

【研究論文】

0 ～ 3 歳児の集団生活における 他児との関わりの発達的变化に関する一考察 —行動調整と集団意識の形成という観点から—

鈴木 智子

【要約】本研究では、保育施設の集団生活場面における0歳から3歳代の他児との関わりの発達的变化を概観し、近年3歳未満児を対象とした研究が進んでいる協同行動、協力・援助行動における研究知見と照らし合わせながら、集団生活の形成と維持に必要と考えられる自己の行動の調整と集団意識の形成について検討を行った。とりわけ2歳から3歳にかけて集団形成を意識した意図的な意図・行動調整が行われることが示され、この時期の重要性が示された。一方で、実験場面と保育場面で得られる発達の変化に差異が見られ、日常的・継続的に関わる相手との間で形成される調整や集団意識について検討していく必要があると考えられた。さらに今後の展望として、「調整」の概念的整理、重層的に体験される自己と他者における多様な二面性の葛藤と統合のプロセス、集団意識の形成と意図・行動調整の発達的变化のプロセスと個人差を調べていく必要性が示唆された。

キーワード：3歳未満児、行動調整、集団意識、プロセス、個人差

乳幼児期の仲間関係が児童期・青年期の社会的適応に影響を及ぼすことが多くの研究から示されており、乳幼児期の集団生活における子ども間の経験の重要性が指摘されている (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Woodward & Fergusson, 2000; Criss, Pettit, Bates, Dodge, & Lapp, 2002)。特に乳幼児期から保育所・幼稚園・認定こども園などの保育施設に在籍する子どもは人生で初めての集団生活を過ごし、同年代の他の子ども（以下、他児とする）と関わり、徐々にどう行動すべきなのかを学び、仲間関係を形成していく。特に発達初期の子どもの他児との関わりにおいて、自分の意見を主張すること、また相手の意見を聞くこと、自分の意見・行動と相手の意見・行動のすり合わせを行うことが期待され、子どもは様々な葛藤や試行錯誤を体験し、他児との関わり方や集団生活に必要な社会的意識を身につけていく。

本稿では、この発達初期である3歳未満児に焦点を当て、他児との関わりの中でどのように自他の行動を調整していくのか、その発達的变化を見ていく。約20年前に Meltzoff, Gopnik, & Repacholi (1999) は1歳過ぎから3歳までを「暗黒時代 (the dark ages)」と呼び、その年齢の研究の少なさを指摘していた。また木下 (2006) では、乳児を対象とした研究ではその認知能力の高さがクローズアップされることと比較して、3歳以上の幼児を対象とした研究においては3歳児の課題成績が低く加齢に伴いパフォーマンスが向上するというストーリーがあり、発達の連続性を考えた場合、その間に矛盾があることや1歳から3歳にかけての研究が分断されていること

を指摘している。確かに子どもに「実験者からの言語教示を理解した上で言語による回答を求める」実験パラダイムでは3歳未満児がその実験の壇上に上がることで自体が難しく、木下（2006）が指摘するように3歳児の課題成績が低くなるという問題点がある。しかしその後、3歳未満児を対象とした社会的行動に関する分野（協同行動や協力・援助行動を対象とした研究など）で子どもの言語教示理解や言語回答に頼らない様々な実験パラダイムが開発され、研究成果が報告されてきている。本稿では、それらの研究知見と保育施設の集団生活における他児との関わりの発達的变化を概観、照らし合わせながら、とりわけ集団生活の形成と維持に必要と考えられる自己と他者の行動の調整について検討し、今後の研究課題について述べていきたい。

1. 0歳から2歳の子どもの関わりの変化

多数の他児と生活する保育施設では、子どもにとって他児は興味関心の対象や共に楽しさを共有・伝達する相手であると同時に、要求の対立・葛藤やそれに伴う不快な情動を生起させる原因ともなる存在である。保育施設での集団生活における子ども同士のやりとり（自己主張・いざごを含む）の研究では、以下のような発達過程が示されている。

