

子どもの自己統制に関する心理学的研究の動向(2)

塚 本 伸 一*

(平成8年10月31日受理)

要 旨

本論の目的は (I) 自己統制の測定法, (II) 自己統制の発達説, (III) 自己統制の要素過程モデルの観点から子どもの自己統制に関する近年の研究動向を概観することである。

子どもの自己統制を測定するための心理学的方法には, 評定尺度法のほか誘惑への抵抗課題や満足遅延課題といった実験的課題が用いられてきた。自己統制の発達の問題に関しては, これまでほとんど関心がはらわれてこなかった。Kopp は当初より発達の視点を持っていた数少ない研究者の1人である。Kanfer と Bandura の要素過程モデルは社会的学習理論に基づくものである。これらのモデルは, 自己監視 (自己観察), 自己評価, 自己強化 (自己反応) の系列から構成されており, 従来の研究を統合する上で有益な座視を提供する。

KEY WORDS

self-control 自己統制

assessment method 測定法

developmental theory 発達説

sequential model of the components 要素過程モデル

目 次

1. 自己統制の定義
2. 自己統制研究の系譜
 - 2.1 精神分析学的研究
 - 2.2 ロシア心理学的研究
 - 2.3 学習心理学的研究
3. 社会的学習理論における自己統制研究
 - 3.1 社会的学習理論と自己統制
 - 3.2 誘惑への抵抗
 - 3.3 自己強化行動
 - 3.4 満足遅延 (以上前号)
 - 3.5 感情の自己統制と知識 (以下本号)
4. 自己統制の測定
 - 4.1 実験的方法
 - 4.2 教師評定尺度
 - 4.3 自己評定尺度
5. 自己統制の発達説
 - 5.1 Kopp の発達説
 - 5.2 Loevinger の発達説
6. 自己統制の要素過程モデル
 - 6.1 要素過程モデル
 - 6.2 要素過程の訓練
7. まとめ

* 教育経営講座

3.5 感情の自己統制と知識

先述の Mischel らのメタ認知的観点から行われた研究は、自己統制に関する知識を満足遅延状況で検討したものである。最近このようなアプローチを発展させ、様々な感情の理解と自己統制の関連、また感情の自己統制方略の理解などに関する問題がより多様な状況で検討されている。

Thompson (1988) は、感情の自己統制の発達には自己の感情の理解の発達が密接に関連していることを指摘し、感情の意図的な統制過程の理解をメタ感情の理解と呼んでいる。Meerum Terwogt & Olthof (1989) も指摘するように、このような自己統制の基礎となる感情理解には、少なくとも5つの側面が存在すると考えられる。すなわち、感情の規定因に関する知識、感情を明らかにする手がかりに関する知識、表出を統制すべき感情とその場面に関する知識、感情反応の結果に関する知識、自己統制の方略に関する知識である。これらの側面に関する代表的な研究を以下で概観する。

子どもの感情の規定因に関する知識、つまり状況と感情反応の結び付きに関する理解は、比較的早くに出現するようである。Trabasso, Stein, & Johnson (1981) のよると、4歳児でも、嬉しさ、悲しさ、怒り、恐怖といった感情が起こる状況を答えることができる。Harris, Olthof, Meerum Terwogt & Hardman (1987) は5歳、7歳、10歳、14歳の4年齢群を使い、より広範な感情について感情を引き起こす状況に関する知識の発達を調べている。この研究では、嫉妬、罪悪感、羞恥心、当惑、安心といったより複雑な感情語を含む20の感情語が使われている。被験者は各単語について、その感情を引き起こす状況を答えるように言われる。その結果、全年齢群が嬉しさ、悲しさ、怒り、恐怖については、その生起を規定する状況を明確に答えることができた。また、7歳児は罪悪感、誇り、嫉妬、心配といった感情語にも特徴的な状況を答えることができる。年長の子どもではこの単語数がさらに増大することが知られている。

子どもが自己の感情をどのような手がかりから認識するのかに関しては、Harris, Olthof & Meerum Terwogt (1981) が6歳、11歳、15歳の子どもを対象に、幸せ、怒り、恐怖の感情について、インタビューにより検討している。質問に対する子どもの反応は、「状況」、「身体反応」、「外顯的行動」、「心的状態」、「その他」に分類された。その結果、自分の感情を判断する手がかりには、6歳から11歳にかけて顕著な変化が認められた。すなわち、肯定的な感情の判断においても否定的な感情の判断においても、6歳児は状況を手がかりとする傾向が認められたが、11歳児と15歳児は心的状態を手がかりとする傾向が認められた。これは感情判断の手がかりが、誰にでも観察可能な外顯的側面から内的・心的側面へ年齢とともに変化することを示唆するものである。

表出を制御すべき感情とその場面に関する知識、すなわち、どのような場面で、どのような感情の表出をすべきかに関する知識は、ある特定の場面である感情を表出することが社会的に適切か否か、つまり、当該の感情表出を自己統制すべきか否かの判断基準となるものと考えられる。この問題は、感情表出ルールの問題として検討されてきている。Saarni (1984) は、「自慢していた行為に失敗してしまう」、「うれしくないプレゼントを貰う」などの仮想場面を設定して、6、8、10歳児を対象に感情表出ルールの理解を検討している。その結果、10歳児は6、8歳児よりも感情表出ルールを採用するものが多いことを明らかにしている。一方、Cole (1986) は子どもが実験に協力した後、がっかりするような報酬を受け取るという場面を実験的に設定し、その場面での子どもの行動を観察することによって感情表出のルールの発達を校

討している。被験者は4～10歳である。その結果、4歳児でも年長児と同じように実験者の前では否定的な感情を抑制することが明らかになった。

ところで、メタ感情的理解の4つめの側面である感情反応の結果に関する知識には、さらに2つの側面が存在する。つまり感情が自分自身の行動に影響することの理解と、他者からの反応を引き起こすという対人的な結果の理解である。Harris, Olthof & Meerum Terwogt (1981) は、自分の感情が自身の態度や行動に与える影響についての知識を検討している。その結果、年少児でも否定的な感情は自分の他者に対する態度を否定的な方向に歪め、遂行課題の成績を低下させるが、肯定的な感情の場合には他者に肯定的な判断を下す傾向があり、遂行課題の成績が上昇することを理解していることが明らかになった。また、Meerum Terwogt (1986) は、幼児がこの種の知識を自発的に使うかどうかを調べている。まず5歳児に自分の生活上の幸せな出来事や悲しい出来事に30分間注意を集中するように教示し、感情を喚起する。感情を喚起した直後に、被験者には出来事とは無関係な記憶課題が課される。その結果、「幸せな」被験者の記憶課題の成績は統制群に比較して高いが、「悲しい」被験者の成績は低かった。ところが、10歳児を使った Masters, Barden & Ford (1979) では、記憶成績に感情喚起の効果は認められなかった。彼らは、10歳児は感情が課題成績に与える効果を理解しているため、自分の感情を統制したのだと解釈している。一方、Saarin (1979, 1989) によると、対人的な効果の理解は小学校の年齢で既に可能なようである。彼によると、小学生は軽蔑や妨害を避け、注目を集め、同情を喚起し、援助を得るためには感情的な経験とその表出を統制する必要があることを理解している。

自己統制の方略の知識に関するこれまでの研究によると、方略の理解が可能になるのは2歳の終わり頃と考えられる。この頃の子どもには、目を閉じたり、耳を覆ったりして感覚の入力を統制したり (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway 1986)、他者からの援助を引き出したりする (Smolek & Weinraub 1979) 行動が見られるようになる。また、Harris, Olthof, & Meerum Terwogt (1981) は、自己統制の方略に関する知識を6歳、11歳、15歳児を対象に検討している。彼らは、被験児に「幸せでない状況で幸せなふりはできるか、どのようにしたらできるか」と質問し、それに対する子どもの答えを「表出」、「心的転換」、「マスキング」、「状況」、「方略が答えられない」に分類し、分析している。幸せの他、怒り、恐怖に関しても同様な分析が行われている。その結果、どの年齢でも行為、表情、言明といった「表出」を答えるものが最も多く見られたが、その一方で、「心的転換」や「マスキング」といった内的要因に言及するものの比率が年齢とともに増大する傾向も認められている。

