

孤立しやすい幼児の社会的スキル訓練研究

前田 健一

(幼児心理研究室)

高橋 珠紀

(勝愛幼稚園教諭)

(平成5年4月26日受理)

遊びの提案をする、挨拶する、援助を申し出る、質問する、好意や関心を示したり相手をほめる、自分から関係づくりの働きかけをする、相手からの働きかけに肯定的に応答する。これらの行動は誰もが社会的に望ましいと同意する行動であり、対人関係を円滑に営むために必要な社会的スキルの一例である。一般に、「社会的スキルとは、社会的に受け入れられているか、あるいは社会的に価値ありとみられているやり方で社会的場面において、その本人にも相手にも、さらにはお互いに利益になるように相手とやりとりする能力である」(Combs & Slaby, 1977)と定義されている。通常、これらの社会的スキルは様々な対人関係の直接経験や社会的学習機会を通して習得され発達していく。したがって、仲間集団から孤立したり仲間との相互作用経験に乏しい子どもは、円滑な仲間関係や社会性の発達に必要な社会的スキルを習得する機会を失うことになる(Asher & Renshaw, 1981)。事実、社会的孤立児や引っ込み思案児は仲間から受容される程度が低く、社会的コンピテンスも低いと報告されている(Asher & Coie, 1990; Hymel & Rubin, 1985)。

Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin (1983)は、社会的スキルの本質的要素として以下の7点を指摘している。①社会的スキルは主に学習(例えば、観察、モデリング、リハーサル、フィードバック)を通して習得される。②社会的スキルは、特殊で、はっきりと分かりやすい言語的ないしは非言語的な行動から成り立っている。③社会的スキルは、効果的かつ適切な働きかけと応答を必要としている。④社会的スキルは、社会的強化(自分の社会的環境から与えられる肯定的反応)を最大にするものである。⑤社会的スキルは本来相互交渉を含むものであり、効果的かつ適切な応答性(相互性とタイミング)を必要としている。⑥社会的スキルが実際に使用されるかどうかは、その場面に特殊な環境の特徴いかにかかっている。つまり、年齢、性別、相手の地位といった要因が社会的スキルの使用に影響する。⑦社会的スキルの実行にみられる欠如や過多は、特定化することができ、介入(intervention)の目標にすることができる。

こうした考えに基づいて、子どもの社会的スキルや仲間受容の改善を援助する様々な社会的スキル訓練法が開発されてきた(Ladd & Mize, 1983; Zaragoza, Vaughn, & McIntosh, 1991)。例えば、Hodgens & McCoy (1990)は引っ込み思案児の社会的行動を増加させる訓練技法として、モデリング法、強化法、コーチング法、仲間利用法などを挙げている。これらの技法はその原理や方法論に相違点があるものの、子どもの社会的相互作用を支える社会的スキルを高めることを共通目標としている。最近では、これらの技法を単独で使用するよりも、有効な

技法を組み込んで社会的スキル訓練パッケージとして使用するようになってきた (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983)。この社会的スキル訓練パッケージの組み合わせも研究者によって多少異なるけれども、一般にはコーチング法を中心とする①教示, ②モデリング, ③行動リハーサルと練習, ④フィードバックと強化, から構成される。

従来の社会的スキル訓練研究は小学生以上を対象としたものが多く (Elliott & Busse, 1991; Zaragoza, Vaughn, & McIntosh, 1991), 幼児を対象とした研究は少ない (Hodgens & McCoy, 1990; Mize & Ladd, 1990; 佐藤・佐藤・高山, 1993)。佐藤・佐藤・高山 (1993) が指摘するように、これは社会的スキル訓練の手続きや内容が言語の様式に依存する割合が高いからであろう。幼児を対象とする場合には、紙芝居や指人形劇などを使用して具体的にスキル概念を理解させたり、幼児期の発達に即して実際の遊び場面や仲間相互作用場面を利用した訓練手続きを多く取り入れる必要があるであろう。Hodgens & McCoy (1990) は引込み思案幼児5名の社会的スキル訓練を実施するにあたって、幼児期に大切な順番取得 (turn-taking) を促進するように配慮してターゲット行動を選定している。この研究では、仲間を誘う、仲間の働きかけに応答する、仲間に肯定的な強化を与える、の3つをターゲット行動として訓練した。その結果、いずれのターゲット行動も最大5セッション以内で習得された。それと同時に、引込み思案児が遊び仲間と相互作用する程度は訓練前から訓練後にかけて有意に増加した。Mize & Ladd (1990) は社会的地位の低い幼児を対象にして社会的スキル訓練を8セッション実施したところ、訓練群は訓練しなかった統制群よりもターゲット行動だけでなく、仲間との相互作用全体が改善されることを示した。佐藤・佐藤・高山 (1993) は、仲間との遊びに参加する、肯定的な働きかけをする、仲間からの働きかけに好意的に応答する、の3つをターゲット行動として10セッションの訓練を行っている。その結果、対象児によって訓練効果は異なるものの、対象児の孤立行動は訓練前から訓練後にかけて有意に減少し、代わりに仲間と協調的に遊ぶ社会的行動が増加した。これらの訓練研究は、いずれも早期予防的な観点から社会的スキル訓練を実施し、幼児の孤立行動や仲間相互作用の改善に有効であることを実証している。

