

投稿論文

中学生の自己制御 (Self-Regulation) の様相 —— 半構造化面接による影響要因とその変容の検討 ——

崔 玉 芬*
庄 司 一 子***

Research on the Junior High School Students' Self-Regulation:
Effect factors and modification based on semi-structured interview

Yufen CUI
Ichiko SHOJI

本論文の目的は、中学生の日常生活における自己制御 (Self-Regulation) を生徒自身がどのようにとらえているかについて、自己制御の抑制と主張の二側面から検討を行い、中学生生活を通しての中学生の自己制御の発達と変容について明らかにしようとした。教師によって選出された中学3年生男女4名に半構造化面接調査を実施した。その結果、自己制御における自己抑制の側面では目標設定の近接性、目標の明確さ、自己抑制の経験、他者からの信頼による使命感・責任感が関連すること、自己主張の側面では主張のしかたの工夫、自分なりの信念・考えが主張につながることを示された。一方、自己制御が難しくなるのは、周囲との関係、羞恥心、周りの目、その場の雰囲気などが関連していることが示された。中学生の自己制御は様々な経験を通して学習され、同時に自分の考えや信念が形成され、周囲の人との関係、状況で実行されていた。自己抑制はサイバネティック・コントロールフィードバックループから、自己主張は自己制御のクールシステムを経ることによって行われることが示唆された。

問題と目的

中学生の時期は第二次性徴による身体的変化に伴い心身共に不安定な時期であるだけでなく、学習や学校生活の面においても大きな変化を経験する時期である。特に小学校から中学校にあがる進学の時節は環境の大きな変化を迎えるため、発

*筑波大学大学院人間総合科学研究科

**筑波大学人間系

達上の危機とも言える時期である。さらにこの時期はいじめと不登校が急増し、増加の一途をたどっている。このため、文部科学省もスクールカウンセラー、心の教室の相談員、スクールソーシャルワーカーを配置し、この時期の児童生徒への心の支援を行ってきた。

一方、生徒は、めまぐるしく不安定な社会的状況、複雑で多様化した対人関係の中、これを生き抜く力を身につけることが求められている。文部科学省(2008)は新学習指導要領の中で「生きる力」を育むという理念を掲げ、具体的には、「子どもが自ら課題を見つけ、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人をおもいやる心や感動する心などの豊かな人間性」として示している。生きる力には、自らの課題の発見と主体的かかわり、自らを律しつつ他者と協調的、調和的に行動することが含まれており、これらには自らの行動を自らの意志で調整することを意味する自己制御(Self-Regulation)が深く関与すると考えられる。

ところで、従来の自己制御に関する研究には大きく二つの流れがある。

その一つは臨床的研究である。これは従来、主に肥満と喫煙のコントロールを中心として Self-control (自己統制) の研究として行われてきた(たとえば Thoresen & Mahoney, 1974; 杉若, 2003; ほか)。ここでは欲求をいかにコントロールして食行動や喫煙行動のような常習化した行動を統制するかが中心的課題である。臨床研究においては心身の健康に関わる行動のコントロールは重要な課題となる。

もう一方の流れは発達研究である。発達研究において、自己制御は特に意志力(Will power)や精神分析における超自我(Super ego)の形成や道徳性の発達と関連すると考えられ、乳幼児、児童を中心に検討されてきた(Birch, 1966; Bem, 1967; Mischel, Ebbesen, & Zeiss, 1972; 柏木, 1988; 庄司, 1996; 畠山・戸田, 1998; Metcalfe, & Mischel, 1999; 伊藤ら, 1999; 樟本ら, 2004; 原田・坂井, 2006; 原田・吉澤・吉田, 2008; ほか)。研究方法は主に実験であり、質問紙調査の場合は大人や教師による測定・評価が行われてきた。幼児・児童を対象とした研究は自己統制(Self-control)の研究として行われてきたが、柏木(1988)により概念的検討が行われ、自己抑制的側面だけではなく自己主張(self-promotion)の概念をも含む概念としての「自己制御(self-regulation)」の概念が提示された。以後、発達研究においてはこの二つの側面を含むものとして自己制御の研究が進

められてきている。

このような自己制御に影響する要因は内的要因と外的要因の面から検討されてきた。内的要因としてセルフ・エフィカシー (Schunk, 1995; 庄司, 1996), 目標設定 (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989; Zimmerman, & Schunk, 2001; 杉若, 2003; Carver, 2004), 外的要因として親の養育態度 (Baumrind, 1967; Kopp, 1982; 西野, 1990) が検討されてきた。自己制御の内的・外的要因を含め自己制御を一つのループとして検討した研究として Carver (2004) の研究が挙げられる。Carver (2004) は、行動はサイバネティック・コントロール (cybernetic control) の過程の反映として考えている。Carver (2004) がサイバネティック・コントロールの基本的なユニット (Basic unit) として取り上げたのがフィードバックループである (Figure 1)。フィードバックループとは4つの構成要素から成る組織化されたシステムである。その要素にはインプット機能, 参考価値, 比較体, アウトプット機能が含まれる。インプット機能 (認知と同じ扱い) は感覚から情報をシステムの中に持つてくること, 参考価値 (reference value) は二番目の情報源で, システムの中から引き出される。比較体は, インプットと参考価値を比較するメカニズムで, 一つか二つの結果を生み出す。アウトプット機能は行動と同等であるけれども, 時には内部の行動でもある, とされる。

