

Title	保育園児に対する保育士の介入行動
Author(s)	安田, 純; 日野林, 俊彦; 南, 徹弘
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2006, 32, p. 343-359
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/6230
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

保育園児に対する保育士の介入行動

安 田 純

日野林 俊彦

南 徹弘

目 次

1. はじめに
2. 方法
3. 結果
4. 考察

保育園児に対する保育士の介入行動

安田 純

日野林俊彦

南 徹弘

1. はじめに

他者と社会的なかかわりを築く上で幼児に必要な能力のひとつに自己制御機能がある。もちろん自己制御機能は、生得的に備わっているものではなく、乳幼児期を通じて、そしてそれ以降においても様々な側面からその発達の過程が認められる。子どもの自己制御機能は大きく2つの側面からなり、1つは、集団や他者との関係で、自分の欲求を抑制・制止しなければならない時それができると、すなわち自己抑制である。そしてもう1つは自分の欲求や意思を明確にもち、これを他人や集団の中で協調的に表現できること、すなわち自己主張である(柏木, 1986)。Kopp (1982)によると、自己抑制は、1歳齢から3歳齢頃までの間に、3つの段階を経て発達する。第1は、他者による統制(control)の段階であり、12ヵ月齢から18ヵ月齢頃までにこの段階にいたる。第2に、2歳齢頃になると、自己統制(self-control)の段階を迎える。そして第3に、3歳齢頃に自己制御(self-regulation)の段階に至り、状況に応じて柔軟な行動がとれるようになる。もちろん3歳齢頃で自己制御が完成するわけではない。一方で、幼児は自己意識が高まってくるにつれ、何でも「いや」と言ったり、親や保育士に反抗するようになるが、これが2~3歳齢の頃に否定の行動の著しい増加で特徴づけられる、いわゆる第一反抗期(negativism)である(松田, 1990)。児は自己意識が高まるにつれて、自分の意見や欲求を他者に伝え、自己主張をするようになる。3歳齢から4歳齢にかけて、いわゆる第一反抗期を過ぎる頃になると、児は自己を対象化し、客観的に位置づけることができるようになり(松田, 1990)、自己抑制や自己主張といった自己制御能力は、著しく上昇する。自己主張は、その後はある水準を維持するのに対し、自己抑制は年齢段階を追ってほぼ直線的に、その行動傾向が強まる。また、男女間に差があり、女児の方が自己抑制が強いことが認められている(柏木, 1988)。

自己制御機能が必要とされるのは、他者との関わりかけにおいてのみではない。自己制

御機能のうち自己抑制の側面は、自分の欲求を抑えて適切な行動をとるべきときにも必要とされる。これまでの研究から、誘惑の強い事態で、発達段階や、状況に応じて具体的な教示が与えられれば、幼児はそれを手がかりに自己制御ができるようになる（例えば、Mischel & Patterson, 1976; 安部, 1980）が、自ら状況を判断して自己制御を強めることはまだ困難なようである（松田, 1990）。自己制御機能は年齢が上がるにつれて自然にできるように生まれつき備わっているものではない。周囲の大人や社会が、子どもにどのような発達期待や、実際どのような対応をしていくかによって、どのように発達していくかは異なる（塘, 1999）。それらの対応は一般的には「しつけ」と呼ばれているものである。

氏家 (2002) は、しつけるということ「子どもに行動基準を獲得させ行動の自己制御を発達させるために、親が最近接領域を設定し、提供すること」であると考へた。また、Hoffman (2000) はしつけとは「親が子どもの意思に反して子どもの行動を変化させようと試みること」と定義し、しつけとの出会いによって、子どもは利己的な要求と葛藤し、道徳的内在化の基礎が築かれると考へている。すなわち両者とも、しつけを発達の契機としてとらえているのである。このような意図を背景としたしつけを受けることによって、子どもは大人が用意した社会的文脈の中で、徐々に睡眠、排泄、食事、着脱、清潔といった基本的な生活習慣や（幸田, 2002）、集団生活での行動基準を獲得し、行動の自己制御機能を発達させている。養育者によるしつけは3歳齢の頃から圧力が強くなってくるのだが（繁多, 1999）、しつけにはどのようなパターンがあるのだろうか。Baumrind (1967) はしつけのタイプを3つに分類した。それは、暖かく愛情的で、応答性があり支持的である「威厳のある (authoritative) しつけ」、統制的で、強制的なしつけに頼り、ほとんど暖かさを示さない「権威主義的 (authoritarian) しつけ」、そして養育的であるが、子どもたちをしつけたり報酬を与えたりすることでは放任的である「許容的しつけ」の3つである。このうち「威厳のあるしつけ」、つまり子どもの自主性を尊重しながらかつ行動規範を明確に示していく態度が子どもの自律性を養い、目的達成に向けて前向きな態度を形成することが示唆されている (Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989)。森下 (2000) によると、5, 6歳齢の女儿の場合、受容的態度は子どもの自己抑制機能の発達にプラスの影響を、統制的態度や力中心の養育スタイルは自己抑制や自己主張の発達にマイナスの影響をもたらす可能性があるとされている。一方、Kochanska, Kuczynski, & Radke (1989) は、母親のしつけ方略のタイプよりも、子育てを楽しいと思う親の感情が子どもの協調性を、否定的な感情が子どもの反抗を引き出す、としている。このように親のしつけをタイプに分けてそれぞれの効果を検討する研究が行われ

