

## 幼児の仲間関係に関する研究

—— 仲間内地位と指示的コミュニケーション能力 ——

前 田 健 一

(幼児心理学研究室)

片 岡 美 菜 子

(広島大学大学院)

(平成4年10月12日受理)

仲間相互作用を有能に行うためには、子どもは相手の立場や視点に気づき、相手の視点に立って仲間の思考、感情、欲求・動機、意図を理解しなければならない。こうした社会的認知能力に優れている子どもは、仲間と協調できる方法を考え、適切な社会的スキルや対人行動を実行するであろう。その結果、仲間から受容され仲間内地位も高くなる。それに対して、社会的情報を理解したり処理する能力に乏しい子どもは自己中心的な行動を示し、仲間から拒否されたり無視されるかもしれない。Chandler と共同研究者 (1973, 1974) は、非行少年や情緒障害児が役割取得能力や指示的コミュニケーション能力に乏しく、これらの改善訓練を行うと、社会的認知能力の改善だけでなく、対人行動の変容にも有効であることを報告している。また子どもの社会的適応を目指した認知行動療法では、対人行動だけでなく、社会的・認知的スキルを育てる改善プログラムを重視している (Pope, McHale, & Craighead, 1988)。このように社会的認知は子どもの対人行動や仲間内地位の決定において重要な役割を果たすけれども、社会的認知能力は単一概念ではなく、様々な一連の複雑な能力から構成される (Dodge & Feldman, 1990)。また、それぞれの構成能力の発達も一律ではない (Shantz, 1983)。本研究は、社会的認知能力の中から特に視点取得能力と言語的コミュニケーション能力に焦点を当て、幼児の仲間内地位との関連を検討する。

視点取得能力と仲間内地位の関連を検討した初期の研究 (Rubin, 1972, 1973) は、自己中心的でない子どもほど人気が高いと示唆する Piaget 理論 (1923) に基づいている。しかし、それらの結果は必ずしも一貫していない。例えば、Rubin (1972) は幼稚園児と小学2年生を対象にして、Glucksberg & Krauss (1967) の指示的コミュニケーション課題を実施し、その成績と人気度との関連を検討している。その結果、IQを一定にしたときに、両者間に  $r = .58$ ,  $p < .01$  の正相関を見いだしている。それに対して、Rubin (1973) は幼稚園児から小学6年生までの子どもを対象にして、指示的コミュニケーション課題 (Glucksberg & Krauss, 1967)、空間的視点取得課題 (Flavell, Botkin, Fry, Wright, & Jarvis, 1968) などを実施している。その結果、人気度はいずれの視点取得能力とも有意な相関を示さなかった。山岸 (1981) も幼稚園児～小学4年生を対象にして2種の認知的役割取得能力と人気度の関連を検討しているが、有意な相関を見いだしていない。Gottman, Gonso, & Rasmussen (1975) は小学3年生と4年生を対象にして、類似の視点取得課題や指示的コミュニケーション課題を実施している。その結果、人気度の高低グループ間に差がみられたのは、単語対の一方を連想語

から相手に推定させる指示的コミュニケーション成績だけであった。

Hymel & Rubin (1985) が指摘するように、これらの研究では子どもの視点取得能力を測定するために様々な測度を使用しており、中には精神測定的観点から見て疑問視されるものもある。また、人気度は肯定的指名数のみで決定されており、そのため無視児と拒否児グループを区別できなかった。後者の指摘に関連して、Goldman, Corsini, & DeUrioste (1980) は Rubin (1972) と一致しない興味深い結果を報告している。Goldman, Corsini, & DeUrioste (1980) は、幼児を対象にして肯定的指名数と否定的指名数を調べ、2つの社会的認知測度(指示的コミュニケーション測度、顔の情緒解読課題測度)および観察測度との関連を検討している。その結果、肯定的指名数は肯定的相互作用と有意な正相関を示し、一人遊びや教師との接触量と有意な負相関を示した。しかし、社会的認知測度とは有意な相関を示さなかった。逆に、否定的指名数は2つの社会的認知測度と有意な負相関を示すが、観察測度とは有意な相関を示さなかった。また、この研究では肯定的指名数の高低と否定的指名数の高低を組み合わせで4つのグループを構成し、社会的認知測度および観察測度について比較している。その結果、拒否児に相当するグループは2つの社会的認知測度および肯定的相互作用率において最も低かった。

