

# 幼児期中期の「自我」の発達と保育の課題

服 部 敬 子

'Ego' Development and the Problems of Education in Young Children

HATTORI Keiko

本論文では、3、4歳ごろを「幼児期中期」と位置づけ<sup>1)</sup>、この時期の「自我」の発達の様相について検討する。現象として捉えられる種々の行動や諸能力を、その子どもの内部にあってまとめあげている人格の核として「自我」を捉える。外界に働きかけつつ自らを組織し統合しようとする機能をもつものとみる。このように「自我」を捉え、とくに「自己評価」と参照行動の発達の特徴をみる横断的実験に基づいて「自我」の構造化の過程について検討する。その上で、幼児期中期の保育の課題と指導上の留意事項を提起する。

## 1. 幼児期の「自我」の発達における「自己評価」の問題

他者から具体的な（視覚的、言語的）行動の基準枠を提示されて再試行を行う場合、その基準枠に向けて積極的に自分の活動を工夫、調整しようとする姿は4歳半ば頃から顕著になる（別府、1989、巽、1993、服部、1994）<sup>2)</sup>。4歳以前では、そのような働きかけが受け入れられにくく、何度でも自分の好きなように取り組む。ЧЕШОКОВА（1978）は、「すでに自己評価は、その発生の最もはじめのモメントから行動を調整する構造に原初的に存在している」と考え、「人格の行動が自己調整されるメカニズムとしての自己評価の役割」を強調した<sup>3)</sup>。他者が提示する基準に向けて調整していくには、他者の評価基準を自らのものとして引き受け、所与の活動に能動的に参加すること、それが自己調整に関与する「自分の活動に対する評価」を動機づけるという一連の過程が必要であると考えられる。このような自己調整を行い始める時期の子どもは、自分についてどのように「評価」し、自分についての認識を深めていくのだろうか。

幼児が自分をどう捉えているかを探ることは方法上の制約があり難しい。「○○ちゃんは～です」という文章完成法を施行した場合、「自分」の内容として、3歳児は持ち物や名前を答える割合が相対的に高いのに対して、4、5歳児では「行為」に関する回答の占める割合が増加する（Keller et al, 1978）<sup>4)</sup>。「自分の変化についての意識」を調べると、4歳児では答えられない子ども、「まとをはずれた反応」が多いが、5歳・6歳になると身体的な成長や力に言及する子どもが増えるという（都築、1981）<sup>5)</sup>。

幼児は、自分の能力を楽天的に高く評価する傾向があるという（Harter & Pike, 1984 ほか）<sup>6)</sup>。両親や教師による評定を指標とする「現実能力」とのズレの大きさが強調されてきた。しかし、

3歳児も含めて発達的变化をみた近年の研究によると、コンピテンス (competence) に関する「自己評価」は年少児 (3-4歳) と年中児 (4-5歳) との間で低下し、客観性が高まることが見出されている (高田・藤崎, 1991, 藤崎, 1995)<sup>7)</sup>。

4, 5歳ごろ「自己評価得点」が低下するのはどのような要因によるものなのか。また、子どもの「自我」の発達を捉えるという観点から、評定点数よりも適切に子どもの「自己評価」のし方にせまる課題施行方法や分析の視点があるのではないか。このような問題意識のもとに、筆者は、以下のような2つの実験を行った。

### (1) 3～6歳児の「自己能力評価」をみる横断的研究 I

〈方法〉 対象：滋賀県内 K 保育園児, 年少児 11 名 (3歳4か月-4歳3か月, 平均年齢 (MA) = 3歳9か月), 年中児 20 名 (4; 4-5; 3, MA = 4; 9), 年長児 21 名 (5; 4-6; 2, MA = 5; 9)。実施期間：1995年6月中旬～8月上旬。実施期間前から実験者は週に数回朝から夕方まで保育に参加し、ラポールの形成に努めた<sup>8)</sup>。手続き：Harter & Pike (1984) による幼児対象の「認知されたコンピテンス」尺度 (Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children) に基づき、その4つの下位尺度のうち、①学習面の能力知覚、②運動面の能力知覚の2つの下位尺度各6項目について日本の生活習慣を考慮して修正したものを用了<sup>9)</sup>。

尺度の実施は、スキルや行動を具体的に描写した絵カードを用いて個別に行った。回答形式は、2回2件法 (1回目は、肯定か否定のいずれかの絵を選択し、2回目は選択した絵の下に描かれている円の大小によりその程度を選択する) による4段階評定。

