



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	親子関係と幼児の発達に関する生態学的研究：2事例の分析
Author(s)	関，道子；三宅，和夫；若井，邦夫 他
Citation	北海道大學教育學部紀要，32，21-104
Issue Date	1978-11
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29185
Type	departmental bulletin paper
File Information	32_P21-104.pdf



親子関係と幼児の発達に関する生態学的研究

— 2 事例の分析 —

関 道子 三宅和夫 若井邦夫
田島信元 氏家達夫 後藤 守
臼井 博 佐藤公治

An Eco-Psychological Study of Parent-Child Relationship and Child Development

— Analyses of Two Cases —

Michiko SEKI, Kazuo MIYAKE, Kunio WAKAI,
Nobumoto TAJIMA, Tatsuo UJIE, Mamoru GOTOH,
Hiroshi USUI, and Kimiharu SATOH

I. 生態学的研究の目的と問題の所在

小学校就学前の数年間、幼児の行動発達にとって一つの臨界的な時期である。子どもたちはこの期間に基本的生活習慣を身につけ、言語や認知面で急速な発達を遂げ、また自我の発達や社会性の発達も進んで、親からの独立の度合いを強める一方、新しい対人関係を形成する時期でもある。そして、このような子どもの成長・発達に伴い、子どもをとりまく物理的・対人的環境も急速に変化していく。自我形成期の両親との関係の変化、あるいは幼稚園や保育所などでの集団生活の経験と、それを通じての仲間集団との相互交渉の量的・質的变化などという環境の変化の中で子どもは単に環境から影響を受けるのみの受身的な存在ではなく、環境に対し、一個の個性として強く能動的に働きかけながら生きている。

このような子どもの実態を彼らが生活している環境の中で総合的に把握し、子どもの行動をより深いレベルで理解しようとする生態学的な研究の必要性については、Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, U. 1974)¹⁾ も強調しているが、そのためには子どもひとり一人に対する多角的なアプローチが要求されるわけである。しかしながら、このような視点に基づいた資料収集、及び研究はまだほとんどなされてはいない状況にある。

われわれは、家庭生活、近隣生活、保育場面、教室場面において、子どもが父母、きょうだい、仲間、教師と、どのように相互交渉を展開するかを、できるだけ多角的に観察する中で、子どもの発達を理解するための有意な変数を発見しようと努めるものである。当面は、父母との関係に焦点を当てながら、幼児をありのままに捉えるための分析方法を工夫しつつ、そこから得られるデータをより高い次元で統合することにより、幼児の発達を生態学的に妥当な形で促進するための教育的条件を探究していきたいと思う。

さて、この研究は、これまでなされた親子関係と、子どもの発達に関する国内外の諸研究を批判的に検討しながら、また、われわれが過去 10 年余にわたって行なってきた「母子関係の成立と乳幼児のパーソナリティ発達」²⁾ についての縦断的研究の反省の上に立って着手された

ものである。われわれがこの研究を通じて克服しようとするこれまでの諸研究の問題点のうち、主なものは次のようなものである。

1. 統制度の異なる場面で展開される親子関係行動間の対応： 親子間の関係行動についての研究は古くは質問紙や面接によって行なわれている場合が多かった。最近では家庭場面の観察や、実験的研究も数多く報告されるようになってきている。しかし、実験的とは言っても、そうした研究での場面統制の度合いはさまざまである。たとえば、実験室において特定の課題を子どもに与え、その際、脇にいる母親がどのような援助を子どもに与え、それに対して如何に子どもが振舞うかを観察したとしても、その時の子どもとその母親の相互交渉を、典型的なその母子の相互交渉のパターンとみなしてよいであろうか。実験室の場面に現われた行動を、典型的でないと判定することはできないとしても、典型的であることの保証は何もない。この保証を得るためには、一歩進めて自然的、日常的場面における親子関係の資料を得て、それらの対応を問題にしてみなくてはならない。

2. 親子関係を、親が子どもに影響を与える面から捉えると同時に子どもが親に影響を与える過程としても捉えて、正しく相互交渉として把握すること： 過去の多くの親子関係に関する研究は、親子関係の問題を親から子への *unidirectional* な過程と見なす傾向が強かった。つまり、親の側の行動なり傾向が、*antecedents* ないしは *stimulus* として、子どもの側の特性が *consequents* ないし *response* として説明されることが多かった。観察において用いられるカテゴリーの設定の仕方においても、資料の分析方法にしても、そのような視点からなされることが多かった。これでは親子の「関係行動」を捉えたことにはならず、われわれが行動の実態把握あるいは、さらに進んで本質把握にとって重要と考える関係的、文脈的理解を不可能としよう。近年は子どもの親に及ぼす影響という視点に立っての報告もいくつか見られる^{3),4)}が、親子の *reciprocal* な側面に力点を置いた分析方法を設定し、データを蓄積する必要があると思われる。

3. 父子関係を欠いた親子関係研究は、コインの片側しかみない占いと同一ということ： 前述のように子どもの行動を理解するのに他方で親の側の諸条件と関連させてみている研究は少なくない。しかし、その場合の親は圧倒的に母親であった。母と子の生物学的結びつきからすれば子の理解において、母が重視されるのは当然であろう。しかし、同じく生物学的関連からみたとしても、母を重視するあまり、父親の存在が無視ないし、軽視されてよいことには一向ならない。ある一時期、ある局面で、子どもにとって父より母が重要な存在となることもあるが、他の時期、他の位相では母より父が *critical* な存在となることもあるのは経験的にも否定できない事実である。家族の成員との相互交渉の中で生活している子どもと他の構成員との関係、特に父親との関係の実態把握の必要性については、最近とみに研究者たちが注目するところとなってはきているが^{5),6)}、母子関係と並列的なものとしての父子関係にとどまり、父母子の3者関係の相互交渉の過程として捉えている研究はほとんどない。父と母と子がそれぞれ陰になり日向となって相互交渉の網の目をなすというような重層的な関係を理解するためには母—子、父—子の2者関係にとどまらず、父—母—子の交互性に着目する必要があると思われる。また自然的、日常的場面において、父—母—子以外の家族構成員と子どもの関係の資料も得る必要があるのではなかろうか。

以上のような問題の解明を基本的に展望しながら、本研究では小学校就学前後の一年間に焦点をあて、25組の父—母—子を対象に、先述のような様々な場面で子どもがどのような行動

傾向をしめし、彼をとりまくおとなや、子ども達とどのような相互交渉を展開するかを多角的に観察する。特に父母子の相互交渉過程を2者関係及び、3者関係という違った関係構造において、しかも、実験室における統制度の高い場面と低い場面という異なる条件下で観察し、これらの場面間の相互作用そのもののあり方や、子ども・父・母それぞれの行動の対応関係を検討する。

こうした作業を通して、先述のように子どもの行動と発達を理解するための有意な変数の発見と、子どもの発達を生態学的に妥当な形で捉えて、そのことにより、さらにその発達を促進するための教育的条件を探ることが我々の目的である。

II. 研究の方法

1. 対象者

本研究は1976年～1978年の、実質3カ年にわたって行なわれるものであるが、初年度(1976年3月～1977年3月)は、当研究室付設の実験保育室(現乳幼児発達臨床センター)の年長児11人とその父母を研究対象とし、第2年度(1977年4月～1978年3月)には、14組の父母子を対象とする。

表-1は全対象者の一覧である。いずれの子どもも家庭も研究室に比較的近いところがあり、(付録A参照)これらの子ども達は小学校入学前2カ年に渡って実験保育室(「北大幼児園」)で、週5日(月～金)午前中約3時間、自由遊びと集団的課題保育を受けている。従って、子ども達は勿論、彼らの父母も我々の研究について理解を示し、協力の体制も親和関係も確立している。

表-1 対象ケースの概略

ケース No.a)		101	102	103	104	105	106	111	112	113	114	115	201	202	203	204	205	206	207	211	212	213	214	215	216	217
出生順位		第2子	第1子	第2子	第1子	第2子	第3子	第1子	第1子	第2子	第1子	第2子	第1子	第3子	第1子	第2子	第1子	第1子	第1子	第2子	第2子	第2子	第2子	第1子	第1子	第1子
b) 家族と年齢	父	45	35	35	35	44	43	39	41	33	35	42	30	44	32	33	36	40	30	38	36	45	40	38	31	40
	母	36	36	33	34	37	40	33	38	38	31	34	31	37	29	30	31	34	29	35	31	40	34	33	31	39
	兄弟	9	4	8		10	14 12						1, 1		4		4	4	3	1				4	2	
	姉妹 その他 ^{c)}				4			3	3	7	3	9	14 12		7	*		1月		10	7	14	10			*
居住形態		公宿	アパート	公宿	自家	公宿	自家	アパート	公宿	公宿	公宿	寮	自家	公宿	アパート	自家	自家	自家	自家	自家	自家	自家	借家	公宿	自家	自家
父の職業 ^{d)}		大技	会社	会社	会社	大技	銀行	会社	大技	大技	大技	寮管	新聞	大技	会社	会社	会社	大技	飲食	高教	商店	郵便	運輸	大技	印刷	歯医

注 a) 対象児の性別は101～106および201～206が男、他が女。

注 b) 家族の年齢はケース No. 101～115 は昭和51年12月現在、No. 201～217 は昭和53年11月現在。

注 c) 「その他」の家族(同居人)についてはNo. 106では祖母(70)、No. 204で祖父(70)、祖母(60)、No. 207で祖母(63)、従姉(6)、No. 212で祖母(58)、父方叔父(29)、その妻(29)、その子ども女児2人(2歳、9ヵ月)、No. 216で祖母(56)、曾祖母(69)を含む。

注 d) 「大技」「大事」「大教」はそれぞれ大学の技官、事務官、教官を指す。

2. 資料収集の場面

われわれの研究の資料は基本的には家庭場面、実験室的統制場面、及び父母との面接と言う3つの場面で収集される。以下、それぞれの場面とデータの取り方について、その概略を説明する。

(1) 家庭場面

日々の保育を通じて対象者をよく知り、またその母親ともラポールが十分成立しており、さらに幼稚園の運動会、バス遠足等の諸行事その他を通してその家族と家庭についてもある程度知っている観察者2名(男女各1名)が、各家庭を訪問し、夕食時を中心にその前後約2時間にわたり親子の相互交渉を観察し記録をとった。このうち特に夕食開始から20分間は親子の言語的やり取りをテープレコーダーにより録音する。録音された中味はその日のうちに転記されるが、それを読むだけで父母子の相互作用(非言語的なものを含めて)の場面と流れが理解できるように、できるだけ詳細に記述する形で形成する。

この家庭場面については、それぞれの家庭から帰ってすぐに付録Aにあるような評定尺度により父母と子どもそれぞれについて、その場面での行動評定を行なう。家庭場面では、自然な場面で親子間の相互交渉についてのデータを得ることがねらいであるから、観察者は、観察中、対象者と交渉はせず、できるだけ目立たない位置から観察するようにした。観察・録音の終了後は、しばらくの間父母と打ち解けた形の話をし、直接研究とは関りのない実験保育室での子どもの様子とか家庭生活のこと、あるいは観察されていて緊張を感じたか、特に気にならなかったかなどについて尋ねた。こうした会話中の父母の反応は後に家庭場面での親子それぞれの行動の評定をする際に補助的資料として利用された。

(2) 実験室的統制場面

父・母・子の3者を実験室に呼び、父-子、母-子の2者と父-母-子の3者のそれぞれの組について課題を与え、それを介しての2者間あるいは3者間の相互交渉をVTRに収録し後の分析に備える。なお父子、母子、父母子それぞれの相互交渉場面について統制度の高い課題場面と統制度の低い、同じ課題を用いての自由遊びの場面を設定することにより、同一の2者あるいは3者の間の相互交渉が統制度の違いによって同じ実験室的場面の中でどのような変化を示すかを観察することも意図されている。

2者関係における課題場面では、3セッションにわたり試行が繰り返されるが、各セッションの開始に先立って、父又は母にその課題では普通の子どもならどの位の成績が上げられるかというような情報が与えられ、その情報に照して自分の子どもの活動なり、成績への親の関心、関与を高めるための操作も含まれている。

① 父-子関係場面

i) 統制課題場面：材料はブロック・スタッキング(24個の異なる形をした色つき積木を子どもが一つずつ積み重ねていくゲームで、途中一個でも落ちればそこで中止する)

第1、第2セッションでは、父は試行の途中でも口頭で示唆、援助してもよいが、直接手を出して手助けすることは出来ないこと、また、第3セッションでは子どもの作業が始まった後は、言葉による援助も出来ないことが告げられる。標準的な所要時間は、第1、第2セッション合わせて5分間を予定したが、実際の場面では厳しい制限は設けなかった。しかし、第3セッションでは「5分以内に出来るだけ多く積みさせるようにして下さい」と、かなり強い形で要請される。

ii) 自由課題場面： 上と同じブロックを使って10分間自由に遊ばせる。父親がどのように関わるかがこの場面の観察のポイントである。

② 母-子関係場面

i) 統制課題場面： 材料はレゴ・ブロック。モデル図を参考にしながら、ミニチュアの鹿など3つのものを構成することが課題である。この場面でも3セッションにわたり試行が繰り返されるが、各セッションでの母親に対する教示は父-子場面におけるものと同じ。

ii) 自由課題場面： 同じ材料を用いて10分間自由に遊んでもらう。母はどのように子どもの遊びに関わってもよい。

③ 父-母-子の3者関係場面

i) 統制課題場面： 材料は、下位概念に属する事例がより内側に置かれるようになっている同心円状の分類盤を使っての分類課題で、“ウサギに動物に生物”と、いう階層的分類概念を父母が子どもに教え、子どもが、それに従って分類出来るようになったと両親が判断した時点で(最大5分間)その旨実験者に伝える。実験者はカードを1枚ずつ子どもに渡して、それがどこに入るか、またそれはどうしてかを質問する。

ii) 自由課題場面： 上のテストセッションの後、父-母-子の3者はレゴ・ブロックを使って10分間自由に遊ぶ。

(3) 父母に対する面接及び質問調査

父親及び母親が自分の子ども自身と親子関係のあり方について持つ意見・態度は、実際の親子関係と、父、母、子それぞれの行動を規定する要因として考慮されねばならない。そこで、本研究では、子どもの家庭での生活と親子関係についての父母それぞれの見方を捉えるための質問紙を作成し、それへの回答に基づいて面接場面でその内容を確認し、必要に応じてその他の情報の提供も求めた。従って、この手順は、質問紙による調査と面接法とを結合したものであって、正確には「質問紙面接法」とでもいうべき方法である。

質問紙(A)については付録Eに掲載したが、大まかにその構成を示すと、下記のような10のカテゴリーに含まれる項目、計76項目から成るものである。

表—2 質問紙(A)の内容

a. 父母の日常生活に関する一般的情報	11項目
b. 子どもの日常生活についての親の受け止め方	11項目
c. 子どもについての認知の仕方	9項目
d. 家庭内での子どもの生活条件	4項目
e. 子どもに対する日常的対応	10項目
f. 配偶者と子どもとの関係についての認知	8項目
g. 教育・しつけの実際と意見	11項目
h. 仮想的臨界場面での子どもの行動への対応	5項目
i. 発達期待	4項目
j. 子どもの本性についての見方(児童観)	3項目

なお、本研究のスタッフのうち、三宅と田島は東洋とHess, R. D.を日米それぞれの責任者とする「幼児の教育可能性に関する日米共同研究」のメンバーであり、その研究プロジェクトのサンプルについて、本研究の目的にも沿ういくつかのデータをもっているため、それとの比較という意味で、その共同研究で用いられた「母親面接」のための質問票を1つの平行的

尺度として、本研究では「質問紙(B)」として利用された(付録F参照)。

面接は、実験室場面でのデータ収集のために父母子を実験室に招いた際に実施した。面接の所要時間は1人につき40分～1時間であった。また、面接時の父母それぞれの応答の仕方、その他の行動について、面接終了後13項目より成る尺度によって評定した。

父親については男性の面接者(若井)が、母親についてはスタッフ以外の特に協力を求めた母親よりは年上の女性の専門家が実施した。

(4) 子どもの発達の諸測度

本研究の対象である子ども達は前述のようにわれわれの実験室に研究開始時点においてすでに1年間通っていることから、彼らの生育歴や家庭構成、親の職業など背景の情報は多角的に得られている。しかしそうした基礎データだけでは本研究が直接狙っている具体的場面での彼らの行動の理解のためにはやはり間接的すぎるので、子どものパフォーマンスなり、達成度を直接測定できると考えられるいくつかの測度をとることにした。それらの詳細については全ケースの資料が収集されその結果を報告する際に譲るとしてここではテストの種類を列記するにとどめる。

① IQテスト, ② ペントン視覚記憶検査, ③ イメージ能力テスト, ④ コミュニケーション能力テスト, ⑤ 持続性テスト, ⑥ 保存テスト, ⑦ 熟慮—衝動性テスト(Matching Familiar Figure Test), ⑧ 満足の遅延テスト(Delay of Gratification), ⑨ 自己統制テスト(Resistance to Temptation), ⑩ 自己強化テスト(Self Reinforcement), ⑪ Locus of Control, ⑫ 要求水準, ⑬ 創造性検査, ⑭ 物への探索課題(Object Exploration), その他, いくつかのSocial competence テスト,

(5) 保育場面の観察に基づく子どもの行動特性評定

就学前1年間の保育場面における行動観察から、保育担当者と子どもとよく接している女性の2名が19項目の尺度(付録B)により、ひとりひとりの子どもについて評定した。

(6) 小学校の担任教師による観察と行動特性評定

小学校入学後約4ヵ月たった時点で入学後の各児の行動について、質問紙により担任教師の所見を記入してもらい、同時に12項目から成る尺度(付録C)によって行動特性について評定してもらった。

3. データの収集と分析方法

3ヵ年計画による本研究の初年度に当る1976年から1977年にかけての11ケースに関するデータの収集は、当初予定されていた分はすべて終了し、さらに当初の計画にはなかった入学後の2回目の追跡データ(主として子どもの認知面のパフォーマンス)の収集も終了した。第2年度にあたる1977～78年の14ケースについてはこれも当初予定のデータ収集計画は予定通り完了し、入学後のデータ収集は1979年3月に完了する予定である。

われわれの集めたデータは既述の通りかなり多岐にわたり、分析の方法もいろいろ工夫する必要があるが、ここでは分析の基本的方法を報告する。

A. 実験室的統制場面における分析法

1. 父-母-子の交互作用の分析法

(1) 分析資料の作成

実験室的統制場面で得られた素資料はその場面における父-子、母-子、父-母-子のそれぞれ

れの相互作用を録画した VTR であるが分析のためにその記録を再生視聴しながら転記した資料がまず作成される。この転記にあたっては、言語行動が中心となるが、非言語行動を含めて、1つの発話ないし行動が先行の誰のいかなる行動、反応を受けて出されたか、また、その発話ないし非言語行動が、誰のどのような行動・反応をひき起したかが、転記を見ただけでわかるように文章化することに努めた。

(2) 分析単位と範疇化のためのコード

転記された言語記録は2つのレベルで単位に分割される。1つは、発話の内容によって、分割される「伝達単位」(Communication Unit: CU)であり、もう1つは文脈によって規定される言語的働きかけとその受け答えのまとまりからみた「相互作用単位」(Interaction Unit: IU)である。CUは、1文章が1単位とはせず、同一発話者が発話する内容が同じものであれば、2文以上であっても1つのCUとする。IUについては、ひとりから出たCUを相手が受けた場合は、相互作用が成立したものとみなし、それを同一IUに属するものとするが、相手が一方から出たCUに対して何も反応を示さなかった場合、1つのIUが終了したものとみなす。

次に、各CUはその発話内容によって次のようにコード化される(内容の詳細は付録G参照)。

① 相手に何らかの反応を期待して発せられたもの

質問 (Question)……Q 指示命令 (Direction)……D 提案 (Proposal)……P

② 必ずしも相手の反応を期待しないし、また相手からの働きかけも必要としないもの

報告・意志 (Statement)……S 教示 (Teaching Behavior)……TB

賞賛 (Aplause)……AP 批判 (Criticism)……CR

③ 相手からの働きかけに対する応答

返事 (Reply)……R 説明 (Explanation)……E

受容・承認 (Acceptance)……A

否定・拒絶 (Negation)……N

非言語行動も、上述のコードによって分類されるが、別に「非言語行動のカテゴリー」(NVB)を設けて分類することも検討中である。付録Gにさらに具体的なCUのカテゴリーと例文を示してあるが、図-2は、CUとIUの分割及び、各CUのコード化を2者関係の事態でみた例である。

	母 (M)	子 (C)
IU {	何作るの? (WHQ)	
IU {	うん、アンテナよ (R)	これテレビのアンテナ? (YNQ)
		ほんとだ (AR)
IU {	ねーNくんおうち作るう (P)	
		いやだよ (NR)

図-2 CUとIUの分割例

(3) 相互作用水準の設定

2者及び3者間の相互作用の持続性、発展性について、検討するために、次のような水準を区別した。

- ① A水準： 関係未成立の状態
- ② B水準： 2者間の関係成立しかけの状態
- ③ C水準： 2者間の関係成立の状態
- ④ D水準： 3者間の関係成立の状態

2者関係分析では、A～C水準のいずれかであるが、父(母)と子のどちらが初頭発話(行動)をとるかによって区別するので、基本的関係は6タイプとなる。他方、3者関係分析では、

A～Dのいずれかの水準が見られ、それぞれについて初頭発話（行動）が、父-母・子のうちの誰によってなされたかを区別するので基本型は12タイプとなる。

(4) 3者関係場面での関係構造型の設定

複雑な3者関係の構造を一定のはっきりした基準で分析するために、父-母-子の3者のそれぞれを正三角形の各頂点に位置づけるものと考え、3者間の相互作用の展開をこの正三角形の連鎖で図式化してみることにした。

まず、彼らの間に表出行動がない場合は、3者の間には潜在的に相互作用の可能性があると考えて、3者を破線で結ぶ(図-3・1)。そして、この破線は、3者のうちいずれかが他の2者のいずれかに対して働きかけ行動を起こし、働きかけられた対象がそれに応答した時に矢印の実線として表示され、そして、その時点でまた新しい三角形

図-3・1

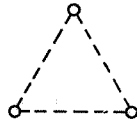


図-3・2

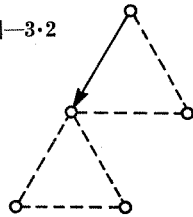
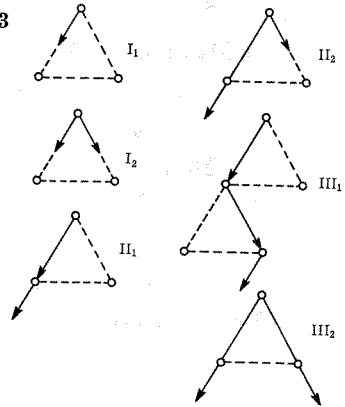


図-3・3



(3者の潜在的関係性)が派生する(図-3・2)。このような関係構造が時間経過に伴ってどのように展開するかが、IUごとにまとめられ類型化されることによって、それぞれのケースの3者関係の性質が理解できると考えられる。

3者関係の構造として次の6つの基本型が設定された(図-3・3)。

- ① I 型： 関係未成立状態
 - I₁型： 1人が他の1人に働きかけるが反応がない。
 - I₂型： 1人が他の2人に働きかけるが反応がない。
- ② II 型： 2者関係成立状態
 - II₁型： 1人が他の1人に働きかけ、それが受けられた場合
 - II₂型： 1人が他の2人に働きかけ、2人のうちのどちらかが受けた場合
- ③ III 型： 3者関係成立状態
 - III₁型： 3者が相互に関係をもち、3者関係が成立している場合
 - III₂型： 1人を要として、2組の2者関係が成立している場合

IUの関係構造は、これらの基本型がいくつも連鎖した形で表わされることがあるが、その場合はそれらの中で最も高度な基本型で代表させることにする。

2. 相互作用過程分析の視点

(1) 2者関係分析の視点

父-子、母-子のそれぞれの相互作用は形式面からはIUを基準単位として前述のA, B, C水準に照らして分析されると同時に、内容的には各CUがコード化されてそれぞれの2者関係の質が吟味される。この分析は同一の2者関係場面でも、統制課題セッションと自由課題場面のセッションに分けて行なわれる。

上の分析に加えて2者関係の特徴を洗い出すために様々な角度から指標が引き出されるが

主なものは、①「初頭発話（行動）率」（2者のうちどちらかが対話のきっかけを作ったかを示す比率）、②「喚起率」（一方の初頭行動が、他者の応答を喚起した度合い）、及び③「初頭発話（行動）内容、（初頭行動のコード別頻度）」の3つである。「初頭発話（行動）率」によって、その2者関係における主導的役割の所在、ないしは支配性を判断することができようし、「喚起率」は一方に対する相手の感受性・応答性の指標とすることもできる。また「初頭発話（行動）内容」は、文字通り最初の言語的働きかけの性質を表わすものであって、この指標をみることによって、その2者関係の質的側面を一定程度捉えることができる。

(2) 3者関係分析の視点

3者関係場面の2者関係場面と異なる点の1つは、1者に向けられた発話がその指向された相手とは別の、もう1者によって応答される可能性があることである。たとえば、母の子どもに対する発話に子どもが応答せず父が応答した場合、関係構造は II_2 型となり、母の発言数は1つであるが実際は母から子どもへ、母から父へという2方向性を持っている。このように、3者関係では方向性という情報が新たに加わり、また水準がD水準まで分析されるが、その他の分析の視点は2者関係の場合と同じである。

