

幼児期における対人理解と仲間関係の関連

— 5歳児における「他児の喜びを自らの喜びと感ずる」姿に焦点を当てて —

磯村 正樹* 鈴木 裕子**

*愛知教育大学附属幼稚園 愛知教育大学大学院幼児教育領域

**愛知教育大学幼児教育講座

Interaction between of Interpersonal Understanding and Peer Relationships among Preschoolers

— Focusing on How Five- Year- Old Children Derive Joy from Others —

Masaki ISOMURA * Yuko SUZUKI **

*Kindergarten attached to Aichi University of Education, Nagoya, 461-0047 Japan

Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya, 448-8542 Japan

**Department of Early Childhood Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542 Japan

要 約

本研究では、5歳児2名の異なる遊びにおける「他児の喜びを自らの喜びと感ずる」姿から、対人理解と仲間関係の関連を検討した。遊びの初期は自分の関心や欲求が優先するため他児に関心が向きにくく、「他児の喜びを自らの喜びと感ずる」姿はほとんど発現しなかった。遊びの中期になると、同感あるいは間主観的な理解によって「他児の喜びを自らの喜びと感ずる」姿が発現した。遊びの後期には他児の目的を理解することにより「他児の喜びを自らの喜びと感ずる」姿が発現した。いずれの遊びにおいても、継続して遊ぶ中で他児の気持ちを理解し、他児の目的を理解するようになることが明らかとなった。また、他児と気持ちを共有し、目的を共有することにより仲間関係が深まることが示唆された。

Keywords : 対人理解 仲間関係 共感 同感 間主観性

I. 問題と目的

幼児は他児と共に生活する中で、他児の存在に気付き、行動に目が向くようになる。次第に他児の気持ちに気付き、感じ取るようになっていく。

他者の気持ちを認識し、推測し、理解する、いわゆる対人理解の発達に関しては、心の理論として研究されてきた。幼児期から児童期にかけて大きく発達し、4～7歳ごろには誤信念課題の正答率が上がることから、他者が自分とは違う心をもっていることを想像できるよう

になるとされている¹。

また、幼児は他児と共に遊ぶ中で、他児と同じことをしたり、喜び合ったりしながら、仲間関係を深めていく。5～6歳頃には複数の幼児が共通の目的をもち、役割を分担して遊ぶようになる。パーテン²のいう「協同あるいは組織的遊び(Cooperative or Organized supplementary play)」が多く見られるようになる。

幼児の対人理解と仲間関係が密接に関連していることは、これまで指摘されてきた。幼稚園教育要領解説³に「5歳児の後半には、いざこざなどうまくいかない

ことを乗り越える体験を重ねることを通して人間関係が深まり、友達や周囲の人の気持ちに触れて、相手の気持ちに共感したり、相手の視点から自分の行動を振り返ったりして、考えながら行動する姿が見られるようになる。」と述べられているように、幼児は他児とのいざこざを乗り越えることで、対人理解を発達させ、仲間関係を深めている。利根川⁴は、1人の4歳児を対象に、幼児が他者視点の理解を進め、自己調整能力を発達させていく具体的な過程を描く中で、クラスの集団化過程との関連を指摘している。

ところで、対人理解を発達させ、仲間関係を深める過程で大切なのはいざこざのみであろうか。他児の楽しい気持ちやうれしい気持ちに気づき、共感することもまた、対人理解を発達させ、仲間関係を深める上で欠かせない。しかし、いざこざに着目した研究は数多くされてきた一方で、共感性の内実を検討するような研究はほとんど見られない。

そこで本研究では、幼児の対人理解を捉える視点として「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿に焦点を当てる。「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿とは、他児の縄跳びが上手になったことを自分のことのように喜んだり、他児を笑わせて自分も笑顔になったりするような姿である。「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿は、他児の喜びの気持ちが分かるだけでなく、自らの喜びとして感じている姿であり、共感性ともかかわりが強いと考えられる。対人理解と共感性は、どちらも社会生活において人とのかかわる上で重要な役割を果たすものである⁵。本研究は、5歳児の遊びの中で現れる「他児の喜びを自らの喜びと感じる姿」を描き出し、幼児の対人理解と仲間関係の関連を検討することを目的とする。

II. 研究方法

II-1. 対象児

A県N市内の幼稚園に通う5歳児クラス（第一筆者が担任している）の中から、他児へのかかわりが積極的なA、消極的なBの2名を対象とした。

II-2. 対象とする遊びと観察期間

1つ目の遊びとして、Aの巧技台サーキット遊びを対象とした。観察期間は2017年9月～2017年11月である。巧技台サーキット遊びとは、巧技台、一本橋、はしごなどを組み合わせたサーキットで行われる一連の遊びである。集団で行われ、組み合わせ方や渡り方など創意工夫を楽しむ遊びである。

2つ目の遊びとして、Bの一輪車の遊びを対象とした。観察期間は2017年6月～2018年3月である。一輪車の遊びは、個で行われ、できなかったことができるようになる克服型の遊びである。

