

【原著】

児童期における「友だち」という存在の認識の発達的变化 —小学校 1 年生から 6 年生までの 6 年間の作文の分析を通して—

松 永 あけみ（明治学院大学心理学部）

要 約

児童期の「友だち」という存在の認識の発達的变化を明らかにするために、18 名の児童の小学 1 年生から 6 年生までの 6 年間の作文を分析した。その結果、2 年生頃から特定他者を「友だち」と捉え始めること、3 年生頃から相互性の記述が見られ始めること、4 年生頃から特定他者の「友だち」が増え、心理的な支えとしての存在として捉える者が増えること、6 年生になると「友だち」の存在について一般論的な捉えをするようになることが明らかとなった。

キーワード：友だちの認識、作文、児童期の発達

問題

学校現場において、児童期からいじめや不登校など子ども同士の関係をめぐる課題が多くみられるようになり、子どもたちの社会・心理的適応にとって、「友だち」という存在が重要な要素になっている。児童期の子どもたちにとって、「友だち」とはどのような存在であろうか。

この点を明らかにすることは、子どもたちの社会・心理的適応への支援を考える際に、重要な基礎資料となるのではないかと考える。

本研究では、「友だち」をテーマにした子どもたちが自由に表現する作文の分析を通して、児童期にある子どもたちが「友だち」という存在をどのように捉えているのか、そして、その捉えは、児童期を通してどのように変化するのか、その発達的变化を明らかにする。

「友だち」は、個人の生活に様々な影響を与え、生涯に亘り非常に重要な存在であると考えられる。そして、友人関係は、児童期に本格的に始まっていく。Sullivan (1953) は、親しい友人関係は児童期中期頃から形成され、満足欲求や安全欲求を満たす重要な他者として、友人が親

と同等かそれ以上の大きな存在となり、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。また、Bukowski, Motzoi, & Meyer (2011) は、友人関係は互いの好意的感情が土台にあり、友人との経験は、子どもたちの心理的適応だけでなく、社会的コンピテンスの発達にも影響を与えると述べている。

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、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。共行動と接近の段階で、友人は近くにおり、一緒に遊んでくれる人で、表面的な側面で友人関係を捉えている段階である。第 2 段階は 9～11 歳頃で、規範的段階である。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 段階は 11～13 歳頃で、共感的段階である。相互理解や受容、親密さや自己開示が期待される。Furman, & Bierman (1984) は、小学 2, 4, 6 年生を対象として、

友人関係の理解の発達を検討している。その結果、全ての年齢群で援助や共同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、受容などの内面的な特徴が年齢とともに増加することを示している。遠藤(1990)は、これらの研究を参考に、友人関係の発達の变化を三つの特徴にまとめている。第一の変化は、一時的で壊れやすい関係から持続的関係の変化である。第二の変化は、自分の要求満足のための友人の必要性から相互の要求を満足させる互恵的な関係の変化である。第三の変化は、一緒に遊ぶなどの行動的・表面的な変化から、互いに考えや感情を共有する、支えあうといった共感的・人格的・内面的変化である。しかし、これらの変化については、理論上の段階にとどまり、実証までには至っていない。

我が国においも、質問紙により、友人関係に対する欲求(武蔵, 2014, 2015)や仲間集団の発達の特徴(ギャング・グループ, チャムグ・グループ)について検討してる(國枝・古橋, 2006)研究などがあるが、児童期の子どもたちが、「友だち」という存在をどのように捉えているかについての研究は見当たらない。

以上のように、先行研究のほとんどが、質問紙やあらかじめ研究者側が想定した質問へのインタビューによる調査であり、「友だち」という存在の真の捉えを反映しているか否か疑問である。その意味で、子どもたち自らの表現である作文には、最も関心の高い事柄が記述され、子どもたち自身の「友だち」の捉えが反映されるのではないかと考えられる。また、守屋・森万・平崎・坂上(1972)は、児童の自己認識の発達について、自己の認識内容は主体が自ら言語表現し客体化した場合に明確になるとし、作文を通して検討している。「友だち」という存在の認識も同様ではないかと考える。しかし、一方で、作文は言語表現能力に強く影響されることや書き手は読み手を意識して記述していることなどの問題点もあり、分析や解釈において、これらの点を十分に踏まえる必要もある。

