

# 同志社大学

2020 年度 卒業論文

論題  
児童期における社会的自我の発達  
—小学 4 年・6 年次の日記をもちいたコレスポネンス分析を  
もとに

社会学部 社会学科  
学籍番号：1109171050  
氏名：森田 百栄  
指導教員：立木茂雄

(本文総文字数：24, 346)

## 目次

<b>1 序論</b> .....	1
<b>2 先行研究</b> .....	2
2.1 社会的自我とは.....	2
2.2 「一般化された他者」の取得.....	2
2.3 自我の二側面.....	3
2.4 有意味ジェスチャーと意味の意識.....	4
2.5 シンボリック相互作用論.....	5
2.6 エリクソンの発達課題.....	6
<b>3 研究方法</b> .....	7
3.1 対象.....	7
3.2 方法.....	7
3.3 分析方法.....	10
<b>4 分析果と考察</b> .....	11
4.1 全体の分析結果.....	11
4.2 グループ①のカテゴリー関係性と考察.....	11
4.3 グループ②のカテゴリー関係性と考察.....	14
4.4 グループ③のカテゴリー関係性と考察.....	15
<b>5 結論</b> .....	21
5.1 まとめと今後の課題.....	21

## 要旨

### 児童期における社会的自我の発達 —小学4年・6年次の日記をもちいたコレスポネンス分析をもとに

本稿は筆者自身が小学4年次と5年次に書いていた日記ログを参照し、当時所属していた社会の中でどのようにして社会的自我を発達させていたのかを考察したものである。日記ログのコレスポネンス分析から、筆者は児童期において、社会と関係を結び、そして重要な他者たちと多様なコミュニケーションを行うことで、児童期の発達課題を達成しつつ、社会的自我を十分に発達させることができていたということがわかった。当時の筆者が、自分のやるべきことやしたいことを自分で見つけ、全力で取り組んでいたことが読み取れた。その中で関わる重要な他者との相互作用を通じて、筆者の「勤勉性」が生まれ、「有能感」を得ることによって児童期の発達課題を達成していた。さらに、友人や先生といった複数いる重要な他者の個人的態度や期待を取得していただけだけでなく、複数の他者の態度や期待を「一般化された他者」として自己の中に取り込むことができていたということがわかった。そして、「me」という客我を持ち、「こうであるべきである」というような観念を持ちながら、それに対して時には従順に、時には反抗的に「I」という主我を持って「me」に反応することで、「創発的内省」を繰り返し、自我を発達させていた。

キーワード：社会的自我 児童期 発達課題

## 1 序論

就職活動を行う上で自己分析が大切ということをよく耳にする。とあるインターンシップに参加した際、自分の「原体験」は自己分析をするうえで大切になると言われたことがあった。岩波国語辞典第七版によれば、原体験とは「人の生き方や考え方に大きな影響を与える幼少期の体験」という。私は、何か得られるものがあるだろうと思い、自分が小学生の頃に書いていた日記を引っ張り出して読んでみた。読んでみると、小学校での出来事から、家族との出来事、習い事についてなど、さまざまな出来事が綴られていた。読んでいるうちに、ふと、この日記を社会学的自我と関連づけて、社会学的に分析してみたいと思うようになった。私は当初、家族社会学に関心があったので、家族との関わりに焦点を当てて、春学期に学んだジョージ・H. ミードの理論枠組みを使って「社会的自我」について論じようと考えていた。しかし、日記を読み返してみると、家族以外にも、さまざまな他者と関わり合いながら日々を過ごしていたということがわかった。そして、小学生だった私の社会的自我について論じるには、家族との関わりだけではなく、当時私が日常で関わっていたすべての人に焦点を当てる必要があるということに気がついた。春学期にジョージ・H. ミードの社会的自我論について学んだことは、卒業論文のテーマを決める際に大きな影響をもたらした。以前までは、デカルトが「ワレ思う、ゆえにワレあり」というように、自我とは自分の中で完結したものであり、孤立したものであると考えていた。船津衛によれば、他者との関係を持っていない、独立的なものであると考えられる自我は、「近代的自我」と呼ばれ、近代社会の成立とともに登場し、近代に特有な自我とされてきた。しかし、この「近代的自我」の考えだけでは、現代人の自我の形成と変容を十分に理解しえなくなっている。いまや、自分ひとりでの自分の自我を考えるのではなく、他者との関連において自我を考え、他者との共生、また、自我の社会性を特徴とする社会的自我について解明していく必要がある(船津 2012)。確かに、私は社会学的自我論を学んだことで、自我とは社会的なものであり社会とは切り離せないものであるということに気づいた。他者との関わりや、自我が発達する社会過程そのものに目を向けることが、自我を理解することにおいて大変重要である。就活をしていなくても、生きていく中で誰しも、自分が何者であるのかとか、自我とは一体何であるのかを考えることがあると思う。また、他者からどう見られているかに敏感になりすぎてしまったり、「自分がない」ことに不安感を抱いたりすることもあるだろう。船津によれば、こんにち、若者の「アイデンティティ」の喪失が大きな問題となっており、「自分が何であるか」という問いに確信を持って答えることができず、自我のゆくえについて不安が広がりつつあるという(船津 2012)。しかし船津は、この状況を「自我の消滅」ではなく、孤立的、単一的な「近代自我」のイメージという。つまり、「本当の自分とは一体何なのかわからない」という漠然とした不安が現代人の間に広がっているこの状況に対し、『「アイデンティティ」の喪失はあっても、自我の喪失はなく、あるのは自我の変容であり、関係的、多面的、流動的な自我の出現である』(船津 2012)としている。筆者自身、社会的自我について深く学んだことで、世の中に浸透している『「自分を持っている」ことへの絶対的価値』にとらわれず生きることができるようになった。確かに、「自分は何であるか」を完璧に理解していることや「絶対的な自分」を持っていること、且つそれを自分自身で認識できていることは、就職活動などでは「大きな自信」に繋がるのかもしれない。しかし、その自信がないからといって就職できないかと問われれば、答えは「NO」であると私は思う。「自分を持っている」

ことの絶対的価値だけに縛られるのではなく、他者や社会との関わりの中で変容していく社会的なものとして「自我」をとらえることで、まだ知らなかった「自分」に出会えるきっかけになるのではないだろうか。そこにおいて、筆者自身が小学生のころに関わってきた他者や社会との関わりが、具体的かつ率直に書かれた「日記」を分析することで、社会的自我とはどういったものであり、私たちにとってどれほど重要な意味を持つのかをわかりやすく示したい。そして、この卒業論文を読んだ人が社会的自我への理解を深め、自我の新しい側面を考えるきっかけに寄与できればと思う。

## 2 先行研究

### 2.1 社会的自我とは

以下において、ジョージ・H. ミードの「精神・自我・社会」を参考にして、社会的自我とはどういったものなのかを示す。ミードは自我を、生まれたときから人間が持っているものではなく、社会的経験と活動の過程のなかに生じるものとしている。ミードは著書のなかで自我について「自我は、まず最初に存在し、次に他者との関係に入っていくなにかではなく、社会的潮流のなかのいわば渦巻きであり、したがって依然として社会的潮流の一部なのである」(Mead 1934=1995: 225)と定義している。つまり、私たちは自我を持ってこの世に生まれてくるのではなく、生まれてから人と接していくなかで自我を形成していくということである。私たちは、自我を人間が当たり前のように「所有しているもの」と思いがちだけれど、ミードは自我を「実体」として捉えていない。自我を発達させるには、自分が社会に参加しているということが大前提なのである。言い換えれば、社会的自我を形成していきなかに、家族や友人などの存在は必要不可欠であり、大きな枠組みで捉えるならば、私たちは「社会」とともに自我を発達させていくのである。

### 2.2 「一般化された他者」の取得

ミードは自我論を展開するにあたって「役割取得」という概念をうちだしている。役割取得には二段階あり、ミードはそれを子どもの「遊戯」と「ゲーム」に例えて説明している。

遊戯の段階では、子どもはごっこ遊びをして誰かのふりをすることで他者の役割を取得するという。母親なら母親、先生なら先生といったように、気の向くままに誰かになりきることで、特定の対象の態度を自分の中に取り込み刺激に反応する。遊戯に対してゲームは、自分の周囲でなにが起こっているかを把握し、ゲームに参加している全員の役割を取得しなければならない。例えばバレーボールの場合を考えてみる。後の日記にも出てくるが、筆者は小学4年から6年まで、地元のバレーボールチームに入っていた。バレーボールをするにあたって、自分のポジションだけではなく、コート内にいる他のメンバー5人の役割も理解した上でプレイすることは必須であった。私は背が低かったので、セッターやアタッカーの後ろのポジションを守っていた。そのポジションでは、相手側から飛んでくるボールをレシーブしてセッターに届けるというのが主な役割であった。しかし、ただレシーブしてボールを上へ上げればよいというわけではなく、アタッカーが打ちやすいトスをセッターが上げられるように、セッターが捕りやすいきれいなレシーブをする必要があった。このように、レシーブするという自分の役割だけではなく、セッターやアタッカーの役割も考えた