てきているが、アメリカでは親は権威と責任を持つものとして、一貫性を持ち子どものわがままに付き合うべきではないと考えられているのに対し (White, 1986)、とりわけ日本の親は、確固としたコントロールを行わない。日本の保育士と子どもとの関係について調べた研究に Lewis (1984) がある。彼女によると、日本の保育士は、日本の母親と同様に確固としたコントロールは行わず、子どもの行動を広く許容し、外部からの圧力をなるべく少なくしようとしていた。子どもの行動を即座に是正しようとするのではなく、子ども自身が、何が正しい行動かを理解していれば自然と秩序が生まれると考えているのである。こうした傾向は Lewis (1984) だけでなく、他の研究でも示唆されている (東, 1994; Tobin, Wu, & Davidson, 1989)。

しつけの具体的な技法としては、罰、理由付け、賞賛や承認、モデリングなどがある。特に、罰がどのような効果をもっているかについて調べた研究は多くなされている。特定の行動に罰を与えることは、その行動の出現を抑え、やがて消滅させるためにはもっとも有効な手段とされている (柏木, 1983)。子どもが違反をしたとき、それに対して罰のみが与えられた場合、罰の理由が具体的な行為に特定して述べられる場合と、罰の根拠まで述べられた場合とを比較すると、してはいけない根拠(一般的ルール)まで述べられた場合のしつけに最大の効果があった (Cheyne & Walters, 1969)。罰の根拠が十分に明示され、禁止の理由が自分の中にきちんと納得されると、制止効果はずっと大きくなるが、これは罰の強さの大小や、タイミングの遅い早いにほとんど関わりがない (柏木, 1983)。Zahn-Waxler, Radke, & King (1979) によると、子どもが引き起こしたり目撃した、困った出来事について、母親が感情を込めて説明すると、他者に対して、より向社会的な行動をとるようになった。一方、原因と結果を単に説明するだけのものは、利他性の表出に全く効果がなかった。効果的な説明とは、静かに理由を説明することでも、子どもに注意深く計画して教えることでもない。それは感情を込めて、時には厳しく、時には力強く言うことである (Zahn-Waxler et al., 1979)。以上のように、しつけに関する研究は、しつける側の姿勢や態度が子どもに与える効果を調べる研究と、しつけの技法に着目してその効果を検討する研究の2つの側面から行われている。

子どもは親が用意したしつけによって、自己制御機能を発達させる (氏家, 2002)。多くの子どもが保育園ないし幼稚園での生活を経験している今日、自己制御機能が発達し始める幼児期に子どもは親と同じくらいの時間を保育士や幼稚園教諭と過ごすようになっており、子どもは保育士によるしつけも受けているのである。しかし、しつけの研究の多くは母子を対象としたものであるのが現状である。養育者によるしつけ行動を概観するためには、母子関係を背景としたしつけだけではなく、保育士と子どもの間で

われるしつけに関する研究が必要である。子どもがその生活時間の中でいかなるしつけを経験しているのか、そして、それらのしつけが幼児の発達にいかなる意味を持つのかを検討することを本研究の目的とした。

2. 方法

2.1 観察対象者

本研究の観察は、大阪府内の M 児童センターにおいて行われた。当園は児童福祉施設であり、保護者の委託を受けて、乳児から就学前の児を預かり保育している。M 児童センターに通園していた児は、生活年齢に応じて分けられたクラスのいずれかに所属していた。本研究の観察対象は 2 歳齡クラスの児 26 名 (男児 14 名、女児 12 名) および担当保育士 4 名 (全て女性) であった。観察対象児の観察開始時点での平均年齢は、3 歳 1 ヶ月齡 (2 歳 7 ヶ月齡-3 歳 6 ヶ月齡) であった。男児の平均年齢は、3 歳 0 ヶ月齡 (2 歳 7 ヶ月齡-3 歳 6 ヶ月齡)、女児の平均年齢は、3 歳 2 ヶ月齡 (2 歳 8 ヶ月齡-3 歳 6 ヶ月齡) であった。

