

幼児の自己主張行動の実験的検討

—仮想課題と実験的観察を用いた2状況の比較—

鈴木 亜由美

問 題

子どもがその文化で適切とされる行動を身につけるようになっていく社会化の過程では、自己の欲求をありのままに表出するのではなく、その状況に合わせた適切な方法で表出することが求められる。そのような自己主張行動は社会的スキルの重要な一側面であり、対人場面で「他人の権利を侵害することなく、個人の思考と感情を、敵対的でないしかたで表現する行動」（浜口、1994）と定義されている。

自己主張行動についての研究には、2つの流れがあり、一方はスキルトレーニングの観点から行われるものであり、他方は発達の観点から行われるものである。スキルトレーニングの観点から行われている研究は、社会的な適応や問題解決能力を向上させるための自己主張スキルのトレーニングプログラムの効果を検証することを目的としている（Sanz de Acedo, Dolores, Cardelle-Elawar, Dolores, & Sanz de Acedo, 2003など）。

一方、発達の観点から行われている研究は各時期の自己主張行動の発達的特徴を明らかにすることを目的としたものである。研究方法としては、児童期の研究では自己評定によるもの（浜口、1994；郷式、金田、長崎、渡邊、2004）が主であるが、幼児期の研究では、教師評定（柏木、1988）、実験的観察（鈴木、2003）、仮想的な対人葛藤場面を想定して自己主張的解決方法を問うもの（山本、1995；丸山、1999）など様々な方法が用いられている。

本研究では、後者の発達の観点に立ち、特に認知や言語の諸側面がめざましく発達するとともに、ほとんどの子どもが幼稚園や保育所に通い始める幼児期における自己主張行動の発達的特徴を明らかにすることを目的とする。

柏木（1988）は、幼児期に獲得されるべき自己調整機能として、「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を「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と同じぐらい重視した。柏木（1988）は、3歳～6歳の子どもについて、幼稚園の教師に対する質問紙調査を行い、各年齢で自己抑制行動と自己主張行動がどのぐらい現れるかを検討した。その結果、自己抑制に関しては3歳～6歳の間に一貫してなだらかな増加が見られたのに対して、自己主張に関しては3歳～4歳までに大きな伸びが見られるものの、その後4歳半ごろを境に伸びが見られなくなることがわかった。この結果は、自己主張よりも自己抑制に重きを置く日本の文化的風土が反映されていると考察された。

また、幼児の自己主張行動の年齢差を実験的観察を用いて検討した研究として、鈴木（2003）

は幼児（4～6歳児）を対象に、幼児にとって魅力的なおもちゃを用意して、「お手伝いが終わったからおもちゃで遊ぼうね」と子どもと約束したにもかかわらず、お手伝いが終わった後にその約束を忘れたふりをして、「これでおしまいなのでお部屋に帰っていいですよ」と言い、被験児がおもちゃで遊ぶ権利を主張するかどうかを調べた。その結果、自己主張行動の出現率には年齢差が見られず、自己主張をした子どもは全体で40%程度であった。これは、自己主張行動の発達は4歳半ごろで停滞するという柏木（1988）の結果と一致したものであった。

一方、仮想的に想定した対人葛藤場面での葛藤解決方法を問う方法で、山本（1995）は、他児に遊び道具をとられてしまう場面における幼児の行動を絵カードによって選択させたところ、4歳児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、6歳児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ことがわかった。この結果は自己主張行動の発達は4歳半ごろで停滞するという柏木（1988）、鈴木（2003）の結果と異なるものであるといえる。

これらの研究を受けて、鈴木（印刷中）は、4～6歳児を対象に、鈴木（2003）と同様の手続きで、おもちゃを用いた自己主張行動の実験的観察を行い、同時に実験的観察状況と類似した場面を仮想的なストーリーとして提示し、「そのときあなたならどうするか」ということを3つの反応の選択肢から選ばせた（仮想課題）。その結果、6歳児になると仮想課題では自己主張的行動を選ぶ子どもが多くなる一方で、実験的観察で実際に自己主張する子どもは少なく、状況の認知と実際の行動にずれが見られた。これらの結果から、「おもちゃで遊ぼうね」という約束をしたことによって、遊ぶ権利があると認知しながらも、実際に自己主張するときになると、相手への遠慮が生じたり、躊躇するのではないかと考察された。