1) 子ども同士の肯定的関わり

興味関心の対象としての他児の存在を意識することはおよそ生後6ヶ月から始まる。0歳代後半から身体接触（相手を手で触る・のしかかる・笑いかけるなど）により相手に関心に向ける行動が見られ、1歳代まで続いていく。他児の行動の模倣や他児と発声や動きを合わせる同調的行動が1歳前半に多く見られ、その背景には「同じようになりたい」欲求が仮定できるとしている（遠藤，1992）。また遠藤（1992）は1歳前半に「誘い」の言葉の出現が多いことと「手をつなぐ」身体接触が出現していることを関連づけており、他児とのつながりを求める姿が見られると考えられる。また保育者が保育の中で行うリズム運動や散歩の活動の中で集団行動への模倣・同調が見られ、保育活動と子どもの行動とが関連していると考えられる。この模倣は2歳前半に相互に模倣を繰り返して楽しむという一種のコミュニケーション手段となり、2歳後半にごっこ遊びの盛り上がり・展開へとつながっていく（瀬野，2010）。

2) 子ども同士の対人的葛藤場面における関わり

(1) 対人的葛藤場面における関わりの発達的变化

一方、葛藤の相手となる場面としては、物をめぐりいざごが挙げられ、身体接触の始まりとほぼ同時期の生後6、7ヶ月頃から相手の物（相手の手中にあるもしくは操作中の物）を取るという行動が生じることが示されている（遠藤，1986，1994）。物を取るという行動に対する抵抗・抗議は少し遅れて約9ヶ月頃から見られ、この相手からの抵抗が生じることで要求の対立と

してのいざこざが成立する。その後は、いざこざのエピソード数が次第に増加し、その内容は情緒的に激しいものになっていく。つまり初めは単なる物の引き合いだが、1歳ごろから相手を意識した行動（相手に対する身体攻撃、相手を見ながら取ろうとする、言葉での主張）が始まり、1歳半以降（2歳も含む）に特に多く見られる（朝生・荻野・斉藤, 1988；杉山・本郷・玉井, 1990）。また1歳半では相手が接近するだけでその後の行動（おもちゃを取りに来るなど）を予測して不快な情動が生じたり、周囲のおもちゃを守る行動を取ったりする。この反応から子どもは相手のある行動から次の行動を予測しており、さらに相手の行動の背景に意図があること、相手は意図を持った主体であることの理解をしていると考えられる。

この物をめぐるいざこざの反応のうち、相手に対する攻撃は1歳前半（遠藤, 1994；Hay, 2005）もしくは1歳後半（野澤, 2017；玉井・本郷・杉山, 1992）で1回目のピークを迎える。その中には相手の反応を楽しむような攻撃が見られ、「相手に与える結果が予測されており、攻撃の手段化がなされている」としている研究もある（遠藤, 1994）。つまり、情動的に高ぶった結果としての攻撃の他に相手の反応を予測するという冷静な攻撃行動が見られるということになる。その後の攻撃行動の頻度と時期については、研究によって異なる。例えば、Hay（2005）や玉井ほか（1992）では、2歳半から3歳に2回目の攻撃のピークが見られ、情緒的に激しいいざこざが生じてくるとしている。しかし野澤（2011, 2017）による1歳児クラスの自己主張の縦断研究においては、2回目の攻撃のピークは見られず、野澤（2017）ではHay（2005）の2-3人の小集団における行動と保育場面における行動の違いの可能性や研究期間である観察終了後に攻撃のピークを迎えた可能性が示唆されている。また玉井ほか（1992）の攻撃の多い二つの時期はいずれも年度の始めの4ヶ月を対象とした時期であったことから、年度が変わり新入園児の参入や保育者の変更などの集団のメンバーが変更したことによる影響があることも考えられ、子どもの年齢だけでなく1年の中のどの時期の行動結果なのかという点からも子どもの行動変化を見ていく必要がある。

言葉での主張である「いや、だめ」「かして」は1歳半ごろから始まり、2歳頃ではより一層強く示され、その後の働きかけに占める割合は増加していく。また言語による主張の質的な変化も見られ、1歳代前半では働きかけの種類が少ない（「誘い」「禁止・拒否」）が、1歳代後半ではその種類の多様化が見られる（「誘い」「禁止・拒否」「注意」「叙述」「要求」「主張」）。また2歳代では単なる主張でやりとりが終わるのではなく相手からの応答が生じて会話が増えるようになる。2歳から2歳半ごろまでは発話の声に不快な情動を伴う主張ややり取りが多くを占め、2歳後半から3歳にかけて意図調整を含む平静な口調の自己主張のやりとりが出てくるようになる（野澤, 2011, 2017）。ここで示される意図調整とは相手の意図を確認する発話（「どれ？」「～ね？」）や条件を提示しながら要求する発話（「いっちょうだい」「あとでかして」）を示している。これらの変化の背景には、子どもの言語能力等の発達と保育者の介入が大きく影響していると考えられる。