4. 自己統制の測定

4.1 実験的方法

従来、自己統制の測定には実験的方法と評定尺度の2種が主に用いられてきた。様々な自己統制研究で広く使用されている代表的な実験的方法が満足遅延課題と誘惑への抵抗課題である。これらについては、既に3.2と3.4(前号)で詳述した。

一方、運動反応を抑制する力の測度として比較的多くの研究で用いられているものが、Draw a Line Slowly 課題と Walk Slowly 課題 (Maccoby, Dowley, Hagen & Degerman 1965) で

ある。Draw a Line Slowly 課題では、被験者に2本の電柱が印刷された図が示される。電柱には電線が3本だけ描かれており、4本目が欠けている。実験者は被験者に、4本目の電線を鉛筆と定規を使ってできるだけゆっくり描くように教示する。線を引いている時間が運動抑制の指標として測定される。一方、Walk Slowly 課題は、床にマスキングテープで描いた長さ6フィート、幅5インチの走路を被験者に歩かせるものである。課題の遂行にあたって、被験者は走路をはみ出ないようにできるだけゆっくり歩くように教示される。この課題では、走路を歩いている時間が運動抑制の指標として測定される。両課題間には有意な正の相関が、また、満足遅延課題や誘惑への抵抗課題とも有意な正の相関が存在することが知られている (Toner, Holstein & Hetherrington 1977)。

これに対して、Simon Says 課題は、Stromen (1973) が Luria (1961) のバルブ押し課題と共通性があるとして、子どもの運動反応の自己統制と言語との関係を検討するために用いているものである。この課題では被験者は、実験者が「サイモンが言っている、鼻を触れ (Simon says, touch your nose)」と言った場合には指示された動作(鼻を触る)を行い、ただ「鼻を触れ (touch your nose)」と言った場合には動作は行わないようにと教示される。指示される動作には、足踏みする、手を振る、おなかに触れる、手をあげる、膝に触れる、頭に手を置くなどがある。課題の遂行は、実験室で実験者と被験者の2人が向かい合って行う。4、5、7、8歳児を対象とした実験 (Stromen 1973) によると、「サイモンが言っている、～」と言われて動作を行う解発試行では、どの年齢でもほとんどすべての子どもが正確に動作を行うことができる。しかし、「サイモンが言っている」と言わずに動作を指示し、被験者はこの動作を行わない制止試行では課題成績に発達差が見られ、運動反応の制止能力は年齢とともに有意に改善されることが明らかにされている。制止試行の成績は全体に極めて悪く、4歳児では平均で5試行中4試行、7歳児でも1～2試行で誤反応が見られた。

実験の方法にはこの他に、積み木テスト、約束違反への反応テスト (氏家・田島 1987, 田島・柏木・氏家 1988, 氏家・柏木・田島 1990) などがある。

4.2 教師評定尺度

実験的方法から得られる知見は極めて興味深いものであるが、課題の実施には手間がかかり、特別な施設を必要とするなど制約も多い。これに対して、評定尺度は学校場面などでも比較的手軽に利用することができる。また、子どもの実際の生活に即した、より具体的な場面を設定して質問文を作成することができるため、子どもの社会的行動の自己統制を検討する際には特に有効である。

子どもを対象とした自己統制の評定尺度には、子どもの行動を教師が評定する教師評定尺度と子ども自身が評定する自己評定尺度が作成されている。前者の代表的な尺度が、Kendall & Wilcox (1979) の自己統制尺度 (Self-Control Rating Scale: SCRS) である (Table 4-1)。彼らは、自己統制には認知的側面と行動的側面があるとして、両者を考慮した33項目でSCRSを構成している。各項目は、教師が7件法により評定する。尺度の検討は、3年生から6年生の児童110名(男子59名、女子51名、平均月齢126ヶ月)を対象に行われている。SCRSの信頼性を検討するために、クロンバックの α 係数を算出したところ.98であった。また、24名の被験者に関して3～4週間後に再検査信頼性を検討すると.84であった。

また、尺度の妥当性を検討するために、次の5つの測度が測定された。① Peabody Picture

Table 4 - 1 Kendall & Wilcox (1979) の SCRS

When the child promises to do something, can you count to him or her to do it?
Does the child butt into games or activities even when he or she hasn't been invited?
Can the child deliberately calm down when he or she is excited or all wound up?
Is the quality of the child's work all about the same or does it vary a lot?
Does the child work for long-range goals?
When the child asks a question, does he or she wait for an answer, or jump to something else (e. g., a new question) before waiting for an answer?
Does the child interrupt inappropriately in conversations with peers, or wait his or her turn to speak?
Does the child stick to what he or she is doing until he or she finished with it ?
Does the child follow the instructions of responsible adults?
Does the child have to have everything right away?
When the child has to wait in line, does he or she do so patiently?
Does the child sit still?
Can the child follow suggestions of others in group projects, or does he or she insist on imposing his or her own ideas?
Does the child have to be reminded several times to do something before he or she does it?
When reprimanded, does the child answer back in appropriately?
Is the child accident prone?
Does the child neglect or forget regular chores or tasks?
Are there days when the child seems incapable of setting down to work?
Would the child more likely grab a smaller toy today or wait for a larger toy tomorrow, if given the choice?
Does the child grab for the belongings of others?
Does the child bother others when they're trying to do things?
Does the child break basic rules?
Does the child watch where he or she is going?
In answering questions, does the child give one thoughtful answer, or blurt out several answers all at once?
Is the child easily distracted from his or her work or chores?
Would you describe this child more as careful or careless?
Does the child play well with peers (Follows rules, waits turn, cooperates)?
Does the child jump or switch from activity to activity rather than sticking to one thing at a time?
If a task is at first too difficult for the child, will he or she get frustrated and quit, or first seek help with the problem?
Does the child disrupt games?
Does the child think before he or she acts?
If the child paid more attention to his or her work, do you think he or she would do much better than at present?
Does the child do too many things at once, or does he or she concentrate on one thing at a time?

Vocabulary Test, ② Matching Familiar Figures (MFF), ③ Porteus 迷路, ④満足遅延課題, ⑤行動観察(各測度を実施した際の子どもの行動が観察され, a. 課題に関連のない言語行動, b. 課題に関連のない身体的行動, c. 課題以外への注意, d. 自分の席から離れる, e. 言語的妨害の5つのカテゴリーに分類される)。これらと SCRS との関係を検討すると, MFF の誤反応数, Porteus 迷路の Q 得点, 行動観察における総合得点との間に有意な正の相関が, 年齢及び MFF の潜時との間に有意な負の相関が認められた。満足遅延との間には有意な相関は認められなかった。

さらに, SCRS の性差を検討したところ, 女子の方が男子よりも有意に自己統制力が高かった。また, 女子は学年とともに自己統制力が有意に上昇するが, 男子では有意差は見られなかった。

Humphrey (1982) は Kendall らの SCRS をもとにして, さらに簡便な15項目から成る教師評定用自己統制尺度 (Teacher's Self-Control Rating Scale: TSCRS) を作成している (Table 4-2)。TSCRS は15項目から成り, プランニングや自己観察といった認知的・個人的要素と特定の状況における外顯的行動の要素から構成されている。尺度の検討は4年生と5年生の児童763名を対象に行われている。対象となった学級数は4年生が22学級, 5年生が14学級である。このうち, 男子は372名, 女子は391名であった。TSCRS を因子分析した結果, 認知的／個人的自

Table 4-2 Humphrey (1982) の TSCRS

Cognitive/Personal
Sticks to what she or he is doing, even lengthy unpleasant tasks until finished.
Works toward goals.
Fails to complete assignments when the adult is not watching.
Is Frustrated and/or gives up on difficult tasks.
Pays attention to what she or he is doing.
Plans ahead what do before acting.
Is distracted from work or responsibilities.
Makes careless mistakes because she or he rushes through work.
Anticipates the consequences of his/her actions.
Knows when she or he is misbehaving without being told.
Behavioral/Interpersonal
Has to have things right away.
Get into arguments and/or fights with other children.
Talks out of turn.
Disrupts others when they are doing things.
Has trouble keeping promises to improve behavior.

