

## 児童期における「いのち」イメージの発達的变化および性差に関する研究：SD法を用いた測定の試み

大井, 妙子  
九州大学大学院人間環境学府

<https://doi.org/10.15017/18452>

---

出版情報：九州大学心理学研究. 11, pp.119-126, 2010-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院  
バージョン：  
権利関係：



# 児童期における「いのち」イメージの発達的变化および性差に関する研究

## — SD 法を用いた測定の試み —

大井 妙子 九州大学大学院人間環境学府

### Development of and gender differences in perceptions of “*inochi*” (“life”): Analysis based on the semantic differential method

Taeko Ohi (Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University)

This paper develops a scale to measure perceptions of *inochi*, a term applied to children, and examines the development of and gender differences in the perceptions. A questionnaire based on the semantic differential method was used. After an investigation of three factors and thirteen items, perceptions of *inochi* were found to be positive. The investigation showed that *inochi* is more similar in concept to “life” than to death. Additionally, significant differences were found in the potency factor, which was measured with three adjective-pairs: “heavy-light”, “deep-shallow”, and “complicated-simple”. As children become older, they regard *inochi* as heavier, deeper, and more complicated. Further, females regard it as heavier and more complicated than do males. The development of the image is discussed from the perspectives of cognitive development and bereavement experience. Gender differences are discussed from the perspective of differences in the attitude toward death.

**Key Words:** image of “*inochi*”, development and gender differences, semantic differential method

## I 問題と目的

近年、児童による殺傷事件や自殺が起きるたびに、命を大切に教育の必要性が叫ばれている。実際に、児童・生徒による相次ぐ殺傷事件を受けて、文部科学省(2004)は、“児童生徒の問題行動対策重点プログラム(最終まとめ)”を提示し、再発防止に向けた取組の一つとして、“命を大切に教育”を挙げている。新しい学習指導要領(2008)でも、各教科、道徳、その他の活動において、命を大切に育む観点を含んだ記述が見受けられる。このように、社会の要請を受けて、学校現場における命を大切に教育への期待は高まっており、より効果的な実践が求められていると言えよう。より効果的な実践のためには、子どもが命をどのように捉えているのか、発達段階を考慮して理解しておくことが不可欠であると思われる。

ここで、「いのち」とはどのような言葉なのか、考えることにしたい。鎌田(1991)は、「いのち」は“いき(息・生)のち(霊・風・血・乳・道)”という語源的含意を持ち、日本人が古来より特別の含意を読みとってきた和語であることを指摘し、「いのち」を“「魂」(霊性)と「生命」(物質)をとともに含みもつ多義的概念”としている。すなわち、「いのち」という言葉は、日本人の精神に深く根ざしたものであり、それゆえに、

個々人が様々な意味を付与しやすい言葉であると言えよう。また、上園ら(1997)は、「いのち」から連想する言葉について調査を行い、小学4年生から6年生において、“死・死ぬ”、“生きる”が上位に入ること示している。つまり、「いのち」の概念の一部には、「死」と「生」が含まれると考えられる。

本研究では、「いのち」の情緒的側面、すなわち、「死」と「生」の情緒的側面に着目することにしたい。まず「死」に関しては、上園(1993)が、死ぬとはどんなことかについて自由記述で回答を求め、感情項目に分類される回答が6~8歳で最も多い割合を占めること、また、感情項目の中でも、“嫌な”、“恐い”、“悲しい”が上位を占めることを明らかにしている。兵庫・生と死を考える会(2005)は、小学1年生から4年生では、“死ぬことが怖い”と回答した割合が約80~90%、小学5年生から6年生では“とても怖い”と“少し怖い”を合わせた割合が約75%~95%で推移することを示している。児童期は「死」に対して情緒的に反応しやすく、とりわけネガティブな感情が大半を占めると言えるだろう。ただし、津野ら(2002)は、「死」から連想する言葉として、小学校6年生の回答において、“おもしろそう”、“楽しそう”、“好奇心がわく”という肯定的な言葉があった”と報告しており、「死」に対してポジティブな感情が伴う場合もあることが示唆されている。一方、「生」に

関しては、森木 (2008) が、「生」から思い浮かべる言葉について、「よい感じ」が 17.6%、「いやな感じ」が 1.7% の割合で見られることを報告している (割合は掲載された表をもとに筆者が算出した)。「生」に対しても同様に、ポジティブな感情だけでなく、ネガティブな感情が伴う場合もあると思われる。したがって、「死」と「生」を含んだ概念である「いのち」に対する感情に関しては、ポジティブ、ネガティブの両側面から検討を行う必要があると考えられる。

