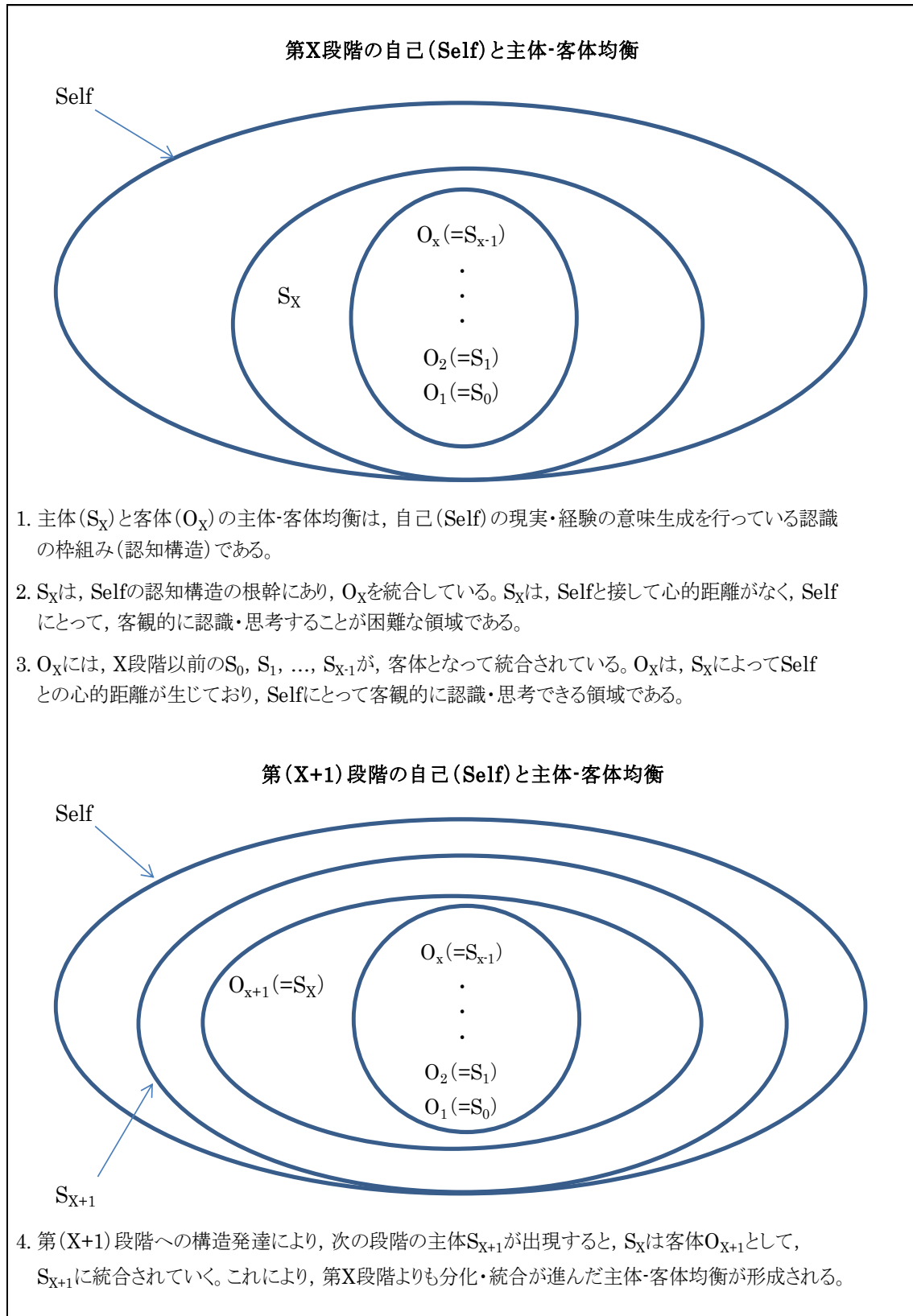


Figure 2-1 Keganの構造発達理論における自己と主体・客体均衡の変容

Kegan の構造発達段階は、主体と客体の均衡 (subject-object balance ; 主体・客体均衡) で説明される (Table 2-1)。主体・客体均衡とは、自己の中で「何が (どのくらい) 主体となっており、何が (どのくらい) 客体となっているか」、つまり個人が自己の中で「何を (どのくらい) 認識の枠組みの根幹に位置づけ、客観的に思考できないのか (主体)」と「何を (どのくらい) 客観的に思考できるのか (客体)」の均衡を意味しており、この均衡状態が個人の構造発達段階を示しているのである (各段階の特徴の詳細は、2.1.3 にて後述)。

Table 2-1 Keganの構造発達段階

Kegan	年齢段階	主体	客体
0. 未分化な自己	乳児期	反射 (感覚, 運動)	なし
1. 衝動的な自己	幼児期	衝動, 知覚	反射 (感覚, 運動)
2. 尊大な自己	児童期	欲求, 関心, 願望	衝動, 知覚
3. 対人関係的な自己	青年期 前期・中期	対人関係, 相互性	欲求, 関心, 願望
4. システム的な自己	青年期後期 成人期	創造者の感覚 (authorship), アイデンティティ 精神的統制, イデオロギー	対人関係, 相互性
5. 個人間相互的な自己	成人期以降	個人間相互性, 自己システム同士の相互浸透能力	創造者の感覚 (authorship), アイデンティティ 精神的統制, イデオロギー

注) Kegan (1982, pp.85-86, Table 6), 齋藤他 (2011, p.39, Table 1) を基に作成。

Kegan の構造発達理論における発達メカニズムは、この主体・客体均衡の変容である (Kegan, 1982)。これは、ある構造発達段階において、主体の領域であったものが客体の領域に移行することで、自己がより多くの複雑な経験を統合できる能力を持つことである (Kegan, 1982)。つまり「自己の中で、認識の枠組みの根幹にあり、客観的に考えることができなかったもの (主体の領域であったもの)」が、内的・外的な影響の相互作用により、「自己が客観的に考えることができるもの (客体の領域であるもの)」に変容 (移行) することで構造発達がもたらされるのである。

このような主体・客体均衡の変容は、乳児期から成人期以降に到るまでの生涯を通して、繰り返し起こる。それは安定した状態の進化的停止期 (evolutionary truce) と、均衡が不安定になる状態が、繰り返されることなのである (Kegan, 1982)。ある構造発達段階で安定している主体・客体均衡は、内的・外的な要因の相互作用により、均衡が崩れて不安定な状態 (不均衡) となる。この不均衡状態になった主体・客体均衡が、さらに分化し、質的な変化を遂げることで、従来の均衡よりも多くの複雑な経験を統合できる新たな主体・客体均衡が出現する (Kegan et al., 1982)。このような過程は、ある構造発達段階において主体の領域であったものが、新たな主体が形成されることによって、次の構造発達段階の客体の領域に移行することで説明される (Figure 2-1)。つまり「自己の中で、認識の枠組みの

根幹にあり、客観的に思考できなかったもの（ある段階の主体）」が、「自己の中で新しいものが認識の枠組みの根幹に位置づけられること（次の段階の主体が形成されること）」により、「自己が客観的に思考できるもの（次の段階の客体）」に移行するのである（第1段階から第5段階にかけての、具体的な認知構造の発達モデルについては、Figure 2-3を参照）。

このような主体・客体均衡の「均衡化→不均衡→再均衡化」の過程が繰り返されることにより、自己の構造的な発達が生涯を通して起こるのである。

2.1.2 Kegan の構造発達理論の構成に関する体系的な解釈

この Kegan の構造発達のメカニズムには、前述の4つの理論体系が次のように統合されている。

構造発達が、主体・客体均衡の「均衡化→不均衡→再均衡化」の繰り返しで起こる点は、Piaget の認知発達における「同化・調節→認知的葛藤→均衡化」の過程が基礎にある (Kegan et al, 1982 ; Piaget, 1970b 中垣訳 2007)。Kegan の構造発達理論は、そこに James (1892 今田訳 1992-1993), Mead (1934 河村訳 1995) の「認識の主体としての自己 (自我), 客体としての自己」「I と Me」の概念を組み込んでいる。Kegan (1982) は、Piaget の認知発達, Kohlberg の道徳発達など、他の構造発達理論の発達メカニズムも、主体・客体均衡の変容で説明されるとしている。また Kegan の構造発達と発達段階の測定は、他者の視点との関係 (Selman, 1980) の変化を重視したものとなっている (詳細は、2.2 ; 付録 1 を参照)。

さらに精神分析的な理論は、Kegan の構造発達理論の発達メカニズムと「理論が扱っている発達の領域」に、次のように組み込まれている。Blos (1967, 1968), Mahler (1969), Mahler et al. (1975 高橋他訳 1981) の分離個体化の理論では、自己が重要な他者の内的対象から切り離され、適切な心的距離を取る内的過程が重視されている。Erikson (1968 岩瀬訳 1973) においても、重要な他者の視点から適切な心的距離を取ることが、アイデンティティ形成の重要な要因となっている。Kegan の構造発達理論における、「自己が客観視できなかった領域 (主体) から客観視できる領域 (客体) への移行」という発達メカニズムには、対象関係論、アイデンティティ形成の考え方が大きく組み込まれている (Kroger, 2004)。対象関係論、アイデンティティ形成において、乳幼児期、青年期の他者との関係に焦点化されていた心的な過程が、Kegan の構造発達理論では、「自己に関わる諸領域の生涯発達」に応用されているのである。

Kegan et al. (1982) は、認知と感情の関係について、Piaget の考えに基づき、「両者は分離したものではなく、両者を同時に持つものが存在する」と述べている。Kegan の構造発達理論において、主体・客体均衡を基礎とする構造は、認知と感情をつなぎ、両者の同時並行的な発達を司る内在化構造とされている (Kegan et al., 1982)。Kegan の構造発達理

論は、Piaget, Kohlberg, Loevinger, Selman などの構造的な発達理論と、精神分析、対象関係論など（内的・外的な）他者への感情を扱う理論を融合することで、認知と感情の統合を試みているのである（Kegan et al., 1982）。

人間性心理学は、人間の全体性と現実経験の認識における独自性に重きを置いているが、中でも Kegan（1982）が自身の理論への影響において重視しているのが、クライアント中心療法を創始した Rogers（1951, 1959）の理論である。Rogers の理論における、個人の適応と成長の過程を説明する根本原理は、実現傾向（actualizing tendency）である（Kegan, 1982 ; Rogers, 1959）。実現傾向は、人間の持つ根本的な動機（motive）であり、外部の環境と相互に影響し合う有機体としての人間の平衡状態を維持し、よりよい状態に高めていこうとする（enhance）傾向である（Rogers, 1959）。Kegan（1982）の説明によれば、こうした実現傾向を司る心的機関は、意味生成システムとしての自己である。Rogers（1951）は、心理療法場面でのクライアントの変容を理論化し、クライアントの自己理解の深まりにより、自己の再体制化、自己受容あるいは、自己と体験の一致が起こることを、心理療法の目標としている（森岡, 2005）。ここには、意味生成システムとしての自己が分化し、自身の経験に、統合的な意味を与えることができるようになる過程が想定できる。こうした Rogers の自己理論は、「人間が自身の経験に対し独自の意味を与え、それを統合しようとする傾向を持つ事」を前提とする、Kegan の理論に大きく取り入れられている。

そして、以上の説明を踏まえた、Kegan の構造発達理論の構成に関する体系的な解釈を示したものが、Figure 2-2 である。ここでは、Kegan の構造発達理論の基盤にある Piaget の理論を、扱っている領域と発達メカニズムに分解し、それぞれに関連する理論が累積されて、Kegan の構造発達理論が構成されている様態を示している。扱っている領域（Figure 2-2 の左側）には、物理的・数学的思考の発達を扱った Piaget を基礎に、そこから派生した Kohlberg の道徳判断、Selman の社会的視点取得、Loevinger の自我発達などの構造発達理論、そして Kegan が融合した精神分析、対象関係論における自己・他者の関係（感情的側面）が累積されている。発達メカニズム（Figure 2-2 の右側）には、Piaget の「同化・調節→認知的葛藤→均衡化」の過程、Rogers の自己の分化と経験の統合、James, Mead の「自己と自我」、「I と Me」の概念、精神分析、特に対象関係論の分離・個体化、内的対象との関係が付加され、累積されている。これまで述べてきた通り、Kegan の構造発達理論は複数の理論が複雑に構成されているため、Figure 2-2 も更なる改良の余地があると考えられるが、筆者としてはこのような解釈が可能ではないかと考えられる。

以上のように、Kegan の構造発達理論は、これらの理論を統合することで個人の意味生成における認知と感情の発達の統合的説明を試みた、自己の発達理論となっている。

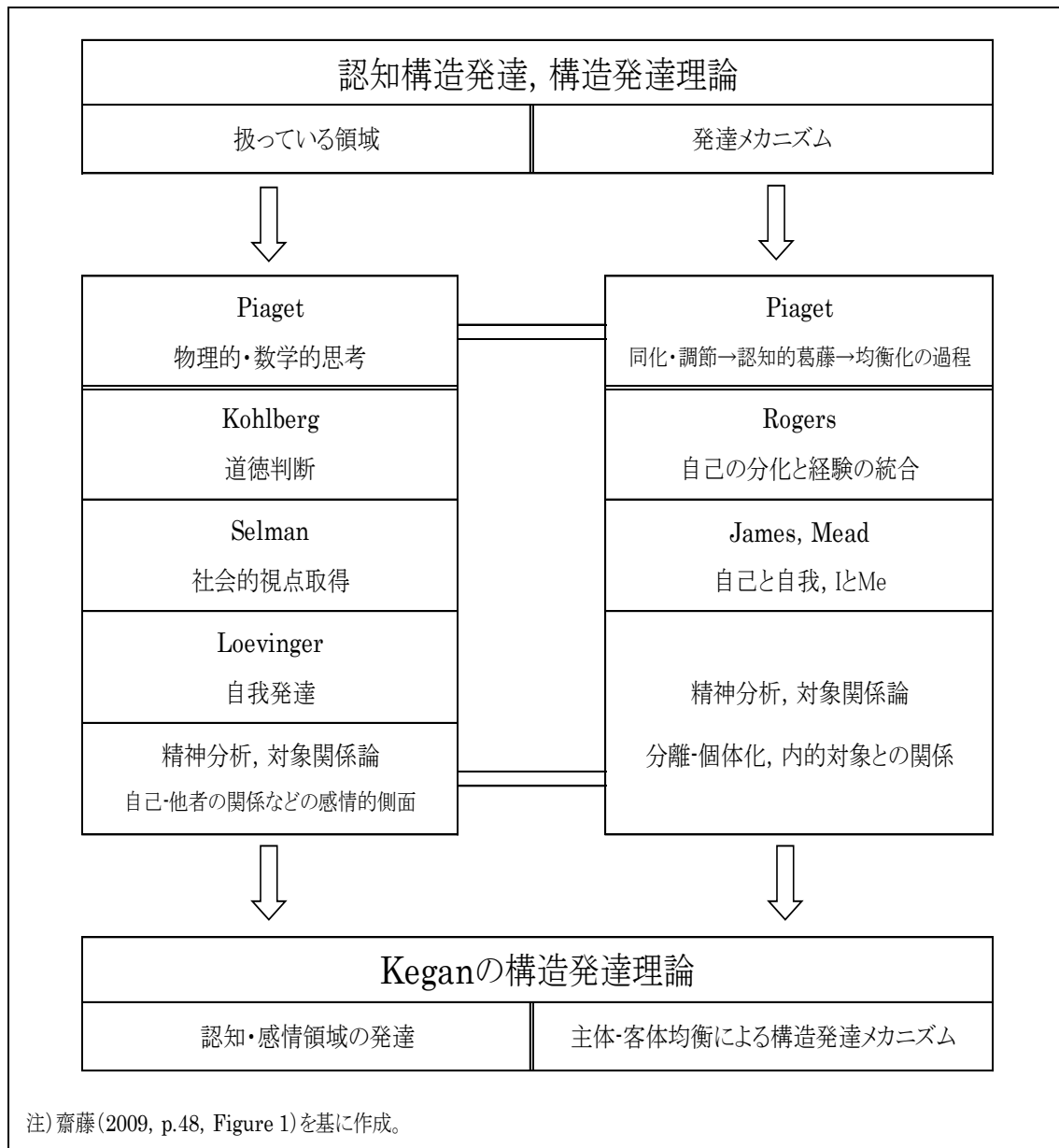


Figure 2-2 Keganの構造発達理論の構成

2.1.3 Kegan の構造発達段階

Kegan の構造発達理論の発達段階と主体-客体均衡は、前掲の Table 2-1 に示されている通りである。Kegan の構造発達理論の発達メカニズムでは、ある段階で主体の領域にあったものが、1つ上の段階で客体の領域に移行することにより構造発達が起こり、それぞれの構造発達段階には、「能力 (ability)」と「限界 (limitation)」がある。構造の「能力」とは、自己が1つ下の段階の主体を客体とすることで、それを客観的に思考できるようになることである。例えば、第3段階においては、対人関係、相互性が主体となることで、第2

段階における主体であった欲求、関心、願望が客体となり、それらを客観的に思考できる能力が現れる。構造の「限界」とは、自己が現在の構造発達段階の主体について客観的に思考できず、それにとらわれた（従属した）思考に留まることである。例えば、第 3 段階において、個人は対人関係、相互性について客観的に思考できず、それらが次の第 4 段階の客体となることで、それらを客観的に思考できるようになる。

2. 1. 3-1 Kegan の構造発達段階と構成する理論の発達段階の対応

これまで述べてきたように、Kegan の構造発達理論は、多くの関連する発達理論を再構成して統合したものであり、両者の発達段階には、それぞれ対応関係が想定されている (Table 2-2)。これを基に、Kegan の理論から他の発達理論への示唆について、考えていきたい。

認知構造の枠組みの発達の变化で、個人の発達を説明する構造発達理論は、Piaget の理論を基点に、それぞれの段階が対応関係にあることが分かる。Kegan の理論が、これらの構造発達理論に示唆するものは、主体-客体均衡の変容に基づく発達メカニズムであると考えられる。Kegan (1982) は Piaget, Kohlberg の発達段階を主体-客体均衡の変容で説明することを試みており (Kegan, 1982, p.40, Table 2 ; Kegan, 1982, p.71, Table 5), 主体-客体均衡が、関連する構造発達理論に共通する、発達メカニズムであると主張している。構造発達理論における、明確な発達のメカニズムを示していることは、Kegan の理論における最大の特長と考えられる (Loevinger, 1979)。しかしながら、主体-客体均衡が関連する構造発達理論に共通する発達メカニズムであること、つまり主体-客体均衡の変容で全ての領域の発達が同時的に起こるという主張については、疑問を投げかける立場がある。こうした論点については、本研究でも検討する。

次に、Kegan の理論から Erikson の漸成図式への示唆について述べる。前述の発達メカニズムの提示についてもさることながら、ここでは以下の点を指摘する。Kegan (1982, pp.86-87, Table 6) は、Erikson の漸成図式における「勤勉性 vs. 劣等感」と「アイデンティティ vs. アイデンティティ拡散」の間に、自身の「対人関係的な自己」の第 3 段階に対応する「所属 vs. 所属放棄」の葛藤を補足している。Kegan (1982, pp.86-87, Table 6) は、いずれも自己の独立性への志向が高まる児童期と青年期後期、成人期初期の間、つまり青年期前期から青年期中期にかけて、他者とのつながり、相互性 (mutuality) に関わる葛藤の時期が存在することを主張している。こうした点は Kohlberg, Loevinger, Selman など、他の構造発達理論と共通する部分である (Kohlberg の対人的同調志向, Loevinger の同調的水準, Selman の三人称・相互的視点)。Kegan (1982, pp.86-87, Table 6) の指摘は、青年期を通した、アイデンティティの発達について考えるためにも、重要なものと考えられる。

Table 2-2 Kegan の構造発達理論と関連する発達理論との対応関係

段階	Kegan	Piaget	Kohlberg	Loevinger	Selman	Erikson
0	未分化な自己	感覚運動期	---	前社会的	未分化な視点	---
1	衝動的な自己	前操作期	罰と服従志向	衝動的	自己中心的視点	自主性 vs. 罪悪感
2	尊大な自己	具体的操作期	道徳的志向	日和見主義的 ² (自己保護的) ²	自己内省的/二人称, 相互的 (reciprocal) 視点	勤勉性 vs. 劣等感
3	対人関係的な自己	早期の形式的操作期	対人的同調志向	同調的	三人称, 相互的 (mutual) 視点	所属 vs. 所属放棄 ¹
4	システム的な自己	完全な形式的操作期	社会的志向	良心的	深い (in-depth), 社会象徴的視点	アイデンティティ vs. アイデンティティ拡散
5	個人間相互的な自己	形式的操作後, 弁証法的思考 ¹	原則 (原則) 志向	自律的	---	---

注) Kegan (1982, pp.86-87, Table 6), Kegan et al. (1982, p.108, Table 1) を基に作成。

注1) Kegan (1982) が、それぞれの発達理論に補足したもの。

注2) Kegan (1982, pp.86-87, Table 6), Kegan et al. (1982, p.108, Table 1) では、“Opportunistic”とされているが、Loevinger (1976, pp.24-25, Table 1) では、

“SelfProtective”となっている。

2.1.3-2 Kegan の構造発達段階と移行の様態

Kegan の各構造発達段階とその移行の様態にも、これまで述べてきた関連する理論の発達の様態が組み込まれている。ここでは、Kegan (1994), Kegan et al. (1982), Kroger (2004) における記述を参考に、構造発達段階の移行の様態を概観する。

Figure 2-3 は、Kegan (1994) で示された発達段階であり、Kegan (1982), Kegan et al. (1982) の発達段階を発展させたものである。各段階の主体-客体の様態を、認知、他者との関係、自己の 3 領域に分けて説明しており、各段階間の発達と関連する理論同士の関わりを、良く示すものと考えられる。右端は、第 1 段階から第 5 段階にかけての内的構造（認知構造）をモデル化したものであり、構造発達に伴い、自己と他者の視点の関わりがどのように変容していくのかが、図示されている。




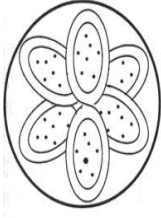
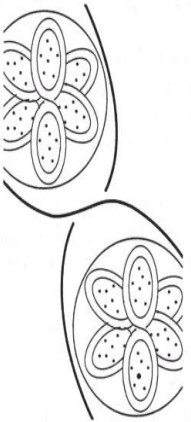
[第 0 段階：未分化な自己（乳幼児期）]

主体：反射（感覚、運動） 客体：なし

乳幼児は、誕生時から備わっている反射（感覚、運動）を主体とし、客体は未だできていない。乳幼児は、その全てが主体であり、内的・外的な自己と他者の区別がなく、主体-客体均衡がない、未分化な状態である。

（第 0 段階から第 1 段階への移行）

乳幼児は、身体的発達に伴い、徐々に反射を主体から客体と成し、統制できるようになる（例えば、トイレット・トレーニング）。乳幼児期に起こる「対象恒常性の獲得（記憶の中に対象を保持し、それが眼の前からなくなっても存在すると理解する能力）」と「母親（養育者）からの分離不安の抵抗と消失」は、いずれも内的な段階移行を特徴付けるものである。前者は認知的要因、後者は感情的要因であるが、Kegan の構造発達理論においても、これらは関連付けられている。乳幼児は内的・外的な自己と他者の区別がない状態から、それらを分離したものとする状態に移行する。乳幼児の分離不安への抵抗は、（養育者との）未分化な状態から離れることへの抵抗であり、それが消失したときに、自己と他者の内的・外的な境界が確立される。

段階 ¹	領域	主体：(認知の)主要な下位概念、通常の下位概念	客体	内的構造	内的構造 (認知構造) のモデル
1	認知	知覚：空想	運動	単一の視点/ 直観の/ 原子の (Single Point / Immediate / Atomistic)	
	他者との関係	社会的知覚：			
	自己	衝動：	感覚		
2	認知	具体的事象：現実性、事実、因果関係	知覚	永続的なカテゴリー (Durable Category)	
	他者との関係	視点：役割概念、単純な相互利益 (仕返し)	社会的知覚		
	自己	永続的性質：欲求、選好、自己概念	衝動		
3 伝統主義	認知	抽象的概念：観念的思考、推論、一般化、仮説、計画、観念的存在、価値	具体的事象	カテゴリー横断的 (Cross-Categorical) カテゴリー透過的 (Trans-Categorical)	
	他者との関係	相互性/ 対人関係主義：役割意識、感情を伴う相互関係	視点		
	自己	内的心理状態：主観性、自己意識	永続的性質、欲求、選好		
4 モダニズム	認知	抽象的システム ³ ：イデオロギー、公式化、権威化、抽象的概念間の関係	抽象的概念	システム/ 複合体 (System / Complex)	
	他者との関係	システム ³ ：関係を制御する形式、複合的役割意識	相互性、対人関係主義		
	自己	自己の創造者の感覚：自己制御、自己形成、アイデンティティ自律性、個体化	内的心理状態、主観性、自己意識		
5 ポスト・モダニズム	認知	弁証法的思考：イデオロギー透過的/イデオロギー的思考以後、公式化されたものの検証、逆説、矛盾対立の立場	抽象的システム ² 、イデオロギー	システム透過的 (Trans-System) 複合体透過的 (Trans-Complex)	
	他者との関係	システム間相互性 ³ ：形式間の関係、自己と他者の相互浸透性	システム ³ 、関係を制御する形式		
	自己	自己変容：自己間の相互浸透性、個人間相互性	自己の創造者の感覚、自己制御、自己形成		

注) Kegan (1994, pp.314-315, Figure 9.1) を基に作成。

注1) Kegan (1994) は、構造発達段階を社会の変遷の説明に適用し、第3段階を伝統主義 (Traditionalism)、第4段階をポスト・モダニズム (Post-Modernism)、第5段階をポスト・モダニズム (Post-Modernism) の社会で、個人に求められる構造発達段階であるとしている。

注2) 「抽象的システム」=「Abstract System」

注3) 「システム」=「Institution」、 「システム間相互性」=「Inter-Institutional」

Figure 2-3 Kegan (1994) の構造発達段階と各段階の内的構造

[第 1 段階：衝動的な自己（幼児期：2-5 歳）]

主体：衝動，知覚 客体：反射（感覚，運動）

幼児は、今や反射（感覚，運動）を統制できる能力を身につけているが、衝動，知覚には未だ従属した状態である。この時期の幼児は、衝動を統制することができず、身体機能を制御し、長時間静止した状態を保つことが困難であり、短時間で身体を動かしたり、声を発したりしたくなる。（これは幼児が「前の時間に遊んだから、後の時間に遊べるから今の時間は静かにしていよう」とは考えられず、静止した状態に耐えられないことを意味する。）幼児はまた、自己の知覚に従属しており、それは「ある時点での自己の知覚が、事物の実際の姿である。自分の知覚したように変わってしまった」と認知することである（Piaget の前操作期の特徴）。例えば、幼児は高層ビルの屋上から下の道路を歩いている人間を見て、実際は通常の大きさの人間であるのに、「アリのような大きさの人間がいる、人間がアリのよう大きさに変わってしまった」と認知する（Kegan, 1982）。（これは幼児が、以前に地上で見た人間の大きさの知覚を保持できていないことを意味する。）

これらは幼児が、自己の衝動，知覚に従属し、2 時点の衝動，知覚を結びつけて考えられない、同時に保持できないことを意味している。ゆえに幼児は、自己と他者の感情，知覚が異なることを理解できない。幼児は第 0 段階のように、全てが自己の延長上にあると考えておらず、自己と分離した他者と世界が存在することは理解している。しかし幼児は未だに他者も自己と同じように世界を知覚し、自己と同じ感情を持っていると考えている。Kegan の構造発達理論では、精神分析のエディプス・コンプレックスを、子どもが「両親と自己の感情が同一である」と考えていることに伴う、葛藤であるとしている（Kegan et al., 1982）。

（第 1 段階の認知構造のモデル）

第 1 段階の幼児は、第 0 段階の乳児とは異なり、他者（例えば、母親，養育者）から分離した自己を持っている。しかしながら、何らかの事象に対する自己の知覚，それに対する受け取り方（視点）は、他者と一致したものだと考え、他者の異なる視点を持つことはできていない。このため、第 1 段階の認知構造のモデルは、他者の視点を取り入れていない単一の自己の視点（●）として示されている。

（第 1 段階から第 2 段階への移行：5-7 歳）

幼児は発達に伴い、身体的・精神的に自己を統制する能力が向上し、衝動を制御して、1 つのことに長時間集中して取り組める能力を持つようになる。（幼児から成長した）子どもは、他者との相互交渉，自己呈示の手段として言語を積極的に用いることができるようになり、それは子どもの他者や外的世界に対する認知的・感情的理解を促進する。子どもは、空想的な世界よりも現実的な世界を志向するようになり、事物の外見と実際の姿を区別するようになる。そして子どもは、外的な権威が考える善悪の基準よりも、自己の利益になるかどうかを基準として善悪を判断し、結果の根底にある意図を志向するようになる。

子どもは、他者の言葉のなかにも、実際の感情と異なる場合（嘘・言い訳・口実）があ

り、自己と他者の感情、知覚は常に同じであるとは考えなくなる。Kegan の構造発達理論では、精神分析のエディプス・コンプレックスは、子どもが「自己と両親の感情、知覚が異なることを理解する」ことで克服されるとしている (Kegan et al., 1982)。

[第2段階：尊大な自己（児童期：7-10 歳）]

主体：欲求、関心、願望 客体：衝動、知覚

児童は今や 2 時点の衝動、知覚を結びつけ、それらを制御することができる。児童は長時間にわたって衝動を抑えて静止した状態を保ち、集中して物事に取り組むことができるようになる。さらに児童は、自己と他者の「時間を超えた永続的な気質」を理解できるようになり、自己イメージ（自己概念）を確立し始める。児童はもはや、両親が自身の知覚、感情を自動的に読み取り、それらを満足させてくれるとは考えていない。これらのことから、児童は、両親からの独立、自律を志向し、自らの欲求、関心、願望を充足しようとする。

児童は、自身の欲求、関心、願望に従属しているため、それらについて客観的に思考し、他者の欲求について同時に考えることはできない。例えば児童の欲求が他者により妨げられたとき、児童にとっては他者との関係性や相互性よりも、自己の欲求が満たされないことの方が重大な問題となる。

（第2段階の認知構造のモデル）

第2段階の児童は、第1段階の幼児とは異なり、自己のものとは異なる他者の視点が存在することを理解して、それらを考慮した上で、自己の欲求、関心、願望を充足しようとする。このように児童は、自己の認知構造の中で、他者の視点を考慮することができるため、第2段階の認知構造のモデルは、周囲の円（自己の認知構造の枠組み）の中に、自己の視点（●）とともに、他者の視点（○）を取り入れている形で示されている。しかしながら、自己の欲求を根幹に置く（主体とする）認知構造の中で、他者の視点は、自己の利益や損失の観点を中心に思考され、自己と他者の視点同士の交わりは、外界の事物（欲求の対象となる物質や具体的なトラブル）を介した外的なものとなる。そして他者は自己と同じく、自らの欲求、利益を追求する存在として考えられており、お互いの内面の感情を推測・理解し、それに思いを寄せる存在（他者との内的な対話を行う存在）とは考えられていない。第2段階における自己の認知構造は、他者の視点を取り入れているが、他者との内的な対話は行われず、モデルは自己の認知構造の枠組みの範囲内に、閉じられた状態で表現されている。

（第2段階から第3段階への移行：青年期の開始、10代以降）

第2段階から第3段階への移行は、大抵10代で起こり、それは青年期の開始として位置付けられるものである。この時期の青年には対人関係において、自らの意図を考慮しながら、他者の独立した意図を考慮する能力が現れる。この心的メカニズムは、青年に相互性、他者への共感について考慮する能力を導出させる。しかしながら、こうした能力は、第3段階へと向かう移行期において第2段階の欲求充足の志向と対立し、この時期の青年に大

きな混乱，葛藤を生じさせる危険性がある。

[第 3 段階：対人関係的な自己（青年期前期・青年期中期）]

主体：対人関係，相互性 客体：欲求，関心，願望

青年は今や，自己の欲求に従属せず，他者の欲求，視点を自己の中に取り入れ，それらを自身のものと協調させ，調整できる能力を持っている。対人関係的には他者との信頼，相互性が重視され，内的には自己と他者の複数の視点について考える能力が出現する。自己と他者の視点は，もはや分離した対立的なものではなく，両者が対立した場合の交渉は，第 2 段階では外的なものであったが，第 3 段階においては内的なものになる（視点取得能力）。自己の視点は，他者の視点との間に共有された現実の中にあり，自己の視点はその現実のなかで志向される。自己の欲求は，他者の欲求との関係，他者との関係への影響から考慮される。

この時期の青年は，対人関係に従属し，他者との間の共有された現実について，客観的に思考できないことがある。彼らにとって対人関係を壊すことは，自己の心的メカニズムの均衡を失うことにつながるので，感情表出や自己主張が難しくなり，対人関係の問題で傷つきやすくなる傾向が現れることがある。

（第 3 段階の認知構造のモデル）

第 3 段階の青年は，第 2 段階の児童とは異なり，他者の視点を自己の中に取り入れて，他者と内的な対話を行うことができる。これが第 3 段階の視点取得能力であり，「他者の感情を内在化し，そこから自己の感情を生成することができる。自己のなかに他者を内在化して，内的な会話が可能である。“相手も私の気持ちを推察して，私に申し訳なく思っているだろう”などの反応で他者の気持ちを推測できることを示す。」能力とされている（付録 1 を参照）。また，第 3 段階の青年にとっての内在化された他者は，第 2 段階とは異なり，「お互いの内面の感情を推測・理解し，それに思いを寄せる存在」である。一方，自己と他者の視点は，対等の関係であり，両者の見解の対立は，自己の認知構造が主体とする対人関係に重大な影響を及ぼすものと見なされる。このため，自己の認知構造は，両者の見解の相違に対して，責任ある決断をすることができない可能性がある。以上のことから，第 3 段階の認知構造のモデルは，自己と他者の視点同士が相互の対話を行うことができるようにつながっており，両者が対等の関係にあることを示して，自己と他者の視点は同じ大きさで並立している。そしてそれらの視点を取り囲む自己の認知構造の枠組みは，両者の視点との心的距離が十分ではなく，対人関係が主体となっていることを示している。

（第 3 段階から第 4 段階への移行：青年期後期以降）

第 3 段階から第 4 段階への移行は，心理的な自律，独立，内的権威の形成につながるアイデンティティ形成の過程に相当する。この移行において個人は，対人関係的な自己と独立を志向する自己との間の差異に悩むことが多いと考えられる。それは，「他者の視点，共有された現実による自己定義」と，「他者から独立した自己の視点による自己定義」の間の葛藤である。例えば，「他者よりも自己の視点を重視することは自己中心的ではないか」，「他

者の視点を重視し過ぎると、自己の視点が失われてしまうのではないか」といった自己、他者の関係についての葛藤が生じることがある。これらの要因により、第3段階から第4段階への移行過程は、強い不安の感情を伴う場合がある。

[第4段階：システムの自己]

主体：創造者的感覚(authorship), アイデンティティ, 精神的統制(psychic administration),
イデオロギー

客体：対人関係, 相互性

個人は、対人関係を客体とすることで、他者と共有された心的空間にありながらも、一貫性を維持できる自己を創出し、それによりアイデンティティを確立する。第4段階は、そのほかにも「内的な権威の存在」「自己の感覚」「自己の信頼（自信）」「自己の主人である意識」などで特徴づけられる。第4段階の個人も第3段階同様に、対人関係、相互性の葛藤、両価感情を重要なものとして経験している。しかしながら、第4段階の個人は、それらを内在化し、「自己にとって競合しているが矛盾しないもの」と見なしているため、自己の感情とその原因を、同時に観察する能力を有している。個人は創造者的感覚、アイデンティティなどの概念で特徴づけられる精神的なシステム(institution)と、それに結びつく社会的役割や規範を内在化することで、対人関係やそれに基づく自己の感情を、客観的に思考している。

第4段階の特徴には、心理的独立と自己充足への志向など、第2段階との類似点が見られるが、それらは次のように区別されるものである。第2段階の自己は、内的・外的な作用、運動、行動の個人的統制に関与しており、第4段階の自己は、心理的な自己定義の個人的統制と外的世界の価値志向行動に関与している。

第4段階の限界は、個人がそのシステムに同一化されていることである。Erikson (1968 岩瀬訳 1973) は、アイデンティティ形成に派閥・階級など、個人が所属する社会集団の承認が大きく影響するとしており、Kegan の第4段階のシステムも、所属する集団の承認、社会的役割、規範、イデオロギーが基盤となっている。第4段階の個人の限界は、システムとそこから作り出される思考・理論について客観的に思考できないことである。

(第4段階の認知構造のモデル)

第4段階の個人は、第3段階で内的な対話が可能になった自己と他者、あるいは他者と他者から成る複数の視点間の調整を、自己の認知構造の(責任の)範囲内で行うことができる。第4段階の認知構造のモデルは、第3段階の視点取得能力を持った自己と他者、他者同士の複数の視点が、自己の認知構造の枠組みの中に包含されている形になっている。これは、自己と他者の複数の(矛盾するように思える)視点の対話を内包しながらも、それらを、より大きな(社会的役割の)視点と結びつけながら、柔軟な形で織り合わせようとする、自己の成全的な(whole)枠組みを示している。このような自己の認知構造は、アイデンティティ、創造者的感覚を主体とした、第4段階のシステムの自己の確立によるものである。一方、システムの自己のモデルは、前述の通り、自己と他者の視点を内包

してそれらを調整しているが、自己の認知構造の枠組みを象徴する周囲の円は閉じられており、これは第 4 段階の認知構造が、確立されたシステムの自己の範囲内で完結していることを意味している。

(第 4 段階から第 5 段階への移行)

第 4 段階から第 5 段階への移行は、自己のシステムの基盤が揺さぶられることによって始まる。自己はこの揺さぶりを脅威と感じ、心的な統制を失う不安を感じる場合がある。個人はこのような経験を経て、内的・外的な自己・他者の複数のシステムを内側に取り入れ、それらと相互交渉できる個人間相互的な自己の確立に向かう。

[第 5 段階：個人間相互的な自己]

主体：個人間相互性 (interindividuality), 自己システム同士の相互浸透能力 (interpenetrability of self systems)

客体：創造者の感覚 (authorship), アイデンティティ, 精神的統制 (psychic administration), イデオロギー

個人は今や個人間相互性を主体とし、自己の内的システム (自己システム) を客体としている。個人はもはや自己システムに従属しておらず、自己の中に他者のシステム (他者システム) を取り入れ、それらと内的・外的な相互交渉できる能力を有している (個人間相互性)。第 5 段階の個人は、自己の考えに対する他者からの批判、他者との意見の相違にも柔軟に対処できる能力を持っている。個人は自己の思考の内容、任務遂行の結果よりも、その思考を導出する過程を重視し、自らの立場と異なるものを含めた多様な意見に耳を傾けようとする。

第 3 段階と異なり、第 4 段階の個人は他者の意見との相違を客観的に思考し、自身の立場・意見を持つことは可能である。しかしながら、第 4 段階の個人にとって、その相違は解消されるべきものであり、それが解消されないと、個人はその状態を、「自己システムの能力が発揮されない状態」「自己システムへの脅威」と捉え、強い葛藤・不安を感じる場合がある。第 5 段階の個人は、自己システムを客観的に思考できるので、自己システムから創られている「思考や視点の正しさの範囲」に拘束されず、自己の中に他者システムを取り入れることが可能である。第 3 段階の個人は、他者の感情・視点を自己の中に取り入れることはできていた (「あの人はこう思うかも知れない」)。対して第 5 段階の個人は、他者の感情・視点が創られるシステムを自己の中に取り入れており (「あの人はこのような理由、立場でこう思うかもしれない」)、自己と他者の感情・視点の相違は、葛藤・不安を引き起こす解消されるべきものではなく、個人にとって受け容れることができるものとなる。このことで個人間相互的な能力を持つ、第 5 段階の個人は、反対の感情・視点を持つ他者とも、より親密な関係を持てるようになる。

(第 5 段階の認知構造のモデル)

第 5 段階の個人は、複数の視点を内包して調整できる第 4 段階の自己システムの存在を前提に、他者が持っている自己システム (他者システム) との対話を行うことができる。

前述の通り、第4段階の認知構造のモデルは、システム的な自己の範囲内で閉じられており、これは第4段階の自己システムが、自己と他者の視点を取り入れ、それらの内的な対話を調整しているものの、そこでの思考や結論は、自己システムの範囲内で創られたものに留まっている可能性があることを示している。第5段階における認知構造は、自己システムと他者システムが相互交渉を行うことで、自己が他者の視点の産み出される背景にまで思いを寄せることができる。そのため、一見すると反対に見える他者の視点にも思考が及ぶため、自己の視点が広がり、自己の思考の修正や他者の視点の理解、両者の視点のすり合わせが、より容易な形で行われることとなる。このようなことから、第5段階の認知構造のモデルは、第4段階で確立された自己システムと他者システムが、相互に交流できる形で示されている。

以上が、Kegan の構造発達段階とその移行の説明であり、これらの記述からも Kegan の構造発達段階が、多くの関連する理論の発達の様態を統合的に説明しようとする立場であることが分かる。Loevinger (1979) は、Kegan の最大の貢献は、Freud の精神分析と Piaget の認知発達を調和させたことであるとしている。例えば、(第0段階から第1段階への移行)における、対象恒常性の獲得と分離不安の抵抗と消失の関連づけ、[第1段階]、(第1段階から第2段階への移行)におけるエディプス・コンプレックスの解釈は、感情と認知の同時的な発達の理解において、重要な示唆であると考えられる。

このように、Kegan の構造発達理論は、主体-客体均衡の変容で生涯発達の過程を捉えるものである。しかしながら、Noam (1988a) は、一連の発達段階において、生物学的、身体的な要素（例えば、第1段階の主体が衝動、第2段階の主体が欲求）と人格（パーソナリティ）的な要素（例えば、第3段階の主体が対人関係的、第4段階の主体がアイデンティティと創造者の感覚）が混在していることについて、理論的なつながりが不明確であると指摘している。こうした指摘は、様々な発達の現象の統合を試みる理論であるがゆえの課題と考えられる。

2.2 Kegan の構造発達理論の測定

—主体-客体面接（SOI）—

2.2.1 SOI 開発の理論的背景

主体-客体面接（Subject-Object Interview ; 以下、SOI）は、Kegan の構造発達理論における段階を測定するための面接法であり、その実施・評価の手続きは “*A guide to the subject-object interview : Its administration and interpretation.*” (Lahey, Souvaine,

Kegan, Goodman, & Felix, 1988)”にまとめられている。このガイドは Kegan が所属する Harvard University の研究グループで管理されており、購入することができる。SOI の始まりは、1970 年代に Robert Kegan と Laura Rogers が精神科患者の経験の意味生成システム（構造）を明らかにするために行った、半臨床的な自由面接である（Lahey et al., 1988）。その活動のなかで、Kegan と Rogers は、次のような 2 つの発見をしている。

第 1 に、個人が「怒り、成功、不安、変化」などの感情の内容について語るとき、そこには自己の経験理解（意味生成）の枠組み、自己の内的な境界（構造）が暗示されていることである。例えば、「怒り」の感情が起こるのは、自己に対する侵犯の経験であり、個人がその出来事について語り、面接者が適切な質問をすれば、自己の経験理解の枠組み、構造が明らかになる。この点は、SOI の重要な理論の根拠となっている。第 2 に、面接で自己の感情について話すことは、自己の問題について意識している精神科患者たちにとっては比較的簡単であるが、特に問題を意識していない人々には、面接で話すことが難しく感じられる場合があることである。

これらの点から Kegan と Rogers は、多くの人々が面接で自己の感情を話し易くなり、面接者が人々の自己の構造について探索できる手法を開発した。それは面接に入る前に、参加者に感情の内容・話題について記したカードを呈示し、そのカードに自身に当てはまる出来事、内容を記入してもらうことである。この手続きにより、参加者は自己の感情について話をしやすい状態になり、面接者も参加者の構造探索を適切に行えるようになる（Lahey et al., 1988）。

SOI は、Kegan の構造発達理論の段階を測定するために、参加者に適切に話してもらい、面接者が構造探索をしやすくする実施方法と、生成された面接データを適切に評定するための方法（評定方法）の集積と考えられる。

2.2.2 SOI の実施方法

2.2.2-1 SOI の実施形式と対象

SOI は参加者と 1 対 1 で実施され、基本的に定まった話題、質問項目のない自由面接（open-ended interview）である（Lahey et al., 1988）。SOI は他の面接法と同じく言語能力が必要とされるので、標準的手法での実施は、8 歳前後から上の年齢において可能である（Lahey et al., 1988）。Kegan の構造発達段階において、乳幼児期の第 0 段階は測定できないが、4-8 歳の第 1 段階の幼児には、Carroll (1986) の幼児向けの手法¹が用いられることもある（Lahey et al., 1988）。本研究では、8 歳以上を対象とした、SOI の標準的手法について扱っている。

¹ Carroll (1986) の幼児向けの手法は、Lahey et al. (1988) にも付録として収録されている。

2.2.2-2 SOI の実施方法

SOI では、面接を実施する前に、参加者に複数の感情のカードを呈示し、そのカードに参加者自身に関する出来事、内容を自由に記入してもらう手続きを取っており、そこには、次のような2つの理由がある。第1に、個人が「怒り、成功、不安、変化」などの感情について語るとき、そこには自己の主体・客体均衡（構造）が示されることである。例えば、「怒り」は自己が侵犯された経験であり、参加者がその経験を語り、面接者が適切な質問をすれば、「参加者の自己の中で何が主体の領域にあり、何が客体の領域にあるのか」が明らかになるのである。第2に、面接に慣れていない参加者は、自己の感情について話すことが難しい場合があり、参加者が話しをしやすいするための工夫が必要であるということである。この手続きにより、参加者は自己の感情について面接で話をしやすくなり、面接者も参加者の構造探索を行いやすくなる。SOI では、次の10枚のカードが、標準とされている。「(1) 怒り (2) 不安・緊張 (3) 成功 (4) 強い立場・信念 (5) 悲しみ (6) 引き裂かれた感情、または迷い (7) 感動したこと、心に触れたこと (8) 何かを失ったこと (9) 変化 (10) 自分にとって大切なこと（カードの教示の詳細については、付録3を参照）。」面接実施前のカード記入は、SOI の特徴的な手続きであり、所要時間は約20分である。

SOI の面接は、参加者に「話しやすい、印象に残った」カードのテーマを選択してもらうことから始まる。面接は、参加者が記入したカードの出来事、内容に基づいて行われるため、基本的に定まった話題・質問項目のない自由面接（open-ended interview）である。面接者は、参加者が話すことを選択したカードのテーマについて、そのときの状況、感情などを質問して確認しながら、構造を探索する手掛かり・方向性を見出す必要がある。面接者が面接で行うことは、参加者の話す内容（content）を起点として、構造（structure）を探索することである。内容とは、参加者が面接で話したことのなかで、カードに書いた経験・感情について表面的に述べた部分であり、SOI においては、構造探索の前段階とされている。一方、構造とは、参加者が話した出来事、内容に対して何らかの感情・思考を生起させている参加者の認識の枠組みであり、面接データでは感情・思考の理由・根拠が語られた部分である。つまり構造の探索とは、ある感情・思考の理由・根拠、さらにその先の理由・根拠を問うことにより、どこまでが（評定の対象外である）内容で、どこからが（評定の対象となる）構造であるのかを見極めようとするものである。面接者には内容と構造を区別する意識を持ちながら、構造を探索していくことが求められている。

例えば、参加者が「悲しみ」のカードで、「友人に嫌われてしまって悲しい」と述べたとする。この場合、参加者は、対人関係で悲しみの感情を持った内容を述べており、面接者は、参加者の構造が、「対人関係を主体とする第3段階である」と最初の仮説を立てる（仮説生成）。しかしながら、面接者は、この時点で参加者の構造について、結論を出すことはできない。面接者は、「友人に嫌われて悲しい」という内容について、第2段階、第4段階、第5段階の構造を想定した仮説を生成しながら、参加者の答えに対して、さらに深く構造

を探索していき、最終的に参加者の答えが出尽くしたところで、参加者の構造発達段階を推定する。SOI における面接者の重要な役割は、参加者が語る内容で構造発達段階を安易に決めることなく、その内容に対して、より多くの仮説を想定しながら探索を深めていき、最終的に参加者の構造発達段階を明らかにできる（適切に評定できる）ような、面接データを生成することである。

SOI において、内容から構造を探索していく方法は、参加者にその感情・思考が生起した理由を繰り返し質問することであり、それには「なぜそう思ったのか」と質問することが非常に有効であるが、それだけで構造探索を行うには限界がある。面接者は状況に応じて、「そのことについてあなたが最も怒りを感じたのは、どのようなことか」「(参加者がいる状況で葛藤しているときに)、あなたはその結果がどうなって欲しいと思うのか」「(参加者の述べた考えについて) あなたはそれが良い考えだと、どのように考えたのか」「何があなたに、そうすることを可能にさせるのか」「何があなたの考えの基礎にあるのか」などの多様な質問をすることが、求められている（許されている）。

1 つのテーマについて、1 通りの質問を終えたと思ったら、面接者は、参加者に言い忘れたことがなかったかを念のため確認する。なければ面接者は、そのテーマによる探索を終了し、参加者に別のテーマを話してくれるように依頼する。SOI は、このような一連の流れの繰り返しにより進行していく。面接は 60 から 75 分かかり、1 回の面接で十分な構造探索がなされるテーマは、2 つから 3 つである。これらのテーマは、相互に関連性・類似性がある場合もあれば、基本的に異なったものとなる場合もある。但し、後者の場合でも、構造探索を進めていくと、つながりが見られることもある。

面接者は、このような一連の手続きにより、適切な評定ができる面接データの生成を目指していく（実施方法のより詳しい説明は、付録 1 を参照）。

2.2.3 SOI の評定方法

2.2.3-1 SOI の段階得点

Kegan の構造発達段階に対応する、段階得点の一般化された説明と、各段階得点の特徴を Table 2-3 に示す。各段階得点の特徴は、構造 X, Y の要素が持つ能力と限界で説明される。ここでは、SOI の表記に従い、各段階得点の特徴を「X ish な能力」「X ish な限界」に分けて説明する。「X ish」とは、評定方法の説明において形容詞的に用いられ、「得点 X に特徴的な反応」を示す場合に用いられる。例えば、得点 2 から 3 への移行過程において、得点 2 から見た得点 3 の要素は、出現しつつある 3ish な能力で捉えられる。均衡得点の 3 に到ったとき、3ish な能力が確立される一方、3ish な限界も同時に出現する。得点 3 から 4 への移行過程において、得点 4 から見た得点 3 の要素は、消失していく 3ish な限界の側

面で捉えられる²。

このように SOI では、均衡得点 X の状態から、少しずつ得点 Y の能力が出現して、得点 X の限界が得点 Y の能力に置き換わっていき、最終的に均衡得点 Y に到ることで段階間の移行過程を説明している。本研究は、青年期以降の人々が対象となっており、ここでは、段階得点 2 から 5 までの特徴について説明している。

² Kegan の構造発達理論では、発達に伴い、現在の構造よりも下の構造の限界は消失していくが、その能力は現在の構造に統合されていく。つまり均衡得点 4 には、1ish, 2ish, 3ish, 4ish な能力が統合されている。

Table 2-3 SOIの評定における各段階得点の特徴

X, Y	: X, Yそれぞれの単一の要素からなる均衡得点。前後の構造の要素が含まれない均衡状態。	
X(Y)	: Xの要素が構造を大きく支配しているが、Yの要素が少しだけ出現し始めた移行得点。Xの要素にYの要素が支配され、YがXの影響を受けXの方向に曲げられた(be bent)状態。	
X/Y, Y/X	: X, Yの独立した要素が併存している移行得点。それぞれの左側の得点が支配的な状態。 ¹	
Y(X)	: Yの要素が構造を大きく支配しているが、Xの要素が少しだけ残っている移行得点。Yの要素(能力)がX段階に落ち込むこと(slip back)への抵抗に用いられ、Yが維持されている状態。	
2, 2(3), 2/3, 3/2, 3(2)		
2ishな限界		3ishな能力
<ul style="list-style-type: none">他者との関係が「自己にとっての損得」で決まっている。対人関係の葛藤においても「トラブル、他者からの罰を避けたい」など自己の不利益に対する思考が優先され、「相手の気持ちを傷つけて悲しい」など他者視点を内在化できない。		<ul style="list-style-type: none">(視点取得能力) 他者の視点を内在化し、それを起点に自己の感情を生成することができる。「相手も私の気持ちを考えて私に申し訳なく思っているだろう」など自己のなかに他者を内在化し、内的な会話を行うことができる。
● ² 参加者は自己の欲求、損得を優先する状態から、他者の感情を内在化して思考する状態に変化していく。		
3, 3(4), 3/4, 4/3, 4(3)		
3ishな限界		4ishな能力
<ul style="list-style-type: none">「相手は私の行動をよく思っていないだろう、それで私は思い切った行動できない」など自己の感情、行動の責任を他者の責任にし、他者の視点に従属している様態を示す。両親、権威者、本、学問など他者の意見を無批判に受け容れ、自己の考えとしている。		<ul style="list-style-type: none">自己と他者の意見が異なる場合に、自己の責任で行動できる。自己が他者の感情の責任を全面的に負ったり、他者に自己の感情の責任を完全に負わせたりはしない。自己と他者が異なる感情生成システムを持つと理解している。自己の行動、価値観の理由(理論)について成全的な(whole)³ 枠組みを持ち、自己の立場で説明できる。他者の意見を無批判に受け容れず、自己の基準で判断することができる。
● ² 参加者は自己の行動の責任を他者に預け、自己の責任で行動することに葛藤を抱いている状態から、自己の成全的な枠組みに基づいて自己の責任で行動しようとする状態に変化していく。		
4, 4(5), 4/5, 5/4, 5(4), 5		
4ishな限界		5ishな能力
<ul style="list-style-type: none">自己と他者の感情生成システムが分離しており、他者の思考を自己の思考の中に招き入れることが難しい。自己の理論、考えの正しさに同一化されており、それを越えて思考することが難しい。		<ul style="list-style-type: none">自己の価値観を相対化し、他者の異なる価値観に触れて自己の価値観を変容させることができる。自己が「一つの価値観にとらわれている可能性」に気づき、絶対的な価値観を疑うことができる。物事の判断において「答えの正しさ」よりも「思考過程の正しさ」を重視する。他者の置かれた状況を考え「私もその状況では、そのように考えるかも知れない」と共感することができる。対人葛藤における自己の要因、責任について、深い自己探索ができる。
● ² 参加者は自己の理論に同一化された状態から徐々に脱し、自己の理論とは異なる他者の理論が存在する可能性にも考えを向けることができる状態に変化していく。		

注) Lahey et al.(1988), 齋藤(2008b, p.62, Table 2), 齋藤他(2011, p.40, Table 2)を基に作成。

注1) 移行得点の左側が支配的な主得点, 右側が被支配的な副得点を示す。X/Y, Y/Xの境界で, 主得点がXからYに変化する。

注2) ●は, 段階間移行の概要を示す。

注3) 訳語は, Erikson(1968 岩瀬訳 1973)が, “wholeness”を“成全性”と訳していることによる。

2.2.3-2 SOI の評価方法

(1) 評価の方針

SOI の目的は、参加者の構造を明らかにすることであり、評価者は面接者同様、もしくはそれ以上に、内容と構造を区別する意識が求められる。Lahey et al. (1988) は、SOI の評価に関する誤解として、「①構造とテーマを結びつけること（例えば、“対人関係の話をする人は第3段階”、“キャリアの話をする人は第4段階”） ②構造とパーソナリティを結びつけること（例えば、“第2段階の人は自己中心的”、“第3段階の人は他者に利用されやすい”） ③構造と動機づけを結びつけること（例えば、“第3段階の人は親和動機を持つ”、“第4段階の人は達成動機を持つ”）」の3つを挙げ、このような意識で面接データの評価に取り組むことは、構造と内容を混同して、評価の誤りにつながるとしている。

SOI の評価は、具体的な構造発達段階に関係なく、構造（主体-客体均衡）の明確な表出箇所を探すことから始められる。面接データにおける客体は、「参加者が注意を向けることができる、展望できる、責任を取ることができる、知っている、知らないと知っているもの」であり、「参加者が面接において語ることができる（説明できる）もの」である。これに対して主体は、「参加者が注意を向けることができない、展望することができない、責任を取ることができない、知らないと知らないもの」であり、「参加者が面接において語ることができない（説明できない）もの」である。それぞれの構造発達段階には、1つ前の段階の主体を客観的に思考する能力と、現在の構造発達段階の主体を客観的に思考できない限界がある。以上より、評価の基本方針は、参加者が「客観的に語り、説明できていること（客体）」と「客観的に語ることができていない、説明できていないこと（主体）」を探していくことであり、そこから構造の能力と限界を明らかにしていくことである。

主体-客体均衡の表出箇所を探す、具体的な方法は、主に、次のような部分に注目することである。

①参加者が「罪悪感」「失敗」などの感情について語っている部分

例えば、参加者の「罪悪感」が「他者からの罰 (2ish)」「他者を失望させること (3ish)」「他者から独立した参加者自身の感情 (4ish)」のどこに焦点が当たっているかで評価ができる可能性がある。

②参加者がある状況について「どこまでを自分の責任とし、どこまでを他者の責任としているか」を語っている部分

SOI では、参加者がある状況について「自分の責任を感じている、責任を取っていること」は客体の領域、「自分の責任を感じていない、責任を取っていないこと」は主体の領域とされる。

③参加者が「どのような心的過程を内的または外的と位置づけているか」の境界が示されている部分

例えば、参加者が「単一の視点のみを持ち、複数の視点を内在化できない場合 (2ish)」「複数の視点を内在化できるが、それらを内的に調整することが難しい場合 (3ish)」「複

数の視点を内在化し、それらを内的に調整することができる場合（4ish）」などの評価ができる可能性がある。

(2) 評価の具体的な手続き

SOI の具体的な評価手続きは、「引用部分の抽出と評価」「全体得点の算出」の 2 つの過程に大別され、各引用部分を抽出して評価した後に、それらを集計して全体の段階得点を算出する流れとなっている。評価は、書き起こされた面接データから、参加者の構造が示されている引用部分（bit）を抽出することから始まる。引用部分とは、面接データ評価の基本単位であり、「評価のために、構造を示す証拠が見つけれられた全ての引用」と定義される。Lahey et al. (1988) は、引用部分の抽出について、「熟練した 2 名の評価者が同じデータを同じ全体得点で評価しても、同一の箇所、同数の引用部分を抽出するとは限らない」とし、「明確なルールはなく、構造的な証拠として独立している可能性があるいかなる部分をも分離すること」としている。

引用部分の抽出は、SOI の評価に大きく影響するものであり、その基礎には面接データにおける、内容と構造の区別がある。評価者は内容と構造の区別のために、前述の基本方針に基づき、面接者と同じく、仮説生成をしながら構造探索を行うことが求められる。面接データは、面接者の構造探索の過程により生成されており、評価者は基本的にデータが生成された面接者の思考を類推しながら、時には批判的に、より多くの仮説を生成して、構造探索を行うことが求められる。他の面接手法と同じく、SOI においても適切な面接の実施から、評価に適した面接データが生成されるので、2 つの過程は不可分のものである。

構造探索における仮説生成は、面接者・評価者共通の非常に重要な過程であり、SOI では、次のような 2 つの思考が必要とされる。

①内容に対する仮説と対立仮説の生成

参加者が話した内容に対して通常考えられる構造発達段階と、それとは別の段階の仮説（対立仮説）を同時に生成する思考。例えば、参加者の「友人に嫌われて悲しい」という内容に対し、第 3 段階構造の仮説（例えば、参加者は「友人の傷ついた気持ちを考えて悲しい」のか）とともに、第 2 段階構造の仮説（例えば、参加者は「自分が何らかの損失を被るので悲しい」のか）、第 4 段階構造の仮説（例えば、参加者は「自分の対人関係についての価値観が発揮できなかったので悲しい」のか）を疑いながら、構造探索を行う必要がある。面接者・評価者は、このような思考により、内容を安易に構造と結びつけず、それらを区別することで、より適切な構造探索を行うことができるのである。

②別の構造の併存を疑う仮説生成

内容から構造探索をして 1 つの構造を明らかにした後に「別の構造が併存しているのではないか」を検討する思考。Kegan の構造発達理論は段階間の移行過程に注目しており、SOI も Table 2-3 に示した移行得点の測定を重視している。面接者・評価者は、参加者の話す内容から、複数の質問を経て構造に到った後も、「1 つ下または 1 つ上の構造発達段

階が同時に存在しないか」を考慮して探索を続ける必要がある。例えば、「友人に嫌われて悲しい」という内容を語った参加者が、構造探索を行なった結果、第3段階が主要な構造であった場合でも、面接者・評定者は、他に第2段階、第4段階の構造がないかを検証し、なければ均衡得点の3, あれば $3/2$, $3(2)$, $3(4)$, $3/4$ などの移行得点で評定する。