濱口（1994）は、成人用に開発された3つの自己主張性尺度（Lorr & More, 1980, Leah, Law, & Snyder, Jr., 1979, Arrindell & Ende, 1985）から、自己主張行動の具体的内容を、「権利の防衛」、「要求の拒絶」、「異なる意見の表明」、「個人的限界の表明」、「他者に対する援助の要請」、「他者に対する肯定的な感情と思考の表明」、「社交的行動」、「指導的行動」の8つに整理した。鈴木（2003、印刷中）で用いられた自己主張状況は、「権利の防衛」に近いものであったと考えられるが、このように自己主張行動には幅広い行動が含まれるため、他の状況でも自己主張行動を検討する必要がある。

鈴木（2003、印刷中）の自己主張状況は、おもちゃで遊ぶ権利を主張してもよい状況であるが、必ずしも主張しなければならない状況ではなかった。5～6歳児になると、社会的な慣習や規則に従った方法で行うことを好み、大人の文化的世界に積極的に参加しようとする（矢野、2000）と言われているため、自己主張をする必要性が高い、つまり自己主張しなければならないような状況であれば、自己主張をする子どもが多いのではないかと考えられる。そこで、本研究では幼児期後期の子どもの対象として、自己主張をする必要性が高い状況として、被験児が実験者のお手伝いをしているときに材料が足りなくなってしまう状況（お手伝い状況）を設定し、鈴木（2003、印刷中）で用いた状況（約束状況）と自己主張の現れやすさを比較することを第1の目的とする。

また、お手伝い状況は自己主張しなければならない状況であるため、鈴木（印刷中）の約束状

況で見られたように、実際に自己主張する段階になって、相手への遠慮が生じたり、躊躇したりすることはないと考えられる。よってお手伝い状況では、仮想課題と実験的観察のどちらでも自己主張を示す子どもが多く、両者の反応にずれは見られないと予想される。このことを確認することを第2の目的とする。

さらに、自己主張行動が、自己の思考や感情を他者に表現する行動であるということを考慮すれば、言語能力の発達途上にある幼児期の子どもにとって、言語発達の水準は自己主張行動に影響を与える要因であると予想されるが、鈴木（2003）では自己主張行動と言語能力の間に関連性は見出せなかった。しかしながら、この研究では言語能力の指標として、発達検査の中の2項目を行ったに過ぎず、全体的な言語発達を扱ってはいない。そこで、本実験では発達検査の言語領域をすべて行って言語性発達年齢を算出し、自己主張行動の現れやすさと相関が見られるかを検討することを第3の目的とする。

よって検討する仮説は以下の3つである。

- 仮説1. 実験的観察において、約束状況よりもお手伝い状況で自己主張が現れやすいであろう。
 仮説2. 約束状況では、仮想課題と実験的観察の反応が一貫しないが、お手伝い状況ではこれらの反応が一貫しているであろう。
 仮説3. 自己主張行動の現れやすさと言語性発達年齢の高さには正の相関があるであろう。

方 法

被験児 京都市内の保育所に通う、48名（男児24名、女児24名）が実験に参加した。平均年齢は5歳6ヶ月、年齢範囲は4歳5ヶ月から6歳4ヶ月であった。実験は保育園の一室で個別に実施され、入室から退室までの全ての行動がデジタルビデオカメラで撮影された。

実験の概要 実験は2日に分けて実施され、1日目と2日目の間は被験児ごとに約2週間を空けた。時間配分については、1日目は実験的観察（お手伝い状況）（約15分）、発達検査（約15分）の計約30分、2日目は仮想課題（約5分）、実験的観察（約束状況）（約5分）の計約10分であった。

