

ピアジェ理論としつけの研究 (I)

——内容論——

An Application of Piaget's Theory to Child Discipline (I)

—— The Contents of Discipline ——

(1990年4月9日受理)

北川 歳昭 加藤 泰彦
Toshiaki Kitagawa Yasuhiko Kato

Key words: しつけ child discipline, ピアジェ理論 Piaget's theory, 認知発達 cognitive development

Abstract

This paper is concerned with an application of Piaget's theory to child discipline. We are confident that our study has yielded a scientific theory concerning the content and methods of child discipline. This theory seems to deal more effectively with many problems that traditional theories have failed to solve.

By applying Piaget's cognitive developmental theory to all aspects of child discipline, we conclude that there are four different content areas of discipline. They are what we tentatively call "habit" (basic living activities), "manner" (social living activities), "rule" (social rules), and "moral" (logical rules). It also became clear that we have to change the approaches to discipline according to the differences in each content area.

We asked 109 mothers who had 5-year-old children to answer a questionnaire on how they disciplined their children in each of 16 situations. The results of the study indicates that the mothers unconsciously disciplined their children in four different approaches.

These findings seem to confirm the validity of our hypotheses.

第I部 しつけ内容の領域区分に関する考察

1. 常識的なしつけの意味と問題点

「しつけ」という言葉は、家庭教育の代名詞のように使われているが、その意味する内容は必ずしもはっきりしていない。どの親も良かれと思って子どもをしつけているが、その結果に自信を持っている親は少ないであろう。しつけ論にしても、今こそ厳しいしつけが必要だと主張するスパルタ派もいれば、しつけ無用論を唱える学者もいる。しつけ論は、なぜ、このように混乱しているのであるか。

しつけが一般にどのようにとえられているかを探るために、総理府が発表した「家庭と地域の教育力

に関する調査」の結果（日本経済新聞，1989. 1. 4より）を見てみよう。

全国の成人3000人のうちの63.3%が、「最近家庭のしつけや教育力が低下している」という見方を肯定している。どのような点が低下しているかという質問には、「子どもの忍耐強さや困難に耐える力」が53.2%で最も多く、「子どものしつけに対する親の態度」(42.8%)、「子どもの基本的生活習慣」(29.1%)、「子どもの自立心」(24.7%)、「親子の信頼関係」(24.1%)、「子どもの公共心や社会的規範」(24.1%)と続く。家庭のしつけや教育力を豊かにすることを妨げている理由として、「親子が共に作業（活動）する場の不足」(29.3%)、「学業に結びつかないしつけなどに対する親の無関心」(24.7%)、「兄弟などと互いに励まし競い合う機会の不足」(24.7%)などがあげられている。地域社会で他人の子どもへのしつけや教育についてどのような関わりをしているかという質問に対しては、「悪いことをしたので叱ったり注意した」(62.4%)、「道で会ったとき声をかけた」(55.5%)、「良いことをしたのでほめたりごほうびをあげた」(38.4%)などと回答している。

上記の記事から、一般的なしつけのイメージは、次のようなものだと考えられる。しつけとは、大人たちが考える望ましい子どもにするという目的をもって、親や地域社会の大人が子どもに対して行うものであり、その内容は、子どもに忍耐力、基本的生活習慣、自立心、公共心、規範を身につけさせることであり、また、しつけの方法は、叱る、ほめる、接触する、関心をもつ、子ども同士励まし競い合わせることであり、と。そして、今、大人たちの3分の2は、子どものしつけができていないと評価している。

日常生活の中で、「しつけ」という言葉が意味しているものは、このように広範なものであり、それゆえ、あいまいなものである。そして、上記のように、その内容が区分されたとしても、その区分するための枠組の理論的根拠が示されておらず、結局は常識的な徳目を列挙しているに過ぎないことが多い。しかも、しつけの内容と方法の関係も全く不明である。例えば、生活習慣や態度に関するものと道徳性に関するものとの区別が、「しつけ」という共通の名のもとに、同じ性質のものとして混同されている。それでよいのだろうか。

2. 一般的なしつけの定義と問題点

「しつけ、躾」とは、一般に、「礼儀作法を身につけさせること」(広辞苑)、「社会生活を営むために必要とされる望ましい行動様式を教えること」(幼児保育事典)、「おとなの働きかけであり、子どもに対して社会生活に必要な規範、態度、習慣などを身につけさせる諸手続き」(清水，1983)であるとされている。これらの定義によると、「しつけ」をする主体は大人であり、子どもはしつけられる対象である。しつけは、子ども自身の問題ではなく、大人の側の問題とされている。

ここには、「子どもは、未熟、未完成で受動的なものであり、それゆえ、大人はその理想を教え込み、型にはめこむことができる、ほめたり叱ったりすることによって子どもをしつけることができる」という暗黙の常識的な子ども観、しつけ観が潜んでいると考えられる。

家庭ばかりではなく、保育の現場でも状況は同じである。保育者たちは、子どもたちに良いしつけをしようと努力しているが、その方法は、良いことをしたらほめ、間違ったことをしたら叱るという賞罰に頼っていることが多い。特に、集団保育の場では、そのような賞罰法が、一斉的、集団的な「教え込み」や「繰り返し」と組み合わせられて行われている。