対象児と対象とする遊びの関係を示したものが図1

である。対照的な性格の幼児、対照的な遊びを選定することで、相違点を明確にし、比較検討することができる考えた。

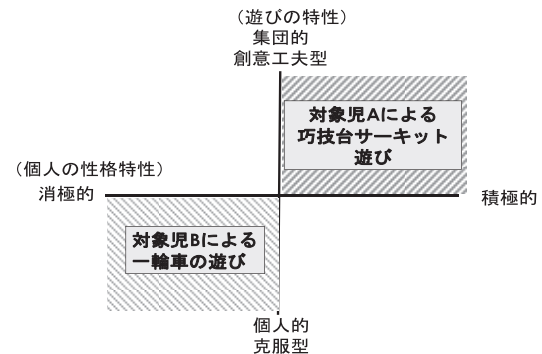


図1 対象児と対象とする遊びの関係

II-3. 事例収集

保育中、携行しているメモ帳に適宜記録し、保育後に記録として書き直したものを事例とした。何らかの事象に対して幼児（他児）が喜び、それに対してAもしくはBが喜ぶと捉えられる場面を対象とした。その場面の解釈に必要なと思われる前後の文脈を含めて、第一筆者が事例として記述した。

II-4. 分析・考察の枠組み

1) 遊びの段階

巧技台サーキット遊びも一輪車の遊びも、遊具を用いた遊びであり、数か月にわたって継続して行われている。仙田⁶は、遊具を用いた遊びを「機能的あそび段階」「技術的あそび段階」「社会的あそび段階」に分けて考えている。「機能的あそび段階」とは、遊具に備わった遊びの機能を子どもたちが初歩的に体験する段階である。「技術的あそび段階」とは、遊具を通じて遊びの行為の技術を発展し、創造し、確かめていく段階であり、より良く、より遠く、より速く、よりうまく、より難しい技を克服し、征服していく喜びが子どもたちを遊びにかりたてる段階である。「社会的あそび段階」とは、遊具を通じて、子ども集団が、遊びを作っていく段階であり、この場合には、遊具の遊び機能はさほど重要ではなく、子ども集団のごっこ遊びそのものが、子どもにとって熱中するものとなる。ただし、仙田自身が指摘しているように、3つのあそび段階は明確に区別できるとは限らず、またすべての遊具を使った遊びがこの3つのあそび段階を経るわけではない。

本研究で対象とする巧技台サーキット遊びと一輪車の遊びの変容を捉えるにあたり、遊具へのかかわり方を分類した仙田の3つのあそび段階を踏まえ、それぞれ3つの段階（初期、中期、後期）に分けて考察を行った。

2) 「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿を発現させる要因

「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿を分析するにあたり、磯村・鈴木⁷により明らかにされた「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿を発現させる7要因「他児への行動」「行動の意図性」「同一経験」「同一の活動」「目的の理解」「他児への持続的な関心」「偶然性」を読み取り、考察の端緒とした。

他児への行動	他児の喜びに直接的に関係している対象児の行動が見られたか。
行動の意図性	対象児の行動が他児の喜びに関係しているときに、その行動に他児に対する意図があるか。
同一経験	他児の喜ぶ経験と同様の経験が、対象児の過去にあるか。
同一の活動	対象児が他児と一緒に活動・遊びをしているという意識があるか。
目的の理解	対象児が他児の行動の目的を理解しているか。
他児への持続的な関心	他児が喜びに至るまでの内面の変化を対象児が理解していたか。
偶然性	他児が喜んだ出来事が偶然に生じたものか。

Ⅲ. 事例と考察

以下に提示する事例は、「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿を発現させる要因が読み取れた部分（下線）を記しており、前後の文脈は、紙幅の都合上、簡略もしくは省略している。また、通し番号（①、②）は考察の際に該当部分を分かりやすくするためのものである。

Ⅲ-1. 対象児 A による巧技台サーキット遊び

Ⅲ-1-1. 巧技台サーキット遊びの初期

（2017 年 9 月中旬～下旬）

遊びの初日、遊戯室に教師が巧技台、一本橋、はしごなどを組み合わせてサーキットを作った。幼児はサーキットに繰り返し挑戦し、遊ぶことを楽しんだ。翌日以降、幼児たちは教師と共にサーキットを作るようになった。A はサーキットで遊びたい気持ちが強く、積極的にサーキット作りにも加わった。

【事例 1 どこに運んだらいい？ 9 月 22 日（金）】

登園後すぐ、他児たちが遊戯室でサーキットを作り始めた。少し遅れて加わった A も巧技台を運び始めた①。A は「ねえねえ、どこに運んだらいい？」と大きな声で他児たちに尋ねた。他児の一人が「こっちにらせて」と言った。A は他児に言われたところに巧技台を乗せた②。他児はそれを見届けると笑顔で「オッケー」と言い、A も笑顔になった。

A はサーキットを作ろうと思い、巧技台を運び始めた（①同一の活動）。A は他児に言われた通りに巧技台を

運び、巧技台の上に乗せた（②他児への行動、行動の意図性）。A は他児の笑顔から自分の行動が他児の役に立ったことが分かり、「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿が発現した。

A は“サーキットを作って遊びたい”と思っており、その思いは一緒にいる他児たちと同じだった。しかし、A はどのようにサーキットを作るか具体的なイメージはなく、“こうしたい”という思いもなかったため、どうしたらよいかを他児に尋ねた。作りたいサーキットのイメージがある他児が A の言葉に応えたため、A は他児の言ったことに従った。A は他児の指示した場所と自分が置いた場所が合っているか気になり、その確認の気持ちから他児を見た。他児は A の行動を見ており、A の置いた場所が自分の指示した場所と同じだったため「オッケー」と笑顔で言った。A は他児の言葉と笑顔から、自分の置いた場所が他児の指示した場所と合っていることが分かった。A は他児が喜んでくれたことから、自分が役に立ったことが分かり、「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿が発現した。