3. 実験室的統制場面における父-母-子の評定による行動特性の把握

より global な観点から実験室場面での父-母-子のそれぞれの行動の特性を把握するために相互作用分析で用いられたものと同じVTRをもとに2名の評定者が評定を行なう。

① 父-子関係場面

- i) 統制課題場面： 第1～第3セッションを通しての父と子の相互交渉を観察し、父親の行動については9項目、子どもについては5項目の評定を行なう。
- ii) 自由課題場面： 父親については統制課題場面における評定項目と同一の9項目に新しく加えた3項目の合わせて12項目、子どもについては、上記統制場面で用いられたものと共通の5項目で評定を行なう。

② 母-子関係場面

- i) 統制課題場面： 父-子場面と同様に3セッションを通覧し、母親については7項目（父親の課題場面の項目7までと共通）、子どもについては9項目（そのうち5項目は父-子場面と共通）の評定を行なう。
- ii) 自由課題場面： 母親については上記の7項目に新しく3項目を加え10項目とし子どもについては1項目を加えた10項目の評定を行なう。

③ 父-母-子の3者関係場面

- i) 統制課題場面： 父母についてはそれぞれ11項目（項目1～6までは2者関係統制課題場面の内容と同じ）、子どもについては5項目の評定を行なう。
- ii) 自由課題場面： 父母については各12項目、子どもについては8項目の評定を行なう。なお項目の詳細については付録Dに記してある。

以上のように、実験室的統制場面においては父-母-子の相互作用に力点を置いた相互作用分析と、父、母、子それぞれの特性評定という2つの側面から対象にアプローチしていきたい。

B. 家庭場面における分析法

先述の通り、家庭訪問場面で得られた主な資料は、①夕食時の父-母-子の言語的やりとりの録音とそれを補足するための2名の観察者による行動観察記録、及び②夕食をはさんで

の約2時間の間の日常的家庭場面でのこの3者の行動の評定である(項目の詳細は付録A参照のこと)。

この場面では家族構成員のすべてが参加するため同時にそれぞれの構成員によって複数の会話が進行する可能性があること、家族構成員は状況に応じて移動すること等が予備調査で観察されたため、対象児と他の家族構成員との相互交渉に視点を定め、対象児を介さない夫婦のみの会話や、対象児を含む会話と同時に進行している他の構成員同士の会話は転記せず、対象児と他の家族構成員との関係行動のみを転記することにした。ケースによっては4者関係、5者関係になる場合もあるが、基本的には実験室的統制場面と変わらないので関係行動の分析に当っては、実験室場面について用いた相互作用分析の手法が適用され、IU、CU等の指標やスコアが算出される。

以上、本研究に取り組むに当たっての基本的な問題意識と研究方法の概要、及びデータ分析の基本的視点を中心に述べてきたが、関係行動をみるためにはいかなる場面を設定し、いかなる課題を媒介させればよいかについての標準的なものは何もない。その意味ではわれわれは手探り状態で研究を進めているとも言える。しかし、本研究を足がかりとして、生態学的に妥当な形で発達研究の必要性を提起するとともに、現実生活での子どもの行動特性と、親子の相互作用の動態に切り込むための方途を検討してゆきたい。

III. 2 事例の資料の分析と検討

(1) 本報告の目的と方法

前章で述べた問題意識と方法に基づいて、われわれは同一対象に関する多角的な資料を収集してきた。そこで、比較的分析作業の進んだ2つの事例に焦点をあて、その子どもたちと両親の姿を浮き彫りにすることを第1の目的とし、その中から得られた情報をもとに、今後の生態学的な研究の方向を探索する足がかりとしたい。

本報告では家庭場面と実験室的統制場面の相互作用の分析にあたり、それらの場面の特徴と親子関係の相互作用の動態をより生き生きと描写するために、既述の相互作用の分析の視点に加えていくつかの分析の指標を設けた。

① 家庭場面

i) 下位IUの設定： 自由度が高い場面で、しかも登場人物が3者を越す場合、相互交渉が促進され展開されるためにはひとりの発話を他者が受け止めしかも同一文脈中で新たな方向へと展開させていくといった「発展的な応答」が重要な役割を果していると思われる。そこで、IU分割の際、同一文脈には属するが、その中がさらにいくつかの話題に分割され得る場合、そのそれぞれを下位IUとし、第2番目以後の下位IUの初頭発話を発展的な応答の指標とした。

ii) トピックスの設定： 下位

トピックス	IU	M	C	F
食事	下位IU	ジュルジュルじゃないでしょ、シラタキよ	おかあさんジュルジュもったべたい (SW)	(TB)
非食事	下位IU	そ う (AR)	このまえ、ようちえんのおべんとうに○○ちゃんも、シラタキもってきたよ (SR)	人のお弁当のことまで、良く見てるなお前 (SW)
非食事	下位IU	○○ちゃんまだおとなりの席なの? (YNO)	ううん、もうせきかえしたの (R)	
非食事	IU	うん、そうだよ (R)	このテレビいつも見てたか? (YNO)	

図-4 下位IU分割とトピックス付記の一例

IUを含めた全IUの分割後、それぞれのIUの主な話題を付記し、大きく場に依存している「食事IU」と、場に依存しない形で対話されている「非食事IU」の2つに分類する。図-4は、下位IUの分割と、トピックスの付記の例である。

② 実験室的統制場面

相互作用を見る場合、相手にどのように働きかけるかという視点と同時に相手の発話をどのように受け止めるかということも重要な視点と思われる。そこで、一人の発話者の全CUを次のように分類し、より reciprocal な側面に切り込む手段とした。

- i) 能動型カテゴリー (Active-type): 相手の働きかけに対して発せられたものではなく、自発的に発せられたもの。

報告 (S-SR), 意志 (S-SW), 教示 (S-TB), 質問 (Q-YNQ, Q-WHQ, Q-CNQ), 指示命令 (D), 提案 (P)。

- ii) 受動型カテゴリー (Passive-type): 相手の働きかけに対して発せられるもの。

Yes-No 質問に対する答 (R), WH 質問と問い返しに対する答 (E), 受容承認 (A-AR, A-AT), 否定 (N-NG), 拒否 (N-NR), 受容的非言語行動 ((AR))。

- iii) その他

賞賛 (S-AP), 批判 (S-CR), かけ声・ひとり言 (S-SM), 自発的非言語行動 ((SR))。

また、父母の能動型カテゴリーに属するCUをさらに次のように分類した。

- a. 呈示型 (Lecture-type): 必ずしも相手の反応を期待しないし相手からの働きかけも必要としないもの (相手の発話や行動を間接的に喚起するもの)。

報告 (S-SR), 意志 (S-SW), 教示 (S-TB)。

- b. 反応要求型 (Response Requiring-type): 相手に何らかの反応を期待して発せられるもの (相手の発話を直接的に喚起するもの)。

Yes-No 質問 (Q-YNQ), WH 質問 (Q-WHQ), 問い返し (Q-CNQ), 指示命令 (D), 提案 (P)。

(2) 2事例の背景

具体的な分析に入る前に、ここで児童票、母親からの情報による生育歴、および実験保育室での行動観察や行動評定などをもとに、2人の子どもの背景的な状況を記述したい。表-3は2人の子どもの家族構成であるが非常によく似ている。

表-3 2事例の家族構成

ケース名	性別	生年月日	出生順位	父の生年月日	母の生年月日	兄弟・姉妹の生年月日	父の学歴	母の学歴	父の職業
102	男	昭和45年11月5日	第1子	昭和18年1月7日	昭和17年1月16日	弟・昭和47年9月18日	中卒	中卒	会社員(印刷工)
104	男	昭和46年1月28日	第1子	昭和17年7月13日	昭和18年5月13日	妹・昭和49年9月9日	高卒	高卒	会社員(計理課)

① 母親面接による両親の生育歴

- 102 父親は母子家庭に育ったが官舎に住むことができ、遺族年金もおりていたので生活が苦しいということとはなかった。3歳の時函館から札幌に移り、中学校卒業後

現在勤務している印刷会社に入社する。性格はおとなしいが粘り強い反面もあり、53年3月には前年の秋から勤務の傍ら自動車学校に通い免許証を取った。

母親は山口県で生まれ、小学校2年生の時弟と一緒に養子として現在の両親にもられる。中学校卒業後洋裁専門学校に入り、その後7、8年は家で洋裁をしていたが昭和42年に北海道に旅行に来て、そのまま就職口が見つかり札幌に住むようになる。しかし、今でも義理の兄弟とは血を分けた4人のきょうだい同様の交際がある。わりと気が強い性格。

グループ活動を通じての恋愛結婚で、父の年齢26歳、母の年齢27歳であった。結婚後1カ月後に妊娠。父母は女の子の出産を望んだ。

- 104 父は富良野で生まれ芦別高校を出たあと札幌の計理専門学校に入り就職するが本児が入園するまでにより条件の良い所へと3回勤務先を変え、小学校に入学してからもまた勤務先を変えた。6人兄弟の5番目で次男。母親とは中学時代に死別、父親とも高校卒業の時死別している。神経質で短気なところもあるが、本児には工作や紙芝居を作るなど、子煩悩である。102の父とはほぼ同じ時期に自動車学校に通い始め免許取得後間もなく、スリップ事故などの多い雪道を青森まで往復したほど度胸がよい。

母は北大の近くで生れ育った。母親は健在だが父親は昭和52年からガンで入院と退院を繰り返している。3人姉妹の長女で楽天的であまりよくよくしない性格である。高校卒業後2度目の勤務先で父と知り合い職場結婚、その後勤務先を変え、本児を妊娠するまで2年ほど勤めを続けた。父母とも男児の出生を強く望んだ。

② 子どもの生育歴

- 102 妊娠中は悪阻の程度も比較的軽度で7カ月目までは洋裁の内職をしていた。予定日より14日遅れたが分娩は正常であった。生下体重3100g。母は女児出産を望んでいたが無事に生まれてくれたという感慨で男の子でも嬉しかった。育児に対しては父方の祖母が手伝ったので父親はまったく介助しなかった。ミルクで育てたが最初の子供なので緊張が高く授乳を楽しむ余裕はなかった。愛想がいい赤ちゃんで、かんしゃくを起したという記憶はない。本児が1歳の時に下の子ができたので母は背負ったり、抱いたりすることはできなかった。3歳過ぎると1日中外遊びをするようになる。三輪車やブランコなど体を使ってする遊びは好きだが、絵を描いたり工作をしたりするのは得意ではなく、色も黒しか使わなかった。4歳になると父のすることは何でも良いことだと思いつぐに真似をするようになった。兄としての自覚が小さい時からあり、よく弟の面倒を見た。兄弟げんかもよくするが、本気でかかってくる弟に手加減してやり、かえって泣かされることが多い。友達も多く、近所の子供達の誰とでも良く遊ぶ。1歳年上の子供が多いので追従的であるが人気があり、大人を相手にするより子供同士の方が楽しそうである。

- 104 妊娠中は悪阻の程度はやや重く、軽度の妊娠中毒症にかかり体がむくんだ。しかし精神的には安定しており出産は予定日より14日遅れたが正常分娩であった。生下体重は4000g。絶対に男の子が欲しかったのでとても喜んだ。母乳で育て、離乳もスムーズにできた。父は仕事で忙がしく、祖父母の介助があったため育児に手を出すチャンスがなかった。本児は10カ月目で歩き始めた。よく泣き、内弁慶で人

見知りは強いのだが、一旦慣れると非常にはしゃぐ傾向は現在まで続いている。喜怒哀楽がはっきりしていたようだ。1歳前の時期に母親が出かけると帰ってくるまで泣くので困ったことがある。母が口紅をつけると本児もつけたいとよくせがむことがあった。

2歳頃から興味や関心が長続きし、絵をかき始めると一日でも描いていた。3歳の時に紙を全部カラフルな色で埋めた絵を描いたので絵の天才ではないかと母親は大いに喜こんだ。この時期に親の言うことに対し何でも逆らったのだが、反抗期だと思い神経質にならなかった。体罰は3歳ぐらいまでで、その後は母が言うてもだめな時は父が本児とじっくりとなぜ叱られたかについて話し合いをするようにしている。3歳半の頃、母が妹出産のため入院した。本児は母と離れるのが初めてだったので父や祖父母は本児にかなり手こずった。(本児の写真アルバムにこの時の状況が父によってかなり詳しく書かれている。)しかし退院後は妹を可愛がり、嫉妬したりする様子は見られなかった。大人を相手に遊ぶのが好きなので子ども同士で遊ばせたいが、近所には子どもがあまりいず、小学校2年生の子と、本児の従兄弟としか遊べない。リーダーシップをとることはないようである。

③ 実験保育室での子どもの行動(保育担当者による行動観察逸話記録から)。

102 入園当初からうまく集団生活にとけこんで、自由保育時間には数人の年長児と遊ぶなど集団生活にとまどいがちな年少児の中では一番活発であった。しかしながら一斉保育場面になると教師の指示を待たずに自分勝手な行動をし「落ち着きがない」という報告が目立つ。特に二学期の後半から三学期にかけて行なわれた算数・言語プログラムには乗り気ではなくだらけた態度をとることも多かった。

年長組になると、年少児の面倒をよく見るやさしいお兄さんぶりを発揮した。自分が使いたいものでも年少児が使うと言えはすぐ譲ってしまうことも多かった。遊びには独創性があり、9月3日の記録に「ゴザを色々に利用して遊び、リーダーとして機能している」とあるように本児の参加した遊びはいつも大きく発展していった。しかし、一斉保育場面ではやはり落ち着きが見られず、教師から注意を受けることが多かった。

104 入園してからの1年間の記録は「泣いた」という記録で終始している。母親からの分離不安が強く最初の2・3カ月は玄関に入って来るまでに相当時間がかかった。6月6日に「今日初めてお弁当を食べた」という記録がある。既に5月から週に1度「お弁当の日」があり、この日でもう5回目であった。本児はその都度泣きじゃくり一口も食べずに持ち帰っていたのだからこれは画期的な出来事である。何故食べなかったかという「ママと食べたかったから」だそうだ。その後も新しい経験をするたびに泣き、2度程遺尿した。自由遊びの時間には一人で過ごすことが多く1年を通じて特に親しい友達もできなかった様子である。2月24日に母親たちは自主参加の会を持った。ほとんどの母親は参加したのだが本児の母親は来なかったので本児は「ボクのママこない」とベソをかいた。それ以来入園当初の状態にもどってしまい、送りに来た母親から離れられず、やっと保育室に入っても腹痛を訴える日が続いた。しかし、父親と一緒に来た日は比較的スムーズに入室していたようである。

2年目になるとメソメソ泣くことはなくなった。昆虫と恐竜に詳しく、その点で仲間の間での地位を確保した。自由保育時間に他児と共に男子学生を相手に組み合わせ合いをすることもあった。しかし、全般的には自分の特性を十分発揮し得たとは言いがたい。特に他児の行動に口やかましく注意する男児（年長児）がおり、その子の前ではかなり行動が抑制されている様子であった。

④ 卒園時の2児の行動特性

行動詳定項目のうち10項目にしぼった結果が図-5に示されている。2事例の卒園時の行動特性は次のようであった。

102 社会的で友達に対する思いやりがあり、リーダーシップを握っている。実験保育室の中ではいつも伸び伸びと楽しげである。独立性が高く、少々自分の手に余ることで教師の力を借りずに自力でなそうとする。しかし、じっくり考えずに実行に移す場合もある。保育プログラムに対しては乗り気ではあるのだが、物珍らしいものが目に入るとそちらに関心がゆき、教師の指示を聞いていないこともあり、自分勝手な行動をすることが多々ある。興味や関心のある物事についてそれ程深く探求する傾向はない。

104 卒園間際になってやっと、集団生活にも適応した様子であるが、保育のプログラムに特に積極的には参加しておらず、意見を発表する時にも確信が持てないとなかなか発言しようとしな。教師に対しては依存的な傾向が見られる。自由保育時間などにはひとりであることが多いが、物珍らしいものに対して興味を示し、特に関心を持ったものについては質問したり、調べたりすることが多い。

⑤ 2児の発達諸測度の結果

表-4は初年度の被験者11名分の各種発達測度の結果の一部についてまとめたものである。

102 年長組組の時のIQは前年に比べかなり上昇しているが、その後は安定している。持続性テストでは他児と比較しても非常に低く、ここでもじっくり落ち着いて課題に取り組むことができないという面が現われている。特にMFFについて見ると平均反応時間が短く、総誤数も非常に多いといったimpulsiveな傾向が強く出ている。しかし、要求水準テストでは比較的高い得点を示しており、要求水準が自分自身の達成程度よりも高いことが観察され、また5試行間の変動もあまり見られなかった。

104 IQはほぼ安定しているが、持続性テストやMFFでは著しい変動が見られる。また要求水準テストでも5試行の間にかかなり変動が見られ、自己の達成度が次の目

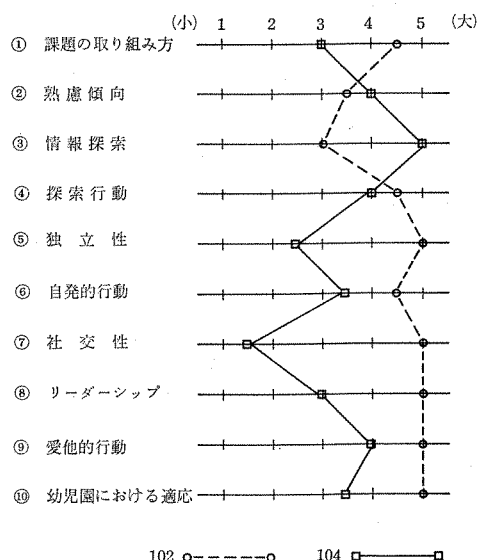


図-5 卒園時の子どもの行動評定

表—4 初年度対象児の諸測度の結果

対 象 児		対 象 児 に 関 する 素 資 料 (一部)														
		a) IQ			b) 保存	c) 持 続 性		d) MFF				e) LOC		f) 要求水準		
ケース No.	記 号	昭 50	51	52		52.2	52.2	52.8	平均 RT		総誤数		52.2	52.8	目標差	変動値
									52.2	52.8	52.2	52.8				
101	I I D	146	150	146	8	6'33''	1'55''	15.4''	16.3''	6	2	—	8	−0.40	1.29	
102	KAW	107	130	128	5	3'00''	3'40''	9.4	3.9	24	17	4	7	+3.80	0.93	
103	K I K	121	119	119	3	6'43''	10'00''	4.0	14.8	14	15	7	10	+6.00	1.60	
104	SAK	123	121	133	8	10'00''	2'40''	14.5	7.2	14	15	5	9	+0.00	2.14	
105	H I W	133	119	138	8	10'00''	10'00''	11.3	15.8	17	8	5	8	+7.80	0.44	
106	YAM	159	159	160	8	(9'25'')	(7'22'')	14.2	6.3	5	16	10	6	+1.40	1.00	
111	ASA	108	103	100	8	7'50''	1'17''	9.0	11.3	12	14	5	9	−3.80	0.75	
112	ONO	122	115	136	8	5'20''	10'00''	14.3	19.7	6	8	4	11	—	—	
113	KON	140	154	171	8	7'39''	10'00''	19.9	23.0	12	12	5	12	+5.20	2.86	
114	SUZ	136	122	125	8	10'00''	10'00''	17.7	31.0	4	1	7	6	−0.80	0.75	
115	TSU	116	106	129	6	10'00''	10'00''	6.0	12.3	33	16	—	9	+6.20	2.81	

a) 知能テストは、田中ビネー式。

b) 数の保存のみ8問(8点満点)。

c) 成人用知能テストの積木模様課題(最も困難なもの)への取り組みのPersistence。10分打ち切り。

d) 児童用MFF(6 variants 図版12枚)。

e) Locus of control (Stanford Preschool Internal-External Scale の翻案)。得点は Internality score。

f) 両手協応課題(EASのDrive-Game)、制限時間2分までの作業成績(到達した距離を得点化最大30点)

標を定める際の参考にはなっていないようである。

これまで見てきたように102は仲間関係でトラブルを起すことがなく、集団生活を営む上で問題がないようであるが、熟慮性や落ち着きに欠ける点で小学校での学習面にマイナスの影響を及ぼすのではないかと心配である。104では、母親からの分離不安が幼い頃から強く、環境への適応に相当時間を要するところに問題があると思われる。また、あまり時を隔てないで実施された同一のテストやさらには要求水準テストのように連続して試行されたテストでかなりの変動が見られ、どの数値が本児の本質的な能力を表しているのかを判断することは非常に困難であった。しかし、この変動したという事実が本児の特性を顕著に示しているのではないと思われる。

このような特性を持った2人の子どもたちは、彼らの両親とどのような相互交渉を営んでいるのだろうか。親子関係の中にもこのような子どもの特性が見出せるのだろうか。

そこで以上の2事例の背景的な側面を踏まえつつ、家庭場面と実験室的統制場面における親子関係の動態を観察してみることにする。

(3) 家庭場面での観察資料の分析結果

① データ収集時の状況

102 二階建てアパートの一階管理人室(6畳2間)に居住、従って観察者との距離は非常に近く、心理的にかなり影響すると懸念されたが、父親がやや緊張気味であったほかは、母親も子どもも目立った緊張は見られなかった。父親、母親、本児、本児の弟の

4人がジンギスカンの鍋を囲んでいる場面を収録した。図-6・1は102の部屋の間取りと配置図である。

- 104 データ収集は移転後に行なわれた。一階建てで居間は20畳ほどの広さがあり、子どもが自由に走り回ることができる。父親の書斎と本児の部屋は入口は別だが同じ部屋である。観察者は居間の隅で記録した。夕食はカレーライスとサラダであった。食事中母親はしばしば台所に立ち、本児の妹も母親を追って食卓から離れた。本児は食事中テレビに熱中のあまり食べることを忘れることがままあった。

② 相互作用分析の結果

- 102 総CU方向数は、父親(F): 7 (4%), 母親(M): 74 (42.3%), 本児(C): 88 (50.3%), きょうだい(S): 6 (3.4%) で父親のCU数(同一カテゴリーの発話が続く場合は1つのCUとしているが一応発話数の指標である)は非常に少なかった。

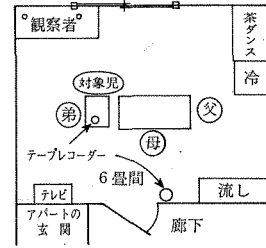


図-6・1 102の間取りと配置図

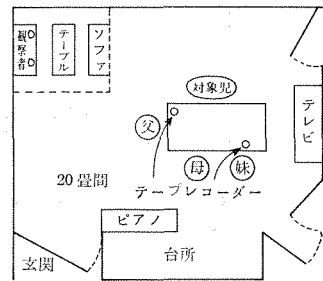


図-6・2 104の間取りの配置図

図-7・1 対話水準と初頭発話の比率

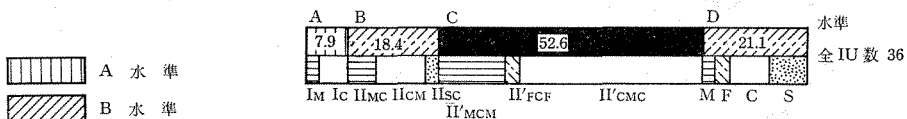


図-7・2 父・子の発話内容のタイプ別比率

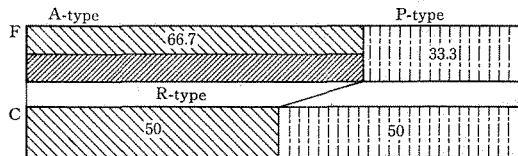


図-7・3 母・子の発話内容のタイプ別の比率

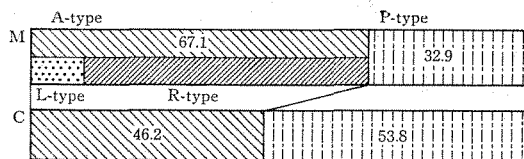


図-7・4 IUの話題と下位IUの話題

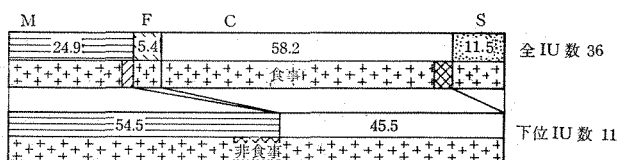


図-7 食事場面における102の家族構成員の相互作用分析結果

表-5.1 父・子の CU タイプ別カテゴリー

F ↓ C	F ・ A	YNQ>D 3 1	計 4	C ・ A	SW>SR・WHQ 2 1 1	計 4
	C ・ P	R>AR・NR 2 1 1	4	F ・ P	E=NG 1 1	2

F・Aは 父親の Active-type のカテゴリー C・Aは 子どもの Active-type のカテゴリー
C・Pは 子どもの Passive-type のカテゴリー F・Pは 父親の Passive-type のカテゴリー

表-5.2 母・子のタイプ別 CU カテゴリー

M ↓ C	M ・ A	SR=TB 4 4	YNQ>CNQ>WHQ>P・D 23 8 4 3 3	計 49	C ・ A	D>SR>CNQ>WHQ>YNQ 15 11 5 4 1	計 36
	C ・ P	R>E>AR・NG>NR 18 11 5 5 3			42	M ・ P	AR>E・NG>AT 15 4 4 1

