

親からの情緒的分離および親への信頼と自律の関連

—小学生・中学生を対象とする検討—

日原尚吾・杉村和美

Roles of emotional separation and parental trust on autonomy in elementary and junior high school students

Shogo Hihara and Kazumi Sugimura

Several theories have proposed that emotional separation and parental trust in parent-adolescent relationships have significant roles on adolescent autonomy development. Although these associations have been demonstrated among middle-to-late adolescents, no empirical study has tested them among children and early adolescents. The present study aimed to investigate the associations of emotional separation and parental trust with diverse indicators of behavioral autonomy, including communication behaviors with parents (i.e., individuality-oriented and connectedness-oriented communications) and behaviors at home and school (i.e., waking up at regular times, doing homework, reviewing learning contents, and observing rules at school), among children and early adolescents. Elementary school students ($n = 857$; 49.59% girls; $M_{age} = 10.80$) and junior high school students ($n = 518$; 47.68% girls; $M_{age} = 13.56$) completed the questionnaires. Emotional separation was positively associated with individuality-oriented communication and negatively associated with connectedness-oriented communications, doing homework, and reviewing learning contents. Meanwhile, parental trust was positively related to both individuality-oriented and connectedness-oriented communications, waking up at regular times, doing homework, reviewing learning contents, and observing rules at school. These results indicate that emotional separation may promote one's firm sense of self differing from his/her parents; however, emotional separation generally works negatively in autonomy development, whereas parental trust works positively. Overall, the present study provides further understandings of the roles of emotional separation and parental trust on autonomy in childhood and early adolescence, which have not been examined to date.

キーワード: emotional separation, parental trust, autonomy, students, development

問 題

児童期後期・青年期は、親からひとり立ち (independence) して、親とは異なる独自の視点と生き方を確立する時期である。ひとり立ちへの過程においては様々な心理社会的能力 (psychosocial competence; Grotevant & Cooper, 1986) の発達が見られるが、その中核的な一側面として、自律性 (autonomy) の発達がある。自律性の発達とは、自分自身の主体性を明確にするとともに物事を自分で決定するようになることである (Koepeke & Denissen, 2012)。自律性の発達によって、青年は日常生活を自主的に管理したり、自分自身の興味や関心に基づいて将来の生き方を決定したりできるようになり、家族を超えたより広い集団や社会への参入・適応が促される。

青年の自律性の発達を促す重要な文脈として、多くの研究が親子関係の質に着目してきた (Lichtwarck-Aschoff, van Geert, Bosma, & Kunnen, 2008; Smetana, 2018)。本研究は、両親-青年関係における2つの基本的次元として、親からの情緒的分離 (emotional separation) と親への信頼 (parental trust) に焦点を当てる。親からの情緒的分離は、理想化された両親像から脱却し、親に頼らずに自分の気持ちを調整したり支えたりするようになることを指す (Beyers, Goossens, van Calster, & Duriez, 2005)。親への信頼は、青年と両親の相互の理解と尊重と定義される (Armsden & Greenberg, 1987)。先行研究は、情緒的分離は概して青年の適応や心理社会的能力の様々な側面と否定的な関連を持つが、信頼は一貫してそれらと肯定的な関連を持つことを示してきた (McElhaney, Allen, Stephenson, & Hare, 2009)。しかし、情緒的分離および信頼が両親-青年関係における中心的な次元であるにも関わらず、これらと自律性の関連を検討した先行研究は見られない。

本研究は、親からの情緒的分離および親への信頼と自律性の関連を、2つの新しい観点から明らかにする。第一に、児童期後期・青年期前期にあたる小・中学生を対象に、この関連性を検討する。先行研究の多くは、情緒的分離と信頼が適応や心理社会的能力に果たす役割を青年期中期・後期 (14-19 歳頃) に焦点を当てて検討しており、親からのひとり立ちが始まる児童期後期・青年期前期 (9-13 歳頃) における両者の関連はよく分かっていない。したがって本研究は、先行研究に児童期後期・青年期前期の知見を新たに加えることによって、情緒的分離と信頼の青年期全体にわたる役割を明らかにすることに貢献する。第二に、自律性の指標として、児童期後期・青年期前期に重要と思われる家庭と学校での自律に関わる様々な行動を取り上げる。行動的な自律に着目することで、情緒的分離および信頼と自律性の関連を、小・中学生の日常生活場面に即して具体的に理解することができると思う。

親からの情緒的分離と親への信頼

親からの情緒的分離 (Beyers et al., 2005) と親への信頼 (Armsden & Greenberg, 1987) は、親子関係の発達に関する2つの主要な理論である分離-個体化理論 (Blos, 1967) とアタッチメント理論 (Bowlby, 1988) から、それぞれ導き出された概念である。分離-個体化理論は、子どもが青年期になると、児童期までに取り入れてきた両親の表象から内的に分離し、親とは異なる自己の感覚を明確化するまでの過程を説明している。この過程は、両親-青年関係の研究において様々に概念化されてきたが (e.g., Kroger, 1998; Steinberg & Silverberg, 1986)、その中核をなすのは、子どもがそれまで絶対視あるいは理想化してきた両親像から分離し (脱理想化: deidealization)、親に頼ることなく自分自

身の行動に責任を持つようになり (非依存: *nondependency*), 自分自身を独立した個として認識する (個体化: *individuation*) といった要素である。近年の研究は, これらの要素を総称して親からの情緒的分離と呼んでいる (Beyers et al., 2005)。