うえて、コート内のメンバー全員の行動を把握して動いていた。つまり、ゲームという「同じ過程のなかに関わっているそれらの人びとの態度の組織化である『他者』を獲得」(Mead 1934=1995:191, 192) していたといえる。

個人に自我の統一を与える組織化された共同体または社会集団は、「一般化された他者」と呼ばれるだろう。一般化された他者の態度は、共同体の態度である(Mead 1934:1973:166)。自我の発達において、ミードは二つの段階があることを示している、それは、個人的態度の組織化の段階と、一般化された他者の、または所属している社会集団の組織化の二段階である。上に挙げた遊戯とゲームの例はこの二つの段階を説明しているといえる。つまり、私たちは目の前にいる個人との関わりの中なかで、相互に態度を取得するだけでなく自分が所属している社会集団の活動の中なかで、そこにいる他者みんなの態度という意味で「一般化された他者」を取り込むことによって自我を発達させていくということである。ミードによれば、われわれが自己意識的人間として獲得するものが、われわれをして社会の成員にさせ、われわれに自我をもたらす。他の自我との明確な関係の中なかでのみ、自我は存在しうるのである(Mead 1934=1995:202)。自分以外の自我と関係を結ぶには社会集団に所属して、共同体の一員にならなければならない。

### 2.3 自我の二側面

ミードの自我論において、自我の持つ「I」と「me」の二側面は重要である。「I」は、他者の態度の取得を通じて生ずる自我に反作用する。これらの態度を取得することを通じて、われわれは「me」を導入し、そして、われわれは「I」として、それに反作用するのである(Mead 1934=1995:214)。「me」とは、社会に適応するための、社会との関係の中なかで作られる社会的な自我であるといえる。「me」と言う客我によって、私たちは他者の態度や期待を自分の中に取り入れて採用する。「I」は客我である「me」に反応する「主我」であるといえる。ミードは、「I」は多少とも不確実なものであり、経験的には「me」の一部として現れ、私たちに自由、自発性の感覚を与えるものであるとする(Mead 1934=1995)。しかし、ミードの自我論における「I」についての説明は曖昧なものであり、研究者の間ではこれまで様々な議論がされてきた。筆者は、自我の「I」の側面への理解を深めるにあたって、船津衛の解釈を参考にする。船津は、「I」を主我と捉え、「主我」は他者とのかわりにおいて形成される社会性を明確に有しているとして、以下のように述べている。

「主我」を人間の「創発的内省」を表すものと理解するならば、「主我」によって、現在の自己が越えられ、新たな自己を生み出すことを知ることが可能とされる。そのことによって、既存の自我のあり方が見直され、修正され、変更され、再構成され、そこに新しいものが生み出されることを理解できるようになる。(船津 2008)

「創発的内省」とは他の人間の態度や期待を通じて客観的に自分の内側を振り返ることによって、そこに何か新しいものが生み出されることである(船津 2008)。私たちは「me」によって「一般化された他者」を取り込むことで自我を発達させる。「me」が取得した態度に反応するのが「I」である。私たちは、「I」という自我の側面を持つからこそ、自分自身の反応を振り返ることができる。ある社会状況があったとして、私たちは「me」が取得した

態度に応じて何らかの反応をする。そして、状況の変化によっては「ああすればよかった」と反省したり、自分の行動を振り返って落ち込んだりすることもあるだろう。その意味で、ミードがいうように、「I」は経験の中に現れるのではなく記憶の中にあるものであり、また一方で、「I」は経験的には「me」の一部として現れるのである。私たちは、行為するその時点で、自分の反応によって状況がどう変化するかとか、自分の反応に対する他者の態度を知ることにはできない。けれど、記憶の中でなら自分について客観的に振り返ることはできる。「次はこうしよう」とか、「あのような行動は控えよう」とか、一人反省会をする人も少なくないと思う。そのような振り返りができるのは「I」という主我の側面があるからである。次に私たちが他者の態度を取得するとき、「me」には創発的内省を行った「I」の側面が影響しているといえる。つまり、「I」と「me」の二側面は区別するものではあるけれど、完全に切り離せるものではないし、対抗するものでもない。「I」という主我があるから、「me」を呼び起こすし、また、「me」という客我があるから「I」という主我を呼び起こすのである。ミードは、「他者たちと自分自身の生物体とを関係づける過程は、『I』と『me』の会話をともなって個人の行為のなかにもち込まれるかぎり、相互行為をとおして進行していき、自我を構成する」(Mead 1934=1995)としている。「I」と「me」の会話とは、思考活動そのものであり、この活動があるから私たちは主体性を持った自我として社会過程の一部になっていくのである。また、私たちの「I」と「me」の二側面は、個人の中で態度を再構成していくだけでなく「個人は彼自身の態度によって、不断に社会に影響を与えていく」といえる(Mead 1934=1995:222)。私たちは「me」という自我の側面から他者の態度を取得し、「I」という側面から自分との内的コミュニケーションを行うことで、主体的に態度を修正して、再構成して、新奇なものを社会に創出する。そして、外的コミュニケーションによって、自分の態度を表示することで、社会に変化を与えていく存在であるということである。

#### 2. 4 有意味ジェスチャーと意味の意識

ミードは、人がコミュニケーションの中で使用する言語のことを「有声ジェスチャー」と呼び、それを使うことによって引き起こされる他者の反応を自己の中にも引き起こすことができるジェスチャーを「有意味ジェスチャー」と呼んだ(Mead 1995)。さらに、「有意味ジェスチャー」について以下のように説明している。

それを作っている個人のなかに、彼と共に所与の社会的行動に参加している他の個人たちに呼び起こすのと同じ、それにたいする(または、その意味にたいする)態度を呼び起こすからであり、そして、その結果、有意味ジェスチャーは、個人が、それにたいする他の個人たちの態度を(彼の行為の構成要素として)意識することを可能にさせ、その態度に照らして、他の個人たちの行為に、彼の引き続く行為を適応させることを可能にさせる(Mead 1995)

この「有意味ジェスチャー」は動物が持つジェスチャーとは完全に異なったものである。例えとして、ミードは犬の喧嘩をあげている。犬の喧嘩は、一方の犬からの「他方の犬の喉に飛びかかる」というジェスチャーに対して、いわば自動的に反応しているだけである。「Aに飛びつけば、相手はBのように反応するだろう」というような思考はないし、それゆえ

自分の刺激によって相手の犬のなかに引き起こされる反応を、自分自身の中に呼び起こしていないのである (Mead 1995). その一方で、人間は「他者の反応を予測してジェスチュアを行い、同時に、自己の反応についても意識している」のである (船津 2008). この人間に特有な意識をミードは「意味の意識」と呼ぶ. この「意味の意識」を持ち「有意味ジェスチャー」を用いて人がコミュニケーションを行うことについて、船津は以下のように説明する.

「音声ジェスチュア」は他者に反応を引き起こさせるのと同じ反応をそれを行う人間に対しても引き起こさせる. また、自分自身における他者の行為の初めの部分が自分の経験のうちに入ってくるならば、他者が自分に対して行為するのと同じように自分に対して行為しようとしている自分に気づくようになる. ひとは自分自身が話しているのを聞くときは、常に、同じ言葉を他者からかけられたとき自分ならどういう態度をとるのかを考えるものである. そして、自分に対する他者の態度を取得するかぎり、つまり、自分の行為によって他者が引き起こす行為への構えを自分自身のうちに引き起こすかぎり、そのかぎりにおいて人間はジェスチュアの意味を自分自身に表示することになる. (船津 2008)

この「同じ言葉を他者からかけられたとき自分ならどういう態度をとるのか」という部分において、人間はコミュニケーションにおいて「自己の対象化」を行っているということがわかる. それによって人は自己を内省化し、自己のあり方を検討するようになる (船津 2008).

