

交流保育における仲間関係の形成要因とその過程

Factors and Processes in Making Friends in a Mixed-age Group

(鹿児島女子短期大学) 坪井 敏 純

(益山保育園) 田平 まゆみ

幼児期における仲間関係の形成は、適切な発達に欠かせないものであり、とりわけ社会的能力の発達を促す重要な要因である。仲間と関わることで、自己抑制・自己主張といった自己コントロールを学ぶ、他者理解を促し共感性を育む、社会的ルールの理解、コミュニケーション能力の発達、あるいは喧嘩やいざこざに遭遇することでその解決能力を発達させる、といった点が指摘されている（岡野、1996. 井森1997）。

仲間との関わりが幼児の発達に重要な役割を持っているとはいえ、少子化によりきょうだいの数が減り、近隣の遊び仲間が減少して、多様な人間関係を経験する機会が失われつつある。特に地方では、過疎化が進み、少子化の影響が深刻な保育所では、男女数の極端なアンバランスや同年齢の仲間が少ないなどによって遊びの広がりや深まりが見られない。さらに人間関係が固定化することで、集団の中での役割に変化が乏しくなり、自我の形成に問題が生じるおそれがある。また多人数の場合には、個々の幼児が持つ多様な生活経験にふれることが多くなり、それが遊びの変化や幅を持たせてくれるが、小人数では経験が同じことの繰り返しになってしまいがちである（阿部、1992）。吉村（1997）は、過疎地で問題となる、「人と関わる経験の乏しさから、自己実現できない子どもが増える心配」に対して、これは人と関わる経験を増やせば解決することとして、遠距離にある保育

所同士が幼児の交流を行っている例を上げている。この点は阿部（1992）も同様に地域との連携を図り、園を開放することで、他園の幼児同士だけでなく、地域の人々との交流を図って人間関係の広がりを持つことを提案している。しかし一方では、園同士が交流するためにはその交通期間の確保が必要であり、公立保育所ではバスなどの利用はかなり制限される（溝口、2001）。

小規模な保育所あるいは幼稚園では、園児数の少なさや幼児の人間関係の固定化が、子どもの遊びの発展や充実感にもマイナスの影響が出ていることを指摘し、このような問題を解決するために、他園児との交流（交流保育）を行っているところが少なくないであろう（若松、1998。中尾、1995。溝口、2001 中松隆子、2001）

本研究ではこのような交流保育において、園児同士がお互いを仲間として認め合う過程の中で生じる諸問題を整理し、他園児との交流を進めるための方策について検討することを目的としている。本研究は保育現場における実践研究であり、具体的な保育目標を達成するために行われたものである。そのため本研究では他園児との交流を始めるにあって次のような目標を置いた。一つは同じ園では固定化しやすい子ども同士の間人間関係を広げ、新しい友達との出会いを楽しむことで、人間関係を形成する技術や意欲を育てたいこと、二つ目は、地域全体での子育てを目指そうと

いうものである。近隣の幼稚園や保育所では同じ地域に住んでいながらほとんど遊ぶことがなく、小学校ではじめて会うということも多い。そこで同じ地域に住む子どもたち同士が入学前に少しでも関わりを持つことで、小学校への適応を図りたいという期待がある。

交流保育を実施した園は、M保育園とB幼稚園で経営母体が同一のいわば姉妹園である(約2kmの距離)。このような保育目標を達成するために、「交流の日」を新しく設けたが、姉妹園でもあり以前から「作法の日」「体操の日」「プールの日」といった合同の活動が行われていた。ところが一緒にいながら、園児同士が遊ぶ姿がほとんど見られず、関わろうとする様子も見られない状態であった。その原因は自由に遊ぶ時間を特に設けていなかったことや、保育者自身が交流について積極的な意識が少なかった点あげられる。そこで意識して園児同士を関わらせる方法やきっかけを作り、自由に遊ぶ時間を確保することで仲間関係の進展を図ろうと計画をした。

