

## 投稿論文

# 研究論文・研究ノート

日本子ども学会では、2022年3月から2022年8月まで  
15編の投稿論文の審査を行い、6編を採択いたしました。

本誌では、採択論文6編を掲載いたします。

編集委員および査読者は以下のとおりです。

### 編集 委員

榊原洋一  
(編集委員長)  
佐藤朝美  
(編集副委員長)  
朝倉民枝  
石渡正志  
梅永雄二  
太田美代  
大橋節子  
北野幸子  
木下 真  
酒井 厚  
菅原ますみ  
瀬尾知子  
眞榮城和美  
宮下孝広  
渡辺富夫

### 査読者

安藤寿康  
内田伸子  
梅永雄二  
大橋節子  
北野幸子  
木下 真  
木村治生  
桐山伸也  
小林美由紀  
酒井 厚  
榊原洋一  
佐藤朝美  
菅原ますみ  
瀬尾智子  
高岡純子  
田部絢子  
永田麻詠  
中井昭夫  
原田大介  
戸次佳子  
眞榮城和美  
宮下孝広  
望月一枝  
緩利 誠  
渡部 茂

## ● 研究論文

# 「子ども」に対する保護者と保育者の認識の違い — 保護者のモバイルデバイスの使用と愛着評価に着目して —

菊地一晴 (聖徳大学大学院児童学研究科) 相良順子 (聖徳大学教育学部)

投稿

## 要約

昨今、スマートフォン等のモバイルデバイス（以下、MD）と子どもの発達との関連性に着目した研究への関心が高まっている。対象児の保護者のMD使用を指標として、子どもと保護者間、子どもと保育者間のそれぞれの愛着関係に関連があるか検討した。保育所および認定こども園に在籍する1・2歳児48名の保護者と担任保育者を対象に質問紙調査を行い、同じ子どもに対する愛着関係の評価の違いについて分析した。その結果、子どもの面前での保護者のMD使用時間が長い場合、保護者は子どもが親を安全基地として使用する傾向を低く評価し、保育者から見た保護者のMD使用頻度が高い場合、保育者は子どもが保育者を安全基地として使用する傾向を高く評価した。本研究において、保護者自身の1日あたりのMD使用時間と愛着関係に関連はみられなかった。

キーワード：1・2歳児, 保護者, 保育者, 愛着関係, モバイルデバイス

## 1. 問題と目的

近年、保護者のスマートフォンの使用が子どもの愛着形成に影響をおよぼすといった話をよく耳にする。たとえば青木・水國（2017）によると、家庭の中で保護者がスマートフォンに没頭することは、「無自覚なまま子どもとのかかわりが出来なくなってしまう、結果的に子どもの愛着障害を引き起こしたり、問題行動を生じさせたりしている可能性がある」と述べている。家庭内における養育と子どもの愛着形成に関する最近の研究において、保護者のモバイルデバイスの使用が注目されている。スマートフォンやタブレット端末といったモバイルデバイス（以下、MD）は、我々の社会のなかで急速に普及しており、普及率の拡大とともにMD使用が人間に与える影響について活発な議論が行われている。保護者のMD使用が子どもに与える影響について検討した幾つかの調査では、保護者のMDの過度な使用によって、子どもに対する感受性が低くなったり（Ventura, Levy, & Sheeper, 2019）、子どもから親に対する不満が増加したり期待が低下することが報告されている（Elias, Lemish, Dalyot, & Floegel, 2020）。その結果、子どもがモノ指向に傾倒したり、愛着形成が不安定になったりすることも指摘されている（Stockdale, Porter, Coyne, Essig, Booth, Keenan-Kroff, & Schvaneveldt, 2020）。さらに、MDが親子間の交流を妨害するものとして“technoference（McDaniel & Radesky, 2017）”や“PSD（Blackman, 2015）”という概念で研究が展開されている。Technoferenceは、MDによって親子間のコミュニケーションが干渉を受

ける現象を指し、コミュニケーションの中断が子どもの抑うつや攻撃性、多動性に関連することが報告されている。PSDは“Parent Screen Distraction”の略であり、保護者の意識が瞬間的にMDに向けられることによって、子どもへの注意が妨害される現象を指す。それらが継続することで、Venturaら（2019）の報告と同様、子どもに対する応答性が低下していく（Blackman, 2015）。

乳幼児期の子どもの愛着関係は、幼児期以降の社会性や対人関係にまで影響をおよぼす。愛着の安定は、あらゆる発達の基礎であり（丹羽・酒井・藤江, 2004）、幼児期初期にあたる1・2歳の時期は対人関係の基盤づくりとなる重要な期間である。その時期に獲得した基本的信頼関係が幼児期以降の様々な発達の側面に影響し（近藤, 2008）、幼児期後期にかけて社会的スキルや問題行動として安定していく（菊地・相良, 2018）。そのため、1・2歳時期の愛着関係がもつ意義は大きい。

1・2歳児の愛着形成に影響を与える養育者は主に保護者と保育者であり、特に保育所で育つ子どもにとって保育者は重要な役割を果たす（近藤, 2008）。しかし、保護者と保育者では立場が異なるため、子どもの愛着に関する認識について違いがあることが予想される。それにもかかわらず、保育所等に在籍する子どもの保護者と保育者を対象として、両者の認識の違いを検討した報告は今なお非常に少ない。愛着に限らず、認識の違いについて検討された数少ない報告をいくつかみていく。

田中・大塚・福山・田中・中川・肥塚（2013）は、

保育所に在籍する子どもの保護者全員と保育者全員を対象として調査を行っている。しかし、保護者が保育所に求めるサービスおよび、保育士が考える育児についての家庭での役割に関する意識調査であり、子どもの愛着に関する認識の違いを検討したものでなかった。香月・山田・吉武(2009)も多くの保護者と保育者を対象として認識の違いについて研究を行っているが、調査内容は保護者と保育者の関係性および、保護者と保育者が互いに感じている価値観に関する認識の違いを検討したものであった。さらに、鈴木・堀江・若松・喜多(1999)も保護者と保育者を対象に、認識の違いに関する研究を行っているが、情報共有の在り方や、対象施設ごとに認識が異なるといった課題報告にとどまり、子どもの愛着関係に着目した研究ではなかった。このように、様々な側面で保護者と保育者の認識の違いが明らかにされており、愛着に限らず養育者間の認識の違いを検討する重要性が示されている。そのため、子どもの愛着関係を指標にした保護者と保育者の認識の違いを検討する必要がある。

これまで、乳幼児の愛着形成に影響を与える中心的人物は保護者であり、発達領域の研究においては子どもと保護者のかかわりに着目した先行研究が数多く報告されてきた。たとえば、橋元・久保岡・大野(2019)は、育児における保護者のMD使用の目的や使用場面の実態把握を実施している。しかし、厚生労働省が公表した「保育所等関連状況取りまとめ(令和2年4月1日版)」によると、2020年の1・2歳児の施設入所率は50.4%であり、我が国における1・2歳児のうち2人に1人が保育所等で日常的に生活を送っているため、子どもの愛着形成に影響を与える対象者として保護者とのかかわりのみを取り扱った調査では不十分であろう。橋元他(2019)では、対象者を保護者に限定した調査が実施されている。しかし、子どもは保護者と保育者にそれぞれの愛着関係を形成していくことが予測されるため、子どもを取り巻く人的環境である保護者と保育者による同一対象児への愛着評価を実施する必要があるだろう。

保育者との愛着関係が安定している子どもは、保護者との愛着関係も安定する傾向にある(近藤, 2008)が、仮に何れかの養育者との愛着形成が不安定な子どもは、他方の養育者との関係性で愛着形成を補っていることが考えられる。したがって、MD使用時間の長い保護者が子どもとの愛着関係を低く評価すると仮定した場合、保育者の愛着関係評価が高くなることが予想される。そのため、保護者のMD使用時間と子どもとの愛着関係および、保育者が感じる保護者のMD使用頻度と子どもとの愛着関係を評価指標に加えて、保護者と保育者双方による子どもとの愛着に関する認識の違いを検討する。

本研究の目的は、第一に、愛着形成に重要な時期で

ある1・2歳児の保護者と担任保育者を対象として、昨今関心が高まっている保護者のMD使用時間と子どもの愛着関係との関連を検討すること、第二に、同じ子どもに対する保護者と保育者の愛着評価を比較検討することである。子どもの愛着形成に与える影響について、保護者のMD使用という新たな視点から検討を行った。

## 2. 方法

### 調査対象

本研究は、施設長の使用許可を得たA県内の2園(保育所、認定こども園)を対象施設とした。対象施設に在籍する1歳児クラスと2歳児クラスの園児の保護者に調査協力への同意を求め、同意が得られた子どもの保護者48名および、1歳児クラスまたは2歳児クラスを担当する保育者8名を調査対象とした。

### 手続き

調査は、2021年6月から7月にかけて実施した。園を通じて保護者48名および、各クラス担任8名(1歳児担任2名、2歳児担任6名;平均保育歴14.75年、 $SD = 7.05$ )に対する質問紙の配布、回収を行った。回収方法については、対象者(保護者)から担任や施設長への提出を求めることは強制につながりやすい(石岡・平野・小野, 2013)ため、匿名性の保護に有効な回収方法である留置き回収法(回収箱の設置)を採用した。

参加協力に保護者の同意を得た1・2歳児48名分の質問紙を、保護者48名と担任保育者8名へそれぞれ配布し、保護者から40名分、保育者からは48名分の回答を得た。回答を得た保護者および対象児の内訳は、1歳児クラス13名(女児6名、男児7名)、2歳児クラス27名(女児16名、男児11名)であった。保育者は、おもに自身の担当保育児に対する子どもの愛着等について回答した(1歳児担任8名分/人、2歳児担任約5名分/人)。

### 調査内容

参加協力に同意を得た保護者と保育者それぞれに対して、子どもとの愛着関係について回答を求めた。また、今回の研究においては、MDをスマートフォンに限定して調査を実施した。MDの使用に関する質問は、保護者には自身の1日あたりの使用時間について、保育者には日々の子どもの送迎時の保護者のMD使用頻度について尋ねた。なお、今回の調査施設における1・2歳児年齢は、施設まで保護者が同伴する送迎方式であった。

質問紙は、次の尺度および項目を使用した。各尺度の概要と特徴、採用した理由等を以下に示す。

### 1) 愛着関係

対象児の愛着関係については、アタッチメント行動の安定性の評価を目的として作成された SABCL (青木・福榮・吉松, 2012) を使用した。SABCL は、対象児と保護者あるいは保育者との意思疎通を評価する「こころの理解 ( $\alpha=.848$ )」、対象児のネガティブ感情を評価する「非安全のアタッチメント ( $\alpha=.704$ )」、対象児との良好な関係性を示す「安全基地 ( $\alpha=.641$ )」の 3 因子 12 項目で構成されている。回答は「1. 全く当てはまらない」から「5. よく当てはまる」の 5 件法で求めた。

### 2) 保護者の 1 日あたりの MD 使用時間

保護者のメディア接触については、保護者の MD 使用時間と子どもの社会的情動機能との関連を検証した Myruski, Gulyayeva, Birk, Perez Edgar, Buss, & Dennis-Tiwary (2018) の尺度を使用した。保護者の MD 使用時間を測定するため、第一に 1 日あたりの使用時間について「1. 使用しない、2. 30 分未満、3. 1 時間程度、4. 1～3 時間、5. 3～5 時間」、第二に子どもの面前での使用について「1. 子どもの前では使用しない、2. 30 分未満、3. 1 時間程度、4. 1～3 時間、5. 3～5 時間」のなかから回答を求めた<sup>1)</sup>。保護者の MD 使用頻度を測定するための保育者への質問は、送迎時(登降園の際など)の保護者の MD 使用について「1. 使用しているところを見たことが無い、2. あまり使用していない、3. たまに使用している、4. よく使用している、5. 毎日使用している」のなかから回答を求めた。保護者の自己評価と保育者による他者評価によって比較検討を行った。

### 倫理的配慮

研究協力施設の長に対し、対面によるインフォームドコンセント(以下、IC)を実施し、施設の使用許可を得たうえで調査を開始した。その後、在園児の保護

者と研究協力施設の保育者に対しても IC を行い、依頼文書を配布した。依頼文書には、調査内容・実施方法等のほか、匿名性を遵守する個人情報の保護および、調査への参加は自由意志かつ、調査期間内であれば随時撤回可能である旨を記載した。本研究は、書面での承諾(同意)を得た保護者と園児および保育者を対象に実施した。本研究は、第一著者および第二著者が所属する大学の倫理審査を受け承認された。

## 3. 結果

### 1) 保護者と保育者の愛着関係平均スコアの違い

各変数の記述統計量を Table1、各変数の相関を Table2 に示した。統計解析は、R-3.3.1 を使用して、平均値の比較と相関分析を行った。質問紙については、保育者から 1・2 歳児 48 名分の回答を得たが、同一の子どもを対象として検討するため、保護者から回答が得られた 40 名分に統一し、分析を行った<sup>2)</sup>。

まず、「こころの理解」「非安全のアタッチメント」「安全基地」の平均値および、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果、「こころの理解 ( $\alpha=.812$ )」「非安全のアタッチメント ( $\alpha=.790$ )」「安全基地 ( $\alpha=.637$ )」であった。次に、1 歳児と 2 歳児の保護者間および、1 歳児担任と 2 歳児担任の保育者間で評定者内の偏向性について確認を行った。その結果、評定者内に差がないことが確認された(保護者の愛着評定  $t=-0.47, p=0.63$ ; 保育者の愛着評定  $t=-0.67, p=0.50$ )。さらに、愛着関係の下位尺度得点ごとの保護者と保育者の平均値の差を検討するため、 $t$  検定を実施した(Table1)。その結果、こころの理解 ( $t(78)=4.75, p<.001, d=1.09$ )、非安全のアタッチメント ( $t(78)=3.67, p<.001, d=0.84$ )、安全基地 ( $t(78)=5.25, p<.001, d=1.19$ ) に有意差がみられた。これより、保育者よりも保護者の方が子どもとの愛着関係を高く評価する結果が示された。

Table1 保護者と保育者による変数ごとの記述統計量

		1・2歳児 ( $n=40$ )			
		保護者		保育者	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	こころの理解	4.25	0.57	3.51	0.77
愛着	非安全のアタッチメント	3.05	0.92	2.35	0.74
	安全基地	3.38	0.72	2.53	0.71
MD	保護者の 使用時間 or 頻度	2.60	0.80	-	-
	保護者の自己評価による時間 保育者による頻度	-	-	1.35	1.48
	子どもの前での使用時間	1.30	0.60	-	-



## 2) 保護者の MD 使用と愛着関係

MD 使用に関する内訳は、保護者が自己評価した使用時間は、「使用しない, 1 名 (2.5%)」「30 分未満, 2 名 (5.0%)」「1 時間程度, 10 名 (25.0%)」「1-3 時間, 25 名 (62.5%)」「3-5 時間, 2 名 (5.0%)」、子どもの前での使用時間は、「子どもの前では使用しない, 1 名 (2.5%)」「30 分未満, 28 名 (70.0%)」「1 時間程度, 9 名 (22.5%)」「1-3 時間, 2 名 (5.0%)」「3-5 時間, 0 名」、保育者が評価した保護者の使用頻度は、「使用しているところを見たことがない, 19 名 (47.5%)」「あまり使用していない, 4 名 (10.0%)」「たまに使用している, 4 名 (12.5%)」「よく使用している, 8 名 (20.0%)」「毎日使用している, 4 名 (10.0%)」であった。

愛着関係の各下位尺度と MD 使用との関連を検討するため、保護者と保育者に分けて相関を求めた (Table 2)。まず、保護者の評定では、こころの理解と安全基地に弱い相関があり ( $r=.38, p<.05$ )、安全基地と子どもの前での MD 使用時間に中程度の負の相関がみられた ( $r=-.51, p<.01$ )。次に、保育者の評定では、こころの理解と安全基地に中程度の相関があり ( $r=.59, p<.01$ )、安全基地と保育者から見た保護者の MD 使用頻度に中程度の正の相関がみられた ( $r=.58, p<.01$ )。保育者が感じる保護者の MD 使用頻度が高い場合、安全基地の得点が高い結果が示された。

また、MD 使用時間と頻度について、保護者の自己評価と保育者による他者評価の間に相関はみられなかった。

## 4. 考察

本研究の目的は、昨今関心が高まっている保護者の MD 使用時間および頻度という観点から、子どもの愛着関係との関連を検討すること、そして、保護者と保育者による子どもに対する愛着評価を比較検討することであった。本研究では同じ対象児への保護者と保育

者の認識について、質問紙調査の結果をもとに評定平均の差および、相関関係をみてきた。

### 愛着関係と MD 使用の関連性

本研究結果から、まず保護者による評定では、保護者の 1 日あたりの MD 使用時間と子どもとの愛着関係、すなわち愛着にかかわる行動についての関連性は認められなかった。しかし、子どもの前での MD 使用時間には保護者評定による安全基地と負の関連があり、子どもの前での MD 使用は、保護者による子どもとの愛着についての認知に影響を与えることが示唆された。本研究における愛着の安全基地は、対象児が養育者の変化に気づく敏感さおよび、養育者を振り所とした探索行動について、保護者と保育者という立場の異なる養育者が評定したものである。保育室に比べ、家庭内という比較的狭い空間で子どもが親を安全基地として見做しにくいという傾向は、子どもの愛着形成にとって注目すべき問題なのではないだろうか。

次に保育者による評定では、安全基地と保護者の MD 使用頻度に正の関連があり、保育者の認識として MD 使用頻度が高い保護者の子どもは、保育者を頻繁に安全基地として使用することが示された。これは、集団生活を送る 1 歳児と 2 歳児が、すでに保護者に対する愛着とは異なる愛着関係を保育者との間に形成していることが考えられる。今回の調査で保育者へ尋ねた保護者の MD 使用頻度は、保育者の主観によるものであった。そのため、保育者が保護者の頻回な MD 使用を問題と考えていた場合、その子どもを気にかけて積極的にかかわるようになることが予測される。その結果、子どもが保育者を安全基地として使用するようになるというような、保育者と子どもとの相互作用が働いているとも考えられる。

こうしたことから、改めて保護者と保育者の連携の重要性が示された。

Table2 各尺度の相関係数

	こころの理解	非安全の アタッチメント	安全基地	保護者の使用 時間 or 頻度
愛着	1 こころの理解	-	.59 **	.32 *
	2 非安全のアタッチメント	-.11	.32 *	.28 †
	3 安全基地	.38 *	.09	.58 **
M D	4 保護者の使用時間 or 頻度	.30 †	-.12	-.
	5 子ども前での使用時間	-.15	-.07	-.51 **

注)対角線の左下が保護者、右上が保育者の値を示す。

\*\* $p<.01$ , \* $p<.05$ , † $p<.10$

## 総合考察と今後の課題

本研究は家庭内の要因と考えられる保護者のMD使用と子どもの愛着関係に着目し、日常的に対象児とかかわる養育者の横断データによって分析を実施した。本研究の意義は、保護者と保育者によるそれぞれの主観的な量的データによって、子どもの面前での保護者のMD使用が、養育者の視点における子どもの安全基地に影響することを実証した点である。

しかし、本研究には幾つかの課題がある。まず、保育者から見た保護者のMD使用頻度は、毎日の子どもの送迎時という僅かな時間の使用頻度について尋ねた教示であり、保育者は保護者へ引渡しを行う際の引渡しの順番を待っているときや、降園時に引渡しを終えたあと園内に留まり子どもを遊ばせている間などのMD使用頻度について回答したことが予想され、保育者の印象によるところが大きい。今回のMD使用に関する評価は、保護者と保育者の主観に基づいた評定のため、今後は家庭内や保育施設内にビデオカメラを設置して、家庭内や送迎時における子どもの面前でのMD使用時間を測定するといった客観的な評価方法を検討する必要がある。

次に、保護者のMD使用の用途に関する情報収集の必要性である。橋元他(2019)は、育児におけるMDの使用目的を保護者に尋ねており、育児ストレスとの関連を報告している。育児ストレスは親子間の愛着関係に影響を与える(数井, 1998)ため、今後は、MD使用の用途と実際の使用時間に関する情報収集を行い、検討する必要があるだろう。

最後に、子どもの発達に関する評価精度向上のため、客観的な視点による質的データの検討と縦断的な調査も求められる。集団生活のなかでの人や環境を通じた相互作用は、幼児の社会的認知発達に強く影響を与える要因であるため早急な検討が待たれる。

## 引用文献

- 青木智子・水國照充(2017) ICTに対する養育者の態度と子どもへの影響-愛着障害の視点から考える-, 国際ICT利用研究会論文誌, 1(1), 23-30.
- 青木豊・福榮太郎・吉松奈央(2012) 短縮版アタッチメント行動チェックリストの作成とその信頼性・妥当性の検討, 明治安田こころの健康財団研究助成論文集, 47, 48-55.
- Blackman, A. (2015) Screen Time for Parents and Caregivers: Parental Screen Distraction and Parenting Perceptions and Beliefs, Unpublished Doctoral Dissertation, NY: Pace University.
- Elias, N., Lemish, D., Dalyot, S., & Floegel, D. (2020) "Where are you?" An observational exploration of parental technofence in public places in the US and Israel, *Journal of Children and Media*, 15(3), 76-88.
- 橋元良明・久保隅綾・大野志郎(2019) 育児とICT: 乳幼児のスマホ依存、育児中のデジタル機器利用、育児ストレス, 東京大学大学院情報学環情報学研究, 35, 53-103.
- 石岡洋子・平野 互・小野美喜(2013) 看護学生を対象にした質問紙調査を行う際の倫理的配慮に関する実態調査-看護教員の倫理的配慮に関する認識と実践-, 日本看護倫理学会誌, 5(1), 12-21.
- 香月保子・山田勝美・吉武久美子(2009) 保育所における保育士と

- 保護者の認識のズレに関する研究-親役割、生活習慣に関する保育士の保護者評価と保護者の自己評価の視点から-, 純心現代福祉研究, (3), 111-126.
- 数井みゆき(1998) 育児ストレスと子どもの発達との関連についての一考察, 茨城大学教育学部教育研究所紀要, 29, 57-65.
- 菊地一晴・相良順子(2018) 幼児期の視線の特徴と社会的スキルの関係-自由遊びの観察を通して-, 聖徳大学児童学研究所紀要, (20), 61-68.
- 近藤清美(2008) 0歳児保育における保育士と母親に対するアタッチメントの連続性, 北海道医療大学心理科学部研究紀要, (4), 1-10.
- McDaniel, B.T., & Radesky, J.S. (2017) Technofence: Parent Distraction With Technology and Associations With Child Behavior Problems, *Child Development*, (89), 100-109.
- Myruski, S., Gulyayeva, O., Birk, S., Perez-Edgar, K., Buss, K.A., & Dennis-Tiwary, T.A., (2018) Digital disruption?: Maternal mobile device use is related to infant social-emotional functioning, *Developmental Science* 21(4).
- 丹羽さかの・酒井 朗・藤江康彦(2004) 幼稚園、保育所、小学校教諭と保護者の意識調査-よりよい幼保小連携に向けて-, お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, (2), 39-50.
- Stockdale, L.A., Porter, C.L., Coyne, S.M., Essig, L.W., Booth, M., Keenan-Kroff, S., & Schvaneveldt, E. (2020) Infants' response to a mobile phone modified still-face paradigm: Links to maternal behaviors and beliefs regarding technofence, *Infancy*, (25), 571-592.
- 鈴木佐喜子・堀江まゆみ・若松美恵子・喜多村純子(1999) 保育者と親の食い違いに関する調査-保育、子育ての問題を中心に-, 保育学研究, 27(2), 72-80.
- 田中浩二・大塚良一・福山多江子・田中利則・中川浩一・肥塚新一(2013) 保育所の保育者と保護者の保育観に関する意識の比較-保育所と保護者に対する意識調査の結果から-, 東京成徳短期大学紀要, (46), 11-21.
- Ventura, A.K., Levy, J., & Sheeper, S. (2019) Maternal digital media use during infant feeding and the quality of feeding interactions, *Appetite*, 143.

