

# クラス集団における幼児間の認識と仲間入り行動<sup>1</sup>

東京学芸大学 倉持清美<sup>2</sup> ・ お茶の水女子大学 柴坂寿子

## Other perception and play-group entry in a preschoolers class

Kiyomi Kuramochi (*Faculty of Education, Tokyo Gakugei University, Nukui-kita, Koganei 184-8501*) and Hisako Shibasaki (*School of Human Life and Environmental Science, Ochanomizu University, Otsuka, Bunkyo-ku, Tokyo 112-8610*)

Kindergarten children accumulate classmate information through their experience of spending time and doing things together. In the course of preschool lives, a class changes from an aggregation of children to a peer group with own history of interaction and involvement. In such a peer group, whether a child becomes a play-group member is likely to depend not only on his/her social skills, but also on perception based on classmate information, especially whether the other is seen as someone whom the child would like to play with. Relationship between such perception and play-group entry was investigated in a kindergarten class for two years, from entrance as four-year olds to graduation. At the beginning, the two were unrelated, but they became related in later periods. A child was accepted into a play group without trouble when the group members thought he/she was someone they would like to play with. These results supported the hypothesis that other perception based on classmate experience and group history influenced the entry into classroom play groups.

**Key words:** preschooler, other perception, play-group entry, group with history.

日本の多くの保育園・幼稚園においてクラス集団が子ども集団としてもつ大きな特徴は、それが入園の時点で新たに形成され、1年あるいはそれ以上継続する点である。入園当初の見知らぬ者の集まりが、一緒に生活する経験を重ねることで、次第にお互いに特徴を知り、関わりの歴史をもった集団となっていくと考えられる。

我々が本研究で“関わりの歴史”と呼ぶ内容は、直接的に他者と喧嘩をしたり遊んだりすること、あるいは間接的に、他者が喧嘩をしたり遊んだりするのを見たり聞いたりすることの積み重ねを指している。こうした具体的な生活経験からの情報をまとめて、子どもたちは他の子を、たとえば“遊びたい子”として認識するだろう。事実、幼児期における他者認知に関する一連の研究 (Heller & Berndt, 1981; Stipek & Daniels, 1990; Droegge & Stipek, 1993; Yuzawa & Harano, 1996; Fieldman & Ruble, 1988; 松永, 1995) は、幼児も他者がある行動傾向をもつ存在としてとらえ、過去の行動からその行動を予測しようとすることを示唆してい

る。また“友達”の指名の根拠を聞いた研究 (Hayes, 1978) は、幼児もクラスメートのさまざまな特徴をとらえた上で“友達”を選択していることを示唆する。クラス集団における子どもの認識は入園初期の漠然としたものから、経験を重ねることでより根拠をもった、重みのあるものになっていくだろう (倉持・柴坂, 1994)。

従来の仲間関係研究 (Asher, 1990) では、“人気児”などの多くのクラスメートの特定の子に対する認識が主に扱われてきた。こうした世評と本研究で扱うある特定の子の“友達”の認識は必ずしも一致しない (Ladd, 1990)。しかし、関わりの歴史が集団内での子どもに対する認識を形成することは、こうした世評研究からも示唆されている。たとえば集団が形成された直後にどう振るまったかに、その子に対する認識が影響されることが指摘されている (Denham & Holt, 1993; Ladd, Price & Hart, 1988; Ladd & Price, 1993; 中澤 1992)。

他の子に対する認識は、その子との相互交渉に影響を与えると予測される。この点について、次の先行研究が示唆を与える。顔なじみの子同士とそうでない子同士の相互交渉を比較した研究 (Doyle, Connolly, & Rivest, 1980; Gottman, 1983) では、顔なじみ同士は、社会的行動・社会的相互作用・ごっこ遊びの各頻度・遊びのレベルが高い値を示している。

<sup>1</sup> 本論文は文部省科学研究費補助金による研究成果の一部である。

<sup>2</sup> 本研究を行うにあたり、観察を快く承諾してくださった幼稚園の先生方、保護者の方々、子どもたちに感謝いたします。また、観察に協力してくださった竹田好美さんに感謝いたします。

本研究では、子どもの他児に対する“遊びたい子”という認識が集団内の相互作用に与える効果を、仲間入り場面を取り上げ検討する。仲間入りは仲間との遊びを開始するための重要な行動である。仲間入りの先行研究は多いが、その大多数は基本的に仲間入りを仲間入りしようとする子ども個人の社会的能力や技能の問題ととらえている (Putallaz & Gottman, 1981)。これに対して、関わりの歴史をもった集団の中で起こる事象として仲間入りをとらえた研究は少ない。Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown (1986) の研究は世評を扱った研究ではあるが、仲間入りが社会的技能の問題だけではなく、子どもたちの間の認識の問題でもあることを示唆する点で重要である。この研究では同じ方略を使っても人気のある子は受け入れられ、人気のない子は拒絶されたことが指摘されている。