これに対してアタッチメント理論は, 幼児期・児童期における両親との暖かく養護的な関係性が, 程度や質は異なるものの青年期にも継続することを強調している。両親との情緒的な絆という安全基地を土台として, 子どもは困難な状況や新しい課題に取り組むことができる。その経験の積み重ねによって, 青年期になると子どもは両親以外の他者との良好な関係を育むとともに, 自分自身の自己像を確立し, アイデンティティを探索することができると考えられている (Bartholomew & Horowitz, 1991)。

先行研究は, 親からの情緒的分離は適応や心理社会的能力に対して否定的, 親への信頼はそれらに対して肯定的な関連を持つことを明らかにしてきた。具体的には, 情緒的分離は, 抑うつなどの内在化問題や非行などの外在化問題といった不適応と正の関連を示し, 分離-個体化における親との関係の希薄化や葛藤の局面を意味する可能性があると考えられてきた (Beyers & Goossens, 1999; Lamborn & Steinberg, 1993)。これに対して, 信頼は, 自尊感情や学業への自信といった肯定的な心理的機能と正の関連を示し, 青年が環境と関わる能力に結びつくとされてきた (Noom, Deković, & Meeus, 1999; Wilkinson, 2004)。さらに, Sugimura et al. (2018) は, 情緒的分離とアイデンティティの間に負の関連, 信頼とアイデンティティの間に正の関連があることを明らかにした。以上のように, 情緒的分離および信頼と適応や心理社会的能力の関連には一貫した結果が示されてきたが, 先行研究の多くは青年期中期・後期にあたる年齢 (14-19 歳) の青年群を対象としており, 青年期前期の青年群を含む研究はほとんどない (例外として Beyers & Goossens, 1999)。さらに, 児童期後期に焦点を当てた研究はみられない。青年期に向けた親子関係の質的变化が始まるのは児童期中期以降とされている (Grotevant & Cooper, 1986)。実際, これまでの研究をまとめると, 児童期前期・中期の子どもは親が決めた規則や親の規範に従うことを重視するが, 青年期に近づくにつれ (すなわち児童期後期から) 親との対等の関係を求め始めることが示されている (Branje, 2018)。したがって, 児童期後期まで対象を広げることで, 情緒的分離と信頼の役割のより深い理解が可能になる。そこで本研究は, 後期児童・前期青年を対象にして, この関連性を検討する。

自律の行動的側面

自律性は, 自分自身の主体性を明確にし, 物事を自分で決定することと定義され (Koepke & Dennissen, 2012), 認知的, 情緒的, 行動的など様々な側面を含む (McElhane et al., 2009)。本研究は, 後期児童・前期青年, とりわけ日本の小・中学生にとって重要な側面として自律の行動的側面を取り上げる。具体的には, 親子間のコミュニケーション行動と, 家庭・学校における自律に関する行動に着目する。

児童期・青年期における親子間のコミュニケーション行動は, 自律性の発達と密接に関わるとともに (Smetana, 2018), 自律性の発達状況が日常生活で表現されたものであると考えられている (Lichtwarck-Aschoff et al., 2008)。本研究は, 青年期における親子間のコミュニケーション行動を最も包括的な観点から概念化した, Grotevant and Cooper (1986) による独自性 (*individuality*) と結合性

(connectedness) に着目する。独自性は、自己主張 (自分自身の見解を明確に伝達する責任性: self-assertion) と分離 (自己と他者の違いを表明すること: separatedness) のコミュニケーション、結合性は、浸透性 (他者の見解に対する応答性: permeability) と相互性 (他者の見解に対する感受性と敬意: mutuality) のコミュニケーションと定義される (平石, 2007)。一連の先行研究から、青年期の親子間コミュニケーションにおいては、独自性と結合性が多様な相互作用の形で表れること、そして、心理社会的能力の発達に対しては、独自性と結合性のどちらか一方ではなく、両方が必要であることが明らかになっている (Grotevant & Cooper, 1986; 平石 2007)。さらに、主体性の獲得とそれに基づく他者とのコミュニケーション (対話) は、日本の現在の教育指導要領で強調されている (文部科学省, 2017)。したがって、親子間での独自性と結合性のコミュニケーション行動は、家庭における子どもの自律性の発達状況の指標として有効であるだけでなく、学校における効果的な学びの素地としても重要であると考えられる。

家庭・学校における自律に関する行動に関して、本研究は、小・中学生の日常生活に密接に関わる事柄について自分自身を制御したり調整したりする行動に着目する。児童期から青年期にかけて子どもは、他者 (親や教師など) だけでなく、自分自身が決めた規範や規則に主体性を持って従う (あるいは、従わないと自己決定する) ことができるようになる (Marshall et al., 2014; Soenens, Vansteenkiste, Van Petegem, Beyers, & Ryan, 2018)。こうした行動は、部屋の片付けや余暇の過ごし方を決めるなどの日常的な事柄から、マナーに従うといった社会的な慣習に関する事柄、さらには他者の権利や福利を守るような道徳規範を遵守するといった事柄まで幅広い内容を含む (Marshall et al., 2014; Smetana, 2018)。本研究は、日常的な事柄に焦点を当てる。とりわけ日本の小・中学校では、基本的な生活習慣や学習習慣を身につけること、学校の規則を守ることが、自分自身の行動を制御し調整することの重要な側面と考えられているからである (赤澤・後藤, 2013; 伊藤・宇佐美, 2017)。

