

幼児の主体性の教師評定尺度の作成 (2)

筑波大学心理学系 新井邦二郎

埼玉県教育委員会 宮腰 養

埼玉県立南教育センター 後藤 かつ

A teacher's rating scale of 'independence-autonomy' for kindergarten children (II)

Kunijirou Arai (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305, Japan*), You Miyakoshi (*Saitama Prefectural Board of Education, Urawa 336, Japan*) and Katu Gotou (*Saitama Prefectural South Education Center, Urawa 336, Japan*)

The present study assumes that 'independence-autonomy' in infants is developmentally and functionally composed of trust, image and conflict regulation. Therefore, the teacher's rating scale consists of three subscales, i.e., a trust subscale, an image subscale and conflict regulation subscale in correspondence with 'independence-autonomy' components.

Class teachers observed a total of 1360 kindergarten children of four and five years and rated this scale twice with an interval of seven months.

This study found that (i) this scale has a high reliability in internal consistency and stability, (ii) age difference is significant, that is, five-year-old children have higher scores than four-year-olds, (iii) sex is significant, that is, girls have higher scores than boys.

Key words: 'independence-autonomy' trust, image, conflict regulation, infant.

問題と課題

主体性の要素

本研究が作成しようとしている「幼児の主体性の教師評定尺度」は、信頼感、イメージ、葛藤の調整の3つの下位尺度から構成されている。そこで、なぜ、この信頼感、イメージ、葛藤の調整の3つに着目したかについてあらかじめ述べてみよう。

見知らぬ子どもどうしのいるプレイルームの中に、ある幼児が置かれたと仮定しよう。この子は、まず自分がこの状況で何をしようか、何をしようか、何をしないかを考えるであろう。その時、見知らぬ子どもばかりいることに対して強い不安感や恐怖感をもつならば、何もできなくなってしまい、周囲の様子をただ眺め見ているか、それさえ不安を引き起こすならば、目を閉じてじっとうずくまるか、さ

らには泣き出してしまうかのいずれかになるかもしれない。反対に、見知らぬ子どもに不安感をもつことが少なかったり、自分は見知らぬ子どもと遊べるし、また友だちと遊ぶことが楽しいと感じたりする子どもならば、その部屋に置かれているおもちゃに手を伸ばしたり、あるいは他の子どもと交わろうとしたりするであろう。こうした態度や行動の差は、その子の中に他者に対する信頼感が形成されているか否かによるところが大きいと考えられる。

次に、その子は、部屋の中にあつた大きな積木を見つけ、自分も入れるような大きな家を作ろうと、積木をせっせと運び、積み上げているとしよう。そうして、その子は、一心不乱に家作りの活動に集中し、充実した時間を過ごしていく。他方、何をしたいのかがまったく心の中に浮かんでこない子どもは、親のほうを見たり、友だちのほうを見たり、あ

るいはこのオモチャ、あのオモチャと手を伸ばしたりするけれども、どれにも心は向かず、絶えずフラフラして、心を集中する時がない。結局、親の近くに寄り、親の指示する活動に従事することになったりする。こうした態度や行動の差は、信頼感も関与する部分もあるだろうが、子どものなかのイメージの形成の問題にかかわるところが大きいと考えられる。

さらに話を続けよう。大きな家を作ろうとしている子どもが、たくさんの積木を用いるために、他の物を作ろうと、やはり同じように大きな積木を使っている子どもと衝突が起きたとしよう。解決の仕方には3通りが考えられる。1つは、他の人を押しのけて自分の欲求を通す。つまり、積木を独り占めすることである。2つ目は、大きな家を作ることを断念し、積木を他の子に譲る。そして、自分は他の遊びに移る。3つ目は、他の子を説得し、積木を譲ってもらうか、あるいは一緒に家や何かを作ることを提案するがして、お互いの欲求の調整を行うことである。その子が、これら3つの行動のうちのどれを選ぶかは、子どもの中の葛藤の調整の発達の問題に大きく左右されると考えられる。

以上のような仮想的事例(しかし、現実にも頻繁に起こり得そうな事例)を通して考えられることは、幼児の主体的な態度や行動にとって、信頼感やイメージ、葛藤の調整がいかに重要な役割を果たしているかということである。これまで、幼児の主体性については、自発性、集中性、独立性、好奇心、自制心、自己表現、責任感等から構成されると仮定し、研究されてきた(例えば、平井他, 1979-1982, 斎藤他, 1985, 1986, 1988, 石川他, 1968)。これらの主体性の諸側面は、発達のには信頼感、イメージ、葛藤の調整の3つの内面的な性質の形成から派生してくるものと考えられることができる(新井, 1992)。幼児の主体性について、外面的な要素を多くあげて研究するよりも、内面的な基礎要素を見つけ、それらに基づいて研究する立場を本研究はとっている。

幼児の主体性の構造

幼児の主体性の定義については、前論文(新井, 1992)にて述べてあるので、ここでは重複を避けるが、「自分の行動の開始や調整に関して、周囲の状況を考慮しながら自分で判断し、選択・決定しようとする子どもの傾向」と見なしている。この主体性を支える基本的な要素が、子どもの心の中にその発達のなかで形成されていくと考えられる信頼感、イメージ、葛藤の調整の3つであるが、これらの3要素は、それぞれ別個のものとするよりも、ちょうど Maslow, A.H. (1970)の欲求のヒエラルキー説のように、Fig. 1に示すような階層構造を形成していると

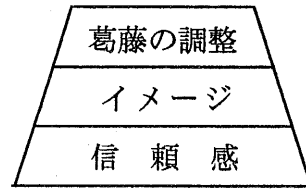


Fig.1 幼児の主体性の構造

考えられる。すなわち、発達のにも機能的にも信頼感が最も基礎にあり、ついでイメージが、最後に葛藤の調整が形成・機能すると考えられる。まず信頼感は発達的に見た場合、生後間もなく、子どもがもつ身体的な欲求の満足と心理的不安の解消とにかかわって、特定の人物(養育者)との関係を通して発生していくと考えられる。その発生の過程は、恐らく Bowlby, J. (1969)が述べているような重要な他者(養育者)に対するアタッチメントの発達過程とはほぼ重複するであろう。Bowlby, J.によれば、アタッチメントは次のような4つの段階を経て発達していくと考えられている。

第1段階(人物弁別を伴わない定位と発信)…誕生から約3, 4か月まで、この時期の乳児は欲求を満たしてくれて、自分の出す泣きや微笑みなどの信号に応答してくれる人物なら誰にでも定位して信号を送り、アタッチメント行動のような形の反応を示す。

第2段階(一人、または複数の弁別された人物に対する定位と発信)…生後3, 4か月から6~8か月まで、いつも養育にあたってくれる特定の人物に対してははっきりと選択的にアタッチメント行動を示すようになる。

第3段階(発信ならびに移動による弁別された人物への接近の維持)…生後6~8か月ごろから2, 3歳まで、この時期になると、アタッチメントの対象人物から分離した場合に強い抵抗を示すようになる。このことは、他面ではその人物が見えなくなってもどこかに存在していることを理解できる認知能力の発達によって生じてくると考えられ、また親子関係の面では真の意味での情愛的絆であるアタッチメントが確立したとも考えられる。この段階のあいだに、多くの子どもが、主たる養育者以外の特定の人物に対しても、それに次ぐアタッチメントの対象として選択するようになる。

第4段階(目標修正的協調性の形成)…2, 3歳以降。第3段階の子どもはアタッチメント対象との接近を維持することに懸命であるが、この段階に入ると、必ずしも空間的に接近していなくても安心して

いられるようになる。それは、認知能力の発達により、対象人物にも目標のあることがわかり、相手の目標を考慮にいれながら自分の目標との間の調整をはかっていくことが可能になるためと考えられる。以上のような Bowlby, J. の描いたアタッチメントの発達段階のうちの、対象人物との接近・接触を中心とする proximal mode の中で、Erikson, E.H. (1959) の指摘する「安心していられる」状態が生まれ、「世界を信頼していられる」状態である信頼感が形成されていくと考えられる。もちろん、アタッチメントの proximal mode の中でも不信を体験し、その後における distal mode においても不信を体験するだろうが、それ以前に基本的信頼感が形成されている限り、不信が子どもの心を支配することは生じなく、それは信頼感という全体構造の中に調和的に吸収されていくと考えられる。また信頼感とは、基本的に他者に対する信頼感がつくられ、その後自己に対する信頼感もつくられていくと考えられる。すなわち、自分の欲求や不安に対して心地よい形で応答してくれる人物に対して心を開いていく他者に対する信頼感が、発達の早く生じ、これをベースにして自分にはこの世の中で生きていくことが許されているという自己に対する信頼感が導かれていくと言えよう。このような状態が、Erikson, E.H. の言う「I am what I am given.」と考えられる。

この信頼感が、幼児の主体性の中で果たす役割・機能を整理するならば、対人関係および対環境との関係における不安や恐怖を軽減する役割と、他者に対する共感性・思いやりを支持し、強める役割があると言えよう。

次にイメージは、「眼前に無いものを頭の中に思い浮かべる心理的機能」として定義されよう。Piaget, J. (1936)によれば、このイメージに相当する表象(representation)が本格的に出現してくるのは、およそ1歳後半頃からであるという。これにより、過去のことだけでなく、これから自分が行おうとすることも、頭の中に思い浮かべることができるようになる。Piaget, J. (1945)の理論のなかでは、調節(accomadation)の機能的活動である模倣が表象の発生に深く関与し、とりわけ延滞模倣の出現が表象の発生の指標と考えられている。別名、表象的模倣と名づけられているこの延滞模倣は、記憶に基づく内の表象を含んでいると考えよう。

こうしたイメージの発生は、シグナルからインデックス、サインへと進む象徴機能の発達とも平行し、能記と所記の分化や言語獲得の認知的基盤になっていくとともに、3歳頃を中心にして活発に展開されていく象徴的遊び(いわゆる「ごっこ遊び」)

をも準備していく。この遊びには、生活的・現実的なものに関するものだけでなく、想像的・虚構的なものに関するイメージも含まれてくるのである。また、この象徴的遊びに限らず、幼児期の遊び全般にはイメージが常に関与しており、それは遊びの極めて重要な要素となっている。例えば、スベリ台を使った遊びは、一般的には運動遊び(機能的遊び)として分類され、運動機能を楽しむ遊びと理解されている。たしかに、身体が上から下へ落下する際の身体的快感も重要であるが、しかし「どのような滑り方を楽しむか」というイメージが実際には極めて重要な遊びの要素となっている。気に入った滑り方は何度か繰り返されるが、しかしそれも飽きがかかる。すると、次はどのような滑り方をしようかと、頭の中で次の滑り方のイメージ作りを行う。こうして、次から次へと、新しい滑り方のイメージを作り、それを試みていくのである。実験的に、おとなが滑り方を一つ一つ指示するような場面を作るならば、子どもはスベリ台にすぐ飽きてしまうだろう。1時間にわたり公園のスベリ台の子どもを生態的観察したところ、おおよそ30通りの滑り方を数えたという報告は、状況として滑り方のイメージ作りからその実施にいたるまでのすべてのことが子どもに任されていたからであろう。幼児の主体性におけるイメージの心理的機能を整理すると、これから行おうとする活動の内容・手続きについての自分なりのイメージを持つことにより他者への服従・追従を減少させる役割と、その活動に対する自発性・意欲・集中性・自己責任性を強める役割があると考えられる。