材料 実験的観察（お手伝い状況）では、台紙に80個のシールを貼り、太陽、正方形、ハート、月の4つの模様を構成させる課題を用いた。実験的観察（約束状況）では、鈴木（印刷中）で用いた幼児にとって魅力的と考えられる3つのおもちゃ、ハローキティの自動販売機、ドラえもののパンチゲーム、とっとこハム太郎の電動ぬいぐるみを用いた。仮想課題では、実験的観察のお手伝い状況、約束状況に類似した2種類のストーリーをそれぞれ3枚の線画で表したものと、被験児の反応の3つの選択肢を1枚の線画に描いたものを用いた（表1、図1）。線画は男児用、女児用の2種類があり、被験児の性別と同じ性別の主人公が登場するようにした。

手続き

1日目 実験的観察（お手伝い状況）では、被験児に「今からお手伝いをしてね」と言い、シール課題の完成図を示し、「これと同じものを作ってね」と教示した。シールを72個貼り終えたところでシールが足りなくなるようにあらかじめ設定し、被験児が足りないことを訴えるかどうかを観察した（図2）。発達検査では、新版K式発達検査2001の言語・社会性領域の項目を実施し、手引きに従って発達年齢を算出した。

表1 仮想課題のストーリー

状況	ストーリー	選択肢
約束状況	①○○ちゃんはお姉さんの絵本が読みたいと思いました。 ②お姉さんは今から他の子に貸してあげるから返してもらったら○○ちゃんに貸してあげると約束しました。 ③しばらくすると、お姉さんは絵本を返してもらったもの、なかなか○○ちゃんに貸してくれません。そのとき○○ちゃんはどうしますか？	・お姉さんに「早く貸して」と言いに行く ・とる ・そのまま待つ
お手伝い状況	①お姉さん（実験者）にお片づけをするように頼まれました。 ②○○ちゃんがお片づけをしている途中で、かごがいっぱいになってしまいました。 ③このままではお片づけが終わりません。そのとき○○ちゃんはどうしますか	・自分でかごを探す ・そのまま待つ ・お姉さんにかごがいっぱいになったことを言いに行く