また, Metcalfe, & Mischel (1999) はセルフ・コントロールの実験研究を重ね, セルフ・コントロールの満足の遅延パラダイムにおけるセルフ・コントロー

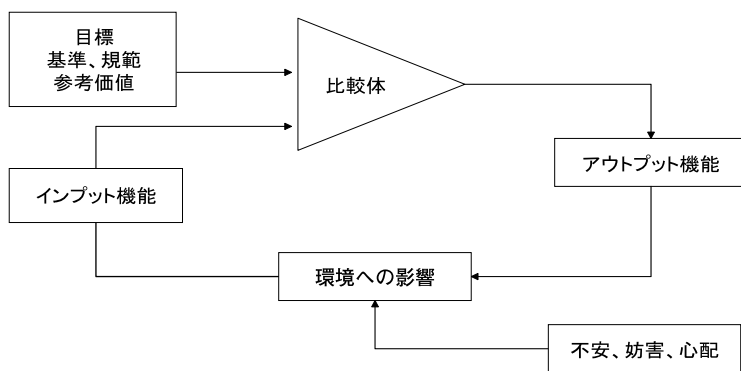


Figure 1. サイバネティック・コントロールの基本的なユニットであるフィードバックループ (Carver, 2004 p. 14)

ルプロセスに関して2つのシステムモデルとして、クールシステムとホットシステムを仮定した。クールシステムはクールな認知的システムで、複雑、時空的、エピソード表象と思考が特徴であり、これを「知る」システムと呼ぶ。ホットな情動システムは無条件・条件的誘発に基づく速い情動過程と反応が特徴で、これを「進む」システムと呼ぶ。セルフ・コントロールはホットシステムの後、クールシステムが発達し、年齢と共にコントロールは容易になる、とした。

本研究では、上記の2つの研究理論を基に以下のような仮説を立てる。日常的に自己制御を行う行為が、Carver (2004) のサイバネティック・コントロールのフィードバックループを繰り返し経る、すなわち経験を積み重ねることによって自己制御の能力が次第に高くなる。同時にまた、このような経験がフィードバックループを通して認知的プロセス（価値観、規範意識、目標、状況判断など）が形成され、発達と共にホットシステムからクールシステムが機能するようになる。すなわちクールシステムによって衝動性が抑制され、状況や場面に即した判断を行い、将来の目標に合わせた適切な行動を選択・遂行できるようになると考えられた。自己制御の発達と変容は、このフィードバックループとクールシステムの両作用によって起こると考えられる。

既述のように、中学生の時期は心身共に非常に不安定な時期であるだけでなく、特に小学校から中学校への学校段階の移行は学習や学校生活の面で大きな変化を経験する時期であり、こうした変化への対応や適応が求められる。したがってこの時期に適切な自己制御を身につけることは、この時期をうまく過ごし、様々な困難を乗り越え、課題を達成し、乗り越えていく上で重要である。幼児期後期から児童期にかけては親や大人からの要請に応じて自己を制御する他律的段階にあるが、思春期を迎え第二次反抗期になると親や大人の規範を自らの規範として取り入れ、内在化させ、親や大人からの要請がなくとも自らの判断で自律的に自己制御する自律的段階に移行する。思春期はこの他律から自律への変容が起こる時期と考えられる。しかし、この時期の他律から自律への自己制御の変容の様相を明らかにするような研究は、これまであまり行われてこなかった。したがって中学生時期の自己制御の様相を明らかにすることは、様々な悩みや問題を抱える中学生の問題を解決し、支援を行う上で非常に重要な意義を持つと考える。

既述のように柏木 (1988) は自己制御において、「自分の欲求、行動をそのまま発現してはいけない場面、抑制すべき状況におかれたとき、それを抑制、制止

する」(Pp. 12-13) ことを自己抑制的側面, 「自分の意志, 欲求を持ち, これを外に向かって表わし実現する」(p. 13) ことを自己主張的側面とし, この両面に注目する必要があるとし, 以後, 自己制御の発達研究はこの2側面から検討されてきた(伊藤・丸山・山崎, 1999; 樟本・伊藤・山崎, 2004; ほか)。崔・庄司(2011)もこれにならい中学生用自己制御尺度を開発した。その結果, 「中学生用自己制御尺度」は「自己の欲求の抑制」, 「自己の考えの主張」, 「逸脱行為に対する主張」の3つの下位尺度から構成されており, 学年と性の違いでは大まかに1年生が3年生より高く, 女子が男子より高い結果が得られた。「逸脱行為に対する主張」において, 1年生が3年生より高く, 女子が男子より高いことが示された。