こうしたイメージの機能が実際の活動に発揮されるためには、他者および自己に対する信頼感が必要となる。言い換えれば、他者および自己に対する信頼感がイメージの機能の十分な発揮を保証していく要素になると言えよう。さらに、遊びや生活上の活動の一つ一つに対してイメージをもって行っていくことが、その子どもの人格特性としてのイメージの豊かさにつながっていくと考えられる。

最後に葛藤の調整は、発達の早くは信頼感やイメージよりも遅く発生してくると考えられる。Freud, S. (1905)が人間の人格発達のなかで肛門期以降のアンビヴァレンツ期において動因体系に葛藤が生じてくると述べているように、葛藤それ自体の発生は乳児を過ぎてからであると考えられる(彼の弟子 Abraham, K. は、口唇期においても歯の生える前と後とを区別し、受乳に対し受動的な前期と対比される攻撃的な後期からアンビヴァレンツ期が始まるとしている)。葛藤が口唇期後期から始まると考えるにせよ、肛門期から始まると考えるにせよ、葛藤の

体験はその初期においては身体的部位を中心にして発生してくることは確かなことと考えられる。受乳行為や排泄行為における子ども自身の衝動と臍の背後にある社会や文化との衝突が、子どもの生後初めて体験する葛藤となろう。こうした葛藤に子どもが直面したとき、臍の当事者である養育者に対してアタッチメントや信頼感を形成している場合は、その臍に対して受容的となり、葛藤の適切な調整の可能性が生じてくる。他方、養育者に対してアタッチメントや信頼感が形成できていない場合は、その臍やその背後にある社会や文化に対して拒否的となり、葛藤の歪んだ解決方法がとられることも少なくない。こうした機能的関連から見て、葛藤の調整においても信頼感が基礎的な条件になっていると言えるであろう。

葛藤は、Freud, S. (1933)の言葉を借用すれば、EsとSuper Egoとの間の衝突ともとらえることができる。Esの命ずる通りに行動することも、Super Egoのいう通りに行動することも適応的ではなく、それらの両者をEgoが現実原則にしたがって調整することが、その個人にとって最も適応的なものとなる。葛藤の調整は、身体的部位から始まり、その後生活的、社会的行動の分野にまで広がっていく。認知上の自己中心性が薄まり、視点取得能力が発達していくなかで、子どもは自分の欲求やイメージと他者のそれらとの差違に気づき、やがて自分の欲求やイメージだけに基づいて行動したい気持ちを押さえて、他者の欲求やイメージと自分のそれらとをどのように調整していくかを追求するようになっていく。こうして、例えば砂場での遊びのなかで、砂を大きく積み上げて山を作りたい自分と水の流れる川を作りたい友だちがいても、協同的遊びのなかでそれらを調整していくことが可能となるのである。

この葛藤の調整の心理的機能を整理すると、自己中心的行動を減少させる役割と、他者との信頼感と自己のイメージを発展させ、強める役割をあげることができる。

このように発達のにも機能的にも、信頼感とイメージ、それに葛藤の調整とはお互いに強め合うという循環関係を形成していると考えられる(Fig. 2参照)。

本研究の内容

本研究は、前研究の続報である。前回(新井, 1992)に報告した調査サンプルについても、ここで得点の標準化と事例研究をとりあげる。これが、調査1の内容である。次に、前回は報告した調査サンプルよりも、大規模に行った第2次調査のデータを報告する。これが、調査2の内容である。

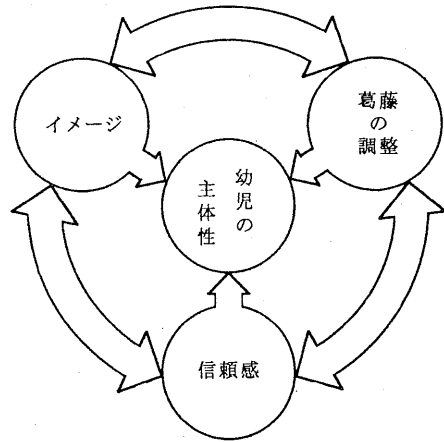


Fig.2 幼児の主体性の各要素の相互作用

方法

被調査者

〈調査1〉埼玉県内の9つの公立幼稚園に在園する4歳児クラス児288名、5歳児クラス児334名、計622名。各年齢クラスとも、男女約半数ずつ。

〈調査2〉同じく埼玉県内の15の公立幼稚園に在園する4歳児クラス児666名、5歳児クラス児694名、計1360名。各年齢クラスとも、男女約半数ずつ。

教師評定尺度

Table 1に示すように、幼稚園における幼児の活動場面を①生活、②自由な遊び、③課題活動の3つ

Table 1 評定項目の位置づけ

場面	活動	要素		
		信頼	イメージ	葛藤
生活	片づけ	項目1	項目1	項目1
	当番(着脱)	項目2(当番)	項目2(着脱)	項目2(当番)
	手洗い(朝のあいさつ)	項目3(朝のあいさつ)	項目3	項目3
自由な遊び	砂遊び	項目4	項目4	項目6
	鬼遊び	項目5	項目5	項目5
	ごっこ(ままごと)	項目6	項目6	項目4(ままごと)
課題活動	製作(空箱等)	項目7	項目7	項目8
	ゲーム	項目8	項目8	項目7
	劇的な活動	項目9	項目9	項目9

に分類し、それぞれの活動場面において主体性の各要素である信頼感、イメージ、葛藤の調整に関する内容3項目を設定した(なお、尺度の具体的な段階と記述については、資料を参照)。計27項目のそれぞれに対して、主体性の各要素が最も良く見られるものから、最も見られないものまでの5段階評定をクラス担任教師に求めた。結果の処理においては、各段階をそれぞれ5点～1点と得点化した。

手続き

実施時期については、調査1に関するものは1回目が平成1年6月(学年の始まり)。2回目が平成2年2月(学年の終り)。調査依頼から回収までのおよそ3週間の期間に、クラスの担任教師に評定項目の行動の観察を行い、その結果に基づいて評定を行ってもらった。調査2に関するものは、1回目が平成2年6月(学年の始まり)。2回目が平成3年2月(学年の終り)。調査1と同じように調査依頼から回収までのおよそ3週間の期間に、クラスの担任教師に評定項目の行動の観察を行い、その結果に基づいて評定を行ってもらった。

結果と考察

I 調査1の結果と考察

1 尺度得点の段階づけ

Table 2からTable 5は、各下位尺度に含まれる9項目の得点総計の平均値と27項目を含む全体の得点総計の平均値ならびにその標準偏差を示している。また、この平均値から得点が1SDより高い者を得点上位者とし、他方1SDより低い者を得点下位者とし、その中間に位置する者を中位者として、それぞれの段階に位置する人数をも示している。

この段階づけの表から、幼児の年齢と尺度の実施時期にしたがって、幼児の主体性がの発達が進んでいるか、遅れているかなどを相対的に評価することができる。

なお、4歳児の2回目の得点平均値が5歳児の1回目得点のそれよりも、やや高くなっているが、今後さらに検討されなければならない。

2 評定尺度の結果と実際の行動観察結果との照合
尺度の実施幼稚園9園の中から、得点上位幼児か

Table 2 4歳児第1回(6月実施)における段階づけ

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	32.62	6.33	28人 (~ 39点)	109人 (38~26点)	13人 (25点~)
イメージ (9~45点)	28.01	6.05	19人 (~ 35点)	104人 (34~22点)	23人 (21点~)
葛藤 (9~45点)	29.37	6.74	32人 (~ 37点)	132人 (36~23点)	38人 (22点~)
全体 (27~135点)	87.76	17.15	24人 (~115点)	86人 (114~72点)	24人 (71点~)

Table 4 5歳児第1回(6月実施)における段階づけ

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	34.96	5.46	52人 (~ 41点)	220人 (40~30点)	52人 (29点~)
イメージ (9~45点)	34.33	6.05	50人 (~ 41点)	215人 (40~29点)	61人 (28点~)
葛藤 (9~45点)	34.32	5.72	50人 (~ 41点)	222人 (40~29点)	51人 (28点~)
全体 (27~135点)	103.74	15.49	56人 (~120点)	202人 (119~90点)	59人 (89点~)

Table 3 4歳児第2回(2月実施)における段階づけ

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	37.39	5.75	29人 (~ 44点)	153人 (43~32点)	35人 (31点~)
イメージ (9~45点)	36.12	5.96	24人 (~ 43点)	130人 (42~31点)	34人 (30点~)
葛藤 (9~45点)	35.24	7.13	37人 (~ 43点)	137人 (42~29点)	40人 (28点~)
全体 (27~135点)	109.27	17.13	31人 (~127点)	115人 (126~93点)	33人 (92点~)

Table 5 5歳児第2回(2月実施)における段階づけ

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	38.24	5.41	53人 (~ 44点)	175人 (43~33点)	46人 (32点~)
イメージ (9~45点)	37.40	5.74	43人 (~ 44点)	204人 (43~32点)	44人 (31点~)
葛藤 (9~45点)	36.26	6.62	52人 (~ 43点)	156人 (42~30点)	46人 (29点~)
全体 (27~135点)	111.86	16.53	39人 (~129点)	184人 (128~96点)	47人 (95点~)

ら4歳児10名, 5歳児12名, また得点下位幼児から4歳児10名, 5歳児12名の計44名を抽出した。それらの幼児を対象に自然観察法により, クラス担任が尺度の中に含まれる各活動に関する行動を記録した。実施時期は平成2年6月。

この行動記録との照合は, 尺度の妥当性を検討する意味を含んでいる。これらの子どものうち, 5歳児から得点の下位幼児1名(A男)と上位幼児1名(B男)を選び, その行動エピソード例を示す(Table 6, 7参照)。

以上のA男とB男の幼稚園における行動を比較し

てみると, 信頼感においてA男が友だちや教師との関係において不安のある様子を強く示すのに対して, B男は積極的に友だちとかかわり, それを楽しむ様子が見られる。また, イメージにおいても, A男が自己のイメージを実現し発展させようとする様子が見られないのに対して, B男は独創的なイメージには少し欠ける点もあるが, 自分のイメージを積極的に提案し実現しようとする様子が見られる。最後に, 葛藤の調整においても, A男が個と全体とかかわりのなかで個を優先し, わがままにふるまう様子が見られるのに対し, B男は自分の欲求も友だ

Table 6 A男の事例—主体性の低い幼児—

〈A男の事例〉主体性の低い幼児の例

○ A男の主体性の尺度の得点(6月実施)……総点51点(下位) { 信頼感 21点(下位)
イメー 18点(下位)
葛藤 12点(下位)