## (注)

- 1) 保護者を対象とした質問紙調査において、MD使用に関する選択肢は、2問ともMyruski et al., (2018)の「Response scale for use in front of family and baby (per day)」の項目を使用した。橋元他(2019)は、保護者の1日あたりのスマートフォン平均使用時間を約2時間50分と報告しており、本研究で使用した尺度の選択肢と合致している。
- 2) 保護者と保育者へ配布した質問紙は、同一の記号で対応させ、その記号は著者のみが把握、管理した。

## ● 研究論文

# 発話のつながりが生み出す授業の展開過程と学びの考察 — 「対立」を示す発話が児童の多様さが生きる授業の創出に果たす役割 —

川平英里 (明治大学大学院国際日本学研究科 博士後期課程)

## 要約

本研究の目的は、発話のつながりが授業の展開過程をいかに創出し、そこで児童にどのような学びが生まれているかを明らかにすることにある。本研究では、他者が示した考えや視点が自分の考えや視点と異なっていることを明示する児童の発話（以降、「対立」を示す発話）に着目し、同発話が授業展開の創出に果たす役割を分析した。その結果、「対立」を示す発話は、(A) 他者と考えが異なることを言語化する発話、(B) 他者と着眼点が異なることを言語化する発話、(C) 疑問を示す発話、(D) 他者の考えや視点を修正する発話の4つに分類でき、なかでも (A) に該当する発話が話題の転換を促していることがわかった。さらに本事例における授業展開の過程からは、話し合いの調和的な流れが児童の発話によって覆され、新たな議論の再組織化が生じていることが確認された。授業の過程では、児童が他者の意見を知ることで自分の考えや視点を変容させたり、逆に保持して示したりする姿が確認された。児童は発話のつながりが生み出す授業において、そこでの関わりを通して都度新たな自分を形成しながら、考えや視点の多様さが授業展開を創出する過程とその方法を経験的に学んでいる。

キーワード：「対立」を示す発話、発話のつながりが生み出す授業、授業の展開過程、多様性、共生

## 1. 問題と目的

文化、言語、生活背景等の異なる他者との交流が常態化しつつある多文化共生社会を生きる子どもたちには、意見の対立を恐れずに他者と関わり、対話を共に創り上げる経験の蓄積が欠かせない。

共生教育とは、相互作用による新たな価値の創造を目指す教育的取組である（佐藤 2001）。その創造の過程では、相互理解に向けた共通点の発見や共感的な関わりが重要である一方で、自他の差異によって生じる対立や緊張を引き受け、会話を通じていかに関係性を創出するかについても問う必要がある（井上・名和田他 1992）。結城（2011）は、これまでの共生に関わる先行研究・実践を概観した上で、「共生」とは、相互作用のなかで生じる対立や葛藤を乗り越えながら、より安定した関係性を見出していくことであるとしている。

ところが、授業内で児童の考えや視点が対立した場合、表現が否定的、攻撃的なものとなり深刻な争いの状態を招く可能性があること（澤邊他 2008）や、小学校高学年では友達との争いを避けるために話し合い活動で他者に同調する傾向がみられること（古田・西川 2001）も指摘されており、児童の多様な考えや視点を生かした授業づくりは容易ではない。

これに対し、児童の発想や表現の不一致・対立が顕になることで予想外のアイデアや次なる授業展開が構

築されていく様子も描出されてきた（浅川 2004, 小野沢 2016 等）。また、特別支援教育の領域においても、児童が自他の差異を差異として受け止めながら相互に発話をつなぐ過程で、特別な教育的支援を必要とする児童と必要としない児童の双方に学びが生まれる「インクルーシブな教育」の具体的手立てが提案されてきた（新井 2016, 原田 2017, 永田 2017）。

このように児童の考えや視点の多様さを尊重する授業に関する知見が蓄積されるなかで、次のような課題も残されている。1) 共生は理論上、「対立」を包含する概念であるとされてきたが、授業内のやりとりにもみられる「対立」の実態に焦点を当てて共生について検討した研究は十分ではない。2) 児童が共生の担い手となるには、教師主導ではなく、児童が自ら他者に働きかけて共に「創り出す」関わりが求められる。しかし、児童が授業での多様な意見に自ら対処し、授業づくりに参加するためにはどのような学びが必要かについて考察した研究は不足している。3) 共生教育の文脈では、児童の差異を教育的支援の必要性の有無、国籍や母語の違いなどの何らかの枠組みや基準を前提として捉える傾向があり、相互作用の過程で生成され顕になる差異については看過されがちである。

これらを踏まえて本研究では、児童のやりとりに生じる考えや視点の「対立」に着目し、発話のつながりが生み出す授業の展開過程と、その過程における児童の学びの特質を明らかにすることを目的とする。



## 2. 方法

### 2-1. 本研究が対象とする授業の概要

本稿では、2021年7月に観察したA小学校3年X組の授業「探究科」(約35分間)の事例を取り上げる。筆者は授業でのやりとりをノートに記録し、記録内容を書き起こした。

A小学校は文部科学省による研究開発学校の指定を受け、既存の教科の枠を越えた新しい教科「探究科」の創設について実践研究を行なっている。同教科では、「意味を形成していく力」、「自ら学習を進めていく力」、「協同性と実践化への態度」、「6つの価値観を尊重する態度(図1参照)」の育成を目指している。分析対象とする授業の概要は次の通りである。

**単元のテーマ：**時間と共に変化してきた場所は、かけがえのないものである。

**単元目標：**その場所が時間をかけて変化してきたことや、関わる人たちの思いに触れ、その場所の魅力を知ろうとすること。自分との関わりの中でさらに深く知っていくことが大切であるという価値観を形成すること。

**学習課題：**その場所を応援したいと思う人が増えるようなリーフレットを作り、様々な人たちに紹介する。

本事例では、リーフレットの作成による学びの整理や考えの深化、情報を受けとる立場に立って発信する力の育成などが目指されている。わかりやすいリーフレットの条件について終始話し合った本事例では、児童や教師のやりとりが連鎖し、その過程で児童の多様な考えや視点が表出しているため、発話のつながりが授業展開を創出する過程とそこでの児童の学びの検討が可能になると考えた。なお、教師はわかりやすいリーフレットの条件を考える宿題を事前に出している。

3年X組では、児童が学級全体に対して自分の考えを述べる場面が頻繁にみられ、教師も児童も互いの発言に積極的に反応している。児童同士で自主的に互いの意見や制作物を確認し合い、褒めたり指摘したりする様子もみられる。教師は、一人ひとりが自分なりの問いを見つけ、課題に取り組むことの重要性を強調した上で、他者と協力し合うことの大切さも児童に伝えている。同学級には外国につながる児童も在籍しており、それぞれの背景を生かした発想や表現が掲示物や発言にみられる。

### 2-2. 分析の焦点

本研究では児童の発話のなかでも特に、他者が示した考えや視点が自分の考えや視点と異なっていることを明示する発話(以降、「対立」を示す発話<sup>1)</sup>)に焦

点を当てる。同発話に着目することにより、児童が意見の対立にいかに対処するか、そのことと授業の展開過程の創出がいかに関連しているかについて分析することが可能になると考えたためである。

## 3. 結果

### 3-1. 授業における「対立」を示す発話

本事例にみられる「対立」を示す発話を確認した結果、事例1-9の発話が抽出された。それらを発話内容によりグループ化したところ、4つに分類された(表1)。

(A)「他者と考えが異なることを言語化する」発話と(B)「他者と着眼点異なることを言語化する」発話に共通してみられる特徴は、児童が自身の考えや視点と他者のそれらがどのように異なっているかを捉え、そのことを発言の冒頭で示してから自分の意見を述べている点である。

(C)「他者の発話に対して抱いた疑問を示す」発話は、これまでの話し合いを経てその場において主流となった考えや視点に対する違和感や疑問を投げかけており、これまでの話し合いにより授業内に構築された支配的なものの見方や考え方を覆すきっかけを提供している。

(D)「先行する他者の考えや視点を修正する」発話は、授業のなかで児童間のみならず、児童と教師も対等な立場に立って問いかけ、互いに修正し合いながら話し合いを創り上げる契機となっている。

### 3-2. 創出された授業の展開

次に、本事例において創出された話し合いの展開に着目する。児童や教師のやりとりの過程で生じる話題や視点の転換点までを一つの場面として括り分析した結果、4つの場面が確認された(場面1-4)。それぞれの場面にみられるやりとりの特徴を順に述べる。

#### 【場面1】それぞれの意見の表出と類似性の確認

【場面1】は、教師の「わかりやすいリーフレットってこんな感じなんじゃないかな?というのを教えてください。」という問いかけに対し、挙手した児童が教師に指名されて自身の考えや視点を発表していく。【場面1】では、複数の児童が「似ている」と述べていることから、児童が意見間の共通性や類似性を捉えている様子が窺える。例えば、発話者の児童が「〇さんに似ている」と述べた上で類似する自分の考えを示したり、あるいは他者の発言を聞いた児童が、その発言とこれまでにした発言の類似性を捉えて「△くんと一緒」と述べたりしている。



表1:本授業にみられた9つの「対立」を示す発話

グループ	事例	発話内容
(A)他者と考えが異なることを言語化する	事例1	C:●さんとか詳しくって言うところで、僕はちょっと違って、リーフレットに全部書くところが大変なので、伝えたいことはざっくり見せて、こういう場所だってことを伝えるのがわかりやすいと思います。
	事例2	C:■さんの[··]意見に注目したんですけど、△くんの意見だと伝えたいことをざっくり書くのがいい、でもそれは■さんはざっくり書くのと詳しく書くので分かれるって言った。両方気持ちはわかるんですけど、みんなに合わせる前に、自分の気持ちを大事にした方がいいと思う。
	事例3	C:△くんのざっくりと、詳しく、中心を詳しくというのはあったんですけど、自分にとって読みやすい、他の人にとっても読みやすいと言ってたけど、うちはお母さんに「どう思う？」って聞いて、「わかりにくい」って言われたりする。私が思うのは、(後略)。
	事例4	C:Xくんの意見に戻って、“中心を示す”ということなんですけど、でも僕は、(板書に)花丸した[··]読む人の立場に立ってテレビでドラマとかある。それを先に見ちゃった人が流れを知って先に見ちゃったら楽しくなくなると思っています。(中略)僕は詳しく書いてもいいけど、僕は読む人の立場に立って作るのがいいと思います。
(B)他者と着眼点異なることを言語化する	事例5	C:僕はリーフレットじゃなくてお店で買ったものの説明書に注目しました。リーフレットにつながると思います。説明書のないやつもあるんですけど、日本語の下に英語が書いてあるのがある。(後略)
	事例6	C:僕はみんなみたいに[··]じゃなくて、もしみんな山登りしているとしたら、立場をまとめたんですが、右らへん(板書の右の方)を見てまとめたのは、(中略)、左の方(板書の左の方)は(後略)。
(C)他者の発話に対して抱いた疑問を示す	事例7	C:でも先生、ちょっと疑問に思うんですけど、読む人の立場になるって言っちゃ[··]、それだと、みんなの言ったようにざっくりの方がいいっていう人と、詳しく[··]書いてある方がいい人もいると思うんです。自分がどっちがいいと思うかで書き方が変わる、そこはどうかと思いました。
	事例8	C:その逆もあるんじゃないですか?日本人が外国に行ったら英語読めない。
(D)先行する他者の考えや視点を修正する	事例9	T:2種類作る? C:そういうことじゃなくて、中心を詳しく書いて、周りをできる限りわかりやすく書く。

【事例の表記】教師の発話をT、児童の発話をC、各場面の状況理解のための筆者による補足説明を( )内に記述した。参与観察中に聞き取れなかった箇所は[··]で表記した。

【場面1】話し合いの様子(一部抜粋)

T:わかりやすいリーフレットってこんな感じじゃないかな?というのを教えてください。△さん。  
 C:大事なことを目立たせるのが大切だと思います。  
 T:おー!確かに、リーフレットだと[··]。  
 C:そういえば、そう考えたことなかった。(教師の発話中に教室後方の児童が隣席の児童に向かって言う)  
 T:●さん。  
 C:わかりやすいリーフレットは、[··]はこういう場所なんだとわかりやすいものだと思います。  
 T:●さん、これは誰が思うの?  
 C:読んだ人です。(他にも挙手する児童が多くいる)  
 T:まだまだいきましょう、○くん。  
 C:2人に似てるんですけど、みんなに伝えたいことを大きく書く。  
 C:△くんと一緒。(聞いていた複数の児童が言う)  
 T:□さん。  
 C:●さんに似ていて、ここの場所で何ができて、その場所の[··]。  
 T:□さん、今のもう一回言ってもらってもいい?  
 C:その場所の地図と、何が出来るか、料金などを基準として、他の説明文を書く。  
 C:ちょっと似てるな。(聞いていた児童が呟く)  
 C:基準、水準ってことか。(聞いていた児童が呟く)

【場面2】考えや視点の相違の表出

【場面2】では、考えや視点の相違点が連続して表出している。また、直前に述べられた児童の意見や既存の話し合いの流れに同意しない自分なりの考えや視点、疑問点を表明することにより、「わかりやすいリーフレット」に関する複数のアイデアが議論されている。

【場面2】話し合いの流れ

■児童Aが考えを発表する  
 リーフレットには伝えたいことの概要を書くとうわかりやすい。  
 ■児童Aの考えに対して児童Bが考えを述べる  
 リーフレットがわかりやすいかは読む人次第。  
 ■児童Bの考えに対して教師が全体に問いかける  
 わかりやすいかどうかは誰が判断するのか。  
 ■教師の問いかけを契機として1つの結論が導出される  
 リーフレットを作る側として、読む人の立場に立って作成するのがよい。  
 ■導出された結論に対して児童Cが疑問を示す  
 作る側の想定や好みによりリーフレットの書き方が変わるが、それはどうか。  
 ■児童Cの疑問を教師が取り上げて全体に問いかける  
 児童Cの疑問について、みんなはどう思うか。  
 ■教師の問いかけに対して児童Dが考えを述べる  
 詳しく書くのとざっくり書くのと、両方を取り入れるとよい。

#### ■児童Dの意見に対して教師が確認する

「詳細版」と「概要版」の両方を作るということか。

#### ■教師の理解を児童Dが修正する

そうではなく、中心を詳しく書き、その他はできる限りわかりやすく書く。

#### ■これまでの議論を受けて児童Eが考えを述べる

作り手である自分の気持ちを大切にしたい方がいい。

### 【場面3】一つの話題に関する継続的な話し合い

【場面3】では、リーフレットを多言語で表記するという新たな提案がなされ、これに関連する複数の児童の経験や考えが述べられている。【場面3】は、児童の以下の発話で始まる。

#### 【場面3】冒頭における児童の発話

C: △さんと○さんはつながると思います。■さんは写真を載せて、一つ一つの場所を詳しく書くと言いました。小説みたいに字がバーっと並んでいると読みにくいと思います。Xくんのざっくりと、詳しく、中心を詳しくというのはあったんですけど、自分にとって読みやすい、他の人にとっても読みやすいと言っていたけど、うちはお母さんに「どう思う？」って聞いて、「わかりにくい」って言われたりする。私が思うのは、浅草にあるリーフレットをもらったんですけど、それは全部日本語で書いてきた。外国人がやってきたときに日本語しかないの? となってしまう。だから、英語・中国語・韓国語があるといい。

同児童は、発言の冒頭で【場面2】で話し合われた内容について発言者の名前を挙げながら言及した上で、それらと関連づけながら多言語表記のリーフレットの必要性に関する自身の考えを述べた。その後、その提案を聞いた別の児童も過去に訪問先で多言語表記のリーフレットを入手した経験やその際に感じた課題点等を述べている(例:「●さん、○くんにつけ足しなんですけど、僕も何年前だったかスキーに行って、そのパンフレットもらって開いたら、(後略)」)。

### 【場面4】話題の転換と新たな視点の提示

【場面4】では、【場面3】で多くの児童が参加して継続したリーフレットの多言語表記に関する話し合いが別の話題へと転換した。【場面4】は、「○くんの意見に戻って、“中心を示す”ということなんですけど、でも僕は、(後略)」という発話(表1-事例4)で始まる。この児童は、【場面2】と【場面3】で他の児童が述べた「中心的な事項をリーフレットに詳しく記した方がよい」という意見をここで再度取り上げた上で、「そうすることで現地を訪れる楽しみがなくなる」

と対論を示した。その後、この意見を聞いた別の児童の「2年の国語でやったのにつながる」という発言が契機となり、リーフレットを誰の立場でどのように創るかを検討する新たな授業展開が創出された。

### 3-3. 授業の展開過程と「対立」を示す発話の関連性

授業の展開過程と「対立」を示す発話の関連性を分析するため、ここでは「場面の転換点」と「各場面が転換点に至るまでの過程」の二つの観点から検討する。

#### 3-3-1. 場面の転換点にみられる発話の特徴

場面の転換点にみられる発話を確認した結果、それらの発話は全て他者の発話に言及した上で、それとは異なる自身の考えを示していることがわかった(表1-(A)に分類された発話)。例えば、【場面1】から【場面2】への転換点でみられる「●さんとか詳しくって言ってるところで、僕はちょっと違って(表1-事例1)」や【場面3】から【場面4】への転換点にみられる「Xくんの意見に戻って、“中心を示す”ということなんですけど、でも僕は(表1-事例4)」がこれに該当する。このような発話を用いて、児童は自分と対立する他者の考えや視点を自ら取り上げて、自分なりの考えを述べている。

#### 3-3-2. 転換点に至る過程における話し合いの特徴

本授業における「対立」を示す発話(事例1-9)は、表2に示すように【場面2】と【場面3】に集中している。

【場面2】では、児童が既出の他者の発話内容と自分の考えや視点の相違点を示しながら自身の意見を述べた後、教師がその発話について確認したり他の児童に問いかけたりしている。また、児童による教師への疑問の投げかけや教師の発言の修正もみられる。このような確認や問いかけがやりとりの双方向性を生み、相互作用の中に表出する新たな考えや視点について児童と教師が共に検討する場が形成される。そうして築かれる共通理解を基盤として次なる授業展開が創出されていく。

他方、【場面3】では、ある児童によるリーフレットの多言語表記という提案を受け、他の児童もこれに関連する自身の経験や考えを次々に表現している。【場面3】では、リーフレットの多言語表記以外の話題もたびたび示された(例:「すごく話が戻って、どうやったらリーフレットがわかりやすくなるかということな

表2:各場面にみられる「対立」を示す発話の回数

場面	場面1	場面2	場面3	場面4
回数	0回	4回	4回	1回
事例	-	事例 1, 2, 7, 9	事例 3, 5, 6, 8	事例 4

んですけど、(後略)」。しかし、その新たな話題が継続的に議論されることはなく、児童自身の発話によってリーフレットの多言語表記に関する話し合いへと戻るように軌道修正がなされていく。このことにより話し合いに一貫性や調和性が創出されている。【場面3】では、【場面2】に見られたような教師の問いかけやクラス全体への確認はほぼみられず、児童主導で話し合いが行なわれている。

以上の分析から、「対立」を示す発話が場面転換を促し、次なる授業展開を創出する本事例の特徴が確認できる。第一に、教師や児童が互いに問いかけや修正を行なうことで新たな考えや視点が検討され、共通理解を構築している点、第二に、自分では思いつかないような他者の意見に触れ、その意見と自身の経験や知識が結びついた時に児童の多様な声が場に表出し、そのことが新たな話し合いの流れを創出する契機となっている点、第三に、児童は話し合いの流れを変えることを厭わず自分が言及したい話題について発言するが、その際、他者の発言に関連づけて自分の意見を述べている点である。

