

# いざこざについての問題解決方略の発達と保育者の介入 — 実習経験とつなげる保育内容「人間関係」指導法 —

石川 由香里

The Development of Solution Strategies for Conflict and Kindergarten Teacher Interventions:  
Connecting human relation Teaching Methods and Childcare Training

Yukari ISHIKAWA

## Abstract

This study examined human relation teaching methods research by examining conflict that student teachers encountered in their childcare training. First, we classified 24 of the student's survey by age to clarify the cause of conflict. Then we investigated how children have used solution strategies and which intervention behaviors were used by teachers. As a result, we demonstrated that most of the conflict was with two-year-old children and problems with personal belongings, and this changed to compliance as their age increased. However, with assistance from their teachers, children can learn not to borrow. From this analysis, we confirmed that students can learn from their experiences.

(Key word: 幼児期early childhood, いざこざpeer conflict, 介入teachers intervention)

## 1. 問題の所在

戦後の幼稚園教諭養成課程の歴史を振り返るとき、その礎は昭和23年の「保育要領」に始まる。ただしその性格は、文部省（当時）による手引きのなものにとどまっていた。それが昭和31年に文部省編集のもとに「幼稚園教育要領」が出されるに至って、幼稚園教育は正式に学校教育の一環として位置づけられることになる。このときにはその教育内容は、学校教育法に掲げる目的・目標にしたがいその教育内容を「望ましい経験」としたうえで6つの領域に整理し、各領域に示す内容を総合的に経験させることとすることで、小学校以上における教科との違いを明示するとした。

その「望ましい経験」は、昭和39年の改定により「望ましいねらい」へと変更され、さらに平成元年の改正によってそれまでの6領域から、現在の健康・人間関係・環境・言葉・表現の5領域へと再編成された。同時に幼稚園生活の全体として総合的に達成される「ねらい」と「内容」の関係が明確化された。「ねらい」は小学校教育以上においては「教育目標」にあたるものであるが、「保育内容」の各領域は教科ではないことが強調され、総合的なものとして学ぶことが求められている。

平成31年度から実施予定の新保育所保育指針並びに幼稚園教育要領における保育内容「人間関係」は、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」ことに目的が置かれており、そのねらいは、(1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう、(2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ、(3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける、という以上3つにまとめられている。内容については13項目が示されたうえ、内容の取扱いとして保育者の保育に臨む留意点ともいえるべき5項目が提示されている（文部科学省2018）。

それに基づいた新しい幼稚園教諭養成課程においては、新たな科目群として「保育内容指導法」が加えられた。しかし総合的性格付けを持つとされる「内容」をいかに指導するのか、その方法について教授することは容易ではない。難しさの要因としては、第1にそれが教科内容のような具体性に欠けること、第2に個々人の発達に応じた対応をとる必要があること、したがって第3に一斉授業のような形での計画立案はそぐわないこと、があげられる。加えて各領域の中でもとくに、人間関係領域は創発性が強いという特性を持つ。したがって保育内容指導法の学習にあたっては、①いかに具体的な場面を想定し、②個々の事例に即して、③子どもの状況に応じた発達を促すか、が鍵となるだろう。

では具体的な場面として何を想定すればよいのだろうか。園生活において頻繁に見られ、人間関係形成について問われる事象として、子どもの「いざこざ」や「喧嘩」をあげることができる。これは、先に掲げた内容の取扱いとしては、とくに4つめの「道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、幼児が他の幼児との関わりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」、ならびに5番目に掲げられている、「集団の生活を通して、幼児が人との関わりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること」という項目に最も関連するものといえるだろう（幼稚園教育要領解説:178-180）。ところが学生の立場からすると、保育実習の際に遭遇する「いざこざ」や「喧嘩」とは、ともすればその対応に戸惑いを覚えることが多い出来事といえる。その戸惑いのなかには、「いざこざ」や「喧嘩」そのものが解決を要する課題、自らの保育力を試される機会と感じられてしまうことも含まれる。だからこそ学生にとってみれば生じないほうがありがたい場面として回避されがちである。

しかし幼児教育の専門家からみれば、「いざこざ」や「喧嘩」にこそ子どもたちの成長の契機が含まれており、他者との衝突の経験がないことのほうが、むしろその子どもの後の人生において課題を残すと考えられている。そして学生自身の保育力をつけるうえでも、「いざこざ」や「喧嘩」に正面から向き合うことが望まれている。したがって具体的な「いざこざ」や「喧嘩」の場面を取り上げることを通じて、人間関係領域の指導法について検討していくことは、授業方法として有効であると考えられる。

## 2. 先行研究の検討

「いざこざ」や「喧嘩」をテーマとしている研究はどのくらいあるのだろうか。「いざこざ」をキーワードとして所蔵されている論文をCinii Articlesで検索したところ、2018年10月の時点において全部で144件がヒットした。「喧嘩」をキーワードとする論文数はもっと多いものの、「いざこざ」での検索によるものがほとんど幼児期を対象とした研究であるのに対し、「喧嘩」をキーワードとする先行研究が対象とする研究の対象年齢層は非常に幅広くなる。したがって「喧嘩」「幼児」として絞り込みをかけると、該当するのは3件のみになってしまう。「けんか」「幼児期」でのヒット数も29件にとどまる。しかも「喧嘩」「幼児期」によるキーワード検索では、「喧嘩」と「いざこざ」が一緒に出てくることが多い傾向が示された。したがってここからは、「いざこざ」をキーワードとしている先行研究の内容を確認していくこととする。

