

社会的問題解決における情報処理過程と子どもの適応¹

Children's Social Information Processing in Social Problem Solving

中澤 潤

Jun NAKAZAWA

I. 社会的行動と認知過程

1. はじめに

子どもの社会的行動を理解するには、その行動、ならびにその基盤にある認知、さらに行動が展開される状況としてのまた行動の結果としての環境（特に仲間関係）の3者を総合的に取りあげる必要がある。Bandura (1986) は、人間においては行動、認知、環境の3者が相互に影響し合っているとする相互決定主義 (reciprocal determinism) を主張し、人間行動はこれら全てをとり上げた観点からはじめて解明できるとしている。

子どもの社会的行動においてこの様な複合的・総合的研究は、どのように行なえばよいのだろうか。まず、子どもの社会的行動と認知の関係を明らかにするには、社会的問題解決 (social problem solving) という観点が有効である。これは我々が社会的状況で出会う様々な場面を問題状況と捉え、その問題状況で最適な行動は何かという問題を解くこと、すなわち適切な認知・情報処理を行なうことにより人は適切な行動をなしうると考える観点である。

列に並んでいたのに誰かが割込んで自分の順番を取ってしまった、自分の遊んでいたおもちゃが取られてしまった、あるいは遊んでいる友達の仲間に入りたい、困っている人がいるので助けてあげたい。このような事態は、一種の問題解決課題とみなすことができる。子どもたちは、こうした場面で適切な社会的反応をするために、適切な情報の収集、処理、選択、そして適切な反応を実行する必要がある。この情報処理に失敗した場合あるいは不適切な情報処理が行われた場合、その結果として不適切な行動が現われる。

行動や認知と環境との関係については、これら行動・認知と仲間の中での評価や地位との関係を検討するという観点があげられる。社会的問題解決に対し適切な情報処理を行ない適切な行動を取れるものは、仲間から良い評価を受け適応している。一方、情報処理に欠陥をもつ子どもは不適切な行動を示し、仲間に受容されず不適応を示すと考えられる。

従来、攻撃的行動や孤立行動、向社会的行動といった社会的行動は、個人の性格特性により規定されるものと見られてきた。しかし認知過程に関する心理学的研究が発展するにつれ、人の示す社会的行動の基にある認知・情報処理過程に関心がもたれるようになってきた。本論では、社会的行動を問題解決行動と捉えそこに働く情報処理過程について提出されたいくつかのモデルを概観する。そして、近年最も有効なモデルとして精力的な検討が進められている Dodge の社会的情報モデルについて論じる。

¹ 本研究は、平成3年度文部省科学研究費一般研究 (C) 「社会的問題解決における情報処理過程の発達」 (課題番号 03610039) による。

2. 社会的認知

社会的行動と認知の関連を論じる際に欠いてはならないものに、Piagetの認知発達論に立つ社会的認知 (social cognition) 研究がある。これらは、Piagetの自己中心性の概念を社会的行動と関連づけようとするものである。Chandler (1973), Chandler, Greenspan & Barenboim (1974), Rubin (1972), Selman (1976) らは、社会的役割取得や視点取得能力が子どもの社会的地位や非行などの適応と関連していることを示した。すなわち非行少年 (Chandler, 1973) や不適応児 (Selman, 1976) の視点習得や役割取得能力は適応児より低く、伝達課題での自己中心性の低い幼児や2年生ほど仲間の中での人気が高かった (Rubin, 1972)。

しかしながら、Schanz (1983) やDodge, Pettit, McClaskey & Brown (1986) は、これら社会的認知の研究を批判している。例えばDodgeら (1986) は以下の4点を批判点としてあげる。①社会的相互作用の間に生じる実際の過程を明確化できない。つまり、自己中心性という概念で、特定の刺激に子どもがどう反応するかは説明できない。自己中心性は社会的認知過程を説明するものではなく社会的認知の結果である。②特定の社会的認知が、いかにして特定の社会的行動を導くかを説明できない。例えば役割取得に優れた子がなぜ社会的に受容される行動を取るのかは明確ではない。その技能を自分に有利になるよう、利己的に使うことも出来るからである。③認知構造と行動表出との関係が不明確である。自己中心性をもつから自己中心的に行動するのか、自己中心的に行動するから自己中心性を持つと判断されるのか。これはトートロジーでありどこまで言っても因果関係を決定できない。④人の社会的行動が状況により変動することを説明できない。自己中心性という概念から子どもが多様な状況で示す様々な行動は予測できない。

社会的認知能力と社会的行動は単純に結びついているのではなく、実際にはその間には他者の意図の曖昧さの解釈能力、対人環境での自主的行動能力、他者の存在や相手の能力の読取り等、多様な要因や過程が介在していると考えられる。社会的認知研究はその点の考慮に乏しいといえる。しかし社会的認知研究は、従来独立に行なわれてきた社会的行動研究と認知・思考研究を結合し、人の社会的行動が人の認知過程と不可分に結びついていることを示した点で、社会化研究に新しい視点を導いたといえる。

3. Banduraのモデリングの過程モデル

認知発達論に立つ社会的認知研究よりも詳細に社会的行動における認知・情報処理過程をモデル化したのは、良く知られているBandura (1986) のモデリング過程のモデルであろう。これはモデリング成立の過程として①注意過程 (attentional process), ②保持過程 (retention process), ③産出過程 (production process), ④動機づけ過程 (motivational process) の4過程を仮定したものである (図1)。この考えが構成されたのは、1960年代の終りである (Bandura, 1969)。

①注意過程とは示範行動を知覚したり探索する過程である。ここでは、モデルの特性 (目立ちやすさ, 親しみ, 行動の複雑さなど) と観察者の特性 (知覚・認知能力や覚醒水準, モデルへの親近性など) が重要な要素である。

②保持過程は示範された事象を記憶にとどめる過程を言う。この過程には、言語とイメージの2つの表象が重要な機能を持つ。認知的, 運動的なりハーサルといった認知技能が大きな役割を果す (中澤・石井・祐宗, 1981)。

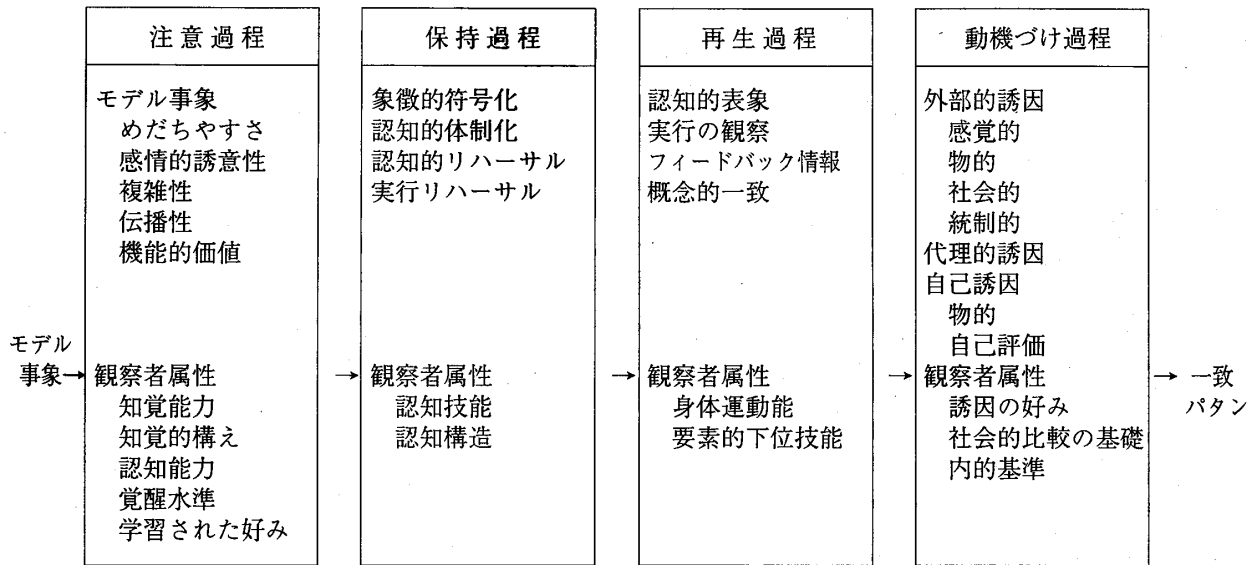


図1 観察学習の下位過程 (Bandura,1986)

③産出過程は象徴的表象を利用してオバートな反応を導く過程である。この過程では、示範行動の認知的表象の再表象能力や、示範行動を構成単位に分析し認知的に体制化して行く作用が重要である。また実行の為の運動技能も必要とされる。

④動機づけ過程は観察を通して習得した行動を実際に遂行に移すか否かを決定する過程である。その実行が外的・代理的な正の強化やまた内的な満足を得られるとき、習得した行動は遂行され、負の強化を受ける行動は抑制される。このモデルでは、動機づけ過程が最後の段階に位置付けられているが、実際には先行する全ての過程の進行に関わるものであろう。

このモデルはモデリング現象を説明するためのものであるので、一般的な社会的行動の情報処理モデルとは厳密にはいえない。しかし社会的行動の下に情報処理過程が働いていることをモデル化したという意味で、重要な位置を占めるものといえる。またこれらの過程の適切性が多くの研究者によって実証的に検討されたことも重要である。

II. 社会的問題解決の過程モデル

1. 問題解決行動としての社会的行動

社会的領域においても、社会的行動を社会的場面における問題解決とみなすと、そこでは知的課題と同様に認知・情報処理過程がその解決行動を制御していることが仮定される。しかし社会的問題解決は知的問題解決よりはるかに曖昧な状況で急速になされる。従って、このような社会的情報の処理能力の個人差は子どもの社会的行動に大きく影響するといえる。

社会的行動を問題解決と見なすことをはじめて提案したのは、Jahoda (1953) である。Jahoda (1953) は社会的行動を、問題を認識し、可能な解決を考え決定を下し、実行すると言う一連の社会的な問題解決場面とみなし、そうした対人場面での問題解決の適切さが情緒的適応や心理的健康と関連していることを論じた。

では社会的問題解決に関する研究において、「問題」や「問題解決」とは何を意味するものなのであろうか。ここで社会的問題解決について、最もよく取り上げられる D'Zurilla &

Goldfried (1971) による定義を述べよう。

まず、「問題 (problem) とは、人が環境内で効果的に機能するために反応しなければならない特定の状況ないしそれに関連した諸状況をいう (D'Zurilla & Goldfried, 1971, Pp. 107-108)」。

「問題解決 (problem solving) とは、(a) 問題状況进行处理するために有効性を持つ多様な反応選択肢を利用し、(b) これら反応選択肢の中から最も有効な反応を選択する可能性を増加させる認知的なあるいはオバートな行動過程と定義される。この定義が示すように、問題解決は反応選択肢の産出と判断決定や選択行動からなる。…問題状況における解決 (solution) (例えば有効な反応) は、特に状況をもはや個人には問題のないものとし、同時に他のポジティブな結果が生じる可能性を最大限に、ネガティブな結果が生じる可能性を最小限にするよう変える反応ないし反応パターンと定義される。ここで「他のポジティブ、ネガティブな結果」とは、状況への個人の反応がもたらす短期、長期、個人的、社会的効果を言う。(D'Zurilla & Goldfried, 1971, Pp. 108-109)」。

2. D'Zurilla & Goldfried の日常生活での問題解決過程

D'Zurilla & Goldfried (1971) は上記の様な定義の下に、個人が有能なやり方で行動するための必要条件と考えられる次のような5つの認知的操作過程を想定した。

①方向づけ (general orientation)。まず日常生活で出会う問題状況に対する方向づけや構えは、人がどう行動するかに影響する。

②問題の定義と形成 (problem definition and formulation)。日常生活の中での問題は曖昧で解決に必要な情報に欠けていることも多い。従って、問題に気付いたら操作的な用語で状況の全ての側面を定義し、適切な情報を不適切な情報と区別し、主要な目標を同定し、大きな下位的な問題を明らかにするために、状況の諸要素を形成し分類しなければならない。

③選択肢の生成 (generation of alternatives)。問題状況に適切な解決を生成し、これらの中で最も有効な反応が生成できる可能性を最大化する。

