

幼児の社会的スキルと 対人葛藤場面における問題解決方略

大対香奈子・松見 淳子

はじめに

社会的スキルと SST

社会的スキル (social skills) は、対人関係を円滑に築き、それを維持していく上で必要なものである。例えば、他の活動を止めて相手を見ながら注意を集中して人の話が聞けるスキル (積極的な聞き方スキル) や、他人の感情を理解し共感を使って相手に反応するスキル (感情を分かち合うスキル) などがある (King & Kirshenbaum, 1992)。このような社会的スキルは、対人関係を重ねていくにつれて学習され、獲得されると考えられている (Michelson *et al.*, 1983)。したがって、社会適応のために十分な社会的スキルを身に付けるには、幼児期に経験する対人関係が重要になってくる。しかし、最近の少子化や核家族化、また子どもの塾通いや習い事が多くなったことにより、子どもが仲間との遊びという対人関係を通して自然に社会的スキルを獲得する機会は少なくなってきている。そのような社会的背景の中で今注目を集めているのが社会的スキル訓練 (Social Skills Training; 以下 SST と略す) であり、社会的スキルを直接指導することである。

SST の中でも現在特に盛んに実践されているのが、学校場面における学級単位の集団 SST である。集団 SST は、学級全体のスキルレベルの向上を図ることで社会性の発達を促進し、その結果社会不適応が生じる可能性を少なくしようという発達の視点に基づいたアプローチである。集団 SST の有効性に

については、日本でもいくつかの研究において実証されてきた。例えば佐藤・日高・後藤・渡辺（2000）は、年長児 11 名に対して 1 日 1 セッション 10 分として 2 セッションの集団 SST を実施した。彼らは King & Kirshenbaum（1992）を参考に、3 つのスキル（「積極的な聞き方」「暖かいメッセージ送る」「感情を分かち合う」）を選択し指導したところ、教師による社会的スキルの評定において訓練効果が認められた。このように、集団 SST の有効性がわが国においても確認されているが、集団 SST が体系化されたカリキュラムとして教育場面に導入されるまでには、検討していくべき課題はまだ多い。

集団 SST 研究における課題

その課題の一つが、集団 SST における標的スキルの設定である。金山ら（2000）の指摘にもあるように、従来の集団 SST 研究では、担任教師や研究者の主観的判断に基づいて標的スキルが決定されることが多く、実証的な根拠に基づいて選択されることはほとんどなかった（例：後藤ら，2000）。また、アメリカの研究（例：King & Kirshenbaum, 1992）において考案されたいくつかのモジュールから適当なスキルを選択し、標的スキルとして設定する研究が少なくない（例：後藤・佐藤・高山，1998，1999；藤枝・相川，1999；佐藤・佐藤・岡安・高山，2000）。社会適応に必要とされる社会的スキルは、社会的・文化的背景が異なれば違ってくると考えられることから、アメリカで考案されたスキルをそのまま導入することの社会的妥当性については当然問われるべきである。したがって、社会的妥当性の高い標的スキルを設定するためには、日本の幼児がどのようにして社会的スキルを発達させていくのか、また社会的スキルがどのような要素から構成されているのかということについてのアセスメントが必要である。

第 2 の課題は、集団 SST が発達の視点からのアプローチであるということである。つまり、SST 実施の時点において子どもに明らかな社会不適応が見られるわけではない。従来の研究では、将来的に社会不適応の問題が生じる危険性の高い子どもや、何らかの兆候を呈している子どもに対してそれ以上問題

が深刻化することを防ぐための予防的視点からの研究がほとんどであり、引っこみ思案の子どもや攻撃性の高い子どもが対象となることが多かった（例えば、佐藤・佐藤・高山，1993 a, 1993 b, 2000）。一方、集団 SST の対象は、ある問題を呈した特定の子どもではなくクラス全体であり、その中には社会的スキルの高い子どもも低い子どもも含まれている。したがって集団 SST の目的は、クラス全体のスキルレベルを向上させ子どもの社会性の発達を促進することであり、その結果、将来的に社会不適応問題を予防することができると考えられている。つまり、集団 SST は発達の視点からの教育的アプローチであると言える。

先にも述べたように、集団 SST の訓練効果についてはわが国においても確認されているが、集団 SST によって社会的スキルの発達の段階がどのように促進されたのかといことについては明らかにされていない。集団 SST 研究の第 2 の課題としては、集団 SST の効果が単なる社会的スキルレベルの向上を示すだけでなく、社会性の発達にどのような影響を及ぼすのかということをも明らかにしていく必要がある。

このような集団 SST 研究における課題を検討していくためにはまず、社会的スキルがどのような行動様式から成り、またその背景にどのような認知過程の働きがあるのかを明らかにするべきである。つまり、社会的スキルについての行動的・認知的アセスメントの研究として、社会的スキルの高い子どもと低い子どもとでは、社会的スキルの行動面や認知面にどのような相違が見られるのかを明らかにしていくことが必要である。スキルレベルによる認知パターンや行動パターンの相違点を明確にすることで、妥当な標的スキルを実証することになり、またスキルレベルの差が発達の早さの差から来るものであれば、集団 SST によって社会性の発達にどのような影響を及ぼし得るのかを示唆できるのではないだろうか。