M・Aは 母親の Active-type のカテゴリー
M・Pは 母親の Passive-type のカテゴリー

図-7.1は対話の水準と初頭発話（行動）率を示している。それによると、対話成立状態であるC水準のIUが半数以上を占めており、各水準では子どもの初頭発話の比率が高いことがわかる。父親の初頭発話は発話数を反映して非常に少なかった。図-7.2は父親の発話に占める能動型(A-type)カテゴリーと受動型(P-type)カテゴリーの比率、および子どもの父親に対する発話内容の比率であるが、父親は、発話数こそ少ないが子どもに能動的に関っており、子どもの働きかけに対する応答的な発話は少なかった。A-typeの発話のすべては反応要求型(R-type)で占められていた。母子の発話に占めるA-typeとP-typeの比率は図-7.3に示されているが、母親にはA-typeの発話が多くその8割が直接反応を要求するものであった。しかしその反応要求の内容を見るとほとんどが質問(Q)と提案(P)であり、強く子どもの行動を方向づける指示・命令はほとんど見られなかった(表-5.2参照)。子どもは父親に対して積極的に働きかけることはほとんどなかったが、父親の働きかけに対してはよく応答している。母親に対する発話には受動型カテゴリーが能動型のものよりもやや多く見られ、母親の発話によく応答しながらも、自分の方からも積極的に働きかけている。表-5.2からカテゴリーの内容を見ると命令(D)が多いので、転記簿でその命令とカテゴリライズされたCUを調べたところ、「とってちょうだい」というような発話が多く見られた。母親はそのような子どもの発話に対して2CUを除く全てに言語的あるいは非言語的に応答していた。

次に各IU及び下位IUに付記されたトピックスと下位IUからどのような話題が展開されているかまた、その話題が誰によって促進されているかという視点からさらにこの場面を分析してみた。図-7.4にIU全体の初頭発話と下位IUの初頭発話の発言比率が示されている。話題の切り出しの6割近くを子どもが占め、そのほとんどが食事に関する話題であった。父親の初頭発話はわずか5%、母親は子どもの約2分の1で、その内容は食事に関する話題が90%以上も占めている。初頭

発話の話題全体でみても食事に関するものが実に94.6%であった。話題の展開の指標である下位IUの部分では父親の初頭発話が見られず、父親が話題の発展に全く関与していないのがわかる。またIUで会話の主な切り出し手であった子どもが展開部分ではその活躍の程度が鈍り、そのかわり母親が主に話を発展させる役割を演じている。話題の面から見ると子どもの発話は全て食事に関するものであり、母親も80%以上が食事に関するものであった。

以上を要約すると、食事中子どもは主として母親と会話のやりとりをし、その主導権は子どもが握っている。母親は子どもの意志を問いかけるという形で子どもに接し直接に「～しなさい」と指示したり命令したりはしない。子どもは自発的に発言し母親に対しては要求が多いが、その要求に対して母親はよく応じている。また話されている話題は母子ともに食事に関するもので終始しているが、その話題を展開させる鍵は母親が握っている。この場面で子どもは父親とは積極的な関りを持たなかったが、父親の発言に対する受け答えは良かった。

- 104 CU総数はそれぞれF: 51 (51%) M: 7 (7%) C: 40 (40%) S: 2 (2%) であり102と逆に母親の本児に対する発言が非常に少なかった。これは前述のように母親が場面から抜けることが多かったことと、下の子どもに手がかかり本児にまで関与する余裕がなかったためである。図-8・1で対話水準と初頭発話率をみると子どもが応じなかったために対話が成立しなかったA水準が4割近くあった。対話成立のC水準は全水準のおよそ2分の1を占めるがその中には子どもの初頭発話は含まれていない。またその他の水準でも子どもの初頭発話は全く見られなかった。それに反して父親の初頭発話はA, B, C水準で大部分を占めている。父親のA-typeとP-typeのCUカテゴリーの比率を見ると(図-8・2)、能動型の発話が8割を占め、かなり子どもに対し積極的に関っている。そのうち子どもに反応を要求するR-typeが9割近くありそのほとんどが質問で子どもに対する指示命令はほとんどない。また子どもに対する応答性は非常に高く子どもからの働きかけには全て応答している(表-6・1)。母親は子どもに対し能動的に関るのみで子どもの発話に対する応答は全くなかった(図-8・3)。またその関り方は直接反応を要求するR-typeのみで、Yes-No質問と指示命令がほぼ同数であった(表-6・2)。子どもは父親に対しては発話の7割以上が受け答えという受動的な関り方をしており積極性はあまりみられない。能動的な発話にしても半数以上が「うん？」という問い返しであり、父親の発話をはっきりと受け取っていないことがわかる。また、母親に対しては報告(SR)1CUを除いては積極的な働きかけが見られず、母親の直接的な要求に対してもほとんど応じていない(図-8・3参照)。

図-8・4はIUと下位IUの家族構成員の初頭発話の比率と、それぞれの話題を示しているが、それによるとIU全体では父親初頭発話が7割を占め会話の主導権を握っており子どもは会話のイニシエーターの役割は全く持っていない。

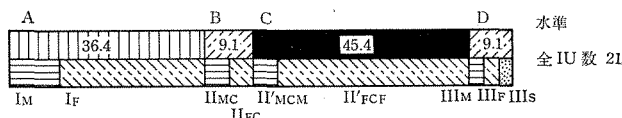
初頭発話の話題についてみると母親と妹は食事に関するものばかりであり、父親も8割が食事に関するもので食事以外の話題で開始されているIUは2割程度にしか過ぎない。しかし会話の展開部分での初頭発話は父親に限られ、父親が会話を発展させる要となっている。しかもその話題の内容は食事に関するものが4割なの

に対し食事以外の話題が6割にも達している。

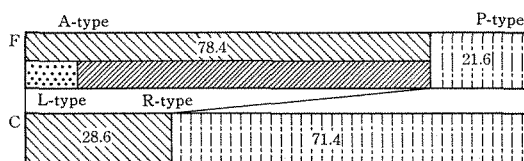
以上要約すると父親は本児にかなり強力に働きかけているが決して子どもの意志を無視するような関わり方ではなく質問や提案の形を取ることが多い。しかし、子どもの自発的な働きかけはほとんど見られず、父親からの反応要求に対しやっと応じているという様子である。本児は食事中母親に対して全く働きかけがなく、母親も本児との会話を促進するような働きかけはあまり見られなかった。会話は父親によって食事以外の話題（子どもの日常生活など）で発展されることが多かった。

これまで述べてきた結果を総合すると食事場面におけるそれぞれの家庭の日常的な姿は、次のようであると思われる。つまり102は母親が2人の子どもの世話をしながら本児の話の相手になり、父親は子どもたちの世話を完全に母親にまかせ母—子の会話に時々口をはさむ程度という状態である。104では食事中本児はテレビに夢中のあまり箸を休めることがしばしばあるが母親は下の子どもの世話しに気を取られて、本児に注意を向けることが少ない。仕事の都合

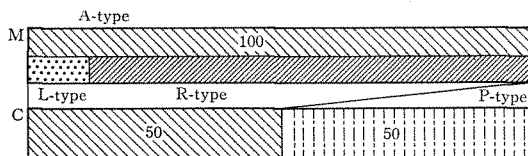
図—8.1 対話水準の比率と初頭発話の比率



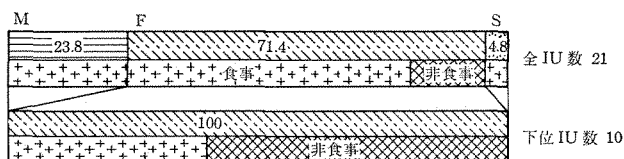
図—8.2 父・子の発話内容のタイプ別比率



図—8.3 母・子の発話内容のタイプ別比率



図—8.4 IUの話題と下位IUの話題



図—8 食事場面における104の家族構成員の相互作用分析結果

表—6.1 父・子のタイプ別CU カテゴリー

F A	SR>SW 4 1	YNQ>WHQ>CNQ・P>D 14 7 6 6 2	計 40	C A	CNQ>SW>YNQ・WHQ 6 2 1 1	計 10
C P	R・E>NR>AR 9 9 5 2		25	F P	E>AR>R・NG 7 2 1 1	11

表—6.2 母・子のタイプ別CU カテゴリー

M A	SW 1	YNQ>D 4 3	計 8	C A	SR 1	計 1
C P	R 1		1	M P		0

上3日に一度程度しか夕食を共にできない父親は、この時間を本児とのコミュニケーションの場と考えて子どもから日常生活の情報を得たり、父親の考えを述べたりすることが多いのではないだろうか。

③ 行動特性評定の結果

食事場面を含めた訪問開始時から退出時までの父—母—子の行動特性評定が付録Aの項目に従って行なわれたわけであるが、その項目の中には102及び104に該当しないものもいくつかあったため、ここでは2事例を通じて共通して見ることのできた項目の中から父母の行動について11項目、子どもの行動について10項目を選びプロフィールを作成した(図-9・1, 2参照)。

それによると102の父母の行動特性は対照的なものが多く父親の行動特性と母親の行動特性にかなりの違いが見られた。104では父親と母親は同様のプロフィールを描いており、両者の行動特性はよく似ている。また子どもの行動を見ると102には注意時間の幅、熟慮性、達成の誇示などにおいてネガティブな方向にある行動特性がみうけられるが、104は言語的相互交渉の始発のみがネガティブな方向を示しており家庭内では104の方がcompetentな傾向を示している。

二事例の父—母—子の行動特性について記述すると次のようであった。

102 父親の行動

子どもとの言語的な相互交渉の量は比較的少なくその内容は文脈に依存することが多く明瞭さに欠ける。子どもとの相互交渉を促進させるような働きかけはほとんど見られない。食事時のマナーにはやや厳しい面が見られ食事以外の場面でも子どもに対してはやや指示命令的に関り、子どもの活動を制限したり統制したりすることもしばしばである。しかし、子どもの行動すべてにわたって細かに関与することはなく、やや自分のペースで動いている。観察者のことが気になる様子であり振舞いにぎくしゃくした感じが見受けられた。

母親の行動

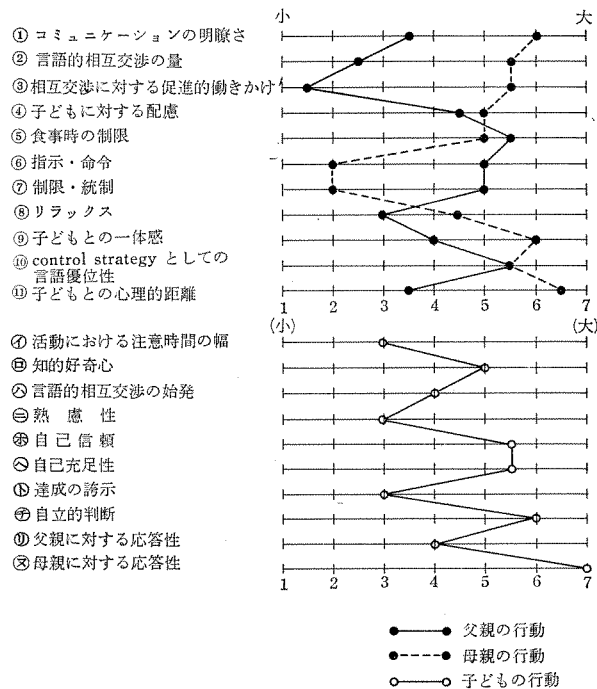
子どもとの言語的な相互交渉の量が多くしかも子どもがその内容を即座に理解することができるような伝達の仕方である。また相互交渉を促進させようとする働きかけも多いようである。子どもの能力や動機、興味に対する配慮がやや多い。子どもを指示や命令によって動かすことはほとんどなく子どものしたいことを好きなようにさせている。子どもに強いattachmentを示し子どもとの心理的な距離は非常に近い。また観察者を意識して特に緊張する様子は見られなかった。

子どもの行動

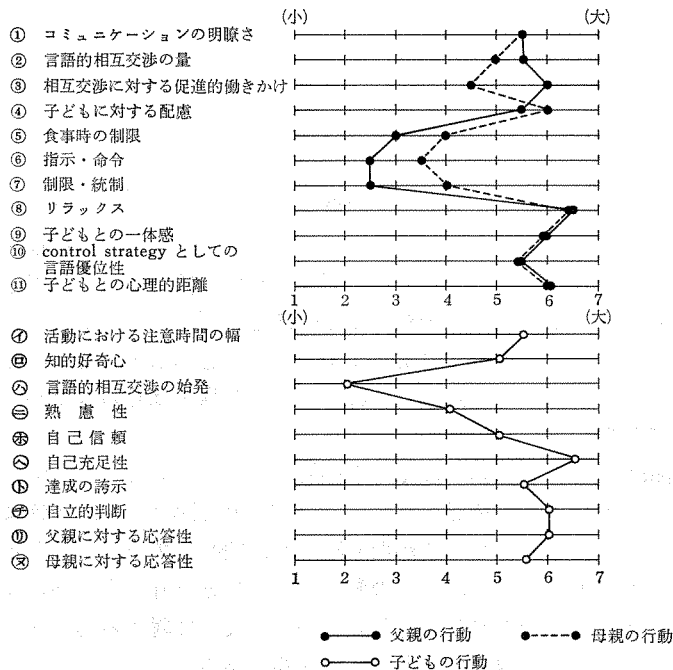
興味を持つ対象の幅が広く、1つのことに従事していてもすぐに気が変わり別なことを始める傾向がやや見られる。言語的な相互交渉の始発者は子どもと両親が半々で子どもは両親に対してかなり積極的に関与している。また自己依存的で、あまり親に頼ろうとはせず、行動の動機づけは自分自身の中にあるように思われ何かを行なうときは自分の判断で行なっている。父親に対する応答性はあまり高いとは言えないが、母親に対しては非常に応答的である。

104 父親の行動

この父親は子どもの認知活動を促すような働きかけが全般に多く、また子ども



図—9.1 102 の家庭場面の行動評定の結果



図—9.2 104 の家庭場面の行動評定の結果

の活動に対して許容的である。それは次の評定結果から裏づけられる。

子どもに対する言語的な相互交渉の量は多く、終始その相互交渉を発展させようとする働きかけが見られる。また子どもの活動が促進されるように子どもの能力や動機に十分な配慮がある。食事のマナーやその他の子どもの行動に対し制限したり統制することはあまり見られず、指示や命令によって子どもを動かすこともほとんどない。子どもとの一体感があり心理的距離も非常に近い。観察者がほとんど気にならない様子であり家族との人間関係はリラックスしているようである。

母親の行動

夕食時には本児に対する言語量が前述のように少なかったのだが、家庭訪問全体を見た場合の子どもの言語的な相互交渉の量はかなり多く、父親よりは幾分少ない程度であった。相互交渉を促進させようとする試みは父親ほどは強く見られなかったのだが、子どもの能力や興味には十分配慮しているところがみられる。また子どもに対して若干指示命令的な点もあるが、強く行動を制限したり統制したりすることはない。食事場面以外では子どもに強い attachment を示し子どもの行動によって影響を受けることが多く、子どもの行なっていることに深く関与する傾向がある。

子どもの行動

自己充足性が非常に高く自分の判断で物事に従事し、一旦興味を持ったものには長時間かかりきりになる。完成後には両親に自慢げに見せたりするが、遂行中には親に対して依存的なところはあまり見られない。専ら親の側からの言語的な働きかけに応答する形での言語的相互交渉で、母親よりも父親に対して非常に応答的である。

以上、家庭場面の父—母—子の相互交渉を相互作用分析と評定という2つの分析法に基づいて検討してきたわけであるが、相互作用分析の資料を採集した食事場面では102の父親や104の母親などのように対象児とほとんど交渉を持たないという場合もあり、父母の子どもに対する働きかけの性質を比較検討することはできなかった。そこできょうだいを交えない父—母—子のみの関係を実験室的統制場面を観察することによって親の子どもに対する働きかけの様相を検討し、さらに家庭場面との対応を見てゆきたい。

(4) 実験室的統制場面の観察資料の

分析結果

① 父—母—子自由課題場面の結果

父—母—子による相互交渉は図-10のような配置で行なわれた。その結果は以下の通りである。

イ. 相互作用分析の結果

102 方向総数は M→F: 10, M→

C: 58, F→M: 15, F→C: 34,

C→M: 67, C→F: 53 であり、子どもの発話が一番多く次いで母

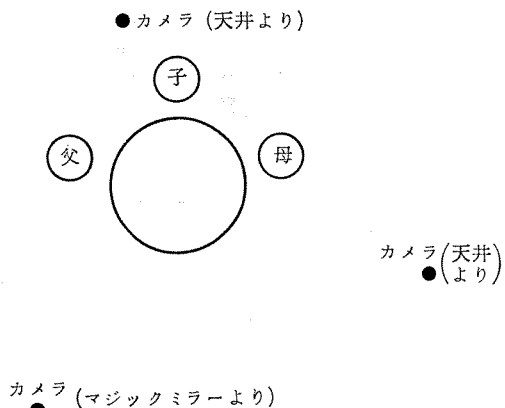


図-10 実験室場面の配置図

親、父親の順であるが、家庭場面で見られたような母親と父親の発話量の大きな差はなかった。図-11・1は対話水準と初頭発話の比率を示しているがA水準が約半数を占め、その約6割が子どもの初頭発話で占められている。子どもの初頭発話は家庭訪問場面同様各水準で顕著に見られ、子どもの活発さがここでも示されている。父親の初頭発話は全体の約2割を占め、母親の初頭発話の比率とほぼ同じになっている。父親のA-typeのCUカテゴリとP-typeカテゴリの比率(図-11・2)を見ると、P-typeよりA-typeの方が多く、子どもの発話を受けた形の発話よりも積極的に子どもに関する発話が多い。A-typeの発話には呈示型(L-type)と反応要求型(R-type)が相半ばしていたが、父親のL-typeのカテゴリは家庭場面では見られなかったものである。R-typeのカテゴリには質問(Q)が多く見られ子どもの行動を直接方向づけるような指示命令(D)は比較的少なかったが、子どもの発話に対する応答の発話の比率は低くその発話内容は受容的否定(AT)や否定(NG)というNegative Feedbackが多かった(表-7・1)。母親は子どもに対するA-typeカテゴリの発話がR-typeの発話よりやや多いが(図-11・3)、家庭場面とは逆にL-typeのカテゴリで占められている。表-7・2からそのL-typeの内容を見ると呼びかけや報告(SR)が圧倒的に多く、R-typeには指示命令(D)がほとんどないことから母親も子どもの行動を直接的に方向づけてはいないことがわかる。子どもは父親に対して積極的に働きかけるA-typeの発話を多くしており(図-11・2)父親の発話を受ける形のP-typeの発話は2割程度しかなく、父-子共にお互いに働きかける一方で相手の発話に応じていない。ひとりごとの発話の比率も高く、レゴブロックの自由課題に積極的に取り組んでいる様子が見られる。また母親に対してもP-typeよ

図-11・1 対話水準の比率と初頭発話の比率

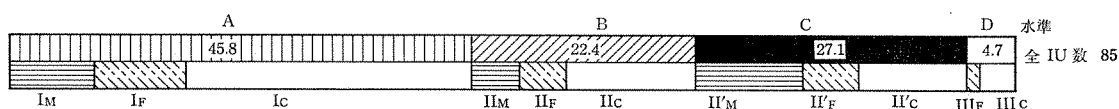


図-11・2 父-子の発話内容のタイプ別比率

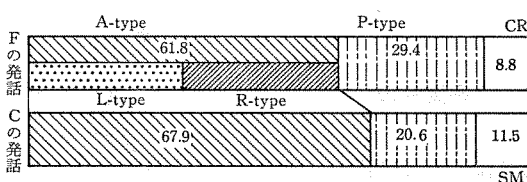


図-11・3 母・子の発話内容のタイプ別比率

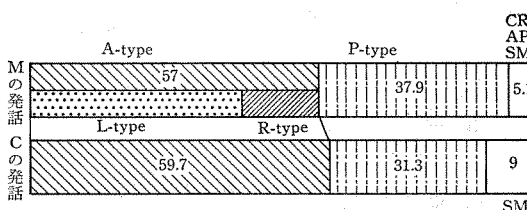


図-11 自由課題場面における102の父-母-子の相互作用分析結果

表-7.1

F A	SR>SW 7 4	YNQ>WHQ>D 5 4 3	CR 3	計 26	C A	SR>SW・YNQ・D>WHQ・CNQ 25 3 3 3 1 1	SM 6	計 42
C P	AR>E>R>NG 5 3 2 1			11	F P	AT>NG>R・E 5 3 1 1		10

表-7.2

M A	SR>TB>SW 19 4 1	WHQ>YNQ>D 5 3 1	CR AP SM	1	計 36	C A	SR>SW 21 7	P>YNQ・WHQ・CNQ 6 2 2 2	SM 6	計 46
C P	AR>NG>E>R 13 5 2 1				21	M P	AR>E・NG 16 3 3			22

りも A-type の発話が多く (図-11.3) 子どもの方から自発的に働きかけ、意志 (SW) を述べたり提案 (P) をしたり、母親の意見に否定的に回答 (NG) したりというように伸び伸びと行動している (表-7.2)。

つまり、この半統制的場面においても依然として子どもが会話の主導権を握っており父親に対しても母親に対しても積極的に関わっている。父親は家庭場面とは異なり子どもとかなり積極的な接触をしているが、子どもが行動を起す前にその行動を方向づけたり統制することはなく、逆に子どもの進行状況を見て否定的にフィードバックすることが多い。上の結果の中では父母間の相互交渉の様態についての記述は省略したがここで補足的に紹介すると、父母のみによる IU は 5 IU あり、父親は自分の子どもの頃はレゴブロックなどなかったから何を作っていいかわからなくてわからないと感想を述べ、別の IU で母親は自分たちが今まで子どもの教育に対してあまりにも安易に考えてきたと反省している。

- 104 方向総数は M→F: 15, M→C: 58, F→M: 18, F→C: 63, C→M: 66 (その内先行非言語行動 2), C→F: 67 (内、先行非言語行動 2, 後続非言語行動 5) であった。母親の発話量は家庭場面に比べ非常に多くなっているが、父親よりはやや少ない。図-12.1 に対話水準の比率および各発話者の初頭発話の比率が示されているが、2 者関係の対話成立状態である C 水準が全体の 4 割を占める一方、対話未成立状態の A 水準もほぼ 4 割程度占めている。子どもの初頭発話は 4 割を占め、この比率は家庭場面で主導的な役割を演じていた父親の比率よりも高い。図-12.2 は父—子のそれぞれの発話における A-type カテゴリーと P-type カテゴリーの比率であるが、父親の子どもに対する発話には依然 A-type のカテゴリーが多いが、家庭場面に比べると子どもからの働きかけに回答する P-type の比率が伸びている。A-type の発話には相手の反応を直接要求する R-type の発話がやや多く見られ表-8.1 によるとその内容は家庭場面には見られなかった指示命令 (D) と提案 (P) が多い。母—子のそれぞれの A-type と P-type の発言比率は図-12.3 に示されているが、母親の発話には家庭場面に見られなかった子どもに対する回答の発話 (P-type) が 4 割程度見られるが、反応要求型の発話が多く、表-8.2 でその内容を見ると指示命令

(D) や提案 (P) などのように母親自身の意志を直接子どもに提示する傾向が見られる。子どもは父親に対し A-type の発言比率が P-type より多く積極的に関っており (図-12・2) その内容は事実の報告 (SR) や意志 (SW) が圧倒的に多かった (表-8・1)。また母親に対する発話内容には父に対した時よりも A-type の比率が高く (図-12・3) その内容でも報告 (SR) がさらに多くなっている。

要約すると、家庭場面では消極的な両親との相互交渉を行っていた子どもがこの場面では会話の主導権を握り、両親に対してかなり自発的に関っている様子である。しかし父親も母親も子どもに対し反応を要求する発話が多く指示命令のよう

図-12・1 対話水準の比率と初頭発話の比率

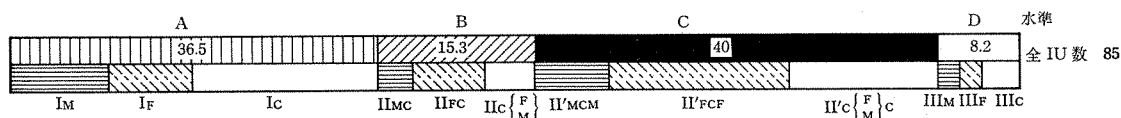


図-12・2 父・子の発話内容のタイプ別比率

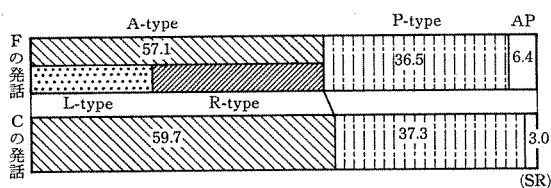


図-12・3 母・子の発話内容のタイプ別比率

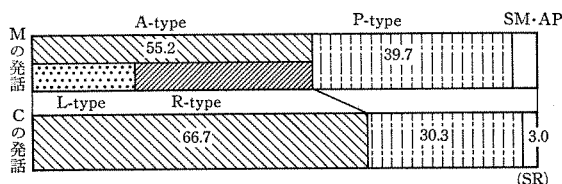


図-12 自由課題場面における104の父-母-子の相互作用分析結果

表-8・1 父・子のタイプ別 CU カテゴリー

F A	SR>SW>TB	D>P>YNQ・WHQ	AP	計	C A	SR>SW>CNQ>YNQ>(SR)・WHQ・D	計
	8 5 2	9 6 3 3	40	40		23 8 4 3 2 2 2	44
C P	AR>(AR)>R>E>NR			30	F P	AR>E>R・NR・NG	23
	19 5 3 2 1					12 5 2 2 2	

