

**幼児の「情緒表現」と「身体接触」が
友だち関係の成立と維持に及ぼす影響**

(課題番号 12610103)

平成12～14年度科学研究費補助金・基盤研究(C)(2)
研究成果報告書

平成15年3月

研究代表者 本郷 一夫
(東北大学大学院教育学研究科)

幼児の「情緒表現」と「身体接触」が
友だち関係の成立と維持に及ぼす影響

(課題番号 12610103)

平成12～14年度科学研究費補助金・基盤研究(C)(2)
研究成果報告書

平成15年3月

研究代表者 本郷 一夫
(東北大学大学院教育学研究科)

目 次

0. 研究の背景と目的	1
1. 研究Ⅰ 保育所における「気になる」子どもの行動特徴に関する研究	3
Ⅰ. 問題と目的	3
Ⅱ. 方法	4
Ⅲ. 結果と考察	5
2. 調査Ⅱ 保育コンサルテーションに基づく幼児の対人行動の変化 －「否定的行動」と「身体接触」を中心に－	34
Ⅰ. 問題と目的	34
Ⅱ. 方法	35
Ⅲ. 結果と考察	38
3. 調査Ⅲ 幼児の仲間関係における「身体接触」と「情緒表現」の役割	48
Ⅰ. 問題と目的	48
Ⅱ. 方法	48
Ⅲ. 結果と考察	55
4. 調査Ⅳ 幼児における姿勢情報・表情情報による他者の心的状態の判断 に関する研究	63
Ⅰ. 問題と目的	63
Ⅱ. 方法	63
Ⅲ. 結果と考察	68

5. 調査V 幼児の他者の意図理解における「情緒」情報の利用に関する研究	73
I. 問題と目的	73
II. 方法	74
III. 結果と考察	79

研究の背景と目的

本研究は、保育所等の幼児集団における「友だち関係」の形成における、幼児の「情緒表現」と「身体接触」の役割について明らかにしようとするものである。従来、幼児の仲間関係ないしは友だち関係の形成においては、子ども同士の家が近い、親同士が顔見知りであるといったいわゆる「環境条件」の他に、子ども同士が同じ遊びを好むか否か、あるいはその背後にある子どもの「認知の発達水準」が問題にされてきた。しかし「環境条件」は入園直後の一時的な仲間関係を予測する上では有効であるが、その後の仲間関係は予測しないことが指摘されている。一方、「認知の発達水準」に関しては、保育者の子どもに対する行動評定やゲーム課題を通して測定された子どもの認知水準と子どもの仲間関係との間に弱い関連を見いだしている研究も報告されているが、その関連も必ずしも研究によって一致しているわけではない。

このように「認知の発達水準」が子どもの仲間関係、ましてや友だち関係を十分に予測し得ないという従来の研究結果は、主に2つの理由によって説明されると考えられる。第1に、仲間関係や友だち関係を捉える際にやりとりという子ども間の「相互性」という観点十分に考慮されていなかったためである。第2に、「相互性」が分析対象とされた場合でも、主として行動の相互性に留まっていたためである。幼児の仲間関係、とりわけ親密な仲間関係である友だち関係を形成している子ども間では「笑う」「なぐさめる」といった行動などを通しての情緒の交流がなされる。それが友だち関係の形成にだけでなく、その維持にも寄与すると考えられる。また、友だち間では多くの身体接触がなされる。これは、単に友だちが距離的に接近して生活するためではない。身体接触は互いを確認する手段や外界に対するいわば「安全基地」として機能すると考えられる。これらの情緒表現と身体接触の問題は、従来乳児期の親子関係において取り上げられることが多かった。しかし、これらは幼児期以降の対人関係においても、また親子関係に留まらず同年齢の子ども同士の友だち関係においても重要であると考えられる。

以上の観点から、本研究では、幼児の友だち関係の形成における情緒表現と身体接触の役割を明らかにすることを目的とする。具体的には、保育所において仲間関係や友だち関係を形成、維持することに何らかの「問題」をかかえる子どもたちに焦点を当て、研究を進める。

研究 I

保育所における「気になる」子どもの行動特徴に関する研究

本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子

I. 問題と目的

近年、「落ち着きがない」「他児とのトラブルが多い」「自分の感情をうまくコントロールできない」などの特徴を持つ子どもに対する保育をどのように進めていけばよいかということが大きな問題になってきている。また、保育所に通う子どもを持つ親が抱く発達不安としても、「ことばの遅れ」などのいわゆる発達の遅れよりもむしろ「落ち着きのなさ」といった行動特徴が多くあげられることが報告されている(14)。当然のことながら、これらの行動特徴を持つと捉えられるすべての子どもが、何らかの障害に起因して、「気になる」行動を示しているわけではない。したがって、保育上の対応の困難さや親の不安の背景としては、一つには ADHD の概念の広がりやそれらについての不正確な知識、子どもに対する大人側の対応の不十分さなどが関連していると考えられる。この点については、保育者の子どもを捉える枠組みが変化することによって、「ちょっと気になる」と考えられていた子どもが気にならない存在に変化していく事例も報告されている(2)(10)。また、保育者との関係だけではなく、「気になる」子どもを取り巻く子ども集団の発達に応じて、「気になる」子どもの行動の特徴が変化することも報告されている(6)。

しかし、現実には、担任の保育者の努力や親との連携にもかかわらず、「気になる」子どもの行動になかなか変化がなかったり、後に ADHD やアスペルガー障害として判定される場合もある。その点で、「気になる」子どもを単に「気になる」存在として位置づけるだけではなく、その行動の特徴と背景を発達の捉え、子どもに対応していくことが必要だと考えられる。これに関連して、岩立・竹田・吉田(5)は、小学校以降の場で指摘される問題行動の潜在的リスク要因は、幼稚園、保育所においてリスクとして意識されることは少なく、保育者にとって「気になる」存在及び行動として捉えられている、と指摘している。さらに、知的発達に大きな遅れ

がないような子どもについては、保育所側と親との信頼関係を築くことが難しい場合(4)や、そもそも家庭と幼稚園、保育所とで子どもの状態像が異なるため、問題の共有自体が難しく、子どもに対する発達支援を行う上で多くの困難が伴う。

上述の事項は、「気になる」子どもの問題を子ども自身の個体能力や特性の問題に還元してしまうことの不十分さを示すと同時に、単に親子関係や保育者との関係の問題として処理してしまうことの危険性を指摘していると考えられる。また、「気になる」子どもの行動は、固定的なものではなく、発達に応じて子ども自身や周りの物的・人的環境とのかかわり方自体が変わるなかで変化してくると考えられる。したがって、「気になる」子どもの保育を進めるに当たっては、個体能力と個体間の関係の両側面から子どもを捉える視点(3)と具体的なかかわりを通して、子どもの行動の改善と子どもの行動の理解を進めていくことが重要だと考えられる。

以上のような観点に立ち、本研究では、保育所における「気になる」子どもに焦点を当て、その行動特徴と友だち関係のあり方を明らかにすることを目的として調査を行う。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象： 「気になる」子ども一人一人について知るために、S市内の81か所の保育所に質問紙を送付し、保育者に回答を求め、後日回収した。その結果、61か所(回収率75.3%)から147名分の回答が寄せられた。また、61保育所のうち、3か所からは「該当児なし」との回答が寄せられた。分析に当たっては、未記入の項目が10以上ある回答を除き、141名分の回答を対象とした。

2. 調査期間： 2001年3月。

3. 調査内容・手続き： (1) フェース・シート情報(10項目)： 「対象児の背景」に関しては次の8点について尋ねられた。①年齢、②性別、③在籍クラス、④クラスの人数、⑤クラスの保育者数、⑥クラス内での年齢地位、⑦保育経験、⑧相談機関の利用状況。また、質問紙の記入者である「保育者の背景」として、①保育経験年数、②保育所内での役割の2点について尋ねられた。

(2) 子どもの特徴 (92 項目) : 質問項目の作成に当たっては、まず保育所における事前の行動観察結果に基づいて、「気になる」子どもの行動のメカニズムとして、①注意集中・不注意、②多動、③衝動、④認知・記憶、⑤情緒表現・理解、⑥自己、⑦その他の7領域を想定した。次に、ADHDの特徴、子どもの気質、認知・情緒発達、自己理解などの項目が示されている文献(1)(7)(8)(9)(11)(12)(13)を参考に暫定的な質問項目を作成した。さらに自閉性障害などと区別するために、それらの障害と関連する項目を「ダミー項目」として挿入した。これらの基準で選定された質問項目を保育経験20年以上の複数の保育者にチェックしてもらい、内容の重複を整理し表現の修正を行い最終的な項目を決定した。

次に、保育者が日常の子どもの姿を思い浮かべやすいようにするために、最終的に決定された92項目を、「保育者との関係」「他児との関係」「集団場面」「製作・課題・遊び」「生活全般・その他」の5つの場面に分けて配列した。

保育者は、保育を進める上で「気になる」特定の子どもを思い浮かべ（「障害児」として入所している幼児を除く）、誕生日が近い同姓の他児（複数）と比べて、各項目に示される特徴がその子どもにどの程度当てはまるか5段階で評定するように求められた。

(3) 親子関係 (11 項目) : 朝夕の送り迎えの際や親との日常的な会話の中から捉えられる項目を中心に、保育者が捉える親子関係の状況について5段階で評定を求めた。

(4) 保育所における子どもに対する対応 (11 項目) : 対象児への対応、他児への対応、環境の調整などの対応について、どの程度実施しているか5段階で評定を求めた。

Ⅲ. 結 果

1. 対象児の背景

(1) 対象児の属性 ①対象児の年齢・性別・保育経験年数 : 表1には対象児の年齢、性別、平均保育年数が示されている。ここから、4歳児クラスの子どもの

数が最も多くなっていることが分かる ($\chi^2=10.46$, $df=3$, $p<.05$)。性別については、全体の 83.0%が男児であり、各年齢群にみてもこの傾向は同様であった。子どもの保育経験年数については、全体として平均 2.9 年であり、いずれのクラスにおいても対象児は平均 2 年以上の保育歴を有していた。

表 1 対象児の数および属性 ()内は%

クラス	～2歳児	3歳児	4歳児	5歳児	合計
平均月齢[月]	[40.8]	[53.9]	[64.6]	[79.3]	
男児(人)	23	32	41	21	117 (83.0)
女児(人)	6	7	8	3	24 (17.0)
平均保育年数(年)	2.0	2.5	3.4	3.8	2.9

②クラスの特徴： 対象児のクラス内での年齢地位について尋ねたところ、有効回答 139 例のうち、クラス内で「比較的年少」の場合が 46 例、「比較的中くらい」の場合が 47 例、「比較的年長」の場合が 46 例とほぼ均等に分布しており(表 2)、クラス内での特定の年齢地位に対象児が集中していることはなかった。その他、クラス構成については同一年齢児から構成される単独クラスが 59.2%、異年齢児から構成される混合クラスが 40.8%、クラスの平均人数 20.5 人、1クラス当たりの保育者数 1.8 人であった。

表 2 クラス内の年齢地位 ()内は%

クラス	～2歳児	3歳児	4歳児	5歳児	合計
年少	11 (37.9)	21 (53.8)	13 (27.1)	1 (4.3)	46 (33.1)
年中	6 (20.7)	11 (28.2)	20 (41.7)	10 (43.5)	47 (33.8)
年長	12 (41.4)	7 (17.9)	15 (31.3)	12 (52.2)	46 (33.1)
合計	29 (100.0)	39 (100.0)	48 (100.0)	23 (100.0)	139 (100.0)

③相談機関の利用状況： 25名の対象児が何らかの相談機関の利用をしていた。その内訳を表3に示した。それによると、利用機関としては「児童相談所」という回答が最も多かった（17例）が、相談機関を利用しているのは全体の17.7%に留まっており、80%以上の子どもについては専門機関に相談することなく保育が進められている現状にあった。

表3 相談機関の利用状況 ()内は、141を母数とした割合(%)

クラス	～2歳児	3歳児	4歳児	5歳児	合計
児相	2 (1.4)	3 (2.1)	5 (3.5)	7 (5.0)	17 (12.1)
病院	1 (0.7)		2 (1.4)	1 (0.7)	4 (2.8)
保健所			1 (0.7)		1 (0.7)
その他	1 (0.7)	1 (0.7)		1 (0.7)	3 (2.1)
合計	4 (2.8)	4 (2.8)	8 (5.7)	9 (6.4)	25 (17.7)

その他：大学3

(2) 保育者（記入者）の背景

記入者の保育上の役割については、「担任」（122名）の割合が最も多く、全体の86.5%を占めていた。そのほかには、「統合枠担当」（9名：6.4%）、「主任」（7名：5.0%）、「フリー」（3名：2.1%）から回答が寄せられた。また、保育者の保育経験年数は、平均11.9年（レンジ：1年～29年）であった。

2. 子どもの特徴

(1) 子どもの特徴領域： 子どもの特徴について尋ねた92項目の平均（SD）を資料に示した。そのうち、「気になる」子どもの特徴をより明確に示していると考えられる項目に着目し、項目間の関連を明らかにするために、いずれかの年齢クラスにおいて評定平均値が4.0（「やや多い」）以上となった項目を抽出した。そ

の結果、22項目が抽出された。次に、この22項目について因子分析（Varimax 解）を行ったところ5因子（固有値1以上）が抽出され、そのうち表4に示す4因子を採用した。第1因子（7項目）は、「他児の行為に対して怒る」「ちょっとしたことでも意地悪されたと思ってしまう」などの項目からなり、＜対人的トラブル＞領域と命名された。第2因子（4項目）は、「きょろきょろする」「他のことが気になって、保育者の話を最後まで聞けない」などの項目からなり、＜落ち着きのなさ＞領域と命名された。第3因子（5項目）は、「集団場面より、一対一場面の方が落ち着いていられる」「好きなことには集中する」などの項目からなり、＜興味・関心の狭さ＞領域と命名された。第4因子（2項目）は「順番を守らないで、横から入り込もうとする」「遊びのルールを破って自分勝手に振る舞う」といった項目からなり、＜ルール違反＞領域と命名された。なお、第5因子は、複数の因子に負荷が高い項目から構成されているため、因子としては採用せず、必要に応じて個々の項目について検討することにした。

表4 子どもの特徴の因子分析結果

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	共通性
対人的トラブル						
自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする	0.82	0.02	0.04	0.08	0.15	0.70
他児の行為に対して怒る	0.72	0.04	0.15	0.16	0.11	0.58
ちょっとしたことで意地悪されたと思ってしまう	0.70	0.05	0.12	-0.07	0.13	0.53
順番をゆずれない	0.69	-0.01	0.18	0.24	0.21	0.61
ゲームや競争で一番にならないと気がすまない	0.68	0.07	0.08	0.18	0.21	0.55
「バカヤロー」などのことばを言う	0.62	0.21	0.04	0.07	-0.03	0.44
椅子に座っている時、他児に話しかける	0.50	0.31	-0.26	-0.03	0.24	0.47
落ち着きのなさ						
きよろきよろする	0.04	0.75	-0.11	0.08	0.21	0.62
他のことが気になって、保育者の話を最後まで聞けない	0.00	0.73	0.02	0.06	0.06	0.55
「待ってて」などの指示に従えない	0.17	0.73	0.08	0.28	-0.03	0.65
じっと椅子に座ってられない	0.25	0.59	0.23	0.19	0.10	0.51
興味・関心の狭さ						
日によって調子の良いときと悪いときの波が大きい	0.20	0.00	0.58	0.10	-0.20	0.43
一度主張始めるとなかなか自分の考えを変えない	0.28	0.27	0.45	0.19	-0.01	0.39
集団場面より、対一場面の方が落ちついてられる	0.09	0.24	0.44	0.00	0.31	0.36
列から飛び出す	-0.05	0.31	0.38	0.34	0.10	0.37
好きなことには集中する	-0.05	-0.08	0.37	0.03	0.02	0.15
ルール違反						
順番を守らないで、横から入り込もうとする	0.25	0.34	0.15	0.83	0.06	0.89
遊びのルールを破って自分勝手に振る舞う	0.25	0.32	0.22	0.44	0.05	0.41
その他						
いけないと分っているのに、ついついやってしまう	0.34	0.11	0.15	0.12	0.61	0.53
他児にちょっかいを出す	0.52	0.23	-0.21	0.17	0.48	0.63
周りの子どもにつられて騒いでしまう	0.42	0.15	-0.20	-0.06	0.47	0.46
一度怒るとなかなかおさまらない	0.45	0.13	0.41	0.11	-0.04	0.40
二乗和	4.36	2.69	1.58	1.36	1.24	
寄与率(%)	19.82	12.23	7.17	6.17	5.65	

(2) 年齢別の特徴： 領域(4) × 年齢クラス間(4)の個体間一要因、個体内一要因の二元配置の分散分析の結果、領域の主効果 ($F=16.43$, $df= 3/411$, $p<.001$)、年齢クラスの主効果 ($F=6.05$, $df= 3/137$, $p<.01$) が認められた。しかし、交互作用 ($F=4.23$, $df= 9/411$, $p<.001$) があったことから、以下では各領域別に検討することにする。図1～図4には、各因子を構成する項目の評定平均値(領域の得点)が年齢クラス別に示されている。〈対人的トラブル〉領域の得点は年齢が上がるにつれて、次第に増加してくる傾向が認められる。 ($F=12.89$, $df= 3/137$, $p<.001$) 一方、図2に示す〈落ち着きのなさ〉領域、図3に示す〈興味・関心の狭さ〉領域の得点は、年齢クラス間での差はなく、2歳児クラス以下から常に高くなっていた。また、〈ルール違反〉領域の得点についてはクラス間に有意傾向が認められた ($F=2.40$, $df=3/137$, $p<.10$)。これは、〈ルール違反〉領域は2歳児クラス以前から比較的高いが、5歳児クラスにおいてさらに上昇しているためだと考えられる。その他、複数の因子と関連していると考えられた4項目のうち、「いけないと分かっているのに、ついついやってしまう」 ($F=5.70$, $df=3/131$, $p<.001$) 「一度怒るとなかなかおさまらない」 ($F=3.22$, $df=3/137$, $p<.05$)、「他児にちょっかいをだす」 ($F=2.95$, $df=3/136$, $p<.05$) の3項目については年齢クラス間で有意差が認められた。これらはいずれも年齢と共に増加する傾向がみられた。

