

〔原著〕

## 子どもの「みんなとなかよく」の意識に関する検討

筑波大学大学院人間総合科学研究科：高橋 智子  
筑波大学人間系：庄司 一子

A study of children's consciousness on "everyone get along"

Tomoko Takahashi and Ichiko Shoji

### 問題と目的

小学校高学年から中学校にかけて、不登校やいじめの発生件数が急増する傾向にある。こうした学校現場での子どもの問題の背景に、友人関係の問題が含まれていることは少なくない。

厚生労働省の児童環境調査(2001)によれば、小学生が放課後に遊ぶ友だちは「同じクラスの子」が8割弱と最も多く、中学生でも同じく「同じクラスの子」が5～6割と最も多くなっており、児童・生徒の友人関係の基盤は同じ学級の友人関係であることがわかる。したがって同じ学級での友人関係が揺らいだ場合、子どもの学校生活やメンタルヘルスに何らかの影響が及ぶことが考えられる。

さらに、「学校教育に関する意識調査」(文部科学省, 2004)によると、小学生が学校教育で身につけたいことは、「友だちをつくったり、自分の周りの人々などと仲良くつきあったりする力」が、「読む、書く、計算するなどふだんの生活に必要な知識や技能」に次いで第2位であり、中学生では、「友だちをつくったり、自分のまわりの人々などと仲良くつきあったりするなどの社会の一員として必要な幅広い能力」が第1位であった。教師や保護者を対象とした結果でも上述の内容が児童生徒に身に付けさせたい能力として第1位であった。この調査から、児童生徒だけでなく教師や保護者も友人関係の重要性を認識し、学校において友人をつくり、友人と上手く関係を築いていく能力が子ども達に

求められていることがわかる。高橋(2013)は、「日本には『みんな友だち』という建前があり、友人を持つことは良いこととされ、それが精神的健康の証だとされ、そうするように社会的な圧力がかかる」と述べている(p.98)。

こうした能力が求められる背景には、文化的な要因もその一つと考えられる。柏木(1997)は日常の社会的・対人場面において、幼児が自己の行動をどのように制御するかを検討し文化的な側面から考察している。具体的には、幼児は集団生活で自己の意志や感情を主張し実現することより、他者との関係を良い形で保ち集団の和をはかることを優先し、そのために他者の立場や気持ち、意図や感情などを配慮して自己抑制に傾くと指摘した(柏木, 1997)。また山中(2009)は、一般に私たちは「友だち」という言葉にポジティブな意味を付与しており、とりわけ、教室という環境の中では、「みんな仲良く」といった学級目標の存在や教師の働きかけによって「友だち」に対するネガティブな感情は望ましくないものと考え、自らの感情を抑制したり、ネガティブな出来事を回避することが多い、と指摘している。上述したように、子どもは友人を持ち、さらにその友人と友好的な関係を築いていくこと、つまり「みんなとなかよく」することが、幼児期の段階から要求されている可能性が推測される。また、矢野・落合(1991)も、学校は、何に価値があり、何をすることが望ましいのかを、子どもに伝える場であり、単に伝達されるのではなく、個々の子ども

によって同化されて内面化され再構成されると述べており、学校教育が文化的価値の要請を代理するものとなっていると言えるとしている。

こうしたことが学校教育の場面で具体化されたものとして学級目標が挙げられる。現代学校教育大辞典(2002)によれば日本の小学校教師が好む学級目標に「仲良く」「協力」「思いやり」などが挙げられる。椎名(2001)も、「みんな仲良く」、「誰とでも仲良く」という言葉は教育実践の場で必ずと言っていいほど教育目標に謳われていると述べている。さらに岸野・無藤(2001)は、学級目標という道具によって生徒は行動基準を示され、これが生徒の行動規範となって内面化されるプロセスを明らかにしている。これらより、「みんなとなかよく」が学級目標とされ、子どもが行動規範と捉える可能性が大きいと考えられる。

大嶽(2007)は、青年期の女子特有の友人関係を検討し、その背景に「無理にでも友だちを作り一緒にいなくてはいけない」という「ひとりぼっち回避規範」があると指摘している。この「一人ぼっち回避規範」によってどこかのグループにとどまり続け、それが継続的な高いストレスにつながる可能性を示唆している。このように「みんなとなかよく」することが子どもたちの中で規範化されているとすれば、「みんなとなかよく」できない状況が生じた場合、過度なストレスを抱える可能性がある。

また、友人関係は、年齢が上がるにつれて狭く深い関係が築かれ、異質性を受け入れ、そうした友人を持つことで友人関係が広がるとされている(佐藤・落合, 1996; 榎本, 2003)。