表-8・2 母・子のタイプ別 CU カテゴリー

M A	TB>SR>SW	D>P>YNQ>WHQ	SM>AP	計	C A	SR>SW>(SR)・YNQ>WHQ・CNQ・D・P	計
	5 4 3	7 6 5 2	2 1	35		30 8 2 2 1 1 1 1	46
C P	AR>R>E・NR>NG			20	M P	AR>R・E・NG>AT・NR	23
	12 3 2 2 1					15 2 2 2 1 1	

に親の意志で子どもの行動を方向づけようとする傾向が見られる。子どもを媒介にした父母の会話が多く、父母のみの会話は課題について述べられた1IU だけであった。

ロ. 行動特性評定の結果

102 図-13・1 は父—母—子の行動評定の結果であるが、それによると両親ともにこの課題を遊びとしてとらえ、子どものすることにあまりはらはらと自我関与している様子はなく、子どもに提供する情報の量も少ない。母親は子どもの活動に関心を示し援助も多いが、父親は子どもの活動にはあまり手出しをせず態度も批判的なところが見られる。夫婦の間はしっかりと調和が取れている様子である。

子どもは楽しげであり、積極的にしかも粘り強く課題に取り組んでおり、両親に頼らず自分の力で課題を遂行しようとしているが、両親に対する応答性も高い。

104 図-13・2 は104の行動評定の結果である。両親ともこの課題を遊びととらえリラックスした様子で子どもに自由に課題に取り組ませており、自我関与度もあまり高くはない。子どもの動機に対する配慮が十分なされ情報提供量も多い。情報の与え方に関しては父母の間に違いが見られた。母親はブロックの1つ1つについて specific な情報を与えているが、父親はもっと global な観点からの情報の与え方をしている。父母の間の主導権は父親が握っているが調和はよく取れている方である。相互作用分析で量的にみた場合子どもの方が両親よりも対話のイニシエーターとなっているが、評定と重ね合わせるとあまり子どもの主導性は強いものではないことがわかる。子どもはやや positive に課題に取り組んでおり、粘り強さも自信もある程度あるが、102 ほどは強くはない。

② 父—母—子統制課題場面の結果

イ. 相互作用分析の結果

102 方向総数は M→F: 8, M→C: 42, F→M: 8, F→C: 71, C→M: 34 (先行非言語行動2), C→F: 61 (先行非言語行動4, 後続非言語行動1) であり、さきの2つの自由場面で発話量の最も少なかった父親の発話がこの統制的な場面で最も多かった。

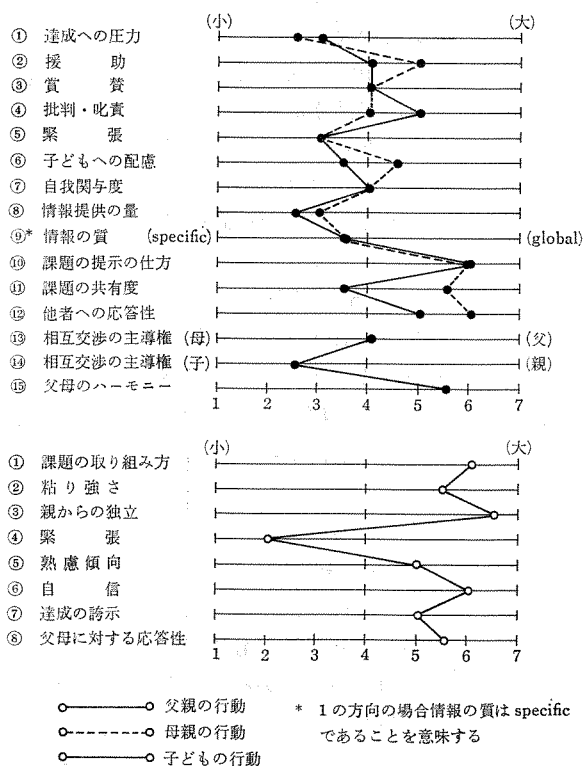


図-13・1 102の父・母・子の自由課題場面における行動評定の結果

た。図-14・1は対話水準および初頭発話の比率であるが、自由課題場面と比較すると、対話未成立状態であるA水準の比率がかなり減少し、反対に3者関係成立状態のD水準の増加が著しい。また父親による初頭発話は45%にも達し、子どもの初頭発話の36%を上回っている。さらに父親の発話内容を図14・2で詳細に見ると、A-typeとP-typeの発話の比率が6:4で子どもの働きかけに応答するP-typeの発話が今までの場面の中で最も高くなっており、子どもに積極的に働きかけながらも子どもの発話を受けている様子が見受けられる。A-typeの発話には、相手の反応を

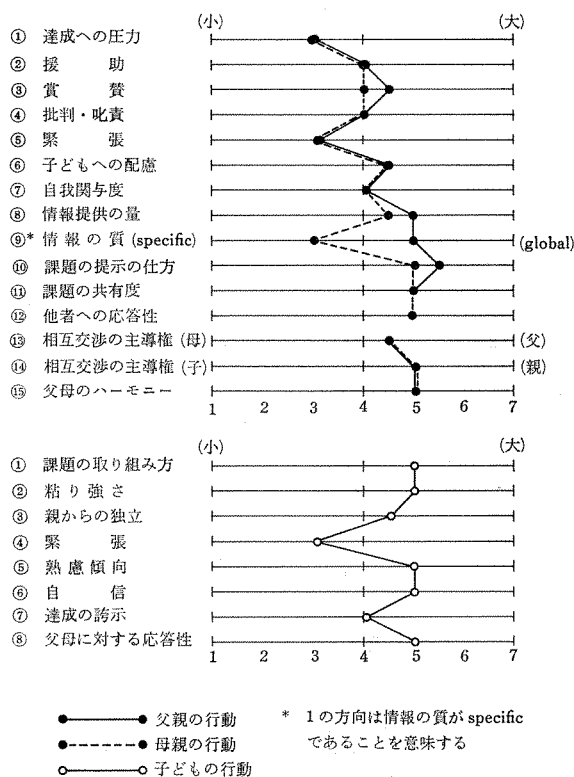


図-13・2 104の父・母・子の自由課題場面における行動評定の結果

図-14・1 対話水準の比率と初頭発話の比率

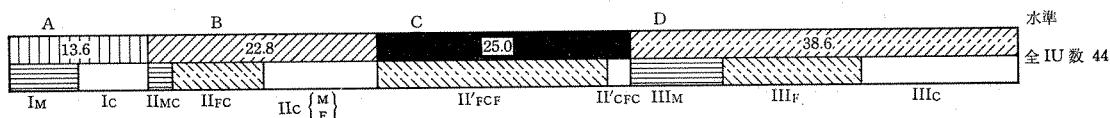


図-14・2 父・子の発話内容のタイプ別比率

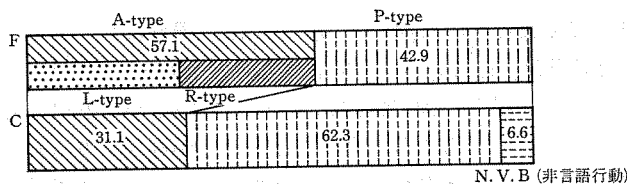


図-14・3 母・子の発話内容のタイプ別比率

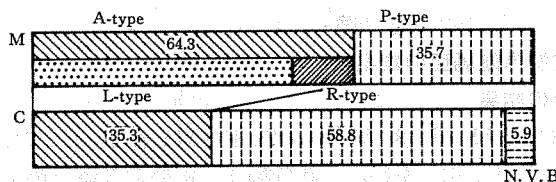


図-14 統制課題場における102の父-母-子の相互作用分析結果

表-9.1 父・子のタイプ別 CU カテゴリー

F ・ A	TB 21	WHQ>YNQ>D 15 3 1	計 40	C ・ A	SR>YNQ>CNQ>WHQ 12 4 2 1	(SR) 4	計 23
C ・ P	AR>E>R>(AR) 18 15 4 1		38	F ・ P	AR>R・E>AT・NG 22 3 3 1 1		30

表-9.2 母・子のタイプ別 CU カテゴリー

M ・ A	TB>SR 19 3	WHQ>YNQ 3 2	計 27	C ・ A	SR>YNQ>CNQ 8 3 1	(SR) 2	計 14
C ・ P	AR>E>R 12 6 2		20	M ・ P	AR>E>NG 12 2 1		15

直接要求しない L-type の発話がやや多くしかも全て教示 (TB) のカテゴリーに属する発話で占められているが (表-9.1), R-type の発話には WH 質問が非常に多い。母親の発話に見られる A-type と P-type の比率は図-14.3 で示されているが、それによれば A-type の発話が 6 割強、P-type の発話は 4 割弱で子どもに対し積極的に働きかける発話の方が多くなっている。A-type の発話には L-type (呈示型) のカテゴリーに属する教示 (TB) が非常に多い (表-9.2)。また母親の発話には統制的な場面ではあるが指示命令 (D) は見られなかった。子どもは父親に対しても (図-14.2) 母親に対しても (図-14.3) P-type の発話が 6 割を占め両親の積極的な働きかけにやや受身の応答が多いが、それでもなお A-type の発話には報告 (SR) が多く、質問などのように両親の意見を求めるような発話は少なかった (表-9.1, 9.2)。

102 の統制課題場面の特徴を要約すると次のようであった。父親の発話数が最も多く、会話の切り出しの主導権も父親が握って子どもに積極的に教え、かつ「これは何だ」と問う形で子どもの答を要求している。3 者関係の比率が高く両親が子どもの発話に同時に応答したり、父親の子どもに対する教示を母親が直接受けてそれから子どもに母親が教示することも多く両親がかなりこの課題に関与している様子が見られる。しかし、両親とも指示や命令で子どもを動かすことはあまりない。子どもは両親に対しやや受動的なところも見られるが、積極的に両親と関わっている様子も推察される。

- 104 方向総数は M→F: 9, M→C: 78, F→M: 11, F→C: 22, C→M: 63 (その内、先行非言語行動 1), C→F: 11 (後続非言語行動 1) であり、このケースにおいても家庭場面および自由課題場面で最も発話量の少なかった母親の発話量が最も多くなっている。対話の水準および初頭発話の比率は図-15.1 にあるが、2 者関係成立の C 水準が 6 割以上を占め、3 者関係はほとんど成立していない。また A 水準 (対話未成立状態) は約 4% ほどしかなく、1 人の発話はほとんど他者によって受けられており、特に母親の喚起率は 100% であった。全 IU に占める初頭発話の比率は、母親が 64.6% を占め、子どもの初頭発話は 6.6% にすぎなかった。父-子のそれぞれの発話に占める A-type と P-type の CU カテゴリーの比率は図-15.2 に示され

ているが、父親の発話には、A-type の発話が8割を占め、子どもに対して非常に積極的に働きかけている。その A-type の発話には相手に直接反応を求めるものが多く、指示命令や提案などの父親側の意向を述べるものと、子どもの意見を求める質問がほぼ半々であった(表-10・1)。

また母—子の発話内容については図-15・3に示されているが、母親もやはり A-type の発話が大部分を占め、その関り方は L-type と R-type が半々で、子どもに教示を与えつつ質問によって子どもの習得程度を確かめている。子どもの A-type の発話よりも母親の受容 (AR) が多く、子どもの P-type の発話に対しても受容的に応答していることが推察される(表-10・2)。子どもは父親に対しては母親に対し

図-15・1 対話水準の比率と初頭発話の比率

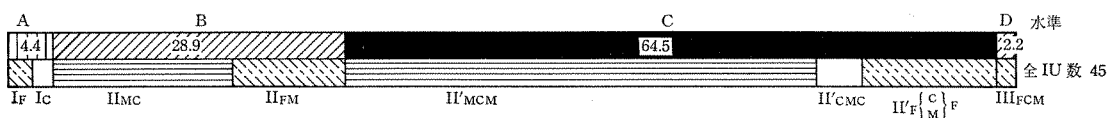


図-15・2 父・子の発話内容のタイプ別比率

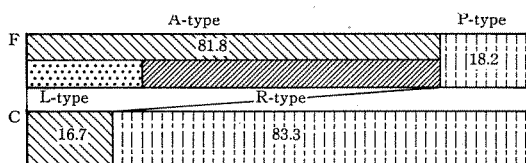


図-15・3 母・子の発話内容のタイプ別比率

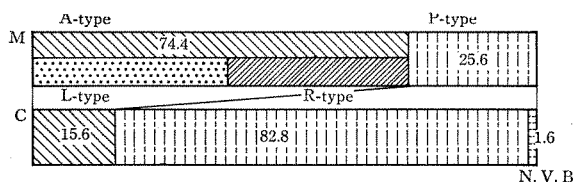


図-15 統制課題場面における104父—母—子の相互作用分析結果

表-10・1 父・子のタイプ別 CU カテゴリー

F A	SR>TB 3 2	D>YNQ・WHQ>CNQ・P 5 3 3 1 1	計 18	C A	SR・YNQ 1 1	計 2
C P	R・E・AR>(AR) 3 3 3 1		10	F P	AR 4	4

表-10・2 母・子のタイプ別 CU カテゴリー

M A	TB>SR・SW 28 1 1	WHQ>YNQ>D 17 9 2	計 58	C A	SR>YNQ・CNQ 4 3 3	(SR) 1	計 11
C P	AR>E>R 26 18 9		53	M P	AR>R>E>NG 13 4 2 1		20

でも A-type の発話は 20% に満たず、発話のほとんどが親の発話を受けたものであり応答性は非常に高かったが積極性に欠ける面が見られる (図-15・2, 15・3)。

つまり、この場面では、母親がこの課題の主たる遂行者になり非常に積極的に子どもと関わっており、母子関係が主流を占めている。子どもはこの場面で再び受動的になり、両親への自発的な働きかけはあまり見られない。父親は母一子のやり取りにあまり口出しをしていないが最終的に子どもがどの程度理解できたかを確認するために母一子の対話に介入している。

ロ. 行動特性評定の結果

102 図-16・1 は統制課題場面の父一母一子のそれぞれの行動特性評定の結果である。非常に興味深いことに、父母の全評定値が同じであった。すなわち、両親ともに子どもがうまくこの課題を解決するように圧力をかけ、子どものすることに強く自我関与している。やや緊張している様子が見られるが、子どもの能力や動機に対する配慮が見られる。

父親と母親は同程度に主導権を握り、父母間の調和もよくとれている。子どもは楽しそうに課題に取り組み粘り強く遂行している。両親に対する応答性は非常に高かった。

104 図-16・2 によると、母親はこの課題を子どもに対する知的挑戦として受けとめて非常に圧力をかけており、子どもの行動にかなり自我関与している。主導権を母親がほとんど握っている状況で父親の態度には自由課題場面とあまり変化が見られず、かえって自我関与度が低くなっており、母子の行動を客観的に見ている様子である。子どもはやや消極的な態度で課題に取り組み、両親に対する応答性も 102 ほど高くは

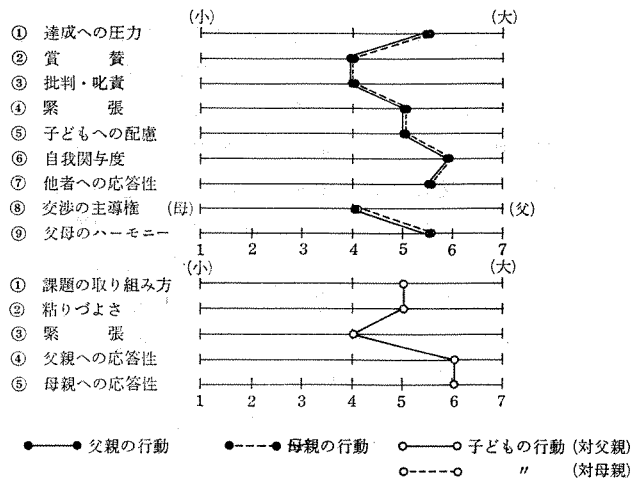
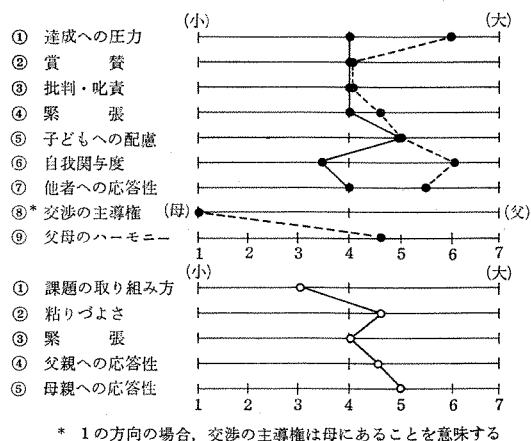


図-16・1 102 の父一母一子統制課題場面の行動評定の結果



* 1 の方向の場合、交渉の主導権は母にあることを意味する

図-16・2 104 の父一母一子統制課題場面の行動評定の結果

なかった。

以上、実験室における2事例の父—母—子の相互交渉についての観察結果を述べてきたわけであるが、自由課題場面では2ケースとも父親と母親が同程度に子どもと関り、食事場面で見られなかった102の父親と104の母親の子どもとの相互交渉を観察することができた。しかし統制課題場面では食事場面とは逆に、102は父親が、104は母親が主に子どもと関り、しかも課題達成のために圧力をかけたり、子どもの活動に強く自我関与する様子が見られた。つまり、食事面で子どもと接触しなかった方の親が統制課題場面で非常に積極的に関ったわけである。

また子どもの行動を見ると、102は統制課題場面で両親に対しやや受身の関り方をしているほかはどの場面においても自発的に両親と関り、自分の要求や意志をありのままに両親に伝えている様子が見られるが、104は全般的に自発性に乏しい関り方をしており、わずかに半統制的な自由課題場面で両親に積極的に関る面も見られたが、それとても完全にその場面の主導権を握るまでには至らなかった。

さて、これまで父—母—子の3者の相互交渉に焦点を当ててきたわけであるが、ここで実験室で3者関係場面と前後してとられた2者関係場面（父—子のみによる自由課題場面と統制課題場面、および母—子のみによる自由課題場面と統制課題場面）における親子の相互作用と行動特性の概要と、3者関係場面における親子関係との対応について触れておきたい。

102 父親：2者関係場面においても3者関係場面と同様に、自由課題場面では子どもにイニシアティブを取らせるが統制課題場面では父親がイニシアティブを取するという傾向が観察された。しかし、2者関係場面では食事場面と同様に発話数が極端に少なくなり、発話内容は、自由課題場面と統制課題場面を通じてA-typeの発話が多く、P-typeの発話は非常に少なかった。行動評定の結果を見ると、自由課題場面では、課題達成に対して圧力をかけず、自我関与度もあまり高くはないが統制課題場面では、非常に圧力をかけ自我関与している様子が見られた。子どもに対する情報量は少なく、子どもが自発的に課題を遂行しているのだが、その子どもの行動を見てネガティブにフィードバックすることが多い。

母親：2者関係の自由課題場面と統制課題場面を通じて子どもに主導権を握らせ3者関係場面と同様な傾向を示している。また2者関係場面では子どもの発話に対する応答という形での発話が3者場合に比して増加し、A-typeの発話とP-typeの発話がほぼ同じ比率になっている。評定結果によれば、自由課題場面と統制課題場面の間で母親の行動や態度に大きな変化はなく、かえって統制課題場面の方が自由課題場面よりも子どもに圧力をかけてはいなかった。3者関係場面における自由課題場面では課題達成への圧力はやや低く逆に統制課題場面で高めであったのだが、父親の行動に影響されてこのように統制課題場面で圧力をかけたと思われる。しかしその他は変化がなく全場面で一貫した態度が観察された。

子ども：父親に対しては3者関係の自由課題場面では主導権を握りA-typeの発話が多く、統制課題場面では逆に父親に主導権を譲りP-typeの発話が多く見られたのであるが、2者関係場面では2場面を通して主導権を取らず発話内容はA-typeとP-typeの発話がほぼ半々で積極的に働きかけかつよく応答もしている。母親に対しては2者関係の自由課題場面では3者関係の場合と同様にA-typeの発話

表—11・1 面接質問紙の結果

ケース No.	質問項目 親	日常生活			両親による子どもの認知像				夫婦間の相手方と子どもとの関係についての認知				
		平日子どもと過す時間	子どもとの過し方	夕食後の過し方	性格はどちらに似ているか	どちらになつているか	性 格	育児上の困難・心配	一般的認知	厳し さ	理 解 度	話・遊びの相手として	要 望
102	父	3 時 間	幼稚園の話を書く テレビ視聴 ゲーム	新聞を読む テレビ視聴 子どもと過す	父 親 似	お父さん子	・意地がない ・人がよすぎる ・親との触れ合いがよい	・落ち着きなさを心配	・ふつう	・ふつう	・ふつう	・ふつう	・ない
	母	4 時 間	テレビ視聴 雪遊び	テレビ視聴 子どもとトランプ遊び	父 親 似	お父さん子	・はたのことを気にし過ぎ ・気持のやさしい子	・落ち着きなさを心配	・父親をえらい人だと子どもは思っている	・どちらかといえば甘い方	・理 解 がある方	・少ない	・父親との時間をほしがっている ので時間を作ってやってほしい
104	父	1 時 間 (週3回のみ)	すもう 絵を書いたり何かを作る	子どもと すもうをとる	父 親 似	お母さん子	・内 気 ・心の優しい子	・普通以上に育てやすかった	・母と子というより仲間の ような感じ	・厳しくはない	・よく理解している	・ふつう	・特にない
	母	3 時 間	テレビ視聴 レコード 絵を描く	テレビ視聴 自分の趣味 読書	父 親 似	お母さん子	・内 気 ・家では騒ぐが外ではおとなしい	・なかった	・一緒に時間は少ないがよく遊んでくれる	・厳しくはないが言うこときく	・よく理解している	・少ないが、よく相手に なっている	・欲しがったらすぐ与える ような甘やかしのないように

ケース No.	反抗時の対処のし方		臨 界 的 場 面 で の 子 ども へ の 対 応			発 達 上 の 期 待			児童観 1——＋——7 肯定 否定		
			電 話 場 面	登園時の遅刻	自分のことをしない時	望 ま し い 人 間 (子ども) 像	望 ま し く な い 人 間 (子ども) 像	教 育	しつけ重視	自然・自由 重視	環境経験 重視
102	父	・ぶったり大声で叱ったりする (女房も大きな声出している)	・「あっちへ行け」という	・「おくれるよ」という	・「園でもそうなのか」という	・ふつうに自分の能力が出せればよい	——	本人の意志次第	2	3	3
	母	・理由をきき、まちがっていれば教えてやる	・電話がすんだら話をきいてやるからという	・「時間だよ」「友だちが待っているよ」	・理由をきく	・平凡でいいので他に迷惑をかけるまちがったことをしない人	——	本人の意志次第	4	4	3
104	父	・今は強制的にでも従わせ、しかし時間をおいて必ず言いかせている。 (大きくなったらこれはよくないと思うが)	・「静かにせゝ」とどなりつける	・「もう行くなゝ」という	・言いきかせて絶対にやらせる	・明るくすなおな子 ・常に前進あるのみ	・親の恩を忘れる人間 ・他人を批判する人間	本人の希望次第	6	5	5
	母	・時間がかかってもさとするのが理想的と思うが、 実際には感情的になってしまいやすい	・受話器を押えて注意する	・せかして、だめなら「もう行かなくてよい」	・話してやって最後までやらせる	・他人への思いやりのある人 ・目標をもって困難を克服できる人	・他人に迷惑かけても平気である人間	大 学	4	4	2

の方が P-type の発話よりやや多かったが、統制課題場面について見ると 3 者関係場面では P-type の発話が多く 2 者関係場面では A-type の発話が多く見られた。評定の結果は実験室におけるすべての場面で一貫した行動特性を示している。

- 104 父親：3 者関係場面で主導権を握らなかった父親が 2 者関係になると 2 場面を通して主導権を握っているが、2 者関係場面の方が 3 者関係場面より子どもからの働きかけに対する応答の発話が増え、子どもに積極的に働きかける反面子どもの発話を受け止める傾向が見られた。評定の結果からは全場面を通じて一貫した態度で子どもに臨んでいる様子が観察され、2 者関係場面だからといって 3 者関係場面と態度が特に変化したところはなかった。

母親：食事場面も含め 3 者関係場面では統制課題場面でのみ対話の主導権を握っていた母親が 2 者関係場面では全場面を通して主導権を握り、自由課題場面では A-type の発話が主で統制課題場面では A-type と P-type の発話が同じ比率であることが観察された。しかしこのような発話内容は父親が同席している 3 者関係の自由課題場面と統制課題場面における発話内容とは逆であった。評定の結果からは 2 者関係場面の自由課題場面の方が 3 者関係場面の自由課題場面のときよりも緊張している様子が見られたほか、2 者関係場面でも 3 者関係場面でも自由課題場面では子どもに圧力をかけず自我関与もあまり高くはないが統制課題場面になると圧力を強くかけ子どもの活動に深く自我関与する傾向が共通して見られた。

子ども：3 者関係場面でも食事場面を含めて子どもが主導権を取る場面は少なかったが、2 者関係場面では子どもが主導権を握った場面は見られなかった。発話内容を見ると 3 者関係場面と 2 者関係場面を通じて両親に対し自由課題場面では A-type の方が P-type の発話よりもやや多いが統制課題場面になると P-type の方が多いという傾向を示している。評定の結果は、3 者関係場面と同様に自由課題場面では課題に積極的に取り組むが、統制課題場面では消極的になることを示しているが、父親との相互交渉で見られた行動よりも母親と一緒にいる時の方が positive な傾向にあった。