本研究の実施前に保育園のスタッフに研究の趣旨、手続き等を説明し本研究の実施に関わる同意を得た。また、観察対象クラスの児の保護者に本研究の趣旨、ビデオ撮影を行うこと、映像記録を含めて得られたデータについては個人名が特定されることなく数値として統計的に処理される等、個人のプライバシーの保護には細心の注意が払われること等について文書で説明した。さらに、以上のことをふまえて、本研究に協力することに関して全ての児の保護者から自筆の同意書が得られた。

2.2 観察手続き

本研究の観察は、午前 9 時 30 分から午後 5 時までの間の室内自由遊び時間、昼食時間および、昼食や午睡準備中の保育士による絵本の読み聞かせの時間帯に行われた (以降、それぞれの時間帯に含まれる場面を、自由遊び場面、食事場面、絵本場面とする)。観察者はこれらの場面が始まると、教室の隅に位置し、デジタルビデオカメラ (SONY 製 DCR-HC30) を用いてクラス全体の様子の撮影を開始した。クラス全体の撮影中に、保育士が、後述の定義によるしつけ行動のいずれかを用いて、児の行動に対し介入した場合を介入の開始とし、それを発見次第、当事者同士の相互交渉が分かるようにズームアップするか位置を移動して彼らの様子を撮影した。以後、介入を行った保育士を介入保育士、介入を受けた児を介入対象児とする。当事者同士の相互交渉を撮影中、介入保

育士によるしつけ行動が10秒間みられなくなった場合を介入の終了とした。その後、保育士による介入後の介入対象児の行動を記録するため、介入の終了後、介入対象児を中心に周りの他者の様子が分かるように、介入対象児の周囲1~2メートルの範囲を2分間撮影した。本研究では以上にあげた過程のすべて、すなわち、介入の開始から介入終了後の介入対象児に対する2分間の観察までを1事例とする。また、介入対象児が複数名であった場合は、観察日ごとに、全児それぞれに対して1から26の数字をランダムに割り当てておき、介入対象児となった複数の児の中で最も数字の小さい児を介入対象児とした。同日に、その児を含む複数の児に対して保育士による別の介入がなされた場合は、その児を除いた残りの介入対象児となった複数の児の中で最も数字の小さい児を介入対象児とした。保育士による介入の終了後2分間の介入対象児の行動の撮影中に、その介入対象児に対して新たにしつけ行動による介入がなされた場合には、その時点からは別の事例とみなし、介入保育士と介入対象児の相互交渉および、介入が終了した時点から2分間の撮影を上記と同様に行った。なお、ある事例の観察中に、他の場所で他の保育士による他の介入がなされても、その介入に対する記録はなされず、観察中の介入に対する撮影が続けられた。1つの事例の撮影が終了すると、観察者は再度、部屋の隅に移動し、他の事例が開始されるまで、クラス全体の様子を撮影した。クラス全体に対する撮影はそれぞれの場面が終了するまで連続して行われた。ただし、観察場面が連続する場合は、撮影は2つの場面にまたがって継続して行われた。

2.3 行動カテゴリーと分析方法

上記観察手続きにより得られた映像データを再生しながら、保育士のしつけ行動および介入を受ける前の介入対象児の行動、介入終了後の介入対象児の行動を以下に示す行動カテゴリーにもとづいて記録した。しつけとは、「子どもに行動基準を獲得させ行動の自己制御を発達させるために、親が最近接領域を設定し、提供すること」と定義される(氏家, 2002)。本研究においては、しつけの定義をさらに限定し、しつけ行動とは、「児の行動を制止し、社会的に望ましい行動に方向づけようとする行動」とした。分析に用いた具体的な行動についてTable1に示す。しつけ行動は言語的な行動と、非言語的な行動があり、言語的な行動は、その内容より「禁止」、「呼称」、「説明」、「罰」、「指示・命令」、「質問」に分けられ、さらに、「説明」には「気持ちの説明」、「ルールの説明」、「因果の説明」、「状態の説明」が、「罰」には「物的操作」、「愛情操作」が下位カテゴリーとして定義された。非言語的な行動は「接触」、「ジェスチャー」、「取り上げ」、「強制」に分類された。これらのしつけ行動は全生起法(Altmann, 1974)により、それらが出現