## 2.5 シンボリック相互作用論

シンボリック相互作用論とは、アメリカの社会学者であるハーバート・G・ブルーマーがミードの社会的自我論を解釈した上で、人間の「自分自身との相互作用」における「解釈」過程を重要視したものである. シンボリック相互作用論は三つの前提のうえに成り立つ. 第一の前提は、人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為するというもの. 第二に、このようなものごとの意味は、個人がその仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導き出され、発生するというもの. 第三に、このような意味は、個人が、自分が出会ったものごとに対処するなかで、その個人が用いる解釈の過程によってあつかわれたり、修正されたりするということである. シンボリック相互作用論の立場では、意味は人々の相互作用の過程で生じたものとされる. 他者の行為が、その個人にとってのものごとを定義するように作用するという点において、意味は社会的な産物であると考えられる. 個人がその行為の中で意味を使用するということは、ひとつの解釈の過程を通して生じる. この解釈の過程において、行為者は、自分自身と相互作用することによって、意味を持つものごとを自分に対して指摘しなくてはならない. 「自分自身との相互作用」においては他者の期待が表示され、それを自分が置かれた状況や行為の方向に照らして解釈し、それを選択し、変更し、再構成し、そこに新たなものを生み出すようになる. ここから、自我は他者の期待を修正し、変更し、再構成できる積極的、主体的なものとなる (船津 2008). また、自分自身を対象化することによって、自分自身に対して指示を行い、そういう指示に対



して反応することによって、自分自身との社会相互作用にかかわる生命体という意味で、人間は「社会的」となるとみなされる(Blumer 1969=1991)。つまり、シンボリック相互作用とは、私たちが他者からの刺激そのものに対して反射的に応じてコミュニケーションしているという意味ではない。他者の行為を自分自身で受け取り、表示し、解釈し、行為に意味を与えることで、その意味に基づいて行為している。つまり、他者の刺激に単純に反応するのではなく、意味として自分自身の中に一度取り込み、自己の解釈に基づいて行為するという過程を通じて自分と相互作用しているということである。私たちは、社会の構造や規範の中で受容的な存在として生きているわけではない。他者からの行為を「意味」として「解釈」という過程を通して、刺激を自分なりに再構成し行為を形成することで、主体的な人間として社会を作り上げているのである。

## 2.6 エリクソンの発達課題

エリクソンは、児童の発達を何段階かにわけて、それぞれに達成しなければならない発達課題があるとしている。発達は、子どもがどの段階に達しているか、また、それまでの段階でどのような環境を経験してきたか、によって決まってくるとしている。発達課題の各段階において、個人は発達危機を乗り越える必要がある。前の発達課題において、成功したかや失敗したかという感覚は、その後の発達に影響を持つことから、発達のその特定の時点においてももっとも関係の深い領域で適格性が自分にあるという観念を獲得することは各個人にとって重要な問題となる(山田 1976)。エリクソンは、個人はパーソナリティを持っているのではなく、「再発達」させていくものとしている。健康なパーソナリティを構成していくには、以下に示す八つの発達課題と危機を達成していかなければならない。

表：1 エリクソンの発達段階

発達段階	課題と危機
乳児期	信頼と不信
早期児童期	自律性と恥・疑惑
遊戯期	自発性と罪意識
学齢期	勤勉と劣等感
青年期	アイデンティティと アイデンティティの混乱
初期成人期	親密性と孤独
成人期	生産性と停滞
成熟期	インテグリティと絶望

児童期は、「勤勉と劣等感」という発達課題に直面する時期である。子どもはこの時期、家庭から離れて学校に行くことによって、同年代の子どもたちの中で居場所を見つけようとする。子どもは、自分が持つエネルギーを勉強や課題に注ぎ、何事にも全力で取り組むようになる。子どもは、両親への依存性を必要な限りは残しつつも、両親や大人たちと対等な関係を結ぼうとする。また、同輩の存在は子どもにとって重要なものとなる。子どもは、何事においても周りよりうまくすることとか、周りより抜きんでようとすることに全力をつくす。これは、同輩の存在を排除しようとしているのではない。周りの友達がいるからこそ、自分の能力を評価する際の基準となるのである。エリクソンは、個人が後

になって仕事に対してどのような態度を抱くか、どのような仕事習慣を身につけるにいたるかは、多くはこの位相のあいだにどの程度の勤勉性がうまくはぐくまれてきたかに帰着しうるものである、と強調している（山田 1976）。つまり、子どもの「成功を勝ち取る為に何事にも全力を尽くす」という「勤勉性」が、次の発達段階において影響をもたらしているということである。また、「勤勉性」を持った子どもは、同時に「劣等感」も克服しなければいけない。まだ不完全な子どもであるという自覚から、子どもは以前の発達段階に戻りたくなったり、失敗の恐怖に負けそうになったりして、劣等感を抱く。さらにエリクソンは、大人から命令されたことに対して義務感を持って従うことや、やりたいことやすべきことを自分で見つけていくことが重要であるという。その一方で、従順になりすぎることややりたいことだけを自由に行いすぎることは極めて危険であるとする。バランスが偏りすぎてしまえば、命令に依存しすぎてしまう「指示待ち人間」になってしまうことや、勉強をしたいという「やる気」が失われ無気力になってしまうこともあるからである。さらに、「したいことをしなければならぬ」といったように、子どもはやりたいことをやることにさえ義務感を覚えてしまうようになるとエリクソンは述べる（Erikson 1973）。以上より、子どもは目の前のことに全力を尽くし、努力することで、劣等感に打ち勝つ必要があり、それによって発達課題を達成して次に進んでいくのである。

### 3 研究方法

#### 3.1 対象

今回対象とするのは、筆者自身が小学4年、6年の頃に書いていた日記である。この日記は小学4年と6年の頃の担任教師から宿題の一つとして出されていたものである。したがって、毎日日記をつけていたわけではないが、内容は学校のことから、家庭内での出来事、当時行っていた習い事についてのことなど広範囲にわたっている。担任教師に読まれるという前提で書かれたものである日記には、担任教師からその日の日記の内容に対するコメントが毎回入っていた。分析においては、書き手である「私」と書いている対象（友人や家族等）とのやりとりだけではなく、書き手と読み手である「先生」とのやりとりや「先生」のコメントもひとつのコーパスとして用いることとする。

#### 3.2 方法

小学4年次と6年次に書いていた日記をエクセルに文字起こしした上で、キーワードのタグづけを行い、タグをカテゴリー化する。その際、筆者が書いていた内容だけではなく、担任教師が書いた日記に対するコメントも全て文字起こしを行った。以下に、日記の一部を参照してタグ付け方法を説明する。

表：2 日誌ログとキーワードタグ付け方法の例

自分	キーワード	先生	キーワード
<p>10/4【すごい】金曜日の六時間目すごい がんばりたいことを見つけてしまったので す！それはAちゃんがぼくてんをしたので す。わたしはそくてんでもまだまだなので できるわけないとはじめは何度も思っていま した。でも(がんばってしたい！)と思っ てくるようになってきました。ブリッジもまだ できません。わたしにはがんばりたいこと がたくさんあります。それをぜんぶかんべ きにはできないけど、がんばりたいです。何 回も、何回も、練習してぜったいぜったい できるようになるぞー。</p>	<p>がんばりたいこと、 できるわけない、が んばってほしい、でき ません、がんばりたい こと、できない、が んばりたい、何回も練 習して、できるよう になる</p>	<p>この気持ちが大切なんですね。「絶 対できるようになるんだ！」って 思っ てがんばったらきっとできるよ うになります。応えんしているから がんばってね。</p>	<p>大切なんですね、が んばったら、できるよ うになります、応えん している、がんばっ てね</p>

このように、まず日記を「自分」と「先生」に分けて一つのセルに文字起こしした。そして、日記の横に重要と考えられるキーワードを羅列していった。同じことばが出てきた際も、まとめて一つにするのではなく、キーワード欄に全て打ち込んだ。キーワードを全て出し終えたら、頻出しているキーワードを探し出し、似ているキーワードを一つにまとめてカテゴリー化した。