本研究では幼児の社会的スキル訓練研究の成果に基づいて、一人遊びが多く、仲間との相互作用に乏しく孤立しやすい幼児1名を対象に社会的スキル訓練を実施した。上記の3つのスキル訓練研究 (Hodgens & McCoy, 1990; Mize & Ladd, 1990; 佐藤・佐藤・高山, 1993) では、スキル訓練後のフォローアップ・テストを十分に行っていない。そこで、本研究では訓練から約3か月後にフォローアップ・テストを実施し、社会的スキル訓練の効果がどの程度維持されているかを観察測度、保母評定測度および仲間ソシオメトリック測度に基づいて評価することにした。

方 法

対象児 対象児は松山市内の公立保育園に在籍する年中児クラスの女児1名 (以下F子と略す) である。社会的スキル訓練開始時点の年齢は4歳11か月であった。4月中旬～5月中旬にかけて観察した結果に基づいて、F子の特徴をまとめると以下のとおりである。

F子は自由遊びの時間中に仲間から離れて一人遊びをすることが多い。そのほとんどは砂いじりや小さな玩具を集めるなどの静的な活動である。砂を集めて何かを作ろうといった目的意識も特に見られない。仲間の遊びを傍観する場面はたびたび観察されるが、自分から仲間へ積

極的に働きかけたり、仲間に加わって一緒に遊ぼうとしない。言語的な活動も少なく、仲間との言語的なコミュニケーションは極めて消極的である。たまに仲間と話しかける場面も見られたが、声が小さく、タイミングが悪いこともあって相手に気づいてもらえないことがほとんどであった。また、一時的に仲間からの働きかけがあっても、適切な応答をほとんどしないため、仲間との社会的相互作用は発展しない。その結果、仲間との接触は一時的となり、すぐに孤立した一人遊びに戻るといった状態が続いている。なお、第1回目のソシオメトリック指名法の結果では無視児と分類された。

全体の手続き 本研究は(1)訓練前アセスメント、(2)社会的スキル訓練、(3)訓練後アセスメント、(4)フォローアップ・テストの順に実施された。

(1) 訓練前アセスメント

①写真ソシオメトリックテスト：5月29日～6月6日にかけてF子が所属するクラス全員（男児16名＋女児7名）を対象にして、1回目の写真ソシオメトリック指名法と評定法を個別に実施した。指名法では、各幼児の個別カラー写真カード（縦7cm×横5cm）を使用した。仲間全員の写真カードを床にランダムに配列し、その中から各幼児が保育園で一緒に遊びたい人3名（肯定的指名）と一緒に遊びたくない人3名（否定的指名）を選ばせた。評定法では3つの箱を用意し、仲間の各写真カードをハッピーな顔の箱（一緒に遊びたい人）、悲しそうな顔の箱（遊びたくない人）、ニュートラルな顔の箱（遊びたいか遊びたくないか分からない人）のいずれかに分類させた。

②行動観察：4月17日～5月17日の期間に、自由遊び時間中の行動を観察した。観察者は予備観察期間の後、5～6日の期間において1回5分間の観察を4回行い、計20分間をビデオに集録した。それと同時に、別の観察者がF子の近くで、F子と仲間の会話や表情などの様子を筆録した。観察場所は大きく分けて園庭での遊び場面と保育室内での遊び場面からなっていた。

③保母評定：表3に示す11の各質問項目について、F子がどの程度当てはまるかを担任保母に評定するよう求めた。全く当てはまらない＝1点～非常に当てはまる＝7点までの7点尺度で評定を求めた。これら11の保母評定項目は、Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin (1983) の児童用社会的スキル尺度 (CABS)、柏木 (1988) の教師評定尺度および対象児の行動観察を参考にして選出したものである。

(2) 社会的スキル訓練中

①行動観察：6月8日～7月3日（訓練期間）の訓練をしていない自由遊び時間中に、1回10分間ずつ4回合計40分間についてビデオ集録と筆録を行った。40分間のうち、前半2回分の20分を訓練前期、後半2回分の20分間を訓練後期として分析した。

(3) 訓練後アセスメント

①写真ソシオメトリックテスト：訓練後の7月15日～18日にかけて、F子の所属するクラス全員を対象にして訓練前アセスメントと同様に、2回目の写真ソシオメトリック指名法と評定法を個別に実施した。

②行動観察：7月15日と17日の自由遊び時間中に、1回10分間の観察を2回合計20分間行った。訓練前の行動観察と同様に、2名の観察者によってビデオ集録と筆録を行った。

③保母評定：表3の保母評定項目を使用し、訓練前の保母評定と同様の方法で評定を求めた。

(4) フォローアップ・テスト

①写真ソシオメトリックテスト：訓練から約3か月後の10月19日～30日にかけて、クラス全

員を対象にして3回目の写真ソシオメトリック指名法と評定法を実施した。実施方法は1回目および2回目と同様である。

②行動観察：10月19日～22日の自由遊び時間中に、1回10分間の観察を2回合計20分間行った。観察方法は訓練前および訓練後の行動観察と同様である。表1は訓練前、訓練後およびフォローアップ期における行動観察カテゴリーの一部を示したものである。表1はF子の働きかけ6カテゴリーと応答7カテゴリーを示している。なお、表1には示していないが、表1と同様に仲間からの働きかけ6カテゴリーと仲間の応答7カテゴリーも用意した。したがって、合計26カテゴリーとなる。この他に、各観察時間(20分)中にF子が示した遊び活動を大別するために次の6カテゴリーを用意した。27. 仲間との協同遊び、28. 平行遊び、29. 一人遊び(従事)、30. 一人遊び(非従事)、31. 傍観的行動、32. 大人とのかかわる。一人遊び(従事)と一人遊び(非従事)の相違は、前者が一人で遊びまたは作業に熱中しているのに対して、後者は特に何かに熱中しているとは思われないときである。ビデオ録画の再生と筆録を参考にしながら、F子の行動または活動をこれら32カテゴリーに分類し、各カテゴリー別の出現頻度と所要時間(秒)を算出し、分析に使用した。