さらに仲間入りを友人関係という1対1の関係から検討する一連の研究も、仲間入りは子どもたちの間での認識や情報の問題であることを示唆する (Shibasaka, 1988; 青井, 1992, 1993)。よく遊ぶ仲間への仲間入りは成功率が高いこと、仲間入り側に対する遊び集団側の親疎の感情が、遊び集団参加後の統合過程に影響を与えることなどが示されている。

仲間入りの過程は、仲間入りに関する先行研究から、Figure 1 のように整理できる。この過程の各段階で、遊び集団側、仲間入り側の認識はさまざまな効果をもつと考えられる。また、その効果は集団形成の

時期によって変わってくると考えられる。ここでは、集団形成の時期として、認識がまだ漠然としている入園当初の時期と、経験が積み重ねられ認識が根柢をもってきたその後の時期の二つに大別する。認識は、その後の時期で仲間入りに大きく影響すると考えられる。以下、仲間入りの各段階において具体的な予測を述べる。

### 1. 仲間入り側の接近

仲間入りを試みようとする子は接近する遊び集団の選択ができる。その際“遊びたい子”を優先的に選択して接近するであろう。

予測 1. 仲間入り側が入ろうと試みる遊び集団に、仲間入り側が“遊びたい”とする子が含まれる割合は、入園当初には多くないが、その後の時期には増える。

### 2. 仲間入り側の最初の方略使用

方略とは、仲間入り側が遊び集団側に対してとる仲間入りの試みを指す。遊び集団側が最初に仲間入りを拒絶するか承諾した直前に取った仲間入り側の方略を、本研究では“最初の方略”とよぶ。

どの方略を使用するかは、仲間入り側が選択することであり、仲間入り側の認識が影響すると考えられる。

予測 2. 入園当初は、仲間入り側の認識と使用する方略との関連はないが、その後の時期には関連がみられる。

### 3. 遊び集団側の最初の反応

仲間入り行動が生じた直後の遊び集団側の行動として、即座に承諾したり遊びに組み込む場合を“トラブルなし”とする。即座に拒絶したり、答えを先延ばしにする・条件をつけるなどして即座には承諾しない場合を“トラブルあり”とする。

トラブルの有無という遊び集団側の反応に影響を与える要因として、遊び集団側の仲間入り側に対する認識と仲間入り側が使用する方略とが考えられる。遊び集団側が仲間入りする相手を“遊びたい子”と認識しているかどうかは、遊び集団側の反応を決定する重要な要因であろう。

一方従来の研究では、方略の種類が遊び集団側の反応を左右すると考えられてきた。本研究では、子ども間の認識を主な要因として検討するが、前述のように集団形成の初期には認識の効果は大きくないと考えられる。そこで、この時期にはむしろ方略の効果が明らかになると考えられる。

予測 3. 入園当初では、遊び集団側の仲間入り側に対する認識は、トラブルの有無に関連しない。それ以降は、遊び集団側は“遊びたい子”にはトラブルを起こさないが、それ以外の子にはトラブルを起こす。

予測 4. 入園当初には、最初の方略によってトラブルの有無が影響される。その後の時期には最初の方略

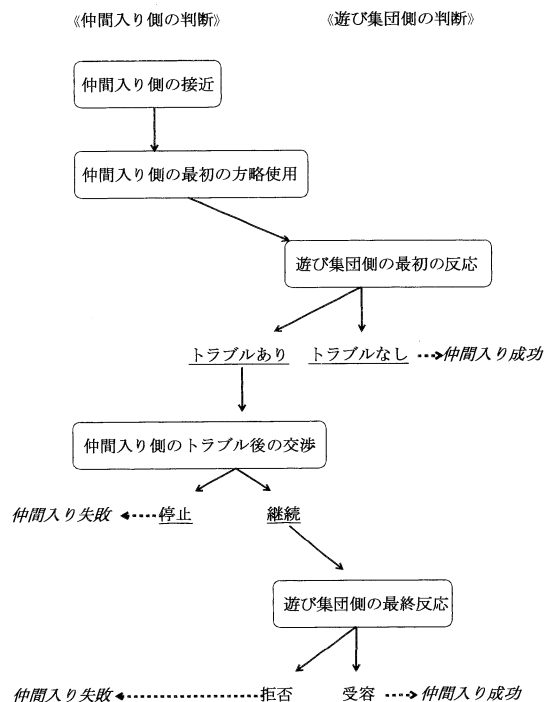


Figure 1. 仲間入りの過程。

はトラブルの有無に関連しない。

#### 4. トラブルが生じた場合の交渉の継続

トラブルが生じた後、さらに仲間に入るための交渉を継続するか否かは、仲間入り側が決定する。仲間入り側が“遊びたい”と認識する子が遊び集団側にいる場合、仲間に入るためにさらに交渉を継続すると考えられる。

予測 5. トラブルが生じた後の継続率は、入園当初には仲間入り側の認識の影響を受けない。その後の時期には仲間入り側の“遊びたい子”がいるときには継続率が高い。

#### 5. 交渉継続後の遊び集団側の最終反応

仲間入り側の交渉継続後、最終的に仲間に入れるか否かは、遊び集団側が決定する。そこで、トラブル後の交渉継続後、遊び集団側が仲間入り側を受け入れるかどうかには、遊び集団側の認識が影響すると考えられる。