#### 4. 考察

本研究の結果から、共生する児童を育む授業の展開過程の4つの段階が見出された。すなわち、(1) 考えや視点の多様性の表出と共通性・類似性の発見、(2) 意見の相違の顕在化とそれら相互の結びつき、(3) 話し合いの調和的な流れの生成、(4) 非調和状態への転換と話し合いの再組織化である(図1)。

本事例では、児童や教師が意見の多様性を認めながら話し合いに調和性や安定性が生まれる(3)の段階

が確認された。先行研究においても、このように安定した関わりを生み出していくことが「共生」であると指摘されてきた(結城2011)。しかし本事例ではその後、授業でのやりとりを通して児童や教師が共に創り上げた理解やまとまりつつある結論、収束に向かう議論の流れに対して、異なる観点や対論を投げかけることでその流れを児童自ら覆し、新たな議論を継続させていった。このことは場面4における「Xくんの意見に戻って、“中心を示す”ということなんですけど、でも僕は(後略)」といった児童の発話からも窺える。この点は、意見の対立や想定外の事態に対峙しながらも、他者と共に次なる展開を創り続ける児童を育む授業づくりの一つの手がかりとなる。

本事例において、(3) 調和状態から(4) 非調和状態への転換と話し合いの再組織化が起こった要因として、第一に、児童や教師が収束に向かう話し合いの再拡散や流れの転換を厭わず、個々の考えや視点の表出を受容している点が挙げられる。第二に、「探究科」が「自分らしさの尊重」や「多様性が生きる社会」といった価値観の育成を目指している点が挙げられる。こうした授業目標が、探究を通じた児童個人の学びのみならず、それぞれの多様な考えや視点を生かしながら他者と共に検討し創造する過程を支えている。第三に、場面4での「2年の国語でやったのとながる」という発話からも窺えるように、他者の発言によって過去の経験や既習事項が想起され関連づけられることにより、新たな議論の流れの創出が促されている点が挙げられる。児童はこのような授業への参加を通して、多様な考えや視点のつながりが授業展開を創出する過程とその方法を経験的に学んでいく。

本事例では、リーフレットの多言語表記という提案

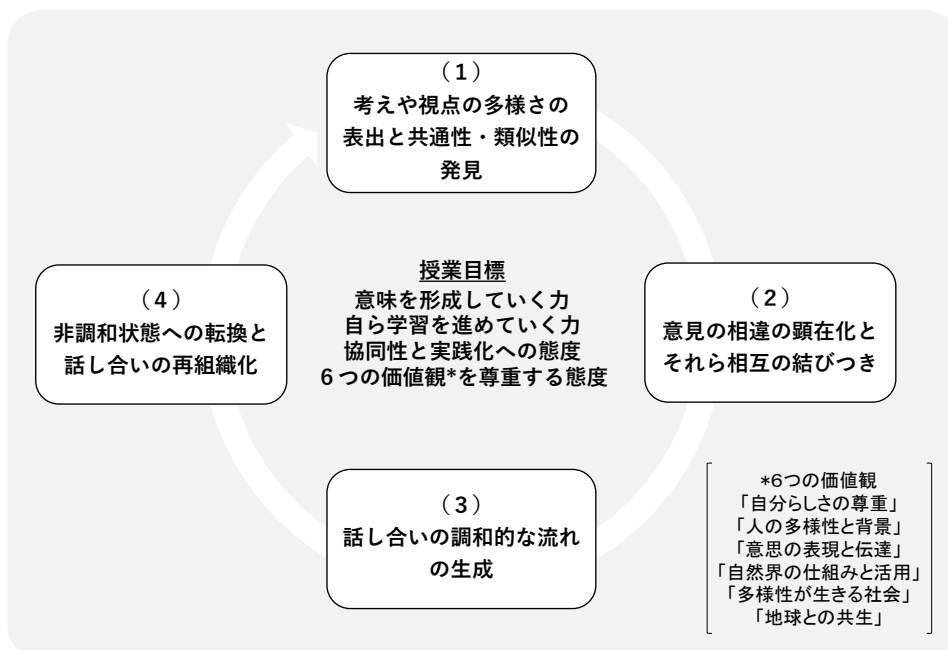


図1: 共生する児童を育む授業の展開過程



に触発されて他の児童も関連する自身の経験を思い出して述べたり、2年生での国語科の学習内容を想起したりするやりとりが確認された。このことから、児童の学びは他者との関わりや他科目での学びと切り離せない連続するものであることがわかる。さらに、「対立」を示す発話の9事例(表1)のように、他者の発言を聞いたからこそ、それとは異なる自分の考えや視点を表明する児童の姿も確認された。これらの点は、児童が関わりを通して都度新たな自分を形成していることを示唆している。

発話のつながりが生み出す授業の展開過程について一層精緻に捉えていくために、今後より多くの事例を分析し、他クラスや小グループ活動等との比較検討を重ねていく。また、本稿では「対立」を示す発話に焦点を当てたが、授業展開の創出を促すその他の契機についても検討を加える必要がある。

謝辞：調査にご協力くださった学級担任の先生、副校長先生、校長先生、児童の皆さんに心より御礼申し上げます。

#### 〈注〉

1) 本研究では、学習における対立に関する先行研究(Johnson & Johnson 1979等)を参考とし、「対立」を争いや攻撃性を想起する状態に限定せず、一方の意見や情報ももう一方のそれらと相容れない時に生じる状態として捉える立場をとる。

#### 〈引用文献〉

- 新井英靖(2016)『アクション・リサーチでつくるインクルーシブな授業：「楽しく・みんなで・学ぶ」ために』ミネルヴァ書房。
- 浅川陽子(2004)「学びあう関わりを育む教室－シティズンシップの教育という視点から」お茶の水女子大学附属小学校 研究紀要, 第12集, pp.1-35.
- 原田大介(2017)『インクルーシブな国語科授業づくり：発達障害のある子どもたちとつくるアクティブ・ラーニング』明治図書出版。
- 古田豊・西川純(2001)「小学校理科学習における学び合いの発達に関する研究：話し合いケースに着目して」日本教科教育学会誌, 第24巻, 第2号, pp.11-20.
- 井上達夫・名和田是彦・桂木隆夫(1992)『共生への冒険』毎日新聞社。
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1979) Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 49, No. 1 (Winter), pp. 51-69. American Educational Research Association.
- 永田麻詠(2017)「インクルーシブな国語科授業の検討－『サーカスのライオン』の授業実践を手がかりに－」日本教科教育学会誌, 第40巻, 第1号, pp.15-25.
- 小野沢美明子(2016)「『個が生きる授業』における『コンフリクト』の意義－生活科『いきものとなかよし』を通して－」教材学研究, 第27巻, pp.47-58.
- 佐藤郡衛(2001)『国際理解教育 多文化共生社会の学校づくり』明石書店。
- 澤邊潤・岸俊行・大久保智生・野嶋栄一郎(2008)「教室における児童間対立の形成過程に関する事例研究－授業の学習外文脈における相互交渉に注目して」パーソナリティ研究, 第17巻, 第1号, pp.1-17.
- 結城恵(2011)「日本における多文化共生教育の研究動向と実態」音楽教育学 第41巻, 第1号, pp.38-44.

# 幼児の習い事への動機づけが問題行動の抑制に与える影響 — 共分散構造分析によるアプローチ —

油川さゆり (玉川大学 学術研究所 K-16 一貫教育研究センター助教)

## 要約

我が国では、幼児期から多くの子どもが習い事を行っている。海外の先行研究では、子どもが習い事にあたる課外活動 (extra curricular activities) に参加することで、問題行動が抑制されることが示されているが、そのメカニズムが定かではない。そこで本研究では、「習い事中仲間と関わる頻度が高いほど、幼児の習い事への動機づけを高め、習い事からポジティブな影響を受け、問題行動が抑制される」と仮説を立て、習い事への動機づけが問題行動の抑制に繋がるメカニズムを明らかにする。研究では、9都道県の幼児624名の保護者を対象に、子どもの習い事、問題行動、自己制御機能、向社会性等について尋ねる無記名式質問紙調査を行った。交絡要因 (親の養育態度、保護者の最終学歴、母子家庭、きょうだい数、年中年長) を統制した上で、仮説モデルをもとに共分散構造分析を行い仮説を検証したところ、習い事中の仲間との関わりが幼児の動機づけを高め、動機づけが高いほど習い事からポジティブな影響を受け、最終的に問題行動が抑制されるというメカニズムが示され、一部仮説が支持された。習い事への動機づけが高い幼児ほど、問題行動の抑制が予測されることが明らかになった。

キーワード：習い事・問題行動・自己制御機能・動機づけ・幼児

我が国では、幼児期より多くの子どもが習い事をしている。ベネッセ教育総合研究所 (2016) が、首都圏の1歳6か月～6歳の就学前の子どもの保護者に質問紙調査を行い、5歳児の71.4%、6歳児の82.7%が習い事をしていることを示した。<sup>1)</sup>

海外でも、習い事に相当する extracurricular activities (以下、課外活動) が行われているが、研究者は課外活動が子どもにポジティブな影響を与えることを示してきた。例えば、Simoncini & Caltabiono (2012) は、オーストラリアにおける5～8歳の子どもの課外活動への参加と問題行動の関連を検討し、課外活動の参加者は不参加者に比べて、攻撃性、反社会性、不安、抑うつといった問題行動が有意に少ないことを示した。しかし、なぜ課外活動が幼児の問題行動を抑制するのか、そのメカニズムは明らかでない。また、研究対象のほとんどは小学生以上で、幼児を対象にした研究は少ない。近年の研究で、就学前教育が長期にわたって子どもに影響を与えることが示されているが (Heckman, Pinto, & Savelyev, 2013), 幼児教育の重要性が示され、幼児の習い事がさかんになっている今、その影響を示す知見が必要である。

油川 (2016) は、習い事が幼児の問題行動を抑制するメカニズムを共分散構造モデルで示し、習い事の合計時間が自己制御機能を媒介して問題行動を抑制する、または、習い事の合計時間が自己制御機能と向社会性の両方を媒介して問題行動を抑制することを示した。本研究では、習い事への動機づけに焦点を当て、このモデルを詳細に分析する。

何らかの行動を起こす根源として、行動の生起、維持、方向づけの過程である動機づけが必要とされるが、動機づけのメカニズムによると、ポジティブ感情の随伴が接近行動を、ネガティブ感情の随伴が回避行動を起こし、それらが連合して習慣が形成される (鹿毛, 2013)。速水・潘 (1992) は、習い事自体の面白さや技術の向上に喜びを感じていた学習者ほど、長時間習い事に従事したことを示したが、習い事にポジティブな感情を抱いている幼児ほど、習い事に動機づけられ長時間取り組む一方、習い事にネガティブな感情を抱いている幼児ほど習い事に対して回避行動を起こすことが予想される。また、動機づけを高める要因として、仲間との触れ合いが想定される。自己決定理論では、有能感、自律性、関係性の欲求が満たされることで動機づけが高まることを示している (Deci & Ryan, 1985) が、習い事中仲間と触れ合い、関係性の欲求が満たされることで、動機づけが高まると考える。

高い動機づけがパフォーマンスにポジティブな影響を与えることは、先行研究からも示されている。例えば、湯川・高梨・小山 (2008) は、小学校の英語教育において、興味や学習意欲がリスニングテストの得点と正の相関があることを示した。よって、習い事への動機づけが高いほど、習い事の技術や社会性の面で幼児にポジティブな影響を与えることが予想される。

そこで、本研究の仮説は、「習い事中仲間と関わる頻度が高いほど幼児の習い事への動機づけが高まり、習い事からポジティブな影響を受け、問題行動が抑制される」と設定する。

仮説モデルを図1に示す。動機づけを高める要因として、習い事中に他の幼児と触れ合う頻度を測定し、「仲間と関わる頻度」としてモデルに含める。次に、習い事への動機づけとして、習い事に対する幼児の感情と積極性を示す「習い事への態度」、自宅で習い事の宿題をしたり練習をしたりする時間を示す「家庭で習い事に関わる時間」をモデルに含める。習い事のパフォーマンスについては、幼児が習い事からどれほどポジティブ（ネガティブ）な影響を受けているかを保護者に尋ね、「習い事の影響」としてモデルに投入する。Schunk（1987）は学習で友人との関わりが多いほど学習達成を促進するとするピアモデリングを示しており、「仲間と関わる頻度」から「習い事の影響」へのパスも想定する。「問題行動」を抑制する機能として、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である「自己制御機能」（大内・長尾・櫻井，2008）や、他者のためになることをしようとする自発的行動（Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006）である「向社会性」が示されている。「習い事の影響」が「問題行動」を抑制するメカニズムについては、「習い事の影響」から「問題行動」への直接効果、「習い事の影響」から「向社会性」を媒介し「問題行動」を抑制する間接効果に加え、油川（2016）と同様のプロセスで「自己制御機能」を媒介、または「自己制御機能」と「向社会性」の両方を媒介する間接効果を想定する。

また、モデルの多母集団同時分析を検討する。先行研究では、性差、経済状況、年齢により問題行動、自己制御機能、向社会性に有意差があることが明らかになっているが、男女間、経済状況別、異年齢間のモデルに違いが見られる可能性がある。性差では、男子に比べ女子の方が問題行動が有意に少なく（瓜生・浅尾，2013）、自己制御機能が有意に高く（柏木，1987）、向社会性が有意に高い（島田・桂田，2015）ことが示されている。経済状況では、中高所得層の子どもは低所得層の子どもに比べて問題行動が少なく、自己制御機能が高いことが明らかになっている（Flouri, Midouhas, & Joshi, 2014）。年齢（年中・年長）では、年長は年中に比べ、自己制御機能が有意に高い（柏木，

1987）ことが示されている。そこで、共分散構造分析に使用する全ての変数について、性差（男子・女子）、経済状況（低所得層・中高所得層）、所属（年中・年長）間の $t$ 検定をそれぞれ行い、いずれかの変数間に有意差が見られた場合、異質の集団であるとみなして多母集団同時分析を行う。

上記で示した他に、先行研究から、保護者の養育態度（Barber, Olsen, & Shagle, 1994）、保護者の最終学歴（池田・安藤・宮本，2012）、母子家庭（Amato & Keith, 1991）きょうだい数（田中・山根，2005）が問題行動、自己制御機能、向社会性に影響を与えることが示されている。しかし、これまでの研究では、これらの交絡要因が考慮されて来なかった。本研究では、保護者の養育態度、保護者の最終学歴、母子家庭、きょうだい数は統制した上で分析を行う。性差、経済状況別、所属別の多母集団同時分析を行わない場合、統制変数に含める。

## 方法

2015年10～11月に無記名式質問紙調査を行った。調査対象は、9都道府県の保育所、認定こども園等に通う年中・年長児の保護者624名（母親586名、父親23名、祖父1名、祖母1名、不明13名）。質問紙は、家庭で対象児の子育てに長く関わっている人が回答するよう依頼した。研究対象児は、624名（ $M=289$ 、 $F=316$ 、性別不明=19、年齢； $M=5.52$ 、 $SD=.58$ ）。保育所や認定こども園等を通じて、研究説明書と質問紙を配布し、調査への同意を得られた人のみ、任意で回答を得た。

## 質問紙調査内容

問題行動、向社会性 幼児の問題行動、向社会性を調べるため、Goodman（1997）のThe Strengths and Difficulties Questionnaireをもとに日本語訳したもの（Sugawara, Sakai, Sugiura, Matsumoto, & Mink, 2006）を用いた。下位尺度は、「行為」「多動」「情緒」「仲間関係」「向社会性」で計25項目から成る。「行為」は「カットとなったりかんしゃくを起こしたりすること

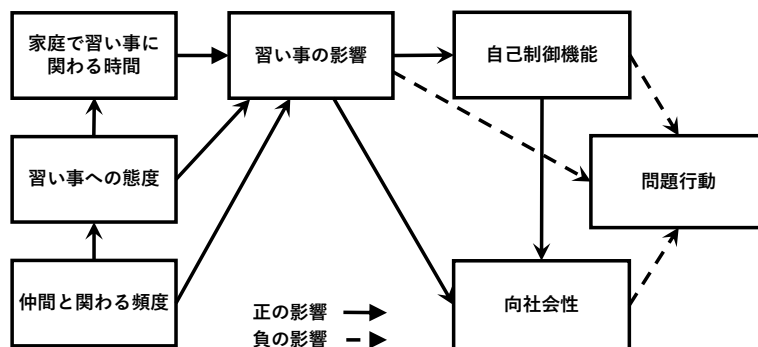


図1: 幼児の習い事への動機づけが問題行動を抑制する仮説モデル



がよくある」等5項目、「多動」は「落ち着きがなく長い間じっとしてられない」等5項目、「情緒」は「心配ごとが多くいつも不安なようだ」等5項目、「仲間関係」は「一人で遊ぶのが好きで一人で遊ぶことが多い」等5項目、「向社会性」は「他人の気持ちをよく気づかう」等5項目で、「1. あてはまらない」から「3. あてはまる」の3件法で測定した。「行為」「多動」「情緒」「仲間関係」の得点の合計を「問題行動」として、「向社会性」は1尺度単独の合計得点として分析に用いた。「問題行動」は低い程、「向社会性」は高い程適応的であることを示す。「向社会性」は $\alpha=0.67$ 、「問題行動」は $\alpha=0.74$ だった。Stone et al. (2013) は48の研究のメタ分析の結果、下位尺度の信頼性は、「向社会性」 $\alpha=0.67$ 、「問題行動」 $\alpha=0.80$ であることを報告したが、これらと同等の信頼性を得られた。

**自己制御機能** 幼児の自己制御機能を、「自己主張」「自己抑制」「注意の移行」「注意の焦点化」の4つの下位尺度から検討した、幼児の自己制御機能尺度（大内他, 2008）を用いた。「自己主張」は「自分から進んで意見や考えを述べる」等7項目、「自己抑制」は「遊具やおもちゃの順番を守って遊ぶことができる」等6項目、「注意の移行」は「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」等5項目、「注意の焦点化」は「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（逆転）」等4項目の計22項目から成る。「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」までの5件法で測定した。4つの下位尺度の合計得点を「自己制御機能」として分析に使用した。合計得点の信頼性は $\alpha=0.81$ と高かった。

**習い事** 本研究では、習い事を「学校・幼稚園・保育所で行われる教育課程、保育課程外のもので指導者に付いて習っているもの」と定義し、定期購読の教材は除外する。これまで幼児が経験した習い事について、選択式で回答を求めた後、各習い事を行っている期間、頻度、1回のレッスンあたりの時間について数字を書き込む形式で回答を得た。

**習い事中仲間と関わる頻度** 習い事中他の幼児と関わる頻度について、「1. 全くない」から「5. 非常に多い」までの5件法で尋ね、「仲間と関わる頻度」としてモデルに含めた。4つ以上の習い事の経験がある場合、期間が長い順に3つの習い事について回答を求め、平均点を分析に使用した。

**習い事への態度** 動機づけを測定するため、幼児の習い事に対する姿勢と感情を尋ねた。姿勢は「1. 消極的」から「5. 積極的」までの5件法、感情は「1. つまらなそう」から「5. 楽しそう」までの5件法で測定した。2つの得点を合計し、「習い事への態度」として分析に使用した。4つ以上の習い事の経験がある場合、期間が長い順に3つの習い事について回答を求め、平均点を分析に使用した。信頼性は $\alpha=0.63$ で、一定程度の

信頼性を得ることができた。

**家庭で習い事に携わる時間** 上記で選択した習い事について、幼児が家庭内で宿題をしたり練習をしたりして、習い事に関わる1週間当たりの平均分数を数字で書き込んでもらった。複数の習い事の経験がある場合、平均点を算出し、「家庭で習い事に関わる時間」として分析に含めた。

**習い事の影響** 習い事の影響は、保護者が習い事に期待すること（ベネッセ教育総合研究所, 2009）等を参考に、健康、集中力、技術等13個を抽出し、各項目について子どもが習い事によりどのような変化があったのかを「-2：ネガティブに影響がある」から、「+2：ポジティブに影響がある」の5件法で測定した。全てを合計し、「習い事の影響」として分析に使用した。4つ以上の習い事の経験がある場合、期間が長い順に3つの習い事について回答を求め、平均点を分析に使用した。信頼性は、 $\alpha=0.87$ であった。

**家庭の経済状況** 家庭の経済状況が相対的にどこに位置しているかを、豊島・佐藤（2013）の主観的経済状況を基に、「1. 余裕がない」から「5. 余裕がある」の5件法で測定した。多母集団同時分析では、「1」「2」と回答した人を低所得層、「3」「4」「5」と回答した人を中高所得層とした。倫理的な配慮のため、「答えたくない」という選択肢を設けた。なお、緒方・横山・秋山・山縣（2021）は、実際の世帯収入が主観的経済状況と関連することを示したが、あくまで回答者が主観的な経済状況を報告したものであり、注意して考察する必要がある。

**統制変数** 保護者の養育態度、保護者の最終学歴、母子家庭、きょうだい数を尋ね、統制変数とした。

フェースシートで、きょうだい数を尋ねた他、対象児の同居者を尋ね、単身赴任や入院等で一時的に同居していない場合以外で父親がいない場合、母子家庭とした。母親のいない家庭はなかった。保護者の最終学歴は、回答者の最終学歴を尋ね、就業年数から「1. 中学校卒」「2. 高等学校卒」「3. 専門学校・短期大学卒」「4. 大学卒」「5. 大学院卒」とした。倫理的な配慮のため、「答えたくない」という選択肢を設けた。養育態度は、Robinson, Mundleco, Olsen, & Hert (1995) が作成した尺度を基に、中道・中澤（2003）が独自に作成した親の養育態度尺度を用いた。「応答性」と「統制」の2つの下位尺度から成り、「統制」は「子どもが親御さんと決めた約束を守らない時、その約束をもう一度教える」等11項目、「応答性」は「子どもが一人で遊んでいて、退屈そうだった時、加わって一緒に遊ぶ」等11項目の計22項目から成る。「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」の5件法で測定した。信頼性分析の結果、「応答性」の3項目が信頼性を低めていたため分析から除外した。信頼性は「応答性」が $\alpha=0.71$ 、「統制」が $\alpha=0.54$ であった。「応答性」 $\alpha=0.69$ 、