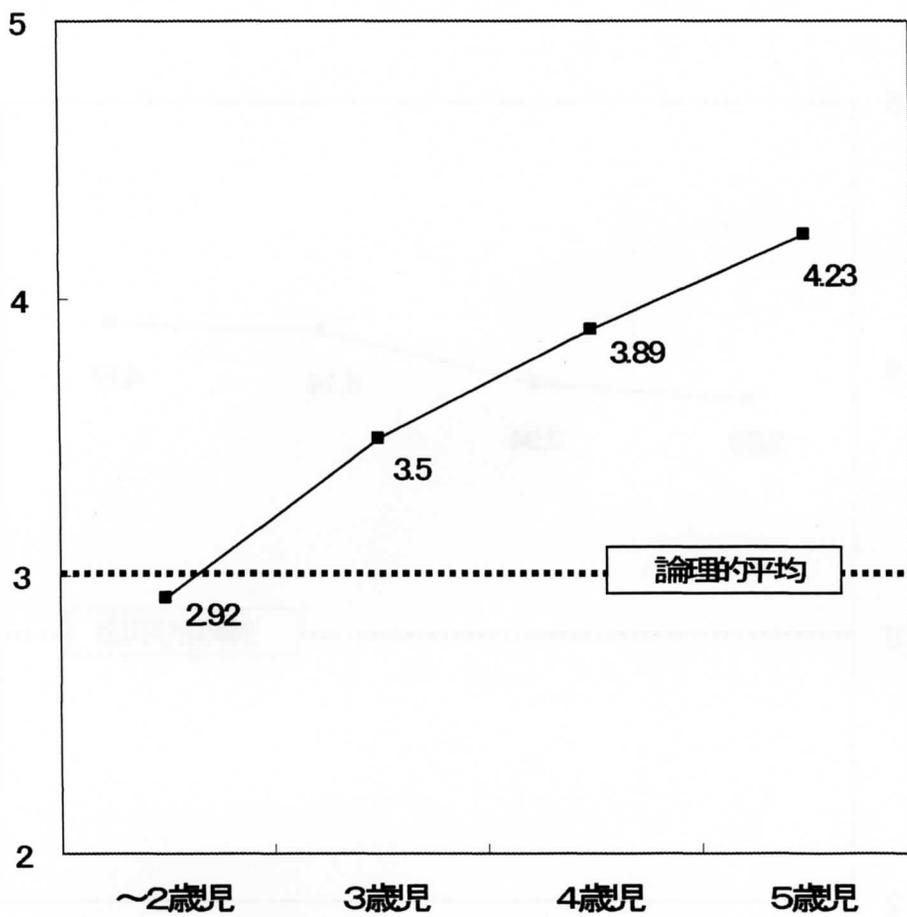


図1 対人的トラブル

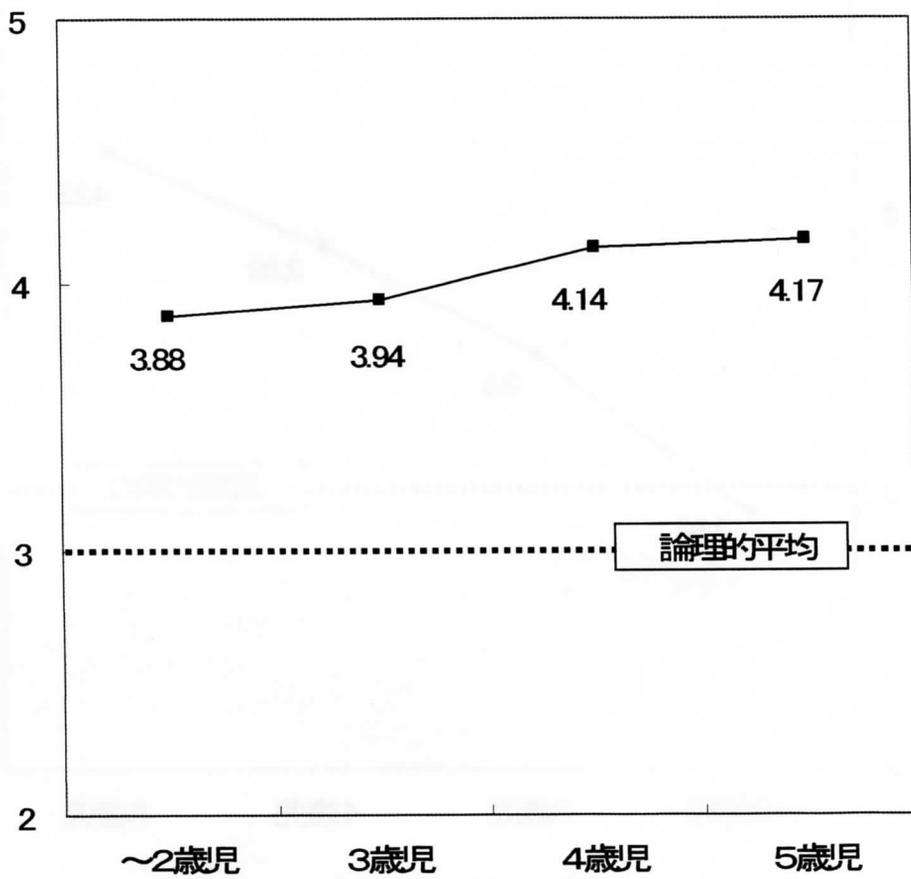


図2 落ち着きのなさ

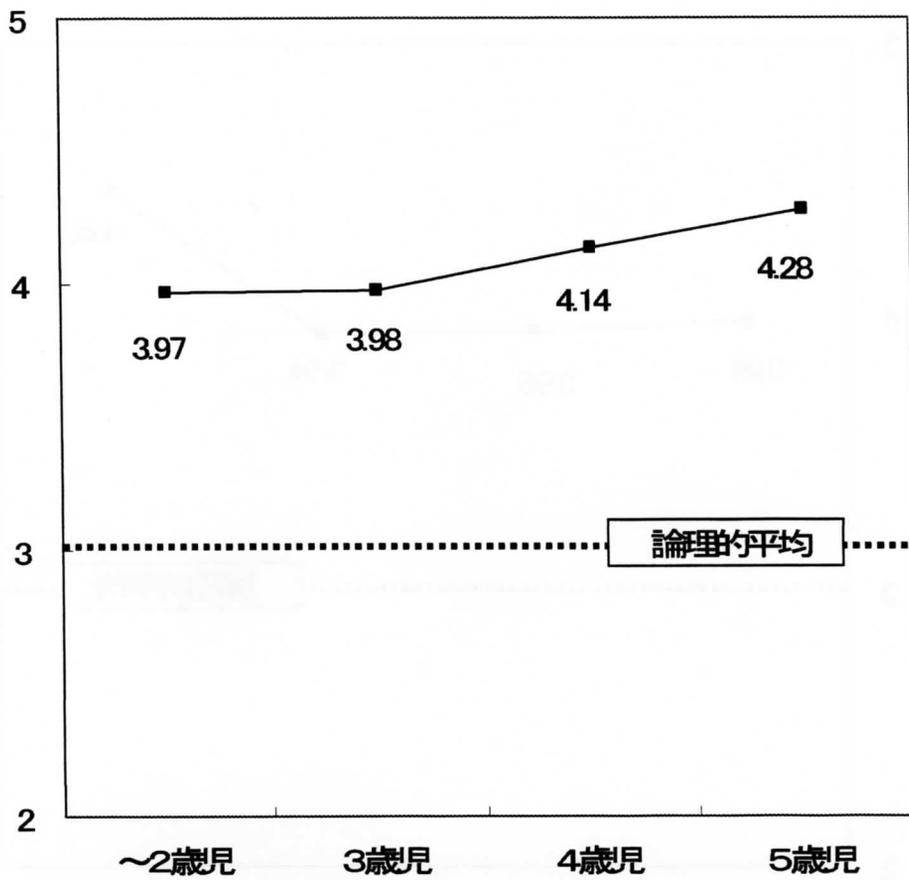


図3 興味・関心の狭さ

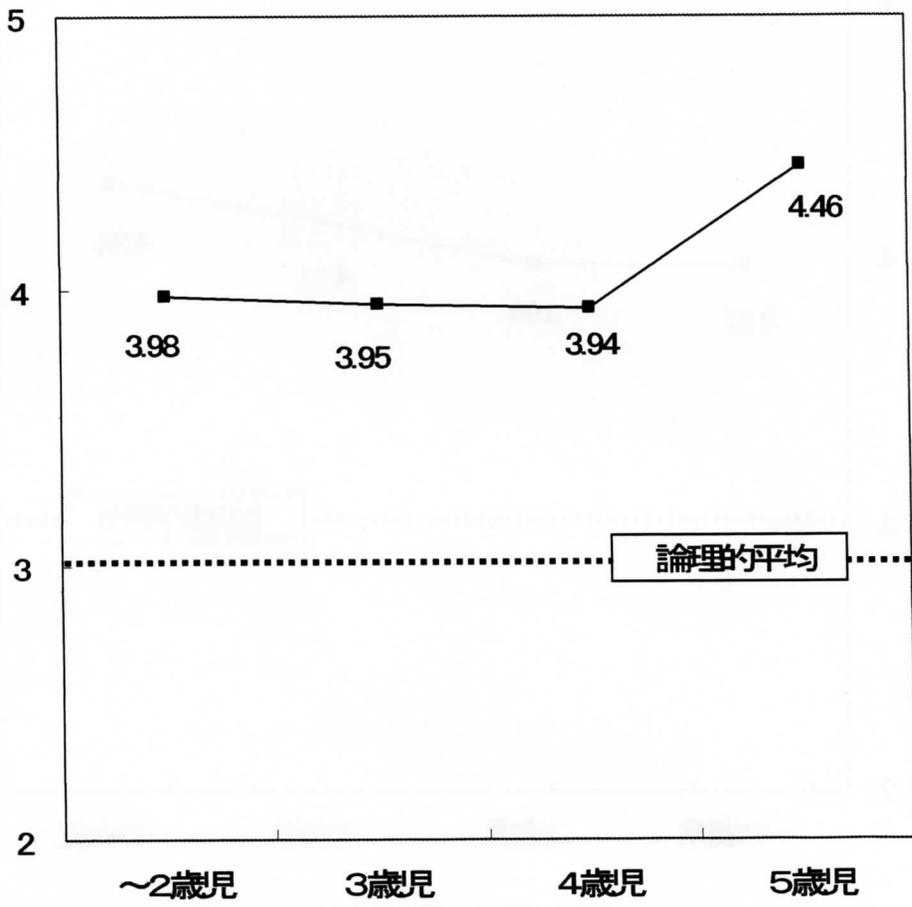


図4 ルール違反

3. 親子関係の特徴

親子関係について尋ねた 11 項目について因子分析 (Varimax 解) を行ったところ、表 5 に示された 3 因子 (固有値 1 以上) が抽出された。第 1 因子 (4 項目) は「子どもに対して拒否的態度である」「子どもを受容している」(R: 逆転項目) などの項目からなり、<拒否的態度>領域と命名された。第 2 因子 (4 項目) は、「子どもの性格などについて相談される」「子どもの育て方で親が悩んでいる」といった項目からなり、<子育ての悩み>領域と命名された。第 3 因子 (2 項目) は、「朝、親と別れづらい」「親に身体接触を求める」の 2 項目からなり、<過度の愛着>領域と命名された。なお、「子どもにすぐ手を貸してしまう」という項目は、いずれの因子にも含められなかった。

領域 (3) × 年齢クラス間 (4) の個体間一要因、個体内一要因の二元配置の分散分析の結果、領域の主効果 ($F=7.52$, $df= 2/274$, $p<.001$) のみが認められた。多重比較の結果、<拒否的態度>領域の得点が<子育ての悩み>領域の得点に比べ有意に低かった。図 5 には、親子関係の平均得点が表示されている。ここから、領域間の得点に若干の差があるものの、いずれも 3.00 の「ふつう」を中心に分布しており、「気になる」子どもに特有の親子関係は、保育者の報告からは認められない。

表5 保育者からみた親子関係の因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
拒否的態度				
子どもに対して拒否的態度である	0.87	-0.15	0.21	0.83
子どもをしかりつける	0.62	0.15	0.00	0.40
子どもを受容している(R)	0.60	-0.17	-0.25	0.45
夕方迎えに来ると喜ぶ(R)	0.50	0.07	-0.22	0.31
子育ての悩み				
子どもの性格などについて相談される	0.08	0.74	0.25	0.62
子どもの育て方で親が悩んでいる	0.20	0.73	0.26	0.64
子どもの問題に関心がない(R)	-0.20	0.61	-0.15	0.43
子どものマイナスなところを話したがらない(R)	-0.02	0.47	-0.09	0.23
過度の愛着				
朝、親と別れづらい	0.08	0.08	0.68	0.48
親に身体接触を求める	-0.14	0.09	0.60	0.38
二乗和	1.88	1.78	1.20	
寄与率(%)	17.07	16.17	10.87	

(R)は逆転項目

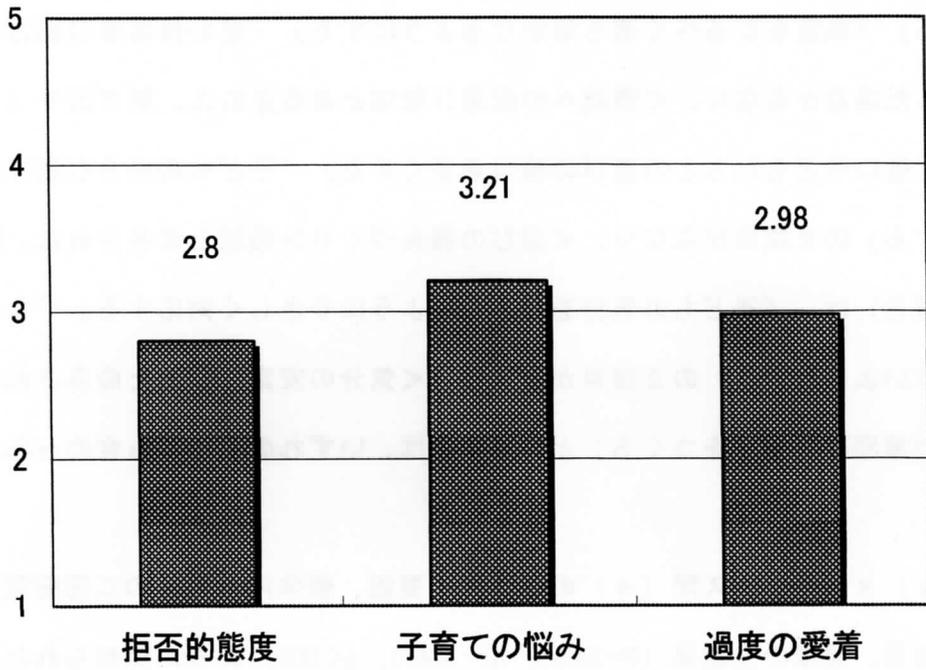


図5 保育者から見た親子関係の平均得点

4. 保育所における対応の特徴

対象児に対する保育所での対応について尋ねた 11 項目について因子分析 (Varimax 解) を行ったところ、表 6 に示される 4 因子 (固有値 1 以上) が抽出された。第 1 因子 (3 項目) は、「集団から逸脱した時には、注意する」「ルールをしっかりと教える」「問題行動が出現しないように目を光らせる」といった項目からなり、<注意・指導>領域と命名された。第 2 因子 (3 項目) は、「席の場所などを考慮する」「集団をなるべく落ち着かせるようにする」「他の保育者の協力を得る」といった項目からなり、<環境への配慮>領域と命名された。第 3 因子 (2 項目) は、「他の子どもたちとの遊びの機会を多くする」「子どもの好きな遊びの機会を多くする」の 2 項目からなり、<遊びの機会づくり>領域と命名された。第 4 因子 (2 項目) は、「子どもの気分を壊さないようにやさしく対応する」「なるべく注意しないようにする」の 2 項目からなり、<気分の安定>領域と命名された。なお、「小集団グループをつくる」という項目は、いずれの因子にも含まれなかった。

領域 (4) × 年齢クラス間 (4) の個体間一要因、個体内一要因の二元配置の分散分析の結果、領域の主効果 ($F=24.35$, $df=3/411$, $p<.001$) のみが認められた。多重比較の結果、<気分の安定>領域の得点が他の 3 領域に比べ有意に低かった。また、<注意・指導>領域の得点が<環境への配慮><遊びの機会づくり>領域の得点に比べ有意に低かった (図 6 参照)。

表6 保育者の対応の因子分析結果

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	共通性
注意・指導					
集団から逸脱した時には、注意する	0.70	0.10	0.16	-0.19	0.57
ルールをしっかりと教える	0.64	0.14	0.13	-0.12	0.46
問題行動が出現しないように目を光らせる	0.61	0.04	-0.05	0.36	0.51
環境への配慮					
席の場所などを考慮する	0.06	0.71	0.00	0.07	0.51
集団をなるべく落ちつかせるようにする	0.08	0.67	0.17	0.00	0.49
他の保育者の協力を得る	0.32	0.46	0.12	0.15	0.35
遊びの機会づくり					
他の子どもたちとの遊びの機会を多くする	0.04	0.20	0.69	0.05	0.52
子どもの好きな遊びの機会を多くする	0.13	0.23	0.65	0.29	0.58
気分の安定					
子どもの気分を壊さないようにやさしく対応する	-0.10	0.26	0.11	0.55	0.39
なるべく注意しないようにする	0.01	-0.04	-0.01	0.49	0.24
二乗和	1.42	1.36	1.02	0.84	
寄与率(%)	12.93	12.35	9.30	7.67	

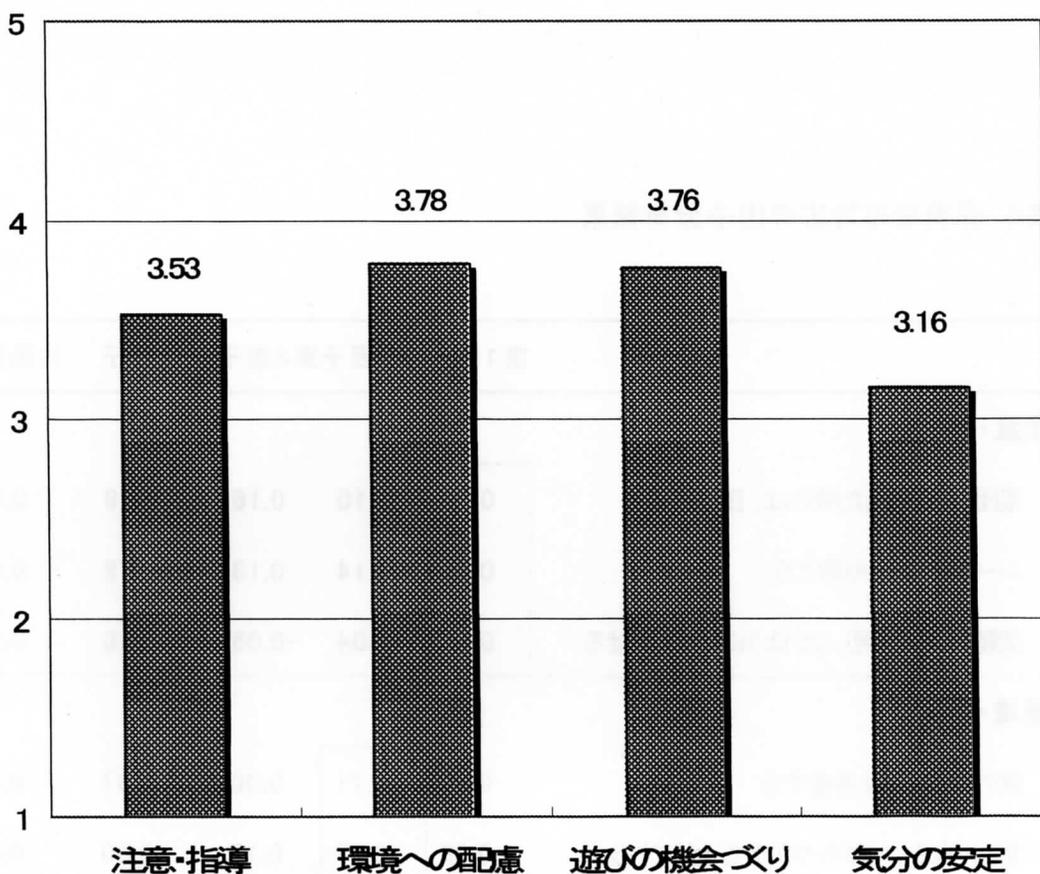


図6 保育者の対応の平均得点

5. 保育者の経験別の評定値

保育者の経験年数によって、A群（1～5年未満）：31名、B群（5～10年未満）：41名、C群（10～20年未満）：31名、D群（20年以上）：36名の4群に分類し、子どもの特徴、親子関係の特徴、保育者の対応について群間の差を検定したところ、いずれについても統計的な有意差は見られなかった。以上のことから、全体的に保育者の経験年数による違いは顕著ではなく、子どもの特徴に応じて保育者は各々異なる対応をしていると考えられる。そこで、以下では、子どものタイプに分け、子どものタイプと保育者の対応との関連について探ることとする。

6. 子どものタイプと保育者の対応との関連

まず子どもの特徴の各因子において、その傾向が強い群（H群：平均4.00以上）とその傾向があまり強くない群（L群：平均4.00未満）の2群に分類した。表7に

は、各群の評定平均値が示されている。

次に、子どものタイプによって保育者の対応が異なるか否かを明らかにするために、保育者の対応ごとに子どものタイプ×年齢の二元配置の分散分析を行った。その結果、図7に示されるように<対人的トラブル>傾向については、対人的トラブルが少ない群（L群）に比べて対人的トラブルが多い群（H群）に対して、より多くの<注意・指導>（ $F=8.41$, $df= 1/133$, $p<.01$ ）と<環境への配慮>（ $F=4.65$, $df= 1/133$, $p<.05$ ）がなされていた。<落ち着きのなさ>傾向については、図8に示すようにその傾向が強いH群に対してより<環境への配慮>（ $F=14.88$, $df= 1/133$, $p<.01$ ）がなされていた。また、<興味・関心の狭さ>傾向については、興味・関心がそれほど狭くない群（L群）に比べ興味・関心が狭い群（H群）に対して、より多くの<注意・指導>（ $F=8.41$, $df= 1/133$, $p<.01$ ）、<環境への配慮>（ $F=7.36$, $df= 1/133$, $p<.01$ ）、<遊びの機会づくり>（ $F=5.65$, $df= 1/133$, $p<.05$ ）といった対応がなされていた（図9）。<ルール違反>傾向については、ルール違反が少ない群（L群）に比べて多い群（H群）に対して、より多くの<環境への配慮>（ $F=7.07$, $df= 1/133$, $p<.01$ ）がなされていた（図10参照）。

なお、親子関係の特徴についても同様の分析を試みたところ、対人的トラブルが少ない群（L群）によりも多い群（H群）において、より<拒否的態度>の得点が高い（ $F=8.06$, $df= 1/133$, $p<.01$ ）という特徴がみられたが、他の特徴とはいずれも有意な関連は認められなかった。

表7 子どもの特徴別の得点高(H)低(L)群の平均(SD)

		対人的トラブル		落ち着きのなさ		興味・関心の狭さ		ルール違反	
		平均(SD)	N	平均(SD)	N	平均(SD)	N	平均(SD)	N
全年齢	H群	4.46 (0.31)	61	4.51 (0.37)	90	4.47 (0.35)	86	4.48 (0.42)	100
	L群	3.02 (0.77)	80	3.19 (0.51)	51	3.48 (0.38)	55	2.98 (0.71)	41
合計		3.64 (0.94)	141	4.03 (0.76)	141	4.09 (0.60)	141	4.04 (0.86)	141

