

児童期における友人関係理解の発達的变化

—— 小学1年生から3年生の縦断的作文の分析を通して ——

松 永 あけみ

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

(2010年9月24日受理)

Developmental changes in children's understanding of friendships

—— Analysis of longitudinal composition from first grade to third grade in elementary school ——

Akemi MATSUNAGA

Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

(Accepted on September 24th, 2010)

問 題

友人関係は、個人の生活に様々な影響をあたえ、生涯に渡り非常に重要な要素となる。特に児童期にある子どもたちにとって、学校場面での友人関係は、社会化経験の基礎となるとともに、自己の確立にとっても大きな影響力を持つ。この意味で、児童理解に基づく生徒指導を考えた場合、子どもたちが友人関係をどのように捉えているかを知ることは、非常に重要であろう。

児童の友人関係 (friendship) に関しては、仲間関係 (peer relationship) と明確な区別がなされず、それらを含めると国内外で多くの研究がなされている (本郷,1994; 岡,1999; Berndt,2004; Rubin., Bukowski., & Parker,2005; Rubin., Fredstrom., Park., & Bowker,2007)。岡 (1999) は、友人関係は、仲間関係よりも相互的で両方向的であり、親密で情緒的であり、愛着的であり、同年齢他者との関係に限定されず、児童期から青年期にかけて急増するものと特徴づけられているとしている。また、Rubin., Bukowski., & Parker (2006) は、友人関係の特徴として、互恵的關係であること、互いに情緒的に結びついてること、自発的な関係であること、そして、友人

関係は家族関係など他の関係とのネットワークの中で理解されなければならないとしている。このように友人関係は、仲間関係よりも、相互により深い情緒的結びつきを持つ関係と考えられるが、両者は概念的に明確な分離がなされていないだけでなく、現実の子どもたちにとっても明確に分離しがたいものではないだろうか。しかし、その一方で、友人関係の形成は、個人の社会的適応において重要な要素となっている。Sullivan (1953) は、親しい友人関係は児童期中期になって初めて形成され、それ以降、この友人関係は自己価値の情緒的な支えとなり、愛情や親密な自己開示の機会を提供し、対人感受性の発達を促進するとしている。そこで、本研究では、児童期にある子どもたちが、「友だち」をどのような存在として捉えているのか、その発達的变化を追うことにより、いつ頃からどのような過程を経て友人関係をどのように理解するようになるのかを探る。

児童期における友人関係の理解に関しては、古くからいくつかの研究がなされている。

Bigelow (1977) は、最も親しい友人に期待することについての記述から、友人に対する期待には3つの発達段階があるとしている。第1の段階が7～8歳頃で、報酬—コストの段階である。共行動と近接の

段階で、友人は近くに住み、自分と一緒に遊んでくれる人、興味深いおもちゃや何かを持っている人、活動を共有する人と捉えている段階であり、表面的な側面で友人関係を捉えている。第2段階が10～11歳頃で、規範的段階である。価値や規則、規範の共有が重要となる。友人には忠誠が期待され、助け合いや共に何かをすることが求められる段階である。第3段階が、11～13歳頃で、共感的段階で、相互理解や受容、親密さや自己開示が期待される。

Furman., & Bierman. (1983) は、4～5歳児と6～7歳児に対して、インタビューなどで友人関係の理解の発達を検討している。この時期の友人関係の最も重要な特徴は、共行動、近接、好意、サポートであり、年齢とともに好意やサポートに関する期待が増加するとしている。さらに、Furman., & Bierman (1984) では、小学2、4、6年生を対象とし、全ての年齢群で援助や共行動などの表面的な行動が最も多くあげられるが、信頼や忠誠、受容などの内面的 (dispositional) 特徴が年齢と共に増加することを示している。