注. 下線部は自己主張の方法。

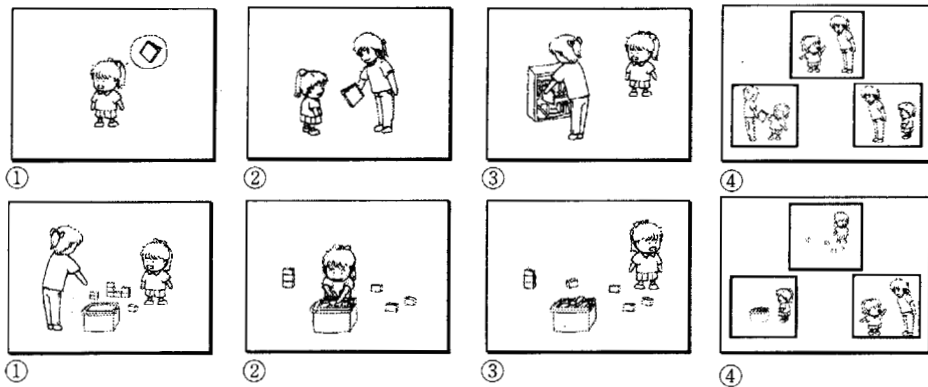


図1 仮想課題で用いた図版（上：約束状況，下：お手伝い状況。女兒用）

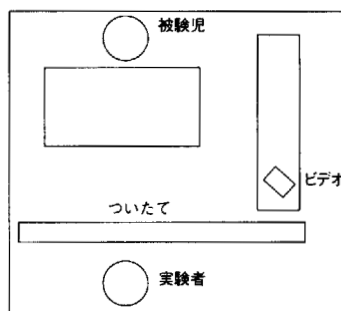


図2 実験課題（お手伝い状況）における実験室の配置図

2日目 被験児が入室する前に、机の上にあらかじめおもちゃを置いておいた。被験児が直ちにおもちゃに興味を示さない場合には遊び方のデモンストレーションを行い、被験児が自らおもちゃに触れるという行動をとった時点でおもちゃに興味を示したと判断し、実験を開始した。「これから少しお話をしますが、それが終わったらおもちゃで遊ぼうね」と教示をし、仮想課題を行った。仮想課題では、2つのストーリーを表す線画をノートパソコンを用いて提示し、状況

を口頭で説明した。被験児の反応の形式は、「○○ちゃんならこんなときどうしますか?」と問い、言語による応答を求める言語反応と、3種類の反応方法を線画で同時に提示し、その中から1種類を選ばせる反応選択との2種類から成った。すべての被験児がこの2種類の形式に、言語反応、反応選択の順序で答えた。2つのストーリーの提示順序、3つの選択肢の画面上での提示箇所はカウンターバランスした。実験的観察(約束状況)では、仮想課題が終わった時点で、実験者は後でおもちゃで遊ぼうという約束を忘れたふりをして、「これでお話はおしまいなのでお部屋に戻ってもいいですよ」と言い、被験児がおもちゃで遊ぶことを主張するかどうかを観察した。無言で実験室を出ようとした場合、30秒が経過しても無言でその場にとどまっている場合には、「おもちゃで遊んでいなかったね」と声をかけ、全ての被験児が5分間おもちゃで遊んだ。

結 果

実験的観察 お手伝い状況では、「できた」「足りない」等、手持ちのシールを貼り終えたことや、シールが足りないことに言及した子どもを自己主張あり群とした。約束状況では、「おもちゃで遊びたい」「おもちゃは?」等、おもちゃで遊びたい欲求や、遊ぶ権利に言及した子どもを自己主張あり群とした。各状況の自己主張出現率を図3に示した。

状況間で出現率に差があるかどうかを調べるために、McNemar検定を行ったところ、有意な差が得られ、約束状況よりもお手伝い状況で自己主張が現れやすいことがわかった ($p<.01$)。

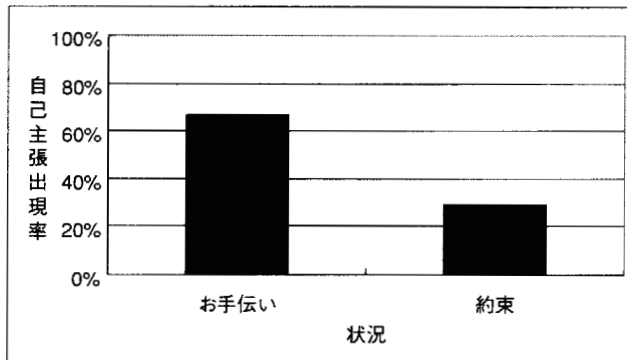


図3 各状況における自己主張出現率

仮想課題 言語反応については、お手伝い状況では「お姉さんにかごがいっぱいになったことを言いに行く」という内容を言語によって表現した場合に自己主張反応とし、約束状況では「お姉さんに絵本を貸してほしいと言いに行く」という内容を言語によって表現した場合に自己主張反応とし、図4に示した。反応選択では自己主張的反応(表1)を選択した比率を図4に示した。

言語質問、反応選択別に状況間に差があるかどうかを調べるためにMcNemar検定を行ったところ、どちらも有意差は得られなかった。さらに反応選択について、チャンスレベルの検定を行ったところ、お手伝い状況、約束状況ともに自己主張的反応の選択が有意にチャンスレベルを超えていた ($p<.01$)。