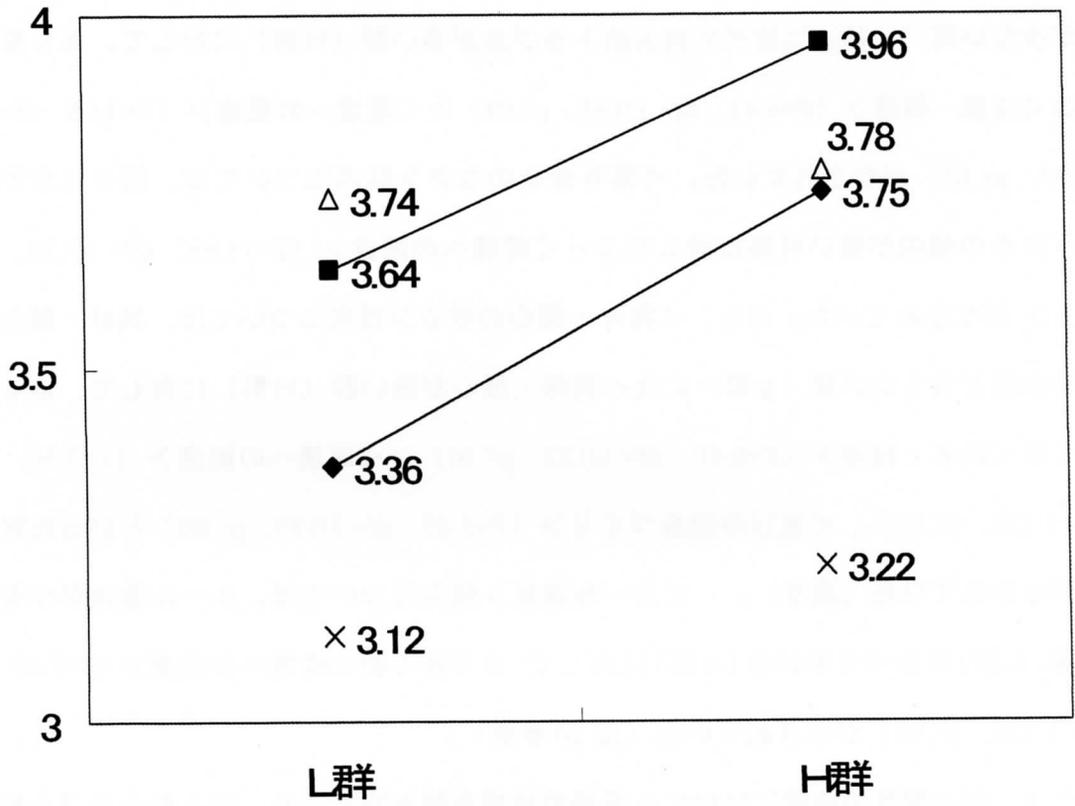
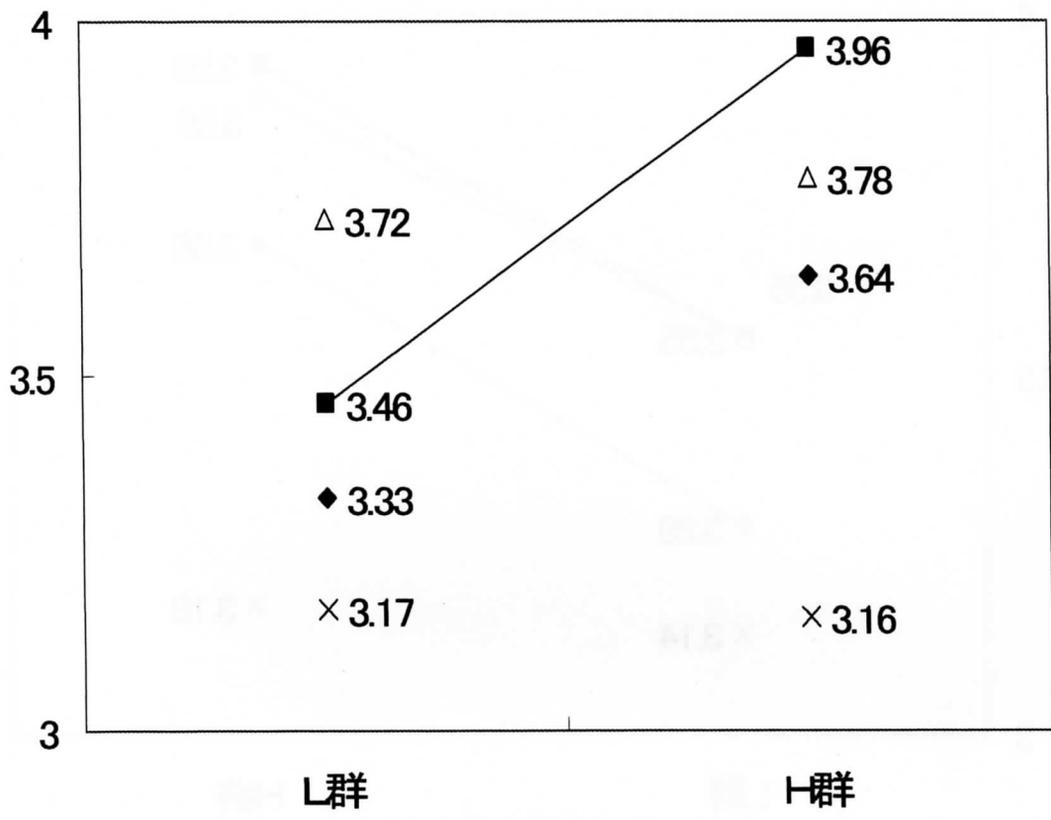


図7 対人的トラブル

◆ 注意 ■ 環境 △ 遊び × 気分



図B 落ち着きのなさ

◆ 注意 ■ 環境 △ 遊び × 気分

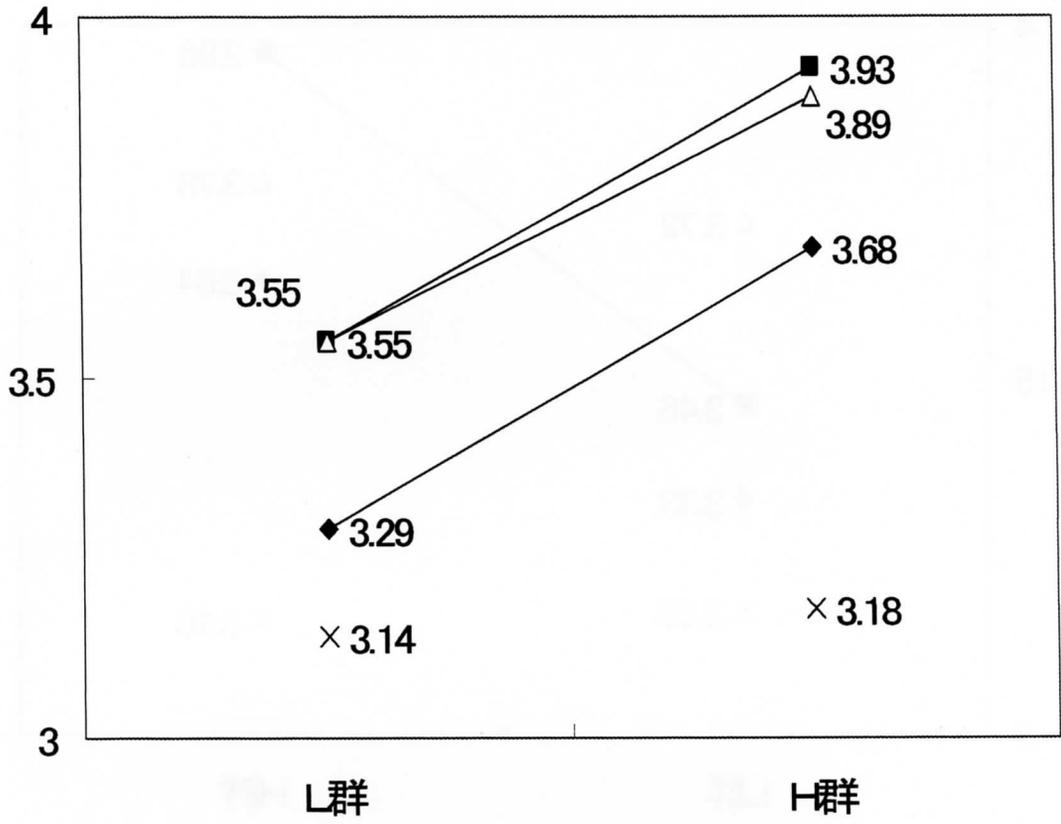


図9 興味関心の狭さ

◆ 注意 ■ 環境 △ 遊び × 気分

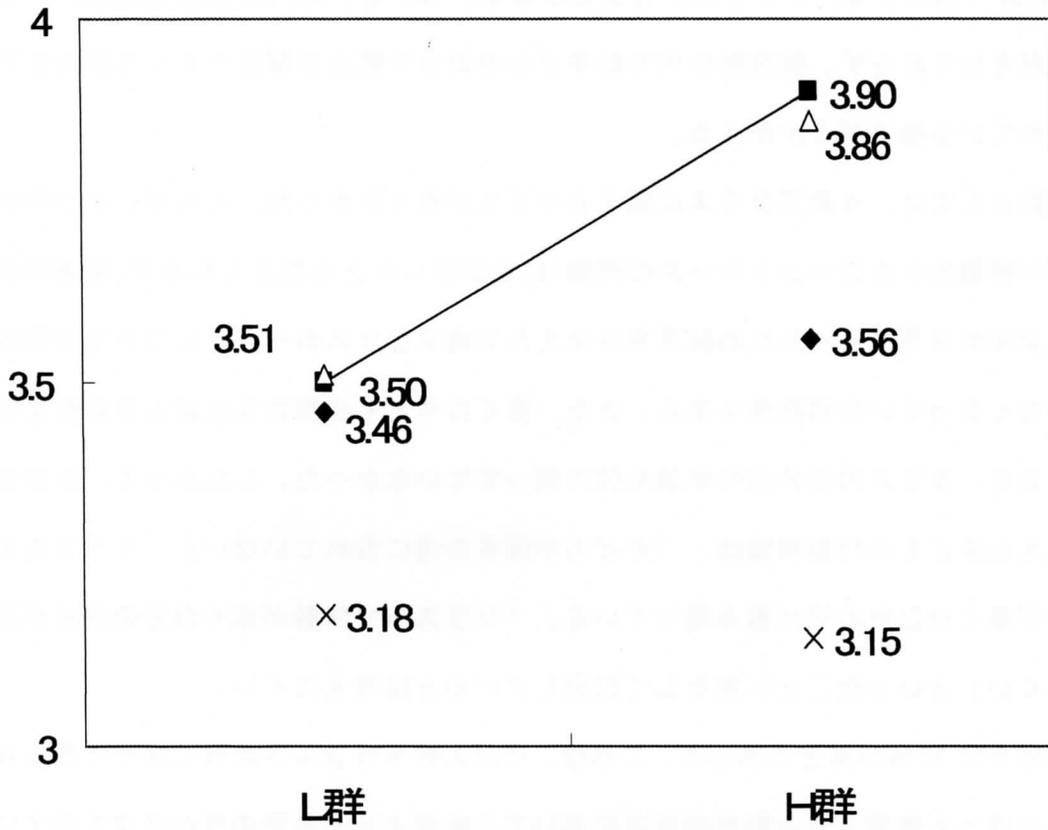


図10 ルール違反

◆ 注意 ■ 環境 △ 遊び × 気分

IV. 考 察

1. 子どもの属性と保育環境

本研究の結果から、回答の寄せられた保育所に限定すれば、1保育所当たり平均2.4人の「気になる」子どもがいることになる。しかし、専門の相談機関は、あまり利用されておらず、保育所の中での子どもの対応や親との関係づくりに保育者が追われている様子がうかがえる。

年齢としては、4歳児クラスに属する子どもが最も多かった。これは、この年齢段階に特徴的な自己コントロールの問題(6)を反映したとも捉えられるが、調査時期が年度末の3月であったため就学をひかえた5歳児クラスの子どもの報告が少なくなっていた可能性もある。また、多くの子どもは複数年に渡る保育歴を有しており、クラス内の特定の年齢地位に偏ってはいなかった。したがって、保育者が捉えた子どもの行動特徴は、「子どもが保育の場に慣れていない」「クラス内で年齢が高く自己中心的に振る舞っている」「クラス内で年齢が低く自分の要求が通りにくい」といったことに主として起因しているとは考えにくい。

性別では83%が男児であった。これは、＜対人的トラブル＞の激しさや＜落ち着きのなさ＞と表現される動きの多さにおいて、女児よりも男児の方が目立ちやすいということが関係していると考えられる。本研究では各年齢クラス内の女児の数が多くないため年齢×性の分散分析は行わなかったが、実際、この2つの因子についてはいずれも全体として女児に比べ男児で得点が高くなる傾向にあった（＜対人的トラブル＞：男児 3.73、女児 3.21；＜落ち着きのなさ＞：男児 4.11、女児 3.66）。このことからすると、実際よりも多くの男児を「気になる」子どもとして抽出する傾向と逆に比較のおとなしい女児の行動特徴を見逃す危険性があることの両方について認識しておく必要があるだろう。

2. 子どもの特徴

子どもの特徴のうち＜落ち着きのなさ＞＜興味・関心の狭さ＞は年齢的变化はなく、比較的年少の頃からの特徴的な傾向として指摘されていた。一方、＜対人的ト

ラブル>は、2歳児クラス以下や3歳児クラスでは論理的平均からそれほど大きくずれていないが、年齢とともに評定平均値が上昇していた。ここから、次第に子ども間のトラブルの頻度や激しさが増していく様子がうかがわれる。しかし、これは対象児自身の特徴の変化というよりも、周りの子どもとの関係や他児の自己主張の強さの変化と関連して生起する問題として捉えることも可能であろう。また、<ルール違反>は、比較的年少の頃から高い値を示していたが、5歳児クラスでさらに上昇する傾向が認められた。これについても、対象児自身の変化というよりも、5歳児クラスではよりルールに依存する遊びが導入されることが多くなるためルール違反が顕著になりやすいといったように、保育者が提案する遊びの種類や子どもたちが興味を持つ遊びの内容との関連で捉えることが必要だと考えられる。

これらのことから、「気になる」子どもの特徴は、比較的孩子の特徴に依存すると考えられる<落ち着きのなさ><興味・関心の狭さ>と、他児の発達や他児との関係によって変化していく<対人的トラブル>や子どもの特徴と他児との関係が共に反映されやすい<ルール違反>などのように、異なる原因によって生起するものに分けて捉える必要があると考えられる。

3. 親子関係の特徴

保育者からみた親子関係では、「気になる子ども」の特徴的な点は見いだせなかった。また、年齢的な変化も認められなかった。唯一、<対人的トラブル>が比較的少ない子どもよりも多い子どもに対する<拒否的態度>が多い傾向が認められた。しかし、<拒否的態度>の得点は3領域の中でも低いこと、また他の領域に子どもの行動傾向による違いが見られなかったことからすると、拒否的な親の態度が子ども間の対人トラブルに直接影響しているとは考えにくい。むしろ、保育所において子ども間の対人的トラブルが多いことが親の拒否的態度に影響していると考えられるであろう。これらのことから、個々の親子関係は様々だとしても、全体として「気になる」子どもの特徴の原因を必ずしも親子関係の問題に帰すことはできないと考えられる。

4. 保育者の対応

子どものタイプによる保育者の対応に違いが認められた。子どもの特徴領域である<対人的トラブル><落ち着きのなさ><興味・関心の狭さ><ルール違反>のすべてにおいて、その傾向が弱い子どもよりも強い子どもに対してより多くの<環境への配慮>がなされていた。一方、<気分の安定>は子どもの行動傾向との関連もみられず、働きかけの得点も最も低かった。このことから、保育者にとって採用しやすい働きかけとそうでない働きかけがあることがうかがわれる。

また、先に述べたように子どもの特徴については、年齢的变化が認められたが、保育者の対応は、子どもの年齢に応じて必ずしも変化していなかった。個々の子どもに対する対応では、様々な試みがなされていると考えられるが、今後、かかわりの原則を明らかにすると共に、子ども自身の発達や子ども集団の成長に応じてどのように働きかけを変化させていけば良いかという点について検討する必要があると考えられる。

最後に、今回の調査では、「気になる」子どもの全体的特徴を捉えることを中心にした。今後は、この結果に基づき、「気になる」子どもの保育所での行動特徴及び友だち関係を詳細に捉える必要があると考えられる。

文 献

- (1) American Psychiatric Association (高橋三郎・大野裕・染屋俊幸訳) (1995)
: D S M-IV 精神疾患の分類と診断の手引. 東京, 医学書院.
- (2) 刑部育子 (1998) : 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. 発達心理学研究, 9, 1-11.
- (3) 本郷一夫 (1998) : 子ども対人関係をみつめる-「個」がつくる「関係」・「関係」が育てる「個」-. 長崎 勤・本郷一夫編「能力という謎」, ミネルヴァ書房, 198-220.
- (4) 伊地知珠美・浜谷直人・秦野悦子 (1998) : ちょっと気になる子の保育所での発達支援. 日本発達心理学会第9回発表論文集, 162.
- (5) 岩立京子・竹田小百合・吉田真弓 (2001) : 保育者がとらえた幼児の気になる行動および保育者の対応について. 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 626.
- (6) 金田利子・岡村由紀子・山岡三佐子 (2000) : 保育のなかでの発達の危機をどうのりこえるか -自己コントロールできない自分みつめる「4歳児」の分析をとおして-. 保育学研究, 38, 153-161.
- (7) King, C.A., & Kirschenbaum, D.S. (佐藤正二・前田健一・佐藤容子・相川 充訳)
: (1996) 子ども援助の社会的スキル. 川島書店.
- (8) Larsen, R.J. (1987) : Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. Journal of research in personality, 21, 1-39.
- (9) Mark, S. (中根晃・山田佐登留訳) (2000) : 注意欠陥多動性障害 A D H D の子どもたち. 金剛出版.
- (10) 水内豊和・増田貴人・七木田 敦 (2001) : 「ちょっと気になる子ども」の事例にみる保育者の変容過程. 保育学研究, 39, 28-35.
- (11) 中田洋二郎・上林靖子・福井知美・藤井浩子・北道子・岡田愛香・森岡由起子 (1999) : 幼児の行動チェックリスト (CBCL/2-3) の日本語版作成に関する研

究. 小児の精神と神経, 39, 305-316.

(12) Rothbart, M.K., Ahadi, S.A. & Hershey, K.L. (1994): Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.

(13) 島津峯眞監修 生澤雅夫編著 1992 「新版K式発達検査法」(第2版) ナカニシヤ出版

(14) 刀根洋子 (2000) : 保育園児を持つ親のQOL - 発達不安との関係 -. 小児保健研究, 59, 493-499.

項目内容	平均(SD)
<保育者との関係でみられる様子>	
他のことが気になって、保育者の話を最後まで聞けない	4.29 (0.83)
一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない	4.18 (0.97)
「待ってて」などの指示に従えない	3.87 (0.93)
D 物などを示し、具体的に指示しないと理解が難しい	3.26 (1.38)
うれしい時でも、あまり表情を表さない	2.13 (1.12)
保育者が注意を向けていない時に、唐突に働きかける	3.55 (1.18)
二つ以上の用事を言われるとそのうちのどちらかを忘れてしまう	3.38 (1.28)
保育者の話しを遮って自分の考えを突然述べようとする	3.67 (1.20)
怒っている時もあまり表情に表さない	2.21 (1.27)
D 視線が合いにくい	3.13 (1.35)
保育者に身体接触を求めてくる	3.51 (1.33)
保育者に対して、反抗したり、抵抗する	3.59 (1.18)
しゃべるのが速すぎて、何を言っているのか分からない	2.70 (1.21)
「バカヤロー」などのことばを言う	3.49 (1.47)
いけないと分っているのに、ついついやってしまう	4.28 (0.91)
集団場面より、一対一場面の方が落ちついていられる	4.29 (0.92)
<他児との関係でみられる様子>	
周りの子どもにつられて騒いでしまう	4.30 (1.01)
話している途中で別の話題に移ってしまう	3.77 (1.09)
自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする	3.74 (1.27)
遊びのルールを破って自分勝手に振る舞う	4.06 (0.98)
遊びの途中で別の遊びを始める	3.61 (1.23)
他児にちょっかいを出す	4.06 (1.12)
ちょっとしたことでも意地悪されたと思ってしまう	3.76 (1.21)
過去の出来事を思い出して、他児を非難する	2.79 (1.40)
他児の行為に対して怒る	3.76 (1.26)
他児が怒っていることをうまく理解できない	3.75 (1.02)
他児の体にぶつかってしまう	3.34 (1.38)
他児から物を渡された時、落としてしまう	2.21 (1.14)
突然、他のグループに入り込んで、自分の話しを始める	2.82 (1.28)
順番をゆずれない	3.64 (1.13)
同年齢の子どもとよりも年少の子どもと遊びたがる	2.44 (1.30)
同年齢の子どもとよりも年長の子と遊びたがる	2.26 (1.21)
場を仕切りたがる	2.80 (1.46)

項目内容

＜集団場面でみられる様子＞

	じっと椅子に座ってられない	4.02 (1.07)
	きよろきよろする	3.97 (0.97)
	順番を守らないで、横から入り込もうとする	4.01 (0.94)
	椅子に座っている時、他児に話しかける	3.93 (1.20)
D	新しい場面ではなかなか慣れない	3.50 (1.26)
	椅子の背もたれに座る	2.63 (1.34)
	保育者が絵本や紙芝居を読んでいる時に発言する	3.18 (1.31)
	列から飛び出す	3.99 (0.98)
D	騒がしい場面が苦手である	2.76 (1.32)
	他児の過ちを何度も指摘する	2.98 (1.35)
	クラス全体に何かを尋ねた時に、いちばん最初に発言したがる	3.09 (1.50)
	ゲームや競争で一番にならないと気がすまない	3.15 (1.47)
	「ちらっとみただけで」すばやく物事を判断する	2.71 (1.41)
D	予定が急に変わると混乱する	2.67 (1.27)
	間違ったことをすると恥ずかしがる	2.79 (1.20)
	集団で移動する時、ついてこない	3.50 (1.25)
	他のクラスの活動が気になる	2.73 (1.25)

＜製作・課題・遊びのなかでみられる様子＞

	好きなことには集中する	4.10 (1.04)
	目標に適した手段・道具を選べない	3.01 (1.18)
	課題制作の作業手順を説明通りにできない	3.33 (1.33)
	遊びのグループの間を転々とする	2.75 (1.26)
	課題の材料を見ると、すぐ手を出す	3.57 (1.15)
D	好きな物を持っていないと気がすまない	3.20 (1.34)
D	水遊びに固執する	2.69 (1.17)
	同じことを何度も繰り返す	3.52 (1.21)
	作品などを早く作り終える	2.62 (1.22)
	はさみをうまく使えない	2.99 (1.33)
	課題が上手にできても喜ばない	2.40 (1.19)
	自分の不得意な課題に取り組もうとしない	3.58 (1.24)
D	ぶつぶつ独り言をいう	2.96 (1.38)
	はずむボールなどを上手くつかめない	2.95 (1.26)
	遊んでいても楽しそうではない	2.15 (1.09)
	砂遊びを嫌がる	1.94 (1.04)
	他の子の作っている物に手を出す	3.31 (1.29)
D	決まった遊びをしたがる	3.19 (1.32)
	次々に遊びを変える	3.11 (1.19)
	作ったそばから、すぐ壊してしまう	2.57 (1.26)

