

# 幼児期における「親密な友だち」の発達的特徴

## —横断的検討—

河原 紀子

### 1. はじめに

わが国ではおおよそ3歳になると、幼稚園への入園、保育園では乳児クラスから幼児クラスへの進級などにより、それまでの大人（親や保育者）を中心した関わりから子ども同士の相互作用を中心とする関係へと劇的に変化する。このことは、保育において、保育者から子どもたちへのダイレクトな関わりだけでなく、子ども同士の相互作用をいかにつなぎ、仲間関係の形成を促していくかという間接的な対応への転換が迫られることを意味する。

仲間関係とは、「仲間との相互作用の積み重ねによって築かれ」（松井，2001）、「園生活での現実を構成している」（柴坂・倉持，1998）同年齢ないし年齢の近い他者との関係のことである（高櫻，2007a）。幼児は園生活の中で他児と出会い、遊びを通して仲間との関係を形成していく。その際の関係性は一様ではなく、単に知っているというレベルから、好意的で親密性を有するレベルまで様々である（謝・山崎，2001，高櫻，2007b）。園生活を送る上で、幼児はまずは「安心」できる他児との関係を築くこと、さらに「一緒に遊びたい」「仲良し」「好きな」といった特定の「親密な友だち」関係を築くことが自己の感情・行動を制御し、社会性を育むうえで極めて重要であると考えられる。

というのも、昨今、保育園や幼稚園には明確な障がいの診断はなくても、「ちょっと気になる子」や特別な支援の必要な幼児が複数在籍しているという状況はめずらしくない。それらの仲間関係に関する研究では、特定の「親密な友だち」の形成と関連して行動制御上の問題が改善された事例（服部・高岡，2014；池田，2014）や対等な関係にある「親密な友だち」からの忠告には応じるようになる事例（品田・河原，2017）などが報告されている。このように「親密な友だち」との関係構築していくことは、社会情動的スキルの育成に寄与するとともに、就学前の保育・教育において、さらに小学校教育への接続や基盤を形成する上で、どの子にも必要な課題と言える。

定型発達の幼児については、3歳後半から4歳頃、特定の他者としての友だち関係（friendship）が形成されるとの指摘がある（Hartup，1992）が、葛藤状況を経験することによって、その二者関係は不安定となり、継続性が見られないという報告もある（高櫻，2007b）。4、5歳児については「遊びたい子」かどうかによって仲間入りの成否が異なる（倉持・柴坂，1999）、同じ仲間集団に属する子かどうかでいざこざの方略が異なる（倉持，1992）、あるいは4～6歳児の仮想的な対人葛藤場面において、「いつも一緒に遊んでいる」「仲良し」の友だちかどうかで謝罪の仕方が異なる（中川・山崎，2004）など、「親密な友だち」かどうかがある行動を決定する際の条件として重要であると言える。しかし、誰がどの子と「一緒に遊びたい」「仲良し」の子

(「友だち」)かといった関係性、すなわち「親密な友だち」についての認識が3歳から就学までの幼児期を通じてどのように変化するのか、その発達的特徴については十分な検討がされていない。また、「親密な友だち」がどうかについて、子どもの行動観察や子どもへのインタビューの結果から検討したものはあるが、子どもたちと日々ともに過ごしている保育者の評価についてほとんど考慮されていない。

そこで本研究では、第一に、「一緒に遊んでいる」「仲良し」の友だちがいるかどうか、その認識の発達の変化について、幼児へのインタビューと保育者の評価により明らかにすること、第二に、幼児の回答と保育者の評価を基に、実際の保育場面における子ども同士の相互作用について、特定の友だちとの関係性を考慮して予備的に検討することを目的とする。なお、子ども同士の相互作用について、ここでは、子ども同士の要求や意図の対立・葛藤を含むそのやりとり注目して検討する。

## 2. 方法

上述の研究目的を明らかにするために、以下の(1)～(3)を実施した。

### (1) 幼児へのインタビュー

研究協力者： 都内 A 保育園の3～5歳児クラスに在籍する幼児52名<sup>1</sup>。各クラスの人数およびインタビュー実施時の平均月齢等は表1のとおりである。なお、3歳児クラスに1名、特別支援児の認定を受けている幼児がいたが、その幼児を「仲良し」の友だちなどと回答する他の幼児がいたため、仲間関係を検討する上で含める必要があると判断し分析対象とした。

インタビューの手続き： 午前中の保育から参加して各クラスの幼児とのラポール形成に努め、主に昼食後の自由遊びの時間に、筆者と1対1の場面で、簡単に答えられる日常的な質問をした後、「いつも一緒に遊んでいる友だち」「仲良しの友だち」「好きな友だち」等について尋ねた。併せて新版 K 式発達検査の言語発達に関する課題も実施した。

インタビュー実施時期： 年度初めから約2か月経過した2017年5月下旬～7月下旬に行った。

表1 インタビュー協力者の詳細

	人数	インタビュー実施時 平均月齢(SD)
3歳児	20	45.4(3.6)
4歳児	16	55.8(3.8)
5歳児	16	70.6(3.3)