思春期にある中学生において既述のような制御の変化が起ること, さらに調査の時期によっても結果が変化することも考えられる。たとえばテストの前後で違いがあることが予測され, このような変動や質的变化の内容を質問紙で把握することに限界があると考えられる。生徒は日頃どのような考えでどのように自己制御しているのか, それを自分でどのように感じているのか, また個人内変動や変容をどうとらえているのか, これらを明らかにする必要があると考える。既述のように中学生の時期は第二性徴や第二次反抗期にあり不安定な中, 自己制御は他律から自律へ向かうと考えられ, 生徒自身の経験と同時にそれぞれの家庭, 学校(教師, 仲間, 部活動), 地域との関わりの中で, 培われ, 育まれる。そこで尺度によるだけでなく生徒自身に直接面接を実施して, 生活の中での自己制御の様子, 考え, 経験, 環境の影響などを聞き取り, 質的に検討する必要があると考える。

以上より本研究は, 中学生を対象に質問紙だけでなく半構造化面接を実施することによって, 中学生の日常生活における自己制御の様相と変容, 影響要因について質的側面から検討することを目的とする。

方法

1. 調査時期

2011年3月に実施した。調査者は第一筆者であり, 各面接時間は20~30分位である。

2. 調査対象

首都圏のA中学校3年の男女4名の調査対象者には事前に学年全員にクラス単

位で質問紙による調査を行った。4名の選出は、3年生の担任、学年主任に自己制御について説明した後、自己制御が比較的高いと判断される生徒とそうでないと判断される生徒それぞれ男女2名ずつ選出してもらい、本人の承諾を得て面接を実施した。中学校3年間の変容を検討するため、また質問紙調査で男女差があったため、3年生の男女各2名を対象にした。生徒の選出後、各対象者に対する学校生活のコメントを学年主任にお願いした。

3. 調査内容

- (1) 〈自己抑制について〉 中学生になって日常生活の中で我慢できなかった経験：どういう時か。それはなぜか。これからどうすればいいか。中学生になって日常生活の中で我慢できた経験：どういう時か。自分で我慢できているのはなぜか。自分なりにしている工夫。
- (2) 〈自己主張について〉 中学生になって日常生活の中で自分の考えや気持ちを言えなかった経験：どういう時か。それはなぜか。これからどうすればいいか。自分の考えや気持ちを言えた経験：どういう時か。言えたのはなぜか。自分なりにしている工夫。
- (3) 〈自己制御の安定性について〉 1年間の生活を振り返って自分の我慢した経験や主張した経験を思い起こして、時期や場所の違いでできたりできなかったりするか。それはなぜか。自分なりにした工夫。これからどうしたらいいか。
- (4) 〈自己制御の変容について〉 1年生の時から自分を振り返り、自分はどうのように変化したと考えるか。

4. 調査手続

面接の実施場所は調査対象校の相談室を用い、面接を行う時間の出入りを禁止した。面接においては対象者の匿名性が確保されること、インタビューの内容は研究のみに使用し、それ以外の目的で使用されることは一切ないこと、面接はICレコーダーに録音することについて口頭で説明し、同意が得られた。さらに面接調査への協力は自由意志であること、答えられない質問や答えたくない質問には無理に答えなくてよいこと、面接中いつでも面接を中断できることを説明した。一人あたりの面接時間はおよそ20～30分であった。

5. 調査の分析

質的データの分析法として最近よく用いられる方法にグラウンデッド・セオリ

ー・アプローチがあるが、今回は面接対象者数が4人と限られているため、ここでは質的コード化の技法（Coffey & Atkinson, 1996）を使用した。徳田（2004）によると質的コード化の技法は、データに即した分析カテゴリーを生成する質的分析法の一つで、対象者の数と関係なく詳細なコード化が行えること、データの意味づけや個人の文脈のつながりに重きを置くことを特徴とする。手続きはまず、内容や語りの特徴に沿ってデータを区分し、そこに適宜ラベルを与えコード化する。続いてそれらのラベルについて繰り返しデータ間の比較を行い、各々の語りの類似性と差異から個々のラベルを整理、統合するカテゴリーを生成していく。生成されたカテゴリーは、再度データに立ち戻って検討され修正を加えられて洗練される。この過程を通して、データに即したカテゴリーの生成を行った。

