

仲間との相互作用が少ない幼児の行動変容と 社会-心理的適応との関連

畠山 美穂

(2001年9月30日受理)

Transformation and social- psychological adjustment of the child who has a few interactions

Miho Hatakeyama

This study was aimed at describing transformation of a girl (5-years-old) in peer relationships in her preschool. In the study 1, the subject was observed in free play during two terms, the first term(from April to July) and second term(from October to February). The view points of the observation were social skills of the subject and interaction from others (teacher, peers). In the study 2, social-psychological adjustments were assessed. Results indicated that the subject was provided little pro-social behavior from peers than other children. Teacher supported her to join peers through one year. In the first term, she hardly interacted with peers. But, in the second term, her interaction with peers greatly increased from first term to second term.

Key Words: transformation, social- psychological adjustment, interaction, preschool child

キーワード：変容、社会-心理的適応、相互作用、幼児

問 題

お友だちや先生に元気に挨拶する、自分から友だちに対して関係作りの働きかけをする、友だちからの働きかけにタイミング良く応じる、話をするときは友だちの顔を見る、などの行動は、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。幼児期の子どもにとって、幼稚園や保育所での他の幼児との接触は様々な社会的スキルを獲得していく機会となり、良好な仲間関係を形成・維持するためには、仲間との相互作用が必要不可欠である。

しかし、どの幼稚園にも大人目から見ると、仲間と接触することも無く、何もしていないように見える子どもや、仲間から孤立し生産的な活動を全くしないと思われる子ども、また、仲間入りが出来たとしても遊びのイメージを共有できずに仲間はずれにされてしまう子ども(倉持・無藤、1991)が存在する。

従来の発達心理学研究では、こうした子どもを“仲間関係に問題を持つ子ども”や“仲間から拒否される子ども”、“仲間から孤立する子ども”などと呼び(前田、1995;佐藤・佐藤・高山、1988)、子どもの認知能

力や情動特性などの一般的特徴に焦点を当てたり、彼らの行動改善を目的としたスキル訓練を行い、行動変容に成果をあげている。しかし、実際、スキル訓練のための訓練者が教育現場に入り、訓練を行うことは極めてまれであり、仲間関係に問題を持つ子どもへの対応は、実際そのほとんどが担任教師の手にゆだねられている。担任教師は、こうした仲間関係をうまく保てない子どもと毎日向き合い、「彼らがどうしたら仲間と関わるか?」について日夜試行錯誤を繰り返し、様々な働きかけを行っている。こうした教師の働きかけと、子どもの行動変容の過程について、自然観察を用いて明らかにした研究は見られない。

研究1

そこで、本研究では仲間との相互作用が極めて少ない子どもを取り上げ、その子どもと仲間および教師とのほぼ1年にわたる相互作用の変化の過程を記述し、その子どもの変化の過程を明らかにすることを第一の目的とする。また、子どもの変化は、保育者や周囲などの他者の要因、あるいは、その子ども自身の要因が絡

み合って推し進められる(倉持・柴坂、1996;高濱、1995)。

そこで、本研究では、仲間との相互作用に欠くことのできない仲間関係を開始、維持させるための社会的スキルを幼児自身の要因として、また、対象児が他者との相互作用を行うきっかけとなる教師や仲間からの働きかけを他者の要因として、この2つを視点として検討する。

1. 観察対象児の要因(社会的スキル)

観察対象児の社会的スキルを教師評定によって測定し、具体的にその子どものどのスキルが不足しているのかを明らかにし、不足しているスキルの変化の点から記述する。

2. 他者の要因(保育者・仲間)

保育者の対象児に対する働きかけ(対象児に対する直接的な言葉かけや、仲間との相互作用を促す間接的な働きかけなど)と、対象児が相互作用をもてるようになった仲間の存在の2つに着目して記述する。

方 法

①対象児：H市内の幼稚園年中児クラスの子どもの様子を予備観察、さらに担任教師との話し合いから、仲間との関わりが少ない子ども、あい(仮名)を対象児として選択し行動観察を行った。以下の事例の中で用いられる幼児の名前はすべて仮名である。