<sup>1</sup> 時間の制約等により、4歳児クラス7名、5歳児クラス4名のインタビューは実施できなかった。

## (2) 担任保育者による評価

研究協力者： 3～5歳児各クラス2名、計6名の担任保育者。

調査時期： 2017年6月中旬、幼児のインタビュー期間のおおよそ中間期に実施した。

調査内容： 3～5歳児各担当クラスそれぞれの幼児について、2名の担任の合議により、「いつも一緒に遊んでいる仲良し友だち」がいるかどうか、いる場合には3名まで具体名を挙げ、それぞれの仲良しの程度について3段階で評価してもらった。

## (3) 保育場面の観察

研究協力者： (1)の幼児を含む58名(3歳児クラス20名、4歳児クラス21名、5歳児クラス18名)。

観察期間： 2017年5月下旬から10月中旬までの計15回(8月を除く)。

観察の手続き： 月に2～5回程度、保育園を訪問し、9時半頃から午睡の前までないし午睡後から17時半頃までの自由遊び場面を含む保育場面の観察を行った。観察にはビデオカメラを使用し、できるだけ自然な日常の状況を保つため、筆者及び観察補助の学生の子どもたちへのかかわりは必要最小限とした。

分析の方法： 子ども同士の要求や意図の対立・葛藤を含むそのやりとりの開始から終了までを1つの事例とし、映像データから、動画解析ツールELANを用いてその場面を抽出した。さらに、その場面の子ども同士のやりとり及び保育者のかかわりを記述した。

## (4) 倫理的配慮

研究の実施にあたって園長及び主任には文書と口頭によって、幼児の保護者には文書により研究目的・計画等について説明し、どちらからも文書による同意を得た。ただし、保護者の同意が得られなかった幼児については研究対象から除外した。また、研究の開始にあたって共立女子大学・共立女子短期大学研究倫理委員会(承認番号KWU-IRBA#17113)の承認を得た。

## 3. 結果と考察

### (1) 子どもの回答と保育者の評価の比較

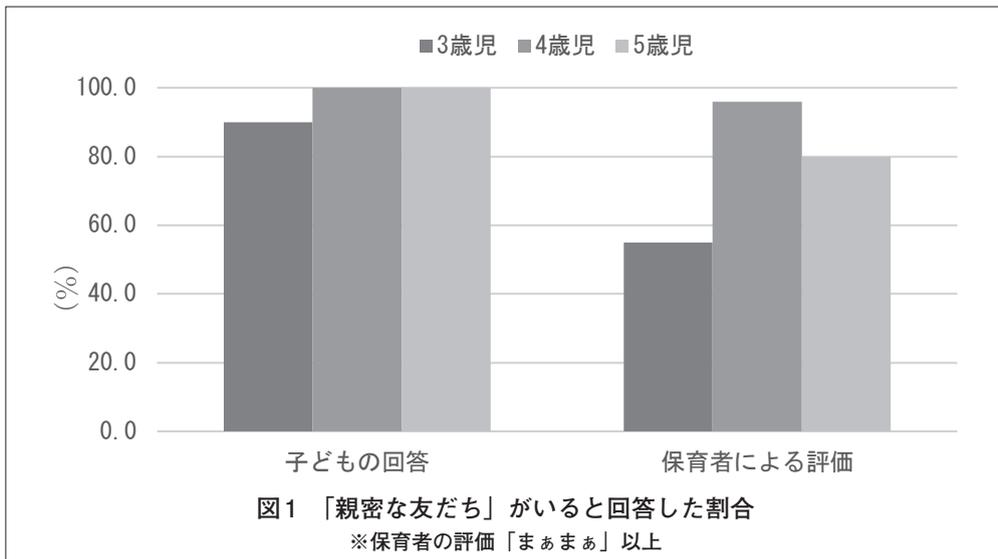
「親密な友だち」の有無や人数、性別等について、インタビューで得られた子どもの回答と保育者による評価の比較検討を行った。子どもの回答は、原則として保育者に尋ねた内容と一致する「いつも一緒に遊んでいる友だち」と「仲良しの友だち」(以下、「親密な友だち」と略す)に対する回答を分析対象とした<sup>2</sup>。

