

幼児の仲間受容と社会的情報処理能力の関係

畠山 美穂¹

Peer acceptance and social information processing in preschoolers.

Miho Hatakeyama¹

The purpose of this study was to examine the relation between peer acceptance and behavioral characteristics and social information processing in preschoolers. A teacher-rating instrument was used to assess aggressive behavior in preschoolers. Using a combination of a teacher-rating instrument and positive sociometric nomination, group of aggressive population children, aggressive unpopulation, nonaggressive-population, and nonaggressive- nonpopulation(N=52) were selected. Social information processing patterns in provocation stimulus were assessed in these groups. Aggressive-population children didn't generate hostile biases in their attributions of peer's intention in provocation situation. Nonaggressive-nonpopulation children demonstrate hostile biases in their attributions of intentions and withdrawal response in provocation situation.

Key Words: Peer Acceptance, Social Information Processing, Aggressive Behavior

問題と目的

幼児にとって、幼稚園や保育所での仲間との接触は、様々な社会的・認知的能力を獲得していく機会となる。そうした能力の獲得や発達には、仲間との円滑な相互交渉を可能にすることから、相互循環的であると言われている。そのため、仲間に受容されない幼児は、仲間との相互交渉が取りにくく、それによって社会的能力を培う機会を失う場合も少なくない。

仲間に受容されない子どもについて検討した研究によると、仲間に受容されない子どもの行動特徴として攻撃行動が挙げられている(Coie, Dodge, & Copottelli, 1982; 佐藤・佐藤・高山, 1990)。攻撃的な子どもは、協調的な仲間関係を形成・維持させにくく、ひいては非行や犯罪といった問題をかかえやすいという(Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990)。攻撃的な子どもの認知的特徴を検討した研究によると、攻撃

的な子どもは、他者から何らかの被害を受ける架空場面(相手の意図の曖昧な挑発場面)が提示されたとき、相手の敵意により故意に傷つけられたと認知するという偏った帰属傾向(以下、敵意帰属)を示し、それが彼らの攻撃行動を持続させる原因であると考えられてきた(Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982)。つまり、相手が故意に自分を傷つけたと認知しやすく、すぐに攻撃行動を用いて反撃することが、「故意に傷つけたのではないのに、〇〇君はすぐにたたく」と他児から評価されることへと繋がり、受容されなくなると考えられる。

しかし、以上の研究には以下に示す2つの問題点がある。1 つめは、攻撃的ではないのに仲間に受容されない子どもの行動特徴や認知的特徴が明らかにされていないことである。すなわち、攻撃性だけでは仲間に受容されない子どもの全てを説明することはできない(Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1990)。このような子どもは、攻撃行動を示さないにも関わらず、な

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

ぜ仲間を受容されないのであろうか。

2つめは、攻撃性が高いにもかかわらず、仲間を受容される子どもの特徴については不明な点である。攻撃行動を示しながらも仲間に積極的に受容される子どもは存在する (Farver, 1995; 前田・片岡, 1993)。Dodge(1980)は、正当防衛的な攻撃行動であれば仲間を受容されることを報告している。正当防衛的な攻撃は、相手の意図を正確に認知して行われるものであり、敵意帰属によるものではないため、周囲との認知のズレが生じず、仲間拒否には繋がらないと考えられる。しかし、敵意帰属による攻撃を行えば、周囲との認知のズレが生じ、「故意に傷つけたのではないのに、〇〇君はたたいた」と仲間に評価され、受容されなくなると考えられる。すなわち、攻撃的であっても仲間に受容されている子どもとされない子どもの違いは、敵意帰属による攻撃行動を行うか否かの違いによるのではないだろうか。

以上の点を明らかにするため、本研究では、攻撃的で仲間を受容されている子ども(攻撃受容群)、攻撃的で受容されていない子ども(攻撃非受容群)、非攻撃的で仲間を受容されている子ども(非攻撃受容群)、非攻撃的で仲間を受容されていない子ども(非攻撃非受容群)の4つの群の社会的情報処理能力を測定し比較することを目的とする。