④判断決定 (decision making)。多様な選択肢の可能な結果を熟考し、最適な反応を選択する。

⑤確証 (verification)。選択された行動の実行と、自己修正するための結果の査定。この過程がなければ、問題のある箇所を見つけようとしなくて、またそれを修正しないで不適切な行動に固執することになる。

各過程は正確に進むとはかぎらず、現実にはオーバーラップしたり相互作用すると仮定している。

D'Zurilla & Goldfried (1971) は、行動変容の技法として「問題解決」の適用を考え、これら各過程に関わる従来の行動変容研究を整理した。しかしながら、この時点で社会的行動を問題解決という観点から実証的に分析した研究はなかった。

3. SpivackとShureの対人的認知的問題解決モデル

社会的問題解決に働く過程の測定を実際に試みたのは、SpivackとShureである。彼らは「人の環境への適応能力は、日常生活で出会う問題を解決する認知能力と密接に関連している。(Shure & Spivack, 1972, P. 384)」という仮説の下に対人的認知的問題解決 (interpersonal cognitive problem solving : ICPS) と称する一連の研究を行なった。ICPSでは、①問題の性質の理解、②目標に到達するまでの注意深い段階的なプランニング、③幾つかの可能

性の比較, ④行為の結果の可能性の評価といった問題解決過程が想定された。

彼らは、この様な過程における諸技能として、対人的問題への敏感さ (sensitivity to interpersonal problems), 手段-目的思考 (means-ends thinking), プラニングと予測 (planning and foresight), 社会的な因果関係の認識 (causal thinking), 解決選択肢の思考 (alternative solution thinking), 結果の思考 (consequential thinking) を仮定し、主に幼児を対象とするこれら各技能の測定法を考案した (Spivack & Shure, 1974)。

中でも幼児に対し最も有効で適応と関連が強かったのは、解決選択肢の思考であった。これは、社会的問題場面でどのくらい多様な解決法を考え出すことができるかを示す能力である。Spivack & Shure (1974) はこの能力を測定するために、The preschool interpersonal problem solving test (PIPS) と題するテストを考案している。PIPSは (a) 他児からおもちゃを借りる方法, (b) 母親の怒りから逃れる方法を尋ねるもので、それぞれ7種ずつのカードセットからなる。各セットは3枚のカードからなる。

(a) 仲間タイプの問題では2枚のカードに子どもの絵, 1枚のカードにおもちゃの絵が描かれている。「これがジョニーでこれがジムです。ジョニーはこのトラックで遊んでいます。長い間遊んでいます。ジムはそのトラックで遊びたいと思っていますが、ジョニーがずっとそれで遊んでいます。ジムがそのトラックで遊べるためにはどうなふうにしたり言ったりしたらいいかな?」

例えば被験者が「キャンデーをあげる。」といった答をしたら、実験者は、「それはジムが遊ぶ方法だね。このゲームはおもちゃで遊ぶためにできるだけ多くの方法を考えるものですよ。」こう言って、興味を維持させるため、次のカードセットに移り、異なる登場人物と異なるおもちゃにより次の話しを提示する。同じ構造の話しをこのように7回繰返し、各セットに一つずつ解決法を求める。被験児が前のセットと同じ解決法を繰返す場合は、「それはジムがトラックを借りるときの方法だね。ピーターがシャベルを借りるための方法は?」と尋ね多様な方法を産出するよう求める。各反応が新しいものであるかどうかは問わず、7つのセットへの反応を求める (もし7つ全ての反応が異なるときには、さらにこれ以上は異なる反応がでなくなるまで繰返す)。

(b) の母親タイプのカードでは、母親の大事にしていた花瓶を割ってしまい、母親に怒られないようにするにはどうすればいいかといった問題が出される。

得点は異なる解決反応数と異なる解決カテゴリー数の2種である。解決カテゴリーは(a)では「依頼」(「それ持っていて?」), 「権威者の介入」(「先生に言うよ」), 「取引」(「シャベルを貸してくれたら僕の車を貸してあげるよ」), 「物を強制的に取る」(つかむ), 「人への強制」(殴る), (b)では「交換」(新しいのをあげる), 「修理」(直す), 「謝る」(「御免なさい、もうしません。」と言う。), 「隠す」(ベッドの下に隠す), 「捨てる」(お母さんが分からないように捨てちゃう) のそれぞれ5つのカテゴリーである。

Shure, Spivack & Jaeger (1971) は4歳の教師評定による不適応児 (遅延ができない, 情緒的に混乱しやすい, 攻撃的) と適応児を比較し、これら2群の知能 (PPVTによる) に差はないが、PIPSの解決数や解決カテゴリー数が適応児で多いことを見出している。

彼らはさらに検討を進め、不適応幼児にこれら社会的認知技能を訓練することによる適応の改善 (Spivack & Shure, 1974), 多様な年齢における適応と社会的認知技能の解明ならびに多様な対象での改善訓練 (Spivack, Platt & Shure, 1976), さらにSESの低い家庭の幼児が社会的問題解決に劣っていることから、ヘッドスタート計画と関連して文化的疎隔幼児に対し家庭で親により行なわれる改善訓練プログラムの開発と実践へと研究を展開した

(Shure & Spivack, 1978)。彼らは社会的問題解決過程の中心に多様な解決方略の産出をおいた。しかし単に方略の生成数が多いことが良い適応と関連すると言う考えは、方略の質を考慮していないと言う点で批判される(後述)。また社会的問題解決過程には方略生成以外にも他の情報処理の過程がある。これ以降、その検討がさらに洗練され進められることになる。

4. McFallの2輪モデル

McFall (1982) は、社会的有能性 (social competence) と社会的技能 (social skill)²を区別する。前者は、個人の社会的行動の効果性についての他者からの判断であり、後者は社会的行動を決定する認知的過程を適切に処理する技能をいう。彼は社会的技能を、入力刺激や課題が反応や課題遂行に変えられる解読 (decoding), 決定 (decision), そして符号化 (encoding) という3つの系列的な情報処理からなる過程とみなし、その反応や課題遂行によって他者から社会的に有能か否かが判断されるというモデルを想定した(図2)³。各技能(過程)は有能な反応をするための必要条件であり、個人の学習歴や物理的な制約をうける。

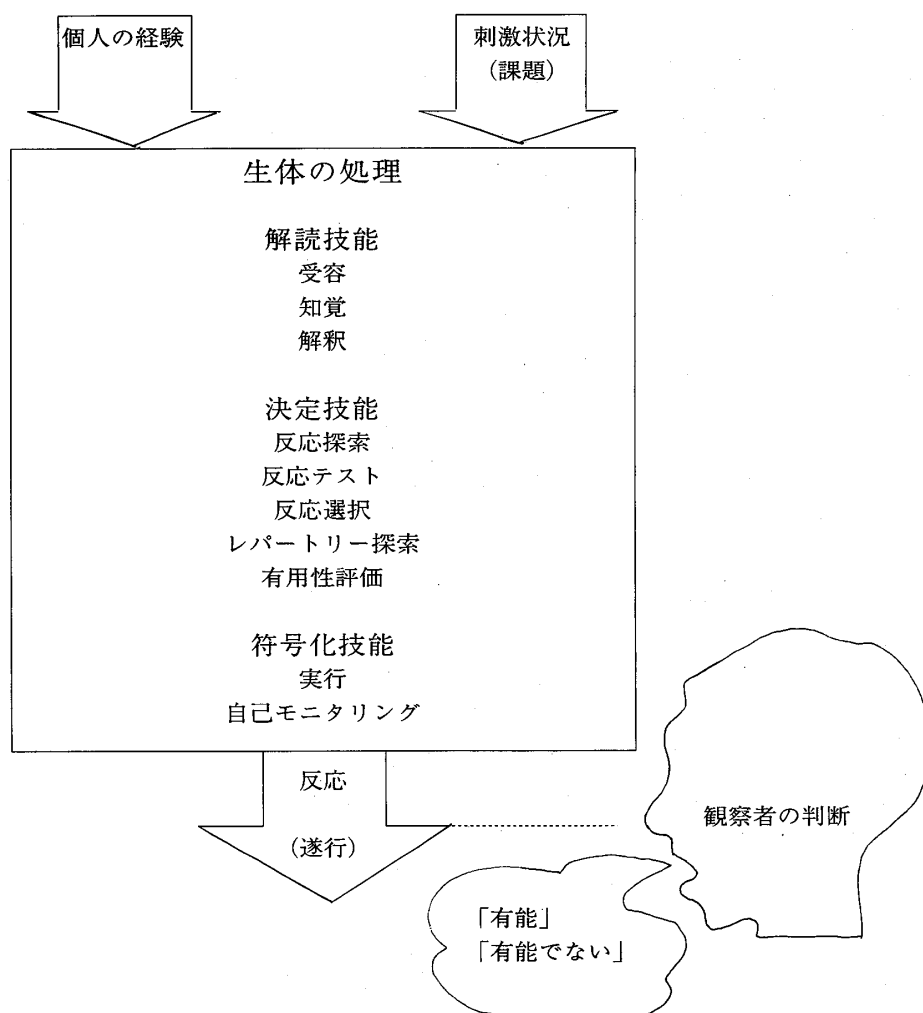


図2 社会的有能性と社会的技能の2輪モデル (McFall, 1982)

² 厳密には、社会的認知技能といった方がよいだろう。

³ McFall (1982) はここでの解読、符号化という用語の使い方は、認知心理学的な用法ではなく社会心理学的な用法によるとしている。

第1の過程は解読である。これは感覚情報を受容し、知覚し、解釈する過程である。適切な刺激情報を解読する能力は対人状況で有能に行動するために重要である。受容された感覚情報は短期記憶に入れられるよう変換される。そして短期記憶貯蔵に入れられた情報は個人の持つ意味構造に照して解釈される。この過程での知覚機能の障害、不注意、誤解は不適切な行動をもたらす。

第2の過程は決定である。ここでは5つの下位過程が想定される。1. 可能な反応の探索。2. 反応選択肢が課題の要求に答えているかのテスト。3. その状況に最適な反応の選択。4. 選択反応についての個人の反応レパートリーの探索。5. 選択された反応の有用性の評価。危険やコストが大きい場合は適切な反応が見つかるまでこの決定過程は繰返される。適切な反応選択肢の生成不能、課題や反応の特徴の同定不能、不適切な反応の選択、反応レパートリーの欠如、実行評価の欠陥などがこの過程での不適切な行動をもたらす。

第3の過程は符号化である。ここでは2つの下位過程が想定される。1. 実行過程。選択した反応を実行に移す。有効な環境からの効果が得られない場合、言語、非言語反応は調整される。2. 自己モニタリング過程。意図した環境への効果と実際の効果のずれの持続的なモニタリングやそれを用いた微妙な調整。この最後の過程から、全体の過程の最初に処理は戻る。練習不足や疲労などによる実行力の欠陥や自己モニタリングの欠陥もまた不適切な行動をもたらす。

これらの過程は自動的に急速な速度で進む。熟知した課題、ルーチン化された課題、あるいは十分にリハーサルした課題の場合は特に自動的処理 (automatic processing) がなされる。この場合系列は短縮されたり、並列的処理 (parallel processing) がなされたりする。新奇な課題や複雑な課題の場合、各ステップが慎重に段階的に処理され、時間のかかる意識的な処理である統制処理 (control processing) が行なわれる。

McFall (1982) はこのモデルを2輪モデル (two-tiered model) と称しているが、これは社会的行動を技能と有能性の2つから捉えようとする (行動は技能の現れであり、また有能性評価の基礎となる) 立場を現している。しかしながら彼はこれら各過程における社会的技能を査定する具体的な方法は明示しておらず、このモデルも理論的な分析に留まっている。

5. Rubinの社会的問題解決モデル

Rubin & Krasnor (1986) はNewell & Simon (1972) の問題空間 (problem space), Schank & Abelson (1977) のスクリプト (script) の概念, Flavell (1981) の社会的認知の活性化条件を利用したモデルを構成した。このモデルは①社会的目標の選択, ②社会的環境の考慮, ③目標や環境といった状況の特徴に応じた方略のアクセスと選択, ④方略の産出, ⑤方略の結果, ⑥最初の社会的問題解決失敗に続く次の方略の産出という流れを想定している (図3)。

