

# 幼稚園児の日常生活における約束：行動観察による質的検討

小 槻 智 彩・狗 卷 修 司

Promises made by children in their Kindergarten lives:  
A Qualitative Study through Behavioral Observation

Chisa OZUKU · Shuji INUMAKI

長崎女子短期大学紀要 第50号 令和6年度 別刷

*Reprinted form*

Nagasaki Women's Junior College Annual Report of Studies, 50 : 20 – 29

2025

論 文

## 幼稚園児の日常生活における約束：行動観察による質的検討

小 槻 智 彩\*・狗 卷 修 司\*\*

Promises made by children in their Kindergarten lives:  
A Qualitative Study through Behavioral Observation

Chisa OZUKU・Shuji INUMAKI

キーワード：約束、幼稚園児、行動観察

### 1. 問題と目的

対人関係における信頼に関わる要因の一つに約束がある。約束は日常生活で頻繁に行われる行為であり、子どもは親や教師・保育者、他の子どもと日常的に約束を交わしている。幼児は約束をした相手とその約束を履行したか否かによって相手を信頼できるか否かを判断する<sup>1)</sup>ことから、約束は幼児期の信頼関係に影響を及ぼす重要な課題であると言える<sup>2)</sup>。

二川・高山(2012)<sup>3)</sup>は、約束を「人と人との間で、将来のある物事についてお互いに取り決めること」と定義したうえで、子どもの約束の理解とその履行に関して発達の観点から先行研究を整理した。そこでは「約束」に関連する領域として、「ことば」、話し手や聞き手という「対人関係」、相手の意図や義務に関する「心の理論」、約束を履行するか否かに関わるという点で「道徳性」の4つを挙げ、これら4つの研究領域と「約束」との関連について論じている。その結果、幼児期から児童期においては、年齢の上昇に伴って約束についての理解が深まり、他律的な段階から自律的な段階へと発達し、状況に応じた適切な履行判断ができるようになることが示されている。先行研究に共通して発達的变化が見られた年齢はおおよそ5歳と10歳(小学4年生)前後であり、5歳児は「約束」は守るものであることを理解し<sup>4)</sup>、「約束」

における他者の意図が理解できるようになる<sup>2)5)</sup>ことが示されている。

しかしながら、二川・高山(2012)<sup>3)</sup>が指摘しているように、子どもの約束の理解に関わるこれまでの研究は、約束の理解や履行判断など約束に関する認知を実験的方法、質問紙法等を用いて量的に検討したものがほとんどである。子どもが実際に誰とどのように約束を交わし、どのような状況で履行(または不履行)しているのかという、行動面や日常生活の文脈を含めた研究は乏しく、それは現在においても同様である。また、幼児に質問をして言語回答を収集するような手続きを用いる場合は、対象児の言語発達の未熟さを補うような研究方法を組み合わせる必要性が指摘されている<sup>4)</sup>ことから、行動面からの検討は必要であると考えられる。幼児の約束について行動面を含めた先行研究には、行動観察から約束に関する発話を分析した研究<sup>6)</sup>や、実験課題を用いて大人に約束を不履行にされたときの幼児の行動を観察した研究<sup>7)</sup>などがある。しかし、これらの研究では約束の履行(または不履行)に焦点を当てた検討が行われているため、「幼児がどのように約束を行っているか」についての実態は明らかになっていない。子どもの約束についての理解や履行判断の発達的变化を検討するためには、量的な検討に加えて、子どもの日常生活において約束がどのように

現れるのかという視点からの質的な検討も必要である。そこで本研究では、子どもが日常生活で行う約束の実態について行動面から質的な検討を行う。

本研究では、約束を「人と人との間で、将来のある物事についてお互いに取り決めること」<sup>3)</sup>と定義する。そして、約束の理解について発達的变化が見られることが量的な検討から示されている5歳児前後を対象として行動観察を行い、実生活で行われる約束の特徴について質的な検討から明らかにすることを目的とする。幼児の約束の特徴については、次の2点に焦点を当てて検討を行う。1点目は、約束の内容である。幼児に約束について尋ねて収集された言語回答を分析した二川・高山(2008)<sup>4)</sup>の研究では、3歳児及び4歳児が約束する相手は父母、友達、教師・保育者がほぼ同じ割合であったが、5歳児及び6歳児では友達の割合が急増していた。そして、父母や教師・保育者との約束は、しつけや社会的ルール、学校のきまり等について相手から交わされることの多い一方で、友達との約束は、遊びに関する内容を、相手とお互いに約束を交わし合うようになることが示されている。約束はこれから先、すなわち未来の物事に対する取り決めである。幼児における未来の自己の状態を予測する能力を調べた吉田(2011)<sup>5)</sup>の研究では、4歳頃から未来の自己の状態を複数の可能性があるものとして予測するようになることが示唆されている。また、母子相互交渉場面における表象共有型共同的関与の発達的变化を検討したAdamson et al. (2014)<sup>6)</sup>では、過去と未来に関する表象共有型共同的関与の量は3歳半までに上限に達してその後安定するが、その質は3歳から5歳にかけて変化し、複数の要素やその関係に注目した、より複雑なものになることが示されている。これらの先行研究を踏まえると、幼児の約束の内容は、3歳から5歳にかけて時間的な視点とも関連しながら質的に変化していくと考えられる。2点目の焦点は、約束が行われる状況である。幼児はどのような場面で他者と約束を行うのだろうか。幼稚園児の相互交渉において、遊び場面の特徴は他児へのはたらきかけに影響し、

