

資 料

幼児の対人葛藤場面における社会的コンピテンスの研究

——人形を用いた実演反応と言語反応による測定——

小 林 真¹A STUDY OF YOUNG CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE
IN INTERPERSONAL CONFLICT SITUATIONS FOR MEASURING ENACTIVE
AND VERBAL RESPONSES USING HAND PUPPETS

Makoto KOBAYASHI

In this study, elements of social competence of young children were examined. One hundred twenty-nine young children were interviewed using hand puppets, and their enactive and verbal responses at two hypothetical situations were collected. Then teachers were asked to rate children's social behavior using a questionnaire made of 18 items. Additionally sociometric interviews were administered to children. Enactive and verbal responses were coded into two response categories (i.e. sociable or unsociable) respectively. By combining enactive and verbal response patterns, subjects were classified into five subgroups. Then the results of factor analysis of the teacher's questionnaire produced four factors. These factor scores were examined using MANOVA with five subgroups as independent variables; significant multivariate main effects and univariate main effects of assertiveness factor were obtained. Similarly three sociometric scores were examined using MANOVA and only multivariate main effect was obtained. Results indicated that children whose both enactive and verbal responses proved high were socially well adapted, while those with enactive responses were only high were socially isolated.

Key words : enactive responses, interpersonal conflict, assertiveness, social competence.

問題と目的

子ども同士の遊びの中では、遊びのテーマや方法をめぐって子ども同士の対立が頻繁に生じる。こうした社会的な葛藤が生じることはごく自然なことであり (Hay & Ross, 1982; Shantz, 1986)、日本の研究においても、おもちゃの取り合いやごっこ遊びにおける役割の取り合いが、幼児の間のトラブルの主な原因であることが報告されている (木下ら, 1986; 小林, 1988; 内田・無藤,

1983)。Shantz (1987) は相手と対立が生じ、それが持続する状態を対人葛藤 (interpersonal conflict) と呼んでいる。本研究においても、子ども同士の遊びの中で生じる対立を対人葛藤と呼ぶ。

こうした対人葛藤を解決し、仲間関係を構築していくことが、幼児期・児童期における社会的な発達課題であるといえる。望ましい社会的行動をとり、社会に適応する能力 (特性) を一般に社会的コンピテンスと呼ぶが、対人葛藤が生じる場面では、子どもの社会的コンピテンスが最もよく発揮されと考えられる。

Selman & Demorest (1984) は、視点取得の観点か

¹ 筑波大学心理学研究科 (Doctoral program in psychology, University of Tsukuba)

ら葛藤解決の発達段階を区分している。他者との葛藤が生じた場合に、視点取得の発達に伴って次第に自己と他者の置かれた立場が理解できるようになり、やがて双方の利害を考慮した解決が可能になる、というのが Selman らの発達モデルである。児童期の認知発達に関しては、日本でもこうした発達段階が確認されている(金城・梅本; 1991)。

しかし幼児の実際の行動のレベルでは、必ずしも双方が満足できる解決がなされるわけではない。Bakeman & Brownlee (1982) は、子ども同士のおもちゃの取り合いを観察し、多くの場合は先に所有していた方が争いに勝つことを報告している。山本 (1991) もまた、保育園の年長児では物の所有という概念が理解され、先占の原則が共通のルールとして機能していることを示唆している。しかし Shure (1982) は、4歳児は相手をぶったりおもちゃを取ったりすることが多いが、対人的な問題解決課題を与えると、集団に適応している子どもは強制的ではない方法を産出できると報告している。

対人葛藤場面での幼児の行動は社会的コンピテンスによって規定されているが、社会的コンピテンスとはいったいどのようなものであろうか。従来、社会的コンピテンスの指標として用いられてきた言語報告測度は、子どもの持っている社会的な知識のレベルを反映していると考えられる。しかし、対人行動の産出に影響を及ぼすような他の特性を見いだすことはできないであろうか。社会的コンピテンスの中核をなす要因を見いだすことができれば、社会的コンピテンスの発達の変化や、社会的コンピテンスが実際の行動に与える影響を探ることが可能になる。

本研究では、子どもの社会的コンピテンスの新たな測定方法を検討し、社会的コンピテンスがどのような構造を持っているかを探求する。社会的コンピテンスが発揮されやすい対人葛藤場面を題材として用い、従来のような言語報告に加え、人形を用いて演技させる手法を導入して測定を行う。実演という測度を用いることによって、従来では測定できなかった社会的コンピテンスの新たな側面を抽出することができるのではないだろうか。