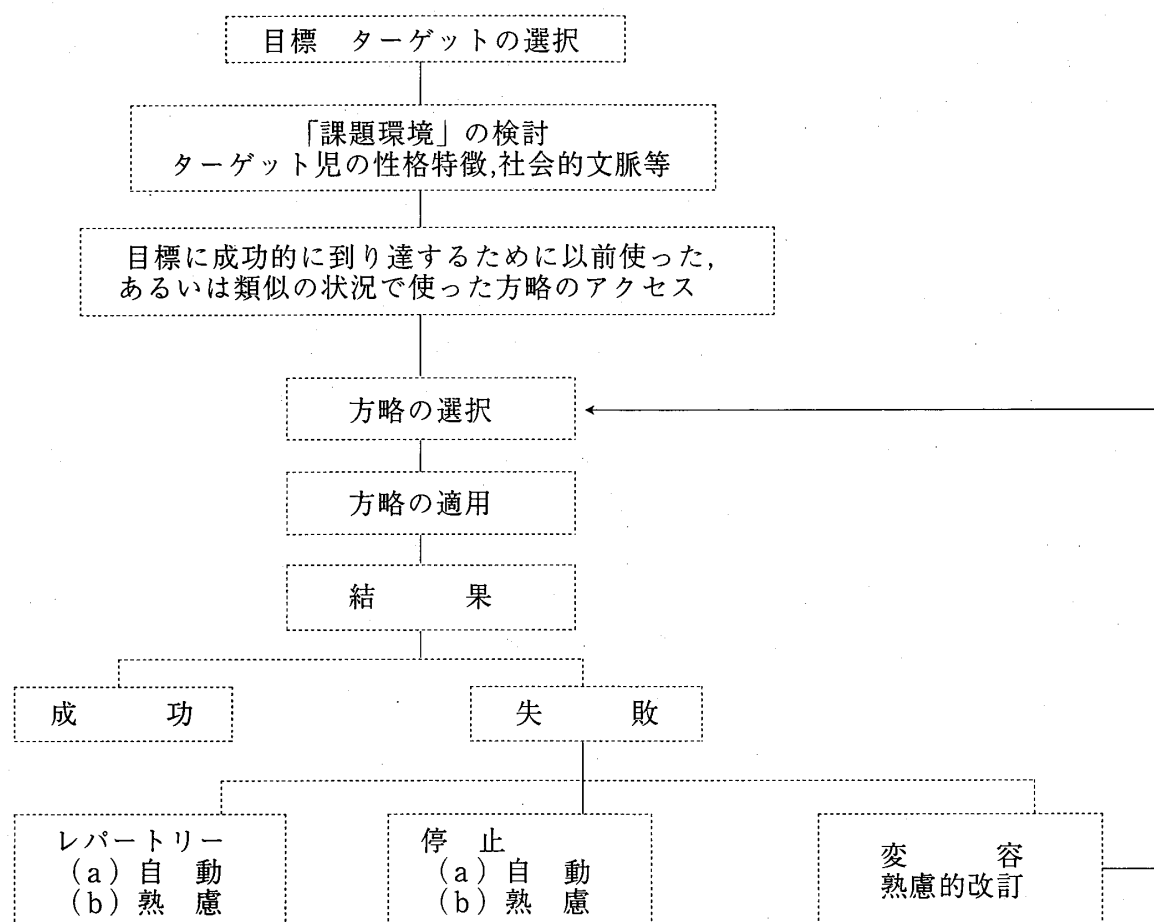


図3 社会的問題解決モデル (Rubin & Krasnor, 1986)

①社会的目標の選択：目標とは問題解決過程の最終状態の表象を言う。目標は下位目標に分割される。子どもの持つ目標には他者からの反応を引出す，他者からものを獲得する，他者の注意を引いたり認めて貰う，情報を獲得する，援助を求めたり与えたりする，行為の許可を得る，自己防衛をする，怒りや失望を回避する，社会的な遊びを始めるなどさまざまである。

②社会的環境の考慮：これは相手の性や年齢，また教室か運動場かといった場所や大人がいるかどうかといった状況の考慮を言う。

③目標や環境といった状況の特徴に応じた方略のアクセスと選択：子どもは方略を長期記憶に貯蔵している。この長期記憶の中から幾つかの方略を検索し，作業記憶に取りだし，適用を考える。

方略の検索は自動的でスクリプト的になされる。そうでない場合は，かなり意図的に慎重になされる。いずれにせよ方略は個人のレパートリーの中にある。新しい方略はそれまで利用できる方略の認知的変容を通して構造化される。個々人の方略のレパートリーは，大きさ，複雑さ，アクセス可能性や効果性で異なる。

方略の選択は，方略の評価を含む。スクリプトが利用できるとき，方略は自動的に選択され，評価は状況がスクリプトの利用できる状況であるかどうかについてだけなされる。状況が不適切なときにはじめて意識的な処理へと移る。方略の評価は問題が解決するかどうかだけでなく，少しでも解決の方向に進むかどうかといった点でも評価される。こうした部分的な解決は

目標状況に状況をより接近させる方略、ないし目標達成の可能性を高める方略と定義される。前者のためには、目標に至る解決のステップの流れが地図化 (map out) されていなければならない。後者のためには、その方略が感情的に満足できるものであるかどうかが重要となる。

2つ以上の方略がアクセスされると、それらの間で比較がなされる。ここでも上記の評価プロセスが働くがここでは最良のものが選ばれる。

④方略の遂行：このモデルでは選択される方略は全て遂行可能なものと考えている。予期せぬことが生じて遂行が不可能になれば、別の方略が選択される。

⑤方略の結果：方略の有効性を査定するために、問題解決者は方略が遂行された後の環境を「読まねばならない」。この段階で集められた情報は、目標が部分的にあるいは全面的に達成されたかどうかを吟味し、事前に設定された成功の基準と比較される。この様にして問題解決者は方略の成功、失敗、部分的成功を判断する。

もし方略が成功したと判断されると、社会的問題解決過程は終了する。この場合、この情報は貯蔵され、階層的に高い位置におかれる。そのため後に同じ状況に直面したときにはすばやく利用されるようになる。

もし方略が部分的な成功と判断されると、個人は結果を成功的なものとして充分だと満足し受入れるか、結果を失敗であるかのようにして再度目標を設定することを決定するかである。

もし方略が失敗だと判断されると3つの可能性がある。

i) 問題解決者はそこでもう止め、満たされない目標は放棄される。この場合方略の不適切性の情報は将来のために貯蔵される。そして新しいあるいは変更された目標が選ばれ、処理が再スタートする。

ii) 問題解決者は同じ方略を繰り返す。

iii) 問題解決者は目標を維持し方略をかえる。モデルでは、これは「課題情報の符号化」あるいは「方略選択」への復帰として描かれている。

⑥最初の社会的問題解決失敗に続く次の方略の産出：方略の失敗は熟慮的な認知過程をもたらす。失敗した目標の維持や放棄は、その目標の個人的重要度（価値や態度）、目標の価値と方略のコストの相対性、相手からのフィードバック（受容か拒否か）、さらに個人の方略のレパートリーの大きさによる。わずかなレパートリーしかもたない子は最初の方略を何度も繰り返すだろう。また個人の社会的失敗に対する帰属傾向も影響する。社会的失敗を永続的な自己要因によると帰属する子は、失敗を外的な不安定な要因によると帰す子やコントロール可能な理由によると帰す子よりも同じ方略に固執するか、すぐに締めるかである。失敗後の感情も影響する。怒りを感じる子は方略を繰り返す、不安を感じる子は方略を放棄しやすい。

Rubin & Krasnor (1986) は、このモデルに基づき、The Social Problem Solving Test (SPST) と称する社会的問題解決能力の査定のための個別面接テストを構成した。これは、主人公が他児の使用している物を使いたいと思っていることを描いた5枚の絵からなる。被験児は、主人公が対象物を使うのにどの様に言ったりしたりできるかを尋ねられる。

SPSTにおける社会的問題解決の目標は、全て「物の獲得」である。ストーリーの登場人物は性や年齢が多様に変えられる。5つのストーリーの1つは、主人公と他児は被験児と同性、同年齢である。また主人公は被験児と同性、同年齢だが、他児が同性で2歳年上の場合、他児が同性で2歳年下の場合がそれぞれ1つずつ設定された。さらに、主人公と他児の年齢は被験児と同じだが、主人公が女児で他児が男児の場合、主人公が男児で他児が女児の場合がそれぞれ1つずつ設定された。これは、方略生成への環境課題の影響を査定するために設定された。

被験児が最初の反応をしたら、実験者は「もしそれが巧く行かなかったら、〇〇ちゃん（主人公）は××（対象物）を使えるためにどんなことをしたり言ったりするかな？」と、尋ねる。これは、社会的問題解決失敗後の方略の変更を検討するものである。

子どもの反応はストーリー毎の解決カテゴリー数（適切な解決か否かは問わない）と失敗後の方略の柔軟性である。柔軟性は失敗後の反応を言えない場合に0点、失敗後の反応が最初の反応と同じカテゴリーに入るものなら1点、失敗後の反応が最初の反応を変容させたものであったり、全く新しいものであったりした場合に2点を与えた。

さらに各反応はその質を次のカテゴリーで分類し、ストーリー毎にカテゴリーの反応数を算出した。

①向社会的：依頼，丁寧，待つ，丁寧さを伴う命令，交代や共有，借りる（例：ボール借りていいですか？）

②闘争的：直接的命令，力づくで取る，身体的攻撃，所有の侵害（例：ブランコから引きずり下ろす）

③権威者の介入：（例：お母さんに本を取ってという）

④賄賂，取引，ごまかし：（例：その本を読ませてくれたら風船をあげるって言う）

⑤感情操作：（例：ボールをくれたら僕はとっても嬉しくなるよ）

このSPSTを用いて，Rubinは社会的問題解決の発達や個人差の検討を幼児を中心に行なっている。Rubin & Krasnor (1983) は保育園児と幼稚園児（保育園児より年上）にSPSTを実施し，生成した方略数に差はないが，失敗後の方略で保育園児より幼稚園児がより柔軟であることを見出した。またRubin & Krasnor (1986) では，幼稚園児と小学1年生では向社会的方略の生成が最も多く，次いで闘争的方略が多く，他の方略は少ないことを見出し，幼児期に方略の階層性があるとした。また，環境状況の影響も見られた。闘争的方略は他児の年齢上昇にともない減少し，向社会的方略は主人公が女児で他児が男児の時多く出現した。この様に，幼児も方略の選択に際して環境要因を考慮できることが明らかとなった。

幼児の実際の行動傾向とSPSTの関連はRubin (1982) で検討された。幼稚園時と1年時に縦断的に行なった自由遊び場面での行動観察から孤立児，社交児，平均児を抽出した。これらの群にはPPVTによる言語的知能に差はなかった。SPSTでは生成方略数に群差はなかった。しかし年齢との交互作用があり，幼稚園期の社交児は他群より生成数，柔軟性得点共に多いが，1年生になると群差はなくなった。Rubin (1982) は幼児期の孤立児が孤立行動自体が変らないにも拘らず，この様に認知的レベルでの問題解決の発達の遅れを回復する（catch up）ことから，社会的問題解決は相対的に低い程度の社会的相互作用を通して習得されるか，あるいは他児の行動の観察や大人との会話を通して解決方略の知識が習得されると見ている。そして，幼児期の社会的孤立はあまり問題ではなく，それが重要になるのは児童期中期以降であると見なしている。

Rubin & Daniele-Beirness (1983) は幼稚園児と1年生のソシオメトリックテストによる人気児と拒否児のSPSTを検討した。人気幼児は人気の低い幼児より，向社会的方略が多く闘争的な方略が少なかった。また幼稚園期に適切な方略を多く出した子は1年生の時に人気が高く，幼稚園期に闘争的方略や感情操作方略を多く出した子は1年生の時に仲間から拒否されるようになった。

なおSPSTについては我が国では，嘉数・前原・金城（1989，1991）による検討が加えられている。

SPSTで測定される状況を考慮した方略の生成と失敗後の柔軟性は，Rubinのモデルにお

ける情報の流れを総合化した結果としての方略の生成に中心がおかれている。従って、モデルの各段階を個別に査定する方法とはなっていない。その点で、Spivack & Shure (1974) のPIPSと共通するところがある。そのため、状況をいかに読取るかと言った符号化の過程や、読取った結果をどう解釈するかといった点に関する明細化には乏しい。またこのモデルでは、選択された方略はそのまま実行に移されると仮定しているが、心的な選択と実行は必ずしも一致しない。

