

児童の対人認知と社会的スキルに関する研究

—きょうだいのある子とひとりっ子の比較を中心に—

A study of children's person perception and social skills

—Mainly comparing children with sibling and children without siblings—

文学研究科教育学専攻臨床心理学専修博士前期課程修了

高橋 江梨子

Eriko Takahashi

I. 問題と目的

1. 子どもの社会化と家族

家族は子どもの人格形成にとって、最も基本的で重要なシステムであると考えられている (Hartup, 1981)。親子関係では保護—依存などのタテの関係が形成され、きょうだいがいる場合には、タテの関係に加え、一緒に遊んだり、けんかをしたりするヨコの関係も見られる。そこで、依田 (1990) はこのようなきょうだいに独特な、親子関係と友人関係の中間的関係を、ナナメの関係と呼んでいる。このように、一口に家族と言っても、親子関係ときょうだい関係ではそれぞれ独自のダイナミクスがあると理解されるべきであろう。よって、以下にそれぞれが社会化に及ぼす影響を明らかにしてきた先行研究を示す。

(1) 親子関係と社会化

現在に至るまで、多くの理論や研究が母子関係を中心に幼少期における親子関係がその後の社会適応能力に影響を及ぼすことを説いてきた。たとえば、Bowlby (1991) は、内的作業モデルという概念によって愛着の形成が生涯にわたる家族や友人との情緒的な絆、信頼関係を結ぶ能力の基盤になるとしてその重要性を主張した。Ainsworth (1981) も、ストレンジ・シチュエーション実験を用いた横断研究の結果から、初期の愛着関係をモデルにして他者表象が作られるために、その後の仲間関係においても同質の関係が築かれがちであると結論づけている。

このように、早期のかかわりに関しては、子どもにとって主な養育者（多くが母親）との関係がほとんど全てであり、その間に築いた心的表象によってその後の三者関係をも捉えていくようになる。したがって親との関係が子どもの社会性発達の最も基本的な素地を形成していると考えられる。

(2) きょうだい関係と社会化

Hartup (1981, 52 頁) は、きょうだいについて「この関係による相互交渉が、幼児期の

社会化に独特の役割を果たしている」と述べ、また、「きょうだいの相互交渉は家族の外の子どもとの相互交渉に先行しているため、家族関係と仲間関係の橋渡しにもなる」としている。先に述べた親子関係が子どもの社会性を発達させる基盤であるならば、きょうだい関係は、実際の仲間関係を予測するより具体的な表象となっているものと思われる。きょうだいは親子関係に比べればはるかに友達関係に近い形である。吉田（1986,107 頁）は、「競争や協同は、社会生活を送る上で不可欠な人間関係であり、これをきょうだい関係の中で経験していくことは重要である」と述べている。田中ら（2005）の研究では、社会的問題解決能力は親との関係ではなく、きょうだいの人数と関連が見られ、きょうだい経験の少なさが攻撃的方略につながる可能性を示唆している。

以上のように、親子関係のみならず、きょうだい関係も子どもの社会化に多大な影響を与えていると考えられ、単に二次的というよりはむしろきょうだい独自の関係性でもって社会化に寄与していると考えるのが妥当であるように思う。しかしながら、前者に比べると圧倒的にきょうだい関係を扱った研究は稀少である。このような現状について白佐（2004）は、きょうだい研究の特殊性として、重要度や注目・関心度の低さ、研究の困難さ、間接的な影響の多さなどを挙げ、「きょうだい関係をあくまでもその相互関係の中で質的・動的に捉えること、そして、社会的・文化的背景の影響なども考慮しながら、親子関係を中心として、家族全員の複雑な力動的人間関係において追究・考察することが今日的課題である」としている。

（3）きょうだいとひとりっ子

ひとりっ子研究の起源を辿っていくと、Hall の「ひとりっ子であることは、それだけで病気である」という言葉を多く目にする。（山下,1979、斎藤,1997、依田,1990 他）。現在ではこれは行き過ぎた表現として訂正されることが多いのだが、それでもやはりひとりっ子については否定的な評価がされがちである。例えば、末岡（1981）は、ひとりっ子の特徴として両親からの関心と愛情を独り占めにし、大人だけの環境に全面的にさらされているため、知的発達や運動発達において有利な立場にある一方、情緒的成熟の面では不利であることを挙げている。山下（1979）は、ひとりっ子の特異性について、過干渉等の養育態度の偏りから生じるものと教育的要素としてのきょうだい欠如することから生じるものの二つに分けて説明を試みている。同様に、ひとりっ子で起こりがちな問題は依田（1990）や斎藤（1997）も指摘しているが、ここにあげた条件が全てのひとりっ子に当てはまるものでないことは言うまでもない。けれども、社会性発達においてきょうだい経験が寄与する重大な役割を考慮すると、その経験を欠くことによって危ぶまれる点には付加的な配慮を要するのが妥当であろう。

（4）親子関係ときょうだい関係

依田（1990）は、きょうだいの基本的関係は対立であるとしている。同じ親を持つため

に、子どもは自分が一番でありたいと願ってきょうだいに嫉妬し、競い続けなければならない。きょうだい間葛藤を表すカイン・コンプレックスという言葉は、旧約聖書に描かれたきょうだいへの羨望と憎しみ、両親の偏愛などの話をもとに作られている（清水,1986）ことから、親の愛をめぐるきょうだい間の葛藤が、普遍的に存在してきたことが伺える。

きょうだいにとって親の偏愛は最も恐れることであり、深刻な影響をもたらす。Mcholar（1995）は、長子と次子に対する養育態度をインタビューし、年少の子をひいきしがちであり、親の差別的な扱いには長子の方が敏感であることを明らかにした。これは Lasko（1954）による長子に対しては次子に比べてあたたかみが少なく、制限的で威圧的であるという研究結果とほぼ一致する。日本では門脇ら（1997）が二人きょうだいに対する養育態度を調査し、父親は次子の性別にかかわらず長男に対して拒絶的で、逆に長女に対しては情緒的あたたかみが高く、母親は父親同様長女に対して情緒的あたたかみが高い一方、同性きょうだいよりも異性きょうだいである弟に対してひいきが高いことを明らかにした。門脇らは、この結果を両親の期待や欲求が異なるためであると推察している。現在までに、Bryant&Crocker（1980）や Hetherington（1988）など、多くの海外研究によって、親の差別的な扱いときょうだい間の葛藤や対立など、否定的な対人関係に関連が見出されているが、わが国の一般的傾向を取り入れた研究結果が必要であろう。

以上のことから、本研究では児童期の子どもを対象にして、第一にきょうだい経験が子どもの社会的スキルの獲得に影響を与えていることを明らかにする。さらに、わが国独自の社会的・文化的視点を取り入れた、親子関係ときょうだい関係の力動的関係についての知見を得るべく、第二にきょうだい間葛藤に対する親の介入という視点を設けることで、よりきょうだい関係についての幅広い知見を得ることを目的とする。なお、特に児童期は家族から仲間集団へと人間関係が広がっていき、その中で社会的な存在として人とかわりながら生きていく実生活の基礎を固め、基本的な社会的スキルを身につけていく重要な時期である（鶴養,1994）ことから、児童を調査対象として研究することとする。

II. 方法

1. 質問紙調査

（1）児童用社会的スキル尺度

まず、児童の社会的スキル、すなわち円滑な人間関係のための相互交渉能力を測定するため、佐藤ら（1989）の作成した児童用社会的スキル尺度をもとに、児童の仲間関係に関する 30 項目の質問を設けた。これらの質問に関して、「いつもそうだ」から「全然そうでない」の 4 段階で評定するよう求めた。

（2）P-Fスタディ

P-Fスタディは、Rosenzweig によって考案された、半投影法と言われるパーソナリテ

ィ検査である。P-Fスタディにおいては、被検者は意識的、無意識的に自分自身を各場面のフラストレーション状態にある右側の人物と同一視して反応すると考えられており、その際に被検者自身の性格傾向が投影されると仮定している。この被検者の反応傾向をアグレッションの方向（他責 E-A/自責 I-A/無責 M-A）と、アグレッションの型（障害優位 O-D/自我防衛 E-D/要求固執 N-P）に分類して評点する。

以上のようなP-Fスタディの特徴に加え、反応結果が記号化され、数量的に処理されて標準化されていること、マンガ風なので子どもが興味を持って応じやすいことなどから、児童の葛藤解決の傾向を明らかにする目的で、二つ目の尺度として採用した。また、半投影法の性質により、自己評定による尺度だけでは得られない要素を補う事が期待できる。

児童用P-Fスタディには、通常24場面が設定されているが、本研究では子ども同士の関係についての反応を重視するため、秦（1978）を参考に子ども同士の6場面（2, 6, 8, 9, 12, 21）に限定して提示することとした（図2-1）。さらに、秦（1978）の人物認知の視点を活かし相手をきょうだい、友達、知らない子のいずれとして見たかも尋ねた。斎藤（1976）によれば、相手をきょうだいと見た場合、解決依存傾向が高く、友人に対する反応は、容認や障害合理化が高かった。斎藤の研究から30年以上が経過した現在、わが国における家族関係、友人関係の諸相も大きく変わったため、改めて検討を試みた。