これら2つの仮説生成による、構造探索の思考を示したものが、Figure 2-4 である。このような仮説生成は、面接者・評定者が単独でする場合、また面接者・評定者同士で議論する場合もあるが、いずれの場合も、面接者・評定者は内容を安易に構造と捉えず、複数の構造の併存も可能性として考慮しながら慎重に構造探索を行うべきである。

構造（主体-客体均衡）が示された箇所における、両者の均衡の見極めは、以下のようなものである。面接データにおける客体は、「参加者が面接において客観的に語ることができている、深い（広い）視点からの説明ができていいる部分（構造の能力）」、主体は、「参加者ができていない部分、さらに言えば構造探索の質問に対する参加者の説明が、それ以上深まって（広がって）いけないと思われる部分（構造の限界）」である。評定者は、こうしたことを手がかりに、各引用部分で「何が（どのくらい）主体となっており、客体となっているか」を推定し、各引用部分の段階得点（の範囲）（Table 2-3）を算出する。

各引用部分の段階得点は、単一に決まらないことが多く、その場合は、考えられる範囲を記入する。特に評定の最初は、慎重を期すため広めの得点範囲を想定し、評定の作業が進むにつれて、少しずつ範囲を絞り込んでいく。

Table 2-3 の段階得点を、具体的に当てはめる方法は、以下のようなものである。各段階の均衡得点 X, Y の間には、 $X(Y)$, X/Y , Y/X , $Y(X)$ の4つの移行得点が設定されている。参加者が対人関係、相互性を主体から客体とし、創造者的感覚、アイデンティティを主体としていく過程にあれば、得点 3 , $3(4)$, $3/4$, $4/3$, $4(3)$ のいずれかで評定することとなる（Table 2-3）。例えば、参加者が他者との葛藤を伴う決断をした理由について、「相手の悲しい気持ちが分かり、それを思うと自分も悲しいと思ったから」と述べた場合、この参加者には、第3段階の構造の能力である視点取得能力があることが分かり、得点3以上の可能性が高くなる（Table 2-3）。しかしながら、決断の理由がそれ以上展開されない場合、他者の視点を自らの責任の範囲内のものとして引き受け、検討することが難しい限界を持った、第3段階が支配的である得点 $(3, 3(4), 3/4)$ の可能性が高くなる。一方、参加者が相手の感情を理解した上で、それを自身の考えに基づいて検討し、自ら責任を持って決断したことを述べた場合、参加者は他者の視点を客体とし、自己の創造者的感覚、アイデンティティに基づいて検討できる能力を持った第4段階の構造が支配的である得点 $(4/3, 4(3), 4)$ の可能性が高くなる。

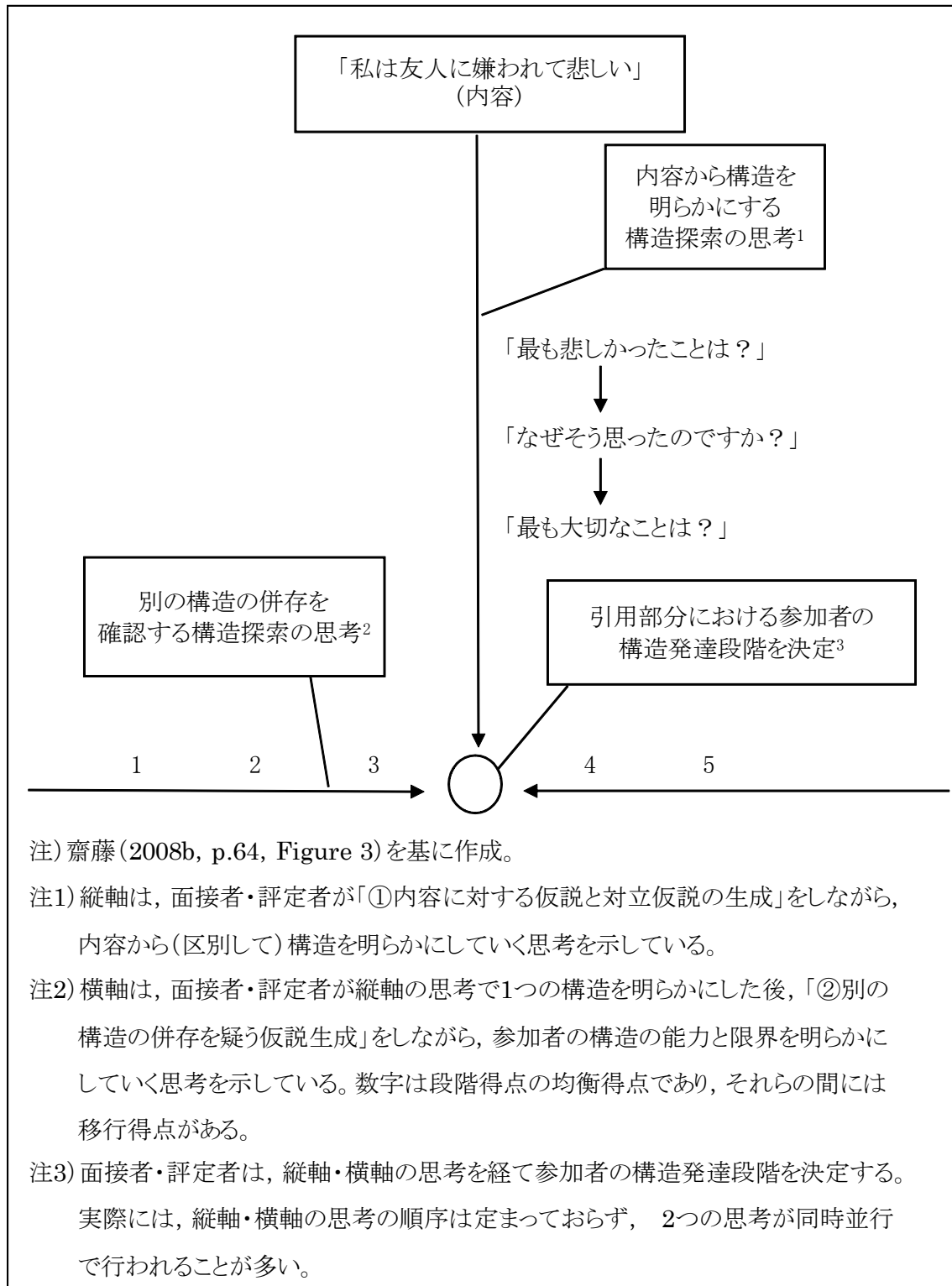


Figure 2-4 SOIにおける面接者・評定者の構造探索の思考モデル

各引用部分の評定には、評定用の書式が用いられ、評定者は面接データに段階得点の特徴を当てはめながら、仮説生成に基づく構造の推論過程と得点（範囲）を記入する。記入においては、評定が誤りなく適切に実施されるために、「該当する引用箇所」「別の仮説が除外される理由」「さらなる推論のために必要な情報」など明確な根拠を示すことが求められる。記入方法は「 ≥ 3 , $< 4/3$ （得点 3 以上であるが $4/3$ よりは下）」「3ish（得点 3 のような反応）」などの記号を用い、数式のように該当する範囲を限定していく形式である。

全ての引用部分について、評定用の書式を記入し得点（の範囲）を決定したら、面接データの全体得点を決定する。全体得点は、全ての引用部分の評定結果を集計し、「最も多く現れた得点」「全体的なバランスから妥当と思われる得点（例えば、ある引用部分で 4ish、別の引用部分で 3ish な構造が支配的であれば得点 $3/4$ または $4/3$ ）」などの観点から、総合的に判断して決定される。各引用部分の評定同様に、全体得点の決定においても、明確に根拠を示すことが求められる。

以上が、SOI の評定の流れである。（評定方法の詳細については、付録 1；評定に関わる書式については、付録 4 を参照）

2.2.4 SOI の信頼性と妥当性

2.2.4-1 SOI の評定者間信頼性

Goodman (1983) は、SOI を体系的に用いた最初の研究であり、評定者間信頼性の確認のため、参加者 36 名（成人男性 12 名、成人女子 12 名、思春期前男子 12 名）の中の 27 名（参加者の下位群から 9 名ずつ）を抽出し、各下位群を 2 名ずつの評定者で評定した。その結果、一致率は（得点 0-5 までの）21 得点の完全一致で 67%、5 段階の範囲内の一致率は 82%であった。Goodman (1983) は、評定者をトレーニングした後に、一致率は完全一致で 89%、5 段階の範囲内での一致で 100%になった、と報告している。Lahey et al. (1988) はこの結果について、「評定者間一致率の妥当な数値は、一般に 70-80%であり、Kohlberg の道徳判断面接 (MJJ) と比較しても十分に評価できるものである」としている。さらに Lahey et al. (1988) は、この結果について、SOI の評定が学習可能なものであることが示されたとしている。

Dixon (1986) は、24 名の女性に SOI を実施し、9 名のデータを評定者間信頼性の検証のために抽出し、2 名で評定した結果、完全一致率は 0%であったが、5 段階の範囲内の一致率は 100%であった。Carroll (1986) は、28 名の 4-8 歳の子どもに修正版 SOI を実施し、28 名全てのデータを 2 名で評定したところ、完全一致率は 100%であった。Lahey (1986) は、22 名の成人（男性 11 名、女性 11 名）に面接し、10 名の面接を 2 名の評定者で評定したところ、完全一致率は 70%、5 段階の範囲内の一致率は 100%であった。これらの数値

について、Lahey et al. (1988) は、MJI の一致率と比較しても、十分に評価できるものであるとしている。

2.2.4-2 SOI の再検査信頼性

Lahey (1986) は、同一の参加者に対して、SOI を「恋愛」「仕事」の 2 領域に分けて、2 回にわたって実施した結果、2 時点の構造発達段階の相関係数は、.82 (Spearman の順位相関係数)、.834 (Pearson の相関係数) であり、いずれも 0001 水準で有意であった。2 時点を比較したところ、5 段階の範囲内の一致率は、.81、完全な一致率は、.50 であった。Lahey et al. (1988) は、この研究について、部分的ではあるが、再検査信頼性について考慮しており、MJI の再検査信頼性と比較しても、評価できるものであるとしている。

2.2.4-3 SOI の項目間整合性

SOI における項目間整合性とは、異なるカード（そこに書かれた感情）を用いた測定結果間の、構造発達段階の一致度を意味する。Villegas-Reimers (1988) は、ベネズエラの 12-17 歳の 72 名の青年に対し、SOI を用いて「責任」領域の面接調査を実施しており、その研究デザインは、SOI における 10 枚のカードの「強い信念」と他の 9 枚のカードの項目間整合性を、予備的に検討する形式となっている (Lahey et al., 1988)。Villegas-Reimers (1988) は、ベネズエラの 72 名の青年に、「強い信念」のカードのみの形式と、他の 9 枚のカードを用いた形式の SOI を分けて実施した結果、評定の相関は、.96 であった (Lahey et al., 1988)。また、前述の Lahey (1986) も、項目間整合性に関して、重要な示唆を与える結果である。

2.2.4-4 SOI の妥当性

Lahey et al. (1988) は、構造発達段階を測定する面接法一般の妥当性について、「最も重要な基準は構成概念妥当性であり、それは“段階連続性の不変性”，“内的整合性”の 2 つである」としている。「段階連続性の不変性」は縦断的研究により、段階が逆行しないことで確認される (Lahey et al., 1988)。Kegan (1994) は、22 名の成人を対象とした 9 年間にわたる 5 回の SOI の縦断調査（1 年ごとに 4 回、さらにその 5 年後に 1 回）について、ほぼ例外なく、参加者の段階は逆行せず、1 年間で 2 段階以上の移行がないことを報告している。そして近年では、Lewis, Forsythe, Sweeney, Bartone, Bullis, & Snook (2005) が、アメリカの士官養成大学の大学生を対象に、大学 1 年、2 年、4 年の 3 時点で、Kegan の構造発達段階を測定する部分的な縦断研究を行い、段階が 4 年間で第 2 段階から第 3 段階より上に発達することを示している。これらの研究は、縦断研究により、Kegan の構造発達段階の「段階連続性の不変性」を示したものといえよう。

Kegan の構造発達理論は、その他の諸理論を統合して構成したものであり、それらの測度との関連は、内的整合性ととも、基準関連妥当性についての見解を示すものである (Lahey et al., 1988)。このような研究には、以下のようなものがある。Dixon (1986) は社会的道徳判断と Kegan の構造発達段階の間に、そして Pratt, Diessner, Hunsberger, Pancer, & Savoy (1991) は Kohlberg の道徳発達段階と Kegan の構造発達段階の間に、

さらに Kroger & Green (2004) は Loevinger の自我発達, Marcia のアイデンティティ・ステイタス, Kegan の構造発達段階の間に正の相関が見出されたとしている。これらの研究は, Kegan の構造発達段階における測定の内的整合性および基準関連妥当性を示したもののといえよう。

2.2.5 SOI の特徴

SOI の特徴は, 参加者に, 自身の感情が動いた出来事や内容について, 自由にカードに記入してもらい, それについて面接で探索していく点にあると考えられる。例えば, MJI では, 面接者の側から参加者に道徳判断に関する例話を呈示し, それについて構造を探索していく形式を取っている (1.2.4・2 を参照)。SOI では, 参加者自身に起きた出来事や参加者にとって関心あるテーマについて扱うので, 参加者が面接に取り組み易い形式である可能性がある。またカードに書かれたり, 面接で語られた内容は, 参加者の重要な関心や文脈を反映するものと考えられる (第7章-研究IVを参照)。

2.3 Kegan の構造発達理論の研究動向

Robert Kegan の構造発達理論は, 彼が大学院にいた頃からの学際的な関心から作られたものである (Kroger, 2004)。Kegan の理論は, 1980 年前後に発表され (Kegan, 1979, 1982; Kegan et al., 1982), 1980 年代に理論的検討と測度である SOI の開発と確立 (Lahey et al., 1988) が主に行われた。それ以降は, 理論の応用と SOI を用いた研究が積み重ねられ, 今日に至っている。2.3 では Kegan の構造発達理論の研究動向について, 「理論的研究」「実証的研究」「応用的研究」「日本における研究動向」に分けて概説する。

2.3.1 理論的研究

Kegan (1979, 1982), Kegan et al. (1982) では, 提唱された当初の, そして Kegan (1994) では, 研究の蓄積を経て発展した後の, 理論の詳細が述べられており, これらは Kegan が自身の理論の基礎となることを述べたものといえよう。

Kegan (1985) では, Piaget の前操作期から具体的操作期および Freud のエディプス期から潜在期への移行に相当する 5-7 歳, Souvaine, Lahey, & Kegan (1990) では, Piaget の形式的操作期以降の成人期, そして Kegan (1998) では, 成人期後期・老年期における発達が, 自身の構造発達理論に基づいて述べられている。これらは, それぞれの発達の時期の理解に, 自身の理論を援用したものである。

Kegan の理論と他の理論との関係や, 理論の中での位置づけについて述べたものには,

以下のようなものがある。Kegan (1983) では対象関係論と、Kegan (1986a) では Kohlberg の道徳発達理論と、自身の理論の関係が述べられている。また、Kitchener, King, & DeLuca (2006) は、自身の思考過程や知識の獲得過程を振り返る能力 (reflective judgement) の発達を、Kegan の理論との関わりで説明している。Kroger (2000 榎本編訳 2005, 2004) は、アイデンティティ研究に寄与するものとして、以下のように、Kegan の理論を取り上げている。Kroger (2000 榎本編訳 2005) は、認知構造の発達からアイデンティティ形成を説明しようとする立場を、構造段階的アプローチとして紹介し、Kegan の理論を、その中に位置づけている (1.2.3-6 を参照)。そして Kroger (2004) は、Kegan の理論をアイデンティティ形成のメカニズムを的確に説明したものとして評価し、理論の解説と研究動向の展望を行っている。

Kegan の理論は、Piaget に始まる構造発達理論の 1 つであり、同様の他の理論との関連から、多くの議論が行われている。Kegan (1979) では、Loevinger の自我発達理論に対する指摘がなされ、Loevinger (1979) はそれに対するリプライ論文となっている。Kegan (1979) は、Loevinger の理論において発達メカニズムに対する言及がなされていないことを指摘している。これに対して Loevinger (1979) は、Kegan のように主体・客体均衡の発達メカニズムで認知、感情などの複数の側面の発達を説明しようすることに疑問を呈している。同様の議論は、Kohlberg の道徳発達理論について論じた、Kegan (1986b)、Loevinger (1986) においても行われている。

Speicher & Noam (1999) は、Piaget に始まる構造発達理論を、「最小限の構造的理論 (minimalist structural theory)」と「最大限の構造的理論 (maximalist structural theory)」に分類している。「最小限の構造的理論」とは、自己の認知的次元に対する焦点化を保っている理論、対して「最大限の構造的理論」は、より包括的な自己の発達を記述するために、パーソナリティ、感情、個人の成育史の次元を統合している理論であり、このような分類は、Kohlberg et al. (1983 片瀬・高橋訳 1992) の、ハード・ステージ (hard stage) とソフト・ステージ (soft stage) に由来するものである。「最小限の構造的理論」は、構造発達段階に関する Piaget と Kohlberg の前提、即ち「発達段階の順序性」「発達段階の文化的普遍性」「発達段階の構造的成全性」「発達段階は階層的に組織化され、認知構造の分化と複雑性の増大を含むこと」といった条件 (1.2.4 を参照) を満たすもので、Piaget (1970a 滝沢訳 1972, 1970b 中垣訳 2007)、Kohlberg (1969 永野監訳 1987)、Kohlberg et al. (1983 片山・高橋訳 1992)、Selman (1980) が該当する。Selman (1980) は、子どもと青年が他者視点取得 (社会的役割取得) できるようになる一連の段階を記述して実証的研究として妥当化しており、認知発達の側面を、子どもと青年の社会的世界の理解に応用した、「最小限の構造的理論」に基づくものである。一方、「最大限の構造的理論」は、純粋な認知的視点における自己の発達に焦点を当てようとするのではなく、いくらか異なった方向性において、構造発達の理論の考え方を応用している。例えば、Kegan (1982)、Loevinger (1976)、Noam (1985) は、パーソナリティ、アイデンティティ、自我発達の

観点から、自己の発達の広い次元を記述するために、構造発達の原理を用いている。これらの研究では構造発達の段階の要素が保持されている反面、多くの認知的でない要素も含まれて自己の発達が論じられている。例えば、Loevinger (1976) は、自我発達水準を、構造発達の立場で記述しているが、同時にコーピングと防衛に関する機能と動機 (motive) の観点からも記述している。Kegan (1994) は、自己の思考と感情、対人関係の発達を、構造発達の枠組み、認知構造による意味生成の組織化の原理で説明する試みを行っている (Figure 2-3)。

このように Kegan の理論は、自己の発達の構造発達理論の考えを応用し、認知発達に基づいて、思考・感情・対人関係など、複数の次元の発達の説明を試みた統合的な理論であり、そこには Piaget, Kohlberg による発達段階の条件、ハード・ステージとソフト・ステージの条件の違いに関わる問題が付随している。Kroger (2004) は、Kegan の構造発達理論に関する最も重要な議論・批判は、「主体・客体均衡の変容という 1 つの発達メカニズム (構造) で、乳児期から成人期までの様々な要因、文脈、領域に関わる認知・感情の発達を統合的に扱ってよいのか」という点にあるとしている。Noam (1985, 1988a, 1988b, 1990, 1992, 1998), Noam, Kohlberg, & Snary (1983), Noam, Powers, Kilkenny, & Beedy (1990), Speicher & Noam (1999) は、Kegan の構造発達理論に対して、批判的な検討を加えている、一連の研究と位置づけられるものである。

Noam による指摘は、主に次の 2 点にある。

第 1 は、乳児期における反射 (感覚、運動)、幼児期における衝動のような生物学的・身体的な要因の統制に関わる発達が、青年期以降の自己や他者との関係のような心理的・社会的な要因の発達と同列に扱われてよいのかという点である (Noam, 1988a, 1990 ; Noam et al., 1983 ; Speicher & Noam, 1999)。

第 2 は、ある時点の 1 つの構造が、過去の葛藤に対する感情を統合しているのかという問題である。Noam (1988b, 1990) は、「個人の過去 (子どもの頃) の葛藤に対する感情は、現在の (成長した後の発達した) 構造発達段階には統合されずに、過去の (子どもの頃の未発達な) 構造発達段階を残存させてそこから意味づけられているのではないかと主張している。これは個人の中に、日常の経験を意味生成する (成長した後の発達した) 構造と、過去の葛藤に対する感情を意味生成する (子どもの頃の未発達な) 構造が併存することを述べており、Kegan の「個人には、認知・感情の発達を司る 1 つの構造発達段階 (主体・客体均衡) が存在する」という主張に対する批判となっている。これに対して、Kegan, Lahey, & Souvaine (1998) は、自身らの考える構造と内容、行動の区別を明確にすることを説いている。例えば、成長した後の個人が、過去の葛藤に関わるような出来事に直面し、ある意味、反射的・衝動的に怒りや悲しみの感情を表現したとしても、それは Kegan の第 1 段階、第 2 段階の構造が残存していることを示している訳ではない。普段は、そのような感情の表出を抑制できたり、また感情を表出した自分を後になって省察できたりするのは、(成長した後の発達した) 構造の働きによるものであり、そちらを個人にとっての構造 (発

達段階）と呼ぶべきである。Kegan et al. (1998) は、このように主張している。

Noam による一連の論考は、Kegan の理論における構造や発達段階の捉え方を考える上で重要なものと考えられる。

2.3.2 実証的研究

1980 年頃の理論構築とともに、構造発達段階の測定に向けた取り組みが 1980 年代に行われ、Lahey et al. (1988) の SOI が開発された。ここでは、SOI を用いた研究調査や調査結果の再分析といった、実証的研究についての研究動向を概観する。

まず SOI を用いて、Kegan の構造発達段階を測定した研究を取り上げる。

Kegan (1994), Lewis et al. (2005) は、SOI を用いた縦断研究を行っている (2.2.4 を参照)。Bar-Yam (1991) は、ヨーロッパにおけるアメリカの軍事施設で働くアメリカ人の女性 40 名、男性 20 名を対象に SOI を実施し、Kegan の構造発達段階における性差は見られないことを確認している。Villegas-Reimers (1996) は、72 名のベネズエラの青年 (12-18 歳) を対象に SOI を実施し、Kegan の構造発達理論の異文化への適用について検討している。

Kegan の構造発達理論と他の指標との関連について検討したものには、Pratt et al. (1991), Kroger & Green (2004) がある (2.2.4 を参照)。

Kroger & Green (2004) は、Loevinger の自我発達水準、Marcia のアイデンティティ・ステータス、Kegan の構造発達段階を規定する、共通の構造に関する問題意識から、3 つの指標の関連を調査した。ニュージーランドの大学生 61 名 (17-24 歳) に、WUSCT、アイデンティティ・ステータス面接、SOI を実施したところ、3 つの指標の間に正の関連が見出されている (Kroger & Green, 2004)。ここから、Al-Owida, Green, & Kroger (2009) は、Rasch モデルの手法 (Linacre, 2006) を用いて、アイデンティティ・ステータスの発達の順序を、「アイデンティティ拡散→権威受容→モラトリアム→アイデンティティ達成」であることを確認している。このように Kegan の構造発達段階は、アイデンティティ研究にも応用されている。

現実社会の問題に対する、意識の違いを扱った研究にも、SOI は用いられている。Erickson (2007) は、LRP (Learning in Retirement Program) における、ピア・インストラクター (peer instructor) の意識の違いについて検討している。LRP とは、アメリカの大学で行われている成人学習の 1 つであり、退職を経験した人がピア・インストラクターになり、現在退職を経験している人と共に、今後の人生を考えて学び合う、相互作用を目標にしたプログラムである。Erickson (2007) では、男性・女性各 10 名 (57-79 歳) のピア・インストラクターに SOI を実施し、Kegan の構造発達段階の変容が成人期の変容的学習 (Transformational learning ; Kegan, 2000) に関連することを示している。また、Greenwald & Greenwald (1994) は、アメリカの女性 27 名 (40-49 歳) に、SOI と

ともに環境問題についての意識を問う面接を行い、Kegan の構造発達段階と環境問題に対する意識の関連を検討している。

これまで述べてきたように、Kegan の構造発達段階は、SOI（面接法）で測定されているが、Hammerman & Mitchell（2006, 2007）は、質問紙で構造発達段階を測定する試みを行っている。しかしながら、「SOI で重視される内容と構造の区別が難しい」といった、質問紙による測定を試みの困難さが報告されている。

以下の研究は、SOI を用いてはいないが、Kegan の構造発達理論や SOI の手法を援用し、調査結果を分析・解釈したものである。Margarida Juliá（1989）は、プエルトリコの女性（30-40 歳）に面接調査を実施し、Gilligan（1982 岩男監訳 1986）と Kegan（1982）の発達理論に基づいて分析を行っている。Pizzolato（2006）は、アメリカの女子中学生 4 名（8 年生）に日常生活や心境を綴った短い文章（short story）を書くことを促し、そこから見出される、自己が構築されていく過程を、Kegan の理論に基づいて考察している。Abes & Jones（2004）、Abes, Jones, & McEwen（2007）は、10 名の同性愛の女子大学生に面接調査を行い、同性愛者のアイデンティティについて、Kegan の理論を基に考察を行っている。Sugimura（2007）は、日本の女子大学生における、関係性に基づくアイデンティティ形成を論じた杉村（2001）の結果を、Kegan の理論に基づいて分析を行っている（詳細は、2.3.4 を参照）。Baxter Magolda（1992, 1998, 1999a, 2001）における、大学生から成人期前期にかけての面接法による縦断的研究は、Kegan の理論に基づき、この時期の発達を説明するものとなっている。

以上のように、Kegan の構造発達理論は、様々な領域における実証的研究の結果を、説明するものとなっている。

2.3.3 応用的研究

Kegan の構造発達理論は数多くの領域に応用されている。ここでは応用的な研究を、臨床・教育・社会の 3 領域に分けて紹介する。

2.3.3-1 臨床領域

Kegan の理論の応用は、臨床的な問題を説明する取り組みから始まっており、SOI も臨床的な問題を抱えた人々の意味生成構造を把握しようとする試みから開発されている（Lahey et al., 1988）。

Kegan（1979, 1982）、Kegan et al.（1982）は、抑うつ状態と構造発達段階の関係について検討し、各段階で異なる抑うつ状態の特徴を、以下のように分類して説明している。

(1) 自己犠牲的抑うつ

自身の欲求が満たされないことに関する抑うつ状態であり、第 2 段階、第 2 段階から第 3 段階の移行期にある人々が、経験するものである。

(2) 依存的抑うつ

他者との関係が脅威にさらされ、他者に見捨てられる孤独感、他者よりも自身のことを第 1 に置くことへの罪悪感などが経験される抑うつ状態であり、第 3 段階、第 3 段階から第 4 段階の移行期にある人々が、経験するものである。

(3) 自己評価的抑うつ

自尊感情への打撃、自己の創造者的感覚 (self-authorship) の喪失、自分が自分でなくなるような感覚などが経験される抑うつで、第 4 段階、第 4 段階から第 5 段階の移行期にある人々が、経験するものである。

構造発達理論の視点は、その他の臨床的な問題にも、応用されている。Kegan (1986c) は、反社会的な人格障害 (sociopath) について、構造発達段階における第 2 段階から未発達な状態であるとし、構造発達の遅れを取り戻すことが必要であるとしている。また Rogers & Kegan (1991) は、精神病 (psychopath) と構造発達段階の関連について理論・研究・臨床の観点から考察を試みている。

Eriksen (2008) は、カウンセリングにおけるクライアント、教育を受けているカウンセラー、助言を行うスーパーバイザーの意識について Kegan の構造発達段階の観点から考察しており、こちらは臨床場面における経験と教育についての、理論の応用と位置付けられるものである。

2.3.3-2 教育領域

Kegan の理論を、教育領域に応用したものには、次のような研究が挙げられる。

Henderson & Kegan (1989) は、子ども、青年の学習について、構造発達理論の観点から論じている。また、Kegan (1993) は、生徒たちの構造発達の観点から見た、教師たちの様々な関わり方の影響について述べている。

Kegan (2001) は、OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) の DeSeCo プロジェクト (The Project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) に関わり、子どもや青年が成長した後求められる、成人の社会で必要とされる認知的な能力についての提言を行っている。また、Kegan (1996) は、アメリカにおける 10 代の青年の性的行動、妊娠などの問題について、どのような教育を行うべきかを論じている。それによると、10 代の青年期は、構造発達段階が第 2 段階から第 3 段階へと移行する時期であり、この時期の青年が理解でき、彼らの構造発達を促すような教育的メッセージは、「性交渉の禁止」「避妊を勧めること」よりも、「性交渉は、結婚して共に暮らす責任を伴うような、深く重要な関係のみにとっておかれるべきだ」とであると主張している (Kegan, 1996)。

このように、Kegan の理論は、学校教育 (Henderson & Kegan, 1989 ; Kegan, 1993) ならびに、社会に生きる青年に対する教育 (Kegan, 1996, 2001) に応用されている。

Kegan の構造発達理論を、大学における高等教育から成人期前期の発達と教育に応用しようとしているのは、Baxter Magolda (1999b, 2000), Baxter Magolda, Abes, & Torres

(2009), Ignelzi (2000), King & Baxter Magolda (2005) である。前述の通り, Baxter Magolda (1992, 1998, 1999a, 2001) は, 青年期後期から成人期前期にかけての縦断的な面接調査を行い, この時期の人々がアイデンティティ, 創造者の感覚を確立するための, 教育の手がかりについて検討している。

2.3.3-3 社会領域

Kegan の理論を社会的な事象へと応用した研究は, 「キャリア支援」「成人期と社会」「組織」「リーダー・シップ」といったキーワードで表すことができると考えられる。

キャリア支援への応用と位置づけられるのは, Kegan (1980), McAuliffe (1993, 2006) である。Kegan (1980) は, 職業に対する意欲が低く, 不採用となった青年の意欲を高めるプログラムを実施し, 参加者の現時点の構造発達段階に働きかける支援の必要性を主張している。同様に, McAuliffe (1993) は, 構造発達段階に適したキャリア・カウンセリングについて検討している。また, McAuliffe (2006) は, Kegan の構造発達と職業発達の関連についての検討を行っている。

Kegan は, 社会に生きる成人期の人々の生き方に強い関心を抱いており, そこから多くの研究・論考を産み出している。Kegan (1994) は, 現代社会における家庭・学校・職場などで, 青年・成人に課されている要求と, 彼らの意識(構造発達段階)のズレを “In over our heads (難しすぎて理解できない)” という書名で示している。例えば, 現代社会の成人期の人々には, 自らの確立されたアイデンティティ, 創造者の感覚に基づいて, 家庭で子どもを教育し, 職場を統率すること, つまり Kegan の構造発達理論における第4段階の能力が求められている (Kegan, 1994)。しかしながら, Kegan の研究グループが, 成人期の人々の構造発達段階を調査したところ, 多くの人々が第4段階に達しているとは言い難い結果が示された (Kegan, 1994)。このようなことから, Kegan (1994) は, 成人期の構造発達段階と, 現代社会の成人に課せられている要求とのズレを埋めることの必要性を指摘している。

Chandler & Kram (2005), Helsing, Drago-Severson, & Kegan (2004), Kegan (2000) は, 成人期の構造発達段階に適した教育と学習のあり方について提唱している。また, Kegan & Lahey (1984), McCauley, Drath, Palus, O'Connor, & Baker (2006), Wagner, Kegan, Lahey, Lemons, Garnier, Helsing, Howell, & Rasmussen (2006) は, Kegan の理論を, リーダー・シップの研究に応用している。そして Kegan & Lahey (2001 松井・岡本訳 2002, 2009) は, 時に, 変化に抗うような傾向を示す, 個人や組織の変革を, 構造発達理論の観点から促すものとなっている。

その他に, Kegan の理論は, 「親となることに関する成人期の発達と学習 (Marienau & Segal, 2006)」, 「若い成人期の女性が, 老年期の女性の介護に携わることに伴う意識の発達 (Papertsian, 2002)」, 「同性愛の告白 (coming out) に伴う意識の変容 (Roseborough, 2006)」といった研究に応用されている。

Kegan の構造発達理論の応用の根底には、「(対象となる人々の) 構造発達段階の理解と、その段階 (からの発達) に適した対応」という理念が共通すると考えられる。Kegan (1982) は、個人の構造発達、つまり主体・客体均衡の発達の変容が起こるためには、個人を包み込む環境 (holding environment) が重要であると指摘しており、これは、対象関係論の Winnicott (1965 牛島訳 1977) の考え方から援用されたものである。Van Buskirk & McGrath (1999) は、個人の教育や支援において「包み込む環境」としての、周囲の組織の重要性を指摘している。このように、Kegan の構造発達理論を現実社会に応用するには、個人の構造発達段階と環境の把握、そして、その段階 (からの発達) に適した、環境を整備することが重要であると考えられる。

2.3.4 日本における研究動向

日本における研究動向は、以下のようになっている。Kegan の理論は梶田 (2011)、梶田・溝上 (2012) において、自己の発達理論として取り上げられている。前述の通り、Kroger (2000 榎本編訳 2005) は、アイデンティティ形成の研究における、構造段階的アプローチ (1.2.3-6 ; 2.3.1) として、Kegan の理論を取り上げている。これらは、理論的な側面の紹介と位置づけられるであろう。

日本における研究結果の解釈に、Kegan の理論を用いているのは、以下の研究である。Sugimura (2007) は、関係性の観点から見た日本の女子大学生のアイデンティティ形成の過程 (杉村, 2001, 2005) を、Kegan の「主体・客体均衡」「自己・他者均衡 (self-other balance)」の概念を援用して説明している。

応用的な研究には、以下のものがある。前述の通り、Kegan & Lahey (2001 松井・岡本訳 2002) は、個人や組織の変革を、構造発達理論の観点から促すもので、職場・組織における、人間関係やコミュニケーションの円滑化に関わる提言を、日本に紹介している (2.3.3-3 を参照)。また佐藤 (2009) は、文化比較の観点から日本の子どもの自尊心、自己主張について論じる中で、Kegan の第 3 段階、第 4 段階と自己主張との関わりについて述べている。

以上が、本研究に至るまでの、日本における研究動向の概観である。

第3章

本研究の目的

3.1 本研究の目的と意義

本研究では、青年期後期・成人期前期における自己の発達的变化を、Kegan の構造発達理論を用いて捉えることを試みる。これまで述べてきた、該当領域の研究動向と青年期後期・成人期前期の発達的な意義から、本研究の目的と意義を、次のように位置づけることとする。

第1章では、自己の発達に関わる研究を展望し、青年期後期以降の自己の発達に関わる研究テーマを扱った。具体的には、自己形成とアイデンティティ形成に関わる主な研究を概観し、個人の心理的（内的）な発達の根底にあるものとされている、認知構造の発達に主眼を置いた自己の発達理論、即ち構造発達理論に関わる研究を取り上げた。

第2章では、構造発達理論の中から、Kegan の構造発達理論に焦点を当て、理論的背景（理論の構成）、発達を説明するメカニズム、構造発達段階、測度、研究動向についての概観を行った。

これら2つの章から、Kegan の理論に関して、次のような3点を指摘することができると考えられる。第1は、Kegan の理論が複数の理論を統合したものであり、そこから導出された自己の発達のメカニズム（主体・客体均衡の変容）を提起していることである。第2は、Kegan の理論が、そのメカニズムに基づいて発達的変容の過程を捉える、構造発達段階（Table 2-1）と段階得点（Table 2-3）、それらを測定できる測度（SOI ; 2.2 および付録1）を有していることである。第3は、Kegan の理論が、様々な個人や組織の問題の説明に応用され、その解決手法を模索する糸口とされていることである（2.3 を参照）。

青年期は、生涯発達の道筋の中で、自己に関わる問題の重要性が高まる時期であり、成人期を直前に控えた青年期後期の自己形成、アイデンティティ形成には、成人期以降の発達を考える上でも重要な意味がある。このような観点から数多くの研究が積み重ねられてきたのは、第1章で見てきた通りである。青年が成人となることは、生涯発達における重要な変化であり、個人にとっての大きな意識の変容をもたらす。そうした過程を捉えようとすることは、生涯発達心理学における重要なテーマである。

近年の青年から成人への移行には、かつてとは異なる様々な困難さが伴うことが指摘されており、そうした状況は、国内・海外に共通するものであるとされている（白井, 2008）。また、これに関連して、青年期と成人期の区切りの曖昧さ、青年が成人としての意識を獲得することの困難さや、時期の問題も数多く論じられている（白井, 2008）。こうしたこと

から、青年期後期・成人期前期の自己の発達が、どのような現象として捉えられるのかを、新たな角度から検討することには、意義があるものと考えられる。

以上のような点から、本研究では、日本の青年期後期・成人期前期における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検証することを全体の目的とする。これまで Kegan の理論は、日本においても重要なものとして紹介され、発達的な現象の説明に応用されてきたが、SOI を用いた Kegan の構造発達段階の測定は、本研究から初めて行われることとなる（2.3.4 を参照）。前述の通り、Kegan の構造発達理論は、自己の発達のメカニズムとその過程を説明する発達段階と測度を有するものである。このようなことから、本研究では、日本の青年期後期・成人期前期における自己の発達を、新たな理論的枠組みによって捉え直し、その結果から示唆されるものについて検討することが期待できると考えられる。

3.2 本研究の構成

本研究は、3 部 8 章の構成となっており、各章の主な目的は、次の通りである。

第 I 部 自己の発達に関わる研究の展望と Kegan の構造発達理論

第 I 部は、3 つの章から成り、自己の発達に関わるこれまでの研究の展望を行っている。

第 1 章 自己の発達に関わる研究の展望

自己の発達に関わる研究の動向を概観し、「青年期後期の自己形成、アイデンティティ形成の研究では、発達のメカニズムに関心が寄せられていること」「発達のメカニズムの根底には、認知構造の発達がある可能性が指摘されていること」について論じることを目的としている。

第 2 章 Kegan の構造発達理論

Kegan の構造発達理論、測度である SOI、それらに関わる研究動向について論じることを目的としている。

第 3 章 本研究の目的

本章では、本研究全体の目的と意義、構成、方法について論じることを、目的としている。

第 II 部 Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期における自己の発達

第 II 部は、4 つの章から成り、Kegan の構造発達理論に基づいた、自己の発達に関わる実証的研究について論じている。

第4章-研究Ⅰ：SOI 日本語版の検討—Kegan の構造発達理論に基づいて—

研究Ⅰの目的は、SOI の日本語版を作成し、「実施・評価が可能か。それらの過程でどのような課題があるか」を確認することである。

第5章-研究Ⅱ：青年期後期における自己の発達—Kegan の構造発達理論に基づいて—

研究Ⅱの目的は、日本の青年期後期における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検証することである。

第6章-研究Ⅲ：Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期における自己の発達—Erikson の心理社会的危機との関連—

研究Ⅲの第1の目的は、日本の青年期後期から成人期前期における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検証することである。そして、第2の目的は、青年期後期から成人期前期における Kegan の構造発達段階と、Erikson のアイデンティティの概念に基づく、心理社会的危機が解決されている感覚との関連について検証することである。

第7章-研究Ⅳ：成人期前期の自己の発達に影響を及ぼす文脈の領域—SOI で語られたテーマ領域から—

研究Ⅳの目的は、成人期前期の人々に SOI を実施し、面接で語られたテーマを領域別に分類することで、成人期前期の人々の自己の発達に影響を及ぼす要因となっている文脈について検討することである。

第Ⅲ部 本研究の総括と今後の展開

第Ⅲ部は、第8章の総合考察のみから成る。

第8章 総合考察

第1の目的は、研究Ⅰ、研究Ⅱ、研究Ⅲ、研究Ⅳの実証的研究から得られた結果のまとめをし、得られた研究知見についての考察を行うことである。第2の目的は、本研究から明らかになった課題と今後の研究の方向性について論じることである。第3の目的は、Kegan の理論が有する可能性について、論じることである。

3.3 本研究の方法

3.1 で述べた通り，本研究では，日本の青年期後期・成人期前期における自己の発達の特徴を，Kegan の構造発達理論に基づいて，検証することを全体の目的としている。ここでは，この目的について明らかにするための，実証的研究（第Ⅱ部）の方法を概説することとする。

3.3.1 研究調査実施の概要

第Ⅱ部における4つの章の実証的研究は，3回の研究調査を実施して得られた結果に基づくものである（Table 3-1）。後述するように，調査0は主体-客体日本語版を検討するための調査であり，青年期後期・成人期前期における自己の発達について，中心的に検討するための調査は，調査1および調査2である。

Table 3-1 研究調査実施の概要

調査	参加者	実施時期	主な測度
調査0	青年期・成人期延べ18名	2006年11月- 2007年8月	SOI
調査1	青年期後期40名	2007年7月-11月	SOI EPSI
調査2	成人期前期40名	2009年8月- 2011年1月	SOI EPSI

3.3.2 研究調査分析の概要

3.3.2-1 研究手法—SOI へのアプローチとその利用—

本研究は，Kegan の構造発達理論に基づく自己の発達の検討が全体の目的であり（3.1），中心となる測度は，Kegan の構造発達段階を測定するための SOI（2.2；付録1）である。本研究では，SOI に対し，大きく分けて Table 3-2 のようなアプローチと利用を試みている。

Table 3-2 SOI へのアプローチとその利用

(0) SOI への検討	[日本語版の検討] [特徴の検討]
(1) 構造発達段階の測定と利用	[構造発達の検討] [海外との比較] [他の指標との関連の検討]
(2) テーマ領域の分類と検討	[発達の各時期のテーマ領域の検討] [発達の各時期のテーマ領域の比較]

(0) SOI への検討

SOI そのものに対して、以下のような検討を行っている。

[日本語版の検討]

日本で SOI を実施し、構造発達段階を明らかにするために、日本語版の実施・評価における課題・留意点の検討を行っている。

[特徴の検討]

参加者が自由に選択した複数のテーマに基づいて、複数の領域・文脈に関わる発達を、自己の構造発達段階として包括的に扱う、SOI の特徴について検討を行っている。

(1) 構造発達段階の測定と検討

前述の通り、こちらが SOI の中心的な用い方である。測定された Kegan の構造発達段階 (Table 2-3) に対しては、以下のようなアプローチを行っている。

[構造発達の検討]

Kegan の構造発達段階に基づく、日本における自己の発達の特徴について検証するために、「青年期後期にあたる大学 1・2 年生と 3・4 年生」「青年期後期 40 名と成人期前期 40 名」といった、発達の各時期の構造発達段階を比較している。また、年齢・学年と構造発達段階の関連についての検討を行っている。

[海外との比較]

Kegan の構造発達段階に基づく、日本における自己の発達の特徴について検証するために、海外で測定された構造発達段階との比較を行っている。

[他の指標との関連の検討]

Kegan の理論に基づく自己の発達と、Erikson の心理社会的危機が解決されている感覚との関連を検証するために、Kegan の構造発達段階と EPSI の尺度得点の関連を検討している。

(2) テーマ領域の分類と検討

SOI のテーマは、参加者によって自由に選択されるものであり、そこには「参加者の意識や関心の特徴」「参加者の自己の発達に影響を及ぼしている文脈」が示されている可能性

がある。そこで、本研究では参加者の自己の発達に影響を及ぼす要因について検討するために、面接で語られたテーマを領域別に分類して検討している。

〔発達各時期のテーマ領域の検討〕

青年期後期 40 名、成人期前期 40 名の各時期におけるテーマ領域の検討を行っている。

〔発達各時期のテーマ領域の比較〕

「青年期後期 40 名と成人期前期 40 名」といった、各時期のテーマ領域の比較を行っている。

3.3.2-2 統計処理

本研究において、統計的な処理に関わる分析については、SPSS Statistics for Windows および R が用いられた。

3.3.3 各章における研究調査の概要

以上を踏まえ、第 II 部の 4 つの章で述べられている研究調査の概要を、Table 3-3 に示す。Table 3-3 の「研究の目的」は、3.2 で述べられた、各章の主な研究の目的を具体化したものであり、詳細はそれぞれの章で記述する。

第 4 章-研究 I では、青年期・成人期延べ 18 名を対象に、**(0) SOI への検討** を行っている。これは日本における Kegan の構造発達理論の実証的研究、SOI を用いた研究の土台作りである。

第 5 章-研究 II では、青年期後期 40 名を対象に、**(0) SOI への検討 (1) 構造発達段階の測定と検討 (2) テーマ領域の分類と検討** のアプローチを行っている。これは、SOI 日本語版に基づく、実証的研究のはじめである。

第 6 章-研究 III では、青年期後期・成人期前期 80 名を対象に、**(1) 構造発達段階の測定と検討** のアプローチを行っている。これは、青年期後期・成人期前期における構造発達段階の特徴を検討しており、本研究の中心ともいえる実証的研究である。

第 7 章-研究 IV では、青年期後期・成人期前期 80 名および成人期前期 40 名を対象に、**(2) テーマ領域の分類と検討** のアプローチを行っている。これは、青年期後期・成人期前期における、自己の発達に影響を及ぼす文脈についての実証的研究である。

このように、「日本の青年期後期・成人期前期における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検証する (3.1)」という全体の目的に対し、本研究では、まず SOI 日本語版の検討を行っている (第 4 章-研究 I)。そして、青年期後期・成人期前期の人々を対象に、SOI を実施して、「Kegan の構造発達段階に基づく自己の発達の検討 (第 5 章-研究 II ; 第 6 章-研究 III)」と「テーマ領域の分類の検討に基づく、自己の発達に影響を及ぼす文脈の特徴 (第 5 章-研究 II ; 第 7 章-研究 IV)」という、2 つのアプローチを取っていることになるのである。

第3章 本研究の目的と意義

以上が、本研究における実証的研究の概観であり、以降の第Ⅱ部では、これらについて具体的に述べていくことにする。

Table 3-3 各章における研究調査の概要と目的の対応

章 研究	対象となる発達の時期・参加者 (対応する調査)	研究の 目的	SOI へのアプローチと その利用	
第4章- 研究Ⅰ	青年期・成人期延べ18名 (調査0)	研究Ⅰ 全体の 目的	(0)SOI への 検討	[日本語版の 検討]
第5章- 研究Ⅱ	青年期後期40名 (調査1)	目的1	(1)構造発達 段階の 測定と検討	[構造発達の 検討]
		目的2	(1)構造発達 段階の 測定と検討	[海外との 比較]
		目的3	(0)SOI への 検討	[特徴の検討]
			(2)テーマ領域 の分類と 検討	[発達の各時期 のテーマ領域 の検討]
第6章- 研究Ⅲ	青年期後期・成人期前期80名 (調査1, 調査2)	目的1	(1)構造発達 段階の 測定と検討	[構造発達の 検討]
		目的2	(1)構造発達 段階の測定 と利用	[他の指標との 関連の検討]
第7章- 研究Ⅳ	青年期後期・成人期前期80名 (調査1, 調査2)	目的1	(2)テーマ領域 の分類と 検討	[発達の各時期 のテーマ領域 の比較]
	成人期前期40名 (調査2)	目的2	(2)テーマ領域 の分類と 検討	[発達の各時期 のテーマ領域 の検討]

第Ⅱ部

Kegan の構造発達理論に基づく

青年期後期・成人期前期における自己の発達

第4章-研究Ⅰ

SOI 日本語版の検討

—Kegan の構造発達理論に基づいて—

第4章-研究Ⅰでは、SOI の日本語版を作成し、「実施・評価が可能か。それらの過程でどのような課題があるか」を確認することを目的とする。

4.1 問題と目的

3.1 で述べた通り、日本における自己の発達の研究に、Kegan の構造発達理論を適用することには、大きな意義があると考えられる。Kegan の構造発達段階は、SOI で測定され、その手続きは Lahey et al. (1988) にまとめられている (2.2)。本研究では、SOI の日本語版を作成し、「実施・評価が可能か、それらの過程でどのような課題があるか」について検討することを目的とする。第1の目的は、面接の実施について「SOI の標準的手法に基づき、複数の面接者が実施して、参加者の評価可能な反応が得られるか」を確認することとする。第2の目的は、面接の評価について、「生成された面接データを、SOI の評価基準で複数の評価者が評価できるか」「複数の評価者による評価が一致するためには、どのような課題があるのか」を確認することとする。

4.2 方法

4.2.1 参加者と調査時期

参加者は、大学院生、大学院研究生、大学教員、高校教員、中学教員で合計15名、うち同一の参加者3名に2回で、延べ18回の面接調査を実施した。調査の実施時期は2006年11月から2007年8月であった。

4.2.2 測定

SOI 日本語版。本研究の筆者が Lahey et al. (1988) を翻訳し、意味が通りにくい箇所には注や補足説明を入れて、訳語の整合性を取ることを心がけた。さらに、段落の区切り

や説明が分かりにくい箇所を編集して、できるだけ理解しやすい形式にすることを心がけた。Lahey et al. (1988) は、400 ページ以上あり、翻訳した日本語版も同等のページ数となったので、筆者が要点をまとめた「要約版（付録 1）」を作成した。

SOI 日本語版は、Lahey et al. (1988) の、標準的手法（2.2.2；2.2.3；付録 1 を参照）に従って実施した。

4.2.3 調査手続き

4.2.3-1 実施方法の検証

面接は、筆者と臨床面接・調査面接の経験を持つ、心理専攻の大学院生³の女性 2 名の、合計 3 名で実施した。女性 2 名を面接者とした理由は、SOI が参加者の個人的感情体験について話すものであり、特に女性の参加者には、同性の面接者の方が、ラポール形成がしやすいと考えられたからである。

2 名の面接者には、筆者の作成した「要約版」と、筆者が先に面接を実施・評定した経験から得た手順や注意点をまとめた「手順書」を資料として渡し、学習を依頼した。それらの資料について、筆者と 2 名で話し合い、記述を修正したり、補足説明を加えたりしながら、理解が深まった時点で、面接を実施した。調査開始後も、参加者の所感なども取り入れて、修正や補足を加えながら、手法を検討していった。面接は、1 時間の予定で実施し、実際にかかった時間は、45・70 分であった。面接は録音され、後日、分析のために逐語録が作成された。調査全体の所要時間は、約 2 時間であった。

4.2.3-2 評定方法の検証

筆者と自己・アイデンティティの領域に関心を持つ、心理専攻の大学院生 1 名、大学院研究生 1 名⁴（いずれも男性）の合計 3 名で、面接データの評定について検討した。2 名の評定者には、筆者の作成した「要約版」と「手順書」を資料として渡し、学習を依頼した。それらの資料について、筆者と 2 名で話し合い、記述を修正したり、補足説明を加えたりしながら、理解が深まった時点で、面接データを評定した。調査開始後も、互いの評定方法に修正や補足を加えながら手法を検討していった。

³ 肩書きは、研究を実施した時点のものである。

⁴ 肩書きは、研究を実施した時点のものである。

4.3 結果

4.3.1 実施方法の検証

3名の面接者が、Lahey et al. (1988) の標準的手法に従って、面接を実施した結果、SOI の典型的反応と思われる参加者の反応が得られ、概ね評定可能と考えられる面接データが生成された。Kegan の構造発達段階における、第3段階から第4段階への移行は、青年期から成人期への移行過程にあたり、SOI においてもその発達過程を捉えることが重視されている。3ish な能力は、視点取得能力により示され、SOI の評定でも、参加者の第3段階以上の能力を見極めるための、指標となっている (Table 2-3)。本研究においても、「(入学試験の結果に対する不安について) 自分の気持ちよりも友人や家族を悲しませてしまうことの方が心配だった。彼らは私が明るく振舞っていても“(参加者の気持ちを考えて) 辛いだろうな”と心配するだろう。彼らを心配させたくない気持ちが強かった」など、視点取得能力を示す反応が多く見られた。また創造者的感覚、アイデンティティなど 4ish な構造の能力を示す反応、それらと他者視点との葛藤などの語りも見られ、第3段階から第4段階への移行を捉えるために、必要な反応が見受けられた。

一方、面接を実施した結果、以下のような課題が明らかになった。

(1) 面接者の構造探索

面接者が慣れていない段階で、「どのテーマを手掛かりに構造探索を行うべきか」「どこまで深く構造探索を行うべきか」などの疑問が生じ、面接者自身が、構造探索の方向性が分からなくなるような場合があった。また、面接者がどこまで深く質問をするかで、面接データの構造探索の深まりに違いが生じる場合があった。

(2) SOI の質問の難しさ

SOI の典型的な質問のなかには、「あなたにとって、そうすることの意味は何か」「あなたにとって、そうすることの根拠は何か」など、参加者に質問の意図が伝わりづらいものがあった。

(3) 参加者によるテーマ選択への対応

面接において参加者が選択したテーマのなかには、構造探索が困難と思われるものもあった。例えば、参加者が死別体験など非常に深い悲しみについて語っている場合、面接者は構造探索の質問を行うことが困難であることが指摘されており (Lahey et al., 1988)、本研究でも、面接者がそうしたテーマについて扱うべきか判断に迷う場合があった。また「(不安・恐怖のカードで) 交通事故、生き物(虫)が怖い」「(感動のカードで) 自然や景色に感動した」など、SOI で探索される、対人葛藤、参加者の価値観、責任などが示されにくい話題もあった。

4.3.2 評価方法の検証

3名の評価者が、面接データを評価した結果、SOIの典型的反応と、それに対する評価例を当てはめることで、SOIの評価基準に従って、概ね評価が可能であった。

また面接を評価した結果、以下のような課題が明らかになった。

(1) 内容と構造、主得点の選択⁵

「どの部分を内容、どの部分を構造とするか」「どの部分を支配的な構造（主得点）とし、どの部分を被支配的な構造（副得点）とするか」の選択・抽出により評価に違いが生じる場合があった。

(2) 段階得点を当てはめることが難しい反応

参加者の構造と思われる反応が、(a) 3段階にわたる場合（例えば、3ish, 4ish, 5ishな反応が併存する場合）、(b) 隣接しない2段階の場合（例えば、4ishな反応がなく、3ish, 5ishな反応が併存する場合）に、SOIの段階得点（Table 2-3）を当てはめることが、難しく思われることがあった。

(3) 参加者の出来事における時間的ずれ

参加者が話した複数の出来事のなかで、かなり以前の出来事があった場合、それを現在の参加者の構造に関する評価に、どう反映していくかが難しい場合があった。特に「(9) 変化」のカードでは、異なる時期の出来事が語られたので、評価における判断が困難であった。

4.4 考察

4.4.1 実施方法の検証

本研究では、SOIの標準的手法が、日本において概ね実施可能であり、学習可能であることが示された。SOIの典型例と思われる反応が、日本でも得られたことは、こうしたSOIの反応が、文化的一般性を持つ可能性を示唆していると考えられる。

一方、面接の実施における課題については、次のように考えられる。

(1) 面接者の構造探索

SOIにおいて、どこまで構造探索を深めるべきかについて、Lahey et al. (1988) は、「面接者がより多くの仮説生成を行い、全ての仮説を検証したと考えるまで」としている。面接者による構造探索が不十分であると、参加者の能力・限界が発揮されずに見落とされる可能性が生じる。面接者には、Lahey et al. (1988) に示されている、仮説生成の思考パターンをさらに応用・発展させて、構造探索を行うことが求められると考えられる。

⁵ 「内容と構造の区別の困難さ」は、山岸（1976）の道徳判断面接でも指摘されている。

(2) SOI の質問の難しさ

SOI の質問が、難しく受け取られる傾向にあったことについては、次のような理由が考えられる。1 つは、構造探索の質問が持つ、根本的な難しさである。SOI の構造探索は、行動・感情の理由・根拠、さらに「その理由の理由」を問うことで深められるものであり、参加者が、日常的には考えていないことを質問していると考えられる。もう 1 つは、文化差の問題である。英語文化圏のコミュニケーションが言語を用いた論理的な交渉・説得を重んじ、他者に対して自己の考えを述べるような姿勢と教育が重視されていること、対して日本語文化圏のコミュニケーションでは、言語の論理性・主張性ではなく、言語に述べられない他者の感情に配慮するような姿勢と教育が重視されていることが、文化圏の比較研究において、指摘されている（東，1994；佐藤，2009）。SOI の質問には、論理的な言語交渉が重視される、英語文化圏では理解されても、あまりそうしたことに慣れていないと考えられる日本語文化圏では、理解しづらいと感じられるものがあつた可能性がある。

しかしながら、参加者は面接の開始時に「質問の意図が分かりにくい」とする反応を示しても、面接が進むにつれて、構造探索の質問に対する応答に慣れてくる場合も多かった。SOI では、状況に応じて多様な質問をすることが認められて（求められて）おり、面接者は、参加者の反応を確認しながら、質問や言葉を言い換えるなどの対応を取ることが重要と考えられる。

(3) 参加者によるテーマ選択への対応

面接者は、実施の回数を重ねることによって、構造探索を行いやすいテーマ、反対に構造探索が困難なテーマを、ある程度見分けることができるようになり、そうしたことから前者のテーマが扱われやすくなることが考えられる⁶。

Lahey et al. (1988) は、構造探索に困難なテーマが出た場合の対応の例として「構造探索の質問をせず、参加者の話を共感的に傾聴して別のテーマに移ること」を挙げている。また、例えば、参加者の非常に深い悲しみに関連するようなテーマが選択された場合について、「臨床的な面接ではないので、あえてそのようなテーマを扱う必要はない」としている。このような点から、SOI の面接者は、参加者の選択したテーマについて、そのテーマで構造探索を行うべきかを、状況に応じて判断する必要があると考えられる。

4.4.2 評価方法の検証

本研究では、SOI が日本において概ね評価可能であり、評価手法は、学習可能であることが示された。これは、SOI の典型例と思われる反応が日本でも得られ、それに SOI の評価基準を当てはめることが、可能であつたことによると考えられる。

一方、面接の評価における課題については、次のように考えられる。

⁶ こうした場合、面接者には、参加者を誘導しすぎない意識も必要と考えられる。

(1) 内容と構造、主得点の選択

Lahey et al. (1988) は、内容と構造の区別について「評定者がより多くの仮説生成を行い、安易に内容を構造と捉えない姿勢が必要である」としている。しかしながら本研究では、前後の文脈の捉え方や仮説生成の個数や深さ、方向性などの違いで評定に違いが出ることが明らかになった。今後は評定者が仮説生成を的確に行うこと、また内容と構造の区別について何らかの基準を作成することも必要と考えられる。

(2) 段階得点を当てはめることが難しい反応

SOI の段階得点は、2 段階の連続した構造発達段階の要素で設定されており (Table 2-3), (a), (b) の場合は、得点化の解釈が困難になる。このような場合について、現状の段階得点で得点化すると、「高い方から、もしくは低い方からの連続する 2 段階の要素を持つ得点を当てはめる (例えば, (a) の場合, 得点 3/4 または 4/5 と評定)」「両者の中間の得点を当てはめる (例えば, (b) の場合, 得点 4)」、もしくは「判定不能」などの対応が考えられる。構造発達段階の順序性を重視している段階得点の理論的背景から考えると、「(a) の場合, 3 つの反応のうちの 1 つは、構造ではなく、一時的な反応もしくは内容ではないか」「(b) の場合, 面接データの中で構造の能力と限界が全て発揮されたのか」などの観点から、面接データそのものが、十分に検証される必要があるであろう。

しかしながら、現状の SOI の段階得点の評定方法について、「(a) (b) のような場合の説明が難しい」「内容や一時的な反応とされた部分が評定の対象外となること」などの点から批判的な指摘もある (Noam, 1988a, 1988b)。このような問題は、今後、理論・実証の両面から検討する必要があると考えられる。

(3) 参加者の出来事における時間的ずれ

SOI の目的は、現在の構造発達段階を明らかにすることであり、基本的には、現在の出来事に対する構造の反応が重要と考えられる。しかしながら、「過去の出来事を現在どのように意味づけているか」が、参加者の構造発達段階に、大きな影響を与えている場合もある。評定者は、出来事が起きた時点に注意し、過去の出来事に関しては、「現在どのように意味づけられているか」に注目する必要がある。一方、面接者も、そのような観点から構造探索の質問を行って、評定しやすい面接データを、生成する必要があると考えられる。

4.4.3 まとめと今後の課題・方向性

本研究により SOI は、日本において、概ね実施・評定が可能であり、それらは、学習可能な手法であることが、明らかになったと考えられる。Kegan の構造発達理論は、海外で多くの研究が積み重ねられており、日本において実証研究が行われたことは、1 つの成果であると考えられる。

一方、本研究からは、実施・評定における様々な課題も明らかになり、それらのなかには、Lahey et al. (1988) で既に指摘されているものと同時に、指摘されていないもの、十

分な説明がなされていないと考えられるものも含まれていた。前者については, Lahey et al. (1988) の指摘を基礎として, また後者については, 新たな基準を作成して付加することも考慮すべきと思われる。他の面接法同様に, SOI も適切な面接データの生成から, 適切な評定が行われることは明らかである。今後は面接者・評定者両方の過程を検証しながら, 課題への対応を検討することが, 必要と考えられる。