子どもの対人関係は加齢とともに「深く狭く関わる付き合い方」が増えることから、「みんなと仲良く」は、高学年になれば無理な目標となる(松下, 2005)。このように、教師あるいは教育実践における学級目標等において「みんなとなかよく」が示され、児童生徒も「みんなとなかよく」を受け入れ、行動規範とする一方、現実には児童生徒に様々なストレスや現実の友人関係の発達に伴う齟齬が生じる。しかし、なぜ、子どもが「みんなとなかよく」しなければなら

ないと思うのかについて、これまで研究では具体的検討はなされてこなかった。

そこで本研究は、子どもたちがいつ頃から「みんなとなかよく」しなければならないと思うのか、さらにそれがどのような環境との相互作用のもと形成されるのかを探索的に明らかにすることを第1の目的とする。また、子どもが幼稚園・保育園や学校生活の中で教師から「みんなとなかよく」するよう言われているのか、児童生徒が「みんなとなかよく」しなければならないと思っているのか、さらに「みんな」と「なかよく」をどのように捉えているのかについて明らかにすることを第2の目的とする。

## 研究 1

### 1. 目的

子どもはいつ頃から「みんなとなかよく」しなければならないと思うのか、さらにそれがどのような環境との相互作用のもと形成されるのかを探索的に明らかにする。これについては、その始まりが親子関係や初期の教育環境にあることが想定されたため、幼児期を検討することとした。

### 2. 方法

1) 調査対象：A県内の保育所に通う4～6歳の幼児15名(男子10名、女子5名。平均年齢4.8歳)。保育者16名(女性。年齢25～56歳。平均経験年数11.85。無回答2名)。

2) 調査時期 2015年9月から11月。

#### 3) 調査手続き

幼児には、保護者の同意を得た上で構造化面接法による面接を実施した。面接時間は1人5分程度。保育所内の教室の一部のスペースを使い、保育者にインタビューの対象となる幼児を一人ずつ、そのスペースに連れ出してもらい、他の幼児の干渉を受けない、静かな状況で面接を実施した。また、保育者と保護者の許可を得て面接での会話をICレコーダーに録音した。

保育者には個別記入形式の質問紙を行い、4、5歳児の担任2名には半構造化面接を実施

した。面接時間は40分程度であった。調査対象者の許可を得て面接をICレコーダーに録音した。調査場所は保育所内の教室で行った。なお本調査は、所属大学の研究倫理審査委員会の承認(筑27-100)を得て行われた。

#### 4) 調査内容

幼児には、①「みんなとなかよく」と言われたことがあるか、②誰から言われるか、③「みんなとなかよく」と思っているか、について尋ねた。保育者への質問紙調査では、①「みんなとなかよく」と声をかけるか、その具体的場面、②幼児同士が「みんなとなかよく」と声をかけ合うか、あればその具体的場面、③保育者自身「みんな」、「なかよく」のイメージとその意味、について自由記述で回答を求めた。保育者への面接調査では、①「みんなとなかよく」と思っている幼児が多かったが、それを日常的に感じているか、②先生たちが「みんなとなかよく」と使うと、子ども達が真似をして使うという質問紙の回答が見られたが、具体的にいつ頃から真似するようになるのか、③真似をするというのは、どの子にもみられるのか、それとも個人差があるのか、④お家の人からもよく言われると答えてくれた子たちがいるが、その子たちは保育所で遊ぶ時はよく使っているか、⑤自身の「みんなとなかよく」するということに対する捉え方について、⑥「なかよく」するために、どんなことが必要か、⑦担任をするときに、どのようなクラスを作りたいと考えているか、について回答を求めた。

### 3. 結果

#### 1) 幼児への調査結果

①「みんなとなかよく」と言われたことがあるかどうか尋ねたところ、言われたことが「ある」と回答した幼児は11名(73%)であった。また、そのうち6名(40%)は友達に「みんなとなかよく」と自分から声をかける、と回答した。②誰から「みんなとなかよく」と言われるか尋ねたところ、「先生」が7名、「母親」、「両親」、「友達」が各2名(複数回答)であった。

③「みんなとなかよく」しなければならない

と思うかどうかについて尋ねた結果、「思う」と回答した幼児は11名(73%)であった。

#### 2) 保育者への調査結果

##### 【質問紙調査】

①「みんなとなかよく」と声がけをしているかについて回答を求めた結果、15名(94%)が「ある」と回答した。保育者が「みんなとなかよく」と声をかける場面は、「活動の前の声かけ」が最も多く、続いて「玩具の貸し借り」、「ケンカ・トラブルが起きた時」の順であった。ここから、「みんなとなかよく」は「集団で行動するとき」、「集団内でも揉め事を仲裁するとき」に規範やルールを示す言葉として使用される可能性が考えられる。

②子ども同士で声をかけるのを聞いたことがあるかどうかについて、「ある」と回答したのは11名(69%)で、年中から年長を担当している保育者がいると回答した。具体的に、園児が「みんなとなかよく」と声をかける場面は、先生の真似をしているという回答が7件、ケンカをしている子どもに言うが5件、おもちゃを使っているときに言うが1件であった。声をかけあう場面は、「保育者が声かけした時、子どもが真似をする」が最も多かった。

