

幼児期・児童期の仲間からの侵害場面における 目標認知の発達

久保瑤子¹⁾ 中澤 潤²⁾ 中原佑実³⁾

¹⁾東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科・博士課程

²⁾千葉大学・教育学部

³⁾浦安市立舞浜認定こども園

The development of social goal recognition to peer provocation in childhood

KUBO Yoko¹⁾ NAKAZAWA Jun²⁾ NAKAHARA Yumi³⁾

¹⁾Doctor Course, The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

²⁾Faculty of Education, Chiba University

³⁾Urayasu municipal maihama certification children garden

社会的情報処理の「目標の明確化」ステップに焦点を当てた。5歳児、小学4年生、小学6年生83名を対象に面接法・質問紙法を行い、仲間からの侵害場面（加害者の意図や被害の大きさが異なる2場面）における「目標認知」の発達や目標の設定時期（その場限りの目標もしくは長期的な目標）と行動の関連を検討した。「目標認知」は自由回答と選択肢回答の2通りで尋ねた。その結果、5歳児は目標を自由回答では言えないが選択肢では選べる者が多く、6年生は目標を自由回答で言える者が多かった。また6年生になると、加害者の意図や被害の大きさに応じて、目標の設定時期やその後の行動を変えることができた。保育者や教師がいざこざ場面に介入する際は、幼児・児童が行動選択の背景にある「目標」に目を向けられるように支援することが大切である。

This study focused on 'clarification of goal' in social information processing. Eighty-three children in age 5 year olds, 4th and 6th grades participated in questionnaire or interview study. We examined the development of 'social goal recognition' and the relation between setting time of goal (just after or long after the scene) and behavior at two peer provocations (differs from the intention of the provocateur and the magnitude of the damage). 'Social goal recognition' was examined by 2 patterns; open question and alternative choice. Five year olds could answer social goal by alternative choice but not by open question, and 6th graders could answer it by open question. Sixth graders also could change setting time of goal and behavior conforming with the intention of the provocateur and the magnitude of the damage.

キーワード：社会的情報処理 (Social information processing) 目標認知 (social goal recognition)
幼児・児童 (reschool and childhood) 発達 (development)

問題と目的

幼稚園や学校で社会生活を送る中で、子どもが適切な仲間関係を築くことは重要な発達課題である。例えば、攻撃行動を多く示す子どもは、仲間から嫌われたり拒否される (Crick & Grotpeter, 1995; Dodge, 1986; 中澤, 1996) というように、社会的な場面 (例えば、いざこざ場面等) で子どもがどのような行動を取るかはその子どもの仲間関係の形成に大きく影響する。また幼児期・児童期の仲間関係に問題を抱えることは、その時点での子どもの適応への影響 (Giffoord-Smith & Rabiner, 2004) だけでなく、学校の中退や犯罪など将来的な社会的適応にも影響することもわかっている (Parker & Asher, 1987)。これらのことから、保育者・教師はこの時期に

子どもが適切な仲間関係を形成できるように、支援することが重要である。

社会的な場面で行われる問題解決の情報処理の過程を、ダッジ (Dodge, 1986) は社会的情報処理モデルで示した。このモデルは1994年に改訂されており (Crick & Dodge, 1994)、現在では6つの段階の情報処理 (「手がかりの符号化」, 「手がかりの解釈」, 「目標の明確化」, 「反応アクセスないし反応構成」, 「反応決定」, 「行動実行」) が想定されている。各ステップが適切に処理されることで適応的な行動が表出される一方、各ステップのどこかに歪みやエラーが生じると不適応的な行動が表出される。最初のモデルと1994年に改訂されたモデルにはいくつかの違いがあるが、そのうちの1つに「目標の明確化」というステップが新たに追加されたことが挙げられる。「目標の明確化」では、解釈した状況に基づいて、状況に適した目標や今後望まれる結果を選択する (例えば、トラ

連絡先著者：中澤 潤 nakazawa@faculty.chiba-u.jp

ブルに巻き込まれたくない、仕返しをしたい等)。社会的情報処理モデルに「目標の明確化」が追加されたことにより、人間が他の存在(例えばコンピューター等)とは異なり、自ら目標を設定し、それに向かって主体的に行動を選択する目標志向的な存在であることが強調された。このことから、教師・保育者は子どものいざこざ場面等に介入する際、子どもが目の前の(現在の)状況だけではなく、先のことを見通した上で適切な行動を選択できるように援助していく必要がある。そのためには、まず幼児・児童がどのように目標を意識しているのかを明らかにすることが重要だと考え、本論は「目標の明確化」に焦点を当てることとする。