本研究では, 筆者が作成した SOI 日本語版に基づき, 日本語で実施・評定が行われた。例えば, Villegas-Reimers (1996) は, スペイン語で SOI を実施し, 一部の面接データを英訳し, Lahey et al. (1988) の著者グループに評定を依頼して, 自身の評定結果との一致率を確認している。本研究の実施・評定の手続き・結果には, 言語的・文化的背景の差異に基づく違いがある可能性が考えられ, 将来的には, それらについても検証することが望ましいと考えられる。

第 5 章-研究Ⅱ

青年期後期における自己の発達

—Kegan の構造発達理論に基づいて—

第 5 章-研究Ⅱでは、日本の青年期後期における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検証することを目的とする。

5.1 問題と目的

青年期は、成人期への移行期であり、その道程は、自己の発達の变化を中心に説明されることが少なくない。青年期における、自己の発達の变化を説明する大きな要因の 1 つに、認知構造の発達が挙げられる。Piaget (1970a 滝沢訳 1972, 1970b 中垣訳 2007) を応用した道徳発達 (Kohlberg, 1969 永野監訳 1987; Kohlberg et al., 1983 片瀬・高橋 1992), 自我発達 (Loevinger, 1976), 社会視点取得 (Selman, 1980) などの理論は、個人が自らの経験を意味づけている認知構造の枠組みの発達 (構造発達) に着目している (構造発達理論; 1.2.4 を参照)。

山岸 (1976) は、小学 5 年生から大学院生までの道徳発達段階を測定しており、日本における、Kohlberg 理論研究の基礎となっている。大野 (2002a) は、小学 5 年生から高校 3 年生までの Loevinger の自我発達水準を測定し、青年期における自我発達の学年差を検討している。また長峰 (1999) は、Selman の社会視点取得の理論に基づき、中学生と大学生の対人葛藤場面における交渉過程の、発達の差を検討している。これらの研究は、それぞれの領域が、年齢に伴って発達していくことを実証しており、構造発達理論が青年期の発達を捉えるために有効であることを示唆するものと考えられる。

本研究では、構造発達理論の 1 つである Kegan の構造発達理論 (Kegan, 1979, 1982, 1994; Kegan et al., 1982) により、青年期後期と位置づけられる日本の大学生の自己の発達について検討する。

本研究の対象となる、大学生について扱った研究としては、以下のものが挙げられる。Kroger & Green (2004), Al-Owidha et al. (2009) は、大学生 61 名⁷ (17-24 歳) における、Kegan の構造発達段階を測定し、彼らの構造発達段階が、第 2 段階、第 3 段階、第 4 段階にあることを示している。Lewis et al. (2005) は、アメリカの士官養成大学の大学生

⁷ Kroger & Green (2004) が、結果を報告しているのは、58 名である (齋藤, 2012 を参照)。

を対象に、大学 1 年時、2 年時、4 年時の 3 時点で Kegan の構造発達段階を測定する、部分的な縦断研究を行い、段階が 4 年間で第 2 段階から第 3 段階より上に発達することを示している。また、Kegan の理論は、大学生の教育や学習にも応用されている（詳細は、2.3.3-2 を参照）。

このように、Kegan の構造発達理論は、海外の先行研究において、大学生の発達を説明し、大学での教育や学習に、その結果の応用が試みられているものといえる。

青年期後期における自己の発達は、自己形成を中心とした研究パラダイムの中で扱われている（1.2 を参照）。溝上（2005, 2008）は、青年期の自己（意識）の発達が一般に認知能力の発達で説明されること、そして「知者としての自己（主体的側面）」、「被知者としての自己（客体的側面）」の 2 側面で捉えられることを指摘し、こうした自己の発達が、青年期後期の自己形成の基盤になっていくとしている。また、認知構造の発達は、アイデンティティ形成の基盤として重要であることも指摘されており（例えば、Kroger, 2000 榎本編訳 2005；杉村, 2005）、アイデンティティ形成の過程を Kegan の理論に基づいて説明しようとする試みも行われている（例えば、Kroger, 2004；Sugimura, 2007）。以上のように、青年期における自己の発達には、認知構造の発達が重要であることが指摘されている（詳細は、1.2 を参照）。

Kegan の構造発達段階の測度である SOI は、道德判断面接（MJII）に代表される、構造発達理論の手法を基礎としながら、参加者が自由に選択して語ったテーマの内容から、構造を探索していく方法を取っている（2.2.5）。評定でも、段階間に、2 つの均衡得点と 4 つの移行得点が設定されており（Table 2-3）、面接データを注意深く分析することで、段階間移行の過程を、詳細に説明することが可能となっている（詳細は、2.2.3；付録 1 を参照）。このような構造発達理論の手法に従って、自己の発達の説明を試みた研究は、日本ではまだなされていない。

Kegan の構造発達理論は、西欧文化圏での発達を想定したものであり、日本においても、前述の大学生を対象とした、海外の先行研究と同様の構造発達段階、またはその発達が示されるのかは、定かではない。SOI については、日本語版の作成・検討がなされており、日本においても概ね実施・評定が可能であること、またそれらが学習可能な技法であることが確認されている（第 4 章・研究 I）。しかしながら、いくつかの課題も指摘されており、本研究では、それらに留意する必要がある（詳細は、5.2.2 で後述）。

5.1.1 本研究の目的

本研究では、Keganの構造発達理論、およびその測度であるSOIを用いて、青年期後期にあたる大学生の自己の発達について、検証することを目的とする。

5.1.1-1 目的1

まず第1の目的は、日本の大学生におけるKeganの構造発達段階を測定し、学年との関連が見られるかについて、検討することである。Lahey et al. (1988)は、Keganの構造発達理論における構成概念妥当性の要件として、年齢に伴う構造発達段階の順序性を挙げている。先行研究では、大学生におけるKeganの構造発達段階は、学年とともに上昇することが示されている(Lewis et al., 2005)。また、日本において、他の構造発達理論の発達を検証した研究でも学年との関連が示されており(長峰, 1999; 大野, 2002a; 山岸, 1976)、本研究でも同様の傾向が見られるかを検証する必要がある。鶴田(2002)は、学生相談の観点から大学生活を入学期・中間期・卒業期の3つの時期に分け、大学生がアイデンティティ形成にあたり、それぞれの時期に異なる課題に直面していることを指摘している。こうした点からも大学生の構造発達と、学年の関連を検討することには、意義があると考えられる。

5.1.1-2 目的2

次に、第2の目的は、日本と海外の大学生の結果を比較することにより、日本の大学生の構造発達段階の特徴を、検証することである。山岸(1976)は、日本とアメリカにおけるKohlbergの道徳発達段階を比較し、日本では、アメリカよりも全体的に第3段階が出現しやすく、第2段階から第3段階への発達が早い、第3段階から第4段階への発達は、遅くなることを示唆している。Kohlbergの理論と関連が深いKeganの構造発達理論においても、同様の傾向が見られるか検証する必要があると考えられる。ここでは、本研究と同様に総合大学(ニュージーランド)の大学生を対象に調査を実施した、Al-Owidha et al. (2009)の結果との比較を行うこととする。

5.1.1-3 目的3

最後に、第3の目的について述べる。SOIでは、面接で参加者が自由に選択したテーマを語ってもらう方法を取っており、これは、道徳的ジレンマに関する例話についての考えを述べてもらう、MJIとは異なる、SOIの特徴と考えられる(2.2.5)。面接のテーマは、内容に相当し、評定の対象となる構造の部分とは区別されるべきものである。しかしながら、大学生がこうした面接の場で話すことを選択したテーマには、彼らの大学生活・日常生活における、意識や関心の特徴が示されている可能性がある。よって第3の目的は、面接のテーマとして扱われた領域を分類して示すことにより、日本の大学生を対象とした面接データの特徴を示すこと、さらにそこから、SOIの手法の特徴について、考察することとする。

5.1.2 本研究の意義

Kegan の構造発達理論とその測度である SOI を用いることで、青年期の自己が、「どのような仕組み（主体-客体均衡の変容）で、どのような発達の過程（学年の上昇に伴う段階得点の移行）をたどるのか」を示すことができる可能性がある。そして青年期後期にあたる大学生が、「自己の発達のどのような移行段階にあるか」を具体的に示すことができれば、「成人期へと向かう彼らに、どのような支援が必要か」を考える上でも、有益な示唆につながるであろう。

5.2 方法

5.2.1 参加者と調査時期

参加者は、国立大学の学部 1-4 年生で合計 40 名（男性・女性各 20 名）、平均年齢は、男性 20.5 歳（19-23 歳）、女性 20.3 歳（18-25 歳）であった。年齢と学年は、概ね対応していた。参加者の募集は、授業、クラブ活動を通じて行ない、募集時に謝礼を渡す旨を告知した。学年の構成は、1 年生 3 名（女性 3 名）、2 年生 20 名（男性 12 名、女性 8 名）、3 年生 4 名（男性 2 名、女性 2 名）、4 年生 13 名（男性 6 名、女性 7 名）であった。学部の構成は、教育学部 27 名（男性 13 名、女性 14 名）、農学部 6 名（男性 3 名、女性 3 名）、情報文化学部 5 名（男性 3 名、女子 2 名）、工学部 2 名（男性 1 名、女性 1 名）であった（後掲の Table 6-2 を参照）。調査の実施時期は、2007 年 7 月から 11 月であった。

5.2.2 測定

5.2.2-1 Kegan の構造発達段階

SOI 日本語版（第 4 章-研究 I）。Lahey et al. (1988) の、標準的手法（2.2.2 ; 2.2.3 ; 付録 1 を参照）に従って実施し、以下の点に留意した。

(1) 実施・評価における留意点

SOI 日本語版について検討した、第 4 章-研究 I は、実施・評価にあたっていくつかの課題を指摘しており、主なものとしては、以下の 3 つが挙げられる。

- ①実施において、参加者が自由にテーマを選択できることで、構造探索を行うことが困難なテーマ（例えば、死別体験などの深い悲しみ；交通事故の不安、生き物（虫）などへの恐怖、自然への感動）が、選択される場合がある。

- ②評価において、「どの部分を内容、どの部分を構造とするか」「どの部分を支配的な構造（主得点）とし、どの部分を被支配的な構造（副得点）とするか」の、選択・抽出により評価に違いが生じる可能性がある。
- ③評価において、参加者の構造と思われる反応が、(a) 3段階にわたる場合（例えば 3ish, 4ish, 5ish な反応が併存する場合） (b) 隣接しない2段階の場合（例えば 4ish な反応が見受けられず 3ish, 5ish な反応が併存する場合）に SOI の段階得点を当てはめることが難しく思われることがある。

これらの課題を踏まえ、本研究では次のような点に留意した。

- ①については、Lahey et al. (1988) に従い、面接者は、そのテーマに共感しつつも、特に構造探索をせず、参加者が次のテーマに移行するのを待つ、または面接者から移行を促したりすることにした。
- ②については、Lahey et al. (1988) に従い、評価者は、内容と構造を区別する意識を持ちながら、参加者の反応に対して、より多くの仮説を生成しながら、慎重に評価することにした。
- ③については、「(a) の場合、3つの反応のうちの1つは、構造ではなく一時的な反応もしくは内容ではないか」「(b) の場合、面接データの中で構造の能力と限界が全て発揮されたのか」を慎重に検討しながら、最終的には、Lahey et al. (1988) に従い、2段階の連続した得点（Table 2-3）で評価することにした。

(2) 評価の具体例

評価について、具体的に説明するために、本調査で得られた、各得点の分かりやすい反応が示されたと考えられる引用と、その評価例を Table 5-1 に紹介する。引用は、プライバシー保護と論旨を明確化するために、発言の主旨を損なわないよう編集されている。ここでは、青年期後期にあたる大学生の移行過程と考えられる、得点 3, 3 (4), 4 (3) の引用と評価例を掲載する。なお SOI の段階得点（全体得点；Table 2-3）は、これら一部分の反応だけで決まるものではなく、十分な構造探索を行い、面接データ全体を総合的に判断した結果で評価されるものである。評価は、「これらと同様の発言があれば、単純に該当の得点を当てはめる」というものではなく、参加者の構造の能力と限界を十分に検証した上で、行われたものである。

5.2.2-2 Eriksonの心理社会的危機

EPSI（中西・佐方，1993；付録5を参照；分析については、第6章-研究Ⅲを参照）。

5.2.2-3 基本属性

青年期後期（大学生）の参加者を対象としたもので、性別・所属（学部）・学年・年齢の記入を求めた（Table 6-2；付録5を参照）。

Table 5-1 SOIにおける反応と評定例

得点3
<p>[参加者は、他者との共同作業で、自分から相手に頼みごとをしにくい感情について語っている。]</p> <p>元々、他人に頼んだりすることが苦手という部分が大きくて…。①自分も色々な活動で忙しくしているからこそ、「頼む相手も忙しいんじゃないか」みたいなことを考えてしまうと、「ちょっと自分が我慢すればいいか」みたいに思ってしまう部分もあって。例えば、自分が何か好きなことをやっているときに、何か頼まれたりすると、別に嫌とは思わないんだけど、集中を切らせてしまうみたいな…。そうすると、自分が相手に何かを頼むと、「相手の邪魔になるんじゃないか」みたいなことを考えてしまつて…。②相手が、例えば、勉強や部活に集中している時に、こちらが何か頼むのは、「自分が楽になりたいがために、頼んでいるんじゃないか」と思ってしまう部分があるというか。</p>
<p>(評定例) 参加者は、①で他者視点を内在化し、内的な会話を行う、3ishな視点取得能力を示している。参加者が、②で、「自分が頼みごとをするのは自己中心的ではないか」と考え、自己の行動をためらっているのは、他者視点に従属した、3ishな限界と考えられる。例えば、頼みごとをしにくい理由について、参加者が、「自分の責任は、自分で果たすべき」「自分は、他者に配慮することを大切にしていきたい」など、自己の成全的な枠組みを示していたら、4ishな能力の存在も、考えられる（対立仮説の検討）。それが見られない場合、この引用は、得点3と評定される。</p>
得点3(4)
<p>[参加者は、大学受験でA大学を志望したがB大学に入学し、後に再受験をした理由を述べている。]</p> <p>①B大学も良い大学だったんですが、自分で納得いかなくて。やはり意地と言ったら変ですけど、A大学に入りたい気持ちがあつて、最初から「再受験する」と決めていました。</p> <p><質問：A大学に是非入りたい理由、「意地」とはどのようなことでしょうか？></p> <p>②うーん、高校が進学校で、自分の成績が良くなかったことに、すごく負い目を感じていたのもあつて。高校の同級生は、みんなそれなりの大学に入ったりしていて。地元の人の評価も、気になりました。③それで、「自分がA大学で勉強したいことがあったのに、行けなかった」という気持ちと、「私は、B大にしか入れなかった」みたいな気持ちがあつたし。④あと、親もすごく残念がっているのが分かったので、自分のためでもあり、親のためというの、少しありました。</p>
<p>(評定例) 参加者は、①で自己の理論、自己の責任で再受験を決断しており、4ishな能力の可能性が想定される。しかしながら、参加者は、②で再受験の理由について、むしろ、他者(同級生、高校・大学の社会的評価、地元の人)の基準に従属している、3ishな限界を示している。③④には、4ishな能力の可能性が見られるが、そこには、3ishな限界が、常に付随している。4ishな能力が出現しているが、それは、未だ3ishな限界に支配されていると考えられる。他者・社会との関係の中で生きる、自己の成全的な枠組みを持っていれば、より4ishな要素が強い得点となるが(対立仮説の検討)、それが見られない場合、この引用は、得点3(4)と評定される。</p>
得点4(3)
<p>[参加者は、これまで、両親の意見を優先して、進学先など自分の重要事項を決めていたが、これからは、自分で責任を持って決断していこうと考えたことについて語っている]</p> <p>①親の意見がいつも正しい訳ではないし、いつも間違っている訳でもないのですが…。うーん、何だろう。やはり、親も意見を言うときに、私のことを考えてくれていたとは、思うのですが、最後に決めるのは、自分だし…。これからずっとその結果を背負っていくのは、自分だし…。というのはあります。</p> <p><質問：では、ご両親と意見が異なったときは、どのように感じますか？></p> <p>②すごく本当に最近なのですが、「まあ、それは親として言っているのだな」とか、「私とは違う人だけど、違う人としてはそう考えることもあるんだな」というふうに、考えるようになりました。本当に最近ですけど、そうになりました。</p>
<p>(評定例) 参加者の反応①には、自己と他者の視点(意見)の相違を、客観的に捉え、自己の成全的な枠組みに基づいて行動しようとする、得点3から4への移行が、明確に示されている。参加者は、②で「そう考えるようになったのは、とても最近である」と強調しているのは、4ishな能力が未だ不安定な様態を示すと考えられる。その点に注目した場合、この引用は、得点4(3)と考えられる。</p>

5.2.3 調査手続き

調査は、基本的に質問紙と面接から構成されている。

5.2.3-1 質問紙

基本属性に関わる質問と EPSI (中西・佐方, 1993) を1冊にまとめて (付録5), 面接調査と同時に実施して, 回答を得た。

5.2.3-2 面接

面接は, 筆者 (男性) と, 第4章-研究Ⅱで SOI の面接者を経験した心理専攻の大学院生⁸の女性2名の3名で行った。調査は, 大学の心理実験室で個別に実施された。調査の開始にあたっては, 参加者に調査内容の説明をし, 参加の同意, 録音の許可を得て同意書に署名してもらった (付録2)。

カードは, SOI で標準とされる10枚を用い, (6) については, 「引き裂かれた感情」を用いた (付録3)。実際のカード記入の所要時間は, 約20分であった。(カード記入を終えた後の) 面接は1時間の予定で実施し, 実際にかかった時間は45・70分であった。面接は, 録音され, 後日分析のために逐語録が作成された。調査全体の終了時には, 御礼・連絡事項を記した書面 (付録7) と, 謝礼として図書カード1000円分を手渡した。調査全体の実際の所要時間は, 約2時間であった。

5.3 結果

5.3.1 大学生の構造発達段階と学年の関連

大学生の構造発達段階を測定した結果を, Table 5-2①に示す。得点3から4の範囲に含まれた参加者が, 40名中38名 (95%) で最も多く, 得点3/2, 5/4の参加者がそれぞれ1名ずつであった。

参加者40名の評定は, 筆者が主評定者として行った。評定者間信頼性の検討のため, 40名の参加者のうち, 20名の評定結果を無作為抽出し, 第4章-研究Ⅱで SOI の評定者を経験した心理専攻の大学院生1名, 大学院研究生1名⁹ (いずれも男性) の合計3名で, 各自が独立して, 面接データの評定を行った。3名の評定による Kendall の一致係数を計算したところ, 1%水準で有意であった ($W(19, N=3) = .73, p < .01$)。3名の評定者のうち, 2名以上が一致した割合は60%であったが, 一致しなかったデータの全ては, 2名以上が隣接した得点 (例えば3と3 (4)) で評定された。さらに, 主得点において, 3名の評定者のうち, 2名以上が一致した割合 (例えば, 得点3/2から3/4まではいずれも主得点が3) は,

⁸ 肩書きは, 研究を実施した時点のものである。

⁹ 肩書きは, 研究を実施した時点のものである。

100%であった。以上の結果から、SOI の評価は、概ね信頼性があると考えられる。最終的な評価結果は、3 名の評価者の話し合いと、主評価者の判断により決定された。

次に、性差について検討した。Kegan の構造発達段階は、得点 3/4 と得点 4/3 の間を境界として支配的な構造を示す主得点が 3 から 4 に変化するため、得点 3/4 以下のデータを SOI 低群、4/3 以上のデータを SOI 高群とした (Table 5-2②)。40 名のデータのうち、SOI 低群は 27 名、SOI 高群は 13 名であった。SOI 低群・SOI 高群と男性・女性の 2×2 の χ^2 検定を行ったところ、有意な連関はみられず、構造発達段階の性差は認められなかった (χ^2 (1, $N=40$) = .11, *n.s.*)。これは、「Gilligan (1982 岩男監訳 1986) の指摘に代表される思考様式の性差は、構造発達段階の差異ではない。」とする先行研究 (Bar-Yam, 1991) と一致する。従って、これ以降の分析は、性差を区別せずに行うこととする。

大学生の構造発達段階と学年について、Spearman の順位相関係数を求めたところ、有意な相関は、みられなかった ($r_s = .25$, *n.s.*)。大学生活において、2 年生から 3 年生への移行は、専門科目の開始や就職・進路について考え始めるなど 1 つの区切りであると考えられる (鶴田, 2002)。そこで学年のなかで、1・2 年生を学年低群、3・4 年生を学年高群として、SOI 低群・SOI 高群と比較したところ、学年が低群から高群へと上昇するに伴い、SOI 低群が減少し、SOI 高群が増加していた (Table 5-2②)。学年低群・学年高群、SOI 低群・SOI 高群で 2×2 の χ^2 検定を行ったところ、有意傾向の連関がみられた (χ^2 (1, $N=40$) = 2.86, $p < .10$)。

5.3.2 大学生の構造発達段階に関する海外の結果との比較

Al-Owidha et al. (2009) における、ニュージーランド (New Zealand ; 以下、NZ) の大学生 61 名と日本の大学生における構造発達段階の比較を、Table 5-2③に示す。NZ の大学生においても、得点 3 から 4 の範囲に含まれた参加者が、61 名中 49 名 (80%) で最も多く、日本の結果 (95%) と共通していた。日本、NZ のそれぞれの結果における SOI 低群・SOI 高群で 2×2 の χ^2 検定を実施したところ、有意な連関はみられなかった (χ^2 (1, $N=98$) = 1.04, *n.s.*)。日本における SOI 低群と SOI 高群の比率は、それぞれ 68% と 32%、NZ においては、それぞれ 57% と 43% であった。SOI 低群の方が SOI 高群よりも多いことは共通しているが、NZ の方が日本よりも 10% ほど SOI 低群が少なく、SOI 高群が多くなっている。

具体的な段階得点の相違点としては、次の 2 点が挙げられる。NZ の大学生においては、2ish な要素を持つ得点 (2/3, 3/2, 3 (2)) で評価された参加者が、61 名中 12 名 (20%) であったのに対し、日本においては、40 名中 1 名のみであった。一方、NZ において、5ish な要素を持つ得点の参加者は見られなかったのに対し、日本では、1 名の参加者が得点 5/4 と評価された。

Table 5-2① 日本と海外(NZ)の大学生におけるKeganの構造発達段階

得点	1年生		2年生		3年生		4年生		合計		総合計	総合計
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	日本	NZ
2/3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
3/2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2
3(2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
3	0	1	3	1	0	0	0	1	3	3	6	9
3(4)	0	0	3	1	1	1	0	2	4	4	8	6
3/4	0	1	2	5	0	0	3	1	5	7	12	8
4/3	0	1	1	0	1	0	2	1	4	2	6	13
4(3)	0	0	1	1	0	0	0	1	1	2	3	9
4	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	3	4
4(5)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4/5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5/4	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0
合計	0	3	12	8	2	2	6	7	20	20	40	61

Table 5-2② Keganの構造発達段階の高群・低群と学年の高群・低群の比較

	学年低群: 1・2年生	学年高群: 3・4年生	合計
SOI低群 3/4以下	18	9	27
SOI高群 4/3以上	5	8	13
合計	23	17	40

Table 5-2③ 日本と海外(NZ)の大学生におけるKeganの構造発達段階の高群・低群の比較

	日本	NZ	合計
SOI低群 3/4以下	27	35	62
SOI高群 4/3以上	13	26	39
合計	40	61	101

注1) 数字は人数を示す。

注2) NZは, Al-Owida et al. (2009) における, ニュージーランドの大学生 (17・24歳) の結果である。

5.3.3 面接で扱われたテーマの領域

参加者が、10枚のカードに反応して、選択した面接のテーマを領域別に分類し、それを語った参加者の人数を、Table 5-3 に示す。分類は、参加者がカードに記入した内容を述べた部分に限定して行い、面接では、これらのテーマを起点に、構造探索が深められて面接データが生成された。

「生活」の「生活習慣」では、“早寝早起き、整理整頓の大切さ”，「公共マナー」では“電車における他者のマナーに関する怒り”などが語られた。「課外・学外活動」について述べた15名中10名が、リーダーや主要な係りを任された経験を取り上げており、大学生にとって印象深いものであると考えられる。「自己概念」の「パーソナリティ傾向」は、“自己内省”と“対人場面における自己の傾向について考えたもの”の2つに大別された。また、「他者から見た自己」では、“自分は他者からどう思われているか（思われたい）”など、自己概念（他者自己）に関する葛藤が見られた。「進路」では、3・4年生が具体的な就職活動や大学院入試、1・2年生が進路を具体化できていないことへの不安や、直近で経験した大学入試について語る傾向があった。また、編入学は、進路を大きく変更した経験として経験者にとっては印象深いものと捉えられていた。さらに「進路」の全般を通して、“志望形成の理由”の語りで、構造探索が深められる場合が多かった。「メディア」では“作品やスポーツ（例えば高校野球）に対する感動”，また、「社会問題」では“環境問題”，“戦争と平和の問題”などが語られた。「価値観」では，“人間関係の大切さ”，“自己の行動基準，目標”などが語られた。「基本感情」の「生命の危険」では“近所で凶悪事件があった”，“車にひかれそうになった”，「基本的な恐怖」では“大きい虫がこわい”などが語られた。しかしながら、「基本感情」のテーマでは、構造探索を深めることが困難であり、面接では他のカードやテーマに転換したケースが多かった。

Table 5-3 SOIのカードから語られたテーマと参加者数

テーマ	人数	主な下位領域
生活	17	生活習慣, 健康, 時間(忙しさ, 両立), 一人暮らし, 公共マナー
学業	16	試験・単位, 授業, 卒論, 教育実習, 留学, 自己学習
友人	16	葛藤・対立, 大切さ, 喜び, 別れ
課外・学外活動	15	部活動・サークル, 学校行事(文化祭), 学外のイベント
アルバイト	10	家庭教師, 塾講師
自己概念	10	パーソナリティ傾向, 他者から見た自己
進路	9	就職, 大学院入試, 大学入試, 編入学, 葛藤
メディア	8	映画, TV, ネット, 社会問題
家族	7	親子, きょうだい, 祖父母
価値観	7	人間関係, 気づき
人間関係他	5	恋愛, その他の知り合い,
趣味	5	読書, ゲーム, 旅行
死別体験	5	
基本感情	3	生命の危険, 基本的な恐怖

注1) 数字は面接で該当するテーマを語った参加者の人数である。

注2) 分類の基準の例は以下の通りである。

- ・1名の参加者が面接で「生活」のテーマを複数回選択した場合でも「生活」には1名をカウントした。
- ・1名の参加者が面接で「生活」「学業」のテーマを1回ずつ選択した場合には、「生活」に1名、「学業」に1名をそれぞれカウントした。

5.4 考察

5.4.1 大学生の構造発達段階と学年の関連

SOI の評定結果から、Kegan の構造発達理論における、日本の大学生の構造発達段階が明らかになった。参加者の得点の大半が、得点3から4の移行過程にあったことは、Kegan の想定した構造発達段階 (Table 2-1) を、支持する結果であると考えられる。また、構造発達段階と学年の関連の検討から、Kegan の構造発達段階には、学年の上昇に伴って、下の段階得点の参加者が減少し、上の段階得点の参加者が増加する傾向が見られた。本研究の参加者数は少なく、結論を出すにはさらなる調査が必要であるが、本研究の結果は、日本における Kegan の構造発達段階の順序性を、支持するものと考えられる。

このように本研究では、日本の大学生の構造発達段階の大部分が、対人関係的な自己 (interpersonal self ; 第3段階) からシステム的な自己 (institutional self ; 第4段階) への移行段階にあり、学年とともに、前者から後者への移行が進む可能性が示された。Kegan

の理論における、この段階間の移行は、Kohlberg の対人的同調志向から社会的志向 (Table 1-3) への移行に相当し (Kegan, 1982), 他者からの是認や他者との同調を求める志向から、社会的な義務を果たし、社会秩序を維持しようとする志向への移行を意味する (山岸, 1976)。青年期後期には、このような自己と他者 (社会) の関係に変化が起こることは、数多く指摘されている。Erikson (1968 岩瀬訳 1973) は、「青年期後期に、他者への同一視が、質的な変化を遂げて新たな形態に変化することで、アイデンティティが形成される」としている (1.2.3-4)。また西平 (1990) は、青年期後期の親子関係において、「両親からの自立・独立を志向し、両親との関係を客観的に見直そうとする、第二次心理的離乳の現象が起こる」としている。これらはいずれも、他者の視点から心的距離を取って、自己を確立していく過程であり、Kegan の理論では対人関係を客体とし、創造者の感覚、アイデンティティを、主体としていく過程に相当すると考えられる。

Lahey et al. (1988) は、第 3 段階から第 4 段階、つまり得点 3 から 4 への移行について、責任 (responsibility) という観点から、次のように説明している。Table 2-3 に示した通り、3ish な能力を持つ個人は、他者の視点を内在化して、その感情を推測でき、それを (損得やトラブルの観点よりもむしろ)、自己の感情に関わる内的な問題として扱うことができるようになる。3ish な限界にある個人にとって、内在化された他者の視点は、自己の視点と対等もしくはそれ以上の関係にあり、自己の感情や行動に、大きな影響を及ぼしている。自己と他者の感情や行動の責任は、相互共有されており、これは自己の感情や行動の責任が他者にもあり、他者の感情や行動の責任が自己にもある状態を示している。このような段階にある個人は、「他者の喜びの感情を知り、自分も嬉しい」、「他者の悲しい感情を知り自分も悲しい」と感じることができる一方、「自己の怒り、悲しみなどの感情や行動の責任を他者に預け、他者の感情や行動の責任を自己の責任として強く感じてしまう可能性」がある。その結果、自己の率直な感情表出や、自己の積極的な意思に基づく行動をとることが難しくなる可能性がある。

個人が第 4 段階へと移行するにあたり、「内在化された他者の視点が、自己の感情や行動に及ぼす影響」は相対的に小さくなっていき、自己の感情や行動の責任は自らのものとなっていく。これは、3ish な視点取得能力がなくなり、他者の視点が内在化されなくなるのではなく、また、「自己・他者の感情・行動に関する責任の相互共有」が、完全になくなる訳でもない。自己と他者の視点を内包し、折り合いを付けて調整しようとする、「次の段階の主体-客体均衡 (構造) = システム的な自己 (institutional self)」が、形成されていくこと、自己と他者の視点の区別・選択・調整を、自らの責任で行おうとする第 4 段階の自己が確立していくことを意味しているのである。

さらに、Lahey et al. (1988) は、「第 3 段階と第 4 段階の個人が、他者との対人葛藤状況を、どのように捉えるか」について、以下のように説明している。第 3 段階の個人は、自身を葛藤状況の被害者として位置づけ、相手やその状況に怒り・悲しみ・葛藤を感じることが多い。第 4 段階の個人も、同様に状況を捉え、同じく怒り・悲しみ・葛藤を感じる

こともある。しかしながら、第4段階の個人は、「自らがそのような状況にいること、状況を創り出していることの責任」を認識し、さらに、「自らがその状況を解決する責任」についても認識できる可能性を持つようになっている。

第3段階から第4段階への移行により、個人は、必ずしも他者の感情や行動に責任を感じなくなったり、対人葛藤やそれに伴う怒り・悲しみ・葛藤を感じなくなる訳ではない。「自己と他者の視点の調整、葛藤状況の生起や解決に関わる責任」を引き受け、自らが置かれた状況を、受け容れるようになっていくことが、移行に伴う重要な変化といえる。前述の通り、Keganの第3段階から第4段階の移行は、従来の理論で述べられてきた「青年期後期から成人期へと向かう自己と他者（社会）の関係の変化」に相当すると考えられる。こうした関係の変化は、Keganの理論により、「自己・他者の感情・行動の責任が、相互共有され、自己の視点が他者の視点の強い影響を受けている状態（対人関係的な自己）」から、「両者の視点を内包し、自らの責任で区別・選択・調整を行おうとするシステムの自己」が、確立していく状態」への変化として、説明できる可能性がある。

大学1・2年生と3・4年生で、支配的な構造発達段階が変化していた（主得点が3から4に変化した）ことについては、次のように考えられる。鶴田（2002）は、大学2・3年生について、一般に変化が少なく、学生が時間をかけて自分を見つめ直すことができるため、自分らしさやアイデンティティの探求が行われる時期としている。結果で述べた外的な要因（専門科目の開始、就職・進路決定の時期が近づくこと）とも関連し、2年生から3年生の時期が、大学生の自己の発達にとって重要な時期である可能性が、本研究の結果からも推測される。

前述の通り、「第3段階が支配的で3ishな限界を有する状態の個人」は、自己の率直な感情表出や自己の積極的な意思に基づく行動をとることが難しくなる場合があり、進路決定などの課題が、困難になる危険性も想定される。また反対に、このような課題に直面することで、第3段階から第4段階への移行が促される可能性があるが、段階間の移行過程そのものが大きな困難を伴う可能性も指摘されている（Kegan, 1982; Kegan et al., 1982）。Kegan（1982）、Kegan et al.（1982）は、それぞれの段階や段階間の移行過程に特有の困難さと適切な支援があると指摘しており、本研究から、青年期後期から成人期へと向かう大学生には、自己の感情や意思の表明、自己の意思決定を促すような支援・環境の整備が必要とされる可能性が示唆されると考えられる。

5.4.2 大学生の構造発達段階に関する海外の結果との比較

NZの結果と比較した、日本の大学生における、Keganの構造発達段階の共通点としては、次のことが考えられる。大学生の構造発達段階は、両国とも得点3から4の範囲内に位置した参加者が最も多く、SOI高群よりも、SOI低群の方が多かった。これは、日本と海外の大学生は、ともに対人関係的な自己から、システムの自己への移行過程にあり、大学

生の間では、対人関係的な自己が支配的な構造である者が、多いことを示していると考えられる。ここから、青年期後期の発達に関する Kegan の理論は、日本の大学生にも応用できる可能性が示されたと考えられる。

一方、日本と NZ の大学生における Kegan の構造発達段階の相違点は、以下のような点である。両国における SOI 高群と SOI 低群の比率から、NZ の大学生の方が、得点 3/4 以上の参加者の割合が多く、日本の大学生よりもシステムの自己への移行が進んでいる可能性が示唆された。しかしながら、日本の大学生の方が NZ の大学生よりも、2ish な要素を含む得点の参加者の割合が少なく、尊大な自己から対人関係的な自己への移行は、日本の大学生の方が進んでいる可能性が示唆された。これは、山岸（1976）が、Kohlberg の道德発達に関して指摘した、日本の道德発達段階の特徴（5.1.1-2）に、共通するものと考えられる。

まず顕著な差が見られた、2ish な要素を含む得点の参加者が、占める割合の違いについて考察したい。得点 3/2 と評定された、日本の参加者の反応では、「(対人場面で) その場を陰悪にしたくない」など、2ish な構造の限界が見られたが、こうした反応は、それ以外の参加者の構造では、ほとんど見られなかった。日本の文化・教育が、西欧に比べて、対人関係や他者の感情を重視することは、数多く指摘されており（例えば、東，1994；浜口，1982；佐藤，2009）、日本においては、3ish な「他者の気持ちを考える」という反応が出やすく、尊大な自己から対人関係的な自己への移行が、促進されやすい背景があることが推測される。得点 3/4 以上の参加者が占める割合の違いについては、前述の通り、山岸（1976）の研究結果と一致するものであるが、2ish な要素を含む得点の参加者が占める割合の違いほど顕著なものではなく、検定による有意差も出ていない。こちらについては、今後の調査を積み重ねていく上で検討していくことが必要と考えられる。

5ish な要素を含む得点の参加者は、日本で 1 名が見られただけであり、これをもって日本の特徴とするのは難しいと考えられる。この参加者は、面接全般にわたって、「自己の価値観の相対化」など 5ish な構造の能力を示したが、それ以外の得点で評定された参加者にも、「人にはそれぞれの考え方があり、何が正しい価値観なのかは決められない」など、5ish な構造と思われる反応が見られた。Kohlberg（1973）は、青年期に法や社会秩序など、既成の価値観に疑いを持つ道德発達段階を指摘しており、SOI においても、それに類する反応が得られたと考えられる。しかしながら、このような反応について、得点 3 から 4 への移行過程とするか（創造者の感覚、アイデンティティを確立していく過程）、得点 4 から 5 への移行過程（それらを確立した後に、それらを疑う過程）とするかで評定者同士の見解が分かれる場合があり、今後検討すべき課題と考えられる。

本研究からは、以上のような日本・海外の大学生における共通点・相違点が指摘されたが、両文化圏の構造発達の過程を比較するには、異なる発達段階の結果と比較する必要がある。発達段階の文化的普遍性については、様々な角度からの検証が必要である（例えば、東，1994；内藤，1984；佐藤，2009）。今後は、日本と海外における Kegan の構造発

達段階の差異についても、「文化差が構造発達の進捗に影響を与えたと考えるのか」、また「構造発達段階の解釈・評定に文化差を考慮する必要があるのか」などの観点から、検討することが重要であると考えられる。

5.4.3 面接で扱われたテーマの領域

SOI における面接のテーマは、大学生にとって「印象深い、面接の場で話しやすい(2.2.2-2)」とされたテーマであり、大学生が日常考えていることや、関心を持っていることが、語られたものと考えられる。参加者が自由に選択したテーマを面接で扱う点は SOI の特徴であり(2.2.5)、面接では、例話に対する参加者の関心の高さ、知識、置かれた文脈を無視することなく、構造探索を行うことができる可能性がある。こうした点から SOI は、参加者が面接に取り組み易く、面接者にとっても、参加者との相互作用により構造探索が行いやすい手法と考えられる。

基本感情のテーマでの構造探索が困難であったことは、4.3.1の指摘と一致する。これには、生命や身体に危険が及ぶことへの不安や、生理的・無条件に恐怖を感じてしまうことがテーマとなる場合は、SOI(における第3段階、第4段階あたりの参加者の面接)で主に探索される、対人葛藤、価値観、責任が語られず、参加者の構造の能力や限界が、適切に示されない可能性があると考えられる。

このように本研究でも、参加者の関心に基づいた多くのテーマが面接で扱われて、実施・評定が行われたが、これについては、以下の論点についても考える必要がある。Kegan(1979, 1982)は、認知発達、道徳判断など関連する複数領域の構造発達を、主体・客体均衡の変容で包括的に説明できると主張している。これに対して、Loevinger(1979)、Noam(1988b)は、これらの領域の発達が、領域別の構造発達で説明されると主張しており、Keganの理論に関する中心的な論点となっている(詳細は、2.3.1を参照)。

SOIの手続きは、Keganの主張を反映し、参加者が、自由に語った複数のテーマ領域の構造探索を行い、そこから抽出された構造の評定を包括して、参加者の構造発達段階(全体得点)を算出している。こうしたことから、本研究を含むKeganの構造発達段階の測定は、「参加者が任意に選択したテーマ領域で、段階が異なるのではないか」「参加者の構造の能力と限界が的確に反映されたテーマ領域が扱われているのか」という疑問が想定される。

Lahey et al.(1988)は、SOIでは、基本的にテーマ領域(内容)に関係なく、構造探索と評定が可能であるとしているが、いくつかの例外(例えば、参加者にとってあまりに辛く話せないようなテーマ、または、面接者にとって深刻で的確な質問ができないようなテーマ)も指摘している。本研究でも、構造探索が困難に思われるテーマ(「基本感情」)が取り上げられており、面接でこうしたテーマが含まれていた場合には、それに注意して評定を行った。

適切な評定ができる、つまり「参加者の構造の能力と限界が的確に示されるテーマ」とは、参加者自身にとって重要であり、面接で語ることができるもの、そこから参加者の対人葛藤、価値観、責任などが示されるものと考えられる。前述の通り、SOI のテーマは、参加者自身が取り組み易いものであり、カードや面接におけるテーマ選択の教示（「自身の話しやすい、印象に残った」テーマを選択してもらうこと）も、参加者にとって重要度の高いテーマが選択されるように、意図したものと考えられる。こうしたことから、面接の中で、参加者が十分に語り、十分な構造探索がなされたテーマは、「参加者にとって重要度が低い、関心の持てないもの」ではなく、複数のテーマから成る面接データを様々な角度から慎重に評定すれば、参加者の全体得点は適切に評定される可能性は高いと考えられる。

しかしながら、主得点と副得点（Table 2-3 を参照）を、より正しく評定するためには、参加者自身が、選択したテーマをどのように位置づけているかについても、確認しておくことが重要と考えられる。例えば、3ish, 4ish な構造が支配的な引用部分が、ほぼ同等の割合で併存したとき、全体得点を 3/4, 4/3 のいずれとするかを決める必要がある。参加者が、どちらのテーマを重要と考えて語ったのかを確認しておけば、「そのテーマから抽出された引用部分で、支配的な構造を主得点とする」という評定も可能である。本研究では、行われなかったが、「参加者が実際にそのテーマを自身にとって、重要なものとして語ったのか」、また、「複数のテーマの中で、どのテーマが最も重要であったのか、あるいは重要でなかったのか」、などの確認は、今後の調査において行うべきと考えられる。

「複数領域の構造発達が、主体-客体均衡の変容で包括的に説明される」とする Kegan の主張を裏付けるものとしては、Kegan の構造発達段階と他の発達段階の測度に関連を見出している研究（例えば、Kroger & Green, 2004 ; Pratt et al., 1991）が挙げられ、これらは、その間接的な証拠と言えるであろう。しかしながら、Kegan の理論との関連が想定されるアイデンティティ研究の領域では、包括的アイデンティティと領域別アイデンティティの不一致が指摘されており（例えば、Solomontos-Kounturi & Hurry, 2008）、このような研究結果が、どのように説明されるのかは、今後の課題と考えられる。

5.4.4 まとめと今後の課題・方向性

本研究は、日本における Kegan の構造発達理論の研究のはじめとして、大学生を対象とした。本研究は、縦断的研究ではなく、また参加者も 40 名の国立大学の学生に限られているため、結果の一般化には注意が必要である。発達的な移行過程の存在に確証を得るには、縦断的研究や、より多くの参加者への調査が必要であろう。今後は本研究の結果をもとに、成人期を対象とした、将来的には、縦断的な調査を積み重ねて行くことで、成人期への移行過程である、青年期の自己の発達を明らかにすることが、重要と考えられる。また、SOI の手法は、Lahey et al. (1988) も認めている通り、実施から評定に至る全ての過程が非常に困難なものであるため、今後もさらに手法を検討していく必要があると考えられる。

第 6 章-研究Ⅲ

Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・

成人期前期における自己の発達

—Erikson の心理社会的危機との関連—

第 6 章-研究Ⅲでは、日本の青年期後期から成人期前期における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検証することを第 1 の目的とする。そして、青年期後期から成人期前期における Kegan の構造発達段階と、Erikson のアイデンティティの概念に基づく、心理社会的危機が解決されている感覚との関連について検証することを第 2 の目的とする。

6.1 問題と目的

青年期から成人期への移行は、生涯発達における重要な移行期の 1 つといえる。青年期後期に続いて訪れる成人期前期は、人生の節目となる様々な変化を経験し、青年から成人へと役割が変化する時期である。青年期が延長されて成人期との境があいまいになっていることは、国内・海外双方で以前から議論されており（白井，2008），この時期の変化を捉えることが重要なテーマであることを示すものと考えられる。

青年期の発達を理解する上で重要な位置を占めているのは、自己の研究パラダイムであり、自己形成とアイデンティティ形成はその代表なものといえる（溝上，2005，2008；1.2）。溝上（2005，2008）は、青年期以降の自己形成の研究が「知る自己（I）」と「知られる自己（Me）」の関係に基づくものであり、その根底には認知的な枠組み（認知構造）の発達があると述べている。また、杉村（2005）は、関係性の中でのアイデンティティ形成のメカニズムにおける、認知構造発達の重要性を指摘している（1.2.3-6）。

Fadjuoff, Kokko, & Pulkkinen（2007）は、個人が成人期に入ることを示す指標には、社会的に成人と認められる外的な指標と、自らを成人であると感じる主観的な基準があると述べている。それによると、前者は「両親の家族から出ること」「結婚・同居生活の開始」「出産・子育ての開始」「学業の修了」「常勤の職に就くこと」、後者は「自身の責任を受け容れること」「独立した決断をすること」「経済的に独立すること」である。これらの外的な指標に関連する家庭生活や社会生活の変化が、主観的な基準に代表される、青年期後期から成人期前期への意識の変化を促すことは想像に難くない。Schaie（1977-1978）は、成

人期を含む 4 段階の認知発達段階を提唱し、成人期前期は仕事や家庭領域の目標を達成しようとする段階であり、児童期と青年期に獲得した知識を現実社会の課題に適用する時期であるとしている。このように、成人期前期は、青年から成人となる過程で様々な現実の生活の変化が起こる時期であり、それに伴い、認知構造の発達の变化が見られることが想定される。

6.1.1 本研究の目的と仮説

以上より、青年期後期から成人期前期における意識の変化を、認知構造発達に基づく自己の発達で説明することには、意義があると思われる。本研究では、Kegan の構造発達理論 (constructive-developmental theory ; Kegan, 1982, 1994 ; Kegan et al., 1982) を用いて、この時期の発達を捉えることを試みる。

前述の通り、第 5 章-研究Ⅱでは、大学生 40 名に SOI を実施して、青年期後期における Kegan の構造発達段階を明らかにしている。本研究では、青年期後期に続く成人期前期を新たに対象とする。青年期後期の自己とアイデンティティについては、数多く論じられているが、現実の社会と向き合う成人期前期の人々が、実際にどのような自己の発達の变化を遂げているのか、についても明らかにする必要があると考えられる。Kegan の理論については、青年期から成人期以降の認知的推論の発達との関連も指摘されており（例えば、Kitchener et al., 2006 ; 2.3.1）、成人期前期の人々の意識の把握にも適したものと考えられる。成人期前期は、一般に青年期と中年期の間の 20 歳代後半から 30 歳代前半とされており（例えば、松岡, 2006）、本研究でも成人期前期を 25-35 歳とする。

6.1.1-1 目的 1

本研究では、わが国の青年期後期から成人期前期（25-35 歳）における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検討することを第 1 の目的とする。本研究では、第 5 章-研究Ⅱにおける青年期後期、新たに測定した成人期前期の構造発達段階を比較・統合しながら検討を行う。Kegan の理論 (Table 2-1) および先行研究 (Kegan, 1994 ; Lewis et al., 2005 ; 第 5 章-研究Ⅱ) から、本研究においても、青年期後期から成人期前期に、第 3 段階から第 4 段階へと向かう発達が見られることが予想される。研究の目的 1 に関わる仮説は、以下の通りである。

仮説 1 青年期後期から成人期前期において、Kegan の構造発達段階が、第 3 段階から第 4 段階へと発達する傾向が見られる。

6.1.1-2 目的2

次に本研究では、青年期後期から成人期前期における、Kegan の構造発達段階と、Erikson のアイデンティティの概念に基づく心理社会的危機が、解決されている感覚 (Erikson, 1959 小此木訳編 1973) との関連について検討することを、第2の目的とする。アイデンティティの感覚とは、時間と空間の変化の中で感じられる、自己の存在の斉一性と連続性の自覚、そしてそれらが他者に認められていることを自覚している感覚であり (Erikson, 1968 岩瀬訳 1973)、そこから派生した、自己の存在や生き方を明確に理解している感覚 (中西・佐方, 1993) を意味する。前述の杉村 (2005)、Sugimura (2007) は、アイデンティティの感覚が形成される過程とそのメカニズムを扱ったものである (1.2.3)。

Erikson (1959 小此木訳編 1973) は、アイデンティティの概念を中核に、人間の生涯発達の説明を試み、乳児期から老年期までのそれぞれの時期に対応する、心理社会的危機の解決もしくは未解決の様態により、個人のアイデンティティの感覚が発達していくとしている。アイデンティティの感覚は、過去を整理して将来を見据える中で現在を位置づけていくことから産み出され (Erikson, 1959 岩瀬訳 1973)、青年が成人となっていく過程が円滑に進むためにも重要なものと考えられる。

本研究では、エリクソン心理社会的段階目録検査の日本語版 (EPSI ; 中西・佐方, 1993) を用い、Kegan の構造発達段階と、Erikson の信頼性から統合性の心理社会的危機が解決されている感覚との関連を検討する。EPSI では、信頼性から統合性までの8つの下位尺度、およびそれらを合計した総得点の、合わせて9つの尺度得点を算出することができ、それぞれの心理社会的危機が解決されている感覚と、全体的なアイデンティティ (以下、全体的アイデンティティ) の感覚を測定することが可能とされている (中西・佐方, 1993)。尺度の信頼性および妥当性は、中西・佐方 (1993) において確認されている。

Kegan (1982) では、両者の関連が理論的に提唱されており (Table 6-1)、Kegan の構造発達に伴い、Erikson の心理社会的危機が解決されている感覚も、影響を受けることが想定されている。こうしたことから、両者の関連を実証的に検討することには、意義があるものと思われる。研究の目的1で述べた通り、青年期後期から成人期前期において、Kegan の第3段階から第4段階への発達が見られ、それに伴い、Erikson のアイデンティティの心理社会的危機が解決されている感覚が高まることが予測される (Table 6-1)。アイデンティティの感覚は、青年期以前の他者への同一視の集積が、再構成され質的に変化して形成されるもの、と論考されている (Erikson, 1968 岩瀬訳 1973 ; 溝上, 2008 ; 1.2.3-4)。Kegan (1982) は、Erikson の心理社会的危機に、自ら「所属 vs. 所属放棄」を加え (Table 6-1)、「第3段階から第4段階への発達が、(所属する集団や社会を含む) 他者の視点から心的な距離を取ることにつながる」とする、アイデンティティ形成の説明を試みており、このような理論的想定が実証されるか注目される。

また、Erikson の成人期前期の心理社会的危機である親密性が、どのような影響を受けるのかも検討の必要がある。これまで青年期後期、そして中年期以降のアイデンティティの

研究（例えば、岡本，1997）は積み重ねられているが、その間の成人期前期については、十分な研究がなされてはいないと考えられる。成人期前期の人々は、青年期後期とは異なる職業生活、結婚に関わる選択、夫婦生活、子育てに取り組んでいると考えられ、これらの経験が Kegan の構造発達を促し、そこからアイデンティティ、親密性の危機が解決されている感覚を高めることが予想される。

さらに先ほども述べたように、アイデンティティの感覚は、過去や未来の心理社会的危機ともつながっていると考えられ、Kegan の構造発達段階の違いにより、それらを統合した全体的アイデンティティの感覚にも違いが出ることが予想される。以上のように本研究では、SOI で評定される参加者の自己の構造発達と、EPSI で測定されるそれぞれの心理社会的危機が解決されている感覚、および全体的アイデンティティの感覚がどのように関連するのかを検証することとする。

研究の目的 1 と同様に、研究の目的 2 においても、青年期後期と成人期前期の結果を比較・統合しながら分析を行う。研究の目的 2 に関わる仮説は以下の通りである。

仮説 2 青年期後期から成人期前期における、Kegan の構造発達段階の第 3 段階から第 4 段階への発達に伴い、Erikson のアイデンティティ、親密性の心理社会的危機が解決されている感覚、および全体的アイデンティティの感覚（EPSI の総得点）が高まる傾向が見られる。

6.1.2 本研究の意義

白井（2008）が指摘するように、フリーター、ニート、早期離職の問題など、成人として社会に参加すること、それに伴うアイデンティティの感覚を持つことの困難さは、国内・海外双方で高まっている。Kegan の理論は、青年期および成人期における職業発達にも応用されており（例えば、Kegan, 1980 ; McAuliffe, 1993）、そうした知見が応用できる可能性もある。青年期後期から成人期前期におけるアイデンティティ形成は、それ以降の成人期をどう生きるかに関わる重要なものと考えられる。前述の通り、Kegan の理論が、アイデンティティ形成の過程の解明に深く関わるものであれば、両者の関連を検証することで、この時期のアイデンティティ形成に関わる要因を明らかできるであろう。そして、その要因に関わる何らかの働きかけをすれば、生涯発達におけるアイデンティティの発達が、円滑に進むような支援につながっていく可能性がある。以上のように、青年期後期から成人期前期における、Kegan の構造発達と Erikson のアイデンティティの概念に基づく心理社会的危機の関連について、検討することには意義があると考えられる。

Table 6-1 Keganの構造発達段階とEriksonの心理社会的危機の理論上の対応関係

Keganの構造発達段階(主体 / 客体) ↓ SOIの評定における段階得点: X, X(Y), X/Y, Y/X, Y(X)	Eriksonの心理社会的危機 ¹
0. 未分化な自己 (反射 / なし) ↓ 0, 0(1), 0/1, 1/0, 1(0)	信頼性, 自律性
1. 衝動的な自己 (衝動, 知覚 / 反射) ↓ 1, 1(2), 1/2, 2/1, 2(1)	自主性
2. 尊大な自己 (欲求, 関心 / 衝動, 知覚) ↓ 2, 2(3), 2/3, 3/2, 3(2)	勤勉性
3. 対人関係的な自己 (対人関係, 相互性 / 欲求, 関心) ↓ 3, 3(4), 3/4, 4/3, 4(3)	所属 vs. 所属放棄 ²
4. システム的な自己 (創造者の感覚, アイデンティティ / 対人関係, 相互性) ↓ 4, 4(5), 4/5, 5/4, 5(4)	アイデンティティ ³ , 親密性
5. 個人間相互的な自己 (個人間相互性 / 創造者の感覚, アイデンティティ) ↓ 5	世代性 ⁴ , 統合性

注) Kegan (1982, pp.86-87, Table 6), Lahey et al. (1988), 中西・佐方 (1993)を基に作成した。

注1) Eriksonの心理社会的危機の太字は, Kegan (1982, pp.86-87, Table 6) が自身の段階との関連を提唱したもの。それ以外は, 本研究の筆者が想定したものである。

注2) “affiliation vs. abandonment (Kegan, 1982, pp.86-87, Table 6)” の訳語で, Kegan が自身の第3段階から第4段階の発達に対応する, Erikson の心理社会的危機として追加したものである。

注3) 中西・佐方 (1993) は“identity”を「同一性」としているが, 「アイデンティティ」とカタカナ表記することが一般的になっており, 本研究でも後者の表記に統一することとする。

注4) 中西・佐方 (1993) は“generativity”を「生殖性」としているが, 「次の世代を世話し育成することに対する関心(中西・佐方, 1993)」が, 要点であるとされていることから, 本研究では「世代性」と表記する。

6.2 方法

6.2.1 参加者と調査時期

6.2.1-1 青年期後期

参加者は, 第5章-研究Ⅱにおける国立大学の学部1年生から4年生40名(男性・女性各20名)で, 平均年齢は男性20.5歳(19-23歳), 女性20.3歳(18-25歳)であった。参加者の学年・学部の構成は, Table 6-2の通りであった。募集は, 授業・クラブ活動を通し

て行われ、募集時に謝礼を渡す旨が告知された。調査時期は 2007 年 7 月から 11 月であった。

6.2.1-2 成人期前期

参加者は、成人期前期（25-35 歳）の 40 名（男性・女性各 20 名）、平均年齢は男性 30.6 歳（26-35 歳）、女性 29.6 歳（25-35 歳）であった。参加者の構成と基本属性は、Table 6-2 の通りであった。募集は著者らの知人もしくはその紹介を通して行われ、募集時に謝礼を渡す旨が告知された。調査時期は 2009 年 8 月から 2011 年 1 月であった。

Table 6-2 参加者の構成と基本属性

青年期後期(大学生)				成人期前期			
学年	学部	職業	最終(現)学歴	親との居住	婚姻	子ども	勤務形態
1年生 3	教育 27	会社員 16	大学院後期 7	別居 28	既婚 11	あり 5	フルタイム 29
		学校法人職員 9	大学院前期				
2年生 20	農 6	公務員 3	8				
3年生 4	情報文化 5	大学院生 3	四年制大学	同居 12	未婚 29	なし 35	それ以外 11
		大学の研究員 2	21				
4年生 13	工 2	専業主婦 2	短期大学				
		非常勤職の兼務 2	1				
		カウンセラー 1	専門学校				
		教員 1	1				
		看護師 1	高等学校 2				

注) 青年期後期(大学生)の学年・学部の構成は、第5章・研究Ⅱ(5.2.1)を基に作成した。数字は人数を示す。

6.2.2 測定

6.2.2-1 Kegan の構造発達段階

SOI 日本語版（第 4 章・研究Ⅰ）。Lahey et al. (1988) の、標準的手法（2.2.2 ; 2.2.3 ; 付録 1 を参照）に従って実施した。

6.2.2-2 Erikson の心理社会的危機

EPSI（中西・佐方，1993）。Erikson の信頼性から統合性までの心理社会的危機に対応する、8 つの下位尺度 7 項目ずつから成る合計 56 項目。「1. 全くあてはまらない」から「5. とてもよくあてはまる」までの 5 件法である。それぞれの下位尺度の意味と項目例は、以下の通りである¹⁰。 **信頼性**：他者を含めた周りの世界に対する信頼感、および自己への信頼感（自信）。「17. 私は、世間の人たちを信頼している」 **自律性**：自らが自由に選択し決断できるという有能感を持ち、自分に対して疑惑や恥を感じていないこと。「26. 私は、自

¹⁰ 全ての質問項目については、付録 5 を参照。

分で選んだり決めたりするのが好きである」 **自主性**：自発的かつ意欲的にものごとに取り組み、自分がよいと思う行動に責任を持とうとする心構え。「19. 私は、多くのことをこなせる精力的な人間である」 **勤勉性**：目標を実現するために自分の技能を発揮することによる、自尊感情を伴った効力感。「4. 私は、いっしょうけんめいに仕事や勉強をする」 **アイデンティティ**：自分という存在を明確に理解し、人生をどう生きたいかをしっかりつかんでいる感覚。「21. 私は、自分がどんな人間であるのかをよく知っている」 **親密性**：自分を見失うことなく、他者と親密な付き合いができ、孤独感を感じないでおれる状態。「38. 私は、他の人たちと親密な関係を持てている」 **世代性**：次の世代を世話し育成することに対する関心と、そのことへエネルギーを注いでいるという自信。「55. 私は、未来を担う子どもたちを育てていきたいと思う」 **統合性**：自分の人生を自らの責任として受け入れていくことができ、死に対して安定した態度を持てていること。「16. 私のこれまでの人生は、かけがえのないものだと思う」。

6.2.2-3 基本属性

青年期後期（大学生）、成人期前期それぞれの参加者を対象としたもの。青年期後期（大学生）の参加者には、性別・所属（学部）・学年・年齢の記入を求めた。成人期前期の参加者には、年齢・職業・最終（現）学歴とともに、前述の成人期に入ることの外的指標（Fadjukoff et al., 2007）を参考に、親との居住（別居・同居）、婚姻（既婚・未婚）、子ども（あり・なし）、勤務形態（フルタイム・それ以外）の記入を求めた（Table 6-2；付録5を参照）。

6.2.3 調査手続き

調査は、基本的に、質問紙と面接から構成されている。

6.2.3-1 質問紙

基本属性に関わる質問と EPSI（中西・佐方，1993）を、1冊にまとめて（付録5）、「面接調査と同時に実施してもらおう」もしくは「事前に送付して実施してもらい、面接調査の際に持参してもらおう」のいずれかの方法で回答を得た。

6.2.3-2 面接

青年期後期の調査については、5.2.3に記述された通りである。成人期前期の調査では、本研究の筆者（男性）と心理学専攻の大学院生¹¹の女性1名の、合計2名が面接を実施した。面接調査は、大学の心理実験室、外部の会議室、参加者の自宅で個別に実施された。調査の開始にあたっては、研究の倫理的側面¹²に配慮し、参加者に「調査の内容と目的」「答えたくない質問には、答えなくてもよいこと」「調査結果の公表にあたっては、プライバシーが保護されること」「面接調査はいつでも中止してよいこと」を説明した上で、録音の許可

¹¹ 肩書きは、研究を実施した時点のものである。

¹² 本研究は名古屋大学大学院教育発達科学研究科の倫理審査を経て承認を受けている（承認番号 PR10-50）。

を得て、調査参加の同意書（付録 2）に署名してもらった。またこれらについては、カード記入、面接開始、調査終了の際に、関連する内容をあらためて説明するようにした。

カードは、SOI で標準とされる 10 枚を用い、(6) については、「迷い」を用いた（付録 3）。実際のカード記入の所要時間は、約 20 分であった。（カード記入を終えた後の）面接は 1 時間の予定で実施され、実際にかかった時間は 45-90 分であった。なお成人期前期の調査から、調査終了時に「面接で話した内容の重要度や関心の強さ」「今後の調査依頼」「調査を受ける立場での改善点の有無」「調査後の感想」に関するアンケート（付録 6）を実施することにした（5.4.3）。面接は録音され、分析のために逐語録が作成された。調査全体の終了時には、御礼・連絡事項を記した書面（付録 7）と、謝礼として図書カードを手渡した。調査全体の所要時間は、およそ 2 時間から 2 時間半であった。