表：3 各カテゴリー・出現回数・ラベル名

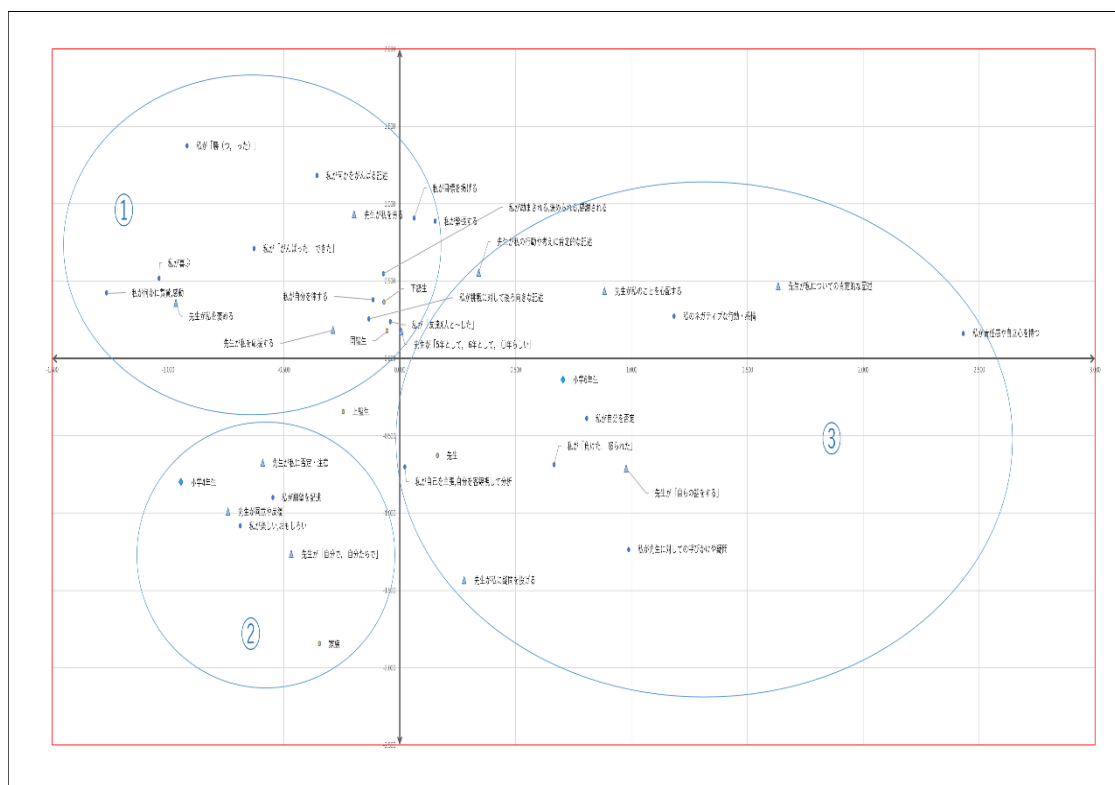
番号	カテゴリー	出現回数	ラベル名
1	私が「がんばる、りたい、何回も練習する、できるようになる、心をこめて、一生懸命、精一杯、はりきる、努力」	25	私が何かをがんばる記述
2	私が「がんばった、できた」	15	私が「がんばった、できた」
3	私が「～したい、～してほしい、～してほしくない」	19	私が願望を記述
4	私が「(自分のこと)だめ、あかん、まだまだ、問題がある、ドジ、下手、～してしま(う、しまった)、六年にもなって、こんな六年」	17	私が自分を否定
5	私が「負けたあかん、ほっとしていたらだめ、～にならなければならない」	7	私が自分を律する
6	私が「楽し(み、い、かった)、おもしろかった」	10	私が楽しい,おもしろい
7	私が「友達X人と～した」	11	私が「友達X人と～した」
8	私が「緊張、体がふるえる、ドキドキ(緊張する)」	21	私が緊張する
9	私が「すごい、すばらしい、感動する」	8	私が何かに賞賛,感動
10	私が「うれし(い、かった)、ハッピー、喜ぶ、やった(ー、あ)、よっしゃ、よかった」	30	私が喜ぶ
11	私が「勝(つ、った)」	10	私が「勝(つ、った)」
12	私が「負けた、怒られた」	8	私が「負けた、怒られた」
13	私が「むずかしい、そう、かった、うまくできない、無理(できない)、できない、るわけない、ません、るかな、～しかできない」	19	私が挑戦に対して後ろ向きな記述
14	私が「目標は、目標目指して、絶対～する、しない(目標)」	12	私が目標を掲げる
15	私が「責任、まかせ(る、られる)、(みんなを)まとめる、強くなる、しっかりする、自信がつく、意気込む、ちゃんと、しっかり～する」	15	私が責任感や自立心を持つ
16	私が「～らしく、私なりの、私の提案、自分では、自分で」	11	私が自己を主張,自分を客観視して分析
17	私が「泣いた、怒る、悔しい、恥ずかしい、怖い、心配、不安、さみしい、きつい、つらい、しんどい、つかれた、残念、いやだ、最悪」	42	私のネガティブな行動・感情
18	私が「「がんばれ」、「大丈夫?」、「がんばろうな」と励まされる、教えて貰う、ほめてもらう、ありがとうと言われる」	6	私が励まされる,褒められる,感謝される
19	私が「どうすれば～ですか?、先生はどうですか?」	9	私が先生に対しての呼びかけや疑問
20	同級生	29	同級生
21	上級生	5	上級生
22	下級生	6	下級生
23	先生	6	先生
24	家族	14	家族
25	先生が「自らの話をする」	8	先生が「自らの話をする」
26	先生が「だめ、あかん、～しないといけません、気をつけて」	8	先生が私に否定・注意
27	先生が「私の性格や普段のようすについて言う」	6	先生が私についての肯定的な記述
28	先生が「がんばったね、てるね、がんばり屋、お疲れ様、ご苦労様」	13	先生が私を労る
29	先生が「私のことを心配する」	3	先生が私のことを心配する
30	先生が「がんばれ、ろうね、って、ったら、応援している」	19	先生が私を応援する
31	先生が「そうですね、だね、わかります、あるある(同意や回復)」	15	先生が同意や回復
32	先生が「できるようになる、うまくなる、自分のためになる、大丈夫、～なことはない」	15	先生が私の行動や考えに肯定的な記述
33	先生が「どんなのですか?、教えてね、聞かせてね、言ってみてね、聞きにきてね、～なのですか、～ですか?」	16	先生が私に疑問を投げる
34	先生が「すごい、すばらしい、えらい、おめでとう、いいね、よかったね」	16	先生が私を褒める
35	先生が「自分で、自分たちで」	6	先生が「自分で、自分たちで」
36	先生が「5年として、6年として、0年らしい」	3	先生が「5年として、6年として、0年らしい」
37	小学4年生	27	小学4年生
38	小学6年生	24	小学6年生

日記から取り出したタグをカテゴライズする際、より有力な結果を得るために、類似しているタグを一つにまとめなおし、タグの繰り返し回数が少ないものに関してはクロス分析・コレスポネンス分析に含めないことにした。さらに、単にキーワードのみを見るのではな

く、日記の内容を読み取って、そのカテゴリにあるタグと全く同じキーワードが出現していなくても出現回数としてカウントした。それぞれ、キーワードが1つ存在する場合「1」を、キーワードが2つ存在する場合「2」を、といった要領でカテゴリに数値を入力していった。例として、表 の日記においては、抽出したキーワードから「1」「4」「9」「14」「15」「16」「17」「22」「33」「35」「36」「42」にキーワードがカテゴリ化され、カテゴリ「1」に関しては、「がんばってしたい、がんばりたい、何回も練習して」というようにカテゴリ内にキーワードが3回出てきているので、「3」と数値を入力した。このようにエクセルを用いて、自分の日記と先生のコメント両方のログからキーワードを抽出しては、カテゴリに出現回数を入力という作業を繰り返し行い、コレスポネンス分析の元となるデータを作成した。

### 3.3 分析方法

今回の分析においては、カテゴリ化したカテゴリの出現回数を記録したデータを用いて、SPSSでコレスポネンス分析を行った。コレスポネンス分析とは、クロス集計表を元データとして、行の要素と列の要素を利用し、それらの相関関係が最大になるように数量化して、類似した項目同士を近くに配置するマッピングの手法である。コレスポネンス分析の結果から散布図を作る際、カテゴリの項目同士の関係性が見やすいように、カテゴリ名が長すぎるものに関して一時的に名前を抽象化して散布図の中でのラベル名とした。抽象化したラベル名については、表：3の一番右列を参照してほしい。小学4年次と6年次合わせて51の日記ログより作成されたデータから以下のような散布図ができあがった。