Goldman, Corsini, & DeUrioste (1980) は、Glucksberg & Krauss (1967) の指示的コミュニケーション課題を使用していた。この課題は、それぞれ異なる模様がつけられている6つの積木をつないで列車を作り、衝立の向側にいる相手にも同じ積木模様の順序で列車を作れるように情報を伝達させるものである。したがって、この課題では子どもが積木模様の示差的特徴に関する情報を相手にどのように伝達するか重点が置かれやすく、相手の作業を支持する強化的発言やフィードバック情報を自由に与えることができない。本研究では、こうした示差的特徴に関する情報提供だけでなく、自由な言語的コミュニケーション・スキルも同時に測定できるように物語作成課題と物語伝達課題を使用した。物語作成課題は図1に示す4枚の絵カードを見ながら、「おつかい」の物語を作話させるものである。この成績によって物語構成能力や作話能力において地位グループ間に相違があるか否かを捉えることができる。また物語伝達課題では、自分より情報の乏しい年中児の後ろに立って、年中児の配列作業の成果を見ながら物語を伝達させるものである。したがって、どのような示差的情報を伝達するかだけでなく、相手の課題解決状況に応じてどのような言語的コミュニケーションを行うかを捉えることができる。本研究の目的は人気児、拒否児、平均児、無視児の仲間内地位グループを区別し、これら4グループが社会的視点取得能力や言語的コミュニケーション・スキルにおいてどのように異なるかを検討することである。

## 方 法

**対 象 児** 対象児は愛媛大学教育学部附属幼稚園の年長児57名(男児28名、女児29名)であった。平均年齢と年齢範囲は6歳3か月(5歳11か月～6歳8か月)であった。表1は、写真ソシオメトリック指名法の結果に基づいて分類した各仲間内地位グループの人数内訳と分類基準を示している。なお、写真ソシオメトリック指名法の結果では、表1の他に女児の平均児1名が分類されたが、欠席のため物語作成課題および物語伝達課題を受けなかった。また、敵味方児の男児1名と女児2名には、物語作成課題および物語伝達課題を実施しなかった。これら

表1 対象児の内訳と分類基準

グループ	分類基準	男	女	全体
人気児	$SP > 1, L > 0, D < 0$	6	8	14
拒否児	$SP < -1, L < 0, D > 0$	5	6	11
平均児	$-1 < SP < 1, -1 < SI < 1$	12	11	23
無視児	$SI < -1, L < 0, D < 0$	5	4	9
	計	28	29	57

4名は、表1から除外されている。

**実施期間** 幼児に対する写真ソシオメトリックテストは、1991年11月22日～27日にかけて実施した。物語作成課題および物語伝達課題は、1991年12月2日～17日および1992年1月13日～16日にかけて実施した。

**材 料** (1) 写真ソシオメトリックテスト：各幼児の上半身を撮影した個別カラー写真を用意した。写真の大きさは縦5cm×横4cmであった。各幼児の写真をそれぞれ縦6.5cm×横5cmの白色厚紙の上に貼り付けて個別写真カードを作成し、写真ソシオメトリック指名法で使用した。

(2) 物語作成課題：図1に示す4枚の絵カードを使用した。各絵カードの大きさは縦15cm×横21cmであった。各絵カードの右下には1～4までの番号が記入されていた。対象児の課題は、1～4の順に配列された4枚の絵カードを見ながら、「おつかい」の物語を作話することであった。図1は男児が主人公の絵を示しているが、対象児が女兒の場合には主人公も女兒の絵を