これまで、最終ステップである「行動実行」には、それ以前のステップの処理の仕方が影響することが示されてきた。例えば、Dodge, Pettit, McClaskey, Brown & Gottman (1986) やCrick, Grotpeter & Bigbee (2002) は攻撃的な子どもは、有効な手がかりに注意し、適切に解釈するという「符号化」や「解釈」の技能が不十分であったり、相手の意図を敵意的に解釈するなど、「解釈」の歪みがあることを明らかにした。

また「目標の明確化」と「行動実行」の関連を実証的に検討した研究も少なからずある。まずRenshaw & Asher (1982) は、不適応的な行動を取る子どもは、適切な行動の知識を持っていないのではなく、不適応的な目標をもっていることを示した。また濱口(1992)は、小学4年生から6年生を対象に、社会的場面(書いている絵を友人にびしょ濡れにされてしまう)における「目標の設定」と「行動」の関連を検討した。その結果、「友好的目標(相手との友好的な関係性維持)」の設定は、主張的行動(怒らずに理由を聞く等)の正の予測因子であり、攻撃行動(身体的攻撃、仲間はずれ等)の負の予測因子であった。また「主張的目標(被害に対する謝罪の要求)」は、攻撃行動と主張的行動の正の予測因子であり、無言の負の予測因子であった。また松尾・新井(1997)も、小学5、6年生を対象に、社会的場面(教室に入ると今まで笑っていたクラスメイトが突然黙り、内緒話を始める等)において、「被害を受けた時の感情」及び「目標の設定」と「行動」との関連を検討した。その結果、「怒りの感情」や「敵対的な目標」は攻撃行動を導き、「友好的な目標」は協調的な行動を導くことが示唆された。これらの結果から、いざこざ場面で子どもが適応的な行動を取るためには、適切な目標を設定することが必要であることがわかる(濱口, 1992; 松尾・新井, 1997; Renshaw & Asher, 1982)。また行動には被害を受けた時の感情(怒り感情)が影響していた(松尾・新井, 1997)。幼児であっても加害者の敵意がある場面では敵意がない場面よりも怒り感情を抱き、その後の行動が変わること(丸山(山本), 1999)を踏まえると、「目標の設定」の時点で怒り感情は何らかの影響をもたらすことが予想される。

これまでの先行研究では、「目標の明確化」と「行動実行」の関連について検討されてきたが、以下の3点が明らかになっていない。1つ目は、そもそも幼児・児童が目標を持つのかを明らかにした研究がない点である。先行研究(濱口, 1992; 松尾・新井, 1997)では、子ど

もにいくつかの目標を提示し、その選択肢について「どのくらいそう思うか」を評定させているため、子どもが本当に目標を持っているのかは不明である。子どもに直接目標を尋ねることで、子どもは何歳頃からどのような目標を持つのかをより詳細に検討することができる。2つ目は、幼児を対象に「目標の明確化」について検討した研究がない点である。これまでの先行研究の多くは小学校高学年を対象にしている。その理由として、幼児に「目標」を尋ねることが困難であることが考えられる。しかし、幼児であっても、仲間と生活する上で感情をコントロールしていること(柏木, 1988; 中澤, 2016)から、何らかの目標を持って行動していると考えられる。幼児期から児童期の発達を検討することで、より長期的な支援について考察できるだろう。3つ目は、幼児・児童がどのくらい先の目標を立てるのかを明らかにした研究がない点である。これまで、「敵対的な目標」と「攻撃行動」、「友好的な目標」と「協調的行動」の関連は示されている(濱口, 1992; 松尾・新井, 1997)。しかし、短期的な目標(そのいざこざを収めるための目標)や長期的な目標(そのいざこざが収まった後の目標)とその後の行動の関連及びその発達に着目した研究はない。この関連を明らかにすることで、子どもがどの程度見通しを持って行動を選択しているのか、また視野を広げることで行動はどのように変わるのかを把握することができ、保育者や教師の適切な支援について考察する一助となるだろう。

そこで本論では、5歳児、小学4年生、小学6年生を対象に、(1)幼児・児童はいつ頃から目標を認知するのか、(2)目標の認知は怒りの感情(相手の意図性や被害の大きさ)によって変わるのか、(3)目標の設定時期(どこまで見通しをもって目標を立てるのか)は発達と共にどのように変化するのか、(4)目標の設定時期によってその後の行動は変わるのか、という4点を明らかにする。5歳児を対象にした理由は、幼児の中で最も目標を持って行動を選択できると考えたためである。またこれまで「目標の明確化」に関する研究(濱口, 1992; 松尾・新井, 1997)は小学4年生から6年生を対象に行われているが、学年による比較は行われていない。しかしDodge(1980)によると、加害者に対する評価とその後の行動の一貫性は2年生、4年生、6年生と学年が上がるにつれてより顕著になるという発達が見られており、4年生から6年生にかけて「目標認知」も発達が見られることが予想される。そのため、本論では4年生と6年生を対象にする。本論では、以下の4つの仮説を検証する。そして最終的には、いざこざ場面における保育者・教師の適切な援助について考察する。