社会的スキルの認知的側面

本研究では、社会的スキルの認知的側面に焦点をあて、社会的スキルのアセ

メントを試みた。社会的スキルの認知的側面に注目する理由としては、SSTの技法としてコーチング法が最近中心的に用いられているということがある。コーチング法というのは、社会的スキルの行動面だけでなく、適切なスキルの概念や意義などといった認知面も訓練要素として加えて実施する方法であり、これまでに大きな訓練効果をあげている（Bierman, 1987; Ladd, 1981; Oden & Asher, 1977; 佐藤・佐藤・高山, 1993, 2000）。これらの研究結果からも、社会的スキルの向上のためには認知的側面が重要な機能を果たしているということが分かる。したがって、どのような判断に基づいてスキルが実行されているのかという社会的スキルの認知的機能を明らかにすることは、今後SSTの有効性をさらに高めていくためにも大変意義のある研究であると言える。

最近では、社会的スキルの認知過程を示したモデルも考案されている。適切な行動が生じるまでの認知過程を解明する社会的情報処理を検討したものとして、Dodge (1990)の「子どもの社会的適応に関する情報処理モデル」があるが、相川ら(1993)はこのDodgeのモデルをもとに感情の機能を明確にするなどして修正を加え、社会的スキル生起過程モデルを提唱した(Figure 1参照)。このモデルでは、5つの過程を経て対人反応が生起すると考えられている。第1過程の「相手の対人反応の解釈」は3つの下位段階から成り、まず相手が示す様々な言語的・非言語的の反応を知覚し(対人反応の知覚)、相手がどんな意図や要求のもとにその反応をしたのかを解釈し(対人反応の解釈)、その解釈によって一定の感情を生起させるという段階(対人感情の生起)を経て、第2過程へと進む。第2過程の「対人目標の決定」では、一つの対人反応の解釈に対して設定され得る複数の目標の中から一つを選択し、次の第3過程「感情の統制」では対人反応を解釈した結果生じる感情と、対人目標が決定されたことによって生じる感情の2種類の感情を統制する。第4過程は「対人反応の決定」の過程であり、ここでは3つの下位段階を経て対人反応を決定する。まず対人目標を達成するために用いるべきスキル因子を判断・決定する。ここで言うスキル因子とは、対人反応の構成要素のことであ

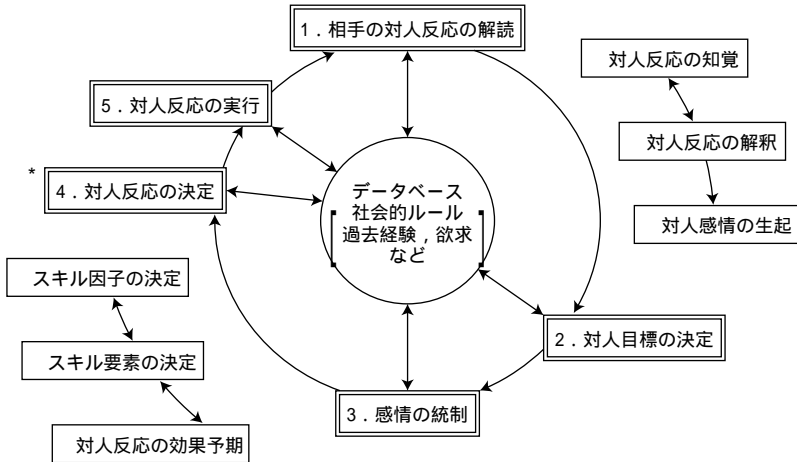


Figure 1 社会的スキル生起過程モデル (相川ら, 1993)

* 本研究において注目した社会的スキルの認知過程。

る。次に スキル因子を構成する個々の動作であるスキル要素（顔を向ける，目を見るなど）を決定し， スキル因子を実際に用いた時の効果を予測する。最終過程である第5過程で対人反応は言語的・非言語的行動として表出される。このモデルは SST のモデルとしても有効であり，相川ら（1993）は社会的スキルが生起するまでのどの過程が欠如しているのかを明らかにすることで，何を標的行動として訓練すべきかを示唆できるとしている。

対人葛藤と問題解決

本研究では，このモデルの中でも特に「対人反応の決定」の過程について社会的スキルのレベルによってどのような違いが見られるのかを検討していきたい。この「対人反応の決定」の過程に関わるものとして，対人葛藤場面の問題解決方略に関する研究がある（丸山，1995，1999）。丸山は，幼児が仲間との対人葛藤を経験していく中で他者の存在と他者の視点を理解し，自己と他者の相互の要求を調整する能力を発達させて，社会性を学習していくと述べてい

る。このように、対人葛藤は幼児の社会性の発達に重要な経験であると考えられているが、対人葛藤が社会的スキルの発達にどのような影響を及ぼすのかということについては、これまであまり研究されてこなかった。したがって、対人葛藤場面における問題解決方略のとり方が、社会的スキルのレベルにどのように関連しているのかを明らかにすることは、対人葛藤と社会性の発達の関係を示す新たな証拠としても意義深いと言える。

丸山の研究によると、発達によって子どもをとる問題解決方略は非言語的攻撃・報復方略から言語的主張方略へと変化する。丸山はこの結果を自己中心的な方略から、他者に対する考慮のある方略へと発達的に変化していったのではないかと考察している。これを社会性の発達と捉えるのであれば、社会的スキルの低い子どもは社会性が未発達だと考えられ、社会的スキルの高い子どもに比べて自己中心的な方略がより多く、言語的主張方略がより少なく見られるのではないだろうか。

