

幼児期の自己抑制に関する研究

一年長児、保護者、保育者を対象とした質問紙調査を中心として一

2019年
学位論文

弘前大学大学院 教育学研究科
学校教育専攻 教育科学領域 教育科学コース（幼児教育分野）

17GP101 井上裕美子

要旨

乳幼児期は、人間形成の基礎を培う重要な時期である。乳幼児期の教育には、子どもの健やかな成長を促す環境を整備し、子どもの主体性を育むことが求められる。主体性とは、自己主張と自己抑制の2つの側面によって形成されるため、両側面のバランスのとれた発達が望ましい。保育・幼児教育分野では2018（平成29）年に改訂された幼稚園教育要領や保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領に、特に強調して主体性の育成が記された。保育・幼児教育の実践において保育者は、しばしば現在の子どもが「がまんできない」と評価しているが、実態は不明である。そのため、保育者の印象による評価に留まらず、より具体性のある実態把握が望まれる。

そこで、修士論文では年長クラスの子どもを対象として絵画自己制御能力テストを実施し過去調査（1994－2000）と比較検討した。過去調査時にすでに国際的に日本の子どもの抑制が強いと明らかになっていたが、現在ではそれ以上に子どもの自己抑制の傾向が強まっている事が示された。子どもの育ちには保護者や保育者といった関わる大人の影響があることから、抑制の背景には保護者や保育者との関連があると仮説を立てた。保護者や保育者は規範意識で抑制しようとしているのか、行動レベルで抑制しようとしているのか明らかにするため、保護者や保育者の規範意識を調査し、どのような傾向があるかを検討した。保護者や保育者への調査から、両者とも主張することが望ましいと認知している場面においても実際の行動は抑制的になりがちであることが明らかになった。主張が望ましい場面において抑制行動を選択するこの傾向は幼児の自己抑制の傾向と関連があることが示唆された。

また、保育者は、子どもが自己抑制をするに至る動機や意味などのプロセスに着目しており、価値を見出している。自己抑制に対しては、子どもにとっての意味を見出してほしいと早い時期から働きかけており、自己主張の育成の方向性とは矛盾しない。自己主張は、過度に損なわないよう意識的に育むことが求められると結論付けた。

目次

序章 問題の所在と目的	6
1. 子どもの育ちに重要である主体性とは何か	7
2. 保育現場で感じた子どもの自己統制、自己抑制の印象	8
3. 問題の所在と本研究の目的	9
第1章 これまでの幼児期の自己抑制の研究と本研究の自己抑制の位置づけ	11
1. 自己抑制とは—self-controlとself-regulationの捉え方	12
2. 幼児期の自己制御機能(self-regulation)の先行研究	13
3. 実行機能(executive function)における抑制の捉え方	14
4. 自己制御機能や実行機能の抑制の違い	20
5. 本研究で取り扱う抑制の概念的定義	21
第2章 子どもの自己抑制の実態	22
一年長児を対象に絵画自己制御能力テストを用いて—	22
1. 目的	23
2. 方法	23
2-1. 調査対象者および調査日時	23
2-2. 使用する絵画自己制御能力テスト	23
2-3. 手続き	24
2-4. 分析	24
3. 結果	25
3-1. 調査結果	25
3-2. 佐藤(1994)の結果と2017年の調査結果の比較	27
3-3. 佐藤(2001)の回答理由と2017年の回答理由の比較	27
4. 考察	31
第3章 保護者の抑制に関する検討	32
—規範意識に関する質問紙調査からみえる保護者の抑制に着目して—	32
1. 目的	34
2. 方法	35
2-1. 調査対象	35
2-2. 調査時期	35
2-3. 規範意識に関する質問紙について	35

2 - 4. 手続き	35
2 - 5. 分析方法	36
3. 規範意識尺度	36
3 - 1. 規範意識尺度の検討	36
3 - 2. 下位尺度間の相関	39
3 - 3. 因果関係の検討	40
4. 保護者の規範意識のタイプ—質問紙第1部の結果—	42
5. 主張とがまんに関する場面判断と実際の行動選択について —質問紙第2部の結果—	43
6. 考察	45
 第4章 保育者の自己抑制の傾向	47
1. 目的	48
2. 方法	48
2 - 1. 質問紙の構成	48
2 - 2. 対象者	48
2 - 3. 調査期間	49
2 - 4. 分析方法	49
3. 保育者の規範意識のタイプ—質問紙第1部の結果—	49
3 - 1. 下位尺度得点と相関	49
3 - 2. クラスタ分析	49
4. 主張とがまんに関する場面判断と実際の行動選択について —質問紙第2部の結果—	50
5. 考察	52
 第5章 子どもの自己抑制を捉える保育者の枠組みとその特徴	53
1. 目的	54
2. 方法	54
2 - 1. 対象者	54
2 - 2. インタビュー内容	54
3. インタビューの回答結果	55
4. 発達研究の枠組と保育者のもつ枠組み	60
5. 抑制の発達とおおよそ合致する保育者像	61
6. 生活的価値を見出す保育者	62
7. 発達研究と保育者の「できない」姿の捉えの差異	63
8. 保育者からみた子どもの自己抑制	64

終章 子ども・保護者・保育者の自己抑制の傾向や保育者の捉えから	66
1. 抑制の傾向と保育者の捉えから明らかになったこと	67
2. 保護者や保育者の抑制から主張への意識の転換の必要性	68
3. おわりに	68
謝辞	70
引用参考文献	70
資料	
保護者質問紙	72
保育者質問紙	77

序章

問題の所在と目的

1. 子どもの育ちに重要である主体性とは何か

日本の保育・幼児教育において、子どもが自ら考え主張し能動的に行動するといった「主体性」を育めるように幼児期の教育を質の高いものとすることは、目下重要な課題である。2017年に改訂された幼稚園教育要領（以下、要領）においても、「幼児が身近な環境に主体的に関わ」¹るなかで試行錯誤したり、考えたりするようになることが幼児期の教育における見方・考え方として示された他、「幼児の主体的な活動」を尊重し、促すことが随所に示されている。確かに、新要領においては学校教育全体で「主体的・対話的で深い学び」の実現がめざされることとなった。しかし、幼児教育では今回の強調以前から長年にわたって「幼児の主体的な活動」を重視する学びが構想されてきた。このような主体的な活動を通した学びへの転換点として、「幼児の主体的な活動を促し幼児期にふさわしい生活が展開されること」²が幼稚園教育の基本の第一に示され強調された、1989年改訂の幼稚園教育要領は象徴的である。

それでは、幼児教育で重視してきた「主体性」とは、どのような概念であったのだろうか。これを考える上で参考になるのが、1965年、1990年の保育所保育指針（以下、指針）作成に携わり、自由保育を唱導した平井信義が構造化した「自主性」の概念である。平井の考えたのは確かに「自主性」の発達の道筋ではあったが、1998年要領で「自我が芽生え、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる」と示され継承されてきた教育課程編成の基盤となる幼児期の発達の特性の捉え方は、平井の自主性の構造概念を基盤としているといってよい³。この意味で、平井の自主性概念は、現行要領の概念としては主体性として読み替えることの可能なものである。

平井の考える自主性は、「自分で考えて自分の行動を選び出し、他人に頼らずに行動する力」⁴であり、自発性と自律性（自己統制）の2つの側面で構成されている⁵。自発性とは「「自己との関係においては「自己の内的欲求に基づいて」行動し、他者との関係においては「他者に強制されないで」行動す

¹ 文部科学省『幼稚園教育要領』2017年, p5.

² 文部科学省『幼稚園教育要領』1989年

http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/890302.htm（最終アクセス2019年1月30日）

³ 平井の用いる「主体性」は、独立性などと並んで自発性を構成する概念である。そのため、現行の要領の概念体系に当てはめるなら、平井の自主性を主体性と読み替える必要がある。平井信義『平井信義のこども学入門2 新しい幼児教育のために』新曜社, 1989, p.91

⁴ 平井信義『平井信義のこども学入門2 新しい幼児教育のために』新曜社, 1989, p.91

⁵ 同前書, pp.91, 94

ること」⁶であり、その発達は、自己主張が強くなり、独創性が發揮されることで明らかになる⁷。一方で、自律性とは「自己の言動に反省や批判をしながら望ましい行動を追求すること」⁸であり、その発達には責任性や役割認知の能力の発達や、判断力が必要になる⁹。主体性と読み替えられる平井の自主性の発達は、自発性が発達した後に自律性が発達するという順序性をもつ。後者の自己統制は、要領では自己抑制として表現される概念である。

この発達に重要な役割を果たすのが、他者との関係性である。自己主張においては、それを「「他者に対して自己の価値を認められようとして」「自己の真の価値を実現しようとする」というように他者を織り込んだ概念へと作り上げた結果として生じる自己の主張と他者の葛藤があり、自己統制においては「他者によって共感されること、つまり「思いやり」を受けることによって発達する」¹¹共感性の発達を通して、命令的压力や世間の目といった他律的な基準を排除しながら¹²自発性を損なわない自己統制の力を育てることが課題となる。このように、他者との望ましい関係を自己の欲望に織り込む形での自主性の発達させる方法として平井が主張したのが、「まかせる教育」と「叱らぬ教育」である¹³。自己統制が発達するためには、前提として子どもの自己主張を親や教師が許容して、失敗や混乱を子どもが経験することや、葛藤や悩みを抱えながらも試行錯誤することが必要になる。自己主張をした子どもに「まかせて」¹⁴みる大人の子どもへの思いやりが、自己主張と自己抑制の両面を統合可能にし、自主性の発達を可能にすると考えるところに平井の自主性の発達論の特徴がある。

平井の自主性の発達論を、要領で考えられている主体性に当てはめていくと、教師が幼児との信頼関係を築くなかで共感性の基盤を用意しながら、先行して自己主張や独創性を發揮する自発性が発達し、その後他者との葛藤や共感性の発達などを通して自己抑制が行なえるようになることで、主体的な活動が可能になるという道筋を描くことができる。

2. 保育現場で感じた子どもの自己統制、自己抑制の印象

主体性を育てるためには、自発性も自己統制も育てる必要があるが、実際

⁶ 同前書, p.91

⁷ 同前書

⁸ 同前書, p.94

⁹ 同前書

¹⁰ 同前書, p.95

¹¹ 同前書, p.100

¹² 同前書, p.99

¹³ 同前書, p.97

¹⁴ 同前書, p.95.

に保育現場で子どもの姿をとらえる保育者からしばしば「今の子どもはがまんができない」という評価がきかれる。筆者自身も保育者としてクラス担任を担当し子どもたちと接してきていたが、身近にいた経験年数が20年以上のベテラン保育者たちから「最近の子どもはがまんできない」という言葉を耳にしたことがあった。この印象に基づくならば、主体性のうちの自己統制の育ちが過去の保育実践時よりも低下している可能性がある。この印象が正しいと実証されるのであれば、主体性を育むためには、自己抑制を高める方法を模索し働きかけることが望ましいアプローチとなる。

しかしながら、「がまんできない子が多い」という印象は、子どもの自己主張の観点から捉えれば、自己主張が高まったという見方にもなる。平井の発達モデルでは、自己主張を存分に發揮できれば自発性が育ち、また、自発性に支えられ自己抑制も発達し、主体性が育つというサイクルになる。つまり、自己主張が高いことは、主体性の育ちからみても望ましい状態といえる。

これらを踏まえれば、保育者の「最近の子どもはがまんできない」という印象からだけでは、自己統制が低いのか、自己主張が高いのか判断することはできないことは明らかである。また、保育者によっては「がまんできないとは思わない」と考える人がいる可能性は十分にある。つまり、子どもたちの自己主張・自己抑制の低さに関する指摘は、「がまんできないと思う」という保育者の印象に留まっている。自己主張や自己抑制のバランスを取り、子どもの発達し主体性を育むためには、保育者の印象論に留まらず、より実証的な実態把握をする必要がある。

3. 問題の所在と本研究の目的

これまで確認したように、現状の日本では子どもの主体性を育む保育・幼児教育を目指しているが、主体性を構成する2つの要素－自己主張と自己抑制－の発達について、近年の子どもの実態の詳細は不明瞭である。そのため、子どもたちの自己主張や自己抑制の実態を把握することは、主体性を育む方向性を定めることで意義のあることといえよう。自己主張も自己抑制のどちらも発達していることが測定できる年齢は、年長児であると判断し、本研究の調査対象は年長児に焦点をしづることとする。

また、子どもたちが発達していく過程では、乳幼児期からつづく保護者や保育者の関わりが存在している。子どもの自己主張や自己抑制の発達が、保護者や保育者といった身近にいる大人の影響を受けていることは自明である。そのため、保護者や保育者にも焦点をあて自己主張や自己抑制についてどのような傾向があるのかを確認することで、子どもの実態とどのような関連があるのかについて検討できる。

そして最後に、「最近の子はがまんできない」という保育者の印象はこれだ

けに留まっているのかは不明瞭である。この印象だけでないのであれば、保育者が抱いている印象は他に何があるのか、また、印象を基に保育者は子どもの自己抑制へ働きかけている訳だが、子どもの自己抑制にどのような価値を感じ働きかけているのかに関して、保育者の枠組みは十分に検討されていない。現在の時点で、保育者のもつ子どもの自己抑制に関する価値や働きかけ方やそもそももっている枠組みを整理し、年長児の自己抑制の実態と保護者や保育者との関連を相対づけることで、保育・幼児教育で培いたい「自己抑制」の概念を捉える事ができると考える。

そこで、本研究では、子どもの自己抑制の実態を把握し、保護者や保育者との抑制の傾向の関連を検討するとともに、保育者の見出す自己抑制の価値を探索的に調査し、保育・幼児教育における子どもの自己抑制への対応を検討することを目的とする。

第1章

これまでの幼児期の自己抑制の研究と
本研究の自己抑制の位置づけ

本章では、幼児期の自己抑制に関連する先行研究を整理し、その中で幼児の自己抑制とはどのような視点で捉えられてきたのか、今後幼児の自己抑制を捉える上でどのような観点が必要かを検討し、本研究での自己抑制の概念的定義を行う。

1. 自己抑制とは—self-control と self-regulation の捉え方—

序章でとりあげたように、本研究では子どもの自己抑制に焦点をあてて研究を進める。発達心理学では自己抑制に関して2つの研究分野が存在している。それは、“self-control”（以下セルフコントロール）と“self-regulation”（自己制御機能）の研究である¹⁵。

セルフコントロールは、禁煙やダイエットといった欲求を抑える意味合いで臨床的に使われてきた言葉である。Thoresen & Mahoney (1974) は行動のセルフコントロールについて「直接的な外的刺激が比較的欠如している状況下において、二者択一的行動のうち、それまでの生起確率が低い行動に従事している時、その人はセルフコントロールを示している」¹⁶と説明している。これは、自分の取り易い行動と取りにくい行動の2つがあるときに、あえて取りにくい行動を選択するときにセルフコントロールが行われていると見做せるという。行動のセルフコントロールは、「本来個人の行動レパートリーとして起こりやすい行動を敢えて抑制し、相反する行動を起こし、方向づけ、維持し続けること」¹⁷ととらえられてきた。

セルフコントロールの研究はその後、社会的状況と個人との相互作用を捉えようとする研究にも発展した。例えば Mischel (e,g :1958¹⁸, 1961¹⁹) は、幼児に実験に協力してもらいその報酬を直後に受け取るほうがよいか（直後報酬）、後で受け取るほうがいいのか（遅延報酬）という選択肢を設け、幼児がセルフコントロールをどのように獲得していくかを明らかにしている。こ

¹⁵ Self-control と self-regulation は日本語訳が同じになることが多いため、セルフコントロールと自己制御機能のように区別して記載することとする。

¹⁶ ソレセン C. & マホニイ M.J. 上野一郎（訳）『セルフコントロール』福村出版, 1978, p.25.

¹⁷ 庄司一子『幼児・児童の self-control の発達とその規定要因に関する研究』風間書房, 1996, p.7.

¹⁸ Mischel, W., "Preference for delayed reinforcement: An experimental study of a cultural observation.", *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 56, 1958, pp.57-61.

¹⁹ Mischel, W., "Delay of gratification, need for achievement, and acquiescence in another culture." *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 62, 1961, pp.543-552.

のように、幼児がおかれた状況に対して、どのように対処するのかについて、認知や認識の過程に着目して研究が進められてきた。

庄司（1996）は、セルフコントロール研究を概観し、「環境や外的状況を中心としたこれらに従属的なセルフコントロール観から、より主体的に積極的にかかわるものとしてのセルフコントロール観に変化している」²⁰と整理している。庄司の指摘のように、セルフコントロールは行為のある特定の外的条件下のセルフコントロールよりも、個人がよりよく生きるための積極的なセルフコントロールとして捉えられるようになった。

このように、セルフコントロールは、目的達成のための積極的な抑制行動を含意するものへと変化してきた。この抑制行動そのものをセルフコントロールと称する考え方に対して、柏木（1986）は、自己制御機能には2つの側面があると主張した。柏木がいう自己制御機能の2側面とは、「始動・開発する面として、自己の欲求や意思を主張し実現するという形での行動制御」²¹と「自己の欲求や意思を抑制し行動を制止する形での行動制御」²²のことであり、前者を自己主張・実現（以下自己主張）、後者を自己抑制と称している。セルフコントロールの「コントロール」という語が抑制や制止の印象を強く与えることから、柏木は自己制御機能（self-regulation）という言葉を使用した。

自己制御機能の研究では、自己主張・実現と自己抑制の発達のメカニズムを明らかにするとともに、問題行動や向社会的行動や愛他行動などとの関連が研究されてきた。

以上を踏まえ、自己抑制を捉える視点としてのセルフコントロールと自己制御機能の2つのアプローチの研究について整理すると、セルフコントロールの指す抑制とは抑制行動または行動制御そのものを指す枠組みであるのに対して、自己制御機能は行動制御を自己主張と自己抑制の2つの側面に区別しており、自己抑制とはそのうちの一つの側面であると考えられてきたといえる。

2. 幼児期の自己制御機能（self-regulation）の先行研究

自己制御機能の研究は、「集団場面で自分の欲求や行動を抑制・制止しなければならない時、それを抑制する行動」²³である自己抑制と、「自分の欲求や

²⁰ 庄司、前掲書、pp.8-9.

²¹ 柏木惠子「自己制御（self-regulation）の発達」『心理学評論』29、1986, p.10.

²² 同前

²³ 柏木惠子『幼児期における自己の発達 行動の自己制御機能を中心として』東京大学出版、1988, p.19.