③保育者が「みんなとなかよく」という場面で、「みんな」のイメージについて尋ねたところ、「クラス全体」という回答が10件、ついで、「保育所全体の子ども」が7件、「その場面で周りにいる子」が4件であった。

次に、保育者のイメージする「なかよく」のイメージとして回収された記述は27件であった。KJ法を用いて分類し、5つのカテゴリーが得られた(Table 1)。第一に、“自分だけでなく相手のことも思いやる気持ち”など他者を思いやる意識や行動に関する記述は『向社会的意識・行動』に分類された。第二に、“誰とでも仲良く遊ぶことができる”など他者と上手に関係を築くことに関する記述は、『関係志向』として分類された。第三に、“順番をゆずるなど遊ぶときや集団行動をするときの規範やルールに関する記述は、『規範・ルール』として分類された。第四に、“子ども同士が衝突することがなく、一

Table 1  
 保育者の「なかよく」のイメージ（複数回答）

N=16

カテゴリ名	度数	回答例
向社会的意識・行動（思いやり・他者への気遣い）	10	友達を思いやる気持ち、自分だけでなく相手のことも思いやる気持ち
関係志向（人と上手な関わり・誰とでも関わって遊ぶ）	5	友だちとスムーズな関わり、誰とでも仲良く遊ぶことができる
規範（順番を守る・ゆずり合う）	5	順番をゆずる、玩具は順番に使う
もめ事のない状態	4	みんなが心穏やかな状態、子ども同士が衝突することがなく一緒に遊んだりすること
衝突を乗り越えた関係性	2	多少トラブルはあったとしても、仲直りをしたりして楽しく遊んでいる状態
合計	26	

緒に遊んだりする”など揉め事などが起きない状態に関する記述は、『揉め事のない状態』として分類された。第五に“多少トラブルはあったとしても、仲直りをして楽しく遊んでいる状態”など、衝突などを含みながらも楽しく過ごす状態に関する記述は、『衝突を乗り越えた関係性』として分類された。

【保育者への面接調査】

保育者への面接での語りから逐語録を作成し、質問項目ごとに重要な語りと、特に注目すべき語句を抽出した（Table 2）。分析に当たっては調査的面接法の結果整理（松浦・西口, 2008）を参考にした。

5歳児では日常的に「なかよく」と使う場面が多くみられるようであった。さらに保育者の真似をして「なかよく」するように他の幼児に声を掛ける場面もみられることが語られた。また、玩具の貸し借りの場面で「貸して」という代わりに「なかよくでしょ」と幼児が発言することがある。しかし、「なかよく」という言葉を使うかどうかには個人差があり、積極的な性格の幼児がよく使うということが語られた。また、保護者が幼児に対して送り迎えの場面でなかよく遊ぶように声がけする場面がみられることがある。

保育者の「みんなとなかよく」と声掛けする理由として「ケンカをしてはいけない」というより「なかよく」と言った方が優しい感じがするため、ということがあげられた。また、喧嘩が起きることなく、幼児が誰とでも満遍なく関

われる人になってほしいという思いも語られていた。

保育者自身が考える「なかよく」するために必要なことは、相手の気持ちに気づくこと、相手の方にも目を向けることであり、そうすることで幼児が孤立する状態がなくなるのではないかと、ということであった。どのようなクラスにしたいかについては、みんなで楽しめること、幼児同士が助け合えること、が示された。

4. 考察

今回の調査の対象者が少数であることから結果を一般化することは難しいが、得られた結果に基づき考察を行った。

研究1の結果から、4歳でも「みんななかよく」と思うこと、周囲の大人から言われると感じることが明らかになった。保育者からは3歳児から意識し、行動する可能性も示唆されたが、今回3歳児を対象としていないためこの点は不明であり、個人差も大きいことも考慮し検討することが必要である。さらに、幼児は揉めごとの仲裁や物の貸し借りの場面、遊びの場面で他児に「なかよく」と発言し、おとなの模倣をしていることが指摘された。幼児は周囲の大人の行為の影響を受け、さらに子ども同士でも伝え合うことによって「みんなとなかよく」という意識が規範や慣習として日常の活動や遊びを通じて形成される可能性が考えられた。