遊び場面と他児へのはたらきかけとの関連やその度合いには年齢差が見られる<sup>10)</sup>。このことから幼児が幼稚園等で行う対人的な行為である約束についても、そのときの遊びや活動との関連が見られ、その関連には年齢差がある可能性が考えられる。

以上のことを踏まえて、本研究では幼稚園の年少児、年中児、年長児を対象とした行動観察を行い、幼児が日常生活で行う約束の実態について検討を行う。各学年における約束についてその内容と約束が行われた状況に焦点を当てた分析を行い、学年による質的な差異が見られるかについて明らかにすることを本研究の目的とする。

## 2. 方 法

### 2.1. 観察対象

奈良市内のA幼稚園の年少児2クラス44名、年中児2クラス39名、年長児2クラス46名及び保育者15名を対象とした。観察に先立ち、保育者及び園児の保護者に対して、研究の目的や、得られた個人情報や映像は研究目的以外には使用しないことを文書で説明し同意を得た。

### 2.2. 観察手続き

観察は2023年10月から11月に計11回実施し、午前中の自由選択活動時間において園児が他児または保育者と相互交渉を行っている場面をデジタルビデオカメラで撮影した。観察者は第一筆者と、心理学の実習科目において観察研究の実習を行った大学生9名であり、各回の観察において第一筆者と大学生1-2名が異なるクラスで観察を行った。ただし、園庭での遊びなど異学年・異クラスの園児が混ざって活動しているときはこの限りではなく、2名以上の観察者が同一クラスの園児を観察している時間もあった。その場合は、観察者同士が一定の距離を保つようにした。観察は通常の保育の妨げにならないように行い、園児から求められた場面以外では、観察者から園児に積極的にかかわることのないよう努めた。撮影した映像記録の時間数は合計36.5時間であり、その内訳は、年少クラスが13.8時間、年中クラスが12.8時間、年長クラスが8.9時間、異学年の園児による合同

遊びが1.1時間であった。

### 2.3. 分析方法

本研究では、園児が他児または保育者に対して約束を行った、あるいは行おうとした場面を「約束場面」とし、映像記録の中から約束場面を含むエピソード（以下、Ep）を抽出し記述データにまとめた。Epの抽出にあたっては次の手続きをとった。約束が成立したかどうか及び約束が履行されたかどうかは問わないものとし、現在を起点とした取り決め（例：「今から〇〇しよう」）は約束場面とはしなかった。また、保育者が園児に対して約束を行った（行おうとした）ものは分析対象としなかったが、保育者の介入により園児が自ら約束を行ったものは対象とした（例：保育者が園児にブランコをあと何回漕いだら交代するかを尋ね、園児が「10」と答える）。約束に関連する活動または発話が始まった時点Ep開始時点とし、約束が成立した時点または約束に関連しない発話や行動が始まった時点Ep終了時点とした。約束場面に至るまでの文脈を把握できないEpは分析対象から除外した。

## 3. 結果

映像記録から約束場面を含む15個のEpが抽出された。観察1回あたりのEp平均個数は1.4個

（年少児0.6個、年中児0.4個、年長児0.4個）であった。15個のEpについて約束の概要をまとめたものをTable 1に示す。先に約束を行った（行おうとした）者を「話し手」、その相手を「聞き手」とする。以下では、話し手の学年ごとに具体的なEpを引用し、「約束の内容」、及び、そのときの遊びや活動等「約束が行われた状況」に焦点を当てて約束の特徴を示し、学年による約束の質的差異について検討した。発話の中で聞き取りが不可能であった箇所は「\*\*\*」で示した。

### 3.1. 年少児の約束の特徴

年少児の約束に見られた特徴は、目の前にある玩具や遊具等を対象として貸し借りや交代について約束が行われていたこと、約束の対象となった玩具や遊具は話し手または聞き手の遊びに関わるものであるが、両者が協同的な遊びを行っているわけではなく物の受け渡しだけが行われた（行われようとした）ことである。

Ep. 6とEp. 7のどちらにおいても、話し手は聞き手の遊びの外からはたらきかけて約束を行い、その後も互いにかかわり合って遊ぶことはなかった。Ep. 7では園児Hは赤い実をトマトに見立てていたが、園児Iは「赤い実」と言っており、園児Hとイメージを共有したはたらきかけとはなっていなかった。また、Ep. 6では「あとでBくん

