

# 児童の社会的コンピテンスへの接近法についての考察

## — 場面特殊的—内潜的過程アプローチの提唱—

筑波大学大学院 (博) 心理学研究科 濱口 佳和

筑波大学心理学系 新井邦二郎

A consideration on the approach to social competence of children:  
A proposition of the situation-specific covert process approach

Yoshikazu Hamaguchi and Kunijiro Arai  
(Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305, Japan)

In this article, 13 definitions of the concept of social competence were reviewed and criticised, and a new definition which emphasizes situation-specificity and covert variables was given. Problematic social situations which unpopular children showed difficulty to cope with were specified by reviewing the literature on behavioral role play and taxonomy of social situations.

By critically reviewing the model of cognitive behavior modification, social information processing and Harter's effectance motivation of mastery behavior, several issues which need further research were pointed out. The set of covert variables correlated with social behavior were specified and covert process model of social competence was proposed.

Key words : social competence, social information processing, cognitive behavior modification, problematic social situations, situation-specificity, effectance motivation, children.

近年、児童の社会的コンピテンスや社会的スキルについての関心が高まっている。その様な動向を背景として、教育臨床的分野では、仲間関係のネットワークに入れぬ子供達のために、社会的スキル訓練などの治療的教育が盛んに行われるようになった。また、仲間集団の中での子供の社会的地位（ソシオメトリック・ステイタス）の分類法や社会的地位と社会的行動、社会的認知能力、情緒などの関連についての実証的研究も盛んに行われるようになった（Peery, 1979 ; Dodge, Coie & Brakke, 1982 ; Asher & Wheeler, 1985 ; Dodge, Pettie, McClaskey & Brown, 1986）。これらの研究において社会的コンピテンス（social competence）の概念は、中心的な鍵概念として頻繁に用いられながら、研究者によって定義の仕方が一貫せず、その用法は殆ど「混乱」と言える程に多様化しているのが実情である。事実、その多様性は、アメリカにおける児童の社会的コン

ピテンスの代表的な研究者である Dodge, K. A. をして、『社会的コンピテンスとは何か?』という問いよりも、『社会的な諸機能がどの様に相互に関連し合っているのか?』という問いを立てた方が、学問的にはより生産的である。』と言わしめている程である（Dodge, et. al., 1986, p. 1, 1. 20-23.）。これらの定義の相違は、社会的コンピテンスという概念への接近法の相違をそのまま反映しているように思われる。そこで本論文では、これまでになされてきた様々な社会的コンピテンスの定義を概観し、定義の多様性を生み出したと思われるいくつかの論点を整理しつつ、この概念が担うべき学術的、教育臨床的諸要請という観点から批判的に検討を加え、社会的コンピテンスの概念化の新たな方向性を示すことを第一の目的とする。これは本論文で提唱される社会的コンピテンスの場面特殊的—内潜的過程アプローチに論理的妥当性を保証しようとする試みである。

A. 社会的コンピテンスの概念化についての考察

1. 社会的コンピテンス (social competence) の定義の概観

Table 1 に、比較的最近提唱された社会的コンピテンスについての13人の研究者による定義を挙げる。これらの定義の中には、例えばFoster & Ritchey (1979) の「やりとりを行う者にとって、肯定的な効果を産出し、維持し、高める確率を最大限にする」という言葉に見られる様に、社会的コンピテンスが、他者とのやりとりの中で好ましい結果を産出する何物かを指し示す概念であることを明言、または示唆するものが多い (Argyle, 1980 ; Conger & Conger, 1982 ; Foster & Ritchey, 1979 ; Kazdin, 1979 ; O'Malley, 1979 ; Sarason, 1981 ; Wruble, et. al.,

1981)。これは、White (1959) の「有機体はその環境と効果的に相互作用する能力」というコンピテンスの定義が多かれ少なかれ踏襲された結果と考えられる。しかしながら、少なくとも表現上はどれひとつとっても、まったく「同じ」定義はなく、その限りにおいて、社会的コンピテンスの概念は、まさに多様であり多義的であると言えよう。それに加えて、単に表現上の差異ではなく、より本質的な水準でいくらかの不一致が見られる。この様な不一致は大まかに言って、(1) 場面特殊なものにとらえるか、反対に、場面を越えた一般的なものととらえるか、(2) 個人的属性 (すなわち、行為者の側に帰属される、客観的に測定される比較的安定した個人的条件) ととらえるか、他者によって下される評価的な判断 (つまり、他者の行為を認知する、認知者の主観的印象) ととらえるか、という2つの点を

Table 1 Social Competence の定義

文 献	定 義
Argyle (1980)	「社会的な諸状況において、他人に対して望ましい効果を産出する能力。」
Conger & Conger (1982)	「特定の状況、要求、目標、参加者にかかわらず、社会的な領域で生じるやりとりに、人が成功する程度。」
Foster & Ritchey (1979)	「社会的にコンピテントな行動とは、所与の状況下で、やりとりを行うものにとって肯定的な効果を産出し、維持し、高める確率を最大限にする行動。」
Hops (1983)	「所与の状況での、個人の遂行の一般的な質についての、社会的な判断を反映する要約的な言葉。」
Kazdin (1979)	「人の社会的機能の適切さを反映するより広い次元。社会的コンピテンスの高い個人は日常の機能の要求に答えることができ、自分自身の幸福を扱う資質を与えられている。」
McFall (1982)	「ある人の特定の課題における全体的な遂行の適切さ、または質について言及する一般的な評価的な言葉。」
Meichenbaum, et al. (1981)	「観察可能な行動、認知的過程、認知的構造のすべてのつながりを要約する構成概念。」
O'Malley (1977)	「子供とその仲間、または大人との間の生産的で、互いに満足な相互作用。生産的な相互作用は、子供の個人的な、学級内で適応的な目標を達成する。(中略) 他者にとっては、目標を追求する行為が、穏当、または肯定的な仕方で行われた場合に満足なものとなる。」
Putallaz & Gottman (1983)	「子供や大人の身体的疾病、または精神病理の予防に関連する重要な社会的行動の側面。」
Spitzberg & Cupach (1984)	「ある社会的な役割の遂行を促進する、あるタイプの特性 (または特性の組)。」
Sarason (1981)	「適切な社会的スキルを用いる能力を持っていること。」
Trower (1982)	「技能豊かな行動を産出できる能力を持っていること。」
Wruble, et al. (1981)	「多様な社会的場面で、人がいかに良く機能するか (社会的適切さ) の要約。」

めぐるものと思われる。以下にこの2つの点について論じる。

### (1) 場面特殊のか、一般的か

これは、社会的コンピテンスを、個々の具体的な社会的場面に特有のものとするか、または、個々の具体的な場面を越えた、より一般的なものとしてとらえるかということである。前者の代表的な定義としては、McFall (1982) の「ある人の特定の課題における全体的な遂行の適切さ、または質について言及する一般的な評価的な言葉。」という定義や Hops (1983) の「所与の状況での、個人の遂行の一般的な質についての社会的な判断を反映する要約的な言葉。」という定義が挙げられよう。彼等は、社会的コンピテンスを、ある定義の社会的場面での個人の社会的行動の遂行について言及するものとしてとらえている。一方、後者の代表的な定義としては、Conger & Conger (1982) の「特定の状況、要求、目標、参加者に関わらず、社会的な領域で生じるやりとり、人が成功する程度。」という定義や Wrubel (1981) の「多様な社会的場面で、人がいかに良く機能するか(社会的適切さ)の要約。」という定義が挙げられよう。これらはいずれも、社会的コンピテンスを、ある特定の社会的場面だけでなく、様々な社会的場面へと一般化された水準でとらえようとしている。

### (2) 個人的属性か、他者によって下される評価的な判断か

社会的コンピテンスを、社会的場面での適切あるいは効果的な社会的行動の遂行を規定する個人的属性としてとらえる立場がある。例えば、Spitzberg & Cupach (1984) は、「ある社会的な役割の遂行を促進するあるタイプの特性、(または特性の組)」としているし、Argyle (1980)、Sarason (1981)、Trower (1982) は、それぞれ「社会的な諸状況において、他人に対して望ましい効果を生み出す能力。」「適切な社会的スキルを用いる能力を持っていること。」「技能豊かな行動を生み出せる能力を持っていること。」などとして、いずれも社会的コンピテンスを、比較的安定した個人的属性を表す概念としてとらえている。また、特性とも能力とも明言してはいないが、Kazdin (1979) の「人の社会的機能の適切さを反映する、より広い次元」という定義も社会的機能に関する個人的属性を表すものと思われる。

一方、社会的コンピテンスを「特性」や「能力」といった個人的属性を表す抽象化された構成概念としてでなく、特定の社会的行動の遂行や、より一般的な遂行の質について、他者から与えられる評価

的・要約的な判断を表す言葉とする立場がある。代表的なものとしては、McFall (1982) と Hops (1983) が挙げられよう。特に、McFall (1982) は、社会的コンピテンスを「ある人の特定の課題(社会的課題)における全体的な遂行の適切さ、または質について言及する一般的な評価的な言葉」(p.12)であり、「ある基準にもとづいて、誰かによって下される」ために、「誤り、偏り」を破り、「同じ遂行であっても、(判断者によって採用された)基準によって」評価が異なるものと規定している(p.13-14)。