Mize & Ladd (1988) は、デイケアセンターの幼児を対象に、子どもに人形を持たせて実験者と対話する方法で、対人葛藤場面を含むいくつかの社会的な場面における反応を測定した。彼らは、実演による反応(enactive response: 以下では実演反応と呼ぶ)と従来のような言語報告による反応が、向社会的行動・攻撃行動の

観測値と教師評定値、およびソシオメトリー評定値とどのように関連しているかを検討した。実演反応・言語反応をそれぞれ友好性、主張性という2つの観点から評定した結果、両反応とも友好性の得点は行動の頻度、教師評定値との相関がみられたが、ソシオメトリー評定値とは関連がみられなかった。また、重回帰分析の結果、実演反応の友好性得点は言語反応のそれよりも外的規準に対する予測力が高いことも示された。Mize & Ladd (1988) は、実演法が子どもの社会的スキルを査定する新たな方法になり得ると述べている。しかし、この研究はデイケアセンターの幼児を対象としたものであり、アメリカの特定の社会層で得られたデータがどの程度普遍性を持つか、という問題が残されている。

そこで本研究では、Mize & Ladd (1988) の方法を修正し、人形を用いて対人葛藤場面における実演反応と言語反応を収集する。そして、実演反応と言語反応のパターンによって被験者を分類し、各類型の特徴を検討する。ただし、アメリカの子どもたちと日本の幼児では対人行動の様相が異なることが予想されるため、本研究では予め行動を選定することはせず、教師による評価とソシオメトリー測度(指名法・評定法)を外的規準として用いる。そして、これらの測度と面接における幼児の反応パターンとの関連性を検討することによって、幼児の社会的コンピテンスの構造を探索するものである。

方 法

被験者

茨城県T市内の公立幼稚園児142名、およびその担任教師5名。幼児の中で、実験手続がうまく行かなかったりデータに不備があった者が分析から除かれ、最終的には4歳男児38名、女児38名、5歳男児30名、女児23名の計129名が分析の対象となった。4歳児は保育の初年、5歳児は2年目である。

なお、同じ幼稚園の園児13名(4歳男児4名、女児2名、5歳男児4名、女児3名)に対して予備実験が実施された。

手 続

本研究では、(1)仮想の対人葛藤場面における幼児の実演反応と言語反応、(2)子どもの日常の社会的行動に関する教師評定、(3)仲間集団内のソシオメトリーの3種類のデータが収集された。まず、1990年6月中旬～7月上旬に対人葛藤場面における反応が個別面接によって収集された。教師評定は7月中旬に質問紙が配布され、8月中に回収された。ソシオメトリー測度は9月

中旬～10月上旬に個別面接によって収集された。データの収集が3期にわたったのは、保育活動と面接に要する時間などの実際上の問題によるものである。

本研究における個別面接は全て同一の男子大学院生によって行われた。以下に各データ収集の詳細な手続を示す。

(1)対人葛藤場面における反応

通常の保育時間中(自由遊びを含む)に、園内の一室で個別面接が行われた。人形劇による2つの対人葛藤場面がテレビ画面で提示された。面接では、言語報告と人形を用いた演技の2種類の反応が測定された。子どもの反応はビデオに録画された。面接の所要時間は一人あたり約15分であった。面接の詳細な手続は以下の通りである。

面接状況 室内で実験者と被験者が向かい合って座り、面接が行われた。室内の机には、人形劇を提示するためのモニターテレビとビデオデッキが置かれている。実験者に対するラポール形成と、人形操作の練習のため、最初に実験者と子どもが互いに人形を手にはめ、挨拶や簡単な会話が行われた。続いて人形劇がテレビで提示され、子どもによる実演・言語報告反応が録画された。

提示刺激 高橋(1987)の報告に基づき、この年齢の幼児に共通してみられるおもちゃ遊びとごっこ遊びが対人葛藤のテーマとして選定された。劇の具体的な状況は、幼稚園の教師の助言に基づいて設定された。提示された葛藤場面の内容は次の通りである。

動物の人形2体が登場し、遊びをめぐるケンカ、口論になる場面が人形劇によって提示された(FIG. 1)。人形は手にはめて操るもの(ギニョール)で、男児向けには熊と犬の人形が、また女児向けには猫とパンダの人形が使用され、男児用と女児用の劇が各2場面ずつ作成された。