図：1 コレスポネンス分析結果の散布図

## 4 分析果と考察

### 4.1 全体の分析結果

分析の結果から、散布図に付置されたカテゴリー（ラベル）を3つのグループにわけることができた。本稿の中でカテゴリーについて記す際、カテゴリー名をそのまま書いたのでは長くなってしまい読みづらさが生じてしまうため、ラベル名に変換したものを列挙する。まず、筆者である「私」の日記ログから分類されたカテゴリーから説明すると、グループ①には「私が何かをがんばる記述」「私が目標を掲げる」「私が喜ぶ」「私が何かに賞賛、感動」「私が『勝（つ、った）』』といったポジティブなカテゴリーが並んだ。グループ②には「私が願望を記述」「私が楽しい、おもしろい」といった比較的単純な感情や自分の考えといったものが書かれたカテゴリーが並んだ。一方で、グループ③には「私のネガティブな行動・感情」「私が自分を否定」「私が『負けた、怒られた』』などのネガティブなカテゴリーが並んだ。次に「先生」のコメントから分類されたカテゴリーを説明する。グループ①には「先生が私を褒める」「先生が私を応援する」「先生が私を労る」といったカテゴリーが並んだ。グループ②には「先生が私に否定・注意」「先生が同意や回復」「先生が『自分で、自分たちで』』といったカテゴリーが並んだ。グループ③には「先生が私の行動や考えに肯定的な記述」「先生が私についての肯定的な記述」「先生が『自らの話をする』』といったカテゴリーが並んだ。これらの結果をもとに、各グループでカテゴリー同士の関係性を考察していこうと思う。そして、最後に散布図全体の考察をしていく。

### 4.2 グループ①のカテゴリー関係性と考察

グループ①には、「私」のカテゴリーが11個、「先生」のカテゴリーが4個並ぶ結果となった。「私」のカテゴリー数はこのグループに一番多く付置された。以下は、グループ①にあるカテゴリーとそれに伴ったラベル名を一覧にしたものである。

表：4 グループ①のカテゴリーとラベル名

番号	カテゴリー	出現回数	ラベル名
1	私が「がんばる、りたい、何回も練習する、できるようになる、心をこめて、一生懸命、精一杯、はりきる、努力」	25	私が何かをがんばる記述
2	私が「がんばった、できた」	15	私が「がんばった、できた」
5	私が「負けたあかん、ほっとしてたらだめ、～にならなければならない」	7	私が自分を律する
7	私が「友達X人と～した」	11	私が「友達X人と～した」
8	私が「緊張、体がふるえる、ドキドキ(緊張する)」	21	私が緊張する
9	私が「すごい、すばらしい、感動する」	8	私が何かに賞賛、感動
10	私が「うれしい、かった、ハッピー、喜ぶ、やった(-、あ)、よっしゃ、よかった」	30	私が喜ぶ
11	私が「勝(つ、った)」	10	私が「勝(つ、った)」
13	私が「むずかしい、そう、かった、うまくできない、無理(できない)、できない、るわけない、ません、るかな、～しかできない」	19	私が挑戦に対して後ろ向きな記述
14	私が「目標は、目標目指して、絶対～する、しない(目標)」	12	私が目標を掲げる
18	私が「がんばれ」、「大丈夫?」、「がんばろうな」と励まされる、教えて貰う、ほめてもらう、ありがとうと言われる」	6	私が励まされる、褒められる、感謝される
28	先生が「がんばったね、てるね」、がんばり屋、お疲れ様、ご苦労様」	13	先生が私を労る
30	先生が「がんばれ、ろうね、って、ったら、応援している」	19	先生が私を応援する
34	先生が「すごい、すばらしい、えらい、おめでとう、いいね、よかったね」	16	先生が私を褒める
36	先生が「5年として、6年として、0年らしい」	3	先生が「5年として、6年として、0年らしい」

「私」のカテゴリーには「私が何かをがんばる記述」「私が目標を掲げる」「私が喜ぶ」「私が何かに賞賛、感動」「私が『勝(つ、った)』』といった比較的ポジティブなカテゴリーが多いが、中には「私が緊張する」「私が自分を律する」「私が挑戦に対して後ろ向きな記述」などのカテゴリーも存在した。「先生」のカテゴリーには「先生が私を労る」「先生が私を応援する」「先生が私を褒める」「先生が『5年として、6年として、0年らしい』』といったカテゴリーが並んだ。さらに「同級生」「友達X人と～した」というカテゴリーがグループ①の中に存在することから、一人ではなく他者ととも何かを行っていたときにポジティブな感情や考え、行動が同時に発生していたということがわかる。以下に、グループ①に該当する日記を引用する。

10/4【すごい】金曜日の六時間目すごいがんばりたいことを見つけてしまったのです！それは、Aちゃんがばくてんをしたのです。わたしはそくてんでもまだまだなのにできるわけないとはじめは何度も思っていました。・・・わたしにはがんばりたいことがたくさんあります。それをぜんぶかんべきにはできないけど、がんばりたいです。何回も、何回も、練習してぜったいぜったいできるようになるぞー。

この気持ちが大切なんです。ね。「絶対できるようになるんだ！」って思ったらがんばったらきつとできるようになります。応えんしているからがんばってね。

1/19【できた】今日Dさんと遊びました。外でずっとなわとびをして遊びました。私は、どうしてもかえしとびをできるようになりたかったので、ずっと練習をしていました。一回目は、できるけど2回目がなかなかできませんでした。Dさんと教え合いながらしました。するとなんだかこつをつかめてきて、何回もやっていると、やっとな回目ができました。「Aできてる？できてる！？」と言いながら、2回目3回目といつのまにかでき

るようになっていました。・・・

昨日かえしとびを見せてもらいましたが、とてもきれいにできていましたね。・・・練習が大変なほどできた時の喜びは大きいですね。他の技もまた記録を伸ばしてね。

上記の日記から、筆者は同級生との関わりの中で、自分のやりたいことを見つけ、全力で取り組んでいたということである。これは、学齢期の発達課題である「勤勉性」を獲得していたと考えられる。エリクソンは「何かものをつくる、しかもそれを上手に、完全につくることができるという感覚なしでは満足しないようになる」(Erikson 1973) という子どもの感覚こそが「勤勉性」であるという。学齢期に入った子どもが「ものを生産することによって他人から自分の存在を認めてもらうことを知る」(Erikson 1973) ように、小学生であった筆者もまた、自分のできないことに挑戦することで他者に認めてもらい「有能感」を得ていたと言える。日記の中には「できるわけない」や「かんぺきにはできない」「なかなかできません」などの「私が挑戦に対して後ろ向きな記述」のカテゴリーに該当する記述もあった。この記述から、筆者がはじめから自信満々でやりたいことに挑戦していたわけではないことがわかる。実際、小学生の頃の筆者は、クラスで一番背が低かったことや、いじめられキャラであることに「劣等感」を抱いていた。背の高い子や、クラスのリーダー的存在に憧れていたし、それを反映するかのように、グループの班長やみんなの前に立ってなにかするような役目のある仕事に積極的に立候補していた。これは、筆者自身の記憶や日記の記述からもわかることである。4年次の日記には「わたしのあこがれの人は、同じ四年のKちゃんです。強いアタックもうてるし、とっても強いアタックをとれるし、どんなボールでもとれるのですごいです。わたしもKちゃんみたいになれるようにがんばりたいです」といった記述がある。このKちゃんに対する憧れはまさに私の「劣等感」からくるものであったといえる。このKちゃんはクラスでもみんなをまとめるリーダーのような「姉御キャラ」であった。筆者は家庭でもクラスでも末っ子キャラのような存在で、Kちゃんとは対照的であった。リーダーかつ、背も高く、筆者のできないことを完璧にできるKちゃんは筆者の憧れであった。このように筆者は、どちらかといえば自信がないタイプであり、「劣等感」も自分の中に抱いていた。しかし同時に、同級生自身が筆者にとっての重要な他者となり、筆者の「勤勉性」を高めてくれたことで、筆者は「劣等感」を克服していたといえる。その理由として筆者は、ミードやブルーマーの「自己を対象化」するという概念が影響していたと考える。ミードが「われわれは、他者がわれわれを見るように、多少とも無意識に自分自身を見ている。われわれは、他人がわれわれに話しかけるように、無意識に自分自身に話しかけている」(Mead 1934) というように、私たちは自己を対象化することができる。だからこそ、他者の観点から自己を客観視することができるし、自分が出した刺激に対して他者がどのような反応をするのかを予測したうえで行為をすることができる。つまり筆者は、その同級生と同じことを「できている自分」を他者の観点から客観的に見ることができた。そして、自分も同じようにできたときの他者の反応を予測し、「尊敬の眼差しで見てもらえるし、認められる」と考え、自分のできないことに挑戦していたのである。さらに言えば、「Aちゃんがバク転をした」という行為が筆者の中に表示され、それは他者から認めてもらえるくらいに「すごい」ことであるという意味として解釈がなされたという点において、「シンボリ



ックな相互作用」が行われていたといえるのではないだろうか。自分より優れている同級生は、筆者の「劣等感」の構築にも関与したかもしれないが、反対にその簡単には手の届くことのない「優秀さ」を近くで感じることでできたからこそ筆者のやる気を高めてくれた。つまり、自己を対象化し、周囲の反応を予測して「勤勉性」を高めることで「劣等感」をのりこえ、できなかったことを成し遂げることで「有能感」を得ていたのである。