ある概念の情緒的意味を量的に測定する方法には SD 法がある (岩下, 1983)。SD 法を用いて「生」と「死」のイメージを測定した研究は、青年期を対象にしたものが多く、発達段階 (弓田ら, 2008)、性別 (李, 1990)、自殺念慮の高さ (渋谷ら, 1991)、死の不安の高さ (松下ら, 2007) といった要因との関連が検討されてきた。児童期を対象に、SD 法を用いて「生」と「死」のイメージを検討した研究は非常に少なく、山岸ら (1995) のみである。山岸ら (1995) は、幼児、小学校 1 年生、3 年生、5 年生を対象に調査を行い、「死」のイメージについて尋ね、小学校 3 年生および 5 年生では、相対的に多くの者が、「暗い 明るい」、「怖い 安心する」、「寒い 暖かい」の項目に関して前者を選択し、共通したイメージとなっていること、一方、「きれい 汚い」、「高い 低い」の項目に関しては、小 3 で「汚い」、「低い」イメージを、小 5 で「きれい」、「高い」イメージを持っており、学年によってイメージが異なることを明らかにしている。児童期は言語化能力が未成熟であり、質問紙法による調査が困難なため、この時期を対象にした研究が少ないと考えられる。しかしながら、「いのち」イメージの発達的变化を可能な限り実証的に検討しておくことは重要である。数量化して捉えることにより、他の要因との関連を詳細に検討することが可能となるだろう。ここでは、その土台となるような基礎的知見を得ることを目指したい。

以上に述べてきたことを踏まえ、本研究では、児童期に適用可能な「いのち」イメージ尺度を作成すること、また、「いのち」イメージの発達的变化、性差について検討を行うことを目的とする。

## Ⅱ 方 法

### 1. 調査対象

福岡市内 3 つの公立小学校の児童 3 年生～6 年生 694 名 (内訳は Table 1 に示す) を対象とした。配布数は 867 部であったが、記入ミスや回答に偏りのある質問紙 173 部が除外された (有効回答率は 80.0%)。

Table 1  
調査対象者の内訳

	3 年	4 年	5 年	6 年	合 計
男 子	100	60	95	95	350
女 子	89	76	86	93	344
合 計	189	136	181	188	694

### 2. 調査内容

#### (1) 「いのち」イメージ尺度

内容の妥当性を得るため、井上ら (1985) が項目収集を行った SD 法で用いられた形容詞 68 対について、「いのち」からイメージされる語として適切かどうか、臨床心理学を専攻する大学院生 5 名に評定を求めた。形容詞対の一語において 4 名 (80%) 以上が妥当であると評定した 18 対を項目として選定した。そのうち、形容詞の意味が他の項目と重複する 3 項目については除外し、「いのち」イメージ尺度案として 15 項目を作成した。形容詞対は両極に配置され、非常にあてはまる (1)、かなりあてはまる (2)、ややあてはまる (3)、どちらともいえない (4)、ややあてはまる (5)、かなりあてはまる (6)、非常にあてはまる (7) の 7 件法で回答を求めた。

#### (2) 自尊感情 5 領域テスト

「いのち」イメージ尺度の基準関連妥当性の検討を行うため、自尊感情 5 領域テスト (福岡県教育センター, 2004) を併用した。Pope AW et al. (1988/1992) を参考に児童生徒用に作成されたもので、領域別に自尊感情を測定する尺度である。「社会的領域」、「学力的領域」、「家庭的領域」、「身体的領域」、「総合的領域」の 5 領域から成る。35 項目について、あてはまらない (1)、あまりあてはまらない (2)、まああてはまる (3)、とてもあてはまる (4) の 4 件法で回答を求めた。

### 3. 調査期間

調査は 2008 年 9 月から 11 月にかけて実施した。

### 4. 調査方法

質問紙は、各クラスにおいて担任が一斉に配布し、教示を行い、児童に回答を求めた。なお、倫理的配慮として、以下の手続きを行った。

- ・調査内容が対象者に対して侵襲的でないか、実施可能かについて、臨床家および小学校の管理職と事前に検討を行った。
- ・対象者が喪失体験をしていないか担任に確認を求め、情緒的に揺さぶられる可能性が高い場合には調査を行わないようお願いした。
- ・質問紙に感想や意見を記入する欄を設け、調査後、その記述についてチェックを行い、配慮が必要と考えられた児童について担任へ報告を行った。