サーキットを作るときには事例 1 のように「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿が見られたが、サーキットで遊ぶ最中には「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿は見られなかった。この時期、A は挑戦することを楽しみ、教師に「見て」と言ってできたことを見せようとした。A は他児の遊ぶ姿を見ていたが、動き方・渡り方に関心が向いていた。他児ができたときの喜びにも気付いていたと思われるが、遊んでいる最中に「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿は見られず、“もう一度やりたい”と急いでスタート地点に戻り、繰り返し遊ぶ姿が見られた。仙田のいう「機能的あそび段階」から「技術的あそび段階」の時期であり、遊び方を知り、試すことに関心が向いていたと考えられた。

Ⅲ-1-2. 巧技台サーキット遊びの中期

（2017 年 9 月下旬）

日々遊びを繰り返す中で、巧技台を高く積んではしごや一本橋を渡らせるようになった。サーキットは少しずつ難易度を増し、渡るスリルを楽しむ姿が見られるようになった。

【事例 2 一緒に遊ぼう 9 月 26 日（火）】

A は今日も朝から巧技台のサーキットを作って遊ぼうと考えていた。保育室で身支度を終えた A は「ねえねえ、C ちゃん、遊戯室で一緒に遊ぼう」と C に声をかけた①。C が「いいよ！」と笑顔で言うと、A も笑顔になった。

A は C と一緒に遊びたいと思い、C を遊びに誘った（①他児への行動、行動の意図性）。C が快く A の誘いを受けてくれたことから、A は自分の期待通りに C が一緒に遊んでくれることが分かり、「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿が発現した。

A は自分の提案を C に受け入れてもらえたうれしさを感じ、C への親しみの気持ちが強くなったと考えられる。A と C はこれまでも鬼ごっこやリレーなどいろいろな遊びを一緒に楽しんでいた。この事例の後も、2 人はサーキットを待つ列と一緒に並んで目を見合わせたり話したりして、互いに親しみを感じ、一緒に遊ぶ楽しさを感じていた。他児に受け入れてもらった経験は、他児への積極性を高めることが推察された。

【事例 3 これ、いいじゃん 9 月 26 日 (火)】

A は他児たちとサーキットを作っていた。この日は巧技台を今までより高く重ね、一本橋を組み合わせた。できあがるとすぐに他児たちが遊び始めた①。A も「俺にもやらせて」と遊ぶ列に並んだ②。今までより高いためスリルがあり、A は慎重に一本橋を進んだ。サーキットの最後まで行くと、「面白い！」と再び列に並んだ。A は列に並ぶ他児に「これ、いいじゃん」と言う②と、サーキットと一緒に作った他児は笑顔でうなずき、A も笑った。

A と他児たちはサーキットで遊んでいた (①同一の活動)。A は今までよりスリルのあるサーキットを楽しく感じた。A は楽しい気持ちを一緒にサーキットを作った他児に伝えた (②他児への行動、行動の意図性)。先にサーキットで遊んだ他児が笑顔でうなずいたことから、他児も A と同様に“素敵なサーキットができた”とうれしく感じていることが分かった。A は一緒に作った仲間と喜びを同感し合い、「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿が発現した。

佐伯⁸は、同感と共感とは異なると指摘している。同感とは相手の感じていることと自分の感じていることを同じなのだと思うことであり、相手は自分と同じだという確認をしているという。一方の共感とは、相手の意図や目的、相手の置かれている制約条件などを理解し、その人の思いを共にしようとするものである。

A と他児たちは、“今までより面白いサーキットを作りたい”という目的をそれぞれにもってサーキットを作っていた。遊び始めると個々に楽しんでおり、目的を共有してはいなかった。A は自分の喜びを他児に伝え、他児の喜ぶ姿を見たことで、他児の喜びが自分と同じであることが分かり、それを喜びとして感じている。A が感じた「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿は、共感ではなく同感であると捉えられた。

この同感とは、A のみに生じた同感ではない。他児もまた、A の喜ぶ姿を見て A に同感している。高櫻⁹によると、親密性は、いつも一緒に遊ぶといった行動面だけでなく、「この子と同じ気持ちだ」など、相手の意図や情動を感じ取る、間主観性によって深まっていくという。他児に同感することは、“この子と同じ気持ちだ”と気付く対人理解の点のみならず、親密性を深めるという点においても重要な経験であると考えられる。

Ⅲ-1-3. 巧技台サーキット遊びの後期

(2017 年 10 月中旬～下旬)

9 月末から 10 月初旬にかけて、運動会に向けた取り組みが増え、また運動会後も好天が続いたり行事があったりしたため、しばらくの間、遊戯室の巧技台で遊ぶ機会はなかった。10 月中旬になり、再び遊び始めた。

この時期には、一人一人が繰り返し挑戦する遊び方だけでなく、サーキット上に数人の幼児が立ちふさがり、サーキットに挑戦する幼児がじゃんけんをし、勝ったら先に進める遊びとして楽しむようになった。立ちふさがる幼児と挑戦する幼児は適宜入れ替わり、役割を分担しながら遊んだ。

【事例 4 落ちちゃった 10 月 16 日 (月)】

A は他児たちとサーキットで遊んでいた。A は一本橋を早く渡ろうとしてバランスを崩した。A は「おおっ」と言いながら落ちないように手を動かして抵抗したが、一本橋から落ちた。それを後ろで見ていた他児が笑った。A は照れたように笑った。

A はスタート地点に戻り、再びサーキットに挑戦した。A は一本橋のところに来ると、「ねえねえ、見て」と他児たちに呼びかけた①。他児たちが A の方を見たのを確認すると、A は「おおっ！」と言って笑いながら再び一本橋から落ちた②。他児がそんな A を見て笑うと、A も笑った。

