

幼児の自己調整機能の注意ならびに認知的メカニズム

—自己抑制と自己主張の二側面からの検討—

鈴木 亜由美

Attentional and Cognitive Mechanisms of Two Aspects of Self-regulation,
Self-inhibition and Self-assertion in Young Children

SUZUKI Ayumi

問 題

幼児期における自己調整機能の重要性

子どもは周囲の人々との関わりを通して社会的なものの見方や行動のしかたを身につけていく。幼児期は、周囲の環境を通して認知や言語の諸側面が格段に発達する時期であり、それに応じて禁じられた行為を抑制することや、複雑な指示を保持し、実行することが可能になる(Bronson, 2000)。また、対人関係は母子関係・父子関係・きょうだい関係のような、家族内の人々から家族外の人々へと拡大していく。この時期になるとほとんどの子どもが幼稚園や保育所に通うようになり、そこでは仲間同士の対等な関係において、遊び道具の取り合いなどのトラブルに数多く遭遇する。このような場面で、自己の欲求や衝動を周囲の状況に合わせて調整し、適切な行動をとるための自己調整機能を獲得することは幼児期の大きな課題である。

自己抑制と自己主張

柏木(1988)は幼児期の自己調整機能を、自己抑制的側面と自己主張的側面という2つの側面からとらえることを提唱し、「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とき、それを抑制する」という自己抑制的側面だけでなく、「自分の欲求や意志を明確に持ち、これを他人や集団の前で表現し主張する」という自己主張的側面もまた重要な側面であると考えた。幼児期において、柏木(1988)以前に自己主張的側面を扱った研究はそれほど行われてこなかったが、児童期や青年期を対象とした研究では、自己主張は社会的スキルの一部として重視されてきた。それらの研究において、自己主張は例えば「他人の権利を侵害することなく、個人の思考と感情を、敵対的でない仕方でも表現できる能力」(濱口, 1994)と定義されている。これに基づいて考えると、自己主張は単に欲求や感情を表出するというだけでなく、状況や方法を考慮した上での表出であり、そこには自己抑制的な意味も含まれる。

本研究では、柏木(1988)の理論的枠組みにもとづき、自己調整機能を自己抑制的側面と自己

主張的側面の二側面からとらえ、さらに児童期や青年期の研究からの知見も取り入れ、自己調整機能を「欲求や感情をそのとき自分が置かれた状況を考慮した上で、抑制するべきときには抑制し、主張するべきときには適切な方法で主張する能力」と定義し、それが幼児期においてどのように発達していくかを検討する。

自己抑制と自己主張における注意のメカニズム

これまで幼児の自己調整機能に関する研究は、自己の欲求や衝動を抑えるという自己抑制的側面を中心に様々な文脈のもとで数多く行われてきた。その中でも、「なぜ自己調整が可能になるか」という子どもの認知的メカニズムに焦点を当てた研究として、満足の遅延 (delay of gratification) に関する一連の研究を挙げることができる。満足の遅延とは、すぐに手に入るが価値の低い報酬である即時報酬の獲得をがまんして、待たなければ手に入らないが価値の高い報酬である遅延報酬を得ることであり、その場の欲求を抑えて、より価値の高い目標を追求するための意志の力を測る研究の代表的なものであると言われている。報酬にはマシュマロやキャンディーなどのお菓子が用いられ、数の少ない方を即時報酬、多い方を遅延報酬とすることが多い。基本的な実験パラダイムは、実験者が部屋に被験児を残して退室し、実験者が戻ってくるまで待つことができれば遅延報酬、待たなければベルを鳴らして実験者を呼び戻せば即時報酬が得られるというものである。

Mischel & Ebbesen (1970) は、「満足の遅延」事態において、待機中の被験児に報酬をよりリアルに目の前に示すことによって代償的な満足が得られ、結果として遅延可能時間が長くなるのではないかという予測のもと、「遅延報酬と即時報酬のどちらも目の前に提示する条件」「即時報酬のみ目の前に提示する条件」「遅延報酬のみ目の前に提示する条件」「どちらも隠す条件」の4つの条件で遅延可能時間を比較した。その結果、予測に反して遅延可能時間は、「どちらも目の前に提示する条件」で最も短く、「どちらも隠す条件」で最も長かった。これらの結果の解釈として、Mischelらは待機中に被験児が手で目を覆ったり、鼻歌や手遊びなどをして報酬から注意をそらすための行動をしていたことに注目した。つまり報酬を被験児の目の前に提示することによって、報酬から注意をそらすことがより難しくなり、結果として待たなければならないことへのフラストレーションが高まり、遅延が困難になるのではないかと解釈した。

