

幼児の自己主張、自己抑制と保育者の援助との関係

高宮志桜里¹・平見真希人²・藤木 大介
(2025 年 1 月 31 日 受理)

Relation between self-assertion, self-control in infants and the support provided by childcare workers

Shiori TAKAMIYA, Makito HIRAMI and Daisuke FUJIKI

Abstract: Infants develop self-assertion and self-control through interaction with others in group settings such as kindergarten and nursery school. In childcare situations, relationships with childcare workers play an important role. The present study examined the effects of the assistance provided by childcare workers in everyday childcare situations on changes in self-assertion and self-control in infants. Three 4-year-old infants were observed over a period of four months (a total of 15 times). For the infant with a high tendency to be aggressive, providing assistance that specifically explains why aggressive behavior is wrong led to a change in assertive behavior from aggressive to verbal. In addition, providing assistance that encourages waiting promoted the development of self-control. For the infant with a high tendency to be withdrawn, building a relationship of trust through active involvement promoted an increase in assertive behavior. For the infant with few problem behaviors, not only direct guidance but also indirect guidance was provided, and by providing assistance that encouraged the acquisition of other people's perspectives, the development of self-assertion and self-control was promoted in a balanced manner.

Key words: infants, childcare workers, self-assertion, self-control

キーワード: 幼児, 保育者, 自己主張, 自己抑制

問題と目的

幼稚園や保育所に入園した幼児は、初めて出会う友達や保育者と集団生活を営むことになる。そこでは、友達の遊びに入りたいときに「仲間に入れて」と主張できるようになったり、友達が使っているおもちゃを使いたいときに、奪い取るという自分の欲求を抑制し、「貸して」と言うことができるようになることが必要となる。幼児がこのような自己主張や自己抑制を発達させる過程において、園で一番身近な存在となるのは保育者であり、これらの発達を保育者がどのように援助し、それがどのような影響を及ぼすのかについて検討することは重要である。

この自己主張、自己抑制に関係するものとして、自己制御 (self-regulation) 機能がある。自己制御機能とは、直接的な外的規制なしに自己の要求や意志に基づいて自発的に行動を調整する能力 (伊藤他, 1999; 新名, 1991) であり、「自己主張」、「自己抑制」、「注意の移行」、「注意の焦点化」の 4 側面で捉えられる (大内他, 2008)。このうち、「注意の移行」、「注意の

¹ 玄海ゆりの樹幼稚園

² 広島大学大学院人間社会科学部研究科

焦点化」は「注意の制御」として、抑うつや不安との相関があること（山形他，2005），注意欠陥・多動性障害（ADHD）といった行動制御の問題に関連すること（大内他，2008）が示されている。これに対し本研究では，集団生活において自己の欲求を主張したり抑制したりすることに焦点を当てるため，自己制御機能のうち「自己主張」と「自己抑制」に着目する。

柏木（1988）によると，「自己主張」とは，自分の意志，欲求を明確にもち，これを外に向かって表し実現することであり，「自己抑制」とは，自分の欲求，衝動をそのまま発現してはいけない場面，抑制すべき状況におかれたとき，それらを抑制，制止することである。柏木（1988）は3～6歳の園児を対象に「自己主張・実現」と「自己抑制」の発達の变化を量的観点から検討した。その結果，「自己主張・実現」は4歳5か月頃以降ほぼ一定であること，「自己抑制」は年齢の増加とともに増加することを明らかにした。これを受け，山本（1995）はある時期から「自己主張」が一定になることに着目し，年少児から年長児を対象に，物をめぐる対人葛藤場面における問題解決方略の発達の变化を検討した。その結果，自己主張方略は対人認知あるいは状況認知の影響を受けながら，年齢の増加とともに，非言語的で利己的な自己主張方略から言語的で自他双方の要求を考慮した自己主張方略へと質的に変化していることを明らかにした。これらの先行研究により，年齢の増加に伴い「自己主張」は質的に変化し，「自己抑制」は量的に増加すると言える。

一方で，このような自己制御機能の発達は問題行動の出現とも関連している。大内他（2008）は，幼稚園及び保育園の年中，年長児452名の保護者とその担任保育者を対象に質問紙調査を行い，自己制御機能の4側面と社会的スキル，問題行動との関係について検討した。その結果，攻撃や不注意，多動などの外在化した問題行動の出現には，「自己主張」の高さと「自己抑制」および「注意の制御」の低さが関係していること，引っ込み思案などの内在化した問題行動の出現には，自己制御の4側面が全て低いことが関係していることを明らかにした。また森下（2001）は，3～5歳児を対象に担任保育者と両親に質問紙調査を行い，父親と母親の養育態度の組合せが子どもの自己制御機能の発達に与える影響を検討し，「自己主張」が強く「自己抑制」が弱い子どもに攻撃性が高いことを示した。さらに中台（2002）は，幼稚園，保育園の年少，年中，年長児395名を対象に，幼児の自己制御機能と問題行動特徴の関連を検討し，内在化した問題行動は，男女学年を問わず「自己主張」の弱い子どもに多く見られることを示した。これらの先行研究から，自己制御機能の発達は問題行動と関連し，「自己主張」の強さが攻撃として，「自己抑制」の強さが引っ込み思案として現れることが示唆される。したがって，問題行動が出現している幼児に対しては適切な自己制御機能の発達を促すことが求められる。