「いざこざ」をキーワードとする論文のうち、一番古い2件は幼児教育との関連が全くないものであったためそれを除外すると、当時ともにお茶の水女子大学の教授であった、無藤隆と内田伸子による1982年の教育心理学会での発表報告が最初のものとなる（無藤・内田 1982）。上記を含め

1980年代には「いざこざ」についての論文数は6件であるのに対し、1990年代は15件、2000年代には27件と増え、2010年以降になると2018年現在に至るまで、実に52件に上っている。その中には小学生以降の時期あるいは成人期についての著作もいくつか含まれはするものの、「いざこざ」を主題とした研究が急速に数を増やしており、近年になって幼児教育分野における主要なテーマの1つとして浮上してきたことが推察される。

保育現場における幼児同士のトラブルについて概観したところ、トラブルの発生頻度は年齢によって変化し、2歳児をピークに年齢とともに減少していくとされている(友定・青木 2017)。友定らによれば、子ども同士のトラブルの主な原因としては、「モノなどの取り合い」「身体攻撃などの不快な行動」「言葉による攻撃」「仲間関係」「ルール」「イメージのずれ」などが主なものであり、全年齢を通してもの・場所などの「取り合い」がもっと多いという。しかし年齢が上がるにつれてそれは減少し、認知や人間関係の発達を反映してトラブルの原因は多様化していく。

また、そうしたトラブル時の子どもの対処行動は「方略」と呼ばれている。丸山(山本)愛子(1999)は、4歳、5歳、6歳の園児たちに対し、仮説の対人葛藤場面において問題解決として用いる応答行動についての質問をし、幼児の対人葛藤場面における相手の敵意の有無と社会的問題解決方略との関連性を明らかにするという実験を行った。その結果、1つ目の解決方略として出てきたのは、泣くことで相手にアピールするとともに、第三者の介入を暗に要求する「泣きによる解決方略」であった。2つ目の目は「攻撃・報復(非言語的)解決方略」で、これは相手を叩く、噛む、押す等の非言語的な手段を用いた身体的攻撃を行う。3つ目が「他者依存的解決方略」で、保育者・友達等、第三者に助けを求めることである。4つ目が説得・要求・交渉など直接的手段を用いて相手に主張する「言語的主張解決方略」、最後の1つが直接相手に首肯せず逃避・回避・無視による「消極的解決方略」とされている。そして年齢が上がるにしたがい「非言語的・他者依存的方略」から「言語的主張・自律的方略」へと変化すること、相手に敵意がある場合は「言語的主張方略」が多いのに対し、敵意のない場合はそれに加えて「消極的な問題方略」も多く選択されるという。また4・5・6歳児はいずれも相手の敵意の有無を理解・認知しており、とくに6歳児では相手に敵意がない葛藤状況では「消極的な問題方略」が多いことが報告されている。

一方、トラブル場面における保育者の関わりについては、(友定・入江 2009)らによって表1に示すような分類が行われている。子どもの年齢によって支援の内容には変化がみられ、共生支援に含まれる「気持ち・要求の代弁」や、解決支援の「状況を子どもに説明」「解決策の示唆・提案」は3歳児に多いが、年齢が進み子どもの表現力や理解力が育つにつれ少なくなっていくという。

さらに介入は保育者ばかりでなく、ときに他の子どもによってもなされることに注目した研究群も存在する。例えば松原・本山(2013、2014、2016)は、5歳児、4歳児、3歳児の介入行為に焦点をあて、1年間の変化に着目した。その結果、5歳児では時間経過に伴って公正な介入が増加し、不公正になりがちな介入が減少した。4歳児においては誰と介入するかによって介入時の行動が異なることに加え、中立型よりも被害者を支持するか、加害者を非難するといった加勢型の介入を多く示すという。また3歳児では、年度の後半に前半よりも介入が増加することを示している。さらに吉田(2016)は、3歳児を対象として子どもの介入によるいざこざのネガティブな展開について観察し、それが発達能力の制約からくる子どもの介入方法の未熟さからくるものだと結論付けている。