なお、本論では目標を「自分が被害を受けたとき、その出来事やその状況がこの先どのようになるといい(悪い)と思っているのか、また加害者と自分の関係性や周囲が自分に持つ評価がこの先どのようになるといい(悪い)と思っているのかなど、被害者が期待した出来事の結末を目指して行動を選択するための方向付けとなるもの」と定義する。また本論では、協力者に「目標」を自由回答と選択肢回答の両方で尋ねる。そして目標を自由回答で言及できた(目標を言える)者と選択肢回答で選

ぶことができた（目標を選べる）者は「目標を認知できている」とする。なお、「目標を言える」は「目標を選べる」よりも、認知的に発達していると考える。また目標を自由回答で言及できず、さらに選択肢回答でも選ぶことができなかった（目標がわからない）者は「目標を認知できていない」とする。

仮 説

- 仮説1 発達につれて、「目標がわからない」、「目標を選べる」、「目標を言える」と変化する。
- 仮説2 「故意・被害大」場面は、「偶然・被害小」場面よりも怒り感情が高く、目標を言える人が多い。
- 仮説3 年齢が上がるにつれて、「その場を取めるための目標」よりも「その場が収まった後の目標」を持つ。
- 仮説4 「その場を取めるための目標」は「主張的行動」、「その場が収まった後の目標」は「協調的行動」と関連している。

方 法

調査協力者 千葉市内の私立A幼稚園の5歳児25名（男児12名、女児13名、 $M=5.52$, $SD=0.51$ ）、千葉市内の公立B小学校の4年生27名（男児15名、女児12名、 $M=9.70$, $SD=0.47$ ）、6年生31名（男児16名、女児15名、 $M=11.52$, $SD=0.51$ ）の計83名であった。
期間 2015年10月下旬～11月上旬。
材料 幼児用として紙芝居、怒りの表情カード（「わからない」、「怒らない」、「少し怒る」、「怒る」、「とても怒る」の5つの表情）、目標選択カード、また児童用として質問紙を用いた。紙芝居、質問紙はいずれも「男児用」と「女児用」を作成し、調査協力者と同性の主人公のも

のを用いた。
手続き 幼児は紙芝居を用いて個別調査法で行った。児童は集団で質問紙法により行った。調査協力者に、クラスメイト（加害児）からの攻撃を受ける2つの場面を読んでもらった。まず、加害児に故意的に攻撃をされてその被害が大きい場面、次に、偶然加害児の攻撃を受けてその被害が小さい場面であった（Table 1）。その後、「その時の怒りの感情」、「あなたはその後どうするか（行動）」、「そのような行動をするのは、その後どうなったらいと思うからか（目標）」を自由回答で尋ねた。自由回答後、2つの場面を再提示し、今度は「あなたはその後どうなったらいと思うか（目標）」をいくつかの選択肢（Table 2）の中から、最良だと思えるものを選んでもらった。
倫理的配慮 幼児には、調査実施前に「思った通りに回答して良いこと」を伝えた。児童には、「本調査が学校の成績とは無関係であるため、思った通りに回答して良いこと」、「アンケートは無記名であり、個人が特定されることはないこと」、「回答を調査以外の目的で使用しないこと」を質問紙の表紙に記載した。

結 果

1. 目標認知の発達

まず、協力者の回答が「目標」であるのかどうかを判断するために、回答が「今後望まれる状況（例えば『絵が元通りになってほしい』等）」や「今後望まれる加害者の行動や加害者と自分の関係性（例えば、『加害者に反省して（謝って）もらいたい』、『これからも加害者と仲良しでいたい』等）」、「今後望まれる他者から自分に向けての評価（例えば、『周囲の友人に良い人だと思われたい』等）」に言及したものかどうかを分類した。回答の

Table 1 2つの場面のストーリー（女児用）

場面	故意・被害大	偶然・被害小
1	あなたは絵の具で、素敵な絵を描くために、一生懸命頑張っていました。	あなたは工作をしようと思って、空き箱や色紙を用意していました。
2	一生懸命描いたので、とても素敵な絵が描けました。あなたは嬉しくて、その絵を大事に手を持っていました。	作り始めたばかりの時、あなたの近くをヨシコさん（加害児）が通りました。ヨシコさんは落ちていた‘のり’につまずいて、転びました。
3	その時、ハナコさん（加害児）がわざとあなたを手で押して、あなたの大事な絵を取りました。	ヨシコさん（加害児）は、転んだ時、あなたが使おうとしていた空き箱をつぶしてしまいました。
4	ハナコさん（加害児）は、取った絵をわざと破りました。	