ピアジェ理論によれば、このような賞罰主義やつめこみ主義は、子どもの他律性を強め、結果的に、「しつけ」を崩壊させてしまう(カミイ，1983)という。

果たして、しつけをどのように考えるべきなのであろうか。

3. しつけを見直す新しい観点

これまでの常識にとらわれずに、新しいしつけ論を構築していくために、3つの観点を提案しよう。

まず、しつけを考える上で、子どもの主体を中心に据えるという提案である。子どもの心の中、頭の中に何が起きているかを理解し、子どもの発達、学習という観点からしつけを考える立場である。

第2に、科学的、理論的にしつけをとらえ直そうという提案である。伝統的に行われているしつけをその文化や社会に固有なものとして無条件に肯定するのではなく、また、大人の個人的な好みや信念、その時の気分や思いつきに左右されるものとしてでもなく、発達心理学、認知科学等の知識に基づいた合理的なしつけ論に取り組みなくてはならない。子どもの頭の中では、しつけの獲得においても、遊びや教科学習の際と全く同じ学習法則が成立しているはずだからである。

第3に、しつけの問題を子ども自身が自ら作り上げていくものとしてとらえようという提案である。子どもは、能動的な存在であり、子どもの知識や習慣は、子ども自身の活動(行為)を通して構成され、形作られていく。したがって、大人の役割は、子どもが経験すべき環境を用意し、また、社会的環境そのものとして、子どもの能動的な発達を側面から援助することである。そのような観点から、どのようなしつけ論が見えてくるだろうか。

我々は、ピアジェの認知発達理論をしつけ領域に適用して、しつけを「子どもの発達」という観点から組織し直すことができると考える。しつけと呼ばれている子どもの行動や習慣が、大人から強いられる単なる「繰り返し」や外的な「教え込み」によって受動的に獲得されるのではなく、子ども自身の能動的な「シエマ」の分化(differentiation)と調整(co-ordination)を通して獲得される過程であることを明らかにしたいと考える。

4. しつけ内容の領域区分の枠組

ピアジェの発達理論に基づいて、しつけの内容を次のような枠組によってとらえることができる。

まず、膨大なしつけの内容それぞれがもつ特徴的な性質を明らかにし、しつけ内容の領域を区分するために、2本の軸、すなわち、個人的(personal)－社会的(social)という横軸と、感覚運動的(sensory-motor)－操作的(operational)という縦軸を設定する(図1)。これによって、しつけと呼ばれている様々な行動を獲得する際に、子どもの心の中で何が起これ、子どもの経験として何が必要なのかを導き出すことができる。

最初に、横軸について説明しよう。横軸は、子どもがその行動を獲得するために必要な経験が個人的(非社会的)なものであるか、社会的なものであるかを示している。つまり、子どもが自分自身でものを操作したり(manipulation)、概念を操作(思考)したり(operation)することだけで獲得できるものか、大人からの働きかけがあって初めて獲得できるものかの違いである。単純に、経験の対象(客体)としての大人からのフィードバックが必要かどうかと言ってもよい。知識の種類で言うならば、中央より右側は、大人からの社会的、文化的伝達(social and cultural transmission)によって知識が獲得される社会的知識(social knowledge)に関わる領域である。

一方、縦軸は、その行動を獲得するために必要な主体の側の認知的能力(知能)のレベルを示している。すなわち、感覚運動的知能によって獲得できるのか、操作的知能(論理的操作、抽象的思考)によ

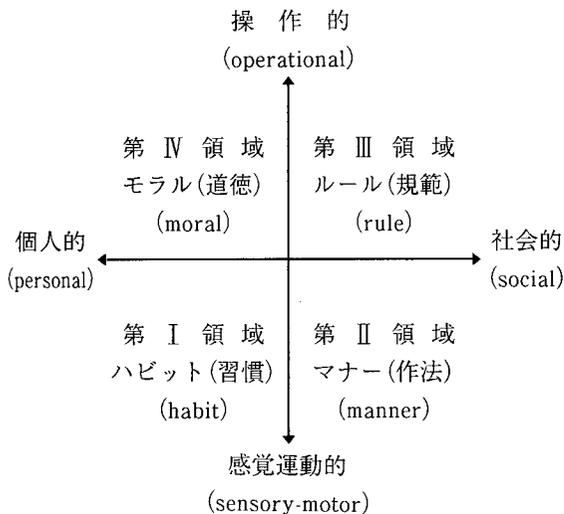


図1 しつけ内容を区分する2本の軸と4つの領域

らなければ獲得できないのかの違いである。言い換えれば、子どもがその知識や技能を獲得するときに、目に見え、体に感じるもの、つまり観察可能な事物を経験することで成り立つのか(単純抽象作用)、事物と事物の関係の子どもの自身が作り出して導入すること(内省的抽象作用)が必要なのかの違いと言ってもよい。知識の種類でいうなら、中心から下側は事物と接する経験を通して獲得される物理的知識(physical knowledge)に相当する領域であり、上側は論理・数学的知識(logico-mathematical knowledge)に関わる領域と言えよう。

5. しつけ内容の4つの領域区分とその相互関係

これら両軸の組合せによって、獲得されるしつけの性質が明らかになり、しつけの内容を4つの領域に区分することができる。第Ⅰ領域(個人的かつ感覚運動的)を「ハビット habit」(基本的な生活行動, basic living activity)、第Ⅱ領域(社会的かつ感覚運動的)を「マナー manner」(社会的な生活行動, social living activity)、第Ⅲ領域(社会的かつ操作的)を「ルール rule」(社会的規範, social rule)、第Ⅳ領域(個人的かつ操作的)は、「モラル moral」(論理的規範, logical rule)と呼ぶことにしよう。「しつけ」と呼ばれている子どもの多様な行動や習慣は、いずれもこの4つの領域のどこかに位置づけることができる。