意思を明確に持ち、これを他人や集団の前で表現し主張する、また行動として実現する」²⁴行動である自己主張の、2つの側面から捉える柏木（1988）の定義を土台とした研究が多い。

柏木は、幼稚園教師による観察評定資料から評定尺度を調べ、幼児の自己主張と自己抑制の発達について検討し、幼児の自己主張側面の発達は年齢の増加に伴い上昇するが、増加傾向が一直線ではなく5歳頃をピークに停滞や下降も見られることを明らかにした²⁵。また、自己抑制は自己主張に比べて年齢に伴う増加傾向がみられ、女児は各年齢段階で男児よりも自己抑制の値が高い事も示した²⁶。自己主張と自己抑制は両面とも年齢に伴い向上するが、2側面のバランスが崩れたタイプも少數存在しており、そのうち、自己主張が高く自己抑制が低いタイプよりも自己主張が低く自己抑制が高いタイプの方が多かった。2側面のバランスから見ると自己抑制傾向が強く、柏木はこれを、自己抑制を重視する日本の社会的な文化背景が反映されていると考察している²⁷。

柏木の自己主張・実現と自己抑制の定義に基づき、幼児の自己制御機能の発達について検討したのが田島・柏木・氏家（1988）である。田島らは4-6歳児の自己制御機能の発達を明らかにするため、絵画自己制御能力テストを作成し、場面毎に主張・抑制に関する自己の認知と自分の行動が一致しているかを測定した。4歳児でも自己抑制判断が自己主張的判断に比べて優位であり年長時には抑制判断が主張判断より優位であることが強まる等、4歳から6歳にかけての変化の方向性を明らかにしている²⁸。

日本の子どもの抑制傾向が強い事は、イギリスと比較した佐藤（2001a）の研究からも明らかになっている。佐藤は、田島らの絵画自己制御能力テストをイギリスと日本の幼児に実施し、イギリスは主張すべき場面で主張し、抑制すべき場面で抑制する「主張-抑制型」であり、日本は主張すべき場面でも抑制すべき場面でも抑制をする「抑制-抑制型」の傾向が強いとしている²⁹。佐藤も、日本は抑制を美德とする文化が背景にあること、自己主張は「相手の立場や事情も考えず、表現の仕方も工夫せずに言いたい放題言うこ

²⁴ 柏木, 1988, 同前

²⁵ 柏木, 1988, pp.22-24.

²⁶ 柏木, 1988, p.24.

²⁷ 柏木, 1988, p.39 や pp.166-177.

²⁸ 田島信元・柏木恵子・氏家達夫「幼児の自己制御機能の発達：絵画自己制御能力テストにおける4-6歳の縦断的変化について」『発達研究』4, 1988, pp.45-63, p.62.

²⁹ 佐藤淑子『イギリスのいい子 日本のいい子 自己主張とがまんの教育学』中央公論新書, 2001a, pp.18-20, pp.29-31.

とだとステレオタイプのイメージを抱いて思い込んできた」³⁰ことを、抑制傾向が強まる要因と捉えている。佐藤は、当時の「キレる」行為は「抑制一抑制型」のフラストレーションを溜めることが原因ではないかと考察し、抑制が強まることへの危機を呈している。

自己主張側面の発達に重きを置く佐藤は、絵画自己制御能力テストの回答理由にも着目し、日本の幼児の思考から自己主張・自己抑制を規定する要因を示唆している³¹。佐藤（2000）は、自己主張に関する2場面、自己抑制に関する2場面の絵画自己制御能力テストを用いて、3-5歳の自己制御能力を縦断的に測定したところ、自己主張場面で他者依拠的理由を挙げる子どもは自己主張の発達が著しいことを示した³²。そして、自己依拠でも他者依拠であっても、理由そのものを列挙する子どもが自己抑制の発達が著しいことを明らかにした。佐藤は、自己主張も自己抑制も高い「両高群」の子どもは、他者依拠的理由を挙げる傾向が「両低群」よりも多い事から、自己制御能力が高い事と他者に関連した理由を挙げることに強いかかりがあると分析している³³。

柏木の頃から自己主張側面の発現が自己抑制側面より容易でないことは示唆されているが、自己主張側面と自己抑制側面のバランスが取れた発達は、子どもが社会的な行動を形成していくには必要なものである。これは、自己主張・自己抑制と向社会的行動との関連からもいえる。例えば、伊藤・丸山（山本）・山崎（1999）は、自己制御能力の認知面と向社会的行動と関連について、子どもの認知を、自己主張認知と自己抑制認知が高い幼児、自己主張認知が高く自己抑制認知が低い幼児、自己主張認知が低く自己抑制認知が高い幼児、自己主張認知も自己抑制認知も低い幼児の4タイプに分類し、自己主張・抑制の認知の双方が高い子どもは、自発的に他者に近づき援助をするといった向社会的行動をする傾向が高いことを明らかにした³⁴。また、自己主張認知が高く自己抑制認知が低いタイプの子どもは仲間から援助を依頼される機会が少ないとからも、自己認知と向社会的行動は関連があり子どもの仲間関係に影響を及ぼしている可能性を示唆している³⁵。

向社会的行動との関連でも、自己制御能力の自己主張側面と自己抑制側面のバランスの取れた発達が重要であることが言及されており、自己制御能力

³⁰ 佐藤, 2001a, p.142.

³¹ 佐藤淑子「幼児期の対人行動における自己主張のメカニズム」『鶴川女子短期大学紀要』22, 2000, pp.53-58, p.56.

³² 佐藤, 2000, 同前

³³ 佐藤, 2000, 同前.

³⁴ 伊藤順子・丸山（山本）愛子・山崎晃「幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連」『教育心理学研究』47, 1999, pp.160-169, p.167.

³⁵ 伊藤・丸山・山崎, 1999, 同前.

は幼児期だけでなく児童期以降にも他者とコミュニケーションをする上で重要なものであるといえる。この自己制御能力の両側面のバランスをとるという観点から見た時には、日本の幼児は佐藤の言う「抑制—抑制型」であり自己主張面を伸ばすことに課題がある。

このように幼児期の自己制御機能の発達メカニズムに着目した研究だけではなく、子どもと密接な関わりをもつ保護者と関連をみた研究も展開されている。例えば、森下（2001）は、子どもの自己制御機能と父母の態度パターンがどのような影響を与えるかを検討している。森下によると、子どもの自己制御への影響は、母親と父親の態度が受容的・統制的かどうかによって、また、男児であるか女児であるかによって異なる。そして、母親の態度と父親の態度の組み合わせによっても、自己主張面と自己抑制面の発達が異なることを示した（詳しい分析は森下 2001 を参照³⁶⁾）。

また、中道（2013）は、Baumrind（1961, 1971）の養育態度の分類を用いて、幼児の自己制御機能との関連を検討した。父親の養育態度は男児の自己主張のみに影響し、女児には影響を与えなかった。母親の養育態度は、男女児の自己主張に影響を与えないが、男児・女児の自己抑制には影響を与えることが明らかとなった。中道は、父親は男児に対して性役割観に沿うような自己主張を期待し働きかけている可能性、そして、母親は子どもの性別に関係なく自分の子どもに対して自己主張より自己抑制の発達を重視していたことが影響を与えている可能性がある、と示唆している³⁷⁾。

3. 実行機能 (executive function) における抑制の捉え方

これまで、発達心理学の自己制御機能における自己抑制について整理したが、近年は認知心理学や認知神経科学などの領域でも抑制を扱う研究が隆盛している。それは、実行機能における抑制の研究である。

実行機能 (executive function) とは、行動を制御することで、目標志向的な行動を実現する機能のことを指す³⁸⁾。実行機能の研究は、「抑制 (inhibition)」「シフティング (shifting)」「更新 (updating)」という 3 つの要素が複合的に影響し合うという Miyake et al.(2000)³⁹⁾の枠組みを用いて

³⁶ 森下正康「幼児期の自己制御機能の発達（3）—父親と母親の態度パターンが幼児にどのような影響を与えるか—」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』11, 2001, pp.87-100.

³⁷ 中道圭人「父親・母親の養育態度が幼児の自己制御に及ぼす影響」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学編）』第 63 号, 2013, pp.109-121.

³⁸ 例えば、森口（2012, 2014）。

³⁹ Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). "The unity and diversity of executive functions and their

発展している。抑制とは、「当該の状況で優位な行動や思考を抑制する能力」⁴⁰であり、シフティングとは「課題を柔軟に切り替える能力」⁴¹であり、更新とは「ワーキングメモリに保持されている情報を監視し、更新する能力」⁴²である。しか

し、この3要素は既に述べたように複合的で相互に関連し合うため、1つの下位要素のみを取り出し測定するのは困難を極める。したがって、実行機能とその周辺機能を統合的に捉えた枠組みも提案されている⁴³（図1）。

contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: A latent variable analysis.” *Cognitive Psychology*, 41, 2000, pp.49-100.

⁴⁰ 森口佑介『わたしを律するわたし』京都大学学術出版会, 2012, p.6.

⁴¹ 森口, 同前

⁴² 森口, 同前書, pp.6-7.

⁴³ 湯澤正通・湯澤美紀編著『ワーキングメモリと教育』北大路書房, 2014, pp.27-45.

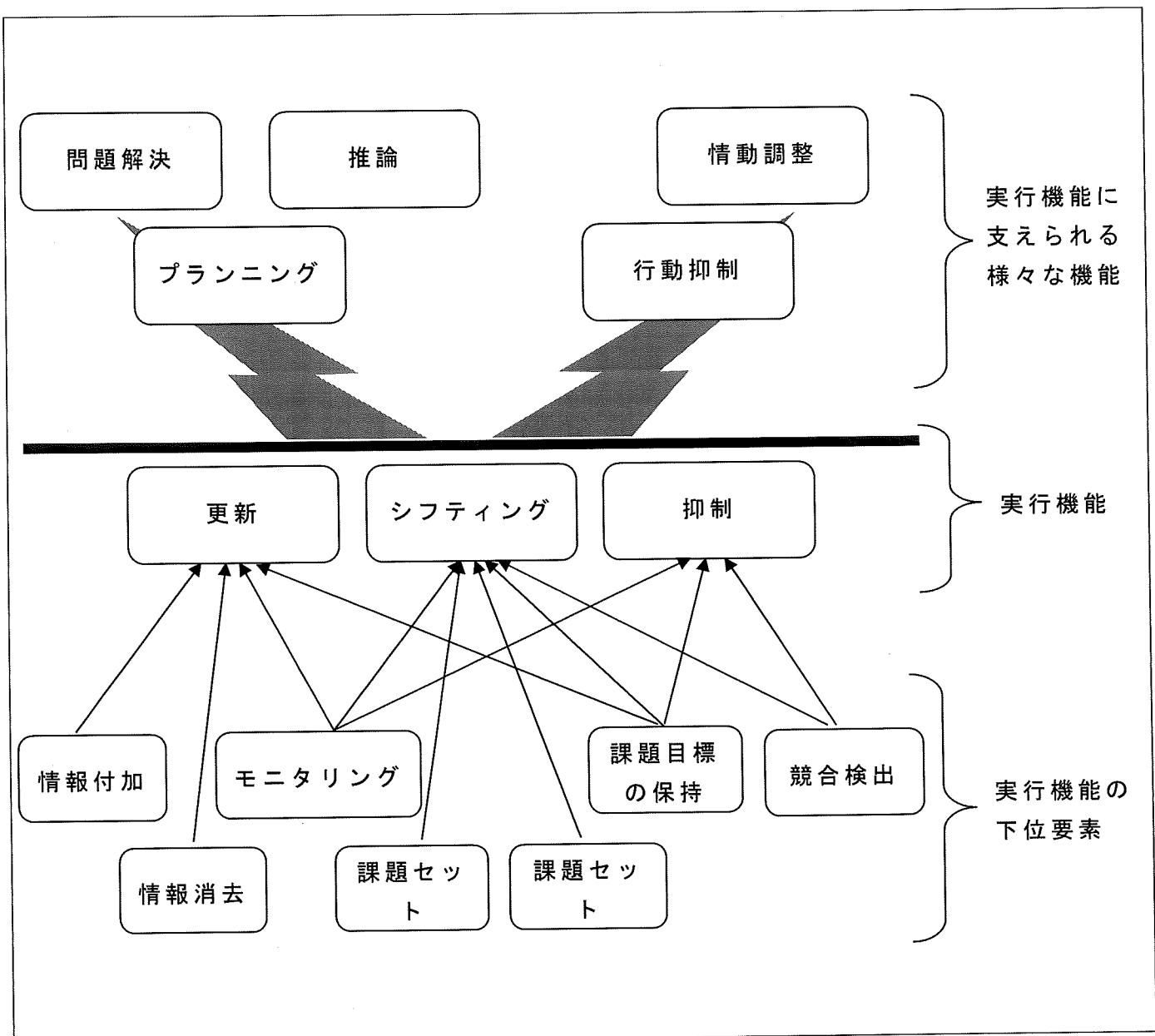


図 1 実行機能と周辺機能の関係

(湯澤正通・湯澤美紀『ワーキングメモリと教育』北大路書房, 2014, p.28.

図 2-1 を参照にして, 筆者が作成。)

実行機能で扱われる抑制は、実行機能の下位機能の1つではあるが、実行機能の定義は曖昧で認知的な制御だけでなく情動や動機レベルの制御そのものを実行機能の一部と考える研究者もいる⁴⁴。一方で、実行機能の更新やシフティングや抑制の機能が、情動や動機レベルの制御にも関与しているという指摘もある⁴⁵。

実行機能の研究は、成人を対象とした研究から始まっており、これらの課題を幼児も可能な課題に設定や調整することで、幼児期の検討も増えている。幼児を対象とした課題には Go-No-go 課題(Simpson & Riggs, 2007)⁴⁶がある。この課題では、まず2種類の絵が蓋に描かれている箱を複数用意し、幼児にある絵の箱には報酬入りで、また別の絵の箱には報酬が入っていないことを告げる。そして報酬が入っている箱のみ開けるように教示される。Simpson らは、3歳は報酬が入っていない箱も開ける傾向があり、5歳頃までに成績が向上し教示されたように報酬の入っている箱のみ開けるようになると明らかにした。

他に幼児期の抑制を測定する課題に Day-Night 課題が挙げられる。Day-Night 課題は、太陽のカードを出した時に「夜」、月のカードの時に「昼」と答えるなど、太陽のカード出現時に「夜」と答える行為を抑制しカードの絵と対称となる事柄を話すことを求められる課題である。Gerstad ら(1994)⁴⁷ や Simpson ら(2005)⁴⁸は、Day-Night 課題を用いて測定し、3歳から5歳にかけて著しく正答率が向上し反応時間が短くなり、抑制が向上すると明らかにした。Day-Night 課題は、「夜のカードの時には昼とこたえる」等という①ルールを理解すること、②行動を抑制し正しく言えること、③実験の終了まで飽きずに参加できること、の3つの条件が同時に必要になるが、5歳頃には複数の条件を達成できるということでもある。

⁴⁴ Zelazo, P. D., & Carlson, S. M., "Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity." *Child Development Perspective*, 6 (4), 2012, pp.356-360.

⁴⁵ 湯澤、前掲書(2014) p.30.

⁴⁶ Simpson, A., & Riggs, K. J., "Under what conditions do young children have difficulty inhibiting manual actions?" *Developmental Psychology*, 43, 2007, pp.417-428.

⁴⁷ Gerstadt, C. L., Hong, Y. J. & Diamond, A., "The relationship between cognition and action : Performance of children 3.5 - 7 years old on a Stroop-like day-night test." *Cognition*, 53, 1994, pp.129-153.

⁴⁸ Simpson, A., & Riggs, K. J., "Inhibitory and working memory demands of the day-night task in children." *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 2005, pp.471-486.

また、Hughes(1998)⁴⁹は、就学前の幼児に実験者の動作を真似るよう教示し、実験者が人差し指を出したら幼児も人差し指をだす。拳を握ったときには幼児も握るという動作に慣れた後に、実験者の動作は真似せず対になる動作をするよう課題を与えた。例えば、実験者が握る動作をしたときには、幼児は人差し指を出す、といった具合である。その結果、4歳頃までに著しく成績が向上したことが明らかになった。

Diamond and Taylor(1996)⁵⁰は、実験者が木製ダボ（wooden dowel）を2度叩く時に、被験者は1度叩くという課題を3歳から7歳までの子どもに与えたところ、4歳頃までに成績が向上したと明らかにした。この課題では、コントロール力が必要であるが、3歳後半から2つの条件を達成できるようになるということである。

上記のように、幼児期の抑制は3歳から5歳にかけて著しく向上すると明らかとなっている。

4. 自己制御機能と実行機能の抑制の違い

これまでの内容から自己制御機能と実行機能で扱われている抑制の概念を整理する。自己制御機能で扱われている抑制とは、行動制御の2側面のうちの一つであり、「集団場面で自分の欲求や行動を抑制・制止しなければならない時、それを抑制する行動」⁵¹を指す自己抑制のことである。

実行機能の定義は、研究が進行中であるため暫定的なものであるが、基本的な枠組みとして扱われていた更新、シフティング、抑制の3つの機能として考えると、抑制は行動の制御に認知的な水準で関係する機能である。したがって、情動や動機レベルの制御そのものを実行機能の一部として扱い、自己制御や自己調整と同レベルと見做す⁵²よりも、実行機能の更新やシフティングや抑制の機能が、情動や動機にレベルの制御にも関与している⁵³と考える方が妥当である。

⁴⁹ Hughes, C., "Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability." *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 1998, pp.233-253

⁵⁰ Diamond, A., & Taylor, C., "Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to "Do as I say, not as I do""", *Developmental Psychobiology*, 29, 1996, pp.315-334.

⁵¹ 柏木（1988），p.19.

⁵² Zelazo, P. D., & Carlson, S. M., "Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity." *Child Development Perspective*, 6 (4), 2012, pp.356-360.

⁵³ 湯澤，前掲書（2014）p.30.