(2) 対人的葛藤場面の内容の変化

上記で見てきた物をめぐるいざごさは1・2歳児クラスのうちで多くの割合を占めるが2年間の中で以下の変化が見られる。1歳児クラスでは概ね半数以上を占めるが（松永・斉藤・荻野，1993），2歳児クラスでは半数を切り，1年間かけてその割合は減少していく（本郷，1996）。先に見たように，いざごさだけでなく他児に興味関心を持ち，つながりを求める関わりも同時並行的に生じていくが，この相手と仲良くなりたいという友好的な働きかけが相手に伝わらず，相手にとっては不快な働きかけとなり拒否されていざごさになることもある（2歳頃）。さらにルール違反（噛みつく子を叱る，呼名に返事をしない子を叱る），イメージのずれという内容が，数は少ないが1歳児クラスの後半から見られ始め，やはり総数は少ないものの2歳児クラスの1年間でイメージのずれは増加していく（本郷，1996）。物の所有に関するいざごさだけでなく，相手の物の使い方に対する抗議（他児が箸入れを口に入れると「ダメ」と怒って取る）という新しい内容のいざごさが1歳半以降で観察され始める（杉山ほか，1990）。2歳以降にこの物の使い方に対する抗議のエピソードの割合が増加することが予想されたが（杉山ほか，1990），0歳児クラスの1年間で5.6%，1歳児クラスの1年間で9.3%と若干の増加に止まった（玉井ほか，1992）。

3) 子ども同士の関わりにおける保育者の影響

他児との関わりが発達的变化には，養育する大人としての保育者の働きかけの影響が大きい。肯定的関わりの背景には，保育者の関わりや活動の設定が影響していた。またいざごさにおける保育者の働きかけは，子ども同士の間に物理的な距離を取らせる対応から，相手の許可を求める言葉を発するよう促すものへと変化していく。具体的には，子どもが平均1歳頃にはいざごさを制止し，代わりの物を渡すことが多い。これは，攻撃が始まる時期であると共に子どもの言語理解とそれに伴う情動の抑制がまだ難しいことから，保育者がいざごさを止めて，解決方法を提示する介入となっていると考えられる。子どもの年齢が平均1歳半頃には要求の確認と要請の指示（「かして」とお願いしてごらん）が出てくる。この仲介により，子どもも「かして」のような言葉での主張が多くなっていく。さらに平均年齢2歳頃には再び情緒的に激しいいざごさが生じることから，制止が再び多くなり，同時に要求の確認が行われる。そして平均2歳3ヶ月頃には解決策の提示として順番の提案，共有の提案が行われる（本郷・杉山・玉井，1991；玉井ほか，1992）。

これらのことから，1歳代では，相手の行動（行動から推測される意図も含む）や言語的指示に気づき，それらと自分の取るべき行動との関連が理解できるようになる。2歳代では，否定的な情動（不快，怒り等）の表出（言語，攻撃を含む）が減り，否定的情動に巻き込まれない自己主張が増えていくが，一方で2歳後半から3歳にかけて情緒的に激しいいざごさが生じるとする

研究もある。2歳後半から3歳にかけて、子ども同士の言葉による応答関係が成立する。3歳頃から他児に対する攻撃が収まり、情緒的には安定した状態で他児とのやりとりを進めることが可能となる。また初期には物をめぐりいざこざが葛藤場面の大半を占めていたが、他児のルール違反やイメージのずれが少しずつ原因となり始め、他児の行動や他児に求めることに対する意識が変化してきていると考えられる。

また他児との肯定的な関わりと葛藤場面における対立的な関わりは集団生活場面で同時並行的に進行し、子どもにとって他児は楽しさを共有する相手と自分の欲求を妨げる相手という二面性をもった相手として存在する。山本（2000）では、1歳半から2歳代において物をめぐりいざこざという対立的状況を遊びに切り替えようとする行動が紹介され、この二面性を統合しようと努力し、意図的な相互調整的行動が生じていると考えられる。

2. 2歳から3歳の子どもの同士の関わりの発達的变化

上記で2歳代までの発達を記してきたが、以下では保育施設における子どもの集団の形成と自律的な集団の構成のプロセスを示した山本（2000）の研究を軸に、他の観察研究も交えながら2歳から3歳への他児との関わりの発達的变化を見ていく。