予測 6. 交渉継続後の遊び集団側の最終反応は、入園当初は遊び集団側の認識に影響を受けない。その後の時期では、遊び集団側の“遊びたい子”がいる場合、最終的に仲間入りを受容することが多い。

### 方 法

**資料** 都内の公立幼稚園の2年保育1クラスを、入園から卒園まで調査した。調査にあたり、保育者、保護者に研究の趣旨を説明し許可を得た。本研究の対象クラスは入園から卒園までの2年間、若干の転入転出はあったものの、クラス替えはなかった。また担任は全期間変わらなかった。そこで集団としての継続を2年間とみなした。全幼児のうち、入園当初から在園した、男子11名女子6名計17名の資料を分析の対象とした。この17名のうち5歳児クラス1学期に男子1名、2学期に男子1名が転出した。子どもたちの入園時の平均月齢は、54か月（レンジ：49—60か月）であった。

**インタビュー方法** 年少時および年長時の各学期に1回ずつ、計6回子どもたちにインタビューを行った。教室外の部屋に子どもをひとりずつ呼んで、“遊びたい子”の名前とその理由について尋ねた。挙げる名前数は限定しなかった。

子どもたちの中で、“遊びたい子”という考えが強調されないように、前後にその他のさまざまな質問（たとえば、お弁当のときにすることや、遠足など行事の話）も折り込み、子どもがしたい話はささげらないようにするなど、十分な配慮を行った。各インタビューで子どもたちが挙げた遊びたい子の人数は年少時平均1.7名（レンジ：0—5名）、年長時2.1名（レンジ：0—9名）であった。

本研究は他児への“遊びたい子”の認識がある程度持続すると仮定している。幼児期に他児への認識がど

の程度持続するかは、Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel (1979) が、4歳児に4週間間隔のテスト—再テスト間に相関があるので、仲間の好みが少なくとも4週程度は持続することを示唆した。Moreno (1942) はグループ形成後2か月の時期で3週程度の持続性を示唆した。認識の持続の程度は集団形成の時期も考慮した検討が課題と考えるが、本研究では子どもへの配慮とスケジュール上の制約などからインタビューは学期に1回の実施とし、そのときの指名をその学期の認識とみなした。

**観察方法** 週に2回、登園から降園まで、基本的に2名で観察を行った。自由遊び時には、観察者の1名が対象児1名を中心に約5分間ビデオで行動を記録し、同時にもう1名がだれとどんな行動を行っているのかを記述した。各子どもに焦点を合わせ記録を5分に限ったのは、1日のうちに対象とするすべての子の行動を記録するためである。

**分析方法** 仲間入り事例はフィールドノートの記録から同定した。1名でしか観察できなかった日はフィールドノートが整っていないため、本研究ではフィールドノートの整った年少時60日、年長時83日の記録を分析に用いた。記録の中で、観察対象児以外の子が仲間入り行動を行っている場合も分析の対象とした。同定された仲間入りは、年少時47事例、年長時78事例であった。このうち年少の3事例は、その学期にインタビューができなかった子（年少1学期に1名、年少2学期に1名）が仲間入りした事例である。このため、仲間入り側の認識の分析からは、この3事例を除いた。1名当りの平均事例数は、年少時2.8事例（レンジ：0—5）、年長時4.6事例（レンジ：0—7）であった。事例数0の子の人数は、年少時2名、年長時1名であった。

・**集団形成の期間** 本研究では年少1学期を入園当初の集団形成の初期段階とみなし、それ以後の期間と比較した。それ以後の期間は年少2、3学期、年長1学期、年長2、3学期の3期に分けた。3学期は日数自体が少ないこと、さらに行事のために自由遊び時間が少ないことから、2学期と一緒にまとめた。各々の時期での仲間入り事例数は、年少1学期22事例、年少2、3学期は25事例、年長1学期は35事例、年長2、3学期は43事例だった。

・**遊び集団側の“遊びたい子”の認識** 遊び集団は複数の子が含まれるため、仲間入り側に対する認識も成員一人一人違う可能性がある。本研究では便宜上、遊び集団側の中に、仲間入り側の子を遊びたい子と認識する子がひとりでもいた場合“遊びたい子の仲間入り”とした。

・**仲間入り側の“遊びたい子”の認識** 同様に、仲間入り側の子が、遊びたいと認識している子が遊び集団側にひとりでも含まれる場合、“遊びたい子のいる集

団への仲間入り”とした。

・仲間入り側の最初の方略 仲間入りの最初の方略を“明瞭な方略”と，“不明瞭な方略”の二つに分けた。“明瞭な方略”とは，“入れて”などの仲間入りの意志を言語的に明瞭に示す方略である。“不明瞭な方略”とは，周りをうろついたり，突然侵入するなど，仲間入りの意志が言語的に明瞭には示されない方略である。