項目内容

＜生活・その他の場面でみられる様子＞

着替えなどに時間がかかる	3.44 (1.35)
午前中よりも午後になると集中できない	2.73 (0.93)
転んだり、けがをしたりする	2.79 (1.23)
昨日のことでも忘れてる	2.87 (1.25)
食事の最中に立ったり、歩き回ったりする	3.28 (1.43)
けがをすると激しく泣く	3.29 (1.25)
突然、奇声を上げる	2.95 (1.39)
洋服の前後を間違えて着る	2.78 (1.24)
高いところによじ登る	3.01 (1.32)
以前のことをよく覚えている	3.13 (1.12)
満足を先に延ばすことが難しい	3.61 (0.98)
一度怒るとなかなかおさまらない	3.76 (1.14)
同じ失敗を何度も繰り返す	3.60 (1.06)
D 食べ物の好き嫌いが激しい	2.96 (1.29)
日によって調子の良いときと悪いときの波が大きい	3.87 (0.98)
D 手をひらひらさせる	1.72 (1.18)
ぎこちない走り方をする	2.45 (1.42)
お昼寝の時間に寝つきが悪い	3.29 (1.53)
おしぼりをうまく絞れない	3.09 (1.34)
D シール、マークなどに固執する	2.43 (1.19)
一日の中でも感情の起伏が激しい	3.43 (1.20)
コップの水などをこぼしてしまう	2.41 (1.17)

研究Ⅱ

保育コンサルテーションに基づく幼児の対人行動の変化 — 「否定的行動」と「身体接触」を中心に —

本郷一夫・杉村僚子

Ⅰ. 問題と目的

研究Ⅰから保育の場における「気になる」子どもの行動特徴として、「対人的トラブル」「落ち着きのなさ」「興味・関心の狭さ」「ルール違反」があげられることが示された。これらの行動特徴を持つ子どもは、一般に、同年齢の子どもたちと仲間関係を形成したり、特定の他児との友だち関係を形成・維持していく上である種の困難を抱えていると考えられる。また、このような仲間関係、友だち関係の形成・維持の困難さは、集団保育場面への不適応の原因であると同時に不適応の結果であると考えられる。集団の中で、幼児は、他児とのかかわりを楽しむと同時に、他児との相互作用を通して様々な社会的ルールを獲得していく。仲間関係や友だち関係がうまく形成されていない場合、そのような機会が制限されることが考えられる。その点で、「気になる」子どもたちの保育に関するコンサルテーションの主要な目標の1つとして、子どもの対人関係の改善があげられるであろう。

以上の観点に立ち、本研究では、保育所における「気になる」子どもの特徴として考えられる行動傾向を有するある5歳児の保育に対するコンサルテーションの試みを報告する。その際、保育者に関しては主として当該児に対する「注意」行動の変化に焦点を当て分析を進める。また、当該児に関しては集団場面からの「逸脱行動」、保育者、他児に対する「否定的行動」「身体接触」の変化に焦点を当て分析を進める。その結果に基づき、保育者の行動変容、物的環境構成の変化と当該児の行動変容の関係を明らかにすることを本研究の第1の目標とする。さらに、幼児の対人関係の形成における「身体接触」の役割について知見を得ることを第2の目的とする。

Ⅱ. 方 法

1. 対象児： 観察開始時に6歳4か月の男児（以後、R児と表記する）。3歳児から現在の保育所に入所していた。

2. コンサルテーションの期間： 2000年10月、11月、2001年1月に保育所を訪問し、R児の行動観察を行うと共に、11月の保育カンファレンスに参加した。

3. コンサルテーションの流れ：

（1）問題の発生状況： 保育者の話によると、R児は自分の気の向くままに動くなど、自己中心的な行動が多いということであった。また、他児との関係では相手の気持ちに気づくことが難しく、他児との間でトラブルが多いと捉えられていた。一方、保育者との関係では、身体接触を求めることが多く、保育者に認められることを期待していると捉えられていた。このようなR児の特徴は、表1に示すとおりである。

（2）アセスメント： 保育所側からの依頼を受け、保育所を訪問し、対象児の行動、クラスの状態をVTRにより記録した。また、担当保育者に遠城寺式発達検査、津守式発達診断法の項目を用いて、子どもの発達状態の聞き取り調査を実施した。その結果、特に大きな遅れは認められなかった。

（3）コンサルテーションの内容： R児についての保育者記録、発達検査の項目を用いた子どもの発達状態についての聞き取り調査、行動観察、保育者の要望についての聞き取りなどの結果に基づき、主として以下の提案を行った。

①対象児について： 対象児の安定と他児からの否定的評価の増加を抑制することを目的として、対象児に対する保育者の注意を減らすことを提案した。

②物的環境について： 主としてR児と比較的トラブルを起こしやすい他児とのトラブル頻度の減少を目的として、R児と他の男児1名が互いの行動を頻繁にモニターしにくい位置に座らせることを中心に、テーブルの配置と班構成の変更を提案した。

表1 R児についての保育者の記録

領 域		状 態
基本的な生活習慣	生活行動	身の回りのことはほぼ自分でできるが、おしぼりしぼりや持ち物の準備、片付け、着脱など面倒がったり、自分の興味の向く遊びなどに気をとられ、自分から進んで取り組むことが難しい。保育者が個別に次の活動への誘いがけをしたり、最後まで行えるように側で見守ったりしている。
	食事	箸使用。メニューによっては残食や他児が食後に遊び始めるのをみて、「もういらぬ」と残したりする。
	着脱	自立
	その他	特になし
運動機能	粗大運動	運動遊びは好み、意欲的であり、ギャロップ、ケンケンパー、鉄棒前回り、跳び箱、長縄飛びなどができる。 走っていて、前方に他児がいるのに止まらずに、そのままぶつかっていくことがある。
	手指運動	ハサミは線に沿って切ることや曲線切りなどは、線からはみ出したり、思うように切れないと怒って投げ出してしまう。個別に手を添えるなど、援助が必要である。 ドミノ並べやブロック組み立てはじっくりと行う。
言語・認識	表現	自分の思ったことや経験したことなどは進んで話そうとすが、他児が話している場面でも「僕の話聞いてよ」と我先に話そうとしたり、おしゃべりをしている子がいると怒り出したりする。
	理解	理解力はあるが、周りや興味のあることに気が向くと、気持ちを向けて話をじっくりと聞いたり、やりとりをすることが難しい。話す相手に対して、視線を合わせないことが多い。
	文字	興味はあり、拾い読みをする、家では書く練習もしているとのこと。
	数	物と数との一致。順番やカレンダーで日付を言ったりする。
	絵	顔などは描けるが、経験画は友だちと同じように描きたがり、思うように描けないといらいらしたりする。

遊び

自由遊び時は虫探しが好きで、トンボやバッタなどを捕まえたり、他児と見せ合ったりする。

鬼ごっこや長縄飛びなどにも混ざってくるが、途中で別の遊びのために抜けて行ったり、気が向くと再び混ざったりを繰り返す。大型カラー積木でコースを作ってタイヤを転がして遊ぶことも好む。

対人関係

特定の気に入っている年下の子に対しては、ほっぺを摺り寄せたり、世話をしようとして親しみの表現を表わす（相手が嫌がっていてもやる場合あり）。

自分の思い通りにならなかつたり、気に入らないと、キック、パンチをしたり、わざと嫌がるようなことをして、相手が怒るとにやにやしなながら逃げ回ったりする。

相手に対して気になることがあると、注意したり怒ったりと執拗である（例. 相手が上靴をはいていない）。

集団生活

クラスでの集まりや活動時など、落ち着いてじっくりと話を聞くというのが難しく、そわそわして何度も立ち歩いてみたり、他児に対してちょっかいを出して反応を見たり、トラブルになったりする。危険な場面もあるので、側に付いて行動を見守ったり、トラブル時にはその場から離して気持ちが切り換えられるように配慮している。

交代や順番などのルールが守れずにカづくで割り込んだりしていたが、繰り返し知らせることで少しずつ我慢したりできるようになってはきている。

気になる ところ

自分の興味の向くままに行動したり、自己中心的な行動が多く、常に個別の援助が必要であり、就学に向けて心配である。また、相手の気持ちに気づいたり、添ったりすることが難しく、友だちとの関わりでのトラブル多い。

落ち着いて、集中して活動に取り組んだり、友だちとも思いやりの気持ちを持って楽しく遊べるようにするために、どのように保育をしていったらよいのか知りたい。

最近、担任への甘えが強くなり、抱っこ、おんぶを求めたり、遊びに誘ったりする。反面、他児が同じように担任に求めると、独占したがつて、押したり、トラブルになることもある。保育者に認められることを期待し、片付けやテーブル拭きなどを進んで手伝ってくれることも増えている。

③他児及びクラス集団について： 対象児と「肯定的関係」を持っている男児 1 名に対する負担の軽減、「否定的関係」を持つ男児 1 名に対する配慮、「中性的関係」を持つ他児とのルール遊びについて提案を行った。ここで「中性的関係」を持つ子どもというのは、R児と遊ぶこともトラブルを起こすこともあまりない子どもたちのことである。これらの子どもたちは、表面的なトラブルは少ないが、多くの場合 R児に対して否定的感情を持っていると考えられた。

④保育者について： R児が所属する 5 歳児クラスには、障害児主として障害児担当としてクラスに配置されている保育者との役割分担と連携体制について提案。

⑤保護者について： 所長・主任を中心とする対応を提案。

(4) カンファレンス： 第 1 回目の行動観察結果を記録した V T R を使用し、全職員に R児の状態を説明すると共に、今後の保育の進め方について提案し、検討を行った。

Ⅲ. 結果と考察

R児の他者との相互作用及び R児の逸脱行動を分析するに当たり、表 2 に示すような行動カテゴリーを設定した。R児から他児への働きかけ、他児から R児への働きかけ、及び R児から保育者への働きかけに関しては、「否定的行動」「要請・命令」「身体接触」の 3 カテゴリーを設定した。このうち、「否定的行動」はさらに「抗議・非難」「拒否・否定」「攻撃」「取る」の 4 つの下位カテゴリーに分類された。

保育者から R児への働きかけについては、主として保育者の R児に対する注意に焦点を当て、「言葉による注意・禁止」「動作を伴った注意・禁止」と「要請・命令」の 3 カテゴリーを設定した。

R児の逸脱行動に関しては、「活動・集団内での逸脱」「活動・集団からの逸脱」「場からの逸脱」の 3 カテゴリーを設定した。

以下、これらのカテゴリーを用いて、V T R を分析した結果について述べることにする。

表2 行動カテゴリー

● 他児へ・保育者への働きかけおよび他児からの働きかけ

カテゴリー	定義・内容
否定的行動 抗議・非難	相手の言動に対して反論したり、責めたりする。
拒否・否定	相手からの要求や質問に対する反応として、否認したり、拒んだりする。
攻撃	叩く、蹴る、押す、引っ張るなどの身体的攻撃。軽いじゃれあいなどの遊びは含まない。
取る	相手の持っているものや使っているものを一方的に奪う。
要請・命令	自分の要求や願望を相手に願い出たり、相手に何らかの行動を取らせようとする。
身体接触	相手の身体に瞬間的に触れる。膝の上に座る、腕や肩を組む、抱きつく、肩をポンと叩くなど。

● 保育者からの働きかけ

カテゴリー	定義・内容
言葉による注意・禁止	対象児の行動を言葉のみで規制する。「だめ」など。
動作を伴った注意・禁止	対象児の行動を動作によって規制する。腕をつかむなど。
要請・命令	自分の要求や願望を相手に願い出たり、相手に何らかの行動を取らせようとする。

● 逸脱行動

カテゴリー	定義・内容
活動・集団内での逸脱	全体の活動や集団内での逸脱。離席や椅子の上に立つ、床に寝転ぶなど。
活動・集団からの逸脱	全体の活動や集団から離れて、他の活動に従事する。
場からの逸脱	全体の活動が行われている場所や集団から離れる。

1. 保育者とのかかわり： 図1には、保育者からR児への「注意」の頻度（単位時間当たりの頻度）の変化が示されている。ここから、当初（10月）は、1時間当たり59.6回あったR児に対する「注意」が、1回目のコンサルテーションの後である11月には、33.6回、1月には31.6回に減少していることがわかる。また、11月から1月にかけては、大きく手で進路をふさぐ身振りやR児の身体を押さえる注意（「注意・動作」）の頻度が減少していた。

図2には、R児の保育者に対する働きかけの頻度の変化が示されている。ここから、単調的減少傾向ではないが「抗議・非難」「拒否・否定」といった「否定的行動」の頻度の減少が認められる。また、保育者への「身体接触」の顕著な減少が認められた。これは、R児の情緒的安定と関連した変化だと考えられる。すなわち、保育者から注意を受けることが多かった10月には、R児も不安定な状態にあり、保育者に対する身体接触を通して、自分の気持ちの安定や行動の調整を行っていたと推測される。しかし、保育者からの「注意」が減少するにしたがって、「注意」されることによって一層興奮が強まる、より不安定になるということも少なくなり、気持ちや行動の調整をするに当たって、必ずしも保育者との「身体接触」を必要しなくなったことが関係していると考えられる。

2. 他児とのかかわり： 図3には対象児から他児に向けられた「否定的行動」と「身体接触」の頻度が示されている。ここから、保育者に対する働きかけと同様に「否定的行動」「身体接触」の減少によって特徴づけられる。「否定的行動」は単調減少傾向を示しているわけではないが、「否定的行動」の中でも、とりわけ「攻撃」の頻度が13.8回（10月）、2.2回（11月）、4.3回（1月）と減少していた（表6参照）。一方、他児からR児に対する働きかけが図4に示されている。ここから、「否定的行動」が減少する傾向が認められる。これは、主としてR児に対する「抗議・非難」の減少によるものであった。ちなみに、R児に対する単位時間当たりの「抗議・非難」は10月（16.1回）、11月（5.6回）、1月（5.5回）と減少していた。また、「身体接触」は全く観察されなかった。

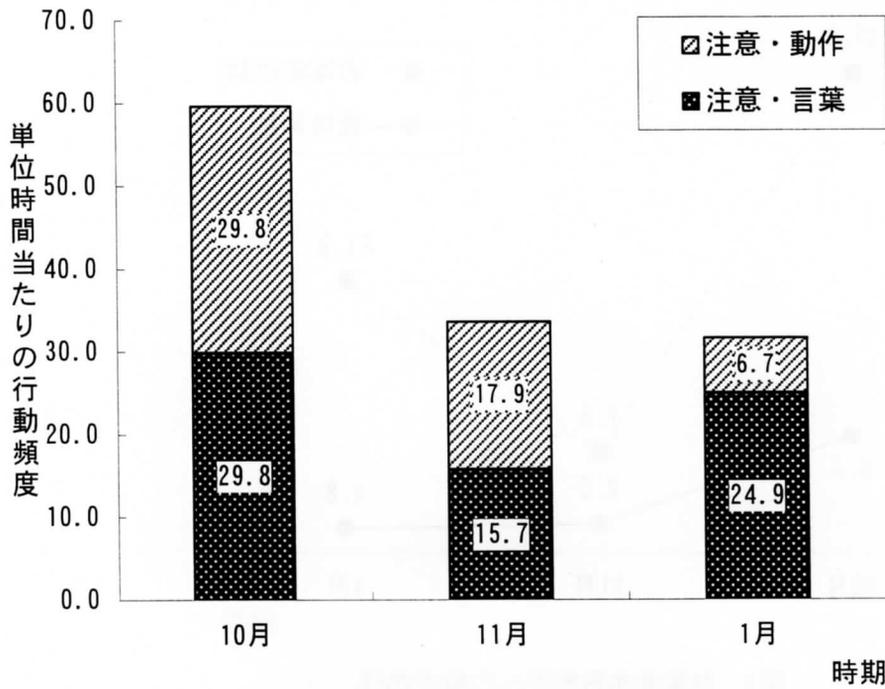


図1 保育者から対象児への働きかけ

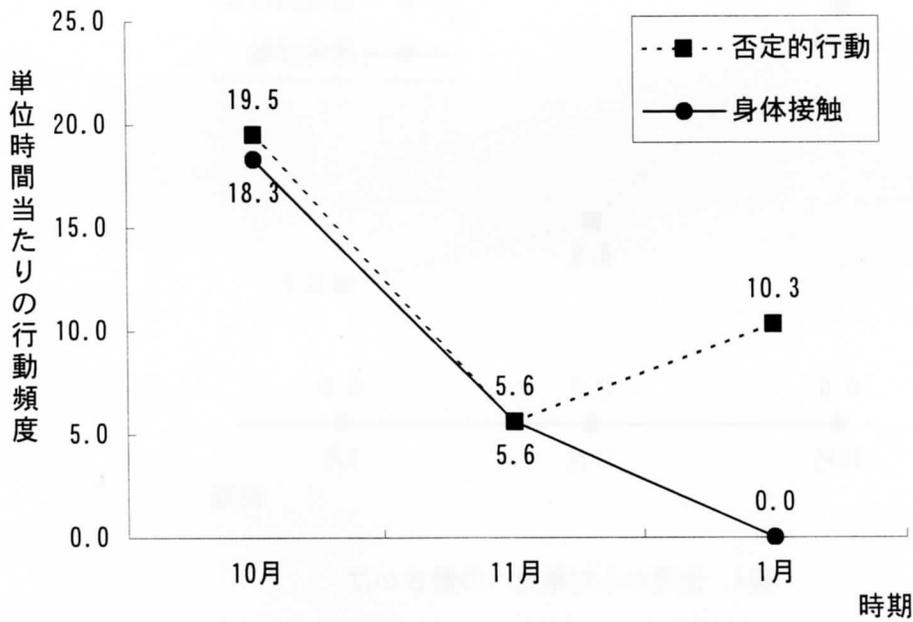


図2 対象児から保育者への働きかけ

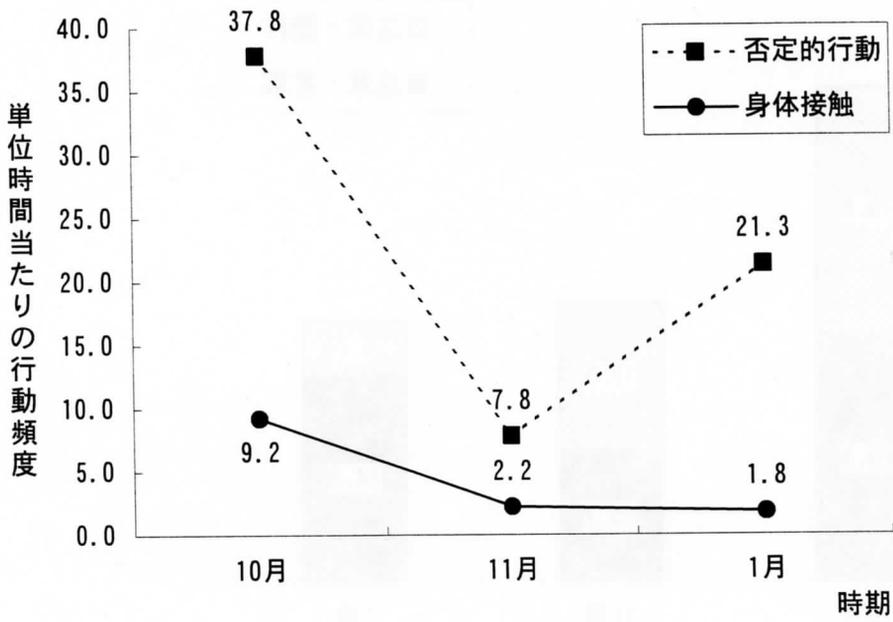


図3 対象児から他児への働きかけ

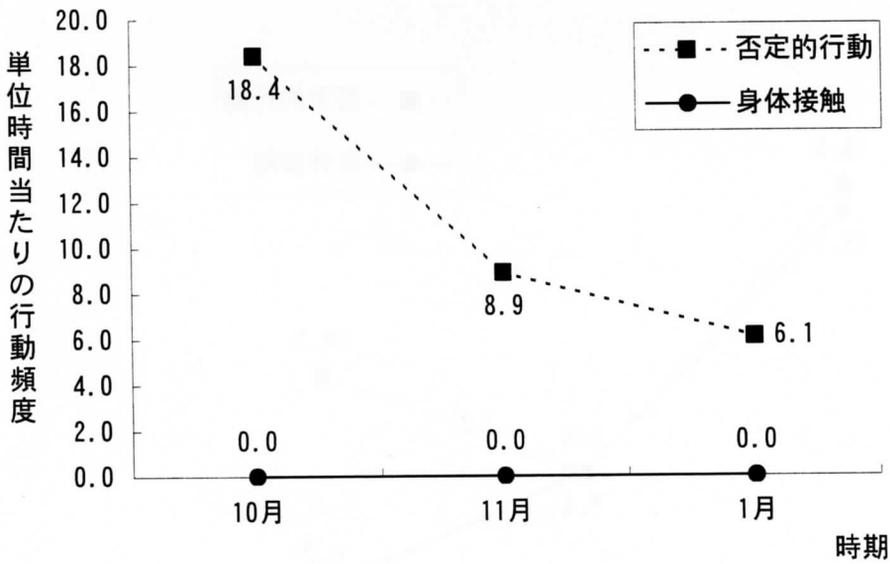


図4 他児から対象児への働きかけ

3. 逸脱行動： 図5には、R児の「逸脱行動」の単位時間当たりの頻度の変化が示されている。ここから、11月から1月にかけてR児の「逸脱行動」が減少していることが認められる。しかし、これは「保育者の注意」「対象児の否定的行動」「他児の否定的行動」の減少などによって特徴づけられる11月においてではなく、1月において顕著である。

以上のことから、保育者と対象児との関係、対象児と他児との関係は共に改善されていったと推測される。それに伴って、対象児の逸脱行動の頻度も減少している。しかし、上述のように、対象児の逸脱行動の減少は、対人関係の改善と必ずしも同期して生起しているわけではない。これらのことから、R児の行動間には、時間的ラグを伴う連関関係があることが推察される。また、「否定的行動」の減少によって特徴づけられる対人関係の改善に伴って、「接触行動」も減少するという結果が認められた。このことから「接触行動」を単に「他者に対して愛着を求める行為である」、あるいは「親子の愛情が不足している子どもはより接触行動を求める」と解釈することは適切でないと言えるであろう。むしろ、子どもの行動調整、情動調整の手段としての「接触行動」という側面について着目する必要があると考えられる。今後、「接触行動」が他者との相互作用の中でどのような機能を持つのかという点についてさらに探求することが求められる。