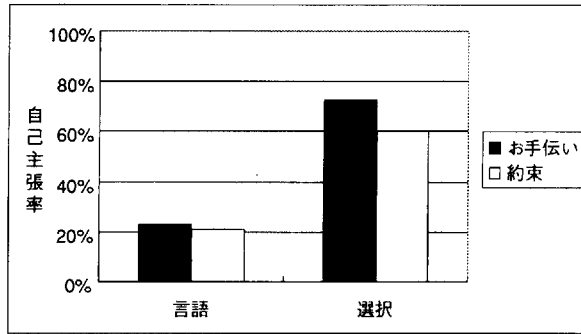


図4 言語反応と反応選択の自己主張率

実験的観察と仮想課題の関連 お手伝い状況について、仮想課題の言語反応で自己主張的反応を示した子ども「主張」群と、それ以外の子ども「その他」に分けて、実験的観察の反応「主張あり」群「主張なし」群の比率(%)を図5に示した。また、仮想課題の反応選択で自己主張的反応を選択した子ども「主張」群とそれ以外を選択した子ども「その他」に分けて、実験的観察の反応「主張あり」群「主張なし」群の比率を図6に示した。

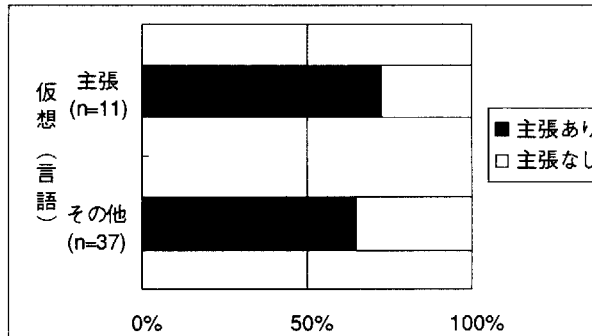


図5 お手伝い状況における仮想課題（言語）と実験課題の反応

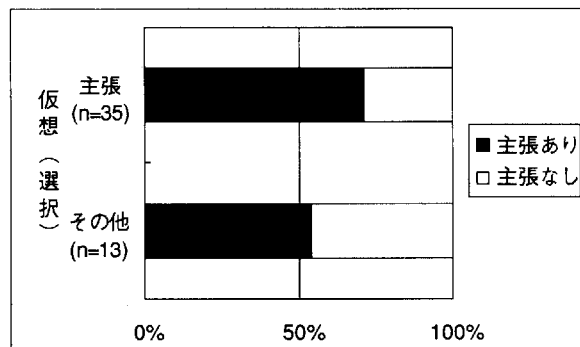


図6 お手伝い状況における仮想課題（選択）と実験課題の反応

図 5, 6 について, 仮想課題の反応によって, 実験的観察の反応に差が見られるかどうかを調べるために, Fisherの直接確率法による検定を行ったところ, どちらも有意な差は得られなかった。

同様に, 約束状況について, 仮想課題と実験課題の反応を図 7, 8 に示した。

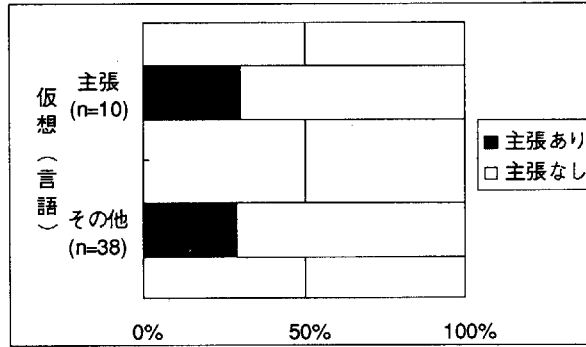


図 7 約束状況における仮想課題（言語）と実験課題の反応

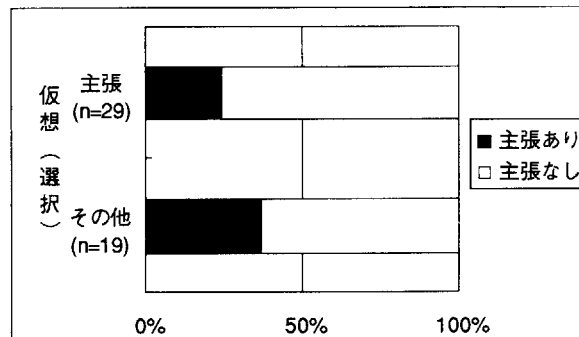


図 8 約束状況における仮想課題（選択）と実験課題の反応

図 7, 8 について, 仮想課題の反応によって, 実験的観察の反応に差が見られるかどうかを調べるために, Fisherの直接確率法による検定を行ったところ, どちらも有意な差は得られなかった。