その後の一連の研究からは、例えば報酬から注意をそらすために何か他のことを考える (Mischel, Ebbesen & Zeiss, 1972; Yates, Lippert & Yates, 1981)、といった内的な方略の使用や、報酬を味や匂いがリアルに表象される写真で提示するよりも、シンボリックな絵で提示する (Moore, Mischel & Zeiss, 1976) というように認知的に表象することなども遅延に有効であることが示されている。これらの結果から、Mischel (1996) は、報酬に対して沸き起こる欲求を抑えて、「遅延報酬の方がより価値が高い」という認知的で合理的な判断を働かせることによって、過度なフラストレーションが生起せず、満足の遅延行動が促進されると考察している。

「満足の遅延」課題は、自己にとって価値の高い目標を追求するための個人内の自己調整を扱ったものであるが、対人場面においても相手との葛藤を起こさずに、円滑な関係を維持するために、その場の欲求を抑えて、その状況下でどのように行動すべきか、という認知的、合理的判断を働かせる必要がある (Mischel & DeSmet, 2000)。そこで本研究では、実験者との関係において自

らの欲求を抑制しなければならない状況を自己抑制状況、自らの欲求を主張しなければならない状況を自己主張状況として、同一の欲求対象を用いて実験的に設定することにする。

一方、自己調整機能の自己主張的側面に関して、柏木(1988)は幼稚園の教師に対する質問紙調査によって、それらの二側面が幼児の外的行動としてどのように現れるかを検討した結果、自己抑制に関しては幼児期を通して一貫した発達が見られたのに対して、自己主張に関しては4歳半ごろで頭打ちになり、その後伸びが見られないことがわかった。柏木(1988)はこの結果を、自己主張よりも自己抑制を重視する日本文化から生まれるしつけの方法と関連しているのではないかと考察しており、その後母親を対象とした質問紙調査によって、母親のしつけ方略と子どもの自己主張行動が関連しているという結果も得られている(水野・本城, 1999)。

しかしながら、柏木(1988)の結果にはもう一つの解釈が可能であると考えられる。自己抑制は欲求を制止することであり、自己主張は欲求を表出することであるため、それらは互いに裏表の関係にあり、自己抑制能力が発達することによって自己主張が現れにくくなるのではないかと解釈である。これまで、幼児の自己主張行動に関して実験的に検討する研究は行われておらず、社会的場面における幼児の行動が、どのような状況のもとで自己主張となって現れるのかという子ども自身の内的なメカニズムはまだ明らかにされていない。もし自己抑制と自己主張が同じメカニズムから生起するものであり、互いに裏表の関係にあると仮定すれば、Mischel & Ebbesen(1970)の結果より、欲求の対象を目の前に示すことにより、自己抑制がしにくくなり、逆に自己主張がしやすくなると考えられる。そこで、欲求対象を置く位置を操作し、それが自己抑制行動と自己主張行動にどのように影響するかを検討することを本研究の第一の目的とする。

自己抑制と自己主張に関わる認知発達の要因

幼児が状況に合わせて自己抑制と自己主張を発揮するための重要な要因の1つとして、社会的問題解決(social problem solving)能力を挙げることができる。社会的問題解決能力とは、「その状況下で最も適切な行動は何か」ということを考える認知的能力であり、従来仮想的に設定された対人葛藤場面において、解決方法を言語的応答によってできるだけ多く引き出させる、という形で行われてきた(Shure, Spivack & Jager, 1971; Spivack, Platt & Shure, 1976; Spivack & Shure, 1974)。近年では、児童の社会的情報処理に関する研究(Dodge, 1980; 1983; 1986; Dodge, Petti, MaClaskey & Brown, 1986)も受けて、考え出せる総解決数というような量的な指標に加えて、解決方法の質的な面に注目した研究が多くされている。

例えば、山本(1995)は、幼児に仲間関係における仮想的な対人葛藤場面を紙芝居形式で提示して、「こんなとき○○ちゃんならどうしますか?」と絵カードによって反応のレパートリーを提示し、その中から被験児自身の行動を選択させた。その結果、年少児(4歳)では相手をたたいたり、対象物を取るといった解決方法が多いが、年長児(6歳)では対象物を貸してくれるように頼んだり、譲ってあげるといった解決方法が多いということが示されており、年齢とともに非言語的で自己中心的な解決方法から、言語的で自他双方の要求を考慮した解決方法へと変化するとと言える。