結 果

1. 質問紙尺度調査による自己制御

まず、崔・庄司（2011）が作成した中学生用自己制御尺度を用い、調査対象者の自己制御の下位尺度別項目平均得点を下位尺度得点とし、算出した。下位尺度は、「自己の欲求の抑制」、「自己の考えの主張」、「逸脱行為に対する主張」で、平均得点の範囲は1～5点である。対象者4名の下位尺度得点はFigure 2に示されている。なお、学年主任、担任の評定に基づきAは自己制御が比較的高いと判断される女子、Bは比較的低いと判断される女子、Cは自己制御が比較的高いと判断される男子、Dは比較的低いと判断される男子である。

2. 面接調査による自己制御の様相

面接調査内容の分析手順は以下の通りである。① IC レコーダーに録音した4人のインタビュー内容を文字化した。②文字化した4人の面接内容から、キーワードを抽出した。抽出したキーワードについて再度文字化した内容に照らし合わせて検討を行った。抽出されたキーワードが記述的コードである。4人のデータを比較し、4人の各自の特徴を示すことができるキーワードをできるかぎり抽出し、記述的コードとして取り上げた。抑制面に関して抽出された記述的コードは「テストの前は勉強する」、「我慢していく回数が増えていけば」など38個であった。主張面に関して抽出された記述的コードは「周りの目」、「みんなの目が怖い」など32個であった。自己制御の変化に関して抽出された記述的コードは「経験を積んでいく」、「3年になって他人の目を気にする」など12個であった。③記述的

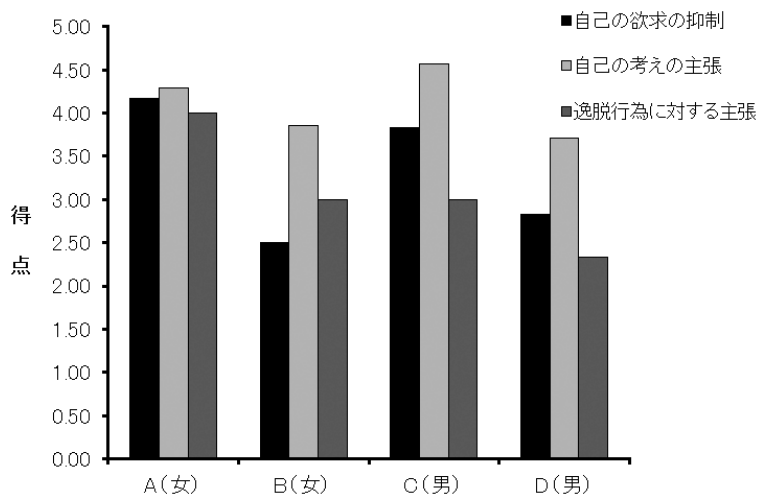


Figure 2. 調査対象者における自己制御下位尺度の平均得点

コードを基に統合的カテゴリーを生成した。生成された統合的カテゴリーが解釈的コードである。④記述的コード，解釈的コードについて，心理学，教育学を専攻する大学院生3人でその妥当性を検討したところ83%の一致率が得られ，十分な妥当性が確認検討された。各自の解釈的コードをまとめた内容を Table 1 に示す。

(1) Aの自己制御

家族構成及び日常状況 Aは，父，母，弟の4人家族である。部活動は吹奏学部で，趣味は読書，裁縫である。

教師による評価 学習活動に全力で取り組み，学力も高い。学校行事にも熱心に取り組み，生徒たちの中心的な存在として活躍している。部活動にも熱心で，副キャプテンを務めた。

本人が認識している自己制御 (1)抑制面：抑制できないのはそうしようとする気持ちが強くないためだと認識している。しかし抑制した経験が多くなると意志も強くなり，期限が迫ると制御できると認識している。(2)主張面：自分と関係あるかどうかで主張するかしないか決める。自分と密接に関係ある人には自分の考えや意見を主張し，自分の主張が役に立つかを判断してから主張することにする。(3)同じ出来事であってもその出来事の時が抑制できる。(4)1年生の時に