一方、保育者の「なかよく」という言葉のイメージに関する記述から、「なかよく」には主に

高橋・庄司：子どもの「みんなとなかよく」の意識に関する検討

Table 2  
保育者への面接結果

質問内容	対象	具体的な重要な語り、注目すべき語句（アンダーラインで記す）	回答から抽出される内容
子どもたちのインタビューから、「みんなとなかよく」と思っているようだったが、先生は日常的にそれを感じているか。	A 先生	5歳児が、自分たちの中でも、何かあるとそういう感じの言葉が出ていて、「そこ、なかよくしないよ」とか、「仲直り早くしなよ」というような感じで、トラブルがあった時に自分たちで解決するような時に使っていたりなんてことは、 <u>5歳児なんかでは見られたりしますね。4歳児だと、女の子がちらほらという感じですかね。3歳児に関しては、「なかよく」という言葉は、あまり使わない。</u>	5歳児では「なかよく」と使う場面がみられる。しかし、年齢が小さくなくと、ほとんど見られなくなる。
	B 先生	子どもたちの関わりの中でも、「なかよくしなさいいけないだよ」と、大きい子が小さい子に言っている姿がみられます。例えば、 <u>喧嘩のシーンなんかをみると「なかよくだよ」と声かけは、よく聞きますね。小さい子に言ったり、同じ年の子にいたりしている。</u>	日常的に、年齢の上の子どもが同年齢や下の年齢の子どもに「なかよく」と声掛けをしている。
先生方へのアンケートで、先生たちが「みんなとなかよく」と使っていると、子ども達が真似をして使っているようだという質問紙の回答があったが、いつ頃から先生の言うことを真似するようになるのか。	A 先生	「みんななかよく」とは3歳児はあまり出て来ないんですけど、同じように声掛けはしてたりするので、真似してもいいんですけど、 <u>やはり上につれて、どこまでの理解かはわからないけれども、使っている場面を見ると、取り合ってケンカして時に、「仲直りして、なかよくしなよ、一人」というところが見られたりする。小さい子だと、おもちゃの貸し借りとかで、欲しいだけの一方的なことなのに、貸してということが言えなくて、「なかよくでしょ」と言って取ろうとしたりする。</u>	3歳児では、あまり真似をすることはない。年齢が上がるとつれて真似をするようになる。「貸して」の代わりに、「なかよくでしょ」などと使う子どももいる。
	B 先生	<u>上の子から、だんだん真似して使っている感じがする。3歳の子でも理解している子はしている。「あつ、あーいう時に使うんだな」と上を見て使っている。また、それを言ったりしている。入った時の、環境によるのかも知れない。</u>	大人の真似だけではなく、子ども同士でも真似をする。3歳でも理解して使っている子はいる。
真似をするというのは、どの子でもみられるのか、それとも個人差があると思うか。	A 先生	積極的な感じの子の方が、言っているような印象がありますね。たぶん、このインタビューした時も、受け答えがという子の方が、この結果（インタビューの）を見たら、自分でも言うという子は、あーという感じですよ。	「なかよく」という言葉が使われるのには、個人差があり、積極的な性格の子どもが使っている。
	B 先生	個人差がありますね。お世話好きな子だったり、女の子がわりと多いかもしれない。だいたい、決まってくる感じ。時々、男の子も周りをみて、「あー、言っているなあ」と思ったら、「なかよくだよ」と女の子ほどではないが、男の子も気にする子はいう時がある。女の子の場合は、 <u>ごっこ遊びの延長で、先生役だったり、子ども役立ったりというのがある。</u>	個人差、性差がある。遊びの中で真似をして「なかよく」と使っていることがある。
お家の人からもよく言われると答えてくれた子たちがいるが、該当する園児は保育所で遊ぶ時はよく使っているか。	A 先生	「なかよく」という言葉に関しては、朝まで（保育所に）遊んでおいでといておいていかれる、親もいますし、「お友だちとなかよく遊んできてね」と言っていられる、お家の方を耳にしたことがあるので、 <u>毎回ではないですけど、子どもたちが遊んでいる中に入れる時とかに言ってくる方も</u>	家庭によっては、日常的に言われている可能性がある。
	B 先生	例えば、ちょうど親がお迎えにきていて、その時ドアが開いていて、子どもが、そのお迎えに気づいていなくて、その時に他の子とケンカをしているところを見て、 <u>その時に言われるんですよ。「お友だちとなかよくね」とって。ちょうど、親がいる環境のなかで子どもたちがやってしまっているところを見て、お家に帰ってから言われたり、お話をしたりというのがあるんじゃないですかね。それで、ママからだったりとか。</u>	子ども同士の関わりを見て、日常的に言われている可能性がある。
先生の自身の「みんなとなかよく」という意味についての考えについて。	A 先生	子どもに伝えるには、 <u>伝わりやすい言葉なのか、ケンカしてだめだよというよりは、「なかよく」と言った方が優しい感じはするかなと。伝える時に、「これで遊ぶときにケンカしないでね」というよりは、「これで遊ぶから、なかよく遊んでね」と言った方が優しい感じがするかなという言葉のニュアンスのイメージがあるかな。</u>	「なかよく」という言葉にポジティブが意味を付与しており、ポジティブな表現をしようとする志向がみえる。
	B 先生	当たり障りなく言えば、 <u>喧嘩がなく、一人ひとり満遍なく関われるという感じですかね。波風立たないというか、そういう感じですかね。</u>	誰とでも仲良くできる関係性ともめ事が起きない状態をイメージ。
先生自身の考えとして、「なかよく」するために、どんなことが必要か。また、それが集団で生活する上で大切な事として考えているのか。	A 先生	<u>相手の気持ちに気付いてくれる、相手の方にも目を向けてくれるということに、気づいてくれるというか。</u>	「なかよく」するためには、他者とどう関わるか、さらに、他者への気遣いの必要性を感じている。
	B 先生	やっぱり性格的な問題もあると思うのですが、 <u>現状で引っこみあんな子がいるんですけど、積極的にあまりいけないというか、…自分からいこうとしなかったり。この点では、「みんなとなかよく」というか、満遍なくとかよく接していれば、ちょっと孤立というか、一人だけになるという状態もないのかなという気もしますね。</u> で、もう一人の子は、他にも仲良しの子のお友だちもいるので、その子に他に行かれてしまうと一人になってしまうという場面もある。	子どもが孤立すること（一人であること）への不安がある。
担任をするときに、どのようなクラスを作りたくて考えているか。	A 先生	毎日、楽しいと来てくれるようなこと、今日何やるのかなと楽しみにしてくるようなクラス、それが、一人じゃなくじゃ今日はみんなで何やろうかな、ということにつながってくれば、それが <u>友だちとの人間関係につながって</u> いってくれればと。	クラスという集団を考えると、一緒に生活する子ども同士の関係性を重要とする視点。
	B 先生	<u>困っている子がいたら、積極的に助けてあげられるような子に育ってほしいなとは思っていますね。困っている子がずっと困っている状態では、あまりいい気持はしないと思うので。</u>	他者を思いやる気持ちと行動を大切に