問題行動が見られる幼児への自己制御機能を促す援助に関する研究は，社会的スキル訓練（SST；social skills training）に関するものが多い。例えば，岡村・佐藤（2002）は攻撃的な幼児を対象に3つの標的スキル（エントリースキル，適切なやりとりスキル，断られたときの対処スキル）の獲得を目指したSSTを実施し，社会的働きかけや応答が増加し攻撃行動が減少したことを示した。また，岡村・杉山（2007）は引っ込み思案な幼児へのSSTを実施し，対象児は質問スキルを獲得したことで仲間との相互作用を形成でき，集団活動からの逸脱等の問題行動が低減したことを示した。このように，SSTにより適切なスキルを身に付けるように支援することが問題行動を低減させることにつながる。

これに対して，日常の保育場面においては集団の中での援助によって問題行動が改善するように関わっていくことが必要となる。幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018，p. 33）には，「幼児一人一人の発達の特性（その幼児らしい見方，考え方，感じ方，関わり方など）を理解し，その特性やその幼児が抱えている発達の課題に応じた指導をすることが大切である」と記載されている。保育者は問題行動が見られる幼児に応じて，どのようなスキルが必要なかを判断し，集団内においてもその幼児に合わせて援助の方法を変えながら関わっていると考えられる。

日常の保育場面における保育者の援助に関する先行研究として，芦田（2019）は4歳児20名と担任保育者を対象に，幼児のネガティブな情動表出時の保育者の支援の程度と思考判断について検討した。保育者の支援について，関与の程度を「積極的関与」，「断続的関与」，「消極的関与」に分類し，保育者は育てたい幼児のスキルに合わせてどれくらいの関与が効果的かを考えて支援していることを明らかにした。例えば，ネガティブ情動を表出する幼児と他の幼児の気持ちが異なり，かつ両者の思いを尊重したいと考えている場合には「断続的関与」や「消極的関与」をし，直接的な援助を控えることを示した。また利根川（2013）は，私立幼稚園4歳児クラスの1名を対象とし，自己調整機能（自己制御）の発達を1年間観察した。その結果，対象児が他者視点の理解を深め自己制御を発達させていく過程に，周囲の他児の存在や関わりがあることを明らかにした。その中で保育者の役割について，当事者同士で問題解決できるように発達や状況に応じた援助を行うことから，

その関わりを促す存在としての可能性を示唆した。これらのことから、保育者は日常の保育場面において、子どもの姿や周囲の他児の様子、さらには場面、状況などを考慮しながら育てたいスキルに合わせた援助をしていることが考えられる。

SSTにおける支援と保育者の日常の保育における援助は、必要なスキルを育てるという点で共通している。しかし、日常の保育場面では集団内の他児の存在や周囲の状況なども踏まえて直接的な援助を控える場合がある。また、問題行動への日常的な援助について検討した先行研究（e.g., 中坪他, 2009）は、1人を対象としたものが多いが、実際は複数人で集団生活を営んでいる。集団の中でそれぞれの幼児に対する保育者の援助がどのように異なるのか、またそれがどのように影響するのかについて明らかにする必要がある。

そこで本研究では、子どもや場面に応じた保育者の日常的な援助行動が、幼児が自己主張、自己抑制行動を身に付ける過程に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。攻撃傾向、引っ込み思案傾向が見られる幼児と問題行動が見られない幼児の計3名を対象とし、幼児の発達と保育者の援助について比較しながら検討する。問題行動改善のためには適切な自己制御機能の発達を促すことが必要となるため、保育者はSSTに見られた、攻撃傾向児には適切なやりとりスキルを獲得させる援助、引っ込み思案傾向児には質問スキルなどの必要なスキルを身につけさせるような積極的な援助を行うと考えられる。一方で、ネガティブ場面においてなど子どもの姿に応じて、あえて関与を控えたり（芦田, 2019）、双方の気持ちを言語化することで気づきを促したり、遊び集団内の一人一人の様子に目を向けるように促す援助に留まる（利根川, 2013）こともあることから、他者とのいざこざが多い攻撃傾向児には、保育者が言葉での解決を導く積極的な関わりだけでなく他児を意識させる消極的な関わりを行い、その後の自己抑制を促す援助を、引っ込み思案傾向児には、保育者が他児との関係を媒介したり発言を受け止めたりする積極的な関わりを行い、その後の自己主張を促す援助を行うと考えられる。問題行動が見られない幼児にとっては、保育者の援助は他者理解を促し、自己主張の質的变化や自己抑制の発達につながると考えられる。

方法

観察期間

2023年6月～10月（うち6月は対象児選定期間）であった。なお、観察日は7月に4回、8月に2回、9月に4回、10月に5回の計15回であった。

対象者

広島県S保育園4歳児クラスのうち男児3名（攻撃傾向：K児、引っ込み思案傾向：M児、問題行動なし：R児）と担任保育者2名（T1, T2）を対象とした。対象児は、担任保育者が攻撃傾向、引っ込み思案傾向が見られる幼児を各2～3名ずつ選定した上で、6月に第1著者が3回観察を行い決定した。

