

# 幼稚園4歳齡児の言語コミュニケーションスキルと 遊び集団における他児との相互交渉

今川 真治

(2007年10月4日受理)

Communication Skills and Social Interactions with Peers  
in the Play-group among 4-year Old Children.

Shinji Imakawa

**Abstract.** The purpose of this current study was to investigate the relationship between verbal communication skill levels among 4-year old children and their social interactions with peers in the play-group. Nineteen 4-year old children (9 boys and 10 girls) were observed to determine verbal communication skill levels in free play situation in kindergarten. The collected data showed that the amount of utterances differ greatly in individuals. However, in general, girls showed more affirmative utterances than boys, on the contrary, negative verbal expressions tended to be let out from boys more than girls. Three low-skill level (LSL) and three high-skill level (HSL) children were sorted out from the subjects to compare their social behaviors. The results showed that LSL children spent more time alone, displayed higher activity level and attempted to join play-groups, but their attempts did not seem to go on smoothly, because they received many rejections and were ignored by group members. On the other hand, HSL children were rather group oriented, and when they leave certain play-group, they were followed by playmate(s). In addition, despite the fact that HSL children expressed a lot of demand/indication/offering speeches toward other group members, the members affirmatively accepted them. This result suggests that HSL children seemed to enjoy popularity among class members.

Key words: communication skill, social interaction, 4-year olds, play-group  
キーワード: コミュニケーションスキル, 社会的相互交渉, 4歳齡児, 遊び集団

## 1. はじめに

幼児の社会性の獲得と発達において、同年齡集團の仲間と良好な関係を形成することは重要な意味を持つ。なかでも仲間とともに集團で遊ぶことは、遊びの中で対人関係を調整する能力や、自身の感情や衝動をコントロールする能力、さらには、直面する問題を解決する能力の獲得において不可欠のものである。

幼児期の遊びに関する先行研究は枚挙にいとまがないが、その古典とも言える Parten (1932) は、幼児の遊びの発達を次のようにまとめている。

- ①ひとり遊び (2歳頃まで)
- ②傍観 (2歳半頃)
- ③平行遊び (3歳頃)
- ④連合遊び (4歳頃)
- ⑤協同遊び (5歳頃)

幼児期後半の4歳齡頃になると連合遊びが現れるが、遊びの中で他者との積極的な交渉と協調が見られる点で、この時期が本格的な社会的遊びの出発点となる。連合して遊ぶ中で、グループ内には自然発生的に1人ないし2人程度のリーダーが生まれ、必要に応じて他の子どもにもそれぞれの役割が振り当てられるこ

となる。そしてグループのメンバーは、自分の役割を大なり小なり理解し、努めてリーダーの指示に従うように行動する。参加者の役割分担がより明確に組織化された遊びが協同遊びであり、そのことをもって、より発達の進んだ遊びの形態と見なされることから、遊び集団の中でリーダーシップ行動をはじめとする役割行動を取れるようになることは、幼児の社会性の発達において、重要な指標となると考えられる。

役割を取得し分担する上で重要となるのは、他者との円滑なコミュニケーションを開始し、維持し、展開する能力である。コミュニケーションとは、自分の意図を他者へ伝達することであり、コミュニケーションスキルとは、現在置かれている事態や相互交渉の対象などに応じて、適切なコミュニケーション行動を表出する能力である。コミュニケーションスキルは、自己の発話内容や他者の発話に対する適切な解釈なども含むものであり、他者との円滑な対人関係の成立や維持において必要不可欠な能力である。

他方、コミュニケーション手段の発達を見ると、通常3歳齢頃までには言語をコミュニケーションの主要な手段として用いるようになり (Buckley, 2003)、3歳齢の間には会話の中で話し手が発話したことに対して、主題的な繋がりのある応答をする割合が急増する (Bloom, Rocissano, & Hood, 1976)。そして一般的に子どもは、4歳齢になるまでには文法構造の理解も含め、基本的な言語によるコミュニケーションの方法を獲得していると考えられることができる。

このような言語発達の過程とも相まって、4歳齢児は、ごっこ遊びを中心とした集団での遊びを頻繁に行うようになるが、ごっこ遊びや役割を振った遊びなどにおいて、言語コミュニケーションスキルの巧拙が、子どもの役割行動や遊びの質に影響を与えるであろうことは想像に難くない。