(5) 質問紙 (A) と面接による資料の分析結果

以上 (3) と (4) において 2 事例の両親と子どもの実際の相互交渉の場面の観察結果について述べてきたが、両親の子どもとの関わり方は対照的とも言えるものであった。そこで面接・質問紙の資料のうち両親の子どもに対する意見や育児観等についての部分を検討することにより観察された親子関係を規定する要因を探索し、父母子の行動を理解する手がかりとしたい。表-11・1 は面接・質問紙の項目の中から本報告に比較的關係が深い内容のものを選んでまとめたものである。それによると 102 はお父さん子、104 はお母さん子という記述があり 3 者関係の統制課題場面で積極的に関った方の親と対応している。また「反抗時の対応のし方」「臨界的場面での子どもへの対応」からは、104 の方が子どもに言語的に強く厳しく働きかけている様子がうかがわれる。また「発達上の期待」で 102 の父親が「ふつうに自分の能力が出せばよい」と望み、104 の父親が望ましくない人間 (子ども) 像として「親の恩を忘れる人間」を挙げていることも、観察データと対応していよるうに思われる。

次に 6 歳の子どもの自立の度合についての親の一般的な期待と子どもの実態について調査した結果 (質問紙 VII の 3) が表-11・2 にまとめられている。

表—11.2 子どもの自立についての期待と実態

項 目	自立の度合 (期待と実態)	完全に自分ひと りで	特に困難なもの (時) 以外は、た いがい自分で	時々、親に手 伝ってもらう	たいがい親が手 伝う
(イ) 上着や下着の 着脱	一般的期待 実 態	F・M	F*・M* F・M・F*・M*		
(ロ) 歯みがき	一般的期待 実 態	F・M・F* F・M	M*	F*・M*	
(ハ) 入浴時に自分 の体を洗う	一般的期待 実 態	M	F F・M	F*・M*	F*・M*
(ニ) 遊んだおもちゃ の後片付	一般的期待 実 態	M・M* F・M	F*・M*	F・F*	
(ホ) 食後に自分の 食器を流しま で運ぶ	一般的期待 実 態		F・M・M* M・M*		F* F・F*
(ヘ) 自分の寝る床 をのべる	一般的期待 実 態			M*	F・M・F* F・M・F*・M*
(ト) お客様へのあ いさつ	一般的期待 実 態	M・F*・M*	M・F*・M*		F F

F: 102の父親 M: 102の母親 F*: 104の父親 M*: 104の母親

全般的に102は両親の子どもへの自立の期待が高く、子ども自身も極めて自立的であり、両親の期待と子どもの実態とのズレは少ない。特におもちゃの後片づけなどは父親の期待以上に実態の方が良く、親から細かく指示命令される必要がないように思われる。104の両親による自立期待度は102より低く、子どもも102と比較すると自立の度合いが低い。日常生活において子どもの活動に親が介入する頻度は102よりも高いということが推察される。

(6) C.C.P. および子どもによる親の認知像についてのインタビューの結果

当初の計画の中には子どもが両親についてどのように認知しているかという点についての資料収集は含まれていなかったのではあるが、2事例の親子関係の理解をより一層深める上でこの点からのアプローチも重要と思われたので、特に本報告のために被験児らが小学1年生終了の段階でC.C.P. (Children's Cognition of Parents) 検査と、両親の日常的な姿についての

表—12.1 C.C.P. の結果

ケース	親	各場面プロフィール			全場面プロフィール						
		救助場面	親和場面	独立場面	支配 (D)	拒否 (R)	無関心 (I)	拒否的 (C)	統制 (S)	従容 (S)	受容的
102	父 母	DSDD	D'D'SNE	SSNES	5	0	0	5	0	5	5
		DSCC	DSSC	SCNEC	2	0	0	2	5	4	9
104	父 母	DDD'S	D'D'SS	NRSNRC	5	0	0	5	1	4	5
		DDD'D	DD'SNR	SSSC'	6	0	0	6	1	4	5

インタビューを実施した。C.C.P. については被験者の年齢が低いことを考慮し、口答で回答させた。

表-12・1はC.C.P.の結果である。それによると102は父親については特に厳しいとは見ておらず、適度に支配的で受容的であると見ており、母親については非常に受容的であると見ている。104は両親ともに適度に支配的で受容的と見ているが、母親については救助場面で特に支配的と見ており逆に独立場面で服従的と見ている点が特徴的である。

表-12・2は子どもに対するインタビューの結果である。親の面接資料の収集の時期とは1年ほど時期がずれているが、表-11・1で見た結果とよく対応している。

表-12・2 子どもの親についての認知像に関するインタビューの結果

ケース	どちらがこわいか		どちらがやさしいか		叱り方		どちらがしっかりしてるか		日常生活		遊んでくれるか	
	父	母	父	母			父	母				
102	○			○	父 たたく(軽く)一何か割ったり、弟とケンカしたりした時。				父 平日・食事・新聞・テレビ・日曜・午前11時頃までねている		父 用事のない日は遊んでくれる。 ④ 無	
					母「やめなさい」と口で言う。たまにたたく。				母 家事・洋服仕立て		母 少しだけ 有 無	
104	○			○	父 がっちりおこる。たたいたりもする。話す。		○ えらいしっかりしている。		父 日曜—雪かき、新聞をよくよむ。		父 父の方から遊ぼうっていった時遊んでくれる。絵・本・野球・虫カゴを作ってくれる。 ④ 無	
					母 話す。				母 日曜—そうじ、平日—勤めている。		母 忙しいから、そんなヒマない。 有 無	
夫婦ケンカ			勝つ方は			夫婦仲はいいか		指示命令		やりたい事をさせてくれる		その他
有	無	頻度	父	母	程度	Yes	No.	父	母	父	母	
○		少ない			口げんか	○ よく会話してる(子ども達と話す程度)			○ 勉強だけ	少し位なら	○	父母どちらも好き 両親と仲いい。
	○					○ けんかしながら仲いい		○	父の後言う	○		両方とも好き

(7) 2事例についての総括

以上、2事例に関してわれわれが多角的に収集した資料にもとづいて、子どもの行動特性

および父—母—子の相互交渉の様相ならびに親子関係の規定要因とも言うべき両親の育児観などについて記してきたわけであるが、実験保育室での種々の手法によって観察された子どもの行動特性が家庭場面や実験室場面での親子関係の中においても同様に観察され、そのような子どもの特性が両親の行動に影響を及ぼしている点と両親の子どもに対する働きかけの性質が子どもの行動特性を強化している点がある程度見出されたように思われる。

まず102であるが、子どもは実験保育室で自由保育時間にはリーダーシップを握って積極的に仲間と関り、はつらつと独想的に遊んでいるが、一斉保育場面では *impulsive* な傾向が目立ち、さらに自力で課題を解決しようとするところがかえって教師の指示を待たずに行動し落ち着きがないと、マイナスの評価を受けている。親子関係においても上記と同様に、家庭場面や実験室の自由課題場面といった自由場面では両親に積極的に関り対話の主導権を握っており自由課題場面では特に自発的に課題に取り組み非常に *positive* に行動するが、統制課題場面のようには両親からの説明を受けなければならないような場面でもなお自発的に課題に取り組む傾向が見られた。このような子どもの自発的な行動は第3者である評定者の目からは非常に *positive* な傾向と評価されているが、子どもに圧力をかけ強く自我関与している父親の目から見るとやはり自分勝手に遂行していると映るようで、父—子関係の統制課題場面では父親から終始批判叱責されている。しかし面接資料からも見られるように父親は日常的には厳しい親ではなく、その叱責は子どもの行動にほとんど影響していないようであった。このように本児は場面が違ってもその場面に応じて態度を変化させずに自分の欲求をすなおにありのままに出す傾向が見られる。母親はほぼ一貫して子どもに主導権を握らせ、指示命令で子どもを動かすことなく非常に受容的に関っていることが観察されたが、このような母親の態度が子どもの自発的な行動を促進させる要因となっていると考えられる。また父親も、子どもの行動を強く方向づけるような働きかけはしておらず、子どもの自主性を伸ばす点では良い影響を与えていると思われるが、統制課題場面などではあまりにも自我関与してしまい、問題解決のための筋道や方策を子どもがじっくりと考えた上で課題に取りかかりうるような方向づけもほとんど見られず、落ち着きがないと面接資料で心配している割には実生活の中でもじっくりと落ち着いて物事に対処するという訓練を子どもに施していないことが推察される。

次に104の場合についてであるが、実験保育室で観察された子どもの行動特性を要約すると積極性に欠けるというのにつきるだろう。仲間集団と自分から積極的に関ることがほとんどない状態で最初の1年を過し、2年目に入っても自由に自己を表現する様子は見られなかった。また「発達の諸測度」においては著しい変動を示し、本児が内的な基準で行動するよりはむしろ周囲の状況に左右される傾向が強いことが推察される。親子関係においても他者と積極的に関ることが少ないという特徴がそのまま観察された。数多くの場面を通じて本児が対話の主導権を握ったのは3者関係場面の自由課題場面のみであり、それとても評定の結果と重ねてみると強く主導権を握っているとは言いがたいものであった。両親は子どもに対し非常に積極的に働きかけ、子どもの行動を強く方向づけようとする傾向が見られた。しかし、父親は子どもの行動に対し方向づけはするが全場面を通じて一貫して子どもに圧力をかけたり強く自我関与するところは見られず、また情報の与え方も *global* で、子どもが具体的にどのように行動するかということについては子どもの自由にまかせている。子どもに対するインタビューの結果から、本児はこのような父親を指示命令的ではあるが自分のしたいことも父親の方がさせてくれると認知していることが明らかにされた。母親は場面によって発話量が著しく変化し、さらに

子どもと関る態度も変化することが観察された。また統制課題場面はともかく自由課題場面においても提案や指示命令のように母親の意志を子どもに提示することが多く、しかも情報の与え方は非常に specific で、子どもが自分で考えるチャンスを与えていないようにも思われる。このような母親の態度が子どもの自発的な行動を抑制し、面接資料から見られる父親の平常の態度と臨界的な場面での態度の間の相違とも相いまって、子どもが精神的な安定を欠く原因となっているのではないだろうか。

IV. 展 望

以上、われわれが先に述べた問題意識に基づいて収集した資料の大部分を用いてわずか2事例ではあるがその分析結果を報告したわけであるが、その結果を通覧する中で本研究の対象となっている残りの23ケースの分析に際しての視点が2・3見出された。

第1に、2事例を通じて両親が場面に応じて役割を分担する様子が観察され、しかも食事場面で子どもとほとんど相互交渉のなかった方の親が統制課題場面では非常に積極的に子どもに関与し、逆に食事場面で主に子どもと関わっていた親が統制課題場面では一歩退いた形で関わったのであるが、このような役割分担は他のケースにおいても共通して見られるのであろうか。また、どのような親がどのような場面で子どもに対して主として関わるのだろうか。食事場面の分析で言及したように、母親が主として関わっている場合と父親が関わっている場合とでは話題の内容が明らかに異なり、そのことは子どもの認知発達に大きく影響すると考えられる。さらに父親と母親の子どもに対する関り方が質的に異なるものであるとするならば、統制課題場面でどちらの親が子どもと主として相互交渉を行なうかということも子どもの認知発達に重大な影響を及ぼすのではないだろうか。

第2に、102は同種の発達測度間ではほぼ一貫した得点を得ているのに対し、104はあまり時を経ないで実施された同一のテストにおいてかなりの変動が見られたが、表-4で初年度の対象児の発達の諸測度の結果を総覧すると、この2事例と同様に非常に一貫性の高い群と変動性の高い群とに分けることができそうである。それぞれの群の子どもたちが彼らの両親とどのような相互交渉を行なっているのだろうか。2事例の分析結果からは同一の発達測度で一貫性の高かった子どもの母親は統制度の異なる場面で一貫した態度を保ち、変動の激しかった子どもの母親は場面によって態度が著しく変化することが明らかになったわけであるが、果してこのことが一般性を持ち得るのであろうか。

以上の問題点を今後解明するためにはさらに現実の対象の実態に適合した分析枠の検討も必要とされるであろう。

最後に、われわれのこのような研究に非常な理解を示し、家庭の中まで入り込むことをころよく承諾して下さい下さった被験者の方がたに心から感謝の意を表します。

References

- 1) Bronfenbrenner, U. Developmental Research, Public Policy and the Ecology of Childhood. *Child Development*. 1974, 45, 1-5.
- 2) Miyake, K., Wakai, K., Tajima, N., Hamana, T., Itoh, N., Gotoh, M., and Usui, H. A Longitudinal Study on Mother-Child Relationship and Child's Behavioral Development. *Annual Report, Research and Clinical Center for Child Development, Hokkaido University*. 1977-78, 1,

1-8.

- 3) Lewis, M. & Rosenblum, L. (eds.) *The Effect of the Infant on Its Caregiver: The Origins of Behavior*. Vol. I. Wiley, 1974.
- 4) Bell, R. Q. & Harper L. V. *Child Effects on Adults*. Lawrence Erlbaum, 1977.
- 5) Lamb, M. E. (ed.) *The Role of the Father in Child Development*. Wiley, 1976.
- 6) Lynn, D. B. *The Father: His Role in Child Development*. Brooks/Cole, 1974.

付録 A

家庭訪問評定項目

A. 父・母の行動評定項目

(I) 自律訓練

① 自律行動の促進

- 1→子どもが自分でできそうなことでも、つい手を出して手伝ってしまう。
- 7→自分でできそうなことは、自分でさせるようにする。(玩具など散らかしたものは、自分で片づけさせるようにする。)

② 家事の分担

- 1→食事の用意、片づけなどの家事の一部を子どもにさせることはしない。
- 7→子どもに家事の一部を分担させたり、手伝わせるようにしむける。

(II) 認知的環境

③ 場面の構造化

- 1→子どもの活動が促進されるように場면을構造化しない。
- 7→子どもが自分で考え、自分で決断することをしやすくするように示唆を与えて、場면을構造化する。

④ コミュニケーションの明瞭さ

- 1→コミュニケーションは、状況や文脈に依存する程度が大きい。
- 7→何を要求し、何のことをさしているのかが即座に子どもが理解できるようなコミュニケーションである。

⑤ 言語的相互交渉の量

- 1→子どもとの会話が非常に少ない。
- 7→子どもとの言語による相互交渉が非常に多い。

⑥ 相互交渉に対する促進的な働きかけ

- 1→子どもとの相互交渉(言語、非言語)が生じやすく、また発展しやすくさせるような働きかけが非常に少ない。
- 7→終始、相互交渉を発展させようとする働きかけがなされている。また、そのような雰囲気をつくろうと試みている。

⑦ 言語による補充

- 1→子どもが不十分な表現や、誤った表現をしても、それを修正してフィード・バックさせるようなことはしない。
- 7→子どもが不十分な表現や、誤った表現をした場合にそれを言い足したり、完全な表現にしてフィード・バックさせる。

⑧ 子どもに対する配慮

- 1→子どもの能力、動機、興味に無頓着に子どもに接する。
- 7→子どもの能力、動機、興味を十分配慮して、子どもの活動が促進されるようにする。

(III) 制限・統制

⑨ TV視聴に対する制限

1→子どもの見たい時間に、見たい番組を自由に見せている。

7→子どもが見る番組や時間に対して強い制限がある（ある時刻から見てはいけないとか、ある番組は見てはいけない等のきまりがある）。

⑩ 食事時の制限

1→食事中に大声で話したり、立って歩いたりしてもほとんど禁止したり、制限しない。

7→食事のマナーにうるさく、いろいろな禁止や制限事項を設けている。

⑪ 就寝時間の厳守

1→子どもの寝たい時にねせる。決まった就寝の時刻を過ぎても気にしない。

7→決まった就寝の時刻を厳しく守らせようとする。

⑫ 指示・命令

1→子どもを指示や命令によって動かすことをしない。

7→たえず子どもに対して、一方的な指示や命令を与え、その通りにさせようとしている。

⑬ 制限・統制

1→子どものしたい事を好きなようにさせておく。子どもが余程の事（いたずら）をしない限り、禁止したり制限する事はない。

7→子どもの活動を、たえず統制したり制限したりする。

(IV) 親の自信

⑭ リラックス

1→終始、観察者のことが気になる様子であり、家族内でのふるまいや、人間関係がぎくしゃくした感じを与える。

7→観察者の存在が全く気にならない様子であり、家族との人間関係において、全くリラックスした雰囲気である。

⑮ 確信

1→子どもが指示に反抗したり、従わなかった時には、狼狽し、それをすぐに撤回したりする。

7→子どもが指示に反抗したり、従わなかった時にも、毅然とした様子で対処し、撤回する素振りを見せない。

(V) 暖かさ（と冷たさ）

⑯ 賞賛

1→子どもが良い事をしてもうなずいたり「ああ、そう」という程度のあいづちにとどめ、めったにほめることをしない。

7→子どもの些細な行ないに対しても、よくほめる。

⑰ 子どもとの一体感

1→子どもから、detouch しており、子どもが少々よい行ないをしても、大してほめない。一方、悪い行ないに対しても、叱ることが少ない。

7→子どもに強い attachment を示し、つねに子どもの行動や活動によって大きな影響をうける。

(VI) Enforcement の強制力

⑱ 強制力

1→子どもが親の指示や命令に従わなくても、それ以上、強い指示や命令をすることがない。

7→子どもが親の指示や命令に従わない時は、より強い指示や命令をだして、どうしても従わせようとする（成功、失敗は問わない）。

⑲ Control strategy としての言語優位

1→子どもが何かいけないことをしていたのを見た時は、黙って、取りあげたり、止めさせるような動作をする。

7→そのような時は、言葉のみによって止めさせようとする。

(VII) その他

⑳ 子どもに対する応答性

1→子どもの言動に対して、全く応答しない。子どもの申し出、呼びかけ、等の働きかけには無頓着に自分の作業に従事する。

7→子どもの言動に対して、非常に応答的である。子どもの申し出、呼びかけ、等の働きかけに対してよく応ずる。ただし、それに従う、従わないは問わない。

㉑ 子どもとの心理的距離

1→子どもとの心理的距離が大きい。子どもの行なっていることには、ほとんど関与しないで、親のペースで動いている。

7→子どもとの心理的距離が小さい。子どもとは、できるだけ一緒にいて、子どもの行なっていることに深く関与しようとする。

B. 両親の行動評定項目

(I) 家庭内の調和

㉒ 家庭内の調和

1→夫婦間あるいは他の家族成員（祖父母など）間において、目に見える、見えないは別として、しっくりしない雰囲気がある。

7→おだやかで良く調和しており、お互いにイキが合った雰囲気の家庭である。

(II) 優位性

㉓ 優位性

1→日常の子どもとの相互交渉では、母親の方で常に先取りし、何らかの決定をなす時には、母親が決定権をもつ。

4→父母の相互交渉の先取の割合はだいたい半々である。

7→相互交渉は常に父親の方で先取り、あるいは口火を切り何らかの決定をなす時には父親が決定権をもつ。

(III) 夫婦の心理的空間

㉔ 夫婦中心の心理空間

1→会話や相互交渉は、常に子どもを介在させるものばかりである。夫婦だけの心理的空間というのはほとんど存在しない。

5→子どもを介在させない夫婦だけの会話、相互交渉が多い。子どもとは別の夫婦だけの心理的空間がはっきりと存在している。

(IV) Policy の相違と葛藤

㉕ しつけにおける意見の食い違い

1→しつけのしかたについて、父・母の間でやり方や意見の食い違いが全くみられない。

7→しつけのしかたについて、父・母の間で食い違ったり対立したりする事が多い。

C. 子どもの行動評価項目

(I) 知的活動・好奇心

① 活動における注意時間の幅

1→あることに興味をもっていても、容易にまわりの影響をうけて気が転じる。

長い間、あるひとつのことに従事している事がない。

7→いったんある事に興味をもったり、はじめたりすると、長続きする。長時間それに従事し、ちょっとした妨害では中断されることはない。

② 知的好奇心

1→あれこれと聞いたり、珍しいものに近づいたり、いじったりすることがない。概して、好奇心に乏しく、興味をもつ対象が極めて限定されている。

7→知るためにあれこれと質問することが多い。珍しいものが見つかるとすぐにそれに近づいていったり、いじったりする。興味をもつ対象の幅が広く、何にでも興味を示す。

③ 言語的相互交渉の始発

1→専ら、親の側からの言語的な働きかけに対して応答する形での言語的相互交渉である。

7→言語的な相互交渉の開始者は、専ら子どもの方である。

④ 熟慮性

1→あれこれと考えるよりも先に行動をおこす。何かに着手するときは素ばやいが、その途中で失敗してやり直したりすることが多い。

7→何かをはじめる時には、よくひとりごとをつぶやくとか、できるだけよく考えて行動する。

(II) 達成・自成的行動

⑤ 自己信頼

1→きわめて、親に対して依存的であり、いつも助力や保護を求めようとする。

7→きわめて、自己依存的で、何事でも自分の力でできることを示そうとする。少々めんどろな事に直面しても、すぐに親を呼ぶことはしない。

⑥ 自己充足性

1→自分ひとりでは何をしたらよいか考えることができない。親がいて何をすべきかを指示したり、示唆しなければ何もできない。行動の動機づけは全て親からの賞賛等外的なものである。

7→ひとりで楽しく遊んだり、仕事をしたりすることができる。もしも、そこに親がいなくてもこの子どもの活動が十分に発展されることが推測される。行動の動機づけは、自分自身の中にあるように思われる。

⑦ 達成の誇示

1→何かむずかしいことができたり、知っていてもそれを、自慢げに見せたり、話したりすることはない。

7→自分がいろいろなことを知っていたり、いろいろなことができることを自慢したり、

すすんでさし示したりする。

⑧ 自立的判断

1→何かを行なう時は、常に親の顔色をうかがったり、親の是認、ないしは、不承認の素振りを見て行動する。

7→何かを行なう時は、全く自分の判断で親の顔色をみないで行なう。

(III) 親に対する応答性

⑨ 父親に対する応答性

1→父親の言動に対して、全く応答しない。父親の申し出、提案、指図などには無頓着に自分の作業に従事する。

7→父親の言動に対して、非常に応答的である。父親の申し出、提案、指図に対してよく応ずる。ただし、それに従う、従わないは問わない。

⑩ 母親に対する応答性

1→母親の言動に対して、全く応答しない。

7→母親の言動に対して、非常に応答的である。

付録 B

幼稚園教師評定項目

① 課題の取り組み方

- 1→毎日の保育のプログラムや設定された活動に対して乗り気でない。いつもつまらなさそうな様子ですごしており、仕方なしになにかをやっているという感じである。
- 5→毎日の保育のプログラムや設定された活動に対して積極的に取り組む。いつも生き生きとして、これらのことに大いに乗り気になって参加してくる。

② 粘りづよさ

- 1→何かの活動や作業を行なっていて、少しでも難しい問題にぶつかったり、ゆきづまりかけたり、めんどうになるとすぐに投げ出してしまう。
- 5→何かの活動や作業を始めると、それがめんどうなことでも、手間のかかることでもなし遂げるまで粘りづよく行なう。

③ 注意の維持

- 1→今あることをしていたかと思うとじきに別のことを始めるというように、容易にまわりの影響を受けて気が転じる。とても気が散りやすい。
- 5→いったん何かを始めると、それに集中でき、まわりが少々騒がしくても、妨げられることがない。

④ 熟慮傾向

- 1→教師に質問された時に、十分に考えないで思いつきで答えたり、質問を誤って理解して的外れな答えをすることが多い。(早とちりして答えてしまうことが多い。)
- 5→自分の答えに確信がもてなければ、なかなか手をあげて発表しようとはしない。自分の答えが正しいか、質問の意味を理解しているかなどよく考えてから発表する。

⑤ 情報探索

- 1→自分の知らないことを聞いたり、見たことのないものを目にしてもそれが何であるかたずねたり、調べたりすることはない。
- 5→知らないことや、見たことのないようなものに出会うとそれが何であるのか積極的にたずねたり、自分で本などを探して調べようとする。

⑥ 探索行動(好奇心)

- 1→まわりに新しいもの、珍しいもの見たことのないもの、知らないものがあったとしても(提示されても)、それに近づいて行って手でいじろうとしたり、それが何であるかをたずねたりすることがない。
- 5→珍しいもの、見慣れぬものを見るとすぐに近づいて行って触れてみたり、調べたり質問したりすることが多い。

⑦ 達成志向(設定保育の場面一運動を除く5領域)

- 1→毎日のいろいろな設定された課題に対して、精一杯がんばろうとはしない。ある作業や課題が上手にできても、できなくても全くといっていい程気にしない。
- 5→できるだけよいものにしよう(よい絵をかこう、上手にうたおう…etc)として精一杯がんばる。うまくいかなかったりすると非常にくやしがることが多い。＜結果として

上手なものができかどうかは問わない>

⑧ 達成志向 (運動・スポーツ)

1→運動やスポーツをしている時に全力を尽してがんばろうとはしない。うまくできなかったり、失敗してもそれを気にしたり、がっかりしたりすることがほとんどない。

5→運動やスポーツをしている時は、いつも全力を尽してがんばる。自分がうまくできかどうかをいつも気にかけ、失敗すると非常にくやしがり、成功すると大喜びをする。

⑨ 達成志向 (リーダー・シップ)

1→幼稚園でのいろいろな活動や係の仕事などでは、いつも誰かの後ろについて何かをやる。

5→いろいろな活動や係の仕事などでは、率先して働こうとし、積極的にリーダーになろうとする。(実際にリーダーになる、リーダーとして有能であるか否かは、ここでは問わない。)