6.3 結果

6.3.1 Kegan の構造発達段階

青年期後期と成人期前期、および両者を合わせた〔青後+成前〕における、Kegan の構造発達段階を Table 6-3 に示す。第 5 章-研究Ⅱ（5.3.1）に倣い、今回追加された成人期前期における Kegan の構造発達段階を、次のように評定して、成人期前期、〔青後+成前〕の評定者間信頼性を確認した。成人期前期の参加者 40 名の評定は、筆者が主評定者として行い、無作為抽出した 20 名の評定結果を、心理専攻の大学教員、大学院研究生¹³を含めた 3 名が各自独立して評定を行った。評定者 3 名による Kendall の一致係数は、成人期前期から抽出された 20 名の評定では 1%水準（ $W(18, N=3) = .65, p < .01$ ）¹⁴、2 つの調査から 20 名ずつ抽出された〔青後+成前〕における 40 名の評定では、0.1%水準（ $W(38, N=3) = .75, p < .001$ ）¹⁵で有意となり、評定の一致度が確認された。3 名の評定者のうち、2 名以上が一致した割合は、成人期前期では 65%、〔青後+成前〕では 62.5%であったが、それ以外の評定結果は、1 つを除いて、2 名以上の評定者により隣接した得点（例えば、3 と 3（4））で評定されていた。さらに、その得点の支配的な構造を表す主得点において、3 名の評定者のうち、2 名以上が一致した割合（例えば、得点 3/2 から 3/4 まではいずれも主得点が 3）は、成人期前期、〔青後+成前〕とも 100%であった。以上の結果から、本研究における SOI の評定は、概ね信頼性があると考えられる。最終的な評定結果は、3 名の評定者の話し合いと主評定者の判断により決定された。

¹³ 肩書きは、研究を実施した時点のものである。

¹⁴ 無作為抽出した評定結果に対応する自由度が少ないのは、評定者 1 名が参加者 1 名の評定結果を判定不可としたためである。

¹⁵ 無作為抽出した評定結果に対応する自由度が少ないのは、評定者 1 名が参加者 1 名の評定結果を判定不可としたためである。

青年期後期 40 名の評定では、得点 3 から 4 の参加者が 38 名で最も多く、得点 3/2, 5/4 の参加者が 1 名ずつであった (5.3.1)。成人期前期 40 名の評定でも、得点 3 から 4 の参加者が 39 名で最も多く、5/4 の参加者が 1 名であった。以上より、[青後+成前] 80 名の評定では、得点 3 から 4 の参加者が 77 名で最も多く、3/2 が 1 名、5/4 が 2 名となり、青年期後期から成人期前期の参加者の大部分は、第 3 段階から第 4 段階の間にあることが明らかになった。

次に、Kegan の構造発達段階における性差について確認した。第 5 章・研究Ⅱと同じく、主得点が 3 から 4 へと変化する境目であることから、得点 3/4 以下を SOI 低群、得点 4/3 以上を SOI 高群とし、男性・女性と SOI 低群・SOI 高群の 2×2 の χ^2 検定を行ったところ (Table 6-3), 成人期前期 ($\chi^2 (1, N=40) = .11, n.s.$), [青後+成前] ($\chi^2 (1, N=80) = 0.2, n.s.$) とも有意な連関は見られず、性別による得点分布の違いは示されなかった。Kegan の構造発達段階による性差がみられないことは、先行研究とも一致する結果であり (5.3.1), これ以降の分析は、性差を区別せずに行うこととする。

青年期後期・成人期前期の SOI 低群・SOI 高群において、 2×2 の χ^2 検定を行ったところ、有意な連関が見られ ($\chi^2 (1, N=80) = 9.8, p < .01$)、青年期後期から成人期前期において SOI 低群が減少し、SOI 高群が増加している得点分布の違いが示された (Table 6-3)。さらに [青後+成前] の参加者 80 名の年齢と Kegan の構造発達段階について、Spearman の順位相関係数 (Table 6-4) を求めたところ、両者の間には有意な相関が見られ ($r_s = .38, p < .001$)、年齢に伴い、Kegan の構造発達段階が発達していくことが示された。

以上より仮説 1 は支持された。

Table 6-3 青年期後期と成人期前期におけるKeganの構造発達段階

得点	青年期後期			成人期前期			〔青後+成前〕		
	性別		合計	性別		合計	性別		合計
	男性	女性		男性	女性		男性	女性	
3/2	1	0	1	0	0	0	1	0	1
3(2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3	3	6	1	1	2	4	4	8
3(4)	4	4	8	0	4	4	4	8	12
3/4	5	7	12	5	2	7	10	9	19
SOI低群計	13	14	27	6	7	13	19	21	40
4/3	4	2	6	6	4	10	10	6	16
4(3)	1	2	3	5	3	8	6	5	11
4	1	2	3	3	5	8	4	7	11
4(5)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4/5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5/4	1	0	1	0	1	1	1	1	2
SOI高群計	7	6	13	14	13	27	21	19	40
合計	20	20	40	20	20	40	40	40	80

注) 青年期後期の結果は、第5章-研究Ⅱ (Table 5-2) を基に作成した。数字は人数を示す。

Table 6-4 参加者の年齢, Keganの構造発達段階(SOI), EPSI尺度得点間の相関係数

	青年期後期 (<i>n</i> =40)		成人期前期 (<i>n</i> =40)		〔青後+成前〕 (<i>n</i> =80)	
	年齢	SOI	年齢	SOI	年齢	SOI
年齢	—	.14	—	.20	—	.38 **
SOI	.14	—	.20	—	.38 **	—
信頼性	.22	.11	.12	.04	.23 *	.13
自律性	.13	— .05	.36 *	.14	.36 **	.17
自主性	— .03	— .05	.52 **	.12	.41 **	.18
勤勉性	— .04	.13	.33 *	.26	.22	.23 *
アイデンティティ	.41 **	.10	.13	.25	.32 **	.27 *
親密性	.15	— .05	.05	.01	.09	.04
世代性	.00	— .08	.23	.06	.30 **	.11
統合性	.21	.16	— .05	.12	.07	.15
総得点	.18	.08	.28	.16	.32 **	.22 *

注) SOIとの相関はSpearmanの順位相関係数, それ以外はPearsonの相関係数である。

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

6.3.2 Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機

の関連

EPSI の「1. 全くあてはまらない」から「5. とてもよくあてはまる」までの 5 件法で、「1. 全くあてはまらない」を 1 点、「5. とてもよくあてはまる」を 5 点とし、信頼性から統合性までの 8 つの尺度得点（7-35 点）と、56 項目の得点を合計した総得点（56-280 点）を算出した（中西・佐方，1993）。

〔青後+成前〕の SOI 低群・SOI 高群における、EPSI の 8 つの尺度得点と総得点の平均値（Table 6-5）を比較した。 t 検定を実施して、9 つの従属変数（尺度得点）それぞれの有意水準を 5%から 0.56%に切り下げる Bonferroni の修正を加えたところ、いずれにおいても有意な差は見られなかった。しかしながら、〔青後+成前〕の SOI 低群・SOI 高群における、EPSI の 8 つの尺度得点、総得点の平均値については、SOI 高群の方が SOI 低群よりも一貫して高かった。

次に〔青後+成前〕における、Kegan の構造発達段階と EPSI の 8 つの尺度得点、総得点について、Spearman の順位相関係数を求めたところ、勤勉性、アイデンティティの尺度得点、総得点との間に有意な相関が見られた（Table 6-4）。一方、Kegan の構造発達段階と親密性の尺度得点についての Spearman の順位相関係数は、有意ではなかった。また年齢とアイデンティティ、総得点についての Pearson の相関係数は有意であったが、年齢と勤勉性との相関係数は有意ではなかった。

以上より、仮説 2 における Kegan の構造発達とアイデンティティ、総得点との関連は支持されたが、親密性との関連については支持されなかった。また仮説 2 で想定した以外にも、Kegan の構造発達と勤勉性との間に、関連が見受けられた。

Table 6-5 参加者の年齢とEPSI尺度得点の平均値と標準偏差

	青年期後期 (<i>n</i> =40)	成人期前期 (<i>n</i> =40)	[青後+成前]	
			SOI低群 (<i>n</i> =40)	SOI高群 (<i>n</i> =40)
年齢	20.4 (1.43)	30.1 (2.89)	22.95 (4.31)	27.55 (5.41)
信頼性	21.15 (4.05)	22.60 □ (3.86)	21.53 (4.03)	22.23 (3.98)
自律性	20.80 (4.06)	23.20 (4.57)	21.13 (4.43)	22.88 (4.38)
自主性	19.15 (3.63)	21.60 (4.17)	19.48 (4.30)	21.28 (3.67)
勤勉性	22.25 (4.35)	23.58 (4.92)	21.78 (5.32)	24.05 (3.62)
アイデンティティ	22.78 (4.11)	24.93 (4.14)	22.73 (4.32)	24.98 (3.89)
親密性	23.98 (3.89)	24.55 (4.67)	24.08 (4.23)	24.45 (4.37)
世代性	19.25 (3.76)	21.50 (4.85)	19.55 (4.41)	21.20 (4.40)
統合性	23.30 (4.25)	23.75 (3.37)	23.15 (4.41)	23.90 (3.13)
総得点	172.65 (24.39)	185.70 (27.66)	173.40 (28.63)	184.95 (23.65)

注) 上段は平均値, 下段の()内はSDを示す。

6.4 考察

6.4.1 Kegan の構造発達段階

本研究の結果から, わが国における Kegan の構造発達段階は, 青年期後期から成人期前期において, 主に第 3 段階から第 4 段階へと向かう発達が見られることが示された。第 5 章-研究Ⅱでは, 青年期後期にあたる大学生の 1・2 年生と 3・4 年生を境に, Kegan の構造

発達段階が、第3段階から第4段階へと発達する傾向が見られており、本研究の結果は、成人期前期において、さらにその傾向が進んでいくことを示している。つまり青年期後期から成人期前期において、対人関係、相互性が主体から客体になり、創造者的感覚、アイデンティティが主体となっていく過程が進捗すると考えられ、これは先行研究（例えば、Kegan, 1994 ; Lewis et al., 2005）からも支持される結果である。

創造者的感覚は、自己のアイデンティティ、イデオロギーを自ら創り出している感覚（Table 6-1）、アイデンティティは、自己の存在や生き方を明確に理解している感覚（中西・佐方, 1993）を意味し、第4段階への移行は、それらが自己の認識の根幹に位置付けられることである。こうした主体・客体均衡の変化の過程は、「自己の感情や行動の責任を他者に預けるとともに、他者の感情や行動の責任を自己が負っている状態（第3段階）」から、「自己と他者が責任を相互共有しながらも、両者を区別・選択・調整しようとする自己が確立した状態（第4段階）」への変化として説明できる（Lahey et al., 1988 ; 5.4.1）。そして、このような自己の発達の捉え方は、前述の成人であることの主観的な基準「自身の責任を受け容れること」「独立した決断をすること」（Fadjukoff et al., 2007）にも通じるものであり、個人が心理的に青年期から成人期に入っていくことの説明としては、妥当なものといえよう。

それでは、こうした自己の発達の要因については、どのように考えられるだろうか。溝上（2005）は、Baltes et al.（1980）に依拠しながら、個人の生涯発達の要因は、大きく「年齢的要因」「世代・文化的要因」「個人的要因」の3つに分類することができ、青年期以降の発達には「個人的要因」の影響が大きくなっていくことを説明している（1.2.1-2）。「個人的要因」には、進学や就職、結婚など個人に起こるライフイベントの経験が含まれている（溝上, 2005）。Table 6-2の基本属性から分かるように、成人期前期の人々は、職業・結婚・子育てをする親としての生活を開始しており、学生の時期とは異なる文脈にある。全ての成人期前期の人々が、これらを経験しているわけではないが、成人期に入ることによって、こうしたライフイベントが現実味を帯びて感じられ、自己の構造発達に寄与することは容易に想像できる。

また、自己の発達の根底には、認知構造の発達があるとされており（溝上, 2005, 2008）、問題と目的でも触れたように、成人期前期の認知能力は、新たに開始された成人としての現実生活への取り組みの中で発達していくものと想定されている（Schaie, 1977-1978）。Kitchener et al.（2006）は、青年期から成人期において、自身の思考過程や知識の獲得過程を振り返る能力が発達することを指摘し、Kegan の理論との関わりを述べている（2.3.1）。このような能力の発達は、青年期までの自己や人間関係、社会のあり方を振り返ることを促し、Kegan の構造発達段階における第3段階から第4段階への発達につながるものと推測される。

以上より、青年期後期から成人期前期における、Kegan の構造発達の要因については、次のように考えられる。成人期前期は、職業や家庭の生活において、青年期までとは異な

る様々な現実社会の要求や課題に直面する時期である (Kegan, 1994)。成人期前期の人々は、認知的・感情的な能力を応用しながら、それらに取り組むことを求められる。そうした過程で自らの役割や対人関係、社会一般の考え方に向き合い、省察することで、成人期の様々な課題に対応できる認知構造を持った、自己を発達させていくと考えられる。

6.4.2 Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機

の関連

本研究では、青年期後期と成人期前期における、Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の関連について検討した。Kegan の構造発達と有意な関連が見られたのは、EPSI の勤勉性、アイデンティティの尺度得点、および総得点であった。つまり青年期後期から成人期前期において、Kegan の構造発達段階が第3段階から第4段階へと発達していくに伴い、Erikson の勤勉性、アイデンティティの心理社会的危機が解決されている感覚、そして全体的アイデンティティの感覚が高まるといえる。

SOI の評定における第3段階から第4段階への移行は、「自己の行動の責任を他者に預け、自己の責任で行動することに葛藤を抱いている状態から、自己の成全的な枠組みに基づいて自己の責任で行動しようとする状態への変化」であり、「自己の行動・価値観の理由・理論についての成全的な枠組みを持ち、自己の立場で説明できる。他者の意見を無批判に受け容れず、自己の基準で判断することができる」ことが、第4段階の参加者の特徴である (Table 2-3)。EPSI におけるアイデンティティの下位尺度は、「自分という存在を明確に理解し、人生をどう生きたいかをしっかりつかんでいる感覚」を問うものであり、「5. 私は、自分が何になりたいかをはっきりと考えている」「21. 私は、自分がどんな人間であるのかをよく知っている」といった質問項目から構成されている (中西・佐方, 1993)。SOI の面接において、自己の行動・価値観の理由・理論、自己の立場、自己の基準について明確に述べた参加者が、第4段階の傾向が強い得点群 (SOI 高群) で評定され、アイデンティティの危機が解決されている感覚 (EPSI) を有していることは、理解できるものである。

問題と目的 (6.1.1-2) でも述べた通り、Kegan (1982) は、Erikson による青年期のアイデンティティ形成を「所属 vs. 所属放棄」の心理社会的危機を経たものとしており、これは個人に影響を及ぼしてきた、他者の視点との関わり方の変化と関連するものである。本研究の結果は、「青年期以前の他者への同一視の集積が、再構成され質的に変化すること」とされるアイデンティティ形成 (Erikson, 1968 岩瀬訳 1973 ; 溝上, 2008 ; 1.2.3-4) の根底に、「創造者の感覚、アイデンティティを、自己の認識の枠組みの根幹に位置づけることで、対人関係における他者の視点に従属した状態から、心的な距離を取って統制できる状態への変化が起きる」という、主体-客体均衡の変容のメカニズムが、存在する可能性を示唆していると考えられる。

同じく関連が見られた EPSI の勤勉性の下位尺度は、「目標を実現するために自分の技能を発揮することによる、自尊感情を伴った効力感」を問うものであり、「4. 私は、いっしょうけんめいに仕事や勉強をする」「20. 私は、目的を達成しようとはがんでいる」といった質問項目から構成されている（中西・佐方，1993）。勤勉性は、青年期より前の児童期の心理社会的危機であり、学齢期に達した児童が、小学校での学びや遊びの中で、新たな技能を獲得するべく努力することに関わる心理社会的危機である（Erikson, 1959 小此木訳編 1973）。青年期後期のアイデンティティ形成から、成人期前期の職業確立の取り組みの中で、新たな技能の獲得は必然的なものであり、この時期の Kegan の第3段階から第4段階への構造発達と勤勉性の感覚が結びついていることは、容易に考え得ることである。言い換えれば、Kegan の第4段階への発達とアイデンティティ形成には、目標を持ち、それを実現するための技能を獲得しようとする努力、もしくは獲得したことによる自尊感情や自己効力感が必要であることを示すのかもしれない。

EPSI の総得点は、信頼性から統合性までの8つの尺度得点の合計であり、過去・現在・未来の心理社会的危機への取り組みに関わる全体的アイデンティティの感覚である（中西・佐方，1993）。Kegan の構造発達と有意な相関が見られなかった信頼性、自律性、自主性、親密性、世代性、統合性を含め、8つの尺度得点の平均値は、SOI 高群の方が SOI 低群よりも一貫して高く（Table 6-5）、Kegan の構造発達に伴う全体的アイデンティティの感覚の高まりを支えていると推測される。そのなかで勤勉性、アイデンティティの尺度得点との間に有意な相関が見られたことは、青年期後期から成人期前期という発達の時期に、両者の感覚が特に重要であることを意味していると考えられる。年齢との有意な相関も見られたアイデンティティ、全体的アイデンティティ（総得点）と Kegan の構造発達の関連には、年齢の影響が介在していることも考えられる。考察の 6.4.1 でも述べた通り、こうした青年期以降の、Kegan の構造発達と Erikson の心理社会的危機が解決されている感覚が、ともに発達していく要因は、成人期のライフイベントを経験することによる「個人的要因（溝上，2005）」が大きいと考えることが妥当であろう。また、年齢との有意な相関が見られなかった勤勉性と Kegan の構造発達の関連は、職業生活に代表される現実生活への取り組みの中で、目標を持って努力していることの自信が、この時期の認知構造発達、およびアイデンティティの感覚と直接結びついている可能性を示すものと思われる。

一方、仮説 2 で想定された、Kegan の構造発達と成人期前期の心理社会的危機である親密性との関連は、有意な相関に基づくものではなかった。EPSI における親密性の下位尺度は、「自分を見失うことなく、他者と親密な付き合いができ、孤独感を感じないでおれる状態」を問うものであり、「14. 私は、特定の人と深いつきあいができる」「38. 私は、他の人たちと親密な関係を持てている」といった質問項目から構成されている（中西・佐方，1993）。成人期前期の人々が、親密性の心理社会的危機に取り組んでいることは、Table 6-2 の基本属性（婚姻）にも示されている。Table 6-5 を見ると、親密性の平均値は、8つの尺度得点の中で SOI 低群では1番目、SOI 高群では2番目に高く、Kegan の構造発達段階の違いに

関わらず、得点が高いことを示している¹⁶。しかしながら、第3段階と第4段階にある人々の親密性の感覚が同じ性質のものであるのかは、検討の余地がある。第3段階は、対人関係、相互性を主体とする段階であり（Table 6-1）、良好な対人関係の下では、他者との間に親密な関係が感じられるが、それが崩れたときに強い葛藤を感じられると思われる段階である。そのため、第3段階の人々が、対人関係の葛藤が生じた場合に「自分を見失うことなく」親密な関係を保てるかには疑問が残る。Lahey et al. (1988) は、第3段階の人々が、自身を対人葛藤状況下の被害者と見なす一方、第4段階の人々は、自身がそのような状況に置かれたことの責任があると考え、その解決の責任を受け容れようとする述べている。こうしたことから、第4段階の人々の意識が本来の親密性につながっている可能性も考えられる。本研究の結果からは、Kegan の構造発達と親密性の関係は見出されなかったが、成人期前期の人々の生活にとって、親密性の心理社会的危機は重要なものであり、構造発達段階の違いによる親密性の質的な違いについても、今後の検討が必要と考えられる。

6.4.3 まとめと今後の課題・方向性

本研究では、青年期後期から成人期前期における Kegan の構造発達段階が、主に第3段階から第4段階へと発達すること、そしてこの時期の Kegan の構造発達と、Erikson の勤勉性、アイデンティティの危機が解決されている感覚、および全体的アイデンティティの感覚が結びついていることが示された。

ここで、本研究の応用への示唆について触れておく。白井（2008）が指摘するように、青年期後期・成人期前期の人々の学校から社会への移行、就職後の社会への適応は近年大きな関心事となっている。Kegan (1980)、McAuliffe (1993) は、キャリア発達の支援について、個人がどの構造発達段階にあるか、それに対してどのように対応するかの重要性を示唆している。例えば、McAuliffe (1993) は、キャリア・カウンセリングの場面において、「第3段階のクライアントには、他者の期待から距離を取り自己決定を促して、第4段階への移行を目指すこと」、「第4段階のクライアントには、自身のキャリアへの同一視から離れ、より広い視点から物事を考えることを促して、第5段階への移行を目指すこと」の、アプローチが必要であることを指摘している。Kegan (1982)、Kegan et al. (1982) は、構造発達段階の移行に伴う主体-客体均衡の変容には、「慣れ親しんだ感覚を捨てる大きな苦悩」が伴う場合があるとしており、それぞれの段階間の移行には、異なる困難さがあることを指摘している。例えば、青年期後期・成人期前期の個人が Table 6-1 のどのような段階にあり、「何をどのくらい主体もしくは客体としているのか」を援助者が考慮することで、キャリア発達やアイデンティティ発達の困難さの理解や支援が、円滑に進む可能性がある。また Kegan の構造発達とアイデンティティ、全体的アイデンティティの感覚とともに

¹⁶ 本研究の参加者が自発的に調査に参加してくれた、対人関係が良好と思われる人々であることも理由として考えられる。

に、勤勉性の感覚に関連が見られたことから、現実生活の中で目標を持ち努力している感覚を持てるようにすることが、アイデンティティ形成の支援において重要であることがあらためて示されたといえよう。

次に、本研究の限界について述べる。Table 6-2 に示す通り、本研究の参加者の構成には偏りや統一されていない部分がある。また本研究は横断的研究であり、縦断的研究で得られた Kegan の構造発達の結果（例えば、Kegan, 1994 ; Lewis et al., 2005）とは区別する必要があると考えられる。さらに本研究では、Kegan の第3段階から第4段階への発達に伴う適応的な側面に着目したが、Kegan (1982), Kegan et al. (1982) が指摘するように、第4段階への移行過程や第4段階に達したあとの困難さについても今後検証する必要があるであろう。

本研究では、青年期後期から成人期前期における、Kegan の構造発達段階および Erikson の心理社会的危機との関連について検討したが、中年期以降をも対象とした研究を行うことで青年期から成人期以降の発達の道筋が、より明らかになることが想定され、将来的な研究の発展につながるものと思われる。

以上の通り、得られた知見の応用を念頭に置きながら、本研究の結果を様々な角度から捉え直すことを試みることで、それと同時に新たな研究の知見を積み重ねていくことが本研究から示された今後の課題と方向性であると考えられる。

第7章-研究Ⅳ

成人期前期の自己の発達に影響を及ぼす文脈の領域

—SOI で語られたテーマ領域から—

第7章-研究Ⅳでは、成人期前期の人々に SOI を実施し、面接で語られたテーマを領域別に分類することで、成人期前期の人々の自己の発達に影響を及ぼす要因となっている文脈について検討することを目的とする。

7.1 問題と目的

青年期以降の発達の過程は、多様性に富み、様々な観点から検討されることが必要である。少なくとも義務教育を終えた青年の進路には、進学か就職、いずれかを選択した後の進学先・就職先というように複数の選択肢が考えられ、青年期以降の日常生活とその延長上にあるライフコースは、画一的には捉えることができないものとなっている。

青年期後期にあたる大学生の時期は、本格的な自己形成の時期とされているが、彼らの日常生活や置かれた文脈も一様ではなく、各人が様々な文脈の領域で活動することにより、自己形成が促進されることが想定される。溝上（2001）は、大学生 1200 名に面接調査を行った結果を報告し、彼らの自己評価に影響する文脈（大学生的文脈）として「大学受験」「学業」「クラブ・サークル活動」「キャンパス外活動」「アルバイト」「個人的読書」「就職あるいは大学院進学」「大学生の身分」「自由なキャンパスライフ」「下宿や寮での一人暮らし」の 10 カテゴリーを挙げている。また山田（2004）は、大学生 141 名を対象に日常生活場面における主要な活動内容の自由記述を求め、大学生の自己形成に関わる活動として「授業・講義」「クラブ・サークル」「アルバイト」「自己研鑽」「遊び・対人関係」「生活習慣」の 6 カテゴリーを抽出している（1.2.2-3 を参照）。これらの研究は、大学生の自己形成に関わる活動や文脈が各人各様であることを示しているといえよう。

青年期が終わり、成人期に入った人々の生活と文脈の幅は、さらなる広がりを見せる。青年期後期から成人期前期にかけて人々は、大きな生活の変化を経験することになるが、多くの人々が経験する最も大きな変化の要因は、職業生活の開始と考えられる。Vaillant（1977）は、成人期前期における Erikson（1959 小此木訳編 1973）の心理社会的危機として、親密性ととともに「職業の確立」もあると主張している。また白井（2008）は、学校から社会への移行に関する研究を概観し、フリーター、ニート、離職等の問題から海外・日本においても移行の困難さが高まっていることを指摘している。そして亀井（2006）は、

現実に職場に入ったばかりの新人に、短期間の縦断的な面接調査を実施し、彼らがどのように職場における自己の位置づけを変化させていくのか、さらに仕事分担や職場環境が新人の学びにどう影響するのかを考察している。

こうした学校から社会への移行や、職場に参加した直後の過程が検討されている一方、新人の時期を過ぎた後の職業意識も検討されている。坂井（2006, 2007）は成人期前期（25-39 歳）の転職観、坂井・半澤（2008）は同じく成人期前期有職者の目標意識について調査しており、これらの研究から成人期前期の人々は、ある程度仕事に慣れた後でも職業確立の心理社会的危機に取り組んでいることが伺える。

成人期前期の生活の広がりやの要因として、次に挙げられるのは、家庭生活の変化であり、大きく分ければ、以下の3点となるであろう。第1は、親子関係の変化である。藤原・伊藤（2007）、北村・無藤（2001）、水本・山根（2010）は、青年期および成人期の娘と母親の母娘関係が、「母との同居・別居」「結婚」「子育て」などの影響を受け、変化することを示している。第2は、パートナーとの結婚とその後の夫婦生活である。例えば、東海林（2006, 2009）は、夫婦間に起こる対人葛藤が、新婚女性によりどのように意味づけられ、それがどのように変化していくかについて考察している。第3は、出産、そして親となり子育てをすることである。岡本・菅野・根ヶ山（2003）は、妊婦の胎動に関する日記を分析し、胎動に関する意味づけの変化について、考察している。また柏木・若松（1994）は、3-5歳の幼児の父母を対象に、育児をすることによる、親の発達的变化について考察している。

以上のように、成人期前期は、職業生活の開始と確立、および家庭生活における様々な大きな変化が起こる時期であり、そうしたライフイベントをどのように経験するか否かで、発達のライフコースの多様性は、さらに増すといえよう。渡邊・内山（2011）は、独身勤労女性のライフコースと、重視する生活領域、そしてアイデンティティとの関連について検討している。それによると、ライフコースにおける仕事と家庭の両立に対する考え方の違い、「家庭」「職場」「余暇活動」「習い事」「友人関係」の5つの生活領域の中でどれを重視するか、さらにアイデンティティの感覚とが関連することが示されている。こうしたことから、個人の生きる発達の文脈と、それに対してどのような意識を持っているかの違いは、自己やアイデンティティなど、個人の意識の発達の要因に関連するといえよう。

本研究では、成人期前期の人々の発達の要因となっている、生活の文脈の領域を分類して、検討することを試みる。こうした研究のために、ここでは、SOIの手法を援用する。SOIは、Keganの構造発達理論（Kegan, 1982, 1994 ; Kegan et al., 1982）における発達段階を測定するための面接法である（詳細は、2.2 ; 付録1を参照）。ここでSOIの面接のテーマが選択されるまでの流れを説明する。SOIでは、参加者が面接でどのようなテーマを話すかの選択と準備を促すために、面接の開始前に感情に関するカードを呈示する。感情のカードは「(1) 怒り (2) 不安・緊張 (3) 成功 (4) 強い立場・信念 (5) 悲しみ (6) 引き裂かれた感情、または迷い (7) 感動したこと (8) 何かを失ったこと (9) 変化 (10) 自分にとって大切なこと」の10枚であり（付録3）、参加者はカードの教示に

基づき、自身にとって強い感情が生じた、出来事・内容（面接のテーマ）を記入する。記入するカードの枚数や記入方法は、参加者に任されており、参加者は、自身にとって「印象に残った、話しやすい」カードを選んで記入する。例えば、「1枚のカードについて異なる2つの出来事が思い浮かんだ場合」「1つの出来事で2つのカードに関連する感情があった場合」も自由に記入して構わない。参加者は面接の中でも面接者から「印象に残った、話しやすい」カードに書いたテーマを選択して話すように促される。以上が SOI における、テーマ選択の流れである。

前述の通り、SOI は Kegan の構造発達段階の測度であり、語られたテーマが自己の構造を示す手がかりとなっていることが、測定の根拠となっている。こうしたことから参加者が面接の場で「印象に残った、話しやすい」ものとして選択した面接のテーマは、彼らの自己の発達に影響している文脈として、検討する価値があると思われる。

7.1.1 本研究の目的

本研究では、成人期前期の人々に SOI を実施し、面接で語られたテーマを領域別に分類することで、成人期前期の人々の自己の発達に影響を及ぼす要因となっている、文脈について検討することを目的とする。

7.1.1-1 目的1

まず第1の目的は、成人期前期の人々、青年期後期の人々（大学生）によって語られた SOI のテーマ領域を比較することにより、成人期前期の人々の自己の発達に影響を及ぼす、文脈の特徴を検討することとする。大学生を対象とした SOI で語られたテーマ領域の検討は、第5章-研究Ⅱ（5.3.3；5.4.3）において行われている。前述の通り、成人期前期は、学業を終えて本格的な職業生活に入ることに代表される、大きな変化の時期であり、成人期前期の人々の発達に影響を及ぼす文脈が、学生の時期と比べてどのように異なる特徴を示すのかは、検討すべきものと思われる。

7.1.1-2 目的2

次に第2の目的は、成人期前期における職業生活、家庭生活に関するテーマの特徴について検討することとする。成人期前期は職業生活と家庭生活において、多くの重要なライフイベントが生起する時期と考えられ、それらが、どのように成人期前期における発達の重要な文脈となっているかについて、考察する必要があると思われる。

7.1.2 本研究の意義

成人期前期の人々の生活は、各人の発達に様々な影響を及ぼしていると考えられ、どのような生活の文脈を重視しているかの検討には、意義があると思われる。成人期前期の人々の生活は多様性に富み、様々な角度からの検討が必要である。このように、成人期前期の自己の発達に影響を及ぼしている文脈について、「自己の構造発達の測度である、SOIで語られたテーマの検討」という側面からの検討を加えていくことに、本研究の意義があると思われる。

7.2 方法

本研究は、成人期前期の人々を対象に行われたSOI（第6章・研究Ⅲ）から生成された面接データを、語られたテーマの側面から検討していくものである。

7.2.1 参加者と調査時期

参加者は、成人期前期（25-35歳）の40名（男性・女性各20名）、平均年齢は男性30.6歳（26-35歳）、女性29.6歳（25-35歳）であった。参加者の構成と基本属性は、前掲のTable 6-2の通りであった。募集は著者らの知人もしくはその紹介を通して行われ、募集時に謝礼を渡す旨が告知された。調査時期は2009年8月から2011年1月であった。（第6章・研究Ⅲ，6.2.1を参照。）

7.2.2 測定

7.2.2-1 面接で語られたテーマ

SOI日本語版（第4章・研究Ⅰ）。Lahey et al. (1988) の、標準的手法（2.2；付録1を参照）に従って実施した。

7.2.2-2 Eriksonの心理社会的危機

EPSI（中西・佐方，1993）。分析については、第6章・研究Ⅲで行った通りである。

7.2.2-3 基本属性

成人期前期の参加者には、年齢・職業・最終（現）学歴とともに、前述の成人期に入ることの外的指標（Fadjukoff et al., 2007）を参考に、親との居住（別居・同居）、婚姻（既婚・未婚）、子ども（あり・なし）、勤務形態（フルタイム・それ以外）の記入を求めた（Table 6-2；6.2.2；付録5を参照）。

7.2.3 調査手続き

調査は基本的に質問紙と面接から構成されている。

7.2.3-1 質問紙

基本属性に関わる質問と EPSI (中西・佐方, 1993) を, 1 冊にまとめて (付録 5), 「面接調査と同時に実施してもらう」もしくは「事前に送付して実施してもらい, 面接調査の際に持参してもらう」の, いずれかの方法で回答を得た。

7.2.3-2 面接

成人期前期の調査では, 本研究の筆者 (男性) と心理学専攻の大学院生¹⁷の女性 1 名の, 合計 2 名が面接を実施した。面接調査は, 大学の心理実験室, 外部の会議室, 参加者の自宅で個別に実施された。調査の開始にあたっては, 研究の倫理的側面¹⁸に配慮し, 参加者に「調査の内容と目的」「答えたくない質問には答えなくてもよいこと」「調査結果の公表にあたってはプライバシーが保護されること」「面接調査はいつでも中止してよいこと」を説明した上で録音の許可を得て, 調査参加の同意書 (付録 2) に署名してもらった。またこれらについては, カード記入, 面接開始, 調査終了の際に関連する内容を, あらためて説明するようにした。

カードは, SOI で標準とされる 10 枚を用い, (6) については, 「迷い」を用いた (付録 3)。実際のカード記入の所要時間は, 約 20 分であった。

(カード記入を終えた後の)面接は1時間の予定で実施され, 実際にかかった時間は45-90分であった。なお成人期前期の調査から, 調査終了時に「面接で話した内容の重要度や関心の強さ」「今後の調査依頼」「調査を受ける立場での改善点の有無」「調査後の感想」に関するアンケート (付録 6) を実施することにした。面接は録音され, 分析のために逐語録が作成された。調査全体の終了時には, 御礼・連絡事項を記した書面 (付録 7) と, 謝礼として図書カードを手渡した。調査全体の所要時間は, およそ 2 時間から 2 時間半であった (6.2.3)。

7.3 結果

成人期前期の人々を対象とした SOI において, 語られたテーマを領域別に分類した結果を, Table 7-1 に示す。Table 7-2 は, 第 5 章・研究Ⅱで報告された, 大学生を対象とした結果 (Table 5-3) を基に作成されたものである。本研究における成人期前期のテーマ抽出の過程は, 第 5 章・研究Ⅱ (Table 5-3) の手法と共通のものであり, 以下に説明する。問題と

¹⁷ 肩書きは, 研究を実施した時点のものである。

¹⁸ 本研究は名古屋大学大学院教育発達科学研究科の倫理審査を経て承認を受けている (承認番号 PR10-50)。

目的(7.1)で述べた通り、SOIで語られるテーマは、参加者による自由選択に基づき、記入されたカードから生成されたものである。面接者が参加者に、「カードに書いた出来事や内容の中で、何か話しやすいものはありますか」と訊ねると、参加者はカードとそこに記入した出来事や内容、それに関する感情や思考を概説する。この部分をSOIにおける内容(content)と呼ぶ。面接者は、この内容を起点に、「なぜそう思ったのか」「そのことについて、あなたが最もその感情を感じたのは、どのようなことか」といった構造探索の質問で、参加者の感情・思考を生起させている認識の枠組みとしての構造(structure)を探索していく(2.2.2; 付録1)。Table 7-1, Table 7-2において抽出された面接のテーマは、参加者がカードに記したことについて語った、内容の部分に限定して抽出された。また、7.1で述べたように、「1枚のカードについて異なる2つの出来事が思い浮かんだ場合」では、2つのテーマ、「1つの出来事で2つのカードに関連する感情があった場合」には、1つのテーマとしてカウントした。面接全体で十分な構造探索のテーマとして扱うことができるのは2つから3つのテーマであるが(2.2.2; 付録1)、今回のテーマの抽出では、十分な構造探索のテーマとして扱われず、面接の流れの中で簡単に触れられただけのテーマも、抽出することにした。

Table 7-1, Table 7-2のテーマ領域の分類は、筆者が行い、成人期前期・大学生それぞれの中で妥当と思われるテーマ領域、下位領域のラベリングを行った。これらの作業は、成人期前期と青年期後期の結果で独立に行ったため、同じ下位領域の名称でも異なるテーマ領域に入っている場合もある(例えば、恋愛)が、成人期前期と大学生の文脈の違いからこのように分類されている。テーマ領域を語った人数については、成人期前期・大学生とも、以下の通りカウントした延べ人数となっている。例えば、1名の参加者が、「職業・仕事」のテーマ領域を複数回語っていた場合でも、「職業・仕事」には1名をカウントした。一方、例えば1名の参加者が面接で「職業・仕事」「生活」のテーマ領域を1回ずつ語っていた場合には「職業・仕事」に1名、「生活」に1名をそれぞれカウントした(Table 5-3)。このためTable 7-1, Table 7-2の人数は、本研究の成人期前期、第5章・研究Ⅱにおける、大学生のSOIにおいて、どのくらい多く語られたテーマ領域であるかを示すものといえる。

以上のような分析方法の前提の下に、研究の結果を述べる。

Table 7-1 SOIで語られたテーマ領域（成人期前期）

テーマ領域 ¹	人数 ²	主な下位領域（主な内容）
1. 職業・仕事	30	<u>配置転換</u> （影響・変化，自身の希望）， <u>仕事内容や作品への評価</u> （自分からと他者から，自分に向けてと他者に向けて）， <u>仕事の姿勢</u> （自分に関するものと他者に向けてのもの）， <u>転職</u> （過去の経験，現在の活動，迷い）， <u>役職や立場</u> （部署間の対立，社員同士の違い，責任ある立場）， <u>イベントやプロジェクト</u> （達成感・充実感）， <u>利用者・顧客・教え子への対応</u> （葛藤・トラブル）， <u>同僚や上司との関係</u> （上司への怒りや不満，怒られることへの不安）， <u>転勤</u>
2. 生活	18	<u>公共マナー</u> （通勤電車のマナー，車の運転）， <u>日常生活</u> （季節のうつろい，日々考えること）， <u>健康・身体</u> （疲れやすさ，体力の低下）， <u>生活の変化</u> （結婚・転勤・就職による）， <u>家庭と仕事の両立</u> （実家と仕事，出産と仕事）， <u>将来・人生設計</u> （結婚後と子育て後の自分）， <u>一人暮らし</u> （自立の希望，一人暮らしへの適応）
3. 家族・親族	13	<u>家族の大切さ</u> ， <u>親との関係</u> （結婚を機に自立）， <u>子の誕生・親となること</u> ， <u>妊娠・出産</u> （感動，体調管理の注意）， <u>子育て・夫婦</u> （子の成長に感動，夫との関係と自身の変化）
4. 趣味・余暇	12	<u>芸術鑑賞</u> （本・音楽・映画）， <u>地域のクラブ活動や習い事</u> ， <u>自己学習</u> （英語や講演会）， <u>スポーツ観戦</u>
5. 価値観	8	<u>心がけていること</u> ， <u>重視・大切にしているもの</u> ， <u>目標・理想</u>
6. 自己概念	6	<u>パーソナリティ傾向</u> （自分はどうような人間か）， <u>他者から見た自分</u> （どう思われているか）
6. 恋愛・結婚	6	<u>結婚の迷い</u> ， <u>恋愛</u> ， <u>同棲</u> ， <u>結婚式</u>
8. 死別体験	3	<u>ご家族</u> ， <u>仕事関係</u>
8. 友人	3	<u>仕事の同僚</u> ， <u>友人の結婚</u>
10. 人間関係他	2	<u>取引先</u> ， <u>卒業した学校やクラブのOB・OG</u>
11. 課外・学外活動	1	<u>学校行事</u>
11. 学業	1	<u>大学院進学で経験し学んだこと</u>
11. 基本感情	1	<u>生命や身体の危険</u>

注1) テーマ領域の数字は，その領域を語った参加者の延べ人数の多さの順位を示す。

注2) 人数の数字は，そのテーマ領域を語った参加者の延べ人数を示す。

Table 7-2 SOIで語られたテーマ領域（大学生）

テーマ領域 ¹	人数 ²	主な下位領域（主な内容）
1. 生活	17	<u>生活習慣</u> （早寝早起き、整理整頓）、 <u>健康</u> 、 <u>時間</u> （諸活動の忙しさとバランス）、 <u>一人暮らし</u> （自由と責任による成長）、 <u>公共マナー</u> （駅での割り込みや車内での通話や騒音）
2. 学業	16	<u>試験・単位</u> （結果や単位の不安）、 <u>授業</u> （内容や発表場面）、 <u>卒論</u> 、 <u>教育実習</u> （生徒との関係）、 <u>留学</u> （体験による変化）、 <u>自己学習</u> （思想や哲学などの読書）
2. 友人	16	<u>葛藤・対立</u> 、 <u>大切さ</u> 、 <u>喜び</u> 、 <u>別れ</u>
4. 課外・学外活動	15	<u>部活動・サークル</u> （試合や演奏会、リーダーや主要なイベントの係り）、 <u>学校行事</u> （文化祭のリーダーや実行委員）、学外のイベント
5. アルバイト	10	<u>家庭教師</u> 、 <u>塾講師</u> 、 <u>個人指導</u> 、 <u>学童保育</u>
5. 自己概念	10	<u>パーソナリティ傾向</u> （自己内省、対人場面での自己）、 <u>他者から見た自己</u> （他者にどう思われているか、どう思われたいか）
7. 進路	9	<u>就職</u> 、 <u>大学入試</u> 、 <u>大学院入試</u> 、 <u>編入学</u> 、 <u>決めることの葛藤</u>
8. メディア	8	<u>映画</u> 、 <u>TV</u> 、 <u>ネット</u> 、 <u>社会問題</u>
9. 家族・親族	7	<u>親子</u> 、 <u>きょうだい</u> 、 <u>祖父母</u> 、 <u>家族の大切さ</u>
9. 価値観	7	<u>人間関係</u> （大切さや気をつけていること）、 <u>自己の行動指針や目標</u>
11. 人間関係他	5	<u>恋愛</u> 、 <u>先輩・後輩関係</u> 、 <u>家族ぐるみの付き合い</u> 、 <u>あまりよく知らなかった人の親切</u>
11. 趣味	5	<u>読書</u> 、 <u>ゲーム</u> 、 <u>旅行</u> 、 <u>自然への感動</u>
11. 死別体験	5	<u>祖父母</u> 、 <u>恩師</u> 、 <u>友人</u> 、 <u>未経験であることへの不安</u>
14. 基本感情	3	<u>生命や身体への危険</u> （事件や事故に遭いそうになった）、 <u>基本的な恐怖</u> （大きな虫）

注) 第5章-研究ⅡのTable 5-3を基に作成。

注1) テーマ領域の数字は、その領域を語った参加者の延べ人数の多さの順位を示す。

注2) 数字は、そのテーマ領域を語った参加者の延べ人数を示す。

7.3.1 大学生の結果と比較した成人期前期で語られたテーマ

領域の特徴

成人期前期の人々が SOI で語ったテーマを分類したところ、13 のテーマ領域 (Table 7-1) が抽出された。これを大学生が SOI で語ったテーマを分類した、14 のテーマ領域 (Table 7-2) と比較すると、以下のようなことがいえる。

まずいえることは、成人期前期では、成人期の開始に伴うライフイベントやこの時期特有の文脈に関わるテーマ領域が、新たに出現したり、語る参加者が増加している一方、学生の時期特有のテーマ領域が、なくなったり、語る参加者が減少していることである。

成人期前期において、新たに出現したり、語る参加者が増えたテーマ領域に関して具体

的にいえば、「職業・仕事」が新たに出現して最も多く語られていること、「家族・親族」の順位が上昇していること（大学生では 9 位，成人期前期では 3 位）、「恋愛・結婚」が新たに出現していることである。順位の変動とともに、「家族・親族」における下位領域は、大きく変化している。成人期前期においては、親との関係（結婚を機に自立）、子の誕生・親となること、妊娠・出産（感動，体調管理の注意）、子育て・夫婦（子の成長に感動，夫との関係と自身の変化）のように，成人期特有のライフイベントに関する内容が多く語られている。また「恋愛・結婚」の下位領域を見ても，同様に，結婚の迷い，恋愛，同棲，結婚式など，具体的な人生設計を見据えたものとなっている。

同じく成人期前期において，なくなったり，語る参加者が減少したテーマ領域は，「学業」「課外・学外活動」「アルバイト」といった，学生生活特有の文脈に関するものである。同様に「友人」も，大学生では上位（2 位）にあったものが，成人期前期では，下位（8 位）になっている。

以上のように，成人期前期の人々と大学生の，SOI で語られたテーマ領域の比較から，成人期前期になると関心を持つテーマ領域が変わり，重視する文脈も移行していくことが考えられる。

7.3.2 成人期前期における職業生活・家庭生活におけるテーマ

領域の特徴

ここでは，成人期前期における職業生活・家庭生活のテーマ領域について，より詳細な検討を試みる。

7.3.2-1 職業生活におけるテーマ領域の特徴の検討

「職業・仕事」のテーマ領域における主な下位領域は，9 つに分類されているが (Table 7-1)，この中で成人期前期における，職業の確立過程に関連すると思われる，以下の 3 つの下位領域を取り上げる。

配置転換

配置転換の下位領域は，（影響・変化：配置転換の影響による心境や生活の変化）と（自身の希望：配置転換の希望を持っていること，希望して異動したこと）の，主に 2 つの内容に分けられた。

前者の（影響・変化）では，「新しい仕事に変わった当初は，苦労があったが，最近は大分慣れてきて，自分が成長したと感じた（学校法人職員，20 歳代後半，男性）」「出向先の仕事を始めてしばらく経つが，最近は信頼されて，仕事を任されるようになった（会社員，30 歳代前半，男性）」と言った肯定的な変化と，「今まで慣れ親しんでいた仕事を替わることになったが，後任の人にあまり良い感情を持たず，複雑な気持ちだ。また新しい部署でうまくやっていけるか，不安である（会社員，30 歳代前半，男性）」といった否定的な感情

が語られた。

後者の（自身の希望）では、「社内で、自分が関心を持っている、メンタルトレーニングの仕事ができる部署に異動したい。現在の仕事は、自分に合っていないと感じている。会社に希望を出しているがなかなか通らない（会社員、30歳代前半、女性）」「入社して10年同じ仕事をしているので、自分の仕事の幅を広げるため、そろそろ別の部署に異動したい（会社員、30歳代前半、男性）」「TV局で事務系の仕事をしていたが将来のキャリアのため、希望を出して番組制作の現場に異動した。今は苦勞しているが、将来の仕事のためにがんばりたい（会社員、20歳代後半、男性）」といったように、自身の適性や今後のキャリアを考えて、社内での仕事を変えたいという希望が語られた。

転職

転職の下位領域は、（過去の経験：転職をした経験による変化）、（現在の活動：現在、転職活動中であることへの思い）（迷い：転職するべきかどうかの迷いやためらい）の、主に3つの内容に分けられた。

（過去の経験）では、「以前は、郵便局に勤めていたが、図書館司書の資格を取り、図書館に勤めることができた。当時は迷いもあったが、現在は転職して良かったと思う（学校法人職員、20歳代後半、女性）」のように、転職が成功した経験に基づく、肯定的な変化が語られた。

一方、（現在の活動）では、「30代を前に前職を退職して、現在転職活動を行っている。なかなか成果が出ないときは、それで良かったのか、時々悩むことがある（学校法人職員、20歳代後半、男性）」といった葛藤の感情が語られた。

また（迷い）は、年齢と仕事の成熟の度合いにより、さらに2つに分けられた。1つは、仕事を始めたばかりの参加者の、「今の仕事に慣れず、自分が向いているのかが、よく分からない。このまま続けていけるかどうか不安である（教員、20歳代前半、女性）」といった迷いである。これに対し、「30歳になり、現在の仕事を続けていていいのか、続けていけるのかが不安である（会社員、30歳代前半、女性）」「現在の仕事は、嫌いではないが必ずしも好きではなく、機会があれば転職したいと思っている。先日、同業他社の人から良い転職の話の誘いを受けたが、最終的には自分のしたいことができるかどうか分からなかったので強い信念でお断りした（会社員、30歳代前半、男性）」といったように、ある程度仕事に慣れてきている30歳の参加者が、簡単に転職に踏み切れない迷いも語られた。

役職や立場

役職や立場の下位領域は、（部署間の対立：異なる部署間の立場の違いによる対立）、（社員同士の違い：正社員と契約社員の立場の違い）、（責任ある立場：重要な立場になったり部署に長く居る立場になることの変化）の、主に3つの内容に分けられた。

（部署間の対立）では、「自分は営業の部署で受注を取ってくるが、工場の生産担当の部署が昔からの慣習で、生産計画を、杓子定規に押し付けてくる。生産担当の部署は、時代に合った柔軟な対応をして欲しい（会社員、20歳代後半、男性）」といった、部署による考

え方の違いに対する、怒りや不満が語られた。

（社員同士の違い）では、「自分は正社員だが会社では契約社員も雇用しているため、仕事上で様々な立場の違いを感じることもある。また、正社員としての責任を感じることもある（会社員、20 歳代後半、女性）」といった、雇用形態による違いと、責任についての語りが見られた。

（責任ある立場）では、「職場で自分が一番長くいる立場になり、職場の様々な人に意見を求められるようになった。異なる役職・部署の人も意見を求めてくるので、私の意見が完全に正しいものではなく、それぞれの立場で判断して欲しいということを伝えるようにしている（カウンセラー、30 歳代前半、女性）」「自分はまだ役職に就いていないのに、重要な会議に出たりして、役職がある人と同じような扱いになっている。会議などでは“自分がこの会議に出席して発言してよいのか”といったことを考えて緊張することがある（学校法人職員、30 歳代前半、男性）」といったように、職場での立場が変わっていくことによる責任とそれに対する思いが語られた。

7.3.2-2 家庭生活におけるテーマ領域の特徴の検討

「家族・親族」のテーマ領域における、主な下位領域は、5 つに分類されており (Table 7-1)，ここでは以下の通り、2 つの下位領域と子どもに関連する 3 つの下位領域の結果をまとめて述べることとする。

家族の大切さ

成人期前期における家族の大切さの下位領域の特徴は、大切にする家族として両親・祖父母・きょうだいとともに、伴侶（パートナー）、子どもが新たに加えられることである。以下に述べるように、結婚・出産・子育てといったライフイベントを経験した人々にとって、新たにできた家族が、非常に大切に思われていることが伺える。

親との関係

親との関係の下位領域では、「結婚とともに親と心理的に距離を取れるようになった。自分が成長したように感じる（会社員、20 歳代後半、男性）」といった、結婚を契機とする親からの心理的な自立に関する思いが語られた。

子どもに関する下位領域

以下に述べるものは、いずれも子どもに関する下位領域であり、ライフイベントが生起する順に、結果を述べる。

妊娠・出産の下位領域では、「子どもが授かり 1 つの命が産まれていくことに感動している（学校法人職員、20 歳代後半、男性）」「胎動に感動している（大学の研究員、20 歳代後半、女性）」といった生命の誕生への喜び、また「妻の体調が心配で、是非母子とも、無事に出産して欲しい（学校法人職員、20 歳代後半、男性）」「出産が近いので、自分がインフルエンザにかからないか心配だ（大学の研究員、20 歳代後半、女性）」といった、妻や自身の妊娠・出産前の体調の心配が語られた。

子の誕生・親となることの下位領域では、「子どもが産まれて感動した。父親となり子ど

もを大切に思い、今はそのことで頭が埋まっている（公務員、20歳代後半、男性）」といった、子どもの誕生により、親となることの喜びと子どもを大切に思う気持ちが語られた。一方、「現在は一児の母であるが、2人目の子どもを妊娠中で、二児の母となれば独身で会社員として働いていた頃、さらに一児の母である現在と異なる気持ちになるだろう」といった自身を振り返る語りも見受けられた。

子育て・夫婦のテーマの下位領域では、「2歳の娘のトイレの成長に感動した。また最近では、母親を伴わなくとも、父親である自分だけで娘と外出して遊べるようになった（会社員、30歳代前半、男性）」といったように、父親として娘の成長と子育てに関わっている喜びが語られた。一方、「娘がお父さん（夫）に、イヤイヤをするので困っていた。子育てサークルに通ったところ、子育てを経験した年配の母親たちから助言をもらい、娘との会話にできるだけお父さんへの感謝の言葉をいれるようにしたところ、娘のイヤイヤが減った（専業主婦、30歳代前半、女性）」といったように、子育ての課題に取り組み、解決に向かう語りが見受けられた。

7.4 考察

7.4.1 大学生の結果と比較した成人期前期で語られたテーマ

領域の特徴

SOIで語られたテーマ領域には、成人期前期と大学生で、いくつかの違い、変動が見られた。成人期前期では、「職業・仕事」「家族・親族」のテーマ領域を語る参加者が増え、学生生活の文脈に関係する「学業」「課外・学外活動」「アルバイト」「友人」のテーマ領域を語る参加者は、減少した。この結果は、大部分の人々が、学生生活を終え、成人期の生活に入ることに伴う、妥当なテーマ領域の移行といえよう。大学生で多くの参加者が語った「学業」「課外・学外活動」「アルバイト」「友人」の4つの文脈の重要性は、成人期前期になって失われるのではなく、他の文脈に置き換わっている可能性が考えられる。学生の本分としての「学業」、収入を得る手段としての「アルバイト」は、社会人の「職業・仕事」に移行していると、考えることが妥当であろう。大学生における「友人関係」の文脈も、成人期前期では、「職業・仕事」「家族・親族」における人間関係に移行していることが推測される。同じく大学生の「課外・学外活動」のスポーツや文化活動自体は、成人期前期では「趣味・余暇」の文脈に引き継がれている可能性がある。また第5章・研究Ⅱ（5.3.3）は、「課外・学外活動」においてリーダーや主要なイベントの係りを務めた経験が、大学生により印象深く語られていることを指摘したが、成人期前期においては、「職業・仕事」におけるイベント・プロジェクトの下位領域が、達成感・充実感を味わう重要なものと捉え

られている。ここから、成人期前期・大学生のいずれにおいても、自らが責任を持って取り組んだ経験は、個人にとって大切なものであり、自己の発達に影響を及ぼすものである可能性が示唆される。

本研究の結果からも、成人期前期は、成人としての生活が始まる時期であり、就職・結婚・出産・子育てなど、この時期に生じやすい重要なライフイベントとつながりが深い「職業・仕事」「家族・親族」に関わる文脈が、自己の発達にとって重要なものとなっている時期であることが示されたといえよう。

7.4.2 成人期前期における職業生活・家庭生活におけるテーマ

領域の特徴

7.4.2-1 職業生活におけるテーマ領域の特徴の検討

本研究において配置転換の下位領域は、(影響・変化)と(自身の希望)に大別された。前者においては、配置転換が成人期前期の人々にとって、成長感や達成感、もしくは葛藤を産み出す、大きな変化の機会として受け取られていることが、示されたと考えられる。

後者の(自身の希望)と転職の下位領域は、組織内での異動と組織の外に出て仕事を変えることで、意味合いは大きく異なるものの、いずれも成人期前期の人々に、職場や仕事を変えたい希望があることを示しているといえる。坂井(2006, 2007)は、成人期前期(25-39歳)における転職理由・転職観を検討しており、それによると転職は今日の日本の社会においては、個人の職業人生におけるメジャーな選択肢の1つであり、マイナスイメージでは、捉えられなくなっている。本研究からも、配置転換を含めた職場や仕事を変えることで、「自分に合った仕事がしたい、将来のために自分の能力を高めたり、仕事の幅を広げたい」といった、成人期前期の人々の希望が示されたといえる。一方、本研究の結果から、こうした職業を変えたい希望が叶わなかったり、それに踏み切れない場合の葛藤や焦りも語られた。西村(2009)は、成人期前期の人々が、職業の確立といった成人期前期の発達課題に関する取り組みの過程で、焦りの気持ちを持っていることを指摘しており、本研究からも、自身の適職と思える職業を確立しようとする、成人期前期の人々の取り組みと葛藤が示されたと考えられる。

役職・立場の下位領域では、成人期前期の人々が現在働いている職場で、様々な役職・立場にあることが示された。(部署間の対立)、(社員同士の違い)では、成人期前期の人々が、自分の所属する部署や社員の枠組みを代表して、(同じ組織内の)他のグループと対立したり、葛藤を感じる様子が示された。Erikson(1950 仁科訳 1977-1980)は、アイデンティティの形成における、社会的役割と所属する集団への同一視の影響を指摘しており、このような経験が、成人期前期の人々のアイデンティティ形成に影響している可能性が考えられる。(責任ある立場)では、本研究の参加者の年齢構成の中で後半になる30歳代前

半の人々が、職場で重要な役割を期待されるようになり、その責任を感じていることが語られた。30歳代に入った成人期前期の人々は、既に新人の時期を終え、職場の中で少しずつ責任ある立場となっており、時に葛藤を感じながらも自らの職業を確立していく様子が見てとれる。

以上のように、本研究の職業生活におけるテーマの特徴の検討から成人期前期の人々にとって、職業や仕事は非常に重要な生活の文脈であり、彼らが職業確立の葛藤（Vaillant, 1977）に取り組む過程にあることが示されたと考えられる。

7.4.2-2 家庭生活におけるテーマ領域の特徴の検討

家庭生活におけるテーマ領域の検討では、成人期前期の家族生活が、結婚・出産により拡大する時期であり、子育てへの取り組みによって、大きく変化する時期であることが示された。まず親との関係の下位領域では、結婚してパートナーができたことが、親子関係の変化をもたらすことが示された。また、子どもに関する妊娠・出産、子の誕生・親となること、子育て・夫婦の下位領域では、新たに家族となったパートナーや、子どもを気遣い、大切に思う気持ち、子育てが生活の中心となり、それに取り組む様子が示された。ここには、Erikson（1959 小此木訳編 1973）が掲げた成人期前期の葛藤である親密性の確立と中年期の葛藤である世代性の萌芽（Kroger, 2000 榎本編訳 2005）への取り組みが、示されていると考えられる。「家族・親族」以外のテーマ領域でも「結婚して子どもができたことで、考えが変わってきた。仕事をしていた当時は自分を高めようと生き急いでいたが、今は家族や子育てを大切に思い、ゆっくりと生きている（「生活」のテーマ領域；専業主婦，30歳代前半，女性）」といったように、結婚と子育てが成人期前期の生活を、大きく変えることが示されている。一方、「結婚・恋愛」のテーマ領域では、「自分はもう結婚すべき歳だと思うが、なかなか結婚して家族を養う、一人前の人間である自信が得られない（学校法人職員，20歳代前半，男性）」といった不安が語られ、成人期前期に期待される、発達課題の達成に関する焦り（西村，2009）も示された。やはり、成人期前期の人々にとって、結婚に代表される親密性の確立は、非常に重要な位置を占めているといえよう。

子の誕生・親となること、子育ての下位領域では、男性・女性ともに、子どもを大切に思い、育児に取り組んでいることが語られた。柏木・若松（1994）は、親となることの変化について、父親と母親の違いを考察し、父親が育児・家事に参加することで、「母親の育児に対する否定的感情の軽減」「父親自身の子どもへの肯定的感情の強まり」などの、肯定的な影響が生じることを挙げている。本研究の父親となっている参加者からも、「妻の負担を減らすよう、子育てにはできるだけ参加したい（会社員，30歳代前半，男性）」といったことが語られており、こうした夫婦における子育ての協力姿勢が、成人期前期の家庭生活を充実したものとさせる可能性が考えられる。

以上のように、成人期前期は、結婚・出産・子育てなどのライフイベントが生起する時期であり、家庭生活における大きな変化の時期であること、成人期前期の人々は、家庭生活における親密性（夫婦関係）、世代性の葛藤に取り組み始めている時期であることが、本

研究からも示されたといえる。

7.4.3 まとめと今後の課題・方向性

本研究では、成人期前期の人々に SOI を実施し、面接で語られたテーマ領域を、カテゴリー化して抽出することで、成人期前期の人々の自己の発達に影響を及ぼす要因となっている文脈について検討した。成人期前期の人々の生活では、大学生と比べて職業生活・家庭生活の文脈の重要性が高まることが示された。また職業生活・家庭生活に関するテーマ領域の検討から、成人期前期の人々が、職業確立、親密性、世代性の葛藤に関連するテーマに取り組んでいることが示された。Kroger (2000 榎本編訳 2005) は、成人期前期が、それまでの学生時代に形成されてきたアイデンティティを、現実社会に応用する時期であるとしている。成人期前期は、この時期に生起する就職・結婚・出産・子育てといった、生涯発達における、重要な節目のライフイベントが生起しやすい時期であり、成人期前期の人々の自己、アイデンティティは、こうした現実の生活の文脈の中で発達していく可能性が、本研究からも示されたと考えられる。

本研究の限界と今後の課題については、以下の通りである。本研究の参加者の基本属性には偏りがあるため (Table 6-2), Table 7-1, Table 7-2 における語られたテーマ領域の延べ人数の多さの順位や、研究の目的 1 における大学生の結果との比較の解釈には、注意が必要である。こうしたことから、結果の一般化には留意が求められるといえよう。また本研究では、成人期前期の人々の発達に影響を及ぼす文脈について示したが、それらが、どのように、彼らの自己の発達に影響しているかの、詳細な検討はなされていない。こうしたことから、両者がどのような関係にあるのかを、少しでも解明することが、今後の課題と考えられる。本研究の冒頭にも述べたように、青年期以降の成人期の発達の道筋は多様なものであり、成人期前期に起こりやすいライフイベントを、経験しなかったり、別の時期に経験したりするといったことも考えられる。こうした点からも、成人期前期の発達の様態を明らかにするためには、さらなる研究の蓄積が必要と考えられる。