Table 2 選択肢の内容

目 標
1. 加害児に破った（つぶした）理由を教えてもらいたい
2. 加害児に謝ってもらいたい
3. 加害児に破れた絵を直して（新しい空き箱を持ってきて）もらいたい
4. 加害児を嫌な気持ちにさせたい
5. 加害児とこれからもお友達でいたい
6. 他のお友達からいい人だと思われたい
7. わからない

20%について、発達心理学を専門とする院生1名と分類を行ったところ、 $\kappa=1.0$ と完全な一致率が確認できた。

年齢ごとに、「自由回答で目標を言える人」、「自由回答では目標を言えないが、選択肢回答で目標を選べる人」、「自由回答・選択肢回答いずれも回答できない人」の内訳をTable 3に示す。目標認知の発達を検討するために、年齢（5歳／4年生／6年生）×目標の認知（目標を言える／目標を選べる／目標がわからない）のFisherの直接確率検定を行った。なお、性別では目標認知に偏りが見られないことが確認されたため、以降の分析は性別を考慮しないこととする。

その結果、有意な偏りが見られた（両側検定、 $p=.000$ ）。残差分析の結果、5歳児では「目標を選べる」に正の偏り、「目標を言える」に負の偏りが見られた。4年生では偏りが見られなかった。6年生では「目標を言える」に正の偏り、「目標を選べる」に負の偏りが見られた。このことから、5歳児になれば選択肢が提示されれば目標を認知できることがわかった。また4年生を過渡期として、6年生になると目標を選択肢で提示されなくても、自ら目標を認知することができるようになることがわかった。

Table 3 目標認知の発達

	目標を言える	目標を選べる	目標がわからない
5歳児 (n=50)	4 (8.0) ⁻	46 (92.0) ⁺	0 (0.0)
4年生 (n=54)	27 (50.0)	26 (48.1)	1 (1.9)
6年生 (n=62)	41 (66.1) ⁺	18 (29.0) ⁻	3 (4.8)

+は正の偏り、-は負の偏りを示す

2. 怒り感情が目標認知に与える影響

(a) 各場面の怒り感情 怒り感情を「とても怒る」を4点、「怒る」を3点、「少し怒る」を2点、「怒らない」を1点として得点化し、平均値とSDを算出した（Table 4）。欠損があった幼児3名のデータを除き、80名分のデータを分析に用いた。各場面の怒り感情の程度に違いがあ

Table 4 各場面の怒り感情 (SD) R:1-4

	故意・被害大	偶然・被害小
5歳児 (n=22)	1.64 (0.95)	1.82 (0.96)
4年生 (n=27)	3.37 (0.79)	1.26 (0.53)
6年生 (n=31)	3.23 (0.76)	1.26 (0.44)

るのかを検討するために、怒り感情の得点を従属変数として、場面（故意・被害大／偶然・被害小）×年齢（5歳／4年生／6年生）の2要因分散分析を行った。

その結果、場面、年齢の主効果がいずれも有意（場面： $F(1,77)=167.317, p<.001$, 偏 $\eta^2=0.69$, 年齢： $F(2,77)=6.859, p<.01$, 偏 $\eta^2=0.15$ ）であった。下位検定（多重比較）の結果、「故意・被害大」場面（2.74点）が「偶然・被害小」場面（1.45点）よりも得点が高く、4年生（2.32点）と6年生（2.24点）が5歳児（1.73点）よりも得点が高かった。また年齢×場面の交互作用が有意（ $F(2,77)=49.711, p<.001$, 偏 $\eta^2=0.56$ ）であった。年齢別に多重比較を行うと、5歳児では場面による差がなかったが、4年生と6年生は「故意・被害大」場面が「偶然・被害小」場面よりも得点が高かった。

このことから、5歳児は4年生や6年生に比べて、被害を受けた時にそれ程怒りを感じないこと、また4年生と6年生は加害者の意図性があり被害が大きい時に、より怒りを感じるということがわかった。

(b) 場面が目標認知に与える影響 場面が目標認知に与える影響を検討するために、年齢（5歳／4年生／6年生）ごとに、場面（故意・被害大／偶然・被害小）×目標の認知（目標を言える／目標を選べる／目標がわからない）のFisherの直接確率検定を行った（Table 5）。