⑩ 競争意識

1→工作や課題の出来ばえを他人と比べたり、相手と競って何かの活動をする事が無い。

5→自分の出来ばえをいつも他の子どもと比べたり、それについて競争することが多い。
(他人、ことにライバルをつねに気にして、競争を伴うような遊びは夢中になる。)

⑪ 創造性

1→毎日の遊びや、いろいろな活動のなかで行なうことは、誰もがやるようなありふれたものが多い。

5→他の子が気がつかないような新しいやり方を工夫したり、独創的なものを作ったりする。(ゲームのルールを変えてみる。工作などでとても創造的なものを作る。)

⑫ 独立性

1→教師や仲間に対してきわめて依存的であって、ちょっとしたこと(当然自分の力でできること)でも、すぐに聞きに行ったり、手伝ってもらったりする。

5→少々自分の手に余ることで、教師や仲間の力を借りずに自力でしようとする。

⑬ 自己主張

1→自分の考えや意見を述べる事がきわめて少ない。仲間との話し合いでは意見をださずに黙っていることが多く、食い違いが生じてもすぐに相手に譲る。

5→自分の考えや意見を積極的に出し、反対意見に出会ってもなかなか譲らない。

⑭ 自発的行動

1→何かの活動や作業をする時には、誰かに指図されなければ何をしたらよいのか分らないままに過ごすことが多い。

5→教師や仲間から指図されなくてもすすんで活動や作業を行なったり、自発的に自分の問題を見つけてきたりする。

⑮ 社交性

1→新しい友達を作ることが苦手である。なかなか新しい友達が出来ない方である。

5→誰とでもすぐに仲良しになる。クラスの人々とすすんで友達になろうとする。(幼稚園)

⑯ リーダー・シップ

1→毎日の活動ではいつも誰かの後について何かをする方であり、その子の存在が全く目立たない。

5→いつもリーダーになり、他の子どもはその子の後について何かをすることが多い。

⑰ 道徳的行動

1→良心とか、内面的な道徳判断の基準がまだ出来上がっていない。(何か誤ったことをして、とがめられてはじめて自分のしたことの意味や、誤った行ないに気づくことが多い。)

5→強い良心や、しっかりとした道徳判断の基準をもっていて、悪いと思う行ないはしない。

⑱ 愛他的行動(思いやり)

1→常に自己中心的で、他者の見方や立場にたってものごとを考えることが出来ない。(他人の困ることをしたり、小さい子どものために自分が少々損をしても譲るということが全くない)

5→いつも他者の見方や立場になって、ものごとを考える方である。(仲間が困ったことになつたのを見るとすすんで助けたりする。)

⑲ 幼稚園における適応

1→幼稚園では、いつも不安な様子であり緊張していて、毎日幼稚園に来るのがつまらなさそうである。

5→その中ではいつものびのびとしている。幼稚園に来るのが楽しい様子であり、その中に完全にとけこんでいる。

付録 C

児童 (小学校場面) の行動評定項目

記入上の注意

- 1) 各項目の両極 (1 と 5) の記述をよく読んで下さい。そして、それぞれの子どもについて、各項目の行動特徴の程度に応じて 5 段階で評定して下さい。
 - 1 の記述内容に非常によくあてはまる……1
 - 1 の記述内容にかなり (大体のところ) あてはまる……2
 - 1 の記述内容に普通程度 (クラスの全体からみて)……3
 - 5 の記述内容にかなり (大体のところ) あてはまる……4
 - 5 の記述内容に非常によくあてはまる……5
- 2) 各項目について評定する時は、あまりつっ込んで考えないで、先生の最初に頭に浮かんだ印象にもとづいて判断して下さい。
- 3) ひとりの子どもについて、項目 1 からおしまいまで行なうのではなく、ひとつの項目について対象となっている子ども全員について評定し、次の項目以下についても同様に実施して下さい。
- 4) どなたとでもご相談なさらずに、先生おひとりで記入して下さい。

A. 知的教科 (国算社理) の学習場面における行動

① 課題の取り組み方

1→学習課題や作業への取り組みが方が消極的である。授業中はつまらなさそうな様子ですごしたり、課題を仕方なしに、つまらなそうに行なっている。

5→学習課題や作業に積極的に取り組む。授業中は生き生きとし、これらのことに大いに乗り気になって参加してくる。

② 粘りづよさ

1→学習課題や作業を行なっていて、少しでも難しい問題にぶつかったり、ゆきづまりかけたり、めんどうになると、すぐに投げ出してしまう。

5→なかなかあきらめない。簡単に解けない問題や手間のかかる作業でもなし遂げるまで止めない。

③ 注意の維持

1→今あることをしていたかと思うと、じきに別のことを始めるというように、容易に周囲の影響を受けて気が転じる。

5→いったん何かを始めると、それに集中でき、周囲が少々騒がしくても妨げられることがない。

④ 熟慮傾向

1→教師に質問された時に十分に考えないで思いつきで答えたり、質問を誤って理解して、的外れな答えをすることが多い (早とちりをして答えることが多い)。

5→自分の答えに確信がもてなければ、手をあげて発表しようとししない。自分の答えが正しいか、質問の意味を理解しているかなどよく考えてから発表する。

⑤ 情報探索

- 1→授業中にわからないことや、不たしかなことがあっても、仲間や教師にたずねたり、図書で調べることがない。
- 5→授業中にわからないことや、不たしかなことにであうと、すぐに仲間や教師にたずねたり、図書で調べることが多い。

⑥ 探索行動(好奇心)

- 1→まわりに新しいものや、見たことのないもの、知らないものがあっても(提示されても)それに近づいていったり、手でいじろうとしたり、それが何かをたずねたりすることがない。
- 5→珍しいもの、見慣れないものを見ると、すぐに近づいていって触れてみたり、調べたり、質問したりすることが多い(社会見学や遠足などで新たな場所に行くと、これが何かをさかんに質問し、近づいていっては、いじったり調べたりすることが多い)。

⑦ 関係づけ

- 1→授業中に前に習ったことや、既に知っていることと食いちがったり、矛盾したこと(実際にはそうでなくても、子どもにはそのように感じられること。あるいは教師の側の「ゆすぶり」的な発問など)を聞いても、不思議に思ったり、質問したりすることはない。
- 5→新しいことを見聞きするときに、既に知っていることや前に教えられた事と関連づけて考えようとする。そして、食い違いに気づいたり、疑問をもつことが多い(例、「～だから～じゃないの?」、「～も～でしょう」、「～なのに、どうして～なの」などの表現の質問や発言が多い)。

⑧ 達成志向(知的学習場面)

- 1→知的教科の学習において、全力を尽してがんばることはしない。悪い点をとったり、問題を解けなくてもほとんど気にしない。
- 5→知的教科の学習において、できるだけよい成績をとろうとして全力を傾ける。悪い点数だったり、問題が解けなかったりすると非常にくやしがる人が多い。

⑨ 達成志向(運動・スポーツ)

- 1→体育の時間や運動やスポーツをしている時に全力を尽してがんばることはしない。うまくできなくても、失敗してもがっかりしたり気にしたりすることがほとんどない。
- 5→体育の時間や運動、スポーツをしている時にはいつも全力を尽してがんばる。自分がうまくできるかどうかをいつも気にかけ、失敗すると非常にくやしがり成功するととても喜ぶ。

⑩ 達成志向(芸術、音楽、図工)

- 1→音楽や図工の時間には全力を尽してがんばることはしない。
- 5→音楽や図工の時間にはいつも全力を尽してがんばる。

⑪ 達成志向(リーダーシップ)

- 1→学級での活動や係の仕事などで率先して行なおうとしたり、リーダーになろうとすることは全くない。
- 5→学級での活動や係の仕事などでは、率先して働こうとし、積極的にリーダーになろうと努める(実際のところ、リーダーとなるとか、リーダーとして有能であるか否かは

ここでは問わない)。

B. 学級での生活全般における行動特徴

⑫ 競争意識

- 1→学習の成績やスポーツや運動の成績を他人と比べたり、競争することがない。
- 5→学習の成績やスポーツや運動の成績をいつも他人と比べたり、それについて競争をすることが多い(例、テストでは他人の成績を非常に気にかけ、スポーツでは競争を含むものになると大張切りになる)。

⑬ 創造性

- 1→遊びやいろいろな活動で行なうことはありふれたものばかりである。
- 5→ものごとの新しいやり方を工夫したり、新しいものを作ったりする。他の子どもがやっているのと少しちがった遊び方を工夫したり、やり方を少し変えて違ったものを作ったりする(例、ゲームで新たなルールをつくる。工作の時にはかなり独創的なものを作る)。

⑭ 独立性

- 1→教師や仲間に対して依存的であって、ちょっとしたこと(当然自分でできること)でも、すぐに聞きに行ったり、手伝ってもらったりする。
- 5→少々自分の手に余ることででも教師や仲間に頼らずに自力でしようとする(例、仲間の間でのケンカがあった時でもすぐに教師を呼んだりしないで、自分で解決しようとするなどのことも含む)。

⑮ 自己主張

- 1→自分の考えや意見を述べるのがきわめて少ない。仲間で計画をたてたり、相談して意見が食い違った時には、すぐに相手に譲る。
- 5→自分の考えや意見を積極的に発表し、反対意見に出会っても、なかなか譲歩しない。

⑯ 自発的行動

- 1→仲間で学習したり(協同学習、相談)、作業する時には誰かに指図されなければ、何をしたらよいのか分からないままにすごすことが多い。自分からすすんで計画をたてたり、何かを率先して始めることがない。
- 5→教師から指図されなくても、率先して課題を遂行したり、自分からすすんで問題を見つけてきては自発的に取り組むことが多い。

⑰ 社交性

- 1→新しい友達を作ることが苦手である。なかなか新しい友達ができない方である。
- 5→誰とでもすぐに仲良しになる。クラスの人々とすすんで友達になろうとする。

⑱ リーダーシップ

- 1→グループでの活動(学習・遊び・係活動)では常にフォロアー(追従者)であり、その中ではその子どもの存在が全く目だたなくなってしまう。
- 5→グループでの活動(学習・遊び・係活動)ではいつもリーダーになったり、まとめ役になる。

⑲ 道徳的行動

- 1→良心とか、内面的な道徳判断の基準がまだできあがっていない。(何か誤ったことをして、とがめられ、はじめて自分のしたことの意味や誤った行ないに気づくことが多い。)

5→強い良心やしっかりした道徳判断の基準をもっていて、悪いと思う行為はしない。

㊸ 愛他的行動（思いやり）

1→常に自己中心的で、他者の見方や立場になってものごとを考慮することが出来ない。

（ex, 他人の困ることをしたり小さい子どものために自分が少々損をしても譲るということが全くない。）

5→いつも他者の見方や立場にたってものごとを考慮する方である。（ex, 仲間が困ったことにであったのを見ると積極的に援助し、自分が少し損をしても相手に譲ったりする。）

㊹ 学級集団に対する適応

1→学級では、いつも不安な様子であり、緊張していて、学校に来るのがつまらなさそうである。

5→学級の集団の中では全くのびのびとしている。学校に来るのが楽しい様子で、学級の中によく溶けこんでいる。

付録 D

実験室場面の行動評定項目

I. 父—子関係場面（ブロックスタッキング）

父親の行動

① 課題達成への圧力（統制課題場面、自由課題場面）

1→この場面は一種の遊びとして受け止めているかの如くにふるまっている。

7→この場面は子どもに対する知的挑戦だと受けとめ（子どもの知能や有能さを調べるためのもの）、子どもができるだけうまくやるようにと圧力をかける。

② 援助（統制課題場面、自由課題場面）

1→明らかに子どもが困っている時や、行き詰って考え込んでいる時でもなかなか手助けをしない。

7→子どもが少しでも行き詰ったり、難しそうな気配を見せるとすぐに手助け（ことば、実際に手を出すなど）をする。

③ 賞賛（統制課題場面、自由課題場面）

1→子どもがかなり苦勞して仕上げたり、難しい事をなし遂げた時でもほめることをしない。

4→feed-back レベル以上の応答をしない（できたのを見てうなずく、「そう」などと言って是認する）。

7→子どもがちょっとした事ができた時にもすぐほめる。

④ 批判、叱責（統制課題場面、自由課題場面）

1→子どもが全く失敗してしまったり、うまくできなくても責めたり、批判したりしない。

4→feed-back レベル以上の応答をしない（子どもに対して中性的応答をする。受容するのでも批判するのでもない）。

4→子どものわずかな失敗や間違いに対してもすぐに責めたり、批判したりする。

⑤ 緊張（統制課題場面、自由課題場面）

1→きわめて平静にふるまっている。くつろいだ雰囲気子どもと接している。

7→きわめて堅くなっており、動作や態度がぎこちなく見える（声を押しこらして話す、表情がこわばって見える等）。

⑥ 子どもに対する配慮（統制課題場面、自由課題場面）

1→子どもの能力、動機、興味に無頓着に子どもに接する（子どもが何をしたいのか、どんなレベルまでのことができるのか等の子どもの内的な条件に拘らず相互交渉する。）

7→子どもの能力、動機、興味に十分配慮して子どもの活動が促進、展開されるように働きかける。

⑦ 自我関与度（統制課題場面、自由課題場面）

1→冷静な観察者のように子どもと接していて、子どもの取り組みに対して感情的反応をする事がない。

7→子どもの取り組む課題（ブロックスタッキング）があたかも自分に対して課せられているかの如くに感じて深く関与している（子どもがうまくできると喜び、行き詰

たりすると自分の事のようにはらはらす等)。

⑧ 情報提供 (統制課題場面, 自由課題場面)

1→子どもに与える情報の量が非常に少ない。

7→子どもに非常に多くの情報を与える。

⑨ 情報の性質 (統制課題場面, 自由課題場面)

1→子どもに提供する情報が殆ど具体的, specific である (特定の積木, 特定の積み方等)。

7→子どもに提供する情報が殆んど Global で, 全体的な積み方のストラテジーにかかわる情報が多い (あわてるな, 安定するように, 土台を太く等)。

⑩ 課題提示の仕方 (自由課題場面)

1→子どもの取り組むべき課題をはじめから決めて押しつける感じが強い (どんなモデルに決めるか, 何をつくるかについて母親の方の考えを押しつける)。

7→子どもに自由に課題に取り組ませ全く押しつけるようなことはしない。

⑪ 課題の共有度 (自由課題場面)

1→父, 子それぞれが平行的に何かを作っている。相互に無関係に活動している。

4→子どもの作っているものを父親は黙って見守っている。言葉かけはするが積極的に子どもの活動に介入する性質のものはない。

7→父, 子が協同でひとつのものを作っている (実際に道具的な援助や分業の他に手出しはしないが積極的に advice することも含む)。

⑫ 相互交渉における主導権 (自由課題場面)

1→この場面では子どもに主導権をとらせ子どもの行動とか発話を受けて応答する方である。

4→父, 子いずれが主導的であるかは決められない。同じくらいである。

7→父親が主導権をとり, 子どもが次に何をするのかを先取りして子どもの行動を方向づける。

子どもの行動

① 熟慮傾向 (統制課題場面, 自由課題場面)

1→どんな具合に作るのかをよく考えずに作り始めることが多い。取り組み方は試行錯誤的になされる事が多い。

7→どんなものを作るのか決めるのに時間がかかりブロックを選ぶにも慎重でひとつずつ考えながら組み立てる。

② 粘り強さ (統制課題場面, 自由課題場面)

1→ちょっと難しいことにぶつかったり, つまらなくなるとすぐにやっていることを放棄してしまう。

7→なかなかあきらめない。難しいことにぶつかっても最後まで頑張る。

③ 応答性 (統制課題場面, 自由課題場面)

1→父親の言動に対して応じることがほとんどない (子どもは父親の言動に対してほとんど影響を受けない)。

7→父親の言動に対して非常によく応ずる (肯定, 否定は問わない)。

④ 課題への取り組み方 (統制課題場面, 自由課題場面)

1→課題への取り組み方は消極的である。あてがわれたからある時間ここで過さなければ

いけないので仕方なしに、つまらなそうに行なっている。

7→課題に積極的に取り組む。この課題（ブロックスタッキング）が非常に楽しい様子である。

⑤ 自信（統制課題場面、自由課題場面）

1→自分のやっている事に心もとない様子である。モデルを選ぶ時でもできるかどうか不安な素振りを見せ、やっている間じゅう何度も躊躇したりする。

7→自分のやる事が必ずできるものと確信している様子である。（目標の高低は問わない）

II. 母—子関係場面（レゴブロック）

母親の行動

① 課題達成への圧力（統制課題場面、自由課題場面）

1→この場面は一種の遊びとして受けているかの如くにふるまっている。

7→この場面は子どもに対する知的挑戦だと受けとめ（子どもの知能や有能さを調べるためのもの）、子どもができるだけうまくやるようにと圧力をかける。

② 援助（統制課題場面、自由課題場面）

1→明らかに子どもが困っている時や、行き詰って考え込んでいる時でもなかなか手助けをしない。

7→子どもが少しでも行き詰ったり、難しそうな気配を見せるとすぐに手助け（ことば、実際に手を出すなど）する。

③ 賞賛（統制課題場面、自由課題場面）

1→子どもがかなり苦勞して仕上げたり、難しいことをなし遂げた時でもほめることはしない。

4→feed-back レベル以上の応答をしない（できたのを見てうなずく、「そう」などと言って是認する）。

7→子どもがちょっとした事ができた時にもすぐにほめる。

④ 批判、叱責（統制課題場面、自由課題場面）

1→子どもが全く失敗してしまったり、うまくできなくても責めたり、批判することをしない。

4→feed-back レベル以上の応答をしない（子どもに対して中性的な応答をする。受容するので批判するでもない）。

7→子どものわずかな失敗やまちがいに対してもすぐに責めたり、批判したりする。

⑤ 緊張（統制課題場面、自由課題場面）

1→きわめて平静にふるまっている。くつろいだ雰囲気でも子どもに接している。

7→きわめて堅くなっており、動作や態度がぎこちなく見える（声を押しこらして話す、表情がこわばって見える）。

⑥ 子どもに対する配慮（統制課題場面、自由課題場面）

1→子どもの能力、動機、興味に無頓着に子どもに接する（子どもが何をしたいのか、どんなレベルまでの事ができるのか等の子どもの内的条件に全く拘らず相互交渉する）。

⑦ 自我関与度（統制課題場面、自由課題場面）

1→冷静な観察者のように子どもと接していて、子どもの取り組みに対して感情的反応をすることがない。

7→子どもの取り組む課題(レゴブロック)が、あたかも自分自身に対して課せられているかの如く感じて深く関与している(子どもがうまくできると喜び、行き詰ったりすると自分の事のようにはらはらする)。

⑧ 課題提示の仕方(自由課題場面)

1→子どもの取り組むべき課題をはじめてから決めて押しつける感じが強い(どんなモデルに決めるか、何を作るかについて母親の方の考えを押しつける。)

7→子どもに自由に課題に取り組ませ、全く押しつけるようなことはしない。

⑨ 課題の共有度(自由課題場面)

1→母、子それぞれが平行的に何かを作っている。相互に無関係に活動している。

4→子どもの作っているものを母親は黙って見守っている。言葉かけはするが積極的に子どもの活動に介入する性質のものではない。

7→母、子が協同でひとつのものを作っている(実際に道具的な援助や分業の他に、手出しはしないが積極的に advice することも含む)。

⑩ 相互交渉における主導権(自由課題場面)

1→この場面では子どもに主導権をとらせ、子どもの行動とか発話を受けて応答する方である。

4→母、子いずれが主導的であるかは決められない。同じくらい。

7→母親が主導権を取り、子どもが次に何をするのかを先取りして子どもの行動を方向づける。

子どもの行動

① 熟慮傾向(統制課題場面、自由課題場面)

1→どんな具合に作るのかをよく考えずに作り始めることが多い。作り方は試行錯誤的になされる事が多い。

7→どんなものを作るのか決めるのに時間がかかり、レゴを選ぶにも慎重でひとつずつ考えながら組み立てる。

② 粘り強さ(統制課題場面、自由課題場面)

1→ちょっと難しい事にぶつかったり、つまらなくなるとすぐにやっている事を放棄してしまう。

7→なかなかあきらめない。難しい事にぶつかっても最後まで頑張る。

③ 母親からの独立(統制課題場面、自由課題場面)

1→ちょっと行き詰ってもすぐに母親の方を見たり、助けを求めたりする。

7→かなり困難に直面しても母親に助けを求めることはしない。

④ 緊張(統制課題場面、自由課題場面)

1→すっかりくつろいでおり、場面を意識することがない。

7→きわめて堅くなっており、動作や態度がぎこちなく見える。

⑤ 独創性(自由課題場面)

1→誰もがやるような事をする。自分で考え、工夫するところがない。

7→新たな視点からものを見る。自分で考え、工夫して自分独自のやり方でものごとをやろうとする(モデルにないものを考えて作ったり、モデルのものに何かを加えて作りかえたりする)。

- ⑥ 好奇心 (統制課題場面, 自由課題場面)
 - 1→好奇心に乏しく、いろいろな事に興味を示すことがない (母親の指示通りに従い、いろいろな事を尋ねたり指示以外の事をしてみることがない。
 - 7→好奇心が旺盛でいろいろな事に興味や関心を示す。何でも聞いたり、あれこれと試みたりする。
- ⑦ 応答性 (統制課題場面, 自由課題場面)
 - 1→母親の言動に対して応じる事が殆んどない (子どもは母親の言動に対してほとんど影響を受けない。)
 - 7→母親の言動に対して非常によく応ずる (否定, 肯定は問わない)。
- ⑧ 自己充足性 (統制課題場面, 自由課題場面)
 - 1→ひとりでは何をしたらよいか考える事ができない。自分自身の中に源泉がないように見える (母親が指図しなければ自分では何をするのか決められない。自分1人では何かをしてある時間をすごすことはできないように思われる)。
 - 7→ひとりで楽しく遊んだり、仕事をしたりすることもできる。自分自身の所産で喜ぶ (母親がいなくても子どもの活動は展開していく事が推測される)。
- ⑨ 課題への取り組み方 (統制課題場面, 自由課題場面)
 - 1→課題への取り組み方は消極的である。あてがわれたからある時間ここで過ぎなければいけないので仕方なしにつまらなそうに行なっている。
 - 7→課題に積極的に取り組む。この課題 (レゴブロック) が非常に楽しい様子である。
- ⑩ 自信 (統制課題場面, 自由課題場面)
 - 1→自分のやっている事に心もとない様子である。モデルを選ぶ時でもできるかどうか不安な素振を示し、やっている間じゅう何度も躊躇したりする。
 - 7→自分のやる事が必ずできるものと確信している様子である (目標の高低は問わない)。

III. 父—母—子関係場面

父親, 母親の行動

- ① 課題達成に対する圧力 (統制課題場面, 自由課題場面)
 - 1→この場合は一種の遊びとして受けとめているかの如くにふるまっている。
 - 7→この場面は子どもに対する知的挑戦 (子どもの知能や有能さを調べるためのもの) と受け止めて、子どもができるだけうまくやるようにと圧力をかける。
- ② 援助 (自由課題場面)
 - 1→明らかに子どもが困っている時や行き詰って考え込んでいる時でもなかなか手助けをしない。
 - 7→子どもが少しでも行き詰ったり、難しそうな気配を見せるとすぐに手助け (ことば, 実際に手を出すなど) をする。
- ③ 賞賛 (統制課題場面, 自由課題場面)
 - 1→子どもがかなり苦勞して仕上げたり、難しい事をなし遂げた時でもほめることはしない。
 - 4→feed-back レベル以上の応答をしない (できたのを見てうなずく, 「そう」などといって是認する。
 - 7→子どもがちょっとしたことができた時にもすぐにほめる。

④ 批判, 叱責 (統制課題場面, 自由課題場面)

1→子どもが全く失敗してしまったり, うまくできなくても責めたり, 批判することをしてしない。

4→feed-back レベル以上の応答をしない。

7→子どものわずかな失敗や間違いに対してもすぐに責めたり, 批判したりする。

⑤ 緊張 (統制課題場面, 自由課題場面)

1→きわめて平静にふるまっている。くつろいだ雰囲気子どもと接している。

7→きわめて堅くなっており, 動作や態度がぎこちなく見える (声を押し殺して話す, 表情がこわばって見える)。

⑥ 子どもに対する配慮 (統制課題場面, 自由課題場面)

1→子どもの能力, 動機, 興味に無頓着に子どもに接する (子どもが何をしたいのか, どんなレベルまでの事ができるのか等の子どもの内的条件に全く拘らず相互交渉する)。

7→子どもの能力, 動機, 興味に十分配慮して, 子どもの活動が促進, 展開されるように働きかける。

⑦ 自我関与度 (統制課題場面, 自由課題場面)

1→冷静な観察者のように子どもに接していて, 子どもの取り組みに対して感情的反応をすることがない。

7→子どもの取り組む課題があたかも自分に対して課せられているかの如く感じて深く関与している (子どもがうまくできると喜び, 行き詰ったりすると自分の事のようにはらはらする)。

⑧ 情報提供 (統制課題場面)

1→子どもに与える情報の量が非常に少ない。

7→子どもに非常に多くの情報を与える。

⑨ 情報の性質 (統制課題場面)

1→子どもに提供する情報が殆んど具体的, specific である (ある特定の積木, 特定の積み方等)。

7→子どもに提供する情報が殆んど Global で, 全体的な積み方のストラテジーにかかわる情報が多い (あわてないように, 安定するように, 土台を太く, etc)。

⑩ 課題提示の仕方 (自由課題場面)