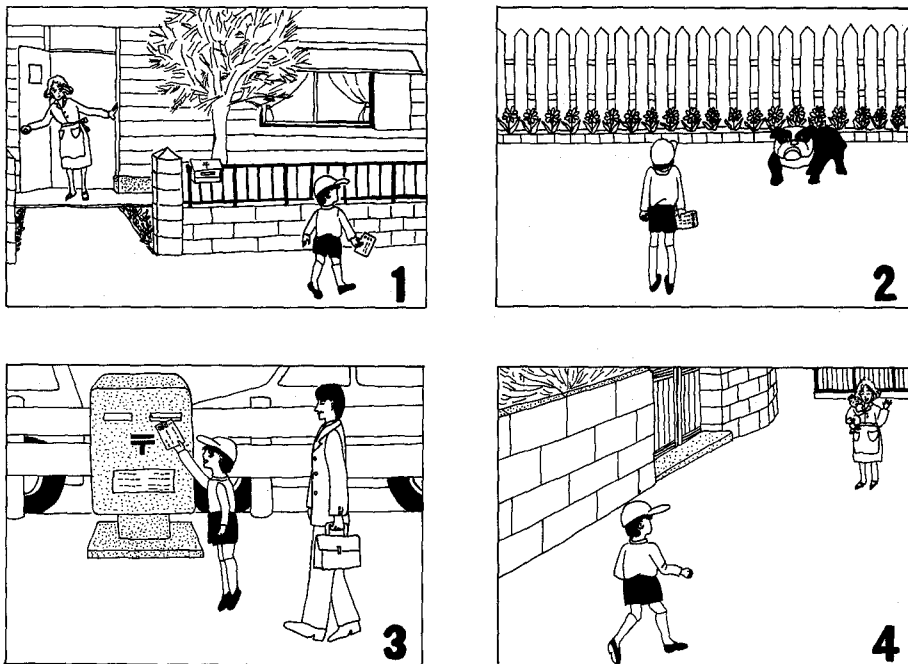


図1 物語作成課題で使った4枚の絵カード

使用した。

(3) 物語伝達課題：この課題では図1に示す4枚の絵カードに、各絵カードと絵の一部分が異なる別の4枚の絵カードを加えた合計8枚の絵カードを使用した。図1の男児主人公の例を用いて説明すると、追加した4枚の絵カードは次のとおりである。絵カード1の類似カードは男児が手紙ではなく、なわとびの紐を持っている。絵カード2の類似カードは男児がブルドック犬に出会って恐がるのではなく、白い犬に出会って手を差しのべている。絵カード3の類似カードは男児の後ろに立っている人が男性ではなく、女性である。絵カード4の類似カードは男児が手ぶらではなく、葉書を持っている。この課題は年中児が対象児の作話を聞きながら、適切な絵カードを選出し、適切な順に配列するものである。そのため、物語作話課題と違って、これら8枚の絵カードには右下に番号を付けていなかった。なお、対象児は図1に示す4枚の絵カードを縮小し、縦2枚×横2枚に同時配列した伝達用絵カードを見ながら物語を声に出して作話し、それを年中児に伝達した。また、主人公の性別は8枚の絵カードすべてにおいて、対象児および年中児の性別と一致させた。

**手 続 き** (1) 写真ソシオメトリック指名法：個別面接で行った。机上に対象児と同一クラスの同性仲間全員の写真カードを取り出し、ほぼランダムな順に縦4枚×横4枚に配列して提示した。この後、写真カードを左上から順に指さし、「これは誰ですか。」と質問しながら各写真の仲間名を言わせた。この結果、ほとんどの幼児は仲間名を言えた。次に、対象児自身の写真カードを除く残りの写真カードを指さしながら、次のように質問して3名の肯定的指名を行わせた。「この中から、〇〇ちゃん（対象児の名前）が幼稚園で遊ぶとき、1番（2番目に、3番目に）一緒に遊びたい子は誰ですか。その子の写真を指さして下さい。」対象児が指摘した写真カードはその都度裏返して置き、残りの写真カードの中から2番目、3番目を選ばせていった。3名の肯定的指名が終了した後、裏返した写真カードをすべて表向きにして写真カードを再提示した。その後、次の質問をしながら3名の否定的指名を行わせた。「今度はこの中から、〇〇ちゃんが幼稚園で遊ぶとき、1番（2番目に、3番目に）一緒に遊びたくない子は誰ですか。その子の写真を指さして下さい。」

(2) 物語作成課題：まず、机上に図1の絵カード4枚を取り出し、左から右へ1～4の順に並べて提示し、次の教示を与えた。「ここに4枚の絵がありますね。これは『おつかい』に行くお話です。1～4の絵の順番にお話を作して下さい。お話ができたなら、私（実験者）に聞かせて下さいね。」この後、しばらく考える時間をおいてから、「お話ができましたか。それでは、この絵（1番目の絵を指示）からお話を聞かせて下さい。」と教示し、1枚ずつ順に作話させていった。対象児の作話内容はテープに録音すると同時に、ビデオ撮影した。

(3) 物語伝達課題：図1の絵カード4枚（番号は削除している）とそれぞれの類似絵カード4枚の合計8枚をランダム配列で提示し、対象児に対して次のような教示を与えた。「これから、ここに年中組の□□ちゃんが来ます。□□ちゃんは、この8枚のカードの中から、さっき〇〇ちゃんが見たのと同じ4枚の絵を選んで、お話の順番に並べることにしています。〇〇ちゃんは、さっき作ったお話を□□ちゃんに聞かせて下さい。□□ちゃんが、間違えないで4枚の絵をちゃんとお話の順に並べられるように、上手にお話を聞かせてやって下さい。分かりましたか。」この後、対象児と同性の年中児1名を部屋に連れてきて、対象児の前の椅子に座らせた。年中児に与えた教示は次のとおりである。「ここに8枚の絵がありますね。これから、年長組の〇〇ちゃん（対象児）がお話をしてくれます。□□ちゃんは、そのお話をよく聞いて