他者に自分の意図を適切に伝える能力が高いことは、遊びに限らず幼児の対人関係に望ましい影響を与える。Rubin & Krasnor (1986) によれば、相互交渉場面において、コミュニケーションスキルの高い子どもは他者の視点をとる能力も高く、けんかになった場合でも力に訴えるのではなく、解決策をたくさん持っており、柔軟な方略をとることができるという。また Garvey (1977) も、他者に対して敏感に応答し、進行中の行為に対して積極的に関与し、明確かつ適切にコミュニケーションをとることができるなどの、上手なコミュニケーションスキルを持つ子どもは、2人以上の子どもの間で行われている遊びの中へと上手に仲間入りできることを報告している。さらに、他児から好かれている子どもは、他児から嫌われている子ども

よりも、他者にはっきりと直接的なコミュニケーションを行い、他者からの問いかけにも適切な受け答えをする (Nancy & Betty, 1989)。これらのことから、幼児のコミュニケーションスキルレベルの高低は、他児からの人気の高さだけでなく、他児からどのようなかわりかけ方をされ、集団内でどのような役割を与えられるかをも決定する要因となりうる。

本研究では、4歳児のコミュニケーションスキルレベルが、集団と関与するときの個々の幼児の行動や、集団内での他児との関係や役割行動などどのように関連しているかを明らかにすることを目的とした。

## 2. 研究方法

### 2-1 研究対象園と対象児

本研究は、広島県H市のF幼稚園において行われた。当園は3年保育で入園する3歳児クラスは定員が20名で、4歳児クラスから2年保育の児が15名入園するため、4歳児クラスと5歳児クラスはそれぞれ35名が在籍する。本研究で観察の対象としたのは、4歳児クラス (年中組) に属する園児33名のうち、3歳児から3年保育で入園していた19名 (男児9名、女児10名) であり、観察対象児の観察開始時の平均年月齢は4歳10カ月齢 (レンジ4歳5カ月～5歳5カ月) であった。

### 2-2 観察期間

本研究は、2006年8月30日から12月15日までの期間に、以下の2つの研究ステージに分けて行われた。

### 2-3 観察手続き

#### 2-3-1 研究1 (コミュニケーションスキルの測定)

年中組に在席する19名の幼児を対象として、発話行動を中心としたコミュニケーションスキルの観察と測定を行った。

登園時から、設定された保育が始まるまでの自由遊びの時間帯を観察場面とし、クラスのほぼ8割にあたる数の児が登園したと判断される9時30分頃から観察を開始し、各日約1時間を観察に費やした。

観察には非関与の自然観察法を用い、予め作成しておいた言語行動のデータシートを用いて全生起記録法 (Altmann, 1974) によってデータ収集を行った。予めランダムに設定された観察順序に従って、1名の対象児を1回あたり5分間連続的に追跡して観察した。観察時には、対象児とその周囲で交わされている会話が聞き取れる範囲で、できる限り対象児と離れて観察するように留意し、対象児と他者との相互交渉に直接的

な影響を与えないように配慮した。観察は1人あたり6回行い、1人につき総計30分のデータを得た。

観察に用いた行動のカテゴリーを表1に示す。本研究で用いた発話行動のカテゴリーは、「会話の開始と維持」、「肯定的発話」、「否定的発話」、「要求/指示」、「感情/共感的発話」の5つから構成される。これらのカテゴリーの要素は、社会的スキルを的確に捉えるための最小限必要な構成要素とされているものである(Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983)。

本研究では、上記5つの領域からなる社会的スキル観察チェックリスト(Michelson, et al., 1983)を参考に、これら5つの領域を上位カテゴリーとし、幼児が会話をする中でよく用いると考えられる言葉と、コミュニケーションスキルを測定する上で必要であると思われる言葉を分類して下位カテゴリーとした。

さらに対象児の発話に対して他児がどのように反応したかについて、肯定的反応、否定的反応、反応なし(または不明)の3つのカテゴリーを設定し、対象児のコミュニケーションの効果を分析する手掛かりとした。

### 2-3-2 研究2(コミュニケーションスキルの高い児と低い児の集団内行動の分析)

研究1で測定された個々の園児のコミュニケーションスキルレベルを元に、スキルレベルの高い児と低い児をそれぞれ3名ずつ選定した。

これら6名の児を観察対象として、主として他児との社会的な相互交渉と他児に対する言語による関与行動、およびその関与に対する他児の応答行動を、全生起記録法とポイントサンプリング法(Altmann, 1974)を併用して記録した。行動項目の選定には、Walker(2005)の'25 item PPR'を参考にした。観察は研