③保母評定：表3の保母評定項目を使用し、訓練前および訓練後と同様にF子の各スキル項目について7点尺度で評定を求めた。

表1 行動観察カテゴリーの一部と各カテゴリーの行動例

-
- | | |
|---------------------------|---|
| (1) F子から仲間への働きかけ | |
| 1. 仲間への肯定的な働きかけ(言語的) | 仲間の注意を引く。仲間に質問する。仲間をリードする。仲間への好意を言語的に示す。仲間に援助や分与を申し出る。仲間に援助や分与を求める。仲間に同意を求める。 |
| 2. 仲間への否定的な働きかけ(言語的) | 仲間に敵意や抗議を言語的に示す。攻撃する。命令する。批判する。 |
| 3. 仲間へのニュートラルな働きかけ(言語的) | 仲間への働きかけで肯定的および否定的以外の言語的行動。 |
| 4. 仲間への肯定的な働きかけ(身体的) | 身体的に仲間に好意を示す。微笑む。笑う。手伝う。協力をする。 |
| 5. 仲間への否定的な働きかけ(身体的) | 仲間に敵意や攻撃を身体的に示す。叩く。突き放す。破壊的行動。邪魔をする。 |
| 6. 仲間へのニュートラルな働きかけ(身体的) | 仲間への働きかけで肯定的および否定的以外の身体的行動。仲間の後をついていく。 |
| (2) 仲間からF子への働きかけに対するF子の応答 | |
| 7. 肯定的応答(言語的) | 仲間に同意する。肯定的コメントをする。 |
| 8. 否定的応答(言語的) | 仲間に反対意見をいう。拒否する。否定的コメントをする。 |
| 9. ニュートラルな応答(言語的) | 自分の意志を明確にしない曖昧な言語的応答。別の会話をする。 |
| 10. 肯定的応答(身体的) | 仲間の行動に同調した行動をする。物を渡したり貸す。うなづく。 |
| 11. 否定的応答(身体的) | 首を振る。物を取り上げる。叩く。別の所へ去る。仲間と同調しない応答行動。 |
| 12. ニュートラルな応答(身体的) | 自分の意志を明確にしない曖昧な身体的応答。 |
| 13. 応答なし | 仲間の働きかけを無視する。応答しない。 |
-

社会的スキル訓練の手続き

(1) ターゲット行動

訓練前の行動観察の結果から、次の4つの行動を社会的スキル訓練のターゲット行動とした。①声の大きさ（相手に聞こえて、話の内容が分かる程度の大きさの声で話す）。②遊びへの参加（たとえば「よせて」、「遊ぼう」などが言える）。③仲間に対する言語的な働きかけと応答（たとえば「貸して」、「いいよ」、「ありがとう」などが言える）。④アイコンタクト（友達の顔を見て、話したり応答する）。なおアイコンタクトは単独で訓練せず、他の行動を訓練する中で適宜指導することにした。

(2) 訓練手続きと訓練内容

訓練は保育園1階の空いている保育室および園庭を使って行われた。第1、第2、第3、第5セッションでは園庭で訓練し、第4、第6セッションは室内において訓練した。第1～第5セッションではビデオカメラ1台を使用し、訓練中のF子および仲間の表情や行動をビデオ集録した。訓練時間は1セッション10分～20分であり、合計6セッション行った。ただし、各訓練セッション後の自由遊びにおいても、F子の様子を観察しながら必要な場合には適宜指導を加えた。以下セッションごとに主な訓練内容について述べる。なお、訓練は本研究の第2著者が担当した。

第1セッション（6月8日）では室内での訓練を予定していたが、F子が砂場から離れたがらないため、砂遊び場面における訓練に変更した。ここでは、相手に聞こえる声の大きさを話すことを目標とした。F子は一人で容器中の砂をスコップでかきまぜたり、バケツに砂を移したり、葉っぱを入れて混ぜたりしている。訓練者はF子の行動を観察しながら、一緒に遊んでよいかと許可を求めたり、何を作っているのかを質問してF子からの言語的な応答を引き出そうとした。訓練者からの質問に対して、F子はうなずいたり首を振って返事をするが多かったが、ときどき短い言語的応答を示した。訓練者は何度か聞き直したりして、大きな声で話さないと聞こえないことを説明した。途中で近くの男児1名がスコップで砂をすくい、「これいる人、手を挙げて」と呼びかけた。訓練者が「手を挙げて、はい」と大きな声で言うように指示すると、F子は「はい」と小さな声で言った。それを聞いた男児は「大きな声で言わんとあげん」と再度返事を求めたので、F子は大きな声で「はい」と返事した。大きな声で話せたことに言語強化を与え、大きな声で話したから相手に分かって砂をもらえたことを説明し、大きな声ではっきり言うことが大切であることを強調した。