また、保育の場におけるコンサルテーションを進めるに当たっては、「対象児」「他児」「物的環境」「保育者」「保護者」といった各々に対する同時的支援と共に、各要因間の交差-時間差的变化を考慮した支援とコンサルテーションの評価が必要だと考えられる。

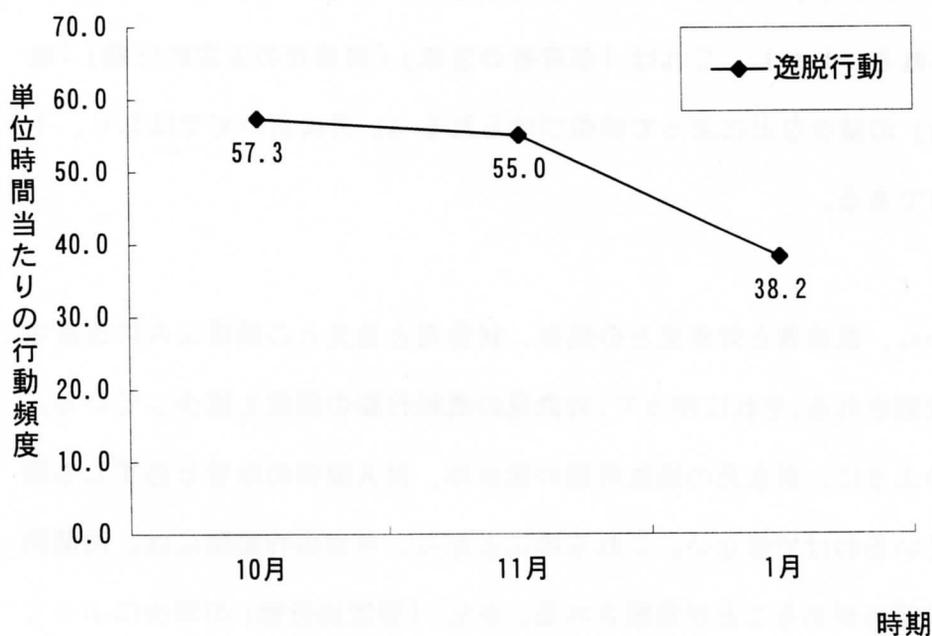


図5 対象児の逸脱行動

表3 単位時間(1時間)当たりの対象児の行動頻度の変化

時期	保育者→対象児		対象児→保育者		対象児→他児		他児→対象児		対象児の逸脱行動
	注意・言葉	注意・動作	否定的行動	身体接触	否定的行動	身体接触	否定的行動	身体接触	
10月	29.8	29.8	19.5	18.3	37.8	9.2	18.4	0.0	57.3
11月	15.7	17.9	5.6	5.6	7.8	2.2	8.9	0.0	55.0
1月	24.9	6.7	10.3	0.0	21.3	1.8	6.1	0.0	38.2

表4 単位時間（1時間）当たりの保育者から対象児への働きかけ

時期	場面	時間 (分)	言葉による注意			要請・命令
			言葉による注意	動作を伴った注意	要請・命令	
10月	お集まり	9.00	20.0(3)	46.7(7)	0.0(0)	
	紙芝居	8.68	20.7(3)	13.8(2)	0.0(0)	
	十字才二	34.67	34.6(20)	29.4(17)	0.0(0)	
	計	52.35	29.8(26)	29.8(26)	0.0(0)	
11月	自由遊び	38.45	10.9(7)	18.7(12)	1.6(1)	
	紙芝居	15.05	28.0(7)	15.9(4)	0.0(0)	
	計	53.50	15.7(14)	17.9(16)	1.1(1)	
1月	自由遊び	15.53	38.6(10)	3.9(1)	0.0(0)	
	雪遊び	58.62	13.3(13)	5.1(5)	0.0(0)	
	給食	24.60	43.9(18)	12.2(5)	0.0(0)	
	計	98.75	24.9(41)	6.7(11)	0.0(0)	
合計		204.6	23.8(81)	15.5(53)	0.3(1)	

注. () 内は実測値

表5 単位時間（1時間）当たりの対象児から保育者への働きかけ

時期	場面	時間 (分)	否定的行動				要請・命令	身体接触
			抗議・非難	拒否・否定	攻撃	取る		
10月	お集まり	9.00	0.0(0)	1.3(2)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	紙芝居	8.68	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	十字才二	34.67	8.7(5)	13.9(8)	3.5(2)	0.0(0)	0.0(0)	27.7(16)
	計	52.35	5.7(5)	11.5(10)	2.3(2)	0.0(0)	0.0(0)	18.3(16)
11月	自由遊び	38.45	0.0(0)	7.8(5)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	紙芝居	15.05	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	8.0(2)	19.9(5)
	計	53.50	0.0(0)	5.6(5)	0.0(0)	0.0(0)	2.2(2)	5.6(5)
1月	自由遊び	15.53	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	1(3.9)	0.0(0)
	雪遊び	58.62	0.0(0)	0.0(0)	12.3(12)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	給食	24.60	9.8(4)	0.0(0)	2.4(1)	0.0(0)	2.4(1)	0.0(0)
	計	98.75	2.4(4)	0.0(0)	7.9(13)	0.0(0)	1.2(2)	0.0(0)
合計		204.6	2.6(9)	4.4(15)	4.4(15)	0.0(0)	1.2(4)	6.2(21)

注. () 内は実測値

表6 単位時間（1時間）当たりの対象児から他児への働きかけ

時期	場面	時間 (分)	否定的行動				要請・命令	身体接触
			抗議・非難	拒否・否定	攻撃	取る		
10月	お集まり	9.00	0.0(0)	0.0(0)	6.7(1)	6.7(1)	0.0(0)	33.3(5)
	紙芝居	8.68	0.0(0)	0.0(0)	6.9(1)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	十字才二	34.67	31.2(18)	3.5(2)	1.7(10)	0.0(0)	0.0(0)	5.2(3)
	計	52.35	20.6(18)	2.3(2)	13.8(12)	1.1(1)	0.0(0)	9.2(8)
11月	自由遊び	38.45	3.1(2)	1.6(1)	3.1(2)	1.6(1)	1.6(1)	3.1(2)
	紙芝居	15.05	4.0(1)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	計	53.50	3.4(3)	1.1(1)	2.2(2)	1.1(1)	1.1(1)	2.2(2)
1月	自由遊び	15.53	3.9(1)	3.9(1)	0.0(0)	0.0(0)	11.6(3)	0.0(0)
	雪遊び	58.62	15.4(15)	0.0(0)	6.1(6)	1.02(1)	7.16(7)	0.0(0)
	給食	24.60	19.5(8)	4.9(2)	2.4(1)	0.0(0)	0.0(0)	7.3(3)
	計	98.75	14.6(24)	1.8(3)	4.3(7)	0.6(1)	6.1(10)	1.8(3)
合計		204.6	13.2(45)	1.8(6)	6.2(21)	0.9(3)	3.2(11)	3.8(13)

注. () 内は実測値

表7 単位時間（1時間）当たりの他児から対象児への働きかけ

時期	場面	時間 (分)	否定的行動				要請・命令	身体接触
			抗議・非難	拒否・否定	攻撃	取る		
10月	お集まり	9.00	40.0(6)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	紙芝居	8.68	6.9(1)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	十字才二	34.67	12.1(7)	3.5(2)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	計	52.35	16.1(14)	2.3(2)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
11月	自由遊び	38.45	0.0(0)	1.6(1)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	紙芝居	15.05	19.9(5)	0.0(0)	8.0(2)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	計	53.50	5.6(5)	1.1(1)	2.2(2)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
1月	自由遊び	15.53	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	雪遊び	58.62	6.1(6)	0.0(0)	0.0(0)	1.0(1)	0.0(0)	0.0(0)
	給食	24.60	7.3(3)	2.4(1)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	計	98.75	5.5(9)	0.6(1)	0.0(0)	0.6(1)	0.0(0)	0.0(0)
合計		204.6	8.2(28)	1.2(4)	0.6(2)	0.3(1)	0.0(0)	0.0(0)

注. () 内は実測値

表8 単位時間（1時間）当たりの対象児の逸脱行動

時期	場面	時間(分)	活動・集団内での逸脱	活動・集団からの逸脱	場からの逸脱
10月	お集まり	9.00	206.7(31)	0.0(0)	0.0(0)
	紙芝居	8.68	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	十字才二	34.67	24.2(14)	8.7(5)	0.0(0)
	計	52.35	51.6(45)	5.7(5)	0.0(0)
11月	自由遊び	38.45	0.0(0)	0.0(0)	48.4(31)
	紙芝居	15.05	35.9(9)	19.9(5)	15.9(4)
	計	53.50	10.1(9)	5.6(5)	39.3(35)
1月	自由遊び	15.53	0.0(0)	3.9(1)	73.4(19)
	雪遊び	58.62	5.1(5)	0.0(0)	0.0(0)
	給食	24.60	80.5(33)	2.4(1)	9.8(4)
	計	98.75	23.1(38)	1.2(2)	14.0(23)
合計		204.6	27.0(92)	3.5(12)	17.0(58)

注. ()内は実測値

研究Ⅲ

幼児の仲間関係における「身体接触」と「情緒表現」の役割

本郷一夫・高橋千枝・杉村僚子

I. 問題と目的

研究Ⅱでは、保育者と対象児との関係、対象児と他児との関係の改善に伴って、対象児の逸脱行動の頻度が減少するという結果が示された。また、「否定的行動」の減少によって特徴づけられる対人関係の改善に伴って、「接触行動」も減少するという結果から、子どもの行動調整、情動調整の手段としての「身体接触」という側面について着目する必要性について指摘された。

研究Ⅲでは、このような結果に基づいて、複数の子どもを短期縦断的に追跡することによって、幼児の仲間関係における「身体接触」の役割について明らかにすることを第1の目的とする。また、それと関連して、保育者、他児との相互作用の中で、どのような「情緒表現」が用いられているのかという点について分析を行うことにより、仲間関係、友だち関係の形成・維持において「情緒表現」がどのような役割を果たしているのか明らかにすることを第2の目的とする。

II. 方法

1. 対象児： A市内の4つの保育所に在籍する幼児5名（全て男児）。そのうち5歳児クラスに在籍する児が4名、4歳児クラスは1名であった。対象児全員が、「気になる」子どもとして保育者から報告のあった幼児であった。観察開始時の平均年齢は5歳8か月（範囲：5歳0か月～6歳1か月）であった。表1には、観察対象児の属性が示されている。

2. 観察日時： 観察は、一定の期間において1人あたり3日間行われた。観察は登所してから給食までの午前中の時間帯に行われた。各対象児の観察日は表2に示す通りである。

3. 観察手続き： 対象児の登所から給食の時間までの他児とのはたらきかけ、および保育者のはたらきかけを観察した。観察にはVTRを使用した。このうち、1人あたり1日30分を分析の対象とした。したがって、1人について3日間観察が行われているため、各対象児につき90分を観察データとして使用した。

4. 分析測度

(1) フレーム数の分析： 20秒を1フレームとし、表3～表6までの各カテゴリの生起頻度をフレーム数で求めた。加えて表3～表6の各カテゴリの内容が生起した際に、対象児の情動を同時に分類した(表7)。また対象児の行動が集団活動において逸脱した行動であった場合、どのような逸脱行動であったのかを分類した(表8)。

(2) エピソードによる分析

身体接触については、フレーム数に加えてエピソードごとの分析も行なった。すなわち、観察データ内で生起した身体接触をエピソードごとに抽出し、各エピソードの継続時間、ターン数(相手に対する身体接触による働きかけの頻度)、エピソードの開始者、エピソード開始時の状況を記録した。各エピソードは、事前に身体的な接触がない状態で、相手に対する身体接触による働きかけ(ターン)がはじめてなされた時点のエピソードの開始とした。また、ターンとターンの間が5秒以上あいた場合、すなわち5秒以上相手からの身体接触や、開始者の新たな身体接触がない場合、エピソードの終了とした。また、身体接触の相手が変わった場合は別エピソードとした。

表 1 対象児の属性（観察開始時）

名前	性別	年齢（観察開始時）
A	男児	6歳1ヶ月
S	男児	6歳0ヶ月
O	男児	5歳9ヶ月
B	男児	5歳9ヶ月
I	男児	5歳0ヶ月

表 2 各対象児の観察日程

対象児	観察日		
	1回目	2回目	3回目
A	2000年10月24日	2000年12月27日	2001年1月30日
S	2002年5月16日	2002年7月4日	2002年9月18日
O	2002年4月25日	2002年6月26日	2002年9月6日
B	2002年4月25日	2002年6月26日	2002年9月6日
I	2002年5月15日	2002年7月10日	2002年9月11日

表3 他児へ／他児からの働きかけ

カテゴリー	定義・内容
<p><否定的な働きかけ></p> <p>抗議・非難</p> <p>拒否・否定</p> <p>攻撃</p> <p>ものを取る</p>	<p>相手の言動に対して反論したり，責めたりする</p> <p>相手からの要求や質問に対する反応として，否認したり，拒んだりする</p> <p>叩く，蹴る，押す，引っ張るなどの身体的攻撃</p> <p>軽いじゃれあいなどの遊びは含まない</p> <p>相手の持っているものや使っているものを一方的に奪う</p>
<p><肯定的な働きかけ></p> <p>ものを貸す</p> <p>ものを与える</p> <p>手伝う・助ける</p> <p>励ます・慰める</p> <p>気づかう</p>	<p>自分のものや自分が使用しているものを相手に貸す</p> <p>自分のものを相手に与える</p> <p>相手に対して何らかの助けとなる (ものを持ってあげる，落としたものを拾うなど)</p> <p>相手を元気づける</p> <p>相手の身体的，心理的状态について配慮する (「大丈夫？」など)</p>
<p><その他の働きかけ></p> <p>命令</p> <p>要請</p> <p>勧誘</p> <p>叙述</p>	<p>相手に何らかの行動をさせようとする</p> <p>自分の要求や願望を相手に願い出る (「待ってて」，「貸して」など)</p> <p>相手を遊びなどに誘う (「外へ行こう」など)</p> <p>人やもの，ある事象についての説明や感想 (「きれいだね」など)</p>

表4 保育者への働きかけ

カテゴリー	定義・内容
<p><否定的な働きかけ></p>	
<p>抗議・非難</p>	<p>相手の言動に対して反論したり、責めたりする、</p>
	<p>他児についての訴えは含まない</p>
<p>拒否・否定</p>	<p>相手からの要求や質問に対する反応として、</p>
	<p>否認したり、拒んだりする</p>
<p>攻撃</p>	<p>叩く、蹴る、押す、引っ張るなどの身体的攻撃、</p>
	<p>軽いじゃれあいなどの遊びは含まない</p>
<p>ものを取る</p>	<p>相手の持っているものや使っているものを一方的に奪う</p>
<p><肯定的な働きかけ></p>	
<p>ものを貸す</p>	<p>自分のものや自分が使用しているものを相手に貸す</p>
<p>ものを与える</p>	<p>自分のものを相手に与える</p>
<p>手伝う・助ける</p>	<p>相手に対して何らかの助けとなる</p>
	<p>(ものを持ってあげる、落としたものを拾うなど)</p>
<p>励ます・慰める</p>	<p>相手を元気づける</p>
<p>気づかう</p>	<p>相手の身体的、心理的状态について配慮する</p>
	<p>(「大丈夫?」など)</p>
<p><その他の働きかけ></p>	
<p>命令</p>	<p>相手に何らかの行動をさせようとする</p>
<p>要請</p>	<p>自分の要求や願望を相手に願い出る</p>
	<p>(「待ってて」、「貸して」など)</p>
<p>勧誘</p>	<p>相手を遊びなどに誘う(「外へ行こう」など)</p>
<p>叙述</p>	<p>人やもの、ある事象についての説明や感想</p>
	<p>(「きれいだね」など)</p>

表5 保育者からの働きかけ

カテゴリー	定義・内容
言葉による注意・禁止	対象児の行動を言葉のみで規制する。「だめ」など
動作を伴った注意・禁止	対象児の行動を動作によって規制する。腕をつかむなど
指示・説明	適切な行動を指示したり、何らかの事象や他児の行動・心情について説明する

表6 身体接触に関する行動カテゴリー

カテゴリー	定義・内容
持続的（強）	相手の身体に持続的（5秒以上）に接触する （膝の上に座る、腕や肩を組む、抱きつくなど）
持続的（弱）	相手の身体に持続的（5秒未満）に接触する （膝の上に座る、腕や肩を組む、抱きつくなど）
瞬間的	相手の身体の一部に軽く触れる。 頭を撫でる、髪に触れる、肩をポンと叩くなど

表7 情動表出に関するカテゴリー

カテゴリー	定義・内容
泣く	泣き声や涙を伴っている場合
怒る	
強	怒りの感情を示すような身体的行動(自己・他者やものへの攻撃, 地団駄を踏むなど)が見られる場合
弱	怒りの感情を示す言語的表現や語調, 表情が見られる場合
笑う	
強	笑いや微笑みに, 快の感情を示すような身体的行動(飛び跳ねる, 笑い転げるなど)が伴っている場合
弱	快の感情を示す言語的表現(「やったー」など)や表情(微笑みなど), 笑い声などが見られる場合
ニュートラル	明確な快, 不快を示す言語的・非言語的表現が見られない場合
不明	VTRから判別できない場合(映像が悪い, 音声聞き取れないなど)
その他	上記のどれにも当てはまらない場合(照れなど)

表8 逸脱行動のカテゴリー

カテゴリー	定義・内容
活動・集団内での逸脱	全体の活動や集団内での逸脱. 離席や椅子の上に立つ, 床に寝転ぶなど
活動・集団からの逸脱	全体の活動や集団から離れて, 他の活動に従事する
場からの逸脱	全体の活動が行われている場所や集団から離れる

Ⅲ. 結果と考察

1. 対象児—他児間の相互作用： 表9には、対象児から他児への働きかけ頻度が示されている。また、表10には、他児から対象児への働きかけ頻度が示されている。ここから、A児は、他児に対する「否定的」働きかけが最も多くなっている。同時に、A児は他児から最も多くの「否定的」働きかけを受けていることがわかる。また、全体的には、相手に対する「否定的」行動が多い場合には、相手からも多くの「否定的」行動を受けていると考えられる。一方、他児への「肯定的」働きかけや他児からの「肯定的」働きかけはA児に若干認められるもののほとんどなされていない。

一方、「否定的」働きかけ以上に多くの「身体接触」が他児に対してなされていることがわかる。他児からも比較的多くの「身体接触」が対象児になされている。しかし、全体的にみると4歳児クラスに所属するI児の場合は、他児に対する「身体接触」(26例)と他児からの「身体接触」(25例)の頻度がほぼ同じくらいであるが、5歳児クラスに所属する他の4名の対象児については、他児に対する「身体接触」に比べて、他児からの「身体接触」が少なくなっている。これは、5歳児クラスに所属する子どもたちの場合、相手に身体接触をしたとしても相手の子どもから身体接触の形で反応が返ってくるのが少なくなるということを意味する。一方、4歳児クラスでは、身体接触の返報性が比較的高いと考えられる。

2. 保育者—対象児間の相互作用： 表11には対象児から保育者に対する働きかけ頻度が、表12には保育者から対象児に対する働きかけ頻度が示されている。ここから、全般的に、保育者に対する働きかけは、他児に対する働きかけ(表9)と比べて少なくなっていることがわかる。「身体接触」に関しては、他児から保育者に向けたものに比べて、保育者から対象児に「身体接触」することが多くなっていた。

3. 逸脱行動： 表13には、対象児の逸脱行動の頻度が示されている。逸脱行動の頻度は、対象児によって大きく異なっている。比較的頻度が多いO児、B児の場合は、逸脱の中でも場からの逸脱が多くなっていた。

表 9 他児への働きかけ頻度

対象児	否定的な働きかけ	肯定的な働きかけ	身体接触		その他	計
			持続(強)	持続(弱)・瞬間		
A児	37	2	2	15	2	58
S児	3	0	11	13	33	60
O児	14	0	6	30	16	66
B児	11	0	2	17	6	36
I児	1	0	12	14	2	29

表 10 他児からの働きかけ頻度

対象児	否定的な働きかけ	肯定的な働きかけ	身体接触		その他	計
			持続(強)	持続(弱)・瞬間		
A児	42	7	1	9	1	60
S児	3	1	0	8	2	14
O児	15	1	3	20	3	42
B児	10	0	1	8	0	19
I児	2	0	9	17	3	31

表 11 保育者への働きかけ頻度

対象児	否定的な働きかけ	肯定的な働きかけ	身体接触		その他	計
			持続(強)	持続(弱)・瞬間		
A児	4	0	0	0	0	4
S児	10	0	0	0	2	12
O児	0	0	0	1	0	1
B児	5	0	0	4	2	11
I児	0	1	1	2	8	12

表 12 保育者からの働きかけ頻度

対象児	言葉による注意・禁止	動作を伴った注意・禁止	指示・説明	身体接触		計
				持続(強)	持続(弱)・瞬間	
A児	7	0	5	0	4	16
S児	2	1	6	0	0	9
O児	8	1	5	0	0	14
B児	4	9	2	0	0	15
I児	7	2	4	2	8	23

表 13 逸脱行動

対象児	活動・集団 内での逸脱	活動・集団 からの逸脱	場からの 逸脱	計
A児	35	0	2	37
S児	13	11	1	25
O児	15	19	52	86
B児	5	3	48	56
I児	4	2	3	9

4. 情動表出： 表 14 には他児への働きかけ時における対象児の情動表出の頻度が、表 15 には他児からの働きかけ時における対象児の情動表出の頻度が示されている。全体として、「ニュートラル」「不明」が多くなっている。表 14 から A 児を除き、全体的に「怒り」の情動表出は少なく、「笑い」が多くなっていた。表 15 の他児からの働きかけ時における対象児の情動も同様に「笑い」が多くなっていた。

表 16 には対象児から保育者への働きかけ時における対象児の情動表出の頻度が、表 17 には保育者から対象児への働きかけ時における対象児の情動表出の頻度が示されている。表 16 から、A 児、B 児の場合、保育者への働きかけの約半数が「泣く」「怒る」といった否定的情動によって構成されている。逆に、S 児、O 児、I 児の場合には、否定的情動は全く観察されていない。一方、表 17 から、保育者からの働きかけがなされた際には、B 児に「怒る（強）」が 2 例観察されるだけで、全体的に否定的情動は少なくなっていた。