「統制」 $\alpha=.76$ を報告した中道・中澤(2003)より統制が低めであるが、一定程度の信頼性とみなして分析に用いる。

## 結果

### 記述統計と相関行列

分析に使用する変数の平均値(M)、標準偏差(SD)と変数間の相関行列を示す(表1)。全ての変数について、性差、経済状況別、所属によるt検定を行ったところ、男子は女子よりも問題行動が有意に高く( $t(413)=3.71, p<.01$ )、低所得層は中高所得層よりも問題行動が有意に高く( $t(387)=3.40, p<.01$ )、習い事の影響が有意に高かった( $t(365)=-2.31, p<.05$ )。その他の変数に有意差は見られなかったため、多母集団同時分析は、男女別、経済状況別のみ行う。

### 仮説の検証

これまで習い事の経験のある425名を対象に、共分散構造分析を行い仮説モデル(図1)を検証した。分析には、保護者の養育態度、保護者の最終学歴、母子家庭、きょうだい数に加え、所属(年中・年長)を統制した残差得点を用いた。

最終的なモデルを図2に示す。「習い事の影響」に対し、「習い事への態度」、「家庭で習い事に関わる時間」から1%水準で有意なパスが、「仲間と関わる頻度」から5%水準で有意なパスが示され、間接的な関連と

して、「仲間と関わる頻度」から「習い事への態度」へ、「習い事への態度」から「家庭で習い事に関わる時間」へ、「家庭で習い事に関わる時間」から「習い事の影響」へ1%水準で有意なパスが示された。「習い事の影響」から「自己制御機能」へ1%水準で有意なパスが示され、「自己制御機能」から「問題行動」へ、「自己制御機能」から「向社会性」へ、「向社会性」から「問題行動」へ1%水準で有意なパスが示された。「習い事の影響」から「問題行動」へは有意傾向のパスが示され、「習い事の影響」から「向社会性」へのパスは有意でなかった。CMIN=5.27,  $df=10, p=.87$ でこのモデルは採択された。適合性は、CFI=1.00, RMSEA=.00で、当てはまりがよかった。

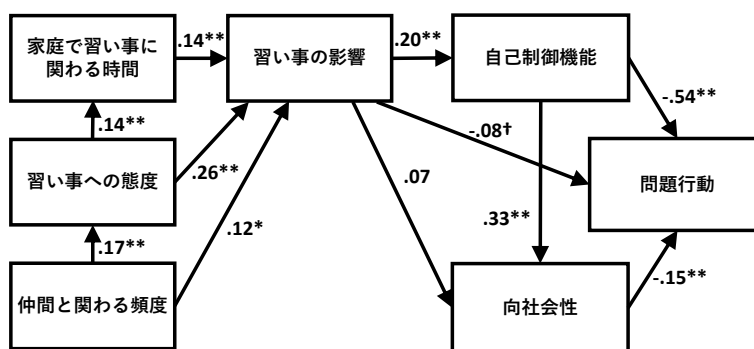
### 男女別の多母集団同時分析

図2のモデルについて、男女による多母集団同時分析を行った。最終的なモデルを図3に示す。パス係数の差の検定の結果、「仲間と関わる頻度」から「習い事への態度」のパスに5%水準の有意差が見られた。このパス以外に等値制約を置いた部分等値制約モデルと、全てのパスに等値制約を置いたモデル、制約のないモデルの適合度を比較したところ、部分等値制約モデルのAICが最も低く、このモデルを採用した。CMIN=13.08,  $df=20, p=.87$ でモデルは採択された。CFI=1.00, RMSEA=.00で両母集団に共通して適合度が良く、配置不変が成り立つと考えられる。集団の異質性を考慮するのは妥当な判断であることを示した。

表1: 分析に使用する変数の記述統計と相関行列

	M	SD	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
① 習い事中仲間と関わる頻度	3.55	1.28	—						
② 習い事への態度	8.14	1.66	.18**	—					
③ 家庭で習い事に携わる時間	19.08	32.04	-.03	.13*	—				
④ 習い事の影響	11.97	5.88	.18**	.31**	.17**	—			
⑤ 自己制御機能	77.6	10.43	.05	.09	.09	.26**	—		
⑥ 問題行動	9.14	4.69	-.03	-.11*	-.04	-.24**	-.61**	—	
⑦ 向社会性	6.98	1.97	.03	.12*	.05	.22**	.41**	-.37**	—

注) \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$ .



注 1) \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$ , † $p<.10$ .

注 2) 所属(年中・年長), 保護者の最終学歴, きょうだい数, 母子家庭, 保護者の養育態度は統制している

図2: 幼児の習い事への動機づけが問題行動を抑制するモデル

経済状況別の多母集団同時分析

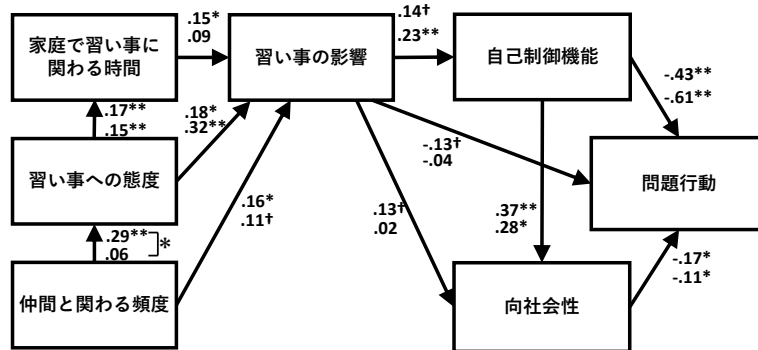
図2のモデルについて、低所得層と中高所得層による多母集団同時分析を行った。最終的なモデルを図4に示す。パス係数の差の検定の結果、「仲間と関わる頻度」から「習い事への態度」へ、「習い事の影響」から「問題行動」へ、「習い事の影響」から「向社会的性」へのパスにおいて両群に5%水準で有意な差が見られた。これらのパス以外に等値制約をおいた部分等値制約モデル、全てのパスに等値制約を置いたモデル、等値制約のないモデルの適合度を比較したところ、部分等値制約モデルのAICが最も低く、このモデルを採用した。CMIN=20.21、df=20、p=.45でモデルは採択された。CFI=1.00、RMSEA=.00で両母集団に共通して適合度が良く、配置不変が成り立つと考えられる。集団の異質性を考慮するのは妥当な判断であることが示された。

考察

本研究では、「習い事中仲間と関わる頻度が高いほど幼児の習い事への動機づけが高まり、習い事からポジティブな影響を受け、問題行動が抑制される」という仮説のもと、仮説モデル(図1)を検討したところ、図2が示された。「習い事の影響」から「向社会的性」「問

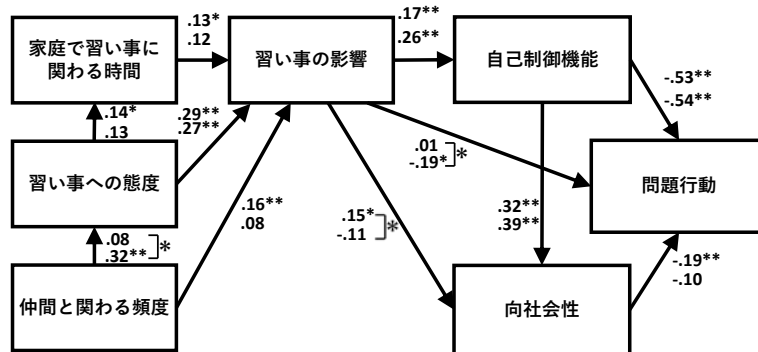
題行動」への有意なパスが示されなかったことから、仮説モデルは一部で支持された。

習い事中仲間と触れ合う機会が習い事への動機づけを予測したが、自己決定理論による関係性の欲求が満たされたことで(Deci & Ryan, 1985) 習い事への動機づけが高まったと考えられる。「習い事への態度」「家庭で習い事に関わる時間」が直接的、あるいは間接的に「習い事の影響」に関連しており、習い事への動機づけの高さが、習い事によるポジティブな影響を予測した。先行研究では、動機づけがテストの点数や技術の上達に繋がることを示している(内田・筒井, 2019; 湯川他, 2008)が、本研究でも動機づけが幼児の技術や行動にポジティブに関連したものと考えられる。その後、「習い事の影響」が「自己制御機能」を媒介し「問題行動」の抑制を予測する、あるいは「習い事の影響」が「自己制御機能」と「向社会的性」を媒介して「問題行動」の抑制を予測することが示された。油川(2016)は習い事が問題行動を抑制するメカニズムについて、習い事を量の面から検討し、これまで幼児が行った「習い事の合計時間」が「自己制御機能」のみ、または「自己制御機能」と「向社会的性」の両方を媒介し「問題行動」を抑制するモデルを示したが、「習い事の合計時間」から「問題行動」「向社会的性」への有意なパスは示されなかった。本モデルは幼児の習い事による変化を示



注 1) \*\*p<.01, \*p<.05, †p<.10.  
 注 2) 上の数値が男子, 下の数値が女子  
 注 3) 所属(年中・年長), 保護者の最終学歴, きょうだい数, 母子家庭, 保護者の養育態度は統制している

図3: 幼児の習い事への動機づけが問題行動を抑制するモデル(男女別)



注 1) \*\*p<.01, \*p<.05, †p<.10.  
 注 2) 上の数値が中高所得層, 下の数値が低所得層  
 注 3) 所属(年中・年長), 保護者の最終学歴, きょうだい数, 母子家庭, 保護者の養育態度は統制している

図4: 幼児の習い事への動機づけが問題行動を抑制するモデル(経済状況別)



した「習い事の影響」を投入し習い事を質の面から捉え検討したが、メカニズムは油川（2016）と同様であり、習い事が量の面からも質の面からも同じ流れを経て問題行動の抑制を予測した。先行研究では、課題活動が問題行動（Simoncini & Caltabiono, 2012）や社会的スキル（Pettit, Laird, Bates, & Dodge, 1997）にポジティブに影響することが示されているが、本研究では、習い事はより自己制御機能に強く関連することが示された。Baumeister & Tierney（2011/2013）は日常的に行っている行動を変えることで自己制御機能を高めることを示したが、習い事に決められた頻度で通ったり、次のレッスンのために練習や宿題を行ったりして、日常的な行動を変えることは、自己制御機能を高めるものと考えられる。しかし、先行研究は欧米の小学生以上を対象にしたものが多く、日本の幼児特有とも考えられるため、今後の検討課題としたい。「仲間と関わる頻度」が直接的に「習い事の影響」にポジティブに関連することも示され、Schunk（1987）が提唱するピアモデリングを裏付ける結果となった。

表1より、家庭で習い事に関わる時間の平均は週19.08分だったが、習い事にポジティブな感情を抱く幼児ほど、長い傾向にあった。特に発達障害傾向の幼児には、目標が定かでない時に攻撃行動や課題非従事行動が見られることが多く、減少させたい行動と置き換える代替行動や、減少させたい行動と並立しない対立行動を提示することで、問題行動が減少することが示されているが（Alberto & Troutman, 1999/2004）、習い事に動機づけられ、目標が明確であるほど、宿題や練習に打ち込むため、問題行動が抑制されているとも考えられる。本研究では、習い事への動機づけが間接的に問題行動の抑制と関連することが示され、発達障害傾向の有無に関わらず、嫌がる習い事を無理に続けるよりも、楽しんで積極的に行うことの重要性を示した。

使用する変数の $t$ 検定の結果、男女間、経済状況間に有意差が見られたため、異質の集団とみなし、多母集団同時分析を行った。男女別の多母集団同時分析の結果、男子は女子に比べ仲間との触れ合いが習い事への動機づけを高めることを予測した。佐野（2011）は、就学期の女子には複雑な人間関係があり自己表現を抑えるため、困難状況が周囲の目に触れにくい一方、男子は仲間関係の困難状況が表出しやすいため早期に対応されることを示したが、習い事場面でも男子は女子よりも仲間関係のトラブルが解決されやすいため、仲間との触れ合いが習い事への動機づけにスムーズに繋がる可能性がある。

経済状況別の多母集団同時分析の結果、低所得層は中高所得層に比べ、仲間と関わる頻度が高いほど動機づけを高めることを予測したが、低所得家庭では母親のストレスが強く社会的な繋がりが少ないため、子どもへの温かい応答が少ないことが明らかになっている

（Evans, Boxhill, & Pinkava, 2008）。自己決定理論（Deci & Ryan, 1985）では、関係性の欲求が満たされることで動機づけが高まることが示されているが、低所得層の幼児は家庭内でこの欲求が満たされづらいため、習い事での仲間との触れ合いがより影響する可能性がある。また、低所得層は中高所得層に比べ、「習い事の影響」が直接的に「問題行動」の抑制に繋がりと、中高所得層では低所得層に比べ、「習い事の影響」が「向社会性」に影響を与えていた。前述のように、いずれの層でも、「習い事の影響」が「自己制御機能」を媒介し「問題行動」を抑制する、また、「習い事の影響」が「自己制御機能」と「向社会性」の両方を媒介して「問題行動」を抑制することは示されているが、これに加え、中高所得層では、「習い事の影響」が「向社会性」を媒介し「問題行動」を抑制することが示され、低所得層では「習い事の影響」が直接的に「問題行動」を抑制することを示した。変数の $t$ 検定の結果、低所得層は中高所得層に比べ、「習い事の影響」が有意に高かったが、低所得層の幼児は習い事からよりポジティブな影響を受けていることがメカニズムが異なる一因である可能性がある。中村（2015）は、低所得層では、不適切な養育態度が多く見られることを示したが、家庭にいるよりも、習い事の教室で技術と能力を発達させる年齢に適応した活動が行うこと（Larson, Hansen, & Moneta, 2006）でよりポジティブな影響を受け、直接的に問題行動の抑制に関連する可能性がある。なお、油川（2016）で使用した「習い事の合計時間」について、経済状況による $t$ 検定を行ったところ、有意差は見られなかった（*n.s.*）。しかし、これまで経験した習い事の数について、経済状況による $t$ 検定を行ったところ、中高所得層が低所得層に比べて多かった（ $t(568) = 4.10, p < .01$ ）。都村（2013）は所得階層が高いほど、スポーツ、学習、芸術等多様な活動を行う一方、所得階層が低い場合にはスポーツ活動のみ、学習活動のみに限定されることを示しており、これと合致した結果となった。このように、所得層により習い事が異なる可能性があるため、メカニズムの違いは今後の検討課題としたい。

本研究には3つの限界がある。まず、本研究では習い事全体に焦点を当てており、習い事の違いを考慮していないことである。習い事でも、スポーツ、音楽、学習等様々あるが、レッスンの内容や仲間と関わる頻度により問題行動を抑制するメカニズムが異なる可能性があり、今後は習い事の内容も視野に含める必要がある。2点目は、本研究は保護者への質問紙調査のみで、具体的な活動や個別の状況に焦点を当てていない。今後は、習い事場面を観察したり、習い事への保護者の姿勢も視野に入れたり、発達障害の傾向にある子どもにも焦点を当てたりして、幼児の動機づけに繋がる要因を詳細に分析していく必要がある。3点目は、本

研究は一時点でしか調査を行っていない。横断研究では因果が検討できないため、今後縦断研究を行い検証していく。また、今後の課題として、本研究の結果が幼児教育に一般化できるかについても検討していきたい。

謝辞：本研究にご協力頂きました、認定こども園、保育所の先生方、保護者の皆様に、この場をお借りして心から感謝申し上げます。

〈注〉

1) ベネッセ教育総合研究所の調査では、定期的に自宅等に教材が届く通信教育も習い事に含めている。

〈引用文献〉

油川さゆり (2016). 習い事が幼児の問題行動の抑制に与える影響 日本教育心理学会第58回総会論文集, 760.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior for teachers* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. (アルバート, P. A. & トルートマン, A. C. 佐久間 徹・谷 晋二・大野裕史 (訳) (2004). はじめての応用行動分析 日本語版 第2版 二瓶社)

Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental Divorce and Adult Well-Being: A Meta-Analysis, *Journal of Marriage and Family*, 53, 43-58.

Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120-1136.

Baumeister, R. F. & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*. New York, US: The Penguin Press. (バウマイスター, R. F.・ティアニー, J. 渡会圭子 (訳) (2013) WILLPOWER 意志力の科学 インターシフト)

ベネッセ教育総合研究所 (2009). 第1回 学校外教育活動に関する調査 2009 ベネッセ教育総合研究所 Retrieved from <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=3265> (2021年9月2日)

ベネッセ教育総合研究所 (2016). 第5回幼児の生活アンケートー乳幼児をもつ保護者を対象に ベネッセ教育総合研究所 Retrieved from <https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail.php?id=4949> (2021年9月1日)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. H. Lerner (Editors-in-Chief), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*. (pp. 646-718). New York: Wiley.

Evans, G. W., Boxhill, L., & Pinkava, M. (2008). Poverty and maternal responsiveness: The role of maternal stress and social resources, *International Journal of Behavioral Development*, 32, 232-237.

Flouri, E., Midouhas, E., & Joshi, H. (2014). Family poverty and trajectories of children's emotional and behavioural problems: The moderating roles of self-regulation and verbal cognitive ability. *Journal of abnormal child psychology*, 42, 1043-1056.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

速水敏彦・潘 益平 (1992). 技能学習の動機付け 名古屋大学教育学部紀要, 39, 63-75.

Heckman, J. J., Pinto, R., & Savelyev, P. A. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*,

103, 2052-2086.

池田まさみ・安藤玲子・宮本康司 (2012). 幼児期の問題行動と家庭力 菅原ますみ (編) 子ども期の養育環境とQOL (pp.101-117) 金子書房

鹿毛雅治 (2013). 動機づけ 安藤寿康・鹿毛雅治 (編) 教育心理学—教育の科学的解明をめざして (pp.195-209) 慶應義塾大学出版会

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

Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42, 849-863.

中道主人・中澤 潤 (2003). 父親・母親の養育態度と幼児の攻撃行動との関連 千葉大学教育学部研究紀要, 51, 173-179.

中村強士 (2015). 保育所保護者における貧困と養育態度：名古屋市保育所保護者への生活実態調査から 日本福祉大学社会福祉論集, 133, 17-27.

緒方靖恵・横山美江・秋山有佳・山縣然太郎 (2021). 経済格差と3歳児の食生活習慣との関連 日本公衆衛生雑誌, 68, 493-502.

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 教育心理学研究, 56, 414-425.

Pettit, G. S., Laird, R. D., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Patterns of after-school care in middle children: risk factors and developmental outcomes. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 515-538.

Robinson, C. C., Mundleco, B., Olsen, S., & Hert, C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.

佐野 泉 (2011). 小学校入門期における仲間関係に関する事例研究—困難状況に陥る児童の問題行動との関連性に着目して 東京学芸大学学校教育学研究論集, 23, 13-28.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.

島田知華・桂田恵美子 (2015). 幼児の向社会的行動—母親自身の向社会的行動や養育態度との関連 関西学院大学心理科学研究, 41, 45-49.

Simoncini, K., & Caltabiono, N. (2012). Young school-aged children's behaviour and their participation in extra-curricular activities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37, 35-42.

Stone, L. L., Otten, R., Ringlever, L., Hiemstra, M., Engels, R. C. M. E., Vermulst, A. A., & Janssen, J. M. A. M. (2013). The parent version of the strengths and difficulties questionnaire: Omega as an alternative to alpha and a test for measurement invariance. *European Journal of Psychological Assessment*, 29, 44-50.

Sugawara, M., Sakai, A., Sugiura, T., Matsumoto S., & Mink, I. T. (2006) SDQ: The Strengths and Difficulties Questionnaire Retrieved from <http://www.sdqinfo.com/> (2021年12月30日)

田中 洋・山根涼子 (2005). 幼児期における社会的コンピテンスの研究—社会的問題解決能力と家庭経験の関係性について 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 27, 85-94.

豊島 彩・佐藤真一 (2013). 孤独感を媒介としたソーシャルサポートの授受と中高年者の 精神的健康の関係—UCLA孤独感尺度第3版を用いて 老年社会科学, 35, 29-38.

都村聞人 (2013). 学校外教育費の支出格差はどのようなタイプの活動から生じるか? ベネッセ教育総合研究所 Retrieved from <https://berd.benesse.jp/feature/focus/5-gakkougai/activity02/> (2021年12月31日)

内田智子・筒井清次郎 (2019). 幼児期の運動指導が体力・運動能力向上につながる運動プログラムに関する研究—内発的動機づけを重視した指導に注目して 教科開発学論集, 7, 81-91.

瓜生淑子・浅尾恭子 (2013). 幼児の身体的不器用さに関する予備的研究—協調運動の実技調査から 教育実践開発研究センター研究紀要, 22, 1-9.

湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春 (2008). 日本人小学生の英語コミュニケーション能力 母語・継承語・バイリンガル教育研究, 4, 68-85.