Table 2  
「いのち」イメージ尺度の因子分析結果（主因子法，プロマックス回転）

No	質 問 項 目	共通性
第1因子「評価」(Evaluation) ( $\alpha = .781$ )		
15	嬉しい ——— 悲しい	.756
* 14	疲れた ——— 元気な	-.706
* 13	不自由な ——— 自由な	-.643
12	生き生きした ——— 生気のない	.603
* 11	小さい ——— 大きい	-.492
1	明るい ——— 暗い	.488
* 2	弱い ——— 強い	-.475
第2因子「力量」(Potency) ( $\alpha = .601$ )		
* 8	軽い ——— 重い	-.030
5	深い ——— 浅い	.053
6	複雑な ——— 単純な	-.229
第3因子「活動」(Activity) ( $\alpha = .583$ )		
4	優しい ——— 厳しい	-.039
7	温かい ——— 冷たい	.204
* 3	激しい ——— 穏やかな	.113
因子相関		
		-.012
		.604
		-.123

\* は因子負荷量が負の値を示した項目である。

### Ⅲ 結果と考察

#### 1. 「いのち」イメージ尺度の作成

##### (1) 「いのち」イメージ尺度の因子パターン

「いのち」イメージ尺度案の15項目を用いて因子分析（主因子法，プロマックス回転）を行った。因子数は固有値1以上の基準を設け，さらに因子の解釈可能性も考慮して3因子とした。因子負荷量が.35に満たない項目を除外し，因子分析を繰り返したところ，2項目（“安定した 不安定な”，と“動的な 静的な”）が除外された。因子の命名に関しては，近藤（2005）を参考に行った。第1因子は，“嬉しい 悲しい”，“疲れた 元気な”，“不自由な 自由な”といった項目に対して負荷量が高く，「評価」(Evaluation)と命名した（以下，E因子と略記）。第2因子は，“軽い 重い”，“深い 浅い”，“複雑な 単純な”から成り，「力量」(Potency)と命名した（以下，P因子と略記）。第3因子は，“優しい 厳しい”，“温かい 冷たい”，“激しい 穏やかな”から成り，「活動」(Activity)と命名した（以下，A因子と略記）。これら3因子，13項目を「いのち」イメージ尺度と命名した。因子分析の結果をTable 2に示す。

##### (2) 信頼性の検討

「いのち」イメージ尺度の各因子におけるCronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ順に.781，.601，.583の値が得られた。第3因子において若干値が低い，が，ほぼ十分な

内的整合性が確認された。

##### (3) 妥当性の検討

自尊感情5領域テスト（福岡県教育センター，2004）の虚偽尺度を除く30項目を用いて因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った。因子数は固有値1以上の基準を設け，さらに因子の解釈可能性も考慮して5因子に設定して分析を行った。因子負荷量が.35に満たない項目を除外し，因子分析を繰り返したところ，9項目が除外された。既存の尺度とは異なる因子パターンであったが，各因子のCronbachの $\alpha$ 係数は.596～.757の範囲で値が得られたため，今回実施した因子分析の結果を採用した。また，構成する項目が異なる因子に関しては，新たに命名を行った（Table 3）。

構成概念妥当性を検討するため，「いのち」イメージ尺度の各因子と自尊感情5領域テストの各因子および総合得点との相関関係について検討を行った（Table 4）。これは，自尊感情得点が高いほどポジティブな「いのち」イメージを持つという仮説に基づいたものであった。この仮説は，自尊感情と同義で用いられることが多い自己評価の高さは抑うつ傾向の高さと負の相関がみられること（田中，2005），否定的認知がうつ病に特有なものであるとして見られる（傳田，2002）という知見から予測された。検討を行った結果，「いのち」イメージ尺度のE因子と自尊感情5領域テストの因子，因子，総合得点において弱い負の相関関係がみられた。また，「いのち」イ

Table 3  
自尊感情 5 領域テストの因子分析結果 (最尤法, プロマックス回転)