表1 言語によるコミュニケーションの行動カテゴリー

<b>会話の開始と維持</b>	
呼称	他児に名前呼びかける。当事者間の相互交渉以外で用いられた場合は含まない。例えば「Aちゃんがお休みだよ」など。
導入	仲間入りや会話を開始する発話。「ねえねえ」「あのね」など。
質問	疑問を発する言葉。疑問系であっても「何でそんなことするの?」など否定的な意味合いを含む発話は否定的発話に分類。
応答	相手から発せられた発話に対する返答。要求に対する応答は他カテゴリーに分類する。例えば「いいよ」は同意とする。
<b>肯定的発話</b>	
同意	他者の意見に賛成する際用いる言葉。「いいよ」など。
賞賛	肯定的評価を表す言葉。「かわいいね」「きれいな色だね」など。
謝罪	自分の誤りや過失をわびる言葉。「ごめんね」など。
感謝	「ありがとう」を代表とする感謝の言葉。
<b>否定的発話</b>	
拒否	相手の要求や希望などを承諾せず、はねつける言葉。「いやだ」「したくない」など。
非難	欠点や過失などを責めとがめる言葉。侮辱。「そんなことしていけないんだ」「バカ」など。
否定	相手の発話や言動をそうでないと打ち消す言葉。「それは違う」など。
<b>要求/指示</b>	
要求	自分の希望などを必要であるとして他者に対し求める言葉。「これ見て」など。
指示	自分の希望や考えを他者に対して求め指図する言葉。「その人形持って来て」など。
提案	自分の希望や考えに対して相手の意見を求める言葉。「お山に行こうよ」など。
<b>感情</b>	
気持ち	喜怒哀楽や形容。「うれしい」「やったー」「この花きれい」など。
共感	「ほんとだね、きれいだね」など、他者の感情や意見に対する共感を表す発話。

表2 相互交渉に関する行動カテゴリー

<b>【対象児の行動】</b>	
状況と移動	
単独行動	他児との相互交渉がなく、一人で行動していること。これ以外を集団行動とする。
仲間入り	既存の遊び集団の仲間に加わること。自分から遊び集団を形成する場合を含む。
単独移動	他児と相互交渉のない状況で、とどまっていた場所から大きく移動すること。
自発移動	遊び集団を自発的に離脱して他の場所に移動すること。
追従移動	他者に追従して遊び集団を離脱すること。
要求・指示・提案の発話	
要求	自分の希望などを必要であるとして他者に対し求める言葉。
指示	自分の希望や考えを他者に対して求め指図する言葉。
提案	自分の希望や考えに対して相手の意見を求める言葉。
<b>否定的発話と行動</b>	
否定的発話/非難	相手の要求・希望などを承諾せずはねつける、または、欠点や過失などを責めとがめる言葉を言う。
身体的暴力	殴る・叩くなど、他児に対して身体的に乱暴な行為をすること。
<b>【対象児が他児から受けた行動】</b>	
他児からの言語的関与	
勧誘	何らかの行動に誘う言葉を受けること。
指示	自分の希望や考えを他者に対して求め指図する言葉を受けること。
許可の要求	他児から許しを請われる。「この紙に書いていい?」など。
意見の要求	ある事柄に対してどのように思うか、意見を求められる。「次何して遊ぶ?」「この椅子はどこに置く?」など。
<b>否定的反応</b>	
拒否/非難	対象児の要求・希望などが他児から承諾されずはねつけられる、または、欠点や過失などを責めとがめられる。
無視	対象児が他児に関わりかけたとき、他児がその言動に反応しないこと。

究1の方法に準じて行い、1人あたり12回の観察を行い、各対象児につき総計60分のデータを収集した。

観察に用いた行動のカテゴリーを、表2に示す。

### 3. 結果と考察

#### 3-1 コミュニケーションスキルの測定

##### 3-1-1 対象児の発話行動量

対象児19名が、他児との相互交渉の中で行った発話行動の総数を図1に示す。発話の総数には個人差が大きかったが、男児と女児とを比較すると、男児は比較的個人差が少なかったのに対して、女児は発話総数の多い児と少ない児の両極に分かれる傾向が見られた。

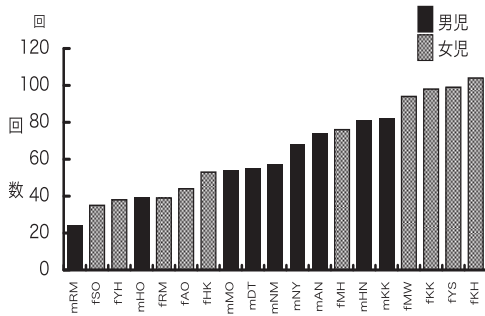


図1 観察された発話の総数

##### 3-1-2 肯定的発話と否定的発話

19名の対象児を、肯定的発話の観察数の順に並べて図2に、また、児の肯定的発話が発話総数に占める割合を割合の高低順に並べて図3に示す。

肯定的発話の観察数には個人差があったが、どちらかというとな児に多く観察される傾向が見られた ( $t=1.77, p<0.10$ )。また、発話総数に占める肯定的発話の割合に関しても、女児の方が割合が高い傾向が認められた ( $t=1.94, p=0.07$ )。肯定的発話が全く観察されないか1回だけしか観察されなかった児が7名おり、このうち5名は男児であった。