仮説は以下の通りである。

仮説1: 攻撃非受容群は、相手の意図を敵意帰属し、それに対応して攻撃反応を検索、実行するだろう。

仮説2: 非攻撃受容群は、情報処理の各ステップにおいて、他の群よりも適切な処理を行うだろう。

以上の2つの仮説は、攻撃的で拒否される子どもは、非攻撃的で仲間を受容されている子どもと比較して、仲間の意図を敵意によるものと解釈し、攻撃反応を探索、評価、実行するという先行研究の結果に基づいて設定した(Crick & Ladd, 1989 など)。

仮説3: 非攻撃非受容群は、相手の意図を敵意帰属し、それに対応して引っ込み思案的で不適切な対処法略を示すなど、情報処理の各ステップにおいて不適切な処理を行うだろう。この仮説は、引っ込み思案児や対人葛藤場面の経験が少ない子どもが、相手の意図を敵意に帰属し、問題を解決する際に必要な方略を知識として蓄えていないという先行研究の結果に基づいて設定した(Harrist, Zaia, Batea, Dodge, & Pettit, 1997; 中澤, 1996)。

また、攻撃受容群に関しては、直接示唆となる研究が無いことから設定されなかったが、攻撃的であっても仲間から受容されていることから、敵意帰属による不適切な情報処理を行わないと予想される。

方法

被験者 H市内の国立幼稚園と私立幼稚園の年長児210名(男児106名、女児104名)であった。平均年齢は5歳7ヵ月、年齢範囲は5歳2ヵ月～6歳1ヵ月であった。また、各クラスの担任教師合計7名を評定者とした。保育者の保育歴はそれぞれ3年が2名、4、6、9、11、15年が1名ずつであった。

材料 ①教師評定項目: Dodge & Coie (1987)で作成された12項目の攻撃スケールを日本語に翻訳し、一部修正を加えたものを使用した(Table 1)。

Table 1 幼児の攻撃行動に関する教師評定項目

1. 友だちとケンカをする
2. 他の子を支配する(言うことを聞かせる等)ために、身体的な暴力を使う
3. 他の子をからかったり、悪口を言ったりする
4. 偶然起こった出来事に怒って、過剰に反応する
5. 友だちとケンカをする
6. 仲間とグルムになって、友だちをやっつける
7. 他の子もこいじめられた時、すぐ怒って相手の攻撃よりもひどく仕返りする
8. 競争やゲームに負けた時、否定的な反応(ふくれる、やめる等)をする
9. ケンカやトラブルを起こした原因を他の子のせいにする
10. 自分の思い通りにするために、他の子を脅かしたり、こいじめたりする
11. 気に入らないことがあると、すぐにケンカをする
12. ゲームの中でルールを破る

手続き ①ソシオメトリック指名法: この調査は、個別の実験室で調査者と被験者の1対1の個人面接法で行なわれた。ここでは、「幼稚園で遊ぶとき、いつも一緒に遊ぶお友だち」を同性仲間の中から3名以内を選択させた。学校現場での否定的指名を含むソシオメトリックテストは、仲間関係に否定的な影響をもたらすとの懸念から、実施が困難となってきた。しかし、本研究では肯定的指名のみであるということ、そして、無理に3名挙げる必要はないことを担任教師に十分に確認したうえで実施した。

②教師評定: 幼児の攻撃行動の評定を行うため、各クラスの担任教師に、攻撃行動に関する質問紙について、クラス全員を5段階評定してもらうよう依頼した。

得点化の方法 ①ソシオメトリックテスト: 対象児ごとに、仲間から受けた肯定的指名数を集計した。本人を除く同性仲間数はクラスによって異なり、6名～20名の範囲であった。従って、それぞれの合計指名数の範囲は最小0～最大20の範囲である。そこで、それぞれの指名数を本人を除く同性仲間数で除算し、仲間一人当たりからの指名数を算出し、その後、男女別に標準得点に変換したものを仲間からの受容得点(Like得点: 以下L得点)とした。

被験者の抽出: 被験者の抽出は、教師評定による子どもの攻撃行動に関する尺度12項目と、ソシオメトリックテストを基に行われた。教師評定による評定値を攻撃性得点、ソシオメトリックテストにおける肯定的指