方 法

1. 実施時期

平成11年1月～平成12年10月。

2. 対 象

M保育園とB幼稚園(同一法人)の3、4、5歳児が対象である。保育園児約70名と、幼稚園児約40名。なお、平成11年1月から3月までは年長児を観察対象とし(3月に卒園)、平成12年4月以降は新年度の園児を観察対象にした。

3. 手続き

下記の「記録した」場面において、保育者は園児同士の関わりを中心に記録した。この二つの活動を選んだ理由は、それぞれの園児が関わりを持つように、意図的に時間と場所

を設定した時間である点である。

それぞれの保育者は園児との積極的な関わりを持たないようにし(遊びに誘う、遊びを提案する、幼児同士の遊びに入るなど)、園児自身が自らの力で他園児との関わりを形成する様子を見守っていくようにした。ただし、援助を求められたり、子どもから関わりを求められた場合にはその活動に参加した。特に保育中であることから、必要な援助は怠らないように注意した。例えば喧嘩やトラブルの仲裁、遊べない・遊ばない子への援助、保育者との信頼関係の維持など。

<記録した場面>

①「交流の日」

新しく始めた活動である。およそ一月に一度の割合で交流の日を決め、園を訪問したり、近隣の公園へ遊びに行き、同じ場所で園児同士が遊ぶ場面を作った。ただし特に活動を決めず自由に遊ぶ時間(約1時間30分)として設けたものである。

②「体操の日」

およそ一月に二度の割合で、どちらかの園に運動遊びの指導者を招き、年齢ごとの活動を二つの園で一緒に行う(他の園児は自分の時間まで訪問した園で遊んでいる)。運動場面とその後の自由時間を記録の対象とした。以前からあった活動であるが、以前は園児の交流が目的ではないため、自由時間は必ずしも確保できていなかった。そのため相互の関わりはほとんど見られない状態であった。

この他に「プールの日」や「作法の日」などで二園の園児が一緒になることがあり(自由な時間が確保されているわけではないが)、その中でのいくつかのエピソードも考察の対象とした。

結果と考察

1. 所有権の問題

交流の初期は、遊具の取り合いはほとんど見られない。同じ園の仲間同士が固まって遊んでいることもひとつの理由だが、その園の遊具はその園児の物という意識が強く働いている点がある。このルールを無視すると、例えば、幼稚園のブロックや積み木を保育園児がかってに使い始めると、幼稚園児が睨むとか、保育所にきた幼稚園児がブロックで遊んでいると、「なんでそれで遊んじょっとー」と怒る。また、他園に訪問した時、「おもちゃで遊ばせてくれなかった」から「だから僕たちも貸さない」と言う。この男の子たちは園舎の二階の保育室を陣地として、他園児を入らせないような行為をする。

しかし、園庭にある遊具ではそのようなことはほとんど見られず、近くの公園に出かけた場合では、コミュニケーションはないが大型の固定遊具で一緒に遊ぶ。乗り物でも一方の園児が独占するのではなく共同利用が行われ、遊具が故障すると両方の園児が集まり協力して直そうとする。

さらに、幼稚園児がバッタを捕まえて、手に持ちながら誰ともなく見せていたら、保育園児も集まり、バッタに関する会話が行われる。またバッタがいなくなった時、一緒に探す姿が見られた。あるいは虫かごを持った幼稚園児とは保育園児も虫の話題で会話が始まり、虫の情報交換が行われていた。虫を持っている子には誰であろうと気軽に話しかける姿が見られた。

所有意識と言う点から言えば、所有権のはっきりしない、例えば公園の遊戯施設であるとか、小動物など、それに対する興味や関心によって幼児同士の交流が生まれやすい。所有意識のあるものについては貸し借りができ