---

<sup>2</sup> 「一緒に遊んでいる友だち」「仲良しの友だち」の回答が得られなかった2名については、「好きな友だち」の回答を採用した。

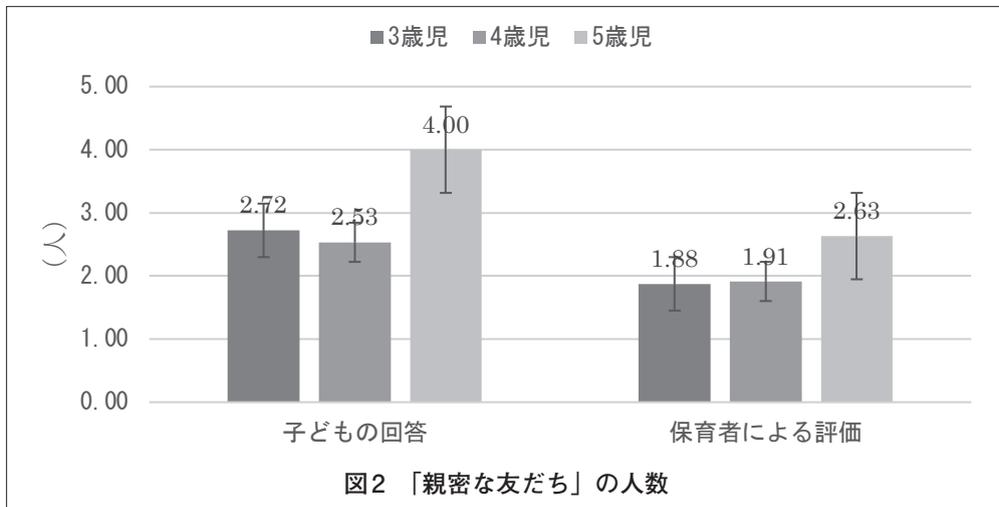
①「親密な友だち」の有無

「親密な友だち」についての質問に3歳児2名および4歳児1名を除くすべての幼児が、1名以上のクラスの子どもの名前を回答した。それに対し、保育者から「親密な友だち」が「いる」と評価された幼児の割合は、年齢間に有意な差が認められ (Fisher's exact test,  $p < .05$ )、3歳児でより少なかった。また、中程度 (「まあまあ」) 以上の「親密な友だち」がいると保育者が評価した割合でみると、3歳児ではさらに少なく4、5歳児が多かった (Fisher's exact test,  $p < .01$ , 図1)。つまり、保育者からは、「親密な友だち」はいないと評価されていても、子ども自身の回答では「いる」と答えるという“ズレ”があることが示された。一方、友だちの名前を答えなかった3歳児の回答は、「ひとりで遊んでいる」「(一緒に遊ぶ友だちが) いないかな」などであったが、その子どもについて、保育者の評価も「親密な友だち」は「いない」と評価され、両者の認識は一致していた。また友だちの名前を答えなかった4歳児は、「みんな」という回答であった。



②「親密な友だち」の人数

「親密な友だち」の平均人数は、子どもの回答および保育者の評価いずれも、年齢間に有意な差が見られ、3、4歳児よりも5歳児が多かった (子どもの回答: One-way ANOVA,  $F(2, 46) = 5.353$ , 保育者:  $F(2, 55) = 7.907$ , ともに  $p < .01$ , 図2)。また、保育者の評価は上限3名だったこともあるが、3歳児と5歳児では保育者よりも子どもの回答する人数が有意に多かった (3歳児:  $t(18) = -3.203$ , 5歳児:  $t(14) = -4.559$ , ともに  $p < .01$ )。



③ 「親密な友だち」の性別

回答・評価された「親密な友だち」の性別のパターンを、同性のみ、異性のみないしは同性と異性の両方を含むものの2つに分類した(表2)。その結果、子どもの回答では、同性だけでなく異性の友だちの名前も挙げられ、5歳児のみ同性の方が多かった(Fisher's exact test,  $p < .05$ )。つまり、3, 4歳児にとって「親密な友だち」の認識は、必ずしも同性ではないことがうかがえる。それに対し、保育者はいずれの年齢でもほとんどないしすべてが同性を「親密な友だち」と評価したことが特徴である。

表2 「親密な友だち」の性別 (%)

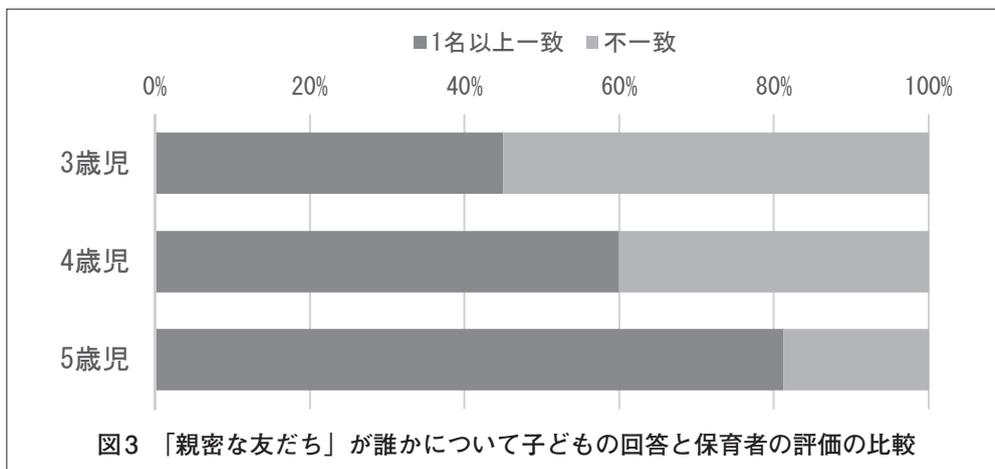
	子どもの回答		保育者による評価	
	同性	異性含む	同性	異性含む
3歳児	68.8	31.3	93.8	6.3
4歳児	66.7	33.3	95.7	4.3
5歳児	81.3	18.8	100.0	0.0