Table1 保育士のしつけ行動カテゴリー

行動カテゴリー	下位カテゴリー	定義
言語的しつけ行動		
禁止		対象児の行動を止めるように言葉をかける (ex. 「だめ。」「やめなさい。」)
呼称		幼児の名前を呼ぶ、複数名の児を呼ぶ
説明	気持ちの説明	他者の気持ちや感覚を想像させるもの (ex. 「○○ちゃんが困ってるよ。」)
	ルールの説明	一般的なルールやマナーを説明する(ex. 「絵本のときは静かにね。」)
	因果の説明	原因と結果を述べる (ex. 「おしゃべりばかりしてるから食べるのが遅いのよ。」)
	状態の説明	幼児の状態を説明する (ex. 「また同じこと言われてるね。」「ご飯食べてないよ。」)
罰	物的操作	物理的な罰を述べる (ex. 「もう食べなくていい。」「おやつなしね。」)
	愛情操作	愛情を操作するような罰を述べる(ex. 「先生はもうかわいがってあげない。」)
指示・命令		幼児に行動を指示、命令する (ex. 「前向いて座ってね。」)
質問		幼児に疑問を投げかける (ex. 「何でそんなことするの?」)
非言語的しつけ行動		
	接触	幼児の腕をつかむ、膝の上に乗せるなど、幼児の体に接触する
	ジェスチャー	口到人差し指を当てたり、首を横に振るなど、体の動きを使って意図を伝えようとする
	取り上げ	食器やおもちゃなど幼児の所有物を取り上げる
	強制	ご飯を食べさせる、席に座らせるなど、幼児に行動を強制する

した順序、時間が記録された。保育士が児に対して介入を開始したとき児は何をしていたか、つまり保育士に介入を受ける原因となった児の行動については、観察場面ごとに分類された (Table2)。食事場面では、「姿勢」、「マナー」、「他者への関わりかけ」、「一人遊び」、「食事をしない」、「アクシデント」の6つに分類された。絵本場面では、「姿勢」、「他者への関わりかけ」、「一人遊び」、「移動」の4つに分類された。自由遊び場面では、「おもちゃの使い方」、「他者への関わりかけ」、「ルール」の3つに分類された。介入終了後2分間の分析においては、介入対象児が介入を受ける原因となった行動を、再度生起させているか否かを記録した。分析は Table2 に従い、原因となった行動の定義と同様の行動をしている時間を全生起法(Altmann, 1974)で記録した。

Table2 しつけ行動開始時の児の状態

場面および児の状態	定義
食事場面	
姿勢	横を向く、机に肘をつくなど姿勢が乱れている
マナー	フォークを他者に向ける、フォークの柄を口にくわえるなど、間違った食器の使い方をしている
他者への関わりかけ	他者に対して関わりかけている
一人遊び	歌を歌う、手遊びをするなど、一人遊びをしている
食事をしない	食事をしない
アクシデント	食器を肘に当てて落とすなど事故を引き起こす、児の意図しない行動
絵本場面	
姿勢	横を向く、寝転がるなど、姿勢が乱れている
他者への関わりかけ	他者に対して関わりかけている
一人遊び	一人遊びをしている
移動	絵本場面開始時にいた場所から他の場所へ移る
自由遊び場面	
おもちゃの使い方	おもちゃの間違った使い方をしている
他者への関わりかけ	他者を叩く、他者のおもちゃをとるなど、他に対して関わりかけている
ルール	教室内を走る、棚に上るなど、室内環境におけるルールを違反している

2.4 観察期間

本研究の観察は、2004年10月5日から11月18日までの間の19日間において行われ、この間の総観察時間は1335分であった。食事場面の観察回数は19回で観察時間は719分、絵本場面の観察回数は16回で観察時間は174分、自由遊び場面の観察回数は22回で観察時間は442分であった。

3. 結果

本研究の対象クラスにおいて観察されたしつけ行動による介入の総事例数は262事例（観察時間：1335分）であった。このうち食事場面では169事例（観察時間：719分）、絵本場面では34事例（観察時間：174分）、自由遊び場面では59事例（観察時間：442分）が観察された。それぞれの場面における、10分間あたりの介入事例数の平均を男児、女児別にFigure1に示す。児が10分間あたりに介入を受けた事例数について、観察場面と性別を二要因とする二元配置の分散分析を用いて検討したところ、観察場面と性別の主効果および、観察場面と性別の交互作用は有意ではなかった（観察場面： $F(2,48)=1.06, n.s.$, 性別： $F(1,24)=1.52, n.s.$, 交互作用： $F(2,48)=0.08, n.s.$ ）。これらのこと