目的および仮説

本研究の目的は、児童期後期・青年期前期にあたる小・中学生を対象に、親からの情緒的分離および親への信頼と自律に関する行動 (親子間のコミュニケーションおよび家庭・学校での自律に関する行動) の関連を明らかにすることである。具体的には、情緒的分離と信頼のそれぞれが自律に果たす役割を検討することに加えて、信頼の文脈の中で情緒的に分離することが健全なひとり立ちであるとの理論的前提 (Branje, 2018; Grotevant & Cooper, 1986) に基づき、情緒的分離と信頼の交互作用が自律に果たす役割も検討する。

中期・後期青年を対象にした先行研究において、情緒的分離は適応や心理社会的能力に対して否定的な関連を持ち、信頼はそれらに対して肯定的な関連を持つと示されていることから (e.g., Sugimura et al., 2018)、後期児童・前期青年 (小・中学生) においても同様の関連が見出されると予測する。具体的に、情緒的分離は、親との関係の希薄化や葛藤を意味することが示唆されているので (e.g., Beyers & Goossens, 1999)、親子間のコミュニケーション行動 (独自性・結合性) および家庭・学校での自律に関する行動 (基本的生活習慣・学習習慣の獲得、学校の規則を守ること) と負の関連を示すであろう。一方で、信頼は、青年が環境と関わる能力に結びつくことが示唆されてきたので (Noom et al., 1999)、上記の行動と正の関連を示すであろう。ただし、健全なひとり立ちに関

する理論的前提に基づくと、信頼が高い場合には、情緒的分離が肯定的な特徴を示す可能性がある。

方 法

対象者

中国地方の中都市にある3校の公立小学校に在籍している4-6年次の小学生857名（男性432名、女性425名；年齢範囲9-13歳、平均年齢10.80歳、 $SD = 0.92$ ）、1校の公立中学校に在籍している1-3年次の中学生518名（男性271名、女性247名；年齢範囲12-15歳、平均年齢13.56歳、 $SD = 0.98$ ）の合計1375名であった。

手続き

小学生に対する調査を2013年12月から2014年1月、中学生に対する調査を2013年12月に実施した。ホームルームの時間の一部等を利用し、各クラスで対象者に一斉に調査票を配布し、回答後その場で回収した。調査の実施に先立ち、学校長と対象者本人から同意を得た。対象者に対して、(1) 研究内容の簡単な説明、(2) 研究への参加が自由意思によること、(3) いつでも参加を止められること、(4) プライバシーが固く守られることを明示した。以上を調査票の表紙で文章によって説明し、同意が得られた場合にのみ参加を求めた。本調査は、広島大学大学院教育学研究科の倫理審査の承認を受けた。

測定指標

親からの情緒的分離 Emotional Separation Scale (Beyers et al., 2005) 12項目を使用した。本尺度の日本語版（遠藤・北島・喜岡, 1994）¹ について、英語と日本語に熟達したバイリンガル1名がバックトランスレーションを行い、発達心理学者5名による文章チェックを行った。その後、小中学生が回答できるように表現を平易に修正した（項目例：何か聞きたいときには、親よりも仲のよい友達に聞いた方が良いと思う）。小学生と中学生で全く同じ項目内容であった。“1. 全くあてはまらない”から“4. とてもあてはまる”までの4件法で回答を求めた。尺度の内の一貫性は十分高かった（ $\alpha = .80$ ）。

親への信頼 Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden & Greenberg, 1987) の両親に対する「信頼感」下位尺度10項目を使用した。本尺度の日本語版（高木, 1994）を原版に即して修正した後、バイリンガル1名のバックトランスレーション、ならびに発達心理学者5名による文章チェックを行った。また、片親の対象者に対する配慮から、原版の「両親」という表現を「親」という表現に変更した（項目例：親は私の気持ちを尊重してくれる）。小学生と中学生で全く同じ項目内容で

¹ Beyers et al. (2005) は、情緒的自律尺度 (Emotional Autonomy Scale; Steinberg & Silverberg, 1986) 20項目の因子構造を再検討して分離 (separation) 12項目と孤立 (detachment) 8項目に分け、前者12項目を情緒的分離尺度 (Emotional Separation Scale) と呼んで使用することを推奨した。遠藤他 (1994) は Steinberg & Silverberg (1986) の情緒的自律尺度20項目のうち15項目を選んで日本語版を作成したが、その15項目には Beyers et al. (2005) の情緒的分離尺度12項目が全て含まれている。

あった。“1. 全くあてはまらない”から“4. とてもあてはまる”までの4件法で回答を求めた。尺度の内的一貫性は十分高かった ($\alpha = .87$)。

親子間のコミュニケーション行動 親子間での独自性・結合性のコミュニケーションを測定するために、認知された親子間コミュニケーション尺度 Version 1 (平石, 2007) を使用した。本尺度の原版は、「独自性」20項目と「結合性」20項目の2つの下位尺度によって構成される。「独自性」下位尺度は、「子どもが母親(父親)に対して向ける独自性」10項目および「母親(父親)が子どもに対して向ける独自性」10項目という2つの側面を含む。一方で、「結合性」下位尺度は、「子どもが母親(父親)に対して向ける結合性」10項目および「母親(父親)が子どもに対して向ける結合性」10項目という2つの側面構成される。本研究では、対象者の回答の負担を減らすために、平石(2007)の因子分析の結果をもとに、各側面に対応する因子から負荷量の高い順に5項目ずつを選択して使用した(母親と父親の場合で因子負荷量が異なる場合には、母親の場合の因子負荷量を参照した)。つまり、「独自性」10項目(項目例: 私は親に対して反対意見を述べるができる; 親は自分の意見を私にためらわずに言っている), 「結合性」10項目(項目例: 私は親が話すときにはきちんと聞くようにしている; 親は私の意見をうけいれてくれることがある)を用いた。片親の対象者に対する配慮から、原版の「母親(父親)」という表現を「親」という表現に変更した。小学生と中学生で全く同じ項目内容であった。“1. あてはまらない”から“5. あてはまる”までの5件法で回答を求めた。尺度の内的一貫性は、独自性 ($\alpha = .86$) と結合性 ($\alpha = .91$) の両方で十分高かった。