るためにはかなりの交流体験が必要のようである。この点は、山本（1991）が指摘している「先占の尊重」の原則が働いており、遊具や場所に対する貸し借りにはその遊びに結びついた方略が必要なケースでは、上手く行く方法を使えるかどうか鍵となる（倉持・無藤、1991）。まだ関係が浅い段階では、所有権のはっきりした物を介する遊びでは貸し借りを伴うものは難しいかもしれない。

同様に時として園舎、保育室、遊具などの使用によって、相手の「先占」の原則を壊すことになる園訪問は、訪問した園児が落ち着いて遊べる場所（保育室など）を確保することが必要ともいえるであろう。

2. 仲間関係の形成・維持と崩れ

相互に園訪問し合う場合は初期の頃は、他園の遊具への関心が強く、園児同士の関わりはほとんどない。また同じ園の仲間と遊んで、他園児と一緒に遊具を使うことはほとんどない。特に訪問の目的が「訪問園の遊具で遊ぶ」という意識なのか、「一緒に遊ぶ」という意識なのかでも、子どもの反応は異なるようである。例えば初回の交流の日は、幼稚園児はそれまで保育園に体操の日、作法の日などで訪問していたが、外の固定遊具で遊ぶ機会がなかったため、気持ちは遊具のほうに向いていたようで、保育園児が遊びに誘うがどうも上手くいかないという場面が見られた。

ただ、一緒に遊ぶという行為を、連合遊びや協同遊びのように表面に現れる身体や言葉での繋がりで見えることは短絡的過ぎるようである。平行遊びや傍観においても心理的に一緒という気持ちは幼児の中に生まれている（神田、1989）。

保育園が交流の場所となった最初の日に、幼稚園児が訪問してくると保育園児が自分の得意な遊び（ボールけりなど）を相手に見せ

ようとした。その理由は良くわからないが、遊びに誘う一つのポーズなのか、それとも一種の威嚇行動なのか、いずれにしても面白い行動である。

最初の交流の日から2週間後にあった体操の日に、指導者の指示で行われる「お尻タッチごっこ」では、園児が入り混じって園とは無関係に遊ぶ姿が見られる。ただ、同じプールで水泳の練習をしたり、体操の時間に指導者の積極的な関与によって生まれた子ども同士の間合いは、一緒に遊んでいるように見えて実はその場限りの一過性の関係に過ぎない。その遊びを子ども同士で始めるまでには、さらに時間と交流が必要であり、子ども自身の判断でその遊びのルールを使って遊ぶ意思によって始めなければ関係は作れないように思える。

その意味で保育士が遊びをリードしている時には一緒に遊べるが、抜けてしまうと難しい理由としては、園児同士の仲間入り手順が抜けていて、子ども同士が作った人間関係でないことが一つの要因であろう。これに関連したことで、鬼ごっこは保育者あるいは、運動遊びの指導者が仲介すると何とか一緒にできるが、抜けると成立しない。またルールが違う場合の調整はまだ幼児同士でできず、うまく行かない。鬼ごっこの場合、仲間意識が持てない相手に捕まえられることに抵抗を示し、泣き出したり(4歳児)、嫌な顔する場合が何度か見られた。また、同じ園の仲間だけを捕まえるため、交流する園の園児数が違うことから、一方の園児が取り残されるようなことも生じている。

仲間として認め合うためにもいくつかの条件がありそうである。例えば、幼稚園児とその先生が相撲をとっていたところへ、保育園児(K)が近づいてきた。幼稚園の先生から

幼稚園児(Y)と相撲をとるように誘われて、したところ勝ってしまう。その時負けた幼稚園児から「Kは僕たちのところへ行って遊んでもいいよ」と、陣地に行くことを許していた。

ある時、二人の保育園児が幼稚園児の遊びに入ろうとする。しかし幼稚園児と意思の疎通がうまく行かず、そこで同じ保育園児のT子(リーダー的存在)が遊んでいるところに行くが、T子は自分のグループ以外の子と遊ぼうとしたことが気に入らないらしく、遊びに入れない。