1) 遊び集団の形成

山本（2000, 2002）は集団の形成・集団の自律という観点から、2歳代から3歳代にかけて集団としての意識や集団の自律を支える子どもの行動がどのようにして形成されるのかについて、観察事例をもとにその発達的变化を示している。山本（2000）は、集団の形成となる遊びの共有について、最初は「遊びの伝染」という同じ行動を複数の子どもが模倣して楽しむことから始まるとしている。そして次第にその模倣のパターンをずらすという展開とその新しいパターンの共有と伝染が続くようになるという変化を示している。最初はこの遊びの伝染や展開は偶発的なものだったが、意識的な意図調整が2歳前後から安定的に見られだし、相手の反応をしっかりと確認しながら相手との関係調整、意図調整を図り始める。そして、意図調整が可能になれば、どのように遊ぶかなどの「共通の了解」に基づく「共通の意思」が成立し、それが「遊びの共有」として安定した遊びや関わりのシステムを生んでいる。この「共通の了解」が「集団的な意思」となり、子どもの活動はその構成要素として機能し始める。

この遊びの共有については、瀬野（2010）も2歳児クラスの1年間の前半には相互模倣の繰り返しの中でテーマの共有に至るが、後半には最初からごっこ開始や遊びの目標が明示的に言葉で示されるようになり、互いが共有のテーマや約束事で動いていることを認識するようになるという発達の変化があることを示している。山本（2000）はさらに遊びの展開の中で新しい展開を生み出した子どもがリーダーとなって遊びをリードし、無意図的なリーダー＝フォロワー関係を

生み出していると指摘している。この無意識的・伝染的な集団的活動の経緯を辿ったのちに3歳という年齢で意識的なリーダー＝フォロワー関係、相互調整行動が生じ、集団遊びが新しい段階を迎えるとしている。

2) 集団の境界の意識化、規範の普遍性・平等性への要求に対する保育者の影響

山本（2000）によれば、遊びの共有は互いが同じ遊びで遊んでいる仲間であるという集団の意識を生じさせる体験である。そして、2歳半頃から見られる遊び集団から「他者を排除する（仲間に入れない）」という行動や集団境界を明確化する行動（誰を遊びのメンバーとするかについて他児に確認する）が「集団的な意思」を実態化させている。3歳を超えると集団境界を超えるかどうかの集団のメンバーシップとして意識され、「よせて儀式（遊び集団に入るために「入れて」などの許可を取る行為）」が現れ始める。3歳後半には、その場にいない子どものメンバーシップについて言語的に調整する行動が見られ、集団境界が特定の活動を超えて意識的なレベルの中で自律的な力を持つとしている。

さらに、明確化された集団の境界線の中で、集団の行動基準を決める規範をもとに、他者の行動をコントロールしようとする姿である「規範的な他者の統制」が見られるようになる。この背景には、子ども同士は常に大人の存在と反応を意識するという三極構造が1歳半から始まり、2歳から3歳にかけて本格的に形成されていき（大人の視線を気にするという様子など）、子どもは大人が示す行動規律を取り入れて内面化し、最終的には調整者や裁定者として第三者の位置を取り始めるとしている（山本、2000）。さらに内面化された調整者としての視点は他者だけでなく自己も統制し、大人がいなくとも子ども同士で自律した集団を形成していく。保育者の介入研究においても「制止・物を取る・与える」などの物理的手段から「要請させる」働きかけに変化する時期と「規範的な他者の統制」の行動の出現が対応することから、保育者の介入を学習した影響が示唆されている（玉井ほか、1992）。

この山本（2000）が示す3歳頃から頻繁に見られるようになる「規範的な他者の統制」は、同じ集団のメンバーは集団に課せられているルールを守るべきだという「集団に対して規範を普遍的かつ平等に適用することを求める」意識を反映している。この行動は実験的状況と集団生活の観察場面の両方において調べられている。Rakoczy, Warneken, & Tomasello (2008), Rakoczy, Brosche, Warneken, & Tomasello (2009) は、2-3歳児を対象に、自分が経験したことのある一人遊び用ゲームの遊び方について、自分が教わったのとは異なるやり方でパペットが遊ぶところを見ると3歳児はパペットに遊び方の違いを指摘する行動をとる（2歳では見られない）ことを示している。また保育施設の観察研究においては、大人のように第三者的立場から他児に対して規範的な介入をする行動が2歳頃から始まる集団場面の子どもの行動の特徴であるとされている（松永ほか、1993；本郷、1996；玉井ほか、1992）。しかし2歳児クラス集団の中でも比較的年長の子どものでよく見られる行動であるという結果もあり、子ども間の関係・集団内の子どもの地位に