絵カードを見せながら「(右側を指して) この子は□□が上手です。(左側を指して) この子は□□が上手ではありません」と説明。「○○ (子どもの名前) ちゃんは、どっちの子みたいかな」と尋ね、一方の絵の選択を求める。さらに、「では、パズルがとっても上手ですか、それとも、まあまあ (ちょっとだけ) 上手ですか」あるいは、「全然できませんか、それともちょっとだけできませんか」のように、大小の円を手がかりとして尋ねる。その際、次々と選ばせるのではなく、「そう、ちょっとだけできるのね」などと受けとめ、できるだけ子どもの自由な発言を引き出せるように配慮した。また、「かけっこ」と「描画」については、「とても上手」と答えた子どもに対して、「一番上手?」と問い返して、「とても」の中での認識を深まりを捉えることを試みた。

〈結果と考察〉 これまで、子どもの「自己能力評価」と教師評定による「現実能力」との関連に焦点があてられてきたが、本研究では、1人の子どもが全12項目に対してどのように答えるかに着目して分析を行った。結果として12項目が個人内でどのように4つの程度に振り分けられるか、1つ1つに対してどこまで考えて答えようとするかといった点に着目した。

図1に、クラス群別に12項目を通した「回答型」の割合の変化を示す。類型別に発達の特徴をみると次の点があげられる。①「二分型」—各項目が「とても上手」か「全然できない」のいずれかに二分される、あるいは2件法の2回目で「まあまあ」「ちょっと」の選択の意味が理解できないと判断された子どもが年少児ではほぼ半数を占める、②「適度型」—12項目を通して、「とても上手 (下手)」に加えて、「まあまあ上手」「あまり上手でない」という、いわば中程度の答えの選択があった子どもの割合は、年少児と年中児の間で大きく増加し、年長児では80%を占める、

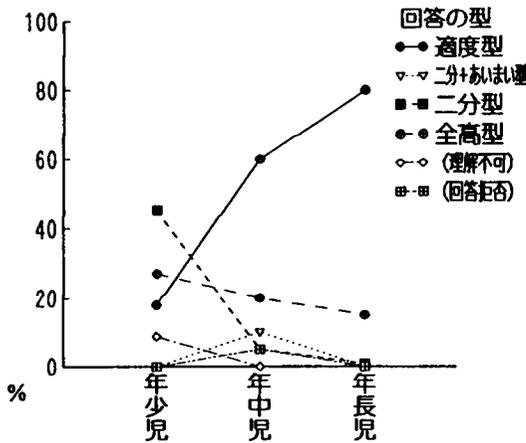


図1 「自己能力評価」の回答型割合の発達の変化

表1 「自己能力評価」における「限定」表現の例

年中児	(一番?に対して)「グループで一番」 (「とても(まあまあ)上手」と答えた後に) 「かんたんのやったらできる(パズル)」 「リボン結びじゃないのやったらできる」 「知ってる字しかかけへんけど」 「ケンケン、こっちの足しかできへん」 「も」と「し」しか読めへん
年長児	(一番?に対して)「時々おそくなるけど」 (「全然(あまり)上手でない」と答えた後に) 「でも、～はできるけど」 「家にあるのがむずかしい(パズル)」 「好きやけど」 「ゆっくりしか読めへん」 「きれいには書けへん」

③「二分+あいまい型」—「とても上手」か「ぜんぜん上手でない」の二分選択に加えて、いくつかの項目で首をかしげる、答えずに実験者の顔を見る、「しらん」「わからん」と答えるものが年中児でのみ認められた。

年少児と年中児の中で、すべて「とても上手にできる」と答えた子ども(全高型)の場合、明らかに反応時間が早く、次々と催促することが特徴であった。一方、年長児の「全高型」には、実際に他児からもそのように思われている子どもと、答えるごとに「だってな」と理由を言ったり実際にやってみせる子どもが含まれている。

答えた後に、「だって～や(だ)し」と説明あるいは理由を言った子どもをみると、年少児で1名(「見といてや」と実際にやってみせる)、年中児で4名(理由が主)、年長児では6名(理由、説明「本気出したら早い」など)であった。うち、年中児の2名は、この課題の前に施行した描画課題を受けて、「さっき上手にできたし(やろ)」と同意を求めるような発言を行った。

「とても上手」と答えた場合に「一番上手?」と問い返すと、「ちがう、一番は○○ちゃん」などの返答が得られたのは、年少児では0名、年中児では5名(25%)、年長児では13名(62%)であった。このような「限定」のし方を丁寧にみることは、単なる4段階評定の結果からは見えない子ども自身の「自己能力評価」の「基準」を理解するのに役立つ(表1参照)。子どもがいずれかの選択を行った後に、自由に話を聞く間合いをとると、年中児の9名(45%)、年長児の9名(43%)がさまざまな説明や限定を加えた(年少児では0名)。

限定のし方(表1参照)において、年中児と年長児との違いは、次の点に見出された。(1)年中児が「上手」の評定の中で限定を加えるのに対して、年長児では「上手でない」とした上で、表1に示すような限定を行う子どもが多くなる、(2)「字をよむ」「かく」ことに関して、年中児は「どの字」かを問題とするが、年長児では「ゆっくりしか読めへん」「きれいにはかけへん」「反対になってもいい?」のように、ある種の「基準」が問題となる、(3)「～やったけど～できるようになった」「～に教えてもらったし(できるようになった)」のように、過去の自分に比べて今の自分の有能さを述べたものが年長児に3名認められた。

