琉球大学学術リポジトリ

児童の対人葛藤解決能力と仲間と自己についての概念

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部
	公開日: 2007-09-15
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 嘉数, 朝子, Kakazu, Tomoko
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1866

児童の対人葛藤解決能力と仲間と自己についての概念

嘉 数 朝 子

Children's Social Problem Solving Ability and Friend-and Self-Concept

Tomoko KAKAZU*

(Received July 31, 1987)

The present study examined the effect of social problem solving ability on children's concept of friends and self. The first grade children were administered open-ended interviews, a forced-choice task. As the results shows that high ability group of social problem solving task had higher description level of self-other cognition. The findings are disscussed in terms of methodological problems of verbal reports on self and friends of children.

問題と背景

従来、自己に関する心理学的研究は、質問紙等の言語を用いる方法によるものであったため、青年や成人が中心となってきた。しかし，言語理解や表現が未熟であっても自己についての認識は存在するのではないかと考えられる。自己概念研究に発達的視点に導入することは，重要であると思われる。

幼児の自己認識を扱った研究は少ないが，Keller ら（1978）は，3－5才の幼児を被験者として，文章完成法を模した4種類の質問によって幼児の自己認識について検討している。唐澤，柏木（1985）らは Keller らの追試的な研究の中で，幼児の自己認識について，より詳細に分析した。

ところで，自己認識の明確化は，同時に他者意識の明確化と伴って進んでいくと考えられる。Damon（1983）は，幼児の自己認識は，有意味な他者との相互作用をとうして，他者を認知することと密接に関連しながら発達していくとのべている。

幼児にとっての有意味な他者とは，家族はもちろんであるが，同年齢の仲間が段々と重要になってくる。土岐（1985）は，5才児の話しことばによる自己および他者（友人，父，母）の表現の特徴を分析した。その結果5才前半では自己より他者のほうが表現しやすく，5才後半になると自己と他者の間に表現の差がなくなってくるというものであった。他者間の比較の結果，父母では慣用的表現が多く，友人では具体的な表現が多いことがわかった。

石橋・嘉数（1986）と石橋（1987）は，幼児・児童の自己・仲間意識の発達的変化を検討したが，記述と分化のレベルにおいて，仲間概念のほうが自己概念よりも先行して発達することが示された。

この自己と他者の分化のレベルは，自他の葛藤場面の中でより明確化し，促進されると考えられる。例えば，けんかなどの対人葛藤場面は，他者と自己の要求の対立が明確になる場であり，分化した自他の関係が認知されやすい。幼児・児童期に子供たちは，同年齢の仲間と過ごす時間が長くなり，それに伴って仲間との葛藤場面にも数多く遭遇するようになる。そのような経

* College of Education, University of the Ryukyus

験の中で子供の葛藤解法の方法もしだいに洗練されてくる。渋谷（1982）は，児童の対人葛藤解決法が，加齢とともに相手の事情を考慮した解決法へ変化していくことを示した。

そのような葛藤場面の中で子供たちは，自己と独立した存在としての他者を認知するようになる。したがって，対人的葛藤場面における解決能力能力の高い子供は，自他の分化のレベルも進んでいると予測される。そこで本研究では，対人葛藤解決能力と自己・仲間，認知との関連を検討することを主な目的とする。

方　法

被験児　沖縄県町立H小学校1年生（平均年齢：6才10ケ月）—104名（男児55名女児49名）

手続き　調査用紙を用いて調査者（女子大学生2名）が個別に質問し，被験児の言語反応を筆記記録した（補助資料としてテープレコーダーによる録音記録も使用した）。

1．1番好きな友だちの選択　「一ちゃん(被験児：以下，Aと略す）のお友だちはどれ？」という質問で1番好きな友だち(以下Bと略す)を選択させた。さらに,「Bちゃんと一緒に何して遊びたい？」と質問して，日常的に親交があることを確かめた。

2．仲間と自己についての質問　1番好きな友だちについて,以下のa—cの質問を行ない，自己についても同様の質問を行った。次に，質問dを行った。

質問a　Bちゃんは「強い子，弱い子，両方，わからない)

質問b　Bちゃんは（やさしい子，やさしくない子，両方，わからない)