本研究の目的は、対人葛藤場面における問題解決課題を用いて、社会的スキルの高い幼児と低い幼児では問題解決方略にどのような違いが見られるのかを検討することで、幼児の社会的スキルの認知的側面を明らかにすることである。仮説としては、社会的スキルの高い幼児の方が社会的スキルの低い幼児よりも主張的方略をより多く、攻撃的方略をより少なく挙げると予想できる。また、対象児の保護者にも同じ対人葛藤場面を呈示し、子どもがどのような問題解決方略をとると予想するかを尋ね、社会的スキルの高い対象児の親と社会的スキルの低い対象児の親の予想する回答に違いが見られるのかどうか、また対象児の実際の回答と保護者が予想した回答にどのような相違が見られるかについても検討した。

方 法

対象児

大阪市内にある私立保育園の年長児 43 名（平均年齢 6 歳 1 ヶ月：範囲 5 才

7ヶ月～6歳6ヶ月、男児22名、女児21名)に対して担任保育士3名による社会的スキルの評定を行い、その得点に基づいて20名を選び実験対象児とした。対象児は全員同一クラスに所属していた。

対象児のスクリーニングと群分け

クラス担任である3名の保育士によって、対象児の社会的スキルについて評定をしてもらい、その評定によって対象児をスキル高群とスキル低群の2群に分けた。評定は、渡辺ら(1999)の教師用社会的スキル評定尺度の項目を定義として、「協調スキル」「自己コントロールスキル」「社会的働きかけスキル」「教室活動スキル」の4つを示し(各スキルの項目内容についてはTable 1参照)、それぞれのスキルについて高いと思われる幼児を5名、低いと思われる幼児を5名挙げてもらった。スキルの高い幼児として名前が挙げられた対象児には1点加算、スキルの低い幼児として名前が挙げられた対象児には1点減点するようにして、得点化を行った。もしある対象児が4つのスキル全てについて3名の保育士全員からスキルが高い幼児として名前を挙げられていたとすれば、その対象児の得点は12点になる。逆に、4つのスキルについて全員からスキルが低い幼児として指名されれば、その対象児は-12点となる。したがって、社会的スキルの評定によってとり得る最高得点は12点、最低得点は-12点となるが、計算の便宜上負の値が出ないようにするために、評定得点に12点加算して修正得点を求め、とり得る得点範囲を0点から24点とした。この修正得点が高いほど、保育士の評価として社会的スキルが高い幼児であることを示す。43名のうち評定得点が0点、修正得点が12点の幼児、つまり一度も名前が挙がらなかったか、スキルが高い、低いの両方に同数名名前が挙がった幼児は、顕著なもしくは一貫したスキルレベルを示していない者として実験対象から外した。また、1名の保育士だけにより名前が挙げられた幼児に対しても保育士による個人的バイアスを考慮して除外した。こうして求めたスキル評定の修正得点が13点よりも高く、2名以上の保育士によりスキルが高いと評定された対象児をスキル高群($n=10$, $M=15.1$), 11点より

Table 1 保育士による評価においてスキルの定義に用いられた項目

スキルの種類	定義	項目 ^{a)}
協調スキル	教師の指示に従う 園での活動をきちんと行う ゲームなどの活動中に、自分の順番を待つことができる 人とゲームをしているときに、ルールに従う 園にある遊具や教材を片付ける	
自己コントロールスキル	大人とのいざこざ場面で、自分の気持ちをコントロールする 仲間とのいざこざ場面で、自分の気持ちをコントロールする 仲間と対立したときには、自分の気持ちを変えて折り合いをつける 批判されても、気分を害さないで気持ちよくそれを受ける 仲間から嫌なことを言われても、適切に対応する	
社会的働きかけスキル	簡単に友達を作る 仲間に意地悪されても適切に応答する 不公平なルールには適切なやり方で疑問を唱える 指示しなくても、初めて会う人に自分から自己紹介する 自分から仲間との会話を仕掛ける 友達をいろいろな活動に誘う	
教室活動スキル	不公平な扱いを受けたと感じたら、教師にそのことをうまく話す 仲間を誉める 言われなくても教師の手伝いをする 適切な場面で、自分の良いところを言える 仲間から誉められたり、認められたりする 指示しなくても、遊びや活動の集団に加わる 教室での活動に自分から進んで仲間の手伝いをする	

^{a)}項目は渡辺ら（1999）の教師用社会的スキル評価尺度より引用した。

も評価得点が低く 2 名以上の保育士によりスキルが低いと評価された対象児をスキル低群（ $n = 10, M = 8.8$ ）とした。

従来の SST 研究では、一人のクラス担任によってスキル評価が行われているものが大半であった。しかし、1 人だけの評価にはその保育士のバイアスによる影響が大きく、必ずしも信頼性の高い評価だとは言い切れない。そこで、本研究では 3 名の保育士によるスキル評価を行い上に示したような方法で対象児を選定することによって、保育士個人のバイアスによる影響をできるだけ少なくするように試みた。