葛藤場面①(物の取り合い/男女共通)：まず2体の人形が登場する。砂場で山を作ることになり、スコップを探しに行くが、1つしか見つからない。手に入れられなかった人形が「僕(私)もスコップが欲しい」と言いながら、相手の持っているスコップに手をかける。相手が「ダメ」というので、「貸して」と頼むが貸してもらえず、取り合いになってしまう。(場面1は男女共通のストーリーであるが、登場する人形が異なっている。)

葛藤場面②(役割の取り合い/男児用)：場面1と同じ2体の人形が登場し、ファイブマンごっこで遊ぶことになる。一方が主役(ファイブレッド)を演じたがるが、相手も同じ役をやりたいがり、「僕がファイブレッドだ」、「お

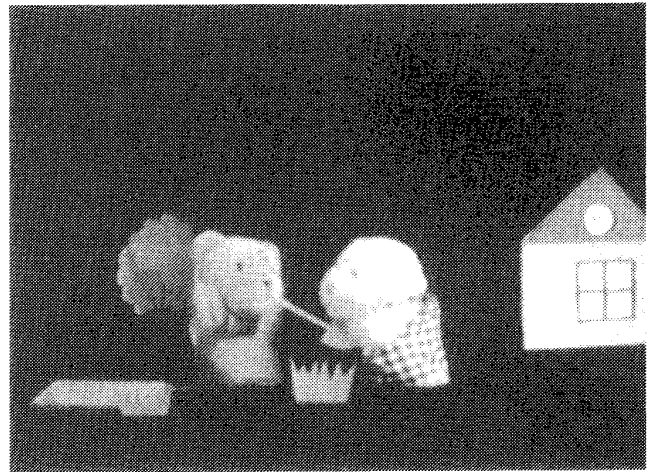


FIG. 1 提示された対人葛藤場面(男児用/場面1)

まえがゾーン(悪役)だ」と口論になってしまう。

葛藤場面②(役割の取り合い/女児用)：場面1と同じ2体の人形が登場し、ままごと(おまんごっこ)で遊ぶことになる。一方が母親役を演じたがるが、相手も母親をやりたいがり、「私がお母さん」、「あなたが赤ちゃん」と口論になってしまう。

測定手続 場面1(物の取り合い)の提示が終了した時点で、「今のはどんなお話でしたか」と問いかけ、「ケンカ」もしくは「取り合い」と答えた場合に、内容が理解できたものとみなされた。理解できていなかった子どもに対しては、理解できるまで「最初は何で遊んでいましたか……。その後は……」等の補足質問がなされた。

続いて、実演法と言語報告法による回答が求められた。実演法では、「この続きはどうなるのでしょうか。ちょっと考えて、お人形さんでやってみましょう」と指示し、演技させた(FIG. 2)。言語報告法では、「○○ちゃんだったらこんな時にはどうしますか。」という質問を口頭で回答させた。

続いて場面2が提示され、同様の手続で2つの反応が測定された。

順序効果の統制 実験の順序の効果を相殺するために、実演を先に行う群と、言語報告を先に行う群が設定された。分析は両群のデータを合わせて実施された。

(2)社会的行動に関する教師評定

面接により得られた子どもの反応と、日常的な社会的行動との関連性を検討するため、被験者の担任教師に対して質問紙が実施された。質問項目は小林・庄司(1992)で用いられたもので、対人葛藤場面において対象児がどのような行動をとるかを問う12項目と、日常生活の中での社会的行動を問う6項目からなる。日常



Fig. 2 実演法の測定場面

の社会的行動については、先行研究で示唆された4つの因子（他者に対する友好性、攻撃性、注意の欠如、不安の高さ）に相当する項目が用いられた（Behar & Stringfield, 1974; Cautela et al., 1983; Ladd & Mars, 1986; Mize & Ladd, 1988; Bursack & Asher, 1986; Kohn & Rossman, 1972）。質問紙の得点化は、各項目についてそれぞれの子どもが「全く当てはまらない（1点）～たいへんよく当てはまる（5点）」の5件法の評価によって行われた。

(3) ソシオメトリー

ソシオメトリーの測定では、まず同じクラスの同性の幼児を対象とした肯定的・否定的指名が行われ、続いて、同じ対象児についての評価（3件法）が実施された。面接の所要時間は1人あたり約10分であった。具体的な手続は以下の通りである。