第Ⅰ領域のハビット(習慣)とは、ヒトが人間として自らの生命活動を維持するための基本的な生活行動や習慣、すなわち、摂食、排泄、睡眠等を自力ですることである。摂食に例をとるなら、食欲があって、自分で何でも食べようとする、多少こぼしても手づかみでもとにかくモリモリ食べる、というのがハビットとしての摂食である。このような行動の発達を促す要因は、成熟および事物との物理的経験(physical experience)である。

第Ⅱ領域のマナー(作法)とは、社会的、文化的、慣習的(conventional)なもので、第Ⅰ領域の基本的な生活行動が社会的に様式化されたものである。例えば、第Ⅱ領域の食事は、第Ⅰ領域の単なる「たくましい摂食」から「望ましい食べ方」として社会化されたものである。座って食べる、ひじをつかない、箸は右手に茶碗は左手にもつ、食べる前に「いただきます」のあいさつをする、皿をなめないなど、こと細かな様式の定められた行動である。しつけを「躾」と書くが、様式に則ったしぐさは美を感じさせるからであろう。マナーの領域の行動を発達させる要因は、物理的経験とともに社会的伝達である。

ハビットとマナーは、ともに観察可能な事物(大人のしぐさも含めて)と接する経験と子どもが自分自身の身体を操作する経験が重要であることが共通しているが、ハビットが子ども自身に任せておけばよいのに対して、マナーは、大人が手本を見せ、望ましい行動を教示しないことには獲得できない性質を持っていることが相違点である。

第Ⅲ領域（ルール、規範）は、子どもが複雑な社会生活に適応するために必要な知識の理解に関するもので、集団生活のきまりや交通ルール、社会のしくみや役割などの、社会や集団の中で守ることを期待されている様々な「約束ごと」を理解することである。食事に例をとると、食事時間が決められている、みんながそろそろまで待つ、食べたらず自分で片付けるなどの約束ごとがあることを理解することである。ルールの領域にある行動を発達させる要因は、主として社会的伝達であるが、同時にかなりの程度において論理・数学的経験（logico-mathematical experience）も関わっている。

ルールはマナーと同様、慣習的なものであり、その社会や集団にしか通用しない性質がある点で共通しているが、マナーが外面的な行為（しぐさ）の習慣形成であるのに対し、ルールは必ずしも目に見える行為とは限らず、それらの行為の背後にあって個々の具体的な行為を統御している知識の構成である。マナーが具体的で断片的であるのに対して、ルールはより抽象的で包括的なものである。

第Ⅳ領域（モラル、道徳）は、善悪や人間関係に関する認識と判断であり、一般に、第Ⅲ領域の内容と最も混同されやすいものである。ルールが“正誤”という視点でとらえられるのに対して、モラルは、“善悪”、“公正さや公平さ”という視点でとらえられるものである。そして、ルールが、民族や時代や地域、文化等によって異なる慣習的で恣意的（arbitrary）なものであるのに対して、モラルは、普遍的（universal）で論理的（logical）なものである。したがって、第Ⅲと第Ⅳ領域とは、質的に全く異なっている。食事を例にとるなら、人の食事のじゃまをしていけない（自分がされたいやだから）、自分のために作ってくれた人に感謝したい、と認識し判断することである。モラルの発達を規定している要因は、主として論理・数学的経験（均衡化 equilibration）である。

以上のように、しつけを4つの領域に区分することによって、これまで混同されていたしつけの内容をはっきり区別でき、その内容的な違いとそれらの相互的な関係を明確にできる。しつけの方法においても、これまで、教えられないことを教え込もうとしていたり、教えなくてはならないことを教えていなかったり、どの領域のしつけも同じようにほめたり叱ったりするだけでよい、などと誤解していたことが多かったのではないだろうか。子どもの認識過程の分析に基づいたしつけの内容論は、大人の関わり方であるしつけの方法論にも必然的に関わってくることになる。

第Ⅱ部 しつけ内容と方法に関する一実験

1. 実験の目的

第Ⅰ部では、ピアジェ理論の視点からしつけの内容を理論的にとらえ直し、子ども自身が発達させ獲得すべきものとして、それを4つの領域に区分することを提案した。すなわち、第Ⅰ領域（ハビット）の内容とは、生命維持のための基本的な生活行動や習慣、いわば、「たくましく」生活するための行動の形成である。第Ⅱ領域（マナー）は、文化的、慣習的にその社会で望ましいとされる様式化された行動、いわば、「美しく」生活するための行動の形成である。さらに、第Ⅲ領域（ルール）は、集団の中で規定され、守ることが期待されている約束ごとの習得と理解であり、いわば「正しく」生活するための知識の形成といえよう。そして、第Ⅳ領域（モラル）は、善悪を論理的に考えることのできる、いわば、「善く」生きるための判断力の形成を指している。

これら4つのしつけ内容領域は、図2のように、3種の異なった知識に対応していると考えられる。すなわち、ハビットとマナーは物理的知識と、マナーとルールは社会的知識と、ルールとモラルは論