表1 トラブル場面における保育者の関わり

(1) 自己回復を支える	(2) 共生の体験を支える
<p><b>気持ちの受けとめ</b> 抱く／背中をさする／手当をする／頭をなでる びっくりしたね／痛かったね／それはいやだったね／悔しかったんだね／悲しかったね／悪かったって思ってるんだね／おいで／こっちにきてごらん</p> <p><b>身体静止</b> 間に入る／止める／引き離す</p> <p><b>認める・ほめる</b> 優しかったね／ゆずってくれてありがとう／おにいちゃんだったね</p> <p><b>場面の切り替え</b> おべんとうにしようか／こっちにおもしろいものがあるよ／あれは何か</p> <p><b>見守る・待つ</b> (少し様子を見る)</p>	<p><b>交渉・話し合いの提案</b> たたかないでお口で言ってごらん／お話ししてみたら？／どうしてか聞いてごらん／そういう時は「貸して」っていうんだよ／「あとで」って言ってごらん</p> <p><b>気持ち・要求の代弁</b> 嫌だったんだって／悲しかったんだって／痛かったみたい／負けて悔しかったみたい／Sちゃんと遊びたかったんだって／Aちゃんが好きなんだって／どうしてもこれがあるんだって</p> <p><b>謝罪の提案</b> 謝ってくる？／先生が代わりに謝ってあげようか？／わざとでなくても謝ろうね</p> <p><b>仲直りの提案</b> 仲直りできるかな／二人で握手／仲よくね</p>
(3) 解決法を探す	(4) 価値・規範を伝える
<p><b>状況の把握</b> (保育者が状況を把握する)</p> <p><b>状況・原因を尋ねる</b> どうして泣いているの？／どうしてケンカになっちゃったの？／どうしてたたいたの？／誰かお話しできる人いる？</p> <p><b>状況を子どもに説明する</b> 二人とも使いたいんだね／知らないで使ったみたい／ぶつかっちゃったね／誰も悪くないね／聞こえなかったんだね</p> <p><b>子どもに相談</b> どうしようか？／こんな時はどうしたらいいかしら</p> <p><b>子どもが解決</b> (子どもが解決策を提案) お母さんは二人でどうかしら／他にないか探してみよう</p>	<p><b>説諭</b> (教え諭す) たたいたのはいけなかったね／そんなことを言われたらどう思う？／見ていないのに言ったらどうかしら／ゆっくりお話する人もいるから待ってあげてね／ほしかったらとってもいいかな／わざとじゃなくてもそういう時はごめんねって言うんだよ／約束を守るのは大事だね、でも守れないときもあるんだよ／ゆずってあげる人がやさしいんだよ／人に叩けて言わないの／それはいじわるだよ／心の強い人が我慢できるんだよ</p> <p><b>説得</b> (提案を受け入れさせる) Sちゃんに貸してあげてね／小さい組だから譲って／待っててあげてね／Aちゃんの言うとおりにしよう</p>

(友枝啓子・入江礼子ほか「子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか『人間関係』の指導に関する研究」2009, p.4より)

このように年齢が上がるにつれ、トラブルの原因がどのように多様化していくのか、また現実の場面においては年齢に応じた形での問題解決方略の変化が観察可能であるのか、さらに保育者あるいは他の子どもによる介入行動はどの程度、またどのようにとられているのかを明示することは、保育内容(人間関係)指導法の内容にかなっている。それを通じ、保育者として望ましいかかわり方とはいかなるものであるのかを考察していく一助としたい。



### 3. 研究方法

先行研究に見られるように、何がいざごぎや喧嘩の原因となるのかについては子どもの年齢ごとに違いがみられ、それに応じて仲裁や見守りなど、保育者の対応の仕方も異なってくる。年齢別の事例の比較によって、学生は子どもの成長をはかる観点を理解することができるだろう。

このとき、当の事例が学生自身の経験による裏付けを持っていることは、より教育効果を持つと考えられる。というのも実習における1場面を切り取るために、学生は子どもの観察を行い、記録をつけ、その場面を目撃していない他者にわかるように状況を描写し、伝えるという学習も行うことになる。そこで、各々の学生が実習場面において観察した事例を収集し、それを授業の中で紹介しながら分析を示す手法をとることにした。

事例の収集は、2018年6月に2週間実施された保育所での実習において行われた。対象となったのは、2年生24名である。学生たちには、各々の実習中に遭遇した子ども間の「いざごぎ」の中から1例を取り上げるよう指示した。そしてその場面についてなるべく詳細に、臨場感を持って描き出すこと、保育者の介入の有無、その方法と結末についても詳しく書き記すことを課題として提示し、自らの取り上げたエピソードにふさわしいタイトルをつけてもらった。

分析に先立って授業では、まず子どもの解決方略と、保育士の介入行動のパターンについて解説した。そのうえで、各自が自分の書いてきたエピソードについて、子どもの方略にあたる箇所の下線を引き、それがどの方略にあたるのか、番号を添えるよう指示した。それによって、子どもの解決方略がどのように現れるのかを、まずは確認してもらうことが目的である。

次に介入行動についても同じように、それが行われた箇所に波線を引き、どの種類の介入行動であったのか、記号を添えるよう指示した。その後、すべてのエピソードを集め、プリントして次の授業において学生に配布し、それを資料として解説を行った。

資料においては、事例の全てがまず年齢ごとに並べられた。そしてそれぞれ何をきっかけとしていざごぎが生じたのか、友定らの分類に基づく形でカテゴリーわけを行った。次に子どもの取った解決方略について、山野に基づいて分類した。最後に、それぞれの事例における保育者の介入行動を友定・入江(2009)にしたがい分類した。事例数は全部で24件、その内訳は2歳児が5件、3歳児5件、4歳児4件、5歳児10件であった。結果は表2のとおりである。

そのうえで表2をみながら、いざごぎの原因について、解決方略について、そして対処行動について、年齢による分布に違いがあることを学生とともに確認した。

### 4. 結果の分析

2歳児におけるトラブルの原因は、すべて物の取り合いであった。解決方略としては「泣き」が最も多く、また相手にかみつくななどの非言語的行動もみられた。それに対する保育者の介入行動は、交渉や話し合いの提案である「共生の体験」か、状況をたずねたり、説明する「解決法を探す」が主なものになっている。