以上に挙げた2つの尺度を使用し、「児童の社会的スキルに関する調査」を実施した。

- ①調査名： 「児童の社会的スキルに関するアンケート」
- ②調査目的： きょうだい経験の有無が子どもの社会的スキルに影響を与えていることを明らかにすることを目的とする。
- ③調査対象： 小学3, 4年生
- ④対象者数： 117名
- ⑤調査項目： （1）児童用社会的スキル尺度
（2）P-Fスタディ
- ⑥調査時期： 2008年7月
- ⑦実施方法： 集団アンケート形式 *実施所要時間：20分（配付・回答・回収時間を含む）

2. 面接調査

（1）TAT形式テスト

依田（依田,1965、早川・依田,1983、福田・依田,1986）は、きょうだい関係認知を測定するためのTAT形式テストを考案している。この調査では、二人きょうだいの子どもの対象にし、二人の子どもの登場する日常生活場面の図版6枚と、白紙図版1枚の計7枚の図版を用いてTAT法により施行している。この方法は、子どもの自由な語りの中できょうだい関係認知が表現されるという点において筆者の目的に沿うものと考えられる。そこで本研究では、質的分析のツールとして採用した。



①. 場面 2



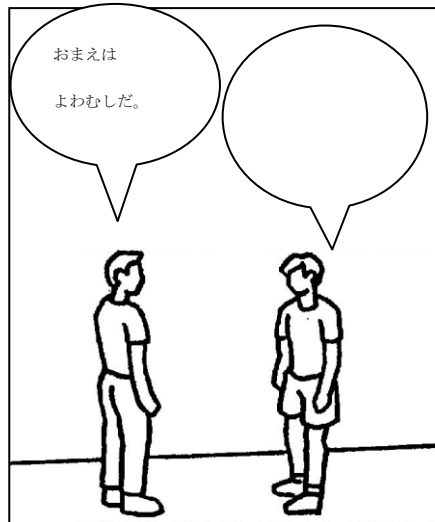
②. 場面 6



③. 場面 8



④. 場面 9



⑤. 場面 12



⑥. 場面 21

図 2-1 P-Fスタディ使用図版

早川・依田（1983）および福田・依田（1986）を参考に、子ども同士の日常生活場面で、何らかの葛藤が起こることを想定した2場面の図版を作成した。場面1は、きょうだいの間に割れた花瓶が置かれている。場面2は、きょうだいの一方がテレビのすぐ前にいて、もう一方からは画面が見えなくなっている。これに加え、きょうだい関係のみならず母子関係、父子関係を含めた家族の力動的な関係を見る目的で、場面1では母親のいる場面、場面2では父親のいる場面をそれぞれ追加した。以上4枚の図版（図2-2）を用いて、個別TAT形式テストを行った。教示は次のようなものだった。

教示

「これから、絵を見てあなたの好きなお話を作ってください。どういのお話が正しいとか、間違っているとかはまったくありませんから、思ったとおりに好きなようにお話を考えてください。絵の中に子どもが二人出てきますが、その二人をきょうだいだと思ってお話を考えてください。」

- ①調査名： 「子どもの問題解決に関する調査」
- ②調査目的： きょうだい間葛藤を子どもがどのように認知し、行動するかを知ることによって、きょうだいのいる子とひとりっ子それぞれの特徴を捉える。さらに、親の介入という視点を設けることで、家族全員の複雑な力動的人間関係においてきょうだい関係を質的・動的に捉えることを目的とする。
- ③調査対象： きょうだいのいる小学生 10名
 - 小学2年生・・・2名
 - 小学3年生・・・1名
 - 小学4年生・・・7名ひとりっ子の小学生 9名
 - 小学1年生・・・3名
 - 小学2年生・・・3名
 - 小学4年生・・・3名
- ⑤調査内容： TAT形式テスト
- ⑥調査時期： 2008年7月～9月
- ⑦実施方法： 個室にて、調査者による個別面接形式で行った。

（2）分析枠組

本調査では、Bellak（CAT、1971）や戸川（CAT日本版、1975）のチェック項目を参考にし、調査者の推測や見解を含まない客観的な情報として3つの分析枠組を設定した。

①主要なテーマについて

「場面の認知」として、葛藤が扱われているか、またそれは専ら個人の葛藤なのか、あるいはきょうだい間にかかわりがあった上での葛藤なのかを捉えることで、対人関係および葛藤認知のスタイルを探る手がかりとする。

②葛藤解決方略について

図版から何らかの葛藤を読み取った場合、その後の行動が最も重要な情報となる。葛藤解

決に至らなければその原因を細かく分析する必要があるし、解決に向けて自ら対策を講じたのであれば、その内容について現実性、具体性、超自我の働きなどから適応的か否かについて吟味する。また、この項では、子ども同士では未解決であったところに、親が介入することによって解決、あるいは事態が変化した場合にも、そのプロセスについて検討する。親のどんなアプローチが有効的、あるいは非有効的であったのかを知ることで、きょうだい関係と親子関係の複雑な相互関係を考える手がかりとする。

③他者像について

本調査の最大の目的はきょうだい間葛藤に対する親の介入方略と、その子どもの葛藤解決スキルとを照らし合わせて考察することである。したがって、相手のきょうだい、母親、父親をどのように見て、どのように反応するのかを読み取っていく。

以上のような観点から、ケースごとの反応内容を分析し、親子関係、きょうだい関係を含めた家族の力動的関係について解釈を試みた。但し、対象者に年齢のばらつきがあるので、本人の発達の段階を考慮した。

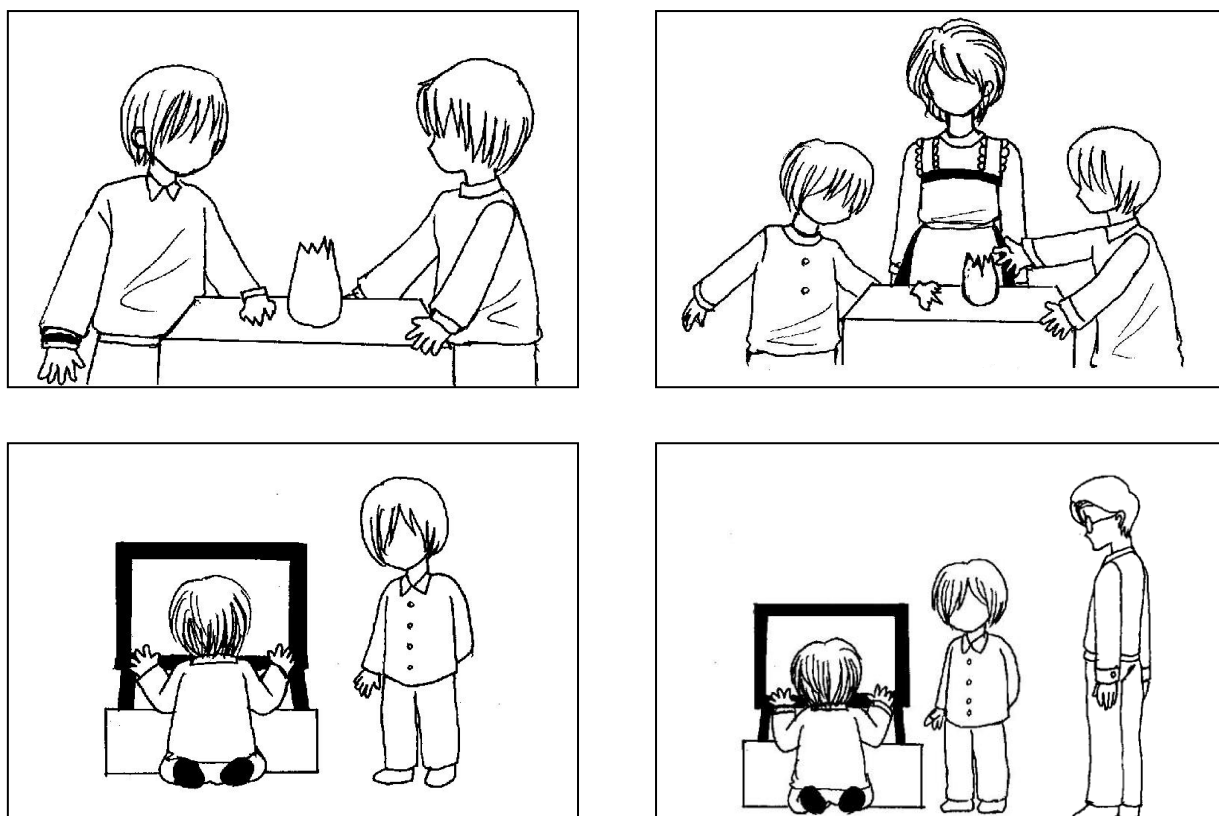


図2-1 使用図版

3. 本研究の仮説

以上の調査における本研究の仮説は以下のとおりである。

* 児童用社会的スキル尺度の結果から

1. きょうだいのいる子は、ひとりっ子に比べて攻撃性、引っ込み思案得点が低く、適切な社会的スキル得点が高いであろう。

* P-Fスタディの結果から

2. きょうだいのいる子は、ひとりっ子に比べて建設的な解決の仕方であるN-P反応が多いであろう。

* TAT形式テストの結果から

3. きょうだいのいる子は、子ども同士で協力して問題を解決するだろう。
4. ひとりっ子は、子ども同士のやり取りが乏しいか、親の主導による解決を考えるだろう。

III. 結果

1. 質問紙調査結果

(1) 調査対象者

調査対象者は、小学3年児童51名、4年児童66名、計117名であった。回収された114名分の回答の内、不備のあるものを除いた106名分を最終的な有効回答として採用した。

