

# 幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成について実証的研究

## — 非認知的能力評定尺度の分析と保育場面の観察から —

藤井 裕子 田中 麻紀子

**【抄録】** 近年、社会情緒的コンピテンス（非認知的能力）について研究が盛んになっている。就学前の社会情緒的コンピテンスの育成が将来の生きる力の基礎につながるものであることが先行研究から明らかになっている。本研究では幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成について、保育者による「非認知的能力尺度」の統計的分析と保育場面での観察を通して実証的に検討した。この結果、社会情緒的コンピテンスの中核をなす向社会的行動に3歳児と5歳児で質的な違いが認められることが明らかにできた。5歳児では、他者と共通の目的を持った協力的な活動が増え、その中で共感性が醸成され、自分の意見を主張すると同時に他者の行動や感情とおりあいをつける経験を蓄積する。向社会的行動は年長児に促進されることが明らかになった。この基盤となるのは乳幼児期からの大人に対する信頼関係の構築であり、大人に対するゆるぎない信頼関係が他児との社会的関係を積み重ねるポジティブな仲間関係を形成し、向社会的行動につながり、結果的に社会情緒的コンピテンスを高めていくことを検証することができた。今後も幼児期の社会情緒的コンピテンスの発達過程を検討していきたい。

キーワード：社会情緒的コンピテンス、非認知的能力評定尺度、向社会的行動

### **【Abstract】**

In recent years, there has been much research on socio-emotional competence (non-cognitive ability). Previous research has shown that the development of socio-emotional competence in preschool leads to the foundation of future life skills. The present study empirically examined the development of socio-emotional competence in early childhood through statistical analysis of the Noncognitive Ability Scale by caregivers and observation in childcare settings. The results showed that there was a qualitative difference in prosocial behavior, which is the core of socio-emotional competence, between 3-year-olds and 5-year-olds. In this way, children develop empathy, assert their own opinions, and at the same time, they accumulate experience in reconciling the actions and feelings of others. Psychosocial behavior has been shown to be enhanced in older children. It was verified that this is based on the establishment of trust in adults from infancy, and that the unshakable trust in adults leads to the formation of positive peer relationships that build up social relationships with other children, which leads to prosocial behavior and consequently enhances socioemotional competence. We will continue to examine the developmental process of socio-emotional competence in early childhood.

## 1. 問題と目的

急速な社会的変化のうえにグローバルで多様化する現代社会の中で、教育現場においても価値観が問い直されることが多い。この中で生きていく力の基盤をなすものとして乳幼児期からの社会情緒的コンピテンスについての意義は高まり研究も増えている。社会情緒的コンピテンスは「非認知能力」とも呼ばれ、もともと社会学の分野で取り上げられ20世紀前半より研究が盛んになった。特に1960年代、USAの「ペリー就学前計画」が実施した大規模な研究の成果が有名である。この研究は、経済的に恵まれず教育的リスクのある子どもとその家庭に対し、就学前に社会情緒的コンピテンスの育成を中心にした教育プログラムによる介入を行い、その後40年間の追跡調査を行うという長期的で壮大な研究である。幼児期からこの教育プログラムを受けた子ども達に自制心、粘り強さ、動機づけが育かれたことが、結果としてよりよい人生を送ることになったということが明らかになった。幼児期から非認知的能力を育成する教育的プログラムの介入の効果を証明したのである。経済学者のHeckman(2001)はこの教育プログラムを受けた子どもに教育効果の見られたことは「ソフトスキル」と呼ばれる非認知能力を中心とする社会情緒的スキルが形成されたことによる、と主張している。「ソフトスキル」と呼ばれる社会情緒的スキルの中には、「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」の3つの側面が含まれ、認知的能力にも影響を与える。社会情緒的スキルは言語発達や思考力といった認知的能力の発達を促進し、全体としてバランスのとれた「whole child」に育っていく、ということを証明している。幼児期から何事にも興味や意欲を持って主体的に取り組むことで、達成感の喜びや楽しさを他者と共有することにつながり、次への意欲にもつながる。非認知的能力と認知的能力が関連し合い子どもの社会的適応が育成されていくことになるということが明らかになった。

非認知的能力についての研究は我が国にも影響を与え発展し、1970年代以降、非認知的能力の社会情緒的側面に注目した研究が多く行われるようになってきている。遠藤(2017)による「非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」では乳幼児期から青年期まで行われた研究を網羅し、各段階での特性が教育とも関連づけて詳しく紹介されている。この報告書では、社会情緒的コンピテンスが向社会的行動を促し自己肯定感やストレスに対するレジリエンスの向上につながることも証明されている。また西坂(2017)らの研究では家庭でのかかわりの観点から明らかにし、非認知的能力の解明とともに、その育成をいかに育むか考察しているが長期的に意味のある介入は今後の課題とされている。ベネッセ教育総合研究所(2016)は幼児期から小学1年生まで縦断的な調査を行い、協調性の得点が言葉との関連が深いことや意欲や適切な自己主張につながることを明らかにしている。非認知的能力の育成が重視され、自己肯定感や社会的態度の基盤を形成する意義から、その研究も増えてきている。

このことはもちろんこれまでから幼児教育において重視されてきたこととも関連が深い。困難に出会った時に粘り強く克服する力の育成や園児同士がさまざまな感情を体験しながら共通の目的を実現する協同性を培う活動など、重点目標として掲げられている。これらは、「保育所保育指針」や「幼稚園教育要領」においても記載されており、目標や意欲をもった行動や、粘り強く仲間と協調して取り組む姿勢を幼児期に育成することとして大事にされてきている。幼児期には自己と他者が明確になることで、他者の感情や心的状態への理解が進み人と関わる力を養うことを重点的な指導項目としている。しかしながら幼児期における非認知的の研究について実証的な蓄積は十分になされているといえず、「保育に関するエビデンスの積み上げは乏しい（秋田、2016）」ことも指摘されている。さらに非認知的能力と認知能力は循環的に育成されていくものであり、特に幼児期において両者を分けて考えることは難しい、などの課題も指摘されている。

このような背景を踏まえて私達は、幼児期の社会情緒的コンピテンス（非認知的能力）の育成プロセスを実証的に検証することがエビデンスの蓄積となり、それを分析し理論化していくことが幼児教育の質の向上にも寄与できるのではないかと考えた。3歳から5歳にかけて自己と他者が明確に分けられるようになり、他者の心的状況に対する理解も進んでくること、その結果、基本的な感情統制が可能になっていき他者への思いやり行動が増えてくることなどは先行研究から明らかになっている。とはいえ、その発達プロセスで様々な葛藤や幼児期特有のトラブルが生じるため直線的なプロセスをたどるとは言い難い。保育場面で子ども相互の自己主張のぶつかりあいや所有物をめぐっての葛藤などは日常的に見られることであり、このような経験を経て幼児なりに自分の感情を統制し、互いの意見や主張を調整し協力していく経験を積み重ねる結果、幼児期に対人社会的行動は大きな発達的变化をとげる。「3歳から5歳にかけて対人葛藤場面における問題解決方略の総数は増加する（東、野辺地、1992）」ことは明らかになっており、年齢による葛藤場面での解決方法の質的な違いも認められている。さらに幼児期の社会情緒的コンピテンスが豊かに育成されていくことが初等教育における語彙力の形成や思考力のリテラシーの基礎となる可能性へとつながり、初等教育への接続についての基盤を形成することにもなる。