②観察方法：観察は基本的に週に1回。1回に約1時間である。観察方法は、対象児の登園から自由遊び時間の1時間、対象児の行動を追い、仲間との相互作用と教師の働きかけについてフィールドノートに記述した。仲間との相互作用に関する予備観察および、以下に記述する④の社会的スキルアセスメントの結果から、あい不足していると考えられる以下の3つのポイントに注目した。“アイコンタクト”“会話(声の大きさ：相手に聞こえるように話す)”“遊びへの参加”。

③時期：予備観察は、1999年10月から2月までの約4ヶ月間。本観察は、2000年4月から2月までの期間を、4月～7月(前期)と10月～2月(後期)の2期にわけて観察した。

④前・後期の社会的スキルアセスメント(教師評定)

評定項目は、Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin (1983)の児童用社会的スキル尺度、前田・高橋(1993)、前田・石川(1995)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(Table 1)。各質問項目について、クラス全員の幼児がどの程度当てはまるのかを担任教師に評定するように求めた。全く当てはまらない(1点)～非常に当てはまる(5点)

までの5段階評定である。この得点が高いほど社会的スキルが高い。なお、項目10以降は、逆転項目である。

⑤対象児の様子：予備観察時期のあいの様子は、自由遊び時間中は、仲間と離れて一人遊びをすることが多い。また、そのほとんどが室内での静的な活動である。仲間の近くで活動する様子がたびたび観察されるが、友だちとの積極的な会話はほとんど見られない。あいが年中の時の担任教師は、あいについて、「友だちがしている遊びに興味はあっても、自分から話しかける事が難しいようだ。友だちの遊びを、側で見ていたり歩き回ることが多い。平行遊びのように、同じ遊びを少し離れたところであることが多い。」と述べている。

⑥分析：フィールドノートから、あいとどのように関わりをしていたのか、そしてどのような教師の働きかけが見られたのかを質的に分析した。また、前期の行動アセスメントの結果から、彼女の特に不足していると思われる“アイコンタクト(相手の顔をみながら話す)”“会話(声の大きさ：相手に聞こえるように話す)”“遊びへの参加”の3点に注目した。

結果と考察

前期(4月～7月)

事例1(4月)

登園してから、保育室内の一角にて一人で折り紙で遊び始める。保育室内にはあいの他に男児が数名いるが、彼らとの会話やアイコンタクトは無い。他の園児は外で遊んでいる。あいは、折り紙の折り方がわからなくなると、“折り紙の本”を本棚から出し、本と自分で作っている折り紙を見比べながら折り紙をずっと続ける。

事例2(4月)

登園してから、しばらく一人で保育室内や廊下をうろろと歩き回る。良い天気なので、他の子どもは登園した後、徐々に外遊びを始める。他児はそれぞれの遊び仲間を見つけ、全員が外にでてしまう。あいは仲間からの誘いもなく、一人室内で積み木、ビー玉遊びを行う。積み木も工夫して高く積み上げ、ビー玉を下まで転がして楽しそうにニコニコしながら遊んでいる。仲間との接触が観察時間1時間の中で全く見られなかったため、“アイコンタクト”、“会話”“遊び”はみられなかった。

事例3(5月)

登園してから、しばらく積み木で一人遊びを行う。あいが遊んでいるテーブルのすぐ近くで他の女児数名

が話をしている。ある女兒が、「私、リボン結びができるようになったの」と話していると、あいはそのらを振り返ることもなく、突然「そんなの私もできる。」と小さな声で言う。近くの女兒はあいのそのような言葉は聞こえなかったようで、そのまま会話が進んでいる。あいも自分の積み木遊びを続けている。その後、あいはい保育室内で紙を使って箱のようなものを作成している。はさみが必要になったため、うろうろと歩き回り、お店屋さんごっこをしている仲間のところに行く。ここでは、いろいろなものを売っており、他児は皆、「〇〇ください。」などと言ってそのお店に物を買いにいたり、「入れてー」「いいよー」の一連の行為を行ってから仲間入りを行っていた。しかしあいはい、そのお店屋さんへ近づき、何の了解も得ずにはさみをとってきたが、周囲の仲間はそのれに関心を示すことなく、遊びが続いていた。その後も、あいはい他児の遊びに関わることもなく、また、他児があいに対して働きかけることもなかったため、「アイコンタクト」、「会話」「遊びへの参加」は無かった。

事例4 (6月)