問題解決課題

対象児には個別に問題解決課題を与えた。課題は丸山（1999）を参考に、「作っていたものを壊される」「ものを取られる」「仲間に入れてもらえない」の3場面を紙芝居で呈示した（詳しいシナリオについては Table 2 参照）。紙芝居は A4 用紙に印刷された2枚の絵から構成されており、1枚目には場面設定（例：対象児が積み木のおうちを作っている）、2枚目には対人葛藤場面状況（例：おうちをこわされる）を示す絵が描かれていた（Figure 2 参照）。主人公が男の子と女の子の2種類設け、対象児の性別と主人公の性別は一致させて呈示した。3場面の呈示順序は対象児間でカウンターバランスをとった。シナリオにはパターン1として「ブロックを壊される」「スコップをとられる」「ボール遊びに入れてもらえない」の3場面と、パターン2として「泥だんごを壊される」「絵本をとられる」「縄跳びに入れてもらえない」の3場面の2パターン用意した。シナリオを2パターン用意した理由としては、対象児の回答が各場面の特定の要素によるもの（例えば、それがブロックであるがゆえの反応）ではなく場面のテーマ（例「不快な働きかけ」）に沿ったものであることを確認するためである。各群において半分の幼児にはパターン1を、残り半分の幼児にはパターン2を呈示した。

実験場所および状況

実施時期は2001年10月下旬から11月であった。実験は対象児が普段から頻繁に使用している教室もしくはホールで行った。実験者と対象児は小さなテーブルをはさんで向かい合って座り、紙芝居をテーブルに立てかけて呈示した。課題遂行に要した時間は1人あたり約10分であった。

手順

(a) 先行課題 対象児に1枚の絵を見せ、登場人物、場面の状況、表情から読み取れる感情を答えさせた。この段階で答えられない幼児は課題遂行能力がないものと見なし対象からはずすことを目的としてこの課題を課した。以

Table 2 問題解決課題で呈示した紙芝居のシナリオ例（男児用・パターン1）

葛藤	場面 ^{c)}	紙芝居の内容
不快な働きかけ	ブロック	<p>a) ちゃん（対象児の名前）は積み木で遊ぶのが大好きです。</p> <p>今日も ちゃん（対象児の名前）は積み木でおうちを作って遊んでいます。「よいしょ、よいしょ」やっと大きなおうちができてきました。そこへ太郎くん^{b)}がやってきました。太郎くんはおうちを「えい！」と押しました。ガラガラガッシャーん！せっかくちゃんが作ったおうちはバラバラに壊れてしまいました。</p>
ものの取り合い	スコップ	<p>ちゃん（対象児の名前）はお砂場で遊ぶのが大好きです。ちゃんはスコップを使って大きなお山を作っています。「よいしょ、よいしょ」大きなお山ができてきました。「よし、もっともっと大きいお山にするぞお！」そこへ太郎くんがやってきました。太郎くんは ちゃんが使っていたスコップをとってしまいました。</p>
仲間入り	ボール遊び	<p>ちゃんはお外でお友達と一緒に遊ぶのが大好きです。今日もお友達と遊ぼうと外に出ました。太郎くんがお友達とボールで楽しそうに遊んでいます。「いくよー」「こっちこっち」ちゃんも一緒にボールで遊びたいと思いました。「入れて」と ちゃんは言いました。ちゃんが「入れて」と言っても、太郎くんは知らんぷり。一緒にボール遊びがしたいのに、 ちゃんを入れてくれません。</p>

a) は紙芝居の1枚目呈示時に、 は紙芝居2枚目呈示時に対象児に聞かせた。

b) 対象児が女兒の場合は、「太郎くん」のところを「りかちゃん」とした。

c) 同じ葛藤内容で場面をそれぞれ「泥団子」「絵本」「縄跳び」に変えたシナリオ（パターン2）も使用した。

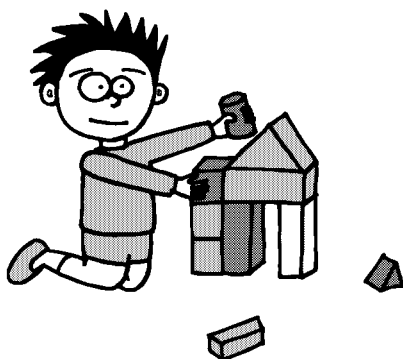


Figure 2-1 問題解決課題において呈示した紙芝居 男の子を対象児とした時のブロック場面。



Figure 2-2 問題解決課題において呈示した紙芝居 男の子を対象児とした時のブロック場面。

下、1場面ごとに(b)から(e)の手順を繰り返し行った。

(b) 教示 紙芝居の絵を呈示して絵の中の主人公を指差し、「これが ちゃん(対象児の名前)ね」と言って、それが対象児本人であると想定させた上で紙芝居を読み聞かせた。

(c) 理解の確認 紙芝居を読み終えたら2枚の絵を対象児の前に並べて「お話の中に誰が出てきた?」と聞き、登場人物(特に主人公が本人であること)を正しく理解しているかを確認した。登場人物についての理解を確認した上で、「どんなお話だった?」と対象児に尋ね、回答がない場合はまず「 ちゃん(対象児)は何をしていたの?」と1枚目の絵を指差しながら聞いた。次に2枚目の絵を指差しして「そしたらどうなったの?」と状況、対人葛藤の内容について質問し、対象児が話の内容を理解できているか確認した。質問に全く答えられなかったり、異なる内容を答えたりして理解が不十分だと見なされた場合は、「お話をよく聞いてね」という教示を与えて、もう一度紙芝居を呈示した。

(d) 感情の認知 「こんなことが起きたら、 ちゃん(対象児)はどんな顔になる?」と尋ね、笑っている顔、泣いている顔、怒っている顔の3種類の顔を同時に呈示し、対象児にあてはまる顔を指さすよう教示した。この顔は、性別が特定できないように描かれていた。対象児が顔を指差しした後に、「こんな顔になるときはどんな気持ち?」と尋ね、指した顔が示す感情を正しく認識しているかを確認した。