指名法 まず指名を受ける対象者を確認するために、被験者に同じクラスの同性の仲間の名前を全て挙げさせた。

続いて肯定的な指名が求められた。「今教えてもらったお友達の中で、いちばんの仲良しは誰ですか」「まだ他に仲良しのお友達はいますか」と尋ね、3名まで指名させた。子どもが3名以上挙げた場合は、最初の3名がデータとして使用された。

次に否定的指名が実施された。「あまり仲良しでないお友達や、好きでないお友達はいますか」と問い、3名まで指名させたが、子どもが「もういない」と答えた場合には、3名に満たなくとも打ち切られた。

評価法 まず、評価の手がかりとなる絵カードが子どもに提示された。これは、好き（子どもが笑っている顔）、普通（特に表情のない顔）、嫌い（怒っている顔）の3枚の絵からなる。男児に対しては男の子の顔の絵が、女児に対しては女の子の顔の絵が提示された。

続いて、「これから〇〇組のお友達の名前を言いますから、もしそのお友達が仲良しのお友達だったらこのニコニコの顔を指さして下さい。もしあまり仲良しでなかったら、こっちのプンプン怒った顔を指さして下さい。もし仲良しでも嫌いでもなかったら、真ん中の普通の顔を指さして下さい。」と指示を与えた。そして、評価の対象となる幼児の名前を実験者がランダムに挙げ、3つの顔の中から1枚を選択させた。

結 果

解決行動の分類と各反応の頻度

面接で得られた実演反応、言語反応は、それぞれ以下の5つのカテゴリーに分類された（頭文字を略号として使用する）。

- 1) 葛藤の回避(Avoidant)：泣く、やめてしまう、わからない、等
- 2) 自己中心的反応(Egocentric)：スコップを譲らない、自分がやると言い張る、等
- 3) ステレオタイプな回答(Stereotyped)：ただ「ごめんなさい」と謝るだけ、ケンカはいけない、等の回答
- 4) 向社会的反応(Prosocial)：貸してあげる、〇〇役でいい、等
- 5) 社会的ルールの使用(Rule-oriented)：じゃんけんで決める、順番にする、先に言った方が取る、等

実演反応と言語反応における各カテゴリーの頻度を、TABLE 1, TABLE 2に示す。なお、 χ^2 検定の結果、物の取り合い場面と役割の取り合い場面のいずれにも年齢差、性差はみられなかった。

TABLE 1, TABLE 2からわかるように、同じ場面对する実演反応と言語反応は対応しておらず、2種類の反応は異なった側面を反映しているものと考えられる。そこで、2種類の反応に基づいて被験者を分類し、各群の社会的行動や仲間関係の特徴を検討する。

被験者の分類

分類に当たり、まず反応カテゴリーが統合された。PとRの2つの反応が社会的に望ましい（高次の）の反応とみなされ、A, E, Sの3つの反応は社会的に低次の反応とみなされた。カテゴリー統合後の実演・言語反応の関連性を調べるため、各場面を通じた反応間の ϕ 係数を求めたところ、2つの場面間で、実演反応どうしでは $\phi = .636$ 、言語反応どうしでは $\phi = .565$ であったが、実演反応と言語反応の関連性は、場面によって $\phi = .065 \sim .192$ と低いものであった。したがって、実演反応と言語反応の間に直接的な関連性はないといえる。

統合されたカテゴリーを用い、2つの場面の2種類の反応の組合わせによって被験者を分類したところ、TABLE 3のような分布が得られた。TABLE 3においては、左上のセル、左下のセル、右下のセルに多くの被験者が分布している。したがって、これらの3つの反応タイプが幼児の典型的な反応パターンであると考えられる。

まず、左上のセルに分類された被験者を第1のタイプとして取り上げる。この群は、2つの場面を通じて実演反応、言語反応ともに高次の反応を示したタイプである。以下ではこの群をタイプ1と称する。

TABLE 1 物の取り合い場面における各反応の頻度

言語反応	A	E	S	P	R	計	
実演反応	A	0	0	0	0	1	
	E	10	5	6	27	9	57
	S	0	0	0	0	0	0
	P	4	7	10	35	12	68
	R	0	0	0	0	3	3
計	14	12	16	62	25	129	

TABLE 2 役割の取り合い場面における各反応の頻度

言語反応	A	E	S	P	R	計	
実演反応	A	0	0	0	2	1	3
	E	15	5	15	21	13	69
	S	0	0	1	0	0	1
	P	3	5	7	30	3	48
	R	1	0	0	0	7	8
計	19	10	23	53	24	129	

