

仲間遊びが持続しない幼児の 社会的スキル訓練研究

前 田 健 一

(幼児心理研究室)

石 川 奈 緒 美

(和気小学校教諭)

(平成6年9月30日受理)

子どもの仲間関係や社会的適応に関する研究によると、仲間から孤立したり拒否される子どもは、学業不振のような認知的問題をかかえやすいだけでなく、仲間と協力して遊べない、社会的な会話や友好的なコミュニケーションができない、仲間集団の行動規準やルールを無視したり逸脱するなどの行動問題を示しやすいと報告されている (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Gottman, Gonso, & Rasmussen, 1975; Ladd, 1983)。また、彼らは人気児や平均児と比べて、孤独感や抑うつ感を強く感じており (前田, 1993, 1994; 佐藤・佐藤・高山, 1990)、情緒的にも問題をかかえていることが多い。

子どもが仲間と友好的な相互作用を円滑に営み、良好な仲間関係を維持するためには、さまざまな社会的スキルが必要である。微笑む。相手の働きかけにタイミングよく応答する。呼びかけたり相手の身体に触れて誰に話しかけているかを明らかにしてから話しかける。仲間をほめたり、正の社会的強化を上手に与えたり受ける。適切な仲間入り行動をして仲間遊びへ積極的に参加する。仲間と協力する。適切な社会的会話やコミュニケーションをはかる。仲間を援助したり仲間を支持する。仲間から情報を求めるために質問する。これらの社会的スキルに優れている子どもは仲間から人気があり仲間集団から受容されるが、こうした社会的スキルに乏しい子どもは仲間から無視されたり拒否されやすい (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Hymel & Rubin, 1985)。

社会的スキル訓練は、このような社会的スキルに乏しい子どもを対象にして、大人による介入指導を行い、適切な社会的スキルを身につけさせて、最終的には彼らの仲間関係や社会的適応を改善することを目指すものである。社会的スキル訓練を支える基本的な考え方は、スキル欠如仮説 (たとえば, Asher & Renshaw, 1981; Ladd & Mize, 1983) に基づいており、以下の点を基本的な前提としている (Ladd, 1985)。①仲間関係に問題をもつ子どもは、基本的な対人関係スキルに欠けている。②不足する社会的スキルは新たに学習して補うことができる。したがって、社会的スキル訓練の介入指導を実施すれば、社会的スキルを習得させることができる。③社会的スキル訓練を通して習得した社会的スキルは、仲間集団場面にも般化する。その結果として、仲間集団の中でも適切な社会的スキルを実行するようになるので、子どもの仲間関係は次第に改善していく。

本研究はこの考えに基づいて、仲間と協調的な遊びを続けることができにくい幼児を対象として社会的スキル訓練を実施し、仲間関係と社会的適応の改善を試みたものである。これまで

実施されてきた社会的スキル訓練研究を概観すると、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比較的少ないのが現状である (Hodgens & McCoy, 1990; 前田・高橋, 1993; Mize & Ladd, 1990; 佐藤・佐藤・高山, 1993 a, 1993 b)。年齢を超えて共通する基本的な社会的スキルもあると考えられるけれども、幼児期には適切であった社会的スキルでも、それを児童期になってから実行すると、もはや年齢相応の行動ではなく、そのために仲間から受容されないことも十分に考えられる。このように社会的スキルは子どもの発達レベルに依存するところが大きいので、幼児と小学生では訓練を通して習得すべき社会的スキルが異なってくる。

Hodgens & McCoy (1990) は引込み思案幼児5名を対象にして、幼児期に大切な順番取得 (turn-taking) を促す社会的スキルとして、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社会的スキル訓練を実施している。その結果、これら3つのターゲット行動はいずれも最大5セッション以内で習得でき、それに伴ってこれらの引込み思案児は訓練前から訓練後にかけて仲間と相互作用する程度が有意に増加した。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 a) は引込み思案幼児3名を対象にして、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。また佐藤・佐藤・高山 (1993 b) は攻撃的な幼児4名を対象にして、人に何かを頼む、人の頼みを受け入れるか受け入れられないときにはそれを断る、仲間の遊びに加わる、の3つのターゲット行動を訓練した。その結果、訓練が進むにつれて、これらの社会的スキルをうまく使えるようになり、同時に不適切な攻撃的行動も減少した。