Table 1 を見る限りでは、大まかに言って、社会的コンピテンスを状況を超えた一般的なものとする研究者が多く、また、能力や能力の保有といった個人的属性ととらえる研究者が多い。一方、場面特殊なものとしてとらえる研究者や他者による評価的な判断とする研究者は比較的少数に止まっている。おおよその傾向としては、社会的コンピテンスは、個人にとって社会的に望ましい結果をもたらす得る一般的な人格的属性を指す概念ととらえる研究者が多い様に思われる。

## 2. 社会的コンピテンスの場面特殊的一内潜在的過程アプローチの論理的根拠

おおよそひとつの新しい概念を導入しようとする際には、その概念が関与する領域の事柄にとって何等かのメリットがなければ意味がない。社会的コンピテンスという概念は、社会心理学や発達心理学といった学問領域において、対人的行動に関するひとつの鍵概念として位置づけられてきたばかりでなく、社会的スキル訓練の場合に見られる様に、教育臨床活動においてもしばしば用いられてきた。従って、社会的コンピテンスの概念化の方向性を考える際には、学術的ならびに教育臨床的な要請にどの程度応えられるかを検討することが肝要である。前節で紹介された様々な社会的コンピテンスの定義は、この様な観点から評価し得るし、この様な観点に即して評価した時に、既存の定義では不十分であることが判明した場合には、学術的、教育臨床的要請はより望ましい概念化の方向性を示してくれるであろう。

Zimbardo (1980) によれば、現代の心理学の目標は、「客観的記述、説明、予測、制御」であるという。この考えに従えば、社会的コンピテンスの概念が満たすべき学術的要請としては、①個人の社会的機能を客観的かつ縮約的に記述し得ること、②社会的行動の生起を説明し、予測し得るものであること、の2点が挙げられよう。

一方、教育臨床的な要請としては、社会的スキル

訓練の計画立案に貢献し得ることがあげられよう。Dodge McClaskey & Feldman (1985) によれば、具体的には、①仲間関係に問題のある子供とそうでない子供を弁別、同定し得ること、②仲間関係に問題のある子供が逸脱した行動を示す社会的文脈、または場面を特定し得ること、③各々の問題となる社会的場面における成分的能力の査定によって、問題行動が生起する源を特定し得ること、の3点が挙げられている。ここでは、さらに、④として「個人的属性であること」を加えるべきと考える。何故なら、人格変容的なアプローチは言うに及ばず、行動変容的なアプローチでさえも、例えば、消去抵抗の強さや般化が求められるように、臨床的働きかけによって最終的に変化させあるいは形成しようとしているものは、強化子の撤去後も維持され、外的な要因の若干の変動（例えば、社会的やりとりを行う相手）や時間の経過にも左右されない安定したもの一即ち、「個人的属性」に他ならないからである。

社会的コンピテンスの概念は、これらの要請を最大限満足し得るものとして定義されるべきである。この様な諸要請を満足させるためには、「社会的コンピテンス」という概念がどのような性格を持つものでなければならないか以下に論ずる。

まず、学術的要請の①に挙げた、「個人の社会的機能を、客観的に記述し得ること」を満足させるためには、それが「誰かによって下された主観的な評価的判断」といった認知者の単なる主観的印象であってはならず、やはり客観的に測定されるものとするべきであろう。McFall (1982) と Hops (1983) の定義はこの要請を満足させるものではない。

学術的要請の②に挙げた、「社会的行動の生起を説明し、予測し得るものであること」を満足させるためには、少なくとも「社会的コンピテンス」として同定されるものが、実際のコンピテントな社会的行動の遂行や遂行されたコンピテントな社会的行動の総計によって間接的に推定されるものであってはならない。もし、その様なものとして社会的コンピテンスを定義するならば、例えば、「A氏が社会的場面でコンピテントに振る舞えるのは、A氏は社会的コンピテンスが高いからである。ところで、A氏の社会的コンピテンスが高いことは、社会的場面での行動から推察される。」という様な循環論法に陥り、社会的行動を説明する機能を喪失するであろう。従って、「社会的コンピテンス」という概念で指し示されるものは、外に表出された行動から推測される何かではなく、その様な行動の生起を可能にし、かつ測定可能な内潜的なものとするべきであろう。この点について明確に言及した定義は見当たらない。

い。

教育臨床的要請の①は、治療的介入を必要としている子供を選抜する為のおおまかなスクリーニングを意味している。これを満足させるためには、社会的コンピテンスが、個々の具体的な社会的状況を越えて、一般化された水準での縮約的な記述を可能にするものでなくてはならない。

教育臨床的要請の②と③は、治療的介入がなされるべき問題場面と、その様な問題場面でのコンピテントな社会的行動の生起に関わる内潜的成分を特定するための分析的診断を意味している。この要請を満足させるためには、社会的コンピテンスという概念は、先に述べたより上位の一般化された水準での縮約的記述のみならず、より下位の細分化された水準での一すなわち、いくつかの具体的な社会的場面に特殊な水準での一記述を可能にするものでなければならない。これは、社会的コンピテンスを上位一下位の階層的構造を持つものとして、さらに、下位の水準では、社会的場面の質的相違に即して、多次的にとらえる必要があることを意味している。近年、この様な構造を持つものとして社会的コンピテンスを測定しようとする試みがなされている。Buhrmester, Furman, Wittenberg, & Reiss (1988) は、大学生を対象に、下位の水準での社会的コンピテンスの多面性を考慮して、社会的関係の開始、否定的主張、自己開示、情緒的支持、対人的コンフリクトの処理の、各々の行動が要求される5つの日常的な社会的状況におけるコンピテンスを測定する自己報告形式の尺度を作成した。因子分析の結果、これら5場面におけるコンピテンスはそれぞれ明確な因子として抽出される一方で、相互に中程度の相関を持つことが発見されている。Buhrmesterらはこの様な結果から、社会的コンピテンスは場面特殊なものであるとしながらも、状況を越えて一般化された社会的コンピテンスの存在可能性も認めている。この研究の結果から、上位一下位の2つの階層的水準を分離し、それぞれに存在価値を認めることは、実証的にも妥当であるように思われる。

なお、教育臨床的要請の④から、一般化された水準であれ、特殊化された水準であれ、治療の対象となるこれらのものは、時事刻々と変化する個人の「状態」ではなく、少なくともある程度時間的に安定した (temporally stable) 個人的属性としてとらえる必要がある。

Table 1 に示した定義のうち、以上の諸要請を考慮し尽くして規定されたものは皆無である。従って、既存の定義のどれかひとつに全面的に依存するよりも、ここに改めて社会的コンピテンスの概念を定義

したほうが望ましいように思われる。先に述べた学術的ならびに教育臨床的諸要請を踏まえつつ、ここでは社会的コンピテンスを次の様に定義する。「社会的コンピテンス (social competence) とは、対人的相互作用において、自分および相手にとって望ましい結果をもたらす社会的行動の遂行、ならびに望ましくない結果をもたらす社会的行動の抑制を可能にする、時間的に比較的安定した個人的属性である。それは、階層的構造を持つ。下位の水準の社会的コンピテンスは、ある特定の社会的場面における特定の社会的行動の遂行と抑制に関わる安定した個人的属性を指し (場面特殊的社会コンピテンス: situation specific social competence), 上位の水準の社会的コンピテンスは、場面の特殊性を越えた一般的な個人的属性を指す (一般的社会コンピテンス: general social competence)。この様な個人的属性は、認知的・情緒的成分を中心とした内潜在的な諸要素から構成される。」

この定義で特徴的な点は、社会的コンピテンスを階層構造を持つものとした点と、場面特殊的社会コンピテンスを下位の水準における社会的コンピテンスとし、それが時間的に安定した認知的・内潜在的な要素から構成されるものと規定した点である。既に見た様に、これは学術的、教育臨床的要請から、論理的に演繹した帰結であり、逆に言えば、この様な社会的コンピテンスの概念化の論理的妥当性はここに述べた学術的、教育臨床的要請そのものの正当性と展開された演繹の推論の無謬性によって保証される。社会的コンピテンスへのこの様な接近法を、場面特殊的一内潜在的過程アプローチと名づける。

## B. 場面特殊的一内潜在的過程アプローチにおける社会的コンピテンスの内容

前節で規定した場面特殊的一内潜在的過程アプローチからの社会的コンピテンスの定義は、学問的、教育臨床的要請からなれば論理的に演繹されたものであり、概念の言わば「形式的な枠組み」を整えたものにすぎない。その様な「枠組み」に内容を与えるという課題が未解決のまま残されている。下位の水準の社会的コンピテンスが、「ある特定の社会的場面における、特定の社会的行動の遂行と抑制に関わる時間的に比較的した個人的属性」であり、その様な個人的属性が「内潜在的な諸要素から構成される」としても、具体的に「どの様な社会的場面が問題されるべきなのか?」、「内潜在的な諸要素とは何を指すのか?」という問いに答えなければ、社会的コンピテンスの概念も、名前だけの空虚なものとなってし

まうであろう。本節では、児童の仲間関係の適応にとって、どの様な社会的場面が特に重要であるかを特定し、そこでの社会的行動に関与すると思われる社会認知的ならびに情緒的な諸変数からなる社会的コンピテンスの仮説的モデルを提出することを目的とする。