Table 1. 調査対象者の自己制御に関する記述的コード（一部）と解釈的コード

対象者	抑制		主張		変容	
	記述的コード	解釈的コード	記述的コード	解釈的コード	記述的コード	解釈的コード
A (女子) (高)	<ul style="list-style-type: none"> ・期限が迫ってくると抑制する。<u>経験が多いと、意志も強く</u>なって抑制する。 ・<u>気持ちが強く</u>ならないと抑制できない。他の物の誘惑があると抑制できない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目標の接近性 ・目標の明確さ ・経験の積み重ね ・意志の強さ ・ホットシステム ・クールシステム 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分と密接な<u>関連</u>がある時や<u>本当に嫌な気持ち</u>の時、主張する。<u>優先順位</u>を付けて主張する。 ・自分の主張が役に立たないと<u>判断</u>した時、主張しない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・関係による主張 ・環境による主張 ・経験の積み重ね ・ホットシステム ・クールシステム 	<ul style="list-style-type: none"> ・3年になって<u>仲良い友達</u>ができたため、1年より3年が主張することができた。 ・3年になって、<u>いろいろ考え</u>て、主張する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・関係による制御 ・目標による制御 ・経験の積み重ね ・クールシステム
B (女子) (低)	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>経験</u>から自分を抑制する。 ・やらされている<u>感じ</u>があると抑制できない。 ・<u>目標が近づくと</u>、自分を抑制する。<u>目標がまだ遠い</u>と考えることによって、気が抜けてしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ホットシステム ・クールシステム 	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>恥ずかしいし</u>、周りの目が怖いため、自分の考えを主張しない。<u>やり方を工夫</u>して主張する。 ・<u>親とのコミュニケーション</u>が取れなかったため、自分の考えが主張できなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ホットシステム ・クールシステム 	<ul style="list-style-type: none"> ・3年生になって、<u>受験のため</u>に自分を抑制することになった。 ・1年生の時は主張したが、<u>経験</u>によって3年生の時は<u>主張しなくなった</u>。 	
C (男子) (高)	<ul style="list-style-type: none"> ・将来のために<u>価値</u>があると思うと抑制する。 ・<u>一生懸命</u>にやるのに対して、<u>邪魔</u>された場合、怒りを制御できない。 ・<u>楽しんで</u>やっていることは我慢しない。 		<ul style="list-style-type: none"> ・自分が<u>必要だと</u>思うこと（授業中）や、自分の好きなことや興味のあることに対しては主張する。 ・<u>面倒</u>だと思うこと、<u>他者の目が気</u>になることは主張しない。 		<ul style="list-style-type: none"> ・抑制は<u>変わり</u>ないが<u>主張は学習を積んで</u>いく上で<u>変わった</u>。1年の時は相手のことを考えずに主張したが、3年になると<u>相手のことを考えて</u>主張する。 	
D (男子) (低)	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>信頼感</u>、<u>使命感</u>、<u>責任感</u>によって抑制する。より<u>具体的</u>な目標に向けて<u>頑張る</u>気持ちが強くなると抑制できる。 ・自分の<u>気持ちが甘</u>かったため、<u>精神的未熟</u>だったため、<u>自分の意見</u>を優先したため、自分を抑制することができない。 		<ul style="list-style-type: none"> ・より<u>具体的</u>な目標、<u>譲れない信念</u>を持つと、自分の考えを主張する。 ・その場の<u>雰囲気</u>にながされた時や<u>周りの目が気</u>になった時、主張しない。 		<ul style="list-style-type: none"> ・<u>経験の積み重ね</u>によって、3年生の時が1年生の時より抑制することになった。 ・<u>集団生活</u>の中で、自己制御能力を獲得していく。 	

比べ3年生になって主張することができた。それは3年生になって仲の良い友だちができたからである。また、3年生になってからいろいろ考えて制御するようになった。

Figure 2 からAの自己に関わる抑制、自己に関わる主張、他者に関わる主張の各得点と自己制御の総得点も高い。教師の評価からAは学校生活の中で積極的に活躍していることが分かる。家庭では長女であり、読書、裁縫などの趣味から思索的で家庭的であることが推測される。また、人との関わりの中で、気を遣う傾向（自分と密接に関係ある人の前では自分の考えや意見を主張し、さらに、自分の主張が役に立つかを判断してから主張する）が見られる。このような家庭環境で育てられ、気遣い傾向のAは、経験の積み重ねによって意志が強くなり制御できること、期限が迫ると制御できること、と認識している。自分と密接に関係ある人には自分の考えや意見を主張し、自分の主張が役に立つかを判断してから主張する。

(2) Bの自己制御

家族構成及び日常状況 父、母、妹の4人家族。部活動はバレーボール部に参加しており、趣味はテニス、お菓子作りである。

教師による評価 学力はあまり振るわず授業にも集中できない傾向がある。一方、行事には熱心に取り組んでいた。運動部に所属していたが3年進級時に退部した。

本人が認識している自己制御 (1)抑制面：まだ受験の大切さが分からなかったため自分を抑制することができなかった。未熟で自分の考えを大切にしたいため、友だちとの関わりの中で自分を抑制できなくなった。親とのコミュニケーションを取らず、親に反発し、一方で親が何とかしてくれるという甘い考えを持ち、自分を抑制できなかった。しかし、時間が近づいてくると抑制することができる。後で出た結果から、抑制して良かったと思い、さらにこのような経験を積み重ねることによって、その後から抑制するようになる。(2)主張面：親への反発で、親とのコミュニケーションが取れなかったため、自分の考えや気持ちが主張できなかった。また、中学生になってから、周りの目が怖くなり、気になり、恥ずかしく感じることで、授業中、自分の考えや意見を主張しなくなった。しかし、友だちとの関係等で、自分の考えや意見を主張しようとする時は、主張のやり方を工夫する。つまり、第3者を通して伝える工夫をする。(3)同じ出来事であっても、目標が近づくと抑制できるが、その目標が遠いと気が抜けてしまい、抑制しなく