・遊び集団側の最初の反応 遊び集団側の最初の反応は，仲間入り側にとって最初に明らかな反応とした。

トラブルの有無は，仲間入りの最初の方略が使われた際，即座に“いいよ”と許可したり，“お父さんになってね”と役をふるなど，遊びに即座に組み込んだ場合は“トラブルなし”とした。“\*ちゃんに聞いてきて”と他の子に聞くように求めたり，“\*しないと駄目”などと条件をつけたり，あるいは単純に拒絶した場合は“トラブルあり”とした。

・トラブルが生じた場合の交渉の継続 トラブルが生じた後，仲間入り側が先生に言いつけたり，そばに居続けるなど，何らかのかたちで交渉を続ける場合に“継続”とした。一方，トラブル後に仲間入り側が他の場所に行ったりして交渉をやめてしまう場合に“停止”とした。

・交渉継続後の最終的な受容 交渉継続後遊び集団側が示した最終的反応は，トラブル後のさらなる交渉を経て，仲間入りを許可したり遊びに組み込んだ場合に“受容”とした。交渉後も仲間入り側を遊びに組み込もうとせず，仲間入り側がその場を去ったり他の遊びに興味を示した場合に，“拒否”とした。また，対象クラスでは，子どもたち同士のやりとりだけでは仲間に入ることはできないという事態に保育者の介入が見られるようだったので，保育者の介入を受けた場合も“拒否”とした。

仲間入りの方略，トラブルの有無，トラブル後の継続，交渉継続後の受容の各々カテゴリーについて，研究者2名が独立に評価した。方略，トラブルの有無についての一致率は100%，トラブル後の継続については97%，交渉継続後の受容では94%であった。不一致の事例については，協議によって一致した評点を求めた。統計的検定に関しては，期待値5以上のものについては $\chi^2$ 検定，5未満のものについては直接確率計算（両側検定）を行った。

## 結 果

### 1. 全体的な傾向

Table 1-1, 1-2 は，各々方略の頻度，トラブルの頻度を示す。これらの結果から，入園当初の集団形成の初期と比べ，その後の時期のほうが，明瞭な方略使用率が高く，トラブル率が低い傾向にあることがわかる。

Table 1-1  
方略の頻度

	年少		年長	
	1 学期	2・3 学期	1 学期	2・3 学期
明瞭	13	21	24	42
不明瞭	9	4	11	1
明瞭な方略の率	59.1%	84.0%	68.6%	97.7%

Table 1-2  
トラブルの頻度

	年少		年長	
	1 学期	2・3 学期	1 学期	2・3 学期
トラブルあり	12	13	11	7
トラブルなし	10	12	24	36
トラブル率	54.5%	52.0%	31.4%	16.3%

Table 1-3  
トラブル後の交渉の継続率

	年少		年長	
	1 学期	2・3 学期	1 学期	2・3 学期
継続	7	12	10	6
停止	5	1	1	1
継続率	58.3%	92.3%	90.9%	85.7%

Table 1-4  
交渉継続後の最終的受容率

	年少		年長	
	1 学期	2・3 学期	1 学期	2・3 学期
受容	3	9	6	4
拒否	4	3	4	2
受容率	42.9%	75.0%	60.0%	66.7%

Table 1-5  
仲間入り過程全体における成功率

	年少		年長	
	1 学期	2・3 学期	1 学期	2・3 学期
成功	13	21	30	40
失敗	9	4	5	3
成功率	59.1%	84.0%	85.7%	93.0%

Table 1-3, 1-4 は，各々トラブル後の交渉の継続率，交渉継続後の受容率を示す。これらの結果から，その後の時期には，継続率が高く，交渉継続後の受容率が高い傾向にあることがわかる。

トラブルが全くなかった場合とトラブル後の交渉をととして受容された場合をあわせ，仲間入り過程全体をととしての仲間入りの成功とした。Table 1-5 は仲

Table 2-1  
仲間入り側の認識と接近相手の選択

	年少		年長	
	1 学期	2・3 学期	1 学期	2・3 学期
遊びたい子	6	7	13	26
その他	15	16	22	17

Table 2-2  
Table 2-1 の各セルの調整された残差

	年少		年長	
	1 学期	2・3 学期	1 学期	2・3 学期
遊びたい子	-1.43	-1.31	-0.78	2.94**
その他	1.43	1.31	0.78	-2.94**

\*\* $p < .01$

間入りの成功率を示す。これらの結果からその後の時期では、仲間入りの成功率が高い傾向にあることがわかる。

## 2. 仲間入り側の認識と遊び集団選択

Table 2-1 は仲間入り側が仲間入りを試みる遊び集団に、仲間入り側が“遊びたい”と認識した子が含まれる事例数を示す。検定の結果、遊び集団に“遊びたい子”がいるかどうかと学期との間に有意な連関があった ( $\chi^2(3) = 9.12, p < .05$ )。そこで残差分析を行って、特にどの時点の寄与が大きいかを特定した (Table 2-2)。その結果、仲間入り側が“遊びたい子”のいる遊び集団に仲間入りする場合は、年長 2, 3 学期の残差だけがプラスに有意であった。その他の遊び集団に仲間入りする場合は、年長 2, 3 学期のみ、マイナスに有意であった。このことは、仲間入り側が“遊びたい子”のいる遊び集団を特に選択して仲間入りしようとする傾向が、年長 2, 3 学期のみににおいて顕著であることを示す。この結果は、集団形成の初期に比べ、その後の時期で“遊びたい子”を選択することが増すという予測 1 を部分的に支持する。