佐藤・佐藤・高山 (1993 b) のように、攻撃的な幼児では攻撃行動を抑えるだけでなく、それに代わる適切なスキルを習得させる必要がある。それに対して、引込み思案幼児では仲間とかかわる行動全体が少ないので、抑制すべき不適切な行動だけでなく、高めたい適切な行動も少ない。したがって、引込み思案幼児では積極的な仲間相互作用を促すスキルを訓練することに重点が置かれる (前田・高橋, 1993; 佐藤・佐藤・高山, 1993 a)。本研究では、仲間とかかわることはあるが、一時的・断片的にしかかかわらず、気に入らないとすぐに仲間遊びから離れてしまう幼児を対象としている。したがって、訓練すべき社会的スキルはいくぶん先の研究と異なり、仲間遊びへの参加に関するスキルだけでなく、仲間遊びを維持したり発展させるスキルも必要であると考えた。そこで本研究では、友達に笑顔で接する、仲間遊びへの参加と応答、アイコンタクトの3つのターゲット行動だけでなく、遊びの提案をしたり仲間を遊びに誘う、友達とトラブルが生じたとき先生を頼ったり泣いたりしないで、自分で解決しようとするの2つのターゲット行動を追加して訓練することにした。本研究の主な目的は、これらのターゲット行動の訓練を通して対象児の仲間との相互作用が増加し、それに伴って仲間遊びが持続するようになるか否かを観察測度、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である。

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長児クラスの女児1名（以下A子と略す）であった。社会的スキル訓練開始時点の年齢は6歳2か月であった。3月中旬～5月中旬にかけて観察した結果に基づいて、A子の特徴をまとめると以下のとおりである。

A子は自分より年少の幼児を引き連れて遊んだり、一人で遊んでいることが多い。同年齢の仲間から遊びに誘われると一緒に遊び始めることもあるが、自分から仲間を遊びに誘ったり仲間の遊びに参加することはほとんど見られない。また仲間と遊んでいるときも一人遊びのときも表情に乏しく、笑顔が少ない。身長や身体運動能力は同年齢の女児よりも発達しているが、遊んでいるときに友達がちょっとぶつかったり、自転車を貸してもらえなかったりすると、すぐ泣いたり先生に頼り、自分で解決しようとしなない。仲間と遊びだしても、ちょっと仲間遊びが中断したり、仲間同士のけんかやトラブルが生じると、すぐにその遊び集団から別の場所へ離れて行ってしまい、仲間との遊びがなかなか持続しない。こうしたA子の特徴は、すでに仲間内ではよく知られている。そのため、A子が遊び仲間から離れて行っても、仲間は再び遊びに誘おうとしない。なお、第1回目のソシオメトリック指名法の結果では平均児と分類された。

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（ベースライン期）

①写真ソシオメトリックテスト：5月29日～6月16日にかけてA子が所属するクラス全員（男児7名＋女児20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：3月17日～4月24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分間をビデオに収録した。ビデオ収録にあたっては、A子の周辺の仲間と一緒に撮影し、できるだけA子の遊び相手や遊びの様子が分かるように注意した。それと同時に、別の観察者がA子の近くで、A子と仲間の会話や表情などの様子を筆録した。観察場面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。園庭にはブランコ、すべり台、グローブジャングル、うんてい、砂場、プールなどの設備と自転車、スケーター、フラフープ、ボール、砂場遊び道具などの遊具があった。また、保育室には積み木、オルガン、ぬいぐるみ、ままごと遊びなどの遊具があった。

③保母評定：表3に示す11の各質問項目について、A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の1点～非常に当てはまるの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A子の行動観察を参考にして作成したものである。いずれの項目もA子に身につけてほしい望ましい特徴か、現在よりも低減することが望ましいと思われる特徴を記述したものである。

(2) 社会的スキル訓練中

①行動観察：6月8日～7月14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収録と筆録を行った。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14日～18日にかけて、A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時と同様に、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収録と筆録を行った。

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

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)A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)	仲間へ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)	仲間へ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A子への働きかけに対するA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。仲間に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。

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～20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。全部で35カテゴリーを用意した。表1はその中からA子から仲間への働きかけ6カテゴリーと仲間に対するA子の応答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A子への働きかけ6カテゴリーとA子の働きかけに対する仲間の応答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A子が示した遊び活動を大別するために次の9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（熱中）、30. 一人遊び（ぶらぶら）、31. 傍観的行動、32. 大人とかかわる（甘える行動）、33. 大人とかかわる（甘えていない行動）、34. 次の遊びへの準備、35. ビデオ意識。一人遊び（熱中）と一人遊び（ぶらぶら）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わけでもなく、ぶらぶらしているときである。ビデオ録画の再生と筆録を参考にしながら、A子の行動または活動をこれら35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)を算出した。これら両測度の結果は類似していたので、結果の報告では所要時間(秒)の結果について述べる。

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A子の各スキル項目について7点尺度で評定を求めた。

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5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表情を柔らかくし、友達に笑顔で接する。②仲間遊びへの参加と応答（たとえば「よせて」、「遊ぼう」、「いいよ」などが言える）。③遊びの提案をしたり仲間を遊びに誘う（自分のしたい遊びがあれば「○○しよう」と提案したり、遊び方を説明する）。④友達とトラブルが生じたとき先生を頼ったり泣いたりしないで、自分で解決しようとする。⑤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