注) 行動エピソードは, 観察記録から一部分を抜粋したものである。

下位 尺度	場面	項目 番号	活動名	行 動 エ ピ ソ ー ド 例
信 頼 感	生 活	1	共同で使ったものを片づけるとき	遊戯室で大型ブロック, ウレタン積木を使って遊んだ後, 周りの幼児が「A男もうお片づけだよ」と声をかけて片づけ始めてもいつまでも遊んでいる。
		2	当番活動を行うとき	「当番さん, 前に出て下さい」と言われると恥ずかしそうに, しぶしぶとみんなの前に出て食事の歌を歌ったりあいさつをする。麦茶の用意や配る行動的な活動は, 進んでやる。
		3	朝のあいさつを友だちと交わすとき	仲の良いH子が母親の都合で早く登園して来ているときに「A君お早う」と言われると, 照れくさそうな顔をして「どうして早く来ているか知っているよ」と言いながら小走りに保育室に入った。お早うの言葉よりもH子への親しみがこもっていた。
	自 由 な 遊 び	4	砂遊びをしているとき	いつも一緒に遊ぶ女児たちに, 「山やトンネル作ろう」と声をかけるが, 聞いてもらえず一人で遊ぼうとしたが, 女児達がプリンを作り始めると関心を示し見ている。
		5	鬼遊び等をするとき	気の合った友達と高鬼をしているとき, 周りの友達が「入れて」と声をかけても仲間に入れない。自分で始めた遊びには友達が新しくふえるのをいやがり入れない。
		6	ごっこ遊びをするとき	アンパンマンごっこで「ジャムおじさんの顔がこわれたから直して」とE子に頼む。「直したよ, 「ありがとう」と場面に応じ自分の必要な受け答えはする。
	課 題 活 動	7	空箱を使った製作のとき	「A君, C君がこんな物を作ったよ」と刺激をしたときには, 視線を向けて関心を示し興味を持ったが, 空箱をよせ集めると箱と箱をたんにはり合わせることに終始する。
		8	学級全体で行うゲーム	フルーツバスケットのゲームで, メロンのグループに参加し楽しんでしたが, 動く回数が少なくなるにつれ, 「つまらない」と言ってふざける姿が多くなり抜け出す。
		9	劇的な活動をするとき	自分のなりたい役には進んでやろうとするが, 役割の人数を調整しようとするときには他の役はいやだと言いつ張る。他の友達が演じていても関心が薄くふざけたりする。
イ メ ー ジ	生 活	1	片づけをするとき	ブロックの片づけのとき, 学級の中で強いT男に言われてしぶしぶと片づけ始めるが, 片づけが分らず友達に注意されながら, ただ, かごのなかに投げ入れるにとどまる。
		2	衣服の着脱のとき	洋服が水でぬれたり, 汚れたりしていてもそのまま遊んでいる。教師に着替えるようにうながされたり, 周りの幼児が着替えているのを見て, だらだらと着替える。
		3	おやつやお弁当の前に手を洗う	食事の前の手洗いは, 初めは手に水をかけるだけできれいに洗おうとする意識や必要性はみられなかった。石けんの泡に興味をもってからは次第に石けんをつけて洗うときれいになることが理解でき, ていねいに洗う姿が時々見られるようになった。

〈つづく〉

〈Table 6 のつづき〉

下位尺度	場面	項目番号	活動名	行 動 エ ピ ソ ード 例
イ メ ジ	自由 な 遊 び	4	砂遊びをする とき	A男には山やトンネル、川等を作りたいという気持ちはみられるが、山を作ると手を休めて眺めている。トンネル、川をどのように作っていくか迷っている。
		5	鬼遊びをする とき	仲良しの女兒に「高鬼しよう」と声をかけられたことで仲間に入る。いつも自分から鬼ごっこは始めようとしないで、友達にさそわれるままに参加しているにすぎない。
		6	ごっこ遊びを するとき	気の合った友達とアンパンマンごっこをするときは、「アンパンマンがやられた」「ジャムおじさんの顔がこわれたよ。たいへんだ」等、テレビの内容から発展していかない。
	課 題 活 動	7	空箱を使った 製作のとき	周りの幼児が空箱製作を始めたのを見て、同じものを作ろうと材料を集めてきて始める。思いどおりに実現できずとまどっていたが、箱を重ねてとめるだけで終わる。
		8	ゲームのとき	フルーツバスケットの活動に参加はするが、ただ参加しているだけである。ルールを言い合っている友達の意見、提案には関心を示さず椅子をカタカタさせている。
		9	劇的な活動の とき	自分の好きな役で、セリフや動作がきめられていると表現をする。A男のイメージョンを大切にしようとすると、照れてしまいA男なりの表現はみられない。
葛 藤 の 調 整	生 活	1	片づけをする とき	戸外でローラースルーに乗って遊んでいたA男に「片づけてから部屋にいらっしやい」と声をかけたが、片づけず部屋に来てふざけている。片づけようとする意識が希薄である。
		2	当番活動のやり 方について 友達や先生から 注意された とき	当番活動の内容は分かってやっているが、ふざけていいかげんにやることが多い。そんな時、友達に「A君そうじゃない」と言われると、怒ったような顔をして自分の席に戻ろうとするが、思いとどまってしぶしぶ友達に言われたやり方で当番活動をする。
		3	水が冷たいと きや順番に並 んだりして手 を洗うとき	食事の前に「手をきれいに洗いましたか」と聞くと、「洗ったよ」と手を広げる。しかし泥がついていたので再度洗うようにうながすと、泥のついているところをちょっと洗う。
	自由 な 遊 び	4	ままごと遊び で役を決める とき	子どもの役をやりたかったのにS男に役をとられて怒り、その場を離れようとする時、S男が「じゃいいよ。A君やれば」と言って譲ろうとしたが「やらない」と怒る。
		5	鬼ごっこのル ールを変えよ うするとき	鬼につかまった帽子の色を変える約束で始めたが、途中で鬼を一人にすることに換え、鬼だけが帽子をかぶせることにルールを変えると「つまらない」と言って抜ける。
		6	砂遊びで遊具 を借りるとき	大きなシャベルが必要になったとき、自分より強いY男が持っていたので「貸して」といえず、ただY男の様子をじっと見入っている。あきらめてがまんしている様子。
	課 題 活 動	7	先生から学級 全体でゲーム を行うように 言われたとき	「ボール運びゲームをしよう」と全員に声をかけたが、「僕は外で遊んでいたい」と言って、ゲームに関心を示さず遊びを続け、参加しない。時々みられる姿である。
		8	絵や製作活動 などで	ザリガニ、モルモットの絵を描くとき「僕かけない」と言うなり、絵本を見に行く。しかし仲良しのB子が描いているのを見ると、自由画帳をとりに行き、自分なりに描く。
		9	劇的な活動で 自分の出番が 終わり友達と ふざけたいと き	劇の中で自分の出番が終わるとホッとした表情がみられる。全部終わらないのに周りのことには関係なくふざけてしまう。役になりきり楽しめなかった表情。

Table 7 B男の事例—主体性の高い幼児—

〈B男の事例〉主体性（自主性）の高い幼児の例

○ B男の主体性の尺度の得点（6月実施）……総点120点（上位）

信頼感 41点（上位）

イメージ38点（中位）

葛藤 41点（上位）

下位尺度	場面	項目番号	活動名	行動エピソード例
信頼感	生活	1	共同で使ったものを片づけるとき	「片づけてお帰りでですよ」声をかける。「もうこんな時間？」車をしまおうとするが、一人では動かず「A子ちゃん一緒にもってよ」と声をかける、一緒に遊んだA子はすぐに手伝う。「ありがとう」と言ってから、巧技台のビームをはずし、きちんと片づける。思う存分活動ができて、充実感をもった後片づきの姿である。
		2	当番活動を行うとき	庭の花に水をやり終わると、「次何だっけ。するとK男が「ザリガニの水かえだよ。」B男「K男、来てよー、ザリガニ出して、僕は入れものをタワシで洗うから…。」「こいつ、いばりん坊、こっちは赤ちゃんだ」など言い合いながら当番6人が、和気あいあいと洗う。
		3	朝のあいさつを友達と交わすとき	「ねえ、ねえ、お早よう」と靴箱の所にいたK男に明るい声であいさつし「これポピーという花だよ」と話しかける。笑顔で部屋に入ってくると「先生、お早ようございます。はい、あげる。これポピーっていうんだよ」手を高くあげ渡す。
	自由な遊び	4	砂遊びをしているとき	川をつくったり、せきとめたりしていると「B男やらせて」とV男、T男が仲間入りしてくる。「いいよ。」V男、T男は川を他の方向へのぼし始める。「水、水、僕の方へこーい。」流しながら「オリャー」などと言い仲間とかかわり楽しんでいる。
		5	鬼遊びをしているとき	「何、やってんの？」「ねえ僕入れてよ」と2～3人がB男に頼む。「いいよ」と快く受け入れる。7人の仲間が元気に鬼になったり、逃げたりのを交替しながら自分の体を十分に動かし安定感をもって遊んでいる。
		6	ごっこ遊びをする	庭の隅でジュースやごっこが始まっている。「青いジュースいりますか」。B男はA子に声をかける「いる」「よーし」と作る。「もうなくなった」とB子。もう一回作るよ、じゃ草とってくる」とB男は旺盛な探索心をもった行動が見られる。
	課題活動	7	空箱を使った製作のとき	「僕、透明のカップはしかったんだ。H君みたいに青くするんだ」と廃材を使っのケン玉作りに遅れて参加する。割箸に止めるところは教師に援助してもらう。K男の作品をまねながら作り出す。友達より時間をかけ、ていねいに作りあげる。
		8	学級全体で行うゲーム（椅子取り）	「僕も椅子取りしたいな早くやろう。」「よーいスタート」大はしゃぎ……。「わあ負けた」といって応援席へ移る。最後にS男、Y子が残り、B男は大声援をしている。「先生、明日もしようよ、Y君もさ、覚えたから……」と話しかける。Y男への思いやり、どの友達に対しても信頼感をもって遊び、充実感が感じられる。
		9	劇的な活動をするとき	「狼と7匹の子山羊」をするとき、他児が小山羊を希望しているのを見て「僕、お母さん山羊やりたい」と言いにくる。「小山羊は狼に食べられるからいや」。教師に買物かごをもらって、小山羊と狼のやりとりを笑いながらじっと見て出番を待つ。
イメージ	生活	1	片づけをするとき	手まわしの車をのりまわしている。「もうこんな時間、もっと乗りたかったな」「先生、明日も乗っていい」「いいわよ」「やった」と言い、手順よく片づける。
		2	衣服の着脱のとき	体操があると聞いて「先生行ってきます」と外にでた。「えっ」おどろき周りを見わたす。「本当だ、暑いから僕、脱いでくるよ」と手早く脱いで片づけて来る。
		3	おやつやお弁当の前に手を洗う	「やっとなの番だ」コップを上置き石けんをつけて、ていねいに洗う。コップに水を入れようと水を勢いよく出す。「わあーぬれたー」と大声。「じゃこの位？」と水を細くして入れる。うがいをしていねいにし終わると、「あ、いい気持ち」と席へ。
	自由な遊び	4	砂遊びをするとき	素足になり砂遊びを始める。「先生バケツもうないの？」。S子のつくった砂のジュースをみて仲間に入りたげの様子。「ないの？」。そこへM子がバケツの中のジュースに水を入れる。「だめだよ、これS子ちゃんのだよ。水はこぼれB男の足の上まで汚れてしまい洗いにいく。素足の感触を十分味わって砂遊びに取り組むのが苦手。