#### 4.3 グループ②のカテゴリー関係性と考察

グループ②には「私」のカテゴリーが3個、「先生」のカテゴリーが4個並ぶ結果となった。

表：5 グループ②のカテゴリー名とラベル名

番号	カテゴリー	出現回数	ラベル名
3	私が「～したい、～してほしい、～してほしくない」	19	私が願望を記述
6	私が「楽しみ、い、かった、おもしろかった」	10	私が楽しい、おもしろい
26	先生が「だめ、あかん、～しないとけません、気をつけて」	8	先生が私に否定・注意
31	先生が「そうですね、だね、わかります、あるある(同意や反復)」	15	先生が同意や反復
33	先生が「どんなのですか？、教えてね、聞かせてね、言ってね、聞きにきてね、～のですか、～ですか？」	16	先生が私に疑問を投げる
35	先生が「自分で、自分たちで」	6	先生が「自分で、自分たちで」

「私」のカテゴリーには「私が願望を記述」「私が楽しい、おもしろい」といったカテゴリーが並んだ。「先生」のカテゴリーには「先生が私に否定・注意」「先生が同意や反復」「先生が私に疑問を投げる」「先生が『自分で、自分たちで』」といったカテゴリーが並んだ。このグループに該当する日記は、その日にあった出来事を時系列的に列挙したうえで、最後に軽く感想を付け加えたようなスタイルの日記ログが多かった。

1/4 【やっぱり友達と遊ぶのは楽しいな】今日の放課後、三時四十五分から学校でMちゃんと遊びました。でもKちゃんは四時すぎに帰りました。わたしは・・・

そうだね。友達と遊ぶのは本当に楽しいものですね。いろんな遊びをしたのですね。

このように、「先生」からのコメントにおいても、筆者が言ったことに対して反復しているものや、感想を少し述べたものが多くあった。「先生が同意や反復」というカテゴリーには15のタグが確認されたが、そのうち10個が4年時の日記ログに該当するものであった。4年次の日記が、出来事の羅列や簡単な感想といった内容のものが多くなっていた要因として、宿題の特殊性と先生と筆者との関係性が考えられる。前者についてまず説明すると、4年次の頃の日記は、日記を書くだけでなく、ノート1ページ分に自主学習をしていくという宿題であった。そして後者については、筆者自身は、先生とは比較的仲の良いほうであったし、記憶に残るほどきつく怒られたこともなかった。しかし、4年次の担任の先生は、

6年次の先生よりも厳しい先生であったと記憶している。学級全体に怒る先生や周囲の友達に怒っている先生の姿を見て、私の中に「怒ったらとんでもなく怖い先生」であるという認識があった。また、4年次のカテゴリーの近くに「先生が私に否定・注意」というカテゴリーが付置されているが、このカテゴリーに当てはまるタグは6年次の先生のコメントからは一つも出てくることがなく、4年次の先生の厳しい一面は日記のコメントからも窺うことができる。それゆえ、先生から出された課題はまじめにきちんとこなし、何事にも一生懸命取り組む義務感の強い児童であった。この2つの要因をまとめると、「日記を自由に書く」というよりも「なんとしてでも日記と自主学習を完成させて提出しなければならない」という意識の方が強くなってしまい、半ば強制的に宿題をしていたこともあったのではないかと考えられる。もちろん、毎日そうであったわけではないが、筆者には「宿題をギリギリまでため込んでしまう」というような一面もあったため、時間に余裕がない日もあったと考えられ、その結果出来事を羅列して簡単な感想を付け加えただけの日記になってしまっていたと推測する。つまり、4年次の筆者は、怒られないためには自分がどのようにすればいいかある程度理解していたのである。言ってしまうと、先生の反応を自分の中に引き起こすことで、このようにすれば先生は怒るだろうということを予測したうえで行動していたのである。これこそがミードのいう「意味の意識」であるといえる。どのようにすれば先生が怒らないのか、逆にどのようにすれば先生が怒るのかについて、先生自身の反応を自分の中に呼び起こし、さらにそれに反応する自分自身さえも客観視することで自分の態度に統御し、「優等生」としての私が出来上がっていたと筆者は考える。また、この「優等生」でいることができた点において、筆者の中で、学校という社会組織の中に所属する「優等生」という「一般的な他者」の役割を認識できていたからこそ可能であったといえる。

#### 4.4 グループ③のカテゴリー関係性と考察

グループ③には「私」のカテゴリーが6個、「先生」のカテゴリーが5個並ぶ結果となった。

表：6 グループ③のカテゴリーとラベル名

番号	カテゴリー	出現回数	ラベル名
4	私が(自分のことを)だめ、あかん、まだまだ、問題がある、ドジ、下手、~してしま(う、しまった)、六年にもなって、こんな六年	17	私が自分を否定
12	私が「負けた、怒られた」	8	私が「負けた、怒られた」
15	私が「責任、まかせ(る、られる)、(みんなを)まとめる、強くなる、しっかりする、自信がつく、意気込む、ちゃんと、しっかり~する」	15	私が責任感や自立心を持つ
16	私が「~らしく、私なりの、私の提案、自分では、自分で」	11	私が自己を主張、自分を客観視して分析
17	私が「泣いた、怒る、悔しい、恥ずかしい、怖い、心配、不安、さみしい、きつい、つらい、しんどい、つかれた、残念、いやだ、最悪」	42	私のネガティブな行動・感情
19	私が「どうすれば~ですか?、先生はどうですか?」	9	私が先生に対しての呼びかけや疑問
25	先生が「自らの話をする」	8	先生が「自らの話をする」
27	先生が「私の性格や普段のようすについて言う」	6	先生が私についての肯定的な記述
29	先生が「私のことを心配する」	3	先生が私のことを心配する
32	先生が「できるようになる、うまくなる、自分のためになる、大丈夫、~なことはない」	15	先生が私の行動や考えに肯定的な記述
33	先生が「どんなのですか?、教えてね、聞かせてね、言ってね、聞きにきてね、~なのですか、~ですか?」	16	先生が私に疑問を投げる

「私」の 카테고리には「私が自分を否定」「私が『負けた、怒られた』」「私のネガティブな行動・感情」といったネガティブなカテゴリーが並んだ。さらに「私が責任感や自立心を持つ」「私が自己を主張、自分を客観視して分析」「私が先生に対しての呼びかけや疑問」といった、これまでのグループには見られないような特徴的なカテゴリーもあった。「先生」のカテゴリーには「先生が『自らの話をする』」「先生が私についての肯定的な記述」「先生が私のことを心配する」「先生が私の行動や考えに肯定的な記述」「先生が私に疑問を投げる」といったカテゴリーが並んだ。以下にグループ③に該当する日記を引用する。ネガティブな方向にむいたキーワードが多くでてくことや、「責任」といった4年次には一度も出てこなかったキーワードが出てきていることが特徴的である。

2/2【まだまだ】今日、下校会がおわってから班の担当のK先生におこられました。その理由は、男子が下校会がおわってからすぐどこかにいってしまったからです。これは日ごろから毎回ありました。でも私もたまにしていました。最近、K先生に注意されてからはしていませんでした。だけど男子はいつもだし全然戻ってこないのが私に注意していたけど、ききませんでした。そして今日おこられてしまいました。だけど、その事だけではありません。最近、全然並んでくれないから私は、「ちゃんと並んで！」と何回も言って大声で言っているのにまったく聞いてくれないことです。私は、(まだまだ6年としてみられていないのかな)と思います。男子だけではありません。女の子の一人も、川の魚なんかを見て前につめていなかったりして、「前につめて」と言うけどつめてくれません。本当に何回言えばいいのかと思います。そして今日おこられて、男子だけじゃ悪いんじゃない、私たち6年にも責任があると思いました。もっともっとしっかりしないと思いました。今までの6年生はなかよしにしている子についてすごくなやんでいました。でも、今は3年になりしっかりしているのですが、男子のことでなやむなんて思ってもいませんでした。先生に言われたらちゃんと並ぶけど、数ヶ月したらまたもどってしまいます。そして、私たちが言っても聞いてくれません。これは私たち6年にも問題があるのでしょうか。今日も最後の方になってくると、前につめてくれませんでした。そして最後、私は、「最後までちゃんと並んでよ!」とおこって帰ってしまいました。ダメだったのでしょ。先生はどう思いますか？

