

白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程 2019 年度博士論文

他児の対人葛藤場面における  
非当事者としての幼児の介入  
——幼稚園 3 年間の発達的变化——

松原 未季

主査：無藤 隆 教授

副査：本山 方子 教授(指導教員)

副査：佐久間 路子 教授

副査：倉持 清美 教授

## 目次

### はじめに

第 I 部 本研究の課題と方法	1
序章 問題の所在	2
第 1 節 家庭から園への環境移行	2
第 2 節 園での社会的ネットワークの拡大	3
第 3 節 社会的調整	4
第 1 章 理論的枠組み	8
第 1 節 幼児の社会的調整	8
1. 幼児の自己調整と自他調整	8
2. 社会的調整	12
第 2 節 幼児の対人葛藤に関する研究の動向	19
1. 対人葛藤の定義	19
2. 対人葛藤の経験の重要性	20
3. 対人葛藤の発生原因	21
4. 対人葛藤の問題解決方略	23
(1) 対人葛藤で用いられる問題解決方略の発達的变化	23
(2) 当事者との親密性と故意性の有無の影響	25
① 当事者との親密性の影響	25
② 当事者の故意性の有無の影響	26
5. 対人葛藤場面における保育者の援助	26
6. 幼児の対人葛藤に関する研究の課題	30
(1) 対人葛藤の研究の知見の相違	30
(2) 対人葛藤の研究の方法論的偏り	30
(3) 対人葛藤の研究での議論の仕方	32
第 3 節 幼児による他児の対人葛藤場面への介入の研究動向	32
1. 介入の定義	32
2. 幼児による介入の諸側面	33
3. 幼児の介入の方略	34
4. 幼児の介入に関する研究の課題	35
第 4 節 本研究の目的と構成	35
1. 本研究の目的	35
2. 本研究の構成	36

第2章 本研究の方法	40
第1節 調査	40
1. 調査協力園	40
2. 調査協力者・対象時期	41
(1)対象・観察時期	41
①コホート1	41
②コホート2	42
3. 調査方法	43
(1)幼稚園におけるフィールド調査	43
①コホート1	44
②コホート2	44
(2)担任保育者へのインタビュー	45
① コホート1	45
② コホート2	46
第2節 分析	47
(1)分析資料	47
(2)事例の単位	47
(3)分析方法	47
第3節 倫理的配慮	48
第Ⅱ部 対人葛藤場面における幼児の介入	49
A. 介入の発達的变化	50
第3章 幼稚園3年間における介介入行動の変化	50
第1節 問題と目的	50
第2節 方法	50
1. 調査	51
2. 分析	51
第3節 結果と考察	51
1. 3、4、5歳児の介入の全体的傾向	51
(1)介入者の内訳の変化	51
(2)幼児の個人別の介入件数	53
(3)介入カテゴリーの数量的変化	57
2. 質的变化が見られなかった介入	64
3. 介入の目的：葛藤場面への関心から状況変化・解決志向への変化	69
(1)〈阻害〉にみる葛藤場面への関心・要解決の事態としての認識の希薄さ	69

(2) 〈注意〉・〈声掛け〉にみる要解決の事態としての認識	70
4. 保育者への依拠から自力解決志向への転換	77
5. 当事者の幼児の介入への反応による介入の成立・今後への示唆	83
6. 行為形成から意思の表現への転換	86
(1)型の模倣による「介入」という行為の形成	86
① 〈注意〉にみる保育者の援助の模倣	86
(2)意思の形成と表現	87
① 〈加勢〉の出現にみる幼児なりの意思の形成と表現	87
② 〈注意〉にみる幼児なりの状況理解と判断	88
(3)意思の表現の工夫	91
① 当事者の意図や内的状態の理解	91
a)〈加勢〉におけるなぐさめ・共感の出現	91
b)〈仲裁〉における当事者の内的状態の理解	92
② 介入行為の影響の理解	94
第4節 総合的考察	97
<b>B. 介入の形成過程</b>	102
第4章 幼児はいかに介入をし始めるのか	102
第1節 問題と目的	102
第2節 方法	103
1. 調査	103
2. 分析	103
第3節 結果と考察	104
1. 3歳児の介入の全体的傾向	104
2. 要解決の事態としての認識	107
3. 介入による状況変化の可能性	107
(1)状況変化をもたらさない介入	107
① 葛藤場面への関心	107
② 当事者の幼児の反応	108
(2)間接的関与による状況の変化	109
① 保育者への協力要請	109
② 他者への情報提供による間接的な効用	109
(3)直接的関与による状況変化	110
① 当事者の言動の変化	111
② 解決	112
4. 型の模倣による介入の行為形成	113

第4節 総合的考察	114
第5章 介入の連携とその発達	117
第1節 問題と目的	117
第2節 方法	120
1. 調査	121
2. 分析	121
(1)分析資料	121
第3節 結果と考察	122
1. 対人葛藤場面への複数の幼児による介入の全体的傾向	122
(1)分散型	124
(2)同調型	124
(3)協応型	125
2. 意見交換	125
(1)並行・単純	125
(2)発言の多様性	129
3. 役割分担	131
4. 公平性	133
(1)片方有利	133
(2)公平	134
5. 解消・解決への意識	135
第4節 総合的考察	136
第6章 幼児は何故介入を試み続けるのか：解決に至らない事例に着目して	140
第1節 問題と目的	140
第2節 方法	141
1. 調査	141
2. 分析	141
(1)分析資料	141
(2)分析方法	141
第3節 結果と考察	142
1. 5歳児の対人葛藤の終結の傾向	142
(1)解決	142
(2)解消	142
(3)片方の幼児有利	143
2. 解決に至らない介入で何がなされているか	143

(1) 合理的な介入過程	143
① 情報収集・意見交換	143
② 原因理解	145
③ 丁寧な説得	146
(2) 介入によってもたらせ得る変化	148
① 関係修復	148
② 状況転換	149
3. 介入を促進する諸状況	150
(1) 対人葛藤の長引き・複雑化	150
(2) コミュニケーション能力の発達	151
(3) 自力解決の指向	151
(4) 5歳児における「解決」の捉え方	152
(5) 3年間同一集団で過ごした「かかわりの歴史」	152
(6) 保育者の援助	152
<b>第4節 総合的考察</b>	153
<b>C. 対人葛藤経験の個人誌</b>	158
<b>第7章 ある幼児の3年間における社会的調整：「喧嘩するけど仲よし」の友だちとの関係を中心に</b>	158
<b>第1節 問題と目的</b>	158
<b>第2節 方法</b>	164
1. 調査方法	164
2. 分析方法	164
(1) 分析資料	165
(2) 二者間の対人葛藤の分析	165
(3) 二者間の関係の状況と背景の分析	166
(4) チズルの社会的調整の進展と自己発揮の分析	166
3. 対象児チズルとユリについて	167
<b>第3節 結果と考察</b>	167
1. 期の区分	168
(1) I期(3歳児)	171
(2) II期(4歳児)	171
(3) III期(5歳児4月～7月)	171
(4) IV期(5歳児9月～3月)	171
2. 「喧嘩するけど仲よし」関係の未形成期(I期)	171
(1) 状態	171

(2)背景	172
① 周囲の状況	172
② 憧れのグループ	172
③ 友だちの候補としてのユリ	173
(3)チヅルの社会的調整	173
① ユリとの物別れ	173
② クラスでの孤立	174
③ 状況変化しない介入	174
(4)園での自己発揮	175
3. 「喧嘩するけど仲良し」関係の形成期(Ⅱ期)	175
(1)状態	175
(2)背景	175
① 周囲の状況	175
② 進級に伴う変化	176
③ 補完性	177
(3)チヅルの社会的調整	179
① ユリとの「二人の世界」の共有	179
a)ユリとの関係維持	179
b)ふざけによる「二人の世界」の共有	180
② ユリとの関係の特化	181
③ 介入による「心的状態」の言及	182
(4) 園での自己発揮	182
4. 「喧嘩するけど仲良し」関係の維持期(Ⅲ期)	183
(1)状態	183
(2)背景	183
(3)チヅルの社会的調整	184
①ユリとの「二人の世界」の共有	184
a)ユリとの関係維持の継続	184
b)ふざけによる遊びの盛り上げや葛藤の調整	185
②憧れのグループへの参入	186
③ユリの人間関係の調整	186
(4)園での自己発揮	189
5. 「喧嘩するけど仲良し」関係の解消期(Ⅳ期)	190
(1)状態	190
(2)背景	190
(3)チヅルの社会的調整	190

①ユリとの和解	190
②ユリからの自立	190
③介入の減少	191
(4)園での自己発揮	192
第4節 総合的考察	194
1. 社会的調整と園での自己発揮	194
2. 園での自律的な奮闘としての「喧嘩するけど仲良し」関係	197
3. チヅルにとっての介入の動機付け	198
第8章 ある4歳児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験	203
第1節 問題と目的	203
第2節 方法	203
1. 調査	203
2. 分析	204
3. 対象児	204
第3節 結果と考察	204
1. テイタの対人葛藤経験	204
(1)テイタの当事者としての対人葛藤経験	204
(2)他児の対人葛藤場面への介入と解決	206
2. テイタの当事者としての対人葛藤経験と非当事者としての介入行動の関連	208
(1)方略としての言動	208
(2)相手や状況による向社会的行動の使い分け	208
(3)表現としての「問題行動」	206
①自己アピール	209
②他児は好まないイメージの許容	209
第4節 総合的考察	210
<b>D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響</b>	215
第9章 仲介となる援助	215
第1節 問題と目的	215
第2節 方法	216
1. 調査	216
2. 分析	216
第3節 結果と考察	216
1. 保育者の援助の全体的傾向	216



2. 保育者はいかに「仲介となる援助」を行ったのか	217
(1) 受けとめ・解決法の示唆	217
(2) 当事者の主張の代弁	218
(3) 当事者同士の関係修復	219
(4) ルーティンの理解・気持ちの切り替え	220
(5) 他児をも含めた協同的解決	222
(6) 対人葛藤の当事者への配慮	224
3. 「仲介となる援助」は何故促されたのか	226
(1) 担任保育者の保育観の反映	226
(2) クラス指導上の目標の反映	227
4. 「仲介となる援助」は何をもたらしたのか	229
<b>第4節 総合的考察</b>	229
<b>第10章 見守る援助と積極的援助の比較</b>	233
<b>第1節 問題と目的</b>	233
<b>第2節 方法</b>	234
1. 調査	234
(1) コホート1	234
(2) コホート2	234
2. 分析	234
<b>第3節 結果と考察</b>	234
1. 見守る援助	234
(1) 保育者による援助の全体的傾向	234
(2) 保育者はいかに「見守る援助」を行っていたのか	235
① 積極的な援助の回避による幼児の自力解決指向の促進	235
② 自ら考えさせ実行させる援助	238
(3) 「見守る援助」は何故促されたのか	240
① 担任保育者の保育観の反映	240
② クラス指導上の目標の反映	241
(4) 「見守る援助」は何をもたらしたのか	242
2. 積極的援助	243
(1) 保育者による援助の全体的傾向	243
(2) 保育者はいかに「積極的援助」を行っていたのか	243
① 心的状態の相互理解	243
② 「謝罪」という解決法の定着	244
③ 非当事者の幼児による介入を引き出し認める援助	246

(3) 「積極的援助」は何故促されたのか	247
① 担任保育者の保育観の反映	247
② クラス指導上の目標の反映	248
(4) 「積極的援助」は何をもたらしたのか	248
① 非当事者の幼児による保育者の援助をモデルとした介入	248
② 非当事者の幼児の介入への動機付け	249
第4節 総合的考察	250
第11章 話し合いを促す援助	253
第1節 問題と目的	253
第2節 方法	255
1. 調査	255
2. 分析	255
第3節 結果と考察	255
1. 保育者による援助の全体的傾向	255
2. 保育者は「話し合い」をいかに促していたのか	251
(1) 保育者は当事者の幼児にいかに「話し合い」を促していたのか	257
(2) 保育者は非当事者の幼児も含めていかに「話し合い」を促したのか	257
3. 「話し合い」を促す援助は何故なされたのか	265
(1) 担任保育者の保育観の反映	265
(2) クラス指導上の目標の反映	266
(3) 5歳児にとっての「解決」	266
4. 「話し合い」を促す援助は何をもたらしたのか	266
(1) 合意の形成	267
(2) 「自分たちの問題」としての意識化	267
(3) 自分たちで考えるという契機	267
(4) 当事者の情動の沈静化・葛藤場面の内省	268
第4節 総合的考察	268
第Ⅲ部 全体総括	273
終章 総括的討論	274
第1節 各章の総括	274
1. 「A. 介入の発達的変化」の知見のまとめ	274
(1) 第3章の知見のまとめ	274
(2) 「A. 介入の発達的変化」の意義	275
2. 「B. 介入の形成過程」の知見のまとめ	275

(1) 第4章の知見のまとめ	275
(2) 第5章の知見のまとめ	276
(3) 第6章の知見のまとめ	276
(4) 「B. 介入の形成過程」の意義	277
3. 「C. 対人葛藤経験の個人誌」の知見のまとめ	277
(1) 第7章の知見のまとめ	278
(2) 第8章の知見のまとめ	278
(3) 「C. 対人葛藤経験の個人誌」の意義	278
4. 「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」の知見のまとめ	279
(1) 第9章の知見のまとめ	279
(2) 第10章の知見のまとめ	279
(3) 第11章の知見のまとめ	280
(4) 「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」の意義	280
<b>第2節 本研究の成果と意義</b>	281
1. 非当事者の幼児による介入を含めた対人葛藤の展開	281
2. 幼児の介入の発達にみる「社会的調整」モデル	282
3. 幼児は何故他児の対人葛藤場面に介入するのか	284
(1) 園への環境移行に伴う他児への関心・関与や保育者の援助への関心	285
(2) 他者の意図理解・共感・道徳的理解	285
(3) 規範意識	286
(4) 内発的動機付け・自己効力感	286
(5) 自己アピール・存在意義	287
4. 介入の位置付け・積極的意義	290
(1) 二者関係と集団のプロセスとの媒介としての介入	290
(2) 対人葛藤の解決方略の先取り	290
(3) 仲間集団の育ち	291
5. 本研究が幼児教育・保育にもたらす意義	295
6. 本研究の方法論的意義と限界	296
(1) 自然観察法と縦断的調査の意義と限界	296
(2) 個人誌の意義と限界	297
<b>第3節 本研究の限界と課題</b>	297
文献	300
謝辞	311
資料	

## はじめに

私は、大学の学部2回生のフィールド調査の授業で初めて幼稚園に足を踏み入れた。幼稚園では、子どもが友達とぶつかり葛藤する姿、躓いたり困っている友達を助ける姿、「喧嘩するけど仲良し」の友達との関わりに悩みながらも、上手く付き合う方法を試行錯誤する姿などが見られた。このような姿を目の当たりにして、子どもたちが作り上げる世界は、まさに「人間関係の縮図」のように感じ、子どもが子どもなりに構成する社会に魅了された。子どもたちが形作る社会を追うことによって、「大人の間社会の原点」を見出せる可能性を感じ、幼稚園におけるフィールド調査研究に取り組み始めた。

幼稚園でフィールド調査を始めて、とりわけ胸を打たれたのは、幼児が他児の喧嘩やいざこざに介入する姿であった。幼い子どもも、友達が喧嘩やいざこざによって困惑している姿を他人事とは捉えずに、子どもなりに真摯に捉え、当事者の幼児と共に悩み、解決に向けて介入する姿が見られた。

以下に、2年保育の4歳児クラスの幼児が他児のいざこざに介入する事例を紹介する。

工作場面で、ミクはカイトのトイレットペーパーの芯を工作に使おうとした。すると、カイトは怒ってミクから芯を無理矢理取り上げようとした。ミクは芯を両手でギュッと握り締めて抵抗したが、カイトに芯を取られてしまった。この二人のやり取りを見ていたハルカは、ミクに向かって、「ミクちゃん、カイト君に『この芯ちょっとだけ貸してちょうだい』ってちゃんと言った？」と尋ねると、ミクは否定した。ハルカがミクに「ちゃんと『ちょっとだけ貸してちょうだい』っていわなきゃダメだよ」と言うと、ミクは頷いた。次に、ハルカはカイトに「カイト君、カイト君が5歳になったらミクちゃんの言うこと聞かなきゃダメだよ」と優しく言った。そして、再びハルカはミクの方を向き、ミクの肩に手を置き、ミクをカイトのほうへ向かせた。すると、ミクはカイトに「一個だけ芯借りてもいい？」と尋ねた。カイトは「いいよ」と言って、芯を一個ミクに渡した。その後、ハルカは再びミクの肩に手を置いて、「ミクちゃん、カイト君にちゃんと謝って」と言った。ミクは「ごめんね」とカイトに謝ると、カイトは「いいよ」と言った。

このいざこざの場面は、保育者が見ていない場面で起こったが、ハルカは保育者を頼らずに、自ら当事者のミクとカイトの双方に声を掛けて仲裁し、いざこざを解決へと至らせた。この場面に出会った当時、私は学部生であったが、幼い子

どもが他児の喧嘩やいざこざに介入する力を備えていることに純粋に驚き感動しこの場面に出会えたことが、これまで長年取り組んできた他児の対人葛藤場面への幼児の介入に着眼した研究の原点となった。

この場面に出会ってからは、子どもの喧嘩やいざこざの場面で、介入を試みる子どもの姿に目を向けるようになった。大人である我々から見ても驚かされる巧みな介入能力を幼児が備えていることに気付き学ばされ、幼児の幼稚園3年間の介入の育ちを描出したいと考えた。

さらに、幼児が他児の対人葛藤場面を「他人事」と捉えずに果敢に介入する姿に度々出会い、「幼児は何故他児の喧嘩やいざこざに介入するのか」という問いが生まれ、それを明らかにしたいと考え、本研究に取り組むに至った。

# 第 I 部 本研究の課題と方法

## 序章 問題の所在

### 第1節 家庭から園への環境移行

人は、一生涯のうちに、新たな環境への適応が求められる様々な移行期を経験する(福田, 1992; 高濱・無藤, 1997)。幼児が、最初に体験する環境移行は、家庭から初めて離れて、集団生活を開始する幼稚園への入園であろう(岡本・菅野・塚田-城, 2004)。とりわけ、一斉に集団生活を始める幼稚園3歳児の新入園時には、多くの幼児が大きな環境移行を経験する。同年齢他者との集団生活や、家庭とは異なる特定の生活習慣や日課を初めて経験する(福田, 1992; 高濱・無藤, 1997)。幼稚園入園時の移行だけではなく、3歳児から4歳児への進級への移行も存在する(高濱・無藤, 1997; 横山・長谷川・竹内・掘越, 2012)。3年保育実施の園では、3歳児が進級する際に、クラス替えを行い、進級児と新入園児の混合クラスとなる場合がある。高濱・無藤(1997)は、このようなクラスでは、3歳児からの進級児と4歳児からの新入園児の二つの集団が存在するため、新入園児と進級児が互いの存在をいかに受容し、適応するのかといった課題に直面すると報告している。具体的には、新入園児の参入による移行期には、進級児は、活動の移行の変化や活動時間の減少などの影響を受けていた。また、既存の仲間関係が不安定になるため、相手を誘う、仲間入りをするといった他児との関係調整に動機付けられた行動が活性化したり、他児との関係調整の失敗から葛藤が発生したりすることがあった。

幼児は、保育室や遊具などの物理的環境や挨拶や身支度などの園での基本的習慣には比較的柔軟に適応する一方で、他児との関係などの対人的環境面での変化における適応は容易ではない(高濱・無藤, 1997)。例えば、園で友だちができないこと(畠山・畠山・山崎, 2003; 倉持・柴坂, 1996)や、主張の強い友達や、これまでに出会ったことがない個性を持った友達とどのように付き合うのかといった問題(倉持・柴坂, 2003; 柴坂・倉持, 1998; 福田, 1992)にしばしば遭遇する。

このように、集団の一員としての園生活の開始は、幼児にとってはしばしば戸惑いや困難に満ちているであろう(福田, 1992)。環境移行に伴う、新たな社会的環境に対する様々な戸惑いに対して、幼児はいかに振る舞い対処するのであろうか。幼児の環境移行に対して、保育者が担う役割は大きい。保育者は、幼児の環境移行に対して、幼児の園での居場所を確保し、遊びの中で幼児同士を繋げることによって「心理的居場所」ともいえる友だちとの関係を築こうとする(横山・長谷川・竹内・掘越, 2012)。また、保育者は他児との関係を持ちにくい幼児には、特定の園児だけではなく、多くの園児と関わるように援助したり、その幼児の一

人遊びを充実させ、他児との「遊び」の場を共有できるように、同様の興味を持つ幼児同士を同じ場所で遊ばせたりするといった援助を行う(畠山他, 2003)。幼児の環境移行においては、保育者の援助も重要な役割を担うが、保育現場においては、幼児自身が持つ意欲と育ちの力と保育者のねらいと援助が織り合うことで、幼児は発達を遂げることが期待される(横山他, 2012)。それ故、幼児は園生活を充実させるためには、自らが置かれた社会的環境において、入園や進級などの環境移行に伴う壁を乗り越え、自律的に踏み出そうとしなければならない。

## 第2節 園での社会的ネットワークの拡大

それでは、幼児は家庭から園への環境移行に伴い、新たな社会的環境において、いかに仲間を選択し、園での社会的ネットワークを拡大していくだろうか。幼児の仲間選択については、Epstein(1989)によれば、①近接性、②年齢、③類似性の3要因が影響を及ぼしており、年齢に伴い、これらの重要性は変化する。近接性とは、物理的な距離を指し、年少児は近接した子どもを友だちとして選択する傾向にある。年齢については、幼児期には年長児を友だちとして選択する傾向にあるが、児童期には同年齢の子どもを友だちにする傾向がある。さらに、類似性とは、子どもの特徴や興味の相違についてのものであり、年少児は好きな遊びが同じというような表面的特徴を友だち選択の基準とするが、年長になるにつれて性格や特性といった内面的特徴を基準とするようになる。また、廣瀬・志澤・日野林・南(2006)は、3、4歳児では遊び相手の選択として近接性が重要とされており、遊び相手の選択が流動的であるが、5歳児では、環境の影響を受けにくく、安定した遊び相手が選択されることを示唆している。さらに、子どもの仲間集団の規模について検討した住田(1995)によれば、幼児期の仲間選択の条件は、「いつも同じ仲の良いメンバー」、「友達であれば誰でもよい」、「友達でなくても知り合いであればよい」という3つのタイプが均等であるが、加齢に伴い、「いつも同じ仲の良いメンバー」を仲間として選択する割合が多くなり、仲間集団のメンバーが固定化していく傾向にある。一方、近年の研究においては、二者間の友だち関係は、児童期などの幼児期以降の友人関係と、従来考えられていたよりも、より共通性があるという見解もある(Wyndol&Amanda)。例えば、幼児の友人関係においては、一般的に近接性と遊びが強調されてきたが、幼児期でさえ、親密性、援助行動、葛藤を含む、その後の発達で一般的に見られる性質に基づいて、他の仲間関係と区別する(Seban, Kearns, Hernandez, & Galvin, 2007)。

「社会的ネットワーク」とは、「個人が持つ対人関係のつながり」を指す(安田, 1997)。「社会的ネットワーク」は、人数などの「規模」、付き合いの長さといった「持続性」、メンバーとの仲の良さという点で「親密性」という3つの指標で



捉えられる(Gifford-Smith&Brownell, 2003)。園で、幼児は、まず保育者と個別的に信頼関係を築く。保育者を安全基地として園生活を送れるようになると、探索活動を行うようになる。そこで、幼児は、2、3名の他児と友達関係を結んで遊ぶようになる(無藤・倉持, 2009)。幼児期の二者関係は社会的ネットワークを構築する上で重要である。二者関係の性質は「仲良し」「親友」等と一様ではない(謝, 1999)。謝(1999)によれば、より親密度の高い「親友」は、より親密度の低い「仲良し」よりも早い時期からネットワークに出現し、関係が長く継続する。また、幼児はまず特定の二者関係を形成した後、それを核としながら、集団の一員としてネットワークを広げる(及川, 2016; 無藤・倉持, 2009)。高櫻(2007)は、親密性の高い二者関係において、「自発性」「対等性」「互惠性」が獲得された後、その二者関係の世界を発展させるために、第三者への意識の広がりを示し、それが集団の一員としての関係に発展する契機となることを示唆している。

### 第3節 社会的調整

幼児が園で社会的ネットワークを拡大するためには、他児との関係を調整することが求められる。幼児は、幼稚園での初めての集団生活の中で他児との喧嘩やいざこざなどの対人葛藤場面に遭遇することになるが、対人葛藤場面は、幼児が他児との関係調整を図る代表的な場面である。幼児は、仲間との対人葛藤経験を通して、自分以外の存在を知り、他者の視点を理解し、自己調整能力を発達させ、社会性を育む(山本, 1995a)。幼児期には、大人による外的な制御から内的な制御へと移行し、認知的・言語的に目覚ましく発達したり、主体的かつ自律的に行動できるようになったりする時期であると指摘されており(Bronson, 2000; 山本, 1995)、人間が社会生活を送る上での発達の基盤が形成されると考えられる。幼児の自己調整について、柏木(1988)は、自己主張に関して、3~4歳までに大幅に増加するが、その後停滞し、自己抑制に関しては、3~5歳児の間に増加すると報告している。一方、近年では、幼児が加齢に伴い、「ジャンケン」、「順番」、「一緒」のように、自分と相手の主張の双方を尊重して、両者の関係を調整する「自他調整」を発達させると示されている(長濱・高井, 2011)。

このような対人葛藤場面における自己調整や自他調整は、当事者である自己と他者という二者関係を前提にしている。だが、実際には幼児同士の対人葛藤では、しばしば非当事者の幼児が介入する。介入児は葛藤で生じるネガティブな社会的関係の中で、状況変化や解決などの何らかの変化を起こそうと試みる。非当事者の幼児の介入によって、対人葛藤は「二者関係」から「三者関係」の調整と捉えられ得る。

「二者関係」と「三者関係」には、各々どのような質的な特徴や差異があるの

だろうか。二者関係と三者関係は量的な違いのみではなく、関係の質的差異が生じることによって、三者関係は二者関係と比較にならないほど複雑な様相を呈すると言われている(早川・吉田, 2016a)。また、小谷(2008)は、集団サイズの力学について検討しており、二者関係に対して三者関係は、大きな質の転換が果たされているものと捉えられると述べており、二者関係と三者関係の質的差異について以下のように論じている。二者関係は、他のサイズにはない、特別な特徴を持っている。「二人三脚」という言葉があるように、二人が組むことによって、別個と働く時に比べて、遥かに効率よくレベルの高い仕事が可能になる。また、相手の外自我の機能を果たすことで、その自我の容量を大幅にアップさせることができ、互いがもう一人の自分になることが可能になり、何倍もの仕事の実現可能となる。さらに、二者関係の他にない特徴は、排他性を伴う強く深い親密性を発達させることができ、情動、感情を強烈なものにし、かつ高次の精神性にまでそれを高めることを可能にする一方で、否定的感情のエスカレーションを生み、最も壊れやすい脆さを有している。それに対して、三者関係は、集団における多元性力学の最小単位であり、親密性に加えて、集団機能のもう一つの機能的要素、競争と嫉妬を刺激する力動、いわゆる「三角関係」の基本単位である。「3人は小さな群衆」と表現してもよいほどに、三者三様の意見や行動が行き交い何も決めない会議を繰り返す。しかし、親密性や協調性が最も高まる二者関係と役割や質の異なるもう一人のメンバーという構成にするならば、二者関係を調整する第三者によって、二者間の負の関係を調整し、正の関係発達を助ける効率的な集団となる。そして、三者関係は、集団に多次元性をもたらすと同時に帰納的階層性をもたらし、混乱と秩序の力動を合わせもつ。

淀川(2009)は、三者間対話では、自分と相手が向かい合い、互いの意思を調整する二者間対話とは異なり、他者の発話が必ずしも自分に向けられているとは限らず、各々の意志はより複雑な形で行き来すると指摘している。とりわけ、二者間対話に第三者が参入する場合、第三者の発話が二者間対話の流れに沿う、あるいは発展する形で成される場合と、流れに沿わない場合で成される場合がある。後者の場合、二者間対話の参加者にとって、第三者の発話は望むものではなく、対話が円滑に進みにくい原因にもなり得る。そこで、二者間対話の参加者はそれまでの対話の流れを維持するためには、第三者に応答し対話の流れを修正することが必要であるが、それは必ずしも容易ではない。特に、幼児同士が三者間対話を行い始める2~3歳に時期には、言語受容能力に比べて言語表出能力が十分に備わっておらず、自分の伝えたいことを十分に言葉にできなかつたり、相手の発話内容を理解できなかつた場合に、理解を深めるための問いかけができなかつたりする場合が多い。

集団保育の場では、幼児の遊びや関わりは、幼児同士の二者間、三者間、さらに集団へと拡大し、より大きな社会へと参入していく土台が培われる(淀川, 2013)。子どもたちは、他児との遊びを通じて、社会的な絆を結び合う傾向にある一人の子どもが、他の二人の子どもと一緒に遊ぶようになると、これらの二人の子ども達と友人関係を形成する可能性が高まり、年間を通じて、子どもたちは限定した三者関係を形成する傾向にある(Wyndol, and Amanda, 2015)。中西(1989)は、1歳、2歳児代の子どもにおいては、社会的相互作用の中心は二者関係であり、三者関係は成立しにくいと報告している。4歳以降になると、三者以上の集団で遊ぶようになる(Benenson, et al, 1997)。3歳児後半から5歳児になると、同年齢の3人組の遊びにおいては、年齢の高い子どもたちの方が年齢の低い子どもたちよりも、三者間の状態を維持しようとし、二者間から三者間の状態へと変えようとするということが明らかにされている(McLloyd et al, 1984)。

三者関係におけるコミュニケーションは、「集団(group)」の最も基本的な形態であり、幼児における複数名の他児と関わる能力を最も良く見ることが可能となるが、幼児期の三者関係のコミュニケーションについて検討した研究は少数である(礪波, 2007; Hay, et al., 2009)。以下に、幼児期の三者関係について検討した少数の研究を挙げる。例えば、藤田(2002)は、幼児の三者関係における協力活動の発達について検討しており、3歳児においては、「単独型」が、4歳児においては、「2対1(リーダー)型」と「3人協力型」が、5歳児においては、「2対1(仲間外れ)型」と「混合型」が多く見られるということを示しており、年齢によって三者関係の様相が異なっていることを示している。また、礪波(2007)は、三者関係においては、「2対1」になり仲間外れが生じたり、偏った関係に固定したりすることがしばしば生じ得るため、三者間のバランスをとるのは容易ではなく、単純に二者の3倍になるという以上の困難があるとした上で、4歳児を対象に、対等な三者関係を築いていくためには、どのようなコミュニケーションスキルが求められるのかということについて検討した。その結果、幼児は三者関係においては、二者間のように一方が他方に合わせるだけではなく、幼児同士が互いに均等な視線を向け合い、笑い合い、他者の発話や動作を模倣するといったより高度な調整能力が必要とされる。

本研究では、幼稚園3年間で幼児が他児の対人葛藤場面に対する介入をいかに発達させるのかということを中心にしたい。他児の対人葛藤場面における幼児の介入に着眼することによって、当事者の葛藤への対処としての自己調整や他調整のような自他の二者関係から、自-他-他の三者関係への変化が捉えられやすくなる。また、幼児期後期では三者関係が集団へと変容する過程が見られると考えられるが、先行研究では三者関係が集団へと変容する過程を丁寧に描いた研

究は少数である(淀川, 2015)。幼児は、他児の対人葛藤場面に介入するのは必ずしも単数とは限らず、複数で介入することも報告されているため(吉田, 2016b)、幼児の介入に着目することによって、三者関係から集団へと変容する過程も捉えられ得るであろう。

さらに、幼児の介入に焦点を当てることによって、自己調整や自他調整のように、二者間の直接的な調整だけではなく、幼児が対人葛藤場面において社会的な関係や環境の影響を受けながら他児との関係を調整していく様相を捉えることが可能になるであろう。従来の幼児の対人葛藤に関する研究の多くは、実験法によって対人葛藤という特定の事象をサンプリングしており、自己調整や自他調整などの二者間の調整が社会的関係や環境の諸変化の中でダイナミックに起きていることが捉えられにくい。利根川・無藤(2011)や利根川(2013)は、従来の幼児の対人葛藤に関する研究の多くが、実験法によってなされているため、対人葛藤場面における自己調整の発達が生実の園生活の文脈を切り離して分析していることを指摘しており、自然観察法によって、幼児の自己調整の発達が園生活における社会的関係や環境などの多様で複雑な文脈において発達する様相を描く必要性を提起している。幼児の介入に着目することによって、幼児が対人葛藤場面において、社会的関係や環境などの多様で複雑な文脈において他児との関係調整を発達させる様相を描出することができるのではないかと。なぜなら、幼児の介入とは、統制された条件下で行う実験法では捉えられにくい、多様な文脈を捨象しない自然観察法によってこそ、捉えられ得る現象であるからである。自然観察法によって、対人葛藤場面における介入に着目することによって、介入する背景となった他児との関係性や保育者の援助などの、その幼児を取り巻く様々な社会的関係や環境を明らかにすることができる。そこで、本論文では、幼児が保育者の援助、他児との出会いや関わり、自らが置かれた状況、園の保育方針などの社会的関係や環境を活用しながら他児との関係を調整することを「社会的調整」とし、幼児がいかに社会的調整を図っているのかということをも明らかにしたい。そのために、自然観察法によって、幼児による他児の対人葛藤場面への介入を、時間的空間的な変化と共に丹念に追うことによって、幼児の他児の対人葛藤場面における介入が社会的関係や環境の影響を受けながら幼稚園3年間でいかに発達するのかということをも明らかにしたい。

## 第1章 理論的枠組み

第1章では、幼児の自己調整や自他調整、社会的調整、対人葛藤や対人葛藤への介入に関する研究を整理し、その課題について述べた上で、本論文の目的を提示する。

### 第1節 幼児の社会的調整

#### 1. 幼児の自己調整と自他調整

自己調整は、様々な子どもの成果を予測するメカニズムとして高い注目を集めてきている。その子どもの成果には、就学レディネス、児童期や青年期の学業的達成、また長期的な健康や教育的成果を含んでいる。研究者たちは、自己調整を多様な方法で研究を行ってきたが、自己調整は人生初期の個人の健康やウェルビーイングにとって重要な影響があることが明らかとされている (Megan et al, 2015)。

人は、自分の欲求や感情を全て衝動的に表出するわけではなく、自分の中に留めたり、適切な方法を選択して表出したりする場合もある。自己調整 (self-regulation) とは、このように、欲求や感情を調整し、状況に応じた適切な行動をするための機能である。単に外的な規範に従うだけではなく、自発的で主体的な自己調整を獲得することは、社会化のための大きな一側面である (Bugental&Goodnow, 1998)。

Kopp(1982)は、自己調整については様々な定義がなされてきたと指摘している。他者の要求に従う能力、状況の要請に応じて活動を開始したり中止したりする能力、目標に向かって活動することを遅延させる能力、外的な規制がなくても社会的に認められている行動を行う能力などは、いずれも自己調整の内容を含む。

中道(2018)はある状況での目標や社会的ルールに沿って行動するためには、その目標・ルールを覚えておく、目標・ルールとは関係のない情報を無視する等の認知的な自己調整能力と、目標・ルールを達成するために自分の欲求や感情を抑えるといった情動的な自己調整能力が必要とされる。

認知的な自己調整能力の中核は、ある目標を達成するために、思考・行動を制御する中核は実行機能である。実行機能は、ある目標を達成するために思考・行動を制御する能力を指し、抑制機能、ワーキングメモリ、シフティングの大きく3つの側面を持つ。抑制機能は、目標達成と関係のない適切な情報や衝動的な反応を抑制する能力である。ワーキングメモリは、ある情報を処理しながら、必要な情報を覚えておく能力である。シフティングは、思考や行動を柔軟に切り替え

る能力である。幼児期を通して、各側面で与えられる課題の通過率が高まり、実行機能の能力は向上していく。また、情動的な自己調整の能力は、欲求や情動を生じさせる実験的場面あるいは日常の遊び場面における行動や表情の観察などによって測定される。実験場面で用いられる代表的な速度として、ミシュル(2014)が幼児を対象に行った満足の遅延課題、通称「マシュマロテスト」がある(中道, 2018)。「マシュマロテスト」においては、子どもは1つのマシュマロを今の時点で食べるのか、明示されない時間の間に待って後で2つのマシュマロを受け取るのかということを選択する。子どもはより大きな未来の報酬(2つのマシュマロ)を得るために、自分の即時的な満足(マシュマロを今食べる)を遅らせる時間が、子どもの自己調整の指標として解釈される(Megan et al, 2015)。ある実験では、マシュマロテストにおいて、我慢の仕方を教えない場合、15分以上我慢できた4歳児はおらず、また別の実験においては、我慢できた平均時間は幼児で6分25秒、小学校3年生で11分25秒であった。とりわけ年少の子どもにとっては、目の前にあるお菓子を食いたいという欲求を抑制することは困難であった(中道, 2018)。

子どもはいかに自己調整能力を身につけていくのであろうか。Shaffer(2000)によれば、子どもの行動は、初めのうちは、親などの外的な行為者によって制御されるが、次第に、その制御が内化され、自己内に基準を持つようになると指摘している。Kopp(1982)は、自己調整が乳児期に発生するという考えを提唱している。Kopp(1982)によれば、子どもによる行動の抑制は、社会的に望まれた行動に乳児が従うという形で表れる。自己調整に関わる認知的な発達、自他の行動を客観的に捉えるという表象的志向能力によってもたらされ、この能力は生後1年目の後半以降に出現する。さらに、2、3歳児は大人によって、社会的欲求や家庭内のルールに従うように要求される。2歳以降では、表象的思考能力と記憶の再生能力の発達によって、大人の禁止と自分の行動を表象レベルで結びつけることができるため、大人が子どものそばにいて行動を方向づけなくても、不適切な行動を抑制することができるようになる。また、3歳以降では、不適切な行動を抑制することに留まらず、言語能力の向上に伴って、適切な行動をとることが可能となる。すなわち、子どもの自己調整の起源は、社会的要求への気付きという認知的発達と、大人の社会的欲求に従うことにある。そして、加齢に伴い、社会的欲求(外的条件)に従う抑制から、社会的規範(内部条件)に従う抑制へと向かう。

また、Kopp(2009)は、抑制的コントロール、実行的注意、情動調整の3つの自己調整に関する研究結果をまとめた。その結果、これらの自己調整に関する機能は、生後10か月より萌芽が見られ始め、2歳頃までゆるやかに発達し、その後、認知的・言語的・自己意識の成長に伴って発達し、4歳頃までに効果的に機能す

るようになる」と報告している。

このように、子どもが自己調整能力を身につけるためには、乳児期における親などの大人による外的な制御の影響が大きい。幼児期(3～5歳児)においては、外的な制御から内的な制御へと移行し、認知的・言語的に目覚ましく発達し、それに応じて禁止された行為を抑制したり、複雑な指示を保持し実行したりすることが可能となる幼児期(3～5歳児)には、自己調整能力は大きく成長すると考えられる(Bronson, 2000)。さらに、幼児期には、殆どの子どもが幼稚園や保育所に通うようになり、仲間同士の対等な関係において、喧嘩やいざこざなどの対人葛藤に遭遇するようになり、このような自己の欲求や目標の遂行が他者によって阻害される場面に適切に対処するためには、自己調整の発達が重要な役割を担う(鈴木, 2005)。

これらの欧米の自己調整に関する研究においては、情動や行動などの表出的抑制や注意や思考などの認知的抑制など、主に「自己抑制」の側面に着眼されてきた(松永, 2007)。平井(2017)は、情動や行動、認知の抑制がより熟達した自己と他者の調整を可能とすることは十分に予測されるものの、子どもの社会性の発達を理解するには、対人場面における自己調整、すなわち、具体的な人間関係における主体的な自己と他者の調整について検討する必要があると指摘している。対人場面における自己調整という視点から幼児を対象とした研究は、日本に多く存在するが、それらの多くが柏木(1988)の研究を理論的な土台と捉えている(平井, 2017)。柏木(1988)は、欧米の自己調整に関する研究が自己抑制の面に着眼しているのに対して、集団場面で自分の欲求や行動を抑制・制止する自己抑制的側面だけでなく、自分の欲求や意思を他者や集団の中で主張する自己主張的側面から、自己調整について検討した点が特徴的である。柏木(1988)は、3～5歳の子どもについて、幼稚園の保育者に対する質問紙調査を実施し、各年齢において自己抑制的行動と自己主張的行動がどのくらい見られるのかということ測定した。その結果、幼児の自己主張に関しては、3～4歳までに大幅に増加するが、その後停滞し、自己抑制に関しては、3～5歳の間に徐々に増加すると報告している。

柏木(1988)の研究以降、幼児の自己調整は自己抑制と自己主張の2側面から捉えられる傾向にある。例えば、中台・金山(2002)は、柏木(1988)の幼児の自己調整に関する尺度を参考に、幼稚園・保育園の3、4、5歳児の保育者を対象に、幼児の自己調整機能及び問題行動(反社会的行動・非社会的行動)について質問紙調査を行った。その結果、柏木(1988)の結果と殆ど同様に、自己主張は3～4歳児にかけて伸び、その後は同水準に留まる一方で、自己抑制は、3～5歳児にかけて徐々に伸びを見せるということが示された。さらに、3、4歳児の女児においては、自己主張の強さが反社会的行動と関連し、5歳児の男児の非社会的行動は自己抑制

の低さと関連していることが示唆されている。水野・本城(1998)は、柏木(1998)の幼児の自己調整機能の2側面(自己主張・自己抑制)の個人差について検討した。水野・本城(1998)は、「気質的扱いにくさ」と「行動的抑制機能」に注目し、それらが自己調整機能の2つの過程(行動基準の内面化の過程・内面化された行動を統制する過程)で影響を及ぼすという見解から議論した。子どもの乳児期の気質・幼児期の気質・子どもの葛藤経験・母親のしつけ方略・幼児期の自己調整機能を質問紙によって調査した。子どもが友だちに対して示す自己主張的自己調整機能は初めての人物や新しい事態に積極的で順応性のある気質的行動特徴を持つ子どもの方が発達していた。自己抑制的自己調整機能は、順応性があり些細なことで機嫌が悪くならない子どもの方が発達していた。また、自己主張面、自己抑制側面双方が高い自己調整高群は、気質的に扱いやすい子どもであり、母親の説明的しつけ方略を多く受けていた。加えて、実験的観察の結果、実際に自己主張的行動をとる子どもは幼児期において新しい事態に積極的な気質的特徴を持っていること、乳児期に扱いやすい子どもであることが明らかになった。

一方、柏木(1988)の自己主張は5歳児以降停滞するという結果とは異なる研究も見られる。例えば、山本(1995a, 1995b; 丸山(山本), 1999)は、幼児の対人葛藤場面における自己主張に着目し、幼児に他児との対人葛藤場面を提示して、回答を選択させるという手法によって、幼児の自己主張が加齢に伴って非言語的で自己中心的なもの(攻撃する・他者に依存する等)が減少し、説得する、一緒に遊ぶといった言語的で自他双方の要求を考慮したものへの質的に変化すると報告している。このように、幼児は加齢に伴い、より協調的な自己主張をすることが示唆されるため、近年では、自分の主張と相手の主張を各々尊重して、両者の関係を調整する「自他調整」という方略の発達に着目した研究が見られる。それらの研究では、幼児が、加齢に伴い、葛藤場面において、自他調整ができるようになることが示唆されている(長濱・高井, 2011; 平井, 2017)。例えば、長濱・高井(2011)は、3歳児から5歳児における自己調整機能の発達を、「物の取り合い場面」における仮想課題を用いて検討した。その結果、幼児は加齢に伴い、「ジャンケン」、「順番」、「先行」、「後行」、「一緒」など多様な方略を用いて自他調整をすることが示された。平井(2017)も、幼児における自己と他者の調整とその発達について検討した。3歳児～5歳児に面接調査を行い、自己と他者の要求が葛藤する4つのジレンマ場面を提示し幼児に回答を求めた。その結果、①自己及び他者を優先する程度は場面によって異なり、特に「友だちに大切な宝物を貸してほしいと依頼される場面(宝物場面)において自己優先的傾向が高く、その他の場面では、他者優先的な傾向が高いこと、②年齢が高い群では、低い群よりも他者優先的な傾向が高いこと、③宝物場面(自己にとってより深刻であると考えられる場面)におい



て、「きちんと明日返してくれるなら、貸してあげてもいいよ」等のように自己と他者の両者共に配慮できる子どもは、年齢の低い群よりも高い群で多いことを報告している。

このような対人葛藤場面における幼児の自己調整や自他調整は、当事者である自己と他者という二者関係を前提にしている。だが、実際には幼児同士の対人葛藤では、しばしば非当事者の幼児が介入する。介入する非当事者の幼児は、葛藤で生じるネガティブな社会的関係の中で、状況変化や解決などの何らかの変化を起こそうと調整を試みる。非当事者の幼児の介入によって、対人葛藤は「二者関係」から「三者関係」の調整と捉えられるようになる(吉田, 2016a)。

## 2. 社会的調整

これまでの幼児の対人葛藤に関する研究の多くは、量的な調査によって、対人葛藤という特定の事象をサンプリングしていることから、対人葛藤場面における幼児の発達が社会的な関係や環境においてダイナミックに起こっているということが捉えられにくい。

一方、幼児の自己調整の発達を個体内の成熟として捉えるだけではなく、社会的な関係や環境の影響を受けながら発達していくと捉える立場も存在する。

中道(2018)は、幼児期における自己調整能力の発達には、複数の外的要因(家庭・養育環境、文化・社会・地域環境)が重複する形で影響を及ぼすと指摘している。まず、家庭・養育環境に関する要因の一つとしては、世帯収入などの家庭の社会経済的な状況(Socio-Economic Status:SES)が挙げられる。家庭のSESが国勢調査局の貧困水準を下回る場合、家庭のSESが平均的な場合と比べて、幼児の抑制課題の成績が低いことが示されている。しかし、SESの影響は固定的ではなく、変動し得るものであり、直接的というよりも間接的なものである。家庭のSESの低さは、養育者の子どもに対する養育の質を低下させ、結果として課題の成績の低さをもたらす。また、別の要因としては、養育者の養育態度・行動が挙げられる。以下のような養育態度・行動が幼児の実行機能を育てていると考えられる。

- ①子どもの反応への敏感性(例:子どもの要求に対して適切に、一貫性をもって反応する)、
- ②マインド・マインドネス(例:子どもや養育者自身の心の状態に言及する)、
- ③課題に取り組む際の、子どもの主体性を重視した声掛け(例:養育者がやるのではなくてヒントを与える、子どものペースに合わせて取り組む)、
- ④取り組んでいる課題に対する子どもの注意を持続させる働きかけ、活動への注意が逸れた場合に再び注意を向けさせる働きかけ(例:活動に関して質問・コメントする、活動で使う事物への指さしや事物の手渡し)。

一方、養育者が子どもへの過度に管理的で否定的な態度(例:子どもが望ましい行動をするまで話しかけない、身体的な罰を与える、子どもが煩わしいときに叱る)をとることが、抑制機能にネガティ

ブな影響を及ぼす。ただし、養育者の養育態度・行動が幼児の実行機能に及ぼす影響は、幼児自身の他の特性(気質的傾向・性・言語能力・社会など)によって変化する。

Tomasello(1993)は、生後9か月頃は、「9か月革命」と呼ばれるように、自他の心的理解に大きな変化が生じる時期であると指摘している。9か月の乳児は、大人の視線を追い、大人が見ている事物に注意を向けることができるようになったり、大人の事物に対する行動を参照したりして行動すること、すなわち「社会的参照」ができるようになる。Tomasello(1995)は、このような9か月以降の乳児の事物を介したやり取りの成立が子どもの自己調整の基盤になると主張している。すなわち、乳児が他者の行動の背景に意図性があることや、自分の行動の背景にも意図性を感じることができるようになり、自他の注意を調整して、他者と意図を共有することが、自己調整の基盤になると論じている。さらに、3、4歳児では、他者を単に意図的行為者としてではなく、考えや信念を持つ心的行為者として理解できるようになり、自他の考えや信念の操作が可能になり、より積極的に自己調整をすることが可能になると報告している。

塚田(2009)は、Tomasello(1995)が主張するような自己調整の基盤となり得る自他の注意を調整し、事物を介した関わりが成立する過程においては、親子の交流の質の違いについて着眼することが重要であると指摘している。以下は、親子の交流の質の違いが、自己調整に及ぼす影響について論じた研究を挙げる。

塚田(2009)は、Kopp(1982)の親が子どもの欲求や動機を抑制することで、子ども自身に内的な行動基準が獲得され、それに向けた行動ができるようになるというように、個体論的な観点で、乳幼児の自己調整の様相を捉えることに疑問を呈している。そこで、塚田(2009)は、鯨岡(1999)の「関係発達論」に依拠しながら、1～2歳児が自己と親の関係において相互的に自己調整を発達していく様相を捉えている。その結果、1～2歳児の自己調整は、親子の間で生じる〈情動状態を調整する-される〉関係をもとにして、両者の思いにズレが生じたときの互いの思いを〈受け止める-受け止めてもらう〉関係の在り様として現れていた。すなわち、生後1年を過ぎて二人の思いにズレが生じるようになると、親は自分の思いとは異なる子どもの思いを汲み取りながらも、子どもの思いを調整しようとし、それと同時に、親自身の思いを伝える伝え方が子どもの様子や気持ちによって調整されるという様相を示した。子どもの側から見ると、自分の思いを押し出したときに親がそれを受けとめてくれる経験を通して、自分の思いとは異なる親の思いを受けとめられるようになり、結果的に自分の思いを母親に譲るという形の調整へと向かう。

乳児期における親と子どもの交流の質の違いが、その後の子どもの自己調整の

発達を規定することを示唆した研究が存在する (Kochanska&Akson;Kochanska&Murray)。Kochanska&Akson(1995)は、親の働きかけ方の個人差が、子どもの自己調整の様相に影響を与えることを示唆した研究も存在する。この研究においては、親子間の情動表出と子どもの自己調整、及び、母親の子どもへの制止の伝え方の関連について検討した。母親が実験室にある特定の物を子どもが触らないように禁じる場面と、玩具の片付けを子どもに指示する場面を設定した。その結果、物を触ることを禁じる場面と、玩具を片付ける場面の双方において、親子共に肯定的な情動の表出が多く見られると、子どもは物を触る行動を抑制し、親の片付けの指示に従う傾向にあるということが明らかとなった。このように、母親の子どもに対する肯定的な働きかけが子どもの自己調整を促進するということが示唆されている。

また、Kochanska, Coy&Murray(2001)は、子どもの自己調整における個人差に着目した研究を行った。この研究では、実験室において、母親が子どもに片付けを指示し、特定の物に触れることを禁じた。その結果、14 か月児において、子どもの自己調整は、「自発的従順」と「強制的従順」の2つの異なるタイプに分けられた。「自発的従順」とは、子どもが片づけを指示された時に、自発的に物を箱に入れて母親を見ながら拍手をするなど、親の指示に自ら従って行動することである。それに対して、「強制的従順」とは、親に指示を受けたり、監視されたりしている場合に従って行動するということである。「自発的従順」の場合、子どもは親の要求に従うことに肯定的な意味づけをしており、その一方で、「強制的従順」の場合には否定的な意味づけをしていると考えられる。このように、親の指示への意味づけが子どもによって異なることは、乳児期の日常生活における親子の関わりの在り様が子どもの自己調整の様相に影響を与える可能性を示している。

さらに、自己調整能力やその表れとしての実際の行動との関連には、その幼児が暮らす文化・社会・地域といった要因が影響している(中道, 2018)。米国では外向性/積極性といった特性が高く評価される一方で、中国では伝統的に慎み深さが重視されるため、子どもの自己調整能力の高さは、西洋文化圏にある米国では、外向性/積極性の高さに関連するが、東洋文化圏にある中国ではネガティブな感情の少なさと関連するというように、文化的価値に即した形で自己調整能力の表れが異なることが報告されている(Posner&Rothbart, 2007)。子どもの自己調整に対する大人の期待といった文化的要素が子どものスキルレベルの評価に影響するとも指摘されている(Megan, et al, 2015)。例えば米国と台湾の教師が自分たちの生徒のスキルを評価した際に、台湾の子どもたちは、米国の子どもたちよりも、礼儀正しさや外向性において評価が低かった。しかしながら、米国の教師がこの台湾の子どもたちのビデオを見た時には、米国の子どもと同様に台湾の子どもを評価

した。これは、台湾の教師は米国の教師よりも、子どものこれらの能力に対する期待を高く抱いていることを示唆している。また、東・柏木・ヘス(1981)は、母親の態度・行動と子どもの知的発達についての日米比較研究を行い、日本では、欧米と比較して、母親の子どもへの発達期待が自己主張的側面よりも、自己抑制的側面の方を重視する傾向にあることから、自己抑制的側面の発達が促進されやすいと報告している。

米国と中国のクラスを比較した研究では、米国のクラスでは、中国のクラスよりも、行動上の問題が多く見られるが、それは、米国のクラスでは、中国のクラスよりも非構造的な時間が多いという文化的な背景があると考えられる(Megan, et al, 2015)。また、Stigler&Stevenson(1992)は、困難な課題に対する子どものアプローチについて異文化間で比較を行っている。その結果、米国の子どもたちは、数秒後に諦める一方で、日本の子どもたちは、調査者が許す限り、1時間まで困難な課題に取り組んだ。その一方で、中国の子どもは米国やニュージーランドの子どもに比べて、より適応的な自己調整スキルを見せるが、日本の子どもには同じような優位性は明らかではなかった。この研究から、アジアの文化的実践は、おおむね自己調整を優先させるかもしれないが、中国の養育と教育実践は、とりわけ、自己調整の発達をサポートしている可能性があることが示唆される。

このように、家庭・養育環境・文化・社会・地域環境などの社会的環境が幼児の自己調整に影響を及ぼすということが明らかにされてきた。幼児は、幼稚園に入園するようになると、家庭・養育環境・文化・社会・地域環境だけではなく園で出会う社会的関係や環境の影響を受けて、自己調整を発達させていくのではないか。山本(1995)は、幼児は幼稚園に入園することによって、それまでとは異なった環境、社会的場面への適応が、外的規制なしに、主体的かつ自律的に行動するようになっていくと指摘している。さらに、幼稚園において、幼児は様々な個性を持った仲間や、様々な保育観を持った保育者、その園独自の生活の特徴や保育方針などの多様で複雑な社会的関係や環境に出会い、その多様で複雑な社会的関係や環境を受けながら、自己調整を発達させていくと推測される。幼児が幼稚園で、他児や保育者の援助などの多様で複雑な社会的関係や環境の影響を受けながら、自己調整を発達させていく様相を描出した研究は現時点では限られている。だが、幼稚園とは、幼児が多様で複雑な社会的関係や環境に出会える場であるからこそ、幼稚園で幼児が自己調整を発達させる過程を追うことによって、幼児が社会的関係や環境の影響を受けながら他児との関係調整を発達させる過程を描出しやすくなるのではないか。

自己調整能力を進展させた特定の幼児を追った研究を行うことによって、幼児

が他児の存在や関わり、保育者の援助等の社会的関係や環境の影響を受けながら、自己調整能力を発達させる過程を論じた研究は、少数ながら存在するため、以下に挙げる。利根川(2013)は、サキという女兒(仮名)を対象として、4歳児クラス1年間を分析し、サキが他者の視点の理解を進め、自己調整能力を発達させる過程を描出した。その結果、サキが自己調整能力を進展させた過程には、一緒に遊ぶ中で対立することもあるが、自分が他児と葛藤した時に支えてくれる他児の存在があった。また、クラスでの「かかわりの歴史」が積み重ねられて、クラス内で起こる問題とその解決過程で「クラス規範の創造と共有」が蓄積されていたことも影響したと考えられる。さらに、保育者が、サキの他児との葛藤に対して問題解決するのではなく、当事者同士で対話を進められるような援助をしていたことも影響を及ぼしたと推測される。

湯澤(2003)は、年長男児2名の親友関係について、質的に検討し、ヒロシという男児が自己調整能力を高めていく過程を描き出した。ヒロシは、初めは、タカシに一方的に主張したり、自らの遊びのイメージを共有させたりするなど、タカシとの親友関係の維持に懸命であった。しかし、タカシがクラスのボス的存在であるケンジと仲良くなることで、タカシはヒロシの遊びの案を受容しなくなったり、ヒロシに遊びの中で自分の遊びのイメージを押し付けたりする姿が見られるようになり、ヒロシとタカシの立場の関係は逆転し、二者の親友関係は不安定になった。担任保育者は、ヒロシに対して、自分の主張を相手に伝えることや、相手のことを考えて互いを認め合える他者視点取得ができるようになる機会を設けたり、クラス全体の取り組みを通して、他者との相互交渉を促したりしながら、ヒロシに遊びについての自信を持たせ、それをクラス全体が認められるような援助を行っていた。このように、ヒロシのタカシとの親友関係は、ヒロシの個人的要因だけではなく、クラス全体のダイナミクスによって強い影響を受けて、様々な葛藤や停滞が生じていた。しかし、保育者の援助の影響によって、ヒロシが自己主張や他者視点取得ができるようになったり、自分の遊びがクラスで認められたりすることで有能感を感じることで、タカシとの関係が再び安定した。

利根川・無藤(2011)は、幼稚園4歳女児メイが仲間関係を進展させる中で、自己調整能力を発達させる過程を描き出し、「自由選択関係ライン」、「仲よし関係ライン」、「集団の一員としての関係ライン」という3つの発達ラインから検討した。メイは、4歳児初期には、仲間との関わりが見られなかったが、ヒロコと親密になり固定的な関係を結ぶようになるが、ヒロコと頻繁に葛藤を起こした。4歳児後半では、ヒロコとの葛藤場面に直面した場合に、メイに対して、非当事者の立場から、客観的に意見を述べたり、規範的に「○○しなよ」と導いたり、手をつなぐ等の情緒的に支えてくれる他児の関わりや、協同的活動の経験によって他児

との折り合いのつけ方を身につけて、自己調整能力を高めていった。

このように、自己調整能力を進展させた特定の幼児に焦点を当てた研究を行うことによって、幼稚園という多様で複雑な環境の影響を受けて、自己調整が発達していく様相について描いた研究は少数ながら存在するが、対人葛藤場面における幼児の他児との関係調整の発達が多様で複雑な社会的な関係や環境においてダイナミックに起こっていることをモデル化した研究は管見の限り見当たらない。

そこで、本研究では、幼児が保育者の援助、他児との出会いや関わり、自らが置かれた環境、園の保育方針などの関係や環境を活用しながら他児との関係を調整することを「社会的調整」とし、幼児がいかに社会的調整を図っているのかということをも明らかにしたい。そのために、自然観察法によって、幼児による他児の対人葛藤場面への介入を、時間的空間的な変化と共に丹念に追うことによって、幼児の介入について質的に検討し、幼児の介入が社会的関係や環境に影響を受けながら発達していく様相を捉える。

対人葛藤場面においては、当事者の幼児だけで展開されるのではなく、非当事者の幼児が介入することがある。介入児は葛藤で生じるネガティブな社会的関係の中で、状況変化や解決などの何らかの変化を起こそうと試みて、他児との関係調整を行っている。本研究で、他児の対人葛藤場面における幼児の介入に着眼するのは、当事者の対処としての自己調整や自他調整のような自他の二者関係から、自－他－他の三者関係への変化が捉えやすくなるからである。幼児の遊びや関わりは二者関係から三者関係へと拡大する。三者関係は二者関係と比較してより複雑な様相を呈し、その中で幼児は他者に配慮して、より協調的な相互作用や調整の仕方を会得する(早川・吉井, 2018)。例えば、礪波(2007)によれば、幼児は三者関係の調整においては、二者関係のように、一方が他方に合わせるだけでなく、幼児同士が互いに均等に笑い合い、他者の発話や動作を模倣するといったより高度な調整能力が必要とされる。非当事者の幼児の介入は、「三者関係」の調整の代表として取り上げられ、自己調整や自他調整のような二者関係の調整よりも、より高度で複雑な調整が捉えられる。また、先行研究においては、三者関係が集団へと変容する過程を丁寧に描いた研究は少数である(淀川, 2015)。幼児は、他児の葛藤場面に介入する場合には、必ずしも単数とは限らず、複数で介入することも報告されているため(吉田, 2016b)、幼児の介入に着眼することによって、三者関係から集団へと変容する過程も捉えられるであろう。

さらに、幼児の介入に焦点を当てることによって、自己調整や自他調整のように、二者間の直接的な調整だけではなく、幼児が対人葛藤場面において社会的な関係や環境の影響を受けながら他児との関係を調整する過程、すなわち、社会的調整を図る過程を捉えることができる。従来の幼児の対人葛藤研究の多くは、実

験法によって、対人葛藤という特定の現象をサンプリングしており、自己調整や自他調整などの二者間の調整が社会的関係や環境の諸変化の中でダイナミックに起きていることが捉えられにくい。従来の

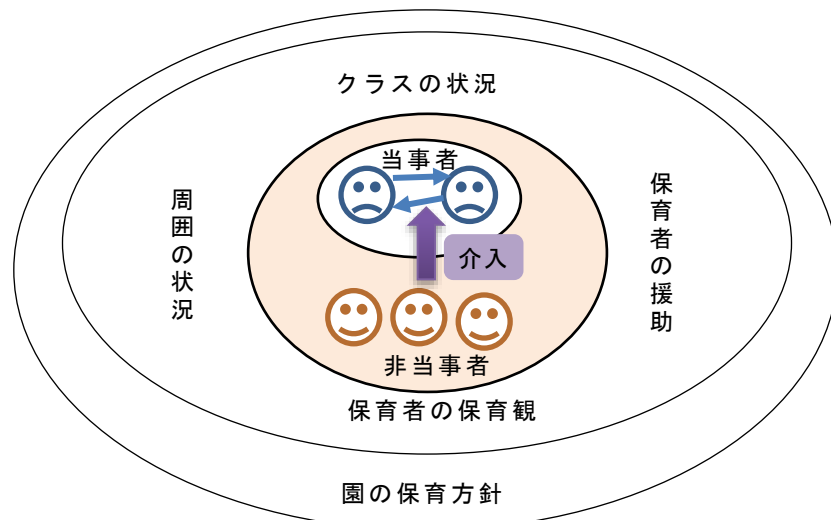


図 1-1. 幼児の社会的調整

幼児の対人葛藤に関する研究の多くが、実験法によってなされているため、対人葛藤場面における自己調整の発達を園生活の文脈を捨象して分析されているため、自然観察法によって幼児の自己調整の発達を園生活の文脈において描く必要性が指摘されている(利根川・無藤, 2011; 利根川, 2013)。幼児の介入に着目することで、幼児が対人葛藤場面において、社会的関係や環境などの多様で複雑な文脈の影響を受けながら他児との関係調整を発達させていく過程を描き出すことができるのではないかと。なぜなら、幼児の介入とは統制された条件下で行う実験法によっては、捉えられにくい、多様な文脈を捨象しない自然観察法によっては捉えられる現象であるからである。自然観察法によって、対人葛藤場面における幼児の介入に着目することによって、介入する背景となった他児との関係性や保育者の援助などの社会的関係や環境を明らかにすることができる。例えば、安田・日野林(2007)は、非当事者の幼児が介入行動を起こす背景には当事者との親密性があると論じている。吉田・竹村(2016)は、幼児の介入行動は、幼児の1対1の友だち関係を越えた、集団や仲間関係の育ちの現れとして重要であると指摘している。例えば、利根川(2013)は、幼児が他児の葛藤に介入する背景には、クラスの集団としての規範意識の育ちや、葛藤における当事者と非当事者の幼児の相互作用の発達を見守る保育者の援助があると論じている。

すなわち、非当事者の幼児の介入は、保育者の対人葛藤場面への援助やその背景にあるクラスの状況や保育者の保育観、その幼児が置かれた状況や他児との関係性、さらに、その園の保育方針などの関係や環境に影響を受けながら、発達を遂げることが示唆される【図 1-1 参照】。

幼稚園で、幼児は、様々な個性を持った仲間や様々な保育観を持った保育者の存在、その園独自の園生活の特徴などの多様な社会的関係や環境に遭遇する。さらに、幼児は園生活を送る中で、自由に仲間を選択したり、その仲間関係に変容

が生じたり、進級に伴い担任保育者が替わったりするなど、その幼児を取り巻く社会的な関係や環境も変化していく。本研究では、自然観察法によって、幼稚園3年間同一のコホートの幼児を縦断的に調査することを通して、幼児の介入がこのような多様で複雑な社会的関係や環境の諸変化においていかに発達するのかということを明らかにしたい。最終的には、「幼児の介入の発達にみる幼稚園3年間の社会的調整モデル」を生成することを目指したい。

## 第2節 幼児の対人葛藤に関する研究の動向

幼児期に他児の喧嘩やいざこざ等の対人葛藤を経験することは、幼児の自己調整能力を高める上で重要な経験である(山本, 1995)。以下は、幼児の対人葛藤に関する研究の知見と課題について整理する。

### 1. 対人葛藤の定義

幼児の「対人葛藤」に関する先行研究においては、「トラブル」(本郷・杉山・玉井, 1989; 本郷・玉井・杉山, 1992)、「喧嘩」(朝生・荻野・斎藤, 1988; 無藤, 1992)など様々な用語で表現されているが、各々の定義は曖昧であった(郭, 2006)。

このように、「対人葛藤」についてはその定義が曖昧ではあるが、従来の研究では、顕在的葛藤のみとするのか、あるいは、潜在的葛藤と顕在的葛藤の双方とするのかによって、大きく二つの立場に大別される(松原・本山, 2013a)。

例えば、中川・山崎(2003)は、対人葛藤について、一方の幼児Aが他方の幼児Bに言語的、行動的に影響を与えるとき、Bが抵抗し、Aがその行動を維持する対立状態であると定義している。また、大淵ら(1995)は、葛藤には不満に思っただけでは表には出されない潜在的葛藤もあるとしつつも、対人葛藤を人と表立って対立した経験と定義し、表面化した顕在的葛藤のみを取り上げている。これらの定義では、対人葛藤は、表立った対立という顕在的葛藤に限定されている。

それに対して、潜在的葛藤と顕在的葛藤の双方を対人葛藤とする立場も存在する。例えば、大迫・高橋(1994)によれば、対人葛藤事態とは、二者が同じ事柄に関して相反する方向の欲求や意見に従った行動をとろうとすることによって生じた緊張状態であると捉えている。また、藤森(1989)は、対人葛藤とは、個人の欲求や期待などが他者によって阻止されていると個人が知覚するときに関する対人過程であると捉えている。これらの定義では、欲求、期待、意見といった個人的内的反応が個人間で対立する状況も強調している点で、潜在的葛藤も含めて対人葛藤とされている(深田・山根, 2003)。

対人葛藤を顕在的葛藤に限定する研究は多くなされているが、実際には他児によって自己の欲求・要求・行動が阻害されて、内的には葛藤を抱えていても明らかな抵抗を示さない幼児も存在する。本論文では、幼児の欲求の社会的阻害とそ



の対処を発達として重視するため、顕在的葛藤を潜在的葛藤の双方を葛藤と捉える後者を採用する。具体的には、席決めの場面で、ある幼児が、自分が座りたいと思っている席を他児に取られてしまった際、それに対して明らかに抵抗の言動や表情を示す場合に限らず、立ち尽くす、諦めて去る、無言の抵抗を示すといった場合も対人葛藤に含める。

## 2. 対人葛藤の経験の重要性

乳幼児期の間関係は、初期には親子との関わりである「タテの関係」が中心であるが、生後2年目の終わり頃から、次の段階として、同年齢他者との関わりが中心である「ヨコの関係」が始まる。人間関係の生涯発達を概観すると、「ヨコの関係」の形成は、幼児期初期の子どもにとって、それまでの関係とは異なる全く新たな地平の展開を意味する(岡野, 1996)。例えば、同年齢他者との「ヨコの関係」においては、相互交渉の過程として、対人葛藤が盛んに見られるが(野田, 2011)。これは、乳幼児期初期の子どもと大人の交渉では、大人側が子どもの意図を汲み取ろうと配慮するため子ども自身が、葛藤が生じる場面に直面することは殆どない。それに対して、幼稚園の集団生活における子ども同士の相互交渉においては、互いの相手の考えや心的状態、パーソナリティを理解したり、伝えたりすることが困難であることによってしばしば対人葛藤が生じる(広瀬, 2006)。

子どもと他児との間で生じる対人葛藤においては、しばしば攻撃などのネガティブな行動が伴うため、養育者や保育者はそれらの葛藤を「失敗した社会化の兆候」と見なす(Shantz&Hobart, 1989)。保育現場においては、保育者は子どもにとって対人葛藤が重要な経験であると認識しつつも、怪我、事故やそれに伴う保護者への対応への懸念から、対人葛藤を安易に容認することが難しくなっており、怪我や事故が起こる前にすみやかに対応することが求められるという現状もある(吉田, 2016a; 吉田・竹村; 2016)。

対人葛藤はしばしばネガティブに捉えられがちであるが、幼児の社会性の発達を促す重要な契機をもたらす。例えば、他児との対人葛藤経験が子どもの認知発達及び社会的発達にポジティブな影響を及ぼす(Shantz, 1987)。例えば、対人葛藤場面の相互交渉においては、①相手の行動の意図や要求に敏感に気付くこと、②自分の意図・期待が明確でそれを正しく主張できること、③自分と相手との意図のぶつかり合い・ずれを把握し、それを解消・調整を試みるため、その前提として必要である自我の発達、他者理解、自己統制、コミュニケーション能力などの諸能力が育まれる重要な機会である(岡野, 1996)。また、幼児期は、他児との関わりの中で、他者とは異なる自分や自分とは異なる他者に気付き、徐々に他者の目から見た自分も意識し始め、客観的な自我を形成していく時期と位置付けられる。このような時期に、他児との相互交渉の一環として生じる対人葛藤を経験す