家庭・学校における自律に関する行動 平成23年度全国学力・学習状況調査(国立教育政策研究所, 2011)に基づき広島県が実施した基礎・基本定着状況調査(広島県教育委員会, 2012)の結果を参照し、(1) 肯定率が高すぎず、(2) 学業成績との関連がみられる、(3) 自律についての家庭や学校での行動として、「規則正しい起床」、「宿題への取り組み」、「復習への取り組み」、「規範に沿った行動」を検討した(各1項目)。具体的な項目内容は、「ふだん(月曜日～金曜日)、同じくらいの時刻に起きています」(規則正しい起床)、「家で学校の宿題をしています」(宿題への取り組み)、「家で学校の授業の復習をするようにしています」(復習への取り組み)、「学校のきまりを守っています」(規範に沿った行動)であった。小学生と中学生で全く同じ項目内容であった。“1. していない”から“4. している”までの4件法で回答を求めた。

結 果

予備的分析

因子構造の確認 親からの情緒的分離、親への信頼、独自性・結合性について確証的因子分析を行った。項目数が多いため、複数の項目をランダムに組み合わせてまとめるパーセルング法を用いて(清水・山本, 2007)、各因子に4つのパーセルが負荷するようにモデルを構成した²。分析は Mplus

² 親からの情緒的分離、親への信頼、独自性・結合性の確証的因子分析をそれぞれ個別に検討した。親からの情緒的分離の各パーセルは、それぞれ3項目によって構成された。親への信頼、独自性、結合性の各パーセルは、それぞれ3項目、3項目、2項目、2項目によって構成された。独自性因子と結合性因子の間には相関を仮定した。

8.2 (Muthén & Muthén, 1998–2017) によって行い、推定にはロバスト最尤推定法を用いた (Satorra & Bentler, 2001)。モデルの適合度は、CFI と RMSEA を参照した。CFI は.950 以上で当てはまりが良く、.900 以上で許容できる当てはまりとされ、RMSEA は.050 未満で当てはまりが良く、.080 未満で許容できる当てはまりとされる (Byrne, 2012)。分析の結果、情緒的分離 ($\chi^2(2) = 8.61, p = .014$; CFI = .993; RMSEA = .049 [.019, .085]), 信頼 ($\chi^2(2) = 7.61, p = .022$; CFI = .997; RMSEA = .045 [.015, .081]), 独自性・結合性 ($\chi^2(19) = 119.69, p < .001$; CFI = .975; RMSEA = .062 [.052, .073]) の全てにおいて適合度は良好であった。

記述統計 各指標の平均値、標準偏差、最小値、最大値を Table 1 に示した。また、各指標の得点が性別 (男性・女性) で異なるかどうかを検討するために、*t* 検定を行った (Table 2)。その結果、独自性 (Cohen's $d = 0.21$)、宿題への取り組み ($d = 0.19$)、復習への取り組み ($d = 0.13$)、規範に沿った行動 ($d = 0.21$) について、女性が男性よりも高い得点を示した。同様に、各指標の得点が学校段階 (小学校・中学校) で異なるかどうかを *t* 検定によって検討した (Table 3)。親からの情緒的分離 ($d = 0.39$) および規範に沿った行動 ($d = 0.45$) については、中学生が小学生よりも高い得点を示した。一方で、親への信頼 ($d = 0.22$)、結合性 ($d = 0.35$)、宿題への取り組み ($d = 0.85$) については、小学生が中学生よりも高い得点を示した。また、各指標と年齢の関連を相関分析によって検討した (Table 4)。その結果、情緒的分離 ($r = .26$) および規範に沿った行動 ($r = .18$) は年齢と正の関連を示し、信頼 ($r = -.14$)、結合性 ($r = -.18$)、宿題への取り組み ($r = -.33$) は年齢と負の関連を示した。

各指標間の関連性 各指標の間の相関係数を Table 4 に示す。親からの情緒的分離は、親への信頼 ($r = -.70$)、独自性 ($r = -.07$)、結合性 ($r = -.59$)、宿題への取り組み ($r = -.27$)、復習への取り組み ($r = -.28$)、規範に沿った行動 ($r = -.17$) と負の関連を示した。親への信頼は、独自性 ($r = .23$)、結合性 ($r = .77$)、規則正しい起床 ($r = .12$)、宿題への取り組み ($r = .22$)、復習への取り組み ($r = .25$)、規範に沿った行動 ($r = .24$) と正の関連を示した。

Table 1
Descriptive Statistics for the Study Variables

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Emotional separation	2.48	0.49	1	4
Parental trust	3.00	0.57	1	4
Individuality-oriented communication	3.80	0.76	1	5
Connectedness-oriented communication	3.82	0.81	1	5
Waking up at regular times	3.47	0.86	1	4
Doing homework	3.37	0.96	1	4
Reviewing learning contents	2.24	1.01	1	4
Observing rules at school	3.35	0.78	1	4

Note. *M* = mean value; *SD* = standard deviation; *Min* = minimum value; *Max* = maximum value.