本研究は、幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成を重視し、その育成プロセスを検証することで3歳から就学前までの年齢別変化と質的特徴を明らかにすることである。幼児期の社会情緒的コンピテンスを実証的に分析することは幼児がその年齢なりに他者理解をして思いやり行動へ発展していく様相であり、他者との適応的なかかわり行動を育てることにつながる重要な観点であると考え、このテーマを研究論題とした。

以上をふまえ研究目的として、幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成過程について保育場面での観察、および保育者による「非認知的能力評定尺度（西坂、岩立、2017）」の結果を分析することにより明らかにする。幼児期の社会情緒的コンピテンスには、「自己とその制御（セ

ルフコントロール)」「他者の感情の同定とそれを理解する能力(森口、2012)」が重視されている。3歳から5歳にかけて他者との関係性に基づいて協力的な活動が増える反面、対人葛藤場面やトラブルも増える。本研究では、3、4、5歳児の保育場面を観察し園児相互の協力の様子、問題解決場面での方略、目標に向けての意欲や達成感など、年齢別特徴について明らかにする。同時に担当保育者に対して「幼児の非認知的能力評定尺度」について質問調査と聞き取り調査を行い、客観的な把握も行う。保育場面で見られる幼児の社会情緒的コンピテンスや保育者による介入によりどのように促進されるか実証的に明らかにすることを研究目的とした。

## 2. 方法

### (1) 調査協力者

組織や個人が特定されないことを説明し同意が得られたうえで実施することにした。研究協力の得られたこども園に在籍する3、4、5歳(年少組:平均年齢3歳8か月、32名、年中組:平均年齢4歳8か月、24名、年長組:平均年齢5歳8か月、42名)、合計園児数98名、および各クラス担当保育者3名と管理職を調査協力者とした。

### (2) 調査時期

2021年7月に観察および調査を実施。資料回収後、2021年7月から12月に結果をまとめ分析検討し、考察をまとめた。

### (3) 保育観察

各クラスの保育場面のうち、園児が協力して活動する場면을約40分ずつの観察を行った。

### (4) クラス担任の保育者への調査内容

3、4、5歳児の担当保育者に「非認知的能力評定尺度」を用いて聞き取り調査を行った。「非認知的能力評定尺度」は先行研究(西坂・岩立ほか、2017)から援用し、幼児期に見られる姿として、「自発性」「意欲」「集中」「興味」「協調性」「素直さ」「共感」「折り合い」「自己主張」「自己抑制」「生活力」からなる11項目の質問項目で「よく見られる」から「全く見られない」までの5件法により園児に対する評価を答えてもらった。援用した「非認知的能力評定尺度」は以下の通りである。

表1 「非認知的能力評定尺度」(西坂・岩立、2017)

質問項目	全く見られない	少し見られる	見られることもある	かなり見られる	よく見られる
1, 遊びや生活の中で自発的な姿がみられる					
2, 最後までやりとげようとする姿が見られる					
3, 遊びなどで集中して取り組む					

4, 物事を明るく楽観的にとらえる					
5, 友達と一緒に協力することが出来る					
6, 大人に言われたことを素直に受け入れる					
7, 友達の気持ちに共感する					
8, 友達と折り合いをつけることが出来る					
9, 思ったことを言葉で友達に伝える					
10, 必要なときにはがまんする					
11, 生活力がある					

### (5) 担当保育者および管理職への半構造的面接

3、4、5歳児のこども園での生活や行動について向社会的行動がどのように見られるか保育者と管理職に半構造的面接を実施した。

### (6) 倫理的配慮

本研究を実施する前に、神戸教育短期大学研究委員会の審査、承諾を得た。観察および調査を実施する前に研究協力者の夙川学院ソレイユ認定こども園に十分な説明を行い、研究目的に同意の得られたうえで実施した。データは個人や組織が特定されないこと、質問紙は研究以外の目的で使用しないことを伝えた承をいただいた。

## 3, 結果

結果の分析方法は、次の手順により量的・質的分析を行った。

- ① 11項目の非認知的能力評定尺度について対象児98名の統計的分析を行い、有意差、年齢別比較、質問項目ごとの因子分析。
- ② 非認知的能力評定尺度の11項目を「目標達成・意欲」「協調性」「前進力・乗り越える力」の3群に分け、各群の因子分析。
- ③ 保育場面の記録について年齢別に特徴を比較し質的分析。
- ④ 保育者への半構造的面接を行い園児の状況の把握。
- ⑤ 全ての結果をふまえて総合的な考察。

### 3-1 統計的分析

① 「非認知的能力尺度」の質問 1 1 項目の園児 98 名の平均値、標準偏差は表 2 の通りである。

表 2 11 質問項目の平均値と標準偏差

変数	N	平均	標準偏差	最小値	最大値
Q1	98	3.70	1.12	1	5
Q2	98	3.17	1.14	1	5
Q3	98	3.46	0.98	1	5
Q4	98	3.28	1.09	1	5
Q5	98	2.90	1.29	1	5
Q6	98	3.38	1.05	1	5
Q7	98	2.77	1.33	1	5
Q8	98	2.67	1.26	1	5
Q9	98	3.17	1.30	1	5
Q10	98	2.86	1.06	1	5
Q11	98	2.70	1.13	1	5
Q000	98	3.10	0.86	1.18	4.91

非認知能力評定尺度全体の度数分布表は図 1 の通りである。

非認知能力評定尺度の平均得点は Q000 で表している。

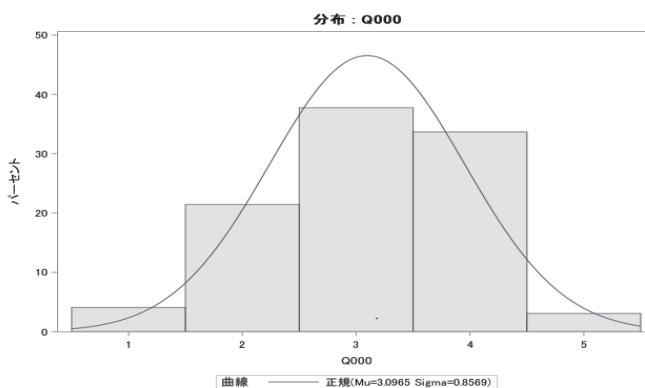


図 1 非認知能力評定尺度全体の度数分布表

非認知能力評定尺度の平均得点の平均値は3.10、標準偏差は0.86であった。  
 3あたりを中心とした釣鐘型に近い分布となっており、回答傾向に偏りがないと言える。  
 次に年齢別の質問項目の平均値と標準偏差を表3で示す。