※異性含む：異性のみおよび同性と異性の両方が挙げられた場合

④ 「親密な友だち」が誰かについての子どもの回答と保育者の評価の比較

「親密な友だち」として具体的に挙げられた名前について、子どもの回答と保育者の評価を比較して、1名以上一致する割合を調べたところ、3歳児は45%と半数以下だが、5歳児は87%と有意に高く、年齢が上がるにつれて子どもの回答と保育者の評価が一致する割合が高くなる傾向が見られた(Fisher's exact test,  $p < .10$ , 図3)。この結果は、子どもの主観的な回答と保育者による客観的な評価が一致するようになることであり、中でも5歳児では「親密な友だち」関係に一貫性・

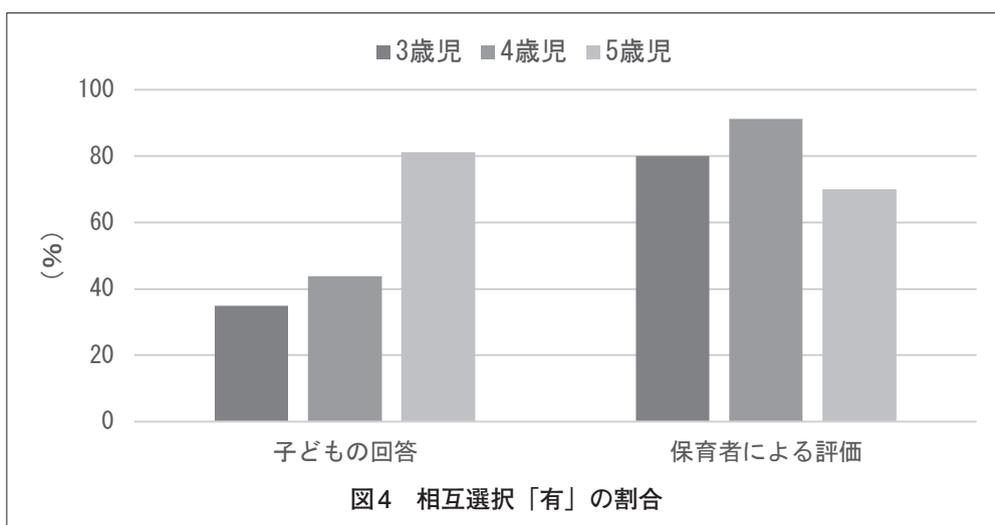
継続性があることを示していると考えられる。



### ⑤相互選択の有無

「親密な友だち」の回答・評価について、例えば、Aちゃんが「Bちゃん」と回答することに加え、Bちゃんも「Aちゃん」と回答するといった相互に選択し合う関係がみられるかどうかを検討した。子どもの回答では、年齢間に有意な差が見られ、3, 4歳児は半数以下であったのに対し、5歳児では81.3% (13名 / 16名) と相互選択「有」の割合が有意に多くなることが示された (Fisher's exact test,  $p < .05$ , 図4)。それに対し、保育者の評価では、年齢間に有意な差はなく、いずれの年齢でも70%以上と全体として高いことが特徴であった。

これら子どもの回答および保育者の評価で見られた特徴が、実際の保育場面においてどのようなやりとりとして展開されているのか、子ども同士の関係性、特に「親密な友だち」か否かに着目して検討する必要がある。



## (2) 保育場面の予備的分析—子ども同士の対立・葛藤場面を中心に

保育場面のやりとりの中でも、子ども同士の要求や意図の対立・葛藤を含むそのやりとりを中心に、子どもが自身の要求・意図を相手に伝えることができるかどうか、また相手はそれに伝えることができるかどうかについて発達の観点から検討し、さらに「親密な友だち」か否かを考慮した予備的な分析を行った。その結果、年齢ごとに以下のような特徴が見られることが示唆された。

### ①3歳児の仲間関係～友だちに伝える気持ちの育ちに向けて～

3歳児は、【事例1】のように自分の要求・意図を伝えようとするがうまく伝えられず、感情が高ぶり泣いてしまう事例が相対的に多かった。

#### 【事例1】相手の気持ちではなく行動から判断して（3歳児：お互い「親密な友だち」の認識あり）

給食の準備をしている時のことである。保育室の一角にある配膳台から、子どもたちはご飯と味噌汁をそれぞれ席に運んでいる。T美も自分の味噌汁を運び、次にご飯を運ぼうとしていたが、Y子にご飯を持ってきて、T美の席の近くに置こうとするので、T美は「わたしのところ」と言ってそれを阻止しようとし、Y子とT美二人がご飯茶わんを押しついたり押し返したり… そのはずみで味噌汁がこぼれてしまう。T美が泣き出すと、Y子は持っていたご飯茶わんを机に投げつけ「自分でやるから大丈夫」と甲高い声で言う。二人が一息ついたところで、保育者は各々がどうしたかったのかを尋ね、二人の席が隣だったため、お互いに相手が自分の分を運ぼうとしたと誤解してしまったようであること、投げると食器が壊れることなどを話して、その場を収める。

【事例1】の二人の女児は、子どもたちおよび保育者いずれも相互に「親密な友だち」と回答・評価している関係であり、保育の中でも一緒に遊ぶ様子が観察されていた。しかし、3歳児はまず自分のしたいことやしようとするを優先しがちで、友だちに聞いてみる（言葉で確認する）ことなしに、行動のみから何をしようとしているか判断してしまっていることがうかがえる。その結果、感情が高ぶって大声をあげたり、手を出すなどの行動で表現したり、泣いてしまうことになりがちである。

