

## 年中から年長にかけての幼稚園での子どもの発達： あるクラス集団における子ども同士の比較からの検討

Children's development from 5-year-olds to 6-year-olds at the kindergarten :  
Longitudinal comparisons between two children in a class for two years

大野 和男  
Kazuo OHNO

本研究では、あるクラス集団に注目し、保育者の視点を通して、年中から年長にかけての子どもの発達を同じクラス集団内の子どもを比較することによって検討した。

第1に、学期ごとにどのくらいの割合で「似ている」「違う」と評定されるのかについて明らかにしようとした。クラス集団が形成される時期、即ち、年中児の1学期から3学期で「違う」という評定数の増加する傾向が見られた。2年間を通じた子どもの傾向を見ると、2年間を通じて他の子どもと比較したときに、「似ている」と評定されることの多い子どもと、「違う」と評定されがちな子どもの存在を見出すことができた。

第2に、各ペアの2年間の評定パターンを4つ（①全学期で「似ている」、②全学期で「違う」、③「似ている」から「違う」への変化、④「違う」から「似ている」への変化）を抽出し、それぞれの理由の変化を検討した。そのパターンによって、学期ごとの評定理由が変化する場合としない場合が見られた。全学期を通して「違う」というパターンは、4つのパターンの中で最も少なく、その評定理由は他のパターンと比較すると同じ内容が多かった。それに対して、「似ている」と評定された場合、学期ごとに様々な理由で比較されることが多かった。

これらのことから考えると、保育者はまずクラス集団の子どもを見て気になる点に注目し、そのことによって子どもを比較するということが示唆された。

キーワード：縦断的発達、クラス集団、集団と個

### I. 問題

幼児期の子どもにとって、幼稚園で過ごす時間は1日の大部分を占める。子どもにとって幼稚園は重要な場所であるし、子どもの発達にとって重要な意味を持っていると言える。子どもの発達の過程は、子どもがその中で毎日の生活を送っている様々な場面状況との関連でとらえられなくてはならないということは、子どもを全体的に理解しようとするならば必須なのである（三宅，1973）。幼稚園での生活がそれまでの生活と違うのは、集団生活を行うということである。子どもは、集団との関わりの中で自己を発揮しながら、時に自己を律する（友定他，2003）。

幼稚園や保育園ではクラスが形成され、子どもたちはそれを基本的な単位として生活を送ることになる。幼児期には、一個の主体として周囲の世界に旺盛に進出する一方で、周囲とぶつかり、周囲に支えられたり、周囲を取り込んだりしながら、他の人たちと一緒に生きていくことを身につけていく（鯨岡，2001）。その中で、子どもたちは、どのような発達を示すのだろうか。発達には個人差があり、ひとりひとりの発達の様相はかなり異なるはずである。同年齢集団におい

でも、発達の早い子もいれば遅い子もいる。発達について月齢を基準として語られることが多いが、月齢が遅くてもしっかりした子どももいれば、月齢が早くても幼い子どももいる。

このことからしても、クラスという集団に所属する子どもが全て同じようであるかと言ったら、そんなことはないだろう。ただ、クラス集団の中で、お互いに影響を与え合って、発達していくということは言えるのではないだろうか。様々な子どもが1つのクラスとして集団を形成している。刑部(1998)は、保育園における4歳児の「ちょっと気になる子ども」の長期にわたる集団への参加過程を関係論的に分析している。「ちょっと気になる子ども」が気にならなくなっていく過程で起きていたことがその子ども個人の知的能力やスキルの獲得といった変化というよりも、共同体全体の変容によることを明らかにしている。集団の中で、それぞれの子どものそれぞれの立ち位置で生活し、違った側面を見せることで、その子どもが違って見えることが起こりうるのだ。

集団の様相は、時期によって変化すると思われる。子どもの対人関係の構造は常に流動している(中村, 1993)。クラス集団形成時には、保育者を中心にやりとりが行われる。この時期には、特に、子どもの同士のかかわりを促すには、遊びの場が共有できるような環境を用意し、子どもたちを出会わせることが必要であろう。特に、年少の時期くらいから、子どもと大人とのかかわりが減り、子ども同士のかかわりが増えてくることが指摘されている(Ellis, Rogoff, & Cromer, 1981)。安藤(1984)は、初めて保育集団を経験する幼稚園年少組を対象に、入園後1ヶ月間の相互作用について検討している。その結果、集団形成初期において、5月には身体接触を伴う敵対的相互作用が多く見られるが、7月には身体接触を伴わないものにとって代わることで、敵対的相互作用は男児から行われることが多いという。謝(1999)は、新入幼稚園児(4歳児)の移行過程において、安定した友だち関係が6月から7月中旬にかけて形成されることを観察によって明らかにしている。