表3 「非認知的能力評定尺度」の年齢別に見た質問項目の平均値と標準偏差

year	Obs数	変数	N	平均	標準偏差	最小値	最大値
年少	32	Q1	32	3.34	1.33	1	5
		Q2	32	2.47	1.27	1	5
		Q3	32	3.03	1.23	1	5
		Q4	32	2.50	1.16	1	5
		Q5	32	2.13	1.16	1	5
		Q6	32	3.19	1.26	1	5
		Q7	32	2.19	1.23	1	5
		Q8	32	1.78	0.91	1	4
		Q9	32	2.53	1.46	1	5
		Q10	32	2.06	0.80	1	4
		Q11	32	1.84	1.19	1	5
年中	24	Q1	24	3.92	1.10	1	5
		Q2	24	3.38	1.01	2	5
		Q3	24	3.38	0.71	2	4
		Q4	24	3.79	0.78	2	5
		Q5	24	3.13	1.19	1	5
		Q6	24	3.33	0.82	2	4
		Q7	24	2.21	1.02	1	5
		Q8	24	2.46	0.93	1	4
		Q9	24	3.54	1.14	1	5
		Q10	24	3.00	0.93	1	4
		Q11	24	2.88	0.45	2	4
年長	42	Q1	42	3.86	0.90	2	5
		Q2	42	3.60	0.83	2	5
		Q3	42	3.83	0.73	2	5
		Q4	42	3.57	0.86	2	5
		Q5	42	3.36	1.19	1	5
		Q6	42	3.55	0.99	2	5
		Q7	42	3.52	1.19	1	5
		Q8	42	3.48	1.15	1	5
		Q9	42	3.45	1.09	1	5
		Q10	42	3.38	0.96	2	5
		Q11	42	3.26	0.96	2	5

②「非認知的能力評定尺度」の各質問項目の度数分布表を表とグラフで示す。

表4 Q1の度数分布表

Q1	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	5	5.1	5	5.1
2	9	9.18	14	14.29
3	23	23.47	37	37.76
4	34	34.69	71	72.45
5	27	27.55	98	100

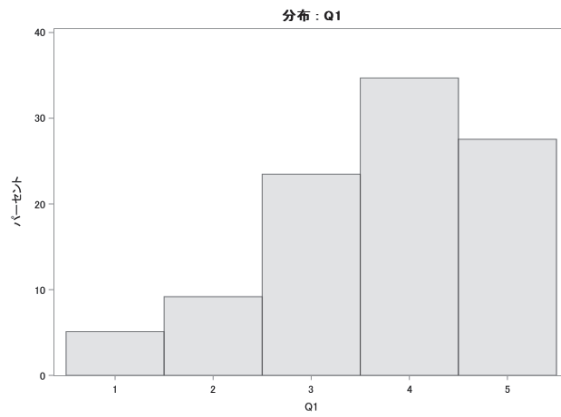


図2 Q1の度数分布グラフ

表5 Q2の度数分布表

Q2	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	9	9.18	9	9.18
2	18	18.37	27	27.55
3	29	29.59	56	57.14
4	31	31.63	87	88.78
5	11	11.22	98	100

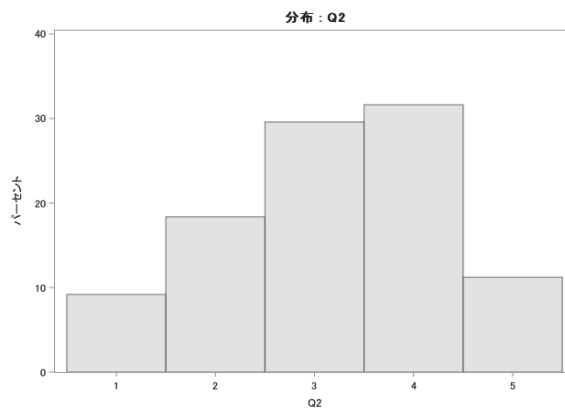


図3 Q2の同数分布グラフ



表6 Q3の度数分布表

Q3	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	4	4.08	4	4.08
2	12	12.24	16	16.33
3	27	27.55	43	43.88
4	45	45.92	88	89.8
5	10	10.2	98	100

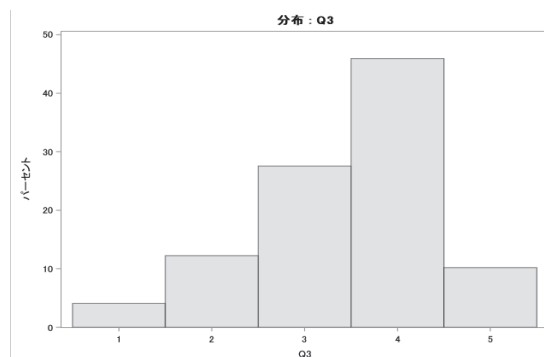


図4 Q3の度数分布グラフ

表7 Q4の度数分布表

Q4	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	6	6.12	6	6.12
2	18	18.37	24	24.49
3	29	29.59	53	54.08
4	33	33.67	86	87.76
5	12	12.24	98	100

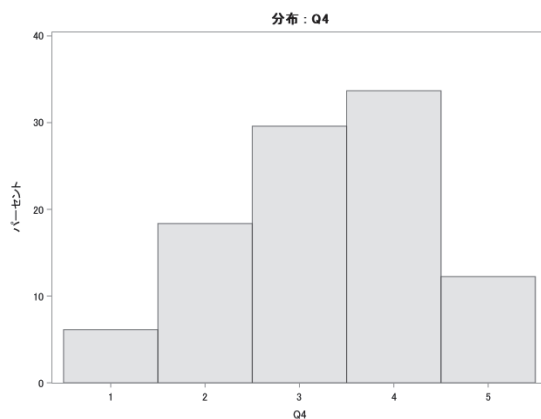


図5 Q4の度数分布グラフ

表8 Q5の度数分布表

Q5	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	16	16.33	16	16.33
2	27	27.55	43	43.88
3	17	17.35	60	61.22
4	27	27.55	87	88.78
5	11	11.22	98	100