次の【事例2】でも、嫌なことがあると泣いてしまうというやりとりがお互いに「親密な友だち」という認識がない関係性においても見られた。

**【事例2】 やりとりの過程であいまいになる気持ち（3歳児：お互い「親密な友だち」の認識なし）**

午前遊び場面でのことである。皆でごっこ遊び用のスカートやエプロンなどをたらいの中で洗濯をして干す遊びをしていると、S介が「おれのだよー」と泣き始める。S介はまず保育者に、K男が洗濯バサミを取ったことが嫌だったと泣きながら訴える。保育者はS介に「K男は何が嫌かわからないよ」と言って、K男に伝えるように促すが、S介はK男に伝えられない。保育者はS介とK男の二人に気持ちを確認するが、その過程で自分のしたことや気持ちが二転三転する。保育者がS介に「K男はいじわるしようと思って取った？」と聞くとS介はうなずき、続けて「K男はいじわるしようと思ってとったの？」と保育者が聞くと、K男もうなずいてしまうやりとりもある。結局、S介の洗濯バサミをK男が取ったのかどうかさえあいまいになってしまう。

この二人の男児は、子どもたちおよび保育者いずれも相互に「親密な友だち」という回答・評価はしていない関係であった。ここでも【事例1】と同様に、対立・葛藤場面でお互いの気持ちを言葉で伝えること自体が難しいと考えられる。さらに、保育者が「いじわるしようと思って取った」かどうか聞かれたことに対し、3歳児のS介もK男どちらうなずいてしまうというやりとりもあった。3歳児では、子ども同士の対立・葛藤が生じたとしても、当初の要求や意図自体がやりとりの過程であいまいになってしまい、そのために保育者の介入も難しくなるということが少なくないと思われる。

さらに、【事例3】のように、一方が他方に自分の要求・気持ちを伝えていても、必ずしも相手の子どもが応えてくれるとは限らないこともある。

**【事例3】 伝えたい気持ちに応じてもらえず（3歳児：お互い「親密な友だち」の認識なし）**

給食が始まる前のやりとりである。この日は、午前中から決まったペアで遊んだり作業したりする「二人組」の活動を試みており、S子はC代と二人並んで座り食事をすることになっている。先に席に座ったS子は、「C代、ここにしようよ」と言うが、C代はS子を見てはいるものの何も答えず、S子は困って保育者に「聞いてくれない」と訴える。保育者からは、S子からC代に伝えるように言われ、S子はその後も話しかけるが、やはりC代は答えてくれない…（後略）

この二人の女児も、子どもたちおよび保育者いずれも相互に「親密な友だち」という回答・評価はしていない関係であった。【事例1・2】と異なり、【事例3】ではS子は友だちに自分の気持ちを伝えることができているが、相手に応じてくれないために、そこでやりとりが滞ってしまっている。C代は3歳児からの新入園児であったこともあり、集団生活の経験や月齢、言葉の発達・理解などに差があると、一方的なやりとりで終わってしまうこともある。

このように、3歳児は対立・葛藤場面において、「親密な友だち」かどうかといったお互いの関

係性以前に、自分の気持ちを伝えたり、友だちの気持ちを聞いたり、あるいは友だちの意見に応えることが難しく、泣いてしまったり、やりとりの過程で自分の意図や要求があいまいになってしまふといった特徴が見られることが示唆された。

### ②4歳児の仲間関係～自分の気持ちを調整する力の育ち～

4歳児になると、自分の要求・意図が一度で伝わらない場合には、繰り返し伝えようとしたり、【事例4】のように、一方の子どもが第三者である子どもの要求・提案を受け入れて譲るなど、対立する要求を第三者の介入により子ども同士で解決する場面も見られるようになることが注目される。

#### 【事例4】友だちの意見を聞いて譲る（4歳児：H子と介入者であるM香が相互に「親密な友だち」<sup>3)</sup>

給食が始まる前のやりとりである。決まったペア（「二人組」）で座ることになっている。H子が先に自分の座りたい席にコップを置き、ご飯とおかずを運んでいる。しかし、二人組の相手であるK美は、別の席へコップを置いている。何日か前にも、同じ理由でこの二人がもめていたことを知っているM香（第三者）は、H子に「今度は譲ってくれるって言ってたじゃん、H子、約束守って」と言う。H子はそれには何も答えず、お汁をもらいに行き、自分の選んだ席に置く。その後、K美の方を見て何か考えている様子。少しして、H子はおかずやごはんなどをK美の隣の席に運び始め、その席で昼食をとることになった。

【事例4】のH子と介入者であるM香は保育者から相互に「親密な友だち」という評価されている関係であった。当初H子とK美の2人の意見が対立する場面であったが、そこへ第三者であるM香が介入し、以前の約束事（下線部）について指摘すると、H子がK美の座りたい席に自ら譲るというやりとりである。4歳児では第三者の子どもの助言・忠告によって、一方が他方の意見を受け入れ、子ども同士で問題を解決できる場面も見られてくる。ここでは、H子とM香は相互に「親密な友だち」であるという関係性が、H子が自分の要求を調整してK美に席を譲る一つの理由になった可能性が考えられる。これについて、今後様々な事例を通して詳細に検討する必要がある。