TABLE 3 被験者の分布

言語反応 実演反応			物の取り合い				
			高		低		計
			役割の取り合い				
物の取り合い	高	役割の取り合い	高	低	高	低	計
			31* ¹	(7	4	8)* ⁴	50
		低	7	5	3	6	21
		低	高	5	1	—	—
	低		26* ²	5	1	20* ³	52
計			69	18	8	34	129

*1: タイプ1 *2: タイプ2

*3: タイプ3 *4: タイプ4

第2のタイプは左下のセルの被験者で、この群は実演反応が2場面共に低次であるが、言語反応では共に高次の反応を示している。この群をタイプ2と称する。

さらに、右下のセルに該当する被験者をタイプ3とする。このタイプの被験者は、2つの場面を通じて実演反応、言語反応がいずれも低次の反応を示している。

残りの子どもたちのうちで、実演反応は両場面とも高次の反応を示したが、言語反応の少なくとも1つの場面で低次の反応を示した被験者の1群をタイプ4の反応型として分類する。これはTABLE 3の最上段の行のうち、タイプ1を除いた3つのセルの合計である。タイプ1の被験者との相違は、実演反応は高次であるが言語反応で低次の反応を示している点である。タイプ4を設定した理由は、本研究の試案的な分析の中で、言語反応と仲間関係の関連性が示唆されたため、言語反応が十分でない被験者の特徴を検討する必要性が生じたことによる。

残りの被験者を“その他”群として一括する。被験者の分布からみて、これ以上の類型化を進めることは困難なためである。

最終的な各群の人数は、タイプ1 (31)、タイプ2 (26)、タイプ3 (20)、タイプ4 (19)、その他 (33) である。

教師評定の因子構造

まず、教師評定の質問紙が幼児の社会性のどのような特徴を測定しているのかを検討するために、因子分析が実施された。因子の抽出にあたっては、各因子が下位尺度として整合性を持つように α 因子解法が用いられ、固有値1で抽出を打ち切り、Varimax回転が施された。

その結果、4つの因子が抽出された。各項目とその因子負荷量をTABLE 4に示す。4つの因子はそれぞれ協調性、主張性、不安・回避傾向、注意欠陥・多動傾向と命名された。先行研究では仲間に対する友好性と攻撃性は別の因子と考えられていたが、本研究では両者が共に第1因子に負荷する構造となった。そして第2因子に、主張性という別の特性が出現した。第3・第4因子の構造はほぼ予想通りであった。

各因子の寄与率はそれぞれ26.6%、16.0%、8.5%、4.7%、累積寄与率は55.8%であった。各因子の整合性は、第1因子は $\alpha = .857$ 、第2因子は $\alpha = .761$ 、第3因子は $\alpha = .755$ であった(第4因子は1項目のみ)。ある程度の説明力がみられ、内的な整合性も高いといえよう。

被験者の類型と仲間関係・社会的行動

先に類型化された5群の仲間関係、社会的行動の特

TABLE 4 教師評定の因子構造

No.	項目の内容	F1	F2	F3	F4	h ²
13	おもちゃの取り合いで相手に譲れない	-.827	.094	.018	-.043	.695
3	ごっこ遊びでケンカになったときにぶったり蹴ったりする	-.759	.106	.012	-.265	.657
2	おもちゃの取り合いで相手に貸せる	.740	.182	-.037	.048	.584
7	ごっこ遊びでケンカになったときに役割を譲れる	.706	.217	.059	.063	.554
11	ごっこ遊びでケンカになったときにじゃんけんなどのルールが使える	.647	.309	-.137	.248	.595
10	友達をいじめる方である	-.601	.119	-.171	.196	.443
16	友達と仲良く遊べる	.554	.403	-.081	-.003	.476
1	友達の面倒を見る	.537	.663	-.042	.042	.731
12	遊びでリーダーになる	-.175	.653	-.115	.184	.504
18	新しい活動に積極的に取り組む	.141	.641	-.026	.032	.432
15	決められた活動に積極的に取り組む	.228	.589	.110	-.178	.443
8	引っ込み思案である	.438	-.572	.201	.115	.573
6	おもちゃの取り合いでじゃんけんなどのルールが使える	.457	.521	-.205	.330	.630
14	ごっこ遊びでケンカになったときに先生に助けを求める	-.005	.201	.756	-.216	.658
9	おもちゃの取り合いで先生に助けを求める	.005	-.065	.730	-.127	.553
17	ごっこ遊びでケンカになったときに泣いたり逃げたりする	-.003	-.351	.617	.347	.624
4	おもちゃの取り合いで泣いたり逃げたりする	-.007	-.413	.586	.442	.710
5	指示・注意が聞けない	-.101	-.053	.052	-.410	.183