### 1. 問題となる社会的場面

社会的場面を分類しようという心理学的な試みとしては、これまでに、①情緒的意味の次元に基づいて分類する、②場面が個人に解決を要求する課題の性質に基づいて分類する、という2つの異なるアプローチがあった。前者は場面の客観的特質でなく、個人によって認知された特質に従って場面を分類しようとするものである (Magnusson, 1981)。この様なアプローチの代表的な研究としては広岡 (1985) が挙げられる。広岡は、大学生を対象に、日常的によく遭遇する30種類の対人相互作用場面を、認知された類似性の観点から5-9のカテゴリーに分類させるとともに、各場面を「楽しい-楽しくない」などの12個の両極性形容詞尺度で評価させ、多次元尺度法により課題志向性、不安、親密性の3つの状況認知次元を見出した。また、女子大学生と主婦を対象とした堀毛 (1984) の研究では、社会的場面は「友好的-非友好的」、「関心のある-関心のない」、「拘束・非対等-非拘束・対等」の3つの独立な場面認知次元が因子分析によって見出されている。広岡 (1985) や堀毛 (1984) は、この様にして発見された情緒的な意味次元という観点から社会的場面を分類している。これは可能なひとつのアプローチではあるが、それは個人が社会的場面をどの様に認知するかという観点からなされたものにすぎず、その場面において個人がどの様に行動することが要求されているのか、あるいはその場面における個人の行動が社会的適応とどの程度関連があるのかという点については全く考慮されていない。

この様な点を重視して社会的場面を整理しようとしたものには、Freedman, Rosenthal, Donahoe & Schlundt (1978), Gaffney & McFall (1981), Dodge, et al. (1985) がある。

Freedman, et al. (1978) は、非行青年男子と普通の青年男子を弁別し、社会的スキル訓練で改善が求められる場面と行動を特定するためのロール・プレイング・テスト (Adolescent Problems Inventory; API) を作成した。これは、Table 2 に示す様な44の仮想場面を想定し、そこでの個人の社会的行動の遂行を評価するものである。Freedmanらは、このテストで用いる仮想的場面の選定に際して、以下の

Table 2 APIで採用された仮想場面(例)

仮想場面の要約	群間差
・路上で、一人の男(仲間、または未知の人物)に故意に突き当たられる。	a
・自動車をバックさせて隣家のごみバケツを轢いたところ、隣人に大声でののしられる。	a, b
・学校の仲間から犯罪歴のことで非難される。	a
・仕事を求めて行った先の面接者に、犯罪歴を見て偏見を持たれる。	a
・女の子にデートを申し込んだところ、「父親がいけないといっているから」と断られる。	a, b
・ガス欠で仕事に遅れ、そのせいで解雇される。	a
・体育の教師が意地悪をして、自分だけに腕立てふせをするよう命じる。	a, b
・教師と喧嘩をしたことで、校長に停学にするぞとおどされる。	a
・警官に尋問を受ける。	a
・土曜日の夜に、家にいるように父親に言われる。	a
・夜遅く帰宅すると父親が腹を立てて待っている。	a, b
・髪を切るようにと父親に強く命じられる。	a
・友達に非合法に酒を購入するように唆される。	a
・お金と引き替えにいくらドラッグを融通してくれと友達に頼まれる。	a
・友達に、ディスカウント・ショップから拳銃を盗み出すよう唆される。	a
・仕事場から何か盗んで来るように友達から頼まれる。	a
・ガソリン・スタンドに強盗に入るのを手伝ってくれと年長の友人から頼まれる。	a
・車内に鍵が放置されている車を見て、「あれでドライブしようぜ」と友人に唆される。	a
・もっとお金がほしいが、親は与えてくれないし、アルバイトをするには若すぎる。	a

\*群間差-a: 非行青年<普通青年, b: 普通青年<リーダー的青年

手続きを踏まえている。①非行に関する社会学・心理学の文献、収容された非行青年のケース・ファイルおよび個別面接資料、カウンセラー、心理学者を対象とした自由記述資料などをもとに、非行青年が触法行為を犯す危険性のある問題場面のプールを作成する。②これらの問題場面のプールを、施設に収容された非行青年男子に呈示し、各場面を親近性と対処困難性の2つの次元から評定させる。③問題場面のプールの中から、非行青年にとってなじみがあり、しかも対処することが困難な場面をテストに用いる仮想場面として採用する。この様な手続きを経て採用された社会的場面におけるロール・プレイでは、非行青年群は普通青年群よりも44場面中42場面において低い遂行を示した。テスト得点による両群の弁別率は89%と高かった。従って、これら一連の手続きによって採用された個々の社会的場面は、個人が社会的に適応していく上で、特に重要な役割を果たす日常的な場面であると言える。ただ残念なことに、Freedmanらが各場面でのロール・プレイの遂行の熟達度の評定値をもとにして行ったこれら44の仮想場面のクラスター分析の結果からは、解釈可能な社会的場面のクラスターは発見されていない。即ち、社会的場面の分類には失敗している。Freedmanらは、この結果はもともと問題場面の

プールが、互いに重複しない独立性の高い場面によって構成されていたためだとしている。非行青年女子を対象としたGaffney & McFall (1981)も同様の結果を得ている。

一方、Dodge, et al. (1985)は、社会的に問題のある児童を対象とする教師評定用の尺度(Taxonomy of Problematic Social Situations: TOPS)を構成する中で、Freedman et al. (1978)やGaffney & McFall (1981)と類似した観点から、社会的場面のタキソミーを作成している。そこで彼等は、小学校1~5年生の担任教師50名、児童心理学者6名から、児童の仲間関係において日常的に生起する問題場面(そこでの行動が児童の仲間関係の適応上特に重要となる場面)のサンプルを収集し、それぞれの場面における児童の対処の仕方に、どの程度問題があるかを担任教師に5段階で評定させた。44項目の評定値に対する因子分析の結果、Table 3に示す様な固有値1.0以上の6つの社会的場面の因子を見出した。Freedman et al. (1978)やGaffney & McFall (1981)とは異なり、「仲間集団への参加」、「仲間の挑発に対する応答」、「失敗に対する応答」、「成功に対する応答」、「社会的期待」、「教師期待」という様に、見出された社会的場面の群は解釈可能なものであった。教師による評定値(因子得点)に学年(2

Table 3 TOPSにおける社会的場面のタキソノミー

社会的場面のカテゴリ名	具 体 例	群 間 差
仲間集団への参加	仲間集団の遊びに入れてもらおうとしたが、待っているように言われる。 仲間達がクラブを始めたので入れてもらおうとしたが、入れてもらえない。 (その他、合計5場面)	拒否児<適応的児童 F=99.07 p<.001
仲間の挑発に対する応答	仲間から悪口を言われる。 ゲームで仲間に順番を抜かされる。 歩き方や服装など、仲間から「自分達とは違う」と指摘される。 (その他、合計10場面)	拒否児<適応的児童 F=111.77 p<.001
失敗に対する応答	ゲームで仲間に負ける。 (その他、合計9場面)	拒否児<適応的児童 F=52.49 p<.001
成功に対する応答	ゲームで仲間に勝つ。 (その他、合計3場面)	拒否児<適応的児童 F=28.71 p<.001
社会的期待の存在	協力が要求される学級のプロジェクトに参加する。 (その他、合計11場面)	拒否児<適応的児童 F=74.62 p<.001

年生対3, 4年生)×ソシオメトリック地位(拒否児対適応児)×性の多変量分散分析を行った結果、6因子のすべての社会的場面に亘って、適応児よりも拒否児のほうが不適切な仕方に対処することが有意に多いことが明らかになり、この評定値によって、拒否児の94.7%、適応児の100%が正確に弁別された。ただし、特に拒否児において、各場面の評定値の標準偏差が大きく、どの場面が特に問題であるかについては個人差が大きいために示唆された。さらに、各因子を代表する15の仮想場面での行動的ロール・プレイングの遂行を比較したところ、特に「仲間からの挑発に対する応答」において適応児と拒否児の差が顕著であった。教師評定資料の因子分析の結果とはいえ、社会的場面における遂行の評価がこの様に多次元的になされること、さらに、これら6場面の社会的行動の遂行には、拒否児の場合でも場面間で大きな個人差が存在することは、社会的コンピテンスを場面特異的なものとしてとらえる本研究のアプローチの経験的な妥当性を示すものとも言えるであろう。

## 2. 社会的コンピテンスのモデル化の過去の試み

社会的コンピテンスは、「対人的相互作用において、自分および相手にとって望ましい結果をもたらす社会的行動の遂行と抑制に関わる時間的に安定した個人的属性」であるとされ、さらにその個人的属性は、「内潜在的な諸要素から構成される」ものと定義された。この様な「行動を規定する内潜在的な要素」の検討は、様々な理論的枠組の中で、もっぱら別々

の研究史の流れの中で、相互に独立に検討されてきたし、えてして、説明の簡潔性を求めようとして、単一の変数(例えば、共感性、役割取得、社会的問題解決能力、自己効力、結果予期、結果価値など)によって、より多様な現象を説明するという方向で取り扱われてきた。しかしながら、最近ではこのようなアプローチで、説明変数とされる認知的変数が、状況を越えたglobalなものとして測定されるという傾向が強かったために、特定場面での行動の予測力が低く、結果の再現性が悪いなどの問題が指摘され始めた(Dodge, 1986)。そこで、互いに整合的な諸変数を組み合わせ、状況ごとに特殊化された社会認知的変数のセットによって、その場面の社会的行動を説明しようという従来とは正反対のアプローチが生まれ、実証的な検討も進められるようになった。このようなアプローチは、特定場面での社会的行動の予測を重視する場面特異的な社会的コンピテンスの概念と極めてよく一致するものである。