〈つづく〉

<Table 7 のつづき>

下位 尺度	場面	項目 番号	活動名	行 動 エ ピ ソ ー ド 例
イ メ	自由な遊 び	5	鬼遊びをする とき	「何やってんの?」「ねえ、僕も入れてよ」。8人の友達と追いかけて鬼をする。「高鬼しよう」 B男の提案に賛成。B男が鬼になった時「10数えたら、おりるんだよ、なかなかつかまえ られないから」と提案する。「そうだ」全員賛成し、このルールで遊ぶ。
		6	ごっこ遊びを するとき	園庭の草花やじゃがいもで料理をしている。「わぁーおもしろそう、ほくも入れてくれる」。「うん」。 「レストランごっこみたいだ」と、B男は料理の素材のジャガイモを切り、ビニール袋に入れた 水を加えて口をしぼる。「冷し中華?」とA子。B男は「おいしいよ」と満足げ。
	1 ジ	課 題 活 動	7	空箱を使った 製作のとき
8			ゲームのとき	「ロンドン橋おちた」のゲームに「僕はゲームが大好きなんだ」とにこにこ。「先生。競争 するのにカレーチームとラーメンチームに分けよう」と提案。二組に分かれて始める。「ロ ンドン橋おちた」。「わぁーつかまった。ほくはカレーがいい」。「先生長くつながったね。 これじゃカレーチームが勝つにきまっているよ」。長い列にさも満足気。
9			劇的な活動の とき	お母さん山羊の役は少し照れているが、教師の援助を受けながらセリフを言ったり動作を したりB男なりに表現している。小山羊、狼のやりとりを楽しそうにみている。
葛	生 活	1	片づけをする とき	「みんなで遊んで楽しかったね。明日も遊べるように片づけましょう」と声をかけると「先 生H君、片づけたくないんだって」、「明日も遊ぶから片づけなくちゃ」とひとり言をい いながら他の友達と懸命に最後まで片づけ「これでよし」と満足げ。
		2	当番活動のや り方について 友達や先生か ら注意された とき	台拭きを自分から用意していいいに拭く。コップにお湯を入れるとき「これ位がいい」と相手 の要求を確かめて入れている。仕事の内容、手順を自分なりに工夫して楽しんでいる。
		3	水が冷たい時 や順番に並ん だりして手を 洗うとき	順番はよく守っている。待つ間中、前の友達と話したりして楽しげである。順番がくると 石けんをいいいに手を洗ったり、うがいをしたりして「きれいになった」と言う。
藤	自由な遊 び	4	ままごと遊び で役をきめる とき	O男がお父さん役で遊んでいる。「B君も入る?お兄さんでいい」。「いいよ、この次はさ、僕お 父さんやらせて」。「うん」。包丁を交替で使ったり、鍋に切った材料を入れている。
		5	鬼ごっこのル ールを変えよう とするとき	鬼になり、追いかけるとジャングルジムの上にあがって降りてこない。「ね、10ありにし ようよ。なかなかつかまえないよ」と提案。「そうだ賛成」。全員一致で楽しむ。
		6	砂遊びで遊具 を借りるとき	Y男、T男が「B男、ほくにもやらせて」と仲間に入り、川の流れをかえるのにバケツを 交替で使い、水をくんで流している。3人相談しながら遊びを進めている。
藤	課 題 活 動	7	先生から学級 全体でゲーム を行うように いわれたとき	他の遊びをしていて、「みんなでゲームしよう。遊戯室に行きますよ」と声をかけると、 B男は笑顔でかけてきて教師の側に並ぶ。
		8	絵や製作活動 などで	お父さんの絵をかくとき「うーんわかんないな。お父さん朝早くでかけちゃうもん。明日 にしていい?」。翌日「きのうも遅かったけどかいてみるよ」。「このネクタイむずかしいよ」。 「先生、鼻はどうかくのかな」などと言いながらじっくり考え、ベルトやネクタイの色も お父さんの色だといって一生懸命取り組んでいる。
		9	劇的な活動で自 分の出番が終 わり友達とふざ けたいとき	友達の実演方法やセリフのやりとりを興味深く筋を追って見ている。回りの友達は出番が 終わるとおしゃべりをしたりふざけたりするが、B男はおちついて見ている。

ちの欲求も大切にしようとしている様子が見られる。このように、主体性得点の下位幼児A男と主体性得点の上位幼児B男の園生活における具体的な行動レベルに違いが見られることが確かめられる。他の幼児の行動記録はここでは掲載しないが、得点の下位幼児グループと得点の上位幼児グループとの間には、かなりはっきりとした行動の差違が示されている。

II 調査2の結果と考察

1 尺度の因子構造

4歳児、5歳児の両者を合わせた結果に対し、主因子法による因子分析を行い、さらにバリマックス回転を行った。1回目の結果についてはTable 8に、2回目の結果についてはTable 9に、その結果の概略を示してある。

まず、Table 8の1回目の結果から見ると、因子1については信頼感の各項目の因子負荷量が高いが、葛藤の調整やさらにはイメージにも因子負荷量の高い項目が見られる。因子2については、イメージの項目の因子負荷量の大きさが顕著であるが、信頼感の各項目の因子負荷量も小さくない。因子3に

Table 8 評定尺度の因子分析結果(1回目)

下位尺度	設 定 項 目	第1因子	第2因子	第3因子
信 頼 感	No. 1 (生活：共同で使った物を片づけるとき)	.56		.43
	No. 2 (生活：当番活動を行うとき)	.53		.39
	No. 3 (生活：朝のあいさつを友だちと交わすとき)		.37	.32
	No. 4 (自由な遊び：砂遊びをしているとき)	.32		.64
	No. 5 (自由な遊び：鬼遊び等をするとき)		.32	.61
	No. 6 (自由な遊び：ごっこ遊びをするとき)	.34	.40	.42
	No. 7 (課題活動：空箱を使った製作のとき)	.32	.62	
	No. 8 (課題活動：学級全体で行うゲームのとき)	.38		.51
	No. 9 (課題活動：劇的な活動をするとき)	.64	.35	
イ メ ト ジ	No. 1 (生活：片づけをするとき)	.72		
	No. 2 (生活：衣服の着脱のとき)	.55		
	No. 3 (生活：おやつやお弁当の前に手を洗うとき)	.76		
	No. 4 (自由な遊び：砂遊びをしているとき)		.76	
	No. 5 (自由な遊び：鬼遊び等をするとき)		.72	
	No. 6 (自由な遊び：ごっこ遊びをするとき)		.71	
	No. 7 (課題活動：空箱を使った製作のとき)		.72	
	No. 8 (課題活動：ゲームのとき)		.73	
	No. 9 (課題活動：劇的な活動をするとき)	.31	.66	
葛 藤 の 調 整	No. 1 (生活：片づけをするとき)	.69		.35
	No. 2 (生活：当番活動のやり方について注意されたとき)	.46		.43
	No. 3 (生活：水が冷たいときや順番にならんだりして手を洗うとき)	.71		
	No. 4 (自由な遊び：ままごと遊びで役を決めるとき)			.69
	No. 5 (自由な遊び：鬼ごっこのルールを変えようとするとき)			.67
	No. 6 (自由な遊び：砂遊びで遊具を借りるとき)			.68
	No. 7 (課題活動：先生から学級全体でゲームを行うように言われたとき)	.42		.45
	No. 8 (課題活動：絵や製作活動を行うとき)	.40	.55	
	No. 9 (課題活動：劇的な活動で自分の出番が終わり友だちとふざけたいとき)	.70		.33
寄 与 率 (%)		41.5	7.9	4.8

因子負荷量0.30以上を記載した

ついては、葛藤の調整の各項目の因子負荷量が高いが、信頼感にも高い因子負荷量をもつ項目がある。このように、1回目の結果は、因子1が信頼感、因子2がイメージ、因子3が葛藤の調整の各下位尺度に大体、対応していると読み取れるが、各因子はそれぞれ他の下位尺度の項目ともかかわりをもっているとこともわかる。

Table 9の2回目の結果についても、各因子と各下位尺度との対応関係は、あまり明確のものとなっていない。因子1は、主にイメージの各項目の因子負荷量が高いが、他に信頼感さらには葛藤の調整の

も高い因子負荷量をもつ項目が見られる。また、因子2、および3においては、主に信頼感と葛藤の調整の各項目の因子負荷量が高いが、イメージにも高い因子負荷量をもつ項目が見られる。このように信頼感、因子1、2、3と、イメージは主に因子2と、葛藤の調整は主に因子2、3と強いかかわりのあることがわかる。

1回目の結果と2回目の結果を総合すると、信頼感、イメージ、葛藤の調整の各下位尺度は、それぞれ重複し合う内容を有したものと考えられる。

Table 9 評定尺度の因子分析結果(2回目)

下位尺度	設 定 項 目	第1因子	第2因子	第3因子
信 頼 感	No. 1 (生活：共同で使った物を片づけるとき)		.54	.49
	No. 2 (生活：当番活動を行うとき)		.54	.43
	No. 3 (生活：朝のあいさつを友だちと交わすとき)	.41		.31
	No. 4 (自由な遊び：砂遊びをしているとき)			.69
	No. 5 (自由な遊び：鬼遊び等をするとき)	.36		.61
	No. 6 (自由な遊び：ごっこ遊びをするとき)	.32	.39	.45
	No. 7 (課題活動：空箱を使った製作のとき)	.63	.31	
	No. 8 (課題活動：学級全体で行うゲームのとき)		.34	.52
	No. 9 (課題活動：劇的な活動をするとき)	.34	.57	.36
イ メ ジ	No. 1 (生活：片づけをするとき)		.72	.33
	No. 2 (生活：衣服の着脱のとき)	.33	.63	
	No. 3 (生活：おやつやお弁当の前に手を洗うとき)		.76	
	No. 4 (自由な遊び：砂遊びをしているとき)	.77		
	No. 5 (自由な遊び：鬼遊び等をするとき)	.74		.32
	No. 6 (自由な遊び：ごっこ遊びをするとき)	.74		
	No. 7 (課題活動：空箱を使った製作のとき)	.76		
	No. 8 (課題活動：ゲームのとき)	.73		
	No. 9 (課題活動：劇的な活動をするとき)	.71		
葛 藤 の 調 整	No. 1 (生活：片づけをするとき)		.69	.40
	No. 2 (生活：当番活動のやり方について注意されたとき)	.38	.41	.47
	No. 3 (生活：水が冷たいときや順番にならんだりして手を洗うとき)		.78	
	No. 4 (自由な遊び：ままごと遊びで役を決めるとき)			.65
	No. 5 (自由な遊び：鬼ごっこのルールを変えようとするとき)			.63
	No. 6 (自由な遊び：砂遊びで遊具を借りるとき)			.71
	No. 7 (課題活動：先生から学級全体でゲームを行うように言われたとき)		.40	.46
	No. 8 (課題活動：絵や製作活動を行うとき)	.60	.34	
	No. 9 (課題活動：劇的な活動で自分の出番が終わり友だちとふざけたいとき)		.64	.41
寄 与 率 (%)		43.9	8.1	4.6