自己統制因子と行動的／対人的自己統制因子の2因子が抽出された。また、2.5～3週間の期間において再検査信頼性を検討すると、認知的／個人的自己統制尺度では.93、行動的／対人的自己統制尺度は.88、全体尺度は.94であった。

尺度の妥当性を検討するために、次の4つの測度が測定された。①自然観察：教師が見ていない読書の自習時間が観察され、4つの行動カテゴリー（a. 課題関連の個人的行動、b. 課題関連の社会的行動、c. 課題に無関連の個人的行動、d. 課題に無関連の社会的行動）について各生起頻度が記録された。②知能指数：Lorge-Thorndike 知能検査が実施された。③達成度：スタンフォード達成検査、算数と読書の成績が用いられた。④心理・社会的適応度：Child Behavior Rating Scale (CBRS) が実施された。これらの尺度と TSCRS との関係を検討すると、心理・社会的適応度の下位尺度（人気度、学校への適応度、問題行動の少なさ、欲求不満耐性）、知能、学業達成度、成績との間に有意な相関が認められた。また、観察結果との間にも有意な相関がみられた。さらに、性差と学年差を検討すると、女子は男子よりも2下位尺度と全体尺度において有意に得点が高かった。学年差、学年と性との相互作用は認められなかった。

一方、柏木（1988）は自己統制に自己抑制、自己主張・実現の2側面があるとし、これらを測定するために71項目から成る教師評定尺度を作成している（Table 4-3）。評定項目は幼稚園教諭からの聴取、園児の行動観察、笹野（1983）の項目、Wheeler & Ladd（1982）の項目より作成された。被験者は3歳～6歳の幼稚園児である。71項目を因子分析したところ、予想した自己制御、自己主張・実現に対応する2因子が抽出された。各下位尺度ごとに信頼性を検討すると、信頼性係数は自己抑制では.94、自己主張・実現では.94であった。尺度と他の測度との関連を検討すると、MFFの反応時間と自己統制に有意な正の相関が認められた。また、DLSTと自己主張・実現には、年少児で有意な正の、年長児で有意な負の相関が認められた。さらに、尺度の年齢差と性差を検討すると、自己抑制、自己主張・実現のどちらにおいても年齢による自己統制度の増加が認められた。また、自己統制では性差も見られ、すべての年齢で女児の方が男児より自己統制度が高いことが明らかになった。

なお、西野（1990a, 1990b）も幼児を対象にして、母親評定によるSRC I型スケール、SRC II型スケール、保母評定によるSRC III型Qスケールを作成している。

Table 4 - 3 柏木 (1988) の評定尺度

自己主張・実現
<ul style="list-style-type: none"> ・いやなことは、はっきりいやと言える。 ・自分の順番に他の子どもが割り込んできた時”いけない、私の番だ”と言える。 ・他の子どもと自分の意見が違っていると臆せず主張する。 ・友だちに意地悪されたりいやなことをされると止めてくれと言える (抗議できる)。 ・ひどい悪口を言われたりからかわれると、怒る。 ・友だちに悪くされずに自分のやりたいことを言える。 ・入りたい遊びに自分から”入れて”と言える。 ・遊びたい玩具を友だちが使っているとき”貸して”と言える。 ・遊びたい友だちを自分から誘って遊べる (誘われているだけでなく)。 ・ままごと遊びやごっこ遊びなどで自分に決められた役割ができる。 ・自分のやりたい遊びを友だちを誘ってはじめられる。 ・ごっこ遊びなどでやりたい役が言える。 ・好きな玩具、遊びたい玩具を選んでとれる。 ・してほしいこと、ほしいものをはっきりと大人に頼める。 ・状況に応じて行動を変えられる。 ・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。 ・遊び方や製作などにアイディアをもっている (教師にいちいちきかずに、自分のアイディアでどンドンする)。 ・他の子に自分の考えやアイディアなどを話す。 ・新しい遊びや難しそうな課題に興味をもつ。 ・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。 ・意見を聞いたり、感想を求めると、自分なりの考えや感想を出す (もっている)。 ・人から促されないと行動が起こせない。
自己抑制
<ul style="list-style-type: none"> ・ブランコやすべり台を何人かの友だちと一緒に使える。かわりばんこができる。 ・(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。 ・“後であげます”といえは待てる。 ・自分の持ち物と他人の持ち物を間違えずに区別できる。 ・遊びのルールが守れる。(ズルをしたり、ごまかししたりしない)。 ・教えられたことを理解し、教示どおりに実行できる。 ・“ちょっと待っていなさい”で待てる。 ・おやつが配られるのを待てる。 ・課題に沿った絵や製作を描いたり作れる (脱線したり自分の興味に走らない)。 ・友だちとおもちゃの貸し借りができる。 ・集団の中で我慢できる。 ・相談や大勢で話しているとき、自分の順番を待てる。 ・相手の話を終わるまで聞ける。(←自分の言いたいことをまず最初に言いたがる)。 ・教師に話しかけたい時、他の子が話している間、待ってられる。 ・前にした同じ失敗を繰り返さない。 ・制止するとわざとずる。 ・他の子の始めた遊びやいたずら、ふざけにすぐつられて一緒になってする。 ・人の目を引こうと目立ったり、かわったことをしてみせる。 ・“してはいけない”と言われたことはしない (人からいちいち注意されなくても)。 ・叩かれても、すぐに叩き返さない。 ・してはいけない時があることがわかり、やめる。 ・友だちの物や他の子が使っている玩具を欲しいと、すぐにとる。 ・園でのきまりをいちいち言われなくても守れる。 ・したいことをとめられるとやめる (ふくれたり泣いたり反抗しない)。 ・おなかのすいたり、のどがかわいたり、暑かったりなどの生理的欲求をその場を考えずに、すぐ訴えたり、水を飲もうとしたりしない。 ・悲しいことくやしいことつらいことなどの感情をすぐ爆発させずに抑えられる。 ・仲間と意見の違う時、相手の意見を入れられる (自分の意見だけを押し通そうとしない)。 ・仲間とくい違った時は願望を抑える。 ・劇やごっこ遊びに役ぎめのとき、なりたい役になくても我慢できる。 ・自分には不都合だったり損なことでも他の人のためにゆずれる (独り占めしない)。 ・多児のものがほしくて我慢する。 ・他の人と同じ物 (お弁当や服など) を欲しい (←人と違っていても我慢できる)。 ・欲しいものが手に入らないと、泣いたり、怒ったりする。 ・ケガしたり、血がでて我慢できる、泣かない。 ・勝ち負けのあるゲームで負けると泣いたり、怒ったりする (←勝敗を受け入れられる)。 ・(絵や工作など) が思い通りにいかないと、かんしゃくをおこす。 ・ちょっと失敗したりうまくいかないと、すぐあきらめてしまう。 ・少し難しいことをさせようとすると”できない”と言ったり後込みする。 ・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。 ・課せられた仕事を (つまらなかったり難しくても) 途中で放り出さず、最後までやり通す。 ・命令されたことがいやなことや難しいことでも遂行できる (課せられたことが難しかったり気に入らないことでも、やれる)。 ・人のまねをする。

Table 4-4 Humphrey (1982) の CPSCS

Interpersonal Self-Control
If Someone bothers me when I'm busy I ignore him or her.
When the teacher is busy I talk to my friends.
When someone pushes me I fight them.
I think about other things while I work.
Personal Self-Control
It's hard to keep working when my friends are having fun.
It's hard to wait for something I want.
I make mistakes because I work too fast.
It's hard for me to finish my work if I don't like it.
Self-Evaluation
I know when I'm doing something wrong without someone tellig me.
If my work is too hard I switch to something else.
Consequential Thinking
After I do something it's hard to tell what will happen next.