この様な点を含めて社会的場面に働く情報処理の詳細なモデル化と測定を行なったのがDodgeである。

Ⅲ. Dodgeの社会的情報処理モデル

1. モデルの概要と仮説

Dodgeのモデルは、D'Zurilla & Goldfried (1971) , Newell & Simon (1972) , Hayes (1981) , McFall (1982) らのアイデアを論理的に統合し拡張したもので社会的情報処理モデルと呼ばれる。彼のモデルは少しずつ修正が加えられてきているが、3つのタイプを区別することが出来る。ここでは便宜的にこれらを、第1モデル、第2モデル、第3モデルと呼ぶことにする。

(1) 第1モデル

このモデルはDodge & Murphy (1984) に見られるもので、McFall (1982) のモデルを基に3つの認知ステップから構成されている(図4)。いずれのステップも適切な反応の必要条

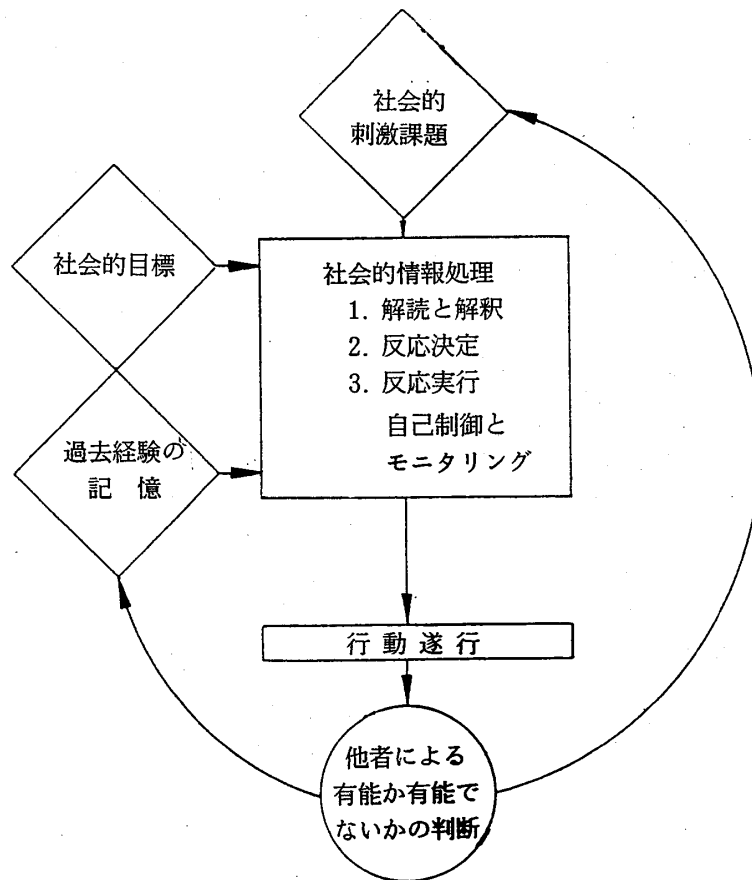


図4 社会的有能性の規定モデル (Dodge & Murphy, 1984)

あり（十分条件ではない）、ステップを考慮しなかったり巧く行なうことが出来ないと逸脱した行動を行なう可能性が高まるとされる。

第1のステップは解読と解釈（decode and interpret）である。これは環境内の社会的手がかりを知覚し、過去の出来事の記憶と統合し、手がかりの解釈をさがす過程である。

第2のステップは反応決定（response decision）である。環境内の手がかりを解読し解釈したら適切な行動反応を決定しなければならない。これには3つの下位過程が想定されている。①取り得る反応を考えるために記憶を探索する。②各反応選択肢を社会的課題の要求と対応させ、反応の適切性を評価する。③反応選択。最も有効でかつ良くない影響の最も少ないものを選ぶ。

第3のステップは、実行（enactment）である。社会的な課題に対し自分の選択した反応を行なう。言語的、運動的技能が必要であり、また行動が環境に与える結果の自己モニタリングや行動の調整機能も重要である。

全体の過程は急速で無意識に起るが、どの過程も注意深く調和的に行なわれなければならない。また行動は社会的相互作用の中で行なわれるので、実行された行動は相手にとっての刺激となる。

(2) 第2モデル

このモデルはDodge (1986) に示された。その特徴は、段階が後述する5つに分化され（第1モデルの「解読と解釈」が「符号化」「解釈」に2分され、また「反応決定」の下位ステップだった「反応探索」が独立した過程として設定された）、各行動の相互作用の間に生じると考えられる認知的操作をより詳細に明確化し、持続的な技能や典型的なパターンとして概念化したことにある。

子どもは生物学的に制約された知覚反応機構と（ハードウェア）、データベース（過去経験の長期記憶、これは個人特有の目標や反応を方向づける）を持ち、特定の社会的状況（社会的問題）に直面する。そこで子どもは環境内の社会的手がかりを知覚し入力する。これらの手がかりに対する子どもの反応は提示された社会的情報の処理の仕方によって異なる。この処理は系列的なステップを通してなされる。各ステップはいずれも状況に有能に反応するためには欠かせないものである。しかし、ステップは必ずしも意識的に活性化されるものではない。処理の気づきは、課題が新奇であったり複雑である時や、処理の再生を求める手がかりが与えられた時（研究者にどんな風に考えたか報告することを求められる時の様に）にのみ生じる。子どもが情報を巧く効率的に正確に処理すると、他者から有能だと判断されるような行動をとる可能性は高まる。あるステップで巧く反応できなかったり、偏ったやり方で反応すると、逸脱した行動をとる可能性が高まる。

この社会的情報処理過程は符号化（encoding）、解釈（interpretation）、反応探索（response search）、反応決定（response decision）、実行（enactment）の5つのステップからなる（図5）。

第1ステップは環境の社会的手がかりの符号化である。子どもは社会的手がかりを感覚過程を通して受容し、知覚しなければならない。例えば、仲間の意図を知るには表情や行動に注意しなければならない。仲間がはいている靴の色に注意していても無駄である。このように、社会的環境には同時に多くの情報があるので、子どもは適切な手がかりに注意し、情報をチャンキ

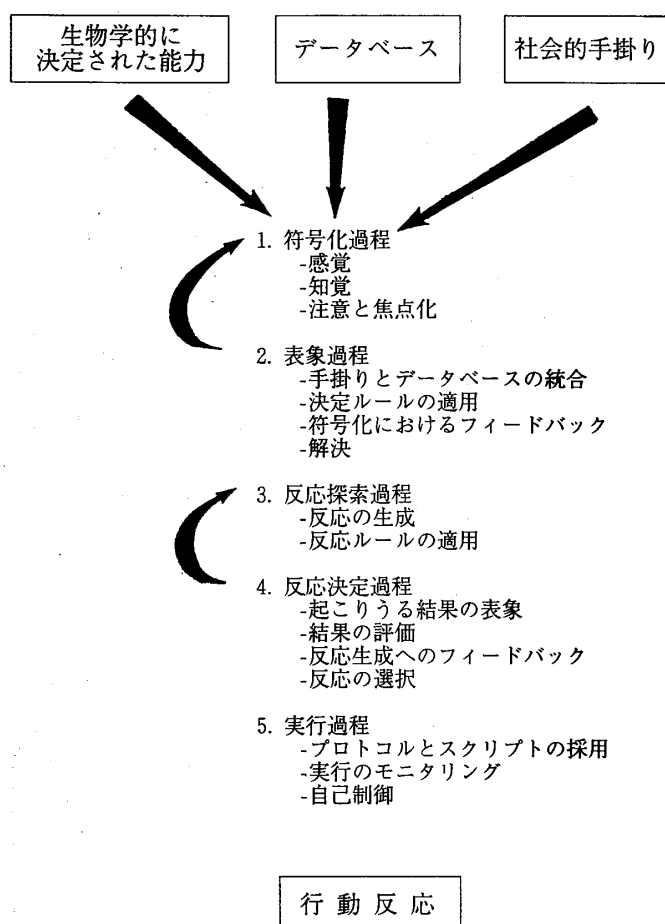


図5 社会的情報処理モデル (Dodge, 1986)

リハーサル等を用いて貯蔵しなければならない。符号化はリアルタイムに生じるのでこれは効率的になされねばならない。全ての手がかりに同時に注意はできないので有効な手がかりは何かを学習しなければならない。このステップの、非効率さや不正確さは、有能さに欠ける逸脱した不適切な行動をする確率を高める。

第2ステップは、手がかりの心的表象化と解釈である。子どもは手がかりを過去経験の記憶と統合し、その意味を理解しなければならない。仲間が怖い顔をしていれば、敵意を持っていると理解するといったことである。これは第1ステップと不可分であり、情報が解釈を下すにはまだ不十分だと思ふ場合や、情報が矛盾する場合には符号化ステップに戻る。この解釈は符号化された手がかりと既存のデータベースをプログラムされた判断ルールに従って統合することによってなされる。このルールは生得的なもの（脅威の理解）や、発達過程で直接間接の経験を通して獲得してきたものがある。

る。これら2つの符号化と解釈のステップでは、技能の欠如（手がかりを解釈できなかったり、適切な手がかりを使えない）や、処理の偏り（不適切な手がかりへの注意や過剰な解釈）は逸脱行動をもたらす。

第3ステップは、反応探索である。符号化した手がかりを解釈すると、可能な行動反応を探索する生成過程にはいる。子どもは多くの反応レパートリーの中から状況に適切な反応を、社会化の過程で獲得した一定のルール構造に従って探索する。これらのルールは、悪気がなければ許す、傷つけられるならやり返すといったものである。このステップまでの逸脱（他児の行為を敵意からなされたものと不正確に解釈して攻撃的な反応をするといったように）、またこのステップでの不適切な探索技能や偏った探索（社会的に不適切な反応だけを生成するというように）は逸脱反応をうむ。

第4ステップは反応決定である。理想的には、子どもは生成した反応各々の起り得る結果を評価し、望ましい結果の生じる可能性を評価しなければならない。行動反応の選択に子どもは環境的文脈や自分の行動能力を考慮しなければならない。このためには、発達過程で獲得される心的な表象能力を必要とする。必要な情報を留めておくための作業記憶容量の小さな年少児にとって、多様な反応を同時に考慮し正確な評価を下すのはむずかしい。結果の評価は未熟な過去経験や、それまでのステップの処理の失敗により逸脱したものとなる。反応決定ステップは、反応探索ステップとループをなす。生成した反応がどれも良い結果をもたらさないと考え

られるとき、より良い反応がないかを探すために戻るのである。この段階でも技能の欠如や逸脱した評価は逸脱行動をうむ。

第5ステップは実行である。最適な反応が選択されるとそれを行動に表出しなければならない。言語的・動作的技能からなる行動プロトコル (Hayes, 1981), スクリプト (Schank & Abelson, 1977) がここでは重要である。こうした技能は、リハーサル、フィードバック、練習により発達過程で獲得される。

この過程は循環的なものである。社会的相互作用の中で、子どもは自分の行動の効果をモニターしなければならない。もし自分の行動が望ましい効果をもたらさないときには変更しなければならない。これは発達過程を通して獲得される自己制御過程である。子どもが自分の行動を変えるのに使う手がかりは、環境からの新たな入力である。従ってこの過程はつねに循環する。

(3) 第3モデル

このモデルは、1990年に東京で行なわれた International Society for Study of Behavior Development (ISSBD) のワークショップで示されたものである (Dodge, 1990; 図6)。