さらに子安・鈴木(2002)は、仲間のうちの誰かが先に使っている対象物について、交渉なしにその対象物を獲得しないという、「先占の尊重」原則(山本, 1991)との関連から、「被験児が

使っていた遊び道具を他児に持ち去られる場面」という対人葛藤場面を、ノートパソコンを用いて提示し、そのとき被験児自身がすると思う反応を、「たたく（攻撃的反応）」「返してと言う（自己主張的反応）」「先生に言う（他者依存的反応）」「がまんする（自己抑制的反応）」の4つの選択肢から選ばせた。その結果、年中児（5歳児）では自己抑制的反応が多いが、年長児（6歳児）では自己主張的反応が多いことが示された。ゆえに、年長児になるといつでも自己抑制するのがよいわけではなく、場合によっては自己主張するべきときがあることが認識できていることがわかる。

このように、仮想場面であられる社会的問題解決能力は幼児の実際の自己抑制と自己主張に大きく関連していると考えられる。しかしながら、柏木（1988）では、自己主張行動のあらわれ方が4歳半頃で頭打ちになるという結果が得られているのに対し、社会的問題解決能力に関する研究では5歳～6歳の間に自己主張の質的変化が起こることが示唆されている。そこで、実際の自己抑制・自己主張と仮想場面における反応の関連を明らかにすることを本研究の第二の目的とする。

さらに自己調整機能を認知発達の諸側面との関連において見たならば、これまでに自己抑制的側面は、順序付けや論理的操作などのプランニング能力と関連があることが示唆されている（近藤，1989）。一方、自己主張的側面が発達のどの側面と関連しているかはこれまで明らかにされていないが、適切な自己主張行動をとるためには言語能力の発達は欠かせないものであると予想される。よって、プランニングと言語の能力を測るための課題を実施し、自己抑制・自己主張との関連を検討することにより、自己調整機能の内的メカニズムが明らかにすることを第三の目的とする。

本研究の目的

検討する仮説は以下の4つである。(1) 実験的に設定された場面において、欲求の対象となるものが目の前にある場合（見える条件）と隠されている場合（見えない条件）を比較すると、見えない条件で自己抑制行動は減少し自己主張行動は増加するだろう。(2) 仮想的な社会的問題解決能力を測る課題において、年齢とともに自己抑制状況と自己主張状況の区別をしない状態から、状況に合わせた解決方法を選択する状態へと変化するであろう。(3) 仮想課題における社会的問題解決能力と実験課題における自己抑制行動と自己主張行動のあらわれ方の間には関連があるであろう。(4) 言語能力とプランニング能力が自己抑制行動と自己主張行動のあらわれ方に関連しているであろう。

方 法

被験児 京都市内の保育所・幼稚園の園児78名であった。年齢別内訳は年少児26名（男児13名，女児13名；平均4歳2ヶ月；年齢範囲3歳7ヶ月-4歳6ヶ月），年中児26名（男児12名，女児14名；平均5歳0ヶ月；年齢範囲4歳7ヶ月-5歳6ヶ月），年長児26名（男児14名，女児12名；平均6歳1ヶ月；年齢範囲5歳7ヶ月-6歳6ヶ月）であった。おもちゃの場所の条件（見える，見えない）は被験児ごとにランダムに割り当てた。

表 1 紙芝居の内容

状況	ストーリー	選択肢
自己主張	〇〇ちゃん（被験児の名前）がすべり台の順番をならんで待っている時に、後から来たお友達が順番抜きをししてきました。その時〇〇ちゃんだったらどうしますか。	(A) 「やめて」と言う (B) あきらめる (C) 先生に言う (D) 入れてあげる (E) たたく
	〇〇ちゃんは砂場でスコップを使って遊びたいと思っていますが、先に来ていたお友達が使っていて、〇〇ちゃんが「貸して」と言ったら「今使っているからだめ」と言われました。その時〇〇ちゃんならどうしますか。	(A) 我慢して友達が使い終わるのを (B) あきらめて別の遊びをする (C) 無理やりとる (D) 先生に言う (E) もう一度「貸して」と言う