Table 1 約束場面を含むエピソードの概要

No.	日付	話し手	聞き手	約束の内容
Ep. 1	10月24日	年少児	年少児と保育者	ブランコを交代するまでの回数を約束する
Ep. 2	10月24日	年少児	年少児	ブランコを交代するまでの回数を約束する
Ep. 3	10月24日	年少児	年少児と保育者	ブランコを交代するまでの回数を約束する
Ep. 4	10月24日	年少児	年少児	あとで返すことを約束して砂場遊び道具を交換する
Ep. 5	10月24日	年少児	年中児	ブランコを交代するまでの回数を約束する
Ep. 6	10月31日	年少児	年少児	あとで返すことを約束して共有のドレスを着用する
Ep. 7	11月24日	年少児	年少児	物の交換を約束する（木の実を取って来たら自分の物をあげる）
Ep. 8	10月31日	年中児	年中児	テーマパーク（プリンセス）ごっこ遊びのなかで、着替えることを約束する
Ep. 9	10月31日	年中児	年中児	テーマパーク（プリンセス）ごっこ遊びのなかで今度一緒に遊ぶことを約束する
Ep. 10	11月24日	年中児	年中児	あとでお弁当を一緒に食べることを約束する
Ep. 11	11月24日	年中児	年中児	あとで一緒に遊ぶことを約束する
Ep. 12	10月24日	年長児	年長児	あとで手伝うことを約束する
Ep. 13	11月14日	年長児	年長児	家のなかでの役割遊びにおいて騒がずに寝ることを約束する
Ep. 14	11月14日	年長児	年長児	明日も遊ぶことを約束する
Ep. 15	11月14日	年長児	年長児	明日も遊ぶことを約束する

に貸してあげるから」と時間的に先を示す言葉を用いた約束が行われていたが、具体的な時間を想定することや未来のある時点を聞き手と共有することは行われておらず、「順番に使う」というルールに基づいて発言されたと考えられる。同様に、複数のEpで見られたブランコの交代に関わる約束も、順番に待つことや交代することなどについてすでに保育者から示されているルールに沿って行われていたと考えられる。このように、年少児で見られた約束は、物の貸し借りや順番、交代などのルールに従う自身の行動についての表明と捉えられ、これは例えば「時間を守る」といったような「個人にかかわるもの」<sup>9)</sup>としての約束だと考えられる。

Ep. 6 室内で座ってブロックで遊んでいる園児Aと園児Bのもとへ園児Cが歩いて来る。園児Cは少し離れた場所で正座をした後、手を床について園児Bの横から近づこうとするが、園児Bが振り返って「だめー」と言うと動きを止める。園児Bは「今日はだめなの」と続ける。園児Cは「うん」と頷いた後、「ピンクはいい?」と言いながら園児Bに寄る。園児Bは園児Cに背を向けており反応を示さない。園児Cが「ピンクはいい?」と再度言いながら近づくと、園児Bは自分の前に置いてあるブロックが入ったかごを両手で勢いよく前に押しながら園児Cから離れ、かごを挟んで園児Aの向かいに座る。その場所がかごからブロックを出して繋げ始める。園児Cはそれを見ている。そこへ保育者が園児Dを抱きかかえながらやって来て、床に置かれているブロックの構成物を指さしながら園児Dに話しかける。園児Aが「おそうじだんだよー」と言う。保育者がブロックの構成物を指さして「これなあに?これ」と尋ねると園児Bが「んとね、くるまおそうじだよ」と答え、次に遠くの構成物を指さして「おそうじだんだん」と言う。それを座って見ていた園児Cが立ち上がり、少し離れた窓際の棚の上にハンガーで吊るされている3着のピンク色のドレス(色付き布で作られたスカートであり、園児や保育

者は“ドレス”と呼んでいる。ドレスは園児間で共有されている。)を指さす。保育者が「へえー、\*\*\*するやつ?」と手のひらで拭く動作をしながら尋ね、園児Bが頷くというやりとりを、園児Cは指さしたまま見ている。その後、園児Cは園児Bに「CのピンクのあれほしいんだけどBくんいい?ドレス」と声をかける。園児Bは園児Cに反応を示さず下を向いてブロックの構成をする。保育者が「ドレス\*\*\*たらいいいんじゃない?」と声をかけると、園児Bは顔を上げて園児C、ドレスの順に見る。園児Cが「でもピンク」とドレスを見る。園児Bはドレスを見た後「先生が、Cちゃんに」と手に持ったブロックを両手で触りながら眩くように言うと、園児Cは人差し指を立てて「1個だからいい?」と尋ねる。園児Bは園児Cに向かって頷く。園児Cは「あとでBくんに貸してあげるから」と言ってドレスのもとへ行く。園児Bは俯いてブロックを触り、園児Aに話しかける。保育者が「何を使いたかったの、ドレスやる?」と声をかける。園児Bは園児Cの背中に向かって「Eくん」とその場にはいない園児の名前を言う。園児Cはドレス1着を手を持ち戻って来て、「Eくんどうぞ」と園児Bにそのドレスを差し出す。園児Bはゆっくり首を振るだけでドレスは受け取らない。園児Cは、園児Bとドレスを見ていた園児Aに向かって「いる?」と言いドレスを渡す。園児Aは下を向いて手だけを伸ばしてそのドレスを受け取る。すると園児Bが足を一歩前に出してそのドレスを取り「いや、Cちゃんのにして」と言って立ち上がり、立ち上がったときにドレスが当たって倒れたブロックの構成物に視線を向けながら、園児Cの前にドレスを投げ落とす。園児Cはドレスを拾ってドレスからハンガーを抜き取り、園児Bを見る。園児Bは立ったままブロックを見下ろしている。園児Cは後ろを向いてハンガーを元の場所に戻しに行く。園児Bはしゃがんでブロック遊びに戻る。園児Cはドレスを抱きかかえて園児Aと園児Bに視線を向けながらその場を離れる。

