

異年齢交流活動における幼児の社会的行動の発達に関する
短期縦断的研究

田中 洋

A Short-term longitudinal study on the Development of the Social behavior of Children
in a Multi-age program

TANAKAKA, Hiroshi

大分大学教育学部研究紀要 第39巻第1号

2017年9月 別刷

Reprinted From

THE RESEARCH BULLETIN OF THE

FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 39, No. 1, September 2017

OITA, JAPAN

異年齢交流活動における幼児の社会的行動の発達 に関する短期縦断的研究

田 中 洋*

【要 旨】 本研究の目的は、異年齢交流活動における幼児の社会的行動の発達について検討することであった。4名の幼児（男児1名、女児3名）が3歳から5歳まで継続して観察された。その結果、3歳時点では「世話する－される」関係、すなわち5歳児は世話する人、3歳児は世話される人であったが、4歳時点ではそれ以外の関係がみられるようになり、5歳時点では社会的コンピテンスの高低に関わらず、「世話する」関係へ発達したことが明らかになった。その理由としては、いずれの群に対しても、5歳児としての役割が与えられたことにあると考えられた。

【キーワード】 異年齢交流活動 短期縦断的研究 社会的コンピテンス

I 問題と目的

近年、高齢少子化の進行にともない、幼児の社会性や対人関係の発達に関する問題に多くの保育・教育関係者の関心が集まっている。なかでも「保護する－される」関係である家庭での保育から、「横並び」の関係である保育所や幼稚園での保育との間に大きな段差ができ、従来のきょうだい関係の中で形成されてきた対人的スキルや社会的コンピテンスといったものが、十分に育ちきれないでいるといった問題が指摘されている（心理科学研究会，2009）。

こうした問題に対し、乳幼児期における取り組みとして、近年、異年齢保育（あるいは異年齢交流活動）が注目を集めてきている（宮里，2001；高田，2006；横松ら，2006；菅田，2008）。

そこで異年齢保育に関する研究を概観すると、一つには異年齢保育の教育的意義に関し、どのような長所や問題点があるかについて、異年齢保育の実施状況や外国の研究を踏まえて議論を展開している研究がみられる（横松ら，2006；菅田，2008）。そこでは異年齢保育において「思いやりや社会性が育つ」、「年長児にとって、自信につながる」などといったことが示唆されている。もう一つには、異年齢保育において何が育つのかについて、保育実践の記録や保育日誌などをもとに分析しているものがある（坪井・山口，2005，脇ら，2005；夏堀，2007；2008）。

平成 29 年 5 月 19 日受理

*たなか・ひろし 大分大学教育学部発達科学教育講座（幼児心理学）

なかでも夏堀（2007, 2008）では、幼児同士の関わりを保育記録や保育日誌から抽出・分析し、正統的周辺参加論の立場から考察を行っている。その結果、5歳児からみた場合、幼児同士の関係が「世話する」関係から「世話以外」の関係へ変化し、最終的には「横並び」の関係へと発展していったことが明らかにされた。

その一方で、異年齢保育に関して実証的な資料が十分でないといった指摘もなされている。その理由の一つには、多くの研究が単年度の保育実践をもとに行われており、幼児の発達的变化を検討する上で十分でないことがあげられる。この問題に対しては、同一幼児を対象に複数年、少なくとも多くの保育実践がなされている3～5歳児について継続的な観察をする必要があると考える。もう一つの理由としてあげられるのは、幼児の行動や幼児同士の関わりについて、直接的な観察ではなく、保育記録や保育日誌といった、いわば2次的な資料をもとに分析・検討を行っている点である。実際の保育場面や活動場面において、幼児間でどのような言動がなされ、関係が形成されているのかについて分析・検討をする必要があると考える。そこで、本研究では3～5歳にわたって同一幼児を対象に観察し、異年齢交流活動における幼児の行動や関わりの変化を明らかにすることを目的とした。

その際に、夏堀（2007；2008）で明らかにされたような発達的变化がみられるのかどうかについても検討する。今回の研究では、3歳から5歳への発達的变化を分析・検討するので、「世話する－される」関係から「世話する－される」以外の関係へ、そして最終的に「横並び」の関係へ発展するのかについて検討を加える。さらに、このような変化が社会性の違い（具体的には社会的コンピテンスの高低）によって異なるのかどうかについても、あわせて検討する。

幼児の行動や関わりの特徴を分析するにあたっては、社会性の発達や対人関係の発達といった観点から「集団（仲間）に対する理解、関与」と「活動に対する理解、遂行」という2つの視点を設け、それに基づいて分析・検討を行った。

II 方法

1 対象園

本研究の協力を依頼したのは、大分市内にあるNPO法人「みんなの広場TN」（2015年度からは社会福祉法人に移行）・地域裁量型認定こども園I保育園であった。

2 対象園のクラス構成と主な日課

I保育園のクラス構成および主な日課は以下に示すとおりである。

- 【クラス構成】1, 2歳児クラス(ひよこ組：2015年度はひよこ組とうさぎ組の2クラス)
 3歳児クラス（うさぎ組：2015年度はひつじ組）
 4歳児クラス（きりん組）
 5歳児クラス（ぞう組）

- 【主な日課】 午前 登園 朝の会（絵本の読み聞かせなど） 年齢別活動 給食
 午後 午睡 おやつ 帰りの会（異年齢交流活動など） 好きな遊び 降園

3 手続き

1) 観察期間・観察回数

観察期間は2013年4月23日から2015年11月27日までの2年7か月であった。その間の観察回数は、2013年度は37回、2014年度は34回、2015年度は16回、計87回であった。

2) 観察場面の設定

観察は原則週1回、午後の午睡後から帰りの会が終了するまでの時間帯に実施した。

それまでもI保育園では午後の活動は異年齢で行っていたが、本研究を実施するにあたり、坪井・山口(2005)の研究にならってグループによる活動を設定してもらった。活動内容については特に制限せず、担当保育者には異年齢で取り組める活動を考えてもらった。

3) 観察方法

観察に際しては、2台のビデオカメラを使用した。1台は保育室の隅に固定して活動全体を記録し、もう1台のカメラで観察対象児の行動を記録した。基本的に観察者は観察対象となった幼児とは関わらないように留意し、できるだけ客観的な立場で観察を行った。