上記の内容から、自己制御の重要な部分に実行機能の抑制も関与しているということができる。そのため、自己制御機能の自己抑制と実行機能の抑制は同水準とはいえない。自己制御機能は行動制御を指しており、実行機能の抑制は認知側面の制御を指している。

5. 本研究で取り扱う抑制の概念的定義

発達心理学や認知心理学、認知神経科学で扱われてきた抑制の概念について概観したが、セルフコントロールは行動制御そのものを指すものとして研究で扱わってきた。

自己制御機能は、抑制や制止といった意味合いの強いセルフコントロールの印象を避けるために使用され、自己主張や自己抑制の2つの側面での働きや発達を捉るために扱われている。一方で、実行機能の抑制は、認知的側面の抑制であり、情報処理レベルで扱われる抑制のため行動制御や情動や動機レベルの抑制を部分的に支えるものである。

本研究では、保育者の印象による子どもの自己抑制の評価に対して客観的に実態を把握することも目的としているため、行動制御に着目することが必要となる。しかし、行動制御を支える情報処理的認知機能ともいえる実行機能の抑制まで詳細な水準まで落とすと、保育・幼児教育の実践で見取れる子どもの行動レベルでの実証ではなくなる。実行機能の抑制は、主張行動でも抑制行動のどちらの行動にも、働きかけている。したがって、実行機能のように行きを規定する認知的抑制の測定ではなく、行動そのものを捉える指標を用いることが望ましいと考える。しかし、セルフコントロールのように包括的な行動制御として扱うと、保育でみられる子どもの主張も抑制も区別なく扱うことになってしまい、「がまんできない姿」を主張なのか抑制なのかという次元で捉える事が出来ない。その為、本研究では、柏木のいう自己制御機能の2側面で定義された自己抑制を取り扱う。

第二章

子どもの自己抑制の実態

一年長児を対象に絵画自己制御能力テストを用いて—

1. 目的

保育場面で、子どもががまんをしようとする姿や自己をコントロールしようとする姿はよく見られる姿である。このような自己を制御・調整する行動は、年齢に伴う自己制御機能の発達によって獲得される。柏木（1988）は自己制御機能を2側面で捉え、「集団場面で自分の欲求や行動を抑制・制止しなければならない時、それを抑制する行動」⁵⁴である自己抑制と、「自分の欲求や意思を明確に持ち、これを他人や集団の前で表現し主張する、また行動として実現する」⁵⁵行動である自己主張と定義している。

柏木（1986, 1988など）や田島、佐藤らなどの研究によって、自己抑制側面と自己主張側面の発達のメカニズムや男女差による発達形成の差異、日本の文化的な背景から、日本の子どもの自己抑制側面の発達が著しく自己主張側面に消極性がみられることなどが明らかとなっている。

このような日本の子どもの「抑制—抑制型」の傾向の示唆と相反するよう、保育現場で働く保育者から「最近の子はがまんできない」という印象を耳にすることがある。この「がまんできない子が多い」という保育者の評価と佐藤の指摘した日本の子どもは「抑制—抑制型」であるという結果には、評価の差がみられる。佐藤の調査から20年程経過している現在、子どもの行動が変化し自己抑制が低下しているのか、それとも、自己主張が向上しているのか、そのどちらでもないのか子どもの自己制御に関する実態は不明である。そのため、保育者の印象を一旦留保し、より客観的に実態を把握する必要がある。

そこで、本章では現在の子どもの自己制御に関する認知を測定し、過去の研究結果と比較することにより現在の自己制御機能の傾向が明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2-1. 調査対象者および調査日時

東北地方の幼稚園・認定こども園の2園に在籍する5歳児クラスを対象とした。対象者数は、男児24名、女児32名の計56名だった。2017年8月28日から9月22日の間に調査を行った。

2-2. 使用する絵画自己制御能力テスト

佐藤の研究は田島らの作成した絵画自己制御能力テストの全10場面⁵⁶のうち、8場面を使用している。その中で、イギリスと日本の比較で結果の差

⁵⁴ 柏木, 1988, p19

⁵⁵ 柏木, 同前

⁵⁶ 田島10場面の解説

があった4つの場面は、自己主張のカテゴリーで①砂場（拒否・強い自己主張）、②花いちもんめ（遊びへの介入）と、自己抑制のカテゴリーの③花びん（フラストレーション耐性）④ブランコ（遅延可能）である。佐藤⁵⁷の調査で国際比較した際に特徴的な結果がでた4場面を、今回の調査で追試することで、佐藤が称した「抑制一抑制型」との結果と差があるかを比較できる。よって、今回の調査に自己主張2場面、自己抑制2場面の計4場面を使用することとする。4場面の絵画自己制御能力テストは、田島らのテストを参考にし、同様の構図を筆者が作成した。

自己主張の2場面は①砂場：自分が使おうとしていたシャベルを友だちに取られた場面（拒否・強い自己主張）、②花いちもんめ：すでに複数人の友だちが遊んでおり、自分も遊びに入りたいと思う場面（遊びへの介入）、自己抑制の2場面は③花びん：せっかく作った紙粘土の花びんを友だちに不注意でこわされてしまう場面（フラストレーション耐性）、④ブランコ：順番待ちに割り込まれる場面（遅延可能）である。

2-3. 手続き

園の保育室の一室を借り、筆者と一対一になる環境で5歳児に絵画自己抑制能力テストを行った。一人当たり15分程度で、回答をICレコーダーで録音しながら、筆記でも記録をとった。4場面の質問は、①砂場：「自分がシャベルを使って砂場で遊ぼうとしたが、友達がとってしまい驚いている。いやだ、やめて、返してと言うか。言わないでいるか」「返してと言ったときに友達は返してくれると思うか。その理由は何か」、②花いちもんめ：「先に友達が花いちもんめをしていて自分も入りたいと思っているときに入れてというか。言わないか」「入れてといったら友達は入れてくれるか。その理由は何か」、③花瓶：「自分が相手の作った紙粘土の花瓶を壊した時にどうするか」「相手が自分の作った紙粘土の花瓶を壊した時に、泣いたり怒ったりするか、がまんするか」「その理由はなにか」、④ブランコ：「ブランコを順番で待っていた人と割り込みをした人が絵の中にいるが、自分だったらどうするか」「その理由はなにか」である。

2-4. 分析

今回、佐藤のデータと比較するにあたり、1園の5歳クラスの人数であると総数が足りないと判断したため、調査園を2園にしている。今回調査したA園とB園を一つのデータとして佐藤（1991⁵⁸、1993⁵⁹、1994⁶⁰、2001⁶¹以

⁵⁷ 佐藤の8場面の解説

⁵⁸ 佐藤淑子「英国在住の日本人就学前幼児の異文化学習—社会的場面における自己制御能力の発達—」『発達研究』7、1991、pp.145-165.

下 1994⁶²⁾ と比較できるかを確認するために、A 園 B 園に差があるか検定をする。2 つの園に差がみられない場合は A 園 B 園のデータを 2017 年とラベリングし、佐藤（1994）と差があるか χ^2 検定を実施し検討した。

A 園 B 園の調査では、幼児の回答に対し「なぜそう思うか」と理由も質問している。理由の分類は佐藤（1999a⁶³, 1999b⁶⁴, 2001b⁶⁵, 以下 2001b⁶⁶）に分類例とプロトコールがあることから、その分類を基準として 2017 年の回答理由も同様に分類する。2017 年の回答理由について理由と回数の関連を見ることはデータが不足している為、幼児の主張回数・抑制回数と他者依拠的理由・自己依拠的理由の割合を示すことで、理由の読み取りの参考にすることとした。また、佐藤（2001b）と 2017 年のプロトコールは質的な比較を行い、検討する。

3. 結果

3-1. 調査結果

A 園と B 園での絵画自己制御能力テストの結果を表 1 の通りである。幼児の回答の中には、質問の意味を取り違えた回答（A 園②、回答数（以下略）

1) や「わからない」と回答できなかったもの（A 園③、1），理由はあるが（主張する、しないは）どちらでもいいという回答（B 園②、1），年齢によ

⁵⁹ 佐藤淑子「英國在住の日本人就学前幼児の異文化学習—社会的場面における自己制御能力の発達—結果と考察」『発達研究』9, 1993, pp.41-60.

⁶⁰ 佐藤淑子「英國在住の日本人就学前幼児の異文化学習—社会的場面における自己制御能力の発達—結果と考察」『発達研究』10, 1994, pp.17-29.

⁶¹ 佐藤 2001a, 前掲書, p.88.

⁶² 佐藤は、『イギリスのいい子 日本のいい子 自己主張とがまんの教育学』（2001a）においてイギリスと日本の幼児の自己主張・自己抑制の研究（56), (57), (58) をまとめている。調査は、1991 年から 1994 年であるが測定で得た度数は 2001 年の執筆本に記載されており、分析では 2001 年執筆本の数値を使用した。方法、結果、考察には調査年の代表として（1994）と表記している。

⁶³ 佐藤淑子・目良秋子・柏木恵子「就学前児の社会的認知的発達に関する縦断的研究(1)—社会的場面における自己制御機能の発達—」『発達研究』13, 1999a, pp.52-62.

⁶⁴ 佐藤淑子・目良秋子・柏木恵子「就学前児の社会的認知的発達に関する断的研究(1)-2—社会的場面における自己制御機能の発達—」『発達研究』14, 1999b, pp.27-36.

⁶⁵ 佐藤淑子・目良秋子・田矢幸江・柏木恵子「就学前児の社会的認知的発達に関する縦断研究(1)-3—社会的場面における自己制御機能の発達—」『発達研究』16, 2001b, pp.33-51.

⁶⁶ 佐藤は縦断的調査を 61) 62) 63) で行い考察しているが、調査年を代表して 2001b と表記する。また縦断的調査で得た幼児の回答理由のプロトコールは 2001b に記載されている。

って自分の態度を変える（B 園①, 1）といった回答があった。取り違えや回答できなかつたものは総数から除いた（A 園②③）。どちらでもいいと回答が出た質問は、①砂場と②花いちもんめで自己主張場面についてであった。自己主張場面で自己主張をするかしないかで捉えた際に、どちらでもいいは自己主張の意志が弱いと判断し、自己主張しない分類に含めた。

2 園に差があるかを確認する為に質問毎に χ^2 検定を行ったところ、全ての項目で 2 つの集団に差はなかった。よって、総数を 2017 年というラベルにし、佐藤（1994）の結果と比較をする。

表 1 A 園と B 園の結果

	場面	回答	A 園	B 園	全体 2017 年
自己 主張	①砂場 <拒否・強い自己主張>	主張する	17	20	37
		主張しない	12	7	19
	②花いちもんめ <遊びへの介入>	主張する	23	24	47
		主張しない	5	3	8
自己 抑制	③花びん <フラストレーション耐性>	抑制する	24	25	49
		抑制しない	4	2	6
	④ブランコ <遅延可能>	抑制する	29	27	56
		抑制しない	0	0	0

2017 年の結果を見ると、全体的には自己主張すべき場面で自己主張をし、自己抑制すべき場面では自己抑制する傾向にあった。ただし、①砂場の回答では主張すべき場面で主張しないという回答もありばらつきがある。そのほかの回答では 85% 以上が場面に期待される回答をしている。

④ブランコ<遅延可能>では回答で 0 になっているが、順番を守ることが日常で行われていることから、年長児であれば割り込みをしないことが当たり前の習慣となっているためであろう。

3-2. 佐藤（1994）の結果と2017年の調査結果の比較

まず、3-1で示した2017年の絵画自己制御能力テストの数値結果と佐藤（1994）の結果と比較する。

表 2 自己主張・実現/自己抑制のスコア比較

	場面	回答分類	2017年	1994年	
自己主張	① 砂場 ＜拒否・強い自己主張＞	主張する 主張しない	37 19	25 20	n.s.
	② 花いちもんめ ＜遊びへの介入＞	主張する 主張しない	47 8	35 10	
自己抑制	③ 花びん ＜フラストレーション耐性＞	抑制する 抑制しない	49 6	27 18	***
	④ ブランコ ＜遅延可能＞	抑制する 抑制しない	56 0	43 2	

2017年と1994年を場面毎に χ^2 検定を行ったところ、表2の結果となった。自己抑制場面の＜フラストレーション耐性＞に有意差が見られ、2017年は1994年よりもより抑制する傾向が強いということが示された。＜フラストレーション耐性＞は佐藤（2001b）で＜拒否・強い自己主張＞と対となる質問として測定に用いられている。佐藤の結果では①③で回答がばらけたことを踏まえると、2017年でもばらつきがあってもよいが、③に有意差が現れていったように抑制すべき場面で主張するという回答が有意に減っていた。

3-3. 佐藤（2001）の回答理由と2017年の回答理由の比較

次に、幼児の回答理由の比較検討を行った。今回の調査で回答に理由があるもののみ集計し、佐藤と同じように他者依拠的理由・自己依拠的理由に二分化し表3に整理した。佐藤の回答理由のプロトコールは表4で示した。

表 3 2017 の回答理由の分類

	内容	プロトコール例
自己	自発性	・やめてっていったから ・入れてって言ったら入れてくれる
	自己感情	・泣きたくないから ・（自分が）あそびたいから ・あんまり すきじゃない ・（待っている間）周りみていて楽しい、がまんしている（順番 待つ）ことをわすれちゃう
	代替	・ちがうのつかう ・違うの作ればいい
	回避	・真ん中に入ると喧嘩しちゃう。けんかするとうるさくなる
	自己性格・役割	・お兄さんだから ・泣いたら（これから小学生になるのに） 小学生っぽくないから
	自己防衛	・急に入ったら怪我するかもしれないから、順番をまつ
	所有	・せっかく作ったものだから ・先に使っていたから
	ソーシャルスキル	
	自己イメージ	・えーって言われるの嫌だから ・すぐなくと赤ちゃんみたい だから ・いつもがまんしてるから・（自分が）迷惑になるから順番守る
他者	友だち関係	・仲良しだから入れてくれる ・友だちが大事だから ・怒った らみんなに嫌われたりする
	権威	・がまんしろってパパに言われる ・（順番まもらないと）先生 に怒られるから ・神様がみてるから
	状況判断 ・回避	・スコップないからじやない 遊んでいる途中だから ・こわれたものはしょうがない
	他者感情	・どなると友だちが可哀そう ・横入りしたら（友だちが）悲 しいかな ・友だちがあそびたいから
	他者性格	・（順番守らないと）友だちに怒られる ・やさしいから
	ルール	・横入りすればダメ ・いじわるはダメだから ・順番守っ た方が順番にできる
	信頼感	・貸してって言った時また貸してくれる （返してくれる） ・友だちが（遊ぶ人数が）ふえてほしいと思ってる
	偶然性の 理解	・間違ってだったら許す ・わざとじやないから ・友だち のせいじやない
	他者認知	・（友だちが）返すときも返さない時もある ・返してくれる 人とくなそうな人がいる

表 4 佐藤 2001b の分類

	内容	プロトコール例
自己	自発性	・入れてって言ったから ・壊さないでっていえばいい
	自己感情	・（自分が）遊びたいから ・入れてくれなかつたらぶんぶん怒る
	代替	・ダメだったら他の遊びをする ・また作ればいい
	回避	・けんかはしない。けんかしてもしょうがないから
	自己性格・役割	・（自分が）優しいから ・ぼくは泣き虫じゃないから
	自己防衛	・そのままにしておく方がぶたれたりしないから
	所有	・だってさあ、こっちのもんだからさあ ・自分の花びんだから
	ソーシャルスキル	・「やめてよ」じゃなくて「返してください」っていったら返してくれる
	自己イメージ	・だって私お利口だもん ・だって妹いるもん、割り込みしたらぼくの妹も真似するよ
他者	友だち関係	・みんなと仲間になると入れてくれる ・みんなが私の事大好きだから
	権威	・お母さんがいってたから ・先生に言ってもらう
	状況判断	・だってね、あと一人いないとダメじゃん ・こっち足りないから入れてくれる
	他者感情	・みんながずるしたらやな気持ちになるから ・（相手の子は）ちょっと悪かったなという気持ち
	他者性格	・他の友だちが優しいから ・だってこの子（取った子）いじわるそうな顔してないんだもん
	ルール	・1 2 3 4 で順番に並んでると次にできるから ・この人花びん壊しちゃいけないから
	信頼感	・やめていって言われた時、やめてっていうのをわかっててくれるから
	偶然性の理解	・よそ見して壊したらいいと思う ・それだけだったらわざとじゃないから
	他者認知	・返してくれる時と返してくれない時がある子もいるから ・返してくれるよ。返してくれない時もある

(出典：佐藤「就学前児の社会的認知的発達に関する縦断的研究（1）－3」

2001b, p38)

佐藤（2000）は、他者依拠的理由を挙げている幼児は自己制御能力が高いと考察していることから、過去の研究結果との関連を把握するために、表5に2017年の他者依拠・自己依拠的理由かに分別し、抑制と主張との割合を示した。抑制回数とは③④で回答したもののは数、主張回数とは①②で回答したもののは数であり、それをさらに他者依拠的理由と自己依拠的理由に分けている。ただし、両者が同時に出ていた場合は、先に回答した理由のみを採用している。

表5 2017年の回答理由と抑制・主張回数

	他者依拠的理由	自己依拠的理由
抑制回数	66（62.9%）	39（37.1%）
主張回数	63（63%）	37（37%）

表5のように、2017年は主張回数、抑制回数共に他者依拠的理由の回答割合が多い。これは佐藤（2000）の示唆と一致する。

佐藤（2001b）と2017年の回答理由のプロトコールを比較すると、理由の内容には質的な変化が見られる。例えば、佐藤の分類には「自己：ソーシャルスキル」の回答があったが、2017年には見られなかった。また、2017年の「こわれたものはしようがない」という回答があったが、佐藤の回答分類例には無い。

「こわれたものはしようがない」という回答は③花びんの質問への回答である。「しようがない」という言葉で分類すれば、佐藤の「自己：回避一けんかしてもしようがない」と同じ分類となる。しかし、佐藤の分類は「自己依拠」の「回避」というカテゴリーであった。同じ言葉でも幼児のおかれる場面が違うことから心情も異なると判断し、「こわれたものはしようがない」という回答は、「他者依拠」の「状況判断」にあたる分類に近いものと捉えられる。2017年の「こわれたものはしようがない」との回答の文脈には、壊れたことに対して「物は壊れるものだから」という理解や状況に対して自身ができる事ではないという諦めに近いものがあり、佐藤が示した「状況判断」の意味以上の心理も働いている。そこで、佐藤の分類になかったが、2017年の回答分類には「他者：状況判断・回避」という新たなカテゴリーを作成し、そこに「こわれたものはしようがない」の回答を分類した。

4. 考察

2017 年に測定した絵画自己制御能力テストの結果と佐藤（1994）の結果を比較した結果、自己抑制場面の＜フラストレーション耐性＞に有意差があり、2017 年の方が 1994 年よりも抑制傾向が強いと明らかになった。この結果から、抑制傾向が強まる要因が幼児の生活の中にあるのではないかと考えられる。この変化に幼児の態度に影響を及ぼす保護者や保育者、養育する大人等、大人側の変化が影響しているのかについては、今回の年長児の結果からは明らかに出来なかった。よって、次章以降では、子どもと密接に関わりのある保護者と保育者に焦点を当てて検討する。