# 新型コロナウイルス感染症禍における 保育の負担と子どもの人間関係の発達に対する 保育者の効力感との関連

— ワークモチベーションの媒介に着目して —

小崎遼介 (兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士課程) 城戸 楓 (東京大学大学院情報学環)

阿川勇太 (大阪総合保育大学児童保育学部) 小崎恭弘 (大阪教育大学教育学部)

上野公嗣 (大阪総合保育大学大学院児童保育研究科児童保育専攻博士課程) 瀧川光治 (大阪総合保育大学児童保育学部)

田辺昌吾 (四天王寺大学教育学部) 野澤祥子 (東京大学大学院教育学研究科)

## 要約

本研究では、保育施設に勤務する保育者 265 名を対象に、保育者の新型コロナウイルス感染症禍での保育の負担と、保育者のワークモチベーションと子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感との関連について検討を行った。その結果、ワークモチベーションの「目標的志向」へは、コロナ禍での保育の負担の「役割不安」と負の関連が認められ、「感染不安」、「コロナ禍の取り組み負担」とは正の関連を認めた。また、「目標的志向」が高い保育者は、「子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感」が高い傾向にあることを認めた。コロナ禍での保育の負担の内容によって、保育者のワークモチベーションの「目標的志向」に対する影響の方向性が異なる可能性が示唆されたことについては、Cavanaugh ら (2000) のチャレンジストレッサーとヒンドランスストレッサーの観点から論じた。

キーワード：新型コロナウイルス感染症 (COVID-19)、因子分析、ワークモチベーション、保育者効力感、保育内容「人間関係」

## 1. はじめに

磯野ら (2008) によると、従来、保育者のワークモチベーションは非常に高く、仕事に意欲的に取り組んでいるといわれている。保育者の高いワークモチベーションの維持には、仕事の量・質の負担軽減などの職場環境の整備が重要であると報告している。一方、ワークモチベーションは保育者効力感に影響を与えると考えられている。三木、桜井 (1998) は保育学生を対象に保育者効力感に関する調査を行った結果、入学直後の保育者になる強い期待感といったワークモチベーションの向上が、保育者効力感を高める要因として明らかとなった。保育者効力感とは、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されている。保育者効力感が高い者は、実践を活発に行い自分の能力をうまく活かすことができていると捉えており、子どもへの望ましい変化をもたらしている可能性があり、保育者効力感の向上は、保育実践において非常に重要である。

近年、新型コロナウイルス感染症による影響により、保育者への負担は増加している。全国私立保育園連盟

の調査 (2020) によると、通常保育と並行してコロナ感染防止対策を行う保育者の人的余裕に関して保育施設は「ギリギリまたは不足している」と 7 割が回答している。人員不足やそれによる業務量の増加は、保育者のワークモチベーションや、保育者効力感への影響があると考えられる。

そこで本研究では、保育者の負担やワークモチベーションが保育者の効力感と関連するかについて調査・検討を行う。新型コロナウイルス感染症がもたらした保育の負担増加やワークモチベーションの低下により、保育者は子どもの発達に望ましい変化をもたらす保育を実施できず、効力感が低下している可能性がある。保育者の効力感と負の関連が認められるのであれば、子どもの発達の阻害にもなる可能性も考えられる。保育者効力感については、保育全般の効力感を調査したもの (三木、桜井、1998) や「人間関係」領域 (西山 2006)、「健康」領域 (田辺、2011) を調査した報告がある。新型コロナウイルス感染症禍 (以下；コロナ禍) では、保育内容「人間関係」領域が大きく影響を受けていると考えられる。人との関わりは、新型コロナウイルス感染症において制限されることが多く、保育の在り方においても影響している。子ども同士の 3



密を回避した保育や、接触制限された保育により、保育者の子どもの人間関係の発達への保育者効力感に影響があると考えられる。

よって本研究では、コロナ禍での保育の負担が保育者のワークモチベーションおよび子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感と関連するか、また保育者のワークモチベーションが子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感と関連するかについて調査・検討を行う。

前述した内容を踏まえ、コロナ禍での保育の負担とワークモチベーション、子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感に関する仮説は、以下の通りである。

*H1* 新型コロナウイルス感染症禍での保育の負担は、ワークモチベーションの低さと関連する。

*H2* ワークモチベーションが高い人は、子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感が高い。

*H3* 新型コロナウイルス感染症禍での保育の負担は、子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感の低さと関連する。

3つの仮説により、仮説モデル1は、コロナ禍での保育の負担がワークモチベーションを媒介変数とし、子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感と関連するモデルとした。仮説モデル2は仮説モデル1に加え、コロナ禍での保育の負担が直接的に子どもの人

間関係の発達に対する保育者の効力感と関連するモデルとした(図1)

## 2. 方法

### 2.1 対象者

調査は2021年2月の中旬～6月の中旬にかけてインターネットを用いたWEB調査にてデータの収集を行った。対象者は回答の得られた320名のうち、看護師、調理師等を除いた、保育施設に勤務する保育士265名(男性19名:平均46.7歳、女性246名:平均40.4歳)とした。なお、インターネット調査にあたっては株式会社ネオマーケティングによる調査を行った。回答者のデモグラフィックについては、表1に示した。回答にあたってweb調査の最初に、個人情報保護に関する法律に基づく個人情報の取り扱いおよび、参加はいつでも取りやめられること、参加による不利益が生じることはないこと、個人や施設が特定されないこと、データは厳重に管理し研究活動にのみ使用することについて文書にて説明を行い、同意が得られた回答者のみの回答を得た。

### 2.2 調査項目

*H1*、*H2*および*H3*を検証するために、新型コロナウイルス感染症禍での保育の負担、保育者のワークモチベーションおよび子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感について調査した。

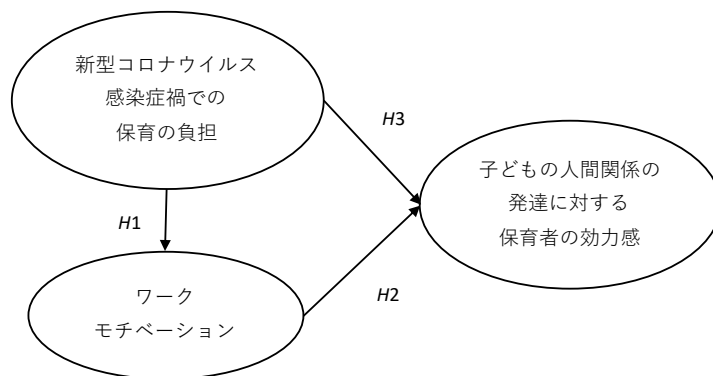


図1: 仮説モデル

表1: 対象者のデモグラフィック

施設の形態	(人)	役職	(人)
認定こども園	102	園長・施設長	29
認可保育所	92	副園長・教頭	10
地域型(小規模等)保育施設	22	主幹教諭・主任	45
家庭的保育	5	担任	118
自治体の認可を受けている施設	17	クラス補助	63
企業主導型保育	13		
その他の認可外保育施設	10		
その他	4		

## 2.2.1 新型コロナウイルス感染症禍での保育の負担

保育者の新型コロナウイルス感染症禍での保育の負担については、独自で項目を作成しアンケート調査を行った。保育者への負担は、従来の保育業務の負担増加と、コロナ禍特有の負担が考えられる。そこで従来の保育業務に関する負担は、赤田（2010）に基づき保護者対応、職場の人間関係、子どもへの対応に関する項目を抽出し、コロナ禍での内容に文言を修正し尋ねた。次に、コロナ禍特有の負担については、全国私立保育園連盟（2020）、赤川（2019）の文献に基づき保育管理、感染症対策に関する項目を、一般社団法人全国保育園保健師看護師連絡会（2020）に基づき保育場面での困難さに関する項目を抽出し、調査項目を作成した。作成された項目は事前調査を行い（ $N=100$ ）、文言と項目の修正を行なったのちに本研究の調査項目とした。回答は「コロナ禍での保育において、もっともあてはまるものをお答えください」と教示し、5件

法（1.全く当てはまらない 2.あまり当てはまらない 3.どちらでもない 4.少し当てはまる 5.かなり当てはまる）で尋ね、各項目1～5点で数値化した。

## 2.2.2 保育者のワークモチベーション

保育者のワークモチベーションについては、池田ら（2017）の作成した多側面ワークモチベーション尺度を利用した。全36項目を文言等の修正は行わず、「職務に関する以下の項目でもっともあてはまるものをお答えください」と教示し、コロナ禍での保育の負担と同様に、5件法で尋ね数値化を行った。

## 2.2.3 子どもの人間関係の発達に対する

### 保育者の効力感

保育者の子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感についての調査は、西山（2006）の「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感」に関す

表2：新型コロナウイルス感染症禍での保育の負担に関する因子分析の結果

項目内容	F1	F2	F3	F4	F5	共通性
	$\alpha = 0.85$	$\alpha = 0.85$	$\alpha = 0.88$	$\alpha = 0.84$	$\alpha = 0.87$	
コロナ禍における子どもに必要な援助がわからない	<b>0.96</b>	-0.02	-0.13	-0.07	-0.04	0.71
新型コロナウイルス感染症対策において誰が何をするのがあいまいである	<b>0.86</b>	0.13	-0.10	-0.15	-0.06	0.57
新型コロナウイルス感染症対策における園の方針に保護者が非協力的である	<b>0.73</b>	-0.04	-0.01	-0.15	0.11	0.54
コロナ禍の保育において先生同士が気持ちを一つにして向き合うことができない	<b>0.68</b>	-0.16	0.01	-0.08	0.19	0.55
子どもたちの要望に十分応えられていない	<b>0.54</b>	-0.01	0.20	-0.02	-0.07	0.40
保護者との新型コロナウイルス感染症対策における価値観の相違がある	<b>0.49</b>	0.02	-0.09	0.06	0.09	0.28
新型コロナウイルス感染症に対する対応の変化についていけない	<b>0.42</b>	-0.13	0.10	0.34	0.11	0.51
園の構造上の問題でコロナウイルス感染症対策が十分に行えない	<b>0.40</b>	0.11	-0.02	0.32	-0.02	0.42
自分が子どもにうつしてしまうのではないかと不安がある	-0.10	<b>0.82</b>	-0.04	-0.01	0.01	0.61
いつだれが感染するかわからないという不安や緊張感がある	-0.23	<b>0.81</b>	-0.04	0.05	0.07	0.62
自分の親や子どもを危険にさらしてしまうのではないかと不安がある	-0.06	<b>0.72</b>	0.26	-0.18	0.09	0.57
保育中に自分がコロナウイルスに感染してしまうのではないかと不安がある	0.02	<b>0.66</b>	0.14	-0.10	0.07	0.48
施設内で新型コロナウイルス感染症を発症した児や職員が出た場合の対応に関する不安がある	0.09	<b>0.65</b>	-0.03	0.00	-0.02	0.44
社会の状況が優先され保育士はコロナウイルス感染から守ってもらえないと感じる	0.17	<b>0.51</b>	0.02	0.11	-0.07	0.43
子どもの3密が回避できない	0.17	<b>0.43</b>	-0.25	0.31	-0.19	0.40
もっとやりたい保育が自分にはあるのに制限されている	-0.10	-0.14	<b>0.89</b>	0.16	-0.06	0.70
子どもの声や要望などをうまく引き出して保育展開したいが難しい	-0.07	-0.03	<b>0.86</b>	0.05	0.03	0.71
いろんなおもちゃや素材などに触れさせたいが制限されている	-0.08	-0.01	<b>0.78</b>	0.00	0.02	0.54
子どもたちのために手作りおもちゃを作ってあげたいができない	0.08	0.18	<b>0.60</b>	-0.19	0.12	0.53
子どもの目指すべき姿に応じた保育が展開できない	0.16	0.19	<b>0.55</b>	0.06	-0.10	0.57
子ども同士のふれあいを大事にしたいが密を避けるために促せない	-0.12	0.30	<b>0.53</b>	0.14	-0.09	0.51
自分らしい保育が展開できない	0.22	-0.07	<b>0.35</b>	0.30	0.04	0.48
日々の消毒時間が負担である	-0.08	-0.03	0.11	<b>0.80</b>	0.02	0.64
保育環境の感染対策を考慮した工夫に費やす時間が負担である	0.01	-0.19	0.28	<b>0.77</b>	-0.03	0.68
新型コロナウイルス感染症対策における新たな取り組みの負担がある	-0.18	0.13	0.05	<b>0.68</b>	0.13	0.58
感染予防のため保育中の子どもの行動に気を配り続けることが負担である	0.18	-0.03	0.18	<b>0.60</b>	-0.03	0.60
通例行事の調整が増えた	-0.14	0.28	-0.15	<b>0.56</b>	-0.05	0.44
保護者に対する施設からの情報発信が増えた	-0.18	0.21	-0.17	<b>0.50</b>	0.30	0.40
持ち帰りの仕事が増えた（新型コロナウイルス感染症対策の内容に関すること）	0.17	-0.13	0.07	-0.01	<b>0.77</b>	0.80
持ち帰りの仕事が増えた（保育の内容に関すること）	0.21	0.03	-0.06	0.04	<b>0.75</b>	0.76
書類の作成が増えた	-0.05	0.02	-0.02	0.20	<b>0.73</b>	0.61
勤務中の休憩時間が以前に比べて取れなくなってきた	0.27	0.13	0.06	-0.04	<b>0.48</b>	0.52
除外項目						
低待遇なのに命を懸けて働くことに不満を感じる						

る尺度の全25項目を、文言等の修正は行わず利用した。本研究では「以下の項目それぞれについて、あなた自身にあてはまるものをお答えください。」と教示し、7件法（1.全く自信がない 2.かなり自信がない 3.やや自信がない 4.どちらとも言えない 5.やや自信がある 6.かなり自信がある 7.非常に自信がある）で尋ね、各項目1～7点で数値化した。

### 3. 結果

統計分析には、R version 3.6.1 (2019-07-05) を用いた (R Core Team 2019)。有意水準はいずれの分析においても5%未満を基準とした。

### 3.1 新型コロナウイルス感染症禍での保育の負担

コロナ禍での保育の負担について、各項目の特性を類型するために、因子分析を行った。なお、以降の分析において、因子分析は以下の手順にて行う。平行法およびMAP（最小平均偏相関）を用いて因子数の推定を行う。次に最尤法およびプロマックス回転を用いた因子分析を行い、いずれの因子にも寄与のない項目、二重負荷が見られる項目を除外した。なお、因子負荷量は0.40を基準とした。

コロナ禍での保育の負担に関する因子分析では、繰り返しは行われず1回のみ行われ、1項目が除外された（表2）。平行法およびMAPによる推定因子数は5であった。また、RMSRは良好であり、CFIおよびRMSEAは良好と言われる値を上回っていたが概ね許

表3：ワークモチベーションに関する因子分析の結果

項目内容	F1	F2	F3	共通性
	$\alpha = 0.95$	$\alpha = 0.93$	$\alpha = 0.92$	
私は、難しいことを行わなければならない時には、全力で取り組んでいる	<b>0.97</b>	-0.03	-0.20	0.65
私は、自分の職務を完了させるまで粘り強く取り組んでいる	<b>0.93</b>	-0.10	-0.10	0.68
私は、自分の職務を全うするまで、決して諦めることはなく取り組んでいる	<b>0.90</b>	0.00	-0.12	0.66
私は、自分の職務を全うするまで、決して気を抜かず仕事に取り組み続けている	<b>0.85</b>	0.01	-0.13	0.58
私は、自分に与えられた職務を完了することに大きな意義を感じて、職務に従事している	<b>0.82</b>	0.00	0.01	0.68
私は、自分の職務をこれまでよりもさらに効率的に行う方法を考えている	<b>0.77</b>	-0.08	0.00	0.55
私は、仕事を達成するために業務の優先順位を自分なりに掲げている	<b>0.75</b>	-0.08	0.03	0.55
私は、知識やスキル、能力をなぜ伸ばす必要があるかを理解している	<b>0.71</b>	0.00	0.05	0.56
私は、仕事でうまくいかないときにも、学ぶ姿勢を持ち続けている	<b>0.69</b>	0.05	0.08	0.6
私は、職務を全うするために、ひたむきな気持ちで取り組んでいる	<b>0.69</b>	0.09	0.08	0.64
私は、仕事で新しい知識や技能を身につけることが大好きだ	<b>0.67</b>	0.09	0.07	0.58
私は、自分の仕事を通して継続的に学習している	<b>0.61</b>	0.03	0.11	0.5
私は、同僚や上司と協力的に関わることができるよう、非常に気を配っている	<b>0.52</b>	0.02	0.21	0.49
私は、自分の職務を果たすことが、同僚や職場、組織にどのように貢献するかを理解している	<b>0.46</b>	-0.10	0.40	0.6
私は、同僚や上司と今以上に互いに協力し合えるように継続的に取り組んでいる	<b>0.40</b>	0.01	0.39	0.57
私は、どうすれば同僚以上に成果（業績や評価）を挙げることができるかを理解している	-0.01	<b>0.85</b>	-0.06	0.67
私は、現在の仕事で同僚に負けたくないと思っている	-0.13	<b>0.85</b>	-0.06	0.63
私は、同僚よりも優れた成果（業績、評価）を得るまで、決して諦めずに職務に取り組み続けている	0.03	<b>0.84</b>	-0.10	0.66
私は、同僚に負けられないために、一所懸命仕事をしている	0.04	<b>0.82</b>	-0.12	0.64
私は、同僚よりも優れた成果を上げることが職場にどのように貢献するかを理解している	-0.07	<b>0.82</b>	0.11	0.7
私は、職場で最も優れた従業員になるまで、決して諦めることなく取り組み続けている	0.05	<b>0.78</b>	0.07	0.7
私は、現在の職場で最も優れた従業員になるために、勤務時間以外でも継続的に努力している	0.07	<b>0.75</b>	-0.01	0.61
同僚よりも優れた成果（業績、評価）をあげることは、今の私にとって大きな喜びである	-0.07	<b>0.74</b>	-0.06	0.49
私にとって、現在の職場で優れた存在になることは重要である	-0.01	<b>0.66</b>	0.15	0.53
私は、この職場（チーム）の一員になりたいという願望を持って仕事に取り組んでいる	-0.06	0.00	<b>0.87</b>	0.69
私は、どうすれば同僚や上司とこれまで以上に質の高い協力ができるかについて考えている	-0.01	-0.03	<b>0.81</b>	0.63
私は、同僚と良い関係を築く見通しがつくと、ワクワクした気持ちになる	0.03	0.07	<b>0.70</b>	0.56
私は、職場のなかでなぜ同僚と協力する必要があるか自覚して、仕事に取り組んでいる	0.28	-0.17	<b>0.59</b>	0.61
私は、継続して皆と仲良くしようとしている	0.18	-0.12	<b>0.58</b>	0.48
私は、どうすれば今以上に自分を成長させることができるかを考えている	0.20	0.05	<b>0.57</b>	0.58
私は、同僚や上司と協力して仕事を行うことで、どのような結果が生まれるかを理解している	0.36	-0.16	<b>0.53</b>	0.62
私は、今以上に高度な知識や技能を習得すべきと考え、仕事に取り組んでいる	0.25	0.06	<b>0.51</b>	0.56
除外項目				
私は、仕事で優れた成果を上げるために、今以上に成長しようと努力し続けている				
私は、職場の同僚とよい関係を築くための取り組みを継続的にやっている				
私は、少しでも多くの職務を果たしたいという願望を持って挑戦している				
私は、今以上に成長することにエネルギーを注いでいる				



容できる範囲内であった ( $\chi^2=5140.11$ ,  $df=538$ ,  $p<.00001$ ,  $CFI=.87$ ,  $RMSR=.04$ ,  $RMSEA=.06$ )。

因子分析の結果、第一因子には、「コロナ禍の保育において先生同士が気持ちを1つにして向き合うことができない」といった項目が該当し、コロナ禍において保育者の役割の不明確さに関する項目が該当したため、この因子名を「役割不安」とした。

第二因子には、「保育中に自分がコロナウイルスに感染してしまうのではないかと不安がある」といった感染への不安に関する項目が多く該当したため、この因子を「感染不安」とした。

第三因子には、「子どもの目指すべき姿に応じた保育が展開できない」といった項目が該当し、この因子名を「保育内容困難」とした。

次に第四因子には、「新型コロナウイルス感染症対策における新たな取り組みの負担がある」といった項目が該当し、この因子名を「コロナ禍の取り組み負担」とした。

最後に、第五因子には、「持ち帰りの仕事が増えた(新型コロナウイルス感染症対策の内容に関すること)」といった項目が該当し、この因子名を「業務過多」とした。

このとき、 $\alpha$ 係数は、感染不安で $\alpha=.85$ 、役割不安で $\alpha=.85$ 、保育内容困難で $\alpha=.88$ 、コロナ禍の取り組み負担で $\alpha=.84$ 、業務過多で $\alpha=.87$ 、であり、いずれの因子においても高い信頼性を示していた。

### 3.2 多側面ワークモチベーション

多側面ワークモチベーションについて、先行研究の4因子構造での確認的因子分析では、十分な適合度を示さなかったため、コロナ禍での保育の負担と同様に探索的因子分析を行った。この結果、1回のみ因子分析が行われ、4項目が除外された。なお、平行法およびMAPにより推定された因子数は3だった(表3)。RMSRおよびCFIは良好であり、RMSEAは良好と言われる値を上回っていたが概ね許容できる範囲内で

表4: 保育者の保育内容人間関係効力感に関する因子分析の結果

項目内容	F1 $\alpha = 0.98$	共通性
園生活の中で子どもの自立心を育むこと	0.83	0.69
子どもが様々な人と触れ合いながら、人間関係を広げていけるよう援助すること	0.83	0.68
子どもの人間関係の発達について、見通しをもって援助すること	0.82	0.68
保育の展開と人間関係の育ちについて専門的な知識を生かすこと	0.82	0.68
子どもがよいことや悪いことがあることに気づき、行動できるように実践すること	0.82	0.67
子どもの人間関係の発達に応じて関わること	0.81	0.66
自己主張や反抗も自我の育ちと捉えて適切に受け入れること	0.81	0.66
社会生活上の習慣や態度を子どもが身につけているよう援助すること	0.81	0.65
決まりや約束の大切さに気づき、守ろうとする態度が育つ保育をすること	0.81	0.65
園生活の中で、必要な道徳性を身につけるように保育すること	0.81	0.66
子どもが友達と関わることで充実感や満足感を味わえるように実践すること	0.81	0.66
子どもが他の子どもとの発言や気持ちを受け入れられるよう援助すること	0.8	0.64
子どもにとっての心のより所になること	0.79	0.63
特別な支援を要する子どもも含めたクラスの豊かな関係を作ること	0.79	0.62
子どもの人間関係の育ちについて専門的な知識を生かすこと	0.79	0.63
喧嘩や葛藤を経ながらも、子ども同士で解決できるように援助できること	0.78	0.61
子どもの人間関係の育ちに即して、環境を構成すること	0.78	0.61
子ども一人一人をありのままに受容すること	0.78	0.61
子どもが地域の人々など、自分の生活に関係のある人に親しみを持てるよう援助すること	0.76	0.58
子どもとの安定した関係を築くこと	0.76	0.58
子どもの自我(思い・言い分)を大切にすること	0.75	0.56
信頼される存在として子どものそばにいること	0.74	0.54
子どもが生活上のルールを知ることができるように保育すること	0.74	0.55
地域のお年寄りなど身近な人に感謝の気持ちが持てるよう実践すること	0.7	0.49
外国の人などの文化の違いに気づき、尊重する心が育つよう保育すること	0.68	0.46