理・数学的知識と、それぞれ関連が深い領域である。子どものしつけの発達を促す大人の役割は、そのしつけ内容領域が関与する知識の種類に応じて子どもに応答することである(カミイ, 1980)。すなわち、物理的知識に関しては、答えを子どもが事物から直接見出すように励まし、社会的・恣意的知識においては、大人が正答を告げ、それを強化し、論理・数学的知識においては、子ども自身の内省的抽象作用を助成するのである。

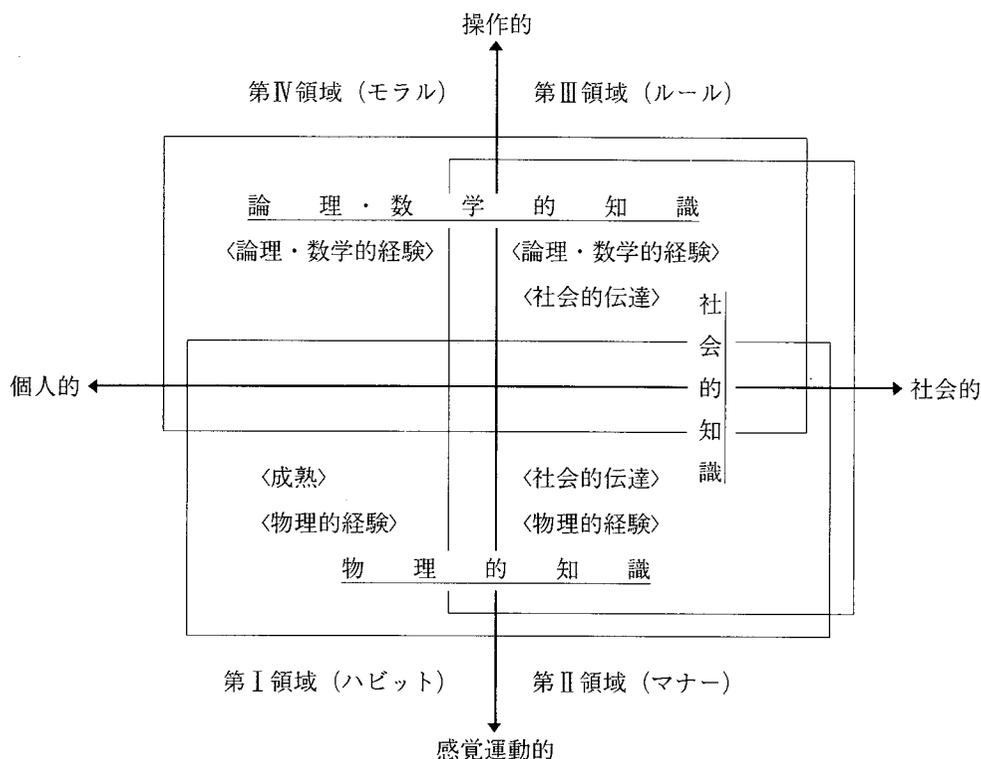


図2 各しつけ内容領域に対応する知識の種類および発達の主たる要因

したがって、大人のしつけへの関与の仕方、つまり、しつけ方法としては、ハビットやマナーの領域では、それに関する知識の種類は物理的知識であるから、子ども自身に任せる、できるまで待つ、子どもに実際に試みさせ失敗や工夫を経験させる、といった対応が求められよう。マナー領域は、社会的知識でもあるので、手本を見せたり、正しい動作(しぐさ、扱い方)かどうかを指摘してやる必要がある。ルール領域は、社会的な「約束ごと」としての正しいあり方を教え、正しくないときははっきりとそれをフィードバックしなければならない。同時に、ルール領域は、論理・数学的知識も関わっているので、個々の約束ごとの背後にある一般性や一貫性、可逆性の存在に気づかせることが必要であろう。モラルの領域では、論理・数学的経験が必要なのであり、答えを教えるのではなく、子ども自身に考えさせ、自分の中の矛盾に気づかせることが求められよう。

子ども同士の討論や共同作業は、一人一人の子どもの脱中心化を促し、お互いのさまざまな観点や経験を関係づけ、調整し合う絶好の機会となる。そのような意味で、子ども同士のやりとり(対人的協

調)は、モラルやルールの領域において獲得されねばならない論理操作能力や総合的判断力の発達を刺激する有効な経験といえるだろう。

さて、このような概念的な4つの領域は、実際の母親たちのしつけ方法の中に具体的な姿として反映されているだろうか。もし、母親たちの頭の中にそのような相互に異なった領域の区分が存在するならば、それは、(意識するとしないとにかかわらず)彼女たちのしつけ方法の違いとして反映されているのではないだろうか。

本実験は、保育所の5歳児の母親たちのしつけ方法をアンケートによって調査し、それを分析することによって、我々のしつけ内容の領域区分が妥当なものであるか、つまり、母親たちのしつけ方法が我々のしつけ内容の区分に対応しているかどうかを検討する。