回答理由をみると、佐藤（2001b）の結果と同様に 2017 年も自己依拠的な理由よりも他者依拠的な理由が場面や行動に関係なく多く挙げられたが、回答理由に差異がみられることから行動の背景にある場面を幼児がどのような思考のプロセスを経て判断したかが変化していると読み取れる。具体的に示すと＜フラストレーション耐性＞の花びんの質問に対する「こわれたものはしようがない」との回答から、幼児が状況を理解していることが伺える。物理的に壊れた物を元に戻すことはできないという認識し、他者が故意にした行動ではないと状況を理解しているために、幼児は諦めの感情を抱いている。状況を理解していることに加えて諦めの感情が、主張する行動をしない方が望ましく、行動を回避することが妥当だと判断しているのだろう。このように思考すると、主張することを控えるようになると考えられる。

佐藤の結果では、抑制すべき場面③では強い感情があるために抑制しないと回答した子どももも 3 割強いたことから、抑制場面で強い感情を主張することは十分あり得る行動だった。しかし、2017 年で③の回答に抑制しない子は有意に少なく、強い感情をもつ場面であるが自分の主張を抑えるようになっている。この強い思いがありながら抑制している子どもの中には、その行動にフラストレーションを溜めている子どももいるであろう。

＜フラストレーション耐性＞の値に有意差があることや抑制する理由にも質的な変化がみられたことからみると、幼児は 1994 年よりもがまんすべきだと認識しているといえる。本稿で佐藤の結果と自己主張の値が変わりなかった事から現在の幼児は、「主張場面で抑制する」ままであり、「抑制場面で必要以上に抑制する」姿と捉えられる。これは、主張すべき場面で抑制し抑制すべき場面でより強く抑制する「抑制—超抑制型」、または、主張すべき場面であまり主張しないと表現され「低主張—超抑制型」といえる。

佐藤は抑制傾向が強く主張面が低いことに対して「キレる」行為につながるのではと危惧していたことを考えると、2017 年の「超抑制型」でより抑制が強くなっている点は佐藤の危惧する状況がより進行しているものと解釈できるため危機感を覚える。幼児であれば、フラストレーションに対して強い

感情があるときに、そこまで抑えずに主張してもよいのではないだろうか。

このように、2017年は自己抑制傾向がより強まっている。自己抑制が向上しやすい環境の中で、自己主張側面を形成し発達させていくためには、幼児期の成長を見守る周囲の大人の意識変革が必要である。保育者には「がまんできない子が多い」という認識があるが、日本は自己抑制が育ちやすく自己主張が育ちにくい環境である。そのため、自己主張面を伸ばすにはより力を入れて意識的に自己主張が向上するように環境を構成する必要がある。

第三章

保護者の自己抑制の傾向と子どもとの関連

1. 目的

第2章では、国際的に日本の子どもの自己抑制が高いと指摘されていた過去調査時よりも、2017年の子どもの自己抑制が部分的に高くなっている事が明らかとなった。佐藤（2000）は、当時の結果から日本は文化的に自己抑制が高く育ちやすい環境のため、自己主張をのばすことに焦点を当てる必要があると指摘していた。2017年の子どもの自己抑制傾向を踏まえれば、この指摘のように自己主張をのばすための配慮が保育・幼児教育の実践にも求められる。しかし、幼児教育の実践を変えるだけでは、この問題を解決することはできない。それは、幼児が保護者や保育者からの影響を受けているためである。また、幼児の自己抑制の高さが日本の文化に根ざすものであれば、自己主張を高めることが本当に望まれているのかに関しても配慮をすることが必要になる。

これまでの研究でも、保護者の養育態度が子どもに影響を与えることは明らかである。森下（2001）や中道（2013）によって、保護者の行動パターンが子どもの自己制御機能と関連していることも明らかにされている。そのため、本研究においても、保護者の自己抑制の高さが子どもの自己抑制に影響を与えていているという仮説が立てられる。しかしながら、この仮説が妥当であるのかを検討するためには、保護者の抑制傾向が実際に高いといえるのかについて確認する必要がある。実際に保護者の抑制傾向が高ければ、先行研究の指摘同様に、子どもに保護者の行動が影響していると見なすことができる。

また、設定した仮説通りに保護者の自己抑制が高かったとしても、子どもの自己抑制を考えていく上で検討しなければならない点がある。それは、保護者は抑制的に振る舞うことを望んでいるのかということである。森下や中道の研究は保護者の行動に焦点を当てたものであり、保護者が望んで抑制的に振る舞っているのかに関しては検討されていない。しかし、抑制に関する保護者の意識は、幼児にどのような教育を行なうべきかを決定する上で無視できない論点である。保護者が自らの行為を抑制することが望ましいと思っているならば、子どもの抑制傾向が高いことも保護者が望ましいと考えていることが予測される。反対に、主張が望ましいと思っているのであれば、子どもに対しても主張をすることをより期待しているといえるだろう。保育が文化的な実践でもあることを踏まえれば、単純に子どもの行為の結果の評価から望ましい振る舞いを導き出すことには問題があるため、子どもの教育に対して第一義的な責任を有する保護者の意識を検討することで、自己主張を高めるアプローチを採用するべきであるのかに関して文化的な望ましさの観点から検討を行うことができる。

これらをふまえ、本章では保護者の主張や抑制に対する認識を明らかにし、かつ、保護者の行動は主張や抑制のどちらの傾向を示すのかを確認すること

を試みる。そのために、まず保育者の価値判断や社会的場面における自己制御をも捉えられるように規範意識尺度を新たに作成し、妥当性と信頼性を確認したうえで、保護者の規範意識について検討を行う。さらに、保護者の意識レベルと行動レベルでの傾向の一貫性を把握するため、具体的な場面を設定して、主張すべき場面か抑制すべき場面かの判断と、保護者が実際に取ると考える行動との傾向の差を検討する。

2. 方法

2-1. 調査対象

調査対象は、青森県の保育園・幼稚園・認定こども園に在籍している園児の保護者である。回答者数は197名。調査対象の年齢平均は、36.05歳(SD 6.38)であった。

2-2. 調査時期

規範意識に関する質問紙は、2018年1月の上旬に配布し、2週間程度で回収した。回収率は、72%だった。

2-3. 規範意識に関する質問紙について

新たに作成した質問紙は、2部構成にし、規範意識に関する内容を【質問紙第一部】とし、保護者の主張か抑制についての判断と行動傾向を調査する内容に関しては【質問紙第二部】とした。

第一部は、社会的自己制御尺度と価値志向性尺度を組み合わせたものを基盤に構成した。社会的自己制御尺度と価値志向性尺度の質問項目の内容を吟味した結果、自己主張に関する質問が元々多く、欲求抑制や根気や価値判断のカテゴリーとの間に偏りがあると判断した。そのため、質問項目に関しては、新規で作成したものを織り交ぜ新しい質問紙を作成している。

第二部は、保護者の主張と抑制に関する判断と行動の傾向を明らかにしたい為、主張とがまんのどちらかを選択せざるを得ないと考えられる13の場面を用意し、それぞれに対して①主張とがまんのどちらが適している場面だと思うか、②実際に自分がその場面に遭遇した時、主張とがまんのどちらの行動を選択するか、の2種類を質問した。①は主張とがまんに関する場面判断で、②は自分自身の行動選択に関する質問である。

2-4. 手続き

新たに作成した規範意識に関する質問紙を使用し、質問紙調査を行った。回答者の性別、年齢、学歴、子どもの数、子どもの年齢、子どもの性別を無記名での記入をお願いした。85項目の質問の回答は「1. 全く当てはまらない」

い」「2. やや当てはまらない」「3. どちらでもない」「4. やや当てはまる」「5. 当てはまる」の5件法で求めた。

2-5. 分析方法

ExcelとSPSS(PASW STATISTICS BASE 18)を使用する。

3. 規範意識尺度

3-1. 規範意識尺度の検討

まず、規範意識尺度の85項目について得点分布を確認したところ、いくつかの質問項目で得点分布の偏りが見られた。しかしながら、得点分布の偏りが見られた項目の内容を吟味したところ、いずれの質問項目についても規範意識という概念を推定する上で不可欠であると考えられた。そこでここは項目を除外せず、すべての質問項目を以降の分析対象とした。

次に、この85項目に対して最尤法による因子分析を行った。固有値の変化は、11.275, 7.114, 5.875, 3.859, 3.023, 2.634, 2.495, 2.098, 2.004・・・となり、数値の変化から4因子、5因子、6因子、7因子の可能性があると考えられた。そこで暫定的に7因子や6因子で仮定し、最尤法プロマックス回転による因子分析を数回行った所最終的に、6つ目7つ目の因子が消失した。次に5因子で仮定し最尤法・プロマックス回転を実施した。十分な因子負荷量を示さなかった項目を除外し、最尤法・プロマックス回転を行うと、第五因子に最終的に残った項目は2項目であった。質問項目を見ると「誰かと一緒に過ごす時間より多く、自分の時間が欲しい」「自分のことにかけるお金を増やしたい」となり第4因子に「人と一緒にいるよりも一人になりたい」第3因子に「家族や大事な人にかけるお金を増やしたい」という質問項目が存在し第5因子の2項目は逆転項目として他の因子に含有される可能性があった。そのため、最終的に4因子構造が妥当であると考えられた。よって、再度4因子に最尤法・プロマックス回転による因子分析を実施した。最終的な因子パターンと因子間相関を表1に示す。なお、回転前の4因子で38項目の全分散を説明する割合は46.72%であった。

第一因子は14項目で構成されており、「短期間に結果が出ないことでも、少しづつ続けられる」「困難なことでも、集中して取り組む」「苦手なことでも必要なことがあれば、取り組み続ける」など、目的達成のために根気強く行う姿勢についての項目が高い負荷量を示していた。そこで「粘り強さ」因子と命名した。

第二因子は、10項目で構成されており「多数派の意見とは違っていても、自分の意見を主張する」「周囲の人と自分の意見が違っていても、自分の意見を主張する」「たとえ言いにくくとも、間違っていることは指摘できる」など、

自己の意志や思考を相手に伝える態度についての項目が高い負荷量を示していた。よって、「主張」因子と命名した。

第三因子は、7項目で構成されており、「人の喜びや悲しみを心から共に分かち合いたいと思う」「人と心が通い合った時の喜びは、言葉では言い尽くせない」など他者のことを気にかけつつ、自分のことも尊重しようとする質問項目が高い負荷量を示していた。そこで、「協調性」因子と命名した。

第四因子は、6項目で構成されており、「人に迷惑をかけないようにしたい」「自分が誰かの心を傷つけてしまったことに気づくと耐えられない気持ちになる」など、他者への配慮や気遣いについての項目が高い負荷量を示していた。そこで「他者優先」因子と命名した。

表6 因子分析結果 最尤法・プロマックス回転

	粘り強さ	主張	協調性	他者優先
28. 短期間に結果が出ないことでも、少しづつ続けられる	.71	-.07	.15	-.15
20. 困難なことでも、集中して取り組む	.69	.04	.10	.03
27. 苦手なことでも必要なことであれば、取り組み続ける	.69	-.01	.01	.03
24. 自分の将来に必要なことは困難なことで も続ける	.64	-.04	.03	.13
85. 失敗してもあきらめたりせず意欲をもち続 けられる	.61	.18	-.01	-.02
18. 周りから決められた役割が困難なことでも、すぐにあきらめたりせずに、我慢してやりと おす	.57	.11	.11	.13
25. 自分で目標を立てて取り組むが、目標を 達成する前にあきらめてしまう	.56	-.03	.19	-.28
29. 生活のなかで億劫でも続いていることがあ る	.52	.07	-.18	.09
23. やりたくないことや興味のないことは、サボ ってしまう	.51	-.02	-.09	.00
31. 納得のいかないことがあったとき、すぐに かんしゃくを起こしたりせず、落ち着いて話し合 うことができる	.51	.00	-.11	.14
78. 自分の属する集団に自分と異なる主張を する人がいると、気になって仕方がない	.50	-.15	-.16	-.28
17. やりとおさねばならない仕事があるときは、	.48	-.08	.18	.14

どんな誘惑があっても最後までやりとおすことができる

30. 自分の思い通りに行かないと、すぐに不機嫌になる	.46	-.09	.03	-.18
36. 自分がされて嫌なことは人にもしない	.46	-.02	-.18	.21
1. 多数派の意見とは違っても自分の意見を言うの	-.11	.87	-.03	-.05
3. 周囲の人と自分の意見が違っていても、自分の意見を主張する	-.10	.81	.06	-.07
2. たとえ言いにくくても、間違っていることは指摘できる	.05	.80	-.09	-.06
5. 話し合いの場で、進んで自分の意見を述べる	-.13	.70	.10	-.05
4. 友人の考えに流されることなく、自分の意見を述べる	.24	.70	-.19	-.08
6. 自分が考えていることを相手にわかるようにはつきり言う	.05	.63	.02	.02
13. 自分の考えがあるときには自分の意見を主張できる	.05	.60	-.06	.07
61. リーダーシップを發揮して集団をまとめたい	-.05	.51	.22	-.03
50. 他人から指示されるよりも自分で考えて動く方が好んでいる	.00	.48	-.10	.20
11. ルールを破った人がいたら注意をする	-.03	.46	.05	.02
62. 人の喜びや悲しみを、心から共に分かち合いたいと思う	.00	.06	.84	-.05
63. 人と心が通い合った時の喜びは、言葉では言い尽くせない	-.07	.00	.80	.12
64. 他人の事を、深く理解したいとは思わない	.00	-.07	.65	-.07
67. あまり人と親密な関係になりたいと思わない	-.05	-.05	.55	-.09
73. 仲間と力を合わせて、一つの目標に向かって頑張るのが好きだ	.06	.13	.54	.11
56. 人と一緒にいるよりも一人になりたい	-.03	-.05	.48	-.11
70. 所属している集団の為に、全力を尽くしたい	.12	.04	.43	.24
57. 人に迷惑をかけないようにしたい	.08	-.07	-.14	.64

69. 自分が誰かの心を傷つけてしまったことに 気づくと、耐えられない気持ちになる	-.14	-.12	.12	.61
53. 身に危険が生じるような恐ろしい事を避け たい	-.03	.04	-.09	.59
52. 人に嫌悪感をもたれたくない	-.07	.00	.00	.57
75. 困っている人をみると、放っておけない気 持ちになる	.08	.14	.12	.45
44. 家族や大事な人にかけるお金を増やした い	.18	-.03	-.03	.43
因子寄与	7.07	4.76	3.08	2.30
分散説明率	19.12	12.88	8.35	6.38
α 係数	.86	.88	.82	.71

3-2. 下位尺度間の相関

規範意識尺度の4つの下位尺度に相当する項目の平均得点を算出し、「粘り強さ」下位尺度平均得点 ($M=3.15$, $SD=.69$), 「主張」下位尺度平均得点 ($M=4.26$, $SD=.48$), 「協調性」下位尺度平均得点 ($M=3.48$, $SD=.50$), 「他者優先」下位尺度平均得点 ($M=3.59$, $SD=.55$)とした。内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ, 「粘り強さ」で $\alpha=.86$, 「主張」で $\alpha=.88$, 「協調性」 $\alpha=.82$, 「他者協調」 $\alpha=.71$ と十分な値が得られた。

規範意識尺度の下位尺度間相関を表7に示す。粘り強さは、主張・協調・他者優先と有意な正の相関があった。協調性は他者優先と有意な正の相関があった。男女別に下位尺度間相関を見たが、男性の有効ケースは18件、女性の有効ケースは165件と観測数に差が大きく、男女間の差を比較検討することは妥当ではないと判断した。

表7 規範意識の下位尺度間相関

	粘り強さ	主張	協調性	他者優先
粘り強さ	—	.28**	.40**	.22**
主張		—	.14	-.14
協調性			—	.38**
他者優先				—

** $p < .01$ * $p < .05$

表8 男性 下位尺度間相関

	粘り強さ	主張	協調性	他者優先
粘り強さ	—	.39	.52*	.55*
主張		—	.25	.23
協調性			—	.22

表9 女性 下位尺度間相関

	5 粘り強さ	主張	協調性	他者優先
粘り強さ	—	.27**	.39**	.19*
主張		—	.15	-.18*
協調性			—	.40**
他者優先				—

** $p < .01$ * $p < .05$

3-3. 因果関係の検討

今回新たに作成した規範意識尺度をこれから回答者の分類していく上で、現時点の回答者の属性（回答者の性別、年齢、学歴、子どもの人数）が規範意識尺度に影響がない事を確認する必要がある。そこで、規範意識の下位尺度に回答者の属性に重回帰分析を実施した。下位尺度毎の回帰分析の結果を表10-表14に示した。

表10 粘り強さと回答者の属性

説明変数	B	SE B	β	
性別	-0.10	0.24	-0.04	n.s
年齢	0.01	0.01	0.05	n.s

学歴	-0.02	0.05	-0.03	n.s
子どもの人数	0.07	0.08	0.08	n.s
基準変数 粘り強さ				

表 11 主張と回答者の属性

	B	SE B	β	
説明変数				
性別	-0.48	0.25	-0.15	n.s
年齢	0.02	0.01	0.11	n.s
学歴	0.05	0.06	0.07	n.s
子どもの人数	-0.08	0.08	-0.09	n.s
基準変数 主張				

表 12 協調性と回答者の属性

	B	SE B	β	
説明変数				
性別	0.24	0.24	0.08	n.s
年齢	0.01	0.01	0.09	n.s
学歴	0.05	0.05	0.08	n.s
子どもの人数	-0.08	0.08	-0.09	n.s
基準変数 協調性				

表 13 他者優先と回答者の属性

	B	SE B	β	
説明変数				
性別	0.17	0.23	0.06	n.s
年齢	-0.02	0.01	-0.15	n.s
学歴	0.00	0.05	0.00	n.s
子どもの人数	-0.01	0.08	-0.01	n.s
基準変数 他者優先				

下位尺度の「粘り強さ」と回答者の属性、「主張」と属性、「協調性」と属性、「他者優先」と属性は全てにおいて有意ではなかった。つまり、回答者の属性は下位尺度に影響を及ぼす要因ではないと判断できる。

回答時には子どもの年齢と性別も調査したが、子どもの年齢と性別が子どもの人数と共に複数あり、因果関係を判定できるように処理することが難しかった為、重回帰分析時には除外した。

4. 保護者の規範意識のタイプ—質問紙第1部の結果—

重回帰分析の結果より回答者の属性が下位尺度に影響を及ぼしていない事が明らかとなった。そこで、規範意識尺度の回答者を分類し検討するために、Ward 法によるクラスタ分析を実施した。その結果、3つのクラスタを得た。第1群は n=89、第2群は n=61、第3群は n=33 であった。また、3つのクラスタと4つの下位尺度を分散分析したところ、表 14 の結果になった。表 14 を図示すると図 2 のようになった。

表 14 下位尺度とクラスタ

クラスタ		下位尺度			
		粘り強さ	主張	協調性	他者優先
	自己優先型	-0.55	0.00	-0.58	-0.50
	バランス型	0.77	0.73	0.57	0.33
	他者優先型	0.05	-1.33	0.51	0.76