質問c　Bちゃんには好きな所と，いやな所がありますか，それとも両方ありますか。

質問d　AちゃんとBちゃんは，けんかをしたことがありますか。

質問a，bでは，4項選択法で質問をおこなったが，質問cでは被験児に自由に言語反応させた。

3．対人葛藤解決法についての質問　児童に身近な内容での対人葛藤場面を2種類設定した。被験児の理解を助けるため2コマの線画を提示した。

場面1．過失　例話「Aちゃんがみんなと鬼ごっこをして遊んでいました。すると，お友だちがうっかりしてAちゃんの足を踏んでしまいました。」

質問e　Aちゃんはどうしますか（結論）

質問f　それはどうしてですか（理由）

場面2．遊びの対立　例話「Aちゃんとお友だち（C）が積木で遊んでいました。そこにAちゃんの1番好きな友だちのBちゃんが来て「楽しそうだね，ぼくも入れてよ」といいました。するとCちゃんが「せまいからだめよ」といいました。」

質問g　Aちゃんはどうしますか（結論）

質問h　どうしてそうしたのですか（理由）

質問i　Aちゃんがそうして Bちゃんはどう思ったでしょう（親しい友の気持ち）

質問j　Aちゃんがそうして Cちゃんはどう思ったでしょう（友の気持ち）

4．児童の対人葛藤解決能力についての教師評定

被験児の実際の対人関係能力を示す指標として，教師の評定を求めた。評定項目は以下の2項目で，各々「ほとんどない—きわめて多い」の5段階評定であった。

項目1．子ども同士の間でなにか問題が生じた時，またなにかの活動をしていて困った時，大人の力を借りずに解決できる。

項目2．友だちと遊ぶ時，いいなりになるだけでなく，リーダーシップがとれる。

反応の分類

1．自己と仲間についての質問　質問a bに対する反応は，両極反応（例；強い，弱い，やさしい，やさしくない)，中間反応（両方，わからない）の3カテゴリーに分類された。得点化は，順に3，2，1点とした。

質問cに対する反応は，分化のレベルと反応内容の2側面で分類した。分化のレベルとは，好きな所と嫌な所の両方に言及できるか一方だけか，意味不明か，無答かの4カテゴリーであ

る。反応内容は，石橋（1987）を修正した以下の5カテゴリーに分類された。すなわち，行為（例；一緒に遊んでくれる），特性評価(やさしい，こわい)，身体的特徴(顔，服装)，その他，無答（わからない）である。得点化は，行為，身体的特徴，特性評価，その他などの妥当な回答を1点とした2つ以上回答している場合は，各々のカテゴリーで得点化した。

2．対人葛藤解決法

過失場面—質問eに対する反応内容は，容認（許す，我慢する）感情（泣く，痛い），わからないの3カテゴリーに分類された。質問f（理由）に対するは反応内容は，意図，うっかりして，わざとじゃない）に気づいているもの，気づかないもの，無答（わからないを含む）の3つに分類された。

遊びの対立場面—質問fに対する反応内容は相手の気持ちも考慮した妥協型（例；入れてあげようよ）と，自己主張型（例；入れる，おこる），無答の3カテゴリーに分類された質問g，h，iについては，友だちの気持ちの理解ができているものと，そうでないものに分類された。

結　果

1．自己・仲間認知

(1) 分化のレベル

質問a，bに対する中間反応，両極反応，無回答の反応を行った者の人数をTable 1に示した。いずれの場合も，性とカテゴリー間には有意な連関は得られなかった。すなわち両極反応を示す者が多い傾向がみられた。女児の自己認知の「やさしい—やさしくない」においては、両極反応が50%以下で、無答と中間反応が少し増加する傾向がみられた。

質問cに対する分化のレベルの4カテゴリー

Table 1 Numbers of each differentiated level of response to four-choice questions ( ):%

	Strong-Weak questions				Kind-No kind questions			
	Medium	Both extremeties	?	Total	Medium	Both extremeties	?	Total
Friend								
Male	5(9.1)	43(78.2)	7(12.7)	55(100.0)	0(0.0)	52(94.5)	3(55)	55(100.0)
Female	7(14.3)	35(71.4)	7(14.3)	49(100.0)	3(6.1)	44(89.8)	2(4.1)	49(100.0)
Self								
Male	8(14.5)	45(81.8)	2(3.7)	55(100.0)	8(14.5)	38(69.1)	9(16.4)	55(100.0)
Female	9(18.4)	34(69.4)	6(12.2)	49(100.0)	13(26.5)	23(47.0)	13(26.5)	49(100.0)

Table 2

Numbers of subjets of each differentiated level of response to Like and Dislike questions ( ):%