下さい。お話を聞きながら、この中から〇〇ちゃんがお話してくれた絵を4枚選んで、こちらから（左側）順番に1, 2, 3, 4と並べていって下さい。どの絵のお話をしているかよく分からないときは、〇〇ちゃんに聞いてもいいですよ。分かりましたか。」年中児が課題内容を理解できていないときには、分かりやすく再度説明を繰り返した。その後、対象児は年中児の後ろに立ち、年中児の作業を見ながらお話を聞かせた。どのような順でお話を進めるか、どの絵カードを選ぶかは対象児と年中児の自由にさせた。ただし、2人の幼児が作業の進行に困っているときには、実験者がその場に応じて進行のヒントを与えた。

**得点化の方法** (1) 写真ソシオメトリック指名法の得点：対象児ごとに仲間から受けた肯定的指名数と否定的指名数をそれぞれ集計し、本人を除く各クラスの同性仲間の人数で除算し、仲間一人当たりの指名数を算出した。その後、2クラスの男児全体または女児全体の平均値とSDに基づいて標準得点に変換した。次に、この2つの標準得点（肯定的指名得点=L得点、否定的指名得点=D得点）から、社会的好み得点（ $SP=L-D$ ）と社会的影響力得点（ $SI=L+D$ ）を算出した。

(2) 物語作成課題の得点：表3に示す2つの測度を作成した。構成要素得点Iは、各絵カード場面の主要な物語構成要素として表2に示す2項目ずつを設定し、これら2項目に関連する内容を対象児が作話したとき、それぞれの構成要素ごとに1点を配点したものである。したがって、構成要素得点Iの合計は0点～8点の範囲にわたる。構成レベル得点は、物語全体の構成レベルについて表2に示す3つの基準を設け、その基準に基づいて対象児の作話全体を3レベルのいずれかに分類したものである。レベル1に1点を、レベル2に2点を、レベル3に3点を配点した。構成要素得点Iの配点および構成レベルの分類については3名の評定者が独立に評定した。2名以上が一致する場合に、その得点を各対象児の構成要素得点Iおよび構成レベル得点とした。3名の評定者間で評定結果が一致しないときには、2名以上の評定者が一致するまで再度評定し直した。

(3) 物語伝達課題の得点：表3に示す11の測度を作成した。絵カード配列得点は、年中児が絵カード配列を終了した時点で、その結果を対象児に確認させた後、各絵カードの適切な選択と配列順序の2つの基準に基づいて、それぞれ1点ずつ配点したものである。したがって、8点満点である。構成要素得点IIは、構成要素得点Iと同様の基準で算出したが、物語伝達課題では同一の構成要素を反復して作話する場合にも得点として加算した。したがって、構成要素得点IIは8点を越える場合がある。指示語数は対象児が伝達課題中に使用した「それ、ここ」などの指示語の合計数である。指さし数は対象児が直接指さしを行い、年中児に動作的な指示を与えた合計数である。弁別

情報得点は各絵カードと類似絵カードとの弁別に有効な情報を述べた合計数である。例えば、絵カード1では「なわとび紐を持っていない、手紙をもっている」などである。不適切情報得点は年中児の絵カード配列作業を邪魔したり混乱させるような情報を提供

表2 各絵カード場面の構成要素の内容と構成レベル

場面	構成要素の内容	
1	①おつかいを頼まれる	②出かける
2	①犬に出会う	②恐がる（びっくりする）
3	①郵便ポストに到着する	②葉書（手紙）を投函する
4	①家へ帰る	②お母さんが出迎える
レベル1	各場面の絵の説明のみで、話しのつながりがない	
レベル2	各場面が接続詞によってつながっている	
レベル3	物語としてのまとまりや一貫性がある	

