

4 歳児における仲間関係の発達的特徴

－「親密性」の形成に着目して－

Development of peer relations in 4-year-olds :
Focusing on intimacy formation

品田 かおり¹・河原 紀子

Kaori SHINADA, Noriko KAWAHARA

問題

1. 幼児期における仲間関係

仲間関係とは、他児との様々な相互作用の積み重ねによって形成される同年齢ないし年齢の近い他者との関係のことである(松井, 2001; 高櫻, 2006; 松丸・吉川, 2009a など)。とりわけ、幼児期は、他児との遊びやトラブル、日々の生活経験を通して喜怒哀楽様々な体験をし、対人関係の基盤を培う重要な時期であると考えられる。

わが国では、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)とのかかわりを中心とした関係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。

このような幼児期における仲間関係にはどのような特徴が見られるのだろうか。3 歳児における仲間関係の形成過程について、松丸・吉川(2009a)は4つの過程があることを明らかにしている。第一に、仲間関係を築くためにもまずは「保育者とのかかわりで気持ちを安定させる」ことが大切であるという。新しい環境や親との分離、周りの子どもに対する不安を解消す

るために保育者の役割が重要であると指摘されている。第二に、「友だちに関心を持ち、友だちの様子を知ること」とされる。他児との一方的・間接的なかかわりから、一緒にいて楽しそうな友達、気の合いそうな友達などを見つけると同時に、自分の好きな遊びややりたいことを見出していくという。第三に、「気の合う友達と相互のかかわりをもつ」ようになり、その中で楽しい、嬉しいといったポジティブな感情の積み重ねがさらなるかかわりにつながっていくとされている。さらに第四に、「友達とのかかわりの中で葛藤場面を経験する」ことである。友達との直接的なかかわりが増加することによって、友達と自分の思いが対立することが生じるが、そこで味わう辛さ、苦しさ以上に友達と遊ぶことに魅力を感じていくという。

さらに、これらの仲間関係が4歳児になると、次の5つの特徴が見られるようになると、松丸・吉川(2009b)は指摘している。第一に、「友だちと一緒に遊ぶよさを味わう」ようになることである。4歳児では、1年を通して友だちと一緒に遊ぶ楽しさが増し、その肯定的な感情が仲間関係の土台になるという。第二に、「友だちと対立する」ことが多くなることである。遊びに対する思いが育つことによって、子どもた

1 柏市公立保育士

ちの使いたい道具や遊びのルールを巡って対立が生じたり、誰と一緒に遊ぶかその相手を巡ってもいざこざが多くなる。第三に、「自分の遊びに夢中になること」である。これは、一見仲間関係とは関係がないように見えるが、ひとり遊びにじっくり取り組むことにより作り上げた作品などを、周りの子どもたちが見てそれを真似たり、教えてもらうなどのかかわりにつながっていくという。第四に、「友だちの魅力に気付く」ことである。4 歳児では友だちの作品や技を褒めるなど、友だちの魅力を発見することによって仲間関係を広げ、深めていくことを示唆している。第五に、「認められたい気持ちをもつ」ことである。自ら得た達成感や満足のいく作品などを保育者に認めてもらうことによって、確かな自信に繋がっていくとされている。

友だちと遊ぶ楽しさに気づき、友だちと遊ぶ姿が 3 歳児よりも多く見られると同時に、その遊びの中でいざこざが頻繁に起こるといふ様子は実際の 4 歳児クラスの保育場面でもよく観察される事実である。子どもたちはいざこざを通してお互いの考えを知り、それを受け入れたり、受け入れきれずに葛藤したりしながら仲間関係を発展させていくと考えられる。しかし、これらの経験から、3 歳児の特徴として松丸・吉川 (2009a) が指摘した「気の合う友だち」との関係は、4 歳児になるとどのように発展していくのかについては言及されていない。気の合う友だちとそうでない友だちとは遊びやいざこざに違いが生じるのではないかと考えられる。

2. 仲間関係における親密性

幼児は保育園や幼稚園の生活の中で他児と出会い、遊びを通して仲間関係を形成していく。しかし、そこで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, 2007)

幼児期の仲間関係における親密性について、

先行研究では仮想実験によって、仲間関係の親密性の高低と、対人葛藤場面で用いられる自己主張の方略や行動特性の理解または謝罪行動の種類などとの関連について検討され、概ね親密性が高い方が社会的に望ましい行動が可能であるとされてきた (山本, 1995; 原, 1995; 中川・山崎 2004)。しかし、ここでの親密性とは、提示する課題文の登場人物の関係が親密である群とそうでない群に対象児を予め振り分けられたもので、実際の子どもたちにそのような親密な仲間関係があるのか、現実場面での行動と一致したものかといった点は明らかではない。それに対し、実際の保育場面の観察によって 3 歳児における親密性の特徴を明らかにした高櫻 (2007) は、親密性について、遠矢 (1996) をもとに、「ある特定の人や状況に起因するものではなく、相互の働きかけの中から生じる特性である」と定義し、二者間の親密性は 3 つの過程を経て形成されることを明らかにした。まず、< 2 人の世界 > という限られた関係内においてかかわりを深める中で、「一緒にいたい」という志向性に基づく一貫した働きかけや、第三者を拒否したりなど、双方が互いを選択し合う「自発性」が見られるようになるという。次に、< 2 人の世界 > において「遊びの提案者の交替」や「遊びの成立に向けた相互作用」、助詞「ね」を用いた会話による「遊びの楽しさの共有」など、遊びにおける「対等性」が見られるようになることとされる。さらに、二者間の互恵的な認識に基づく相互作用として「援助行動」がとれるといった「互恵性」が見られるようになる。このような親密性は、二者間の世界を柔軟に変化・発展させていくと同時に、第三者への意識の広がり、とりわけ対峙場面等で二者間の結束を強める役割を果たすことを明らかにした。その一方で親密性の形成・深化過程においては、いざこざ等葛藤状況を経験することによって関係が不安定となり、その後の継続性が見られないことも指摘している。また、高櫻 (2009) は、鯨岡 (2006) を参考に、「間主観性」の概