Ep. 7 園庭のジャングルジムに登って座っている園児Fと園児Gのもとへ、左右の手にそれぞれ木の枝と赤い実を持った園児Hが歩いて来て「トマトお届けでーす」と言いながら2人に赤い実を差し出す。園児Fがそれを受け取る。するとジャングルジムの隣にあるすべり台にいる園児Iが大きな声で「ちょうだーい」と言い、右足を地面につき左手ですべり台の手すりを持って身体を支えながら園児Hに向かって右手を差し出す。園児Hはそちらを見て園児Iのもとへ歩いて行き「どれ?」と尋ねる。園児Iが園児Hに「あのね、赤い実を取って来たら、私のあげるわ」と言う。園児Hは園児Iの正面に立っていたが、園児Iの言葉の途中で横を向いて歩き始め、その場を離れながら「うーん」と声を出し、ジャングルジムに登りながら園児Fと園児Gに「じゃあ、今、晩ご飯遅くならんなんなんやんな」と話しかける。

### 3.2. 年中児の約束の特徴

年中児で見られた約束の特徴は、一緒に何かをすることを約束していたこと、そのような約束がごっこ遊びの文脈のなかでも行われていたこと、そして、園生活上の次の時間に起こり得る具体的な物事について約束が行われていたことである。

年少児では玩具の貸し借りや遊具の交代のように目の前にある具体物について約束が行われていたが、年中児ではこれから先の物事を共有した約束が行われていた。Ep. 8 及び Ep. 9 では、園児たちはテーマパークのイメージを共有しながらドレスや冠を身につけて、例えばプリンセスのように物語上の誰かになりきって遊んでいたと推測される（これらのEpの園児のうち何名かは別日の観察において、同じようにドレスや制作物を身につけてテレビアニメ作品の登場人物やキャラクターになりきった遊びもしており、ごっこ遊びが盛んに行われていた）。このようなごっこ遊びの文脈のなかで、終わったら着替えること（Ep. 8）や別の遊園地で遊ぶこと（Ep. 9）など、一緒に

何かをすることについて約束が行われていた。一緒に何かをすることという約束の内容は「行動的なつながり」<sup>4)</sup>を指すものとも言える。一方、Ep. 10の約束は、その後に園で予定されているお弁当の時間という具体的な場面を想定した現実的な約束であった。園児Mは他児たちの遊びの外からはたらきかけを行い、そのはたらきかけや交わされた約束は、他児たちの猫ごっこ遊びの文脈に沿ったものではなかった。しかし、園児Lが一度「ニャオ」と返事をしたことから、少なくとも園児Lのなかではごっこ遊びは維持されていたようであった。園児Mからのはたらきかけによってごっこ遊びが即座に終了することはなく、園児Lはごっこ遊びを続けながら園児Mに応答したと考えられる。

Ep. 8 室内で園児たちが画用紙を細長く切って輪にしたものに、スズランテープを貼り付けて自分が被る冠を制作している。机に向かって制作をしていた園児Jが「12月は遠足の日!」と大きな声で言うと、園児Kが机を挟んで園児Jの向かいに来た。そして、机に手を置いてぴょんぴょん跳びながら、右隣にいる園児Lに向かって「その日ね、その日ディズニーランド行くのディズニーランドホテル!」と声を弾ませて言い、園児Lが「えーえー!」とその場で足を踏み鳴らしながら園児Kに反応を返す。園児Kは「その日、Kは、ディズニーランド行くの。シーは行かへんの。入るの時間かかんねん、シーは」と続け、園児Lが「そうなん」と返す。その後、園児たちは制作を続け、2分経過後に、園児Mが「ディズニーランド〜」と歌いながら園児Kに近づき、「あ、今日のさ、ディズニーランドおわたきがえよ」と顔を寄せて言いながら、園児Kの左右の肩と脇下を左右の手でばんばんと叩く。園児Kは大きな声で「うん、いいよ」と答える。園児Mの後ろで机に向かって冠の制作をしていた園児Lが「あ、いいよ」と言うと同時に、園児Mは園児Lの後ろから「あ、Lちゃんもさあ」と話しかける。園児Lは園児Mに背中を向けたまま再度「いいよ」と答えると、園児Mは少し動きを止めた後で後ろを振り