次に19名の対象児を、否定的発話の観察数の順に並べて図4に、また、児の否定的発話が発話総数に占める割合を割合の高低順に並べて図5に示す。

否定的発話はすべての児に観察され、男女児ともに肯定的発話よりも多く観察されたが、女児よりも男児に多く観察される傾向があった ( $t=2.85, p<0.05$ )。また男女の差は、発話総数に対する否定的発話の割合において、より顕著であり ( $t=3.79, p<0.01$ )、男児の発話において否定的発話が特徴をなしていることが明らかとなった。

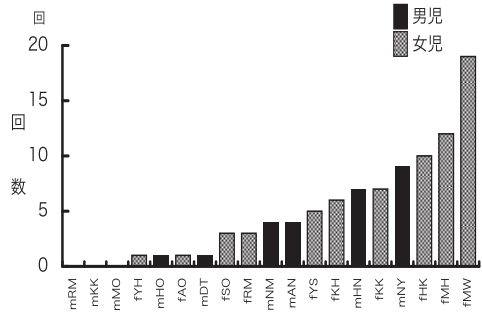


図2 肯定的発話の数

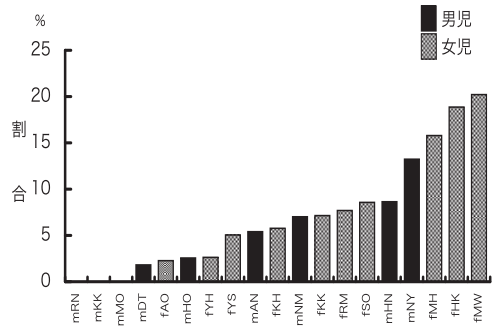


図3 発話総数に対する肯定的発話の割合

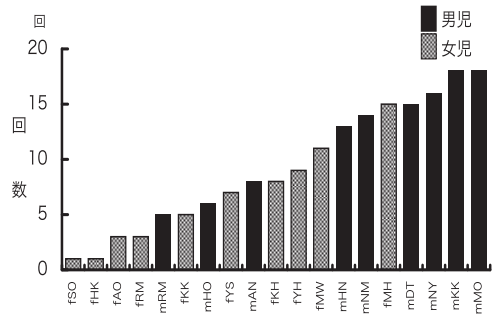


図4 否定的発話の数

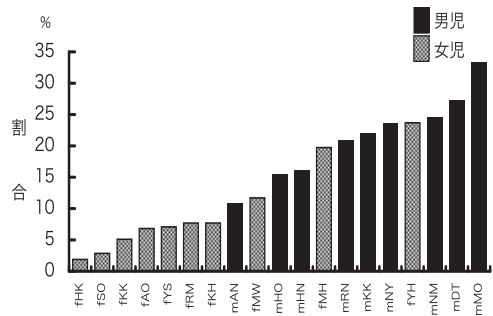


図5 発話総数に対する否定的発話の割合

ここまで見てきたように、4歳齢幼稚園児の発話行動には大きな個人差が認められた一方で、全体として男児よりも女児の方が発話行動を多く行っていた。また本報告では省略したが、感謝や賞賛のような向社会的な発話は女児のみに観察されたが、このような結果は、女児は男児よりも言語能力がすぐれているという Maccoby & Jacklin(1974)の見解と一致する。しかし、一般に言われる言語活動における性差(女児の方が男児よりも言語発達早い)は、発達の全過程において見られるものではなく、2~3歳齢頃までは確かに一部見られる差も、本研究の対象である4歳齢頃にはほぼ消失していると考えられる。

本研究で観察された男女児における発話総量の差や肯定的/否定的発話量と割合の差は、むしろ遊び方の違いと関連していると考えられるべきであろう。4歳齢頃になると男児は戸外をはじめ、ますます広い空間を遊びに使い、身体活動を中心とした遊びをするようになる一方で、女児は、幼い子の世話をしたり、ままごと遊びなどを好んで行う(Pitcher & Schultz, 1983; Paley, 1984)。本観察でも、男児は戸外やホールで活動的な遊びをしていることが多く、他方女児は教室内やホールの片隅に停留して、ままごと遊びをしたり、ものを作って遊ぶことが多かった。さらに、女児は男児よりも言語行動に没頭し、男児は女児よりも身体的な行動に没頭する傾向があるという報告もある(DiPietro, 1981)。