社会的スキル訓練は保育園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4、第5、第6、第7、第8、第9、第10セッションはビデオカメラ1台を設置し、訓練中の幼児の様子と表情を撮影した。第2と第3セッションでは、カメラマン不足でビデオ撮影できなかった。また第1、第3、第5、第6、第7、第8セッションでは仲間の中から2人を訓練パートナーとしてA子と一緒に訓練に参加させた。しかし、実際には近くにいた他の幼児も参加して人数が少し増えたセッションもあった。パートナーは写真ソシオメトリックテストの結果、人気児または平均児に分類された幼児たちであった。訓練時間は1セッション当たり約15～20分であり、合計10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、A子様子を観察しながら適宜指導を加えた。したがって、訓練日の訓練者はA子と2時間程

度かかわっている。以下、各セッション順に訓練の概略について述べる。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9日）では室内で人形のペープサートを使用し、訓練者とA子および女兒3名で「仲間を遊びに誘う」練習を計画した。A子が「かくれんぼしよう」と提案したので、人形遊びの中でかくれんぼをすることになった。ところが、しばらくしてA子が突然泣き出し、「ここにかくれとったら、Sちゃんが押した」と訓練者に訴えて来た。訓練者は「Sちゃんが、わざとやったんじゃないし、ごめんねと謝っているから許してあげなければいけないよ」と教示するが、A子は訓練者にしがみついて泣き出す。それを見ていた女兒Yが「A子ちゃんは、〇〇組（年中組）さんのときも泣きよったよ」と言った。それを聞いたA子は「Yちゃんの意地悪」と言い返ししながら、ますます訓練者にしがみついて泣き、予定の練習を十分に行うことができなかった。

第2セッション（6月15日）では園庭で「仲間を遊びに誘ったり、遊びの提案をする」練習をした。A子に「何して遊びたい？」と聞くと、「鬼ごっこがしたい」と言うので、訓練者は「二人じゃできないよ、誰か誘って来てよ」と教示した。A子は女兒Sと女兒Mの2人を誘うことができた。3名の幼児に向かって「何して遊びたい？」と訓練者が質問すると、女兒Sが「たか鬼」と提案した。みんなはジャンケンをして、鬼を決めることになった。鬼の決定はスムーズに進み、A子が遊びの提案をする機会もなく、たか鬼遊びが始まってしまった。この日のA子は遊びに夢中になっていたせいか、いつもの無表情とはまったく違って楽しそうに遊び、友達に叩かれても泣かなかった。

第3セッション（6月16日）では園庭で「遊びの提案をし、みんなに遊び方を説明する」練習をした。3～4名の幼児が集まったところで、A子は「ちー鬼がしたい」と訓練者に提案した。それはどんな遊びかをみんなの前で説明させようとしたが、A子は「私が考えた遊び」としか言わない。訓練者が「みんなにどんな遊びか教えてちょうだい？」と促すと、A子は訓練者に向かって説明しようとする。「先生だけじゃなくて、みんなにも教えてあげてよ」とさらに促すと、A子はみんなに向かって説明しかけるが、すぐに訓練者を見て助けを求めようとする。何度かそれを繰り返しながらも、A子は少しずつみんなに説明をしていった。すでに経験している遊びのためか、みんなもA子の説明を理解し、すぐに遊びが始まった。この遊びはやがて別の遊びへと発展していき、A子は仲間と楽しそうに遊んだ。

第4セッション（6月19日）では室内でA子と女兒Mを対象に、「仲間の遊びに加入したり、遊びの中で自分の意見や提案をする」場面の紙芝居を見せた。紙芝居は3枚の絵から成り、次のような物語であった。1枚目：にこにこ保育園で、仲間2人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。2枚目：いろいろ迷った末、恥ずかしいけれども思い切って「よせて」と言う。すると、仲間は快く受け入れてくれた。3枚目：3人で遊んでいるときに、主人公はお母さんごっこの役割について自分の意見を述べる。仲間は快く承諾し、主人公は仲間2人と一緒に楽しく遊ぶことができた。この紙芝居を見せた後で、A子が主人公であったら何と言って仲間入りするかを質問した。A子は「よせて」と答えたので、訓練者はそれをほめ、「よせて」と頼むことが大切であることを強調した。その後、訓練者と訓練補助者が遊んでいる場面に近づき「よせて」と頼む役割演技練習をした。最初は「よせて」のタイミングが悪かったが、反復練習しているうちにA子も女兒Mも上手に言えるようになった。役割演技練習の後、園庭へ出かけて仲間入りのやり方を実践練習

することにした。A子は訓練者の手を引っ張って女兒Yに近づき、自分から「Y子ちゃん、かくれんぼしよう」と遊びに誘うことができた。女兒Yが「うん」と快諾したことに自信をもち、A子は次々と2～3名の女兒を遊びに誘い出した。