1→子どもの取り組むべき課題をはじめから決めて押しつける感じが強い (どんなモデルに決めるか, 何をつくるかについて父親 (母親) の方の考えを押しつける)。

7→子どもに自由に課題に取り組ませ, 全く押しつけるようなことはしない。

⑪ 課題の共有度 (自由課題場面)

1→父 (母), 子それぞれが平行的に何かを作っている。相互に無関係に活動している。

4→子どもの作っているものを父親 (母親) が黙って見守っている。言葉かけはするが積極的子どもの活動に介入する性質のものはない。

7→父 (母), 子が協同でひとつのものを作っている (実際に道具的な援助や分業の他に, 手出しはしないが積極的に advice することも含む)。

⑫ 他者への応答性 (統制課題場面, 自由課題場面)

1→子や母 (父) の言動に対して応じる事が殆んどない。

7→子や母(父)の言動に対して非常によく応じる。

⑬ 相互交渉の主導権(父, 母)(統制課題場面, 自由課題場面)

1→この場面は完全に母親主導(ペース)で進行している。

7→この場面は完全に父親主導(ペース)で進行している。

⑭ 相互交渉の主導権(親-子)(自由課題場面)

1→この場面では子どもに主導権をとらせて、子どもの行動や発話を受けて応答する。

4→親, 子いずれが主導的であるかは決められない。同じくらい。

7→親の方で主導権を取り、子どもが次に何をするのかを先取りして子どもの行動を方向づける。

⑮ 父, 母の Harmony (統制課題場面, 自由課題場面)

1→父, 母の対応や連携が非常にチグハグで意見の対立が非常に目立っている。

7→父, 母の言動が非常によくかみあい、スムーズでしっくりいっている。

子どもの行動

① 課題の取り組み方(統制課題場面, 自由課題場面)

1→課題の取り組み方は消極的である。あてがわれたからある時間ここで過さなければいけないので仕方なしにつまらなそうに行なっている。

7→課題に積極的に取り組む。この課題(分類課題 or レゴブロック)が非常に楽しい様子である。

② 粘り強さ(統制課題場面, 自由課題場面)

1→ちょっと難しい事にぶつかったり、つまらなくなるとすぐにやっていることを放棄してしまう。

7→なかなかあきらめない。難しい事にぶつかっても最後まで頑張る。

③ 親からの独立(自由課題場面)

1→ちょっと行き詰ってもすぐに親の方を見たり、助けを求めたりする。

7→かなり困難に直面しても親に助けを求めることはしない。

④ 緊張(統制課題場面, 自由課題場面)

1→すっかりくつろいでおり、場面を意識する事がない。

7→きわめて堅くなっており、動作や態度がぎこちなく見える。

⑤ 熟慮傾向(自由課題場面)

1→どんな具合に作るのかをよく考えずに作り始めることが多い。取り組み方は試行錯誤的になされる事が多い。

7→どんなものを作るのか決めるのに時間がかかり、ブロックを選ぶにも慎重でひとつずつ考えながら組み立てる。

⑥ 自信(自由課題場面)

1→自分のやっている事に心もとない様子である。モデルを選ぶ時でもできるかどうか不安な素振を示し、やっている間じゅう何度も躊躇したりする。

7→自分のやる事が必ずできるものと確信している様子である(目標の高低は問わない)。

⑦ 達成の誇示(自由課題場面)

1→何かできあがったり、部分的にしろ完成した時にでもその事を親に自慢したり、得意げな素振りを見せることをしない。

7→ちょっとした事ができた時にでも得意になったり、注意をひいたりしてできたことを親に誇示する。

⑧ 父親に対する応答性(統制課題場面)

1→父親の言動に対して応じる事がほとんどない(子どもは父親の言動に対してほとんど影響を受けない)。

7→父親の言動に対して非常によく応ずる(肯定、否定は問わない)。

⑨ 母親に対する応答性(統制課題場面)

1→母親の言動に対して応じる事がほとんどない(子どもは母親の言動に対してほとんど影響を受けない)。

7→母親の言動に対して非常によく応ずる(肯定、否定は問わない)。

⑩ 応答性(父、母)(自由課題場面)

1→父、母の言動に対して応じる事が殆んどない(子どもは父、母の言動に対してほとんど影響を受けない)。

7→父、母の言動に非常によく応ずる(肯定、否定は問わない)。

付録 E

(質・面―1)

父・母質問調査用紙 (面接記録用紙)

先日来お願いしておりました園児に関する総合研究の一つとして、ご両親に対する質問調査を実施させていただくことになりました。お忙しいところとは思いますが、よろしくお願い申し上げます。

〈ご記入上の注意〉

1. お父さんとお母さんとは、別々に記入していただく形式になっています。事実的なことがらの確認以外は、ご相談なさらずにご記入くださいますよう。
2. 「__ちゃんは……」とありますところは、お子さんの〔 〕ちゃんのつもりでお読み下さい。
3. *印のついている項目には、主なことがらを中心に適当なくわしきで記入下さい。
4. いくつかの項目はたとえば1ページの「VI. 父(母)親からみた母(父)子関係の」ように、ご両親の相手方についての質問です。そのことを十分お考えの上お答え下さいますようお願いします。

記入者のお名前		記入年月日	年	月	日
		配布	年	月	日
		回収	年	月	日
		面接者			
		面接日時	年	月	日
			時	分	時

I. まず、お父さん(お母さん)ご自身についてうかがいます。

1. ご職業について

イ. 職 種

ロ. 職場所在地

ハ. 通勤所要時間(片道) 分

2. 一週間(日曜を除く)の生活スケジュール

イ. 平日の日程(起床、朝食などに対応する時間をご記入ください。「起床、6:30」のように。)

:	:	:	:	:	:
起床	朝食	出勤	帰宅	夕食	就寝

ロ.*夕食後の過ごし方。(テレビ視聴、子どもとの遊びなど、) 主なものをお書きください。

ハ. 平日は__ちゃんといっしょに過ごす時間は、平均何時間くらいですか。 時間

ニ.*その時は主としてどんなことをなさいますか。

(質・面—2)

3. 日曜日の過ごし方。

イ. 日曜日の平均的日程。



ロ.* 日中は主としてどんなふうにご過ごしますか。

ハ.* ____ちゃんと遊ぶ時はどんな遊びをしますか。

ニ.* 夕食後はどのように過ごしますか。

ホ. 日曜、祝祭日に、 ____ ちゃんを外へ連れて出ることがよくありますか。

- a. ほぼ決まって、 b. かなりよく、 c. 普通の家庭並みと思う。(ひと月に 回位)、 d. あまり連れて出ない。 e. ほとんど連れて出ることはない。

ヘ. 外へ連れて出る場合、それは主としてどなたがですか。

- a. 父親 b. 母親 c. 両親 d. その他

II. ____ ちゃんの日常生活について

1. 幼稚園との関連で、

イ. 幼稚園に行く日は朝何時頃家を出ますか。 時 分ロ. 何時頃幼稚園から家に帰りますか。 時 分

ハ. 幼稚園での出来事や経験などを ____ ちゃんの方からよく話しますか。

- a. 毎日のように、 b. かなりよく、 c. 聞けば話す程度、 d. あまり話さない。
e. ほとんど話さない。

ニ. 幼稚園での出来事を、お父さん(お母さん)の方から ____ ちゃんに聞くことがよくありますか。

- a. 毎日のように、 b. かなりよく、 c. 時々聞く、 d. あまり聞こうとしない。
e. ほとんど聞くことはない。

ホ.* 幼稚園に対して、特にこういうふうにしてほしいと思うことがありますか。

2. 家庭での ____ ちゃんの生活について、

イ.* ____ ちゃんは、幼稚園から帰ってから夕食時までの間、普段はどんなふうにご過ごしていますか。

ロ.* よくする遊びには、どんなものがありますか。

ハ. 近所に友だちは何人位、いますか。 人ニ. 誰と一番よく遊びますか。

(質・面—3)

ホ. そのお子さんの家庭と、お宅との交際の程度は、どれ程ですか。

- a. 常日頃、家族ぐるみでの付き合い。
- b. 家族ぐるみの付き合いとは言えないがかなり親しい。
- c. 母親同士は、よく知っているが、父親同士は、顔見知りの程度。
- d. 父親同士は、よく知っているが、母親同士は、顔見知りの程度。
- e. 子ども同士の関係だけで、父、母のつながりは、特でない。

3.* 日曜日は____ちゃんと主としてどんなことをして過していますか。

1II. 子どもの出生時の気持と、その後の感想等

1. ____ちゃんの出生を望む気持は、どれほどだったかを、簡単にお書き下さい。

2.* ____ちゃんの名前は、どなたがつけられましたか。

3.* その名前には、何か特別の意味が、こめられていますか。

4. 出生前は、男の子と女の子のどちらを望んでおられましたか。

5.* ____ちゃんの出生時の気持と、現在の____ちゃんに対する気持を比べてみて、何か変化や違いが感じられますか。

6.* 現在____ちゃんを、どんな性格の子どもだと思っていますか。

7.* ____ちゃんに対して、性格・行動の面で、こうあってほしいと思うことがありましたら、お書き下さい。

8. 北大幼稚園に、入園させようと考えられたのは、どなたですか。

- a. 父 b. 母 c. 両親 d. その他

9. 一般的にみて、____ちゃんは、育てやすい子でしたか。

全く手がか らなかった。	普通以上に 育てやすかった。	普通	普通より 手がかかった。	ずいぶん 悩まされた
-----------------	-------------------	----	-----------------	---------------

IV. 図書、遊具等

1. ____ちゃんは、自分専用の部屋、または、自分を含めて、主として子供が使う部屋がありますか。

- a. ある b. ない

(質・面—4)

2. ____ちゃんのために、絵本や児童用雑誌など定期刊行物をとっていますか。

a. いる	b. いない
↓	
書名と種類	月刊, 隔月刊

3. 児童用の百科事典や図鑑などをセットでおもちですか。

a. もっている→	(書名 _____ 全 _____ 冊) ↳ (新規購入, 譲り受け)
b. もっていない。	

4. ____ちゃんは自分用のレコードをもっていますか。

a. もっている→種類	童謡 _____ 枚 童話・昔話の類 _____ 枚 幼児用編曲のクラシック _____ 枚 その他 _____ 枚 _____ 枚
b. もっていない	

V. 子どもへの日常的対応

1. ____ちゃんにおもちゃや本などを買ってやるのはどんな場合ですか。

a. 誕生日など特定の日に b. 子供が欲しがった時 c. 自分(父・母)が気がついたり, 気が向いたりした時 d. 子供が何か良いことをした時などほうびとして e. 出張, その他の旅行のついでに f. その他(具体的にお書き下さい。)	
--	----------------------

2. お父さん(お母さん)は ____ちゃんに本を読んでやるのがよくありますか。

a. ほとんど毎日→どんな時ですか。	イ. 子供が寝る時 ロ. 夕食の前後など ハ. その他
b. ほとんど毎日ではないが1週間に _____ 回程度	
c. 週に何回とまではいかないが, 月に _____ 回位,	
d. 月に何回とまではいかないが, 時々	
e. ほとんど読んでやることはしていない。	

3. ____ちゃんを, 映画とか音楽会などに連れていくことがありますか。

a. ある→平均したら年に何回位ですか, _____ 回位,	
b. ない→その理由は,	イ. その暇がない ロ. そういうことに興味がない ハ. 妻(夫)が連れていくので ニ. その他 _____

(質・面—5)

4. ____ちゃんを野球やアイスホッケーなどスポーツ競技の観戦に連れていくことがありますか。

a. ある→年に 回位	イ. その暇がない ロ. そういうことに興味がない ハ. 妻(夫)が連れていくので ニ. その他_____
b. ない→その理由は、	

5. ____ちゃんを何かお稽古ごとや習いごとに通わせていますか。

a. いる	(あてはまるものにいくつでも○をつけて下さい。)										
<table border="1"> <tr> <td>ピアノ</td> <td>バイオリン</td> <td>日本舞踊</td> <td>お茶</td> <td>お習字</td> </tr> <tr> <td>そろばん</td> <td>水泳</td> <td>その他_____</td> <td colspan="2">(具体的に)</td> </tr> </table>		ピアノ	バイオリン	日本舞踊	お茶	お習字	そろばん	水泳	その他_____	(具体的に)	
ピアノ	バイオリン	日本舞踊	お茶	お習字							
そろばん	水泳	その他_____	(具体的に)								
b. いない→理由	イ. 必要ない ロ. 別に子供がやりたがっていない。 ハ. その他_____										

6. (上の5で、「a. いる」と答えられた方へ)

そのお稽古ごとなどに通わせている目的、又は、期待は、何でしょうか。

a. 本人がやりたいというので、
b. 家でひまをもて余しているより良いと考えて、
c. しつけの機会として、
d. 能力、才能があるなら、少しでも伸ばしてやりたいから、
e. できることならその道の専門家にしてやりたいため、
f. その他(具体的に)

7. 数の数え方や、数についての考え方を、お家で____ちゃんに教えていますか。

a. 計画的・意図的に教えている。
b. 時々、意識的に教えようとすることもある。
c. 特に計画的・意図的に教えるようなことはしていない。
d. そ の 他

8. 文字(ひらがな)の読み方を____ちゃんに教えていますか。

a. 計画的・意図的に教えている。
b. 時々、意識的に教えようとすることもある。
c. 特に計画的・意図的に教えるようなことはしていない。
d. そ の 他

9. 文字(ひらがな)の書き方を____ちゃんに教えていますか。

a. 計画的・意図的に教えている。
b. 時々、意識的に教えようとすることもある。
c. 特に計画的・意図的に教えるようなことはしていない。
d. そ の 他

(質・面—6)

10. 「まる」「さんかく」「しかく」など、初歩的な図形の名前を ____ ちゃんに教えていますか。

- a. 計画的・意図的に教えている。
- b. 時々、意識的に教えようとすることもある。
- c. 特に計画的・意図的に教えるようなことはしていない。
- d. その他 _____

VI. 親子関係 (父親からみた母子関係, または, 母親からみた父子関係)

1.* お父さん (お母さん) からみて, ____ ちゃんとお母さん (お父さん) の関係について一般的にどんな感想をおもちですか。

2.* ____ ちゃんに対して, お母さん (お父さん) は, 厳しいですか。

3.* お母さん (お父さん) は ____ ちゃんの気持を, よく理解している方だと思いますか。

4.* お母さん (お父さん) は, よく ____ ちゃんの遊び相手や話し相手になってやっていると思いますか。

5.* お母さん (お父さん) に対して, ____ ちゃんとの関係で, 「こうしてほしい」と思っていることがありましたらお書き下さい。

6.* 自分と, ____ ちゃんとの関係を, お母さん (お父さん) は, どんなふうにみているとお考えですか。

- a. うまくいっている。というふうにみていると思う。
- b. 甘やかしすぎだと思っているのではないと思う。
- c. 厳格すぎだと思っているのではないと思う。
- d. もっと一緒に遊んでやったりしてくれればよいと思っているのではないだろうか。
- e. その他 _____

7.* ____ ちゃんは, 性格的には, ご両親のうち, どちらに似ていると思いますか。

- a. 父 b. 母 c. どちらにも似ていない。

8.* ____ ちゃん, 「はお父さん子」といえますか, それとも「お母さん子」ですか。

- a. お父さん子 b. お母さん子 c. どちらでもない。

VII. 養育・しつけの実際について

1. これまで ____ ちゃんの成長・発育の面で困ったこと, 悩んだことがありましたか。

- a. あった。――(どんなことで) _____
- b. なかった。

(質・面—7)

2. これまで____ちゃんのしつけの面で困ったこと、悩んだことがありましたか。

a. あった。→どんなことで	
b. なかった。	

3. 下の枠内の(イ)～(ト)の項目に示すことがらにつきまして、一般に小学校入学前の6歳位の子供だったら、どの程度まで「ひとりでできるもの」(一般的期待)とお考えですか。

また、____ちゃん自身は、これらのことが、実際には、どの程度できますか(実態)。

各項目につき「自立の度合い」の該当する欄に○を、ご記入願います。

項 目	自立の度合 (期待と実態)	完全に自分 ひとりで	特に困難なも の(時)以外 は、たいがい 自分で。	時々、親 に手伝って もらう。	たいがい親 が手伝う。
(イ) 上着や下着の 着脱	一般的期待				
	実 態				
(ロ) 歯 みが き	一般的期待				
	実 態				
(ハ) 入浴時に自分 の体を洗う	一般的期待				
	実 態				
(ニ) 遊んだおもち の後片付	一般的期待				
	実 態				
(ホ) 食後に自分の 食器を流しま で運ぶ	一般的期待				
	実 態				
(ヘ) 自分の寝る床 をのべる	一般的期待				
	実 態				
(ト) お客様へのあ いさづ	一般的期待				
	実 態				

4. 子どものしつけや、教育の面で困ったこと、悩むことがあって、自分ひとりでは、どうにもならないことがあったとしたら、誰に相談するのが、一番よいと思われますか。

a. その道の専門家
b. 専門の参考書
c. 専門家でなくとも、経験のある身近な友人など、
d. 自分の親(子どもの祖父母)
e. 夫婦で話し合うしかない、
f. やはり自分で何とか考えるしかない。

5. 育児やしつけに関する参考書をおもちですか。

a. もっている。→主なものの書名	
b. もっていない。	

(質・面-8)

- 6.* これから先____ちゃんにはどんな態度や構えで接していこうとお考えですか。

VIII. しつけについての一般的意見等

- 1.* しつけについて、一般的にどんなふうに考えていますか。

現代の一般の親のしつけ方についてのご感想なども含めて簡単にでもお書き下さい。

2. しつけは主として父・母どちらがやった方がよいとお考えですか。

- a. 主として母親がやるのがよい
- b. 主として父親がやるのがよい
- c. 両親でやるべきだ。
- d. その他

- 3.* 親のいうことをきかず、反抗するときは、どうしたらよいと思いますか。また実際にはそういう場合、どうされていますか。

- 4.* お宅では、「こういうことでは、お母さんが、こういうことでは、お父さんが」というように、しつけの上で役割を分担していますか。してましたら簡単にまとめてお書き下さい。

父親が:

母親が:

5. 上の4のように、しつけの面で父親・母親が役割分担することについて、どう思われますか。

- a. きちんと役割分担しておくことは、やはりよいことだ。
- b. 役割分担はよいが、場面によっては、役割交替があってもよい。
- c. 別に分ける必要はない。
- d. (その他)

IX. 仮想的臨界場面での対応

- 1.* もし、かりに、____ちゃんが、よその子にぶたれているところを見たとしたらどうなされますか。

- 2.* もし、かりに、____ちゃんが、よその子をぶっているところを見たとしたら、どうなされますか。

- 3.* 電話で大事な話をしているとき____ちゃんが騒がしくして、話ができないような状況になったとしたらどうなされますか。

- 4.* 幼稚園や小学校など、決まった時間に行かなければならない時に____ちゃんがグズグズしていて遅れそうになったとしたら、どうなされますか、どんなふうに言いますか。

(質・面—9)

- 5.* ____ちゃんが、自分でやるべきことをやりたがらなかったとしたら、どうなさいますか。

X. 発達、教育上の期待

- 1.* ____ちゃんには、どんな (性格・能力を備えた) 人間になってほしいと思いますか。

- 2.* ____ちゃんには、どんな (性格の) 人間になってほしくないと思いますか。

3. ____ちゃんを、どんな職業につけさせたいとお考えですか。

4. 学校はどの程度まで進ませたいと思いますか。

XI. 児童観について

子どもの生まれつきの性質や育て方について互いに違う三つの基本的な立場とされているものを、下に記しました。それぞれについてどう思われますか。

1. 「子どもというものは、放っておくといたずらをしたり勝手気ままなことをする人間になりかねないので、小さい時から厳しくしつける方がよい。」

ま っ た 通 り	か な り い え る。	ど い そ う ち ら ば い え る。 か と	ど い ち え ら な い も。	ど こ の ま ち が つ て い る。 ど ち ら か え は い え ば	か 考 え だ。 な り ま ち が つ た	全 考 え だ。 く ま ち が つ た
-----------------------	-----------------------------	---	---------------------------------------	--	--	---

2. 「子どものやることは、いたずらなども年と共に自然に良い方へ向かうものであり、あまり厳しすぎると、子どもを卑屈にしたり、伸びる芽をつんでしまうことにもなりかねないので余程のことがない限り、やりたいようにさせておいた方がよい。」

ま っ た 通 り	か な り い え る。	ど い そ う ち ら ば い え る。 か と	ど い ち え ら な い も。	ど こ の ま ち が つ て い る。 ど ち ら か え は い え ば	か 考 え だ。 な り ま ち が つ た	全 考 え だ。 く ま ち が つ た
-----------------------	-----------------------------	---	---------------------------------------	--	--	---

付録 F

対 象 児		面 接 日 時	年 月 日 時 分 ~ 時 分
父		面 接 場 所	
母		面 接 者	

I. 家庭・家族生活の実態

1. 家の移転等の変化の有・無

2. 家の改築・部屋の模様替等の変化の有・無

3. 家族構成の変化の有・無

4. その他、生活上の変化の有・無

(お父さんの職場・職種の変化、お母さんの仕事の変化等)

II. 子どもの生活実態

1. 在籍校名
-
- 小学校

通学距離 m通学時間 分

2. 平日の生活スケジュール



____ちゃんは、学校から帰った後、夕食までの間、ふつうは主としてどんなことをして過ごしていますか。

- ____ちゃんは、日曜日は主としてどんなことをして過ごしていますか。

3. 近所の友だち関係

- a. 近所には、割りと仲の良い友だちが何人くらいいますか。
-
- 人

- b. 一番仲の良い友だちは誰ですか。
-

- c. そのお子さんの家は、すぐ近くですか、それとも少し離れたところですか。

- d. そうしたお友だちとふだんは主にどんな遊びをしていますか。

- e. 北大幼稚園にいた頃と、友だちは変わりましたか。

4. 近所の生活環境など

- a. お宅のすぐ近くに立入りが禁止されているような危険な場所や施設（鉄道や材木置場など）がありますか。

- b. お宅のすぐ近くに車の交通量の多い道路がありますか。

- c. 近所に公園や子どもの遊び場がありますか。

- d. お宅の近所に、ご両親からみて、ここだけは行ってはならないといい聞かせているような場所がありますか。

5. 家庭での勉強

- a. お家での勉強は、何時頃・何時間位、というように決まった形で勉強していますか。

- b. お家で勉強する時____ちゃんは、自発的にやっていますか。それとも、親からいわれてやるという具合ですか。

- c. 勉強の面で、お家で特に気をつけていることとか、力を入れて教えているというようなことがありますか。

III. 小学校入学前と、入学後における子どもの行動・習慣面の変化

1. 日常生活スケジュール（起床・就寝の時間等）の面で変化がありましたか。

2. 遊びの面ではどうですか。

3. 行動・態度の面ではどうですか。

- a. 自 立 性:

- b. 積 極 性:

- c. ものわかり
の良さ:

- d. 親の手伝い:

4. 親・兄弟とのかかわり方の面ではどうですか。

a. お父さんに対して:

b. お母さんに対して:

c. 兄弟に対して:

IV. 学校・学級への適応状態

1. ____ ちゃんは、毎日喜んで学校へ行っていますか。

2. ____ ちゃんは、担任の先生についてどんなふうを感じている様子ですか。

3. 勉強の面で特に困っている様子はありますか。

4. クラスの中に厭な子どもがいて困るなどという話をすることはありませんか。

5. 学校での出来事や、経験などについて ____ ちゃんの方からよく話しますか。

a. 毎日のように b. かなりよく c. 聞けば話す程度

d. あまり話さない e. ほとんど話さない

6. 小学校での出来事についてお父さん(お母さん)の方から、 ____ ちゃんに聞くことがよくありますか。

a. 毎日のように b. かなりよく c. 時々聞く

d. あまり聞こうとしない e. ほとんど聞くことはない

V. 学校について

1. 学校全体の教育方針としては、どんなものがありますか。

2. そのことについて、どう思われますか。

3. その教育方針通りに教育が行われているとお思いですか。

4. その他、特に感じていらっしゃるがありましたらお聞かせ下さい。

VI. 学級および担任の先生について

1. 一般的にどんな印象をおもちですか。

2. こうしてほしいというような具体的な要望をおもちですか。

a. 学習指導の面で

b. 生活指導（学校でのしつけなど）の面で

c. 家庭との連絡の面で

3. これまで授業参観に行かれたことがありますか。

4. その時は、どんな印象をもたれましたか。

VII. 母親（または父親）と子どもとの関係について

1. 現在の時点でのお母さん（お父さん）と、____ちゃんとの関係について、一般的にどんな感じをおもちですか。

2. ____ちゃんとの関係で、お母さん（お父さん）に対して「もっとこうしてほしい」と思っていることがありますか。

a. 勉強の面で

b. ____ちゃんの性格や行動などとの関連で

VIII. 仮想的臨界場面での子どもに対する対応

1. もしかりに____ちゃんがよその子にぶたれているところを見たとしたらどうなさいますか。

2. もし、かりに____ちゃんが、よその子をぶっているところを見たとしたら、どうなさいますか。

3. 電話で大事な話をしている時、____ちゃんが騒がしくて話ができないような状況になったとしたらどうなさいますか。

4. 学校の登校時間など、決まった時間に行かなければならない時に、____ちゃんが、グズグズしていて遅れそうになったとしたらどうなさいますか、どんなふうに言いますか。