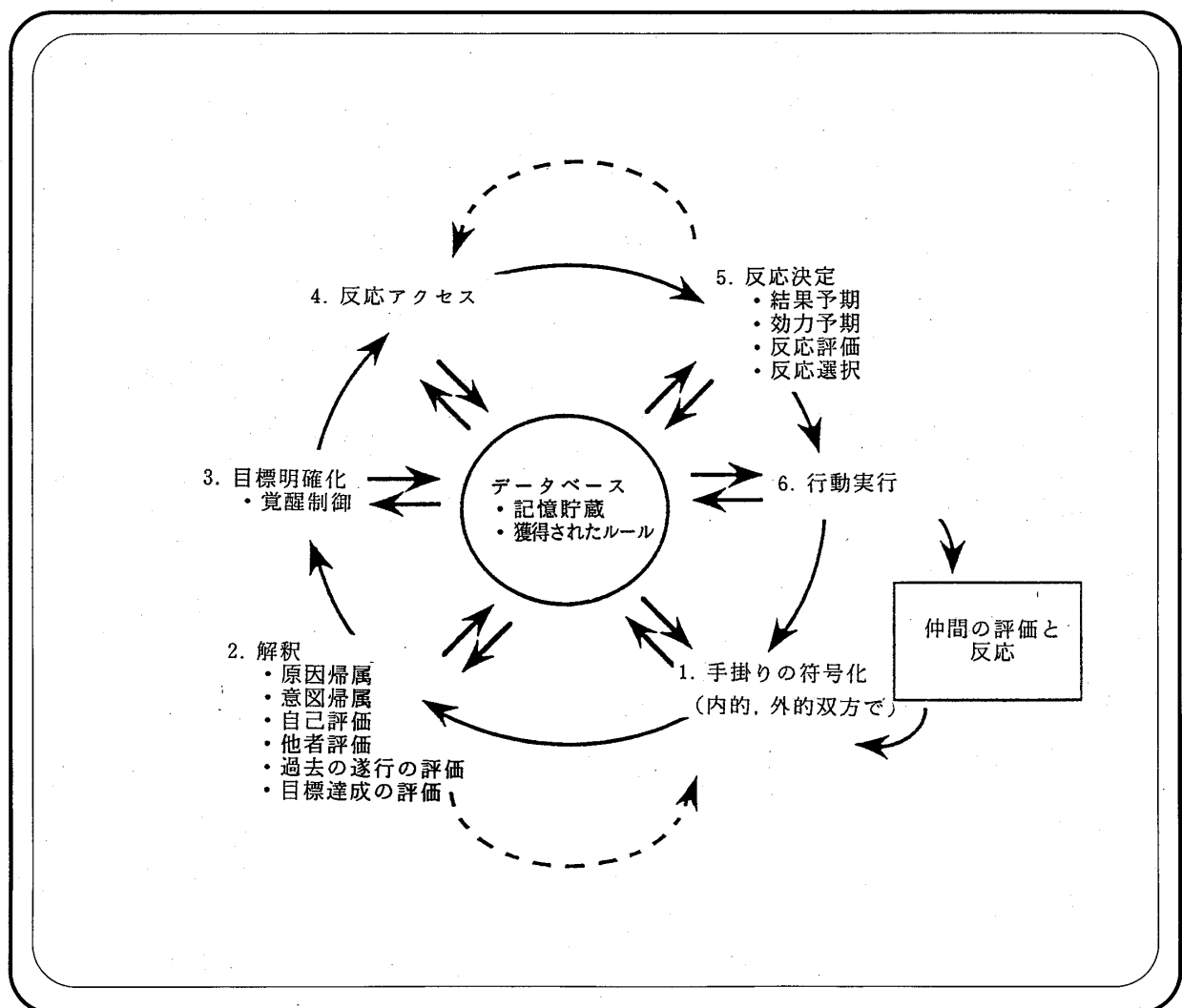


図6 子どもの適応の社会的情報処理モデル (Dodge, 1990)

大きな特徴として下位過程が6つになり、手がかりの符号化、解釈、目標の明確化、反応のアクセス、反応決定、行動実行が設定された。解釈と反応アクセスの間に、目標の明確化が置かれているが、これは社会的情報処理過程が目標指向的な能動的過程であることを強調する意味がある。また、目標の明確化の過程の要素に覚醒制御が位置付けられている。環境刺激によって引き起こされた情緒反応に応じて、行動目標は変化する（例えば、恐怖が強ければ、目標は切り下げられる）。また、状況を解釈しそれによって生じた情緒をいかに適切に制御するかが、後続の情報処理の進行に影響するであろう。これは、認知・情報処理における情緒の役割が近年注目されてきたことを反映したものといえる。

もう一つの特徴は、モデルの流れが円環化されその中央にデータベースが置かれたことである。データベースは各下位過程と直接に相互作用するとされており、従来のモデルよりも記憶やルールなど知識の役割をより積極的に位置づけている。

なおこのモデルは、論文としては現時点で公表されていないので、簡単に概要に触れるに止めた。また、以下のDodgeのモデルに関する論議も第2モデルに関しておこなうこととする。

(4) 社会的情報処理モデルの仮定

このモデルの仮定を以下にあげる（Dodge, 1986 ; Dodgeら, 1986）。

- ①処理は急速になされる。モデルはあたかも子どもの頭の中にコントローラーがあり、多様なオプションを考えながら行なっているように見えるがこれはメタファーである。
- ②処理は無意識になされる。意識化は課題が難しく新奇な反応が必要である時や、処理の意識化が求められるときにのみ生じる。
- ③意識化された時と無意識になされた時の処理過程は変らない。これに関する実証的なデータはまだない。これら2つの場合で処理がもし異なるとしても、このモデルは臨床訓練に利用できるという意義は残る。Meichenbaum (1977) の自己教示訓練は意識化から無意識化への訓練が可能である事を示している。
- ④各ステップは分割可能である。従って各々のステップを独立に測定できる。しかしステップは系列的であるので、あるステップの査定はそれまでのステップの処理と交絡する。そのためには先行するステップの条件を一定にして測定する方法が有効である。
- ⑤処理は状況により変る。処理は領域特殊的な性質をもち、その処理に対応した行動の予測は高いが様相の異なる行動の予測は低い。
- ⑥処理のステップは学習を通して獲得される。従って発達水準により処理は変る。あるステップの処理の欠陥をもつ子にはそのステップを訓練できる。

2. 社会的情報処理の諸研究

それでは、これら5つのステップを取上げたDodgeの研究を紹介してみよう。Dodgeは仲間や教師の評価に基づき適応している子とそうでない子（その多くは攻撃的な子）を抽出し、その社会的情報処理の比較を行なっている。これは、Bandura (1986) の認知－行動－環境（仲間関係）の3要素をとりあげ、相互関係を分析していることになる。

(1) 符号化過程の査定

Dodge & Newman (1981) は、幼稚園から5年生までの攻撃男児と非攻撃男児に、ある行為に関わる男児の話しを聞かせた（例：ある子が八百屋でいたずらして逃げたと学校に電話がある。その子は学校を休んでおり、本当にその子がやったかどうか分からない）。被験児はこの話を聞いた後、その子が本当にやったかどうかの判断の手がかりになる仲間の証言を最大5つまで聞ける。子どもが判断までに要求した証言数は、年齢上昇につれ多くなった。また、

攻撃児が判断までに要求した証言数は非攻撃児より少なく、十分な手がかりの読取りをしないまま判断を下すことが示された。

また、Dodge & Tomlin (1987) は、第1実験で6-8年の攻撃児、非攻撃児にテープで仲間から侵害される仮説的ストーリー（ミルクをこぼされる等）、次いでその事態の複数の目撃者の証言を聞かせた。そして仲間の行為は敵意からなされたものか、偶然なのかの判断とその理由を尋ねた。攻撃児は非攻撃児より敵意によるとする者が多かったが、その理由に目撃者の証言をあげる者の割合は少なく、自分の過去経験に基づく理由（これを自己スキーマという）をあげる者が多かった。第2実験ではストーリーに8つずつ証言がつけられ、うち6つを敵意（あるいは偶然）を、残り2つは逆に偶然（敵意）を示すものだった。6つの多数派の証言は優勢手がかり、2つの少数派の証言はディストラクター手がかりと呼ばれる。ディストラクター手がかりが、8つの証言の最初の1・2番目、4・5番目、最後の7・8番目のいずれにおかれるかで3種の証言が構成された。最後にこれら証言の再生を求めると、7・8番目の位置の証言の再生に差はないが、1・2番目の位置の証言は非攻撃児が攻撃児より優れていた。これらの結果は、攻撃児が環境内の全ての手がかりに注意し符号化することなく、自分の過去経験に基づいて判断を下すことを示している。また攻撃児が初頭手がかりより新近性手がかりに依存した判断を下すことも、手がかりの符号化の不充分さを示している。

(2) 解釈

1) 他者の意図の解釈の偏向

他者の意図を手がかりから読取り、それに応じた行動をとることは重要な能力である。この手がかりの読取り、解釈は、Dodgeが最も中心をおいて検討してきたステップである。

攻撃的な児童は、仲間による偶然の行為が自分に不利益をもたらしたときそれを許さず攻撃で答えることが多い。Dodge (1980) は、これは攻撃児が他者の意図の手がかりを利用することができないためか、手がかりは利用できるが歪曲して捉えるためなのかを明らかにしようとした。実験1では2・4・6年の攻撃的男児と非攻撃的男児にほうびのもらえるパズルの組み立て課題を与え、被験児が途中まで組み立てたときに実験者は隣室の他の子に見せると言ってパズルを持って出た。被験児には隣室の児童の発語や音から自分のパズルがこわれたことが知らされる（実際に隣室には子どもはおらず、テープで流される）。この時以下の3種のいずれかのテープが聞かされる。敵意（隣室の児童が被験児が沢山組み立てたことを気に入らずこわす）、偶然（隣室の児童が被験児のパズルの組み立てを手伝おうとしてこわしてしまう）、統制（明確な理由はなく、パズルがこわれる音のみする）。実験者が被験児のこわれたパズルと隣室の児童が作ったとする完成されたパズルを持って部屋に戻り、その後被験児を残して部屋を出て行く。この後の被験児の行動を観察し、攻撃的な行動の出現を観察した。

どの子も敵意の条件で最も攻撃反応が多く、偶然の条件では最も少なかった。このことは、他者の意図が明瞭なときには、攻撃児も他者の意図手がかりを利用できることを示している。しかしながら原因が曖昧な統制条件では、攻撃児は攻撃反応が多く非攻撃児は攻撃を抑制した。これは彼らが手がかりを利用できないのではなく、曖昧な手がかりの読取りが異なること、つまり攻撃児が手がかりを歪曲して解釈する可能性を示唆する。

しかし、曖昧条件下でのこの様な行動の違いがどのような意図の解釈によるものかは、行動観察のみでは明らかではない。そこで第2実験では、同じ子どもに昼食時に友達のトレイのミルクが自分の背中にこぼれる、運動場で友達の投げたボールが背中にあたる、という仮説的場面を提示した。いずれも友達の意図は曖昧にされている。場面毎で、登場する友達は被験児がクラスの中で選んだ実際の攻撃的な友人と攻撃的でない友人の名前がそれぞれ提示され、

友人の意図は何か、被験児はどう反応するか、友人はどうするか、友人を信頼できるかを尋ねた。攻撃児は非攻撃児より友人の行動は敵意から出たものだと解釈し、友人は攻撃し続けると予測し、友人を信頼できないとした。また登場する友人が攻撃的な子であった場合、非攻撃的な子であった場合よりこのような判断傾向は強まった。これらの研究結果は意図の曖昧な侵害を攻撃児は敵意からなされたものだとみなすといった帰属の偏りを持つこと、それが彼らの攻撃行動を持続させていることを示している。

Steinberg & Dodge (1983) では、6 - 8 年の攻撃、非攻撃の男女児がペアにされた。一人ずつ積み木を作ったがそれをペアの相手に壊された状況で、相手の意図が尋ねられた。攻撃的な子どもは非攻撃的な子どもより、男女とも敵意からなされたとする帰属を行なった。

このような偏った手がかりの読取りをもたらし原因は幾つか考えられる。

a) 注意の偏り

先の Dodge & Newman (1981) は攻撃児が充分可能性を考慮することなく、予期に基づいて素早く判断すること、環境内の特定の手がかりへの偏った注意が偏った帰属を生むことを示している。