3歳児になると、原因はモノの取り合いだけでなく、不快な言動や、仲間関係、イメージの相違などに広がってくる。解決方略も言葉による表現力の広がりによって、言語的方略がとられる場合が出てくる。保育者の介入行動にも多様性がみられる。

4歳児以上になると、いざごぎの原因自体がさまざまに複雑化する。そして保育者の介入行動は価値規範を伝える形が多くなるとともに、子どもによる介入と解決がみられる。以上のように自分自身の経験が、先行研究に示された内容と合致しているかをまずは確認した。



さらに実習中の経験という特性により、解決のありかたには次の4つのパターンが存在することが示された。1つは、保育者の介入によって解決に至った事例であり、この場合、学生は完全な観察者として存在している。2つ目は、目の前で生じたトラブルに対し、その解決を求められているにもかかわらず、実習生自身の力ではそれに至ることができずに、保育者の手を借りた事例である。以上の2つの場合においては、プロである保育者の手腕を見ることを通じて、適切な対応の仕方を学ぶことができる。3つ目は、実習生自身がトラブルに介入することで解決に至った事例である。この場合には、実習生は自信を深めることができたと考えられる。そして4つ目が、子どもたち自身によって解決に至る過程を観察していた事例である。これは子どものもつ力について改めて認識する機会となるだろう。以下では、それぞれのケースを紹介しながら、考察すべきポイントを指摘していく。

なお学生に指示したのと同じく、子どもの方略にあたる箇所を実線を引き、それがどの方略にあたるのか、表2にしたがい番号を添えている。介入行動についても同様に、それが行われた箇所に波線を引き、どの種類の介入行動であったのか、同じように表2にしたがい記号を付記している。

#### <事例1> パターン1：保育者による解決の観察

##### 3歳児 No.9「お互いさま」

Y君が、斜めにした机から車のおもちゃを滑らせ、机の下に積み木をドミノのように並べて倒す遊びをしていた。すると、そこに通りかかったS君が、ならべた積み木を一気に倒した。積み木を頑張って並べていたY君はS君に対して怒り、④「謝って！」と何度も言ったが、S君は⑤そのまま別の遊びをしに行った。Y君はS君に②付きまとい、④何度も謝罪を要求するが、⑤無視するS君の②頬を思いっきり叩いた。S君はこれに怒り、①少し泣き顔になりながらY君を②叩き返し、二人は喧嘩になってしまった。

⑦ずっと様子を見ていた保育士が⑧「あれー、なんで人の顔を叩くのかな？」と二人に問いかけると、二人はたたき合いをピタッとやめ、③④それぞれの言い分を保育者に訴え始めた。保育士は、Y君が頑張って並べていた積み木を倒したことをS君が謝らなかったことに対し、④「Yは謝ってほしかったんだよね？」と代弁し、また、S君の顔を叩いたY君に対し、⑤「嫌なことやられたからって、人の顔を叩いていいの？⑥Sからも叩かれて痛かったでしょ？二人で解決して」と言い、一時、二人きりにさせた。二人は④「ごめんね」と言い合った後、手をつないで仲直りしたことを保育士に伝える行き、そのあとは二人で遊んでいた。

保育者の解決法を観察していた事例は4つある。その中からここでは3歳児の事例を取り上げた。いざごぎの原因は、「相手の不快な行動」である。具体的には、ドミノ倒しの最終局面で楽しみを横取りしてしまったうえ、謝罪を拒否したことである。被害者側の児童であるYは、まず言語的方略を用いて対処しようとし、その後付きまとうという非言語的方略もあわせて行った。加害児童Sのほうは一貫して無視をするという消極的方略で対応したことから、ついにYは叩くという非言語的方略を用いた。するとSのほうも同じ方略を用い、応戦した。

保育者は事の成り行きをずっと観察していたが、子どもたちが互いに手を出し合うまでは介入しなかった。それは子どもたち自身の力でどこまでできるのかを見守っていたものの、危害が及ぶ限界を見極めたということだろう。その後、保育者は両者の言い分を聴きながら、それぞれの気持ちを代弁することを通じ、共生の体験によって寄り添ったうえで、叩くのはいけないことだという説論を持って価値・規範を伝えている。そのうえで、「二人で解決して」ということで子どもの側に解決法を投げ返す。つまり子ども自身の力によって解決させたいとする点で、保育者の意図は一貫している。それに対し、当初子どもたちはともに、自分の主張を言い募ることで保育者に何とかしてもらおうと考えていたのだと思われるが、その促しにしたがうかのように互いに謝罪をし、仲直