A は自分がしようとしていることを他児に見てもらおうと思い、他児に呼びかけた (①他児への行動、行動の意図性)。他児は A に呼びかけられ、A に注目した。A は大きな動きをつけながらわざと一本橋から落ちて見せた (②他児への行動、行動の意図性)。A の面白い動きを見て、他児が笑うと、A は“他児を笑わせたい”という意図をもった自分の行動がうまくいったことが分かり、「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿が発現した。

A は初め故意ではなく誤ってバランスを崩して一本橋から落ちた。A は落ちたことを“失敗した”と思っていたが、落ちたことを面白がっている他児の存在に気付いた。そこで A は同じことをすれば他児がまた笑ってくれるだろうと予測し、他児を注目させ、再び一本橋から落ちた。A の「他児を笑わせる」という行動は、これまで他の遊びや生活の中でも見られた姿である。A の性格によると考えられるが、A は他児を笑わせることで主体的に他児の喜びを自らの喜びとしている。

他児を笑わせる、いわゆるユーモアという行動は、相手との親密性が深いほど表出されるようになることが指摘されている¹⁰。また、ユーモアに対する相手の肯定的な反応によって、冗談を言うような、おどけたような行為はそれがもたらす社会的報酬を第一に目的として行われるようになるという¹¹。笑わせるという行為は、自己有用感を高めるとともに、親密性を深めることにつながると考えられる。

【事例5 だれか手伝って 10月20日(金)】

Aたちは「今日も遊ぼう」と誘い合い、遊戯室でサーキットを作り始めた①。Aが巧技台を運んでいるとき、一本橋を運ぼうとした他児が「だれか手伝って」と呼びかけた。Aはそれに気付くと、他児のところに走り、一本橋を持った②。Aが「いくよ、せーの」と声をかけると、力を合わせて一本橋を運んだ。一本橋を巧技台と組み合わせると、他児は笑顔で「ありがとう」と言った。それを見たAも笑顔になった。

Aはこれまでの遊びの経験から、この日も他児とサーキットを作り、じゃんけんの遊びをしようとしていた(①同一経験、同一の活動)。Aは他児も自分と同様にじゃんけんの遊びをしようとしていることが分かっていた(目的的理解)。Aは他児が一人では一本橋を運べずにいることに気づき、手伝った(②他児への行動、行動の意図性)。他児はAと協力して一本橋を組み合わせることができ、感謝の気持ちをAに伝えた。Aもサーキットができてきたことを喜ぶとともに、自分のしたことを他児が喜んでくれたことが分かり、うれしく感じたことから、「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が発現した。

他児は特定の中の良い友達ではなく、Aを含む不特定多数の幼児に助けを求めた。一緒に遊ぶ仲間なら誰でもいいということは、この場にいる全員と一緒に遊ぶ仲間という意識があるということである。A自身も他児は仲間だという意識があり、困っている他児を助けようとした。Aは“じゃんけんで遊ぶためのサーキットを作る”という目的を他児たちと共有していたため、他児が困っている理由や、何をしてほしいかがすぐに分かった。共通の目的をもって遊ぶことで、他児の意図が分かる。他児の意図が分かることが、協力して遊ぶ姿につながっている。

【事例6 ラスボス代わって 10月17日(火)】

Aたちはサーキットを作った。Aは「俺がラスボスね」と言い①、サーキットの最後に仁王立ちで立ちはだかった。何とかAのところまで勝ち進んだ幼児とじゃんけんをして、Aが勝つと「よっしゃー!」と喜んだ。負けた幼児は悔しそうにまたスタートに戻った。

他児が「ラスボス代わって」とAに言いに来た②。Aは「えーっ」と少し渋ったが、しばらく考え、「いいよ」と代わった③。他児に「ありがとう」と笑顔で言われ、Aも笑顔になった。Aは今度は挑戦する役になり遊び始めた。

Aは他児たちに「俺がラスボスね」と伝え、最後にじゃんけんをする役であることを他児たちと確認した。このことから、Aはサーキットをそれぞれが遊ぶのではなく、じゃんけんの遊び方をするを他児たちと分かり合った(①同一の活動)。Aは、他児が「ラスボス代わって」と言ったときに、他児も自分の楽しんでいる「ラスボス」をやってみたいと思っていることが分かった

(②目的的理解)。Aはまだラスボスをやりたい気持ちがあったためすぐには譲れなかったが、違う役の楽しさも分かっていたこと、他児の思いが分かったことから、他児に譲ることにした(③他児への行動、行動の意図性)。Aは他児に笑顔で感謝されたことから、自分の行動が他児を喜ばせたことが分かり、「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が発現した。

自分の思いと他児の思いが相容れないことが分かったと、幼児はどうするとよいかを考えようとする。相手と折り合いをつける経験は、幼稚園教育要領解説¹²に述べられているように、友達関係を深めたり規範意識を育んだりすることにつながる大切な経験である。Aは他児の思いを受け入れ、自分の思いを切り替えた。譲ったことを感謝されて心地よく感じたことに加え、自分がこの遊びを楽しむだけでなく他児も楽しめるようになったことをうれしく感じたと思われる。このように、他児とともに楽しみたいという思いをもつことが、仲間関係を深めるために重要だと考えられた。