した合計数である。例えば、「教えないよ、ひっかかった、泥棒になった」などである。ニュートラル情報得点は年中児の絵カード配列に有効ではないが、各絵カード場面について状況記述や付加的な作話をを行った合計数である。例えば、「走っていった、いっぱいおしゃべりした」などである。確認・強化数は、年中児の絵カード配列作業の成果を確認したり、支持や強化を与えた合計数である。例えば、「そうそう、違う、あっとる」などである。順序情報得点は絵カード配列の順序に有効な情報の合計数である。例えば、「2番はね、次いくよ」などである。自己中心的発言数は年中児への物語伝達を意図しないで、自分自身に話しかけていると思われる発言の合計数である。例えば、「こうじ（自分）もわからなかった、疲れた、肩がこりました」などである。文節数は、対象児の作話内容を文節単位で区切り、各文節につき1点を配点して、その合計得点を算出したものである。

**仲間内地位グループの分類方法** Coie & Dodge (1988) の方法に従った。写真ソシオメトリック指名法のL得点、D得点、SP得点、SI得点に基づいて、表1の分類基準に従って年長児の各地位グループを分類した。

## 結 果

### 物語作成課題の得点

表3は物語作成課題および物語伝達課題における各得点について地位グループ別に平均値とSDを示したものである。まず構成要素得点Iについて、絵カード場面別に得点を算出し、4つの場面を繰り返し要因とする4（グループ）×4（場面）の分散分析を行った。その結果、場面の主効果が $F(3, 159) = 11.11$ ,  $p < .001$ で有意となった。ダンカン法による多重比較をしたところ、場面3 ( $M = 1.33$ ) > 場面4 ( $M = 1.08$ ) > 場面1 ( $M = 0.73$ ) であった（場面3 > 場面4は $p < .05$ , その他は $p < .01$ ）。また場面2 ( $M = 1.15$ ) > 場面1 であった（ $p < .$

表3 物語作成課題および物語伝達課題の各得点における地位グループ別平均値

測 度	人気児 (N=14)	拒否児 (N=11)	平均児 (N=23)	無視児 (N=9)
(1)物語作成課題の得点				
構成要素得点I	4.50 ( 1.12)	4.09 ( 1.62)	4.65 ( 1.13)	3.89 ( 1.10)
構成レベル得点	1.86 ( 0.74)	1.55 ( 0.50)	1.48 ( 0.65)	1.11 ( 0.31)
(2)物語伝達課題の得点				
絵カード配列得点	7.71 ( 0.45)	7.55 ( 0.50)	7.57 ( 0.65)	7.56 ( 0.68)
構成要素得点II	9.00 ( 4.38)	7.64 ( 5.38)	7.22 ( 3.13)	7.22 ( 4.83)
指示語数	4.43 ( 3.13)	2.91 ( 2.27)	2.00 ( 1.89)	3.00 ( 2.26)
指さし数	0.21 ( 0.86)	1.00 ( 1.60)	1.39 ( 2.02)	1.22 ( 2.48)
弁別情報得点	3.86 ( 2.90)	3.09 ( 2.71)	3.04 ( 1.90)	4.56 ( 2.91)
不適切情報得点	0.14 ( 1.22)	2.00 ( 2.83)	0.57 ( 1.91)	2.00 ( 2.30)
ニュートラル情報得点	2.79 ( 3.51)	3.36 ( 3.75)	3.74 ( 5.57)	2.22 ( 3.15)
確認・強化の数	6.29 ( 4.12)	4.27 ( 5.12)	4.04 ( 2.99)	5.22 ( 3.82)
順序情報得点	2.14 ( 2.42)	2.27 ( 2.22)	1.13 ( 1.26)	1.56 ( 1.64)
自己中心的発言数	0.29 ( 0.69)	0.46 ( 0.89)	0.44 ( 0.88)	1.67 ( 1.50)
文節数	46.71 (32.08)	44.36 (34.87)	37.26 (21.22)	49.56 (42.06)

( ) 内はSD

01)。しかし、地位グループの主効果および交互作用は有意でなかった。次に、物語作成課題の構成レベル得点について、4グループ間で一要因の分散分析を行った。その結果、グループの主効果が $F(3, 53) = 2.63$ ,  $p < .06$ で有意傾向を示した。念のため多重比較をしたところ、人気児 > 無視児の傾向にあった。