りに至っている。そうした子どもの成長に対する保育者の期待があることを、学生には読み取ってほしいと思う。

またこの事例について学生の冠した題名は、「お互い様」であった。その題名には相手の嫌がることをして謝罪しないことも、暴力をふるうこともともに「悪いこと」であり、両者に同等に非があると考えていることが表現されている。しかし本当に「お互い様」の一言で片づけることができるのかと、学生には問いかけてみた。Sが積み木を倒したことは、過失の可能性も故意の可能性もある。しかし、過失であれば、比較的謝罪はしやすいはずであり、謝罪があればYがしつこく付きまとうことも、叩くこともなかった。したがってSは普段から過失を認めたがらない性格なのか、それともこのときは故意に行ったからなのか、そのどちらかということになる。成り行きを見ていた保育士が、叩きあいの喧嘩になった時点で初めて仲裁に入ったのには、それなりの理由があるはずだ。例えば保育士から諭したのでは、Sの謝罪が形だけのものになる恐れを考えてのことだったかもしれない。あるいは、Yの執拗さが日頃からコンフリクトを起こす場面が少なくなかった可能性も考えられる。あるいは、保育者が日ごろから「仲良くなる」ということに非常に力点を置いているのかもしれない。子どもの特性を理解したうえで、どの時点での介入が望ましいのか、ケースの観察を通じ、保育者自身の考えを尋ね直すことが、さらなる理解につながると考えられ、次の機会にはぜひ質問をしてほしいことを伝えた。

次の〈事例2〉では、事例1と同様に、1人が遊びに熱中しているところに別の園児が邪魔をしていざこざとなった。そしてその場面に遭遇した実習生が介入したものの、うまく対応することができずに、保育士が状況を確認して対処を行った事例である。

〈事例2〉 パターン2：実習生では解決できず、保育者の手を借りた事例

2歳児 No.4「返して！」

自由遊びの時間、Rちゃんは車のおもちゃを大きなハンカチでお弁当のように包んで結ぼうと遊んでいた。すると突然やってきたS君がハンカチの中から②無言で車を取り、持ち去ろうとした。③実習生が「それは今Rちゃんが遊んでいるから返してくれる？」と声をかけるが、S君は離そうとしない。RちゃんがS君に④「返して」と手を伸ばすと、S君は伸びてきたRちゃんの②手にかみついた。Rちゃんは①大声で泣きだし、S君は②おもちゃを持ったまま別の場所に行ってしまった。

Rちゃんの泣き声で事態を知り、実習生から何があったのかを聞いた④保育者は、S君を連れ戻し、泣いているRちゃんの前に立たせると、「それはRちゃんが使っていたものでしょ」と言っておもちゃをRちゃんに渡し、「ごめんなさいは？」とS君に謝るように促した。S君が④「ごめんなさい」と言い、Rちゃんがうなずくと、S君はどこか別の場所に行ってしまった。保育者はRちゃんの腕の噛み痕をチェックし、問題がないことを確認するとその場から離れ、Rちゃんは再び遊び始めた。

モノの取り合いは、2歳児のいざこざの典型である。〈事例1〉と同じく〈事例2〉でも、子どもによってとられた最初の対処行動は言語的方略であったが、それでは相手が応じないために非言語的方略に切り替えられることとなった。相手をたたく、相手にかみつくといった行為は、園において日ごろから固く禁止されている行為である。したがって思い通りにならないからといって、それが暴力をふるう理由にはならない。そのことを、2歳にして子どもたちは十分に理解している。それでも事例2においては、子どもたちは実習生のとりなしに応じないばかりか、二人のやり取りがかえってエスカレートしてしまった。

この二人の間には、発達における差があると考えられる。たとえ一語文であっても、Rは言葉で自分の要求を伝えることができている。その次にとられた非言語的方略にしても、返してもらおう



と手を伸ばした状態である。Sのほうは、何も言葉を発することもないうまま、いきなりRにかみつ  
き、その後に相手が泣いている事実に対し困惑を示すこともなく、場所を移動してしまっている。  
つまり相手の心情に対する共感性の育ちはいまだ不十分であることがわかる。

保育者は実習生から事情を聴いたうえで、まずSを連れ戻してRの前に立たせている。これは相  
手に対し、真剣に向き合わせる意味を持つ。そしてその後、Sは保育者の説諭には素直に応じ、謝  
罪している。一方のRに対しては、相手の謝罪があればそれを許すというルールを学習させる意味  
を持つ。実習生の対応の仕方が、Sに対しおもちゃを返すように懇願する形をとっているのに対し、  
保育者はおもちゃを強制的に返還させたうえで謝罪を要求した。そのように毅然とした対応をとる  
ことによって、子どもに対して善悪の基準が一貫したものとして示されている。ルールの学習はそ  
の都度に成立するのではないことを、ここから学び取ることができる。とはいうものの、その後、  
Sはまたどこかに行ってしまうことから、内省にまでつながっているのかは、怪しい。

学生からは、「どのように子どもを叱ればよいのか、わからない」という言葉がよく聞かれる。  
そうした自信のなさが、ときに子どもに「なめられる」ことにつながってしまう。もう1つ、子  
どもたちにとって実習生と保育者との違いは、他者としての重要度の違いであろう。その重要性は関  
係が継続的であることによってもたらされている面があるので、致し方ないだろう。ただ2歳児が  
どのような成長過程をもって対等な他者としてほかの子どもを意識していくのかを学ぶ点において、  
特定の子どもの継続的に観察していくことは、必要なことといえる。

この事例のように実習生の力では解決できず、保育者の手を借りた事例は、ほかにも3つあった。  
では、実習生が解決できた事例に何か特徴はあるのだろうか。それにあたるのが次の〈事例3〉で  
ある。