第Ⅲ部

本研究の総括と今後の展開

第 8 章

総合考察

8.1 本研究のまとめと得られた知見

8.1.1 本研究における実証的研究の概観

本研究では、「日本の青年期後期・成人期前期における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検証すること」を全体の目的とした (3.1)。そして 3.3 で概説した実証的研究を、第Ⅱ部の 4 つの章にわたって記述してきた。

第 4 章・研究Ⅰでは、SOI の日本語版を作成し、「実施・評価が可能か。それらの過程でどのような課題があるか」を確認することを目的とした。青年期・成人期の人々延べ 18 名に SOI を実施し、SOI の標準的手法が、日本において、概ね実施・評価が可能であり、それらは学習可能な手法であることが明らかになった。そして、これらの過程における、課題や困難さについて検証した。

第 5 章・研究Ⅱでは、日本の青年期後期における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検証することを、目的とした。大学生 40 名に SOI を実施し、日本の青年期後期における Kegan の構造発達段階、および面接で語られたテーマ領域について明らかにした。そして、これらを基に「Kegan の構造発達段階と学年の関連」「海外の結果との比較」「大学生を対象とした面接で語られたテーマ領域の特徴」「複数の異なるテーマ領域を包括して参加者の構造発達段階を決定すること」について検証した。

第 6 章・研究Ⅲでは、日本の青年期後期から成人期前期における自己の発達の特徴を、Kegan の構造発達理論に基づいて検証することを、第 1 の目的とした。そして、青年期後期から成人期前期における「Kegan の構造発達段階と、Erikson のアイデンティティの概念に基づく、心理社会的危機が解決されている感覚」との関連について検証することを、第 2 の目的とした。青年期後期および成人期前期の人々各 40 名、合計 80 名に、SOI および EPSI を実施し、これらの時期における Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機が解決されている感覚について明らかにした。そして、これらを基に、「青年期後期から成人期前期における Kegan の構造発達」「この時期における Kegan の構造発達と Erikson の心理社会的危機が解決されている感覚の関連」について検証した。

第 7 章・研究Ⅳでは、成人期前期の人々に SOI を実施し、面接で語られたテーマを領域別に分類することで、成人期前期の人々の自己の発達に影響を及ぼす要因となっている文脈について、検討することを目的とした。成人期前期の人々 40 名に SOI を実施し、SOI で語

られたテーマ領域の分類について明らかにした。そしてこれらを基に、「成人期前期と青年期後期（大学生）の人々により、語られた SOI のテーマ領域の比較」「成人期前期における職業生活、家庭生活に関するテーマの特徴」について検証した。

8.1.2 本研究における成果の振り返り

本研究では、Kegan の構造発達段階の測度である SOI を中心的な測度として、実証的研究を行ってきた（3.3.2-1）。Table 3-2 および Table 3-3 を基に、本研究の成果は、以下のよう
に振り返ることができるであろう。

8.1.2-1 研究成果 1 日本における SOI の実施と検討

本研究における第 1 の成果は、SOI を日本で実施し、手法の検討を行ったことである。これは、Table 3-2、Table 3-3 における、(0) SOI への検討に対応する成果である。

〔日本語版の検討〕

第 4 章・研究Ⅰでは、SOI 日本語版が、概ね実施・評定可能な測度であることが、確認された。そして、課題については、第 5 章・研究Ⅱ（5.2.2）、第 6 章・研究Ⅲ以降の、「カード（6）の検討（付録 3）」「調査終了時のアンケート実施（付録 6）」においても、検討と小幅の修正がなされてきた。これまで Kegan の構造発達理論の研究は、海外を中心に研究が積み重ねられてきた（2.3）。本研究において、SOI 日本語版の利用が可能になったことは、「日本における今後の研究の進展」、「海外と日本の研究成果の相互利用」への可能性を開くものといえよう。

〔特徴の検討〕

第 5 章・研究Ⅱでは、「複数の領域・文脈に関わる発達を、自己の構造発達段階として包括的に扱っている SOI の特徴」に関わる検討がなされた（5.4.3）。これは Kegan の構造発達理論とその測度である SOI についての重要な論点であり、これまでも多くの議論が行われてきた（2.3.1）。Kegan の理論と SOI は、自己の発達のメカニズムを提起し、発達的変容の過程を捉える有用なものであるが（3.1）、多くの理論的背景と測定手法が組み合わされたものであり、それらの理論的整合性を互いに確保するために、継続的な検討が必要であると思われる。本研究における SOI の特徴の検討も、理論と測度を精緻化していくための、検討の 1 つに位置付けられると考えられる。

8.1.2-2 研究成果 2 日本における Kegan の構造発達段階の測定と検討

本研究における第 2 の成果は、日本の青年期後期・成人期前期における Kegan の構造発達段階を、明らかにしたことである。これは、Table 3-2、Table 3-3 における、「(1) 構造発達段階の測定と検討」に対応するもので、本研究における中心的な成果である。

〔構造発達の検討〕

第 5 章・研究Ⅱ、第 6 章・研究Ⅲでは、日本の青年期後期（大学生）、成人期前期（25-35 歳）における Kegan の構造発達段階が、主に第 3 段階から第 4 段階の間にあり、学年・年

齢とともに、構造発達が進捗していく傾向が明らかになった(5.3.1; 6.3.1)。これは、日本の青年期後期から成人期前期において、対人関係、相互性が主体から客体になり、創造者的感覚、アイデンティティが主体となっていく、自己の発達の過程が見られることを示している(5.4.1; 6.4.1)。言い換えれば、Kegan の理論における、第3段階から第4段階へと向かう自己の発達のメカニズムの説明が、日本の青年期後期・成人期前期の人々に当てはまる可能性が示されているといえよう。

〔海外との比較〕

第5章・研究Ⅱにおいては、日本と海外(NZ)の大学生における構造発達段階の比較が行われた(5.3.2)。大学生の構造発達段階は、両国とも得点3から4の範囲内に位置した参加者が最も多く、SOI 高群よりも SOI 低群の方が多かった。これは、両国における大学生の構造発達段階の全体的な分布が、概ね一致していることを示している(5.3.2; 5.4.2の共通点)。一方、両国における、SOI 高群と SOI 低群の比率から、NZの大学生の方が得点3/4以上の参加者の割合が多く、日本の大学生よりもシステムの自己への移行が進んでいる可能性が示唆された。しかしながら、日本の大学生の方が NZ の大学生よりも、2ish な要素を含む得点の参加者の割合が少なく、尊大な自己から対人関係的な自己への移行は日本の大学生の方が進んでいる可能性が示唆された。これらは、大学生の構造発達段階における、日本の文化的な特徴を示すものと考察される(5.3.2; 5.4.2の相違点)。

以上の結果は、前述の〔日本語版の検討〕(8.1.2-1)で述べた、「日本における今後の研究の進展」、「海外と日本の研究成果の相互利用」と、「日本の文化・教育を背景にした構造発達の特徴があること(5.4.2)」の可能性を、実証的に示したものとといえよう。

〔他の指標との関連の検討〕

第6章・研究Ⅲでは、青年期後期・成人期前期における、Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の関連について検討した(6.3.2; 6.4.2)。Kegan の構造発達と有意な関連が見られたのは、EPSI の勤勉性、アイデンティティの尺度得点、および総得点であった。つまり青年期後期から成人期前期において、Kegan の構造発達段階が第3段階から第4段階へと発達していくことに伴い、Erikson の勤勉性、アイデンティティの心理社会的危機が解決されている感覚、そして全体的アイデンティティの感覚が高まるといえよう。

このような結果には、青年期後期から成人期前期の、第3段階から第4段階へと向かう Kegan の構造発達に、Erikson の心理社会的危機における、これらの感覚が結びついていくこと、そして、この時期の Kegan の構造発達と関わりがある、Erikson の心理社会的危機があることが示されていると考えられる。

8.1.2-3 研究成果3 SOI で語られたテーマ領域の分類と検討

本研究における第3の成果は、青年期後期・成人期前期の人々により、SOI で語られたテーマ領域を、分類・検討して示したことである。これは、Table 3-2, Table 3-3における、「(2) テーマ領域の分類と検討」に対応するものである。

〔発達の各時期のテーマ領域の検討〕

第5章・研究Ⅱ（5.3.3；5.4.3）では日本の青年期後期（大学生）、第7章・研究Ⅳ（7.3.2；7.4.2）では成人期前期（25-35歳）の人々により、SOIで語られたテーマ領域の分類・検討がなされた。まず前者において、SOIにおける面接のテーマは、大学生にとって「印象深い、面接の場で話しやすい（2.2.2-2）」とされたテーマであり、大学生が日常考えていることや関心を持っていることが語られたものと考えられる。後者においても、成人期前期の人々の日常の意識や関心事が語られ、中でも職業生活・家庭生活のテーマ領域が焦点化されて論じられた。

これらの結果は、青年期後期・成人期前期の人々によって語られた、SOIのテーマは、参加者それぞれの、日常の意識や関心の対象を反映して多種多様なものになること、それらを領域別に分類・検討することで、それぞれの発達の時期にある人々の特徴が示される可能性があることを、意味するものと考えられる。

〔発達の各時期のテーマ領域の比較〕

第7章・研究Ⅳ（7.3.1；7.4.1）では、日本の青年期後期（大学生）、成人期前期（25-35歳）の人々により、SOIで語られたテーマ領域の比較が行われた。SOIで語られたテーマ領域は、成人期前期と大学生でいくつかの違い、変動が見られた。成人期前期では「職業・仕事」「家族・親族」のテーマ領域を語る参加者が増え、学生生活の文脈に関係する「学業」「課外・学外活動」「アルバイト」「友人」のテーマ領域を語る参加者は減少した。この結果は成人期前期における大部分の人々が学生生活を終え、成人期の生活に入ることに伴う、妥当なテーマ領域の移行といえよう。

これらの結果から、青年期後期・成人期前期それぞれの発達の時期にある人々によって語られた、SOIのテーマ領域を比較することで、この時期の発達に伴い、参加者の日常の意識や関心の対象が、変遷していく可能性が示されていると考えられる。

以上が、本研究における成果の振り返りである。

8.1.3 青年期後期・成人期前期における自己の発達の要因モデル

本章の冒頭でも述べた通り、本研究では、「日本の青年期後期・成人期前期における自己の発達の特徴を、Keganの構造発達理論に基づいて検証すること」を全体の目的とした（3.1）。そして、Keganを含む自己の発達に関わる研究の展望（第Ⅰ部）を経た上で、4つの章にわたり、Keganの構造発達理論とSOIに基づく実証的研究（第Ⅱ部）について記述してきた。

ここでは、本研究における成果をまとめる意味で、青年期後期・成人期前期における自己の発達の要因を、整理・統合したモデルを提起しておきたい。以下のTable 8-1は、本研究の中で扱った、自己の発達に関わる理論・要因をまとめたものである。

第Ⅲ部 本研究の総括と今後の展開

左の列の「自己の発達要因」、中央の列の「第Ⅰ部：研究動向・理論 自己の発達に関わる研究の展望と Kegan の構造発達理論」、右の列の「第Ⅱ部：実証的研究 Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期における自己の発達」は、それぞれ対応関係にある。「自己の発達要因」における「→」以下は、その要因が、「個人に内在しているものか（内的要因）、個人を取り巻く外部に存在するものか（外的要因）」という基準で、どちらの側面が強いのかを示している。「第Ⅰ部：研究動向・理論」における「→」以下は、理論や研究の具体例である。「第Ⅱ部：実証的研究」における「→」以下は、本研究の実証的研究から得られた、自己の発達の要因モデルに寄与する成果である。

Table 8-1 本研究における青年期後期・成人期前期における自己の発達の要因

自己の発達の 要因	第Ⅰ部：研究動向・理論 自己の発達に関わる研究の展望と Kegan の構造発達理論	第Ⅱ部：実証的研究 Kegan の構造発達理論に基づく 青年期後期・成人期前期における 自己の発達
認知構造の発達 → 内的要因	第1章 (1.2.4) 認知構造の発達理論に関わる研究 → Piaget の認知発達理論 Kohlberg の道徳発達理論 Loevinger の自我発達理論	第5章-研究Ⅱ (5.3.1 ; 5.4.1) 大学生の構造発達段階と 学年の関連 → 大学生における Kegan の 第3段階から第4段階への 構造発達と学年の関連
	第2章 (2.1) Kegan の構造発達理論 → 主体・客体均衡の変容	第6章-研究Ⅲ (6.3.1 ; 6.4.1) Kegan の構造発達段階 → 青年期後期・成人期前期における Kegan の第3段階から第4段階へ の構造発達
動機づけ・目標 → 内的・外的要因	第1章 (1.2.2-1) 自己形成への要求、動機づけに 関わる研究 → ・自律的動機づけに基づく自己形成 (速水, 1998) ・自己形成要求 (菊地, 1989)	第6章-研究Ⅲ (6.3.2 ; 6.4.2) Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の関連 → 青年期後期・成人期前期における Kegan の第3段階から第4段階へ の構造発達と勤勉性の感覚の関連
	第1章 (1.2.2-2) 理想自己に関わる自己形成 → ・理想自己と現実自己の関係に関わ る青年期の自己形成 (水間, 2005) ・青年期・成人期・老年期に至る 理想自己の生涯発達 (松岡, 2006)	

経験・文脈 → 外的要因	第 1 章 (1.2.2-3) 自己形成に関わる経験や文脈の研究 → ・大学生の自己評価を支える文脈 および大学生にとっての転機 (溝上, 2001) ・大学生の自己形成に関わる日常的 活動 (山田, 2004)	第 5 章-研究Ⅱ (5.3.3 ; 5.4.3) 面接で扱われたテーマの領域 → 青年期後期の自己の発達に影響を 及ぼす文脈の領域
		第 7 章-研究Ⅳ (7.3.1 ; 7.4.1) 大学生の結果と比較した 成人期前期で語られたテーマ領域 の特徴 → 青年期後期との比較による成人期 前期の自己の発達に影響を及ぼす 文脈の領域
		第 7 章-研究Ⅳ (7.3.2 ; 7.4.2) 成人期前期における職業生活・家庭 生活におけるテーマ領域の特徴 → 成人期前期の自己の発達に影響を 及ぼす文脈の領域 (職業生活・家庭生活)

第 1 に、「自己の発達の要因」として挙げられるのは、認知構造の発達であり、本研究における中心的なテーマである。認知構造の発達は、経験や文脈を意味づける個人内のフィルターであり、内的要因の側面が強いと考えられる。「第Ⅰ部：研究動向・理論」においては、「第 1 章 (1.2.4) 認知構造の発達理論に関わる研究→Piaget の認知発達理論, Kohlberg の道徳発達理論, Loevinger の自我発達理論」,そして、「第 2 章 (2.1) Kegan の構造発達理論→主体・客体均衡の変容」が対応している。Kegan の理論は、複数の理論を統合したものであり、そこから導出された自己の発達のメカニズム (主体・客体均衡の変容) を提起している (3.1)。主体・客体均衡の変容は、自己の発達の要因モデルにおける、内的な発達のメカニズムの基軸として位置づけられるであろう。「第Ⅱ部：実証的研究」においては、「第 5 章-研究Ⅱ (5.3.1 ; 5.4.1) 大学生の構造発達段階と学年の関連→大学生における Kegan の第 3 段階から第 4 段階への構造発達と学年の関連」,「第 6 章-研究Ⅲ (6.3.1 ; 6.4.1)

Kegan の構造発達段階→青年期後期・成人期前期における Kegan の第3段階から第4段階への構造発達」が対応している。Kegan の理論は、そのメカニズムに基づいて発達の変容の過程を捉える、構造発達段階 (Table 2-1) と段階得点 (Table 2-3)、それらを測定できる測度 (SOI ; 2.2 および付録1を参照) を有している。このような結果は、青年期後期・成人期前期における自己の発達を、構造発達段階・段階得点の観点から説明するものと考えられる。

第2に、「自己の発達の要因」として挙げられるのは、動機づけ・目標であり、「何かをしたい、そうになりたい」と思う心的な過程と、そのような外部の対象 (目標) があることと考えられる。これは、個人内に起きる欲求の高まりと、個人を取り巻く外部に存在する理想や身につけたい技能から構成されると考えられ、内的・外的要因の両側面があると考えられる。「第I部：研究動向・理論」においては、「第1章 (1.2.2-1) 自己形成への要求、動機づけに関わる研究→自律的動機づけに基づく自己形成 (速水, 1998), 自己形成要求 (菊地, 1989)」, 「第1章 (1.2.2-2) 理想自己に関わる自己形成→理想自己と現実自己の関係に関わる青年期の自己形成 (水間, 2005), 青年期・成人期・老年期に至る理想自己の生涯発達 (松岡, 2006)」が対応している。「第II部：実証的研究」においては、「第6章・研究Ⅲ (6.3.2 ; 6.4.2) Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の関連→青年期後期・成人期前期における Kegan の第3段階から第4段階への構造発達と勤勉性の感覚の関連」が対応している。EPSI の勤勉性の下位尺度は、「目標を実現するために自分の技能を発揮することによる、自尊感情を伴った効力感」を問うものであり、「4. 私は、いっしょうけんめいに仕事や勉強をする」「20. 私は、目的を達成しようとがんばっている」といった質問項目から構成されている (中西・佐方, 1993)。そして、本研究では、「Kegan の第3段階から第4段階への発達とアイデンティティ形成には、目標を持ち、それを実現するための技能を獲得しようとする努力、もしくは獲得したことによる自尊感情や自己効力感が必要である可能性 (6.4.2)」が指摘されている。このように、「何かをしたい、そうになりたい」と思う心的な過程と、「そのような外部の対象 (目標) があること、それに向かい努力ができること」が、青年期後期・成人期前期における自己の発達の要因として挙げられるのではないかと考えられる。

第3に、「自己の発達の要因」として挙げられるのは、経験・文脈であり、個人が日常生活や人生を生きていく中で遭遇する出来事や、そうしたものを生じさせる個人の置かれた環境である。これは、個人を取り巻く外部に存在するものといった意味合いから、外的要因の側面が強いと考えられる。「第I部：研究動向・理論」においては、「第1章 (1.2.2-3) 自己形成に関わる経験や文脈の研究→大学生の自己評価を支える文脈および大学生にとっての転機 (溝上, 2001), 大学生の自己形成に関わる日常的活動 (山田, 2004)」が対応している。「第II部：実証的研究」においては、「第5章・研究Ⅱ (5.3.3 ; 5.4.3) 面接で扱われたテーマの領域→青年期後期の自己の発達に影響を及ぼす文脈の領域」, 「第7章・研究Ⅳ (7.3.1 ; 7.4.1) 大学生の結果と比較した成人期前期で語られたテーマ領域の特徴→青年

期後期との比較による成人期前期の自己の発達に影響を及ぼす文脈の領域」,「第 7 章-研究 IV (7.3.2 ; 7.4.2) 成人期前期における職業生活・家庭生活におけるテーマ領域の特徴→成人期前期の自己の発達に影響を及ぼす文脈の領域 (職業生活・家庭生活)」が対応している。SOI は Kegan の構造発達段階の測度であり, 語られたテーマが自己の構造を示す手がかりとなっていることが, 測定の根拠となっている (7.1)。ここから, 本研究では, 参加者が面接の場で「印象に残った, 話しやすい」ものとして選択した面接のテーマを, 彼らの自己の発達に影響している文脈として検討した (7.1)。以上のように, 個人が日常生活や人生を生きていく中で遭遇する出来事や, そうしたものを生じさせる個人の置かれた (個人を取り巻く) 環境が, 青年期後期・成人期前期における自己の発達の要因として, 挙げられると考えられる。

これら本研究の研究動向・理論, 実証的研究から示された, 青年期後期・成人期前期における自己の発達の要因モデルが, 以下の Figure 8-1 となる。

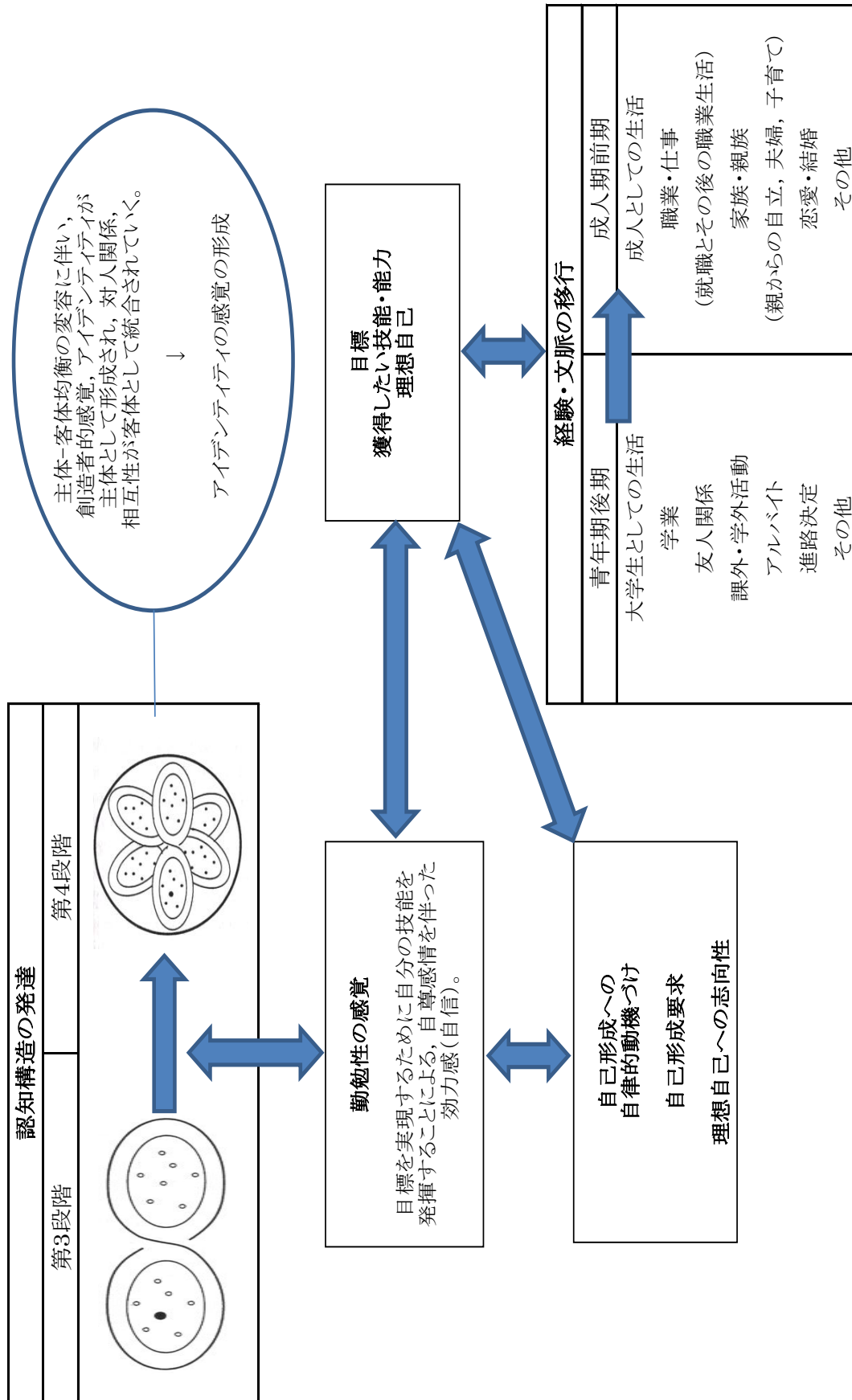


Figure 8-1 青年期後期・成人前期における自己の発達の要因モデル

左上の「**認知構造の発達**」は、Kegan の第 3 段階から第 4 段階への発達を図示しており、Figure 2-3 から抽出されたものである。Figure 2-3 右端には、Kegan の第 1 段階から第 5 段階への発達モデル化されており、個人の認知構造が（社会や外的な世界を含む）他者の視点を取り入れながら、分化・統合が進んだものになっていく様態が示されている（2.1.3-2）。第 4 段階の認知構造のモデルは、第 3 段階の視点取得能力を持った自己と他者、他者同士の複数の視点が、自己の認知構造の枠組みの中に包含されている形になっている。これは、自己と他者の複数の（矛盾するように思える）視点の対話を内包しながらも、それらを、より大きな（社会的役割の）視点と結びつけながら柔軟な形で織り合わせようとする、自己の成全的な（whole）枠組みを示している。このような自己の認知構造は、アイデンティティ、創造者の感覚を主体とした、第 4 段階のシステム的な自己の確立によるものである（詳細は 2.1.3-2 を参照）。右側の円に囲まれた部分が示す通り、このような第 3 段階から第 4 段階への構造発達は主体・客体均衡の変容によりもたらされるものであり、個人の中にアイデンティティの感覚が形成される。第 3 段階から第 4 段階への構造発達とアイデンティティの感覚の結びつきは、第 6 章・研究Ⅲ（6.3.2；6.4.2）においても確認されている。

一方、Erikson の心理社会的危機が解決された感覚の中で、第 3 段階から第 4 段階への構造発達との結びつきが示されたのは、「**勤勉性の感覚**」である。「**勤勉性の感覚**」には、右隣の「**目標、獲得したい技能・能力、理想自己**」の存在と、それらを得ようとする心的な過程としての「**自己形成への自律的動機づけ、自己形成要求、理想自己への志向性**」が関連することが推測される。

そして青年期後期から成人期前期における移行には、個人が日常生活で経験することや、周囲を取り巻く環境の変化に伴い、これらは「**経験・文脈の移行**」として Figure の右下に位置づけられている。これには、第 7 章・研究Ⅳ（7.3.1；7.3.2；7.4.1；7.4.2）の、「青年期後期・成人期前期における自己の発達に影響を与える文脈」の検討が関連している。

以上が本研究の結果から推測された、「Figure 8-1 青年期後期・成人期前期における自己の発達の要因モデル」の概要である。青年期後期・成人期前期の自己の発達に関わる複数の要因について、Kegan の構造発達理論と SOI を基点として、統合的な説明を試みていることは、本研究全体の成果と考えられる。

8.2 今後の課題と方向性

8.2.1 研究知見の一般化に関わる課題

8.2.1-1 参加者の構成と研究デザイン

本研究では、日本の青年期後期（大学生）から成人期前期の人々（25-35 歳）を対象に、Kegan の構造発達段階を測定した。

本研究における参加者の構成には、偏りや統一されていない部分がある (Table 6-2; 6.4.3)。青年期後期（大学生）、成人期前期における各群の基本属性の構成では、参加者数が特に多かったものと少なかったものがある（例えば、青年期後期（大学生）の「学部」における「教育学部」と「工学部」；成人期前期における、「子ども」の「あり」と「なし」）。また、成人期前期の参加者構成が、青年期後期（大学生）の現時点及び将来的な参加者構成に対応したものとなっているか、についても考える必要がある。

本研究における青年期後期の参加者 40 名は、同一の四年制大学の大学生であるが、同様の年齢区分（18-25 歳）で、他の大学や学校に通う人々、フルタイムやそれ以外の形態で働く人々についても考慮すべきと思われる。また、本研究の参加者は、青年期後期、成人期前期とも、基本的に通常の生活を送っている精神的に健康な人々が対象となっており、困難な状況にある人々の精神的健康について考えるには、更なる研究知見の蓄積や先行研究の参照（2.3）が必要と思われる。

本研究では、日本の青年期後期（大学生）から成人期前期の人々が、Kegan の第 3 段階から第 4 段階にあることを示した。本研究では、Kegan の第 3 段階から第 4 段階への発達に伴う適応的な側面に着目したが、Kegan (1982), Kegan et al. (1982) が指摘するように、第 4 段階への移行過程や第 4 段階に達したあとの困難さ（2.3.3-1 を参照）についても今後検証する必要がある（6.4.3）。さらに、第 3 段階から第 4 段階の範囲ではなかった、得点 3/2（1 名）、5/4（2 名）の参加者の存在 (Table 6-3) についても留意すべきであろう。

最後に、本研究は横断的研究であり、縦断的研究で得られた Kegan の構造発達の結果（例えば、Kegan, 1994 ; Lewis et al., 2005）とは区別する必要があると考えられる（6.4.3）。

8.2.1-2 研究における文化差の問題

Kegan の構造発達理論は、西欧の文化圏で産み出されたものであり、主要な文献は英語で著されている。SOI の原典である Lahey et al. (1988) も同様であり、発達段階とその実施・評定の方法（評定基準）、それらの策定に寄与した面接でのやりとりは、西欧文化圏・英語文化圏における文化的背景の影響を、少なからず受けていると考えられる。

本研究においては、Lahey et al. (1988) を英語から翻訳して、SOI の日本語版を作成・検討した（第 4 章・研究 I ; 付録 1）。これには、ガイド (Lahey et al., 1988) の内容と、実施・評定用の書式（付録 1, 付録 2, 付録 3, 付録 4）を、英語から日本語に翻訳する作

業があり、日本語訳には、原版の主旨が保たれるような訳語の検討が求められた（例えば、付録3のカード(6)）。

実証的研究（第Ⅱ部）は、SOI 日本語版に基づいて、日本語を媒介として実施された（第4章・研究Ⅰ，第5章・研究Ⅱ，第6章・研究Ⅲ，第7章・研究Ⅳ）。

第4章・研究ⅠにおけるSOI 日本語版の実施方法の検討では、「②参加者が感じるSOIの質問の難しさ」に対して、英語文化圏・日本語文化圏におけるコミュニケーションのあり方の違いが原因である可能性が指摘され、面接実施での対応が検討されている（4.4.1）。このような事象と面接場面における対応は、文化差に起因するものであるとの断定は難しいが、日本における面接の実施において、対応が必要もしくは可能であると思われた事例である。

第5章・研究Ⅱでは、実証的研究の中心的成果であるKeganの構造発達段階について、日本の大学生40名とニュージーランド（NZ）の大学生61名の比較を行い、構造発達に関する両国間の共通点と相違点を指摘した。そして、共通点が文化的一般性を、相違点が文化差、両国の文化的特徴を反映している可能性に基づいて考察を行っている（5.4.2）。

第7章・研究Ⅳは、自己の発達に影響を及ぼす個人の経験・文脈について論じているが、文化的背景も、それらの背景・根底にあるものと考えられる。本研究においては、青年期後期（大学生）、成人期前期それぞれの時期の発達に影響を及ぼす文脈を、SOIで語られたテーマ領域の分類から明らかにし、それらの変化に着目した（7.3.1；7.4.1）。また、7.3.2，7.4.2では、成人期前期の人々の職業生活・家庭生活における、経験・文脈の具体的な内容や個人の語りを取り上げた。

個人を取り巻く文脈には、身近で小さなコミュニティ（例えば、家族・学校・職場）から、それらを包含する、より大きなコミュニティ（例えば、民族・国家・世界全体）に関わるものまで様々なものがあり、それらは重層的な構造をなし、個人に直接的・間接的に影響を及ぼしている（Bronfenbrenner, 1979 磯貝・福富訳 1996）。このようなことから、本研究の自己の発達に関する知見は日本の、対して前掲のNZの大学生の構造発達段階（Table 5-2）は、NZの文化の影響を受けているものと考えられるであろう。NZの大学生については、「大学における学士号が通常、3年間で取得可能であること」「入学よりも卒業が難しく、（日本の大学生よりも）自立した生活が求められること（一言, 2008）」といった、日本の大学生とは異なる環境にあることが示されている。このような教育環境の違いも、広い意味での文化差に含まれるものであり、両国の人々の自己の発達に、異なる影響を及ぼしている可能性が想定される。

以上のように、本研究には、「英語から日本語への翻訳」「面接場面におけるコミュニケーション」「Keganの構造発達段階」「参加者を取り巻く文脈」といった、研究における文化差の関与が想定される部分があり、対応や検討の必要性に留意してきた。自己および自己の発達の研究において、文化的な影響が大きいものであることは、否定できない。例えば、北山（1998）、Markus & Kitayama（1991）の文化的自己観において、西欧では周囲

の他者や社会からある程度独立した相互独立的自己観が、日本では周囲の他者や社会との結びつきが強い相互協調的自己観が優勢であることが提唱されている。また、自尊心の測定に関して、日本人の自尊心尺度に対する回答傾向には、「世間体、向上心」など、西欧文化圏の人々とは異なる、独特の文化的なバイアスがかかっており、西欧文化圏の人々とは、回答傾向が異なったり、同じ回答でも異なる理由で回答していたりする場合があることが知られている（田中，2002）。

一方、Kegan の理論は、Kohlberg に代表される構造発達理論の伝統（1.2.4）を背負っており、前述の「日本とニュージーランド（NZ）の大学生における構造発達段階の比較」において見られた、「Kohlberg の道德発達段階に関する文化差との類似点（5.1.1-2）」について、ここで再考と補足を行いたい。山岸（1976）は、自らの調査結果に基づき、児童期から青年期における、日本とアメリカの Kohlberg の道德発達段階を比較し、「日本ではアメリカよりも全体的に第3段階が出現しやすく、第2段階から第3段階への発達が早い、第3段階から第4段階への発達は遅くなること」を示唆している（5.1.1-2）。このような結果が生じた原因は、日本と西欧における文化差やそれに基づく教育の違いを反映したものとして、数多くの論考がなされてきた（例えば、東，1994；内藤，1984；佐藤，2009；山岸，1976）。第5章・研究Ⅱにおける、日本および NZ の大学生を対象とした、Kegan の構造発達段階の比較からも、山岸（1976）が Kohlberg の道德発達段階について示したものと類似した結果が示されている（5.3.2；5.4.2）。

このようなことは、日本の文化で優勢とされている対人関係への志向性が、第3段階とつながりやすく、西欧の文化で優勢とされている個への志向性が、第4段階とつながりやすいことを示すのであろうか。こうした問題について考えるためには、構造発達段階の評定における、内容と構造の区別についても留意する必要がある（2.2.2；2.2.3；付録1）。例えば、参加者が面接の中で、対人関係に関わる内容を述べたとしても、必ずしも第3段階に評定されることはなく、反対に、自身の考えに関する内容を述べたとしても、第4段階に評定されとは限らない。こうした原則・注意点は、Kohlberg の道德判断面接（MJI）および SOI の原版・日本語版を通して共通のものであり（Colby, Kohlberg, & Abrahams et al., 1987；Colby, Kohlberg, & Speicher et al., 1987；Lahey et al., 1988；山岸，1976；1.2.4-2；2.2；付録1），対人関係への志向性が、必ずしも第3段階とつながらないことを意味している¹⁹。そのように考えると、Kohlberg の道德発達段階（山岸，1976）と Kegan の構造発達段階に関わる文化差の検討から示された、「日本では西欧よりも全体的に第3段階が出現しやすく、第2段階から第3段階への発達が早い、第3段階から第4段階への発達は遅くなる可能性（5.1.1-2；5.4.2）」は、やはり内容ではなく、構造のレベルで、文化や教育の影響が現れていると考えられるかも知れない。こうしたことから、日本や西欧における文化や教育の特徴は、内容レベルの対人関係・個への志向性ではなく、内容の根底

¹⁹ こうした論点は、Kohlberg の道德発達段階や Kegan の構造発達段階における性差が見られないことが、今日までに実証されてきたことにも関係していると考えられる。

にある構造の能力・限界の、獲得・消失（Table 2-3）に影響を与えている可能性があるであろう。具体的に言えば、日本の文化や教育は、他者の視点を内在化して他者と内的な会話を行う、第3段階の能力の獲得を促進するが、他者の視点から心的な距離を取り、自己の成全的な枠組みに基づいて、自己の責任で行動する能力の獲得には、あまり促進的に働いていないことが推測されることが考えられる。本研究において示された、Kegan の構造発達段階に関する文化差（5.3.2；5.4.2）も、日本と西欧の発達に関わる様々な文化差（例えば、教育、道徳性、しつけ、母子関係、自己主張）に関する議論（例えば、東，1994；内藤，1984；佐藤，2009；山岸，1976）に、新たな知見を積み重ねるものと位置づけられる可能性がある。

日本の心理学の研究において、海外で産まれた理論を輸入し、そこから導出された結論を検討するという活動の割合は、決して小さいものではない。我々は、自らの文化圏で日常生活を送る限り、強く意識することは少ないが、自己とそこに内在化されている認知構造は、文化の影響を強く受けており、心理学の研究の際には、そのようなことに留意する必要があると考えられる。

一方、心理学における理論を、輸入もしくは輸出する場合、文化を越えた普遍性・一般性が見られないものでは、その後の根付きは期待できない。研究における文化差について考えるには、理論が適用された場合の文化間における共通点と相違点、場合によっては、「適用を円滑にするような工夫・運用が可能か否か」についての思考が必要になってくるであろう。例えば、Kohlberg の道徳発達段階を異文化に適用する際には、発達段階の文化的一般性を考慮して、西欧以外の文化に見られる面接での反応を、内容もしくは構造のレベルでどう解釈していくのかが重要な論点となる（内藤，1984）。5.4.2 でも述べたように、日本と海外における Kegan の構造発達段階の差異が生じている場合には、「文化差が構造発達の進捗に影響を与えたと考えるのか」、また「構造発達段階の解釈・評価に文化差を考慮する必要があるのか」などの観点から検討することが重要であると考えられる。

研究における異文化間の相互交流には、困難さとともに、「自国の文化圏の気づかない特徴に眼を向けることができる」という有益な側面があると思われる。冒頭にも述べた通り、本研究以降の日本における、Kegan の理論の研究動向には、文化差の影響が必然的に包含されており、そこから、日本や西欧の文化的特徴に意識を向け、研究知見の相互交流を行っていくことが必要になると考えられる。

8.2.2 本研究からの示唆

8.2.2-1 Kegan の理論と研究知見からの示唆

(1) 自己の発達的変容のメカニズムと過程からの示唆

本研究は、Kegan の構造発達理論と SOI を、日本における心理学の実証的研究の場に、本格的に導入したものと位置づけられる。これまで述べてきた通り、Kegan の理論は、

認知構造発達を基盤とした自己の発達理論であり、自己の発達の変容のメカニズム（主体-客体均衡の変容）とその過程を捉える構造発達段階（Table 2-1）および段階得点（Table 2-3）、それらを測定できる測度（SOI）を有していることが大きな特徴である（3.1）。

こうした特徴は、以下の2点から、個人の発達の理解を促進するものと考えられる。第1に、主体-客体均衡の変容は、各段階の主体と客体、それらに付随する能力と限界が入れ替わる力動的関係として、個人の発達のメカニズムを表現している（Table 2-1）。第2に、X, X (Y), X/Y, Y/X, Y (X) という段階得点（Table 2-3）は、個人の発達の過程とその進捗状況を表現している。これらは、Piaget の認知発達理論（1.2.4-1）を基礎に、「第 X 段階では、第 X 段階の能力が獲得され、第 (X-1) 段階の限界が克服されるが、第 (X+1) 段階の限界が残存すること」「第 X 段階から第 (X+1) 段階への発達には、2 つの段階の能力と限界の混合状態があること」の積み重ねにより、個人の発達が進んでいくことを示すものであろう。

Kegan の理論は、自身および他者の発達を考える人々に、「何がどのくらい主体となっており、何がどのくらい客体となっているのか」、もしくは、「個人にどのような能力がどのくらい獲得されており、どのような限界が残存しているのか」に注目することで、自己の発達を捉える視点を提起していると考えられる。そして、それらの状態に適した支援・教育・文脈が理論の応用を考える起点となるであろう。

（2）生涯発達の理論としての青年期後期・成人期前期における発達への示唆

Kegan の理論は、自己の生涯発達の理論であり、乳児期から成人期までの個人の発達により、主体-客体均衡、それに付随する能力と限界が、どのように変遷していくかの道筋を示すものである（Figure 2-3 ; Table 2-1 ; Table 2-3）。そして、測定された構造発達段階は、個人の生涯発達の道筋における位置を示すものとなるであろう。そのような道筋と位置は、他の生涯発達の理論との関連からも、より明確になるものと考えられる（Table 2-2）。

本研究（第6章・研究Ⅲ）では、Kegan の構造発達段階と、Erikson の心理社会的危機が解決されている感覚の関連について検討した。Erikson（1959 小此木訳編 1973）の漸成図式（epigenetic diagram ; Figure 1-1）は、生涯発達のそれぞれの時期に優勢になるパーソナリティの構成要素を示した予定表（ground plan）である。乳児期の信頼性から老年期の統合性までの、8つの構成要素は、「信頼性 vs. 不信」のような対の形式で示されており、これはそれぞれの構成要素がそれぞれの時期に直面する心理社会的危機（psychosocial crisis）の側面を持っていることを意味している（Erikson, 1959 小此木訳編 1973 ; 詳細は、1.2.3-2 を参照）。ある発達の時期における、Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の関連性を検討すれば、その時期のパーソナリティの構成要素の発現に関わる、構造発達段階の能力と、次の時期に克服されることが望ましい限界についての指標が示されられると思われる。

年齢に伴う個人の発達が、個人の生きる文脈や社会で求められる役割、それらにおける他者との関係性の変化の中で生起することは言うまでもなく、Erikson の心理社会的危機は

まさにそのことを示している。同じく Kegan (1994) は、青年期・成人期の人々に対する社会からの要求・期待と構造発達段階の関連について述べている。それによると、成人期の人々には、職業生活・家庭生活で、自身の考えに基づいた判断をすることが求められていくため、青年期から成人期にかけて、第3段階から第4段階への発達が起こることが望まれる（促される）ことが言われている（Kegan, 1994）。

本研究では、日本の青年期後期・成人期前期の人々の自己の発達について検証するために、Kegan の構造発達段階と Erikson の心理社会的危機の関連について調査した（第5章-研究Ⅱ；第6章-研究Ⅲ）。青年期から成人期への変化の最中にある、これらの人々の大部分が第3段階から第4段階へと向かう発達の道筋にあり、その発達がアイデンティティの心理社会的危機が解決されている感覚と結びついていたことは、Kegan の構造発達理論、Erikson のアイデンティティの理論に合致するものである（Table 2-1；Table 2-2）。

こうしたことから、日本における青年期後期・成人期前期においても、西欧の文化を背景にした社会的文脈と同じく、（社会を含む広い意味での）他者の視点から適切な心的距離を取り、それらを吟味・検討しながら、自身のアイデンティティと創造者的感覚を確立していくこと、そのような要求に応えることができる自己の構造発達段階の能力が備わっていくことが求められる（促されていく）といえよう。言い換えれば、第3段階の限界が克服され、第4段階の能力が獲得されていくことが、青年期後期・成人期前期という発達の時期の、意義と考えられる。

第5章-研究Ⅱ、第6章-研究Ⅲで示した通り、Kegan の構造発達段階は、青年期後期における大学での学年の上昇、青年期から成人期への移行を契機に、第3段階から第4段階へと移行し、段階得点は、「3, 3 (4), 3/4, 4/3, 4 (3), 4」と上昇していく傾向が見られている。これは直前に述べた、個人の生涯発達における青年期後期・成人期前期の発達の意義と、その過程を示唆していると思われる。それぞれの段階得点にある個人の発達には、それぞれの得点に対応した苦悩（抑うつ）が起こり得ることが指摘されている（2.3.3-1）。移行得点（Table 2-3）で、2つの段階の能力と限界が混合状態にある個人には、状況により、どちらの構造の能力・限界が優勢になるかによって、様々な葛藤を生じる可能性がある。個人の構造発達段階は、ある年齢や発達の時期においては、適切な段階に達していることが求められ（Kegan, 1994）、それを満たしている個人には精神的な安定性、そうでない個人には、精神的な不安定さが伴うことは想像に難くない。だが一方で、あまりに早く高い段階に達することも、精神的健康を損なうリスクにつながることも否定できない（Noam, 1998）。その反対に、個人の構造発達が強く求められない、促されないような文脈にあれば、第3段階に留まっている個人も精神的な安定性を保ちながら生活しているであろう。

ある発達の時期における Kegan の構造発達段階の高低が、精神的健康と不健康、適応と不適応を一概に定めるものではない。しかしながら、構造発達に基づく、それらの生起と要因についての手がかりとなる可能性はある。2.3.3-1 で取り上げた Kegan (1982), Kegan

et al. (1982) が述べるように、抑うつ状態にある個人が、第3段階なのか、第4段階なのか、葛藤状態にある個人が段階得点の3(4)なのか、4(3)なのかで適切な対処や支援は異なるものとなってくる。

以上のように、Kegan の構造発達理論に基づく本研究の結果は、日本の青年期後期・成人期前期の、生涯発達の道筋における位置づけとその過程を示し、それらに基づく支援、教育、精神的健康と不健康、適応と不適応が起こる可能性と要因について考える起点となることが想定されるのである。

(3) 青年期後期・成人期前期における自己の発達の要因に関わる示唆

Kegan の理論における自己の構造発達は、個人の内的な認知構造（主体・客体均衡）に、様々な要因が関連・影響して生起するものである。本研究においても、青年期後期・成人期前期における自己の発達の要因を検討し、8.1.3 (Table 8-1) にて「認知構造の発達」「動機づけ・目標」「経験・文脈」の3つを挙げた。さらにそれらの関連性を想定して図示した、自己の発達の要因モデル (Figure 8-1) を提示した。青年期後期・成人期前期における自己の発達を促進するためには、これらの要因に留意することも有効かつ必要と考えられる。

8.2.2-2 青年期後期・成人期前期の教育・自己形成への示唆

以上の理論と研究からの知見を踏まえ、ここでは、青年期後期・成人期前期の教育・自己形成への応用に関わる示唆について考えていきたいと思う。理論と研究知見を応用するための前提として、本研究では、「青年期後期・成人期前期において、Kegan の構造発達理論に基づき、第3段階から第4段階への自己の発達を促すこと」を、大筋の目標とすることが妥当ではないかと考えられる。個人の生涯発達の道筋の中で、青年期が自己と他者、自己と社会の関係の重要な転換点であることは、従来の研究（例えば、Erikson, 1968 岩瀬訳 1973；西平, 1990；山岸, 1976）でも指摘されている通りである（5.4.1）。青年期後期は、そうした発達の変容に関わる本格的な取り組みの時期であり、成人期前期はそこで形成された自己やアイデンティティを、現実の課題に応用する時期（Kroger, 2000 榎本編訳 2005）とされている。

本研究から、日本の青年期後期・成人期前期における Kegan の構造発達段階が、第3段階から第4段階へと向かう過程にあり（第5章・研究Ⅱ；第6章・研究Ⅲ）、日本の特徴として青年期後期にあたる大学生の構造発達段階は、「第2段階から第3段階への発達は促進されやすいが、第3段階から第4段階への発達が促進されにくい」可能性が指摘された（5.3.2；5.4.2）。これについて、日本の文化・教育の影響が指摘されていることは、8.2.1-2 で述べた通りである。

また、白井（2008）が指摘するように、フリーター、ニート、早期離職の問題など、成人として社会に参加すること、それに伴うアイデンティティの感覚を持つことの困難さは、国内・海外双方で高まっている（6.1.2）。こうしたことの要因は一概には言えないが、日本を含めた各国の青年期後期・成人前期の人々にとって、自己形成、アイデンティティ形成が困難になっている状況を伺い知ることができる。

以上より、ここでは青年期後期・成人期前期における、自己の発達を促す教育・支援・文脈について、「Kegan の第 3 段階から第 4 段階への発達を促す」という観点から具体的に論じていくこととする。青年期後期・成人期後期の人々は、どのような場に身を置き、そこでどのような経験をし、どのような他者との関わり合いがあれば、自己の発達が促進されるのであろうか。これについては、この時期の自己の発達の要因について整理した、8.1.3 (Figure 8-1, Table 8-1) を土台に、考えることができるのではないかとと思われる。

(1) 青年期後期・成人期前期における現実生活の変化が体験できる場

まず、青年期後期・成人期前期の人々が、この時期の現実生活の変化を体験できる場にいることが、前提条件であると考えられる。Figure 8-1 の右下の「経験・文脈の移行」にあるように、青年期後期・成人期前期とも、就職（活動）・結婚・出産・子育てなど、様々な生活・環境の変化が想定される時期であり、これらに対処していくことが、この時期の自己の発達にとって必要であろう。

(2) 青年期後期・成人期前期における自己の発達が促進される経験

前述の場において、Kegan の構造発達理論に基づく第 3 段階から第 4 段階への自己の発達、主体・客体均衡の変容が起こるために必要な経験は、以下の 4 点にまとめることができると考えられる。

第 1 は、役割取得の経験である。構造発達理論の背景を持つ Kegan の理論は、Kohlberg の道徳発達理論の影響を受けており (2.1.1 ; 2.1.2)，役割取得の経験は、道徳発達を促進する方法の 1 つに挙げられている (岩佐, 1992)。普段の自分とは異なる他者の役割を経験することは、自己・他者・社会への省察を深めることにつながる。また、Erikson (1968 岩瀬訳 1973) は、青年期の役割実験 (role experiment) をアイデンティティ形成にとって重要な意義ある活動であるとしている (詳細は、1.2.3-4)。このようなことから、青年期後期・成人期前期に様々な役割を経験し、その立場からの物事の見方について考えることは、自己の発達にとって有効であろう。

第 2 は、責任とリーダー・シップの経験である。Lahey et al. (1988) は、Kegan の構造発達段階における第 3 段階から第 4 段階への移行について、自己と他者の視点の区別・選択・調整を自らの視点で行おうとする（行うことができる）自己の確立という観点から説明している (詳細は、5.4.1)。Baxter Magolda (1992, 1998, 1999a, 2001) における、大学生から成人期前期にかけての面接法による縦断的研究は、Kegan の理論に基づき、この時期の発達を説明するものとなっている (2.3.2)。それによると、責任とリーダー・シップの経験は、この時期の自己の発達に有効なものであり、大学生からこのような経験を積んでおくことが、成人期前期における活動の準備になることが指摘されている (Baxter Magolda, 1999a)。前述の役割取得と同じく、リーダー・シップの経験は、自己・他者・社会への省察を深め、それらへの責任を少しずつ内包しながら扱うことができる、自己の構造発達に寄与するものと考えられる。

第 3 は、努力できる目標、獲得したい技能・能力、理想自己があり、その実現に向けて

動機づけられている経験である。第6章-研究Ⅲの結果・考察(5.3.2; 5.4.2)で示した通り、「目標を実現するために自分の技能を発揮することによる、自尊感情を伴った効力感(自信)」や、新たな技能・能力を獲得しようとする勤勉性の感覚は、Keganの第3段階から第4段階への自己の発達にとって重要なものである。自身の進むべき方向が明確にあり、それに伴う理想自己を視野に入れた自己形成ができていることは、青年期後期・成人期前期における自己の発達、アイデンティティ形成にとっての、大きな要因であろう。

第4は、認知的葛藤の経験である。Piaget, Kohlbergなどの、認知構造の発達に基盤を置く理論において、認知的・道徳的葛藤(ジレンマ)が、発達を促進する要因として重要であることは周知の通りであり、Keganの構造発達においても例外ではない。前述の「役割取得」、「責任とリーダー・シップ」、「目標に向けて動機づけられていること」の経験には、障壁や困難さからの認知的葛藤が付随することが考えられ、それらに対処することで、より多くの複雑な課題に対処できる自己の認知構造への発達、主体・客体均衡の変容が起こる可能性がある(Figure 2-1; Figure 2-3)。

(3) 青年期後期・成人期前期における自己の発達が促進されるための関わり合い

これまでに述べてきたように、青年期後期・成人期前期という発達の文脈の中で、様々な経験を重ねていく青年・成人と周囲の他者は、どのように関わり合っていくことがよいのであろうか。これについては、以下の3点を挙げる可以考虑。

第1は、青年期後期・成人期前期の人々が、前述のような経験ができる場にいるのか、またその場で実際に経験がなされているかの検証が必要である。大学における学業や課外活動、社会人の働く職場などが、そこにいる青年・成人の自己の発達を促進する場であるのかどうかは、そこにいる青年期後期・成人期前期の人々自身と、周囲の人々により、都度考えられていることが望ましいと思われる。

第2は、青年期後期・成人期前期の人々と広範囲の他者が、交流・議論しながら、関わり合う機会があることである。同世代のみならず異世代、同じ文化圏のみならず異文化圏の人々との交流は、認知的葛藤を高める場合もあれば、葛藤解決の手がかりとなることもある。このようなことから、広範囲の人々と話し合い、議論・思考が促進され、葛藤の解決への取り組みが支えられるような場があることが望ましいであろう。また、Chandler & Kram (2005)は、教育・支援の場における、教える側、教えられる側の構造発達段階の関係について検討しており、様々な構造発達段階の人々との相互作用が起こる可能性の観点からも、ある程度の広がりのある他者との交流が自己の構造的発達にとって有効であることが予想される。

第3は、青年期後期・成人期前期の、教育・支援に携わる人々が相手の構造発達段階を考慮し、それを尊重した形で自己の発達を促すような働きかけをすることである。Kegan (1980), McAuliffe (1993)は、キャリア発達の支援について、個人がどの構造発達段階にあるか、それに対してどのように対応するかの重要性を示唆している。青年期後期・成人期前期の個人がどのような段階にあり、何をどのくらい主体もしくは客体としているの

かを援助者が考慮することで、キャリア発達やアイデンティティ発達の困難さの理解や支援が、円滑に進む可能性がある(6.4.3)。また Kegan (1998) は、青年期の第3段階から第4段階への構造発達を促す教育者の、学生に対する接し方についての例話を挙げている。それによると、学生がこれまでに身につけてきた考え方(キリスト教における神への信仰)と、新たな考え方(保健学で学ぶ性的志向の多様性=同性愛)との葛藤に悩んでいる場合に、「前者を客観的に見つめ直し、より広く柔軟なもの(多様な人々を受け容れる博愛の精神に基づくもの)であると捉え、後者と必ずしも矛盾しないものであると説くこと」が勧められるとしている。このように、個人の発達を促す教育者には、相手の現在の発達(段階)の状態に留意し、そこから産まれてくる思考を否定したり、急激な分離を促すのではなく、現在の段階を足がかりに、次の段階への移行を促すような姿勢が求められると考えられる。

以上、青年期後期・成人期前期に、Kegan の第3段階から第4段階への自己の発達を促す、教育・支援・文脈について、(1) 青年期後期・成人期前期における現実生活の変化が体験できる場 (2) 青年期後期・成人期前期における自己の発達が促進される経験 (3) 青年期後期・成人期前期における自己の発達が促進されるための関わり合い の3点から論じてきた。このような場・経験・関わり合いは、大学の授業・課外活動・職場における実務や研修の場で、青年期後期・成人期前期の人々自身と大学の教育スタッフ、職場の上司などとの間で、存在・生起することが望ましいと考えられる。これらの全てが同時期・同一の場所で、全て存在することは難しいが、本人や関わる他者により、折に触れて(例えば、大学における学年や人事の節目などに)考慮されていくことが望ましいと思われる。

他者や社会との関わりが自己の発達に重要である一方、青年・成人が自身の内面や書物と対話しながら、自己への省察を深める時間も十分に取られなければならない。自己と他者の関係が時間的・空間的に、適切な均衡で保たれていること(self-other balance; Kegan, 1982; Kroger, 2004)が、自己の発達、アイデンティティ形成にとって重要であるといえよう。

さらに、青年期後期・成人期前期における自己の発達について、考慮されるべき論点としては、以下のものが挙げられよう。これらの時期における自己の発達は、どのような進度でなされるべきであろうか。具体的には青年期後期の終わりまでに、Kegan の構造発達段階(段階得点; Table 2-3)のどこまで到達していることが望ましいのであろうか。前掲の Baxter Magolda (1999a) は、大学生から成人期前期にかけての縦断的な面接調査(Baxter Magolda, 1992, 1998, 1999a)に基づき、この時期のアイデンティティ形成を、「①外的アイデンティティ(external identity)の取り入れ ②内的アイデンティティ(internal identity)と外的アイデンティティ、もしくは複数の外的アイデンティティ同士の葛藤 ③内なる声(internal voice)を伴う内的アイデンティティの確立」という過程で説明している。そして、①が大学生(青年期後期)、②が成人期前期以降に起こり、③は大学卒業後7年の経過を目処に起こることを指摘している(Baxter Magolda, 1999a)。このことから、

青年期後期にあたる大学生の時期には、外的アイデンティティの要素となる、社会や将来志向する領域に関わる専門領域に関わる知識を学ぶことと、その応用の基礎に取り組むことが課題であり、成人期前期における現実社会の問題への取り組みの中で、アイデンティティが確立されていくことが考えられよう。Kegan の構造発達段階における段階得点 (Table 2-3) でいえば、「①青年期後期 (大学生) では 3/4, 4/3 ②成人期に入った直後では 4/3, 4 (3) ③20 歳代後半から 30 歳代前半にかけて 4 (3), 4 に到達する」という、自己の発達の道筋の大枠が想定されるように思われる。アイデンティティの確立、Kegan の構造発達段階における第 4 段階への到達は、青年期後期の終了時 (大学卒業時) に完遂されているのではなく、その後の成人期での葛藤を経た到達の余地 (伸びしろ) が残されていることが望ましいのではないか。別の言い方をすれば、大学卒業直後の成人期に入りたての人々に対して、社会・組織の側もアイデンティティが確立された個人と同じ意識を要求し過ぎることはなく、その後の教育の余地を考慮することが適切であると考えられる。さらに、Kegan の構造発達段階は、青年期後期から成人期前期にかけて段階得点の 3 から 4 にかけて進んでいくものであり、その過程が見守られながら、急激な進展が求められるのではなく、漸進的に進んでいくことにも、留意されていることが良いであろう。

Kegan の構造発達理論の応用の根底には、「(対象となる人の) 構造発達段階の理解と、その段階 (からの発達) に適した対応」という理念がある (2.3.3)。Kegan の構造発達理論を現実社会に応用する場合にも、個人の構造発達段階と環境の把握、そして、その段階 (からの発達) に適した、環境を整備することが重要であろう。青年期後期・成人期前期における自己の発達の支援にも、彼らの構造発達段階と置かれている環境の把握、それらを理解・尊重した上での漸次的な構造発達の促進が考慮されるべきと考えられる。

8.2.3 今後の研究の方向性

8.2.3-1 今後の実証的研究

Kegan の構造発達理論、および SOI に関わる、今後の実証的研究には、以下のようなものが挙げられると考えられる。

(1) 構造発達に関わる基礎的研究の蓄積

本研究では、日本の青年期後期・成人期前期における Kegan の構造発達段階を明らかにしたが、その前後の発達の時期にある人々の構造発達段階についても検証するべきと考えられる。青年期後期に至るまでの青年期前期・青年期中期、成人期前期を過ぎた後の中年期の構造発達段階を測定することで、青年期から成人期に至る、自己の生涯発達の過程を、より明らかにすることにつながっていくと考えられる。

本研究は横断的研究であり、縦断的研究で得られた Kegan の構造発達の結果 (例えば、Kegan, 1994; Lewis et al., 2005) とは区別する必要があると考えられる (6.4.3; 8.2.1-1)。時間経過に伴う個人の構造発達のプロセスを明らかにするためには、縦断的研究を行うこ

とが必要になるであろう。

Kegan の構造発達理論に基づく自己の発達には、様々な要因が関連していることは、8.1.3 (Figure 8-1 ; Table 8-1) で示した通りである。本研究では、Kegan の構造発達段階と Erikson の 8 つの心理社会的危機の解決に関わるアイデンティティの感覚の関連について検討した (第 6 章-研究Ⅲ)。Kegan の構造発達段階と、他の発達・教育・パーソナリティ・精神的健康に関わる指標との関連の検討も、自己の発達の要因を明らかにするための研究手法と考えられる。

(2) SOI の応用的な利用

本研究では、原典における標準的手法 (Lahey et al., 1988) を用いて、テーマを限定しない自由面接により、10 枚の感情のカード (付録 3) を題材に、SOI を実施した。海外の先行研究では、Lahey (1986) における「仕事と愛」のようにテーマを限定した、また Villegas-Reimers (1988) における 10 枚のカードの中で「強い信念」のカードに焦点を当てた、SOI の研究が実施されている (2.2.4)。これらの特定のテーマやカードに焦点を当てた SOI の分析は、構造発達段階の評定とともに、面接で語られた内容についても行われている (2.3.2 ; 第 7 章-研究Ⅳ)。このようなことから、感情のカードの呈示、構造を明らかにするための多様な質問など、個人の語りを引き出すための SOI の手法を応用して、面接の内容に着目した、質的・個性記述的な研究を実施することも可能ではないかと考えられる。

(3) 応用的な試み

Kegan の構造発達理論は、数多くの領域に応用されており (2.3.3)、本研究においても、研究知見に基づく応用への示唆が示されている (8.2.2-2)。このような応用への示唆が実践されるためには、研究知見が、より応用しやすく、分かりやすい形で公表されることが必要であろう。応用されるための道筋として、研究知見を知った人が日常の活動の中で留意して実践することや、教育的・臨床的なプログラムとして実践されることが考えられる。ここから、Kegan の構造発達段階に基づく、Kegan や共同研究者により開発されたプログラム (2.3.3) の中で有効と思われるものを輸入し日本で実施することや、日本の青年期・成人期の人々の実情に適した教育・臨床的なプログラムを開発することも、今後の方向性として考えられるであろう。例えば、大学・就職活動・職場・研修などの場で、青年期後期・成人期前期の人々の構造発達とアイデンティティ形成が促進されるような、同じく、それらの場で彼らに関わる人々が、認知構造発達に基づく教育・支援などについて学ぶような形式のプログラムの開発が挙げられるであろう。