## 3. 仲間入り側の認識と最初の方略選択

Table 3 は、仲間入り側の認識と方略との関連を示す。どの学期についても有意差、有意傾向ともなかった。この結果は予測 2 と異なり、どの時期でも仲間入り側の認識は方略の選択に関連がないことを示唆する。

## 4. 遊び集団側の認識・仲間入り側の最初の方略とトラブルの有無

Table 4-1 は遊び集団側の認識とトラブルの有無との関連を示す。年少 2, 3 学期で有意傾向 ( $p = 0.073$ )、年長 1 学期で有意傾向 ( $\chi^2(1) = 2.91, .05 < p < .10$ )、年長 2, 3 学期で有意傾向 ( $p = .082$ ) がみられた。年少 1 学期は、有意差・有意傾向ともなかった。

た。これらの結果は、予測 3 を支持する。つまりその後の時期では、遊び集団側の認識がトラブルの有無に影響を与えるようになると考えられる。

Table 4-2 は、最初の方略とトラブルの有無の関連を示す。不明瞭な方略の総数が 1 事例しかない年長 2, 3 学期を除いた各期間で検定を行った結果、年少 1 学期について、方略とトラブルの有無の連関は有意であった ( $p = .011$ )。年少 2, 3 学期と年長 1 学期については有意差・有意傾向ともなかった。この結果は、入園当初には方略によってトラブルの有無が影響され、それ以降の時期では方略はトラブルの有無には関連しないという予測 4 を支持する。

Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown (1986) は、同じ方略を使用しても世評によってトラブルの有無が左右される傾向があることを指摘した。そこで本研究でも同様の分析を行った。Table 4-3 は、同じ方略を使用した場合の遊び集団側の認識の影響を示す。全体的な事例数が少ないため、正確な統計処理が難しい。そこで、事例数が 10 以上ある明瞭な方略に注目し、“遊びたい子”“その他”が各々 5 事例以上ある場合にトラブル率を算出し比較した。年少 1 学期は“遊びたい子”の事例数が少ないため比較ができないが、年少 2, 3 学期では“遊びたい子”と“その他”のトラブル率は各々 20.0% と 56.3%、年長 1 学期では 25.0% と 58.3%、年長 2, 3 学期では 0.0% と 20.7% であった。つまり“その他”のほうがトラブル率が高く、特に年少 2, 3 学期、年長 1 学期は 50% を超えている。このことから、同じ方略を用いても遊び集団側の認識によってトラブルの有無が左右されると推定できる。

## 5. 仲間入り側の認識とトラブル後の交渉継続

Table 5 は、仲間入り側の認識と、トラブル後の継続の有無との関連を示す。各学期ともに“遊びたい子”の事例数が少ないため、正確な統計処理が難しい。そこで、事例数が 8 以上ある年少 1 学期、年少 2, 3 学期、年長 1 学期での“その他”に注目して継続率を算出した。年少 1 学期では“その他”の継続率は 37.5% であるが、年少 2, 3 学期および年長 1 学期では、継続率は各々 90.0% と 88.9% であった。このことから、年少 2, 3 学期以降は仲間入り側は“遊びたい子”でなくても交渉を継続しようすると推定される。つまり、その後の時期でも予測 5 で述べたような仲間入り側の認識の効果はないと考えられる。

## 6. 遊び集団側の認識と交渉継続後の最終的受容

Table 6 は、遊び集団側の認識と最終的な受容との関連を示す。各学期とも全体的に“遊びたい子”の事例数が少ないため正確な統計処理が難しい。そこで、事例数が 5 以上ある“その他”に注目して受容率を計算した。受容率は、年少 1 学期では 33.3%、年少 2, 3 学期では 72.7%、年長 1 学期では 57.1%、年長 2, 3 学期では 66.7% であった。遊び集団側が“遊びたい

Table 3  
仲間入り側の認識と方略

	年少1学期				年少2・3学期		
	明瞭な方略	不明瞭な方略	明瞭な方略率		明瞭な方略	不明瞭な方略	明瞭な方略率
遊びたい子	4	2	66.7%	遊びたい子	5	2	71.4%
その他	9	6	60.0%	その他	16	0	100.0%

	年長1学期				年長2・3学期		
	明瞭な方略	不明瞭な方略	明瞭な方略率		明瞭な方略	不明瞭な方略	明瞭な方略率
遊びたい子	8	5	61.5%	遊びたい子	25	1	96.2%
その他	16	6	72.7%	その他	17	0	100.0%

Table 4-1  
仲間入り側に対する遊び集団側の認識とトラブルの有無

	年少1学期				年少2・3学期		
	トラブルなし	トラブルあり	トラブル率		トラブルなし	トラブルあり	トラブル率
遊びたい子	2	2	50.0%	遊びたい子	5	1	16.7%
その他	8	10	55.6%	その他	7	12	63.2%