### 物語伝達課題の得点

まず年中児による絵カード配列得点について、4グループ間で一要因分散分析を行った。その結果、グループの主効果は有意でなかった ( $F < 1$ )。表3から分かるように、年中児の絵カード配列得点はいずれのグループでも満点の8点に近い値を示していた。しかし、絵カード配列は年中児自身の物語構成能力にも依存する可能性がある。事実、絵カード配列得点と表3の他の得点との間には低いながらも、いくつか有意な正相関がみられた。そこで、以下の得点分析では絵カード配列得点を統制変数とする共分散分析を行った。その結果、指示語数ではグループの主効果が $F(3, 52) = 2.58$ ,  $p < .07$ で有意傾向を示した。念のため多重比較をしたところ、人気児 (調整 $M = 4.29$ ) > 平均児 (調整 $M = 2.04$ ) の傾向にあった。不適切情報得点でもグループの主効果が $F(3, 52) = 2.55$ ,  $p < .07$ で有意傾向を示した。念のため多重比較をしたところ、人気児 (調整 $M = 0.12$ ) < 拒否児 (調整 $M = 2.01$ ) = 無視児 (調整 $M = 2.01$ ) の傾向にあった。自己中心的発言数ではグループの主効果が $F(3, 52) = 4.39$ ,  $p < .01$ で有意となり、無視児 (調整 $M = 1.68$ ) > 拒否児 (調整 $M = 0.47$ ) = 平均児 (調整 $M = 0.45$ ) = 人

表4 物語伝達課題における各地位グループの典型例

①人気児男児：家の近くです。家の近く、家のところにお母さんがいて、その塀のところに子どもが歩いて、ハガキを持っています。ハガキというか、手紙を。ちがう、ちがうよ。ハガキを持っているけど、これこう行ったらポストのところに着かないんじゃないの、こういかんと。家のドア開けたところにいます。それ。2ばんね、背伸びしたみたいに恐がっている、手紙持ってる子ども。それ。3ばん、3ばんは、おじさんがポストの近くに歩いていて、子どもがポストのところにハガキを入れてるとこ。そう。じゃあ、4ばん。子どもを、赤ちゃんをだっこした、お母さんが手を振って待っている。そう。ちょっと待って。なんか同じ様なものじゃないの、これ。あつ、違う、手紙を持っていません。それ。あつてる。

②拒否児男児：ハガキもつとる。ちがう。犬。が、ブルドック。おじじがおる。最後はねえ、おじじがおってねえ、そんでねえ、ブルドックがおってねえ。犬がおって、ブルドックがおって、くそばかがおる。あのねえ、これ見てちょうだい。あのねえ、ハガキがなくなってねえ、泥棒になった。全部あってません。

③平均児男児：えっとね、子どもがね、お手紙持ってる。ちがう。ちがう。お母さんがおるよ。子どもがねお手紙持ってね、犬とけんかしてね、子どもがねお手紙ね、郵便局にポストに入れるとこ。子どもがねお母さんと会ってるとこ。

④無視児男児：見せちゃったもん。見せちゃったもん。違うのどーれ。こん中でひとつだけある。犬の分でちがうやつ。驚いてるやろ。次驚いてないのはなんでしょう。どこにあるでしょう。犬でよ、犬でおんなじのは、絵でね犬とおんなじのはどれでしょう。びっくりしてるところ。ほんじゃ、一番はね、手紙を届けてるところ。あと家の中から女の人が出てる。そのどっちでしょう。これとこれどっちでしょう。よく見て左と、どれが正解。これ、これ、ブブー。これとこれどっちだ。これとこれあれよ。どれがおんなじでしょう。手紙をもつとるぶんやけんね。人と会ったところ。どれでしょう。人と会うところ。どっちに指さしたん。当たり。おうとる。おうとる。3番。ポストに入れよるところ。えっと、これとこれどっちでしょう。もう一回やろうかな。勝ったらやってやる。じゃんけん。おがつく人。おがつく人。とがつく人。それから、じゃあどこのページ。じゃどこのページ。当たり。

気児（調整 $M=0.25$ ）であった。その他の得点ではいずれもグループの主効果は有意でなかった。なお、表3の平均値に基づいて、4グループ間の比較を行った結果も共分散分析の結果とほぼ同様であった。また物語伝達課題の構成要素得点Ⅱについても、4つの場面を繰り返し要因とする4（グループ）×4（場面）の分散分析を行った。その結果、場面の主効果が $F(3, 159)=5.48$ ,  $p<.01$ で有意となった。多重比較の結果、場面3（ $M=2.42$ ）>場面1（ $M=1.78$ ）≒場面4（ $M=1.51$ ）であった（いずれも $p<.01$ ）。また場面2（ $M=2.06$ ）>場面4であった（ $p<.05$ ）。