(e) 問題解決方略 もう一度葛藤場面を要約して言葉で呈示し、「そんなことがあったら、 ちゃん(対象児)はどうする?」と聞いて対人葛藤場面に対応するかを自由回答させた。回答しない場合は、実験者が「この子(葛藤の相手)に何かする?しない?」と尋ね、それでも回答が得られない場合は「わからない?」と聞き、対象児がわからないと答えた時点、もしくはそれでも何も返答がない場合は1分間経過した時点で課題を終了した。対象児の回答内容はテーブルに置いた携帯録音機(SONY ICD-MS2)で録音し、また同時に記録者によってもその場で記録した。

回答のコード化と信頼性

回答は内容により言語的な方略(V)、非言語的な方略(NV)に分け、またそれぞれについても、関係の保持や向上を図ったような対処や、自分を守るためにとった対処など向社会的で問題を積極的に解決しようとするものをポジティブ(+), 関係の悪化や断絶を招くような対処で社会的にふさわしくない方法で解決しようとするものをネガティブ(-), 他者に対処をゆだねたり泣いたりと全く自分で問題を解決しようとしらないものをニュートラル(n)として分類した。したがって使用したコードは全部で6種類であり、言語性のもは「やめて」などと言語的に主張するV+、「もう入れたれへん」などネガティブな言語的対処であるV-, 先生や親に言うVnの3つに分類された。また非言語性のもは「もう1回作り直す」「代わりのもの、他の友達を探す」というポジティブな非言語的対処のNV+, 相手をたたく、けるという攻撃的対処であるNV-, 泣く、何もしないというNVnの3つに分類された(Table 3参照)。実験者の行ったコード化の信頼性を測るために、別の観察者が単独にコード化を行ったところ、実験者との一致率は82%であった。

保護者に対する調査

保護者は、対象児の群分けに基づいて、スキル高群の幼児の保護者をスキル高親群、スキル低群の幼児の保護者をスキル低親群とした。対象児の保護者には調査用紙を配り、対象児に提示したものと同じ内容の3場面を文章で提示した。その際、主人公は自分の子どもであることを教示して、「このような場面でお子さんはどうすると思いますか?」と質問し、対人葛藤場面において子どもはどう対応すると思うかを回答してもらった。回答には、対象児の回答に基づいて選択肢を作成し(例えば「親や先生に言いつける」「相手をたたく」「泣く」「何もしない」「やめると言う」などという項目を提示して)、その中からあてはまるもの全てを挙げてもらった。それぞれの選択肢には対象児の回答と同じコードがあてられており(Table 3参照)、対象児の回答と同様にして保護者の回答についてもコード化を行った。選択肢には「その他」という項目

Table 3 問題解決課題の回答に対するコード

コード	定 義
V+	ポジティブな言語的対処 「やめて」「返して」「入れて」などの言語的主張 「後で貸してね」「後で入れてね」など妥協的主張
V-	ネガティブな言語的対処 「もう入れたれへん」「先生に言うから」など意地悪発言
Vn	ニュートラルな言語的対処 先生や親に言う
NV+	ポジティブな非言語的対処 もう一回作り直す、代わりのものを探す、他の友達と遊ぶ
NV-	ネガティブな非言語的対処 相手をたたたく、仕返しする、意地悪する、相手のものを壊す
NVn	ニュートラルな非言語的対処 泣く、知らんぷりする、何もしない

^aポジティブ：関係の保持，向上を図ったような対処や自分を守るためにとった対処など積極的解決に向かうもの。

^bネガティブ：関係の悪化，断絶を招くような対処で解決に向かないもの。

^cニュートラル：他者に対処をゆだねたり，全く自分で対処しようとししないもの。

もあり，その項目に見られた回答には「一人で遊ぶ」「違う遊びをする」という2つがあったが，いずれも非言語的であり積極的に葛藤問題を解決しようとする方略であるとしてNV+とコードをつけた。調査回収率は90%であった(20名中18名)。

結 果

対象児の群分け

保育士による社会的スキルの評定から，対象児はスキル高群に10名，スキル低群に10名選ばれた。それぞれの群における社会的スキル評定得点の平均値と，平均生活月齢はTable 4に示す通りである。スキル高群とスキル低群の平均スキル評定得点についてt検定を行ったところ，スキル高群の方がスキル低群よりもスキル評定得点が高いことが分かった($t(18)=10.48, p$

Table 4 対象児の平均生活月齢と保育士によるスキル評定の平均点

	スキル高群 ($n = 10$)	スキル低群 ($n = 10$)
月齢	74.5	72.2
(SD)	3.5	4.2
スキル平均評定点	15.1	8.8
(SD)	1.2	1.5

<.001)。スキル高群とスキル低群の平均生活月齢についても t 検定を行ったところ、社会的スキル評定得点に影響を及ぼすような生活月齢の差は2群間がないことがわかった ($t(18) = 1.34, p = .20$)。また、生活月齢とスキル得点の間には正の相関があったが ($r = .28$)、有意ではなかった。