また、安藤(1985)は、幼稚園入園式から3週間の行動変容について、位置移動を指標として検討している。自由遊び場面での位置移動の量について、集団形成後1週間以内には性差が見られないが、それ以降男児の方が女児よりよく動く傾向があることを明らかにしている。こういった性差は、遊び仲間の選択にも存在すると言われている。Howes(1988)は、女児の方が遊び仲間として同性を選択する傾向が強く、男児は女児からの働きかけを無視したり、拒否したりする傾向があることを明らかにしている。7歳児を対象としたWaldron & Halverson(1975)によると、男児の仲間関係は人数が多く不特定で、女児は特定個人との密度が濃いという違いがあるという。

上記のいくつかの研究を比較するまでもなく、仲間関係の発達には、性差だけでなく、年齢差も存在する。岡野(1984)は、保育園入園2カ月経過後の相互交渉について、2年間にわたり3歳児の場合と4歳児の場合を観察し、比較検討している。それによると、接触量の平均は、4歳在園児が最も多く、4歳新入園児、3歳児(新入園児)の順であり、男児の方が女児よりも他児に働きかけることが多かった。川瀬ら(1999)は、児童期の社会性の発達を仲間関係と保育の関連から検討した一連の研究で、年中児の仲間関係は、年少児の頃の保育における働きかけが効果をもたらし、さらに仲間関係が展開を示し、1学期と2学期を比較すると、園生活のあらゆる場面で仲間を意識した関わりが発展していくことを観察している。そして、面倒見のよい子、遊びを発展させられる子などを中心として遊びのグループが少しずつ分化していくという。さらに、川瀬ら(1999)は、年長児になると、年中時代の仲間関係を基礎にして、仲よし同士のいくつかのグループが明確になり、リーダーシップをとれる子、思いやりのある子など、子どもの個性が

そのグループでの人間関係を特色づけていて、個々のグループはまとまりを持ちながら相互につながりを持ち、クラス全体のまとまりを持つようになることを指摘している。

これまで述べてきたように、発達ということを考えた場合、個人差が存在する。ある時期に、似ている子どもがずっと似ているとは限らない。例えば、発達のスピードを考えてみると、全員が同じスピードで進むとは限らないし、揺れ動きながら生活しているのだ。そのような状態にある子どもに対して、我々は「Aという子はこういう子だ」という印象を持つ。そのとき、我々はどこからその印象を把握するのだろうか。おそらく、それまで見てきた様々なことからその子どもの特徴を言語化すると思われる。しかし、観察によって捉えられる子どもの特徴は、行動レベルに留まる。

また、子どもはその時々でさまざまなふるまいを見せる。その間には必ずしも一貫性はない（氏家、1996）が、その子の特徴の1つであることは間違いないだろう。その子らしさは、そういった1つ1つのエピソードの積み重ねによって生まれてくるのであろうし、そこに思い入れがあるはずである。氏家（1996）によれば、「それを排除することはおそらくできないし、排除してはいけないものかもしれない。なぜなら、我々が目の前で展開する出来事を見ていろいろな想像を巡らせることができるのは我々が多くの事実を単に知っているからではなく、そのできごとに深く関与しているからである」。

以上のことを考えると、クラスの子どもの最も包括的に捉えているのは、クラス担任である保育者であると思われる。保育者は、そのクラスの子どもたちにとって最も身近な存在であり、家族以外では最も接している時間が長い存在である。しかも、家族と違って、それぞれの子どもの把握しているとともに、クラス集団全体も把握している。即ち、クラス集団の中での子どもの位置も同時に把握できる存在である。子どもが園でのスキルを身に付けていくには、そのクラスの保育者の影響があるはずである。保育者の思い入れは、クラス集団を形成するのに重要な意味を持つ。保育には、保育を支える親や保育者の信念が重要である。大人の側の知識の中核がこの種の子どもや発達に対する見方であり、保育への情熱や関わり方を作り出していることだろう（無藤、1992）。飯島（1991）によれば、保育集団における対人行動は、幼児が環境に慣れるように試みようとする教師がどの程度努力するかによって左右され、保育を受ける子どもの数と保育者の人数との関係、保育者の保育経験や価値観によって異なっているという。保育者は、子どもたちに思い入れを持って接し、ひとりひとりの子どもを把握し、クラス集団内での子どもの位置を捉えていると思われる。

そこで、本研究では、子ども同士を縦断的に比較することから、子どもの発達の様子を明らかにしていきたい。1つのクラス集団について、同じ保育者の視点から、子ども同士がどのように似ているのか、あるいはどのように違うのか比較してもらうことで検討を行う。ある子どもをクラスの他の子どもと比較することで、その子どもの様々な面が語られることになるだろう。

そして、子ども同士を比較する場合、保育者は何を持って比較しようとするだろうか。おそらく、その時期に、最も気になるところに目を向けられると思われる。即ち、それがその時期の子どもの姿とすることができるだろう。保育者が語る子どもの特徴は、発達の基準とも言うべきクラス集団全体を考えながらのものであるはずである。