名数をL得点として、それぞれ上位・下位 25%ずつを抽出し、その組み合わせにより、以下の4群を設定した。

攻撃受容群:攻撃得点, L得点が共に上位 25%に含まれる者

攻撃非受容群:攻撃得点が上位, L得点が下位 25%に含まれる者

非攻撃受容群:攻撃得点が下位, L得点が上位 25%に含まれる者

非攻撃非受容群:攻撃得点, L得点が共に下位 25%に含まれる者

各群それぞれ 13名ずつ, 合計 52名(男児 23名, 女児 29名)の幼児を抽出した。各群の攻撃性得点とL得点の平均及びSDをTable 2に示す。

Table 2 各群の攻撃得点とL得点の平均及びSD

	攻撃受容(SD)	攻撃非受容(SD)	非攻撃受容(SD)	非攻撃非受容(SD)
攻撃得点	1.56(0.06)	1.52(0.09)	1.22(0.07)	1.14(0.07)
L得点	5.15(1.28)	0.31(0.48)	4.69(2.18)	0.23(0.44)

社会的情報処理能力の測定:この調査は、個別の実験室で実験者と被験者の1対1の個人面接法で行なわれた。

社会的情報処理課題:「○○ちゃん(被験者)が積み木を作っていると、近くを通ったお友だちがぶつかって積み木を倒してしまいました。」と話しながら、以下に示す手続きで絵カードを提示する。主人公(被験者と同性の子ども)が積み木を作っている様子が描かれた絵カードを提示した後、他児(被験者と同性)の絵カードと、他児が主人公の積み木を倒してしまうという絵カードを提示し、先行研究(Dodge, Pettit, McClasky, & Brown, 1986)と同様の手順で以下のように質問した。STEP2(解釈過程):「どうしてお友だちは、○○ちゃんを作っていた積み木を倒したと思う?」と質問し、自由回答を求めた。被験者の回答は、友だちと友好関係を保てる方法を、その後の過程で考案できると思われる回答順に、先行研究(Dodge, et al., 1986)に従い、向社会的意図から(偶然を含む)であると解釈した場合には3点、なぜだかわからないに2点、敵意に(わざと)よるものと解釈した場合に1点を与え、これを手がかりの解釈得点とした。

STEP1(符号化過程):解釈過程の回答後、「どうしてそう思いましたか?」と質問し、絵カード中の手がかりの利用に関して自由回答させ、判断の手がかりを言及できないものに0点、絵カードの中の玩具の存在、特性へ言及したが子どもへの言及がない場合(例:「積み木があったから」等の回答)に1点、侵害してきた子どもについての言及があった場合に2点を与えた。

STEP3(反応探索過程):STEP1の質問に続いて、「○○ちゃんの積み木が倒されました。その時、○○ちゃんは積み木を倒したお友だちにどんなことをしたり、言ったりしますか?他には?」と質問し、自由回答を求めた。また、被験者が「もうない」や、長い間回答しなかった場合、質問を打ち切った。被験者が生成した反応を全て記録し、その反応を先行研究(Dodge et al., 1986)に基づいて有能、攻撃、権力介入、受動、「できない・わからない」その他のカテゴリーに分類した。STEP4(反応評価過程):ここでは、4つの方略(有能・権力介入・攻撃・受動:(STEP3)でのカテゴリーと同様の方略)の絵カードを見せ、それぞれについて回答を求めた。この4つの方略について、それぞれの方略を「とても良いやり方」と思うなら○、「普通」なら△、「だめなやり方」なら×と3段階評定させた。その後、この4つの方略の中で最も良い方略を選択させた。

STEP5(実行過程):STEP4で行なわれた質問の後で「○○ちゃん(被験者)が積み木を倒された時にすることで、良いやり方の一つは、××ちゃん(お友だち)になぜ倒したのかを聞くことです(有能方略)。では、私(実験者)が○○ちゃんが作った積み木を倒しますから、○○ちゃんは私に聞くことができますか?」と言って、絵カードを用いて実際に幼児に絵カードを持たせ、実行、すなわちロールプレイスキルを査定した。そこでは、実験者に聞くことができれば成功、できなければ失敗とした。