その結果、4年生（両側検定、 $p=.001$ ）と6年生（両側検定、 $p=.000$ ）で有意な偏りが見られた。残差分析の結果、4年生・6年生共に「故意・被害大」場面では「目標を言える」に正の偏り、「目標を選べる」に負の偏りが見られ、「偶然・被害小」場面では「目標を言える」に負の偏り、「目標を選べる」に正の偏りが見られた。このことから、5歳児では場面が目標認知に影響しないが、4年生と6年生では場面が目標認知に影響し、加害者の意図性があり被害が大きい時に、より目標を認知できることがわかった。

場面の怒り感情との関連から、5歳児は怒り感情をそれ程感じず、場面により目標認知も変わらないが、4年生と6年生は怒り感情が強い場面の方が目標を認知しやすいことがわかった。

3. 目標の設定時期の発達

5歳児で目標を言えた人が非常に少なかったため、ここでは選択肢回答を用いて分析した。なお、選択肢で目標を選べなかった5歳児1データ、4年生2データ、6年生3データは分析から除外した（この中には、目標を自由回答で言えたが、選択肢回答で選べなかった者も含

Table 5 場面が目標認知に与える影響

		目標を言える	目標を選べる	目標がわからない
5歳児	故意・被害大 (n=25)	3 (12.0)	22 (88.0)	0 (0.0)
	偶然・被害小 (n=25)	1 (4.0)	24 (96.0)	0 (0.0)
4年生	故意・被害大 (n=27)	20 (74.1) ⁺	7 (25.9) ⁻	0 (0.0)
	偶然・被害小 (n=27)	7 (25.9) ⁻	19 (70.4) ⁺	1 (3.7)
6年生	故意・被害大 (n=31)	29 (93.5) ⁺	1 (3.2) ⁻	1 (3.2)
	偶然・被害小 (n=31)	12 (38.7) ⁻	17 (54.8) ⁺	2 (6.5)

+は正の偏り、-は負の偏りを示す

まれる)。年齢や場面により目標の設定時期（どのくらい先を見通して目標を立てるのか）が異なるのかを検討するために、協力者の回答を「その場を収めるための目標」か「その場が収まった後の目標」のいずれかに分類した。『加害児に破った（つぶした）理由を教えてください』、『加害児に謝ってもらいたい』、『加害児に破れた絵を直して（新しい空き箱を持ってきて）もらいたい』、『加害児を嫌な気持ちにさせたい』を「その場を収めるための目標」、『加害児とこれからもお友達でいたい』、『他のお友達からいい人だと思われたい』を「その場が収まった後の目標」とした。

(a) **目標の設定時期の発達** 目標の設定時期が年齢により異なるのかを検討するために、年齢（5歳／4年生／6年生）×目標の設定時期（その場を収めるための目標／その場が収まった後の目標）のFisherの直接確率検定を行った（Table 6）。

その結果、有意な偏りは見られなかった。このことから、年齢により目標の設定時期は変わらないことがわかった。

Table 6 目標の設定時期の発達

	その場を収めるための目標	その場が収まった後の目標
5歳児 (n=49)	34 (68.0)	15 (30.0)
4年生 (n=52)	26 (48.1)	26 (48.1)
6年生 (n=59)	34 (54.8)	25 (40.3)

(b) **場面が目標の設定時期に与える影響** 目標の設定時期の発達をより詳細に検討するために、場面が目標の設定時期に与える影響の年齢による違いを検討するために、年齢（5歳／4年生／6年生）ごとに、場面（故意・被害大／偶然・被害小）×目標の設定時期（その場を収めるための目標／その場が収まった後の目標）のFisher

の直接確率検定を行った（Table 7）。

その結果、有意な偏りが見られた（両側検定, $p=.001$ ）。残差分析の結果、5歳児と4年生では、場面により目標の設定時期は変わらなかった。しかし6年生において、故意・被害大場面では「その場を収めるための目標」に正の偏り、偶然・被害小場面では「その場が収まった後の目標」に正の偏りが見られた。このことから、6年生頃から、相手の意図性や被害の大きさに応じて目標の立て方を変えるようになり、相手の故意性があり被害が大きい場面ではその場を収めるための目標、偶然起こった被害が小さい場面ではより先を見通した目標を立てることがわかった。

4. 目標の設定時期とその後の行動の関連

目標の設定時期とその後の行動共に回答が得られたのは、5歳児40データ、4年生50データ、6年生59データであった。行動の回答を「協調的行動（例えば、『話し合いをする』、『ごめんねって言う』等）」、「主張的行動（例えば、『理由を聞く』、『謝ってと言う』等）」、「非友好的行動（例えば、『パンチやキックをする』等）」、「第三者による介入の要請（例えば、『先生に言って、先生から理由を聞いてもらう』等）」、「消極的行動（例えば、『何もしない』等）」、「自己解決（例えば、『新しい絵をもう1回書く』、『他の道具を使う』等）」の6つに分類した。回答の20%について、発達心理学を専門とする院生1名と分類を行ったところ、 $\kappa=.86$ と十分な一致率が確認できた。ここでは、目標の設定時期とその後の行動の関連を見るため、場面は考慮せずに分析を行った。