装置 幼児の行動観察用の 8 ミリビデオカメラ、三脚、マイクのセットを 1 組使用した。

材料 (1) 実験課題は、幼児が好むと考えられるおもちゃを、年齢と性別を考慮して 3 点用意した（前後に動くリモコンのポケットモンスター人形、キティちゃんの自動販売機ごっこ、ドラえもののパンチゲーム）。(2) 仮想課題は、幼児にとって理解しやすいような日常の園生活の場面から、自己主張すべきと考えられる場面および自己抑制すべきと考えられる場面をあらわした紙芝居を種類ずつ作成した。表 1 に紙芝居の内容を示した。

また、被験児と相手の子どもをあらわす人形を男女 2 組ずつ、選択肢となる絵カードをそれぞれ 5 枚ずつ使用した。(3) 言語課題は、新版 K 式発達検査から、主に言語能力に関係すると考えられる「了解Ⅰ」「了解Ⅱ」「了解Ⅲ」を用いた。(4) プランニング課題は、新版 K 式発達検査から、主にプランニング能力に関係すると考えられる「つみきたたき」を用いた。

手続き 実験は園内の一室で、実験者 1 名と被験児 1 名が向き合う状態で行われた。全ての被験児の行動は実験開始から終了まで、1 台の 8 ミリビデオカメラで撮影された。被験児が入室する前にあらかじめおもちゃを机の上に置いておき、被験児が入室した際におもちゃに興味を示すかどうかを確認した。被験児が興味を示さない場合は遊び方のデモンストレーションなどをして興味を促した。その後「これから少しだけお仕事をしてもらいけれども、それが終わったら好きなおもちゃで遊んでもいいので、がんばってやってね」と教示した。そして「見える」条件ではおもちゃを透明なごびに入れて被験児の横に置き、「見えない」条件ではおもちゃを紙袋に入れて少し離れたところに置いた。

次に、仮想課題、言語課題、プランニング課題を行った。仮想課題については、表 1 に示した「自己主張状況」と「自己抑制状況」の紙芝居、被験児自身と相手の子どもをあらわすために被験児と同じ性別の人形を 2 個使用して状況を説明した。その後、選択肢となる 5 枚の絵カードを被験児の前に提示し、その中から 1 枚を選ばせた。実施順序は自己主張状況および自己抑制状況でカウンターバランスし、選択肢の絵カードはランダムに提示した。発達検査については、新版 K 式発達検査を検査の手引きにしたがって行った。実施順序は、「つみきたたき」「了解Ⅰ」「了解Ⅱ」「了解Ⅲ」の順であった。

さらに実験場面（自己抑制状況）における被験児の行動を観察するために、同じく新版 K 式発

達検査の中の、「人物完成」を実施中に実験者が「忘れ物を取りに行ってくるから、一人でがんばってやっつけてね。終わったらおもちゃにさわらないできちんと座って待っていてね」と言って2分間退室した。その間の被験児の行動を実験課題（自己抑制状況）における反応とした。そして、実験者が部屋に戻った際に、課題をやり終えたらおもちゃで遊んでもよいという約束を忘れたふりをして、「これでおしまいです。もう帰ってもいいよ」と言った。そのときの被験児の行動を実験課題（自己主張状況）における反応とした。

その後、おもちゃで遊びたいことを主張した子どもには、「ごめんね、忘れていたね。」と言っておもちゃで遊ばせ、主張しなかった子どもには「おもちゃで遊ぼうか。」と声をかけ、遊びたいと答えた子どもはしばらくおもちゃで遊ばせた。

結 果

(1) **実験課題** 自己抑制状況では、きちんと課題を終えて席を立たずに待っていた場合に自己抑制反応とし、自己主張状況では、言語による明確な自己主張が見られた場合に自己主張反応とした。反応の分類について、1人目の評定者が全ての被験児の行動評定を行い、2人目の評定者が各年齢（年少児、年中児、年長児）×条件（見える、見えない）から1名、合計6名について独立して評定を行ったところ、2人の評定者の一致率は83%であった。

図1の自己抑制状況について、おもちゃの場所（見える、見えない）によって自己抑制反応の生起率に差があるかどうかを検討するために、年齢（年少、年中、年長）別に χ^2 検定を行ったところ、年少児においてのみ人数の偏りが有意であった（ $\chi^2(1) = 3.93, p < .05$ ）。年中児と年長児では有意ではなかった。よって、年少児はおもちゃが隠されていることによって、自己抑制反応が促進されることがわかった。

同様に図1の自己主張状況についても、おもちゃの場所（見える、見えない）によって自己主張反応の生起率に差があるかどうかを検討するために、年齢（年少、年中、年長）別に χ^2 検定