Dodge & Frame (1982) の実験 2 では、こうした注意の偏りを再生によって確かめている。幼稚園児から 5 年生が被験児であったが、敵意の再生の多さは敵意的な帰属と関連があった。この結果は、再生に反映される敵意手がかりへの偏った注意が、敵意手がかりに基づく判断をもたらし、それが仲間の行動は敵意からなされたものだという帰属を引起こすことを示唆している。

b) 自己スキーマの利用

先に述べた、Dodge & Tomlin (1987) は、状況内の手がかりを適切に利用せず、過去経験に基づく個人的なスキーマにのみ頼ることが、攻撃児の帰属の偏りの一つの要因となることを示している。

c) 行為の対象

Dodge & Frame (1982) の第 1 実験では、行為者の特性（攻撃児か非攻撃児か）、行為の対象（被験者に対してか他の子に対してか）、行為の結果（侵害か曖昧か）といった変数が幼稚園児から 5 年生までの攻撃児と非攻撃児の行為者の意図の帰属に与える影響を検討した。最も興味深い結果は、行為の対象が被験者自身であるとき、攻撃児は非攻撃児より敵意の帰属が多かったが、行為の対象が他児であるとき、攻撃児と非攻撃児の敵意の帰属に差はなかったということである。また第 3 実験では、仲間から攻撃児とみなされる子は行動観察によると実際に攻撃行動の割合が高いが、同時にまた高い割合で攻撃の対象ともなることを見出している。

これらから、攻撃児は経験上自分が仲間の敵意の対象となる可能性が高いという記憶情報を持ち、そのため曖昧な侵害が特に自分に向けられたとき、仲間が敵意をもって自分に対応していると解釈しやすいと考えられる。

d) 被験者特性

Dodge & Coie (1987) は、攻撃行動を、他者からの侵害などへの報復としてなされる防衛的な攻撃である反応的攻撃 (reactive aggression) と、強制、支配、いじめなど何らかの自己にとってよい結果を得るという目標に向ってその手段としてなされる攻撃である順向的攻撃 (proactive aggression) に分け、敵意の帰属の偏りは反応的攻撃に大きいことを示した。

e) 情緒要因

現実の社会的行動における他者の意図の解釈は、実験室の様なリラックスした状況ではなく、コンフリクトや脅威、感情的に喚起された状況でもとめられることが多い。Dodge &

Somberg (1987) は3, 4, 5年の攻撃児と非攻撃児の脅威状況下の意図の解釈を比較した。被験児は子どもが仲間から侵害を受けるVTR(敵意, 偶然, 向社会あるいは曖昧の意図からなる12話)を見せられ, 仲間の意図を敵意, 向社会, 偶然から選び, またその侵害が自分に向けられたらどうするかを, 反撃, 教師に言う, 理由を尋ねる, 無視するから選んだ。はじめの4話の終了後, 実験者は他の子がいると言い隣室に行く。隣室からは他の子の実験者や被験者に対する敵意を示す声が聞える(「その子(被験児)とけんかしてやる。」実際はテープで他の子はいない)。実験者は部屋に戻り, 他の子と一緒にこの課題をやってもらわねばならないが, 他の子がいい気分ではないので少し待つように言い, 次いで被験児は残り8話を行なった。意図が曖昧なVTRの場合, 非攻撃児では状況で差はないが, 攻撃児は最初の4話より脅威条件下である後の8話で敵意帰属が増加した。意図の明確な敵意, 偶然, 向社会のVTRでは, 敵意, 向社会では群差はないが, 攻撃児は脅威状況下で偶然の意図の読取りの成績が低下した。解釈と反応の関係では, 敵意があると解釈した場合攻撃反応で答えるとする者が多かった。この結果は, 攻撃児は脅威の影響を受けやすく, 情緒制御能力が乏しく, 情報処理過程が影響されやすいことを示している。

2) 他者の意図の解釈技能の欠陥

Dodge, Murphy & Buchsbaum (1984) は, 子どもの意図手がかりの検出能力を査定するための, VTRを用いたテストを開発した。このテストは3画面からなり, 登場する子は2つの画面で同じ意図を, 1つの画面で異なる意図を示した。被験児の課題は3つのうち意図の異なる画面を見つけることである。VTRの中で登場人物は敵意(仲間の遊具を敵意からこわす), 向社会性(仲間の遊具を手伝おうとしてこわしてしまう), 偶然(意図無く, 仲間の遊具をこわしてしまい驚きの表情をする), 曖昧(仲間の遊具をこわすが, 何の表情もない), 単なる提示(自分の遊具を自分でこわし, 関係ない子を叱る)のいずれかの意図を示した。被験児は幼稚園, 2, 4年生の人気児, 拒否児, 孤立児, 平均児であった。3つの幾何図形のうち同じ物2つを選ぶと言う幾何弁別課題も同時に行なわれた。

意図手がかり検出の成績は年齢増加につれ上昇した。また人気児は平均児より, またこれら2群は, 拒否児と孤立児より高かった。幾何弁別課題の成績はこれらの結果と関連しておらず, 社会的手がかり検出能力は一般的知能とは異なる, 社会的領域特殊の能力であるといえる。

(3) 反応探索

このステップは, Spivack & Shure (1974) のPIPS, Rubin & Krasnor (1986) のSPSTによって検討されてきた。Spivack & Shure (1974) のPIPSでは単に方略の生成数が問題にされたが, むしろ生成される方略の質, 有効性が重要である。

Richard & Dodge (1982) は, 2-5年の人気児, 孤立児, 攻撃児に, 友達とのコンフリクト場面(自分の読みたい本を友達が長い間借りている), 友達になる場面(新しいクラスメートと友達になりたい)という状況での解決法をできるだけ多く出すように求めた。方略生成数では, 攻撃児と孤立児は人気児より少なかった。生成されたはじめの反応の多くは有効なものだったが, さらに求められる第2反応でも有効な方略を出した割合では攻撃児・孤立児はやはり人気児より低かった。

Rubin & Daniels-Beirness (1983) でも, 逸脱児が適応児より不適切な反応を多く出すことを報告しており, 反応の質が重要だといえる。

意図の解釈とその後の反応の関連を検討した研究はいずれも, 仲間の行為を敵意でなされたと解釈した場合, 攻撃児は報復的な攻撃反応で応じる割合が高いことが示されている(Dodge, 1980; Dodge & Coie, 1987; Dodge & Frame, 1982; Dodge & Somberg, 1987)。

またDodge, Murphy & Buchsbaum (1984) でも敵意との解釈は攻撃反応と権威者の介入反応をもたらしやすく、向社会との解釈は何もしない反応をもたらしやすく、主観的な状況の解釈が反応探索に重要な役割を果たすことがわかる。

(4) 反応評価

生成した反応の中でどれが最も適切かを判断するこの過程は、解釈や生成の過程と密接な関係をもっており、これだけを独立に捉えることは難しい。それを試みた、Richard & Dodge (1982) では、攻撃、無効な服従（ただ待つなど）、有効で敵意のないものの3つの解決法を提示し最良のもの、またもっともやりやすいものを選ばせているが、多くの子が有効方略を最良とし差は見られなかった。これは課題が易しかった、実験者の前での口頭報告が社会的圧力となった、攻撃児も潜在的な判断能力はあるのいずれかの可能性があると考えられる (Dodge, 1986)。そこで、この過程を捉える方法が新たに開発された (Dodge, 1986; Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986)。これについては後に紹介する。

(5) 実行

ここでは選択された反応の実行と、実行が適切かまた目標達成に有効な効果を産んでいるかのモニター、それに応じた行動の自己制御が含まれる。

Dodge, McClaskey & Feldman (1985) はその研究2で、2, 3, 4年生の攻撃児と非攻撃児に、15の社会的問題状況での解決方略をロールプレイで演じて見せるよう求めた。反応を分類し有効度を見たところ、非攻撃児は攻撃児より有効な反応ができた。特に攻撃児は、「侵害」特にその中でも仲間のからかい、と「社会的期待」(例：クラスの活動で分与や協力を求められる) で非攻撃児より不適切だった。ただし、このロールプレイは実行力のみを見たものではなく、それまでの処理を全て反映したものである。実行過程のみを見る方法も Dodgeら (1986) により開発された(後述)。

3. 各過程の総合的査定法

上述の諸研究では、モデルの各側面が断片的に査定されるだけであった。実際の情報処理は一連の流れの中でなされるわけであり、これを総合的に捉える必要がある。その様な試みがDodge (1986), Dodge, Pettit, McClaskey & Brown (1986) においてなされた。

これは社会的問題解決に直面した子どものVTRを見せ、被験児にその子になったと想像させて、話の途中でVTRを止めながら情報処理に関する質問をしていくという個別検査法である。

この方法は被験児にとって不自然ではなく、生態学的に妥当な場面を与え、なおかつ情報処理の査定に必要な厳密さを備えている。特にVTRで行動が示されることは、日常のリアルタイムの情報処理を良く反映すると考えられる。

ここで具体的に「仲間入り」における社会的情報処理査定の手続きを述べてみよう。このVTRは次の様なものである。最初の20秒はナレーションが入り、被験児と同性でほぼ同年齢の2人の子供が机についてゲームをしている。次に別の子供がそのゲームを見ているかの様に、その後頭部が画面手前に現れる。

ここで画面は止まり、被験児に、自分を手前のゲームを見ている子だと想像するようにというナレーションが流れる。

続いてナレーターは次の様な質問を順に行なう。

① (ステップ2) : はじめの子はあなたをどのくらいゲームに入れてあげようと思っていますか? もう一人の子はどうですか? (それぞれの子についての反応は1点(全然), 2点

(少し), 3点(とても)を描いた絵画的な尺度でとらえ, その平均を測度とする。)

②(ステップ1): どうしてそれが分りますか? どうしてあなたははじめの子があなたと遊びたい(遊びたくない)と言ったんですか? もう一人の子ではどうですか? (反応は1点(自分で考えた理由, 不適切, 無関連な手がかりの使用), 2点(VTR刺激の中に現れている特定の手がかりを引合に出した場合)を与え, 一緒にして手がかり利用の得点とする)。

③(ステップ3): あなたがそのゲームでその子ども達と遊びたいとしましょう。一緒に遊んで貰うためにどんなことをしますか? 他には? 他には? (反応は有能, 攻撃, 自己中心, 受動, 権威者の介入に分類された。これらの各タイプ毎の反応数と, 総反応数を得点とする)。

④(ステップ4): さあ, ある子が他の子と一緒に遊んで貰おうとして, やっているを見て貰います。(5つの反応タイプの一つがVTR上で実行される。テープはそれに対して仲間が反応する直前で停止される。行動のタイプは有能, 攻撃, 自己中心, 受動, 権威の介入である。) 子ども達はこの子と一緒に遊ぶと思いますか? (1点(イエス), 2点(分らない), 3点(ノー)。) 他の子と一緒に遊んで貰おうとしてしたことは, どのくらい巧いやり方でしたか? (1点-4点: ここで4点はとても良い。)(このスクリプトは1回に一つの行動タイプを示して, 5つのタイプを順次提示するために5回繰返される。) さあ, あなたは他の子と一緒に遊んで貰うためのいろんな方法を見ましたね。あなただったらどれを選びますか? 一番良いのはどれですか?