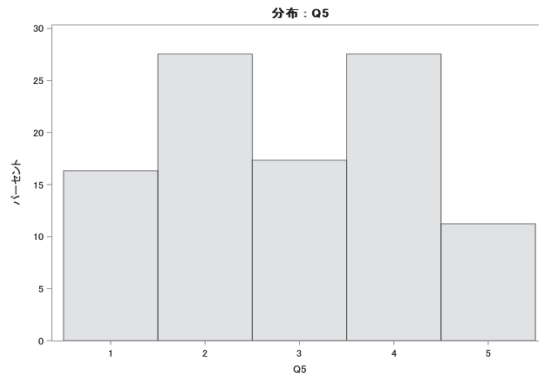


図6 Q5の度数分布グラフ

表9 Q6の度数分布表

Q6	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	3	3.06	3	3.06
2	20	20.41	23	23.47
3	25	25.51	48	48.98
4	37	37.76	85	86.73
5	13	13.27	98	100

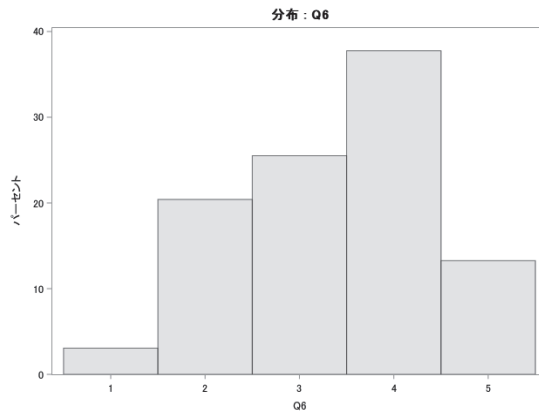


図7 Q6の度数分布グラフ

表 10 Q7 の度数分布表

Q7	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	19	19.39	19	19.39
2	28	28.57	47	47.96
3	23	23.47	70	71.43
4	13	13.27	83	84.69
5	15	15.31	98	100

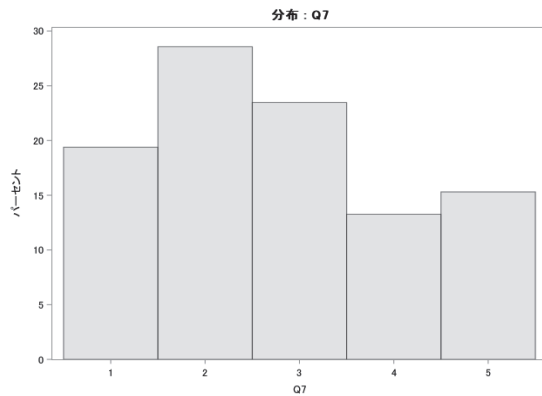


図 8 Q7 の度数分布グラフ

表 11 Q8 の度数分布表

Q8	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	20	20.41	20	20.41
2	28	28.57	48	48.98
3	24	24.49	72	73.47
4	16	16.33	88	89.8
5	10	10.2	98	100

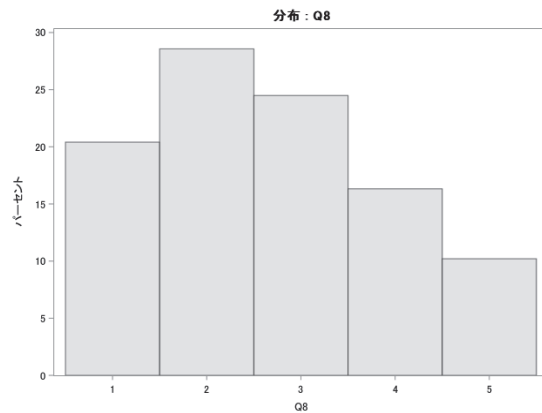


図 9 Q8 の度数分布グラフ

表 12 Q9 の度数分布表

Q9	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	13	13.27	13	13.27
2	19	19.39	32	32.65
3	21	21.43	53	54.08
4	28	28.57	81	82.65
5	17	17.35	98	100

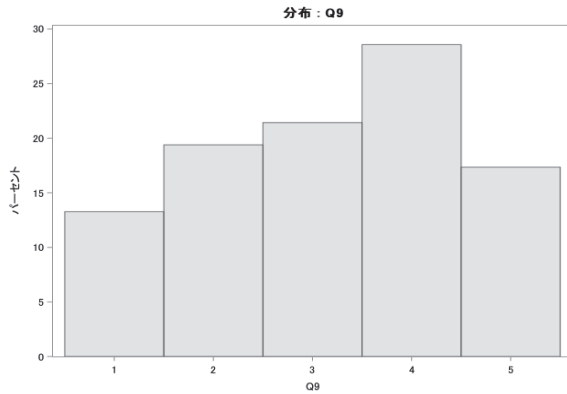


図 10 Q9 の度数分布グラフ

表 13 Q10 の度数分布表

Q10	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	9	9.18	9	9.18
2	31	31.63	40	40.82
3	28	28.57	68	69.39
4	25	25.51	93	94.9
5	5	5.1	98	100

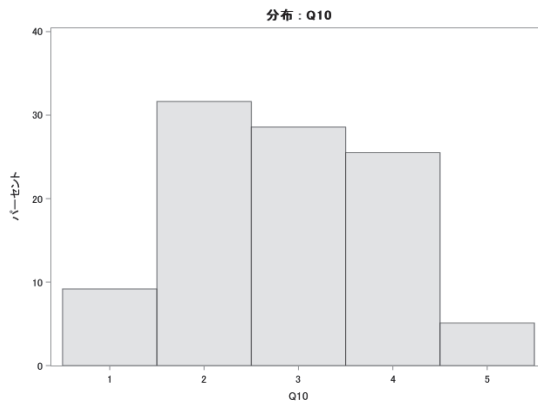


図 11 Q10 の度数分布グラフ

表 14 Q11 の度数分布表

Q11	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	16	16.33	16	16.33
2	24	24.49	40	40.82
3	40	40.82	80	81.63
4	9	9.18	89	90.82
5	9	9.18	98	100

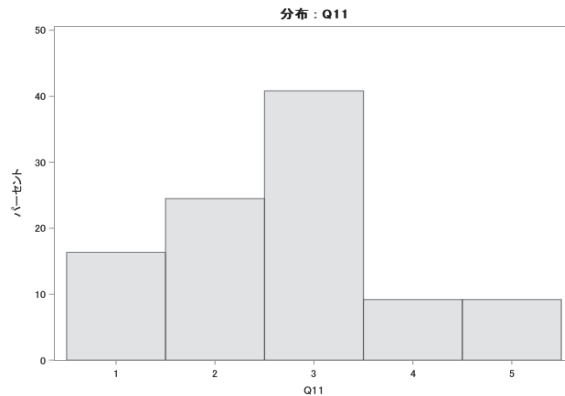


図 12 Q11 の度数分布グラフ

これらの結果から、Q1、Q2、Q3、Q4、Q6、Q9は「かなり見られる」ものの、Q5、Q7、Q8、Q10は、「少し見られる」「見られることもある」が多くなっている。すなわち協力的行動が見られるものの共感性や友達とおりがいをつけていくことには課題があることが認められる。