第5セッション（6月29日）では室内で「遊びの提案や意見がバラバラで、遊び始められないときにどう調整するか」の練習をした。まずA子に友達2名を誘ってくる実践を行わせた。A子が上手に女兒2名を誘ってきたので、訓練者が「みんな、どんな遊びがしたい？」と質問した。最初にA子が「どろぼうさんがしたい」と提案した。その遊びについてA子に説明させることにしたが、A子は訓練者だけに説明しようとする。声が小さく、他の幼児にはよく聞こえない。そのうち、女兒Yが「ハンカチ落としたがしたいな」と言う。すると、A子は「ハンカチ取ってくる」と大きな声で言い、一人でハンカチを取ってきた。そして、女兒Yに向かって「ハンカチを落としてあげる」と自分から鬼の役を引き受ける提案をした。訓練者が「A子ちゃん、どろぼうさんはしなくていいの」と確認したが、A子は「うん」と答えて早く遊びたい様子であった。そのとき、女兒Yが「やっぱり鬼がしたい」と言い出した。A子は素直に「いいよ」と役を交代し、相手の提案を受け入れることができた。

第6セッション（7月3日）ではA子に仲間を誘わせた後、室内で訓練者とA子および女兒2名の計4名で電車ごっこをした。ここでは車掌役、切符切り役、乗客などの役割にふさわしい行動と会話をしながら、友達と協調して遊びを持続し発展させることを目標とした。最初にA子が「切符屋さんがしたい」と言い、他の女兒も「私は乗る人」と答えたので役はスムーズに決まった。しかし、A子は黙ったまま乗客役の幼児に切符を渡すので、「〇〇駅までですね」と言って渡すように促すが、しばらくは黙ったまま切符を渡していた。訓練者が「はい、ゆうえんち駅までですね」と大きな声で見本を示し、A子に「やま駅までですよと教えてあげないのですか？」と促すと、A子は次第に大きな声で駅名を言って切符を渡せるようになった。電車ごっこの進行につれて、A子は「女の切符屋さん」と楽しそうに歌ったり、切符を買いに来た他の幼児に「どれがいいですか？」とか「まだ待ってくださいよ」などと遊び役割に適した言語的やりとりを上手に行いながら、みんなと電車ごっこを楽しんでいた。

第7セッション（7月6日）では第6セッションで一緒に遊んだ女兒2名の他に女兒1名を加えて室内で電車ごっこをした。第6セッションの経験で少し慣れたのか、A子は「パッチン、〇〇駅までです」と言いながら、切符切りの役を喜んでやっていた。しばらくして、訓練者は遊びの拡大をねらって「もっと駅を増やして、もっと広い所で電車ごっこしようか？」と提案した。みんなは「うん」と同意したので、訓練者は「それじゃ、この画用紙にみんなが考えた駅の名前を書いてくれますか？」と言って色画用紙とマジックを渡した。このとき、A子は最も熱心に駅の名前や切符を考えた。園庭に出て駅の名前を貼り始めていると、5～6人の幼児たちが「よせて」と次々に仲間入りしてきた。いろんな駅の切符切り役などをみんなで決めた後、訓練者も車掌役になって乗客の幼児たちを電車で「もり駅」へ連れていった。3人の幼児が「もり駅」で降りると、A子と男児Yが走ってやってきて、降りた3人の幼児に切符を売り始めた。A子は切符切りの役になりきり、上手に乗客役の幼児とやりとりしていた。この後、A子は車掌役と交代して電車ごっこを楽しんだ。

第8セッション（7月7日）でも電車ごっこの用意をして園庭に出ると、A子と女兒2名が訓練者のところへやってきた。A子は「どうぶつえん駅」や「ゆうべのつどい駅」なども作りたいと積極的である。訓練者が色画用紙とマジックを渡すと、A子は熱心に新しい駅の名前や

切符を作り始めた。そのうち、次々に他の幼児たちも集まり10人ほどになった。訓練者がこれらの幼児の役をジャンケンで決めさせているうちに、A子は作業を終えて退屈したのか、自転車に乗って一人遊びを始めた。そこへ男児Kが来てA子と自転車の取り合いを始めた。男児Kは自分が使っていた自転車であると主張し、A子も「私が取ったのに」と自分の所有であることを主張する。K男は「いかん、僕が取った」と言いながら強引に自転車を奪い取った。A子は泣きながら、訓練者のところへやってきて、「K男君が自転車取った」と訴える。「A子ちゃん、泣いているだけではダメなんよ、きちんとK男君に言わんと分かんよ」と言うが、A子は泣きながら甘えてくるばかりであった。車掌役の女児Yが電車に乗るお客を呼んだので、訓練者はA子と一緒に電車に乗った。しかし、まだ甘えてしがみついている。電車が動き始めてしばらくすると、A子は気持ちが落ち着いたのか、自分から切符を買いに行ったりして電車ごっこの役に熱中し始めた。