結果

STEP1(符号化過程)の手がかり符号化得点について、4つの群による一元配置の分散分析を行ったところ、群による違いは見られなかった。

STEP2(解釈過程)では、手がかり解釈得点について、一元配置の分散分析を行ったところ群による差が見られた($F(3, 48) = 3.767, p < .01$)。各群の手がかり解釈得点の平均とSDをTable 3に示す。LSD法を用いた多重比較の結果、攻撃受容群・非攻撃受容群の2群が非攻撃非受容群に比べて解釈得点が高かった。

Table 3 各群の手がかり解釈得点の平均とSD

攻撃受容(SD)	攻撃非受容(SD)	非攻撃受容(SD)	非攻撃非受容(SD)
2.85(.38)	2.31(.95)	2.62(.65)	1.12(.86)

STEP3(反応探索過程)では、総反応数について、一元配置の分散分析を行った結果、群による差は見られなかった。また、生成された方略をカテゴリーに分類し、それぞれのカテゴリーについて一元配置の分散分析を行った結果、有能方略($F(3, 48) = 3.06, p < .05$)、攻撃方略($F(3, 48) = 2.940, p < .05$)、わからない($F(3, 48) = 3.53, p < .05$)で群による差が見られた。LSD法を用いた下位検定の結果、有能方略においては、攻

撃受容群, 非攻撃受容群が非攻撃非受容群よりも多く生成し, 攻撃方略においては攻撃非受容群が非攻撃受容群・非攻撃非受容群よりも多く生成し, 非攻撃非受容群が攻撃受容群・攻撃非受容群よりも「できない・無言」という回答が多かった (Table 4)。

Table 4 STEP3カテゴリー別反応探索における各群の平均及SD

	攻撃受容(SD)	攻撃非受容(SD)	非攻撃受容(SD)	非攻撃非受容(SD)
総反応数	1.31(.63)	1.54(1.39)	1.31(1.25)	.46(.66)
有能	1.00(.71)	.54(.88)	1.15(1.07)	.31(.48)
攻撃	.23(.60)	.77(1.30)	.00(.00)	.07(.28)
権力	.07(.28)	.07(.28)	.15(.38)	.00(.00)
受動	.00(.00)	.15(.38)	.00(.00)	.00(.00)
無言・わからない	.07(.28)	.23(.44)	.31(.48)	.62(.51)
その他	.00(.00)	.00(.00)	.00(.00)	.07(.28)

STEP4 (反応評価過程) では, 主人公が示した4つの方略が適切であるかについて, それぞれ3段階評定を行った得点を適切性得点とした。各群の適切性得点の平均とSDをTable 5に示す。適切性得点について, グループによる一元配置の分散分析を行ったが差は見られなかった。

Table 5 方略の適切性評価の平均とSD

	攻撃受容(SD)	攻撃非受容(SD)	非攻撃受容(SD)	非攻撃非受容(SD)
有能	2.85(.38)	2.85(.55)	2.85(.38)	2.85(.38)
攻撃	1.00(.00)	1.15(.38)	1.00(.00)	1.15(.55)
権力	2.23(.73)	1.77(1.10)	2.00(.71)	2.08(.76)
受動	1.69(.75)	1.54(.52)	1.85(.69)	1.69(.85)

最良方略の選択: 積み木を壊された時, 最も良い対処方略として選択した方略の各群の人数を比較した。各群の最良方略選択数をTable 6に示す。分析の際, 全く選択されなかった攻撃方略と受動方略は分析から除外した。群による方略(有能・権力)の違いを検討するために χ^2 検定を行った。その結果, 方略の違いについて群による差は見られなかった。

Table 6 群による最良方略選択数

	攻撃受容	攻撃非受容	非攻撃受容	非攻撃非受容
有能	7	11	12	9
攻撃	0	0	0	0
受動	0	0	0	0
権力	6	2	1	4

STEP5 (実行過程) では, 最良方略の実行の成功率を算出し (成功数/群の人数), その成功率について逆正弦変換を行った後 χ^2 分布を利用した分散分析を行った。その結果, 成功率の偏りは有意であった ($\chi^2(3) = 8.77, p < .05$)。ライアン法を用いた下位検定の結果, 非攻撃受容群と非攻撃非受容群の間に差が見られ ($\chi^2(3) = 8.74, p < .05$), 非攻撃受容群が非攻撃非受容群よりも成功率が高かった。