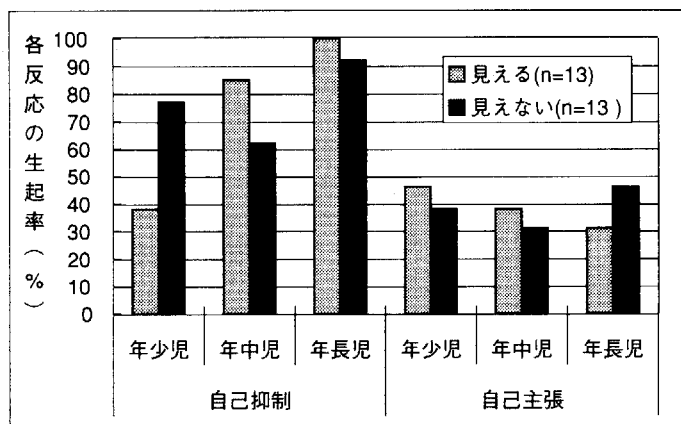


図1 実験課題における自己抑制反応と自己主張反応の生起率 (%)

を行ったところ、すべての年齢において人数に有意な偏りはみられなかった。

よって、「見えない条件で自己抑制行動は減少し自己主張行動は増加するだろう」という仮説(1)は自己抑制に関しては、年少児においてのみ支持され、自己主張に関しては支持されなかった。

(2) 仮想課題 自己抑制状況における反応を表2に示した。

表2 仮想課題（自己抑制状況）における反応

	貸してと言う	がまんする	先生に言う	あきらめる	とる	合計
年長児	6 (-0.04)	13 (2.15)*	4 (-1.18)	3 (-0.03)	0 (-1.82)	26
年中児	7 (0.53)	9 (0.11)	4 (-1.18)	5 (1.47)	1 (-0.92)	26
年少児	5 (-0.49)	4 (-2.29)*	10 (2.39)*	1 (-1.46)	5 (2.77)**	25

()内は残差。* $p < .05$, ** $p < .01$

Fisherの直接確率法による検定の結果、年齢による反応の差が有意であった(両側確率： $p < .05$)。また、 χ^2 検定を行い($\chi^2(8)=18.87, p < .05$)、残差分析を行ったところ、年少児では「がまんして待つ」が少なく、「先生に言う」「とる」が多いこと、年長児では「がまんして待つ」が多いことがわかった。

次に自己主張状況における反応を表3に示した。

表3 仮想場面（自己主張状況）における反応

	やめてと言う	入れてあげる	先生に言う	あきらめる	たたく	合計
年長児	17 (3.78)**	6 (-0.59)	3 (-1.75)	0 (-1.26)	0 (-1.98)*	26
年中児	9 (-0.23)	8 (0.49)	4 (-1.18)	2 (1.23)	3 (0.53)	26
年少児	2 (-3.59)**	7 (0.10)	11 (2.96)**	1 (0.03)	4 (1.46)	25

()内は残差。* $p < .05$, ** $p < .01$

Fisherの直接確率法による検定の結果、年齢による反応の差が有意であった(両側確率： $p < .01$)。また、 χ^2 検定を行い($\chi^2(8) = 24.50, p < .01$)、残差分析を行ったところ、年少児では「やめ

てと言う」が少なく、「先生に言う」が多いこと、年長児では「たたく」が少なく、「やめてと言う」が多いことがわかった。

よって、年少児ではどちらの状況でも「先生に言う」といった他者依存的な方法が多いのに対して、年長児になると自己抑制状況では「がまんして待つ」、自己主張状況では「やめてと言う」というそれぞれの状況に応じた方法を選択することが多く、「仮想的な社会的問題解決能力を測る課題において、年齢とともに自己抑制状況と自己主張状況の区別をしない状態から状況に合わせた解決方法を選択する状態へと変化するであろう」という仮説(2)は支持された。

(3) 仮想課題と実験課題の関連 実験課題における各被験児の反応と他の認知的諸側面との関連を調べるために、実験課題(自己抑制状況と自己主張状況)における全被験児の反応を4つのタイプに分類した。「両高」タイプは自己抑制状況で自己抑制反応を示し、自己主張状況で自己主張反応を示した子ども、「抑制」タイプは自己抑制状況では自己抑制反応を示したが、自己主張状況では自己主張反応を示さなかった子ども、「主張」タイプは自己抑制状況で自己抑制的反応を示さなかったが、自己主張状況では自己主張反応を示した子ども、「両低」タイプは自己抑制状況で自己抑制反応を示さず、自己主張状況でも自己主張反応を示さなかった子どもであった。