No	質 問 項 目	共通性					
第Ⅰ因子「身体的 - 自己肯定領域」( $\alpha = .740$ )							
5	私は自分のことが好きです	.701	.026	-.023	.012	-.017	.492
34	私の笑顔は、素敵だと思います	.570	-.018	.004	-.076	.084	.356
28	私は、今の体型が好きです	.537	.046	-.001	.118	-.057	.329
* 21	私は、自分の顔があまり好きではありません	-.529	-.060	.016	.304	.062	.431
16	私は、自分のことをかっこいいと思います	.478	-.193	.116	-.250	.099	.280
29	私は、自分のことを大切な人だと思います	.476	.255	-.019	-.063	-.017	.408
第Ⅱ因子「家庭的領域」( $\alpha = .757$ )							
15	お家の人は、私の話をよく聞いてくれます	-.153	.779	.073	.011	.051	.544
27	お家の人は、私のことを誉めてくれます	-.024	.656	-.015	-.002	.126	.490
3	私は、お家の人に大切にされています	.018	.586	.027	.002	.012	.372
9	私は、お家の人と一緒にいることが好きです	.337	.539	-.087	-.130	-.148	.486
第Ⅲ因子「学力的領域」( $\alpha = .646$ )							
* 20	私は、勉強があまり得意ではありません	-.048	.039	-.757	.048	-.053	.536
* 23	私は、勉強するときに時間がかかります	-.089	-.068	-.478	.183	-.010	.218
8	自分の成績は、大変よいと思います	.153	.025	.473	-.086	.047	.348
32	勉強は楽しいと思います	.179	.101	.473	-.074	-.008	.380
第Ⅳ因子「身体的 - 自己不全領域」( $\alpha = .596$ )							
* 10	私は、体のことや服装のことが気になります	-.045	-.046	.080	-.580	-.010	.329
* 4	自分の体のことで変えたいところがたくさんあります	.273	-.072	.010	-.529	.012	.383
* 1	私は、他の人が自分のことをどう思っているか気になります	-.192	-.004	.017	-.516	.026	.264
* 17	だれか他の人に生まれ変わりたいです	.290	.150	-.046	-.392	-.025	.344
第Ⅴ因子「対人的領域」( $\alpha = .644$ )							
11	私は、得意なことや自慢できることがあります	.069	-.049	-.025	-.117	.734	.551
* 35	私は、自分を自慢できることが一つもありません	-.045	.084	.004	.136	-.635	.455
22	自分から進んで友達を作ることができます	.071	.163	-.032	.041	.382	.265
因子相関							
				.605	.440	.175	.474
					.245	.114	.434
						.000	.316
							.041

\* は逆転項目を表す。

メーシ尺度の A 因子と自尊感情 5 領域テストの総合得点において弱い負の相関関係が見られた。有意な弱い相関が見られたのは一部であったため、仮説は部分的に支持されたと言えるだろう。

## 2. いのちイメージの発達の変化および性差の検討

### (1) いのちイメージの全体的傾向の検討

各学年・性別における「いのち」イメージ尺度の平均点と標準偏差を Table 5 に示す。なお、逆転項目 (Table 2 において\*と表記された項目) については換算を行い、各項目において得点が高いことは、その項目の右側に配置された形容詞への反応が強いことを示す。

まず、各項目のプロフィールを考えていくことにしたい。E 因子では“嬉しい 悲しい”, “元気な 疲れた”, “自由な 不自由な”, “生き生きした 生気のない”,

“大きい 小さい”, “明るい 暗い”の項目が, P 因子では“深い 浅い”の項目が, A 因子では“温かい 冷たい”の項目が, 概して平均値 2 ~ 3 の範囲にあり, 各項目において前者の形容詞が“かなりあてはまる”, “ややあてはまる”と判断されたことが示された。これらの項目は「いのち」のイメージとして, 相対的に強い反応が得られた項目と言えるであろう。次に, E 因子では“強い 弱い”の項目が, P 因子では“重い 軽い”, “複雑な 単純な”の項目が, A 因子では“優しい 厳しい”, “穏やかな 激しい”の項目が, 概して平均値 3 ~ 4 の範囲にあり, 各項目において前者の形容詞が“ややあてはまる”, あるいは, “どちらともいえない”と判断されたことになる。これらの項目は「いのち」イメージとして, 相対的に弱い反応が得られた項目であると捉えられよう。以上のことより, 児童期において「いのち」

Table 4  
「いのち」イメージ尺度における各因子と自尊感情 5 領域尺度との相関関係

	自尊感情 5 領域尺度の各因子					自尊感情 5 領域尺度全体
E 因子	-.228**	-.225**	-.148**	-.063	-.188**	-.258**
P 因子	.000	-.092*	.003	-.029	-.121**	.062
A 因子	-.154**	-.187**	-.150**	-.116*	-.098*	-.209**