観察開始時（6月）にK児は4歳8カ月、M児は4歳9カ月、R児は4歳8カ月であった。入園時期はK児が2019年10月31日、M児とR児が2020年4月1日であり、観察時において園や保育者に対する抵抗感などには差がないと考えられる。K児は全体で発言する場では積極的に発言やアピールを行い、友達や保育者に対しての主張行動が多く見られた。しかし、いざこざ場面では叩く等の攻撃行動が見られ、やや主張が強い傾向にあった。M児は室内遊びでは一人遊びや傍観者行動が多いが、自分なりの遊び方をするなど独自のアイデアを持って遊ぶ姿が見られた。しかし、保育者に自分の意見や思いを伝えることに抵抗が見られ、自分から関わるのが他児より少なく、友達と遊ぶときも主張することが少なかった。例えば、ブロックで遊んでいるときに他児から「そんなんじゃないよ。」と言われても何も言い返さずにその場を離れるといった行動が見られた。R児は攻撃傾向や引っ込み思案傾向が見られない他児の中から、性別と月齢を考慮して選定した。保育者はS保育園4歳児クラスでは2人で保育を行っており、日ごとでT1, T2の役割をしているため、2人とも対象とした。

手続き

保育時間（9:00～16:00）に参与観察を行い、対象児の行動と保育者の援助について記録した。対象児3名の行動を同じ時間ずつ観察できるように考慮した。記録は、主にメモを使用し、可能な場合にICレコーダーによる録音を行った。

なお、本研究は広島大学大学院人間社会科学研究所倫理審査委員会の承認（申請番号：HR-PSY-001028）を受けてから実施しており、協力園には依頼時にその旨を伝えていた。

結果と考察

観察期間における対象児の自己主張行動数を表 1、自己抑制行動数を表 2 に示す。自己制御機能を「自己主張」と「自己抑制」から捉えた柏木（1988）の自己制御機能尺度を参考に、観察期間中に対象児が示した項目のうち、攻撃傾向 K 児と引っ込み思案傾向 M 児の該当する行動が 2 回以上観察されたものを扱った。表 1、2 より、K 児の自己主張行動及び自己抑制行動の不応的行動数の減少、M 児の自己主張行動数の増加、問題行動なし R 児の「他の子と自分の意見が合わないとき折衷案を見つけられる。」、「仲間と意見の違う時、相手の意見を受け入れられる。」等の行動数の増加が特に 9 月以降に見られることから、7、8 月を前期、9、10 月を後期とし、関係したと考えられる保育者の援助行動を事例を用いて考察する。

攻撃傾向 K 児の自己主張行動

K 児は、いざこざ場面になったときに叩いたり押ししたりするなどの攻撃的行動をとる姿が多く見られた。このように強い自己主張が見られる K 児に対する保育者の援助と行動の変化について考察する。

事例 K-1「物の貸し借り」(8 月 9 日) K 児は室内遊びの際、H 児と遊んでいた。離れたところで掲示作成をしていた T2 のもとに H 児が「K が腕をつねった。」と言いに来た。K 児は離れたところで半泣きになりながら「ごめんね。」と叫んでいる。T2 は K 児を近くに呼び H 児と 3 人で話をする。T2 が「H くん、腕をつねったの？」と聞くと、K 児は半泣きのまま何も言わない。すると T2 は K 児の腕を軽くつねり「痛いでしょう？なんでこんなことしたの？」と聞いた。H 児から物の貸し借りの際に K 児が H 児の腕をつねったことを聞いた T2 は、K 児にも確認をとった後、「つねるんじゃないで貸してって言わないといけんよ。分かった？」と指導した。その後 2 人は元の遊びに戻り、ここで K 児の攻撃行動は見られなかった。

前期の時点で K 児は、言葉ではなく攻撃行動によって主張するという姿が多く見られ、事例 K-1 もその一つである。おもちゃをすぐに貸してくれなかったことで腕をつねるという攻撃行動をとっている。T2 の援助として、実際に K 児の腕を軽くつねるという行動は、攻撃行動がなぜいけないかを K 児に具体的に伝えることができるものである。

事例 K-2「他児との主張のぶつかり」(8 月 25 日) K 児は身体測定の後、絵本を読んでほしいと絵本コーナーに来た。その後同様に測定が終わった他児も次々に集まってきて 6 人程で著者が行う読み聞かせを聞いていた。読み聞かせの途中で、K 児が「僕文字読める。」とゆっくり 1 字ずつ読み始めたので、I 児や H 児から「読まんで。」と強く非難された。その中で N 児が「N も読みたい。」と主張して K 児と言い争いになった。その結果、K 児は他児に対して「みんなが来たけん読めなくなった。もうみんな叩く。」と言い、叩く素振りを見せて泣き出した。言い争いをしていた N 児も泣き出した。2 人が泣き出したことで T1 が「どうしたの？」と K 児と N 児を少し離れたところに呼び、話を聞き始めた。N 児から、読みたいと言ったら K 児から「ふん。」と言われて叩かれそうになったと聞いた T1 は、K 児に「どうしてそんなこと言うの？」や「そんなことは言わないよ。」と指導した。読み聞かせに戻ってきた 2 人はその後、言い合いはせず、読み聞かせを聞いていた。

これは、K 児と他児の主張がぶつかり、どちらも抑制ができずに K 児が攻撃的行動をとってしまった事例である。事例 K-1 から約 2 週間後ではあるが、ここでは実際に叩くまでには至っておらず、攻撃行動の改善が見られる。T1 の援助は、まず話を聞いて状況を把握し、その上で解決方略に関して声かけを行うというものであり、より適切な主張方法に導いている。

