

## 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 —

筑波大学大学院 (博) 心理学研究科 小林 真

筑波大学心理学系 庄司 一子

Kindergartener's behavior in interpersonal conflict situations: A Pilot study of mesuring enactive and verbal responses

Makoto Kobayashi and Kazuko Shoji (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305, Japan*)

This study examined the relationship of enactive and verbal responses of young children in interpersonal conflict situations to teachers' evaluation of social competence. 139 Kindergarteners were interviewed using hand puppets, and their enactive and verbal responses in hypothetical interpersonal conflict situations were collected. Additionally, teacher ratings about their behavior in interpersonal conflict situation were collected. Results indicated that children who enacted negatively (ex. not sharing toys) in interview sessions were highly evaluated by their teachers about social competence. The reasons why these results occurred are discussed.

Key words: interpersonal conflict situations, enactive responses, peer relationships

### 問題と目的

幼児が仲間と遊ぶ形態は、子どもの社会的発達の指標となり得る。Parten(1932)は、子どもの活動が特に何もしていない状態から、独り遊び、平行遊びを経て協同的な遊びへと変化していく様子を記述している。しかしParten(1932)の分類は、その後の多くの研究で批判されてきた。

Moore et al.(1974)は、独り遊びは必ずしも社会的な不適応を示してはいないと述べている。またRoper & Hinde (1978)は様々な遊びの形態を観察した結果、独り遊びよりも平行遊びの方が社会的に未熟な段階である、と結論づけている。しかし日本において氏家(1982)が行った観察では、独り遊びはやはり集団遊びとは対極のものであり、Partenの発達段階説を支持する結果が得られている。Rubin(1982)は、遊びにおける社会的形態のカテゴリーと、知的発達のカテゴリーを組み合わせ、幼児の自由遊び場面の観察を行った。その結果、独り遊びで、かつ感覚運動的な活動に従事することが非社会的な

問題であることが示された。

乳幼児期の遊びと対人行動に関する研究を展望して、小林(1990)は、幼児期に仲間との協同遊びを遂行できることが社会的な発達課題であると述べている。したがって、幼児の社会的発達を検討する際には、協同遊びを達成するような個人的・環境的要因と、これを阻害するような要因の二つの側面に対してアプローチする必要がある。

高橋(1987)の調査報告にみられるように、幼児期にはごっこ遊びが頻繁に生じる。おもちゃ遊びやごっこ遊びの際に、物の所有や場所の占有、遊びのテーマをめぐる仲間と様々な対立が生じることが報告されている(内田・無藤, 1982; 木下ら, 1986; 小林, 1988)。Shantz(1987)は、人が他者と対立し、それが持続するような場面を対人葛藤場面と呼んでいる。こうした対人葛藤は、協同遊びの遂行を阻害する状況である。対人葛藤を解決することは、協同遊びの遂行に大きな影響を与えるものである。幼児はどのように対人的な葛藤を解決するのであろう

か。

Bakeman & Brownlee(1982)は、物の取り合いの場合に、多くは先に所有していた者が勝つこと、さらに相手との力関係(dominance)によっても勝敗が左右されることを見いだしている。また、Hartup et al.(1988)の報告によれば、親しい友人同士の場合には、葛藤が生じても短いやり取りで終結し、妥協が生じるが、相手が友人でない場合には、葛藤が長く続き、その結果、勝者と敗者がはっきり分かれる傾向にあるという。こうした解決行動の違いが、どのような条件下で生じるのかについては、まだ解明されていない部分が多い。

これらの研究はいずれも、葛藤場面での行動そのものを観察している。しかし、Mize & Ladd(1988)は、幼児に対して面接を行い、従来のような言語報告と、人形を用いた実演反応を測定し、教師評定、実際の行動観察データとの関連性を検討した。その結果、いずれの反応も教師評定、行動観察を予測していたが、実演反応の方が予測力が高かったという。このように面接によって行動観察と同等の測定ができるのであれば、これは方法論上の大きな改善である。本研究は、Mize & Ladd(1988)の用いた方法を簡略化し、追試検討を試みるものである。