4) 観察対象児の抽出および観察対象クラスの構成

観察対象児は以下の手続きに基づいて抽出した。

まず観察対象クラス(2013年度:3歳児クラス)の担任保育者に「社会性発達票」を用いて幼児の社会性について評価してもらった。「社会性発達票」については、田中・山根(2005)の「教師による幼児の行動尺度」を援用した。この尺度は19項目の質問から構成され、「ほとんどない」から「きわめて多い」まで5段階で幼児の社会的コンピテンスを評価するものであった。

次に、「社会性発達票」の結果から社会的コンピテンス得点を算出し、その平均値60.5(SD:5.92)より上位の者を社会的コンピテンス高群、下位の者を社会的コンピテンス低群に分類した。さらに、できるだけ群間に月齢差が出ないように配慮し、観察対象児を抽出した。

その結果、社会的コンピテンス高群からMN、MI(ともに女兒)、社会的コンピテンス低群からKT(男児)、FN(女兒)の4名を抽出した。観察対象クラスの構成および観察対象児の観察開始時の年月齢ならびに社会的コンピテンス得点については、表1に示すとおりである。

表1 観察対象クラスの構成および社会的コンピテンス得点

対象児	性別	観察開始時の年月齢	社会的コンピテンス得点	備考
HT	M	4:00	70	年中クラスまで
AI	F	3:09	68	
SS	M	3:08	56	
SR	F	3:07	66	
ST	M	3:06	60	
KT	M	3:05	51	
MN	F	3:05	62	
NN	F	3:05	56	
MO	F	3:05	54	
MI	F	3:04	63	
FN	F	3:02	55	
AN	F	3:02	66	
MR	F	—	—	年中クラスから
MH	M	—	—	年中クラスから

5) 期間の区分および分析事例の抽出

本研究では観察記録をいくつかの期間に区分し、そこから事例を抽出し、分析を行った。期間の区分については、グループ内に葛藤が生じたり、年度途中での入退園があったりして、グループの構成が変わった時点(グループ替え)を一つの区切りとして、以下の6期に区分した。

I期：2013年5月21日～6月25日

II期：2013年7月21日～11月5日

III期：2013年11月19日～2014年3月18日

IV期：2014年5月20日～8月26日

V期：2014年9月2日～2015年3月17日

VI期：2015年4月28日～11月24日

分析事例については、できるだけグループ替えが行われた直後の事例を抽出した。その結果、各期4事例ずつ計23事例が抽出された。なおI期においてMIが休んだ日があったため、他の期より1事例少なくなった。

各期において、それぞれ7グループが編成された。各グループは6～7名で構成され、それぞれのグループは3～5歳児が複数名、それに発達支援センターを併行利用している幼児(パンダ組)を加えて編成された。

6) 分析方法と結果の整理方法

分析に際しては、まずビデオ記録をもとに観察対象児の言動を文字化した。その記録をもとに、グループ集合の場面(以下、G集合)と異年齢交流活動の場面(以下、G活動)の場面を抽出し、「集団(仲間)に対する理解、関与」と「活動に対する理解、遂行」の2つの視点から分析を行った。

III 結果および考察

観察対象児の発達的变化については、社会的コンピテンスの高群、低群別に、「集団(仲間)に対する理解、関与」と「活動に対する理解、遂行」の2つの視点に分けて表2-1、表2-2に示した。

次に、各期における観察対象児と他児との関わり方がどのように変わっていったかについて、事例に基づいて分析した。その結果、以下のような特徴が明らかになった。

1 I期(2013年5月21日～6月25日)

I期は異年齢におけるG活動が始まったばかりで、自分のグループがよく理解できていない幼児が多くみられた。なかでも3歳児は5歳児のリードがあって初めてグループになることができた。その様子は事例1に示すとおりである。

【事例1】 KT児(2013年6月4日) G集合場面：保育室に年齢別に集まっている状態から各グループ(以下、事例内につきG表記)に分かれる

保育室に年齢別に並んで、手遊びなどをする。その後、Gに分かれる。

I先生「Gに分かれてください」というと、子どもたちはそれぞれGに集まろうとする。5TY(数字は年齢を示す。以下、同様)はKTの手をひいて、Gになろうとする。5TYは同じG

(カーズ G) の ST を探しているが、ST はすでに早退していない。KT は 5 TY に手をひかれるままについていく。5 RK (カーズ G) を先頭にして、その他のメンバーを探すが、なかなか見つからない。同じ G の PTY (P は発達支援センター併用児を表す。以下、同様) がすぐ後ろについてくるが、G に入れないでいる。

I 先生「あら～、迷子のお友だちがいると」と声をかける。

4 MT, G の友だちと一緒にいる。5 RK は PTY を残して、G になって座る。

KT は G でおとなしく座っている。

事例 1 に示すとおり、この時期の 5 歳児と 3 歳児の関係は「世話するーされる」関係にあることが分かる。表 2-1, 表 2-2 にも示すとおり、この関係は G 活動においても同様にみられ、3 歳児は保育者や 5 歳児に促されて活動することがほとんどであった。この点では、社会的コンピテンス高群と低群に差異はみられなかった。

2 II 期 (2013 年 7 月 21 日～11 月 5 日)

II 期になると、事例 2 に示すとおり、3 歳児の中に少しずつ自分のグループを意識し始める様子が見られるようになった。

【事例 2】 MN 児 (2013 年 7 月 30 日) G 集合場面：保育室に年齢別に集まっている状態から各 G に分かれる

K 先生「G に分かります」というと、5 歳児たちはすぐに立ち上がり、一斉に G になろうとする。MN もすぐに立ち上がり、自分の G (みかん G) を探そうとする。MN は 5 ME が前からくろのを見つけて、自分から手を差し出しつなごうとする。

5 ME と MN は 2 人で手をつないで他のメンバーを探している。5 ME は MO がうろうろしているのを見つけ、手をつなごうとするが、MO は手をつなごうとしない。MN はその様子を見て、MO に手をつなぐよう促す。

4 OY と 4 AT が手をつないで他のメンバーを探しているのを 5 ME が見つけ、みんなで手をつないで、その場に座る。

MN のように社会的コンピテンス高群の中には、自分から 5 歳児と手をつなごうとする者も表れる一方で、社会的コンピテンス低群の幼児は 5 歳児に促されないとグループになれないようであった。また、G 活動においては、5 歳リーダーの促しやその他の 5 歳児の行動を模倣することで活動についていけるようになってきたものの、まだ「世話するーされる」関係が中心で、3 歳児が「自分から～する」といった様子はみられなかった(表 2-1, 表 2-2 参照)。