返る。

Ep. 9 (Ep. 8の直後) 園児Mと園児Kは一緒に手を横に広げて踊るようにゆっくり歩き、ドレスの裾を持って広げて歩いたりその場で回転したりする。園児Mが立ち止まり両手を身体の前で組んで「ディズニーランドが始まります」と呟くように言うと、園児Kが自分の頭につけている冠に手を当てながら「ディズニーランド行くんだよもうすぐ」と園児Mに言う。園児Mは園児Kに向かって「ディズニーランドが始まります、です」と言いながら園児Kの左右の手首を持つ。その後「じゃじゃーん」と言いながら園児Kから離れて走って行く。園児Kはそれを見て「うん、うん」と言う。園児Kの後ろから園児Nが来て、「Mちゃん、また12月か11月になるとさあ、Mちゃんも一緒に、あの一、ディズニーランド、えいごのそこ、一緒に行くねんで」と話しかける。園児Mは「せやな」と返答し、園児Nがうんうんと頷く。2人のやりとりを少し離れた場所で制作をしながら見ていた園児Jが近づいてきて、「なあなあまたNちゃん一緒に遊ぼな、どっかで」と園児Nに話しかける。園児Nは園児Jの近くに行きながら「だからどっかで決めよ」と返す。離れた場所にいる他の園児の「あの一、カラオケ行くーカラオケー」という発言を聞いて、園児Jが「あ、そこ一緒に行こう」と園児Nに言った後、「あ」と声を上げ、人差し指を立てて大きく振りながら「XXX遊園地(幼稚園の隣の市の遊園地名)行こう、ふたりで!」と声を大きくして園児Nに言う。園児Nは「それはちょっと無理かなー私は。\*\*ちゃん、いけたかなー。いけんのはいけんねんけど(「行くことはできるけれど」の意)」と言い、その場から離れる。園児Nが話している間、園児Jは鋏でテープを切ろうとしており、一度園児Nを見た後は手元に視線を落とし、園児Nがその場から離れた後もその場で制作を続ける。

Ep. 10 園児K、園児O、園児Lが猫になりきり、両手両膝を床について動きながら「ニャオニャオ」と会話をしている。園児Kが上体を起こして他の2人を見ながらゆっくりと「待って、今日お弁当だった! ずーっ」と言うと、園児Lは「ニャー」と言いながら手足を上げて後ろに倒れる。それを見て園児Kが「えへへ」と笑う。園児Kの前で園児Oと園児Lが座ったまま向き合って「ニャニャニャ〜」「ニャオ!」と会話を再開する。そこへ近くにいた園児Mがやって来て園児KとLの横で立ち止まる。床に膝をついて座っている3人に対して、園児Mは膝に手をつき少し前にかがみながら「今日、今日さ、」と話しかける。園児Kが園児Mを見て「Mちゃん!」と声を上げる。園児OとLも会話を止めて園児Kを見る。園児Mが「お弁当一緒にたべーよ」と続けて、目の前にいる園児Kと園児Lに順に目を合わせる。園児Kが笑顔で「いいよいいよ!」と答え、園児Lは「ニャオ」と頷いたあと少し上体を起こして「いいよお」と答える。

### 3.3. 年長児の約束の特徴

年長児で見られた約束の特徴は、役割遊びのなかで約束を行っていたこと、「明日」という言葉を用いて未来の具体的な物事について約束が行われていたことである。

Ep. 13では園児たちは自分たちで家を構成して遊びを行っており、園児Pは猫という役割を持っていることが観察された。その他の園児の役割の有無は映像記録の中で明確に確認することはできなかったが、園児Qはリーダーのような立場であったと推測される。このような役割遊びの文脈のなかで、園児Qが騒がないことを条件にベッドで寝ることを許可し、他児がそれを承認して約束が成立していた。Ep. 15では園児Pは猫として振る舞っていなかったと考えられ(猫になっているときの園児Pは、基本的に猫の鳴き声と動作だけで意思表示を行っていた)、「明日」という言葉を

用いて、園児Qに対して一緒に遊ぶことについて現実的な約束しようとしていた。その後の園児Qの返答は他児に誘われるかもしれないというものであったが、「明日」という未来の時間意識を互いに共有したうえでやりとりが行われていたと考えられる。年中児では園生活上の次の時間という少し先の約束が行われていたが、年長児の約束はそれよりもさらに先の未来についての約束が行われていた。

Ep. 13 室外の人工芝生の上にござを敷いて“家”が作られている。撮影者から見てござの左右の端に長椅子が置かれており、一方には白色の、もう一方には青色の毛足の長いラグマットをかけられてベッドになっている。ベッドのない側にはござの外に三角コーンが3個ずつ並べられている。これらは園児たちが一つずつ運んできて構成されたものである。複数の園児が“家”に出入りしており、そのうち園児Pは猫である。