なる。(4) 1年生の時に比べ3年生になって、受験のため、だんだん抑制するようになった。主張的側面は周りの目を怖がり、気にし、恥ずかしく感じることで、学年が上がると共に、自分の考えや意見を主張しなくなった。

Figure 2 から分かるように、BはA、Cより自己制御の得点が低い。教員のBに対する評価からも、抑制する能力が不足している印象がある。このような状況は、親に甘やかされる家庭環境（親が何とかしてくれる等）と関連あると考えられる。小学生の時はあまり深く考えず主張したが、中学生になってから、次第に周りの目を怖がり、気にし、恥ずかしく感じることで、自分の気持ちを抑え、自分の考えや意見を主張しなくなったと述べている。しかし、主張しない状態のままに留まらず、主張のやり方を工夫するようになった。抑制面は自分の目標と関係しており、目標が近づくほど自分を抑制し、目標が遠いほど気が抜けて抑制しなくなる。Bの抑制は目標と関係があり、主張は家庭環境や仲間との関係など環境と関連すること、さらに、抑制と主張両方とも、親の養育態度と関係あることが示された。

(3) Cの自己制御

家族構成及び日常状況 父、母、弟の4人家族である。部活動は野球部に参加、趣味はピアノ、バイオリンである。

教師による評価 授業に全力で取り組み学力も高い。学校行事にも熱心に取り組み、生徒たちの中心的な存在である。また部活動でも熱心に活動し、副キャプテンを務めた。

本人が認識している自己制御 (1)抑制面：自分が一生懸命にやることに対して邪魔する人に対しては、感情的に（怒り）になる。しかし、将来的に価値があると思うことに対しては、その目標が近づくほど抑制することができる。(2)主張面：面倒だと思うことや他者の目が気になる時は主張しない。しかし、授業中や自分の好きなことや興味があることについては主張する。(3)同じ出来事であっても、部活の影響で、部活動の前後の勉強に対する態度が違う。(4) 1年生、2年生の時に比べ、3年生になって抑制は変わりが無いが、主張は相手のことを考えて主張するようになった。

Figure 2 から分かるように、Cは自己制御の得点が高い。教員からの評価でも学業成績が優れると同時に、積極的に様々な活動で活躍していることが分かる。音楽、スポーツなど様々な分野に興味を持っており、自分の考えをはっきり持つ

て、抑制も主張も行う。そのため、学業ではずっと優秀な成績であり、抑制は変わらないが、主張面では成長に伴い、人のことを考えながら主張することになった。Cの自己制御では目標が近づくほど抑制することが推測される。一方、自分の好きなこと、興味のあることに対して主張し、学年が上がると共に、人のことを考えながら主張することが分かる。

(4) Dの自己制御

家族構成及び日常状況 Dは、父、母、兄の4人家族である。部活には参加しておらず、趣味はピアノ、スキーである。

教師による評価 学力は高いが授業での学習活動にはムラがある。行事や委員会活動には熱心に取り組んでいる。部活動には加入していない。

本人が認識している自己制御 (1)抑制面：自分の意見を優先することによって抑制できなかった。甘い気持ち、精神的未熟な面があったため抑制できなかった。しかし、他者から信頼されることによって使命感、責任感が影響すると、制御できる。また、より具体的な目標に向けて頑張る気持が強くなると抑制できる。(2)主張面：周りの目が気になり、その場の雰囲気流されて主張できなくなる。しかし、譲れない信念を持てば、主張することになる。(3)同じ出来事であってもいい結果を望む場合は制御できるが、気が抜けると制御できなくなる。(4)1年、2年の時は嫌いなことは適当にという態度で、抑制しなかった。しかし3年生になって、集団生活の中で経験を積み重ね、自己を抑制する能力を獲得することになった。また、集団生活のなかで、他人の目が気になり、他者の存在を意識するようになり、主張できなくなった。

Figure 2から分かるように、Cは自己制御の主張面は比較的高いが抑制面はAとCに比べて低い。音楽、スポーツなど様々な分野に興味を持ち、行事や委員会活動に熱心に取り組んでいる。4人家族のなかでの末っ子として、親に甘やかされることが推測される。授業での学習活動にムラがあると教師に判断されており、少し不安定であることが推測される。上記の情緒的状况から、自分の意見を優先することによって、甘い気持ち、精神的な未熟さによって自分を抑制できない面があった。使命感、責任感を持ち、より具体的な目標に向けて頑張る気持が強くなると抑制できる。Dの面接から使命感、責任感を持たせ、より具体的な目標に向けて頑張る気持を強めることによって抑制することが分かる。