3 III 期 (2013 年 11 月 19 日～2014 年 3 月 18 日)

III 期になると、3 歳児は自分のグループの 5 歳児リーダーが分かるだけでなく、その他のメンバーも分かり始めてきた。なかでもグループ・リーダーが保育室の前に立っているような場合は、5 歳児に促されなくても自分からグループにいけるようになってきたことが分かる(表 2-1, 表 2-2 参照)。G 活動においても、事例 3 に示すように、自分から積極的に G 活動に参加し始める者がみられるようになった。

表2-1 期ごとにみた「集団(仲間)に対する理解,関与」および「活動に対する理解,遂行」(社会的コンピテンス高群)

期	集団(仲間)に対する理解,関与	活動に対する理解,遂行
I	(年齢別→Gになる) ・5MK(りんごG)がMNを5KU(ほしG)の所へ連れて行く。MNは5KUと手をつなぐ。	(リズム遊び:手をつなごう,なべなべそこぬけ) ・女兒の番になり,ピアノに合わせて跳びはねる。MNは4RNに促されるが,男児が跳びはねていないので,跳ぼうとしない。(略)4RNが跳びはねるのを見て,MNも跳びはねる。 ・MNは5KIに声をかけられ,4RNの手助けでうまくひっくり返ることができた。(略)MNは今度も5KI,4RNのリードでうまく元に戻ることができた。
	(年齢別→Gになる) ・MIはすぐに動かず,周りの子どもがメンバーの名前を呼びながらGになろうとするのを見て,動き出す。すぐにさくらんぼGの4YZ,4MS,5KRがやってきて,手をつないで座る。(略)MIも5KRと手をつないでNNの所へ行く。(略)5KRはMI,NNの手をひいて立ち上がる。(略)5KRにリードされて,MI,NNも座る。	(表現遊び:お絵かき) ・MIもクレヨンを手にして絵を描き始める。(略)MIは一人黙々と絵を描いている。時折,4歳児が描く絵を見たりして興味を示すが,すぐに一人で絵を描き始める。(略)MIは何度もクレヨンを変えては一人絵を描いている。
II	・【事例2】を参照	(リズム遊び:なべなべそこぬけ,ボール渡し) ・5MEが立ち上がると,それを見てMN,4ATも立ち上がろうとする。MNはMOの手をひいて,立つように促す。(略)4ATと4OYがアーチを作り,5MEを先頭にしてMN,MOがアーチをくぐる。 ・みかんGの子どもたちは歌に合わせて,順番にボールを手渡していく。MNは歌の調子に合わせて上手にボールを手渡していく。
	(リズム遊び:貨物列車→Gになる) ・MNは同じG(りんごG)の5歳児を探している様子であるが,なかなか見つからない。そのうち1回目のじゃんけんが終わる。そこへすいかGの5KYがきてじゃんけんをしようとするが,MNはじゃんけんをしない。(略)2回目。MNはピアノが始まると,じゃんけんをせずに同じGの5SMを見つけ,その後ろについて貨物列車を作る。(略)3回目。MNはこのりのメンバーを探す,なかなか見つからない。 (5歳児リーダーが並ぶ→そこに集まる) ・MIは初めANとお喋りをしていたが,同じG(ぶどうG)の5RSの気づき,Gの列に並ぶ。T先生「ぞう組さん。並んで。(他の子)連れてきて,リーダー」と5歳児リーダーを促している。MIは5RSの前に並んでいる。	(運動遊び:ボール運びリレー) ・【事例3】を参照 (構成遊び:ブロック積み) ・T先生「はい,スタート」というと,子どもたちはブロックを積み始める。すぐに5KR,4MT,4AG,MIたちはそれぞれにブロックを積み始める。(略)4AGがリードして,他の3,4歳児が次々とブロックを積んでいく。(略)5RSやMIが不安定なブロックの塔を手で押さえていたが,塔がふらつくのを見てMOが手で壊してしまう。MIはその様子を吃驚した表情で見ている。(略)2回目。MIは手にいっぱいブロックを持ち,それを塔の上に積み上げていく。壊れずに上手に積める。
IV	(行進→Gになる) ・(いざこざがあって1回目のG集合には参加しなかった)MIは2回目のG集合から参加すると,5NO(はりねずみG)が迎えにくる。MIはGの所へ行って黙って座る。 (年齢別→グループになる) ・S先生「Gになったら,お口にチャックで座ります。どうぞ」というと,子どもたちは一斉に立ち上がり,Gになろうとする。MNもすぐに立ち上がり,自分のG(とらG)のメンバーを探し始める。まず5MTを見つけて自分から手をつなぎ,他のメンバーを探し始める。次に3YFを見つけ手をつなぎ,3RE,MRとも合流して,列になって座る。	・【事例5】を参照 (言葉遊び:伝言ゲーム) ・S先生「はい,ぞう組の一番前の人。はい,どうぞ」といって伝言ゲームを始める。5MTから5AR,3RE,3YFへ伝言が伝わっていく。3YFが次のMNに伝言をなかなか伝えないので,3REとMNが3YFに伝言するよう促す。そこへ5MTも加わって3YFを促す。MNは最後のMRに伝言を伝える。
	(Gの名前が呼ばれる→Gになる) ・順番にGの名前が呼ばれると,子どもたちはGごとに集まり保育室の広い所に行き行って座る。MIは自分のG(じゃがいもG)の名前が呼ばれてもすぐに立ち上がらなかったが,同じGの5KAが立つのを見て立ち上がり,出入口付近のフロアに移動して座る。 (Gの名前が呼ばれる→Gになる) ・MNは自分のG(きゃべつG)の名前が呼ばれてもすぐに反応しなかったが,5OYが手をあげると,近くにいた3RKの手をひいてGになろうとする。SSが迷っている様子を見て,MNは「(G)に」と座るのを促す。	・【事例6】を参照 (構成遊び:ブロック積み) ・1回目。5OYからブロックを順番に積み始め,MN,3TH,SS,3RKの順に積んでいく。5OYは3THに積むように促す。MNもSSや3RKに指さして積むように促す。SSはMNに促されて,ブロックを積み上げる。(略)2回目。MNは他のGの積み方を見たり,5OYに積み方を知らせたりする。5OYは3THや3RKに「早く早く」といって積むのを急かしている。3THが不安定な積み方をするのを見て,5OYとMNが「違う」と教えている。
VI	(5歳児が先にテーブルにいる→そこへ集まる) ・T先生「G同士が重ならないように,テーブルに分かれてください」というと,MNが同じG(でんしゃG)のKTと手をつなぐ。(略)T先生「それじゃ,ひつじ組さん。(略)ぞう組さん,教えてあげてね。こっちだよ,って」というと,MNはすぐに立ち上がり,同じGの3歳児を探そうとする。 (5歳児が先にテーブルにいる→そこへ集まる) ・SRはテーブルを指定されると,そこへ行き,自分のG(くるまG)の3歳児を手招きして呼ぶ。MIはすでに両手で3歳児と手をつないでいる。MIは自分たちのGのテーブルに3歳児を連れてきて座らせようとする。	・【事例8】を参照 (構成遊び:折り紙を切って,そのパーツを組み合わせて何かに見立てる遊び) ・T先生「枚のおりがみが4つになれば,いいかね。わかった。はい,どうぞ」のかげで5歳児たちはおりがみを切り始める。MIはすぐにおりがみを切ろうとせず,SRとどのように切っていくか,話している様子である。それから,MIとSRはおりがみを切り始める。(略)MIは4STや4RNの話していることに耳を傾けながら,どのように組み合わせたら良いか,考えている様子である。(略)MIとSRは4歳児たちの「〜みたい」というのを聞きながら,組み合わせを考え,画用紙に(切ったパーツを)貼り付けていく。MIは4STに手伝ってもらいながら,丁寧にのりをつけていく。4NRもそれを手伝っている。MIは4歳児に手伝ってもらいながら,切ったおりがみのパーツを画用紙に貼り付けていく。