男児の、より活動的で荒々しく、挑発的な傾向を持つ(Maccoby, 1990; 1998)遊びにおいては、互いの衝突が起りやすく、互いを中傷し合う言葉も多く発せられる傾向があり、男児に否定的発話が多く観察された理由のひとつと考えられよう。他方、女児は相互に身体的な攻撃をしたり、無鉄砲な遊びをしたりすることは少ない(DiPietro, 1981)ため、男児ほど否定的発話が見られなかったと考えられる。

男女児における遊び方の違いは、自ら言語によるコミュニケーションの質と量に影響を与え、さらには発話内容にも相違を生み出した可能性がある。女児に多く観察されたままごと遊びは、それ自体が会話遊びの要素を含んでおり、さらに他児との身体距離が短い遊び方であるため、互いの親和性を確認するような発話を中心に行うことで、円滑な遊びの維持を図っていたと考えることができるであろう。本研究で得られた結果は、女児の集団が遊び集団内の協調性を重視しており、女児は集団の調和を強めるためにコミュニケーションを用いているという Maccoby (1990) の見解とも一致する。

研究2の分析を行うために、研究1で得られた発話

行動の総量と、他児との円滑なコミュニケーション成立に関与する呼称、同意、賞賛、要求/指示、感情の発話数、および他児から受けた肯定的応答、否定的応答、拒否・非難の総数などを総合的な判断の資料として用い、コミュニケーションスキルレベルの高い児を3名(女児2名、男児1名)と、コミュニケーションスキルレベルの低い児3名(女児1名、男児2名)を選定した。

### 3-2 コミュニケーションスキルと集団内での行動

#### 3-2-1 単独行動と集団行動

図6に、各群の対象児が他児との相互交渉を行わずに単独で活動していた時間が、全観察時間に占める割合を示す。

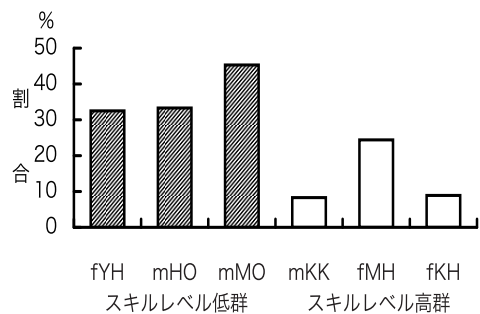


図6 単独行動の生起率

図から、コミュニケーションスキルレベルの低い児は高い児と比較して、単独で活動している時間の割合が高いことが明らかとなった(低い群の平均: 37.0%, 高い群の平均: 13.9%)。

#### 3-2-2 遊び集団への仲間入り行動

各群の対象児が、既存の遊び集団へ仲間入りをしようと試みた回数を、各児の仲間入りの試みに対する他児からの反応によって、肯定反応、否定反応、および明確な肯定反応は認められなかったが集団に加わることができたことを示す無反応に分類して図7に示す。

遊び集団への仲間入り行動は、コミュニケーションスキルレベルの低い児の方がより頻繁に行う傾向があった。またこのとき、スキルレベルの高い児において全く観察されなかった他児からの否定反応や無反応が、低い児には多数観察され、スキルレベルの低い児の仲間入りの試みが必ずしも円滑でなかったことを示した。

#### 3-2-3 移動行動と集団からの離脱

大きな位置の変化を伴い、遊び集団へ加入したり、既存の集団から離脱したりする移動行動の観察数を、

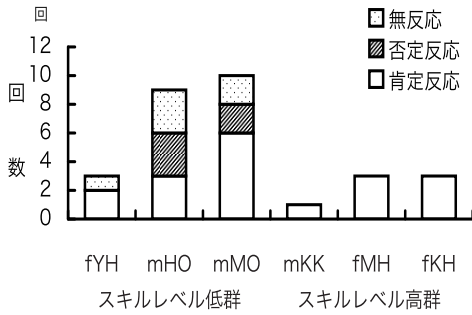


図7 仲間入り行動の観察数とそれに対する他児の反応

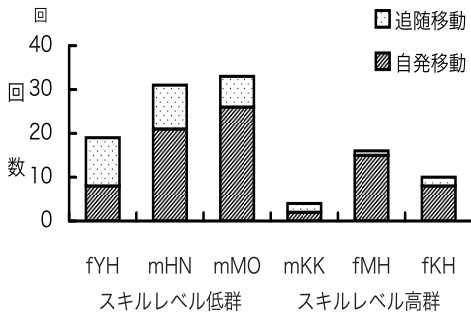


図8 移動行動とその内訳

自発的な移動と、他児に追隨しての移動に分類して図8に示す

コミュニケーションスキルレベルの低い児は高い児に比べて移動の総数が多く（低い群の平均：27.7回、高い群の平均：10.0回）、それらの移動の中には他児に追隨して移動する割合も高かった。