③ 「非認知的能力尺度」の11項目の質問項目に見る年齢による有意差

年齢によって、回答に差があるのか確認するため、被験者間1要因（年齢：年少、年中、年長の3水準）と被験者内1要因（Q1～Q11の11水準）の被験者の2要因混合分散分析を行った。その結果、被験者間要因による方が優位であった。年齢による主効果が1%水準で有意であったため、 $(F(2,95)=20.1, p<0.01)$ 、回答について、年齢による差が認められた。

また質問項目ごとに年齢による有意差があるかどうか確かめるため、TukeyのStudent化範囲（HSD）検定により明らかにした。

表 15 Q1 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
2 - 3	0.0595	-0.6143	0.7333	
2 - 1	0.5729	-0.1381	1.2840	
3 - 2	-0.0595	-0.7333	0.6143	
3 - 1	0.5134	-0.1045	1.1313	
1 - 2	-0.5729	-1.2840	0.1381	
1 - 3	-0.5134	-1.1313	0.1045	

表 16 Q2 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.2202	-0.4102	0.8507	
3 - 1	1.1265	0.5484	1.7046	***
2 - 3	-0.2202	-0.8507	0.4102	
2 - 1	0.9063	0.2410	1.5715	***
1 - 3	-1.1265	-1.7046	-0.5484	***
1 - 2	-0.9063	-1.5715	-0.2410	***

表 17 Q3 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.4583	-0.1023	1.0189	
3 - 1	0.8021	0.2880	1.3161	***
2 - 3	-0.4583	-1.0189	0.1023	
2 - 1	0.3438	-0.2478	0.9353	
1 - 3	-0.8021	-1.3161	-0.2880	***
1 - 2	-0.3438	-0.9353	0.2478	

表 18 Q4 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
2 - 3	0.2202	-0.3603	0.8007	
2 - 1	1.2917	0.6791	1.9043	***
3 - 2	-0.2202	-0.8007	0.3603	
3 - 1	1.0714	0.5391	1.6038	***
1 - 2	-1.2917	-1.9043	-0.6791	***
1 - 3	-1.0714	-1.6038	-0.5391	***

表 19 Q5 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.2321	-0.4854	0.9497	
3 - 1	1.2321	0.5742	1.8901	***

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
2 - 3	-0.2321	-0.9497	0.4854	
2 - 1	1.0000	0.2428	1.7572	***
1 - 3	-1.2321	-1.8901	-0.5742	***
1 - 2	-1.0000	-1.7572	-0.2428	***

表 20 Q6 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.2143	-0.4251	0.8536	
3 - 1	0.3601	-0.2262	0.9464	
2 - 3	-0.2143	-0.8536	0.4251	
2 - 1	0.1458	-0.5289	0.8205	
1 - 3	-0.3601	-0.9464	0.2262	
1 - 2	-0.1458	-0.8205	0.5289	

表 21 Q7 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	1.3155	0.6047	2.0263	***
3 - 1	1.3363	0.6845	1.9881	***
2 - 3	-1.3155	-2.0263	-0.6047	***
2 - 1	0.0208	-0.7293	0.7709	
1 - 3	-1.3363	-1.9881	-0.6845	***
1 - 2	-0.0208	-0.7709	0.7293	

表 22 Q8 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	1.0179	0.3931	1.6426	***
3 - 1	1.6949	1.1220	2.2679	***
2 - 3	-1.0179	-1.6426	-0.3931	***
2 - 1	0.6771	0.0178	1.3364	***
1 - 3	-1.6949	-2.2679	-1.1220	***
1 - 2	-0.6771	-1.3364	-0.0178	***

表 23 Q9 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
2 - 3	0.0893	-0.6617	0.8403	
2 - 1	1.0104	0.2179	1.8029	***
3 - 2	-0.0893	-0.8403	0.6617	
3 - 1	0.9211	0.2325	1.6098	***
1 - 2	-1.0104	-1.8029	-0.2179	***
1 - 3	-0.9211	-1.6098	-0.2325	***

表 24 Q10 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.3810	-0.1703	0.9322	
3 - 1	1.3185	0.8129	1.8240	***
2 - 3	-0.3810	-0.9322	0.1703	
2 - 1	0.9375	0.3557	1.5193	***
1 - 3	-1.3185	-1.8240	-0.8129	***
1 - 2	-0.9375	-1.5193	-0.3557	***

表 25 Q11 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.3869	-0.1960	0.9698	
3 - 1	1.4182	0.8836	1.9527	***
2 - 3	-0.3869	-0.9698	0.1960	
2 - 1	1.0313	0.4161	1.6464	***
1 - 3	-1.4182	-1.9527	-0.8836	***
1 - 2	-1.0313	-1.6464	-0.4161	***



質問項目ごとに年齢による有意差について、Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定結果から以下のことが明らかになった。

- ・ Q1 は年齢によって回答に有意差はなかった。
- ・ Q2 は年長と年少、年中と年少それぞれに 5%水準で有意差があった。
- ・ Q3 は年長と年少に 5%水準で有意差があった。
- ・ Q4 は年中と年少、年長と年少それぞれに 5%水準で有意差があった。
- ・ Q5 は年長と年少、年中と年少それぞれに 5%水準で有意差があった。
- ・ Q6 は年齢による回答に有意差はなかった。
- ・ Q7 は年長と年中、年長と年少それぞれに 5%水準で有意差があった。
- ・ Q8 は年長と年中、年長と年少、年中と年少にそれぞれ 5%水準で有意差があった。
- ・ Q9 は年中と年少、年長と年少にそれぞれ 5%水準で有意差があった。
- ・ Q10 は年長と年少、年中と年少にそれぞれ 5%水準で有意差があった。
- ・ Q11 は年長と年少、年中と年少にそれぞれ 5%水準で有意差があった。

この結果から Q1 と Q6 は年齢による有意差はないが、他の項目はすべて年齢による有意差が見られた。遊びの中での自発性や大人に対する素直さは年齢にかかわらず全般的に多く見られることが明らかになった。