事例 K-3「ヤマモモの実を採りたい」(10 月 18 日) 外遊びの時間、園庭にあるヤマモモの木に実がなっているので数人が集まり採ろうとしていた。K 児もそこに参加していた。K 児はタイヤを重ねて、その上に乗り、実を採ろうとしていた。T2 はその様子を傍で見守っていた。そこに Y 児も乗ってきてバランスが崩れそうになった。K 児は「押さんで。」と言っているが、結局バランスが崩れて 2 人ともタイヤから落ちてしまった。すると K 児は、「もう、押さんで、このバカ。」と泣きながら Y 児に言った。そこで初めて T2 が 2 人を助けながら、K 児に対して「バカは言わんよ、いつも言うけど（いつも注意しているけど）。」と注意した。K 児は Y 児に「ごめんね。」と謝り、またヤマモモの実採取に取り組んだ。

これまでだと、タイヤに乗ってきた Y 児を押ししてしまうなどの攻撃行動が予想されるが、ここでは言葉で主張するという

表1 対象児の自己主張行動数（回）

項目	攻撃傾向 K 児				引っ込み思案傾向 M 児				問題行動なし R 児			
	7月	8月	9月	10月	7月	8月	9月	10月	7月	8月	9月	10月
嫌なことは、はっきり嫌と言う。	0	0	1	1	0	0	1	2	0	1	0	2
自分の順番に他児が割り込んだ時「いけない、私の番だ」と言う。	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
他の子供と自分の意見が違っていると臆せずに主張する。	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0
友達に意地悪やいやなことをされると止めてくれと抗議する。	0	0	0	1	0	0	1	4	0	0	0	3
友達に惑わされずに自分のやりたいことを言う。	1	1	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0
入りたい遊びに自分から「入れて」と言う。	1	0	0	2	2	1	1	4	2	0	3	3
遊びたい玩具を友達が使っている時、「貸して」と言う。	-2	-1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
好きな玩具、遊びたい玩具を選んでとる。	0	1	2	2	0	0	4	4	2	0	3	3
してほしいこと、ほしいものをはっきり大人に頼む。	2	1	0	2	-2	0	3	5	1	0	7	5
他の子と自分の意見が合わないとき折衷案を見つけられる。	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	2
遊び方等を保育者に聞かずに、自分のアイデアでどんどんする。	1	1	2	6	3	2	3	7	0	1	6	8
他の子に自分の考えやアイデアを話す。	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	1
自分の考えや意見を（たずねられなくても）自分から述べる。	3	0	0	4	0	0	0	6	0	0	1	0
計	11 (2)	5 (1)	5	25	5 (2)	3	16	36	5	2	24	28

注)「-」表記は、項目と逆の行動をとったことを示し、ボールド体で示す箇所及び（）内は、不適応的行動数を示す。

方法を一貫してとっていた。自己主張方略の変化を読み取ることができる事例である。また、K 児が主張している間、T2 は直接的な援助をしていないが、主張の仕方については声かけにより指導している。他児との関わりを見守るところと援助するところの両方を読み取ることができる。

攻撃傾向 K 児の自己主張行動に関するまとめ 前期では攻撃行動が見られることが多かったため、保育者の援助は攻撃行動に対する注意が多かった。事例 K-1 のような具体的な援助があったことが攻撃行動の減少につながったと考えられる。これにより、後期になると K 児の主張行動が攻撃行動から言葉によるものに変化した。それに伴い、保育者の援助も主張の仕方に関するものが多くなるという変化が見られた。

攻撃傾向 K 児の自己抑制行動

K 児は保育者に対しても友達に対しても臆せずに意見を主張することができていた。しかし、少人数で話しているときに友達の話に割って入るなど、自己抑制ができていない姿も多く見られた。このような K 児への自己抑制を促す保育者の援助と K 児の行動の変化について考察する。

事例 K-4「リクエスト給食」（7 月 14 日） 朝のお集まりの時間に、来月のリクエスト給食について希望をとった。ほとんどの子が手を挙げる中で K 児は「はい！」と大きな声で主張していた。他児が発表している際にも主張を続けているので、T2 が「今は S ちゃんが発表する番だから聞いてあげて。」と声をかけた。4 人ほど他児が当たると、K 児は机に伏せるような姿を見せた。それを見ていた T2 は次に K 児を当てて意見を聞いた。しかしその後も声を出して主張をし、当たらずに机に伏せることを繰り返していた。K 児の様子に気づいた T1 が、「K くんは何が食べたかったん？」と声をかけた。K 児は「いい。」と答えたが、T2 が「さっきかき氷挙げてくれたんよ」と言ったので、T1 が「そうなんや。じゃあ 1 回言った人はおしまいにしようか。」と提案した。その後は、大きな声で主張することも顔を伏せることもなかったが、主張し足りない様子ではあった。しかし、最後には「かき氷がいいな。」と他児や保育者に伝えていた。

事例 K-4 からは、集団の前でも変わらずに意見を自分から主張しようとする K 児の姿を読み取れる。しかし、前期では他児の発言の際にも主張を続けたり、すぐに受け止められないと拗ねたりするなど主張が強い傾向にあった。ここでの保育者の援助は「受け止め」と「待つ」ことを促すものである。T2 は最初から K 児の様子に気づきながら、1 番目には当てなかつ