性別の内訳は、男子52名(49.1%)、女子54名(50.9%)であった。全体で「きょうだいあり」は79名(74.5%)、「ひとりっこ」は27名(25.5%)であった。

(2) 児童用社会的スキル尺度の検討

児童用社会的スキル尺度(30項目)について因子分析を行った。各項目の平均点と標準偏差は表3-1-1の通りである。これらの30項目に対し、最尤法を用い、固有値1.0以上の因子を抽出してプロマックス回転を行った。

続いて、共通性が著しく低い6項目(4, 12, 15, 21, 26, 27)を除く24項目で再度、同様の方法で因子分析を行った。その結果、スクリープロット・寄与率の減衰などにより、因子数は4に決定された。回転後の因子負荷量を表3-1-2に記す。

第1因子は「友だちとはなれて一人で遊ぶ」など、遊びの仲間に加わることに對して消極的なことを示す。したがって「引っ込み思案」と命名した。合計8項目(30, 11, 17, 3, 22, 28, 14)であった。

第2因子は「こまっている友だちを助けてあげる」など、他者を尊重した関係づくりを表している。したがって、「適切な社会的スキル」と命名した。合計6項目(1, 20, 19, 25, 10, 6)であった。

第3因子および第4因子を合わせた項目は、先行研究において「攻撃性」として一つの因子にまとめられていたものである。本調査の結果では、それらがさらに独立した二つの因子から成るとの結果が示されたためそれぞれ第3因子、第4因子とした。

第3因子は「人をおどかしたり、いばりちらす」など、自己中心的でより積極的な攻撃性を表している。したがって、「積極的攻撃性」と命名した。合計6項目(24, 5, 23, 16, 18, 9)であった。

第4因子は、「友だちをこまらせても、あまり悪いと思わない」など、より消極的な攻撃性を表しているため、「消極的攻撃性」と命名した。合計4項目(3、29、8、7)であった。

なお、それぞれの因子における信頼性を検討するために信頼性分析を行った結果、すべての因子で信頼性係数 (α) が 0.7 以上と、信頼性が認められた。

表 3-1-1. 各質問項目の平均と標準偏差

	平均値	標準偏差
1 こまっている友だちを助けてあげる。	3.07	0.76
2 あそんでいる友達の中に入ろうとしてもなかなか入れない。	1.78	1.00
3 友だちをこまらせても、あまり悪いと思わない。	1.53	0.92
4 反対する理由をいう	2.74	1.05
5 人の邪魔をよくする。	1.66	0.84
6 よく友だちをほめる。	3.04	0.80
7 まちがいがあったらすぐにあやまる。	3.13	0.86
8 何でも人のせいにする。	1.70	0.82
9 すぐおこる。	2.10	1.01
10 相手の気持ちを考えて話す。	2.79	0.91
11 グループでなかよくあそぶことができる。	3.30	0.93
12 人の欠点や失敗をよく言う。	1.72	0.75
13 友だちがさそってもいっしょにあそばない。	1.85	0.93
14 友だちとあまり話をしない。	1.61	1.01
15 「なかまに入れて」とたのむことが少ない	2.13	1.15
16 乱暴な口のきき方や態度をする。	1.74	0.91
17 友だちにあまり話しかけない。	1.52	0.91
18 ちょっとしたことでもがまんができない。	1.80	0.88
19 友だちのたのみをよく聞いてあげる。	3.08	0.83
20 悲しそうにしている友だちをはげましてあげる。	3.21	0.70
21 引き受けたことを最後までやり通せない	1.93	0.91
22 友だちの遊びをじっと見ていることが多い。	1.87	0.98
23 人をおどかしたり、いばり散らす。	1.55	0.77
24 ゲームのルールを守らない。	1.39	0.81
25 友だちのけんかをうまくやめさせる。	2.53	0.95
26 はずかしがりやである。	2.35	1.17
27 話しかけようとする、ドキドキする。	1.71	1.04
28 自分のしてほしいことを上手にお願いする。	2.70	0.96
29 まちがいがあっても素直にあやまらない。	1.71	0.80
30 友だちとはなれて、一人で遊ぶ。	1.64	0.98

表 3-1-2. 児童用社会的スキル尺度 因子分析結果
(最尤法、プロマックス回転後の因子負荷量)

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	共通性
友だちとはなれて、一人で遊ぶ。	<u>.84</u>	-.04	.05	.06	.73
グループでなかよくあそぶことができる。*	<u>.67</u>	-.26	-.06	.04	.33
友だちにあまり話しかけない。	<u>.63</u>	-.19	.02	.26	.50
友だちがさそってもいっしょにあそばない。	<u>.63</u>	-.13	.26	-.01	.50
友だちの遊びをじっと見ていることが多い。	<u>.58</u>	-.10	.23	.04	.44
自分のしてほしいことを上手にお願いする。*	<u>.55</u>	-.26	-.13	.05	.41
遊んでいる友達の中に入ろうとしてもなかなか入れない	<u>.53</u>	.01	.10	.21	.27
友だちとあまり話をしない。	<u>.52</u>	-.33	.10	.10	.51
こまっている友だちを助けてあげる。	-.15	<u>.76</u>	-.09	-.35	.48
悲しそうにしている友だちをはげましてあげる。	-.22	<u>.73</u>	-.16	-.01	.40
友だちのたのみをよく聞いてあげる。	-.26	<u>.61</u>	.01	-.20	.47
友だちのけんかをうまくやめさせる。	-.18	<u>.57</u>	-.14	.00	.50
相手の気持ちを考えて話す。	-.17	<u>.56</u>	-.21	-.36	.44
よく友だちをほめる。	-.11	<u>.55</u>	-.20	-.31	.47
ゲームのルールを守らない。	.01	-.33	<u>.65</u>	.00	.60
人のじゃまをよくする。	.06	-.21	<u>.64</u>	.2	.40
人をおどかしたり、いばり散らす。	.08	.12	<u>.61</u>	.12	.40
乱暴な口のきき方や態度をする。	.10	-.27	<u>.60</u>	.15	.53
ちょっとしたことでもがまんができない。	.23	.11	<u>.51</u>	.34	.37
すぐおこる。	-.01	-.18	<u>.43</u>	.23	.48
友だちをこまらせても、あまり悪いと思わない。	.18	-.14	.19	<u>.64</u>	.71
まちがいがあっても素直にあやまらない。	.10	-.27	.30	<u>.56</u>	.52
何でも人のせいにする。	.14	-.30	.33	<u>.44</u>	.33
まちがいがあつたらすぐにあやまる。*	.10	-.31	.23	<u>.40</u>	.39
因子寄与	6.62	2.22	1.59	.74	11.17
累積寄与率	29.80	11.58	5.25	4.45	55.14
α =	.848	.819	.774	.721	

質問項目は因子負荷量を基準に並び替えた。因子負荷量 0.4 以上には下線を引いた。

* 逆転項目

(3) 社会的スキルの比較 (きょうだいのいる子とひとりっ子)

次に、抽出された 4 因子について因子ごとの項目の評定値を加算した下位尺度得点を算出した。各因子の総得点の平均値をきょうだいの有無別で表 3-1-3 に示す。続いて、きょうだいのいる子とひとりっ子の差を確かめるため、5%水準で片側の *t* 検定を行った。「消

極的攻撃性」($t_{102}=-3.83, p<.01$)、「積極的攻撃性」($t_{101}=-2.91, p<.05$)ではきょうだいのいる子よりもひとりっ子の方が有意に高く、「引っ込み思案」($t_{100}=-1.31, p<.1$)ではきょうだいのいる子よりもひとりっ子の方が高い傾向にあり、逆に「適切な社会的スキル」($t_{102}=1.51, p<.1$)はひとりっ子よりもきょうだいのいる子の方が高い傾向が見出せた。