(2) 3～6歳児の「自己能力評価」をみる横断的研究Ⅱ—比較質問による

〈方法〉「自己能力評価」尺度を施行した対象児に、「○○(対象児の名前)ちゃんみんなより上手にできること」「みんなより上手にできないこと」「赤ちゃんより上手にできること」「お母さんより上手にできること」「お父さんより上手にできること」の5つの比較質問を行った。

〈結果と考察〉質問に対して適切かつ具体的に回答した人数及びその他の回答内容を表2に示す。

年少児の場合、その場で思いついたものをどんどん答えていく子どもや、質問の中の1つのキーワードをとらえてそれについて話す子どもが目立った。前の質問で答えたことからの連想と考えられるものも多い。例えば、「お母さんより上手なことは?」「○○のお母さん、かみのけクルクルやで」「じゃ、お父さんより上手なことは何?」「お父さんだってクルクルやで」など(3;6 女児)。「できないことは?」と聞かれて「できるで」と答えるのも年少児の特徴とみられた。一貫して適切と判断される回答を得たのはいずれも4歳になっている子どもであった。

年中児では、「みんな」や「赤ちゃん」の比較では、ほとんどが質問に対して適切に答えられる。みんなより上手なことは「ない」と答える子どもも、赤ちゃんより上手なことは何らかの技能をあげた。得られた回答の内容についてみると、「みんな」との比較においては、描画、制作、遊びが多い。「赤ちゃん」との比較の場合も同様の傾向がみられるが、年中児の1名(5;3)、年長児の4名は、「全部と思う」「いっぱい」「かんたん、～とか」「自分で遊べること」のように概括し、「自分」と「赤ちゃん」との違いを際立たせた。各質問に対する答え方の違いから、誰との比較かということが明確に意識され始めている可能性が示唆された。

このような比較対象の明確な意識化に関連するとみられるのは、実験者の質問を「自分で繰り返して(言語化して)考える」という行動上の変化である。年中児の5名(25%)、年長児の5名(24%)でこのような言語化を行いつつ考える様子が認められた(年少児では0人)。また、自分が一旦答えた後で、「～じゃなくて～」「～あ、これはちがう」と言い直したり考え直したりする行動が、年少・年長児の各1名に対して、年中児では5名(25%)と目立った。4、5歳ごろから、質問の文法構造、意味を正確に捉えようとし、答えたことがそれに適切であるかどうかに注意を払うことが特徴としてあげられる。

表2 比較質問に関する回答分類(言語説明のない数字は、適切かつ具体的に回答した人数を表す)

質問	「みんなより上手にできること」	「みんなより上手にできないこと」	「赤ちゃんより上手にできること」	「お母さんより上手にできること」	「お父さんより上手にできること」
年少児(11人)	4 (沈黙2/連想4)	3・「ない」1 (沈黙1/連想3/「できる」2)	3・「ない」1 (今の組の名2/連想3/赤ちゃんのこと1)	2・「ない」2 (母のこと2/連想2/沈黙2)	3 (父のこと2/沈黙2/カメラを見にくる1/連想2)
*質問開始からカメラを見にいき戻らず1					
年中児(20人)	12・「ない」5	13 (その他4)	15・「ない」1 「思い出せない」1	8・「ない」5 (母が上手なこと3)	8・「ない」2 「思い出せない」1 (父が上手なこと5)
*すべてに回答拒否1/「わからない」1/黙って答えず1				*各々1人には質問せず	
年長児(21人)	17・「ない」4	19・「ない」1 (人のこと1)	21	18・「ない」1 「わからない」2	18・「ない」1 「わからない」2

「みんなより上手にできること」に対して、年少児の適切回答の4人のうち2人は「ぐるぐる」と答えており、この質問課題の前に施行した「渦巻描画課題」の影響を受けたものと考えられる。適切回答には、一貫して「こんなん」と言って記録用紙に線を描いた子どもや、「ひこうき」「ロボット」など解釈が困難なものも含めた。

年中児の「その他」の回答は、「だれでも」「自分でできひん(できない)こと」「できることばっかししかできひん」「全員できるし」の4つで、質問の解釈ともとれる回答であった。

年中児と年長児の違いは、母親や父親との比較質問に対する回答において顕著である。年中児では、質問を行うと「そなん、ない」というように即答することが多い。また、「おりょうり」と答えるので「○○ちゃんができるの?」と問い返すと、「お母さんができること」と答える。5歳0か月の女兒の2名のうち、1名は「お料理」と答えて「○○まだできひん、子どもやもん」とつけ加え、他の1名は「かけっこ。子どもやもん」と理由を述べた。先の子どもは「母が上手なこと」、後の子どもは「自分が上手なこと」を答えたのだが、ともに自分を「子ども」として「大人」と対比していることが注目される。

