

子どもの自己表現と自己抑制の関係について

The Relationship between Self-Assertion and Self-Inhibition in Children

(2014年3月31日受理)

國田 祥子 山本あゆみ
Shoko Kunita Ayumi Yamamoto

Key words : 自己表現, 自己抑制, 問題行動, 児童, 幼児

要 約

子どもの問題行動の背景には、自己表現力や自己抑制力の欠如があると言われている。本研究では、この2者の関係について検討した。保育者および小学校教諭を対象に、担任している子どもについての質問紙調査を行った。回収した質問紙を学年によって幼児、低学年、中学年、高学年に分類し、適切な自己表現であるアサーティブな自己表現および不適切な自己表現であるノンアサーティブ、アグレッシブな自己表現の生起頻度について平均得点を算出した。さらに、自己抑制を構成する行動の抑制、注意の移行、注意の焦点化の3因子についても平均得点を算出した。自己表現に関する得点を説明変数、自己抑制に関する得点を従属変数とする重回帰分析を行ったところ、アサーティブ得点から自己抑制の3因子に対して概ね負のパスが見られた。このことから、適切な自己表現を行っている子どもほど自己抑制ができないと捉えられていることが示唆された。保育現場や教育現場においては、本来独立しているはずの自己表現と自己抑制が、対照的なものと捉えられているのかもしれない。保育者や小学校教諭は、子どもの自己表現をより肯定的に捉えられるよう、配慮していく必要があるだろう。

問 題 と 目 的

子どもの問題行動およびその発生機序については、以前から多くの研究や主張が行われてきた。例えば佐々木(2008)は、問題行動を示す子どもは1)身体健康と心の安定、2)自律できる力、3)自己統制力、4)自己肯定感、5)自己表現力、6)自己解決力、7)他者と交わる力、8)社会規範の内面化といった力がとても弱いと主張している。しかし、ここで挙げられている力がそれぞれ問題行動の減少にどのような働きをもたらすのか、また8つの力が互いにどう影響を与え合っているのかについて、佐々木(2008)は明らかにしていない。

この内、問題行動と自己表現力について調べた研究に半田(2007)がある。半田(2007)は、自己表現をアサーシ

ョン(主張的自己表現)、ノンアサーティブな(非主張的)自己表現、アグレッシブな(攻撃的)自己表現の枠組みから捉え、アサーションが上手くできない子どもに問題行動が多く見られると主張した。

三田村(2008)によると、アサーションの起源は1949年に出版されたAndrew Salterの「条件反射療法(Conditioned Reflex Therapy)」に由来する。当時、アサーションは神経症の治療において、不安の抑制に特に有効な反応(神経症反応への逆制止)の1つとして開発され、攻撃的行動との区別は十分になされていなかった。その後Alberti and Emmonsは、1970年代初頭に不適切な自己主張である「攻撃的行動」と自己主張が行えていない「受動的行動」の概念を示し、アサーションはこれらと異なる主張行動であるとした(三田村, 2008)。それに

に伴い、アサーション・トレーニングの対象も適切な気分の表出や適応行動が抑制されている臨床患者から、一般の人々へと広がった。

現在、アサーションは1970年代初頭からの流れを受け、「攻撃的行動」「受身的行動」とは異なる自己表現として定義されている。アメリカで生まれたこのアサーションの概念を、平木(2012)は「自分も相手も大切に自己表現」として日本に紹介した。本研究では、この平木(2012)が提唱した概念をアサーティブな自己表現、すなわちアサーションの定義として用いることとする。また平木(2012)は、「攻撃的行動」は「アグレッシブな自己表現」、「受身的行動」は「ノンアサーティブな自己表現」になると説明している。更に平木(2012)は、それぞれの概念について、攻撃的行動すなわちアグレッシブな自己表現を「自分のことだけをまず考えて、行動し、時には他者をふみにじることにもなる自己表現」、受身的行動すなわちノンアサーティブな自己表現を「自分よりも他者を優先し自分は後回しにする自己表現」と定義した。アグレッシブな自己表現およびノンアサーティブな自己表現についても、本研究では平木(2012)の定義を用いることとする。

また、問題行動と自己統制力との関係を調べた研究に中台・金山(2002)がある。中台・金山(2002)は、幼児の自己制御機能として自己主張と自己抑制をとり上げ、自己抑制が上手くできない子どもは問題行動を起こしやすいと報告した。自己抑制は自らの行動を適切に抑制することであり、佐々木(2008)の言う、自己統制力を示すと考えられる。中台・金山(2002)はまた、自己主張が上手くできない子どもも問題行動を起こしやすいと報告している。しかしここで言う自己主張とは、自分の欲求や意志を明確にもち、これを他人や集団の中で表現、主張し、また行動として実現すること(柏木, 1988)と定義されており、本研究で取り上げる自己表現と同等の意味を持つと考えられる。そのためここでは、自己抑制のみに焦点をあてることとする。