上記は、私が下校時の通学班で、先頭に立ってみんなをまとめる必要のある班長をつとめていたときの話である。この頃の私は、日記にもあるように、下校時に様々な問題が発生し、なかなか思うように班長としての役目を果たせず悩んでいた。うまくリーダーシップを取ることが出来ない自分に対して、日記の中で「まだまだ」「6年にも問題がある」「おこって帰ってしまい」「ダメ」といったようなキーワードが出てきており、自分への評価が低くなっている。〈学校〉という社会集団に所属し、その中でも〈最高学年〉である〈6年生〉は、みんなをまとめて、しっかりした存在でいなければならないといった「me」が筆者の中に構成されていたからこそ、現実の自分とのギャップに直面し、自分に対して否定的になっていたことがわかる。これは、4月7日【6年生になったという責任感と不安】というタイトルの日記からもわかることである。その日の日記の冒頭を以下に引用する。

昨日、六年になりました。わたしは、正直、あまり、六年生にはなりたくありませんでした。なぜかという、みんなをまとめなければならないからです。わたしは、通学班で、班長をやっています。みんなをまとめて、安全に、登校できるようにならないといけません。・・・

上記の日記からもわかるように、私が〈6年生〉や〈班長〉といった「一般化された他者」の役割を自分の中に取得したことで、「みんなをまとめなければいけない」という「me」が自分の中に現れている。この学校という社会集団の中にある社会的態度を自分の中に取り込むことは、自我の発達にとって重要であるとミードは言う。

個人の自我の十分な発達の第二段階では、その自我は、これらの特殊な個人的態度の組織化によって構成されるだけでなく、一般化された他者の、または彼が所属している全体としての社会集団の社会的態度の組織化によっても構成される。これらの社会的ないし集団的態度は、個人の直接的経験の領域に持ち込まれ、特殊な他の諸個人の態度が含まれるのと同じ方法で、彼の自我の構造ないし構成における要素として含まれる (Mead 1934 =1995:196)。

6年生の「私」は、目の前の友人や先生、母親、父親、兄弟、地域の人といった様々な人と関わっていたが、それらの人々の個人的な態度や私に向けられた期待を自分の中に取り込むだけでなく、複数の多様な他者と出会い、それらの持つ態度や期待を自分の中に「一般化された他者」として取り込むことができていた。だから、〈6年生〉や〈班長〉といった存在がどのような姿であるべきかを自分の中に引き起こすことができたのである。この日記を書いていた時、すでに「怒る」という反応の選択の過程に関わった「I」は過去のものとなっている。そして、次に、怒ってしまった過去の自分を振り返り、怒るべきではなかったと考える「me」が生まれたのである。その意味で「I」は、「経験的には『me』の一部として現れる」(Mead 1995: 218)し、『主我』は『客我』を再構成し、『客我』の枠を越えて新たなものを創発する」(船津 2008)のである。残念ながら日記には書かれていないが、次に私が同じような問題に直面したとき、「怒る」以外の方法でなにかアクションを起こしたとする。そうなれば、「I」によって作られた「怒るべきではないと考える『me』」にさらにまた反応する「I」が生まれ、前回の経験を踏まえた上で自己を内省化し、自己と他者との関係を再構成することで新たなものを創発し、状況を不断に変化させていくのである。つまり、ミードが「もし自我がこれら二つの局面を持たなかったら、意識的責任はありえないし、経験のなかに新奇なものは存在しないだろう」と言うように、自我に「I」と「me」の両面があるからこそ、私たちは反省し、思考し、修正していくことで成長していくことができるのである。

この、人間の「I」と「me」の会話を繰り返し行い自己を内省化するという側面は、4年次のある2つの日記ログからも窺うことができた。以下にその日記ログを引用する。

11/10【おそい宿題】わたしは、金曜日になると、宿題のことを忘れます。(土曜あるか

らしやんでいいや)と思います。そして今日のようにギリギリの日にします。自分でも(ダメやな)と思いますが、どうしても、友達と遊びたいという心の気持ちがおさえきれません。お姉ちゃんはちゃんと金曜日にしています。お姉ちゃんは、「あんたもしいよ」と言うけどできません。この気持ちはどうやったらおさえきれのでしょうか。

昔からの言葉で、「今日できることは、明日にまわすな!」というのがあります。ももの気持ちもわかるけど、これは自分の心の問題だから、何としても自分で決心しないとね、がんばれ!

2/7【今日は早くできた】「ああ～、学校の宿題しやんな～」と言っていました。その日は金曜日、金曜日にしようと思っていたけどできませんでした。だから、ぜったい土曜日しようときめました。そして今日しました。日曜あいてるけどと思いながら・・・。「あ～あかん、負けたあかん」と何回も自分に言い聞かせました。そしてやっとできたしゅんかん!「やっとできた～・・・」

そうや、そうや!自分に負けたらあかん!弱い心に負けたらあかん!ももはえらいね、自分に負けないでちゃんとやりきって。すったことでしょう。

これらは共通して「宿題」に関する日記ログである。もちろん、宿題は一人で行うものであるため、同級生などの他者は登場しない。しかし、日記上にコメントとして登場する「先生」の存在が筆者に、他者の期待を取り入れた「me」とそれに反応する「I」の自我を構築させていると考える。11月10日時点では、筆者の中に「宿題はギリギリではなく早めに終わらせなければならないもの」と考える「me」が存在する一方で「友達と遊びたいという心の気持ちが抑えきれない」という「I」が「me」に反応してしまっている。それに対して「先生」が「自分の心の問題だから、何としても自分で決心しないとね、がんばれ!」というコメントを残している。そして次の2月7日の日記を読むと「『あ～あかん、負けたあかん』と何回も自分に言い聞かせ」ながら、日記を早めに終わらすという課題を達成していることがわかる。つまり、宿題を早めに終わらせることができなかったということが「先生」からの「自分で決心しないとイケない」という私への反応を生み出し、そしてまたその反応が「自分に負けず、自分自身で解決しなければならない」という「me」を作り出した結果、自分統制しながら宿題をやりおえているのである。これらの日記ログより、「先生」という他者と関わりながら、私は自我の「I」と「me」というふたつの側面を発達させ、創発的内省を行っていたといえる。

グループ②では、ネガティブ方向に向いたカテゴリーが多くみられたが、それに対して「先生」のカテゴリーには「先生が私についての肯定的な記述」「先生が私のことを心配する」「先生が私の行動や考えに肯定的な記述」といった「私」に対するポジティブな記述が多くあった。以下に、6年次におけるいくつかの日記ログとそれに対する「先生」のコメントを引用する。

【運動会】9/25に南小の運動会がありました。・・・最後の競技の上学年の4色対抗リレーがやってきて、私はドキドキしました。初めは、黄がバトンをおとして、青組が1位でした。だけど、白がこけて赤が2位になって、六年のところに入って、白がまた2位になりました。私より足の速いNさんとでした。Uくんからバトンをもらって走りました。でも途中でNさんにぬかされました。一周はとてもきつくてクタクタでした。Yさんにバトンをつなぐことしかできなくて、くやしかったです。YさんがKくんをぬかしそうになったけど、ぬかせなくて、アンカーになってぬかせませんでした。私は、(百栄がぬかされてなかったら…)と思いました。結果は2位でした。ちょっとくいに残ったけど、よかったです。

最後のリレーは盛り上がったね。もちろん1位はとりたいけれど、どの子どもどの色の声援も大きくて力いっぱいやっていたのが心にジーンとひびきました。バトンを落としたりコケたりしたけど、最後まで何が起るかわからないのがリレー。誰かのせいではありません。とっても心に残る運動会だったね。タワーの1番上でしっかり立って立派な百栄さんの姿が目に焼き付いています。

運動会のリレーで自分が抜かされてしまったから1位になることができなかったと自分を責める筆者に対して、先生が「誰かのせいではない」というコメントを残している。それだけではなく、「立派な百栄さん」という「先生が私についての肯定的な記述」によって、落ち込む筆者を違った方面から高く評価してくれている。さらにまた別の、卒業式の練習に関する日記ログを引用する。

3/2【もう…】・・・そこから、「はい」の練習があり、私は最後の方なので全然きんちょうしていなかったけど、いざ、ぶたいに立つと、すぐきんちょうしました。練習で、こんな　にだったら、本番がすごく不安です。セリフをど忘れする事が1番不安です。ましてや、私は1番はじめなので、すぐきんちょうします。・・・

・・・森田さんはがんばり屋さんですから、力がめきめきだせているね。別れの言葉も最初が百栄ちゃんだと思うとみんな安心して聞いています。声もよく通るし、力強く言ってくれるからね。みんながきん張しているから、一人じゃありません。もしものことがあっても今までのがんばりを見ているから、大丈夫！実を言うと先生もすぐきん張しています。名前を呼ぶときにかまないかな。とか、歩くときにこけないかなとか、泣いて変な顔になるのは嫌だな・・・とか、みんなのことは何も心配していません。・・・