Berndt (1986) は、友人関係に関する児童のコメントを①遊びまたは連合、②向社会的行動、③攻撃的行動、④親密性と信頼、⑤忠誠、⑥忠実性、⑦明言化、⑧人格的帰属の8つに分類している。そして、①遊びまたは連合は全ての年齢群で多くみられること、④親密性と信頼、および、⑤忠誠が年齢と共に増加することを示している。さらに、Berndt., & Perry (1986) では、児童期の子どもたちは、友人を単なる知り合いとしてのクラスメイトよりもよりサポート的な存在であると捉えていることを示している。また、Berndt (2002) では、忠誠、自己開示、信頼に関する友人関係の記述が年齢と共に増加することを示している。

以上の先行研究から、児童期にある子どもたちは、遊びなどの共行動を多く持ちながら、その中で向社会的行動を多く経験する関係として友人関係を捉えていると考えられる。また、年齢と共に、表面的行動だけでなく、親密性や信頼、忠誠といった内面的関係を持つものとして捉えるようになって考えられる。

しかし、先行研究は、横断的研究であり、かつ、友だちに期待するものはなにかと尋ねたり、具体的な友人名をあげさせて、その友人との関係について尋ねるなど、あらかじめ友人関係を想定しての質問によって調査している。つまり、子どもたちが友人関係を意識しているか否かにかかわらず、研究者側が想定した友人関係の質問に答えることになり、いつ頃から友人関係をどのように意識し始め、理解していくのか、その過程は明かになっていない。また、Berndt (2004) は、親しい友人関係はSullivan (1953) が述べているように8～10歳になって初めて形成されるものではなく、それ以前から児童期を通して徐々に形成されていくものであると指摘している。

そこで、本研究では、小学1年生からを対象として縦断的に研究することにより、友人関係の理解の発達の变化を追う。また、研究方法としては、子どもたちに「友だち」というテーマで自由に作文を書いてもらい、それを分析する。子どもたちは「友だち」という言葉からどのようなことを思い描くのか、作文に書かれているものは子どもたちにとっての今の友だちに関しての最も関心の高い事柄が記述されるのではないかと考える。そして、この作文を縦断的に書いてもらうことにより、子どもの自発的な「友だち」の捉えの変化をみることができるのではないかと考え、文章能力の年齢に伴う発達差や個人差が反映される可能性はあるが、作文を通して児童期の友人関係の理解の発達の变化を検討することとした。

方 法

対象児：小学校1年生時152名、小学校2年生時153名、小学校3年生時152名。

手続き：各学年2月中旬～3月上旬の間に、クラスごとに担任の指示のもとで、「友だち」というテーマで、記名式で自由に作文を書いてもらった。時間は担任に任せしたが、必ず学校で書いてもらうこととした。1年生時は200字詰めの作文用紙を、2～3年生時は400字詰めの作文用紙を使用した。もし、作文の内容について子どもから質問があった場合には、

Table 1 作文内容分析カテゴリーの定義

友だちの対象 特 定	友だちとして特定の名前が書かれ、その友だちとの行動などが記述され、特に親しい人を友だちとして記述している場合
ク ラ ス グ ル ー プ	友だちをクラス全員として記述している場合 友だちグループであると記述している場合
親 友	親友という言葉を用いて、特に親しい友だちについて記述している場合
友だちとの行動 外面的行動 共 行 動	友だちと一緒にする行動の記述 例：遊ぶ、話す、帰る、本を読む、サッカーをする など
向社会的行動	友だちから受ける向社会的行動の記述 例：教えてくれる、助けてくれる、保健室に連れて行ってくれる、優しくしてくれる など
内面的行動 心理的支持	友だちからの心理的支持についての記述 例：励ましてくれる、慰めてくれる、心配してくれる など
相 談	相談にのってくれるなど、友だちが相談相手であることの記述
仲 直 り	友だちとの仲直りについての記述 例：友だちとけんかをするけど、すぐ仲直りする など
相 互 性	友だちとの相互のやりとり、または、友だちにしてもらったことを自分が友だちに対してしようと考えていることに関する記述 例：自分も友だちを励ます、協力する、やさしくしてあげる など