次に、性別ときょうだい有無の組み合わせによる特徴を検討するため、分散分析を行った。その結果、「適切な社会的スキル」($F(3,100)=3.20, p<.05$)、「積極的攻撃性」($F(3,99)=3.84, p<.05$)、「消極的攻撃性」($F(3,100)=6.08, p<.01$)において、有意差が得られた。そこで、より詳しく相互関係を探るためにTukey法で多重比較を行った結果、「適切な社会的スキル」は、ひとりっ子の男児よりきょうだいのいる女児の方が高く($p<.05$)、「積極的攻撃性」では、同じ男児でもきょうだいのいる男児よりもひとりっ子男児の方が高く($p<.1$)、きょうだいのいる女児と比較するとよりその差は大きい($p<.01$)。「消極的攻撃性」でも同じような結果が得られた。すなわち、きょうだいのいる男児よりもひとりっ子男児の方が高く($p<.01$)、さらにきょうだいのいる女児と比較するとより有意に高い($p<.01$)ということが明らかになった(表3-1-4)。

表3-1-3. 各因子の総得点の平均値

	きょうだいの有無	N	平均値	SD	t値
引っ込み思案得点	きょうだいあり	75	13.8	4.9	-1.31 †
	ひとりっ子	27	15.4	6.3	
適切な社会的スキル得点	きょうだいあり	77	18.0	3.2	1.51 †
	ひとりっ子	27	16.8	4.3	
積極的攻撃性得点	きょうだいあり	76	9.7	3.3	-2.91*
	ひとりっ子	27	12.0	3.8	
消極的攻撃性得点	きょうだいあり	78	6.3	2.0	-3.83**
	ひとりっ子	26	8.3	3.1	

** $p<.01$ 、* $p<.05$ 、† $p<.1$

表3-1-4 性別×きょうだいの有無 分散分析結果

	「引っ込み思案」		「適切な社会的スキル」		「積極的攻撃性」		「消極的攻撃性」	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
①男-きょうだい(N=34)	14.12	5.46	17.15	3.40	10.09	3.64	6.47	2.30
②男-ひとりっ子(N=18)	14.78	6.56	15.94	4.86	12.67	4.37	8.83	3.20
③女-きょうだい(N=45)	13.54	4.47	18.70	2.97	9.41	3.12	6.14	1.80
④女-ひとりっ子(N=9)	16.56	6.06	18.56	2.46	10.56	1.94	7.13	2.70
F値	F=0.86 <i>n.s.</i>		F=3.20*		F=3.84*		F=6.08**	
多重比較			③>②		②>①、②>③		②>①、②>③	

** $p<.01$ 、* $p<.05$ 、† $p<.1$

続いて、性別ときょうだい構成の組み合わせによる特徴を検討するため、分散分析を行った。兄のいない男児は、兄のいない女児に比べて「社会的スキル」が低く ($p<.05$)、「消極的攻撃性」が高い ($p<.1$)。姉のいない男児は姉のいない女児に比べて「適切な社会的スキル」が低く ($p<.1$)、姉のいる女児に比べて「積極的攻撃性」 ($p<.05$) および「消極的攻撃性」 ($p<.01$) が高い。弟のいない男児は、弟のいない女児に比べて「適切な社会的スキル」が低く ($p<.1$)、弟のいる女児より「積極的攻撃性」が高い ($p<.1$)。妹のいない男児は、妹を持つ女児に比べて「適切な社会的スキル」が低い ($p<.05$)。また、同じく妹のいない女児と比較しても「積極的攻撃性」 ($p<.05$)、「消極的攻撃性」 ($p<.1$) とともに高い。以上の結果から分かるように、きょうだいの性別や長幼によっても異なった影響を受けることが考えられる。特に、女児よりも男児の方がきょうだい経験の有無による社会的スキルへの影響が大きいことが明らかになった。

(4) P-Fスタディ 反応の比較 (きょうだいのいる子とひとりっ子)

P-Fスタディの6場面について評点した結果から、アグレッションの方向 (E-A, I-A, M-A) と、アグレッションの型 (O-D, E-D, N-P) において、きょうだいの有無によって反応に差があるか検証するため、 χ^2 検定を行った。その結果、アグレッションの方向については有意差が認められなかった。一方、アグレッションの型において、きょうだいのいる子はN-P反応、ひとりっ子はE-D反応が多く、N-P反応では場面8 ($\chi^2(1)=1.67, p<.1$)、場面21 ($\chi^2(1)=3.62, p<.05$)、E-D反応では場面9 ($\chi^2(1)=2.05, p<.1$) に有意差または傾向が認められた (表3-1-5, 6, 7)。

(5) 人物認知

斉藤 (1975) の先行研究にならい、人物認知によって反応に差がみられるか検討した。しかしながら、本研究の結果から明らかな差は示されなかった。

表3-1-5 アグレッションの型×きょうだいの有無 場面8

		きょうだい		
		いる	いない	
O-D	あり	1 (1.4%)	1 (3.8%)	$\chi^2(1)=0n.s.$
	なし	72 (98.6%)	25 (96.2%)	
E-D	あり	65 (89%)	25 (96.2%)	$\chi^2(1)=0.47n.s.$
	なし	8 (11%)	1 (3.8%)	
N-P	あり	14 (17.7%)	2 (7.4%)	$\chi^2(1)=1.67 \dagger$
	なし	65 (82.3%)	25 (92.6%)	

**: $p<.01$,*: $p<.05$, †: $p<.1$

度数(%)を表示

表3-1-6 アグレッションの型×きょうだいの有無 場面9

		きょうだい		
		いる	いない	
O-D	あり	26 (34.2%)	5 (19.2%)	$\chi^2(1)=2.05 \dagger$
	なし	50 (65.8%)	21 (80.8%)	
E-D	あり	26 (34.2%)	13 (50%)	$\chi^2(1)=2.05 \dagger$
	なし	50 (65.8%)	13 (50%)	
N-P	あり	38 (48.1%)	13 (48.1%)	$\chi^2(1)=0n.s.$
	なし	41 (51.9%)	14 (51.9%)	

**: $p<.01$,*: $p<.05$, †: $p<.1$

度数(%)を表示

表3-1-7 アグレッションの型×きょうだいの有無 場面21

		きょうだい		
		いる	いない	
O-D	あり	20 (26%)	8 (30.8%)	$\chi^2(1)=0.23n.s.$
	なし	57 (74%)	18 (69.2%)	
E-D	あり	23 (29.9%)	10 (38.5%)	$\chi^2(1)=0.66n.s.$
	なし	54 (70.1%)	16 (61.5%)	
N-P	あり	46 (58.2%)	10 (37%)	$\chi^2(1)=3.62^*$
	なし	33 (41.8%)	17 (63%)	

**: $p<.01$,*: $p<.05$, †: $p<.1$

度数(%)を表示

(6) 児童用社会的スキル尺度とP-Fスタディの関連性の検討

ここまで、児童用社会的スキル尺度およびP-Fスタディの結果をそれぞれ示してきた。続いて、二つの尺度の関連性を検討した。まず、P-Fスタディの6場面で得られたアグレッションの方向と、アグレッションの型それぞれの得点について平均値分割し、低群と高群に分けた。そして、児童用社会的スキル尺度で得られた各因子の下位尺度得点について2群間の差を検証するため、 t 検定を行った。その結果、アグレッションの方向では、I-A得点の低群と高群の比較において、引っ込み思案 ($t(100)=1.79, p<.1$) で傾向有り、適切な社会的スキル ($t(102)=-3.30, p<.01$)、消極的攻撃性 ($t(102)=2.29, p<.01$) で有意差が見られた。アグレッションの型ではN-P得点の低群と高群の比較において引っ込み思案 ($t(100)=1.92, p<.1$) および積極的攻撃性 ($t(101)=1.94, p<.1$) で傾向有り、適切な社会的スキル ($t(102)=-2.76, p<.01$) および消極的攻撃性 ($t(102)=2.40, p<.05$) で有意差が認められた (表3-1-8、9)。

表 3-1-8 社会的スキルの比較 (I-A 低群・高群)

	得点グループ	N	平均値	標準偏差	t値
引っ込み思案得点	低群	47	15.3	6.2	$t=1.79 \uparrow$
	高群	55	13.3	4.3	
適切な社会的スキル得点	低群	49	16.5	3.9	$t=-3.30^{**}$
	高群	55	18.7	2.9	
積極的攻撃性得点	低群	48	10.8	4.1	$t=1.44 n.s.$
	高群	55	9.8	3.1	
消極的攻撃性得点	低群	49	7.4	2.6	$t=2.27^{**}$
	高群	55	6.3	2.3	

** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.1$

表 3-1-9 社会的スキルの比較 (N-P 低群・高群)

	得点グループ	N	平均値	標準偏差	t値
引っ込み思案得点	低群	51	15.2	6.0	$t=1.92 \uparrow$
	高群	51	13.2	4.4	
適切な社会的スキル得点	低群	51	16.7	3.9	$t=-2.76^{**}$
	高群	53	18.6	2.9	
積極的攻撃性得点	低群	50	11.0	4.3	$t=1.94 \uparrow$
	高群	53	9.6	2.6	
消極的攻撃性得点	低群	51	7.4	2.6	$t=2.4^*$
	高群	53	6.2	2.2	

** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.1$

以上により、本調査で使用された二つの尺度は、次の点において関連が認められた。まず、アグレッションの方向については、自責傾向が高いほど適切な社会的スキルが高く、引っ込み思案、消極的攻撃性が低いことが示された。次に、アグレッションの型については、要求固執が高いほど適切な社会的スキルが高く、引っ込み思案、積極的攻撃性、消極的攻撃性が低いという事が示された。他の得点では有意差が見られなかったことを考慮すると、とりわけ上の2要因と社会的スキルとの関連が強いと考えられる。

2. 面接調査

(1) 調査対象者

調査対象者はきょうだいのいる小学生10名(小学2年児:2名、小学3年児:1名、小学4年児:7名)、ひとりっ子の小学生9名(小学1年児:3名、小学2年児:3名、小学4年児:3名)であった。調査結果を検討した解釈については次章にて詳述する。

IV. 考察

1. 児童用社会的スキル尺度について

きょうだいのいる子とひとりっ子の社会的スキルの比較を行ったところ、4因子すべてにおいて差が見られた。すなわち、円滑な仲間関係の形成につながる適切な社会的スキルについては、きょうだいのいる子がひとりっ子よりも高く、反対に、引っ込み思案や積極的攻撃性、消極的攻撃性のような、仲間関係の障害となり得る因子については、きょうだいのいる子よりもひとりっ子の方が高かった。この結果は、先に掲げた仮説を支持するものであり、きょうだい経験の有無が社会的スキルの獲得に影響を及ぼしている可能性を強く示唆するものである。一方で、ひとりっ子の場合は、きょうだいのいる子よりも引っ込み思案や攻撃性が高いので、仲間関係の開始や維持に不適応が生じやすいようである。そこで、両者の違いについてきょうだい経験という観点から考察すると、以下ようになる。

きょうだいがいた場合、大抵きょうだいげんかを経験する。けんかを通して相手の体や心を傷つけ、自身も傷つけられる痛みを体験する。そして、そのような不快な状況を回避するため、試行錯誤を繰り返しながら対人スキルを発展させるが、ここで重要なのが痛みの体験であろう。この体験がもとになって相手の痛みを予測でき、攻撃性をコントロールする目安になると思われる。よって、きょうだい経験のないひとりっ子の方が、経験不足から攻撃性のコントロールがより未熟であるという結果につながったのではないかと。また、ひとりっ子は同年代の子どもと接する機会も乏しいので、仲間の中に入るのを不安に感じる子もいるだろう。さらには、不安が高じて対人接触を避け、一人でいようとするかもしれない。このような引っ込み思案についても、ひとりっ子の方が高いということは、きょうだいとの情緒的交流を欠いた影響が少なからず存在すると思われる。

このように、ひとりっ子よりもきょうだいのいる子の方が望ましい社会的スキルを獲得していることが明らかになったが、性別やきょうだい構成の及ぼす影響についてもより詳細に検討しておく必要がある。そこで、性別ときょうだいの有無との組み合わせによる特徴を比較したところ、4パターン間（男・きょうだいあり、男・ひとりっ子、女・きょうだいあり、女・ひとりっ子）で違いが見られた。まず、適切な社会的スキルはひとりっ子の男児が最も低く、次いできょうだいのいる男児、ひとりっ子女児の順で、きょうだいのいる女児が最も高かった。このように、適切な社会的スキルは性別による差が優勢であり、男児よりも女児の方が高い。これは、女児の方が精神面においても発達が早熟であるこの時期特有の表れかもしれない。さらに、男児も女児もきょうだいのいる子の方がひとりっ子よりも高いので、きょうだい構成による差も加わり、ひとりっ子の男児ときょうだいのいる女児とでは明らかな差があった。次に、積極的攻撃性および消極的攻撃性では、ひとりっ子の組み合わせが上位であったため、きょうだい構成による差が優勢と考えられる。一般的に対象者の年齢（小学3、4年生）においては男児の方が女児よりも攻撃性が高いことが想定される。しかし、実際にはきょうだいのいる男児よりもひとりっ子の女児の方

が高い値を示した。このことは、前述したとおり、攻撃性のコントロールに関しては性別による影響を凌ぐほどにきょうだい経験が有益となっている証ではないだろうか。

続いて、性別ときょうだい構成（きょうだいの性別・上または下）の組み合わせによる特徴を検討した。ただし、本調査ではきょうだいの総数や年齢差等を考慮していないので、大まかな傾向として以下のような可能性が示唆されたことを述べるに留まる。

- ・ 兄のいない男児は、兄のいない女児に比べて適切な社会的スキルが低い。
- ・ 弟のいない男児は、弟のいない女児に比べて適切な社会的スキルが低い。
- ・ 妹のいない男児は、妹のいない女児に比べて積極的攻撃性、消極的攻撃性ともに高い。

⇒ 男児の場合、同性きょうだいがいないと適切な社会的スキルが低く、異性きょうだいでは妹がいない場合に攻撃性が高い。

- ・ 姉のいる女児は、姉のいない男児に比べて積極的攻撃性および消極的攻撃性が低い。
- ・ 妹のいる女児は、妹のいない男児に比べて適切な社会的スキルが高い。

⇒ 女児の場合、姉の存在は攻撃性の抑制に、妹の存在は適切な社会的スキルにつながっている。

このように、きょうだいの性別や長幼などの構成によっても異なった影響を受けていると考えられる。特に、女児よりも男児の方がきょうだい経験の有無による社会的スキルへの影響が大きいと言えるだろう。男女とも同性きょうだいの存在が社会的スキルの獲得に寄与しているようである。また、男児にとっては妹の存在が、女児にとっては姉の存在がそれぞれ攻撃性の抑制につながっている可能性が示されたことはとても興味深い。男児は年少の異性きょうだいを保護する役割を担うことで攻撃性のコントロールを身に付け、女児の場合は同性の年長きょうだいに追従する役割を担うことで攻撃性のコントロールを身に付けている、といったように、性別役割や長幼の序によってそれぞれ独特な関係性が生まれているのかもしれない。今後、こういった可能性についてはより詳細なデータの収集によって、検討されるべきであろう。

2. P-Fスタディについて

P-Fスタディでは、子ども同士の6場面を提示し、フラストレーション状況に対する言語的反応から、アグレッションの方向とアグレッションの型を評定した。本研究では特に葛藤解決の様式に重点を置いたため、アグレッションの型においてきょうだいのいる子とひとりっ子の間に違いが見られるものと考えた。そして、分析の結果、いくつかの場面できょうだいのいる子はN-P反応が多く、ひとりっ子はE-D反応が多いという結果を得た。6場面の全てで有意な結果を得ることはできなかったものの、前掲の仮説に矛盾しない結果であると考えられる。すなわち、フラストレーション状況における対処行動についても、ひとりっ子よりきょうだいのいる子の方が建設的な行動をとるものと考えられる。

まず、N-P反応に差が見られた場面は、人形が壊れてしまっていることを咎められる場面8と、公園のブランコを相手に一人占めされる場面21である。相手の人物認知につい

て聞いた結果、場面8は「きょうだい」と「友達」がほとんどであり、場面21は「知らない子」が過半数であった。よって、結果を概ね整理すると、知っている人物から自分が非難される立場に置かれたり、知らない相手から配慮に欠けた扱いを受けたりする時の反応で、きょうだいのいる子とひとりっ子の差が明らかとなったと考えられる。すなわち、きょうだいのいる子は非難を受けるといふ葛藤をうまく処理して建設的な解決が志向でき、知らない子に対しても臆することなく適切な働きかけを行う事が出来る。また、ひとりっ子がより多くのE-D反応を示したのは、じゃんけんに勝った相手が目の前の玩具を独り占めしようとする場面9であった。この場面はじゃんけんに勝っているという理由があるので、他の場面に比べると不当な扱いとは言い難い。それにもかかわらずこの場面で葛藤をうまく処理できずに自我防衛反応を多く示すということは、より一層自我が未熟であると考えられるのではないだろうか。

3. 質問紙調査の結果について—二つの尺度の関連性—

質問紙調査では上に挙げたように児童用社会的スキル尺度とP-Fスタディを用いて、それぞれにおいて仮説を支持する結果が得られた。つまり、どちらの尺度からも本調査でねらいとした社会的スキルが測定されたと考えられるだろう。そこで、二つの尺度の関連性についても検証を行った。その結果、P-FスタディにおけるI-A得点とN-P得点で社会的スキルとの関連が認められた。すなわち、アグレッションの方向では自責傾向が高いほど適切な社会的スキルが高く、引っ込み思案、消極的攻撃性が低いことが示された。他責や無責では有意な差が見られなかったことを考慮すると、アグレッションを自分に向けて処理することが適切な社会的スキルと強く関連しているようだ。自我の発達においても、罪悪感を持つことが大変重要な過程とされていることを考えると、この結果も頷ける。また、日本人の特性として「和」を貴ぶ精神があることも自責傾向につながっているのかもしれない。それから、アグレッションの型については、要求固執が高いほど適切な社会的スキルが高く、引っ込み思案、積極的攻撃性、消極的攻撃性が低いという事が示された。これは、要求固執反応が最も建設的で、適応的なアグレッションの型であるとの説明を裏付けるものであり、本調査で用いた二つの尺度の関連性を確かに証明するものであった。