④ 各質問項目の相関関係を見るための相関行列は表 26 の通りである。

表 26 各質問項目の相関行列

Pearson の相関係数, N = 98											
H0: Rho=0 に対する Prob >  r											
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
Q1	1	0.3464 0.0005	0.66137 <.0001	0.44552 <.0001	0.47044 <.0001	-0.04413 0.6662	0.29801 0.0029	0.16433 0.1059	0.62824 <.0001	0.17112 0.092	0.44904 <.0001
Q2	0.3464 0.0005	1	0.61356 <.0001	0.54118 <.0001	0.57378 <.0001	0.19441 0.0551	0.55748 <.0001	0.56461 <.0001	0.45932 <.0001	0.54715 <.0001	0.68697 <.0001
Q3	0.66137 <.0001	0.61356 <.0001	1	0.59635 <.0001	0.60361 <.0001	0.20128 0.0469	0.48906 <.0001	0.47613 <.0001	0.61908 <.0001	0.42099 <.0001	0.63737 <.0001
Q4	0.44552 <.0001	0.54118 <.0001	0.59635 <.0001	1	0.65073 <.0001	0.23204 0.0215	0.49948 <.0001	0.56165 <.0001	0.48891 <.0001	0.45995 <.0001	0.71713 <.0001
Q5	0.47044 <.0001	0.57378 <.0001	0.60361 <.0001	0.65073 <.0001	1	0.42492 <.0001	0.61763 <.0001	0.69796 <.0001	0.50911 <.0001	0.58293 <.0001	0.66449 <.0001
Q6	-0.04413 0.6662	0.19441 0.0551	0.20128 0.0469	0.23204 0.0215	0.42492 <.0001	1	0.44039 <.0001	0.49987 <.0001	0.23079 0.0222	0.54639 <.0001	0.35485 0.0003
Q7	0.29801 0.0029	0.55748 <.0001	0.48906 <.0001	0.49948 <.0001	0.61763 <.0001	0.44039 <.0001	1	0.79772 <.0001	0.37542 0.0001	0.57292 <.0001	0.64464 <.0001
Q8	0.16433 0.1059	0.56461 <.0001	0.47613 <.0001	0.56165 <.0001	0.69796 <.0001	0.49987 <.0001	0.79772 <.0001	1	0.3248 0.0011	0.6958 <.0001	0.66945 <.0001
Q9	0.62824 <.0001	0.45932 <.0001	0.61908 <.0001	0.48891 <.0001	0.50911 <.0001	0.23079 0.0222	0.37542 0.0001	0.3248 0.0011	1	0.39773 <.0001	0.56718 <.0001
Q10	0.17112 0.092	0.54715 <.0001	0.42099 <.0001	0.45995 <.0001	0.58293 <.0001	0.54639 <.0001	0.57292 <.0001	0.6958 <.0001	0.39773 <.0001	1	0.66552 <.0001
Q11	0.44904 <.0001	0.68697 <.0001	0.63737 <.0001	0.71713 <.0001	0.66449 <.0001	0.35485 0.0003	0.64464 <.0001	0.66945 <.0001	0.56718 <.0001	0.66552 <.0001	1

● 5%水準で有意  
● 1%水準で有意

この結果、Q6とQ3、Q6とQ4、Q9とQ6に5%水準で有意な相関関係が認められた。すなわちQ6「大人に対する素直さ」がほかの項目に強く連関していることがうかがえる。

#### ⑤ 質問項目群による因子分析結果

11項目の質問を内容別に以下の3群に分けて年齢別の比較を行った。

Q1、2、3、10は「目標達成、意欲」

Q5、6、7、8は「他者との協力、協調性」

Q4、9、11は「前進力、乗り越える力」

とし、因子分析を実施した。その結果、各群に1因子が抽出された。因子負荷量が低い項目を除くことなく全ての項目で $\alpha$ 係数を算出した。

#### ●目標達成、意欲

目標達成、意欲に関連すると推測される、4項目（Q1～3、Q10）を因子分析した。主因子法により固有値が1.0以上という基準で1因子が抽出された。Q2とQ3が第一因子に対し高い因子負荷量を示した。4項目のCronbachの $\alpha$ 係数を求めたところ、 $\alpha = 0.773$ であった。したがって「目標達成・意欲」はQ2、Q3で示される「遊びの中で集中して取り組み、最後までやりとげる」ことに現れることが証明された。

表 27 「目標達成・意欲」群の因子パターン

因子パターン	
	Factor1
Q3	0.93
Q2	0.72
Q1	0.58
Q10	0.51

#### ●協調性

協調性に関連すると推測される、4項目（Q5～8）を因子分析した。主因子法により固有値が1.0以上という基準で1因子が抽出された。Q5、Q7、Q8が第一因子に対し高い因子負荷量を示した。4項目のCronbachの $\alpha$ 係数を求めたところ、 $\alpha = 0.847$ であった。したがって「協調性」は「友達と協力したり気持ちに共感したりし折り合いをつける」態度に現れることが証明された。

表 28 「協調性」群の因子パターン

因子パターン	
	Factor1
Q8	0.94
Q7	0.84
Q5	0.75
Q6	0.54

●前進力・乗り越える力

前進力・乗り越える力に関連すると推測される、3項目（Q4、Q9、Q11）を因子分析した。主因子法により固有値が1.0以上という基準で1因子が抽出された。Q4、Q11が第一因子に対し高い因子負荷量を示した。3項目のCronbachの $\alpha$ 係数を求めたところ、 $\alpha = 0.813$ であった。したがって「前進力」は「物事を明るく楽観的にとらえ生活力に結びつける」態度に現れることが証明された。

表 29 「前進力・乗り越える力」群の因子パターン

因子パターン	
	Factor1
Q11	0.91029
Q4	0.78749
Q9	0.62216

- ⑥ 11項目の質問に対する各年齢の平均値を表およびグラフで示したものが以下の通りである。

表 30 11項目の年齢別比較

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
年少組	3.3	2.5	3	2.5	2.1	3.2	2.2	1.8	2.6	2.1	1.8
年中組	3.9	3.4	3.4	3.8	3.1	3.3	2.2	2.5	3.5	3	2.9
年長組	3.9	3.6	3.8	3.6	3.4	3.6	3.5	3.5	3.5	3.4	3.3