⑤(ステップ5): あなたが他の子と一緒に遊んで貰う方法の一つは, その子達に頼むことです。私が席についてあなたが私と遊びたいとしましょう。あなたが私と遊びたいとき, どんなふうに頼むかやって見せて下さい? (実行技能を1点-3点で得点化する。3点は最も効果的。)

この総合的査定法を用いた, Dodgeら(1986)の研究は, 1. 社会的行動は個別の情報処理変数によるより, 各ステップの変数を総合することで予測力は高まること, 2. 社会的情報処理には領域特殊性があることを明らかにするために行なわれた。

彼らの研究1では, 社会的問題解決場面として仲間入りを取上げた。はじめに, 幼稚園児と1・2年生から, 仲間入りの能力のクラスメートと教師の評定をもとに仲間入り能力の高い者と低い者を抽出し被験者とした。

後日, 被験児は2人の同性・同年齢の子ども(ホストとよばれる)が積み木で遊んでいる部屋に一人で入り, そこにいる子どもたちと遊ぶように言われ, その行動を観察され仲間入りの成功・失敗や, 仲間入り方法の有能さ(成功・失敗は問わずどのくらい有能なやり方をしたか)が評定された。観察場面の仲間入りの有能さと7つの情報処理の測度は有意に相関していたが, これらの測度を用いた重相関は, 行動の成功の評価や行動の有能さと高く相関していた。これらの結果は, 社会的行動は情報処理変数から予測でき, また個別の変数によるより変数を総合することで予測力は高まることを示している。

研究2では, 社会的情報処理の領域特殊性を査定するため, 仲間入りと他児の侵害の2つの社会的問題場面が取上げられた。被験者は2, 3, 4年の仲間のノミネーションと教師評定を組合せて抽出された攻撃児と平均児で, 総合的な社会的情報処理の査定法が, 仲間入りと他児の侵害の双方について行なわれた。この後やはり実験的状況での仲間入り行動と侵害への反応が観察された。さらに各被験児は自然場面の行動も観察され, 社会的適応(孤立か交流か, またそれは適切なものか不適切なものか), 仲間入り行動をコード化された。

社会的情報処理の結果で, 各ステップの得点をパーセンタイル得点に換算し, .31以下の得点をとった場合そのステップに欠陥を持つと判断した。各ステップで欠陥のある子の割合を

見ると、仲間入りでは平均児と攻撃児に差はなかった。ただし3つ以上のステップで欠陥があったものは、攻撃児に16%みられたが平均児にはいなかった。一方、侵害では平均児と攻撃児に差がみられ、1つ以上のステップで欠陥をもっているものは攻撃児の90%以上であったが平均児では50%にすぎず、3つ以上の欠陥をもつ子は攻撃児の40%だったが平均児にはいなかった。

次に実際の仲間入りや侵害への行動と情報処理測度の関連を見ると、実際の仲間入りの成功は、仲間入りの社会的情報処理測度から高く予測されたが、侵害の測度からは予測出来なかった。一方、侵害場面での攻撃行動は侵害の情報処理測度から高く予測されたが、仲間入りの測度からは予測出来なかった。これらの結果は、社会的情報処理には領域特殊性があり、仲間入りの情報処理は仲間入りに有効に働き、他児の侵害についての情報処理は侵害への対処行動の基礎をなすといえる。

さらに自然場面での行動観察との関連では、自然場面での一般的な行動の適応が仲間入りと侵害のいずれの情報処理からも予測できること、自然場面での仲間入りの成功失敗は、仲間入りの情報処理で予測できるが侵害での情報処理では予測できないことを示した。これらは、処理と一般的な社会的適応には正の関係があると同時に処理と行動の間に領域固有の関係があることを示している。

4. 社会的情報処理の循環と対人関係

Dodge (1986) の理論の特徴の一つは、対人関係の中での社会的情報処理の循環的な働きを示していることである(図7)。何らかの社会的刺激(友達が偶然積み木を倒す)を基にした

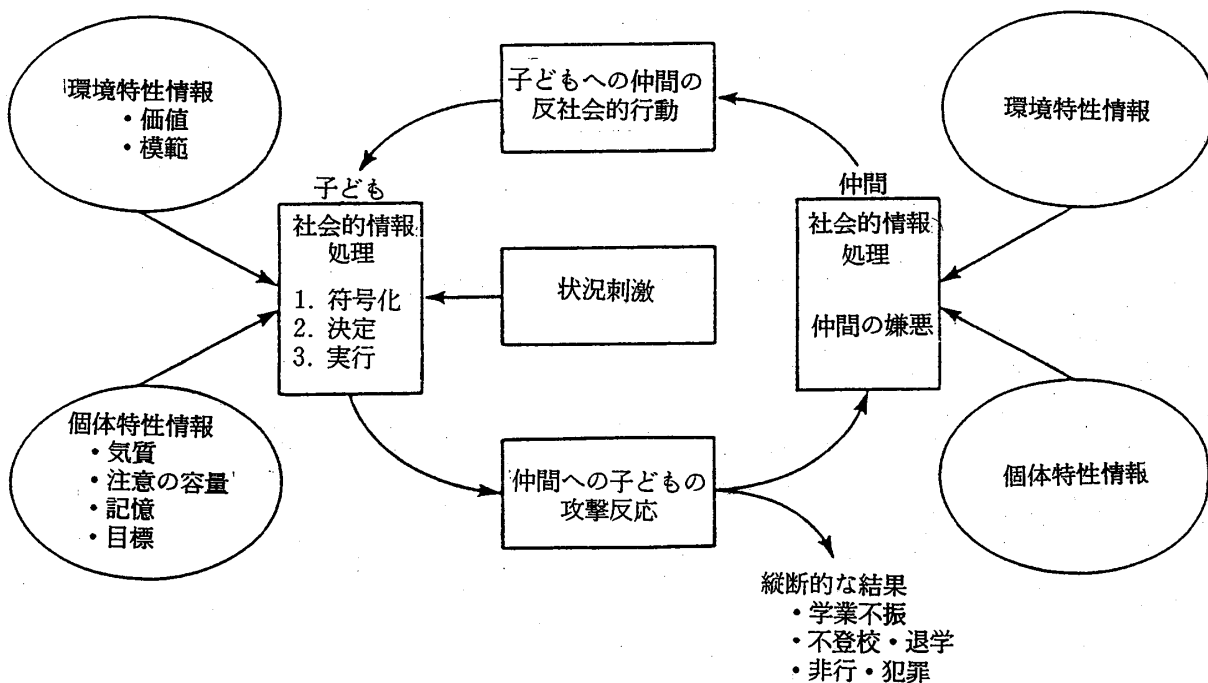


図7 攻撃行動の相互影響モデル (Dodge, 1986)

子どもの不適切な情報処理（「わざとやったんだ」という解釈の誤りや、それに基づく「攻撃」などの不適切な反応選択など）は、結果として不適切な行動（乱暴）をもたらす。その不適切な行動は、それを見た他児の情報処理を通し（悪気はなかったのに、すぐ乱暴をする）、社会的有能性が低いと評価される。他児は、この評価や解釈に対応した反応（やりかえす）を生む。この他児の反応はさらに攻撃児の不適切な情報処理を通し歪められ、さらに攻撃的な反応を生む。このような悪循環は、「あの子は乱暴だ」と言う先入観やレッテル貼りとなって、周囲からの評価を低めていく。こうした低い評価の固定化は、結果として場合によっては非行や問題行動をもたらすことになる。従って、このような悪循環を断つために、子ども自身の認知・情報処理過程への介入（他の解釈を示唆する、他の反応の仕方を知らせるなど）が重要となる。

5. 社会的情報処理の起源

子どもの示す適切、不適切な情報処理をもたらす要因として、養育態度の検討が行なわれている。Pettit, Dodge & Brown (1988) は、4 - 5歳の幼児に侵害のストーリーをVTRや口頭で提示し、どう反応するかを尋ねた。またRubin & Krasnor (1986) のSPSTも行なった。さらに、その母親に養育態度や、子どもから母親に向けられた侵害の意図の解釈を求めた。仲間や教師による評定で社会的な有能さに乏しいとされた子は、SPSTで解決仮説があまり生成できず、仲間との相互作用が少なく、母親の制限的なしつけを受けていた。また彼らの母親は、攻撃を是認する養育態度をもち、子どもが母親に対して行なう侵害行為を敵意からなされたものだと思いがちだった。

Dodge, Bates & Pettit (1990) では、幼稚園入園前に幼児の社会的情報処理を、その6カ月後に仲間や教師の評定や行動観察による幼稚園での攻撃行動をそれぞれ査定した。また母親への面接で、養育態度やそれまでに幼児に身体的虐待を与えたかを調べた。被虐待経験児はそうでない子に比べ仲間に対し攻撃的で、社会的情報処理においても、符号化では適切手がかりに注意せず、解釈では敵意への帰属が多く、反応の探索では多くの解決が出せなかった。7つの社会的情報処理測度から6カ月後の幼児の攻撃性が予測できたが、社会的情報処理の測度を統制すると、被虐待経験は後の攻撃性とは関係しなかった。

母親が示す攻撃性が子どもの攻撃性や社会的情報処理と関連をもっていた。身近な人物からのしつけによる直接学習やモデリングが、この関連をもたらしているのであろう。特に重要な結果は、攻撃性が子どもの社会的情報処理により媒介されていることである。これは子どもが単に母親の行動を学習しているのではなく、認知・思考過程のレベルで影響を受け、それによって行動が制御されていることを明確に示している。

6. 社会的情報処理と情緒

社会的行動には、動機や情緒が大きな役割をもつのは明らかである。社会的情報処理過程は対人的場面でなされるため、必然的にクールなコンピュータのような情報処理ではなく情緒と関連をもちながら進むホットな処理がなされていると考えられる。しかしながら、Dodge (1986) の第2モデルではその点が考慮されておらず、Dolgin (1986) やGootman (1986) から批判された。社会的情報処理の研究において情緒の問題を取上げたものは、Dodge & Somberg (1987) の攻撃児が脅威状況下で他児の行為を敵意に由来するものだと誤解しやすかったというもののみである。

Dodge (1991) はこれらの批判を最もなものとして受入れ、社会的情報処理と情緒の関係を論じ

ている。まず情緒と情報処理を区別するのは誤りで、いずれも1つの象徴的スキーマの一部であるとする。情緒は覚醒水準や、特定の刺激への接近や回避の強度を示すスキーマのエネルギーであり、認知はスキーマの内容やルール構造である。全ての行為はエネルギー水準とルール構造内容をもつので、全ての行為は情緒的であり認知的であるとする。また彼は、情緒の定義を検討し、情緒とは目標に向け活動を焦点化させるものであり、楽しさや恐怖、怒りや苦痛などの感情の経験であるとする。

このような観点から、彼は図8に示すような社会的情報処理と情緒の相互関係のモデルを提出している。情緒が情報処理過程と相互作用しながら、情報処理過程に影響を与えることは、情緒制御 (emotion regulation) とよばれる。濱口・荒井 (1991) も場面特殊的な社会的情報処理を強調する中で、社会的情報処理における情緒的媒介機構を仮定するモデルを提唱している。

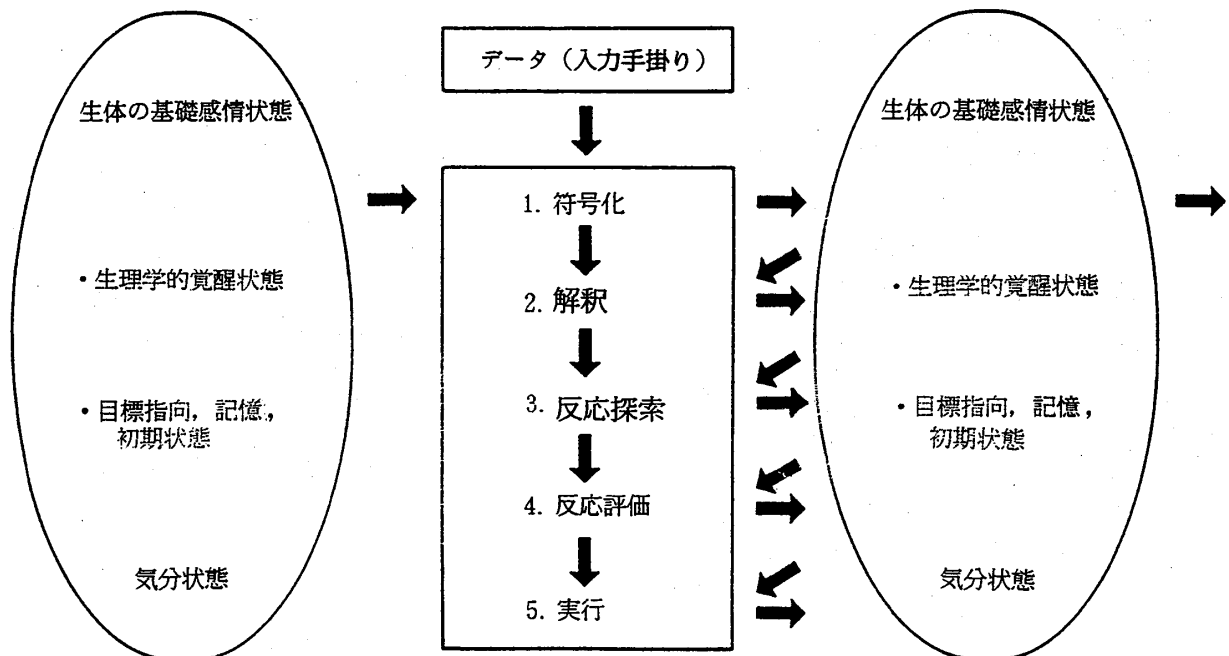


図8 情緒と社会的情報処理の関連モデル (Dodge, 1991)