そこで本節では、社会的な情報がインプットされてから行動がアウトプットされるまでの間に、具体的にどのような内潜在的変数が関与するのか、またそれぞれの変数間に存在する関係について仮説的モデルを提出することが目的とされる。ところで、このような内潜在的な個人的属性としては、望ましい結果をもたらすために必要となる認知的能力に関する側面と、望ましい結果をもたらそうとする動機づけや情緒に関する側面の2つが考えられる。従って、社会的コンピテンスの具体的な構成要素を考える場合には、この2つの側面に関わる変数を網羅し、かつ統

合することが必要と思われる。類似した試みは、既にいくつかなされている。認知的行動変容の立場からはLadd & Mize (1983)が、社会的情報処理理論の立場からはMcFall (1982)とDodge et al. (1986)が、マスタリー行動と動機づけの立場からはHarter (1982)が、それぞれ仮説的モデルを提出しているが、認知的行動変容におけるモデルと社会的情報処理理論のモデルは、主に認知的能力に関する側面にとって、Harterのモデルは動機づけに関する側面にとって、少なからぬ示唆を与えてくれる。

Ladd & Mize (1983)は、社会的スキル訓練の訓練目標を明らかにする中で、適切な社会的行動が遂行されるための認知的変数として、社会的行動についての認識、行動能力、フィードバックの3つを挙げ、これらの内のひとつあるいは複数の変数における欠陥が適切な社会的行動の遂行を妨げるとしている。さらに細かく見ると、社会的行動の知識としては、①社会的相互作用における適切な目標についての知識、②社会的目標に到達するための適切な方略についての知識、③特定の方略が適切に適用される社会的文脈についての知識の3者を挙げている。行動能力というのは、知識として蓄えられている行動レパートリーを実際の遂行行動へ変換していく能力を意味する。社会的行動のフィードバックとしては、①自分の社会的行動の遂行状況と、それが相手に及ぼす効果の自己監視と評価、②対人的成功や失敗の原因について推論する能力の2つを挙げている。LaddとMizeによるモデルは、インストラクション、モデリング、行動リハーサル、再帰法といった従来の社会的スキル訓練の諸技法で教育可能な認知的変数に絞り込まれている点が特徴的と言えよう。

社会的スキル訓練への応用を念頭に置きつつも、伝統的な認知的行動変容の枠組みからさらに認知的な色彩を強めたものとして、社会的情報処理理論がある。この立場は、①対人的相互作用が行われる所与の社会的場面をひとつの問題解決場面ととらえる、②相互作用を行う人間を、インプットされた社会的情報を行動としてアウトプットするという、問題解決を行う情報処理システムと見なす、③入力から出力に至までの間にいくつかの直列的な情報処理の段階を想定する、という3つの特徴がある。

McFall(1982)は、解読(decoding)→決定(decision)→符号化(encoding)の3つの過程を想定している。解読過程では、解決が必要とされている社会的課題の解釈が行われる。社会的刺激は、まず感覚器官に受容され、知覚され、そして短期記憶に送られて、そこで個人が持っている意味構造によって解釈

される。ここで行われた社会的課題の解釈を踏まえて、決定過程では、まず、その課題の要求に適合すると思われる反応が可能な限り多く検討され、次にそれらの反応と課題の要求の一致度が検討される。そして、その場面で最も適切な反応が決定され、さらにそれが、自己の遂行可能な行動レパートリーにあるか否かが検討される。そして最後には、そのような適切でかつ遂行可能な反応の有用性(メリットやリスク)が評価される。符号化過程では、決定過程で最終的に決定された行動レパートリーが実際の行為に変換される。そして、遂行中の行動が社会的環境に及ぼしている実際の効果と、当初期待していた効果とのズレが絶えず監視され、その情報のフィードバックをもとに遂行中の行動が微妙に調整される。これらひとつひとつの過程における適切な情報の処理はいずれもコンピテントな行動の必要条件とされ、どこかひとつの過程に欠陥があっても適切な社会的行動の遂行が不可能となるとされる。

Dodge, et al. (1986)は基本的にはMcFall (1982)のモデルを踏襲しつつ、Fig. 1に示す様に、2者間相互作用の枠組みの中で社会的情報処理のモデルを組み立てた。ここでは、まず2者間に共通の社会的な刺激(1)が存在し、そこでの情報を一方の子供が符号化→解釈→反応検索→反応評価→行為化という5つの段階からなる一連の過程によって処理し(2)、社会的行動を出力する(3)。出力された行動は、もともと2者間に共有されていた社会的刺激と共に、他方の子供にとっての入力情報となり、そこで今度は他方の子供によって、符号化→解釈→反応検索→反応評価→行為化という一連の過程を通じて処理され(4)、帰結としての社会的行動(5)が再びもう一方の子供の入力情報となる……2者間の社会的相互作用は、この円環的過程の反復としてとらえられる。

(2)の社会的情報処理の過程に焦点を当てると、符号化過程では、所与の社会的場面において重要な社会的手がかりが注目され、意図的あるいは自動的に知覚される。解釈過程では、知覚された社会的手がかりが、複雑な解釈ルールの適用によって、有意義な仕方では解釈される。この解釈ルールは、文化によって差があり、また同一文化内でも個人差が大きいものとされている。反応検索過程では、先に行われた解釈にもとづいて、可能な応答の行動のレパートリーが検索され、反応評価過程では、これらの行動の有効性が評価され、最も適した応答の行動が決定される。最後に、決定された行動が言語や動作に変換される。Dodgeのモデルでは、遂行行動の自己監視が欠落していることから、McFallのモデルか



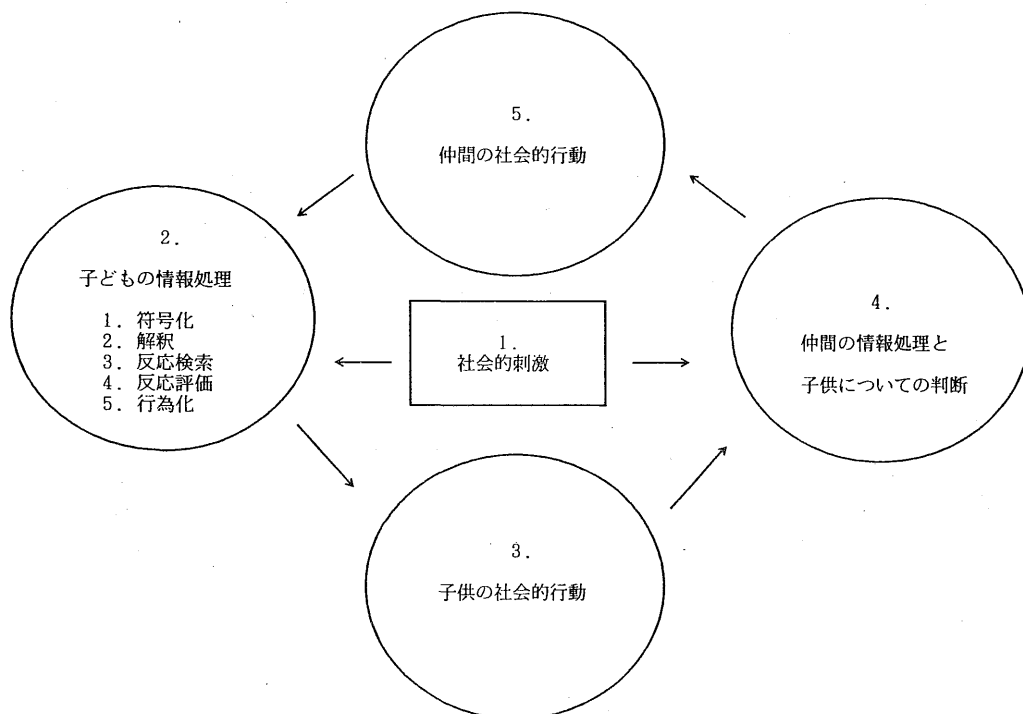


Fig. 1 Dodgeの社会的変換モデル

らはやや後退した観があるが、2者間の相互作用のプロセスの中で社会的情報のモデルを組み立てた点が斬新であり、ビデオによる社会的情報の呈示様式を採用した個別検査を作成して、経験的にその妥当性が検証されている点でもまさっている (Dodge, 1986 ; Dodge et al., 1986 ; Nakazawa, 1988)。

認知的行動変容によるモデルにせよ、社会的情報処理の立場からのモデルにせよ、注意、知覚、解釈、応答の行動の知識、行動の評価、自己看視、原因帰属という様に、その構成要素は認知的な変数によって占められている。これに対して、Harter (1982) は、前述の理論家達が積極的には注目してこなかった。動機づけ、感情、自己評価の意識といった側面に焦点を当てたモデルを提示している。ただし、Harterのモデルは、White (1959) のコンピテンス概念に、いくつかの改善を加えて経験的に検討可能な形に修正したものであり、認知、社会、運動といった広い範囲にわたる達成行動の説明を意図するモデルである (Fig. 2 参照)。

このモデルでは、まず、有機体には、その環境と効果的に相互作用しようとするエフェクタンズ動機づけがあることが仮定され、それによって、認知、社会、運動の各領域における達成的な試みが行われ