	年長1学期				年長2・3学期		
	トラブルなし	トラブルあり	トラブル率		トラブルなし	トラブルあり	トラブル率
遊びたい子	14	3	17.6%	遊びたい子	13	0	0.0%
その他	10	8	44.4%	その他	23	7	23.3%

Table 4-2  
方略とトラブルの有無

	年少1学期				年少2・3学期		
	トラブルなし	トラブルあり	トラブル率		トラブルなし	トラブルあり	トラブル率
明瞭	9	4	30.8%	明瞭	11	10	47.6%
不明瞭	1	8	88.9%	不明瞭	1	3	75.0%

	年長1学期				年長2・3学期		
	トラブルなし	トラブルあり	トラブル率		トラブルなし	トラブルあり	トラブル率
明瞭	14	10	41.7%	明瞭	36	6	14.3%
不明瞭	10	1	9.1%	不明瞭	0	1	— <sup>a)</sup>

a) 不明瞭な方略については、総数が1しかないため、トラブル率を計算しなかった。

子”と認識しない場合でも、年少2, 3学期以降は約半数以上が仲間入りを受容している。このことから、トラブル後に仲間入り側が交渉を継続した場合には、遊び集団側は“遊びたい子”でなくても半数は仲間入りを受容すると推定される。つまり、その後の時期でも、予測6で述べたような遊び集団側の認識の効果はないと考えられる。

## 考 察

本研究では、子どもの他児に対する“遊びたい子”という認識が仲間入りの諸段階に与える効果を入園当初とその後の時期とで比較し検討した。以下では、まず入園当初とその後の時期それぞれにおける仲間入りの特徴を述べながら認識の効果について考察する。

### 1. 集団形成の初期における仲間入り

集団形成の初期では、子どもたちはまだ十分にお互

Table 4-3  
同じ方略を使用したときの遊び集団側の認識と  
トラブルの有無

トラブル	年少1学期			
	明瞭		不明瞭	
	なし	あり	なし	あり
遊びたい子	2	0	0	2
その他	7	4	1	6

トラブル	年少2・3学期			
	明瞭		不明瞭	
	なし	あり	なし	あり
遊びたい子	4	1	1	0
その他	7	9	0	3

トラブル	年長1学期			
	明瞭		不明瞭	
	なし	あり	なし	あり
遊びたい子	9	3	5	0
その他	5	7	5	1

トラブル	年長2・3学期			
	明瞭		不明瞭	
	なし	あり	なし	あり
遊びたい子	13	0	0	0
その他	23	6	0	1

いのことがわかっていないため、“遊びたい子”という認識に実際の経験に基づいた裏付けがそれほどないと思われる（倉持・柴坂，1994）。このためこの時期には仲間入り側の遊び集団選択に、“遊びたい子”がいるか否かは決定的ではないようである（Table 2-1, 2-2）。また、仲間入りを試みる子が遊び集団の“遊びたい子”かは、遊び集団が即座に受け入れるか否かには決定的ではない（Table 4-1）。

遊び集団側が即座に受け入れるか否かに影響するのは、仲間入り側が最初に取りの方略である（Table 4-2）。“入れて”など言語的に仲間入りの意図を明瞭に示してくると遊び集団はすんなりと受け入れることが多いが、周りをうろついたり遊びの場に侵入するなど、仲間入りの意図が明確に示されないと、トラブルを生じることが多かった。

## 2. その後の時期での仲間入りの特徴

一緒に活動する経験が蓄積してきたその後の時期には、認識が具体的な裏付けをもった重みをもったものになる（倉持・柴坂，1994）。このため認識は仲間入りにも大きな影響を与えるようになる。

仲間入り側が遊び集団側に“遊びたい子”を認めて仲間入りしようとする傾向は、年長2, 3学期にのみみられた（Table 2-1, 2-2）。仲間入りには、遊びそ

のものにひかれてくる場合もある。年長2, 3学期では、遊んでいる子にひかれての仲間入りが多かったが、それ以外の学期では、遊びにひかれての仲間入りが多かったため、仲間入り側の接近と認識との関係がみられなかったのかもしれない。

また遊び集団側は、年少2, 3学期以降、“遊びたい子”が仲間入りを試みると即座に受け入れるが、そうでない子では、入れようとしなくなる（Table 4-1）。このように仲間入り側への認識が遊び集団側の最初の対応をきめる主要因となるため、仲間入り側が最初に取りの方略はトラブルが起こるか否かには関連がみられなくなると考えられる（Table 4-2, 4-3）。

使用される方略自体の変化もみられる。年少1学期は不明瞭な方略もみられるが、年少2, 3学期以降は、明瞭な方略の頻度が高く、年長2, 3学期では明瞭な方略一色であるといってもよい（Table 1-1）。仲間入りで明瞭な方略の多いことは日本の就学前施設で一般的な傾向のように思われる（倉持・無藤，1991）。これは、欧米においては明瞭な方略が少ないことと大きな対比をなす（Corsaro, 1985）。