### ③5歳児の仲間関係～他者を思いやる心の育ち～

子どもたち同士の要求や意図が対立した場合、当事者同士または第三者の介入等によって、条件を付けたり、交渉したりしつつ、一方が他方に譲るということが有効な解決策の一つになる。それ

<sup>3)</sup> 子どもの回答について、M香とK美はインタビュー対象になっていなかったため不明であるが、H子は「親密な友だち」としてM香の名前を挙げていた。保育者の評価では、H子とM香は相互に「親密な友だち」とされ、K美から一方的に、H子とM子が「親密な友だち」とされていた。

が5歳児では、一方が他方に譲るという解決方法だけでなく、【事例5】の下線部のように、第三者がどちらの要求をも取り入れた第三の選択肢を提示できるようになることが注目される。

【事例5】のT太と介入者のS吉は相互に「親密な友だち」とインタビューで回答している関係であった。ごさを「一人で敷きたい」T太と「二人で敷いてよい（みんなが敷ける）」というI男（とそれに同意するS吉）というように最初は、両者の意見が対立している。そして、「一人で敷きたい」というT太の要求を実現できるかを検討してみたところ、残念ながら、ごさの数は年長児の人数の半分ということで、2人で敷くとちょうどよいということになってしまったのである。話し合いは収束しかけたが、保育者はそこで終わりにせず、T太の悲しい表情から何か良い案がないか尋ねるところが重要である。それによって、当事者ではない第三者のS吉が、T太の願いである一人で敷くことと年長みんなが敷けることのいずれも可能にする第三の選択肢を提案することになったのである。このようなT太の思いをめぐって子どもたちと話し合い、第三の選択肢が提示されるようになるプロセスそのものが貴重な体験であり、そのきっかけをつくり、子どもの発想の柔軟さと豊かさを引き出すような保育者の働きかけが重要であると思われる。

**【事例5】第三の選択肢を提示する（5歳児：T太と介入者のS吉は相互に「親密な友だち」<sup>4</sup>）**

ホールで午睡用の布団の下に、ロール状のごさを伸ばしながら敷く場面である。T太は、初め一人でごさを準備し、そこへI男が来て二人でごさを敷くことになって敷いたが、T太は一人でごさ敷きをしたかったようである。T太がI男にそれを伝えると、I男は「二人でやってもいいんだよね」とT太とそばにいたS吉らに言う。S吉は「皆二人でやっても、なんにも言わなかったよ」と言う。そこへ保育者が来て「T太はひとりでやりたかったの？」と聞くと、T太はうなずく。そこで保育者は「一人でやりたかったって言うけど、どう？一人ずつ（ごさ敷きを）やったらみんなができる？何個あるかな？」と子どもたちに尋ねる。S吉がごさを数えて、「9個あるからさ、（年長クラスは）20人だから、二人でやったらいいと思う」と答えた。「T太はどう？違う気持ち？」と保育者が聞くと、T太は首を振る。「それでもいいかなと思う？」と保育者が聞くと、T太はうなずくが、悲しそうな表情をしている。保育者が「I男、一緒にやったんだよね」と聞くと、I男は「一緒にやろうって言って、やって…」と答えていると、保育者が「でも、ちょっと待って、T太、悲しい顔してるよ、なんでだろう？二人でやらないと数足りないのT太わかったって、でも悲しそうだよ、どうして？」と言い、さらに「T太、悲しい顔してるよ」「どうしたら悲しくならなかったと思う？」などと保育者がと聞く。すると、S吉が「T太が途中までやって、いいよって言ったら、ここまでって決めてればさ、けんかとかしない」と言う。「なるほど、いい考えだね」と保育者が言い、I男も

<sup>4</sup> 子どもの回答について、T太とS吉は相互に「親密な友だち」と認識していた。I男はインタビュー対象になっていなかったため不明であるが、T太もS吉もインタビューで「親密な友だち」としてI男の名前を挙げていた。保育者の評価は、I男とS吉は相互に「親密な友だち」と評価していたが、T太とS吉は「親密な友だち」という評価はしていない、というやや錯綜した関係性であった。

「半分I男やって、T太がやる」と言う。S吉がその案でやれば、けんかしないでできるよ、とT太に言うとT太はうなずく。保育者が「そしたら、できそう?」とT太に聞くとT太は晴れやかな表情で大きくうなずいた。

## 総合考察

### 1. 幼児期における「親密な友だち」の発達的特徴

本研究の結果から、3歳児から5歳児は「親密な友だち」（「いつも一緒に遊んでいる」「仲良し」）についてインタビューで尋ねられると、ほとんどの幼児が友だちの名前を回答することが明らかとなった。しかし、その認識は保育者の評価とは異なること、特に3歳児にその特徴が顕著であることが示された。3歳児の中には、インタビュー直前に行動を共にしていた友だちや周囲を見回して目に入った友だちの“名前”を回答しているように思われる場面があり、質問されると友だちの“名前”を回答してはいるものの「いつも一緒に遊んでいる」「仲良し」の友だちという認識があるのかは明確でなく、その時その場で思いついた名前を答えている子どももいる可能性が考えられる。そのため、3歳児は対立・葛藤場面において、「親密な友だち」かどうかといったお互いの関係性以前に、子ども同士の相互作用を成立させることが難しいという特徴が見られた。