表4は、物語伝達課題における各地位グループの代表的なプロトコール事例を示したものである。いずれも男児の事例である。人気児は年中児の絵カード配列の成果に応じて適切に作話し、順序情報、弁別情報、確認・強化などを効果的に使用していることが分かる。拒否児も主要な構成要素を盛り込んでいるが、その表現パターンが年中児の配列作業に適合してないように思われる。無視児は効果的な伝達を目的として年中児と協力態勢をとるといよりも、まるで伝達ゲームの勝者の立場から作話しているかのようである。

## 考 察

物語作成課題の構成要素得点Ⅰでは地位グループ間に有意差はみられなかった。この結果は、いずれの地位グループも各絵カードの基本要素を盛り込んで作話できることを示している。しかし、構成レベル得点では人気児が無視児よりも高い傾向にあり、各構成要素を関係づけ物語全体を統合する能力に多少の相違がみられた。秋田・大村（1987）は4歳児～小学3年生を対象にして、9枚の挿絵を提示して物語を作話させている。その結果から、4歳児でも日常生活を主題とし、物語構造が明らかな課題であれば、単に描かれた事物が何であるかを説明するラベリング反応だけに終わることなく、事物間を関連づけて統合できると報告している。本研究の無視児はこの統合能力の点でやや未発達なのかもしれない。あるいは無視児は引っ込み思案傾向（前田，1991）にあるので、単に言語表現の消極性に原因するのかもしれない。これらの問題は今後の検討課題である。

次に物語伝達課題の結果について考察する。本研究の弁別情報得点は年中児の絵カード配列を効果的に行うために必要な情報である。その意味で、この得点が高いほど他者の立場を考慮していると考えられる。しかし、本研究では弁別情報得点において地位グループ間差はみられなかった。この点で、本研究の地位グループは視点取得能力に差がないことを示している。また構成要素得点Ⅱ、ニュートラル情報得点および順序情報得点においても地位グループ間差は認められなかった。これらの結果を総合すると、年中児の絵カード配列作業に必要な基本情報を提供する点では、いずれの地位グループもほぼ同程度の能力を発揮していると結論される。

人気児は非人気児と比べて、仲間に対して肯定的発言や肯定的強化を与えたり、仲間から受けることが多いと報告されている（Gottman, Gonso, & Rasmussen, 1975；Hymel & Rubin, 1985；前田，1991）。本研究でも人気児は拒否児や無視児に比べて、年中児に対する確認・強化を多く示すのではないかと予想した。しかし、この予想は支持されなかった。本研究で認められた地位グループ間差は指示語数、不適切情報得点および自己中心的発言数であった。本研究の物語伝達課題はGlucksberg & Krauss（1967）の指示的コミュニケーション課題と異なり、相手の配列作業を後ろから見ながら相手の作業を成功させる目的で情報伝達を行うもので



あった。相手の作業状況が見えない場合には指示語の使用は有効でないが、見える場合には状況に応じて指示語を使用することは有効であると考えられる。本研究の人気児はこうした状況に適応した反応を示したものと解釈できる。それに対して、不適切情報の提供は伝達課題の目的から逸脱したものであり、相手の作業を混乱させたり、欲求不満にさせる反応と考えられる。本研究の拒否児と無視児は人気児よりも課題に不適切な反応を示す傾向にあった。この結果はGottman, Gonso, & Rasmussen (1975) の結果と一致するが、無視児の逸脱行動は人気児や拒否児よりも少ないとする Dodge, Coie, & Brakke (1982) の結果と一致しない。これらの研究と異なり、本研究は自分よりも年少の相手に情報伝達させる場面を使用していた。同年齢の仲間集団では無視児の不適切行動は抑制されるが、自分よりも年少の子どもを相手とする場合には無視児も主導権をとり、積極的に発言するのかもしれない。無視児の文節数は人気児や拒否児のそれと差がなかったことは、この可能性を裏づけるものである。しかし文節数にはグループ間差はなくても、無視児の発言内容は不適切情報や自己中心的発言を多く含んでいた。いずれにしても、本研究の結果は基本情報の伝達能力にはグループ間差がないけれども、それを表現するコミュニケーション・スキルにおいてグループ間に相違がみられることを実証した。今後の研究では同年齢の相手に対して物語を伝達させる条件を設定して、相手との年齢関係によって伝達スタイルやコミュニケーション・スキルにおいて、どのような変化がみられるかを明らかにしなければならない。