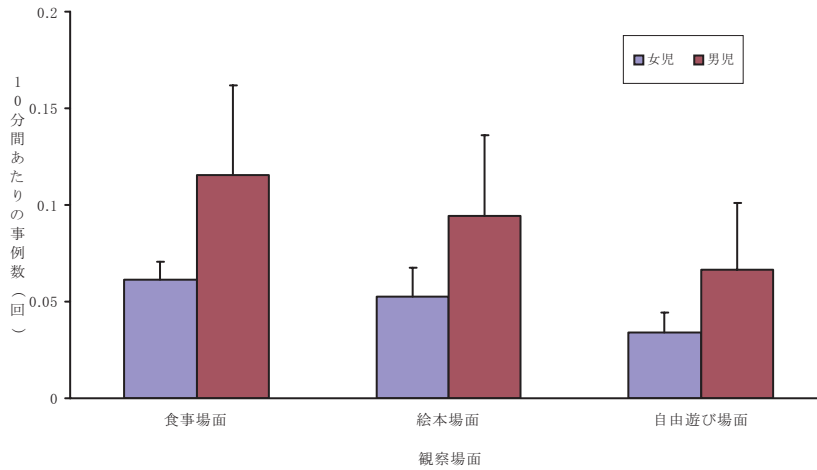


Figure1 各観察場面における、10分間あたりの男女別事例数

から、児が介入を受ける事例数に関して、性別や観察場面による差はないことが明らかとなった。

1つの介入事例中、保育士は複数のしつけ行動を示すことが認められたため、1事例中のしつけ行動の出現回数を計測した。その結果、保育士は、食事場面で平均4.11回、絵本場面で平均2.15回、自由遊び場面で平均4.24回のしつけ行動を1回の介入において示していた。保育士が示した言語的しつけ行動の総数は、食事場面では469回、絵本場面では40回、自由遊び場面では193回であった。いずれの場面においても言語的しつけ行動が、非言語的しつけ行動より多かった。各場面における言語的しつけ行動の内容別生起頻度をTable3に示す。食事場面および絵本場面では「呼称」と「指示・命令」が最も観察された。一方、自由遊び場面では、保育士は「説明」を多く示していた。食事場面および自由遊び場面において、「罰」が示されることは少なく、また、絵本場面では「罰」は観察されなかった。

Table3 各観察場面における言語的しつけ行動の生起数および割合

場面	禁止	呼称	説明	罰	指示・命令	質問	合計
食事場面	71 (15.1)	116 (24.7)	62 (13.2)	24 (5.1)	116 (24.7)	80 (17.1)	469 (100.0)
絵本場面	3 (7.5)	13 (32.5)	6 (15.0)	0 (0)	13 (32.5)	5 (12.5)	40 (100.0)
自由遊び場面	39 (20.2)	36 (18.7)	63 (32.6)	4 (2.1)	27 (14.0)	24 (12.4)	193 (100.0)

各場面の upper segment はしつけ行動の生起数(回)を、下段の()内の数値はそれぞれのしつけ行動数の、各場面の全しつけ行動数に占める割合を(%)示している。

言語的しつけ行動と同様に、非言語的しつけ行動も1つの事例において観察されるたびに1回とカウントし、各しつけ行動が示された回数を計測した。非言語的しつけ行動は、食事場面では142回、絵本場面では31回、自由遊び場面では57回示された。各場面における非言語的しつけ行動の内容別生起頻度をTable4に示す。食事場面および自由遊び場面では「接触」が最も高い割合で観察され、さらに食事場面における「強制」の生起率はその次に高かったのに対し、絵本場面では「ジェスチャー」の生起率が最も高かったのが特徴的であった。

Table4 各観察場面における非言語的しつけ行動の生起数及び割合

場面	接触	ジェスチャー	取り上げ	強制	合計
食事場面	88 (39.1)	36 (16.0)	18 (8.0)	83 (36.9)	142 (100.0)
絵本場面	15 (45.5)	16 (48.5)	0 (0)	2 (6.1)	31 (100.0)
自由遊び場面	27 (47.4)	16 (28.1)	6 (10.5)	8 (14.0)	57 (100.0)

各場面の上段はしつけ行動の生起数(回)を、下段の()内の数値はそれぞれのしつけ行動数の、各場面の全しつけ行動数に占める割合(%)を示している。

保育士による介入が継続された時間の平均は、食事場面では8.61秒(SD=11.74)、絵本場面では3.53 (SD=4.34) 秒、自由遊び場面では11.14秒 (SD=25.5) であった。各場面を独立変数、保育士による介入時間を従属変数として、分散分析を用いて検討したところ、場面間で保育士による介入時間の長さには有意な差は認められず (F(2,259)=2.63, *n.s.*)、介入時間の長さとお観察場面に関連がないことが明らかとなった。