第2セッション（6月15日）は園庭の片隅で人形のペープサートを使用し、訓練者、F子および男児1名と一緒に挨拶ごっこを行った。ここでは、大きな声で挨拶すること、相手の顔を見て話すこと（アイコンタクト）を訓練の目標とした。それぞれが人形のペープサートを手に持ち、円形に座って向かい合った。最初訓練者は男児をF子のモデルとするために男児と挨拶のやりとりを行った。その後、訓練者は大きな声で言うことや相手を見て話すことを強調しながら、F子と「おはようございます」、「ありがとう」などの挨拶を繰り返した。大きな声で言えたときには言語強化を与えた。F子は最初人形だけを傾けていたが、次第に聞き取りやすい大きな声で挨拶できるようになった。

第3セッション（6月17日）も園庭の片隅で人形のペープサートを使用し、訓練者、F子および女児1名と一緒にお母さんごっこを行った。ここでは、大きな声で話すこと、相手の顔を見て話すこと（アイコンタクト）、パートナーの女児との言語的なやりとりを訓練の目標とし

た。F子はお母さんの役、パートナーの女兒はお姉さんの役、訓練者はお父さんの役を分担しながら、次のような内容のお母さんごっこを展開した。朝起きてからお姉さんは学校へ、お父さんは会社に出かける。お母さんは買い物に行って料理をする。お姉さんが最初に帰ってきて宿題をする。お父さんが帰ってきたので、みんなで食事をする。歯を磨いてみんなで寝る。F子は訓練者に対しては大きな声で話したり応答できたが、パートナーの女兒と会話することは少なかった。ごっこ遊びが進むにつれて、パートナーの女兒が遊びの主導権を握り始めたせい、F子は次第にごっこ遊びに興味を示さなくなっていった。

第4セッション（6月19日）は室内で人形のペープサートを使用し、訓練者、F子および訓練補助者3名で仲間遊びへの加入場面と遊びに誘う場面を設定し、人形劇と役割演技を行った。ここでは、仲間遊びを開始するのに必要な言語的働きかけ（たとえば、よせて、一緒に遊ぼうよ）、相手の言うことをよく聞いてタイミングよく返答することを訓練の目標とした。仲間遊び場面の人形劇は主に次のような内容であった。にこにこ保育園で、仲間2名がお母さんごっこをしている。主人公は2人の遊びに加入したいけれども、どうしたらよいか迷っている。いろいろ悩んだ末、恥ずかしいけれども、頑張って「よせて」と言う。すると、仲間は快く承諾し、主人公は仲間2名と一緒に楽しく遊ぶことができた。この人形劇を見せた後で、主人公は何んと言ったら友達と仲良く遊べるようになったかをF子に質問し、「よせて」と頼むことが大切であることを説明した。その後、F子に主人公のペープサートを持たせて「よせて」の台詞を練習させた。その後、訓練補助者の遊んでいる場面に近づき「よせて」と頼んだり、「あっちで一緒に遊ぼう」と遊びに誘ったりする役割演技練習を繰り返した。最後に、「よせて」とか「一緒に遊ぼう」とちゃんと言うことができたなら、友達と楽しく遊ぶことを強調した。話しかけるタイミングに多少難点はあるものの、F子は次第に大きな声で「よせて」、「一緒に遊ぼう」を言えるようになった。

第5セッション（6月26日）は砂場での自由遊び場面で訓練した。ここでは、これまでのセッションで練習した挨拶ことば、遊びへの参加ことば、遊びへの勧誘ことばなどを適切に使用して、他の子どもと言語的なやりとりをすることを訓練の目標とした。訓練者とF子がパーティごっこを始めた。訓練者は仲間を誘った方がもっと楽しいことをF子に話し、F子と訓練者は別の女兒を誘いに行くことにした。F子は女兒1名の近くに寄り、「〇〇ちゃん、遊ぼう」と言うが、相手の女兒には聞こえていない。そこで、再度訓練者は大きな声で誘うように促した。F子は「〇〇ちゃん、パーティごっこして遊ぼう」と大きな声で言えたが、女兒は今の遊びに興味があるらしく誘いに応じてくれなかった。しかし、別の男児と一緒に遊んでよいと言ってくれたので、一緒に遊ぶことになった。遊んでいるうちに、砂を入れる容器が不足し、他の子どものところへ借りに行くことになった。F子は結局自分で「貸して」が言えなかったが、貸してくれたときに「ありがとう」とお礼のことばを言うことができた。F子の声はまだ小さいが、少しずつ友達に話しかけるようになってきた。

第6セッション（7月3日）では室内で訓練者と仲間の子どもの5名で最初に電車ごっこを始めた。ある程度遊びが進行してから、訓練者はF子を呼びに行った。F子は最初仲間の人数が多いのに驚いたのか「よせて」と言えなかった。そのうち、仲間の子どものから「よせてと言わんと、よせたらん」と言われ、いったん部屋を出てしまう。しかし、仲間の遊びが気になるらしく、もう一度「よせて」と言いに行く。今度は仲間みんな「よせてあげるよ」と承諾してくれた。電車ごっこの中でF子に切符切り役、お客さん役、運転手役などの役割演技をするよ