保育園児がタッチごっこに幼稚園児を誘う。その幼稚園児はままごとをしていたが、同じままごとをしていたリーダー的存在の幼稚園児に、「タッチごっこをしてもいい?」と許可をもらう。また保育園児と幼稚園児が鬼ごっこをしているところへもう一人の保育園児が入ろうとした。その時幼稚園児が「A子に言わないとー」と幼稚園のリーダーであるA子の許可を取るよう言い、その指示にしたがって一緒に鬼ごっこをした。

他園児と遊ぶために、今遊んでいる同じ園の仲間から抜けるためには、仲間からの許可(特にリーダー)が必要であり、またその逆に入れてもらうためにもそのリーダーの許可が必要である。これを怠ると仲間から外されることもおきてくる。

結局、他園児同士の関わりには、現在の仲間関係を壊さないように他園児と関わる必要があることを示唆している。この問題は、幼児個々の関係として個別に友達関係を形成することだけを交流保育の目的とするだけでは足りないかもしれないことを意味している。つまりすでにしっかりと形成された仲間関係が存在しているような場合には、自分の仲間が他の幼児を新しい友達として認めることで

初めて、新しい仲間関係ができあがると考えて良いのではないか。

クラスの園児がひとつの集団として発達していくの場合とは違い、お互いの所属集団が異なっている中で、園児同士の仲間関係が広がるというのが交流保育の持つ特徴である。一つのクラスが集団としてまとまるプロセスは、関口・岩崎（1995）が次のように示している。それによると初期には自己中心的な要求のぶつかり合いから相互理解へ進む、中期では所属の要求が強まり、自己抑制・自己発揮の仕方を調整しながら相互理解が進む、後期では個々の幼児の自己発揮により、友達関係が広がり、相手の存在を意識した集団が形成される。その中で遊び方の共通理解をめぐる相互理解が多くなる、というように進行していく。ただ交流保育の場合は、喧嘩のようなトラブルが生じると、相手の園児を保育者が良く知らないこともあって対応に迷ったり、園児同士が毎日会うわけではないので解決のための機会や時間がとりにくい。そのため相手の園にいくことをいやがったり、相手が訪問しても無視するといった態度、あるいは敵意を直接表すこともある。

また、交流する園児が一つの集団として形成されるということにはならない。幼児個人同士が個々に結びつくというプロセスで対人関係が広がるが、あくまでも所属する園の集団の一員という立場ははっきりとしている。

3. 役割関係とイメージの共有

折り紙を折っていた保育園児を見ていた幼稚園児に対して、その保育園児が「折る？」と尋ね、「うん」と幼稚園児がうなずき、隣に座って教えてもらっていた。また、幼稚園児のブロック遊びに入る場合に、二人の保育園児はブロックを集める係として一緒に遊ぶことを許可される。また、どろ遊びなどは交流

は少ないものの群れて遊ぶ。これは関わり方に多様性があるとか、役割分担ができる活動では、関わりが持ちやすいことを示唆している。

一人の幼稚園児がラケットで偶然にブロックを打って飛ばしてしまう。それを見た保育園児の一人がブロック投げ返すことで、投げた役と打つ役という遊びのルールができあがり、お互いに名前を呼んで声をかけながら遊びが続いた。