目標の設定時期によってその後の行動が変わるのかを検討するために、年齢（5歳／4年生／6年生）ごとに目標の設定時期（その場を収めるための目標／その場が収まった後の目標）×行動（協調的行動／主張的行動／非友好的行動／第三者による介入の要請／消極的行動／自己解決）のFisherの直接確率検定を行った（Table 8）。

Table 7 場面が目標の設定時期に与える影響

		その場を収めるための目標	その場が収まった後の目標
5歳児	故意・被害大 (n=24)	16 (64.0)	8 (32.0)
	偶然・被害小 (n=25)	18 (72.0)	7 (28.0)
4年生	故意・被害大 (n=26)	15 (55.6)	11 (40.7)
	偶然・被害小 (n=26)	11 (40.7)	15 (55.6)
6年生	故意・被害大 (n=30)	24 (77.4) ⁺	6 (19.4) ⁻
	偶然・被害小 (n=29)	10 (32.3) ⁻	19 (61.3) ⁺

Table 8 目標の設定時期とその後の行動の関連

		協調的行動	主張的行動	非友好的行動	第三者による介入の要請	消極的行動	自己解決
5歳児	その場を収めるための目標 (n=30)	6 (20.0)	18 (60.0) ⁺	0 (0.0)	3 (10.0)	1 (3.3)	2 (6.7) ⁻
	その場が収まった後の目標 (n=10)	2 (20.0)	2 (20.0) ⁻	0 (0.0)	0 (10.0)	0 (0.0)	6 (60.0) ⁺
4年生	その場を収めるための目標 (n=25)	6 (24.0)	11 (44.0)	1 (4.0)	4 (16.0)	0 (0.0)	3 (12.0)
	その場が収まった後の目標 (n=25)	12 (48.0)	6 (24.0)	2 (8.0)	3 (12.0)	1 (4.0)	1 (4.0)
6年生	その場を収めるための目標 (n=34)	7 (20.6) ⁻	20 (58.8) ⁺	1 (2.9)	4 (11.8)	0 (0.0)	2 (5.9)
	その場が収まった後の目標 (n=25)	16 (64.0) ⁺	5 (20.0) ⁻	0 (0.0)	0 (10.0)	0 (0.0)	4 (16.0)

+は正の偏り、-は負の偏りを示す

その結果、5歳児（両側検定、 $p=.006$ ）と6年生（両側検定、 $p=.000$ ）で有意な差が見られた。残差分析の結果、5歳児では「その場を収めるための目標」では「主張的行動」に正の偏り、「自己解決」に負の偏りが見られ、「その場が収まった後の目標」では「主張的行動」に負の偏り、「自己解決」に正の偏りが見られた。また6年生では、「その場を収めるための目標」では「協調的行動」に負の偏り、「主張的行動」に正の偏りが見られ、「その場が収まった後の目標」では「協調的行動」に正の偏り、「主張的行動」に負の偏りが見られた。このことから、5歳児と6年生は「その場を収めるための目標」を立てると「主張的行動」をよく取ることがわかった。また「その場が収まった後の目標」を立てた場合、5歳児は「自己解決」、6年生は「協調的行動」をよく取ることがわかった。

考 察

1. 仮説の検証

(a) 仮説1 結果より、5歳児では「目標を選べる」に正の偏り、4年生では偏りが見られず、6年生では「目標を言える」に正の偏りが見られた。従って、仮説1（発達につれて、「目標がわからない」、「目標を選べる」、「目標を言える」と変化する）は、「目標がわからない」者はほとんどいなかったが、5歳から6年生にかけて「目標を選べる」から「目標を言える」に変化していたため、一部支持された。

5歳児であっても目標を選択肢として提示されれば選ぶことができた。これまで幼児を対象に「目標の明確化」を検討した研究はされてこなかったが、本論の結果から幼児もいざこざ場面において自らの行動を選択する上で、ある程度目標を持っていることがわかった点は意義深いだろう。その理由として、保育者がいざこざ場面に介入する際、幼児に適切な行動（互いに謝る等）を指導するだけでなく、幼児自身が今後どうなったらいいと思うのか（状況や相手との関係性を含めて）を考える機会を作っていることが考えられる。