自由に何を書いても良いという回答をしてもらった。

結 果

1年生から3年生まで、全ての学年において3回とも作文課題に取り組んだ者140名分を分析対象とした。なお、1年時において、題名と氏名のみしか記述していない者が2名いた。

作文内容は、主に友だちになるまでの出来事や思いなど友人形成に関する事、友だちになってからの友人との具体的な行動や友人への思いに関する事、友だちの個人的特徴など友人の紹介などであった。本研究では、友人形成に関する記述も含めて友だちとの具体的な行動や友人への思いについての記述箇所を分析する。

1. 「友だち」の対象の年齢による変化

友だちとして、どのような対象を記述しているかについて Table 1 のように分類した。全てのカテゴリーでそのカテゴリーの記述のあった場合に1カウントとした。それゆえ、特定の友だちとして名前をあげ、かつ、仲良しグループであると記述されている場合には、「特定」と「グループ」の両カテゴリーでそれぞれにカウントした。結果は Table 2 の通りである。

特定の他者を「友だち」と捉えているか否かの年齢に伴う変化についてのコ克蘭のQ検定を行った結果、有意であった ($Q=43.00, df=2, P<.001$)。特定の他者を「友だち」として記述している者は、学年が進むにつれて増加している。また、3年生になると、親友という記述も2割ほど見られたり、「5人が仲良しグループです」などとグループとして友だちを記述している者も出てくる。

クラス全員を友だちとして記述しているか否かの

Table 2 友だちの対象

	特定	クラス	グループ	親友
1年生	28(20.0)	17(12.1)	0(0)	0(0)
2年生	41(29.3)	24(17.1)	0(0)	3(2.1)
3年生	76(54.3)	5(3.6)	8(5.7)	29(20.7)

*数字は記述者人数 ()内は割合

年齢に伴う変化についてもコクランのQ検定を行った結果、有意であった ($Q=14.97$, $df=2$, $P<.001$)。2年生でクラス全員を友だちとして記述している者が最も多く、3年生になるとそのような記述がかなり少なくなる。

2. 「友だち」との行動に関する年齢による変化

友だちとの行動や友だちが自分してくれる行動、さらに、友だちに自分がしている、あるいはしようと考えている行動を先行研究 (Bigelow,1977; Furman & Bierman,1983; Berndt,1986) を参考にしながら、作文から帰納的にカテゴリーを作成し、Table 1のように分類した。

カテゴリーごとに記述があった場合にそれぞれにカウントした。ただし、教えてくれる、助けてくれるなどと同一カテゴリーの記述が複数あった場合でも、それは1カウントのみとした。結果はTable 3の通りである。

外面的行動についてみると、一緒に遊ぶや話すなどの共行動の記述が全ての学年で最も多い。共行動の記述の学年に伴う変化をみるためにコクランのQ検定を行った結果、有意であった ($Q=12.21$, $df=2$, $P<.002$)。共行動の記述は1、2年生時ではほとんど差がないが、3年生時になる増加している。向社会的行動については、コクランのQ検定の結果、有意で

はなく、全ての学年で20~30%の者が記述している。

内面的行動についてみると、励ましてくれるなどの心理的支持に関する記述の学年に伴う変化をみるためにコクランのQ検定を行った結果、有意であった ($Q=19.44$, $df=2$, $P<.001$)。心理的支持の記述は学年が進むにつれて増加している。友だちを相談相手として記述している者の学年に伴う変化をみるためにコクランのQ検定を行った結果、有意であった ($Q=11.66$, $df=2$, $P<.003$)。相談についても学年が進むにつれて記述者が増加している。

仲直りについての記述は、コクランのQ検定の結果、有意ではなく、全ての学年で20~30%の者が記述している。

相互性についてはコクランのQ検定を行った結果、有意であった ($Q=31.5621$, $df=2$, $P<.001$)。相互性に関しての記述も学年が進むにつれて増加している。