表5：各因子の平均値および標準偏差

	新型コロナウイルス感染症禍での保育の負担					保育者のワークモチベーション			子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感
	役割不安	感染不安	保育内容困難	コロナ禍の取り組み負担	業務過多	目標的志向	競争的志向	協力的志向	
平均値	2.89	2.08	2.53	2.26	2.94	2.23	2.85	2.22	3.08
標準偏差	0.80	0.72	0.77	0.76	0.95	0.68	0.86	0.74	0.85

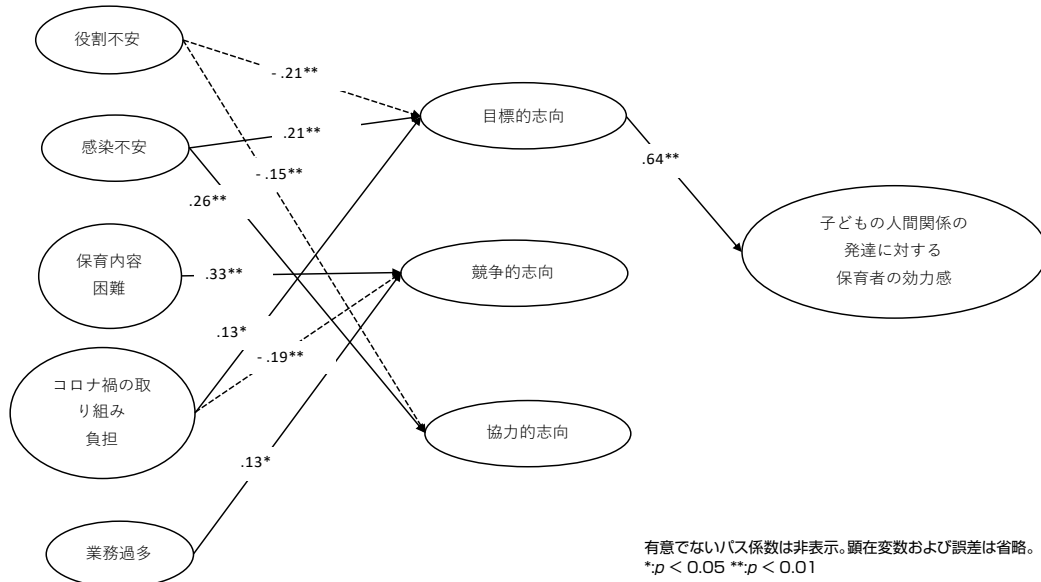


図2：各因子の平均値および標準偏差

あった ( $\chi^2 = 7547.14$ ,  $df = 630$ ,  $p < .00001$ ,  $CFI = .90$ ,  $RMSR = .04$ ,  $RMSEA = .06$ )。

第一因子は、「私は自分の職務を完了させるまで粘り強く取り組んでいる」といった項目であったため、第一因子の名前を「目標的志向」とした。

第二因子は、先行研究の競争的志向モチベーションと同じ項目が該当したため、第二因子の名前を「競争的志向」とした。

次に第三因子は、先行研究の協力的志向的モチベーションの項目とほぼ同じ構成であったため、第三因子の名前を「協力的志向」とした。このとき、 $\alpha$  係数は、目標的志向で  $\alpha = .95$ 、競争的志向で  $\alpha = .93$ 、協力的志向で  $\alpha = .92$  であり、いずれの因子においても高い信頼性を示していた。

### 3.3 子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感

子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感について、先行研究の5因子構造での確認的因子分析では、十分な適合度を示さなかったため、コロナ禍での保育の負担と同様に探索的因子分析を行った。この結果、1回のみ因子分析が行われ、除外された項目はなかった。なお、平行法およびMAPによって推定された因子数は1だった(表4)。RMSRは良好であり、CFIおよびRMSEAは良好と言われる値を上回っていたが概ね許容できる範囲内であった ( $\chi^2 = 6190.53$ ,  $df$

$= 300$ ,  $p < .00001$ ,  $CFI = .88$ ,  $RMSR = .04$ ,  $RMSEA = .09$ )。第一因子のみのため名前を「子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感」とした。

各因子の平均値、標準偏差は表5に示した。

### 3.4 モデル検証

H1、H2およびH3について構造方程式モデリングを用いて、コロナ禍での保育の負担、ワークモチベーション、子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感のモデリングを行った。仮説1(図2)の適合度は、RMSR、CFIおよびRMSEAはやや不十分な値であった ( $\chi^2 = 861.8$ ,  $df = 42$ ,  $CFI = .90$ ,  $RMSR = .04$ ,  $RMSEA = .05$ )。また仮説2の適合度は、RMSR、CFIおよびRMSEAともにやや不十分な値であった ( $\chi^2 = 855.2$ ,  $df = 37$ ,  $CFI = .81$ ,  $RMSR = .08$ ,  $RMSEA = .11$ )。

構造方程式モデリングの結果、仮説モデル1では、コロナ禍での保育の負担の「役割不安」においては、ワークモチベーションの「目標的志向」と「協力的志向」への負のパスが有意であった(目標的志向:  $\beta = -.21$ 、協力的志向:  $\beta = -.15$ )。また、「コロナ禍の取り組み負担」では、ワークモチベーションの「競争的志向」への有意な負のパスが認められた(競争的志向:  $\beta = -.19$ )。

一方、ワークモチベーションの「目標的志向」へは「感染不安」、「コロナ禍の取り組み負担」が、正の有

意な関連が認められた（感染不安： $\beta=21$ 、コロナ禍の取り組み負担： $\beta=13$ ）。ワークモチベーションの「競争的志向」へは「保育内容困難」、「業務過多」が正の有意なパスを示した（保育内容困難： $\beta=33$ 、業務過多： $\beta=13$ ）。ワークモチベーションの「協力的志向」へは「感染不安」が、正の有意な関連を示した（感染不安： $\beta=26$ ）。この結果により、*H1*については一部支持された。コロナ禍での保育の負担は、ワークモチベーションに負の関連と正の関連があることが示された。

次に、「子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感」へは、図2に示す通り「目標的志向」が正の関連を示し（目標的志向： $\beta=64$ ）、*H2*が一部支持された。ワークモチベーションの「目標的志向」が高い保育者は、子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感が向上する可能性が示唆された。

保育者の負担から子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感への直接のパス（*H3*）を含めた仮説モデル2では、ワークモチベーションを媒介する *H1*、*H2* とともに仮説モデル1と同様の傾向を示したが、*H3* には有意な関連性は認められなかった。

以上より、「役割不安」が高い保育者は、「目標的志向」を減少させ、「子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感」を低下させる可能性が示された。一方で、「感染不安」、「コロナ禍の取り組み負担」が高い保育者は、「目標的志向」を増大させ、「子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感」が増大する傾向を示した。

#### 4. 考察

本研究では、保育者のコロナ禍での保育の負担と保育者のワークモチベーションと子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感との関連について、構造方程式モデリングを用いて検証した。その結果、モデル適合度はやや不十分な値を示したが、コロナ禍での保育の負担の「役割不安」が高い保育者は、ワークモチベーションの「目標的志向」を減少させ、「子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感」を低下させる可能性が示唆され、概ね仮説を支持する結果となった。

近年、仕事上の負担（ワークストレス）の研究において、ストレス（ストレスの原因）の中にはネガティブな影響をもたらすものと、ポジティブな影響をもたらすものがあるという理論が提唱されている。Cavanaughら（2000）は、目標達成や個人の成長に必要な有害なストレスをヒンドランスストレスと定義している。コロナ禍での保育者としての役割が不明確であることは、ヒンドランスストレスとなり、目標的志向を低下させ、子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感の低下に影響を及ぼ

す。保育者の子どもの人間関係の発達についての効力感の低下は、子どもの人と関わる力の育ちに影響している可能性があり、保育者としての役割の再認識が必要であると考えられる。城戸ら（2021）は、保育施設に通所する子どもを持つ保護者を対象に、他の災害とのリスクイメージの比較を行った結果、新型コロナウイルス感染症は、大震災、台風に比べ「人間によるもの」や「制御できる」と捉えられていると報告している。感染のリスクを人災として捉えている保護者による、保育者への誤った期待や要望により、保育者の役割不安が強くなった可能性が考えられる。

一方で、ワークモチベーションの目標的志向と正の関連が認められたのは、「感染不安」、「コロナ禍の取り組み負担」であった。コロナ禍での保育の負担の「感染不安」と「コロナ禍の取り組み負担」は、目標的志向のワークモチベーションを向上させ、「子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感」を高める可能性が示唆された。Cavanaughら（2000）は、ヒンドランスストレスに対して、ポジティブな影響をもたらす可能性のあるストレスをチャレンジストレスと呼び、両者を区別している。仕事などにおいて、責任や期日があるといったチャレンジストレスは、良い結果につながる可能性があることを明らかにしている。今回の結果より、仮説とは逆の傾向を示したが、感染に対する不安やそれによる取り組み負担は、保育者にとってチャレンジストレスとなっている可能性が高いことがわかる。保育者は、コロナ禍での従来に比べ制約がある保育環境下においても、前向きに子どもと向き合い目標志向的なワークモチベーションを維持し、子どもの人間関係の発達の向上に寄与していると考えられる。

留意すべき点は、新型コロナウイルス感染症による「感染不安」、「コロナ禍の取り組み負担」などの負担を肯定するわけではないという点である。植田（200）は保育士の疲労度の高さ、仕事の曖昧さとバーンアウトとの関連を指摘しており、意欲に直結する職務の達成感や喜びが感じ慣れないと、バーンアウトに陥る可能性が懸念されている。バーンアウトとは久保（2007）によると、それまで普通もしくは熱心に働いていた人が、モーターがバーンアウトした（焼き切れた）ように、仕事に対する意欲を急速に低下させ働けなくなることを指し、ストレスの結果、生じるストレス反応の一つであると考えられている。今回の調査時期において保育者は、コロナ禍の負担をチャレンジストレスとして前向きに捉え、子どもの発達を支えていると推察された。新型コロナウイルス感染症の影響を受けながらも、過酷な環境のもと保育者は子どもの最善の利益のために、試行錯誤しながら保育を行っていることが想像される。しかしながら、保育者の負担が一層増加することは、バーンアウトに繋がる可能性



が高く、負担の増加は肯定されるものではない。今後、バーンアウトなどのストレスの指標を組み込んだ研究が必要であるとともに、子どもの最善の利益を維持しようとする保育者の使命感に対する社会的、保育の環境の整備が強く求められると考える。

また、コロナ禍での保育の負担と子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感との直接的な関連は認められず、H3は支持されなかった。コロナ禍において、保育者の負担が増加することが、保育者の効力感に直接的に影響するのではなくモチベーションを媒介してその影響性が顕在化する可能性が示唆された。長引くコロナ禍において、保育者のワークモチベーションがどのような様相を呈しているのか、留意することが必要である。

次に、子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感について、先行研究では（平均値±標準偏差） $4.52 \pm 0.62$  に比べ、今回は  $3.08 \pm 0.85$  と低い値を示した。保育者の効力感において西山（2006）は、初任期中堅やベテランに比べ、保育の成功体験持つことなどができず保育者の効力感が最も低くなり、中堅からベテランに至って再び高まると指摘している。コロナ禍での、保育者としての役割の不明確さなどの不安や、目標的な志向の維持のしづらさは、中堅・ベテランにおいても起こり、その結果、保育者効力感がコロナ禍以前と比べ低い値を示したと推察される。

本研究の限界は、横断調査であったため、コロナ禍で生じる保育者の負担増加のワークモチベーションへの影響性やワークモチベーションから保育者の効力感への影響性について因果関係に踏み込んだ解析ができなかった。そのため、縦断的な調査により検証することが必要である。また仮説検証に用いたモデル分析の適合度が不十分であった点も、測定尺度自体の改善を含めてさらに大規模なサンプルでの分析が必要であると考えられる。

## 5. まとめ

本研究では、保育者265名を対象に、保育者のコロナ禍での保育の負担と、保育者のワークモチベーションおよび子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感との関連について検討することを目的とし、以下の知見を得た。

1. ワークモチベーションの「目標的志向」へは、コロナ禍での保育の負担の「役割不安」と負の関連が認められ、「感染不安」、「コロナ禍の取り組み負担」とは正の関連が認められた。
2. 「目標的志向」が高い保育者は、「子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感」が高い傾向にあることを認めた。

以上のことより、コロナ禍での保育の負担は目標的

志向を媒介とし、子どもの人間関係の発達に対する保育者の効力感に、正の関連と負の関連とを示していることが明らかになった。

## 謝辞

本研究の調査にあたり、ご協力いただいた保育者の皆様に、この場を借りて厚く御礼を申し上げます。

## 〈参考文献〉

- 赤田太郎（2010）保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討，心理学研究，81巻，2号，158-66。
- 赤川陽子，木村直子（2019）保育士の職場ストレスに関する研究-休憩時間・持ち帰り仕事からの検討-保育学研究，57巻，1号，55-66。
- Bandura, A (1977) self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral Change, Psychological Review, 84, 191-215.
- Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000) An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. Journal of Applied Psychology, 85, 65-74.
- 一般社団法人全国保育園保健師看護師連絡会（2020），新型コロナウイルス感染症対策に関するアンケート調査結果，[https://www.hoiku-kango.jp/index.php/corona\\_topics/](https://www.hoiku-kango.jp/index.php/corona_topics/)，2021年11月30日閲覧。
- 池田 浩，森永 雄太（2017）我が国における多側面ワークモチベーション尺度の開発，産業・組織心理学研究，30巻，2号，171-186。
- 磯野富美子，鈴木みゆき，山崎喜比古（2008）保育所で働く保育士のワークモチベーションおよびメンタルヘルスとそれらの関連要因，小児保健研究，67巻，2号，367- 374。
- 城戸楓，小崎恭弘，阿川勇太，小崎遼介，上野公嗣，瀧川光治，田辺昌吾，野澤祥子（2021）COVID-19下におけるリスクイメージと対処意識が保護者の信頼関係に与える影響に関する検討，防災教育学研究，1巻，2号，49-61。
- 公益社団法人 全国私立保育園連盟 調査部（2020）新型コロナウイルス感染症に関する調査2，第1波感染期間を振り返る報告書，公益財団法人 [https://www.zenshihoren.or.jp/specialized/research/research\\_report.html](https://www.zenshihoren.or.jp/specialized/research/research_report.html)，2021年11月30日閲覧。
- 久保真人（2007）バーンアウト（燃え尽き症候群）-ヒューマンサービス職のストレス，日本労働研究雑誌，558，54-64
- 三木知子，桜井茂男（1998）保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響，教育心理学研究，46巻，2号，83-91。
- 西山（2006）幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成，保育学研究，57巻，1号，55-66。
- 田辺昌吾（2011）心身ともに健康な子どもを育むための保育者の資質について-「健康」保育者効力感からの検討-，四天王寺大学紀要，51，175-185。
- 植田智（2002）保育士におけるバーンアウト-他のヒューマン・サービスと比較しての探索的研究，鳥取短期大学紀要，45巻，39-47。

# 幼児期の社会的スキル、実行機能及び言語能力の関連 — 男児と女児における比較 —

藤本早苗 (大阪総合保育大学総合保育研究所) 渡辺俊太郎 (大阪総合保育大学・大学院)

## 要約

他者との関係性の構築・維持は幼児にとっても大きな課題となり得る。本研究では、集団適応に関わる領域として社会的スキル、実行機能、言語能力の3領域に焦点を当て、その関連性が幼児の性別によってどのように異なるのかを検討することを目的とした。質問紙調査で得た3歳半以上の就学前児652名に対する保育者評定を基に、男児と女児の2群による多母集団同時分析を行った結果、男児・女児ともに言語能力の発達に社会的スキル、実行機能に影響を与えるが、特に、男児においては、「外言」の能力を伸ばすことで適切な主張や抑制等の能力を高め得ることが明らかになった。

キーワード：幼児期、社会的スキル、実行機能、言語能力、性差

## 1. 問題と目的

現代社会における子どもに関する課題の解決を志向して、近年、異なる理論的背景や方法論を用いる研究分野である教育学・心理学・経済学が相互に影響を与えあっており、更に、その協働の方向性についての検討もなされている (e.g. 藤澤ら, 2019)。そういった学際的協力の一例として、経済学者である Heckman, J. J. (2013) が「非認知スキル」と表現した「社会情緒的スキル」について、発達早期に育むことの有効性が示されたことが、日本においても保育・幼児教育に耳目が集まった要因の一つであることは周知のとおりである。

木下 (2016) は、2014年7月～2015年6月の1年間に発表された日本の乳幼児期と児童期を対象とした研究を概観し、対人行動や集団行動の発達、向社会性、利他性等の社会的発達に対するものが多いことから、その背景には子どもの「問題行動」の重篤化や抑うつ傾向の遷延化など、社会的な関わりへの困難に対する実践的関心の高まりがあるのだろうと述べている。また、文部科学省から「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」が発表されているが、令和元年の発表内容 (文部科学省, 2019) を見ると、過去5年間の傾向として、小学校におけるいじめ・暴力行為が大幅に増加、特に低学年において著しくなっている。この調査結果から判断すると、就学後の問題行動につながる“芽”が、就学前に既に内包されている可能性を示しているとも言えるのではないだろうか。

問題行動には外在化問題行動と内在化問題行動がある (e.g. 菅原, 2003) が、金山ら (2005) は、外在化・

内在化どちらであっても、問題行動をとる子どもは仲間集団から孤立しやすく、仲間受容が低くなりやすいことを明らかにした。つまり、集団への不適応を起こしやすいということだろう。逆説的に言えば、問題行動とは、集団不適応が日常生活の中で目に見える現象として現れたものとも表現できる。だとすれば、就学後を見据え、問題行動につながる“芽”を摘み取るという意味においても、幼児期の集団適応・社会適応に関わる要素の関連性について検討を加えることには大きな意義があるであろう。

他者との良好な関係を構築・維持するために必要な要素の一つが自己調整機能であるが、柏木 (1988) は、自己主張的側面と自己抑制的側面の2側面があるとしている。自己主張については、児童期や青年期を対象に、社会的スキルの一部としてとらえた研究もある (e.g. 濱口, 1994)。岡村 (2012) は、社会的スキルの発達には抑制制御が関連していることを示した。また、自己制御能力の認知的側面とされる実行機能は、幼児期に急激に発達し、その後青年期まで緩やかな発達が続くことが示されており (e.g. 森口, 2008)、永野・清水 (2016) は、自己調整機能・実行機能が社会的スキルに対して影響を与えていることを明らかにしている。一方、自己調整・制御等に影響を与え得る要素の一つに言語能力が考えられる。柴田・大森 (2019) は、幼児期後期 (3～6歳) における「言葉領域」での育ちが、「作業」、「集団参加」、「自己統制」の育ちを促進していく可能性を明らかにしている。

では、集団適応に関わる能力・領域において性差は見受けられるのであろうか。例えば、「自己抑制」については、女児の方が男児よりも高いことを指摘した

知見がある (e.g. 柏木, 1988)。大内・櫻井 (2008) は、男児には主張スキルが、女児には協調スキルがより必要とされる可能性があるとしている。また、言語能力については、乳幼児期の言語発達が一般的に女児の方が早いという研究報告がある (e.g. 渡辺・上田, 1979)。しかし、複数の能力・領域の関連性の中で、性差の如何を検討した知見はあまり見受けられない。乳幼児期において、言葉は他者との関係を築く社会性の能力を基盤に発達し、また、言葉の発達が社会性の発達を促していく (e.g. 小椋, 2018)。そこに性別による相違点や特徴があるかどうかを明らかにすることで、個々の発達に応じて社会情緒的な力を育成し、就学後の問題行動を回避するために役立つ視点を見出せる可能性があると考えられる。それは同時に、保育者の子どもへの関わり方に新たな視点をもたらす可能性にも結びつくものと考えられる。

そこで、本研究では、集団適応に関わる社会的スキル・実行機能・言語能力の3領域間の関連について、幼児の性別によってどのように異なるのかを検討することを目的とする。当該3領域間における関連について検討した藤本ら (2020) では、言語能力から社会的スキルと実行機能への影響が大きいこと、そして、言語能力の中でも、外言やメタ言語を活用する能力の発達が、幼児期における社会的スキル及び実行機能の獲得・発達に対して、共通の重要な要件となっている可能性が示唆された。しかし、男女差についての検討は行われていない。そこで、本研究では、藤本ら (2020) の調査データをもとに性差に対する検討を行う。

なお、本研究における定義は以下のものとする。社会的スキルは「一定の状況下で重要な社会的結果を予測するのに役立つ諸行動」(Gresham & Elliott, 1987)、実行機能は「高次の認知的制御および行動制御に必要とされる能力であり、目標志向的行動や注意制御、行動の組織化などに関わる多次元的な概念」(Duncan, 1986) とし、言語能力に関しては、調査対象が3歳半以上の就学前児であり、言葉が思考の媒介として機能するには不十分な発達段階といえることから、「自分の意志や要求等を外言として表出する能力、及び音韻の特性や文字を認識して理解する能力」と定義する。