うに促し、「どこまでですか」、「〇〇駅まで下さい」などの台詞をいろいろ言わせるようにした。訓練者が促すと、それぞれの台詞をはっきりと言えたが、自分から自発的に言うところまでには達しなかった。しかし、F子は仲間と一緒に電車ごっこを楽しんでいた。

第7セッションも予定していたが、F子の欠席のため中止となり、その後は日程の都合で訓練を終了することになった。

結 果

ソシオメトリック測度の結果

表2は訓練前、訓練後およびフォローアップ期の3時期に実施したソシオメトリック測度の結果から、F子の結果のみを取り出してまとめたものである。訓練前では仲間からの肯定的指名数が0で、否定的指名数が1であった。この結果から、訓練前のF子は仲間集団から無視され、目立たない存在であることが分かる。指名数の変化をみると、肯定的指名数では訓練前の0から訓練後とフォローアップ期の1に増加しているが、大きな変化とはいえない。それに対して、否定的指名数は訓練前や訓練後では少なかったが、フォローアップ期では6と増加していた。つまり、フォローアップ期のF子は仲間から無視されるよりも、むしろ拒否される傾向にあった。この変化傾向は平均評定値Ⅰの分析結果からも裏づけられる。平均評定値ⅠはF子と同一クラスの仲間(N=20)からF子が受けた評定値に基づいて、仲間一人当りの平均値を求めたものである。対応のあるt検定を適用した結果、訓練前と訓練後間には有意差がなかった。しかし、フォローアップ期の平均値Ⅰは訓練前よりも有意に低く($t=2.36$, $df=19$, $p<.05$), 訓練後よりも低い傾向($t=1.76$, $df=19$, $p<.10$)を示した。この結果は、フォローアップ期では仲間から受容される程度が低下したことを意味し、否定的指名数の結果と対応する。平均評定値ⅡはF子が仲間(N=20)のそれぞれに対して評定した結果に基づいて、仲間一人当りの平均値を求めたものである。これをみると、F子の仲間を受容する程度は訓練前からフォローアップ期にかけて少しずつ増加していることが分かる。平均評定値Ⅱについて同様のt検定を適用したところ、訓練前と訓練後間に有意傾向がみられた($t=-1.95$, $df=19$, $p<.10$)。これは、F子が仲間とのかかわりを増加させるにつれて、仲間を好意的に評定するようになったことを示唆している。

表2 対象児(F子)のソシオメトリック結果

	訓練前	訓練後	フォローアップ
肯定的指名数	0	1	1
否定的指名数	1	2	6
平均評定値Ⅰ	2.05 (0.97)	2.00 (0.84)	1.55 (0.74)
平均評定値Ⅱ	1.80 (0.81)	1.95 (0.80)	2.30 (0.95)

()内はSD

保母評定の結果

表3は、社会的スキル項目に関する保母評定の結果を訓練前、訓練後およびフォローアップ期の3時期別に示したものである。項目5, 10, 11以外の8項目では訓練前からフォローアップ期にかけて評定値は1段階しか変化していない。特に、社会的スキル訓練でターゲット行動として扱ったスキル項目2, 6, 7でも大きな変化はみられない。むしろ項目7はフォローア

ップ期で3へと低下している。しかし、項目10の一人遊びは訓練前の6から訓練後の2へ、フォローアップ期の3へと比較的大きく低下している。これは、F子の一人遊び傾向が訓練以後減少し、仲間と遊ぶ機会が増えたとみられていることを示している。仲間の遊びをじっと見る(項目11)も1段階ずつではあるが、訓練前から訓練後へ、さらにフォローアップ期へと増加したと評定されていた。担任保育の視点からすると、F子の個々の社会的スキルは大きく改善していないが、仲間とかかわろうとする全体傾向は少しずつ改善されてきたとみられているようである。

表3 対象児(F子)の社会的スキル項目に関する保育評定結果

社会的スキル項目	訓練前	訓練後	フォローアップ
1. 友達と遊んでいるときに、自分から積極的に発言する。	3	3	3
2. 「仲間に入れて」と自分から言う。	3	2	3
3. 友達に「あそぼ」と誘われると、一緒に遊ぼうとする。	4	5	4
4. グループで協力して仲良く遊ぶ。	3	4	4
5. 話をするとき、相手の顔(目)を見て話す。	7	6	4
6. 相手に聞こえる大きさの声できちんと話す。	3	3	3
7. 先生や友達に「ありがとう」「ごめんね」「おはよう」などの言葉をきちんと言う。	4	4	3
8. 笑顔で友達と接する。	4	5	4
9. 友達に意地悪をされたり、嫌なことをされると、「やめて」ときちんと言う。	3	4	3
10. 友達と一緒に遊ばないで、一人で遊ぶ。	6	2	3
11. 友達の遊びを近くでじっと見ている。	2	3	4
平均評定値	3.46	4.09	3.64
S D	(1.30)	(1.24)	(0.64)

(注) 平均評定値の算出にあたって項目10の評定値は6を2、2を6、3を5へ変換している。

表3の項目10だけは評定値が低いほど仲間とかかわるようになったことを意味しているので、項目10の評定値は得点尺度を逆転させ、6を2、2を6、3を5へと変換し、11項目の平均評定値を算出した。表3の平均評定値を見る限り、訓練前よりも訓練後またはフォローアップ期の平均評定値が高い傾向にあるが、統計的な有意差はみられなかった。