以上のように、質問紙調査の回答を分析した結果、きょうだいのいる子はひとりっ子よりも適切な社会的スキルを獲得しており、フラストレーション状況においても建設的な解決行動を志向する傾向にあると考えられる。一方で、ひとりっ子は、引っ込み思案や積極的攻撃性、消極的攻撃性できょうだいのいる子を凌ぎ、フラストレーション状況においても障害から自我を防衛するため、未熟な攻撃や自罰などの行動をとる傾向にあると考えられる。このように、きょうだいのいる子とひとりっ子との間に社会的スキルの差が検証されたが、両者の違いが生み出される家庭内経験について、より詳細に検討する試みを通じて新たな知見を見出し、児童の社会的スキルの発達を理解する手掛かりにしたい。

4. TAT形式テスト

(1) まとめ

本調査は、きょうだいのいる子とひとりっ子の比較に留まらず、それぞれの親との交流の仕方や、そこからきょうだい関係に与える影響、さらには葛藤解決方略に結びつくであろう様々な要因を検討する目的で実施された。そこで、得られた結果について3つの分析枠組みを通して解釈に臨み、結果をとりまとめた表（表4-1）を作成した。すると、いくつかの共通したパターンを見出すことができたため、以下に述べたい。なお、養育態度に使用された言葉が類似しているため、定義を整理してそれぞれの違いを明示する（表4-2）。

表4-1 TAT形式テスト 解釈結果のまとめ

No.	葛藤解決方略	きょうだい関係	母親の対応	父親の対応
きょうだい No.1	謝罪／服従	専制、稀薄	指示的・教育的	指示的・畏怖
きょうだい No.2	片付ける／－	協同・保護	叱責→許す	やや威圧的
きょうだい No.3	隠すがばれて謝罪／じゃんけん	対立・協同	教育的 やや脅威	無交渉だが 畏怖の存在
きょうだい No.4	言い合い	対立	理性的に非難	話題を逸らす
きょうだい No.5	謝罪／きょうだいがフォロー	調和・保護	受容的	指示的
きょうだい No.6	謝罪／叱責・説得	協同・教育	詰問→許す	受容→説得
きょうだい No.7	隠す／攻撃	専制	懲罰的	一方を攻撃 (懲罰的)
きょうだい No.8	母親を呼ぶ／－	情緒的結びつきはないが共に過ごす	受容的	指示的
きょうだい No.9	言い合い／－	対立・対照的	懲罰的	受容的・援助
きょうだい No.10	修理／－	協同・調和	指示的	調和・おどけ者
ひとりっ子 No.1	説得・謝罪／説得→対立	説得・対照的	保護的	指示的
ひとりっ子 No.2	修理／－	協同（但、分担）	懲罰的、教育的	－
ひとりっ子 No.3	－	－	（威圧的）	－
ひとりっ子 No.4	謝罪・修理・弁償／攻撃	遊び相手 対立	叱責・懲罰	一方を叱責 懲罰
ひとりっ子 No.5	修理・泣く／－	交渉なし	叱責	傍観
ひとりっ子 No.6	誰か呼ぶ／誘う	遊び相手・決裂	受容＞叱責	指示的・差別的
ひとりっ子 No.7	けんか→謝罪／注意	対立、無視	教育的	指示的・差別的
ひとりっ子 No.8	けんか／注意 但、親の前は退行	対立、受身的	平等に注意	親への報告を 指示
ひとりっ子 No.9	形式的謝罪／服従	対立、関わらない	懲罰的	注意 (一貫しない態度)

表4-2 養育態度に使用した言葉の定義

懲罰的：子どもに何らかの罰を与えたことが明らかな場合

指示的：親からの一方的な指示によって子どもに何らかの命令や要求をしていた場合

教育的：子どもの適切な行動は促進させ、不適切な行動は禁ずるよう教え諭した場合

受容的：子どもの過ちを許し、優しく迎え入れていた場合

きょうだいのいる子について

場面1の葛藤解決は、「謝罪」が最も多く4名、次いで「言い合い」と「片付け・修理」などの対処行動が各2名、そして、「隠す」と「母親を呼ぶ」が1名ずつであった。適応的な行動としては、反省し、謝罪する、また、片付けたり修理したりするのも解決志向の対処と考えられるので、過半数が適応的な行動であった。彼らのきょうだい関係のほとんどが調和的か協同関係である。さらに、父母との関係はそのほとんどで一方が指示的あるいは懲罰的であるならば、もう一方が受容的あるいは許容的である。このように、両親のバランスよい養育を認知している事、そして調和的・協同的なきょうだい関係を認知している事が、問題解決スキルの発達に促進的な影響を与えているものと推測できる。

続いて、上のパターンに該当しないものを見ると、葛藤解決方略では「謝罪」としながらも、きょうだい関係は専制的で稀薄になっているケースがあった。この場合の親子関係は、両親とも指示的である。このように親との間に支配-被支配の一方的な関係の認知が強い子どもは、きょうだいとの関係においても一方的な関係を築きやすいのかもしれない。同じように両親とも懲罰的であるケースで、「隠す」という子もいた。このケースもきょうだい関係は専制であるため、両親の指示的・懲罰的養育と、専制的なきょうだい関係に相関が想定される。さて、この2ケースでは厳しい中にも教育的要素があるかないかという点で異なる。教育的要素に欠ける厳しい対応である後者は不適切な葛藤解決方略であった。すなわち、罰を与えるだけでは適切な行動の学習にはつながらないと考えられる。もう1ケース、両親とも脅威として認知されているものがあったが、きょうだい関係は専制ではなく、対立・協同であった。つまり、彼らの関係はぶつかり合うことで関係を発展させ、協同で脅威に対処するところまで至っている。これは、両親がきょうだいを差別することなく接したために、きょうだいで親の脅威を共有できたためと思われる。

次に、適切な葛藤解決に至っていないケースを見ていく。まず、「言い合い」が2ケース見られた。相手に対する負の感情が強く、親和的な関係を築くことができない。奇しくもどちらも3人きょうだいの長女という立場に加え、父親に比べて母親がより懲罰的である点が一致する。したがって、同性である母親から厳しくされる事や長女としての役割を担わされる事がきょうだいへの羨望や敵意の一因となっている可能性が考えられる。

場面2では、葛藤そのものが起こっていないケースが4人あった。その内、葛藤が起これずに調和、共有しているものと相互交渉自体がないものが半々であった。中でも、調和的なケースは場面1でも適応的な葛藤解決を行っていた。反対に、相互交渉がないケース

は、場面1で言い合いになっていたり、母親に助けを求めたりしたケースであるため、きょうだいの相互交渉と適切な葛藤解決スキルとの間には何らかの相関が想定される。

きょうだい間葛藤が起こったのは3ケースであったが、原因はきょうだいの身を案じて注意するものと画面の取り合いとに分かれた。前者では、上のきょうだいが下の子を教育するように説得し、平和的解決に至っている。後者の場合、2ケースとも対立するが、あるケースはじゃんけんで公平に決め、別のケースでは一方的に攻撃して従わせている。両者の違いは、じゃんけんで決めるきょうだいは親が平等に厳しく接しているのに対し、一方的に攻撃するきょうだいは親の差別的養育を認知している可能性があった。つまり、利害が一致するきょうだいは、結託して叱責を避けるよう適切な行動を考え出せる。一方、親の偏愛を認知していると、ある時は共犯者のように従っていたかと思えば、またある時には徹底的に攻撃するような不安定なきょうだい関係になるのだろう。このように、親の差別的な養育による否定的影響は甚大である。

以上の考察をもとに、きょうだいのいる子に代表的な親の養育態度、きょうだい関係、葛藤解決スキルの関連性を示したモデルを作成した。葛藤対象が大人（親）と見られる場合と、子ども（きょうだい）と見られる場合に分けたモデルを図示する（**図4-1**）。

いずれにおいても親の養育態度が、指導を重視する役割と、あたたかく受け入れる役割の両面が揃っており、きょうだい関係が調和的なものであると適応的な対処行動につながっているため、これらの間には強い関連があると見てよいだろう。典型的なパターン以外では、子ども相手に適切な対処行動を行うことと調和的なきょうだい関係との関連が強いと考えられるが、大人相手の葛藤解決の場合はそうとは限らないという点に相違がある。