家の中で園児P、園児Q、園児Rが向き合って座り、園児Sは立って少し身をかがめながら会話をしている。園児Qが園児Pの腕をとって「おやすみの時間？」と尋ねながら立ち上がり、「ね」と声をかける。園児Qは白色のラグのベッドの上に登って立ち、園児Pに「上で寝るのど下で寝るのどっちがいい」と尋ねる。園児Pはそれを聞きながら手に持っていたボールを園児Rに差し出し園児Rがそのボールを受け取る。園児Pは「下」と答えてベッドに近づく。ベッドを指さして園児Pを見て「\*\*\*下で寝ます」と言い、ベッドとなっている長椅子の下に入って行く。その上から園児Rが手を伸ばしてラグマットを触り「ここだよ」と言う。園児Qは青色のベッドの下に入ろうとし、園児Sは白色のベッドの上に腰かける。園児Sが園児Qに「Qちゃん、\*\*\*こっち\*\*\*」と何かを尋ねると園児Qは顔を上げて「うん、ええで」と答えてベッドの下に頭を入れようとして再び顔を上げて、にやりと笑いながら園児Xと園児Sの顔を順に見て、「そのかわり、騒がないこ

とやな」と言う。園児Sが大きな声で「はい」と返事をして、白色のベッドの上に足を上げる。園児Xは青色のベッドの上に腰かけながら「わかりましたね」と言って4回頷いた後、立ち上がって青色のベッドの下に入ろうとしている園児Qを確認した後、青色のベッドの上に足を乗せて座る。園児Qは青色のベッドの下に入って仰向けになる。

Ep. 15 (Ep. 13と同一場所) 2つの三角コーンの間に園児Pが立ち、三角コーンのそれぞれの穴に通したゴムチューブを身体の後ろから前に回してお腹の前で両端を括ろうとする。園児Qは園児Pの正面で向かい合わせに立ち、園児Pの手からゴムチューブを取って両端を引っ張り、ゴムチューブの輪が園児Pの腰にぴったりつくくらいに狭くする。園児Qがゴムチューブから手を放すとゴムチューブは緩む。その後園児Pがゴムチューブの両端を持って自分で括ろうとすると、園児Qは再びゴムチューブを手に取りながら「もときつくして、きつくして出られなくなで」と言い、ゴムチューブを解いて両端を持つ。園児Pは首を振りながら「いや、いや、待って」と言ってゴムチューブを掴み園児Qと引っ張り合う。そこへ保育者が「もうすぐ片付けよー」と言いながら歩いて来る。園児Qは保育者を見る。保育者は、園児2人の隣(職員室)の壁の上にかかっている掛け時計を見上げて「もうタイマー鳴ってると思う、鳴ってるわ」と言う。園児Qは掛け時計を見上げた後、「げっ」と園児Pに向かって言いながら、ゴムチューブを持っていた園児Pの両手のうち右手を払い落とすように上から左手で押し下げる。園児Pはゴムチューブの両端を持つ手に視線を落としていたが、少し顔を上げて掛け時計の方を見上げる。保育者が周囲の園児たちに「お片付けしてくださいー」と声をかける。園児Qは三角コーンからゴムチューブを抜いて片付けを始める。その園児Qに園児Pが「明日もこれ一緒に、遊ぼう」と、園児Qが床に置いたゴム

チューブを指さして言う。園児Qは三角コーンを重ねながら「うん」と返事をする。その場にあった3つのコーンを全て重ねた後で園児Qが三角コーンの上部に手を置きながら園児Pに向き合って、「\*\*\*遊ぶかもしれへん」と言う。園児Pの後ろでしゃがんで片付けをしていた園児Rが、顔を上げて園児Qを見た後「明日？」と言う。園児Pは三角コーンの中から出てきた握りこぶしほどの大きさのボールを拾って持つ。園児Qは三角コーンを自分の方に傾けながら「\*\*\*\*\*、\*\*ちゃんに誘われるかもしれへん」と言う。園児Pは園児Qの言葉の途中で「うん」と頷いた後、三角コーンの下部に視線を落とす。園児Qは園児Pに話し続けながら(聞き取り不能)重ねた三角コーンの上に座る。園児Pは手のひらのボールに視線を移し、ボールを両手で持ち硬さを確かめるように指に力を入れた後で自分の額に当てると、左手で額を押さえて前にいた園児Rを見る。その後三角コーンから降りた園児Qもそのボールを自分の額に当て、他の園児たちがその場所に集まってくる。

Ep分析の結果、年少児、年中児、年長児のそれぞれに見られる約束には質的な差異が見られた。その内容は次の2点にまとめることができる。1点目は、遊びとの関連である。年少児は約束の話し手または聞き手の遊びに関わる約束が行われていたが、その内容は主に物の貸し借りや交代についてであった。一方で年中児からは協同的な遊びのなかで約束が見られるようになり、年中児ではごっこ遊び、年長児では役割遊びの文脈において約束が行われていた。2点目は、時間的な視点である。学年が上がるにつれて約束の時間的な広がりが見られた。年少児では目の前にある玩具や遊具に対して、貸し借りや交代といったルールに基づいた約束が行われていた。一方で年中児からは、未来の具体的な時間を他者と共有しながら現実的な約束を行うようになり、年中児では園生活上の次の時間について、年長児では明日について、といったように時間的な広がりが見られた。

#### 4. 考 察

本研究では、幼稚園児が日常生活で行う約束の実態について、行動面から質的な検討を行った。Ep分析の結果、各学年に見られる約束には質的な差異があることが明らかとなった。