2. 実験の方法

1) アンケートの対象 岡山市内および福山市内の7保育所の5歳児クラスの保護者115名。

2) 実施期日 1989年1月24-31日。

3) 質問項目

①属性 子どもの年齢、性別、兄弟姉妹の有無、出生順位等。

②しつけ方法の選択

「好き嫌いをして食べようとしない時、どうしますか」など、親の何らかの対応が必要と思われる16のしつけ場面を設定し、それぞれについて、その場面の対処の仕方を4選択肢の中から選んでもらった。選択肢は、しかる、厳しく教える、罰を与えるなど、外からの(つまり、親からの)統制力が最も強い「第1法」、ほめる、おだてる、約束するなど、外的統制力が第1法よりやや弱い「第2法」、気づかせる、手本を見せるなど、外的統制力がさらに弱く、子ども自身の内的統制を期待する「第3法」、そして、考えさせる、話して聞かせるなどの最も外的統制力が弱く、内的統制に訴える「第4法」である。なお、質問項目の詳細については、資料を参照されたい。

3. 結果

109件(回収率94.8%)のデータを分析する。

1) 全体の分析

全16場面でのどのしつけ方法が選択されているか(選択比率)をみると(表1)、全体合計では、「しかる」などの第1法が16.7%、「ほめる」などの第2法が10.1%、「気づかせる」などの第3法が30.2%、「考えさせる」などの第4法が43.0%である。外的統制力の弱い第4法を選択した母親が最も多いと言える。

4領域における4方法の平均選択比率の一様さを検定すると1%レベルで有意であり($\chi^2 = 226.88$, $df = 9$, $p < .01$)、領域によって選択比率のパターンが明らかに異なっている。

2) 領域ごとの分析

そこで、各領域における4つのしつけ方法の選択比率を全体の選択比率と比較して各領域の相対的な特徴をみる。

①第I領域(ハビット): 内的統制を期待する「気づかせる」などの第3法が高く、外的統制力がもっとも強い「しかる」などの第1法が低い($\chi^2 = 62.16$, $df = 3$, $p < .01$)

表1 各しつけ内容項目における4つのしつけ方法の選択者人数 (%)

領域	しつけ内容項目	4つのしつけ方法				第1法	第3法	合計 人数(%)
		第1法 (しかる)	第2法 (ほめる)	第3法 (気づかせる)	第4法 (考えさせる)	+第2法 外的統制法	+第4法 内的統制法	
第I領域 ハ 領 域 ト	1)好き嫌い	8(7.3)	<u>28(25.7)</u>	17(15.6)	56(51.4)	<u>36(33.0)</u>	73(67.0)	109(100.0)
	2)箸	0(0.0)	8(7.3)	78(71.6)	23(21.1)	8(7.3)	<u>101(92.7)</u>	109(100.0)
	7)おもらし	6(5.5)	3(2.8)	<u>39(35.8)</u>	<u>61(56.0)</u>	9(8.3)	<u>100(91.7)</u>	109(100.0)
	8)おねしょ	8(7.4)	16(14.8)	<u>52(48.1)</u>	32(29.6)	24(22.2)	<u>84(77.8)</u>	108(100.0)
	ハビット計	22(5.1)	55(12.6)	<u>186(42.8)</u>	172(39.5)	77(17.7)	<u>358(82.3)</u>	435(100.0)
第II領域 マ 領 域 ト	3)手洗い	<u>31(28.4)</u>	18(16.5)	19(17.4)	41(37.6)	<u>49(45.0)</u>	60(55.0)	109(100.0)
	4)あいさつ	5(4.6)	<u>22(20.2)</u>	<u>66(60.6)</u>	16(14.7)	27(24.8)	82(75.2)	109(100.0)
	5)行儀	<u>61(56.0)</u>	7(6.4)	18(16.5)	23(21.1)	<u>68(62.4)</u>	41(37.6)	109(100.0)
	14)悪い言葉	21(19.3)	6(5.5)	34(31.2)	48(44.0)	27(24.8)	82(75.2)	109(100.0)
	マナー計	<u>118(27.1)</u>	53(12.2)	137(31.4)	128(29.4)	<u>171(39.2)</u>	265(60.8)	436(100.0)
第III領域 ル 領 域 ト	6)寝る時間	<u>33(30.3)</u>	15(13.8)	34(31.2)	27(24.8)	<u>48(44.0)</u>	61(56.0)	109(100.0)
	9)片付け	21(19.3)	6(5.5)	35(32.1)	47(43.1)	27(24.8)	82(75.2)	109(100.0)
	11)テレビ	<u>41(38.0)</u>	14(13.0)	20(18.5)	33(30.6)	<u>55(50.9)</u>	53(49.1)	108(100.0)
	12)火遊び	13(12.0)	<u>23(21.3)</u>	2(1.9)	<u>70(64.8)</u>	36(33.3)	72(66.7)	108(100.0)
	ルール計	108(24.9)	58(13.4)	91(21.0)	177(40.8)	<u>166(38.2)</u>	268(61.8)	434(100.0)
第IV領域 モ 領 域 ト	10)聞き分け	15(13.8)	1(0.9)	14(12.8)	<u>79(72.5)</u>	16(14.7)	<u>93(85.3)</u>	109(100.0)
	13)うそ	2(1.8)	3(2.8)	<u>62(56.9)</u>	42(38.5)	5(4.6)	<u>104(95.4)</u>	109(100.0)
	15)いじめ	14(12.8)	3(2.8)	23(21.1)	<u>69(63.3)</u>	17(15.6)	<u>92(84.4)</u>	109(100.0)
	16)けんか	12(11.0)	2(1.8)	13(11.9)	<u>82(75.2)</u>	14(12.8)	<u>95(87.2)</u>	109(100.0)
	モラル計	43(9.9)	9(2.1)	112(25.7)	<u>272(62.4)</u>	52(11.9)	<u>384(88.1)</u>	436(100.0)
4領域全体合計		291(16.7)	175(10.1)	526(30.2)	749(43.0)	466(26.8)	1275(73.2)	1741(100.0)