あいがい一人で積み木・ビー玉遊びをしていると、まみがあいに近づき、「何してるの?」と声をかける。あいはいまみを見ることも無く、何も答えず、遊びを続ける。すると、まみはしばらくあいの遊ぶ様子を見てから再度、「入れて」というが、あいの反応は無い。あいはい自分の行く積み木・ビー玉遊びに夢中で、まみの声すら耳に届かない様子である。「できた!これを上から落とすと・・・」などと独り言を言いながら(本当に小さな声で)遊んでいる。声をかけたまみは、あいの近くで折り紙を出して、平行遊びを始める。

事例5 (6月)

あいがい登園してから「あいちゃん、お外に遊びに行こう!」と保育者が声をかける。あいはい、ふらふらとその場を歩き回り、教師の働きかけに対してすぐには反応を示さないが、何度か教師が声をかけるうちに、教師について外へ出る。保育者が「あいちゃんもやっごらん?」「これしてみる?」と働きかけ、近くで遊んでいる他児に対しても「あいちゃん、これしてみたいんだって」など、他の子どもを通してあいを会話や遊びに引き込もうとするが、仲間には加わらない。あいはい、教師に対しては時には首を横にふったり、「やらない」と言ったりするが、仲間に対して自分の方から話かけることはない。教師による他児への働きかけで、他児は、「はい、あいちゃん」といって遊び道具を渡したりするが、あいはい黙ったままである。その後、あい

はその場から離れ、歩き回った後、一人遊びを始める。

事例6 (7月)

あいはい登園してから、折り紙の本をひろげ、一人で折り紙を始める。その後、遊んでいる他児に近づいていくが、会話、アイコンタクト、遊びへの参加は無い。そこに、保育者が現れ、「あいちゃん、けいこちゃんのところへ、いれてもらおう、あいちゃん。あいちゃん、『入れて』って言ってごらん?」。あいはい、こうした教師の働きかけに対して無言のまま室内を歩いた後、他の場所に行ってしまう。その後は、一人で折り紙を続け仲間との相互作用は全く見られなかった。

事例7 (7月)

登園後、あいがい一人でゆっくりと室内を歩き回っていると、しんこが「あいちゃん、遊ぼう」と声をかける。あいはい何も言わないが、しんこの顔を見る(アイコンタクトあり)。その後、2人は手をつなぎ、ゆっくりと園庭に出て歩き始める。歩き回ること約10分、その間の会話はなし。その後、手を離し別々の行動をする。

後期 (10月~2月)

事例8 (10月)

登園してしばらくは、ひとり遊びを行っている。他の女兒がお茶屋さんごっこを始めると、あいはい、その周囲をゆっくりと歩きながら、その様子をじっと見ている。お茶屋さんごっこをしている女兒は、保育室内を移動しながら遊びを続行する。すると、あいはいそれとともに移動する。お茶屋さんごっこに参加している女兒の会話に、「それは、こうしよう」と、独り言を小さな声で言う。しかし、あいはい他児のアイコンタクト、会話、遊びへの参加は見られなかった。

事例9 (10月)

登園してから担任教師が「あいちゃん、外に行ってみる?」と働きかける。そして、あいはい教師は外の砂場に出る。しばらく教師とあいはいは会話しながら、砂場で料理を作る。教師とあいの近くに女兒数名が来て、それぞれ穴を掘る、水を流す、ケーキをつくるといった遊びを開始する。教師が、「あいちゃんも入れてもらおう」と声をかけるが、「いい」と言って他の場所へいく。その後、室内でおままごとをしている友だちのまわりをうろうろと歩き回り、ままごと遊びを傍観している。仲間とのアイコンタクトや会話、遊びへの参加はない。そして、そのまま職員室に行く。職員室で副園長と会話をする。話し終えると、もう一度外へでて、ままごと遊びの出来る机や材料、道具がおいてある一

角へ行く(外のままごと遊び場)。ままごと遊びをしている女のすぐ横で、ボールと泡たて器を持ち、自分も何か作り始める。そこで遊んでいる女児とのアイコンタクトや会話、遊びへの参加はみられなかった。

事例10 (11月)

登園後、あいは一人で外のままごと遊び場に行き、泡たて器とボール、石鹸を使って何かを作っている。近くでは、まみや担任教師、他の女児数名が同様に何かを作っている。

まみがあいの顔をのぞきこみ(アイコンタクト)、小さい声で話しかける(観察者には聞き取れない)。しかし、あいは無反応のままである。担任教師が、「あいちゃん、何ができるの?できたら、食べさせて」というと、あいは「まみちゃんもつくってる」と言う。