第9セッション（7月13日）では室内で、それまでに撮影したA子のビデオ録画を見せながら、訓練者はA子と話し合うことにした。最初にA子が泣いた場面を見せた。「今まで楽しくかくれんぼしてたのに、ここでA子ちゃんが泣き始めたので、みんなつまらなそうな顔をしているでしょう」、「泣いたらね、せっかく楽しそうに遊んでいても、そこで終わってしまうんだよ」と自分の思うとおりにならないからといって泣かないことが大切であることを強調した。A子は素直にうなずいてビデオを見ていた。次にA子が仲間に入れてと言えずに訓練者に頼っている場面のビデオを見せた。「A子ちゃんがね、よせてと言えなくて、先生に甘えているところだよ、先生がA子ちゃんと遊びたくても、甘えて来たら遊ばなくて困るよね」と説明しながら、訓練者に頼らずに自分で仲間に入れてと言うことが大切であることを強調した。最後のビデオは、A子が仲間のところへ「よせて」と頼んで成功した場面のビデオを見せた。「よせてと言ったら、友達がいいよと言ってくれたね」と解説すると、A子は照れ笑いを見せながら自分が上手にできた場面に満足している様子であった。続いて訓練者は「よせてと言ったけど、K君がいやと言ったよね、でも、もう一度頼みに行ったら、いいよと言ってくれたね」と一度だけであきらめずに頼むことが大切であることを強調した。

第10セッション（7月14日）では園庭で訓練者がビデオカメラをA子に向けて、「今日はね、強い子のA子ちゃんのビデオを撮るから、強い子のA子ちゃんに遊んでよ」と教示した。A子は仲間とかくれんぼを始めたが、しばらくしてみんなで別の遊びをすることになった。A子は「こおり鬼」をしようと提案するが、仲間は「たか鬼」を提案して意見が分かれる。どうやら、「たか鬼」をしたい幼児の方が多いようである。それを見ていたA子は「たか鬼」意見の仲間に合わせて手をあげ、「いやだったけど、たか鬼に手をあげた」と訓練者に言いに来た。A子は少しつまらなそうにしていたが、たか鬼遊びが始まると楽しそうに遊びだした。しばらくすると、そばで紙芝居をしていた女児Sが「今、紙芝居してるから静かにして」とA子に怒鳴った。A子は直接怒られたためか、窓の近くに座ってしばらく意気消沈していた。訓練者が「A子ちゃん、静かにして遊べる遊びを知らないかな？」と促すと、A子は「今、考えてる」と答え、「ちー鬼」と提案した。訓練者は「私に言ってもダメだよ、みんなに言っておいで」と促すと、A子はみんなのところへ「ちー鬼しよう」と言いに行く。しかし、女児Lが「いや」と言って、A子のお腹を蹴ってしまう。A子はとても痛そうにするが、泣かずに我慢した。訓練者は「A子ちゃん、今日は強い子だから、泣かなかったね」と我慢できたことをほめた。しばらくして、みんなが「むっくりくまさん」の遊びを始めると、A子は自発的に「よせて」とみ

んなの遊びの中に入っていった。訓練者は「A子ちゃん、よせてと言えるようになったね、えらい、えらい」と言語的強化を与えた。このセッションでは、遊びながらもA子はずっとビデオ撮影と訓練者を意識していたが、一度も訓練者に甘えてくることもなく、みんなと上手に遊ぶことができた。

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

表2 対象児（A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 期
肯定的指名数	2	1	3
否定的指名数	2	0	1
平均評定値Ⅰ	2.13 (0.85)	2.26 (0.85)	2.52 (0.71)
平均評定値Ⅱ	2.15 (0.82)	2.35 (0.73)	2.65 (0.55)

() 内はSD

結果から、A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2、否定的指名数が2であり、地位群分類の結果は平均児と分類された。指名数の変化を見ると、肯定的指名数では訓練前の2から訓練後の1へ減少し、再びフォローアップ期では3に増加しているが、全体的に見て大きな変化とはいえない。また否定的指名数も訓練前の2から訓練後の0やフォローアップ期の1へと低下しているが、顕著な変化とはいえない。しかし、ソシオメトリック評定法の結果は、訓練前から訓練後および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Ⅰは評定法に3回とも回答したクラスの仲間(N=23)からA子が受けた評定値に基づいて、仲間一人当りから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評定値Ⅰは訓練前のそれよりも高い傾向にあった($t=2.00$, $df=22$, $p<.10$)。この結果から、フォローアップ期では仲間から受容される程度が少し高まったことが分かる。平均評定値ⅡはA子が仲間(N=26)のそれぞれをどの程度受容したかの評定結果に基づいて、仲間一人当りに対する平均値を求めたものである。これを見ると、A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、フォローアップ期は訓練前よりも有意に高く($t=2.82$, $df=25$, $p<.01$)、訓練後よりも高い傾向にあった($t=1.78$, $df=25$, $p<.10$)。これは、A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。