(アンダーラインは、その比率が全体合計の比率よりも10ポイント以上高いことを示す)

②第II領域(マナー)：「しかる」などの第1法が高く、「考えさせる」などの内的統制に訴える第4法が低い($\chi^2=48.99$, $df=3$, $p<.01$)。

③第III領域(ルール)：「しかる」などの第1法が高く、「気づかせる」などの第3法が低い($\chi^2=34.85$, $df=3$, $p<.01$)。

④第IV領域(モラル)：「考えさせる」などの第4法が高く、「しかる」などの第1法や「ほめる」などの第2法が低い($\chi^2=80.88$, $df=3$, $p<.01$)。

以上、どの領域においても、4つのしつけ方法の選択比率は、全体比率との差が有意に大きく、それぞれ特徴的な選択パターンを示していると言える。

3) 外的統制法と内的統制法の比較

第1法と第2法を「外的統制法」、第3法と第4法を「内的統制法」としてまとめて、同様に各領域毎にその選択比率と全体比率との差を比べて相対的な特徴を見ると(表1右端)、第I領域(ハビット)

では内的統制法が高く ($\chi^2=18.236$, $df=1$, $p<.01$), 第Ⅱ領域 (マナー) では外的統制法が高い ($\chi^2=34.499$, $df=1$, $p<.01$). 第Ⅲ領域 (ルール) でも外的統制法が高く ($\chi^2=29.193$, $df=1$, $p<.01$), 第Ⅳ領域 (モラル) では再び内的統制法が高い ($\chi^2=48.982$, $df=1$, $p<.01$). いずれも, カイ自乗検定において1%レベルで有意である。

以上の各領域ごとの相対的な特徴を全体比率 (つまり期待値) との差で表せば, 図3のようになる。

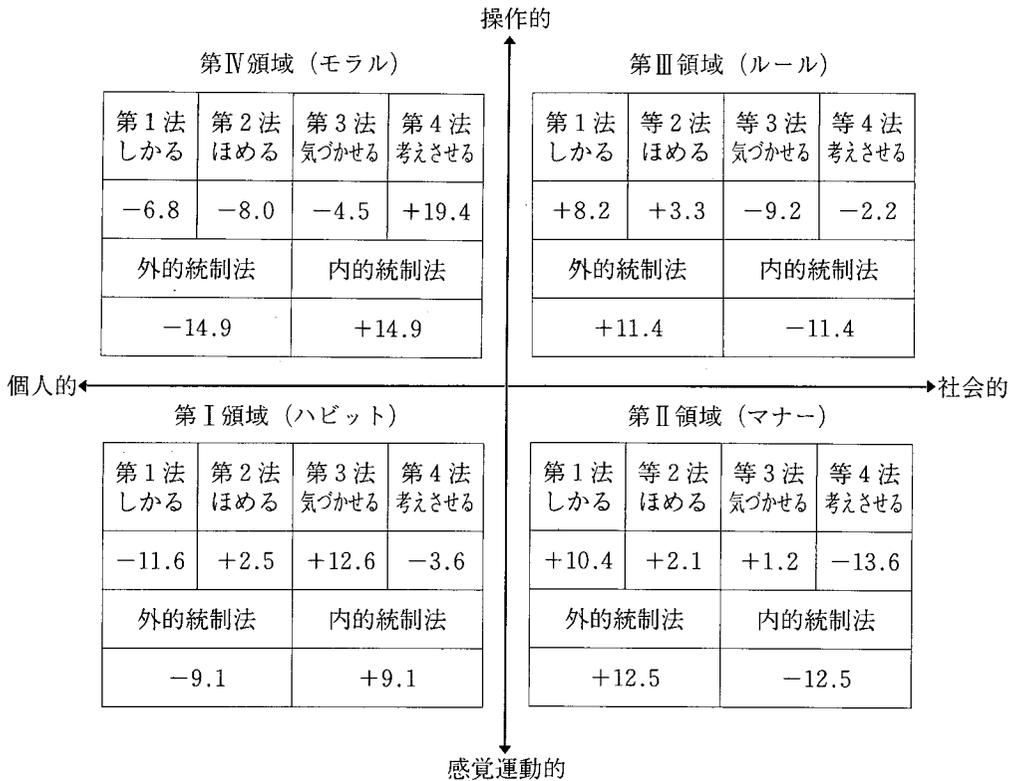


図3 選択されたしつけ方法の各領域ごとの特徴 (全体比率との差)

4. 実験結果に関する考察

1) 4つのしつけ内容領域と対応する4つのしつけ方法

母親たちは, しつけ内容の違いに対応したしつけ方法を選択していた。図3で明らかなように, 期待値と比較して相対的な特徴をみると, 第Ⅰ領域 (ハビット) のしつけ内容には第3法 (気づかせる) を, 第Ⅱ領域 (マナー) と第Ⅲ領域 (ルール) では第1法 (しかる) を, 第Ⅳ領域 (モラル) では第4法 (考えさせる) を採用していた。さらに, 第Ⅱ領域と第Ⅲ領域の間にも, マナー領域では第4法が特徴的に低く第3法はやや高いのに対して, ルール領域では第3法が特徴的に低いといった差異が見られる。