よって影響されることが指摘されている（本郷, 1996）。

3. 集団意識の形成に関する発達研究

1) 協同行動の発達

保育場面で指摘される集団意識の形成や発達は協同行動⁽¹⁾ (collaboration) という枠組みにおいても研究が進められている。協同 (collaboration) とは他者と力を合わせて共有された目標を達成することであり、意図の共有と自他の動作を相互に作用させることによって成立する（古畑・板倉, 2016）とされており、自己と他者の行動調整という側面を含んでいる。この意図の共有の背景には、協同行動を構成しているのが個々の「私」が活動を行なっているという意識ではなく、「私たち」が一緒に活動を行なっているという意識である「私たち」としてのモード (We-mode) が存在する (Gallotti & Frith, 2013)。Gallotti & Frith (2013) では、「私たち」としてのモード (We-mode) が個人間の行動の調整である共同行為 (Joint Action) において自他の視点、意図、行為主体感、統制感といった様々な要素へ影響を与えているとする。この We-mode は他者との協同行動や協力を研究する Tomasello (2009/2013) では「私たち」志向性 (“We” intentionality) と呼ばれ、協同行動における目標を共有しているという意識への志向性を表現する用語としてはほぼ同義語である。

古畑・板倉 (2016) は、3歳未満児の協同行動とその成立条件となる「私たち」としてのモード (We-mode) に関する研究成果を以下のようにまとめている。1歳代の子どもについては、協同行動における Re-engagement パラダイム（協同課題の最中に協同行動の相手である実験者が何の同意もなく行動を中断した後に、子どもが実験者に課題に戻るよう要請するかどうかを確かめる方法）を用いて、14～24ヶ月のどの月齢でも要請が行われたことから、子どもが実験者との間に協同の課題を行なっているという意識が成立していると示唆されている。実際の協同する能力については、14・18ヶ月児は試行錯誤の後に協同行動を成功させているが、24ヶ月児は役割を交代しても課題を成功させるという行動が見られた (Warneken, Chen, & Tomasello, 2006; Warneken & Tomasello, 2007)。しかし、協同行動の測度については研究者間で相違があり、例えば Brownell (2011) は Warneken et al. (2006) の課題や協同行動の指標となる行動は目標が共有された上での行為であるとは言えないと主張し、実験者と行為のタイミングを合わせるという行為と課題の成功をもってして、2歳以降を協同行動が成立する年齢であるとしている (Brownell & Carriger, 1990; Brownell, 2011)。3歳以降については、協同行動の志向性を確認する研究において、2歳と3歳の違いが示されている。Gräfenhain, Behne, Carpenter, & Tomasello (2009) は Re-engagement パラダイムを改良して、協同活動に取り組む前に目標の共有を確認するという条件を組み込み、その後実験者が課題を離れた場合の行動を調べた。その結果、3歳は目標の共有をした場合に実験者の中断に反応すること（実験者に戻ってもらおうとしたり、実験者を待ったりする）が多いが、2歳では目標の共有の有無によって行動は変化しなかった。また Hamann,

Warneken, & Tomasello (2012) は協同行動に報酬を与えることとし、参加する2者間にその報酬の受け取りに時差を設けた場合に、先に受け取った子どもが後に受け取る子どものためにさらに協同行動に従事するかどうかを調べた。その結果、3歳半の子どもは2歳半の子どもに比べてパートナーの子どものためにより多くの協同行動に従事していた。この結果から Hamann et al. (2012) は、3歳半の子どもが協同行動においてパートナーに対して役に立つという規範的な義務またはコミットメントを感じているとしている。この結果や解釈は、山本 (2000) が示す集団の中で意識的に行動を確認する行動や集団の規範は他者だけでなく自己にも適用され、コントロールする行動が3歳にあらわれ、自律的な集団意識を表しているという指摘と同じである。また、Hamann et al. (2012) は参加者がゲームの従来の規範に従わない場合に2歳ではなく3歳が抗議するという結果を合わせて、2歳から3歳の間に明示的な合意や従来のゲームルールの理解、共同行為における他者へのコミットメントなどを理解し、尊重して行動するように変化している。またこれらのコミットメントに対する個人差が将来の研究のトピックとされることを指摘している。