### 〈事例3〉 パターン3：実習生の介入によって解決した事例

#### 3歳児 No.8「早い者勝ちだけど」

テーブルごとに異なる遊び道具が置かれている。子どもたちは好きなテーブルに移動するのだが、  
椅子は6つまでしか入らず、必然的に早い者勝ちになる。R君は粘土のテーブルに行こうとしたが、  
7人目となり、入れなくなった。そこで④O君に代わってくれるように頼んだが、O君も粘土遊び  
がしたいとゆずらなかつた。①R君は泣き叫び、O君は困った顔をしている。どちらも譲らないま  
ま、②R君がO君を叩き、①O君も泣き出した。

実習生はR君のもとへ行き、②「粘土したかったんだねえ。でもお友達を叩いたらO君びっくり  
するよ。O君、R君が叩いて痛かったんだって」というと、④R君は「ごめんなさい」と①泣きな  
がら言う。するとO君も落ち着いたのか④「次の交代になったら粘土していいよ」とR君に言った。  
R君はすぐにしたいのでどうしようと迷っている。

⑤そこで実習生が「あ！R君の好きなおもちゃのテーブル空いているよ。先生と一緒に遊んでか  
ら粘土しようか」というと、R君は「うん！」と元気よく言い、おもちゃで遊び始めた。そして次  
の交代のときに無事に粘土で遊ぶことができた。

この事例に含まれている子どもの成長に関わる道徳的課題は、複数存在する。1つ目は、どのよ  
うに分け合い、公平性を保つかという課題である。早い者勝ちというのも1つのルールとなりうる  
が、あらかじめルールとして示されていなければ不平等性が生ずるし、示されていたとしても、身  
体能力の高いものが勝ち取ることが予測されるのであれば、果たしてそれが望ましいものなのか、  
という問題が突き付けられている。Oの困惑する姿には、泣いている相手への憐憫と、自らの欲求  
との間の葛藤が見て取れる。事例2では、泣いている相手を置き去りにして場所を移動してしまう  
2歳児の様子が観察されていたが、この事例のように3歳児になると、相手の泣きによる方略を通  
じて心情を感じ取り、葛藤を覚える成長が見て取れる。

そこにRが叩くという非言語方略を加えてしまいOが泣き出した時点で、実習生は介入行動をとった。まず、「粘土がしたかった」というRの気持ちを代弁し、かつOは「叩かれて痛かった」と伝えることで、共生の体験によっていずれの子どもに対しても寄り添い、落ち着かせたうえで、Rを謝罪に導いている。それによって、「次に代わってあげる」とO自らの譲歩を引き出すことに成功している。さらにはそれでも気持ちの整理のつかないRに対し、別の興味へと気持ちをそらす形で解決法を示し、場を収めることができた。

越中康治は、幼少児までは攻撃行動は動機や目的に関わりなく悪いことだととらえているのに対し、年中児以降になると、動機や目的によってある程度許容し、年長児になると、動機や目的を斟酌しながら善悪を判断するとしている（越中2007）。Oは確かに叩かれて驚き、不快に思っただろうが、同時にRの気持ちも理解していたがゆえに、自ら交代を申し出たのだと思われる。実習生の介入によって解決した事例は3つあるが、学生には、いざこざを収集できた結果に満足することなく、例えばこの事例で言えば、Oが他者の心情を押し量るだけの成長を見せている点に注目してほしいと思う。

幼稚園指導要領に示された、5歳児終了までに育ってほしい具体的な姿には、道徳性・規範意識の芽生えが含まれる。したがって、より高い年齢においては、保育者のみ守りの中、子どもだけで解決する力が求められていく。それを示しているのが、次の〈事例4〉である。

#### 〈事例4〉 パターン4（A）：子どもたちの力で解決した事例

5歳児 No.15「ルールを決めて遊ぶ中で」

Eちゃんのクラスでは、梅雨は外遊びがなかなかできないため、室内でサッカーのシュート練習をするあそびが流行していた。保育士が手作りで牛乳パックと網を使ってサッカーゴールを作っており、子どもたちは新聞紙を丸めてガムテープでとめたボールをそのゴールに蹴って入れていた。

ルールは「床に貼ってあるビニールテープのラインから蹴る」と「ボールを手で投げない」という2つがあった。それに加え、そのとき遊んでいた5、6人の子どもたちでもう1つルールを決めていた。それは「1人2回ずつ蹴ったら交代する」というルールだった。

初めのうちは、そのルールを守りながら順番に楽しく遊んでいた。しかし、途中でEちゃんが明らかに2回以上蹴っている様子が見えた。すると、④K君が、「なんで何回も蹴るんだよ！1人2回だよ！」と怒り気味で言った。周りもEちゃんを責めるような言葉を言い始めたので、これは喧嘩になると思った。

すると④Eちゃんが言い返した。「違うよ！足がボールに当たらなかったから、蹴れなかったの！」と説明する。どうやら2回とも空振りしたようだ。そのEちゃんの発言を聞くと、④K君は「あ、そうなの？ごめんね。じゃあいいよ」と言った。

私は喧嘩になると予想していたため、あっさりとして解決したことに驚いた。5歳になると自分たちでルールを決め、喧嘩も保育者の手を借りることなく、自分たちで解決できるのだと感心した。

この事例には、J.ピアジェの提示したゲームにおける自発性のルールがはっきり見て取れる。道徳性の発達についての理論と現実がまさに結びついた事例であったといえる。学生自身のコメントにも、その確認ができたことが示されている。子どもたちが共同で遊びを作り上げていくことは、「人間関係領域」で取り扱われる内容の1つとされているが、4歳児までの事例では個々の遊びが多く、ともに作り上げていく様子が最も観察されたのが、この5歳児の事例といえる。