約束の内容と約束が行われた状況については、年中児からは協同的な遊びのなかでも約束が行われるようになり、年中児ではごっこ遊び、年長児では役割遊びの文脈のなかで約束が行われていた。自分とは異なる人や物になったかのように遊ぶごっこ遊びは3歳頃から行われるようになり、4歳頃から、役割について明言することや相手に求めることをしながら展開する役割遊びへと発展していく<sup>11)</sup>。そして、5歳頃から役割分担や役割交代を安定して行えるようになる<sup>12)</sup>。幼児期後期に見られるこのようなごっこ遊びや役割遊びは、象徴機能の発達と密接に関わる子どもの活動だとされる<sup>11)</sup>。本研究においても学年の上昇に伴い遊びに変化が見られ、それぞれの遊びの文脈で約束を行うことができていたと考えられる。

また、約束に対する時間的な視点について見ると、年長になると「明日」の約束をするようになり、学年が上がるにつれて約束に時間的な広がりが見られていた。約束は将来のある物事について取り決めることである。未来を想定するためには時間認識をもつ必要があり<sup>13)</sup>、時間的視点を考慮した自己について、Neisser (1988)<sup>14)</sup>は「時間的拡張自己」(temporally extended self)を提唱している。時間的拡張自己は、個人的な記憶や未来への期待(に関する情報)に基づいて認識される自己であり、約束や契約などの社会的ルールが成立するのは、時間的に連続しうる存在として相互に未来を認め合う者同士においてである。時間的拡張自己は表象理解という一般的な認知発達に支えられて発達し、4歳頃に時間的に連続した自己が獲得されると考えられている<sup>15)</sup>。本研究においても、年中児(4-5歳)から園児同士で未来の時点に視点を移した約束が見られた。話し手と聞き手に時間的拡張自己が獲得されており、現在から離れた未来についての約束を双方の間で成立させることが可能になったと言える。以上のように、

約束が行われた遊びと時間的な視点の学年差を踏まえると、本研究で見られた学年による約束の質的変容は、認知機能の発達がその基盤となっている可能性を示唆すると考えられる。

幼児の日常生活における約束について行動面から質的な検討を行った本研究の結果は、幼児の約束の理解について量的な検討を行った先行研究を支持するものであった。先行研究では、子どもは5歳頃に約束を対人的なものとして捉え、約束における他者の意図を理解するようになる<sup>25)</sup>こと、約束を交わす相手として友達が増え、遊びに関する内容について互いに約束を交わし合う<sup>4)</sup>ことが報告されている。本研究においても、年中児（4-5歳児）から「一緒に何かをする」という「行動的なつながり」を有する約束が他児と行われるようになっていた。これに加えて、Ep分析からは、年中児からごっこ遊びや役割遊びといった象徴遊びのなかに約束を取り込んで行うようになること、未来の具体的な時間を互いに共有して約束を成立させるようになることも明らかになった。行動観察を行うことで幼児の約束の実態について詳細な検討が可能となり、新たな知見を提供することができたと言える。

## 5. 本研究の課題と展望

本研究の課題として主要な点を3つ挙げる。1点目は、観察対象が単一園であり、観察期間が短かったために、結果の解釈には限界があることである。また、いずれの学年においても同一園児によるEpが複数抽出されたことから、約束を行う頻度には個人差がある可能性がある。今後は複数の園を対象とした長期間の研究を行い、結果の汎用性について検討することが求められる。そのうえで、他児と約束をよく行う幼児とそうでない幼児との差異が生じる要因について、例えば幼児のパーソナリティや保護者のしつけを含む家庭生活との関連から検討することが必要だろう。

2点目は、約束が履行されたか否かについては検討していないことである。約束の履行は相手との信頼関係に関わるものであり、良好な対人関係の構築・維持において重要な行為である。二川・

高山（2008）<sup>4)</sup>では、3歳児から6歳児までの8割近くが「約束は守る」と考えており、幼児は「約束を守らなければならない」と理解していることが示されているが、幼児が日常生活で約束をどのように履行（または不履行）するかについて、行動面からの検討は十分に行われていない<sup>3)</sup>。また、約束の履行には、将来行う予定の行為に関する記憶である展望記憶が関わる。幼児・児童を対象とした先行研究では、年齢の上昇に伴う展望記憶の発達が報告されている<sup>16)</sup>。本研究のEpでは、未来の具体的な時間を意識した約束も行われていたことから、今後は、約束で言及された日時における観察や後日に保育者への聞き取りを行うなどして、約束の履行について行動面から捉え、展望記憶との関連も踏まえた検討が必要である。

3点目は、約束の履行と関わって、約束の種類を検討する必要性もあることである。約束をされた立場からすると、約束には、（1）楽しみな約束（例：明日遊ぶ、おもちゃを買ってもらう）、（2）やりたいことを我慢する約束、（3）やりたくないけれども頑張る（やらなければならない）約束など、複数の種類があると言える。このうち（2）と（3）は幼児の抑制能力と関連し、幼児教育・保育実践においては集団生活で求められることが多いだろう。「禁じられた行為を抑制する」ことは4歳児でもある程度可能であり、待機の仕方は年齢の上昇と共に洗練される<sup>7)</sup>。約束の種類と抑制能力との関連を今後明らかにすることには実践的意義があると考えられる。