行動観察測度の結果

図1は、訓練前のベースライン期からフォローアップ期までの各観察時間(20分間)中に、F子が自由遊び場面で仲間に対して肯定的な働きかけ(言語的+身体的)を行った頻度と仲間からの働きかけに対して肯定的に応答(言語的+身体的)した頻度を示したものである。なお、図1の頻度は生起時間の長短に関係なく、1つの行動を構成するものを1単位として生起頻度を集計したものである。表1の観察カテゴリーのうち、否定的な働きかけ・応答およびニュートラルな働きかけ・応答はいずれもわずかであった。特に、訓練前のベースライン期では表1の観察カテゴリー13および仲間からの働きかけと応答の観察カテゴリー13のいずれにおいても生起頻度は0であった。これは、明らかに訓練前のF子が仲間とまったくかかわらず、孤立行動や一人遊びをしていたことを示している。図1をみると、訓練前期ではF子の働きかけも応

答もほとんどみられないが、訓練後期になるとかなり増加していることが分かる。これは社会的スキルの訓練の進行に伴って、F子の仲間相互作用が着実に高まってきたことを示している。訓練後は訓練後期に比べて減少しているものの、3か月後のフォローアップ期では働きかけ・応答ともに大きく増加している。これは、社会的スキル訓練後もF子が実際の仲間相互作用場面で肯定的な社会的働きかけと応答反応を着実に実行するようになったことを表しており、社会的スキル訓練の維持効果および般化効果を実証するものである。

図2は図1と同様に、自由遊び場面においてF子に対する仲間からの肯定的な働きかけ（言語的+身体的）とF子の働きかけに対する仲間からの

肯定的な応答（言語的+身体的）の頻度を示したものである。図1と図2を比較すると、訓練前のベースライン期からフォローアップ期までの変化パターンが対応していることが分かる。いずれも訓練後期に大きく増加し、訓練後にやや減少するものの、フォローアップ期には再び増加している。これは、F子の肯定的な仲間相互作用が増加するにつれて、仲間の対応にも肯定的な変化が見られることを示している。

図3は訓練前のベースライン期からフォローアップ期までの各観察時間（20分間）中に、F子が自由遊び場面で行った活動の生起時間をそれぞれ集計し、観察時間に占めるその比率（%）を示したものである。図3から、ベースライン期では一人遊び（非従事）と傍観的

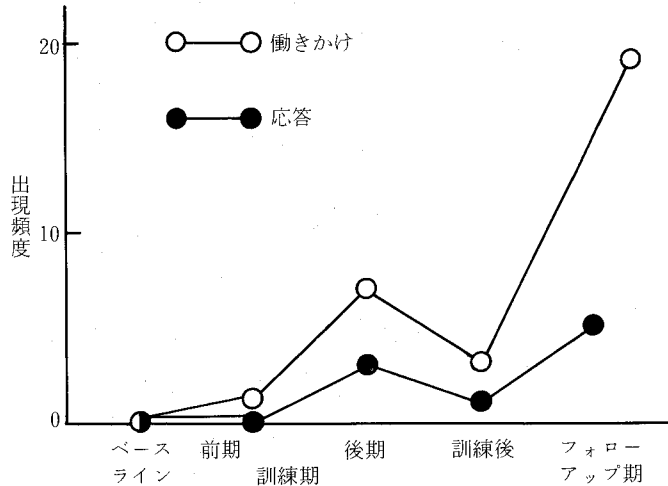


図1 対象児の肯定的な働きかけと応答の頻度（20分毎）

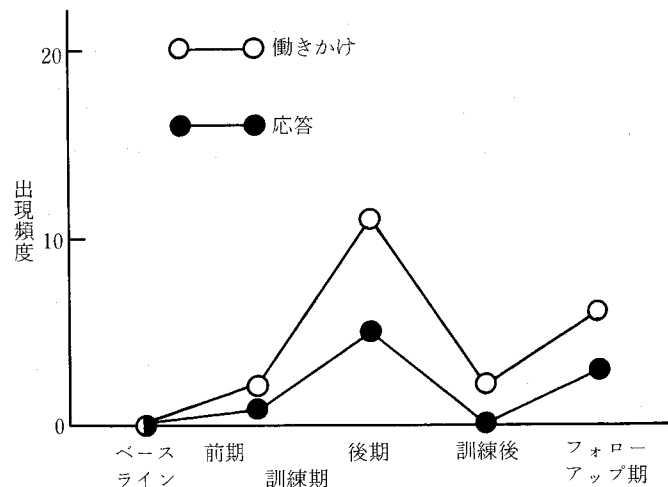


図2 仲間の肯定的な働きかけと応答の頻度（20分毎）

行動が圧倒的に多いが、訓練中、訓練後さらにフォローアップ期へと急激に減少していくことが分かる。それに対して、仲間とかかわる協同遊びはベースライン期ではまったくみられなかった。訓練後期で大きく低下しているものの、協同遊びは次第にF子の活動の大部分を占めるようになっていく。一人遊び（従事）も訓練の進行につれて増加しているが、フォローアップ期では急激に減少しており、その分だけ協同遊びが増加している。なお、平行遊びは一貫して少ない。