るとされている。そして、その試みの成功・失敗と他人に依存せずに達成的な試みを行うことに対する強化の有無が、内在化された自己報酬システムや達成目標、有能感、統制感、喜び、不安といった変数を媒介として再びエフェクタンズ動機づけに影響を及ぼすという循環的な因果連鎖がこのモデルでは想定されている。もう少し詳しく述べると、まず、その成功 (ただし、課題の難易度が適度に挑戦的ある場合は) は内発的な喜びと有能感および統制感をもたらし、喚起された喜びは直接的に、また有能感および統制感の内発的な喜びを高めることによって間接的に、エフェクタンズ動機づけを高めるとされる。この様な試みの失敗は、達成場面での不安の喚起と有能感の欠如および外的な統制感をもたらし、達成場面での不安の喚起は直接的に、有能感の欠如と外的な統制感の達成場面での不安を喚起することによって間接的に、エフェクタンズ動機づけを低めるとされる。また、有能感および統制感は、この様な達成的な試みを子供自身が他人に依存せずに行うことに正の強化が随伴し、他人に依存することに強化が随伴しないことを通じて高められるが、これが日常化すると、子供の発達水準が上昇するにともない、達成的な試みに対する強化随伴性の基準は、子供自身の

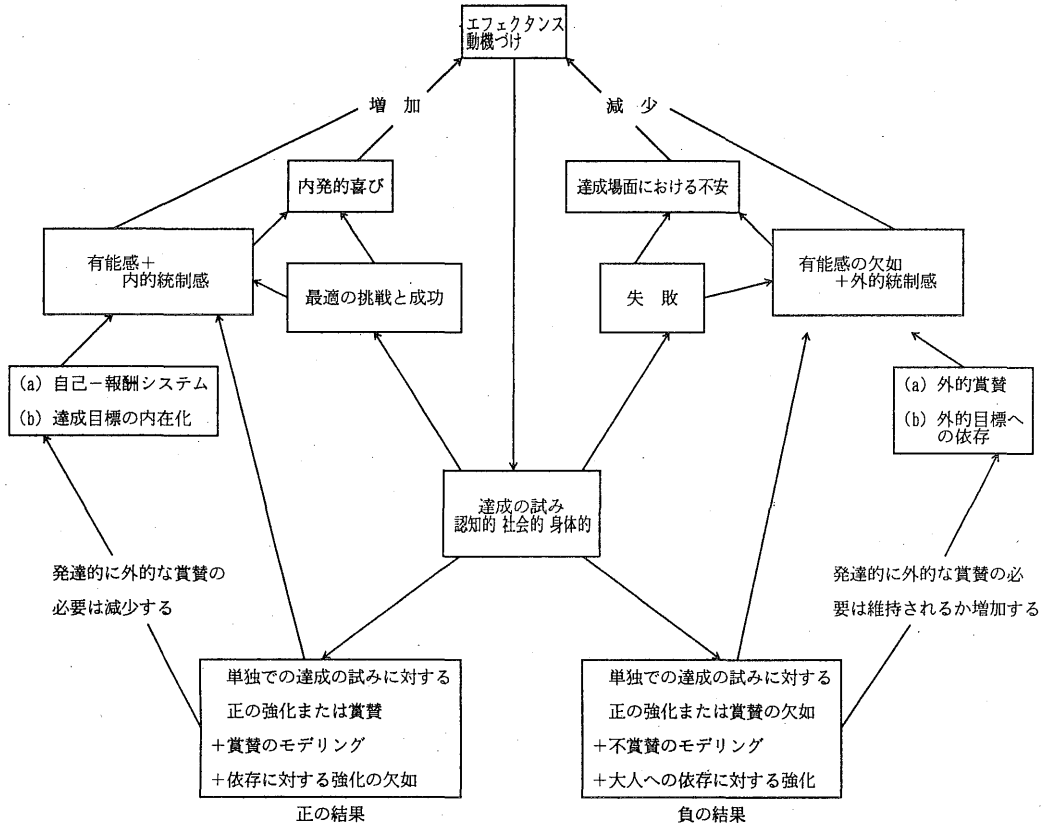


Fig. 2 Harter のエフェクタンス動機づけのモデル

中に自己報酬システムや達成目標という形で内在化され、外からの強化に依存せずとも内在化された基準に基づいて自己評価がなされ、それが有能感および統制感の上昇につながると考えられている。そして、達成的な試みを子供自身が他人に依存せずに行うことに正の強化が随伴しないことや、他人に依存することに強化が随伴することを通じて有能感は低められ、外的な統制感が高められるが、これが日常化すると、子供の発達水準が上昇するにともない、外から与えられる賞賛や目標に依存する傾向が強くなって、それが有能感を低め、外的な統制感を高めると考えられている。

3. 社会的コンピテンスの内潜的過程モデルの提唱

(1) 概要

以上に概観した社会的情報処理や動機づけなどの立場からのモデルを参考にしつつ、認知的側面と情緒的側面を統合した社会的コンピテンスの新しいモデルを提出することが本節における目的である。モデルを構成するにあたって、以下に示す事柄を基本

的な理念とした。①社会的情報処理理論の立場同様、対人的相互作用が行われる所与の社会的場面をひとつの問題解決場面ととらえる。②社会的情報処理理論が、相互作用を行う人間を、単にインプットされた社会的情報を行動としてアウトプットするという、問題解決を行う受動的な情報処理システムと見なしたのとは対照的に、自ら目標を設定し、その目標に即して問題を表象化し、その解決を図る能動的・主体的な存在とみなす。③有能感や統制感といった自己評価的意識や対人的場面における感情が、社会的情報処理や社会的行動の遂行に与える影響を重視する。④取り上げられる変数は直接的に測定可能な内潜の変数に限定し、臨床的診断に应用可能なものとする。この様な基本的理念を具体化したものがFig. 3に示される社会的コンピテンスの内潜的過程モデルである。これは状況解釈、目標設定、方略の評価といった社会的情報処理に関わる部分と、自己評価的意識(有能感、統制感)、対人的場面における感情といった情緒的媒介機構の2つの部分から構成される。モデルの概要を述べると、以下

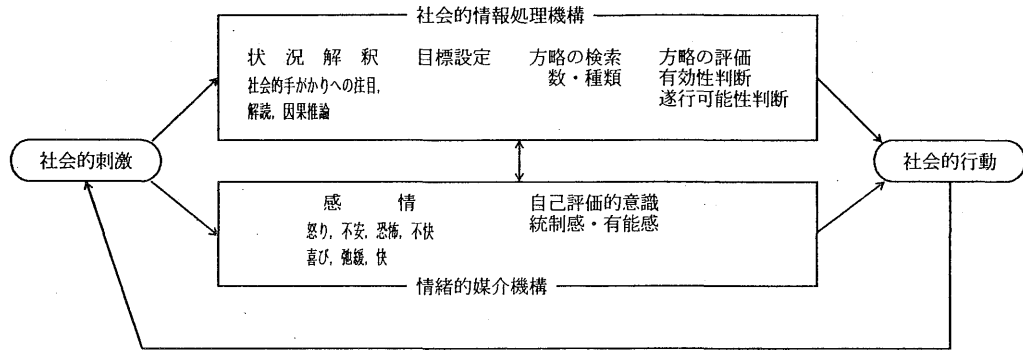


Fig. 3 社会的コンピテンスの内潜的過程モデル

の通りになる。对人的相互作用場面における社会的刺激は、社会的情報処理機構と情緒的媒介機構にインプットされ、この2つの媒介項が社会的行動の遂行を規定する。遂行された社会的行動に対する相手の反応は、社会的刺激として再び社会的情報処理機構と情緒的媒介機構にインプットされる。尚、社会的情報処理機構と情緒的媒介機構の間には相互作用があり、喚起される感情と自己評価的意識は社会的状況の解釈によって影響をうけ、一方、喚起される感情と自己評価的意識は社会的情報処理機構の機能に影響を与えるものと考えられる。

## (2) 社会的情報処理機構

社会的情報処理機構は、個人が置かれている社会的状況の解釈が行われる部分、解釈された所与の社会的状況において、最終的にどのような状態の実現を意図するか—即ち目標の設定が行われる部分、そして、目標とした最終の状態を実現するための具体的な行動的方略が可能な限り検索される部分、検索された個々の行動的方略を、目標を実現する上での有効性、実際の遂行可能性といった観点から評価する部分からなり、この様な一連の処理を経て最も有効でかつ遂行可能と判断された応答の行動が実際に遂行に移される確率が高くなるとされる。有能な—換言すれば、所与の社会的状況において自分にとって、相手にとっても望ましい結果をもたらし得る—行動の遂行は、各部分における情報処理の成否に依存する。

### a. 状況解釈

これは、関連のある個々の社会的手がかりに注目し認知し、認知された個々の社会的手がかりを因果推論などによって体制化し、個人が置かれている社会的状況を意味づける部分である。この部分に参与する認知的な成分としては、社会的手がかり刺激に対する選択的注意、認知的衝動性（あるいは即断傾

向）、ノン・バーバルな社会的手がかり（顔面表情・動作など）の解釈、原因帰属が考えられる。これらの成分が社会的行動の遂行に参与することを直接的・間接的に示すデータも既にいくつか得られている。