大内・長尾・櫻井(2008)は、幼児の自己制御機能を測る尺度を開発した。この尺度においても自己制御機能として自己主張と自己抑制の双方がとり上げられているが、上記の理由から本研究では自己抑制についての項目のみを取り上げる。大内他(2008)は、自己抑制を「場面

や状況に応じて、自らの情動、欲求、注意を能動的に調整し、適切に行動できる能力」と定義している。また、自己抑制は行動の抑制、注意の移行、注意の焦点化の3因子から構成されると述べている。大内他(2008)によると、行動の抑制は「計画を立てる際、指示下あるいは新しい不確かな状況において、不適切な接近反応を抑える能力」、注意の移行は「必要に応じて現在注意を向けている対象から別の対象へと適切に注意を切り替える能力」、注意の焦点化は「作業に関連したことに注意を向け続ける能力」と定義されている。自己抑制について、本研究では大内他(2008)の定義を用いることとする。

子どもの自己表現力と自己抑制力とはどのような関係にあるのだろうか。本研究では自己表現と自己抑制の関係について検討する。佐々木(2008)の言うように、自己統制力の欠如が問題行動の原因であり、更に自己表現の苦手な子どもほど問題行動が多いのであれば、自己表現が苦手な子どもの多くは自己抑制も苦手となるだろう。しかし、中台・金山(2002)は自己主張と自己抑制が問題行動に対してそれぞれ独立して機能すると述べている。そうであるならば、両者の間に関連は見られないかもしれない。

方 法

1. 調査対象者

岡山県内の保育園4・5歳児クラスを担当している保育士(31名)および、小学校1から6年生を担当している小学校教諭(73名)計104名を対象とした。

2. 調査期間

保育園は2013年1月23日から2月28日、小学校は2013年5月9日から6月19日だった。

3. 質問項目

自己表現については児童用アサーション尺度(半田, 2007)を、自己抑制については幼児の自己制御機能尺度(大内他, 2008)のうち、自己抑制に関する項目を用いた。ただし、児童用アサーション尺度(半田, 2007)は、幼児にも適用できるよう質問項目の一部を変更した。また、幼児の自己制御機能尺度(大内他, 2008)は保護者を対象

表1 アサーション尺度（半田，2007を一部改変）

項目番号	質問内容
＜アサーティブ項目＞	
1	その子は、友達と喧嘩した時、自分が悪いと気づいたら、自分から謝りますか？
2	その子は、仲良しの友達から何か頼まれても、その友達を傷つけずに断れますか？
4	その子は、先生が言った事でも、へんだと思ったら、もう一度先生に確かめますか？
8	その子は、先生から褒められた時、お礼を言いますか？
10	その子は、ありがとうと言おうと思う時、「ありがとう」と言えそうですか？
13	その子は、友達が遊んでいて、それに入りたい時「入れて」と丁寧に言えますか？
＜アグレッシブ項目＞	
3	その子は、自分のおもちゃを友達に壊された時、いつもより大きな声で怒りますか？
9	その子は、言いたい事があるのに、言えない時「聞いて！」と、いらいらしますか？
11	その子は、欲しいものを家族に買ってもらえない時「えー！」と、どなりそうですか？
12	その子は、友達が自分と違う意見を言った時、友達に「ちがうよ！」と腹を立てて言いますか？
15	その子は、やりたくない事を友達から頼まれた時、睨みますか？
＜ノンアサーティブ項目＞	
※5	その子は、自分が知らない事を聞かれても、「知らない」と言いにくそうですか？
※6	その子は、友達におもちゃを貸して、なかなか返ってこない時「返して」と言えそうにないですか？
※7	その子は、掃除をしているのに「掃除をしていない」と友達に言われた時、言い返せそうにないですか？
※14	その子は、自分より年上の人が間違っただけの時、間違いを指摘できそうにないですか？

注：「はい：3点」「わからない：2点」「いいえ：1点」の3件法で回答する
※は逆転項目

表2 幼児の自己制御機能尺度（保育士を対象としたもの。大内他，2008を一部改変）

項目番号	質問内容
＜行動の制御＞	
14	順番やルールを守って遊ぶことができる。
※15	使いたいおもちゃや道具が使えないときに、それをあきらめることができない。
※16	先生の言うことを聞かない。
17	行ってはいけないと言われた時には近づかない。
18	やりたい遊びができないとき、すぐに他の遊びに切り替えられる。
19	お片付けを最後までやりとおす。
＜注意の移行＞	
20	何かに夢中になっているときでも、名前を呼べばすぐに反応する。
※21	絵本を見ている時や絵を描いている時、先生に話しかけられてもなかなか返事しない。
22	ある活動をしている時、別の活動に移るように言えば、移ることができる。
※23	何かをしているとき、それをやめるように言ってもなかなかやめることができない。
24	すぐに遊びをやめて帰りの会の準備ができる。
＜注意の焦点化＞	
※25	始めたことを途中でやめて、他のことを始めてしまうことがある。
※26	話を聞いている途中で気が散ってしまう。
27	あるひとつの作業をしている間は他のことには手を出さない。
28	先生の話最後まできちんと聞いていることができる。