## 方法

### 被験者

茨城県T市内の公立幼稚園児139名(4歳男児40名、女児41名、5歳男児34名、女児24名)。および彼らの担任教師6名。

なお、本実験の開始前に、予備調査として同じ幼稚園の園児13名(4歳男児4名、女児2名、5歳男児4名、女児3名)に面接が行われている。

### 手続き

#### 子どもの反応の測定

幼稚園内の一室で個別面接が行われた。まず、モニターテレビで人形劇による対人葛藤場面(2場面)が提示され、その後実験者によって質問が行われた。面接場面における子どもの反応はビデオに録画され、後に示す手続きによって分析された。

なお、面接の詳細な手続きは以下の通りである。

**面接状況** 自由遊び・通常の保育時間中に、園内の図書室にて個別面接が行われた。被験者と実験者が向き合い、子どもの横に置かれたモニターテレビによって人形劇が提示された。実験者の斜め後ろに設置されたビデオカメラによって、実験者とのやり取りと子どもの反応が録画された。

初めに実験者とのラポール形成、および人形操作

の練習のため、互いに人形を手にはめ、実験者との間で人形を用いて簡単な会話が行われた。続いて人形劇が提示され、その後に実演反応と言語反応が測定された。

**提示刺激** 動物の人形2体が登場し、遊びをめぐってケンカになる場面が人形劇によって提示された。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が使用され、女児向けには猫とパンダが使用された。

提示された葛藤場面の内容は、実験を行った幼稚園の教師との合議によって設定された。

**劇の内容** 葛藤場面1(物の取り合い/男女共通)：2体の人形が登場し、砂場で山を作ることになる。2人でスコップを探しに行くが、1つしか見つからない。スコップを手に入れられなかった方が「僕(私)もスコップが欲しい」と言いながら、相手の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。

葛藤場面2(役割の取り合い/男児用)：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。一方がファイブレッド(主役)を演じたがるが、相手も同じ役をやりたがり、「僕がファイブレッドだ」、「おまえがゾーン(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)：2体の人形が登場し、お母さんごっこで遊ぶことになる。一方が母親を演じたがるが、相手も同じ役をやりたがり、「私がお母さん」、「あなたが赤ちゃん」と口論になってしまう。

**発問** 各場面の終了時に、実演反応、言語反応が測定された。実演反応は、「(人形劇の)この続きはどうなるのがな。○○ちゃんのお人形でやってみて下さい。」という教示がなされ、実験者との間で寸劇が演じられた。

言語反応は、「○○ちゃんだったらこんな時はどうしますか。」と問い、口頭で答えさせた。

なお、4歳児では実験の際に人形の操作がうまくいかなかった者や、面接に応じなかったり反応しなかった子どもがおり、これらは分析から除外された。5歳児には、実験が実施できなかった子どもはいなかった。

**順序効果の相殺** 本研究では、ビデオによる刺激提示の後に実演反応と言語反応が収集されている。質問の順序効果を相殺するために、実演を先に実施する群と、言語報告を先に実施する群を設定し、分析は全サンプルを対象に行われた。

### 教師評定

**質問紙** 対人葛藤場面(友達のおもちゃの取り合

い、役割の取り合いの場面)において、日常的に子どもがどのように振る舞うかを問う12項目と、日常的な社会性を問う6項目の計18項目からなる質問紙が作成された。

なお、日常の社会性の項目は、先行研究に基づき、(1)友好性、(2)攻撃性、(3)注意の欠如(多動性)、(4)不安の高さ、の4因子に関する項目が使用された(Behar & Stringfield, 1974; Cautela et al., 1983; Ladd & Mars, 1986; Mize & Ladd, 1988; Bursack & Asher, 1986; Kohn & Rossman, 1972)。

質問紙は5件法で評定された。子どもの日常の行動が当該項目によく当てはまる場合に5点、全く当てはまらない場合に1点が与えられた。本研究で使用された質問項目をTable 1に示す。

#### 質問紙の信頼性

全18項目による信頼性係数は、 $\alpha = .264$ であった。 $\alpha$ の値がこのように低いことは、項目間の整合性が低いことを意味する。したがって、以下の分析においては、質問紙の各項目の得点と子どもの反応との関連性について検討する。