2) 向社会的行動における他児の特性理解と互惠性

Tomasello (2009/2013) は子どもに及ぼす社会的影響として規範意識、向社会的行動の互惠性と選択制、他者に対する自己の印象操作を挙げ、この背景には「私たち」志向性 (“We” intentionality) があり、それが協同的な行動に影響していくとしている。このうちの向社会的行動の互惠性と選択制については、一連の研究から子どもは発達初期には他者を生得的に助ける行動をとるが、その後周囲の人々との関わりから相手の特性を理解し、その特性によって助ける相手を選択するという互惠性を意識した行動をとるようになっていく。例えば、3歳児の研究において、実験場面で他者に意地悪をする大人よりも他者を助けた大人や中立的立場の大人をより助けることを示している (Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2010)。また、実験対象児である3歳半の子どもに物語の主人公である人形が周りの人形に物 (リソース) を分配するという場面を示し、子どもがその分配を手伝うという設定で子どもはどのように分配を判断するかを調べた。3歳半の子どもは、その主人公と物の共有をしない人形より物の共有をする人形に対して、また見知らぬ人形より主人公と血縁関係のある人形に対してより多くの分配をするという判断を行なっている (Olson & Spelke, 2008)。またこれらは実験場面での結果であるが、保育所の集団生活において、困窮状態にある (泣いている) 他児に対する2歳児の向社会的反応を調べたところ、他児の特徴 (泣きやすさ、攻撃性) や関係性 (親密性) によって向社会的な反応が異なることが示されている (加藤・大西・金澤・日野林・南, 2012)。これらのことから、子どもは2・3歳から他者の行動からその特性を理解し、特性によって向社会的行動を変えており、その背景には互惠性の理念があることがわかる。また、3歳代の子どものを対象とした一過性の体験から導かれる向社会的行動の判断に比べて、日常生活を共にする相手に対する向社会的行動の判断における互惠性はより早期に

現れることから、日常生活において特定の他者に対する社会性（泣きやすさ、攻撃性など）に関する評価は比較的早期に形成されやすいのではないかと考えられる。

4. まとめと今後の展望

これまで述べてきたことを踏まえて、3歳未満児の意図・行動調整と集団意識に関する研究を進めるにあたって、今後の展望を筆者なりに以下の三点にまとめる。

1) 「調整」の概念的整理

2歳から3歳にかけて、子どもは明確に集団を意識するようになり、その結果様々な意図や行動の調整が見られることが示された。古畑・板倉（2016）も指摘するように、相手との間で子どもがどのような行動を行い、また相手との間でどのように行動を調整しているのかについて詳細に吟味することが必要である。しかし、研究によって調整の示す内容は様々である。山本（2000）の意図調整は、遊びの伝染においては子ども同士で調子を合わせて同じ言動をとることを示す。その後の遊びの創出や展開においては、遊びに含まれる行動の模倣や追従、ごっこにおけるイメージを確認する行動などが意識的な意図調整とされている。さらに「集団的活動を新たな段階に導く相互調整的行動」として、「集団活動の目標やルール、その活動に参加しているものの範囲など、参加者の間でお互いにその活動に関する基本的な了解事項を共有し、お互いの行動をうまくみ合わせ、そこにズレが生じた場合には適宜調整を行なっていく機能をもつ一連の行動」と定義している。野澤（2011, 2017）が指摘する意図調整とは相手の意図を確認する発話（「どれ？」「～ね？」）や条件を提示しながら要求する発話（「いっこちょうだい」「あとでかして」）を示している。この中には、相手と行動を合わせることで、相手の意思を確認すること、相手に行動の変更を要求することなどが含まれており、これらを整理した上で、それらの調整が他児との関わりに及ぼす影響を調べていく必要がある。