因子負荷量0.30以上を記載した

2 項目の識別力

各項目の項目-全体相関係数を Table 10(1回目)と Table 11(2回目)に示した。一般に、この係数が負の値や0.2以下の項目は項目としての識別力をもたないと見なされている(海保, 1985)。この観

一般に、この係数は0.7程度以上あれば、尺度に内部一貫性があると認められる(海保, 1985)。この観点から、Table 13と Table 14の結果を見ると、どの下位尺度の α 値も、年齢別および全体において0.7以上なので、各下位尺度とも高い等質性がみら

Table 10 各項目の項目-全体相関係数(1回目)

下位 尺度	項目	項目全体 相関係数 4歳児	項目全体 相関係数 5歳児	項目全体 相関係数 全体
信 頼 感	1	0.66	0.60	0.64
	2	0.67	0.60	0.66
	3	0.48	0.43	0.45
	4	0.59	0.53	0.57
	5	0.54	0.49	0.54
	6	0.63	0.64	0.64
	7	0.52	0.51	0.53
	8	0.52	0.51	0.55
	9	0.62	0.58	0.62
イ メ ー ジ	1	0.57	0.49	0.55
	2	0.54	0.46	0.52
	3	0.47	0.36	0.45
	4	0.60	0.56	0.61
	5	0.65	0.61	0.65
	6	0.66	0.69	0.69
	7	0.58	0.59	0.61
	8	0.64	0.65	0.67
	9	0.69	0.61	0.67
葛 藤 の 調 整	1	0.67	0.65	0.67
	2	0.60	0.60	0.63
	3	0.59	0.54	0.57
	4	0.58	0.62	0.62
	5	0.55	0.61	0.61
	6	0.58	0.61	0.62
	7	0.56	0.58	0.59
	8	0.53	0.54	0.56
	9	0.63	0.69	0.68

Table 11 各項目の項目-全体相関係数(2回目)

下位 尺度	項目	項目全体 相関係数 4歳児	項目全体 相関係数 5歳児	項目全体 相関係数 全体
信 頼 感	1	0.66	0.66	0.67
	2	0.59	0.64	0.63
	3	0.46	0.53	0.51
	4	0.56	0.61	0.59
	5	0.54	0.57	0.58
	6	0.69	0.58	0.64
	7	0.49	0.57	0.55
	8	0.49	0.59	0.55
	9	0.61	0.66	0.65
イ メ ー ジ	1	0.57	0.51	0.56
	2	0.55	0.56	0.58
	3	0.45	0.47	0.48
	4	0.64	0.67	0.66
	5	0.68	0.65	0.69
	6	0.73	0.67	0.72
	7	0.65	0.66	0.67
	8	0.71	0.58	0.67
	9	0.68	0.66	0.68
葛 藤 の 調 整	1	0.69	0.69	0.69
	2	0.65	0.67	0.68
	3	0.55	0.52	0.56
	4	0.62	0.65	0.65
	5	0.62	0.59	0.62
	6	0.61	0.61	0.63
	7	0.65	0.54	0.60
	8	0.51	0.62	0.57
	9	0.61	0.64	0.65

点から Table 10(1回目)と Table 11(2回目)を見ると、各項目とも識別力があると見てよいであろう。

3 尺度の安定性

1回目と2回目の得点の相関係数を下位尺度別に算出し、その結果を Table 12に示した。各下位尺度および全体尺度とも、年齢別と全体において、いずれも有意な相関値を示しているの、高い再検査安定性が見られたと考えられる。

4 下位尺度の等質性

1回目と2回目の α 係数を算出し、その結果をそれぞれ Table 13と Table 14に示した。

Table 12 再検査法による相関値(1回目と2回目の得点の相関係数)

下位尺度 年齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整	全体
4歳児	0.57	0.63	0.64	0.66
5歳児	0.67	0.67	0.72	0.72
計	0.65	0.68	0.70	0.72

注) いずれの相関値も0.1%水準で有意である。

れたと考えられる。

5 項目の達成率

Table 15 は 1 回目の各項目得点の平均値を示し、Table 16 は 2 回目の各項目得点の平均値を示して

いる。

1 回目の Table 15 の結果では、平均値が2.00未満の得点の低い項目は見当たらない。平均値が4.00以上の得点の高い項目は全体平均では見当たらない

Table 13 下位尺度の α 係数(1 回目)

下位尺度 年 齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整
4 歳 児	0.86	0.87	0.86
5 歳 児	0.84	0.84	0.87
計	0.86	0.87	0.88

Table 14 下位尺度の α 係数(2 回目)

下位尺度 年 齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整
4 歳 児	0.85	0.88	0.88
5 歳 児	0.87	0.87	0.87
計	0.87	0.88	0.88

Table 15 各項目の達成率：平均値と標準偏差(1 回目)

下位 尺度	項目	全体平均	年 齢 (S D)		男 女 (S D)	
		(S D)	4 歳児	5 歳児	男 児	女 児
信 頼 感	1	3.22(1.21)	2.99(1.17)	3.43(1.22)	2.98(1.24)	3.47(1.13)
	2	3.70(1.18)	3.33(1.17)	4.06(1.07)	3.52(1.23)	3.90(1.08)
	3	3.82(0.96)	3.74(0.90)	3.91(1.00)	3.76(0.95)	3.89(0.96)
	4	3.54(1.10)	3.37(1.04)	3.69(1.12)	3.45(1.14)	3.62(1.04)
	5	3.36(0.99)	3.15(0.93)	3.55(1.01)	3.33(0.97)	3.38(1.02)
	6	3.49(1.15)	3.32(1.18)	3.65(1.10)	3.30(1.16)	3.69(1.11)
	7	3.20(1.32)	2.96(1.36)	3.44(1.24)	3.11(1.38)	3.30(1.26)
	8	3.77(1.11)	3.49(1.06)	4.03(1.09)	3.69(1.15)	3.84(1.06)
	9	3.32(1.20)	3.03(1.14)	3.61(1.18)	3.00(1.22)	3.66(1.07)
イ メ ー ジ	1	3.47(1.32)	3.23(1.30)	3.71(1.29)	3.17(1.34)	3.79(1.23)
	2	3.83(1.22)	3.62(1.20)	4.03(1.20)	3.54(1.32)	4.12(1.01)
	3	3.87(1.03)	3.64(1.01)	4.09(1.00)	3.54(1.08)	4.22(0.85)
	4	3.40(1.13)	3.15(1.13)	3.64(1.08)	3.38(1.17)	3.42(1.09)
	5	2.52(1.24)	2.26(1.14)	2.78(1.27)	2.42(1.25)	2.63(1.22)
	6	3.40(1.16)	3.14(1.15)	3.64(1.11)	3.22(1.20)	3.58(1.08)
	7	3.16(1.25)	2.89(1.25)	3.43(1.18)	3.10(1.31)	3.24(1.18)
	8	2.64(1.35)	2.25(1.26)	3.01(1.32)	2.61(1.37)	2.67(1.32)
	9	3.10(1.14)	2.83(1.14)	3.36(1.07)	2.89(1.13)	3.32(1.10)
葛 藤 の 調 整	1	3.11(1.22)	2.89(1.17)	3.31(1.23)	2.87(1.25)	3.35(1.14)
	2	3.26(0.99)	2.98(0.88)	3.52(1.03)	3.08(1.00)	3.44(0.95)
	3	3.95(1.07)	3.80(1.07)	4.10(1.05)	3.64(1.17)	4.28(0.85)
	4	2.98(1.22)	2.75(1.13)	3.19(1.27)	2.84(1.16)	3.13(1.27)
	5	2.95(0.99)	2.72(0.92)	3.17(1.00)	2.83(1.03)	3.07(0.93)
	6	3.16(1.14)	2.90(1.06)	3.40(1.16)	3.04(1.16)	3.28(1.10)
	7	3.57(1.16)	3.37(1.17)	3.74(1.13)	3.34(1.22)	3.81(1.05)
	8	3.40(1.16)	3.21(1.13)	3.58(1.17)	3.21(1.22)	3.60(1.07)
	9	3.00(1.20)	2.70(1.09)	3.28(1.24)	2.62(1.18)	3.39(1.09)

が、年齢別では5歳児で信頼感No. 2, No. 8, イメージNo. 2, 3, 葛藤の調整No. 3, 男女別では女子でイメージNo. 2, 3, 葛藤の調整No. 3の各項目がそれに該当する。

2回目のTable 16の結果では、やはり平均値が2.00未満の得点の低い項目は見当たらない。平均値が4.00以上の得点の高い項目は全体平均では信頼感No. 2, 3, イメージNo. 2, 3, 葛藤の調整No. 4, 年齢別では5歳児で信頼感No. 2, 3, イメージNo. 1, 2, 3, 6, 葛藤の調整No. 3, 7, さらに男女別では女子で信頼感No. 2, 3, 6, 8, 9, イメージNo. 1, 2, 3, 葛藤の調整No. 3, 7, 9の各項目がそれに該当する。

このように、4歳児や男児では4.00以上の高い平

均値の得点項目はなかったが、5歳児や女児で一部の項目が4.00以上の高い平均値となったのは、それらの項目の内容が5歳児や女児にとってやさしい(すでに達成した)ものであったのか、教師自身の評定に甘さがあったのか、いずれかであろう。今後、さらに検討していきたい。

6 1回目から2回目への変化

各項目の変化量(2回目の各個人の得点から1回目の各個人の得点を差し引いたもの)の平均値をTable 17に示す。

前回に報告した調査1の結果と比較すると、今回の調査の結果ではマイナスの変化を示す項目が一つもないことがわかる。

全体的には得点の変化量が0.18(葛藤の調整No.