## 結 果

#### 解決行動の分類

面接で得られた実演反応、言語反応は、それぞれ

以下のような5つのカテゴリーに分類された(かっこ内の大文字の部分を略号として使用する)。

- 1) 対立を避ける反応(AVoidant)：泣く、やめてしまう、わからない、等
- 2) 自己中心的な反応(EGocentric)：スコップを譲らない、自分がやると言い張る、物別れ、等
- 3) ステレオタイプな答(STereotype)：ごめんなさいと謝る、ケンカしちゃだめと言う、等
- 4) 向社会的反応(PRosocial)：貸してあげる、○  
○役の方でいいと言う、等
- 5) 社会的なルールを用いた反応(RUle-based)：じゃんけん、順番、先に言った方がとる、等

#### 各反応の頻度

実演反応、および言語反応における各カテゴリーの出現頻度をTable 2, 3に示す。なお、 $\chi^2$ 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、反応の分布に関する性差はみられなかった。

二種類の反応が子どもの特徴の同じ側面を測定しているのであれば、左上から右下へ向かう対角線上の頻度が多くなるはずである。しかしTable 2, 3にみられるように、実演反応は、言語反応の如何に関わらず大部分が方略EGとPRに分布している。したがって、実演反応と言語反応は対応関係にないといえよう。

Table 1 教師評定の質問項目

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 友達の面倒を良くみますか?</li> <li>2. 友達とおもちゃの取り合いになったときに、貸してあげられますか?</li> <li>3. 友達とのごっこあそびでケンカになったとしたら、かっとなってぶったり、蹴ったりしますか?</li> <li>4. おもちゃの取り合いになったら、泣いたり逃げてしまったりしますか?</li> <li>5. 指示や注意をあまり聞けない方ですか?</li> <li>6. おもちゃの取り合いになったら、順番に使う、じゃんけんをするなど、自分たちでルールを使って決められますか?</li> <li>7. ごっこ遊びでケンカになったら、自分は我慢しても他の子どもに譲ってあげられますか?</li> <li>8. 引っ込み思案で友達とあまり遊べない方ですか?</li> <li>9. おもちゃの取り合いになったら、よく先生に助けを求めに来ますか?</li> <li>10. 友達をいじめたりする方ですか?</li> <li>11. ごっこ遊びでケンカになったら、順番、じゃんけんなどルールで決められますか?</li> <li>12. 遊びやその他の活動でリーダーになる方ですか?</li> <li>13. おもちゃの取り合いになったら絶対に譲らない方ですか?</li> <li>14. ごっこ遊びでケンカになったら先生に助けを求めに来ますか?</li> <li>15. 決められた活動や課題には、率先して取り組む方ですか?</li> <li>16. 友達と仲良く遊べますか?</li> <li>17. ごっこ遊びでケンカになったら泣いたり逃げたりしますか?</li> <li>18. 新しい活動に率先して取り組む方ですか?</li> </ol>
---

以下では、二種類の反応を教師評定と照合し、どちらの反応が日常の子どもの行動を反映しているかを検討する。

#### 実演反応と教師評定

PR反応およびRU反応は、対人葛藤場面において社会的に望ましい反応と考えられる。また、それ以外の反応は社会的に未熟なものと考えられる。したがって、以下では望ましい反応をした子どもを対人葛藤場面における社会的スキルの高い群(高群)、望ましくない反応をした子どもを社会的スキルの低い群(低群)と表記する。

Table 2 物の取り合い場面

言語反応	AV	EG	ST	PR	RU
実 AV	0	0	0	0	1
演 EG	11	5	5	29	12
反 ST	0	0	0	0	0
応 PR	4	7	10	37	12
RU	0	0	0	0	3

Table 3 役割の取り合い場面

言語反応	AV	EG	ST	PR	RU
実 AV	0	0	0	2	1
演 EG	17	5	14	22	16
反 ST	0	0	1	0	0
応 PR	4	5	8	30	3
RU	1	0	0	0	7

Table 4 物の取り合い場面の実演反応と教師評定

項目	内 容	高群	低群
5	指示, 注意が聞けない*	3.00	3.35
7	役割が譲れる*	2.51	2.89
10	友達をいじめる***	2.57	1.98
14	役割の取り合いで教師に助けを求める*	3.10	3.37
16	友達と仲良く遊べる**	3.19	3.51