ることは、他児との主張をぶつけ合うことで、自分とは異なる他児の考えに気付く契機ももたらす(無藤, 2001)。

また、対人葛藤は幼児の遊びの継続にも影響を与えると報告されている。例えば、中川・山崎(2004)は、3歳児と5歳児の対人葛藤生起後の遊びの変化について検討した。その結果、3歳児では、対人葛藤前に遊びを共有していた当事者同士が、葛藤後も遊びを共有するのに対して、5歳児では、対人葛藤前に遊びを共有していた当事者同士は遊びを共有するとは限らず、むしろ遊びを中断したり、並行遊びを行ったりするようになることが示された。3歳児では、対人葛藤が他児との関係維持にネガティブな影響を与えるという認識が希薄であるため、葛藤後もわだかまりがなく、他児と再び遊びを共有することができる。一方、5歳児では、3歳児とは異なり、対人葛藤を他児との関係維持にネガティブな影響を与えることを認識するため、葛藤後に、並行遊びや遊びの中断の頻度が高まると指摘されている。これより、幼児は友人関係にある他児とは多くの遊びを共有し、相互作用の機会が多く、頻繁に葛藤に直面する可能性が高いため、遊びを継続するためには、他児との葛藤に上手く対処したり、葛藤を回避したりする必要があると結論付けられている。

さらに、幼児が対人葛藤場面において、自己制御能力を身につけることは、同時期、及び、将来的な適応とも関連する(中道, 2018)。Nakamichi(2018)は、5~6歳児を対象とした研究を行っており、自己制御能力が低い幼児は、幼稚園・保育所において、仲間関係に不和が生じると報告している。それに加えて、幼児期の自己制御能力が後の適応を予測する可能性を指摘した研究も存在する。たとえば、Moffitt et al., 2011)は、ニュージーランドにおいて、1000人の赤ちゃんを対象に、2~3年ごとに追跡調査をして、その成長の軌跡を追跡し、子どもの自己制御能力が、成人になった時点における健康状態、年収、職業、さらには犯罪の程度まで予測すると指摘している。さらに、ミシェル(2014)は、自己制御能力を調査する代表的な手法であるマッシュマロテストに参加した幼児を長期にわたり追跡調査を行い、その結果、自己制御能力が高かった人は、米国の進学適性試験(SAT)の得点が高く、成人期における対人的な問題が少ないと報告している。

このように、他児との対人葛藤経験は、幼児の社会性の発達やその時点、及び将来的な適応にとって大きな影響を及ぼすと考えられるため、これまで、他児との間の葛藤に焦点を当てた研究が盛んに行われてきた。以下は、対人葛藤の発生原因、対人葛藤の問題解決方略、対人葛藤場面における保育者の援助の概観を述べる。

### 3. 対人葛藤の発生原因

乳児期から幼児期にかけて、子どもの仲間との相互作用における葛藤の様相は

変化していく。乳児期においては、「物の所有」が対人葛藤の原因となるのに対し、加齢に伴い、「意見のすれ違い」が増加する(郭, 2006; 無藤, 2001)。

朝生・斎藤・荻野(1991)は、保育園の2歳児における対人葛藤場面の1年間の発達的变化について検討した。その結果、2歳児においては、ある物を両者共に使用したいという同一の要求がぶつかり合う対人葛藤が、1年間を通じて6~8割を占め、「物の取り合い」をめぐる対人葛藤が中心を占めていた。乳児期にしばしば見られる「物の取り合い」をめぐる対人葛藤においては、低年齢の1~2歳児においては、物そのものよりも他児がそれを使い機能することが子どもの興味を引き付けるようである(荻野, 1986; 藤崎, 1991)。このような「物の取り合い」においては、物を先に使っていた者が優先的に、その物を使う権利があるという「先取り方略」の有効性が指摘されている(Bakeman&Brownlee, 1982; 朝生他, 1991)。

Shantz&Shantz(1985)は、幼児の対人葛藤の原因は、物や場所の専有などの「物質的状况」(physical environment)から、意見・事実・信念の齟齬などの「社会的状况」(social environment)へと移り変わっていくと指摘している。

齋藤・木下・朝生(1986)は、3歳児の対人葛藤場面の1年間の発達的变化について明らかにしている。1年間を通じて、「物・場所の専有」による対人葛藤がよく起こるが、「不快な働きかけ」による対人葛藤も多い。「不快な働きかけ」による対人葛藤は1年間で質的に変化していく。相手に不利益の及ぶ「否定的行動」や、相手に嫌われるあるいは受容されない「援助」は、初めは多く見られるが、3歳児が保育集団に慣れてくると共に減少していく。一方で、遊びに夢中になった状態で起こる「遊びの一環としての不快な行動」や相手側の誤解や歪曲などによる行動に関わる「中立的行動」が増加する。さらに、他児との相互交渉に慣れてきた3歳児後半においては、「規則違反」や「イメージのずれ」を原因とした葛藤が多くなる。3歳児は、対人葛藤がしばしば発生する時期であるが、その要因としては以下のことが挙げられる(森上, 1992)。一つには、3歳児は目的や意図が明確化していることが挙げられる。2歳児は自分がやろうとすることの目的や意図がそれほど明確ではなく、その上、各々の世界が独立して存在していたのが、3歳児になると、自分の目的や意図を強く持って自分の領有を主張するようになる。第二に、イメージのずれが挙げられる。3歳児では、共通のイメージを持って遊べるのは、「ヒーローごっこ」などの前もって幼児間で共通理解している面が多い遊びに限定される。その他の遊びでは相互に全く異なったイメージを抱いており、さらに、自分のイメージを相手に伝えるコミュニケーション能力が十分ではない。第三に、3歳児は自分と相手の目的、意図、要求の行き違いを把握して、それを解消・調整する能力が十分ではないことが挙げられる。第四に、3歳児は見通しの能力が十分ではないため、道具を使いたくても他児が使っているのを待

ったり、自分が使わない時には他児に貸したりするということが難しいこと、すなわち、事態への認知能力が十分に育まれていないということが挙げられる。

#### 4. 対人葛藤の問題解決方略

##### (1) 対人葛藤で用いられる問題解決方略の発達的变化

幼児を対象とした対人葛藤研究においては、自然観察法、実験、紙芝居・人形を用いる面接調査、及び、質問紙調査方法がとられている(郭, 2006)。

幼児の解決方略の発達的变化を調べた研究では、図版や紙芝居などの仮想的に作られた葛藤場面を提示し、幼児に解決方略を選択させる方法が多い。東・野辺地(1992)は、幼児の社会的問題解決方略の発達的变化について以下のように報告している。3歳児から4歳児にかけて数多くの解決方法を考え出せるようになるという量的発達を示すことが明らかにされた。一方、質的变化については、自己の危機的状况では自己の立場を主張したり、第三者の介入を求めたり、葛藤を回避するという方法が、多く選択される。5歳児は、相手を傷つけるような反社会的解決や、一方的に相手に合わせるような向社会的解決のように、極端に自己を主張したり抑制したりする手法ではなく、主張的解決や第三者介入的解決や消極的解決のような“相手を傷つけずに”自己の要求を満たす方法を模索するようになる。また、子安・鈴木(2002)は、3歳児から5歳児を対象に、「被験児が持っていた遊び道具を他児に持ち去られる場面」という対人葛藤場面を図版で提示し、①自己主張方略、②攻撃的方略、③自己抑制的方略、④他者依存的方略の4つから選択させて、幼児の解決方略について明らかにした。その結果、4歳児においては、自己抑制的反応が多いが、5歳児では自己主張的方略が多かった。これは、5歳児においては、いつでも自己抑制するのがよいわけではなく、自分が不快なことをされた時には場合によっては自己主張すべきであるということが認識されているためであると結論付けられている。

幼児の対人葛藤は、実験法によって行われていたものが多く、自然観察法によって捉えた研究は、実験法と比較すると少ないと指摘されている(郭, 2006)とりわけ、幼児の対人葛藤を自然観察法によって縦断的に追った研究は少数である。これは、対人葛藤場面を自然観察した場合には、条件の統制が難しいこと(遊び集団の大きさ・人数・遊びの種類・遊具の数や状況・文脈の違い)、記録面の困難さ・データ数の問題などの課題が多数存在するため、実施が困難なのであろう(山本, 1996)。しかし、実験場面で扱う集団の中での対人葛藤の過程と自然観察場面における集団の中での対人葛藤場面では、相違が見られるということが指摘されている(Genishi&Dipalo, 1982)。実験課題と図版と用いた仮想課題を直接比較して、幼児の葛藤場面における調整機能について検討した研究を以下に挙げる。例えば、鈴木(2003, 2005)は、実験課題と仮想課題の2種類を用いて、両課題における幼

児の自己調整とその発達的变化について検討した。その結果、仮想課題では、加齢に伴い、自己主張するべきところで主張するといった状況に合わせた回答が可能となり、自己抑制のみならず自己主張も増加すると報告されている。一方、実験課題における自己主張においては、年齢による差異は見られず、5歳児になると多くの幼児が「このような状況では主張する」と意図するにも関わらず、実際に主張する幼児とそうではない幼児に分かれるということを示した。さらに、小林(1993)は、仮想的に作られた場面で用いる解決方略と、実際の葛藤場面に近いと考えられる解決方略を検討した。その結果、仮想の葛藤場面を用いて選択させた場合は相手に配慮した解決方略を多く選択しているのに対して、人形を用いて実演させた場合には、相手に配慮した解決方略と自己中心的な方略の双方を用いるということが示された。すなわち、この結果は、幼児が仮想課題で選択する方略と実際に用いる方略が異なる可能性を示唆している。幼児は、仮想課題においては、どのような解決方略を用いれば適切に対処できるのかということを知っているが、実際に葛藤場面に遭遇する場合にはその適切な方略を用いるとは限らず、行動として伴わない場合もあるのではないかと考えられる。幼児が実際に対人葛藤場面に直面する場合にいかに対処するのかということについて検討する必要があるであろう。

自然観察法によって、幼児の対人葛藤場面における解決方略について検討した少数の研究を以下に挙げる。自然観察法によって、葛藤場面における解決方略を調べた研究として、田中・阿南(2008)は、3～4歳児を縦断的に観察し、発達的变化を調べた。その結果、言語的交渉を用いて相手に自分の考えや感情を伝えるといった解決方略や身体的攻撃を用いた解決方略が3～4歳児にかけて増加していた。馬場・牧(2018)は、自然観察法によって、3歳児、4歳児、5歳児が対人葛藤場面で用いる問題解決方略について明らかにした。その結果、3歳児においては、言語的コミュニケーションの発達が十分ではないため、言語を媒介しての主張をしても相手に通らないことが多く、泣きによる解決方略や攻撃的・報復的主張が使用される割合が多い。4歳児では、言語主張方略がしばしば用いられており、言語で主張した後、自己の主張が通らない場合や、言葉のやり取りが続かず相手の意図が理解できない場合には、その後、攻撃的・報復的方略や威嚇的解決方略の使用に繋がる人が多い。5歳児では、言語主張的方略が多く使用されるが、初めに言語的な主張をしており、一方的に自己主張し続けるのではなく、相手と応答的に主張し合う姿が見られた。さらに、5歳児においては、協調的解決方略も多く用いられており、当事者同士が自己主張をし合った後、相手の主張を受けて話し合ったり、互いが納得できるような提案をしたりする姿が見られた。

広瀬(2006)は、対人葛藤場面において、幼児が直接相手に対して働きかける方

略だけに留まらず、「結果として相手の攻撃や怒りを抑制したり、鎮静化させたりすることによって、協同的な遊びへの移行に役立ったと推測される働きかけ」を「調整・仲直り方略」とし、保育園における3、4、5歳児の対人葛藤場面の「調整・仲直り方略」を明らかにした。その結果、幼児は、一度相手から離れて距離を調整する行動や、ユーモアを含んだ行動によって緊張状態を解消したり、自分の劣位性を示して他者を操作したり、譲歩や謝罪によって和解の意思表示をしたりして、葛藤を終結へと向かわそうとすることが明らかとされた。

これらの自然観察法によって幼児の対人葛藤について調査した研究においては、実験法を用いた研究で明らかにされたような、幼児は加齢に伴い、相手に配慮しながら自己主張して葛藤に対処するようになるということが明らかとされたが、それだけに留まらず、相手と距離をとる、ユーモアを含んだ行動によって緊張した状況を解消する、自分の劣位性を示して他者を操作する、譲歩や謝罪によって和解の意思を表示するといった多様な方略を用いて対処していることが明らかとなった。

## (2) 当事者との親密性と故意性の有無の影響

幼児の対人葛藤場面における問題解決方略と当事者との親密性と故意性の有無の影響との関連について検討した研究も多く蓄積されている。以下は、①当事者との親密性の影響と②当事者の故意性の有無の影響の2点に分けて考察を行う。

### ① 当事者との親密性の影響

Hartup, Laursen, Stewart and Eastenson (1988)は、幼児の対人葛藤場面を自然観察することによって、相手が親しい場合と親しくない場合を比較して、対人葛藤がどのように変化するかということを検討した。その結果、幼児は対人葛藤の相手が親しい場合には、親しくない場合と比べて、葛藤は頻繁に生じず、激化せずに比較的短時間で終結し、しばしば平等な終結へと向かうと報告している。

山本(1995b)は、同年齢他者との玩具を用いた遊びの中で物を巡る対人葛藤が生じた場合に着眼し、幼児の自己主張は、当事者間の親密性及び既知性の程度といった要因とどのように関連しているのかということ明らかにした。その結果、幼児は低親密児と比べて高親密児に対して自己主張をすることが多く、高既知児(良く知っている子)に対しては、仲良しではない子に比べて仲良しな子に対して自己主張が多く用いられていた。これは、幼児が、対人関係が安定していると自覚したとき、とりわけ信頼関係や友好関係が一方的なものではなく互恵的なものであると自覚しているときに、自分の欲求や要求を明確に主張することが可能となり、自己主張によって問題解決を試みるためであると結論付けられている。さらに、仲良しな子(高親密児)に対しては、一緒に遊ぶ・交互に使うといった協同的な自己主張が多いのに対して、仲良しでない子(低親密児)に対しては、叩く・

押すという身体的攻撃による自己主張が多く用いられる。

倉持(1992)は5歳児の物を巡る対人葛藤場面を自然観察し、幼児が対人葛藤場面において用いる方略が、相手との関係性によっていかに異なるのかということを検討した。幼児同士の関係は、同じ遊び集団に所属しているのか、あるいは異なる遊び集団に所属しているのかどうかということで分類した。その結果、遊び集団内の幼児同士においては、先取りが曖昧になり易いために、〈先取り〉方略を用いて優先権を主張することが必要であり効果的であった。さらに、共通のテーマで遊びを展開するためには、物に付与した様々な機能についても幼児間で共有する必要があるため、〈イメージ〉方略を使用して、共有した機能に合致していること、共有できないことを主張することも、遊び集団内の幼児同士の間では、効果的であったと示された。一方、遊び集団外の幼児同士の葛藤においては、先取りをしている方が明瞭であるために、先取りによる優先権を前提としたやり取りが行われている。従って、異なる遊び集団に属する幼児らは、貸すための条件を示す方略と借りる限度を示す方略によって、それを示唆していた。

## ②当事者の故意性の有無の影響

丸山(1999)は、保育園3、4、5歳児の対人葛藤場面において、ネガティブな状況を生じさせた側の幼児の言動の故意性の有無と、この状況をもたらされた幼児の社会的問題解決方略との関係を発達的に検討した。その結果、3、4、5歳児いずれにおいても、対人葛藤状況を引き起こした相手の言動の故意性の有無を理解・認知しており、相手の言動に故意がある場合には言語的主張が多いのに対して、故意のない場合は言語主張的方略に加えて消極的方略が多く選択されていることが示された。とりわけ、その変化は4歳児と5歳児の間で明らかであった。5歳児では、相手に敵意がない状況においては、たとえその状況を自らにとってネガティブな場面であると認知していても、消極的な問題解決方略を選択すると認知していると示唆される。

このように、幼児は対人葛藤場面において、当事者との親密性や当事者の言動に故意性があるかどうかなどを鑑みて、異なる解決方略を示す。

## 5. 対人葛藤場面における保育者の援助

保育者は人的環境として、子どもたちに多大な影響を与える存在である(境, 2018)。保育者は、子どもが集団に適応し、社会の中でいかに自己発揮をしていけばよいのかを導く役割を担う重要な他者であるため、子どもの発達に専門的に関わる保育者が対人葛藤場面などで生じる情動調整に関わっていくのかということをも明らかにすることは重要である(田中, 2013)。対人葛藤場面においても、低年齢児ではとりわけ、対人的スキルの未熟さから葛藤が発生しやすく、保育者の存在が子ども同士の葛藤を解決する上で重要であるばかりだけではなく、

その葛藤に関わった子どもたちにとっては、葛藤解決のモデルが提示されることになり、その後同様の葛藤状況に直面した際には、自分たちで解決する方略について学習する重要な契機となる(岡野, 1996)。

しかし、幼児の対人葛藤に関する先行研究の多くは幼児の葛藤場面への対処に着目しており(木下・齋藤・朝生, 1986; 倉持, 1992; 高坂, 1996; 齋藤・木下・朝生, 1986)、保育者の対人葛藤への援助について詳細に分析した研究は現段階では限られている(白石・友定・入江・小原, 2007; 友定・白石・入江・小原, 2007)。保育者の対人葛藤への援助に関する研究が少数な要因としては、保育者は対人葛藤場面が幼児の社会性の発達を育む重要な場面と認識しつつも、葛藤場面では時に噛みつきや怪我などを伴い、保護者の苦情に通じるといったネガティブな面も含有されるため、保育者の葛藤への援助場面を中心とした調査は、保育現場に負担をかけることが避けられないためではないか。第三者が対人葛藤というネガティブな面を含む場面をフィールド調査することは、現場への負担をかける可能性が大きいためか、保育者の援助を分析する場合、保育者や実習生の保育記録の分析などの実践的な研究が比較的多い(友定・白石・入江・小原, 2007; 友定・入江・白石・小原, 2008; 白石・友定・入江・小原, 2007)。

それらの研究においては、幼児同士の対人葛藤は、保育者が関わることによって、幼児が物の道理、交渉の仕方、事態の捉え方や自分の気持ちの表現の仕方を学んだり、自分の気持ちを立て直したりして、他者理解や人間関係の深まりなどを体験させる保育的に意義のある場面であるということが論じられている(友定・白石・入江・小原, 2007)。

保育記録の分析に基づいた調査においては、葛藤を実際に援助した保育者や実習生が書き起こした記録を分析するため、保育者や実習生の援助の意図は捉えられやすいであろう。だが、保育記録においては、保育者や実習生が、幼児の言動や、保育者あるいは実習生の援助を、後から書き起こす場合が多いため、葛藤場面における幼児や保育者の詳細な援助について十分に分析することが難しいと思われる。従って、保育者の援助に焦点をあてたフィールド調査を行う必要があるであろう。また、保育記録では、場面の選択が保育者や実習生に委ねられるため、収集された記録が、保育者の援助の全体像を反映しているとは言い切れない(友定他, 2007)。加えて、保育案の分析に基づいた調査においては、保育者と実習生の記録をともに分析したり、実習生の記録のみを分析したりするものが見られる(白石他, 2007; 友定他, 2008)。だが、初学者である実習生にとって、対人葛藤場面への援助は、戸惑いや不安を感じる人が多いことが想定される。実習生は実習担当保育者の援助を観察したり、担当保育者の指導を受けたりして、試行錯誤して葛藤を援助しているであろう。保育者は実習生よりも、対人葛藤の援助経験



が豊富であり、担当クラスの子どもの個別の発達状況や課題を認識しているため、より明確な意図を持ちながら葛藤に援助していると考えられる。

従来の保育者による幼児同士の対人葛藤場面への援助についてフィールド調査によって検討した研究においては、対人葛藤の内容や関わりが限定される低年齢児(1~2歳児)の対人葛藤場面に対して、保育者がいかに援助するのかということが明らかにされている。例えば、本郷・杉山・玉井(1991)や、朝生・斎藤・荻野(1991)は、1~2歳児の葛藤場面において、保育者は、子どもの行動の制止・ルールや所有などの説明、子どもの要求や気持ちの確認、相手の意図や気持ちの伝達、望ましい行動や解決策の提示、交渉の指示などを行い、1歳児後半になると、子どもの要求や気持ちに共感する介入や、相手の状態や葛藤状況を説明するなどの介入が増加すると報告している。また、野澤(2010)は、1~2歳児の葛藤場面でのやりとりにおける自己主張と保育者の援助の関連について検討した。その結果、子どもが危険を伴う行動や社会的ルールに反する行動をとった場合には、保育者は制止をすることが多かった。そして、子どもが泣いたりネガティブな発話をした場合には、慰めたり共感したりして、子どもの気持ちを受けとめ収めていた。さらに、子どもの情動が比較的落ち着いている場合には、保育者は葛藤解決のための方略を提示して、子どもが自ら相手と交渉したり、葛藤を解決できるようにしたりして援助していた。

一方、幼児期後半(3歳~5歳)の保育者の援助についてフィールド調査によって検討したものは、低年齢児(1歳~2歳)と比較すると少ない。この背景としては、幼児期後半になると、対人葛藤の内容が多岐にわたり、それに応じて保育者の援助も多様になり、一定の方向を読み取ることが困難になるためであろう(友定他, 2007)。そのため、幼児期後半の保育者の多様な援助について捉える必要がある。

幼児期後半(3歳~5歳)における保育者の対人葛藤への援助を明らかにした少数の研究を以下に挙げる。例えば、3歳児では、当事者の幼児だけでは葛藤を解決することが難しく、保育者が両者の納得する解決策を提示することが有効であると考えられるため、「提案」という援助が多く見られるのに対して、5歳児では、幼児自身に解決する力を育てたいという保育者の意図が反映され、幼児に葛藤の解決を委ねる「投げかけ」という援助が多く見られた(中川, 2004)。さらに、中川(2004)は、3歳児においても、5歳児においても、保育者は、被害者側に気持ちを確認し代弁するといった援助を繰り返し行うことによって、幼児は自発的に被害者側の幼児の感情を理解し、誠実な謝罪をするようになると報告している。田中(2013)は、3歳児における対人葛藤場面も含めた「つまずき」場面においては、保育者は幼児を肯定したり、情動を立て直すまでの全プロセスに関わったりする

ような援助だけではなく、「幼児を突き放す行動」があることを報告している。この保育者の「突き放し行動」は、3歳児に「混乱の落ち着き」、「悲しみ・悔しさの助長」、「情動の出し方の転換」という変化をもたらし、幼児自身がその問題に向き合い自律的に情動を調整する契機を与える機能があることが示唆された。水津・松本(2015)は、4歳児クラスにおける保育者の「気持ちを和ませる介入」に着目しており、保育者による「気持ちを和ませる介入」には、当事者の幼児の葛藤場面における興奮や緊張状態を緩和し、自分の行動を振り返る機能と、対人葛藤によって生じたネガティブな気分を切り替え、状況を転換させるという機能があるというところを論じている。

これらの先行研究は、保育者の多様な援助について十分に捉えきれているとは言いがたい。保育者の対人葛藤場面への援助は、年齢別に唯一の適切な援助が定まっているわけではなく、幼児個別の発達や課題、葛藤状況に応じて多様な援助を展開し、幼児が葛藤を向き合う姿を支えているのではないか。保育者の対人葛藤場面への援助には、保育経験年数や保育者の保育観も影響するであろう。幼児期後期においては、特に保育観が反映されるのではないか。低年齢児では、当事者の葛藤への問題解決能力に限界があるため、仲介せざるを得ないが、高年齢児においては幼児自身の問題解決能力が高まるため、保育者の援助には多様な展開があり、その保育者自身の保育観が対人葛藤場面への援助にも影響すると推測される。小原・入江・白石・友定(2008)は、保育経験が長い熟達した保育者は、若年層の保育者と比較して、幼児同士の対人葛藤に対して多様な関わりを想定し、個々の幼児に合わせた援助を行っている」と論じている。このように、熟達した保育者は、様々な幼児の姿を読み取り、個々の幼児に合わせた援助をしようとしているが、それと同時に保育者の保育観も対人葛藤の援助のスタイルに影響を与える(上田, 2013)。上田(2013)は、保育経験年数10年以上の保育者に対して、幼児間の対人葛藤の援助に関するインタビューを実施し、保育者の保育観が対人葛藤の援助のスタイルにいかに関与しているのかということをはっきりさせた。その結果、保育者の対人葛藤の援助には、「介入志向」・「集団志向」・「非介入志向」の3つのスタイルがあり、熟達した保育者は、対人葛藤に幾度となく援助した経験に基づいて、様々な状況の葛藤から適切なポイントを見極め、葛藤に関する様々な考え方があるのを知った上で、自身の保育観を形成し、それを活かしながら援助することが示された。上田(2013)の研究は、保育者の保育観が対人葛藤場面への援助にどのように影響しているのかということをはっきりさせているが、保育者へのインタビュー調査に基づいて分析を行っているため、保育者の保育観が実際の対人葛藤場面への援助にいかに関与しているのかについて十分に捉えきれていない。保育者の対人葛藤場面への援助に焦点化したフィールド調査とそれに関する保育

者へのインタビュー調査を兼ねて実施することによって、保育者の保育観が実際の援助にいかんにか反映されていたのかについてより詳細に明らかになるのではない。幼児期後半の保育者の対人葛藤場面への援助に着眼したフィールド調査やそれに関する保育者へのインタビュー調査を行うことによって、保育者が幼児個別の発達や課題、葛藤状況に応じて多様な援助を行っている様相や、保育者の保育観がいかんに対人葛藤場面への援助に影響するのかということが明らかにされると考えられる。

## 6. 幼児の対人葛藤に関する研究の課題

幼児の対人葛藤に関する研究の課題について、(1)対人葛藤の研究の知見の相違、(2)対人葛藤の研究の方法論的偏り、(3)対人葛藤の研究の議論の仕方の3点から、以下に掲げる。

### (1) 対人葛藤の研究の知見の相違

幼児の対人葛藤の研究に関する研究を以下にまとめる。

保育者は、対人葛藤を幼児の社会性を育む貴重な機会と認識しつつも、対人葛藤には怪我や事故が伴うことや保護者による苦情への懸念から、対人葛藤をネガティブに捉えがちである。しかしながら、幼児の対人葛藤経験は、幼児の自我の発達や、他者理解、コミュニケーション能力等の様々な社会性の発達を促し、幼児のその時点、あるいは将来的な適応にとって大きな影響を及ぼす重要な経験であると捉えられており、盛んに研究が行われてきた。

幼児の対人葛藤の発生原因は、乳児期には、「物や場所の取り合い」が多いが、幼児期になると、「遊びの中でのイメージのずれ」へと移り変わっていく。

幼児の対人葛藤に関する研究では、幼児が当事者として用いる対人葛藤の解決方略に着眼したものが多く、幼児が当事者として用いる対人葛藤の解決方略については、加齢に伴い、様々な解決方略を用いるようになったり、協調的な自己主張をするようになったり、自己抑制をするだけでなく自己主張すべきところでは、自己主張をするようになる。ただし、対人葛藤場面で用いられる問題解決方略の変化については、実験法や自然観察法などの手法によって結果が異なる可能性が指摘されている。さらに、実験法の中でも対人葛藤場面を幼児に図版を示す方法をとるのか、あるいは、人形を用いて実演をさせるといったように実際の葛藤場面により近い方法をとるのかによっても結果が異なることが報告されている。

### (2) 対人葛藤の研究の方法論的偏り

幼児の対人葛藤は、実験法によって捉えたものが多く、自然観察法によって捉えた研究は少数である。とりわけ、幼児の対人葛藤を自然観察法によって縦断的に追った研究は殆ど見られない。これは、山本(1996)が指摘しているように、対

人葛藤の自然観察には、条件統制の難しさ・記録面の困難さ・データ数の問題などの多数の課題が伴うためであろう。また、対人葛藤場面を自然観察することは、保育現場への負担が伴うことも要因として挙げられるであろう。保育者は、幼児が対人葛藤を経験することを社会性の発達を育む重要な契機と認識しつつも、対人葛藤には、怪我や嘔みつき、それに伴う保護者の苦情等のネガティブなイメージが回避できないため、対人葛藤を第三者が自然観察をすることは、保育現場への負担が大きい。しかし、実験場面と自然観察で示される幼児の葛藤への問題解決方略には差異があると示唆されるため、幼児が実際に対人葛藤に遭遇した場合には、いかに対処するのかということを検討する必要がある。

澤田・南(2001)は、「自然観察法」と「実験法」の違いについて以下のように説明している。「自然観察法」とは、人間の行動をありのままに観察する手法であり、この手法は、時や場所を問わずに用いることができるという利点がある。また、研究目的に応じて、異なる場面や状況を観察したり、時間をおいてある行動の変化を追ったりすることができる。さらに、日常生活における様々な要因が複雑に絡み合った事象を把握することができる。それに対して、「実験法」とは、一定の条件下で、ある行動に影響すると思われる条件を系列的に変化させること(独立変数の操作)によって、それに伴う行動や内的状態の変化を観察し(従属変数の測定)、条件と行動の因果関係を調べる。

これら2つの手法の大きな違いは、観察を行う状況を研究者が意図的に拘束・操作するか否かにある。「自然観察法」が研究者によって統制を施していない状況下、すなわち自然の状況下で人間の行動を観察する方法であるのに対して、「実験法」は、研究目的によって何らかの条件統制が施されている条件下、すなわち研究者が意図的に条件を配置した状況下で人間の行動を観察する方法であるという点にある。この点から鑑みると、「自然観察法」は人間が生活する生の状況を重視し、そこに生活する人がどのような行動をするのかということに主眼があるのに対して、「実験法」は、人為的に状況を準備することによって、人間行動のメカニズムを明らかにすることを重視していると言える(澤田・南, 2001)。

秋田・市川(2001)は、生活の場には、多様な要因が文脈として相互に関係しており、その文脈は固定的なものではなく、子ども自身が能動的に場に働きかけて場を変化させ、またその場の変化が、さらに、子どもの次の発達を生み出すという生成し合う連鎖関係にあると指摘している。

また、保育所で過ごす2~3歳児の集団での対話の様相について検討した淀川(2015)も、秋田・市川(2001)の示唆を受けて、子どもの育ちを捉えようとする時、そこで、日々生じる様々な感情や人間関係、実際の保育場面の文脈を捨象しては、複雑さを含みこんだものとしての実態に迫ることは難しいと論じている。

子どもたちは、幼稚園で、その園独自の生活の特徴や保育方針、様々な個性を持った仲間、様々な保育観を持った保育者などの多様で複雑な社会的関係や環境の影響を受けながら、生活を送っている。幼児は他児と対人葛藤に発展する場合にも、これらの社会的関係や環境に影響を受けながら、統制された条件下でなされる実験法によって捉えられる対処よりもより複雑なやり取りを展開していることが推察される。自然観察法によって、幼児の対人葛藤を調査することで、幼児の対人葛藤場面における他児との関係調整が、多様で複雑な社会的関係や環境の影響を受けながら発達する様相を捉えることが可能になるのではないかと。

### (3) 対人葛藤の研究での議論の仕方

従来の幼児の対人葛藤に関する先行研究においては、当事者の対人葛藤への対処に重きを置いた議論がなされてきた。実際には、幼児の対人葛藤場面には、保育者や非当事者の幼児がしばしば介入するが、保育者の援助や非当事者の幼児による介入に着眼した研究は少数である。保育者の援助に関しては、低年齢児(1～2歳児)に関しては、研究の蓄積があるが、高年齢児(3～5歳児)については、少数しか見られない。幼児同士の対人葛藤場面には保育者だけではなく、非当事者の幼児もしばしば介入するが、非当事者の幼児について着眼した研究はとりわけ少数である。これは、「6-(2) 対人葛藤の研究の方法論的偏り」において述べたように、幼児の対人葛藤に関する研究は実験法によって実施されることが多いことが影響しているのではないかと。実験場面においては、二者関係を前提としているため、非当事者としての介入という現象は捉えられにくい。実験場面においても、「保育者や他児などの他者に依存する方略」が回答の選択肢として設けられていることもあるが(丸山, 1999)、被験者自身が回答するため、実際に他児がいかに関与するのかということをはっきりさせることは困難である。

従って、自然観察法という研究手法を用いて、対人葛藤場面を調査することによって、「非当事者の幼児による介入」という現象を捉えることが可能となり、従来の幼児の対人葛藤研究では捉えきれなかった、非当事者の幼児が関与しながら葛藤が展開する様相を明らかにすることができる。

以下は、他児の対人葛藤場面に対する非当事者としての介入について論じる。

## 第3節 幼児による他児の対人葛藤場面への介入に関する研究の動向

### 1. 介入の定義

幼稚園において、幼児は当事者として直接対人葛藤の相互交渉を経験するだけではなく、他児の対人葛藤場面に遭遇し、非当事者として解決に関わる機会が得られる(広瀬, 2006)。幼児同士の対人葛藤場面には、保育者だけではなく、非当事者の幼児も介入する。例えば、越中(2001)によれば、4歳児においては、葛藤

場面の約4割において非当事者の幼児が介入し、さらに、クラスの幼児の約7割が介入しており、介入は必ずしも特定の幼児が起こすわけではない。以上は、幼児の多くが他児の対人葛藤を他人事として捉えているのではなく、何らかの形で関与しようとしていることを示唆している(吉田・竹村, 2016)。

本論文では、「介入」の定義を「当事者の幼児同士が起こしている葛藤場面に対して、非当事者の幼児が関与している行為」とする。なお、幼稚園3歳児から5歳児を縦断的に調査することによって、介入の萌芽期から発生過程を捉えるために、対人葛藤場面への貢献に限らず、葛藤場面を見つめたりするなどの消極的関与も含め、従来よりも、広義に捉える。また、幼児の介入の中には、葛藤が発生していることをまだ認識していないが、当事者が泣いたり、混乱している状況に反応したりして、「どうしたの?」と声を掛けるといったように、介入児自身が葛藤場面に介入していると認識していない段階で、葛藤場面に関与している行為も介入行為として含む。

## 2. 幼児による介入の諸側面

幼児の対人葛藤に関する先行研究の多くは、当事者としての解決方略に着目しており、非当事者の幼児の介入に着眼した研究は少数である。だが、近年では、対人葛藤場面への幼児の介入に関する研究は少しずつ蓄積されつつあり、それらにおいては、幼児の介入の方略の特徴や年齢に伴う介入の生起数や幼児がとる介入方略の変化について明らかにされている。

先行研究においては、幼児による他児の対人葛藤場面への介入はどのように捉えられてきたであろうか。非当事者による介入によって、当事者の幼児の仲直り行動が促進されたり、関係修復に至らない場合には慰め行動が生起したりしやすいことから、非当事者による介入が幼児の仲間関係の維持に重要な役割を担っている(安田・日野林, 2009)。

吉田は、幼児の他児の対人葛藤への介入に関する一連の研究において、幼児の非当事者としての介入が集団の発達に寄与すると論じている。幼児が対人葛藤を当事者の問題としてだけではなく、集団の問題として捉える契機となるため、幼児の介入に着目することは、自他関係の発達を、集団の中での発達あるいは集団そのものの発達と結びつける糸口となる可能性がある(吉田, 2016a)。集団づくりの方法としては、班やグループでの活動が重視されてきているがこれらにおいては、幼児の主体性よりも、保育者の援助が先行してしまうことがあるという危惧もある。従って、より自然な場面での幼児らの様子を丁寧に捉えることによって、目の前の幼児の実態や育ちをつかみ、それを契機とした指導を再考する必要があると提起されている(吉田, 2016a)。吉田(2016a)は、自然発生的な人間関係の有り様として、幼児の他児の対人葛藤場面への介入に着眼することで、幼児の今の姿

に応じた集団づくりの指導に新たな示唆を与える可能性がある」と論じている。

### 3. 幼児の介入の方略

第一に、年齢別の介入方略については、3歳児は保育者の援助があれば、制止・慰め・提案といった介入を示すことができる(都築・上田, 2009)。4歳児においては、仲裁したり、解決策を提示したりするといった中立型の介入よりも、当事者の一方を加害者、他方を被害者と見なして、被害者を支持するか、加害者を非難するかといった加勢型の介入を多く示すと報告されている(越中, 2001)。5歳児の介入では、比較的公平な立場から当事者の気持ちを伝える〈行動・状況の説明〉や一方の幼児に味方する〈加勢〉が多く見られる(中川, 2003)。

第二に、介入の生起数については、非当事者の幼児による介入は、年齢に伴い増加する(加用, 1981)。

第三に、年齢別の介入の方略の変化については、幼児の介入行為についてのカテゴリーの分析から、明らかとされている。吉田(2016a)は、幼児の介入に関する研究を概観しており、幼児期の介入行動の種類を大別すると、当事者の一方に加勢するといったものが最も多く、中立であるということは少ないと指摘している。だが、〈傍観〉や〈声掛け〉などの消極的な介入を含めたり、年齢によるカテゴリーの変化を詳細に見たりすると、幼児の介入は以下のような発達的变化を遂げることが示唆される。3歳児では、初めは保育者の介入を模倣したと思われるものが中心であるが後半になると、自らの判断で当事者の一方を加勢するという変化が見られる(都築・上田, 2009)。また、中川・山崎(2003)は、5歳児では、発達とともに、〈制止〉、〈代弁〉、〈気持ちの確認〉などの公正な介入が増加し、〈加勢〉といった不公正になりがちな介入が減少すると報告している。吉田・竹村(2016)は、4歳児と5歳児の介入を比較検討しており、4歳児よりも5歳児の方が、〈同調・支持〉、〈保育者の存在を示唆〉が多い一方で、〈ルールの導入〉、〈保育者への伝達・説明〉、〈身体的攻撃〉が少ないことを示している。そして、これらの結果から、4歳児よりも5歳児の方が〈同調・支持〉、〈保育者の存在の示唆〉が多い一方で、〈ルールの導入〉、〈保育者への伝達・説明〉、〈身体的攻撃〉が少ないと結論付けた。さらに、中川(2004)は、3歳児と5歳児の介入を比較しており、3歳児では、〈傍観〉や〈加勢〉が多く見られるのに対し、5歳児では、それらの介入は減少し、〈事実確認〉が多く見られ、3歳児よりも〈加勢〉が減少し、〈提案〉や〈制止・禁止・注意〉などが増加していると論じている。これらの発達的变化から、幼児の介入は、〈傍観〉といった消極的なものや保育者の介入を模倣したような介入から始まり、次に〈加勢〉というどちらか一方に味方するという形で自発的・積極的に介入するようになり、さらには、〈事実確認〉・〈提案〉・〈制止・禁止・注意〉といったより公正なものへと変化していくことが窺える。

このように、幼児は年齢に伴い、より頻繁に介入し、自発的・積極的でより公正な介入を示せるようになることから、葛藤の解決を意識して介入するようになることが予想される。だが、5歳児でさえも介入が解決に通じるのは2割にも満たないことが報告されており(高木, 2003)、葛藤を解決に至らすのは難しいと推測される。また、先行研究では、介入児がいかに関葛藤を解決させたのかについては詳細に明らかにされていない。

#### 4. 幼児の介入に関する研究の課題

幼児による介入の先行研究の課題について以下に掲げる。

一つには、年齢別の介入の特徴や変化については明らかにされつつあるが、その幼児の介入を促す社会的関係や環境などの文脈については例示されていない。これは、幼児の介入の発達が幼児の介入行為に対するカテゴリーの分析に留まっている研究が多いためと考えられる。さらに、幼児の介入について横断的な研究によって年齢別に比較した研究は少数ながら見られるが、縦断的に検討した研究は殆ど見られない。幼児の介入に着目した縦断的な研究や高度な介入を示す幼児に焦点を当てた研究を行えば、幼児の介入の発達を促す社会的関係や環境などの文脈を例示することが可能になるであろう。

二つには、吉田の一連の研究(吉田, 2016a; 吉田, 2016b; 吉田・竹村, 2016)以外に、幼児の介入の積極的意義が殆ど見出されていない点である。それは、幼児の介入について考える場合、介入が解決に結びつくのかといった有用性に注目されがちであるためであると考えられる。幼児の介入は、加齢に伴い増加し、自発的・積極的で公正なものへと変化していくが、5歳児でさえも、介入による解決への貢献性が低いため、幼児の介入の積極的意義が見出されにくくなっているのではないだろうか。さらに、非当事者の幼児が介入することによって、葛藤がネガティブな方向に展開し、葛藤が助長し得る場合もある(吉田, 2016b)。例えば、非当事者の幼児の介入によって、介入児と当事者間で新たな葛藤が生じることがある。また、1つの対人葛藤場面に複数の幼児が介入することによって、介入児の間で、当事者に対する捉え方が否定的なものとして捉えられ、当事者の一方が追い詰められる場合もある。このように、非当事者の幼児の介入による解決への貢献性が低いことや、介入によって葛藤が助長されることもあることから、介入の積極的意義が見出されていないため、介入を縦断的に調査することによって、幼児の介入の位置付けや積極的意義について明らかにする必要がある。

### 第4節 本研究の目的と構成

#### 1. 本研究の目的

本研究では、幼児による他児の対人葛藤場面に対する非当事者としての介入が



幼稚園 3 年間でいかに発達するのかということをはっきりすることを目的とする。

それにあたって、以下の 4 点について明らかにしたい。

一つには、幼稚園 3 年間の介入の年齢別の特徴について明らかにすることによって、幼児の介入の様相やその発達的变化について明らかにしたい。

二つには、入園時から卒園時まで同一コホートの幼児を縦断的に調査することによって、幼児の介入の発達過程や介入が社会的関係や環境に影響を受けながらどのように変化するのかということを検討することで、幼児の「社会的調整」モデルの生成を試みたい。

三つには、幼児の介入の発達的变化や、高度な介入を示す幼児の対象児研究を通して、幼児は何故介入するのかという問いに迫りたい。

四つには、本研究で得られた知見全体を通して、これまでの幼児の対人葛藤に関する研究においてあまり着眼されていなかった、幼児の介入の位置付けや積極的意義について明らかにしたい。

## 2. 本研究の構成

本研究の構成は以下の通りである(図 1-2)。先述した研究課題に基づき、本論文をⅠ～Ⅲ部全 12 章で構成し、各分析視点から、幼稚園 3 年間における他児の対人葛藤場面への介入の発達について検討する。

まず、第Ⅰ部「本研究の課題と方法」は、以下の 3 章から成る。

序章「問題の所在」・第 1 章「理論的枠組み」では、幼児の自己調整や、自他調整、社会的調整、対人葛藤や他児の対人葛藤場面に対する介入に関連する研究を整理し、その課題について述べた上で、本研究の目的を示す。

第 2 章「方法」では、上記の研究目的を達成するために、本研究で採用した研究方法について詳細に述べる。

第Ⅱ部「対人葛藤場面における幼児の介入」では、他児の対人葛藤場面における幼児の介入が社会的関係や環境に影響を受けながらいかに発達するのかということをはっきりとする。第Ⅱ部「対人葛藤場面における幼児の介入」は、「A. 介入の発達的变化」、「B. 介入の形成過程」、「C. 対人葛藤経験の個人誌」、「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」から成る。

「A. 介入の発達的变化」では、3、4、5 歳児の介入の特徴やその変化を捉えることによって、幼稚園 3 年間における介入の発達的变化について明らかにする。

「A. 介入の発達的变化」は、第 3 章「幼稚園 3 年間における介入手動の変化」から成る。第 3 章「幼稚園 3 年間における介入手動の変化」では、3～5 歳児の介入の特徴やその変化について、介入のカテゴリーや事例の解釈的分析から捉える。

「B. 介入の形成過程」では、幼児の介入が幼稚園 3 年間でいかに萌芽し、発達していくのかということをはっきりすることで、幼児の介入がどのように形成されてい

くのかということをも明らかにしたい。「B.介入の形成過程」は、第4章「幼児はいかに介入をし始めるのか」、第5章「介入の連携とその発達」、第6章「幼児は何故介入を試み続けるのか：解決に至らない事例に着目して」の3つから成る。

第4章「幼児はいかに介入をし始めるのか」では、介入の萌芽期と推測される3歳児が他児の葛藤場面にどのように介入し、その介入が葛藤の状況変化にいかに関与したのかということを検討することによって、幼児はいかに介入をし始めるのかということをも明らかにしたい。

第5章「介入の連携とその発達」では、1つの葛藤場面に対して、複数の幼児が介入する場面に着眼して、幼稚園3年間で幼児同士がいかに連携して介入するようになるのかについて検討することで、介入の形成過程を明らかにしたい。

第6章「幼児は何故介入を試み続けるのか：解決に至らない事例に着目して」では、葛藤が解決に至らない事例に着目して、公正で巧みな介入を示すと推測される5歳児が何故他児の対人葛藤場面への介入を試み続けるのかということをも明らかにしたい。

「C.対人葛藤経験の個人誌」では、2名の幼児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験、及びその幼児が置かれて社会的関係や環境を丹念に描出することを通して、幼児の介入の発達を支える社会的関係や環境、及び幼児が介入することの動機付けについて明らかにしたい。「C.対人葛藤経験の個人誌」は、第7章「ある幼児の3年間における社会的調整：『喧嘩するけど仲よし』の友だちの関係を中心に」と第8章「ある4歳児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験」から成る。

第7章「ある幼児の3年間における社会的調整：『喧嘩するけど仲よし』の友だちとの関係を中心に」では、幼稚園3年間で高度な介入を示すようになったチヅルという女児(仮名)の「個人誌」に着目する。チヅルの「喧嘩するけど仲よし」の友だちとの関係を基軸に、チヅルの対人葛藤の当事者としての対処能力や、非当事者としての介入の発達過程、仲間関係の進展について幼稚園3年間縦断的に分析し、幼児の介入の発達を支える背景、社会的環境や、他の面での社会性の発達について考察する。さらに、チヅルの「個人誌」を分析することを通して、幼児が介入することの動機付けについても迫りたい。

第8章「ある4歳児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験」では、ある4歳男児テイタが当事者及び非当事者としていかに対人葛藤を経験するのかということをも明らかにする。さらに、テイタの対人葛藤経験を分析することで、幼児が介入する動機付けについて検討する。

「D.保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」は、第10章「仲介となる援助」、第11章「見守る援助と積極的援助の比較」、第12章「話し合いを促す援助」の3

つから成る。保育者の援助は幼児の介入に色濃く反映するであろう。従って、各々の保育者が幼児同士の対人葛藤場面にかに援助しているのか、その背景にはどのような保育観や、クラスの状況、クラス指導上の目標があるのかということをも明らかにする。さらに、年齢別の保育者の援助の変化が、幼児の介入の様相にかに影響するのかということも明らかにしたい。

第 9 章「仲介となる援助」では、幼稚園 3 歳児クラスの担任保育者を対象に、保育者がいかに「仲介となる援助」を行い、それが幼児の介入にかに影響を及ぼしたのかについて検討する。

第 10 章「見守る援助と積極的援助の比較」では、幼稚園 4 歳児 2 クラスの保育者の援助を比較し、各々の保育者が幼児の対人葛藤場面に対していかに援助し、それが幼児の介入にかに影響を及ぼしたのかについて分析する。

第 11 章「話し合いを促す援助」では、幼稚園 5 歳児クラスの担任保育者を対象に、保育者がいかに「話し合いを促す援助」を行い、それが幼児の介入にかに反映したのかということについて検討したい。

最後に、第Ⅲ部「全体総括」は、終章「総括的討論」から成る。第 3 章から第 11 章までの内容を踏まえ、幼児の介入の発達的变化について総括し、本研究の成果と意義、本研究の方法論的意義、本研究の限界と課題、そして、今後の課題について整理し、総括する。

## 第Ⅰ部 本研究の課題と方法

序章 問題の所在

第1章 理論的枠組み

第2章 方法

## 第Ⅱ部 対人葛藤場面における幼児の介入

### A. 介入の発達的变化

第3章 幼稚園3年間における介入行動の変化

### B. 介入の形成過程

第4章 幼児はいかに介入をし始めるのか

第5章 介入の連携とその発達

第6章 幼児は何故介入を試み続けるのか：  
解決に至らない事例に着目して

### C. 対人葛藤経験の個人誌

第7章 ある幼児の3年間における社会的調整：  
「喧嘩するけど仲よし」の友だちとの関係を中心に

第8章 ある4歳児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験

### D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響

第9章 仲介となる援助

第10章 見守る援助と積極的援助の比較

第11章 話し合いを促す援助

## 第Ⅲ部 全体総括

終章 総括的討論

図1-2. 本研究の構成

## 第2章 本研究の方法

第2章では、他児の対人葛藤場面に対する幼児の介入の発達的变化について明らかにするという目的に即し、第1章で整理した、本研究の課題を明らかにするため、本研究で実施した調査及び分析の方法について提示する。

### 第1節 調査

本論文は、幼稚園における長期的なフィールド調査に基づいて行った。以下に、調査協力園、各々のコホートの対象、観察時期、観察・調査方法を記す。

#### 1. 調査協力園

調査協力園は、関西圏の国立大学の附属幼稚園である。協力園は、幼児教育の実践の場であると共に、幼児教育の研究の場としての役割も担っている。保育者が研究テーマを定めて、日々の保育実践をもとに、研究を行っている。さらに、研究者や大学院生などが、度々園に参観に訪れる研究の場でもある。大学の附属校園の研究を統括する教育研究システム研究開発センターという機関が存在する。

協力園は自然環境に恵まれており、園児が日々の生活の中で季節を通して自然と触れ合う機会が多くある。また、協力園には長い滑り台や多くの遊具があり、子どもたちがのびのびと遊べる保育環境が整えられている。また、教育目標としては、子どもの遊びや生活における主体性や、自立・自律の精神を育むことを大切にしており、子ども一人一人の個性を伸ばすと共に、集団の一員としての望ましい態度を取れることを目指している。

協力園には、3年保育の園児と2年保育の園児が在籍している。3歳児クラスから5歳児クラスに、各年齢2クラス計6クラスから成る。3歳児クラスは、4月～9月までは2クラスに分かれているが、10月に2つのクラスが1つのクラスへと合併する。筆者が調査に協力させて頂いた当時には、4月の新しいクラスへの進級時には、担任保育者は替わるが、クラス替えは成されず、クラスのメンバーは転出した園児を除いては替わらなかった。3歳児クラスでは、4月～9月までは、各クラスに担任保育者1名、補助の保育者1名であり、10月のクラス合併後には、担任保育者2名、補助の保育者2名であった。4歳児クラスでは、担任保育者1名、補助の保育者1名であった。5歳児クラスでは、担任保育者1名、補助の保育者1名であった。

保育時間は、基本的に3歳児クラスでは、4月～7月までは、8時45分～11時30分の午前の保育のみであるが、9月～3月は週2回お弁当があり、8時45分～14時までの保育であった。4歳児クラスでは、週2、3回はお弁当があり8時45

分～14時までの保育であったが、それ以外の日は、8時45分～11時30分までの午前中の保育のみであった。5歳児クラスでは、週3回はお弁当があり、8時45分～14時までの保育のみであったが、それ以外の日は、8時45分～11時45分までの午前中の保育のみであった。お弁当がある日の放課後には、15時まで園庭で保護者と一緒に遊ぶことができる。

1日の保育スケジュールは、その日の全体活動の内容や行事の予定などによって変動はあるが、①登園→②身支度→③自由遊び→④片付け→⑤おやつ→⑥全体活動→⑦お弁当→⑧自由遊び→⑨片付け→⑩降園準備→⑪降園という流れであった。

## 2. 調査協力者・対象時期

### (1) 対象・観察時期

上記の協力園において、2つのコホートを対象として、調査を実施した。本研究の観察期間と研究協力者の概要については、表2-1に記した。

#### ①コホート1

第3章・第4章・第5章・第6章・第7章・第9章・第10章・第11章は、関西圏の国立大学附属幼稚園において、201X年度3歳児クラス(3年保育)を201X年6月から201X+3年3月まで、同一のコホートの幼児を3年間にかけて縦断的に調査した。ただし、協力園では、3歳児クラスは、4月～9月までは、2クラスに分かれており、10月にその2クラスが合併して1つのクラスとなった。3歳児クラスの合併前までは、2クラスのうち1クラスのみを参観していた。

担任保育者は、年度ごとに替わったが、クラスに所属する園児は、転出した園児を除けば、3年間替わらなかった。201X年6月から201X+3年3月まで計106回観察を行った。3歳児クラスでは、園児30名(男児15名、女児15名)、担任保育者2名(A教諭：教員歴19年、B教諭：教員歴6年)、補助の保育者2名を201X年6月から201X+1年3月まで計38回観察した(クラス合併前7回、クラス合併後31回)。3歳児クラスでは、10月に2クラスが合併したが、クラス合併前は、そのうちの1つのクラスに所属する園児15名(男児7名、女児8名)、担任保育者1名(A教諭：教員歴19年)、補助の保育者1名を参観した。4歳児クラスでは、園児29名(男児14名、女児15名)、担任保育者1名(C教諭：教員歴9年)、補助の保育者1名を201X+1年4月から201X+2年3月まで計34回観察した。5歳児クラスでは、園児28名(男児13名、女児15名)、担任保育者1名(D教諭：教員歴18年)、補助の保育者1名を201X+2年4月から201X+3年3月まで計34回観察した。

3年間で3名の園児が転園した。3歳児クラス修了時には、男児1名(ソウタ)が転園した。4歳児クラス修了時には、男児1名(タクマ)が転園した。5歳児クラス

2学期末に、男児1名(カナタ)が転園した。

②コホート2

第8章、第10章は、コホート1と同じ協力園において、4歳児クラス(2年保育)をおよそ半年間観察した。

園児30名(男児15名、女児15名)、担任保育者1名(E教諭:教員歴4年)、補助の保育者1名を、201Y年6月から12月まで計17回参観した。

表2-1. 本研究の観察期間と研究協力者の概要

	観察クラス		観察期間		観察回数		園児数		担任保育者の性別・保育経験年数	
コホート1 (201X年度 3年保育 3歳児クラス)	3歳児1組	1-a組	201X年6月~201X+1年3月	38回	38回	園児30名 (男児15名、女児15名)	園児1名 (男児8名、女児7名)	園児15名 (男児7名、女児8名)	A教諭 (女性・19年)	A教諭
		1-b組	201X年6月~201X+1年3月						31回	B教諭 (女性・6年)
	4歳児2組		201X+1年4月~201X+2年3月	34回	34回	園児29名 (男児14名、女児15名)		C教諭 (女性・9年)		
	5歳児3組		201X+2年4月~201X+3年3月	34回	34回	園児28名 (男児13名、女児15名)		D教諭 (女性・18年)		
コホート2 (201Y年度 2年保育 4歳児クラス)	4歳児4組		201Y年6月~201Y年12月	17回	17回	園児30名 (男児15名、女児15名)		E教諭 (女性・4年)		

※3歳児1組は、9月まで1-a組と1-b組に分かれており、10月に合併した。9月までは、1-a組を観察していた。

### 3. 調査方法

#### (1) 幼稚園におけるフィールド調査

本研究では、幼稚園におけるフィールド調査を行った。幼稚園におけるフィールド調査を行った理由は、フィールドワークとは、「人と人との行動、もしくは人とその社会および人が創り出した人工物(artifact)との関係を、人間の営みのコンテキストをなるべく壊さないような手続きで研究する手法」(箕浦, 1999, pp. 3-4)であり、幼児の介入が幼稚園における多様で複雑な社会的関係や環境の影響を受けながら発達していく様相を明らかにすることを目指す、本研究の目的に適っていると考えられるからである。第1章では、実験法と自然観察法の違いについて説明したが、実験法は統制された条件でなされるが、自然観察法は、多様な文脈を捨象せずに、現象を捉えることができる。それ故、本研究では、フィールドとなる保育の場に研究者自身が身を置き、調査協力園独自の生活の特徴、文化、幼児同士のやり取りや保育者と幼児の関わりを生身で感じ取り、その多様で複雑な文脈に依存しながら、幼児の介入が発達していく様相を捉えることを目的とし、自然観察法を採用した。

保育中、主に対人葛藤場面を見逃さないようにし、幼児同士の対人葛藤場面が始まったら、幼児の声が聞き取れて、幼児同士のやり取りが把握できる程度の距離に近づいて観察し、記録を採取した。また、対人葛藤場面による介入が捉えられやすいように、他児の対人葛藤場面によく介入する園児、及び、対人葛藤を頻繁に起こす園児を対象児として選定して観察を行った。

観察者の立場としては、保育の妨げにならないようにし、子どもたちが応答を求めたり、危険な状況に陥いたりする以外には、積極的関与を控え、保育現場には中心的な役割を取らなかった。子どもたちからは、「先生」と呼ばれることもまれにあったが、基本的には「カメラマン」、「ビデオのお姉さん」と呼ばれることが多かった。子どもが、調査者に「あなたはだあれ?」「何してるの?」と質問した場合には、「大学から、みんなが幼稚園で何して遊んでいるのかを勉強しに来ているんだよ」と説明した。実際には、調査者は、対人葛藤場面を中心に調査を行っていたが、調査者の存在を意識して、子どもたちが対人葛藤場面を起こすことを控えないように、子どもたちには、対人葛藤場面を中心に観察を行っていることは知らせず、遊んでいる場面を見て勉強していると伝えた。子どもが、担任保育者に、調査者の存在を指摘して、「あのお姉さんはだあれ?」と尋ねることもあったが、担任保育者は「大学から来たお姉さんだよ」と説明していた。

子どもたちは、新学期や長期休み休暇明けの調査時には、「何でビデオ撮ってるの?」、「何してるの」と調査者にしきりに話しかけたり、尋ねたりすることがあったが、調査を継続するうちにそのような声かけやお尋ねは殆どなくなった。ま



た、調査を継続していると、調査者が保育室に入室した場合には、子どもが他児に「あの人はカメラマンなんだよ」と耳元でささやいて説明したり、子どもが送迎時に保護者に対して、「いつもとってもお世話になっているカメラマンなんだよ」と調査者を紹介したりすることがあり、調査者を「カメラマン」として認識し、受け入れているようであった。だが、5歳児クラスの参観時においても、子どもが「1組さん(3歳児クラス)からずっと来てるの知っているよ、何で来ているの?」と尋ねることがあった。さらに、対人葛藤場面を中心に調査してはいるが、子どもたちは調査者に解決を委ねることはなく、調査者が居合わせても「先生(担任保育者)を呼びにいかなくっちゃ」と担任保育者に葛藤の解決を委ねようとするがあった。これらのことから、子どもたちは調査者を「顔なじみの存在」として受け入れつつも、「担任保育者とは異質な他者」として認識されていたと考えられる。

以下は、コホート別に詳細な調査方法を示す。

#### ①コホート1

3年保育の3歳児クラスを入園から卒園まで幼稚園3年間縦断的に調査した。観察は夏季、冬季、春季休暇中を除いて、週1回程度、自由遊びから全体活動終了までの午前の保育場面を中心に行った。

記録については、3、4歳児クラスについては、観察時に、保育者や幼児の言動や表情を筆記によってメモしたものと、ICレコーダーの音声記録を、文字記録として書き起こし、記録を作成した。それに加えて、デジタルカメラによる画像記録をもとに、保育者と幼児の位置関係や、物、座席の配置など、メモやICレコーダーでは記録に限界がある視覚情報を補って、文字記録に転記した。5歳児クラスでは、ビデオカメラによって採取した映像記録と、観察中に気付いたことや出来事の文脈や背景について筆記でメモしたものを基に、保育者と幼児の言動について文字記録に転記した。

対象児は、3年間安定して介入していたレイジ・ヒデキ、4歳児以降よく介入するようになったカナタ、5歳児以降頻繁に介入するようになったチヅル、対人葛藤を頻繁に引き起こすソウタ・ユリ・ユカリを対象児として選定した。ただし、ソウタは、3歳卒園時に転園したため、3歳児クラスの10月～3月に観察した。カナタも、5歳児2学期末に転園したため、3歳児クラス10月～5歳児クラス12月まで観察を行った。チヅルは、3、4歳児クラスにおいてはそこまで介入を示さなかったが、クラスで頻繁に葛藤を起こすユリとよく葛藤を起こしていたため、3歳児から対象児としていた。

#### ②コホート2

2年保育の4歳児クラスを、夏季休暇中を除いて、201Y年6月から12月まで、

月 2 回程度計 17 回フィールド観察を行った。主に自由遊び場面からおやつ時間終了までの午前の保育を参観し、対人葛藤場面を中心に観察した。記録については、観察時に、保育者や幼児の言動や表情を筆記によってメモしたものと、ICレコーダーの音声記録を、文字記録として書き起こし、記録を作成した。

対象児は、他児と頻繁に葛藤を起こし、他児の葛藤にもよく介入するテイタ及び、他児の対人葛藤場面に頻繁に介入するハルカとした。

## (2) 担任保育者へのインタビュー

本研究で実施した調査は、主に前掲の幼稚園における自然観察に基づいて行ったが、観察の妥当性・信頼性を高めるために、担任保育者へのインタビューを行った。フィールド調査によって用いられる方法は、観察のみではない。藤江(2007)によれば、調査で用いられる技法の短所や制約を補い克服するためには、多様な方法を組み合わせる手法である「トライアンレギュレーション(三角測量)」(trianguration)もしくは、「マルチメソッド(多元的方法)」(multiple method)が有効である。例えば、佐藤(2006)は、「参与観察」、統計をとる「サーベイ」、「実験」、文献資料などによる「非干渉的方法」を組み合わせる方法を紹介している。

本研究においては、幼稚園における自然観察と担任保育者へのインタビューを併用することによって、幼児の介入や担任保育者の対人葛藤場面への援助について、調査者側の見方に偏らず、より正確に理解し、解釈の一助となるようにした。

### ① コホート 1

各クラスの担任保育者に、学期末に半構造化面接を実施した。本インタビューは、①保育者のクラス指導上のねらいや目標、クラスの状況、②園児の発達や仲間関係の変化、③保育者による対人葛藤場面への援助や、幼児の介入に対する捉え方について聞き取り、観察の妥当性を確認するために実施した。

保育者への具体的な質問項目を、表 2-2 に示す。②-d) の質問項目については、本論文で対象児としていたレイジ・ヒデキ・カナタ・チヅル・ソウタ・ユリ・ユカリや、②-a)～②-c)の質問項目で保育者が取り上げた園児について優先的に質問した。②-e)については、対象児としていたレイジ・ヒデキ・カナタ・チヅル・ソウタ・ユリ・ユカリについて質問した。

表 2-2. 保育者へのインタビュー質問項目

①保育者のクラス指導上のねらいや目標、クラスの状況についての質問	①-a) クラスの指導上のねらいや目標の立て方はどのようなものでしたか。
	①-b) 先生は〇組をどのようなクラスと捉えられていましたか。
	①-c) クラスを指導する上で勉強になったことはどのようなことでしたか。
	①-d) クラスを指導する上で大変だったことはどのようなことでしたか。
②園児の発達や仲間関係の変化についての質問	②-a) クラスの園児の中で、成長したと感じられた園児はいらっしゃいましたか。 (その園児のどのような点が成長したと感じられましたか。)
	②-b) クラスの園児の中で、指導上勉強になった園児はいらっしゃいましたか。 (その園児のどのような点が勉強になったと感じられましたか。)
	②-c) クラスの園児の中で、気になる園児はいらっしゃいましたか。 (その園児のどのような点が気になると感じられましたか。)
	②-d) 先生から見られて、〇ちゃんはどのような園児ですか。
	②-e) 〇ちゃんの友だち関係はどのようなものだと感じられましたか。
③保育者の対人葛藤場面への援助や幼児の介入への捉え方についての質問	③-a) 幼児同士の喧嘩やいざこざに援助する場合には、どのようなことを心掛けて援助されてきましたか。
	③-b) 幼児同士の喧嘩やいざこざの場面においては、非当事者の幼児が介入することがありましたが、幼児が他児の喧嘩やいざこざに介入することについてどのように感じられていらっしゃいましたか。

③-a)と③-b)の対人葛藤に関する質問項目においては、著者が観察した対人葛藤の事例を共有しながら、保育者に語ってもらった。

面接内容は、保育者の同意を得て、ICレコーダーで録音して、後日逐語録として書き起こした。保育者のインタビューにおける談話を事例の解釈的分析として参照した。

## ② コホート2

観察最終日の降園後に、担任保育者にインタビューを実施した。担任保育者の対人葛藤場面における援助のねらいについて聞き取るために、著者が観察した対

人葛藤場面の事例を共有しながら、「対人葛藤場面に援助する場合、どのようなことを心掛けて援助していましたか」ということについて質問した。また、他児の対人葛藤場面に対して積極的に介入し、かつ、自らも頻繁に介入するテイタと他児の葛藤によく介入するハルカがどのような園児であると捉えているのかということについても聞き取った。インタビュー時には、ICレコーダーなどの機材は用いず、インタビューで保育者が語った内容をその場でメモをし、後日書き起こした。保育者のインタビューにおける談話を事例の解釈的分析として参照した。

## 第 2 節 分析

### (1) 分析資料

調査時の記録をもとに、観察直後に幼児と保育者との行動、発話、表情について詳細な文字記録を作成し、それを分析資料とした。

### (2) 事例の単位

収集した観察記録の中から、対人葛藤場面の開始から終了までを単位として、対人葛藤場面の事例を抽出した。ある幼児 B が顕在的潜在的に不満や拒否を示す契機となったと考えられる幼児 A による言動が示された時点を対人葛藤の開始とし、双方の幼児が納得した時点、片方の幼児は納得していないが、そのまま場を移行した時点、どちらの幼児の主張も認められるわけではないが、そのまま場を移行した時点を対人葛藤の終了とした。

### (3) 分析方法

分析方法としては、カテゴリーのコーディング及び事例の解釈的分析を行った。コーディングにあたっては、佐藤(2008)の定性的コーディングや竹田(2012)のオープンコーディングを参考とした。コーディングの手続きとしては、まずは、幼児の介入については、抽出した事例から、非当事者の幼児による介入が見られた箇所に着目し、その箇所を一つの具体例として、その意味を解釈し、かつ他の類似例をも説明できると考えられる介入についてカテゴリー化を行った。1 つの事例において複数の幼児が同一のカテゴリーの介入を示した場合、介入児の人数に因らず、それを 1 件と数えた。また、1 つの事例において複数の種類の介入がなされた場合があるため、介入カテゴリーの発生件数と抽出された観察事例数は一致しない。

「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」(第 9 章～第 11 章)では、保育者による幼児同士の対人葛藤場面の援助についてカテゴリーのコーディング及び事例の解釈的分析を行った。コーディングの具体的な手続きとしては、まず抽出した事例から保育者による援助が見られた箇所に着目し、その箇所から 1 つの具体例として、その意味を解釈し、かつ他の類似例を説明すると考えられる保育者

の援助の行為についてカテゴリー化を行った。小原他(2008)、水津・松本(2015)の保育者の援助カテゴリーを参考に分類した。1つの事例において、複数の種類の援助がなされていた場合もあるため、介入カテゴリーの発生件数と抽出された観察事例は一致しない。また、1つの事例における同一カテゴリーの出現は、複数回あっても1つと数えることにした。

### 第3節 倫理的配慮

本研究を遂行するにあたって、あらかじめ研究協力園の許可を得ており、毎年度初めに文書にて研究計画書を提出し、研究テーマ、研究計画、研究方法について確認し、同意を得た。協力園は、附属幼稚園であり、入園時に保護者全員に研究協力の承諾を得ている。また、個人情報保護のため、園名及び調査時期は伏せ、論文中の園児や保育者などの関係者、場所等に関する固有名詞は全て仮名とする。

観察中には、基本的には自ら幼児に話しかけず、観察者としての立場を守り、保育の妨げをしないように努めた。だが、幼児が体調不良や怪我などの危険な状況に見舞われた場合には、観察を中断し、保育者にすみやかに報告した。

学期末に行った保育者へのインタビューでは、クラス指導上のねらい、クラスの様子や幼児たちの仲間関係や個々の幼児の育ちについて丁寧に聞き取り、保育者のクラス指導上のねらいやクラスや個々の幼児の様子の捉え方について理解することを努め、観察の妥当性を確認した。

また、調査結果公表時には、調査結果について、研究協力園にその都度フィードバックを行い、内容を検討できるように努めた。

なお、調査で得たビデオカメラによる映像記録、デジタルカメラによる画像記録、ICレコーダーによる音声記録、観察記録、クラス名簿については、第三者の目に触れないように、鍵のかかる場所へと保管し、これらのデータについては、筆者の研究活動が終了する10年後に廃棄することとした。

研究協力園の保育をより深く理解するために、公開研究保育にも参加した。公開研究保育では、午前の観察後に、全体会とクラスごとに担任保育者による分科会が開催された。公開研究保育に参加した年度には、全体会及び参観しているクラスの分科会に参加し、そのクラスの保育のねらいや子どもの姿や発達について理解を深めた。

以上の実施より、倫理的側面に配慮した。

## 第Ⅱ部 対人葛藤場面における幼児の介入

## A. 介入の発達的变化

3、4、5歳児の年齢別の介入の特徴やその変化を捉えることによって、幼稚園3年間における介入の発達的变化について明らかにする。

### 第3章 幼稚園3年間における介入行動の変化

第3章では、3、4、5歳児の介入の特徴やその変化について、介入のカテゴリーや事例の解釈的分析から捉える。

#### 第1節 問題と目的

本章の目的は、幼稚園3年間の縦断的調査を通して、年齢別の幼児の介入行動の特徴の変化を分析し、幼児の介入は幼稚園3年間でどのような発達を遂げるのかということを明らかにすることである。