## 2. 方法

### 1 調査の時期、手続き、及び調査対象

2017年10月～12月にかけて、近畿圏内の保育施設13ヶ所(保育所5ヶ所、幼稚園5ヶ所、幼保連携型認定こども園3ヶ所)に対して質問紙調査への協力を依頼し、郵送による配布と回収を行った。回答者は、3歳児クラス(対象児は3歳半以上)～5歳児クラスの担任保育者である。

### 2 回収状況並びに質問紙の内容

配布数675部で、有効回答数の内訳は、男児322名、女児315名、未記入15名であった。質問紙の内容として、社会的スキルは金山ら(2011)が開発した幼児用社会的スキル尺度(保育者評定版)、実行機能は山村ら(2011)が開発した保育者評定実行機能尺度を使用した。なお、後者については、質問項目は全て実行機能が発達していない状態を表し、得点が高いものほど未発達であることを示す。言語能力に関しては、藤本ら(2020)が新たに設けた12項目を質問内容として設定した。

### 3 倫理的配慮

調査対象の保育施設には、調査の趣旨・任意性・個人情報取扱等の説明文書を事前に発送し、協力を依頼した。同意が得られた施設には、同意撤回書も同封したうえで質問紙を配布し、回収も施設ごとにまとめて返送してもらった。なお、本調査は、大阪総合保育大学研究倫理委員会の許可を得て実施した(承認番号: 児保研—015)。

## 3. 結果

調査に用いた3領域の尺度については、藤本ら(2020)において、社会的スキル3下位尺度「主張スキル」、「協調スキル」、「自己統制スキル」、実行機能2下位尺度「抑制力」、「状況対応力」、言語能力2下位尺度「外言活用力」、「メタ言語活用力」がそれぞれ見いだされている。各尺度の男児・女児別平均値及び標準偏差並びに2要因分散分析結果をTable 1に、男児・女児別各尺度間の相関係数をTable 2に示す。

統計分析ソフトIBM SPSS Amos (version.21)を用いて、男児・女児の2群による多母集団同時分析を行った。言語能力の2尺度を説明変数、社会的スキルの3尺度、及び実行機能の2尺度を目的変数としたモデルを構成し、社会的スキル尺度と実行機能尺度の各尺度間に共分散の影響が想定されるため、誤差変数間に共分散を設定した。また、言語能力尺度間についても誤差変数間に共分散を設定した。なお、3領域の関係に年齢の影響がある可能性を考え、パス図の作成において、「年齢」を統制変数として図中に入れた。

分析の結果、「メタ言語活用力」から「状況対応力」へのパスが男児・女児ともに有意ではなかったため、モデルから削除することとした。次に、等値制約のないモデル、及び年齢から言語能力へのパスに等値制約を置いたモデルについて検証した結果、後者の適合度指標の値が良好であったため、このモデルを採択した(Figure 1)。なお、適合度指標の比較はTable 3に示す。

結果は次のようになった。「外言活用力」は、社会的スキルに対して、男児・女児共に正の影響を与えて



いた。一方、実行機能に対しては、男児は「抑制力」、「状況対応力」に負の影響を与えているが、女児においては、「状況対応力」に負の影響を与えているものの、「抑制力」には有意なパスが引かれなかった。また、「メタ言語活用力」は、社会的スキルに対しては、男児では「主張スキル」には負の影響を与えているが、「協調スキル」、「自己統制スキル」には有意なパスが引かれなかった。女児においては、「主張スキル」には有意なパスが引かれなかったが、「協調スキル」、「自己統制スキル」には正の影響を与えていた。一方、実行機能に対しては、男児においては有意なパスが引かれなかった。女児では、「抑制力」に負の影響を与えていた。

次に、男児と女児におけるパス係数の差の検定を行った。その結果、「外言活用力」から社会的スキルの3尺度「主張スキル」、「協調スキル」及び「自己統制スキル」へのパスに差が見られ（順に、 $z=-2.48, p<.01$ ;  $z=-3.63, p<.001$ ;  $z=-3.86, p<.001$ ）、女児よりも男児において正の効果が大きかった。

#### 4. 考察

幼児期の言語能力を「自分の意志や要求等を外言として表出する能力」と「音韻的特性や文字を認識して理解する能力」という2つの側面で捉えた場合、本研究の結果から、男児においては前者の方が社会的スキル、実行機能に影響していると考えられるが、女児においては、どちらかに偏る傾向は見られなかった。この結果について、関連する先行研究をもとに考察する。

高村（2018）は、幼児期の対人関係について、同世代の子ども同士のヨコの関係を構築する中でけんかやいざこざになることも多く、そういった葛藤によって安定的な関係を築くために模索し、社会的スキルを身につけたり社会的ルールを覚えたりすると述べている。つまり、幼児間の切磋琢磨とも言える経験の積み重ねから、集団内での適切な主張・抑制等の能力を獲得するということであろう。

幼稚園教育要領（文部科学省, 2017）にも明記されているように、幼児期における生活のほとんどは遊び

Table1 各下位尺度の男児・女児別平均値及び標準偏差並びに2要因分散分析結果

		男児			女児			F値	有意水準
		n	Mean	SD	n	Mean	SD		
社会的スキル	主張スキル	321	3.20	1.00	313	3.61	0.92	30.50	$p<.01$
	協調スキル	318	3.62	0.94	312	4.12	0.79	53.73	$p<.01$
	自己統制スキル	320	2.54	0.98	313	2.96	1.01	27.94	$p<.01$
実行機能	抑制力	320	2.00	0.68	310	1.65	0.63	45.45	$p<.01$
	状況対応力	319	1.95	0.73	312	1.73	0.66	16.47	$p<.01$
言語能力	外言活用力	319	2.66	0.77	309	3.00	0.70	43.89	$p<.01$
	メタ言語活用力	317	2.49	1.03	306	2.82	1.04	34.08	$p<.01$

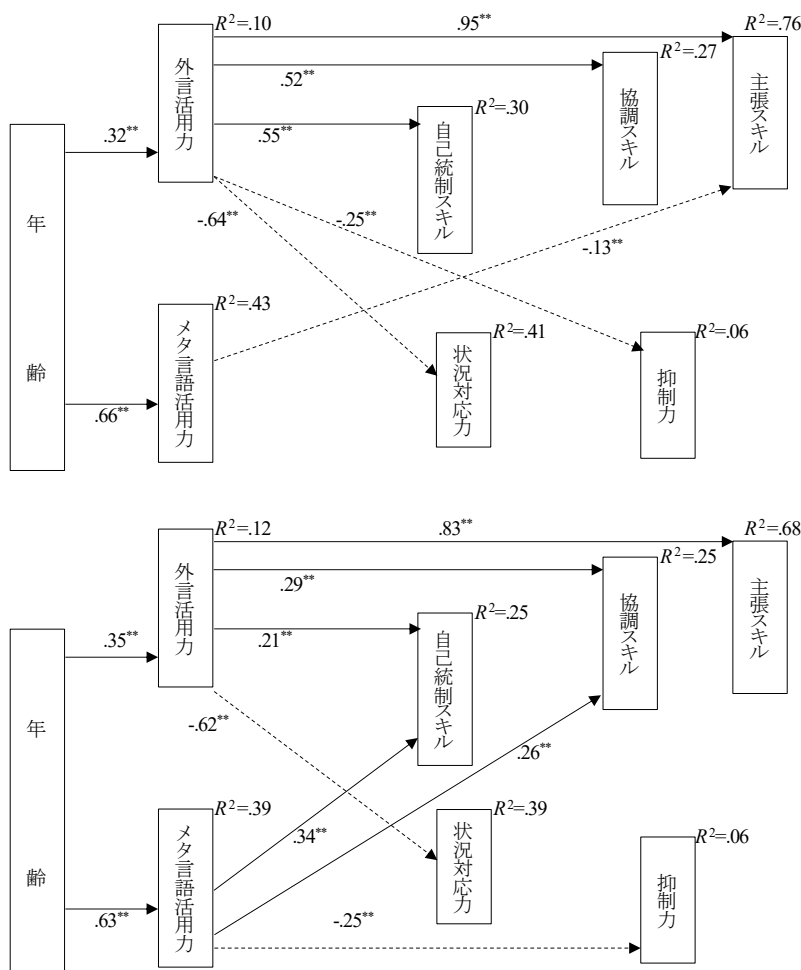
Table2 男児・女児別各下位尺度間の相関係数結果

		1	2	3	4	5	6	7
社会的スキル	1 主張スキル	—	0.54	0.58	-0.26	-0.69	0.87	0.47
	2 協調スキル	0.53	—	0.70	-0.72	-0.27	0.51	0.35
	3 自己統制スキル	0.51	0.66	—	-0.63	-0.37	0.55	0.39
実行機能	4 抑制力	-0.24	-0.73	-0.55	—	0.22	-0.24	-0.17
	5 状況対応力	-0.70	-0.36	-0.37	0.25	—	-0.64	-0.39
言語能力	6 外言活用力	0.82	0.48	0.43	-0.18	-0.62	—	0.62
	7 メタ言語活用力	0.48	0.43	0.45	-0.25	-0.41	0.63	—

注 Pearsonの相関係数 右上段は男児、左下段は女児 すべての相関係数は $p<.01$

Table3 多母集団同時分析におけるモデルの適合度指標

モデル	$\chi^2$	df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC
等値制約なし	1109.55	36	0.65	0.30	0.64	0.23	1181.55
等値制約あり	29.38	31	0.99	0.97	1.00	0.00	111.38



\*\*p<.01 上図が男児、下図が女児 数値は標準化推定値 有意なパスのみ記載 誤差変数は省略 実線は正の係数、破線は負の係数

Figure1 多母集団同時分析の結果

で占められている。大滝 (2006) は、幼児は 2・3 歳頃から「男の子/女の子」の性自認を始め、同性集団を作って遊びに同性しか入れないような区別を行い始めること等から、性自認と幼児間の相互行為 (集団形成状況) の関連を示している。また、幼児期の攻撃行動について分析した 島山・山崎 (2002) によると、男児では、物やテリトリー、特権を得る目的、あるいは相手を支配したり威圧する目的で、直接的に身体的・言語的攻撃を行うことが多く、女児では、相手の仲間関係にダメージを与える目的で、無視や噂話をする等の間接的な攻撃を行うことが多いこと、また、男児は誰もが加害者にも被害者にもなるが、女児は加害者が仲間内で中心的な地位に属する幼児であり、被害者である孤立した特定の幼児に対して、個人、もしくは複

数で攻撃を行うという特徴を持つ。

これらの知見が示すところと、男児は「自分の意志や要求等を外言として表出する能力」が社会的スキル・実行機能に影響を与えやすいという本研究の結果は、内容的に合致する。すなわち、自他が発した言葉が招く結果としての周囲からのポジティブ/ネガティブな反応 (共感・賞賛・批判・拒否等) は、その集団の中で居心地よく過ごせるかどうかの一つの指標であり、状況によって加害、被害のどちら側にも立場が逆転しやすい男児にとっては、意志や要求等を外言として表出した結果が直接的に分かりやすく、そのため、自らにとって望ましい関係構築のための方略として、適切な主張・抑制等の能力が身につくのであろう。

一方、女児では、言語能力と社会的スキル・実行機

能の関連で、「外言的」側面、「メタ言語的」側面の双方からの影響があり、男児のような偏りはなかった。小椋(2019)は、言語発達性の性差について、男児より女児の方が早く、その原因として乳児期の脳の成熟が女児の方が1~2か月早いこと等の指摘を紹介している。こうした言語発達の性差や特徴、つまり、女児の方が男児よりも言語的に早く発達する傾向があるということは、「外言的」・「メタ言語的」双方の能力を統合して発揮しやすいのは女児の方であるのかもしれない。また、畠山ら(2002)が示した女児の攻撃行動の特徴、仲間関係を巧みに利用して間接的に相手を傷つける「関係性攻撃」が多いということからも、「外言的」・「メタ言語的」どちらかではなく、双方の能力を用いて仲間関係を築く方が集団内での良い立ち位置が得られやすいのかもしれない。

ところで、OECD(2020)の「国際幼児教育・保育従事者調査」に関する報告によると、「育てたいスキルや能力」として、最多の割合で「非常に重要」と回答された項目は、調査参加国平均では、「他者とうまく協力しあえる能力」、次いで「話し言葉の技能」であったが、日本では、後者については、園長・所長62.1%、保育者56.4%とあまり高くなかった。一方、「社会情緒的発達に関する実践」として自園に「非常によく当てはまる」のは遊びを促す実践と情緒的発達を促す実践で、向社会的行動を促す実践が園で行われていると回答した保育者の割合は参加国平均よりも低かった。

こういった保育施設の現状や保育者の意識に対して、本研究の結果は、わずかながらも寄与できる部分があるかもしれない。すなわち、本研究で得た、男女ともに言語能力の発達が社会的スキル、実行機能に影響を与えているが、特に、男児においては、「外言」の能力を伸ばすことが適切な主張や抑制等の能力を高め得るという結果から、保育施設での「言葉」の力を育む活動において、性別による発達の差異を観点の一つとして加えることで、効果的に子どもの向社会的行動を促し、集団適応能力を伸ばすことにつなげ得るといった可能性を示唆することができたと言える。勿論、ここで言うのは、固定的なイメージに基づいて性別によって対応を変えることを意味するのではなく、個々の子ども理解を深めるための視点であるということは明言しておきたい。

なお、幼児期の「言葉」の能力の発達には、幼児間の遊びや会話、保育者との相互交渉等々、様々な要因が影響していると考えられる。そういった要因別に3領域の関連や性差の分析等を行うことが必要である。また、保育現場への寄与という意味では、「言葉」、中でも「話し言葉」の力を効果的に育成できる具体的な活動内容についての検討も、当然ながら必要となってくるであろう。

#### (文献)

- Duncan, J. (1986). Disorganization of behavior after frontal lobe damage. *Cognitive Neuro Neuropsychology*, 3, 271-290.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1987). Social skill deficits of learning-disabled students: Issues of definition, classification, and assessment. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 3, 131-148.
- 濱口佳和. (1994). 児童用主張性尺度の構成. *教育心理学研究*, 42, 463 - 470.
- 畠山美穂・山崎晃. (2002). 自由遊び場面における幼児の攻撃行動の観察研究—攻撃のタイプと性・仲間グループ内地位との関連—. *発達心理学研究*, 13, 3, 252-260.
- Heckman, J.J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA: MIT Press. (2015) 大竹文雄解説・古草秀子訳. 『幼児教育の経済学』. 東洋経済新報社
- 藤本早苗・小椋たみ子・渡辺俊太郎. (2020). 幼児期の社会的スキル、実行機能及び言語能力の関連—保育者評定による検討—. *大阪総合保育大学紀要*, 14, 13-27.
- 藤澤啓子・赤林英夫・中室敦子・菅原ますみ. (2019). 教育経済学研究と教育心理学の協働を考える. *教育心理学年報*, 58, 258-262.
- 金山元春・中台佐喜子・前田健一. (2005). 幼児用問題行動尺度(保育者評定版)の妥当性の検討. *広島大学心理学研究*, 5, 219-223.
- 金山元春・金山佐喜子・磯部美良・岡村寿代・佐藤正二・佐藤容子. (2011). 幼児用社会的スキル尺度(保育者評定版)の開発. *カウンセリング研究*, 44, 216 - 226.
- 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
- 木下孝司. (2016). 乳幼児・児童期の発達研究の動向と展望—「社会的な関わり」に着目して—. *教育心理学年報*, 55, 1-17.
- 文部科学省. (2017). 幼稚園教育要領. フレーベル館
- 文部科学省. (2019). 平成30年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要. 中央教育審議会初等中等教育分科会(第124回). 資料2 <https://www.mext.go.jp/kaisisiryu/content/000021332.pdf> (2020年10月13日)
- 森口佑介. (2008). 就学前期における実行機能の発達. *心理学評論*, 51, 447-459.
- 永野美咲・清水寿代. (2016). 幼児の自己調整機能・実行機能が社会的スキルに及ぼす影響. *幼年教育研究年報*, 38, 43-50.
- OECD. (2020). 「国際幼児教育・保育従事者調査 (Starting Strong Survey 2018)」に関する報告. 国立教育政策研究所. [https://www.nier.go.jp/youji\\_kyouiku\\_kenkyuu\\_center/pdf/oecd2018\\_points.pdf](https://www.nier.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/pdf/oecd2018_points.pdf) (2021年1月10日)
- 小椋たみ子. (2018). 乳幼児期の言葉の発達と社会性. 成田朋子・大野木裕明・小平英志(編). *保育の心理学 I*. 福村出版. pp107-120.
- 小椋たみ子. (2019). 言葉・非認知的な心・学ぶ力. 小椋たみ子・遠藤利彦・乙部貴幸(著). *赤ちゃん学で理解する乳児の発達と保育第3巻*. 中央法規出版. pp42-43.
- 岡村寿代. (2012). 幼児の実行機能と社会的スキル及び問題行動の関連. *発達心理臨床研究*, 18, 13-19.
- 大滝世津子. (2006). 集団における幼児の性自認メカニズムに関する実証的研究—幼稚園における集団経験と幼児の性自認時期との関係—. *教育社会学研究*, 79, 105-125.
- 大内晶子・櫻井茂雄. (2008). 幼児の非社会的遊びと社会的スキル・問題行動に関する縦断的検討. *教育心理学研究*, 56, 376-388.
- 菅原ますみ (2003). 個性はどう育つか. 大修館書店
- 柴田長正・大森弘子. (2019). 幼児期後期における「言葉領域」の発達と、子どもの成長全般への関連について—よりよい保育実践の視座を得るために—. *京都文教大学臨床心理学部研究報告*, 11, 3-16.
- 高村和代. (2018). 乳幼児期の言葉の発達と社会性. 成田朋子・大野木裕明・小平英志(編). *保育の心理学 I*. 福村出版. pp121-134.
- 渡辺恭子・上田礼子. (1979). 乳幼児期における行動発達に関与する因子の検討—性差について—. *民族衛生*, 45, 5, 197-203.
- 山村麻予・辻本耐・中谷素之. (2011). 幼児期における実行機能と他者感情理解の関連性. *大阪大学教育年報*, 16, 59 - 71.



## ● 研究ノート

# “できる力”から“楽しむ力”を育てる時代へ

## — 子どもの遊びとナラティブ —

上原 泉 (お茶の水女子大学人間発達教育科学研究所教授)

### 要約

これまで、発達過程という、主に“できるようになる過程”が追究されてきた。従来から、どうすれば知的能力は良好に発達するのかへの関心は高い。近年は、知的能力以外の、いわゆる非認知能力への関心も高く、その能力の育成も重視されている。しかし、人の発達過程において、“できる力”の育成ばかりに目を向けていてよいのだろうか。これらの能力が高いことは、後の社会的な成功につながりうるが、理想通りにすべてを高めることは難しく、それらを身につけることで必ずしも幸せになるとは限らない。“自ら楽しめ、ポジティブになれる力”の育成が、今後より求められるのではないかと考える。筆者は、自ら楽しめる力の追究に際し、子どもの時期に発達が著しく、自ら行うことで充実感や心地よさを得られ、精神面の充実や健康につながり得ると思われる、遊びとナラティブに着目している。本稿では、“自ら楽しめ、ポジティブになれる力”の育成について、遊びとナラティブの発達の視点から考察したい。

キーワード：遊び、ナラティブ、楽しむ力、精神的健康、発達

## 1. 問題意識

### これまでの発達研究

子どもの発達に関わる多くの研究で追究されてきたのは、諸能力の“できるようになる過程”である。今も昔も、知的能力を高めるにはどうしたらよいのかへの関心は高い。近年、早期教育的な実践より、レジャ・エミリアが推進する、幼児の自発的な探求心や創作意欲に重きを置く実践が支持されつつあるが、そこでも後々の成功や活躍につながりうる、知的能力の発達が期待されているようにみえる。

一方、知的能力とほぼ同義と見なされる認知能力とは別に、その重要性が、指摘されるようになった能力に非認知能力（社会性や情動的スキル、忍耐力、協調性、計画力等）がある。認知能力と共に、社会経済的に恵まれない家庭の子どもに対して、複数のプロジェクトにより育成支援が行われ、一定の成果を得て注目されるに至った能力である（Heckman, 2013[大竹解説・古草訳, 2015]; Heckman & Kautz, 2012; Weikart et al., 1970）。非認知能力についても、当初より、後のよい学歴の獲得や社会的成功との関連に注意が向けられ、その育成のためのカリキュラムが検討されてきた（Weikart et al., 1970）。近年、子どもの将来の成功に影響を与え、発達格差に関わる能力として、非認知能力への関心は高い（森口, 2021）。

### 新たな視点：“自ら楽しめ、ポジティブになれる力（楽しむ力）”

“自ら楽しめ、ポジティブになれる力（楽しむ力）”とは、「臨機応変に自らの行動で、楽しむ、充実感を得る、心地よさを感じる等、ポジティブな心理状況になれる力」を意味する。非認知能力は、情動や行動のコントロールに関わる能力と言え、“楽しむ力”にも関係すると思われる。だが、後の社会的成功や生活の安定のために、「できるようになるのが望ましい能力」として言及されることが多く（Heckman, 2013[大竹解説・古草訳, 2015]; Weikart et al., 1970 他）、日々の充実感や楽しむ力と関連づけられて論じられることは少ない。幼少期に非認知能力も含む諸能力を高めることは望ましいが、それだけで幸せになるとは限らない。日々の生活における、充実し“楽しむ”という経験の積み重ねが、精神面の安定や well-being につながる側面もあるのではないかと考える。

子どもの精神的な健康については、主に、愛着研究で追究されてきた。親との間で築く安定的な愛着関係は精神的安定の基盤となり、それがその後の精神的健康や人間関係の構築に関わっているとされている（Bowlby, 1973）。また、子どものうつ等の症状への対応や支援もなされている。しかし、子どもの日々の生活や養育において、“楽しむ力”の育成という視点は弱かったように思われる。今後、様々なことを人工知能が担うようになり、ヒトにとって“できるとよいこと”は急速に変わっていくだろう。これまで以上に、