表2 対象児の自己抑制行動数（回）

項目	攻撃傾向 K 児				引っ込み思案傾向 M 児				問題行動なし R 児			
	7月	8月	9月	10月	7月	8月	9月	10月	7月	8月	9月	10月
（ブランコやすべり台など）遊びの中で自分の順番を待てる。	1	0	0	0	2	0	1	0	1	0	1	2
“後であげます”と言えば待てる。	-1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
教えられたことを理解し、教示どおりに実行できる。	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	2	0
“ちょっと待ってなさい”で待てる。	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
課題に沿った絵や制作を描いたり作れる。	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
友達とおもちゃの貸し借りができる。	-1	-1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
集団の中で我慢できる。	0	-1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
相談や大勢で話しているとき、自分の順番を待てる。	0	0	1	1	2	1	0	3	0	0	1	0
相手の話を最後まで聞く。	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0
保育者に話しかけたい時、他の子が話している間待つことができる。	0	0	0	0	1	1	0	3	0	0	1	0
止められると、わざとずる。	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
他の子の始めた遊びやいたずら、ふざけにつられて一緒になってする。	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
人の目を引こうと目立ったことやかわったことをする。	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“してはいけない”と言われたことはしない（人から注意されなくても）。	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
してはいけない時があることがわかり、やめる。	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
友達の物や他の子が使っている玩具を欲しいと、すぐにとる。	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
したいことを止められるとやめる（ふくれたり泣いたり反抗しない）。	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
悲しい、くやしい、つらいなどの感情をすぐ爆発させず抑える。	-1	0	0	-2	0	0	1	0	0	0	0	0
仲間と意見の違う時、相手の意見を受け入れられる。	0	-1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1
自分には不都合だったり損なことでも一人占めせず他の人にも譲る。	0	-1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	2
欲しいものが手に入らないと、泣いたり、怒ったりする。	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
自分のしたこと（絵や工作）を人にけなされると、しょげてしまう。	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
計	12 (12)	1 (5)	4	6 (3)	11 (1)	4 (1)	5	11	5 (1)	0	10	8

注)「-」表記は、項目と逆の行動をとったことを示し、ボールド体で示す箇所及び（）内は、不適応的行動数を示す。

た。しかし途中で K 児の意見を聞き、また T1 との会話の中でも K 児から出た意見を繰り返すことでしっかりと受け止めを行い、K 児に伝えている。集団の中で主張することに対する受け止めと、声かけや指名するタイミング、状況に応じたルール決めなどにより待つことを促すことで、最終的には K 児にとって納得できる話し合いの機会になったと考えられる。

事例 K-5「何番が優勝かな」（10月25日） 帰りのお集まりが終わって外遊びに行く前に一列に並んで保育者との交流を行う時間がある。この日は帰りのお集まりのときに、I 児が「この場所じゃ一番前に並べない」と泣き出したので、T1 が「じゃあ今日は 5 番目に並んだ人が優勝にしよう。」「毎日何番が優勝か、みんなが並んだ後に言うようにするけん。1 番かもしれない。8 番かもしれないよ？」と提案した。すると K 児が、「僕は今日 1 番になる。」と発言した。それに続けて数人が「私も 1 番になる。」と言った。T1 はうなずきながら「何番かな？」と応えた。

事例 K-4 と同じような全員の前で発言する状況である。保育者から意見を聞かれてから答えるかそうでないかという点で違いはあるが、K 児が全体の前でも臆さずに自分の意見を主張することができることは変わっていない。K 児が「1 番になる。」と主張したときに保育者は目を見てうなずくだけであったが、K 児は前期のようにその後ずっと主張し続けることはなかった。また、他児が K 児に続いて発言した際もそれに負けないように強く主張するというものもなかった。主張行動と抑制行動のバランスをとることができるようになってきていることを読み取ることができる。

攻撃傾向 K 児の自己抑制行動に関するまとめ 8 月から保育室環境が変化し、事例 K-4 のような話し合いの場は見られなくなった。しかし、朝のお集まりのときなど集団の前で発言するような機会では、変わらず主張しようとする姿が見られた。一方で事例 K-5 のように、前期には見られなかった、1 度発言を受け止めてもらえると他児の意見を聞く姿や、他児の話を

聞いてから発言する姿などが見られるようになった。保育者の受け止めはその後も集団の前で発言しようとする K 児の姿につながっている。また、事例 K-4 で見られたような「待つ」ことを促す援助が後期の K 児の姿につながったと考えられる。

引っ込み思案傾向 M 児の自己主張行動

M 児は、特に保育者に対して自ら関わることに抵抗を感じており、思いや意見を伝えることができない姿が多く見られた。このように自己主張が低い傾向にある M 児に対する保育者の援助と M 児の行動の変化について考察する。

事例 M-1「お祭りへの参加」(7 月 28 日) この日は、5 歳児クラスがプレイルームでお祭りを開催していた。射的など 5 か所を回るのだが、M 児は自分から声をかけることができず部屋の真ん中で 1 人立っていた。その様子を見つけた T1 が M 児に声をかけて一緒に回り、「これしたいです。」と声のかけ方を示したり、M 児の言動への反応や受け止めを行ったりしていた。お祭りの中で M 児が自分から「これをやりたい。」と主張したり、T1 や 5 歳児に声をかけたりする様子は見られなかったが、お祭りは楽しめたようで、景地で用意されたお面を嬉しそうにつけて保育室に戻っていった。