その後、あいは教師に、「水汲んでくるね。」と言って水を汲みにいく。戻ってきて泡たてを再開ししばらくして、「何で泡がたつんだー」と大声でいう。それを近くで聞いていたまみは、「何でかな?石鹸入れたからかな?」と言うが、あいはそちらを見ることもなく、黙っている。その後、あいもまみも無言のまま泡たてを行い、約5分ほど経過したとき、あいが「石鹸なんか入れてない!」と言う。まみは、びっくりした顔をしてあいを見るが、あいは無反応のまま、泡たてを続ける。今回の事例では、アイコンタクト、教師との会話が見られた。

事例11 (12月)

登園してから、一人で外に出る。外のままごと遊びをしている担任教師の居る場所に行き、ボールと泡たて器で石鹸を泡立て始める。そこに、まみがやってきて、同じように石鹸を泡立てはじめる。まみが「これ、何にする?」とあいに話しかけるが、あいはまみの顔を見ることも無く、無反応のまま泡たてを続ける。側にいた担任教師が、「まみちゃん、何作ってるの?」と聞くと、あいはまみに耳打ちをする(会話)。するとまみは、「内緒」と答える。すると、あいは担任教師に対して、「見ればわかるじゃん」と言う。そして、泡たてながら、「うわ!」などと独り言を言う。それを聞いたまみが、「大丈夫?」というが、あいは無反応である。

しばらく泡たてを行っていると、まみがあいに話しかける。

まみ:「ゼリー屋さん、夜まで開いてることにしよう。12時まで」

あい:「違う! (かなり大きな声で) 開いてない!」

担任:「ねー、誰をお客さんにしようか?」

まみ:「けいちゃんとゆきちゃん」

担任:「あいちゃんは?」

あい:「誰でもいい」

担任:「そんなこと言わないで、誰がいいかわかんないもん。じゃあ、中におうちごっこしてる人いるからお知らせしに行こう。」

あい:「行かない」(会話)

あいは一度、「行かない」と言ったものの、まみについて保育室内に入っていく。2人は、保育室を外扉から中の様子をのぞく。保育室内では、大音響で音楽が鳴り響いている。2人がガラスの扉のところに立っていると、男児が「椅子取りゲームしよう!」と声をかける。

2人は黙っている。すると、男児はそのまま踊りながら部屋の中に入ってしまい、大人数が椅子取りゲームをしている。2人は結局言い出せないまま、戻ってくる。それをみた担任教師は、2人を連れ、もう一度保育室内へ入る。

担任:「みんなにね、あいちゃんとまみちゃんがお知らせしたいことあるんだって」(椅子取りゲームや他の遊びを行っている子どもに対して)

まみ:「ゼリー屋さんどうですか?」(小さい声で)

すると、数名が外に出てくる。そして2人は泡たてを再開し、ゼリーをつくる。外に出てきた子どもたちは椅子に座り、ゼリーが出来るのを待っている。

「ゼリーまだ?」と聞かれると、まみは「まだ、できてません」という。

それを何度も繰り返すと、他児が「じゃあ、あっちでままごとしよう」と言って、他の友達も連れて他の場所に行ってしまう。

あいとまみは、泡たてをそれぞれ続行するが、その後、2人の会話やアイコンタクトはみられなかった。

この事例では、アイコンタクトが見られなかったものの、教師、あい、まみの会話がみられ、まみとあいのゼリー屋さん遊びも観察された。

事例12 (12月)

登園してから、保育室にてピアノを弾いている。外から保育室に入ってきた男児が「お花に氷がはってたよ」と大きい声で(保育室にいる他児に聞こえるような声で)言う。すると、「私見てない。見に行こう!」と言い、弾いていたピアノをすぐにやめ、外に出ようとする。そこで担任教師が「あいちゃん、お花もお話してあげたら喜ぶのよ」という。