## II. 方法

### 1. 調査対象

M幼稚園のあるクラスの年中（2004年）から年長（2005年）の2年間を追跡した。筆者は、この園に週1回程度伺い参与観察を行っており、子どもの様子がある程度把握している。クラスの人数は、年中時1学期の時点で20名（男児13名・女児7名）であった。途中男児2名の転出があり、年長時3学期には18名（男児11名・女児7名）であった。転入はなかった。このクラスは、年少から年中に進級する際、クラス替えがあったため、2004年4月から形成された。

## 2. 調査方法

クラス担任保育者に各学期末に面接を行った。クラス担任の保育経験年数は、調査開始時点で10年以上になる。面接時期は基本的に学期末に行った。具体的には、2004年7月（t1）・12月（t2）、2005年2月（t3）、7月（t4）・12月（t5）、2006年2月（t6）の以上計6回である。面接の記録は、筆記によって行った。

保育者に、面接時の学期の時点でのクラス園児について一対比較をしてもらい、各組の園児がどのくらい似ているかを1：「非常に似ている」から7：「非常に違う」の7件法にて回答を求めた。何を基準として判断するかは保育者に任せた。評定の後1組ずつ、どうしてそのように思ったかについて、その評定理由を自由に述べてもらった。

## 3. 分析方法

学期間で、「似ている」「違う」の評価に変化があるかどうかを検討するために、一対比較の結果をリカテゴリーし、1から3を「似ている」、5から7を「違う」とした。4は、そのまま「どちらとも言えない」とした。

次に、それぞれの子どもが2年間を通して、クラス集団の他の子どもと比較したとき、どのくらい「似ている」のか、「違う」のかを検討するために、子どもごと・学期ごとに、どのくらいの割合で「似ている」「違う」と評定されているのか、それぞれの評定数を算出した。

さらに、クラス全体として、そして2年間を通じてクラス集団に属する子どもをどのようなグループに分けることができるのか検討するために、ペアとした子どもの評定の値を用い、子どもについてクラスター分析を行った。そのことにより、いくつかのグループに分類することを試みた。クラスター化の方法はWard法、測定方法は平方ユークリッド距離を用いた。

また、同じペアの子どもの評定理由が学期によってどのように述べられるのか検討するために、リカテゴリーの結果から、①全学期で「似ている」、②全学期で「違う」、2年間のどこかの時点で変化があったもの（③「似ている」→「違う」、④「違う」→「似ている」）の4つのパターンを抽出し、そこで語られた比較内容を分析した。

なお、分析には、SPSS 15.0J for Windowsを用いた。

## Ⅲ. 結果

### 1. 学期ごとの評定値の変化

学期ごとに評定値をリカテゴリーし、学期ごとの変化を検討した（Figure 1）。多少の増減はあるものの、t1からt3で「違う」という評定数が多く、t4からt6で「似ている」割合が多くなっている。クラス形成時は、まず子どもたちの違いに焦点化されやすいこととともに、子どもの発達のばらつきが大きいことを示している可能性がある。それが年長になることでクラス形成から時間がたち、クラスとしてのまとまりが出てくることと、子どもたちそれぞれが発達していることを示しているのかもしれない。