有意確率は、 $p<.05^*$ 、 $p<.01^{**}$ で表している。

Table 5  
各学年・性別における「いのち」イメージ尺度の平均点と標準偏差

No	形 容 詞 対	性 別								女 子							
		学 年		3 年		4 年		5 年		6 年		3 年		4 年		5 年	
		N	100	60	95	95						89	SD	76	SD	86	SD
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
第 1 因子：「評価」(Evaluation)		17.93	8.20	18.08	7.67	17.84	7.13	20.28	8.07	19.35	9.12	19.92	9.05	18.81	7.29	18.29	7.04
15	嬉しい 悲しい	2.37	1.86	2.43	1.77	2.26	1.53	2.79	1.82	2.57	2.08	2.64	2.00	2.65	1.75	2.40	1.55
14	元気な 疲れた	2.11	1.73	2.43	1.67	2.45	1.51	2.87	1.72	2.54	1.73	2.66	1.91	2.63	1.52	2.48	1.43
13	自由な 不自由な	2.18	1.71	2.08	1.43	2.60	1.70	2.79	1.76	2.93	1.93	2.93	1.88	2.94	1.50	2.68	1.60
12	生き生きした 生気のない	2.47	1.93	2.13	1.52	2.14	1.37	2.28	1.53	2.40	1.66	2.17	1.59	1.86	1.31	1.94	1.28
11	大きい 小さい	3.01	2.06	2.93	2.07	2.55	1.87	2.99	2.01	2.84	1.96	3.09	1.91	2.64	1.76	2.60	1.84
1	明るい 暗い	2.52	1.86	2.78	1.61	2.36	1.52	2.84	1.70	2.47	1.67	2.93	1.90	2.63	1.39	2.62	1.41
2	強い 弱い	3.27	1.91	3.28	1.97	3.48	1.82	3.72	1.75	3.58	1.76	3.49	1.86	3.57	1.66	3.57	1.76
第 2 因子：「力量」(Potency)		11.14	3.57	10.52	4.89	9.69	4.44	8.59	4.10	11.01	3.92	9.29	4.01	8.21	3.79	8.10	3.46
8	重い 軽い	3.81	2.12	3.70	2.18	3.23	2.23	3.05	1.88	3.55	2.06	3.30	1.95	2.48	1.65	2.78	1.77
5	深い 浅い	3.07	1.87	2.88	1.99	2.61	1.66	2.43	1.51	3.04	1.57	2.45	1.55	2.43	1.50	2.37	1.48
6	複雑な 単純な	4.26	1.95	3.93	2.07	3.85	1.99	3.11	1.73	4.42	1.78	3.54	1.85	3.30	1.69	2.95	1.39
第 3 因子：「活動」(Activity)		8.50	3.79	7.95	3.87	8.80	3.17	9.36	3.51	8.19	3.78	8.58	4.29	8.97	3.59	9.03	3.14
4	優しい 厳しい	3.42	2.11	2.88	1.88	3.29	1.66	3.38	1.64	3.02	1.80	3.13	1.86	3.35	1.63	3.44	1.52
7	温かい 冷たい	2.30	1.66	2.20	1.75	2.34	1.56	2.41	1.62	2.12	1.44	2.32	1.81	2.01	1.41	2.13	1.30
3	穏やかな 激しい	2.78	1.70	2.87	1.64	3.17	1.49	3.57	1.43	3.04	1.62	3.13	1.82	3.60	1.46	3.46	1.36

は概してポジティブな方向でイメージされることが明らかとなった。また、健常群では“全体として生のイメージはプラスの、死のイメージはマイナスの存在としてイメージされる”(渋谷ら, 1991) ことを考えると、児童期において、「いのち」は「死」よりも「生」に近似した性質を持つものであると言えるだろう。

#### (2) いのちイメージと学年、性別との関連

学年 (4 水準：3 年, 4 年, 5 年, 6 年) と性別 (2 水準：男子・女子) を独立変数、「いのち」イメージ尺度の各因子得点および各項目得点を従属変数とした、2 要因の分散分析を行った。分散分析の結果を Table 6 に示す。

E 因子では、下位項目 (全体) の平均点において、学年、性別による有意な差は見られなかった。下位項目に関して、有意な差が見られた項目は、“生き生きした生気のない”と“自由な 不自由な”の 2 項目であった。まず、発達的变化に関しては、3 年生よりも 5 年生の方がより“生き生きした”イメージを持っていた。多田納 (1992) は、児童の生命観に関して“5, 6 年生で無生

物を生きているととらえる見方が上昇してくる”傾向を明らかにし、その要因を探った結果、“5, 6 年生になると、文学的・哲学的見方が加わり、科学的な生命の捉え方とは異なる生命観が芽生える場合がある”としている。こういった文学的・哲学的見方が「いのち」という語にも反映されたのではないかと考えられる。次に、性差に関しては、女子よりも男子の方がより“自由な”イメージを抱いていた。この結果は、「いのち」には「性」のテーマが含まれる (近藤, 2005) という視点から理解できるのではないだろうか。上長 (2007) は、思春期 (中学生) において、男子は身体発現が抑うつ傾向と関連しないが、女子は身体発現に対する受容感が、二つの変数を媒介として、抑うつ傾向に関連するという構造を明らかにしている。つまり、男子よりも女子の方が第二次性徴の発現をネガティブに経験する傾向があると言えるだろう。近年では、性的成熟が早期に見られることが認められており、特に女子において顕著だと言われている。そのため、女子は自身の体を、ひいては、「いのち」という語をより“不自由な”方向でイメージするのではな