Table 2
Means (SDs) for the Study Variables by Gender

Variables	Gender		<i>t</i> -value	Cohen's <i>d</i>
	Boys	Girls		
Emotional separation	2.50 (0.45)	2.45 (0.52)	<i>t</i> (1058) = 1.50	0.09
Parental trust	2.98 (0.55)	3.02 (0.59)	<i>t</i> (1060) = 0.94	0.06
Individuality-oriented communication	3.72 (0.79)	3.89 (0.72)	<i>t</i> (1122) = 3.59***	0.21
Connectedness-oriented communication	3.77 (0.83)	3.86 (0.80)	<i>t</i> (1107) = 1.86	0.11
Waking up at regular times	3.43 (0.92)	3.52 (0.80)	<i>t</i> (1329) = 1.76	0.10
Doing homework	3.28 (1.01)	3.46 (0.89)	<i>t</i> (1331) = 3.42**	0.19
Reviewing learning contents	2.17 (1.03)	2.30 (0.99)	<i>t</i> (1324) = 2.35*	0.13
Observing rules at school	3.27 (0.84)	3.43 (0.70)	<i>t</i> (1319) = 3.83***	0.21

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001.

Table 3
Means (SDs) for the Study Variables by School

Variables	School		<i>t</i> -value	Cohen's <i>d</i>
	Elementary School	Junior high School		
Emotional separation	2.40 (0.49)	2.59 (0.46)	<i>t</i> (1058) = 6.13***	0.39
Parental trust	3.05 (0.58)	2.91 (0.55)	<i>t</i> (1060) = 3.55***	0.22
Individuality-oriented communication	3.82 (0.78)	3.78 (0.74)	<i>t</i> (1122) = 0.77	0.05
Connectedness-oriented communication	3.92 (0.82)	3.64 (0.78)	<i>t</i> (1107) = 5.60***	0.35
Waking up at regular times	3.46 (0.89)	3.50 (0.81)	<i>t</i> (1329) = 0.75	0.04
Doing homework	3.65 (0.73)	2.90 (1.10)	<i>t</i> (1331) = 14.94***	0.85
Reviewing learning contents	2.26 (1.03)	2.21 (0.98)	<i>t</i> (1324) = 0.80	0.05
Observing rules at school	3.22 (0.81)	3.57 (0.68)	<i>t</i> (1319) = 7.90***	0.45

****p* < .001.

親からの情緒的分離および親への信頼と自律の関連

親からの情緒的分離、親への信頼、それらの交互作用が自律の各指標とそれぞれ独自にどのように関連するのかを検討するために、強制投入法による重回帰分析を行った。説明変数は、性別 (1 = 男性; 2 = 女性)、学校段階 (1 = 小学生; 2 = 中学生)、年齢、情緒的分離、信頼、情緒的分離と信頼の交互作用項であった。目的変数は、独自性、結合性、規則正しい起床、宿題への取り組み、復習への取り組み、規範に沿った行動とし、個別に検討を行った。目的変数ごとの分析結果を以下に示す (Table 5)。

Table 4
Correlations among Study Variables

Variables	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Age	<i>r</i> .26*** 95%CI [.20, .31]	-.14*** [-.20, -.08]	.01 [-.05, .07]	-.18*** [-.23, -.12]	.05 [-.01, .10]	-.33*** [-.38, -.28]	-.05 [-.11, .00]	.18*** [.13, .23]
2. Emotional Separation		-.70*** [-.73, -.67]	-.07* [-.14, -.01]	-.59*** [-.63, -.55]	-.04 [-.10, .02]	-.27*** [-.32, -.21]	-.28*** [-.33, -.22]	-.17*** [-.23, -.11]
3. Parental trust			.23*** [.17, .29]	.77*** [.75, .80]	.12*** [.06, .18]	.22*** [.16, .28]	.25*** [.20, .31]	.24*** [.18, .30]
4. Individuality-oriented communication				.47*** [.42, .52]	.15*** [.09, .20]	.10** [.04, .16]	.10** [.04, .15]	.12*** [.06, .18]
5. Connectedness-oriented communication					.17*** [.11, .23]	.28*** [.23, .34]	.29*** [.23, .34]	.27*** [.21, .32]
6. Waking up at regular times						.14*** [.08, .19]	.16*** [.11, .21]	.19*** [.13, .24]
7. Doing homework							.38*** [.33, .42]	.16*** [.11, .22]
8. Reviewing learning contents								.26*** [.21, .31]
9. Observing rules at school								

Note. CI = confidence interval.
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Table 5
Roles of Emotional Separation and Parental Trust on Autonomy

Explanatory variables	Objective variables						
	Individuality-oriented communication	Connectedness-oriented communication	Waking up at regular times	Doing homework	Reviewing learning contents	Observing rules at school	
Gender	β 95%CI	β 95%CI	β 95%CI	β 95%CI	β 95%CI	β 95%CI	β 95%CI
School	.09* [.02, .15]	-.01 [-.05, .04]	.00 [-.06, .07]	.11** [.05, .17]	.04 [-.03, .10]	.06 [-.01, .12]	
Age	β 95%CI	β 95%CI	β 95%CI	β 95%CI	β 95%CI	β 95%CI	β 95%CI
Emotional separation	-.04 [-.15, .07]	-.08 [-.15, .00]	-.08 [-.20, .03]	-.34*** [-.44, -.23]	.02 [-.09, .13]	.19*** [.09, .29]	
Parental trust	.07 [-.05, .18]	.04 [-.03, .12]	.13* [.01, .25]	-.01 [-.11, .10]	-.02 [-.13, .09]	.07 [-.04, .18]	
Emotional separation \times Parental trust	.15** [.04, .25]	-.11** [-.18, -.04]	.06 [-.05, .16]	-.15** [-.25, .06]	-.18*** [-.28, -.09]	-.00 [-.11, .10]	
Adjusted R^2	.35*** [.24, .46]	.68*** [.61, .75]	.21*** [.10, .33]	.10* [.01, .19]	.13* [.03, .23]	.32*** [.21, .42]	
	.06 [-.15, .04]	.04 [-.01, .09]	-.08* [-.16, -.00]	.05 [-.03, .13]	.03 [-.05, .11]	-.05 [-.13, .04]	
	.07***	.61***	.03***	.22***	.09***	.13***	