また、この場でとられている方略が言語的方略のみである点にも注目すべきである。年齢が低ければ低いほど、1つの出来事に対し多様な種類の方略が用いられる傾向にある。それは1つの方略を用いることのみで解決できるだけの能力が不足しているためである。ところが5歳児では言語的方略が中心となり、反対に非言語的方略が用いられることは、ほぼなくなる。年齢の低い段階で用

いられる言語的方略の在り方は、自らの主張を一方的に伝えるためのものであることが多く、2歳児くらいの段階であると一語文にとどまることが多い。しかし5歳児では説明的な文章表現が可能となることで、互いの主張をやり取りし、合意形成に向かう。同じ言語的方略であっても、そこには格段の差が存在する。

この事例には一見、保育者の介入・指導が全くないように見えるが、実はそうではない。サッカーのゴールを子どもたちのために手作りで作成したのは保育者であり、遊びを始める時点でルールについての指導が行われていたと考えられる。ピアジェが指摘するように、自発性のルールは突発的に生じるのではない。上の世代からいわば圧力の形でもたらされた伝来のルールの存在がまずあり、状況に合わせてそれを改変する必要性からネゴシエートされ、作られていく。したがって伝来のルールをまず浸透させるという段階には、保育者の指導が存在する。ルールを守ることの重要性が子どもたちにすでに共有されているのは、それまでの保育者の教えがあつてのことである。合議が可能になるのは、子どもたちの間に平等性の認識が育てられているためでもある。

ところがその一方で、5歳児になるとクラスの中でのそれぞれの地位・役割といったものが、かなりはっきりと自覚されるようになる。それも意味で、人間関係形成の観点における1つの成長という側面を持つ。それを示すのが、次の〈事例5〉である。

#### 〈事例5〉 パターン4 (B)：子どもによる介入事例

##### 5歳 No.22「ブロックで遊びたいのに」

いつもホールへ行くと、Y君はブロックを持ち、ごっこ遊びをしている。しかしその日はブロックも持たず座って悲しい顔をしていた。

あんなに元気なY君だったのにと心配そうに見ていたS君に、①「Y君、元気なさそうだね。一緒に声をかけてみようか」と言って、Y君のところに近づいた。②「どうしたの?」と声をかけると、Y君が「長いブロックが使いたいのに」と言った。そこで長いブロックを使っている子に③「Y君も長いブロックで遊びたいって言っているよ」と言っても、誰も貸す様子はない。私はその場を離れ、④様子を見ていた。すると、⑤Y君がO君のところへ行き、何かを話すと二人でブロックのある所へ行った。⑥O君が「Y君に誰か、ブロック貸してやって」とだけ言い、O君はその場を去った。すると、何人かの長いブロックを持っていた子たちがY君にブロックを貸している様子がみられた。Y君はブロックを持ってO君のところに行き、「これだけ貸してもらえたよ」というと、ブロック遊びを楽しんでいた。

この事例では、まずYを案じているSが登場する。そしてそれに気が付いた実習生がともにYに事情を問う介入行動から話は始まる。だが実習生の「貸してあげて」と呼びかける介入行動に対しては、子どもたちは誰一人応えなかった。ところが、Oの同じ介入行動に対しては、一転して素直に応じている。この事例だけからも、クラスにおいてOがリーダー的な存在であることが推察できる。YがOのところに話しに行ったのも、彼であれば何とかしてくれるという、期待感があつたためだろう。しかも依頼を伝えたあとOはすぐにその場から去っており、そのやり方にも押しつけがましきはない。また、Yも結果をOに報告しに行っていることから、二人の良好な関係が伺える。

このような子どもによる介入がみられるケースは全部で4つあつたが、事例④以外はすべて5歳児クラスであった。このことは、年長児になると他者に対する配慮や状況を客観的に把握する能力が身につくといっていることを示している。

授業の最後に、学生に対していざごぎを解決するということには、どのような意味があるのかを問い直した。いざごぎに際しては、共感的理解の重要性がしばしば強調される。自らの気持ちを分かってもらえているという子どもの思いが、心の安定感を生むという心理的側面を重視してのものであることが多い(水津・松本2015)。また同時に、適切な介入によって、道徳的なルールを伝え



る機会になっている場合も多いことは、見てきたとおりである。しかし最終的に目指されるところは、大人の介入なしに、子どもたちだけの力で、解決にむかう力の涵養である。保育者の介入は、公正にそれが行われるまでの道筋をつけることだということを確認した。

幼児教育でこれまでも強調されてきた子どもの「心情・意欲・態度」は、昨今重視されている「非認知的スキル」にあたるとして、その重要性が改めて注目されている。いざこざにおいては、自らと相手の心情を押し量り、問題を解決しようとする意欲を持ち、公正な態度で臨むということが、子どもに求められる姿といえるだろう。