今回作成したアンケートの選択肢が内容領域の違いに十分対応したしつけ方法を代表しているとはいえない不完全さは免れないとしても, これらの結果は, 母親たちがしつけ内容全体を暗黙裡に我々の仮説のように4つに区分していることを示唆するものといえよう。

2) 外的統制と内的統制

今回取り上げたしつけ方法は、行動への統制力の所在がどこかという視点で分類することができる。すなわち、第1法(しかる)や第2法(ほめる)は、親(子どもたちからすれば外部)の圧力によって子どもを統制しようとする方法である。一方、第3法(気づかせる)や第4法(考えさせる)は、外的な統制力を控え、できるだけ子ども自身で判断させようとする方法であり、行動の統制力は子どもの内部にあると考える対処の仕方と言える。本研究では、前者を外的統制法、後者を内的統制法と呼んだ。

知識の種類ないしは必要な経験の種類との関係で言えば、第Ⅱおよび第Ⅲ領域のように、大人からの社会的フィードバックが必要と考えられるしつけ領域では、親からの統制が強いしつけ方法が採られると期待される。逆に、第Ⅰおよび第Ⅳ領域の習慣や行動のように、大人からの外的な教え込みよりも、子ども自身の身体的活動(manipulation)や知的活動(operation)が必要と考えられるしつけ領域では、外的統制力が弱く、内的統制力を促す方法が選択される予想される。本実験の結果は、図3で明らかのように、我々の仮説通りであった。

この結果は、我々が設定した枠組の構成する次元、つまり、個人的-社会的の軸がしつけの内容領域区分においてはかなり強力な次元であることを示唆するものである。そこで、統制力の所在という観点から今一度結果を見直してみると、第Ⅱ領域(マナー)が最も外的統制的であり、第Ⅲ領域(ルール)はやや外的統制的で、逆に、第Ⅳ領域(モラル)は最も内的統制的であり、第Ⅰ領域(ハビット)はやや内的統制的であるということになる。

3) 第2法の選択が少なかったこと

第2法の「ほめる、おだてる」は、しつけ方法としては、一般によく用いられる方法であるが、今回のデータでは選択者が少なかった。これは、アンケートのしつけ場面が否定的な状況だったため、正の肯定的フィードバックである第2法を選択すること自体、論理的に困難であったのであろう。場面設定や選択肢の吟味が今後必要である。

4) 第4法の選択が多かったこと

最も内的統制を促す第4法が予想以上に多く選択されていた。母親たちが実際にそうしているのか、それとも、「そうありがたい」という希望が込められているのは分からない。しかし、子どもの内的統制能力つまり自律性(autonomy)の発達をしつけの目標と考える我々にとって、第4法を採用している(採用したいと願っている)親が多いことは、心強いことである。

5) 今後の課題

しつけ内容の領域にふさわしいしつけ方法があり、それが良いしつけ効果を生む言えるのであろうか。あるいは、どの領域に対しても内的統制を促すしつけ法を採用することが自律性の発達には有効なのだろうか。それとも、常識で考えられているように、しつけそのものには、より直接的な外的統制法が即効があるのであろうか。親のしつけ方法(養育態度)とその効果(子どもに現れる発達の評価)の関係に関しては、しつけの内容論とともにしつけの目的論とも関わっており、今後の課題として残されている。

付 記

1. 本研究のアンケートの実施にあたり、ご協力くださった岡山市の弘西保育園、蓮昌寺保育園、博愛会保

育園，しろばら保育園，福山市のてまり保育園，ひかり保育園，みどり保育園の園長先生はじめ担任の先生，保護者の皆さんに感謝の意を表します。

2. 本研究は，昭和63年度中国短期大学特別研究助成費を受けたものの一部である。なお，本稿は筆者らが1988年度および1989年度の保育学会で口頭発表した原稿に加筆，修正を加えたものである。

文 献

- カミイ，C.，デブリーズ，R. 稲垣佳世子訳 1980 ピアジェ理論と幼児教育 チャイルド本社
- カミイ，C. 大浜幾久子訳 1983 自律——ピアジェが描いた教育の目標 総合教育技術3月号 小学館
- 加藤泰彦，北川歳昭 1988 ピアジェ理論としつけ（Ⅰ）：内容論 日本保育学会第41回大会研究論文集 pp.622-623.
- 北川歳昭，加藤泰彦 1989 ピアジェ理論としつけ（Ⅱ）：内容論その2 日本保育学会第42回大会研究論文集 pp.428-429.
- 波多野完治監修，無藤 隆編 1982 ピアジェ派心理学の発展Ⅰ 国土社
- 大伴栄子 1988 ピアジェ理論と幼児教育——自律をめざす「しつけ」のあり方を探る——国立音楽大学研究紀要第22集 pp.91-101.
- ピアジェ，J. 波多野完治・滝沢武久共訳 1967 知能の心理学 みすず書房
- ピアジェ，J. 滝沢武久訳 1968 思考の心理学 みすず書房
- 清水義弘 1983 子どものしつけと学校生活 東京大学出版会
- 滝沢武久，山内光哉，落合正行，芳賀 純 1980 ピアジェ知能の心理学 有斐閣新書