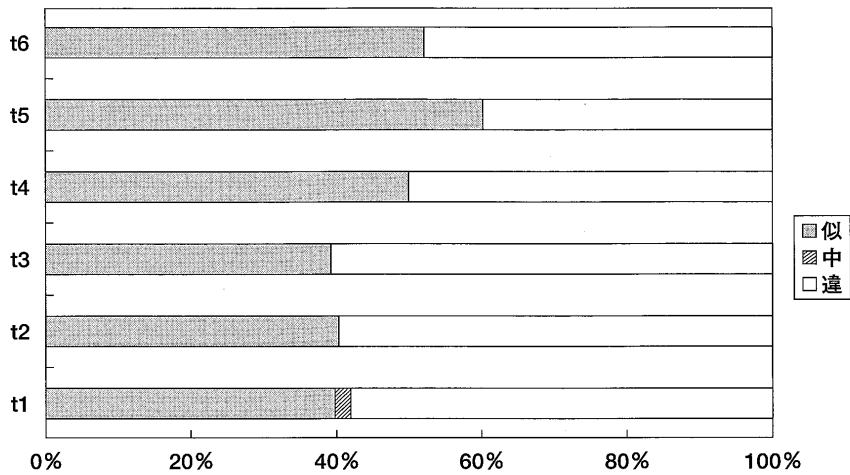


Figure 1. 学期ごとの評定の変化

Table 1. 子どもごとの評定の継時的変化

学期 対象児	t1		t2		t3		t4		t5		t6		2年間の平均					
	似	違	似	違	似	違	似	違	似	違	似	中	違	似	中	違		
b1	12	0	7	12	0	7	8	0	9	12	0	6	11	0	6	5.83	4.60	5.67
b2	12	1	6	10	0	9	11	0	7	10	0	8	11	0	7	5.83	4.40	5.67
b3	12	2	5	8	0	11	4	0	14	6	0	12	11	0	7	—	—	—
b4	10	2	7	10	0	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
b5	11	0	8	12	0	7	9	0	9	11	0	7	13	0	5	5.83	4.40	5.67
b6	14	0	5	9	0	10	9	0	8	13	0	5	7	0	10	5.83	4.40	5.67
b7	12	0	7	8	0	11	9	0	9	9	0	9	11	0	6	5.83	4.80	5.67
b8	11	0	8	7	0	12	10	0	8	11	0	7	8	0	11	5.83	5.40	5.67
b9	11	0	8	9	0	10	9	0	9	11	0	7	12	0	7	5.83	4.60	5.67
b10	6	1	12	4	0	15	2	0	16	9	0	9	8	0	10	5.83	5.40	5.67
b11	10	0	9	6	0	13	7	0	11	9	0	9	11	0	7	5.83	4.80	5.67
b12	3	1	15	5	0	14	7	0	11	10	0	8	12	0	6	5.83	4.60	5.67
b13	14	0	5	9	0	10	10	0	8	12	0	6	12	0	5	5.83	4.60	5.67
g14	13	0	6	10	0	9	8	0	10	10	0	8	13	0	5	5.83	4.40	5.67
g15	11	1	7	12	0	7	9	0	9	12	0	6	12	0	5	5.83	4.60	5.67
g16	10	0	9	8	0	11	10	0	8	8	0	10	10	0	7	5.83	5.00	5.67
g17	9	0	10	4	0	15	8	0	10	7	0	11	10	0	8	5.83	5.00	5.67
g18	10	0	9	12	0	7	5	0	13	8	0	10	9	0	8	5.83	5.20	5.67
g19	10	0	9	11	0	8	8	0	10	13	0	5	9	0	8	5.83	5.20	5.67
g20	15	0	4	10	0	9	9	0	9	15	0	3	14	0	3	5.83	4.00	5.67
平均	10.8	0.4	7.8	8.8	0	10.2	7.6	0	9.5	9.2	0	7.9	10.6	0	6.5	8.6	0	6.7

対象児のbは男児、gは女児を示す。  
-は、転出を示す。

上記のことを子どもごとに見たらどうだろう。各学期で各々の子どもに対して (n-1) 個の評定値があることになる。Table 1 に学期ごとの各々の子どもの「似ている」「違う」それぞれの評定数を示した。t2・t3で「違う」評定数が他の時期に比べて、「違う」評定数の多い子どもが目立つ。このことは、前述のように、クラス形成時からそれぞれの子どもがそれぞれの様相を示すようになったことを示しているのかもしれない。しかし、子どもごとに2年間を通じてみると、全体的には、「似ている」評定数の方が多い子どもが多い。それに対して、2年間を通じて「違う」評定数が多い子どもも存在する。特に、b10は顕著である。このことについては、以下のクラスター分析の結果も考慮して述べることにしたい。

次に、リカテゴリーを行う前の学期ごとの評定平均値を元に、子どもに対してクラスター分析を行った。その結果を示したのがFigure 2である。これを見ると、大きく3つのグループに分けることができるだろう。即ち、b2, g14, g15, b1, b9, g19, b13, g20, b5, b6のグループ(グループ1)、b12, g17, b7, g16, b11, b8, g18のグループ(グループ2)、そしてb10である。b10は他の子どもに比べて、どの時点においても評定値が高い。即ち、他の子どもと比較したとき、「違う」と答えられた割合が高いということである。このことは、Table 1を見ても明らかである。グループ1はどちらかという「似ている」と評定された割合が高い子どもたちであり、グループ2はどこかの学期で「違う」と評定された割合が高い子どもたちであると思われる。