3. 「友だち」の対象と行動の関係

学年ごとに「友だち」の対象と友だちとの行動カテゴリーの記述の有無との関係を見ていく。なお、「友だち」の対象として10名以上の者が記述している対象のみ (Table 2参照) を分析の対象とする。

1年生時の「友だち」の対象として特定の友だち、および、クラス全員とした場合の結果をTable 4に示す。 χ^2 検定の結果、全ての「友だち」の対象において、その対象の記述の有無と各行動カテゴリーの記述の有無にはいずれも有意な差は認められない。

2年生時の「友だち」の対象として特定の友だち、および、クラス全員とした場合の結果をTable 5に示す。特定他者を「友だち」としたか否かと各行動

Table 3 友だちとの行動

	外面的行動		内面的行動		仲直り	相互性
	共行動	向社会的行動	心理的支持	相談		
1年生	105 (75.0)	39 (27.9)	20 (14.3)	4 (2.9)	35 (25.2)	10 (7.1)
2年生	103 (73.6)	50 (35.7)	29 (20.7)	12 (8.6)	37 (26.4)	19 (13.6)
3年生	124 (88.6)	43 (30.7)	49 (35.0)	19 (13.6)	48 (34.3)	44 (31.4)

*数字は記述者人数 ()内は割合

Table 4 1年生の「友だち」の対象別行動記述カテゴリーの有無

	共 行 動		向社会的行動		心理的支持		相 談		仲 直 り		相 互 性	
	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり
特定あり	5(17.9)	23(82.1)	24(85.7)	4(14.3)	25(89.3)	3(10.7)	28(100)	0	24(85.7)	4(14.3)	28(100)	0
特定なし	30(26.8)	82(73.2)	77(68.8)	35(31.3)	95(84.8)	17(15.2)	108(96.4)	4(3.6)	80(72.1)	31(27.9)	102(91.1)	10(8.9)
クラスあり	6(35.3)	11(64.7)	15(88.2)	2(11.8)	14(82.4)	3(17.6)	17(100)	0	15(88.2)	2(11.8)	17(100)	0
クラスなし	29(23.6)	94(76.4)	86(69.9)	37(30.1)	106(86.2)	17(13.8)	119(96.7)	4(3.3)	89(73.0)	33(27.0)	113(91.9)	10(8.1)

Table 5 2年生の「友だち」の対象別行動記述カテゴリーの有無

	共 行 動		向社会的行動		心理的支持		相 談		仲 直 り		相 互 性	
	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり
特定あり	8(19.5)	33(80.5)	32(78.0)	9(22.0)	34(82.9)	7(17.1)	40(97.6)	1(2.4)	33(80.5)	8(19.5)	37(90.2)	4(9.8)
特定なし	29(29.3)	70(70.7)	58(58.6)	41(41.4)	77(77.8)	22(22.2)	88(88.9)	11(11.1)	70(70.7)	29(29.3)	84(84.8)	15(15.1)
クラスあり	8(33.3)	16(66.7)	12(50.0)	12(50.0)	14(58.3)	10(41.7)	22(91.7)	2(8.3)	17(70.8)	7(29.2)	15(62.5)	9(37.5)
クラスなし	29(25.0)	87(75.0)	78(67.02)	38(32.8)	97(83.6)	19(16.4)	106(91.4)	10(8.6)	86(74.1)	30(25.9)	106(91.4)	10(8.6)