2) 重層的に体験される自己と他者における多様な二面性

集団生活における他児との関わりを見ていくなかで、子どもは様々な二面性に直面することが示された。最初に他児に対する肯定的な相手と対立する相手との二面性を挙げたが、山本（2002）では他児の二面性について、「お互いに意図や要求が対立する緊張関係をもちながら、なお遊びを共有しようとする融和的關係を目指するという意味で、とても複雑な活動である」としている。また他児に対して二面性を感じるだけでなく、同時に相手とケンカしそうになる自分と一緒に遊ぼうとする自分の二つの矛盾した自己を二重化して同時に保つという難題があるとして、自己の中にも二面性が生じるとしている。この自己の二重化は、ごっこ遊びの役割を担う際にも起きていて、架空の世界で役になる自己とその役柄とは別の子どもの自己の二重化が生じている

としている。さらに架空の世界の中での外的な基準（モデル）に合わせる自分と自分の思いを統合し、遊びの中で展開していく。このような複数の二面性を重層的に体験し、何らかの調整的行動に反映させていると考えられる。しかし、山本（2000）において他児のルール違反を指摘しながら、自分も誘惑に負けてルール違反をしてしまう事例が紹介されており、その統合や調整的行動は必ずしも完全に成し遂げられるわけではない。この他児とのやりとりの中で迷い揺らぎながら様々な二面性に折り合いをつけていくプロセスを調べていく必要があると考えられる。

3) 保育場面における集団意識の形成と意図・行動調整の発達的变化のプロセスと個人差

実験場面では3歳代で見られるとされる社会的行動（規範的な他者の統制、他児に対する互惠的な向社会的行動）が保育施設の観察研究においては、2歳代で見られることがあった。統制された実験場面では生態学的妥当性という観点から、日常慣れ親しんでいる状況における方略を反映していない可能性が指摘されており（坂上、1996）、保育場面において日常的・継続的に関わりを持つ相手に対しては、実験場面よりも早期に行動が形成される可能性が考えられる。

また保育所等の集団の中において、本郷（1996）が1年間の中で2歳児が月齢の高い子どもに対して対等に異議を唱えるように変化していくことを示したように、長期的な時間の中で集団内での行動（およびその背景にある関係）が変化していくことが予想される。したがって、保育所などの施設で生活を共にする中で継続的に関わりを持つ子ども集団において、調整や集団意識が形成される過程を検討していく必要があると考えられる。

さらに Hamann et al.（2012）は2歳から3歳の間に明示的な合意や従来のゲームルールの理解、共同行為における他者へのコミットメントなどに関する個人差が将来の研究のトピックとされることを指摘している。山本（2000）は2歳から3歳にかけてリーダー＝フォロワー関係が生じるとしており、この役割が変動的なのか、固定的なのかという点も個人差にかかわる問題であると考えられる。本郷（1996）の研究においても「規範的な他者の統制」は特定の3人の間で集中して行われており、その行動が他児に広がっていくものなのか、何らかの特性を持つ子どもに限られるのかなどについて、今後検討していく必要がある。

注

- (1) 古畑・板倉（2016）や Tomasello（2009 / 2013）において、collaboration は協働行動と訳されているが、乳幼児期の保育・教育においては共通の目的のもとに工夫や協力することを協同性と表現することが一般的であるため、協同行動を collaboration の訳語として用いる。

引用・参考文献

- 朝生あけみ・荻野美佐子・斉藤こずゑ. (1988). 0～1才児クラスにおける子ども同士のいざこざ. 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 290-291.
- Brownell, C. A., & Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year.