年長児の場合、ほとんどの子どもが、じっくり考えて自分が父母よりも上手だと思えるものを書けることができた。母親、父親との比較においては、自分の得意なこと（描画、歌、ゲーム）に並んで、家庭内での役割（犬の散歩、おつかい、せんたく物干し、お皿をもっていくなど）を書いた子どもが多かった。また、自分にしかできないこと（なめくじさわるの、弟のこたばを伝えてあげる）のほか、年長児ではとくに、保育園での特別な経験（クッキングでやったきゅうり切り、母（父）の日のプレゼント作り）をあげるものが目立った。5、6歳児では、家庭内での役割や保育園での特別な経験が誇りや自信を伴って「自分」の内容として取り入れられている。「子どもである自分」を意識する一方で、大人の行動を自分との関連において観察することができ始めているとみられる。

## 2. 描画課題における実験者への関与・参照行動をみる横断的研究

上述の実験から、年中児では、「自己能力評価」において「あいまいな反応」や中間項が出現し、さまざまな限定を加えるようになるなどの特徴が捉えられた。この時期には、「照れ」や「はにかみ」が顕著になることが知られる（柏木、1994ほか）<sup>10)</sup>。3歳以前では、「見られることが子どもの活動を刺激し運動を惹き起こすように働く」が、3歳以後、「この活動が分化し、状況や人物に応じて変わるようになる」という（Wallon, 1932）<sup>11)</sup>。高木（1994）は、4歳児が新しい活動に対して抵抗や慎重さをみせるようになる理由として、1）これから始めようとしている活動の結果についての行動の見通しをもつようになること、2）その結果が周囲の人々から評価され得るものかどうかの予測が立てられていることをあげた<sup>12)</sup>。

行動の結果が周囲の人々から評価され得るものかどうかに関心になる4歳頃の子どもは、課題に対して抵抗を示すばかりでなく、自分のできることを最大限に相手に示したいという欲求ももつ。他者に同意を求めると同時に相手の要求に応えようとする行動が増え、それまでとは違った交流関係が展開される時期であると考えられる。こうした発達の特徴を捉えることを目的に、描画課題における実験者への関与・参照行動に着目し、次のような実験を行った。描画を課題として用いる理由は、それが幼児の表現活動における重要な手段の1つであること、「自己能力評価」の予備実験において、「描画」に対して「あいまいな反応」や「できない」という回答、説明を付加する子どもが多かったことを考慮したことによる。

〈方法〉 対象・実施期間：先の実験の対象児のうち年長児の2名（5；5、6；1）はこの実験に参加しておらず、年長児は19名。他は先の実験と同様。手続き：B4の紙を横長に置き、上側にクレヨン16色セットと色鉛筆12色セット、フェルトペンを出して「○○（被験児の名前）ちゃ

んがお友達と遊んでいるところの絵を描いてね」と促す。何らかの質問がある場合にはそれに答え、子どもが描き始めるのを見計らって、実験者が向かい側で「2人で砂場で遊んでいる絵」を描き始める。紙面中央に山、両側に1人ずつ2人の人物、1人は大きなスコップを持っているという絵をクレヨンを用いて描いた。子どもが描き終えた後、どんな絵を描いたかを話してもらい、お互いの絵を見ながら自由に話す時間をとった。

〈結果と考察〉 この課題での主要な分析の視点は次の点である。①教示に対してどのような反応を示し、描き始めるか、②描画中に向かい側で絵を描いている実験者にどのように関わってくるか、そして、③それが子どもの絵に影響を及ぼすかどうかという点である。これら観点から子どもの行動を分類し、その割合の発達的な変化を表したのが図2-(a)、図2-(b)である。

両図から、①描き始めてから描き終わるまでに実験者が絵を描いていることに気づかない子どもが年少児では多い。②教示に対して「かけない」と言って描くのをためらう子どもが年中児に目立つ。③実験者の描画に気づくが、影響を受けずに最初のイメージで描ききる子どもが年長児では半数にのぼる。④実験者に関与し、実験者の絵を何らかの形で自分の絵に取り込む子ども、及び、実験者に質問や意見を言う子どもが年少児から年中・年長児にかけて増加する、ことが読み取れる。

年少児が実験者に気づかないのは、1つのものを一気に描きあげることによる。4歳までの子どもでは、教示を聞くやいなやすぐに描き始め、ざっと描いて「へびによろよろ」「あんぱんまん」。あるいは、教示を聞いて「おに作れるでー」などと言明した後、思いつくものをどんどん描いていくという子どもが多い。年少児の中で最初からテーマにそった絵を描いたのは3名であった。しかし、まったく教示が受け入れられないというのではなく、自分が好きなものを描いた後で再教示を行うと7名のうち4名は「おともだち」を描いた。この時期は、まず自分が描きたいものを書いて相手の共感を得ることが子どもにとって重要であるといえよう。