実験的観察, 仮想課題, 生活年齢, 言語性発達年齢の相関 生活年齢と言語性発達年齢は月齢に換算したもの, 実験的観察は, お手伝い状況と約束状況の 2 つの状況で自己主張が現れた回数の合計 (得点範囲: 0 ~ 2 点), 仮想課題 (言語) は同様に 2 つの状況で自己主張的反応が見られた回数の合計 (得点範囲: 0 ~ 2 点), 仮想課題 (選択) は 2 つの状況で自己主張的反応を選択した回数の合計 (得点範囲: 0 ~ 2 点) とし, 変数間のピアソンの積率相関係数を示した。さらに生活年齢と言語性発達年齢の間に高い相関が見られたことから, 生活年齢を統制した上で各変数の偏相関係数を示した (表 2)。

表 2 より, 仮想課題については反応選択と生活年齢, 言語性発達年齢の間に有意な相関が得られ, 言語反応と言語性発達年齢の間に有意な相関が得られた。一方, 実験的観察は生活年齢と言

表2 各変数の相関係数

	1	2	3	4	5
1. 生活年齢（月齢）					
2. 言語性発達年齢（月齢）	0.67**				
3. 実験的観察（得点範囲：0～2）	-0.04	-0.01 (0.03)			
4. 仮想課題・言語（得点範囲：0～2）	0.15	0.37* (0.36)	0.07		
5. 仮想課題・選択（得点範囲：0～2）	0.39**	0.36* (0.11)	-0.13	0.12	

注. () 内は生活年齢を統制した言語性発達年齢と各変数の偏相関係数。* $p<.05$, ** $p<.01$

言語性発達年齢ともに有意な相関は得られなかった。また、生活年齢を統制した上では言語性発達年齢と各変数の間には有意な相関は得られなかった。

考 察

実験的観察 図3より、約束状況よりもお手伝い状況の方で自己主張が現れやすいことがわかり、仮説1「約束状況よりもお手伝い状況で自己主張が現れやすいであろう」は支持された。このことの原因として、お手伝い状況では、「お手伝いをしてね」という明確な教示があったことにより、被験児はシール貼りを完成させなければならないと考えた可能性が高いことがあげられる。つまり、シールが足りないという状況は、「自己主張しなければならない」状況であったため、多くの子どもにとって自己主張をしやすかったと考えられる。一方、約束状況では、自己主張の出現率が30%程度であり、鈴木（2003）、鈴木（印刷中）とほぼ一致した結果であった。約束状況は、おもちゃで遊んでもよいという権利が阻まれる状況であり、「自己主張してもよい」状況ではあったが、必ずしも「自己主張しなければならない」という状況ではなかったと考えられる。

幼児期後半になると周囲の大人の規範が取り込まれ、「〇〇しなければならない」「〇〇してはいけない」という考えが子ども自身に内面化される。そのため、お手伝い状況のように自己主張をしなければならない状況でその通りにすることは容易になるが、約束状況のように、おもちゃで遊びたいという自己の要求を主張する権利があるものの、それが阻まれているような状況で自己主張することは難しかったと考えられる。さらに、約束状況では、実験者はおもちゃで遊ぼうという約束をしながらも、いざ課題が終わるとそれに反する「お部屋に戻ってもいいですよ」という言葉を発する。被験児はそれを聞いて、「何らかの理由でおもちゃで遊べなくなったのだ」という推測をし、「お部屋に戻らなければならない」という新たな規範が生じたという可能性も考えられる。