この事例からは、M 児がやりたい思いを抱えながらも自己主張ができず、自分より年長の 5 歳児や保育者に伝えることができない姿を読み取ることができる。ここでは T1 から積極的に関わり、声のかけ方を示したり遊びの中で M 児とやり取りを行った。このような T1 の援助があったことで、M 児は遊び(お祭り)を楽しみ満足感を得ることができたと考えられる。

事例 M-2「水遊び」(8 月 9 日) 外遊びのときに、M 児は 1 人で水を入れたペットボトルを振り、水が降ってくるのを楽しんでいて。T1 はその様子を見守っていたが、「M くん、バケツでかけてあげよう。」と声をかけた。M 児は「もう 1 回。」と楽しんでいる様子であった。T1 が「バケツじゃない方が良い？」と聞くと、M 児が「ううん。」と答えるなどのやり取りも見られた。他児も集まってきて一緒に水遊びを楽しんでいたが、2～3 回すると M 児は少し離れたところに行き、様子を見るようになった。一度違う場所に行ったが、また戻ってきて保育者や他児と水遊びを楽しんだ。

この事例は M 児の自己抑制行動が強く出ている場面ではないが、T1 は M 児に積極的に関わっている。ここでの援助は、M 児の遊びを深めるものである。M 児が始めた遊びを保育者が深め、友達とも一緒に楽しむことができたということが、M 児と保育者、M 児と他児の関係を深めることにつながったと考えられる。また、T1 が M 児に意見を求めることが数回あった。遊びの中の自然なやり取りで M 児の意見を引き出し、それを受け止めてもらえるという経験になったと考えられる。

事例 M-3「ぬり絵、写し絵」(9 月～10 月) 9 月になると、保育室には写し絵の手本となるイラストとぬり絵ができるようにイラストが印刷されたものが置かれた。9 月 8 日の午前中、R 児が保育者に「ウルトラマンを描いてほしい。」と頼む姿が見られた。横にいた M 児も手本となるイラストを持っていたが、そのときは自分から頼むことはなく、保育者から促されて描いてもらっていた。しかし、同日午後には、違うイラストを持って「これ描いてほしい。」と頼む姿が見られるようになった。また、ブロックや塗り終わったぬり絵を保育者に見せに行く姿が見られるようになった。その際、保育者は「背景まで塗ったんやね。」や「ここオレンジで塗ったんやね。いいね。」などの受け止めの声かけをしていた。10 月 25 日、Y 児から「そこ、その色じゃないんよ。」と言われた M 児は、「なんでもいいの。」と返す姿が見られた。

この事例からは、M 児の保育者に対しての主張行動が増加していることを読み取ることができる。特に、9 月 8 日の午前中にはできなかった、保育者にしてほしいことを伝えることが午後にはできるようになっている。これは前期に多く見られた保育者の積極的な関わりと受け止めから見られた姿である。午前中には M 児の様子を見て、保育者から声をかけて写し絵を描いたが、M 児にとっては R 児への対応も併せて描いてくれることを体験することができ、午後の M 児の行動につながったと考えられる。また、10 月 25 日には友達に対しても自分の意見を主張することができている。M 児が完成した作品を保育者に見せた際に、オレンジで塗るという実際とは異なるところも受け止めていたことが、このような言動につながったと考えられる。

事例 M-4「カードゲーム」(10 月) 10 月 11 日、トランプとキャラクターカードが遊び道具の一つとして置かれていた。キャラクターカードの中には M 児が好きなウルトラマンもあり、観察に来た著者に嬉しそうに見せて来た。また、トランプが置かれたことで、パパ抜きとカードバトルが盛んに行われるようになった。パパ抜きには保育者が参加することが多く、ゲームの進行や各児の言動への受け止めを行っていた。例えば、1 番に抜けた子に対して一緒に喜んだり保育者同士で共有することで嬉しさの共有を行ったりしていた。M 児も参加することが多く、「M くんもやりたい。」「次 M くんの番。」と言

ったり1番に抜けて嬉しそうな姿を見せたりしていた。

事例 M-3 より、後期にかけて保育者に対しても友達に対しても自分の思いや意見を言葉で主張することが増えていることを読み取ることができる。このような時期に、ルールがあり、複数人で遊ぶカードゲームを置いたことにより、遊びの中で主張する機会ができたと考えられる。さらに保育者が遊びに参加しているため、子ども同士の主張を監督したり受け止めを行ったりすることができる。M児が好きなカードを用意したことも興味を惹く要因となったと考えられる。