さらに、各群の児がそれまで属していた遊び集団を離脱したとき、その児に他児が追隨したか否かを、図9に示す。図では、対象児に他児が追隨した場合を誘導として表している。

明確な結果とは言いにくいですが、コミュニケーション

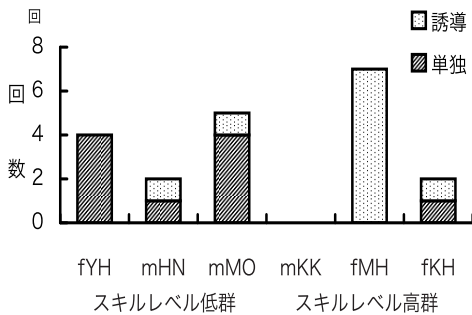


図9 集団を離脱したときの他児との関係

スキルレベルの低い群の児が遊び集団を離れる場合の多くが単独での移動であった。これに対し、高い群のfMHが集団を離脱した7回のすべてで、他の児がfMHに追隨して移動した。また、mKKは遊び集団からの離脱が一度も観察されなかった。

ここまでの結果をまとめると、スキルレベルの低い児は同一の遊び集団に長時間滞留することが少なく、よく集団を離脱して単独行動を取り、さらには他の遊び集団への仲間入りを頻繁に試みていたことになる。しかし、それらの試みは、必ずしも他児から肯定的に受け入れられているとは言えなかった。また、スキルレベルの高い児が集団を離れるときは、他児がそれに追隨する傾向があるのに対して、スキルレベルの低い児が移動する場合には単独での移動が多く、他児が追隨して移動することは少なかった。このような差は、児の人気の高さと関連すると思量される。

### 3-2-4 要求・指示・提案に関する発話行動

言語による他児との相互交渉のうち、要求・指示・提案の各カテゴリーに属する発話の数を、内容ごとに分類して図10に示す。

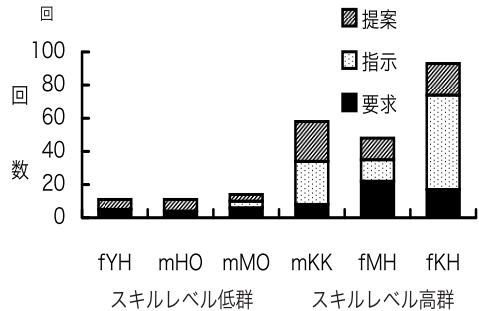


図10 要求・指示・提案の発話数

要求・指示・提案は、遊びの内容や他児の行動に影響を与えやすい行動であり、それを目的として用いられる発話でもある。すなわちこの発話は、遊び集団においては、遊びを方向付ける役割を持っており、いわゆるリーダーシップ行動のひとつととらえることができる。本図から明らかなように、これらの行動の総発話数は、コミュニケーションスキルレベルの高い児の方が低い児よりも多かった（低い群の平均：12.0回、高い群の平均：66.3回）。また、3つのカテゴリーの発話行動のいずれにおいても、スキルレベルの高い群の方が発話数が多く、高い群では特に指示の発話数が多かった。これに対してスキルレベルの低い群では、指示の発話はmMOにわずかに見られたのみであった。指示の内容を持つ発話は、3つのカテゴリーの中

でも特にリーダーシップを強く示しやすい行動であることから、コミュニケーションスキルレベルの高い児が、より多くの場面でリーダーシップを発揮していたことが窺える。

図11は、各群の児が要求・指示・提案を他児に対して行ったときの他児の反応を、肯定反応、否定反応、および明確な反応が返ってこなかった無反応に分類して示している。6名の児の要求・指示・提案の発話は総計で235回観察されたが、このうち99回は他児の反応が観察者に明確に観察できず、分類できなかったため図から除外してある。

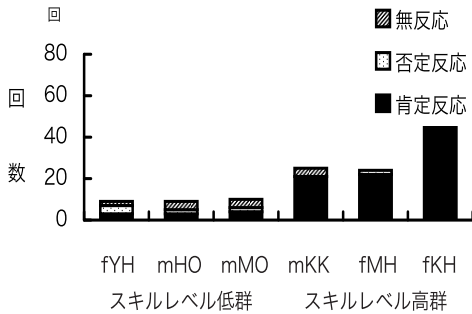


図11 要求・指示・提案の発話に対する他児の反応

この図から、コミュニケーションスキルレベルの高い児が行った要求・指示・提案が、他児から肯定的に受け入れられることが多かったことがわかる。これとは逆に、スキルレベルの低い児では、少ない数の要求・指示・提案しか行わなかったにも関わらず、いずれの児においてもその半数以上が他児から拒否されたり明確な反応を返されなかったことが明らかとなり、これらの児が集団成員からリーダー的な受けとめられ方はしていなかったことが窺われる。