年中児では、「かけない」という子どもとともに、描画中に「まちがえた」と言ってかきなおす

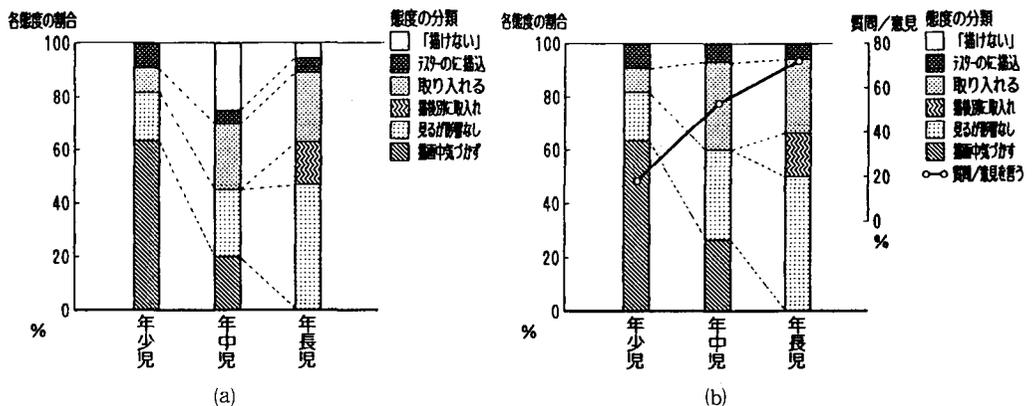


図2 描画課題における態度 / テスターへの関与・参照

年中児で目立った、教示に対して「かけない」と言った子どもに対しては、実験者はことばかけ行って子どもの表現を引き出すように心がけた。具体的に質問していくと、6名中4名はテーマにそった絵を描き始めることができた。この子どもらに対しては、実験者の関わり方が他児と異なるため、彼らを除いて態度の割合を示したのが図2-(b)である。

(裏返す、塗りつぶす) 子どもが認められた。‘まちがい’を言明したのは、年少児では0人、年中児では5名(25%)、年長児で3名(16%)であった。4～5歳頃は、描きたい形やイメージに向けて、意識的に線や形を調整し始める時期であると考えられる。

さらに、重要な変化は、実験者を見てことばをかけながら自分も描きすすめるという行動が顕著になることである。何を描くかを考えながら1枚の紙に複数の要素を描き込んでいくことと、途中で参照が増加することとの関連が深いとみられる。「なにかいてるの?」「お山?」などの質問をするが、1つの要素を描いている途中の場合はそれに戻り、再び自分の絵を説明しながら描き始めるという子どもが多い。この過程において、自分の描こうとしていたものを途中でやめて実験者の絵を取り入れる子どももいれば、自分の場面設定にうまく取り入れる子どももいる。相手に対してことばをかけ、再び自分の絵に戻る、あるいは取り入れるという行動には、注意を2つの方向に分散する能力やイメージを保持する能力が基礎にあると考えられる。

描いた絵の内容は、自ら描き始めた子ども15名のうち13名が、自分と友だちを描き、「さんぼ」「手をつないでいる」「走っている」などの動きを説明するか、あるいは他に何らかの遊具、場面を描いて「～しているところ」と語った。テーマの教示の意味を理解しようとするか、それに基づいて描こうとするかが、実験者への関与、参照行動に反映されるとみられる。描き終えた後に実験者と話す過程で「もっと～しよう」と言って自分の絵にさらに描き込みを始めたものが3名(4歳6か月児, 5歳0か月児, 5歳4か月児)いたことから、この時期には、他者の意図に寄り添い、他者との交流のなかで自ら表現を豊かにしようとするのが重要な特徴としてあげられる。

年長児では、上記のように実験者の絵を取り入れる子どもに比べて、実験者に関心は示すが自分のイメージで描ききる子どもが多くなる。図中、「描後別に取り入れる」としたのは、ドッチボールやサッカーをしているところを描いた後で、実験者の絵にヒントを得て「山」に関する絵を紙の裏に描いた子どもである。また、自分のイメージや枠組みともいうべきものが明確になっていることは、実験者に対する意見内容からもうかがえる。「それ何?」という単純な質問も含めて、実験者にことばをかける子どもの割合は加齢に伴って増加するが(図2の折れ線参照)、意見の内容が年齢によって質的に異なる。意見・提案の内容を表3にまとめる。

年少の子どもは、あくまでも自分が描いた絵を基準にして、実験者の意図は考慮せずに意見、提案する。相手を自分に引きつけようとするかのようなようである。一方、年中児、年長児では、見比べて評価したり、自分の経験や事実を基に実験者の絵に対応して忠告、提案したりするようにな