Table 6  
 学年 (3年, 4年, 5年, 6年) × 性別 (男子・女子) の2要因分散分析結果

No	形容詞対	主 効 果		性 別	交 互 作 用	
		学 年	性 別		性別 × 学年	
		F 値	多重比較	F 値	多重比較	F 値
第1因子:「評価」(Evaluation)						
		$F(3,686) = 0.50$	n.s.	$F(1,686) = 0.83$	n.s.	$F(3,686) = 2.11$ n.s.
15	嬉しい 悲しい	$F(3,686) = 0.23$	n.s.	$F(1,686) = 0.55$	n.s.	$F(3,686) = 1.65$ n.s.
14	元気な 疲れた	$F(3,686) = 1.47$	n.s.	$F(1,686) = 0.75$	n.s.	$F(3,686) = 2.09$ n.s.
13	自由な 不自由な	$F(3,686) = 0.73$	n.s.	$F(1,686) = 10.88$	男子 < 女子**	$F(3,686) = 3.00$ n.s.
12	生き生きした 生気のない	$F(3,686) = 2.72$	3年 > 5年*	$F(1,686) = 1.90$	n.s.	$F(3,686) = 0.56$ n.s.
11	大きい 小さい	$F(3,686) = 1.47$	n.s.	$F(1,686) = 0.26$	n.s.	$F(3,686) = 0.71$ n.s.
1	明るい 暗い	$F(3,686) = 1.96$	n.s.	$F(1,686) = 0.09$	n.s.	$F(3,686) = 0.78$ n.s.
2	強い 弱い	$F(3,686) = 0.69$	n.s.	$F(1,686) = 0.68$	n.s.	$F(3,686) = 0.55$ n.s.
第2因子:「力量」(Potency)						
		$F(3,686) = 16.53$	3年 > 4, 5, 6年* 4年 > 6年*	$F(1,686) = 7.35$	男子 > 女子**	$F(3,686) = 1.10$ n.s.
8	重い 軽い	$F(3,686) = 7.76$	3年 > 5, 6年** 4年 > 5年*	$F(1,686) = 7.58$	男子 > 女子**	$F(3,686) = 0.62$ n.s.
5	深い 浅い	$F(3,686) = 5.73$	3年 > 5年*, 3年 > 6年**	$F(1,686) = 1.97$	n.s.	$F(3,686) = 0.48$ n.s.
6	複雑な 単純な	$F(3,686) = 16.76$	3年 > 4年* 3年 > 5, 6年** 4年 > 6年** 5年 > 6年*	$F(1,686) = 2.91$	男子 > 女子†	$F(3,686) = 1.30$ n.s.
第3因子:「活動」(Activity)						
		$F(3,686) = 2.56$	n.s.	$F(1,686) = 0.02$	n.s.	$F(3,686) = 0.61$ n.s.
4	優しい 厳しい	$F(3,686) = 1.47$	n.s.	$F(1,686) = 0.00$	n.s.	$F(3,686) = 1.03$ n.s.
7	温かい 冷たい	$F(3,686) = 0.14$	n.s.	$F(1,686) = 1.92$	n.s.	$F(3,686) = 0.59$ n.s.
3	穏やかな 激しい	$F(3,686) = 6.23$	3年 < 5年* 3年 < 6年** 4年 < 6年*	$F(1,686) = 3.20$	男子 < 女子†	$F(3,686) = 0.99$ n.s.

有意確率は,  $p < .10$  †,  $p < .05$  \*,  $p < .01$  \*\*で表している。

いかと推察される。

P 因子では、下位項目（全体）の平均点において、3年生よりも4年生、5年生、6年生の方が、また、4年生よりも6年生の方が、得点が低い結果であった。下位項目に関しては、3項目全てにおいて有意な差が見られた。発達の变化に関しては、まず、3年生よりも5年生、6年生の方が、また、4年生よりも5年生の方がより“重い”イメージを有していた。次に、3年生よりも5年生、6年生の方がより“深い”イメージを持っていた。最後に、3年生よりも4年生、5年生、6年生の方が、4年生、5年生よりも6年生の方がより“複雑な”イメージを抱いていた。性差に関しては、男子よりも女子の方がより“重い”イメージを有することが明らかとなった。また、男子よりも女子の方がより“複雑な”イメージを抱く傾向があった。