Table 6 3年生の「友だち」の対象別行動記述カテゴリーの有無

	共 行 動		向社会的行動		心理的支持		相 談		仲 直 り		相 互 性	
	なし	あり										
特定あり	5(6.6)	71(93.4)	60(78.9)	16(21.1)	52(68.4)	24(31.6)	68(89.5)	8(10.5)	47(61.8)	29(38.2)	52(68.4)	24(31.6)
特定なし	11(17.2)	53(82.8)	37(57.8)	27(42.2)	39(60.9)	25(39.1)	53(82.8)	11(17.2)	45(70.3)	19(29.7)	44(68.8)	20(31.3)
親友あり	4(13.8)	25(86.2)	21(72.4)	8(27.6)	18(62.1)	11(37.9)	22(75.9)	7(24.1)	21(72.4)	8(27.6)	19(65.5)	10(34.5)
親友なし	12(10.8)	99(89.2)	76(68.5)	35(31.5)	73(65.8)	38(34.2)	99(89.2)	12(10.8)	71(64.0)	40(36.0)	77(69.3)	44(30.6)

カテゴリーの記述の有無の χ^2 検定の結果、向社会的行動の記述において有意であった ($\chi^2=5.38, P<.05$)。特定他者を「友だち」とした者よりもしていない者の方が、向社会的行動の記述の割合が高い。クラス全員を「友だち」としたか否かと各行動カテゴリーの記述の有無の χ^2 検定の結果、心理的支持および相互性の記述において有意であった (心理的支持 $\chi^2=7.74$; 相互性 $\chi^2=14.1$ 、いずれも $P<.01$)。クラス全員を「友だち」とした者はそうでない者よりも心理的支持および相互性の記述の割合が高い。

3年時の「友だち」の対象として特定の友だち、および、親友とした場合の結果を Table 6 に示す。特定他者を「友だち」としたか否かと各行動カテゴリーの記述の有無の χ^2 検定の結果、共行動、および、向社会的行動の記述の有無において有意であった (共行動 $\chi^2=3.86, P<.05$; 向社会的行動 $\chi^2=7.29, P<.01$)。特定他者を「友だち」とした者の方がしていない者よりも、共行動の記述の割合が高い。逆に、向社会的行動においては、特定他者を「友だち」とした場合よりもしていない者の方が記述の割合が高

い。「友だち」の対象として親友と記述したか否かと各行動カテゴリーの記述の有無の χ^2 検定の結果、相談の記述において有意傾向であった ($\chi^2=3.48, .05<P<.1$)。親友として「友だち」を記述した者はそうでない者に比べて、相談の記述の割合が高い。

考 察

「友だち」の対象と「友だち」との行動の結果を合わせながら、どのような対象を、そして、どのような存在として「友だち」を捉えているのか、その学年ごとの特徴と、学年に伴う発達の变化について考察していく。

1年生の時点では、特定他者を「友だち」として捉えている者が約2割、クラス全員を「友だち」と捉えている者が約1割である。そして、共行動の記述が多いことや向社会的行動の記述も約3割見られることも考え合わせると、漠然と一緒に遊ぶなど行動を共にする同年齢児や自分を助けてくれる存在を「友だち」と捉えているのではないかと考えられる。

2年生になると、特定他者を「友だち」と捉えたり、クラス全員を「友だち」と捉えたりする者が増加してくる。特に、クラス全員を「友だち」としている者が他学年に比べ多い。また、向社会的行動の記述もやや増加するとともに、心理的支持や相談などの内面的行動の記述が増えてくる。特に、クラス全員を友だちとした場合には、心理的記述が多く、また、相互性の記述も多くなっている。1年生から2年生への移行でのクラス替えをしていないことを背景に、クラスとしてのまとまりが子どもたちに「友だち」として認識され、しかも、それはお互いに助け合う集団としてのクラスとなっており、それが2年生にとっての「友だち」の認識となっているのではないかと考えられる。そして、心理的支持や相談、さらには相互性の認識は、仲間関係とは異なる友人関係の特徴としてあげられているものであり、その意味で、クラス全体としての子ども同士のかかわりの質が子どもたちのその後の友人関係の形成にとって大切な経験となっているのではないかと考えられる。