(4) 文化差の検討と海外との交流

本研究における Kegan の構造発達理論と SOI の利用、そこから得られた結果や研究知見の応用に関して、文化差を考慮する必要があるのは、8.2.1-2 で述べた通りである。研究における異文化間の相互交流には、困難さとともに、自国の文化圏の気づかない特徴に眼を向けることができるという有益な側面があると思われる (8.2.1-2)。本研究の結果や知見に

ついて文化差を検証すること、そして海外から有用な研究知見を得るためには、海外との相互交流が必要になってくる。そのためには、海外の研究コミュニティで日本の研究結果を公表することが必要になってくるであろう。Kegan を中心した研究グループ、自己やアイデンティティの発達に関わる研究コミュニティとの交流や、国際学会などの場における研究発表や議論により、研究の深まりが促進されていくような働きかけを行っていくことが、今後の目標と考えられる。

8.2.3-2 研究における今後の論点

Kegan の構造発達理論、および SOI に関わる研究を今後展開していく上で、考えるべき論点には、以下のようなものが挙げられると考えられる。

(1) 自己の発達に関わる研究の中での位置づけ

自己に関する研究や論考は、学問・研究の領域を横断して多岐に渡るものであり、心理学においても、多くの概念に基づく研究が広く行われている (1.1)。自己の発達についての研究も、どの年齢・発達の時期を対象に、どのような心理的機能に焦点を当てるのかで、大きな違いがある。

これまで述べてきた通り、Kegan の理論は、認知構造の発達を基盤に複数の理論を融合して構成された、自己の生涯発達の理論である (2.1)。本研究では、日本の青年期後期・成人期前期における自己の発達、つまり、自己形成、アイデンティティ形成といった現象に、Kegan の理論と SOI を適用することを試みている。Kegan の理論における、第3段階から第4段階への主体-客体均衡の変容は、青年期から成人期にかけての自己形成、アイデンティティ形成の説明に有効なものであることは、Kroger (2000 榎本編訳 2005, 2004), 溝上 (2012a), そして本研究 (第5章-研究Ⅱ; 第6章-研究Ⅲ) が示す通りである。

主体-客体均衡の変容という力動的な発達メカニズムは、この時期の自己の発達を映し出す有効なものと考えられるが、同様に、自己の発達の様態を動的なメカニズムで表現する他の理論との関連はどのように説明されるのであろうか。例えば、1.2.2-2 で取り上げた理想自己と現実自己の、乖離と接近のメカニズムは、Kegan の自己の発達メカニズムである、主体-客体均衡の変容と、関連があるのであろうか。

また、近年、日本における、青年期の自己の発達研究には、Hermans & Kempen (1993 溝上・水間・森岡訳 2006) による、対話的自己論が導入されている。Hermans の対話的自己論では、Self の中に複数の私「I ポジション」を想定し、それらがあるときには主体 (I), またあるときには客体 (Me) となることで、I ポジション同士の「声」による対話が行われていく (溝上, 2012b)。自己の中に主体と客体を想定し、それらが入れ替わり変化する関係は、Kegan の理論と共通するものがある。Kegan の理論が「乳幼児期から成人期までの、各時期の異なる I と Me の特徴を説明している」のに対し、対話的自己論では、「自己の分化が進んだ青年期以降の I と Me に関する、流動的・力動的な関係の、一般化された説明を試みている」ように思われる。Kegan の主体と客体それぞれの中で、あるいは両者にまたがって、I ポジション同士の対話がどう行われているのか、それによる自己形成がどう

促進されていくのかは、今後の検討が必要と考えられる。

このように、自己の発達に関わる他の理論と Kegan の理論、主体・客体均衡の変容に基づく発達メカニズムの関連については検討の余地が残っており、それらが解明されれば、青年期の自己の発達のメカニズムに関わる、新たな研究の進展が見られる可能性も考えられるであろう。

(2) Kegan の構造発達段階の包括性と多層構造性の問題

Kegan の理論における重要な論点の 1 つは、「構造発達段階の単一次元性」についてのものであり、先行研究でも様々な議論が展開されてきた (2.3.1 を参照)。これは SOI により測定 (評定) される自己の構造発達段階が、最終的に「単一の段階得点 (Table 2-3) にまとめられている」ことと関連し、Kegan の構造発達段階という構成概念と、その測定の妥当性・信頼性に関わる議論 (2.2.4) にもつながってくる。本研究の中でも、この問題について、筆者なりの検討を加えていきたいと考えている。

以下は、第 5 章-研究Ⅱを題材とした誌上討論²⁰からの示唆に基づく、現時点の筆者による、論題設定と考察である。

＊

[論題 1 自由選択した複数のテーマに基づく SOI の実施と評定]

SOI の手続きは、Kegan の主張を反映し、参加者が自由に語った複数のテーマ領域の構造探索を行い、そこから抽出された構造の評定を包括して、参加者の構造発達段階 (全体得点) を算出している (5.4.3)。このことは、参加者の個人内・個人間双方の水準で、多様なテーマ (Table 5-3) を扱う必要性を生じさせており、そこからどのような影響が生じるであろうか。例えば、参加者全員が、調査者側の設定した同じテーマを題材に面接に臨む場合と比較して、面接における展開の違いや、構造発達段階の評定に、何らかの違いが出るのだろうか。

(考察)

Table 5-3 の SOI で取り上げられたテーマは、10 枚のカード (付録 3) に基づく、参加者個人にとって、感情が大きく動いた出来事や内容を示すものである。例えば、「友人の失礼な言動に怒りを感じた」出来事が語られた場合、SOI では参加者がなぜ怒りを感じたのか、「友人がノートを見せてくれなくて困ったから (2ish)」「友人が自分を大事に思っていない気持ちが感じられたから (3ish)」「自分の考える友人関係のあり方とは、異なると思えたから (4ish)」(Table 2-3) といった違いが、参加者の構造を捉える上で重要になる。

筆者が Table 5-3 のテーマを示したのは、参加者である大学生の自己の発達に影響を及ぼす文脈における関心や、重要領域を示すべきと考えたからである (5.3.3 ; 5.4.3)。これらの

²⁰ 西川 (2012)、鈴木 (2012) 山田 (2012) からのコメントと、齋藤 (2012) のリプライによる。いずれも青年心理学研究第 24 巻に掲載されている。

テーマは、各参加者の文脈固有のものであり、参加者のプロフィール（基本属性）により変動する。SOI の評価では、カードや参加者が選択したテーマは、あくまでも内容であり（2.2.3；付録 1）、評価では、これらとは独立に、構造発達段階の検証を行う必要がある。前述の例についていえば、怒りの対象が友人ではなく、親や先生、TV 番組や書物になったり、カードの感情が「怒り」ではなく、「悲しみ」「成功」になっても、（内容ではなく）構造を見極めることが、評価の要件である。

では、カードや面接のテーマを、参加者側の選択に委ねる場合と、調査者側が設定する場合に、構造発達段階に違いが出るだろうか。これについては、関連する先行研究があり、テーマ領域やカードを調査者側が設定する条件と、しない条件で SOI を実施し、構造発達段階を比較すると、両者の間には、強い正の相関、高い割合での一致が見られ、このことは自己の構造の包括性（単一次元性）を支持する結果とされている（2.2.4）。ただ筆者としては、面接の導入部分としてのテーマ設定が、参加者の自由選択か、調査者側の設定とするかで、面接の展開に異なった影響が出ることは否定しない。この点については、以下に続けて考察したい。

【論題 2 Kegan の構造発達段階の多層構造的性】

SOI による Kegan の構造発達段階得点は、Table 2-3 に示す通り、1 段階の要素からなる均衡得点（X, Y）と、2 段階の要素からなる移行得点（X（Y）, X/Y, Y/X, Y（X））で構成されている。しかしながら、第 5 章-研究Ⅱ（5.2.2-1）で述べた通り、「(1) 実施・評価における留意点 ③評価において参加者の構造と思われる反応が、(a) 3 段階にわたる場合（例えば、3ish, 4ish, 5ish な反応が併存する場合） (b) 隣接しない 2 段階の場合（例えば、4ish な反応が見受けられず、3ish, 5ish な反応が併存する場合）に SOI の段階得点を当てはめることが難しく思われることがある。」という評価基準の問題に直面することがある。このことは、自己の構造が 2 段階の要素だけで構成されているのではなく、様々なテーマや領域ごとに、「未分化・未発達なもの」「発達や分化・統合」が進んだ構造の要素を含んでいるという、自己の構造発達段階の「多層構造的性」を想定させるのではないか。

（論考）

SOI の段階得点は 3/4, 4/3 など連続した 2 段階のもので構成されており（Table 2-3）、これは、構造発達段階の順序性を重視する、理論的背景によるものである（4.4.2）。評価で、主得点と副得点が、概して 3ish, 4ish なもので構成されと思われる場合でも、2ish, 5ish な反応が出てくることには、以下のような理由が考えられる。

第 4 段階の構造に達した個人は、第 1 段階、第 2 段階、第 3 段階の能力を、既に統合し客体としているため、面接の中で、「友人がノートを見せてくれなくて困った（今思い返すとそういう気持ちがあった）」という、2ish な反応を、省察して示すことはある（2.2.3-1 の脚注）。また Kegan 自身も、「ストレス時の未分化な段階の反応があっても、後でそれを振り返ることができていれば、やはり高い段階の構造が存在すると考えられる」と主張している（Kegan et al., 1998；Kroger, 2004；2.3.1）。さらに、例えば、「世の中には、人

や状況により、様々な見方や価値観があり、絶対的なものはない」という 5ish な反応も、参加者が読んだ本から引用して述べているだけなら、3ish な構造が示されているともいえる。

その一方で、既に客体となった能力や内容ではなく、主得点や副得点に関わる構造と思われる部分で、「3ish, 4ish, 5ish のような、3つの段階の反応が併存する場合」「3ish, 5ish のような、隣接しない 2つの段階の反応が併存する場合」があり、評価に迷うことがあるのも事実である(4.3.2; 4.4.2)。これについては、構成概念としての自己の構造発達段階と、測定方法としての SOI についての検討から考察したい。面接場面は、参加者と面接者の相互作用による、様々な展開で成り立っている。例えば、参加者のテーマ選択で、参加者もしくは面接者側にとっての扱いづらいテーマが最初に選択されて、面接の流れに影響し(付録 1)、「あと少し時間があれば、より上の(下の)構造が示されたかも知れないのに、2ish な(5ish な)反応が出ただけで、面接時間が終了した」という場面もあり得る。これは、前述の論点 1 における、面接のテーマが参加者の自由選択であることの影響の 1 つとも考えられ、測定方法としての SOI が、参加者の構造を捉えるものとして、十分に機能していない可能性があるケースともいえよう。また、構成概念としての自己の構造が、どう想定されているかについても、触れる必要がある。SOI の評価基準では、多くの部分で主に示される構造的な反応が評価の対象となり、少ない部分でしか示されない構造の反応は、「一時的な反応」として、評価の対象とはされない(付録 1)。こうしたことは、3/4, 4/3 のような SOI の段階得点は、ドミナント(支配的)な自己の構造を示しており、その周辺には未分化な段階や、より高い段階の要素を少しずつ含むことが、前提とされているとも考えられる。そして、このことは、参加者(大学生)の、「自己意識の多層構造的性」を示しているのかも知れない。

*

Kegan の構造発達段階の「単一次元性」「(複数のテーマ・領域を包括しているとする)包括性」と「(複数のテーマ・領域ごとに複数の構造の要素が重層的な構造を成しているとする)多層構造的性」に関わる議論は、Kegan の理論に関わる最大の論点である(Kroger, 2004)。SOI の 1 回の面接(60-75 分)で十分な構造探索がなされるテーマは、2 つから 3 つである。これらのテーマは、相互に関連性・類似性がある場合もあれば、基本的に異なったものとなる場合もある。但し、後者の場合でも、構造探索を進めていくと、つながりが見られることもある(2.2.2-2)。このようなテーマ間の関連性・類似性、一見無関係なテーマの最終的なつながり(収束性)は、個人の構造における、何らかの領域横断的な共通性・包括性を示唆している可能性も考えられるであろう。

筆者としても、こうした論点について、引き続き検討していく必要があると考えている。

(3) Kegan の構造発達段階と適応、精神的健康

Kegan の構造発達段階と、社会や環境への適応、それらの場での精神的健康の関係は、どのようなものであろうか。

Table 2-1 で示す通り、Kegan の構造発達段階には、年齢と一般的な発達の時期の目安がある。Kegan (1994)、Kroger (2004) は、ある年齢に達した個人が、周囲の他者や社会の期待に応えるためには、ある程度の構造発達段階に入っている必要があることを指摘している。それによると、青年期前期・青年期中期の人々には、「第2段階、第3段階、もしくは第2段階から第3段階への移行期」から、現実を理解することが期待されている。確かに教育システムは、全ての青年に最低限の役割取得能力（3ish な能力、Table 2-3 を参照）を求めており、青年期前期までに最低でも第2段階から現実を理解できなければ、介入が必要になると考えられる。

青年期後期の人々は、「第3段階、第4段階、もしくは第3段階から第4段階への移行期」から（Kroger, 2004）、そして、成人期に入った人々には第4段階から現実を理解することが期待されている（Kegan, 1994）。こうしたことは、本研究の結果（第5章-研究Ⅱ；第6章-研究Ⅲ）と考察（8.2.2）から、述べてきた通りである。

以上のことから、年齢の変化に伴う周囲の他者や社会から課される要求（Kegan, 1994）に、同じ年齢の人々と同じように応えていくという意味で、Kegan の構造発達段階は、適切な年齢で適切に発達していくことが望ましく、個人の適応につながるといえるであろう。しかしながら、そうした発達が、個人の精神的健康を完全に保証するということとはできない。2.3.3-1 で述べた通り、各段階や段階間の移行には、その段階に応じた苦悩（抑うつ）の状態があり、それぞれの段階に適した対応が必要であることは、これまでに述べてきた通りである（2.3.3；8.2.2-1）。

また、Kegan を含めた構造発達理論における段階の高低と、適応や精神的健康の関連についての論考も行われている。Noam (1992) は、外在化する問題行動は、構造発達段階の低さと関連し、内在化された問題行動は、構造段階の高さと関連することを指摘している。同じく、Noam (1992) は、自己の構造発達段階の高い状態を、「成熟性（maturity）」「複雑性（complexity）」「統合性（integration）」といった概念で区別し、「成熟性」「統合性」は、個人の社会的適応につながるが、「複雑性」は、深刻な病理につながる可能性を指摘している。このようなことから、Kegan の高い構造発達段階（第4段階、第5段階）に至った個人が、必ずしも適応的で精神的健康が保たれる訳ではないことがいえよう。

個人の適応や精神的適応は、その人の置かれた文脈で大きく異なるものである。本研究では、Kegan の構造発達段階を明らかにしたが（第5章-研究Ⅱ；第6章-研究Ⅲ）、それらを足がかりに、個人の適応や精神的健康、そのための対応について考えるためには、構造発達段階の様態や個人の置かれた文脈を、より深く多面的に分析することが求められていくといえるであろう。

8.3 Kegan の理論が有する可能性

最後に、Kegan の理論が、心理学を含めた、人間理解のための科学（人間科学）に対して、貢献できる可能性について述べたいと思う。

8.3.1 個人の精神的な変化や成長について

これまで述べてきた通り、Kegan の構造発達理論の最大の特長は、人間の精神が、より深いところに変容して成長していく、メカニズムと過程の論理的な説明にあると考えられる。誕生から死に至るまでの個人の一生は、心理・生物・社会的要因の相互作用による変化の連続であり、そうした変化がどのように起こるのかを理解し、それらにどう対処するかを考えていくことが、生涯発達心理学の重要な意義であると考えられる。

Kegan が提起した「主体・客体均衡の変容」という、精神発達のメカニズムは、個人の精神的成長や、人生における文脈の変化への対応について、どのようなことを示唆しているのだろうか。

まず、人間の意識には、認識の根幹に置かれているものがあり（主体の領域にあるもの；Table 2-1）、自身にとって認識することが難しく、それに基づく考えや行動へのこだわりは、自身が気づいたり、統制したりすることが難しいということが言えるであろう。そして、主体の領域にあるものを、認識・統制できるようになること（客体の領域に移動させること）が、自己の発達的変容であるが、その過程はときに、自身と周囲の人々にとって、困難で時間のかかるものとなる可能性があることが示されていると考えられる。自身の考えの基盤にあり、認識することが難しいものについて働きかけることは、自身および周囲の人々にしてみれば、お互いに見えないものや違ったものについて考えて論じ合い、葛藤やストレスが蓄積するような状態に陥る可能性もある。これは、自身による自己の変容と他者による教育や支援のいずれによっても、精神の深い部分での発達的変容は難しいものであり、長期間にわたる働きかけが必要であることを示しているのかも知れない。

しかしながら、Kegan の理論はその困難さとともに、変化が起こるメカニズムと可能性をも示している。主体と客体の領域の境界は、決して不変のものではなく（Figure 2-1；Figure 2-3；Table 2-1）、長い期間の中で、徐々に変化していくものである。自身の精神的成長を目指す人々、他者の精神的成長を促そうとする人々は、そうした可能性を忘れずにいることが必要であろう。同時に、それらの人々は、自身や他者には、異なる思考の枠組みがあり、そこには、「分かることと分からないこと」「認識できることとできないこと」、つまり、「能力と限界（Table 2-3）」が並存していることを、理解していることも重要である。相手の「分からないこと、認識できないこと（限界）」に留意しつつ、その側面のみに、眼を向けるのではなく、「分かること、認識できること（能力）」を足がかりに、少しずつ成長を促すような働きかけが望ましいといえるだろう。

Kegan の理論は、認知構造の発達理論を基に、他者への感情的側面を扱った、対象関係論の考え方を取り入れており (Kegan, 1982; Kegan et al., 1982; Kroger, 2004; 2.1.1), そこでは、過去の自己や他者との関係の安らかさから離れる不安や苦悩とともに、それを乗り越えた後、自己の中に残る、他者の像やそれに基づく安寧や自信についても述べている (Mahler, 1969; Mahler et al., 1975 高橋他訳 1981; Winnicott, 1965 牛島訳 1977)。最初に述べたように、一人の人間の生涯は、様々な要因に関わる変化の連続であり、それらへの対処を余儀なくされる。個人が変化に伴う不安や苦悩に遭遇しながらも、それらに向き合うことができ、変化に対処する取り組みが、周囲の他者や社会に促され、支えられていくことが、自己の発達や個人の精神的成長にとって、最も大切なことであろう。

以上が、Kegan の理論とその後の研究から読み取れる、人間の精神的な変化や成長に向けての重要な示唆であると考えられる。

8.3.2 変動する社会と自己の発達の変容

ポスト・モダン (post-modern) の言説に象徴されるように、現代の社会は、変動する要因が大きく、よりどころとなる価値観 (ideology) が見出されずに、多様な価値観が乱立する社会とされている (Kegan, 1994; Lyotard, 1979 小林訳 1986)。このような時代における自己形成、アイデンティティ形成は、時に困難なものとなり、1970年代頃から、そうした状況を見越して、自己・アイデンティティの確立を棚上げしたり、あえて確立を避けた生き方をする人々の存在が、数多く指摘されるようになった (Lifton, 1969 外林訳 1971; 無藤, 1979; 小此木, 1977)。こうした状況は、2000年代以降もさらなる多様化・複雑化を経て、今日に至っている。玄田 (2001), 河村 (2005), 小杉 (2005), 白井 (2005, 2008), 白井・下村・川崎・若松・安達 (2009) が述べているように、学校を卒業したあとの就職とその後の雇用不安、フリーター、ニート、パラサイト・シングル、ひきこもりなどの事象は、現代に生きる青年・成人の自己形成、アイデンティティ形成の困難さと出口のなさを象徴しているものといえるであろう。

社会の変動が著しい時代に、人々が1つの価値観への傾倒 (commitment) を避けるのは、無理からぬことと考えられる。自身が傾倒していた価値観を支える社会システムや所属集団が、社会の変動とともに失われたり、大きく変わってしまうことが十分起こりうる現代社会では、人々が自己・アイデンティティの変容を余儀なくされる事態に遭遇する可能性は高まっている。こうした状況の中で、人々が特定の1つの価値観を選択しないで、多様な価値観を選択できるようにしておくことは、心理的な防衛本能ともいえるであろう。

Kegan と Erikson, 本研究を含めた実証的研究や論考が示してきた通り、青年期後期・成人期前期は、自己形成、アイデンティティ形成の過程にあり、それらの確立が志向される時期である。Kegan の理論では、第3段階から第4段階の構造発達が、その過程に対応していることも、これまでに述べてきた通りである。Kegan (1994) は、構造発達段階を

社会の変遷の説明に応用し、第3段階を伝統主義 (traditionalism)、第4段階をモダニズム (modernism)、第5段階をポスト・モダニズム (post-modernism) の社会で個人に求められる構造発達段階であるとしている (Figure 2-3 の注 1)。そして、社会がある発達の時期の個人に求める構造発達段階の能力と、個人がその時点で達している構造発達段階に大きな差異がある場合、両者の間に、葛藤や緊張が生じるため、それらの差異を認識することが重要であるとしている (Kegan, 1994)。前述の、青年・成人の自己形成、アイデンティティ形成の困難さを象徴している事象は、変動する要因が大きく、価値観が多様化している社会の要求に、個人が自身を適合させようとしたり、その取り組みに戸惑い、苦悩したりしている様態を示している可能性もある。

Kegan (1994) が指摘する通り、複雑で目まぐるしく変化する現代の社会に適応的であるのは、自己システムとそこから産み出されたアイデンティティ、イデオロギーを主体から客体と成し、他者や社会の多様な価値観を深く理解できる能力を持った、第5段階の自己 (2.1.3-2 ; Table 2-3 を参照) であろう。しかしながら、成人期の多くの人々が、簡単に第5段階に到達できる訳ではなく (Bar-Yam, 1991)、第3段階から第4段階を跳ばして、第5段階に移行することも現実的ではない (Kegan, 1994, pp.189-190, Table 5.2)。本研究における日本の青年期後期・成人期前期の人々の構造発達段階でも、第5段階に近いと評定された参加者の割合は非常に小さく (Table 6-3)、青年期後期や成人期前期の人々に対し、安易に、第4段階やその後の第5段階に到達することを求めるのは、あまり現実的な目標設定とはいえないであろう。そこに至るまでは、ある程度の年月にわたる様々な経験や葛藤が必要であるし、青年期後期や成人期前期の人々が、構造発達が不十分な状態で第4段階や第5段階の人々の行動や思考様式を真似ることは、その後の発達にとって、あまり良い結果につながらない可能性もあるであろう。

変動が大きく、多様な価値観が混在する現代社会で生きていくためには、臨機応変に、的確な決断や妥協をしていくことが求められる。青年期や成人期の人々が、社会のそうした要求に応えようとしていたり、その過程で自身の生き方を見出せなくなっていたりするような場合、彼らがどのような構造発達段階にあるのか、どの段階からどの段階への発達の過程にあるのかを考慮することが、教育や支援の一助になる可能性があるであろう。個人が状況や社会の変化に対応しようとしている場合に、「状況に流されているのか」、それとも、「状況を見極めた上で自身を合わせているのか」という違いは、明確な区別が難しいが、重要な論点であると考えられる。Kegan の構造発達の観点から例を挙げれば、「自己、アイデンティティを確立する前段階で、様々な価値観に合わせようとしているのか (第3段階)」「自己、アイデンティティを確立した状態で、様々な価値観に合わせているのか (第4段階)」「自己、アイデンティティを客体となして、多様な価値観に合わせているのか (第5段階)」といった違いが想定される。また、同じく構造発達理論の流れを汲む、Kohlberg の道徳発達理論 (1.2.4-2) に関しても、青年期に、法や社会秩序など、既成の価値観に疑いを持つ道徳発達段階が存在することが指摘されている (Kohlberg, 1973 ; 5.4.2)。それ

ぞれの場合が、個人の発達の過程に異なる意味を持ち、適応と不適応、そして、それらに対する周囲の人々の関わり方を異なったものにさせる要因となるであろう。

溝上（2007）も指摘しているように、現代におけるアイデンティティ形成には、複雑で難しい側面がある。現代に生き、意識するとしないとに関わらず、自身のアイデンティティの問題に取り組んでいる青年期・成人期の人々は、自己の中で何をどのように確立して保持していくべきか、反対に、何をどのように柔軟に変化させていくのかを、発達していく認知構造に基づいて判断するよう、社会から求められ、自問自答している状況のようにも思える。Kegan & Lahey（2001 岡本・松井訳 2002, 2009）は、個人や組織は基本的に変化を好まない側面を持っているが、ときに自ら変化を起こしたり、社会の変化に対応したりしていくことが、個人や組織を、よりよい方向に向けることを指摘している。社会の変化とともに、その中に存在している組織や個人が、自己の変容を余儀なくされることは、現代社会において、不可避の状況である。社会とそれを構成する組織、さらに、組織を構成している個人は、「何をどのように変えるのか、何をどのように守っていくのか」というテーマに、向き合っていく必要性に、常に迫られているといえるかも知れない。変動の大きい社会にあっては、何かを変える選択をしても、変えない選択をしても、先行きの不透明さから来る不安を拭い去ることは、難しいことである。このようなテーマに対処していくには、やはり第4段階、第5段階のような構造発達段階が有利であることは否定しがたい。個人にとってのアイデンティティの感覚を支えるものを保持しながら、自己の中で柔軟に変化させる部分を探していくという生き方が、現代社会では、より一層求められていると思われる。一方、こうしたテーマへの取り組みの過程で、第3段階から第4段階への構造発達が起こり、自己形成、アイデンティティ形成が促進されるという側面もある。生涯発達における青年期後期から成人期前期の時期は、やはり、自己の中で保持していくべきもの、自己の支えや行動の軸となる、アイデンティティの感覚を探究していく時期と位置づけられるであろう。変動が大きく、価値観が多様化した現代社会であるからこそ、青年期・成人期の自己形成、アイデンティティ形成が支えられ、変化に適応できるような自己の発達が、促されるような組織と社会が必要であると考えられる。

8.3.3 抽象的な精神の働きの解明に向けた可能性

最後に、Kegan の構造発達理論、特に主体・客体均衡の変容という、発達のメカニズムが、抽象的で高い次元の精神の働きの理解することにつながる可能性について、検討を加えたいと思う。第1章で述べた通り、自己、主体と客体の関係についての研究は、心理学を含む、様々な領域で扱われてきた。

心理学において、自己を認識する側（主体）とされる側（客体）に分ける考え方が、James（1892 今田訳 1992-1993）に由来し、Cooley（1902）、Mead（1934 河村訳 1995）につながり、Kegan の理論に影響を与えたことは、前述の通りである（詳細は、1.1.2；2.1.1；

2.1.2を参照)。一方、Keganの理論の根底にあるPiagetの認知発達理論(1.2.4-1)も認識の主体と客体に言及しているが、特に注目すべきは、両者の境界が変化する可能性を指摘している点である(Piaget, 1970b 中垣訳 2007)。Piaget (1970b 中垣訳 2007, p.10)は、主体と客体の境界について、「(前略)…主体と客体の境界は、けっして前もって線引きされているわけでも、さらにはその境界が恒常的でもないことになる。」と述べている。

このような考え方は、東洋で産み出された以下のような思索にも見られるものである。哲学者の西田幾多郎は、主著『善の研究』において、「認識(経験)する側(主観)」と「認識(経験)される側(客観)」の境界がなくなった主客未分化な意識の状態を、純粋経験と呼び、人間が物事に集中したり、何かの対象をありのままに捉えることが、できていたりしているときに、起こる意識状態であると述べた(西田, 2012)。西田の思想は、参禅経験から生まれたものとされているが、仏教やその根底にあるインド哲学も古くから自己・自我の問題を扱ってきた(1.1.1)。人間の意識状態を司る自我(アトマン)が、森羅万象・宇宙の動きを司る梵(ブラフマン)と合一するという、梵我一如の考え方(中村, 2000; 渡辺, 1996)も、人間の内部にある意識の主体と、外部に存在する客体の境界が変化する現象の、極限の形と捉えられる可能性があるかも知れない。

本研究で取り上げている、Keganに影響を与えた生涯発達の理論の中には、一般に知られている成人期までの段階をさらに超えた段階に言及しているものがある。Kohlbergは、レベルⅢ:脱慣習・原理的水準における第6段階(Table 1-3)をさらに越えた第7段階について、「人間は宇宙の一部であるとの人間観に立ち、自然の法則にしたがい、意識的に宇宙の秩序と一体となることが道徳の理想であるとの道徳論である」としている(岩佐, 1992, p.63)。また、Erikson & Erikson (1997 村瀬・近藤訳 2001)は、ライフサイクルにおける8つの心理社会的危機(Figure 1-1)を越えた、第9の心理社会的危機(第9段階)を老年的超越(gerotranscendence)の時期であるとして、特別な精神の域に達する可能性を述べている。

Kegan (1994)は、自身の理論について、西洋の自己の心理学と東洋の知の言説に適ったものと述べている。一方、構造発達段階の測定について言及したSOIの原典(Lahey et al., 1988, p.45)では、「第5段階より上(beyond stage 5)の発達を考えることは可能であるが、我々がそれを認識する位置にいるとは考えられない。」と述べ、第5段階より上の段階が存在する可能性を指摘しつつも、それはSOIによる測定の対象外であるとしている。前述の様々な思索や発達理論との関係は、概念も多義的で統一されておらず、実証的研究を行うことも困難なものであろう。しかしながら、過去から積み上げられてきた様々な知の集積とKeganの理論に見られる共通点は、理論の持つ大きな可能性を示していると思われる。第1段階から第5段階までの主体・客体均衡の変容を経て、より高い精神の次元への道が開ける可能性については、学問領域を超えて探求すべき論題であると考えられる。

Keganの構造発達理論の研究を今後展開する上で、考慮せねばならないことは、理論・

手法の難解さと困難さである。Kegan の理論は、複数の重要な心理学理論の融合を目指しており (2.1)、簡単に理解できるものではないことは、Kegan 自身も認めるところである (Kegan, 1994)。また、Kegan の構造発達段階を測定するための SOI も、理論の難しさを反映して複雑に設計されていることは否めず (2.2 ; 付録 1)、適切な実施・評価を行うには、ある程度時間をかけたトレーニングを要する。さらに、参加者一人ずつに面接を実施し、評価を行っていく手法は、大変コストのかかるものである (Lahey et al., 1988)。これらの点は、今後の基礎的研究の蓄積と、理論や研究結果の応用にあたり、決して避けることができない重要な問題であろう。

しかしながら、Kegan の理論体系が、心理学やそれ以外の学問領域で研究されてきた精神の発達の変容の様態、そして、日々の生活を積み重ねながら、生涯を過ごして行く人々の精神が移り変わって行く様の本質を捉えている可能性があるとして、筆者は考えている。今後は、Kegan の理論の本質と可能性を見極める努力を重ねた上で、理論の根幹を維持しながら、どのように研究の展開を試みるかが、研究上の重要なテーマであるといえるだろう。そうした営みが、人間の精神の探究と理解、それに基づく幸福を求める応用的な試みに少しでも寄与することとなれば、幸いである。

文献

- Abes, E. S. & Jones, S. R. (2004) . Meaning-making capacity and the dynamics of lesbian college students' multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development*, **45**, 612-632.
- Abes, E. S., Jones, S. R., & McEwen, M. K. (2007) . Reconceptualizing the model of multiple dimensions of identity: The role of meaning-making capacity in the construction of multiple identities. *Journal of College Student Development*, **48**, 1-22.
- Al-Owidha, A., Green, K. E., & Kroger, J. (2009) . On the question of an identity status category order: Rasch model step and scale statistics used to identify category order. *International Journal of Behavioral Development*, **33**, 88-96.
- 荒木紀幸（1992）． 自我発達理論—レビンガー— 日本道徳性心理学研究会（編著） 道徳性心理学—道徳教育のための心理学— 京都：北大路書房， pp.191-204.
- 東 洋（1994）． シリーズ人間の発達 12 日本人のしつけと教育—発達の日米比較にもとづいて— 東京：東京大学出版会
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980) . Life-span developmental psychology. In M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology*. Vol. 31. Palo Alto, Calif. : Annual Reviews. pp.65-110.
- Bar-Yam, M. (1991) . Do women and men speak in different voices? A comparative study of self-evolvement. *International Journal of Aging and Human Development*, **32**, 247-259.
- Baxter Magolda, M. B. (1992) . *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, M. B. (1998) .Developing self-authorship in young adult life. *Journal of College Student Development*, **39**, 143-156.

- Baxter Magolda, M. B. (1999a) . Constructing adult identities. *Journal of College Student Development*, **40**, 629-644.
- Baxter Magolda, M. B. (1999b) . *Creating contexts for learning and self authorship: Constructive-developmental pedagogy*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Baxter Magolda, M. B. (Ed.) (2000) . *New directions for teaching and learning*. No. 82. *Teaching to promote intellectual and personal maturity: Incorporating students' worldviews and identities into the learning process*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, M. B. (2001) . *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, Varginia: Stylus Publishing.
- Baxter Magolda, M. B., Abes, E., & Torres, V. (2009) . Epistemological, intrapersonal, and interpersonal development in the college years and young adulthood. In M. C. Smith with N. DeFrates-Densch (Eds.) , *Handbook of research on adult learning and development*. New York: Routledge. pp.183-219.
- Blos, P. (1967) . The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, **22**, 162-186.
- Blos, P. (1968) . Character formation in adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, **23**, 245-263.
- Bosma, H. A. & Kunnen, E. S. (2001) . Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, **21**, 39-66.
- Bowlby, J. (1973) . *Attachment and loss*. Vol. 2. *Separation: Anxiety and anger*. London : Hogarth Press.
- (黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子 (訳) (1991) . 母子関係の理論Ⅱ 分離不安 改訂版 東京：岩崎学術出版社)

Bowlby, J. (1982) . *Attachment and loss*. Vol. 1. *Attachment*. 2nd. London : Hogarth Press.

(黒田実郎・大羽 秦・岡田洋子・黒田聖一 (訳) (1991) . 母子関係の理論 I 愛着行動 改訂版 東京 : 岩崎学術出版社)

Bronfenbrenner, U. (1979) . *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.

(ブロンフェンブレナー, U. 磯貝芳郎・福富護 (訳) (1996) . 人間発達の生態学 (エコロジー) —発達心理学への挑戦— 東京 : 川島書店)

Carroll, B. B. (1986) . *Subject and object: Changes in structure between the ages of five and seven*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.

Chandler, D. E. & Kram, K. E. (2005) . Applying an adult development perspective to developmental networks. *Carrer Development International*, **10**, 548-566.

Colby, A., Kohlberg, L., Abrahams, A., Gibbs, J., Higgins, A., Kauffman, K., Lieberman, M., Nisan, M., Reimer, J., Schrader, D., Snarey, J., & Tappan, M. (1987) . *The measurement of moral judgment*. Vol. 1. *Theoretical foundations and research validation*. CA : Cambridge University Press.

Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hower, A., Candee, D., Gibbs, J., & Power, C. (1987) . *The measurement of moral judgment*. Vol. 2. *Standard issue scoring manual*. CA : Cambridge University Press.

Cooley, C. H. (1902) . *Human nature and the social order*. New York : Charles Scribner's Sons.

Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008) . Identity formation in early and middle adolescents from various ethenic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, **37**, 983-996 .

Descartes, R. (1637) . *Discours de la method*.

(デカルト, R. 谷川多佳子 (訳) (1997) . 方法序説 東京 : 岩波書店)

Dixon, J. W. (1986) . *The relation of social perspective stages to Kegan's stages of ego development and factors related to discrepancy patterns*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toledo.

Eisenberg, N. (Ed.) (1982) . *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.

Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989) . *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.

(アイゼンバーグ, N., & マッセン, P. 菊池章夫・二宮克美 (共訳) (1991) . 思いやり行動の発達心理 東京: 金子書房)

遠藤辰雄 (編) (1981) . アイデンティティの心理学 京都: ナカニシヤ出版

榎本博明 (1998) . 「自己」の心理学—自分探しへの誘い— 東京: サイエンス社

榎本博明 (編) (2008) . 自己心理学 2 生涯発達心理学へのアプローチ 東京: 金子書房

榎本博明・岡田 努 (編) (2008) . 自己心理学 1 自己心理学研究の歴史と方法 東京: 金子書房

Erickson, D. M. (2007) . A developmental re-forming of the phases of meaning in transformational learning. *Adult Education Quarterly*, **58**, 61-80.

Eriksen, K. (2008) . Interpersonal clients, students and supervisees: Translating Robert Kegan. *Counselor Education and Supervision*, **47**, 233-248.

Erikson, E. H. (1950) . *Childhood and society*. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company.

(エリクソン, E. H. 仁科弥生 (訳) (1977-1980) . 幼児期と社会 1・2 東京: みすず書房)

Erikson, E. H. (1959) . *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.

(エリクソン, E. H. 小此木啓吾 (訳編) (1973) . 自我同一性—アイデンティティとライフサイクル— 東京: 誠信書房)

- Erikson, E. H. (1968) . *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
(エリクソン, E. H. 岩瀬庸理 (訳) (1973) . アイデンティティ—青年と危機— 東京: 金沢文庫)
- Erikson, E. H. & Erikson, J. M. (1997) . *The life cycle completed : A review*. Expanded ed. New York: W. W. Norton & Company.
(エリクソン, E. H. & エリクソン, J. M. 村瀬孝雄・近藤邦夫 (訳) (2001) . ライフサイクル, その完結 <増補版> 東京: みすず書房)
- Elkind, D. (1967) . Egocentrism in adolescence. *Child Development*, **38**, 1025-1034.
- Fadjukoff, P., Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2007) . Implications of timing of entering adulthood for identity achievement. *Journal of Adolescent Research*, **22**, 504-530.
- Fischer, K. W. (1980) . A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, **87**, 477-531.
- Fowler, J. W. (1981) . *Stages of Faith : The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: A Division of HarperCollins Publishers.
- Freud, S. (著) 井村恒郎・馬場謙一 (訳) (1969-1970) . フロイド選集・1・2 精神分析入門<上・下> 改訂版 東京: 日本教文社
- Freud, S. (著) 古澤平作 (訳) (1969) . フロイド選集・3 続精神分析入門 改訂版 東京: 日本教文社
- Freud, S. (著) 井村恒郎 (訳) (1970) . フロイド選集・4 自我論 改訂版 東京: 日本教文社
- Freud, S. (著) 高橋義孝・菊盛英夫 (訳) (1969-1970) . フロイド選集・11・12 夢判断 <上・下> 改訂版 東京: 日本教文社

Friedman, L. J. (1999) . *Identity's architect: A biography of Erik H. Erikson*. New York : Scribner.

(フリードマン, L. J. エリクソンの人生—アイデンティティの探究者— 上・下 やまだようこ・西平 直 (監訳) 鈴木真理子・三宅真季子 (訳) (2003) . 東京 : 新曜社)

藤原あやの・伊藤裕子 (2007) . 青年後期から成人期初期にかけての母娘関係 青年心理学研究, **19**, 69-82.

玄田有史 (2001) . 仕事のなかの曖昧な不安—揺れる若年の現在— 東京 : 中央公論新社

Gilligan, C. (1982) . *In a different voice: Psychological theory and women's development*. CA : Harvard University Press.

(ギリガン, C. 岩男寿美子 (監訳)・生田久美子・並木美智子 (共訳) (1986) . もうひとつの声—男女の道德観のちがいと女性のアイデンティティ— 東京 : 川島書店)

Goodman, R. G. (1983) . *A developmental and systems analysis of marital and family communication in clinic and non-clinic families: A way to see the parts and the whole*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.

Greenwald, J. & Greenwald, R. (1994) . Environmental attitudes conceptualized through developmental theory: A qualitative analysis. *Journal of Social Issues*, **50**, 29-47.

Grotevant, H. D. (1987) . Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, **2**, 203-222.

浜口恵俊 (1982) . 間人主義の社会日本 東京 : 東洋経済新報社

Hammerman, J. K. L. & Mitchell, R. (2006) . New ways to measure adult developmental differences among teachers. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) , San Francisco, CA. Available at: <http://www.terc.edu/work/133.html>. (December 11, 2013)

Hammerman, J. K. L. & Mitchell, R. (2007) . Measuring adult developmental differences using a survey instrument. Retrieved December 11, 2013, from <http://www.terc.edu/work/133.html>.

速水敏彦 (1998) . 自己形成の心理—自律的動機づけ— 東京：金子書房

Helsing, D., Drago-Severson, E., & Kegan, R. (2004) . Applying constructive-developmental theories of adult development to ABE and ESOL practices. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.) , *Review of adult learning and literacy*. Vol. 4. *Connecting research, policy, and practice: A project of the national center for the study of adult learning and literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 157-197.

Henderson, A. F. & Kegan, R. (1989) . Learning, knowing, and the self : A constructive developmental view. In K. Field, B. J. Cohler, & G. Wool (Eds.) , *Emotions and behavior monographs*. No.6. *Learning and education: Psychoanalytic perspectives*. Madison, Conn. : International Universities Press. pp.267-303.

Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. (1993) . *The dialogical self : Meaning as movement*. San: Diego: Academic Press.

(ハーマンス, H. J. M. & ケンペン, H. J. G. 溝上慎一・水間玲子・森岡正芳 (訳)
(2006) . 対話的自己—デカルト/ジェームズ/ミードを超えて— 東京：新曜社)

Hesse, H. (著) 高橋健二 (訳) (1968) . ヘッセ 新潮世界文学 36・37 東京：新潮社

平石賢二 (1994) . 青年期におけるアイデンティティ形成 久世敏雄 (編) 現代青年の心理と病理 東京：福村出版 pp.71-82.

平石賢二 (編著) (2011) . 思春期・青年期のころ—かかわりの中での発達— 改訂版 東京：北樹出版

一言哲也 (2008) . 複雑な学校制度—複数路線の選択が可能— 青柳まちこ (編著) エリア・スタディーズ 70 ニュージーランドを知るための 63 章 東京：明石書店 pp.230-234.

Hy, L. X. & Loevinger, J. (1996) . *Measuring ego development*. 2nd ed. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates.

Ignelzi, M. (2000) . Meaning-making in the learning and teaching process. In M. B. Baxter Magolda (Ed.) , *New directions for teaching and learning*. No. 82. *Teaching to promote intellectual and personal maturity: Incorporating students' worldviews and identities into the learning process*. San Francisco: Jossey-Bass. pp.5-14.

岩佐信道（1992）． 認知発達理論—コールバーグ（ソフト面の発達理論）— 日本道德性心理学研究会（編著） 道德性心理学—道德教育のための心理学— 京都：北大路書房 pp.59-70.

岩田純一（1998）． 認識と文化 8 「わたし」の世界の成り立ち 東京：金子書房

岩田純一（2001）． <わたし>の発達—乳幼児が語る<わたし>の世界— 京都：ミネルヴァ書房

James, W. (1892) . *Psychology: Briefer course*. New York: Henry Holt.
(ジェームズ, W. 今田寛（訳）(1992-1993) . 心理学 上・下 東京：岩波書店)

梶田叡一（1985）． 子どもの自己概念と教育 東京：東京大学出版会

梶田叡一（1988）． 自己意識の心理学 第2版 東京：東京大学出版会

梶田叡一（編著）（2011）． 自己意識の発達心理学 オンデマンド版 東京：金子書房

梶田叡一・溝上慎一（編）（2012）． 自己の心理学を学ぶ人のために 京都：世界思想社

亀井美弥子（2006）． 職場参加におけるアイデンティティ変容と学びの組織化の関係—新人の視点から見た学びの手がかりをめぐって— 発達心理学研究, 17, 14-27.

金川智恵（2012） 社会心理学における自己論の流れ 梶田叡一・溝上慎一（編） 自己の心理学を学ぶ人のために 京都：世界思想社 pp.4-24.

柏木恵子（1983）． 子どもの「自己」の発達 東京：東京大学出版会

- 柏木恵子（1988）． 幼児期における「自己」の発達—行動の自己制御機能を中心に— 東京：東京大学出版会
- 柏木恵子・若松素子（1994）． 「親となる」ことによる人格発達—生涯発達の視点から親を研究する試み— 発達心理学研究, **5**, 72-83.
- 河村茂雄（編著）（2005）． こころのライフライン② フリーター世代の自分探し—新しい自分史のすすめ— 東京：誠信書房
- Kegan, R. (1979) . The evolving self: A process conception for ego psychology. *The Counseling Psychologist*, **8**, 5-34.
- Kegan, R. (1980) . Making meaning: The constructive-developmental approach to persons and practice. *The Personnel and Guidance Journal*, **58**, 373-380.
- Kegan, R. (1982) . *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1983) . A neo-Piagetian approach to object relations. In B. Lee & G. G. Noam (Eds.) , *Developmental approaches to the self*. New York: Plenum Press. pp.267-307.
- Kegan, R. (1985) . The loss of Pete's dragon: Developments of the self in the years five to seven. In R. L. Leahy (Ed.) , *The development of the self*. New York: Academic Press. pp.179-203.
- Kegan, R. (1986a) . Kohlberg and the psychology of ego development: A predominantly positive evaluation. In S. Modgil & C. Modgil (Eds.) , *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy*. London: The Falmer Press. pp.163-181.
- Kegan, R. (1986b) . Interchanges: Kegan replies to Loevinger. In S. Modgil & C. Modgil (Eds.) , *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy*. London: The Falmer Press. pp.194-195.

- Kegan, R. (1986c) . The child behind the mask: Sociopathy as developmental delay. In W. H. Reid, D. Dorr, J. I. Walker, & J. W. Bonner III (Eds.) , *Unmasking the psychopath: Antisocial personality and related syndromes*. New York: W. W. Norton & Company. pp.45-77.
- Kegan, R. (1993) . Minding the curriculum: Of student epistemology and faculty conspiracy. In A. Garrod (Ed.) , *Approaches to moral development: New research and emerging themes*. New York: Teachers College Press. pp. 72-88.
- Kegan, R. (1994) . *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1996) . Neither "safe sex" nor "abstinence" may work-now what? : Toward a third norm for youthful sexuality. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.) , *Rochester symposium on developmental psychopathology*. Vol. 7. Adolescence : *Opportunities and challenges*. Rochester, NY: University of Rochester Press. pp.125-147.
- Kegan, R. (1998) . Epistemology, expectation, and aging : A developmental analysis of the gerontological curriculum. In J. Lomranz. (Ed.) , *The plenum series in adult development and aging. Handbook of aging and mental health : An integrative approach*. New York : Plenum Press. pp.197-216.
- Kegan, R. (2000) . What "form" transforms? : A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.) , *The Jossey-Bass higher and adult education series. Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass. pp.35-69.
- Kegan, R. (2001) . Competencies as working epistemologies: Ways we want adults to know. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.) , *Defining and selecting key competencies*. Kirkland, WA: Hogrefe & Huber Publishers. pp.192-204.
- Kegan, R. & Lahey, L. (1984) . Adult leadership and adult development: A constructivist view. (Ed. by B. Kellerman & Foreword by J. M. Burns) , *Leadership: Multidisciplinary perspectives*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. pp.199-230.

Kegan, R. & Lahey, L. L. (2001) . *How the way we talk can change the way we work: Seven languages for transformation*. San Francisco: Jossey Bass.

(キーガン, R. & レイヒー, L. L. 松井光代・岡本さだこ (訳) (2002) . あの人はなぜウンと言わないのかー自分を変える。組織を変える。ー 東京: 朝日新聞社)

Kegan, R. & Lahey, L. (2009) . *Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Kegan, R., Lahey, L., & Souvaine, E. (1998) . From taxonomy to ontogeny: Thoughts on Loevinger's theory in relation to subject-object psychology. In P. M. Westenberg, A. Blasi, & L. D. Cohn (Eds.) , *Personality development: Theoretical, empirical, and clinical investigations of Loevinger's conception of ego development*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates. pp.39-58.

Kegan, R., Noam, G. G., & Rogers, L. (1982) . The psychology of emotion: A neo-Piagetian view. In D. Cicchetti & P. Hesse (Eds.) , *New directions for child development*. No. 16. *Emotional development*. San Francisco: Jossey-Bass. pp.105-128.

菊地則行 (1989) . 青年の自己形成要求に関する研究ー大学生を対象としてー 青年心理学研究, **3**, 1-9.

King, P. M. & Baxter Magolda, M. B. (2005) . A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, **46**, 571-592.

北村琴美・無藤 隆 (2001) . 成人の娘の心理的適応と母娘関係ー娘の結婚・出産というライフイベントに着目してー 発達心理学研究, **12**, 46-57.

北山 忍 (1998) . 認知科学モノグラフ⑨ 自己と感情ー文化心理学による問いかけー 東京: 共立出版

Kitchener, K. S., King, P. M., & DeLuca, S. (2006) . Development of reflective judgment in adulthood. In C. Hoare (Ed.) , *Handbook of adult development and learning*. New York: Oxford University Press. pp.73-98.

Kohlberg, L. (1969) . Stage and sequence : The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago : Rand McNally. pp.347-480.

(コールバーグ, L. 永野重史監訳 (1987) . 道徳性の形成—認知発達のアプローチ— 東京 : 新曜社)

Kohlberg, L. (1973) . Continuities in childhood and adult moral development revisited. In P. B. Baltes & K. W. Schaie (Eds.) , *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press. pp.179-204.

Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983) . *Moral stages : A current formulation and a response to critics*. New York : Karger.

(コールバーグ, L., レバイン, C., & ヒューアー, A. 片瀬一男・高橋征仁 (訳) (1992) . 道徳性の発達段階—コールバーグ理論をめぐる論争への回答— 東京 : 新曜社)

小嶋秀夫・森下正康 (2004) . 新心理学ライブラリ=3 児童心理学への招待—学童期の—発達と生活 改訂版 東京 : サイエンス社

小杉礼子 (編) (2005) . フリーターとニート 東京 : 勁草書房

Kroger, J. (2000) . *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks, CA: Sage.

(クロガー, J. 榎本博明 (編訳) (2005) . アイデンティティの発達—青年期から成人期— 京都 : 北大路書房)

Kroger, J. (2004) . *Identity in adolescence: The balance between self and other*. 3rd ed. London: Routledge.

Kroger, J. & Green, K. (2004) . Relationships among Identity, Self, and Ego Development during Late Adolescence. Poster presented at the Biennial Meetings of the Society for Research on Adolescence, Baltimore, Maryland. May 2004.

- Lacan, J. (1966) . *Écrits. Le Champ freudien*. Paris : Éditions du Seuil.
(ラカン, J. 宮本忠雄・竹内迪也・高橋徹・佐々木孝次共訳 エクリ I (1972) . 東京 : 弘文堂)
(ラカン, J. 佐々木孝次・三好暁光・早水洋太郎共訳 エクリ II (1977) . 東京 : 弘文堂)
(ラカン, J. 佐々木孝次・海老原英彦・芦原眷共訳 エクリ III (1981) . 東京 : 弘文堂)
- Lahey, L. L. (1986) . *Males' and females' construction of conflict in work and love (consistency, personality)*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R., & Felix, S. (1988) . *A guide to the subject-object interview: Its administration and interpretation*. Unpublished manuscript, Harvard Graduate School of Education.
- Lewis, P., Forsythe, G. B., Sweeney, P., Bartone, P., Bullis, C., & Snook, S. (2005) . Identity development during the college years: Findings from the west point longitudinal study. *Journal of College Student Development*, **46**, 357-373.
- Lifton, R. J. (1969) . *Boundaries : Psychological man in revolution*. New York : Random House.
(リフトン, R. J. 外林大作訳 (1971) . 誰が生き残るか—プロテウスの人間— 東京 : 誠信書房)
- Linacre, J. M. (2006) . Rasch analysis of rank-ordered data. *Journal of Applied Measurement*, **7**, 129-139.
- Loevinger, J. (1976) . *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Loevinger, J. (1979) . Reply to Kegan. *The Counseling Psychologist*, **8**, 39-40.
- Loevinger (1986) . On Kohlberg's contributions to ego development. In S. Modgil & C. Modgil (Eds.) , *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy*. London: The Falmer Press. pp.183-193.

- Loevinger, J. (Ed.) (1998) . *Technical foundations for measuring ego development: The Washington University Sentence Completion Test*. Mahwah, N.J. : Erlbaum.
- Lyotard, J. (1979) . *La condition postmoderne : Rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.
- (リオタール, J. 小林康夫訳 (1986) . 叢書言語の政治① ポスト・モダンの条件—知・社会・言語ゲーム— 東京：書肆風の薔薇（発行） 東京：星雲社（発売）
- 町沢静夫 (1996) . ヘッセ 福島 章（編） 精神分析の知 88 東京：新書館 p.147.
- Mahler, M. S. (1969) . *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*. Vol. I . *Infantile psychosis*. (In collaboration with M. Furer) , London: The Hogarth Press.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975) . *The psychological birth of the human infant : Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.
- (マーラー, M. S., パイン, F., & バーグマン, A. 高橋雅士・織田雅美・浜畑 紀（訳） (1981) . 乳幼児の心理的誕生：母子共生と個体化 愛知：黎明書房)
- Marcia, J. E. (1966) . Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, **3**, 551-558.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991) . Culture and the self : Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, **98**, 224-253.
- Margarida Juliá, M. T. (1989) . Developmental issues during adulthood: Redefining notions of self, care, and responsibility among a group of professional Puerto Rican women. In C. T. García Coll & María de Lourdes Mattei (Eds.) , *The psychosocial development of Puerto Rican women*. New York: Praeger Publishers. pp.115-140.
- Marienau, C. & Segal, J. (2006) . Parents as developing adult learners. *Child Welfare*, **85**, 767-784.
- 松岡弥玲 (2006) . 理想自己の生涯発達—変化の意味と調節過程を捉える— 教育心理学研究, **54**, 45-54.

- McAuliffe, G. J. (1993) . Constructive development and career transition: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development*, **72**, 23-28.
- McAuliffe, G. (2006) . The evolution of professional competence. In C. Hoare. (Ed.) , *Handbook of adult development and learning*. New York: Oxford University Press, pp.476-496.
- McCauley, C. D., Drath, W. H., Palus, C. J., O'Connor, P. M. G., & Baker, B. A. (2006) . The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. *The Leadership Quarterly*, **17**, 634-653.
- Mead, G. H. (1934) . *Mind, self and society, from the standpoint of a social behaviorist*. (Ed. & Introduction by C. W. Morris.) Chicago: The University of Chicago Press.
(ミード, G. H. 河村望 (訳) (1995) . デューイ=ミード著作集 6 精神・自我・社会 東京: 人間の科学新社)
- 溝上慎一 (1999) . 自己の基礎理論—実証的心理学のパラダイム— 東京: 金子書房
- 溝上慎一 (編) (2001) . 大学生の自己と生き方—大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学— 京都: ナカニシヤ出版
- 溝上慎一 (2002) . アイデンティティ概念に必要な同定確認 (identify) の主体的行為—実証的アイデンティティ研究の再検討— 梶田叡一 (編) 自己意識研究の現在 京都: ナカニシヤ出版 pp.1-28.
- 溝上慎一 (2005) . 形成としての青年期発達論—自己形成とアイデンティティ形成との差異— 梶田叡一 (編) 自己意識研究の現在 2 京都: ナカニシヤ出版 pp.9-34.
- 溝上慎一 (2007) . ポストモダン社会におけるアイデンティティの二重形成プロセスと心理学者の仕事 心理科学, **28**, 54-71.
- 溝上慎一 (2008) . 自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる— 京都: 世界思想社
- 溝上慎一 (2012a) . 青年心理学における自己論の流れ 梶田叡一・溝上慎一 (編) 自己の心理学を学ぶ人のために 京都: 世界思想社 pp.148-168.

- 溝上慎一 (2012b) . ハーモンスの対話的自己 梶田叡一・溝上慎一 (編) 自己の心理学を学ぶ人のために 京都：世界思想社 pp.203-210.
- 水間玲子 (2005) . 自己形成過程に関する理論的考察—理想自己の問題を中心に— 梶田叡一 (編) 自己意識研究の現在 2 京都：ナカニシヤ出版 pp.53-76.
- 水本深喜・山根律子 (2010) . 青年期から成人期への移行期の女性における母親との距離の意味—精神的自立・精神的適応性との関連性から— 発達心理学研究, **21**, 254-265.
- 水谷久康 (2011) . 高校生—揺れの中で— 平石賢二 (編著) 思春期・青年期のこころ—かかわりの中での発達— 改訂版 東京：北樹出版 pp.127-141.
- 森岡正芳 (2005) . 変化の理論の中の自己—意味行為の主体について— 梶田叡一 (編) 自己意識研究の現在 2 京都：ナカニシヤ出版 pp.35-51.
- 宗方比佐子・二宮克美 (1985) . プロソーシャルな道徳的判断の発達 教育心理学研究, **33**, 157-164.
- 宗方比佐子・二宮克美 (1992) . 向社会性理論—アイゼンバーガー— 日本道徳性心理学会 (編著) 道徳性心理学—道徳教育のための心理学— 京都：北大路書房 pp.249-262.
- 無藤清子 (1979) . 「自我同一性地位面接」の検討と大学生の自我同一性 教育心理学研究, **27**, 178-187.
- 長峰伸治 (1999) . 青年の対人葛藤場面における交渉過程に関する研究—対人交渉方略モデルを用いた父子・母子・友人関係での検討— 教育心理学研究, **47**, 218-228.
- 内藤俊史 (1977) . Kohlberg の道徳性発達理論 教育心理学研究, **25**, 60-67.
- 内藤俊史 (1984) . 道徳性発達段階の文化的普遍性について—Kohlberg の段階の場合— お茶の水女子大学人文科学紀要, **37**, 117-139.
- 内藤俊史 (1992) . 認知発達理論—コールバーグ (ハード面の発達理論)— 日本道徳性心理学会 (編著) 京都：北大路書房 pp.47-59.

- 中垣 啓 (2011) . ピアジェ発達段階論の意義と射程 発達心理学研究, **22**, 369-380.
- 仲真紀子 (編) (2008) . 自己心理学 4 認知心理学へのアプローチ 東京: 金子書房
- 中村 元 (2000) . 自己の探求 新装版 東京: 青土社
- 中西信男・佐方哲彦 (1993) . EPSI—エリクソン心理社会的段階目録検査— 上里一郎 (監修) 心理アセスメントハンドブック 新潟: 西村書店 pp.419-431.
- 日本道徳性心理学会 (編著) (1992) . 道徳性心理学—道徳教育のための心理学— 京都: 北大路書房
- 西田幾多郎 (2012) . 善の研究 改版 東京: 岩波書店
- 西平直喜 (1990) . シリーズ人間の発達 4 成人になること—生育史心理学から— 東京: 東京大学出版会
- 西川隆蔵 (2012) . 大学生における自己の構造発達—齋藤・杉本・亀田・平石の論文へのコメント— 青年心理学研究, **24**, 81-84.
- 西村詩織 (2009) . 日常生活で体験される焦りのプロセス—成人期前期の焦りに注目して— 心理学研究, **80**, 381-388.
- Noam, G. G. (1985) . Stage, phase, and style: The developmental dynamics of the self. In M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.) , *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 321-346.
- Noam, G. G. (1988a) . A constructivist approach to developmental psychopathology. In E. D. Nannis & P. A. Cowan (Eds.) , *New directions for child development*. No. 39. *Developmental psychopathology and its treatment*. San Francisco: Jossey Bass. pp.91-122.
- Noam, G. G. (1988b) . The self, adult development, and the theory of biography and transformation. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.) , *Self, ego and identity: Integrative approaches*. New York: Springer-Verlag. pp.3-29.

- Noam, G. G. (1990) . Beyond Freud and Piaget: Biographical worlds-interpersonal self. In T. E. Wren (Ed.) , *The moral domain: Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences*. Cambridge, MA: The MIT Press. pp.360-399.
- Noam, G. G. (1992) . Development as the aim of clinical intervention. *Development and Psychopathology*, **4**, 679-696.
- Noam, G. G. (1998) . Solving the ego development-mental health riddle. In P. M. Westenberg, A. Blasi, & L. D. Cohn (Eds.) , *Personality development: Theoretical, empirical, and clinical investigations of Loevinger's conception of ego development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. pp.271-295.
- Noam, G. G., Kohlberg, L. & Snarey, J. (1983) . Steps toward a model of the self. In B. Lee & G. G. Noam (Eds.) , *Developmental approaches to the self*. New York: Plenum Press. pp.59-141.
- Noam, G. G., Powers, S. I., Kilkenny, R., & Beedy, J. (1990) . The interpersonal self in life-span developmental perspective: Theory, measurement, and longitudinal case analyses. In P. B. Baltes, D. L. Featherman, & R. M. Lerner (Eds.) , *Life-span development and behavior*. Vol. 10. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.59-104.
- 落合良行 (2002) . お前はどこから来たのか・誰なのか 落合良行・伊藤裕子・齊藤誠一 (著) <ベーシック現代心理学 4> 青年の心理学 改訂版 東京：有斐閣 pp.91-105.
- 落合良行・伊藤裕子・齊藤誠一 (著) (2002) . <ベーシック現代心理学 4> 青年の心理学 改訂版 東京：有斐閣
- 落合良行・楠見 孝 (責任編集) (1995) . 講座 生涯発達心理学 4 自己への問い直し—青年期— 東京：金子書房
- 大野和男 (2002a) . Loevinger による自我発達理論に基づいた青年期における学年差・性差の検討 発達心理学研究, **13**, 147-157.