なお、作文の分析による友人関係の認識に関

する研究もいくつかあるが(青木・岡村・田口・糸井, 2001)、記述内容の構造や構成の分析が中心であり、「友だち」という存在を子どもたちがどのように捉えているかについては検討されていない。また、質問紙調査と同様に、横断的研究であり、縦断的には研究されていない。

これらの問題点を踏まえ、松永(2011)は、「友だち」というテーマの作文を小学1年生から3年生まで、各学年2月中旬～3月上旬の間に作成してもらい、その作文の分析を通して、友人関係の認識について検討している。その結果、1年生時点では、一緒に遊ぶなどの行動をとともにしたり、自分を助けてくれたりする存在を漠然と「友だち」と捉えており、2年生になると、特定他者を「友だち」と捉える者が増加し、心理的支援や相談などの内面的行動の記述も増えてくる。3年生になると、この傾向が一層強くなり、親友という言葉も使われ、相互性の記述も増えてくる。それゆえ、この頃から、特定他者を「友だち」として内面的つきあいのできる存在として認識し始めてくるのではないかと述べている。この研究は、小学3年生までの分析であり、かつ、縦断的資料ではあるが、横断的データのように量的に分析したものである。

本研究では、松永(2011)の研究を踏まえ、個人ごとに縦断的に作文を分析することにより、小学1年生から6年生までの「友だち」という存在の捉えの発達の变化を明らかにすることを目的とする。

方法

対象児：18名(男女各9名)

対象児は、小学1年生から6年生まで、同一小学校に在籍した153名の内、幼稚園の年少児(3歳児クラス)から同一の幼稚園に通っていた児童である。なお、対象児の在籍する小学校は、大学の附属小学校であり、入学時に一定の試験を課している。それゆえ、対象児は一定の

認知能力と言語力を有していると想定できる。また、対象とした児童は、幼稚園入園から卒園まで筆者が縦断的に自由遊び場면을観察していた子どもたちであり、筆者が具体的に個人をイメージできる児童を対象者とした。本研究では、作文に記述された内容から帰納的にカテゴリーを作成し、分析する。その際に、書き手をイメージできることが間接的にはあるが重要であろうと考え対象児とした。

なお、対象児の小学校は、3年生および5年生への進級時にクラス替えをしている。

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。時間は担任に任せだが、必ずクラスごとに一斉に学校で書いてもらうことにした。1年生時は200字詰め作文用紙を、2年生以降は400字詰め作文用紙を使用した。なお、枚数は自由とした。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、自由に何をかいてもよいという回答をしてもらった。

なお、この作文は学校の授業の一環ではなく、大学の教員からの研究依頼のためのものであることを担任から子どもたちに伝えてもらった。また、自筆の原作文は、卒業時に6年間分ファイルにして、全員の児童に返却した。

結果・考察

本研究では、作文の文字数等の量的側面にかかわらず、記述内容のみを分析対象とする。対象児の作文内容は、主に友だちになるまでの出来事やその時の思いに関すること、友だちになってからの友だちとの具体的な行動やエピソードとその時の友人への思いに関することが、友だちの性格など友人の紹介に関することが中心であった。また、6年生になると、「友だち」とは何かや、「もし、友だちがいなかったら」など、一般論的な「友だち」観に関する記述もみられた。

本研究では松永（2011）の分析カテゴリーを

参考に、作文の内容から帰納的に Table1 のようなカテゴリーを作成した。全てのカテゴリーでそのカテゴリーに関する記述があった場合にカウントした。個人ごとの結果を Table2 ①～⑱に示す。

以下、学年ごとにカテゴリーにそって結果を見ていくことにより、「友だち」という存在の捉えの年齢による変化を考察していく。

〈1年生〉

氏名のみの記述となっている者などがおり、分析対象は14名である。そのうち、友だちの対象として、クラス全員が友だちとしている者が2名、特定の友だちの氏名を記述している者が2名で、残り10名は友だちの対象の記述がない。そして、一緒に遊ぶなど行動を共にし、楽しい、うれしいなどの快感情を記述している者が10名、一緒に遊べてさみしくなかったなどの心理的支えを記述している者が3名いる。