また4年生を過渡期として、6年生では目標を自ら認知することができたのは、認知発達段階が影響していると考えられる。6年生はPiaget (1964) で言う「形式的操作段階」にあたり、目に見えない抽象的な事象も推論することが可能になる。目標の認知は、頭の中で相手の意図や被害の大きさ、将来の見通しなどを以て論理的に思考することが求められる。このような高度な認知は形式的操作段階に到達して初めて可能になるのかもしれない。

(b) 仮説2 結果より、5歳児では場面による怒り得点に差はなかったが、4年生と6年生では「故意・被害大」場面が「偶然・被害小」場面よりも怒り得点が高かった。また、5歳児では場面による目標認知に差はなかったが、4年生と6年生では「故意・被害大」場面が「偶然・被害小」場面よりも目標を言える人の割合が大きかった。従って仮説2（「故意・被害大」場面は、「偶然・被害小」場面よりも怒り感情が高く、目標を言える人が多い）は5歳児で棄却され、4年生と6年生で支持された。

まず5歳児は場面により怒り感情に差がなかった。こ

れは年少児であっても、加害者の敵意がある場面では敵意がない場面よりも怒り感情の得点が高くなるという丸山（山本）(1999) の結果と一致しない。しかし5歳児の怒り感情が4年生と6年生に比べて低いことを考慮して考えると、幼児が日頃から保育者に「怒らないこと」を指導されているため、このような被害を受けた場面でも怒りの感情を表出することは良くないことだと認識していたことが考えられる。また、5歳児が場面により目標認知に差がなかったのは、そもそも目標を言える人が少ないことが影響していると考えられる。

また、4年生と6年生で「故意・被害大」場面が「偶然・被害小」場面よりも目標を認知しやすかったのは、怒りを認知することで期待する出来事の結末への思いが強まるためだと考えられる。怒り感情と行動との関連性はこれまでも示されてきたが（丸山（山本）、1999；松尾・新井、1997）、怒り感情は目標認知にも影響することが新たに示唆された。

(c) 仮説3 結果より、年齢により目標の設定時期は変わらなかった。従って仮説3（年齢が上がるにつれて、「その場を収めるための目標」よりも「その場が収まった後の目標」を持つ）は棄却された。しかし6年生では、場面により目標の設定時期に差が見られた。相手の故意性があり被害が大きい場面では「その場を収めるための目標」、偶然起こった被害が小さい場面では「その場が収まった後の目標」を立てていた。このことから、目標の設定時期は年齢×場面による影響があり、6年生頃から状況に応じた目標の立て方をするという発達的变化があることがわかった。

「故意・被害大」場面では「その場を収めるための目標」、 「偶然・被害小」場面では「その場が収まった後の目標」が多かった。その理由は、相手に故意性があり、被害が大きい場合はとりあえず加害者の意図を尋ねたり、壊れた作品を直すことが先決であると判断するためだろう。また、偶然起こった被害が小さい場合は、すぐに何らかの行動を起こさなければならないという緊急性がなく、怒り感情もそれほど喚起されないため、より長期的な視野をもって目標を立てることができるのだろう。この場面と目標の設定時期の関連が6年生でのみ見られたということは、6年生になって初めて状況に応じた目標を立てる認知能力が確立することを示している。Dodge (1980) は4年生から6年生にかけて、加害者に対する評価とその後の行動の一貫性がさらに顕著になるという発達を示したが、「目標の認知」においても4年生から6年生にかけてより場面に応じた目標を立てられるようになるという発達が示唆された。

(d) 仮説4 結果より、「その場を収めるための目標」が「主張的行動」と関連していたのは5歳児・6年生であった。従って仮説4の前半（「その場を収めるための目標」は「主張的行動」と関連している）は5歳児と6年生で支持され、4年生で棄却された。また「その場が収まった後の目標」が「協調的行動」と関連していたのは、6年生のみであった。従って仮説4の後半（「その場が収まった後の目標」は「協調的行動」と関連している）は、5歳児と4年生で棄却され、6年生で支持された。

まず5歳児が「その場を収めるための目標」が「主張

的行動」と関連していたという結果は、対人葛藤が生じた場合、就学前児でも非言語的な報復や第三者に援助を求めて解決するというよりも言語を用いた主張方略により問題を解決すると考えているという丸山（山本）（1999）の結果と一致する。また5歳児は「場面が収まった後の目標」が「自己解決」と関連していた。その理由として、この時期は長期的な目標を立てても、そのために加害者との関係性を考えた行動（協調的行動）を取るところには至らず、あくまで自分の問題の解決（壊れた作品を作り直す）を優先するためだと考える。