引っ込み思案傾向 M 児の自己主張行動に関するまとめ 後期になり M 児の自己主張行動が増加したことは、特に前期に多く見られた保育者の積極的な関わりが関係していると考えられる。具体的には、保育者から M 児に声かけを行って主張を促す積極的な関わりにより、遊びの中でのやり取りや受け止めを行うことで、保育者と M 児の信頼関係が築かれ M 児の自己主張行動が増えた可能性がある。幼児の自己主張と保育者との関係性について、幼稚園教育要領解説（文部科学省、2018, p. 205）には、「幼稚園において、幼児が周囲の人々と言葉を交わすようになるには、教師や友達との間にこのような安心して話すことができる雰囲気があることや、気軽に言葉を交わすことができる信頼関係が成立していくことが必要」と記載されている。また、保育所保育指針解説（厚生労働省、2018, p. 21）には、「身近な人との信頼関係の下で安心して過ごせる場において、子どもは自分の意思を表現し、意欲をもって自ら周囲の環境に関わっていく」という子どもの姿についての記載がある。さらに、中坪他（2009）は、引っ込み思案傾向が認められる3歳児が、もっと自分を表現して遊べるようになるためには、まず安心感・居場所感を感じることができるようになることが重要であると述べている。また、岡本（2021）は、信頼関係を基盤とした子どもの姿の変化について、「自己表出態度」についての言及が半数以上の保育者からあったことを示している。これらのことから、幼児が自己主張を発達させていく上で、保育者との信頼関係は基盤となっていると言える。本研究で引っ込み思案児として対象とした M 児についても、6月時点での保育者との信頼関係が十分に築かれていなかったという認識から、前期には保育者による積極的な関わりが多く見られたと考えられる。これにより、M児との信頼関係が深まり、後期の自己主張行動数の増加につながったと考えられる。

問題行動なし R 児の自己制御行動

R 児は6月時点で、特に問題行動は見られなかった。その中で前期から後期にかけて見られた変化として、他者の言動に応じて自分の欲求を主張したり抑制したりする姿が見られるようになったことが挙げられる。このような変化につながったと考えられる保育者の援助について考察する。

K 児や M 児と比較して、R 児に対する保育者の援助は他者理解を促すという特徴がある。前期観察日において R 児への直接的な関わりは見られなかったが、保育者の意図が読み取れ、R 児にも関係するものとして事例 R-1 について考察する。

事例 R-1「先生やお友達の気持ちを考えて」（7月28日） 朝のお集まりの際、R 児は以下のやり取りを聞いていた。5歳児クラスが主催のお祭りに持っていくバッグとチケットについて説明があった。T1 が「チケットついとるかちゃんと見てね。ついてない人がいるかも。」と声をかけると、E 児が「K くんとか？」と発言した。T1 はその発言を拾い、「E ちゃんかもよ？」と返した。E 児は頬を膨らませて拗ねた。T1 は「なんで K くんと思ったの？」、「E ちゃんって言われてどんな気持ちだった？」と続けた。E 児は何も答えない。T1 が「嬉しかった？やった一つて思った？」と聞くと、E 児は首を振った。E 児に対して、T1 は「E ちゃんは先生やお友達がどんな気持ちになるか、ちょっと考えてお話した方が良いと思うよ。沢山お話するのは良いことだけど。」と声をかけ、バッグを配り始めた。それまで静かに話を聞いていた R 児を含めた他児は、バッグを受け取りお祭りへと関心を戻した。

先述の通り、この事例は R 児への直接的な援助ではないが、保育者が行う援助の意図として他者理解を促すということが読み取れる。前期観察日に R 児に対してこのような援助が直接的に行われたことはなかった。しかし、後期に入って R 児の行動に変化が見られたことはこのような他児に対する援助が間接的に R 児への援助になっていた可能性がある。

事例 R-2「お友達に当たったら？」（10月25日） 室内遊びの際、R 児は I 児、T 児、O 児とバランス遊びや身体遊びをしていたが、それが鬼ごっこに発展した。T2 が「危ないよ。」や「走らんよ。」と注意していたが続けていた。5分程経ったときに、それまで見守りと軽い注意だった T2 は「走りたいなら外に行きんさい。」とこれまでと声色や口調を変えて叱った。4人を外が見える窓の近くへ連れて行き、窓を開けて「外に行きんさい。」と続けた。T2 が「なんで部屋の中で走ったらいい

けんか分かる？」と聞いた際、R 児が「こける」と答えた。これに対して T2 は「そうね。でも R くんだけがこけるならいいんです。I くんも、T くんも、O くんも。でも座って遊んどるお友達に当たったらどうするん？」ということを繰り返し説いていた。部屋の中で走ってはいけない理由を上記のように説明し、静かに遊ぶように指導した。

問題行動なし R 児の自己制御行動に関するまとめ 事例 R-1 は R 児に対する間接的な援助、事例 R-2 は直接的な援助になっている。いずれも保育者の発言から他者視点を与える意図を読み取ることができる。前期では、自分事として捉えるように促すことにより、他者への理解を図り、後期では危険な理由を他者視点の面から説明することにより幼児が自分で考えるように促している。このような援助の違いは、子どもの姿によるものだと考えられ、事例に見られたような援助は R 児が他者理解を発達させることにつながったと考えられる。