【事例7 ラスボスで負けても 10月20日(金)】

Aは他児たちとサーキットでじゃんけんの遊びをしていた①。この日もAはラスボスになって遊んでいた。ラスボスのところまで勝ち進む幼児はほとんどおらず、Aはサーキットの最後で座って他児の様子を見ていた。CはAに「ラスボス代わって」と頼んだ。Aは「(ラスボスの俺のところまで勝ち進んで)じゃんけんで勝ったらいいよ」と言った。Cは「分かった」と言い、サーキットに挑戦し始めた②。何度かAのところまで勝ち進んだが、Aに負けた。Cは「負けた」「また負けた」と最初のうちは残念がっていたが、負けが続くと「もう!」と怒り、涙目になった。AはそんなCを見ていた③。それでもCは諦めず、ついにCはAに勝った④。Cが「やったあ!」と喜ぶと、じゃんけんに出たAも「勝ったじゃん!」と立ち上がって喜んだ。

Aたちはサーキットでじゃんけんをして遊んでいた(①同一の活動)。AはCが自分に勝ったらラスボスを代わると言い、Cはそれを受け入れた(②目的的理解)。AはCの行動を気にして見ていた(③他児への持続的な関心)。Cはじゃんけん勝ち、喜んだ(④偶然性)。AはCがようやくラスボスができることを喜んでることが分かった。AはCの喜ぶ理由が分かり、「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が発現した。

CはラスボスをしているAに勝ちたいと思って遊んでいた。一方のAはラスボスという役割であり、A自身も勝つことを喜んでいて、しかし、Cが負けて悔しがるのを何度も見て、Aは次第にCに勝ってほしいと思うようになった。それはA自身の負けと同義であったが、自分が勝ちたいという思いよりもCに勝ってほしいという思いが強くなり、Aは自分が負けてもCの勝利を喜んだ。これは佐伯¹³のいう共感に他ならない。AはCの意図が分かり、思いを共にしていた。幼児が他

兄に共感するという事は、深い仲間関係であると捉えられた。

Ⅲ-2. 対象児 B による一輪車の遊び

Ⅲ-2-1. 一輪車の遊びの初期

(2017 年 6 月～2017 年 7 月)

B は同じクラスの他児が一輪車に取り組む姿や、昨年度の年長組が上手に乗っていた姿に刺激を受け、やってみたいと思い、遊び始めた。はじめ B は一輪車にまたがるのも難しく、登り棒や補助台に両手でつかまってやっとのことで乗っていた。同じように一輪車に取り組む幼児は数人いたが、B は自分が一輪車に乗ることに必死で、近くで同じように取り組む他児の姿を見る余裕はほとんどなかった。また、B は一輪車に乗っていないとき、同じ場で自分より上手に一輪車に乗って遊ぶ他児たちを見ていることはあったが、「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿は発現しなかった。B は自分より上手に乗れる他児を見て“自分もあんなふうに乗れるようになりたい”と思ったり、“どうやって乗っているのだろう”と乗り方に注目したりしていると推察された。B より先に取り組み始め、上手に乗れるようになった他児は B にとって目標となる存在であったが、それほど親しい関係ではなく、B との間に会話はほとんど見られなかった。この時期、B に「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿は見られなかった。

Ⅲ-2-2. 一輪車の遊びの中期

(2017 年 9 月～2017 年 10 月)

9 月後半になると、B は一輪車にスムーズにまたがるできるようになった。登り棒や補助台につかまりながら、他児とぶつからないように同じ方向に進んだり、手を離して乗ってみようとしたりするようになった。この時期、B は登り棒や一輪車の補助台につかまりながら周りを見渡すようになった。この姿は、一緒に一輪車に取り組む他児たちに関心を寄せる姿と捉えられた。

この頃になると、B は他児と一緒に一輪車の練習をしようとするようになり、一緒に一輪車に乗る友達がいないと「(一輪車に乗りたけれど)一人じゃ嫌なんだよね」と教師につぶやいたり、他児と一輪車に乗る約束をしたりする姿が見られるようになった。他児への関心が高まった理由として、この時期が運動会の取り組みの時期と重なっていたことが考えられる。B はリレーで他児に励まされたり、踊りやリレー、綱引きなどで他児とうれしい気持ちや楽しい気持ちを共有したりしていた。他児に自分の気持ちを分かってもらった経験、他児の気持ちが分かった経験を重ねたことが、他児への関心の高まりと深くかかわっていると考えられた。

この時期、「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿が発現するようになった。

【事例 8 友達が乗れたことがうれしい】

9 月 22 日 (金)】

B、D、E たちは一輪車で遊んでいた①。D が E に「手をつなごう」と誘い、2 人は手をつないで一輪車に乗って進んだ。B は一輪車にまたがり、補助台につかまりながら D たちの様子を見ていた②。D と E は補助台のところに戻ってくると、乗れたことがうれしくて 2 人で目を合わせて喜び合った。それを見ていた B も少し笑顔になった。

B は D たちと一緒に一輪車で遊んでいた (①同一の活動)。B は一輪車に乗りながら、D と E が手をつないで乗るのを見ていた (②他児への持続的な関心)。B はこれまで 2 人と同じ場で遊んできた経験から、2 人が手をつないで一輪車に乗り、できる限り遠くへ進もうとしていることが分かった (目的的理解)。D、E が一輪車から落ちることなく帰ってきて喜んだとき、B もその喜び気持ちが分かり、「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿が発現した。