この日記からも、緊張することや不安をもらす「私」に対して、「がんばり屋さん」「大丈夫」といったように全面的に「私」を肯定してくれる「先生」のコメントが読み取れる。また、この日記では「先生も緊張している」とうように「先生が『自らの話をする』」というカテゴリーに該当する記述がある。6年次の日記ではこのように、「私」がネガティブな記述をしたとき、それに対して単に「そんなことはない」と励ましてくれるだけではなく、普段の「私」自身を見て筆者の「長所」を伝えることによって筆者を全肯定してくれている記

述が多くあった。さらに特徴的なのが、ネガティブな「私」に対して「先生」自らの失敗談や「私」の体験に近いような話をしてくれていたことである。これは、筆者にとって「先生」という尊敬し、信頼できる存在に親近感を覚え、「自分は一人ではない」という安心感を与えていたと筆者は考える。これにより、筆者はネガティブな記述があったとしても、先生という存在がいたことによって、「劣等感」を適切に処理し「有能感」を得ることができていた。それを示すものとして、以下に日記を引用する。

2/23【最後】今日、小学校生活最後のクラブと委員会がありました。まずは委員会からでした。私は委員会で体育委員長をしていました。はじめのうちは少し前に立ってしゃべることがはずかしくて委員長としてうまくできませんでした。だけど、だんだん慣れていき、二学期は、委員長としてやるべきことをしたと思います。それは、自分の意思だけで選ぶのではなく、みんなの事を考え決断した事です。先生に言われてでしたが…。そして三学期、「なわとび集会」の用意もがんばりました。私は委員長としてつとめることができたと思います。・・・

一年間よくがんばったね。どの仕事も一生けん命やろうという気持ちが伝わってきたよ。中学校へ行ったら生徒になるので自分で考えて行動・・・しなければならないと考えるのか、自分たちで・・・できると考えるのか、考え次第で大きく気持ちが変わってきますよね。自分たちで動かなければ先生が動かしてくれるではなくて、動かないと何にも始まらないということを忘れずに中学校でもがんばってほしいですね。百栄ちゃんならできる！！と信じているし、楽しみにしています。

日記から読み取れるのは、自己の「成長」が読み取れる。まず、「前に立ってしゃべることがはずかしくて委員長としてうまくできませんでした」という記述に注目したい。筆者は小学生の頃、人前に立って何か行うような役割に積極的に挑戦していたが、人見知りだったことや自分に自信がなかったことから、それが「得意」というわけではなかった。それゆえ、この記述にもあるように、自分の中にある〈委員長〉の理想像と現実の「うまくできない」自分とのギャップに苦しみ、自己評価が低くなっていた。しかし、日記には同時に「やるべきことをした」「委員長としてつとめることができた」という記述がある。このことから、筆者は「うまくできない自分」に悩みながらも、その「劣等感」に打ち勝ち、最終的には「できた」という達成感、言うなれば「有能感」を得ている。この過程に至った理由として、筆者は「先生」の存在が大きく影響していたと考える。既述のように、「私」が自己に対してネガティブな感情を抱き、自己評価が低くなったときも、全肯定して、筆者のいいところを筆者自身に伝えてくれたことや、ときには厳しく「こうであるべき」と指示してくれたことが、私の成長に繋がり、「有能感」の達成に繋がったのだといえる。4年次の日記ログに、体育の時間に跳び箱をしてみんなの見本に選ばれたとき「それからえらばれたのが少しはずかしかったです」という記述がある。それに対して4年次の先生は「いい見本でもはずかしいね。でも、そのはずかしさをのりこえていかないとだめですね。うまくとべていますよ。これからもっともっとうまくなるよ。がんばってね」というコメントを残している。「はずかしさを乗り越えないといけない」という「先生が

私に否定・注意」というカテゴリーに該当する記述がある一方で、「うまくなる」といった「先生が私の行動や考えに肯定的な記述」も存在しており、最後には「私」を応援してくれている。これはまさに、「私」に対して「先生」が「どのようにすればいいのか」を的確に教えつつも、「私」の可能性を信じ、全力で後押ししてくれている。エリクソンによれば、教師という存在は「自分には能力があるのだというあのすべての子どもがもっている感情を、支持してやらなければならない」(Erikson 1973) という。さらに、せねばならぬことと児童がやりたいことの両方をバランス良くさせてあげる必要があり、そのことが児童の児童期における発達課題の達成に繋がるのだと述べる。このことから、筆者は、理想の自分と現実の自分のギャップを認識して、悩み、ネガティブな考えに陥ってしまったとしても、そんな筆者を全力で励まし、筆者の持つ可能性をときには優しく、ときには厳しく引き出してくれた「先生」がいたから、「劣等感」を乗り越え、児童期の発達課題を達成できたのである。

## 5 結論

### 5.1 まとめと今後の課題

本稿では、以上のように、小学4年次と6年次における筆者自身が書いた日記ログをコレスポネンス分析にかけ、児童期における社会的自我の発達とエリクソンの発達課題について考察してきた。考察によりわかったことは以下のことである。筆者は児童期において、重要な他者との相互作用によって社会的自我を十分に発達させ、児童期の発達課題も達成し「有能感」を得ることができていたということである。グループ①には、比較的ポジティブなカテゴリーが並び、筆者が同級生という存在に刺激を受けながら、自分のやりたいことを自らで見つけ、それに全力で取り組んでいた。そして自身の「勤勉性」を育むことで、「有能感」の達成に至っていたということがわかった。グループ②からは、筆者が「意味の意識」を持っていたことで、4年時に特有の記述がみられたことがわかった。グループ③では、比較的ネガティブなカテゴリーが多くみられた。その一方で、「先生」からは肯定的な記述が多くあった。筆者は、「一般的な他者」を取り込むことで自己の中に「me」を確立しつつ、それに反応する「I」を自己の中に持つことで、内省を繰り返して自我の発達に繋げていた。さらに、「先生」が「私」の能力を肯定してくれることで、ネガティブな記述があったとしてもそれが「劣等感」になることなく、発達課題の達成に繋げることができていた。ミードは著書「精神・自我・社会」の中で、自我における「I」の側面を重要視しているが、筆者にとってもこの「I」は自己の成長に大きな影響を及ぼしていたといえる。さらに、自我が社会的なものであり、他者との相互作用こそがその発達にとって必要不可欠なものであるように、筆者は、友人や教師といった存在とコミュニケーションをとることで創発的内省を繰り返し、十分な自我の発達に繋げていたことがわかった。一方で、本論の課題として、小学生の筆者自身が書いたものであるため、内容に偏りがあることや毎日書かれていた日記ではなかったことから、カテゴリー化に悪影響を及ぼしてしまったことがあげられる。実際、キーワードの繰返し回数が極端に少ないカテゴリーは使用しなかったことや、カテゴリー同士を合体せざるを得なかったことが多々あった。分析当初79あったカテゴリーも、正確なコレスポネンス分析にする



ため最終的には38カテゴリーとなってしまった。日記から自我の分析を行う際は、豊富なデータを用意した上で、ひとつひとつのキーワードを細かくチェックし、繰り返し回数に偏りのない正確なカテゴリーを用意することが重要であると考えられる。また、本論では筆者のみの児童期の社会的自我の発達について考察したため、この分析結果がその他大勢の人たちにも当てはまるものであるとは断定できない。今後、社会的自我の発達について研究する際は、日記を分析する以外にも複数の人たちにインタビューを通してデータを得るなどの工夫が必要である。最後に、本稿執筆にあたり、様々なご指導を頂きました立木茂雄先生、またTAの川見さん、藤本さんに深く感謝しています。本当にありがとうございました。

## 参考文献

- Blumer, H. G, 1969, Symbolic Interactionism, Prentice-Hall. (1991, 後藤将之, 『シンボリック相互作用論—パースペクティヴと方法』勁草書房.)
- Erik, H Erikson, 1968, Identity: Youth and Crisis: Norton. (1973, 岩瀬庸理, 『アイデンティティ—青年と危機』)
- Mead, G. H, 1934, Mind, Self, and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist, Chicago: University of Chicago Press. (1995, 河村望訳, 『デューイ＝ミード著作集 6—精神・自我・社会』人間の科学社.)
- 大西誠一郎, 1976, 『児童心理学三つの理論—エリクソン, ピアジェ, シアーズ』黎明書房.
- 西尾実・岩瀬悦太郎・水谷静夫, 2011, 『岩波 国語辞典 第7版』岩波書店.
- 船津衛, 2008, 『社会的自我論』放送大学教育振興会.