保育士のしつけ行動による介入が、介入終了後の介入対象児の行動に与える影響について検討するため、介入が最も頻繁に行われた食事場面において、保育士の介入行動、介入終了後に児が介入を受けた行動の再現の有無について分析を行った。介入の対象となった行動が「姿勢」、「マナー」、「他者への関わりかけ」、「一人遊び」のいずれかであって、保育士による介入終了後の介入対象児に対する2分間の観察時間中に、保育士による再度の介入が認められなかった85事例を分析の対象とした。介入の対象となった行動が「食事をしない」である事例は、介入終了後の2分間において、介入対象児が食べ物を口に含んでいるか否かの判断ができず、正確な潜時や再現時間の計測ができないため、また、「アクシデント」は児が意図せずに起こってしまうものであるため、分析から除外した。

食事場面における保育士による介入において、各しつけ行動について、そのしつけ行

動が1回でも示された場合と、そのしつけ行動が1回も示されなかった場合における「再現あり」の事例数と「再現なし」の事例数について χ^2 検定を用いて検討した。分析の結果、10種類のしつけ行動のうち、「禁止」、「説明」に関して、再現の有無に有意な偏りが認められた（「禁止」： $\chi^2(1)=6.47, p<0.05$ (Table5), 「説明」： $\chi^2(1)=4.12, p<0.05$ (Table6)）。保育士が「禁止」と「説明」の用いた場合には、いずれにおいても介入終了後に介入対象児が介入を受けた行動を再び示す事例より、再び示さない事例が多かった。

Table5 しつけ行動（禁止）の有無と介入開始時における行動の再現の有無

行動の再現	禁止	
	あり	なし
あり	8	33
なし	17	27

Table6 しつけ行動（説明）の有無と介入開始時における行動の再現の有無

行動の再現	説明	
	あり	なし
あり	10	31
なし	20	24

4. 考察

柏木 (1988) によると、自己制御機能のうち、自己抑制に関しては、3歳齢から6歳齢の就学前の年齢段階を通じて顕著な性差があり、常に女兒が男児を上回っている。こうした傾向は本研究の観察対象児の平均年齢の3歳齢頃からすでに認められる。したがって男児は女兒よりも自己抑制が未熟なため、保育士による介入の対象となる行動を示すことが多く、そのため女兒よりも事例数が多くなると推測される。しかし、本研究において、保育士が介入を行う頻度と、性差に関連は認められなかった。こうした結果になったのは、それぞれの性別に対する保育士の発達期待が関係していると考えられる。

柏木 (1988) は3歳齢から6歳齢のころに、自己抑制に関して女兒が男児を上回っているのは、大人が従順さや自制を女兒に対して強く求めているからであるとしている。また、多くの文化では、他人を援助することや養育することは男の子より女の子にふさわしいことと考えられ (Eisenberg & Mussen, 1991)、このような、親や保育士の意図によって、女兒は自己を抑制すること、向社会的な行動をすることを男児よりも助長させられる。男児は女兒よりも自己抑制が未熟なため、保育士による介入の対象となる行動を示すことが多いと推測されるにもかかわらず、介入の事例数に差が見られないのは、このようなそれぞれの性別に対する発達期待が影響しているのではないだろうか。すなわち、女兒が介入の対象となる行動を示すことは男児よりも少ないのだが、保育士は、

女児のそのような行動に対して過敏に反応していたため、保育士による介入の事例数に差がみられなかったと考えられる。しかし、一方で男児、女児ともに介入の対象となる行動を示す頻度は同じであるということも考えられる。また、保育士も性別に応じて偏って反応するのではなく、それぞれの児の発達に応じて介入をする割合を変えているかもしれない。保育士による介入の有無に関わらず、それぞれの児が、介入の対象となる行動をどの程度示しているかを詳しく調べることによって保育士が何を基準として、しつけによる介入を行うか否かを判断しているかということが、明らかになるだろう。