幼稚園児たちが大型積み木で遊んでいるところへ、保育園児がその積み木を触ろうとする。幼稚園児からじゃまなので「どける」といわれるが、2～3回これを繰り返していると、幼稚園児から「かたってるの？（一緒に遊んでいるという意味）」と尋ねられ「うん」と答える。その後は積み木をひたすら運ぶことから始めて、仲間入りを果たしていく。幼稚園児も最初は命令口調であったのが、徐々に優しくなり、認めるような態度に変わっていった。砂上・無藤（2002）は、遊びの「場の共有」という点から、その場に参加するためプロセスを検討している。そこでは遊びの場を先に作った者の使い方が優先され、後から入ろうとする者はその使い方に従うことで、場の使い方を共有する必要がある。そこではイメージの共有が図られなければならない。そして先に作った者が後から入ろうとする者にその場の使い方を教えることは、遊びへの仲間入りの承認や働きかけとして機能すると報告している。この積み木の例は、同じ身体的な動きをすることで、子ども同士の仲間意識を共有し、遊びへの参加を導く過程としてみることができよう。

さらに交流当初から年長児は他園の年少児に対しては、交流当初から年長児は他園の年少児に対しては、ブランコを揺らしてあげる

などの遊ぶ援助や、遊びの中に入れてやる、困っていることを手助けする、あるいは逆に年少児が年長児と一緒に遊ぼうとしたり、親しく近づいていく様子が見られた。異年齢児間では、援助を受ける側と提供する側という関係が交流を促す要因かもしれない。

4. 高揚した気分

体操の日では、年齢別に行うので、待機している幼児は自由に遊んでいる。他園児も保育室に入ることに躊躇しないが、やはり同じ園同士で固まって遊び、おもちゃや絵を描くなど個別の遊びが多い。また、プールの日や交流の日でバスに同乗していく場合でも、例え隣同士であっても会話はほとんどない。

ところが指導者が関わって行われる運動遊び、特に鬼ごっこでは、園とは関係なくタッチしあって遊ぶ姿が見られる(年長児)。そして運動遊びが終わって保育室に移動した直後では、おもちゃに集中し、園とは関係なく入り乱れて遊ぶ姿が見られる。一緒に活動した相手の様子を伝え合ったり、手をつないで保育室に行ったり、手遊びを一緒にする、絵本を一緒に見るなどの関わりが見られた(但し長続きはせず、再び同じ園同士が集まって遊ぶ)。これはプールで泳ぐなど身体的な運動の後でも見られ、帰りのバスの中で話しかけたり、ふざけ合うような行為が出てくる。このように動き回るような身体的活動を一緒にすることによって、気分が高揚すると、遊ぶきっかけとなるようである。

結 論

交流保育において、仲間関係を形成しやすい環境としては、最初は所有意識の強い遊具を共有する遊びは避ける方が良いかもしれない。遊具でも、自然物や公園などの公共物ではふれあう機会を生み出したり、順番などの

ルールを使って遊べるようである。また泥や水遊びのように関わり方の多様な遊びも有効であろう。

お互いの園を訪問する場合には、相手の園児によって遊具や保育室を占領されて「なわばり」を荒らされるような意識を持つ園児もいる。そのため貸し借りも難しく、保育者の調整も必要になる。また他園の訪問は、その場所が一種の縄張り意識を持たせているため、他園児の居場所がないと、心が安定せず不安を生み出す可能性がある。

保育者のリードによって展開される遊びは、必ずしも子ども同士のつながりを作っていない点は注意すべきであろう。その場では一緒に遊べても、抜けると続かない。これは一緒に遊ぶためのルール作りや、イメージを共有するための作業が保育者によって行なわれているため、保育士と幼児の間にはルールやイメージが成立しても、子ども同士の間には成立していないために生じると考えられるため、ただし、経験の共有が重なると幼児同士でも遊べるようになる。その意味で、園児の中には両方の園を経験している幼児がいたが、その子は最初からトラブルなくそれぞれの園児にスムーズに受け入れられ、一緒に遊ぶ姿が見られた。しかし、両方の園児を結びつける「橋渡し」的な存在にはならず、関係が広がる様子は見うけられなかった。

仲間関係が形成されるためには、単に一緒に活動に参加するだけでは不十分で、自由に関わる時間と場所が必要である。他園児との関係が形成される段階で、自園児との仲間関係が妨害的に働く場合がある。例えば、他園児と遊ぼうとすると仲間から外されるとか、仲間と許可を必要とするなどが見られる。交流前にすでに存在する子ども同士の仲間関係