### [即断傾向と選択的注意]

Dodge & Newman (1981) は、幼稚園から小学校5年生までの子供を対象に、攻撃的な子供は攻撃的でない子供よりも、加害者の敵意を示唆する社会的手がかりに選択的に注意を払う傾向と、多様な社会的手がかりを充分に考慮せずに加害者の意図を判断してしまう傾向(即断傾向)が強いことを、「探偵ゲーム」と銘打った課題を用いて実証的に検討した。この課題では、まず被験者は、架空の加害者が悪行を行ったことを示唆する曖昧なエピソードを聞かされ、その人物が実際にその悪行を行ったか否かを推理するように求められる。被験者は自己の判断に確信が持てるまで最大5人の証人を要請することが許された。その結果、選択的注意については仮説は支持されなかったものの、要請された証人の数は攻撃的でない子供よりも攻撃的な子供のほうが多く、攻撃的な子供の即断傾向が立証された。

### [社会的手がかりの解読能力]

これは与えられた社会的情報(手がかり)に基づいて、社会的相互作用を行っている相手の意図などを判断する能力を指すものである。特に他者によって否定的な結果がもたらされる挑発(provocation)場面において、加害者の加害行為の意図について明確な情報が利用可能な事態で、加害者の意図を示す社会的手がかり(顔面表情、発言など)に適切に着目し、それに基づいて意図を正確に同定または弁別できる能力については、Dodge, K. A. とその協同研究者達によって意欲的に研究が行われてきた(Dodge, Murphey & Buchsbaum, 1984; Dodge, 1986)

; Dodge, et al., 1986 ; Dodge & Somberg, 1987 ; Dodge & Coie, 1987). この能力の測定においては、仲間が主人公に何等かの否定的な結果をもたらすという架空の挑発エピソードが、VTRを用いて被験者に提示され、被験者はエピソード中の被害者であることを想定して、加害者の意図を判断するという方法がとられてきた。架空の挑発エピソードには、加害者の意図の相違により、敵対的、向社会的、事故などが用意された。一連の研究から、敵対的エピソードでは攻撃的児童は攻撃的でない児童よりも、加害者の攻撃的意図を正確に見抜くが、向社会的、事故といったエピソードでは、攻撃的児童は攻撃的でない児童よりも、加害者の意図を誤って敵対的と判断するという結果が得られ、社会的手がかりの解読能力と攻撃的行動傾向との間に関連があることが明らかにされた。

#### [原因帰属]

これはある社会的事象がいかなる原因によってもたらされたかを推論する際に示される個人の判断を意味する。解読された個々の社会的手がかりは、因果的推論によってひとつのまとまった社会的事象として体制化され、表象される。原因帰属に関しては既に学業達成行動や認知的課題解決における目標設定などとの関連で研究が行われてきた (Weiner, 1979 ; 樋口ら, 1983 ; 樋口ら, 1986)。

向社会的行動との関連においては、実験者の指示により原因帰属の方向性を操作することによって、被験者自身が行った向社会的行動を自己の愛他的性格などの内的原因に帰属させることが、その行動を持続させることが明らかにされている (Grusec et al., 1978 ; Grusec & Redler, 1980 ; 川島, 1980)。

攻撃的行動との関連では、成人を対象として質問紙法によって検討した大淵 (1986)、大淵 (1982) があり、①加害者の攻撃的意図や自己中心的動機を示唆する帰因情報は被害者の攻撃反応の正の予測子となる、②もたらされた否定的な結果が、加害者の合理的な動機や、やむをえない事故などの原因に帰属される場合には、攻撃行動が抑制される、などの結果が得られている。児童を対象としたものとしては、Dodge (1980)、Dodge & Frame (1982)、Feldman & Dodge (1987)、Dodge (1986)、Dodge, et al. (1986) がある。これらの研究では、仲間の加害行為の意図が曖昧な挑発エピソードが被験者に呈示され、被験者自身が被害者という想定の下で、加害者の意図についての判断が求められる。この条件下では、加害者の意図を判断するのに必要な社会的手がかりが一切与えられないので、被験者の過去経験を反映する判断傾向 (Dodgeらはこれを敵対的

意図帰属バイアス ; hostile attributional bias と呼んだ) を測定するものと考えられてきた。挑発エピソードの提示方法としては、実験者の語り聞かせによって行う場合と、プロの子役を演ずるVTRによって提示する場合と2通りがある。これまでのところ、敵対的意図帰属バイアスは、エピソードを実験者の語り聞かせによって提示した場合には、ソシオメトリック地位や攻撃的行動傾向の相違によって差があることが明らかにされている。

#### b. 目標設定

関連のある個々の社会的手がかりへの注目、認知、認知された個々の社会的手がかりの体制化を通じて、個人が置かれている社会的状況の意味づけがなされると、次には、このような社会的状況において社会的な目標が設定される。これは、所与の対人的相互作用において、個人が目指す最終的な状態である。換言するならば、他者とのやり取りの中で、個人がどのような結果の獲得を求め、どのような結果を回避しようとするかに関わる変数である。この変数は社会的情報処理機構を構成する他の認知的変数と異なり、対人的相互作用における個人の動機づけを反映するものである。日常の対人的相互作用場面は、認知的課題のように十分に構造化されているとは言えず、同じ様な社会的場面に置かれたとしても、そこからどのような状態を最終的に目指すかについては、個人によって大きな相違があるものと思われる。例えば、2人の子供がゲームをしているとする。このような場面で子供達が念頭におく目標には、「手段を選ばず相手に勝つこと」、「相手との楽しい関係を維持し、かつ高めること」、「ゲームに必要なスキルを高めること」など複数の異なる目標が考えられる。そしてどの目標を優先していくかには個人差があり、おそらく不人気な子供は不適切な目標 (例えば「手段を選ばずに相手に勝つこと」) を最優先し、その目標を実現するように動機づけられて行動するために (例えば「こっそりルール違反をする」など)、相手の不興を買うと考えられる (Renshaw & Asher, 1982)。McFall や Dodge が、人間を社会的情報を単に受動的に処理するものとしてとらえたのに対して、本論文で提唱された社会的コンピテンスの内潜的モデルが「能動的に」問題解決するものとしてとらえたという所以は、まさにこの変数をモデルの中に組み込んだからに他ならない。

対人的相互作用における目標設定に関する実証的研究は極めて少なく、僅かに Renshaw, P. D. と Asher, S. R. によって2本の論文が書かれているにすぎない (Renshaw & Asher, 1982 ; 1983)。Renshaw & Asher (1983) では、小学校3年生から6

年生の児童を対象として、半構造化面接法によって、初対面の仲間達との接触、仲間集団への参加、嫌いな仲間と遊んでいる好きな仲間への接近、仲間との葛藤の4つの仮想場面における目標設定について調査された。その結果、4つの仮想場面における目標設定を合計すると、5、6年生は3、4年生よりも肯定的な目標を設定するものが多く、敵対的な目標を設定するものが少なかった。そして、この傾向は特に仲間との葛藤場面において顕著であった。また、4つの場面を合計した場合に、人気児は不人気児よりも肯定的目標を設定する者が多い傾向が見られた。また、小学校4～6年生を対象として、仮想挑発場面における社会的認知と応答の行動との関連を検討した濱口(1990)では、友好的目標設定は応答的攻撃行動の負の予測子となり、主張的目標設定は応答的攻撃行動と報復を抑制した主張的行動の正の予測子となることが明らかにされ、人気児は不人気児よりも友好的目標設定傾向が高いことが見出されている。

ところで、近年、社会的学習理論の立場から、行動の遂行を規定する認知的変数として、従来の自己効力(self-efficacy)、結果予期(outcome-expectancy)に加えて、結果価値(outcome-value)という概念が注目されてきている。結果予期が、ある結果が特定の行動をすることによってもたらされるということについての主観的な期待であるのに対して、結果価値は、もたらされる結果に対して個人が価値を付与する程度を示す概念である。理論的な背景は異なるが、結果価値の概念はここで言う目標設定の概念と極めて類似している。結果価値と社会的行動との関連についての実証的研究は少ない。しかし、Boldizar, Perry & Perry (1989)は小学校3年生から6年生の攻撃的児童と非攻撃的児童を対象に、両者の結果価値の差異について質問紙法によって検討している。その結果、もたらされる物的報酬に対して置く価値については両群の差は見られなかったが、攻撃的児童は非攻撃的児童に比べて、被害者をコントロールすることにより多くの価値をおき、相手が被害を被ること、相手から仕返しされること、自分が仲間から拒否されること、自己評価が下落することについてはあまり重視しないという結果が得られ、ここでも攻撃的行動との関連性が明らかにされた。

#### c. 方略的行動の検索

方略的行動の検索とは、所与の対人的目標を達成するための行動的レパートリーを個人が産出する能力を意味する。これは従来、社会的問題解決(social problem solving)の研究によって、主として検討さ

れてきた。社会的問題解決(social problem solving: SPS)はSpivack & Shure (1974)によって提唱された概念である。これは対人的な問題を成功的に解決できる能力を示すもので、思いつける方略的行動の数、方略の質、思いつく全ての解決方略中に占める適切な方略の率などの指標によって評価される。これまで主として臨床的な文脈で取り上げられてきたが(Pellegrini & Urbin, 1985)、最近では社会的コンピテンスとの関連で基礎的研究も行われている。小学生を対象とした研究としては、Richard & Dodge (1982)、Dodge, et al. (1986)、Dodge (1986)、Asarnow & Callan (1985)などが挙げられる。これらの研究では、①仲間との葛藤事態において、人気児は不人気児(攻撃的児と引っ込み思案児を合わせた群)よりも多くの解決方略を産出し、特に友好的関係開始事態でその傾向が顕著である(Richard & Dodge, 1982)。②人気児は不人気児よりも、主張的ならびに成熟した行動方略の産出数が多いが、強力な攻撃的行動方略の産出数は少ない(Asarnow & Callan, 1985)。③遊具破壊場面においては、攻撃的拒否児は普通児よりも攻撃的行動方略の産出率が高い(Dodge, et al., 1986; Doge, 1986)。といった結果が得られており、問題解決能力の高低が仲間関係における地位や子供の攻撃的行動傾向に関連があることが明らかにされている。