	Like & Dislike	Like or Dislike	?	No-answer	Total
Friend					
Male	6(10.9)	10(18.2)	29(52.7)	10(18.2)	55(100.0)
Female	12(24.5)	19(38.8)	15(30.6)	3(6.1)	49(100.0)
Total	18(17.3)	29(27.9)	44(42.3)	13(12.5)	104(100.0)
Self					
Male	7(12.7)	12(21.8)	28(50.9)	8(14.6)	55(100.0)
Female	8(16.3)	17(34.7)	18(36.7)	6(12.3)	49(100.0)
Total	15(14.4)	29(27.9)	46(44.2)	14(13.5)	104(100.0)

に反応した人数をTable 2に示した。仲間認知において，性とカテゴリーの有意な連関が得られたが($X^2=11.44$，d f = 3，P<.01)，自己認知では有意な連関は得られなかった。すなわち，仲間認知では、男児は意味不明な反応をする者が多く，女児では他の反応も同程度にみられた。以上の結果から，本研究の被験児においては，自己・仲間認知の分化のレベルは低いことが示唆される。

(2) 反応内容

質問cに対する分類カテゴリーのいずれかに反応した者の人数をTable 3に示した。仲間認

Table 3　Numbers of Subjects of response category to Like and Dislike questions about friend and Self　( ):%

	Actions	Personal characteristics	Clothes & Body image	Miscellaneous	No-answer	Total
Friend						
Male	9(16.4)	5(9.1)	2(3.6)	0(0.0)	39(70.9)	55(100.0)
Female	19(38.8)	8(16.3)	4(8.2)	1(2.0)	17(34.7)	49(100.0)
Total	28(26.9)	13(12.5)	6(5.8)	1(1.0)	56(53.8)	104(100.0)
Self						
Male	16(29.1)	1(1.8)	1(1.8)	1(1.8)	36(65.5)	55(100.0)
Female	19(38.8)	2(4.1)	5(10.2)	0(0.0)	23(46.9)	49(100.0)
Total	35(33.6)	3(2.9)	6(5.8)	1(1.0)	59(56.7)	104(100.0)

知では，性カテゴリーの有意な連関が得られた（$X^2=10.45$, d f = 4, p < .05)。男児では無答が多く，女児では行為による表現が多い傾向がみられた。自己認知では，有意な連関は得られなかったが，男女ともに無答が多く次に行為のカテゴリーが続く。

Table 4 Number of subjects of response category to Social problam Solving task — A fault scene —　( ):%

	Forgireness	Own feeling	?	Total
Conclusion				
Male	15(27.3)	25(45.5)	15(27.2)	55(100.0)
Female	13(26.5)	22(44.9)	14(28.6)	49(100.0)
Total	28(26.9)	47(45.2)	29(27.9)	104(100.0)
Reason				
Male	8(14.5)	27(49.1)	20(36.4)	55(100.0)
Female	9(18.4)	24(49.0)	16(32.6)	49(100.0)
Total	17(16.3)	51(49.0)	36(34.7)	104(100.0)

2．対人葛藤解決能力

対人葛藤場面は2場面を設定した。過失場面についての3カテゴリーに反応した人数をTable 4に示した。結論においても理由においても，性とカテゴリーには有意は連関はなく同じような傾向がみられた。すなわち，自己の感情で反応する者が半数で，仲間の意図にきずき容認する者が，ほぼ1/4で，残りの1/4が無答およびわからない者であった。

遊びの対立場面の結果をTable 5に示した。この場面でも性差はなく，自己主張型が80%を占めた。しかし，友だちの感情の理解においては70%以上のものが妥当な表現をしており，他者の感情の推理は可能であるが，3者関係を解決する社会的スキルは，いまだ未熟な段階にあると思われる。

Table 5 Number of subjects of response category to Social problam Solving task — A opposit play scene —　( ):%

	Collaboration	Self-centerd	?	Total
Conclusion				
Male	8(14.5)	45(81.8)	2(3.7)	55(100.0)
Female	6(12.2)	43(87.8)	0(0.0)	49(100.0)
Total	14(13.5)	88(84.6)	2(1.9)	104(100.0)
		Reasonable	Reasonless	Total
Reason				
Male		47(85.5)	8(14.5)	55(100.0)
Female		48(98.0)	1(2.0)	49(100.0)
Total		95(91.3)	12(24.5)	104(100.0)
		Understanding	?	Total
Others feeling(B)				
Male		42(76.4)	13(23.6)	55(100.0)
Female		37(75.5)	12(24.5)	49(100.0)
Total		79(76.0)	25(24.0)	104(100.0)
		Understanding	?	Total
Others feeling(C)				
Male		40(72.7)	15(27.3)	55(100.0)
Female		39(79.6)	10(20.4)	49(100.0)
Total		79(76.0)	25(24.0)	104(100.0)