ひとりっ子について

次に、ひとりっ子の結果から考えられることを述べたい。彼らにとってはきょうだいとの交渉は想像上のものであるため、日常的な子ども同士の交渉のあり様が反映されるものと思われる。結果は全体的なきょうだいのいる子の反応と異なり、特に場面2では現実生活できょうだい経験をしていないことの影響がよく表れていた。

まず、場面1の葛藤解決方略では「謝罪」が4人、「修理」が2人であり、割合としてはきょうだいのいる子以上に適応的な対処行動を示していた。しかし、ひとりっ子の考えるきょうだい関係は、ほとんどかかわりを持たないか、持っても一方的なものであった。すなわち、適切な葛藤解決方略をとっている場合でも個人の判断で行う傾向にあると言える。また、父母との関係を見ると、きょうだいのいる子に比べて明らかに懲罰的、教育的であると認知している。きょうだいのいる子は、両親がバランスよく指導面と受容面を持ち合わせていることと適切な対処行動とに関連があると考えられたが、ひとりっ子の場合、親の懲罰も含めた教育や指示によって適切な対処行動を学んでいるパターンが多い。しかし、ここで葛藤の対象が大人として見られた上での行動であることに留意しなければならない。

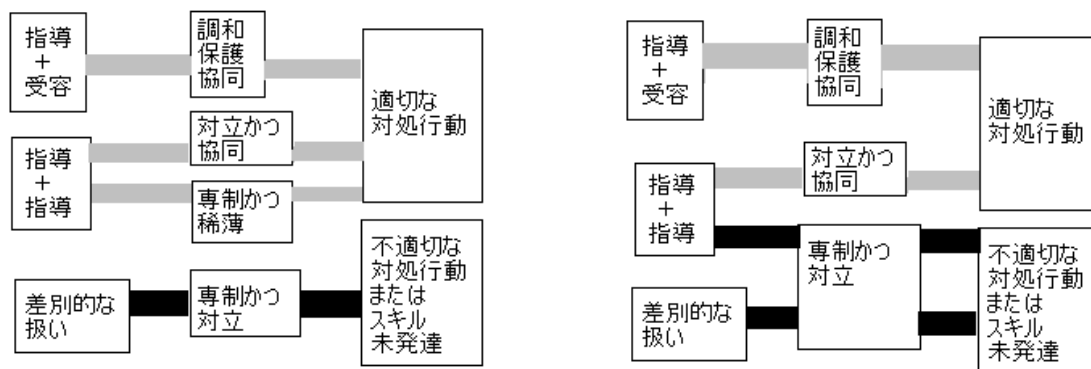
「きょうだいげんか」になっている子は、インタビューから幼少期に同年代の子と頻繁に接していたことが分かっている。よって、よりリアリティのあるきょうだい関係を想像し

たのかもしれない。ところが、きょうだいとの接し方は一方的できょうだいのいる子のような相互関係は結べていない。つまり、親密な関係を結ぶスキルでは劣るようだ。このような子ども同士の交渉におけるきょうだい経験の差がよく表れたのが続く場面2である。

ここでは、テレビを見る位置が近すぎることを注意するような子ども同士の物語が最も多かった。大人相手では適切な葛藤解決が多かったが、一転して子ども同士のやりとりはうまく成立せず、一方的な攻撃、交渉決裂や無視といったように相互交渉にならない。しかもその後、親が間を取り持つ介入はなく、介入があったケースすべてで一方に偏った援護がなされた。つまり、ひとりっ子という環境によって親の養育、あるいは子ども側の養育の認知にもきょうだいのいる子と比べて大きな違いがある可能性が示された。

以上のように、ひとりっ子の葛藤解決は相手が大人である場合には適切な行動を選択する一方、子ども同士の葛藤解決については相互交渉を経て適切な解決に至ることが少なく、きょうだいのいる子と明らかに異なった。きょうだいのいる子同様、親の養育態度、きょうだい関係、葛藤解決スキルの関連性モデルを図示する(図4-2)。

養育の認知 きょうだい関係 葛藤解決方略 養育の認知 きょうだい関係 葛藤解決方略

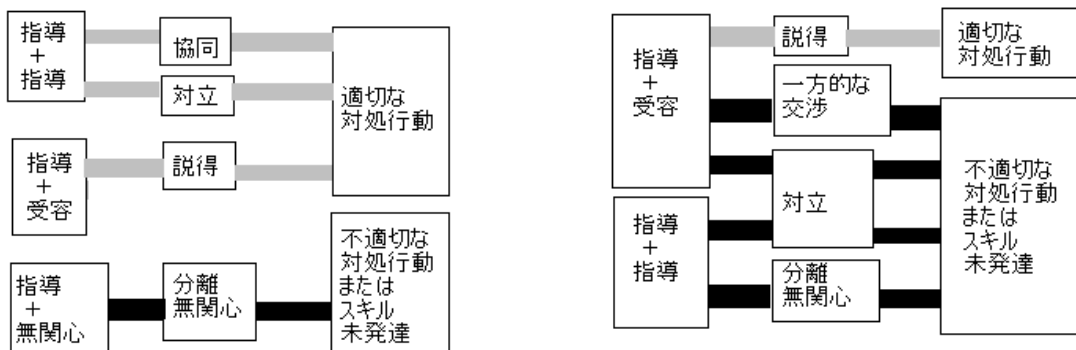


(大人相手の場合)

(子ども相手の場合)

図4-1 養育の認知、きょうだい関係、葛藤解決方略の関連(きょうだいのある子)

養育の認知 きょうだい関係 葛藤解決方略 養育の認知 きょうだい関係 葛藤解決方略



(大人相手の場合)

(子ども相手の場合)

図4-2 養育の認知、きょうだい関係、葛藤解決方略の関連(ひとりっ子)

5. 結論

本研究の目的は、児童の社会的スキルについて、きょうだい経験の有無による違いを明らかにし、さらに、親子関係も含めた家族の力動的関係のありようを探ることで、きょうだい関係についての幅広い知見を得ることであった。そして、質問紙調査による結果から、きょうだいのいる子とひとりっ子を比較すると、きょうだいのいる子の方が社会的スキルが高く、フラストレーション状況においても建設的な解決行動をとるだろうという当初の仮説が支持された。特に、ひとりっ子で問題となりがちな社会的スキルは、引っ込み思案と攻撃性のコントロールであり、フラストレーション状況では自我防衛的で未熟な対処行動になりやすいことが示された。さらに面接調査では、上記の違いを形成するのに関連していると思われる力動的な家族関係が浮き彫りにされ、これまでになかった養育態度、きょうだい関係、葛藤解決方略の関連性についての検討がなされた。そこから明らかになったことをまとめると以下ようになる。

まず、きょうだいのいる子の場合、両親の養育において指導的役割を担う親と受容的役割を担う親の組合せと調和的なきょうだい関係との間に典型的な結びつきが見られ、しかも彼らの葛藤解決は大人相手、子ども相手いずれにおいても適応的であった。したがって、このパターンが最も望ましい家族の相互関係であろう。一方で、問題となるのは、両親とも指導的であったり、子どもを差別的に扱ったりする場合である。どちらの親も指導重視であたかもに欠けていたとなれば、親密な絆を持つモデルがないため、親子関係と同じ専制関係のきょうだいになりやすいと推測される。ただし、親の愛情に欠けた家族で育ったきょうだい間に強固な関係を見た研究もあり (Bryant & Crockenberg,1980,Dunn & Kendrick,1982, Hetherington,1988) きょうだいという特別な関係の持つ相補性が発揮されることもあるようだ。本研究でも、きょうだいが終わって親の脅威を切り抜ける協同関係が確認された。しかし、差別的な養育に関しては否定的影響しかないと考えられる。Hetherington (1988) は、「もし、あるきょうだいが他のきょうだいに比べて、暖かさや愛情がなく、支配的、懲罰的、怒りっぽく制限的に扱われた場合、彼はきょうだいに対して愛情のない態度で攻撃的、競争的、あるいは拒否的に行動する」と述べている。そして、本研究でもこれに近い結果が確認され、伝統的な家父長制度という意図的な差別化の文化を背景に持っていたわが国においても、否定的影響を再認識する必要性がある。よって、きょうだいの存在がそれだけで社会的スキルの促進につながるのではなく、親の平等かつバランスの取れた養育が大前提となることが明らかになった。そして、そのような環境に恵まれた時、きょうだいは健全な発達をより確かなものにしていく貴重な存在となる。

対照的に、ひとりっ子の場合には両親とも指導重視であると認知している子が多く、これは、一般的なひとりっ子に対する過保護や甘やかしなどのイメージとは異なるものである。実際には、“たった一人を間違いなくちゃんとした子どもに育てよう”という思いから、徹底した教育面の充実に勤しむ親が多くなってきているのかもしれない。そういった子どもは、大人相手の葛藤解決行動に関しては適切な行動を選択したが、子ども相手の葛藤解