表3 描画課題における意見・提案内容(「3;6」は、「3歳6か月児」を意味する)

年少児	(自分が‘目玉おやじ’を描いた後に)「先生もかいたら?」(3;6) (自分がへびの絵を描いた後)「それ、へびによるによるじゃないー」(3;9) (お姫さまの絵を描いた後に)「りぼんかかへんの?」と言って実験者の絵に描き入れる(4;1)
年中児	「名前かいとかなあかんで」(4;4) / (色をぬっていない顔をさして)「肌色ぬったら?」(4;6) (次々と質問した後)「〇〇ちゃん(自分)の方が上手やー」(4;9) (これは誰かと聞いた後)「△△先生もっと髪の毛ながいで」(4;10) 「もっといっぱい描いたらいいのに」(5;0)
年長児	(実験者の絵のスコップをさして) 「保育園のは四角いのもあるよ」「保育園のは色ないで。でも、ぬってもいいよ」(5;5) 「ここ、色ぬるの忘れてるで」(5;6) / 「だれか分かるように名前かいといた方がいいで」(5;11) 「ここにも人かいたら?」(5;11)

る。年中児の場合、質問を重ねて実験者の絵を取り入れる子どもが多いが、年長児では、意見を述べてから取り込む、裏に描く、あるいは取り入れてから上のように提案する子どもが多かった。質問をしながらも自分のイメージが揺らぎにくいようである。相手の描き方を理解してそれを尊重するような意見を言い提起を行う。その上で自分の絵に合うように相手の絵を取り入れることもできる。こうした年長児の行動からは、相手の考えややり方を受け入れ、自分の考えや行動を判断するという「枠組み」の存在が想定される。

### 3. 幼児期中期の「自我」の発達と保育の課題

#### (1) 幼児期中期の「自我」の発達についての理論的仮説

ここでは、上述の実験結果を整理しつつ、幼児期中期にどのような「自我」が形成されていくのかについて理論的仮説を提起する。

本研究の対象とした3歳後半の子どもは、実験者の質問や教示を聞いて思いついたことから連想して話を展開していくことが顕著であった。描画でも、自分の好きなものを次々描いていく特徴がみられた。この時期には、教示を受け入れるよりも自分がまず思うようにやりたいという特徴を呈する。「自分のやり方」を主張し、そこに相手を引き寄せ、共感を求める。4歳に近い子どもの場合、再教示を行うと教示を受け入れることができた。

Gesell (1940)<sup>13)</sup> は、3歳児がひとりごとを言い、模倣遊びに熱中することに着目した。ひとりごとを言っているとき、彼は「彼の言葉を動作にあわせ、動作を言葉にあわせるということが出来る」。「しかし、言葉も、自分に話しかけるもの」である。こうした行動は、「言葉を覚え、単語の意味をはっきりと身につけていくための発達の機制」であると Gesell は考え、重要な意義を見出している。つまり、3歳ごろは、自分に語りかけながら自分の言葉をはっきりさせようとする傾向が強い時期であり、「新たに発見した自己の人格の自律性を守」(Wallon, 1956)<sup>14)</sup> ろうとする「自我」が、相手を拒絶する態度となって現れると考えられる。

本研究の3つの実験を通じて、4歳を過ぎる頃から実験者の質問や要求にかなりの注意が払われるようになることが注目された。実験者の質問を自分で繰り返して(言語化して)考えたり、「～でもいい?」と問い返したりすることが4、5歳児では顕著であった。自分に語りかける3歳児と異なり、4歳児は、相手の言葉の意味を正確に理解しようとするようになるのである。と同時に、自分の答えや行動について確認や同意を求め説明するようになる。

また、年中児では「何でこんなこと聞くの?」と尋ねるなど、問いの意図を確かめ、自分の状況を相手との関係の中で把握しようとする行動を示し始める。Siegal (1991) は、3歳児では実験者が「有益で適切なやり方で協力してくれるだろうと単純にきめてかかっている」<sup>15)</sup> のに対し、年長児(4歳以上)は、実験者の意図を解釈する能力、実験者の「高次の意図」を理解するという点で年少児と異なることを示唆している。これは、Bickhard (1992) が、メタ認知などを支える反省的な認識の能力が4歳ごろに初めて出現すると述べていることにも通じる<sup>16)</sup>。

3歳から4歳ごろにかけて子どもは、「自己の人格の自律性」を守りつつ、「～しながら～する」という「ふたつの方向に注意してそれをひとつの行動にまとめあげるといったコントロールへの非常な努力」(園原・黒丸, 1966)<sup>17)</sup> をし始める。自分と同時に周りの状況に注意を向けることが可