1年生にとって「友だち」は、一緒に遊んで楽しいと思える存在であり、子どもによっては学校での不安を解消してくれる存在として捉えている者もいると考えられる。

〈2年生〉

特定の友だちの氏名を記述している者が5名であり、内4名が2年生になって氏名を記述している。共行動と快感情のみを記述している者は1年生時と比べ3名と減少し、教えてくれるなどの向社会的行動を記述している者が5名、慰めてくれる、相談にのってくれるなどの内面的行動の記述をしている者が7名、友だちはやさしいなどの好評価を記述している者が8名と増えている。

2年生になると、一緒に遊ぶ子が決まってきたその対象を友だちと捉え、その友だちから助けてもらったり、励ましてもらったりしたりし、やさしい子と考える者が現れてくると考えられる。

〈3年生〉

1名欠席で、分析対象は17名である。友だ

Table 1 作文内容分析のカテゴリーの定義

友だちの対象に関する記述（友だちの対象）	
クラス	友だちをクラス全員として記述している場合
特定	友だちとして特定の氏名やイニシャルが書かれている場合、また、具体的な氏名は書かれていないが、特に親しい友だちがいるとして、その友だちのことが記述されている場合
親友	親友ということばを用いて、その友だちについて記述している場合
外的行動の記述	
共行動	友だちと一緒にする行動の記述 例：遊ぶ、話す、帰る、給食を食べる、サッカーをする
喧嘩	友だちとけんかをするが、仲直りをしたり、喧嘩が友だちとの関係にプラスであることの記述 例：友だちと喧嘩するけど、いつの間にか仲直りする 喧嘩すると仲が深まる
向社会的行動 （向行動）	友だちから受ける向社会的行動の記述 例：助けてくれる、教えてくれる、保健室に連れて行ってくれる
内面的側面に関する行動の記述（内面的行動）	
心理的支援 （心支援）	友だちからの心理的な支援についての行動の記述 例：応援してくれる、慰めてくれる、声をかけてくれる
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
心理的記述	
快感情	友だちとのかかわりについて、楽しい、うれしい、面白いなどの快感情の記述
好評価	友だちについて、優しい、親切などの好意的な評価の記述
心理的支え （心支え）	友だちの存在によって心的に支えられたことの記述 例：乗り越えられた、さみしくなかった、こころがなごむ
相互性	
友だちにしてもらったことを自分が友だちに対してしてあげたり、しようと考えていることの記述 例：自分も友だちを励ます、やさしくする、協力する	

ちとして特定の友だちの氏名を記述している者が12名と増加している。友だちの対象の記述のない者が4名いるが、特定の子とのかかわりが記述されていることから、特定の子を友だちと捉えていることが推測できる。向社会的行動を記述している者が5名、内面的行動を記述している者が7名、快感情を記述している者が7名、好評価を記述している者が5名いる。また、自分も友だちを励ますなどの相互性の記述をしている者が7名おり、内6名が3年生になって相互性を初めて記述している。

3年生にとっての「友だち」の存在は、2年生同様に特定の他者であり、一緒に遊んだり、助けてもらったり、励ましてもらったりする相

手と考えられるが、さらに、相互に助け合う、あるいは支えあう存在として捉えはじめてくるのではないかと考えられる。

〈4年生〉

特定の友だちの氏名を記述している者が15名である。2名は友だちは相談にのってくれる、助けてくれるなど、「友だち」の存在の必要性を記述しており、特定の他者を想定しているかはいなかは不明である。1名は、友だちがいないという記述内容である。また、友だちの氏名も全員が4名以上である。向社会的行動の記述をしている者が8名、内面的行動を記述している者が7名、快感情が7名、好評価が3名である。

Table 2 個人ごとのカテゴリー分類の結果

① NK女児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年				○					○	○		
2年				○			○					
3年		○		○	○	○	○		○			
4年		○		○			○	○	○		○	
5年		○		○	○							○
6年				○			○		○		○	○