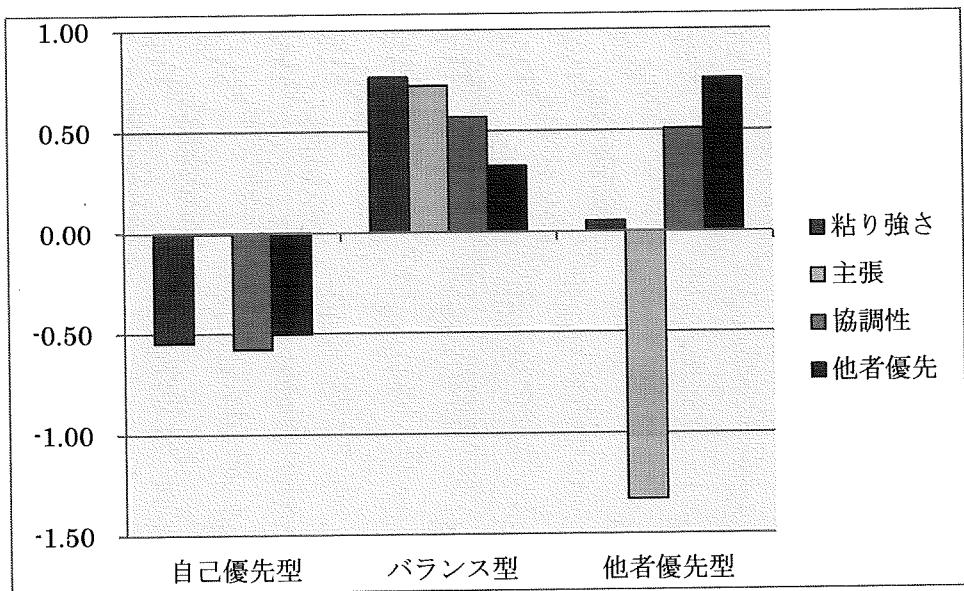


図 2 クラスタごとの下位尺度得点

3群のクラスタと下位尺度間の分散分析の結果から、第一群は主張の得点が平均と同等で、粘り強さ・協調性・他者優先は平均よりも低い。つまり、主張は積極的に行うわけではない。また、粘り強さが低いことで自己に甘い判断をする傾向があることや、協調性や他者優先の点が低いことから、他者と協調をすることに若干の消極性が見られる。第一群の得点配置から、自己的ことを優先的に考えながら規範意識が形成されていると読み取れる。このことから、クラスタの第1群は「自己優先型」と命名した。第2群は、粘り強さ・主張・協調性・他者優先のすべてが平均よりも得点が高い。他者と自己のどちらも尊重しながら関係性を築こうとする積極的な姿勢が読み取れるため「バランス型」と命名した。第3群は、粘り強さが平均に近く、主張がかなり低い得点を示していた。そして、協調性と他者優先が平均よりも高い得点を示した為、自分の意志を主張するよりも他者の意見や希望を尊重して意思決定していることが伺える。よって、第3群は「他者優先型」と命名した。

得点の相関を見たところ、バランス型と他者優先型の協調性のみ有意な相関は出なかった。他は有意な相関がみられた。

5. 主張とがまんに関する場面判断と実際の行動選択について－質問紙第2部の結果－

質問紙第2部は、主張とがまんのどちらがそれぞれの場面で適切だと判断するかと実際の行動判断について回答するものだった。13の場面を用意し、「一つ一つの場面で主張とがまんのどちらの行動をすることが望ましいと思

うか」という場面判断をしてもらった。また、同じ場面で「回答者自身は、実際には主張とがまんのどちらの行動をとるか」について聞いたところ、以下の表の結果となった。

表4 【保護者】場面判断と実際の行動 χ^2 乗検定

	場面		Q1 場面判断		Q2 実際の行動	
			主張	がまん		
①	自分の気に入っていた花びんを友人に誤って壊されてしまい「悲しい」と思っている時	主張 がまん	37 135	17 155		**
②	欲しいものが最後の1つになり、自分も友人も同じ物を欲しいと思っていた場合	主張 がまん	43 129	21 151		**
③	すでに自分は持っていて1つで十分と思っているが、友人が好意で同じ物をプレゼントしてくれた時	主張 がまん	14 158	9 163		n.s
④	自分の行った行動を誤解して相手が怒っている時	主張 がまん	155 17	144 28		n.s
⑤	親しい人にあげた贈り物を別の人配られておりショックだと感じている時	主張 がまん	64 108	35 137		**
⑥	友人にダブルブッキングされ日程の再調整を申し込まれた時	主張 がまん	47 125	30 142		*
⑦	話し相手が話しているが、自分の意見をもつていて早く伝えたいとき	主張 がまん	17 155	36 136		**
⑧	見知らぬ人に順番に割り込まれる等不快になる行動をされた時	主張 がまん	124 48	86 86		**
⑨	目の前に話してみたい人がいて既に数人で話しているが、自分も話しかけたいと思っている時	主張 がまん	80 92	41 131		**
⑩	初対面の人と打ち合わせの日程を調整する際に、相手には好都合で自分にはそうではない日程を示された時	主張 がまん	123 49	104 68		*

	大勢の人が集まり自分も参加していて、進行役が「何か意見はあるか」と聞かれ、自分が伝えたい内容がある時	主張 がまん	141 31	86 86	**
(11)	知り合いに貸していた物が自分の想像していた状態で戻つてこなかった時	主張 がまん	115 57	63 109	**
(12)	数人での話し合いで、やりたい事や挑戦したい事を問われた時	主張 がまん	157 15	128 44	**

*; $p < 0.5$ **; $p < .01$

①場面判断と②行動選択の回答の結果のうち、主張が望ましいと判断した場面だが、実際の行動では主張の数が減っている回答に色を付けている。13場面のうち、主張する行動が望ましいと判断された場面は④、⑧、⑩、⑪、⑫、⑬の6場面だった。がまんする行動が望ましいと判断された場面は、①、②、③、⑤、⑥、⑦、⑨の7場面であった。約半数ずつに分かれた。

しかし、場面判断と実際の行動選択を比較してみると、主張が望ましいと判断した場面で、④以外は、実際の行動選択では主張の数が減っている。時には主張とがまんの数が同数になることや逆転する項目もあった。(⑧、⑪、⑫)

また、がまんが望ましいと判断された場面でも、実際の行動でがまんを選ぶ人数が増える結果となった。(①、②、③、⑤、⑥、⑨)

6. 考察

回答者は「自己優先型」「バランス型」「他者優先型」の3タイプに分かれ、人数比でいうと自己優先型の人数が多く、他者優先型の人数が少ない。自己優先型が多い結果から、「他者よりも自己を優先する」意識を形成している人数が多いと読みとれる。自己を抑制しがちな規範意識をもつ人数は少ない。クラスタの人数比は、保護者も自己抑制傾向が強いのではないかという仮説と相反する結果である。

自己優先型が多いが、4つの下位尺度得点が平均値や平均より低いことから、実際の行動で主張行動を積極的に取るわけではないだろう。むしろ、主張の値が高いバランス型の方が他者との兼ね合いをみながら主張行動を取つ

ているのではないかとも考えられる。また、他者優先型の粘り強さは平均程度で、主張はかなり低く、協調性や他者優先の値が高いことは自己の主張より他者の主張の方に価値を置いているとみることもできる。

しかし、場面判断と行動選択の調査の結果から、主張する事が望ましいと判断していても実際は抑制の行動をとる傾向であり、がまんが望ましいと判断する場面でも実際の行動で抑制を選択する数が増えており、全体的に抑制行動をとる傾向が強いことが明らかとなっている。つまり、規範意識のタイプに関係なく全体的に主張よりも抑制の行動をとりやすい傾向にあるといえる。

のことから、保護者が抑制すべきと認識しているのか、主張をすべきと認識しているのかに関してみると、13場面のうち半数以上は主張をすべきと見做している。全てにおいて抑制すべきと認識している訳ではない事から、いかなる状況下でも抑制を望ましいと思っている訳ではない。そして、主張をすべきと認識している場面は、実際の行動で抑制的な行動に偏る。これは、主張が望ましいと思っているが、保護者でも実際の行動では抑制になり意識と行動の差が大きいことも自覚している結果といえる。この点からは主張が望ましいと認識した場面で、特に子どもたちには主張をすることを期待している可能性がある。

第4章

保育者の自己抑制の傾向

1. 目的

前章で保護者は主張すべきと判断している場面で、実際には抑制行動を選択することから、抑制傾向にあることが明らかになった。保護者の結果を受けて、保育者も同様に抑制傾向が高いという仮説を立てることができる。

しかしながら、保育者は専門性をもって職業として子どもと関わっていることから保護者と全く同じ結果になるとは限らない。保育者が保護者と同様に抑制傾向が高い場合は、意識レベルよりも行動レベルで、子どもの自己抑制に影響を与えていたり可能性を更に裏付ける結果となる。また、保育者が保護者とは異なり意識と行動の一貫性が見られるときには、保育者という特殊な立場で子どもへ働きかけることで保護者と保育者との明確な態度の差があるということになる。保育者の結果次第では、子どもに与える影響の意味合いが変わることから、保育者を対象として規範意識の傾向や意識と行動の一貫性があることを検討することは意義のあることである。

そのため、本章では保育者の規範意識と行動のレベルを明らかにすることを目的とし、検討することとする。

2. 方法

2—1. 質問紙の構成

保育者を対象とした調査で使用する質問紙は、保護者の調査時に使用した質問紙を基にしながら、同様に2部構成にした。第1部の質問は、規範意識尺度の4因子に関する質問項目に絞り、数は37に削減した。また、第2部の質問に関しては、反省を生かして回答しづらい構成だった部分を見やすいものに修正した。第2部の内容は、13の場面について「①この場面の対応として主張とがまんのどちらが適しているか」という場面判断に関するものと、「②実際この場面でご自身は主張とがまんのどちらの行動をとるか」の2種類について質問した。

2—2. 対象者

弘前市内の保育園・幼稚園に所属する保育者を対象とした。保育者は、役職やクラス担任に限定せず、有資格者全てに質問した。質問紙調査の協力が得られたのは4園で合計41名である。平均年齢は、43.7歳。

2—3. 調査期間

平成30年9月7日（金）～平成30年9月27日（木）の期間、順次配布し、2週間程度で記入していただき回収した。回収率は100%だった。回収率が高かった要因として、調査依頼した園の母数が4園と少なかったこと、

また、各園に在籍する園児数も120名以下の園であったため職員数も少なかったことが大きい。そして調査期間中に体調不良や育休等による長期休暇を取っていた職員がいなかつた事もあり、回収率が高かったと考えられる。

2—4. 分析方法

ExcelとSPSS (PASW STATISTICS BASE 18) を使用する。

3. 保育者の規範意識のタイプ—質問紙第1部の結果—

3—1. 下位尺度得点と相関

Excelを使用して項目1から項目37までの下位尺度得点をだし、下位尺度得点間の相関をみた。結果は以下の表のとおりである。

その結果、全ての因子において、有意な値であった。しかし、相関係数に着目すると1よりも0に近い数値の並びであり、相関関係は弱くばらつきがあるといえる。その中でも「他者優先」と「協調性」の値は0.41で、強い相関があるとは言えないものの比較的の関係し合う項目と見られる。

表15 保育者 下位尺度相関

	粘り強さ	主張	協調性	他者優先
粘り強さ	—	.09***	.13***	.22***
主張		—	.32***	.09***
協調性			—	.41***
他者優先				—

***; $p < .001$

3—2. クラスタ分析

次に、SPSSでクラスタ分析を実施した。類似した回答傾向のある人同士をまとめ分類する分析方法だが、多数の分類になり大分類のクラスタにはならなかった。おそらく、回答者数が少なかった為、大きなまとまりに成らなかったと考えられる。

4. 主張とがまんに関する場面判断と実際の行動選択について—質問紙第2部の結果—

Q1 「場面に対して主張とがまんのどちらが適しているか」という質問を「場面判断」とし、Q2 「実際に回答者は主張とがまんのどちらの行動をとるか」という質問を「実際の行動」と表記する。この2種類の質問に対する

回答数を、主張とがまんのそれぞれで計数し、一問毎に χ^2 検定にかけた。結果は表 2 に記した。

表 16 【保育者】場面判断と実際の行動 χ^2 検定

	場面		Q1 場面判断	Q2 実際の行動	χ^2
①	自分の気に入っていた花びんを友人に誤って壊されてしまい「悲しい」と思っている時	主張 がまん	15 26	7 34	t
②	欲しいものが最後の 1 つになり、自分も友人も同じ物を欲しいと思っていた場合	主張 がまん	8 33	5 36	n. s .
③	すでに自分は持っていて 1 つで十分と思っているが、友人が好意で同じ物をプレゼントしてくれた時	主張 がまん	2 39	3 38	n. s .
④	自分の行った行動を誤解して相手が怒っている時	主張 がまん	33 8	34 7	n. s .
⑤	親しい人にあげた贈り物を別の人に配られておりショックだと感じている時	主張 がまん	13 28	10 31	n. s .
⑥	友人にダブルブッキングされて日程の再調整を申し込まれた時	主張 がまん	15 26	13 28	n. s .
⑦	話し相手が話しているが、自分の意見をもっていて早く伝えたいとき	主張 がまん	6 35	7 34	n. s .
⑧	見知らぬ人に順番に割り込まれる等不快になる行動をされた時	主張 がまん	30 11	21 20	*
⑨	目の前に話してみたい人がいて既に数人で話しているが、自分も話しかけたいと思っているとき	主張 がまん	7 34	5 35	n. s .
⑩	初対面の人と打ち合わせの日	主張	22	17	n. s

	程を調整する際に、相手には好都合で自分にはそうではない日程を示された時	がまん	19	23	.
⑪	大勢の人が集まり自分も参加していて、進行役が「何か意見はあるか」と聞かれ、自分が伝えたい内容があるとき	主張 がまん	34 7	26 15	†
⑫	知り合いに貸していた物が自分の想像していた状態で戻ってこなかつたとき	主張 がまん	28 13	21 20	n.s. .
⑬	数人での話し合いで、やりたい事や挑戦したい事を問われたとき	主張 がまん	32 9	29 12	n.s. .

*; $p < .05$ †; $.05 < p < .10$

有意差が出たのは、「⑧見知らぬ人に順番に割り込まれる等不快になる行動をされた時」で、有意傾向だった回答は、「①自分の気に入っていた花びんを友人に誤って壊されてしまい「悲しい」と思っている時」と「⑪大勢の人が集まり自分も参加していて、進行役が「何か意見はあるか」と聞かれ、自分が伝えたい内容があるとき」の2つであった。

全体的に有意差が出にくいという結果になることは、nの数が少なかったことから予想はされていた。その上で有意差が出た⑧の場面は、「言いたいのに言えない」という葛藤が引き起こされやすい場面であるといえる。

場面判断で「主張」の数が「がまん」より上回っている回答は、先程挙げた⑧番と、「④自分の行った行動を誤解して相手が怒っている時」、「⑩初対面の人と打ち合わせの日程を調整する際に、相手には好都合で自分にはそうではない日程を示された時」、「⑪大勢の人が集まり自分も参加していて、進行役が「何か意見はあるか」と聞かれ、自分が伝えたい内容があるとき」、「⑫知り合いに貸していた物が自分の想像していた状態で戻ってこなかつたとき」、「⑬数人での話し合いで、やりたい事や挑戦したい事を問われたとき」の6場面である。13の場面のうち、約半数を占める。場面④、⑧、⑩、⑪、⑫、⑬の「実際の行動」の回答をみると「主張」の数が「がまん」の数を上回っているのは④のみである。⑧、⑪、⑫、⑬は「主張」の回答が減少している。有意差は出ていないが、⑩に至っては、「主張」の数と「がまん」の数が逆転している事が分かる。

5. 考察

保護者と同様に保育者も、場面毎に主張が適切か・抑制が適切かを判断してもらう質問と、実際には主張と抑制のどちらを選択し行動するのかを聞いたところ、全体的に約半分の質問は「がまん」すべき場面と認識し、実際に「がまん」する行動をとっている（①, ②, ③, ⑤, ⑥, ⑦, ⑨）。「主張」すべき場面で、実際に「主張」するかどうかを見たときには、「主張」の数が減少していること、または「主張」よりも「がまん」が上回っている。このことから「がまん」すべきと思う時には「がまん」する、「主張」すべきと思ってもなかなか「主張」できないという傾向にあるのではないかと考えられる。しかし、有意差は出ていないため、可能性に過ぎないが、保育者も実際に主張することには遠慮がちであると捉えられる。

統計的に有意な差がない項目があるが、保育者の意識と行動との関連でも、主張すべきと判断する場面で、抑制的な行動をする傾向のような消極さは読み取れる。

つまり、保護者と同様に主張を望ましいと判断する場面で、抑制的な行動になる傾向が示された。子どもの身近な存在である保護者と保育者の両者がそれぞれ抑制の傾向が高いことと、子どもの抑制傾向が高いことを関連して検討すると、保護者や保育者の意識ではなく行動を見て、抑制をしたほうがいいと学んでいる可能性がある。

保護者や保育者が、ある場面では主張の方が抑制よりも望ましいと判断、していても、実際の行動が抑制的であることは、子どもたちに真逆のメッセージを与えていくことになる。また、大人たちが主張したくてもできないと捉える場面においては、子どもたちには主張ができるようになってほしいと期待を込めている可能性がある。主張が望ましい場面で主張できる子どもに育ってもらうためには、保護者や保育者も自覚的に主張する行動を見せることが求められる。保護者や保育者は、今まで以上に自分が主張することに意識を向ける必要があるだろう。

第5章

子どもの自己抑制を捉える
保育者の枠組みとその特徴

1. 目的

子どもの自己抑制に関して実証的に実態を把握するため、年長児や保護者や保育者を対象に量的な調査を実施してきた。その結果、年長児が約20年前に実施した佐藤の研究時よりも部分的に抑制の傾向が強くなっている事が明らかとなつた。そして、保護者や保育者も主張が望ましい行動と思っている場面でも抑制の行動を選択する傾向にあると示された。

場面認識としては主張を望ましいと思っていても抑制してしまっているという現状からは、確かに主張面を重視した教育が必要だといえるだろう。

本章では、保育者へのインタビューから保育者の子どもの自己抑制の捉えを検討する。これにより主に2つの問い合わせができる。これまで研究の動機として、現代の子どもは「がまんができない」という一部の保育者の声を取り上げてきたが、保育者も主張が望ましいと考えられているものが多いとすれば、本当に取り上げた事は保育者の見解を代表するものだったのだろうか。