4 歳児における仲間関係の発達的特徴

念を「相手の情動や意図を感じ取ること」とし、間主観的な相互作用と親密性の形成との関連について検討している。その中で、間主観的な相互作用として「ね」発話を取り上げ、二者関係が深まると「ね」発話の使用が増加し、自己主張や相手の意思に合わせる際にも「ね」を使用することなどを明らかにしている。さらに、親密な関係においては、間主観的に捉える対象が「目の前にいる相手の情動や意図」だけでなく「遊びのイメージ」や「相手との関係性」などへと広がっていくが、それらは第三者との関係では異なるという。したがって、幼児における親密性において、遊びのイメージの共有や間主観的な関係性に着目することが重要であると考えられる。

3. 本研究の目的

以上の先行研究から、3 歳児において、「気の合う友達」とのかかわりや二者間での親密性が形成されることが明らかになった。しかし、松丸・吉川 (2009b) では、4 歳児では気の合う友だちについて言及されず、高櫻 (2007) は 3 歳児の二者間の親密性は、いざこざをきっかけに二者間の親密性が揺らぐこともあると述べている。

つまり、3 歳児ではその親密性がまだ安定していないことも考えられる。そこで、仲間関係の特徴に顕著な変化が生じるとされる 4 歳児において、親密性がどのように形成されるのか調べる必要がある。

そこで、本研究では 4 歳児における仲間関係について、親密性の形成に着目して、その発達的特徴を明らかにすることを目的とする。

方法

1. 対象児

郡内公立保育園の 4 歳児クラスを観察し、その中から K 太 (男児、観察開始時年齢 4 歳 4 か月) を対象児とした。選定理由は、同じク

ラスの子どもたちは他児と一緒に遊ぶことを好み複数人で遊んでいた。しかし、K 太は 2 歳児クラスから保育園に在籍し、このクラスの子どもたちと 2 年間共に過ごしてきたが、観察開始当初一人遊びが多く、他児がかかわりに来ても自分の世界の中に入り込み遊んでいたり、他児とのかかわりが短時間しか見られなかったが、観察期間を通じて仲間関係に変化が見られたためである。

2. 倫理的配慮

本研究の実施にあたって、園長および担任に文書と口頭により研究に関する説明をして同意を得た。また、4 歳児クラスの保護者には文書により説明した。さらに、対象児の保護者には文書により説明し本論文の掲載について同意書を得た。

3. 観察期間

2015 年 6 月下旬～2015 年 11 月上旬計 12 回 (ただし、9 月上旬の 2 週間を除く)。

4. 観察手続き

原則として週に 1 回保育園へ行き、9 時から 12 時まで参加観察を行った。主に自由遊び、朝の集まり、主活動の時間の様子の観察し、K 太が一人遊びをする様子や他児とかかわりを持ち遊んでいる様子、K 太以外の子どもたち複数で遊んでいる様子等を筆記により記録した。また、できるだけ日常の自然な状況を保持するため、子どもたちの相互作用に介入することは控え、保育室の端に姿勢を低くし、K 太の遊びや K 太以外の子どもたちの遊びに合わせ移動しながら観察を行った。ただし、子どもたちから話しかけてきた場合は不自然ではない範囲でそれに応じた。また怪我の恐れがある場合やトラブルの仲介をするべき場合など保育状況に応じて観察を止め、対応後に観察を再開した。

5. 分析資料の作成

上記のような手続きによって得られた筆記記録をもとに、フィールドノーツを作成し、その中からK太に関する事例を分析資料として採用した。なお子どもの名前は全て仮名とした。また、観察開始以前や、観察を行えなかった日のK太の様子・特徴について4歳児クラスの担任へのインタビューにより情報を収集した。

6. 分析の枠組みの検討

(1) 相互作用

まずはじめに、仲間関係の特徴を分類してその変容を捉えるカテゴリーについて検討した。池田(2014)は、他児とかわる前段階にある特別な支援を必要とする子どもを対象児として、仲間関係の発達を分析するために「相互作用」を「子どもと子どもの『あいだ』になんらかの関係が生じていること」と定義している。そして相互作用の内容を①一方向的関係、②並行的関係、③密着的関係、④友好的関係、⑤対立的関係、⑥支援される関係、⑦支援する関係、⑧その他の8種類の関係に分類して「相互作用の分類規則」として整理している。一方本研究では、他児とのかかわりが見られ始めた段階にある子どもを対象児としている。そのため、「相互作用」について、池田(2014)を参考に「子どもと子どもの『あいだ』になんらかの関係が生じていること」と定義し、「相互行為」を「一方の働きかけに対して、もう一方が応えること」と定義した。また、観察中盤に「他児と遊び始めたがその遊びが続かない」という状況が多く見られたため、この関係を「友好から対立」とした。そして、観察終盤に他児に促される姿が多く見られたため、この関係を「忠告」とした。

以上のように新たに「友好から対立」、「忠告」のカテゴリーを追加し、池田(2014)の分類規則から「並行」「密着」「友好」「対立」を用い、本研究では表1に示した6つのカテゴリーによって相互作用を捉え、関係の変容を捉えていくこととした。

観察で得られたデータをもとに、対象児が接触する相手を変えたり、場所を移動したりするところで区切り、1つの事例として記述した。その結果、50事例収集された。これらを表1の相互作用の分類カテゴリーに沿って分類し、1つの事例に2つ以上の相互作用が見られた場合は、別々にカウントしたところ相互作用数は62であった。すべての事例を、筆者2名が独立に分類し、カッパ係数を求めるところ、 $k = .72$ であり、実質的に一致しているとみなされるカッパ係数が確認された。