② MS女児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年	○			○							○	
2年				○				○		○		
3年		○	○	○		○		○				○
4年		○	○	○	○	○		○	○	○	○	
5年		○		○			○		○	○		
6年							○	○	○			○

③ RS女児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年				○	○				○			
2年				○		○			○			
3年		○		○		○	○		○	○		
4年	○	○				○			○			
5年		○		○						○		○
6年					○	○	○	○				

④ SS女児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年				○		○			○	○		
2年	○			○		○			○	○		
3年				○		○			○			○
4年		○		○		○					○	
5年			○	○					○		○	○
6年	○	○		○			○				○	○

⑤ MH女児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年				○	○		○		○			
2年				○				○	○			
3年	○	○		○			○			○		○
4年		○									○	
5年		○		○	○						○	
6年	○	○		○	○					○	○	○

⑥ RM女児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年	氏名のみ											
2年				○						○		
3年				○								○
4年				○			○		○		○	○
5年												
6年				○		○			○	○	○	○

⑦ MM女児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年					○	○	○					
2年		○					○					
3年		○		○	○					○		○
4年		○	○			○	○					
5年	欠席											
6年	○	○		○		○	○		○		○	

⑧ HM女児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年		○		○					○			
2年							○			○		○
3年	○	○		○								○
4年	○	○		○		○						
5年		○		○								
6年	○	○	○		○				○		○	○

⑨ SY女児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年		○		○								
2年	○	○		○						○		
3年		○		○			○					○
4年		○	○	○							○	
5年		○	○	○		○						
6年	○			○		○		○	○		○	○

⑩ AI男児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年				○							○	
2年	○			○		○	○					
3年		○	○	○	○				○			
4年		○		○			○					○
5年		○		○	○				○			
6年		○			○						○	

⑪ H O男児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年	氏名のみ											
2年	○			○	○					○		
3年				○	○					○		
4年		○		○		○			○			
5年	欠席											
6年		○	○	○								

⑫ D N男児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年				○	○				○			
2年				○		○				○		
3年		○		○	○				○			
4年		○							○			
5年		○								○		
6年		○		○	○			○	○			

⑬ T H男児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年				○		○			○			
2年				○	○	○			○	○		
3年	欠席											
4年		○		○								
5年		○		○					○			
6年		○		○					○			○

⑭ K M男児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年				○					○			
2年		○		○					○			
3年		○		○		○		○	○	○		
4年		○		○		○	○	○		○		
5年				○	○	○		○				○
6年				○		○	○	○	○		○	○

⑮ K Y男児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年				○		○			○			
2年		○		○					○			
3年		○		○					○			
4年		○		○					○			
5年		○		○		○	○				○	○
6年		○		○	○			○				○

⑯ SY男児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年	氏名のみ											
2年				○	○							
3年												
4年												
5年												
6年				○	○							

⑰ AY男児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年	「友だち」以外の内容の作文											
2年				○			○		○			
3年		○		○			○	○				
4年						○	○	○	○			
5年				○	○	○	○	○				
6年	○			○	○	○	○					

⑱ IY男児

学年	友だちの対象			外的行動			内面的行動		心理的記述			相互性
	クラス	特定	親友	共行動	喧嘩	向行動	心支援	相談	快感情	好評価	心支え	
1年	○			○					○		○	
2年		○		○								
3年		○		○								
4年		○		○								
5年		○		○					○			
6年		○		○					○			

友だちがいたから乗り越えられた、友だちとい
ると心がなごむなど心理的な支えを記述してい
る者が女兒のみ6名いる。なお、相互性の記述
は、2名のみである。

4年生にとっても、2,3年生と同様に「友だち」
の存在は、特定の他者であり、一緒に遊んだり、
助けてもらったり、励ましてもらったりする相
手と考えられる。そして、より一層、特定の他
者が「友だち」であり、その数も増えていると
考えられる。また、4年生になると、女兒にお
いて、心理的な支えについての記述をしている
者が多くなっており、「友だち」の存在が単に
遊ぶ仲間としてではなく心理的なよりどころと
しての存在になってきていると考えられる。