## 6. 結 論

本研究の結果から、幼稚園児の日常生活における約束は学年による質的差異が見られることが明らかになり、実生活で他者と互いに交わす約束は、認知機能の発達が基盤となっていることが示唆された。上述のような課題があるものの、子どもの日常生活における約束について行動面から質的な検討を行った研究はこれまでにほとんどないことから、行動観察から幼児の日常生活における約束の実態を検討し、学年差を明らかにした本研究には学術的意義があると言える。また、本研究で1

回の観察において見られた幼児の約束個数の少なさが、そもそも幼児が日常生活において行う約束の頻度の少なさに起因するのであれば、本研究で収集された幼児の約束についてのデータは希少性の高いものであったと言えるだろう。

さらに本研究の結果は、幼児教育・保育実践に対して重要な示唆を与えうるものでもあると考えられる。大人・社会は子どもたちが社会的規範や社会のルールを守るようになることを意図して教育を行う場合が多い<sup>17)</sup>。現行の幼稚園教育要領<sup>18)</sup>、保育所保育指針<sup>19)</sup>、及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領<sup>20)</sup>では、3歳以上の領域「人間関係」のねらい及び内容において、内容項目の1つに「友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気づき、守ろうとする。」と記されている。先行研究及び本研究の結果から、子どもは幼稚園等で他児や教師・保育者とかわるなかで約束の理解を深めていき、それによって他児との実際の約束の交わり方も変容していくと考えられる。幼稚園等において教師や保育者がそれを援助する際には年齢差を考慮して行う必要性が示唆されたと考えられる。

## 謝 辞

本研究にご協力くださった幼稚園の教職員の皆様、園児の皆様と保護者様に感謝申し上げます。

## 引用文献

- 1) Rotenberg, K. J. (1980). "A Promise Kept, a Promise Broken": Developmental Bases of Trust. *Child Development*, 51, 614-617.
- 2) 上里真喜子・嘉数朝子 (1995). 幼児の「約束」理解の発達. 琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 3, 71-77.
- 3) 二川敬子・高山佳子 (2012). 子どもの「約束」概念の発達に関する研究動向. *特殊教育学研究*, 49, 493-503.
- 4) 二川敬子・高山佳子 (2008). ことばの定義からみた「約束」概念の発達. *学校教育学研究論集*, 18, 121-134.
- 5) 鈴木敦子 (1993). 幼児における約束の概念の理解. *教育心理学研究*, 41, 143-151.
- 6) 鈴木敦子 (1996). コミュニケーションスキルの発達: 遊び場面での約束遂行において. *日本教育心理学会総会発表論文集*, 38, 23.
- 7) 鈴木亜由美 (2005). 幼児の対人場面における自己調整機能の発達: 実験課題と仮想課題を用いた自己抑制行動と自己主張行動の検討. *発達心理学研究*, 16, 193-202.
- 8) 吉田真理子 (2011). 幼児における未来の自己の状態についての予測—未来の不確実性への気づきと「心配」発達心理学研究, 1, 44-54.
- 9) Adamson, L.B., Bakeman, R., Deckner, D.F. and Nelson, P.B. (2014). From Interactions to Conversations: The Development of Joint Engagement During Early Childhood. *Child Development*, 85, 941-955.
- 10) 松井愛奈 (2001). 幼児の仲間への働きかけと遊び場面との関連. *教育心理学研究*, 49, 285-294.
- 11) 荒井庸子・荒木穂積 (2013). 自閉症スペクトラム児における象徴機能と遊びの発達—ごっこ遊びから役割遊びへの発達過程の検討—. *立命館人間科学研究*, 26, 47-62.
- 12) 田丸尚美 (1991). 幼児の遊びにおける役割関係の理解—おにごっこ場面の発達の検討—. *教育心理学研究*, 39, 341-347.
- 13) 濱田祥子 (2016). 幼児期における「大人になりたいもの」と時間認識の関連. *幼年教育研究年報*, 38, 95-102.
- 14) Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1, 35-59.
- 15) 木下孝司 (2005). 幼児期における時間的拡張自己と「心の理論」: 時間的視点からの理論的考察. *心理学*, 25, 58-73.
- 16) 根本彩紀子・橋本創一・林安紀子 (2015). 幼児・児童期における展望記憶の発達の検討. *東京学芸大学紀要*, 66, 411-417.
- 17) 山岸明子 (2006). 現代小学生の約束概念の発達. *教育心理学研究*, 54, 141-150.
- 18) 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領 (平成29年3月告示).
- 19) 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針 (平成29年3月告示).
- 20) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (平成29年3月告示).

## 注

- \* 長崎女子短期大学
- \*\* 奈良女子大学

長崎女子短期大学紀要 第50号 令和6年度 別刷

*Reprinted form*

2025