註1) 数字は年齢クラスを示す。(5:5歳児,4:4歳児,3:3歳児)

註2) 数字なしは,観察対象クラスを示す。

註3) PIは発達支援センター併用児を示す。

表2-2 期ごとにみた「集団(仲間)に対する理解, 関与」および「活動に対する理解, 遂行」(社会的コンピテンス低群)

期	集団(仲間)に対する理解, 関与	活動に対する理解, 遂行
I	・【事例1】を参照 (年齢別→Gになる) ・FNはAIに手をひかれて自分対G(りんごG)を探している。(略)4 ATがFNの手をひいて立ち上がる。	(リズム活動: なべなべそこぬけ) ・KTは5 RKのリードで輪をくぐっていく。 (リズム活動: ボール渡し) ・1回目, FNは4 AGからボールをもらい, AIに手渡す。(略)2回目, FNがうまくボールの受け渡しができないのを見て, 5 MKが手助けしようとする。(略)3回目, FNは4 AGからボールをもらうが, 隣のAIに渡せないでいる。たびたび5 MKが手助けすることで, Gが進んでいく。
	(年齢別→Gになる) ・FNがかばんを片付けている所へ5 RKが呼びにくる。FNは手をひかれて, すいかGの所へ行く。(略)FNは手をひかれて立ち上がる。 (5歳児リーダーが並ぶ→そこに集まる) ・T先生「はい, では自分のGの前に並んでください。どうぞ」というと, 3歳児たちは一斉に自分のGリーダーがいる所に並ぼうとする。KTもまっすぐに5 MK(パイナップルG)の所に行き, 並ぶ。	(リズム活動: なべなべそこぬけ, ボール渡し) ・FNは5 TYの「入って」の声かけと, 5 RKのリードでうまくひっくり返ることができた。(略)すいかGは5 RKのリードのもと, FNとSRを先頭でアーチをくぐらせることで, うまく元に戻ることができた。(略)2回目, 今度はFNが自分から5 RKの横を抜けて元に戻ることができた。すぐに5 RKの指示で輪になって座る。 ・5 TYからFNにボールが来るが, FNはそれをすぐに隣のSRに手渡せないでいるので, 5 TYが身振りですすまうように促す。(略)ボールが一回りして戻ってくるが, FNはすぐに気がつかない。FNは5 TYからボールをもらうが, すぐにSRに渡さないで, 5 TYは指さして渡すように促す。ボールがもう一回りして来るが, FNはボールを取り落としてしまう。5 RKがそれを拾ってSRに手渡す。 (リズム遊び: ボール送り) ・5 MKがKTにボールを渡そうとするが, すぐ気がつかない。KTはボールがきたのに気づき, ボールを受け取って, 後ろをふり向いてSTに手渡そうとする。(略)KTはSTに促されて, 前を向いたままボールを手渡す。(略)PTYがボールに気づかないところ見て, STが「PTTちゃん, もらって」と声かけをすると, KTも身振りで促す。
II	(5歳児が先にテーブルにつく→そこへ集まる) ・KTがいちごGのテーブルでSS, 4RYの3人で座っている。そこへ5 MKが「KTちゃん, こっち」といって, さくらんぼGのテーブルに行くよう促す。 (5歳児リーダーが並ぶ→そこに集まる) FNは5 MKが(Gになるように)呼びかけるのを座って聞いていたが, 立ち上がり同じG(パイナップルG)の5 RKの前に行って並ぼうとする。5 RKはFNとAIをGの列に並ばせる。	(表現遊び: お絵かき-ドーナツ屋さん) ・5 MKはKTの前に画用紙をもっていき, KTはすぐにクレヨンをもって描こうとするが, 5 MKに「まだよ」と言って止められる。K先生「はい, どうぞ。描いてください」というと, 5 MKはKTに箱の絵の上を指さして「ここ, かいて」と絵を描く所を教える。KTは5 MKの言ったことおりの所にドーナツを描き始める。 (リズム遊び: なべなべそこぬけ, 構成遊び: ブロック積み) ・5 RKや5 ASのリードでFNたちはうまくひっくり返ることができた。FNはうまくいって笑顔で5 ASを見ている。(略)5 RK, 5 ASが上手にリードするので, FNたちはうまくG活動することができた。 ・5 RKが止めるのにも関わらず, FNがどんどんブロックを積んでいくので, ブロックの塔の上部が崩れてしまう。(略)5 RK「倒れないようにしよう」と止めるが, FNはさらにブロックを積んでいく。(略)2回目, FNはゆっくりブロックをのせたり, 両手でのせたりしている。(略)5 RK達が手を離れた途端, ブロックの塔は崩れてしまう。その様子を見て, AIは奇妙な顔つきになるが, FNは笑っている。