本研究では昼食、自由遊びの時間帯にそれぞれ観察が行われた食事場面、自由遊び場面と、保育士によってクラスの児に絵本を読み聞かせる時間帯に観察が行われた絵本場面があった。これらの場面間において、保育士による介入の頻度や1回の介入が行われる時間に差は認められなかった。しかし、介入の内容は場面によって異なっていた。食事場面において、言語的しつけ行動では「呼称」と「指示・命令」が最も多かったが、「罰」は少なかった。非言語的しつけ行動では「接触」が最も多く、「強制」がその次に多かった。食事場面は食事を摂るという目的のもとにクラス全体が行動をする時間帯である。そこで児は、その目的に応じた行動をしなければならない。したがって、保育士は介入をするとき、児の行動を制止するだけではなく、その場面における本来の目的である行動、食事を摂るといった行動を児がするように仕向けなければならない。このように、児の行動を抑えるだけではなく、他の特定の行動に方向付ける必要があるために「指示・命令」が頻繁に用いられたと考えられる。非言語的しつけ行動である「強制」が食事場面において頻繁に示されたのも、同様に考えられる。つまり、時間内に食事を食べ終わる、という目的を果たすために、口に食物を運ぶなど、食事を強制していたのだろう。

絵本場面において、言語的しつけ行動では「呼称」と「指示・命令」が最も多かったが、「罰」は観察されなかった。非言語的しつけ行動では「ジェスチャー」の生起率が最も高かったことが、他の場面と比べ特徴的であった。保育士が絵本を読み聞かせる時間帯である絵本場面も、絵本を見るという目的のもとにクラス全体が行動する時間帯である。絵本場面においても、「指示・命令」が多く観察されたのは、児の行動を方向付けるためと考えられる。そのように、直接的に児の行動を統制するとともに、言語を用いない「ジェスチャー」も利用されていることは、Lewis (1986) の指摘の様に、子ども自身が理解している「何が正しい行動か」ということに、気づかせる機会を保育士が与えているものと思われる。食事場面と絵本場面では「呼称」も多く示されたのだが、この傾向も子ども自身に気づかせる機会を与えていることのあらわれであると思われる。もちろん、児のなすべきことを詳細に説明することにより児が行動を変化させることは容易であろう。

しかしながら、その手法のみならず、児の名前を呼ぶことにより、児に現在注目していることを知らしめ、そして、児自身が何をすべきかに気づくことを保育士は期待しているものと思われる。では自由遊び場面において、その他のしつけ行動の生起頻度はどのようであったのだろうか。自由遊び場面において、言語的しつけ行動では「説明」が多く、「罰」は少なかった。非言語的しつけ行動では「接触」が最も多かった。自由遊び場面において、他の2つの場面のように、児は「指示・命令」によって行動を方向付けられることが多く観察されることはなかった。自由遊び場面は、禁止されていることや、最低限の規則は存在するものの、何かの目的に向かってクラス全体が行動をする時間ではないため、それ以上の制限は設けずに、つまり保育士は児の行動を方向付けたりはせずに、児の判断、行動を優先させようとしていると考えられる。保育士にはその場面ごとに、よく用いるしつけ行動、あまり用いないしつけ行動があることが示された。保育士は、明確な目的のある場面においては児の行動に対してその目的に方向付けを行うとともに児の自己統制を期待しており、そうでない場面では児の自主性に任せていることが示唆された。

観察された場面の中でも食事場面に関しては、介入終了後の2分間におけるしつけ行動の効果についても検討した。食事場面において、保育士が「禁止」と「説明」を用いた時には、いずれにおいても介入終了後に介入対象児が介入開始時における行動を再び示す事例より、再び示さない事例のほうが多かった。したがって、介入終了後の2分間において、この2種類のしつけ行動は他のしつけ行動より、介入の対象となった行動を児に示させなくする効果があることがわかった。「禁止」とは Baumrind (1967) が分類した「権威主義的 (authoritarian) しつけ」に相当する。そして、このしつけは確かに行動の規制には効果的であり、本研究においてもそれは示された。また、Cheyne & Walters (1969) が示したように、罰を子どもに与える場合、してはいけない根拠 (一般的ルール) まで述べられた場合にしつけの最大の効果がある。本研究における「説明」は罰に伴うものではないにせよ、ルール、あるいは状態等を言語的に児に教示しており、ゆえに効果があったものと思われる。しかしながら、食事場面において示された言語的しつけ行動のうち、「禁止」と「説明」が占める割合はそれぞれ、15.1% と 13.2% にすぎない。非言語的しつけ行動と合わせると、その割合はさらに小さくなる。

このように、介入の対象となった行動を再現させなくする効果が高いしつけ行動を、保育士は頻繁に用いているというわけではない。つまり、保育士のしつけによる介入は必ずしも児の行動を抑え、方向付けのみを目指しているのではない。保育士はあまり効果の高くない、すなわち、望ましい行動は何かということを見が考えたり、自ら気づく