花壇のところで、花に水をあげながら、教師とあい、みどりの会話が続く。

教師:「あいちゃん、この辺からかけよう。お水たっぷりあげよう。みどちゃんもね。」

仲間との相互作用が少ない幼児の行動変容と社会-心理的適応との関連

あい：「芽がでてきたよ。みどちゃん、みんな（見てごらん）」（アイコンタクト・会話）

みどりもそれを見て水を汲みにいく。

あい：「こっちのお花はあいちゃんの」

みどり：「こっちはみどちゃんの」

あい：「こっちはまみちゃんの」

花に水をあげた後、あいが保育室の中に入ろうとすると、担任教師が「あいちゃん、そっちが終わったら、またお外においでね。」と声をかけると、あいは「うん！」と大きな声で返事をする。この事例で、他児との会話、アイコンタクトが見られた。

事例13 (12月)

登園してから、外に出てサッカー遊びを見ている。ここ数日、男児、女児ともに15名程度でサッカーをすることが多い。あいは、あつしとサッカーの得点板のところで話を始める。(会話)

あい：「1対2だよ」

あつし：「そうだね」

あい：「行こう！」とあつしに声をかけ、サッカーに参加する。(アイコンタクト・会話・遊びへの参加有り) サッカーのゲームが続いている。そのうち、あいシュートを決めた。

担任：「よくやったね、あいちゃん！」と言って、あいの肩を抱く。あいは「うん！」と言ってニコニコ笑っている。その後、チーム変えてそれぞれのチームでどちらにシュートするかを決めている。

あい：「なおちゃん、どっちにする？」(会話)

なお：「あっち」と言って、またサッカーを続行する。それから5分ほどで自由遊び時間が終了し、お片付け

に入るとき、担任教師が「みんなー、集まるよー」と声をかける。するとあいも「みんなー、集まるよー」と言う。みんなその声を聞き、保育室に集まってくる。この事例では、数名の男児及び女児とのアイコンタクト、会話、遊びへの参加が観察された。

事例14 (1月)

あい登園すると、担任教師と数名のクラスメイトが鏡餅を切っている。あいもそこに来て、担任教師に手伝ってもらい、餅を切る。その後、他児が切っているのを見て、「すごかたいよー」と言う(アイコンタクト、会話)。なおが切ろうとするが固くてなかなか切れない。

なお：「切れないよー」。ゆかりはなおの顔をみて、ニコッと笑う。なおも、ニコッと笑い返す(アイコンタクト有り)。

餅を切っている周りには自然に子どもの列ができて餅を切る順番を待っている。そこにいてもちを切らないなおふみに対し、みわが「なおふみ君、きらなきゃ！」と言う。それを見ていたあいは、「切らない人がいてもいいんよ」と言う。

その後、あいとちさとで切ったもちを先生のところまで運ぶ。そのまま、あいとちさとはお手玉をみつけ、話し始める。

ちさと：「いっしょに(お手玉)する？」

あいは、首を横に振る。

ちさと：「違うのする？」といいながら、お手玉を始める。するとあいはそれを見て、その後は、2人で順番にお手玉を使う。この事例でも、アイコンタクト、会話、遊びへの参加が観察された。

Table 1 社会的スキルアセスメントの教師評定結果

教師評定項目	前期		後期	
	あい	クラス平均	あい	クラス平均
1. 友だちの中で自分から積極的に発言する	2	3.61	3	3.67
2. 「仲間に入れて」と自分から言う	1	3.30	3	3.88
3. お友だちに遊ぼうと誘われると、一緒に遊ぼうとする	2	4.15	4	4.30
4. お友だちと協力して仲良く遊ぶ	3	4.12	3	4.06
5. 話をするとき、相手の顔(目)を見てきちんと話す	2	4.18	3	3.97
6. 相手に聞こえるような声できちんと話す	2	4.21	3	4.03
7. 笑顔でお友だちと接する	2	4.03	3	3.82
8. お友だちに「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	3	4.24	3	4.00
9. 先生に「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	3	4.55	4	4.30
10. 友だちの近くで遊びをじっと見ている	2	2.18	3	1.76
11. 困った事があると、すぐに先生を頼る	3	2.18	3	3.15
12. 友だちと一緒に遊ばずに、一人で遊ぶ	2	2.33	4	1.82
	平均	2.25	3.25	3.94

(注)項目10以降は逆転項目

前期の事例についての考察

Table1に示した前期の教師アセスメントの結果から、彼女の社会的スキル得点がクラスの中で最も低く、中でも、相手の顔を見ること(アイコンタクト)、会話(相手に聞こえるように話すこと)、遊びへの参加の3つのスキルが他児と比較して低いことがわかった。