一方、4歳児になると子どもの回答や保育者の評価において、3歳児と同様の結果もあったが、「親密な友だち」についての子どもの回答と保育者の評価の一致率が相対的に増加するとともに、対立・葛藤場面において、「親密な友だち」の助言・忠告により、自分の意見を譲歩することが示唆された。

それに対し、5歳児では「親密な友だち」について、その人数や同性の選択が多くなるとともに、子ども同士相互に選択し合う関係が多く見られるようになることが特徴である。また、子どもと保育者の認識とも一致するようになることから、5歳児の「親密な友だち」の認識には一貫性、継続性が見られるようになるのではないかと考えられる。また、対立、葛藤場面において、「親密な友だち」である第三者が、話し合いを経てどちらの要求をも取り入れた第三の選択肢を提示できるようになることも注目された。

以上の3～5歳児の「親密な友だち」の認識、子どもの回答と保育者の評価との比較および対立・葛藤場面におけるやりとりの特徴を本研究のまとめとして表3に示した。今後、これらの結果を縦断的に検討していくことが必要である。

表3 本研究のまとめ

	3歳児	4歳児	5歳児
「親密な友だち」の認識	友だちの“名前”を回答		対象の増加 相互選択し合う関係
子どもの回答と 保育者の評価の比較	不一致あり	一致率の相対的に増加	一致率の有意な増加
対立・葛藤場面における特徴	関係性以前に子ども同士の 相互作用に困難あり	「親密な友だち」の助言・忠告 により、自分の意見を譲歩	「親密な友だち」による「第三の 選択肢」の提示

## 2. 3歳児における仲間関係の特徴と保育における配慮

3歳児は対立・葛藤場面において、「親密な友だち」かどうかといった関係性以前に、子ども同士の相互作用で泣いてしまったり、介入した保育者とのやりとりの過程で自分の意図や要求があいまいになってしまうといった特徴も見られた。その中で、保育者が「いじわるしようと思って取った」かどうか聞かれたことに対し、3歳児2名の男児はどちらうなずいてしまうという場面（【事例2】）があった。これについて、2～3歳の幼児はおとなから「はい／いいえ」で答えるような質問をされると、自動的に「はい」と答えてしまう反応（「肯定バイヤス」）があると指摘されている（大神田，2010）。加えて、3歳児は記憶を保持する容量が小さく、数字で言えば3桁から4桁をようやく覚えられるようになる。そのため、子ども自身の当初の要求や意図自体がやりとりの過程であいまいになってしまうと考えられる。保育者は3歳児のトラブルの経過を聞いていく際、これらの点を踏まえておく必要がある。また、3歳児が友だちに伝えたい気持ちを育て、仲間関係をつくっていくためには、その時々で丁寧にそれぞれの気持ちを聞いてかかわることが大切と言える。

ところが、保育士の配置基準は、2歳児は子ども6人につき保育士1人以上であるのに対し、3歳児は20人につき1人以上と、保育士1人当たりの子どもの数が急増する。同様に、幼稚園における職員配置数も、「1学級あたり専任教諭1人（1学級の幼児数は、35人以下が原則）」となっている。海外のイギリスでは、3歳以上児は子ども13人につき保育者1人や保育者の資格レベルによっては8人につき保育者1人という基準もある中（山本，2017）、日本はかなり厳しい条件下で保育を強いられているという実態にも目を向けなければならないだろう。

## 3. 5歳児における「他者を思いやる心」の育ちをめぐって

本研究の結果から、5歳児になると、自分の要求を通すのではなく、単に譲るのでもない、第三の選択肢を提案することができるようになることが示唆された。つまり、5歳児は友だちの要求を実現するために、自分ができることを考えられるようになると考えられる。

新版K式発達検査の課題に、友だちが故意ではなくあなたの足を踏んだ場合にどうするかとい

った言語発達に関する問題がある。この問題に対し、4歳児は「痛いて言う」「やめてって言う」など足を踏まれた被害に着目して答えることが特徴であったが、5歳児は「我慢する」「友だちがゴメンって言ったら、いいよって言う」「大丈夫」「痛いよって優しく言う」など、故意に足を踏んだのではないことへの配慮がみられるようになる。このような心の育ちの背景には、友だちとの関係において同様の経験が蓄積されていることが不可欠と思われる。

2017年に告示された新しい保育所保育指針では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)が示された(厚労省,平成30[2018])。それは「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「言葉による伝えあい」などの10項目である。仲間関係に関する記述として、「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有」することや「友達の気持ちに共感したり、相手の立場に立って行動するようになる」ことなどが挙げられている。これらは、一見就学前の子どもたちの特徴を的確に表現しているようにも思われる。しかし、保育に携わる者は一般的な子どもの「10の姿」について、一面的に捉えたり、またその時代に「都合のよい」姿にゆがめられたりしていないかどうか慎重でなければならない。5歳児の事例のように、「ひとりでござ敷きをしたい」と主張することは、T太の単なるわがままで、「2人で敷く(クラス皆で敷くことができる)」方が「協同性」を尊重することになってしまう可能性もある。日々の保育において、目の前にいる現実の子どもたちの豊かな発想や多様なアイデアを引き出し、取り入れる工夫、それらを尊重できるような保育者のかかわりが重要であろう。