〈5年生〉

2名欠席で、分析対象は16名である。特定
の友だちの氏名を記述している者が11名で、
親友として特定の他者について記述している者
が1名である。特定の他者について記述してい
ない者4名中1名は、友だちがいないと記述し
ている。3名は友だちについての一般論的なこ
とを記述している。向社会的行動を記述してい
る者が2名、内面的行動を記述している者が4
名、快感情が4名、好評価が3名、心理的支え
が3名である。また、相互性の記述は、6名で
ある。

5年生では、4年生までと同様に特定他者を
「友だち」と捉えていると考えられる。しかし、
作文の記述内容に変化のある者が出てきてい

る。向社会的行動や内面的行動の記述、および心理的側面の記述をしている者が減少している。作文の内容をみると、特定の他者の人物紹介や特定他者との詳細な遊び行動が記述されている。また、「友だちはいるが、僕を友だちだと思っているのか？ 友だちだと思っていなくても、自分が友だちだと思っていれば友だちになれる」(⑩ AI)、「自分のことを友だちだという人もいるが、自分は友だちだと思っていない」(⑬ SY) など、自己とは異なる視点を持つ他者の内面を推測するような記述が5年生になるとみられてくる。このように、社会的認知能力の発達などとも関連し、5年生にとっての「友だち」の存在は、4年生までの存在とは、異なる側面を持つものかもしれない。

〈6年生〉

特定の友だちの氏名を記述している者が10名、クラス全員を友だちとしている者が6名で、特定他者とクラスの両方について記述している者が4名いる。また、友だちの対象を明確にしていなかった者が6名いる。

向社会的行動の記述をしている者が6名、内面的行動が10名、快感情が10名、好評価が2名である。また、心理的支えに関する記述をしている者が9名、相互性の記述をしている者が10名である。

6年生になると、特定他者もこれまで同様「友だち」として存在するが、特定の友だちについてではなく、「友だちとは」や「友だちがいなかったら」など、友だちという存在について記述する者が出現している。児童期最後の子どもたちが、「友だち」という存在をどのように捉えているのかの一端を Table 3 に示す。Table 3 では、「友だち」としてクラスも特定他者の氏名も記述していない者6名の作文の一部を、本文そのままを転記した。なお、特定他者の氏名を記述していても、「友だちとは」ということで、一般論を記述している者も半数以上いる。

個人差はあるものの、6年生は「友だち」を助けてくれたり、相談にのってくれたりなどの

心理的に支えてくるような行動をしてくれる存在、一緒にいて楽しい存在、存在そのものが心理的支えになる存在、さらに、一方的ではなく相互に助け合ったり、分かり合ったりする存在として捉えている者が多いと考えられる。

また、クラス内のいじめに類した人間関係や不登校になっているクラスメイトについての記述、クラスによる協力や団結についてなど、クラスとしてのまとまりについて記述している者がいる。これは、クラス内の人間関係が複雑になってきたとともに、特定の他者との関係を越えて、より一般的で規範的な関係への関心の表れではないかと考えられる。

総合的考察

1年生は、一緒に遊んで楽しいと思える存在を「友だち」として捉えており、2年生になると、共に遊ぶ子が固定してきて、その対象を「友だち」と捉え、その友だちから助けてもらったり、励ましてもらったりし、やさしい子と考える者が現れてくると考えられる。そして、3年生にとっての「友だち」も、2年生同様に特定の他者であり、一緒に遊んだり、助けてもらったり、励ましてもらったりする相手と考えられるが、さらに、相互に助け合う、あるいは支えあう存在として捉えはじめてくるのではないかと考えられる。1年生から3年生までの今回の結果からの「友だち」という存在の捉えは、松永(2011)と同様の結果であると考えられる。しかし、少数ではあるが、1年時から心理的支えとして友だちを捉えている者もいると考えられる。