また、保育者は子どもの抑制面を育てようとする時に、どのような配慮を行っているのだろうか。主張が望ましいと考えるものが多いのであれば、抑制面を育てる際にも、単純に子どもに抑制的な行為をさせる事をめざしてはいなはずである。こういったことを踏まえると、インタビュー分析をすることで、保育者の抑制面の教育の構想や見通しに関する洞察を与える事ができる。

2. 方法

2-1. 対象者

保育経験が5年以上ある保育者7人に、半構造化面接を行った。一人当たり1時間程度で、回答は筆記記録をとり、ICレコーダーで録音した。7名をA～Gで表記する（※D、Fは子育て経験が有る。■B、D、Eは0～2歳児の担当経験が無い）。対象者が東北地方在住のため、東日本大震災の影響を受けた回答もあった。

2-2. インタビュー内容

保育の中で子どもが抑制する場面は、日常的には「がまん」の言葉を用いて理解されることが多いと予想できる。よって、抑制を連想できる「がまん」という言葉を使用し、次の①～⑥について尋ねた。

<質問項目>

- ①保育場面の中で「がまんができない子が多い」と感じるか。
- ②ベテランの保育者が「がまんできない子」が多いと言うことを聞いたことがあるか。
- ③なぜがまんができないと思うか。
- ④どのようにすればがまんができるようになると思うか。
- ⑤どのくらいの時期からがまんをできるように働きかけるのがよいか。
- ⑥子どもにとってがまんとは何を意味するのか。

3. インタビューの回答結果

保育者に実施した半構造化面接の結果は以下の表にまとめた。

表 17 保育者への質問内容と回答（1）

	①保育場面で「がまんができない子が多い」と思うか	② ベテランの保育者が「がまんできない子が多い」と言うことを聞いたことがあるか
A	5歳児の年代によってがまんできない子がいたり、いなかつたりする印象。保育園と幼稚園の違いを感じた年もある。2012年にもった5歳児は震災関係で荒れている子の方が多かった。	ベテランの保育者が言っていることを聞いたことがある。昔の方が、がまんが出来ていたと言われた。お母さんたちも変わってきているからねと言っていた。友だちと遊ぶのにも、ケータイやスマートフォンで連絡しやすい。ママ友の飲み会もあんまり聞かなかった。
B ■	がまんできない子が多いと感じない。がまんする環境を少なくすればいい。今見ているクラスは、がまんできる。がまんできない子が多いクラスをもったこと(2013・2014)はあった。	ベテランの保育者が言っていることを聞いたことがある。キレイで、落ち着きがない、気になる子が多いと言っていた。愛情不足か過保護かみたいな親の養育力が低いということを言いたいのだと思う
C	がまんできない子が多いと思う。いつも多動っていう感じ、育てづらい感じがする。世の生変わってきてている。お母さんたちも子どもに甘い親になってきている。	ベテランの保育者も言っている。子どもの層も変わってきているのもあるし、大人の層も変わっているよねと言っている。
D ■ ※	実感がまんできない子が多いと思ったことがない。(一定数がまんできない子がいるが、がまんできない姿が普通だと捉えている。)	「あのクラスはがまんできない」と限定していっていたが、最近という言い方ではない。
E ■	基本的にはがまんできている。比較的がまんしなくてもいい環境になっている。がまんできない子が多い	がまんできない子が多いとは聞かないけど、クラスには数名いるという感じで聞く。多すぎて手が回らないとか

	かどうか判断できない。	ではない。過去と大きな変化はない。
F ※	がまんできる・できないは、個性と捉えている為、多いとか思うことはない。	ベテランの保育者は昔からがまんできない子が多かったと言っていた。 (ベテランの保育者と一緒に働いたことが昨年しかない。)
G	がまんできない子がすごく多いと感じる。	ベテランの先生たちが、がまんできない子が多いとは言うことをここまで聞かないが、「子どもが幼いね」という言い方をすることがある。

表 18 保育者への質問内容と回答（2）

	③なぜがまんできないと思うか	④どのようにすればがまんできるようになると思うか
A	なんでもすぐに手に入るから。「先生さようなら」といった後すぐにスマホをもってゲームしようとするのをみて、善悪の判断がそこでわかなくなくなっちゃったのかな。自分たちのときはゲームするために家に帰る、目的があつての頑張った結果だったけど、今は何もしなくても手に入る。	年齢にもよる。 <u>一歳は（がまんの）概念を知らせる。</u> がまんっていう言葉がわからないだろうから、こういう風に待っていることががまんなのだよつて言う。上に上がってきただときに、なんでも思うようにいくわけではないと伝える。 <u>3歳はがまんできなくて泣いちやうから、一緒に10数えたりして貸して、いいよのやり取りを学んでいって。4,5歳になって年下に貸せたときとかに褒め認める。</u>
B ■	昔よりも子どもをたいせつにしようって意識が高い親も多いから子どもにがまんさせない家庭の空氣がある。保育時間が昔に比べて長く、園でがまんする時間が増えた。 精神病院も近いから、（病院に通う親も多く子どもも不安定で）自然とそう（がまんできない子が多く）なってしまう。	遊んでいるときも物の取り合いでございがまんをする。 <u>待つことを経験して、きっとこの子は貸してくれる（期待）みたいなのとか、大人があんまり口挟むことじやないような気がする。</u> 遊んでいる中で自然とがまんできるようになると思う。 貸してあげたら褒めたり、長い針が何まで来たら自分のところに来るからまってようねとか期待みたいのを教えたり。
C	世の中が変わってきたから。子育ての孤立化、SNSの普及、機械を通すことで人とのかかわりが薄れきっているから。	受け止めてあげること。満たされたらできるようになると思う。 <u>誰かから許される経験があつて、相手を許すことができるようになると思う。</u> 自分が受け止めてもらえてるなとか愛されているなっていう根本的な愛情、欲求が満たされない限りやっぱりなかなか他人を許したり他人に目が向くつてないのかなって。
D ■ ※	強制的に話聞きなさいということに反発して落ち着かなくなったりするのかなと思った。「がまんしなさい」っていうよりもなんでそうしなきやいけないのか理由が分からぬから話聞けないのかな。周りの子たちが困っているとか気づいてないなとかそういう理由を伝えてあげたら子どもたちって自然に友だちに気づいていったりするのかな。	集まりに関しては、楽しく参加できることで、なると思う。 <u>なんでもがまんしなきやいけないのか理由を伝えしていくことでわかっていくと思う。</u> 友だちの存在がすごい大事。 <u>子ども同士で言い合い気づける環境を作つてあげることが大事。</u>
E ■	(子どもによって)性格的などころでがまんできない子は、家族関係でいうと年の離れている兄姉	言われたからやるのではなく、自分からやるのを大事にしたい。 <u>なんでもがまんしなきやいけないかをちゃんと自</u>

	<p>がいて自分の思うようになってきたという環境、大きな声で泣けば思い通りに行くことがある。方法として無意識に獲得していると思う。</p> <p>アイディアもあるし遊びのイメージが強く、実現したい気持ちがあるため、友達の意見をうけ入れられないのでは。</p>	<p>分でわかつて必要ながまんができるようになってほしい。年長には、子どもに考えられるように伝えたり、客観的に自分がどうみられるかを伝える。「どんな自分になりたいの」と問いかける。よく叩いてしまう子の良い所を取り上げて褒めたり、周りの子のもつその子のイメージがアップするように伝える。個別には、感情の出し方の度合いを伝えていた。</p>
F ※	<p>自分でやりたい気持ちが強く、周りの子が善意でやってしまう（片づけや手伝いなどしてしまふと）</p> <p>自分がやりたいことに反したこと</p> <p>をされるため強く怒る。感情をコントロールすることが苦手。</p> <p>自分のやりたい事をうまくコントロールができない。</p>	<p><u>うまく（自分の気持ちを）言えることが見つからないから爆発してしまう。</u></p> <p><u>落ち着かせてからうまく言う言葉を伝えていく。</u></p>
G	<p>常にきれいに並び、常にきれいに正座してお話を聞いて、以上児はより強く守るように思われていて、それもある。3歳までは玩具が棚にあり、やりたいものがいつもできる環境ではない。遊び込める環境の確保が必要。姉や兄と年が離れていて周りが妥協してくれる。無意識に周りが譲ってくれると思うようになっている。</p>	<p>もっと遊べる時間を増やして満たされるとできると思う。子どもががまんできないことの要因を理解して、原因が分かったら保育者が寄り添うことでできるようになると思う。</p> <p><u>根本的なことに働きかけたりすれば結果的にがまんできるようになると思う。せっかく作ったのに悔しいとか言葉にできず手が出るから自分の感情と言葉が結びつくように働きかける。</u></p>

表 19 保育者への質問内容と回答（3）

	⑤どのくらいの時期からがまんを働きかけるとよい か	⑥子どもにとってがまんとは何を意味するのか	がまんの種類
A	わけわかんないうちに覚えちゃった方がいいかな。がまんの種類があるよね。モノの取り合いと気持ちの面は違う。	悪いわけじゃない。 <u>必要なものもある</u> 。善悪の判断とか。	けんか・トラブル 待つ 話を聞く 物の貸し借り 遊びの切り上げ 感情の表出
B ■	年齢的には3歳児の4歳になつたら。見通しが持てる。例えば、自分が今ここで貸せば次貸してくれるとか、長い針が何になつたら貸してもらえるとか。	がまんは、 <u>どれだけ自分が心地よく生きれるかにかかわるもの</u> 。がまんをしないで一番損してしまうのは自分自身。がまんしないと皆一緒に遊んでくれないし、はっても泣き叫んでも何も状況は変わらないっていうのを子どもにとってのがまんは目指すべきと思っている。	待つ 順番を守る 物の貸借 遊びの役割の妥協
C	1歳から働きかける。0まだわからないけど、他人と共に生活する保育園にいたら0歳なりにもあるかもしれない。自分だけの物じやないし、思うようにはいかない。がまんって抑えることとは違う。その概念から始まるのかなと思う。	善悪の判断。 <u>他人と共同生活する中で、いけないこととしてもいい事の分別が付くようになっていく</u> ことががまんの1つ。 がまんが抑制だけじゃないと思ってる。自分が譲れることとか、ちょっと抑えられることで人との折り合いをつけられていく経験になったりとか、がまんがあるからできることがあるんだろうなって思う。でも必要以上のがまんは、どこかで爆発するのでは。	物の貸借 遊びの切り上げ 人を傷つける行為 気持ちの折り合い 譲渡
D ■ ※	3歳以上しか担任は持っていないが、印象として2歳ぐらいは、自分も怪我すること友だちを怪我させること、そういうがまんはさせなきやいけないけど、座りなさい、とかまだいいかな。4歳児は、先生と友達からがまんを気づかせていく。	(がまんはあんまりさせたくないけど)大事ながまんはある。自分で今はやってもいいやつちゃだめと分かる子は人にもつたえられる。そういう力を持っている子は自信も持てるし自己肯定感ももっているし、やりたいことをやって相手にも伝え	話を聞く 座って待つ 人を傷つける行為 順番を守る 時間を守る 遊びの切り替え 自分をコントロールする力 友だち関係で必

		られて自分もコントロールできる。がまんできる力って必要だからいろんなところで使われるんじゃないかな。 <u>大人になつても人生のいちばん基盤の部分。</u> やって悪い事・いい事が分かることと思う。	要なもの
E ■	1歳は安心。2歳は自己発揮。3歳も自己発揮だけど相手の気持ちを知るみたいな時期、3歳後半から自分の気持ちを言葉にして出す・相手の気持ちを知る。4歳5歳で折り合いをつけられるように頗って関わっている。生活の中で必要ながまん例えば、順番を待つとかは2歳3歳で知らせていく。	互いに心地よく生活するための必要なもの。誰かと一緒に過ごすときに、お互いが自分を主張しつついい塩梅で過ごせるようにするもの。大人の都合ではない。皆が一緒に過ごすときに必要な物。	友だちへのスキ ンシップ 物の貸借 心のブレーキ 人を傷つける行 為 対人関係 順番を守る 静かに過ごす 感情のコントロ ール
F ※	1歳児クラスから早く働きかける。かみつきひつかきは傷つけてるから。2歳後半から4歳にかけて、ぐっとがまんできるようになると思う。自分とともにだちを傷つけることはしないでほしいから。	今後生きていく中でがまんしない生活はない。がまんのなかから楽しさを見つける。(勉強の楽しさ、学校生活の中で友だちとのおしゃべりの楽しさ、音楽や体育が好き等。)がまんを覚えて好きなことを職業にしたり生きがいにして社会に貢献する。	感情のコントロ ール 人を傷つける行 為 大人数のクラス 環境 待つ
G	幼児クラスになったきっかけ。ちょっとずつ声をかけていきたいなって感じはするけど、3歳はヤダヤダな時期もあるから難しいかもしえない。5歳はしてもらいたい。	何かに押さえつけてするのではなく <u>葛藤してやること</u> だと思う。こうしたいけど、やっちゃんいけないとわかつて正しい事をする。自分で自分をコントロールすること。	話を聞く 座って待つ 人を傷つける行 為 遊びの切り替え 感情の自己抑制 姿勢

4. 発達研究の枠組と保育者のもつ枠組

インタビューの回答結果をみると、①「がまんが出来ない子が多いとおもうか」どうかについて見解が分かれた。毎年がまんできない子がクラスに数名いることは、各保育者が事例を挙げて話をしていたことから読み取ることができますが、近年がまんができない子どもが増加しているという捉えで括るものではない。また、A, B は共にインタビューの中で東日本大震災の被災経験による影響もあったと回答しており、受け持った年によって集団の様

子が変わることが指摘されている。また、Bは「がまんできない子が多いクラスを受け持ったことがある。」と話し、震災の年に生まれた子どもが3歳クラス、4歳クラスになった際に受け持った際にそのような印象をもつた様である。園の立地や環境、生活背景等を含めると、「がまんできないことはしようがない」と子どもを受容する必要性を感じていた。回答の中には、子どもたちや各家庭に負荷が掛かった特殊な環境下であったことを踏まえたものも含まれている。

5. 抑制の発達とおおよそ合致する保育者像

発達研究に即した時期に働きかける保育者の典型的なモデルを仮定すると、おそらく3歳未満は自己主張ができているかに着目し働きかけ、3歳から5歳の間に自己抑制ができるように働きかけるだろう。発達を指標に自己主張や自己抑制が「できる」時期・「できない」時期に合わせた対応を考えられる。例を挙げるならば、自己主張ができ自己抑制ができない3歳児に対して、自己主張ができるように働きかけるといった具合である。「できない」事に着目するのではなく「できる」事に着目し働きかけるのではないかと考える。

そのようなモデルだと仮定するならば、おおよその部分はGが該当するとみられる。Gは、抑制が向上する時期に働きかける目安をもち、子どもが葛藤し学ぶ姿勢を評価している点から読み取ることができる。具体的に挙げると、⑤どのくらいの時期から子どもたちに働きかけるかの問い合わせに「ちょっとずつ声をかけていきたいなって感じはするけど、3歳はヤダヤダな時期もあるから難しいかもしれない。5歳はしてもらいたい」と回答し、抑制が著しく向上する時期に一致している。3歳は自己主張を激しく行う時期であり、自己を抑制する経験より自己主張をする経験が多いだろうとみている。5歳にかけて抑制ができるようになることを踏まえ、抑制することを望んでいる。これらのことから、3歳から5歳へ成長する過程で、時期に合わせて必要で適当な経験を積むことで抑制ができると考えていることが読み取れる。

また、その経験は外圧的な環境によってがまんするものでは無く、「何かに押さえつけてするのではなく葛藤してやることだと思う」と述べ、葛藤を自ら経験していくことによってできるようになる姿を見取る。葛藤体験を経験していくと、子どもが抑制を必要とする場面かどうか判断できるようになり、自らコントロールしていくだろうと捉えている。がまん自動的に行うようになるとされている。集団生活を経験する上で保育者が「抑制を必要とする場面」と子どもが「抑制を必要とする場面」は、異なることがあると認識したうえで、外圧的に子どもにがまんさせるべきではないとしている。

抑制の発達の枠組におおよそ一致していると捉えられるGの保育者だが、

子どもが抑制を「できる」か「できない」かについては発達研究の枠組と異なる見解を持つ。「もっと遊べる時間を増やして満たされたらできる」「子どもががまんできないことの要因を理解して保育者が寄り添うことでできるようになる」「根本的なことに働きかけたりすれば結果的にがまんできるようになる」など、できない姿を見て、これからできるだろうと見通す評価をしている。

6. 生活的価値を見出す保育者

発達研究の枠組から見て、働きかける時期もその根拠も異なる保育者がおり、着目する価値があると考えている。発達研究の枠組の「できる」「できない」では言い表せない根拠は、「生活」である。例えば、「他人との共同生活」で必要であるとみて、「これから生きていく中でがまんしない生活」はないからこそ、「互いに心地よく生活するために必要なもの」と捉えている。また、「生活」と具体的な言葉にしてはいないが「どれだけ自分が心地よく生きられるかにかかわる」、「大人になっても人生のいちばん基盤の部分」と生きることに関して述べる保育者もいた。保育現場での生活とこれからの未来が延長線上にあり、今（保育施設にいる時期）から培っていくべきものと考えている。この「生活」の価値に着目し3歳未満児を捉えると、できなくても必要となるものではないか、不完全に抑制ができる姿でも部分的にできていたりしようとする姿を前向きに評価しているのではないかと考える。よって保育者の中に、自己抑制に生活的価値を見出していると考えられる。

ここで、生活的価値をもち、抑制の向上する時期より以前に子どもに働きかけると回答した保育者を取り上げる。2歳までの間に抑制を働きかけ始める保育者A, C, D, E, Fのうち、「共同生活」について話したCを見ていく。⑤のどのくらいの時期から働きかけるかは「1歳から働きかける。0はまだわからないけど、他人と共同生活する保育園にいたら、0歳なりにもあるかもしれない。」と述べ、抑制の向上する時期よりかなり前から働きかけるとしている。また、保育園等の集団の場で、0歳も0歳なりにという視点をもち子どもを見取っている。1歳から働きかけることに対して、「がまんって抑えることとは違う。その概念から始まる」と子どもにとって必要な意味のあるがまんの概念を形成するために、1歳児から働きかけを行うようである。発達研究から見れば、1歳児は抑制が十分に発達していない時期であるが、Cはそういった捉えと別の尺度で判断をしている。

⑥子どもにとってのがまんとは何を意味するのかという問い合わせに対して「他人と共同生活する中で、いけないこととしてもいい事の分別が付くようになっていくことががまんの1つ。」と話している。集団生活を営む上での善悪の判断や、その場の文脈で抑制を必要とする行動かを判断することで十分だと