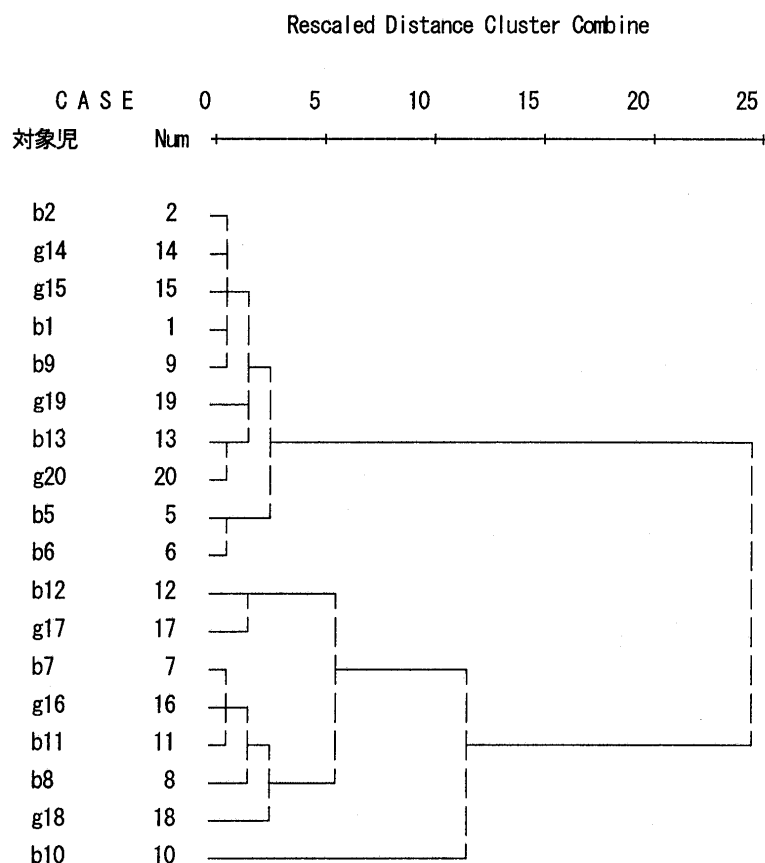


Figure 2. クラスター分析の結果のデンドログラム

## 2. 各組の継時的な変化

### (1) 全学期を通して「似ている」と評定された組 (Table 2)

全学期を通して「似ている」と評定されたのは、16組であった。このうち、男女の組は8であり、同性同士は男女とも4組であった。

では、それらの組がどのような理由によって「似ている」と評定されたのかを見てみよう。例えば、男児同士の組 b5 - b13 を見てみると、t1 の時点では2人の関係で「波長が合う」ということが述べられ、t2 では「2人の弱さ」、t3 では「運動神経のよさ」、t4 では加えて「忠実さ、慎重さ」などが新たに述べられる。女兒同士の組 g14 - g15 については、「しっかりしていること、状況を読みとる力」が言われ、t2 では「責任感・集中力」、t3 ではさらに「負けず嫌い」ということやお互いの関係について語られる。男女の組 b5 - g14 について見てみると、t1 では「運動能力の高さ、真面目・慎重さ」、t2 では「自信のなさ」、t3 では「頭の回転のよさ」が付け加えられる。t5 ではさらに「自己表現ができるようになった」ことが加えられる。

これらのことから、縦断的に「似ている」と評定される場合、同じ側面に焦点化して述べられるというよりも、その学期ごとに注目する視点が変わっている、もしくは新たに加えられるという形で行われる傾向が見られた。

Table 2. 全学期を通して「似ている」と評定された組に対するコメント

組名	11	12	13	14	15	16	
b1-b5	遊ぶ時間は全学年、慎重、何事に対しても悪い、性根が深い、	お互いに慎重だがたまは遊び、悪戯をする、行動が怪し、それ相応、おとなしいが、ものごとくで行動している。	真面目で、曲がったことが少ない、2人とも、行動が怪し、それ相応、おとなしいが、ものごとくで行動している。	いじめたことわかっていない、2人とも、行動が怪し、それ相応、おとなしいが、ものごとくで行動している。	2人とも行動力、理解力あり、先陣に立ってやっつけている。	16	物事をよく考えていて、慎重に選んでいく、悪戯よく、知識を使いながら活動している。
b1-b14	2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、		2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、
b1-b19	2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、		2人とも、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、
b5-b6	似ているところは、真面目に頑張るところ、物事の進め方、	似ているところは、真面目に頑張るところ、物事の進め方、	似ているところは、真面目に頑張るところ、物事の進め方、	似ているところは、真面目に頑張るところ、物事の進め方、	似ているところは、真面目に頑張るところ、物事の進め方、		似ているところは、真面目に頑張るところ、物事の進め方、
b6-b13	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、		お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、
b6-b14	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、		お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、
b6-b19	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、		お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、
b6-b15	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、		お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、
b6-b17	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、	お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、		お互いに、お互いに親密なところがある、周りに迷惑をかける、

## (2) 全学期を通して「違う」と評定された組 (Table 3)

全学期を通して「違う」と評定された組は9組であり、男女の組は4組、男児同士が4組、女児同士が1組であった。

比較についての内容を見てみると、全学期を通して同じことで比較され、「違う」と評定される傾向があると思われる。例えば、b1-b7についてみると、どの学期においても、b1は「慎重・真面目」ということが述べられ、b7については「順応性がある・自分のペース中心」ということが繰り返し述べられる。女児同士の組についても見てみよう。g17-g19について見てみると、g17が「リーダー的な存在で引っ張っていくタイプ」で「自己主張の強さ」が言われるのに対して、g19については「フォロワー的・穏やかさ」というようなことが表現は変わるものの、繰り返し述べられる。男女の組b11-g14については、t1では「物事への取り組みの違い」、t2では「正義感」という共通点とともに「周囲との関係の違い」、t3では「自信のなさ」という共通点とともにb11:「甘えん坊」、g14:「しっかりしている」ということが加えられ、t4以降は「頑張りや」の側面が表現を変えつつも繰り返される。

このことから、「違う」ということが述べられる場合、同じ内容で比較されやすく、どちらかというクラス内での関係の中で自分をどのように表現するのかということについて注目し語られる傾向があるように思われた。