- 大野和男 (2002b) . Loevinger の自我発達理論についての日本における研究動向 日本女子体育大学紀要, **32**, 19-29.
- 岡田 努・榎本博明 (編) (2008) . 自己心理学 5 パーソナリティ心理学へのアプローチ 東京: 金子書房
- 岡本祐子 (1997) . 中年からのアイデンティティ発達の心理学—成人期・老年期の心の発達と共に生きることの意味— 京都: ナカニシヤ出版
- 岡本依子・菅野幸恵・根ヶ山光一 (2003) . 胎動に対する語りにみられる妊娠期の主観的な母子関係—胎動日記における胎児への意味づけ— 発達心理学研究, **14**, 64-76.
- 小此木啓吾 (1977) . モラトリアム人間の時代 中央公論, **92**, 64-102.
- Papertian, L. K. (2002) . The developmental compatibility of young women in service to aged women. *Educational Gerontology*, **28**, 777-790.
- Piaget, J. (1948) . *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. 2nd éd. Paris : Delachaux et Niestlé.
(ピアジェ, J. 谷村 寛・浜田寿美男 (訳) (1978) . 知能の誕生 京都: ミネルヴァ書房)
- Piaget, J. (1949) . *La psychologie de l'intelligence*. 2nd éd. Paris : A Colin.
(ピアジェ, J. 波多野完治・滝沢武久 (訳) (1989) . 知能の心理学 改訂版 東京: みすず書房)
- Piaget, J. (1968) . *Le structuralisme*. Paris : Presses Universitaires de France.
(ピアジェ, J. 滝沢武久・佐々木明 (訳) (1970) . 構造主義 東京: 白水社)
- Piaget, J. (1970a) . *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
(ピアジェ, J. 滝沢武久 (訳) (1972) . 発生的認識論 東京: 白水社)
- Piaget, J. (1970b) . Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.) , *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 1. 3rd ed. New York: John Wiley & Sons, pp.703-732.
(ピアジェ, J. 中垣 啓 (訳) (2007) . ピアジェに学ぶ認知発達の科学 京都: 北大路書房)

- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966) . *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
(ピアジェ, J. & イネルデ, B. 波多野完治・須賀哲夫・周郷 博 (訳) (1969) . 新しい児童心理学 東京: 白水社)
- Piaget, J. & Szeminska, A. (1941) . *La genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
(ピアジェ, J. & シェミンスカ, A. 遠山 啓・銀林 浩・滝沢武久 (訳) (1962) . 数の発達心理学 東京: 国土社)
- Pizzolato, J. E. (2006) . Crafting stories, constructing selves: Supporting girls' development through structured short story writing. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, **6**, 187-206.
- Pratt, M. W., Diessner, R., Hunsberger, B., Pancer, S. M., & Savoy, K. (1991) . Four pathways in the analysis of adult development and aging: Comparing analyses of reasoning about personal-life dilemmas. *Psychology and Aging*, **6**, 666-675.
- Rogers, C. (1951) . *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. (With chapters contributed by E. Dorfman, T. Gordon, & N. Hobbs) , Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1959) . A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.) , *Psychology: A study of a science*. Study I . *Conceptual and systematic*. Vol. 3. *Formulations of the person and social context*. New York: McGraw-Hill. pp.184-256.
- Rogers, C. (1963) . The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, **1**, 17-26.
- Rogers, L. & Kegan, R. (1991) . Mental growth and mental health as distinct concepts in the study of developmental psychopathology: Theory, research, and clinical implications. In D. P. Keating & H. Rosen (Eds.) , *Constructivist perspectives on developmental psychopathology and atypical development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.103-147.

- Roseborough, D. J. (2006) . Coming out stories framed as faith narratives, or stories of spiritual growth. *Pastoral Psychology*, **55**, 47-59.
- Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981) . From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, **10**, 525-537.
- 齋藤耕二・加藤隆勝 (1981) . 有斐閣選書 高校生の心理 東京：有斐閣
- 齋藤 信 (2008a) . 「主体-客体面接」の検討と大学生の自己の構造—Kegan の構造発達理論に基づいて— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科修士論文 (未公開) .
- 齋藤 信 (2008b) . 主体-客体面接日本語版の検討—Kegan の構造発達理論に基づいて— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), **55**, 57-69.
- 齋藤 信 (2009) . Kegan の構造発達理論の理論的検討—理論と発達段階の構成に着目して— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), **56**, 47-56.
- 齋藤 信 (2011) . 成人期前期の自己の発達に影響を及ぼす文脈の領域—主体-客体面接で語られたテーマ領域から— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), **58**, 57-68.
- 齋藤 信 (2012) . Kegan の構造発達理論に基づく大学生における自己の発達の再考—西川氏・鈴木氏・山田氏コメントへのリプライ— 青年心理学研究, **24**, 90-96.
- 齋藤 信・杉本英晴・亀田 研・平石賢二 (2011) . 大学生における自己の構造発達—Kegan の構造発達理論に基づいて— 青年心理学研究, **23**, 37-54.
- 齋藤 信・亀田 研・杉本英晴・平石賢二 (2013) . Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期における自己の発達—Erikson の心理社会的危機との関連— 発達心理学研究, **24**, 99-110.
- 齊藤誠一 (2002) . 自分の体は自分のものか 落合良行・伊藤裕子・齊藤誠一 (著)
＜ベーシック現代心理学 4＞ 青年の心理学 改訂版 東京：有斐閣 pp.51-70.

- 坂井敬子（2006）． 職業確立段階の有職者を対象にした転職理由の検討—キャリアおよび生涯発達の観点から— キャリアデザイン研究, **2**, 18-30.
- 坂井敬子（2007）． 成人前期（25-39 歳）有職者における転職観の検討 キャリアデザイン研究, **3**, 5-14.
- 坂井敬子・半澤礼之（2008）． 成人前期（25-39 歳）有職者における仕事意味づけと目標意識 心理学研究, **79**, 60-65.
- 佐藤淑子（2009）． 日本の子どもと自尊心—自己主張をどう育むか— 東京：中央公論新社
- Schaie, K. W. (1977-1978) . Toward a stage theory of adult cognitive development. *International Journal of Aging and Human Development*, **8**, 129-138.
- Selman, R. (1980) . *The growth of interpersonal understanding : Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- 下斗米淳（編）（2008）． 自己心理学 6 社会心理学へのアプローチ 東京：金子書房
- 塩崎万里・岡田 努（編）（2009）． 自己心理学 3 臨床心理学・健康心理学へのアプローチ 東京：金子書房
- 白井利明（編著）（2005）． 迷走する若者のアイデンティティーフリーター，パラサイト・シングル，ニート，ひきこもり— シリーズ こころとからだの処方箋④ 上里一郎（監修） 東京：ゆまに書房
- 白井利明（2008）． 学校から社会への移行 教育心理学年報（2007 年度）, **47**, 159-169.
- 白井利明・下村英雄・川崎友嗣・若松養亮・安達智子（2009）． フリーターの心理学—大卒者のキャリア自立— 京都：世界思想社
- 東海林麗香（2006）． 夫婦間葛藤への対処における譲歩の機能—新婚女性によって語られた意味づけ過程に焦点を当てて— 発達心理学研究, **17**, 1-13.

- 東海林麗香（2009）． 持続的関係における葛藤への意味づけの変化—新婚夫婦における反復的な夫婦間葛藤に焦点を当てて— 発達心理学研究, **20**, 299-310.
- Solomontos-Kounturi, O. & Hurry, J. (2008) . Political religious and occupational identities in context: Placing identity status paradigm in context. *Journal of Adolescence*, **31**, 241-258.
- Souvaine, E., Lahey, L. L., & Kegan, R. (1990) . Life after formal operations: Implications for a psychology of the self. In C. N. Alexinder & E. J. Langer (Eds.) , *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth*. New York: Oxford University Press. pp.229-257.
- Speicher, B. & Noam, G. G. (1999) . Clinical-developmental psychology. In R. L. Mosher, D. J. Youngman, & J. M. Day (Eds.) , *Human development across the life span: Educational and psychological applications*. Westport, Conn: Praeger. pp.105-129.
- Stephen, J., Fraser, E., & Marcia, J. E. (1992) . Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates. *Journal of adolescence*, **15**, 283-300.
- 杉村和美（2001）． 関係性の観点から見た女子青年のアイデンティティ探求—2年間の変化とその要因— 発達心理学研究, **12**, 87-98.
- 杉村和美（2005）． 関係性の観点から見たアイデンティティ形成における移行の問題 梶田叡一（編） 自己意識研究の現在 2 京都：ナカニシヤ出版 pp.77-100.
- Sugimura, K. (2007) . Transition in the process of identity formation among Japanese female adolescents: A relational viewpoint. In R. Josselson, A. Lieblich, & D. P. McAdams (Eds.) , *The meaning of others: Narrative studies of relationships*. Washington, DC: American Psychological Association. pp.117-142.
- 鈴木敏昭（2004）． 自己成立の発達心理学 岡山：西日本法規出版
- 鈴木敏明（2012）． 齋藤・杉本・亀田・平石論文『大学生における自己の構造発達—Keganの構造発達理論に基づいて—』を読んで 青年心理学研究, **24**, 85-89.

- 田中道弘 (2002) . 文化と自己 梶田勲一 (編) 自己意識研究の現在 京都: ナカニシヤ出版 pp.171-188.
- 鑑幹八郎 (1990) . アイデンティティの心理学 東京: 講談社
- 鑑幹八郎 (2002) . 鑑幹八郎著作集 I アイデンティティとライフサイクル論 (*Identity & Life cycle*) 京都: ナカニシヤ出版
- 辻平治郎 (1993) . 自己意識と他者意識 京都: 北大路書房
- 鶴田和美 (2002) . 大学生とアイデンティティ形成の問題 臨床心理学, **2**, 725-730.
- 植村美民 (1979) . 乳幼児期におけるエゴ (ego) の発達について 心理学評論, **22**, 28-44.
- 上村有平 (2009) . 生涯発達の観点からみた現代教育へのエリクソン理論の示唆 心理科学, **30**, 20-30.
- Vaillant, G. E. (1977) . *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
- Van Buskirk, W. & McGrath, D. (1999) . Organizational cultures as holding environments: A psychodynamic look at organizational symbolism. *Human Relations*, **52**, 805-832.
- Villegas-Reimers, E. (1988) . *Judgments of responsibility: Their relationship with self and moral reasoning in Venezuelan adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Villegas-Reimers, E. (1996) . Self development of Venezuelan adolescents: A test of Kegan's theory and subject-object interview in another culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **27**, 25-36.
- Wagner, T., Kegan, R., Lahey, L., Lemons, R. W., Garnier, J., Helsing, D., Howell, A., & Rasmussen, H. T. (2006) . *Change leadership: A practical guide to transforming our schools*. (Foreword by T. V. Ark) , San Francisco: Jossey Bass.

- Wallon, H. (著) 浜田寿美男 (訳編) (1983) . 身体・自我・社会—子どものうけとる世界と子どもの働きかける世界— 京都：ミネルヴァ書房
- 渡邊ひとみ・内山伊知郎 (2011) . 独身勤労女性のライフコース選択と生活領域からみたアイデンティティとの関連 発達心理学研究, **22**, 189-199.
- 渡辺恒夫 (1996) . 講談社現代新書 1303 輪廻転生を考える—死生学のかなたへ— 東京：講談社
- 渡辺弥生 (編) (2001) . 「こころの教育」実践シリーズ 2 VLF による思いやり育成プログラム 東京：図書文化社
- Waterman, A. S. (1982) . Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, **18**, 341-358.
- Winnicott, D. W. (1965) . *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. London: The Hogarth Press.
(ウィニコット, D. W. 牛島定信 (訳) (1977) . 現代精神分析双書 第Ⅱ期第2巻 情緒発達の精神分析理論—自我の芽ばえと母なるもの— 東京：岩崎学術出版社)
- 山田剛史 (2003) . 青年期の自己形成に関する研究の概観と展望—現象（リアリティ）理解のためのトライアングレーション— 人間科学研究（神戸大学発達科学部人間科学研究センター）, **11**, 165-177.
- 山田剛史 (2004) . 現代大学生における自己形成とアイデンティティ—日常的活動とその文脈の観点から— 教育心理学研究, **52**, 402-413.
- 山田剛史 (2005) . システム論的自己形成論—複雑系とオートポイエーシスの視点から— 梶田勲一 (編) 自己意識研究の現在 2 京都：ナカニシヤ出版 pp.183-202.
- 山田剛史 (2012) . 大学生における「自己の発達」への新たなアプローチ—齋藤・杉本・亀田・平石論文へのコメント— 青年心理学研究, **24**, 75-80.
- 山岸明子 (1976) . 道徳判断の発達 教育心理学研究, **24**, 97-106.

山岸明子（1977）． 道德判断に関する Kohlberg の理論とその発展 心理学評論, **20**, 348-368.

山岸明子（1992）． 責任性理論—ギリガン— 日本道德性心理学会（編著） 京都：北大路書房 pp.145-156.

吉田圭吾（1995）． 人間関係の心理臨床 澤田瑞也（編） 人間関係の発達心理学 1 人間関係の生涯発達 東京：培風館 pp.107-140.

Zazzo, R（1993）. *Reflets de miroir et autres doubles*. Paris: Presses universitaires de France.

（ザゾ, R. 加藤義信（訳）（1999）． 鏡の心理学—自己像の発達— 京都：ミネルヴァ書房）

初出一覧

本研究は、新たに執筆された原稿と、既に執筆されている論文に基づいて構成されている。各章の具体的な構成は、以下の通りである。

第1章は、本研究にて新たに執筆された原稿である。

第2章は、本研究にて新たに執筆された原稿と、齋藤(2008a, 2008b, 2009)、齋藤他(2011)を基に、構成されている。

第3章は、本研究にて新たに執筆された原稿である。

第4章-研究Ⅰは、齋藤(2008b)を基に作成されている。

第5章-研究Ⅱは、齋藤他(2011)を基に作成されている。

第6章-研究Ⅲは、齋藤他(2013)を基に作成されている。

第7章-研究Ⅳは、齋藤(2011)を基に作成されている。

第8章は、本研究にて新たに執筆された原稿を中心に、一部、齋藤(2012)の内容を取り入れて、構成されている。

初出一覧文献

- 齋藤 信 (2008a) . 「主体-客体面接」の検討と大学生の自己の構造—Kegan の構造発達理論に基づいて— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科修士論文 (未公刊) .
- 齋藤 信 (2008b) . 主体-客体面接日本語版の検討—Kegan の構造発達理論に基づいて— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), **55**, 57-69.
- 齋藤 信 (2009) . Kegan の構造発達理論の理論的検討—理論と発達段階の構成に着目して— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), **56**, 47-56.
- 齋藤 信 (2011) . 成人期前期の自己の発達に影響を及ぼす文脈の領域—主体-客体面接で語られたテーマ領域から— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), **58**, 57-68.
- 齋藤 信 (2012) . Kegan の構造発達理論に基づく大学生における自己の発達の再考—西川氏・鈴木氏・山田氏コメントへのリプライ— 青年心理学研究, **24**, 90-96.
- 齋藤 信・杉本英晴・亀田 研・平石賢二 (2011) . 大学生における自己の構造発達—Kegan の構造発達理論に基づいて— 青年心理学研究, **23**, 37-54.
- 齋藤 信・亀田 研・杉本英晴・平石賢二 (2013) . Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期における自己の発達—Erikson の心理社会的危機との関連— 発達心理学研究, **24**, 99-110.

付録

付録 1
SOI のガイド
—実施と解釈—
(日本語版)

原典 : Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R., & Felix, S. (1988) . *A guide to the subject-object interview: Its administration and interpretation*. Unpublished manuscript, Harvard Graduate School of Education.

作成者 : 齋藤 信 (名古屋大学大学院教育発達科学研究科)

注記 : 本資料は, 作成者が原典を英語から日本語に翻訳し, 実施と評価に関わる部分を, 抜粋して, 編集・補足したものである。

1. SOI の実施方法

1.1 SOI の実施形式と対象

SOI は参加者と 1 対 1 で実施され、基本的に定まった話題・質問項目のない自由面接（open-ended interview）である。SOI は他の面接法と同じく、一定の年齢以上の言語能力が必要とされるので、標準的手法での実施は、8 歳前後から上の年齢において可能である。Kegan の構造発達段階において、乳幼児期の第 0 段階は測定できないが、第 1 段階の幼児（4-8 歳）には、Carroll（1986）の幼児向けの手法が用いられることもある。本資料では 8 歳以上を対象とした SOI の標準的手法について扱う。

1.2 SOI 実施の全体の流れ

SOI 実施の全体の流れは、以下の通りであり、本資料でもこれに従って説明する。

- ①面接の事前準備
- ②参加者への説明と同意確認
- ③参加者によるカード記入
- ④面接実施

1.3 SOI の具体的な実施方法①…面接の事前準備

SOI の実施には、一般的に次のようなものを準備する必要がある。

- (1) 同意書
参加者の面接参加、データ取り扱いの意思について、確認するためのもの。
- (2) カード
参加者が自身の感情に関係ある出来事・内容を記入するためのもの。
- (3) 録音機
面接を録音するためのもの、IC レコーダーなど。
- (4) 筆記用具
参加者がカードを記入したり、面接者が面接中に気づいたことを、メモするためのもの。

1.4 SOI の具体的な実施方法②…参加者への説明と

同意確認

SOI は参加者の個人的な経験・感情について話してもらい、それについて探索していくものなので、参加者の同意、ラポール形成が非常に重要である。面接者は調査の開始時に「参加者が安心できるような言葉をかける」、「面接に参加してくれたことへの謝意を伝える」、「軽い会話をする」などして、ラポール形成に努めるべきである。

SOI では、同様の理由で、面接実施前に、次のような点を参加者に十分説明し、了承の上で同意を得ることが必要である。

- (1) 面接の目的は、「個人が現実・経験を理解する方法について明らかにすること」であり、参加者は、面接に自発的な意志で参加していること。
- (2) 参加者は面接において、個人的な経験・感情について質問され、話した内容は録音されること。
- (3) 参加者は「答えたくない」と思った質問には答える必要がなく、また参加者自身が「面接を中止したい」と思ったら、いつでも中止できること。
- (4) 面接データの取り扱いについて、参加者のプライバシーが保護されること。

面接者は、これらの内容について参加者の同意を得て、同意書に署名してもらった後に、面接調査を開始する。

1.5 SOI の具体的な実施方法③…参加者によるカード記入

参加者によるカード記入は SOI の特徴的な部分であり、参加者が自己の経験・感情について語る面接場面に入り易くするために、非常に重要な過程である。

1.5.1 カードの感情の一覧

SOI の標準的なカードは、次の 10 枚である。

- (1) 怒り
- (2) 不安、緊張
- (3) 成功
- (4) 強い立場、信念

- (5) 悲しみ
- (6) 引き裂かれた感情、または迷い
- (7) 感動したこと、心に触れたこと
- (8) 何かを失ったこと
- (9) 変化
- (10) 自分にとって大切なこと

これら 10 枚のカードが標準とされているが、研究デザインによっては、「統制」「罪悪感」「葛藤」などのカードを加えたり、特定のカードに限定したりする場合もある。またカードの感情と教示は、一般的な文脈・状況についてのものであり、研究デザインによっては、特定の文脈・環境（例えば、仕事場面における感情）に限定される場合もある。本資料では、標準の 10 枚のカードと、文脈・環境を特定しない標準的な方法について扱っている。

1.5.2 カード記入の方法と注意事項

カード記入の手続きと、その際の注意事項は、次の通りである

1.5.2-1 カード記入の依頼

面接者は「カードは、面接で話し合う内容を作るためのものであること」「カードのタイトル、教示から連想される自身に起きた出来事、考えた内容について思い出すために必要なことを、カードに記入して欲しいこと」を参加者に説明する。参加者がカードに書く内容は「自身に起きた具体的な出来事」「(特定の出来事ではないが) 自身がよく考えること」、「報道されている事件、社会問題について考えたこと」など、基本的に自由である。

1.5.2-2 カード記入の枚数・順番

参加者が記入するカードの枚数・順番は自由であり、自身の思いつくカードについて、書き易いものから順に記入することができる。参加者は全てのカードに記入する必要はなく、自身が思いつかないカードについては、記入する必要はない。実際の面接では 10 枚全てのカードを扱うことはできず、2-3 枚が限度である。面接者は、参加者が「話したかったカードが面接で扱われなかった」と失望しないために、そのことを事前に告げておくことが望ましい。参加者は「1 枚のカードに該当する複数の出来事がある（“怒り”のカードで 2 つの出来事があった）」「1 つの出来事で、複数のカードに該当する感情があった（1 つの出来事で、“怒り”と“悲しみ”を感じた）」などの場合も、自由に記入することができる。

1.5.2-3 カードの記入時間と内容の詳細さ

参加者はカードに出来事の全てを、詳細に記入する必要はなく、思い出すために必要なことを記入するだけでよい。参加者はカードに詳細な記述をしようとして、記入に多くの時間を取る場合があり、面接者はそのことを事前に説明しておくことが望ましい。内容の詳細は面接内で話されるので、カード記入に多くの時間が費やされることは非効率的であり、記入時間の目安は 15-20 分とされている。

1.5.2-4 過去に起きた出来事の記入

カードの教示には「最近 5-6 週間、2 ヶ月位」など、その出来事・内容が起きた年月の目安が示されている。参加者はそれより前に起きた出来事・内容であっても、自身が強く記憶しており、現在のあり方に強く影響を与えた出来事であれば、記入することができる。

1.5.2-5 カードの記入内容に関する参加者のプライバシーの保証

面接者は、カードの記入中、面接中にもカードの内容を見ることはなく、面接終了後に回収することもない。参加者はそのことにより、カードに自身の考えた出来事・内容を、自由な形式で記入することができる。

1.5.2-6 カードの記入内容に関する参加者の自由選択の保証

参加者はカードに記入する内容を自身で選択でき、話したくない内容を敢えて記入する必要はない。さらに参加者は一旦カードに記入し、面接で話し始めた内容でも、途中で話したくないと思った場合は、その話を中断したり、方向性を変えたりすることができる。

参加者の面接参加の意志は常に自発的なものである必要があり、面接者はこれらを事前に説明し、参加者の意志を尊重すべきである。

1.6 SOI の具体的な実施方法④…面接実施

SOI では、参加者によるカード記入の終了後に、面接の過程に入る。面接は 1 対 1 形式で行われ、1 回の面接は 60-75 分である。

1.6.1 面接開始前の説明

面接開始前に、面接者から参加者に説明・確認すべきことは、次の通りである。

1.6.1-1 面接の所要時間について

面接者は参加者に、「面接は 60 分を目安とし、大体 75 分までの間に終了すること」を知らせる必要がある。参加者は時間の目安が分かると、安心して話を組み立てやすくなる。

1.6.1-2 録音について

面接は分析のために録音が必要であり、面接者は参加者に録音の開始・終了の時期を明

確に知らせる必要がある。面接者は、面接中に参加者にとって録音して欲しくないと思われる内容が出た場合、参加者は録音を停止または一時停止できることを、参加者に知らせておく必要がある。録音についても、参加者の自発的な意志が尊重されるべきである。

1.6.1-3 面接で話す内容に関する参加者の自由選択の保証

面接者は参加者に、面接で話す内容を自身で選択でき、話したくない内容を敢えて話す必要はないことを知らせて、確認すべきである。面接者は参加者からそのような申し出があった場合、その意志を尊重し、質問や話の方向性を変更すべきである。

1.6.1-4 面接参加に関する自由意志の尊重

面接者は参加者に、面接の開始前、面接中であっても心身の疲労や不安を感じた場合、休憩したり、面接を中止できることを知らせて、面接参加に関する自由意志が尊重されることを確認すべきである。

1.6.2 面接実施についての面接者の心構え

これまで述べて来たように、SOI の実施において、面接者には「録音、話す内容、質問の応答、面接の継続・中止」に関して、常に参加者の自由意志を尊重することが求められる。面接者が実施の目的を「参加者が面接で話す自身の経験・考えを、どの構造発達段階から、どのように構築しているかを明らかにすること」に焦点化している場合、面接者が注意する心構えとしては、次の2点が挙げられる。

1.6.2-1 面接者の心構え①…共感的な聴き手の立場と積極的な質問者の立場の緊張関係

SOI は、参加者の重要な経験・感情について話してもらうものであり、それについて面接者が共感的な聴き方をすることは非常に重要である。面接者がそのような姿勢を示せば、参加者との間にラポールが形成され、参加者は安心して積極的に話を展開してくれるようになる。しかしながら面接者が共感的・反射的な応答のみに終始してしまうと、本来の目的である、「参加者の構造探索が可能なデータ」が生成されない可能性がある。

SOI において、面接者は参加者の構造発達段階を明らかにするために、積極的に質問する必要がある。面接者が積極的に質問することで、より多くの手掛かりが導出され、面接者・評定者にとって、参加者の構造発達段階を明らかにし易いデータが生成される。しかしながら、面接の全てが面接者からの質問のみで構成されてしまうと、参加者は自身の経験・感情について理解されていないと感じ、安心して積極的に話せなくなる危険性がある。

SOI において、面接者には共感的な聴き手、積極的な質問者の両方の立場が必要であり、いずれか一方に偏ることは、面接の構造探索が円滑に進まない可能性がある。面接者は自身の面接過程について、両者の適切な均衡が保たれているかを常に検証し、場面に応じていずれかを適切に選択する必要がある。

1.6.2-2 面接者の心構え②…構造探索と臨床・教育的な立場を混同しないこと

面接者は、SOI の目的が参加者の経験構築の方法（構造発達段階）を明らかにすることであり、参加者の構造・意識・行動を変えることではないことを、理解しておくことが重要である。SOI の面接者は自身が臨床家・教育者であることが多く、さらに参加者自身も面接を受ける過程で何らかの学び・気づきがあると感じている場合がある。しかしながら、面接者が構造探索と臨床家・教育者の立場を混同すると、双方とも成功裏に行われない危険性がある。面接者は SOI においては両方の立場を区別し、参加者の意識や構造を変えたりしようせず、構造探索を行う必要がある。

1.6.3 SOI の通常の流れ…カードの選択から構造探索まで

SOI は参加者に話したいカード・話題を選択してもらうことから始まる。参加者によるカード選択の基準としては、参加者が「話したい、話しやすい、印象に残った」カードである。面接時間内で扱えるカードは枚数が限られており、面接者はできるだけ参加者の動機づけの高いカードから順に話してもらうべきである。例えば、面接者は「書いて頂いたカードのなかで、話しやすい、話してみたい、印象に残ったカードはありますか？」などと教示することができる。面接者は参加者が話すことを選択したカードのテーマについて、その出来事の状況、そのときの感情などを質問して確認しながら、構造を探索する手掛かり、方向性を見出す必要がある。

カード・話題を選択し、それらを呈示する方法・順番は、基本的に参加者の自由であるが、参加者によっては 1 つずつではなく、同時に複数の話題を呈示してくる場合がある。このような場合、面接者は共感的反応をしながら、「参加者にどの話題を最も話したいかを確認する」「複数の話題のなかで共通性がありそうなテーマを探し、それについて参加者に話したいかどうかを確認する」などの方法で、特定のテーマに面接を焦点化する必要がある。

1 枚のカードについて一通りの質問を終えたと思ったら、面接者は参加者に、今まで話したカードの話題で言い忘れたことがなかったかを念のため確認する。参加者はそこで自身が言い足りなかったこと、話している途中で新たに思いついた視点などを述べる場合があり、そこから新たな構造探索の方向性が見出される可能性がある。参加者が確認に対し、「特にありません」「大体言い終えました」などと回答した場合、面接者はそのカードによる探索を終了し、次のカード、話題の呈示を求める。SOI はこのような一連の流れの繰り返しにより、進行していく。

1.6.4 面接者の構造探索における思考過程

面接者が面接で行うことは、参加者の話す内容（content）を起点として、構造（structure）を探索していくことである。この場合の内容とは、参加者が話した面接データの中で、カードに書いた経験・感情について表面的に述べた部分であり、SOI においては構造探索の前段階と考えられている。SOI では、参加者が語った状況に対して、感情・思考を生起させる参加者の内的な構造（主体-客体均衡）が探索されることが求められる。SOI において内容から構造を探索していく中心的な方法は、話者にその感情・思考が生起した理由を、繰り返し質問していくことであり、この点では Kohlberg の道徳判断面接（MJI）など、他の構造発達理論の測定手法と共通している。

例えば、面接において参加者が「悲しみ」のカードで、「私は学校で友人に嫌われてしまい、非常に悲しい」と述べたとする。この場合、参加者は対人関係で深い悲しみの感情を持ったことを述べており、面接者は参加者の構造を「対人関係が主体の第 3 段階である」と仮説を立てる。しかしながら、面接者はこの時点で参加者の構造について結論を出すことはできない。面接者は「友人に嫌われて悲しい」という内容について、第 2 段階、第 4 段階、第 5 段階の構造を想定した仮説を生成しながら、参加者の答えに対してさらに深く構造探索していき、最終的に参加者の答えが出尽くしたところで、参加者の構造発達段階を決定する。SOI における面接者の重要な役割は、参加者が語る内容で構造発達段階を決定せず、その内容に対してより多くの仮説を想定しながら、探索を深めて最終的に参加者の構造発達段階を明らかにすることである。

1.6.5 SOI の構造探索における質問・応答

SOI は、参加者が自身の関心あるテーマについて話し、それについて面接者が質問していく、両者の双方向的なやり取り（on-line）で行われる形式である。面接には基本的に決まった質問はないが、次のような質問・応答は面接時の構造探索に有効なものである。

1.6.5-1 SOI の構造探索における質問①…「なぜ」の問いの有効性と限界

SOI の構造探索において、理由を訊く「なぜ」の質問は非常に有効で基本的なものである。しかしながら、次のような場合には問いが有効に機能しない場合がある。

(1) 参加者の考えを否定するものと受け取られる場合

「なぜ」の質問をすると、参加者に「なぜ、あなたはそうに考えるのですか（それは間違っている）」という意味に取られる危険性があり、言い換えたり、言葉を補足するなどの注意が必要である。

(2)参加者が生育史を語る場合

「なぜ」の質問をすると、参加者が自身の生育史について、長時間語る場合がある。参加者の現在の構造と生育史は、基本的に区別されるものである。しかしながら、そのような語りのなかに構造探索の手掛かりが見出されたり、参加者の生育史に共感することでラポール形成が促進されることがあるので、面接者は状況に応じた対応をすべきである。

(3)参加者が出来事、状況の詳細を語る場合

「なぜ」の質問をすると、参加者が自身の感情について探索せず、その出来事・内容の表面的な部分を、あらためて詳細に語る場合がある。このような場合、面接者はさらに質問を積み重ねたり、別の構造探索の手掛かりを探す必要がある。

(4)参加者が退屈してしまう場合

「なぜ」の質問が続くと、参加者が「また同じ質問だ」と感じ、退屈してしまうことがある。

1.6.5-2 SOI の構造探索における質問②…「なぜ」以外の質問パターン

前述のように「なぜ」の問いを用いるだけでは構造探索がうまく進まないことがあり、SOI には、他にも次のような質問・応答のパターンがある。

(1)参加者にとって、「何がどう変われば、その経験に対する感情が変わるのか」と質問する。

この質問により、参加者がその経験のどの側面を最も重視して感情を生成したのかが、明らかになる。例えば、妻との対人関係で怒りを感じた参加者に、「そのような状況であなただの怒りの感情が変わるとすれば、どのようなことがあれば良いでしょうか？奥さんやあなたができる、言えることがありますか？」と質問すれば、参加者がどの側面を最も重要視して、怒りの感情を持ったのかが明らかになる可能性がある。

(2)参加者に、その経験の最も重要な側面を質問する。

参加者はある経験の多くの側面に様々な感情を持っており、そのうちの最も重要な側面・感情を取り上げることが、構造探索において重要である。反対に全ての経験の側面・感情を区別することなく取り上げてしまうと、構造探索が非効率的で不正確になる可能性がある。例えば、参加者に「その経験について（最も怒りを感じた、最も嬉しかった、最も重要だった）のはどんなことですか？」と質問することで、構造探索が的確な方向性で進む可能性が高くなる。面接者は、そこからさらに追質問して、構造探索をしていくことが可能である。この質問は SOI において、非常によく用いられる基本的なものである。

(3)参加者の経験の別の側面を見る

参加者は暗黙のうちに別の側面を持つ経験について語ろうとする場合があり、面接者がその側面について質問すると、面接が別の方向に展開し、構造探索が深まる可能性がある。例えば、参加者が「私は、自分がしなければならぬ発表について、緊張しています」と

言うとき、面接者は参加者の発言を受けて「なぜ緊張するのですか」などと質問できる。しかし面接者は場合によって「あなたにとってはこの発表を成功させることが大事なのですね。なぜそれが大事なのですか？」と質問し、面接を別方向に展開させることもできる。

(4)参加者にある行動をした場合の損失(cost)について質問する

参加者が「ある行動をしたいが、ためらいがあってできない」と話す場合に、面接者は参加者に「あなたがその行動をしたら、どのような損失（cost）があると考えますか」と質問することができる。この質問は、「なぜ」「最も」の質問をいくつか積み重ねた後に行われると、参加者の構造の核心に迫ることができる可能性がある。

(5)参加者にとってある行動をした場合の重要な結果について質問する

これは直前の「損失」の質問と類似している。参加者がある行動をするべきかどうかについて葛藤しているとき、面接者は「あなたはそのことの結果が、どうなって欲しいと思いますか」「あなたにとってその行動の結果は、どのようなものでしょうか」と質問することができる。

例えば、参加者が仕事の企画について「私はその企画に同僚を本当に誘いたいのか、そうではないのか、自分の気持ちがよく分かりません」と語っていた場合、面接者は「あなたが同僚を誘った場合、あなたにとってどのような結果が起こると思いますか？」と質問できる。参加者が「私は、その同僚が企画を完全に別な方向に持っていこうとしているのではないか、と思うのです」と答えたら、面接者は「同僚が企画を別の方向に持っていったら、あなたにとって最も良くないことは何ですか？」と追質問をして、構造探索を深めることができる。

(6)参加者が話した考えについて「それをどう知ったか」「それをどのように良い考えだと評価するのか」を質問する

面接で参加者が自身の価値観・信念について話しているとき、それらがどこから創られたものかを明らかにすることは、非常に重要である。SOI では、参加者の価値観が他者の意見から創られていた場合、それは対人関係的段階（第 3 段階）の反応であり、自己の理論、イデオロギーから創られていた場合、それはシステムの段階（第 4 段階）の反応である。参加者に「あなたにそれが良い考えだと教えたのは、どのようなことでしょうか？」「あなたはそれをどのように考えて、良い価値観だと評価しますか」と質問すれば、面接者は参加者の価値観・信念が第 3 段階、または第 4 段階の反応かを区別することができる。例えば、参加者が自己の価値観・信念について語っているように思われても、それは指導者などの受け売りである可能性があり、面接者はこのような質問を用いて参加者の価値観がどこから創られているのかを確認する必要がある。

(7)参加者の内的な自己イメージについて探索する。

面接において、参加者が話していることの中で、参加者の内的な自己イメージが問題となっていることがあり、面接者がそれについて質問するのは、有効な構造探索の手法である。面接者は参加者の話していることに対し、状況に応じて「この話はあなた自身につい

で言っていると、あなたが感じているように聴こえます」「ある意味、この話はあなたには、自分を反映したものと見えているように聴こえます」と反応することができる。このような反応で面接者は、直前の「どう知ったか、どのように良いと評価するか」の質問同様に参加者の価値観・信念がどのように創られているのかを探索することができる。

例えば、仕事場面の顧客への対応について、雇用者と対立した参加者が「私は顧客にそのように対応することが、雇用者が本当に望むことであるとは思えない」と述べた場合、面接者は「雇用者が本当に望むことをすることが、あなたの意見の反映である、あなたが感じているように思えます」と述べ、参加者の自己イメージの側面に注目して構造探索をすることができる。

(8)参加者にとって問題であることを訊く。

この質問は前述の「最も怒りを感じた、最も嬉しかった、最も重要だった」と類似の質問であり、例えば、面接者は、葛藤を感じている話者に「その葛藤のなかで、あなたにとっての最大の問題はどのようなことですか？」と質問して構造探索を進めることができる。

(9)「なぜ」を言い換えた様々な質問パターン

単純に「なぜ」と質問すること以外でも、例えば「何があなたに、そうすることを可能にさせますか?」「それがあなたにとって意味するものは何ですか?」「何があなたにそうすることを促しますか」「何があなたの考えの基礎にありますか」などの質問パターンがある。

以上が SOI の主な質問パターンである。SOI では面接者が独自の質問パターンを開発・使用していくことも勧められており、面接者はそれらを状況に応じて組み合わせ、参加者の構造を探索していくことが可能である。

1.6.6 SOI において注意すべき対応

SOI において、次のような場合は構造探索がうまくいかないことがあり、注意が必要である。

1.6.6-1 参加者が非常に深い悲しみについて語っている場合

例えば、参加者が親しい人の死別体験について語って泣いているとき、面接者は自身が構造探索の質問をすることが、侵襲的で不親切であると感じる場合がある。SOI は心理療法・カウンセリングとは異なり、参加者が傷つきやすいテーマを敢えて扱う必要はなく、別のテーマに切り換えて構造探索を行うことも可能である。このような場合、面接者はまず「この話はあなたにとって、今話すのは辛い気がします。どうでしょうか?」と述べ、参加者の感情に共感しながら、その話を続けるかどうかの意思を確認することが良いと思われる。参加者がその話を継続した場合は「共感的に話を聴くが、構造探索の質問はしない」などの対応ができる。参加者がその話を継続しない場合、面接者は「面接が不成功で

ある」などとは考えず、別のテーマで構造探索を行なっても、全く問題はないのである。

1.6.6-2 参加者の話が面接者の感情に大きく影響する場合

SOI において、参加者が選択した話が面接者自身の感情に大きく影響し、構造探索をすることが難しくなる場合がある。例えば、「参加者が家族の死別体験について語ったとき、面接者の家族も闘病中であった」「参加者が、妊娠中絶など感情的に賛否両論が大きく分かれる問題について語ったとき、面接者が強い反対の立場であった」などの場合である。このような場合、面接者は、例えば「別の話題の方が良いです」「あまり深刻でないテーマについて扱った方が良いでしょう」と参加者に述べて、話の方向性を変えることもできる。また面接者が非指示的であることを好む場合、参加者の話を共感的に聴くが、構造探索の質問をせず、次の話題に移るという対応も可能である。

以上が SOI の実施での注意すべき対応である。SOI は心理療法、カウンセリングとは異なり、参加者・面接者が互いに傷つくようなテーマについて扱う必要はなく、別のテーマを選択することは、構造探索において問題はないのである。

1.7 SOI の実施のまとめ

以上が SOI の実施方法である。これらの過程全てにおいて、面接者は参加者の感情に共感・配慮しながら、的確に構造を探索していく必要がある。

2. SOI の評定方法

2.1 SOI の段階得点の概要

Kegan の構造発達段階は Table 1 に示した 0-5 段階であり、それに対応する段階得点がある。第 0 段階は面接法で測定できず、SOI は得点 1 から 5 までの 21 得点を測定の対象としている。（第 1 段階には、Carroll (1986) の幼児向けの手法が用いられる場合がある。）

得点には 2, 3, 4, 5 など単一の要素からなる均衡得点と、3 (4), 3/4, 4/3, 4 (3) など、2 つの段階の要素が混在する移行得点がある。均衡得点は参加者の構造が 1 段階の要素のみで構成され、前後の構造の要素が含まれない均衡状態である。移行得点は参加者の構造が 2 段階の要素で構成され、次の段階へと向かう途中の混合状態である。つまり段階間の移行は、2 つの均衡得点と 4 つの移行得点の 6 得点で記述され、それらは一般化すると、X, X (Y), X/Y, X/Y, Y (X), Y となる。4 つの移行得点においては左側が支配的であり、X/Y と Y/X の境界で支配的な得点（主得点）が変化する。4 つの移行得点の、一般化された特徴は、以下の通りである。

(1) X (Y)

X の要素が構造を大きく支配しているが、Y の要素が少しだけ出現し始めた段階であり、X の要素により Y の要素が支配された、Y が X の影響を受け、X の方向に曲げられた (be bent) 状態である。

(2) X/Y

X, Y の完全に独立した要素が併存し、X の要素が支配的な構造である。

(3) Y/X

X/Y と同じく X, Y の完全に独立した要素が併存し、Y の要素が支配的となっている構造である。

(4) Y (X)

Y が既に構造を大きく支配しているが、前の X の要素の痕跡が少しだけ残っている段階であり、Y の要素（能力）が前の X 段階に落ち込む (slip back) ことへの抵抗に用いられ、Y が維持されている状態である。

Table 1 Keganの構造発達理論の段階得点

構造段階	段階得点	構造段階	段階得点
第0段階	0	第3段階	3
	0(1)		3(4)
	0/1		3/4
	1/0		4/3
	1(0)		4(3)
第1段階	1	第4段階	4
	1(2)		4(5)
	1/2		4/5
	2/1		5/4
	2(1)		5(4)
第2段階	2	第5段階	5
	2(3)		
	2/3		
	3/2		
	3(2)		

次に Table 1 で示した均衡得点・移行得点の特徴について、評定において注目すべき特徴、具体的な反応について説明する。まず SOI の得点の表記方法について述べる。ここでは各得点の特徴を「X ish な能力」「X ish な限界」に分けて説明している。「X ish」とは SOI の評定において形容詞的に用いられ、「(仮説レベルであるが) 得点Xらしい、得点Xのような反応」を示す場合に用いられる。例えば、第 2 段階から第 3 段階への移行過程 (2 (3), 2/3, 3/2, 3 (2)) においては、2ish な構造の要素と 3ish な構造の要素が混在し、3ish な構造の要素は、得点 2 から見た能力と捉えられる。しかしながら、第 3 段階から第 4 段階への移行過程 (3 (4), 3/4, 4/3, 4 (3)) においては、3ish な構造の要素と 4ish な構造の

要素が並存し、3ish な構造の要素は、得点 4 から見た場合には限界と捉えられる。

「full X」とは、得点 X の要素が（ ）に囲まれた希薄な状態で存在するのではなく、独立の要素で存在することを示しており、X/Y、Y/X 得点に言及する場合に多く用いられる。例えば、3/4、4/3 は full 3、full 4 の要素が併存している得点であり、2 (3)、4 (3) は full 3 の要素が存在しない得点である。（これらの表記方法は、評価シートの記入において、主に用いられる。）

ここでは、各構造発達段階の均衡得点、移行得点の典型例を面接データの引用が段階間の移行に伴い変化する形で説明する。なお SOI は得点 1 から 5 の 21 得点を対象としているが、本資料では得点 2 から 5 について説明する。

第2段階…2, 2 (3), 2/3, 3/2, 3 (2)

[2ish な能力]

- 一時的な知覚や外見の変化に惑わされず、事物や他者の心に、外面とは別の実際の状態があることを理解している。「人は嘘をつくことがある」「私は A が好き、他者は B が好き」など、自己と他者の心が分離していることを理解している。
- 衝動をコントロールできる。面接場面などでも、静止した状態を保つことができる。
- 2 時点の知覚、衝動を結びつけて考えることができる。それにより物事の因果関係を理解し、自身の意図を持って計画を立て、欲求の実現を目指すことができる。

[2ish な限界]

- 他者との関係が「自身にとって損か得か」で決まっている。対人関係の葛藤においても「トラブルを避けたい」「罰を受けたくない」など、自身にとっての良くない結果に関する思考が優先され、「他者の気持ちを傷つけたことが悲しい」など、他者の視点を内在化できない。

【第2段階の移行を示す引用例：友人に嘘をつかれた悲しさ】

参加者は「友人（S.）が自分に嘘をついて悲しい」と述べている。参加者は構造発達段階の移行過程において、自身の欲求、損得を優先する状態から、友人の感情を内在化して思考する状態に変化していく。

得点 2

自己と他者の心の違いを理解し、2時点の知覚を結びつける能力がある。自分の欲求を満たすために行動できるが、他者の視点を内在化することはできない。

①僕はS.が僕に嘘をついたことが本当に悲しい。②今僕は、いつ彼が僕に本当のことを言ったのか全く分からなくなった。もし同じようにあなたも、人が以前に誰かやあなたに嘘をついていたことを知ったら、その人を全くあてにできなくなる気持ちが分かるだろう。

<あなたが“あてにする”と言っている意味は何でしょう？>

人は助けが必要なときに誰が頼りになる人かを知っておく必要があるんだ。

<あなたはどのような種類の助けを考えているのですか？>

③もし人がテストの勉強をしているような場合で答えがわからないとき、人は答えを教えなくて頼むことができるような人を知っている必要があるんだ。その人が正しい答えを教えてくれるかどうかを知っておく必要があるんだ。

(評定例)

- ・「①友人は嘘をつく」

→自己・他者の心が分離していることを知る能力がある (2ish)。

- ・「②嘘をつく人は、過去でも将来でも嘘をつく可能性がある」

→1時点の知覚にとらわれず、時間を超えて2時点の知覚を結びつける能力がある (2ish)。

- ・「③悲しい気持ちは、自分が正しい情報を得られず、損をしてしまうことだ」

→自己の視点のみから他者を考慮しており、「他者は自分の役に立つかどうか」が思考の中心である。他者の視点を内在化していない (2ish)。

得点 2(3)

2ish な構造が支配的であり，3ish な構造は少しだけ出現しているが，2ish な方向に曲げられている。

S. が僕に嘘をついたことがとても悲しい。今僕は彼がいつ本当のことを僕に言っているのか全く分からない。

＜なぜそのことがあなたを悲しくさせたのですか？＞

なぜなら彼が僕をがっかりさせたからだ。僕たちはいつもお互いに本当の事を言い合おうと約束してきた，そして彼はそれを守らなかった。それで今僕は彼を信用できるのかどうか分からないんだ。それに僕は，なぜ彼が僕に嘘をついたのか，またなぜ前も嘘をついていたかも知れないかが分からないんだ。

＜あなたにとってなぜ彼が嘘をついたのか知ることは大切ですか？＞

そうだね。おそらく彼は僕が何か怒らせるようなことをしたので嘘をついたんだと思う。

＜なぜあなたはそのことが理由かどうかを知りたいと思うのですか？＞

①ええと，もし僕が，そのことが彼を怒らせたり，僕に嘘をつきたくさせるようなことだと知っていたら，そんなことはしないよ，もし彼が僕に「僕を“太りすぎ”と呼ぶのはやめてくれ，さもないと僕は君に嘘をつくよ」といえば，僕はそれ以上彼を“太りすぎ”とは呼ばないよ。

＜それでそのことはどうなるのでしょうか？なぜあなたはもう彼を“太りすぎ”とは呼ばないのですか？＞

②僕は彼を“太りすぎ”と呼びそうになったとき，彼が怒って嘘をつき始めたのをわかっているから，僕は絶対にそんなことはしないよ。僕は彼を信用できると知りたいんだ。

（評定例）

・「①②友人に…と言うと怒るだろう，友人が怒ると自分は友人を利用できない」

→他者の視点を内在化する 3ish な能力は，「他者を自分のために利用したい」という 2ish な構造により，曲げられている。

得点 2/3

full 2 の構造, full 3 の構造が併存しており, 最終的には 2ish な構造が支配的である。

S. が僕に嘘をついたことがとても悲しい。なぜなら僕は、彼が僕に本当のことを言ってくれると信用していたからだ。僕たちはいつもお互いに本当の事を言い合おうと約束してきた、そして彼はそれを守らなかった。彼は僕に嘘をついた。

<なぜ彼の嘘があなたをそのように悲しい気持ちにさせたのかを言うことができますか？>

ええと、なぜなら僕は彼を、本当のことを言っていると信用できるのか分からないからだ。ねえ、彼はこれからずっと僕に嘘をつくのだろうか？でも僕は、彼が僕に嘘をつかなければいけないと思ったことも僕を悲しくさせていると思うんだ。僕が何かしたことで彼が頭にきて、もう僕を信用できないというふうに思ったのかも知れない。

<そのことに関する何があなたを悲しい気持ちにさせているのか言うことができますか？>

①ええと、それは彼が友だちをなくしたと思ったようなことだ。彼が僕を信用できないと思ったようなことだ。僕が彼をがっかりさせたと思って彼が腹を立てていたなら、僕は悲しい。僕は、それが僕に嘘をついた理由かどうか知ればいいのに、と思う。

<なぜあなたはそれが理由であるのかを知りたいのですか？>

②ええと、なぜなら、そうすれば僕が申し訳なく思っていることを彼に知らせることができるし、僕が心から彼と友だちでいたいと思っていること、僕が彼をがっかりさせる気持ちかなかったことを彼はよく分かってくれると思う。

<なぜそうすると事態が良くなるのですか？>

③ええと、なぜなら彼の機嫌が良くなるからだと思う。そしてそうすれば彼はもう僕に怒らないだろう。そして僕に嘘をつかなくなるだろう。そうすれば僕は彼をまた信用する。例えば僕が手助けや何かを必要とするときに。

（評定例）

- ・「①②友人は僕のしたことで傷つき悲しくて嘘をついたのかも知れない，僕は友人を傷つけてしまって悲しい，友人に謝りたい」
→他者視点を内在化し，そこから自身の感情を導出する full 3 の要素が現れている。
- ・「③（最終的には）自分のためにその友人をあてにすることが重要だ」
→最終的には，「友人を自分のために利用する」，full 2 の要素が，参加者の構造を支配している。

得点 3/2

full 2 の構造, full 3 の構造が併存し, 最終的には 3 の構造が支配的である。

S. が僕に嘘をついたことがとても悲しい。なぜなら僕は彼のことを, 真実を言ってくれていると信用していたからだ。僕たちはいつもお互いに本当の事を言い合おうと約束してきた, そして彼はそれを守らなかった。彼は僕に嘘をついた。

<なぜ彼の嘘があなたをそのように悲しい気持ちにさせたのかを言うことができますか?>

ええと, なぜなら僕は彼を, 本当のことを言っていると信用できるのか分からないからだ。ねえ, 彼はこれからずっと僕に嘘をつくのだろうか? でも僕は, 彼が僕に嘘をつかなければいけないと思ったことも僕を悲しくさせていると思うんだ。彼は, 僕を信用できないと思ったのかも知れない。

<そのことに関する何があなたを悲しい気持ちにさせているのか言うことができますか?>

①ええと, それは彼が友だちをなくしたと思っていることだ。おそらく彼は僕がした何かに怒って, もう僕を信用できないと思ったのだろう, そんなことで僕は彼をがっかりさせたと思う。そのことで僕は悲しい, なぜなら彼は僕ががっかりさせてしまったことでうろたえているに違いないからだ。

<あなたが彼をがっかりさせてしまったことについてどう思いますか?>

ええと, おそらく彼は僕のことを信用できない感じなのだろう, それで嘘をついたのだろう。僕は彼がそのように感じているのかどうか, 僕に言ってくればいいのかと思う。

<なぜ彼に言って欲しいのですか?>

②なぜなら, そうすれば僕は彼に済まなく思っていることを伝えられるからだ。彼も僕も気分が良くなるだろう, なぜなら僕は彼ががっかりしたのではないかと心配なくなり, もし彼ががっかりしていないのであれば, 彼は嘘をつかないで僕は彼を信用できると分かるからだ。

（評定例）

- ・「①②友人をがっかりさせてしまって悲しい。友人に謝りたい。そうすれば僕は友人を傷つけたと心配しなくなり、彼の気持ちも良くなる。そうすれば自分はまた、友人をあてにすることができる」
- 「友人を自分のために利用する」、full 2 の構造は未だに存在するが、それは友人の視点を内在化する full 3 の要素につながったものとなっており、ここでは full 3 の構造が支配的になっている。

得点 3(2)

3ish な構造が完全に支配的だが、2ish な構造に落ち込むことへの不安と抵抗がある。

S. が僕に嘘をついたことがとても悲しい。なぜなら僕は彼のことを、真実を言ってくれていると信用していたからだ。ねえ、彼は本当のことを言う必要があるのではなく、本当のことを言いたかったはずだ。

<なぜ彼が嘘をついたことがあなたを悲しくさせるのか言えますか？>

ええとなぜなら、どうして彼は嘘をつきたかったのだろう？おそらく彼は、僕を信用できると思っていなかったのだろう。

<あなたはそのことに関して何があなたを悲しくさせたのか言えますか？>

ええともし彼が、僕が彼をがっかりさせ、僕を信用できないと思っているなら僕は悲しい。僕はもし彼がそう思っているのなら僕にそう言って欲しいんだ。

<あなたはなぜ彼にそう言って欲しいのですか？>

それは、僕は彼に、僕が信用できるということを思い出して欲しいし、そうなるように彼を手助けしたいんだ。僕は我々でこのことを解決したいし、そうすれば僕は彼が嘘をついたことを不快に思わなくなるし、彼も僕を信用できないと思わなくなるよ。

<あなたにとってなぜそれが重要なのですか？>

①なぜなら僕を信用できないことで彼が嫌な気分にいることは、正しいことではないし、僕は彼が嘘をついたことで嫌な気持ちなんだ。②僕は、彼を信用できるかどうかなんて考えるべきでも疑うべきでもないと思うよ、なぜなら本当に僕たちは 2 人とも、他の人に互いに信用し合っていると知らせたいんだ。

<それはどうしてですか？>

ええと、それはまさに友情だからさ。

（評定例）

- ・「①僕は友人を傷つけてしまって悲しい, それで他者に謝りたい, それはお互いの気持ち, 友情のためだ, 彼を信用してあてにするためではない」
→3ish な他者視点取得が, 完全に支配的になっている。
- ・「②僕と友人には友情がある, それを他の人にも教えたい気持ちだ」
→このように敢えて力強く宣言しているのは, 3ish な構造が未だ完全ではなく, それを維持する努力が必要であり, 残存している 2ish な構造への抵抗と受け取れる。

第3段階…3, 3 (4), 3/4, 4/3, 4 (3)

[3ish な能力]

●視点取得能力

他者の感情を内在化し、そこから自己の感情を生成することができる。自己のなかに他者を内在化して、内的な会話が可能である。「相手も私の気持ちを推察して、私に申し訳なく思っているだろう」などの反応で、他者の気持ちを推測できることを示す。

[3ish な限界]

●「他者は私の行動をよく思っていないでしょう、それで私は思い切って行動できません」などの反応をして、自己の感情・行動の責任を、他者の責任にしている。

●両親・権威者・本・学問などの、他者の意見を無批判に受け容れ、自己の考えとしている。

【第3段階の移行を示す引用例: 夫との外出】

参加者は夫婦間の問題について語る妻である。参加者は外出を好むが、夫（Randy）はそうではなく、家で過ごすことを好むので、「夫と一緒に家で過ごすべきか、外出するときは夫を誘うべきか、または自身が一人で外出してよいか」などの悩みを述べている。構造発達段階の移行過程において参加者は、「夫の気持ちに配慮して、自身が独りで外出することに大きな葛藤を抱いている状態」から、徐々に「自身の責任で外出しようとする状態」に変化していく。

得点 3

他者の視点を内在化し，そこから感情を生成する能力がある（視点取得能力）。しかしながら，内在化した他者の視点と自己の視点を調整できず，他者の視点に従属して，葛藤してしまう場合がある。

私はこれまで，Randy に私を合わせる，また Randy を私に合わせるようにしようとするいずれでもなく，むしろただ自分の好きなことをしているだけでした。彼は本当に家に座って TV を見るのが好きであり，私はただ彼と一緒に座り外出しなかったのです。①しかし彼は，本当は一人でそうしていることを全く気にしておらず，本当は私が一人で美術館に出かけるのならその方が良いと思っています，なぜなら，そうすれば彼は私の外出機会を奪っているように，本当は自分が外出した方が良いと感じないから，と私は最近気づいたのです。以前そのことは我々にとって心労でした，なぜなら我々の関係は私，もしくは我々が望むようにうまく行かなくなり，彼は実のところそれを好まず，彼がそう思うことで私は罪悪感を抱いていたからです。②時々私が一人で外出して，我々は両方が幸福になり 2 人の間の多くのことが順調になりました。

（評定例）

- ・「①夫は私が外出できず，私に申し訳ない思いを持っている。私は夫にそのような思いをさせて罪悪感を持っている。」
→他者の視点を内在化し，そこから自身の感情を生成する能力がある（3ish な視点取得能力）。
- ・「②私は夫にそのような思いをさせないため，外出している」
→内在化された他者の視点に従属している限界。参加者は自身の行動変化について述べているが，それはあくまでも夫の視点に従属した範囲内の変化であり，得点 4 に向かう構造発達とはいえない（3ish）。

得点 3 (4)

3ish な構造が支配的であり，4ish な構造は 3ish な構造により曲げられている。

しかし私は今ようやく，したいことであれば自分のために，より多く外出するようになりました。

<それはどうしてでしょうか？>

①Randy にあまり頼っているのは自分にとって良くないと思うのです。Randy はそれを私が分かるように助けてくれています。彼はいつも，私がもっと自分のしたいことをしなければいけないし，本当に自分で決めることが大事だと思えるようにと言いつけてくれています。

<どうしてあなたにとって自分で決めることが大切なのでしょう？>

私は大人です，私はもう自分の判断をし始める時期であると思うのです，そう思いませんか？

(評定例)

- ・「①私は自分で自分の行動を決めるべきだと思う。夫がそう言って，そう助けてくれている」

→“自分の行動を決める”という 4ish な構造の要素が出現しているが，それは他者の意見（視点）に従属しており，3ish な構造によって曲げられている。

得点 3/4

full 3, full 4 の構造が併存しており、最終的には、3ish な構造が支配的である。

今私はようやく一人でよく出かけるようになり、彼を待たなくなりました。私が新しい美術展覧会に行きたいとき、私は彼にそう言って、さらに「あなた、私はもしあなたが来たければ一緒に来て欲しいわ、それでは外出するわ。」と言います。①当然彼は来ないし、もし彼が来てくれたら私はもっと楽しいでしょう、しかしともかく私は外出します。本当のことを言いますが、私はこうすることが外出しないことより良いことなのか時々疑問に思います、なぜならたとえ彼が多くを言わなくとも、私は一人外出することで彼の感情を傷つけていることが分かり、私は悪い妻ではないかと思えます。「私はなぜ彼とただここに座ってTVを見ることをしないのだろうか？それはそんなに悪いことではなく、彼は仕事が大変なのだろうか？」②しかし私はそうしていると気持ちがいらだち、そしてこう思うのです、「私は自分のしたいことをする権利がないのだろうか？③私にこのように罪悪感を持たせるのは彼のよくないところだ」。そして私は外出するが、最終的には罪悪感を持ってしまふのです。

（評定例）

- ・「①夫が私の外出を好まない気持ちは分かるが、それでも外出する」「②自分には好きなときに外出する権利があるはずだ」
→他者視点への従属から独立した、full 4 の要素を示している。
- ・「③最終的には外出すると夫の気持ちについて罪悪感を持ってしまう」
→最終的に他者視点に従属し、自己の感情の責任を他者に負わせる、3ish な構造が支配的である。

得点 4/3

full 3, full 4 の構造が併存しており、最終的には 4ish な構造が支配的である。

①私は今ようやく一人で外出しています。私は時々そのことで罪悪感を抱きます、なぜなら彼は私が外出しないで、一緒に家にいてくれた方が良いと思っていることを私は知っているからです。②私は彼がそこで私の決めたことを悲しく思い、いらいらしている姿が見えるのです、そして私は即座に、外出することは自分の権利ではないと考えを変えていくように思います、そして、私は即座に立ち止まることができるのです。

<そうするとどうなるのでしょうか？>

時々は外出せず、時々は外出します。

<どのように外出できるのですか？>

③私は自分でそんなことは意味がないと思い出します、なぜならそのような時、私に外出しない決断をさせたことで彼を責めるだけだからです。我々は最終的に両方とも不幸になります。

(評定例)

- ・「①外出すると夫の気持ちに罪悪感を持ってしまう」
→他者の意見に従属する 3ish な構造が存在している。
- ・「②時々外出しないのは、自分の責任だ」「③夫のせいにして外出しないことは意味がないことだ。自分で決めて行動しないと、お互いに不幸になる」
→4ish な構造が 3ish な構造を否定しており、4ish な構造が支配的になっている。

得点 4 (3)

4ish な構造が完全に支配的だが、3ish な構造に落ち込むことへの不安と抵抗がある。

私はようやく今一人で出かけています。彼は長時間の私の外出を好みませんが、私はそれが自分だけでなく、我々夫婦両方にとって良い事だと思っています。①私はようやく私が彼から得ることができないものがあるという事実を受け容れました、そして彼もそれを受け容れなければなりません。彼は自然のあるところにハイキングに行くこと、美術館に行くのが好きな女性と結婚したのです、そして彼はそれらのいずれも好きではないし、そうする必要もありません、しかし彼は私がそれをする、時に私が彼と一緒にいるよりもそれらをしようとするのを理解しなければならないのです。私は彼がそれを好きでないことを知っています、しかしそのことをくよくよ考えないようにしています。そして私は自分の中に彼にも同じようにくよくよ考えて欲しくないと思う部分があることに気づいています-私は、彼が外出するのが好きではないと思案していないときの方が、自分も気が楽であると思っています。