Note. CI = confidence interval.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

独自性を目的変数とする分析の結果、決定係数は有意であった (調整済み $R^2 = .07$)。性別 ($\beta = .09$)、親からの分離 ($\beta = .15$)、親への信頼 ($\beta = .35$) が独自性と正の関連を示した。

結合性を目的変数とする分析の結果、決定係数は有意であった (調整済み $R^2 = .61$)。親への信頼 ($\beta = .68$) は結合性と正の関連を、親からの情緒的分離 ($\beta = -.11$) は結合性と負の関連を示した。

規則正しい起床を目的変数とする重回帰分析の結果、決定係数は有意であった (調整済み $R^2 = .03$)。年齢 ($\beta = .13$) と親への信頼 ($\beta = .21$) が規則正しい起床と正に関連し、情緒的分離と信頼の交互作用 ($\beta = -.08$) も有意であった。交互作用が有意であったため、信頼が低い場合 ($-1SD$) および高い場合 ($+1SD$) における情緒的分離の単回帰直線を求めた。その結果、信頼が低い場合 ($b = .20, p = .099$) と高い場合 ($b = -.01, p = .941$) の両方において、情緒的分離と規則正しい起床の関連は有意ではなかった。そこで、情緒的分離が低い場合 ($-1SD$) および高い場合 ($+1SD$) における信頼の単回帰直線を求めた (Figure 1)。その結果、信頼と規則正しい起床の正の関連は、情緒的分離が低い場合 ($b = .41, p < .001$) よりも高い場合において小さかった ($b = .23, p = .005$)。

宿題への取り組みを目的変数とする重回帰分析の結果、決定係数は有意であった (調整済み $R^2 = .22$)。性別 ($\beta = .11$) と親への信頼 ($\beta = .10$) は宿題への取り組みと正の関連を示し、学校段階 ($\beta = -.34$) および親からの情緒的分離 ($\beta = -.15$) は宿題への取り組みと負の関連を示した。

復習への取り組みを目的変数とする重回帰分析の結果、決定係数は有意であった (調整済み $R^2 = .09$)。親への信頼 ($\beta = .13$) は復習への取り組みと正の関連を示し、親からの情緒的分離 ($\beta = -.18, p < .001$) は復習への取り組みと負の関連を示した。

規範に沿った行動を目的変数とする重回帰分析の結果、決定係数は有意であった (調整済み $R^2 = .13$)。学校段階 ($\beta = .19$) と親への信頼 ($\beta = .32$) が規範に沿った行動と正の関連を示した。

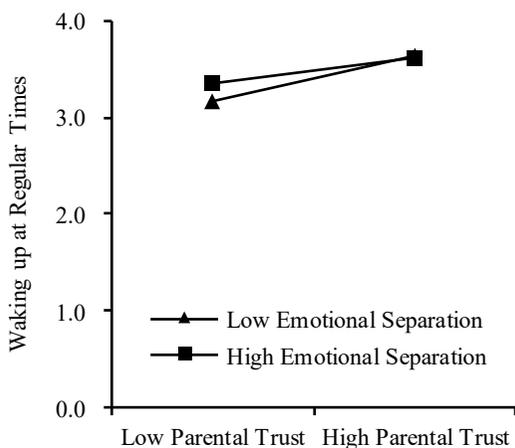


Figure 1. Interaction of emotional separation and parental trust on waking up regular times.

考 察

両親-青年関係は、青年期における自律性の発達の重要な文脈である (Lichtwarck-Aschoff et al., 2008; Smetana, 2018)。先行研究は、両親-青年関係における2つの基本的次元である親からの情緒的分離 (Beyers et al., 2005) と親への信頼 (Armsden & Greenberg, 1987) に着目し、それらが青年の適応や心理社会的能力の様々な側面と関連があることを見出してきた (e.g., Beyers & Goossens, 1999; Noom et al., 1999; Sugimura et al., 2018)。しかし、先行研究は、情緒的分離と信頼が心理社会的能力の中核の1つである自律性とどのように関連するのかは明らかにしてこなかった。また、情緒的分離および信頼と心理社会的能力の関連を検討した先行研究の多くが青年期中期・後期を対象としており、親からのひとり立ちが始まる児童期後期から青年期前期までの両者の関連は明らかになっていなかった。本研究は、先行研究における以上2点の欠点を克服するために、児童期後期・青年期前期にある小・中学生に焦点を当て、情緒的分離および信頼と自律性の関連を検討した。自律性に関しては、児童期後期・青年期前期に重要と考えられる自律の行動的側面として、親子間のコミュニケーション行動 (独自性・結合性; Grotevant & Cooper, 1986) と、家庭・学校での自律に関する行動 (基本的生活習慣・学習習慣の獲得, 学校の規則を守ること; e.g., 赤澤・後藤, 2013) に着目した。