## (3) 「似ている」から「違う」へ評定が変化した組 (Table 4)

男児同士は9組、女児同士では2組、男女の組が5であった。その内容を見てみよう。

例えば、男児同士の組b2-b5について見てみると、t1の時点において「慎重派」という面で「似ている」と語られ、t3の辺りから「自分の考えを言えるようになった」ということが付け加えられる。その後、b2の「順応性」という側面が述べられるようになり、t6の時点で「違う」と評定されるに至る。

女児同士の組g15-g17について見てみよう。t1時に「誰とでも関わられる」という点に注目し述べられていたことが、その後、「責任感、持続性、自己主張」という側面で2人が「違う」と語られるようになる。即ち、g15は、「周りを見ることができ、几帳面に最後までやり通せる」のに対して、g17は、「自己主張が強く、起伏が激しい、飽きっぽい」という側面が保育者にとって気になることになっていくようである。この2人は普段よく遊ぶ関係であり、その中でg17が主張し、g15が受け入れるというやりとりがよく見られていたのだろう。

b9-g16という男女の組において見てみると、t1の時点では「恥ずかしがりやで友だちによって変わることがある」ことが述べられ、t2では「集中力があること」、t3では「要領のよさ・強さ」ということなど、その学期によって比較される内容は微妙に違うが「似ている」側面について述べられる。しかし、t4以降、努力ということに関して、b9は「努力できる」のに対して、g16は「やればできるのに物怖じしてしまう」ということが語られる。

これらのことから、「似ている」から「違う」へ変化する場合、どちらかの子どもが保育者にとって気になる側面を見せることによってそこに注目され、その点に変化がない限り、そのことに焦点化し語られるということが言える。

## (4) 「違う」から「似ている」へ評定が変化した組 (Table 5)

男児同士が2組、女児同士が1組、男女の組が7組、計10組は、「違う」から「似ている」へ評定が変化した組である。

いくつか例を挙げてみてみよう。b2-b12についてであるが、t1では「執着心や遊びについて







Table 5. 「違う」から「似ている」へ評定が変化した組に対するコメント

組・学期	t1	t2	t3	t4	t5	t6	
b10-g14	約速に動いていかないと気が済まないb14。忠告に動いていかないと怒る。友達に話しかけて、気持ちを伝える。友達に話しかけて、気持ちを伝える。友達に話しかけて、気持ちを伝える。	g14: 物事の進み遅しとか、任せておいて、友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	曲がったことか嫌いなg14。周りを走っていて、違うと心配に。自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	b10: 周りの時間も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	b10: 周りの時間も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	b10: 周りの時間も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人ともタイプ別には違いますが、一方的に進んでいける。友達の進んでいける。友達の進んでいける。
b18-g20	お友達に話しかけて聞かなくていいかかわりができる。g18: この子と遊ぶと楽しすぎる。友達が話しかけて聞かなくていいかかわりができる。g18: この子と遊ぶと楽しすぎる。友達が話しかけて聞かなくていいかかわりができる。	2人のかかわりがあった。かわりがある。g18: 友達と話しかけて聞かなくていいかかわりができる。g18: 友達と話しかけて聞かなくていいかかわりができる。	g20: 自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	友だちのことが嫌になり、ほっとけない、よく言えば、面倒臭い。おまわり。おまわり。
b11-g14	一生懸命取り組むg14に列し、b11は、やらなくていい。友達と話しかけて聞かなくていいかかわりができる。g18: この子と遊ぶと楽しすぎる。友達が話しかけて聞かなくていいかかわりができる。g18: この子と遊ぶと楽しすぎる。友達が話しかけて聞かなくていいかかわりができる。	お互いに正義感あふれるところ。楽しんではしゃいでいる。b11: 元気がある。b14: 状況を把握しながら、周りの人に伝えることができる。	g20: 自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	友だちのことが嫌になり、ほっとけない、よく言えば、面倒臭い。おまわり。おまわり。
b12-g19	曲がったことか嫌いなg19。多分お友達と聞かなくていいかかわりができる。g18: この子と遊ぶと楽しすぎる。友達が話しかけて聞かなくていいかかわりができる。g18: この子と遊ぶと楽しすぎる。友達が話しかけて聞かなくていいかかわりができる。	お互いの状況を把握して、納得していき、些細なことでも聞かなくていいかかわりができる。b12: 物怖しすることなく、前に出て行ける。途中で失敗しても気にしない。	g18: 自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	友だちのことが嫌になり、ほっとけない、よく言えば、面倒臭い。おまわり。おまわり。
b2-b12	b2: 細かいことを気にしない。b12: 物事に執着がない。b2: 何となくレジャー。b2: 女の子っぽい遊び、幼い遊び。	失敗を恐れるb2。b2: こだわりの強さがない。b2: 誰にでも、自ら進んでいける。	g18: 自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	友だちのことが嫌になり、ほっとけない、よく言えば、面倒臭い。おまわり。おまわり。
b2-g17	前向き。何だかどうにかかかっていける17。g17: 周りを走っていて、違うと心配に。自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	ちよつと似ているのは、何かあった時、先走り、友だちに伝える。g17: 口癖が強く、楽しんでいる。他のこと、年代と言えないような口癖を言う。言葉がすぐこい。	g18: 自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	友だちのことが嫌になり、ほっとけない、よく言えば、面倒臭い。おまわり。おまわり。
b6-g16	お互いに仲よく聞かなくていいかかわりができる。g16: 友達と話しかけて聞かなくていいかかわりができる。g16: 友達と話しかけて聞かなくていいかかわりができる。	言われたことを守ろうとするb6。片づけも一生懸命取り組む。g16: 周りに感謝を感じるところもあるが、人に厳しい。自分が、自分のことではできていない。勇気を出して2学期。	g18: 自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	友だちのことが嫌になり、ほっとけない、よく言えば、面倒臭い。おまわり。おまわり。
b8-g16	お互いに仲よく聞かなくていいかかわりができる。g16: 友達と話しかけて聞かなくていいかかわりができる。g16: 友達と話しかけて聞かなくていいかかわりができる。	g16: 比較的行うことに抵抗を感じつつ、自分の主張を押し通す。g16: 友だちと何かあった時、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	g18: 自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	友だちのことが嫌になり、ほっとけない、よく言えば、面倒臭い。おまわり。おまわり。
b2-g15	お互いに仲よく聞かなくていいかかわりができる。g15: 友達と話しかけて聞かなくていいかかわりができる。g15: 友達と話しかけて聞かなくていいかかわりができる。	何かあって、自分の思いが通らなかつた時、落ち込み状態に陥る。2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	g18: 自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	友だちのことが嫌になり、ほっとけない、よく言えば、面倒臭い。おまわり。おまわり。
b9-b12	起体が深く、前に進んでいける。b12は自分のペースで進んでいける。b9の方が1人で進んでいける。b9の方が1人で進んでいける。	g18: 自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	g18: 自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	2人とも進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。友達の前で、自分も進んでいける。	友だちのことが嫌になり、ほっとけない、よく言えば、面倒臭い。おまわり。おまわり。