表1 相互作用の分類カテゴリー

①並行	場を共有して遊びを共にしているが、相互行為が成立していない(場を共有してそれぞれの動きをする、など)
②密着	身体的に接触して親密な気持ちを伝える関係にある(手をつなぐ、身体接触をする、など)
③友好	相手の気持ちに共感する関係にある(視線が合う、笑い合う、言葉や動きで友好的なやりとりをする、など)
④対立	否定的な感情が含まれている(働きかける相手が反応しない、批判される、取り合いや言い合いをする、相手が嫌がる、など)
⑤友好から対立	初めは友好関係にあったが、その後対立的関係へ変化する場合(共に遊び始めたがイメージの共有ができず遊びが続かない、など)
⑥忠告	相手に促される場合(教えてもらう、など)

(2) 親密性

高櫻(2007)を参考に、親密性を「ある特定の人や場面により生まれる関係ではなく、お互いの働きかけによって生まれる関係の特性」と定義し、「自発性」、「対等性」、「互惠性」の3つの特徴から、二者間における親密性について捉えていく。

結果・考察

1. 時期区分について

50事例を分類した結果、友好と対立のカテゴリー数に変化が見られた時期で区切り、K太が4歳4か月～4歳6か月をI期、4歳7

4 歳児における仲間関係の発達の特徴

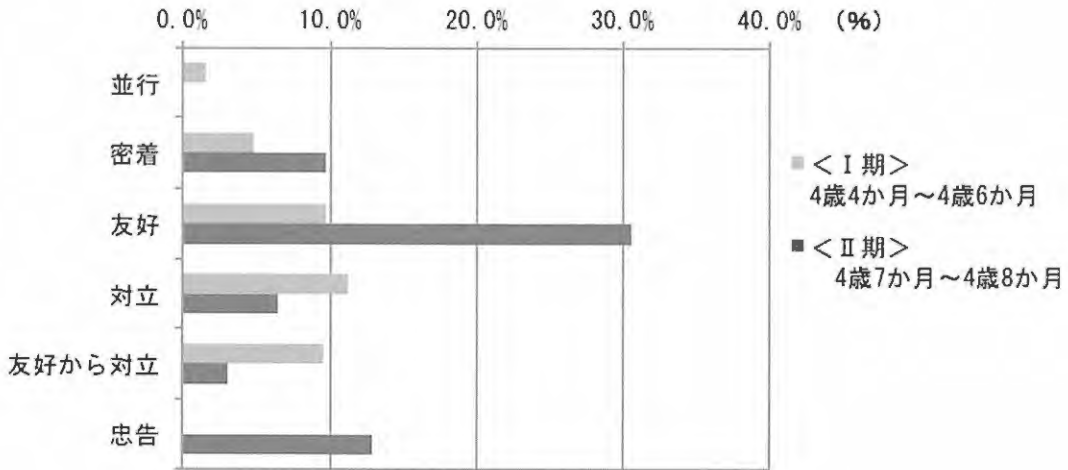


図 1 相互作用の割合

か月～4歳8か月をⅡ期として時期区分し、時期ごとの相互作用の割合を図1に示した。

これらから、Ⅱ期と比べるとⅠ期に「並行」(1.6%)や「友好から対立」(9.5%)が見られること、Ⅱ期に「友好」(30.6%)が相対的に増え、「忠告」(12.9%)が出現することが読み取れる。よって、①「並行」や「友好から対立」がどのように「友好」に繋がっていくのか、②Ⅰ期からⅡ期にかけてどのように「友好」の内容が変容していくのか、③Ⅱ期の「友好」と「忠告」に繋がりがあのかについて検討することで仲間関係の発達の特徴を捉えることができるのではないかと考える。

そこで本研究では、以上の①②③のポイントを明確に示していると判断された事例の詳細を示し、検討する。

2. 場の共有や「友好」が継続しないⅠ期

観察開始当初、K太は他児と場を共有して遊んでいるが、K太自身は自分の遊びに夢中になっているため相互行為が成立せずに遊ぶ姿が多

く見られた。

事例1 Ⅰ期(2歳4か月) <並行>

K太とAくんは紙飛行機を手に持ち、
 ① K太の後をAくんがついて行くようにして遊んでいる。廊下を行き来したり、ロッカーの陰に隠れたりしている。
 ② 一度Aくんが保育室に何かを取りに行き戻ってくると、K太の姿が見えなくなってしまった。
 ③ Aくんは私に「K太は？」と尋ねる。私が「どこ行っちゃったんだろうね」と言うとAくんは廊下を探して歩く。結局AくんはK太を見つけることができず、紙飛行機をロッカーに入れ保育室へと戻っていった。

K太の後をついて行くようにして遊んでいたAくん(①)。一見一緒に遊んでいるようにも見えるが、Aくんが一度保育室へ入ってから廊下へ戻ってくるとK太がいなくなっていた(②)ことから、K太はAくんと同じ場で同じ紙飛行機を持って遊んではいたが、「一緒に遊んでい

る」という気持ちではなかったと考えられる。しかし廊下へ戻ってきたAくんがK太を探している(③)ことから、Aくん自身は「K太と一緒に遊んでいる」という気持ちだったことがわかる。このように、他児がK太の遊びに興味を持ち、場を共有して遊び始めるが、K太は自分の遊びに夢中になっているため、相互行為が成立しないという「並行」の関係がよく見られていた。しかしK太と他児との間に保育者が入ることで相互行為が成立する様子も見られた。

事例 2 I 期 (4 歳 5 ヶ月) <友好>

朝の自由遊びの時間、K太が「M先生、Hくん一緒にやろう」と本を持ってきた。そこへRくんも来て4人で本を見始める。迷路のページを見ながらK太が「これやるんだよ。こうやって」と迷路を始めるとHくんが「ここだめだよ。こうだよ」と迷路をどう進むかについて話しながら本を見ている。①そして、お題を見つめるページを見終り次のページへ進もうとすると、K太が「まだ見つけてない」と言いページをめくらせないようにする。保育者が「もう見つけたでしょ?」と言うとK太は「まだ」と言う。それを聞いた②HくんとRくんはK太が納得するまで待っていた。