両親-青年関係と親子間のコミュニケーション行動の関連について、親からの情緒的分離は、結合性 (浸透性と相互性のコミュニケーション) と負の関連を示す一方で、独自性 (自己主張と分離のコミュニケーション) とは正の関連を示していた。親への信頼は、独自性および結合性の両方と正の関連を示していた。これらの結果は、仮説をおおむね支持しており、情緒的分離が高いほど親とのコミュニケーションの一部が希薄化するのに対して、信頼が高いほど親との幅広い種類のコミュニケーションが豊富に行われることを意味している。ただし、予測に反して情緒的分離と独自性のコミュニケーションの間に正の関連が見出されたことについては、次のような説明が考えられる。情緒的分離が高いほど、子どもは親との心理的な距離を取りつつあるために、日常場面で親の期待と自分の欲求や関心が異なることを強く自覚する。この自覚によって、子どもは親と関わることを避けたり疎んじたりする反面、親とは異なる自分の意見を主張したり、親との意見の相違をめぐって葛藤的なやりとりを頻繁に行なっている可能性がある (Lichtwarck-Aschoff, Kunnen, & van Geert, 2010)。そのため、独自性のコミュニケーションが高くなったものと考えられる。つまり、児童期後期・青年期前期においては、信頼は親子間で独自性と結合性の両方のコミュニケーションをバランスよく行うことにつながるが、情緒的分離は親子間のコミュニケーションを独自性に偏ったものにする可能性がある。

両親-青年関係と家庭・学校での自律に関する行動の関連について、親からの情緒的分離は、宿題への取り組みおよび復習への取り組みと負の関連を、親への信頼は、宿題への取り組み、復習への取り組み、規則に沿った行動と正の関連を示した。加えて、親への信頼は、親からの情緒的分離が高い場合よりも低い場合において、規則正しい起床とより顕著な正の関連を示していた。これらの結果は、全体として仮説を支持している。つまり、信頼は家庭や学校で自分自身の行動を制御し調整することをうまく身に付けることと結びつくが、情緒的分離はそうした行動を獲得することの難しさにつながることを意味している。少なくとも児童期後期・青年期前期においては、基本的な生

活習慣や学習習慣を身につけること、学校の規則を守ることといった自律の行動的側面は、親から分離することによってではなく、親との強い結びつき（親への信頼）の中で行われるしつけを通して獲得され、遵守されるものであるといえる。

以上の結果は、親からの情緒的分離と親への信頼に関する先行研究に、2つの新たな知見を加えるものである。第一に、児童期後期・青年期前期において情緒的分離と信頼が心理社会的能力に果たす役割を明らかにしたことである。先行研究の多くは青年期中期・後期に焦点を当てて両者の関連を検討し、情緒的分離は適応や心理的能力と否定的な関連を（e.g., Beyers & Goossens, 1999; Sugimura et al., 2018）、信頼はそれらと肯定的な関連を持つことを示してきた（e.g., Noom et al., 1999; Sugimura et al., 2018）。本研究は、心理的能力の中核の1つである自律性を取り上げ、児童期後期・青年期前期においても両者の関連の方向性が同様であることを示すことで、情緒的分離と信頼が心理社会的能力に果たす役割は、青年期全体にわたり一貫していることを明らかにすることができた。第二に、情緒的分離と信頼が、自律の行動的側面に重要な役割を果たすことを明らかにしたことである。児童期後期・青年期前期にある小・中学生にとって重要な日常生活場面での自律に関する行動は、親への信頼という情緒的な絆に基づいて獲得され発揮される可能性を示すことができた。

本研究の限界と今後の展望として、3点が挙げられる。第一に、本研究は横断調査であったため、親からの情緒的分離および親への信頼が、自律性と縦断的にどのように関連しているのかまでは検討できなかった。近年の研究では、両親-青年関係と自律性の関連の仕組みが、縦断研究によって詳しく明らかにされつつある（e.g., Crocetti, Branje, Rubini, Koot, & Meeus, 2017）。情緒的分離と信頼が自律性の発達に果たす役割をより詳しく明らかにするために、今後は縦断的な検討が必要である。第二に、本研究では行動的な自律を自己評定によって測定したため、今後の研究では、親や教師による評定を取り入れることが有効である。本研究では予測に反して、情緒的分離の高い子どもが高い独自性のコミュニケーションを示したが、この理由の一つとして、親との心理的距離を遠く認識している子どもが、親と異なる人間であることに関する独自性のコミュニケーションの頻度を実際よりも高く評定した可能性がある。他者評定による客観的測定を併せて実施し、その結果を自己評定による結果と比較することで、本研究の結果が頑健なものかどうかを確認することが有意義と考えられる。第三に、本研究の対象者は、日本の後期児童・前期青年のみであった。情緒的分離および信頼が自律性に果たす役割には一定の文化的差異が確認されていることを考慮すれば（Sugimura et al., 2018）、今後の研究では、日本以外の文化圏に所属する後期児童・青年を対象として、本研究の結果が再現されるかどうかを確認することが重要である。

以上のような限界はあるものの、本研究は、親からのひとり立ちが始まる児童期後期・青年期前期において、親への信頼が自律性の発達に肯定的な役割を果たす反面、親からの情緒的分離が自律性の発達を阻害する可能性を持つという有用な示唆を提供した。子どもが日常生活を自主的に管理し、将来的に自分自身の行き方を決定し、家族を超えたより広い集団や社会に参入・適応するためには、この時期に親からの情緒的分離が持つ危険性を認識しながら、親への信頼に基づいた自律性の発達を促す働きかけを行うことが重要であろう。