7. Dodgeのモデルの向社会的行動への適用

Dodgeはこの情報処理モデルを主に侵害 (反社会的領域)、仲間入り (非社会的領域) といった社会的問題解決に適用してきた。しかし、このモデル自体は広く人の社会的行動の説明をするものである。従って、このモデルは社会的行動のもう一つの重要な領域である、向社会的領域にも適用できるであろう。

例えば、Dodge & Coie (1987) やDodge, Murphy & Buchsbaum (1984) では、社会的に不適応な子どもが適応的な子どもより他者の意図の読取りに弱く、向社会的な手がかりを誤解しやすいことを示している。しかし、これらは向社会的場面での意図の読取りとして

重要な他者の困窮の読取りを扱ってはいないし、向社会的性の高低による差を扱ったものではない。

このモデルを実際の向社会的な領域に適用する理論的試みが、Perry & Perry (1987) によって行なわれた。彼らは5つの社会的情報処理過程において、向社会的行動を行なうために必要な処理の特徴を論じ、このモデルが向社会的行動の認知的媒介の整理と知識の不足を補う仮説の生成に有効だとしている。

8. Dodgeのモデルの評価と今後の問題点

(1) モデルの有効性

Dodgeの社会的情報処理モデルは、社会的行動を問題場面とみなしその問題解決を情報処理過程として分析することを可能にした。これによって、反社会、非社会、向社会と言った多様な社会的行動が社会的情報の処理に媒介されて生起することを明らかにした。これはBandura (1986) の、人は能動的な認知過程をもっており、行動の個人差は「心的問題解決を通した行動の思考による統制 (p. 52)」つまり、認知的制御からもたらされると言う考えをより具体的な情報処理過程として示したものといえる (Dodgeら, 1986)。

またこのモデルは、認知構造と社会的行動を単純にとらえていた認知発達論者の社会的認知の問題や限界を、認知・情報処理過程と行動の詳細な関連を提起することで大きく突破している。

さらに、知的問題解決過程に集中していた認知・情報処理の研究を、社会的場面に拡大した。知的側面の研究は主に情報の入力と貯蔵に関心があり、情報が行動を導くと言う側面にはあまり関心が向けられていない。また最近の情緒的制御の取込は、人間のホットな情報処理への解明である。その意味でこのモデルは知的側面の情報処理研究者にも貢献するデータを与えている。

研究は情報処理、行動、仲間や教師の評価といった認知－行動－環境の3側面を取り上げてなされており (Bandura, 1986) 人間行動の解明に最適なアプローチとなっている。特に、最近Dodgeら (Swartz & Dodge, 1991) は、行動や社会的情報処理と後の適応についての大規模な縦断研究を行ない、認知－行動－環境の評価の関連を因果関係的に捉えようとしている。

(2) 今後の問題点

一方、このモデルに残された問題としては次の様な点があげられる。

1) 社会的情報処理における発達

このモデルに対して、発達の側面の考慮が少ないことが指摘されている (Gootman, 1986 ; Dolgin, 1986)。Dodgeは主に児童期の子どもを中心に研究を進めてきた。認知・情報処理の発達が著しい幼児期において各情報処理過程はどのように発達し、また行動とどの様に関わるのであろうか。

さらに社会的情報処理の縦断的な発達過程はどの様なものであろうか。

また、循環モデルに示されるような、情報処理がもたらす行動、次いでその行動に対する仲間からの評価といった循環関係があるのだろうか。これらの実証的な検討が必要である。

2) 認知的制御過程の役割

このモデルでは、情報処理過程の進行そのものを制御する過程は独立して設定されておらず、情報が不適切な時にループ化してもとに戻るといった機能は各ステップ内におかれている。しかし知的情報処理研究では、この様なメタ認知的な役割を果す制御過程が情報処理過程全体

を制御支配するものとして位置付けられている。このモデルでもこの様な過程をより明確に考慮すべきであろう。

3) 対象の拡大

前述の様に、Dodgeは攻撃児や非社交児に焦点をあててきたが、向社会児や、攻撃の被害を受けやすい子など多様な行動を示す子どもの基盤にある情報処理過程の解明にも関心がもたれる。中澤(1988, 1989, 1991)は、幼児期の社会的情報処理の横断的・縦断的発達を攻撃児、非攻撃児のみならず攻撃の対象となる幼児についても検討している。また子どもの異文化適応においても、この様な情報処理過程からの分析は可能であろう。ある文化の中で獲得した社会的情報処理のパターンは他の文化では必ずしも有効には働かず、これが子どもの異文化での対人行動に不適切さをもたらすだろう。

Dodgeはこのモデルを積極的に改定してきており、今後もより多様な状況に適合するよう、発展して行くものと思われる。そのなかでこれらの問題点も解決されていくであろう。

9. 要約

本論文は子どもの適応のもとにある社会的な認知・情報処理過程をモデル化した研究を取り上げ概観した。

はじめに、子どもの社会化を分析する際にBanduraの認知-行動-環境の相互影響過程から分析することの重要性を述べた。そして、社会的認知研究の意義と問題点を述べ、社会的行動と認知・情報処理過程の先駆的なモデルであるBanduraのモデリングの過程モデルに触れた。

続いて、社会的行動と認知・情報処理過程の関連を検討するために、社会的行動を問題解決行動と捉える観点が有効である事を述べた。社会的行動に働く情報処理過程について提出されたモデルをその査定法を含めて批判的に概観した。ここでは、D'Zullira & Goldfried, Spivack & Shure, McFall, Rubinのモデルを取り上げた。

さらに、近年最も有効なモデルとして精力的な検討が進められているDodgeの社会的情報モデルについて、概要と仮説をその変遷を含めて論じた。次いでこのモデルにかかわる諸研究をモデルのステップの流れに対応させて紹介した。さらにモデルの各ステップの総合的な査定法、情緒制御とのかかわり、向社会的領域への応用を述べ、最後にモデルの有効性と今後の問題点について論じた。

文 献

- Bandura, A. 1969 Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, Pp. 213-262.
- Bandura, A. 1986 *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Chandler, M. J. 1973 Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 9, 326-332.
- Chandler, M. J., Greenspan, S., & Barenboim, C. 1974 Assessment and training of role-taking and referential communication skills in institutionalized emotionally disturbed children. *Developmental Psychology*, 10, 546-553.

- 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. 1990 A information processing model of children's social adjustment. The 3rd Workshop of International Society for the Study of Behavioral Development : Social and interpersonal cognition. Tokyo.
- Dodge, K. A. 1991 Emotion and social information processing. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.) , *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge, New York : Cambridge University Press. Pp.159-181.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. 1990 Mechanisms in the cycle of violence. Unpublished manuscript. Vanderbilt University.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. 1987 Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53,1146-1158.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. 1982 Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53,620-635.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. 1985 Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Cognitive Psychology*, 53,344-353.
- Dodge, K. A., & Murphy, R. R. 1984 The assessment of social competence in adolescents. In P. Karoly & J. J. Steffan (Eds.) , *Adolescent behavior disorders : Current perspectives* . Leyington. MA : D. C. Heath.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. 1984 The assessment of intention-cue detection skills in children : Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55,163-173.
- Dodge, K. A., & Newman, J. P. 1981 Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90,375-379.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. & Brown, M. M. 1986 Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, No. 2. (Serial No. 213) .
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. 1987 Hostill attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, 213-224.
- Dodge, K. A., & Tomlin, A. M. 1987 Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social Cognition*, 5,280-300.
- Dolgin, K. G. 1986 Needed steps for social competence : Strengths and present limitations of Dodge's model. In M. Perlmutter (Ed.) , *The Minnesota symposia on child psychology*, (Vol. 18) , Hillsdale, NJ : LEA. Pp.127-135.
- D' Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. 1971 Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78,107-126.

- Flavell, J.H. 1981 Monitoring social cognitive enterprises : Something else that may develop in the area of social cognition. In J.H.Flavell & L.Ross (Eds.) , *Social cognitive development : Frontiers and possible futures*. Cambridge, New York : Cambridge University Press. Pp.272-287.
- Gootman, J.M. 1986 Merging social cognition and social behavior. *Monographs of the Society for Research in Child Development*,51,No.2. (Serial No.213) ,81-85.
- 濱口佳和・新井邦二郎 1991 児童の社会的コンピテンスへの接近法についての考察：場面特殊の内潜的過程アプローチの提唱 筑波大学心理学研究,13,185-202.
- Hayes, J.R. 1981 The complete problem solver. Philadelphia : The Franklin Institute Press.
- Jahoda, M. 1953 The meaning of psychological health. *Social Casework*,34,349-354.
- 嘉数朝子・前原武子・金城洋子 1989 児童の社会的問題解決能力—日本語版SPST尺度の作成—日本心理学会第53回大会発表論文集,105.
- 嘉数朝子・前原武子・金城洋子 1991 児童の社会的問題解決能力Ⅲ 日本発達心理学会第2回大会発表論文集,222.
- Meichenbaum, D. 1977 *Cognitive behavior modification*. New York : Plenum.
- McFall, R.M. 1982 A review and reformulation of concept of social skill. *Behavioral Assessment*,4,1-35.
- Nakazawa, J. 1988 Social information processing and social skill of young children. Paper presented at XXIV International congress of psychology, Sydney.
- 中澤 潤 1989 幼児の社会的スキルと社会的情報処理の横断的発達 日本教育心理学会第31回総会発表論文集,148.
- Nakazawa, J. 1991 Development of social skill and social information processing in young children. Paper presented in XIth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Minneapolis.
- 中澤 潤・石井眞治・祐宗省三 1981 観察学習における象徴的表象化の役割 文部省科学研究費報告書 観察学習の成立要因ならびに観察学習様式に関する発達心理学的研究,91-103.
- Newell, R.E. & Simon, H. 1972 *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ. : Prentice-Hall.
- Perry, D.G., & Perry, L.C. 1987 Applications of Dodge's social information processing model of social competence to the study of prosocial behavior in children. Paper presented at meeting of the International Society for the Study of Behavior Development, Tokyo, Japan.
- Pettit, G.S., Dodge, K.A., & Brown, M.M. 1988 Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59,107-120.
- Richard, B.A., & Dodge, K.A. 1982 Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*,50,226-233.
- Rubin, K.H. 1972 Relationship between egocentric communication and popularity among peers. *Developmental Psychology*,7,364.
- Rubin, K.H. 1982 Social skill and socio-cognitive correlates of observed isolation behavior in preschoolers. In K.H.Rubin & H.S.Ross (Eds.) ,*Peer relations and*

- social skills in childhood*. New York : Springer-Verlag.
- Rubin, K.H. & Daniels-Beirness, T. 1983 Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade one children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29,337-352.
- Rubin, K.H. & Krasnor, L.R. 1983 Age and gender differences in the development of representative social problem solving skill. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4,463-475.
- Rubin, K.H. & Krasnor, L.R. 1986 Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposia on child psychology*, (Vol.18), Hillsdale, NJ : LEA. Pp.1-68.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. 1977 *Scripts, plans, goals and understanding : An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ : LEA.
- Schanz, C.U. 1983 Social cognition In. P.H.Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, (Vol.3), New York : Wiley. Pp.495-555.
- Selman, R.L. 1976 Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts : Research with normal and disturbed preadolescent boys. In A.Pick (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology*, (Vol.10), Minneapolis : University of Minnesota Press. Pp.156-200.
- Shure, M.B., & Spivack, G. 1972 Means-end thinking, adjustment. and social class among elementary-school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38,348-353.
- Shure, M.B., & Spivack, G. 1978 *Problem-solving techniques in childrearing*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Shure, M.B., Spivack, G., & Jaeger, M. 1971 Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, 42,1791-1803.
- Spivack, G., Platt, J.J., & Shure, M.B. 1976 *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Spivack, G., & Shure, M.B. 1974 *Social adjustment of young children*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Steinberg, M.D. & Dodge, K.A. 1983 Attributional bias in aggressive adolescent boys and girls. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1,312-321.
- Swartz, D., & Dodge, K.A. 1991 Behavior and social information processing predictors of stability in children's sociometric status. Paper presented in XIth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development. Minneapolis.