(\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ )

Table 5 役割の取り合い場面の実演反応と教師評定

項目	内 容	高群	低群
16	友達と仲良く遊べる***	3.14	3.49

(\*\*\*  $p < .001$ )

物の取り合い場面と役割の取り合い場面の反応について、社会的スキルの高低で教師の評価が異なるかどうかを検討するために、教師評定の各項目の得点に関するt検定が実施された。

**物の取り合い場面** まず、物の取り合い場面における実演反応について、教師評定18項目それぞれの平均値についてt検定が行われた。その結果、5項目について5%水準以上の有意な群間差が得られた。有意差のみられた項目と内容、平均評定値をTable 4に示す。

Table 4にみられるように、多動性・注意の欠如を示す項目5については、低群の方が評価が低い(注意・指示が聞けない)。また高群の子どもたちは、ケンカになったときに教師に頼ることが少ないと評価されている。

しかし、一般的な友人関係(項目10, 16)やケンカになった場合の解決方法を評定した項目7については、低群の方がむしろ教師の評価が高くなっており、当初の予想と逆の結果が得られている。

**役割の取り合い場面** 役割の取り合い場面に関しても、子どもを高群、低群に二分して、教師評定値に関するt検定が実施された。項目16にのみ有意差がみられた。項目の内容、得点をTable 5に示す。

Table 5に示されたように、物の取り合い場面と同様に、低群の方が教師の評価が高くなっている。

#### 言語反応と教師評定

実演反応の分析と同様に、被験者を、PR反応またはRU反応をした子ども(高群)と、それ以外の子ども(低群)に分け、教師評定値に関するt検定が実施された。

Table 6 物の取り合い場面の言語反応と教師評定

項目	内 容	高群	低群
5	指示, 注意が聞けない*	3.05	3.43

(\*  $p < .05$ )

Table 7 役割の取り合い場面の言語反応と教師評定

項目	内 容	高群	低群
18	新しい活動に率先して取り組む*	3.35	3.09

(\*  $p < .05$ )

**物の取り合い場面** 物の取り合い場面におけるt検定の結果, 項目5にのみ有意差がみられた。その内容, 得点をTable 6に示す。

Table 6によれば, 実演反応の場合と同様に, 低群の方が教師の評価が低い(注意の欠如・多動性が高い)。

**役割の取り合い場面** 役割の取り合い場面において, 高群と低群の間で教師評定値のt検定を実施した結果, 項目18にのみ有意差がみられた。項目の内容, 得点をTable 7に示す。

Table 7によれば, 場面や課題への順応性については高群の方が教師の評価が高い。しかしこの項目は, 実際の対人行動を表す項目ではないため, 対人葛藤場面における子どもの日常の解決行動を反映しているとは必ずしもいえない。

## 考 察

本研究では, 実演反応と言語反応を比較し, 教師評定を外的規準として, どちらの反応が実際の行動により近いかを検討することが目的であった。しかし, 実験場面での子どもの反応はいずれも, 実際の葛藤解決行動と関連してはいなかった。そこで以下では, 本研究で用いた測定方法の問題について, 改めて検討を加えたい。

まず実演反応に関しては, 二つの場面の間に一貫した傾向がみられている。いずれの場面でも, 相手に譲らない(「ダメ」と答える, 人形を引っ込める, など)という反応をした子どもの方が, 友だちをいじめない, 友だちと仲良く遊べるなどの項目で教師から高い評価を受けている。これは当初の予想に全く反する結果であった。

言語反応については, 高群が高く評価されている項目と低く評価されている項目がみられた。しかし,

二つの場面を通じて, 日常の仲間関係を示す項目に関しては両群に有意な差はみられなかった。したがって, 言語報告で得られた子どもの行動は, 少なくとも教師の目からみた日常の社会性とは関連していないものと考えられる。

このような結果から, 実演反応と言語反応を比較した場合には, 実演反応の方が仲間関係・社会的行動と関連していると考えられる。しかし, 実演反応は実際の子どもの行動をそのまま反映してはいない。むしろ実演反応で, 実験者からの要求をはっきり拒否した子どもの方が社会性が高いという結果が得られている。なぜこのような結果が生じたのであろうか。