3年生になると、特定の他者を「友だち」と捉える者が増加し、しかも、親友という言葉が使用されてくる。また、仲良しの数人グループが「友だち」であるとする者も出てくる。また、行動面では、共行動の記述が増加するとともに、心理的支持や相談、相互性の記述も増えてくる。また、親友と記述した者は記述していない者よりも、相談に関する記述の割合が高くなっている。それゆえ、単に知ってる言葉として親友と言う言葉を使用しただけではない、ある程度子どもたちの中で相談できる相手、つまり、自己開示できる相手として、友だちを考え初めているのではないかと考えられる。その意味で、小学校3年生頃から、特定の他者を「友だち」として内面的なつきあいのできる存在と認識し始めているのではないかと考えられる。

以上より、先行研究から想定したように、児童期初期にある子どもたちは、共行動を多く持ちながら、その中で向社会的行動を経験する関係として友人関係を捉えるようになり始めると考えられる。また、年齢とともに徐々に、親密性や信頼といった内面的

行動のやりとりをする存在として友人関係を捉えるようになるのではないかと考えられる。

また、本研究から、友だちを漠然と一緒に遊んだりする人との捉えから、2年生頃になると徐々に特定他者を心理的なつながりのある存在として捉え始めるようになってくることが明かとなった。そして、同時に、クラスメイト全員を「友だち」として捉えるようにもなってくる。それゆえ、クラス全体としての友だち意識や相互のやりとりが友人関係の形成にとって重要な意味があるのではないかと考えられる。このクラスメイト全員に対する「友だち」の捉えは、作文の実施時期が学年の終わりであることも影響しているとも考えられるが、「友だち」というテーマでの自由な作文という方法により見いだされた、新たな知見とも考えられる。もし、クラスにおける相互のかかわりがその後の友人関係の理解に関係していくのであれば、学校教育現場での学級経営の重要性を再認識する必要性がでてくるであろう。しかし、この点に関しては現時点での結論は早計であり、今後の検討が必要である。さらに、3年生になると、特定他者を心理的側面でのやりとりをする者として「友だち」を捉える者が多くなると同時に、グループとしての「友だち」の捉えも見られてくる。この両者の関係に関しては、4年生以降の変化を調べることによる、今後の検討が必要である。

本研究では、1年生から3年生までの縦断的に実施した作文の量的分析にとどまっている。子どもたちの友人関係の理解の発達的变化を明らかにするためには、今後、個人の変化を質的に追ったり、4年生以降のデータを重ねるなど、より詳細で長期の縦断的研究が必要である。

文 献

- Berndt, T.J., & Perry, T.B. 1986 Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Berndt, T.J. 1986 Children's comments about their friendships. In *Minnesota symposia on child psychology*, M. Perlmutter. Ed. Vol.18, 189-211.
- Berndt, T.J. 2002 Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*. 11, 7-

10

- Berndt, T.J. 2004 Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.50, 206-223.
- Bigelow, B.J. 1977 Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development*, 48, 246-253.
- Furman, W., & Bierman, K.L. 1983 Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549-556.
- Furman, W., & Bierman, K.L. 1984 Children's conception of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20, 925-931.
- 本郷一夫 1994 友人関係 日本児童研究所(編) 児童心理の進歩 (1994年版), Vol.33. 金子書房, 227-253.
- 岡 隆 1999 友人関係 日本児童研究所(編) 児童心理の進歩 (1999年版), Vol.38. 金子書房, 227-253.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. 2006 Peer Interaction, Relationships, and Groups. In *Handbook of Child Psychology, sixth Edition, Volume Three: Social, Emotional, and Personality Development*, N. Eisenberg volume ed, W. Damon., & R.M. Lerner. Eds. 571-645.
- Sullivan, H.S. 1953 The interpersonal theory of psychology. W.W. Norton & Company Inc., New York. (中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・幹 一郎 共訳 1990 『精神医学は対人関係論である』みすず書房)

謝辞：本研究にご協力下さいました子どもたちと先生方に心より感謝いたします。