本を楽しそうに見ていたK太、Hくん、Rくん、M先生。しかしK太にはK太のペースがあり、それを主張する(①)ことが何度かあった。間に保育者が入りK太と他児の仲介をすることで「友好」関係が続いていたと考えられる。それに加え、他児がK太のペースに合わせることができるようになってきた(②)こともあり、「友好」関係が見られるようになってきたとも考えられる。しかし、事例2の場合は、迷路やミッケのような内容の本を見ていたため、K太が納得するまで同じページを見ていても他児は飽きずK太のペースに合わせることができたのではないかと考えられる。実際、他児がK太の

ペースに合わせきれず、「友好」が維持されない様子も見られた。

事例 3 I 期 (4 歳 6 か月) <友好から対立>

箱積み木コーナーにいたK太、Sくん、Tくん。

K太「仮面ライダーごっこしたい」

Sくん「やだ」

K太「じゃあ妖怪ウォッチごっこしよう」

Sくん「やだ」

SくんがK太とTくんに耳元で何かを伝える。

K太「いいよ」

Tくん「いいよ」

①そして3人は箱積み木を動かして何かを作り始める。K太は滑り台を作りたいように、正方形の積み木の上から斜めに板を乗せようとする。それを見たSくんとTくんが「それだと危ないよ」と言う。しかしK太は「大丈夫だよ」と言い滑り台作りを続ける。K太が滑り台作りで苦戦している間にSくんとTくんは別のごっこ遊びを始めようとしたが、②K太が箱積み木の上にお手玉を並べる遊びに夢中になると、SくんとTくんは離れて行ってしまった。

K太が滑り台を作り始めたのを見て、SくんとTくんも一緒に滑り台を作ろうとしていた。「それだと危ないよ」と言った2人は別の滑り台の作り方をK太に提案しようとしていた。しかしK太は「大丈夫だよ」と自分の考えのまま作り続けたのである(①)。この時のSくんとTくんの様子から2人の間には同じ滑り台のイメージがあるようだった。しかしK太はそれを受け入れず、最終的には別の遊びを始めた(②)。そのK太のペースにSくんとTくんは合わせきれなかったため、2人はK太から離れていったのではないかと考えられる。

3. 物を介した「友好」からイメージを共有する「友好」へ

I 期に 9、II 期に 21 の「友好」が観察されたが、それらの友好の特徴に違いが見られた。

事例 4 I 期 (4 歳 5 か月) <友好>

①蝶々を捕まえて虫かごに入れ持ってきた K 太。T くんや R くんなど虫が好きな子どもたちが K 太の周りに集まって来て虫かごを覗き込み、K 太を中心に輪ができる。虫かごのふたを開け、周りの子どもに向かって「シー」と言う K 太の姿も見られる。K 太が移動するとその後に T くんがついてきて、K 太と T くんはおままごとコーナーへ行く。K 太はそこにあった布を虫かごにかけ、「1・2・3」と言い布をはずし笑う。T くんも K 太と共に笑っている。二人はこの遊びを何度か繰り返した後、ブロックで虫かご用の家を作った。

この時 K 太は蝶々によって他児とのかかわりが生まれた (①)。他児が K 太の持っている蝶々に興味を持ち、「見せてみせて」と周りに集まってくるため、大きな輪ができていた。K 太は輪の中心になり満足そうな、自慢げな表情であった。そんな気持ちの高まりと、蝶々という K 太と T くんの間共通の物があつたために相互行為がうまくいったのだと考えられる。

しかし、朝の集まりが終わりクラスでの活動をしている際 (事例 4 の後) に他児とのかかわりがうまくいなくなり、K 太はこの虫かご用の家を壊してしまった。この日 K 太にとって、蝶々と、その蝶々の家を作って T くと楽しく遊べたということが心の支えになっていたため、思うようにいかなかった時にこれを壊したのではないかと考えられる。

I 期の友好関係では、このように物を介した事例が多く見られた。同じものを見る、同じものを作る、同じものを探すと、「同じもの」

があるために他児とのかかわりがうまくいったようである。そして、それらのうまくいったかかわりから、他児と遊ぶ楽しさを感じていたのだろう。そして観察の半ば頃になると、K 太から他児の遊びに興味を持つようになってきた。

事例 5 I 期 (4 歳 6 か月) <対立>

カブラをしていた K 太は、隣のおままとコーナーに興味をもった。そこには同じクラスの男児や女児が多くいて、盛り上がっている。① K 太は近くにあった野菜のおもちゃを手に持ち、おままとコーナーに投げ入れる。投げ入れた後に他児の顔を見ている。②しかし他児の反応はない。その様子を見た K 太は今度は床に這っておままとコーナーに入っていく。ここでも他児の様子をうかがっているが、誰にも気づいてもらえない。その時保育者に「K 太くん、おままとやるならカブラ片づけるんだよ」と言われ、「おままとやらない」とカブラコーナーへ戻った。

K 太はカブラで遊んでいたのだが、おままとコーナーの楽しそうな声を聞き仲間に入りたいと思っておもちゃを投げたようだった。おもちゃを投げた後に他児の顔を見て反応を期待している様子から、自分の存在に気が付いてほしい、自分もどうかしてその仲間に入りたいという気持ちだったと考えられる (①)。K 太は、反応がない他児を見て別の方法でもう一度おままとコーナーへ近づいて行っている (②)。その時の表情や、他児の様子を見ながら床を這って近づいて行っている様子から、先ほどのまでの気持ちに加え、他児に気が付かれるか、気が付かれないかという駆け引きを楽しんでいたのではないかと考えられる。結果的に K 太の働きかけに対し他児が反応しなかったため、この事例は「対立」の相互作用になったが、「同じもの」で繋がっていた「友好」から他児の反応を考え