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

表3 保母評定に使用した社会的スキル項目と保母評定結果

社会的スキル項目	訓練前	訓練後	フォローアップ期
1. 友達の中で自分から積極的に発言する。	5	5	6
2. 「仲間に入れて」と自分から言う。	6	6	6
3. 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。	6	6	6
4. グループで協力して仲良く遊ぶ。	5	4	4
5. 話をするとき、相手の顔（目）を見て話す。	4	4	4
6. 笑顔で友達と接する。	3	4	4
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。	5	5	5
8. 友達に「あそぼ」と誘われると、一緒に遊ぼうとする。	5	5	4
9. 友達の遊びを近くでじっと見ている。	4	5	4
10. 困ったことが起こると、すぐに先生を頼る。	7	7	7
11. 自分の思い通りにならないことがあるとすぐに泣く。	7	5	7
平均評定値	4.09	4.36	4.09
SD	(1.68)	(1.37)	(1.68)

(注) 平均評定値の算出にあたって項目10と11の評定値は7を1、5を3へと変換している。

期の3時期別に示したものである。項目11以外の10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段階しか変動していない。社会的スキル訓練でターゲット行動として扱った項目1と項目6は訓練前から訓練後またはフォローアップ期にかけて1段階向上しているが、項目4や項目8は1段階低下している。このように担任保母の視点からすると、A子の個々の社会的スキルは大きく改善していないと見られているようである。

表3の項目10と項目11は評定値が低いほど望ましいので、項目10と項目11の評定値は得点尺度を逆転させ、7を1、5を3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、訓練後が少し高い数値を示しているが、統計的な有意差は見られなかった。

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期（20分間）中に、A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）を行った時間(秒)および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）した時間(秒)を示したものである。図1を見ると、A子から仲間への働きかけ時間はベースライン期や訓練前期でも比較的多く、訓練後期や訓練後ではむしろ大きく減少している。これは訓練の進行につれて、A子が訓練者と一緒になることが多くなり、A子が仲間よりも訓練者に関心を示すようになったためかもしれない。それに対して、仲間の働きかけに対するA子の応答はベースライン期が最も少なく、訓練中から訓練後にかけて次第に増加している。A子が訓練者の近くにいると、他の仲間が訓練者とA子に話しかけてくることもあり、それがA子の応答を増加させるのに役立ったのではなかろうか。いずれにしても、3か月後のフォローアップ期では働きかけ・応答ともにベースライン期よりも大きく増加している。これは、社会的スキル訓練を終えた以後も、A子は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示唆するものである。

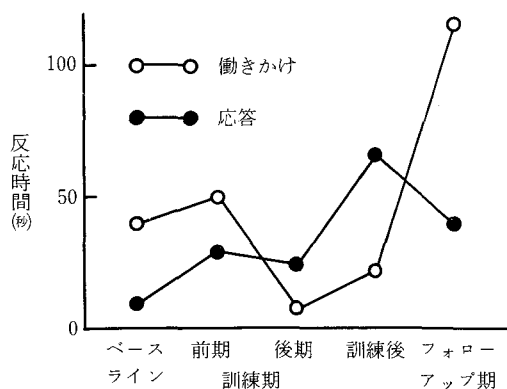


図1 A子から仲間への肯定的な働きかけと応答の時間(秒)

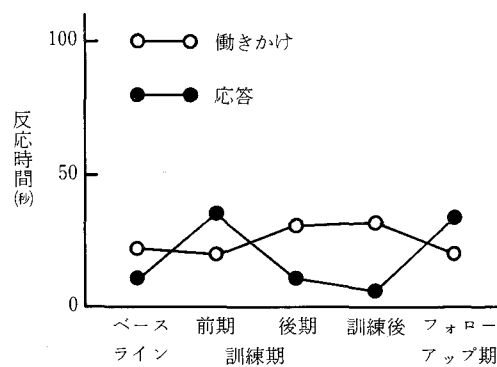


図2 仲間からA子への肯定的な働きかけと応答の時間(秒)

図2は図1と同様に、自由遊び場面においてA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A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）の時間(秒)を示したものである。図1の変化パターンと比較すると、図2ではベースライン期からフォローアップ期まで、あまり大きな変化は見られない。仲間からの働きかけは全期間を通してほぼ横ばいであるが、仲間の応答は訓練後期と訓練後に低下している。これは、図1から分かるように、訓練後期と訓練後ではA子から仲間への働きかけが少ないことと対応している。A子の働きかけが低下した分だけ、仲間の応答も低下したのであろう。興味深いことに、仲間からA子への働きかけは訓練の全期間を通してほとんど変化していない（図2）のに対して、仲間に対するA子の応答はその期間を通して次第に増加している（図1）。仲間からの働きかけは実質的に増加していないことから、仲間の働きかけに対してA子が効率よく肯定的に応答するようになっていったものと考えられる。