また、トラブル率も次第に減少する（Table 1-2）。これは、遊び集団側の認識ごとにみても仲間入り側の方略ごとにみても、同様である（Table 4-1, 4-2）。この結果は欧米で最初の反応は否定的な場合が多いことと対照的である（Corsaro, 1985）。日本では保育者によって“入れて”“よせて”などのルーティン化された方略が積極的に教えられており、また理由のないかぎり入れてあげることが奨励されている場合が多い（倉持・柴坂・青井，1998）。明瞭な方略の増加とトラブル率の減少は、子どもたちがルーティン化された仲間入りを獲得していく過程を反映しているのだろう。

## 3. 方略の効果

集団形成の初期には、仲間入り側の方略に遊び集団側の反応が影響されるという欧米での先行研究（Corsaro, 1985）と同様の結果が得られた（Table 4-2）。ところが集団形成のその後の時期では方略によるトラブル差はなくなってくる（Table 4-2）。

本研究で取り上げた方略は明瞭・不明瞭という非常に大まかなものであり、その点で限界はある。それでも、得られた結果からは、仲間入り方略の効果は子どもたちの生活する集団が集団形成のどの時期にあるかで違うことが示唆される。このことは従来の方略研究の想定、つまり個人ごとに安定した社会的能力、社会的技能があるという考えに疑問を呈するとともに、子どもたちの生活の中での仲間入りは、どの方略を使うかという技術的な問題だけではないことを示唆する。欧米での先行研究では、方略の効果が強調されているが、それが研究時の集団形成のためのものか、日本とは集団形成の仕方そのものが違うからなのか、仲間入りのルーティン化がないためなのかといった比較検討が

Table 5  
仲間入り側の認識とトラブル後の交渉継続

	年少1学期		年少2・3学期	
	継続	停止	継続	停止
遊びたい子	3	0	1	0
その他	3	5	9	1

	年長1学期		年長2・3学期	
	継続	停止	継続	停止
遊びたい子	2	0	4	1
その他	8	1	2	0

Table 6  
遊び集団側の認識と交渉継続後の受容

	年少1学期		年少2・3学期	
	受容	拒否	受容	拒否
遊びたい子	1	0	1	0
その他	2	4	8	3

	年長1学期		年長2・3学期	
	受容	拒否	受容	拒否
遊びたい子	2	1	0	0
その他	4	3	4	2

今後必要であろう。

#### 4. “遊びたい子”の認識と実際に遊ぶ子との関係

年少2, 3学期以降はトラブルが生じた後, 仲間入り側は認識にかかわらず, 交渉を継続する傾向があり, その交渉の結果, 遊び集団側の認識にかかわらずその半数では仲間入りが達成されることが示唆された (Table 5, 6)。

このようにその後の時期においても, 仲間入りへの遊び集団側の認識の影響はトラブルが生じるか否かに限られる。トラブルが生じて仲間入り側が, さらに交渉を続けられれば, 遊び集団側の認識にかかわらず, 仲間入りが受容される可能性が高い。このため遊び集団側が“遊びたい子”とばかり遊ぶということは実際にはなくなる。また, 一緒に遊ぶことは, 仲間入りからのみ始まるわけではない。保育者によって一緒に遊ぶ機会が作られることもあるだろうし, そばで遊んでいた者同士がいつのまにか一つの遊び集団を形成することもある。このように“遊びたい子”という認識は“実際に遊ぶ子”を決める一つの要因にすぎないと思われる。

#### 5. 発達と集団形成

本研究は主に集団形成の視点から, 子どもたちの2年間の変化を解釈してきた。就学前施設でクラス集団を作って生活する子どもたちでは, 発達と集団形成の二つの過程が同時進行していると考えられる (高浜・秋葉・横田, 1984)。集団が形成されつつ発達していく

という過程が, クラス集団での子どもの姿とすれば, この両側面を視野に入れた研究が今後必要だろう。その際, たとえば3歳児入園でも本研究と同様な変化がみられるのか, 5歳時に転園してきた子ではどうかといった比較検討が重要になるであろう。

#### 6. 本研究の限界と展望

方法上の限界は, 仲間入り側を“遊びたい子”とする子が遊び集団側にひとりでもいた場合に, 遊び集団側が仲間入り側を遊びたいと認識しているとした点があげられる。遊びたいと認識する子がひとりいるからといって, それが仲間入り側に対する遊び集団側全員の認識と必ず一致するわけではないだろう。遊び集団側の集団内の力関係が, 仲間入り側への対応を左右する可能性も考えられる。同じことは, 仲間入り側の認識についてもいえる。

本研究では仲間入り過程の各段階で, 判断者側の認識の効果を分析した。しかし“相手が自分をどのように認識しているか”を判断者が推測し, 考慮に入れることも考えられる。その場合には“自分の相手に対する認識”と“相手が自分をどう認識しているかに対する推測”の2要因が判断に関わることになるだろう。この点については今後新たな研究が必要である。