注：「全く見られない：1点」「少し見られる：2点」「ときどき見られる：3点」「よく見られる：4点」「非常によく見られる：5点」の5件法で回答する
※は逆転項目

表3 幼児の自己制御機能尺度（小学校教諭を対象としたもの。大内他，2008を一部改変）

項目番号	質問内容
＜行動の制御＞	
14	順番やルールを守って遊ぶことができる。
※15	使いたい遊具や道具が使えないときに、それをあきらめることができない。
※16	先生の言うことを聞かない。
17	行ってはいけないと言われた時には近づかない。
18	やりたい遊びができないとき、すぐに他の遊びに切り替えられる。
19	与えられた役割を最後までやりとおす。
＜注意の移行＞	
20	何かに夢中になっているときでも、名前を呼べばすぐに反応する。
※21	授業中先生に、話しかけられてもなかなか返事しない。
22	ある活動をしている時、別の活動に移るように言えば、移ることができる。
※23	何かをしているとき、それをやめるように言ってもなかなかやめることができない。
24	休憩が終わるとすぐ、授業の準備ができる。
＜注意の焦点化＞	
※25	始めたことを途中でやめて、他のことを始めてしまうことがある。
※26	話を聞いている途中で気が散ってしまう。
27	あるひとつの作業をしている間は他のことには手を出さない。
28	先生の話最後まできちんと聞いていることができる。

注：「全く見られない：1点」「少し見られる：2点」「ときどき見られる：3点」「よく見られる：4点」「非常によく見られる：5点」の5件法で回答する

※は逆転項目

としたものであり、家庭場面を想定したものである。そのため本研究では、保育士を対象とする場合は保育場面に適用できるように、小学校教諭を対象とする場合は小学校場面に適用できるように、それぞれ質問項目の一部を変更した。具体的な質問項目を表1から表3に示す。

更に、フェイス項目として子どもの性別と年齢(月齢)および学年を尋ねた。

4. 手続き

岡山県内の保育園・小学校に勤務している保育士および小学校教諭に、担任クラスの子どもの2から10名無作為に選んでもらった。その後、選んだ幼児および児童について質問紙に回答し、返送してもらうよう依頼し、質問紙を郵送した。

結 果

回収した質問紙686名分のうち、記入漏れのあった40部を除いた646名分(男児330名、女児316名)のデータを集計した。まず、データを2学年ごとに幼児(4歳児・5歳児)、低学年(1年生・2年生)、中学年(3年生・4年生)、

高学年(5年生・6年生)の4つの発達段階に分類した。幼児は258名(男児135名、女児123名)、低学年は141名(男児72名、女児69名)、中学年は114名(男児57名、女児57名)、高学年は133名(男児66名、女児67名)であった。

1. 自己表現得点の発達の变化

発達段階および性別ごとにアサーティブ、ノンアサーティブ、アグレッシブの各項目の得点を加算し、アサーティブ得点、ノンアサーティブ得点、アグレッシブ得点を算出した。

まずアサーティブ得点について発達段階(幼児・低学年・中学年・高学年)×性別(男児・女児)の分散分析を行った(図1)。アサーティブ得点が高いほどアサーティブな自己表現が多いことを示す。

その結果、発達段階と性別の主効果が有意だった($F(3, 638) = 3.00, p < .05, F(1, 638) = 10.21, p < .05$)。発達段階と性別の交互作用は有意ではなかった。発達段階が上がるにつれアサーティブ得点が減少していたことから、アサーティブな自己表現は発達が進むにつれて減少することが示された。また、アサーティブ得点は男児の方が女児よりも高かったことから、アサーティブな自

己表現は男児のほうが女児よりも多く見られることが示された。

次にノンアサーティブ得点について発達段階×性別の分散分析を行った(図2)。ノンアサーティブ得点が高いほどノンアサーティブな自己表現が少ないことを示す。その結果、発達段階の主効果のみが有意だった($F(3, 638) = 63.94, p < .05$)。性別の主効果および発達段階と性別の交互作用は有意ではなかった。発達段階が上がるにつれノンアサーティブ得点が減少していたことから、ノンアサーティブな自己表現は発達が進むにつれ

て増加することが示された。

最後にアグレッシブ得点について発達段階×性別の分散分析を行った(図3)。アグレッシブ得点が高いほどアグレッシブな自己表現が多いことを示す。

その結果、発達段階および性別の主効果が有意だった($F(3, 638) = 12.13, p < .05, F(1, 638) = 12.65, p < .05$)。発達段階と性別の交互作用は有意ではなかった。発達段階が上がるにつれアグレッシブ得点が増加していたことから、アグレッシブな自己表現は発達が進むにつれて増加することが示された。また、アグレッシブ得点は男児