表4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期（20分間）中に、A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。表4から、ベースライン期でも仲間との協同遊びに費やす時間は最も多いが、訓練後やフォローアップ期ではさらに増加していることが分かる。それに伴って、平行遊

表4 A子の活動時間(%)

行動観察カテゴリー	ベース ライン期	訓練期		訓練後	フォロー アップ期
		前期	後期		
協同遊び	34.9	50.9	8.9	49.3	45.8
平行遊び	18.7	1.9	0.4	0.0	1.6
一人遊び（熱中）	24.1	9.3	33.2	23.6	52.7
一人遊び（ぶらぶら）	14.8	9.9	24.0	0.0	0.0
傍観的行動	1.7	12.1	0.0	0.0	0.0
大人と関わる（甘えない）	5.1	7.9	5.9	3.1	0.0
大人と関わる（甘える）	0.0	0.8	18.8	0.0	0.0
次の遊びへの準備	0.4	6.2	8.8	23.8	0.0
ビデオを意識する	0.4	1.0	0.0	0.2	0.0

び、一人遊び（ぶらぶら）および傍観的行動は訓練後とフォローアップ期ではほとんど0%近くまで低下している。興味深いのは、一人遊び（熱中）が訓練を通して、むしろ増加していることである。同様に、次の遊びへの準備時間も訓練前からフォローアップ期にかけて増加する傾向にあった。

考 察

本研究では、仲間遊びが持続しにくい幼児の仲間相互作用を促進し、仲間遊びの持続性を高めることを目的として、5つのターゲット行動を中心に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平行遊び、一人遊び（ぶらぶら）および傍観的行動が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（表4）。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さらに増加していた（表4）。協同遊びの増加と対応して、A子から仲間への肯定的な働きかけや応答（図1）も増加する傾向にあった。これらの結果は、本研究で訓練した社会的スキルをA子が仲間相互作用場面でも次第に使用するようになり、その結果として仲間との協同遊びを促進したことを実証するものと考えられる。興味深いことは、協同遊びだけでなく、一人遊び（熱中）が訓練を通して増加したことである。一人遊び（熱中）が、後で仲間と一緒に遊ぶために、一人で遊びを発見したり、イメージを発展させていることを意味するのであれば、一人遊び（熱中）を肯定的な変化として見ることができよう。その点では、次の遊びへの準備期間も、一人遊び（熱中）と同じ機能を果たしているのかもしれない。一人遊び（熱中）のもつ意義については今後の検討課題であるが、仲間遊びにうまく適応できないベースライン期では平行遊びや一人遊び（ぶらぶら）が観察されたけれども、訓練後とフォローアップ期ではそれらがほとんど消失し、その代わりに一人遊び（熱中）が多くなっていることに注目すべきであろう。

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A子のスキル評定を求めた結果、「友達の中で自分から積極的に発言する」（項目1）と「笑顔で友達と接する」（項目6）では訓練前からフォローアップ期にかけて1段階向上したと評定されていた。これら2項目は、本研究で訓練したターゲット行動に関連するものであり、保母の視点からも、これらの行動は訓練を通して少し改善されたと見られているようである。しかし、「グループで協力して仲良く遊ぶ」（項目4）や「友達に『あそぼ』と誘われると、一緒に遊ぼうとする」（項目8）では、訓練前よりもむしろフォローアップ期で低下したと見られていた。これらの項目内容を再検討してみると、項目1や項目6はA子からの働きかけに関する質問であるのに対して、項目4や項目8はA子と仲間との関係に関する質問であることが分かる。保母の視点からすると、後者の仲間関係や仲間遊びに関する項目（項目4や項目8）では、顕著な改善が見られないと考えられていることから、表3の各項目は必ずしも同レベルの内容を表したものではないと示唆される。項目4や項目8は、かなり包括的な評定項目であったといえるかもしれない。この点については、仲間関係や仲間遊びに関する項目をさらに細分化させ、仲間関係や仲間遊びを構成するいくつかの具体的な行動レベルで評定してもらうように項目内容を改善して再検討しなければならない。

表2の平均評定値ⅠやⅡは訓練の進行に伴って、少しずつ高まる傾向を示した。平均評定値

Iは多数の仲間からの受容度を平均したものであるから、肯定的指名数や否定的指名数よりも安定性や信頼性に優れている(Hymel & Rubin, 1985)。肯定的指名数や否定的指名数で見ると、仲間はA子を積極的に好んだり、拒否するようにはなっていない。しかし、平均評定値Iの変化から分かるように、全般に仲間は訓練前からフォローアップ期にかけて、A子を受容する方向に変化している。このことから、指名法の測度よりも評定法の測度の方が仲間関係や社会的適応をとらえる測度として敏感であると示唆される。平均評定値IIは社会的スキル訓練期間を通して、A子の仲間に対する好意度が徐々に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に伴って、幼児の対人行動だけでなく、仲間に対する関心や好意度のような情緒的側面にも変化が生じることを示唆している。社会的スキル訓練法は認知行動療法の考えを取り入れ、行動レベルだけでなく、認知や情緒レベルにも重点を置いた訓練内容や訓練方法を開発している(Elliott & Busse, 1991; Pope, McHale, & Craighead, 1988)。本研究のスキル訓練は、A子の認知や情緒レベルの訓練に焦点を当てたものではないけれども、平均評定値の結果は行動レベルの社会的スキル訓練を通して、対象児や仲間の情緒レベルにも一定の変化が生じる可能性を示唆する。