た上での働きかけへ変化してきたと考えられる。

このように他児の反応を期待しながらこのような行動をとることができるようになったのは、他児との友好的なかかわりが増え、他児の友好的な反応を想像できるようになったためだろう。「同じもの」を介していた友好的関係によって他児と関わることの楽しさを感じ、それを繰り返すことで他児がどのような反応をするのかなどを想像できるようになってきたと考えられる。他児の反応を想像できるようになるということは、他児の気持ちを考えることができるようになることに繋がる。そしてそれがイメージの共有へと繋がっていく。

事例 6 II 期 (4 歳 7 か月) <友好>

K 太がピタゴラスで遊んでいた。そこへ H ちゃんがやって来て「いれて」と言うが、K 太は「だめ」と言う。断られた H ちゃんはその近くでピタゴラスで遊び始める。しばらくして H ちゃんがもう一度 K 太に「それ K 太くんが作ったの?」と聞く。K 太が「うん」と答えると、H ちゃんが「K 太くんいれて」と言う。すると K 太は「いいよ」と言い① 2 人でピタゴラスで何かを作り始める。そこへ S 男もやって来て「いれて」と言い 3 人で遊び始める。H ちゃんが K 太にピタゴラスを渡したり、K 太が H ちゃんにピタゴラスを渡したりする。また K 太が「倒れちゃうからね、そーっとゆっくりやって」と言うと H ちゃんが「おっけー」と答えたり、② K 太が考える家の作り方を H ちゃんに伝えたりと共に遊びを進めていく。少ししてから H ちゃんが「できたー」と言うと K 太も「やったー」と言い、③ K 太が「じゃあこれ壊しちゃえ」と言うと 3 人で笑いながら壊した。

II 期の始め、K 太はこのように他児と共にコミュニケーションをとりながら遊ぶことが多く

なった。それまではピタゴラスコーナーで他児と共に遊んでいても、別々の物を作ることが多かったが、この頃になると「一緒に作る」という姿が見られるようになってきた。

この事例 5 でも、K 太のところへ H ちゃんがやって来てピタゴラスで何かを作り始めたが、この時 2 人は初めに何を作るかを話さずに作り始め、作りながら互いにイメージを伝え合っていた (②)。コミュニケーションをとり、お互いがイメージすることを理解できるようになってくることで、イメージを共有することができるようになってくる。そしてそれが安定した友好関係へと繋がることが考えられる。

I 期に K 太がイメージ通りにならなかったり、嫌なことがあったために自分が作ったものを壊すという姿が見られた。今回も完成したものを壊しているが (③)、I 期のときのそれとは意味が大きく異なる。今回は、H ちゃんと S 男と共にイメージを共有し、イメージに合ったものを作ることができ、それに満足したためにそれを壊したと考えられる。

このような友好関係が増えてくると、他児が K 太のことを褒める姿が見られるようになってきた。工作が得意な K 太が空き箱で作ったロボットを見て「すごいね、K 太くん」と褒めたり、絵を描いている時に他児が K 太に「K 太くん星上手」と褒めたりしていた。K 太は褒められるととても嬉しそうで、その後褒めてくれた他児と友好的な関係が続くこともあった。他児に褒められる経験は他児との友好的な関係に繋がり、K 太の自信にも繋がっていると考えられる。

また、この頃 K 太は片付けへの気持ちの切り替えができるようになってきた。以前は片付けの時間になっても「やだ」と言い片付けを始めず遊び続けていた。しかしこの頃、「また後でやる」と自分に言い聞かせ片付け始めたり、しばらくは遊び続けるが他児が片付けている姿を見て K 太も片付け始める姿が見られるようになった。それは、他児との友好的なかかわり

が増え、満足するような遊びができるようになってきたからではないかと考えられる。

4. 特定の他児との「友好関係」の深まり

(1) 互いを選び「自発性」

Ⅱ期になると K 太は、9 月の初めに転園してきた S 男と関わるが多くなった。

事例 7 Ⅱ期 (4 歳 7 か月) <友好>

朝の集まりのためにランチルームへやって来て席に座る K 太と S 男。先に S 男が K 太の腕を軽く叩く。すると K 太も同じように S 男の腕を叩く。2 人はその後もじゃれ合ったり、お互いの顔を近づけたりして楽しそうに笑い合っていた。

9 月の初めに転園してきた S 男は、K 太と月齢が近く気が合うようであった。そのため、2 人での姿が頻繁にみられるようになった。この事例 7 でも 2 人で一緒にランチルームへやって来て楽しそうに笑い合っていたのである。

それに対し、Ⅰ期に K 太が同じクラスの男児 R くんを叩きそれがきっかけで「対立」する姿が見られたエピソードがあった。そのエピソードの前、K 太と R くんは一緒に本を見たり、一緒にしこ踏みのような動きをして笑い合ったりしていた。そのため、K 太は R くんにちょっかいを出す気持ちで R くんを叩いたのではないかと考える。しかし R くんはそれを嫌がった。その姿から、R くんは腕を叩かれたことを K 太との間の関係においてマイナスに捉えたため、その関係が「対立」に変化したと考えられる。

一方事例 7 では K 太は S 男に腕を叩かれると、叩き返し、じゃれ合ったりお互いの顔を近づけたりして楽しそうに笑い合っている。それは、K 太は S 男に腕を叩かれたことを S 男との間の関係においてプラスに捉えたため、その関係が「友好」に変化したと考えられる。

同じ「腕を叩く」という動作であるが、2 人

の気持ちが通じ合っているか、いないかではその後の関係性が変わってくる。この事例から、K 太と S 男はクラスの中から気の合う友達として互いを選び (自発性)、一緒にいる時間が多くだけでなく、気持ちが通じ合っていることがわかる。