仮想課題における反応と、実験課題における反応タイプの関連を表4、5に示した。Fisherの直接確率法による検定を行ったところ、自己抑制状況と自己主張状況のどちらにおいても有意差は見られなかった。よって、「仮想課題における社会的問題解決能力と実験課題における自己抑制行動と自己主張行動のあられ方の間には関連があるであろう」という仮説(3)は支持されなかった。

表4 仮想課題(自己抑制状況)と実験課題

実験 仮想	実験				合計
	両低	抑制	主張	両高	
貸してと言う	3	10	1	4	18
がまんする	3	14	1	8	26
先生に言う	2	7	2	7	18
あきらめる	2	3	1	3	9
とる	2	1	2	1	6

表5 仮想課題(自己主張状況)と実験課題

実験 仮想	実験				合計
	両低	抑制	主張	両高	
やめてと言う	4	16	2	6	28
入れてあげる	3	10	2	6	21
先生に言う	3	8	1	6	18
あきらめる	0	0	0	3	3
たたく	2	1	2	2	7

(4) 言語課題・プランニング課題の成績と実験課題における反応の関連 新版K式発達検査の手引きに従って、「了解Ⅰ」「了解Ⅱ」「了解Ⅲ」の3つの課題について正答・誤答を判断し、すべての課題に正答した被験児を言語課題高群、それ以外の子どもを言語課題低群として、実験課題における反応タイプとの関連を示した(表6)。Fisherの直接確率法における検定の結果、有意差は見られなかった。

同様に、新版K式発達検査の手引きに従って「つみきたたき」において正答した試行数の合計を算出し、4試行以上に正答した被験児をプランニング課題高群、それ以外の子どもをプランニ

ング課題低群として、実験課題における反応タイプとの関連を示した(表7)。Fisherの直接確率法による検定を行ったところ有意差が得られ、Ryan法による多重比較の結果、プランニング課題高群では「抑制」タイプが多く、低群では「主張」タイプが多いことがわかった。

表6 プランニング課題と実験結果

	両低	抑制	主張	両高	合計
プランニング高群	5	27	2	15	49
プランニング低群	7	9	5	8	29

表7 言語課題と実験課題

	両低	抑制	主張	両高	合計
言語高群	6	29	4	19	58
言語低群	6	7	3	4	20

これらの結果より、「言語能力とプランニング能力が自己抑制行動と自己主張行動の現れ方に関連しているであろう」という仮説(4)はプランニング能力に関してのみ支持された。

考 察

自己抑制・自己主張における注意のメカニズム—実験課題におけるおもちゃの場所の効果—

図1より、自己抑制状況では年少児においてのみ、見える条件では見えない条件よりも自己抑制行動の生起率が低くなり、仮説通りの結果が得られた。このことから、年少児はその場の衝動にかられやすく、状況によって抑制できたりできなかったりするが、年中児以降は比較的安定した自己抑制能力が身につけてくると考えられる。これは自己抑制的側面は幼児期において年齢とともに上昇するという柏木(1988)とも一致した結果である。

一方、自己主張状況では仮説に反して各年齢ともにおもちゃが隠されているかどうかに関わらず、自己主張行動の生起率に差が見られなかった。このことから自己主張は単に自己抑制の反面にあるものでなく、ある対象についての欲求や衝動が異なるメカニズムを経て自己抑制と自己主張に分化されると考えられる。

また図1から、自己抑制行動の生起率が年長児ではほぼ100%に達しているのに対して、自己主張行動の生起率は年齢によってそれほど変化がなく、全体の40%程度に留まっていることがわかる。このことから、自己主張行動は自己抑制行動よりも幼児にとって難しいという可能性が示唆されるが、実験課題の設定などをさらに検討していくことが必要である。

仮想課題における発達差 自己抑制状況と自己主張状況のどちらも、年齢とともに状況に一致した反応を選択する子どもの人数が増加することがわかり、仮説どおりであった。さらに表2, 3から、年少児はどちらの状況でも「先生に言う」という他者依存的な解決方法を選ぶことが多いことがわかり、年少児のうちどのような状況で自己主張し、どのような状況で自己抑制すべきかという意識があまりないと考えられる。一方年長児になると、日常生活において、場合によって自己主張すべき時と自己抑制すべき時があり、それらに応じた行動をしなければならないことが理解できるようになると考えられる。