B 自身は他児と手をつないで一輪車に乗ることはまだ難しく、できなかった。B は自分ができないことを D、E ができたとき、羨望や妬みではなく、喜びを感じていた。羨望や妬みは上方比較と呼ばれ、優れた他者と自分を比較する行為である¹⁴。しかし、B が羨望や妬みではなく素直に喜びを感じることができたのは、D、E が日々諦めずに繰り返し取り組む姿を間近に見て、持続的に関心を寄せていたことが大きな要因として考えられる。B は持続的に関心を寄せる中で、D、E と自分自身とを比較するのではなく、D、E と情動的につながっていたといえる。B は自分と同様に一輪車を頑張っている D、E の気持ちが間主観的に分かり、「他児の喜びを自らの喜びとを感じる」姿が発現したと考えられた。

D と E は互いに喜びを同感し合うことで、うれしい気持ちが強くなったと考えられる。一方、B は D、E を見ていたが、D、E と喜びを同感し合うことはなかった。これは B が D、E に関心を寄せるようになり、一緒に遊ぶ中で他児の目的を理解することはできたが、D、E と目的を共有していなかったためと考えられる。他児と目的を共有することは、仲間関係の深まりと密接にかかわっていることが示唆された。

Ⅲ-2-3. 一輪車の遊びの後期

(2017 年 10 月～2018 年 3 月)

B は補助台や登り棒につかまらなくても一輪車に乗って進めるようになり、日に日に進める距離が伸びた。B はサッカーゴールや鉄棒などの固定遊具を目標物にして、それに向かって一輪車に乗って進むようになった。また、友達と手をつないで乗ったりすることを楽しむようになり、他児と目的を共有して取り組む姿が見られた。

【事例 9 嫌だよね 11 月 28 日 (火)】

教師が鬼ごっこをして遊んでいるところへ、B、D、

G の 3 人が一輪車に乗って来て、教師にしがみついた
①。教師が「今、鬼ごっこをしているからつかまらないでよ」と笑いながら言うと、D は「嫌だよ」と笑って言い、B、G に向かって「ねー」と笑顔で同意を求めた。B、G は「ねー」「嫌だよ」と笑顔で笑い合った。

B は一輪車に乗って D、G と同じ目標（教師）に向かって進んでいた（①同一の活動）。3 人が迷うことなく教師につかまったことから、3 人は始めから教師につかまるつもりで行動を共にしていたと推察された（目的の理解）。そして、教師につかまることを共に楽しんでいった。B は D に同意を求められたとき、D の気持ちが分かり、D に同感したことから、「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が発現した。

3 人は教師との信頼関係があり、鬼ごっこをして遊んでいる教師のところへ一輪車で行っても教師は怒らないだろう・受け入れてくれるだろうという期待感を共有していたと考えられる。3 人が教師にしがみついたとき、教師は言葉でこそ拒否したが、受け入れる雰囲気に対応しており、3 人は教師をからかう楽しさを共有していたと考えられた。牧・湯澤¹⁵は、幼児の遊びにおいて、からかい遊び仲間を形成したり、遊びを盛り上げたりする上で重要な役割を果たしていること、また幼児が様々なからかいを用い、ポジティブな感情を仲間と共有する経験を重ねることで、より親密な仲間関係を築いていくことを指摘している。B たちは、教師をからかうことでより親密な仲間関係を築いていったと捉えられた。

【事例 10 あとちょっと 11 月 30 日（木）】

B と D は一輪車に乗り、手をつないで進むことを繰り返していた。D が「今度はサッカーゴールのところまで行こう」と言うと、B は「分かった」と応じた①。2 人は手をつないで一輪車に乗って進み、あと少しでサッカーゴールに着きそうだったが、B がバランスを崩して一輪車から下り、サッカーゴールまでたどり着けなかった。B が「あー、あとちょっとだったのに、ごめんね」と謝ると、D は笑顔で「もう 1 回やろう」と言った。それを聞いた B は笑顔でうなずき、2 人は一緒に再びスタート地点の補助台のところへ向かった。

B と D は 2 人で決めた目標物に向かって、手をつないで進もうとしていた（①同一の活動、目的の理解）。しかし、B が一輪車から降りたため、目的は達成できなかった。B は D に謝ったが、D はあと少しでできそうだったという手応えを感じたことから、B の失敗を気に留めることはなく、再び挑戦することを笑顔で提案した。B は D の表情と言葉から、D が自分の失敗を気にしていないことが分かったとともに、D と再び挑戦できることをうれしく思ったことから、「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が発現した。

【事例 11 サッカーゴールまで行けたね

11 月 30 日（木）】

B と D は手をつないで一輪車に乗り、サッカーゴールまで進むことを繰り返した①。2 人はどちらかが一輪車から落ちるたびに「もう 1 回」と声をかけ合い、諦めることなく繰り返した。ついにサッカーゴールまでたどり着くと、「できた！」と互いの顔を見て喜び合った。

B と D は 2 人で決めた目標物に向かって、手をつないで進もうとしていた（①同一の活動、目的の理解）。B はサッカーゴールまで落ちることなくたどり着いた達成感を喜んだ。そして、D の表情を見て D も同様に喜んでいることが分かった。B は D と同じ気持ちであることが分かり、うれしい気持ちがさらに強くなったことから、「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が発現した。

他児と共通の目的をもって取り組むとき、一人の落ち込みそうになった気持ちを支える存在がそばにいる。幼稚園教育要領解説¹⁶に「一人で活動するよりも、何人かの友達と一緒に活動することで、生活がより豊かに楽しく展開できることを体験し、友達がいることの楽しさと大切さに気付いていく」とあるように、事例 10 では、失敗を悔やむ B は、“もう少しでできそう”と意欲を駆り立てられた D によって気持ちを切り替えることができ、再び意欲をもって活動に臨むことができた。そして事例 11 では、できた喜びを共感し合った。幼児は他児と目的を共有して遊ぶ中で、他児に励ましてもらった経験、他児と喜び合う経験をする。他児に受け入れられること、他児と気持ちを共有することを通して、他児がいることの楽しさと大切さを実感することが、仲間関係を深めるうえで重要であると考えられた。