4年生にとっても、2,3年生と同様に「友だち」という存在は、特定の他者であり、一緒に遊んだり、助けてもらったり、励ましてもらったりする相手と考えられるが、特定他者としての「友だち」の人数が増えるとともに、特に、女兒にとっては「友だち」は心理的よりどころとしての存在になっていると考えられる。

5年生になると、特定他者が「友だち」とい

Table 3 6年生の「友だち」の捉え

対象児	記述の一部
① NK	私にとっての友達は、いっしょにいて、いろんな顔を見合ったのが友だちです。・・・笑った顔、怒りの顔・・・悲しい顔・・・真剣な顔。・・・そんな顔がみられるのは分かりあえたからなのかもしれない。
② MS	私にとっての友達。それは、悪口を言わず気軽に話して、笑って、楽しくなる人だと思う。
③ RS	私は人と一緒に行動するのは苦手だが、友達は出来ていた。ふうつの人なら当たり前のことだが、私にとってはすごいことに感じる。・・・友達のことを宝物だと思う。そう思っているのが私だけでも、友達のことを大切にしたい。自分でもよく分からないけど、友達といくと、見える世界が変わる。・・・私にとって友達とは宝物である。たしかにケンカをすることもあるけど、仲なおりしてもっと仲良くなって絆をふかめる。たしかに、何を考えているのか分からない時がある。だけど、・・・大丈夫と声をかけてくれる。ほんの少しの言葉だけど、すごくうれしく感じる。・・・この友達の事を大切にせずしてすごしていきたい。
⑥ RM	優しい友達や、みんなをまとめられる友達、勉強ができる友達、説明してくれる友達、おもしろい友達など、いろいろな友達がいます。友達の一人ひとりがみんなちがって、そこが友達のいいところだと私は思いました。また、いろいろな友達の中で自分と共通するものを、おたがいに分かり合えるところをさがしていかなければ、本当に仲のいい友達にはなれないのかもしれないと思いました。そして、そしてそうやって本当になくなった友達でも、すこし考え方はちがうかもしれない、だからこそ、自分の意見や思いを伝えていって、もっとおたがいを分かり合えるようになるのかもしれないと思いました。
⑭ KM	友達がいる大切さを考えてみた。一つ目は、何かがあった時にすぐに相談できることだ。・・・二つ目は、自分が楽しく生活できるためにいるのだと思う。・・・三つ目は、協力できるということだ。・・・初対面の人としては、心と心が通じ合っていないためになかなか協力しあえないと僕は感じた。だが、友達と協力するのだったら、心と心が通じ合っているから、協力しあえると僕は感じた。
⑯ SY	(3年生から5年生まで「友達はいない」と記述している) 今までこの作文では、毎回のよう、姉が友達が多いことを出してきた。それに対して、これまた毎回のよう、多くじゃなくて、本当に仲のいい友達がいればいいんだと言ってきた。しかし、この一年で考え方が変わった気がする。・・・(ゲームをきっかけとする友だちとの出来事を記述)・・・一年生の頃、僕は友達なんてつくるのめんどくさいと思っていた。が、今そこに一年生の自分がいるなら、こう教えてあげたい。「決して、友達をつくることはめんどくさなじゃない。たしかに、作るきっかけを探すのは難しいかもしれない。けど、そのきっかけを見つけたら、めんどくさくもなんともない。けんかもたくさんあるかもしれないけど、それをさけていたら、いつまでたっても友達なんてできない。けんかはあるからこそ、友達なんだ」と、今さら気づいたんだが、こんなクサイセリフ、この世に存在するんだらうかと思えてきた。とにかく、いままでの、「けんかをしない友達」を作るのではなく、「けんかがあっても、楽しく遊べる友達」作りを目指すことにしました。ここにきて、今さらこの作文で伝えたいことを書く気がするけど、友達とは「仲間」だと、僕は思います。

う点では変わらないが、心理的支援に関する記述が少なく、特定の「友だち」の性格等の紹介や詳細なエピソードの記述が多く、4年生とは異なる内容になっている。5年生になると、自己とは異なる他者の内面を推測している記述も見られるなど、「友だち」の内面により目が向き、「友だち」という存在への再考がなされているのかもしれない。しかし、5年生における変化に関しては、より多くの子どもの資料を分