Table 16 各項目の達成率：平均値と標準偏差(2回目)

下位 尺度	項目	全体平均	年 齢 (S D)		男 女 (S D)	
		(S D)	4歳児	5歳児	男 児	女 児
信 頼 感	1	3.57(1.12)	3.35(1.12)	3.79(1.08)	3.35(1.17)	3.79(1.02)
	2	4.14(0.94)	3.91(0.97)	4.29(0.89)	3.95(1.01)	4.33(0.82)
	3	4.09(0.92)	3.95(0.95)	4.24(0.82)	3.97(0.95)	4.23(0.88)
	4	3.81(1.04)	3.63(1.04)	3.98(1.01)	3.72(1.04)	3.90(1.03)
	5	3.68(0.96)	3.44(0.92)	3.89(0.94)	3.60(0.96)	3.75(0.95)
	6	3.84(1.04)	3.67(1.08)	3.99(0.98)	3.62(1.09)	4.06(0.94)
	7	3.63(1.17)	3.45(1.16)	3.81(1.15)	3.47(1.26)	3.80(1.05)
	8	3.95(1.08)	3.77(1.09)	4.12(1.04)	3.82(1.16)	4.08(0.97)
	9	3.85(1.08)	3.61(1.13)	4.08(0.98)	3.51(1.16)	4.20(0.86)
イ メ ー ジ	1	3.86(1.16)	3.68(1.20)	4.04(1.09)	3.56(1.25)	4.18(0.97)
	2	4.08(1.05)	3.86(1.07)	4.29(0.98)	3.81(1.15)	4.35(0.84)
	3	4.07(0.97)	3.89(0.98)	4.24(0.92)	3.75(1.04)	4.39(0.76)
	4	3.84(1.06)	3.69(1.01)	3.99(1.08)	3.81(1.09)	3.88(1.02)
	5	3.19(1.23)	2.86(1.22)	3.51(1.16)	3.08(1.25)	3.31(1.19)
	6	3.80(1.05)	3.59(1.09)	4.01(0.98)	3.62(1.08)	3.98(0.99)
	7	3.57(1.18)	3.32(1.17)	3.79(1.15)	3.46(1.23)	3.67(1.12)
	8	3.24(1.25)	2.99(1.23)	3.49(1.21)	3.21(1.23)	3.27(1.21)
	9	3.58(1.11)	3.37(1.12)	3.77(1.06)	3.56(1.17)	3.79(0.96)
葛 藤 の 調 整	1	3.53(1.13)	3.33(1.12)	3.72(1.11)	3.27(1.16)	3.81(1.03)
	2	3.72(1.01)	3.50(0.92)	3.93(1.04)	3.52(1.01)	3.93(0.95)
	3	4.14(0.93)	3.94(0.99)	4.33(0.80)	3.88(0.99)	4.40(0.77)
	4	3.44(1.23)	3.17(1.23)	3.69(1.18)	3.24(1.23)	3.64(1.20)
	5	3.32(1.01)	3.16(0.95)	3.48(1.04)	3.21(1.05)	3.44(0.96)
	6	3.59(1.12)	3.36(1.09)	3.81(1.11)	3.41(1.15)	3.77(1.07)
	7	3.88(0.99)	3.69(0.91)	4.06(1.02)	3.71(1.06)	4.05(0.87)
	8	3.68(1.19)	3.52(1.18)	3.83(1.18)	3.89(1.27)	3.97(1.03)
	9	3.53(1.21)	3.25(1.16)	3.79(1.19)	3.04(1.23)	4.04(0.96)

3)~0.66(イメージNo.5)に分布している。また、年齢別にみると、4歳児の得点の変化量は0.14(葛藤の調整No.3)~0.73(イメージNo.8)に分布し、5歳児の得点の変化量は0.14(イメージNo.3)~0.75(信頼感No.8)に分布している。さらに男女別にみると、男児の得点の変化量は0.13(信頼感No.8)~0.64(イメージNo.5)に分布し、女児の得点の変化量は0.12(葛藤の調整No.3)~0.67(イメージNo.5)に分布している。

変化量の年齢別結果をTable 18に示す。変化量について、4歳児、5歳児の間に差は見られない。それぞれの年齢において、下位尺度のうちではイメージの変化量が大きいと考えられ、信頼感、葛藤の調整については、ほぼ同様の変化量を示している。

次に、各年齢における男女別の変化量についてみる。Table 19は、4歳児では男女とも同じような変化量であること、Table 20は5歳児では信頼感とイメージが同じような変化量を示すが、葛藤の調整においては女児の変化量が男児のそれよりも大きいことを示している。

7 年齢的に見た下位尺度の得点

Table 21は、1回目の各下位尺度の年齢別平均値を示している。いずれの下位尺度とも、0.1%水準で5歳児が4歳児よりも高い得点を示している。

Table 22は、2回目の各下位尺度の年齢別平均値を示している。2回目もいずれの下位尺度においても、0.1%水準で5歳児が4歳児よりも高い得点を示している。

Table 17 各項目の変化量と標準偏差

下位 尺度	項目	全体平均	年 齢 (SD)		男 女 (SD)	
		(SD)	4歳児	5歳児	男 児	女 児
信 頼 感	1	0.34(1.09)	0.35(1.14)	0.33(1.04)	0.37(1.08)	0.31(1.10)
	2	0.42(1.12)	0.63(1.22)	0.21(0.98)	0.42(1.19)	0.41(1.05)
	3	0.28(0.97)	0.22(1.01)	0.33(0.92)	0.21(0.92)	0.35(1.00)
	4	0.26(1.10)	0.25(1.09)	0.27(1.10)	0.25(1.13)	0.27(1.08)
	5	0.32(1.11)	0.29(1.08)	0.34(1.14)	0.27(1.11)	0.37(1.11)
	6	0.34(1.12)	0.35(1.16)	0.33(1.09)	0.32(1.17)	0.37(1.08)
	7	0.42(1.26)	0.48(1.36)	0.36(1.16)	0.34(1.35)	0.49(1.16)
	8	0.17(1.12)	0.27(1.17)	0.75(1.05)	0.13(1.15)	0.22(1.07)
	9	0.51(1.16)	0.57(1.26)	0.46(1.05)	0.48(1.23)	0.54(1.08)
イ メ ー ジ	1	0.37(1.18)	0.44(1.29)	0.30(1.06)	0.37(1.24)	0.37(1.11)
	2	0.23(1.01)	0.24(1.12)	0.23(1.05)	0.26(1.17)	0.21(0.99)
	3	0.19(0.99)	0.25(1.02)	0.14(0.96)	0.22(1.10)	0.17(0.86)
	4	0.44(1.11)	0.54(1.08)	0.35(1.14)	0.43(1.19)	0.46(1.03)
	5	0.66(1.23)	0.59(1.20)	0.72(1.25)	0.64(1.27)	0.67(1.18)
	6	0.39(1.10)	0.44(1.16)	0.36(1.04)	0.40(1.17)	0.39(1.03)
	7	0.39(1.18)	0.44(1.21)	0.35(1.15)	0.36(1.25)	0.42(1.10)
	8	0.59(1.29)	0.73(1.37)	0.46(1.21)	0.59(1.32)	0.59(1.27)
	9	0.46(1.16)	0.53(1.20)	0.39(1.11)	0.46(1.27)	0.47(1.03)
葛 藤 の 調 整	1	0.42(1.12)	0.44(1.21)	0.39(1.02)	0.39(1.15)	0.44(1.09)
	2	0.46(0.99)	0.52(1.00)	0.39(0.99)	0.44(0.97)	0.47(1.02)
	3	0.18(1.01)	0.14(1.08)	0.21(0.93)	0.23(1.15)	0.12(0.84)
	4	0.45(1.27)	0.42(1.36)	0.48(1.18)	0.41(1.19)	0.49(1.34)
	5	0.36(1.09)	0.43(1.06)	0.29(1.12)	0.36(1.11)	0.36(1.08)
	6	0.41(1.21)	0.45(1.21)	0.38(1.21)	0.36(1.21)	0.47(1.21)
	7	0.32(1.18)	0.32(1.18)	0.31(1.19)	0.37(1.28)	0.26(1.08)
	8	0.27(1.17)	0.31(1.21)	0.23(1.13)	0.17(1.28)	0.36(1.03)
	9	0.52(1.09)	0.54(1.13)	0.49(1.05)	0.41(1.14)	0.64(1.02)

Table 18 変化量の年齢別比較

得点は平均, ()はSD

下位尺度 年齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整	全体
4 歳児	0.38 (0.69)	0.47 (0.70)	0.39 (0.64)	0.39 (0.53)
5 歳児	0.30 (0.57)	0.37 (0.62)	0.35 (0.59)	0.34 (0.51)
t 検定 (4・5歳児間)	t=2.22 p<0.05	t=2.80 p<0.05	t=1.12 p>0.05	t=1.94 p>0.05

Table 19 4歳児における男女別得点の変化量

数字は平均, ()はSD

下位尺度 年齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整	全体
男 児	0.36 (0.71)	0.50 (0.73)	0.39 (0.65)	0.39 (0.59)
女 児	0.40 (0.66)	0.43 (0.66)	0.39 (0.63)	0.41 (0.58)
t 検定 (男女間)	t=0.86 p>0.05	t=1.32 p>0.05	t=0.07 p>0.05	t=0.56 p>0.05

Table 20 5歳児における男女別得点の変化量

数字は平均, ()はSD

下位尺度 年齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整	全体
男 児	0.27 (0.61)	0.33 (0.68)	0.29 (0.62)	0.29 (0.56)
女 児	0.34 (0.54)	0.40 (0.55)	0.42 (0.55)	0.38 (0.46)
t 検定 (男女間)	t=1.58 p>0.05	t=1.55 p>0.05	t=2.41 p<0.05	t=2.15 p<0.05

Table 21 下位尺度の年齢別比較(1回目)

得点は平均, ()はSD

下位尺度 年齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整
4 歳児	3.27 (0.76)	3.00 (0.82)	3.03 (0.74)
5 歳児	3.71 (0.73)	3.52 (0.79)	3.47 (0.80)
t 検定 (4・5歳児間)	t=11.06 p<0.001	t=11.97 p<0.001	t=10.50 p<0.001

8 年齢別に見た男女の比較

Table 23は, 4歳児の1回目の男女別得点を示している. いずれの下位尺度においても, 女兒が男児よりも0.1%水準で有意に高い得点を示していることがわかる.

Table 24は, 4歳児の2回目の男女別得点を示している. やはり, 1回目と同様に, いずれの下位尺度においても, 女兒が男児よりも0.1%水準で有意に高い得点を示していることがわかる.

Table 25は, 5歳児の1回目の男女別得点を示し, Table 26は, 2回目の男女別得点を示している.