4.3 自己評定尺度

子どもの自己評定による尺度もいくつか作成されている。Humphrey (1982) は 4 年生と 5 年生を対象に、11 項目から成る児童用自己評定尺度 (Children's Perceived Self-Control Scale: CPSCS) を作成している (Table 4-4)。CPSCS を因子分析した結果、対人的自己統制因子、個人的自己統制因子、自己評価因子、結果理解因子の 4 因子が抽出された。2.5~3 週間の間隔をおいて再検査信頼性を検討したところ、対人的自己統制尺度が .63、個人的自己統制尺度が .63、自己評価尺度が .56、結果理解尺度が .18、全体尺度は .71 であった。この結果、結果理解尺度は分析から削除された。

CPSCS の分析にあたっては TSCRS の他、①自然観察、②知能指数、③達成度、④心理・社会的適応度が測定された。これらとの関係を検討すると、TRCRS (Humphrey 1982)、及び心理・社会的適応度の下位尺度 (適応度、欲求不満耐性、攻撃の問題行動) との間に有意な相関が認められた。観察結果との間には有意な相関は見られなかった。性差を検討すると、全体得点と対人的自己統制得点において、女子は男子よりも有意に自己統制力が高くなっている。学年差、学年と性との交互作用は認められなかった。

庄司 (1993) は先述の定義に従い、自己統制を欲求の有無、社会的望ましさの有無、行動の有無の組み合わせからとらえるために、27 項目から成る児童評定用の自己統制尺度を作成している。尺度の評定は「はい」から「いいえ」までの 4 段階である。標準化は 2 年生 63 名、3 年生 64 名、4 年生 89 名、5 年生 66 名、6 年生 105 名の 387 名を対象に行われている。項目分析によって不適切な項目 7 項目が取り除かれた後、残りの 20 項目について信頼性が検討された。クロンバックの α 係数は .78 であり、1 ヶ月後の再検査信頼性は .85 であった。児童評定用自己統制尺度とこれを教師が評定した結果との関連を検討すると、弱いながら有意な相関 ($r = .17$) が認められた。これらの結果から、本尺度の信頼性と妥当性は確認されたと解釈された。

自己統制の発達的変化を検討すると、自己統制得点は学年とともに有意に低下することが明らかになった。また性差を検討すると、女子の自己統制得点が男子よりも有意に高いことが明らかになった。さらに、自己統制得点が学年とともに低下する原因を検討するため、児童が自己統制する際の基準が検討された。その結果、親や教師に叱られる (褒められる) からという外的基準による統制は学年とともに低下し、自分でそう思うからという内的基準による統制は学年とともに増加することが明らかになった。

この他に、評定尺度とは異なるが、田島、柏木、氏家(1988)は幼児の能力を考慮したPFスタディ形式の絵画自己制御能力テスト(PSRT)を開発している。PSRTは①砂場(使っていたスコップを無理にとられてしまう場面)、②おもちゃ(楽しく使っていたのに貸してと頼まれる場面)、③ブランコ(順番待ちに割り込まれる場面)、④竹馬(友だちが遊んでいるのを借りたと思っている場面)、⑤花瓶(せっかく作った粘土の花瓶を友だちに不注意でこわされた場面)の5場面から成り、それぞれの場面を図案化したA図版と当該の場面で自己主張している子を描いた図、自己統制している子を描いた図の2枚からなるB図版で構成されている。実験者は被験者に、まずA図版を見せて場面の説明をし、次に2枚のB図版を見せてこのような場面ではどちらのようにすべきか、自分ならどうするかを尋ねる。田島らはこのPSRTによって、4歳児と6歳児の自己統制力の発達差と性差を検討しているが、尺度を標準化するための手続きはとられていない。

5. 自己統制の発達説

前段までで明らかのように、被験者として子どもを使った自己統制研究は多数存在する。しかし、それらの研究に必ずしも発達の視点が存在するわけではなく、自己統制の発達過程を体系的に論じているものは極めて少ない。

発達の視点を持つ代表的なものがKoppの発達説とLoevingerの発達説である。これらの説は、自己統制を発達的に研究する上で極めて示唆に富むものである。しかし、その実証的な検討は一部の年齢を対象としたものに限られており、内容も当該の発達段階の様相を記述し、他の段階との比較をするもの(例えば、Leeら1983、Vaughnら1984)が大半である。全発達段階にわたり、各段階の移行のメカニズムをも明らかにする組織的な実証的研究が望まれる。

このような限界はあるものの、ここでは、Koppの発達説とLoevingerの発達説を順に概観することとする。

5.1 Koppの発達説

Kopp(1981)は、自己統制研究に発達の視点を導入している数少ない研究のひとつである。彼女は生後3年間に関して、自己統制の発達段階モデルを仮定し論究している。このモデルでは、5つの発達期が設定されている。

5.1.1 神経生理的調節(誕生から2, 3ヶ月)

幼児に自己統制が発達するはるか以前に、覚醒状態を調節したり、体制化した機能的な行動として反射活動(たとえば、新生児が指しゃぶりに使うhand-to-mouth活動)を解発するといった統制が存在する。このようなタイプの統制が見られるのが、第1期の神経生理的調節期である。神経生理的調節には、外界から侵入してくる強い刺激から未熟な有機体を保護する過程が含まれている。中枢神経系の発達が完全でないと刺激の処理には限界があるため、有機体は「受動的刺激バリア」によって刺激から保護されている。一方、赤ん坊は、より能動的なタイプの刺激調節の仕組みも持っている。非授乳時の吸啜反応といった自分の覚醒水準や身体運動水準を低下させる適応反応がそれである。外的な刺激を和らげる能力には、大きな個人差が

存在する。この個人差は、有機体の全般的な成熟度や養育スタイルに起因するものと考えられている。また、このような個人差に加えて、発達的な変化のための、神経生理的調節能力は周期的に不安定になる。

ところで、覚醒状態の安定は成熟によりもたらされるが、覚醒の統制は養育者の社会的な相互作用や働きかけによって促進される。養育者との相互作用は、赤ん坊が覚醒時に環境内の顕著な刺激に注目する行動を促す。すなわち、養育者の働きかけは、赤ん坊が寝たり起きたりを内的に統制できるようになるための外的な支えとなっているのである。3ヶ月までに、赤ん坊は社会的に規定される「昼」と「夜」にあわせて、寝たり起きたりのサイクルを明確に示すようになる。このような変化は、赤ん坊が次の発達期に達し、新たな行動調節のメカニズムを獲得したことを示唆するものである。

5.1.2 感覚運動的調節（3から9～12ヶ月）

感覚運動的調節とは、自発的な運動反応（手をのばす、物をつかむ）や事象の生起に応じて反応を変化させることである。この時期のこのような行動は、意図的、意識的なものではなく、状況の理解とも無関係である。第1と第2の発達期で「統制」の代わりに「調節」という用語が使われているのは、このためである。

感覚運動的調節の能力には、生物学的な素因に由来する個人差とともに、養育者の応答性といった外的な条件に由来する個人差がある。養育者の応答性は、極度に非活動的で、アクティベーションを促し活動を維持してやることが必要な子どもには特に重要である。

5.1.3 統制（9から12～18ヶ月）

第3の発達期は統制と呼ばれる。この時期になると、子どもは養育者の要求を理解するようになり、身体的な活動やコミュニケーションや情緒的反応を適切に解発し、維持し、調節し、中止することができるようになる。統制は自己制御への重要な移行期であり、この発達期のはじめには指示に従うとか行動を自己監視するといった自己制御に類似する行動が出現する。Koppによると、この時期に統制が発達するのは、このころに子どもの認知的な処理能力が質的にも量的にも大きく変化することと関係している。また、認知的な発達とともに、運動・移動能力の発達は他者や事物からの自己の分化を促進するとしている。

統制の特徴的な行動は、禁止されている行動を自己抑制したり、指示に従ったりすることである。自己抑制は、①行動の方向づけにあたって、子ども自身が積極的な役割を果たすこと、②対象への接近、その対象が禁止されているものであることの想起、行動の抑制といった、一連の過程が含まれていることから、指示に従うことよりも複雑で興味深い統制の形態である。このような行動が子どもに可能になるのは、15～16ヶ月頃である。また、統制には、意図、環境内の様々な事象の評価、養育者に受容される事柄とされない事柄の理解も関係している。しかし、この時期の子どもには、想起や反省といった認知能力に限界があるため、このような理解が正確に行われるかどうかは、外的な手がかりが存在するか否かと密接に関連している。さらにこの時期になると、子どもに自己監視が見られるようになる。自己監視は、子どもが1歳頃に親子間に展開するコミュニケーションや相互作用から生じる可能性がある。相互作用においては、まず一方が、続いて他方が率先して能動的な役割を果たす。その結果、子どもはまず自分の注意を養育者の行動に向け、続いて自分自身に向けることになる。子どもは、社会的な