5つの意味が付与されており、保育者の実践における価値観が反映される結果となった。山中(2009)が、「私たちは「友だち」という言葉にポジティブな意味を付与している」と指摘したように、保育者は「なかよく」にもポジティブな意味を付与し、できるだけポジティブな言葉で表現しようとするのが述べられた。

また、「どのようなクラスを作りたいか」という質問に対し、一緒に生活する子ども同士の関係性が重要、他者を思いやる気持ちを大切に、などが語られた。このことから自己が他者との関係の中に深く位置づき、その関係性(他者)の調和の保持・協調が重視される文化のなかで、子どもは幼少からその規範にそった方向へさまざまな形で働きを受けるとする先行研究の結果(柏木, 1997)を支持する結果と考えられる。また、「なかよく」するため必要なことについては、他者への気遣いが語られていた。この結果からも、保育者の子どもに対する集団への積極的な関わりを期待する傾向が推察される。

## 研究 2

### 1. 目的

児童生徒が幼稚園・保育所、学校生活の中で教師から「みんなとなかよく」するように言われているか、また、「みんなとなかよく」しなければならないと思っているか、さらに「みんな」と「なかよく」という言葉を児童生徒がどのように捉えているかについて探索的に明らかにすることを目的とする。

### 2. 方法

1) 調査対象: 首都圏の公立小学校2校の5、6年生105名(男子52名、女性53名;平均年齢10.79歳,  $SD=0.68$ ; 5年生46名, 6年生59名)、と公立中学校1校の1~3年生90名(男子45名、女性45名;平均年齢13.47歳,  $SD=0.95$ ; 1年生29名, 2年生29名, 3年生32名)。

2) 調査時期 2015年7月から9月。

3) 調査手続き

フェイスシートで友人関係に関する事柄について尋ねる旨を示し、倫理的配慮(回答の中止や拒否の権利について)を記載し、学年、年齢、性別について尋ねた。配布、回収は、クラス担任がホームルームの時間に調査用紙を配布し、記入を求め回収した。

### 4) 調査内容

(1)「みんなとなかよく」と先生から言われた経験の有無について

小学5、6年生には、①小学生低学年、②中学年、③現在在籍する学年になってから、中学生には、①幼稚園・保育園の時、②小学生の時、③中学生になってからと3つの教育段階別に分け、経験の有無を2件法で回答を求めた。

(2)「みんなとなかよく」という言葉がどのような場面で使用されているかについて

小学生5、6年生には、先生から言われた経験有りの者に、具体的にどのような場面で、「みんなとなかよく」と言われたかについて、①小学校低学年、②中学年、③現在在籍する学年、と時期を分け自由記述で回答を求めた。中学生には、①幼稚園・保育園の時、②小学生の時、③中学生になってからと3つの段階に分け、それぞれ自由記述で回答を求めた。

(3)「みんなとなかよく」という言葉の捉え方について

「みんなとなかよく」と先生から言われた経験有りの者に、「みんなとなかよく」の「みんな」とは、どの範囲をイメージするのか、「なかよく」とはどんな状態と考えているのかについて自由記述で回答を求めた。