従来の幼児期の第三者の介入に着眼した研究においては、幼児の介入行為のカテゴリーの分析によって、年齢別の介入の特徴やその変化については明らかにされつつある。だが、幼児がどのようにして介入行為をとれるようになるのかといったことを詳細に追った研究は殆ど見られない。幼児が他児の対人葛藤に介入できるようになる過程においては、保育者の援助を模倣したり、自分自身の意思を反映したりするようになると考えられるが、その過程については詳細に描かれていない。さらに、介入という行為はそもそも当事者に対してなされるものであるにも関わらず、従来の研究では介入が当事者とは独立した行為のように捉えられる傾向にある。介入を受ける際の当事者の行為について検討することは、その介入行為が葛藤場面の状況変化や解決に寄与するものとして機能しているのかということを考える上で重要であると考えられる。幼児の介入の形成過程について明らかにするためには、幼児の介入の縦断的な調査によって、介入の特徴やその変化について丹念に捉える必要がある。

故に、本章では、幼稚園3年間の縦断的な調査を通して、幼児の介入がどのように変化していくのかということについて、介入者の内訳の変化、幼児の個別の介入件数の変化、各介入のカテゴリーの発生件数の数量的変化と事例の解釈的分析することによって検討を行いたい。

#### 第2節 方法

## 1. 調査

調査協力者、観察時期、調査方法は、第2章第1節のコホート1で述べた通りである。

## 2. 分析

分析方法は、基本的には、第2章第2節で説明した通りである。

介入者の内訳の変化については、1つの対人葛藤場面に対して①保育者のみが援助するのか、②保育者と非当事者の幼児が共に介入するのか、③非当事者の幼児が介入するのかの3つに分けて分類し、3年間の介入者の内訳がいかに変化するのかについて分析した。

幼児の個人別の介入件数の変化については、調査対象とした幼児全員分の介入件数を示し、個別の介入の数量的変化について分析を行った。

幼児の介入行為の特徴やその時期的変化について検討するために、第2章第2節-(3)「分析方法」で説明した手順でオープンコーディングを行った。介入の時期的相違についてさらに細かく分析するために、3年間で質的に差異が認められた介入行為については、その介入行為を細分化し、下位カテゴリーを作成した。介入カテゴリーと下位カテゴリーの3年間の数量的変化を行ったうえで、事例の解釈的分析を行い、年齢別の介入の特徴やその時期的変化について分析を行った。

## 第3節 結果と考察

### 1. 3、4、5歳児の介入の全体的傾向

まずは、3、4、5歳児の介入の全体的傾向について考察する。介入の全体的傾向を考察するにあたって、①介入者の内訳の変化、②幼児の個人別の介入件数、③介入カテゴリーの数量的変化の3つの視点から分析を行った。

#### (1) 介入者の内訳の変化

対人葛藤場面は、3歳児では177事例、4歳児では163事例、5歳児では、164事例見られた。表3-1に、3、4、5歳児の対人葛藤場面における介入者の内訳を示す。



単位：事例

表 3-1. 3、4、5 歳児の対人葛藤場面における介入者の内訳

	保育者	保育者+非当事者の 幼児	非当事者の幼児のみ	介入者なし	計
3 歳 児	59 (33.3%)	40 (22.6%)	23 (12.8%)	55 (31.1%)	177 (100.0%)
4 歳 児	21 (12.9%)	25 (15.3%)	38 (23.3%)	79 (48.5%)	163 (100.0%)
5 歳 児	21 (12.8%)	11 (6.7%)	69 (42.1%)	63 (38.4%)	164 (100.0%)
計	101 (20.0%)	76 (15.1%)	130 (25.8%)	197 (39.1%)	504 (100.0%)

3歳児では、4、5歳児と比較して、保育者のみが介入することが多かった。また、保育者と非当事者の幼児が介入することも、4、5歳児と比較すると多かった。非当事者の幼児のみが介入することは、4、5歳児と比較すると少なかった。

4歳児では、3歳児よりも、保育者のみの介入が減少し、幼児による介入が増加した。4歳児クラスの担任保育者は、対人葛藤への援助について「対人葛藤が起きても、子どもたちが自分の思いを十分に出したり、自分で解決に向けて行動したりできるように、あえて見守ることがあった」と語っていた。故に、4歳児は、幼児による対人葛藤の解決を期待して、葛藤場面に積極的な介入をあえて控えており、実際に保育者のみの介入が減少し、介入は幼児のみが増加している。

5歳児では、保育者のみが介入することが、3歳児と比べると少なく、4歳児と同じくらい介入していた。保育者と非当事者の幼児が共に介入することは、3、4歳児と比較すると大幅に減少していた。非当事者の幼児のみが介入することは、3、4歳児と比較すると大幅に増加した。5歳児クラスの担任保育者は、対人葛藤場面に援助する場合には他児も含めて話し合いをすることを重視し、積極的に援助していた。だが、担任保育者は、「5歳児になると、先生の前では、いざこざを起こさないようになる。先生がいないところでお友達に意地悪なことをしていても、先生が来るとすっと察知してやめることもある」と語っていた。従って、5歳児は、「いざこざを起こすことはいけないこと」と認識しており、当

事者の幼児は保育者の前ではあまり葛藤を起こさなかったため、保育者の介入が減少し、非当事者の幼児による介入が増加したのではないかと(表 3-1 参照)。

## (2) 幼児の個人別の介入件数

次に、幼稚園 3 年間の幼児の個人別の介入件数を表 3-2 に示し、それに基づいて幼児の個人別の介入件数の変化について考察を行う。

なお、本研究の調査協力園では、3 歳児クラスは 9 月まで 2 クラスに分かれており、10 月から 1 つのクラスに合併し、10 月までは片方のクラス(1-a 組)を観察していた。従って、3 歳児の 9 月まで、1-a クラスに在籍していた園児 15 名は、転園した園児タクマを除いて、201X 年 6 月から 201X+3 年まで観察を行った。一方、3 歳児の 9 月まで 1-b クラスに在籍していた園児 15 名は、転園した園児ソウタ・カナタを除いて、201X 年 10 月から 201X+3 年 3 月まで観察を行った。

3 歳児の 10 月まで 1-a クラスと 1-b クラスに在籍していた園児とでは、観察期間が異なるため、幼児の個別の介入件数については、別々に分析を行った。

表 3-2. 幼稚園 3 年間の幼児の個人別の介入件数

単位：件

		3 歳児	4 歳児	5 歳児	計	順位
1-a 組 (201X 年 6 月 ～201X+3 年 3 月)	タカシ	2	3	6	11	
	トウマ	12	3	5	20	3
	トシエ	4	4	0	8	
	ナオミ	5	4	2	11	
	ハジメ	4	3	3	10	
	ハルナ	1	2	0	3	
	ヒデキ	13	8	9	30	2
	マユミ	1	3	4	8	
	リエコ	2	6	4	12	
	リョウコ	5	6	2	13	
	リョウヤ	1	3	3	7	
	ヤスオ	4	4	0	8	
	ユウキ	6	7	5	18	
	ユカリ	10	5	3	18	
レイジ	12	10	17	39	1	
1-b 組 (201X 年 10 月 ～201X+3 年 3 月)	オサム	4	5	5	14	
	カナタ※	13	5	8	26	1
	コウスケ	1	6	3	10	
	ショウコ	4	3	5	12	
	セイ	2	9	8	19	3
	ソウタ	5	転園	転園	5	
	タクマ	1	1	転園	2	
	チヅル	7	4	14	25	2
	ナリヒロ	5	2	5	12	
	マイコ	1	4	5	10	
	マミ	1	2	3	6	
	ミチル	6	0	1	7	
	ユタカ	1	2	6	9	
ユミコ	1	2	3	6		
ユリ	4	3	5	12		

※個別の介入件数の年齢別と合計数で上位のものは太字で強調した。カナタは、5 歳児 2 学期末で転園したため、201X 年 10 月から 201X+2 年 12 月まで観察した。

3歳児クラス合併前まで1-a組に在籍していた幼児の介入件数について考察する。まず、介入件数が多かったレイジ・ヒデキ・ユカリについて考察を行う。レイジが3年間で1番安定して介入していた。レイジは、介入件数が3歳児クラスでは2番目に多く、4、5歳児クラスでは1番目に多く、3年間の介入件数もクラスで1番多かった。レイジが3年間安定して多く介入した理由は、3歳児から、クラスの「リーダー的存在」であったことが影響しているのではないかと考えられる。また、保育者はレイジについて「リーダーシップがあり、周囲や他児のことをよく見ていて気を遣える園児」と語っていた。レイジはクラスでは、リーダー的存在であり、周囲や他児を気遣い、正義感が強く、他児のいけない行動を正したいという思いが強い幼児であったため、安定的に介入したと考えられる。

2番目に3年間の介入件数の合計が多かった幼児はヒデキであった。ヒデキは、3歳児では1番多く介入し、4、5歳児クラスでは2番目に多く介入した。ヒデキは、保育者の話によると、着替えや身支度などに時間がかかるなどマイペースな側面もあるが、人見知りをせず様々な幼児にも働きかけて、他児の行動に「突っ込みたい」性質であったため多くの介入を示したと考えられる。

3番目に3年間の介入件数の合計が多かった園児はトウマであった。トウマは、3歳児クラスでは、2番目に介入件数が多かった。トウマは、3歳児クラスから、学級での話し合い場面の中で積極的に発言をする園児であった。また、4歳児クラスの保育者は、トウマについて「周囲を見ながら行動し、物事の理解力が優れている子」と捉えていた。このように、トウマは、クラスで発言力があることや周囲を見ながら行動できることが介入件数の多さに通じたのであろう。

介入件数が、学年が上がるにつれて減少した園児も見られた。ユカリは、3歳児クラスにおいては3番目に介入件数が多かったが、4、5歳児クラスでは減少した。これは、3歳児クラスでは人見知りをせず様々な園児に働きかけたり、他児のいけない言動を正したりしたいという気持ちが強い園児であったためと考えられる。3歳児クラスの保育者は、ユカリについて、「器用で物事の理解力は優れているが、激しい口調で話すことが気になる」と語っていた。4、5歳児クラスで、介入が減少したのは、ユカリは、4、5歳児クラスでは第三者として他児の葛藤に介入するよりも、当事者として葛藤を起こすことが多かったためであろう。ユカリは、4、5歳児クラスでは些細なことが原因で葛藤を起こすためか、他児の遊びやグループに入れず、特定の固定的な友達が存在しないようであった。また、4、5歳児クラスでは、周囲がグループを形成する中で特定のグループに入れないという状況に置かれていたためか、保育者や観察者に話しかけることが多い園児であった。5歳児クラスの担任保育者もユカリについて、「ユカリちゃんは自分も傷つきやすい面もあるが、自分も相手を傷つけるような言動をと

ってしまうことがあるため、お友達に受け入れられない面がある」と語っていた。このように、4、5歳児クラスでは、ユカリは社会的ネットワークを広げられなかったことが、介入の減少に影響したのではないか。

次に、介入件数が少なかったハルナとリョウヤについて考察を行う。ハルナは3年間を通して介入することが少数であり、3年間の介入件数は最も少なかった。5歳児クラスでは全く介入しなかった。ハルナは3年間を通じて、他児への働きかけが慎重であり、一人遊びを好み、特定のグループに属さず固定的な友達がいなかった。これらの点が介入の少なさに影響したのではないか。

リョウヤは、3年間の介入件数は、2番目に少なかった。リョウヤは、3歳児からマイペースな側面が見られ、遊びのアイデアは独創的であるが、他児に合わせることや意見を譲ることが難しく、3年間他児と遊びを共有したり、特定のグループに所属したりすることが難しく、集団での遊びや活動の中では、他児と葛藤を引き起こすことが多かった。3歳児クラスの保育者も、リョウヤについて「遊びのアイデアは面白いが、意見を譲ることが難しいため、他児とトラブルになることが多い」と語っていた。4、5歳児クラスの担任保育者もリョウヤは「意見を譲ることが難しい園児」と捉えていた。従って、リョウヤは、他児の葛藤に介入するよりも、他児と葛藤を起こすことが多い園児であったと考えられる。

さらに、3歳児クラスで1-bクラスに所属していた中で、介入を多く示したカナタ・チヅル・セイについて考察を行う。1番多く介入を示したのはカナタであった。カナタは、5歳児2学期修了時に転園したため、201X年10月から201X+2年12月までの観察であったが、よく介入を行っていた。介入件数が、3歳児クラスでは、1番多く、4歳児クラスでは3番目に多く、5歳児クラスでは2番目に多く介入していた。カナタが多くの介入を示した要因としては、3歳児クラス後半から男児数名のグループに属していたこと、1-a組の中で最も安定的に介入していたクラスでリーダー的存在とレイジと3年間親しく、ライバル関係にあり、レイジの影響を受けて他児の言動を正そうとしていたことが考えられる。

2番目に多く介入したのはチヅルであった。チヅルは、3歳児クラスでは2番目に多く介入したが、4歳児クラスでは介入件数が減少し、5歳児クラスでは大幅に介入件数が増加し、クラスで1番多く介入するようになった。チヅルの介入件数が、5歳児において大幅に増加した要因としては、5歳児クラスになって園での社会的ネットワークを広げたことが考えられる。チヅルの5歳児における介入件数の増加については、第7章で詳細に考察を行いたい。

3番目に介入件数が多かった幼児は、セイであった。セイは、3歳児クラスではあまり介入を示さなかったが、4歳児では1番多く介入し、5歳児クラスでは2番目に多く介入した。セイは、3歳児後半から女児数名のグループに属し、そ

の中でもリーダー的存在があり発言力があつたことが介入件数の多さに影響したのではないか。

次に、介入件数が少なかったタクマ・ミチル・ユミコ・マミについて考察を行う。タクマは、4歳児クラス修了時に転園したが、3、4歳児クラスでは、介入件数が最も少なかった。タクマは、特定のグループに所属していなかったことが介入件数の少なさに影響したと考えられる。また、タクマは他児への働きかけが消極的であり、第三者として介入するよりも、主張が強い幼児と対人葛藤を起こして泣くといったように、当事者として対人葛藤を経験することが多かった。

ミチルは、3歳児クラスでは、介入件数が3番目に多かったが、4歳児クラスでは全く介入せず、5歳児クラスでは介入件数が1件のみであった。ミチルは、控えめな性格で、他児への働きかけが慎重であり、3年間で特定のグループに属さず、固定的な友達がいなかった。この点が介入の少なさに影響したと考えられる。

ユミコ・マミは同じグループに属していた。ユミコとマミは特定のグループに属していたが、グループ内の園児としか交流しないことや、他児の対人葛藤場面に対して非当事者として介入するよりも、自分たちがグループ内で葛藤を引き起こすことが多かったため、介入件数が少なかったのではないか。

### (3) 介入カテゴリーの数量的変化

オープンコーディングを行った結果、(a)〈阻害〉、(b)〈注視〉、(c)〈声掛け〉、(d)〈抑制〉、(e)〈保育者への伝達〉、(f)〈代弁〉、(g)〈提案〉、(h)〈注意〉、(i)〈加勢〉、(j)〈仲裁〉の10種類の介入カテゴリーが抽出された。筆者と心理学を専攻する大学院生1名の計2名でコーディングを行った結果、一致率は、86.4%であった。不一致の箇所は協議の上で決定した。各々の介入カテゴリーの定義を表3-3に示す。

表 3-3. 3、4、5 歳児の対人葛藤場面への介入カテゴリー

(a) 阻害	当事者のやり取りあるいは保育者の対応を阻害する言動を取る
(b) 注視	葛藤場面を見つめる
(c) 声掛け	当事者に「どうしたの?」といった素朴な声掛けをする
(d) 抑制	当事者の行動を抑える
(e) 保育者への伝達	保育者に葛藤場面が生じたことを伝える
(f) 代弁	当事者に代わり、葛藤場面の状況説明をする
(g) 提案	当事者に案を提示する
(h) 注意	当事者がとった行動を注意する
(i) 加勢	一方の幼児に有利な言動をとる
(j) 仲裁	当事者の幼児の要求を把握した上で当事者同士の関係を取りなす言動をとる

次に、3、4、5歳児の対人葛藤場面への介入カテゴリー及び介入カテゴリー別の発生件数を表3-4に示す。

表3-4. 3、4、5歳児の対人葛藤場面への介入カテゴリー及び介入カテゴリー別の発生件数

単位：件(生起割合)

	(a) 阻害	(b) 注視	(c) 声掛け	(d) 抑制	(e) 保育者への 伝達	(f) 代弁	(g) 提案	(h) 注意	(i) 加勢	(j) 仲裁	計
3歳児	6 (6.1%)	11 (11.2%)	16 (16.3%)	3 (3.1%)	2 (2.0%)	8 (8.2%)	2 (2.0%)	22 (22.4%)	18 (18.4%)	10 (10.2%)	98 (100.0%)
4歳児	0 (0.0%)	6 (6.7%)	11 (12.6%)	3 (3.4%)	1 (1.1%)	6 (6.9%)	7 (8.0%)	17 (19.5%)	25 (28.7%)	11 (12.6%)	87 (100.0%)
5歳児	0 (0.0%)	15 (11.7%)	11 (8.6%)	8 (6.3%)	3 (2.3%)	9 (7.0%)	4 (3.1%)	29 (22.71%)	28 (21.9%)	21 (16.4%)	128 (100.0%)
計	6 (1.9%)	32 (10.2%)	38 (12.1%)	14 (4.5%)	6 (1.9%)	23 (7.3%)	13 (4.2%)	68 (21.7%)	71 (22.7%)	42 (13.4%)	313 (100.0%)

<阻害>は、3歳児においてのみしか見られず、4、5歳児では全く見られなくなった。<注視>は、4歳児では3歳児よりも減少するが、5歳児では、4歳児よりも増加した。<提案>は、4歳児では、3歳児よりも増加するが、5歳児では4歳児よりも減少する。<抑制>は、5歳児では、3、4歳児よりも増加した。<注意>は、5歳児では、3、4歳児よりも多く見られるようになった。<仲裁>も、5歳児では、3、4歳児よりも増加した。

以下に、各々の介入行為のカテゴリーについて、どのような基準で分類して下位カテゴリーを作成したのかということを書き記す。

- (a)<阻害>は、3歳児のみでしか見られなかったため、分類を行わなかった。  
 (b)<注視>は、注視のみに留まる場合と、注視の後に別の介入を示す場合があったため、《注視のみ》と《注視後の行動化》の2種類に分類した。(c)<声掛



け)についても、(b)〈注視〉と同様に、声掛けのみをして留まる場合と、声掛けの後別の介入を示す場合があったため、《声掛けのみ》と《声掛け後の行動化》の2種類に分類を行った。(d)〈抑制〉と(e)〈保育者への伝達〉は、3年間で質的差異が認められなかったため、細分化は行わず、〈抑制〉は《抑制》、〈保育者への伝達〉は《保育者への伝達》とした。

(f)〈代弁〉は、宛先が「保育者」であるのか、「他児」であるのかによって、《保育者への代弁》と《他児への代弁》の2種類に分類を行った。(g)〈提案〉は介入児が出した案が当事者の幼児によって実行される場合と実行されない場合があったため、提案が実行されるか否かによって、《当事者の実行を伴う案》と《当事者の実行を伴わない案》の2種類に分類した。

(h)〈注意〉は、「ダメ」等の単純な言葉を用いて、当事者の言動を注視する場合を《制止》、当事者の言動の何がいけないのかを具体的に説明したり、具体的にどのような行動をとるべきなのかということを直接的に注意したりする場合を《直接的示唆》、間接的に当事者の言動を制止する方向に方向づけて注意する場合を《間接的注意》とし、3種類に分類を行った。

(i)〈加勢〉は、一方の幼児Aを引っ張ったり、激しい口調で責めて、もう一方の幼児をBに加勢する場合と、一方の幼児をなぐさめたり共感するような言動をとる場合があったため、2種類に分類した。前者を《攻撃的言動を伴う加勢》、後者を《なぐさめ・共感を伴う加勢》とした。

(j)〈仲裁〉は、直前の保育者の援助を参照する場合と保育者の援助を頼らない場合があった。従って、直前の保育者の援助を参照した上で当事者同士の関係を取りなす行動をとる場合を《保育者の援助の参照》、保育者の援助を頼ることなく、当事者同士の関係を取りなす行動をとる場合を《自主的な判断に基づく仲裁》とした。

なお、本文中の〈 〉は介入カテゴリー、《 》介入行為の下位カテゴリーであることを示す。表3-5に介入カテゴリーの下位カテゴリーとその定義、及び具体例を示す。1事例の中で、1名の幼児が複数の種類の下位カテゴリーを示したり、複数の幼児が別々の下位カテゴリーを用いたりすることがあった。また、複数の幼児が同一の下位カテゴリーを示した場合、介入児の人数に因らず、それを1件と数えた。これより、下位カテゴリーの発生件数は、前述で示した事例数や介入カテゴリーの発生件数とは一致しない。筆者と心理学を専攻する大学院生1名の計2名でコーディングを行った結果、一致率は86.7%であった。不一致の箇所は、協議の上で決定した。

表 3-5. 3、4、5 歳児の介入の下位カテゴリーの定義、具体例

介入カテゴリー	下位カテゴリー	定義	具体例
(a) 〈阻害〉	《阻害》	当事者のやり取りあるいは保育者の対応を阻害する言動を取る	保育者のペンダントを触る。
(b) 〈注視〉	《注視のみ》	当事者の幼児を注視するに留まる。	当事者を見るに留まる
	《注視後の行動化》	当事者の幼児を注視した後、別の介入を示す。	当事者を見た後、「いいじゃんか」と加勢する。
(c) 〈声掛け〉	《声掛けのみ》	当事者の幼児に声掛けするに留まる。	「どうしたの？」
	《声掛け後の行動化》	当事者の幼児に声を掛けた後、別の介入を示す。	「どこに当たったの」と声を掛けて「離れた方がいいよね」と仲裁する。
(d) 〈抑制〉	《抑制》	当事者の行動を抑える。	当事者の間に入り引き離す。
(e) 〈保育者への伝達〉	《保育者への伝達》	保育者に葛藤場面が生じたことを伝える。	「せんせー」
(f) 〈代弁〉	《保育者への代弁》	保育者に対して代弁を行う。	保育者に「3歳やのに4歳と間違えて」と代弁する。
	《他児への代弁》	他児に対して代弁を行う。	他児に対して「チヅルちゃんにこないでって」と代弁する。
(g) 〈提案〉	《当事者の実行を伴う提案》	当事者の幼児に提案をして、当事者がそれを結果的に実行する。	「ジャンケン」を提案すると当事者が実行する。
	《当事者の実行を伴わない提案》	当事者の幼児に提案をするが、当事者がそれを結果的に実行しない。	「ジャンケン」を提案するが当事者は実行しない
(h) 〈注意〉	《制止》	「ダメ」等の単純な言葉を用いて、当事者の言動を制止して注意する。	「喧嘩しちゃダメ！」
	《直接的示唆》	当事者の言動の何がいけないのかを具体的に説明したり、具体的にどのような言動をとるべきなのかということを直接的に示唆して注意する。	「(紐を)返しなさい」
	《間接的示唆》	間接的に当事者の言動を制止する方向に方向づけて注意する。	「見てて嫌になる」
(i) 〈加勢〉	《攻撃的言動を伴う加勢》	一方の幼児 A を引っ張ったり、激しい口調で責めて、もう一方の幼児 B に加勢する。	「座ってた見えてたもん」と言って座席から引き離す。
	《なぐさめ・共感を伴う加勢》	一方の幼児をなぐさめたり共感するような言動をとって加勢をする。	「大丈夫よ、さみしいよね」
(j) 〈仲裁〉	《保育者の援助を参照した仲裁》	直前の保育者の援助を参照した上で当事者同士の関係をとりにす行動をとる。	保育者の直前の援助を真似て当事者に椅子を渡す
	《自主的な判断に基づく仲裁》	保育者の援助を頼ることなく、当事者同士の関係をとりにす行動をとる。	「『大っ嫌い』って言ったら悲しいよ」

さらに、幼稚園3年間の介入の下位カテゴリーの変化を表3-6に示す。

表3-6. 3、4、5歳児の介入の下位カテゴリーの3年間の数量的変化

単位：件

介入 カテゴリー	下位カテゴリー	3年間の件数の変化							
		3歳児		4歳児		5歳児		計	
(a)〈阻害〉	《阻害》	6		0		0		6	
(b)〈注視〉	《注視のみ》	11	5	6	4	15	7	32	16
	《注視後の行動化》		6		2		8		16
(c)〈声掛け〉	《声掛けのみ》	16	14	11	8	11	5	38	27
	《声掛け後の行動化》		2		3		6		11
(d)〈抑制〉	《抑制》	3		3		8		14	
(e)〈保育者への伝達〉	《保育者への伝達》	2		1		3		6	
(f)〈代弁〉	《保育者への代弁》	8	7	6	4	9	4	23	15
	《他児への代弁》		1		2		5		8
(g)〈提案〉	《当事者の実行を伴う提案》	2	0	7	3	4	2	13	5
	《当事者の実行を伴わない提案》		2		4		2		8
(h)〈注意〉	《制止》	24	15	22	9	34	12	80	36
	《直接的示唆》		9		10		19		38
	《間接的示唆》		0		3		3		6
(i)〈加勢〉	《攻撃的言動を伴う加勢》	18	18	30	26	29	26	77	70
	《なぐさめ・共感を伴う加勢》		0		4		3		7
(j)〈仲裁〉	《保育者の援助を参照した仲裁》	10	5	11	3	21	1	42	9
	《自主的な判断に基づく仲裁》		5		8		20		33

表 3-6 の結果に基づいて、幼稚園 3 年間の介入の下位カテゴリーの変化について以下に考察する。なお、3 歳児のみでしか見られなかった〈阻害〉と 3 年間で質的に変化が見られなかった〈抑制〉と〈保育者への伝達〉以外の介入について考察する。

〈注視〉に着目すると、3 歳児においては 11 件中《注視のみ》が 5 件、《注視後の行動化》が 6 件見られ、2 種類の〈注視〉が同数程度見られた。4 歳児では、6 件中 4 件が《注視のみ》であり、残りの 2 件が《注視後の行動化》であり、3 歳児よりも《注視のみ》が増加した。5 歳児では、15 件中 7 件が《注視のみ》であり、その他の 8 件が《注視後の行動化》となり、3 歳児と同様に、2 種類の〈注視〉が同数程度見られた。

〈声掛け〉においては、3 歳児では、16 件中 14 件が《声掛け》、残りの 2 件が《声掛け後の行動化》であり、《声掛けのみ》が《声掛け後の行動化》よりもかなり多く見られた。4 歳児では、11 件中 8 件が《声掛けのみ》であり、その他の 3 件が《声掛け後の行動化》であったことから、3 歳児と同様に、《声掛けのみ》が《声掛け後の行動化》よりも多く見られた。5 歳児になると、11 件中 5 件が《声掛けのみ》であり、残りの 6 件が《声掛け後の行動化》であり、3、4 歳児と比較して、《声掛け後の行動化》が多くみられるようになった。これより、〈声掛け〉においては、3、4 歳児では《声掛けのみ》が中心であったが、5 歳児では《声掛け後の行動化》が多く見られるようになることが示された。

〈代弁〉は、3 歳児では、《保育者への代弁》が 8 件中 7 件見られ、《他児への代弁》は 1 件のみしか見られず、《保育者への代弁》が多く見られた。4 歳児では、6 件中 4 件は、《保育者への代弁》であり、2 件は《他児への代弁》であり、3 歳児と同様に、《保育者への代弁》が多かった。それに対して、5 歳児になると、《保育者への代弁》が 4 件、《他児への代弁》が 5 件であり、2 種類の代弁が同数程度見られるようになり、3、4 歳児よりも《他児への代弁》が増加した。従って、3、4 歳児では代弁をする場合には、保育者に対して行われる傾向があるが、5 歳児になると保育者だけではなく、他児に対して代弁を行うことになることが示された。

〈提案〉に着目すると、3 歳児では、《当事者の実行を伴う提案》が全く見られず、2 件中 2 件全てが、《当事者の実行を伴わない提案》であった。4 歳児では、7 件中《当事者の実行を伴う提案》が 3 件、《当事者の実行を伴わない提案》が 4 件見られ、半数程度においては、当事者は介入児が出した案を実行するようになった。5 歳児においても、3 歳児と同様に、4 件中、《当事者の実行を伴う提案》が 2 件、《当事者の実行を伴わない提案》が 2 件観察され、4 歳児と同様に半数において介入児が出した案を当事者は実行していた。これより、3 歳児

では、介入児が提案を示しても当事者は実行しなかったが、4、5歳児では実行するようになることが明らかとなった。

〈注意〉においては、3歳児では24件中15件が《制止》、9件が《直接的示唆》であり、《間接的示唆》は全く見られなかった。また、全件中半数程度が《制止》であった。4歳児では、22件中9件が《制止》、10件が《直接的示唆》、3件が《間接的示唆》であった。4歳児でも《制止》は半数近く見られるが、《直接的示唆》も半数近く見られるようになり、3歳児では全く見られなかった《間接的示唆》も見られるようになった。5歳児では、34件中《制止》が12件、《直接的示唆》が19件、《間接的示唆》が3件見られた。5歳児においても、4歳児と同様に3歳児と比較すると、《直接的示唆》が増加し、3歳児では見られなかった《間接的示唆》が見られるようになった。これより、3歳児では《制止》が多く見られて、《間接的示唆》は全く見られなかったが、4、5歳児では、《制止》が減少し、《直接的示唆》が増加し、《間接的示唆》が見られるようになった。

〈加勢〉においては、3歳児では、18件中18件全てが《攻撃的言動を伴う加勢》であった。4歳児では、30件中26件が《攻撃的言動を伴う加勢》であったが、4件においては、3歳児では全く見られなかった《なぐさめ・共感を伴う加勢》であった。5歳児では、29件中26件が《攻撃的言動を伴う加勢》を示し、残り3件は《なぐさめ・共感を伴う加勢》であり、4歳児と同様に3歳児では見られなかった《なぐさめ・共感を伴う加勢》が見られるようになった。以上より、〈加勢〉においては、3歳児では全て《攻撃的言動を伴う加勢》であったが、4、5歳児では《攻撃的言動を伴う加勢》だけではなく、《なぐさめ・共感を伴う加勢》が見られるようになったことが示された。

最後に、〈仲裁〉に着目すると、3歳児における〈仲裁〉は10件中5件が《保育者の援助を参照とした仲裁》、残りの5件が《自主的な判断に基づく仲裁》であり、2種類の仲裁が同数程度見られた。4歳児では、11件中3件が《保育者の援助を参照とした仲裁》であり、その他の8件が《自主的な判断に基づく仲裁》であり、3歳児よりも《自主的な判断に基づく仲裁》が多く見られるようになった。5歳児では、1件のみが《保育者の援助を参照とした仲裁》であり、残りの20件が《自主的な判断に基づく仲裁》であり、〈仲裁〉の殆どが《自主的な判断に基づく仲裁》であった。これより、〈仲裁〉においては、年齢が上がるにつれて、《保育者の援助を参照とした仲裁》は減少し、《自主的な判断に基づく仲裁》が増加していくことが明らかとなった。

以下は、各々のカテゴリーの3年間の質的变化について考察を行う。

## 2. 質的变化が見られなかった介入

3年間で質的な変化が見られなかった〈抑制〉と〈保育者への伝達〉について記す。

まず、〈抑制〉においては、3～5歳児まで、当事者の行動を手で押さえたり、当事者を引き離したりして制止するという行動が見られ、〈抑制〉の仕方に変化は見られなかった。以下に、各年齢の〈抑制〉の事例を示す。

3歳児では、3件〈抑制〉が見られたが、3件中2件においては、非当事者の幼児は、当事者の行動を手で押さえたりして制止しており(事例3-1)、1件においては、非当事者の幼児が当事者同士の間に入って引き離していた。

**事例3-1 全体活動への移動場面 3歳児 201X年12月18日 <トウマによる抑制> 「ソウちゃんや」**

カナタが全体活動への準備をせず、ソウタを見て、「ソウちゃんや」と言って走り出す。ソウタは、走ってカナタを追いかけ、カナタを手で叩いて、カナタの身体の上に乗った。カナタは、苛立った口調でソウタに向かって「やーめて」と言った。ソウタは、カナタを追いかけ続ける。トウマは、カナタを後ろから抱きかかえて抑える。ソウタはトウマの手からすり抜けてカナタを再び追いかける。

ソウタがカナタを追いかけ続けたことが原因で葛藤が生じた。カナタを追いかけるソウタをトウマは、後ろから抱きかかえて抑えた。

4歳児では、〈抑制〉は3件見られた。4歳児では、3件中1件は、当事者の行動を手で抑えており、2件においては、当事者の間に割り込むことで、当事者の行動を制止していた(事例3-2)。

**事例3-2 全体活動への移動場面 4歳児 201X+1年9月12日 <マミによる抑制、加勢、チヅルによる注意> 「やーだ！やめて！私のっ」**

ユカリは、リエコが持っている紐を引っ張って取ろうとした。ユカリがリエコに向かって、紐を強く引っ張って、「やーだ！やめて！（この紐は）私のっ」と言うと、リエコはユカリが引っ張る紐を強く引っ張って、マミに「どうしよ」と声を掛けた。マミは、ユカリ・リエコの間で立って、引っ張り合う紐の真ん中を持った。

保育者がユカリに向かって、「（紐を）かけといてあげ。ユカリちゃん、かけとくよ」と声をかけるが、ユカリは紐を離さない。ユカリとリエコは再び紐を引っ張り合う。

チヅルは、ユカリとリエコが引っ張り合いをしているのを見て、「ダメ、切りなさい、返しなさい」と伝えた。マミはユカリに向かって「ダメだって、だってこれは私のなんだもん」と言って、ユカリから離れて、リエコと一緒に紐を持

った。

ユカリが、リエコが持っている紐を引っ張って取ろうとして、二人は紐の取り合いになった。マミは、二人の間に立って、引っ張り合う紐の真ん中を持って、取り合いを制止しようとした。

5歳児では、〈抑制〉は8件見られた。8件中4件においては、当事者の行動を手や物で抑えており、他の4件においては当事者の間に入って引き離れた(事例3-3)。

**事例 3-3 全体活動場面 5歳児 201X+3年1月21日 <マイコによる抑制>**

**「もういいよ、別に」**

マユミ・ユリ・マイコ・リョウコが画用紙に「ブレーメンの音楽隊」の絵を四人で描いていた。マユミは絵を描いている途中で画用紙を踏んでしまった。セイは、マユミに向かって激しい口調で「紙踏んだらあかんっ!紙踏んだらあかんっって言ってるやろっ!紙踏んだらあかんっって言ってるやろっ」と言った。マユミは「だってセイちゃんがのけてって言ったからっ」と言い返した。セイも「あたしが持ってたからやっ」と言った。

マユミは言い合いをしているセイ・マユミの間に入って「もういいよ、別に」と言って二人を引き離れた。

マユミが、皆で絵を描いている画用紙を踏むと、セイは「踏んだらあかんっ」と怒って、二人は言い合いになった。マユミは、言い合いをしている二人の間に入り、「もういいよ、別に」と言って、二人を引き離して、二人の葛藤を制止した。

<保育者への伝達>においても、3年間で質的な変化は見られず、3~5歳児まで、介入児は葛藤が発生すると、それを保育者に伝えており、その伝え方に変化は見られなかった。年齢ごとに、〈保育者への伝達〉の事例を示す。

3歳児では、〈保育者への伝達〉が3件見られた(事例3-4)。

**事例 3-4 おやつ準備場面 3歳児 201X+1年2月19日 <トウマによる加勢・ヒデキによる保育者への伝達・ナリヒロによる仲裁> 「せんせー、ソウちゃんが」**

トウマは、おやつの席について、隣の席に手を置いて「ユミコちゃん」と言ってユミコのために席をとった。ユミコはトウマの隣の席に座った。ソウタは、ユミコの膝の上に乗って、トウマの横に座ろうとした。トウマは、ソウタを引っ張って、ユミコから離れさせようとした。

ナリヒロはソウタを指さした。ユミコは保育者に向かって「ソウちゃん(が自分の膝の上に)座った」と伝えた。ヒデキは、ソウタがユミコの膝の上に座って

いるのを見て立ち上がり、保育者に「せんせー、ソウちゃんが」と伝えた。

保育者は、ヒデキに向かって「分かった」と言って、ソウタをユミコから離して立たせて、ソウタに向かって「ユミコちゃん(トウマの横の席に)座ってたんだって。いっぱい空いてる席あるよ」と言って、空席を指さして「こっちも空いてるし」と空席に着席するように促した。ソウタは空席に着席せず、ユミコの前に佇む。

保育者は、ソウタに向かって「(他の空席に)行ってごらん」と促すと、ナリヒロは、トウマの隣の席から立ち上がって、ソウタに向かって「(この席に座っても)いいよ」と言った。ソウタと保育者はナリヒロに「ありがとう」とお礼を言った。

ユミコがトウマの隣の席に座ったのを見て、ソウタはユミコの膝の上に乗って、トウマの隣に座ろうとした。ソウタがトウマの隣に座りたくて、ユミコの膝の上に乗っているのを見て、ヒデキは「せんせー、ソウちゃんが」と保育者に伝えた。

保育者は、ヒデキに葛藤の発生を伝えられると、ソウタに他の空席に移動するように諭した。だが、ソウタが空席に移動しないと、ナリヒロがトウマの横の席を譲った。

4歳児では、〈保育者への伝達〉が1件のみ見られた(事例3-5)。

**事例3-5 年長児へのビンの製作 4歳児 201X+2年3月10日 <ヤスオによる声掛け、ヤスオ・ユミコ・リョウヤによる保育者への伝達> 「俺たちが呼んでくる！」**

リョウヤは、保育者に代わって、ユミコに年長児にプレゼントをするビンの作り方を教えていた。ショウコは、リョウヤにビンの作り方を教えてもらうが、作り方が分からず、苛立った口調で、リョウヤに向かって、「C先生呼んで来て！」と伝える。チヅルはショウコに向かって、「(C先生を呼んで来たら)ダメ！」と伝えた。ショウコはチヅルを睨んで苛立った様子で足をバタバタさせた。

ヤスオはチヅルに向かって「何でC先生を呼んで来たらダメなの？」と尋ねる。チヅルはヤスオに質問に答えない。ユミコは瓶の作り方がわからず、苛立った様子である。ヤスオは「俺たちが呼んでくる！」と言って、保育室を出て、運動場にいる保育者を呼びに行くと、ユミコも「もうしょうがないわねー」と言ってヤスオについて行く。リョウヤは、「C先生いないから、E先生に言ってこよ」と言って、保育室を出てE先生を呼びに行く。

ヤスオとユミコは保育者(C先生)に「せんせーちょっと来てー」と言って、保



育室に連れて来る。リョウヤも保育室に戻ってくる。保育者は「お待たせしました、おーリョウヤ先生、みんなにC先生が来るまで、みんなに教えてくれてありがとう」と言って、ユミコの隣に行き、一緒にビンの製作をする。

ユミコは、ビンの製作の仕方が分からず、保育者を呼んで尋ねようとするが、チヅルがそれを反対した。ユミコとチヅルのやり取りを見て、ヤスオ・ユミコは担任保育者を呼びに行き、リョウヤは補助の保育者を呼びに行った。ヤスオとユリコが担任保育者を保育室に連れてきて、保育者がユミコと一緒にビンの製作をした。

5歳児では、〈保育者への伝達〉が3件見られた(事例3-6)。

**事例3-6 設計図作り場面 5歳児 201X+2年7月16日 <リョウヤによる抑制、注意、保育者への伝達、注意、代弁> 「せんせー！」**

保育者の指示で、キャンプのグループに分かれて、船の設計図を作っていた。

カナタが描いている船の設計図に、タダヒロがペンで何かを描こうとした。カナタは怖い表情を浮かべて、激しい口調で「描かんといてっ」と言った。タダヒロは、ペンで描こうとするのを中断して、呆然とした様子で、カナタの顔を見つめた。

カナタは、怖い顔でタダヒロを睨みつけるが、タダヒロがペンで描くのを一旦やめたため、目を逸らす。タダヒロは、再びペンを取って、カナタが描いている設計図に何かを描こうとした。カナタは怖い顔でタダヒロからペンを取ろうとした。タダヒロは、カナタに取られないように、ペンを振り回して、カナタの手をよけた。

リョウヤは、タダヒロからペンを取ろうとして、タダヒロの身体を押さえつけた。カナタは、タダヒロからペンを取れないため、立ち上がって、タダヒロからペンを取ろうとするが、タダヒロがペンを左右に振り回すため取れない。

タダヒロはペンを振り回し続ける。カナタは、ペンを振り回し続けるタダヒロを押さえつけて、ペンを取ろうとして「やめなさいっ、やめなさいっ」と言って、タダヒロから無理矢理ペンを取って、タダヒロから取ったペンに蓋をして片付けた。

タダヒロは、カナタが持っている設計図を引っ張ってペンを取り描こうとした。カナタはタダヒロから設計図を取り返そうとするが、タダヒロは設計図を上を持ち上げて取り返されないようにする。カナタは設計図を取ろうとして、タダヒロの腕に手を伸ばすが取れない。

リョウヤは「やめろっ」と言って、設計図を引っ張り、タダヒロを叩いてカナタから引き離そうとした。タダヒロは、リョウヤを叩き返し、カナタの設計図を

取ろうとした。リョウヤは、タダヒロから設計図を引っ張り返し、補助の保育者に向かって「せんせーっ」と言った。保育者は、リョウヤとタダヒロが設計図の引っ張り合いをしているのを見て、近づいた。

リョウヤは、タダヒロを睨んで「ダメッ、ダメッ」と言って、タダヒロを押した。保育者は、興奮している二人を抱き寄せた。リョウヤは「だって、タダヒロ君が…(カナタの設計図を取った)」と伝えた。保育者は、タダヒロの顔を覗き込み、タダヒロに向かって、「ちゃんとお友達と一緒に設計図を作れる？」と尋ねると、タダヒロは頷いた。

タダヒロが、カナタの設計図に何かを描いたり、設計図を取ろうとしたことが原因で葛藤が生じる。リョウヤは、葛藤の発生を補助の保育者に伝達し、保育者がタダヒロに注意することで葛藤が終結した。

### 3. 介入の目的：葛藤場面の関心から状況変化・解決志向への変化

幼稚園3年間で、他児の対人葛藤場面への介入の目的は、葛藤場面に対する関心から、葛藤場면을状況変化させたり、解決したりする志向へと変化した。それは、〈阻害〉という解決とは関連付けられない介入と〈注視〉・〈声掛け〉という間接的・消極的な介入の3年間の質的な変化から明らかとなった。以下は、3、4、5歳児の〈阻害〉、〈注視〉、〈声掛け〉の変化に着目して、葛藤場面に対する目的がいかに変化したのかということについて分析を行いたい。

#### (1)〈阻害〉にみる葛藤への関心・要解決の事態としての認識の希薄さ

3歳児においては、〈阻害〉のように、葛藤場面に関心はあるが、解決と関連付けられない行動が少数ながら見られたが(事例3-7)、4、5歳児では、〈阻害〉のように解決と関連付けられない介入は見られなくなった。これより、3歳児では葛藤場面に対して関心はあるものの、要解決の事態としての認識が希薄なこともあるが、4、5歳児では葛藤場面に対して関心のみで介入することはなくなると考えられる。

#### 事例3-7 自由遊び片付け場面 3歳児 201X年10月20日 <トシエによる注視、阻害> 「今お話してるから」

レイジは、「ハジメ君が！」と言って泣き出した。ハジメは保育者に「レイジ君が先に押して、ハジメが走って押した！」と言うと、レイジは「押してへん！」と言いつ返した。ハジメもレイジに「押した！」と言うと、保育者はレイジに「レイジ君、どういう風に押したん？」と尋ねた。レイジは保育者に「ハジメ君が叩いたから、レイ君が押した」と説明した。

トシエは保育者とレイジ・ハジメのやり取りを見つめていたが、レイジとハジメの間に割り込んで、保育者に近づき保育者のネックレスを引っ張った。保育者はトシエの手を離して、レイジとハジメに「じゃあ二人とも押したりしたんや

ね。『叩かないで』とか『押ししたりしないで』とか言った？『押さないで』とか『叩かないで』とかお口で言って。」と言った。

トシエは再び保育者のネックレスを触ったため、保育者はトシエに『(ネックレスを) 見せて』とか言わないと、トシエちゃんも。今お話してるから。」と注意して、レイジに「レイジ君も『痛い』とか『叩かないで』とか忘れないでよ、このお口で！」と言った。レイジはハジメに謝り、ハジメはレイジに「いいよ！」と言った。

事例1では、レイジとハジメの口論をトシエは興味深そうに見つめていたが、その後は「保育者のネックレスを引っ張る」という葛藤の解決とは関連せず、保育者のレイジとハジメの葛藤への援助を妨害するような行動をとった。トシエの行動からは、レイジとハジメの葛藤場面に対して関心は伝わるものの、それを解決しようとする意識は伺えない。

#### (2)〈注視〉・〈声掛け〉にみる要解決の事態としての認識

次に、3年間の〈注視〉・〈声掛け〉の質的变化に着目して、介入の目的がどのように変化したのかということについて考察する。

まず、〈注視〉の質的变化について考察する。〈注視〉の下位カテゴリーを分析したところ、3歳児では11件中〈注視のみ〉が5件、〈注視後の行動化〉が6件見見られた。4歳児では、6件中4件が〈注視のみ〉、2件が〈注視後の行動化〉であった。5歳児では、15件中7件が、〈注視のみ〉であり、その他の8件が〈注視後の行動化〉であった。すなわち、3歳児と5歳児では、〈注視のみ〉と〈注視後の行動化〉が同数程度見られ、4歳児では、〈注視のみ〉が〈注視後の行動化〉よりも多く見られた。

3歳児においても、〈注視〉のうちの半数が、〈注視後の行動化〉であったが、4、5歳児の〈注視後の行動化〉とは質的に異なっていた。3歳児における〈注視後の行動化〉においては、〈注視〉した後に、〈阻害〉することがあったが、4、5歳児では、〈注視〉した後に〈阻害〉するということはなくなった。4、5歳児では、〈注視〉の後に介入する場合には〈阻害〉のように解決とは関連付けられない行動をとるのではなく、葛藤の状況変化や解決に向けて間接的・直接的な行動をとるようになった。このことから、4、5歳児では、他児の対人葛藤場面に対して、要解決の事態としての認識が高まっていた。

3歳児では、事例3-7で見たように、〈注視後の行動化〉の半数(6件中3件)においては、〈注視〉の後に〈阻害〉していた。その他の3件においては〈注視〉の後、〈声掛け〉、〈注意〉、〈代弁〉などの間接的・直接的な行動を起こしていた。

4歳児における〈注視後の行動化〉の2件中2件全てにおいては、〈注視〉の後に〈阻害〉といった解決と関連付けられない行動ではなく、〈声掛け〉や〈加勢〉な

どの間接的・直接的な介入を示していた(事例 3-8)。

**事例 3-8 自由遊び場面 201X+1 年 9 月 13 日 4 歳児 <リョウコ・ハルナによる注視<注視後の行動化>・リョウコによる加勢> 「いいじゃんか」**

ユリは保育室の引出しから人形を取り出した。チヅルは、ユリが持っている人形を指さして、不満気な表情を浮かべながらユリに向かって「なんでユリちゃんがそれ使うの?」と言った。ユリはチヅルの顔をじっと見つめながら困惑した表情を浮かべる。チヅルはユリに向かってやや激しい口調で「ユリちゃん何でいつもそれ使うの?昨日も使ったじゃない」と言った。

リョウコ・ハルナは、チヅルとユリの様子を見つめた。リョウコは、チヅルとユリに近づいて、チヅルに向かって「(ユリが人形を使っても)いいじゃんか」と言った。

保育者は、チヅルに近づき、チヅルに「そういう時はどうしたらいいかな?」と尋ねた。チヅルはうつむいて保育者の質問に答えない。保育者は、ユリにも「(チヅルがユリに)何か言わはった?」と尋ねる。ユリは、(チヅルが)「(人形を)昨日も使ったじゃないって」と保育者に向かって説明した。保育者は、チヅルに「(ユリに向かって)そんな言い方(「昨日も使ったじゃない」という言い方)やったやんか?「昨日も使ったじゃない」って言ったら何か怒ってるみたい。チヅちゃんが優しく言ったらいいかもしれないよ。ちょっと言ってみよ。優しく言ってみよっか」と諭した。そして、ユリに「(チヅルが) さっきとは違うことを言いたいわって」と伝える。チヅルは、うつむいて涙を浮かべる。保育者はチヅルに「『明日(人形を)使わしてくれる?』って頑張って言ってみる?(ユリが人形を)今日使いたいから、「明日使わしてって」と伝えると、チヅルはうつむいて涙を浮かべながらではあるが、ユリをじっと見つめながら、小声で「明日使わして」とユリに伝える。ユリはチヅルに「(チヅルに人形を)明日貸してあげる」と応えた。

保育者は嬉しそうにユリに「明日(チヅルに人形を)使わしてくれる?」と言った。そして、保育者はチヅルに「(ユリが人形を)明日使わせてくれるって。チヅちゃんが優しく言ったらユリちゃん全然怒ってないね」と言った。ユリはチヅルに人形を渡し、保育者に「(チヅルに人形を)貸してあげる」と言った。

保育者はユリに「(チヅルに人形を)貸してくれる?優しーい!」と伝え、チヅルにも「チヅちゃんが(ユリに)目で言ったの分かったって」と伝えた。さらに保育者は二人に笑いながら、「だって(チヅルとユリは)仲良しだもんね。ユリちゃんが持ってるのみんな素敵だからみんな欲しくなるよね、良かった」と言って二人から離れた。

チヅルが、ユリが前の日に使っていた人形で遊ぶことに苦言を呈すと、ユリは

困惑した表情を浮かべた。リョウコとハルナは二人のやり取りを注視した。その後、リョウコは、チヅルに向かって「(ユリが人形を使っても)いいじゃんか」と言って、ユリを加勢した。

5歳児における《注視後の行動化》の8件中8件においては、〈注視〉をした後に、〈阻害〉のような解決と関連のない行動ではなく、〈声掛け〉、〈代弁〉、〈加勢〉、〈仲裁〉などの間接的直接的な介入をしていた(事例3-9)。

**事例3-9 自由遊び片付け場面 5歳児 201X+2年9月26日 <ナリヒロによる注視《注視後の行動化》・仲裁> 「ユウキ君でしょ」**

ユミコがベランダから保育室に入ってきて、片手で誰かのティッシュケースを持ち上げて、皆に自分のものではないかを確認してもらうために、見せた。ユミコはマユミに「これ誰のかわからん」と話しかけて、ティッシュケースを見せた。

ユカリは、ユミコが持っているティッシュケースがユウキのものであると分かり、ユミコがマユミに見せているティッシュケースを無理矢理取って、「(ユウキの)物入れ(に入れる)」と言った。ユミコはユカリに向かって、「私のっ、私が見つけたのっ」と言って、ティッシュケースを取り返そうとした。

ユカリは、ユミコの手を振り払って、無理矢理ティッシュケースをユウキのロッカーに入れて、ユカリに向かって、「私はもうだいぶ前から(そのティッシュケースがユウキのものであると)分かってたっ！」と言った。ナリヒロは、ユカリの様子をじっと見つめて、ユカリがユウキのロッカーに入れたティッシュケースを手に取って見た。ユカリは、ユミコに向かってすごく激しい口調で「それはもう誰のかわかってる、私はっ」と言った。ナリヒロは、少し怯えた様子でユカリに「(このティッシュケースは)ユウキ君でしょ」と言って、そのティッシュケースを持って、ユウキに渡そうとする。ユカリは、ナリヒロに「うんっ」と言うが、激しい口調で「髪ボッサボサ！あんた髪ボッサボサ！」と言った。

ユカリとユミコは、ユウキのティッシュケースを持つナリヒロの手からティッシュケースを取ろうとして、三人でティッシュケースの取り合いになった、ユミコは、ユカリ・ナリヒロからユウキのティッシュケースを取って、自分の身体の後ろに隠した。

ユウキは、ユカリ・ナリヒロ・ユミコが自分のティッシュケースを取り合いしているのに気付いて、「ちょっと待って、それはユウちゃんのっ」と言って、ティッシュケースを持って行った。ユミコは、ユウキがティッシュケースを持っていたのを見て、ユカリに向かって、飽きた様子で、両手を広げるポーズを見せた。ユカリは、ユミコのポーズを見て笑し、ユミコから離れた。ナリヒロは笑いながら、二人から離れた。

ユミコが誰かのティッシュケースの落し物をクラスの園児に伝えていると、ユカリはそれがユウキのものであると気付く、ユミコからティッシュケースを取ったことが原因で、言い合いになった。ナリヒロは、最初はユミコに向かって強く主張するユカリを見つめていたが、その後、そのティッシュケースをその持ち主であるユウキに直接渡そうとする。だが、ユカリ・ユミコ・ナリヒロの三人でティッシュケースの取り合いになり、最終的にはユウキがティッシュケースを取りに来ることで葛藤が終結した。

次に、〈声掛け〉の質的变化に着目すると、3、4歳児では、《声掛けのみ》に留まることが多かったが、5歳児では、《声掛け後の行動化》が増加した。

3歳児では、16件中14件は《声掛けのみ》であった(事例3-10)。その他の2件のみで、《声掛け後の行動化》が見られ、〈声掛け〉をしてから、〈代弁〉・〈注意〉などの間接的・直接的な介入を示した。

事例3-10 自由遊び片付け場面 3歳児 201X年9月14日 〈ヒデキ・ヤスオによる声掛け《声掛けのみ》〉 「ちょっと怪我をしてる」

トシエは、床に落ちていた猫じゃらしを拾ってみた。ハジメは、トシエが猫じゃらしを拾ったのを見て、「それハジメ君のねこじゃらし!」と言って、トシエが持っている猫じゃらしを勢いよく取り上げると、トシエは床に倒れて、足をぶつけてしまい、大きな声を上げて泣き出した。

保育者は、トシエが泣いているのに気付いて、初めに「ハジメ君、トシエちゃんに何したん?」と尋ねた。ハジメは、罰の悪そうな表情を浮かべて、保育者に向かってねこじゃらしを差し出した。ヒデキはトシエの足を見て、「ちょっと怪我をしてる」と言った。

保育者が「トシエちゃん」と声を掛けると、トシエはさらに大きな声で泣き出した。保育者がトシエに「トシエちゃん、そんなに泣いていたらお話できへん。これ(猫じゃらし)何か落ちてたら、(ハジメが猫じゃらしをかき氷作りに使っていると)分からなかったんよね」と言うと、トシエは頷く。次に、保育者はハジメに「これ僕のかき氷だって教えてあげた?」と尋ねると、ハジメは静かに首を振って否定した。保育者は「お口で教えてあげて、僕のかき氷だよって」と言って、ハジメから離れておやつ準備を始める。ヤスオは、泣いているトシエを見て、「トシエちゃんどうしたん?」と言うと、トシエは「こけてん」と答えた。ヤスオは、トシエから離れて、おやつ準備を始めた。

ヒデキとヤスオは、ハジメと喧嘩をして泣いているトシエに、「ちょっと怪我をしている」、「トシエちゃんどうしたん?」と声を掛けているが、その後はそれ以上トシエに働きかけていない。

4歳児では、11件中9件では、《声掛けのみ》に留まり(事例3-11)、2件の

みで、《声掛け後の行動化》が見られ、〈声掛け〉・〈代弁〉などの間接的・直接的な介入を見せた(事例 3-12)。

**事例 3-11 自由遊び場面 4 歳児 201X+1 年 4 月 22 日 <コウスケによる声掛け《声掛けのみ》> 「どうしたん？」**

ユタカ・カナタ・タクマは、新聞紙で作った竿で、桶に入っている水をかき混ぜて、わかめごっこをしていた。ユタカが新聞紙の竿をタクマにぶつけて押すと、タクマは桶で足をぶつけて泣き出した。コウスケはタクマが泣き出したのを見て、タクマに「どうしたん？」と声を掛けた。保育者は、コウスケに向かって、「あ、タクちゃんちょっと(桶で足を)打ってん」と言うと、コウスケは頷いた。タクマは泣きじゃくりながら、新聞紙の竿で勢いよく水をかき混ぜた。

ユタカの新聞紙の竿がタクマに当たったことが原因で、タクマが桶で足をぶつけて葛藤が発生する。コウスケは、ユタカとタクマの葛藤の発生に気付くと、「どうしたの？」と声を掛けるが、保育者から状況説明を受けると、それ以上当事者に対して働きかけなかった。

**事例 3-12 自由遊び片付け場面 4 歳児 201X+2 年 1 月 17 日 <リエコによる声掛け《声掛け後の行動化》・代弁・提案、トシエ・マユミ・リョウコ・ヒデキ・ヤスオによる注視、ヒデキによる代弁、コウスケによる注意> 「三人でしたらどう？」**

リョウヤが、ナリヒロとトウマが午前中の遊び場面で、途中まで制作していた箱を、ナリヒロとトウマの許可を得ずに使ってしまった。リョウヤが無断で箱を使っているのを見て、トウマは、リョウヤから箱を引っ張って、取り返そうとした。リョウヤは、トウマに箱を取られないように、箱を物置に入れて隠そうとした。

保育者は、リョウヤに向かって、「今日(箱を)作っていたのは、ナリヒロ君とトウマ君。そうやろ？今入れはったの、どうしたの？」と尋ねた。リョウヤはうつむいて罰の悪そうな表情を浮かべた。保育者は、リョウヤに再び「もし、リョウヤ君が自分で作ったのを誰かが持って行ったとしたら悲しいよね？」と尋ねるが、リョウヤは困惑した表情で保育者の顔を見つめた。

リエコは、リョウヤ・トウマ・ナリヒロに向かって「どうしたの？」と尋ねた。保育者は、リョウヤに「ちゃんとトウマ君に言ってあげて」と伝えると、リョウヤは無言で涙を浮かべた。

トシエ・マユミ・リョウコ・ヒデキ・ヤスオは保育者とリョウヤが話している様子をじっと見つめた。保育者は、リョウヤに「朝使ってたんだけど、今リョウヤ君が使ってたなかったら悲しいよ。お口で言ってあげて。今言わな、(トウマ君)どっか行ってしまおう」と促した。リョウヤは涙を浮かべて答えない。

保育者は、リョウヤの顔を覗き込んで、「先生が、(リョウヤの)代わりに、(トウマとナリヒロに) 言ってあげようか?」と言って、リョウヤの体をトウマとナリヒロに向けて、「はい、僕が(トウマとナリヒロの)箱を、使ったんだけど、持って行ってしまっ。やっぱり、(トウマとナリヒロの箱だということを) 知らなかったみたい、今から使いたいわって言うけどどうする?」とトウマとナリヒロに尋ねた。

トウマは、保育者に「違う箱を使ったら?」と言った。リエコは保育者に『(トウマが)『違う箱使う』って』と伝えた。リョウヤは、「あかん」と言って抵抗した。

保育者がリョウヤに「あかんの? 『あかん』って(トウマに)言わな?」と促した。リョウヤは無言でうつむいた。保育者は「どうしたいんかお口で言わな、みんな悲しい気持ちになるよ」と伝えた。トウマが、リョウヤに「これがいいんやったら置いとく?」と尋ねると、リョウヤは「うん」と頷いた。

ヒデキは、トウマ・リョウヤに他の箱を指さして「これでもこれでもこれでもいい」と言った。リエコは、トウマ・リョウヤ・ナリヒロに向かって「三人でしたらどう?」と伝えた。コウスケは、三人に「みんなで使うねんで」と言った。

トウマはリエコとコウスケの一緒に使うという案に頷いて、リョウヤと指切りをして、「指切りげんまん。嘘ついたらハリセンボンの一ます」と約束した。トウマは、箱をポストに入れて、保育者に「ここに置いといたらみんなで使えるからいいの」と笑いながら言った。保育者は、リョウヤに「そういうことにしたんやって、お口で言ったらよくわかるね」と笑いながら言った。

トウマは、リョウヤに、箱を入れたポストを指さして「ここに入れとくから、ここに置いとく。見えへんところに、これでわからへんから」と言うと、リョウヤはにっこり笑った。

事例 3-12 では、リョウヤがトウマとナリヒロが制作していた箱を無断で使って、トウマと対立した。リエコは、三人に「どうしたの?」と声を掛けるに留まらず、保育者に「違う箱使いたいわって」とトウマの代わりに伝えたり、三人に「三人でしたらどう?」と箱を三人で共有して使うことを提案していた。

5 歳児では、11 件中 5 件では《声掛けのみ》に留まったが、5 件においては、《声掛け後の行動化》が見られ、〈声掛け〉の後に、〈代弁〉や〈仲裁〉などの間接的・直接的な行動を示した(事例 3-13)。1 件では、〈加勢〉をした後に、〈声掛け〉をした。

事例 3-13 自由遊び場面 5 歳児 201X+3 年 2 月 4 日 <チヅルによる声掛け・代弁・仲裁・トウマによる注視・マイコによる声掛け《声掛け後の行動化》・仲裁> 「目に近いから危ないよね」



ユリがボールをついて遊んでいると、そのボールがショウコの顔に当たってしまい、ショウコが泣き出す。ユリが申し訳なさそうな表情で、ショウコに「ごめんね、ごめんね」と謝罪した。保育者が泣いているショウコに向かって、「どうしたんですか？」と尋ねると、ショウコは顔を手で押さえて、涙を浮かべながら「(ボールが)当たって痛い」と言った。ユリは再びショウコに「ごめんね」と謝罪した。

チヅルは、ショウコに向かって、「どうしたの？」と尋ねるが、ショウコは泣きじゃくって答えない。

保育者は、ショウコに「なあ、びっくりしたんやな。ちょっとメガネに当たったんちゃうかな？大丈夫ですか？ちょっとお目目になんにもなかった？」と尋ねると、ショウコは泣きながら、顔を歪めて、痛そうな表情を浮かべた。

トウマは泣いているショウコを見つめた。チヅルは、マイコに向かって、「(ユリが)ボールやってたらね、ぶつかったんだって」と説明した。マイコはショウコに「どこに当たったの？」と尋ねるが、ショウコは返答しない。保育者は、ショウコに「ちょっと目触らんといて。(保健室を指さして)見てもらっておいで」と促すが、ショウコは泣きながら佇む。

マイコは、ユリに向かって、「目に近いから危ないよね。だから(ボールを突くときは)離れてやったほうがいいね」と言った。すると、ユリは「謝ったからいいのっ」と言ってマイコから離れた。

チヅルは、泣いたまま保健室に行かないショウコに向かって、「保健室行く？」と尋ねる。ユリは、ショウコに向かって、「ごめんね」と再び謝る。

保育者はユリに、「(ショウコを)保健室に連れて行ってあげて」と言うが、ユリは困惑した表情を浮かべる。チヅルは、ユリとショウコの手をひいて、保健室にショウコを連れて行く。

ユリがついていたボールがショウコにあたってしまう葛藤に発展する。この葛藤に対して、チヅルとマイコが度々介入する。チヅルは、泣いているショウコに「どうしたの？」と声掛けをして状況を確認するが、ショウコは泣いて混乱しており返答しない。だが、チヅルは、保育者とショウコのやりとりから葛藤状況を把握したようであり、傍にいたマイコに「ボールやってたらね、ぶつかったんだって」と代弁する。さらに、チヅルはショウコを保健室に連れて行かないユリの代わりに、ショウコとユリを保健室へと連れて行って仲裁を行った。

マイコは、チヅルから葛藤状況を聞き取ると、ショウコに「(ボールは)どこに当たったの？」と尋ねたが、ショウコからの返答はない。すると、マイコはユリに「目に近いから危ないよね。だから離れてやったほうがいいね」と仲裁した。

このように、チヅルとマイコは、ユリとショウコの葛藤の発生に気付いて、シ

ヨウコに声掛けをした後、ショウコが泣いて混乱し返答しなくても、代弁したり、仲裁して、介入し続けていた。

これより、5歳児では、3、4歳児と比較して、関心のみで介入することは少なく、介入をすれば、その葛藤の状況変化や解決に向けて、間接的・直接的な行動を積極的に行うということが推測される。

#### 4. 保育者への依拠から自力解決指向への転換

幼稚園3年間で幼児は他児の対人葛藤場面に介入する際に、保育者に葛藤の状況変化や解決を委ねるだけでなく、他児も含めて自力で解決しようとするようになった。これは、〈代弁〉において、介入児が葛藤状況を説明する宛先が「保育者」だけではなく「他児」へと移り変わっていくことから示唆される。

3、4歳児の〈代弁〉においては、《保育者への代弁》が中心的であり、《他児への代弁》は殆ど見られなかった。5歳児においても、《保育者への代弁》は見られたが、3、4歳児と比較すれば、《他児への代弁》が多くなった。このことから、幼児は年齢が上がるにつれて、葛藤の解決を保育者に依拠するだけでなく、他児も含めて自分たちで解決していこうという方向性へと転換することが示唆される。

3歳児では、8件中7件においては、非当事者の幼児は、《保育者への代弁》を行っていた(事例3-14)。1件のみで、《他児への代弁》を行っていた(事例3-15)。

#### 事例3-14 おやつ場面 3歳児 201X年9月14日 ユカリによる〈代弁《保育者への代弁》〉 「3歳やのに4歳って間違えたから」

リョウヤがユウキに大声で「ちがうっ！」と言うとユウキも「やったっ！」と言い返して、リョウヤを叩いた。保育者はユウキに「手はやめて。お口で優しく言ってください。リョウヤ君に何のご用事やったん？」と尋ねた。ユウキは「3歳と4歳を間違えた」と説明すると、保育者は「3台と4台を間違えたの？」と聞き返した。すると、ユカリは保育者に「3歳と4歳！あのねリョウヤ君3歳やのに、ユウキ君が4歳って間違えたから」と説明した。保育者は「あー、3歳と4歳ね。先生、3台と4台って聞こえた」と言った。保育者がリョウヤ・ユウキに年齢を尋ねるとリョウヤは「3歳！」と答えユウキは「ユウ君4歳！」と答えた。

事例3-14では、保育者は当事者の説明を聞き間違えて即座に状況を把握できないため、ユカリがリョウヤの年齢に関する言い間違いが葛藤の原因であるということを当事者に代わって代弁した。

3歳児では、事例3-15のように、《他児への代弁》は、1件のみしか見られなかった。

事例 3-15 片付け場面 3 歳児 201X+1 年 2 月 27 日 セイ・ショウコ・マミ・トウマ・ヒデキ・ミチルによる注視・レイジによる注意・セイによる代弁《他児への代弁・ヒデキ・ユカリによる声掛け》 「ユリちゃんが怒ってチヅルちゃんに『来ないで』って」

ユリは、一人で玉さしをして遊んでいたが、チヅルと一緒に遊ぼうとすると、チヅルに向かって、激しい口調で、「来ないでっ！」と言った。チヅルは大声で泣き出した。

セイ・ショウコ・マミ・トウマ・ヒデキは、チヅルの泣き声を聞いて、チヅルを取り囲んで、チヅルの様子を見た。ヒデキは、チヅルに向かって「どうしたん？」と尋ねた。ユカリは、チヅルの両肩を持って、チヅルを揺さぶって、「大丈夫？」と尋ねた。

レイジは、ユリに近づいて「あんなんしたらあかんっ」と注意した。ユリは怖い顔でレイジを睨んだ。ショウコは「ユリちゃんが…」と呟いた。セイは、ショウコ・マミ・トウマ・ヒデキ・ユカリに向かって、興奮した様子で、「ユリちゃんが怒って、チヅルちゃんに『来ないで！』って」と伝えた。ユカリは、チヅルの両肩を持って、チヅルを揺さぶって、「どうしたの？ どうしたの？ どうしたの？ 誰が怒ったの？ どうしたの？ どうしたの？」と尋ねるが、チヅルは泣き続けて、ユカリの声掛けに応じない。

保育者は泣いているチヅルに近づき、ユリを手招きして、チヅルの隣に来させて、ユリに向かって「何でチヅルちゃんに嫌なこと言った？」と尋ねた。ユリは険しい表情をして保育者の質問に答えない。保育者は「なんでじゃあ怒ったの？」と尋ねた。ユリはうつむいて保育者の質問に答えない。ミチルは保育者とユリ・チヅルの様子を近くで見守った。保育者は、ミチルに向かって首をかしげて、「(ユリがチヅルに怒ったのは)なんでだろうね？」と尋ねてユリ・チヅルから離れて片付けを再開した。

レイジは、ユリに向かって「ユリちゃん、チヅルちゃんに優しくな」と声を掛けるが、ユリは「もう嫌。(チヅルのこと)好きにならんっ！ 友達にならんからっ！ もうないっ！」と言った。チヅルは泣きながら、ユリから離れた。

事例 3-15 では、ユリがチヅルを遊びに入れなかったことが原因で葛藤が生じた。チヅルが激しい声で泣いているため、レイジ・ショウコ・マミ・ヒデキ・ユカリ・セイが二人に近づき、各々声を掛けたり、注意をしたりする。セイは、二人の葛藤場面を見ておらず、状況が把握できていないショウコ・マミ・トウマ・ヒデキ・ユカリに向かって「ユリちゃんが怒って、チヅルちゃんに、『来ないで』って」と当事者の代わりに説明した。

4 歳児では、非当事者の幼児は、6 件中 4 件においては、《保育者への代弁》

を行っていたが(事例 3-16)、2 件のみで、《他児への代弁》をしていた(事例 3-17)。

**事例 3-16 おやつ場面 4 歳児 201X+2 年 3 月 11 日 <ショウコ・ナリヒロによる代弁《保育者への代弁》・ユミコ・ユカリ・ユリ・セイによる注視・ユカリによる加勢> 「何の順番？」**

ユウキはおやつ当番の仕事で、ユタカ・コウスケ・ショウコ・タクマが座っているテーブルにお茶を渡す。コウスケは、自分・ユタカ・ショウコ・タクマを順番に指さして、「(ユウキからお茶を受け取ったのが)1 位、2 位、3 位、4 位！」と言った。ユタカは、自分・コウスケ・ショウコ・タクマを順番に指さして、「(ユウキからお茶を受け取ったのが) 1 位、2 位、3 位、4 位！」と言った。タクマは、コウスケ・ユタカから自分がユウキからお茶を受け取ったのが 4 位(4 番目)と聞いて「ちやうねんっ！ちやうねんっ」と言って泣きじゃくった。