相互作用の中で自分自身の行動に注目する機会が多いほど、一人の時にも自己の行動に注目することが多くなるものと考えられる。そして、自己の行動への注目と禁止された経験に関する認識や養育者の要求に従おうという動機とが結びつくと、結果的に自己監視が生起するものと考えられる。

5.1.4 自己統制 (24ヶ月以降)

自己統制期になると、子どもは求められた場合には行動を遅延し、外的に監視されていない時にも養育者の期待に沿った行動をすることができるようになる。自己統制は、子どもに表象的思考や記憶の再生が可能になる点で統制とは区別される。表象的思考や記憶の再生によって、子どもは自己の行動と、どの行動が許されどの行動が許されないのかといった養育者の指示とを関連づけることができるようになる。自己統制期の子どもは、ものを食べ、遊び、服を着、買い物に行き、一人で待つといった行動に関わる様々な約束事を理解している。2歳くらいの子どもの観察すると、自分たちがどこで遊び、何を使って遊び、店の中や遊び場や友だちの家で何をすることが養育者から期待されているかをよく理解していることがわかる。その結果、子どもは養育者がその場にいないとも、社会的ルールに従った行動がとれるようになるのである。しかしその一方で、年少児の自己統制には一定の限界があることも事実である。たとえば、ボールが通りを転がってきたとか、面白い場所を見つけたとか、自分でやってみたいことが目の前にあるとかいった具合に、興味を引く顕著な刺激が存在する場合には、子どもは安全やルールや注意といったことから簡単に気をそらしてしまう。

5.1.5 自己制御 (36ヶ月以降)

最後の発達期が自己制御である。Koppによると、自己統制と自己制御の違いは程度の差であり、質的な違いではない。自己統制には、子どもが行動を新しい状況に適合させる上での柔軟性に限界があり、遅延や待つ能力にも限界がある。これに対して、自己制御は変化に、より適応的であり、内省、自覚、メタ認知に関連する方略も使われるようになる。

5.2 Loevinger の発達説

Kopp の発達説は生後3年間に限定したものであるが、Loevinger は自我発達理論の中で、生涯発達の視点から衝動統制の発達段階を設定している (Loevinger 1966, Loevinger & Wessler 1970)。Loevinger によると、各段階は発達の系列を表しているが、暦年齢に厳密に対応しているわけではない。Loevinger が設定している発達段階の数は研究の時期により、また移行期を含めるか否かにより異なるが、ここでは移行期を除き、衝動統制に関連する7段階について衝動統制の変化を中心に述べることにする。

5.2.1 衝動的段階

最初の段階は衝動的段階である。この段階の子どもには衝動の統制力が欠如しており、欲求の「奴隸」である。規則は理解されず、統制は他者に依存している。行動が遂行されるのは報酬が与えられるからであり、行動が抑制されるのは罰せられるからである。またこの段階の子どもは、内的世界を概念化する能力も欠如しているために、身体的な不快感と情緒的な不快感を区別することができない。

5.2.3 自己保護的段階

次の段階が自己保護的段階である。この段階になると規則が理解されるようになる。しかしながら、子どもが規則に従うのは自分の利益や賞罰のためであり、道徳的判断のためではない。自己統制が行われるのは、罰や不快な経験を避けるためである。この段階の子どもは即時的な快楽を求める傾向があり、長期にわたる目標や目的を意識して行動することは難しい。

5.2.3 順応的段階

順応的段階では、子どもはそれが規則だという理由で規則に従う。そして、衝動の統制を行うのは、他者から非難されないためである。この段階になると、子どもは、心的な不快感と身体的な不快感を区別できるようになる。しかし、内的世界を表現するための語彙は貧弱で、幸せ、悲しい、困った、うれしい、楽しいといった言葉に限られている。

5.2.4 良心的段階

良心的段階になると、子どもは自己評価基準を持つようになり、これが権威者や同輩から外的に強制される基準に優先するようになる。子どもがある行動を肯定的に評価したり否定的に評価したりするのは、家族や学校の友人や国がそうしているからではなく、自分が個人的にそのように感じるからである。この段階では、自分の行動を統制できなかった場合の制裁は自己批判と罪の意識である。またこの段階の子どもは、自分自身の基準で自分の達成を判断するとともに、長期的な目標や目的を持つようになる。さらにこの段階では、多くの特性に個人差の存在することが認識され、子どもは特性や内的感情を表現する様々な語彙を豊富に持つようになる。

5.2.5 個別性段階

良心的段階から自律的段階への移行期が個別性段階である。この段階の子どもは、パーソナリティやライフスタイルに関する個別性の意識が高まり、それらすべての違いに寛容である。対人関係に関しては、相互性の意識が深まり、他者に対する依存が身体的、経済的なものとしてよりも、情緒的なものとして理解されるようになる。

5.2.6 自律的段階

自律的段階になると、内的な葛藤、すなわち要求と理想、要求と義務、さらに要求間の葛藤に直接対処できるようになる。興味深いことに、この段階では、衝動の表出が増大する可能性がある。しかしながら、それは自己保護的段階のような全く抑制のない表出ではない。自分の利益のための衝動表出は他者を侵害しない範囲ですべきであることが意識されているという点においては、分化し、節操のある表出である。“個”の問題は、この段階でより精緻化され、人間の必然的な相互依存性を理解するようになる。この段階におけるもうひとつのテーマは、自己表現の探求である。

5.2.7 統合的段階

最も上位の段階は、統合的段階である。この段階では、葛藤する要求に単に対処するのではなく、これを調和させることができる。このことは、できないことを断念し、統合的なアイデ

ンティティ感を達成することに深くかかわっている。この統合水準に達するのは、ごく少数の者と考えられる。

6. 自己統制の要素過程モデル

6.1 要素過程モデル

自己統制過程の構成要素に関してモデルを設定し分析することは、極めて多様に見える自己統制行動を統一的に捉え、そのメカニズムを明らかにする上で、極めて有効な研究方法である。自己統制の要素過程のモデルの検討は、主に社会的学習理論の領域と社会心理学の領域で行われてきた。前者では、Kanfer (1970, 1971, 1980) や Bandura (1977, 1986) のモデルがその代表的なものであり、後者では、Wickland の自己意識 (self-awareness) に関するモデルが代表的なものである (Duval & Wickland 1972, Wicklund 1975, Wicklund & Frey 1980)。ここでは、社会的学習理論の領域に注目することとする。

6.1.1 Kanfer のモデル

Kanfer のモデルは、3つの段階から構成されている (Fig.6-1)。最初の段階は自己監視 (self-monitoring) である。この段階では自己の行動に注意が向けられ観察が行われる。この過程は新奇な状況に遭遇したり環境の反応が変化したりして、どのように行動するか判断が必要な場合に生起する。例えば、ある酒好きが、酒を止めなければ離婚すると妻に言われて、はじめて自分の飲酒行動の問題性を意識した場合を考えてみよう。おそらく彼は、それ以後自分が毎日飲む酒の量や飲んでいる間の自分の行動に注意を向け、気を使うようになるだろう。これが自己監視である。

自分の行動が適切か否かを判断するにあたっては、現在の行動内容の評価が必要であろう。この評価が行われるのが第2段階の自己評価 (self-evaluation) である。この段階では、人は現