	(行進→Gになる) ・S先生のピアノに合わせ, 子どもたちは保育室の中を行進する。ピアノが止まると, KTはすぐにGになろうと同じG(ねずみG)のメンバーを探し始める。PNOを見つけたと自分から手をつなぎ, HTとも手をつなぎ。その他の5RY, 5YT, 3RKとも合流し, Gで輪になって座る。 (年齢別→グループになる) ・YU先生「では, はい, どうぞ」というと, FNは自分のG(チーターG)のリーダー5 RNの所へ行こうとする。FNはまだ全員が揃っていないにも関わらず, すぐに座ってしまう。	・【事例4】を参照 (言葉遊び: 伝言ゲーム) ・1回目, STからFN, 3HTへ伝言するが, 次の3RAに3HTが伝言を伝えようとしないう。5ATが3HTの背中を押して「言って」と促すが, 3HTは伝言しようとしないう。FNは3HTに伝えただけで, 次に伝えるよう促そうとはしない。(略)2回目, STから5AT, 3RA, 3HTへ伝言が伝わる。3HTはS先生の手助けを受けて, 5RNに伝言を伝える。5RNはすぐにFNに伝える。Y先生「はい, じゃあ, 一番後ろまで伝わったG, 一番後ろの人は立ってください」というと, FNは立ち上がる。
V	(年齢別→Gになる) ・S先生「では, どうぞ」というと, 子どもたちはGになろうとする。KTもすぐに立ち上がり, 自分のG(とまとG)を探そうとするが, 「5RYちゃん」と以前のGの5歳児の名前を呼んでいる。すぐそばに同じGのSRがいるが, お互いに気がつかない。KTは以前同じGだった5YTのG(にんじんG)に入ってしまう。にんじんGのメンバーに「違うよ, 違うよ」と言われても, KTは「前やった」と主張してGからでていかない。 (5歳児リーダーが先にテーブルにいる→そこへ集まる) ・S先生「リーダーさんがテーブルにいたら, Gのお友だちはリーダーさんの(いる)テーブルに行ってください」というと, 子どもたちは「はい」と返事をする。FNは黙ったままである。(略)S先生「はい, どうぞ」というと, FNはすぐに椅子を取りに行き, 自分のG(じゃがいもG)のテーブルにつく。	(構成遊び: ブロッカーのりもの作り) ・S先生「決まったら, ぞう組さん, おいで, いる物をもっていいですよ」というと, 次々と子どもたちがブロックを取りに行く。その様子を見て, KTとSRは「5NOくん, 5NOくん」とブロックをとってくるよう要求する。5NOは「まだ(Gで作る物が)決まっていないう」と言うが, そんな5NOに対してKTは「早くしてきて」と強く要求する。(略)KTはブロックがなくなったので, 「早くして」と5NOに要求する。(略)KTは自分が作るので精一杯の様子である。 ・【事例7】を参照
	(5歳児が先にテーブルにいる→そこへ集まる) ・YU先生「はい, どうぞ」というと, FNはわれ先に保育室に並べたあるテーブルの方へ行く。FNがどこかのテーブルにするか迷っているが, 同じG(ゆうびんしゃG)のNNがテーブルを指さす。FNはそのテーブルに座る。NNはFNに「(そのテーブルに)座っていて」と言って, 同じGのSSを探しに行く。(略)FNは4AAと一緒に, NNがGのメンバーを連れ戻ってくるのを座って待っている。 (5歳児がGで並んでいる→そこへ集まる) ・広場に年齢別に列になって座っている。5歳児はGごとと並んでいる。ばいGのPKRが別の列にくるが, KTは「違うよ」と教えている。	(表現遊び: お絵かき-水中の生き物) ・YU先生「まず, ぞう組さんが描いて, 何描くか, みんなに教えてあげてください。はい, どうぞ」というと, 5歳児たちは絵を描き始める。FN, NN, SSたちは「水中の生き物」を描き始める。FNは「さかな」を描いている。3, 4歳児たちは, その様子をじっと見ている。(略)4RE, 4AAも絵を描き始める。3RYがなかなか描き出せないでいるのを見て, FNは3RYの手を取ってクレヨンを持たせようとするが, 横からNNがクレヨンをとってしまう。(略)NNは4AAの手を取って「さかな」を描き方を教えている。FNは黙々と絵を描いているが, 時折3RYの手を取ってクレヨンを持たせ, 絵を描かせようとする。 ・【事例9】を参照

註1) 数字は年齢クラスを示す。(5:5歳児, 4:4歳児, 3:3歳児)

註2) 数字なしは, 観察対象クラスを示す。

註3) Pは発達支援センター(併用児)を示す。

【事例3】 MN児（2013年12月3日） G活動場面：運動遊びーボール運びリレー

保育者が7つのGを2つのチームに分けて、チームごとに2人1組にして並ばせる。

YU先生がスタートラインに新聞紙をおき、その上にボールをのせる。その様子をMNはじっと見ている。

YU先生「さあ、では。1番前の人。用意」というと先頭の2人組が「はい」と返事をし、新聞紙の上にボールを乗せて立ち上がる。

YU先生「用意。スタート」のかけ声で運動遊び（ボール運びリレー）が始まる。

MNは4AKと手をつないで、自分たちの番がくるのを笑顔で待っている。MNは自分たちの番になると、4AKと息を合わせて、ボール運びをする。MNはゴールすると嬉しそうにして、列の後ろに並ぶ。

T先生「終わった人は、座って待っていてね。ああ、待ち方も見よう。待ち方の上手なところが、いいなあ」とお山座りで待つことを促す。MNは壁ぎわにNNと並んで座って、運動遊び（ボール運びリレー）の勝敗を見守っている。