資 料

幼児の「しつけ」についてのアンケートのお願い

このたび私たちの研究室では、家庭教育の大切さを痛感し、望ましいしつけ方をさぐる基礎資料を得るため、家庭におけるその実態調査をすることにしました。ご多忙の折から、大変ご迷惑なこととは存じますが、ご協力くださいますよう、よろしく願いいたします。

中国短期大学幼児教育研究室 加藤 泰彦・北川 歳昭

1. このアンケートにお答えいただく方は
①お母さん ②お父さん ③その他 ()
 2. お子さんの年齢は
() 歳 () ヶ月
 3. お子さんの性別は
①男児 ②女児
 4. 兄弟姉妹は
①いる ②いない
 5. お子さんは、そのうちの何番目ですか。
①第1子 ②第2子 ③第3子 ④第4子以降
- ◎次の各項目について、ご家庭のしつけの仕方に最も近いものを1つだけ選び、それに○をつけてください。
1. 好き嫌いをして食べようとしない時、どうしますか。
①叱ってでも食べさせる
②ほめたりおだてたりして食べさせる
③親がおいしそうに食べるのを見せて、できるだけ食べるようになるが
④好き嫌いが体に良くないことを話して聞かせるが、無理じいはしない
 2. 箸を正しく使っていない時、どうしますか。
①親が正しい持ち方をして見せながら正しく持って食べるようになるが
②厳しく教えて正しい持ち方をさせてから食べさせる
③正しい持ち方の大切さを話して聞かせるが、無理じいはしない
④「よい子だからちゃんとできるでしょ」とおだてながら正しい持ち方ができるようにさせる
 3. 食事の前に手を洗わない時、どうしますか。
①「手を洗う子はよい子ですよ」とおだてながら手を洗わせる
②叱って手を洗うようにさせる
③手洗いの大切さを話して聞かせるが、無理じいはしない
④親が手を洗うのを見せて手を洗うようになるが
 4. 食事のあいさつ (いただきます、ごちそうさま) をしない時、どうしますか。
①あいさつの大切さを話して聞かせるが、無理じいはしない
②あいさつをする子はよい子だとほめてさせる
③親がするのを見せて、あいさつするようになるが
④叱ってあいさつをさせる
 5. 食事のお行儀が悪い時、どうしますか。
①叱って直させる
②いつもはお行儀よく食べられるのにねとほめて直させる
③親がよいお行儀を見せて、直すようになるが
④お行儀が悪いことに気付かせるが、無理じいはしない
 6. 決められた時間になっても寝ない時、どうしますか。
①お友達みんな寝ていますよと話しながら、寝るようにうながす
②叱って寝るようにさせる
③約束の時間が守れないから、お母さんもあなたとの約束が守れなくなりますよと言う
④よい子だから寝ましようねとほめて寝させる
 7. おもらしをした時、どうしますか。
①よい子だからこれからは失敗ないようにしようねと言う
②叱る
③おもらしに触れないで、自分で着替えるようになるが
④これからは早めにトイレに行きましようねと言う
 8. おねしょをした時、どうしますか。
①おねしょには触れずに、自分で始末するようにうながす
②よい子だから、これからは失敗ないようにしようねという
③そっと着替えさせてやり、そのまま眠らせる
④叱る
 9. 使ったおもちゃなどを片付けない時、どうしますか。
①叱って片付けさせる
②お片付けする子はよい子だとほめて方付けさせる
③いっしょに片付けながらこれからは自分でするようになるが
④片付けられないのならこれからはおもちゃは使えませんよと話して聞かせる
 10. お店などで、欲しいものをねだって泣きやまない時、どうしますか。
①泣き止むまでそっとしておく
②そのようなわがままはいけないと叱る
③買わない理由を話して聞かせる
④よい子だからといってあきらめさせる
 11. テレビばかりダラダラ見ている時、どうしますか。
①テレビのスイッチを切る
②よい子だから外で遊びなさいと言う
③親子で話し合っ、テレビを見る時間を決める
④他の遊びをすることも大切であることを話して聞かせる
 12. 火遊びなどの危険な遊びをしている時、どうしますか。
①叱って、もうしないことを約束させる
②罰 (体罰など) を与えて、二度とさせないようにする
③その遊びがなぜ危険なのかを話して聞かせる
④やめさせるが叱ったり罰したりはしない
 13. うそをついた時、どうしますか。
①うそをつくともみんなから信用してもらえなくなることを話して聞かせる
②叱るが罰は与えない
③うそをついた理由を話させて、悪いことに気付かせる
④叱って罰を与える
 14. 汚い言葉、悪い言葉を使っている時、どうしますか。
①叱って直させる
②よい子はそのような言葉は使えませんよと言って直させる
③正しい言葉使いを教える
④それを言われた人の気持ちを考えさせる
 15. 小さな子や弱い子をいじめている時、どうしますか。
①そんなことをすれば、遊んでくれる友達がいなくなることに気づかせる
②叱ってやめさせる
③いじめられている子の気持ちを考えさせる
④これからはもうしないと約束させる
 16. けんかをしている時、どうしますか。
①よい子はけんかなどはしませんよと言ってやめさせる
②叱ってやめさせる
③けんかの理由を聞いてやり、どちらが悪いかどうしたらよいかを考えさせる
④けんかをする友達が遊べなくなることに気付かせる
◎ご協力ありがとうございました。