#### d. 方略的行動の評価

これは、ある特定の行動的方略が、所与の目標を達成する上でどの程度有効であるかについての評価的判断(有効性判断)と、個人が実際にその様な行動的方略を遂行できるかについての評価的判断(遂行可能性判断)の2つの部分から構成される。前者は社会的学習理論における結果予期(outcome expectancy)の問題として、また後者は自己効力(self-efficacy)の問題として検討されてきたと言えよう。この2つの概念はともに、Bandura (1977)の社会的学習理論の中で、行動の認知的先行要因と考えられてきたものである。児童を対象として攻撃的行動と結果予期の関連について検討した研究には、Perry, Perry & Rasmussen (1986)とPerry, Perry & Weiss (1989)があり、①攻撃児は非攻撃児よりも攻撃的行動の始発によって物的報酬を獲得できるという結果予期が高い。②攻撃児は非攻撃児よりも攻撃的行動の始発によって他者による不快な扱いを軽減できるという結果予期が高い(以上Perry, et al., 1986)といった結果を得ており、攻撃的行動の結果予期が子供の攻撃的行動傾向に関連があることが明らかにされている。また、Crick & Ladd (1990)は小学校3年生と5年生の児童に対

象に、仲間との葛藤事態における7種類の応答的行動の結果予期と児童のソシオメトリック地位との関連性を検討し、拒否児はその他の地位の児童よりも、「命令」という方略によって自己の要求をかなえられるとする結果予期が高く、また、「脅迫」という方略が、相手との人間関係にとって好ましい結果をもたらされるとする予期が高いことを見出した。先に触れた濱口(1990)の研究では、①非攻撃的な行動が友好的目標を実現する上で有効であるとする判断は、受動的行動(何も言わない)と報復的攻撃行動(仲間外れ)の負の予測子となる。②非攻撃的な行動が主張的目標を実現する上で有効であるとする判断は、報復を抑制した主張的行動の正の予測子となる。③攻撃的な行動が主張的目標を実現する上で有効であるとする判断は、仲間指名測度による「報復抑制+理由の質問」行動の負の予測子となる。などの結果が得られている。

方略的行動の遂行可能性についての判断(自己効力)については、それほど多くの研究は未だなされていないが(Wheeler & Ladd, 1982; Perry et al., 1986; 佐藤ら, 1986), ①攻撃児は非攻撃児よりも攻撃児行動に対する自己効力が高い。②攻撃児は非攻撃児よりも攻撃児行動の抑制に対する自己効力が低いといった結果が得られており、子供の攻撃的行動傾向に関連があることが明らかにされている(Perry, et al., 1986)。

以上に社会的情報処理機構の各段階と、それを構成する認知的成分について論じた。既に見たように、これらの認知的成分はそれぞれ攻撃的行動や向社会的行動などの社会的行動に対してある程度の予測力があることが部分的に検証されている。測定法も既にほぼ確立しており、いずれも、本論文で提唱された社会的コンピテンスの内潜的過程モデルの構成要素として取り上げるに足るものと言えよう。

### (3) 情緒的媒介機構

社会的刺激は情緒的媒介機構にもインプットされ、個人の中に不安、恐怖、怒り、不快などの否定的な感情や逆に、弛緩、喜び、感謝、快などの肯定的な感情を喚起すると同時に、その様な場面では、自分は有能にふるまえる、あるいは、その様な場面を自分の思うようにコントロールできるという。対人的場面における自己評価的意識が喚起されるものと思われる。この様な感情や自己評価的意識は、部分的には社会的情報処理機構一例えば、引き起こされた社会的事象の因果推論などからも影響を受けるものと考えられる。そしてこの様な感情や自己評価的意識は、社会的行動の遂行に対して直接的に、あるいは、社会的情報処理の機能に影響を与えること

を通じて間接的に影響を及ぼすものと考えられる。

社会的認知変数に比べて、感情あるいは自己評価的意識に関する実証的研究は現在のところあまり多くはなく、上に述べたことの多くは、未検討の課題として残されている。それでも、幼・児童を対象として、架空の遊具破壊エピソードを提示し、加害者の行為の原因帰属と喚起される感情、加害者の後の行動の3者関係を検討したところ、10-11才の児童においては、統制可能性判断、罪、加害者の賠償行動との間には、.46から.61の中程度の高さの相関が見出されているし(Weiner & Graham, 1989)、測定場面に人為的に対人的脅威を導入したDodge & Somberg (1987)では、対人的脅威を導入しない条件よりも、社会的手がかりの解読能力が悪く、敵対的意図帰属バイアスも高くなること、そしてこの傾向は特に攻撃的児童の場合について顕著であることが報告されている。この様なことから考えて、情緒的媒介機構を社会的行動の規定因として取り上げること、さらには、社会的情報処理機構との相互作用を想定することはあながち的外れなことでなく、むしろ、今後十分に検討するに値するものであると考えられる。

### (4) 場面特殊性と一般性

これまで、社会的コンピテンスを構成する具体的な内潜的変数について考察が加えられたが、本論で与えられた社会的コンピテンスの定義では、場面特殊な社会的コンピテンスの存在が仮定されていたことが、ここで再び想起されるべきであろう。これらの内潜的変数が特定の場面における社会的行動の遂行に対して十分な説明力を持つためには、これらの内潜的変数も、「一般的な」ものとして測定されるのではなく、社会的場面のタキソノミーの部分で見たような、特定の場面におけるものとして測定される必要があるものと思われる。例えば、社会的手がかりの解読能力を例にあげるならば、仲間による挑発場面では、加害行為が行われる際の物理的条件、加害者の顔面表情、発声などの解読が重要となるであろうが、仲間集団への参加場面では、仲間達によって行われている遊戯活動のときれめ(「入れて」という申し出をする適切なタイミング)の解読などが重要となるものと思われる。この様な事情は、他の変数についても程度の差こそあれ共通のものと思われる。以上に挙げられた内潜的変数はあくまで場面間の言わば最大公約数であり、実際の測定に際しては、これらの内潜的変数はその場面の特殊性が十分に反映されたものにされなければならないであろう。そして、この様に場面によって特殊化された内潜的変数こそが本論文において定義された場面特殊

的社会的コンピテンスなのである。個人の社会的コンピテンスは、場面×内潜的変数のマトリクスとして表現される。これは、社会的スキル訓練などにおいて、特定場面の行動を改善しようとする際に、その行動に関わる内潜的要素の内、どれに焦点を当てていけば有効であるかについて有用な情報を与えるものと期待される。そして、仮にそれぞれの内潜的変数が、場面間である程度の相関を示すならば、場面を越えた一般的な社会的コンピテンスを想定することができ、社会的スキル訓練の対象となる児童の選別においても有用となろう。

### C. 結 語

本論文では、社会的コンピテンスという概念に対して与えられた従来の定義が概観され、学術的、教育臨床的要請を鑑みて、場面特殊性と内潜的要素を重視した新たな定義が与えられた。さらに、取り上げられるべき代表的な社会的場面が、行動的ロール・プレイや社会的場面のタキソノミーに関する先行研究から特定された。また、認知的行動変容、社会的情報処理理論、マスタリー行動の動機づけといった立場からのモデルを参考にしつつ、考慮されるべき具体的な内潜的諸変数が特定され、社会的情報処理機構と情緒的媒介機構の2つの部分からなる内潜的仮定モデルが提唱された。モデルの妥当性を部分的に示唆する先行研究が、主として児童の社会的行動に関する領域から引用され、このモデルが今後実証的に検討するに値するものであることが確認された。

最後に、今後検討されるべき問題を挙げる。

まず社会的場面のタキソノミーの追試的検討が挙げられよう。Dodge, et al. (1985) のような試みは、現在日本ではまだ見当たらない。彼等が見出した社会的場面は、いずれも、日本においてもほぼ当てはまるように思われるが、文化的な相違がないとは限らない。また、Dodgeらの研究には、①社会的に不適応な子供がうまく対処できない場面に焦点を当てたために、社会的に有能な子供が特に有能に対処できる場面を取りこぼしている、②あくまで教師の視点からとらえられたものであって、子供自身の視点からタキソノミーが作成されたわけではない、という様な限界がある。単なる追試的検討だけでなく、この様な限界の克服が望まれる。

次に、この様な社会的問題場面において現れる社会的行動のサンプルを収集し、それぞれの行動が所与の社会的場面において、相手に対して、そして自分にとって、どの程度望ましい結果をもたらすかに

ついて検討することである。これは、換言すれば所与の社会的場面における社会的スキルを特定する作業である。

第3に、それぞれの社会的場面において、Fig. 3に示された内潜的過程モデルを、学年・性別に検討し、これらの内潜的要素が社会的行動の予測に実際に寄与し得るか否か、また、それぞれの要素の相対的な予測力の強さについて明らかにすることが挙げられよう。