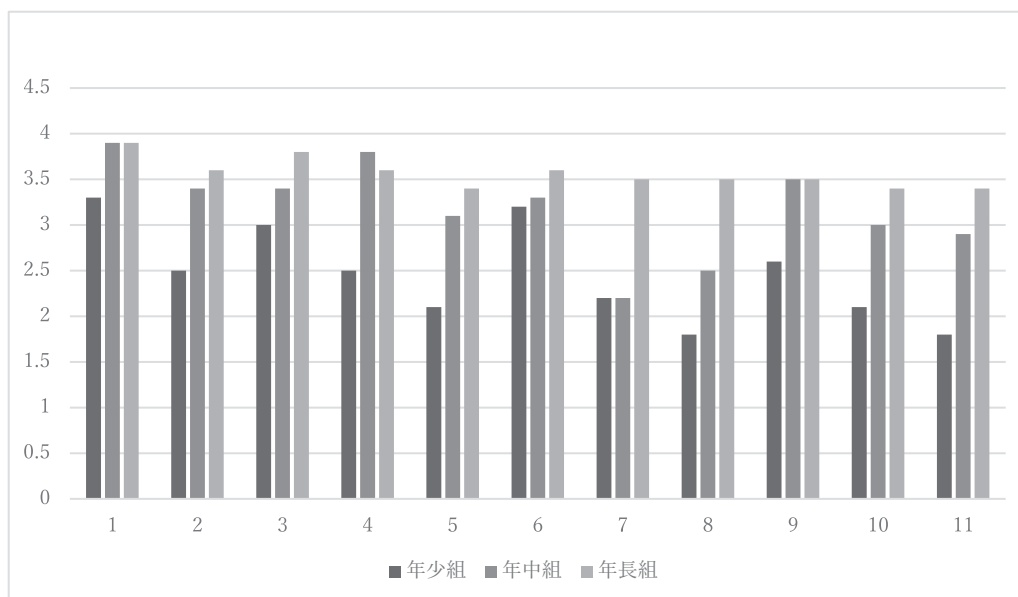


図 13 11 項目の年齢別比較

質問項目群による因子分析結果と 11 項目の質問の年齢別比較から以下のことが示唆された。

- ・ Q1、6 は年齢差というより個人差（性格など）の違いが考えられる。年齢が低くても積極的に物事に取り組める子どももいれば、年齢が高くても消極的な子どももいる。個人差について今後の検証が必要である。
- ・ Q3 について、様々なことを経験するうちに集中力が養われることが考えられ、年齢が上がるにつれて高くなることが証明できた。
- ・ Q6 については、年齢差にかかわらず大人のいうことを素直に受け入れる面が明らかになった。
- ・ Q5、7、8 について友達とのかかわりについては、年長児に高い比率となっており園生活での経験の積み重ねが社会情緒的コンピテンスを育成していることがうかがえる。
- ・ Q7 では、年少組より年中組のできている割合が若干低くなっているのは、年中組は自分の思いが強くなりそれを主張し始める時期であることも考えられる。ただし、調査時期や対象児数について今後の検証が必要である。
- ・ Q8 は特に友達関係の確立と関連が深く、園生活で友達とかかわる経験を多く持つことが友達とおりあいをつけることの効果をもたらしたと考えられる。
- ・ Q9 については、年少から年中にかけて言語発達が進んでいること、同時に自分の思いを伝えることや、必要な場合にがまんすることは年長になるほど養われており、年長になれば他者との協力的な活動に際し感情の自己調整が可能になってくることが明らかになった。

### 3-2 保育場面の観察

2021年7月に保育場で各クラスの協同遊び場面の行動観察を行った。

#### 【年少組】

園庭で色水遊びの場面。年少組が2グループに分かれて草花や絵の具を使って色水を作って遊んでいる。2、3人のグループが自然発生的にできてくるが、固定した関係というより流動的に動いている。グループでの活動というより、一人一人が思い思いに活動し、その遊びに集中している。思い通りに色水が作れた場合に保育者に見せて確認を求めてくる。保育者が肯定的なフィードバックをするとさらにモチベーションが高まり、別の色水を作ったり変化を楽しむ。グループとしてのまとまりやクラスとしてのまとまりは緩やかだが、入園後3カ月が経過しているので安心感もたらされている。バケツの中に小さい物（葉や花など）を浮かべたり、ビーズを落としたり底に沈む様子を観察したり、沈んだ物を拾い上げたりして結果を楽しむ。保育者にその結果を話し、「見て・見て」と共感を求めることが多く見られる。園児同士で特にトラブルや目立った葛藤は観察されない。

#### 【年中組】

園庭で色水遊び、2グループに分かれているものの、いつのまにか数名ずつの小さなグループに分かれて、1つのテーブルで色水作りが展開している。小グループは一緒によく遊んでいる子ども同士が自然に集まり、色水の微妙な色合いを花の量や混ぜ方を工夫することで少しずつの違いを観察しながら作っている。数本のペットボトルに少しずつ色目の違う色水を作り、テラスに並べて楽しむ。バケツの中にビーズなどを落とすという遊びも、大きさや形状により落下のスピードが異なることに気づき、落とす物や落とす方を工夫して実験のような遊びに発展している。疑問が生じた場合などもすぐに保育者に聞きにくるのではなく、園児同士で話し合ったり、相談したりして自らで解決しようとする。行き詰まると保育者が介入し、そのことで解決に至ると安心したかのように、次の展開に進んでいく。集中して遊んだ後の後片付けも自然にグループごとに手際よく水を流したりして、スムーズな片付けになっていく。なお、どのクラスにも言葉の発達の少し遅い子どもや発達障害の診断のある子どもが、2～3名在籍し、加配の保育者が入っている場合もある。

#### 【年長組】

音楽指導（歌唱練習とバチ遊び）歌唱指導は保育者のピアノに合わせて歌を歌うが、新しく覚えたばかりで歌詞の一部がうろおぼえの状態である。歌うこと自体は楽しんでおり、保育者が「きれいな声で歌おうね」と働きかけると大きな声を出すよりも皆と声を合わせる、という目標を共有していた。一人の園児が「もう1回歌おうよ」と発言すると、他の園児も納得した様子で反対する子どももおらず、全員でもう1回練習し始めた。保育者も「だんだんいい声が出てきたね」と積極的に評価すると満足気な様子が見られた。音楽指導の場面でも園児同士の葛藤なども特に見られなかった。

楽器の練習：運動会に向けて打楽器の練習だが、まだ実物の楽器は用いずにバチを使ってリズムをとる練習をしている。リズムの変化を楽しんで取り組んでいるが、後半になると疲れも出たのか、姿勢のくずれてくる園児が数名、観察された。音やリズムを合わせていくという目標に向けて他児の様子も見ながら合わせようとし、目的をもった取り組みになっている。年長組は音楽指導の場面であり協同遊びの場面ではないが、声を合わせてハーモニーを作るという子ども同士の意図が観察できた。

#### 4. 考察

本研究の目的は幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成過程について「非認知的能力評定尺度」による統計的分析と保育場面での観察により明らかにすることであった。この結果、幼児期の協同性と向社会的行動の年齢別特徴などについて、年長児で他者への共感性に基づいた向社会的行動が顕著に伸びること、同年齢の仲間との目的を共有した協同活動において促進されることに一定の知見が得られた。その前提になるのは乳児期から幼児期前半にかけて大人に対する安定した愛着関係が基礎に備わっていることが重要であることについても明らかにできた。しかし社会情緒的コンピテンスの一側面である対人葛藤場面について十分な検証はできなかった。この理由として保育観察の機会が1回であったことや、対象園児数が限られていたことにもよると思われる。