能となる。この過程において、「自分との関係において配置するようになった」<sup>18)</sup> 他者への関心が強まってくる。その結果、4歳から5歳にかけて、他者の意図を理解しようとし、自分の考えを説明することで理解や共感を得ようとする一方で、自身の行動を調整しようとする「自我」が形成されてくると考えられる。それは、他者の存在が、それがどのような他者であるかが感情的価値の中で大きな位置づけを与えられる「自我」である。このような「自我」が、自らを表現しようとする時、それが「照れ」や「ためらい」となって現われたり、描画活動においては、他者に語りかけつつ自らの絵に取り入れるような行動となって現われたりするとみる。

Чамата (1960) は、子どもの「自己評価の形成における言語の役割」に着目し、「自分についての観念から自分の考えへの移行において重要な役割を果たすが、とりわけ文法の習得」であると述べている<sup>19)</sup>。本研究では、相手の質問の意味を正確に理解しようとし、センテンスを思考の対象とできるようにするのが4～5歳ごろであることを見出した。また、この時期には、自分の能力を「二分的評価」とどまらずに「まあまあ」「ちょっと」という中間項を用いて捉えるようになり、さまざまな限定をするなど、反省的に「評価」し始めることが明らかになった。

このような「自己評価」をし始めるのは、「2次元可逆操作」(田中, 1987)<sup>20)</sup> の獲得がすすむ時期に対応するとみられる。「上手」—「下手」に加えて「あいまい反応」を示した子どもは、2次元可逆操作期において質的な変化がみられる時期にあり、できる—できないといった「二分的評価」からの移行期にあったと考えられる<sup>21)</sup>。

子どもが自ら行った、あるいは問い返しによって得られたさまざまな「限定」表現からは、4段階評定ではみえなかった子どもの「基準」を抽出することができた。年中児の場合、「できる」とするなかで「できない」ところを見出し、年長児では「できる」ことを念頭におきつつ「できない」と答えるという特徴がある。このように、いわば「対象世界の分節化」(高木, 1983)<sup>22)</sup> を行うことと、目標をとらえて活動を行った結果から教訓をひき出し、次なる目標に向けて自らの行動を調整するようになることとの関連が示唆される。

描画活動において、年中児は自己調整する力を前提として、実験者の意図に寄り添うかのように質問を重ねて実験者の絵を取り入れることがわかった。年長児では何らかの意見を述べた後で取り入れるようになる。大人に対しても、相手の意図を理解した上で自らの判断に基づいた提起を行うようになるのである。自己調整する力はこのように、交流の中で自身の表現を豊かにし、相手の意図を認めて教え合う力として発揮されるようになって考えられる。

5歳を過ぎるころから、「大人」に対して「子どもという自分」、「赤ちゃん」に対しては「大きい自分」というような捉え方が始まる。他者との関係を概括する能力をもとに、家庭内での役割や保育園での特別な経験が「自分」の内容として以前より一層明確に意識される。「前はできなかったけれども今はできるようになった自分」が誇りでもある。つまり、5歳を過ぎる頃から、他者との関係や時間軸に位置づけて「自分とはこういうもの」であると捉える幼い「自己」の形成をみることが出来る。大人に対しても自分なりの判断基準をもって主張したり、理由を述べたりできるのは、このような幼い「自己」の現れとみることができよう。

## (2) 保育の課題と指導上の留意点

最後に、上記の理論的仮説に基づき、「言葉」、「集団活動」、子どもの「自己評価」という3つ

の観点から保育における課題と指導上の留意点を提起する。

本論文では、幼児期中期は、「新たに発見した自己の人格の自律性を守ろうとする自我」から「他者の意図を理解しようとし、自分の考えを説明することで理解や共感を得ようとする一方で、自身の行動を調整しようとする自我」が形成されていく時期であると捉えた。この形成過程では、他者から見られている自分を意識し、また、そのことによって「自分」の捉え方、すなわち「自己評価」にゆらぎがおこり、葛藤が強まると考えられる。こうした葛藤状況のなかで、4～5歳の子どもは、相手の質問の意味を正確に理解しようとし、センテンスを思考の対象とすることが可能となり始め、自分の能力について反省的に「評価」し始める。

この過程において重視されることの一つは、他者を理解し自分を理解し表現する手段としての言葉の役割である。他者の言葉に注意が向けられる前に、まず、自分の発する言葉に対する意識化が求められる。絵本や歌の「ことばを楽しむ」指導や模倣遊びの延長としての劇遊びの意義がここにある。また、「人に伝える」ことが楽しく必然性をもつような場面設定が求められよう。

第二に、4歳ごろの子どもは、積極的に他者を参考にすることで自身の表現を豊かにし始める。他の子どもが挑戦するのを見ることが、「照れ」を克服し「やる気」を起こす契機にもなる(山田, 1995)<sup>23)</sup>。「どのような他者か」「どのような状況か」によって、自己調整のし方が変わると考えられる時期であるからこそ、集団活動をいかに組織するかがより重要な意味をもつのである。互いに認め、参考にし、意見を言い合える同年齢集団の組織化とともに、自分が教え伝える立場になれるような異年齢交流の方法についてもさらに吟味を重ねていく必要がある。