事例3にみるように、社会的コンピテンス高群の幼児は、Ⅱ期までの「世話するーされる」以外の関係をもてるようになってきたことが分かる。一方、社会的コンピテンス低群の幼児も5歳児の行動をみてG活動についていけるようになってきており、自分が好きな活動（表現遊び；お絵かき）や何度か同じことを繰り返すような活動（構成遊び：ブロック積み）であれば、意欲的にとり組む様子や自分なりに工夫する様子がみられるようになった（表2-1、表2-2参照）。

4 IV期（2014年5月20日～8月26日）

観察対象児が4歳になると、これまで以上に社会的コンピテンス高群と低群との間に差異がみられるようになった。

社会的コンピテンス低群のG活動の様子は事例4に示したとおりである。

【事例4】 KT児（2014年6月10日） G活動場面：リズム遊びーなべなべそこぬけ

S先生のピアノに合わせてリズム遊び（なべなべそこぬけ）をする（1回目）。

5RYのリードでKT, HT, 3RK, PNOの順番にひっくり返ることができた。すぐにS先生のピアノに合わせて、5RY「入って」の声かけで、3RKから元に戻ろうとしたがうまくいかない。S先生の指示でその場に座る。

S先生「なべなべそこぬけをする時に、ピアノをよく聞いてください。底が抜けたらひっくり返るんだよ。底が抜けない前からひっくり返っているところがあるよ。よおく、ピアノを聞いてください。よいですね」というと子どもたち「はい」と返事をする。

S先生のピアノに合わせてリズム遊び（なべなべそこぬけ）をする（2回目）。

今度は5RYを先頭にしてひっくり返り、KTたちは元に戻ることができた。

事例4に示したとおり、KTは5歳児のリードでのもとのG活動をおこなっており、これまでの「世話するーされる」関係にとどまっていることが分かる。

それに対し、社会的コンピテンス高群の幼児のG活動の様子は、事例5に示すとおりである。

【事例5】 MI児（2014年6月17日） G活動場面：リズム遊びーなべなべそこぬけ

子どもたちはGごとにリズム遊び（なべなべそこぬけ）でどうしても手が離れずに上手にひっくり返ることができるか、を話し合っている。

YU先生「さあ。話し合いは終わりましたか。さあ、うまくいくかな」といってピアノを弾き始める（1回目）。

5NO, MIがアーチを作り、3STを先頭にしてアーチをくぐっていく。うまくひっくり返ることができた。すぐに、同じようにして元に戻ろうとしたが、5AGの頭がアーチにひっかかってうまく戻れない。YU先生の合図で子どもたちはその場に座る。

（中略）：この間、子どもたちはうまくいかなかった理由や次どうするかを話し合っている。

YU先生のピアノに合わせて、リズム遊び（なべなべそこぬけ）をする（2回目）。

今度は手をつなぐ順番を変え、5AGとMIがアーチを作り、5NOが3STの手をひいてアーチをくぐっていく。上手にひっくり返ることができた。同じようにして、5AGとMIがアーチを作り、5NOを先頭してアーチをくぐっていくと、今度はうまく元に戻ることができた。5NOがリードして、子どもたちは手をつないだまま、すぐにその場に座る。

事例5にみるとおり、MIは積極的にG活動に関わり、5歳児と一緒に3歳児をリードしていることが分かる。これまでの「世話するーされる」関係から一歩すすんで、「世話する」関係に立てるようになってきたものと思われる。

5 V期（2014年9月2日～2015年3月17日）

V期になると、IV期以上に社会的コンピテンスの高低による差異がより鮮明にみられるようになった。

社会的コンピテンス高群の幼児の様子は事例6に示すとおりである。

【事例6】 MI児（2014年9月30日） G活動場面：構成遊びーものづくり（公園や遊園地にあるもの）

ブロックで公園や遊園地にあるもの（遊ぶ物）をGで一つ作る活動。Gでまず何を作るか話し合い、決まったGからブロックを取りにくる。遊ぶ物ができたら、Gの列の一番前にいるリーダーが何を作ったかを説明する。

（略）MIははじめ5KAと話しをしながらブロックで何かを作っていたが、5KAにお迎えがきていなくなると、自分の好きな物を作り始める。（略）MIが作っている物に、3NKがブロックを作り足している。2人の様子を5TYはじっと見ているだけで、手を出そうとしない。MIは3NKに指示を出しながらすべり台を作っているようである。

YU先生「さあ。（時計の針が）**2**と**3**の間になりました」といって活動終了の時間を伝えると、MIが作ったすべり台にさらにFNや3NKたちがブロックを作り足していく。

YU先生「形になってきたかなあ」と仕上がり具合を聞くと、さらに5TYや3YFも加わって、MIが作ったすべり台に物や道を作り足していく。かなり大きなすべり台ができあがる。

YU先生「はい。では**3**になりました。できたところも、まだ途中のところも、さっき言われたとおりに並んでください」と5歳児リーダーを先頭に一列に並ぶよう促す。

事例 6 にみるように、MI は 5 歳児リーダーがいる間は、5 歳児のすることをみて行動していたが、「お迎え」がきて 5 歳児リーダーが帰り不在になると、自分から G 活動をリードし、3 歳児 (3NK) や時には 5 歳児 (5TY) を巻き込んで、G 活動をすすめていく様子がみられた。

一方、社会的コンピテンス低群の幼児の様子は事例 7 に示すとおりである。

【事例 7】 FN 児 (2014 年 10 月 28 日) G 活動場面：折り紙遊びーふうせんづくり

S 先生「はい。今から何をするのか。全部、リーダーさんにお話しています。みんなはリーダーさんのお話を聞いてやってください」というと、FN は神妙な表情で話を聞いている。

S 先生「では、どうぞ」のかけ声で折り紙遊び (ふうせんづくり) が始まる。

FN は 5TY がふうせんを折る様子を見ながら、自分で作ってみようとする。

5KA は 3NK がふうせんを折るのを手伝ってあげている。(略)FN は自分が作るので精一杯で、他児のすることまで気がまわらない様子である。

FN は袋になったところを 5TY に見せて確認している。FN は手が止まった 3YF の手伝いをしようとするが、MI がかわりにやってしまう。

(略)S 先生「どうやった。次、どうやった」と促すと、5TY は 3NK に折り紙を折ってみせる。MI は 3YF の折り紙を折ってあげている。5KA も 3NK の折り紙を折ってあげている。