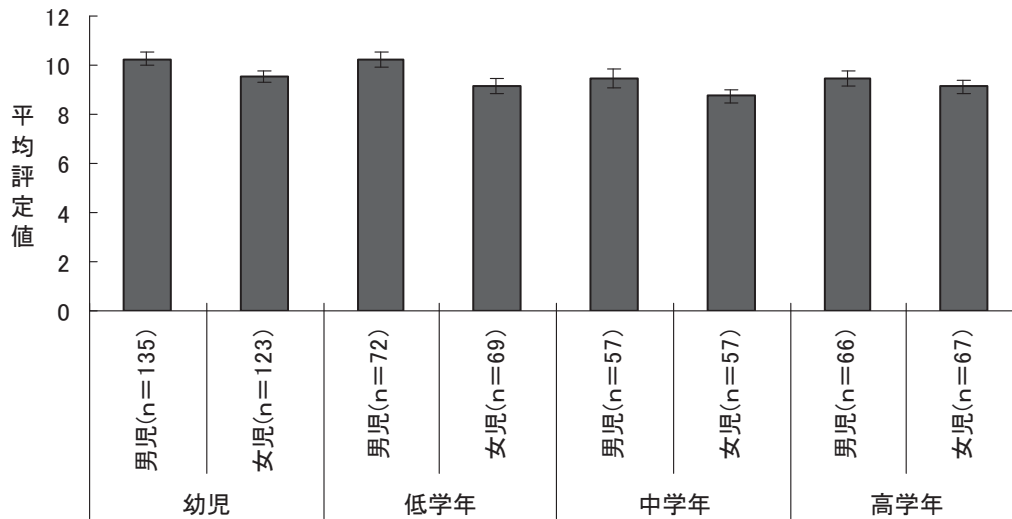


図1. アサーティブ得点の平均値と標準誤差

※エラーバーは標準誤差を示す。

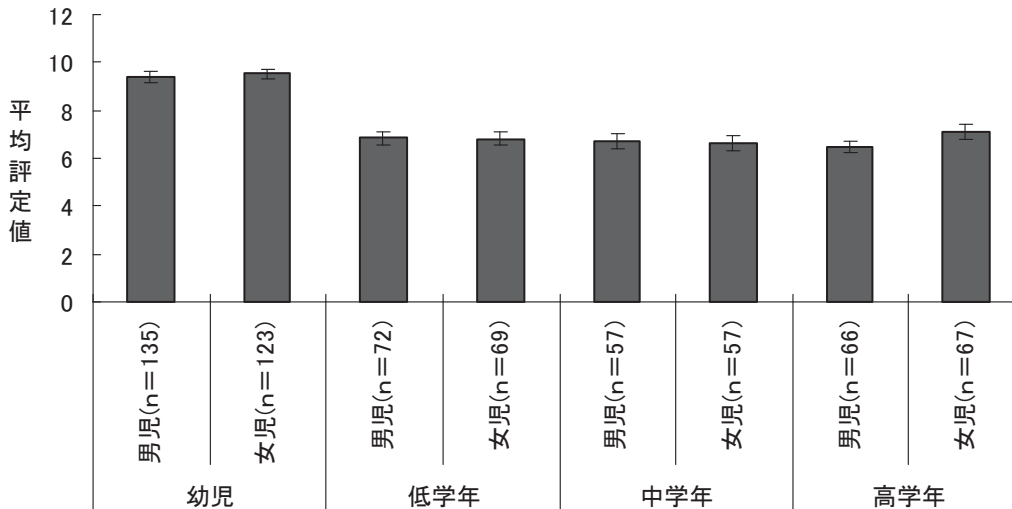


図2. ノンアサーティブ得点の平均値と標準誤差

※エラーバーは標準誤差を示す。

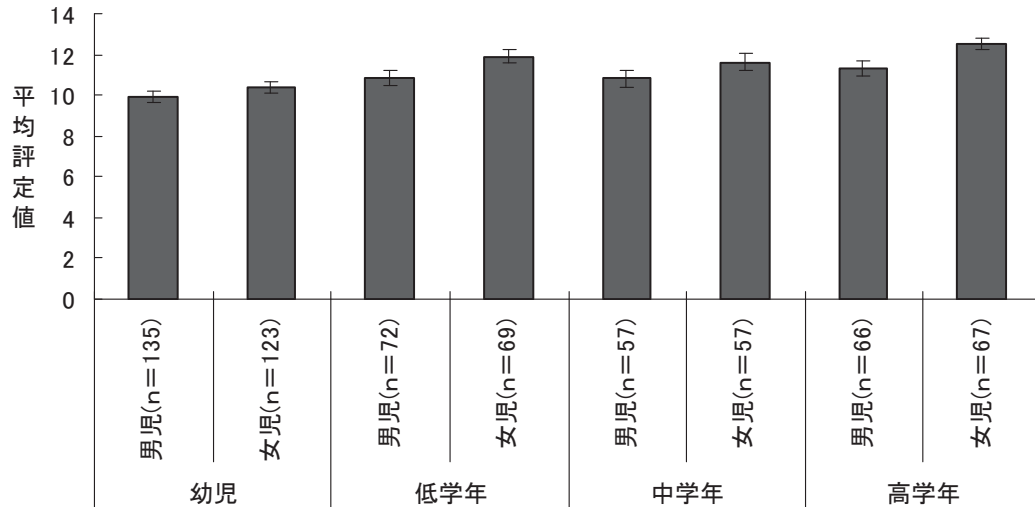


図3. アグレッシブ得点の平均値と標準誤差

※エラーバーは標準誤差を示す。

の方が女児よりも高かったことから、アグレッシブな自己表現は男児の方が女児よりも多く見られることが示された。

2. 自己抑制得点の発達の变化

発達段階および性別ごとに行動の抑制、注意の移行、注意の焦点化の各項目の得点を加算し、行動の抑制得点、注意の移行得点、注意の焦点化得点を算出した。

まず、行動の抑制得点について発達段階×性別の分散分析を行った(図4)。行動の抑制得点が高いほど行動の

抑制ができることを示す。

その結果、発達段階と性別の主効果が有意だった ($F(3, 638) = 5.72, p < .05, F(1, 638) = 49.07, p < .05$)。発達段階と性別の交互作用は有意ではなかった。発達段階が上がるにつれ行動の抑制得点が増加していたことから、行動の抑制は発達が進むにつれてできるようになることが示された。また、行動の抑制得点は女児の方が男児よりも高かったことから、行動の抑制は女児の方が男児よりも得意であることが示された。