Table 22 下位尺度の年齢別比較(2回目)

得点は平均, ()はSD

下位尺度 年齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整
4 歳児	3.65 (0.71)	3.47 (0.81)	3.44 (0.75)
5 歳児	4.02 (0.69)	3.91 (0.75)	3.85 (0.76)
t 検定 (4・5歳児間)	t=9.74 p<0.001	t=10.06 p<0.001	t=9.95 p<0.001

Table 23 4歳児の男女別得点(1回目)

数字は平均, ()はSD

下位尺度 年齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整
男 児	3.13 (0.77)	2.81 (0.83)	2.79 (0.76)
女 児	3.41 (0.71)	3.19 (0.76)	3.28 (0.63)
t 検定 (男女間)	t=4.88 p<0.001	t=5.98 p<0.001	t=8.77 p<0.001

Table 24 4歳児の男女別得点(2回目)

数字は平均, ()はSD

下位尺度 年齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整
男 児	3.49 (0.75)	3.32 (0.84)	3.21 (0.76)
女 児	3.82 (0.62)	3.63 (0.74)	3.68 (0.66)
t 検定 (男女間)	t=6.11 p<0.001	t=4.89 p<0.001	t=8.31 p<0.001

4歳児と同様に、いずれの下位尺度においても、女兒が男児よりも0.1%水準で有意に高い得点を示している。

以上のように、4歳児、5歳児とも女兒が男児よりも主体性の各下位尺度において高い得点を示した。実際にこのように女兒が男児よりも主体性がよく発達させていることを意味しているのか、それとも評定者の教師が女性なるがゆえのバイアスによるのか、はたまた他の可能性があるのか、今後さらに検討していきたい。

Table 25 5歳児の男女別得点(1回目)

数字は平均, ()はSD

下位尺度 年齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整
男 児	3.57 (0.76)	3.36 (0.80)	3.28 (0.82)
女 児	3.85 (0.68)	3.68 (0.74)	3.67 (0.74)
t 検 定 (男女間)	t=4.97 p<0.001	t=5.41 p<0.001	t=6.62 p<0.001

Table 26 5歳児の男女別得点(2回目)

数字は平均, ()はSD

下位尺度 年齢	信頼感	イメージ	葛藤の調整
男 児	3.85 (0.74)	3.71 (0.81)	3.60 (0.79)
女 児	4.19 (0.59)	4.09 (0.63)	4.09 (0.65)
t 検 定 (男女間)	t=6.78 p<0.001	t=6.86 p<0.001	t=8.84 p<0.001

Table 27 4歳児1回目(6月実施)における段階づけ(男児)

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	28.17	6.99	52人 (~36点)	236人 (35~21点)	52人 (~20点)
イメージ (9~45点)	25.36	7.51	67人 (~33点)	236人 (32~17点)	35人 (16点~)
葛藤の調整 (9~45点)	25.17	6.80	67人 (~32点)	210人 (31~18点)	48人 (17点~)
全 体 (27~135点)	79.17	19.55	57人 (~99点)	215人 (98~59点)	51人 (58点~)

9 尺度得点の段階づけ

調査1の得点の段階づけは、男女を合わせて行われたが (Table 2~5), 4歳児, 5歳児とも女兒が男児よりも主体性の各下位尺度において高い得点を示しているの、調査2の結果については4歳児, 5歳児とも男女別の段階づけを行った。

Table 27~34は、各下位尺度に含まれる9項目の得点総計の平均値と27項目を含む項目全体の得点総計の平均値ならびにそれらの標準偏差を示している。また、この平均値から1SDより高い者を得点上位者とし、平均値から1SDより低い者を得点下位者として、さらにその中間に位置する者を得点中位者とし、それぞれの段階に位置する人数を示している。

Table 27と28は、4歳児の男児の1回目(学年の始まりの6月実施)と2回目(学年の終りの2月実施)の結果の段階づけを示し、Table 29と30は、4歳児の女児の1回目と2回目の結果の段階づけを示している。

また、Table 31と32は、5歳児の男児の1回目と2回目の結果の段階づけを示し、Table 33と34

Table 28 4歳児2回目(2月実施)における段階づけ(男児)

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	31.86	6.75	49人 (~39点)	227人 (38~25点)	56人 (24点~)
イメージ (9~45点)	29.19	7.53	60人 (~38点)	213人 (37~23点)	59人 (22点~)
葛藤の調整 (9~45点)	28.88	6.84	61人 (~36点)	209人 (35~23点)	64人 (22点~)
全 体 (27~135点)	90.33	19.50	60人 (~110点)	215人 (109~71点)	55人 (70点~)

Table 29 4歳児1回目(6月実施)における段階づけ(女児)

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	30.70	6.35	48人 (~38点)	238人 (37~24点)	37人 (23点~)
イメージ (9~45点)	28.71	6.86	53人 (~36点)	236人 (35~21点)	35人 (20点~)
葛藤の調整 (9~45点)	29.56	5.68	44人 (~36点)	226人 (35~23点)	36人 (22点~)
全 体 (27~135点)	89.21	17.27	53人 (~107点)	211人 (106~71点)	44人 (70点~)

Table 30 4歳児2回目(2月実施)における段階づけ(女児)

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	34.36	5.53	61人 (~40点)	204人 (39~29点)	47人 (28点~)
イメージ (9~45点)	32.67	6.69	50人 (~40点)	216人 (39~26点)	47人 (25点~)
葛藤の調整 (9~45点)	33.09	5.93	49人 (~40点)	200人 (39~28点)	63人 (27点~)
全体 (27~135点)	100.09	16.71	60人 (~117点)	198人 (116~84点)	53人 (83点~)

Table 33 5歳児1回目(6月実施)における段階づけ(女児)

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	34.66	6.80	56人 (~42点)	254人 (41~27点)	35人 (26点~)
イメージ (9~45点)	33.13	7.22	54人 (~41点)	250人 (40~25点)	41人 (24点~)
葛藤の調整 (9~45点)	33.07	7.34	50人 (~41点)	260人 (40~25点)	36人 (24点~)
全体 (27~135点)	100.82	17.55	59人 (~119点)	231人 (118~83点)	55人 (82点~)

Table 31 5歳児1回目(6月実施)における段階づけ(男児)

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	32.20	6.80	52人 (~40点)	250人 (39~24点)	43人 (23点~)
イメージ (9~45点)	30.28	7.22	65人 (~38点)	234人 (37~23点)	49人 (22点~)
葛藤の調整 (9~45点)	29.56	7.34	61人 (~37点)	231人 (36~22点)	47人 (21点~)
全体 (27~135点)	92.17	19.69	62人 (~112点)	228人 (111~72点)	55人 (71点~)

Table 34 5歳児2回目(2月実施)における段階づけ(女児)

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	37.77	5.38	58人 (~44点)	225人 (43~33点)	57人 (32点~)
イメージ (9~45点)	36.84	5.69	62人 (~43点)	209人 (42~32点)	69人 (31点~)
葛藤の調整 (9~45点)	36.84	5.80	63人 (~43点)	215人 (42~32点)	62人 (31点~)
全体 (27~135点)	111.47	15.38	64人 (~127点)	213人 (126~97点)	63人 (96点~)

Table 32 5歳児2回目(2月実施)における段階づけ(男児)

下位尺度	平均	標準偏差 (SD)	上位者数 (~+1SD)	中位者数 (+1SD~-1SD)	下位者数 (-1SD~)
信頼感 (9~45点)	34.62	6.64	49人 (~42点)	235人 (41~28点)	53人 (27点~)
イメージ (9~45点)	33.40	7.26	65人 (~41点)	204人 (40~27点)	68人 (26点~)
葛藤の調整 (9~45点)	32.42	7.14	64人 (~40点)	219人 (39~26点)	54人 (25点~)
全体 (27~135点)	100.45	19.34	57人 (~121点)	223人 (120~82点)	57人 (81点~)

は、5歳児の女児の1回目と2回目の結果の段階づけを示している。

要約と課題

本研究は、信頼感、イメージ、葛藤の調整の3つ

の下位尺度をもつ幼児の主体性の教師評定尺度の検討のために行われた。

調査1は、4歳児クラス288名、5歳児クラス334名の計622の幼児を対象に行われ、その結果の大部分を前回の報告(新井, 1992)にて扱ったが、今回は尺度得点の段階づけ、およびそれと行動記録との照合分析について報告した。

調査2は、前回調査の約2倍の数の幼児を対象に(4歳児クラス666名、5歳児クラス694名の計1360の幼児)、学年の始めの6月にと学年末の2月の2回にわたり実施された。この調査2の結果、主に次のようなことが確認された。

- ①因子分析の結果、信頼感、イメージ、葛藤の調整の下位尺度に対応した因子構造は明確には認められるに至らなかった。それらの下位尺度は、相互に関連していると考えられる。
- ②各項目は、いずれも高い部分-全体相関係数を示していたことから、項目識別力が得られたと考えられる。
- ③再検査法により、1回目と2回目の結果に高い

相関値が得られたので、尺度の安定性が認められたと考えられる。

- ④ α 係数による内部一貫性の検定により、いずれの下位尺度においても高い等質性が得られた。
- ⑤ 項目の難易度については、得点の低い項目はなかったが、得点の高い項目は一部みられた。
- ⑥ 1回目から2回目への変化については、すべての項目において得点の増加的变化がみられ、下位尺度のなかではイメージの変化量の大きい傾向が認められた。
- ⑦ 年齢の比較では、各下位尺度において5歳児が4歳児よりも統計的に有意に高い得点を示した。
- ⑧ 男女の比較では、各下位尺度において男児が女児よりも統計的に有意に高い得点を示した。
- ⑨ 得点の段階づけを年齢別、男女別に行った。これにより個人を、その得点によって、全体および下位尺度の上・中・下の段階の相対評価をすることができる。

調査2は、2度目の調査である。調査1よりも、およそ2倍の数の被験児を対象に行った調査2は、調査1で見出された結果を再確認するものであった。本研究で扱った教師評定尺度は、子どもの行動の観察に基づく評定尺度であるが、評定の段階記述そのものは、子どもの心の内面の推測を前提とするものである。言わば、評定する教師の主観が入り込む余地の多い尺度と言えよう。調査1と調査2の評定者が異なるにもかかわらず、どちらもほぼ、同様の結果が得られたことにより、この評定尺度が一定の客観性を有していると考えられる。しかし、この教師評定尺度の客観性を高める努力を今後も引き続いて行うことが必要であろう。

日本の性役割文化の影響のなかで、一般に、男子が女児よりも高い主体性を示すことが予想されるが、本研究はいずれの下位尺度においても女子が男子よりも高い主体性の得点を示すことを明らかにした。これまでの幼児の「自主性」の発達に関する研究(e.g. 平井ら, 1979, 1982, 斎藤ら, 1985, 1986, 1988)では、こうした性差について報告されていない。この性差については、今後も追求していきたい。

引用文献

- 新井邦二郎 1992 幼児の主体性の教師評定尺度の作成(1) 筑波大学心理学研究 No.14 61-74.
- Bowlby, J. 1969 *Attachment: attachment and loss*. Vol. 1 The Hogarth Press.
- Erikson, E.H. (仁科弥生訳) 1950(1977) 幼児期と

社会 I みすず書房.