FN がうまく折れないのを見て、5KA は最後までふうせんを折ってあげる。FN はそれをじっと見ている。

事例 7 にみるように、FN は 5 歳児に頼るようなところがみられ、自分のことで精一杯であり、3 歳児を世話するまでに至っていないことが分かる。

このように、V 期においては社会的コンピテンス高群の幼児において、自ら先頭に立って活動をすすめるような積極的な行動がみられるようになった。その一方で、社会的コンピテンス低群の幼児においては、活動の理解は進んできているが、他児への働きかけが消極的であり、世話する意識はあるものの、積極的に関わることができていないことが示された。

6 VI 期 (2015 年 4 月 28 日～11 月 24 日)

観察対象児が 5 歳になり、I 保育園で一番の年長になると、それまであまり「世話する」関係をとることができなかった社会的コンピテンス低群の幼児も G 活動でリーダーの役割につき、3, 4 歳児の世話をする様子がみられるようになった。また、社会的コンピテンス高群の幼児は、これまで以上に 3, 4 歳児に配慮をするようになり、積極的に G 活動をすすめていく様子がみられた。

まず、社会的コンピテンス高群の幼児の様子については、事例 8 に示すとおりである。

【事例 8】 MN 児 (2015 年 5 月 12 日) G 活動場面：表現遊びーお絵かき (花)

G ごとに表現遊び (お絵描き) をする。テーマは「花」。まず 3, 4 歳児が好きなように花の絵を描いて、その後、5 歳児が仕上げをする。

T 先生「(略) もうあと何も言わないからね。ぞう組さん、まかせたよ。ぞう組さん、じゃあ、どうぞ」というと、それぞれの G の 5 歳児たちは 3, 4 歳児に G 活動の説明をしている。MN も「お花、描いて。お花」と 3, 4 歳児に伝えている。

T先生「ちゃんと説明しないと、ちっちゃいお友だち、分からないからね。何をするか分からないんだよ」というと、MNは3SYにクレヨンを渡しながらか、「はい、お花、描くよ」と声をかける。3SYが別のクレヨンをとろうとするので、MNは3SYの手をとって「はい、お花。はい」とクレヨンを渡そうとするが3SYはいうことをきかない。この後もくり返しMNは3SYに「お花を描いて」というが、なかなかいうことをきいてもらえない。

T先生「(クレヨンをもっていないお友だちがいないか、ちゃんとみてね」と5歳児が3,4歳児をリードするように促している。

MN「4RNちゃん」と声をかけ、「ここに描いて」と花の絵をどこに描くか、教えている。(中略):この間、MNは他の子どもたちに花の絵を描くよう、くり返し声かけしながら、自分も花の絵を描いている。

MN(相変わらずマイペースな3SYに対して)「3SYちゃん、ちゃんとお花描いて。3SYちゃん(自分の描いた絵を見せながら)こんなの(花を)描いて」と青いクレヨンを渡している。

(中略):この後、保育者に促されて、MNは4RNの手をとって絵を描かせようとする。

T先生「はあい。では、ちょっとクレヨンをおいてください」というとMNとKTはクレヨンを片付けようとする。

事例8にみるように、MNはG活動の主旨を理解した上で、3歳児(3SY)や4歳児(4RN)に表現活動(お絵かき)をするように促している。なかでも、自分のペースでしかG活動に取り組めない3歳児(3SY)に対して、くり返し活動を促し、グループとして作品を仕上げようと努力しており、「5歳児だから」といった意識を強くもっていることが分かる。こうしたことは、単にMNがG活動をよく理解しているだけでなく、活動のすすめ方や見通しができているためではないかと思われる。

一方、社会的コンピテンス低群の幼児の様子は、事例9に示すとおりである。

【事例9】 KT児(2015年5月26日) G活動場面:運動遊びーボール運びリレー

Gごとにペアを作り、ボール運びリレーを行う。5歳児と3,4歳児がペアになって、新聞紙の上にボールを乗せ、コーンを回ってゴールするゲームである。

T先生「行くよ。位置について。用意、どん」のかけ声で運動遊び(ボール運びリレー)が始まる(1回目)。(略)KTは3RNとペアになり、MNー4THがゴールするのを待っている。

KTー3RNペアはMNー4THペアと交代し、ゆっくりだが確実にボールを運んでいく。KTは途中で3RNに向かって「おいで」とか「だめ。よそ見しないで」とか「こっち、こっち」などと声かけしながらボールを運んでいく。KTー3RNペアがゴールすると、待っていたMNは3RNの手をひいて列に並ばせる。KTも列の先頭に座る。

(中略):この間、T先生はどこのチームが勝ったのか伝えたり、Gのペアの作り方を変更したりして、あらたに2つ以上のGを統合して3つのチームを作り、この新しいチームでボール運びリレーをすることを子どもたちに伝える。

T先生「はい。立ってください」というとKTー3RNペアが立ち上がる。

T先生「位置について、用意、どん」のかけ声でボール運びリレーが始まる(2回目)。

KTー3RNペアは初め確実にボールを運んでいくが、T先生の「第2走者。2番目」の声を

聞いて、KTは少し慌てて小走りにゴールをめざし、次のペアと交代する。

KTは自分だけ列の後ろに回って座ろうとするが、3RNが列の途中に入って、座ろうとしたのに気づき、3RNを列の後ろに並ぶよう促す。

事例9にみるように、KTにおいても3歳児をリードしてG活動をすすめようとしていることが分かる。このように、3、4歳児から「5歳児さん」といった年長児としてみられることで、KTのG活動への意識を高め、リーダーとしての行動がとれるようになったのではないかと思われる。

IV 総合考察

本研究では、同一幼児を対象に異年齢交流活動における行動を継続して観察し、その発達の変化について分析、検討してきた。その結果、3歳当初にみられた「世話する－される」関係が5歳になると「世話する」関係へと変化することが示された。このような幼児同士の関係の変化について、夏堀（2007, 2008）は5歳児の観点から考察し、当初の「世話する」関係から「世話する」以外の関係へ、さらには「横並び」の関係に発展すると述べているが、今回はそのような結果にはならなかった。