保育者は、泣きじゃくるタクマに近づいて、驚いた表情で「ちょっと待って」と声を掛ける。ユタカは、コウスケを指さして、「(コウスケがタクマに)4 位って言ったから」と説明した。保育者がユタカに向かって「何の順番？」と尋ねると、ショウコは保育者に「お茶(の順番)」と説明した。タクマは、保育者に「(ユタカとコウスケにお茶を、ユウキから受け取った順番が 4 位と言われて)嫌やってん」と伝えた。ユタカは、保育者に向かって「ユタカ君(はタクマにお茶を受け取った順番が 4 位と)言ってへんけど、コウスケ君(が 4 位と)言った」と言い返した。

保育者は、タクマ・コウスケ・ユタカ・ユウキ・ユウキ・ショウコに向かって「(お茶を受け取った順番が)早いとか遅いとか関係ないもんね」と言った。ユウキは「うん」といって保育者の顔を見て頷いた。コウスケは、不満気な表情を浮かべて、ユタカを指さして、保育者に向かって「ユタカ君が(タクマを)指さしたから、ユタカ君が悪いねんっ」と言った。

おやつ当番の園児が手を合わせて、おやつの挨拶をしようとする。保育者は、おやつ当番の園児に向かって、「(おやつの挨拶をするのを)ちょっと待っててくださいーい。まだここは準備できていません」と言った。

ユミコ・ユカリ・ユリ・セイが泣いているタクマに近づいてタクマの様子を窺う。ユカリは泣いているタクマの肩に手を置いた。ナリヒロは、保育者に向かって、興奮した口調で「コウスケ君が、(タクマに 4 位と指を指すのを)やったからみんなもやって…」と説明するが、保育者はなだめるような口調でナリヒロに向かって「もうその話やめよう」と言った。コウスケは、ナリヒロに向かって「うるさいっ！だって面白くないもんっ」と言った。

コウスケとユタカが、タクマにお茶を受け取った順番が「4 位」と指を指して

決めつけたことを契機に葛藤が生じた。当事者のコウスケ・ユタカ・タクマも各々の主張を保育者に伝えるが、非当事者であるショウコ・ナリヒロも当事者が保育者に説明する合間に保育者に葛藤状況をより正確に伝えようとしている。

**事例 3-17 片付け 4 歳児 201X+2 年 6 月 6 日 <リョウコによる声掛け、代弁  
《他児への代弁》、カナタによる声掛け、仲裁> 「一生懸命作ったのに落としたんやって」**

ヤスオは、ユカリの粘土で作った製作物を誤って壊してしまう。ユカリは、自分の製作物がヤスオに壊されているのに気付いて、観察者に、「C 先生どこにいる？」と尋ねる。観察者は、運動場にいる C 先生を指さして、「C 先生あっちじゃない？」と伝える。

ユカリは運動場へと走り、保育者に自分が作った粘土の製作物をヤスオに壊されたことを伝える。保育者は、ユカリと一緒に保育室に戻り、ユカリの製作物がヤスオに壊されているのを見て、ヤスオに「ヤスオ君、ユカリちゃんが粘土のやつ(製作物)割られて嫌やったって。ユカリちゃんにお話した？」と尋ねるとヤスオは罰の悪そうな表情で頷いた。保育者は、ヤスオに向かって「でも、ユカリちゃんお話終わってないって言ってたよ」と言って、ヤスオをベランダにいるユカリのところに連れて行った。

保育者は、ユカリとヤスオの肩に手を置いて、ヤスオに向かって、ユカリの壊れた製作物を見せて、「(ユカリの製作物が)カパッて割れてたよ。それを修理しようと思ったん？」と尋ねるがヤスオは罰の悪そうな表情を浮かべて応えない。ユカリは激しく泣き出した。ヤスオは涙を浮かべた。保育者は、ヤスオに向かって「(ユカリの器を)割ったらどうなるか分からなかったん？ユカリちゃんが大事にしてるって知らなかったん？」と尋ねると、ヤスオはうつむいて涙を浮かべた。保育者はヤスオに「これからは壊さんとしてな」と言って、二人に「お片付けしに行こ」と言って、一緒に保育室に戻った。

ユカリは、保育室に戻るが、再び激しく泣き始めた。リョウコは泣いているユカリに近づいて「どうしたん？」と尋ねた。ユカリは泣きじゃくりながら、ヤスオに割られた製作物を指さして、リョウコに向かって「ヤスオ君がいっぱい割ったから、悲しかった」と説明した。カナタに、ロッカーに荷物を片付けながら、リョウコに向かって「なんでユカリちゃん泣いてんの？」と尋ねた。

リョウコは、カナタに向かって、「ユカリちゃんな、一生懸命(粘土の製作物を)作ったのに、ヤスオ君落としたんやって」と説明した。カナタは、リョウコに向かって、「それは、ヤスオ君『ごめんね』やね」と言った。ユカリは、カナタに向かって泣きながら、「ヤスオ君、いっぱい割った」と訴えた。

カナタは、ユカリに向かって、「ほんなら(ヤスオに)『やめて』って言ったらい

いねん。(ヤスオに)『ごめんね』言いなさいって言っとくわ」と言って、コップ置き場にコップを置いた。そして、ヤスオに向かって、「ヤスオ君、ユカリちゃんに『ごめんね』言ったら」と伝えた。ヤスオは、罰の悪そうな表情を浮かべた。

ユカリは泣き続けた。カナタは、おやつ準備をしている保育者に向かって、泣いているユカリを指さして、「先生、ユカリちゃん泣いてる」と伝えた。保育者はカナタに向かって、「そう、ユカリちゃんが大事に作った器をお友達が壊しちゃったから」と言った。カナタは、保育者に「(ユカリの製作物を壊したのは)ヤスオ君」と伝えた。保育者は「ヤスオ君もう反省しはったから大丈夫」と言った。

ヤスオがユカリの製作物を壊したことが原因で葛藤が発生した。ユカリがそれを保育者に訴え、保育者が仲介を行った。それでも、ユカリは納得しきれず、リョウコに向かって、ヤスオに製作物を壊されたことを伝える。カナタは、ユカリとリエコのやり取りを聞いて、状況を尋ねると、リエコは混乱して泣いているユカリの代わりに、カナタに葛藤状況を伝えた。

5歳児では、9件中4件においては、非当事者の幼児は、3、4歳児で多く見られた《保育者への代弁》をしていたが(事例3-18)。しかし、5件においては保育者ではなく、《他児への代弁》を行っており(事例3-19)、保育者に依拠せず、自分たちで解決しようとする志向へと変化していった。

**事例3-18 自由遊び場面 5歳児 201X+2年5月28日 <チヅルによる保育者への伝達・代弁《保育者への代弁》> 「ユリちゃんがね、引っ張って」**

保育室で、ユミコは、ユリが使っていた太鼓を叩いて演奏しようとした。ユリは太鼓を叩くユミコを思いっきり引っ張って太鼓から離そうとした。ユミコは涙を浮かべて、ユリに向かって「やーめて」と言った。ユリは、ユミコに向かって激しい口調で「やーめて、仲間に入れてないでしょっ」と言って、両手で顔を覆って、激しく泣き始めた。

チヅルは、ユリが泣いているのを見て、「C先生を呼ばなきゃ」と言って、保育室を出て、ベランダから、運動場にいる保育者に向かって、大きな声で飛び跳ねながら「Cせんせー」と叫ぶが、保育者に声が届かない。

観察者は、運動場にいる保育者の所に向かって、ユリとユミコが太鼓の取り合いになったことを伝えた。

保育者は、保育室に来て、ユミコとユリの様子を窺いに来た。チヅルは保育者が来ると、保育者に近づいて、「ユリちゃんがね、(ユミコを)引っ張って」と説明した。保育者は、チヅルに向かって、「先に誰がやった？」と尋ねた。チヅルは「ユリちゃんが(ユミコを)引っ張って」と説明すると、ユリは保育者に「(ユミコが)叩いて…」と伝える。保育者は、ユミコに向かって「物を貸して欲しいときは『貸して』って言わない」と諭した。次に、保育者は、ユリに向かっ

で、「ユリちゃんも（ユミコを叩いたり引っ張ったりするのではなく）『（自分が使っていた太鼓を叩くのは）やめて』と言わない」と言うと、ユリは『やめて』って（ユミコに）言った」と伝えた。保育者は、ユミコに向かって「（ユリに）『やめて』って言われても、（太鼓を使うのを）やめられなかったの？」と聞くと、ユミコは涙を浮かべながら、保育者に向かって頷いた。

保育者は、ユミコとユリに向かって「じゃあこれから（太鼓を取り合いになった時は）順番こして」と伝えると、二人は頷いた。保育者は、二人に再度確認するように「そうして、困った時は、ちゃんとお話ししてね」と言った。

ユリとユミコは太鼓の取り合いになった。二人共泣き出してしまったため、傍にいたチヅルは保育者を呼び、その後二人に代わって、葛藤の経緯を説明した。その後は、保育者が二人を諭した。

**事例 3-19 自由遊び場面 5 歳児 201X+2 年 12 月 3 日 <トウマによる代弁<<他児への代弁>>・注視> 「リョウヤ君、レイジ君に蹴られたって」**

レイジとカナタは、ゴールキーパーをしているリョウヤのゴールにボールを蹴った。レイジは、強くリョウヤのゴールにボールを蹴り、ボールがリョウヤの指に当たってしまった。リョウヤは、痛そうに顔を歪めて、指を抑えてレイジの顔を見た。レイジは、リョウヤが怪我をしても、ユタカ・カナタとボールの蹴り合いをして、サッカーを続けた。

リョウヤは、審判をしているトウマに近づいて、指に手を当てて、レイジが自分の指にボールを当てたことを訴えた。トウマは、ユタカ・カナタとボールを蹴り合っているユタカ・カナタに「リョウヤ君、レイジ君に蹴られたって」と伝える。レイジは、トウマがユタカとカナタに自分がリョウヤを蹴ったことを伝えているのを聞いて、ぶっきらぼうな口調で「自分が（リョウヤが）手を置いてたからやっ」と言い返した。トウマは、もう一度リョウヤに駆け寄って、痛そうな表情をしているリョウヤを心配そうに見つめる。

レイジは、リョウヤのもとに駆け寄るトウマについて行って「一応、『ごめんね』は言っとくわ」と言って、うなだれているリョウヤの肩に手を置いて「ごめんね。（サッカーを再開）してもいい？」と尋ねた。リョウヤはレイジの顔を見て頷いた。レイジもリョウヤの顔を見て、大きく頷いて、リョウヤの手を引いてコートに連れて行き、サッカーを開始した。

レイジが蹴ったボールがリョウヤに当たったことが発端となり葛藤が起こった。リョウヤが審判役のトウマにレイジのボールが当たったことを伝えると、トウマはそれをレイジと一緒に遊んでいるユタカ・カナタにリョウヤに代わって説明した。それを聞いていたレイジは、初めはボールが当たったのはリョウヤのせいであると主張するが、リョウヤに自ら謝罪した。

このように、5歳児では、3、4歳児と比較して、保育者だけではなく、他児にも代弁する傾向に移り変わっていったことから、葛藤の状況変化や解決を保育者に依拠するだけではなく、自分たちで解決しようとする志向へと変化していくことが示唆される。

#### 5. 当事者の幼児の介入への反応による介入の成立・今後への示唆の言及

3年間で、当事者の幼児による、非当事者の幼児への介入の反応が高まったことで介入が成立するようになった。また、介入児は介入において、今後への示唆を言及するようになった。これは、〈提案〉の3年間の質的变化において顕著に見られた。

3歳児では、2件中2件全てが「当事者の実行を伴わない提案」であった(事例3-20)。それに対して、4歳児では、7件中3件においては、「当事者の実行を伴う案」であった(事例3-21)。その他4件では、「当事者の実行を伴わない案」であった。さらに、5歳児では、4件中2件においては、「当事者の実行を伴う案」であった。その他2件においては、「当事者の実行を伴わない案」であった。ただし、この2件においては、保育者の当事者と周囲の園児との話し合いの中で、介入児が今後似通った葛藤場面に遭遇した場合にとったほうがよい案を出しており、保育者はそれを今後への示唆として受け入れ、当事者や周囲の園児と共有していた(事例3-22)。

このように、3歳児では、介入児が出した案自体は、葛藤の解決可能性が期待されるものであったが、その介入を受けても当事者の反応が希薄であり、その案を実行しないため、介入が成立していなかった。4、5歳児では当事者の介入への反応が高まり、介入児が出した案を実行するようになることによって、介入が実質的に成立するようになった。

#### 事例3-20 201X年11月21日 椅子取りゲーム 3歳児 レイジによる〈提案〉「当事者の実行を伴わない提案」 「三人で最初はグーしなさい」

保育者は椅子取りゲームを始める前に、園児全員に椅子に座るように指示した。リョウコは椅子に座ったが、リョウヤがリョウコの膝の上に乗ってリョウコの席に無理やり座ろうとした。リョウコはリョウヤの体を押しながら「どいて、リョウヤ君どいて!」と言った。レイジはリョウヤの手を引っ張って、リョウヤに「お前! どっち座ってんの! 最初はグーしないと!」と言って、リョウヤ・リョウコ・ヒデキに「三人で最初はグーしなさい!」と促した。ヒデキはジャンケンをする素振りをしながら「最初はグー!」と言うが二人はジャンケンをしなかった。保育者はリョウヤに「ざんねーん、まだ椅子座れへん。アイスクリーム(タオルをコップに入れる)しないと椅子なくなっちゃうよ」と言うと、リョウヤはリョウコの席から離れ、コップにタオルを入れて別の椅子に座った。



レイジは、席をめぐる対立するリョウコとリョウヤにジャンケンを提案した。だが、葛藤場面とは無関係のヒデキのみがジャンケンしようとし、当事者の二人はその提案に応じることも拒むこともなく、反応を示さなかった。その後、保育者がリョウヤに身支度を促すことでリョウヤはリョウコの席から離れ、対人葛藤は終結へと向かった。事例 3-20 では、レイジは「ジャンケン」という中立的な案をせっかく提示して介入しているにも関わらず、当事者の二人がそれに反応を示さないため、レイジの介入が意味を成さなくなっている。

3 歳児では、事例 3-20 のように介入児が葛藤場면을解決へと導きそうな介入を示しても、当事者が反応しないため、《当事者の実行を伴わない提案》が見られたが、4 歳児になると介入に対して、諾否の別を積極的に示し、受け入れられる場合はそれを実行するようになったため、《当事者の実行を伴う案》が見られるようになった(事例 3-21)。

**事例 3-21 話し合い 201X+2 年 2 月 20 日 4 歳児 タクマによる〈提案〉《当事者の実行を伴う案》 「ジャンケン！」**

保育者は、クラスの園児に年長児が作った工場の製作の発表会でどこの工場に行くのかを決めるように指示した。コウスケはタクマに「タクマ君一緒にやろ」と誘い、タクマは頷いた。すると、ユタカは、コウスケがタクマと一緒にいるのを見て、コウスケを叩き、コウスケとユタカは叩きあいになった。タクマは、叩きあいをしている二人に「(ユタカ・コウスケ・タクマ) の三人で一緒にやろ」と言うと、ユタカはタクマに「でも、二人でやるって言った」と言い返した。次に、タクマが二人に「ジャンケン！」と言ってジャンケンを促すと、二人はジャンケンをして、コウスケが負けて、コウスケはタクマと一緒に行くことを諦めた。

コウスケとタクマと一緒に工場に行こうとしているのを見て、ユタカがコウスケと叩きあいになった。タクマは、コウスケとタクマに「三人で一緒にやる」、「ジャンケン」という二つの提案を出した。ユタカは、「三人で一緒にやる」という提案に対しては、「でも、二人で一緒にやるって言った」と言って、抵抗の意志を示した。他方、「ジャンケン」という提案は二人に受け入れられ、実行され、コウスケは負けると、タクマと一緒に行くことを諦めて、葛藤場面は終結に至った。事例 8 のように、4 歳児では、介入を受け入れられない場合は、それに対して抵抗を示し、受け入れられる場合にはそれを実行するというように、介入に対する反応が高まっているため、介入が成立するようになった。

3 歳児の時点で、事例 3-20 のように「ジャンケン」といった中立的な案が提示されており、この案に当事者が反応していれば、葛藤場面の解決も期待された。だが、結果としては、当事者がその案に対して何の反応も示さないため、介入が

意味を成していない。他方、4、5歳児になると、事例3-21のように、当事者は介入児の案に諾否の別を示し、受け入れた際には、実行するようになり、それによって葛藤場面が終結へと向かうこともあった。

さらに、3、4歳児では、ジャンケンや他の空席に座るなどのその時点で起こっている葛藤を解決されるための案が介入児から出されていた。5歳児の《当事者の実行を伴わない案》では、当事者の提案自体も現在起きている葛藤だけではなく、今後類似した葛藤が起きたときのための案が提示されていた(事例3-22)。

**事例3-22 サッカー 201X+2年12月3日 5歳児 <タカシによる加勢・保育者への伝達・代弁・提案・カナタによる提案<当事者の実行を伴わない提案>>  
「審判が叱る役をこれからしたらいいやん」**

レイジ・カナタ・ユタカ・オサム・リョウヤはサッカーをしていたが、途中で、レイジがズボンの中に手を入れて「気持ち悪ーい」と言ってふざける。カナタはレイジを見て笑いながら「なんやそいつー」と言った。オサムもレイジを見て笑い、ゼッケンを投げてふざけ、サッカーが中断する。ユタカは、レイジやオサムがふざけ始めて、サッカーをやらないのを見て、つまらなそうな表情で座り込み、「面白くないから、ユタカ君(サッカー)やめるっ!」と言って離れようとする。審判役のタカシは、「あかん!なんで自分だけっ」と言って、ユタカを引き留めようとする。だが、ユタカは「レイジ君もオサム君もいるやんかっ」と言って、ゼッケンを脱いで、不満気な様子でレイジがふざけるのを少し離れたところで座り込んで見つめる。

保育者が、ユタカの隣に来ると、ユタカは小声でためらいがちに様子で保育者に「レイジ君が…」と言ったため、保育者は「えー誰ががー?」と聞き返した。ユタカは、「レイジ君とかがさー(サッカーをせずに)ズボンとか下ろして…(下品なことを)やっている」と伝えた。保育者は、やや眉をひそめて、ユタカに「(レイジは)ズボンとか脱いでたの?」と確認すると、ユタカはためらいがちに「(ズボンは)脱いでないけどさー」と言った。

保育者は、ユタカに「あーあー、それ大きい声で言ったほうがいいと思うよ」と言って、審判役のタカシに「あの一、はい、審判笛吹いて」と頼んだ。タカシは、笛を吹いた。すると、レイジ・カナタ・オサム・リョウヤは保育者、タカシ、ユタカの近くに集まってきた。保育者は集まってきたレイジたちに「はい、ちょっと話し合ーい、話し合ーい。ユタカ君がちょっと大事なこと言ってると思うねん」言って、ユタカに思いを伝えるように促した。ユタカは、小声でためらいがちに「(レイジが)ズボン触ったりとかさー、寝転がったりさー」と話すと、レイジは怪訝な様子で、ユタカに「なんて?」と言った。保育者がユタカの言葉を補って「レイジ君がズボン触ったり、寝転がったりして…」と言うと、ユタカはそ

れに続いて「レイジ君がさー、(サッカーをやらずに)ズボン触ったり、寝転がったりしててさー、嫌やった」と言った。

保育者は、レイジたちに向かって「(サッカーをせずにふざけていたのは)レイ君だけかい？みんなやってたんじゃないの？」と言った。タカシは保育者に「カナタ君は何もやってなかったし」と言った。保育者は、ユタカに「そのときに(レイジたちに)『ふざけないで』って言った？」と尋ねると、ユタカは否定した。保育者は、「(そのときは)言ってない。じゃあ今上手に言えたから、(サッカーの)途中でも言ったらいいと思うよ」と言った。次に、保育者は審判役のタカシに「審判は言わなかったん？」と尋ねると、タカシは「聞こえない、知らなかった」と言った。保育者は、ユタカに向かって、審判のタカシを指さして「審判にまず言えばいいと思うよ」と言った。カナタはユタカに「審判に言ったら？審判が叱ってくれるかもしれんよ。審判が叱る役をこれからしたらいいよ」と言った。保育者はユタカ・レイジに「審判に言ったら？審判は叱らなあかんもん。審判がふざけている人を叱らなあかんねん」と言って、ユタカに「ふざけている人は…？」と尋ねると、ユタカは保育者に「サッカーに入れへん」と言った。保育者は、レイジたちの顔を見て「入れへんな。もうレッドカードで退場やな」と言って、最後にレイジの顔を見て「ね、気を付けてください。真剣にやるんやったらちゃんと真剣にやりや。大事なお話やからね？分かった？」と確認すると、レイジは保育者の顔を見て頷いた。

サッカー場面で、レイジがふざけたことが原因でサッカーが中断となり、ユタカがその不満を保育者に訴えた。保育者はレイジとユタカだけではなく、サッカーを一緒にしていたカナタ・リョウヤ・オサム・タカシを集めて話し合った。その話し合いの終盤で、保育者が、サッカーでふざけている園児がいたら審判に報告するように言うと、それをうけて、カナタがユタカに、「審判に言ったら？審判は叱らなあかんもん。審判がふざけている人を叱る役をこれからしたらいいよ」という案を出した。保育者は、カナタの「審判役が今後ふざけている人を叱る」という案を当事者のユタカとレイジに今後の示唆としてそれを共有した。

## 6. 行為形成から意思の表現への転換

幼児の介入は、3年間で「介入」という「型」を形成することから、介入行為に自分自身の意思を表現する方向性へと転換していった。さらに、幼児の意思の表現の仕方も変化していった。これは、〈注意〉、〈加勢〉、〈仲裁〉という積極的な介入において顕著に見られた。

### (1) 型の模倣による「介入」という行為の形成

#### ①〈注意〉にみる保育者の援助の模倣

3歳児における〈注視〉では、24件中15件が〈制止〉であり、「喧嘩やめなさ

いっ」、「ダメだよっ」、「ブーッ」といったように、保育者が幼児同士の葛藤場面に援助する際に頻繁に使う言葉を単純に模倣したような注意であった(事例 3-23)。これより、3 歳児では、幼児は、保育者が葛藤場面で用いる言葉を用いて、保育者の援助を模倣することによって、「介入」という行為を形成するために必要な「型」を定着し始めていると示唆される。

**事例 3-23 おやつ席決め場面 3 歳児 201X 年 6 月 22 日 <リョウコによる注意<<制止>> 「喧嘩やめなさいっ！」**

リョウヤが黄色の椅子に座ると、ヒデキもその椅子に座ろうとしたため、リョウヤはヒデキを叩いた。リョウヤとヒデキは、立ち上がって蹴り合いを始めた。リョウコは、ヒデキとリョウヤに「喧嘩やめなさいっ！」と言ったが、ヒデキとリョウヤはリョウコを無視して蹴り合いを続けた。保育者は、ヒデキに「だめ、ヒデキ君。喧嘩ストップ、ストップ！」と言ってヒデキを手で押さえた。リョウヤはヒデキを蹴り続けた。保育者はリョウヤにも「リョウヤ君、喧嘩はストップしなさい、もうリョウヤ君座りなさい」と言った。リョウヤは黄色の椅子に座り、ヒデキは空席に座った。

リョウコは「喧嘩やめなさいっ」と言っているが、これは保育者が幼児同士の葛藤場面に援助する場合に用いられる言葉を模倣している可能性がある。事例 3-23 においても、保育者は実際、ヒデキとリョウヤの葛藤場面に対して「喧嘩やめなさいっ」、「だめ」、「喧嘩ストップ」という注意をしている。

このように、介入児は、「喧嘩やめなさいっ」、「ダメだよ」、「ブーッ」といった、保育者が幼児同士の葛藤場面に援助する言葉を模倣して注意することによって、「介入」という型を形成していると示唆される。

## (2) 意思の形成と表現

### ①<加勢>の出現にみる幼児なりの意思の形成と表現

3 歳児後半(3 歳児 9 月～3 月)からは、それまで見られなかった<加勢>が観察されるようになる。3 歳児前半では、<注意>の中でも<<制止>>という保育者の援助の模倣的なものが中心であり、「介入」という行為を形成していた。3 歳児後半になると、一方の幼児に味方することで、親しい幼児や不利な状況に陥っている幼児などどちらか一方に味方しようとする意思が形成されるようになる。また、味方したくない幼児に「どけっ」と言う、無理やり引っ張る等比較的攻撃的な言動を用いて、幼児なりのやり方で、味方したい幼児にとって有利な状況にしたいという意思を表現するようになる(事例 3-24、3-25)。

このように、3 歳児前半では、保育者の型通りの行為形成を用いた介入が中心であったが、3 歳児後半になると、<加勢>の出現に見られるように、幼児なりに自分の意思を反映させて介入するようになっていくと考えられる。ただし、3 歳

児の〈加勢〉においては、味方したい方の幼児をなぐさめたり共感したりするような〈なぐさめ・共感を伴う加勢〉は全く見られず、18件中18件全てが〈攻撃的言動を伴う加勢〉であった。

**事例 3-24 自由遊び場面 3歳児 201X+1年2月19日 <レイジによる加勢〈攻撃的言動を伴う加勢〉〉 「どけっ！あっち行け！」**

ソウタは、ベランダでピクニック遊びをしていたユミコとマユミが使っていた皿を無理矢理取って、保育室でレイジたちと遊んでいるとユミコはレイジたちと遊んでいるソウタに「あなたの分（のお皿は）ないわっ」と言うと、レイジはユミコに「どけっ！あっち行け！」と激しい口調で言った。ユミコとマユミはお皿を取り戻すのを諦めて、ソウタから離れた。

ソウタがユミコから無理矢理お皿を取ると、ユミコはソウタからお皿を取り返そうとした。レイジは、ユミコに「どけっ！あっち行け！」と言って、ソウタに加勢している。レイジはこの時期親しいソウタに味方したいという意思を形成しており、「どけっ、あっち行け！」と激しい口調で言うことで、その意思を表現し、葛藤場面をソウタにとって有利な方向へ導こうとしている。

**事例 3-25 おやつ席決め場面 3歳児 201X+1年3月12日 <レイジによる加勢〈攻撃的言動を伴う加勢〉〉 「座ってた。見えてたもん」**

カナタは座席について、タカシのために隣の席をとる。すると、ソウタはカナタが座っていた席に無理やり座った。カナタは、「あそこ座ってたやん。違う！」と言って、ソウタをどかさそうとするがソウタはカナタの隣の席から離れない。すると、レイジは、ソウタに「(さっきは別の席に)座ってた。見えてたもん」と言ってソウタを引っ張ってカナタの隣の席から離そうとするが、ソウタはどかない。保育者が、レイジに「まだお席空いてるし、ソウちゃんどこ座ってもいいじゃない」と言うと、カナタは別の席に移動した。

カナタがタカシのために取っていた座席をソウタがとることによって葛藤場面が発生した。レイジは、ソウタに「(さっきは別の席に)座ってた。見えてたもん」と言って、ソウタを引っ張り、カナタに加勢した。レイジはカナタが先にとっていた座席を後からとったソウタの行動がいけないと判断し、カナタの見方をしようという意思を形成している。「ソウタを引っ張る」という行動によってその意思を表現し、葛藤場面をカナタにとって有利に導こうとした。

**②〈注意〉にみる幼児なりの状況理解や判断**

4、5歳児の〈注意〉においては、3歳児に多く見られた〈制止〉だけではなく、他児の葛藤場面から状況を理解し、幼児なりに判断して注意を行う〈直接的示唆〉が多く見られるようになった。3歳児では、24件中15件においては、〈制止

》であり「ダメッ」、「やめなさいっ」、「ブーッ」といったように、保育者が葛藤で用いる言葉を模倣したような、保育者の援助の模倣が中心であった。だが、22件中9件では、《直接的示唆》が見られ、当事者に具体的にどのような行動をとるべきなのかということを示唆する発言をしたり(事例3-26)、当事者の行動の何がいけないのかということを指摘したりしていた(事例3-27)。

**事例3-26 お弁当席決め場面 3歳児 201X+1年1月29日 <ヒデキによる注意《直接的示唆》> 「座れっ、お前座れっ！」**

ソウタが、お弁当の席に座っているユリを引っ張って、椅子から離れさせようとする、ユリはソウタに激しい口調で「ヤーッ」と叫ぶと、ソウタもユリに「ヤーッ」と叫んだ。ヒデキは、ソウタに「座れっ、お前座れっ」と激しい口調で言った。ソウタは、ユリから離れて、着替えをしているトウマのほうへと向かった。

ヒデキは、ユリのお弁当をとろうとしたソウタに「座れっ、お前座れっ」と言って、「もうすぐお弁当の時間であるから、席につかないといけない」と今取るべき行動を示している。

**事例3-27 自由遊び場面 3歳児 201X+1年3月6日 <リョウコによる注意《直接的示唆》> 「ユウちゃんのだしょ、ダメでしょ」**

ヒデキはユウキが持っている紙の棒をユウキから取って、自分のロッカーに入れようとする、ユウキはヒデキからその棒を取り返そうとした。すると、リョウコは、ヒデキに向かって「ヒデキ君、(その棒は)ユウちゃんのだしょ、ダメだよ」と言った。ヒデキは、不満気な表情を浮かべて「だけど・・・」と言って言葉を詰まらせた。リョウコは再び「それユウちゃんのだしょ。ユウちゃんのだよ。ダメでしょ」と言うと、ヒデキは涙を浮かべながら、ユウキの棒から手を離して、ユウキから離れた。

リョウコは、ユウキから紙の棒の制作物をとったヒデキに、「その棒は、ユウキの棒であるからとってはいけない」とヒデキがとった行動が何故いけないのかということ、具体的に指摘している。

さらに、4歳児における<注意>においては、《制止》は、22件中9件のみであり、半数以下に留まった。10件が《直接的示唆》であり、片付けや身支度などの今すべきことを示唆したり(事例3-28)、具体的に何をするのかを指摘したりするような注意であった(事例3-29)。

**事例3-28 終礼準備場面 4歳児 201X+1年6月19日 <セイによる注意《直接的示唆》> 「もうお帰りだよ」**

もうすぐ終礼が始まろうとしていて、クラスの園児は帰る支度をしていて、

チヅルは保育室に戻らず、ユリと絵本の部屋にいた。ユウキは、帰りの支度をせず絵本の部屋にいるチヅルに「もうお帰りだよ」と言った。チヅルはユウキにいらだった口調で「もう何にも（本を）読んでない」と言い返し、ユウキは困惑した表情を浮かべた。すると、セイはチヅルに「もうお帰りだよ。もうみんな靴しよったりしてるよ」と言った。チヅルは、「もうお姉ちゃんだもん」とセイに言った。

セイは、チヅルに「もうお帰りだよ。もうみんな靴しよったりしているよ」と、お帰りのための身支度を促すことによって、ユウキとチヅルに葛藤場면을解消しようとしている。

**事例 3-29 自由遊び場面 4 歳児 201X+1 年 9 月 12 日 <チヅルによる注意<直接的示唆>> 「もうお帰りだよ」**

リエコ・マミが綱引きをして遊んでいた紐をユカリがひっぱって取ろうとすると、リエコは引っ張り返して、ユカリに紐を取られないようにした。リエコとユカリが紐を引っ張り合っているのを見て、チヅルはユカリに「ダメ。切りなさい。(リエコ・マミに紐を) 返しなさい」と言った。

リョウコは、ユウキから紙の棒をとったヒデキに、「その棒はユウキの棒であるからってはいけない」とヒデキがとった行動が何故いけないのかということを具体的に指摘している。

5 歳児では、34 件中 12 件が<制止>であり、全件の半分以下に留まった。19 件では、<直接的示唆>が見られた。当事者に何がいけないのかを注意する指摘するときには、相手の心的状態に触れながら注意することも見られるようになった(事例 3-30)。

**事例 3-30 自由遊び片付け場面 5 歳児 201X+2 年 9 月 26 日 <オサム・カナタによる注意<直接的示唆>> 「自分のことばっか考えないで人のことも考えないとね」**

保育室前で、ユカリ・トウマ・カナタ・オウスケは台を片付けていた。

ユカリが台を片付けるときに、トウマに身体が当たってしまい、トウマが「痛った。ユカちゃん、痛かった」と言った。ユカリは、トウマを無視して、カナタと一緒に台を片付けた。オウスケは、ユカリがトウマに謝らないのを見て、「自分のことばっか考えないで人のことも考えないとね」と言って、ユカリから離れた。トウマは、ユカリに無視されたため、ユカリに近づき「人の話聞いてないっ」と言った。すると、カナタは、トウマを押して「人のことも考えな、自分も自分自分自分」と言って、いらだった様子でトウマから離れた。

トウマはユカリを追いかけて、「痛かった」と何度も訴えるが、ユカリは「つ

いて来んのやめてっ」と言って、トウマから離れた。

片付けのときに、ユカリがトウマの身体に当たって葛藤が生じるがユカリはトウマに謝罪しなかった。すると、オウスケは、トウマに謝罪しないユカリに向かって「自分のことばっか考えないで人のことも考えないとね」とユカリに注意した。カナタは、トウマが何度もユカリに謝罪を要求しているのを見て、「人のことも考えな、自分も自分自分自分」と言って注意した。

### (3) 意思の表現の工夫

#### ① 当事者の意図や内的状態の理解

##### a) <加勢>におけるなぐさめ・共感の出現

3歳児における<加勢>は、18件中18件全てにおいて、味方したくない幼児を無理矢理引っ張ったり、「どけっ!」と言ったりする等のような<<攻撃的言動を伴う加勢>>であった。だが、4歳児における<加勢>では、30件中26件においては、<<なぐさめ・共感を伴う加勢>>が見られるようになり、介入児は「さみしいよね」と言ったり、肩に手を置いたりして、不利な状況にある幼児の内的状態に言及してなぐさめたり、共感する行動を示した(事例3-31)。

**事例 3-31 工作席決め場面 4歳児 201X+1年6月19日 <リエコによる加勢<<なぐさめ・共感を伴う加勢>>> 「しょうがないでしょ、さみしいよね」**

もうすぐ工作の時間が始まるうとしており、クラスの園児は席に着き始めていた。ナオミがチヅルの隣に座ろうとすると、チヅルはナオミに「ナオミちゃん、ここ(座ったら)ダメって(セイが)言った」と言って拒んだ。すると、ナオミは不満気な表情を浮かべて佇んでいた。リエコはナオミに「大丈夫よ、ナオミちゃん、しょうがないでしょ、さみしいね」と言って二人で座れる席を探した。

ナオミは、チヅルの隣の席に座ろうとしたが、チヅルに拒まれた。リエコは、ナオミに「大丈夫よ、しょうがないでしょ、さみしいね」とナオミの内的状態に触れながら、なぐさめている。

5歳児の<加勢>においては、28件中26件においては、攻撃的な言動を伴ったが、2件においては、不利な状況に陥っている幼児の心的状態に寄り添い、なぐさめたり共感したりして介入をしていた(事例3-32)。

**事例 3-32 自由遊び片付け場面 5歳児 201X+2年9月26日 <カナタによる加勢<<なぐさめ・共感を伴う加勢>>> 「危ないよなあ」**

ユタカは、片付けをせず、ユカリの前に置かれている緑色の台の上に乗った。ユカリは、ユタカに向かって、激しい口調で、「あかんっ!ユタカ君、(緑の台の上)に乗ったらあかんっ」と言った。ユタカはひるんだ様子で、緑の台の上から下りて、佇む。ユカリは苛立った様子で、台を片付ける。



トウマは、ユカリに向かって、「(ユタカ君は)危ないよなあ」と言った。ユカリはいらだった様子で、ユタカに向かって、「ユタカ君おったら足(台に)挟まれるやんかーっ！」と言った。ユタカはしょんぼりとした様子でユカリが台を運ぶのを手伝った。

ユカリが台を片付けるのをユタカが台の上に乗って阻害したことが契機となって葛藤が生じた。トウマは、「危ないよなあ」と言って、台の片付けをユタカに阻害されたユカリに共感しながら、加勢していた。

これより、4、5歳児の〈加勢〉においては、《攻撃的言動を伴う加勢》だけでなく、《なぐさめ・共感を伴う加勢》が見られたため、介入児の当事者の意図や内的状態の理解が進んでいることが示唆された。

#### b)〈仲裁〉における当事者の意図や内的状態の理解

〈仲裁〉の質的变化に着目すると、年齢が上がるにつれて、保育者が先に示した援助を参考にして当事者の関係をとりにす行動を示す《保育者の援助を参照した仲裁》は少なくなり、介入児自身が自主的に判断して当事者をとりにす行動を示す《自主的な判断に基づく仲裁》が増加した。

3歳児では10件中5件、すなわち半数において、《保育者の援助を参照した仲裁》を示した。例えば、3歳児では、介入児は〈仲裁〉をしても、それは保育者が示唆した方法を代行するに留まることが多かった(事例3-33)。残りの5件は、《自主的な判断に基づく仲裁》であった。

#### 事例3-33 おやつ席決め場面 3歳児 201X年7月13日 〈トウマによる仲裁

《保育者の援助を参照とした仲裁》〉 「ほら、トウマ君が持ってきてくれたよ」

ヒデキは、リョウヤが持っているオレンジ色の椅子を引っ張って、「オレンジ(色の椅子)がいい！」と言った。保育者は、ヒデキに「そういう時は(リョウヤに)頼むんだよ」と注意するが、椅子置き場にまだオレンジ色の椅子が余っているのに気付く、その椅子を指差して、「ヒデキ君、見て」と言った。リョウヤはヒデキに「(椅子置き場にまだオレンジ色の椅子が)あるから持ってきてなさい！」と言うが、ヒデキが椅子を取りに行かない。すると、トウマが代わりに椅子置き場のオレンジの椅子を持ってきてヒデキに渡した。それを見て保育者はヒデキとリョウヤに「ほら、トウマ君が(オレンジ色の椅子を)持ってきてくれたよ」と言った。ヒデキはトウマが持ってきた椅子に座った。

ヒデキとリョウヤがオレンジ色の椅子をめぐる対立していた。トウマが余ったオレンジ色の椅子を取ってくることによって、当事者双方がオレンジ色の椅子に座ることができ、葛藤場面は解決へ至った。ただし、トウマは、保育者がヒデキに余った椅子を持って来るように促したのを見て、葛藤場面の解決には余った

椅子を持って来るように促したのを見て、葛藤場面の解決には余った椅子が必要であると判断したため、〈仲裁〉を起こせたのではないか。

だが、4、5歳児になると、〈保育者の援助を参照した仲裁〉は減少し、〈自主的な判断に基づく仲裁〉が増加した。4歳児では、11件中3件が〈保育者の援助を参照した仲裁〉であったが、残りの8件は〈自主的な判断に基づく仲裁〉であった。5歳児では、21件中20件が〈自主的な判断に基づく仲裁〉であり、1件のみが〈保育者の援助を参照した仲裁〉であった。4、5歳児においては、介入児は保育者に解決方法を示唆されなくても、自分自身で葛藤状況を読み解き、当事者の内的状態に触れつつ、当事者同士の関係をとりなせるようになった(事例3-34、事例3-35)。

**事例3-34 工作場面 4歳児 201X+1年4月26日 〈チヅルによる仲裁〈自主的な判断に基づく仲裁〉〉 『大っ嫌い』って言ったら悲しいよ**

マユミはテーブルの折り紙を取ろうとするが、ユリもその折り紙を取ろうとしたため、取り合いになった。マユミが「マユミが先取った」と言うとユリは、激しい口調で「もう大っ嫌いだからっ！」と言った。チヅルはなだめるような口調でユリに『大っ嫌い』って言ったら(マユミが)悲しいよ。ユリちゃん、『大っ嫌い』って言われたら悲しいでしょ」と言うが、ユリはチヅルに投げやりな口調で「もういいっ、もういいですっ」と言った。

マユミとユリは折り紙の取り合いになり、ユリはマユミに「もう大っ嫌いだから！」と言った。チヅルは、ユリに『大っ嫌い』って言われたら悲しいよ」と言って、二人の仲をとりもとうとする。この場面では、事例3-32のように、保育者は介入していないが、チヅルはマユミの「悲しい」という内的状態を代弁して、ユリをなだめている。

**事例3-35 全体活動 5歳児 201X+2年6月12日 〈ユリによる仲裁〈自主的な判断に基づく仲裁〉〉 『綺麗だなー』って思って見たんでしょ**

ナオミは、マユミが作成している招待状をこっそりじーっと見つめると、マユミはナオミに向かって激しい口調で「なに見てんのよー」と言った。ナオミは、マユミに静かに「見てないよ」と言った。マユミは咎めるように「見てたじゃん」と言い返した。ユリは、マユミに『(ナオミはマユミの招待状を)綺麗だなー』って思って見たんでしょ」と言った。マユミは、罰の悪そうな表情でうつむき色塗りをした。

ナオミが、マユミが作成している招待状を見たことを、マユミが不快に感じて、葛藤が生じた。ユリは、マユミに『(ナオミはマユミの招待状を)綺麗だなー』って思って見たんでしょ」と言って仲裁した。実際に、ナオミは「綺麗だな

一」と発言したわけではないが、ユリは、ナオミの心的状態をポジティブにマユミに伝えている。

以上より、3歳児では《保育者の援助を参照した仲裁》が多く、保育者の援助を模倣するなど、保育者を足掛かりとしながら仲裁を行うことが多かった。だが、4、5歳児では、《自主的な判断に基づく仲裁》が増加し、保育者に解決法を具体的に示されなくても、自分自身で当事者の意図や内的状態、葛藤状況を読み取って仲裁していたことから、4、5歳児では、自分自身で当事者の意図や内的状態、葛藤状況を読み取り、解決のために必要な言動を起こすことができるようになることが示唆される。

## ②介入行為の影響の理解

〈注意〉は、3歳児では、保育者の援助を単純に模倣したような言葉を用いる《制止》が中心であったが、4、5歳児では、《制止》だけではなく、当事者に具体的に何がいけなかったのか、どうすべきなのかを示唆する《直接的示唆》が多く見られるようになった。さらに、4、5歳児では自らの介入行為が当事者にどのような影響を与えるのかを理解しながら介入する《間接的示唆》が見られるようになった。《間接的示唆》は、3歳児では全く見られず、4、5歳児のみで見られた。

4歳児の〈注意〉では、22件中3件において、《間接的示唆》が見られ、介入児が自ら葛藤場面に対する印象を示したり、ユーモアを交えたりしながら、間接的に葛藤をやめさせることに方向づけるような介入が見られた(事例3-36、事例3-37)。これは、介入児が自分自身の介入行為によって、当事者がどのような行動をとるのかといった、自身の介入行為の影響について理解して、介入するようになったためと示唆される。

**事例3-36 片付け場面 4歳児 201X+2年1月28日 <レイジによる注意《間接的示唆》> 「聞いてて嫌になるねん。見てて嫌になる」**

そろそろ片付けに移行するときにコウスケとカナタはテーブルの間でぶつかり合いになった。カナタがコウスケを睨むと、コウスケはカナタに「ちゃうっ！」と言ってカナタから離れた。カナタはコウスケを追い回した。レイジは二人に「だから喧嘩せんとってっ！聞いてて嫌になるねん。見てて嫌になる」と言った。コウスケは、カナタから離れたが、カナタは「そなん言うねんやったら違う幼稚園に行こうかな」と言って、涙を浮かべてうなだれて、ベランダに出てしばらくうなだれた後、片付けを開始した。

カナタとコウスケはぶつかり合いになった。レイジは二人に「だから喧嘩せんとってっ！聞いてて嫌になるねん。見てて嫌になる」と注意している。レイジは「聞いてて嫌になる、見てて嫌になる」と葛藤に対する自らの印象を、当事者に

伝えることで、二人が片付けを開始するように方向づけていると推測される。

**事例 3-37 電車ごっこ 4 歳児 201X+2 年 1 月 28 日 <コウスケ・レイジによる注意《間接的示唆》・ヤスオによる声掛け> 「喧嘩したらおじいさんになんで」**

リョウヤは、段ボールで作った電車の中に入り、電車に乗った。ユカリは段ボールの外側(前方)に立って、電車を運転していたが、それをやめて自分もリョウヤのように段ボールに入って、電車に乗ろうとした。リョウヤはユカリが段ボールの中に入るのを阻止して、「電車に乗らないでくださいっ！(電車に乗車するための)コインを持って来て下さい。今運転手さんなら空いているよ」と言った。ユカリはリョウヤを押し返し、段ボールの中に入って電車の中に乗ろうとした。

リョウヤは、ユカリの身体を押して、段ボールの中に入ってくるのを阻止して、「ユカリちゃん入れへんっ！ユカリちゃんの方が(身長が)10センチ大きいっ」と言うと、ユカリは興奮した口調で「リョウヤ君だってずっと運転手してたら嫌でしょっ」と言って、段ボールの中に再び入ろうとした。リョウヤはユカリの身体を再び押して、段ボールの中に入ってくるのを阻止した。

コウスケは、「二人喧嘩だめっ」と言うが、二人は押し合いをやめない。レイジがリョウヤに向かって「喧嘩したらおじいさんになんで」と言うと、ヤスオはリョウヤに「喧嘩したらおじいさんになるのは何で？」と尋ねる。リョウヤは、ユカリの身体を押すのをやめて、段ボールの前に来て、運転手役をユカリと交代した。

リョウヤとユカリは段ボールをめぐる押し合いになった。まず、コウスケが「二人喧嘩だめっ」と言うが、二人は押し合いをやめない。その後、レイジが「喧嘩したらおじいさんになんで」とユーモアを交えながら注意すると、ヤスオがリョウヤに「喧嘩したらおじいさんになるのは何で？」とリョウヤに尋ねるといふ不思議なやりとりに発展した。このやり取りを契機にリョウヤはユカリに段ボールを譲り、運転手役を交代した。

レイジの「喧嘩したらおじいさんになんで」と笑いながら注意するという行為は、ユカリとリョウヤのとった行動を直接的に注意してはいないが、ユーモアを交えながら注意することで、当事者が葛藤から気を逸らす方向付けをしたと考えられる。

5 歳児の<注意>においても、34 件中 3 件において、《間接的示唆》が見られ、介入児が葛藤場面で当事者のとった言動を直接的に注意するのではなく、ビデオ撮影をしている観察者の存在をほのめかしたり、あえてからかい相手にしたりしないような注意の仕方をすることによって、間接的に葛藤を中断する方向へ向けることがあった(事例 3-38、事例 3-39)。

事例 3-38 露天風呂作り 5 歳児 201X+2 年 11 月 14 日 <アン・タダシによる注意<<間  
接的示唆>> 「ビデオ撮ってんでー、ビデオ撮ってんでー」

ユカリは、ガムテープを小さく切ってハジメに見せて、「これ(ハジメの身体に)貼んでー」と言った。ハジメは「いいよ」と言うが、ユカリの隙を見て、ガムテープを振り回したり、ガムテープをユカリの身体に貼った。ユカリは怒って、ハジメにガムテープを貼り返した。ガムテープを貼り合う二人に、アンは「あかんでっ」と注意するが、ユカリはハジメにガムテープを再び貼り返そうとして、ハジメを追い回した。タクマがガムテープを貼り合う二人に向かって、観察者の方を指さし、「(ユカリとハジメがガムテープを取り合うのを) ビデオ撮ってんでー、ビデオ撮ってんでー」と言うと、ユカリは「はは、誰がー?」と言って笑う。タダシが観察者のビデオを撮る格好を真似してユカリとハジメを撮影するふりをすると、ユカリも観察者のビデオを撮る格好を真似して「ビデオビデオビデオ! ビデオ撮ります」と嬉しそうに言って、観察者に笑みを向けた。

ユカリとハジメは露天風呂作りの作業を中断し、ガムテープを互いの身体に貼り合って葛藤が生じた。アンは、「あかんでっ」と二人を注意するが、二人はガムテープを貼り合うのをやめない。タクマが二人に観察者を指さして「ビデオ撮ってんでー、ビデオ撮ってんでー」と言って、観察者が二人の葛藤をビデオ撮影していることを伝えたり、観察者のビデオ撮影の恰好の真似をしたりした。すると、ユカリも観察者のビデオ撮影の恰好を真似して、笑みを浮かべて、それ以上ハジメにガムテープを貼ることをやめた。タクマの「ビデオ撮ってんでー」という注意の仕方は、二人の行動を直接注意するものではないが、観察者の存在をほのめかしたり、二人の注意を観察者のビデオに向けたりすることによって、間接的に二人の葛藤を中断させる方向に向かわせた。

事例 3-39 片付け場面 5 歳児 201X+2 年 6 月 20 日 <オサム・レイジによる加勢、レイジによる声掛け、注意<<間接的示唆>> 「『言いますー』? どういうこと?」

保育者はベランダで遊んでいるレイジ・カナタ・タカシ・ユウキに保育室前の台を片付けるように指示を出し、保育室に入った。

カナタは、黄色の台から緑の台へと飛び跳ねて移動する遊びを繰り返す。片付けをしない。タカシが、カナタが飛び跳ねて移動しようとしている。カナタは、タカシに向かって激しい口調で「どいてっ! やめてっ」と言って抵抗した。タカシは「片付けんねんやんっ」と言って、再び台を片付けようとした。カナタは抵抗し、タカシとしばらくにらみ合う。

カナタは黄色い台に乗って、ジャンプをして降りて、タカシにつかみかかっ

た。レイジは、タカシにつかみかかるカナタを「あかんでっ、お片付けのじかんやでっ」と言って、タカシから引き離れた。タカシがカナタから離れて、積み木に乗っていると、カナタは「自分だって遊んでるやんっ」と言い返した。タカシは「遊んでませんですっ、片付けしていますっ」と言うと、カナタは、「(積み木に) 乗ってたやんっ、それ遊ぶって言いますーっ！」と言い返した。すると、レイジは、カナタに、少し馬鹿にしたような口調で「なんてー？」と声を掛けた。カナタが、「タカシくんのは遊ぶって言いますー」と再び言うと、レイジは再びカナタを少し馬鹿にしたように「『言いますー』？は？は？どういうことー？なんで何っ、何でそんなん言ってるの？」と言いながら、片付けをする。カナタは不服な表情を浮かべてにらみつける。

タカシが虫を発見し、「ほら、ほらっ、見てっ」とレイジ・カナタを手招きすると、レイジ・カナタは驚いたように虫を見つめた。

カナタが片づけをせずに台に乗って片付けようとしていると、タカシはその台を片付けようとして、葛藤に発展した。レイジは最初は、タカシと掴み合いをしているカナタをタカシから引き離れた。それでも、カナタがタカシに「乗ってたやん。遊んでるって言いますー」と言って、自分だけではなくタカシも遊んでいたと主張した。すると、レイジはカナタを少し馬鹿にしたような口調で「なんてー？」と声を掛けた後、カナタの言い方を真似て再びからかうように「『言いますー？』は？は？どういうことー？なんで何っ、何でそんなん言ってるの？」と言った。レイジは、いつまでも片付けを開始しないカナタに対して、それを直接的に注意せずに、カナタの発言を真似てからかいカナタの相手をしないような注意をすることによって、カナタに葛藤を中断し片付けをするように促そうとしたのではないか。

#### 第4節 総合的考察

3歳児では、保育者が葛藤場面に積極的に援助していたが、4歳児になると、幼児は保育者によって、自分たち自身で葛藤場面の解決を期待されており、実際に保育者の介入は減少し、幼児の介入は増加した。5歳児では、当事者の幼児が「いざこざは起こしてはいけないこと」という認識が出始めたことによって、保育者のいないところで葛藤を起こす傾向にあったため、3、4歳児と比較すると、保育者による介入は減少し、非当事者の幼児による介入が大幅に増加した。

4、5歳児では、介入の目的が葛藤場面への関心から葛藤場面への状況変化や解決へと変化していることが明らかとなった。これは、3歳児では、〈阻害〉などの解決とは関連付けられない介入が見られたのに対して、4、5歳児では、〈阻害〉は見られなくなり、〈注視〉や〈声掛け〉といった間接的・消極的な介入を示した

後には、直接的積極的介入を示すようになっていくことから示唆される。3歳児と比較して、4、5歳児では関心のみで介入することは少なく、介入をすれば、その葛藤の状況変化や解決に向けて、積極的に行動を起こしていた。

また、5歳児では、3、4歳児と比較して、葛藤の状況変化や解決を保育者に依頼するだけでなく、自分たちで解決しようとする志向へと変化することも示された。これは、〈代弁〉の宛先が、3、4歳児では、「保育者」であったが、5歳児では、「保育者」から「他児」へと移り変わっていったことから示唆される。

さらに、3年間で当事者の幼児による非当事者の幼児が示す介入への反応が高まったことによって、介入が成立するようになった。また、介入児は、介入において、今後の示唆を言及するようになった。これは、〈提案〉においては、3歳児では、介入児が出した案を当事者は実行しなかったが、4、5歳児では、当事者の案を受け入れて実行するようになったことや、5歳児では、その葛藤場面で実行する案だけではなく、今後の示唆として、案を出すようになったことから示唆される。

幼児の介入は、3年間で「介入」という「型」を形成することから、介入行為に自分自身の意思を表現することへと転換していった。3歳児前半では、保育者の模倣的なものが中心であり、行為形成を用いた介入が多く、「介入」という行為を成立させる「型」を定着させ始めていた。3歳児後半からは、〈加勢〉の出現に見られるように、介入児は、親しい幼児や不利な状況に陥っている幼児などのどちらか一方に味方しようとする意思を形成し、味方したくない幼児を引っ張る等、幼児なりのやり方で味方したい幼児にとって有利な状況にしたいという意思を表現するようになる。4、5歳児では、単に保育者の援助を模倣して注意するだけではなく、介入児は葛藤場面から自ら状況を理解し判断して、当事者の幼児に、具体的に問題点や、とるべき行動を示唆して幼児なりのやり方で注意し、自主的な意思を形成して介入するようになった。

さらに、介入児の意思の表現の仕方にも工夫が見られるようになった。加勢の様相が変化し、3歳児後半では、一方の幼児に有利な言動を示す傾向にあったが、4、5歳児になると、不利な状況にある幼児の内的状態に言及して、なぐさめたり、共感したりする行動が見られるようになった。また、4、5歳児では、保育者の援助を単に代行するだけではなく、当事者同士の内的状態に触れつつ、当事者同士の関係を取りなす行動を示せるようになった。これより、4、5歳児では、3歳児と比較して、当事者の葛藤状況や心的状態を理解しそれに言及しながら介入し、保育者の援助を足掛かりにするだけではなく自分の意思で積極的に介入するということが明らかとなった。

さらに、介入児は、自分自身の介入行為の影響について理解して介入するよう

になった。3歳児の〈注意〉においては、保育者の援助を模倣したものが中心であった。4歳児では、介入児が自らの葛藤場面に対する印象を示したり、ユーモアを交えたりしながら、間接的に葛藤をやめさせる方向付けを試みている。5歳児では、ビデオ撮影をしている観察者の存在をほのめかしたり、あえてからかい相手にしないような注意をしたりすることによって、間接的に葛藤を中断させていた。

以上のことから、「介入」が形成されるようになるには、介入者の行為形成と意思決定の双方が必要であり、行為形成には、〈注意〉に象徴的な行為の「型」の模倣から始まり、意思決定には〈加勢〉のような、状況変化への意思の形成と表現があると考えられる。3歳児前半では、行為形成を用いた介入が多く見られるが、行為形成と意思決定を統合して介入するようになることが示唆される。さらに、「介入」が形成されるためには、当事者の幼児による他児の介入への反応や期待などの介入への対処の高まりも求められる(表3-7参照)。



表 3-7. 幼稚園 3 年間の介入カテゴリーの変化のまとめ

介入カテゴリー	3 年間の変化
(a) 〈阻害〉	〈阻害〉は、3 歳児においては見られたが、4、5 歳児では全く見られなくなった。
(b) 〈注視〉	3 歳児と 5 歳児では、《注視のみ》と《注視後の行動化》が同数程度見られ、4 歳児では、《注視のみ》が《注視後の行動化》よりも多く見られた。3 歳児における《注視後の行動化》では、〈注視〉した後に〈阻害〉することがあったが、4、5 歳児の《注視後の行動化》においては、〈注視〉した後に〈阻害〉をすることはなくなり、葛藤の状況変化・解決に向けた間接的・直接的な介入を示すようになった。
(c) 〈声掛け〉	3、4 歳児では、《声掛けのみ》が中心であったが、5 歳児では《声掛け後の行動化》が見られるようになり、〈声掛け〉をした後に、葛藤の状況変化・解決に向けた間接的・直接的な介入を示すようになった。
(d) 〈抑制〉	3 年間で質的な変化は見られなかった。
(e) 〈保育者への伝達〉	3 年間で質的な変化は見られなかった。
(f) 〈代弁〉	3、4 歳児では、《他児への代弁》よりも《保育者への代弁》が多かったが、5 歳児になると、《保育者への代弁》よりも《他児への代弁》の方が多くなり、保育者だけではなく他児に対しても代弁を行うようになった。
(g) 〈提案〉	3 歳児では、〈提案〉においては、《当事者の実行を伴う提案》は全く見られず、全て《当事者の実行を伴わない提案》であった。4 歳児では、《当事者の実行を伴う提案》と《当事者の実行を伴わない提案》が同数程度見られ、半数程度においては、当事者は介入児が出した案を実行するようになった。5 歳児においても、〈提案〉のうち、半数程度は《当事者の実行を伴う提案》が見られ、介入児は当事者の案を実行していた。これより、4、5 歳児では、3 歳児と比較して、当事者の介入への反応が高まっていることが示された。さらに、5 歳児でも、《当事者の実行を伴わない提案》が半数程度見られたが、その提案においては、現在起きている葛藤だけではなく、今後類似した葛藤が起きた時のための案が提示されていた。
(h) 〈注意〉	3 歳児の〈注意〉では、《直接的示唆》よりも《制止》が多く見られ、《間接的示唆》は全く見られなかった。4、5 歳児では、3 歳児よりも《直接的示唆》が多く見られるようになり、介入児は単純に葛藤を制止するだけではなく、葛藤状況を自ら判断して、当事者に具体的に問題点やとるべき行動を示唆して注意するようになった。さらに、4、5 歳児では、3 歳児では全く見られなかった《間接的示唆》が見られるようになり、自分自身の介入行為の影響について理解しながら、間接的に示唆をして注意するようになった。
(i) 〈加勢〉	3 歳児において見られた〈加勢〉は、全てが《攻撃的言動を伴う加勢》であった。それに対して、4、5 歳児では、《攻撃的言動を伴う加勢》だけではなく、《なぐさめ・共感を伴う加勢》が見られるようになり、介入児は当事者の意図や内的状態に言及しながら加勢を行うようになった。
(j) 〈仲裁〉	3 歳児の〈仲裁〉では、《保育者の援助を参照した仲裁》と《自主的な判断に基づく仲裁》が同数程度見られたが、4 歳児では《自主的な判断に基づく仲裁》が《保育者の援助を参照した仲裁》よりも多く見られるようになった。さらに、5 歳児では〈仲裁〉の殆どが《自主的な判断に基づく仲裁》であった。これより、年齢が上がるにつれて、幼児は保育者の援助を頼らなくても、自分自身で当事者の意図や内的状態、葛藤状況を読み取り、当事者間の関係をとりなすようになった。

## 「A. 介入の発達的变化」の総括(第3章の要約)

第3章の目的は、3、4、5歳児の年齢別の介入の特徴やその変化を捉えることによって、幼稚園3年間における介入の発達的变化について明らかにするということであった。

第一に、3歳児では、保育者が積極的に援助していたが、4、5歳児では、保育者による援助が減少し、非当事者の幼児による介入が増加するということが明らかになった。

第二に、介入の目的が、葛藤場面への関心から葛藤場面の状況変化・解決志向へと変化した。これは、3歳児のみでしか、〈阻害〉が見られず、4、5歳児では、介入をすれば、その葛藤の状況変化や解決に向けて行動するようになったことから示唆される。

第三に、5歳児では、3、4歳児と比較して、保育者だけではなく、他児に対しても〈代弁〉するようになったことから、他児の葛藤の解決を保育者に依拠するだけではなく、自力解決志向へと転換するということが明らかになった。

第四に、3歳児では、〈提案〉において、当事者は介入児が出した案を受け入れず実行しなかったが、4、5歳児では実行するようになり、当事者の幼児の介入への反応が高まることによって介入が成立するようになった。

第五に、幼児の介入は、行為形成から意志の表現へと転換した。3歳児では、〈注意〉において、保育者の援助の模倣が多く見られたように、「介入」という型を形成していた。4、5歳児になると、単に保育者の援助を模倣して注意するだけではなく、介入児は当事者に具体的に問題点や取るべき行動を自ら判断して、当事者に自主的に示唆し、自主的な意思を表現しながら介入するようになった。また、3歳児後半からは、〈加勢〉が出現するようになり、親しい幼児や不利な状況に陥っている幼児など、味方したい幼児にとって有利な状況にしたいという意思を表現するようになった。さらに、4、5歳児では、意志の表現の仕方にも工夫が見られるようになった。例えば、〈加勢〉や〈仲裁〉において、当事者の意図や内的状態を理解しながら介入するようになり、自分自身の介入行為が当事者に与える影響を理解したりしながら介入するようになった。

## **B. 介入の形成過程**

「A.介入の発達的变化」(第3章)では、3、4、5歳児の介入の特徴やその変化を捉えることによって、幼稚園3年間における介入の発達的变化について明らかにした。

第4～6章においては、幼児の介入が幼稚園3年間でいかに発達していくのかということ捉えることによって、幼児の介入がいかに形成されていくのかということ明らかにしたい。

### **第4章 幼児はいかに介入をし始めるのか**

第4章では、介入の萌芽期であると推測される3歳児が他児の対人葛藤場面がいかに介入し、その介入が葛藤の状況変化にいかに貢献するのかということを検討することで、幼児はいかに介入をし始めるのかということ明らかにしたい。

#### **第1節 問題と目的**

本章では、幼稚園3歳児は他児が起こしている対人葛藤場面において、どのような介入行為をとるのか、そして、その介入によって、葛藤場面の状況がいかに変化するのかということ明らかにすることを目的とする。

従来の幼児による他児の対人葛藤場面への介入に関する研究では、対人葛藤場面への解決に貢献するようになると推測される4、5歳児の「介入」に着目している。

しかし、幼児が葛藤場面の解決に関与する介入行為を突然とれるようになることは考えにくい。どのような過程を経て、4、5歳児のように、解決に向けて実質的に介入が機能するようになるのだろうか。現状では、その前段階となる介入を示し始める時期の研究は限られている。

木下・斉藤・朝生(1986)は、幼稚園3歳児でも加勢や仲裁といった介入を示し始めるが、それらは少数しか見られないと報告している。その介入も解決に貢献しておらず、葛藤場面が生じても自分の遊びを続けたり、その場を離れたりする人が多いことから、3歳児では対人葛藤場面は当事者のみに関わる出来事としている。また、都築・上田(2009)は、幼稚園3歳児について葛藤場面に対する関心が既に芽生え、介入を示し始める時期にあたると見なしており、3歳児でも保育者の援助があれば葛藤場面の制止、慰め、提案といった介入行為をとれる、と述べている。いずれの研究も、幼稚園3歳児について介入行為が萌芽するという

事実を示唆しているが、その介入行為が葛藤場面に及ぼす影響については十分に明らかにはされていない。

幼稚園 3 歳児については、集団生活において他児との接触が多くなれば、他児への関心が高まるであろう。また、3 歳児は、幼児二者間の会話に、第三者が参与していく時期であり、これに伴って、非当事者の幼児が他児の対人葛藤場面に介入することが可能となる時期である(山本,2002)。また 3 歳児クラス在籍中に満 4 歳を迎え、複雑な情動に対する気づきが萌芽したり(菊池,2006)、目に見えない他者や自己の心を行動や文脈から推察することで理解する「心の理論」を獲得したりする時期でもある(子安・木下,1997)。幼稚園 3 歳児は集団生活に伴う他児への関心の萌芽、二者間の会話への第三者の参与、複雑な情動への気づきや「心の理論」の獲得の延長線上で、「介入」に相応する行為をとるのではないか。

そこで、本章では、介入の萌芽の段階にあると予想される幼稚園 3 歳児が他児の葛藤場面に非当事者としていかに介入するのかについて分析する。具体的には、まず、3 歳児は介入として実際にどのような行為を示すのか、その行為に時期的な変化は見られるのかについて検討する。次に、介入を生起し始める時期にあたる 3 歳児は、他児の対人葛藤場面について、第三者の介入による解決を要する事態としてそもそも認識しているのかどうかを検討する。さらに、介入によって、葛藤場面がいかに変化するかという点に着眼して、3 歳児の介入の成果を明らかにしたい。

介入が葛藤場面に及ぼす変化としては、一つには、葛藤場面を解決に至らせること、すなわち当事者双方が納得できる結末に至らせること、二つには、葛藤場面の状況を変化させること、すなわち介入の前後で当事者の言動などを変化させることが考えられる。3 歳児は介入の萌芽期にあたりと推測され、葛藤場面が必ずしも解決に至らないことを想定すれば、本研究においてはこれら両方の点を視野において、介入による葛藤場面の状況変化を検討する。

## 第 2 節 方法

### 1. 調査

調査協力者、観察時期、調査方法は第 2 章第 1 節のコホート 1 で述べた通りである。

### 2. 分析

分析資料、事例の単位、倫理的配慮については、第 2 章第 2 節で説明した通りである。

分析方法については、第 2 章第 2 節-(3)「分析方法」で述べた通りであるが、そこで記載していない点について以下に記す。

各事例の介入について、要解決の事態としての認識の有無(なし/関心を示している/あり)を検討した。「要解決の事態としての認識」は、葛藤場面の解決と全く関連のない行動を取った場合を<なし>、葛藤場面に消極的に働きかけた場合を<関心を示している>、葛藤場面に直接的に働きかけた場合を<あり>と分類した。

さらに、各事例における介入行為の影響について、対人葛藤状況を変化させるかという点から検討した。「状況変化」については、介入行為が当事者の言動を変化させていない場合を<状況変化をもたらさない>、介入児の間接的な関与によって当事者の言動が変化する場合を<状況が変化しやすい(間接的関与による)>、介入児の直接的な関与が当事者の言動を変化させたり、対人葛藤を解決に至らせたりする場合を<状況が変化しやすい(直接的関与による)>とした。

介入行為の変化を捉えるために、学期区分と観察回数を鑑みて、Ⅰ期(6月～12月,観察回数 19回)と、Ⅱ期(1月～3月,観察回数 19回)に分けて分析した。

心理学を専攻し保育実践の研究を行う大学院生1名にコーディングを依頼したところ、一致率は85.8%であった。不一致の箇所は協議の上で決定した。

### 第3節 結果と考察

対人葛藤場面は全177事例観察された。Ⅰ期(6月～12月)は65事例で、そのうち非当事者の幼児が介入したのは20事例であった。Ⅱ期(1月～3月)は112事例で、そのうち43事例において非当事者の幼児が介入していた。

#### 1. 3歳児の介入の全体的傾向

オープンコーディングの結果、介入の行為については、<阻害>、<注視>、<声掛け>、<提案>、<抑制>、<保育者への伝達>、<代弁>、<注意>、<加勢>、<仲裁>が抽出された。これを基に、介入行為と発生時期に着目したところ、表1の結果を得た。

まず、介入カテゴリー別の発生件数の合計に着目すると、Ⅰ期が22件であったのに対して、Ⅱ期では74件観察された。従って、Ⅰ期よりもⅡ期の発生件数が大幅に増加したと言える。次に、各カテゴリーの時期ごとの発生件数に着目すると、<抑制>、<注意>、<提案>以外の全てのカテゴリーの発生件数が、Ⅱ期において増加している。その中でも<注視>、<声掛け>、<代弁>、<加勢>の発生件数はとりわけ増加している。さらに、Ⅰ期では全く見られなかった<加勢>が、Ⅱ期において17件も観察されたのは時期的変化の大きな特徴の一つとして捉えられる。

単位：件

表 4-1. 3 歳児の対人葛藤場面への介入カテゴリー及び時期ごとの発生

	〈阻害〉	〈注視〉	〈声掛け〉	〈提案〉	〈抑制〉	〈保育者への 伝達〉	〈代弁〉	〈注意〉	〈加勢〉	〈仲裁〉	計
I 期	1 (0)	2 (0)	2 (0)	1 (0)	2 (1)	0 (0)	1 (0)	10 (6)	0 (0)	4 (1)	22 (8)
II 期	5 (1)	9 (3)	14 (4)	1 (0)	1 (1)	2 (0)	7 (0)	12 (7)	18 (7)	6 (1)	74 (24)
計	6 (1)	11 (3)	16 (4)	2 (0)	3 (2)	2 (0)	8 (0)	22 (13)	18 (7)	10 (2)	96 (32)