- Erikson, E.H. (小此木・岩尾・小川訳) 1959(1973) 自我同一性 誠信書房
- Freud, S. (高橋義孝訳) 1905(1970) 性に関する3つの理論:フロイト著作集第3巻 人文書院
- Freud, S. (古沢平作訳) 1933(1953) 続精神分析入門 日本教文館
- Harlow, H.F. 1961 The development of affectional patterns in infant monkeys. In Foss, B.M. (ed.) *Determinants of infant behavior*. Vol.1 Wiley
- 平井信義他 1979 幼児の集団生活における個人差の検討—自主性の発達をめぐって— 日本保育学会第32回大会研究論文集 226-227
- 平井信義他 1980 幼児の集団生活における個人差の検討—幼児の自主性の発達に関する行動評定の検討— 日本保育学会第33回大会研究論文集 340-341
- 平井信義他 1982 自主性・創造性の構造とその発達について—保育者の人格変容との関連において— 日本保育学会第34回大会研究論文集 162-163
- 石川勤・藤原喜悦 1968 自主性診断検査(DTI) 金子書房.
- 海保博之編 心理・教育データ解析法10講—基礎編— 福村出版
- Maslow, A.H. 1970 *Motivation and personality* (2nd ed.) Harper & Row
- Piaget, J. (谷村・浜田訳) 1936(1978) 知能の誕生 ミネルヴァ書房
- Piaget, J. (大伴茂訳) 1945(1968) 模倣の心理学 黎明書房
- 斎藤美智子他 1985 幼児の遊びと自主性の発達についての実験的研究・第1報告 日本教育心理学会第27回総会発表論文集 304-305
- 斎藤美智子他 1986 幼児の遊びと自主性の発達についての実験的研究・第2報告 日本教育心理学会第28回総会発表論文集 92-93
- 斎藤美智子他 1988 幼児の遊びと自主性の発達についての実験的研究・第3報告 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 334-335

[後記]

本研究に際して、多くの方々から御協力・御援助をいただいた。高知大学の丹羽洋子先生、筑波大学高橋秀明先生、クラス子どもたちを2度もいてねいに観察・評定していただいた担任の先生方に、深く感謝申し上げます。

—1994.9.30受稿—

資料

Table 1 信頼感の各項目の評定内容
 ——友だちをどの程度信頼しているか——

項目番号	場面	活動名	評定段階	内 容
1	生 活	共同で使った物を片づけるとき	a	ほかの友だちに一緒に片づけるようおだやかに呼びかける
			b	aであったり, cであったりする
			c	ほかの友だちと一緒にしないと, 攻撃したりあきらめて自分一人でしょうとしたりする
			d	cであったり, eであったりする
			e	片づけを友だちに呼びかけもしないし, 呼びかけられても関心を示そうとしない
2	生 活	当番活動を行うとき	a	みんなと一緒に楽しみながら当番活動を行う
			b	aであったり, cであったりする
			c	当番と一緒にする友だちを無視して一人だけで行うとする
			d	cであったり, eであったりする
			e	先生や友だちにさそわれても関心を示さない
3	生 活	朝のあいさつを友だちと交わすときに	a	目を見て, にっこりと親しみをこめて行う (あいさつの言葉の表現にはこだわらない)
			b	aであったり, cであったりする
			c	友だちからあいさつをうけると関心を示す
			d	cであったり, eであったりする
			e	にこりともせず, 目をそらして, 友だちに関心を示そうとしない
4	自由な遊び	砂遊びをしているとき	a	自分の意見を言ったり, 友だちの意見を聞きながら友だちとのかかわりを深めようとする
			b	aであったり, cであったりする
			c	自分の意見ばかり主張するが, 友だちとのかかわりを切らないようにする
			d	cであったり, eであったりする
			e	自分の意見ばかりを主張したりして, 友だちとのかかわりをこわしてしまう
5	自由な遊び	鬼遊び等をするとき 遊びの名前()	a	遊びの輪のなかに友だちを積極的に入れようとする
			b	aであったり, cであったりする
			c	「いれて」と言って自分から遊びの輪のなかに加わろうとする子は入れるが, 他の友だちをさそったりしない
			d	cであったり, eであったりする
			e	一緒に遊ぶ友だちが新しくふえるのをいやがり, 入れない
6	自由な遊び	ごっこ遊びをするとき	a	自分の役割にひたって, 遊び相手に応じた受けこたえをしながら遊びをすすめる
			b	aであったり, cであったりする
			c	不平を言ったり, 先生につげ口をしながらも, 自分の役割をしようとする
			d	cであったり, eであったりする
			e	友だちの受けこたえに関心をもちなかつたり, 自分の役割をしようとしなかつたりする
7	課題活動	空箱を使った製作のとき	a	自分の表現方法をもちながら, 友だちの表現の工夫したところに興味や関心を示し, そのようにつくりたいという気持ちがみられる
			b	aであったり, cであったりする
			c	教師が高い評価をあたえた友だちの表現には関心を持ち, 取り入れようとするが, それ以外には関心を示さない
			d	cであったり, eであったりする
			e	友だちの表現の工夫したところなどにまったく関心を示そうとせず, 自分のなかだけの表現で満足する
8	課題活動	学級全体で行うゲーム ゲーム名()	a	負けた場合, 残念な態度を見せたりするが, ゲームを楽しく続けていこうとする
			b	aであったり, cであったりする
			c	負けた場合「〇〇のせいで負けた」と個人攻撃などをするが, ゲームを続けていこうとする
			d	cであったり, eであったりする
			e	負けた場合, 個人攻撃をしたり, 不平不満等を言ったりして, ゲームからぬける
9	課題活動	劇的な活動をするとき ペープサートなどもふくめる	a	自分の出番以外にも, 友だちの役に興味や関心を持ってみようとする
			b	aであったり, cであったりする
			c	自分の出番近くなると, 友だちの役に興味や関心を示そうとする
			d	cであったり, eであったりする
			e	友だちの役に興味や関心を示さず, ずっとふざけていたりする

Table 2 イメージの各項目の評定内容
 ——自分のイメージをどの程度もっているか——

項目番号	場面	活動名	評定段階	内 容
1	生 活	片づけをするとき	a	片づけの必要性・順序・整理の仕方をわかって、ていねいに片づけようとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	片づけの仕方を理解していなく、ただ片づけをしようとしている
			d	cであったり、eであったりする
			e	教師や友だちにうながされて、やればよいというような片づけをしたり、ときにははしない
2	生 活	衣服の着脱のとき	a	次の活動を楽しみにしながら、てきぱきと順序よく着替えようとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	次の活動の目的意識がなく、だらだらと着替えようとする
			d	cであったり、eであったりする
			e	教師にうながされないと着替えようとしな
3	生 活	おやつやお弁当の前に手を洗うとき	a	自分から手のよごれをていねいに洗いおとそうとし、きれいになったことを喜ぶ
			b	aであったり、cであったりする
			c	自分から手を洗うが、ていねいに洗おうとしない
			d	cであったり、eであったりする
			e	教師から注意されないと、よごれをきれいに落とそうとしない
4	自由な遊び	砂遊びをするとき	a	自分なりのイメージをもって遊びに着手し、そのイメージを発展させていく
			b	aであったり、cであったりする
			c	自分のイメージを持って遊びを開始するか発展がみられない
			d	cであったり、eであったりする
			e	自分なりの遊びのイメージを持たず、友だちの模倣に終始したり、言いなりになったりしている
5	自由な遊び	鬼遊び等をするとき遊びの名前（ ）	a	新しくルールをつくり変えたりして、遊びを楽しくしていこうとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	新しくルールをつくりかえようとする気持ちがみられるが、それが友だちにうまく伝えられない
			d	cであったり、eであったりする
			e	友だちにさそわれるままに参加しているにすぎない
6	自由な遊び	ごっこ遊びをするとき	a	場のイメージをふくらませ、豊かにするような場の設定や教具を工夫して遊ぶ
			b	aであったり、cであったりする
			c	場の設定や教具の工夫がみられず、遊びの内容が発展していかない
			d	cであったり、eであったりする
			e	場のイメージがみられず、遊びがすぐ終わってしまう
7	課題活動	空箱を使った製作のとき	a	自分なりの目標をもって、熱中して取り組み、素材の特質や技術が伴わなくて思いどおりに出来ないときいらいだが、それでも考え工夫しようとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	自分なりの目標を持って取り組むが、その後、工夫がみられない
			d	cであったり、eであったりする
			e	友だちの製作をまねして、簡単につくってしまう
8	課題活動	ゲームのとき	a	ゲームのルール（条件）について教師に提案したりしてゲームをより楽しくしようとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	自分なりのゲームのルールを持っているが、積極的に提案を行わない
			d	cであったり、eであったりする
			e	教師や友だちに指示されるままにゲームをしているにすぎない
9	課題活動	劇的な活動のとき	a	その子どもなりに役になりきって、表現を工夫し、活動をより楽しく充実しようとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	その子どもなりにその役をやろうとしているが、表現の工夫がみられない
			d	cであったり、eであったりする
			e	与えられた役になり切ろうとしないで、ただせりふを言ったり動作をしたりする

Table 3 葛藤の調整の各項目の評定内容

——自分の欲求と友だちの欲求（あるいは社会のルール）の双方をどの程度大事にするか——

項目番号	場面	活動名	評定段階	内容
1	生活	片づけをするとき	a	気持ちよく過ごそうと、ていねいに片づけようとする気持ちを捨てずに最後まで片づける
			b	aであったり、cであったりする
			c	先生にほめられたいという気持ちや友だちに注意されるのが嫌という気持ちなどから片づけを行う
			d	cであったり、eであったりする
			e	片づけなければいけないという気持ちが少なく、いいかげんに片づけをしたり、ときには片づけをしなかったりする
2	生活	※当番活動のやり方について友だちや先生から注意されたとき	a	自分のやり方や友だちや先生の教えてくれたやり方を自分なりにつなげて、よりよくしようとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	自分のやり方は捨てて、友だちや先生の注意に従って行く
			d	cであったり、eであったりする
			e	友だちや先生の注意を聞かないで、自分のやり方のみを主張する
3	生活	水や冷たいときや順番にならんだけりして手を洗うとき	a	気持ちよく過ごすために手を洗う（食事を気持ちよく食べるために等）
			b	aであったり、cであったりする
			c	先生や友だちに注意されるのが嫌で手を洗う
			d	cであったり、eであったりする
			e	先生や友だちに注意されて、（はじめて）手を洗う
4	自由な遊び	ままごと遊びで役を決めるとき	a	自分のしたい役や、したくない役を主張するが、友だちの意見も聞いて、役を決めようとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	友だちに言われたとおりに役を引きうける
			d	cであったり、eであったりする
			e	自分のしたい役がうけいれられなかったりすると役を引きうけない
5	自由な遊び	鬼ごっこのルールをかえようとするとき 遊びの名前（ ）	a	自分や友だちのことを考えてルールを変えようとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	友だちが変えたルールにしたがう
			d	cであったり、eであったりする
			e	自分の主張したルールが受けいれられなかったり友だちがルールを変えたりすると、遊びをやめる
6	自由な遊び	砂遊びで遊具を借りるとき	a	友だちとやりとりしながら、遊具を借りようとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	貸してもらえにくそうときは、あきらめてがまんをする
			d	cであったり、eであったりする
			e	強引に借りようとしたり、貸してもらえないときは、遊びをやめたりする
7	課題活動	先生から学級全体でゲームを行うようにいわれたとき	a	自分のしたいことを大切にしながらもゲームを積極的に参加し、楽しむ（ゲーム後自分のしたい活動に従事する）
			b	aであったり、cであったりする
			c	自分のしたいことはあきらめて、ゲームに消極的に参加する
			d	cであったり、eであったりする
			e	自分のしたい活動だけ行い、ゲームに関心を示したり参加したりすることがない
8	課題活動	絵や製作活動などで	a	自分の表現の仕方のなかに、先生の指導や友だちの工夫などを取り入れて自分の表現をたかめようとする
			b	aであったり、cであったりする
			c	先生の指導や友だちの工夫を取り入れるが、自分なりの取り組みがみられない
			d	cであったり、eであったりする
			e	自分だけの表現の仕方で終始したり、ときには自分は下手なのだからと取組まなかったりする
9	課題活動	劇的活動で自分の出番が終わり友だちとふざけたいとき	a	緊張を解きほぐしたいが、友だちのことを考えてふざけるのをがまんする
			b	aであったり、cであったりする
			c	先生や友だちに注意されると困るので、ふざけないようにする
			d	cであったり、eであったりする
			e	まわりのことをまったく考えないでふざけてしまう

*先生の手伝いも含む