を考えている。必ずしも、抑制する行動を行うかどうかでなく、抑制する行動を必要とする場面かどうかと判断したり、どのような行動が適するかという考えに至るまでのプロセスに着目している。保育場面での子ども同士のやりとりでは、言い合いや喧嘩、気持ちのすれ違い等もあり、相手の気持ちを察することが必要な場面が多くかなり高度な関わりが日常的に行われている。これらが起った際に、必ずしも自己抑制のみをする必要はなく、自分の気持ちを主張するか抑制するか選んでいいと C は捉えていると考えられる。状況やその時の自己の気持ちによって判断する、または、そこに至るまでの過程を何度も経験することが重要だと捉えており、抑制する行為が「できる」ことが全てではないと思われる。前述した葛藤体験は、より小さい年齢から就学前まで何度も抑制しようとしてもできなかつた経験を積み重ねることで、生活に必要ながまんができると考えているのではないか。「できない」から働きかけないのではなく、「生活」に必要であるから働きかける。1歳児から働きかける理由は、共同生活において行動を規定する判断を他者とのやり取りの中で感じ取れる力を持っていると、肯定した見方を持っているためと考えられる。

このような C のもつ「できない」姿の捉えは、G と共通する尺度でもある。「受け止めてあげる」「満たされたら」がまんできるようになると述べる C も、G と同様にできないができるようになると考えている。「できる」「できない」時期と分別して働きかけを規定するのではなく、できるし分かるようになるだろうと見取り働きかけを行っている。

7. 発達研究と保育者の「できない」姿の捉えの差異

保育者の枠組を明らかにする上で、発達研究の自己抑制が「できる」「できない」と時期や典型的なモデルを仮定したことは重要であった。保育は園や保育者毎に多様な解釈があり、多様に展開できるため、保育者同士を質的に見ていても、おそらく保育内容の差異しか見解が出なかつたであろう。発達研究に即した保育者モデルと仮定することで、今回保育者がどのような枠組をもつかを捉えることが可能となつた。

保育者は、「できる」「できない」と言葉で捉えながらも、発達研究の「できない」という捉えから離れ、子どもが部分的にできることやできるまでの判断や考えがある姿を「できそう」と見做している。「できそう」に着目すると、その時々で「できる」「できない」で分類されてしまうが、未来を見通しできるようになる姿も含めると「できるだろう」という解釈もできる。

抑制の向上する時期に即した働きかけをする保育者と生活的価値を見出し未来の姿に期待をもって働きかける保育者がおり、発達研究の捉えと異なる保育者独自の枠組があることが分かった。抑制が向上する時期に働きかける

保育者とそれより以前に働きかける保育者のどちらにも、できない姿を「できるだろう」と捉える姿勢を読み取った。保育者は純粹な「できる」「できない」という認知的な枠組で捉えているわけではないと考えられる。

発達研究で示された抑制が著しく向上した時期を一つの指標として、働きかける時期を規定する保育者はいるが、「できない」と子どもを区別する捉えがない。また、3歳より以前に働きかける保育者は、できないことが多い時期と理解しながらもできるようになる可能性の価値に比重を置き、働きかけている。できる時期かそうでない時期かと分ける必要性を感じていないし、個々の子どもなりの、または、その年齢なりの現状に対する意欲や態度に価値を置いている。よって、3歳未満児に働きかける保育者がいると捉えた。

これらのことから、子どもの自己抑制を捉える枠組として保育者は「できる」「できそう」の2観点をもっており、発達研究の抑制の枠組と異なる尺度をもつといえる。

8. 保育者からみた子どもの自己抑制

保育者の子どもの自己抑制とは、単に集団における表面的な抑制行動だけを意味するものではなかった。保育者は、子どもにとって意味のあるがまん、生活的価値があるがまんの形成を目指している。保育者が目指すがまんは、「互いに心地よく生活するために必要なもの」である場合もあれば、集団生活を営む上で必要になる善悪の判断や抑制が必要かどうかの判断にかかわるプロセスと見做す場合もあった。子どもが自己抑制を育むには、子どもたち自身が葛藤や失敗や混乱などの体験が必要で、何回も経験することが重要だと捉えている。保育者が目指すのは、子どもが生活で経験する葛藤等の体験により、「〇〇をしたから（されたから）がまんをする」というような状況や場面に反射して抑制行動の獲得ではない。

柏木の定義する自己抑制とは「自己の欲求や意思を抑制し行動を制止する形での行動制御」であった。保育者は、単に自分の欲求や意思を抑制するだけなく、その動機や意味や時には文脈にも着目し自己抑制が獲得できるまでのプロセスに価値を置いている。

前章までで、子どもの自己抑制の傾向が強いことや保護者や保育者の行動傾向の与える影響を整理したが、それは自己抑制を行動制御として捉え検討して示したものだった。しかし、保育者が考える自己抑制を捉える枠組みは、発達研究と異なるものであり、自己抑制に生活的価値を見出している。そのため、保育者は抑制する意味を子ども自身が見つけることに意義があると捉えている。保育者は、子どもの自己抑制の行動の背景にある生活に基づいた動機や意味を重視して自己抑制を評価しており、行動に対する評価は二の次であるといっていいだろう。自己主張を意識する事ももちろんだが、生活に

おける自己抑制の意味を子ども個人が捉えることは子どもの育ちに重要だと保育者はみているのである。抑制する意味を子ども自身が見つけながら、自己抑制を獲得することは、これまでの章で必要性を強調してきた自己主張を育てる必要性と矛盾しないものである。抑制行動の獲得の強調へと偏らないよう留意は必要であるが、前章までの結果から保育者が自己抑制を育てようとしていることを否定するのではなく、自己主張を評価して育てながら自己抑制の意味を感じてもらえる働きかけも重要になるだろう。

終章

子ども・保護者・保育者の自己抑制の傾向や
保育者の捉えから

1. 抑制の傾向と保育者の捉えから明らかになったこと

子どもの自己抑制の実態を把握するために実施した絵画自己制御能力テストの結果、国際的にも日本の子どもの抑制傾向が強いと示された約20年前の調査よりも、2017年の調査の調査は抑制傾向が部分的に強いことが明らかになった。主体性を育むためには自己主張も自己抑制もバランスのとれた発達が求められるが、現状としては自己抑制が以前よりも部分的に高いという結果で、自己主張は過去調査時と変化なかった。つまり、「主張すべき場面で抑制し、抑制すべき場面でより強く抑制する」傾向にあり、「抑制－超抑制型」とも表せる状態になっている。

この結果から、「保護者の抑制傾向が高いことが、子どもの抑制傾向に影響している」という仮説を立て、保護者の規範意識によって抑制しているのか、行動レベルで抑制しているのかに焦点をあて検討した。保護者は意識レベルでは主張が望ましいと判断しているが、実際の行動は意識と比べ、抑制的であった。このことから保護者の意識と行動には差があること、子どもたちは保護者の抑制行動から影響を受けていることが示唆された。

また、保育者を対象とした調査でも、保護者と同様に主張が望ましいと意識していても、実際は主張的な行動ではなく抑制的な行動を選択していた。このことから、保育者もやはり行動は意識よりも抑制傾向にあるという結論に至った。保育者が保護者と同じように、主張が望ましいと認識していても、行動レベルでは抑制的であることは、子どもを取り巻く大人達に、抑制的な行動を育てる意図がなくても、子どもの自己抑制が育ちやすい環境を作りだしていることを示唆している。

保育者の行動もまた子どもの自己抑制傾向に影響を及ぼすと考えられるが、保育の実践で保育者は目に見える抑制行動だけを獲得してほしいと望んでいる訳ではない。なぜなら、保育者は自己抑制とはこれから子どもの生活において価値のあるものと捉えているからである。自己抑制が集団生活に不可欠で、相手と心地よく生活するために必要であるなど、その捉えは様々でも生活的価値があるからこそ、抑制行動に付随する動機や意味が内発的に子どもに育ってもらえるように、できなくても早い年齢から働きかけ葛藤を繰り返し体験することが重要と考えている。自分が集団の中の一人で、相手と一緒に生活するには必要なものが自己抑制だと、子どもの内で意味づけられることが保育者の望む自己抑制の発達なのである。

保育者は、自己抑制に対して価値を見出し早くから働きかけているが、自己主張を育成する必要性と矛盾しているわけではない。自己抑制と自己主張は別の発達メカニズムがあると捉えていることから、保育者が自己抑制に働きかけることと別の方向で、自己主張の形成につながるように働きかけると明らかになった。

2. 保護者や保育者の抑制から主張への意識の転換の必要性

「自己抑制を育てよう」という意識をもたずとも、そして、特別な配慮がなくても、抑制が育ちやすい環境であるということは、一連の調査から明らかになった。これは、柏木や佐藤の自己主張に焦点をあて、特別な配慮をする必要があることを更に裏付ける結果でもある。

主張が望ましいと判断していて、抑制的な行動を選択した場面の結果のなかでもみると、「見知らぬ人に順番に割り込まれる等不快になる行動をされた時」、「大勢の人が集まり自分も参加していて、進行役が「何か意見はあるか」と聞かれ、自分が伝えたい内容があるとき」、「知り合いに貸していた物が自分の想像していた状態で戻ってこなかったとき」の3つは、特に顕著に場面判断と実際の行動の差が大きかった。

この3場面をみると、「気がね」する場面であることが共通してあげられる。まずは、こういった主張した方がいいと分かっていても気がねする状態になりやすい場面だと自覚することで、主張する意識をもつことにつながるのではないだろうか。

また、保護者や保育者が、主張が望ましいと認識する場面は、子どもたちにも主張して欲しいと期待する場面もある。上記のような場面が保育・児童教育でも子育て中にでも見られた場合には、「主張する」ことを子どもたちに意識して促すなど、対応を考えて行った方が子どもの自己主張を育むことにつながる。

保育者でも保護者でも、生活している中で自己主張が望ましいと判断する場面が複数あるにもかかわらず、抑制的に振る舞ってしまう。このように大人であっても自己主張をためらう環境であるため、子どもが自己主張できる機会は、より意識的に確保したり尊重したりすることが求められる。発達モデル上、1歳児くらいから自己主張が芽生えできるようになってくるが、いつのまにか自己主張をしなくなることや抑制を強いられることで適度な自己主張が出来なくなる可能性がある。生活の中で、主張か抑制のどちらを行動すべきか葛藤しながらも抑制することの意味を子どもが自ら見出し、長期的な展望をもって育む自己抑制に対して、自己主張を育む働きには過度に損なわないようとする方向性の働きかけが必要である。第5章の結果からは保育者はすでに子どもの意思に基づいた自己抑制を育もうとしていることが示唆されるため、子どもの自己主張を伸ばす機会を存分に確保し、大人側も自己主張を意図的に行うなどしていくことが必要であろう。

3. おわりに

本研究では、子どもや保護者や保育者の一般的な傾向からも抑制が強いという結果が示され、子どもの自己抑制の傾向と保護者や保育者の抑制の傾向

と関連があると示唆された。保護者と保育者が意識レベルでは主張が望ましいと判断していても、行動レベルでは抑制的な振る舞いをしていた。子どもは保護者や保育者の行動をみて抑制的な行動の影響を受けている可能性を指摘でき、抑制傾向が高く育ちやすい環境であることを裏付けている。保護者と保育者の両者が主張すべきと判断している場面でも実際は抑制的な行動をとる傾向にあるということは、主張が望ましいと考えている場面において子どもに対して主張する行動を望んでいる可能性がある。そのため今後は、そのような場面で、意識的に自己主張を育める環境にするにはどのようにすればよいのかに目的を絞って、実態に合う保育を開拓する手立てを検討することが必要だろう。

このような示唆は、今後の保育・幼児教育を考えて行く上で、特に主体性を育むという目標を強く打ち出している現代において、有用であるといえる。

しかしながら、本研究は子どもと保護者が一対一で対応する調査ではなかったため、子ども・保護者それぞれの一般的傾向を指摘するに留まっている。その点で、厳密さに欠ける部分がある。また、保育者の調査では、保護者の調査時に使用した規範意識に関する質問紙を改善したことで、回答漏れが減るという良い点もあったが、弘前市内のある地区に限定した全数調査であり、協力の得られた園のみの回答であったことから、母数が少なく、検討をする際にクラスタ分析で大分類に分けられないという結果になった。これらは、本研究の課題である。

謝辞

修士論文を執筆するにあたり、貴重なご助言と丁寧な指導を頂きました武内裕明先生に深く御礼申し上げます。そして、心理統計に関してご助言と丁寧な指導を頂きました野嶋茉莉先生に深く感謝申し上げます。

本論文をまとめ構成するにあたり、貴重なご助言を頂きました福島裕敏先生、大坪正一先生に心より感謝致します。

そして、本研究の実施にあたりご協力頂きました、保育園、幼稚園、認定こども園の職員の皆様、園児の皆様、保護者の皆様、ならびにインタビューに快く回答頂きました保育者の皆様に心より感謝申し上げます。最後に、共に励まし合い切磋琢磨してきた、学友ならびに同ゼミの学部生に感謝致します。

引用・参考文献

- Diamond, A., & Taylor, C., "Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to "Do as I say, not as I do", *Developmental Psychobiology*, 29, 1996, pp.315-334.
- Gerstadt, C. L., Hong, Y. J. & Diamond, A., "The relationship between cognition and action : Performance of children 3.5 - 7 years old on a Stroop-like day-night test." *Cognition*, 53, 1994, pp.129-153.
- 平井信義『平井信義のこども学入門2 新しい幼児教育のために』新曜社, 1989
- Hughes, C., "Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability." *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 1998, pp.233-253.
- 伊藤順子・丸山（山本）愛子・山崎晃「幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連」『教育心理学研究』47, 1999, pp.160-169
- 柏木恵子「自己制御（self-regulation）の発達」『心理学評論』29, 1986
- 柏木恵子『幼児期における自己の発達 行動の自己制御機能を中心として』東京大学出版, 1988
- Mischel, W., "Preference for delayed reinforcement: An experimental study of a cultural observation.", *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 56, 1958, pp.57-61.
- Mischel, W., "Delay of gratification, need for achievement, and acquiescence in another culture." *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 62, 1961, pp.543-552.

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). "The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: A latent variable analysis." *Cognitive Psychology*, 41, 2000, pp.49-100.
- 森口佑介『わたしを律するわたし』京都大学学術出版会, 2012, p.6.
- 森下正康「幼児期の自己制御機能の発達（3）一父親と母親の態度パターンが幼児にどのような影響を与えるかー』『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』11, 2001, pp.87-100.
- 中道圭人「父親・母親の養育態度が幼児の自己制御に及ぼす影響』『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学編)』第63号, 2013, pp.109-121.
- 佐藤淑子『イギリスのいい子 日本のいい子 自己主張とがまんの教育学』中央公論新書, 2001
- 佐藤淑子「英国在住の日本人就学前幼児の異文化学習—社会的場面における自己制御能力の発達ー」『発達研究』7, 1991, pp.145-165.
- 佐藤淑子「英国在住の日本人就学前幼児の異文化学習—社会的場面における自己制御能力の発達ー結果と考察』『発達研究』9, 1993, pp.41-60.
- 佐藤淑子「英国在住の日本人就学前幼児の異文化学習—社会的場面における自己制御能力の発達ー結果と考察』『発達研究』10, 1994, pp.17-29.
- 佐藤淑子・目良秋子・柏木恵子「就学前児の社会的認知的発達に関する縦断的研究(1)—社会的場面における自己制御機能の発達ー」『発達研究』13、1999a, pp.52-62.
- 佐藤淑子・目良秋子・柏木恵子「就学前児の社会的認知的発達に関する縦断的研究(1)-2—社会的場面における自己制御機能の発達ー」『発達研究』14、1999b, pp.27-36.
- 佐藤淑子・目良秋子・田矢幸江・柏木恵子「就学前児の社会的認知的発達に関する縦断研究(1)-3—社会的場面における自己制御機能の発達ー」『発達研究』16、2001b, pp.33-51.
- 佐藤淑子「幼児期の対人行動における自己主張のメカニズム』『鶴川女子短期大学紀要』22, 2000, pp.53-58
- 庄司一子『幼児・児童のセルフコントロールの発達とその規定要因に関する研究』風間書房, 1996
- Simpson, A., & Riggs, K. J., "Under what conditions do young children have difficulty inhibiting manual actions?" *Developmental Psychology*, 43, 2007, pp.417-428.
- Simpson, A., & Riggs, K. J., "Inhibitory and working memory demands of the day-night task in children." *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 2005, pp.471-486.
- ソレセン C. & マホニイ M.J. 上野一郎 (訳)『セルフコントロール』福村出版, 1978
- 田島信元・柏木恵子・氏家達夫「幼児の自己制御機能の発達：絵画自己制御能力テストにおける4-6歳の縦断的变化について」『発達研究』4, 1988, pp.45-63.
- 湯澤正通・湯澤美紀編著『ワーキングメモリと教育』北大路書房, 2014
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M., "Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity." *Child*

Development Perspective, 6 (4) , 2012, pp.356-360.