5. ____ちゃんが、自分でやるべきことをやりたがらなかったとしたらどうなさいますか。

IX. 児童観について

このことにつきましては、以前にもうかがいましたが、初めてのつもりで現在、お感じになるままをお聞かせください。

1. 「子どもというものは、放っておくと、いたづらをしたり、勝手気ままなことをする人間になりかねないので、小さい時から厳しくしつける方がよい。」

その通り。 まったく	か い え る。 そ う	ど う い え る。 ど ち ら か と い え ば	ど い え な い。 も	ど こ の 考 え は い る。 ど ち ら か と い え ば	考 え だ。 か な り ま ち が つ た	考 え だ。 全 く ま ち が つ た
---------------	-----------------------------	--	-----------------------------	---	--	---

2. 「子どものやることは、いたづらなども年と共に自然に良い方へ向かうものであり、あまり厳しすぎると、子どもを卑屈にしたり、伸びる芽をつんでしまうことにもなりかねないので、余程のことがない限り、やりたいようにさせておいた方がよい。」

その通り。 まったく	か い え る。 そ う	ど う い え る。 ど ち ら か と い え ば	ど い え な い。 も	ど こ の 考 え は い る。 ど ち ら か と い え ば	考 え だ。 か な り ま ち が つ た	考 え だ。 全 く ま ち が つ た
---------------	-----------------------------	--	-----------------------------	---	--	---

3. 「子どもは、生まれた時は、いわば無地無色であって、どういう人間になるかは、生まれた後の環境や経験によって決まる。」

その通り。 まったく	か い え る。 そ う	ど う い え る。 ど ち ら か と い え ば	ど い え な い。 も	ど こ の 考 え は い る。 ど ち ら か と い え ば	考 え だ。 か な り ま ち が つ た	考 え だ。 全 く ま ち が つ た
---------------	-----------------------------	--	-----------------------------	---	--	---

X. 学業成績の寄与要因

学校での勉強(学業)面の成績が何によって決まるかは難しい問題で簡単には言えませんが、一応大まかに下記の四つが考えられます。それぞれが、どの程度の割合いで成績にきくかについて、お考えをお聞かせください。

- | | |
|----------------|---|
| a. 両親の援助や励まし : | % |
| b. 教師の援助や励まし : | % |
| c. 子どもの素質 : | % |
| d. 運の良し悪し : | % |

計	100 %
---	-------

- XI. 最後に、以前、お父さん、お母さん、それに____ちゃんの三人で、いっしょにゲームのようなことをしていただきましたが、ああゆうふうに、三人で何かをしたり、ご両親で何か、____ちゃんに話をしたり、教えてやったりする時は、お父さん、お母さんのうちふつうはどちらが教えたり、話したりなさいますか。

イ. 父	ロ. 母
------	------

(以上で終わりました。どうもありがとうございました。)

B. 両親意見調査票

(お父さんとお母さんと
別々にご記入ください)* 現在のお子さんの年齢とは
独立にお考えください。

MTQ I-1

やり方

左にある1から20の各対について、子どもが幼稚園または
保育園の1年保育(5歳児)に行く前に*ならっておくとした
ら、二つのうち、どちらの方を、できるようになっているこ
とが、大切だと思いますか。各対ごとに二つをくらべて、よ
り大切な方の___の上に○をつけてください。

1. { ___正しいことばが話せる
___人に頼らず、いろいろなことを自分でできるようになる
2. { ___新しいことばの意味をおぼえる
___数が数えられるようになる
3. { ___文字(ひらがな)がよめる
___おもちゃを友達といっしょに使えるようになる
4. { ___正しいことばが話せる
___のびのびと絵をかいたり、ものを作ったりする
5. { ___ものごとを人といっしょにしたり、かわりばんこにすることができる
___新しいことばの意味をおぼえる
6. { ___数が数えられるようになる
___ものおじせずに新しいことをする
7. { ___のびのびと絵をかいたり、ものを作ったりする
___人に頼らずいろいろなことを自分でできるようになる
8. { ___ものごとを人といっしょにしたり、かわりばんこにすることができる
___ものおじせずに新しいことをする
9. { ___子どもの歌がうたえる
___数が数えられるようになる
10. { ___おもちゃを友達といっしょに使えるようになる
___のびのびと絵をかいたりものを作ったりする
11. { ___ものおじせずに新しいことをする
___新しいことばの意味をおぼえる
12. { ___文字(ひらがな)が、よめる
___正しいことばが話せるようになる
13. { ___数が数えられるようになる
___ものごとを人といっしょにしたり、かわりばんこにすることができる
14. { ___新しいことばの意味をおぼえる
___子どもの歌がうたえる
15. { ___おもちゃを友達といっしょに使えるようになる
___正しいことばが話せる
16. { ___人に頼らずいろいろなことを自分でできるようになる
___文字(ひらがな)が読める

17. { _____ものおじせずに新しいことをする
 _____子どもの歌がうたえる
18. { _____人に頼らずいろいろなことを自分でするようになる
 _____おもちゃを友だちといっしょに使えるようになる
19. { _____のびのびと絵をかいたり，ものを作ったりする
 _____文字（ひらがな）が読める
20. { _____子どもの歌がうたえる
 _____ものごとを人といっしょにしたり，かわりばんこにすることができる

MTQ I-2

次のような事からは，家庭で母親が教えてやることでしょうか。それとも，幼稚園，保育所，小学校などで，先生が教えてやることでしょうか。1～10の各項目ごとに，あなたのお考えがだいたいあてはまるところに○をつけてください。

〔例〕

トイレが一人でできる（練習問題）

- | | 全部
母親
が | 大体は
母親が | どえ
ば母
親が | どえ
ば先
生が | 大体は
先生が | 全部
先生
が | |
|------------------------------|---------------|------------|----------------|----------------|------------|---------------|-----|
| 1. 正しいことばを話すこと | | | | | | | 1. |
| 2. 人に頼らずにいろいろなことを自分でする習慣 | | | | | | | 2. |
| 3. 文字（ひらがな）をよむこと | | | | | | | 3. |
| 4. のびのびと絵をかいたり，ものをつくったりすること | | | | | | | 4. |
| 5. おもちゃを友達といっしょに使うこと | | | | | | | 5. |
| 6. 子どもの歌をうたうこと | | | | | | | 6. |
| 7. ものおじせずに新しいことをすること | | | | | | | 7. |
| 8. ものごとを人と一緒にしたり，かわりばんこにすること | | | | | | | 8. |
| 9. 新しいことばの意味をおぼえること | | | | | | | 9. |
| 10. 数を数えること | | | | | | | 10. |

全部 母親 が	大体は 母親が	どえ ば母 親が	どえ ば先 生が	大体は 先生が	全部 先生 が
---------------	------------	----------------	----------------	------------	---------------

MQ II

* 北大幼稚園の実態に
 ついての受けとめ方

やり方

左にある20対のそれぞれについて，あなたの園の保育では
 どちらのほうにより重きがおかれていますか*。各対ごとに
 二つの文をくらべて，重きがおかれていると思われるほうの
 _____の上に○をつけてください。

1. { _____正しいことばが話せる
 _____人に頼らず，いろいろなことを自分でするようになる

2. { ☐ 新しいことばの意味をおぼえる
 ☐ 数が数えられるようになる
3. { ☐ 文字 (ひらがな) がよめる
 ☐ おもちゃを友達といっしょに使えるようになる
4. { ☐ 正しいことばが話せる
 ☐ のびのびと絵をかいたり, ものを作ったりする
5. { ☐ ものごとを人と いっしょにしたり, かわりばんこにすることができる
 ☐ 新しいことばの意味をおぼえる
6. { ☐ 数が数えられるようになる
 ☐ ものおじせずに新しいことをする
7. { ☐ のびのびと絵をかいたり, ものを作ったりする
 ☐ 人に頼らずいろいろなことを自分でできるようになる
8. { ☐ ものごとを人と いっしょにしたり, かわりばんこにすることができる
 ☐ ものおじせずに新しいことをする
9. { ☐ 子どもの歌がうたえる
 ☐ 数が数えられるようになる
10. { ☐ おもちゃを友達といっしょに使えるようになる
 ☐ のびのびと絵をかいたりものを作ったりする
11. { ☐ ものおじせずに新しいことをする
 ☐ 新しいことばの意味をおぼえる
12. { ☐ 文字 (ひらがな) が, よめる
 ☐ 正しいことばが話せるようになる
13. { ☐ 数が数えられるようになる
 ☐ ものごとを人と いっしょにしたり, かわりばんこにすることができる
14. { ☐ 新しいことばの意味をおぼえる
 ☐ 子どもの歌がうたえる
15. { ☐ おもちゃを友達といっしょに使えるようになる
 ☐ 正しいことばが話せる
16. { ☐ 人に頼らずいろいろなことを自分でできるようになる
 ☐ 文字 (ひらがな) が読める
17. { ☐ ものおじせずに新しいことをする
 ☐ 子どもの歌がうたえる
18. { ☐ 人に頼らずいろいろなことを自分でできるようになる
 ☐ おもちゃを友だちといっしょに使えるようになる
19. { ☐ のびのびと絵をかいたり, ものを作ったりする
 ☐ 文字 (ひらがな) が読める
20. { ☐ 子どもの歌がうたえる
 ☐ ものごとを人と いっしょにしたり, かわりばんこにすることができる

MQ III

* 園の実態とは別に、お父さんまたはお母さん
ご自身の考え方からして、重きをおくべきと
思われる方に○をつける

やり方

左にある 20 対の文のそれぞれについて、あなたの園の保育
では、どちらのほうに重きをおくべき*だと思いますか。重
きをおくべきだと思われるほうの _____ の上に○をつけてく
ださい。

1. { _____ 正しいことばが話せる
_____ 人に頼らず、いろいろなことを自分でするようになる
2. { _____ 新しいことばの意味をおぼえる
_____ 数が数えられるようになる
3. { _____ 文字 (ひらがな) がよめる
_____ おもちゃを友達といっしょに使えるようになる
4. { _____ 正しいことばが話せる
_____ のびのびと絵をかいたり、ものを作ったりする
5. { _____ ものごとを人と いっしょにしたり、かわりばんこにすることができる
_____ 新しいことばの意味をおぼえる
6. { _____ 数が数えられるようになる
_____ ものおじせずに新しいことをする
7. { _____ のびのびと絵をかいたり、ものを作ったりする
_____ 人に頼らずいろいろなことを自分でするようになる
8. { _____ ものごとを人と いっしょにしたり、かわりばんこにすることができる
_____ ものおじせずに新しいことをする
9. { _____ 子どもの歌がうたえる
_____ 数が数えられるようになる
10. { _____ おもちゃを友達といっしょに使えるようになる
_____ のびのびと絵をかいたりものを作ったりする
11. { _____ ものおじせずに新しいことをする
_____ 新しいことばの意味をおぼえる
12. { _____ 文字 (ひらがな) が、よめる
_____ 正しいことばが話せるようになる
13. { _____ 数が数えられるようになる
_____ ものごとを人と いっしょにしたり、かわりばんこにすることができる
14. { _____ 新しいことばの意味をおぼえる
_____ 子どもの歌がうたえる
15. { _____ おもちゃを友達といっしょに使えるようになる
_____ 正しいことばが話せる
16. { _____ 人に頼らずいろいろなことを自分でするようになる
_____ 文字 (ひらがな) が読める
17. { _____ ものおじせずに新しいことをする
_____ 子どもの歌がうたえる

18. { _____人に頼らずいろいろなことを自分でするようになる
_____おもちゃを友だちといっしょに使えるようになる
19. { _____のびのびと絵をかいたり、ものを作ったりする
_____文字 (ひらがな) が読める
20. { _____子どもの歌がうたえる
_____ものごとを人と いっしょにしたり、かわりばんこにすることができる

MTQ IV

次の各問について、a, b, 2つのやり方のうち、たいいていの子どもに対して、効き目があるのは、どちらのほうだと思いますか。a, bのうち、より効果的だと思われる方1つをえらんでそちらの_____の上に○をつけてください。

- グループで何かやっている時に、一人の子どもがグループをこわすような行動をとるような場合、長い眼でみて、その子の行動を変えるのによい方法は。
_____ a. その子を無視する。
_____ b. その子の気持を別に向けさせたり、しかったり、あるいは、そのほか、その行動をやめさせるようなことをする。
- 幼児関係の仕事長くしてきた二人の人がいます。二人は、それぞれ子どもにやる気をもたせる (動機づける) ことについて、ちがった考えをもっています。あなたは、どちらの方が、より正しい考え方だと思いますか。
_____ a. 子供ができてできなくても、何度もほめてやったり、愛情をそそいでやったりして、その行為に報いてやるべきだ。
_____ b. 子供が何かやりとげた時だけ、報いてやるべきだ。子どもたちが、学校で役立つような行動を身につけるのを助けるために、ほめたり、愛情を示したりすべきだ。
- 次の a, b のうちで、あなた自身のお考えに近いのは、次のどちらですか。
_____ a. 学ぶことのよろこびは、内から湧きあがってくるものだ。子どもたちは学ぶということが、どんなやりがいのあることかを、自分自身で知った時、最も強く動機づけられる。
_____ b. 先生が子供の学習に対して報酬 (ほめたり、得点を与えたり) を与えてやらない限り、子どもは、あまり多くのことを学ばない。
- 次の見方のうち、どちらがあなた自身のお考えに近いですか。
_____ a. 教師や大人が、注意深く計画して教えたり、経験を与えることによって、子どもたちは最もよく学習する。
_____ b. 子どもたちは、自分自身で発見したり、いろいろなことを経験したりした時、最もよく学習する。
- 次の二つの考え方のうち、あなたの考え方に近いのは、どちらですか。
_____ a. 子どもの自尊心を育てる一番の方法は、まず第一に学校の授業と関係のある技能の能力を高めてやることである。
_____ b. 学校の授業に関係のある技能の能力を子どもに育ててやる一番の方法は、まず第一に子どもの自尊心を高めてやることである。
- あなたの考えでは、次の二つのうち、どちらが正しいと思いますか。
_____ a. 何歳の子どもでも、少しずつはっきりした段階をおって正しく教えられれば、どんなことでも学ぶことができる。
_____ b. 子どもがある程度、大きくなるまでは、学習できないようなこともある。
- パズル (はめ絵) を子どもがやっていて、まちがえた時、次の二つのうちで、どちらのやり方がよいと思いますか。

- _____ a. そのまちがいを直接的にはっきりと言葉で指摘し直させるのがよい。
- _____ b. 何もいわないで、子どもが自発的に直すのを待つようにするのがよい。
8. 子どもが色の名前をまちがえた時、次の二つのうちで、どちらのやり方がよいと思いますか。
- _____ a. それを直接、指摘し、正しい名前を教えてやるのがよい。
- _____ b. 何もいわずに子どもが自然に正しい名前を覚えるのを待つのがよい。
9. 何か新しいことを教える場合、次の二つのうちで、あなたの考え方として、どちらの方が望ましいと思いますか。
- _____ a. 言葉でよく説明する。
- _____ b. 言葉は、あまり使わないで、実際にやってみせたり、子どもに実際にやらせるようにする。

MTQ IV

MTQ V

1. 次の a から i までに書いてあるのは、おもちゃは、何のためにあるのか、つまり、おもちゃの役割についてのいろいろな考え方です。

それぞれの項目に書いてあることは、おもちゃの役割として、どのくらい重要だと思いですか。あなたがどのくらい重要とお考えか、それぞれの項目ごとにあてはまるところに○をつけてください。

何のためにおもちゃをあたえるか	非常に重要だ	やや重要である	どちらともいえない	あまり重要でない	全く重要でない
a. 子どもたちが自分たちだけで遊べるようになるために					
b. ほかに子どもたちと遊べるようになるために					
c. 物についていろいろな発見をするようになるために					
d. 母親が他のことができるよう、母親の手を省けるようになるために					
e. 子どもたちが学校へ行ったら、何か役に立つように					
f. 母親がいない時でも子どもが淋しがらないように					
g. 字、数、形、色などを覚えるように					
h. 情報がゆたかになるように					
i. 手先が器用になり、運動が上手になるように					

2. 子どもの学校での成績に、次の4つの事柄は、それぞれどの位の割合で役立っていると思いますか。貢献(の度合)役に立つ程度)をパーセントであらわしたらどうなるか答えてください。

- a. 両親の援助と激励 : _____ %
- b. 教師の援助と激励 : _____ %
- c. 子どもの素質的な能力 : _____ % 全部で100%になるようにしてください。
- d. 運の良し悪し : _____ %

合 計 100 %

PCPQ (1)

子どもが、よいことをしたときやわるいことをしたときに、いろいろなしつけ方があると思います。子どもの扱い方について、あなたの御意見をお聞かせください。

最近、お子さんがよいことをしたときのことを二つ三つ思い出してください。そのような時に、親はどんなふうに子どもにしてやるのがよいとお考えですか。下に挙げてある1~8の扱い方一つ一つについて、右側の1~4のこたえのうち、あなたのお考えがだいたいあてはまるところ1つをえらんで、○をつけてください。

5歳ぐらいの子どもの場合について、考えてください。

	1 非 常 に 方 法 だ	2 わ よ い に 方 法 だ	3 あ な い ま い り 方 法 く だ	4 非 常 に 方 法 く だ
1. ほほずりしたり、頭をなでたり、だいたりする				
2. “よくできたわ” “とてもいいわ” などという				
3. うなづいたり、にこにこしてあげたり、満足そうに見つめたりする				
4. “____ちゃんはいいい子ね” “____ちゃんはすばらしいわ” などという				
5. 子どもの欲しがっているものを買ってあげる約束をしたり、ごほうびをあげる				
6. だまって、みまもっている				
7. ごほうびとして、好きなことを自由にさせてあげる				
8. ほかの人の前で、ほめてあげる				
	1	2	3	4

PCPQ (2)

今度は、最近お子さんがわるいことをしたときのことを二つ三つ思い出してください。そのような時、親はどんなふうに子どもにしてやるのがよいとお考えですか。下の1~10までの扱い方について、右欄の1~4の答えのうち、あなたのお考えがだいたいあてはまるところ一つをえらび、○をつけてください。

5歳ぐらいの子どもの場合を考えてください。

	1 非 常 に 方 法 だ	2 わ よ い に 方 法 だ	3 あ な い ま い り 方 法 く だ	4 非 常 に 方 法 く だ
1. ぶったり、たたいたりする				
2. “よい子は、そんなことはしないものよ” という				
3. 首を横にふったり、めっという顔をしたり、いけません、というふうに、眼でしらせる				
4. (こらしめとして) その子の好きなものや、欲しがっているものをやらなかったり、しばらくおあづけにしたりする				
5. “ダメ” とか “わるい子ねえ” などといって、ことばで、たしなめる				
6. ほかの部屋につれていって、一人だけにしておく				

7. “そんなことをすると、お父さんに叱られますよ” という
8. “そんなことをすると、かわいがってあげませんよ” とか “そんなことをする ____ ちゃんはきらいよ” などという
9. だまって、みすごしておく
10. “ ____ ちゃんがしたことは、お母さんはいけないと思うなあ” などという

1	2	3	4

付録 G Communication Unit のカテゴリー表

(* 印のついたものが細分化されたカテゴリー)

大カテゴリー	カテゴリー	内 容	例
S: Statement*	SR	呼びかけ、掲示など注意喚起や、客観的な状況や経過について、自発的に報告する発話。 〈Report〉	ママ。ホラ～だよ。これは～だ。私は～した。えーとね。ああおっこった。こうやって、こうやって。ねー。じゃんけんぽい。
	SW	意志の主張、感想など、自分の考えていること、感じていることなど心の中について述べる発話。 〈Will〉	私は～するつもりだ。私は～だと思う。～だと感じる。(小さい赤ちゃんだね)→(ほんと) かわいいわね。～みたいね。できないよ→(できるわよ) 簡単よ、おもしろい形ね、大きいわね、これお花じゃないかしら、(お母さんにくれたの?)→(うん)→どうもありがとう。ごめんなさい。これはお花にみえない、みえるでしょう、(とって)→うんー、とれない。こんど私ね→(うん)→これ作ろう (前後で1 CU)
	TB	教示。子どもに知識や説明を自発的に与えるための発話。相手の報告の誤りを訂正したり、確認を行う発話。 〈Teaching Behavior〉	これは「あ」ですよ。次は赤よ。(ホラ出来た)→でもちょっとちがうみたい。～するんですって。(A 棟は何階?)→(うん?)→8階でしょう。これは黄色のことだと思うのよ、ママは。ここは緑にしなくちゃね。今度はこうやるのよ。信号が青のときは歩いていいのよ。好きなもの作っていいのよ、こんなにくっつけちゃだめじゃない。
	AP	賞賛。単なる受容以上に、自発的に相手をほめる発話。 〈Applause〉	きれいにできたわね。～ちゃんの方が上手ね。ああできたできた上手だね。
	CR	批判。応答としてではなく、能動的に相手を非難したり、叱ったりする発話。 〈Criticism〉	ずいぶんのろまね。こんなの簡単にできるはずでしょ。あなたへただもんね。お母さん早いじゃないか! お母さんうるさいねいちいち。→だってちゃんとやらないんだもん、バカ!
	SM	独語、かけ声、鼻歌など、明らかに相手を意識しないで発せられたと思われる発話。 〈Muttering to oneself〉	あつわかった。そうだ。よいしょ。
Q: Question*	WHQ	Wh 質問。相手に何らかの説明を求めて発せられる発話。 〈WH-question〉	何～しているの? どうして～なの? どうやって～するの? これ何だ? この色何? これは何だ?→何かしら。次何しようかな。これ何色? (言ってごらん)
	YNQ	Yes No 質問。相手に「はい」「いいえ」のいずれかをたずねるために行われる発話。 〈Yes-No question〉	それは～ですか? あなたは～しますか? それ木かと思うんだけどちがう? そうお?→(うん) これはお花にみえない?
	CNQ	ききかえし。相手の発話がよくきこえなかったり、意味がわからなかったとき、あるいは軽い確認や、相手に関心を示す意味で行われる軽い問いかけ。 〈Confirmative question〉	え? うん?

大カテゴリー	カテゴリー	内 容	例
D: Direction		指示, 命令, 注意など, 直接的に相手に一定の行動を行わせるためになされる発話。	～しなさい。～してはダメ。～しなくちゃダメ。はいスタート! ～して。～してみて, 見て, 手伝って。その次みどり(をおきなさい)。こういうふうに作らなくちゃ。はい, じゃ好きな作って。やってごらん。お母さん先にやって。1つ貸して。(これ何色?) 言ってごらん。
P: Proposal		提案, 誘導, 間接的指示。相手のある行動に導くため, 間接的に誘いかける発話。	～しようか。～したら。～したらいいじゃない? ～するといいと思うけど。鉛筆は左手にもつものかしら。いくつあるか数えられる? どれかできる? どっちが早いかな?
R: Reply		返事。Yes No 質問 (YNQ) に対してなされた肯定, 否定を告げる発話。又それを告げようとする発話。	はい。いいえ。そう。うん。(これ緑?)→緑
E: Explanation		説明。Wh 質問 (WHQ) に対する説明的応答および説明しようという意図の発話。又はききかえしに対する応答。	(これ何?)→つみき。(いくつ?)→わからない。(これ～)→(え?)→これ～。 (何してるの?)→(え?)→何してるの?→～してるの。(これ何に見える?)→汽車に見える(これ何?)→うーんとね…。(これ何?)→(うん?)→これ何?→トラック, (これナニ?)→アノネー→(うん)→すわってるとこ(アノネとあわせて1CUとする-E)(何色?) (言ってごらん)→赤
A: Acceptance*	AR	受容, 了解。S, D, P に対する肯定的な応答。反復的な発話も特に相手の返事を求めるものでなければ AR とする。	(信号ができた)→信号ができた。(ホラ)→ああそうね。(きれいね)→うん。(作って)→うん(これあげる)→うん, ありがとう。(ボクこれ作る)→そう, 作って。(こういうの作ってるのよ)→そうなの→うん→へー(数えてごらん)→1, 2, 3
	AT	相手の報告が誤っていることを知っている場合に, 直接否定せず, 受容的なことばで相手に考えさせようとする発話。 <Question after Accepting>	(赤ない)→ない? (あるみたいよ)(できた)→うん, (でも少しちがうみたい)(できた)→うーん, そうかな, (ぼくの多いから1つあげるよ)→うん(でも足りなくなるわよ)(ママ何作っているかあててごらんさい)→(おうち)→そうお, これでおうちできるかしら, (これ何だと思う?)→(救急車)←救急車? (笑い)→終わったよ→うん(ママのと少しちがうわね)
N: Negation*	NG	否定。相手の報告内容が誤っている場合に, 直接的に否定して, 相手に誤っていることを知らせようとする応答。	(これ赤)→ちがうわよ。(できないよ)→すぐできるわよ。(これ何だ)→(自動車)→ちがうよ。(これ1つだけ背が低いみたい)→(うんそうだ)→それは同じでしょう, それとこれ, (赤いのあるじゃないここに)→だってぼくんとこ赤しかないんだもん。だってほらここにもたくさんあるじゃない。(静かになって先生がいったでしょ)→先生じゃない(お姉さんだよ)
	NR	拒否。相手の指示や提案に対して行う拒否, 拒絶を示す応答。質問や報告に対する真の感情を示す応答。 <Rejection>	(これ何だ?)→できあがるまでだまっていね, (こうやってごらん)→イヤ, (これ作ったら?)→できない。(お母さんのかっこいいでしょう)→変な車。(これどうするの?)→考えなかったらしらない, 教えてあげない。(ママ木作ってごらん)→ママ木作らないんだもの。(ママが作ってもいい?)→作らないで, 作らないでよ。(こういうふうに作らなくちゃ)→わかっているよ。(こんどヨット作る)→ヨットじゃなくてさ。(何作ろうか)(どれかできる?)→できない
Uncodable	U	判別不能	