付 記

調査にご協力下さった小・中学校の校長を始めとする先生と生徒の皆さんに心よりお礼申し上げます。本研究は、国際的／青年期発達探究プロジェクト（都筑学・中間玲子・畑野快・杉村和美：<http://web.hyogo-u.ac.jp/nakama/iappj/src/index.html>）の予備調査の一部として実施された。

利益相反に関する情報開示

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

引用文献

- 赤澤 淳子・後藤 智子 (2013). 小学生における基本的な生活習慣が自己統制および向社会的行動に及ぼす影響 仁愛大学研究紀要: 人間学部篇, 12, 1–12.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427–454. <https://doi.org/10.1007/BF02202939>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Beyers, W., & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753–769. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0268>
- Beyers, W., Goossens, L., Van Calster, B., & Duriez, B. (2005). An alternative substantive factor structure of the Emotional Autonomy Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 147–155. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.3.147>
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162–186. <https://doi.org/10.1080/00797308.1967.11822595>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books.
- Branje, S. (2018). Development of parent-adolescent relationships: Conflict interactions as a mechanism of change. *Child Development Perspectives*, 12, 171–176. <https://doi.org/10.1111/cdep.12278>
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
- Crocetti, E., Branje, S., Rubini, M., Koot, H. M., & Meeus, W. (2017). Identity processes and parent-child and sibling relationships in adolescence: A five-wave multi-informant longitudinal study. *Child Development*, 88, 210–228. <https://doi.org/10.1111/cdev.12547>
- 遠藤 利彦・北島 歩美・喜岡 恵子 (1994). 青年期中期における自律性の発達と家族関係 聖心女子大学論叢, 83, 43–73.

- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82–100. <https://doi.org/10.1159/000273025>
- 平石 賢二 (2007). 青年期の親子間コミュニケーション ナカニシヤ出版
- 広島県教育委員会 (2012). 平成 24 年度「基礎・基本」定着状況調査報告書 Retrieved from <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/05junior-1st-h24kiso-houkoku-24index.html> (2020 年 1 月 31 日)
- 伊藤 亜矢子・宇佐美 慧 (2017). 新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI) の作成 教育心理学研究, 65, 91–105. <https://doi.org/10.5926/jjep.65.91>
- Koepke, S., & Denissen, J. J. A. (2012). Dynamics of identity development and separation-individuation in parent-child relationships during adolescence and emerging adulthood: A conceptual integration. *Developmental Review*, 32, 67–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.01.001>
- 国立教育政策研究所 (2011). 平成 23 年度全国学力・学習状況調査として実施を予定していた調査問題・正答例・解説資料について Retrieved from <https://www.nier.go.jp/11chousa/11chousa.htm> (2020 年 1 月 31 日)
- Kroger, J. (1998). Adolescence as a second separation-individuation process: Critical review of an object relations approach. In E. Skoe & A. von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective* (pp. 171–192). London: Routledge.
- Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483–499. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02923.x>
- Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, S., & van Geert, P. (2010). Adolescent girls' perceptions of daily conflicts with their mothers: Within-conflict sequences and their relationship to autonomy. *Journal of Adolescent Research*, 25, 527–556. <https://doi.org/10.1177/0743558410367953>
- Lichtwarck-Aschoff, A., van Geert, P., Bosma, H., & Kunnen, S. (2008). Time and identity: A framework for research and theory formation. *Developmental Review*, 28, 370–400. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2008.04.001>
- Marshall, S. K., Young, R. A., Wozniak, A., Lollis, S., Tilton-Weaver, L., Nelson, M., & Goessling, K. (2014). Parent-adolescent joint projects involving leisure time and activities during the transition to high school. *Journal of Adolescence*, 37, 1031–1042. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.015>
- McElhaney, K. B., Allen, J. P., Stephenson, J. C. & Hare, A. L. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Vol.1. Individual bases of adolescent development* (3rd ed., pp. 358–403). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- 文部科学省 (2017). 学習指導要領 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm (2020 年 2 月 8 日)
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Los Angeles, CA: Author.
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22, 771–783.

<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0269>

Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, *66*, 507–514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>

清水 和秋・山本 理恵 (2007). 小包化した変数によるパーソナリティ構成概念間の関係性のモデル化 関西大学社会学部紀要, *38*, 61–96.

Smetana, J. G. (2018). The development of autonomy during adolescence: A social-cognitive domain theory view. In B. Soenens, M. Vansteenkiste & S. Van Petegem (Eds.), *Autonomy in adolescent development: Towards conceptual clarity* (pp. 53–73). New York, NY: Routledge.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Van Petegem, S., Beyers, W., & Ryan, R. (2018). How to solve the conundrum of adolescent autonomy? On the importance of distinguishing between independence and volitional functioning. In B. Soenens, M. Vansteenkiste & S. Van Petegem (Eds.), *Autonomy in adolescent development: Towards conceptual clarity* (pp. 1–32). New York, NY: Routledge.

Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, *57*, 841–851. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1986.tb00250.x>

Sugimura, K., Crocetti, E., Hatano, K., Kaniūšonytė, G., Hihara, S., & Žukauskienė, R. (2018). A cross-cultural perspective on the relationships between emotional separation, parental trust, and identity in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*, 749–759. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0819-4>

高木 信子 (1994). 青年期危機と愛着の諸相に関する基礎的研究 関西学院大学教育科学研究年報, *20*, 43–56.

Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *33*, 479–493. <https://doi.org/10.1023/b:joyo.0000048063.59425.20>