感情認知

各対象児には、対人葛藤場面を呈示した際に、「こんなとき ちゃん(対象児)はどんなお顔になる?」と聞いて、笑っている顔、泣いている顔、怒っている顔から選ばせた。その結果を表したものが Table 5 であり、Table にはそれぞれの感情について3場面の総回答数が示されている。スキル高群とスキル低群において、それぞれの感情についての回答数がどのように分布しているかを²検定で調べたところ、回答の分布の仕方には2群間に差がなかった ($\chi^2(3, N = 60) = 2.48, p = .48$)。2群合わせた対象児全体の回答の分布について同様に²検定で見ると、有意な結果となり ($\chi^2(3, N = 60) = 44.93, p < .00$) スキル高群もスキル低群も「泣いている顔」を他のどの表情図よりも多く回答していた。「泣いている顔」の次に多かったのが「怒っている顔」

Table 5 各群における3場面の感情認知についての回答数^{b)}

	笑い顔	泣き顔	怒り顔	無回答 ^{a)}
スキル高群 ($n = 10$)	1	19	7	3
スキル低群 ($n = 10$)	2	16	11	1

^{a)} 無回答には「わからない」と答えたものも含む。

^{b)} 各群において、3場面に対する10名分の回答総数は30となる。

で、この二つの回答をネガティブな感情としてまとめると、全回答の88.3%において対象児は対人葛藤場面に対しネガティブな感情が生じたと答えたことになる。

問題解決方略と社会的スキルレベル

問題解決課題の3場面において得られた対象児の回答をその内容によりコード化し、各対象児におけるそれぞれの問題解決方略について総数を求め、群ごとに平均値を算出した。スキル高群とスキル低群の、各方略の平均回答数はFigure 3に示す通りである。Figure 3より、スキル高群により多くみられた方略は「やめて」「返して」などのポジティブな言語的対処であるV+と、もう一度作り直すなどのポジティブな非言語的対処であるNV+であった。t検定の結果、V+についてはスキル高群の方がスキル低群よりも多い傾向にあり

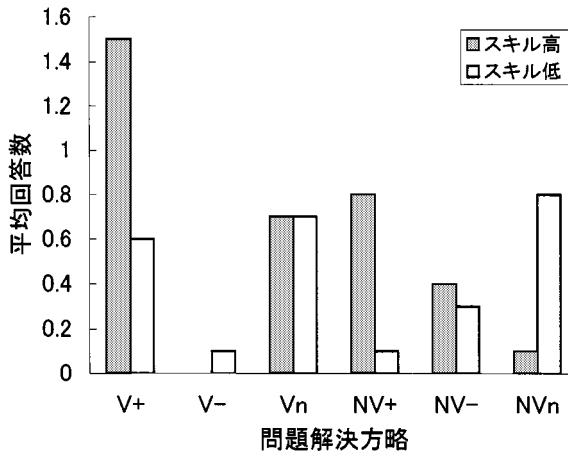


Figure 3 スキル高群, スキル低群における問題解決方略の平均回答数

Note. V+ : 言語的主張によって積極的に問題解決しようとする方略

V- : 社会的にふさわしくない言語的方略

Vn : 先生や親に言うなど他者に解決をゆだねた方略

NV+ : 非言語的な、積極的に問題を解決しようとする方略

NV- : たたくなど社会的にふさわしくない非言語的方略

NVn : 泣くなど自分で解決しようとならない非言語的方略

($t(18) = 1.96, p = .065$), NV+ についてはスキル高群の方がスキル低群よりも有意に多いということが明らかになった ($t(18) = 3.13, p = .006$).

スキル低群により多くみられた方略は, Figure 3 より「泣く」などのニュートラルな非言語的対処である NVn であった。t 検定を行ったところ, スキル低群はスキル高群よりも NVn の方略が有意に多いということがわかった ($t(18) = 2.61, p = .018$)。またスキル高群とスキル低群の間にほとんど差がなかった V- (「先生に言うから」などのネガティブな言語的対処), Vn (親や先生に言う), NV- (「たたく」などのネガティブな非言語的対処) についても同じく t 検定を行ったところ, どの方略についてもスキル高群とスキル低群の平均回答数に有意な差は見られなかった。

V+, NV+ をひとまとめにしたポジティブな対処の平均回答数は, スキル高群の方が有意に多く見られた ($t(18) = 2.86, p = .01$) に対して, V-, NV- をひとまとめにしたネガティブな対処の平均回答数については, スキル高群とスキル低群の間に有意な差は見られなかった ($t(18) = .00, p = 1.00$)。また, 課題全体を通して得られた総回答数について比較したところ, スキル高群 ($M = 3.5$) の方がスキル低群 ($M = 2.6$) よりも有意に多く回答する傾向があることがわかった ($t(18) = 1.78, p = .091$)。スキル高群とスキル低群で, それぞれの方略の回答数にどのような分布が見られるかを² 検定によって検討したところ, スキル高群では特に V+ の回答数が他のどの方略よりも目立って多いことが明らかになった ($\chi^2(5, N = 63) = 12.92, p = .024$)。さらに, 方略間の相関についても調べてみたところ, V+ と Vn の間 ($r = -.45$) に有意な負の相関が見られた ($p < .05$)。また, シナリオのパターン 1, パターン 2 のそれぞれで得られた各方略の平均値について t 検定を行ったところ, どの方略についてもパターン間に有意な差は見られなかった。したがって, パターン 1, パターン 2 のシナリオに対する回答は共通のテーマ (例えば「ものをとられる」) に沿ったものであると言える。