また4年生で目標の設定時期により行動に違いが見られなかったのは、6年生と比べるとまだ目標の設定時期と行動に一貫性がなく、行動にばらつきがあるためだと考える。

そして6年生では「その場を収めるための目標」が「主張的行動」、「その場が収まった後の目標」が「協調的行動」と関連していた。「その場を収めるための目標」は被害に対する償いの要求、「その場が収まった後の目標」は加害者との関係性に関する目標であったことを踏まえると、6年生になると目標の設定時期と行動の一貫性が確立すると言える。

2. いざこざ場面における保育者・教師の適切な援助

まず、5歳児であっても目標がわからない人はおらず、目標を選択肢として提示されれば選ぶことができていた。このことから5歳児に対する支援としては、幼児がいざこざを解決するために行動を選択する上で、その行動を取った後のことまで見通すことができるような声かけをすることが大切である。例えばいざこざが起きた際に、「お互いに謝ろう」、「暴力ではなく言葉で思いを伝えよう」という行動のみに焦点を当てるのではなく、それらの行動はなぜ必要なのか、それらの行動を取ることで今後どんないいことがあるのかを考える機会を作ることが大切だろう。

また4年生は目標認知の発達において、ちょうど「選べる」から「言える」の過渡期であった。また目標の設定時期とその後の行動の関連の一貫性は6年生に比べるとやや劣っていた。このことから4年生に対する支援としては、いざこざが起こったときに自分が取った行動の背景にはどのような目標があったのかを自分で考えることができるような声かけが必要であると考えられる。

そして6年生は、目標を自ら認知できており、場面に応じて目標の設定時期を変えたり、目標の設定時期とその後の行動の一貫性が確立していた。このことから6年生に対する支援としては、いざこざ場面の状況によって、その都度適切な目標と行動を選択できるように支援していくことが大切である。

3. 今後の課題

本論では、そもそも幼児・児童が目標を持つのかを検討するため、目標を自由回答で尋ねた。しかし、普段頭の中で無意識的に行われる情報処理の過程を言葉で表現することは難しいことに加え、そもそも言語能力に依存するところが大きい。つまり「目標を言える」のは、目標を十分に認知しているかどうかよりも十分な言語能力

があるかどうかを反映していたかもしれない。今後は、幼児でもイメージしやすいような「目標」の質問の仕方に改善する等、言語能力に依存しない回答方法を考える必要がある。

結 論

本論は、「目標の明確化」を選択肢回答だけではなく自由回答でも尋ねたこと、また幼児を対象に含めたことが新しい試みであった。結果より、5歳児であっても目標を選択肢として提示されれば認知することができ、4年生を過渡期として、6年生では目標を自ら認知することができることが明らかになった。特に6年生になると、相手の意図や被害の大きさに応じて目標の設定時期を変えたり、目標の設定時期とその後の行動の一貫性が確立するようになることがわかった。

付 記

この調査は中澤潤の指導の下執筆された中原佑実（2015）の千葉大学教育学部幼児心理学研究室卒業論文を基に、中澤潤、久保瑤子が再分析・再検討したものである。

文 献

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*, 710-722.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, *73*, 1134-1142.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, *51*, 162-170.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol.18, Hillsdale, NJ: LEA. pp. 77-125.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). *Social competent in children. Monographs of the Society for Research in Child Development*, *51*. (serial No.213).
- Gifford-Smith, M. A. & Rabiner, D. L. (2004). Social information processing and children's social adjustment. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.) *Children's peer relations: From development to intervention*. (pp. 61-79). Washington DC : American Psychological Association.
- 濱口佳和 (1992). 挑発場面における児童の社会的認知

- と応答的行動との関連についての研究. 教育心理学研究, 40, 224-231.
- 柏木恵子 (1988). 幼児期における「自己」の発達—行動の自己制御を中心に. 東京: 東京大学出版会.
- 丸山 (山本) 愛子 (1999). 対人葛藤場面における幼児の社会的認知と社会的問題解決方略に関する発達の研究. 教育心理学研究, 47, 451-461.
- 松尾直博・新井邦二郎 (1997). 感情と目標が児童の社会的行動の選択に及ぼす影響. 教育心理学研究, 45, 303-311.
- 中澤 潤(1996). 社会的行動における認知的制御の発達. 東京: 多賀出版.
- 中澤 潤(2016). セルフ・レギュレーション. 田島信元・岩立志津夫・長崎 勤(編). 新・発達心理学ハンドブック (pp. 538-547). 東京: 福村出版.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Piaget, J. (1964). *Six etude de psychologie*. Gonthier. (滝沢武久 (訳) (1968). 思考の心理学—発達心理学の6研究. 東京: みすず書房).
- Renshaw, P. D., & Asher, S. R. (1982). Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 375-395). Berlin: Springer.