考察

本研究の目的は, 攻撃的で仲間に受容されている子ども(攻撃受容群), 攻撃的で仲間に受容されていない子ども(攻撃非受容群), 非攻撃的で仲間に受容されている子ども(非攻撃受容群), 非攻撃的で仲間に受容されていない子ども(非攻撃非受容群)の4群の社会的情報処理能力の特徴を比較, 検討することであった。

「侵害場面」における各情報処理過程の結果から, 各群の違いについて考察すると, 符号化過程では, 子どもの群間で差は見られなかったが, 解釈過程では非攻撃非受容群が攻撃受容群・非攻撃受容群に比べて相手が敵意で積み木を崩したとみなしていた。符号化過程に差が無かったことから, 同様に状況を認知しながらも, 非攻撃非受容群のみが敵意帰属を行うようである。

反応探索過程において, 有能方略は攻撃受容群と非攻撃受容群が非攻撃非受容群よりも多く生成していた。この結果から, 攻撃的であるかどうかに関わらず, 仲間に受容されている2つの群の子どもは, 非攻撃的で仲間に受容されていない子どもと比べ, 問題解決場面において有能方略の知識を持っていると考えられる。仲間との相互作用は方略生成を促す(中澤, 1996)ことから, 非攻撃的で仲間に受容されない幼児は, 仲間との相互交渉や葛藤が少ないため, 葛藤場面における対応方略に関する知識が少ないと考えられる。

攻撃方略については, 攻撃非受容群が非攻撃受容群・非攻撃非受容群よりも多く生成した。このことから, 攻撃的で仲間に受容されない幼児は, 相手の意図が曖昧な状況下において攻撃行動を多く行っていると考えられる。

次に, 「できない・わからない」といったいわゆる, 実際の場面において有効な方略反応を行えないと考えられる回答について, 非攻撃非受容群が攻撃受容群よりも多いことが示された。この結果は, 非攻撃的で仲間に受容されていない子どもは, 他児との接触の機会が全般的に少なく, 葛藤場面を解決する際の知識が乏しいため, 葛藤場面において有効な方略を行えなかったことを示唆する。方略の評価や適切性においては, 群に関わらず有能方略が最も適切であると評価しており, 有能方略の適切さを認識していると考えられる。

最後に, 実行過程では, 非攻撃受容群が非攻撃非受容群よりも実行での成功率が高かった。本研究で非攻撃非受容群に分類された幼児は, 相手の意図を敵意によるものと解釈する傾向があり, 問題解決場面において有能方略が他の方略よりも適切であることは理解しているが, 有効な反応を考案できず, 実行場面においても引っ込み思案的な行動を示した。これまでの研究

において不適切な攻撃行動は敵意帰属が原因であることが示されてきたが、引っ込み思案行動の原因として敵意帰属があることが示唆された。

以上のことから本研究の実験結果をまとめると、攻撃的で仲間に受容されていない幼児は、敵意帰属を行わないにも関わらず、攻撃反応を考案すること、そして、有能反応が最良であるという知識を持っていることがわかった。Dodge らの一連の攻撃児に関する研究では、彼らの攻撃行動の原因が敵意帰属にあると報告されているが、本研究の攻撃的で仲間に受容されていない幼児は、解釈過程において敵意帰属傾向はみられなかった。よって、本研究の結果は、攻撃的で仲間に受容されていない幼児が敵意帰属に伴って攻撃反応を検索するという仮説 1 は支持しなかった。Perry, Perry & Rasmussen(1986)は、攻撃的な児童は、攻撃方略によって自分の欲求が満たされると考える結果予期を持っていると報告している。本研究の攻撃的で仲間に受容されていない幼児においても、最も良い方略としては有能方略であるという知識をもちながら、実際には攻撃方略が有効であると認識し、攻撃反応に偏っているのである。したがって、彼らが仲間に受容されない理由は、周囲との間に帰属に関する認識のズレがあるというよりも、対人葛藤場面における解決方法が、攻撃方略に偏っていることが原因であると考えられる。