【事例 12 大丈夫？ 12 月 11 日（月）】

B は G と一輪車に乗って遊んでいた①。G が転び、「痛い」と言った。B は G のところへ行き、「大丈夫？」と声をかけた②。G は立ち上がり、「大丈夫」と笑顔で言った。それを聞いて、B は「よかった」と笑顔になった。

B は G と一輪車に乗って遊んでいた（①同一の活動）。B は G が転んだことに気付き、心配して声をかけた（②他児への行動）。G は痛みがさほどなかったこと、B に心配してもらってうれしかったことから笑顔になった。B は G が大きなけがでなかったことに安心したことから、「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が発現した。

事例 12 のような向社会的行動、いわゆる思いやり行動の結果は動機づけの段階にフィードバックされ、将来の向社会的判断に影響を与えると指摘されている¹⁷ように、心配して声をかけたことに対して他児が好意的に返してくれたことにより、B は次もまた同じような場面で向社会的行動を取ることが予測される。また酒井・松本¹⁸は、継続的で安定した親しい友達が存在し、その友達とのやりとりが関係性スキルの発達に関わると述べている。このような行動の積み重ねは関係性スキルを発達させるとともに、親密性を深めることにもつながる。関係性スキルの発達と仲間関係の発達は相互に密接に

関連していると考えられる。

Ⅳ. 総合考察

本研究では、幼児期における対人理解と仲間関係の関連を検討するために、対照的な性格をもつ2人の5歳児を対象として、それぞれ異なる遊びの中に現れる「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿を描き出した。それぞれの遊びを3期に分けて考察したものをまとめると表1ようになる。

本研究によって明らかとなったのは以下の点である。

対象児A、Bにおけるいずれの遊びにおいても、遊びの初期は自分の関心や欲求が優先するため、他児に関心が向きにくく、他児の喜ぶ理由に関心が向かず、「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿は発現しにくい。特にBは、同じ場で遊ぶ他児はいるものの、Bが他児に働きかける様子はほとんど見られず、対人理解や仲間関係が深まっていないと考えられた。一方Aは、自分のとった行動が遊びのなかで役に立ったことを、他児の喜ぶ姿から感じ取る場面が見られた。他児の喜びを自らの喜びと感じるまでには至っていないが、それにつながると考えられる姿が捉えられた。これはAが積極的に他児にかかわったことによって現れた対人理解である。遊びの初期においてのAとBの「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿による対人理解と仲間関係の違いは、性格的な傾向の違いから生じたと考えられた。

遊びの中期になると、同感あるいは間主観的な理解によって「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が発現した。Bの場合は、自分と同様に輪車を頑張っている他児を間近に見て、持続的に関心を寄せ、他児らの気持ちの間主観的に分かってきていた。しかし、Bは他児らと喜びを同感し合うことはなかった。これはBが他児の目的を理解することはできたが、他児と目的を共有していなかったためと考えられた。他児と目的を共有することは、仲間関係の深まりと密接にかかわっていること

が示唆された。一方、Aの場合、当初はAも他児もそれぞれ目的をもってはいたが、個々に楽しんでおり、共通の目的は見出していなかった。しかし、Aが自分の喜びを他児に伝え、他児の喜ぶ姿を見たことで、他児の喜びが自分と同じであることが分かり、それを喜びとして感じたことで、目的の共有に至っている。これは、共感ではなく同感としての「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿と捉えられた。他児に同感することは、間主観性によって生まれる。このことは対人理解のみならず、それによって仲間関係としての親密性が深まる。ただし、「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が幼児間で相互に発現しているか、片方の幼児にのみ発現しているかが、仲間関係の親密性の程度に関連し、相互に発現している場合はより深い仲間関係と捉えられる。

遊びの後期には、いずれの遊びにおいても対象児A、Bともに、他児の目的を理解することにより「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が発現した。他児の目的を理解し、共に遊ぶ中で他児が喜ぶのを見ると、幼児にはその喜ぶ理由が分かる。他児の喜びに共感することで「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿が発現すると考えられた。他児へのかかわりが消極的と見られたBも、遊びの後期には他児へ自分からかかわる中で自分の行動が他児を喜ばせたことを、他児の喜ぶ姿から感じ取るといった、遊びの初期段階でAが見せた「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿と同様の姿を発現させていた。この対人理解は、仲間関係において親密性を深めると同時に信頼感を生んでいた。そして、このような仲間関係の深まりによって、他児へのかかわり方が積極的になることも示唆された。一方、Aの場合には、他児と一緒に楽しみたい思いから、他児の目的を理解しようとし、その結果として、他児が喜んだ理由が理解できるといった共感に至るプロセスを経て、仲間関係において親密性を深め、共通の目的のもとで協同して遊ぶ姿が見られた。

対照的な性格をもつ2人の幼児の、異なる遊びを比較し検討してきたが、いずれの遊びにおいても、継続して

表1 対象児・遊び別に見られた「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿から捉えられた対人理解と仲間関係の変容