(2) 遊びにおける「対等性」

事例 8 Ⅱ期 (4 歳 8 か月) <友好>

登園してきた S 男は少し不安そうな表情で担任の洋服を掴みながら後ろをついてまわっている。外遊びから帰ってきた① K 太が S 男の近くへ行き、S 男のことを叩く。S 男は叩き返し「やめて、じゃあもう仲間じゃない」と言うが表情は笑顔である。その言葉を聞いた K 太は再び S 男のことを叩き、2 人で戦いごっこが始まった。戦いごっこが落ち着くと、② S 男が「こっち来て」と言い 2 人は別の場所で遊び始めた。

このエピソードは K 太が S 男のことを叩くことで遊びが始まっている (①)。その遊びが落ち着くと、S 男が「こっち来て」と K 太を誘い遊びが変化する (②)。①では K 太が遊びの提案者、②では S 男が遊びの提案者と遊びの途中で遊びの提案者が変化している。この事例から、2 人の遊びに対する立場が対等であることがわかる。

(3) 相手に合った声掛けをする「互惠性」

事例 9 Ⅱ期 (4 歳 7 か月) <忠告>

運動会の絵を描くために保育室にクレヨンを取りに行くことになったりんご組。K 太と S 男は手を繋いで保育室へ向かう。その途中、① S 男が K 太に対して「ふざけないんだよ」と声をかけた。② 2 人はそのままクレヨンを取りに行った。

K 太はこのように大人数で移動する時などに走ったり、別のおもちゃのところへ行ったり、他児を叩いたりする姿が見られていた。この「ふざけないんだよ」という S 男の言葉 (①) は、そんな K 太の姿を知っている上で出た言葉だと考えられる。K 太は、保育者から言われるのではなく、気を許している友達にその言葉を言われたため、素直に受け入れることができふざけずにクレヨンを取りに行けたのだと考えられる (②)。

このように、こんな時 K 太がどのような行動をとるかを考え、その場に合った声掛けをする (互惠性) S 男の姿が度々見られた。

「忠告」のエピソードは 8 つ見られたが、そのうちの 7 つが S 男から K 太に対するもので、K 太は S 男の忠告を全て受け入れていた。K 太はその忠告を受け入れることで、クラスの他児から外れた行動をとることが減っていたように思われる。S 男からの「忠告」は K 太にとってプラスの意味があったのである。

以上により、二者間には、自らの意思で互いを選び (自発性)、一方が遊びを引っ張るのではなく、互いが遊びを提案し展開させている (対等性)。また、相手の状態に応じた声掛けをする姿 (互惠性) も確認された。よって二者間には親密性の形成が認められる。

しかし、Ⅱ期後半になると「対立」する姿も見られるようになってきた。

(4) 親密な他児との対立

事例 10 Ⅱ期 (4 歳 8 か月) <対立>

ホールで運動遊びをしていた K 太と S 男。S 男がロープのぼりをしようとロープを持っている。そこへ K 太が来てロープを取った。S 男は「だめだよ」とそのロープを取り返す。それを見ていた保育者に「順番だよ」と声をかけられ、K 太はロープから離れた。そしてロープをのぼり始めた S 男に向かって①「もう行っちゃうよ、ほく」

と怒った表情で言い保育室へ戻って行った。S 男は困ったような表情をしたが、そのままロープのぼりを続けた。

Ⅱ期の後半になると、一緒に遊んでいるときに物を取り合うことで「対立関係」になる姿が見られた。物を取り合い、取られた方の子どもは、怒って何も言わずにその場を去ることもよく見られる。しかし K 太は「もう行っちゃうよ、ほく」と S 男に対して言っている (①)。その言葉には、「ほくロープ貸してもらえなくて怒ってるからね」という怒りの思いと、「こう言えば S 男くん来てくれるかな」という期待の思いがあったのではないかと考えられる。怒っている中にも一緒に遊びたいという思いがあることが、この後の事例 11 からわかる。

事例 11 Ⅱ期 (4 歳 8 か月) <友好>

片づけが終わり席に着いた K 太。そこへホールから S 男が戻ってきた。ホールではロープを取り合った 2 人だが、①何事もなかったかのようにいつも通り話し始めた。2 人は話の中で泣きまねをしたり、笑ったりと表情豊かに話している。2 人が立ち上がってふざけ始めたとき保育者に「今何をする時間ですか」と声をかけられる。S 男が「食べる時間」(給食の前だったため) と答え 2 人は座った。

ホールでロープの取り合いをした以来、保育室とホールで別々に遊んでいた K 太と S 男。片づけを終え S 男も保育室へ戻ってきたが、あの取り合いをした後であるため、K 太と関わらないかと思われた。しかし、2 人は何事もなかったかのように話始めたのである (①)。S 男のことを何事もなかったかのように受け入れている K 太の姿から、ロープを譲り、「もう行っちゃうよ、ほく」と言い保育室へ来た K 太の心の中には、怒ってはいるが、S 男と遊びたいという思いがあったのではないかと考えられ

4 歳児における仲間関係の発達的特徴

る。また、S男もあの時はロープで遊びたい思いが強かったけれど、やはりK太とも遊びたいという思いがあったとも考えられる。

これらから、K太とS男の間の親密性は、トラブルが起きてもそれで関係が揺らぐのではなく、少し時間を空ければ、またいつものような関係に戻ることができる程安定しているようである。

(5) 一緒に遊びたい相手・いつも遊んでいる相手

K太とS男との仲間関係には安定した親密性があることがわかった。そこで、客観的に観察している姿を、実際に本人たちが思っていることから確かめるために二つの質問をした(表2)。それに対するK太とS男の答えは以下のようであった。