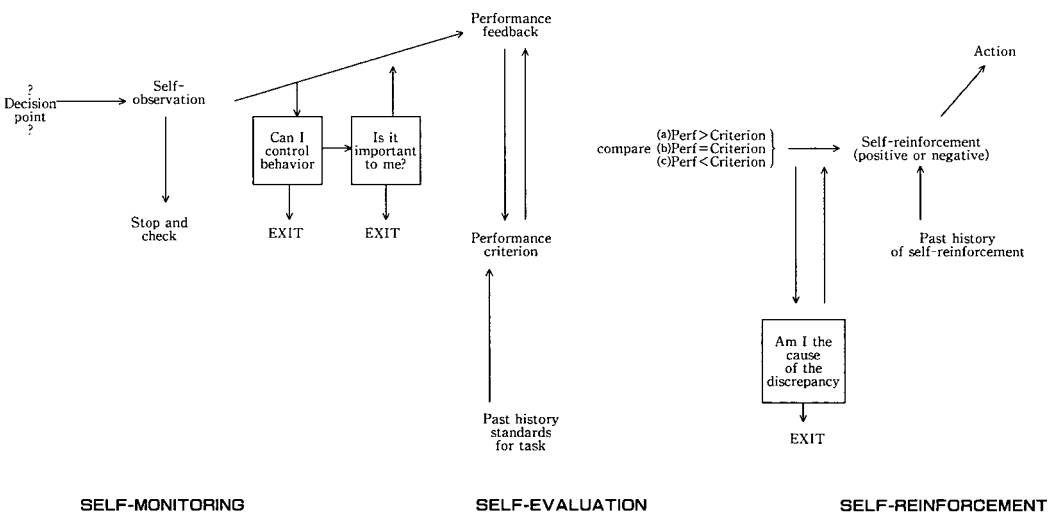


Fig. 6-1 Kanfer の要素過程モデル

在の自分の行動の遂行水準と自己の評価基準との比較を行う。件の酒好き氏は、自分の飲酒行動を反省するにあたって、過去の自分の経験から、他者から受容される飲酒量や行動がどのようなものか考えるであろう。これが評価基準である。自己監視が適切でなかったり評価基準が非現実的なものである場合には、正確な自己評価は不可能であり、このような自己評価は効果的な自己統制行動を妨げることになる。例えば、他者が受容すると考える飲酒量、すなわち評価基準が極端なものであったり、自分の飲酒行動、すなわち遂行水準が正確にモニターできなかった場合には、酒好き氏は自分の飲酒行動が逸脱したものとは思わないであろう。

自己統制過程の第3段階は自己強化と呼ばれ、自己評価過程から得られた情報に個人が反応する過程である。この段階で行われる強化には、外的刺激の自己管理のほか、先行する結果に対する満足や不満足といった情緒的、認知的反応も含まれる。自己強化段階の主な機能は動機づけである。遂行基準と評価基準の間に隔たりが検出されなかったり、遂行水準が評価基準を越えているときには人は自分に満足し、行動変容が動機づけられることはない。例えば、酒好き氏が自分は他人より多く酒を飲んでいるわけではないと判断すれば、自分の妻の批判は不当なものと考え、以前と同じように飲み続けるであろう。評価基準に満たない遂行水準は不満足感を生じ、このことが評価基準に一致する新しい行動を意図させることになる。新しい行動が試みられる際には、遂行水準が評価基準に一致するまで自己統制過程は繰り返されることになる。しかし、隔たりが極端に大きい場合や強烈な自己罰が行われる場合には、不快感が生じて、隔たりを修正する行動よりも回避行動が動機づけられる可能性もある。

6.1.2 Bandura のモデル

Bandura の社会的学習理論は相互決定主義、すなわち人間の行動は個人的要因、環境的要因、行動の3要因が互いに影響を及ぼし合っている1つのシステムの中で理解すべきだとする立場に立つものである。自己統制モデルもこの観点から論じられている。Bandura のモデルもKanfer のモデルと同様に3つの要素過程から構成されており、両者は極めてよく類似している。各要素は、それぞれ自己観察 (self-observation)、判断過程 (judgemental process)、自己反応 (self-reaction) と呼ばれている (Fig. 6-2)。

自己観察の段階では自己の行動の観察が行われる。人が自分の行動に何らかの影響を与えようとするならば、当然、今自分は何をしているのかを知らなくてはならないであろう。従って、自己統制の成否は、部分的に自己観察の正確さや頻度に依存している。

ところで、ひとつの行動には、行動の質、頻度、量、独創性といった観察可能な多くの次元が存在するが、観察にあたって注意が向けられるのは特定の次元に限られる。たとえば、トラック競技ではスピードの次元が選択され、達成場面では課題の質、量、独創性の次元が、対人場面では社会性や道徳性の次元が選択的に観察される。どの次元が注目されるかは、当該の個人の価値観や問題となる行動の機能に依存すると考えられている。自己観察の過程は、自己の行動をただ機械的に監視することではない。自己の行動のどのような側面に最も注意が向けられ、それがどのように知覚され、どの情報がどのように記憶されるかは、あらかじめ存在する自己概念によって選択的な影響を受ける。また、ムード状態も自己の遂行がどのように自己観察され、認知的に処理されるのかに影響を及ぼす。たとえば、気落ちしたムードの時には、事象は否定的に解釈され、不快な経験が容易に想起される。しかし、肯定的なムードの時には、事象に関してより好意的な視点をとり、肯定的な経験が想起されやすい。

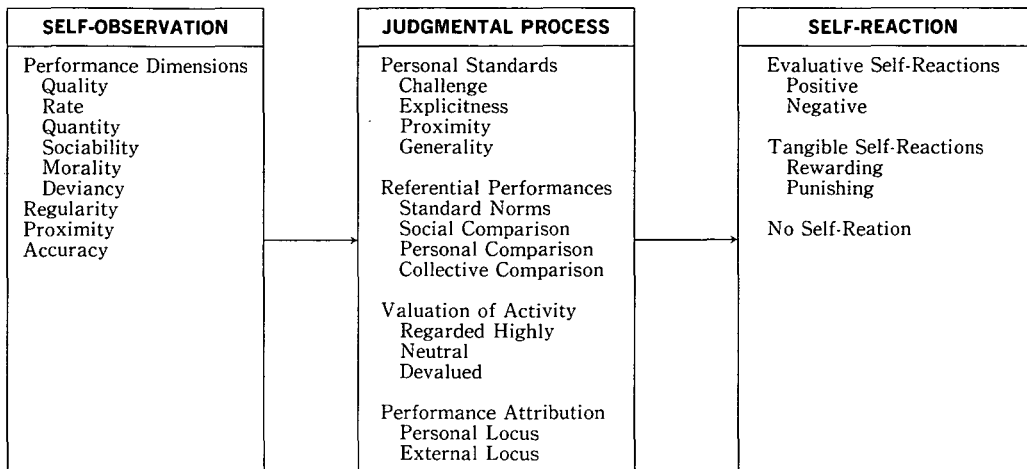


Fig. 6-2 Bandura の要素過程モデル

自己観察に基づいて生起するのが判断過程である。判断過程では自己観察によって明らかになった現在の遂行水準の適切さが判断される。自己観察過程で行動のどのような次元に注意が向けられるにしても、多くの場合、この行動の適切さを判断する絶対的な判断基準は存在しない。そこで判断過程では、自己観察過程で明らかになった自己の遂行水準とその行動の社会的基準や個人的基準との比較判断により、遂行結果の自己評価が行われる。Bandura (1978) によると、判断過程にはいくつかの要因がかかわっており、当該の活動がどの程度自分に重要なものかということもそのひとつである。また、自分の行動の原因帰属も関与する。

次の自己反応の段階では、前段階の判断結果に基づいて自己の行動に誘因が与えられ、行動の促進や抑制が行われる。自己動機づけの誘因には、物的報酬と自己賞賛や自己非難といった自己評価反応がある。特定の行動が達成された際に物的な報酬を得たり、自己満足を経験すると、人は達成すべき遂行水準をめざして努力するように動機づけられる。

6.2 要素過程の訓練

自己統制がうまく行われるためには、先述の各要素過程が適切に機能する必要がある。そこで、子どもの自己統制行動を改善するために、自己統制の各要素過程を訓練する試みが行われている。

Glynn ら (Ballard & Glynn 1975, Glynn & Thomas 1974, Glynn, Thomas & Shee 1973) は、自己監視、自己評価、自己強化の各過程を考慮した訓練プログラムを開発し、子どもの教室における課題遂行行動の改善に適用している。しかし、Glynn らの手続きは各要素過程を分離できないため、各過程が行動の改善に及ぼす相対的な効果は明らかではない。Spates & Kanfer (1977) は、Glynn らとは異なる手続きを用いて、小学1年生を対象に目標設定、自己監視、自己評価、自己強化の相対的な効果を算数の学習に関して検討している。それによると、単独で最も効果が大きいのは目標設定の過程であり、この過程に自己監視と自己強化の過程を付加しても算数の誤反応の減少に明確な効果は見られなかった。これに対して、Sagotsky, Patterson & Lepper (1978) は5年生と6年生を対象とし、算数の学習行動に目標設定と自己監視が及ぼす影響を検討したところ、自己監視手続きを訓練された子どもには、学習行動と算数の達成度