また, 本研究の対象クラスは約20人の小グループであり, クラスとしての活動も活発であった。子どもたちはお互いをよく知り, 関わりの歴史をもつクラス集団が形成される素地があったと考えられる。ところが就学前施設でのクラスのあり方は多様である。もっと多人数のクラスや, クラスを超えた活動が中心である園もある。こうした場合には本研究ほど, クラス集団が関わりの歴史をもった集団とはなりにくいであろう。ここに本研究の結論を一般化する上での限界がある。

関わりの歴史をもつ集団の研究という面からみて, 本研究は入園当初の時期とその後の時期を比較した大まかなものにすぎない。実際には年少2, 3学期以降も, 男児と女児のサブグループ分化, 友人関係のサブグループ分化やその変化など, 人間関係はさまざまに変動を続けている。また, 保育場面での子どもの縦断的变化に着目した研究 (刑部, 1994; 倉持・柴坂, 1996; 佐木, 1995) は, ある特定の子の園生活での変容が, 保育者や他児との関わりの歴史から理解できることを示す。こうしたより詳細な人間関係の歴史性を扱うことは今後の研究の大きな課題である。

#### 引用文献

- 青井倫子 1992 遊び集団への仲間入り児の統合過程  
 広島大学教育学部紀要, 41, 187-192.  
 青井倫子 1993 幼児の仲間関係の親疎によるごっこあそびの展開構造の比較 日本保育学会第46回大



- 会発表論文集, 750-751.
- Asher, S. R. 1990 Recent advances in the study of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press. Pp. 3-14.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. 1979 A reliable sociometric measure for preschool children. Brief reports. *Developmental Psychology*, **15**, 443-444.
- Corsaro, W. A. 1985 *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. 1993 Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, **29**, 271-275.
- 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*, No. 213 (Vol. 51, No. 2).
- Doyle, A., Connolly, J., & Rivest, L. 1980 The effect of playmate familiarity on the social interactions of young children. *Child Development*, **51**, 217-223.
- Droege, K. L., & Stipek, D. J. 1993 Children's use of dispositions to predict classmates' behavior. *Developmental Psychology*, **29**, 646-654.
- Fieldman, N. S., & Ruble, D. N. 1988 The effect of personal relevance on psychological inference: A developmental analysis. *Child Development*, **59**, 1339-1352.
- Gottman, J. M. 1983 How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 201. (Vol. 48, No. 3).
- 刑部育子 1994 子どもの“参加”を支える他者——集団における相互作用の関係論的分析—— 東京大学教育学部紀要, **34**, 21-30.
- Hayes, D. S. 1978 Cognitive bases for liking and disliking among preschool children. *Child Development*, **49**, 906-909.
- Heller, K. A., & Berndt, T. J. 1981 Developmental changes in the formation and organization of personality attributions. *Child Development*, **52**, 683-691.
- 倉持清美・無藤 隆 1991 入れて、貸してへどう応じるか——時的遊び集団における遊び集団外からの関わりへの対処の方法—— 保育学研究, **29**, 132-144.
- 倉持清美・柴坂寿子 1994 園の中での他者を見る視点 2 日本発達心理学会第5回大会論文集, 297.
- 倉持清美・柴坂寿子 1996 幼稚園生活を通した子どもの変容——ある問題を抱えた子どもの事例から—— 保育学研究, **34**, 152-159.
- 倉持清美・柴坂寿子・青井倫子 1998 仲間入りにもなうリテュアルな表現 日本子ども社会学会第5回抄録集, 42.
- Ladd, G. W. 1990 Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, **61**, 1081-1100.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. 1988 Predicting preschoolers' peer status from their play-ground behaviors. *Child Development*, **59**, 986-992.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. 1993 Play styles of peer-accepted and peer-rejected children on the playground. In C. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds*. Albany, NY: State University of New York Press. Pp. 130-161.
- 松永あけみ 1995 幼児における他者の内的特性の把握と行動予測能力 教育心理学研究, **43**, 204-212.
- Moreno, F. B. 1942 Sociometric status of children in a nursery school group. *Sociometry*, **5**, 395-411.
- 中澤 潤 1992 新入園児の友人形成——初期相互作用行動, 社会認知能力と人気—— 保育学研究, **30**, 98-106.
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. 1981 An interactional model of children's entry into peer group. *Child Development*, **52**, 986-994.
- 佐木みどり 1995 幼児の日常行動の発達と保育内容についての実践研究——K 夫の仲間入り行動の変容を捉える 保育学研究, **33**, 18-26.
- Shibasaka, H. 1988 The function of friends in preschoolers' lives: At the entrance to the classroom. *Journal of Ethology*, **6**, 21-31.
- Stipek, D. J., & Daniels, D. H. 1990 Children's use of dispositional attributions in predicting the performance and behavior of classmates. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **11**, 13-28.
- 高浜介二・秋葉英則・横田昌子 1984 3歳児の保育あゆみ出版
- Yuzawa, M., & Harano, A. 1996 Development of the understanding of character constancy: Expectations of the behavior of friendly and unfriendly peers. *Japanese Psychological Research*, **38**, 181-191.
- 1997. 11. 4 受稿, 1999. 2. 27 受理——