5. 身体接触の内容と状況： 表 18 には、対象児－他児間の相互作用における「身体接触」のエピソードに着目し、「身体接触」の具体的内容と生じた状況が示されている。ここから、他児に対する「身体接触」の具体的内容については、B 児を除き、比較的短い時間あるいは瞬間的な「身体接触」が多いことがわかる。また、他児からの「身体接触」も比較的短い時間あるいは瞬間的なものが多くなっていた。「身体接触」が生起する状況に関しては、「活動と活動の合間」や「非活動」の状況では少なく、むしろ保育者の話を聞いたり、絵本読みの時間など「設定中の受動的文脈」や制作活動など「文脈に沿った活動」中に比較的多く生起していることがわかる。その点で、ここでの「身体接触」は、①他児への愛着表現としての身体接触と同時に②活動中に注意がそれた結果としての身体接触の両方が含まれていると考えられる。先にも述べたように、そのような「身体接触」に対して、4 歳児クラスの I 児の場合は他児からの反応が得られ、相互作用が成立している。しかし、5 歳児クラスの他の 4 人に関しては、他児からの「身体接触」による反応が得られにくく、相互作用が成立しにくいと考えられる。その点で、「身体接触」は子どもの年齢によって友だち関係の成立に異なる機能を持っていることが推察される。

表 14 他児への働きかけ時の対象児の情動表出

対象児	情動表出の種類								計
	泣く	怒る (強)	怒る (弱)	笑う (強)	笑う (弱)	ニュー トラル	不明	その他	
A児	2	0	14	1	15	19	5	2	58
S児	0	0	0	1	3	42	14	0	60
O児	0	0	0	0	5	23	38	0	66
B児	1	3	1	2	15	6	8	0	36
I児	0	0	0	0	4	19	5	1	29

表 15 他児からの働きかけ時の対象児の情動表出

対象児	情動表出の種類								計
	泣く	怒る (強)	怒る (弱)	笑う (強)	笑う (弱)	ニュー トラル	不明	その他	
A児	7	1	2	1	9	31	6	3	60
S児	0	0	2	0	0	9	3	0	14
O児	0	0	0	0	0	12	30	0	42
B児	1	1	0	1	3	2	11	0	19
I児	0	0	0	0	11	17	2	1	31

表 16 保育者への働きかけ時の対象児の情動表出

対象児	情動表出の種類								計
	泣く	怒る (強)	怒る (弱)	笑う (強)	笑う (弱)	ニュー トラル	不明	その他	
A児	0	0	2	0	1	1	0	0	4
S児	0	0	0	0	0	11	1	0	12
O児	0	0	0	0	0	0	1	0	1
B児	3	0	3	0	1	1	3	0	11
I児	0	0	0	0	4	6	2	0	12

表 17 保育者からの働きかけ時の対象児の情動表出

対象児	情動表出の種類								計
	泣く	怒る (強)	怒る (弱)	笑う (強)	笑う (弱)	ニュー トラル	不明	その他	
A児	0	0	0	1	4	7	4	0	16
S児	0	0	0	0	0	3	6	0	9
O児	0	0	0	0	0	2	12	0	14
B児	0	2	0	0	2	6	5	0	15
I児	0	0	0	1	6	11	5	0	23

表 18 対象児－他児間の相互作用における身体接触エピソードの頻度

対象児	エピソード数	エピソードの開始				ターン数				身体接触の具体的内容				状況									
														活動									
		持続(短)・瞬間		持続(長)		持続(短)・瞬間		持続(長)		設定中の受動的活動		文脈に沿った活動		文脈に沿わない活動		非活動		活動と活動の間		その他			
		対象児	他児	対象児	他児	対象児	他児	対象児	他児	対象児	他児	対象児	他児	対象児	他児	対象児	他児	対象児	他児	対象児	他児		
A児	23	16	7	23	9	22	1	9	0	10	5	4	2	1	0	0	0	0	1	0	0		
S児	28	24	4	26	8	14	12	8	0	5	0	20	3	0	0	0	0	0	0	0	0		
O児	27	21	6	33	17	25	8	13	4	10	0	5	4	2	0	0	0	3	2	1	0		
B児	26	20	6	25	12	22	3	10	2	0	0	11	6	5	0	0	0	4	0	0	0		
I児	35	20	15	24	23	17	7	16	7	8	1	4	4	0	0	2	2	6	8	0	0		

研究Ⅳ

幼児における姿勢情報・表情情報による 他者の心的状態の判断に関する研究

本郷一夫・平川昌宏・鈴木智子・高橋千枝・小泉嘉子

Ⅰ. 問題と目的

本研究では、幼児が他者の運動状態から、「一生懸命かどうか」という心的状態をどのように判断するかについて検討する。子ども達が他者の「一生懸命さ」について判断を行なう上では、他者や周りの状況の中にある幾つかの手掛かりを利用することが考えられる。そして、このような手掛かりとして姿勢や表情といった他者が運動中に示す視覚的情報が挙げられよう。本研究では、幼児がこれらの情報を認知し、心的状態の判断を行なう過程に関して検討を行なう。つまり、動画で示された姿勢情報や表情情報にもとづいて動作主体の「一生懸命さ」を判断する課題（「動画判断課題」）の他に、これらの情報に基づいて動画と静止画のマッチングを行なう課題（「動画認知課題」）、静止画で動作主体の「一生懸命さ」を判断する課題（「静止画判断課題」）を行ない、これらの課題における反応の関連について検討を行なう。加えて、「動画判断課題」では運動自体についての情報として「速さ」についても考慮し検討を行なう。人がある行動や運動を行なう際、一生懸命だったが上手くできないなどの場合のように「一生懸命さ」がその運動自体に反映されない場合があると考えられよう。このような場合、その判断を行なう上では、運動自身ではなく、運動中に他者が示す情報について着目する必要があると考えられる。本研究では、走るという運動の速さが異なる場合でも、姿勢情報や表情情報に基づいて「一生懸命さ」の判断が可能かという点についても同時に検討を行なう。

Ⅱ. 方法

1. 被験児：研究の協力を依頼し承諾を得た A 市内の保育所に在籍する幼児 55 名。年少 18 名（平均年齢 4 歳 5 ヶ月；レンジ 4 歳 0 ヶ月－4 歳 11 ヶ月）、年中 17 名（平

均年齢 5 歳 7 ヶ月；レンジ 5 歳 2 ヶ月－5 歳 11 ヶ月）、年長 20 名（平均年齢 6 歳 7 ヶ月；レンジ 6 歳 0 ヶ月－6 歳 11 ヶ月）。

2. 実験期間：2002 年 3 月上旬

3. 手続き：実験は保育園内の静かな部屋において個別法で行った。課題は、1. 動画認知課題、2. 静止画判断課題、3. 動画判断課題の 3 課題であり、この順で行った。すべての課題に要した時間は 15 分～20 分程度であった。

本研究の課題で使用した動画刺激は、実験者が動画作成ソフト (Flash5/macromedia 社) を用いて作成したものをビデオで録画したものであり、実験では、ビデオ一体型テレビ (アイワ製、VX-T14SX70、14 インチ) によって被験児に提示した。

(1) 動画認知課題

(a) 材料 〈動画刺激〉図 1 のように 2 人の男の子 (女の子) が約 7 秒程度で画面の左端から右端へと走る動画刺激を作成した。走者の運動状態は、表情及び姿勢が異なる 4 種類 (図 2 参照) のいずれかであった。そして、これら 4 種類の中から、表 1 に示すように 2 種類を選び、4 パターンの動画刺激を作成した。

〈絵画選択肢〉2 人の走者の運動状態に関して、表 1 のように姿勢・表情の属性を組み合わせた図版 (12 cm × 18 cm) を、動画刺激の各パターンごとに 4 種類ずつ作成した。

(b) 手続き〈練習課題〉まず 2 人の男の子 (女の子) が走っている場面を示した図版を提示し、4 種類の絵画選択肢の中から、それと同じ絵画選択肢の選択を求めた。選択終了後、反応に対してフィードバックを行ない、走者の表情情報と姿勢情報に着目することを促した。(例えば、正反応を示した被験児に対しては、選んだ図版と刺激図版では 2 人の走者の表情と姿勢がどちらも同じであることを伝えた。)その後、パターン 1 の動画刺激を 2 回提示し、4 枚の絵画選択肢の中から動画刺激と同様の運動状態が描かれた絵画選択肢の選択を求めた。選択終了後、もう一度動画刺激を提示し、走者の表情と姿勢が同じか異なっているかに関して、結果のフィードバックを行なった。

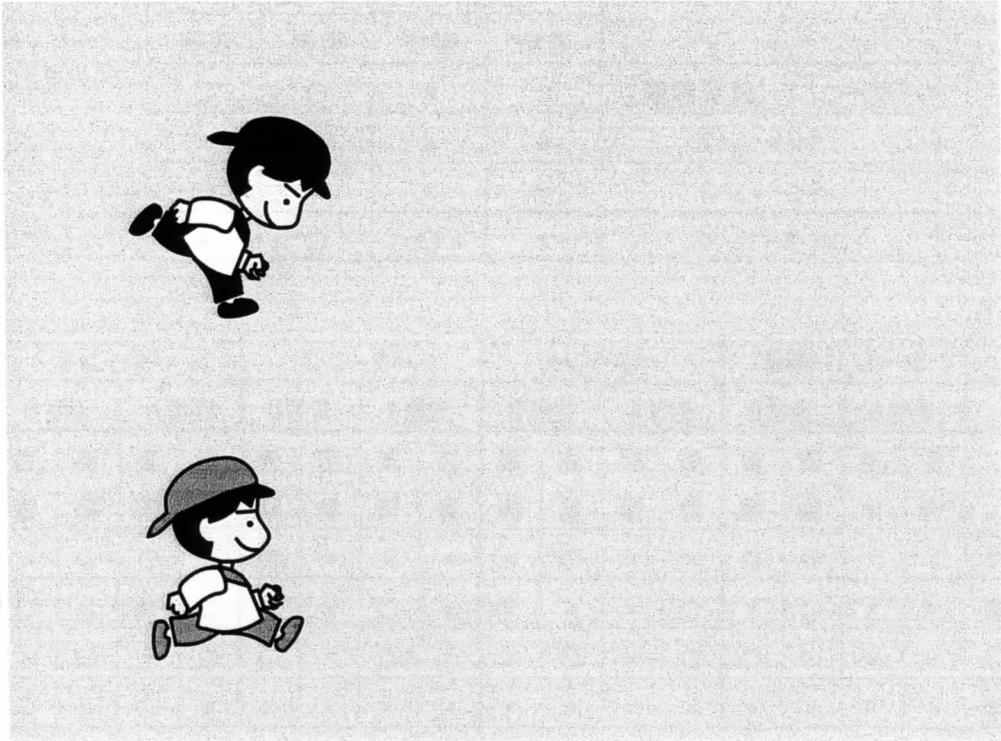


図 1 動画刺激の例

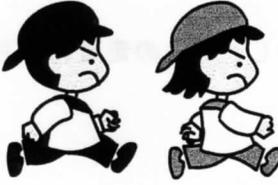
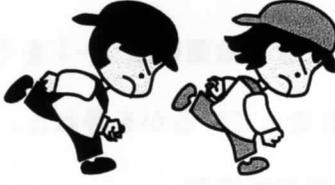
		姿勢の傾き	
		なし	あり
表情	ニュートラル		
	真剣		

図 2 動画刺激における走者の運動状態

表 1 動画認知課題における動画刺激のパターンと絵画選択肢

	走者 A		走者 B	
	姿勢	表情	姿勢	表情
パターン 1 (練習課題)	×	×	○	○
パターン 2	×	×	○	×
パターン 3	×	×	×	○
パターン 4	×	○	○	×

	パターン1 (練習)				パターン2				パターン3				パターン4			
	走者 A		走者 B		走者 A		走者 B		走者 A		走者 B		走者 A		走者 B	
	姿 勢	表 情	姿 勢	表 情	姿 勢	表 情	姿 勢	表 情	姿 勢	表 情	姿 勢	表 情	姿 勢	表 情	姿 勢	表 情
選択肢 1	×	×	○	○	×	×	○	×	×	×	×	○	×	○	○	×
選択肢 2	×	×	○	×	○	×	×	×	×	○	×	×	○	×	×	○
選択肢 3	×	×	×	○	○	×	○	×	×	○	×	○	○	×	○	×
選択肢 4	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	○	×	○

(姿勢：○＝傾きあり、×＝傾きなし、表情：○＝真剣、×＝ニュートラル)

〈本課題〉動画刺激パターン 2～4 それぞれに関して、走者 A が画面の上段を走る場合と、画面の下段を走る場合の 2 試行ずつ、計 6 試行を行なった。それぞれの動画刺激を 2 回提示し、4 枚の絵画選択肢の中から動画刺激と同様の状態が描かれた絵画選択肢の選択を求めた。

(2) 静止画判断課題

(a) 材料 2 人の走者の運動状態に関して、表 2 のように姿勢と表情の属性を組み合わせた図版 (12cm×18cm) を、3 種類作成した。

(b) 手続き 絵画刺激 1～3 をそれぞれ提示し、2 人の走者のうち、どちらがより一生懸命走っているかを尋ねた。

(3) 動画判断課題

(a) 刺激 動画認知課題における動画刺激と同様に、2 人の走者の運動状態に関して、表 3 のように姿勢と表情の属性を組み合わせ、動画刺激を作成した。また、パターン 3～5 に関しては、2 人の「速さ」を異なるようにし、走者 A が走者 B よりも 3 秒

程度早く画面の右端に到着するよう刺激を作成した。

(b)手続き まず、走りの「速さ」ではなく走者の表情や姿勢にもとづいて「一生懸命さ」の判断を行なうことを教示した。(具体的には、「〇〇ちゃんに見てもらってテレビの中には、かけっこの速いお友だちやかけっこの遅いお友だちがいます。でも、いっぱい頑張ってる走っている、かけっこが速いお友だちもいるし、遅いお友だちもいるよね。だから、速さではなくって、どんなお顔をしているかやどんな姿勢をしているかをよく見て、上を走っているお友だちと下を走っているお友だちのどちらがいっぱい一生懸命走っているか教えて下さいね。」という教示を行った。)その後、動画刺激を2回提示し、2人の走者のうち、どちらがより一生懸命走っているかを尋ねた。以上のような手続きで、パターン1からパターン5まで順に課題を行なった。また、走者Aが画面の上段を走るか下段を走るかは、各パターンそれぞれについて、カウンターバランスを行なった。

2 静止画選択課題における図版のパターン

	走者 A		走者 B	
	姿勢	表情	姿勢	表情
図版 1	×	×	○	×
図版 2	×	×	×	○
図版 3	×	×	○	○

(姿勢：○=傾きあり、×=傾きなし、表情：○=真剣、×=ニュートラル)

表 3 動画判断課題における動画刺激のパターン

	走者 A		走者 B		速さ
	姿勢	表情	姿勢	表情	
パターン 1	×	×	○	×	A=B
パターン 2	×	×	×	○	A=B
パターン 3	×	×	○	×	A>B
パターン 4	×	×	×	○	A>B
パターン 5	×	×	○	○	A>B

(姿勢：○=傾きあり、×=傾きなし、表情：○=真剣、×=ニュートラル)

Ⅲ. 結果と考察

1. 動画認知課題

動画刺激と同様の状態が描かれた絵画選択肢を選んだ場合を正答とした。各動画刺激パターンに対する正答数を、各年齢別に図3に示した（各動画刺激パターンにつき2回試行を行なったため、各動画パターンごとの正答数は最大で2であった）。動画認知課題における正答数に関して、年齢(3)×動画刺激パターン(3)の二元配置の分散分析を行なったところ、年齢の主効果のみ得られた($F(2, 52)=14.22, p<.01$)。そこで、年齢に関してTukey法を用いて多重比較を行なったところ、年少児に比べて年中児・年長児の方が正答率が有意に高いことが示された。動画刺激パターンの主効果、及び、年齢と動画刺激パターンの交互作用は得られなかった。つまり、年少から年中にかけて、どの動画刺激パターンにおいても姿勢情報や表情情報の抽出、及び、これらの情報に基づいた絵画図版とのマッチングがよりできるようになることが示唆されたと言えよう。

2. 静止画判断課題

絵画図版1～3それぞれに関して走者Bを一生懸命走っていると判断した場合を正反応とした。図4に、各絵画図版それぞれについての正反応率を年齢ごとに示した。正反応率に年齢差が見られるかどうかについて、各図版における反応ごとに χ^2 検定を行って検討した。その結果、どの図版における反応に関しても、正反応率に有意な年齢差は見られなかった。また、静止画判断課題は二人の走者のうちどちらかを選択する課題であるため、各年齢の正答率に関して、検定確率を50%として2項検定を行った。その結果、2人の走者の表情が異なる図版2の判断に関して年長群で有意であり($p<.05$)、表情と姿勢のどちらも異なる図版3に関して、年中群・年長群において有意となった(ともに $p<.01$)。つまり、静止画に示された表情情報にもとづいた「一生懸命さ」の適切な判断は、年長で可能となり、更に姿勢情報が加わると、年中でも適切な判断が可能であることが示唆された。

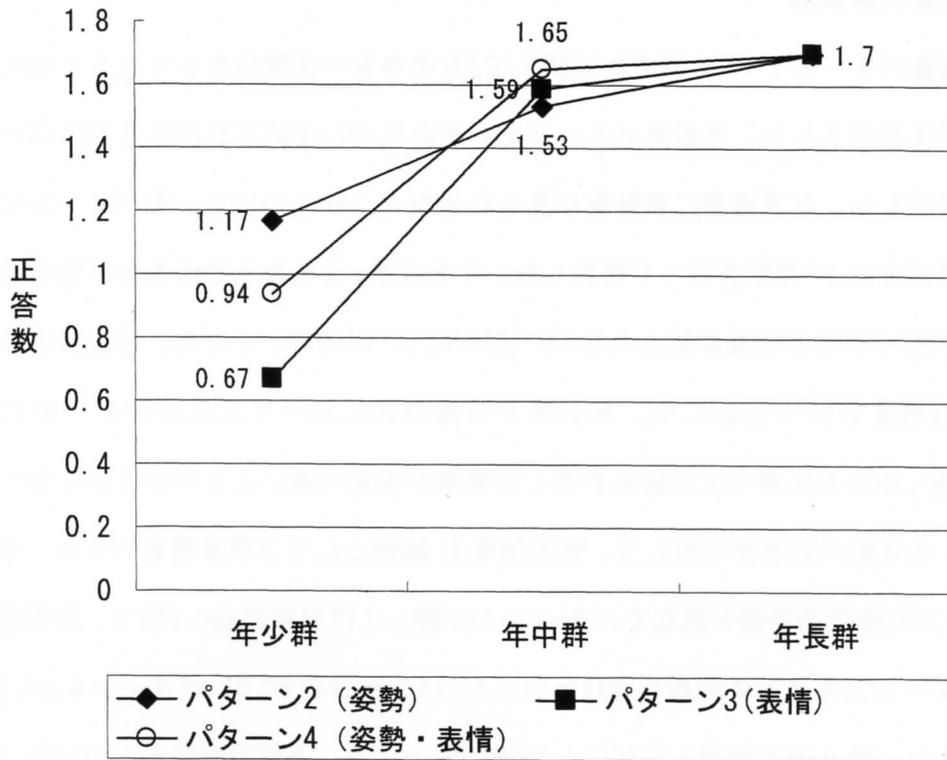


図3 動画認知課題における各年齢の正答数

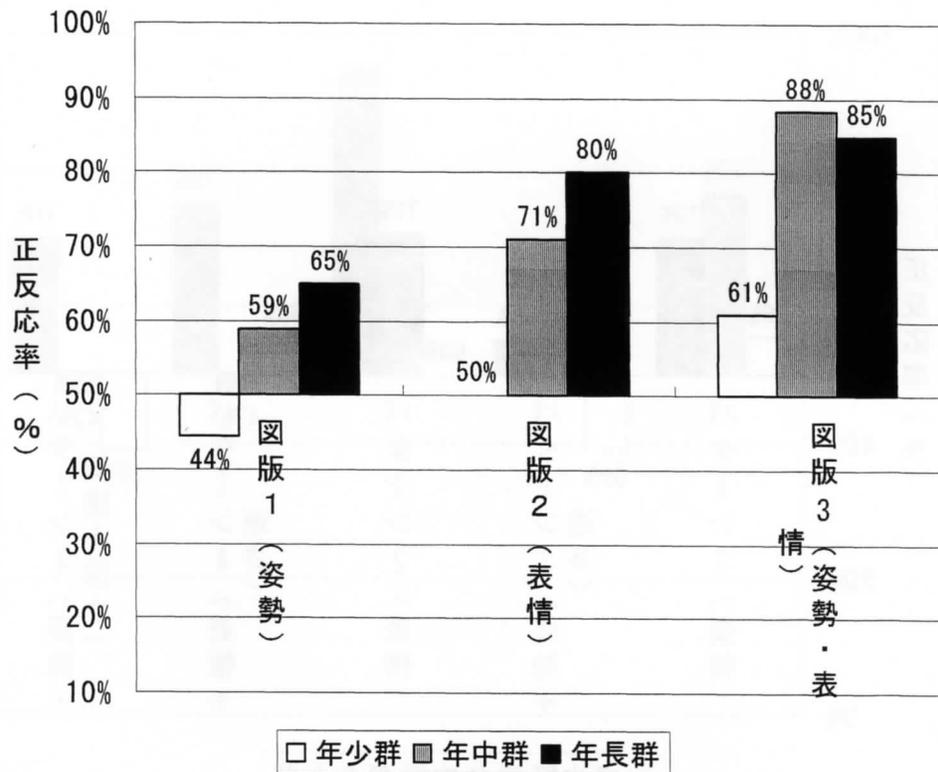


図4 静止画判断課題における各年齢の正反応率

3. 動画判断課題

動画パターン1~5それぞれに関して、走者Bを一生懸命走っていると判断した場合を正反応とした。各動画パターンそれぞれについての正反応率を年齢ごとに、図5に示した。正反応率に年齢差が見られるかどうかについて、各パターンにおける反応ごとに χ^2 検定を行って検討した。その結果、2人の走者の表情が異なるパターン2について有意差が得られた($\chi^2(2)=15.55, p<.01$)。そこで、残差分析によって下位検定を行ったところ、年少群では他の群に比べて正反応率が有意に低く($p<.05$)、逆に年長群では正反応を示した割合が有意に高いことが示された($p<.05$)。また、各年齢の正答率に関して、検定確率を50%として2項検定を行った。その結果、2人の走者の姿勢が異なるパターン1に関しては年中群($p<.05$)で、表情が異なるパターン2・4では年長群で有意となった(パターン2: $p<.01$ 、パターン4: $p<.05$)。以上より、静止画の場合と同様に、動画においても、表情情報にもとづいた「一生