P 因子について総括すると、まず、学年が上がるにつれて、より“重い”、“深い”、“複雑な”方向へ「いのち」を捉えるようになることが明らかとなった。一般的に、小学校4年生頃（10～11歳）に、認知能力に関しては、ピアジェのいう形式的操作の段階に入り、抽象的思考ができるようになる。関連する教科で学習する生命のしくみも、より高度な内容となり、「いのち」をより“複雑な”ものとして理解することにつながるであろう。また、曾我ら（2001）の調査では、死や命に限りがあることについて考えた年齢は、小学校4年生から6年生がピーク（約30%）であり、考えたきっかけは、身近な死、知り合いの死が多数挙げられたことが報告されている。こういった体験を通して、「いのち」をより“重い”、“深い”ものとして捉えるようになるのではないかと考えられる。次に、男子よりも女子の方がより“重い”“複雑な”方向で「いのち」をイメージしていることが示された。Dana C（2000/2002）は、死に対する態度に関して、男子は“考えないようにして避けるという間接的な方法で対処”し、女子は“感情的になり、それをまわりの人に伝えることで正面から死を捉える”と説明している。このことから、女子は「死」に関して周囲の人との話し合いを通して、いのちの重みを実感するエピソードを見聞きすることが多く、「いのち」をより“重い”ものとして捉えるのではないかと考えられる。また、様々な情報を得て検討することで、「死」に関する様々な要素に気づき、「いのち」をより“複雑な”ものとして捉えることにつながるのではないかと考えられる。

A 因子では、下位項目（全体）の平均点において学年、性別による有意な差は見られなかった。下位項目に関して、有意な差が見られた項目は、“穏やかな 激しい”の1項目のみであった。発達の变化に関しては、5年生、6年生よりも3年生の方が、また、6年生よりも4年生の方がより“穏やかな”イメージを抱いていた。すなわ

ち、6年生を4年生と比較すると、より“激しい”方向へイメージの変化が見られると言える。この結果に関しては、「関係性攻撃」の高まりという視点から理解できるのではないと思われる。自分の目的を達成するために他人の人間関係を操作する行動である「関係性攻撃」は4年生よりも5、6年生の方が高いことが明らかにされている（坂井ら、2004）。関係性攻撃の具体的な行動例としては、悪口を言う、仲間外れ等が挙げられており、こういった友人関係における困難さを経験するために、「いのち」を“激しい”方向でイメージするようになるのではないかと推察される。性差に関しては、女子よりも男子の方がより“穏やかな”イメージを有する傾向があった。すなわち、男子よりも女子の方がより“激しい”方向でイメージを持つと捉えられる。この結果に関しても、対人関係に見られる性差という視点から理解されるのではないかと考えられる。三島（2003）は、小学校高学年において、“親しい友人からいじめられた体験は、男子に比べて女子に多く”、その体験が“友人に対する満足感に与える負の影響は、男子に比べて女子の方が大きいという可能性が高い”と述べている。すなわち、女子の方が男子よりも友人関係において困難を経験しやすく、友人への不満を多く抱える傾向があると言えるだろう。「いのち」をより“激しい”方向でイメージする背景には、こうした友人関係における状況があるのではないかと考えられる。

#### IV まとめと今後の展望

本研究ではSD法を用いて「いのち」イメージ尺度の作成を行った。

各因子、各項目におけるプロフィールを検討したところ、「いのち」は概してポジティブな方向でイメージされることが明らかとなり、「死」よりも「生」に近似した概念であることが示唆された。また、「いのち」イメージに関して、発達の变化、性差を検討したところ、主にP因子（“重い 軽い”、“深い 浅い”、“複雑な 単純な”の3項目から成る）において有意な差が見られた。学年が上がるにつれて「いのち」をより“重い”、“深い”、“複雑な”方向で、男子よりも女子の方がより“重い”“複雑な”方向で捉えていた。前者については、認知能力の発達や死別体験、後者については、死に対する態度の男女間における違いという視点から考察を行った。

課題としては、以下の二点が考えられる。まず、「いのち」という概念が多義的であり、個々人で意味する内容が異なるため、得られた結果の解釈が推察に留まっている箇所がある点が挙げられる。今後は、質的検討も加えて、より正確に「いのち」のイメージを捉えていく工夫が必要だろう。次に、児童期を対象とした先行研究で

多く報告されてきた、恐怖や嫌悪を示す項目が「いのち」イメージ尺度に含まれていない点が挙げられる。この点に関しては、新たな項目を用いたことで独自の知見が得られた面もあるが、今後は「いのち」イメージ尺度と恐怖や嫌悪との関連について検討を行うことで、「いのち」のイメージを多面的に理解していく必要があるだろう。

#### <付 記>

調査にご協力いただきました小学校の児童の皆さん、教師の皆様にご礼申し上げます。また、論文の作成にあたり、ご指導いただきました、九州大学高等教育開発推進センターの吉良安之教授、九州大学大学院人間環境学研究院の野島一彦教授にも深く感謝いたします。