決となると相互交渉そのものが未熟であり、ここにきょうだい経験を欠いたことの影響が見て取れる。それから、同じくきょうだい経験がないことの影響として、ひとりっ子の敏感さが挙げられよう。きょうだいのいる子は親の適切な養育を認知していれば一貫して適応的なスキルを示した。それに比べてひとりっ子は、適切な養育を認知しても、必ずしも適応的なスキルを示さなかった。そこから推測するに、きょうだいとの絆が支えになっている子に比べると、それを欠いたひとりっ子は通常経験し得る程度の困難に対する耐性が弱く、過度に影響を受けやすいのではないだろうか。また、このようなひとりっ子の神経質とも言える傾向は親の養育による影響も大きいと言われている(山下,1978、斎藤,1997)。本研究の仮説では、ひとりっ子は積極的に親に解決を依存するかと考えていたが、実際には葛藤を未解決にする事が多かった。その後、親がいる場面になっても親がきょうだい同士の葛藤解決を促すような介入はなかったため、親の方も子ども同士の葛藤を処理させる能力に関して、ひとりっ子の方がマイナス因になっている可能性が新たに発見された。

以上の結果を概観すると、きょうだいのある子の方が社会的スキルの獲得において有利であることは明確である。それは、第一に幼少期から頻繁に相互交渉を経験していることの成果と考えられる。本研究においても、ひとりっ子であっても習慣的に集団遊びをしている子は、そうでないひとりっ子と一線を画していた。すなわち、年齢の近い子どもと群れて遊ぶ習慣がきょうだい関係の代替になっている可能性は十分ある。そこで、今後の課題としてひとりっ子の社会的スキルを伸ばすのに効果的な取り組みについて述べたい。

近年、わが国で注目されてきているのが、異年齢保育や縦割り班活動など、意図的に年齢の違う子ども同士で活動させる試みである。異年齢保育は少子化による子どもたちの社会性や仲間関係の形成に及ぼすマイナスの影響を補うことを期待している(坪井・山口,2005)。小学校における縦割り班活動も同様で、きょうだいの減少、地域における遊び仲間集団の崩壊によって仲間とうまく付き合えない子が増えるのを危惧し、異年齢の子どもたちが交流する機会を与えることの意義を重視して行われている(毛利,2008)。一方、保育園では以前より異年齢幼児を同じクラスに編成する取り組みは行われてきた。松永・郷式(2008)は異年齢保育の効果を検証した結果、きょうだいもしくは異年齢保育での異年齢児との接触が「心の理論」獲得の解発因として、大人や同年齢の子どもとの接触よりも有効に働くと結論付けている。つまり、ナナメの関係が最も有効と考えられる。今後も社会情勢に応じた対策を考えていく必要があるが、中でも今述べたような異年齢交流の促進が子どもの社会性獲得に効果をもたらすよう期待できるのではないだろうか。

最後に、本研究では、その重要性にもかかわらずこれまで明らかにされてこなかったきょうだい研究の領域における新たな知見を探ってきた。調査にあたり、実際に子どもたちに出会い、貴重な話を聞くことができたのは大変感慨深い経験であった。彼らからもたらされた多くの新鮮な可能性については、今後も積極的に実証研究が行われるべきであろう。きょうだいの重要性が改めて確認された今、さまざまな形で子どもの援助に携わる多くの専門家らによって、これまで以上にきょうだいの存在が重視されるよう願う。

引用・参考文献

- Ainsworth, M.D.S. (1981) 「幼児の社会的世界」、依田明監訳『現代児童心理学 4 情緒と対人関係の発達』金子書房
- Bellak, L., & Bellak, S.S. (1971) *Children's Apperception Test, Fifth and revised edition*.
- Bryant, B. & Crockenberg, S. (1980) Correlates and dimensions of prosocial behavior. *Child Development*, **51**, 529-544
- Cicirelli, Victor G. (1995) 『Sibling Relationships Across the Life Span.』 Plenum Pub Corp Published
- Dunn, J. (1985) 『Sisters and Brothers』 Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J. & Kendrick, C. (1982) 『Siblings: Love, envy & understanding.』 Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 福田孝子・依田明 (1986) ふたりきょうだいにおけるきょうだい関係(2): 幼児期・児童期におけるきょうだい関係認知の発達的变化、横浜国立大学教育紀要 26, 143-154
- Hartup, W.W. (1981) 「幼児の社会的世界」、依田明監訳『現代児童心理学 4 情緒と対人関係の発達』金子書房
- 秦 一士 (1978) P-F スタディにおける人物像認知の発達的变化、甲南家政, 14, 33-50
- 秦 一士 (2007) 『新訂 P-F スタディの理論と実際』北大路書房
- 早川孝子・依田明 (1983) ふたりきょうだいにおけるきょうだい関係 横浜国立大学教育紀要 23、81-91
- Hetherington, E.M. (1988) Six years after devorce., Hinde, R.A. & Stevenson-Hinde, J. (Eds.), *Relationships within families*, Oxford University Press
- 平林進 (1987) 「出生順位の効果」長田雅喜編『家族関係の社会心理学』福村出版
- 岩田美保 (2006) 幼児期初期のきょうだい間における「心の理論」の発達—一男児の弟との相互交渉場面における発話の分析を通して、発達 27(105), 26~33
- 門脇真帆 (1997) 「親の養育行動に及ぼす子の性別・出生順位及び同胞の数と性別の影響」精神医学、39 961~969
- 小島康生 (2007) 「乳幼児のきょうだい関係と仲間関係」、南 徹弘編『朝倉心理学講座 3 発達心理学』朝倉書店
- 久保田まり (1997) 『アタッチメントの研究内的ワーキングモデルの形成と発達』川島書店
- Lasko, J.K. (1954) Parent behavior toward first and second children. *Genetic Psychology Monographs*, **49**, 97-137
- Machole, Susan M. & Crouter, Ann C. & McGuire, Shieley A. & Updegraff, Kimberly A (1995) Congruence between Mother's and Father's Differential Treatment of Siblings: Links with Family Relations and Children's Well-Being, *Child Development* **66**, 116-128

- 松永 恵美・郷式 徹 (2008) 幼児の「心の理論」の発達に対するきょうだいおよび異年齢保育の影響、発達心理学研究、19 (3) 316~327
- 毛利 猛 (2007) 「いま、なぜ「縦割り班」活動か」、毛利 猛編『小学校における「縦割り班」活動』ナカニシヤ書店
- 向井隆代 (2003) 「友達と仲良くなりたい」、桜井茂男・浜口佳和・向井隆代『子どものころ児童心理学入門』、有斐閣アルマ
- 斎藤茂太 (1997) 『茂太さんのひとりっこの本』二見書房
- 斎藤 勇 (1975) 修正 PF スタディによる親子関係、兄弟関係、友人関係における攻撃の方向と反応型に関する研究、立正大学教養部紀要 (通号 9),42-46
- 佐藤正二・相川 充・佐藤容子・高山 巖 (1989) 「引っ込み思案児の社会的スキルアセスメント」、内川喜久雄監修・坂野雄二著『情緒障害児双書5 無気力・引っ込み思案・緘黙』 pp31-37
- 清水広司 (1986) 「きょうだい関係の意味」、島田一男監修、瀧本孝雄・鈴木乙史編『講座人間関係の心理1 家族の人間関係(I)総論』 ブレーン出版
- 白佐俊憲 (2004) 「きょうだい研究の特殊性」、『きょうだい関係とその関連領域の文献集成 3 研究紹介編』川島書店
- Stewart,R.B. (1983) Sibling Attachment Relationships:Child-Infant Interactions in the Strange Situation ,*Developmental Psychology*, 19(2),192-199
- 末岡一伯 (1981) 「子どもの人格発達ときょうだい関係」西 勇・小田切 正編著『子どもの発達と教育改革』北海道大学図書刊行会
- 田中 洋・山根涼子 (2005) 幼児期における社会的コンピテンスの研究—社会的問題解決能力と家庭経験の関係性について—、大分大学教育福祉学部研究紀要 27(1),85-94
- 戸川行男編 (1976) 『幼児・児童 絵画統覚検査解説 CAT 日本版』金子書房
- 坪井敏純・山口 郁 (2005) 異年齢保育の中の子どもたち、南九州地域科学研究所所報、21, 1-10
- 上村佳世子 (2003) 子どもの会話スキルはどう発達するのか—親およびきょうだい提供する言語環境、児童心理、57(13),113-119
- 鵜養啓子 (1994) 伊藤隆二・橋口英俊・春日喬編『人間の発達と臨床心理学3 学齢期の臨床心理学』駿河台出版社
- 山下俊郎 (1979) 『ひとりっ子 その心理と教育』同文書院
- 山添 正 (2002) 『発達・臨床心理学—子どもの自我発達への援助』、ブレーン出版
- 依田 明 (1990) 『きょうだいの研究』 大日本図書
- 吉田俊和 (1987) 「きょうだいの存在意義」長田雅喜編『家族関係の社会心理学』福村出版
- CAT 幼児・児童絵画統覚検査手引 斎藤久美子訳 (1973) 日本文化科学社
- PF スタディ解説 2006 年版 (2007) 三京房