表2 質問への回答

	一緒に遊びたいのはだれ？ (3人まで)	いつも一緒に遊んでいるのはだれ？
K太	S男 (他はわからない)	S男
S男	K太、1ちゃん、Tくん	K太

どちらの質問に対しても2人とも迷わず互いの名前を答えた。このことから、2人とも心の中でもお互いと遊びたいと思い、実際に共に遊んでいることがわかる。

総合考察

以上のように、対象児「K太」とクラスの他児の事例に基づき、そこに見られる相互作用を、作成した枠組みに沿って分析することによって、仲間関係の特徴を明らかにした。それに基づいて4歳児の仲間関係の発達について考察する。

1. 同じものを持つことに始まる友好の基盤作り

I期のK太は「同じもの」を介した他児とのかかわりが多く見られた。そのかかわりは、「同じものを持ち、場を共有する」かかわり(事例1)から、「同じものによって友好関係へ繋がる」かかわり(事例4)へと変化が見られた。そのような変化の過程には、保育者の存在も必要である。保育者の存在が、K太のペースと他児のペースを合わせる役割を果たしている(事例2)。保育者が関わっていない時には、K太と他児のイメージが合わず友好関係が維持されていないこともあった(事例3)。

同じものを持ち、場を共有して遊ぶことで、相互作用が生まれなくても他児を意識するようになる。それを繰り返すことで、同じものを介してやりとりが生まれるようになっていく。しかし、その過程では、子ども同士のペースやイメージが合わないこともあり、その仲介に保育者が入ることで、それを繋ぐ役割を果たす必要があることもわかる。そしてそのようなやりとりにより、他児と一緒に遊ぶことの楽しさを感じ、そのようなかかわりを続けることで、遊びの中で他児がどのような反応をするか、どのように考えるかを想像できるようになっていくのだろう。それが「友好」の基盤となると考えられる。

2. コミュニケーションをとりイメージを共有することによる友好の広がり

K太はコミュニケーションをとりながら他児と一つのものを作り上げたり、他児と一緒に遊ぶことが増えていった(事例6)。また、他児とのかかわりがうまくいくと、片付けへの気持ちの切り換えができるようになっていった。そしてこの頃、他児がK太の作った作品やK太の描いた絵を褒める姿が見られた。

同じものを介した遊びにより、他児の考えや気持ちを想像できるようになっていくことに加え、コミュニケーションをとることで、互いの

遊びに対するイメージを共有できるようになっていく。そうしたことが、同じイメージで何かを作ったり、同じイメージによるごっこ遊びへと繋がっていくと考えられる。そのようにして友好関係が広がっていくと、その関係や遊びに満足することができ、それにより片付けへの気持ちの切り換えができるようになると考えられる。また、他児との友好関係が増えることで、他児に良いところを認めてもらえ、褒められるという経験が増える。それが自信に繋がり、更に仲間関係に良い影響を与えると考えられる。

3. 特定の他児との友好関係の深まり

K太は他児との間で友好的な関係が増えてくと同時にS男とのかかわりが増えていった。

そのS男との親密性の形成においては、まず双方が互いを選択し合う「自発性」が必要とされたが、それは2人の気が合い、気持ちが通じ合う中で確認された。事例7とRくんとのエピソードでは、同じ「腕を叩く」という行為

であるが、それをRくんとは気持ちが通じ合わなかったために「対立」へと変化し、S男とは気持ちが通じ合っていたために「友好」へと変化したと考えられる。そのようなことを通し、気持ちが通じ合う、気の合う友達を選択していくのだろう。次に、二者間の友好的なかかわりの中で、「遊びの提案者の交替」が見られ、遊びにおける「対等性」が確認された。さらに、K太の行動を考えそれに合った忠告をするS男の姿から「互恵性」が確認された。よって対象児間には、高櫻(2007)が指摘する「自発性」、「対等性」、「互恵性」の獲得が確認されたことから、親密性が形成されたと判断できる。

ここでS男からK太への「忠告」に注目すると、ふざけてはいけない場面で「ふざけないんだよ」、座って保育者の話を聞く場面で「K太くん寝転がってて赤ちゃんみたい」、保育者の話を聞く場面で「もうK太くんの話は聞きません」など、働きかけとしてはネガティブなものが多い。しかしK太はそれらを全て受け入れ、

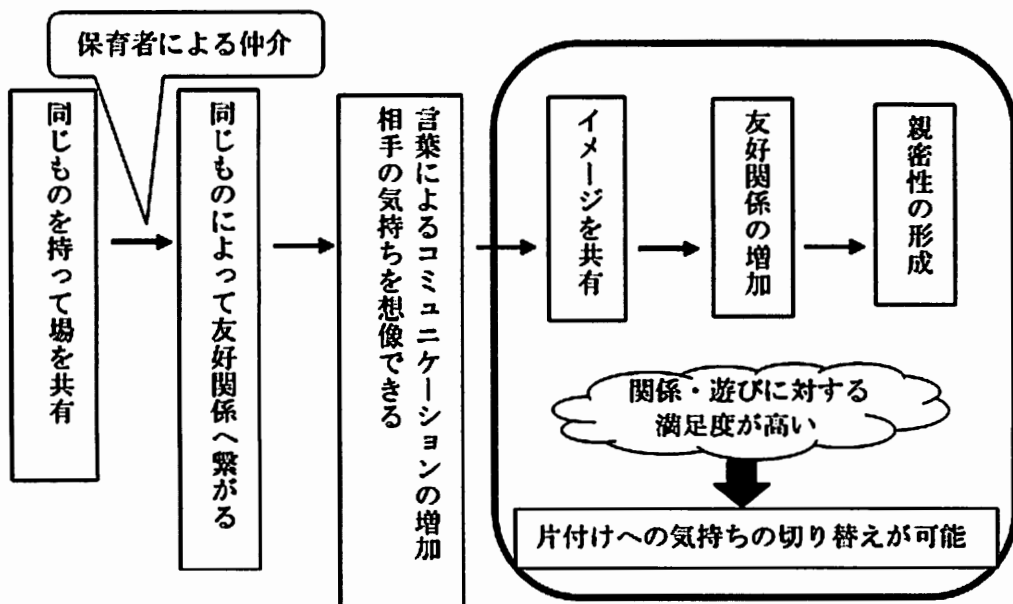


図2 仲間関係の形成過程

4 歳児における仲間関係の発達的特徴

ふざけずにクレヨンを取りに行ったり、寝転がっていたところから座って話を聞いたり、話すことを止め保育者の話を聞いていた。S男以外の他児や保育者から忠告を受けた時は否定的な言葉を返したりなど、それを受け入れていない姿が見られたことから、親密性が確認されたS男だからこそネガティブな「忠告」でも受け入れることができたと考えられる。このように4歳児における親密性の形成と「忠告」は大きく関係していると考えられる。