- Child development*, **61**, 1164–1174.
- Brownell, C. A. (2011). Early developments in joint action. *Review of Philosophy and Psychology*, **2**, 193–211.
- Criss, M. M., Pettit, G.S., Bates, J. E., Dodge, K.A., & Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalising behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, **73**, 1220–1237.
- 遠藤純代. (1986). 0–2歳児の子ども同士の物をめぐる争い. 北海道教育大学紀要 (第1部C), **36**, 17–30.
- 遠藤純代. (1992). 保育園の0～2歳児における子ども同士の関係の発達 (1): 連絡帳による分析. 北海道教育大学紀要 (第1部C), **42**, 97–112.
- 遠藤純代. (1994). 保育園の0～2歳児における子ども同士の関係の発達 (2): 連絡帳による分析. 北海道教育大学紀要 (第1部C), **45**, 57–72.
- 古畑尚樹・板倉昭二. (2016). 乳幼児における We-mode の可能性—協働行動からの検討—. 心理学評論, **59**, 236–252.
- Gallotti, M., & Frith, C.D. (2013). Social cognition in the we-mode. *Trends in Cognitive Sciences*, **17**, 160–165.
- Gräfenhain, M., Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Young children's understanding of joint commitments. *Developmental Psychology*, **45**, 1430–1443.
- Hamann, K., Warneken, F., & Tomasello, M. (2012). Children's developing commitments to joint goals. *Child Development*, **83**, 137–145.
- Hay, D. F. (2005). The beginnings of aggression in infancy. In R.E. Tremblay, W.W.Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp.107–132). New York: The Guilford Press.
- 本郷一夫. (1996). 2歳児集団における「異議」に関する研究—子どもの年齢と年齢差の影響について—. 教育心理学研究, **44**, 435–444.
- 本郷一夫・杉山弘子・玉井真理子. (1991). 子ども間のトラブルに対する保母の働きかけの効果—保育所における1～2歳児の物をめぐるトラブルについて—. 発達心理学研究, **1**, 107–115.
- 加藤真由子・大西賢治・金澤忠博・日野林俊彦・南 徹弘. (2012). 2歳児による泣いている幼児への向社会的な反応: 対人評価機能との関連性に注目して. 発達心理学研究, **23**, 12–22.
- 木下孝司. (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達. ナカニシヤ出版.
- 木下孝司. (2006). 認知発達研究からみた乳幼児研究の動向と今後の課題. 教育心理学年報, **45**, 33–42.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, **74**, 1344–1367.
- 松永あけみ・斉藤こずゑ・萩野美佐子. (1993). 保育園の0～1歳児クラスの子どものいざこざにおける社会的能力の発達. 山形大学紀要 (教育科学), **10**, 505–518.
- Meltzoff, A. N., Gopnik, A., & Repacholi, B. M. (1999). Toddlers' understanding of intentions, desires, and emotions: Explorations of the dark ages. In P.D.Zelazo, J.W.Astington, & D.R.Olson (Eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (pp.17–41). Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 野澤祥子. (2011). 1～2歳の子どものやりとりにおける自己主張の発達の变化. 発達心理学研究, **22**, 22–32.
- 野澤祥子. (2017). 歩行開始期の仲間関係における自己主張の発達過程に関する研究. 風間書房.
- Olson, K. R. & Spelke, E. S. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition*, **108**, 222–231.
- Rakoczy, H., Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). The Sources of Normativity: Young Children's Awareness of the Normative Structure of Games. *Developmental Psychology*, **44**, 875–881.
- Rakoczy, H., Brosche, N., Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Young children's understanding of the context-relativity of normative rules in conventional games. *British Journal of Developmental Psychology*, **27**, 445–456.
- 坂上裕子. (1996). 歩行期における情動の自己制御の発達に関する理論的考察. 東京大学大学院教育学研究科紀要, **36**, 341–349.
- 瀬野由衣. (2010). 2～3歳児は仲間同士の遊びでいかに共有テーマを生み出すか—相互模倣とその変化に着

- 目した縦断的観察一. 保育学研究, **48**, 157-168.
- 杉山弘子・本郷一夫・玉井真理子. (1990). 保育場面における1～2歳児のトラブルの成立と展開—物をめぐるトラブルについて. 心理科学, **12**, 15-23.
- 玉井真理子・本郷一夫・杉山弘子. (1992). 集団保育場面における子ども間のトラブルと保母の働きかけ—1～2歳児クラスにおける物をめぐるトラブルについて—. 東北教育心理学研究, **5**, 45-59.
- Tomasello, M. (2009). Why we cooperate. Cambridge, MA: MIT press. 橋彌和秀 (訳) (2013) ヒトはなぜ協力するのか. 勁草書房.
- Vaish, A. Carpenter, M. & Tomasello, M. (2010). Young children selectively avoid helping people with harmful intentions. *Child Development*, **81**, 1661-1669.
- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, **77**, 640-663.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, **11**, 271-294.
- Woodward, L.J., & Fergusson, D.M. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational underachievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **41**, 191-201.
- 山本登志哉. (2002). 他者の期待と自己の展開—自立に向かう幼児たち—. 須田 治・別府 哲編著, 社会・情動発達とその支援 (pp. 108-116). ミネルヴァ書房.
- 山本登志哉. (2000). 2歳と3歳：群れ始める子どもたち. 岡本夏木・麻生 武編著, 年齢の心理学—0歳から6歳まで (pp. 103-141). ミネルヴァ書房.