保護者の予想した子どもの問題解決方略

保護者に対する調査では、対象児と同じ3場面を文章で呈示し、そのような状況で子どもがどのような問題解決方略をとると考えられるかを選択肢の中から当てはまるだけ回答してもらった。これらの選択肢は対象児から得られた問題解決方略の回答をもとに作成したものであった。同じように保護者の予想した回答についても子どもとの回答と同じコードを用いてコード化し、各問題解決方略についての3場面全体での回答数を求めた。保護者は対象児のスキルレベルに応じて分けられており、スキル高群の幼児の保護者をスキル高親群、スキル低群の幼児の保護者をスキル低親群とした。それぞれの親群における方略ごとの平均回答数も同様に算出し、各方略の平均回答数について、スキル高親群とスキル低親群の間で比較を行ったところ、「泣く」といった自分では解決しようとしめない方略である NV_n においてのみ、スキル低親群の方がスキル高親群よりも有意に多く回答していた。またスキル高親群とスキル低親群を合わせた保護者全員の回答について、それぞれの方略における回答数の分布の仕方を検討したところ言語的に主張するという方略である V+ が他のどの方略と比べても期待度数との差が大きく、より多く回答されていたことが分かった ($\chi^2(5, N=93)=34.03, p<.001$)。したがって、子どものスキルレベルに関わらず保護者のほとんどは、子どもが対人葛藤場面に対して時に言語主張によって対処するだろうと考えていることがわかった。

考 察

感情認知

対人葛藤場面を呈示したときに生起する感情について、対象児は笑っている顔、泣いている顔、怒っている顔の中から選んだ。両群とも泣いている顔を最も多く選択しており、その次に怒っている顔をより多く選択していることが分かった。しかし、顔を選択してもらった後に対象児に対して「そのお顔のときはどんな気持ち？」とたずねたところ、泣いている顔、怒っている顔のどちら

に対しても似たような回答（例えば「嫌な気持ち」）が多く、泣いている顔と怒っている顔の間にそれ程明確な区別があったようには思われなかった。これが実際に区別をしていないのか言語の発達段階上、言語表現において区別できていないだけなのかは定かではないが、ここから一つ言えることとしては、本研究において呈示された対人葛藤場面が、スキル高群の86.7%とスキル低群の90%の幼児にとって何らかのネガティブな感情を生起させる場面であったということである。

スキルレベルによる問題解決方略の違い

スキル高群の方がスキル低群よりも、「やめて」「返して」と言語的に対処するV+の方略と「もう一度作り直す」「別のものを探す」といったNV+の方略が多かった。特にスキル高群については、他のどの方略よりも言語的主張方略であるV+の回答が多かった。スキル低群の方が多かった回答は「泣く」などというNV_nの方略で、「相手をたたく」、「蹴る」などの攻撃的な問題解決方略であるNV-に関しては本研究においてスキルレベルによる違いは確認できなかった。相川ら（1993）の社会的スキル生起過程モデルに沿ってこの結果を考察してみると、問題解決方略の決定は「対人反応決定」の過程に相当すると考えられる。つまり、スキル高群の幼児は対人葛藤場面において積極的に問題解決をしようとする対人反応方略を選択できるのに対して、スキル低群の幼児は積極的に問題解決をするという対人反応が難しいということがわかった。本研究でははじめに、社会的スキルの高い幼児は社会的スキルの低い幼児よりも言語的主張方略を多くとり、攻撃的方略はより少なくとると仮説をたてたが、これらの結果は仮説を部分的に支持するものであると言えるだろう。

以上のように、社会的スキルの高い幼児の方が社会的スキルの低い幼児よりも対人葛藤場面において、対人葛藤を積極的に解決するような方略を選択することが本研究により明らかになったが、この結果がスキルレベルの違いによるという他に、この結果に影響し得る要因として言語の発達段階がある。問題解決課題に対する総回答数を見てみると、スキル高群の方がスキル低群よ

り有意に多いことから、言語表現能力において2群間に差があったことが考えられ、ここから社会的スキルレベル以外に対象児の言語的な発達段階に違いがあった可能性が示唆される。スキル高群とスキル低群とで方略レパトリーの数やその多様性に差があったとすれば、積極的解決の方略をとれなかったことが社会的スキルの低さによるものか、あるいは思考や表現力というものに影響を及ぼし得る言語的な発達の違いによるものかどうかということは確かめておかなければならない。今後の研究では、社会的スキルの発達にともなう変化についてもさらに追究していく必要がある。また、本研究では対象児を2群に分ける際に保育士の評定得点だけを用いて社会的スキルの評価を行った。保育士は子どもを取り巻く社会的環境にいるメンバーなので、その評定には社会的妥当性があるとされているが(Michelson *et al.*, 1983)、評定の正確さについては問題視されることが多い(Reardon *et al.*, 1979)。保育士の評定に加えて、親による評定やソシオメトリックテストなどを行えば、より信頼性の高い社会的スキルの評定が行えただろう。

保護者の予想した子どもの問題解決方略

保護者が予想した子どもの取り得る問題解決方略と子どもが実際に回答した方略との相違点について検討したところ、子どもと保護者とで一致した回答が得られたのは「泣く」「何もしない」という自分で問題解決をしようとするNVnの方略であった。つまり、スキル低群の幼児はスキル高群の幼児よりも対人葛藤場面において積極的な解決行動をとれないことが多く、スキル低群の保護者はそれを正確に予想できていたと言える。では、スキル高群の幼児に多く見られたV+やNV+の方略についてはどうだろうか？この2つの方略については保護者の予想した回答に差は見られなかった。保護者全体では子どもの社会的スキルのレベルに関係なく、一貫してV+をどの方略よりも多く回答していた。つまり、保護者は子どもが対人葛藤場面において言語的手段で対処すると考えていることが明らかとなった。このように、対人葛藤を積極的に解決しようとする方略については、子どもの回答にはスキルレベルによる差が見