仮想課題と実験課題の関連 仮想課題における反応と、実験課題における反応タイプ(両低, 抑制, 主張, 両高)の間の関連は有意ではなく、仮説は支持されなかった。このことの原因として、

仮想課題では友達に対する行動について、実験課題では大人である実験者に対する行動についてというように、状況が大きく異なっていたことが影響している可能性が大きい。実験前に子どもたちは十分にラポールを形成するように努めたが、被験児は実験者を「先生」と見なして接していたので、いかなる場合でも「先生」に意見したりすることはいけないことだ、と考えた子どももいたのではないだろうか。

また仮想課題からは、年長児になるとどのような場面で自己主張をし、どのような場面で自己抑制をすべきかということを理解できるようになることが示されたにも関わらず、実際の行動においては自己主張しない子どもが多いという結果が得られた。自己主張行動に関して年齢差は見出せなかったが、特に年長児では表8のエピソード①のように、自己主張したくてもなかなか言い出せない、という子どもが多かったように思える。それに対して、年少児ではエピソード②に見られるように、おもちゃの存在を忘れてしまっていたり、おもちゃへの関心を失っていたりする子どもが多かった。また、自己主張をした子どもの中でも、エピソード③④に見られるように年少児と年長児では様子が異なっていた。年少児は即座に直接的な言い方で主張をするのに対して、年長児はしばらく間をおいて、おそらくその場の状況や実験者の意図を考えた後で、なるべく婉曲な言い方で主張をしていたように思われる。年長児は対人葛藤場面において、相手に敵意がない時には言語的自己主張をせずに、消極的な問題解決方法を選択すると言われている(丸山, 1999) ことから、年長児になると自分の欲求をそのまま相手に伝えることが必ずしもよいことではないと考え、行動に慎重になってくるのではないかと考えられる。

表8 実験課題(自己主張状況)でのエピソード

被験児	年齢	自己主張	エピソード
① U児	年長児 (5歳11ヶ月)	なし	とまどった表情で実験者を見ながら、「お部屋?」とつぶやく。悲しそうにゆっくり立ち上がり、掃りかける。実験者が「おもちゃで遊ばなくてもいい?」と聞くと、ぱっと顔を輝かせて「遊ぶ!」と言う。
② M児	年少児 (3歳7ヶ月)	なし	「終わった?」と聞く。実験者が「うん、もうみんなのところへ帰ってもいいよ。」と言うと、「はい! おもちゃさんばいばい!」と言って帰っていく。
③ A児	年少児 (4歳3ヶ月)	あり	即座におもちゃの方へ手を伸ばしながら、強い口調で「これ(おもちゃ)は?」と聞く。
④ K児	年長児 (5歳8ヶ月)	あり	一瞬動きが止まり、その後ゆっくりと立ち上がるが、おもちゃの前で立ち止まりしばらくその場に留まっている。実験者の方を振り返り、「何でここにおもちゃがいっぱいあるの?」と聞く。

(注) 実験者が「これでお仕事はおしまいです。お部屋に帰ってもいいですよ。」と告げた後の反応。

言語能力・プランニング能力と実験課題との関連 表6, 7より言語能力を測った「了解」課題と実験課題における反応タイプとは関連が見出せなかったが、プランニング能力を測った「つみ

きたたき」課題との関連が示され、プランニング能力が高い子どもは自己抑制状況で自己抑制的の反応を示すものの、自己主張状況では自己主張的の反応を示さないことが多いことがわかった。このことから、計画性があり物事をじっくり考える子どもの方が自己主張をしない傾向があるということが言える。また言語課題の高低によって実験課題における反応タイプに差が見られなかったことから、幼児期に入り一定の言語能力を身につけてからは、自分の考えを言語で表現することの難しさが自己主張の難しさに直接影響しているわけではないと考えられる。さらに自己主張状況での表現を検討すると、年少児では「遊びたい」「これ（おもちゃ）は？」などの直接的な表現が多かったのに対して、年長児になると「おもちゃはどうするの？」「どうしてここにおもちゃがあるの？」というように、適切な主張表現をよく考えて表出していることがわかる。自己主張反応を示さなかった子どもも、状況をよく考えた結果、あえて自己主張しない方がよいと判断するのではないであろうかと考えられる。