考 察

1. 中学生の自己制御

(1) 抑制面

①対象者とした中学生の場合、目標設定の近接性、目標の明確さによって、自己制御できる（A, B, C, D）。この結果は、面接対象者4人とも共通している。目標設定の近接性、目標の明確さは、自己制御を高めるとの本研究の結果は、Mischel, Shoda, & Rodriguez (1989), Zimmerman, & Schunk (2001), 杉若 (2003), Carver (2004) らの指摘を支持するものであるといえる。勉強、部活などの日常生活の中で、遠い目標であっても、それに至るまでのステップを設定し、常に自分が達成できる目標をより身近に、より詳しく設定することによって、自我を制御することができる。

②対象者とした中学生の場合、抑制した経験が多いことによって、意志が強くなり、自分の感情、行動を抑制できるようになることが明らかになった（A, B, D）。この結果は本研究の仮説を支持する結果になる。前述のように、幼児・児童の時は主に養育者からの要請に応えることで、自己を制御する他律的な自己制御段階である。しかし中学生になると、自我の確立に伴い、親・先生からの教育を受けると同時に、経験から学び、自分の感情、行動を抑制することができる。つまり、フィードバックループを通じた経験を経て、クールシステムへと発達すると考えられる。

③抑制面において、高群（A, C）の場合、強い意志、高い価値観を持ち制御する。どんな困難にも耐えられる強い意志を持ち、自分の将来や人生に対する価値観を持つことによって、自己制御を高めるといえる。一方、低群（B, D）の場合、自分の考えや意見を優先することによって、抑制できなくなる。自己制御は、自己や他者のために、自分の感情や行動をコントロールする。自分の考えや意見を優先することによって、自己を抑制するというのは難しい。この結果は本研究の仮説を支持する結果になる。自己抑制の高い高群（A, C）は、抑制面においてホットシステムからクールシステムへ発達したことが考える。様々な経験を通して認知的、反省的に物事を考えながら自己を制御することが可能になると言える。

④質問紙調査における自己制御の抑制面は男女差があったことにより、女子は男子より自己制御が高いと同時に、抑制の仕方にも違いがあることが明らかにな

った。面接においては、抑制面において、男子（C，D）の自己制御は、信頼感、使命感、価値観などの影響を受けやすい。一方、女子（A，B）の自己制御は、誘惑（自分の好きな本やゲームなど）や感情（やらされることによる抵抗や嫌な感情）などの影響を受けやすい。

（2）主張面

①対象者とした中学生の場合、周りの目を怖がり、気にし、恥ずかしさを感じ、その場の雰囲気流されることによって、自分の考えや気持ちが主張できなくなる（B，C，D）。人格発達上で、他者との関係性が非常に重要である。杉村（1998）は、アイデンティティーの形成とは、自己の視点に気づき、他者の視点を内在化しながら、そこで生じた自己と他者との食い違いを相互調整によって解決する作業である、と述べた。中学生にとって、人との関わりの中で、自分の考えを持ちながらも、相手のことも気にし、他者に合わせ、自己の考えや気持ちを主張できないことが考える。

②主張面において、高群（A，C）の場合、よく考え、判断した上で主張する。一方、低群（B，D）の場合、周りの目が気になることや、その場の雰囲気流されることによって、主張しない。自己制御において、周囲のことも重要だが、ただ周りのことを気にし、その場の雰囲気流されるのではなく、その場によってよく判断し、考えた上での主張が重要である。この結果は本研究の仮説を支持する結果になる。自己抑制の高い高群（A，C）は、主張面においてホットシステムからクールシステムへ発達したことが考える。様々な経験を通して認知的、反省的に物事を考えながら自己を制御することが言える。

③主張面において、男子（C，D）は、譲れない信念を持つことや、自分の好きなこと、興味があることについては主張する。一方、女子（A，B）は、優先順位をつけるか、やり方を工夫することによって主張する。質問紙調査における自己制御の主張面は男女差がなかった。つまり、主張面において、男子と女子のレベルには差がないが、実際、主張のやり方には違いがあることが明らかになった。女子は男子より友達との関係や周りとの関係に敏感であり、その要素が自己制御に反映していると考ええる。

2. 中学校3年間の自己制御の変容

対象とした中学生の場合、自己制御において、高群（A，C）の場合、抑制面においては、1年生から3年生まであまり変わらないが、主張面においては、学

年が上がることによって、よく考え、判断した上で、主張するかを決めるようになる。低群（B，D）の場合、抑制面においては、受験のためや経験の積み重ねによって、学年が上がると共に抑制する。主張面においては、学年が上がることによって、他人の目を気にし、恥ずかしさを感じ、他者の存在を意識するようになり、主張しなくなる。