に有意な改善が認められたが、目標設定にはそのような効果は見られないとしている。Brodén, Hall & Mitts (1971) も、自己監視が中学2年生の学習習慣を大幅に改善したことを報告している。一方、Litrownik & Steinfeld (1982) は、精神遅滞者を対象に自己統制の各要素過程の訓練を試み、報酬の自己操作は行動の改善に効果があるが、自己評価の言語化には効果がないことを明らかにしている。Litrownik らは、これは自己評価に特定の情緒が連合していないためだと解釈している。

このように、子どもを対象とした、自己統制の各要素過程の相対的な効果に関する研究結果は多様であり、一貫していない。その原因は、各研究で使用されている課題や実験状況が様でないことのほか、各要素過程の外顯的な側面と同時に生起する可能性のある内潜在的な側面を実験的に統制することが難しい点があげられるかもしれない。たとえば、外顯的な自己監視の手続きには、内潜在的な自己評価や自己強化が伴う可能性があるが、実験的にこれを統制することは容易ではない。また、被験者の年齢が様々であることも関連があるかもしれない。たとえば、社会的比較情報により自己評価が可能になるのが7歳以降との研究結果(Ruble ら1980)を勘案すると、上記の Litrownik らの研究で自己評価に効果が見られなかったのは、被験者の精神年齢(4～8歳)が影響している可能性が考えられる。Harter (1982) によると自己統制の各要素過程の獲得には発達のなずれがあり、通常成人の自己統制過程で機能する順序、すなわち、自己監視、自己評価、自己強化とは逆の順序である。つまり、子どもは自己評価ができる前に、自己賞賛などの自己反応をモデリングして自分の行動に適用することができ、また、自分の行動を十分に監視できるようになる前に、自己評価過程が獲得されるのだと論じている。Harter に従えば、各要素過程が自己統制に与える相対的な効果は被験者の年齢により異なることが予想され、発達の視点を導入した組織的な研究の必要性が指摘できよう。

7. ま と め

本論では子どもの自己統制に関する心理学的研究を概観したが、その研究課題、研究方法は多岐にわたり、研究動向を統括的に論じることが容易ではない。これは、現在の自己統制研究が精神分析学、ロシア心理学、学習理論という複数の理論的背景を持ち、道徳性及び道徳的行動、学習、社会性の発達といった異なる領域で発展してきたこと、各領域の研究者は相互に密接な関わりを持つことなく独自に理論を展開し研究を進めてきた傾向があること、また満足遅延、誘惑への抵抗といった特定の現象に即して研究が展開されてきたため、同一の領域においても包括的な説明理論が存在するわけでないこと等がその原因であろう。

しかし、研究の更なる発展をめざすためには自己統制の構造を明らかにして、一見多様な現象を統一的に据え検討していくことが是非とも必要である。このような研究を進めていく上で、Bandura や Kanfer の要素過程モデルは極めて示唆に富み、有効なものと考えられる。この点は、塚本(1995)が母親の育児態度と子どもの自己統制の発達に関する研究において、要素過程モデルによる解釈が有効であることを既に指摘している。すなわち、塚本によると、母親の育児態度は子どもの自己統制の各要素(下位)過程の発達に影響し、育児態度の内容により影響を受ける要素過程が異なる可能性がある。従って、自己統制と母子関係の関連の分析にあたっては、自己統制のどの要素過程に母子関係のどのような側面がかかわり、その結果どのような

発達が見られるのかという視点が重要であると述べている。

このような捉え方は、当然母子関係研究のみに有効なわけではない、自己統制研究の全領域に適用が可能であろう。例えば、自己統制研究の比較的新しい領域の一つである感情の自己統制と知識に関する一連の研究も、このような視点から捉え直すことが可能である。すなわち、子どもの感情理解の5つの要素は、感情喚起の自己モニターに関わる知識（手がかりの知識、規定因に関する知識）、自己統制の判断に関する知識（感情表出ルールの理解、感情反応の結果に関する知識）、自己統制反応に関する知識（自己統制の方略に関する知識）に分類することが可能であり、これらはそれぞれ要素過程モデルの自己観察、判断過程、自己反応に対応するものと見ることができる。このように捉えると、要素過程モデルに基づく他の領域の研究知見と自己統制の知識との関連が明らかになり、より詳細な分析が可能となろう。モデル自体の検討も含め、今後考慮されるべき視点である。

ところで、本論で概観した研究のほとんどは欧米の研究であった。これは、わが国の研究動向を軽視したためではなく、わが国における自己統制研究が必ずしも活発ではなく、論文の絶対数が限られていることによるものである。1986年から1995年の10年間に『心理学研究』と『教育心理学研究』に掲載された原著及び資料論文974編のうち、自己統制に関する論文は16編で全体の1.6%に過ぎない。わが国において自己統制研究が活発でない原因のひとつに、欧米との文化差の影響があるかもしれない。複数の研究から、日本の子どもは米国の子どもよりも認知スタイルにおいて熟慮的(抑制的)であり、その発達も早いことが知られている。(Salkind ら1978, 波多野 1974)。また、母親の発達期待においても、日本の母親は米国の母親とは対称的に、従順や感情のコントロールといった自己統制的な行動を重視することが知られている(東ら1981)。すなわち、日本の文化においては、一般に行動の抑制や自己統制が強く求められ、幼い時からこうしたしつけが重視される。そのため、従来このような行動傾向は子どもに十分に具わっており、あえて取り上げる必要のない問題であったのかもしれない。また実際、自己統制の欠如を主な原因とする重篤な問題行動も、従来さほど顕在化していなかったであろう。日本の学校教育において、一人の教師が40人前後の子どもの前にして整然と一斉授業を行い、世界に名だたる教育効果をあげてきたのも、子どもたちにこうした行動傾向が具わっていればこそである。

しかし、状況は変化しつつある。その表れのひとつが、いじめをはじめとする学校不適応問題の深刻化である。総務庁青少年対策本部(1994)によると、小・中学校におけるいじめの発生件数は、平成4年度20,932件、平成5年19,213件と数の上では減少傾向にある。しかしその一方で、陰湿化・悪質化の傾向も顕著であり、いじめが原因と考えられる自殺も続発している。平成7年11月に起きた上越市春日中学1年生のいじめ自殺は記憶に新しいものである。このような現状に対して、様々な対策が検討されている。文部省(1984)はいじめっ子の特徴として、自分の感情のままに行動し、相手の気持ちを思いやることがほとんどないことをあげている。また、いじめの背景として、今日の子どもの自主性や耐性の欠如により対人関係が未熟であること、望ましくない欲望を抑えて生活しようとする力に乏しいことなども指摘している。「自分の感情のままに行動」、「自主性や耐性の欠如」、「望ましくない欲望を抑えられない」といった現象は、いずれも自己統制力が子どもに育っていないことの表れと考えることができる。事実、辰野(1990)は、いじめをはじめとする学校不適応の原因のひとつが自己統制の欠如にあることを指摘している。このような自己統制の欠如は、「いじめ」といったある意味で「特別な」行

動ばかりではなく、子どものより日常的な行動にも及んでいる。すなわち、「私語が絶えず授業に集中できない」、「他人の話が聞けない」、「授業中でも席を離れ立ち歩く」といった、最近の教室の乱れがその表れである。

このように、現在の日本においては、従来子どもに「当然」身についていると考えられ、実際にそうであった自己統制力が育ちににくくなってきており、このことがいじめをはじめとする様々な問題行動を子どもに引き起こしつつあると解釈することもできるのである。自己統制の欠如が現代社会最大の社会病理とされ、重大な社会問題の多くがこれを原因とする(Baumeister, Heatherton & Tice 1994) とされる米国ほど事態は深刻ではない。しかし、日本の現状も決して楽観できるものではなく、米国同様、日本においても子どもの自己統制に関する研究が組織的に行われる必要性が指摘できるのである。