幼児期の社会情緒的コンピテンスの基盤を形成する向社会的行動について3歳と5歳で質的变化のあることは保育場面での観察からも明らかになった。たとえば保育場面で、年少児では遊びの中で発見がある度に保育者に伝えに来たり見せに来たりする。うまくいかない場合や困った場合もそばにいる保育者に（担当者でなくても）伝えに来る。しかし年中組では自然にいくつかのグループで活動しているが、それは流動的でゆるやかにつながっており、ある目的の際は別のグループの園児ともつながっていく。一人で活動する場合もあれば友達に見せあい相談したりして自然な動きである。困ったことが生じるとある程度自分たちで解決しようとするが、それでも解決しなければ保育者の所に来る。保育者がちょっとしたヒントを言うと次には自分たちで進めていく。年長組でも、歌を再度歌いたい、という欲求を一人の園児が発言した際、他の園児も反対することはなく自分たちの欲求を代弁してくれた、といった空気感があり皆が声を揃えて歌い始めた。どちらかといえば反応の強い子どもが次の展開を提案したようであった。これらの観察結果から、向社会的行動は年長児になるにつれ他者のために援助したり協力したりしようと自発的に行動すること、目的行動に向けて提案をすること、遊びの中で条件を変えてみるなどの経過自体を友達と共有するようになることに見ることができた。

また非認知的能力評定尺度による統計的分析から11項目の質問のうち、Q6「大人に言われたことを素直に受け入れる」がQ3「遊びへの集中」やQ9「思ったことを友達に伝える」との相関関係が強く、対人関係で着実な基盤が形成されていることが向社会的行動の発達につながり幼児期の適応的な行動に結びつくことが明らかになった。表30「11項目の年齢別比較」からQ7「友達の気持ちに共感する」も年長児に飛躍的に伸びており、他児との協力的な活動を楽しむことに集中して取り組んでいることがうかがえた。

向社会的行動は「他者あるいは他の人びとの集団を助けようとしたり、こうした人々のため

になることをしようとしたりする自発的な行為 (Eisenberg & Mussen,1989)」と定義されて、幼児期の社会情緒的コンピテンスを形成する基盤の一つである。向社会的行動が発現されるためには、他者とのコミュニケーションが発達すること、他者の感情や心的状態を理解することが必要である。「心の理論」課題における誤信念課題の通過率も「2歳から5歳の間に発達し、44か月時点で50%、56か月時点で75%の通過率 (Wellman,Cross, & Watson,2001)」であることが証明されている。向社会的行動をとる際には、前提として心の理論が発達していることが必要であり、心の理論が形成されていると他者の気持ちに対する共感が見られるために仲間とも良好な関係を築くことが出来る。この心の理論の発達には、「乳児期のアタッチメントの形成が影響し、親子の会話の質や量、内容も影響する (篠原, 2011)」ことが指摘されてる。

本研究で確認された向社会的行動は年長になるにつれ顕著に見られ、園児自らが「友達と一緒に協力したい」「友達の意見とおりあいをつけながら遊びに変化をつけていく行動」として認められた。統計的分析で見られたQ6「従順に大人に従う」の項目が他の質問項目との相関関係の高さから考えると、「大人への信頼の確実さに基づく素直さ」であることが考えられる。すなわち幼児の社会情緒的コンピテンスの形成は、まず大人に対する愛着をもとにした信頼関係が確実であることが、同年齢の他者への理解や共感につながるのではないか。それがあの場合にはリーダー的な行動により集団の凝集性が高まることにつながり、ある場合にはゆるやかで流動的な仲間関係が形成され、向社会的行動が促進されていくように考えられる。観察した園児の表情がおだやかでのびのび活動している様子であったことから、こども園の場自体が安心感を醸し出し、基本となるアタッチメントが確実であることから、他者理解も促進され向社会的行動へとつながっていくのではないだろうか。向社会的行動はこのような園生活の状況の中で同じ目標を持った活動の中で仲間と協力したり、自分の意見と他者の意見が葛藤したり、おりあいをつける経験を通して蓄積され、結果的に共感性の獲得につながっていくのではないかと考えられる。

幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成において、子どもと大人との確実な信頼関係の構築を基に幼児なりの他者理解が進み、協同的な活動を通して共感性を身につけていくのではないかと考える。問題葛藤場面が生じた場合に保育者の介入により、あるいは年長になれば自分たちで解決の方略も探索するが、その際にも状況全体を見守っている保育者の存在が必要となるだろう。活動の中で条件を変えて試し経過を共有していくためにはある程度の辛抱強さや結果に至る過程をあせらずこらえることにも自分の感情の統制が必要となる。年長児がこのような力をつけていくことが社会情緒的コンピテンスの現れの一つと考えられる。3歳から就学前にかけて適切な向社会的行動を獲得していくことは就学後の学習へとつながり、他児とのさまざまな形でのコミュニケーションの経験が社会情緒的コンピテンスの基盤になることが検証できた。

## 5, 今後の課題と展望

本研究では対象となる園が1か所であり対象児の人数も少なかったこと、保育場面も1回の横断的観察であったため限定的となった。今後の課題としてより幅広い研究対象とすることや保育観察場面も複数回の縦断的調査とすれば詳細な検討が可能と考えられる。幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成に関わる要因について、向社会的行動に注目してさらなる研究を深めていきたい。

## 引用・参考文献

- 遠藤利彦「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」2017, 国立教育政策研究所
- 西坂小百合・岩立京子・松井智子「幼児の非認知能力と認知能力。家庭でのかかわりの関係」共立女子大学家政学部紀要、2017
- 根岸良久、庄井良信「絵本の読み聞かせと社会情緒的コンピテンスの涵養—幼小接続期におけるALの原初形態に関する教育学的研究—」北海道教育大学大学院学校臨床心理学専攻研究紀要第16号、2019
- 西田季里・久保田愛子・利根川明子・遠藤利彦「非認知能力に関する研究の動向と課題—幼児の非認知能力の育ちを支えるプログラム開発研究のための整理—」東京大学大学院教育学研究紀要第58巻、2018
- 東敦子・野辺地正之「幼児の社会的問題解決能力に関する発達の研究：けんか及び援助状況の解決と社会的コンピテンス」教育心理学研究, 40, 1992
- 森口佑介「わたしを律するわたし：子どもの抑制機能の発達」京都大学出版会、2012
- 秋田喜代美・田島信元・佐々木丈夫・宮下孝広「歌と絵本が育む子どもの豊かな心—歌いかけ・読み聞かせ子育てのすすめ」ミネルヴァ書房、2018
- 篠原郁子「母親のmind-mindednessと子どもの信念・感情理解の発達：生後5年間の縦断的調査」発達心理学研究, 第22号、2011
- ベネッセ教育研究所「生涯の学びを支える『非認知能力』をどう育てるか」これからの幼児教育特集第2号、2016
- 厚生労働省「保育所保育指針」フレーベル館、2017
- 文部科学省「幼稚園教育要領」フレーベル館、2017
- Eisenberg, N., & Mussen, P., (菊池章夫・二宮克美訳)「思いやり行動の発達心理」金子書房、1991
- Wellman, H. Cross, D. & Watson, J「Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief」. Child Development, 72, 2001
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. 「The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program」. American Economic Review, 2001



## 謝意

本研究にご協力いただきました夙川学院ソレイユ認定こども園の園長先生はじめ先生方、園児と保護者の皆様に厚く御礼申し上げます。