※ ( ) 内は、保育者の介入なしに、介入児だけで介入した観察件数である。

表 4-2. 3 歳児における介入行為と状況変化

要 解 決 事 態 と の 認 識	介入カテ ゴリー	内容	状況 変化
なし	<阻害>	葛藤場面における当事者同士のやり取りあるいは保育者による対応を阻害する。要解決の事態としての認識があるとは言えず葛藤場面の状況も変化させない。	なし
示 し て い る 関 心 を	<注視>	葛藤場面を見つめる。葛藤場面の成り行きや保育者の対応を見届けるに留まり、当事者の主張や行動を変化させなかった。11 例中全て状況変化は見られない。	状況変化をもたらさない
	<声掛け>	当事者に対して、素朴な声掛けをする。葛藤場面の経緯を当事者から聞き取れてはいるが、<声掛け>自体は葛藤場面の状況を変化させるとは言えない。16 例中全て状況変化は見られない。	
あり	<提案>	当事者の幼児に案を提示する。当事者の幼児から反応が得られず、葛藤場面の状況を変化させない。ただし、当事者が案に反応していれば、葛藤場面の状況を変化させた可能性はあった。2 例中全て状況変化は見られない。	一定程度 状況が 変化する
	<抑制>	当事者の幼児の行動を抑える。当事者の幼児の行動を抑えきれず、当事者の幼児の主張や行動を変化させなかった。3 例中全て状況変化は見られない。	
	<保育者への伝達>	保育者に葛藤場面の生起を伝えることによって、保育者による葛藤場面への対応を促すことで葛藤場面の状況を変化させていた。2 例ともに、保育者に葛藤場面への対応を促し、間接的に状況変化に貢献した。	状況が 変化しやすい
	<代弁>	当事者の幼児に代わって、葛藤場面の状況説明をする。保育者に対して、<代弁>がなされた場合には、保育者が葛藤場面の状況を把握し、葛藤場面に適切な対応をするように促していた。8 例中 6 例では、保育者は介入児の代弁によって対応し、間接的に状況変化に貢献した。	
	<注意>	当事者がとった行動を注意する。保育者の介入なしにされていたことが多く、当事者のとった行動を指摘することで、その行動を中断させたり、さらには主張自体も変化させたりすることがあった。22 例中 11 例で当事者の行動を変化させ、1 例では主張自体も変化させた。	状況が 変化しやすい
	<加勢>	一方の幼児にとって有利な言動をとる。保育者の介入なしになされるが多かったことや加勢されていない側の幼児の行動を中断させ、加勢された側の幼児にとって有利な方向へと葛藤場面を導いたということから葛藤場面の状況を変化させやすかったと考えられる。18 例中 11 例では加勢された側の幼児に有利な方向へと状況を変化させた。	
	<仲裁>	当事者双方の要求を把握した上で、当事者の幼児同士の関係をとりなす言動をとる。非当事者のみでなされたものは少なかったが、保育者による当事者への言葉かけをたよりに、両者の要求やそれを満たすのに必要な行為を汲み取り、その要求を満たす行動を起こし、葛藤場面を解決に導いたことから、葛藤場面の状況を変化させやすかったと言える。10 例中 6 例で解決へ導いた。	

## 2. 要解決の事態としての認識

3歳児は、他児の葛藤場面について要解決の事態として認識していただくか。介入行為の詳細と抽出されたカテゴリーを表4-2に記す。

まず、<阻害>は要解決の事態としての認識が見られなかった。<阻害>は、葛藤場面に関心を持って近寄るが、葛藤場面に対応する保育者のネックレスを引っ張るといったように、葛藤場面の解決とは関連のない行動がとられたため、要解決の事態としての認識があったとは言い難い。

次に、<注視>と<声掛け>は、葛藤状況の変化に向けた行動が直接示されず、消極的な働きかけに留まり、要解決の事態としての認識があるか定かではないが、葛藤場面に関心は示している介入と位置づけられる。上記以外の介入では、葛藤状況の変化に向けて直接的な行動が示されたため、要解決の事態としての認識があったと考えられる。以下は、<阻害>を除き、葛藤場面に関心を示した介入、及び、要解決の事態としての認識を有した介入について論じる。

## 3. 介入による状況変化の可能性

### (1) 状況変化をもたらさない介入

介入をうけても、当事者は反応しなかったり、言動を変化させたりせず、状況の変化はもたらされない場合があった。<注視>、<声掛け>、<提案>、<抑制>において、それは顕著であった。

#### ① 葛藤場面への関心

まず、介入児が葛藤場面に関心を抱いて、介入するが、消極的な働きかけに留まり、葛藤場面の状況変化がもたらされない場合があった。

例えば、Ⅰ期では、1人ないしは2人の介入児が葛藤場面を見つめる<注視>の行為をとった。だが、介入児は、2事例ともに、葛藤場面の成り行きや保育者による対応を見届けるに留まり、当事者の言動を変化させることはなかった。Ⅱ期では、9事例中5事例において、複数の幼児が輪になり、当事者を囲んで葛藤場面を<注視>していた。これは、介入児の葛藤場面への関心の高まりを示唆しているが、その行為自体は当事者の言動を変化させなかった。

また、当事者に素朴な<声掛け>がなされた16事例中10事例では、介入児が<声掛け>をしても、当事者は反応しなかった。その他の6事例においては、介入児が<声掛け>をすると、当事者が葛藤場面の経緯を説明していた。そのうち、5事例では、介入児が葛藤場面の経緯を聞いても、それ以上介入を継続しなかった。だが、1事例では、事例4-1のように、介入児は、当事者から葛藤場面の経緯を聞いた後に、<注意>をした。

事例 4-1 活動準備/トウマによる<声掛け>/Ⅱ期 201X+1年2月14日 「何で泣いてるの？」
--



ソウタは、棚の前で手を横に伸ばしてクルクル回旋していると、手がユリの頬に当たり、ユリは泣き出した。トウマは、ユリに「何で泣いてるの？」と尋ねた。すると、ユリは泣きながら、ソウタを指さした。そこで、トウマはソウタに「ソウちゃんやめて、やめなさい」と注意したが、ソウタは回旋をやめない。

事例 4-1 では、ソウタがユリにぶつかり、ユリが泣く。トウマはユリに泣いている理由を尋ね、ユリの反応から、ユリが泣いたのはソウタの行動が原因であると推測し、ソウタを注意した。

トウマは<声掛け>によって、葛藤場面の原因はソウタが生み出したものであることを理解し、ソウタを注意していたが、<声掛け>自体はユリから葛藤場面の経緯を聞き取っていたに過ぎず、当事者の言動を変化させてはいない。

<声掛け>の事例全般においては、当事者の反応が得られないことが多かったが、当事者が反応した場合には、介入児は当事者から葛藤場面の経緯を聞き取れていた。葛藤場面の経緯を聞いた後、<注意>を示した事例も、1 事例ではあるが見られた。従って、<声掛け>によって、葛藤場面の経緯を当事者から聞くことで、葛藤状況の変化に向けた介入を引き出す可能性はあったと示唆される。だが、多くの場合は、当事者から経緯を聞いても、それ以上介入を示すことは難しく、経緯を聞くに留まり、当事者の言動を変化させることはなかった。従って、<注視>や<声掛け>は消極的な働きかけに留まり、要解決の事態としての認識は定かではないが、少なくとも、何らかの事態が起きていることに関心は示している、と言える。

## ②当事者の幼児の反応

次に、介入児が葛藤場面に対して直接的に働きかけてはいるが、当事者がそれに対して反応を示さなかったために、結果的に葛藤場面の状況変化をもたらさない場合があった。例えば、事例 4-2 では、介入児は、当事者の幼児に対して<提案>しているが、当事者からは反応がない。

### 事例 4-2 ゲーム/レイジによる<提案>/ I 期 201X 年 11 月 21 日 「最初はゲーしなさい」

椅子取りゲームの開始前に、リョウコは椅子に座ったが、リョウヤがリョウコの膝の上に乗る、リョウコの席に無理やり座ろうとした。リョウコはリョウヤを押し、リョウヤをどかさうとした。レイジはリョウヤ・リョウコ・ヒデキに「三人で最初はゲーしなさい！」と促した。ヒデキはそれに応じて、ジャンケンをする素振りをして「最初はゲー！」と言うが、他の二人は無言でヒデキを見つめる。ヒデキは、一人でゲーを出し続ける。保育者はリョウヤに着席前におやつ準備を済ませるように促すと、リョウヤはリョウコの席から離れ、準備をしに、コッ

プ置き場に向かった。

事例 4-2 では、リョウヤとリョウコは座席の取り合いをした。レイジは、当事者の二人と当事者ではないヒデキを合わせた三人にジャンケンをするように提案した。だが、当事者ではないヒデキはジャンケンに応じたが、当事者の二人はジャンケンしない。レイジは<提案>したが、当事者はそれに反応しなかった。

消極的に働きかける<注視>や<声掛け>とは異なり、<提案>においては、ジャンケンなどの中立的な解決案を出すという点で、当事者に対して直接的な働きかけがなされていた。この案に当事者が反応していれば、それによって当事者の言動が変化した可能性は十分にあったと考えられる。だが、結果としては、2 事例ともに当事者からは何の反応も示されず、当事者の言動を変化させるに至らなかった。

また、<抑制>では、介入児は叩く、蹴る、押すなどの行為によって、当事者の言動を抑えようとしていた。しかし、3 事例全てにおいて、当事者はそれを無視して行動を止めず、当事者の言動を変化させられなかった。

このように、介入児は、<注視>や<声掛け>のように、消極的にしか働きかけず、葛藤場面の状況が変化しない場合があった。また、<提案>と<抑制>のように、葛藤場面に対する直接的な働きかけがなされており、葛藤場面の状況を変化させる可能性はあったにも関わらず、当事者の反応が得られなかったため、結果的に、葛藤場面の状況変化がもたらされない場合もあった。

## (2) 間接的関与による状況の変化

次に、介入児の間接的な関与によって、当事者の言動が変化し、間接的に葛藤状況の変化に貢献している場合があった。<保育者への伝達>と<代弁>において、それが顕著であった。

### ① 保育者への協力要請

介入児は、自らが当事者に直接働きかけたのではなく、保育者に葛藤場面への対応を要請して、間接的に葛藤状況の変化に貢献した場合があった。それは、<保育者への伝達>で顕著に見られた。<保育者への伝達>では、2 事例ともに、介入児は葛藤場面の発生を保育者に伝え、保育者に葛藤場面への対応を促すことによって、当事者同士の対立を中断させていた。

### ② 他者への情報提供による間接的な効用

また、介入児は、保育者が葛藤場面に適切に対応できるような手助けをし、葛藤状況の変化に間接的に貢献している場合が見られた。それは、<代弁>で顕著であった。<代弁>では、介入児は当事者に代わって、葛藤状況を説明し情報提供をしていた。全 8 事例中 7 事例においては、<代弁>は保育者に対して行われていた。7 事例中 1 事例においては、介入児による代弁に対して、保育者は反応を示さなかったが、その他の 6 事例においては、保育者は介入児の<代弁>による情報

をもとに葛藤場面に対応していた。

**事例 4-3 おやつ/ユカリによる<代弁>/ I 期 201X 年 9 月 14 日 「3 歳やのに 4 歳って間違えたから」**

リョウヤがユウキに大声で「ちがうっ！」と言うとユウキも「やったっ！」と言いついて、リョウヤを叩いた。保育者はユウキに「手はやめて。お口で優しく言ってください。リョウヤ君に何のご用事やったん？」と尋ねた。ユウキは「3 歳と 4 歳を間違えた」と説明すると、保育者は「3 台と 4 台を間違えたの？」と聞き返した。すると、ユカリは保育者に「3 歳と 4 歳！あのねリョウヤ君 3 歳やのに、ユウキ君が 4 歳って間違えたから」と説明した。保育者は「あー、3 歳と 4 歳ね。先生、3 台と 4 台って聞こえた」と言った。保育者がリョウヤ・ユウキに年齢を尋ねるとリョウヤは「3 歳！」と答えユウキは「ユウ君 4 歳！」と答えた。

事例 4-3 では、当事者の説明を聞き違えて即座に状況を把握できない保育者に対し、ユカリはリョウヤの年齢に関するユウキの言い違いが葛藤の原因であると説明した。ユカリの情報提供によって保育者は状況を理解し、当事者の二人に年齢を確認することで、二人の争いを終わらせた。

3 歳児の葛藤場面では保育者が介入することが多いが、保育者自身が葛藤場面を目撃していないと状況を把握できず、即座の対応に苦慮する場合もある。このような場合には、介入児による<代弁>が保育者の葛藤場面理解の一助となり、保育者に適切な対応を促す役割を果たしていた。

また、II 期では、1 事例において保育者ではなく他の幼児に<代弁>がなされた。この事例では、介入児が状況説明をすると、他児が当事者に声掛けをしていたが、当事者はそれに応じなかったため、当事者の言動は変化しなかった。

このように、<代弁>は他児に対してなされた場合は、告げられた幼児がその後の葛藤状況を変化させる介入を示すことは難しかった。だが、保育者に対してなされた場合には、保育者が葛藤場面の状況を把握し、適切に対応し、それによっていざこざの継続を防いでいた。

以上より、<保育者への伝達>と<代弁>に見られたように、介入児の行為自体が葛藤場面の状況を変化させたというよりも、これらの介入によって、保育者が葛藤場面の発生や状況を把握することで、保育者の適切な対応が促され、それ以上当事者が対立するのを間接的に防いだ、と言える。<保育者への伝達>では、保育者に葛藤場面の生起を伝えるに留まっているのに対し、<代弁>では、葛藤場面の状況を説明しているため、保育者の状況理解により貢献していたであろう。

**(3) 直接的関与による状況の変化**

介入児の直接的な関与によって、当事者の言動が変化したり、葛藤場面が解決に至らせたりするなど、葛藤場面の状況が変化しやすい場合があった。<注意>、

<加勢>、<仲裁>においてそれは顕著であった。

#### ①当事者の言動の変化

介入行為によって、当事者の言動が変化し、葛藤場面の状況が変化する場合があった。

例えば、介入児が当事者の言動を<注意>していた 22 事例中 13 事例では、保育者が介入せず、介入児のみでなされていた。また、<注意>の結果、20 事例中 8 事例においては、介入児が当事者のとった言動を注意しても、当事者はそれに対して何の反応も示さなかったり、その言動をやめなかったりした。だが、その他の 12 事例中 11 事例において、介入児の<注意>によって、当事者は欲求や主張を変えてはいないが、その言動を中断し、他の行動に移っていた。残り 1 事例においては、当事者はその言動を中断させるだけではなく、相手に譲ることもあった。

#### 事例 4-4 自由遊び/リョウコによる<注意>/Ⅱ期 201X+1 年 3 月 6 日 「それユウちゃんのだしょ」

ヒデキは、ユウキの制作物を取って、自分のロッカーに入れようとした。ユウキは、ヒデキから制作物を取り返そうとするが、ヒデキはそれを離さない。リョウコは、ヒデキに「それユウちゃんのだしょ。ダメでしょ」と言った。すると、ヒデキは、涙を浮かべながら「ふざけんなっ」と言って、ユウキから離れた。

事例 4-4 では、リョウコが、ユウキの制作物を取ったヒデキに注意すると、ヒデキは「ふざけんなっ」と悔しそうにしながらもユウキから離れた。ユウキの制作物を保持したいという主張は変化していないように見えるが、保持し続けることを中断し、葛藤場面は終結している。

#### 事例 4-5 片付け/ユリによる<注意>/Ⅱ期 201X+1 年 3 月 12 日 「喧嘩しちゃダメだよ」

コウスケがコップ置き場で自分のコップを探していると、カナタはコウスケを押しつけて、自分のコップを探そうとした。コウスケはカナタに「コウスケが先並んでたっ」と主張した。ユリはコウスケとカナタに「喧嘩しちゃダメだよ」と言った。すると、コウスケは「はい」と言って、カナタがコップを取り終わった後に自分のコップを取った。

事例 4-5 では、カナタがコウスケを押しつけたことで葛藤場面が生じた。ユリは、「喧嘩しちゃダメだよ」と注意すると、コウスケは、「はい」と応え、カナタがコップを取り終わるのを待ってから、自分のコップを取っている。すなわち、ユリの<注意>によって、コウスケはカナタに順番を譲ってあげて、葛藤が解消された。

ただし、本来は「先に並んでいた」というコウスケの主張は正しい。その点にお

いて、ただ喧嘩を止めるように注意したユリは、当事者の意図や葛藤状況を十分汲んでいるとは言い難いが、いざこざの継続を回避したという点では、状況変化に貢献した、と言えよう。

以上のように、<注意>はしばしば保育者が介入していない場面でなされており、当事者は介入児に行為を指摘されることで、その行為を中断したり、さらには相手に譲ってあげたりすることもあった。この意味で、葛藤場面の状況を変化させやすかったと言える。

一方の幼児のみに有利な言動がとられる<加勢>は、18 事例中 7 事例では、保育者は介入せず、介入児のみでなされていた。18 事例中 7 事例では、当事者が反応せず、葛藤状況が変化したとは言い難い。他の 11 事例では、加勢された幼児にとって有利な方向へと状況が変化していた。

#### 事例 4-6 片付け/レイジによる<加勢>/201X+1 年 2 月 19 日 「オサム君ええねん」

片付けの時間になると、オサムは保育室の隅にソウタがつなげていた積み木を移動させて、片付けようとした。ソウタはそれを見て、オサムが片付けようとした積み木をつなぎ直した。オサムが再びソウタの積み木を片付けようとする、ソウタは「だーめ！」と言った。レイジはソウタの積み木の横に座って、オサムが積み木を片付けるのを阻止して、オサムに「これは（片付けなくても）いいねん、オサム君。ええねん」と言った。オサムは困惑した表情を浮かべて、ソウタとレイジから離れた。

事例 4-6 では、ソウタの積み木をオサムが片付けようとした。レイジはオサムがソウタの積み木を片付けようとするのを阻止し、ソウタに味方した。レイジがソウタに加勢したことで、オサムは積み木を片付けることを中断し、ソウタにとって有利な形で葛藤場面が終結している。

<加勢>は、保育者の介入なしになされることが多かった。一方の幼児に味方することで、加勢されていない側の幼児の言動を中断させ、加勢された側の幼児にとって有利な方向へと葛藤場面を導いたということから葛藤場面の状況を変化させやすかった、と言えよう。

#### ②解決

さらに、介入行為によって葛藤場面が解決へと至り、葛藤場面の状況が変化する場合があった。それは<仲裁>において顕著に見られた。

<仲裁>では、当事者双方の要求を把握したうえで、当事者同士の関係をとりなす言動がとられた。<仲裁>においては、10 事例中 4 事例は、介入児が仲裁しても、当事者が無視したり受け入れなかったりした。だが、残りの 6 事例においては、葛藤場面を解決へと導く傾向にあった。

**事例 4-7 席決め/トウマによる<仲裁>/ I 期 201X 年 7 月 13 日 「そういう時は頼むんだよ」**

ヒデキは、リョウヤが持っているオレンジ色の椅子を引っ張り「オレンジがいい!」と言うと、リョウヤは椅子を引っ張り返した。保育者は、ヒデキに「そういう時は(リョウヤに)頼むんだよ」と注意したものの、椅子置き場にまだオレンジ色の椅子が余っているのに気づき、「ヒデキ君、見て」とその椅子を指差した。しかし、ヒデキが椅子を取りに行かないため、トウマが代わりにその椅子を持ってきて、ヒデキに渡した。ヒデキはトウマが持ってきた椅子に座った。

事例 4-7 では、ヒデキとリョウヤがオレンジ色の椅子をめぐって対立している。オレンジ色の椅子は置き場に余っており、保育者がヒデキにそれを取りに行くように促したが、ヒデキは実行しない。トウマは代わりにその椅子を持って来て、ヒデキに渡した。トウマの<仲裁>によって、リョウヤは自分が座ろうとした椅子に座れ、ヒデキも好きな色の椅子に座ることができて、両者の要求が満たされ、葛藤は解決へと至った。トウマは、保育者のヒデキへの働きかけを見て、葛藤場面の解決には余っている椅子を持って来ることが必要であると判断し、<仲裁>を起こすことができたと考えられる。

保育者が介入せず、幼児のみでなされた<仲裁>は 10 事例中 2 事例のみであった。しかし、保育者による当事者への言葉かけをたよりに、両者の要求を汲み取って、その要求を満たすのに必要な行動を起こし、葛藤を解決に導いたという点で、葛藤場面を変化させやすい、と言える。

以上のことから、<注意>や<加勢>のように、介入児の行為自体が当事者の言動を変化させ、葛藤場面の状況を変化させる場合があった。また、これらの介入では、保育者による介入なしに、介入児のみで介入がなされていた。さらに、<仲裁>のように、介入児のみでなされることは少数だが、保育者による言葉かけをもとに、介入児が葛藤場면을解決に至らせ、葛藤場面の状況を変化させる場合もあった。

#### **4. 型の模倣による介入の行為形成**

3 歳児の葛藤場面においては、保育者が果たす役割が大きく、葛藤場面が解決に至った事例は、介入児ではなく、保育者の援助の影響によって解決に至った、と考えられる。3 歳児においては、葛藤場面の解決に寄与する介入は<仲裁>のみであり、<仲裁>を示せたのも、保育者の当事者への言葉かけによって、当事者の要求やその要求を満たすのに必要な行動を汲み取ったためと考えられる(事例 4-7)。3 歳児は解決に貢献する介入を自主的に示すことは難しかったものの、保育者の援助を受けて望ましい介入を理解し、保育者の援助を模倣しながら、「介入」という行為を形成していったのではないだろうか。

#### 第4節 総合的考察

本章の目的は、幼稚園3歳児は他児の対人葛藤場面にはいかに介入するのか、そして、その介入によって、葛藤場面の状況はいかに変化するかということをも明らかにすることであった。

介入の全体的傾向については、Ⅰ期では介入の発生件数が少ないが、Ⅱ期では大幅に増加し、さらに、<加勢>による介入が見られ始めた。

要解決の事態としての認識については、<阻害>にはその認識が見られなかった。また、<注視>と<声掛け>は、要解決の事態としての認識があるか定かではないが、少なくとも、何かしらの事態が起きていることに関心を示していることは確かである。だが、実質的には状況変化に向けた行動はとられていない。これら以外の介入は、葛藤の状況変化に向けた行動が実際にとられており、要解決の事態としての認識のもとでなされていた。

さらに、葛藤場面に関心を示した介入と要解決の事態と認識された介入については、介入によって葛藤場面の状況はいかに変化するかを検討し、3歳児の介入の成果を明らかにした。

第一に、3歳児の介入は、状況を変化させる可能性があった。その可能性は、「もたらさない」、「変化しやすい(間接的関与による)」、「変化しやすい(直接的関与による)」の3段階で捉えられうる。葛藤場面に関心はあるが、消極的な働きかけに留まった場合や、直接的な働きかけがなされても当事者の反応が得られない場合は、状況変化をもたらさなかった。また、介入が間接的なものであっても、介入児が保育者に対応を要請したり、保育者の適切な対応を引き出せたりした場合は状況変化をもたらした。さらに、介入行為によって、当事者の言動が変化したり、葛藤場面が解決に至ったりした場合には、状況が変化した。

第二に、この状況変化の可能性の段階は、実際にとられた介入行為と関連がある。<注視>や<声掛け>は消極的な働きかけに留まり、<提案>や<抑制>は当事者の反応が得られず、状況変化をもたらさなかった。<保育者への伝達>や<代弁>は、間接的な関与ではあるが、葛藤の発生を保育者に伝え、保育者に対応の協力を要請したり、葛藤場面の状況説明によって保育者の状況理解に貢献したりすることによって、間接的に状況変化に貢献した。<注意>と<加勢>は保育者の介入がなくても、介入児の行為自体が当事者の言動を変化させ、状況変化をもたらした。さらに、<仲裁>は保育者の介入の影響は大きい葛藤場面を解決に至らせた点で、状況が変化した。

第三に、3歳児では、直接的に働きかける介入であっても当事者の反応が得られず、介入は機能しないこともあった。また、3歳児では、保育者の介入が多く、

介入児は保育者に対応を要請したり、保育者の状況理解を促したりするなど、間接的な関与によって葛藤状況の変化に貢献していることもあった。さらに、3歳児では、状況変化には貢献していても、当事者の意図や葛藤状況を必ずしも汲んでいるとは限らない。だが、本章で得られた知見から、3歳児の時期でも介入行為を示すことで、3歳児なりに他児の葛藤場面への対処に参加していることが明らかになった。その上、3歳児は要解決の事態としての認識を有して葛藤場面に介入することが多く、その場合には葛藤状況を変化させる可能性を有していることが示唆された。

このように、3歳児の介入の多くは、要解決の事態としての認識を有してなされていた。従って、3歳児はむやみに介入しているわけではなく、解決の必要性を感じ取った上で、3歳児なりに他児の葛藤場面への対処に参加していたと言える。さらに、3歳児の介入によって葛藤場面の状況変化がもたらされる可能性があることが示唆された。

では、3歳児は何故他児の対人葛藤場面に介入し始めるのだろうか。3歳児は、初めての園での集団生活に伴う他児への関心の高まりや相手への関与の延長線上で自主的に介入していた。だが、3歳児は、他児の葛藤状況を変化させることは可能であったが、自ら葛藤を解決に至らすことは難しかった。3歳児の葛藤場面においては、当事者の対処能力がまだ十分ではないため、保育者が積極的に援助し大きな役割を担う。保育者の葛藤場面への援助は当事者だけではなく、介入児にも大きな影響を与えたと推測される。3歳児は、保育者の援助から、葛藤を解決に至らせるための望ましい援助を学び取り、保育者の援助を模倣したり代行しながら、介入の「型」を定着させるという発達段階と位置づけられ得る。

以上より、3歳児は、介入によって葛藤状況を変化させ得る可能性があり、保育者の援助の影響によって、介入行為を成立させる「型」を定着させ始めていた。第5・6章では、本章で明らかにした、3歳児の介入の様相が、先行研究が示す4、5歳児の介入行為の発達に至るには、葛藤状況や当事者の意図を理解する過程や、その理解が実際の介入行動と結びつく過程があると考えられるため、その点について丹念に捉えていきたい。



## 第4章の要約

第4章では、介入の萌芽期と推測される幼稚園3歳児は他児の対人葛藤場面において、どのような介入行為をとるのか、そして、その介入によって、葛藤場面の状況変化がいかに変化するのかを検討し、幼児はいかに介入をし始めるのかということをも明らかにした。

介入行為については、10種類が抽出され、年度の後半は前半よりも介入が増加した。<阻害>を除く9種類の行為では、要解決の事態として何らかの認識が示され、葛藤状況の変化と関連性が見られた。例えば、<注視>、<声掛け>、<提案>、<抑制>は葛藤場面の状況を変化させにくかった。<保育者への伝達>と<代弁>は、葛藤場面の状況を間接的な関与によって変化させた。<注意>、<加勢>、<仲裁>は、葛藤場面の状況を直接的な関与によって変化させた。

3歳児においては、保育者の援助を受けながら、他児の葛藤場面に対して要解決の事態として認識し、その対処に参加し、葛藤場面の状況を変化させる可能性を十分に有していることが示唆された。

## 第 5 章 介入の連携とその発達

第 4 章では、幼稚園 3 歳児がいかに介入し、その介入が葛藤の状況変化にいか  
に貢献するのかということを検討することで、幼児はいかに介入し始めるのかと  
いうことを明らかにした。

第 5 章では、1 つの葛藤場面に対して、複数の幼児が介入する場面に着眼して、  
幼稚園 3 年間で幼児同士がいかに連携して介入するようになるのかという検討す  
ることで、介入の形成過程を明らかにすることを試みたい。

### 第 1 節 問題と目的

本章では、他児の対人葛藤場面への介入において、幼稚園 3 年間で介入児同士  
がどのように連携していくのかということを中心にすることを目的とする。また、  
複数の幼児による介入によって何が可能になるのかという点について検討し  
たい。

幼児による他児の対人葛藤場面への介入に着目することによって、対人葛藤場  
面における二者関係の調整から三者関係の調整と捉えられるため、二者関係から  
三者関係への移行を捉えられる。

幼児は他児の対人葛藤場面に介入する場合、単数ではなく複数で介入すること  
も予想されるため、幼児の介入に着眼することによって、三者関係から三者以上  
の集団への移行も捉えられるのではないかと。幼児の三者関係から集団への移行を  
捉えた研究はそこまで蓄積されていないが、山本(2001 ; 2002)は、幼児間の会話  
形態の発達を分析しており、【1. 幼児間での応答成立(2 歳児後半以降)】、【2. 幼児  
2 者間会話への参与(3 歳以降)】、【3. 幼児 3 者間の会話の芽生え：媒介物あり(4 歳  
以降)】、【4. 幼児 3 者間会話の成立：媒介物なし(5 歳以降)】、【5. 集団内会話の  
芽生え(6 歳以降)】、【6. 集団内会話の成立：集団内意識の成立】という段階で、  
幼児間の会話が、二者から三者、三者から集団へと移行する過程を捉えている。  
山本(2002)は、幼児間の会話形態の発達の分析の一部において、幼児の介入につ  
いて触れており、幼児二者間会話への参与が成立する 3 歳以降には、幼児の葛藤  
場面に対して非当事者の幼児が介入することが可能になることや、集団内会話の  
芽生えが見られる 6 歳以降には、集団内の対人葛藤場面を共通テーマとして、幼  
児同士で他者視点に寄り添いながら解決することを指摘している。従って、幼児  
の仲間関係が三者関係から集団へと移行すると推測される幼児期後期(3 歳児～5  
歳児)の対人葛藤場面において、複数の幼児が介入する場면을縦断的に分析するこ  
とによって、幼児の仲間関係が三者関係から集団へと移行する過程をより丹念に  
捉えることが可能になるのではないかと。

幼児期は、子どもが協同性を育む重要な時期である。無藤(1997)は、幼児期の協同性について、物の世界での物に応じた動きと、相手の身体的動作に呼応した動きを基本的に持ち、それが小さな定型的なまとまりを作りつつ、それが連鎖するときに他の関連したりしなかった動きが入ってきて揺れつつ実現するものと捉え、物に同じように関わる場所から協同性が生まれ、互いに動きを模倣したり、相手の動きに対応したりすることから実現すると論じている。保育現場においては、「協同的な活動」に重きが置かれている。なお、「協同的な活動」とは、平成20年の『幼稚園教育要領』の「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見出し、工夫したり、協力したりするなどする」という項目に基づく保育活動を示す。領域「人間関係」においては、「幼児が互いのかかわりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他児と試行錯誤しながら、活動を展開する喜びを味わうことができるようにすること」となっており、幼児が他児と共通の活動をする中で学ぶことが重視されている。さらに、近年、幼児期の教育と小学校教育との連携推進が課題とされる中で、幼児が協同することに、小学校との学びの連続としての意味が付加された(国立教育政策所,2005 ; 保木井,2015)。幼児の「協同的な活動」は、園で、お祭りや生活発表会や卒業制作など、園行事に向けての全体的な活動の中で行われている(齋藤・無藤,2009)。齋藤・無藤(2009)・佐藤(2009)は、幼児の協同的な活動を緻密に分析しており、幼児期の協同的な活動においては、一部の幼児のアイデアが他児に伝わり、最終的に作り上げる全体構想のイメージを幼児同士で共有するとともに、その発展した全体構想が下位目標を生成し、個々の幼児の意欲や具体的なアイデアを刺激するということを明らかにしている。すなわち、協同的な活動を成立するためには、幼児間における「共通の目的の共有」が重視されている。保育者はこのような共有の目的の生成においては、幼児の強い動機や思いを読み取り掬い上げること、幼児たちの思いを実現できるような場所や材料などの環境を設定すること、幼児同士を繋げることによって、幼児の協同的な活動が実現できるように援助している(齋藤・無藤,2009 ; 佐藤, 2009)。

佐藤(2009)は、幼児の協同的活動を分析した結果、幼児期の協同性においては、初めに活動の目的ありきではなく、幼児の「～したい」という小さな動機をどう活かし、幼児たちが周囲の社会的資源を取り込み、他児と協働して活動を実現していく自己組織力を育むことが重要であると結論付けている。一方、協同的な活動をクラスで取り組む場合には、保育者が活動の拡大を求めるあまり性急に「分かりやすく目に見える形で、幼児が集団で何かに取り組むこと」が目指され、幼児の主体性が後回しにされがちであるとも指摘されている(川田・津田,2009)。保木井(2015)は、このような指摘に対して、幼児期の協同的な活動は、①日頃の遊

びの決まったメンバーである仲良しメンバーで行うことや、②幼児同士の目的の共有がなされない場合にも、③「仲良しグループ」を単位とした活動は、多岐への関心によって図らずも「協同的」になり得ること、「気楽な雰囲気」が仲良しグループを単位とした協同的な活動を継続させることを報告しており、保育者が活動に取り組むことを積極的に推進しなくとも、幼児の関係性が協同性を促すと指摘している。

このように、協同性を育む方法としては、園行事に向けての全体的な活動としての「協同的活動」に重きが置かれているが、これらにおいては、幼児の主体性よりも、保育者の援助が先行してしまうという危惧もある。従って、より自然な場面での幼児らの様子を丁寧に捉えることによって、目の前の幼児の実態や育ちを掴み、それを契機とした指導を再考する必要があると提起されている(吉田,2016a)。吉田(2016a)は、自然発生的な人間関係の有り様として、幼児の他児の対人葛藤場面への介入に着眼することで、幼児の今の姿に応じた集団作りの指導に新たな示唆を与える可能性があるとして論じている。

幼児が葛藤に介入するのは必ずしも単独とは限らず、しばしば複数で介入することが予想されるが、幼児の第三者による介入に関する先行研究の多くは、複数の幼児による介入に着眼していない。越中(2001)は、複数の幼児が介入する様子を示している。越中(2001)は、4歳児では、加勢型の介入においては、加勢者の人数が多く、多くの加勢を受けた当事者が対人葛藤で有利になる、と報告している。吉田(2016b)は、1つの対人葛藤場面に対して、複数の幼児が介入することによって、介入児間で当事者に対する捉え方が否定的なものとなり、当事者の一方が追い詰められる可能性を指摘している。いずれの研究も、複数の幼児が介入する様子やそれが被害者側の幼児にとって有利な方向へ導いたり、加害者側の幼児を追い詰めたりする可能性を指摘しているが、幼児同士の介入が連携していく過程を捉えていない。幼児同士の介入が連携していく過程を捉えるには、複数の幼児が他児の対人葛藤場面に介入する場面を縦断的に検討する必要があるであろう。

幼児の会話分析の研究において、幼児間の会話形態が幼児期後半に、三者から三者以上の集団へと移行することが明らかとされていること、幼児期は協同性が育まれる発達段階であり、幼児同士が共通の目的を共有して活動するようになることや、幼児の介入研究において幼児が複数で介入する様子が報告されていることから、幼児は他児の葛藤場面に対しても、対人葛藤場面の解消・解決という共通の目的のもとで、幼児同士が連携して介入するようになっていくと示唆される。年齢に伴い、複数の幼児が連携して介入することによって、介入が解消・解決に影響を与えるのではないかと。吉田(2016a)が指摘しているように、幼児の介入に着

眼することによって、他児の対人葛藤場面に居合わせた幼児同士が集団となって自然発生的に解決しようとする姿が捉えられることから、他児の対人葛藤場面という日常的な場面における幼児同士の介入の連携を検討することによって、幼児が主体的に協同して他児の対人葛藤を解消・解決しようとする姿を捉えることができると考えられる。また、協同的問題解決に関する先行研究の多くは、何らかの問題に取り組む場合、単独で行うよりも、他者とやりとりをしながら取り組む方が、その問題に対する新たな見方・考え方を獲得し、問題への解決を促進することが示されているため（奈田・堀・丸野、2012）、幼児の葛藤場面においても介入児が連携するようになっていくことが問題解決に何らかの影響を与える可能性も示唆される。

そこで、本章では、幼稚園3年間の縦断的調査から、介入児同士がいかに連携していくのかということ、及び、幼児が複数で介入することによって何が可能になるのかということをも明らかにしたい。それにあたって、幼児が非当事者として介入している事例のうち、1つの葛藤場面に対して、複数の幼児による介入が見られた事例に着目する。さらに、幼児の葛藤場面では保育者はしばしば介入するが、保育者が見ていない場面で葛藤場面が生じることもあることや、保育者は当事者の年齢や発達、葛藤状況に応じてあえて介入せず見守ることで、非当事者の幼児の介入が引き出されることもある。それ故、本章では、幼児たちの力でどれだけ主体的に他児の葛藤場면을解決しようとするのかに着目するため、幼稚園3年間で保育者が介入していない時に、幼児同士でいかに連携して葛藤場면을解消、解決するようになるのかについて検討したい。従って、1つの葛藤場面に対して、保育者がその葛藤場面に介入する前、及び、保育者が介入し終わった後で、複数の幼児による介入が見られた場面に着目した。

さらに、幼児の介入の連携がいかに形成されていくのかということや連携によって何が可能になるのかを分析するにあたって、以下の4つの視点から分析を行う。まず、複数で協同的に問題を解決する場合には、自分の考えを他者に説明し合い、互いの考えを比較するといった意見交換をすることが問題への理解を促し、役割分担をして問題に取り組むことが、問題解決を効果的なものとするため（中本、2014）、介入児同士が「意見交換」や「役割分担」を行っていたのかという視点から分析を行う。また、幼児の介入に関する先行研究では、幼児が示す介入が公正であるのかという点や、幼児の介入は葛藤の解消・解決の意識をもってなされたのかという点から、介入の指向性が捉えられてきたため、「公平性」、「解消・解決への意識」という視点からも分析を行う。

## 第2節 方法

## 1. 調査

調査協力者、観察時期、調査方法は第2章第1節のコホート1で述べた通りである。

## 2. 分析

### (1) 分析資料

分析については、分析資料、事例の単位、倫理的配慮については、第2章第2節で説明した通りである。分析方法については、基本的には、第2章第2節(3)「分析方法」で説明した通りである。

対象事例の抽出については以下の過程を踏んだ。<過程1>収集した観察記録の中から、対人葛藤場面の開始から終了までを単位として、対人葛藤場面の事例を抽出した。ある幼児Bが顕在的潜在的に不満を抱えていると考えられる幼児Aによる言動が示された時点を対人葛藤の開始とし、双方の幼児が納得した時点、片方の幼児は納得していないがそのまま場を移行した時点、どちらの幼児の主張も認められるわけではないがそのまま場が移行した時点を対人葛藤の終了とした。<過程2>次に、過程1で抽出した対人葛藤場面の事例から、非当事者の幼児による介入が見られた事例に注目した。<過程3>過程2の事例の中で、1つの対人葛藤場面において、複数の幼児による介入が見られた事例に着目した。<過程4>過程3の事例の中で1つの対人葛藤場面に対して、保育者が介入せず複数の幼児で介入した場面、もしくは、保育者の介入の前後で、複数の幼児による介入が見られた場面に着目した。次に、対人葛藤場面への複数の幼児による介入事例の検討から、複数の幼児による介入を、先行する介入児の言動との関連性の有無と別の情報や意見の有無で、分類し、介入の型を抽出した。さらに、幼児の介入の連携がどのような過程を経て形成されるのか、及び複数の幼児による介入によって何が可能になるのか

という点について、「意見交換」、「役割分担」、「公平性」、「解消・解決への意識」という観点から、場面の詳細な分析により明らかにした。

### 第3節 結果と考察

対象事例の抽出の過程とその結果を表5-1に示す。

表5-1. 対象事例の抽出の過程

過程	対象事例	定義	事例数		
			3歳児	4歳児	5歳児
1	対人葛藤場面が見られた事例	対立、及び、対立に至っていなくても、幼児が他児によって、自己の欲求、要求、行動が阻害されていても、心理的には葛藤を含む状況と考えられる場面	177	163	164
2	対人葛藤場面の中で、非当事者の幼児による介入が見られた事例	幼児が他児の対人葛藤場面に非当事者として関与している行為が見られた場面	63	63	80
3	過程2の事例の中で、複数の幼児による介入が見られた事例	1つの対人葛藤場面に対して、複数の幼児による介入が見られた場面	29	30	29
4	過程3の事例の中で1つの対人葛藤場面に対して、保育者が介入せず、幼児が複数で介入した場面、あるいは、保育者がその葛藤場面に介入する前、及び、教師が介入し終わった後で、複数の幼児による介入が見られた場面	保育者が介入せず、複数の幼児による介入が見られた場面、もしくは、保育者が介入した場合には、保育者の介入の前後で複数の幼児による介入が見られた場面	12	21	24

以下は、過程4で抽出された、保育者が介入せず、複数の幼児の介入が見られた事例について論じる。すなわち、3歳児12例、4歳児21例、5歳児24例の計57例を分析の対象とする。

#### 1. 対人葛藤場面への複数の幼児による介入の全体的傾向

本節では、複数の幼児による介入の全体的傾向について述べる。対人葛藤場面への複数の幼児による介入事例の検討から、先行する介入児の言動との関連性の有無と別の情報や意見の有無で分類し、以下の3種類の介入の型を抽出した(表2)。第一に、「(A)分散型」は、先行する介入児の言動にかかわらず、2人目以降の介入児が異なるタイミングで独立的に介入を示した。第二に、「(B)同調型」は、複数の幼児が同じ内容の言動を同時に、あるいは、繰り返して、介入を示し

た。第三に、「(C) 協応型」は、幼児同士で葛藤場面の情報を共有してそれをもとに介入したり、先に介入した幼児の介入を踏まえて、他児が異なる介入を示したりした。筆者と保育の経験があり保育実践の研究を行う大学院生 1 名の計 2 名で介入の型についてコーディングを行った。コーディングの信頼性を確認するために、カッパ係数 (Cohen's Kappa) を求めた結果、 $\kappa = .74$  と高いカッパ係数が確認された。



表 5-2. 対人葛藤場面への複数の幼児による介入の型

複数の幼児による介入の型	定義と例	事例数		
		3歳児	4歳児	5歳児
(A)分散型 16例	最初に介入した幼児が示す介入を踏まえずに、2人目以降の幼児が独立的に介入を示す。 例) Aが当事者に「喧嘩するなっ」と言った後、別のタイミングでBが当事者に「どうしたの?」と聞く。	8 (66.7%)	2 (9.5%)	6 (25.0%)
(B)同調型 26例	複数の幼児が同じ内容の言動を同時に、あるいは、連続的に繰り返して、介入を示す。 例) Aが当事者に「ダメだよっ」と言うと、その直後にBも当事者に「ダメだよっ」と言う。	4 (33.3%)	14 (66.7%)	8 (33.3%)
(C)協応型 15例	幼児同士で葛藤場面の情報を共有してそれをもとに介入したり、先に介入した幼児の介入を踏まえて、他児が異なる介入を示す 例) Aが「BちゃんがCちゃんを叩いたんだって」とDに伝えると、DがBに「叩いたらダメっ」と注意する。	0 (0%)	5 (23.8%)	10 (41.7%)
計		12 (100.0%)	21 (100.0%)	24 (100.0%)

### (1)分散型

「分散型」は、3歳児においては、全体の7割近くも見られるのに対して、4歳児では、1割未満に減少している。5歳児では、4割程度生じ、4歳児よりも多いが、3歳児に比べると少ない。

### (2)同調型

「同調型」は、3歳児では、3割程度しか見られないのに対して、4歳児では、7割近くも見られるようになり、3歳児よりも多い。だが、5歳児になると、3割程度になる。

### (3) 協応型

3歳児では、協応型は全く見られなかったが、4歳児では、2割程度は見られ始めるようになる。5歳児になると、4割程度見られるようになり、4歳児よりも多く生起するようになった。

以上の結果より、「協応型」は3歳児では全く見られなかったが、4、5歳児では見られるようになるため、年齢に伴い「協応型」が増加することが示された。

以下は、①介入児同士で意見が交換されるようになったのか②複数の幼児が介入することで葛藤が公平な終結へと向かったのか③介入児同士で役割分担がなされていたのか④介入児同士で協同して葛藤の解消・解決に向けて介入するようになったのかという4点に着目して、分析・考察を行う。

## 2. 意見交換

本節では、年齢に伴い、介入児同士で意見を交換するようになったのかということについて考察する。

3歳児における複数の幼児による介入は、複数の幼児が介入していてもその介入同士が並行しているだけであったり、先に介入した幼児の介入をただ模倣したりするだけといった単純なものであり、介入児同士が意見を交わし合うことはなかった。

4歳児では、先に介入した幼児の介入が、葛藤状況に影響を与えていないと、他児が異なる介入を示すこと場面が見られ始め、当事者がとる行動の選択肢が広がっている。さらに、5歳児になると、介入児同士が葛藤状況や当事者の主張から、葛藤の経緯やどちらの幼児に非があるのかなどの意見を交わし合う場面も見られ、4歳児よりもより多様な意見が交わせるようになった。

### (1) 並行・単純

ここでは、3歳児に多く見られる介入が並行したり、先行する介入児の介入を模倣したりするといった単純であった介入について論じる。3歳児における複数の幼児による介入は、「分散型」が多く生起していることが示しているように、対人葛藤が生じると、複数の幼児が、何らかの事態が起きていると認知して、介入するが、各々の幼児が別々のタイミングでばらばらに介入していた。また、ある幼児が葛藤状況を説明しても、説明された側の幼児がそれに応じないという場面も見られた。従って、複数の幼児が介入していても、それぞれの幼児が示す介入が並行するに留まり、介入児同士が意見を交わしていない。

**事例 5-1 片付け/分散型/3歳児 201X+1年2月27日 「ユリちゃんが怒って、チヅルちゃんに来ないでって」**

1. ユリ：(一人で玉さしをして遊んでいたが、チヅルと一緒に遊ぼうとすると、チヅルに向かって、激しい口調で) 来ないでっ！

2. チヅル：(大声で泣き出す)
3. セイ・ショウコ・マミ・トウマ・ヒデキ：(チヅルの泣き声を聞いて、チヅルを取り囲んで、チヅルの様子を見る)
4. ヒデキ：(チヅルに向かって) どうしたん？
5. ユカリ：(チヅルの両肩を持って、チヅルを揺さぶって) 大丈夫？
6. レイジ：(ユリに近づいて) あんなんしたらあかんっ！
7. ユリ：(怖い顔でレイジをにらむ)
8. ショウコ：(セイ・マミ・トウマ・ヒデキ・ユカリに) ユリちゃんが…。
9. セイ：(ショウコ・マミ・トウマ・ヒデキ・ユカリに向かって、興奮した様子で) ユリちゃんが怒って、チヅルちゃんに「来ないで！」って。
10. ユカリ：(チヅルの両肩を持って、チヅルを揺さぶって) どうしたの？ どうしたの？ どうしたの？ 誰が怒ったの？ どうしたの？ どうしたの？
11. チヅル：(泣き続けて、ユカリの声掛けに応じない)  
(※その後保育者介入)

事例 5-1 では遊びに入れてもらえなくて泣いているチヅルに、セイ・ショウコ・マミ・トウマ・ヒデキが様子を窺い、ヒデキ・ユカリは声掛けをし、レイジはユリに注意する。ヒデキ・ユカリ・レイジは当事者に直接働きかけており、三人共、チヅルとユリの対立を要解決の事態として捉え、解消しようとする意志は感じ取れるが、それはあくまでも各々が解決の必要性を感じ、各々のやり方で分散して介入しているに留まっている。すなわち、三人が協同して解決しようとする意志は感じ取れず、各々の介入における発言が並行している。

次に、ショウコは当事者の周りに集まる幼児に「ユリちゃんが…」と説明しようとし、セイも「ユリちゃんが怒って、チヅルちゃんに『来ないで！』って」と他児に状況説明をしているが、誰もそれに応じない。ショウコ・セイの状況説明を聞けば、ユリが遊びへの参入を拒んだことでチヅルが泣いていることが理解できるにも関わらず、ユカリはそれを聞かず、チヅルに「どうしたの？」と何度も聞いて、チヅルに状況説明を促す。何度もチヅルに問いかけるユカリの様子からは、葛藤を解決しようとする意志は感じ取れるが、ショウコ・セイの状況説明を踏まえて介入しようとしているわけではなく、共に解決しようとする意志は感じ取れない。

事例 5-1 で見られたように、3 歳児では、複数の幼児が介入しても、各々が、解決の必要性を感じて、各々のやり方で分散して介入にするに留まっている。葛藤状況を理解している一部の幼児がそれを他の介入児に伝えようとする事もあったが、伝えられた側の幼児はそれを踏まえて介入せず、自分のやり方で介入しようとするため、介入が並行している。このことから、3 歳児においては、複数

の幼児が介入していても並行する傾向にあり、意見が交わされない。

また、3歳児においては、「同調型」も見られたが、「同調型」においては、事例5-2のように、最初に介入した幼児の言動を復唱するに留まることも多かった。

**事例 5-2 ワンちゃんごっこ/同調型/3歳児 201X+1年 2月 27日 「トウマ君の言う通りだよ」**

1. ソウタ：(鋏で切った紙を犬の真似をしているレイジに見せて) ごはんここにあるよ、わんちゃん！(と言って、レイジに紙を渡した後、鋏を持っているトウマに近づいて鋏を無理矢理取ろうとする)
2. トウマ：(鋏をソウタに取られないように抵抗して、握りしめて) 一緒にやる！
3. ソウタ：(トウマに向かって) (鋏は) ソウちゃんのだからっ！(と言って、トウマが持っている鋏を引っ張る)
4. ユカリ：(ソウタに向かって) トウマ君の言うとおりでよ。
5. チヅル：(ソウタに向かって) トウマ君の言うとおりでよ。(手を広げて) みーんなで(鋏を)使って！
6. オサム：(ソウタに向かって) トウマ君の言うとおりでよ。
7. ソウタ：(トウマが持っている鋏から手を離して、別の鋏を引出しから出して、ワンちゃんごっこを再開する)

事例5-2では、ソウタとトウマは鋏の取り合いになり、トウマはソウタに鋏で切るのを「一緒にやる！」と提案したが、ソウタはそれに応じず、鋏を引っ張る。トウマの提案の内容を聞いていたユカリは、トウマの提案が中立的であったため、解決のために有効であると考え、「トウマ君の言うとおりでよ」とソウタに言って、鋏を一緒に使うように促す。すると、チヅル・オサムも「トウマ君の言うとおりでよ」とユカリを同じ言葉を復唱して、ソウタに投げかける。最初に介入したユカリは、トウマの提案が解決に有効と自分で判断して、トウマの提案を受け入れるようにソウタに促したと考えられる。だが、ユカリの後に介入したチヅル・オサムはユカリと殆ど同じ言葉をソウタに投げかけていることから、トウマの提案を促しているユカリの提案が有効であるのかを自分で判断したというよりも、ユカリの発言を模倣して介入したと考えられる。

このように、3歳児でも、「同調型」の介入は見られたが、後で介入した幼児は、最初に介入を示した幼児の介入が葛藤の解消のために有効であると判断し、同意した上で介入したというよりも、ただ最初に介入した幼児の介入を単純に模倣するに留まっていると考えられるため、意見が交わされていない。このように、先行して介入する幼児の発言を他児が復唱することは4歳児でもよく見られたが、4歳児になると事例5-3のように、単純に模倣するというよりは、複数の幼児で復唱し、呼応することによって、なかなか行動に移さない当事者を後押しして、

行動に移すように実行するような介入が見られるようになった。

**事例 5-3 おやつ席決め/同調型/4 歳児 201X+2 年 3 月 11 日 「さいっしょから！  
さいっしょから！」**

(ユタカ・タクマ・ショウコ・ナリヒロ・ユウキが同じテーブルに座る)

1. コウスケ：(ユタカたちが座っているテーブルの空席に座る)
2. ユウキ：(コウスケの椅子を指さして、苛立った口調で、コウスケに向かって) 自分の(名前が書かれている)椅子に座るんだよっ！
3. コウスケ：(ユウキの発言を無視して、椅子からどかない)
4. ユウキ：(コウスケに向かって手を出して、ジャンケンをするように促し) ジャンケンほい。
5. コウスケ：(ユウキとジャンケンをするが、あいこになる)
6. ユウキ：(あいこなので再度コウスケに向かって手を出して、ジャンケンをするように促す)
7. コウスケ：(ジャンケンをするのが面倒な様子で、ユウキのジャンケンに応じない)
8. ユウキ：(一人で、コウスケに向かって手を出して、ジャンケンをするように促すがコウスケは応じない)
9. ショウコ：(コウスケとユウキに向かって、せかすような口調で) 最初からっ (ジャンケンをやり直して) ！
10. タクマ：(ショウコに続いて、二人にせかすような口調で) 最初からっ (やり直して) ！
11. ナリヒロ：(ショウコ・タクマに続いて、二人に) 最初からっ (やり直して) ！
12. コウスケ：(ショウコ・タクマ・ナリヒロにジャンケンを促されても手を出さない)
13. ショウコ・ナリヒロ・タクマ：(コウスケ・ユウキに向かって、身を乗り出して) さいっしょからっ！さいっしょからっ！
14. ユウキ：(コウスケに向かって、手を出して、ジャンケンをするように促す)
15. コウスケ：(ユウキに手を出さない)
16. ユウキ：(コウスケとジャンケンをするのを諦めて、おやつ係の仕事をするために、テーブルから離れる)

事例 5-3 では、ユウキのジャンケンに応じないコウスケに、ショウコが「最初っから (ジャンケンをやり直して)」と声を掛けると、それに続いてタクマ・ナリヒロもその言葉を復唱していた。さらに、コウスケがジャンケンを実行しないと、三人で「最初っから」と一斉に声を掛けていた。タクマ・ナリヒロは、単にショウコの言葉を模倣したというよりも、後に続いて復唱し、呼応することによって、

なかなかジャンケンを実行しないコウスケを後押ししようとしていたと考えられる。この事例でも、意見は交わされてはいないが、複数で復唱することで当事者を後押しして、葛藤をおさめようとする意志は感じられる。

## (2) 発言の多様性

4、5歳児になると、3歳児のように介入が並行したり、他児の介入を単に模倣したりするといった単純な介入に留まらず、より多様な意見が交わされるようになった。

4歳児では、先行して介入する幼児の介入が葛藤状況の変化に影響を及ぼさないと異なる意見を出せることもあった(事例5-4)。

### 事例5-4 おやつ席決め/協応型/4歳児 201X+1年9月13日 「椅子持ってきたらいいやん」

1. リエコ：(ヒデキ・マユミ・セイ・コウスケと同じテーブルの椅子に座る)
2. マミ：(リエコと一緒に座りたいが、もうテーブルに空席がないため、リエコの椅子を引っ張って、リエコを椅子から離して、別のテーブルと一緒に移動しようとする)
3. リエコ：(マミが引っ張っても、座り続けて移動しようとしな)
4. セイ：(マミに向かって) (リエコの椅子を) 取っちゃ駄目だよ。(と言って、マミがリエコの椅子を引っ張るのを押さえて、マミに隣のテーブルの空席を指さす)
5. マミ：(リエコを引っ張るのをやめない)
6. ヒデキ：(隣のテーブルの椅子を指さして、マミに向かって) 椅子持ってきたらいいやん。
7. マミ：(不満気な表情を浮かべて、リエコの椅子から手を離して、隣のテーブルの空いている椅子に座る)

事例5-4では、マミはリエコが座っているテーブルにはもう空席がなくて、一緒に座れないために、リエコと他のテーブルに移動しようとするが、リエコは抵抗する。セイは、リエコに、隣の席の空席を指さすが、マミと一緒に座りたいため、リエコを引っ張るのをやめない。すると、ヒデキがマミのテーブルに椅子を持って来るようにと提案する。セイは、マミがリエコと一緒に座るのを諦めて、一人で別の空席に移動するように促していたが、セイの介入はリエコの要求を満たすものではなかったため、ヒデキはマミが「リエコと一緒に座りたい」という気持ちを汲んで、マミの要求がかなう案を出している。

このように、4歳児では、先に介入した幼児の介入が葛藤状況に影響を与えるものでないと、他児が別の意見を出して、当事者がとれる選択肢の可能性を広げていた。

さらに、5歳児では、葛藤の経緯が複雑なものもあったが、介入児は葛藤場面を目撃した一部の幼児の情報や当事者の主張をもとに、葛藤状況を理解しようとし、その上で互いに意見を交わし合うこともあった(事例 5-5)。

事例 5-5 片付け/協応型/5歳児 201X+3年 3月 10日 「それはどっちも悪くないと思う」

1. マミ・リエコ：(一緒に一輪車をしようとしていたが、リエコは靴を履きかえたりしてなかなか来なかったため、二人は口論になり激しく泣く。)

2. レイジ・ナオミ・マイコ・タカシ：激しく泣いているマミ・リエコを取り囲んで見る。

3. マユミ：(マミ・リエコを取り囲むレイジたちに)(マミがリエコに)外靴で行ったらあかんって言ってー」

4. マイコ：(マユミに続いてレイジたちに) マミちゃんがー、リエコちゃんが持っていた一輪車をー片付けたの。

5. セイ：(マイコに) それでどうしたの？

6. マイコ：(セイの問いかけに答えない)

7. レイジ：(マユミ・セイ・マイコに向かって) それリエコちゃんが悪いんちゃう？なあ？一輪車片付けてへんから悪いんちゃう？

8. リエコ：(興奮した様子で) 違うでっ、上靴に替えてー、いっぺん離れたのー。

9. レイジ：(納得した様子で) あーそういう意味かあ。

10. セイ：(レイジたちに) それはどっちも悪くないと思う

11. レイジ (リエコに向かって) えっと、一輪車を片付けたわけやな？

12. リエコ：えっとね、花一匁してて、行ったら音楽鳴ってたから、上靴に履き替えて

13. レイジ：(いらだったように) それぐちゃぐちゃ言うのんおかしい、もういいやんっ (と言っていったんリエコから離れる。)

(\*保育者介入)

マミとリエコは一緒に一輪車をしていたが、リエコは靴を履きかえていてなかなか来なかったため、口論になり激しく泣く。マミとリエコがいざこざになったことに気付いて、複数の幼児が様子を窺いに来るが、二人とも泣いて混乱しており、周囲にはいざこざが発生したことは分かるが、その経緯や状況が理解し難い。二人の様子を窺いに来た園児の中でも、マユミ・マイコは二人のいざこざを目撃したと思われ、他児に状況を説明している。レイジは二人の説明を聞いて、「一輪車を片付けていないリエコがいざこざの原因を作った」と判断し、他児にも同意を求めようとする。だが、リエコがレイジに、自分の主張を理解して欲しいような様子で、「違うでっ、上靴に替えてー、いっぺん離れたのー」と説明したため、レ

イジはいったん、納得した様子である。セイは、直前にレイジが主張していた「リエコがいざこざの原因を作った」という意見に同意せず、二人の説明や、リエコのレイジへの説明などから、「どっちも悪くないと思う」という意見を皆に伝えている。

事例 5-5 では、いざこざの経緯が複雑で、当事者も混乱し、状況説明ができないため、周囲の幼児は、初めは状況や経緯が理解しがたい様子であった。だが、当事者が説明できなくても、このいざこざを目撃したと思われる一部の幼児の情報や、その後聞き取った当事者の主張を聞き取り、いざこざの原因を理解しようとしている。さらに、介入児の一人が、いざこざの原因を一方のせいにしていても、他の介入児はそれに単に同意せず、聞き取った情報や、当事者の主張から「どっちも悪くない」という意見を出していた。4 歳児においても、事例 4 のように、先行する介入児に対して、他児が異なる意見を出すことが見られ始めたが、5 歳児では、事例 5 のように、葛藤の経緯が把握できないという状況においても、介入児同士が葛藤の経緯や、どちらの幼児に非があるのかということについて、何度もやり取りしていた場面が見られたことからより多様な意見交換が可能になったと示唆される。

### 3. 役割分担

本節では、介入児同士で役割分担がなされていたのかについて検討する。

3 歳児では、「分散型」が多く、「協応型」が全く見られないことや、事例 1 のようにある幼児が状況説明しても、それに他児が応じないことがあったことから、介入児同士が役割分担をすることは見られなかった。

4、5 歳児では、3 歳児では見られなかった「協応型」が見られるようになったり、ある幼児が状況説明すると他児がそれに応じて当事者に働きかけたりするなど解決に向けた行動を示す場面が見られるようになり、介入児同士が役割分担して介入することができるようになったと考えられる。

例えば、4 歳児では、事例 5-6 のように、介入児同士が葛藤状況の情報を共有して、ある幼児が「当事者から葛藤状況を聞き取り他児に聞き取る役割」を担うと、他児が「実際に当事者に働きかける役割」を担って、役割分担して介入する場面が見られるようになった。

**事例 5-6 片付け/協応型/4 歳児 201X+2 年 6 月 6 日 「それはヤスオ君『ごめんね』やな」**

(※保育者介入)

1. ユカリ：(保育室に戻るが、再び激しく泣き始める)
2. リョウコ：(泣いているユカリに近づいて) どうしたん？
3. ユカリ：(泣きじゃくりながら、ヤスオに割られた粘土の器を指さして、リョ



ウコに向かって) ヤスオ君がいっぱい割ったから、悲しかった。

4. カナタ：(ロッカーに荷物を片付けながら、リョウコに向かって) なんでユカリちゃん泣いてんの？

5. リョウコ：(カナタに向かって) ユカリちゃんな、一生懸命(粘土の器を)作ったのに、ヤスオ君落としたんやって。

6. カナタ：(リョウコに向かって) それは、ヤスオ君「ごめんね」やな。

7. ユカリ：(カナタに向かって泣きながら) ヤスオ君、いっぱい割った。

8. カナタ：(ユカリに向かって) ほんなら、(ヤスオに)「やめて」って言ったらいいねん。(ヤスオに)「ごめんね」言いなさいって言っとくわ。(と言って、コップ置場にコップを置いて、ヤスオに向かって) ヤスオ君、ユカリちゃんに「ごめんね」言ったら。

9. ヤスオ：(無言で、罰の悪そうな表情を浮かべる)

10. カナタ：(保育者に向かって、泣いているユカリを指さして) 先生、ユカリちゃん泣いてる。

11. 保育者：(カナタに向かって) そう、ユカリちゃんが大事に作った器をお友達が壊しちゃったから。

12. カナタ：(ユカリの器を壊したのは) ヤスオ君。

13. 保育者：(カナタに向かって) ヤスオ君ももう反省しはったから大丈夫。

事例 5-6 では、ヤスオに器を割られたユカリが保育者に対応を求め、保育者はヤスオに注意したり、諭したりするなどして、対応し、二人に片づけをするように促していた。だが、ユカリはまだ不満な様子であり、泣きながら、ヤスオに器を割られたことをリョウコに伝える。その様子を見ていたカナタがリョウコにユカリが何故泣いているのか尋ねると、リョウコは、ヤスオがユカリの器を落として割ったということを伝えて、リョウコとカナタの間で葛藤の状況が共有される。さらに、カナタは、その後、ユカリに「やめてって言ったらいいねん」と助言したり、ヤスオに謝罪を要求したり、保育者に伝えるなどして、葛藤の解決に向けて、一連の介入を示している。この事例では、リョウコは「ユカリから葛藤状況を聞き取り、他児に伝える役割」を担い、カナタは、リョウコから聞いた情報をもとに「当事者であるユカリとヤスオに実際に働きかける役割」を果たし、役割分担して介入している。

さらに、5歳児では、事例 5-5 で見られたように、経緯が複雑な葛藤状況で、何が起こったのか周囲には理解し難い葛藤状況でも、目撃したり、当事者から聞き出した断片的な情報を伝えたりする役割を担う幼児や、それをもとにどちらに非があるのかなどを考えて意見を出す役割を担う幼児がおり、皆で情報を共有して葛藤状況を理解しようとし、役割分担しながら、葛藤の解決を試みていた。

#### 4. 公平性

本節では、幼児が複数で介入することによって、葛藤が双方の幼児にとって公平な終結へと向かったのかについて検討する。複数の幼児が介入することで、葛藤が片方の幼児にとって有利な終結に向かうこともあったが、一方で双方の幼児にとって公平な終結が目指されることがあった。

4歳児では、複数の幼児が介入することによって、片方の幼児の幼児のみが責められて、葛藤状況が片方有利な方向へ向かうことが多かった。だが、5歳児では、複数の介入児が片方の幼児を責めることもあったが、それだけではなく、先に介入した幼児が片方の幼児を責めると、他児が責められた方の幼児を擁護することもあり、4歳児よりもより双方にとって公平な終結が目指されるようになった。

##### (1) 片方有利

4歳児では、幼児が複数で介入することによって、葛藤が片方にとって有利な終結へと向かうことがしばしばあった。4歳児では、「同調型」が多く見られたが、その中には、ある幼児が当事者の一方に味方すると、他の幼児もそれに乗って、その幼児に味方をして、複数の幼児が結束して、片方の幼児だけを責めるというものも含まれており、複数の幼児の介入によって、片方の幼児を責めることが加速されており、葛藤が片方の幼児にとって有利な終結に向かうことも多くあった。

事例 5-7 雷ゴロゴロゲーム/同調型/4歳児 201X+1年11月11日 「ボールはナオミちゃんやで」

1. ナオミ：(雷ゴロゴロゲームで隣の園児から回ってきたボールをつかむ)
  2. チヅル：(ナオミがつかんだボールを無理矢理取って、ボールを抱きしめる)
  3. ショウコ：(チヅルに向かって、激しい口調で) (ボールは) ナオミちゃん (のだよ)
  4. チヅル：(ショウコに向かって) 違うのっ！
  5. ショウコ：(ユカリに向かって、同意を求めるように) なあ。
  6. ユカリ：(ショウコに向かって強く頷き) なあ。(と言って、チヅルに向かって激しい口調で) ボールはナオミちゃん。(と言って、セイに同意を求めるように) なあ。
  7. セイ：(ユカリに向かって強く頷き、チヅルに向かって激しい口調で) ボールはナオミちゃんやで。ナオミちゃん。
  8. チヅル：(激しく泣き始める)
  9. セイ：(チヅルに向かって) ここへ座った人からだよ。
  10. チヅル：(激しく泣き続ける)
- (※その後、保育者介入)

事例 5-7 では、ナオミのボールを取って離さないチヅルに、まずショウコが「(ボールは) ナオミちゃん!」と言った後、ユカリに「なあ」と同意を求めると、ユカリはそれに応じるように、強く頷いて「なあ」と同意して、チヅルを責めている。さらに、ユカリもセイに「なあ」と同意を求めると、セイも強く頷いて、「なあ」と同意し、チヅルを責めている。

ユカリとセイが「なあ」と頷いて、チヅルを責めていることから、ユカリは直前に介入したショウコの「ボールはナオミのものである」という意見に同意し、セイも同様に、ユカリの意見に同意して、三人の意見が合致して、結束して介入していることが示唆される。

だが、三人が結束して介入した結果、チヅルは泣いてしまったため、チヅルのみを責めており、ナオミのみに有利な片方有利な形で終結に至っている。

## (2) 公平

5 歳児でも、4 歳児と同様に複数の幼児による介入によって、葛藤が片方に有利な終結に向かうこともあったが、4 歳児と比較するとそれは減少し、より公平な終結が目指されることもあった。5 歳児になると、最初に介入した幼児が当事者に一方を責めていても、他の幼児はただそれに従うだけではなく、その幼児を擁護するような介入を示しており、複数の幼児が介入することによって、片方だけに有利にならないように、より双方にとって公平な解決を目指すようになった(事例 5-8)。

### 事例 5-8 片付け/協応型/5 歳児 201X+2 年 6 月 27 日 「わざとちゃうよなあ」

(レイジ・オサム・カナタ・タカシはベランダの遊具を片付けていた)

1. オサム:(板を運んで片付けようとするが板をボタンボタンと落としてしまい、落とした板がカナタに当たりそうになる)
2. カナタ:(オサムに向かって、とても激しい口調で) やめてっ! やめてっ!
3. タカシ:(オサムに向かって、激しい口調で) (カナタが)「やめて」って言うてるやんな。
4. カナタ:(オサムの板を叩いて) やめてっ! どっか行ってっ! しばくぞっ!
5. オサム:(板を持ったまましゃがみこんでうなだれる)
6. カナタ:(オサムの板を取って頭にのせる)
7. オサム:(立ち上がって、困惑したように頭を抱える)
8. ユウキ:(レイジ・オサム・カナタの顔を順に心配そうな表情で見つめる)
9. カナタ:(板を持って運ぼうとする)
10. レイジ:(カナタに向かって) (オサムが)「(板を) 運ぶって言うてはるやんっ! 自分こそ悪いやんっオサム君 6 歳やでっ!
11. カナタ:(不服そうな表情を浮かべて、オサム君を指さして) だってオサム君

がバタンって!