(4)「みんなとなかよく」しなければならないと思うかの程度について

「みんなとなかよく」しなければならないと思っているか、また、「なかよく」するようにしているかどうかについて、「とてもそう思う」~「ぜんぜん思わない」までの4件法で回答を求めた。

### 3. 結果

(1)「みんなとなかよく」と先生から言われたことの有無について

小学5、6年生においては、小学校低学年、中学年、現在の学年、それぞれの時期に「みんなとなかよく」と先生から言われた経験はFigure 1に示されている。中学生の結果はFigure 2に示されている。中学生になるとそれが激減することが示された。

(2)「みんなとなかよく」という言葉がどのような場面で使用されるかについて

小学生においては、小学校低学年の時は59件(56.1%)で、「けんかした時(11件)」、「いじめがあった時(6件)」で、問題が起こった場面であった。もう一方は「入学式(11件)」、「協力して何かするとき(4件)」で、行事などの集団行動の場面であった。小学校中学年では57件(54.2%)で、「けんかした時(32件)」、「トラブルがあった時(10件)」のように問題が起こった場面、「協力して何かするとき(2件)」、行事など集団で行動する場面であった。高学年になってからの件数は50件(47.6%)であり、低学年、中学年同様に「けんかした時(8件)」、「トラブ

ルがあった時(5件)」のように問題が起こった場面、「みんなで何かするとき(9件)」など集団行動の場面であった。

中学生においては、幼稚園・保育園の時に「みんなとなかよく」と先生から言われたとする回答は81件(90.0%)であった。具体的場面は、小学生同様に「けんかした時(28件)」、「ものの取り合い(10件)」など問題が起こった場面、もう一方は「遊ぶとき(22件)」、「ご飯のとき(5件)」、「グループになるとき(4件)」など、集団活動場面であった。次に、小学校の時とするのべ件数は85件(94.9%)で、幼稚園・保育園と同様「けんかした時(21件)」、「いじわるした時(8件)」など対人関係で問題が起こった時、「学級活動(19件)」、「遊ぶ時(17件)」など集団行動の場面であった。中学生になってからの件数は18件(20.0%)で、幼稚園・保育園、小学生の時より減っていた。回答内容は、「もめごとがあったとき(4件)」、「入学式の時(4件)」、「学級活動(3件)」などであった。

(3)「みんなとなかよく」という言葉の捉え方について

小学5、6年生が「みんな」という言葉を聞いた時イメージする対象者として最も多かったのは「クラスの人(41件)」、続いて「友達(18件)」、「世界の人(15件)」の順であった。中学生で、最も多かった回答は「友達(27件)」、「身近な人(25件)」、「クラスの人(20件)」の順であった(Table 3)。

「なかよくとはどのような状態と考えるか」について、小学生では「ケンカをしない(25件)」、「みんなで遊ぶこと(16件)」、「助け合うこと(12件)」であった。中学生では、「けんかしない(35件)」が最も多く、続いて「楽しく過ごす(18件)」、「浅く付き合う(10件)」という結果となった(Table 4)。

(4)「みんなとなかよく」しなければならないと思っているかどうかについて(Figure 3)

小学生の結果は、「とてもそう思う」が57.1%、「そう思う」が30.5%、「あまり思わない」が5.7%、「ぜんぜん思わない」が1.0%、無回答が5.7%であった。「とてもそう思う」と「そ

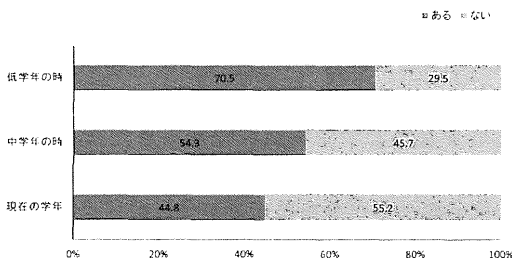


Figure 1. 小学生の先生から「みんなとなかよく」と言われたことの有無 (N=105)

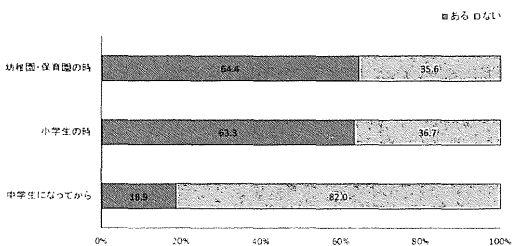


Figure 2. 中学生の「みんなとなかよく」と先生から言われたのことの有無 (N=90)

Table 3  
「みんな」とはどのような人か (複数回答)