その理由としては、今回とりあげたG活動が遊びと称してはいるが、その多くが学習的な内容であったため、活動の理解力や対人的なコミュニケーション能力、技能などに年齢における差異や個人差が明確に表れることになり、最終的に「横並び」の関係にはなりにくかったと考えられる。G活動が当番活動や係活動といった生活活動であれば、同じ活動をくり返し経験できることから、年齢に関わらず活動の目的や見通しをもちやすくなり、結果としてお互いが協力し合うような「横並び」の関係に発展していったのではないかと考えられる。その点でいえば、異年齢交流活動において育つ力とは取りあげる活動の内容の違いに影響されるといえるだろう。

次に、社会的コンピテンスの高低によってグループでの関わりや活動への取り組みに差異がみられた。社会的コンピテンス高群では、4歳時点で「世話する－される」以外の関係が観察対象児とそれ以外の幼児との間でみられたが、社会的コンピテンス低群ではそのような関係はみられなかった。

その理由の一つには、社会的コンピテンス高群の幼児は活動の理解や見通しがもて、自分が必要であればいけないことがらをよく認識できており、またそのことを他の幼児や保育者から認められているために、G活動において意欲的、積極的に行動できたのではないかと考えられる。また、そのことが年少児への「世話する」行動にもつながったと思われる。その一方で、社会的コンピテンス低群の幼児は、G活動において積極的な行動が高群の幼児に比べて少なく、そのことが結果として年少児への「世話する」行動に結びつかなかったといえる。このような「世話する」行動は一般には思いやり行動と呼ばれているが、自己主張性の高さ、すなわち積極性と関連があるといわれていることから、今回のような結果になったものと思われる（伊藤ら、1991；樟本ら、2004；関・松永、2005）。

本研究において、グループを単位とした異年齢交流活動を通じて、幼児同士の関係が「世話する－される」といった受動的なものから、「世話する」といった積極的なものに発達すること

が示された。また、個々の社会性の発達における差異により、活動に対する取り組みの変化に違いがみられることが分かった。それに対し、社会性の発達の差異に関わらず、年齢に応じた「役割を得る」ことが幼児の積極的な行動に影響することが示唆されたことは意義深いものがある。なかでも「5歳児としての役割」が果たした影響は小さくない。今後は、学習的な活動以外の活動、たとえば当番活動などの生活活動において、幼児同士の関わりがどのような発達の变化をもたらすのか、について検討をすすめていく必要があるだろう。

〈追記〉本研究は、平成25年度～平成28年度科学研究費助成事業基盤研究C（一般）（課題番号：25350049）の一部を修正・加筆して作成されたものである。

参考文献

- 1)菅田貴子 2008 異年齢保育の教育的意義と保育者の援助に関する研究, 弘前大学教育学部紀要, 第100号 pp.69-73
- 2)宮里六郎 2001 異年齢保育実践の課題と「保育計画」づくり, 季刊保育問題研究 190, pp.86-101, 新読書社
- 3)夏堀睦 2007 正統的周辺参加論の視点による異年齢保育の効用, 富士常葉大学研究紀要, 第7号, pp.171-184
- 4)夏堀睦 2008 縦割り保育活動に期待される学習効果, 富士常葉大学研究紀要, 第8号, pp.79-89
- 5)島田知和・田中洋 2010 異年齢保育に関する先行研究の概観, 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 第28号, pp.119-125
- 6)島田知和 2016 異年齢保育における社会性の発達に関する一考察, 別府大学短期大学部紀要, 第35号, pp.67-77
- 7)高田清 2006 異年齢保育という方法技術と仲間づくり, 季刊保育問題研究 219, pp.81-89
- 8)田中洋・山根涼子 2005 幼児期における社会的コンピテンスの研究-社会的問題解決能力と家庭環境との関係性について-, 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 第27巻, 第1号, pp.85-94
- 9)坪井敏純・山口郁 2005 異年齢保育の子どもたち, 鹿児島女子短期大学附属南九州地域科学研究所報 21, pp.1-8
- 10)脇信明・麻生啓一・伊藤由美子・原田美穂・無着下瑩子・堀尾知弘・甲斐由佳里・沖本薫・原美里・小林いつか 2005 異年齢保育における子どもの発達に関する考察-ひめやま幼稚園における実践をもとに-, 別府溝部学園短期大学紀要, 第25号, pp.17-24
- 11)渡邊保博 2008 意図的活動重視の保育から“生活の充実感”をめざす保育へ~ある公立保育園における異年齢保育の展開を手がかりに~, 保育学研究, 第46巻, 第1号, pp.71-80
- 12)山本理絵 1991 三歳未満児クラスにおける「要求の組織化」と「集団の組織化」の関連-遊び・課業における班活動の指導を中心に-, 「保育研究」, No. 10, pp.53-69
- 13)横松友義・安達保雄・伊勢慎・永原慎太郎・稲増かおり 2006 異年齢保育に関する体系的研究の重要性, 岡山大学教育学研究集録 第132号, pp.69-76

A Short-term longitudinal study on the Development of the Social behavior of Children in a Multi-age program

TANAKA, Hiroshi

Abstract

The purpose of this study was to investigate the development of the social behavior of children in a multi-age program. One boy and three girls were observed from 3 years old to 5 years old in a multi-age program. They consisted of the high group (two girls) and the low group (one boy and one girl) in the scale of social competence.

The results were as follows:

(1) In the 3 year-old class, there was a vertical relationship between the 5 year-olds and the 3 year-olds. The 5 year-old was the person who takes care, while the 3 year-old was the person who is taken care of. (2) In the 4 year-old class, behavior without the vertical relationship was observed in the case of the high-group children. On the other hand, the low group-children remained in the same relationship as in the 3 year-old class. (3) In the 5 year-olds class, the subjects of both groups took care similarly of the young children. One for reasons, this seemed to be that this role has given to them as the eldest children by the nursery teachers. Finally, it was suggested that a multi-age program was effective in the development of social behavior in the children.

【Key words】 multi-age program, short-term longitudinal study,
social competence