#### 4. 今後の課題

本研究の今後の課題として、以下の三点が挙げられる。

第一に、3歳から就学までの「親密な友だち」の変化ないし一貫性・継続性といった形成プロセスについて明らかにするために、縦断的に検討することである。まずは、本研究の継続で約半年後に同様のインタビューおよび保育者による評価を実施した結果について分析を行う予定である。

また本研究では、4、5歳児全員のインタビューは実施できなかったため、相互選択や保育場面でのやりとりにおける子ども同士の関係性を部分的にしか考慮できなかった。したがって、第二に、クラス全員を対象に検討し、集団のダイナミクスを捉えることである。

第三に、保育場面における対立・葛藤場面および忠告場面などの事例収集を進め、子ども同士の関係性を考慮した詳細な分析を行うことである。

#### 引用文献

- Hartup, W.W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V. B. V. Hasselt, & Hersen (Eds), Handbook of social development (pp. 257-281). New York: Plenum Press.
- 服部敬子・高岡矩子 (2014). 親密な友だち関係の質的变化と保育場面での行動制御との関係 異年齢混合クラスでトラブルが目立った子どもに焦点をあてた保育観察から 日本発達心理学会第26回大会
- 謝文慧・山崎晃 (2001). 3, 4歳男児の友だち集団の特徴: 個人行動及び二者関係と優劣順位との関連. 発達心理学研究, 12 (1), 24-35.
- 池田久美子 (2014). 特別な支援を必要とする子どもの仲間関係の発達に関する事例的検討—「身体」を視点として

- 一. 保育学研究, 52 (1), 56-67.
- 倉持清美 (1992). 幼稚園の中のものめぐり子ども同士のいざこざ: いざこざで使用される方略と子ども同士の関係. 発達心理学研究, 3 (1), 1-8.
- 厚労省 (2018). 保育所保育指針解説 平成30年. 最終アクセス2018年11月22日 [http://www.ans.co.jp/u/okinawa/cgi-bin/img\\_News/151-1.pdf](http://www.ans.co.jp/u/okinawa/cgi-bin/img_News/151-1.pdf)
- 松井愛奈 (2001). 幼児の仲間への働きかけと遊び場面との関連. 教育心理学研究, 49 (3), 285-294.
- 中川美和・山崎 晃 (2004). 対人葛藤場面における幼児の謝罪行動と親密性の関連. 教育心理学研究, 52, 159-169.
- 大神田麻子 (2010). 就学前児における反応バイアスの発達の变化. 心理学評論, 53, 545-561.
- 柴坂寿子・倉持清美 (1998). 園生活の現実としての仲間と仲間文化—ある幼稚園児の事例から—. 子ども社会研究, 5, 109-123.
- 品田かおり・河原紀子 (2017). 4歳児における仲間関係の発達の特徴: 「親密性」の形成に着目して. 共立女子大学家政学部紀要, 63, 121-134.
- 高櫻綾子 (2007a). 幼児期の仲間関係に関する研究の動向. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 46, 259-267.
- 高櫻綾子 (2007b). 3歳児における親密性の形成過程についての事例検討. 保育学研究, 45 (1), 23-33.
- 山本 陸 (2017). イギリスの保育者資格制度改革後の現状と課題. 常葉大学保育学部紀要, 第4号, 49-60.

## 付記

本研究の一部は、以下の学会・雑誌において発表された。

- 河原紀子 幼児期における「友だち」の認識. 日本発達心理学会第29回大会発表, 2018年3月
- 河原紀子 (2018). 幼児期の仲間関係に関する探索的研究. 日本保育学会第71回大会, 2018年5月
- Kawahara, N & Negayama, K. The perception of intimate friends in preschool children: A comparison between children and nursery teachers. 25th Biennial Meeting 2018 ISSBD in July (Australia)
- 河原紀子 (2018). 子育てにいきる発達の話 (第4回) 3歳児の仲間関係: 友達に伝える気持ちの育ちに向けて『みんなのねがい』2018年7月号, 6-8.
- 河原紀子 (2018). 子育てにいきる発達の話 (第5回) 4歳児の仲間関係: 気持ちや行動をコントロールする力の育ち『みんなのねがい』2018年8月号, 6-8.
- 河原紀子 (2018). 子育てにいきる発達の話 (第6回) 5歳児の仲間関係: 他者を思いやる心の育ち. 第6回『みんなのねがい』2018年9月号, 6-8.

## 謝辞

本研究にご協力いただいたA保育園の子どもたちと保護者の皆様、保育者の方々に心より感謝申し上げます。

本研究は、共立女子大学・共立女子短期大学総合文化研究所の研究助成およびJSPS 科研費17K04368の助成を受けて行われたものである。