今後の課題 本研究には2つの問題点が存在していた。第1に、「課題が終わったらおもちゃで遊ぼうという約束を実験者が忘れていた」という設定があいまいで、年長児にとってさえも、「遊びたい」と自己主張してもよいのかどうかのわかりにくく、それゆえ自己主張行動があらわれにくかった可能性がある。実験課題の設定をさらに妥当なものにしていくことが今後の課題である。

第2に、仮想課題においては、反応を複数のレポーターの中から選択させたのに対して、実験課題における反応を自己主張が表れたかどうかという出現率のみに注目していた。年長児で自己主張が現れなかった子どもの中では、何も言わずにその場で待つなどの自己抑制的の反応を示す子どもが多かったが、年少児はそれ以前に行った自己抑制状況で自己抑制できずにおもちゃで遊んでしまった子どもがその後も遊び続けていたため、「実験者が約束を忘れる」という自己主張場面の前提が成り立たないことがあった。それゆえ、単に自己主張行動が現れたかどうかだけでなく、その場面での実際の行動を反映した反応カテゴリーを再構築する必要があると考えられる。

謝 辞

本論文は京都大学教育学部に提出した卒業論文（2000年度）に加筆・修正したものです。論文の作成にあたり、ご指導いただきました京都大学大学院教育学研究科教授 子安増生先生、また調査にご協力いただきました保育所の先生方ならびに園児の皆さんに心よりお礼申し上げます。

文 献

- Bronson, M.B. 2000 *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. New York: The Guilford Press.
- Dodge, K.A. 1980 Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K.A. 1983 Behavioral antecedents of social status. *Child Development*, 54, 1983.
- Dodge, K.A. 1989 Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 339-342.
- Dodge, K.A., Petti, G.S., MacClaskey, C.L., & Brown, M.M. 1986 Social Competence in Children. *Monograph of the Society for Research in Child Development*. Vol.51, No.2.
- 濱口佳和 1994 児童用主張性尺度の構成. 教育心理学研究, 42, 463-470.
- 柏木恵子 1988 幼児期における「自己」の発達—行動の自己制御機能を中心に—. 東京大学出版会.
- 近藤文里 1989 プランする子ども. 青木書店.

- 子安増生・鈴木亜由美 2002 幼児の社会的問題解決能力と心の理論の発達. 京都大学大学院教育学研究科紀要, **48**, 63-83.
- 丸山愛子 1999 対人葛藤場面における幼児の社会的認知と社会的問題解決方略における発達の研究. 教育心理学研究, **47**, 451-461.
- Mischel, W. 1996 From good intentions to willpower. In Gollwitzer, P. M., & Bargh J.A. (Eds.), *The psychology of action : Linking cognition and motivation to behavior* (pp.197-218). New York : Guilford Press.
- Mischel, W., & DeSmet, A. L. 2000 Self-Regulation in the Service of Conflict Resolution. In Morton. D., & Peter.C. (Eds.), *The handbook of conflict resolution : Theory and Practice*(pp.256-275). San Francisco : Jossey-Bass Pub.
- Mischel, W., & Ebbsen, E. B. 1970 Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, **16**, 329-337.
- Mischel, W., Ebbsen, E. B., & Zeiss, A. R. 1972 Cognitive and attentional mechanism in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, **21**, 204-208.
- Moore, B., Mischel, W., & Zeiss, A. R. 1976 Comparative effects of reward stimulus and its cognitive representation in voluntary delay. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57**, 358-367.
- 水野里恵・本城秀次 1998 幼児の自己制御機能：乳児期と幼児期の気質との関連. 発達心理学研究, **9**, 131 - 141.
- Shure, M.B., Spivack, G., & Jager, M. 1971 Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, **42**, 1791 -1803.
- Spivack, G., Platt, J.J., & Shure, M.B. 1976 *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Spivack, G., & Shure, M.B. 1974 *Social Adjustment of Young Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 山本愛子 1995 幼児の自己調整能力に関する発達の研究—幼児の対人葛藤場面における自己主張的解決方略について—. 教育心理学研究, **43**, 42-51.
- 山本登志哉 1991 幼児期に於ける「先占の尊重」原則の形成とその機能—所有の個体発生をめぐって—. 教育心理学研究, **39**, 122-132.
- Yates, G.C.R., Lippert, R.M.K., & Yates, S.M. 1981 The effects of age, positive affect induction, and instructions on children's delay of gratification. *Journal of Experimental Child Psychology*, **32**, 169- 180.

(博士後期課程1回生, 教育認知心理学講座)