徴を検討するため、ソシオメトリーの3つの測度(予め同じクラスの同性の集団におけるz得点に変換された)、および教師評定の4つの因子得点に対して、5つのタイプを独立変数とする多変量分散分析が実施された。ソシオメトリーについては $\Lambda = .837$ ($F=1.87$, $df=12,323.0$)で5%水準の多変量主効果がみられた。因子得点に関しては $\Lambda = .761$ ($F=2.16$, $df=16,370.3$)で1%水準の多変量主効果がみられ、さらに第2因子については $F=4.70$ ($df=4,124$)で0.1%水準の個別変量主効果がみられた。

各タイプの特徴を比較するために、ソシオメトリーのz得点をFIG. 3に、因子得点をFIG. 4に、それぞれプロフィール図として示す。FIG. 3, 4より各タイプについて以下のような傾向が見られる。

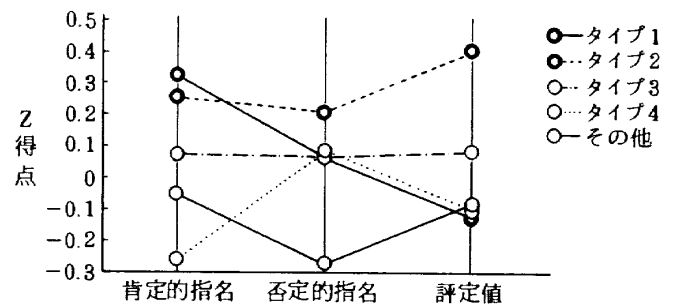


FIG. 3 ソシオメトリーのプロフィール

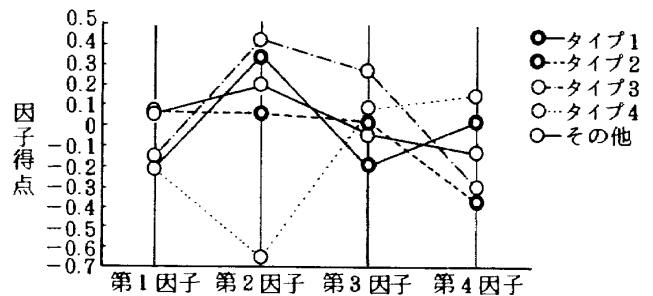


FIG. 4 因子得点のプロフィール

タイプ1：ソシオメトリーでは肯定的指名が高く、友人関係は良好である。ただし、評価値に関してはz得点が低い。教師評定では第2因子の得点が高く、主張的でリーダー的な存在であることを示している。全体としては集団生活にほぼ適応している。

タイプ2：ソシオメトリーでは肯定的指名、否定的指名が共に高いため、社会的地位としては敵味方の多い(controversial)子どもであるといえるが、しかし評価値は比較的高い。教師評定では、第4因子(注意の欠如・多動傾向)が最も低いこと以外は平均的な存在である。

タイプ3：ソシオメトリーのz得点はいずれも0に近い。仲間関係では特徴がみられない。教師評定では第2因子と第3因子の得点が高いことから、一見すると主張的に見えるが、仲間に対する行動は未熟で、対人葛藤を避けたり教師に頼ることが多いようである。教師の目には主張的に映るが、仲間の中では影響力を持っていないといえる。

タイプ4：ソシオメトリーでは肯定的指名が最も低く、否定的指名や評価値は0に近い。仲間関係においてはあまり受け入れられておらず、やや孤立する傾向や無視される傾向がある。教師評定では第2因子の得点が最も低く、主張性の欠如が顕著にみられる。

その他：ソシオメトリーにおいて否定的指名が最も少なく、教師評定では各因子とも顕著な傾向を示してはいない。様々な被験者が含まれているためか、社会

的にも平均的である。

考 察

本研究では、実演反応と言語反応に基づいた類型化によって、幼児の仲間関係や対人行動の特徴が検討された。以下では、2種類の反応によって測定される、子どもの社会性の特徴について考察する。

まず、教師評定の4因子について多変量主効果がみられたことから、各タイプの社会的行動の特徴は異なっていることがわかる。さらに、第2因子に個別変量主効果がみられたことから、主張性の差異が各タイプを特徴づけていることがわかる。多変量分散分析では、個別変量の効果のみに重きをおくべきではないが、主張性の程度が各群の弁別に最も有効であった。