引 用 文 献

- 東洋・柏木恵子・R. D. ヘス 1981 母親の態度・行動と子どもの知的発達 東京大学出版会
- Ballard, K. D., & Glynn, T. 1975 Behavioral self-management in story writing with elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 387-395.
- Bandura, A. 1977 Social-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. 1978 The self system in reciprocal determinism. *American psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. 1986 Social foundation of thought & action. Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. 1994 Losing control. Academic press.
- Bretherton, I., Fritz, J. Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. 1986 Learning to talk about emotion : a functional perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Broden, M., Hall, R. V., & Mitts, B. 1971 The effect of self-recording on the class room behavior of two eighth-grade students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, 191-199.
- Cole, P. M. 1986 Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Duval, S., & Wicklund, R. A. 1972 A theory of objective self-awareness. New York : Academic Press.
- Glynn, E. L. 1970 Classroom application of self-determined reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 123-132.
- Glynn, E. L., & Thomas, J. D. 1974 Effect of cueing on self-control of classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1974, 7, 299-306.
- Glynn, E. L., Thomas, J. D., & Shee, S. M. 1973 Behavioral self-control of on-task behavior in an elementary classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 105-111.
- Harris, P. L., Olthof, T., Meerum Terwogt, M., & Hardman, C. E. 1987 Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 319-343.
- Harris, P. L., Olthof, T. & Meerum Terwogt, M. 1981 Children's knowledge of emotion.

- Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22, 247-261.
- Harter, S. 1982 The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- 波多野誼余夫 1974 熟慮性の発達 幼児・児童の発達と教育 第2報 (教育研究開発に関する調査研究 昭和48年度報告書)
- Humphrey, L. L. 1982 Children's and teacher's perspectives on children's self-control : the development of two rating scales. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 624-633.
- Kanfer, F. H. 1970 Self-regulation : Research, issues, and speculations. In C. Neuringer & J. L. Michael (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Kanfer, F. H. 1971 Maintenance of behavior by self-generated stimuli and reinforcement. In A. Jacobs & L. B. Sacks (Eds.), *Psychology of private events*. New York : Academic Press.
- Kanfer, F. H. 1977 The many faces of self-control or behavior modification changes its focus. In R. Stuart (Ed.), *Behavioral self-management*. New York : Bruner/Mazel.
- Kanfer, F. H. 1980 Self-management methods. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change : A textbook of methods* (2nd ed.). New York : Pergamon Press.
- 柏木恵子 1988 幼児期における「自己」の発達 東京大学出版会
- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. 1979 Self-control in children : The development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1030.
- Kopp, C. B. 1982 Antecedents of self-regulation : A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Lee, M., Vaughn, & Kopp, C. B. 1983 Role of self-control in the performance of very young children on a delayed-response memory-for-location task. *Developmental Psychology*, 19, 40-44.
- Litrownick, A. J., & Steinfeld, B. I. 1982 Developing self-regulation in retarded children. In P. Karoly & J. J. Steffen (Eds.), *Advances in child behavior analysis and therapy*. New York : Gardner Press.
- Loevinger, J. 1966 The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, 1966, 21, 195-206.
- Loevinger, J., & Wessler, R. 1970 *Measuring ego development* (Vol. 1) San Francisco : Jossey-Bass.
- Loevinger, J., & Wessler, R., & Redmore, C. 1970 *Measuring ego development* (Vol. 2). San Francisco : Jossey-Bass.
- Luria, A. 1961 The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors. New York : Liveright.
- Maccoby, E. E., Dowley, E. M., Hagen, J. W., & Degerman, R. 1965 Activity level and intellectual functioning in normal preschool children. *Child Development*, 36 761-770.
- Masters, J. C., Barden, R. C., & Ford, M. E. 1979 Affective states, expressive behavior and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 380-390.
- Meerum Terwogt, M. 1986 Affective states and task performance in naive and prompted

- children. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 31-40.
- Meerum Terwogt, M., & Olthof, T. 1989 Awareness and self-regulation of emotion in young children. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.) *Children's understanding of emotion*. Cambridge University Press. 209-237.
- 文部省 1984 児童の友人関係をめぐる指導上の諸問題 小学校生徒指導資料 3
- 西野泰広 1990a 幼児の自己制御機能と保母のかかわり 発達心理学と医学 1 235-247
- 西野泰広 1990b 母子関係と自己制御行動の発達 発達心理学と医学 1 333-344
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S. & Loeb, J. H. 1980 A developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 105-115.
- Saarni, C. 1979 Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.
- Saarni, C. 1984 An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Saarni, C. 1989 Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. In C. Saarni and P. L. Harris (Eds.) *Children's understanding of emotion*. Cambridge University Press.
- Sagotsky, G. Patterson, C. J. & Lepper, M. R. 1978 Training children's self-control : A field experiment in self-monitoring and goal-setting in the classroom. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 242-253.
- 笹野完二 1983 乳幼児期における行動制御機能の分析 岡山大学教養部紀要, 19, 1-15.
- Salkind, N. J., Kojima, H. & Zelniker, T. 1978 Cognitive tempo in American, Japanese and Israeli children. *Child Development* 49, 1024-1027.
- 庄司一子 1933 児童の self-control の発達の検討 教育相談研究, 31, 47-58.
- Spates, C., & Kanfer, F. 1977 Self-monitoring, self-evaluation and self-reinforcement in children's learning : A test of a multistage self-regulation model. *Behavior Therapy*, 8, 9-16.
- 総務庁青少年対策本部 1994 平成6年度版青少年白書 青少年問題の現状と対策 大蔵省印刷局
- Strommen, E. A. 1973 Verbal self-regulation in a children's game : Impulsive errors on "Simon says" *Child Development*, 44, 849-853.
- 田島信元 柏木恵子 氏家達夫 1988 幼児の自己制御機能の発達 : 絵画自己制御能力テストにおける4-6歳の縦断的变化について 発達研究 4 45-63
- 辰野千寿 1990 自己統制力を育てる先生 図書文化
- Thompson, R. A. 1990 Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development*. Nebraska Symposium on Motivation, 36, 367-467.
- Toner, I. J. Holstein, & Hetherington, E. M. 1977 Reflection-impulsivity and self-control in preschool children. *Child Development*, 48, 239-245.
- Trabasso, T., Stein, N. L. & Johnson, L. R. 1981 Children's knowledge of events : a causal analysis of story structure. In G. Bower (Ed.), *Advances in learning and motivation*, 15. New York : Academic Press.

- 塚本伸一 1995 母子関係が子どもの自己統制に及ぼす影響 — 自己統制尺度によるアプローチ — 応用心理学研究 20 23-32
- 氏家達夫 柏木恵子 田島信元 1990 幼児の自己制御機能測定を試み(2) 発達研究 6 87-99
- 氏家達夫 田島信元 1987 幼児の自己制御機能測定を試み 発達研究 3 105-114
- Wheeler, V. A. & Ladd, G. W. 1982 Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- Wicklund, R. A. 1975 Objective self-awareness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 8). New York : Academic Press.
- Wicklund, R. A. 1978 Three year later. In L. Berkowitz (Ed.), *Cognitive Theories in social psychology*. New York : Academic Press.
- Wicklund, R. A., & Frey, D. 1980 Self-awareness theory : When the self makes a difference. In D. M. Wegner & R. R. Vallacher (Eds.), *The Self in social psychology*. New York : Oxford University Press.
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B. & Krakow, J. B. 1984 The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age : normative trends and individual differences. *Child Development*, 55, 990-1004.

Review of the Studies on Children's Self-Control (2)

Shinichi TSUKAMOTO*

ABSTRACT

This paper reviews the studies on children's self-control under three major topics as follows ; (I)assessment methods of self-control, (II)developmental considerations in the study of self-control, (III)sequential model of the components in the self-control. Psychological assessment methods for the measurement of children's self-control include rating scales and experimental tasks such as resistance to temptation task and delay of gratification task. There has been relatively little attention directed toward developmental factors involved in self-control. Kopp has been one of the few investigators to adopt a developmental perspectives from the outset. The sequential model of Kanfer and Bandura have emerged from the social learning theory. The essential components of these models involve a chain beginning with self-monitoring (self-observation), followed by self-evaluation, and then self-reinforcement (self-reaction).

* Division of Organization and Administration