仮想課題 図4より、言語反応と反応選択ともに、お手伝い状況と約束状況の間に差が見られないことがわかった。つまり、実験的観察で見られたような状況の差は仮想課題では見られず、課題間に結果のずれが見られたということである。

どちらの状況でも、自己主張するということを言語で表現できた子どもは20%程度であり、このような質問に言語で答えることは、幼児にとって難しいと考えられる。一方、3つの選択肢の

中から選択する方法では、自己主張反応を選ぶ子どもはどちらの状況でもチャンスレベルを有意に超えており、多くの子どもがこれらの2つの状況を、自己主張しなければならない、または自己主張してもよい状況ととらえていたと考えられる。今回は、「あなたならどうするか」という方法で質問したため、「自己主張しなければならない」と考えていたか、「自己主張してもよい」と考えていたかの差を取り出すことはできなかった。質問の仕方を改善し、子どもの内面化された行動基準を詳細に取り出せるようにすることが今後の課題である。

仮想課題と実験的観察の関連 図5、図6、図7、図8より、お手伝い状況と約束状況のどちらでも、仮想課題で「主張する」と答えたかどうかに関わらず、実験的観察で実際に自己主張をした比率に差がないことがわかった。これらの結果から、仮説2「約束状況では、仮想課題と実験的観察の反応が一貫しないが、お手伝い状況ではこれらの反応が一貫しているであろう」はお手伝い状況については支持されなかった。

お手伝い状況では、図6の反応選択で自己主張を選択し、かつ実験的観察で実際に自己主張をした子どもは全体の半数程度であり、一貫して自己主張的反応を示した子どもが多いのは事実であるが、仮想課題で自己主張反応を選択しなかった子どもでも、実験的観察では自己主張をしている子どもが多く、仮想課題と実験的観察の間に反応のずれがみられた。

一方、約束状況では、図7の言語反応で「自己主張する」と表現した子どもの中でさえも、実験課題で実際に自己主張した子どもは30%程度に過ぎなかった。また図8の反応選択でも同様の結果が得られ、鈴木(2003, 印刷中)と一致していた。この状況では、おもちゃで遊ぶ権利があると認知しながらも、実際に自己主張するときになると、相手への遠慮が生じたり、躊躇したのではないかと考えられる。実際に自己主張をする際には、特に相手が大人であったことにより、仮想場面で想定されるよりも大きな社会的圧力がかかったり、さらにどのように表現したら円滑に伝えられるかというスキルも関わり、主張するのを躊躇してしまうという可能性が考えられる。

実験的観察、仮想課題、生活年齢、言語性発達年齢の相関 表2より、仮想課題は生活年齢、言語性発達年齢ともに有意な正の相関が見られるものの、実験的観察は生活年齢、言語性発達年齢ともに有意な相関が見られないことがわかった。また、生活年齢を統制した上で変数の相関を検討すると、言語性発達年齢と実験的観察、仮想課題の間に有意な相関は見られないことがわかった。よって、仮説3「自己主張的行動の現れやすさと言語性発達年齢の高さには正の相関があるであろう」支持されなかった。これより、仮想課題でこの状況では自己主張しなければならない、あるいは自己主張してもよいと認知することには成熟や言語発達が関わっているものの、実際に自己主張をするかどうかということには成熟も言語能力もあまり関連がないことがわかった。ここからも、自己主張するのに十分な言語能力があるということは必ずしも実際の自己主張行動には結びつかないことがわかる。

まとめと今後の展望 本実験では、お手伝い状況と約束状況という状況の違いによる自己主張行動の現れやすさの違いを、仮想課題と実験的観察と2つの方法を用いて検討した。その結果、実験的観察ではお手伝い状況の方が約束状況よりも自己主張が現れやすいこと、また仮想課題において自己主張すると答えることは、必ずしも実際に自己主張することには結びつかないことがわかった。