縦横は「似ている」と評定されたときのコメントを示す。

の違い」について述べられ、t2では「失敗に対する恐れやこだわりの違い」について述べられている。t3以降は「物事に対するこだわり」という点で2人の共通点が語られる。g18-g20について、t1からt4では2人の関わり合いの中での役割の違い、即ちg20が「支え」、g18が「支えられる」といった役割が述べられているが、t5では「手先の器用さ、集中力」について述べられ、t6では「面倒見のよさ」が述べられる。男女の組b8-g16について見てみよう。t1・t2では「友だちとの関わり合いの違い」が述べられるが、t3・t4では「要領のよさ・順応性」ということが述べられるようになる。

以上のことから、2人のうちどちらかの子どもの気になる特徴で比較され、その後その子どもに変化が見られると2人の様々な側面によって比較されるということが言えるだろう。

#### IV. 考察

本研究では、年中から年長にかけての子どもの発達についてあるクラス集団に注目し、保育者の視点を通して見ることから子ども同士を比較することによって検討した。

結果1では、学期ごとにどのくらいの割合で「似ている」「違う」と評定されるのかについて検討した。クラス集団が形成される時期、即ち、年中時の1学期から3学期で「違う」という評定数が多いという傾向を示した。このことは、年中の時期には、子どもたちの間で発達のばらつきが大きいことをしていると思われる。年長になると、そのばらつきが減少することで、つまりそれぞれが発達した姿を見せることで、「似ている」という評定の割合が高くなると推測できる。2年間を通じた子どもの傾向を見ると、2年間を通じて、どちらかという他の子ともと比較して「似ている」と評定されることの多い子どもと、「違う」と評定されがちな子どもの存在を見出すことができた。

結果2では、各ペアの2年間の評定パターンを4つ（①全学期で「似ている」、②全学期で「違う」、③「似ている」から「違う」への変化、④「違う」から「似ている」への変化）に分類し、それぞれの理由の変化を検討した。そのパターンによって、学期ごとの理由が変化する場合としない場合が見られた。全学期を通して「違う」というパターンは4つのパターンの中で最も少なく、その評定理由は、他のパターンと比較して同じ内容が多かった。それに対して、「似ている」と評定された場合、その学期によって様々な理由で比較されることが多かった。

これらのことから考えると、保育者はまずクラス集団の子どもを見て気になる点に注目し、そのことによって子どもを比較するということがいえるだろう。クラスター分析において、b10が真っ先に別れたのは、その子どもが保育者にとって他の子ともと比べて特に気になる特徴を持っていたからであると思われる。

対照的に、比較する2人の子どもに特に気になる点がない場合、発達時期ごとの保育目標に照らし合わせた内容で比較される傾向があると言える。だから、「似ている」と評定された方が、2人が特に問題を抱えていない場合、学期ごとに様々なことで語られるのに対し、「違う」と評定された方が学期を通して同じことで述べられるのであろう。全体的に年中時（t1～t3）で個人に関する点、年長時（t4～t6）で他者との関わりについて述べられることが多いのは、そういうことが影響しているのかもしれない。