## 5. 結論

発達についての理解は、幼児教育を学ぶ者にとって一番の基本である。しかしながら、実際の保育場面において、目の前にいる子どもの発達する姿を念頭に置きながら対応することは、学生にとってなかなか困難なことでもある。講義によって伝えられる発達の姿は、年齢によってどのように変化するかという通時的な過程になりがちなのと同時に、同年齢の子どもの平均値でしかない。しかし、現場とは子どもと過ごす共時的な空間であり、まさに「いま・ここ」で生じている出来事について、諸個人の状態を勘案したうえでの瞬時の判断が求められる。

学生たちは実習を通じ、日々子どもたちの人間関係の発達を目の当たりにしているはずだが、あまりにもそれが日常的であるために、1つ1つの場面が分析されることなく、流されてしまいがちとなる。けれども実習における観察の重要性とは、ただそこで生起している事柄を眺めることではない。そこで起きていることの意味について考察し、それがひとり一人の子どもの発達にどのようなつながっているのかという点に結び付けていけるようになることが求められている。

いざこざとは最初に掲げた内容の取扱いの4項目目にある「他の子どもとの関わり」によって生まれ、自分の思い通りにならない「他人の存在に気付く」出来事である。いざこざはそれを知るための重要な経験である。そしてそれを「乗り越える」ことで「信頼感や思いやりの気持ち」が芽生えてくる。＜事例1＞において保育者が互いの気持ちを代弁して伝えているのは、相手の気持ちを思いやるようにとの促しであり、「謝る」という行為によって自分の感情を乗り越えられている。それが＜事例3＞の3歳になると、相手の泣き叫ぶ様子に明らかに困惑しており、思いやりの気持ちが育ちながら自らの欲求との間で葛藤する様子が見て取れる。

内容の取扱いの5項目目に掲げられている、集団生活を通じての規範意識の芽生えを示すものとして、幼児期の子どもは非常にルールに敏感である点があげられる。＜事例2＞からも明らかのように、相手の持ち物を横取りする、手を挙げるという行為については、2歳児の段階でルール違反であることが意識されている。それが5歳児になると、＜事例4＞に見られるようにルールを守ることを重視しながらも、相手の主張を受け入れる寛容さが培われていく。そうした寛容さは、＜事例5＞における他の児童による協力要請をクラスの子どもたちが受け入れる姿にもつながっていく。

また保育内容は領域に分けられているが、個々バラバラなものではなく、総合的に理解することが必要とされている。非言語的方略が年少児で使われやすいのは、言葉の発達が未熟だからである。同じ1つの言葉を繰り返すことで自己主張をしようとしながら無視された＜事例2＞の2歳児と、本来はルールを逸脱していた可能性があるにもかかわらず、言葉のやり取りで自らの主張を飲ませ、「空振り1回とは数えない」とする新たなルールの合意形成に至った＜事例4＞の5歳児とは対照的である。

そして実際にそこまで到達するためには、保育者との信頼関係のもとに、保育者が望むような自分でありたいという子どもの気持ちが生まれ、意図を受け入れていく段階があるからに他ならない。＜事例1＞および＜事例2＞では、子どもの身体に危害が及びそうにならない限りは介入せず、できるだけ自己主張をさせようとする姿勢が見られた。＜事例1＞における説諭にしても、すでに伝えていたルールを確認する形であって、教え込むようなことはされていない。このようにいざこざ



の場面を切り取り、つぶさに観察し、分析していく試みが、保育者として望ましいかわり方とはいかなるものであるのかについて、学生たちが少しでも理解していくことにつながってくればと期待している。

謝辞：事例の使用にあたっては、学生の許諾を得ることができた。ここに感謝を記す。

#### <参考文献>

- 越中康治・新見直子・淡野翔太・松田由希子・前田健一「攻撃行動に対する幼児の善悪判断に及ぼす動機と目的の影響」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部(56):319-3223.』『保育学研究』54(2):135-48.
- 丸山(山本)愛子, 1999.「対人葛藤場面における幼児の社会的認知と社会的問題解決方略に関する発達の研究」『教育心理学研究』47:451-461
- 松原未季・本山方子, 2013,「幼稚園4歳児の対人葛藤1(2):39-505場面における共同的解決一日当事者の幼児による介入に着目して一」『保育学研究』.
- 松原未季・本山方子, 2016,「幼稚園3歳児の対人葛藤場面における介入行為と状況変化」『保育学研究』54(2):37-48.
- 文部科学省, 2018,『幼稚園教育要領解説』. [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afldfile/2018/04/25/1384661\\_3\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afldfile/2018/04/25/1384661_3_3.pdf)
- 無藤隆・内田伸子, 1982,「幼児初期の子ども同士のいざごぎの発生と解消(幼児の遊びと発達, 発達)」『日本教育心理学会総会発表論文集』24(0):352-353.
- 友定啓子・青木久子, 2017,『幼児教育知の探究16 領域研究の現在<人間関係>』萌文書林.
- 友定啓子・入江礼子・白石俊之・小原敏郎「子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか—『人間関係』の指導に関する研究」平成19-20年度文部科学省科学研究費研究補助金(基盤研究(c)1953070)報告書
- 水津幸恵・松本博雄, 2015,「幼児間のいざごぎにおける保育者の介入行動—気持ちを和ませる介入行動に着目して—」『保育学研究』53(3):33-43.
- 吉田真理子, 2016,「友達同士のいざごぎに幼児はどのように関与するか:発達的变化およびネガティブな展開に着目して」『心理科学』37(2):48-63.