次に、注意の移行得点について発達段階×性別の分散

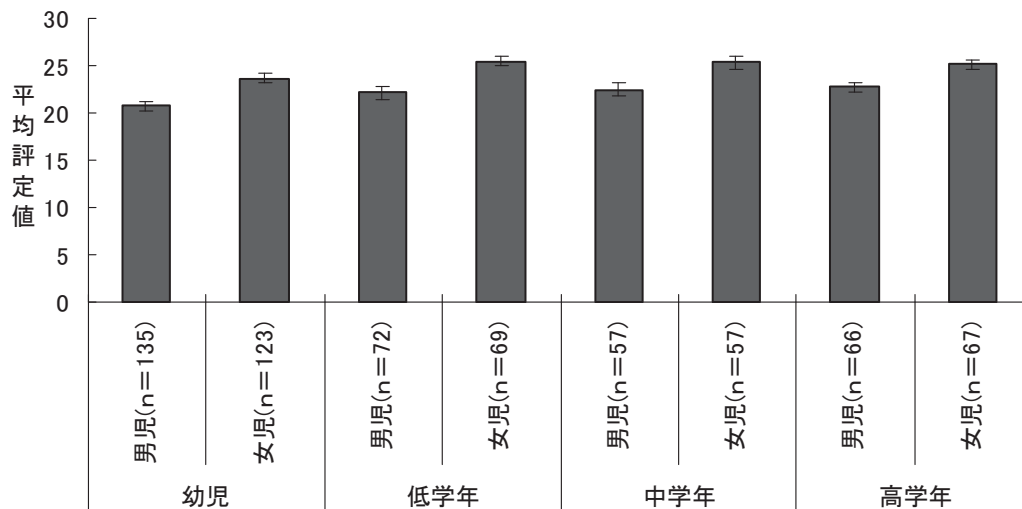


図4. 行動の制御得点の平均値と標準誤差

※エラーバーは標準誤差を示す。

分析を行った(図5)。注意の移行得点が高いほど注意の移行ができることを示す。

その結果、性別の主効果のみが有意だった($F(1, 638) = 50.23, p < .05$)。発達段階の主効果と発達段階と性別の交互作用は有意ではなかった。注意の移行得点は女兒の方が男児よりも高かったことから、女兒の方が男児よりも注意の移行が得意であることが示された。

最後に、注意の焦点化得点について発達段階×性別の分散分析を行った(図6)。注意の焦点化得点が高いほど

注意の焦点化ができることを示す。

その結果、発達段階と性別の主効果が有意だった($F(3, 638) = 3.32, p < .05, F(1, 638) = 52.64, p < .05$)。発達段階と性別の交互作用は有意ではなかった。発達段階が上がるにつれ注意の焦点化得点が増加していたことから、注意の焦点化は発達が進むにつれてできるようになることが示された。また、注意の焦点化得点は女兒の方が男児よりも高かったことから、注意の焦点化は女兒の方が男児よりも得意であることが示された。