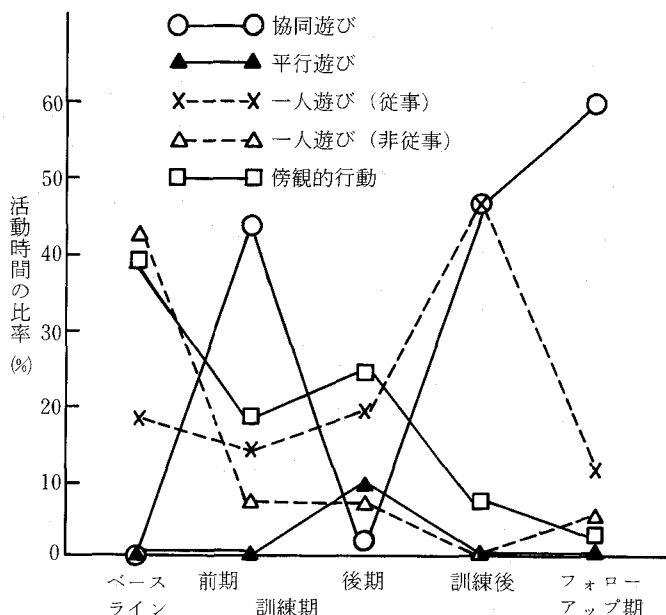


図3 観察時間（20分）中に占める各活動の比率（%）

考 察

本研究では、一人遊びが多く仲間から孤立しやすい幼児の孤立行動を低減させ、仲間相互作用を増加させることを目的として、言語的やりとりを中心とした社会的スキル訓練を実施し、その効果を検討した。行動観察の結果では対象児の一人遊び（非従事）や傍観的行動が訓練の進行に伴って次第に減少し、訓練後やフォローアップ期ではほとんど出現しなくなっていた（図3）。それに対して、仲間とかかわりながら遊ぶ協同遊びは訓練後期に一時的な低下はあるものの、ベースライン期と比べると訓練後やフォローアップ期では大きく増加している（図3）。協同遊びの増加と対応して、F子から仲間への肯定的な働きかけ（図1）が増加するだけでなく、仲間からF子に対する肯定的な働きかけ（図2）も増加する傾向にあった。これらの結果は、本研究で訓練したターゲット行動の使用が仲間との相互作用を促進し、それに伴って間接的に孤立行動を低減させたことを実証するものと考えられる。しかし、訓練中に仲間と一緒に活動した経験それ自体がF子の協同遊びを増加させるのに寄与している可能性も否定できない（Furman, Rahe, & Hartup, 1979）。訓練者は訓練中に可能な限り仲間がF子に関与する機会を増やすように配慮し、F子が仲間とかかわる遊びをするように援助した。F子に仲間相互作用の機会を提供したという意味で、これも広義に解釈すればスキル訓練の一環効果と考えることができる。しかし、社会的スキル訓練によるF子の社会的行動の改善がF子の仲間相互作用を高めた原因であると確認するためには、スキル習得やスキル使用による効果と訓練中における仲間接触の効果とを明確に区別する必要がある。F子は、確かにスキル訓練中に練習した

ターゲット行動を自由遊び場面でも使用するようになっていった。しかし、以下の考察でも触れるように、これらのターゲット行動は仲間とのかかわりを開始する初期段階のものであり、仲間との遊びが開始されるとそれほど頻繁に生起する行動ではないと考えられる。本研究でも当初ターゲット行動に絞って変化過程を測定しようと試みたが、あまり多く生起しないことから断念した。この問題を明らかにする今後の研究では、訓練期間に仲間と一緒に行動をするが、個々の社会的スキルを訓練しない比較対照群を設ける必要がある。

フォローアップ期の結果をみると、F子から仲間への肯定的な働きかけや応答(図1)は最も多く、訓練中や訓練後よりも増加していた。これは、訓練中に練習したターゲット行動が維持され定着し、フォローアップ期でもそれを使用していた可能性を示唆する。それに比べると、仲間からF子に対する肯定的な働きかけや応答(図2)は訓練後期よりも低い程度に留まっている。図1と図2のフォローアップ期の相違は、ソシオメトリック結果の変化と関連しているように思われる。表2から分かるように、F子は訓練前のベースライン期では仲間から無視される存在であったが、フォローアップ期では拒否される存在へと変化していた。本研究では、仲間遊びへの参加や加入場面を中心にF子の訓練を行った。そのため、タイミングに多少の難点はあったものの、訓練の進行に伴ってF子の自発的な仲間への働きかけは次第に増加した。しかし、F子は仲間遊びに加入してから以後の遊びを維持し発展させるスキルを習得していなかった。事実、F子が遊び内容や遊び方に関して仲間提案することはフォローアップ期でも全く観察されなかった。仲間の遊びに加入したり、仲間を遊びに誘う練習によって、仲間とかかわる機会は増大し、無視される存在ではなくなっていったが、いざ一緒に遊び始めると仲間と協調的な相互作用を展開できないために仲間から拒否されるようになったものと考えられる。拒否される傾向は、孤立傾向から適応的な仲間相互作用への移行段階を反映しているのではなからうか。このように考えると、孤立しやすい幼児の社会的スキル訓練では、最初に仲間遊びへの参加スキルを習得させる必要があるけれども、それに続いて遊びそれ自体を発展させるスキルを身につけさせなければならない。F子は砂いじりの一人遊びが中心であったので、基本的に仲間遊びのレパートリーや経験に乏しかったものと思われる。