<彼がそのことをくよくよ考えているとすると何が事態を難しくしているのでしょうか？>

②ええと、彼がそのこと（訳者注：彼女の外出する用事）を好きではないことで私は悲しくなりますが、私が自分の興味を大切に思うことは非常に大事だと思い出すこと、私はただそのためだけに苦勞しなければならないのです。

<それは非常に大切です。>

はい、なぜならそれをしなければ私ではないからです。

（評定例）

- ・「①夫には夫の好きなこと、自分には自分の好きなことがあって当然だ。それについてお互いに尊重すべきだ」
→自己・他者の感情生成の枠組みが異なると理解し、その違いを尊重する。自己の意見に成全的な枠組みを持っている（4ish）。
- ・「②夫の気持ちを考えると、自分の興味を忘れてしまわないかが不安だ」
→3ish な構造に落ち込むことへの不安と抵抗がある。

第4段階…4, 4 (5), 4/5, 5/4, 5 (4)

[4ish な能力]

- 自己の行動・価値観の理由を、自身の立場で説明できる。
- 自己と他者の意見が異なる場合に、自身で責任を取って行動できる。他者に自己の感情の責任を負わせたり、自身が他者の感情の責任を感じたりしない。自己と他者が異なる感情生成システムを持つと理解している。
- 自己が何らかの判断をするとき、独自の明確な基準を持ち、他者から独立した判断をすることができる。他者から得た情報に基づいて考えても、それらを受容せず、自身で検討して判断の根拠とすることができる。
- 自己の立場、理論について成金的な枠組みを持っている。

[4ish な限界]

- 自己と他者の感情生成システムが分離しており、他者の考えを自己の考えの中に招き入れることが難しい。
- 自己の理論、考えの正しさに同一化されており、それを越えて思考することが難しい。

第5段階…5

[5ish な能力]

- 自己の考えを相対化しており他者の異なる考えに触れたとき、それを受け容れ、自己の考えを変えることができる。
- 自己とは異なる他者の考えについて、他者の置かれた状況を考え、「私もそのような状況に置かれたら、そのように考えるかも知れない」と共感することができる。
- 絶対的な価値観を疑うことができる。
- 「私にも利己的な感情があるかもしれない」と深い自己探索ができる。
- 自己が「何らかの考えにとらわれているかも知れない可能性」を知っている。
- 物事の判断において、答えの正しさよりも、自己の思考過程の正しさを重視している。

【第4段階の移行を示す引用例：夫の苦痛に対して援助的であること】

話者は、夫から職場で傷ついた経験について相談され、意見を求められたことについて語る妻である。妻は最初夫に「共感・傾聴することが、夫に対して援助的な姿勢だ」と考えていたが、夫の話に全く共感する部分がなかったので、どのように対応すべきか葛藤を抱いている。構造発達段階の移行過程において参加者は自身の考え（理論）に同一化された状態から、徐々にそこから脱し、夫への別の対応もあることを考えることができる状態に変化していく。

得点 4

自己・他者の感情生成システムが異なることを理解しており、それを尊重する。自己システムを監視できるが、自己システムが生成した価値観に同一化されており、他者システムを取り入れて自己システムを変容させることはできない。

先週夫は私に、彼にとって苦痛である重大な気持ちについて話したのです。①私は、このようにとき、事態を解決しようとしたり、自分の話を押しつけようとしたりするよりも、理解ある共感的な聞き手となることが、自分が最も彼の役に立てる方法だと信じています。②彼は自分の経験について話しました、しかし私は全く反応する機会がありませんでした、それは彼が即座に私とその状況になったら気持ちが傷つくかどうかを尋ねてきたからです。私とその状況について理解したことから、実のところ私は確かに何も傷ついたと感ずることがなかったのです。しかし私はそう彼に言えませんでした、なぜならそれは、彼が実際にはどのように傷ついたかを私が見ていないように思われたからです。私は、自分がもはや彼の物事の見方に耳を傾けていないのではないかと、彼を見捨てているのではないかとという気持ちになりました。そしてそれはまさに私のしたくないことだったのです！私が本当にしたかったことは、“彼がどのように感じたに違いないか”を私が理解したと彼に知ってもらうこと、ただそれだけなのです。

(評定例)

- ・「①（夫から受けた相談について）私は夫と異なる感情生成装置を持つと理解しており、自分の意見を押し付けない」
→自己と他者の感情生成システムの違いを理解している（4ish）。
- ・「①私は夫の相談について、共感・傾聴することが自分ができる正しい援助だと思う」
→自己の理論に関する成全的な枠組み、価値観を持っている（4ish）。
- ・「②私は夫に共感・傾聴できなかった、それで言葉に詰まってしまった」
→自己の理論・価値観を発揮するのが妨げられたとき、それらを越えて思考することができず、対応できなくなってしまう（4ish）。

得点 4 (5)

4ish な構造が支配的で、5ish な構造は 4ish な構造により、曲げられている。

先週夫は私に、彼にとって明らかに大変な苦痛である重大な気持ちについて話したので
す。私はこのとき、主に何が彼にとって重大なのかを聴いて理解しようと努めました。私
は、事態を解決しようとしたり、自分の話を押しつけようとしたりするよりはむしろ、そ
う、理解ある共感的な聞き手となることが、自分が最も彼の役に立てる方法だと信じてい
ます。しかしそのとき彼が私に、その状況になったらどう感じるかを尋ねてきたのです。
私は実のところ彼の問いに答えることができると感じませんでした、なぜなら私はその状
況で傷ついたとは感じず、それを私が扱ってしまうことは彼が実際にどのように傷ついた
かを置き去りにしてしまうことだと思ったからです。①しかしそのことで、私が本当はど
う感じたか彼に多く語らなかったことが我々双方の機会を奪ってしまったのではないかと
後になって感じたのです。②おそらく、援助的であると私がまさに決めるに至った方法は
われわれ夫婦から別の種類の経験をする機会を取り除いてしまったのかも知れない、しか
し私は彼にどういえばいいのか全く分かりませんし、また私の反応を彼に伝えたらそれが
どのように援助的になるのか分かりません。

（評定例）

- ・「①私は自分が傾聴、共感できなかったとき、夫に自分の意見を言わなかった。そのこと
は夫婦で共感し合う機会を奪ったかもしれない。」
→自己の理論・価値観にも誤り・限界がある可能性に気づき始める（5ish）。
- ・「②夫婦で共感し合う機会を奪った可能性に気づいても、自分はどうしようもなく、どう
言えば良いのかも分からない。夫に“私は傷つかなかった”と言うことができない」
→自己システムの中に他者システムを招き入れることはできていない（4ish）。

得点 4/5

full 4, full 5 の構造が併存しており、最終的には 4ish な構造が支配的である。

先週夫は私に、彼にとって明らかに大変な苦痛である重大な気持ちについて話したのです。私は、何が彼にとって重大なのかを聴いて理解しようと努めました、なぜなら、理解ある共感的な聞き手となることが、自分が最も援助的になることだと感じたからです。しかしそのとき彼が私に、その状況になったらどう感じるかを尋ねてきたのです。私はそれについて彼に話したくないと思いました、なぜなら、私が実のところどのように傷ついたと感じなかったかを彼に伝えることは、彼がどのように傷ついたかを置き去りにしているように、そして私が理解していることを彼に知ってもらうことの妨げとなるように思われたからです。そしてさらに私の感情は完全にそこにとらわれて、彼が、私が彼の傷ついたことを見ていないと感じたら私は間違っているかも知れない、また、ただ聞いていることが最も援助的であると考えることが間違っているかも知れないといった問題を私に考えさせたのです。それで私は言いました、①「ねえ、もし私があなたの問いに答えたら、私が本当にあなたとともにあること、あなたがどう感じているかに共感することから我々を離してしまうと思うわ」。そして彼は言いました、「しかしそれは僕が本当に君に望んでいることではないよ-僕は自分がどう感じているのか知っているし、この経験を組み立てる別の方法があるかどうか心から知りたいと思っているよ」。それで我々はそれぞれが反応するであろう、異なる方法について長時間話し合いました、そしてその経験がどんなに 2 人を近づけ深く知り合う助けとなったか私は本当に分かりました。彼は、おそらく傷ついたのは自分が間違っているという思い込みに基づくものだったことが分かり、②私は、どのように援助的であるかに関する自分の考えを打ち明けることが、自分がそれを考え、改善し、より援助的になるため、結果として本当に役立つと分かったのです。

(評定例)

- ・「①私は夫に、“そのような状況で傷つくことに共感できない”と伝え、意見を求め話しあった」
→自己の価値観の中に、他者の価値観を招き入れることができる (5ish)。
- ・「②自分は自分の考えをより正しい方向に持っていくことができた」
→あくまでも自己システム、他者システムが分離しており、自分の考え (自己の理論) にこだわっている状態である (4ish)。

得点 5/4

full 4, full 5 の構造が併存しており、最終的には 5ish な構造が支配的である。

先週夫は私に、彼にとって明らかに大変な苦痛である重大な気持ちについて話したのです。私は、何が彼にとって重大なのかを聴いて理解しようと努めました、なぜなら、理解ある共感的な聞き手となることが、自分が最も援助的であることだと感じたからです。しかしそのとき彼が私に、その状況になったらどう感じるかを尋ねてきたのです。私はそれについて彼に話したくないと思いました、なぜなら、私が実のところどのように傷ついたと感じなかったかを彼に伝えることは、どのように彼が傷ついたかを置き去りにしているように、そして私が理解していると彼に知ってもらうことの妨げとなるように思われたからです。そしてさらに私の感情は完全にそこにとらわれて、彼が、私が彼の傷ついたことを見ていないと感じたら私は間違っているかも知れない、また、ただ聞いていることが最も援助的であると考えることが間違っているかも知れないといった問題を私に考えさせたのです。それで私は「ねえ、もし私があなたの問いに答えたら、私が本当にあなたとともにあること、あなたがどう感じているかに共感することから我々を離してしまうと思うわ」。そして彼は言いました、「しかしそれは僕が本当に君に望んでいることではないよ-僕は自分がどう感じているのか知っているし、この経験を組み立てる別の方法があるかどうか心から知りたいと思っているよ」。それで我々はそれぞれが反応するであろう、異なる方法について長時間話し合いました、そしてその経験がどんなに2人を近づけ深く知り合う助けとなったか私は本当に分かりました。彼は、おそらく傷ついたのは自分が悪いという思い込みに基づくものだったことが分かり、①私は、どのように援助的であるかに関する自分の考えのなかに彼を招き入れることが、どんなに素晴らしいことかが分かったのです。1つにはそうした場合、それが彼の欲している、必要としていることではないと彼が私に話すことができたことです。そのことは私の援助的であることの枠組みが全く援助的ではなかったことを、私に立ち止まって考えさせました！それは私にとって結果として自分の考えを改め、より援助的になろうとすることを助けてくれました。これは難しいことでしょう、なぜなら私は自分の信念にとっても慣れ親しんでおり、ときにこれらの信念を変えなければならないことに心を開くのはある種の苦痛かそれに近いものなのです。②いまだに愚かなことだと思っているのですが-どんなに（訳者注：自分が今まで持っていた）考えが素晴らしいものであってもそれを保持する（訳者注：それに固執する）ことは私の活力を行き詰らせるのです；それは私に活力を与える源を排出させるのです、はじめにその考えを創ったのが自分であっても！その（訳者注：彼を話者の援助的であることの考えに招き入れることの）理由でさらに素晴らしいことは、“自分にとってはどんなこと（訳者注：感情）が起きているか（訳者注：ここでは、自分は傷ついたと感じなかったこと）”を彼に語ることの

なかで、計画実行性があり内容のある性質の③“彼と共にある私なりの方法”が開かれることなのです。私の彼を援助する意図は、彼とともにあることができることの中で、実行されるものなのです。そこでは援助する者、される者の間の線引きは解消されています：私が援助する者、夫が援助される者であることに代わってお互いが自身と他者の両方になるのです。

(評定例)

- ・「①③私たちが話し合って、夫には気づきがあった、自分はより自分の考えを正しい方向に持っていくことができた」
→自己の価値観・枠組みにこだわる、4ish な価値観の影響が残存する (4ish)。

- ・「②私がある 1 つの枠組みにこだわっており、それは自分の活力を衰退させる」
→自己が 1 つの枠組み (システム) を持っており、それにこだわった状態であることを知り、それは誤りの可能性もあることを気づいている (5ish)。

得点 5(4)

5ish な構造が完全に支配的だが、4ish な構造に落ち込むことへの不安と抵抗がある。

先週夫は私に、彼にとって明らかに大変な苦痛である重大な気持ちについて話したのです。私は、何が彼にとって重大なのかを聴いて理解しようと努めました、なぜなら、理解ある共感的な聞き手となることが、自分が最も援助的であることだと感じたからです。しかしそのとき彼が私に、その状況になったらどう感じるかを尋ねてきたのです。それで私は「ねえ、私は心をこめてあなたの話を聴きたい、あなたのためにこの事を話す場、声を出して話す場を創りたい、それが私にできる最大の援助だと思っているの。」そして彼は私にこう返事しました、「しかしそれは僕が本当に君に望むことではないんだ。僕は自分がどう感じているのか知っているし、この経験を組み立てる別の方法があるかどうか心から知りたいと思っているよ」。そして、私の援助に関する最初の直観は、彼が助けられたと感じないものだったことが私にとって本当に驚きで、それにより私は夫婦がお互いの要求でとても一致したように思えました。しかし本当に驚きであったのは、私が実際に彼と彼がどう感じたかだけでなく、私がどう感じたかについてもずっと探索していったとき、彼が私に傷つくかどうか尋ねてきて、私がなぜ彼に違う反応をしなかったかのもう1つの“良い”理由を発見したことなのです。私は彼の話聴きながら、私はそうではない（傷つかない）と思ったのです。①ある意味私は彼の質問に答えたくなかったのです、なぜなら私はうろたえたくない、彼が置かれたのと同じ状況で、彼が感じたよりも、むしろ私が傷ついたと感じなかったのはなぜかに、彼が気を散らして、注意を向けて欲しくないと思ったからです。②しかし私は最終的に、彼がどのようにその状況を見て傷ついたのか、彼が置かれたのと同じ状況で私は見なかったが彼が見ていた部分に注意を向ければ、私も実際とても傷ついただろうということが分かりました。彼は私にとって彼の状況を理解することが難しかった点を理解することを助けてくれました、それは、彼の状況が、私がとても多くの同僚の中にいるのに相当する状況だったことですーそれは私が実際に傷つくことにずっと注意を払っていなかったような状況だったのです。

それで私は、これまでそのような傷つきに注意を払わないことに多くの力を注いできたと思っています（それは全く別の話題になります…）ーそこにとっても多くの力を注いできたので、私は自分が距離を置くことができる場所におく、夫の話を傾聴する方法を選択し、正当化さえしていました。なにしろ私は本当にそうしないように（訳者注：“あまり傷つかなかった”という自分の考えを表明しないように）してきて、彼に（訳者注：何が彼のためになるかの）選択肢を与えずに、（訳者注：自分だったらその状況で）どう反応するかについての自分の考えを覆い隠そうとしてきたのです。しかし正直に言います、私は臆病な人間です！私はこれまでずっと全てをコントロールすることから避けるように身構えてい

ました、一夫、自分自身、彼が何者であるか、自分とは何者であるか—その全てです！③
それ（訳者注：最初の見方）に実際にどんな価値があったとしても、私はほとんどいつも、
自身が物事に対する最初の見方（訳者注：この場合、“傾聴することが夫に援助的であるこ
とだ”という話者の見方）に関わりすぎることを避けていなければなりません、なぜなら
私はそれを（訳者注：すぐに？）実行しようとしてしまうからです。そして私にはまた、
自分が（訳者注：ある状況に関して）実際に扱っている、感じている別の全ての複数の方
法（訳者注：見方）に眼を向けたがらない傾向があります、なぜなら私はそれ（訳者注：
別の方法、見方）を（訳者注：すぐに？）実行しようとする方向に引きずられるからです。
それはある意味おかしいことです；私はそこで別の全ての見方も見つけたと気づきたくな
いのでもない（訳者注：気づきたい）ようなのです、なぜならそれ（訳者注：別の見方）
は私をこれまでしてきた見方から離れさせてくれます、しかし、その新しい見方で多く進
み過ぎてしまうことも怖いのです。それは扱いにくい問題なのです。私は夫がこのような
 ことを一緒に探索できる人で幸せです。我々夫婦は、困難なことでも探索することから我々
 自身を遠ざける立場を取るだけにならないよう、本当にお互い助け合っています。

（評定例）

- ・「①自分が夫に自分の感じ方を言えなかったのは、“夫に自分の気持ちに気づいて欲しく
 なかったから”だ。」
 →自己システムに対する深い探索がある（5ish）。
- ・「②夫婦でお互いの考えを話し合った結果，“自分も夫のような状況に立てば、そう感じ
 るだろう”と気づいて納得した。」
 →自己システム、理論にとらわれず、他者の置かれた状況を考え、他者システムを取り入
 れようとしている（5ish）。
- ・「③従来の見方（システム）、新しい見方（システム）のいずれにもとらわれないように
 する苦労がある」
 →5ish の構造は完全に安定したものではなく、4ish な構造に落ち込む不安と抵抗がある。

得点 5

自己システム（枠組み）の中に、他者の枠組みを招き入れ、自己システムを変容させる
 ことができる。それに違和感や苦痛を示さない。5（4）における“4ish な構造に落ち込む
 不安と抵抗”が消えた状態である。

以上が SOI の評定における、均衡得点・移行得点とその典型例・特徴である。SOI の評
 定は、これらの典型例を応用して参加者の反応に当てはめながら行う。

2.2 SOI 評定の全体の流れ

SOI 評定の全体の流れは以下の通りであり，本研究でもこれに従って説明する。

- ①引用部分を抽出する（内容と構造の区別および仮説生成）
- ②引用部分の評定（公式化手続きシートの記入）
- ③全体得点の算出（全体的公式化シートの記入）

2.3 SOI の具体的な評定方法①…引用部分を抽出する （内容と構造の区別および仮説生成）

2.3.1 面接データの書き起し

SOI における面接部分は通常録音され，書き起しされた後に評定される。面接データの評定については，非常に手間と時間がかかるが，書き起しから分析することが最良の方法である。

2.3.2 SOI 評定の基本的な思考

2.3.2-1 SOI の目的と誤解しやすい思考

SOI の基本的な目的は「参加者の構造発達段階を明らかにすること」であり，次のような評定への取り組み方は多くの人が誤解しやすいものであり，注意が必要である。

- (1)参加者の構造発達段階と話す内容，テーマを結びつけること

例えば，第3段階と対人関係，第4段階とキャリア

- (2)参加者の構造発達段階と参加者のパーソナリティを結びつけること

例えば，第2段階は自己中心的，第3段階は他者に利用されやすいパーソナリティ

- (3)参加者の構造発達段階と参加者の動機づけを結びつけること

例えば，第3段階は親和動機，第4段階は達成動機

2.3.2-2 主体-客体均衡の表出箇所を探すこと①…主体と客体の区別

SOI の評定においてまず行うことは、具体的な構造発達段階を考えずに、明確な構造（主体-客体均衡）の表出箇所を探すことである。主体とは「自己の中で経験の意味生成を司り、自己が心的距離を取れず、自己が客観的に思考できない領域」、客体とは「自己の中で、自己が心的距離を取ることができ、客観的に思考できる、扱うことができる領域」と位置付けられる。客体は、「参加者が注意を向けることができる、展望できる、責任を取れる、知っている、知らないと知っているもの」であり、「参加者が面接において語ることができる（説明できる）もの」とされている。主体は「参加者が注意を向けることができない、展望することができない、責任を取ることができない、知らないと知らないもの」であり、「参加者が面接において語ることができない（説明できない）もの」である。

それぞれの構造発達段階には、「1つ前の段階の主体を客観的に思考する能力」と、「現在の構造発達段階の主体を、客観的に思考できない限界」がある。以上より SOI 評定の基本方針は、参加者が「客観的に語り、説明できていること（客体）」と「客観的に語ることができていない、説明できていないこと（主体）」を探していくことであり、そこから構造の能力と限界を見定めていくことなのである。

2.3.2-3 主体-客体均衡の表出箇所を探すこと②…具体的な注目箇所

主体-客体均衡の表出箇所を探す具体的な方法は、以下のような部分に、注目することである。

(1)参加者が感情について多くを語る言葉に注目する。

参加者が「罪悪感」「責任」「失敗」「成功」「コントロール」「他者の支配者であること」などの感情について多くを語っている部分は、参加者の主体-客体均衡が表出しやすい部分であり、面接の評定において注目すべき箇所である。しかしながらこれらの言葉は、特定の構造発達段階を示すものではない。例えば、罪悪感に注目したとき、その反応に対応する構造発達段階には以下のような複数の可能性がある。

●参加者がした行為が他者に見つかり、他者から罰を受けることを恐れる罪悪感

…第2段階

●参加者がした行為で、自身の重要な他者を失望させてしまうことを恐れる罪悪感

…第3段階

●参加者がした行為を自身が納得できない他者から完全に独立した罪悪感

…第4段階

(2)参加者の心的な責任に注目する。

参加者がある経験について、どこまでを自身で責任を取り、どこまでを他者の責任としているかは、参加者の主体-客体均衡が表出されやすい箇所である。SOI の評定において、

参加者がある状況について「自身の責任であると知り、責任を取っていること」「責任を取っていないが、自身の責任であると知っていること」は客体の領域、「責任を取っておらず、自身の責任とは知らないこと」は主体の領域とされる。

次の例は、参加者の責任の語りに関する引用例である。

引用例：約束に遅れる夫

（状況）

参加者は結婚している女性で週 1 回自身が外出する用件があり、子どもを預かってもらうため、外で働いている夫に定時に帰宅してもらう約束をしている。しかし夫は仕事の都合で頻繁に時間に遅れ、参加者はその怒りについて語っている。

（参加者 A の語り）

夫は非常に身勝手です。夫は私の感情を重んじてくれいていません。おそらく夫の言いたいことは「私との約束よりも自分の仕事が大事だ」ということでしょう。私はそれに怒りを感じます。

（参加者 B の語り）

夫は非常に身勝手です。しかし私にも身勝手な部分があります。これまでの状況で夫をあまり頼りにしてはならないことは分かっているはずですが。そのことを夫と私の両方が理解しないとはいけません。私は自身の精神的健康が夫との約束で左右されないために、何らかの良い対策を考えるべきなのです。

（評定例）

参加者 A は約束が果たされない状況を夫との対人関係で考え、責任を夫に負わせ、自身の責任について知らず、自身の責任を取っていない。一方参加者 B はこの状況について自身の責任を知り、責任を取ろうとしている。参加者 A は第 3 段階、参加者 B は第 4 段階と想定される。

（3）参加者の心的な境界に注目する。

参加者がどのような心的過程を内的、もしくは外的と位置づけるかどうかは、参加者の主体・客体均衡を表している可能性がある。参加者が罪悪感・葛藤などについて語るとき、複数の視点を内在化し、それらが対等な関係であるか、それらを内的に調整できているかが、構造の能力と限界を示している。

例えば、心的な境界に注目したとき、次のような評定ができる可能性がある。

- 参加者が「怒り」「悲しみ」など単一の視点からの感情のみを持ち、複数の視点を内在化できない場合…第 2 段階

●参加者が複数の視点を内在化し、それらが対等な関係であり、参加者がそれらを内的に調整することが困難である場合…第3段階

●参加者が複数の視点を内在化し、参加者がそれらを内的に調整することができる場合…第4段階

2.3.2-4 SOI 評定の基本的な思考に関するまとめ

以上が SOI 評定の基本的な思考であり、評定者はこれを基に面接データの中で、評定の対象となる箇所、ならない箇所を区別する必要がある。

2.3.3 引用部分を抽出する（内容と構造の区別と仮説生成）

SOI の評定は、書き起しされた面接データから参加者の構造（structure）が示されている引用部分（bit）を抽出し、内容（contents）と区別することから始まる。構造とは参加者の経験に特定の形を与える（感情を生起させる）内的なシステムであり、内容とは「その経験が何か（どのような感情が生起したか）」である。

引用部分とは、面接データ評定の基本単位であり、「評定のために、構造を示す証拠が見つけられた全ての引用」と定義される。しかしながら、参加者の構造発達段階について1つの引用部分で既に明確な証拠を得ていた場合、それ以降に現れる引用部分を抽出・評定しないことは認められている（Lahey et al., 1988）。全体の流れとして、評定者は各引用部分をまず評定し、最後にそれらを集計して参加者の全体得点を算出する。Lahey et al. (1988) は、引用部分の選択について、「熟練した2人の評定者が同じデータを評定し、同じ全体得点に到っても、同一の箇所、同数の引用部分を選択するとは限らない」とし、明確なルールはなく、「構造的な証拠として独立している可能性がある、いかなる部分をも分離すること」としている。評定の実際の作業としては、書き起しデータ上の引用部分を直線などで区切り、それに番号をつけることである。

引用部分の選択・評定の基礎には、構造と内容の区別がある。SOI の目的は参加者の構造発達段階を明らかにすることであり、構造と内容の区別は、評定に大きく影響する可能性がある。構造と内容の区別は、前述の方針と、面接者の思考と共通する、仮説生成に基づく構造探索である。面接者は内容（content）を起点として、構造（structure）を探索しており、面接データは面接者の構造探索の思考により生成されている。他の面接法同様、SOI においても適切な面接の実施から、評定に適した面接データが生成されるため、2つの過程は不可分のものである。評定者は、基本的にデータが生成された面接者の思考を類推しながら、時には批判的に多くの仮説を生成して、構造探索を行うことが求められる。

構造探索における仮説生成は、面接者・評定者共通の非常に重要な過程であり、次のような思考方針が必要であるとされている。

2.3.3-1 対立仮説を生成し議論を創出すること

SOI の評定では、参加者が話した内容に対し、通常考えられる妥当な構造発達段階の仮説を生成すると同時に、それに反対する仮説（対立仮説）を生成する思考が必要である。例えば、参加者が「友人に嫌われてしまい、悲しい」という内容を述べたとき、面接者・評定者は、まず第3段階を想定する一方、「この内容が第2段階、第4段階、第5段階構造から生成されている可能性」を疑いながら、構造の現れている引用部分を抽出する必要がある。このような仮説生成は面接者・評定者が単独でする場合も、複数の面接者・評定者が議論する場合もある。面接者・評定者はこのような思考により、内容を安易に構造と結びつけず、それらを区別してより適切に構造探索ができる引用部分を、抽出することができるのである。

2.3.3-2 仮説生成の2つの方向性

仮説生成にはこれまで述べてきた「内容と構造の安易な結びつけをせず、構造に到達する」方向性と、内容から構造に到達した後に「別の構造の要素はないか、複数の構造の混合状態ではないか検討する」方向性がある（Figure 1）。Kegan の構造発達理論は段階間の移行過程に注目しており、SOI も Table 1 に示した移行得点の測定を重視している。面接者・評定者は、参加者の話す内容から、複数の質問を経て構造に到った後も、1つ下または1つ上の構造発達段階が同時に存在しないかを考慮して探索を続ける必要がある。例えば「友人に嫌われてしまい、悲しい」という内容を語った話者が、構造探索を行なった結果、第3段階が主要な構造であった場合でも、面接者・評定者は、他に第2段階、第4段階の構造がないかを検証し、なければ均衡得点の3、あれば3/2、3（2）、3（4）、3/4などの移行得点で評定する。

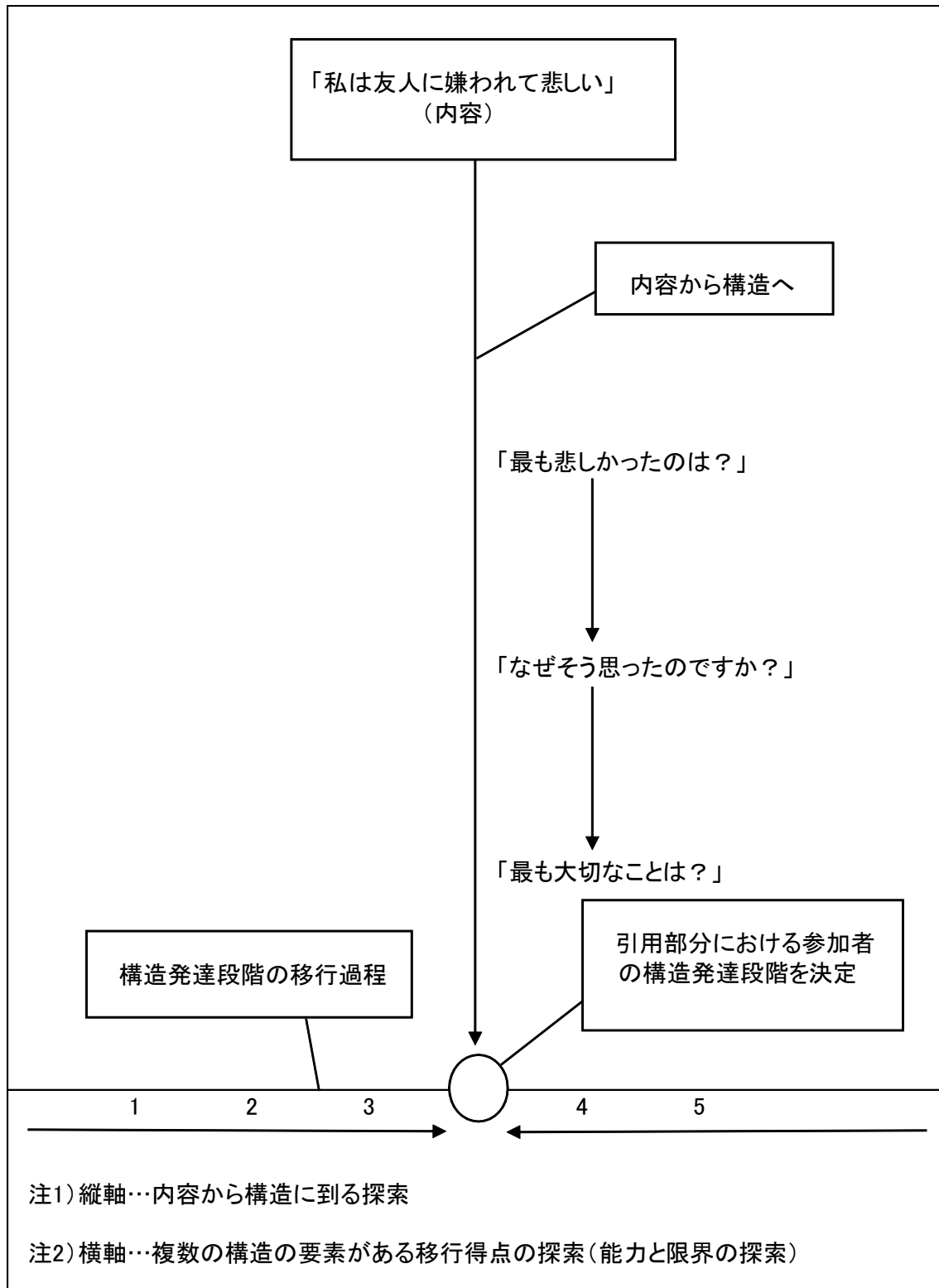


Figure 1 仮説生成の2つの方向性

2.3.4 引用部分の抽出（内容・構造の区別と仮説生成）のまとめ

以上が SOI における引用部分の抽出、内容・構造の区別と仮説生成に関する説明である。これらは評定のはじめの過程であるが、非常に重要である。面接者・評定者とも内容を安易に構造と捉えず、複数の構造の並存も仮説として考慮しながら慎重に構造探索を行うべきである。評定において、引用部分が選択された後は、その引用部分を実際に評定する過程に入る。

2.4 SOI の具体的な評定方法②…引用部分の評定 （公式化手続きシートの記入）

SOI の評定では、面接データから引用部分を抽出した後に、それらを評定する過程に入る。引用部分の評定において、評定者はまず段階得点（Table 1）の特徴を、理解しておく必要がある。評定者は、各引用部分における参加者の反応に、段階得点の特徴を当てはめながら、引用部分の構造を推論する。各引用部分の評定には、公式化手続きシートが用いられ、評定者はシートに推論過程と得点（範囲）を記入する。

2.4.1 公式化手続きシートの概要

公式化手続きシートとは、抽出された引用部分を評定するためのものであり、氏名（コード）、番号、ページなど必要事項、引用部分の推測される得点群（範囲）、それが導き出された根拠を記入する。各引用部分は、公式化手続きシートには以下のような 3 つの問いがある。これらの問いに答える目的について、Lahey et al. (1988) は「評定者が得点範囲を適切に限定し、内容を構造であると誤解する可能性を減らすこと」「その後の全体得点の公式化の過程を促進すること」であるとしている。

- (1) どの構造的証拠がこれらの仮説に導きましたか？
- (2) どの証拠が他のありそうな対立仮説の却下に導きましたか？
- (3) もしあなたが複数の仮説の範囲を有しているなら、その範囲を絞るにはどのような追加の情報が必要ですか？

実際の評定では、構造的根拠が少ない、発見しにくい引用部分も多くあり、可能性がある構造発達段階の範囲を限定することが困難である場合もある。これら 3 つの問いに留意

して評定を行うことが、引用部分の適切な評定を促進すると考えられる。

2.4.2 公式化手続きシートの具体的な記入方法

2.4.2-1 公式化手続きシート記入における主な記号

公式化手続きシートにおける得点範囲の推論過程の記入方法は、引用部分に対し、Lahey et al. (1988) の典型例・評定例を当てはめながら、得点・記号を用いて、数式のように該当する範囲を限定していく形式である。Lahey et al. (1988) で用いられている記号を用いた主な記入方法の例は、以下の通りである。

- $>X$ (より上), $\geq X$ (以上), $<X$ (より下), $\leq X$ (以下)

(記入例) ≥ 3 , $< 4/3 \cdots 3$ 以上であるが, $4/3$ よりは下である。

- X ish

形容詞的に用いられ, 「得点 X , 得点 X のような反応」を示す場合に用いられる。構造発達段階がまだ特定できていない, 仮説レベルの場合でも用いられる。

- full X

得点 X の要素が () に囲まれた希薄な状態で存在するのではなく, 独立の要素で存在することを示しており, X/Y , Y/X 得点に言及する場合に多く用いられる。

- fully X

ある部分に得点 X 以外の要素がなく, 完全に得点 X であることを示す場合に, 用いられる。

- not X

ある部分が得点 X ではない, 得点 X の要素がないことを示す場合に用いられる。

- min X

少なくとも得点 X の要素が, 構造の要素としてあることを示す場合に用いられる。

2.4.2-2 公式化手続きシート記入における得点範囲を限定する反応

評定において, 以下のような反応があった場合, 得点範囲を限定することが可能である。SOI の評定では, 同じ反応であってもデータ, 文脈によって異なる構造発達段階の反応と捉えることが通常であり, これらの基準は, 得点群を限定する重要な指針となる。

- ≥ 2 (得点 2 以上, 第 1 段階より上)

自己と他者の心は分離しており, 「自分も他者もお互いの心を隠すことができる」「自分の心は自動的に他者に伝わらない (だから言葉を使わないといけない)」と理解している。

（例）

- ・「人は嘘をつく場合がある」
- ・「私は A が好き、他者は B が好き」
- ・「コミュニケーションが大事だ、言葉で伝える必要がある。」

●>2 (3)

full3 の要素がある。内的なものとして 2 つの視点を持つことができる。例えば、参加者が「葛藤」「良心」「罪悪感」「責任」「理性」など内的に 2 つの視点・感情を持っている状態について話す場合である。

●≥3（得点 3 以上、視点取得能力がある）

他者の感情を内的に推測でき、そこから自身の感情を生成できる能力がある。

（例）

- ・「夫は私に気を遣ってくれていると思います。でも私も夫に気を遣わせては、申し訳ないと思っています」
- ・（夫が夫婦間の約束を守らないことで）「夫は“家族の約束よりも仕事が大事だ”と思っているのでしょう。私は自分が尊重されていないように思い、怒りを感じます」

2.4.3 公式化手続きシート記入に関するまとめ

公式化手続きシートは、引用部分を評定するためのものであり、評定者は構造を示す反応を覚えた上で仮説生成しながら、各引用部分の範囲を適切に限定していくことが求められる。公式化手続きシートの記入は全体得点算出の基礎となる重要な過程である。

2.5 SOI の具体的な評定方法③…全体得点の算出

（全体的公式化シートの記入）

選択された全ての引用部分についての、公式化手続きシートを記入して、それぞれの得点（範囲）を決定した後に、それらを集計する。そして、全体的公式化シートを記入して面接データの全体得点を決定する。全体的公式化シートの記入においても、公式化手続きシート同様、明確に評定の根拠を示すことが求められる。SOI の評定の作業は全体的公式化シートを記入し、全体得点を求めることで終了する。

付録 2

S0I における参加同意書

面接調査ご協力の同意書

1. 私は、「人々が自分の経験をどう意味づけるかの研究」についての面接調査に参加し面接の録音に同意します。
2. 私は、面接調査で「感動した」「怒りを感じた」「何かを決断するときに葛藤を感じた」などの経験について訊かれることを了解しています。
3. 私は、自分が回答したくないと思った質問については、どんな質問であっても回答する必要がないことを了解しています。
4. 私は、この面接調査の結果が学術的研究活動のみに使用され、それ以外の目的には決して使用されないことを了解しています。
5. 私は、面接調査で話したことの引用および結果の取り扱いにあたり、匿名性とプライバシーが保護されること、そのために人物・場所に関する全ての固有名詞が公開されないことを了解しています。
6. 私は、面接で話した内容について面接者からのアドバイスや評価などのフィードバック情報を受けないことを了解しています。
7. 私は、どのような理由によっても面接を中止したいと思った場合、自身の判断でいつでも面接を中止してよいことを了解しています。

＜以下のご記入はボールペンにてお願い申し上げます＞

本日の日付：（西暦） 年 月 日

ご署名欄： _____

* 当方の調査にご参加頂くために、貴重なお時間をお取り下さったことについて、調査担当者より厚く御礼申し上げます。

付録 3

S0I のカード

<div>(1) 怒り</div> <div>あなたは最近5～6週間、さらには2ヶ月くらいを振り返って、次のような2～3の出来事・内容が心に浮かびますか？</div>	<div>● 心から何かに怒りやいらだちを感じたとき</div> <div>● あなたが侵害された、侮辱されたと思ったとき</div>
<div>(2) 不安, 緊張</div> <div>あなたは最近5～6週間、さらには2ヶ月くらいを振り返って、次のような2～3の出来事・内容が心に浮かびますか？</div>	<div>● 心から何かについて、こわい、緊張する、不安であると思ったとき</div>

<div>(3) 成功</div> <div>あなたが最近5～6週間、さらには2ヶ月くらいを振り返って、次のような2～3の出来事・内容が心に浮かびますか？</div>	<div>(4) 強い信念、態度</div> <div>あなたが最近5～6週間、さらには2ヶ月くらいを振り返って、次のような2～3の出来事・内容が心に浮かびますか？</div>
<div>● 成功した、以前は困難だったことを達成したと思うとき</div> <div>● 自分が恐れていたことがそうではなかったと分かかって特に大きな満足を感じたとき</div> <div>● 自分が何かを克服したと感じたとき</div>	<div>● 自分が強い態度を取るべきだと思ったとき</div> <div>● 自分が「これはすべきことだ、またはすべきではないことだ」と強く思ったとき</div> <div>● 自分が特に持っている強い信念について自覚したとき</div>

<p>(5) 悲しみ</p> <p>あなたが最近5～6週間、さらには2ヶ月くらいを振り返って、次のような2～3の出来事・内容が心に浮かびますか？</p>	<ul style="list-style-type: none">● 何かについて心からの悲しみを感じたとき● あなたが泣いてしまうようなこと、またはあなたが涙が出そうな感情に感じたとき	

<div>(6)引き裂かれた感情</div> <div>あなたが最近5～6週間、さらには2ヶ月くらいを振り返って、次のような2～3の出来事・内容が心に浮かびますか？</div>	<div>(6)迷い</div> <div>あなたが最近5～6週間、さらには2ヶ月くらいを振り返って、次のような2～3の出来事・内容が心に浮かびますか？</div>
<div>● 何かについて心から葛藤を感じること、別の誰かやあなたのなかの複数の部分がそれぞれ別の方向にあなたをせきたてるのを感じるとき</div> <div>● あなたが何か複数の感情について心から引き裂かれたと感じるとき</div>	<div>● 何かについて心から葛藤を感じたこと、あなたの中で別の誰かやいくつかの感情がそれぞれ別の方向へ進むように促しているのを感じたとき</div> <div>● あなたが何かについて心からどちらを選べべきか迷っている、何かと何かの間で板ばさみになっている思いを感じたとき</div>
<div>原版のLahey et al.(1988)では“Torn (tearの過去分詞形)”。青年期後期を対象とした調査では、「引き裂かれた感情」のカードであったが、「板挟みになる、ジレンマに陥る」という語意を重視して成人期前期の調査では「迷い」のカードとした。</div>	

<div>(7)感動したこと、心が動かされたこと</div> <div>あなたが最近5～6週間、さらには2ヶ月くらいを振り返って、次のような2～3の出来事・内容が心に浮かびますか？</div>	<div>(8)何かを失ったこと</div> <div>あなたが最近5～6週間、さらには2ヶ月くらいを振り返って、次のような2～3の出来事・内容が心に浮かびますか？</div>
<div>●あなたが見た、考えた、または聴いた何かについてとても心が動かされたとき</div> <div>●あなたの目に涙をあふれさせるようなこと、あなたを感動させることについて考えたとき</div>	<div>●何かを後に残してこなければならなかったとき</div> <div>●何か、誰かを失うかも知れないと心配になったとき</div> <div>●「さようなら」をした経験、大切なもの、または価値あるものの終わりを感じたとき</div> <div>●何かを失ったとき</div>

<div>(9)変化</div> <div>あなたが自分の過去、最近2～3年、または2～3ヶ月ぐらいを振り返って、次のような2～3の出来事・内容が心に浮かびますか？</div>	<div>(10)大切なこと</div> <div>もし私が今あなたに次のようなことを尋ねたとして、あなたの心に1～2つの出来事・内容が心に浮かびますか？</div>
<div>●あなたが自身が変わったと思ういくつかの状況について考えざるを得なかったとき</div>	<div>●「あなたにとって最も大切なことは何ですか？」</div> <div>●「あなたが最も強く気にかけていることは何ですか？」</div> <div>●「最も重要なことは何ですか？」</div>

付録 4

SOI の評定用書式

主体-客体分析 公式化手続きシート

面接対象者の氏名またはコード:

分析 ページ #:

[illegible]

付録4 SOIの評定用書式

主体-客体分析 全体的公式化シート

面接対象者の氏名またはコード:

分析 ページ #:

A. 仮定の全体的仮説群 (それぞれの仮説を少なくとも3つの引用部分が反映する)

B. 却下された仮定の仮説/仮説群と却下の理由(群): (必要ならシートの後ろも使用)

1. 仮説()が却下された理由

2. 仮説()が却下された理由

C. 単一の全体的得点(この得点のみを少なくとも3つの引用部分が反映する):

[もし面接が単一の得点で採点不可能であったら、□に得点範囲(*)を入力]

--

D. 単一の全体的得点の検証 もし単一の全体的得点の“両側”の採点の却下がまだ正当化されていない場合、ここで行う。

E. 面接の“力” (単一の全体的得点のみを反映する引用部分の数#)

*[もし単一の得点を公式化できなければ、さらにどのような情報が必要とされるかを説明]

付録 5

質問紙冊子

- * 表紙および基本属性の記入箇所は、青年期後期、成人期前期の人々を対象とした各調査で掲載。EPSI の項目は共通。

青年の意識に関するアンケート調査

＜アンケート調査のお願い＞

本調査にご協力頂き、誠にありがとうございます。ご回答頂いた調査結果は学術的研究の目的にのみ用いられ、それ以外の目的に用いられることはありません。また後日個別のご回答についてお問合せすることはありません。

ご回答に際しては、皆様が普段の考えていること、感じていることをありのままにお書き下さい。質問は 1 ページから 12 ページまであります。順番に記入もれのないようにご回答をお願い申し上げます。

名古屋大学大学院
教育発達科学研究科
齋藤 信

【はじめに】・・・以下の必要事項をご記入下さい。

●お名前: _____

●性別: 男性 ・ 女性 (いずれかに○をつけて下さい)

●ご所属(学部・研究科): _____

●学年: _____

●年齢: _____ 歳

★必要事項のご記入は以上です。質問は次のページからです。→

成人の意識に関するアンケート調査

＜アンケート調査のお願い＞

本調査にご協力頂き、誠にありがとうございます。ご回答頂いた調査結果は学術的研究の目的にのみ用いられ、それ以外の目的に用いられることはありません。また後日個別のご回答についてお問合せすることはありません。

ご回答に際しては、皆様が普段考えていること、感じていることをありのままにお書き下さい。記入欄およびご質問は 1 ページから 5 ページまであります。順番にご記入もれないようご回答をお願い申し上げます。

名古屋大学大学院
教育発達科学研究科
齋藤 信

【はじめに】以下の必要事項にご記入をお願いします。

●性別： 女性 ・ 男性 (いずれかに○をつけて下さい)

●年齢： 歳

●現在のご職業：

●卒業された学校：

大学院 博士(後期)課程 ・ 修士(前期)課程 ・ 四年制大学

短期大学 ・ 専門学校 ・ 高等学校 ・ 中学校

(いずれかに○をつけて下さい) ・

その他()

★必要事項のご記入は以上です。質問は次のページからです。→

【質問 1】現在の生活状況についての以下の質問にお答え下さい。

●あなたは現在ご両親から離れて生活していますか。

ご回答： はい ・ いいえ (いずれかに○をつけて下さい)

●あなたは現在結婚していますか。

ご回答： はい ・ いいえ (いずれかに○をつけて下さい)

●あなたは現在お子さんがいますか。

ご回答： はい ・ いいえ (いずれかに○をつけて下さい)

●あなたは現在フルタイムの職場で働いていますか。

ご回答： はい ・ いいえ (いずれかに○をつけて下さい)

【質問2】以下の質問にはすべて次の要領でお答え下さい。

	と て も よ く あ て は ま る	か な り あ て は ま る	あ ま り あ て は ま ら ない	ほ と んど あ て は ま ら ない	全 く あ て は ま ら ない
<p>これから、いろいろな経験や性質、好みなどについての文章をあげていきます。それぞれの文章があなたにどの程度あてはまるかを考えて、「5.とてもよくあてはまる」から「1.全くあてはまらない」までの5つのうち、あなたにいちばんよくあてはまるところの数字を○で囲んで下さい。</p> <p>あまり考え込まずに、最初に思ったとおりをお答え下さい。</p>					
●次の文章は、あなたにどれくらいあてはまりますか。					
1. 私に、もっと自分をコントロールする力があればよいと思う。	5	4	3	2	1
2. 私は、何事にも優柔不断である。	5	4	3	2	1
3. 私には、みんなが持っている能力が欠けているようである。	5	4	3	2	1
4. 私は、いっしょうけんめいに仕事や勉強をする。	5	4	3	2	1
5. 私は、自分が何になりたいのかをはっきり考えている。	5	4	3	2	1
6. 誰かに個人的な話をされると、私は当惑してしまう。	5	4	3	2	1
7. 私は、後輩や部下のめんどろをよく見る。	5	4	3	2	1
8. 私は、自分が死ぬことを考えると不安である。	5	4	3	2	1
9. 良いことは決して長続きしないと、私は思う。	5	4	3	2	1
10. 私は、決断する力が弱い。	5	4	3	2	1
11. 私は、誰か他の人がアイデアをだしてくれることをあてにしている。	5	4	3	2	1
12. 私は、自分が役に立つ人間であると思う。	5	4	3	2	1
13. 私は、自分が混乱しているように感じる。	5	4	3	2	1
14. 私は、特定の人と深いつきあいができる。	5	4	3	2	1
15. 私は、将来に残すことのできる業績をあげつつある。	5	4	3	2	1
16. 私のこれまでの人生は、かけがえのないものだと思う。	5	4	3	2	1
17. 私は世間の人たちを信用している。	5	4	3	2	1
18. 私は、自分という存在を恥ずかしく思っている。	5	4	3	2	1
19. 私は、多くのことをこなせる精力的な人間である。	5	4	3	2	1
20. 私は、目的を達成しようとがんばっている。	5	4	3	2	1

付録

	とてもよくあてはまる	かなりあてはまる	あまりあてはまらない	ほとんどあてはまらない	全くあてはまらない
21. 私は、自分がどんな人間であるのかをよく知っている。	5	4	3	2	1
22. 私は、あたたかく親切な人間である。	5	4	3	2	1
23. 私は、よい親である(親になる)自信がある。	5	4	3	2	1
24. 私は、生きがいをなくしてしまっている。	5	4	3	2	1
25. 周りの人々は、私のことをよく理解してくれている。	5	4	3	2	1
26. 私は、自分で選んだり決めたりするのが好きである。	5	4	3	2	1
27. たとえ本当のことであっても、私は否定してしまうかもしれない。	5	4	3	2	1
28. 私は、自分の仕事をうまくこなすことができる。	5	4	3	2	1
29. 私は、自分の人生をどのように生きたいかを自分で決められない。	5	4	3	2	1
30. 私は、もともと1人ぼっちである。	5	4	3	2	1
31. 私は、後輩や部下を指導するのが苦手である。	5	4	3	2	1
32. 私は、悔いのない人生を歩んでいる。	5	4	3	2	1
33. 私には、何事も最悪の事態になるような気がしてくる。	5	4	3	2	1
34. 私は、自分の判断に自信がない。	5	4	3	2	1
35. 私は、リーダーというよりも、むしろ後に従っていくほうの人間である。	5	4	3	2	1
36. 私は、物事を完成させるのが苦手である。	5	4	3	2	1
37. 私は、自分のしていることを本当はわかっていない。	5	4	3	2	1
38. 私は、他の人たちと親密な関係を持っている。	5	4	3	2	1
39. 私は、自分を甘やかすところがある。	5	4	3	2	1
40. 私は、自分の死というものを受け入れることができる。	5	4	3	2	1

付録 5 質問紙冊子

	とてもよくあてはまる	かなりあてはまる	あまりあてはまらない	ほとんどあてはまらない	全くあてはまらない
41. 世の中は、いつも自分にとってよい方向に向かっている。	5	4	3	2	1
42. 私は、この世の中でうまくやっいていこうなどとは決して思わない。	5	4	3	2	1
43. 私は、いろんなことに対して罪悪感を持っている。	5	4	3	2	1
44. 私は、のらりくらりしながら多くの時間をむだにしている。	5	4	3	2	1
45. 私は自分が好きだし、自分に誇りをもっている。	5	4	3	2	1
46. 私は、他の人よりも目立つのを好まない。	5	4	3	2	1
47. 私は親であること(親になること)が不安である。	5	4	3	2	1
48. 私には、もっと別の生き方があるのではないかと思う。	5	4	3	2	1
49. 周りの人たちは、私を理解してくれない。	5	4	3	2	1
50. 私は、物事をありのままに受け入れることができる。	5	4	3	2	1
51. 私は、してはいけないことに対して、自分でコントロールできる。	5	4	3	2	1
52. 私は、頭を使ったり、技術のいる事柄はあまり得意ではない。	5	4	3	2	1
53. 私には、充実感がない。	5	4	3	2	1
54. 私は、他の人たちとなかなか親しくなれない。	5	4	3	2	1
55. 私は、未来を担う子どもたちを育てていきたいと思う。	5	4	3	2	1
56. 私の人生は、失敗の連続のように思う。	5	4	3	2	1

ご質問は以上で終了です。お手数ですが記入もれがないかどうか見直して下さい。

お疲れ様でした。ありがとうございました。

付録 6

調査終了後のアンケート

*第 5 章・研究Ⅲの考察における、「面接のテーマごとに参加者にとっての重要度や関心が異なる可能性がある (5.4.3)」との指摘に基づき、成人期前期の調査では、面接終了後に実施することにした。

調査終了後のアンケート

＊ ＊ 以下の質問項目にお答え下さい。ご回答は思いつく項目だけで結構です ＊ ＊

● 以下の質問には、複数回答や他の質問項目との重複回答も可です。

→ 面接調査の中でいくつかのテーマについてお話し頂いたと思います。

1. ご自分の中で現在または以前から強く心に思っている重要なことだと思うテーマがありましたらご記入下さい。

2. ご自分の中で現在または以前からあまり重要なことではないと思うテーマがありましたらご記入下さい。

3. ご自分の中で特に積極的に話すことができたと思うテーマがありましたらご記入下さい。

4. ご自分の中であまり積極的に話すことができなかったと思うテーマがありましたらご記入下さい。

● 今後、再調査のお願いをした場合、どのようにお考えになりますか。以下の中からお選び下さい。

A. 都合が良ければ協力しても構わない。 B. 多忙なので今回のみの協力としたい。

C. 現時点ではどちらとも言えない。

● 調査全体の流れの中で調査をお受けになる立場から、「改善した方が良い」「こうした方がやりやすい」という点がありましたらご記入下さい。

● 調査にご協力頂いた感想などがございましたら自由にご記入下さい。

付録 7

調査参加の御礼

御礼

面接調査にご協力頂きありがとうございました。面接でお話頂いた内容は学術的な研究活動にのみ使用し、その他の目的に使用することはありません。内容を学会・学術誌などで発表する場合は個人情報の保護に十分配慮し、個人が特定されるような場所、固有名詞は記号などで置き換えます。

調査はしばらく継続して他の方にも行う予定です。調査の詳細な内容についてしばらくは他の方にお話になりませんようお願い申し上げます。ご協力頂ければ幸いです。

本調査に関してご不明な点、気になる点がございましたらご連絡下さい。貴重なお時間を頂き、誠にありがとうございました。

名古屋大学大学院
教育発達科学研究科
齋藤 信

おわりに

本研究は、筆者が名古屋大学大学院教育発達科学研究科に入学以降、博士前期課程から取り組んでいる研究テーマである。筆者は、自身の人生における問題意識から、自己・アイデンティティの問題について深く考えたいと思い、前職から転進して研究の世界に入ることにした。今思えば、心理学の研究についてほぼ何も分かっていない状態であったが、受け容れて下さった先生方に感謝している。

Robert Kegan 先生の構造発達理論について知ったのは、博士前期課程の大学院の授業においてである。当時、杉村和美先生が、アイデンティティ研究に主眼を置いた授業を開講しておられ、自己・アイデンティティに関心を持つ学生が多数受講していた。海外のアイデンティティ研究の第一人者である Jane Kroger 先生が書かれた、Kegan 先生の理論を解説した著作（Kroger, 2004）を読み、筆者を含めた受講生が、難解であるができるだけ理解したいと考えるようになった。

その後、修士研究のテーマをそろそろ決めなければならない時期が来て、色々迷った末に、Kegan 先生の理論と測定手法を中心に据えた、現在の研究テーマを選択することにした。筆者とすれば、自身の研究の基軸となり、やりがいのあるテーマを扱った方がよいと考えたこと、また、大学院入学前から関心を持っていた、仏教や哲学などの自己に関する論考との共通点が見られるような気がしていたことが、決断の理由である。しかしながら、キャリアも短く、知識もまだ不十分であった筆者にとっては、無謀な決断であったようにも思える。

研究テーマへの本格的な取り組みは、測定手法である主体・客体面接（SOI）の実施ガイドを翻訳することから始まった。ガイドは Harvard University の Kegan 先生に連絡して購入することができた。合わせて 400 ページ以上ある英語のガイドを翻訳していったが、なかなか分かりやすい日本語版のガイドにならず、注や見出しをつけたり、要点を抽出した要約版を作成するなどして、色々工夫した。それでも、自信がなく、調査開始に足踏みしていると、指導教員の平石賢二先生から、「少し自信がなくても、とにかく実施してみなさい」というご助言を頂き、予備調査から開始することにした。身近な大学院生に参加者になってもらい、フィードバックをもらいながら経験を積んでいき、拙いながらも何とか面接の形に持っていけるイメージをつかむことができるようになった。

本調査は、大学生と成人期前期の方々に実施させて頂いた。大学の心理実験室を主な会場としたが、学外の貸し会議室でお会いしたり、お仕事場所やご自宅にお伺いしたり、場合によっては、東京・横浜でお会いすることもあった。非常に長い期間にわたる調査となったが、多くの方々にお会いできたのは、大変貴重な経験であった。

これまで述べてきたように、本研究は多くの方々との出会いに支えられ、完成したもの

である。

指導教員である平石賢二先生には、本研究に関してはもちろん、研究生活全般にわたり、一言では言い尽くせないご恩を感じている。心理学の背景を持たず大学院に入学した筆者が、何とか本研究をまとめることができたのは、平石先生のお蔭である。杉村和美先生は、授業に参加させて頂いて以降、アイデンティティ形成や Kegan 先生の理論について、専門的な見地から、重要なご示唆を頂いてきた。そして、氏家達夫先生、高井次郎先生には、本研究を構成する論文に、それぞれのご専門の見地から、有益なご助言を頂いた。本研究の審査においても、副査をお引き受け下さり、大変感謝している。

研究調査の過程においても、多くの皆様のご協力を賜った。亀田研氏、杉本英晴氏は、本研究における SOI の評定者を務めて下さった。SOI 自体の複雑な評定基準と、筆者の力量不足から、多くの時間をかけて議論と修正を重ねることになった。「ご自身の関心があった」と言って下さったが、お二人のご尽力には、あらためて感謝申し上げたい。藤江里衣子氏、江口佳織氏には、面接者としてのご協力を頂いた。筆者一人だけの面接実施とならず、助けになり、学ぶところも多かったと思う。その他、筆者の身近におられた方々からも、予備面接の参加者、面接データの書き起こしや、「小さなお子様と一緒に面接に来て頂いた場合に、お子様の様子を見守っている」といった面接の補助など、多くのご助力を賜ることができた。

国内外の研究者の皆様との交流も、本研究に対する重要な示唆と動機づけの源になっている。平石先生のご紹介で、日本青年心理学会に参加させて頂き、論文を初めて掲載して頂いたのも、こちらの学会の「青年心理学研究」においてである（齋藤他、2011）。

「青年心理学研究」では投稿された論文に関する、誌上討論がなされることになっており、筆者の論文にも西川隆蔵先生（帝塚山学院大学）、鈴木敏明先生（東北大学）、山田剛史先生（愛媛大学）から意見論文を頂いた。筆者の研究に関する重要な論点を、的確にご指摘下さり、本研究においても重要な示唆となった。その他にも、論文執筆や年次大会、その他の企画等で、多くの先生方からお声を掛けて頂けるようになり、今後少しでも貢献することができれば、と考えている。

研究が進むにつれて、米国で開催された学会に参加するなど、海外の研究者との交流も少しずつ行えるようになった。前述の通り、筆者が Kegan 先生の理論を知るきっかけとなる著書を書かれた、Jane Kroger 先生には、日本国内の学会で講演された際に、お会いすることができ、先生が実施された SOI の研究結果についてお教え頂いた。そして、Robert Kegan 先生とは、SOI ガイドの購入や使用許諾に関して、何回か電子メールのやりとりをさせて頂くことができた。まだ、直接お会いしたことがないが、将来的には英語の論文を執筆して、Kegan 先生にご報告できるようにしたいと考えている。優れた理論を開発され、筆者が情熱を持って取り組むきっかけを与えて下さったことに、御礼申し上げたい。

本研究は、研究調査に参加して下さい下さった皆様や、そうした方々をご紹介下さった皆様の、

善意のご協力なしには、完成しなかったことは言うまでもない。まず、当方の研究の進捗状況をご心配頂き、多くの参加者をご紹介下さった土屋耕治氏、畠山輝敏氏、安永中央氏には、この場を借りて御礼申し上げたい。そして、学業・職業・家庭生活に、お忙しい日々を送られている中、研究に参加して下さいた大学生・成人の皆様に、あらためて感謝申し上げたい。面接者としての筆者の問いかけに、熟慮した上で真摯に情熱を持って答えて下さった参加者の皆様の語りは、研究の目的のみならず、人生についての多くの大切なことを、気づかせてくれるものであったと思う。

そして、最後に、今も筆者のことを気に掛けてくれている、実家の家族に感謝したいと思う。

以上のように、本研究は多くの皆様に支えられて完成したものである。ここにお名前を記すことはできなかった方々にも、直接・間接に多くのご協力を頂いており、少しでも関わりのあった皆様に感謝し、今後のご健勝・ご多幸をお祈りしたいと思う。筆者の力量の至らなさから、本研究には多くの課題が残っているが、それらを少しでも良い可能性に変えていくことが、筆者の今後なすべきことであるように思われる。本研究が、今後の研究の発展と人間理解の促進、それに基づく人々の幸福に、少しでも役立つものとなることを願っている。