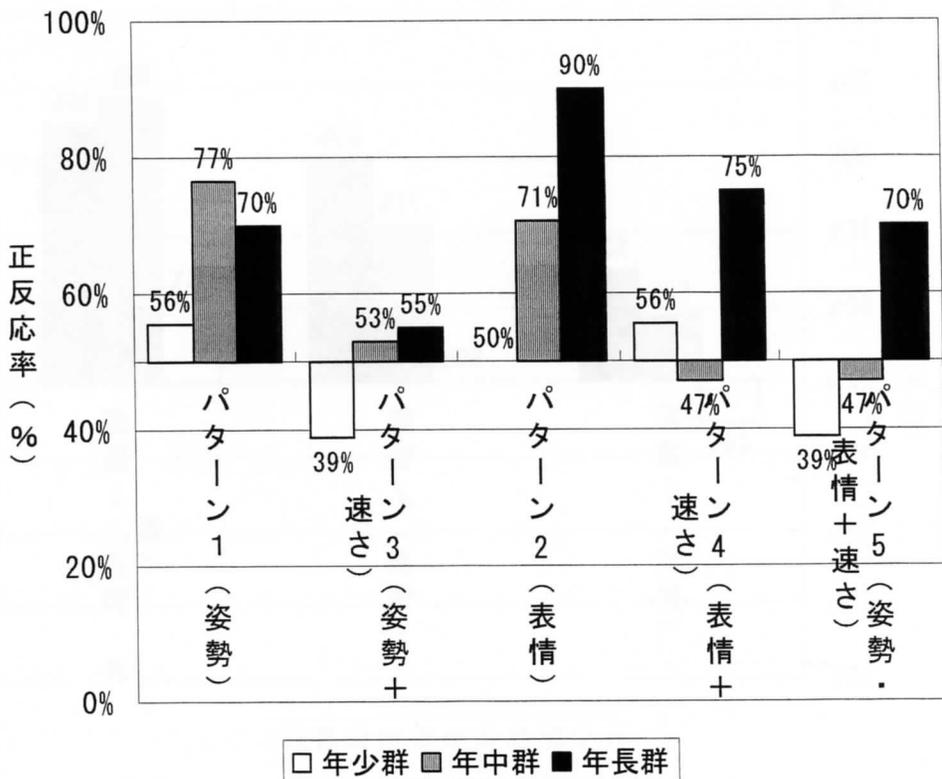


図5 動画判断課題における各年齢の正反応率

懸命さ」の適切な判断が年長で可能であり、このような能力が幼児期において増加することが示唆される。加えて、「速さ」に関する情報が表情情報と矛盾する形でた場合でも、年長では表情情報に基づいた適切な判断が可能であると言えよう。

4. 動画認知課題・静止画判断課題と動画判断課題との関連

(1) 動画認知課題・静止画判断課題の反応に基づいた被験者の分類

動画認知課題・静止画判断課題の反応に基づいて被験児の分類を行なった。(a)姿勢：動画認知課題に関しては姿勢情報に着目する必要がある2試行(パターン2)で正答した場合を正反応とした。また、静止画判断課題に関しては走者の姿勢が異なる図版1における反応にもとづき被験児の分類を行なった。そして、動画認知課題と静止画判断課題の両課題で正反応を示さなかった群(non群)、動画認知課題のみで正反応を示した群(co+群)、静止画判断課題のみで正反応を示した群(ju+群)、両課題で正答した群(both+群)のいずれかに分類した(表4参照)。(b)表情：動画認知課題では表情情報に着目する必要がある2試行(パターン3)で正答をした場合正反応とした。また、静止画判断課題に関しては走者の表情が異なる図版2における反応に基づき被験児の分類を行なった。そして、姿勢と同様に、non群、co+群、ju+群、both+群のいずれかに分類した(表4参照)。

(2) 動画判断課題における各群の反応

(a)姿勢：2人の走者の姿勢が異なるパターン1における反応について検討を行なう(図6参照)。各群の正答率の違いを明らかにするために χ^2 検定を行なった結果、有意な差は見られなかった。また、各群の正答率に関して、検定確率を50%とし2項検定を行った。その結果、both+群で有意となり、この群においてのみ偶然以上の確率で正反応が見られることが示唆された。(b)表情：2人の走者の表情が異なるパターン2に関して検討を行なう(図6参照)。各群の正答率の違いについて明らかにするために、 χ^2 検定を行なったところ、有意差が見られた($\chi^2(3)=11.25, p<.05$)。そこで下位検定として残差分析を行なったところ、both+群では正反応率が有意に高く($p<.05$)、逆にnon群では正反応率が有意に低いことが示唆された($p<.05$)。更に、co+群では正反応率が有意に低い傾向が示唆された($p<.10$)。また、各群の正反応率

に関して、検定確率を 50%として 2 項検定を行った。その結果、ju+群と both+群において有意となり ($p < .05$)、これらの群では、偶然以上の確率で正反応が見られることが示唆された。以上より、動画刺激に示された表情情報にもとづいた「一生懸命さ」の判断に関しては、本研究で測られた認知的な側面の関連は認められず、静止画における「一生懸命さ」の判断に関連していたことが示唆されよう。

表 4 各群に割り当てられた被験児の人数と平均年齢

	姿勢	表情
誤答群	10(4:9)	10(4:11)
判断・正答群	15(5:6)	18(5:4)
認知・正答群	13(5:11)	7(5:10)
正答群	17(5:8)	20(6:0)

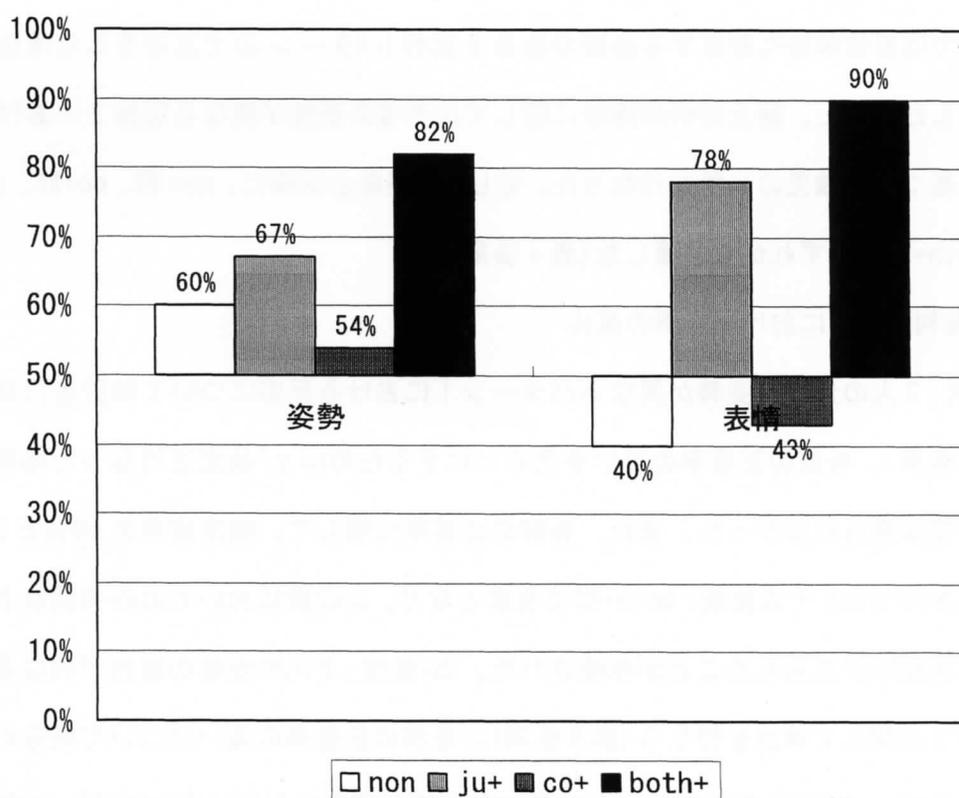


図 6 動画判断課題における各群の正反応率

研究 V

幼児の他者の意図理解における 「情緒」情報の利用に関する研究

本郷一夫・鈴木智子・高橋千枝・平川昌宏・小泉嘉子

I. 問題と目的

幼稚園や保育所などの集団活動においては、友だちとの間でさまざまなやりとりを経験しながら、他者の気持ちに気づき、それに応じた働きかけをすることができるようになっていく。こうしたやりとりの経験は社会性を身につけるために大切なこととされている。しかしながら一方で、集団活動の場において「友だちとうまく遊ぶことができない」「友だちとのトラブルが多い」ということに焦点が当てられてきている（アッシャー・クーイ,1996）。友だちとのやりとりの成立にはさまざまな要因が影響していると考えられる。例えば、他者の意図の理解に焦点をあてた研究では、攻撃児は他の子どもたちよりも、他者が表出している手がかりがうまく使えず、さらにはその意図を否定的に解釈をするということがわかっている（Dodge, Murphy, and Buchsbaum,1984）。また友達から拒否されるこどもは手がかりを与えないと他者の意図を敵意的に解釈する(Dodge, and Somberg,1987)ということが明らかとなっている。これらのことから、他者の様子からその意図を適切に捉えることができないということによって、コミュニケーションを成立させることが難しくなり、結果的にトラブルにつながる可能性が考えられるのではないだろうか。

また、幼児に「怒っている」・「幸せである」といった「情緒」情報を手がかりとして与えると手がかりがない場合に比べてより他者の意図を理解することができる(Keane, and Parrish,1992)。しかしながら日常生活において、こういった単独の情報のみが手がかりとして与えられるというより、複数の情報が相手に伝達される事のほうが多くある。その情報については以下のような分類が考えられる。まず何を行なったかという「行動」情報、次に何を伝えているかという「言語」情報、最後

にどんな情緒を持っているかという「情緒」情報である。今回の研究では、このうち「情緒」情報に焦点を当てることとする。そして、複数の情報が表された場合に常にその情報全てが同じ意図を表しているとは限らない。従って、「行動」情報や「言語」情報が互いに矛盾した情報が他者から表された場合に、「情緒」情報の利用はどのように変化するのかについて調べることにする。また、従来の研究では表情といった視覚的な「情緒」情報に焦点が当てられてきたが、声のトーンといった音声情報からもその「情緒」を読み取ることは可能である。従って、今回の研究では「情緒」情報の中でも音声情報を取り上げることにする。

また、今回の実験では、他者からの情報を提示する際に動画を使用した。これは、動画刺激を使用することによって、日常生活に近い形の時系列的なやりとりから他者の情報を利用してもらえると考えたためである。

これらのことから、今回の研究では、幼児が他者の意図を理解する際に「情緒（音声）」情報とともに「行動」情報、「言語」情報といった複数の情報を動画で提示した場合に「情緒」情報の利用にどのような影響が表れるのかということを発達的に調べることを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 被験児

A市内の保育所に通う幼児 24名。年中児 14名（男児 7名、女児 7名、平均年齢：5歳 3か月、レンジ：4歳 9か月－5歳 8か月）、年長児 10名（男児 6名、女児 4名、平均年齢：6歳 4か月、レンジ：6歳 1か月－6歳 8か月）、計 24名。

2. 実験期間：2003年3月上旬

3. 手続き：被験児は実験者と一対一で実験を行った。課題は①練習課題、②単独課題、③連続課題の3課題で、提示順序はこの通りである。連続課題には「意図変化課題」と「意図一致課題」の2種類を用意した。被験児を年齢ごとに2群（「意図変化課題」群、「意図一致課題」群）に分け、それぞれの群に2種類の課題を振り分けた。

(1)材料

仲間間の要求場面を動画で提示した。動画刺激は、実験者が動画作成ソフト (Flash5 macromedia 社) を用いて作成した。動画の音声については、実験者がマイクで録音した声について、大学生を対象にポジティブ・ネガティブ評定を行ったものを使用した。動画と音声をVHSテープに編集し、ビデオ一体型テレビ (アイワ製、VX-T14SX70、14インチ) によって被験児に提示した (例として練習課題の一場面を図1に示す)。

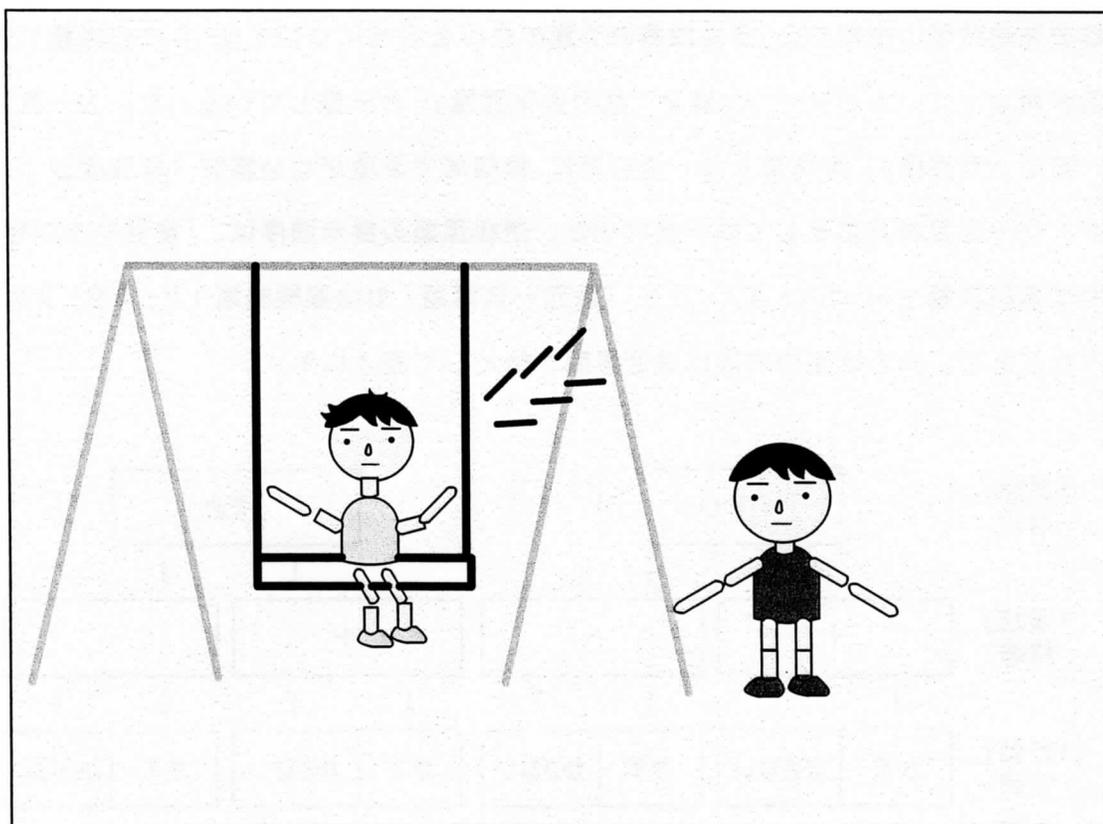


図1 課題の一場面 (練習課題)

(2) 課題の構成

要求場面の概要は、他児が主人公に要求し、主人公がそれに対して反応するという内容である。それぞれの話に登場する主人公（要求される側）の刺激情報（3種類）を組み合わせたパターンを図2に示す。組み合わせた8パターンの中で要求場面に当てはまると思われる5パターンを単独課題として使用した（表1）。単独課題1を話の内容を変更して練習課題として使用した。また、この単独課題を二つ組み合わせて連続課題として使用した。単独課題はパターンごとに2種類の課題を作成し、各群の単独課題として使用した。そして、各群の単独課題と同じ課題を連続課題で繰り返し提示しないようにするため、片方の群で用いた単独課題をもう片方の群の連続課題に使用した。連続課題の課題の組み合わせについては、2つの課題で意図が異なっているパターン（表2「意図変化課題」）と一致しているパターン（表3「意図一致課題」）を作成した。その際に、情報間で矛盾がない課題（単独課題1・5）を1回目の反応として組み合わせた。連続課題の提示順序は、「意図変化課題」では連続課題1A・2A・4A・3A、「意図一致課題」では連続課題1B・4B・2B・3Bである。要求場面の内容は練習課題を例として表4に示す。

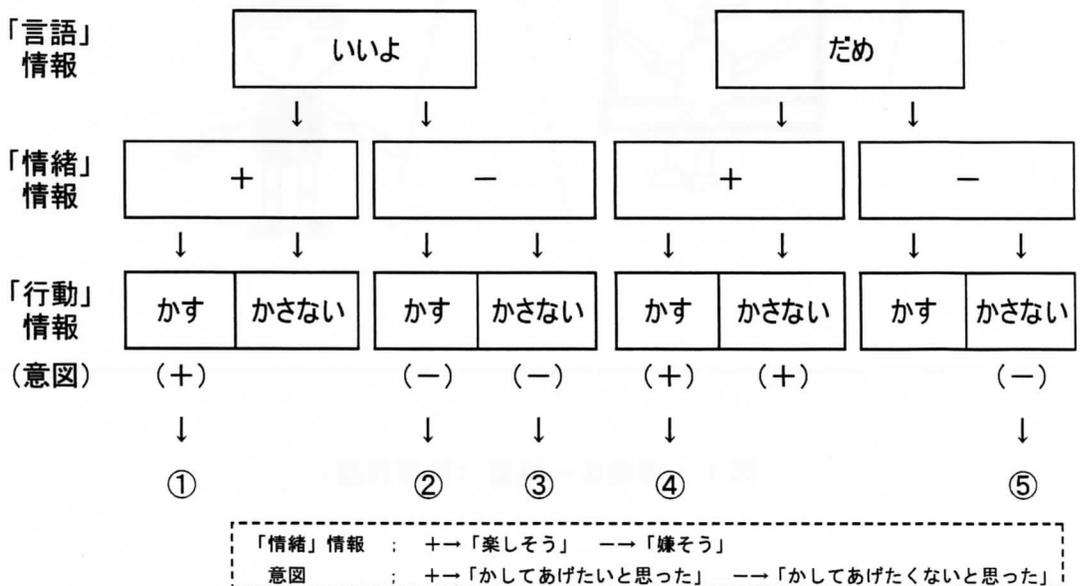


図2 刺激情報の組み合わせ

表 1 単独課題

	単独 1	単独 2	単独 3	単独 4	単独 5
パターン	①	②	③	④	⑤
「言語」情報	+	+	+	-	-
「情緒」情報	+	-	-	+	-
「行動」情報	+	+	-	+	-
意図	+	-	-	+	-

「言語」情報	: +→「いいよ」	-→「だめ」
「情緒」情報	: +→「楽しそう」	-→「嫌そう」
「行動」情報	: +→「かす」	-→「かさない」
意図	: +→「かしてあげたいと思った」	-→「かしてあげたくないと思った」

表 2 連続課題 意図変化課題

	連続 1A	連続 2A	連続 3A	連続 4A
1 回目	⑤	①	①	⑤
「言語」情報	-	+	+	-
「情緒」情報	-	+	+	-
「行動」情報	-	+	+	-
意図	-	+	+	-
2 回目	①	②	③	④
「言語」情報	+	+	+	-
「情緒」情報	+	-	-	+
「行動」情報	+	+	-	+
意図	+	-	-	+

「言語」情報	: +→「いいよ」	-→「だめ」
「情緒」情報	: +→「楽しそう」	-→「嫌そう」
「行動」情報	: +→「かす」	-→「かさない」
意図	: +→「かしてあげたいと思った」	-→「かしてあげたくないと思った」

表3 連続課題 意図一致課題

	連続1B	連続2B	連続3B	連続4B
1回目	①	⑤	⑤	①
「言語」情報	+	-	-	+
「情緒」情報	+	-	-	+
「行動」情報	+	-	-	+
意図	+	-	-	+
2回目	①	②	③	④
「言語」情報	+	+	+	-
「情緒」情報	+	-	-	+
「行動」情報	+	+	-	+
意図	+	-	-	+

「言語」情報 : +→「いいよ」 -→「だめ」
 「情緒」情報 : +→「楽しそう」 -→「嫌そう」
 「行動」情報 : +→「かす」 -→「かさない」
 意図 : +→「かしてあげたいと思った」 -→「かしてあげたくないと思った」

表4 要求場面の例（練習課題より）

1	Aちゃん（主人公）が一人で一つのブランコに乗って、遊んでいる。
2	そこへBちゃんが来て、「ブランコ貸して」と言う。
3	Aちゃんは「だめ（低い声）」と言って、貸してあげない。
4	質問『AちゃんはBちゃんに貸してあげたいと思っていたかな？』

(c) 教示内容

全ての課題において、要求場面を提示した後に被験児に質問を行なった。

練習課題では提示後に、他児の要求、主人公の「言語」情報、「情緒」情報、「行動」情報についてどのような内容だったかを質問した。これは、これらの情報に着目させるためである。最後に、「意図」について「かしたい」と思っていたか、「かしたくない」と思っていたかを理由とともに質問した。単独課題については、要求

場面を提示した後に「意図」についてのみ質問し、理由も尋ねた。連続課題については、要求場面を提示する前に以下の教示を行なった。「意図変化課題」については2つの主人公の意図は異なること、「意図一致課題」については2つの主人公の意図は一致することを伝えた。連続して2つのパターンの要求場面を提示した後に、2つ目の要求場面の意図のみを「かしたい」と思ったか、「かしたくない」と思ったかという形で理由とともに質問した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 単独課題の成績