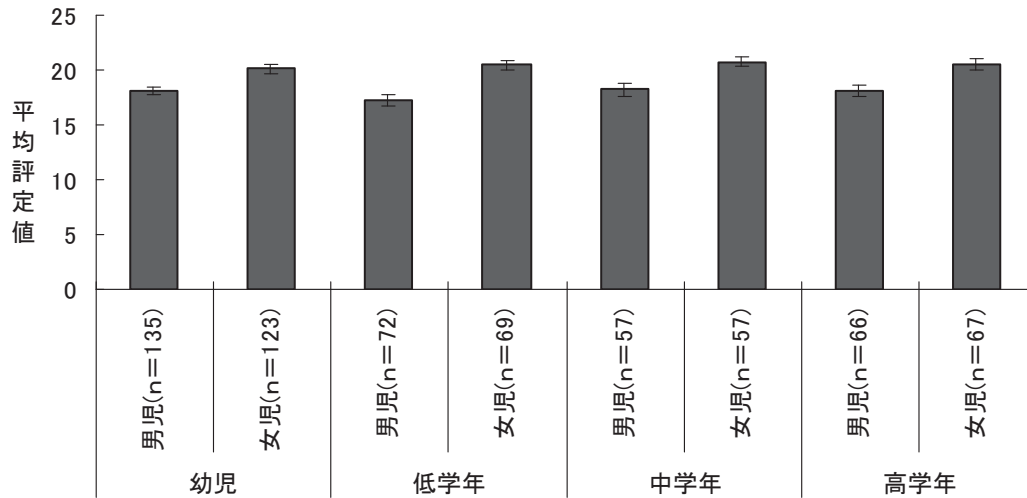


図5. 注意の移行得点の平均値と標準誤差

※エラーバーは標準誤差を示す。

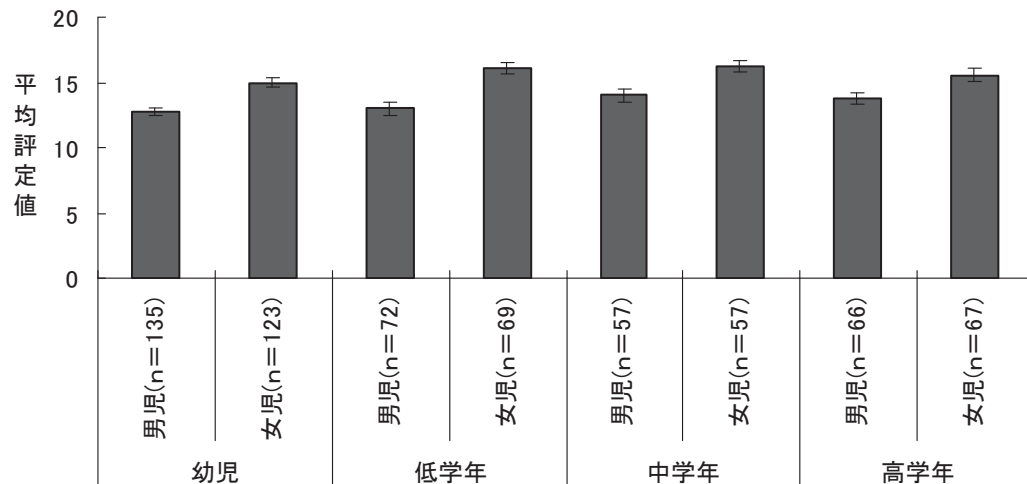


図6. 注意の焦点化得点の平均値と標準誤差

※エラーバーは標準誤差を示す。

3. 自己抑制得点と自己表現得点の関係

自己抑制得点と自己表現得点の関係を検討するため、説明変数をアサーティブ得点、ノンアサーティブ得点、アグレッシブ得点とし、従属変数を行動の抑制得点、注意の移行得点、注意の焦点化得点として発達段階ごとに重回帰分析を行った。この重回帰分析はステップワイズ法によるものであった。また、いずれの得点においても発達段階と性別の交互作用が見られなかったことから、男児と女児を合わせて分析した。

幼児の結果を図7に示す。行動の抑制得点のモデルはアサーティブ得点およびアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.447$)。アサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.338$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.54$, $p<.05$)見られた。注意の移行得点のモデルはアサーティブ得点およびアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.250$)。アサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.265$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.395$, $p<.05$)見られた。注意の焦点化得点のモデルはアサーティブ得点およびアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.365$)。アサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.335$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.466$, $p<.05$)見られた。

低学年の結果を図8に示す。行動の抑制得点のモデルはアサーティブ得点およびアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.454$)。アサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.337$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.498$, $p<.05$)見られた。注意の移行得点のモデルはアサーティブ得点およびアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.326$)。アサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.389$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.325$, $p<.05$)見られた。注意の焦点化得点のモデルはアサーティブ得点およびアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.315$)。アサーティブ得点から