状況に合わせて、自ら“楽しめる力”が求められるのではないかと考える。近年、注目されている“退屈感” (Danckert & Eastwood, 2020[一川監訳, 神月訳, 2021]) を上手に回避し楽しめる力と言ってもよいかもしれない。

### “遊び” “ナラティブ” への着目

“楽しむ力”の育成を追究するのに、幼児期の発達が著しく、行うことで充実感や心地よさを得られる、遊びとナラティブ（物語り。3～5歳に発達する自発的な語り）に焦点をあてるのがよいと考える。ふり遊びを長時間行える子どもほど感情調節力が高い可能性 (Galzer & Evans, 2001)、少しの道具と状況さえ整えば幼児は自らごっこ遊びを始め (明神, 2005)、子どもによっては一日の大半をごっこ遊びに費やすこと (上原, 2003)、自己開示的で詳細な自伝的な語り（自己の過去の経験に関する語り）が精神的健康に寄与する可能性 (Frattaroli, 2006) を考慮すると、いずれも早期から自ら巧みに行えるようになることは、“楽しむ力”の発達に有用な可能性が推測される。

本稿では、遊びとナラティブに関する主要な心理学の知見を概観し、“楽しむ力”の育成に向けた、今後の遊びとナラティブの発達研究について考察する。なお、上原 (2021) は、ピアジェとヴィゴツキーの理論を比較検討した後、従来の発達研究で足りなかった視点として、“自らポジティブになれ、楽しく過ごせる術”の発達をあげ、その追究には、遊びと自伝的なナラティブに着目するとよいのではないかと提言し結んだ。本稿はその続きとして、遊びとナラティブの研究を概観し考察するものである。

## 2. 遊び

### 遊ぶ目的：動物の遊びとの違いや共通点

遊びは、明確な目的をもって行われるものではなく、自発的に行われ、多くの場合、楽しむために行われる。動物の遊びが、直接的機能が不明瞭・自発的もしくは意図的になされる・本来の行動とは構造的かつ時系列的に異なる・繰り返し行われる・落ち着いた状況下で行われる、と定義されるのに対して (Burghardt, 2005; 島田, 2011)、ヒトの遊びについては、日常生活から離れたある特定の時間と空間内で、自由かつ自発的に行われ、その活動自体が目的で、楽しさや面白さが伴う、との定義が知られている (Huizinga, 1938 [高橋訳, 2019])。動物の遊びは身体運動的なものに限られ、想像力を駆使するような、ふり・ごっこ遊びや、達成目標 (5段まで登る等) を設定した遊びは、ほぼヒトのみで見られ (Smith & Vollstedt, 1985)、ヒトの遊びだけが文化 (競争、儀式、芸術、裁判等) と関連がある (Huizinga, 1938 [高橋訳, 2019])。ヒトと動

物の遊びは、内容面で大きな違いがあるものの、生活には役立たないのに自発的に行われるという点は共通している。

### 子どもの遊びに関する主要な心理学の知見

ピアジェは、発達段階説に対応づけて、感覚運動期は機能的遊びが中心だが、前操作期になり言葉と象徴機能が発達してくると、象徴的遊び (ふり、ごっこ遊び) が顕著になり、具体的操作期になると社会性が発達し、ルールに基づく遊びが増えると説明する (Piget, 1945/1951 [大伴訳, 1967/1968/1988])。一方、ヴィゴツキーは、幼児期半ば以降に、遊びに虚構場面とルールが伴うようになり、学齢期になると、遊びは労働、学習に継承されるという (ヴィゴツキー [神谷訳], 1989)。また、児童期までは知的発達が不十分で想像力も貧相だが、思春期になると知的能力、想像力がともに発達し、文学的な創造力が発達してくるといふ。子どもが遊ぶ意義は、伴う満足感ではなく、文学的創造の発達につながりうる点にあると述べている (ヴィゴツキー [広瀬訳], 2002)。ピアジェ、ヴィゴツキーともに、主に知的能力の発達と関連づけて遊びを説明した。

パーテンは、社会性の発達の視点から、2歳頃までは「一人遊び」が主にみられ、次第に他者の遊びに関心を持つものだけ見ているだけの「傍観行動」が、3歳頃には、積極的には関わらないが、同じような遊びを近くで行う「平行遊び」が増え、4歳頃になると、やりとりしながら同じ遊びを行うものの、各自が自分の遊びに集中し結びつきが弱い「連合遊び」を、その後、目標や目的を共有し、役割分担して行う「協同遊び」を行うようになると指摘した (Parten, 1932)。ビューラーは、心的機能の点から、機能遊び (感覚、運動的遊び等)、模倣・想像遊び (ごっこ遊び等)、構成遊び (計画や目標のある遊び。積み木等) に分類した (Bühler, 1958 [原田訳, 1966])。

研究対象となる遊びのうち、象徴遊びの占める割合が高い (Garvey, 1977 [高橋訳, 1980] 他)。ふり・ごっこ遊びは、日常の行動系列から成る段階から、役割を設定し共同で筋書きを作っていくような段階へ発達するが (内田, 1986)、表象や心の理論、社会性等の発達との関連がよく追究されてきた (Flavell, Flavell, & Green, 1987; Ma & Lillard, 2017 他)。ふり遊びを長時間行う子ども (4-5歳) ほど感情調節力が高く (Galzer & Evans, 2001)、ごっこ遊びの量 (5歳時点) が1年後の感情調節力に影響し、ドラマのごっこ遊びは感情表出や感情知識に影響を及ぼす可能性が報告されている (Lindsey & Colwell, 2013)。

### 子どもの遊びの実践的意義

遊びの実践的な意義として関心が持たれているの

は、学びや学習意欲、知的好奇心との関連である (Gray, 2013 [吉田訳, 2018]; カミイ・加藤, 2008; 上原, 2018)。内田 (2020) は、自由遊びの保育実践や足場かけにより非認知能力や論理的思考力が育まれ、遊びを通しての学びが後の学力と関連する可能性を述べている。レジジョ・エミリアの主体的な探求心や創作活動に重きを置く保育理念においても、その延長線上に学びが位置づけられている。しかし、遊びの学び、学習との関連は、他の要因 (生育環境、養育方針等) からの影響も含めて、実証的な追究は十分なされていない。遊びと学習の直接的な関連性を疑問視し、遊びは生存に必要なというより、人生を豊かにし幸せにする機能を有しているのではないかと意見もある (中野, 2019)。

このように、子どもの遊びは主に学びとの関連が重視され、その分類や発達過程、他の認知能力や非認知能力との関連が検討されてきたが、遊びに伴う楽しさや充実感に焦点をあてた追究は僅少である。

### 3. ナラティブ

#### ナラティブとは

ナラティブは、物語り、語りを指すが、複数の定義に基づく (Bruner, 1990; やまだ, 2000)、“複数の出来事が筋の通る話としてまとめられ、意味のある内容として語られる行為” と言える。フィクションもあるが、日常においては、自伝的語りの占める割合が高い。ナラティブを身に着け始める幼児期は、大人の助けを得ながら、スクリプト (繰り返し経験する事、知識) に基づく語りから始まり、遅れて自伝的な語りを発達させ、併行して、フィクションの語り (Story) を遊びの中で行うようになる (Hudson & Shapiro, 1991)。その遊び内のナラティブは児童期半ばに消失する (明神, 2005)。

本稿では、“楽しむ力” の発達に関わるナラティブとして、楽しさや充足感、心地よさを得るために、子どもが自発的に行う、自伝的語り、遊び内のナラティブに焦点をあてる。スクリプト的語りや、物語産出課題内での語り (内田, 1996) は含めない。

#### 成人が自伝的語りを行う意義や効果

私たちは、ネガティブな感情やニュートラルな感情より、ポジティブな感情を伴う経験の方が想起しやすく、より詳細な内容を想起できる (D' Argembeau et al., 2003)。特に高齢者では、ネガティブな出来事の想起率が低く、ポジティブな出来事の想起率が高いとされ、ネガティブな感情を伴った経験であっても、後にポジティブに捉え直して語ることもある (Schlagman et al., 2006)。

重いうつ症状を伴う場合には、ネガティブな事柄の

方が想起されやすく (Cláudio et al., 2012)、語る際に概括化 (出来事の詳細が想起されず、繰り返された経験や持続的な経験、一般化された情報が想起されやすい現象) が生じやすい (Williams et al., 2007)。

ポジティブな経験を詳細に思い出し語るよう、成人女性を訓練した結果、自伝的語りの概括化が抑制され、うつ症状が軽減したとの知見や (Raes et al., 2009)、高齢者に自伝的記憶を詳細に思い出す訓練やライフレビューを行わせた結果、詳細を想起しやすくなり、よりポジティブに語るようになったとの報告もある (Leahy et al., 2018)。

#### 子どもにおける自伝的語りと遊びとしてのナラティブ

ファイヴィッシュらは、母親がネガティブな経験を子どもに語ることで、子どもの感情理解や感情を伴う経験の捉え方、関係性の中の自己に関する理解、自己の感情への対処法の発達を促す可能性を説明する (Fivush et al., 2003)。また、より精巧に語る母親の語りには感情表現が多く、ネガティブな内容を語る際、その原因への言及も含まれるため、感情を持つ自己の理解や、感情調節力の発達を促す可能性を指摘する (Fivush, 2007)。母子ともに、特にネガティブな経験を語る際に首尾一貫し、心的用語を多く含むとも報告する (Fivush, Sales, & Bohanek, 2008)。詳細に精巧に語る親の子どもほど、筋の通った詳細な語りを行い (Cleveland & Reese, 2005)、感情理解度や感情調節力も高いという (Labile, 2004a; 2004b)。自伝的語りの経験の積み重ねが、感情調節力の向上を経て、自らポジティブな気分になれる力の発達につながる可能性は考えられる。

自伝的語りと併行して発達するのが、ふり・ごっこ遊び等でみられる、フィクショナルなナラティブである。幼児期初期は、オウム返しの短いやりとりが多くナラティブとは言い難いが (内田, 1986)、幼児期後期になると、協働して想像に富んだナラティブを産出するようになる (明神, 2005)。このナラティブが、文学や演劇活動等、成人が没頭できる文化的活動に継承され得るのだとすれば、充実したごっこ遊びの積み重ねが、後の成人期の“楽しむ力” (退屈感を回避する術) にも関わってくる可能性も考えられる。自己の経験をポジティブに振り返り心地よくなろうとする自伝的語りの機能を有するというよりは、没頭して楽しんで行う遊びの一部を成し、ホイジンガの遊びの定義により合致する。

自伝的語りや遊びのナラティブを子どもが行うことの直接的な心理効果は不明である。最後に、“楽しむ力” の育成という視点から、今後の遊びとナラティブの発達研究のあり方を考察したい。



#### 4. 遊びとナラティブの発達研究の行方 ：“楽しむ力”の育成に向けて

遊びには、楽しいから行う、誰かと一緒に行いたい、達成したい等、ポジティブな感情が伴うことが多い。自然と没頭して長く続く場合もあるが、より楽しく長く遊ぶために工夫や術が必要な場合もある。子どもが遊びを通して、充実し“楽しむ”経験を積み重ねることにより、自ら“楽しめる力”を身に付け、それが精神的な well-being につながる側面もあると推測する。その検証が今後の研究と考える。

子どもが没頭しやすい遊びの筆頭が、ふり・ごっこ遊びであり、遊び内のナラティブも、大方、ふり・ごっこ遊びで見られるため、ふり・ごっこ遊びは、本追究を行うのに適した遊びと言える。幼児期のふり・ごっこ遊びの量の多さと感情調節力との関連が示唆されており (Galyer & Evans, 2001; Lindsey & Colwell, 2013)、ふり・ごっこ遊びへの従事度合が、感情調節力を介して、日常の精神面の安定に関係する可能性が推測される。遊びに従事する時間、その内容と持続 (没頭) 程度、精神的 well-being の長期的な関係性の検討が一案として考えられる。

新たな研究に向け、石橋らの知見 (Ishibashi & Uehara, 2020) も参考になる。石橋らは、3歳未満の幼児に、身体サイズの玩具 (すべり台、車等) で遊ばせた後、ミニチュアサイズに変えた同じ玩具を提示して反応を調べた結果、サイズを変えたときに、その変化に合わせて、すぐに遊び方を変えられた (ふり遊びに切り替えられた) 幼児は、楽しく長く、ふり遊びをしたが、遊び方を変えられなかった幼児は不機嫌になり、遊びをやめたケースもあったという。状況の変化に応じ、遊び方を柔軟に変えられるか否かが、継続して遊べるか否かに関わっている可能性を示唆する。子どもが持続的に遊べる内容、状況の変化への対応の柔軟さに、発達や特性による違いがある可能性が考えられ、その検討も新たな調査になりうる。各子どもが遊びに従事しやすい環境を設定することが、子ども自ら精神的に充実でき“楽しめる力”の発達支援につながる可能性がある。

成長につれ、大きな割合を占めるようになる自伝的語りは、詳しくポジティブになされることで、心地よさや安心感をもたらす。ストレスのある出来事を成人が語る際、心的状況への言及が多い方が心理面で良い可能性 (Bohanek & Fivush, 2010)、母子ともにネガティブな内容を語る際に心的用語を多く含み (Fivush, Sales, & Bohanek, 2008)、詳細に精巧に語る親の子どもほど、感情理解力や感情調節力が高く (Labile, 2004a; 2004b)、親が子どもに過去の経験を語る際に、感情を詳しく述べるほど、子どもの自尊心が高い傾向にあるとの報告 (Reese, Bird, & Tripp, 2007) を考慮

すると、できるだけポジティブに語り、ネガティブであっても感情面を含めて詳細に語るよう子どもに促すことで、感情調節力が高まり、精神的な安定や“楽しむ”力の獲得につながる可能性が考えられる。この仮説の検証に加え、子どもの自伝的語りの頻度と精神的 well-being の関係の検討も有用と考える。

まとめると、状況に応じて自ら持続的に遊べる術や、心の安定につながるような語りのスキルを子どもの時期に身に付けることが、“自ら楽しめ、ポジティブになれる力”となり、それが精神的健康につながる可能性が推測される。その検証と、その支援の在り方の検討が、今後の研究として考えられる。

##### 〈引用文献〉

- Bohanek, J.G., & Fivush, R. (2010). Personal narratives, well-being and gender in adolescence. *Cognitive Development*, 25, 368-379. doi:10.1016/j.cogdev.2010.08.003
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol.2: Separation: Anxiety and anger*. Hogarth Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bühler, K. (1958). *Abriss der geistigen Entwicklung des Kleinkindes*. (原田茂訳 [1966].『幼児の精神発達』協同出版)
- Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: testing the limits*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Claúdio, V., Aurélio, J. G., & Machado, P.P.P. (2012). Autobiographical memories in major depressive disorder. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 19, 375-389. doi:10.1002/cpp.751
- Cleveland, E.S., & Reese, E. (2005). Maternal structure and autonomy support in conversations about the past: Contributions to children's autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 41, 376-388. doi:10.1002/acp.856
- Danckert, J., & Eastwood, J. D. (2020). *Out of my skull: The psychology of boredom*. Harvard University Press. (一川誠監訳, 神月謙一訳 [2021].『退屈の心理学—人生を好転させる退屈学』ニュートン社)
- D'Argembeau, A., Comblain, C., & Van der Linden, M. (2003). Phenomenal characteristics of autobiographical memories for positive, negative, and neutral events. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 281-294. doi:10.1037/0012-1649.17.2.281
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal*, 35, 37-46.
- Fivush, R., Berlin, L. J., Sales, J. M., Mennuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, 11, 179-192. doi: 10.1080/741938209
- Fivush, R., Sales, J. M., & Bohanek, J. G. (2008). Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events. *Memory*, 16, 579-594. doi: 10.1080/09658210802150681.
- Flavell, I. H., Flavell, E.R., & Green, F. L. (1987). Young children's knowledge about the appearance-real and pretend-real distinction. *Developmental Psychology*, 23, 816-822. doi: 10.1037/0012-1649.23.6.816
- Frattaroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 823-865. doi: 10.1037/0033-2909.132.6.823
- Garvey, C. (1977). *Play*. Fontana/Open Books, Open Books Publishing Ltd. (高橋たまき訳 [1980].『「ごっこ」の構造—子どもの遊びの世界—』サイエンス社)
- Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early*

- Child Development and Care, 166, 93-108. doi:10.1080/0300443011660108
- Gray, P. (2013). Free to LEARN—Why unleashing the instinct to PLAY will make our children happier, more self-reliant, and better students for life. Basic Books. (吉田新一郎訳 [2018]. 『遊びが学びに欠かせないわけ—自立した学び手を育てる』築地書館)
- Heckman, J. J. (2013). Giving Kids a Fair Chance. MIT Press. (大竹文雄解説・古草秀子訳 [2015]. 『幼児教育の経済学』東洋経済新報社)
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19, 451-464. doi:10.1016/j.labeco.2012.05.014
- Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narrative. In McCabe, A., & Peterson, C. (Eds.). (1991). *Developing narrative structure*, Pp.89-136. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. (高橋英夫訳 [2019]. 『ホモ・ルーデンス』中公文庫プレミアム)
- Ishibashi, M., & Uehara, I. (2020). The relationship between children's scale error production and play patterns including pretend play. *Frontiers in Psychology*, 11: 1176. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01776
- カミイ, C.・加藤泰彦 (編著) (2008). ピアジェの構成論と幼児教育 I : 物と関わる遊びをとおして. 大学教育出版.
- Labile, D. (2004a). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 40, 979-992. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.979
- Labile, D. (2004b). Mother-child discourse surrounding a child's past behavior at 30 months: Links to emotional understanding and early conscience development at 36 months. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 159-180. doi: 10.1353/mpq.2004.0013
- Leahy, F., Ridout, N., Mushtaq, F., & Holland, C. (2018). Improving specific autobiographical memory in older adults: impacts on mood, social problem solving, and functional limitations. *Neuropsychology, Development, and Cognition. Section B, Aging, Neuropsychology and Cognition*, 25, 695-723. doi: 10.1080/13825585.2017.1365815
- Lindsey, E., & Colwell, M. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59, 330-360. doi: 10.13110/merrpalmquar1982.59.3.0330
- MaL., & Lillard, A.S. (2017). The evolutionary significance of pretend play: Two-year-olds' interpretation of behavioral cues. *Learning & Behavior*, 45, 441-448. doi: 10.3758/s13420-017-0285-y
- 森口佑介 (2021). 子どもの発達格差—将来を左右する要因は何か—PHP 新書
- 明神もと子 (2005). 幼児のごっこ遊びの想像力について 北海道教育大学釧路校研究紀要, 37, 143-150.
- 中野茂 (2019). 「特集2 遊びの力—新しい遊びへのまなざし」総論 遊びの力—ポジティブな可能性 発達, 158, Pp.58-66.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Piaget, J. (1945/1951). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton. (大伴茂訳『遊びの心理学』[1967], 『模倣の心理学』[1968], 『表象の心理学』[1988]. 黎明書房)
- Raes, F., Williams, J. M. G., & Hermans, D. (2009). Reducing cognitive vulnerability to depression: A preliminary investigation of memory specificity training (MEST) in inpatients with depressive symptomatology. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40, 24-38. doi:10.1016/j.jbtep.2008.03.001.
- Reese, E., Bird, A., & Tripp, G. (2007). Children's self-esteem and moral self: Links to parent-child conversations about emotion. *Social Development*, 16, 460-478. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00393.x
- Schlagman, S., Schulz, J., & Kvavilashvili, L. (2006). A content analysis of involuntary autobiographical memories: Examining the positivity effect in old age. *Memory*, 14, 161-175. doi: 10.1080/09658210544000024
- 島田将喜 (2011). 遊びのエソロジカルな研究の論理的正答化～プロトタイプ理論とエソロジーの融合～ 霊長類研究, 27, 127-139. doi:10.2354/psj27.008
- Smith, P. K., & Vollstedt, R. (1985). On defining play. *Child Development*, 56, 1042-1050.
- 内田伸子 (1986). ごっこからファンタジーへ—子どもの想像世界—新曜社
- 内田伸子 (1996). 子どものディスコースの発達—物語産出の基礎課程—風間書房
- 内田伸子 (2020). 遊びを通しての学び～人間発達における遊びの意味と意義～. 乳幼児医学・心理学研究, 29 (2), 73-83.
- 上原泉 (2003). 発達—記憶, 心の理解に重点をおいて— 月本洋・上原泉著 想像: 心と身体の接点 ナカニシヤ出版 Pp.117-182.
- 上原泉 (2018). 発達段階をふまえて学ぶ意欲を高める. 児童心理 7月号 特集「学ぶ意欲を高める」1059, 17-22.
- 上原泉 (2021). 発達の二大理論と次にくる理論—ピアジェの発達段階説とヴィゴツキーの社会的相互作用説 繁榊算男編著 心理学: 理論の楽しみと使い方/理論バトル 新曜社 Pp.17-32.
- ヴィゴツキー, L.S. (1989). 子どもの心理発達における遊びとその役割「ごっこ遊びの世界—虚構場面の創造と乳幼児の発達」神谷栄治訳 法政出版 Pp.2-34.
- ヴィゴツキー, L.S. (2002). 子どもの想像力と創造 広瀬信雄訳・福井研介注 新読書社
- Weikart, David P. & High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI. & Ypsilanti Public Schools, MI. (1970). *The Cognitively Oriented Curriculum A Framework for Preschool Teachers*. Final Report. Volume I of 2 Volumes.
- Williams, J. M. G., Barnhofer, T., Crane, C., Hermans, Rates, F., Watkins, E., & Dalgleish, T. (2007). Autobiographical memory specificity and emotional disorder. *Psychological Bulletin*, 133, 122-148. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.122
- やまだようこ (2000). 人生を物語る—生成のライフストーリー— ミネルヴァ書房