両場面の各カテゴリーに，2，1，0点を順に配点し，場面毎に結論と理由を合計した。過失と遊びの対立の2場面の相関を算出したところ，r = .48（p < .01）と有意な相関が得られたので後の分析は，両者をこみにして行う。両

場面の合計点を対人葛藤解決能力得点（最大値9点）とする。

3．対人葛藤解決能力と自己・仲間認知

対人葛藤解決能力が，自己・仲間認知に与える影響を検討するために，以下の数量的分析をさらに行った。自己・仲間認知は質問a，b，cが得点化された。対人葛藤解決得点の度数分布の最高値，最低値それぞれから全度数の約1/3にあたる人数を男女別に抽出し上位群30名（7点以上，男児15名，女児15名）と下位群23名（3点以下，男児13名，女児10名）を設定した。Table 6は，上位群と下位群における自己・仲間認知得点の平均値と標準偏差をしめし，Fig 1に図示した。2（葛藤解決能力；上位，下位）×2（性）の2要因の分散分析を行った所，以下のような結果が得られた。仲間認知得点については，葛藤解決能力の主効果（F（1/49）＝8.07）と性の主効果（F（1/49）＝10.24）がいずれも1％水準で有意となった。これより，葛藤解決能力の高い群は低い群に比べて，また女児のほうが男児より仲間認知得点が高いことが示された。

Table 6 Mean scores of Friend-Self conept and teachers rating on high and Low group of social problem solving ability (SD)

		Social Problem solving ability High gr	Low gr
Friend	Male	2.33(0.70)	1.69(0.46)
	Female	2.87(0.62)	2.40(1.02)
Self	Male	2.33(0.87)	1.92(0.47)
	Female	2.53(0.72)	1.90(0.94)
Teacher's rating	Male	6.20(1.83)	5.85(1.92)
	Female	(6.27(1.44)	5.60(1.63)

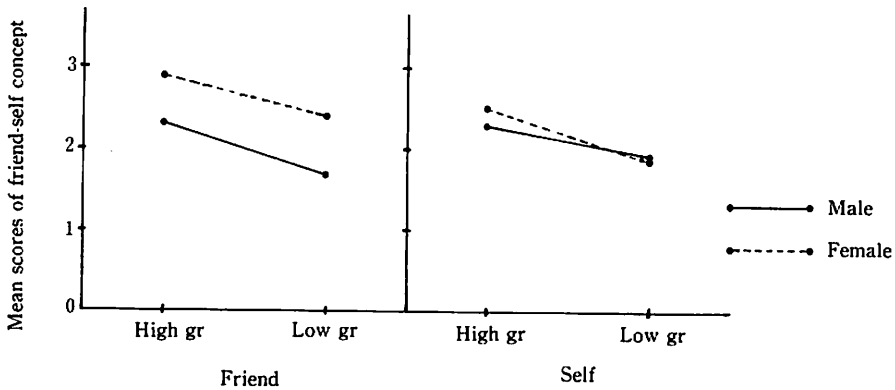

Fig 1 Mean scores of Friend-Self concept on high and low group of social problem solving ability

自己認知得点については，葛藤解決能力の主効果（F（1/49）＝5.59，P＜.01）のみが有意となった。すなわち，葛藤解決能力のの高い群は低い群に比べて自己認知得点が高かった。いずれの交互作用も有意とはならなかった。

4．教師評定

被験児の対人関係能力についての教師評定は，5段階評定に1－5点を配点したものを，2項目で合計し得点化した。教師評定得点と葛藤解決得点の相関は，r＝.05；.1（過失，遊びの対立）と無相関に近かった。

教師評定得点についての2葛藤解決能力×2性の分散分析の結果，いずれの主効果も交互作用も有意とはならなかった。

5．けんか

「けんかしたことがある」と回答したものと「けんかをしたことがない」と回答したものの人数がTable 7に示された。性とカテゴリーには有意な連関は認められず，この年齢段階では約60％のものが，1番好きな友だちとけんかをしたことがないと回答している。

Table 7 Numbers of subjects of each response to a quarrel question

	Yes	No	Total
Male	20	35	55
Female	22	27	49
Total	42	62	104

考　察

本研究の主な目的は，対人葛藤解決能力と自己・仲間認知との関連を検討することであった。6才児を被験児として，対人葛藤解決能力の高い子供は，自他の分化のレベルも進んでいるという予測は支持された。すなわち，自己についても他者についても言語反応の記述のレベルが分化しており，行為，特性評価で表現している者が多かった。