負のパスが($\beta=-0.303$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.397$, $p<.05$)見られた。

中学年の結果を図9に示す。行動の抑制得点のモデルはアサーティブ得点およびアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.456$)。アサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.277$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.544$, $p<.05$)見られた。注意の移行得点のモデルはアサーティブ得点およびノンアサーティブ得点、アグレッシブ得点から成立していた($R^2=.403$)。アサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.213$, $p<.05$)、ノンアサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.252$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.515$, $p<.05$)見られた。注意の焦点化得点のモデルはアサーティブ得点およびアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.311$)。アサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.201$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.468$, $p<.05$)見られた。

高学年の結果を図10に示す。行動の抑制得点のモデルはアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.398$)。アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.631$, $p<.05$)見られた。注意の移行得点のモデルはノンアサーティブ得点およびアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.265$)。ノンアサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.197$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.485$, $p<.05$)見られた。注意の焦点化得点のモデルはアサーティブ得点およびアグレッシブ得点から成立していた($R^2=.301$)。アサーティブ得点から負のパスが($\beta=-0.213$, $p<.05$)、アグレッシブ得点から正のパスが($\beta=0.433$, $p<.05$)見られた。

アサーティブ得点から行動の抑制得点および注意の移行得点へは、幼児から中学年において負のパスが見られた。しかし、高学年においては見られなくなった。アサーティブ得点から注意の焦点化得点へは、いずれの発達段

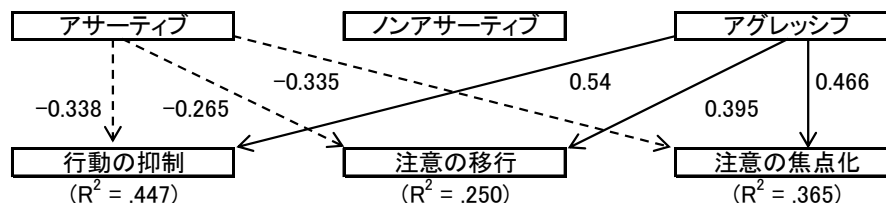


図7. 自己表現と自己抑制の関係(幼児)

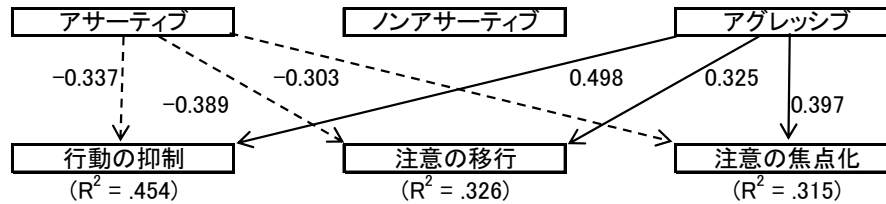


図8. 自己表現と自己抑制の関係(低学年)

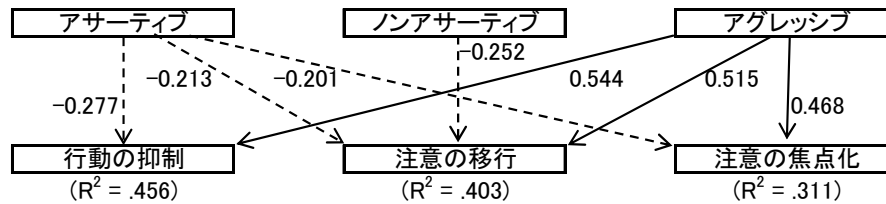


図9. 自己表現と自己抑制の関係(中学年)

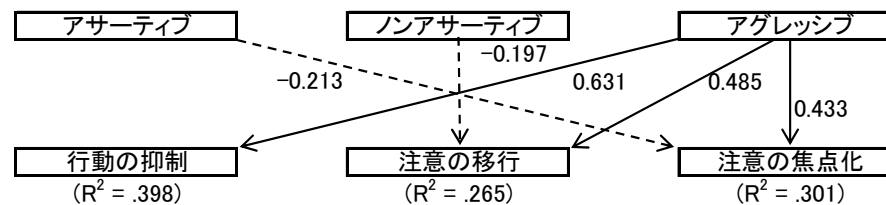


図10. 自己表現と自己抑制の関係(高学年)

階においても負のパスが見られた。

ノンアサーティブ得点から注意の移行得点へは、中学年から高学年において負のパスが見られた。

アグレッシブ得点から行動の抑制得点、注意の移行得点、注意の焦点化得点へは、いずれの発達段階においても正のパスが見られた。

考 察

1. 自己表現の発達の变化

アサーティブ得点は発達段階が上がるにつれ減少していた。このことから、発達が進むにつれ素直で率直な発言は減っていくことが示された。一方、ノンアサーティブ得点も発達段階が上がるにつれ、減少していた。ノンアサーティブ得点は、点数が高いほどノンアサーティブな自己表現が少ないことを示すものである。このことから、発達が進むにつれ自分の思いを相手に伝えられなくなっていくことが示された。アグレッシブ得点も発達段階が上がるにつれ増加していた。また、アグレッシブ得