### 3-2-5 否定的行動

図12に、各群の児が他児からの要求や希望などをはねつけたり、他児の欠点や過失などを咎める発話をした発話の数を示す。

この行動は、個人差が大きい行動であると言えるが、スキルレベルの低い群の2名の児が拒否と非難を多く行っており、どちらかというスキルレベルの高い群の児の方がこの内容の発話数は少なかった。

### 3-2-6 他児からの勧誘

各群の対象児が、他児から遊びや集団行動に関して何らかの勧誘を受けた回数を図13に示す。

他児から勧誘を受けることは、その児の他児からの人気の指標と考えることができる。この行動は生起数の少ない行動ではあったが、どちらかというコミュ

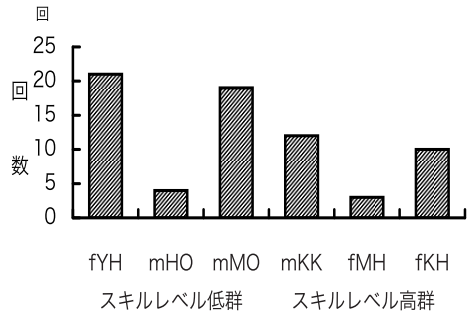


図12 拒否と非難の発話数

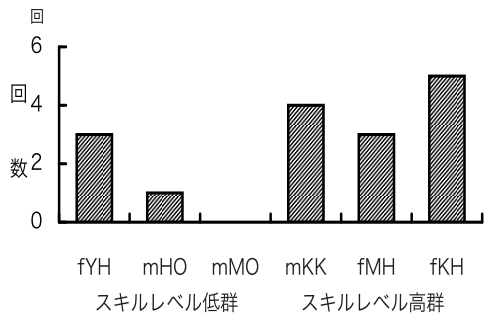


図13 対象児が他児から勧誘を受けた回数

ニケーションスキルレベルの高い児の方が低い児に比べて他児から勧誘を多く受ける傾向があった（低い群の平均：1.3回，高い群の平均：4.0回）。

### 3-2-7 他児から受けた拒否 / 非難と無視

各群の対象児が他児に対して、要求・指示・提案以外の何らかのかかわりかけを行ったとき、そのかかわりかけが拒否 / 非難されたり、もしくは他児から無視された回数を図14に示す。

各群の対象児が他児に関わりかけたとき、そのかかわりかけが他児から否定的に反応されたり無視されたりした回数は、コミュニケーションスキルレベルの低

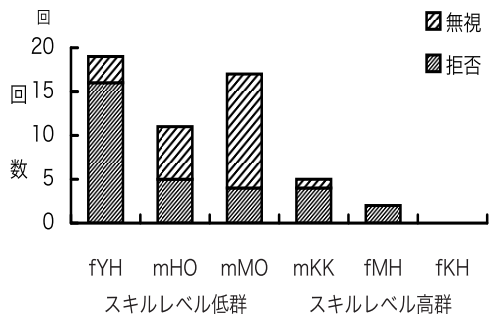


図14 対象児が他児から拒否と無視を受けた回数

い児において顕著に多かった（低い群の平均：15.7回、高い群の平均：2.3回）。

ここまで見てきたように、コミュニケーションスキルレベルの高い児と低い児には、多くの行動においてその行動の頻度に差が認められ、他児との関係においても相違が認められた。

スキルレベルの低い児は高い児よりも単独でいる時間の割合が高い一方で、他児の遊び集団へ仲間入りを試みる頻度が高く、その反面、自発的に集団を離脱する頻度も高かったことなど、落ち着きのない側面を示した。また、自分の関わりかけに対して他児から拒否を受けたり無視されることも多く、他児との関係調整が円滑にできているとは言えなかった。

一方、スキルレベルの高い児は、形成されている遊び集団に長くとどまる傾向にあり、単独行動も少なかった。また、彼らの要求・指示・提案は他児から受け入れられやすい傾向にあり、逆に他児から何らかの勧誘を受けたり許可を求められることも多いことなど、リーダー的な要素を示しながら、他児との関係調整が円滑に行われていたことが示された。