資料

保護者の皆様の自己主張・自己抑制に関する意識調査

- この度は調査にご協力いただき、誠にありがとうございます。
 - この調査は、保護者の皆様が日常のどのような場面で自己主張・自己抑制を意識し、行動するかについて調べるために行うものです。正しい答えや、間違った答えというものはありません。思ったとおりに答えてください。
 - この調査は2つのパートで構成されています。また、表紙を合わせて3枚からなっています。
 - この回答は個ごとに匿名的に処理するため個人が特定されることはありません。また、この調査で得たデータは、研究以外の目的で使用することはありません。
 - なお、一つの質問に対して2つ丸をつけたり、空欄にしてしまうと回答が無効になってしまふため、それぞれの質問をよく読み、質問に対して一つの答えを選び回答漏れの無いように記入をお願いいたします。

以下の欄に記入をお願いいたします。

□自身の性別□（□男□・□女□）□年齢（□□□□□□）歳□学歴（□□□□□□□）□

お子様の人数□（□□□□）人

お子様の年齢と性別[(□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□)]

I □ご自身について伺います。次の項目はあなたにどの程度あてはまりますか。「当てはまらない（1点）」から「当てはまる（5点）」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください。

	当 て は ま ら な い	や や 當 て は ま ら な い	ど ち ら で も な い	や や 當 て は ま る	當 て は ま る
1. 少数派の意見とは違っても自分の意見を言う	1	2	3	4	5
2. たとえ言いにくくても、間違っていることは指摘できる	1	2	3	4	5
3. 周囲の人と自分の意見が違っていても、自分の意見を主張する	1	2	3	4	5
4. 友人の考えに流されることなく、自分の意見を述べる	1	2	3	4	5
5. 話し合いの場で、進んで自分の意見を述べる	1	2	3	4	5
6. 自分が考えていることを相手にわかるようにはっきり言う	1	2	3	4	5
7. 自分が正しいと思っていることでも、人から「間違っている」と言われる可 能性があるときは何も言わない	1	2	3	4	5
8. 難なことを頼まれた時、嫌だという気持ちを伝えることができる	1	2	3	4	5
9. やりたい事に自分から進んで参加できる	1	2	3	4	5
10. 友人が嫌がらせや悪ふざけなどをしているときに便乗する	1	2	3	4	5
11. ルールを破った人がいたら注意をする	1	2	3	4	5
12. 他人から不当なことを言われても黙っている	1	2	3	4	5
13. 自分の考えがあるときには自分の意見を主張できる	1	2	3	4	5
14. 友だちの考えが変わったとしても自分はあまり左右されることはない	1	2	3	4	5
15. 相手の立場によっては意見がいえなくなることがある	1	2	3	4	5
16. 少数派の意見を主張したくなる	1	2	3	4	5
17. やりとおさればならない仕事があるときは、どんな誘惑があっても最後まで やりとおすことができる	1	2	3	4	5
18. 周りから決められた役割が困難なことでも、すぐにあきらめたりせずに、我 慢してやりとおす	1	2	3	4	5
19. 集団の中で、自分の決められた役割があるときは、どんな誘惑にも負けずに 取り組む	1	2	3	4	5
20. 困難なことでも、集中して取り組む	1	2	3	4	5
21. 皆でやるべき課題があるときは、遊びたい衝動に駆られても我慢できる	1	2	3	4	5
22. 面倒くさいことは人に押し付ける	1	2	3	4	5
23. やりたくないことや興味のないことは、サボってしまう	1	2	3	4	5
24. 自分の将来に必要なことは困難なことでも続ける	1	2	3	4	5
25. 自分で目標をたてて取り組むが、目標を達成する前にあきらめてしまう	1	2	3	4	5
26. 一度やり始めたことを継続できる	1	2	3	4	5
27. 苦手なことでも必要なことであれば、取り組み続ける	1	2	3	4	5
28. 短期間に結果が出ないことでも、少しずつ続けられる	1	2	3	4	5
29. 生活のなかで億劫でも続けていることがある	1	2	3	4	5

	当てはまらない	やや当てはまる	どちらでもない	やや当てはまらない	当てはまる
30. 自分の思い通りにいかないと、すぐに不機嫌になる	1	2	3	4	5
31. 納得のいかないことがあったとき、すぐにかんしゃくを起こしたりせず、落ち着いて話し合うことができる	1	2	3	4	5
32. 難なことがあっても、人やものに八つ当たりをしない	1	2	3	4	5
33. 相手から不快なことを言われても、自分の感情を露骨に表したりはしない	1	2	3	4	5
34. 自分が気に入らない人には、つい過剰に注意をしたり、文句を言いすぎたりしてしまう	1	2	3	4	5
35. 自分の意見を否定する相手の意見は受け入れられない	1	2	3	4	5
36. 自分がされて難なことは人にもしない	1	2	3	4	5
37. 自分の考えだけをきいてもらおうとするのではなく、相手の考えも聞いて分かろうとする	1	2	3	4	5
38. 友人から間違いを指摘されたら、素直に自分が間違っていたことを認める	1	2	3	4	5
39. 装飾品や娯楽品など、生活必需品以外で欲しいものがあるときはすぐに手に入れれる	1	2	3	4	5
40. 自分の好きな物は少々高価だと感じても購入する	1	2	3	4	5
41. 生活や趣味、家事などでこだわっていることがある	1	2	3	4	5
42. 自分のこだわりに人から指摘されたくない	1	2	3	4	5
43. 自分の事にかけるお金を増やしたい	1	2	3	4	5
44. 家族や大事な人にかけるお金を増やしたい	1	2	3	4	5
45. 家計にかかるお金は自分が管理したい	1	2	3	4	5
46. 誰かと一緒に過ごす時間より多く、自分の時間が欲しい	1	2	3	4	5
47. 基本的に誰かと一緒にいたいがたまに自分の時間がほしくなる	1	2	3	4	5
48. 社会的地位を向上したい	1	2	3	4	5
49. 誰かに認められたり尊敬されたいと思う	1	2	3	4	5
50. 他人から指示されるよりも自分で考えて動く方が好んでいる	1	2	3	4	5
51. 他人と違った行動をすることが楽しいと思う	1	2	3	4	5
52. 人に難儀感をもたれたくない	1	2	3	4	5
53. 身に危険が生じるような恐ろしい事を避けたい	1	2	3	4	5
54. 難い人とは付き合わないようにしたい	1	2	3	4	5
55. できるだけ多くの人から好かれたい	1	2	3	4	5
56. 人と一緒にいるよりも一人になりたい	1	2	3	4	5
57. 人に迷惑をかけないようにしたい	1	2	3	4	5
58. 新しいことや珍しい事を経験したい	1	2	3	4	5
59. 美しいものを見たり聞いたりして感動したい	1	2	3	4	5
60. 人に指示や命令を出すことは好きな方だ	1	2	3	4	5
61. リーダーシップを發揮して集団をまとめたい	1	2	3	4	5

	当てはまる	やや当てはまる	どちらでもない	やや当てはまらない	当てはまらない
62. 人の喜びや悲しみを、心から共に分かち合いたいと思う	1	2	3	4	5
63. 人と心が通い合った時の喜びは、言葉では言い尽くせない	1	2	3	4	5
64. 他人の事を、深く理解したいとは思わない	1	2	3	4	5
65. ある人の生きざまを深く知って、心から共感を覚えることがある	1	2	3	4	5
66. 大切な人のために尽くすことに喜びを感じる	1	2	3	4	5
67. あまり人と親密な関係になりたいと思わない	1	2	3	4	5
68. 親しい人たちとはこまめに連絡を取ったり会ったりしてつながっていたいと思う	1	2	3	4	5
69. 自分が誰かの心を傷つけてしまったことに気づくと、耐えられない気持ちになる	1	2	3	4	5
70. 所属している集団のために、全力を尽くしたい	1	2	3	4	5
71. 社会生活において規則やルールを守りたい	1	2	3	4	5
72. 住みよい社会を作るために貢献したい	1	2	3	4	5
73. 仲間と力を合わせて、一つの目標に向かって頑張るのが好きだ	1	2	3	4	5
74. 相手の話をよく聞いて、気持ちを受け止めようとする方だ	1	2	3	4	5
75. 困っている人をみると、放っておけない気持ちになる	1	2	3	4	5
76. 人の役に立てたり、人と助け合えたりすると満たされた気持ちになる	1	2	3	4	5
77. 周囲の意向や、その場の雰囲気に逆らわずに行動することが多い	1	2	3	4	5
78. 自分の属する集団に自分と異なる主張をする人がいると、気になってしまわない	1	2	3	4	5
79. 人に指示を出したり、命令するようなことは気が進まない	1	2	3	4	5
80. ルールを守るか守らないかはその場にいる相手に合わせることが多い	1	2	3	4	5
81. 法に触れていなければ、人がどのようなことをしていても気にならない	1	2	3	4	5
82. たれもが平等になるように気を配っている	1	2	3	4	5
83. 集団から孤立することが怖いと思う	1	2	3	4	5
84. 失敗して笑われてしまっても気にならない	1	2	3	4	5
85. 失敗してもあきらめたりせず意欲をもち続けられる	1	2	3	4	5

II □次の場面は、主張すべき場面かがまんすべき場面かどちらが適していると思いますか。正解はありませんのでご自身の経験から考えて適していると思う答えに丸を付けてください。また、これらの場面でご自身はどのように行動しますか。当てはまる方に丸を付けてください。

	主張かがまんか	自分はどのように行動するか
自分の気に入っていた花びんを友人に譲って壊されてしまい、「悲しい」と思っている時	主張□・がまん	主張□・がまん
欲しいものが最後の1つになり、自分も友人も同じ物を欲しいと思っていた場合	主張□・がまん	主張□・がまん
すでに自分は持っていて一つで十分と思っているが、友人が好意で同じ物をプレゼントしてくれた時	主張□・がまん	主張□・がまん
自分の行った行動を誤解して相手が怒っている時	主張□・がまん	主張□・がまん
親しい人にあげた贈り物を別の人配られておりショックだと感じている時	主張□・がまん	主張□・がまん
友人にダブルブッキングされて日程の再調整を申し込まれた時	主張□・がまん	主張□・がまん
話し相手が話しているが、自分の意見をもっていて早く伝えたいとき	主張□・がまん	主張□・がまん
見知らぬ人に順番に割り込まれるなど不快になる行動をされた時	主張□・がまん	主張□・がまん
目の前に話してみたい人がいて既に数人で話しているが、自分も話しかけたいと思っている場合	主張□・がまん	主張□・がまん
初対面の人と打ち合わせの日程を調整する際に、相手には好都合で自分にはそうではない日程を示された時	主張□・がまん	主張□・がまん
進行役が何十人もいる中で挑戦したい事やってみたい事があるかを聞き、自分にやりたいことがあった場合	主張□・がまん	主張□・がまん
知り合いに貸していた物が自分の想像していた状態で戻ってこなかった時	主張□・がまん	主張□・がまん
数人の話し合いで、やりたい事や挑戦したい事を問われた時	主張□・がまん	主張□・がまん

アンケートにご協力くださり、誠にありがとうございました。

質問やご意見等ございましたら、下記にご連絡ください。

また、今後の研究（アンケート調査等）に協力してくださる方もいらっしゃいましたら下記まで連絡いただけますと幸いです。

●連絡先

弘前大学大学院[]教育学研究科（幼児教育研究室）

修士課程1年]井上裕美子

h17gp101@hirosaki-u.ac.jp

保育者の自己主張・自己抑制に関する意識調査

□この調査は、「幼児期の自己抑制」の研究の一環として行われている調査です。これまでの研究から子どもの自己抑制が高い傾向にあり、関連して保護者の自己抑制も高いことがわかりました。そこで今回は、子どもの成長を見守る身近な大人である保育者の皆様が、日常のどのような場面で自己主張・自己抑制を意識し、行動するかについて調査させていただきたいと思っております。どうかご協力お願いいたします。

この調査に正しい答えや、間違った答えというものはありません。思ったとおりに答えてください。

□なお、この回答は匿名的に処理するため個人が特定されることはありません。また、この調査で得たデータは、研究以外の目的で使用することはありません。

□一つの質問に対してもつれをつけて、空欄にしてしまうと回答が無効になってしまいますため、それぞれの質問をよく読み、質問に対して一つの答えを選び回答漏れの無いよう記入をお願いいたします。

以下の欄に記入をお願いいたします。

ご自身の性別□（□□□□□□） □年齢（□□□□□□） 歳□学歴（□□□□□□□） □

お子様の人数□（□□□□）人

お子様の年齢（□□□□歳・性別□□□）（□□□□歳・性別□□□）（□□□□歳・性別□□□）
□□□□□□（□□□□□歳・性別□□□）（□□□□□歳・性別□□□）

※お答えいただける範囲のみ記入をお願いいたします。

I □次の項目はあなたにどの程度あてはまりますか。「当てはまらない（1点）」から「当てはまる（5点）」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください。

	当てはまらない	どちらでもない	やや当てはまる	やや当てはまらない	当てはまる
1. 多数派の意見とは違っても自分の意見を言う	1	2	3	4	5
2. たとえ言いにくくとも、間違っていることは指摘できる	1	2	3	4	5
3. 周囲の人と自分の意見が違っていても、自分の意見を主張する	1	2	3	4	5
4. 友人の考えに流されることなく、自分の意見を述べる	1	2	3	4	5
5. 話し合いの場で、進んで自分の意見を述べる	1	2	3	4	5
6. 自分が考えていることを相手にわかるようにはっきり言う	1	2	3	4	5
7. ルールを破った人がいたら注意をする	1	2	3	4	5
8. 自分の考えがあるときは自分の意見を主張できる	1	2	3	4	5
9. やりとおさねばならない仕事があるときは、どんな迷惑があっても最後までやりとおすことができる	1	2	3	4	5
10. 周りから決められた役割が困難なことでも、すぐにあきらめたりせず、我慢してやりとおす	1	2	3	4	5
11. 困難なことでも、集中して取り組む	1	2	3	4	5
12. やりたくないことや興味のないことは、サボってしまう	1	2	3	4	5
13. 自分の将来に必要なことは困難なことでも続ける	1	2	3	4	5
14. 自分で目標をたてて取り組むが、目標を達成する前にあきらめてしまう	1	2	3	4	5
15. 苦手なことでも必要なことであれば、取り組み続ける	1	2	3	4	5
16. 短期間に結果が出ないことでも、少しづつ続けられる	1	2	3	4	5
17. 生活のなかで億劫でも続けていることがある	1	2	3	4	5
18. 自分の思い通りにいかないと、すぐに不機嫌になる	1	2	3	4	5
19. 納得のいかないことがあったとき、すぐにかんしゃくを起こしたりせず、諂ひを差して話し合うことができる	1	2	3	4	5
20. 自分がされて嫌なことは人にもしない	1	2	3	4	5
21. 家族や大事な人にかけるお金を増やしたい	1	2	3	4	5
22. 他人から指示されるよりも自分で考えて動く方が好んでいる	1	2	3	4	5
23. 人に嫌悪感をもたれたくない	1	2	3	4	5
24. 身に危険が生じるような恐ろしい事を避けたい	1	2	3	4	5
25. 人と一緒にいるよりも一人になりたい	1	2	3	4	5
26. 人に迷惑をかけないようにしたい	1	2	3	4	5
27. リーダーシップを発揮して集団をまとめたい	1	2	3	4	5
28. 人の喜びや悲しみを、心から共に分かち合いたいと思う	1	2	3	4	5
29. 人と心が通い合った時の喜びは、言葉では言い尽くせない	1	2	3	4	5
30. 他人の事を、深く理解したいとは思わない	1	2	3	4	5

次のページへ⇒

	当てはまる	やや当てはまる	どちらでもない	やや当てはまらない	当てはまらない
31. あまり人と親密な関係になりたいと思わない	1	2	3	4	5
32. 自分が誰かの心を傷つけてしまったことに気づくと、耐えられない気持ちになる	1	2	3	4	5
33. 所属している集団の為に、全力を尽くしたい	1	2	3	4	5
34. 仲間と力を合わせて、一つの目標に向かって頑張るのが好きだ	1	2	3	4	5
35. 困っている人をみると、放っておけない気持ちになる	1	2	3	4	5
36. 自分の属する集団に自分と異なる主張をする人がいると、気になってしまわない	1	2	3	4	5
37. 失敗してもあきらめたりせず意欲をもち続けられる	1	2	3	4	5

Ⅱ □次の場面は、主張すべき場面かがまんすべき場面のどちらが適していると思いますか。自分がどのように行動するか、という質問ではないのでご注意ください。

<場面>		主張とがまんのどちらが適しているか
① 自分の気に入っていた物を友人に誤って壊されてしまい、「悲しい」と思っているとき		主張が適する□・がまんが適する
② 欲しいものが最後の1つになり、自分も友人も同じ物を欲しいと思っているとき		主張が適する□・がまんが適する
③ すでに自分は持っていて一つで十分と思っているが、友人が好意で同じ物をプレゼントしてくれたとき		主張が適する□・がまんが適する
④ 自分の行った行動を誤解して相手が怒っているとき		主張が適する□・がまんが適する
⑤ 鮮しい人にあげた贈り物を別の人配られておりショックだと感じているとき		主張が適する□・がまんが適する
⑥ 友人にダブルブッキングされて日程の再調整を申し込まれたとき		主張が適する□・がまんが適する
⑦ 話し相手が話しているが、自分の意見をもっていて早く伝えたいとき		主張が適する□・がまんが適する
⑧ 見知らぬ人に順番に割り込まれるなど不快になる行動をされたとき		主張が適する□・がまんが適する
⑨ 目の前に話してみたい人がいて既に歓んで話しているが、自分も話しかけたいと思っているとき		主張が適する□・がまんが適する
⑩ 初対面の人と打ち合わせの日程を調整する際に、相手には好都合で自分にはそうではない日程を示されたとき		主張が適する□・がまんが適する
⑪ 大勢の人が集まり自分も参加していて、進行役が「何か意見はあるか」と聞かれ、自分が伝えたい内容があるとき		主張が適する□・がまんが適する
⑫ 知り合いに貸していた物が自分の想像していた状態で戻ってこなかったとき		主張が適する□・がまんが適する
⑬ 敗人の話し合いで、やりたい事や推測したい事を問われたとき		主張が適する□・がまんが適する

III. 先ほどと同じ場面に実際に遭遇したときに、あなたならどのように行動しますか。

< 場面 >	どのような行動しますか？
1 自分の気に入っていた物を友人に誤って壊されてしまい、「悲しい」と思っているとき	主張する□・□がまんする
2 欲しいものが最後の1つになり、自分も友人も同じ物を欲しいと思っているとき	主張する□・□がまんする
3 すでに自分は持っていて一つで十分と思っているが、友人が好んで同じ物をプレゼントしてくれたとき	主張する□・□がまんする
4 自分の行った行動を誤解して相手が怒っているとき	主張する□・□がまんする
5 飼いし人にあげた贈り物を別の人に配られておりショックだと感じているとき	主張する□・□がまんする
6 友人にダブルブッキングされて日程の再調整を申し込まれたとき	主張する□・□がまんする
7 話し相手が話しているが、自分の意見をもっていて早く伝えたいとき	主張する□・□がまんする
8 見知らぬ人に順番に割り込まれるなど不快になる行動をされたとき	主張する□・□がまんする
9 目の前に話してみたい人がいて既に数人で話しているが、自分も話しかけたいと思っているとき	主張する□・□がまんする
10 初対面の人と打ち合わせの日程を調整する際に、相手には好都合で自分にはそうではない日程を示されたとき	主張する□・□がまんする
11 大勢の人が集まり自分も参加していて、進行役が「何が意見はあるか」と聞かれ、自分が伝えたい内容があるとき	主張する□・□がまんする
12 知り合いに貸していた物が自分の想像していた状態で戻ってこなかったとき	主張する□・□がまんする
13 数人での話し合いで、やりたい事や挑戦したい事を問われたとき	主張する□・□がまんする

アンケートの内容は以上になります。

アンケートにご協力くださり、誠にありがとうございました。

質問やご意見等ございましたら、下記にご連絡ください。

また、今後の研究（アンケート調査等）に協力してくださる方もいらっしゃいましたら下記まで連絡いただけますと幸いです。

●連絡先

弘前大学大学院教育学研究科（幼児教育研究室）

修士課程1年 井上裕美子

h17gp101@hirosaki-u.ac.jp