さらに、2人とも気になる子どもの場合、その気になる点で比較され、どちらかに変化が見られた場合、その点で「似ている」「違う」の評定が変わり、両方に変化が見られた場合、他のことで比較されるようになる。このことに関しては、さらなる分析が必要であろう。

本研究では、性差に関しては特に検討を行わなかった。それは、クラスター分析の結果でも男女混合のクラスターが算出されたし、ペアごとの分析においても、同性同士のペア、異性同士のペアそれぞれに「似ている」ペアもあれば、「違う」ペアも存在したこともあり、個々人と各ペアの縦断的变化について注目したためである。しかし、吉村（2001）では、男児において5歳児は4歳児に比べ協調性の高い子どものクラス内地位が高く、女児において4歳児の自己顕示生は5歳児より高く、クラス内地位も低くなることが明らかにされている。Wardlop & Halverson（1975）も、7歳男児における仲間関係は人数が多く不特定で、女児では特定個人の密度が濃いという。このような先行研究をふまえ、性差についても検討する必要があるだろう。

さて、本研究では、ある1つのクラスを年中時から年長時にかけて2年間追跡したわけである。その得られたデータは、そのクラスを担任している保育者から語られたものである。そこには、そのクラス特有の特徴、並びに保育者特有の特徴が含まれることは否定できない。つまり、別のクラス集団で別の保育者にデータを求めたら違う結果になる可能性がある。しかし、その子どもが生活する場はその家庭なり、保育所・幼稚園なのであり、そこに親や保育者の思い入れが存在することは排除できないことである。そこに保育者の役割があるわけであり、保育者の思い入れが子どもにとって重要な意味があると思われる（飯島，1991；無藤，1992；氏家，1996）。子どもの発達にとって、保育者がこうあってほしいということが重要なのだ。このことに関しては、他のクラス集団、他の保育者についての検討を重ねることが必要であり、今後の課題としたい。

## 謝辞

M幼稚園の先生方にはいつもお世話になっております。本研究で分析させていただいた以外の先生方にも、貴重な時間を割いてお話しいただいたことを深く感謝申し上げます。

## 文献

- 安藤明人 1984 自由遊び場面における幼児の相互作用の分析 日本心理学会第48回大会発表論文集, 568.
- 安藤明人 1985 自由遊び場面における幼児の相互作用の分析(2) 日本心理学会第48回大会発表論文集, 667.
- Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C.C. 1981 Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology*, 17, 399-407.
- Howes, C. 1988 Same- and cross-sex friends: Implications for interaction and social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 21-37.
- 刑部育子 1998 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析 発達心理学会第2回大会発表論文集, 158.
- 石村貞夫 1998 SPSSによる多変量データ解析の手順 第2版 東京図書.
- 川瀬良美・長谷川和世・五嶋香織・鈴木美紀・田野由美子・中田麻衣子・金子保 1999 幼児期の社会性の発達と保育(その5): 幼児期の仲間関係を育てる保育への取り組み 日本保育学会発表論文抄録, 52, 54-55.
- 鯨岡峻 2001 人とのかかわりの育ちを見る視点 森上史朗・吉村真理子・後藤節美(編) 保育

内容「人間関係」 ミネルヴァ書房.

前原寛 1997 保育における集団の形成について 保育の実践と研究, 2, 11-19.

三宅和夫 1973 発達心理学の歴史と方法 藤永保(編) 児童心理学 有斐閣.

無藤隆 1992 子どもの生活における発達と学習 ミネルヴァ書房.

中村雅彦 1993 児童・生徒の手による記述資料 宮川充司・坂西友秀・大野木裕明(編) 児童・生徒の発達と学習 ナカニシヤ出版.

岡野雅子 1984 幼児期の相互交渉の形成について: 保育園3歳児4歳児の場合 日本家政学会誌, 35, 261-269.

岡野雅子 1996 仲間関係の発達 佐藤眞子(編) 乳幼児期の人間関係 培風館.

友定啓子・丸田愛子・高木勲・武宮道子 2003 幼児期における集団活動の成立: 個の充実から集団意識へ 山口大学研究論叢, 52(3), 85-100.

氏家達夫 1996 子どもは気まぐれ: ものがたる発達心理学への序章 ミネルヴァ書房.

Wardlop, M. & Halverson, C. F. Jr. 1975 Intensive and extensive peer behavior: Longitudinal and cross-sectional analysis. Child Development, 46, 19-26.

吉村斉 1997 幼児期における協調性の発達と仲間関係の変化について: 年中中期から年長期にかけての縦断的検討 高知学園短期大学, 27, 9-16.

吉村斉 2001 幼児期における社会的行動とクラス内地位の関係とその性差 高知学園短期大学, 32, 21-30.