られたが保護者の予想した回答にはスキルレベルによる差は見られなかった。このような結果には、二つの説明が考えられる。一つは子どもが家庭で親に対して用いている社会的スキルと、保育園で仲間に対して用いている社会的スキルには質的な違いがあるのかもしれない。もう一つの説明としては、保護者の回答が保護者の期待する問題解決方略を表している可能性があるということである。つまり、実際に子どもがどのような方略をとるのかということよりも、問題を自分で解決するような対処をして欲しい、あるいはするべきだという保護者の期待が反映しているのかもしれない。SST を実施する際には、どのような標的スキルを設定するかについて社会的妥当性が問われ、トレーニングされるスキルは社会的に必要とされるものであるべきである。もしこの保護者の回答が保護者の期待を表しているなら、言語的主張を中心とした積極的な問題解決行動を SST の標的スキルとすることの社会的妥当性が示せることになるだろう。この点については、親の発達期待の視点からさらに研究を進める必要がある。

結 論

本研究では、社会的スキルの高いと判断された幼児と低いと判断された幼児には、遊びを中心とした対人葛藤場面での問題解決方略において、向社会的な方法で相手との関係性の維持につながるような解決方略を積極的に選択できるかどうか、またそれを言語化できるかどうかという点に大きな相違があった。これらの結果に基づき、今後は幼児の認知発達と社会的スキルの関係について更に研究を進めていく必要がある。集団 SST が幼児の社会性の発達を促進させることを目的とした教育的アプローチであることから、将来的に集団 SST が教育現場に導入されるためには、幼児の社会的スキルの発達の变化とそこにどのような要因が関わっているのかということを追求していかなければならない。その中から、発達段階にふさわしい社会的スキルを標的スキルとしたプログラムも提案できるはずである。

謝 辞

本研究のために協力して下さった保育園の先生方，園児のみなさんに深く感謝いたします。

引用文献

- 相川 充・佐藤正二・佐藤容子・高山 巖(1993). 社会的スキルという概念について 社会的スキルの生起過程モデルの提唱 宮崎大学教育学部紀要社会科学, **74**, 1-16.
- Bierman, K. L., Miller, C. L., & Stabb, S. D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **5**, 19-35.
- Dodge, K. A. (1990). A information processing model of children's social adjustment. The 3rd Workshop of International Society for the Study of Behavioral Development: Social and inter-personal cognition. Tokyo.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山 巖(1998). 児童に対する集団社会的スキル指導の効果 日本行動療法学会第24回大会論文集, 80-81.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山 巖(1999). 児童に対する集団社会的スキル指導の効果 (2) 日本行動療法学会第25回大会論文集.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山 巖(2000). 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, **26**, 15-24.
- 藤枝静暁・相川 充(1999). 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学「紀要第1部門」, **50**, 13-22.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二(2000). 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, **26**, 83-96.
- King, C. A. & Kirshenbaum, D. S. (1992). *Helping young children develop social skills: The social growth program*. Brooks: Cole Publishing Company.
- Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development*, **52**, 171-178.
- 丸山(山本)愛子(1995). 幼児の自己調整能力に関する発達的研究. 教育心理学研究, **43**, 42-51.
- 丸山(山本)愛子(1999). 対人葛藤場面における幼児の社会的認知と社会的問題解決方略に関する発達的研究 教育心理学研究, **47**, 451-461.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. & Kazdin, A. (1983). *Social skills assessment and training with children*. Plenum Press. (高山 巖・佐藤正二・佐藤

- 容子他共訳 (1987). 子どもの対人行動 社会的スキル訓練の実際. 岩崎学術出版: 東京)
- Oden, S. L. & Asher, S. R. (1977). Coaching low accepted children in social skills: A follow-up sociometric assessment. *Child Development*, **48**, 496-506.
- Reardon, R. C., Hersen, M., Bellack, A. S., & Foley, J. M. (1979). Measuring social skills in grade school boys. *Journal of Behavioral Assessment*, **1**, 87-105.
- 佐藤正二・日高 瞳・後藤吉道・渡辺朋子 (2000). 幼児に対する集団社会的スキル指導の効果 宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, **7**, 63-72.
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山 巖 (2000). 子どもの社会的スキル訓練 現況と課題 宮崎大学教育文化学部紀要教育科学, **3**, 81-105.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1993 a). 引っ込み思案児の社会的スキル訓練 コーチングの適用とその維持効果 宮崎大学教育学部紀要教育科学, **75**, 13-26.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1993 b). 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練 コーチング法の使用と訓練の般化性 行動療法研究, **19**(1), 13-27.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (2000). 引っ込み思案児の社会的スキル訓練 自然場面でのコーチングによる長期的維持 宮崎大学教育文化学部紀要教育科学, **2**, 147-156.
- 渡辺朋子・岡安孝弘・佐藤正二 (1999). 教師評定用社会的スキル尺度の標準化の試み 日本行動療法学会第 24 回大会発表論文集, 100-101.

大対香奈子 大学院文学研究科博士課程前期課程
松見淳子 文学部教授