年長組に進級してから直後のあい様子は、事例1、2からもわかるように、一人遊びが中心であった。他児が主に外遊びを行うのに対し、あいはほとんど保育室で遊んでいた。4月の観察は3回行ったが、3回とも他児との接触は全く見られなかった。あいへの仲間からの誘いが無い理由はわからなかった。こうしたあいの状況に、担任教師をはじめ、他の教師もあいの適応に不安を感じていた。

しかし、観察を重ねるうちに、観察者は、彼女の一人遊びが非常に充実していることに気づいた。なぜなら、事例2、4のように積み木やビー玉を使い、試行錯誤を重ねながら無我夢中で遊び、作品が完成したときなどは、表情がとても豊かであったためである。

しかし、事例2にみられるように、クラスの仲間も対象児に対してほとんど気にとめることなく事が運ぶため、一人だけ全く異空間にいるかのように感じられた。例えば、他児があいと同様の行動をとった場合(何の了解も無く物を持ち去った場合)、「○○ちゃん、仲間じゃないのにー」とか、「入れてって言ってよ」、「貸してって言って」などと抗議を受けるのに対し、あいの場合はそうした行動をとったとしても、他児からの抗議はほとんど受けないからである。

また、4月の時点であいからの他児への関心はほとんど無かった。5月に入ってから(事例3)、対象児が他の子どもの会話に対してぼそぼそと独り言を言うようになった。これは、他児に対する関心の始まりであると思われる。担任教師も、このようなあいの行動を仲間に対する彼女なりの興味・関心のあらわれであると捉え、事例5、6のように、あいを遊びに誘うなどの働きかけを行った。しかし、そうした教師の働きかけに対し、あいが反応することは無かった。

7月に入り、初めて他児との接触(アイコンタクト)が見られた(事例7)。仲間(しんこ)の声かけに対し、しんこの顔をまじまじと見て、その後、2人で手をつなぎ、園庭を歩き出した。しんこは、家が近所であることもあり、一緒に登園することが多かった。しかし、登園後に園内で一緒に遊ぶ姿は観察されなかった。約10分間、手をつなぎながら歩き回ったものの、そのときの会話は全く無かった。相手の顔を見る(アイコンタクト)という行為は会話をスムーズにしたり、好意などの情報を伝えたり、伝えられたりする機能があ

る(福原、1990)。このことから、アイコンタクトにより、好意を伝えることができ、相互作用のきっかけになったと考えられる。

前期の観察全体および、教師のスキル評定からみると、あいは仲間との接触が極めて少なく、クラスの中でも社会的スキルに不足していることがわかった。その一方で、あいは仲間に入りたいたいのに入れたい子どもではなく、自らの世界を繰り広げ遊びを充実させている子どもであった。仲間に入りたくても入れない子どもは、仲間から孤立することで孤独感などの内的な問題を抱えやすく(前田、1995)、自己実現の程度が低いことが示されている(島山、倉盛、山崎、2001)。しかし、あいの場合、一人遊びをしているときの生き生きとした表情から、そうした孤独感や自己実現の低さが見られるとは考えにくい。津守(1987)は、孤立行動のような非社会的行動は、大人の目には非生産的で何もしていないように見えるかもしれないが、他の子どもを観察したり空想にふけったりすることで、仲間や外界と関わりながら自己のイメージを構築すると述べている。

4月から7月にかけてのあいの非社会的な行動は、津守の言う、自己のイメージの構築の時期であったのかもしれない。

後期の事例についての考察

10月中のあいの様子は、仲間の会話に対して独り言を小声で言う点や、教師の誘いにも無反応である点、そして、仲間との接触(アイコンタクト、会話、遊びへの参加)がない点については前期と変わらないように見えた。しかし、11月以降、あいの行動変容は著しいものであった。まず、事例10、11からわかるように、まみという友だちとの接触が始まった。最初は、まみの働きかけに対して無反応である場合が多かったり、事例10のように、タイミングを逸して反応したりと、うまく相互交渉がとれなかったが、担任教師の介入などもあり、事例11では会話が成立している。しかし、事例11からもわかるように、まみ以外との相互交渉には、会話を行う際の声がとても小さく、近くにいる者にやっと聞こえる程度であるなどの、問題を残していた。また、まみ自身も社交的ではなく、クラス内ではどちらかというと物静かなほうであるため、お互いに小声で話をするが多かった。そのため事例11では、担任教師の援助が無ければ、仲間を遊びに誘うことができなかった。そして、教師の介入の結果、ゼリー屋さんのお客さんとしてクラスメイトが集まってくれたものの、ごっこ遊びが成立せずに終わった。