総合考察

本研究では日常の保育において子どもの姿や状況に応じて保育者が行う援助行動が、問題行動が見られる幼児と見られない幼児の自己制御機能の発達にどのように影響するのかについて検討するため、参与観察を行った。特に問題行動が見られる幼児に対しては、その幼児に必要なスキルが身に付くように積極的に援助することがその後の行動の変化に関係すると予測した。観察の結果、保育者が異なる発達特性を持つ幼児に対して、子どもの姿や状況に応じて援助方法を工夫していることが明らかになった。攻撃行動が見られた K 児には、事例 K-1 や K-2 で見られたように、攻撃行動を訂正した上で言葉での主張を促す援助を行い、自己主張の質的变化を促していた。しかし、このような援助は保育者が K 児に積極的に関わって行ったのではなく、助けが求められるまでは見守りをしていることが多かった。これは芦田（2019）で示された、ネガティブ場面において幼児同士の気持ちが異なるときに関与を控えることと一致している。その上で、攻撃行動から言葉での主張に変化を促すために援助を行ったと考えられる。また、事例 K-4 のように主張行動を受け止めつつも他児の発言も聞くように促すことで、集団での待つ姿勢を促す援助を行い、自己抑制の発達を促していた。引込み思案傾向が見られた M 児には、事例 M-1、M-2 のように保育者が M 児に積極的に関わることで関係構築を図り、その中で主張の仕方を示したり受け止めを行ったりすることにより、自己主張の発達を促していた。問題行動が見られない R 児への援助には、他者理解を促すという特徴があり、自己主張と自己抑制をバランス良く発達させることにつながったと考えられる。また、事例 R-1 のように間接的な援助となる場合も示された。子どもの姿に応じて援助の方法は異なっていたものの、保育者が一貫して言葉での主張を促す援助と他者理解を促す援助を行っていたことが、R 児が自分で考えて行動することができるようになったことに関係していると考えられる。また、この間接的な援助は、K 児と M 児にも同様に影響を及ぼした可能性がある。

日常の保育場面における保育者の援助について、攻撃傾向 K 児には積極的な援助と見守りを状況に応じて行い、自己主張の質的变化を促しながら自己抑制の発達も促す援助だったのに対して、引込み思案傾向 M 児には積極的に関わる中で M 児の主張を引き出し、受け止めるという援助が見られ、幼児一人一人が持つ発達特性に応じた援助を行っていることが明らかとなった。これは必要なスキルを身に付けるように援助する SST と共通している点で、先行研究（芦田，2019；利根川，2013）とも一致する結果となった。しかし、集団の中での援助という点で、事例 R-1 のように直接的な援助だけでなく間接的な援助も用いながら関わっていること、すなわち 1 人を対象とした援助が周囲の他児に影響を及ぼす可能性があることは、日常の保育場面における援助の特徴であると言える。また、本研究において、対象児 3 名に対する援助方法は異なるものの、言葉での主張を促すという意図は保育者の援助に共通していた。保育者の一貫した思いが子どもの姿に応じた援助となって、幼児の自己主張、自己抑制の発達に影響を及ぼしたと考えられる。

今後の課題

本研究では月ごとの観察回数が異なることにより、自己主張、自己抑制行動数の変化が確実なものではない。特に、K 児においては 9 月 4 回の観察のうち 3 回は休みだったため、明確な行動数の変化とは言い切れない可能性が高い。また、状況により自己主張または自己抑制行動に変化がある可能性がある。例えば、自己主張児が抑制行動を強く示すのはどのようなときかなどについての示唆が得られれば、今後の保育へのさらなる寄与となると考えられる。

引用文献

- 芦田 祐佳 (2019). ネガティブな情動を表出する 4 歳児への保育者の援助と思考判断——関与の程度が異なる 3 つの援助場面に着目して—— 保育学研究, 57, 29-42.
- 伊藤 順子・丸山 (山本) 愛子・山崎 晃 (1999). 幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連 教育心理学研究, 47, 160-169.
- 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
- 厚生労働省 (2018). 平成 29 年改訂保育所保育指針解説
- 文部科学省 (2018). 平成 29 年改訂幼稚園教育要領解説
- 森下 正康 (2001). 幼児期の自己制御機能の発達(3)——父親と母親の態度パターンが幼児にどのような影響を与えるか—— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 11, 87-100.
- 中台 佐喜子 (2002). 幼児の自己制御機能と問題行動特徴 日本教育心理学会第 44 回総会発表論文集, 396.
- 中坪 史典・松本 信吾・朴 恩美・古賀 琢也・前田 佳恵・七木田 敦・山元 隆春・財満 由美子・林 よしえ・上松 由美子・落合 さゆり (2009). 協同遊びの萌芽を育む援助に関するリソースの構築——3 歳児における保育者の個に応じた支援—— 学部・附属学校共同研究紀要 (広島大学), 37, 163-168.
- 新名 里恵 (1991). 子どもの自己制御の発達 古畑 和孝 (編) 社会的行動の発達 (pp. 91-111) 学芸図書
- 岡本 かおり (2021). 信頼関係構築による保育の質の変化——保育者が捉える子ども・保育者・保護者の姿—— 応用教育心理学研究, 38, 3-18.
- 岡村 寿代・佐藤 正二 (2002). 攻撃的幼児への社会的スキル訓練——般化の分析と仲間協力児の役割の検討—— 行動療法研究, 28, 137-147.
- 岡村 寿代・杉山 雅彦 (2007). 引っ込み思案幼児への社会的スキル訓練——相互作用の促進と問題行動の改善—— 行動療法研究, 33, 75-87.
- 大内 晶子・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.
- 利根川 彰博 (2013). 幼稚園 4 歳児クラスにおける自己調整能力の発達過程——担任としての 1 年間のエピソード記録からの検討—— 保育学研究, 51, 61-72.
- 山形 伸二・高橋 雄介・繁栞 算男・大野 裕・木島 伸彦 (2005). 成人用エフォートフル・コントロール尺度日本語版の作成とその信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, 14, 30-41.
- 山本 愛子 (1995). 幼児の自己調整能力に関する発達の研究——幼児の対人葛藤場面における自己主張解決方略について—— 教育心理学研究, 43, 42-51.