Piajet 理論によれば，同輩集団との相互作用の中で，子供は脱中心化される。また，Damon（1983）は，幼児の自己概念は自己の社会的ネットワークにいる他者との相互作用をとうして，他者を認知することと密接に関連しながら発達していくと述べている。本研究の結果は，これらの理論を実証的に支持するものである。

また，Harter（1983）は自己概念の発達段階を5段階に設定しているが，幼児期では具体的で観察可能な側面について All-or-none で記述するレベルから（例：絵をかくのも，パズルをするのも，全部上手），状況によって分化して記述するレベル（例；絵をかくのは上手だが，パズルは下手）へと移行するという仮説を示している。本研究では対人葛藤解決能力の高い子供達は，記述の分化のレベルが6才児の中でも高いことから，葛藤場面にさらされ，処理していく過程でより高度な自己一他者概念が形成されると推測される。

本研究は，発達的な変化を検討することは主な目的ではないが，サンプル特性を明らかにする意味で従来の研究との比較を行いたい。

石橋（1987）との比較を行うと，本研究の被験児は約1年年長であるが，記述のレベルはいくぶん低いと言ってよい。方法論的に言語表現の多さに影響されるので，多岐選択法などの技法の開発も必要であろう。葛藤解決問題に比較して自己一仲間認知の無答の比率が高いのが注目される。前者は，具体的な遊び場面であるので，比較的に容易であったと思われる。後者の場合も質問の仕方を考慮する必要があろう。Keller や石橋らは，どんな子（What）という質問形式をとっているが，予備調査の結果，無答が多かったの「好きな所，嫌いな所」という質問形式を採用した。このような自由回答法は，いずれにしても言語表現能力に左右されるので言語能力を押さえておく必要があろう。

次に，けんかについての質問に対する分析に移ろう。けんかという自己と1番好きな友だちとの葛藤場面の認知は，約60%のものが「したことがない」と回答していた。就学前の幼児期（4，5，6才）における石橋（1987）の結果では，加齢に伴い「けんかをしたことがある」と回答する者が増加していた。しかし，石橋・嘉数（1986）の10才児の結果では，逆に「けんかをしたことがない」と自認する傾向が6才児よりも強く，幼児と児童の1番好きな友だちとの関係の質の違いが，反映されていると考察された。本研究の被験児は小学1年生であったが，単一学年のみであるため，この結果の解釈は困難であろう。

最後に，対人関係能力に対する教師評定の結果に移ろう。本研究で測定した対人葛藤解決法は，投影的手法を用いたので，補助資料として教師評定を用いることにした。しかし結果は，他の測度とはほとんど無相関であった。教師評定は，児童の学業成績を反映しやすい（ハーローエフェクト）ことが指摘されるが，本研究でもそのような傾向がみられたと思われる。現実場面での対人関係能力を測定するには，仲間による評定（ゲスフーテーテスト，ソシオメトリー）などの Peer nominaition のほうがより適しているとも考えられる。児童の対人関係能力については，この仲間評定の側面からのアプローチも今後検討する必要があるだろう。

謝　辞

本研究の調査実施にあたり，多大な御協力を得た識名なおみさん，また論文作成にあたり，貴重な御助言をいただいた札幌医科大学附属衛生短期大学石橋由美講師に，記して感謝いたします。

引用文献

1 Damon, W. 1983 Social and Personality davelopment, Norton & Conpany, N. Y.

2 土岐邦彦　1985 話しことばによる自己および他者についての表現の発達と障害　心理科学 9　36-43

3 Harter, S. 1983 Developmental perspoctives on the Self-System, In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of Child Psychology, vol IV, John Wily & Sons, N. Y., 275-385.

4 石橋由美・嘉数朝子 1986 幼児・児童自己・仲間意識の発達的研究 I　日本教育心学会第28回大会発表論文集　486～487.

5 石橋由美　1987　幼児の仲間と自己についての概念の発達　札幌医科大学衛生短期大学年報第 3・4 号　99-110.

6 唐澤真弓・柏木恵子　1985　幼児における自己認識発達研究　第 1 巻　41-52.

7 Keller, A., Ford, Jr. L. H. and Meacham, J. A. 1978 Dimensions of self-concept in preschool children, Developmental Psychology, 14, 483-489.

8 渋谷美枝子　1982　児童の対人葛藤解決法の考察　日本教育心理学会第24回発表論文集138～139.