訓練前、訓練後およびフォローアップ期のそれぞれで担任保母によるF子のスキル評定を求めた結果、一人遊び(項目10)は訓練前からフォローアップ期にかけて大きく減少したと評定され、行動観察の結果(図3)と一致していた。しかし、他の項目では訓練前からフォローアップ期にかけて大きな変化は見られなかった。項目10は訓練前のF子の特徴に最も該当するのに対して、他の項目はすべて変容が期待される望ましい方向を記述したものであった。すなわち、項目10以外は積極的に仲間集団に適応している幼児の特徴を示すものであり、孤立しやすいF子には基本的にみられない行動特徴ばかりであった。そのため、F子の行動特徴に顕著な変化が生じない限り、保母の評定値は変化しなかったのかもしれない。また、各項目はそれぞれの行動特徴がみられるか否かの質的变化を評定するには適しているが、7段階の量的評定を行うには適していなかったのかもしれない。行動観察測度は出現頻度や時間であり、量的な変化を測定するのに適している。いくつかの測度を使用して社会的スキル訓練の成果を評価する場合には、それぞれの測度の感受度が異なることは十分に考えられる。今後の研究では、もっと微妙な行動変化を捉える敏感な評定項目を開発し使用する必要がある。

表2の平均評定値Ⅱは訓練の進行に伴って、F子の仲間に対する好意度が高まることを示した。これは、行動レベルの社会的スキル訓練を通して、幼児の行動的变化だけでなく、仲間

対する関心や好意度のような情緒的変化も生じる可能性を示唆するものである。社会的スキル訓練法は認知・行動・情緒レベルのどれを重視するかで訓練手続きや内容が異なってくる (Elliott & Busse, 1991 ; Pope, McHale, & Craighead, 1988)。F子のような低年齢児ではまず行動レベルの変容を重視して社会的スキルを改善することが子どもの自信や自尊心を高め、肯定的な仲間関係を形成するのに有効であるように思われる。

要 約

本研究では、一人遊びが多く仲間から孤立ししやすい幼児の孤立行動を低減させ、仲間相互作用を増加させることを目的として、言語的やりとりを中心とした社会的スキル訓練を実施した。ターゲット行動は、①声の大きさ、②遊びへの参加、③仲間に対する言語的な働きかけと応答、④アイコンタクト、の4つのスキルであった。6セッションから成るスキル訓練を実施した結果、対象児の一人遊び（非従事）や傍観的行動は訓練の進行に伴って次第に減少し、訓練後やフォローアップ期ではほとんど出現しなくなっていた。それに対して、仲間とかかわりながら遊ぶ協同遊びは訓練後期の一時的な低下はあるものの、ベースライン期と比べると訓練後やフォローアップ期では大きく増加していた。

ソシオメトリック測度の結果から、訓練前のF子は仲間集団から無視され、目立たない存在であったが、フォローアップ期のF子は仲間から無視されるよりも、むしろ拒否される傾向にあった。しかし、F子が仲間を受容する程度は訓練前からフォローアップ期にかけて少しずつ増加し、仲間とのかかわりが増加するにつれて仲間を好意的に評定するようになった。

保母評定の結果では、社会的スキル訓練でターゲット行動として扱ったスキル項目でも大きな変化はみられなかった。しかし、F子の一人遊びは訓練前から訓練後へ、さらにはフォローアップ期へと大きく低下していると評定され、F子の一人遊び傾向が訓練以後減少し、仲間と遊ぶ機会が増えたとみられていた。

これらの結果に基づいて考察すると共に、幼児に対する社会的スキル訓練の内容検討と今後の検討課題について論じた。

引用文献

- Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.) 1990 *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. 1981 Children without friends: Social knowledge and social skill training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. pp. 273-296. New York: Cambridge University Press.
- Combs, M. L., & Slaby, D. A. 1977 Social skills training with children. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, Vol. 1, pp. 161-201. New York: Plenum Press.
- Elliott, S. N., & Busse, R. T. 1991 Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12, 63-83.
- Furman, W., Rahe, D. F., & Hartup, W. W. 1979 Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization. *Child Development*, 50, 915-922.
- Hodgens, J. B., & McCoy, J. F. 1990 Effects of coaching and peer utilization procedures on the withdrawn behavior of preschoolers. *Child & Family Behavior Therapy*, 12, 25-47.
- 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, pp. 251–297. Greenwich: JAI Press.

柏木恵子 1988 幼児期における「自己」の発達 東京大学出版会

Ladd, G. W., & Mize, J. 1983 A cognitive–social learning model of social–skill training. *Psychological Review*, 90, 127–157.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. 1983 *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press. 高山巖・佐藤正二・佐藤容子・園田順一（共訳）1987 子どもの対人行動–社会的スキル訓練の実際– 岩崎学術出版社

Mize, J., & Ladd, G. W. 1990 A cognitive–social learning approach to social skill training with low–status preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 388–397.

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

佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993 引っ込み思案幼児の社会的スキル訓練–社会的孤立行動の修正– 行動療法研究, 19, 1–12.

Zaragoza, N., Vaughn, S., & McIntosh, R. 1991 Social skills interventions and children with behavior problems: A review. *Behavioral Disorders*, 16, 260–275.

付記 本研究の実施にあたり快くご協力下さいました味生保育園の先生方並びに園児の皆さんに心からお礼申し上げます。また、資料収集と分析にあたっては石川奈緒美さん、泉あかねさん、谷口礼子さん、日野亜紀さん、松永佳代さん、森山人美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。