12. レイジ：(カナタに向かって) そういうわけちゃう、なあ、わざとちゃうよなあ (と言ってユウキの顔を見て同意を求める)

13. ユウキ：(レイジの言葉に頷く)

14. オサム：(頭を抱えて、少し涙目になった目をおさえて、困惑した表情でカナタたちから離れる)

事例 5-8 では、オサムが板を片付ける途中で、誤ってカナタに板を当てそうになったことで、カナタが怒ったことによって葛藤が生じた。タカシは、カナタに味方してとても激しい口調でオサムを責める。二人に責められて困惑しているオサムを見て、レイジは「(板を) 運ぶって言うてはるやんっ！自分こそ悪いやんっ！」と言ったり、「(オサムが板をカナタに当てそうになったのは) わざとちゃうよなあ」と言ったりして、その後ユウキに同意を求めるなどしている。すなわち、レイジは、葛藤の原因を作ったのはオサムではあるが、オサムは板を片付けようとしており、板をカナタにわざと当てようとしたわけではないと当事者のカナタに主張することによって、オサムがそれ以上責められないように擁護している。

このように、4 歳児では、介入児同士の結束は高まっているものの、最初に介入した幼児が当事者の一方を責めると、その後、他児もそれに同意を示してその幼児を責めるといったように、複数の幼児が介入することによって、葛藤が片方にとって不利な状況に追い込まれることが加速されており、不公平な結果に至ることも多かった。5 歳児でも多数で一方を責めることも見られたが、5 歳児になると、最初に介入した幼児が当事者に一方を責めていても、他の幼児はただそれに従うだけではなく、たとえその幼児が葛藤の原因を作ったとしても、その幼児を擁護するような介入を示すなどして、自分の判断を付与して、吟味して介入するようになり、複数の幼児が介入することによって、一方の幼児だけが責められるのを抑制しており、片方の幼児のみに有利にならないようなより公平な解決を目指すようになった。

## 5. 解消・解決への意識

本節では、介入児同士で協同して、葛藤の解消・解決に向けて介入するようになったのかという点について考察する。

3 歳児では、複数の幼児が介入しても、各々の幼児がそれぞれのやり方で解決しようとしていたため、介入が並行していたり、先に介入を示した幼児の介入を模倣したりするに留まっており、介入児同士が協同で葛藤を解決しようとする意志が窺えない。

4 歳児では、介入児が先行する幼児と同じ言葉を繰り返していても、それは、

単に模倣しているというよりも、最初の介入児が発した言葉が呼応しており、それによって当事者が行動できるように後押しをする働きがあり、介入児同士が複数で同じ言葉を掛けることでなかなか動かない当事者を動かそうとし、なんとか皆で葛藤を解決しようとする意志が窺え始める。また、先に介入した幼児の意見を他の幼児も支持する姿勢もあり、多数の幼児が同じ主張をしていたため、協同で葛藤を解決しようとする意志が萌芽したと思われる。ただし、4歳児においては、先に介入した幼児の意見に同調するに留まることも多いことや、多数でその意見を主張するために、それが片方の幼児にとって有利な終結に導く傾向にあった。また、3歳児では、ある幼児が他児に葛藤状況を伝えても、その幼児が応答せず、情報伝達がうまくいかないこともあった。だが、4歳児になると、ある幼児が「当事者から情報を聞きだし、他児に伝える役割」を担うと、他児が「実際に当事者に働きかける」といったように情報が上手く伝達するようになり、後者は解決に向けた行動を示せるようになり、この行動を示せるようになったことも葛藤を解決しようとする意識の高まりが感じられる。

さらに、5歳児になると、葛藤の原因理解が進み、ある幼児が一方を責めていても、すぐには同調せず、責められた幼児を擁護したり、葛藤状況からどちらが葛藤の原因を作ったのかを吟味したりするようになり、4歳児よりも公平な解決が目指されるようになった。

#### 第4節 総合的考察

本章の目的は、幼稚園3年間の縦断的調査から、他児の対人葛藤場面に対する幼児の介入の連携がいかに関係形成されるのか、及び、複数の幼児が介入することによって何が可能になるのかということをも明らかにすることであった。

複数の幼児による介入の型の全体的傾向については、「協応型」は3歳児では全く見られなかったが、4、5歳児では見られるようになるため、年齢に伴い「協応型」が増加することが明らかになった。

3歳児においても、複数の幼児による介入は見られたが、複数の幼児で介入しても、それぞれの幼児が各々のやり方で介入しようとしていて介入が並行していたり、他児の介入を模倣するに留まり、互いに意見を交わしたり、役割分担して介入することはなかった。さらに、介入児同士で、協同で葛藤を解決しようとする意識も希薄であった。これらのことから、3歳児においては、介入は連携しにくかった。

4歳児では、先に介入した幼児の介入が葛藤状況に影響を与えていないと、異なる意見を出せるようになり、当事者の行動の選択肢の可能性を広げていた。また、幼児同士が同じ言葉を復唱することで、なかなか動かない当事者を後押しし

ようとしたり、幼児同士が結束して多数で同じ意見を主張したりすることで、葛藤状況を変化させるようにもなった。ただし、それが葛藤の不公平な終結につながることは多かった。さらに、3歳児においては、ある幼児が他児に葛藤状況を伝えても、他児はそれに反応しなかったが、4歳児からは、ある幼児が「当事者から葛藤状況を聞き、他児に伝える役割」を担うと、他児は「実際に当事者に働きかける役割」を担い、情報伝達がなされるようになった。これより、4歳児では3歳児とは異なり、介入児同士が意見を交わし始め、役割分担して介入し、先行児と同様の介入を示す場合にも、単なる模倣ではなく呼応したり、結束して介入したりすることも見られ始め介入児同士で、協同で葛藤を解決させようとする意志が見られ始めたため、介入の連携が萌芽したと言えるのではないかと。

さらに、5歳児では、複雑な葛藤場面でも、当事者の主張や他児の説明から、葛藤状況を理解して、各々の意見を交わし合うような場面も見られるようになり、4歳児よりも多様な意見交換ができるようになった。また、4歳児では、先行して介入する幼児の介入に従って介入することも多かったが、5歳児では4歳児よりもそのような介入は減少し、最初に介入した幼児の介入に従うだけでなく、自分の判断も付与して異なる介入を示すことによって、より公平な葛藤の終結を目指すようになった。これらのことから、介入の連携が成立するようになった、と言える。

それでは、複数の幼児による介入によって何が可能になったのであろうか。まず、4歳児で見られたように、多数の幼児が同調して介入することによって、葛藤を一方の幼児にとって片方の幼児にとって有利な終結へと加速させる影響を及ぼした。これは結果的には不公平な終結ではあるが、複数の幼児が介入することによって、葛藤状況を変化させることができた。他方、5歳児になると、先に介入した幼児が責めた幼児を他児が擁護することがあり、複数の幼児が介入することによって不公平な終結が抑制されるように調節されていた。また、一人の幼児が介入するだけでは、その幼児の判断だけで介入がされるが、複数の幼児が介入することによって多様な意見が引き出されて、当事者がとる行動の選択肢が広がった。さらに、幼児が単独で「葛藤状況を聞き出す」、「当事者に解決に必要な介入を示す」といった一連の介入を示すことは難しいであろうが、複数の幼児が介入することによって各々の幼児が役割分担して介入し、解決へと導こうとしていた。

幼児は保育者が介入しなくても、年齢が上がるにつれて幼児同士の介入が連携するようになり、主体的に葛藤の解消・解決に向けて協同して介入していた。従来の研究では、幼児が遊びや活動において協同性を育むことは明らかにされてきた。だが、本章で得られた知見から、幼児は、遊びや活動という自分が「やりた

いこと」や「やらなくてもならないこと」に限らず、他児の対人葛藤という場面においても、年齢に伴って、その場に居合わせた幼児同士で即時的に主体的に協同して問題を解決しようとする力を発揮できるようになっていくことが明らかとなった。

以上より、介入の連携では、当事者と介入児の間だけではなく、加齢に伴い、介入児同士の間で多様な意見交換や役割分担がなされたり、公平性や葛藤の解決・解消を意識したりして、幼児たちが集団を形成しながら、他児の葛藤場面に介入するようになり、介入児間でも複雑な調整を行っていることが明らかとなった。

## 第 5 章の要約

第 5 章の目的は、1 つの対人葛藤場面に対して複数の幼児が介入する事例に着眼することによって、介入児同士が、幼稚園 3 年間でいかに連携して介入するようになるのかということについて明らかにした。

その結果、3 歳児では、複数の幼児が介入しても、幼児が各々のやり方で介入し、介入が並行していたり、他児の介入の模倣に留まったりしており、介入児同士で、協同で葛藤を解決しようとする意識も希薄であった。それ故、3 歳児では介入は連携しにくかった。

4 歳児では、介入児同士が意見を交わし始め、役割分担して介入し、先行児と同様の介入を示す場合にも、単なる模倣ではなく、呼応したり、結束して介入したりすることで、当事者の行動を後押しし、介入児同士で協同で葛藤を解決する意志が見られ始めたため、介入の連携が萌芽したと言える。一方、当事者の片方に複数の幼児が一方的に介入することで、葛藤が不公平な終結へと結びつくことがあった。

さらに、5 歳児では、葛藤の経緯が複雑であっても、介入児同士が多様な意見交換を図って、葛藤状況を理解しようとする場面も見られるようになった。また、5 歳児では、4 歳児のように、先行して介入する幼児の介入に従うだけでなく、自分の判断を付与して異なる介入を示すことによって、より公平な葛藤の終結を目指すようになった。これより、5 歳児においては、介入の連携が成立するようになったと言えよう。

以上より、加齢に伴い、幼児たちが集団を形成しながら介入し、介入児同士が複雑な調整を行うようになるということが明らかとなった。



## 第 6 章 幼児は何故介入を試み続けるのか： 「解決」に至らない事例に着目して

第 5 章では、幼児同士がいかに連携して介入するようになるのかということを検討することで、介入の形成過程を明らかにした。

第 6 章では、葛藤が解決に至らない事例に着目して、公正で巧みな介入を示すと推測される 5 歳児が何故他児の対人葛藤場面への介入を試み続けるのかということをも明らかにしたい。

### 第 1 節 問題と目的

第 4・5 章においては、幼稚園 3、4 歳児の他児の対人葛藤場面への介入の様相やその発達的变化について明らかにした。3 歳児においては、保育者の援助を足掛かりとしながら、3 歳児なりに他児の葛藤を要解決の事態として捉え、葛藤状況を変化させる可能性があった。4 歳児になると、3 歳児よりも自らの意思で積極的に介入するようになった。本章では、3、4 歳児よりもさらに巧みな介入を示すようになると推測される 5 歳児の介入の様相について検討したい。

本章の目的は、幼稚園 5 歳児が他児の対人葛藤場面に介入しても解決に至ることが少ないという事実を踏まえ、それでも何故介入を試みるのかということをも明らかにすることである。

幼児同士の対人葛藤場面には、保育者だけではなく、非当事者の幼児も介入する。例えば、越中(2001)によれば、4 歳児においては、葛藤場面の約 4 割において非当事者の幼児が介入し、さらに、クラスの幼児の約 7 割が介入しており、介入は必ずしも特定の幼児が起こすわけではない。以上は、幼児の多くが他児の対人葛藤を他人事として捉えているのではなく、何らかの形で関与しようとしていることを示唆している(吉田・竹村,2016)。

幼児の対人葛藤場面への介入に関する先行研究では、幼児は年齢に伴い、より頻繁に介入し、自発的・積極的でより公正な介入を示せるようになることが明らかになっていることから、幼児は葛藤の解決を意識して介入するようになることが予想される。だが、5 歳児でさえも介入が解決に通じるのは 2 割にも満たないことが報告されており(高木,2000)、葛藤を解決に至らすのは難しいと推測される。また、先行研究では、介入児がいかに葛藤を解決させたのかについては詳細に明らかにされていない。

幼児の介入について考える場合、介入が葛藤の解決に結びつくのかといった有用性に着目しがちである。先行研究では、5 歳児では、介入の生起数が高く、公

正な介入も示すようになることが報告されている。

だが、5歳児は他児の対人葛藤場面に頻繁に介入するのに、なぜ多くは解決に至らないのだろうか。あるいは、なぜ、解決に至らないのに、介入を試みるのだろうか。この問いには、三つの方向から検討が可能である。一つには、介入する側の対応である。介入の仕方や介入児と当事者とのやりとりがどのように成されているのか、介入によって何かしらの変化をもたらされているのか、などを検討する必要がある。二つには、当事者側の反応に原因があるのか。三つには、5歳児はそもそも「解決」についてどのように捉えているのかを考える必要がある。例えば、5歳児は解決を単に葛藤の終結とは捉えていないのかもしれない。

そこで、本研究では、解決に至らない事例に着目し、5歳児が何故他児の葛藤場面への介入を試みるのかについて明らかにしたい。そのために、介入において何が為されていたのか、介入において何がもたらされたのか、そのような介入を促した要因は何かということを検討する。

## 第2節 方法

### 1. 調査

調査協力者、観察時期、調査方法は、第2章第1節のコホート1で説明した通りである。

### 2. 分析

#### (1) 分析資料

分析資料は、第2章第2節-(1)で述べた通りである。

#### (2) 分析方法

第一に、葛藤の終結の仕方を明らかにするために、カテゴリーのコーディングと集計を行った。観察記録の中から、対人葛藤場面の生起から終了までを単位として事例を抽出し、分析対象とした。筆者と保育経験があり、保育実践の研究を行う大学院生がコーディングを行った結果、一致率は83.3%であった。不一致の箇所は協議の上で決定した。なお、葛藤の終結とは、幼児同士の対人葛藤としての相互作用が停止されたことを指す。全事例について、対人葛藤場面の終結の仕方を<解決>、<解消>、<片方の幼児有利>の3つに分類した。双方の幼児が納得して終結した場合は<解決>、どちらの幼児の主張も認められる訳ではないが、そのまま場を移行して終結した場合は<解消>、片方の幼児は納得していないがそのまま場を移行して終結した場合は<片方の幼児有利>とし、その内訳を検討した。第二に、解決に至らない事例について、一つには介入において何が為されていたのか、二つには介入によって何がもたらされたのか、ということを明らかにするために、事例の解釈的分析を行った。事例は、5歳児の介入の中で、介入児同士が

やりとりをしていたり、介入児が何度も当事者に働きかけたりしていたものや葛藤の解決に直接通じる介入ではないが、解決以外の何らかの目的でなされた介入が見られたものを抽出した。

各事例においては、非当事者の幼児が介入した箇所には下線を引いた。

### 第3節 結果と考察

#### 1. 5歳児の対人葛藤場面の終結の傾向

5歳児では、対人葛藤場面は全部で164事例見られた。そのうち80事例において非当事者の幼児が介入した。

対人葛藤場面の終結の仕方については、全164事例中解決に至ったのは8事例のみで、解消85事例、片方有利71事例であった。この結果から、5歳児では、葛藤が解決に至ることは少なく、解消か片方有利で終結する傾向にあることが分かる。

##### (1) 解決

8事例中6事例においては、当事者の一方が譲ったり、互いに納得できるような案を出したり、双方が納得することで葛藤が解決した。残り2事例においては、葛藤の原因を作った方の幼児が相手に謝罪することで葛藤が解決に至った。

解決に至った8事例中6事例においては、非当事者の幼児が葛藤に介入した。そのうち2事例では、物の取り合いなどの単純なトラブルにおいて、介入児が当事者の代わりに代替物を持って来たり、当事者に代替物を持って来るように助言したりすることで、当事者が納得して、葛藤が解決に至り、介入が葛藤の解決に寄与していた。また、2事例においては、介入児が当事者の一方の幼児の主張や心的状態を他方の幼児に代弁したりするとその幼児が自ら相手に謝罪することで解決し、間接的に葛藤の解決に貢献した。残り2事例では、非当事者の幼児による介入は、葛藤の解決に大きな影響を及ぼさなかった。

##### (2) 解消

85事例中60事例においては、当事者はまだ納得してはいないが、それ以上主張せず、葛藤以前にやっていた遊びや活動を再開したり、相手から離れるなどして、相手と距離を置いたりすることで葛藤が解消した。また、15事例においては、互いに要求は満たされてはいないが、気持ちを落ちつけたり、納得したりすることで解消した。6事例においては、当事者の関心が他の対象に移行したことで葛藤が解消した。残りの4事例においては、当事者のどちらかが途中でおどけたりふざけ、笑い合ったりすることで葛藤が解消した。

葛藤が解消に至った85事例のうち、46事例においては、非当事者の幼児が介入していた。

### (3) 片方の幼児有利

71 事例中 61 事例においては、当事者の一方はまだ納得してはいないが、それ以上主張することを諦めたことで片方の幼児有利な形で葛藤が終結した。6 事例では、一方の幼児はまだ不満はあるが自分の意見をしぶしぶ譲り妥協しており、片方有利で終結した。残り 4 事例では、当事者の一方が途中で離れて、他方の幼児がぼやいており、片方の幼児が有利で終結した。

葛藤が片方有利で終結した 71 事例のうち、28 事例においては、非当事者の幼児が介入した。

以上の結果から、5 歳児の介入の多くは解決に至っていないが、一方で幼児はよく介入していたことが明らかとなった。

5 歳児の対人葛藤は何故多くは解決に至らなかったのでしょうか。その原因としては、5 歳児の対人葛藤状況は複雑であるということが考えられる。5 歳児では、低年齢児のように、物の取り合いのような単純な葛藤は少なく、仲間入りや遊びの中での意見の行き違いなどの経緯が複雑な葛藤をしばしば起こしていた。

さらに、5 歳児は保育者の視線を意識して、保育者の前では葛藤を起こさないように心掛けていたと推測される。だが、保育者がいないところでは、葛藤を起こし、当事者の幼児は相手になかなか意見を譲らないが、保育者の存在を察知すると、即座に意見を譲り、葛藤などなかったかのように振る舞う場面も見られた。担任保育者も、「5 歳児になると、先生の前では、いざこざを起こさないようになる。先生がいないところでお友達に意地悪なことをしていても、先生が来るとすと察知してやめることもある」と話していた。

それでは、以下は、5 歳児はよく介入しているのに、多くが解決に至らないのは何故か、解決に至らないのに、何故解決を試みるのかについて検討するために、葛藤が解決せず、解消及び片方有利の形で終結した事例に着目して、5 歳児が解決に至らないで介入で何がなされているかについて検討する。

## 2. 解決に至らない介入で何がなされているか

### (1) 合理的な介入過程

5 歳児の介入において何が為されていたのでしょうか。特徴的であるのは、葛藤の経緯などの情報を収集し、関係者で意見を共有し、原因を理解し、丁寧に説得を試みる、という、道理に適う過程を経ようとしている点である。

#### ① 情報収集・意見交換

#### 事例 6-1 片付け/201X+3 年 3 月 10 日 「どっちも悪くないと思う」

マミとリエコは一緒に一輪車をしようとしたが、リエコは靴を履きかえたりしてなかなか来なかったため、激しく口論になり、二人共激しく泣いた。レイジ・ナオミ・マイコ・タカシは泣いている二人を取り囲んで見た。マユミはレイジだ

ちに「(マミがリエコに) 外靴で行ったらあかんって言ってー」と説明し、それに続いてマイコも「マミちゃんがー、リエコちゃんが持っていた一輪車を片付けたの」と説明した。セイはマイコに「それでどうしたの?」と尋ねるがマイコは応えない。レイジがマユミ・セイ・マイコに向かって「それリエコちゃんが悪いんちゃう? なあ。一輪車片付けたから悪いんちゃう?」と言うと、リエコは興奮した様子でレイジに「違うでっ、上靴に替えてー。いっぺん離れたのー」と説明する。レイジは「あーそういう意味かあ」と頷く。セイはレイジたちに「どっちも悪くないと思う」と言った。レイジはリエコに「えっと、一輪車を片付けたわけやな?」と尋ねると、リエコは「えっとね、花一匁してて、音楽鳴ってたから、上靴に履き替えて…」と説明しようとするが、レイジはいらだったように「それぐちゃぐちゃ言うのんおかしい、もういいやんっ」と一旦リエコから離れる。

保育者が「あらー久しぶりの大ゲンカー」とリエコ・マミに声を掛けるとセイは「(リエコとマミは) 花一匁をやってたんだけど、(リエコは) 先に一輪車をやると思って」と保育者に説明した。保育者は、「それがちゃんと伝わらなかったのね?」と二人に確認するが、二人は否定する。保育者は、「え、違うの?」と二人に尋ねる。レイジは再び戻って来てセイに「まだ全然どういう意味か分からへんな」と言うと、セイはレイジに「リエコちゃんは一輪車をしようと思って上靴に履き替えたの。マミちゃんも一緒にしようと思って、でも、リエコちゃんは外靴のまま行ったらあかんと思っててん。マミちゃんは『別にいいよ』って言ったんだけど、で、(リエコが)『ダメッ』って」と説明する。保育者は皆に「緑のところ(一輪車で遊ぶプレイコートを通過する場所)は上靴なの?」と聞くと、レイジたちは「どっちでもいい」と答える。保育者は二人に「どっちでもいいゾーンです」と言って、二人の肩をさすり、準備を促した。

事例 6-1 では、周囲の園児は二人の間で葛藤が生じたことは察知しているが、当事者が混乱し状況説明をしないため、葛藤の経緯を理解できない。そのため、葛藤場面を見かけたマユミとマイコが、自分が知っている情報を伝え、セイやレイジなどの他児はそれをもとに葛藤の経緯を理解しようとしている。さらに、レイジやセイは「リエコが悪いんちゃう」、「どっちも悪くない」とどちらに非があるのかを言い合っていた。

その後、保育者の介入で葛藤は解消するが、周囲の園児は保育者が介入した後も、保育者に対応を委ねていたわけではない。一旦は離れたレイジも、再度葛藤の経緯を把握したいようであった。さらに、セイも保育者に葛藤の経緯を説明するだけでなく、葛藤を目撃した一部の幼児の情報やリエコの主張をまとめてレイジに説明し、懸命に葛藤の経緯を伝えていた。

介入児同士が葛藤の情報を伝え合ったり、意見を交換をしたりすることは、葛

藤の解決には影響を及ぼしてはいない。だが、葛藤の経緯が分からなくても、その場にいる幼児の間で、葛藤を目撃した一部の幼児や当事者の断片的な情報を収集・整理して葛藤の全容を正しく理解しようとし、さらには意見交換も行って、自分たちができることをやり尽くしたいという共通認識が介入児の間にあるようであった。

## ②原因理解

また、介入児は葛藤の一連の流れから葛藤の原因を読み取り、当事者にそれを理解させようとするこゝもあつた。事例 6-2-(2)は、当事者の一方が、その少し前に起きた事例 6-2-(1)で相手にされたことを納得しきれないために生じた。

### 事例 6-2-(1) 折り紙遊び/201X+2年7月3日 「女の子だったらいいよー」

ユカリがユリたちの遊びに加わろうとユリに近づくとユリは、「(入ったら)ダメッ!ダメッ!」と言つた。ユカリは、ユリの近くでうつむいて佇む。チヅル・マユミ・セイ・ナオミは、ユリとユカリを困惑した表情で見つめる。ユリは、ユカリに折り紙のリボンを差し出すが、ユカリは泣きそうな表情で受け取らない。チヅルはユカリに「女の子だったら(遊びに入つても)いいよー」と言うが、ユリが横に佇むユカリを無視して、折り紙をするのを見て、ユカリは無言で泣き出しそうな表情で、立ち去る。

### 事例 6-2-(2) 折り紙遊び/201X+2年7月3日 「『ダメ』つて言つたからだよっ」

ユカリは再びユリたちのテーブルに近づき、ユリたちの折り紙遊びに参加したような様子でじつと佇むが、ユリは無視をして折り紙を折る。ユカリは不満気な様子でユリの隣にずっと佇む。ユリは、折り紙をユカリに差し出して、「いる?」と尋ねるが、ユカリは小声でぼやくように「いらないつ」と言つた。ユリは気に食わなさそうな表情を浮かべて、折り紙を折り続ける。

ユカリはしばらくユリの隣に佇むが、移動してチヅルの横に立つ。チヅルは、黄色い折り紙をユカリに見せて「これ使う?」と尋ねると、ユカリは頷く。マユミ・ユリ・セイは声を合わせて歌いながら折り紙を折る。

チヅルは、ユリたちに「ねえねえ、ちょっと(歌を)ストップしてー。ちょっとユカリちゃんからお願いがあつたのー。黄色いリボンがユカリちゃんは欲しいんだつて。だからー。誰か、1個あげてくれなーい?」と頼む。すると、ユリは「はーいつ」と返事をする。チヅルは、「(ユカリは黄色いリボンを)自分で作るかもしれないし、だからー、あげてー」と声をかける。

セイはユリに「ユリ、(ユカリのために)作つて。黄色いリボン」と促した。ユリは箱からリボンを取り出して、ユカリに渡すと、ユカリはまだ納得したような

表情ではないが、リボンを受け取り「ありがとう」とユリにお礼を言う。

ユリは、チヅルたちに、嬉しそうに「ユカリちゃん、「(リボンをくれて)『ありがとう』って言ったよー。よかったー。」と言って席につく。

チヅルはユリに「さっきユリちゃんがユカリちゃんに(遊びに加わるのを)『ダメ』って言ったから(ユカリは怒ったん)だよっ」と言った。ユリは、チヅルの話を聞き流すように離れる。

事例 6-2-(1)では、ユカリはユリたちの遊びに参加したい様子であるが、ユリはユカリを遊びに入れず、自分が制作したリボンだけを渡そうとするためユカリは不満を感じている。チヅルはユカリの不満を読み取り、遊びへの参加を促すような声掛けをするが、ユカリは離れてしまい、一旦葛藤は収束したかに見えた。

だが、事例 6-2-(2)では、ユカリは再び遊びに加わろうとしたい様子を示すが、ユリは再び抵抗し、折り紙だけをあげようとする。チヅルはユカリに黄色いリボンを使いたいのかを確認し、ユリたちに、ユカリにリボンをあげるようお願いすると、ユリはリボンを渡した。

ユリは、ユカリがお礼を言ったことをチヅルに伝えて、もう解決したと捉えているようである。だが、チヅルは、最後にユリに「『ダメ』って言ったからだよ」と伝えている。この「ダメ」というのは、ユリが事例 6-2-(1)で、遊びに加わろうとしたユカリに対するユリの発言を指している。すなわち、チヅルは、ユカリはユリに「遊びに参加したい」という気持ちを明確には伝えていないが、事例 6-2-(1)からの葛藤の経緯やユカリの表情からそれを読み取っている。さらに、チヅルは、ユカリがお礼を言いながらも納得していない様子なのは、ユリが遊びに入れてくれなかったことが原因であるということ代弁してユリに伝えて理解させようとしていた。だが、ユリはそれを聞き流しており、このチヅルの指摘は解決には寄与していない。

このように、介入児は、当事者が明確に主張していない場合や複雑な葛藤状況でも、当事者の表情や一連の葛藤の流れから、葛藤の原因を正確に読み取って状況を理解しており、それを理解していない当事者にも状況理解を促した。

### ③丁寧な説得

5歳児では、事例 6-3 のように、いざこざが激化したり、長引いたりした場合には、介入児は当事者と何度もやり取りを重ね、様々な働きかけをして何とか当事者を説得しようとしていた。

#### 事例 6-3 色水遊び/ 201X+2 年 6 月 12 日 「リョウヤ君がね、悲しくってね」

リョウヤは、ユリたちの色水遊びに入ろうとし、ユリの傍の袋から花びらを取った。ユリはリョウヤを叩き、「ダーメッ」と言った。リョウヤは、不満気な様子で、花びらを袋に戻す。

チヅルはリョウヤに「(色水遊びに)入らないと(花びらを使ったら)ダメなの」と言った。ユリはチヅルに同意し、リョウヤに向かって「そうそう」と言った。チヅルはユリと一緒にリョウヤに「(色水遊びに)入る？」と尋ねた。

ユミコは、ユリ・チヅルに向かって「でもさ、(リョウヤは色水遊びに)入りた  
いってさ」と言うが、花びらの袋をリョウヤから離して、リョウヤに、「でも、(リ  
ョウヤが色水遊びに加わってもいいか) セイちゃんに言って」と言った。

すると、チヅルはセイが一輪車で遊んでいるのを見て、ユリに「セイちゃんも  
う一輪車して(色水遊びは)やめたよ。」と行った。ユリは、チヅルに「そう」と  
返答するが、再びリョウヤに「『(花びらを)下さい』と言って、言って。セイち  
ゃんに『(リョウヤ遊びに加わっても)いいよ』って言ってもらわないと」と言っ  
た。

チヅルはユリに「いいのっ。」と言って、リョウヤに「(色水遊びは)リョウヤ  
君とユウキ君がしてたんだよねー？」と確認するとリョウヤは頷く。ユリは、チ  
ヅル・リョウヤに激しい口調で「でも、『下さい』って言わないと、(リョウヤは  
色水遊びを)できないのっ」と言った。チヅルはユリに「違うっ」と言い返した。  
ユリは、激しい口調でリョウヤに「いいからっ」と言うとリョウヤは困惑した様  
子で佇む。

チヅルは、ユリに「リョウヤ君がね、リョウヤ君がね、悲しくってね。」と伝え  
るが、ユリはリョウヤに「『下さい』って言って」と何度も促す。チヅルはユリに  
「そんなに怒らないで」となだめた。リョウヤは無言でうつむく。チヅルは心配  
そうな表情で二人を見つめて、ユリに「やめて一よ。なんでユリちゃん怒って  
るの？みんなには怒ってないのにー」と言った。ユリはチヅルに「『下さい』って  
言わないから』と行った。チヅルはユリに「(リョウヤ以外の)みんなはユリちゃん  
に『下さい』って言ってないよ」と言うが、ユリは花びらを渡さないため、チヅ  
ルは離れる。

保育者がユリたちの色水遊びを見に来ると、ユリははっとした様子でリョウヤ  
に花びらを渡して「また欲しかったら言ってよ」と言って、保育者に自分の作っ  
た色水を嬉しそうに見せた。

事例 6-3 では、チヅルは、最初は、リョウヤに花びらを使ってはいけないと言  
ってユリに味方をしていた。だが、ユミコの色水遊びをするにはセイの許可が必  
要であると指摘を受けて、チヅルは「セイはもう違う遊びをしているから、セイ  
の許可は必要ではない」と判断しそれ以降は、ユリを何とか説得しようと試みる。

チヅルは意見を譲らないユリに様々な方略で働きかけ説得していた。初めは、  
「いいのっ」、「違うっ」といったやや厳しい口調でたしなめたり、リョウヤも色  
水遊びをしていたことを指摘したりしているが、それは効果がない。すると、チ



ヅルは、厳しい言い方を改めて、リョウヤの「悲しい」という心的状態を伝えたり、その前の厳しい口調ではなく、優しい口調で「そんなに怒らないで」となだめたりするという方略をとった。それでも、効果がないと、「リョウヤ以外の園児はユリの許可を得ずに花びらを使っているのに、ユリはリョウヤにのみ頼むように促すのはおかしい」という正当な理由を指摘するが、それでもユリは譲らない。結果的には、ユリは保育者が来るまで譲らず、チヅルは葛藤を解決には至らせられなかったが、ユリに一人で様々な働きかけをして、ユリを何とか説得しようとしていた。

このように、介入児は当事者が意見を譲らない場合には、介入の仕方を変えながら、何度も当事者に働き続けることが示唆された。介入児が丁寧な説得を続けたのは、その説得の中で当事者の幼児の行動がいけない正当な理由を指摘しているところから、当事者に自分の言動が相手にとって不公正なことを理解して欲しいという思いからであろう。

以上のように、5歳児では、介入児同士で情報収集や意見交換がなされていたり、当事者に原因理解を促したり、丁寧な説得をしていたことから、介入児自身も葛藤状況を正しく理解しようとし、当事者にも正しく状況理解をすることを促しており、5歳児なりに合理的に論理的に介入していたことが示唆される。

## (2) 介入によってもたらされ得る変化

次に、介入によって解決ではないがどのような変化がもたらせ得るのかについて検討する。介入によって当事者間の関係修復や状況転換が図られることがあった。5歳児は、状況や相手によっては、葛藤を解決することよりも、葛藤で中断している活動や遊びを再開・継続することの方が理にかなっていると判断していた。また、3年間同一集団で過ごした「かかわりの歴史」の中で、介入児は、意見をなかなか譲らない当事者の特性を理解し、一旦は原因を作り出した相手の言動を咎めても、それ以上咎めることが効果的ではないと判断し、あえて相手の意見を聞き入れることもあった。

### ① 関係修復

5歳児では、事例6-4のように、介入児は当事者の一方が他方の幼児に自分の主張や内的状態を明確に伝えていなくても、葛藤場面の状況からその幼児の内的状態を読み取って、他方の幼児にその幼児の主張や内的状態を代弁し、論ずことで、葛藤で生じた当事者のネガティブな気持ちや気まずい雰囲気や和ませ、当事者間の関係修復を図ることもあった。

**事例 6-4 全体活動/201X+2年6月12日 「『綺麗だなー』と思って見てたんでしょ」**

ナオミは、マユミが作成している招待状をこっそりじーっと見つめると、マユ

ミはナオミに向かって激しい口調で「なに見てんのよー」と言った。ナオミは、マユミに静かに「見てないよ」と言った。マユミは咎めるように「見てたじゃん」と言い返した。ユリは、マユミに『(ナオミはマユミの招待状を) 綺麗だなー』と思って見てたんでしょ」と言った。マユミは、罰の悪そうな表情でうつむき色塗りをした。

事例 6-4 では、ユリは、積極的に主張できないナオミの「悪気があって絵を見ていたわけではないのに」という心的状態を推測し、それを『綺麗だなー』と思って見てたんでしょ」と代弁して、マユミに伝えている。ナオミが「綺麗だなー」と本当に思って見ていたのかは定かではないが、ユリはこの表現で、ナオミがマユミの絵を見ていたことをマユミがポジティブに捉えられるようにしている。ユリは、ナオミの心的状態をマユミにポジティブな表現で伝えることによって、対人葛藤によって二人の間に生じたネガティブな感情や雰囲気や和ませて、二人の関係修復を図っている。

## ②状況転換

5 歳児では、事例 6-5 のように、初めは自分自身や他児が当事者の一方に味方していても、それによってもう一方の幼児が不満を示し続けたり、遊びが中断したりしてしまう場合には、もう一方の幼児にあえて味方するなど介入の仕方を変えることによって、葛藤状況をおさめて、遊びが継続するようにすることもあった。

### 事例 6-5 サッカー遊び/201X 年 12 月 3 日 「ほんならやめよう」

リョウヤ・カナタ・レイジ・ユタカがサッカーをして遊んでいるとオサムも加わろうとする。カナタは、オサムに「あっちのチームに入って」と促した。だが、ゴールキーパーのリョウヤは相手のチームにオサムが入ることで、相手側のチームの人数が増えることに納得がいかない様子で、ボールを抱え込んでいじけた様子で「(オサムは)入らへんで」と言った。レイジは、「よし、オサム君あっち(のチーム) 入って」と促すが、リョウヤは、ボールを抱え込んで座り込み、「なんで一そしたら余計こっち(のチーム) 多くなる」と言って座り込み続ける。リョウヤがボールを抱え込み座り込んだために、サッカーが中断されると、ユタカは、リョウヤが抱え込んでいるボールを蹴って、ボールを取って、サッカーを再開しようとする。リョウヤは「なんでっ」と言ってボールを抱えて、ユタカがボールを取ろうとするのを阻止する。レイジは再び、「オサム君そっち(のチーム)入って」とオサムに促し、ユタカも、リョウヤが抱えるボールを再び蹴って取ろうとし、サッカーを再開しようとする。だが、リョウヤはボールを抱え座り込んだまま動かない。リョウヤは「こっち(相手のチームの人数)が多くなるから嫌だ」と訴え

る。レイジはリョウヤの顔を見て頷き、「ほんなら（オサムを相手のチームに入れるのは）やめよう」と言った。リョウヤが頷くとレイジはリョウヤを元気づけるように頷いて、皆に「OK！ほんならやろー」と言った。オサムはリョウヤのチームに入り、サッカーが再開した。

事例 6-5 では、リョウヤはカナタの提案を受け入れられず、ボールを抱えて座り込み、サッカーが中断してしまう。レイジは、初めは二度カナタに加勢して、オサムを相手側のチームに入れようとした。ユタカは、動かないリョウヤからボールを蹴って取り、サッカーを再開しようとする。だが、レイジがカナタに加勢しても、ユタカがボールを取ろうとしても、一向にリョウヤは意見を変えない。すると、レイジはそれ以上カナタに加勢せず、リョウヤの意見を受け入れ、皆にオサムをリョウヤ側のチームに入れて、サッカーを再開するように促す。レイジは、自分がカナタに加勢しても、ユタカがボールを取ろうとしても一向に動かず意見を譲ることが難しそうなリョウヤの様子やその影響で遊びが中断されているという状況を考慮し、あえてリョウヤの意見を汲んでリョウヤに味方し、サッカーを再開する方が周囲の幼児にとってもよいと判断したのであろう。また、事例 5 のリョウヤは幼稚園 3 年間の中で、男児の中では対人葛藤の頻度が高く、自分の意見を譲りにくい園児であった。レイジは 3 年間の関わりの中でリョウヤがなかなか意見を譲らないという特性を理解しており、葛藤の原因を作ったリョウヤを責め続けることは効果的ではなく、それよりもリョウヤの意見を汲み取って、遊びを再開することの方がよいと判断したとも考えられる。

以上のように、介入児は、葛藤の解決といった目に見える形のものには貢献していないが、介入によって関係修復や状況転換を試みていた。これは、介入児が、葛藤の解決のことだけではなく、当事者の仲間関係や葛藤が起きている時の周囲の状況などを考慮して介入していることがあり、状況に応じて介入を示していることが示唆される。また、介入という葛藤への解決に寄与することが望ましいと考えがちであるが、状況によっては解決に直接通じるような介入を示すよりも、仲間関係や状況転換などを考慮して介入するほうが良い場合もあるであろう。

このように、5 歳児は解決に至らせなくても、介入においては、情報収集・意見交換をしたり、当事者に原因を理解させたり、丁寧な説得を行っていた。さらに、解決ではなく、関係修復や状況転換をもたらすといった変化をもたらす得る。これらのことから、5 歳児の介入やその中での交渉は巧みであることが明らかになった。以下では、何故 5 歳児の介入がこのように巧みになったのかについて検討したい。

### 3. 介入を促進する諸状況

#### (1) 対人葛藤の長引き・複雑化

第一に、5歳児の対人葛藤はしばしば長引き、複雑化することが挙げられる。5歳児では、単純な対人葛藤は、介入児も解決できたが、そもそも単純な対人葛藤は少なく、仲間入りや遊びの中での意見の行き違いなどで葛藤が長引き、複雑化することがあった。

また、当事者が意見を譲らないことも葛藤の複雑化や長引きの起因となった(事例 6-3・事例 6-5)。特に、事例 6-3 では、当事者は介入児の説得には応じなかったが、保育者の存在を察知するとすぐに意見を譲って、葛藤が生じなかったかのように振る舞っていた。これは、5歳児は、他児と対人葛藤を起こすことはいけないことという認識があり、保育者の前では葛藤を起こさないように意識しているためであろう。一方で、仲間同士の場合には、意見を譲らないこともあった。

さらに、葛藤が一旦収束しても、当事者は納得できないと再び対立したり(事例 6-2)、遊びの時間に起きた葛藤がその場では終結せず、片付けが始まっても対立し続け(事例 6-1)、葛藤が長引き、複雑化したりすることもあった。

## (2) コミュニケーション能力の発達

第二に、5歳児では、交渉能力が高まったり、状況に応じて対応を変えたりするといったようにコミュニケーション能力が高まっていた。例えば、前掲の対人葛藤が長引くことの一因としても、当事者の問題だけではなく、介入児同士のやりとりや介入児の当事者への働きかけが精力的であったことも考えられる。

### ① 積極的な交渉

当事者が状況説明しなくても、介入児同士で葛藤の情報を収集・整理して、さらに意見を交わし合うなど積極的な交渉を行っていた。

### ② 状況に応じた介入の仕方の変化

当事者が意見を譲らない場合は、事例 3 のように、介入児は厳しい口調でたしなめたり、優しくなだめるなど口調を変えたり、単純に「だめ」と正すだけであったが、相手の心的状態に言及したり、何故いけないのかを説明していた。また、事例 6-5 では、当初は一方の幼児に加勢していても、相手の幼児が意見を譲らず遊びが途絶えると、他方の幼児に加勢するなど状況に応じて介入の仕方を変えていた。

## (3) 自力解決の指向

第三に、5歳児では、介入児は他児の葛藤に遭遇しても、それを保育者に伝えたり、保育者に対応を委ねたりすることはあまり見られず、自分たちの力で解決しようとする指向が見られた。

例えば、事例 6-1 では、葛藤の経緯が把握できなくても、葛藤を目撃した幼児や当事者の幼児の断片的な情報を繋ぎ合わせて、その場に居合わせた幼児同士で葛藤の経緯を何とか理解しようとし、意見を交わし合っていた。また、保育者介

入後も、対応を保育者に委ねるのではなく、介入児同士はなかなか理解できない葛藤状況を何とかして理解しようとしていた。これらの介入児の姿勢は他児の問題を自分たちの問題として真剣に受け止め、何とかしようとしている。

また、事例 6-3 では、介入児は、当事者が一向に意見を譲らなくても、保育者を呼ぶことはなく、一人で根気よく働きかけ続けていた。保育者を呼んだ方が早く解決するかもしれないが、時間をかけて自分ができることを出し尽くして何とか説得しようとしているようであった。

#### (4) 5 歳児における「解決」の捉え方

第四に、5 歳児では、結果的に非当事者の幼児による介入によって解決に至ったのは少数例に留まった。だが、5 歳児は、「解決」をただ葛藤が終結したり、当事者が謝罪したりすればよいものとしては捉えていなかった。事例 6-2 では、当事者は形式的にはお礼を言っており、一見解決したかに見えたが、介入児は当事者の一方が相手の心的状態や葛藤が生じた原因を理解していないのに解決したと捉えていることに気付き、それを指摘していた。これは、当事者が相手の心的状態や葛藤の原因を理解しないと解決とはいえないと捉えていたためであろう。

さらに、事例 6-4 や 6-5 で見られたように、介入児は葛藤自体の解決というよりは、状況によっては当事者の関係修復や遊びを継続するための状況転換することを優先することもあった。介入児は、単に葛藤をおさめることを目的とした介入を示すだけではなく、状況に応じて、仲間関係や状況を考慮して柔軟に対応していた。

#### (5) 3 年間同一集団で過ごした「かかわりの歴史」

第五に、介入児は当事者が葛藤の原因を作っても、一旦はそれを指摘しても、それ以上その幼児を責め続けずに、その当事者の意見を受け入れることがあった(事例 6-5)。この 5 歳児クラスは、3 年間クラス替えがなく同一集団で過ごしていたため、幼児は互いの特性をよく理解し合っており、相手に応じた関わり方も身につけているであろう。それ故、幼児が対人葛藤場面に介入する場合にも、相手の特性を理解しながら、介入を試みていたのではないか。

#### (6) 保育者の援助

第六に、保育者は非当事者の幼児に意見を求めて、葛藤に対応することがあった(事例 6-1)。保育者は葛藤への対応については「お友達が困っているのを他の子が他人事と捉えるのは良くないと考えている。なので、いざこざの内容を整理して他の子にも代弁し、他の子も含めて対応することもあった」と語っている。保育者が他児も巻き込みながら介入することには、解決に貢献する力以上に、他児の葛藤を「自分たちの問題」として捉えて、何ができるのかを自ら考え、実行する力を育てたいという意図が込められていたであろう。このような保育者の援助

も、保育者がいなくても、幼児が当事者のために自ら積極的に考え、実行する姿勢に通じたのではないか。

#### 第4節 総合的考察

5歳児では、対人葛藤が解決に至ることが少なく、非当事者の幼児の介入が葛藤の解決に寄与するのも単純な葛藤に限られ、少数であった。

5歳児が介入で行っていたのは、対人葛藤の出来事に道理をつけることであった。介入児同士で葛藤の経緯などについて情報収集や意見交換をしたり、当事者に原因理解や状況理解を促したり、丁寧な説得をしていた。介入児自身も介入しつつ葛藤状況を正しく理解し、状況の改善を図ろうとしていた。5歳児なりに道理に合うように介入していたことが明らかとなった。

さらに、介入によって、関係修復や状況転換が図られようとしていた。葛藤場面は幼児らの相互作用の一環で発生し、葛藤が終われば幼児たちの仲間関係や遊びは続いていく。従って、介入児が葛藤状況や相手によっては、葛藤の解決に直接通ずるような介入よりも、関係修復や状況転換を図る介入を示すことを優先することが合理的であると判断できたことは、発達上の意味は充分あるだろう。

以上の特徴的な介入には、対人葛藤の長引き、介入児のコミュニケーション能力の発達、自力解決の指向性、5歳児の解決の捉え方、3年間同一集団で過ごした「かかわりの歴史」、保育者の援助などの影響や背景があることが示唆された。

では、5歳児は解決に至らないのに、なぜ介入を試みるのだろうか。5歳児には介入児同士が連携したり、介入児が当事者に何度も働きかけたり、介入の仕方を状況に応じて変えたりといった独特の交渉が見られた。これは、5歳児のコミュニケーション能力の発達だけでは説明できない。すなわち、他児の葛藤を他人事ではなく自分たちの問題として真剣に捉え、時間や労力を惜しまず自分たちの力で何とかしたいという意志が芽生えていることを示唆している。また、当事者が意見を譲らない場面や、葛藤の経緯が分からない場面でも介入し続けており、介入児は他児の問題でも妥協せずに取り組もうとしていたと推察される。さらに、介入児においては葛藤状況や当事者の心的状態について理解に努めており、当事者側も介入児にそうした理解をしてもらうことを期待している。時には仲間関係やクラスの状況も視野に入れて介入児は助言していた。つまり、5歳児にとっては、対人葛藤は迅速な解決という結果を得ること以上に、葛藤状況や当事者の心的状態が共有され、周囲の状況を踏まえて葛藤が整理され道理がつけられることが優先されていると考えられる。当事者がそれらをないがしろにすると、介入児は妥協せず関わろうとしていたと思われる。

5歳児が介入することによって「解決」といった目に見える形で成果が得られ

なくても、介入し続けるのは、5歳児は葛藤場面に関与すること自体が面白く、自己効力感を感じるからではないか。「解決」というのは大人が目指す到達地点であり、幼児は葛藤を解決することを到達地点と考えてないかもしれない。介入行為が解決をもたらすという有用性で論じられやすいが、本章の研究では、なかなか解決できない葛藤に対しても、5歳児はより適切な介入の仕方を試行錯誤し考え実行していた。この点に、介入行為の発達の意義があることが示唆された。

## 第 6 章の要約

第 6 章では、幼稚園 5 歳児は、他児の対人葛藤場面に対し、必ずしも解決に至らなくても何故介入を試み続けるのかということを示した。

5 歳児は、単純な対人葛藤場面しか解決できず、解決に至った事例は少数であったが、頻繁に介入はしていた。

5 歳児は、当事者を何とか説得させようとしたり、当事者に葛藤の原因を正確に理解させようとしたりしていた。また、5 歳児は葛藤状況を理解できない場合にも、介入児同士が情報収集し、意見交換をして、葛藤を終結させようと努めていた。さらに、5 歳児の介入によって、当事者同士の関係修復や遊びの継続などの状況転換が図られていた。

5 歳児が介入することによって、「解決」といった目に見える形で成果が上げられなくても、介入し続けるのは、5 歳児にとっては、「解決」が到達地点ではなく、葛藤場面に関わること自体が面白く、自己効力感を感じるためであるからであると考えられる。

これらの結果から、5 歳児にとっては、葛藤を解決させる以上に、困難な葛藤場面において状況転換や当事者の心情理解を図り、試行錯誤して介入すること自体に意義があることが示唆される。



## 「B. 介入の形成過程」の総括

幼児の介入がいかに形成されるのかということを検討するにあたって、まず、介入の萌芽期であると推測される 3 歳児が他児の対人葛藤場面にいかに介入し、その介入が葛藤の状況変化にいかに貢献するのかということ进行分析し、幼児はいかに介入するのかということをも明らかにした。その結果、3 歳児においては、他児の対人葛藤場面に対して、要解決の事態として認識し、その対処に参与していた。3 歳児は、〈保育者への伝達〉や〈代弁〉などの間接的関与や、〈注意〉、〈加勢〉、〈仲裁〉などの直接的関与によって葛藤状況を変化させていた。介入は、保育者の注意を真似したり、保育者の援助を代行したりするなど、保育者の援助の模倣的なものが中心であり、保育者の援助を受けて、望ましい介入を理解し、介入行為を成立する「型」を定着させ始めた。

次に、1 つの葛藤場面に対して、複数の幼児が介入する場面に着目し、幼児の介入が 3 年間でいかに連携するのかということを検討した。その結果、3 歳児においては、複数の幼児で介入しても、幼児が各々のやり方で介入し、介入が並行していたり、他児の介入の模倣に留まり、意見を交わし合ったり、役割分担して介入することがなかった。さらに、介入児同士で、協同で葛藤を解決しようとする意識も希薄であった。故に、3 歳児では、介入は連携しにくかった。

4 歳児では、3 歳児とは異なり、介入児同士が意見を交わし始め、役割分担して介入し、先行児と同様の介入を示す場合にも、単なる模倣ではなく、呼応したり、結束して介入したりすることで当事者の行動を後押しし、介入児同士で、協同で葛藤を解決させようとする意志が見られ始めたため、介入の連携が萌芽したと言えるのではないか。一方、当事者の幼児の片方に複数の幼児が一方向的に介入するため、不公平な終結へと結びつくこともあった。

さらに、5 歳児では、複雑な葛藤場面でも、当事者の主張や他児の説明から、葛藤状況を理解して、各々の意見を交わし合うようになり、4 歳児よりも多様な意見交換ができるようになった。また、4 歳児では、先行して介入する幼児の介入に従って介入することも多かったが、5 歳児では 4 歳児よりもそのような介入は減少し、最初に介入した幼児の介入に従うだけでなく、自分の判断も付与して異なる介入を示すことによって、より公平な終結を目指すようになった。これより、介入の連携が成立するようになった。

最後に、公正で巧みな介入を示すと推測される 5 歳児が何故他児の対人葛藤場面への介入を試み続けるのかということを検討した。その結果、5 歳児になると、対人葛藤状況が複雑化し、葛藤を解決に至らせることが少数であるが、介入児同士で葛藤の経緯について情報収集や意見交換をしたり、丁寧な説得を試みたりし

ていた。介入児自身も介入しつつ葛藤状況を理解し、状況の改善を図ろうとしていた。さらに、5歳児では、葛藤の解決に直接通ずるような介入でなくても状況によっては、介入によって当事者の関係修復や遊びを継続させるための状況転換を図るようになった。このように、5歳児なりに道理に合うように介入していたことが明らかとなった。5歳児は、介入することによって「解決」といった目に見える形で成果が上げられなくても、介入し続けたのは、5歳児にとっては、「解決」が到達地点ではなく、葛藤場面に介入すること自体が面白く、自己効力感を感じるためであるからでないか。

## C. 対人葛藤経験の個人誌

第4～6章においては、幼児の介入がいかに関節し、発達していくのかということを検討することによって、幼児の介入がいかに関節されていくのかということをも明らかにした。

第7・8章では、2名の幼児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験、及びその幼児が置かれている社会的関係や環境を丹念に描き出すことで、幼児の介入の発達を支える社会的関係や環境、及び、幼児が介入することの動機付けについて明らかにしたい。

### 第7章 ある幼児の3年間における社会的調整： 「喧嘩するけど仲よし」の友だちとの関係を中心に

第7章では、幼稚園3年間で高度な介入を示すようになったチヅルという女児(仮名)の「個人誌」に着目し、効果的な介入が生じる社会的関係や環境などの文脈について分析する。すなわち、チヅルの仲間関係の進展や様々な面での社会性の発達過程を縦断的に検討することによって、幼児の介入の発達を支える社会的関係、環境や他の面での社会性の発達について考察を行う。さらに、チヅルの「個人誌」を分析することを通して、幼児が介入することの動機付けについても明らかにしたい。

#### 第1節 問題と目的

本章では、幼稚園3年間における幼児の社会的調整について明らかにすることを目的とする。具体的には、ある女児(仮名：チヅル)の幼稚園3年間における「喧嘩するけど仲よし」の友だちとの関係の変容過程を縦断的に検討することによって、幼児がいかに関節調整を図るようになるのかということをも明らかにしたい。

人は、一生涯のうちに、新たな環境への適応が求められる様々な移行期を経験する(福田, 1992; 高濱・無藤, 1997)。幼児が、最初に体験する環境移行は、家庭から初めて離れて、集団生活を開始する幼稚園への入園であろう(岡本・菅野・塚田-城, 2004)。とりわけ、一斉に集団生活を始める幼稚園3歳児の新入園時には、多くの幼児が大きな環境移行を経験する。同年齢他者との集団生活や、家庭とは異なる特定の生活習慣や日課を初めて体験する(福田, 1992; 高濱・無藤, 1997)。幼稚園入園時の移行だけではなく、3歳児から4歳児への進級への移行も存在す

る(高濱・無藤, 1997; 横山・長谷川・竹内・掘越, 2012)。3年保育実施の園の4歳児クラスでは、3歳児からの進級児と4歳児からの新入園児の二つの集団が存在し、新入園児と進級児が互いの存在をいかに受容し、適応するのかといった課題に直面する(高濱・無藤, 1997)。

幼児は、保育室や遊具などの物理的環境や挨拶や身支度などの園での基本的習慣には比較的柔軟に適応する一方で、他児との関係などの対人的環境面での変化における適応は容易ではない(高濱・無藤, 1997)。例えば、園で友だちができないこと(畠山・畠山・山崎, 2003; 倉持・柴坂, 1996)や、主張の強い友達や、これまでに出会ったことがない個性を持った友達とどのように付き合うのかといった問題(倉持・柴坂, 2003; 柴坂・倉持, 1998; 福田, 1992)にしばしば遭遇する。

このように、集団の一員としての園生活の開始は、幼児にとってはしばしば戸惑いや困難に満ちているであろう(福田, 1992)。環境移行に伴う、新たな社会的環境に対する様々な戸惑いに対して、幼児はいかに振る舞い対処するのであるか。保育者は、幼児の環境移行に対して、幼児の園での居場所を確保し、遊びの中で幼児同士を繋げることによって「心理的居場所」ともいえる友だちとの関係を築こうとする(横山・長谷川・竹内・掘越, 2012)。また、保育者は他児との関係を持ちにくい幼児には、特定の園児だけではなく、多くの園児と関わるように援助したり、その幼児の一人遊びを充実させ、他児との「遊び」の場を共有できるように、同様の興味を持つ幼児同士を同じ場所で遊ばせたりするといった援助を行う(畠山他, 2003)。幼児の環境移行においては、保育者の援助も重要な役割を担うが、保育現場においては、幼児自身が持つ意欲と育ちの力と保育者のねらいと援助が織り合うことで、幼児は発達を遂げることが期待される(横山他, 2012)。それ故、幼児は園生活を充実させるためには、自らが置かれた社会的環境において、入園や進級などの環境移行に伴う壁を乗り越え、自律的に踏み出そうとしないといけない。

それでは、幼児は家庭から園への環境移行に伴い、新たな社会的環境において、いかに仲間を選択し、園での社会的ネットワークを拡大していくだろうか。幼児の仲間選択については、Epstein(1989)によれば、①近接性、②年齢、③類似性の3要因が影響を及ぼしており、年齢に伴い、これらの重要性は変化する。近接性とは、物理的な距離を指し、年少児は近接した子どもを友だちとして選択する傾向にある。年齢については、幼児期には年長児を友だちとして選択する傾向にあるが、児童期には同年齢の子どもを友だちにする傾向がある。さらに、類似性とは、子どもの特徴や興味の相違についてのものであり、年少児は好きな遊びが同じというような表面的特徴を友だち選択の基準とするが、年長になるにつれて性格や特性といった内面的特徴を基準とするようになる。また、廣瀬・志澤・日野

林・南(2006)は、3、4歳児では遊び相手の選択として近接性が重要とされており、遊び相手の選択が流動的であるが、5歳児では、環境の影響を受けにくく、安定した遊び相手が選択されることを示唆している。

「社会的ネットワーク」とは、「個人が持つ対人関係のつながり」を指す(安田,1997)。「社会的ネットワーク」は、人数などの「規模」、付き合いの長さといった「持続性」、メンバーとの仲の良さという点で「親密性」という3つの指標で捉えられる(Gifford-Smith&Brownell, 2003)。園で、幼児は、まず保育者と個別的に信頼関係を築く。保育者を安全基地として園生活を送れるようになると、探索活動を行うようになる。そこで、幼児は、2、3名の他児と友達関係を結んで遊ぶようになる(無藤・倉持,2009)。幼児期の二者関係は社会的ネットワークを構築する上で重要である。二者関係の性質は「仲良し」「親友」等と一様ではない(謝,1999)。謝(1999)によれば、より親密度の高い「親友」は、より親密度の低い「仲良し」よりも早い時期からネットワークに出現し、関係が長く継続する。また、幼児はまず特定の二者関係を形成した後、それを核としながら、集団の一員としてネットワークを広げる(及川,2016;無藤・倉持,2009)。高櫻(2007)は、親密性の高い二者関係において、「自発性」「対等性」「互惠性」が獲得された後、その二者関係の世界を発展させるために、第三者への意識の広がりを示し、それが集団の一員としての関係に発展する契機となることを示唆している。

園で、社会的ネットワークを拡大するためには、対人関係の能力が求められる(畠山他,2003)。幼児は他児と二者関係を築くところから、社会的ネットワークを拡大するため、まずは二者関係の調整が求められる。二者関係の調整としては、対人葛藤場面における自己調整や自他調整などが挙げられる。幼稚園での集団生活の中で、幼児は他児との喧嘩やいざこざなどの対人葛藤場面に遭遇するようになるが、幼児にとって、仲間との対人葛藤経験は、自分以外の存在を知り、他者の視点を理解し、自己調整能力を発達させ、社会性を育む重要な契機である(山本,1995a)。幼児の自己調整について、柏木(1988)は、自己主張に関して、3~4歳までに大幅に増加するがその後停滞し、自己抑制に関しては、3~5歳の間に停滞すると報告している。一方、近年では、幼児が加齢に伴い、「ジャンケン」、「順番」、「一緒」のように、自分と相手の主張の両方を尊重して、両者の関係を調整する「自他調整」を発達させると示されている(長濱・高井,2011)。また、相手との関係の中で、自己調整する能力としては「ふざけ」も挙げられる。幼児はふざけを通して緊迫した状況を緩和して仲間関係を調整する(掘越,2003)。

さらに、幼児の遊びやかかわりは、二者関係から三者関係へと拡大する。幼児期に三者関係を築くことには重要な意味がある(礪波,2007)。三者関係は二者関係と比較してより複雑な様相を呈し、その中で幼児は他者に配慮して、より協調

的な相互作用や調整の仕方を会得する(早川・吉井, 2018)。例えば、礪波(2007)によれば、幼児は三者関係の調整においては、二者間のように、一方が他方に合わせるだけではなく、幼児同士が互いに均等に視線を向け合い、笑い合い、他者の発話や動作を模倣するといったより高度な調整能力が必要とされる。三者関係の調整としては、他児の対人葛藤場面における非当事者の幼児としての介入が挙げられる。幼児同士の対人葛藤場面には、しばしば非当事者の幼児が介入し、介入児は、葛藤で生じるネガティブな社会的関係の中で、状況変化や解決などの何らかの変化を起こそうと試みる。対人葛藤場面における幼児の自己調整や自他調整は、当事者である自己と他者という二者関係を前提にしているが、非当事者の幼児の介入によって、対人葛藤は、「二者関係」から「三者関係」の調整と捉えられ得る(吉田, 2016a)。他児の葛藤場面における幼児の介入に着眼することによって、自己調整や自他調整のように二者間の直接的な関係の調整だけではなく、より複雑な調整を捉えることが可能になるであろう。なぜなら、幼児が他児の葛藤に介入する背景には、他児との関係性や保育者の援助などの、その幼児を取り巻く様々な関係や環境があると考えられるからである。例えば、安田・日野林(2007)は、非当事者の幼児が介入行動を起こす背景には当事者との親密性があると論じている。吉田・竹村(2016)は、幼児の介入行動は、幼児の1対1の友だち関係を越えた、集団や仲間関係の育ちの現れとして重要であると指摘している。

二者関係と三者関係の調整は、互いに関連を持ちながら発達するのではないか。例えば、幼児の対人葛藤場面における当事者としての自己調整や自他調整及び非当事者としての介入による調整のどちらも、他者視点取得や社会的認知などの能力が求められるため、様々な対人葛藤場面を当事者として経験することが被害者と加害者の双方の感情理解に通じ、その経験が介入行動に反映することが推測されるが(中川・山崎, 2003)、二者の調整の関連については殆ど検討されていない。また、中川・山崎(2003)は、特定の園児に着目して、対人葛藤場面における当事者と非当事者としての調整能力の関連性を検討しているが、当事者として自己調整能力が難しい園児でも介入し、当事者として自己調整能力が高い園児が介入することが難しいことを報告しており、二者の調整の関連性について示すことには至っていない。また、他者の視点取得や社会的認知を身につけるためには、幼児がいかに園で仲間を選択し、社会的ネットワークを拡大させるのかという社会的環境の調整との絡み合いについても検討することが必要であろう。従って、対人葛藤場面における自己調整や自他調整及びふざけなどの二者関係の調整を社会的情動の調整、対人葛藤場面への非当事者としての介入などの三者関係の調整を向社会的行動の調整、仲間選択と社会的ネットワークの拡大の調整を社会的環境の調整とし、3つの社会性の調整がいかに絡み合いながら、発達するのかについて

検討したい。

さらに、園生活において、幼児には社会性を発達させるだけでなく、自己発揮をすることも期待される。「自己発揮」とは、幼児が環境に主体的にかかわり、自分の意志を、遊びを通して実現することである(斎藤・大山, 2004)。幼児が自己発揮をするためには、園で自分が受け入れられ、安心感を持ってやりたいことに取り組み、自立していけるような「居場所」を確保する必要がある(田辺, 2015: 安齋, 2003)。幼児教育においては、幼児が社会性を育むだけでなく、社会的関係の中でいかに自己発揮をするのかということが重要であろう(斎藤・大山, 2004: 野尻, 2000: 田宮, 2000)。さらに、幼児が社会性を発達させることで、幼児にどのような利益や効果がもたらされるのかということについても明らかにされていない。園での自己発揮も、幼児の社会性がもたらす利益や効果の一つではないだろうか。すなわち、幼児の社会性の発達と自己発揮とを照らし合わせて検討する必要がある。だが、幼児の社会性の発達と自己発揮の相互性について実証的に明示した研究は限られている(田宮, 2000)。

これまでの幼児の社会性に関する研究の多くは、量的な調査によって対人葛藤などの特定の事象をサンプリングし、自己調整や自他調整などの二者間の調整を分析していることから、幼児の社会性の発達が、社会的な環境や関係の諸変化の中でダイナミックに起こるということが捉えにくい。現実の園生活の文脈の中で、幼児の状況に応じた対処の仕方や仲間とのやり取りの過程を描く必要があるのではないか。時間的空間的な変化を丹念に追い、記述するには質的な検討が必要であろう。

さらに、幼児の社会性が社会的な環境や関係の諸変化の中でダイナミックに発達すること、社会的情動の調整、社会的環境の調整、向社会的行動の調整の三者が絡み合いながら発達していくことや幼児の社会性の発達と自己発揮の相互性を検討するためには、特定の幼児の園における「個人誌」を記述、分析し、長期的な変容を追うことが有効ではないか。なぜなら、「個人誌」とは、ある個人の生活で現実にかかる出来事や生活体験が、時間軸に沿って累積される過程を指し(柴坂・倉持, 2003)、幼児が、保育者の援助、他児との出会いやかかわり、自らが置かれた状況などの社会的環境や関係を活用したり、他児や保育者とかかわり、集団との相互作用の累積、すなわち「かかわりの歴史」(利根川・無藤, 2011)の中で、社会性を発達させる様相を描けたりするからである。縦断的調査によって、「個人誌」を長期的に追うことによって、その幼児が置かれた社会的関係や環境の変化や、それに伴う幼児の社会性の発達や自己発揮の進展過程を丹念に捉えられ得る。例えば、湯澤(2003)は、男児2名の親友関係に着目し、幼児が仲間との葛藤や停滞を乗り越えることで社会性を発達させ、クラスでの自分の位置付けを

見出していくということを示唆した。また、利根川・無藤(2011)は、メイという女児(仮名)が、保育者の援助、喧嘩するけど仲良しのヒロコや、葛藤を起こした時に支えてくれる他児の存在、集団での協同的な活動の経験における他児との相互作用の影響によって、自己調整能力を高めていったことを報告している。

本章では、幼児が、保育者の援助、他児との出会いやかかわり、自らが置かれた状況などの関係や環境を活用しながら、他児との関係を調整することを「社会的調整」とし、幼児がいかに社会的調整を図るのかということをも明らかにしたい。社会的情動の調整、社会的環境の調整、向社会的行動の調整の三者を「社会的調整」と総称し、幼児の社会的経験において、三者がいかに絡み合いながら発達するのかということをも明らかにしたい。加えて、幼児の社会性の発達と自己発揮の相互性についても検討したい。

そこで、本章では、ある幼児の幼稚園3年間の「個人誌」を追う。対象女児チヅル(仮名)は、月齢が低く、3歳児では、保育者に対しても表情が硬く、固定的な友達がいなかったことから、保育者から自分を出せていないという点で気になる園児の一人として挙げられていた。このチヅルは、4歳児進級以降、ユリ(仮名)と友達関係を結び、5歳児ではより仲間関係を広げたり、集団の中で中心となって遊びを広げたりする姿が見られるようになったことから、卒園時には保育者から「幼稚園で成長し、自分を出せるようになった園児」と捉えられるようになった。このように、チヅルは、園で仲間関係や社会性を進展させ、自己発揮するようになった園児と考えられるため、本章の対象児として選定した。チヅルは、ユリと「喧嘩するけど仲良し」関係を結んでいた。このユリとの関係は、チヅルの園における社会的調整や自己発揮に影響を及ぼしたと推測される。

本章では、チヅルとユリの「喧嘩するけど仲良し」関係に焦点を当てる。幼児の「仲良し」関係の中には、幼児同士が互いを特別で親密な存在と認識してはいるが、第三者から見ると、「仲が良い」と見える状態だけではなく、「よく喧嘩をする」という状態の関係性も存在する(利根川・無藤,2011)。幼児期後期になると、友だち関係を一方的で利己的な関係というよりも、むしろ、互恵的な関係であると認識するに至ると指摘されている(原,1995)。このことから、幼児期後期になれば、友だちは、一時的な遊び仲間ではなく、持続的で互恵的な相互交渉を有する相手として選択することが推測される(湯澤,2003)。しかし、湯沢・白川・大山・石橋・立元(1991)は、5歳児であっても、全般的に仲間の好きな遊びを知らず、好きな仲間が自分と同じ遊びを好むと考えて、その遊びを提案すると報告している。これより、幼児期後期の子どもであっても、友だちに双方向的な関係を望みつつも、自分の視点を中心とした相互作用を行っており、相手の提案や意見が自分と齟齬がある場合がある(湯澤,2003)。それ故、幼児期後期であっても、お互いに



友だち関係と認識しつつも、相手に対して自己中心的な関わりをとることでよく喧嘩をするという関係があり得ることが推測される。

このように、一緒に過ごしたり遊んだりしているかと思えばすぐに喧嘩をし、喧嘩をしたかと思えばすぐに関係修復するアンビバレントな関係を「喧嘩するけど仲良し」関係とする。「喧嘩するけど仲良し」関係に着目するのは、対人葛藤場面とは、他児が自分の行動を制御しようとし、幼児が社会的調整を図ることが求められる代表的な場面であるからである(柴坂・倉持, 1998)。チヅルの3年間の他児との対人葛藤事例52事例中20事例がユリとの間で生じた。また、チヅルとユリの3年間の全葛藤20事例のうち、16事例がユリの言動が契機となって生じており、二人は対等に主張し合っているわけではなく、ユリの主張にチヅルが困惑しながらも関係修復を試みるという関係性であった。従って、チヅルとユリの「喧嘩するけど仲良し」関係に着目することで、チヅルがユリと葛藤を繰り返しながらも関係を修復する過程を追うことが可能であり、幼児が社会的調整を図る姿を捉えられる。

従って、本章では、幼児の3つの社会性にかかわる「調整」の能力が総括する「社会的調整」概念を提起し、これに「自己発揮」概念を加え、それらが園での経験に支えられて、関連性を持ちながらいかに発達するのかということ明らかにしたい。具体的には、チヅルの社会性の発達に大きな意味を持ったユリとの「喧嘩するけど仲良し」関係に基軸をおいて、チヅルの個人誌に着目し、社会的調整がいかに発達するのかということを検討したい。さらに、チヅルの社会的調整の発達過程と自己発揮の進展過程を照らし合わせ、幼児の社会性と自己発揮の発達の相互性について検討する。そのために、第一に、チヅルはユリといかに「喧嘩するけど仲良し」関係を築いたのかということを検討する。第二に、「喧嘩するけど仲良し」関係が形成、維持された背景について検討する。第三に、ユリとの関係がいかにチヅルの社会的調整の発達や自己発揮に影響したのかということについても検討する。

## 第2節 方法

### 1. 調査方法

調査協力者、観察時期、調査方法は、第2章第1節のコホート1で述べた通りである。そのうち、201X年10月から201X+3年3月まで観察したチヅルとユリに焦点を当てた調査を行った。

### 2. 分析方法

第一に、チヅルとユリの対人葛藤の事例に着目し、二者の関係がいかに「喧嘩するけど仲良し」に形成されるのかについて分析する。第二に、二者間の関係が

どのような状態であったのか、及び二者間の関係性の背景について分析する。第三に、チヅルがいかに社会的調整能力を進展させ自己発揮したのかについて分析を行う。以下に各々の分析方法の詳細を記す。

#### (1) 分析資料

分析資料は、第2章第2節-(1)の分析資料のうち、チヅルがユリ及び他児と関わったり遊んだりしていた場面、チヅルがユリ及び他児と葛藤を起こした場面、チヅルが他児の葛藤場面に介入した場面など、チヅルを記録した場面を書き起こしたものとした。

#### (2) 二者間の対人葛藤の分析

第一に、二者間の対人葛藤の事例に着目し、葛藤前後で遊びや行動を共にしていたのか、その有無からコーディングを行った。なお、「対人葛藤」の定義については、従来の研究では「対立」に限定する立場も多いが、対立のみならず、「幼児が他児によって自己の欲求・要求・行動が阻害されていても明らかな抵抗をせず、対立にまでは至っていない場面」も存在する。本章で着目する二者間の「喧嘩するけど仲良し」関係は、ユリの主張にチヅルが困惑しながらも関係修復を試みるという関係性であり、チヅルの欲求の社会的阻害とその対処を発達として重視することから、後者を採用する。具体的には、まず、観察記録から、二者の葛藤場面の生起から終了までを単位として事例を抽出した。葛藤の終結とは、二者間の葛藤としての相互作用が停止されたことを指す。次に、葛藤前に、二人が遊びや行動を共にしている場合を〈協同〉とし、二人が遊びや行動を共にしていない場면을〈解離〉とした。また、葛藤後に、二人が遊びや行動を共にしている場合を〈協同〉とし、二人が遊びや行動を共にしていない場合を〈離散〉とした。「葛藤前の状況」-「葛藤」-「葛藤後の状況」という一連の流れの組み合わせは、①〈解離〉-〈葛藤〉-〈離散〉、②〈解離〉-〈葛藤〉-〈協同〉、③〈協同〉-〈葛藤〉-〈協同〉、④〈協同〉-〈葛藤〉-〈離散〉の4つである。筆者と心理学を専攻する大学院生1名の計2名で、コーディングを行った結果、一致率は85.0%であった。不一致の箇所は協議の上で決定した。

そして、「葛藤前の状況」-「葛藤」-「葛藤後の状況」という一連の流れがいかに変化しているのかについて量的に分析を行う。さらに、二者間の葛藤事例が連続的に生じたものはどのくらいあるのかについて検討する。