## 要 約

本研究では年長幼児を対象にして、物語作成課題と物語伝達課題を実施し、仲間内地位と指示的コミュニケーション能力との関連を検討した。まず写真ソシオメトリック指名法を実施し、その結果に基づいて人気児、拒否児、平均児および無視児グループを選出した。物語作成課題では、4枚の絵カード場面を提示し、「おつかい」に関する物語を自由に作話させた。その後、物語伝達課題を実施した。物語伝達課題では、年中児に4枚の絵カードと類似カード4枚の計8枚を提示し、年長幼児の物語伝達内容を聞きながら、それを手がかりとして適切な4枚の絵カードを物語順序に配列させた。

主な結果は以下のとおりであった。物語作成課題では、いずれのグループも物語の主要な構成要素を含む作話を行い、仲間内地位グループ間に差がみられなかった。しかし、物語全体の構成レベルでは人気児>無視児の傾向にあった。物語伝達課題では、いずれのグループも構成要素、弁別情報、順序情報などを同程度に盛り込んだ伝達を行っており、年中児による絵カード配列にもグループ間差がみられなかった。しかし、指示語数では人気児>平均児の傾向にあり、不適切情報得点でも人気児<拒否児=無視児の傾向にあった。さらに、自己中心的発言数では無視児が他の3グループよりも有意に多かった。つまり、人気児は伝達目的に応じて有効な指示語を使用しやすく、拒否児や無視児は伝達目的に不適切な発言をしやすく、無視児は伝達を目的としない自己中心的発言を多く示した。本研究の結果は、物語作話や伝達の目的に合わせて物語の基本要素を構成する能力において地位グループ間差はなくても、それを相手に分かるように伝達するコミュニケーション・スキルにおいて仲間内地位グループの相違が見られることを示唆した。

引 用 文 献

- 秋田喜代美・大村彰道 1987 幼児・児童のお話作りにおける因果的産出能力の発達 教育心理学研究, 35, 65-73.
- Chandler, M. J. 1973 Egocentrism and antisocial behavior : The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 9, 326-332.
- Chandler, M. J., Greenspan, S., & Barenboim, C. 1974 Assessment and training of role-taking and referential communication skills in institutionalized emotionally disturbed children. *Developmental Psychology*, 10, 546-553.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A., 1988 Multiple sources of data on social behavior and social status in the school : A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Dodge, K. A., & Feldman, E. 1990 Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York : Cambridge University Press, pp. 119-155.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & 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, 389-409.
- Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Jr., Wright, J. W., & Jarvis, P. E. 1968 *The development of role-taking and communication skills in children*. New York. Wiley.
- Goldman, J. A., Corsini, D. A., & DeUrioste, R. 1980 Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social competence of young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 209-220.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. 1975 Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Glucksberg, S., & Krauss, R. M. 1967 What do people say after they have learned how to talk? : Studies of the development of referential communication. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13, 309-316.
- Hymel, S., & Rubin, K. H. 1985 Children with peer relationship and social skills problems : Conceptual, methodological, and developmental issues. In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 2. Greenwich : JAI Press. pp. 251-297.
- 前田健一 1991 幼児の仲間関係に関する研究-仲間内地位と教師による社会的スキル評定との関連- 愛媛大学教育学部紀要 第I部教育学 第37巻, 269-290.
- Piaget, J. 1923 *Le langage et la pensée chez l'enfant*. 大伴茂樹1977 ビアジェ臨床児童心理学I 児童の自己中心性 同文書院
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. 1988 *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York : Pergamon Press. 高山巖(監訳) 佐藤正二・佐藤容子・前田健一(共訳) 1992 自尊心の発達と認知行動療法-子どもの自信・自立・自主性をたかめる- 岩崎学術出版社
- Rubin, K. H. 1972 Relationship between egocentric communication and popularity among peers. *Developmental Psychology*, 7, 364.
- Rubin, K. H. 1973 Egocentrism in childhood : A unitary construct? *Child Development*, 44, 102-110.
- Shantz, C. U. 1983 Social cognition. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. *Cognitive development*. 4th ed. New York : Wiley. pp. 495-555.
- 山岸明子 1981 2種の認知的役割取得能力に関する発達の研究 教育心理学研究, 29, 333-337.

付 記 本研究は第1著者を代表者とする平成3年度科学研究費補助金一般研究C課題番号03610053の援助によって行われた。本研究の資料収集にあたり快くご協力下さいました愛媛大学教育学部附属幼稚園の先生方と園児の皆さんに心からお礼申し上げます。また、資料収集にあたっては、大庭敦子さん、沖野理子さん、渡辺利恵さんから多大な援助を受けました。ここに記して感謝の意を表します。