にも配慮すべきであり、友達作りを急がせることは逆にストレスを生み出す要因になる。

卒園後にこのような交流がどのような効果を持つかについて、明確な結論は出しにくい。しかし、平成12年3月に卒園した年長児について、次のようなエピソードが報告されている。例えば、交流の場面では遊んでいる場面を見たことが無い幼稚園児と保育園児が、二人で小学校の下校途中に、幼稚園に立ち寄り幼稚園の卒園児が保育園の卒園児を幼稚園の先生に紹介したりした。あるいは、一人だけ違う小学校に行く保育園児の保護者から、幼稚園児の友達がいてよかったと感謝された。また交流の場面では一度も保育士に声をかけなかった幼稚園児が卒園後、偶然出会った時に保育士の名前を呼んで手を振り挨拶をした。このように、交流保育の場では直接関わらないように見えた園児たちが、いわば見えないところで結びついていたと思える行動を示している。その意味で大人が考える「一緒」よりも、幼児の「一緒」はもっと広い捉え方をしておく必要があるようである。

最後に、「お友達」と言う言葉で、相手との関係を測ったり、確認したりしている。例えば他園児との「鬼ごっこ」に入ろうとする時、他の自園児が「あの子はお友達なの？と尋ねる」とか、新しいおもちゃが来た時に「まだお友達じゃないから遊ばない」、あるいは家に帰って「お友達になったよ」と母親に言う、など一緒に遊ぶための一種の拠り所として、「お友達」と言う意識が必要になるようである。

引用文献

- 阿部明子 1992 小規模園・小規模クラスにおける子どもの発達と保育 発達50、13、27-32 ミネルヴァ書房
- 井森澄江 1997 仲間関係と発達 子どもの社会的発達 井上建治・久保ゆかり(編) 東京大学出版
- 神田直子 1989 第2章 一人で遊ぶ・みんなで遊ぶ 乳児の遊び指導 ひとなる書房
- 倉持清美・無藤隆 1991 「入れて」「かして」へどう応じるか一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、132-144
- 溝口いづみ 2001 年長児会保育を通しての他園との交流 平成13年度川辺地区保育協議会実践研究発表
- 中松隆子 2001 勇気と自信をもらった交流保育 九州地区保育団体合同研究集会提案集、82-83
- 中尾りい子 1995 自然・地域とのふれあい 平成7年度川辺地区保育協議会実践研究発表
- 野尻裕子 2000 幼児にとって相手と「繋がる」ということの意味—うまく「繋がる」ことのできない3歳児の一事例から 保育学研究、38、1、20-27
- 岡野雅子 1996 第5章 仲間関係の発達 乳幼児の人間関係 佐藤真子(編) 培風館
- 関口準・岩崎婉子 1995 幼児の自発的な遊びにおける了解としての相互交渉の発達の考察—クラスにおける人間関係をふまえて— 保育学研究、33、1、35-40
- 砂山史子・無藤隆 2002 幼児の遊びにおける場の共有と身体の動き 保育学研究 40、1、64-74
- 若松優子 1998 人間関係の広がり求めて 平成10年度川辺地区保育協議会実践研究発表
- 山縣文治 1999 過疎地の保育所運営 平成11年度版保育所問題資料集、31-33
- 山縣文治 2001 過疎地域における保育サービスのあり方の総合的検討 保育年報2001 全国保育協議会(編) 全国社会福祉協議会
- 山本登志哉 1991 幼児期における『先占の尊

重』原則の形成とその機能—所有の個体発生を
めぐって— 教育心理学研究 39、2、122-
132

吉村真理子 1997 小規模保育園の問題 わが
国における保育の課題と展望、34-40 世界文
化社