カテゴリ	小学生 (N=105)		中学生 (N=90)	
	件数	%	件数	%
クラスの人	41	(31.3)	20	(15.4)
友達	18	(13.7)	27	(20.7)
世界中の人	15	(11.5)	16	(12.3)
学園・学校	11	(8.4)	7	(5.4)
家族	7	(5.3)	4	(3.1)
場を共有している人	6	(4.6)	4	(3.1)
集団	5	(3.8)	7	(5.4)
同じ学年	3	(2.3)	9	(6.9)
知り合い	14	(10.7)		
仲の良い子	6	(4.6)		
身近な人			25	(19.2)
部活の人			4	(3.1)
地域の人			4	(3.1)
その他	5	(3.8)	3	(2.3)
合計	131	100	130	100

Table 4  
「なかよく」とはどのようにすることか (複数回答)

カテゴリ	小学生 (N=105)		中学生 (N=90)	
	件数	%	件数	%
けんかをしない	25	(24.3)	35	(30.9)
みんなで遊ぶこと	16	(15.5)	7	(6.1)
協力・助け合い	24	(23.3)	7	(6.1)
楽しく過ごすこと	10	(9.7)	18	(16.0)
いじめをしない	7	(6.8)	5	(4.4)
友達と仲良くする	6	(5.8)	7	(6.1)
コミュニケーション(話をする)	5	(4.9)	6	(5.3)
思いやり	3	(2.9)	8	(7.1)
絆を深める	3	(2.9)		
いつも一緒に行動する	2	(1.9)		
浅く付き合う			10	(8.8)
深く付き合う			8	(7.1)
その他	2	(1.9)	2	(1.7)
合計	103	100	113	100

う思う」の回答は8割を超え、小学生の大多数は「みんなとなかよく」しなければならいと思っていた。一方、中学生では「とてもそう思う」26.7%、「そう思う」が45.7%、「あまり思わない」は22.2%、「ぜんぜん思わない」が5.6%で、「とてもそう思う」「そう思う」の回答は7割を超えるが、思わないとする回答が3割で中学生において増える結果となった。

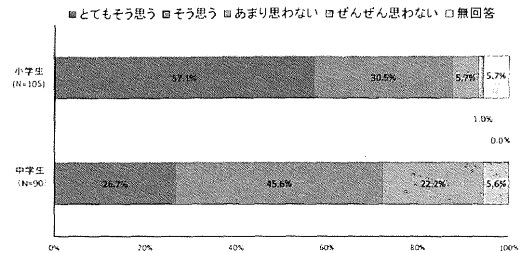


Figure 3. 「みんなとなかよく」しなければならぬと思う児童生徒の割合

#### 4. 考察

まず、教師から「みんなとなかよく」するように言われた経験について、学年が上がるにつれて件数が減少する傾向が見られた。このことから幼稚園・保育所や低学年ではほとんどの教師が「みんなとなかよく」と指導の中で使っていたが、学年が上がるにつれて使用が減少する可能性が考えられる。

また、使用される場面は、対人関係で問題が起こった時と行事や集団行動の場面が多かったことから対人関係で問題が生じているときに使用されていることが明らかになった。椎名(2001)は、「仲良く」という原則を基本にして行き違いや悪かった点を浮き彫りにし、それを認め合うことで問題を解決すると指摘している。さらに行事や集団行動の前に使用され、対人関係のトラブルを防ぐことが推測された。

次に、小中学生の「みんな」「なかよく」の捉え方においては、小学生では「みんな」は「クラスの子」という回答が最も多かったが、中学生においては「友だち」や「身近な人」、次いで「クラスの人」という順の回答となった。この結果から児童の多くが「みんな」という言葉に暗黙にクラスの子という意味を付与しており、それが中学生になると別の意味も付与される可能性が推察される結果となった。また、「なかよく」という言葉の捉え方は、「けんかしない」が小学生と同様に多数であったが、中学生では「楽しく付き合う」、「浅く付き合う」など小学生にはなかった回答もみられた。これは、落合・佐藤(1996)が指摘するように、青年期の友人関係のつきあい方の変化が反映された結果と考



えられる。

「みんなとなかよく」しなければならないと  
思っているかどうかの程度は、小学生の場合、  
「とてもそう思う」、「そう思う」の回答を合わせ  
るとほとんどの児童が「みんなとなかよく」し  
なければならないと思っていることが明らかにな  
った。この結果から、「みんなとなかよく」する  
ということが児童の中では規範やルールとして  
捉えられており、「なかよくする」べきもの  
だと考えられている可能性が推測される。しか  
し、中学生においては「みんなとなかよく」し  
なければならないと思っている生徒が小学生と  
比べると2割ほど減る結果であった。こうした  
ことから小学生において規範やルールとして捉  
えられていたものが発達の変化や友人関係の変  
化などの経験を経て、変化すると推察された。