今後の課題として次の3点をあげる。1点目として、今回はお手伝い状況と約束状況という2

つの状況における自己主張行動を検討したが、先に述べたように自己主張行動には様々な行動が含まれるため、濱口（1994）であげられた他の行動についても実験的検討をすることが望まれる。さらに本研究では大人である実験者に対する自己主張行動を検討したため、規範的な反応が強く現れたという可能性や、社会的な圧力のために自己主張が現れにくかったという可能性がある。仮想課題では葛藤の相手が年上であるか同年齢であるかによって反応に差はないことがわかっている（子安・鈴木，2002）ものの、実験的観察では相手が大人であることが結果に強く影響した可能性が考えられるため、仲間関係の中での自己主張行動も合わせて検討することが求められる。

2点目として、本実験の目的の一つに仮想課題と実験的観察の関連を見ることがあったが、仮想課題は実験的に類似した状況を用いたものの、全く同じ状況ではなかったということがあげられる。今回見られた仮想課題と実験的観察の結果のずれは、欲求の対象となる遊び道具や、教示が異なることから生じている可能性も考えられるため、両者を全く同一の状況にするための手続きの工夫が必要である。

3点目として、今回の実験では前述のように子どもがその状況を「自己主張しなければならない」状況ととらえていたか、それとも「自己主張してもよい」状況ととらえていたかで、実際に自己主張をするかどうかの違いがあるという可能性が考えられるため、仮想課題でこれらの状況認知の違いを取り出せるような質問の仕方を工夫することが求められる。

謝 辞

本論文を作成するにあたり、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、また実験にご協力いただいた保育所の先生方や園児の皆様にご心よりお礼申し上げます。

文 献

- Arrindell, W.A. & Ende, J. 1985 Cross-sample invariance of the structure of self-reported distress and difficulty in assertiveness. *Advance in Behavioral Research & Therapy*, 7, 205-243.
- 郷式 徹・金田利子・長崎イク・渡邊保博. 2003 低学年用主張性尺度の作成. 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, 225.
- 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.
- 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第48号, 63-83.
- Leah, J.A., Law, H.G. & Snyder, Jr., C.W. 1979 The structure of self-reported difficulty in assertiveness: an application of three-mode common factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 14, 443-462.
- Lorr, M., & More, W.W. 1980 Four dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research*, 15, 127-138.
- 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.
- Sanz de Acedo, M.L., Dolores, M.U., Cardelle-Elawar, M., Dolores, M.I., & Sanz de Acedo, M.B. 2003 Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13, 423-439.
- 鈴木亜由美. 2003 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2側面からの検討. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 第49号, 338-349.
- 鈴木亜由美. 印刷中 幼児の対人場面における自己調整機能の発達：実験課題と仮想課題を用いた自己抑制行動と自己主張行動の検討. *発達心理学研究*.
- 矢野喜夫. 2000 5歳と6歳：円熟期と転換期 岡本夏木・麻生 武（編）「年齢の心理学：0歳から

6歳まで」, pp.216-226.

山本愛子. 1995 幼児の自己調整能力に関する発達的研究—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.

(博士後期課程3回生, 教育認知心理学講座)

(受稿2004年9月9日, 改稿2004年11月19日, 受理2004年11月30日)

An experimental study of self-assertive behaviors of young children: Comparison between two situations using experimental observation and imaginary stories

SUZUKI Ayumi

This study investigates the influence of social situations on self-assertive behavior of young children in two different social situations: the helping experimenter situation and broken promise situation. Participants were 4, 5, 6-year-olds ($n=48$) from a nursery school. In the helping experimenter situation, they could not finish the task requested by the experimenter because they lacked the needed materials. In the broken promise situation, the promise that they could play with attractive toys was not kept. Whether or not they displayed self-assertive behavior was observed in these two situations. The results show that they displayed a more self-assertive behavior in the helping experimenter situation than in the broken promise situation.