面接の結果明らかになったことは、中学生は学年が上がると共に、自己抑制は上がるが、自己主張に関しては、自己主張のしかた、自己主張の場面や相手を考えて行うように変化すること、ということであった。自己の基準が確立すると自己抑制できるが、そうでなければ環境や状況に左右されてしまうようである。

中学校3年間の学校生活の中で子どもたちは、自分の目標を持ち、それに向かって自分の感情や行動を制御するようになる。その一方、相手のことをも考え、他者の存在を意識しながら、経験を積み重ねていきながら、自己を制御するようになる。単純で情動的、反射的な刺激制御のホットシステムから、フィードバックループ（様々な経験）を通して、複雑で認知的、反省的な自己制御のクールシステムへの発達が中学校3年間の自己制御の様相である。

人はだれでも制御できる時とできない時がある。問題はそれが状況や他者に左右されず、安定的にできるようになることである。つまり安定的自己制御、内在化された自己制御である。自分なりの価値観を持ち、価値と規範が内在化された上で、目標に向かって継続的に努力することがより大事なことであろう。中学生の場合、自己制御においても制御の成功経験と継続的努力がセットになってこそ、それが実現できると言えるであろう。

3. 今後の課題

本研究は、中学校3年の4人の生徒を対象に行った面接調査を通じた研究である。質問紙のみでは明らかにできない質的側面が検討できた。しかし、回想法を用い、1，2年生の時のことを思い出して答えを求めたため、実際の1，2年生の時の考え、感じたことなどの内容と比べ不十分な側面があると考えられる。今後、1～3年までの各学年の生徒を対象に、横断的・縦断的検討が必要であると考えられる。

次に、本研究は、半構造化面接調査の方法を用い、4人の中学生の語りから、中学生の自己制御の様相と影響要因について大まかなながらある程度の中核部分は把握できたと考える。日々生徒たちと密接に関わっている教員により調査対象者

の選出を行ったため、調査対象者は男女高低において一定の代表性を持っていると考える。しかし、子どもたちの置かれた状況やその変容をとらえるには対象者数で限界があることは否めない。本研究の成果を踏まえ、今後、より多くの中学生を対象に調査と面接を継続的に実施し、量的・質的両面から中学生の自己制御の様相、規定要因の研究を行う必要があると考える。

引用文献

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, **75**, 45–88.
- Bem, S. L. (1967). Verbal self-control: The establishment of effective self-instruction. *Journal of Experimental Psychology*, **74**, 485–491.
- Birch, D. (1966). Verbal control of nonverbal behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, **4**, 266–275.
- Carver, C. S. (2004). Self-Regulation of Action and Affect. In Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. *Handbook of Self-Regulation* (Pp.13–39). New York London : The Guilford Press.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996) *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- 崔玉芬・庄司一子 (2011). 中学生用自己制御 (Self-Regulation) 尺度の検討 日本教育心理学会第53回総会発表論集, 435.
- Kopp, C. B. (1982). The antecedents of self-regulation. *Developmental Psychology*, **18**, 199–214.
- 原田知佳・坂井誠 (2006). 中学生における自己制御機能とストレス反応との関連 愛知教育大学研究報告, **55**, 41–46.
- 原田知佳・吉澤寛之・吉田俊和 (2008). 社会的自己制御 (Social Self-Regulation) 尺度の作成：妥当性の検討および行動制御／行動接近システム・実行注意制御との関連 パーソナリティ研究, **17**(1), 82–94.
- 伊藤順子・丸山愛子・山崎晃 (1999). 幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連 教育心理学研究, **47**, 160–169.
- 柏木恵子 (1988). 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, **21**, 204–218.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, **244**, 933–938.
- Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, **106**, 3–19.
- 文部科学省 「新学習指導要領・生きる力」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm (2011. 5. 12)

- 西野泰広 (1990). 幼児の自己制御機能と母親のしつけタイプ 発達心理学研究, **1**, 49–58.
- 樟本千里・伊藤順子・山崎晃 (2004). 児童の自己制御タイプと向社会性との関連, 幼年教育研究年報, **26**, 39–44.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (Pp. 281–303). New York: Plenum.
- 庄司一子 (1996). 幼児・児童の self-control の発達とその規定要因に関する研究 風間書房
- 杉村和美 (1998). 青年期におけるアイデンティティーの形成：関係性の観点からのとらえ直し 発達心理学研究, **9**, 45–55.
- 杉若弘子 (2003). セルフ・コントロールの実験臨床心理学 風間書房
- Thoresen, C., & Mahoney, M. J. (1974). Behavioral self-control. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 徳田治子 (2004). ナラティブかた捕らえる子育て期女性の意味づけ：生涯発達の視点から 発達心理学研究, **15**, 13–26.
- 畠山和也・戸田須恵子 (1998). 小・中学生の向社会的行動・共感性・自己統制力に関する研究 鈞路論集, **30**, 213–222.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement, 塚野州一 訳 (2006). 自己調整学習の理論 北大路書房