第二に、保育者による二者間の葛藤への介入の頻度について分析する。

第三に、ユリとの葛藤及びその前後における相互作用の変化、保育者の介入の頻度、及び、チヅルのユリとの葛藤への調整・仲直り方略の変化を鑑みて、期に分けて、各々の期の事例を挙げ、チヅルとユリとの関係の変容について事例の解釈的分析を行う。ユリとの葛藤の調整・仲直り方略については、広瀬(2006)を参

考にカテゴリーのコーディングを行った。広瀬(2006)の「調整・仲直り方略」は、直接的な相手への働きかけに留まらず、相手から距離をとることや、保育者等の第三者に介入を促すという形で相手の攻撃や怒りを抑制、鎮静化させることで、協同的な遊びへの移行に貢献したと推測される働きかけを含むため、参考とした。具体的には、広瀬(2006)を参考に、「他者操作型：介入を要請したり、泣いて周囲に助けを求める」、「主張型：抗議したり、抵抗したり、主張したりすることによって自分の気持ちや考えを相手に明示する」、「和解型：説明したり、代わりに条件を出したり、譲歩したりして、相手を和解しようとする」、「緊張緩和型：相手と距離を置いて、相手との緊張を緩和しようとする」の4つに分類した。コーディングの一致率は83.3%であった。

### (3) 二者間の関係の状況と背景の分析

観察事例の中でチヅルとユリが一緒に行動したり、遊んだりしている場面や他児とかかわっている場面を抽出、分析した。また、保育者へのインタビューの中で二人の各々の特徴や園での過ごし方や特徴的なエピソード、二人の関係性、及びクラスの園児の仲間関係について語られている部分を抽出、分析し、時期ごとの二者間の関係の状況と背景について分析する。

### (4) チヅルの社会的調整の進展と自己発揮の分析

チヅルの社会的調整がいかに進展するのかということ进行分析するにあたって、①社会的情動の調整、②社会的環境の調整、③向社会的行動の調整の三者の発達について分析を行う。①社会的情動の調整については、チヅルの他児との葛藤の調整能力と、ふざけ行動の進展について分析する。②社会的環境の調整については、チヅルの仲間選択及び遊びの中での他児とのかかわり方の変容について分析する。③向社会的行動の調整については、チヅルの他児の葛藤への介入がいかに変容するのかということについて分析を行う。具体的には、介入の種類、1事例でチヅルが用いた介入の種類数、1事例の中でチヅルが介入した回数、当事者について分析を行う。介入行為の種類について、「注視：葛藤場面を見つめる」、「声掛け：当事者に対して、素朴な声掛けをする」、「保育者への伝達：保育者に葛藤場面の生起を伝える」、「代弁：当事者の幼児に代わって、葛藤場面の状況説明をする」、「注意：当事者がとった言動を注意する」、「加勢：一方の幼児にとって有利な言動をとる」、「仲裁：当事者双方の要求を把握した上で、当事者同士の関係を取りなす言動をとる」の7つに分類した。コーディングの一致率は82.0%であった。チヅルの他児の対人葛藤への介入については、表3(結果と考察の末尾)に示し、事例考察で参照する。

さらに、観察事例におけるチヅルが他児と関わったり遊んだりしている場面と、保育者のインタビューにおけるチヅルの他児との関係性や園での過ごし方につい

て語られている部分を抽出し、チヅルが他児との遊びを通じていかに自分の意思を発現できるようになるのかや、園で居場所を作っていくのかについて分析を行う。さらに、チヅルの社会的調整の過程と自己発揮の過程を照らし合わせ、二者間の相互性についても分析する。なお、事例中のチヅルの言動には下線を引いている。

### 3. 対象児チヅルとユリについて

本章の分析対象児はチヅルとユリとした。チヅルは、第3章の個別の介入件数で考察したように、3歳児クラス合併以降観察した1-b組に在籍した園児の中で、3年間の介入件数が2番目に多く、とりわけ5歳児において大幅に介入件数が増加した園児であり、チヅルの仲間関係の進展や他の面での社会性の発展過程を追うことによって、介入を発達させる要因を明らかにできると考えたため、対象児とした。チヅルは、ユリと「喧嘩するけど仲良し」関係という独特な関係を築いており、ユリと葛藤を起こしたり、ユリが他児と起こす葛藤に介入したりしていた。ユリは、チヅルの社会性の発達の契機を促す重要な存在であると示唆されるため、対象児として選定した。

チヅルは、早生まれで、3歳児クラス合併前に所属していたクラスでは、最も月齢が低かった。チヅルは、プリキュア<sup>(1)</sup>や音楽やダンスなどの表現遊びを好んでいた。保育者の話によれば、チヅルは入園当初は、保育者が声を掛けても応答がなく無表情であったり、保育室にもなかなか入ってこない姿があったりして、保育者に対して心を許せていないようであった。また、保育者との個人面談における保護者の話によれば、チヅルは、家庭ではきょうだいと喧嘩をして自己主張したり、保護者に自分の思いを明確に伝えたりするなど園での姿とは対照的であり、家庭での姿が園では出せていないようであった。従って、チヅルは入園当初は保育者から、「静かすぎる子」、「幼さが残る子」と捉えられていた。

ユリも3歳児クラスでは、合併前からチヅルと同じクラスに属し、チヅルと同様に早生まれで女兒の中で2番目に月齢が低かった。ユリもプリキュアや表現遊びを好んでいた。保育者の話によれば、ユリは遊びの発想や表現力は豊かであるが、全体活動に参加しなかったり、自分の都合で他児との遊びを中断したりするなど、他児との遊びや関わりの中で、相手に合わせるのが難しかった。また、ユリは相手に一方的に主張し、些細なことが原因で他児としばしば葛藤に発展した。また、些細な他児との葛藤や怪我が原因で、保育者や観察者に泣いて訴える姿が見られ、「大人に認められたい、かまってほしい」（4歳児の担任保育者）という思いを強く持っていた。

## 第3節 結果と考察

以下は、「期の区分」として、各期の特徴と、各時期の(1)状態、(2)背景、(3)社会的調整(①社会的情動の調整、②社会的環境の調整、③向社会的行動の調整)、(4)園での自己発揮について考察する。

### 1. 期の区分

二者間の対人葛藤の事例に着目したところ、チヅルとユリとの3年間の関係の変容については、年齢ごとに、4つの期に分類された。チヅルとユリの対人葛藤の変容とチヅルのユリとの葛藤場面における調整・仲直り方略の変容をもとに、Ⅰ期(3歳児)、Ⅱ期(4歳児)、Ⅲ期(5歳児4月～9月)、Ⅳ期(5歳児10月～3月)の4つの期に分類した。チヅルとユリの対人葛藤の変容については表7-1に示す。チヅルのユリとの葛藤場面における調整・仲直り方略については、表7-2に示す。

表 7-1 チヅルとユリの対人葛藤の変容

単位：事例

	〈解離〉-〈葛藤〉-〈離散〉	〈協同〉-〈葛藤〉-〈協同〉	〈協同〉-〈葛藤〉-〈離散〉	事例の連鎖	計
I 期	2	1	0	2—3	3 (3)
II 期	1	6	0	1-2	7 (3)
III 期	1	6	0	1-2 3-4 5-6-7	7 (0)
IV 期	0	1	2	2-3	3 (0)
計	4	14	2		20

注：( )内の数字は保育者が介入した事例数である。「連鎖」の数字は、二者間の葛藤事例が連続的に生じた事例番号を示している。なお、「②〈解離〉-〈葛藤〉-〈協同〉」は生起しなかった。

表 7-2 チヅルのユリとの葛藤場面における調整・仲直り方略

調整仲直り方略	定義	I 期	II 期	III 期	IV 期	計
他者操作型	介入を要請したり、泣いたりして周囲に助けを求める。	2	2	0	0	4
主張型	抗議したり、抵抗したりして主張することによって自分の気持ちや考えを相手に明示する。	2	5	5	3	15
和解型	説明したり、代わりの条件を出したり、譲歩したりして、相手と和解しようとする。	2	3	4	1	10
緊張緩和型	相手と距離を置いて、相手との緊張を緩和しようとする。	1	2	4	0	7
計		7	12	13	4	36

注)1つの事例において、複数の種類の介入がなされた場合があるため、調整・仲直りコードの発生件数と抽出された観察事例数は一致しない。

### (1) I 期 (3 歳児)

保育者は全事例で介入しており、チヅルは、4 つの仲直り・調整方略を同程度に用いていた。「<解離>-<葛藤>-<離散>」が 3 事例中 2 事例見られ全期の中で一番多かった。つまり、2 事例においては、二人はもともと遊びや行動を共にしていなかったが、チヅルがユリの遊びに参入しようとしたのをユリが拒むことが契機となって葛藤が生じ、その後二人は離れていた。従って、I 期は、二人は「喧嘩するけど仲よし」関係には至っておらず、「物別れ」をする時期であった。これより、I 期は「<喧嘩するけど仲よし>の未形成期」とした。

### (2) II 期 (4 歳児)

保育者は全事例のおよそ半数で介入していた。仲直り・調整方略については、I 期よりも「<主張型>」が増加した。II 期では、「<解離>-<葛藤>-<離散>」が少数しか見られず、「<協同>-<葛藤>-<協同>」が 7 事例中 6 事例も見られ、I 期よりも増加した。すなわち、二人で一緒にいると、葛藤を起こすが、I 期のように「物別れ」することは殆どなくなり、葛藤しても一緒に遊んだり行動したりするようになった。すなわち、II 期は二人が「喧嘩するけど仲よし」関係を形成した時期である。これより、II 期は、「<喧嘩するけど仲よし>関係の形成期」とした。

### (3) III 期 (5 歳児 4 月～7 月)

III 期では、ユリとの葛藤が II 期と同程度見られたが、保育者は全事例で介入していない。また、仲直り・調整方略は、3、4 歳児で見られた「<他者操作型>」が見られなくなり、「<緊張緩和型>」が II 期までよりも増加した。II 期と同様に、「<協同>-<葛藤>-<協同>」が 7 事例中 6 事例もみられ、葛藤前後も一緒に遊んだり行動したりしていた。さらに、二者間の葛藤事例が他の期よりも連鎖して見られるのがこの期の特徴である。従って、この時期でも、二人は「喧嘩するけど仲よし」関係を維持していた。これより、III 期は「<喧嘩するけど仲よし>関係の維持期」とした。

### (4) IV 期 (5 歳児 9 月～3 月)

IV 期になると、ユリとの葛藤が減少する。保育者も全事例で介入していない。仲直り・調整方略としては、「<他者操作型>」、「<緊張緩和型>」は見られず、「<主張型>」と「<和解型>」が見られた。「<協同>-<葛藤>-<協同>」は減少し、「<協同>-<葛藤>-<離散>」が 3 事例中 2 事例見られた。すなわち、二人は一緒に遊んだり行動したりする中で葛藤を起こすが、葛藤後は別々に行動するようになり、「喧嘩するけど仲よし」関係が終結していた。これより、IV 期は、「<喧嘩するけど仲よし>関係の解消期」とする。

## 2. 「喧嘩するけど仲よし」関係の未形成期 (I 期)

### (1) 状態

I 期では、チヅルは周囲の園児が仲間関係を進展させる中で、特定の友だちが



できず、ユリとも関係が深まらなかった。

## (2) 背景

### ① 周囲の状況

I 期では、10月のクラス合併後は、園児は3歳児なりに仲間関係を築き、グループを形成し、プリキュアや動物になりきるごっこ遊びなどを成立させ始めていた。だが、チヅルは月齢が低いことが影響したのか、クラスのそのような状況に乗り遅れていた。例えば、他児の遊びに上手く入れず(事例 7-1)、クラスで形成されつつあるグループの間を彷徨うという状況であった。チヅルは、I 期から音楽を好んでいたが、1人で「音楽コーナー」<sup>(2)</sup>に行ったり、楽器の制作物を作って遊んだりすることはあっても、それらの遊びを他児と共有することは難しかった。

#### 事例 7-1 砂場遊び / I 期 / 201X+1 年 1 月 29 日 / 「砂場で一緒に遊びたい」

チヅルが、砂場で土を掘るユタカに近づくと、ユタカは「ここユタカ君が使った場所！」と抵抗した。チヅルは「チヅルも！」と言り返し、保育者を呼ぶ。保育者がユタカに隣のスペースをチヅルが使ってよいか尋ねると、ユタカは「いいよ」と言った。チヅルはそのスペースで遊んだ。

事例 7-1 では、ユタカはチヅルの遊びへの参入に抵抗を示す。保育者の援助で、ユタカはチヅルに隣のスペースを譲るが、自分のスペースの使用は認めない。二人は別々に掘るに留まり、一緒に遊ぶことが難しかった。

このように、I 期では、チヅルは他児に働きかけて一緒に遊ぼうとするが、他児に受け入れられていないように見受けられた。保育者も、I 期におけるチヅルの他児との関わりについて以下のように述べている。

#### 保育者の談話 7-1 (3 歳児クラスの担任教諭 A)

3 歳児では、チヅルちゃんは必死で他の子についていこうとしているけれど、チヅルちゃんの声が他の子に届いていなかった。色々なグループの遊びに首を突っ込んで離れるという感じ。

### ② 憧れのグループ

チヅルは他児が仲間関係を進展させていく中で、他児のグループや遊びに入ることが難しかった。だが、チヅルは、I 期後半から形成されたセイ・マユミ・マイコ・ナオミの4名の女児から成るグループに憧れていたと推測される。なぜなら、このグループは、チヅルが好きなプリキュアになりきるごっこ遊びを、幼児同士が呼吸を合わせながらスムーズに進めていたからである。このグループでは、セイが「リーダー」、マユミが「陰で支える役」、マイコが「可愛いムードメーカー」、ナオミが「トラブルが起こった時の仲介役」と各々の役割が定まって

おり、グループ内で上手く人間関係が調整されていた。チヅルはセイたちのグループへの憧れはあったと推測されるが、担任保育者の話によれば、チヅルは、硬くて他児への働きかけが慎重な面があり、このグループに入ることが難しかった。

### ③友だちの候補としてのユリ

ユリもチヅルと同様に、クラスの状況に乗り遅れてはいるが、セイたちに憧れていたであろう。チヅルとユリは合併前から同じクラスに属していた。このクラスは15名のうち8名が女児であったが、チヅルとユリ以外の女児6名は誕生月が11月以前であるのに対して、チヅルとユリは早生まれであった。ユリもプリキュアを好み、セイたちと遊びたかったであろう。だが、ユリは、他児と些細なことが原因で葛藤を起こしたり、強く主張して他児を泣かせたりすることもあったためか、セイたちに受け入れられなかった。従って、二人は月齢が高く遊びをスムーズにセイたちと協同して遊ぶことが難しかった。保育者も、二人がセイたちと協同して遊べない理由としては、以下のように、月齢の影響やセイたちの遊びのテンポの早さを挙げている。

#### 保育者の談話 7-2：(3歳児クラスの担任教諭 A)

3歳児でも、3歳児後半になると、3歳児なりに仲間関係を作っていくけれど、チヅルちゃんとユリちゃんは月齢の影響もあって、それについていけなかった。でも、それだけではなくて、セイちゃんたちは月齢以上に遊びを進めたりするのが上手くて、ものすごく話のテンポが早いので、チヅルちゃんとユリちゃんはそれについていけなかったと思う。

チヅルとユリは、月齢の影響によってクラスに乗り遅れた状況にあるもののセイたちに憧れていたという共通性は見受けられたが、I期では、ユリがチヅルの遊びの参入を拒み、二人の関係は深まらなかった。

### (3)チヅルの社会的調整

#### ①ユリとの物別れ

I期では、チヅルはユリに遊びへの参入を拒まれて葛藤が起きても上手く対処できず、社会的情動の調整が困難であった。チヅルは、ユリの激しい言葉に圧倒されて泣くことがあった。I期では、全事例において保育者が援助した。保育者が二人の葛藤に積極的に援助すると、チヅルはユリを許したり、保育者と一緒にユリの遊びを見たりすることができたが、葛藤終了後は、別々に遊ぶか、一緒にいてもチヅルがユリの遊びを保育者と一緒に見るに留まり二人は遊びを共有しなかった。また、保育者がユリの自己調整を期待して、積極的な援助を控えると、チヅルは泣いてユリから離れて、自ら関係修復することが難しかった(事例 7-2)。

**事例 7-2 片付け/ I 期/201X+1 年 2 月 27 日/「友達にならんからっ」**

ユリは一人で玉さしで遊んでいたが、チヅルが近づくと、激しい口調で「来ないでっ」と言った。チヅルは大声で泣き出す。保育者はユリに怒った理由を尋ねるがユリは答えない。保育者はミチルに「(怒ったのは)何でだろうね?」と言って二人から離れた。ユリはチヅルに「大っ嫌い。友達にならんからっ」と言った。チヅルは泣いてユリから離れた。

事例 7-2 のように、保育者が積極的な援助を控えると、葛藤は激化し「物別れ」になり、チヅルは自ら社会的調整を図ることは難しかった。

**②クラスでの孤立**

チヅルは、I 期では、憧れのセイたちのグループに入ることは難しかった。また、月齢や周囲の状況によって、同じくクラスで孤立しているユリが友達の候補として浮上し始めるが、ユリとも物別れして関係を深めなかった。さらに、チヅルは表現遊びを好んでいたが一人で音楽コーナーに行くに留まり、他児と共有することはなかった。

このように、チヅルは、I 期では特定の友だちがおらず、社会的環境の調整を図ることも難しかった。I 期では、チヅルとユリは、特定の友だちとの固定的な関係は見られなかったが、担任保育者の話によれば、3 歳児クラスでは、保育者は、幼児が園や保育者を好きになれるように、幼児と個別に信頼関係を築くことが重視されていた。それ故、二人は友達がいなくても、保育者に支えられる面が大きかった。

**③状況変化しない介入**

I 期では、〈注視〉や〈声掛け〉などの消極的な介入が中心であった(表 7-3)。〈仲裁〉も見られたが、当事者の言動を変化させることがなかったり、事例 7-3 のように、他児の介入の模倣をしたりすることに留まっていた。これより、I 期では、チヅルの介入としての働きかけが他児に届かなかった。

**事例 7-3 自由遊び/ I 期/201X+1 年 2 月 27 日/「トウマ君の言うとおりでよっ」**

ソウタは、黄色い紙で作ったチーズを犬役のレイジに見せて、「ご飯ここにあるよ、ワンちゃん」と言って、レイジに渡した。その後、ソウタはもっとチーズを作ろうと考え、鋏を使っているトウマから、鋏を無理矢理取ろうとした。トウマは、自分が持っている鋏をソウタに取られないように握りしめて「一緒にやろっ」と提案する。ソウタは、トウマに向かって「(鋏は)ソウちゃんのだからっ!」と言って、ソウタが持っている鋏を引っ張る。ユカリは、ソウタに向かって「トウマ君の言うとおりでよ」と言うと、チヅルもそれに続いて「トウマ君の言うとおりでよっ、みーんなで(鋏を)使って」と言った。ユカリ・チヅルに倣って、オサ

ムも「トウマ君の言うとおりでよ」と言った。ソウタは、トウマが持っている鋏から手を離して、引出しから別の鋏を取り出して、チーズを再び作り始めた。

事例 7-3 では、ソウタが、トウマが使っている鋏を取ろうとしたことを契機に葛藤が生じた。ユカリが、ソウタとトウマの葛藤に「トウマ君の言うとおりでよっ」と率先して介入すると、チヅルも、「トウマ君の言うとおりでよっ、みーんなで(鋏を)使って」とユカリと同様の言葉を用いて注意していた。

#### (4)園での自己発揮

チヅルは、I 期では、他児に働きかけても、それが届かず遊びや仲間関係を充実させるに至らなかった。また、保育者の話によれば、チヅルは無表情であったり、保育室になかなか入ってこなかったりすることもあり、保育者に対して心を許しきれていないようであり、自己抑制的な面が見られ、自己発揮をすることが難しかった。

このように、I 期では、チヅルは全般的に社会的調整を図ることが難しかった。これは、特定の友だちができず、社会的環境の調整が困難であったことが影響したと考えられる。すなわち、チヅルが社会的環境の調整を図ることが難しく、チヅルの働きかけが他児に届かないことが社会的関係や向社会的行動の調整を図ることも困難にさせたであろう。さらに、チヅルが I 期では全般的に社会的調整を図ることが難しかったことが、園での自己発揮を困難にさせたのではないか。

### 3. 「喧嘩するけど仲良し」関係の形成期(Ⅱ期)

#### (1)状態

Ⅱ期は、チヅルの園生活の中で、ユリとの関係が最もコアになる時期であった。I 期では、ユリはチヅルの遊びへの参入を拒んでいたが、Ⅱ期では、進級直後から、チヅルの遊びへの参入を拒むことはなくなり、チヅルはユリと二人で遊びや行動を共にするようになり、ユリとの関係は「友達関係」に進展した。だが、二人は些細なことが原因で葛藤を起こしており、「喧嘩するけど仲良し」という独特な友達関係を築いていた。

#### (2)背景

##### ①周囲の状況

クラスにおける他児の仲間関係やグループの形成がより進展したことが「喧嘩するけど仲良し」関係の形成に影響したと考えられる。チヅルとユリが憧れていたセイたちのグループのメンバーは、Ⅱ期では、よりメンバー同士の関係性が強固になった。チヅルとユリは、Ⅱ期では、セイたちと一緒に遊んだり、話したりする姿は時折見られるものの、チヅルとユリのやりとりが中心であったり、事例 7-4 のように、セイたちと話が噛み合わないこともあり、継続的に遊ぶ姿は見られず、グループには入れなかった。Ⅱ期ではより周囲の仲間関係が進展していくという状

況の中で、二人はグループに属することは難しかった。

**事例 7-4 片付け/Ⅱ期/201X+1年5月8日 「じゃあバイバーイ」**

ユリは保育室のままごとのスペースでドレスを取り出して着て、自慢げにマイコに見せる。チヅルはユリと一緒にマイコに駆け寄る。マイコが反応しないため、ユリはマイコを押して、自分のドレス姿を見せると、マイコは「押すのは危ないことでしょ」と言う。ユリは、マイコに向かって「来ないでっ!」と言うと、マイコはユリに「それじゃあ、おやつ食べなくてもいいの?」と尋ねる。ユリは、ドレスを脱ぎながら、いらついた口調でナオミに「おやつ食べないと」と言うと、ナオミは「お片付けしないとだめよ」とユリをたしなめる。ユリは、ナオミにいらだった口調で、「(ドレスを着るためにままごとにスペースに) 来ただけっ」と言い返す。マイコは、ユリに向かって、「おやつ食べないんだ、じゃあバイバーイ!」と言うとセイ・ナオミもユリに向かって「じゃあバイバーイ」と言ってユリとチヅルから離れる。ユリは、いらだった様子で、片付けをし、チヅルは気まずそうな様子でユリと一緒に片づけを行う。

事例 7-4 では、ユリは片付けの時間にドレスを着てその姿をマイコに見てもらおうとするが、相手にされず、片付けをしていないことを咎められて、葛藤に発展する。ナオミ・セイもユリに加勢して、片付けをしていないことを咎め、「じゃあバイバーイ」と言って、ユリとチヅルから離れてしまった。チヅルは、ユリとマイコたちのやり取りを気まずそうに見つめていた。

**②進級に伴う変化**

進級に伴う変化も影響した。Ⅰ期では、二人は友達がいなくても、保育者に支えられる面が大きかった。一方、Ⅱ期では担任保育者の人数が減少した。また、担任保育者の話によれば、「子どもが躓いた場面や、いざこざの場面では、あえて見守ったり、『どうしたらいいかな?』と子どもに自ら考え判断して主体的に行動できるように援助したりすることもあった」と語っていた。保育者の援助には、3歳児クラスの保育者のように幼児と個別に信頼関係を築くだけでなく、幼児が自分自身で主体的に考えて行動するようになってほしいという保育指導上のねらいが込められていたと考えられる。

このような進級に伴う変化も影響してか、チヅルはⅡ期の初めは、クラスの園児が集まる場面で、保育室に入らず、保育者の注目を引いていた。また、ユリも同時期、集まりの場面では、保育室に入らず、ベランダで泣いて保育者の気を引くことがあった。時には、二人は一緒にベランダに留まることもあり、このような場面で居合わせることで、自分と同じように進級に伴う変化に不安を感じ揺れる相手を意識したのではないか(事例 7-5)。

**事例 7-5 準備/Ⅱ期/201X+1年5月8日/「チヅルちゃんどうしたの？」**

クラスの園児はおやつのできに着席する。チヅルとユリはベランダに留まり保育室の保育者の様子を窺う。保育者は二人に「先生、先ジュース飲むけどいいの？」と聞く。ユリは保育室に入る。チヅルは、ベランダの棒にぶら下がる。保育者はクラスの園児に『チヅルちゃんどうしたの？』って聞いてあげて」と声掛けする。チヅルは棒にぶら下がり続ける。保育者はチヅルに「食べないの？行こっ」と誘い一緒に保育室に入る。

このように、二人は進級に伴う変化に直面して揺れていた。さらに、前述のように、Ⅱ期では、保育者の人数やかかわり方が変化しただけではなく、周囲の幼児の仲間関係やグループの形成もより進展していた。クラスには、一人で遊びを楽しむ園児もいたが、チヅルとユリは、保育者の話によれば、「誰かと一緒にいたい」という思いを持っており、他児と遊びを共有することを望んでいたと推測される。

二人は6月頃からは、二人で行動して一緒に遊んだり、時には、集まりの場面で、二人で別の場所に出かけたりして保育室に戻ってこないということがあった。二人が一緒に行動し始めたのは、Ⅱ期になって、相手も自分と共通の状況で躓いていたため、互いを意識したのかもしれない。また、二人は、Ⅰ期からプリキュアや音楽が好きであったが、それを他児と共有することはなかった。4歳児クラスの担任保育者は、二人がしばしば些細なことが原因で葛藤を起こすにも関わらず、遊びや行動を共にすることについて、「二人は相性が合うとは言い切れないが、遊びの傾向が似ている」と語っていた。二人は、自分の好きな遊びを誰かと共有して成立させて楽しむことを実現させるために友達になったとも考えられる。

**③補完性**

二人は互いに「自分にはないもの」を補い合える関係性であったため魅かれ合ったと推測される。保育者も、二人が友だち関係を結んだ理由について以下のように語っている(保育者の談話4)。

**保育者の談話 7-3(3歳児クラスの担任教諭 A)**

チヅルちゃんにとってユリちゃん是一緒にいざるを得ない存在で、ユリちゃんにとってチヅルちゃん是一緒にいざるを得ない存在。チヅルちゃんは「ユリちゃんに持ってないもの」を持っていて、ユリちゃんは「チヅルちゃんにないもの」を持っている。

3歳児クラスの担任保育者は、ユリの性格について以下のように語っていることから、ユリは感情表現の豊かさを持つ園児と捉えられる。

**保育者の談話 7-4 (3歳児クラスの担任教諭 B)**

ユリちゃんは、お友達に怒って「大っ嫌い」と言ってしまうこともあるけれど、嬉しいときには本当に嬉しそうに思いっきり笑う子

この感情表現の豊かさは、遊びでの表現の豊かさにも通じていて、ごっこ遊びでは、プリキュアなどになりきることを楽しんでいて。一方で、チヅルは、I期では保育者に「表情が硬くて、静かである」と語られており、園では十分に感情を表現できていない面があった。

また、ユリは3年間を通じて、他児に合わせたり影響されたりせずに、自分のやり方で遊びや活動を楽しみ、独自の園での過ごし方を貫こうとする姿勢が見受けられた。保育者は、ユリを「マイワールドを持つ子」と評しており、ユリの印象的なエピソードについて以下のように語っている。

#### 保育者の談話 7-5 (3歳児クラスの担任教諭 A)

ユリちゃんは一言で言えば「マイワールド」を持っているという感じの子だった。(印象的なエピソードは)「大きなかぶ」の人形劇では他の子が舞台の後ろで並んでいるのに、ユリちゃんはそんな周りの子の邪魔になっているのを、気にせずに、一人で「大きなかぶ」の絵本を広げて、舞台の前を陣取っていた。ユリちゃんはそうやって「私はこうやって参加します」「私のやり方をします、こうよ」と示すという風だった。

さらに、ユリは保育者に「ユリの家には先生と先生の旦那さんも子どもも住めるよ」と言うなど、コミカルな面もあった。これらは、I期までのチヅルにはなかった面であり、チヅルは刺激を受けたと考えられる。

一方、ユリは遊びの発想は面白いが、遊びを自分の思い通りに進めようとしたり、他児の遊具を取りあげたりするなど不快な働きかけをするため、他児と遊びを共有することが難しかった。保育者は、ユリが遊びを他児と共有できなかった理由としては、以下の語りのように、相手の気持ちや周囲の状況を汲み取ることの難しさを挙げている。

#### 保育者の談話 7-6 (3歳児クラスの担任教諭 A)

ユリちゃんは、3、4歳児までは、相手の気持ちや周囲の状況を読むことが難しく、自分が思うようにするのを、自分でも分かっていたけど、やめられなかった。そういう点が他の子に受け入れられないため、他の子との遊びが成立しなかったのだと思う。

それに対して、チヅルは、保育者からは「優しい子」と捉えられており、相手に合わせることができた。従って、ユリは他児と合わせる手が苦手であったが、相手に合わせたり、周囲の状況にも目を配れたりするチヅルのおかげで、自分のアイデアを共有して一緒に遊ぶことができた。

このように、二人は、互いに「自分にはないもの」を補い合える関係であるが故に、「喧嘩するけど仲良し」関係を築いたと考えられる。

### (3) チヅルの社会的調整

#### ① ユリとの「二人の世界」の共有

##### a) ユリとの関係維持

チヅルはユリとの関係維持のために、ユリとの葛藤への対処能力を身につけ始めた。ユリは自己調整が難しいため、チヅルはユリと些細なことで葛藤に発展した。従って、チヅルはユリとの友だち関係を維持するために、ユリとの葛藤を上手く乗り越える必要があった。Ⅱ期での二人の葛藤場面では、二人はやり取りを交わすうちに、笑い合ったり、喧嘩ではないやり取りに発展し、いつの間にか喧嘩が解消したり(事例 7-6・7-7)、チヅルがユリを許すことで葛藤が解消し(事例 8)、またすぐに喧嘩など起きなかったかのように、二人で仲良く過ごす姿が見られるようになった。Ⅰ期では、チヅルはユリに泣かされて保育者に頼ることもあったが、Ⅱ期では、泣いたり、保育者に介入を求めたりすることもある一方で、ユリの意見を受け入れて譲歩することで自ら関係修復を行うこともあった。すなわち、チヅルは、ユリとの友だち関係を維持するために、ユリとの葛藤に上手く調整を図ろうと努める中で、葛藤への対処能力を高めていった。

#### 事例 7-6 片付け/Ⅱ期/201X+1年7月1日 「ニャンニャンニャン」

クラスの園児は、片付けを終え着席しているが、チヅルとユリは自分たちのロッカーの前に座りこみなかなか着席しない。ユリはチヅルに自分の靴下を押し付けて見せる。すると、チヅルは、ユリの靴下を手で押して「やめて」と言って拒む。ユリがチヅルに顔を近づけて、笑いながら「ニャンニャンニャン」と言うと、チヅルは「『ニャンニャンニャン』って言うのは赤ちゃんです」と言って笑ってユリに顔を近づける。二人は互いの顔を見つめて笑い合い、座席に着席する。

事例 7-6 では、ユリが靴下を押し付けたことで、チヅルは「やめてっ」と言って一旦は怒る。だが、ユリが「ニャンニャンニャン」と言って、猫の真似をしてふざけると、チヅルは「『ニャンニャンニャン』って言うのは赤ちゃんです」と言って笑い合っており、葛藤が不思議な展開で解消している。

#### 事例 7-7 自由遊び/Ⅱ期/201X+1年6月10日/「喧嘩じゃないよ」

チヅルがビニールにペンで絵を描いていると、ユリはチヅルのペンを取ろうとし、チヅルは困惑した表情を浮かべる。リョウコは、ユリに「喧嘩しちゃだめだよ」と言うと、ユリは「喧嘩じゃないよ」と否定した。リョウコはユリに「ユリちゃんが悪い」と言った。すると、チヅルはリョウコに「でもね、ユリちゃんはお姉ちゃんになったの」と伝えた。ユリが他児の保護者を見つけてベランダに出



る。チヅルはユリがいなくなると、ユリを探し、ベランダに出て一緒に保護者に話しかける。

事例 7-7 では、二人は葛藤を起こしたにも関わらず、ユリがリョウコに葛藤を否定したり、チヅルがユリを擁護したりしており、いつの間にか葛藤が解消している。葛藤後は、チヅルはユリを探し、一緒に過ごしており、ユリの不快な働きかけで葛藤が生じても、ユリと関わろうとしていた。

また、Ⅰ期では、チヅルはユリと関係修復するのが困難であったが、Ⅱ期では、チヅルがユリに譲歩し自ら関係修復するようになった(事例 7-8)。

#### 事例 7-8 自由遊び/Ⅱ期/201X+1 年 1 月 22 日/「チヅルちゃんびっくりしはるわ」

ユリはチヅルの鞆を突然引っ張って取ろうとして、「これ私のっ」と主張した。チヅルは困惑した表情で、鞆を引っ張ってユリに取られないようにする。保育者は、ユリにチヅルの鞆を指さして「ユリちゃん、これ(チヅルが)持ってはるやろ?グッて取ったらチヅルちゃんびっくりしちゃうよ」とユリに伝えた。ユリは不満気な様子で、保育者を見つめた。保育者はチヅルに「『これ持ってたんだよ』って教えてあげて」と伝えるとチヅルは頷く。保育者はユリに、チヅルの鞆を指さし、「これ引っ張ったら、チヅルちゃんびっくりしはるわ」と伝えた。チヅルはユリに鞆を渡した。チヅルはユリの顔に自分の顔を近づけて、顔を見合わせ笑い合った。

事例 7-8 では、保育者は突然鞆を取られて驚いたチヅルの気持ちをユリに理解させようとする。だが、チヅルはユリに不快な働きかけをされたにも関わらず、自分の鞆をユリに渡し、葛藤後は喧嘩などなかったかのように、ユリと笑い合う。チヅルは気持ちの切り替えが難しいユリを受け入れて譲歩することで、自ら関係修復し、再びユリと一緒に遊ぶことができた。

#### b)ふざけによる「二人の世界」の共有

チヅルはふざけによっても社会的調整を図り始めた。Ⅱ期 6 月以降は、チヅルはユリと集まりの場面で別の場所に出かけてはめを外したりふざけたりすることがあった。二人は友達と一緒に行動したり遊んだりすることで、「二人の世界」を楽しんでいた(事例 7-9)。

#### 事例 7-9 準備/Ⅱ期/201X+1 年 6 月 19 日/「ユリちゃんが一緒に来てくれた」

クラスの園児は終礼準備を始めるが、チヅルとユリは準備をせず、観察者に嬉しそうに近づき「手帳持っててあげるよ」としきりに声を掛ける。

観察者が「大丈夫」と答えると、二人は、絵本の部屋に向かう。ユウキとセイが終礼の準備を促すと、チヅルは「もうお姉ちゃんだもん」と言って、ユリも同意するように「もうプリキュアだもん」と言った。

二人は保育室に戻ろうとするが、チヅルが靴箱の角で指をぶつけると、二人は保健室に走る。チヅルは治療を受け、ユリは椅子に座ってクルクル回る。チヅルは、養護教諭に「ユリちゃんが一緒に来てくれた」と嬉しそうに話す。チヅルは治療後も、ユリの真似をして椅子に座って、楽しそうに回り、笑い合う。セイが二人を呼ぶとようやく保育室に戻る。

事例 7-9 では、二人は準備をせず、観察者に話しかけたり、絵本の部屋や保健室に出かけたりしていた。絵本の部屋では、二人を呼びに来た園児に二人で「もうお姉ちゃんだもん」、「プリキュアだもん」と言い合う。保健室では、チヅルはユリの真似をして椅子に乗ってクルクル回って、ユリと笑い合う。二人は準備をせず、はめを外してふざけあったりして、二人の世界を楽しんでいるようであり、関係を深めているようであった。

## ②ユリとの関係の特化

Ⅱ期では、チヅルは、ユリとの関係を特化させることで社会的環境の調整を図った。チヅルは、ユリを足掛かりとして園生活の基盤を成り立たせていた。これは、Ⅱ期では、周囲の園児の仲間関係が強化され、憧れのグループに入れられないという状況に直面し、結果的に所在なさげに過ごすことが多くなるという成り行きがあって、ユリと過ごすことが増えたからであろう。だが、チヅルにとっては所在なさげな状況において、自分と同じ状況に置かれたユリと仲良くなることが園生活を楽しくする蓋然性が高かったと考えられる。チヅルは、ユリとの関係を通して、自分が好きな遊びを楽しむようになったり、ユリを介して遊びの中で他児と関わったりすることができるようになった。

チヅルは、Ⅰ期から音楽を好んでいたが、他児と一緒に表現遊びをすることはあまり見られなかった。だが、Ⅱ期では、チヅルはユリと自分が好きな表現遊びやプリキュアになりきる遊びを共有した(事例 7-10)。このように、Ⅱ期では、ユリと仲良くなったことを通して、他児と共に自分の好きな遊びを楽しむことができるようになった。

### 事例 7-10 ショー/Ⅱ期/201X+1年6月10日 「3歳児さんにプリキュアショー」

チヅル・ユリ・マミ・リエコは自分で作ったプリキュアの衣装をまとい、横一列に並んで、プリキュアの音楽に合わせてダンスして、お客さんの3歳児と3歳児の担任保育者にプリキュアショーを披露する。

また、Ⅱ期後半では、チヅルはユリも含めて他児とごっこ遊びなどをするようになった(事例 7-11)。チヅルは他児と遊ぶときも、ユリも含めて遊んだり、ユリとのやりとりを中心に楽しんだりしているようであった。だが、ユリも含めて他児と一緒に遊んだことによって、ユリを介して徐々に他児とかかわることができ

るようになっていった。

**事例 7-11 お家ごっこ/Ⅱ期/201X+2 年 1 月 22 日/「お母さんどこ行ってたの？」**

お母さん役のユリは子ども役のチヅルに「明日遠足なの」と言うと、チヅルは「じゃあ、(安全に遠足に行けるように)パトロールしてもらったら？」と提案する。ユリは、「いいね」と賛成する。赤ちゃん役のハルナが看板を倒す。チヅルがハルナに注意すると、ユリはチヅルに「怒らないで」となだめ、ハルナに「大丈夫？」と声を掛ける。ユリはお兄ちゃん役のリョウヤに「まだ赤ちゃんは0歳なんです」と言って、買い物に行く。

ユリが家に帰ると、チヅルは「お母さんどこ行ってたの？」と尋ねた。ユリは、チヅルに焦った様子で「明日(遠足だから)お弁当を持っていかなきゃいけないの」と言った。リョウヤはユリに笑って「当たり前だ」と言った。ユリはうきうきした様子で、チヅル・リョウヤに「(お弁当を)作ってくれるホテルがあるのよ。でも、張り切ってお弁当を作るわ」と言った。ユリが「有難う。お留守番してくれてて」と言ってリョウヤに嬉しそうに抱きつくと、チヅルも嬉しそうにリョウヤに抱きついた。

事例 7-11 では、チヅルはユリとのやり取りを中心に遊びを楽しんでいる様子であり、ユリ以外の園児への働きかけは少なく、他児とのやりとりよりも、ユリとのやりとりの方が盛り上がっている。だが、チヅルはユリと一緒にリョウヤに抱きつくなど、遊びの中で積極的に他児とかかわるユリを介して、他児とのやりとりも楽しむようになっていた。

**③介入による「心的状態」の言及**

Ⅱ期では、〈注意〉や〈仲裁〉といった積極的な介入が中心となった(表3)。また、ユリの葛藤に対して、当事者の心的状態に言及しながら介入していた(事例7-12)。これより、チヅルは向社会的行動の調整を図り始めるようになっていたことが示唆される。

**事例 7-12 制作場面/Ⅱ期 201X+1 年 4 月 26 日 「『大っ嫌い』って言ったら悲しいよ」**

マユミとユリは折り紙の取り合いになった。マユミが「マユミが先取った」と言うとユリは、激しい口調で「もう大っ嫌いだからっ!」と言った。チヅルはなだめるようにユリに「『大っ嫌い』って言ったら(マユミが)悲しいよ。ユリちゃん、『大っ嫌い』って言われたら悲しいでしょ」と言う。ユリはチヅルに「もういいっ、もういいですっ」と言った。

事例 7-12 では、チヅルはユリに「大っ嫌い」と言われて悲しいマユミの心的状態を代弁しながら介入している。

**(4)園での自己発揮**

ユリの影響によって、好きな遊びを他児と楽しんだり、ユリを介して他児とかわったり、はめを外してふざけるようになったことは、チヅルのⅠ期までの自己抑制的な面や園での緊張感を和らげ、チヅルの園での自己発揮に通じたであろう。担任保育者も「チヅルちゃんは表現遊びを通して自分を出せるようになった」と語っている。

このように、Ⅱ期では、チヅルがユリと「喧嘩するけど仲良し」関係を築き、ユリとの関係を深めて、社会的環境の調整を図り始めたことが、社会的情動の調整や向社会的行動の調整を図り始めることに通じたであろう。具体的には、チヅルは自己調整が難しいユリとの友だち関係維持のために、ユリとの葛藤に上手く対処したり、ユリの影響でふざけ行動も示したりするようになり社会的情動の調整を図り始めた。また、チヅルは、他児と葛藤を頻繁に起こすユリが身近にいるために、ユリの葛藤に相手の心的状態に言及して介入するようになり、向社会的行動の調整も図り始めた。さらに、ふざけ行動を示して社会的情動の調整を図ったり、ユリを介して他児と関わるようになったりして、社会的環境の調整を図るようになったことは、園での緊張感を和らげ、チヅルが園で自己発揮をし始めるのを促した。

#### 4. 「喧嘩するけど仲良し」関係の維持期(Ⅲ期)

##### (1) 状態

Ⅲ期(5歳児4月～7月)では、チヅルはユリと共にセイたちのグループに入り、仲間関係を進展させた。チヅルとユリは、5歳児に進級した直後からセイたちと継続的に遊ぶ姿が頻繁に見られるようになった。また、セイたちも、5歳児に進級してから、二人を「チヅル」、「ユリ」と愛称で呼ぶようになり、二人をグループの一員として受容しているようであった<sup>3)</sup>。一方で、チヅルはユリとの「喧嘩するけど仲良し」関係を維持していることから、ユリをクラスにおける安全基地と捉えているようであった。

##### (2) 背景

チヅルは、Ⅲ期では、セイたちのグループに入りつつも、ユリとの関係に居心地の良さを感じるため、ユリとの「喧嘩するけど仲良し」関係を維持していたのであろう。5歳児クラスの担任保育者も、Ⅲ期における二人の関係について以下のように語っており違和感を感じているようであった。

#### 保育者の談話 7-7(5歳児クラスの担任保育者)

チヅルちゃんとユリちゃんとはとにかく寄ってはいさかいを起こす。何で二人はあんなにぶつかるのに一緒に遊ぶんだらう。チヅルちゃんが園を休んでいて久しぶりに来ると、ユリちゃんが嬉しそうにチヅルちゃんを出迎えて、一緒に遊ぶこともあった。何で二人はあんなに喧嘩するのに仲良くするんだらう。

チヅルは、Ⅲ期では、セイたちのグループに入ったため、ユリと距離を置いたり、他の友だちを作ったりする選択肢もあった。だが、ユリとの関係を持続させていた。それは、Ⅲ期でも、チヅルとユリは遊びをスムーズに進めるセイたちについていけなかったり、窮屈な思いをしたりする面もあったためであると考えられる(保育者の談話 7-8)。チヅルが、ユリとの関係を維持したのは、ユリとの関係においては、葛藤が多く生じるというネガティブな面はあるが、呼吸が合い、居心地の良さを感じる面があったためであろう。

#### 保育者の談話 7-8 (5 歳児クラスの担任保育者)

セイちゃんたちは、暗黙のルールを作ってどんどん遊びを進めていく。でも、ユリちゃんには、暗黙のルールが読めないから(セイちゃんたちのグループに溶け込めない)。チヅルちゃんもネガティブで慎重な面があるから(グループに溶け込めない)。

### (3) チヅルの社会的調整

#### ① ユリや他児との関係調整

##### a) ユリとの関係維持の継続

チヅルは、Ⅲ期でも、Ⅱ期と同様に自己調整が難しいユリとの関係を持続させるために、葛藤を上手く切り抜ける必要があったが、Ⅲ期では、よりユリとの葛藤への対処能力を高めていた。Ⅲ期では、二者間の葛藤事例が連鎖的に見られ、二人は喧嘩をしては関係修復するということを連続的に繰り返していた。Ⅲ期では、保育者がいなくても、ユリに毅然と言い返して自分の意見を伝えたり、上手く距離を置いて受け流したり(事例 7-13)、ユリが納得できるような代替案を示すようになった(事例 7-14)。このように、チヅルは、ユリとの間で繰り返し生じる葛藤を上手く乗り越えて、対処能力をより高めていった。

#### 事例 7-13 自由遊び/Ⅲ期/201X+2 年 6 月 5 日/「自由じゃないのよっ」

ハジメ・ショウコ・ユミコ・トシエ・ミチルは楽しそうに保育者を追う。チヅルもハジメたちと保育者を追おうとすると、ユリは「走らないでっ」と言った。チヅルはユリに「だって(保育者は)悪者(という設定)なんだよっ」と言うと、ユリは「悪者じゃないのっ」と言った。チヅルが「(保育者を追いかけても)自由になってるんだよ」と言うと、ユリは「自由じゃないよ」と言った。チヅルが「自由だよっ」と言って走ると、ユリは「自由じゃないのよっ」と言ってチヅルをベランダまで走って追う。

チヅルとユリは観察者に「私は忍者のお姉さんですわー」、「私は忍者のお母さんです」と交互に腰に手を当てポーズをとって自己紹介をする。

ユリが観察者に「(チヅルは) あんなに可愛いのにあんまり私のこといじめるからー」と言った。チヅルは不服そうに「あなたが悪いからじゃーん」と言い返し

た。ユリは、チヅルは「大っ嫌いだから、バイバイ！」と言って、隣のクラスの園児の積み木遊びを見る。チヅルは、ユリの言葉には応じず、観察者に黄色い冠をかぶって見せて「(冠は) でっか！」と言った後、ユリに再び近づいて、一緒に隣のクラスの園児の遊びを見る。

事例 7-13 では、ユリがチヅルを引き留めたことを契機に葛藤が生じる。チヅルは、ユリに明確に意見を伝えたり、場所を移動したりして、ユリと上手く距離を置いたことによって、葛藤は終結する。それでも、二人は離れず、別の場所で一緒に遊び、観察者に互いに忍者の自己紹介をする。二人は上手く掛け合うが、ユリがチヅルに激しい言い方をして再び喧嘩になる。だが、チヅルはユリに毅然と言い返したり、観察者に話しかけたりするなどややユリと距離をおいて上手く対処し、再び関係修復に至る。このように、Ⅲ期でも、チヅルは、ユリとすぐに喧嘩になるが、上手く対処して仲直りするということを繰り返し、ユリとの友だち関係を維持できるようにしていた。

**事例 7-14 自由遊び/Ⅲ期/201X+2年7月3日/「言いたいことがあるねん」**

チヅル・ユリ・セイ・マユミは折り紙でリボンを作っている。チヅルは、ユリの折り紙を指さし「ユーリちゃん、言いたいことがあるねん。ちょっとこれ残しといて」と頼む。ユリは、「やだーっ、足りなくなる」と抵抗する。チヅルは、ユリに「いっぱい作って、折り紙屋さんやるからっ」と言うと、ユリは「分かった」と言って、チヅルに折り紙を渡す。

チヅルはユリの折り紙をもらおうとするが、拒まれる。すると、チヅルは「折り紙屋さんやるからっ」とユリに伝える。これは、ユリがこの直前に、他児に折り紙屋さんごっこを提案するが、それを他児に拒まれたことを受けた発言である。すなわち、チヅルは、ユリの提案を受け入れるという代替案を示すことで、ユリに折り紙を分けるように依頼している。ユリはそれを受け入れ、折り紙を渡し、その後も二人は一緒に遊んだ。

②ふざけによる遊びの盛り上げや葛藤の調整 Ⅲ期では、チヅルはセイたちとの遊びにおいても、Ⅱ期でのユリとの関係の中で引き出されたコミカルな面を發揮し、遊びを盛り上げるようになった(事例 7-15)。

**事例 7-15 自由遊び/Ⅲ期/201X+2年7月3日/「クレヨンしんちゃんの電話番号」**

チヅルは、ユリ・セイ・マユミ・ナオミ・マイコにおどけた様子で「クレヨンしんちゃんはどうしていつもお尻を出してるの♪」と歌いながら言うと、セイたちは笑う。マユミは「クレヨンしんちゃんに聞いてみたら？」と歌いながら言う。チヅルは「どうやって聞くんだよ？」と歌って言う。マユミは「電話で聞いたら？」と笑いながら言う。チヅルは「でーもっ、番号が分からないっ♪」と言う。ユリ

が「私知ってんで 523 -1263」と答える。チヅルが「では発車オーライッ」と言うとセイたちは笑う。

さらに、セイたちのグループ以外の園児とのかかわりにおいても、葛藤に直面した場面では、ふざけてダンスをして相手の緊張を和らげようとするという高度な方略によって切り抜けていた(事例 7-16)。

**事例 7-16 自由遊び/Ⅲ期/201X+2 年 6 月 20 日/「かえるのみどりちゃん♪」**

隣のクラスのリクが、チヅルのクラスの積み木で遊ぶと、チヅルは「なんで借りてるのよっ、3 組の一っ！そっちのじゃないわよ一っ」と言った。リクは、チヅルに激しい口調で「そんなのこっちが少ないんだよ一っ」と言い返す。チヅルは、不服そうに「だってこっちの方がいっぱいなんだもん」と言った。リクが不満そうにしていると、チヅルはおどけた表情で「かえるのみどりちゃん♪」と歌ってダンスを急に楽しそうに踊り始める。リクはチヅルのダンスを怪訝そうに見るが、徐々に表情が和らぐ。

事例 7-16 では、チヅルはリクと対立し、二人の間に緊張感が漂うが、ダンスを踊り、歌い始めたことでこの緊張感を和らげ、葛藤を切り抜ける。

**② 憧れのグループへの参入**

チヅルは、ユリと共にセイたちのグループに入った。一方でユリと二人で過ごしたり、セイたちと遊んでいても、ユリと二人で、途中で遊びを抜けたりすることもあった。チヅルは、セイたちのグループに属してはいるが、ユリが園での安全基地のようであった。

**③ ユリの他児との関係調整**

チヅルは、Ⅲ期では、ユリが他児と起こす葛藤に頻繁に介入した。チヅルがⅢ期で介入した 8 事例中 7 事例は、ユリが他児と起こした対人葛藤場面であった。さらに、7 事例中 5 事例は、ユリがセイたちのグループの一員あるいは、セイたちのグループに入ろうとしていた園児との間で起こした葛藤場面であった。5 事例中 2 事例はユリがグループの一員であるマユミと起こした葛藤場面であり、3 事例は、セイたちのグループにユカリが入って一緒に遊ぼうとするのをユリが抵抗した葛藤場面であった。

Ⅲ期では、チヅルが 1 事例の中で用いる介入の種類や介入の回数も、Ⅱ期と比較して増加した。介入の種類数については、Ⅱ期では全ての事例において、1 種類であったが、Ⅲ期では、8 事例中 4 事例において複数の種類の介入が見られ、チヅルはⅢ期では様々な介入を組み合わせて介入していることが示された。また、介入の回数についても、Ⅲ期では、4 事例中 3 事例が 1 回、1 事例のみが 3 回であったが、Ⅲ期になると、8 事例中 5 事例では複数回介入しており、チヅルが葛藤

に何度も働きかけて根気よく介入していたことが示唆された(表 7-3)。

ユリはセイたちと遊ぶ中でよく葛藤を起こした。ユリの葛藤場面には、しばしばチヅルのみが介入した。他児はユリが起こす葛藤に巻き込まれずに自分たちの遊びを進めたかったからではないか。一方、チヅルはⅡ期におけるユリとの関係や葛藤経験から、自己調整が難しいユリの特性を理解しているからこそ、ユリに他児の気持ちを理解させて、人間関係を調整しようとしていたのであろう。

**事例 7-17 折り紙遊び/Ⅲ期/201X+2年7月3日『ダメ』って言ったからだよ**

ユカリは、ユリ・セイ・マユミ・ナオミ・マイコ・チヅルの折り紙遊びに参加したような様子でユリの横にじっと佇む。ユリは不満気な様子で、気付かない振りをしてユカリを遊びに入れない。ユカリはチヅルに近づく。チヅルは、黄色い折り紙をユカリに見せて「これ使う？」と尋ねると、ユカリは頷く。チヅルは、ユリたちにユカリに黄色いリボンをあげるように頼む。ユリは黄色いリボンをユカリに渡す。ユカリは納得したような表情ではないが、ユリに「ありがとう」と言う。ユリは、チヅルたちに、嬉しそうに「ユカリちゃん、『ありがとう』って言ったよー。よかったー。」と言って席につく。チヅルはユリに「さっきユリちゃんがユカリちゃんに（遊びに加わるのを）『ダメ』って言ったから（ユカリは怒ったん）だよっ」と言った。ユリは、チヅルの話を聞き流すように離れる。

事例 7-17 では、ユカリはユリたちの遊びに参加したい様子であるが、ユリはユカリを遊びに入れず、自分が制作したリボンだけを渡そうとするためユカリは不満を感じている。チヅルはユカリの不満を読み取り、遊びへの参加を促すような声掛けをするが、ユカリは離れてしまい、一旦葛藤は収束したかに見えた。

だが、ユカリは再び遊びに加わろうとしたい様子を示すが、ユリは再び抵抗し、折り紙だけをあげようとする。チヅルはユカリに黄色いリボンを使いたいのかを確認し、ユリたちに、ユカリにリボンをあげるようお願いすると、ユリはリボンを渡した。ユリは、ユカリがお礼を言ったことをチヅルに伝えて、もう解決したと捉えているようである。だが、チヅルは、最後にユリに『ダメ』って言ったからだよ」と伝えている。この「ダメ」というのは、ユリが遊びに加わろうとしたユカリに対するユリの発言を指している。すなわち、チヅルは、ユカリはユリに「遊びに参加したい」という気持ちを明確には伝えていないが、葛藤の経緯やユカリの表情からそれを読み取っている。さらに、チヅルは、ユカリがお礼を言いながらも納得していない様子なのは、ユリが遊びに入れてくれなかったことが原因であるということ代弁してユリに伝えて理解させようとしていた。

**事例 7-18 色水遊び/Ⅲ期/ 201X+2年6月12日 「何でユリちゃん怒ってるの？」**

リョウヤは、ユリたちの色水遊びに入ろうとし、ユリの傍の袋から花びらを取



った。ユリはリョウヤを叩き、「ダメッ」と言った。リョウヤは、不満気な様子で、花びらを袋に戻す。

チヅルはリョウヤに「(色水遊びに) 入らないと (花びらを使ったら) ダメなの」と言った。ユリはチヅルに同意し、リョウヤに向かって「そうそう」と言った。チヅルはユリと一緒にリョウヤに「(色水遊びに) 入る？」と尋ねた。

ユミコは、ユリ・チヅルに向かって「でもさ、(リョウヤは色水遊びに) 入りたいってさ」と言うが、花びらの袋をリョウヤから離して、リョウヤに、「でも、(リョウヤが色水遊びに加わってもいいか) セイちゃんに言って」と言った。

すると、チヅルはセイが一輪車で遊んでいるのを見て、ユリに「セイちゃんもう一輪車して (色水遊びは) やめたよ。」と行った。ユリは、チヅルに「そう」と返答するが、再びリョウヤに「『(花びらを) 下さい』と言って、言って。セイちゃんに『(リョウヤ遊びに加わっても) いいよ』って言ってもらわない」と言った。

チヅルはユリに「いいのっ。」と言って、リョウヤに「(色水遊びは) リョウヤ君とユウキ君がしてたんだよねー？」と確認するとリョウヤは頷く。ユリは、チヅル・リョウヤに激しい口調で「でも、『下さい』って言わないと、(リョウヤは色水遊びを) できないのっ」と言った。チヅルはユリに「違うっ」と言い返した。ユリは、激しい口調でリョウヤに「いいからっ」と言うとリョウヤは困惑した様子で佇む。

チヅルは、ユリに「リョウヤ君がね、リョウヤ君がね、悲しくってね。」と伝えるが、ユリはリョウヤに「『下さい』って言って」と何度も促す。チヅルはユリに「そんなに怒らないで」となだめた。リョウヤは無言でうつむく。チヅルは心配そうな表情で二人を見つめて、ユリに「やめて一よ。なんでユリちゃん怒ってるの？みんなには怒ってないのにー」と言った。ユリはチヅルに「『下さい』って言わないから」と言った。チヅルはユリに「(リョウヤ以外の) みんなはユリちゃんに『下さい』って言ってないよ」と言うが、ユリは花びらを渡さないため、チヅルは離れる。

保育者がユリたちの色水遊びを見に来ると、ユリははっとした様子でリョウヤに花びらを渡して「また欲しかったら言ってよ」と言って、保育者に自分の作った色水を嬉しそうに見せた。

事例 7-18 では、チヅルはなかなか意見を譲らないユリに対して、介入の仕方を変えながら、丁寧な説得を試み続けていた。チヅルは、最初は、リョウヤに花びらを使ってはいけないと言って、ユリに味方をしていた。だが、ユミコの色水遊びをするにはセイの許可が必要であると指摘を受けて、チヅルは「セイはもう違う遊びをしているから、セイの許可は必要ではない」と判断し、それ以降は、ユ

リを何とか説得しようと試みる。

チヅルは意見を譲らないユリに様々な方略で働きかけ説得していた。初めは、「いいのっ」、「違うっ」といったやや厳しい口調でたしなめたり、リョウヤも色水遊びをしていたことを指摘したりしているが、それは効果がない。すると、チヅルは、厳しい言い方を改めて、リョウヤの「悲しい」という心的状態を伝えたり、その前の厳しい口調ではなく、優しい口調で「そんなに怒らないで」となだめたりするという方略をとった。それでも、効果がないと、「リョウヤ以外の園児はユリの許可を得ずに花びらを使っているのに、ユリはリョウヤにのみ頼むように促すのはおかしい」という正当な理由を指摘するが、それでもユリは譲らない。結果的には、ユリは保育者が来るまで譲らず、チヅルは葛藤を解決には至らせられなかったが、ユリに一人で様々な働きかけをして、ユリを何とか説得しようとしていた。

#### (4)園での自己発揮

チヅルは、Ⅲ期ではユリとの関係の中で培った社会的調整能力を他児との関係の間で活かすようになった。これが、チヅルの仲間関係の進展に寄与したであろう。また、ユリの葛藤への積極的な介入によって向社会的行動の調整能力も高めたことで、チヅルは「ユリのお姉さん役」という位置づけを確立した。チヅルが、ユリ以外の園児との仲間関係を進展させたことや、園での位置づけを確立させたことは、チヅルの園での自己発揮に通じたであろう。一方、チヅルはセイたちよりもユリとの関係に居心地の良さを感じる面もあり、ユリから自立できず、ユリ以外の園児との関係では、まだ慎重で自分を出しきれないようであった。

このように、Ⅲ期は、チヅルにとって園生活の転機となる時期であった。Ⅲ期では、チヅルはユリと共にセイたちのグループに入り、社会的環境の調整をより高めた。だが、セイたちのグループに所属しながらも、ユリとの「喧嘩するけど仲良し」関係を継続させ、ユリとの関係維持のために葛藤への対処能力を高め社会的情動の調整能力もより高めた。また、Ⅲ期では、ユリとの関係で培ったふざけやいざこざへの対処といった社会的情動の調整能力をセイのグループのメンバーや他児との関係の中でも活かすようになった。さらに、セイたちのグループに属し仲間関係を進展させ、社会的環境の調整能力を進展させる中で、ユリとの関係を俯瞰的に捉えられるようになった。その結果、ユリがセイたちと遊ぶ中で葛藤を起こすと、ユリがセイたちと上手くやっっていけるように頻繁に介入し、向社会的行動の調整能力もより高めるようになった。Ⅲ期では、社会的調整が全般的に高まったことで、仲間関係を進展させ他児との関係を深めたり、ユリの葛藤への積極的な介入によって「ユリのお姉さん役」という位置付けを確保したりして自己発揮をできるようになった。一方で、チヅルは、ユリから自立できず、ユリ以

外の園児には自分を出しきれない面もあった。

## 5. 「喧嘩するけど仲よし」関係の解消期(Ⅳ期)

### (1) 状態

Ⅳ期(5歳児9月～3月)は、チヅルは仲間関係をさらに進展させた。チヅルはセイたちのグループのメンバーに限らず、様々な園児と遊ぶようになった。また、チヅルはユリを特別な存在として認識しつつも、Ⅲ期までのように、二人で遊ぶことは減少した。

### (2) 背景

チヅルはⅢ期までのユリやセイたちとの関係の中で、全般的に社会的調整能力を高めていた。Ⅳ期では、それを活かして様々な園児と上手にかかわれるようになり、ユリから自立することができるようになった。

### (3) チヅルの社会的調整

#### ① ユリとの和解

Ⅳ期では、二人で一緒に遊ぶことが減少した。一緒に遊んでも、葛藤する頻度は減少し、葛藤の激化も殆どなくなった。また、葛藤場面では、互いを気遣い和解して終結することもあった。

#### 事例 7-19 自由遊び/Ⅳ期/201X+3年2月4日/「いいのいいの」

ユリは走ってヤスオを探し、チヅルはユリの後に縄跳びで飛びながらついていく。ユリが突然立ち止まると、ユリの体がぶつかってチヅルは転び、顔をゆがめる。ユリはチヅルに「大丈夫？はっ。行こっ」と声を掛ける。チヅルはユリに「いいの、いいの」と言う。ユリはチヅルに「先に行っという」と言う。チヅルはユリから離れる。ユリはヤスオを探す。

事例 7-19 では、ユリがチヅルにぶつかるのと、二人は互いに相手を気遣うような声掛けをして和解している。その後は、二人は別々に行動する。

#### ② ユリからの自立

Ⅳ期では、チヅルはユリと一緒に遊ぶことが減少し、セイたちのグループに留まらず、様々な園児と積極的にかかわるようになった。Ⅱ期からⅢ期までは、他児に遊びをリードするというよりはユリやセイたちに合わせる面も見られたが、Ⅳ期では、自ら遊びをリードし、自分の好きな遊びを様々な園児と楽しめるようになった(事例 7-20)。チヅルはⅢ期までは、ユリを園での安全基地として頼ったが、Ⅳ期では、ユリとのかかわりで培ったいざこざへの対処やふざけなどの社会的情動の調整を他児とのかかわりにおいても活用するようになり、それに伴いチヅルの仲間関係は進展し、社会的環境の調整も高まった。

事例 7-20 ショー/Ⅳ期/201X+2 年 9 月 12 日 「ダンスショーしようよ」

チヅルはリエコに「ダンスショーしようよ」と誘うと、リエコは同意する。二人は客席に椅子とパラソルを置き、ラジオの設置をする。チヅルはオサム・ヒデキ・ナリヒロに、テラスを指さして「踊る時はここで踊ってください」と指示する。チヅルはオサムたちを誘い、園全体にショーの開催について放送する。すると、お客さんが集まりショーを待つ。

チヅルは客席に「これから『エビカニックス』をします」と言う。だが、音響トラブルが起きたため、チヅルは「お待ちください」と伝える。

音楽が流れると、リエコとチヅルは真ん中で「エビカニックス」と「妖怪体操」を生き生きとした表情で披露する。リョウヤ・ヒデキもリエコとチヅルの後ろで楽しそうに踊る。ユリは、客席の後ろで踊る。

チヅルは、ショーが終わると「これでショーは終わります。来て下さってありがとうございます」とお辞儀をする。客席からは拍手が起きる。

事例 7-20 では、チヅルは他児に積極的に働きかけてショーの準備や進行を積極的にリードしており、ショーを目一杯楽しんでいる。ユリも途中で加わるが、客席の後ろで踊っており、チヅルとは距離があった。

### ③介入の減少

Ⅳ期では、ユリが葛藤を起こすことが減少したためか、チヅルの葛藤への介入頻度も減少した(表 7-3)。だが、ユリが他児と葛藤を起こすと、チヅルのみがユリをたしなめることがあった(事例 7-21)。チヅルは、ユリとはⅢ期までと比較して程よい距離で関わるようになったが、ユリを特別な存在として認めているために介入したのであろう。

事例 7-21 工作場面/Ⅳ期/201X+3 年 3 月 6 日 「ユリちゃんっ！」

ユリは、4 人掛けのテーブルに座り、ナオミのために席をとった。ハジメはユリがナオミのためにとっての席に座ろうとすると、ユリは「あー、だめ、誰かそこ座ってたんだ」と言って、ハジメが座ろうとするのを抵抗した。ハジメは、ユリに不服そうな口調で「誰も来てへんやろっ」と言い返した。ユリは「来てた人いるっ。ここ人いた」と言い返した。

保育者は、ユリとハジメに近づき、ユリに「今日は誰もいない。誰が座ってもいいのよ。ユリちゃん」と諭すように言って一旦離れた。だが、ユリはハジメがお向かいの席に座ろうとするのを拒み、ナオミを呼ぶ。ハジメは、ユリに顔をしかめて「(ナオミちゃんは)いなかった」と言った。ユリも顔をしかめてハジメに「ナオミちゃんおったの。ハジメ君のばかっ」と言い返した。ナオミはユリのテーブルに近づくが、二人の言い合いを見て困惑した様子で佇む。

保育者は、再びユリたちのテーブルに来て、ユリ・ハジメ・ナオミに「話し合えますか？」と尋ねた。ナオミは頷くが、ユリは保育者に「さっきはナオミちゃんが座ってたのっ」と言った。保育者は、クラスの園児に「じゃあ、ちょっと（ユリ・ハジメ・ナオミは）席の話し合いをしておりますので」と伝え、ユリ・ハジメ・ナオミに「そこ話し合いしといて。どうしようかなーって考えておいて。ヒデキ君の横とマユミちゃんの横空いています」と言って、三人から離れた。

ユリは自分の席から立ち上がって、テーブルに椅子を持って来て、ナオミに「椅子をもってこれば座れるから」と言った。ハジメはユリに「(椅子を)持ってきたらあかんで。(ナオミは)あそこ(空席)に座ればいい」と言った。ナオミが空席に移動しようとするするとユリはナオミについて行って、引き留めようとするが、ナオミは空席に座る。ユリがナオミの近くに佇んでいると、チヅルは座席から立ち上がり、ユリにたしなめるように「ユリちゃんっ！」と言って横に首を振って、着席するように促す。保育者も、ユリに別の空席を指さして、「ユリちゃんここも空いていますよ」と伝え、ユリは保育者の顔を見て大きく頷いて、別の空席に着席した。

ユリは、ナオミのためにとった席をハジメが座ろうとすると抵抗し、葛藤が生じる。保育者はユリ・ナオミ・ハジメに話し合いを促すが、葛藤が収束しない。すると、チヅルは座席から立ち上がり、「ユリちゃんっ！」と言って、ユリをたしなめて、着席を促していた。

#### (4)園での自己発揮

IV期では、チヅルの社会的調整が全般的に高まったことで、チヅルの仲間関係が進展し、遊びも充実し、チヅルは園で十分に自己発揮ができるようになった。5歳児クラスの担任保育者も、IV期のチヅルについて「チヅルちゃんは幼稚園で十分自分を出せるようになった。特に、皆の前で堂々と表現遊びをすることで自分を出せるようになった」と語っている。

このように、IV期では、チヅルはユリやセイたちのグループのメンバーに限らず、様々な園児と好きな遊びを楽しむようになった。この背景としては、III期までのユリやセイたちとの関係の中で社会的調整能力が全般的に高まったことが考えられる。また、ユリとの葛藤も激化せずユリとの関係が安定し、ユリから自立して、ユリがいなくても他児とかかわり遊べるようになったことも影響しているであろう。これより、社会的調整が全般的に高まったことで、チヅルの仲間関係や遊びは充実し、チヅルは自己発揮できるようになった。

表 7-3 他児の対人葛藤へのチツルの介入

期	事例	種類	種類数	回数	当事者
I 期	1	〈注視〉	1	1	ユリ・ハジメ
	2	〈注視〉	1	1	マイコ・セイ・ナオミ
	3	〈仲裁〉	1	1	ソウタ・ユミコ
	4	〈注視〉	1	1	コウスケ・ユミコ
	5	〈注視〉	1	1	ソウタ・カナタ
	6	〈声掛け〉	1	1	ナリヒロ・タクマ
	7	〈仲裁〉	1	1	ソウタ・トウマ
II 期	1	〈仲裁〉	1	3	ユリ・マユミ
	2	〈注意〉	1	1	ユカリ・リエコ
	3	〈仲裁〉	1	1	ヤスオ・ナリヒロ
	4	〈注視〉	1	1	リョウヤ・フブキ
III 期	1	〈伝達〉・〈代弁〉	2	3	ユリ・ユミコ
	2	〈加勢〉・〈仲裁〉・〈注意〉	3	9	リョウヤ・ユリ
	3	〈注意〉	1	1	ユリ・ユカリ
	4	〈注視〉	1	1	タカシ・カナタ
	5	〈注意〉	1	3	ユリ・マユミ
	6	〈注視〉・〈仲裁〉	2	2	ユカリ・ユリ
	7	〈注視〉	1	1	ユリ・マユミ
	8	〈仲裁〉・〈代弁〉・〈注意〉	3	6	ユカリ・ユリ
IV 期	1	〈仲裁〉	1	1	リエコ・ヒデキ
	2	〈注視〉・〈加勢〉	2	3	リエコ・コウスケ
	3	〈注視〉	1	5	ユリ・ショウコ
	4	〈仲裁〉・〈代弁〉・〈注意〉	3	2	ユリ・ショウコ