#### まとめと今後の課題

本調査の結果から、児童生徒の「みんなとな  
かよく」しなければならないという意識は、幼  
児期から持たれはじめ、児童期はほとんどの児  
童がそう思うようになるが、青年期に入ると次  
第に減ることが考えられる。こうした背景に  
は、幼児期や児童期の教育の中で規範やルー  
ル、集団の目標、理想などとして子ども達に意  
識されたものが、学校生活の中でその通りには  
いかない現実を経験し、それによって次第にそ  
のような考えや規範が変化すると考えられる。  
たとえば、いじめの認知件数をみても小学校高  
学年以降から増加することにあらわされるよう  
に、子どもたちはさまざまな友人関係を経験し  
て、「みんななかよく」することの困難を経験  
する。特に中学生になると友人関係は複雑にな  
り、多くの生徒が友人関係の悩みを経験する。  
こうした友人関係におけるさまざまな経験が  
「みんなとなかよく」という意識を変化させ  
ると考えられる。また、児童生徒は、「なかよく」  
という言葉のイメージとして助け合うこと、思  
いやり、楽しく過ごすなどを記述している。大  
人や教師が集団機能の維持と個人の適応を維持  
するための多様な意識や行為の意味を付与し、

子どもにはそうあって欲しいという期待を込め  
た結果、児童生徒によって表されたと推測され  
る。こうした児童生徒の意識は幼児期からの集  
団での教育の結果と推察された。

今回、幼児、小学生、中学生、保育者を対象と  
したが、対象の人数が少数の基礎的調査であっ  
た。したがって、今後は一般性の高い知見を導  
き出すため、対象者数を増やし、広範囲を対象  
とした調査に発展させるとともに、保育者だけ  
でなく教師にも対象を拡大し、詳細な内容を検  
討する必要がある。

また、「みんなとなかよく」という意識の発達  
的变化について縦断的に検討していくことも課  
題である。さらに、子どもたちの中の「みんな  
となかよく」しなければならないという意識が  
対人関係や対人行動、学校適応に影響する可能  
性があることから、今後、そうした視点からの  
さらなる検討が望まれる。

#### 引用・参考文献

- 明石 要一 (2002). 学級文化 安彦 忠彦・新  
井 邦男・飯長 喜一郎・井口 磯生・木原 孝  
宏・児島 邦宏・堀口 秀嗣. 新版現代学校  
大辞典 (pp.428) ぎょうせい.
- 榎本 淳子 (2003). 青年期の友人関係の発達の  
変化——友人関係における活動・感情・欲  
求と適応—— 風間書房.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory  
of relating self and affect. *Psychological  
Review*, 94, 319-340.
- 柏木 恵子 (1997). 文化心理学 理論と実  
証 柏木 恵子・北山 忍・東 洋 (pp.180-  
219.) 東京大学出版会.
- 岸野 麻衣・無藤 隆 (2009). 学級規範の導入と  
定着に向けた教師の働きかけ——小学校3  
年生の教室における学級目標の標語の使  
用過程の分析—— 教育心理学研究, 57,  
407-418.
- 厚生労働省 (2001). 全国家庭児童調  
査 [http://www.mhlw.go.jp/toukei/  
list/72-16.html](http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/72-16.html) (2016年11月19日)

- 落合 良行・佐藤 有耕 (1996). 青年期における  
友達とのつきあい方の発達的变化 教育心  
理学研究, 44, 55-65.
- 大嶽 さと子 (2007). 「ひとりぼっち回避規範」  
が中学生女子の対人関係に及ぼす影響——  
面接データに基づく女子グループの事例的  
考察 カウンセリング研究, 40, 264-277.
- 椎名 薫 (2001). 「みんな仲良く」だけでよ  
いのか——子どもたちの人間関係づく  
り—— 月刊生徒指導, 10月号.
- 高橋 恵子 (2013). 絆の構造 依存と自立の心  
理学 講談社.
- 松下 一世 (2005). かず先生のメルマガ通  
信 心理学から読み解く子どもの人間関  
係 明治図書.
- 文部科学省 (2006). 「学校教育に関する意識調  
査 調査報告書(抜粋)」 [http://www8.cao.  
go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/junior/  
pdf/b2-1.pdf](http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/junior/pdf/b2-1.pdf) (2016年11月19日)
- 皆川 邦直 (1980). 青春期・青年期の精神分析  
的発達論——ピーター・ブロスの研究をめ  
ぐって—— 小此木啓吾(編) 青年期の精  
神病理2 (pp. 43-66.) 弘文堂.
- 山中 一英 (2009). 「学級集団と友人関係」をめ  
ぐる諸問題への社会心理学的接近 兵庫教  
育大学研究紀要, 34, 23-34.
- 矢野 義夫・落合 正行 (1991). 発達心理学への  
招待 人間発達の全体像をさぐる サイエ  
ンス社.
- 吉岡 和子 (2001). 友人関係の理想と現実のズ  
レ及び自己受容から捉えた友人関係の満足  
感 青年心理学研究, 13, 13-30.