析し、その変化を確かめる必要がある。

6年生では、卒業ということも影響している可能性はあるが、「友だち」とはという一般論的な記述が多くの対象児の作文でみられる。そして、個人差はあるものの、「友だち」を心理的に支えあう存在、分かり合える存在として捉えているのではないかと考えられる。

遠藤(1990)が友人関係の発達的变化として特徴をまとめている第二の変化、自分の要求満

足のためから互惠的な関係の変化は、相互性の記述が見られ始めた3年生頃から徐々に変化していくのではないかと考えられる。そして、第三の変化、表面的な変化から内面的な変化は4年生頃から徐々に変化していくのではないかと考えられる。しかし、1年生においても、少人数ではあるが心理的記述がみられた。先行研究では、8歳頃までは表面的な側面で友人関係を捉えているとされてきたが、本研究の作文内容の分析から、7歳頃でも「友だち」を一緒に行動する相手として表面的に捉えているわけではない可能性が示唆され、今後のさらなる検討が必要である。

本研究では、18名の作文を分析対象としたが、その中でも、特定他者の氏名を一度も記述しない子(⑥RM)や「友だちはいない」と記述する子(⑩SY)もいた。両名は幼稚園の年長児クラスにおいて、子ども同士のかかわりが少なく、担任も気にしていた存在であった。本研究では、個人差については分析できなかったが、今後、個人的特性についての検討が必要である。また、児童期の「友だち」という存在の認識の発達の变化をより明確にするためには、より多くのデータを分析する必要がある。

引用文献

- 青木理保・岡村京子・田口直哉・糸井尚子
(2001) 児童期の友だちとの関係認識の発達:「友だち」の作文についての分析 児童研究, 80, 22-34.
- Bigelow, B. J.(1977) Children's friendship expectations: A cognitive- developmental Study. Child Development, 48, 246-253.
- Bukowski, W., Motzoi, C., & Meyer, F.(2011) In Handbook of peer interaction, relationship, and groups. K.H.Rubin., W.M. Bukowski., B. Laursen(eds) 217-231.
- 遠藤純代(1990) 友達関係 無藤隆・高橋恵子・田島信元(編) 発達心理学入門 I 乳児・幼児・児童 東京大学出版 161-176
- Furman, W., & Bierman, K. L.(1984) Children's

conception of friendship: A multimethod study Of developmental changes. Child Development 54, 549-556.

- 國枝美紀子・古橋啓介(2006) 児童期における友人関係の発達 福岡県立大学人間社会学部紀要 15, 1, 105-118.
- 松永あけみ(2011) 児童期における友人関係理解の発達の变化—小学1年生から3年生の縦断的作文の分析を通して— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 60, 215-221.
- 守屋慶子・森万岐子・平崎慶明・坂上典子(1972) 児童の自己認識の発達—児童の作文の分析を通して— 教育心理学研究, 20, 4, 205-215.
- 武蔵由佳(2014) 児童生徒の友人・仲間関係に対する欲求の検討 早稲田大学大学院教育学研究紀要 21, 2, 83-92.
- 武蔵由佳(2015) 児童生徒の友人関係—心理社会的発達の視点から—早稲田大学大学院教育学研究紀要 22, 2, 83-94.
- 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・幹八郎 共訳 (1990)『精神医学は対人関係論である』みすず書房)

謝辞

長期に亘り本研究にご協力くださいました子どもたちと先生方に心より感謝申し上げます。

Developmental changes in school children's conceptions of friends : Qualitative analysis of writings from first grade elementary school to sixth grade

Akemi MATSUNAGA

(Faculty of Psychology, Meiji Gakuin University)

Abstract

This study analyzed 18 children's writings from first grade elementary school to sixth grade to identify developmental changes in school children's conceptions of 「friends」. The analysis showed that children start to think of a particular person is to be friend from second grade, and from third grade, begin to recognize the reciprocity of friendship, from fourth grade, increase a particular friend and think of a person that becomes a psychological support a friend, and from sixth grade, think about the significance of friends.

Key word : Conceptions of friends Writing Development of childhood