12月に入ると、徐々にまみ以外の子どもとの接触も

見られるようになった。また、事例12のように、教師の言葉かけにスムーズに応じ、会話が成立している。そして、花に水をあげているときなど、その場にいないまみのことを他児と話題にするようになるなど、他児に対する関心が高くなったと考えられる。さらに、大きな声（相手に聞こえる声）で相手に対して話ができるようになったことは彼女にとって大きな変化であると言える。また、事例13から、特定の友だちとではなく、クラス全体での遊び（サッカー）に参加する姿が観察された。そして、担任教師に従って、「みんな、集まるよー」と声をかけるといった行動も見られた。それによって、実際に皆も保育室に集まってきたことから、彼女にとって大きな自信になったと思われる。また、事例14のように、相手に対して微笑むなどのアイコンタクトも十分に取れるようになった。

以上のことから、前期の教師アセスメントであいに不足していると思われた“アイコンタクト”“会話（声の大きさ）”“遊びへの参加”の3つのスキルは、後期には十分に習得できたと考えられる。また、この結果は対象児の後期の社会的スキル得点の上昇からも裏付けられる。

研究2

研究1では、仲間関係の極めて少ない子どもを観察し、対象児の1年間の変化の過程を捉えた。その中で、対象児は孤立した状態が長く続いたにも関わらず、楽しそうに一人遊びをしている姿が観察された。

仲間関係に問題をもつ子どもに関してソシオメトリック地位や行動特徴、及び孤独感などの内的な問題（社会-心理的適応）について検討してきた（Crick & Grotpeter, 1995; Crick, Casas, & Ku, 1999など）。それらの研究によると、仲間に入れられない子どもや孤立している子どもは、仲間から身体的攻撃や関係性攻撃を受けたり、仲間からの向社会的行動が不足していることが報告されている（Crick, Casas, & Ku, 1999）。また、仲間からの拒否や攻撃、及び仲間からの孤立は子どもの孤独感を高めるといわれている（前田, 1995）。

そこで研究2では、対象児は仲間からどのような行為を受けているのか。また、対象児が長期間孤立した状態であることで孤独感を感じているかについて検討する。

①仲間からの攻撃被害と向社会的行動の不足の評定（教師評価）：Crick, Casas & Hyon-chin Ku (1999) によって作成された、Preschool Peer Victimization Measure-teacher Report を日本語に翻訳し、使用した。この尺度は、直接的攻撃被害3項目、関係性攻撃被害

3項目、向社会的行動の不足3項目の全9項目からなる。評定は、1（全く当てはまる）～5（全く当てはまらない）の5段階で行った。

⑥孤独感の査定（自己報告）：前田（1995）が作成した孤独感尺度を使用した。この尺度は、11項目からなり、評定は3段階で行った。

結果と考察

Table2 仲間による攻撃被害と向社会不足得点

	あい	クラス平均
直接的攻撃	3	5.78
関係性攻撃	6	5.77
向社会不足	10	5.70

Table3 孤独感得点

	あい	クラス平均
孤独感得点	17	16.21

仲間による攻撃の被害得点（Table2）と孤独感得点（Table3）を示した。仲間による攻撃被害得点において、仲間からの向社会的行動得点がクラス平均を上回っていた。しかし、孤独感については、クラス平均とほぼ同等の得点であったことから、対象児は、特に仲間からの向社会的行動が少ないものの、特に孤独感などの内的な問題については、クラス平均と変わらないことが示された。

総合考察

研究1では仲間との相互作用が極めて少ない子どもを対象として、その子どもと仲間および教師とのほぼ1年にわたる相互作用の変化の過程を記述し、その子どもの行動変容を明らかにすることを目的とした。また、研究2では、研究1で対象とされた幼児の、仲間による攻撃の被害とそれに伴う孤独感について検討した。その結果、事例4のように、仲間が対象児に働きかけたり、事例5、6のように、担任教師が対象児に仲間に加わるよう、積極的な働きかけを行ったが、それらに対して適切に応答することができなかった。しかし、徐々に仲間とのアイコンタクトや会話が増加し（事例7以降）、対象児は仲間との接触が極めて少ない状態から、仲間関係との相互作用を持てる状態へと変容した。それに伴って、前期よりも後期の社会的スキルの得点が増加していた。こうした変容を支えたのは、幼稚園生活でのどのような要因であるかについて考察する。