各課題の意図選択に正答した場合に1点を与え、年齢ごとの平均得点を算出した(図3)。単独課題においては、各課題において以下の情報を利用すると正答できる。課題1・5は「言語」「行動」「情緒」情報のいずれか、課題2は「情緒」情報のみ、課題3・4は「情緒」「行動」情報のいずれかである。3つの情報が全て意図と一致している単独課題1・5に関しては、ほとんどの被験児において正答していた。このことから、提示された情報が全て意図と一致している場合には、意図の理解が年中児でも可能であるといえる。次に、情報のいくつかが意図と一致していない単独課題2・3・4については、2において年中児は年長児に比べて成績が低い、3・4については年長児に比べて成績が高かった。このことから、年中児は、他者の意図を理解するにあたり、「行動」情報を利用していることが多いと考えられる。年長児については、「行動」情報以外の情報に着目することが可能となるため、「情緒」情報に着目する機会が増え、単独課題2の成績が年中児と比べて上がるのが考えられる。このことから、年長児になると「情動」を表す情報により着目するようになるといえる。しかし、複数の情報を統合して処理することはまだ難しいため単独課題3・4については年中児に比べてかえって成績が下がってしまうと考えられる。

2. 連続課題の成績

単独課題の1・5において、いずれも正答した子どもを対象として連続課題の分析を行った。正答した子どもの割合は、年中児85.7%、年長児90.0%であった。

単独課題と同じ要領で年齢ごとの平均得点を算出した(図4・5)。連続課題にお

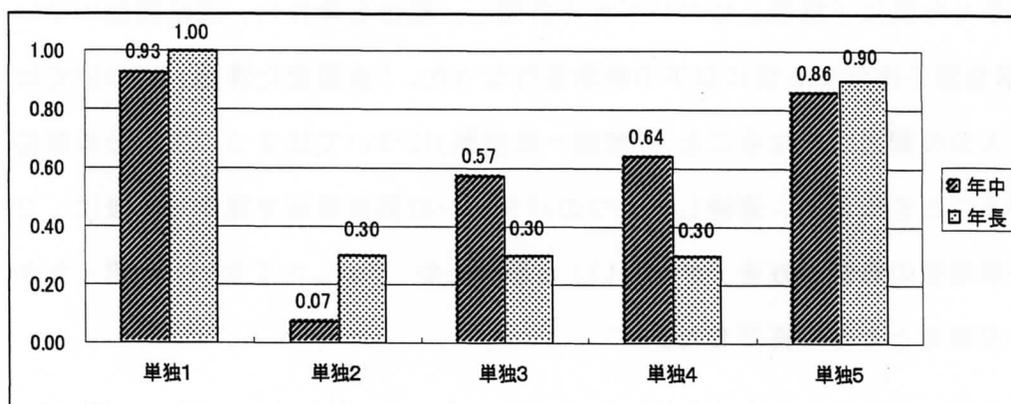


図3 単独課題の平均得点

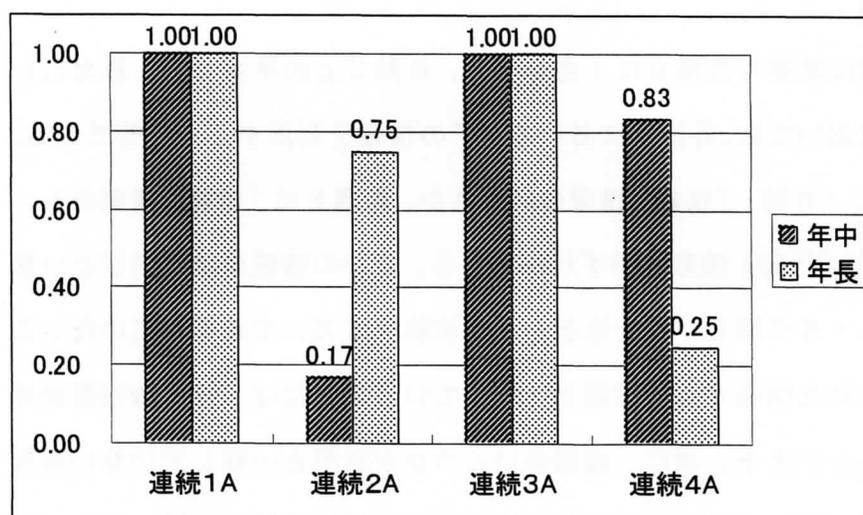


図4 連続課題（意図変化課題）の平均得点

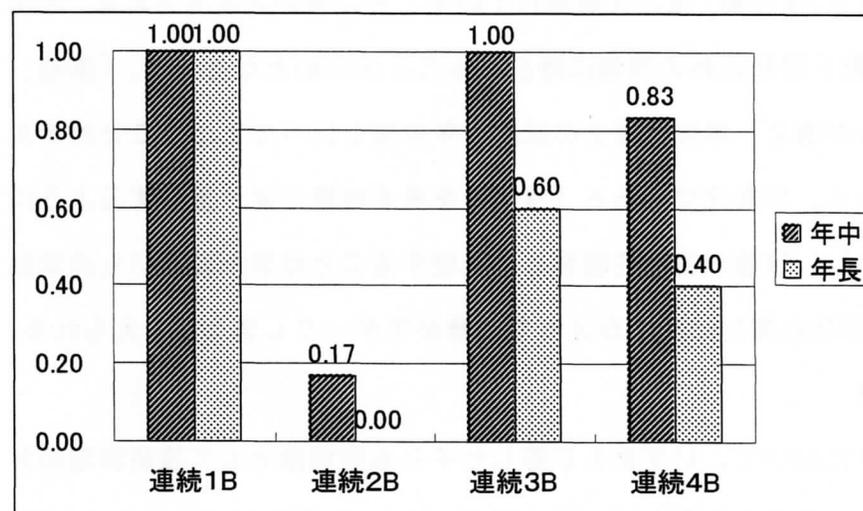


図5 連続課題（意図一致課題）の平均得点

いては、各課題において以下の情報を利用すると正答できる。課題1は「言語」「行動」「情緒」情報のいずれか、課題2は「情緒」情報のみ、課題3・4は「情緒」「行動」情報のいずれかである。「意図変化課題」群、「意図一致課題」群の連続課題1については、年長・年中児において全員が正答していた。このことから、全ての情報が意図と一致している場合には、その情報が連続して示された場合でもそれぞれにあった意図の推測が可能となるといえる。特に「意図変化課題」群については、前の意図の影響を受けて同じ意図を推測する可能性も考えられる。しかし、今回の結果からは前の意図と区別して次の意図を推測するということが年長・年中児においてできることが示された。

次に、「意図変化課題」群、「意図一致課題」群の連続課題2・3・4については、年中児では群間で差が見られず、連続課題3・4では単独課題の成績と比べても高かった。しかし、連続課題2については単独・連続課題の成績に変化が見られないことから、課題が連続して提示された場合に以前の課題の意図推測を利用して次の意図を推測しているとは考えにくく、時系列的な情報に関しては課題間の関連を考えて推測することが難しい様子がうかがえる。年長児については、群によって結果が異なり、「意図変化課題」群においては連続課題2・3の成績が高く、「意図一致課題」群においては、連続課題2の成績が低いという結果が得られた。

3. 単独課題と連続課題の関連

「意図変化課題」群と「意図一致課題」群の課題2・3・4について、その2回目のパターンが同じである単独課題との比較を図6～9に示す。これを見ると、どちらの年齢においても「意図一致課題」群については大きな変化は見られない。「意図変化課題」群については、年長児では課題2・3、年中児では課題3・4において単独課題から連続課題への成績の上昇が見られる。

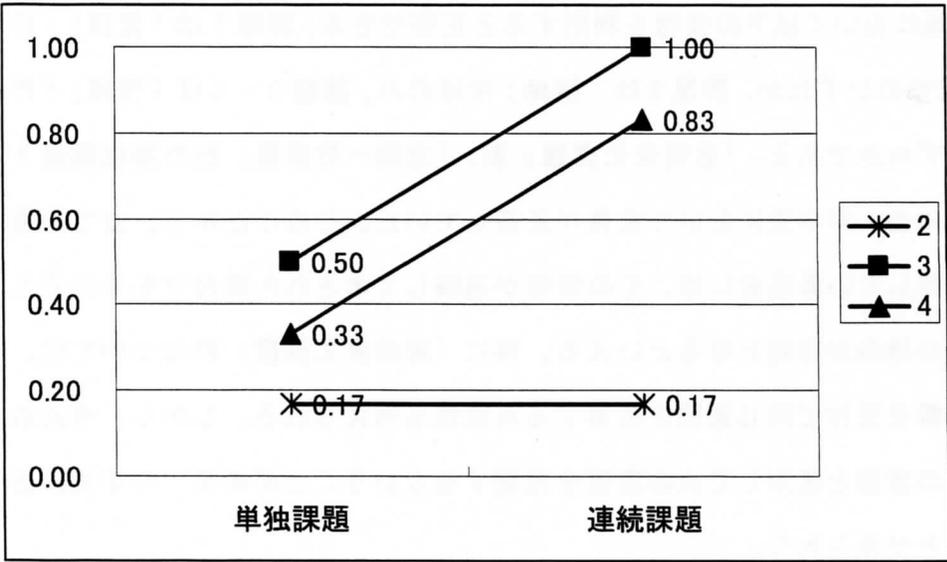


図 6 単独課題と連続課題の関連（年中児・意図変化課題）

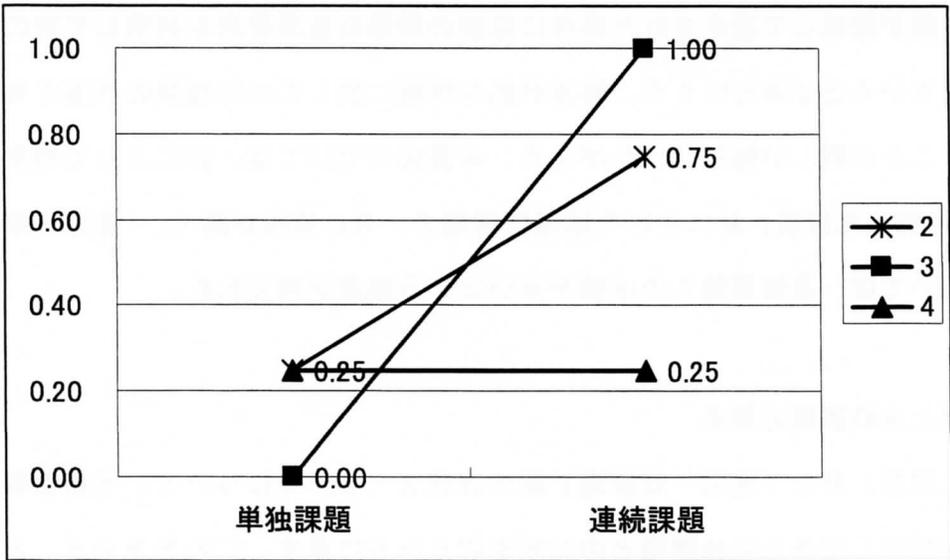


図 7 単独課題と連続課題の関連（年長児・意図変化課題）

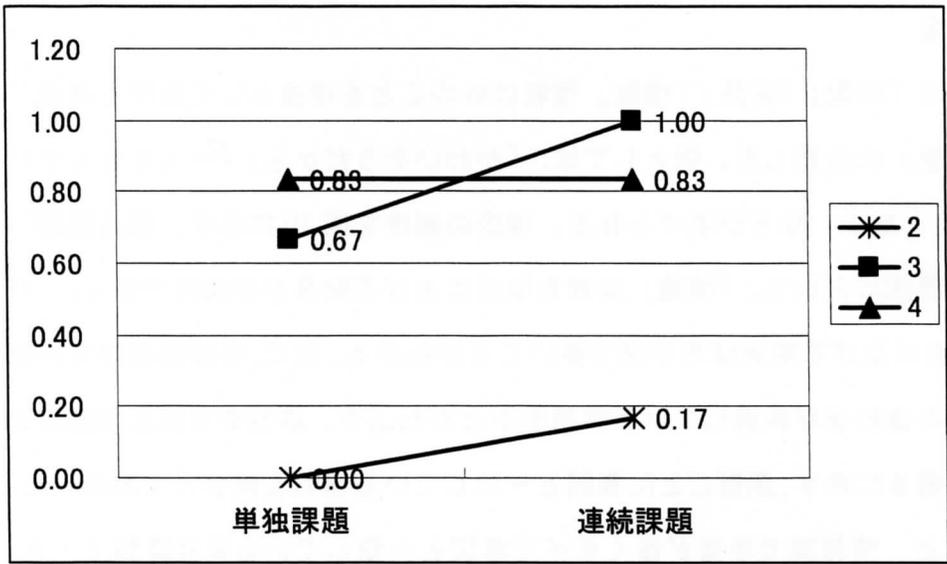


図8 単独課題と連続課題の関連（年中児・意図一致課題）

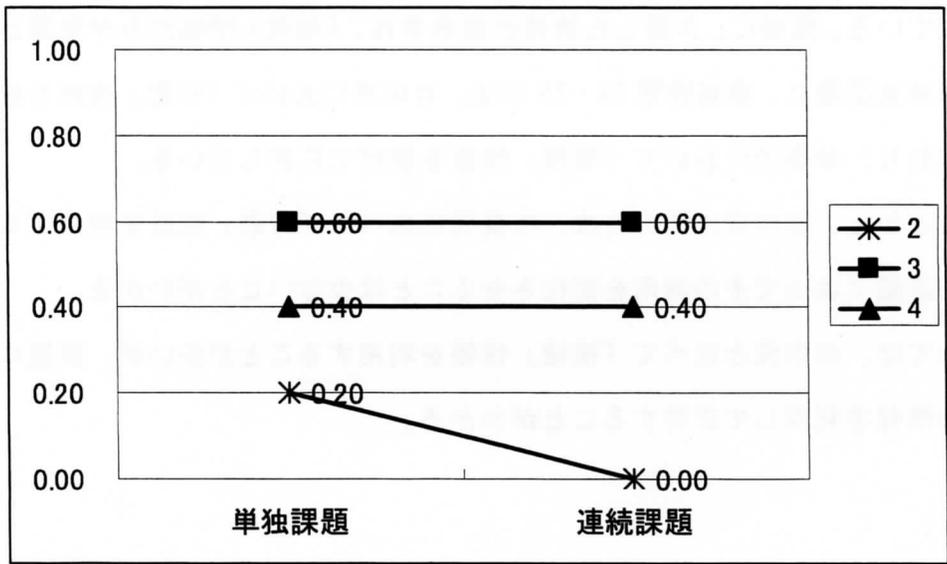


図9 単独課題と連続課題の関連（年長児・意図一致課題）

4. 理由の頻度

理由において「行動」「言語」「情緒」情報以外のことを理由としてあげた場合、すべて「その他」に分類した。例としては、「かわいそうだから」「一人で遊んでいるから」「わからない」などがあげられる。理由の頻度を図 10 に示す。単独課題・連続課題の両課題において、「情緒」情報を理由に上げる割合が年長児で多く、「行動」情報を理由に上げる割合は年中児で多いことがわかる。次に、各課題の中で矛盾する情報の組み合わせが共通している課題をまとめた上で、課題の正誤と年齢別の理由の頻度を表 5 に示す。課題ごとに意図と一致している情報を網かけで表示した。

これを見ると、情報間で矛盾が無くすべて意図と一致している単独課題 1・5、連続課題 1A・2A・1B・2B では、年中児では「行動」、「言語」情報を挙げて正答しており、年長児では「情緒」、「言語」情報を挙げて正答している。次に、矛盾した情報が提示された場合では、「行動」と「情緒」情報が意図と一致している単独課題 3・4、連続課題 3A・3B・4A・4B において年中・年長児ともに「行動」、「言語」情報を挙げて正答している。最後に、矛盾した情報が提示され、「情緒」情報のみが意図と一致している単独課題 2、連続課題 2A・2B では、年中児において「行動」情報を挙げて誤答しており、年長児において「情緒」情報を挙げて正答している。

これらのことから、年中児に関しては、年長児に比べて「行動」情報を利用することが多く、課題によってその利用を変化させることは少ないことがわかる。年長児に関しては、年中児と比べて「情緒」情報を利用することが多いが、課題によっては他の情報を利用して正答することがわかる。

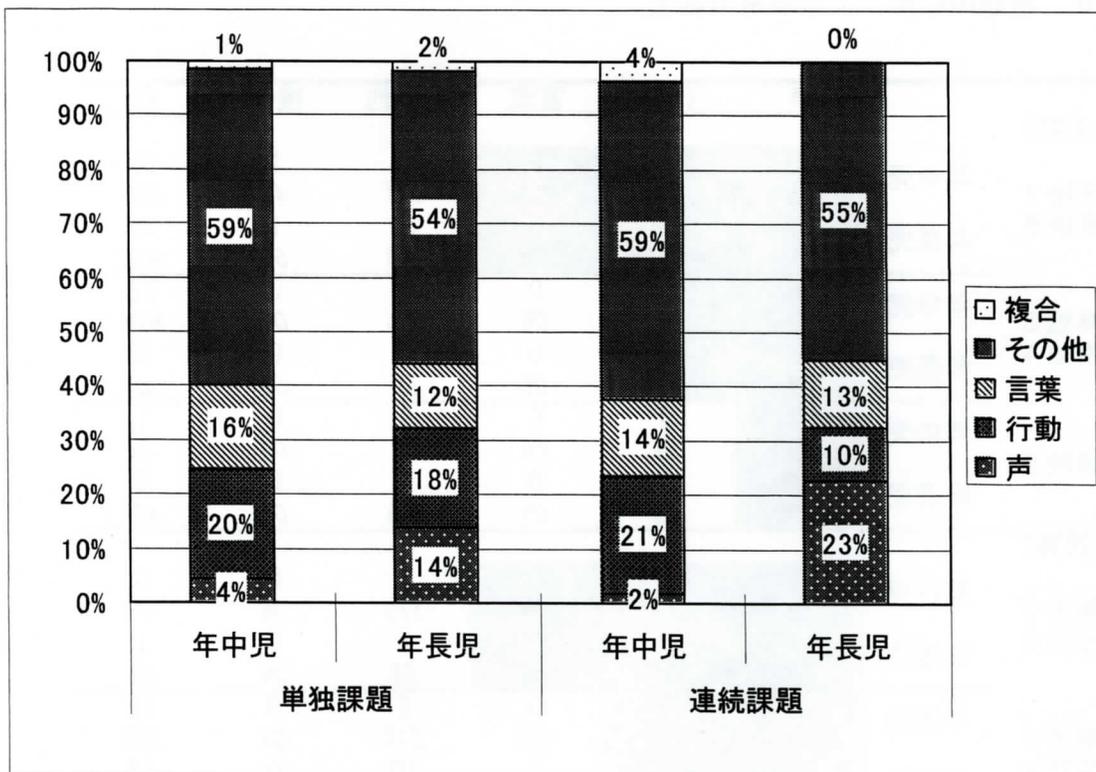


図 10 単独課題の理由

表5 課題の正誤による理由の頻度

		声	行動	言葉	その他	複合	計
〈正答〉							
単独1	年中児	1 4%	5 18%	5 18%	13 46%	1 4%	25 89%
	単独5	4 20%	1 5%	4 20%	9 45%	1 5%	19 95%
単独3	年中児	1 4%	6 21%	0 0%	10 36%	0 0%	17 61%
	単独4	0 0%	5 25%	0 0%	1 5%	0 0%	6 30%
単独2	年中児	1 7%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 7%
	年長児	2 20%	0 0%	0 0%	1 10%	0 0%	3 30%
〈誤答〉							
単独1	年中児	0 0%	0 0%	0 0%	3 11%	0 0%	3 11%
	単独5	0 0%	0 0%	0 0%	1 5%	0 0%	1 5%
単独3	年中児	0 0%	0 0%	5 18%	6 21%	0 0%	11 39%
	単独4	1 5%	1 5%	2 10%	10 50%	0 0%	14 70%
単独2	年中児	0 0%	3 21%	1 7%	9 64%	0 0%	13 93%
	年長児	0 0%	0 0%	0 0%	2 20%	5 50%	7 70%
〈正答〉							
連続1A	年中児	0 0%	2 14%	3 21%	8 57%	0 0%	13 93%
	連続1B	1 10%	3 30%	2 20%	4 40%	0 0%	10 100%
連続3A	年中児	1 4%	6 21%	4 14%	13 46%	1 4%	25 89%
	連続4A	1 5%	0 0%	3 15%	7 35%	0 0%	11 55%
連続2A	年中児	0 0%	0 0%	0 0%	3 21%	0 0%	3 21%
	連続2B	3 30%	0 0%	0 0%	1 10%	0 0%	4 40%
〈誤答〉							
連続1A	年中児	0 0%	0 0%	0 0%	1 7%	0 0%	1 7%
	連続1B	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
連続3A	年中児	0 0%	0 0%	0 0%	2 14%	1 7%	3 21%
	連続4A	3 15%	0 0%	0 0%	6 30%	0 0%	9 45%
連続2A	年中児	0 0%	4 29%	1 7%	6 43%	0 0%	11 79%
	連続2B	1 10%	1 10%	0 0%	4 40%	0 0%	6 60%

引用文献

アッシャー, S. R., クーイ, J.D. 編, 山崎晃・中澤潤 訳, (1996), 子どもと仲間
間の心理学—友だちを拒否するころ—, 63 - 95, 北大路書房.

Dodge, K. A., Murphy, R. R., and Buchsbaum, K., (1984). The Assessment of
Intention-Cue Detect Skills in Children: Implications for Developmental
Psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.

Dodge, K. A., and Somberg, D., (1987). Hostile Attributional Biases among
Aggressive Boys Are Exacerbated under Conditioning Threats to the Self. *Child
Development*, 58, 213-224.

Keane, S. P., and Parrish, A. E., (1992). The Role of Affective Information
in the Determination of intent. *Developmental Psychology*, 28(1), 159-162.