遊びの段階		初 期	中 期	後 期
対象児A 巧技台サーキット遊び	対人理解	<ul style="list-style-type: none"> 自分の行動が役に立ったことを、他児の喜ぶ姿から感じ取る。 自分の欲求や意欲が優先し、他児の喜ぶ理由に関心が向かない。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の提案が受け入れられたことを、他児の喜ぶ姿から感じ取る。 他児の喜ぶ姿から、他児の喜びが自分の喜びと同一であることを理解して喜ぶ。(同感) 相互に同感し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の意図した行動が他児を楽しませたことを、他児の喜ぶ姿から感じ取る。 他児と一緒に楽しみたいという思いから、他児の目的を理解しようとし、その結果として、他児が喜んだ理由が理解できる。(共感)
	仲間関係	<ul style="list-style-type: none"> 集団で遊んでいるが、楽しみたいことはそれぞれである。 	<ul style="list-style-type: none"> 楽しみたいことはそれぞれであるが、互いに能動的に他児にかかわり、気持ちを重ね合わせている。 	<ul style="list-style-type: none"> 親密性が深まり、共通の目的をもって協同して遊ぶ。
対象児B 一輪車の遊び	対人理解	<ul style="list-style-type: none"> 自分の欲求や意欲が優先し、他児の喜ぶ理由に関心が向かない。 	<ul style="list-style-type: none"> 他児の行動の目的や喜ぶ理由は理解できても、自分とは共有できていないため、喜びを同感し合うことはない。 他児のできる姿に対して、羨望や妬みではなく、間主観的な理解をもとに、情動的なつながりがもてる。 	<ul style="list-style-type: none"> 他児と目的を共有することにより、ポジティブな感情を共有させることができる。 自分の行動が他児を喜ばせたことを、他児の喜ぶ姿から感じ取る。
	仲間関係	<ul style="list-style-type: none"> 同じ興味をもって集まった関係であり、近くで遊ぶが互いにそれほど関心が向かない。 	<ul style="list-style-type: none"> 他児への意識が高まり、他児と一緒に遊んでいる意識がある。 他児と気持ちを重ね合わせている。 	<ul style="list-style-type: none"> 親密性が深まると共に信頼感が増し、共通の目的をもって遊ぶ。

遊ぶ中で他児の気持ちを理解し、他児の目的を理解するようになることが明らかとなった。また、他児と気持ちや共有し、目的を共有することにより仲間関係が深まること示唆された。

本研究では対象児のそれぞれの遊びに着目したが、幼児の遊びは多様であり、様々な場面で他児とかかわっている。例えば B の一輪車の遊びの中期にあたる 9 月から 10 月にかけては、運動会の取り組みの時期と重なっている。この時期、B はクラスの友達と喜びを共有したり悲しさに共感してもらったりする経験を重ねた。B が他児の喜びに関心が向くようになったのは、運動会の取り組みと無関係ではないだろう。本研究では遊びを継続的に観察することで対人理解と仲間関係の変容を捉え、検討したが、幼児の生活全体の中での「他児の喜びを自らの喜びと感ずる」姿を見取ることで、対人理解の発達や仲間関係の変容をより詳細に捉えることができると考える。

引用文献

- 1 子安増生（2000）心の理論―心を読む心の科学。岩波書店。96-98
- 2 小林真（2000）遊戯行動（遊び）の発達。堀野緑・濱口佳和・宮下博（編著）。子どものパーソナリティと社会性の発達。北大路書房。130-145
- 3 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説。フレーベル館。55
- 4 利根川彰博（2013）幼稚園 4 歳児クラスにおける自己調整能力の発達過程―担任としての 1 年間のエピソード記録からの検討―。保育学研究 51(1)。61-72
- 5 溝川藍、子安増生（2015）他者理解と共感性の発達。心理学評論 58(3)。360-371
- 6 仙田満（1980）遊具におけるこども集団の形成の研究(II)：行動観察調査から遊具の構造の考察。造園雑誌 44(2)。93-98
- 7 磯村正樹・鈴木裕子（2018）5 歳児における他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿の実相。愛知教育大学研究報告。教育科学編 67(1)。95-102
- 8 佐伯胖（2007）共感―育ち合う保育の中で―。ミネルヴァ書房。20-32
- 9 高櫻綾子（2009）3 歳児における遊びと仲間関係の発達―遊びのなかでの間主観的な相互作用の変化が親密性の形成に与える影響に着目して―。発達研究 23。85-94
- 10 宮戸美樹（2016）ユーモア表出行動と表出相手との親密さの関連。横浜国立大学教育人間科学部紀要 18。115-127
- 11 McGhee. P. E.（1999）子どものユーモア その起源と発達。誠信書房。199-216
- 12 同 3。15、166

¹³ 同 8

¹⁴ 田戸岡好香、井上裕珠、石井国雄（2016）自己他者概念と上下の運動感覚が妬みと羨望の生起に及ぼす影響。実社心研 55(2)。139-149

¹⁵ 牧亮太、湯澤正通（2011）幼児の遊びにおけるからかいの機能。保育学研究 49(2)。146-156

¹⁶ 同 3。11

¹⁷ 島義弘、黒岩悠（2017）幼児の向社会的性の発達：実験室実験と自然観察による検討。鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 26。43-54

¹⁸ 酒井厚、松本聡子（2012）幼児期の向社会的行動と友だち関係との関連：ピア・オブザベーション法邦訳版を使用した検討。山梨大学教育人間科学部紀要 14(21)。209-216

謝辞

幼稚園での日々の生活をともにした子どもたちに心より感謝します。

付記

本研究の一部を日本乳幼児教育学会第 28 回大会で発表した。