主な理由としては, 実験場面の設定の問題が考えられよう。本研究の対人葛藤場面では被験者に与えられた役割は, 所有している物や, 自分の提案した役割を, 実験者の要求に対して譲るか拒否するかを選択する, という設定であった。このような状況において, 相手に簡単に譲ってしまうよりも, はっきりと断る幼児の方が社会的に優れているとは考えられないだろうか。Bakeman & Brownlee (1982)が示しているように, 物の取り合いにおいては, 先有していた者が勝つことが多い。この年齢では, 対人葛藤場面において相手と協調するような目標を立てるよりも, むしろ自分の利害を守ることが社会性の現れなのかもしれない。幼児においても, 主張行動が取れることが, むしろ社会的スキルであるといえよう。

また, Shure (1982)は以下のように報告している。仲間集団に適応しているかどうかに関わらず, 4歳児は対人葛藤場面において相手をぶったり, おもちゃを取ったりする。しかし, 集団に適応している子どもは, 対人問題解決(ICPS)課題においては強制的でない方法を思い出すことができるという。すなわち, 行動に至るまでの状況判断が異なるために,

表現型としての行動は一見同じに見えるが、結果的に相手に与える影響が異なるという可能性も考えられる。今後は、こうした子どもの実演反応、言語反応と、仲間関係(社会的地位)との関連性も検討する必要がある。

さらに、小林(印刷中)は、本研究で使用した質問紙の因子構造を検討している。小林(印刷中)の報告によれば、相手に譲らない(攻撃的に振る舞う)ことは、譲ったりルールを用いて解決することと同じ因子の対極にあるという。しかし、主張できずに対立を回避しようとする行動は、別の因子として抽出されている。

したがって、実演反応を用いて子どもの主張性を測定し、言語反応によって子どもの社会的認知を測定するならば、対人葛藤場面における幼児の社会的なコンピテンスを検討することができるのではないだろうか。二つの方法のどちらがよりよいか、という比較を行うのではなく、両者を併用することで、新たな知見が得られるかも知れない。

## 引用文献

- Behar, L. and Stringfield, S. 1974 A Behavior Rating Scale for the Preschool Child. *Developmental Psychology*, **10**, 601-610
- Bakeman, R. and Brownlee, J.R. 1982 Social Rule Governing Object Conflicts in Toddlers and Preschoolers. In Rubin, K.H. and Ross, H.S. (Eds.) *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*. NY: Springer-Verlag
- Bursack, W.D. and 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. and Esonis, S. 1983 School Behavior Status Checklist. In Cautela, J.R., Cautela, J. and Esonis, S. *Forms for Behavior Analysis with Children*. Champaign: Research Press
- Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I. and Eastenson, A. 1988 Conflict and the Friendship Relations of Young Children. *Child Development*, **59**, 1590-1600
- Kohn, M. and Rossman, 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
- 木下芳子・朝生あけみ・齊藤こずゑ 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」 24-31
- 小林真 1990 子どもの社会的スキルをめぐって—遊びと対人行動の発達— 筑波大学幼児相談学研究, **2**, 61-68
- 小林真 印刷中 幼児の対人葛藤場面における行動—教師評定と仲間関係について— 筑波大学幼児相談学研究, **3**
- Ladd, G.W. and Mars, K.T. 1986 Reliability and Validity of Preschooler's Perceptions of Peer Behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, **15**, 16-25
- Mize, J. and 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
- Moore, N.V., Evertson, C.M. and Brophy, J.E. 1974 Solitary Play: Some Functional Reconsiderations. *Developmental Psychology*, **10**, 830-834
- Parten, M.B. 1932 Social Participation among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **27**, 243-269
- Roper, R. and Hinde, R.A. 1978 Social Behavior in a Play Group: Consistency and Complexity. *Child Development*, **49**, 570-579
- Rubin, K.H. 1982 Nonsocial Play in Preschoolers: Necessarily Evil? *Child Development*, **53**, 651-657
- 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 Development in Context*. NY: The Guilford Press
- 高橋たまき 1987 遊びの発達 村山真雄(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
- 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
- 氏家達夫 1982 4-6歳児の社会的相互交渉についての研究 北海道大学教育学部紀要, **40**, 89-103