反対に攻撃的で仲間に受容されている幼児は、本研究で用いた対人葛藤場面において、敵意帰属を行わず、有能方略を考案できた。このことから、彼らは、敵意帰属をもとに攻撃行動を行わないので、周囲との認識のズレも無く、仲間から受容されていると考えられる。この結果は、本研究での攻撃受容群に関する予測を支持したものと考えられる。

しかし、実際、彼らは教師には攻撃的であると評価されている。Lesser(1959)によると、攻撃行動にはいくつかのタイプがあることが知られており、正当防衛的な攻撃や、仲間に指示を与えるといった攻撃行動を行う子どもは仲間から受容されていることが示されている。このことから、彼らは仲間が正当であると認められた場合や、仲間に対して指示を与えるような攻撃行動を行っていると考えられる。

また、Farver(1996)は、仲間の中で攻撃的に振舞う子どもが仲間の中心的な存在であると報告している。このことから、本研究の攻撃的で仲間に受容されている子どもは、仲間の中でリーダー的であるのかもしれない。非攻撃受容群は、各ステップにおいて適切な情報処理を行っていた。これは、本研究の仮説 2 を支持するものであった。非攻撃非受容群は、相手の意図を敵意によるものと解釈し、「できない・わからない」と

いった反応を多く示し、実行できなかった。この結果は、本研究の仮説 3 を支持するものであった。しかし、彼らは最も有効な方略が、有能方略であるという知識は持っており、それが仲間との接触機会の少なさや敵意帰属による葛藤場面での不安の高さにより、適切な方略を考案・実行できないと考えられる。

本研究では、Dodge ら(1986)で考案された社会的情報処理モデルにより検討してきた。しかし、このモデルは Crick & Dodge(1994)によって、情緒的な役割を含む 6 つのステップに改定された。本研究では、情緒を含まない段階での情報処理能力を査定した。そのため、今後は、状況を解釈し、それによって生じた情緒をいかに制御するかをも含めて検討する必要があると考えられる。

文献

- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A Cross age perspective. *Developmental Psychology*, **18**, 557-571.
- 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.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A Review and reformulation of Social Information-Processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**, 1, 74-101.
- Crick, N.R., & Ladd, G.W. (1989). Nominator attrition: Does it affect the accuracy of children's sociometric classifications? *Merrill-Palmer Quarterly*, **35**, 197-207.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, **51**, 162-170.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social information-Processing factors in reactive proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**, 1146-1158.
- Dodge, K.A., & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, **53**, 620-635.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M. (1986). Social competence in children. Monographs of the Society for Research in Child Development, **51**, No.2. (serial No.213)
- Farver, J.M. (1996). Aggressive behavior in preschooler's social networks: Do birds of a feather flock together? *Early Childhood Research Quarterly*, **11**, 333-350.
- Harrist, A.W., Zaia, A.F., Batea, J.E., Dodge, K.A., & Pettit,

- G.S.(1997). Subtypes of social withdrawal in early Childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, **68**, 278-294.
- Lesser,G.S.(1959). The relationship between various forms of aggression and popularity among lower-class children. *Journal of Educational psychology*, **50**, 20-25.
- 前田 健一・片岡 美菜子.(1993). 幼児の社会的地位と社会的行動特徴に関する仲間・実習生・教師アセスメント *教育心理学研究*, **41**, 152-160.
- 中澤 潤.(1996). 社会的行動における認知的制御の発達 多賀出版.
- Patterson,C.J., Kupersmidt,J.B., & Griesler,P.C.(1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as function of sociometric status. *Child Development*, **61**, 1335-1349.
- Perry,D.G., Perry,L.C., & Rasmussen, P.(1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, **57**, 700-711.
- 佐藤 容子・佐藤 正二・高山 巖.(1990). 仲間関係に問題を持つ子ども —仲間アセスメントによる分析— *宮崎大学教育学部紀要*, *教育科学*, **68**, 17-23.

付記

本論文は北海道教育大学大学院教育学研究科に提出した修士論文を加筆修正したものです。論文作成にあたりご指導いただきました北海道教育大学教授遠藤純代先生、広島大学大学院教育学研究科山崎晃先生に厚くお礼を申し上げます。