4. 4 歳児の仲間関係の形成過程

本研究で「相互行為」に着目して、4歳児が仲間関係を築いていく過程を捉えた結果、次のような点が示された。

4歳児の仲間関係は、同じものを持って場を共有するところから始まり、そこに保育者が入り子どもたちを繋げていくことで、友達と一緒に遊ぶ楽しさを子どもが感じていくのではないかと推測される。そしてそのかわりにより相手の考えや気持ちを想像できるようになることに加え、言葉によるコミュニケーションが増えることで、他児とイメージを共有して遊ぶことができるようになるという可能性が示された。友達との関係が上手にいくようになり、その関係や遊びに満足すると片付けへの気持ちの切り換えなど、以前には苦手だったこともできるようになることが示唆された。また、他児から褒められるという経験が増え、それが自信に繋がりを、更に仲間関係に良い影響を与えると考えられる。そのため、保育場面において、他児の良いところを見つけ褒めるという場を意図的に作っていくことの必要性が示唆される。このように友好関係が広がると、気の合う友達を選択しその間に親密性が形成され、他児や保育者からの場合には受け入れられないネガティブな忠告も、その相手からは受け入れられるようになるということが示唆された。

高櫻(2007)では、3歳児における親密性はいざこざ等をきっかけに不安定になることが指

摘されている。しかし、本研究のK太とS男の場合は、親密性が形成されそれが安定してくると、いざこざが起きても、少し時間が経てばその関係が継続することがわかった。本研究の親密性の定義と「自発性」「対等性」「互恵性」の3つは高櫻(2007)から用いており、3歳児の親密性においてもこの3つが観察されたとしている。しかし、その点に共通性があるとしても、いざこざ後の二者間の関係性が異なるということが、3歳児と4歳児では親密性の深さが異なる重要な特徴ではないかと考えられる。

5. 今後の課題

内閣府が行った平成25年度小学生・中学生の意識に関する調査によると、友達との関係がうまくいっているかという質問に対し、小学生の13.2%、中学生の19.7%が「あてはまらない」と回答している。また、文部科学省が行った平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、小中学生が不登校になったと考えられる原因では「友人関係をめぐる問題」が15%を占めるという。したがって、人としての基盤を作ると言われる幼児期に本研究のような良い仲間関係を形成することが、小学校以降の良い仲間関係に繋がるのではないかと考えられる。

また、利根川・無藤(2011)は「仲良し関係」の中で、互いに思いをぶつけ合うことで「こういうことが嫌いだけど、こういうところが好き」と相手への理解を深め、他者視点の理解を進めていくと述べている。K太とS男の間ではこのような姿はまだ見られなかった。そのため5歳児になるとこの親密性がどのように変化するかを検討をすることが課題である。

引用文献

- 原 孝成(1995). 幼児における友だちの行動特性の理解 友だちの行動予測と意図: 友だちの行動予測と意図. 心理学研究,

- 65(6), 419-427.
- 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勢順位との関連. 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—. 保育学研究, 52(1), 56-67.
- 鯨岡 峻 (2006). ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性—. ミネルヴァ書房.
- 松井愛奈 (2001). 仲間との相互作用のきっかけにおける転換と一貫性—子ども 2 人の 3 年間の縦断事例をもとに—. 保育学研究, 39(2), 195-201
- 松丸英里香・吉川はる奈 (2006a). 3 歳児の仲間関係の形成過程に関する研究, 埼玉大学紀要教育学部 58(1), 127-135.
- 松丸英里香・吉川はる奈 (2006b). 4 歳児の園生活での仲間関係の発達に関する研究埼玉大学紀要 教育学部, 58(2), 135-143.
- 文部科学省 (2014). 平成 25 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査. Pp.60 - 71
- 内閣府 (2015). 平成 25 年度小学生・中学生の意識に関する調査 第 1 章 青少年 (小・中学生) を対象とする調査の結果. Pp.38-41.
- 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(2), 159-169.
- 遠矢幸子 (1996). 友人関係の特性と展開. 大坊郁夫・奥田秀宇 (編) 親密な対人関係の科学 (対人行動学研究シリーズ 3). 誠信書房.
- 高櫻綾子 (2006). 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 (2007). 3 歳児に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.
- 高櫻綾子 (2009). 3 歳児における遊びと仲間関係の共発達. 発達研究, 23, 85-94.
- 利根川彰・無藤 隆 (2011). 幼稚園の 1 クラスにおける 4 歳児の仲間関係進展の事例的検討：社会的能力と仲間関係の重なりとしての 3 つの発達ライン. 乳幼児教育学研究, 20, 1-11.
- 山本愛子 (1995). 幼児の自己主張と対人関係 対人葛藤場面における仲間との親密性および既知性. 心理学研究 66(3), 205-212.

謝辞

本研究にご協力下さいました都内公立保育園の子どもたち、先生方、保護者の皆様から感謝いたします。

付記

本研究は、第一著者の 2015 年度共立女子大学家政学部児童学科に提出した卒業研究の一部を加筆、修正したものである。