まず、幼稚園という場には、周囲にたくさんの仲間

がいる。その周囲の仲間の存在が、対象児の変容を促す大きな要因であったことは言うまでもない。あいが1人で遊んでいる時、周囲の仲間が様々な働きかけを行った。最初はそうした働きかけに対して、適切に応答することをできずにいたが、それも徐々に適切な反応（アイコンタクト、会話）ができるようになり、仲間との相互作用が増加した。自分の思いや主張を外的な行動として表現する際、仲間からの働きかけがきっかけとなったと考えられる。

第2に、教師の存在は、対象児に自信をつける大きな要因になったと考えられる。事例13にみられるように、大勢で遊ぶサッカーに参加し、シュートを決め、先生に褒めてもらったことで自信が付き、「みんな集まるよー」と仲間自ら声かけをする。その声に仲間が集まってきたことで、仲間に対して積極的に関わる自信につながったと考えられる。

また、教師は対象児に対して、一貫して積極的に仲間に加わるよう、働きかけを行った。しかし、教師の働きかけにも少しずつ変化が見られる。初めは、事例5に見られるように「言ってごらん？」といったように、仲間に対して働きかける具体的な方法を提示しているが、後に対象児の遊びを他児に広げるような働きかけをしている（事例11：「ねー、お客さん誰にしようか？」）。このように、徐々に多くの仲間に触れさせる機会を設けるような働きかけが、決まった友だち以外の友だちとの接触へとスムーズに移行できたと考えられる。また、研究2の結果から、仲間からの向社会的行動が他の子どもと比べて少ないものの、孤独感やクラス平均と変わらなかった。これは、多数の仲間との関わりは少ないが、相互作用できる友だちや教師の存在があったためと考えられる。

以上のように、教師や仲間の働きかけをきっかけとし、自分に自信を持ち、人と関われるようになったことが変容につながったと考えられる。

引用文献

- Crick, N. R., Casas, J. F., & Hyon-Chin, Ku. 1999 Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. 1995 Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

- 島山美穂・倉盛美穂子・山崎晃. 2001 幼児の自己実現—社会的行動との関連から—, *幼年期教育年報*, 23, 43-48
- 倉持清美・無藤隆. 1991 入れて、貸してへどう応じるか—一時的遊び集団における遊び集団外からの関わりへの対処の方法, *保育学研究*, 132-144.
- 倉持清美・柴坂寿子. 1996 幼稚園生活を通じた子どもの変容—ある問題を抱えた子どもの事例から—, *保育学研究*, 34, 152-159.
- 前田健一. 1995 児童期の仲間関係と孤独感：攻撃性、引込み思案および社会的コンピタンスに関する仲間知覚と自己知覚, *教育心理学研究*, 43, 156-166.
- 前田健一・石川奈緒美. 1995 仲間遊びが持続しない幼児の社会的スキル訓練研究, *愛媛大学教育学部紀要*, 41, 2, 39-53.
- 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*, 40, 1, 47-59.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. E. 1983 Social skills assessment and training with children: An empirical handbook. New York: Plenum (ミッシェルソン, L., スガイ, D. ウッド, R. カズディン, A. E. 高山巖・佐藤正二・佐藤容子・園田順一訳, 1987子どもの対人行動, 岩崎学術出版社)
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖. 1988 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*, 63, 17-23.
- 高濱裕子. 1995 保育者と自己抑制タイプ児との意図の相互調整, *保育学研究*, 33, 166-174.
- 津守真. 1987 子どもの世界をどうみるか—行為とその意味— NHK ブックス
- 福原省三. 1990 アイ・コンタクトと印象の評価が受け手の対人感情に及ぼす効果, *心理学研究*, 61, 177-183.

(指導教官 山崎 晃)

付 記

本論文をまとめるにあたり、ご指導頂きました広島大学教育学部 山崎晃先生に深く感謝致します。また、データ収集にあたりご協力頂きました広島大学附属幼稚園の先生方、園児の皆様に厚くお礼申し上げます。