#### 4. まとめ

本研究の結果から、コミュニケーションスキルレベルの高い児は、他児に受容されやすい傾向がある上に人気も高く、遊び集団においてリーダー的立場を与えられやすいと思われた。Nancy & Betty (1989) は、社会的に受け入れられている児は他児からの人気があり、お礼を言ったり適切な応答をしたり、理由や他のアイデアを提示して他児の要求を断るなど、コミュニケーションスキルに長けており、結果として仲間入り行動で受け入れられやすく、他児との関係も維持されると述べたが、本研究の結果はこれを支持した。また、彼らの移動に際して他児が追随することが多いことや、他児からの肯定反応や勧誘が多かったこともこれらの児の人気の高さを示しており、人気のある児は拒否されやすい児や無視されやすい児と比較して、仲間入り行動に成功する傾向が高く、男女による差は見られないという Walker (2004) の報告とも一致した。

さらに Charlesworth & Hartup (1967) や Kohn (1977) は、好意的な向社会的行動をよく示す子どもが、仲間から高い頻度で同じような行動を受けると報告しており、コミュニケーションスキルレベルの高い児は、そのスキルの高さのみでなく、本研究では詳細な分析を行わなかった向社会的な行動の多さから、他児から多くの好意的応答を受けているのではないかと推察される。今後、それらの児の共感性や向社会的行動との

関連を詳細に分析する必要があるだろう。

他方、コミュニケーションスキルレベルの低い児が拒否や無視を受けやすい原因として、例えば、彼ら自身が相手を拒否したり非難する発話を多くしていることや、場のルールを無視した言動をする傾向があったことが挙げられる。また、彼らが、相手が聞き取れないような小さな声でしか他児に話しかけられなかったり、意図を伝達するために積極的に他者にアプローチすることができなかったというような観察例が少なからずあった。言語を中心としたコミュニケーションスキルレベルの低さが、直接的に児らの社会性の低さを意味するわけではないが、彼らに見られるコミュニケーションスキルの不足は、結果的に仲間からの受容や人気を欠く結果を導く恐れがある。さらに、社会的スキルの全般的な不足は社会的な孤立を生み、攻撃性を高め、欲求不満や引込み思案を生み出すことに繋がる危惧がある。年齢が上がるにしたがって、仲間集団の社会的要求や仲間集団内での地位に影響を与える要因はより複雑になり、より幅広い社会的スキルが必要となる (Bierman & Montminy, 1993) ことから、就学前に言語コミュニケーションを始めとした社会的スキルを身につけておくことが重要であると考えられる。

本論文は、平成18年度に広島大学教育学部に提出された広島大学教育学部第四類人間生活系コース名古田裕子の卒業論文を加筆修正したものである。

#### 【引用文献】

- Altmann, J. (1974). Observational study of behaviour: Sampling methods. *Behaviour*, 49: 227-267.
- Bierman, K. L. & Montminy, H. P. (1993). Developmental issues in social-skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17: 229-254.
- Bloom, L., Rocissano, L., & Hood, L. (1976). Adult-child discourse: Developmental interaction between information processing and linguistic knowledge. *Cognitive Psychology*, 8: 521-552.
- Buckley, B. (2003). *Children's Communication Skills: From Birth to Five Years*. UK: Routledge. (邦訳：丸野俊一 (監訳) 0歳～5歳児までのコミュニケーションスキルの発達と診断, 2004, 京都：北大路書房)
- Charlesworth, R. & Hartup, W. (1967). Positive social reinforcement in the nursery school peer group. *Child Development*, 38: 993-1002.



- DiPietro, J. A. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology*, **17**: 601-609.
- Garvey, C. (1977). Comprehension of anaphoric pronouns. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **16**: 601-609.
- Kohn, M. (1977). Values associated with marijuana use among college students. *British Journal of Addiction*, **72**: 151-158.
- Macobby, E. E. (1990). Gender as a social category. In: Chess, S. & Hertzog, M. E. (Eds.), *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, Pp. 127-150. New York: Brunner.
- Macobby, E. E. (1998). *The Two Sexes: Growing up Apart, Coming Together*. Massachusetts: Belknap.
- Macobby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Difference*. California: Stanford University Press.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirically Based Handbook*. New York: Plenum Press.
- Nancy, L. H. & Betty, B. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and intervention context. *Child Development*, **60**: 867-877.
- Paley, V. G. (1984). *Boys and Girls: Superheroes in the Doll Corner*. Chicago: University of Chicago Press.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **27**: 243-269.
- Pitche, E. G. & Schultz, L. H. (1983). *Boys and Girls at Play: The Development of Sex Roles*. New York: Praeger.
- Rubin, K. H. & Krasnor, L. R. (1986). Social cognitive and social behavioral perspective on problem solving. In: M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology*, **18**: 1-68. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, **34**: 13-28.
- Walker, S. (2005). Gender Differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, **166**: 297-312.