また、ソシオメトリの3つの測度においても多変量主効果がみられ、各タイプは仲間関係においても異なったパターンを示していることが明らかになった。最初に2種類の反応を測定した時点では、4歳児は入園したばかりで仲間関係が構築される以前の段階であった。また5歳児も組替えが行われ、それまでの仲間関係が再構築される時期であった。したがってFIG. 3は、対人葛藤場面に関する反応からその後の仲間関係を予測するものとして解釈されるべきである。

本研究の原型となったMize & Ladd (1988)の研究では、実演反応・言語反応を実験者が評定した主張性の得点は、実際の観察や教師評定による向社会的・攻撃的行動の程度、ソシオメトリ評定値とは関連していなかった。しかし本研究では、子どもの反応パターンと教師評定による主張性との間に関連性がみられた。主張性の定義に違いがあるのかも知れないが、興味深い結果である。

言語反応は前述のように、子どもの社会的知識のレベルを反映していると考えられる。したがって、本研究で反応タイプと主張性の関連性がみられたことは、実演反応を用いたためであったと推察される。

従来のように言語反応のみを用いたのでは、タイプ1とタイプ2が同一のグループに分類され、また、タイプ3とタイプ4（の一部）が同一グループに分類されていたはずである。しかし、タイプ1と2を比較すると、タイプ1の方が主張性が高く、仲間関係も良好である。タイプ2は、肯定的指名も否定的指名も多く、主張性は平均的であった。タイプ2の子どもは、社会的知識を相手に対してうまく実行できないのではないか、という可能性が考えられる。

さらに、タイプ3とタイプ4を比較した場合、タイ

プ3は教師に対してはある程度主張的であるが、実験場面では限りそれほど主張性は高くなく、社会的に未熟で、仲間関係では平均的であるのに対して、タイプ4の子どもは、主張性は最も低く、仲間関係で肯定的指名がほとんどみられず、孤立状態にある。タイプ4の子どもの実演反応が高いのは、積極的に譲ったというよりは、主張性の欠如のためにむしろ相手に追従してしまったためではないだろうか。このことから、言語反応の内容（社会的知識の有無）だけでは、子どもの対人行動や仲間関係を推測できないことがわかる。つまり、適切な知識を実行に移せるか（主張的であるか）が仲間集団への適応を決定していると考えられる。

Gresham (1986) は、適切な行動についての知識を社会的スキルと呼び、それを実行するには、不安や衝動性といった情動反応の喚起を抑制するセルフコントロールスキルがなければならないと述べている。本研究で導出された、知識の有無と主張性の有無という2つの特性は、Gresham (1986) の考え方と共通する部分が大きい。

本研究は幼児の社会的コンピテンスの測定方法と構造を探究するものであり、実演反応・言語反応と社会的行動や仲間関係との関連性が検討された。その結果、相手との協調的な解決が考案できるかという、知識的な（または協調性ともいうべき）側面と、その知識を実行に移せるかという主張性の側面が抽出された。この2つの特性が子どもの社会的コンピテンスの中核を構成する要因といってよいであろう。

本研究ではまだ試案の段階であり、方法論上の問題点がいくつか見られたので、最後に方法論上の展望について述べておく。まず、ビデオによって対人葛藤場面を提示したことは、刺激を統一するという利点はあったが、被験者の日常的な行動をそのまま再現することができなかったように思われる。たとえば、画面の中で人形同士が取り合いを演じていたため、実演をさせたときにも登場人物の台詞をそのまま真似ようとして、その通りにできないと「わからない」「忘れた」と答える幼児もあった。また、最初に分類された5つのカテゴリーの実演反応の分布を見ると、反応はE・P・Rの3つのカテゴリーに集中している。仮に現実場面ではおもちゃを取られたときに泣いてしまう子どもがいたとしても、面接場面では泣き出すといった感情的な反応は生じにくいであろう。したがって、実演法は子どもの行動を忠実に再現する方法とはいえない。しかし、言語報告に比べて主張性を反映しやすい測度ではある。その意味では、テレビ画面で客観的に刺激