という過程を必要とするしつけ行動も用いており、柔軟にその方略を変化させていることが示唆された。そして、それらの保育士の関わりかけは児の発達の中で、彼らの自己制御能力に対し寄与しているものと思われる。

謝辞

本研究は比較発達心理学研究分野における共通テーマである「乳幼児の社会的発達の行動学的研究」に基づき、企画、立案、実施された諸研究の一部を構成する大阪大学人間科学部平成16年度卒業論文「2歳齢保育園児に対する保育士のしつけ行動」(遠藤章生)をもとに、データを再検討し、まとめ直したものである。本研究の遂行にあたり、多大な協力を頂いた研究室スタッフと学生諸君に感謝します。また、本研究に御協力頂いた保育園の皆様、そして子どもたちに感謝の意を表します。

引用文献

- 安部一子 1980 誘惑への抵抗に及ぼす自己教示の効果 教育心理学研究, **28**, 293-302.
- Altmann, J. 1974 Observational study of behavior: Sampling methods. *Behaviour*, **49**, 227-267.
- 東洋 1994 日本人のしつけと教育—発達の日米比較にもとづいて— 東京大学出版
- Baumrind, D. 1967 Childcare practices anteceding 3 patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monograph*, **75**, 43-88. Cheyne, J. A., & Walters, R. H. 1969 Intensity of punishment, timing of punishment, and cognitive structure as determinants of response inhibition. *Journal of Experimental Child Psychology*, **7**, 231-244.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. 1991 思いやりの発達心理 (菊池章夫・二宮克美, 訳) 金子書房 (Eisenberg, N., & Mussen, P. H. 1989 *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press)
- 繁多進 1999 発達のしくみと様相 繁多進(編) 乳幼児発達心理学 福村出版 Pp. 9-23.
- Hoffman, M. L. 2000 *Empathy and moral development : implications for caring and justice*. Cambridge : Cambridge University Press
- 柏木恵子 1988 幼児期における「自己」の発達 東京大学出版
- 柏木恵子 1986 自己制御 (self-regulation) の発達 心理学評論, **29**, 3-24.
- 柏木恵子 1983 子どもの「自己」の発達 東京大学出版
- Kochanska, G., Kuczynski, L., & Radke, Y. M. 1989 Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, **60**, 56-63.
- Kopp, C. B. 1982 Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, **18**, 199-214.
- 幸田敦子 2002 生活習慣に関わる問題 藤崎真知代・本郷一夫・金田利子・無藤隆(編) 育児・保育現場での発達とその支援 Pp. 128-138.

- Lewis, C. C. 1984 Cooperation and control in Japanese nursery schools. *Comparative Education Review*, **28**, 69-84.
- 松田惺 1990 自己・自我 無藤隆・高橋恵子・田島信元(編) 発達心理学入門 I—乳児・幼児・児童 東京大学出版会 Pp. 210-222.
- Mischel, W., & Patterson, C. J. 1976 Substantive and structural elements of effective plans for self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, **34**, 942-950.
- 森下正康 2000 幼児期の自己制御機能の発達(1)—思いやり、攻撃性、親子関係との関連—和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **50**, 9-24.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. 1989 Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child-Development*, **60**, 1424-1436.
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H., & Davidson, D. H. 1989 *Preschool in three cultures*. New Haven.: Yale University Press.
- 塘利枝子 1999 自分自身を知る—自己の発達 繁多進(編) 乳幼児発達心理学 福村出版 Pp. 59-70.
- 氏家達夫 2002 発達段階を知ってしつけ上手になる 児童心理, **56**, 2-12.
- White, B. L. 1986 新ホワイト博士の育児書：3歳までに決まる知能・言語・社会性・好奇心 (無藤隆・山本洋司, 訳)くもん出版 (White, B. L. 1985 *The first three years of life*. New York : Prentice-Hall Press)
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. 1979 Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, **50**, 319-330.

Discipline in a nursery school

Jun YASUDA, Toshihiko HINOYASHI, and Tetsuhiro MINAMI

This study investigated how teachers discipline children in a nursery school. Participants were twenty-six 3-year-olds and three teachers. They were studied during free play, lunchtime and while a teacher read a picture book. At lunchtime and during picture-book reading, teachers tended to induce children to perform the required action at each time. However during free play, teachers tended to allow the children's independent choices. Prohibition and explanation had an effect on the discipline for children. Using those discipline techniques, there was decrease in the repetition of actions that children had been warned against by the teachers. However, teachers did not always use these discipline techniques. The results suggested that teachers not only directed children's behavior but gave children an opportunity to independently observe what actions were being required of them. It is likely that children achieve a greater ability of self-control through that experience.