#### 引用文献

- Dana C (2000) : La mort pour de faux et la mort pour de vrai. Albin Michel. 金塚貞文 (訳) (2002) : あなたは、子どもに「死」を教えられますか? 空想の死と現実の死 作品社
- 傳田健三 (2002) : 子どものうつ病 見逃されてきた重大な疾患 金剛出版
- 福岡県教育センター (2004) : 自尊感情を高める少人数授業の展開 コミュニケーション活動を取り入れた授業の工夫改善を通して 福岡県教育センター研究紀要, 149, 34-40.
- 兵庫・生と死を考える会 (2005) : 子どもの成長に寄与する「いのち」の教育のあり方 (子どもの死生観についての発達段階に関する意識調査)  
[http://www.hyogo-c.ed.jp/~inochi/pdf/0/2005\\_1.pdf](http://www.hyogo-c.ed.jp/~inochi/pdf/0/2005_1.pdf)
- 井上正明・小林利宣 (1985) : 日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観 教育心理学研究 33(3), 253-260.
- 岩下豊彦 (1983) : SD法によるイメージの測定 川島書店
- 鎌田東二 (1991) : 日本人の深層的な死生観 「いのち」と「たましひ」をめぐる 多田富雄・河合隼雄 (編) 生と死の様式 脳死時代を迎える日本人の死生観 誠信書房 pp169-184.
- 上長 然 (2007) : 思春期の身体発育と抑うつ傾向との関連 教育心理学研究, 55, 21-33.
- 上園恒太郎 (1993) : 子どもの死の意識における感情表出年齢と道徳教育 長崎大学教育学部教育科学研究報告 45, 11-25.
- 上園恒太郎・藤木 卓・糸山景大 (1997) : 連想調査による<生命>の関連語の分析 石垣市との比較を含む長崎市の小学校4年生から中学校3年生 長崎大学教育学部教育科学研究報告 53, 15-31.
- 近藤 卓 (2005) : 「いのち」イメージに関する調査 (第一報) いのちの教育の実践のために 学校保健研究, 47, 250-251.
- 李 敏子 (1990) : 生, 死, 言葉, 身体イメージ 青年を対象として 心理学研究, 61(1), 79-86.
- 松下姫歌・尾方 綾 (2007) : 青年期における死の不安と「死」・「生」・「自己」イメージ DASとSD法を用いて 広島大学心理学研究, 7, 325-337.
- 三島浩路 (2003) : 親しい友人にみられる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研究, 19(1), 41-50.
- 文部科学省 (2004) : 児童生徒の問題行動対策重点プログラム (最終まとめ)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/16/10/04100501/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/10/04100501/001.htm)
- 文部科学省 (2008) : 小学校学習指導要領 東京書籍
- 森本朋佳 (2008) : 小学生が持つ生や死についてのイメージに関する一考察 自由記述式の質問紙調査に基づいて 鹿児島純心女子短期大学研究紀要, 38, 135-146.
- Pope AW, McHale SM, Craighead WE (1988) : Self-esteem enhancement with children and adolescents. New York : Pergamon Press. 高山 巖 (監訳) (1992) : 自尊心の発達と認知行動療法 子どもの自信・自立・自主性を高める 岩崎学術出版社
- 坂井明子・山崎勝之 (2004) : 小学生用P・R攻撃性質問紙の作成と信頼性, 妥当性の検討 心理学研究, 75(3), 254-261.
- 渋谷園枝・渋谷昌三 (1991) : 「生」と「死」のイメージ調査の基礎的分析 山梨医科大学紀要, 8, 41-52.
- 曾我沙織・田中順子・鈴木洋美・近藤 卓 (2001) : いのちに関する短大生の意識, 日本学校メンタルヘルス, 4, 79-85.
- 多田納育子 (1992) : 児童の生命観に関する研究 生物教育, 32(4), 253-261.
- 田中真理 (2005) : 学校現場における子どもの抑うつ 松本真理子 (編著) [現代のエスプリ] 別冊 うつの時代シリーズ うつの時代と子どもたち 至文堂 pp113-126.
- 津野博美・石橋尚子 (2002) : 子どもの生と死の認識といのちの教育 子ども社会研究, 8, 23-39.
- 山岸明子・森川由美子 (1995) : 子供の死の概念の発達 認知発達による変化と大人への考え方の同化の観点から 順天堂医療短期大学紀要, 6, 66-75.
- 弓田千春・竹山亮宏・近藤 卓 (2008) : 高校生と教員の「いのち」概念 首都圏A県の高등학교における実態調査から 学校メンタルヘルス, 11, 71-77.