を提示するよりも、むしろ最初から実験者とのやり取りの中で実演させた方が、被験者の主張性をスムーズに測定できたかも知れない。

さらに、被験者が物や役割を先有する立場ばかりでなく、相手の持ち物を欲しいときの“交渉の始め方”についての言語・実演反応も収集した方が、対人葛藤場面をより現実的な設定とすることができたであろう。社会的行動は相手との相互作用であるので、働きかけ行動と応答行動の両面から子どもを見ることで、総合的な社会的コンピテンスを検討することができるはずである。本研究によって、実演法には主張性が反映されやすいという利点があることが示されたが、場面の設定や刺激の提示方法など、まだ改善すべき点が多い。方法論的な今後の追試が望まれる。

引用文献

- Behar, L. & Stringfield, S. 1974 A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, **10**, 601—610.
- Bursuck, W.D. & Asher, S.R. 1986 The relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, **15**, 41—49.
- Cautela, J.R., Cautela, J. & Esonis, S. 1983 School behavior status checklist. In Cautela, J.R., Cautela, J. & Esonis, S. Forms for behavior analysis with children. New York : Research Press.
- Gresham, F.M. 1986 Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In Strain, P.S., Guralnick, M.J., and Walker, H. M. (Eds.) Children's social behavior —Development, assessment, and modification—. New York : Academic Press. Pp. 143—179.
- Hay, D.F. & Ross, H.S. 1982 The social nature of early conflict. *Child Development*, **53**, 105—113.
- Hersen, M., Eisler, R.M., & Miller, P.M. 1974 An experimental analysis of generalization in assertive training. *Behavior Research and Therapy*, **12**, 295—310.
- Hymel, S. 1983 Preschool children's peer relations : Issues in sociometric assessment. *Merrill-Palmer Quarterly*, **29**, 237—260.
- 金城洋子・梅本堯夫 1991 児童における対人交渉能力の発達 発達研究, **7**, 115—134.
- 木下芳子・朝生あけみ・斎藤こずゑ 1986 幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達 —3歳児におけるいざこざの発生と解決— 埼玉大学教育学部紀要 (教育科学), **35**, 1—15.
- 小林 真 1988 幼児の遊びにおける対人行動の分析 埼玉大学教育学部幼児教育研究室(編)『乳幼児期の教育と文化』 Pp. 24—31.
- 小林 真・庄司一子 1992 対人葛藤場面における幼児の行動 —実演反応と言語反応の測定の試み— 筑波大学心理学研究, **14**, 121—126.
- Kohn, M. & Rosman, B.L. 1972 A social competence scale and symptom checklist for the preschool child : Factor dimensions, their cross-instrument generality and longitudinal persistence. *Developmental Psychology*, **6**, 430—444.
- Ladd, G.W. & Mars, K.T. 1986 Reliability and validity of preschooler's perceptions of peer behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, **15**, 16—25.
- Mize, J. & Ladd, G.W. 1988 Predicting preschooler's peer behavior and status from their interpersonal strategies : A comparison of verbal and enactive responses to hypothetical social dilemmas. *Developmental Psychology*, **24**, 782—788.
- Selman, R.L. & Demorest, A.P. 1984 Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies : Implications of and for a developmental model. *Child Development*, **55**, 288—304.
- Serber, M. 1972 Teaching the nonverbal components of assertive training. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, **3**, 179—184.
- Shantz, D.W. 1986 Conflict, aggression, and peer status : An observational study. *Child Development*, **57**, 1322—1332.
- Shantz, C.U. 1987 Conflicts between children. *Child Development*, **58**, 283—305.
- Shure, M.B. 1982 Interpersonal problem solving : A cog in the wheel of social cognition. In Serafica, F.C. (Ed.) Social-cognitive development in context. New York : The Guilford Press. Pp. 133—166.

- 高橋たまき 1987 遊びの発達 村山貞雄(編)『日本の幼児の成長・発達に関する総合調査 ―保育カリキュラムの基礎資料―』サンマーク出版 Pp. 533—614.
- 内田伸子・無藤 隆 1983 幼児初期の遊びにおける会話の構造 お茶の水女子大学人文科学紀要, 38, 81—122.
- 山本登志哉 1991 幼児期における『先占の尊重』原則の形成とその機能 ―所有の個体発生をめぐって―

てー 教育心理学研究, 39, 122—132.

謝 辞

本論文は筑波大学心理学研究科に提出した博士課程中間論文(修士論文)に基づいて執筆された。ご指導下さった高野清純・杉原一昭・新井邦二郎先生(筑波大学心理学系)、ならびに実験に協力して下さいった幼稚園の先生方、学生の皆様に感謝いたします。

(1992.10.5受稿, 1993.2.1受理)