本論文で、学術的要請と教育臨床的要請からならば論理的に演繹された社会的コンピテンスの概念、あるいは接近法の妥当性と有効性は、これらの問題の検討を通じて、はじめてその実証的根拠を得ることができるものと思われる。

### 要 約

本論文では社会的コンピテンスの概念についての13の定義が概観され、批判され、状況特殊性と内潜的変数を重視する新しい定義は与えられた。

行動的ロール・プレイや社会的状況のタキソノミーの文献を概観することにより、不人気な子供が対処することが困難な社会的問題場面が特定された。

認知的行動変容、社会的情報処理、マスタリー行動に対するハーターのエフェクタンス動機づけのモデルを批判的に概観することにより、社会的行動と相関のある内潜的変数の組が特定され、社会的コンピテンスの内潜的過程モデルが提唱された。今後さらに検討されるべき問題がいくつか指摘された。

### 引 用 文 献

- Asarnow, J. R., and Callan, J. W. (1985) Boys with peer adjustment problems : social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **53**, 80-87.
- Asher, S. R., and Wheeler, V. A. (1985) Children's loneliness : A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **53**, 500-505.
- Argyle, M. (1980) Interacting skills and social competence. *Psychological Problems. The Social Context*, Feldman, P., Orford, J. (Eds.), 125-50. New York : Wiley.
- Bandura, A. (1977) Social learning theory, Prentice-Hall, Inc.
- Boldizar, J. P., Perry, D. G., and Perry, L. C. (1989)

- Otcome values and aggression. *Child Development*, **60**, 571-579.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., and Reis, H. T. (1988) Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, **55**, 991-1008.
- Conger, J. C. and Conger, A. J. (1982) Components of heterosocial competence. *Social skills training : A Practical Handbook for Assessment and Treatment*, Curran, J. P., & Monti, P. (Eds.), 313-347. Guilford Press.
- Crick, N. R. and Ladd (1990) Children's perceptions of the outcomes of social strategies ; do the ends justify being mean. *Developmental* **26**, 612-620.
- Dodge K. A. (1980) Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, **51**, 162-170.
- Dodge K. A. (1986) A social information processing model of social competence in children. Perlmutter, M. (Ed.) *The Minnesota symposia on child psychology* Vol. 18, 77-135.
- Dodge K. A. and Coie J. D. (1987) Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**, 1146-1158.
- Dodge K. A., Coie J. D., and Brakke N. P. (1982) Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents : the roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal child Psychology*, **10**, 389-410.
- Dodge K. A. and Frame C. L. (1982) Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, **53**, 620-635.
- Dodge K. A., Murphy R. B., and Buchsbaum K. (1984) The assessment of intention-cue detection skills in children : Implications for developmental Psychopathology. *Child Development*, **55**, 163-173.
- Dodge K. A., McClaskey, and Feldman E. (1985) Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **53**, 344-353.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., and Brown, M. M., (1986) Social competence in children. *Monographs of Society for Research in Child Development*, serial No. 213, Vol. **51**, No. 2, 1-79.
- Dodge, K. A., and Somberg, D. R. (1987) Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, **58**, 213-224.
- Feldman, E., and Dodge, K. A. (1987) Social information processing and sociometric status : sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **15**, 211-227.
- Foster, S. L. and Ritchey, W. (1979) Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **12**, 625-638.
- Freedman, B. J., Rosenthal, L., Donahoe, Jr., C. P., and Schlundt, D. G. (1978) A social-behavioral analysis of skill deficits in delinquent and nondelinquent adolescent boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **46**, 1448-1462.
- Gaffney, L. R., and McFall, R. M. (1981) A comparison of social skills in delinquent and nondelinquent adolescent girls using a Behavioral Role-Playing Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **49**, 959-967.
- Grusec, J. E., Kuczynski, L., Rushuton, J. P., and Smith, Z. M. (1978) Modeling, direct instruction, and attributions : effects on altruism. *Developmental Psychology*, **14**, 51-57.
- Grusec, J. E., and Redler, E. (1980) Attribution, reinforcement, and altruism : a developmental analysis. *Developmental Psychology*, **16**, 525-534.
- 濱口佳和 (1990) Provocation場面における児童の social competence の研究 : 社会認知的変数の測定とそれに関連する要因の検討. 筑波大学博士課程心理学研究科博士中間論文.
- Harter, S. (1982) A model of mastery motivation in children : individual differences and developmental change. In Collins, W. A. (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- 樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 (1983) 児童の学業達成に関する原因帰属モデルの検討. 教育心理学研究, **31**, 18-27.
- 樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 (1986) 学業達成場面における原因帰属類型と目標設定. 教育心理学研究, **34**, 18-27.
- 広岡秀一 (1985) 社会的状況の認知に関する多次元的研究. 実験社会心理学研究, **25**, 17-25.
- 堀毛一也 (1984) 対人認知における人と状況との相互作用の分析 (Ⅱ) - 状況による対人認知次元の相違の検討 - 日本心理学会第48回大会発表論文集, p. 669.
- Kazdin, A. (1979) Sociopsychological factors in



- psychopathology. *Research and Practice in Social Skills Training*. Bellack, A. S., and Hersen, M. (Eds.), Plenum Press ; New York and London.
- 川島一夫 (1980) 幼児の寄付行動の学習における帰属の影響. *教育心理学研究*, **29**, 83-87.
- Ladd, G. W., and Mize, J. (1983) A cognitive-social learning model of social-skill training, *Psychological Review*, **90**, 127-157.
- Magnusson, D. (1981) Wanted : A psychology of situations. D. Magnusson (Ed.) *Toward a psychology of situations : An interactional perspective*, Lawrence Erlbaum.
- McFall, R. M. (1982) A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, **4**, 1-33.
- Meichenbaum, D., Butler, L., and Gruson, L. (1981) Toward a conceptual model of social Competence. *Social Competence*. Wine, J. D., and Smye, M. D. (Eds.), 36-60 ; Guilford Press : New York London.
- Nakazawa, J. (1988) Social information processing and social skill of young children : the comparison of high social conflict experienced-active (the aggressive), passive (the victims), and low social conflict experienced children. Paper presented at meeting of the 25th International Congress of Psychology; Sydney, Australia.
- 大淵憲一 (1982) 欲求不満の原因帰属と攻撃反応. *実験社会心理学研究*, **21**, 175-179.
- 大淵憲一 (1986) 質問紙による怒りの反応の研究 : 攻撃反応の要因分析を中心に. *実験社会心理学研究*, **25**, 127-136.
- O'Malley, J. M. (1977) Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, **23**, 29-44.
- Peery, J. C. (1979) Popular, amiable, isolated, rejected : a reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, **50**, 1231-1234.
- Pellegrini, D. S., and Urbain, E. S. (1985) An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **26**, 17-41.
- Perry, D. J., Perry, L. C., and Rasmussen, P. (1986) Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 700-711.
- Perry, D. J., Perry, L. C., and Weiss R. J. (1989) Sex differences in the consequences that children anticipate for aggression. *Developmental Psychology*, **25**, 312-319.
- Putallaz, M. and Gottman, J. M. (1983) Social relationship problems in children : An approach to intervention. B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, Vol. **6**, 1-25. New York : Plenum.
- Renshaw, P. D., and Asher, S. R. (1982) Social competence and peer status : the distinction between goals and strategies. In Rubin, K. H., and Ross, H. S. *Peer relationships and social skills in childhood*.
- Renshaw, P. D., and Asher, S. R. (1983) Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, **29**, 353-374.
- Richard, B. A., and Dodge, K. A. (1982) Social maladjustment and problem solving in schoolaged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **50**, 226-233.
- Spivack, G., and Shure, M. B. (1974) *Social adjustment of young children : a cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Spitzberg, B. H., and Cupach, W. R. (1984) *Interpersonal communication competence*, p. 33-71, Beverly Hills : Sage.
- Sarason, B. R. (1981) The dimensions of social competence : contributions from a variety of research areas. *Social Competence*. Wine, J. D. and Smye, M. D. (Eds.), 100-122. Guilford Press : New York London.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1986) 仲間関係に問題を持つ子ども (2) - 自己知覚測度による分析 - . *日本教育心理学会第28回総会発表論文集*, 482-483.
- Trower, P. (1982) Toward a generative model of social skills : A critique and synthesis. *Social skills training : A Practical Handbook for Assessment and Treatment*. Curran, J. P., & Monti, P. (Eds.), 399-428. New York : Guilford Press.
- Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 3-25.
- Weiner, B. and Graham, S. (1989) Understanding the motivational role of affect : lifespan research from attributional perspective. *Cognition and Emotion*, **3**, 401-419.
- Wheeler, V. A., and Ladd, G. W. (1982) Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, **18**, 795-805.

- White, R. W. (1959) Motivation reconsidered : the concept of competence. *Psychological Review*, **66**, 297-333.
- Wrubel, J., Benner, P. and Lazarus, R. S. (1981) Social competence from the perspective of stress and coping. *Social Competence*. Wine, J. D. and Smye, M. D. (Eds.). 61-99, Guilford Press : New York London.
- Zimbardo, P. G. (1980) *Essentials of psychology and life*. Scott, Foresman. in U. S. A. (「現代心理学 I」ジンバルド著, 古畑和孝・平井久監約, サイエンス社, 1983年)

—1990.9.30受稿—