最後に、社会的スキル訓練のケースを通して、いくつかの反省点と今後の課題についてまとめておく。まず反省点としては、①スキル訓練を実施する前に、対象児の行動や特徴を十分に時間をかけて把握しておく必要がある。これは、ベースライン期に関して安定した情報を得るためだけでなく、訓練実施者がターゲット行動を実際に訓練していくとき、対象児の反応に臨機応変に対応するために必要であると思われる。②訓練のターゲット行動は簡単なものから複雑なものへと順次レベルアップするのは当然ではあるが、特に幼児ではターゲット行動を多くするよりも、特定のターゲット行動を多様な場面で使用できるように反復練習して定着させることが大切であると思われる。③今後のスキル訓練では多層ベースライン計画に基づいて、ターゲット行動を1つずつ順に訓練し、その習得を確認していく必要がある。本研究では5つのターゲット行動を各セッションにおいて任意に選んで訓練していたので、結果的に訓練効果が見られても、どのターゲット行動の訓練や習得の効果なのかを明らかにできない。④どのような実践指導においても大切なことであるが、スキル訓練実施者が訓練の仕方について知識と体験を積み重ねる必要がある。それぞれの対象児に合った社会的スキル訓練プログラムの開発と同時に、そのプログラムを実施する訓練者の養成システムを確立することが今後の課題である。

要 約

本研究は、仲間と一時的・断片的にしかかかわらず、気に入らないとすぐに仲間遊びから離れてしまう幼児の仲間相互作用を促進し、仲間遊びの持続性を高めることを目的として、5つのターゲット行動を中心に社会的スキル訓練を実施した。ターゲット行動は、①友達に笑顔で接する、②仲間遊びへの参加と応答、③遊びの提案をしたり仲間を遊びに誘う、④友達とトラブルが生じたとき先生を頼ったり泣いたりしないで、自分で解決しようとする、⑤アイコンタクト、の5つのスキルであった。

10セッションから成るスキル訓練を実施した結果、A子から仲間への働きかけは訓練前のベースライン期でも比較的多かったが、フォローアップ期ではさらに増加していた。仲間に対するA子の応答は訓練前から訓練後にかけて次第に増加し、フォローアップ期でも維持されて

いた。また、仲間との協同遊びに費やす時間は訓練前でも多かったが、訓練後やフォローアップ期ではさらに増加していた。それに伴って、平行遊び、一人遊び（ぶらぶら）および傍観的行動は訓練後とフォローアップ期ではほとんど消失していた。

ソシオメトリック測度の結果から、A子が仲間から受容される程度やA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したり仲間から受容される方向へと変化していた。

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見られなかった。保母評定の妥当性は、評定項目の内容が単一の具体的行動か、包括的な行動かによって異なることが示唆された。これは、今後改善すべき課題である。

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反省点と今後の課題についてまとめた。

引用文献

- Asher, S.R., & Renshaw, P. D. 1981 Children without friends : Social knowledge and social skills training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. pp.273-296. Cambridge : Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. 1990 Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. pp. 17-59 . Cambridge : Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. 1983 A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Dodge, K. A. 1983 Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- 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.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. 1975 Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- 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. 1983 Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-307.
- Ladd, G. W. 1985 Documenting the effects of social skill training with children : Process and outcome assessment. In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations : Issues in assessment and intervention*. pp. 243-269 . New York : Springer-Verlag.
- Ladd, G. W., & Mize, J. 1983 A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- 前田健一 1993 仲間関係と社会的行動・孤独感に関する発達の研究 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 189.
- 前田健一 1994 幼児の孤独感と仲間関係に関する研究 日本教育心理学会第36回総会発表論文集, 54.
- 前田健一・高橋珠紀 1993 孤立しやすい幼児の社会的スキル訓練研究 愛媛大学教育学部紀要第I部教育学, 40, 1, 47-59.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. 1983 *Social skills assessment and training with*

- children*. New York : Prenum 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 1993a 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.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 1990 仲間関係に問題をもつ子ども－自己知覚測度による分析－ 宮崎大学教育学部紀要 教育科学, 68, 9-18.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 1993b 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, 13-27.
- 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泉あかねさん、谷口礼子さん、日野亜紀さん、松永佳代子さん、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。