第三に、中間項に広がる「自己評価」を行うようになり、問い返されることが自身を反省的に捉え返す契機となってくる4歳児に対して、保育者が日常どのような「評価」を行うべきかが改めて問われねばなるまい。結果としてできたかできないかで評価することや、また、そのような評価しか行い得ないような活動は、4～5歳ごろから形成されはじめる幼い「自己」にはたらきかけることにならないと考える。活動の意図と結果に至るまでの過程を子どもとともに捉え返し、次の活動の目標が子どもにとって明確となるような評価のし方が、これまでより一層重要な意味をもち始めるといえる。このような認識のもとに、繰り返すなかで工夫を試みることができ活動や、クラスやグループの中で自分の役割を遂行する中で評価され得るような活動内容とその方法を検討していくことが求められる。

#### 参考文献および注

- 1) 田中昌人は、4歳を「移行期」とみる立場を批判的に吟味し「教育観点からは移行期をたんに早く移行させるだけでなく、充実させてそれ以後にたし加さをもたらすことがもめられ」として、3, 4歳の時期を「幼児期中期」と位置づけている。(田中昌人・田中杉恵 1982 子どもの発達と診断4 幼児期Ⅱ 大月書店 29)
- 2) 別府 哲 1989 「5-6歳」(荒木・白石編 発達診断と障害児保育 所収 第6章 青木書店)、巽 敬子 1993 渦巻課題にみられる調整活動についての発達の検討 日教心第35回総会発表論文集 238、服部敬子 1994 4歳ごろの子どもの発達診断に関する一考察—発達の抵抗としての「評価」の問題— 乳幼児保育研究第18号 41-59
- 3) И. И. Чеснокова 1978 (荒木美知子訳 1984 個体発生における自己意識の発達の諸特性 乳幼児保育研究第11号 73-89を参照のこと)

服部：幼児期中期の「自我」の発達と保育の課題

- 4) Keller, A, Ford, & Meacham, J. A. 1978 Dimentions of Self-Concept in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 14, 5, 483 - 489
- 5) 都築 学 1981 幼児の自己意識の発達 教育心理学研究, 29-(1), 70 - 74
- 6) Harter, S. & Pike, R. 1984 The pictrical scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969 - 1982
- 7) 高田利武・藤崎真知代 1991 子どもの自己形成に及ぼす社会的比較の影響(4)―2年間の縦断的検討 日教心総会第33回大会論文集, 257 - 258, 藤崎真知代 1995 幼児期から児童期におけるコンピテンスの発達―(4)他者評価との関連 日本発達心理学会第6回大会論文集, 149
- 8) 保育参加にあたっては, 研究の目的と方法について保育者と保護者の了解を得た。
- 9) 項目は, パズル/ケンケン/はさみ/スキップ/描画/ブランコ/数かぞえ/かけっこ/字読み/字書き/弁当のハンカチ結び/色の名, の12項目であった
- 10) 柏木恵子 1994 子どもの「自己」(幼児の生活と教育3 岩波書店 所収 47 - 78)
- 11) Wallon, H. 1932 (久保田正人訳 1965 児童における性格の起源―人格意識が成立するまで 明治図書 9 255)
- 12) 高木和子 1994 3歳児から5歳児まで(幼児の生活と教育3 岩波書店 所収 218 - 219)
- 13) Gesell, A. 1940 (山下俊郎訳 1966 乳幼児の心理学―出生より5歳まで 家政教育社 82 - 83)
- 14) Wallon, H. 1956 (浜田寿美男訳編 1983 フロン/身体・自我・社会 ミネルヴァ書房 239)
- 15) Bickhard, M. H. 1992 Commentary. *Human Development*, 35, 182 - 192.
- 16) Siegal, M. 1991 (鈴木・外山・鈴木訳 1993 子どもは誤解されている 新曜社 45, 126)
- 17) 園原太郎・黒丸正四郎 1966 三才児 日本放送出版協会 30
- 18) Wallon, H. 1932 (久保田正人訳 1965 児童における性格の起源 明治図書 252)
- 19) П. П. Чамара 1960 (荒木美知子訳 1981 ソビエト心理学における人格の自己意識の諸問題 (上) 乳幼児保育研究第8号 90)
- 20) 田中昌人 1987 人間発達の理論 青木書店 71 - 75
- 21) 服部敬子 1994 前掲論文 55 - 56 を参照のこと
- 22) 高木和子 1983 子どもの発達と注意 心理学評論, 26, 229 - 244
- 23) 山田久美 1995 3, 4歳児クラスと集団づくり 保育問題研究, 152号, 81 - 85

(博士後期課程)