点は男児の方が女児よりも高かった。このことから、発達段階が進むにつれて自分本位の自己表現が増加すること、またそうした自己表現は男児の方が女児よりも多いことが示された。

アサーティブ得点、ノンアサーティブ得点の結果から、発達が進むにつれて自らの思いを率直に他者へ伝える自己表現は減少していくことが明らかとなった。その一方でアグレッシブな自己表現が増加しているのは、自らの思いを伝えられないことによる葛藤を攻撃的な自己表現によって解消しようとするようになることを示すのかもしれない。

2. 自己抑制の発達の变化

行動の抑制得点は発達が進むにつれ増加していた。このことから、発達が進むにつれやりたいことを必要に応じて我慢できるようになることが示された。注意の焦点化得点も発達が進むにつれ増加していた。このことから、発達が進むにつれ作業に関連したことに注意を向け続けられるようになることが示された。

行動の抑制得点、注意の焦点化得点の結果から、発達が進むにつれて多くの場面で自己抑制が容易になることが明らかとなった。また、全ての因子得点は男児よりも女児の方が高かったことから、女児の方が男児よりも自己抑制が得意であることが示された。

3. 自己表現と自己抑制の関係について

アサーティブ得点から行動の抑制得点および注意の移行得点へ、幼児から中学年にかけて負のパスが見られた。このことから、比較的低学年の子どものアサーションは、やりたいことを我慢することや注意の切り替えの苦手さを表すものと捉えられている可能性が示唆された。またアサーティブ得点から注意の焦点化得点へは、いずれの発達段階においても負のパスが見られた。学年にかかわらず、アサーションは集中力に欠けた言動として捉えられているのかもしれない。

ノンアサーティブ得点から注意の移行得点へは、中学年から高学年にかけて負のパスが見られた。このことから、比較的高学年においては、自らの意思を表現しない子ほど注意の切り替えが得意であると捉えられやすいことが示唆された。

アグレッシブ得点から行動の抑制得点、注意の移行得点、注意の焦点化得点へは、いずれの発達段階においても正のパスが見られた。これは、攻撃的な言語的コミュニケーションによって葛藤を解消する子どもは、それによって自己抑制が容易になることを示していると考えられる。

4. 結 論

子どもの自己表現と自己抑制の関係について、保育者および小学校教諭を対象に調査を行ったところ、適切な自己表現ができる子どもは自己抑制がおおむね苦手であるという結果が得られた。これは、佐々木(2008)の主張とも中台・金山(2002)の報告とも異なる結果である。なぜこのような結果となったのだろうか。

本研究では、保育者および小学校教諭を対象に調査を行った。すなわち本研究の結果は、保育者および小学校教諭が子どもの行動をどう捉えているかにバイアスされていると考えることができる。保育・教育現場においては、自己表現と自己抑制は一次元上の両極と捉えられや

すく、子どもの自己表現は我慢の足りなさの表れと捉えられているのかもしれない。

だが一方で、自己表現力の欠如が問題行動につながるとの主張も多く見られる(佐々木, 2008; 半田, 2007)。中台・金山(2002)で示されている結果からも、自己表現ができる子は自己抑制ができないという捉え方は必ずしも適切とは言えないだろう。

このことを踏まえ、実際に子ども達に接する保育者や小学校教諭は、子どもの自己表現をより肯定的に捉えられるよう、配慮していく必要があると考えられる。

引 用 文 献

- 半田将之 (2007). 児童用アサーション尺度作成の試み 創価大学大学院紀要, 29, 239-255.
- 平木典子 (2012). アサーション入門 ―自分も相手も大切に自己表現法― 講談社
- 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
- 中台佐喜子・金山元春 (2002). 幼児の自己主張, 自己抑制と問題行動 広島大学大学院教育研究科紀要, 51, 297-302.
- 三田村仰 (2008). 行動療法におけるアサーション・トレーニング研究の歴史と課題 人文論究, 58, 95-107.
- 大内昌子・長尾仁美・櫻井茂男 (2008). 幼児の自己制御機能尺度の検討 ―社会的スキル・問題行動との関係を中心に― 教育心理学研究, 56, 414-425.
- 佐々木光郎 (2008). 心豊かな子どもの育成を求めて ―思春期問題からの学び― 平成20年度秋田市教職員研修会「教育講演会」講演資料 2008年10月28日 <<http://www.edu.city.akita.akita.jp/acerc/kensyuu/h20/h20kouenkai/h20mitsuroulec.pdf>>