## 第4節 総合的考察

### 1. 社会的調整と園での自己発揮

本章では、チヅルの「個」としての社会的経験を追うことによって、幼児の社会的調整について以下の3点が明らかとなった。

第一に、幼児の社会性は、園での社会的経験に支えられながら、ダイナミックに発達することが示唆された。すなわち、幼児が加齢に伴い社会性を発達させていく背景には、幼児が、他児との出会いやかかわり、自らが置かれた状況などの社会的状況を見ながら、自らもその状況をより好ましいものとするために調整していく過程、すなわち社会的調整を図る過程があると考えられる。社会的状況の中には、チヅルが直面したようなクラスで特定の友だちができないことや、頻繁に葛藤を起こすユリとの出会い、かかわりなどの困難も含有されるであろう。だが、チヅルが幾多の困難に直面しても、園生活の充実や園での居場所づくりを追求し困難を乗り越えようとして社会的調整を発達させていったように、幼児は自分が置かれる状況がたとえ困難であっても、その状況をより好ましくするために社会的調整を図っていくのではないかと考えられる。つまり、幼児は社会的状況を活用しながら社会的調整を図っていく。

第二に、幼児の社会的調整は社会的状況の変化に伴い高度化することが明らかとなった。幼児は園生活の中で様々な社会的状況に直面する。さらに、社会的状況は時間に伴い変化していく。チヅルは、特定の友だちができないこと、進級の変化、ユリとの葛藤、セイたちのグループへの参入など時間に伴い変化する状況にその都度対処しながら、社会的調整能力を高めていった。このように、幼児は自分を取り巻く様々な社会的状況やその変化にその都度対処し、自らも様々な面での社会性を進展させ、その経験を蓄積し、総合的に社会的調整を高めていく。

第三に、「個人誌」に着目することで、チヅルの様々な場面での社会的な経験や発達を捉えることが可能となり、社会的情動の調整、社会的環境の調整、向社会的行動の調整の三者の社会性は各々が独立的に発達するのではなく、互いに絡み合いながら発達する様相を示すことができた。チヅルは、Ⅰ期では特定の友だちがおらず社会的環境の調整が困難であったことが、他の二者の社会性の調整を困難にさせ、全般的に社会的調整を図ることが難しかった。チヅルは、Ⅱ期からⅢ期までは、ユリと「喧嘩するけど仲良し」関係を築くことによって、ユリを頼って園での身の置き所のなさの解消を試みていた。そういう意味では、チヅルにとって、ユリは社会的環境であったと言える。チヅルが自らの身の置き所の確保を求めて、社会的環境としてユリを選択すると、ユリとの関係維持のために、社会的情動の調整を図る必要があった。また、グループへの参入に伴い、ユリその他児との人間関係の調整のために、向社会的行動の調整も図る必要があった。Ⅳ期に

なると、仲間関係が進展し、社会的環境としてユリを頼る必要なくなると、社会的情動や向社会的行動の調整を図る必要がなくなった。このように、三者の社会性のうちの一つが変わると、他の社会性も変わり、三者は全体としてのバランスが上手く保たれるように歯車のように絡み合いながら変化していくことが明らかとなった。

さらに、幼児の社会的調整の発達と自己発揮の進展過程は連動しているということも明らかとなった。Ⅰ期では、チヅルは社会的調整を図ることが全般的に難しく、遊びや仲間関係が充実していなかったため、自己発揮が困難であった。Ⅱ期では、チヅルはユリと友達になって社会的環境の調整を図ることでユリや他児との遊びを充実させ始めた。さらに、社会的環境の調整によって、ユリとふざけるという社会的情動の調整も図り始め、「二人の世界」を楽しむことで園での緊張感が和らぎ、自己発揮し始めることに通じた。Ⅲ期では、ユリとの関係の中で培った社会的情動の調整を他児との関係の中でも活かすようになった。さらに、セイたちのグループに属し、社会的環境も広げる中でユリの葛藤に積極的に介入して向社会的行動の調整能力も高め、クラスで「ユリのお姉さん役」という位置づけを見出し、より自己発揮できるようになった。一方、ユリを園での安全基地として頼る面もあり、ユリから自立できず、ユリ以外の園児には自分を出しきれていなかった。Ⅳ期では、Ⅲ期までのユリやセイたちとの関係の中で社会的調整能力が全般的に高めたことが、ユリから自立して様々な園児と好きな遊びを楽しむことに通じ、チヅルは十分自己発揮できるようになった(表 7-4 参照)。



表 7-4 チヅルの社会的調整と園での自己発揮

	期の特徴	ユリとの関係	社会的調整の発達			自己発揮
			社会的情動	社会的環境	向社会的行動	
I 期	クラスで周囲の園児が仲間関係を発展させる中で、特定の友だちはできなかった。	月齢の低さや他のグループに入れないことから友だちの候補として浮上する。だが、ユリが遊びへの参入を拒み関係は深まらなかった。	ユリとの葛藤では、泣いたり、保育者の積極的な援助を必要とし、上手く対処できなかった。	憧れのセイたちのグループに入れず、ユリとも関係が深まらなかった。特定の友だちがいなかった。	介入は消極的なものが中心であった。〈仲裁〉等も見られたが、葛藤の状況を変化させず、他児の模倣に留まった。	遊びや仲間関係を充実させるに至らず、表情が硬くて自己抑制的な面が見られた。
II 期	ユリとの関係が友達関係に進展し、園生活の中でユリとの関係が最もコアになった。	ユリと行動したり遊ぶ中で些細なことで葛藤が生じ、「喧嘩するけど仲良し」関係を築いていた。	ユリとの関係維持のために、ユリとの葛藤に上手く対処できるようになったり、ユリと一緒にふざけるようになった。	ユリを足掛かりとして園生活の基盤を成り立たせることで園生活を楽しくさせていた。ユリを通して、遊びの中で他児と徐々にかかわるようになった。	他児の葛藤への介入は〈注意〉や〈仲裁〉といった積極的な介入が中心となった。また、ユリの葛藤に対して、相手の心的状態に言及しながら介入するようになった。	ユリの影響によって、好きな遊びを他児と楽しんだり、ユリを介して他児とかかわったり、ふざけるようになり自己抑制的な面や緊張感が和らいだ。
III 期	ユリと共にセイたちのグループに入り、仲間関係を進展させた。	セイたちのグループのメンバーよりもユリとの関係に居心地の良さを感じる面があったため、ユリとの「喧嘩するけど仲良し」関係を維持していた。	ユリとの関係維持のために、よりユリとの葛藤への対処能力を高めた。また、セイたちとの遊びの中でふざけたり、ふざけによって葛藤を切り抜けることもあった。	ユリと共に憧れのセイたちのグループに入るようになった。一方でユリと一緒に過ごしたり、セイたちと遊んでいても二人で抜けることもあった。	ユリが他児と起こす葛藤に頻繁に積極的に介入した。介入を通して、ユリに相手の気持ちや状況を理解させていた。	社会的情動の調整能力を他児との関係の中でも活かし仲間関係を進展させた。「ユリのお姉さん役」という位置づけに立つ。ユリからは自立できない。
IV 期	ユリやセイのグループに限らず、様々な園児と遊ぶようになり、仲間関係をさらに進展させた。	ユリを特別な存在として認識しつつも、一緒に遊ぶことは減少し、程良い距離感で接するようになった。	ユリとの葛藤の頻度が減少し、葛藤が生じても激化することがなくなり、互いに和解するようになった。	ユリを園での安全基地として求めることがなくなり、ユリから自立して、好きな遊びを様々な園児と楽しんだ。	ユリの葛藤の減少に伴い、チヅルの他児の葛藤への介入頻度も減少した。	社会的調整能力が全般的に高まったことで、チヅルの仲間関係や遊びが充実した。

以上のことから、チヅルのユリとの「喧嘩するけど仲良し」関係の維持と解消は、周囲の園児が仲間関係を進展させる中で、固定的な友達がいなかったこと、友達関係を結んだユリが葛藤を頻繁に起こす園児であり、自分自身や他児との葛藤に対して関係調整する必要があったという特有の社会的環境において生じたことが示唆される。すなわち、チヅルがこのような特有の社会的環境に置かれていたことや、その環境下でチヅルが理想の園生活の実現に向けて自律的に奮闘した結果、チヅルは社会的調整や自己発揮を成し得たと言えよう。これより、幼児自身も認知的、社会的に発達していくと考えられるが、その幼児が置かれている社会的環境やその変化、その環境下における幼児自身が自律的な奮闘によって、幼児の社会性の発達を推進されており、幼児の社会性の発達は社会的環境の中でダイナミックに起きていることを示すことができた。これは、従来の幼児の社会性に関する研究の多くは、量的調査によって、対人葛藤などの特定の事象をサンプリングし、幼児の社会性の発達を明らかにしてきたが、本章では、質的研究によって、チヅルの個人誌に着目して、チヅルが自らが置かれた社会的環境を活かしながら、社会性を発達させる過程を丹念に追うことによって可能となった。

## 2. 園での自律的な奮闘としての「喧嘩するけど仲良し」関係

チヅルとユリの「喧嘩するけど仲良し」関係は、保育者にとっては、「何故頻繁に喧嘩をするのに仲良くするのか」という疑問が湧く不思議な関係性であった。本章では、チヅルとユリ関係を分析する中で、幼児が複雑な人間関係の狭間で生きていることが浮き彫りになり、それを克服するために、二人は「喧嘩するけど仲良し」関係を築いていたことが明らかになった。

二人が「喧嘩するけど仲良し」関係を築いた背景には、クラスで他児が仲間関係を進展させていく状況があった。特に、セイたちのグループのメンバーとは月齢の影響もあり、二人は協同して遊ばなかったり、一緒にいると窮屈な思いをしたりすることもあった。さらに、Ⅱ期では、進級に伴う不安に直面していた。そこで、チヅルは自分と同様に周囲の状況や進級に伴う変化に揺れるユリに出会い、ユリと友達になるという選択肢を取って、それらの問題を克服しようとしていた。さらに、チヅルは、感情表現が豊かで、自分の軸が揺らがないユリの影響で、表現豊かになり、時にははめを外す楽しさを感じたりして、ユリから「自分にはないもの」を得ていた。

3年間クラス替えがないという協力園の保育環境も、チヅルにとって多大な影響を与えたであろう。3年保育を実施する園では、4歳児クラス進級時に、新入園児を加えた園生活への変動し、進級児は新入園児にいかに対処するのかという問題に直面する(高濱・無藤, 1997)。進級児は新入園児の参入によって戸惑うこともしばしばあると推測されるが、3歳児クラスにおいて特定の友だちがいなかった

チヅルにとっては、4歳進級児にクラス替えが為されていれば、新たな仲間との出会いの契機となり得る可能性もあった。だが、実際にはクラス替えが行われなかったため、チヅルは、クラスのメンバーが変わらない状況における周囲の園児の仲間関係の強化や、担任保育者の援助の変化など、協力園独自の進級時の移行に戸惑いを覚えていた。チヅルは、このような園での社会的環境の中で、進級時の戸惑いを打開し、自分の居場所を見出すには、同じクラスのメンバーの中で友達を見つける必要があったため、ユリとの関係を築いたと考えられる。このように、チヅルとユリの「喧嘩するけど仲良し」関係は不思議な現象と捉えられるが、3年間クラス替えがないという保育環境や、その中で、特定の固定的な関係を築く友だちがいないという社会的環境の中で起こるべくして起こったと言えよう。

チヅルは、ユリとの「かかわりの歴史」の中で、ユリが自分や他児と頻繁に葛藤を起こしながらも、上手く付き合う方法を身につけ、社会性を高めていき、やがてそれを活かして、より広い仲間関係を築く中でユリとの「喧嘩するけど仲良し」関係を解消していった。

以上のことから、チヅルは入園当初は、新たな社会的環境への戸惑いや困難を覚えていたが、ユリと「喧嘩するけど仲良し」関係を結ぶことによって、園での身の置き所のなさの解消を試みており、入園や進級などの環境移行に伴う壁を乗り越え、自らが置かれた社会的環境において、自律的に踏み出すということを3年間で成し遂げた。チヅルの3年間の園での奮闘ぶりから、幼児が複雑な人間関係の狭間を生きており、その中で自らの居場所を見出したり、園生活をより充実させたりしようと奮闘している姿が窺える。これより、本章では、幼児は家庭から園への環境移行に伴い、新たな社会的環境においてしばしば戸惑いや困難を覚えるが、園では、保育者の援助を受けながらも、自分なりに思い描く園生活の理想の実現に向けて、幼児なりに園で誰と付き合い、その園児といかに関わるのかということ自ら判断して、それらの戸惑いや困難に果敢に対処して奮闘しながら学び育つ姿があるということが示唆された。

### 3. チヅルにとっての介入の動機付け

チヅルは、社会的調整の中でも、向社会的行動の調整として位置付けた他児の葛藤に対する介入の発達には目覚ましいものがあった。チヅルが園での集団生活を送る中で、介入という行為はどのように意味づけられて発達していったのだろうか。

チヅルは、I期では、ユリと葛藤になると、ユリの激しい言葉に圧倒されて泣いてしまうことがあった(事例 7-2)。また、チヅルは、I期では保育者を足掛かりとして園生活を送っており、園での居場所を見出すことが難しかった。II期では、ユリとの二者間での友だち関係を中心として園生活を送っていたためか、ユ

りの他児との葛藤への介入は1事例に留まっている。

だが、Ⅲ期になって、セイたちのグループに入るようになり、ユリとの二者間の友だち関係だけではなく、ユリも含めた三者以上の集団で他児と関わるようになってから、チヅルはユリの他児との葛藤に対して積極的に介入し、ユリと他児との関係を調整するようになった。チヅルが積極的にユリの葛藤に介入している場面では、その場に居合わせた他の幼児は、ユリの葛藤に積極的には関与しようとはしていなかった。これは、チヅル以外の他の園児は、これまで同じクラスでユリと過ごす中で、ユリの自己調整が難しい特性を理解していたからこそ、ユリの葛藤に関わるよりも、ユリの葛藤に巻き込まれずに、自分たちの遊びを押し進めたいという思いを抱いていたからであろう。チヅルも、必ずしもユリの葛藤に介入する必要性は必ずしもなく、他の幼児と同じようにあえて関わらなかったり、葛藤への対応を保育者に委ねたりする等の選択肢を取ることも可能であったと考えられるが、ユリの葛藤に果敢に介入し続けたのは何故だろうか。

チヅルがユリの葛藤に介入し続けたのは、ユリとⅡ期から友だち関係を結んでいたという理由だけではないであろう。チヅルは、ユリと「喧嘩するけど仲良し」関係を結び始めたⅡ期においても、ユリが他児と起こす対人葛藤場面に介入することはあったがそこまで頻度は高くなかった。Ⅱ期の時点においては、チヅルはユリとの関係が特化することで、ユリが他児と起こす葛藤場面に遭遇するという状況に置かれたため、介入する必要性に駆られたという受け身な姿勢で介入していたかもしれない。だが、Ⅲ期において、チヅルがユリの他児との葛藤に果敢に介入したのは、セイたちのグループに参入するなど三者以上の集団の中で他児と関わる中で、自分が集団の中でどのように捉えられているのかということ意識し、「介入」という行為を自己表現する手段として、目的的に活用したと考えられる。

チヅルは、Ⅰ期では、クラスでの居場所が見出せず、「ユリに泣かされてしまう子」であったが、Ⅲ期では、ユリの葛藤への介入によって、ユリに注意したり、諭したりするようになることで、「ユリのお姉さん役」という感覚を覚えていたのではないか。3歳児の担任保育者は、チヅルとユリの3年間の関係性を振り返り、「チヅルちゃんは、初めのうちは、ユリちゃんに泣かされたりしてユリちゃんに押されているという印象だった。でも、3年間で、チヅルちゃんがユリちゃんを立てながら、リードできるようになった」と語っていた。チヅルは、ユリの葛藤に介入することで、ユリに泣かされてしまうというユリが優位を示す状況から立場を逆転させて、自分がユリをリードして「ユリのお姉さん」のように振る舞えることに対して自分自身も誇らしく感じていたであろう。

さらに、Ⅲ期でのユリに果敢に介入するチヅルの振る舞いは、他の園児や保育

者にとっても、チヅルの捉え方も変化させて可能性がある。チヅルは、Ⅰ期では、他の園児から保育者からも、クラスでは固定的な友達がいなくて居場所がなく、「ユリに泣かされてしまう子」という印象を受けていたと推測される。柴坂・倉持(2003)は、「泣き」が多かった女兒の個人誌に着目した研究を行っており、「泣く」という行為は、「赤ちゃん」扱いされることもあり、仲間集団の中で否定的な捉え方をされると論じている。チヅルにとっても、ユリに泣かされてしまうという状況は、クラスで自分が否定的に捉えられていると感じる経験であったかもしれない。だが、Ⅲ期におけるチヅルのユリの葛藤に積極的に介入する姿から、クラスのチヅルに対する捉え方は、「ユリに泣かされてしまう子」から「ユリのお姉さん役」という印象に変化したのではないか。Ⅰ期では園での居場所を見いだせなかったチヅルが、ユリの葛藤に介入することで、「ユリのお姉さん役」という役割や立ち位置を見出したことは、チヅルにとっては自分のクラス集団の中での存在意義を感じる上で重要であったと考えられる。

以上より、チヅルにとっての介入の動機付けは、介入することによって、自分自身が「ユリのお姉さん役」のように振る舞えることや、そのように振る舞うことによって、自分自身のクラスでの役割や立ち位置を見出し、クラス集団の中で自己表現し、自分自身の存在意義を感じられるということではないか。

## 注

1) 2004年に放送されたABCテレビの日曜日朝8時半のアニメ番組「ふたりはプリキュア」から続く東映アニメーションのオリジナル作品シリーズである。1990年代に少女向けテレビ番組に新風を吹き込んだ「美少女戦士セーラームーン」シリーズを継承しており、中学生の女の子が「プリキュア」に変身して敵と戦う物語である(木村、2018)。「プリキュア」は3~5歳の就学前の女兒に絶大な人気を誇っている(バンダイ、2018)。

2) 調査協力園において、園児が主に歌やダンスなどの表現遊びを楽しむために設けられているスペースである。「音楽コーナー」には、ラジオや楽器などが環境として設定されており、園児がそれらを自由に用いて表現遊びをする姿がみられる。4、5歳児がI期にダンスをしばしば披露することがあり、異年齢児同士の交流が盛んに行われる場でもある。

3) セイ・マユミ・マイコ・ナオミは、I期から互いのことを、愛称で呼び合っていたが、チヅルとユリのごとはII期までは愛称で呼んでいなかった。だが、5歳児に進級すると、セイたちは、チヅル・ユリのごとも愛称で呼ぶようになったことから、二人をグループの一員として受容したと考えられる。

## 第 7 章の要約

第 7 章では、チヅルという女児の園での「個人誌」に着目することによって、幼稚園 3 年間における幼児の社会的調整について明らかにすることを目的とした。そのために、チヅルの「喧嘩するけど仲良し」の友だちとの関係の変容過程について検討した。その手法として、幼稚園 3 年間のチヅルを中心とした縦断的なフィールド調査を実施した。

その結果、幼児が加齢に伴い社会性を発達させていく背景には、幼児が、他児との出会いや関わり、自らが置かれた状況等の社会的状況を見ながら、自らもその状況をより好ましいものとするために調整する過程、すなわち社会的調整を図る過程があるということが明らかとなった。また、社会的情動の調整、社会的環境の調整、向社会的行動の調整の三者の社会性は絡み合いながら発達していくことが明らかとなった。さらに、チヅルは「喧嘩するけど仲良し」関係を築いたことで、園での身の置き所のなさを解消させるために自らが置かれた社会的環境において、自律的に奮闘していたということが示唆された。

チヅルは、ユリが他児と起こす対人葛藤場面に介入した動機付けは、介入することによって、自分自身が「ユリのお姉さん役」のように振舞えるということや、その振る舞いによって、自分自身のクラスでの役割や立ち位置を見出し、自分自身の存在意義を感じられるということであると考えられる。

## 第 8 章 ある 4 歳児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験

第 7 章では、ある女児の幼稚園 3 年間の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験の個人誌」を分析することで、幼児の介入の発達を支える社会的関係や環境、他の面での社会性の発達や、幼児が介入することの動機付けについて明らかにした。第 8 章では、ある 4 歳男児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験の個人誌を分析することを通して、幼児の対人葛藤場面への当事者としての対処、及び、非当事者としての介入行動の関連性、及び、幼児が介入することの動機付けについて検討する。

### 第 1 節 問題と目的

本章の目的は、幼稚園 4 歳児の男児テイタが対人葛藤を当事者及び非当事者の立場からどのように経験するのかということを通し、幼児の対人葛藤場面への当事者としての対処と非当事者としての介入行動の関連性や、幼児が他児の対人葛藤場面に介入する動機付けについて明らかにしたい。

対人葛藤で被害者、加害者の両方の立場に立つ経験をすることによって、幼児は葛藤の当事者の立場からどのような方略が円滑な葛藤解決に有効であるかを学び、その経験が、幼児が介入者として他児の対人葛藤に対して示す行動に反映されると考えられる(中川・山崎,2003)。中川・山崎(2003)は、特定の園児に着目して、対人葛藤場面における当事者としての対処能力と非当事者としての介入の能力の関連性を検討しているが、当事者としての自己調整能力が難しい園児でも介入したり、当事者として自己調整能力が高い園児が介入したりすることが難しいことを報告しており、二者の関連性について示すには至っていない。

そこで、本研究では他児との葛藤を頻繁に引き起こす一方で、他児間の葛藤場面に積極的に介入する男児テイタを対象とし、テイタが当事者及び非当事者の立場からどのように対人葛藤に関与するのかということについて検討する。さらに、テイタが葛藤場面において当事者の立場から示す行動と、第三者の立場から示す介入行動にどのような関連があるのかについても探りたい。さらに、テイタの対人葛藤経験を分析することを通して、幼児が他児の対人葛藤場面に介入する動機付けとは何かということについても考えてみたい。

### 第 2 節 方 法

#### 1. 調査

調査協力者、観察時期、調査方法の第 2 章第 1 節のコホート 2 で説明したとお



りである。そのうち、201Y年6月～12月までのテイタの焦点を当てた調査を行った。

## 2. 分析

分析資料は、第2章第2節-(1)の分析資料のうち、テイタが他児や保育者と関わった場面、テイタが他児と葛藤を起こした場面、テイタが他児の対人葛藤場面に介入した場面に書き起こしたものとした。分析は、事例の解釈的分析によって行った。

## 3. 対象児

対象児テイタは、他児、保育者、観察者に対して、自ら働きかけ、他者との相互作用をすることを好む園児であった。テイタは、テレビアニメ作品の『クレヨンしんちゃん』が好きであり、しばしば主人公の「クレヨンしんちゃん」の物真似を披露して、他児を笑わせることがあった。

テイタは、自ら他児との対人葛藤を引き起こす契機となる言動をとることなどがしばしばあった。

一方、保育者に対しては、自ら遊びに誘って、保育者と1対1で遊ぶことを求めるなど、「人懐っこい」面を覗かせていた。テイタは他児を困惑させるような行動をとるが、保育者にはそのような行動をとらなかった。

保育者は、テイタについて、「他児といざこざになることが多い園児ではあるが、私はテイタ君には悪意はないと感じている。テイタ君は、クラスで『目立ちたい』という思いがすごく強い園児だと感じている」と語っていた。

## 第3節 結果と考察

### 1. テイタの対人葛藤経験

テイタが当事者及び非当事者の立場からどのように葛藤場面に関わっていたのかについて検討していきたい。テイタが当事者の立場から対人葛藤場面に関わったのは、13事例であり、非当事者として他児の対人葛藤場面に介入したのは3事例であった。

#### (1) テイタの当事者としての対人葛藤経験

テイタは、自分自身が頻繁に葛藤を引き起こしていた。テイタによる対人葛藤場面の事例を以下に示す。

#### 事例 8-1 ブロック遊び場面 201Y年12月5日 「おー呼んで来い、呼んで来い」

テイタは、たくさんのブロックを独り占めにして家を作った。ナナは、テイタが使っているブロックの一つを取ろうとした。テイタは、ナナが取ろうとしているブロックを押さえつけた。

ナナは、保育室に戻り、「Eせんせー！！Eせんせー！！」と言って、担任保育

者を呼ぶが見つからないため、観察者に近づいて「ちょっとだけね、ブロック欲しいって言ったらテイタ君があかんって言った」と言って、テイタのもとに戻って、テイタのブロックを再び一つ取ろうとした。

テイタは、そのブロックを取られまいと押さえつけた。ナナは、テイタが押さえつけているブロックを両手で引っ張って、「ちょっと、貸して、貸して」とお願いした。だが、テイタはブロックを手放さない。

ナナは、困惑した表情でテイタに「もー、先生呼んできちゃうよ」と言った。テイタは、ブロックの上に乗って飛び跳ねながら「おー、(先生を)呼んで来い、呼んで来い」と言った。

ナナは、テイタから離れて保育室に戻り、「せんせー、Eせんせー！」と呼びながら保育者を探した。しかし、担任保育者が見つからないため隣のクラスに移動し、隣のクラスの保育者をテイタのところへ連れてきた。

ナナは、隣のクラスの保育者(A 教諭)に向かって、「(ブロックの家を)作りたいの」と主張した。テイタは、保育者が近づくと即座に、黙って自分が使っていたブロックを何個もナナの前に積み重ねた。A 保育者は、ナナに向かって「テイタ君がなんか持ってきてくれたよ、優しいね」と言った。

事例 8-1 の積み木遊び場面で、テイタは自分が独占しているブロックをナナが借りようとするとその積み木を押さえつけて抵抗した。ナナが保育者を呼びに行こうとしてもひるむまずに、ブロックの上で飛び跳ねながら楽しそうに「おー、呼んで来い、呼んで来い！」と強気のとったものの、A 保育者が現れると、黙ってブロックを差し出した。

テイタはブロックを独占したいが、それは望ましくないと自覚しながらも、ナナの反応を得るために意図的にこのような行動に至っていたことが窺える。テイタは、ナナとおやつやお弁当の席を一緒に座ろうと誘うことがあり、ナナと仲良くなりたいという気持ちがしばしば表されている。

#### 事例 8-2 ブロック遊び場面 201Y 年 11 月 21 日 「顔に当たったら危なかった」

テイタは、木の枝をカイトに向かっていきなり振り回すと、カイトは困惑した表情を浮かべる。テイタは、困惑したカイトの表情を見て興味深そうに覗き込む。カイトは、保育者を呼んできた。カイトは、保育者に向かって小さな声でつかえながら、「木の棒で…、叩こうとした」と伝えた。保育者がカイトに向かって「誰が？」と尋ねると、カイトは「テイタ君が」と答えた。

保育者はテイタに向かって話しかけようとする、ユウタが「テイタ君がカイト君を叩いた」と説明した。保育者がテイタに向かって「(カイトの)手を叩いたの？足を叩いたの？」と尋ねると、テイタは困った表情を浮かべて、保育者の質問に答えない。ユウタは、テイタに代わって、「足、小枝で。中庭で(テイタがカ

イトを)叩いた」と説明した。

保育者はテイタに向かって「それはとっても危ないわ。足だから良かったけれど、顔に当たったら危なかった。顔はとっても大事だから。これからは、E先生に言いに来て。この枝が危なくないか」と伝えると、テイタは罰の悪そうな顔で「うん」と頷いた。

事例 8-2 では、テイタがカイトに木の棒を振り回して、葛藤が生じた。このように、テイタは相手が自分に何もしていない状況でいきなり他児が困惑するような行動を起こすことがあった。カイトが困惑する表情にテイタが興味を示している様子から、自分の行動によって他児の反応が得られることを理解しているように窺える。

一方、カイトが保育者を呼ぶと、テイタは罰が悪そうな表情を浮かべて、保育者の注意や諭しに素直に応じる姿が見受けられた。テイタは、保育者が見ていない場面では、他児を困らせても面白い傾向にあるが、それを保育者に知られることには抵抗を感じている様子であった。

#### (2) 他児の対人葛藤場面への介入と解決

テイタは他児との葛藤をしばしば引き起こす一方で第三者として他児の葛藤場面に関与した場合には、高い問題解決能力を発揮し得た。テイタが他児の葛藤に関与した事例を以下に示す。

#### 事例 8-3 201Y年 11月 15日 「ナナちゃんの席ないよ」

子どもたちは手洗いとうがいを終え、保育室で席についておやつを待っていた。ナナは最後に手洗いとうがいを終えていつも一緒に座っているユキホを探した。しかし、ユキホはユリカと既に一緒に座っていたため、保育室の中央にたたずみ、「席(が)ない」とつぶやいた。すると、テイタは「ナナちゃんの席(が)ないよ」と言ってナナに近づき、ナナの手をひいてユキホの前に連れて行った。ナナが来るとユリカは「ユキホちゃんは、ユリカと座るの!」と叫んだ。テイタはナナを自分が座っていた席の前に連れて行き座るように促した。ナナの様子を見ていたリクトは席から立ち上がってナナに向かって「(自分の席に座って) いいよ!」と言ったが、ナナがテイタの座っていた席に座り、テイタはその隣の席に座った。

事例 8-3 で、ナナはいつも一緒に座るユキホがユリカと座っているのを見て、困惑して佇んでいた。すると、テイタはナナの困惑に気付いて彼女に近づいた。

テイタは、まずはナナをユキホの前に連れて行った。しかし、ユリカがユキホと一緒に座ることを強く主張したため、テイタはそれを受け入れ、ナナを連れて二人から離れた。この場面でテイタは、ナナに単純に加担したわけではない。テイタは、ユリカのユキホと一緒に座りたい、という欲求も尊重したため、ナナを

ユキホの隣に強引に座らせることはなかった。さらに、ユキホと座れなくなったナナのために自分が座っていた席へと誘導し、一緒に座った。このように、テイタは当事者双方の要望を把握した上で、葛藤に対応していた、と言えよう。

他児の葛藤に気付いても、その幼児のために何をすべきかということ即座に判断して行動を起こすことは、4歳児にとっては容易いことではない。しかし、テイタはナナの問題に気付いて仲裁を図った上に、ユリカと交渉するのが困難であると分かると自分の席をナナに譲っていた。つまり、テイタは、ナナのために即座にかつ臨機応変に行動していたのである。

テイタに続いて席を譲ろうとしたリクトは、このテイタの行動に影響を受けたと思われる。すなわち、リクトは、初めのうちはナナのために自分が何をすれば良いのかが分からなかった。だが、テイタの行動を見て、ナナに席を譲ることがナナの葛藤を解決するために必要な行為であると分かり、テイタの行動を模倣した、と考えられる。

**事例 8-4 おやつ席決め場面 2014年10月13日 「空いてる席ないんだって」**

リョウとユリカは、隣り合わせで二つ空いている席が見つからず、保育室内をさまよっていた。保育者は、クラスの園児に、「なんかね、いっぱい座る(席がない)のに、困っている人いるみたい。どうしてリョウ君とユリカちゃんは座っていないのかな?」と問いかけた。すると、ヒナタが「二人で座りたいから」と答えた。保育者は、「ヒナタちゃんよく分かったね。リョウ君とユリカちゃん二人で座りたい、って言ってるんだけど、お隣同士で空いてる席ないんだって。どうしたらいい?」とクラスの園児たちに問いかけた。

テイタは即座に自分の席から立ちあがり、リカとリョウに近づき、二人の手を握って、自分が座っていた席とその隣の席に座らせた。保育者は「あら、テイタ君、自分の席いいよってしてくれたの。テイタ君優しい」とテイタを誉めた後、クラスの園児に「テイタ君に拍手してあげて」と促した。クラスの園児は拍手する。保育者は、リョウとユリカに「ユリカちゃんとリョウ君、テイタ君に有難うって言って」と言うと、リョウとユリカはテイタにお礼を言った。保育者が「テイタ君有難う」と言うと、テイタは嬉しそうに保育室の中央に来て、クレヨンしんちゃんの真似をする。クラスの園児は、クレヨンしんちゃんの真似をしているテイタを見て一斉に笑う。

事例 8-4 でテイタは保育者が他児の間で葛藤が生じたことを伝えると、即座に当事者に自分の席を譲って、問題を解決した。このクラスでは、他児の葛藤場面に介入する事例はしばしば見られたが、それを解決に導けるような有効な介入は多くはない。仲裁の役割をとれるのはテイタともう一人の2名のみであった。従って、テイタには他児の葛藤場面においてその幼児の困難を読み取り、それに対

して適切な行動を起こすという社会的資質が見られる。

このように、一方で、他児の対人葛藤に有能に介入するテイタが、他方で、自ら対人葛藤をしばしば引き起こすということをどのように解釈したらよいだろうか。この事例で、テイタの行動はクラスに拍手で賞賛されるが、すると、ふざけてクレヨンしんちゃんの真似をするなど、期待される行動とはあえてズレを生じさせている。

## 2. テイタの当事者としての対人葛藤経験と非当事者としての介入行動の関連

前項のように、対人葛藤場面で、テイタは当事者にも非当事者にもなり、他児を困惑させることもあれば、優れたアイデアで他児の対人葛藤を仲裁することもあった。賞賛されて素直に喜ぶのではなく、あえてふざけて、期待される行動にズレを生じさせていた。

テイタはなぜ、このような相反する行動を併存させるのだろうか。以下検討していく。

### (1) 方略としての言動

テイタは他児との葛藤をしばしば引き起こしたが、その一方で第三者として他児の葛藤場面に介入した場合には、効果的な介入を見せ、葛藤を解決に至らせた。他児の葛藤場面においては効果的な介入を示し、高い社会的資質を備えていると思われるテイタが自ら葛藤を引き起こすことは予測し難い。これは一見、非当事者として介入する場合には公平な立場をとることができるが、自分が当事者となる場合には自分の欲求や要求を優先してしまうと考えられる。テイタの当事者として関わる葛藤場面における言動は一見他児の気持ちを汲み取っていない自己中心的な言動とも捉えられる。一方で、テイタは事例 8-1 で示したように、自分の言動によって得られる他児の反応に興味を示していることから、彼は他児の気持ちを読み取れないために、他児を困惑させる行動に至っているとは言えない。むしろ、自分の自己中心的な言動が他児に及ぼす結果を見据えて意図的にこのような行為に及んでいる、と考えられる。従って、テイタは一見自己中心的と思われる言動を方略的に用いて自ら葛藤を引き起こすことによって他児からの反応を確実に得ようとしていた、と言える。

### (2) 相手や状況による向社会的行動の使い分け

次に、テイタは相手や状況に応じて、向社会的行動を上手く使い分けていた。例えば、テイタは、自分の行為にネガティブな反応をしばしば示す園児に、繰り返しちょっかいを出していた。具体的には、ユリカはテイタに絡まれて、大きな声や身振りで反応していた（事例 8-5）

#### 事例 8-5 自由遊び場面 2017年10月25日 「絶対ユリカが壊した」

誰かの制作物を踏まれてペチャンコになっていたが、誰がそれを踏んだのが

分からない。

テイタは、ユリカを指さし笑いながら「(この制作物を踏んだのは)絶対ユリカや!」と言った。ユリカは、不快な表情を浮かべて、「違うって」と否定した。テイタは、笑いながら、再びユリカに向かって「絶対ユリカが(制作物を)壊した」と言った。ユリカは、不快な表情を浮かべて、大きな声で「違うっ」と言って否定した。

事例 8-5 では、テイタは他児が作った工作が誰かに踏まれているのを発見して、それを近くにいるユリカのせいにしていた。テイタはユリカを咎めたり注意したりするのではなく、絡んでいくことによってユリカの反応を引き出していると考えられる。このユリカの他にも絡まれると確実に何らかの反応を示すナナに、しばしばちょっかいを出していた(事例 8-1)。

事例 8-3 や 8-4 のように、保育者の前では向社会的行動を起こそうとしていた。担任保育者の幼児同士の対人葛藤場面への援助もテイタの介入に影響を及ぼしたと考えられる。第 10 章で考察するが、この担任保育者は、幼児同士の対人葛藤場面に積極的に援助する傾向にあり、他児が葛藤に介入することを認めていた。事例 8-5 においても、保育者はテイタが葛藤を仲裁したことを誉めて、クラスの園児に伝えていた。このように、担任保育者に他児の葛藤に介入することを認められ、それによってクラスで注目を集められるという経験は、テイタの「クラスで目立ちたい」という思いを満たし、テイタの介入行動を触発していたとも考えられる。

このように、テイタは対人葛藤を巡る諸行動を方略的に活用しており、さらに、他児の葛藤を仲裁して解決することができ、向社会的行動を使い分けられるところに、いわゆる「社会的スキル」を有するともいえる。

### (3) 表現としての「問題行動」

#### ① 自己アピール

テイタは、他児と頻繁に葛藤を起こしていたが、向社会的行動を方略的に用いることによって、他児の反応を引き出し、他児との相互作用を延長させ継続させていた。彼は自分がとっている他児を困惑させる行動をよくないと理解しながらも、他児との相互作用を着実に構築しており、あえてそのような言動に至った、と考えられる。さらに、自分自身が葛藤を引き起こす一方で、他児の葛藤場面には効果的に介入し問題を解決していた。これらのテイタの行為は、テイタには高い社会性が備わっていることを示唆している。

つまり、テイタは向社会的行動を見せることもできるが、自分の社会性の高さを必ずしもそれだけではなく、相反する行動の形で表出していると考えられる。

#### ② 他児は好まない自己イメージの許容

テイタは、他児は好まない独自の自己イメージを許容していた。例えば、「悪者」(事例 8-6)や、「いじめっ子」(事例 8-7)等、他児は好みにくいと推測されるイメージを自ら許容していた。

**事例 8-6 ごっこ遊び場面 2017 年 10 月 13 日 「俺は悪者だぞっ」**

ミク・アサミは、自分のお母さん宛てに手紙を書き、それを家に届けるという郵便屋さんごっこをして遊んでいた。テイタは、その二人の間に急に割り込んで、アサミに向かって、「アサミッ」と呼び捨てで読んだ。

アサミはテイタに向かって、「ここはお店(郵便屋さん)です。いらっしやいませ」と言った。テイタはアサミに向かってにやつきながら、「おれは悪者だぞ！」と言った後、近くにいたリュウジを指さして、「こいつも」と言った。

事例 8-6 で、テイタはミクとアサミのごっこ遊び場面に割り込み、自ら「俺は悪者だぞ！」と発言しており、「悪者」のふり遊びをしつつ、そのイメージを自ら許容しているようであった。

**事例 8-7 自由遊び場面 2017 年 11 月 2 日 「いじめっ子なんだよ」**

テイタはナナに近づき、ナナの髪の毛を引っ張った。ナナはテイタを指さしながら、観察者に向かって、「(テイタは)いじめっ子なんだよ」と言った。

テイタは、観察者に向かってにやりと笑い、ナナの頭を叩きナナから離れた。ナナはやや怒った様子で、「もう大事な髪なんだから」と言った。

事例 8-7 で、テイタはナナに「いじめっ子なんだよ」と指摘されても、にやりと笑って嬉しそうな様子であった。このように、テイタは「ヒーロー」ではなく、「悪者」や「いじめっ子」という他児は好まない自己イメージを引き受けていた。

時に他児を困惑させる行動をとって自己をアピールし、他児は好まないイメージを自分に付与し、これらをあえて行うことによって自己を独自に表現しようとしている、と言える。

このように、テイタは、しばしば他児に絡んだり困惑させる行動をとったりしていたが、こうした行動は他児の反応を引き出すために方略的に用いられており、テイタのいわゆる社会性の高さを示している。テイタは、非当事者として葛藤に関与した場合には、他児の葛藤を解決することもできるが、向社会的行動によっていわゆる「よい子」のイメージを獲得することと並行して、相反する他児を困惑させる行動をとることによって、他児とは異なる独自の形で自己を表現しようとしている。つまり、テイタは自分の社会性の高さを必ずしも向社会的行動によって表出するとは限らず、相手や状況に応じて双方を上手く使い分けている。

#### 第 4 節 総合的考察

第8章の目的は、幼稚園4歳男児テイタの当事者及び非当事者としての対人葛藤経験の「個人誌」を分析することによって、幼児の対人葛藤場面への当事者としての対処、及び非当事者としての介入行動の関連性や、幼児が介入することの動機付けについて明らかにするということであった。

テイタは、自ら対人葛藤を頻繁に引き起こすなどの行動をとる一方で、非当事者としては、有効に他児の葛藤場面に介入することができた。

一般的には、規範から逸脱した行動を頻繁に引き起こす園児が、他児の葛藤場面への介入のような向社会的行動を起こしたとしても、「その幼児は他児を困らせるような良くない面(=「他児を困惑させる行動」)が際立つが、その一方で良い面(=向社会的行動)もある」といった二項対立的に解釈されがちであろう。

しかし、テイタは、向社会的行動と「他児を困惑させる行動」を状況に応じて使い分けて、クラスで自己アピールする手段として用いており、テイタにはいわゆる社会性の高さが見られるであろう。テイタが示した、他児の葛藤を仲裁し、解決するといった向社会的行動は他の4歳児にはなかなか見られないものであり、他児に葛藤への有効な介入方法を示すモデル的存在となれるなど、クラスに良い影響を与えるであろう。それに対して、テイタが引き起こす「他児を困惑させる行動」も、他児の反応を確実に得るために独自の手段で自己表現をするためになされていたものと考えられる。従って、テイタにとっては、向社会的行動と「他児を困惑させる行動」は二項対立的に捉えられるものではなく、双方ともに、最終的にはクラスで「自己アピール」する手段として用いられていたのではないかと(図8-2)。

最後に、テイタの介入の動機付けについて考察したい。テイタは、2年保育の4歳児であり、初めての園で集団生活を送っていた。幼児は、家庭から園生活への環境移行に伴い、集団生活を送る中で、保育者や他児から自分自身がどのように捉えられるのかを意識したり、クラス集団の中での自分自身の立ち位置や役割を模索したりするのである。テイタは、クラスで「自分が目立ちたい」、「自己アピールしたい」という思いを強く抱いていた。テイタは、介入することによって、クラスで他児や保育者の注目を集めたり、自己アピールしたりする機会に恵まれていた。結果的に、テイタは、クラスで自分を表現したり自分の存在を確かめたりすることと、他児の対人葛藤場面に介入することとは、表裏の関係にあるのではないだろうか。



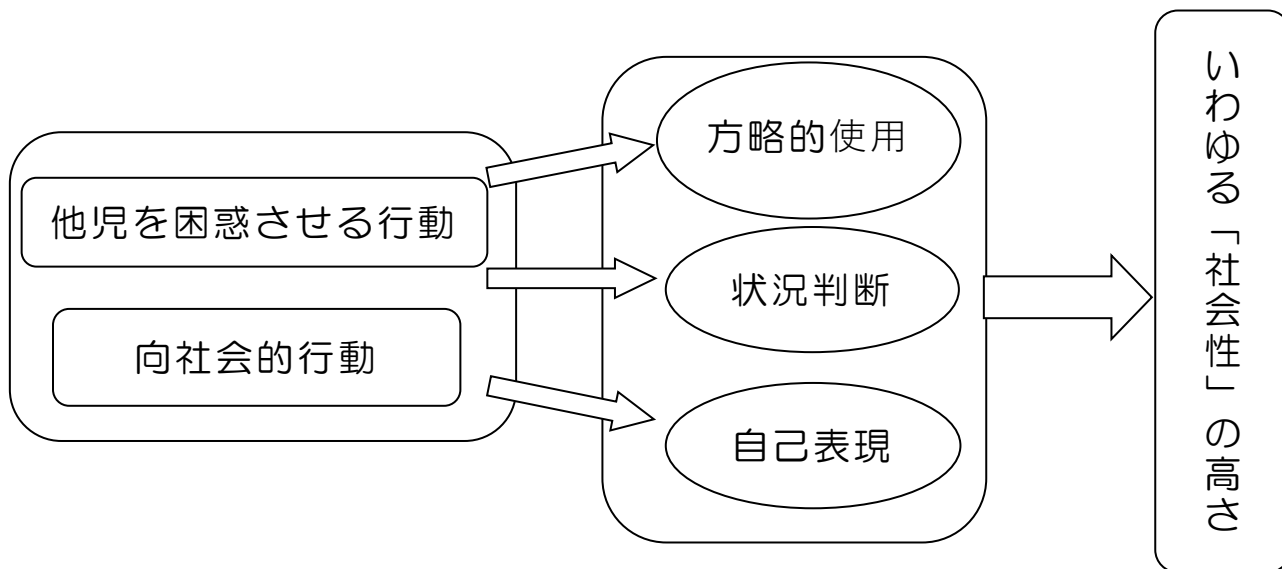


図 8-2. テイタの対人葛藤経験

## 第 8 章の要約

第 8 章では、ある 4 歳男児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験の個人誌を分析することによって、幼児の対人葛藤場面への当事者としての対処、及び、非当事者としての介入行動の関連性及び、幼児が介入することの動機付けについて明らかにした。その手法として、半年間のテイタを中心とした縦断的なフィールド調査を実施した。

テイタは、他児を困惑させる行動をとる一方で、非当事者としては効果的に葛藤場面に介入するといった向社会的行動をとった。

テイタは、向社会的行動と他児を困惑させる行動を相手や状況に応じて使い分けており、クラスで「自己アピール」する手段となっていた。

テイタは、介入することによって、クラスで他児や保育者の注目を集めたり、自己アピールしたりする機会に恵まれていた。結果的に、テイタの、クラスで自分を表現したり、自らの存在を確かめたりすることと、他児の対人葛藤場面に介入することとは、表裏の関係にあるのではないだろうか。

## 「C. 対人葛藤経験の個人誌」の総括

「C. 対人葛藤経験の個人誌」では、2名の幼児チヅルとテイタの対人葛藤経験の個人誌を分析することによって、幼児を取り巻く社会的関係や環境及びその変化や、集団の中での個の姿を捉えながら、「介入」という現象が何故起こるのかということをも明らかにすることができた。

チヅルは、月齢の低さや他児が仲間関係を進展させる中で身の置き所がないこと、憧れのグループに入れられないこと、ユリが自分や他児と頻りに葛藤を起こすという特有の社会的関係や環境に置かれたことで、介入を発達させた。

また、テイタについては、半年という短い調査期間であったため、テイタを取り巻く社会的関係や環境の変化を詳細には明らかにできなかったが、初めての園生活を送る中で自分自身の立ち位置や役割を模索することが求められる状況や、幼児が他児の対人葛藤場面に介入することを積極的に認める保育者の存在が、テイタの積極的な介入を促進したと考えられる。

このように、幼児が社会的関係や環境の影響を受けて、介入を示すようになるということが明らかになったが、それだけではなく、幼児は「介入」という行為を、クラス集団の中で自己表現したり、自分の存在意義を感じ取ったりする手段として、目的的に介入していたことも明らかとなった。

チヅルにとっては、介入によって、自分自身が「ユリのお姉さん」のように振舞えたり、クラスのチヅルに対する捉え方が、「ユリに泣かされてしまう子」から「ユリのお姉さん役」へと変化し、自分自身の役割や立ち位置が明確になったりするために、介入を示していたと考えられる。テイタはクラス集団の中で「自分は目立ちたい」、「自己アピールしたい」という思いを強く持っていたが、介入によって他児や保育者の注目を集められる機会に恵まれて、自分自身のクラスでの役割や立ち位置を感じ取れるために介入に至ったのではないかと考えられる。

## D. 保育者の援助の変化が幼児の介入に及ぼす影響

保育者の援助は、当事者の幼児に影響を及ぼすだけでなく、非当事者の幼児の介入においても色濃く反映されるであろう。従って、第9～第11章においては、保育者の援助やその背景にある保育者の保育観や指導上の目標によって、幼児の介入の様相がいかに変化するのかということをも明らかにしたい。

### 第9章 仲介となる援助

第9章では、幼稚園3歳児クラスの担任保育者を対象に、保育者がいかに「仲介となる援助」を行い、それが幼児の介入にいかに影響を及ぼしたのかということについて検討したい。

#### 第1節 問題と目的

本章では、3歳児クラスの保育者の「仲介となる援助」に着目し、保育者がいかに「仲介となる援助」を行っていたのかということについて明らかにしたい。さらに、保育者による「仲介となる援助」が非当事者の幼児による介入の様相にいかに影響を与えたのかということについて検討を行いたい。

3歳児クラスにおいては、家庭から園への環境移行に伴い、幼児同士の対人葛藤が多く発生することや、幼児の葛藤への対処能力がまだ十分ではなく不安や混乱を抱きやすいことから、保育者が頻繁に幼児同士の葛藤場面に援助することが予測される。

3歳児クラスにおける保育者の援助について検討した研究を以下に挙げる。中川(2004)は、3歳児では当事者の幼児だけでは葛藤を解決することが難しく、保育者が、当事者の双方が納得する解決策を提示することが有効であるとされているため、「提案」という援助を多く行うことを報告している。今井(1992)は、3歳児は、イメージの齟齬によって対人葛藤を起こすことが多いことから、保育者は当事者同士の意図を繋ぎ合いながら、当事者同士でどの点に齟齬があったのかということや、どうすれば互いのイメージが繋がりに一緒に遊べるのかということ繋ぐ役割を果たすことが重要であると論じている。また、3歳児では、他児の行動の現象(結果)だけを捉える時期であるため、保育者は幼児に相手の行動の現象だけではなく意図を伝える援助をすることが必要であると述べている。

このように、保育者は他児とのイメージの伝え合いがスムーズに行えず、対人

葛藤場面への対処能力が十分ではない3歳児に対して、解決法を示したり、互いのイメージを繋ぐ橋渡しをしたりしており「仲介となる援助」を行っていることが示唆される。

本章では、3歳児クラスの保育者の対人葛藤場面への援助場面をより詳細に分析し、保育者が幼児個別の発達や課題、葛藤状況に応じていかに「仲介となる援助」を行って、幼児が葛藤と向き合う姿を支えているのかということ明らかにしたい。また、保育者の援助によって、非当事者の幼児の介入に何がもたらされたのかということを検討したい。さらに、保育者の「仲介となる援助」の背景には、保育者のどのような保育観や、クラスの状況、クラスの指導上の目標があったのかという点についても分析を行いたい。

## 第2節 方法

### 1. 調査

調査協力者、観察時期、調査方法は第2章第1節のコホート1で述べた通りである。

### 2. 分析

分析資料、事例の単位、分析方法、倫理的配慮については、第2章第2節で説明した通りである。

## 第3節 結果と考察

### 1. 保育者の援助の全体的傾向

3歳児の対人葛藤場面は全177事例観察され、そのうち96事例において保育者が介入した。

保育者の援助の種類と発生件数は、表9-1のようになった。筆者と心理学を専攻する大学院生1名の計2名がコーディングを行った結果、一致率は76.7%であった。不一致の点は、協議の上で決定をした。

表 9 - 1. 保育者の援助の種類と発生件数

保育者の援助カテゴリー	内容	発生件数
注意・助言	当事者に注意や助言を行う	38
傾聴	当事者の話を聞き、受容する	26
片付け・準備・用事の依頼	当事者に片付けや準備・用事を依頼する	15
仲裁	当事者同士の関係をとりにす行動を示す	14
諭し	当事者の行動がよくないことを教える、諭す	10
加勢	当事者の一方にとって有利な言動をとる	8
他児への呼びかけ	非当事者の幼児に葛藤の発生を知らせて呼びかける。	5
提案	当事者に具体的な案を提示する	4
声掛け	当事者に素朴な声掛けをする	3
抑制	当事者の言動を抑える	2
遊びへの集中の促し	遊びに集中するように促す	1

保育者の援助としては、<注意・助言>、<傾聴>、<仲裁>などの葛藤の解決に直接通ずるような介入が多い一方で<片付け・準備・用事の依頼>などの葛藤の解決には直接通じない介入もよく示した。また、<仲裁>といった中立的な介入だけではなく<加勢>という一方の幼児に味方する介入を示すこともあった。<謝罪の要求>を求めることは少なかった。

## 2. 保育者はいかに「仲介となる援助」を行ったのか

### (1) 受けとめ・解決法の示唆

保育者は、3歳児の対人葛藤場面に対して、1学期では、事例9-1のように、葛藤で生じた幼児の不安や混乱を受けとめつつ、葛藤が解決への向かうような方法を具体的に示しながら援助していた。

#### 事例 9-1 片付け/保育者による<仲裁> 201X年6月22日 「お腹パックしてごらん」

片付けの時間が始まり、リエコは自分のロッカーに近づいて、ロッカーを開けようとする。ナオミとマユミは、自分たちのロッカーがリエコの近くにあるが、自分たちのロッカーの近くにリエコがいるため、リエコの前に立って、リエコがロッカーを開けるのを阻止して、自分たちが先にロッカーを開けようとする。ナオミはリエコに「ナオミが先っ！（にロッカーを開けるの）」と言った。リエコが、自分のロッカーにさらに近づこうとすると、マユミとナオミはリエコの体を押して、リエコをロッカーから遠ざけようとする。リエコは驚いた様子で床に座り込んで泣き出す。ナオミはマユミに「マユミちゃんとナオミが（ロッカーを開けるの

が)先だもんね」と話しかけると、マユミは「そうだよね」と言って頷く。

保育者は、リエコが泣いているのに気付いて、リエコに近づいて「どうしたん？リエコちゃん、どうしたん？」と尋ねる。リエコは保育者の声掛けに応じず泣き続ける。ナオミは、保育者に「(リエコより)ナオミの方が(ロッカーを開けるのが)先！」と説明する。保育者は、ナオミに「違うの」と諭し、ナオミの体を優しく抱えて、ナオミをナオミのロッカーの前に立たせ「(ナオミのロッカーは)ここや、(リエコちゃんと)二人いっぺんに(荷物を)出せるよ」と伝える。

保育者は、床に座り込んで泣きじゃくるリエコにも、優しく「リエコちゃんも立ってごらん」と声をかける。リエコは泣きながら、ゆっくりと立ち上がる。保育者は、リエコをリエコのロッカーの前に立たせて、「お腹バックしてごらん」と伝えて、ロッカーから後ろに下がるように伝える。リエコは、ゆっくりと後ろに下がる。保育者は、リエコとナオミに「(リエコが後ろに下がって移動したら)二人いっぺんに出せるでしょ。先生いっつも言ってるように、荷物出すときは広いところに行きましょう」と伝える。その後、保育者は泣きじゃくるリエコの涙をティッシュでふいて、リエコの着替えを手伝う。

事例 9-1 では、リエコが先に自分のロッカーを開けようとするが、ロッカーの場所が近接しているナオミとマユミにそれを阻止されることによって葛藤が生じた。保育者は、リエコとナオミに対して、「お腹バックしてごらん」と少し下がるように伝えたり、「先生いっつも言っているように、荷物出すときは広いところに行きましょう」と優しく声掛けをしたりすることで、どうすれば、ロッカーの位置が近接するリエコとナオミがぶつからずに、荷物を取り出すことができるのかということを伝えている。

## (2) 当事者の主張の代弁

3 歳児は、自分の主張を言語表現することは難しく、動作で表現することが多い。それ故、保育者は、当事者の主張を代弁しながら、当事者に自分の主張を相手に言語表現して伝えるように促している。3 歳児の葛藤場面においては、保育者は当事者に謝罪を求めることは少なく、当事者が互いの主張を伝えられるように援助していた。これは、3 歳児にとっては、相手に謝罪することよりも、まずは互いの主張を伝え合い、理解することが重要であると保育者が捉えていたためであろう。

事例 9-2 片付け/保育者による<傾聴>・<注意・助言>/201X 年 10 月 17 日 「『痛い』とか『叩かないで』とか忘れないでよ、このお口で」

レイジがハジメを押し、ハジメが押し返すと、レイジは「ハジメ君が！」と大声で泣き出す。保育者が、レイジに「ハジメ君がどうした？」と尋ねると、ハジメは「レイジ君が先に…」と言葉を詰まらせる。保育者がハジメに「何て、何て？」

と優しく尋ねると、ハジメは「レイジ君が先に押して、ハジメが走って押した」と伝える。すると、レイジは怒った様子で「押してへん」と主張し、ハジメは「押した」と言い返し、何度も繰り返し言い合いになる。

保育者はなだめるように、二人の肩に手を置いて、レイジに「レイジ君どういう風に押したん？」と尋ねると、レイジは「ハジメ君が叩いたから、レイジが押した」と伝えた。

保育者は、「じゃあ、二人共押ししたりしたんやね。『叩かないで』とか『押ししたりしないで』とか言った？」と尋ねると二人は無言のままうつむく。保育者は二人に「『押さないで』とか『叩かないで』とかお口で言って」と伝える。保育者はレイジの口に手を当てて「レイジ君も『痛い』とか『叩かないで』とか忘れないでよ、このお口で」と伝え、ハジメの口にも手を当てて「いいお口になるように遠足のおやつを配ろう」と言って二人の頭をなでる。

事例 9-2 では、レイジがハジメを押すと、ハジメはレイジを押し返し、その後はハジメもレイジを押し返した。その後は、「押した」、「押してへん」と繰り返し言い合う。保育者は、まず怒って興奮している二人を落ち着かせて事情を聞き、「二人共相手を押してしまった」ということを確認し、二人に代弁して、理解させている。保育者は、その後、二人の口に手を当てて「『押さないで』とか『叩かないで』とか『痛い』とかお口で言って」と伝えている。

### (3) 当事者同士の関係修復

保育者は、葛藤の原因を作り出した方の幼児には注意することも多かったが、当事者双方に「仲良しのスイッチ入れるよ。ピッ」と声掛けをしたり、和ませたりしていた(事例 9-3)。これは、3 歳児では葛藤場面で当事者同士が自ら関係修復をすることは難しいため、保育者が関係修復の機会を提供し、当事者同士の関係性や遊びの流れが継続するように援助していた。

#### 事例 9-3 自由遊び/保育者による〈傾聴〉・〈他児への呼びかけ〉・〈仲裁〉/201X+1 年 2 月 14 日 「仲良しのスイッチ入れるよ、ピッ！」

セイはマイコとナオミが外で遊んでいたため、一緒に外に出て遊ぼうとするが、寒かったため保育室に戻ると、マイコとナオミが怒り、セイは泣いてしまう。

マイコは泣いているセイにハンカチを差し出すが、セイはマイコに激しい口調で「もういいよっ、(涙を)拭いたからいいっ」と言って、隣の保育室に移動する。マイコ・ナオミもセイについて行って、隣の保育室に行く。マイコはセイに「私たち怒ってるからねっ」と言うと、セイも「私も怒っているからねっ」と言い返す。マイコが再び激しい口調で「私もっ」と言うと、セイはマイコたちから離れて、元の保育室に泣きじゃくりながら戻る。マイコとナオミはセイの後を追って、元の保育室に移動し、ナオミはセイに「あなた、泣き虫でしょ」と言う。



セイは保育者に「ナオミちゃん、ずっとセイと同じこと言った」と泣きながら訴える。保育者は、ナオミに『あなた泣き虫でしょ』ってセイちゃんにそうやって言うのは、言われて嫌なこと？」と尋ねると、ナオミは罰が悪そうな表情で頷く。保育者は、マイコとナオミに「いつも(セイと)仲良しでしょ」と確認し、周りにいるヒデキ・ユウキ・チヅル・トシエにも「ねえ、みんな知ってるよね」と確認すると、マイコ・ナオミとヒデキたちは頷く。

保育者はナオミとマイコに「セイちゃんは、ナオミちゃんとマイコちゃんと遊ぶのを楽しみに待ってたんだよ」と伝える。セイは泣きじゃくりながら保育者に「あのナオミちゃんとマイコちゃん、セイが外に出ようとしたら…」と言って言葉を詰まらせる。保育者は、言葉を詰まらせたセイに「どうして泣いてしまったか忘れてしまった？」と優しく声を掛けると、セイは「ナオミちゃんとマイコちゃんがお外で遊んでいて、(自分は)大風邪をひいてたから(保育室に戻って来た)」と説明した。保育者はセイに「いいじゃん、セイちゃんはお部屋に戻ってきていいんだよ、違うことしたら」と言うとセイは徐々に泣き止み、頷く。

保育者は、セイ・マイコ・ナオミに「三人またさあ仲良くしたらいいじゃん。遊戯室とか違うところ来ても、また一つで集まったらそれでいいんだよ。仲良しに戻ろう」と言って、三人の体を寄せて「仲良しに戻ろう。仲良しのスイッチ入れるよ。ピッ」と言って、三人の背中を押し、三人が笑顔になったのを見て離れる。

セイ・マイコ・ナオミは普段からよく遊ぶ友達関係である。だが、事例3では、マイコとナオミは、セイが自分たちと一緒に遊ばなかったことで葛藤が発生する。保育者は、泣いているセイから事情を丁寧に聞いて葛藤状況を把握し、ナオミに『泣き虫でしょ』って言われるのは嫌なこと？」と確認する。また、保育者はナオミとマイコに「セイは二人と遊ぶのを楽しみにしている」とセイの心的状態をポジティブに二人に代弁している。さらに、保育者は周囲の園児に、三人が普段は「仲良し」であることを確認したり、最後に「仲良しに戻ろう。仲良しのスイッチ入れるよ。ピッ」と言って三人の背中を押ししたりするという対応をとることで、三人が仲直りできるように援助している。このように、3歳児では、葛藤場面で当事者同士が自分で仲直りをするのが困難であるため、「仲良しスイッチオン」という声を掛けたりするという援助を通して、当事者同士の関係修復の契機を提供していた。

#### (4)ルーティンの理解・気持ちの切り替え

3歳児が片付けや、活動や準備の時に些細な対人葛藤を起こした場合には、保育者は対人葛藤の解決に直接通ずるような介入よりも、片付けや準備を促すような介入をしていた。このように、保育者はあえて直接解決に通ずるような介入は控え、片付けや準備を促すことによって、3歳児に今すべきことは何かを目を

向けて、それに向けて行動できるようにさせ、自分で気持ちを切り替えたり、ルーティンの理解を促したりしていた。

2 学期までの直接的・積極的にかかわる援助と比較して、3 学期にはこのように、あえて直接解決に通じる介入を控えるという援助に切り替えられた背景には、保育者の「年中への進級に向けて、気持ちの切り替えや、ルーティンの理解を身につけたい」という保育者の保育上の目標があったと考えられる。

**事例 9-4 おやつ準備/保育者による<片付け・準備・用事の依頼>・<注意・助言>/201X+1 年 1 月 19 日 『何で叩いて来るのっ』って聞いてみたら？』**

クラスの園児は、おやつの座席に着席したり、うがいをしておやつの準備をしている。保育者は、クラスの園児に「こんなに早くお友達（おやつの座席に）座ってるんだ。すごーい」と感心した様子で声をかける。だが、リョウヤとヒデキは準備をせず、リョウヤがヒデキを叩くと、ヒデキは低い声で「ウー！」とうなって不服そうな様子でリョウヤを睨む。

保育者は、クラスの園児と一緒に「仕方がないのでお手紙かーいた、さっきの手紙の…♪」と歌うが、リョウヤとヒデキが準備をせず喧嘩をしているのを見て、歌いながらリョウヤとヒデキに近づき、二人の顔をやや厳しい表情で見つめて首をかしげて覗き込み、「ご用事なぁに♪」と声をかける。

リョウヤは保育者とヒデキから離れて準備を開始する。ヒデキは「リョウヤ君が叩いて来て…」と保育者に訴えるが、保育者は『何で叩いて来るのっ』って聞いてみたら？』と言ってヒデキから離れる。ヒデキは、諦めた様子で、おやつの座席に座る。

3 歳児が片付けや、活動や準備の時に些細な対人葛藤を起こした場合には、保育者は対人葛藤の解決に直接通ずるような介入よりも、片付けや準備を促すような介入を示していた。事例 9-4 では、保育者はおやつ準備場面で生じたヒデキとリョウヤの葛藤の発生に気付くが、「やぎさんゆうびん」の歌の「さっきの手紙のご用事なぁに？」と掛け合わせることで、2 人に「今のご用事(おやつの準備)」に目を向けさせようとしている。その後のヒデキからの「リョウヤ君が叩いて来てっ」という訴えにも、保育者は『何で叩いて来るのっ』って聞いてみたら？』と尋ねるに留め、2 人を仲介するなどといった積極的な援助はあえて控えているようである。

事例 9-4 に登場するリョウヤ・ヒデキは、保育者の話によれば、この時期でも自分の意見を譲ったり、気持ちを切り替えたりすることが難しい園児であった。従って、保育者はあえて関わらず見守ることによって、リョウヤ・ヒデキが些細ないざこざの場面では、自分で気持ちを切り替えて、今すべきことに目を向けさせていたのであろう。

これより、保育者は、3 学期ではあえて直接解決に通ずるような介入は控え、片付けや準備を促すことによって、3 歳児に気持ちを切り替え、今すべきことは何かに目を向けて、それに向けて行動できるようにさせ、ルーティンの理解を促していたと示唆される。

#### (5) 他児をも含めた協同的解決

3 歳児後半では、保育者は他児にも葛藤の発生を伝え、当事者の声掛けを促すこともあった。他児も含めて解決を図ることで、他児にも当事者の対人葛藤に目を向ける機会を与えていた。さらに、皆で当事者に声掛けして後押しすることによって、当事者が葛藤を中断して、次の行動に移れるような雰囲気を作りだしていた。

#### 事例 9-5 おやつ準備/保育者による<加勢>・<仲裁>・<他児への呼びかけ>/201X+1 年 3 月 6 日 「『空いてるよ』って教えてあげて」

ナリヒロがおやつ係の仕事をするために、自分がとっていた座席から離れると、ヒデキはナリヒロがとっていた席に座る。

ナリヒロは席に戻ると、ヒデキが自分の席に座っているためヒデキの前に佇む。ヒデキは、ナリヒロに激しい口調で「だから座った！でもここは俺が座った！」と主張する。ナリヒロは、ヒデキを引っ張って、自分の席から離し、自分が座る。ヒデキは、ナリヒロの前で、涙を浮かべながら佇む。

保育者はヒデキに「ヒデキ君さっきどこ座ってたん？（他に）空いてるところ探してきて」と促し、クラスの園児に「『空いてるよ』って教えてあげて」と伝える。

すると、カナタは席から立ち上がり、「座っていいよ」と言って席を譲ろうとする。タカシは空席を指さし、ヒデキに「あっちでもあっちでも空いてるよ」と伝える。カナタも、空席を指さし「そこ！」とヒデキに伝える。マイコも、空席を指差し「ヒデキ君こっち」と伝える。だが、ヒデキは佇み続ける。

保育者は、佇み続けるヒデキに「ヒデキ君、（その席は）お当番のナリ君が座っててん。空いてるところあっちだよ。ヒデキ君、みんな『空いてるよ』って（教えてくれているよ）」と伝える。

ヒデキは佇み続けていると、ユウキ・リョウヤも空席に手を置いて「空いてるよ」と言うと、クラスの園児は「空いてるよ、空いてるよ」と声を合わせてヒデキに伝える。

保育者は、クラスの園児に「（空席に置いてある手を）どけといてあげて、手あつたら座れないでしょ」と伝え、ヒデキに「ヒデキ君ど一ぞ！」と声を掛けて、着席を促す。

リョウコがヒデキに「どこにする？」と声をかけるがヒデキは応えない。保育者が「ヒデキ君、リョウコちゃんが聞いているよ」と声を掛けると、ヒデキは水色

の椅子を指さして「ここかここ」と応える。保育者がヒデキに「青（の椅子）が  
いいの？」と確認すると、ヒデキは「水色」と応える。

カナタは、水色の空席を指さして「水色あるよ、そこ水色空いてるで」とヒデキに伝える。リョウコも「タクマ君の横の水色の席空いてるんちゃう」とヒデキに伝える。

ヒデキが着席しないため、保育者は、クラスの園児に「（おやつを）食べよ、食べよ」と声を掛け、ヒデキに「先食べてもいい？みんなお腹すいちゃった」と声を掛ける。

ヒデキがむすっとした表情を浮かべていると、ナオミはヒデキに「テニス（の教室）一緒だから、ナオミ、ヒデキ君の横でもいいよ」と伝える。保育者は、「一緒に座ろうって。ナオミちゃんが」とヒデキに声をかけるがヒデキは座らない。

保育者はヒデキに「ナオミちゃんの（隣の）椅子見るだけ見たら？先生、先いただきますわ。」と声を掛けると、ヒデキは涙を浮かべて佇む。

保育者は、ヒデキに手招きをして隣の席に座らせて、一緒におやつを食べる。

ヒデキはナリヒロがとっていた席に座りたいという意見を譲らず、ナリヒロの席の前に佇み続ける。保育者は、ヒデキに他の席に着席するように促したり、クラスの園児にもヒデキに空席を伝えるように促す。すると、カナタ・タカシ・マイコがヒデキに空席を伝えたり、自分の席を譲ったりしようとする。それでも、ヒデキが着席しないと、保育者は「空いてるところあっちだよ、みんな『空いてるよ』って」と他児が空席を教えてくれていることを伝えて、着席を促す。

ユウキ・リョウヤも空席に手を置きながら、「空いてるよ」と言うと、それに呼応して、クラスの園児も「空いてるよ、空いてるよ」と声を合わせて、ヒデキに空席を伝える。保育者は、クラスの園児に空席に置いた手をのけるようお願いし、ヒデキの着席を待つ。ヒデキが着席せず、「水色の椅子に座りたい」と伝えると、カナタ・リョウコは水色の空席を伝える。それでも、ヒデキは着席しないため、保育者はおやつを開始するが、「テニス（教室）一緒だから、（ヒデキの）横でもいいよ」と伝えるナオミの発言をとりあげて、保育者は「一緒に座ろうって、ナオミちゃんが」とヒデキを誘う。

事例 9-5 では、保育者がヒデキに着席を促すだけではなく、他児にもヒデキに空席を伝えるように促すことで、他児にもヒデキたちのいざこざに目を向けさせ、介入を引き出す契機がもたらされた。

また、実際にはヒデキは着席しなかったが、保育者のクラスの園児にも葛藤の発生を呼びかけるという援助によって、皆がヒデキに声を掛け、ヒデキが着席しやすい雰囲気を作り出そうとしたのではないか。

このように、保育者は他児にも呼びかけるという援助によって、クラスの園児

が当事者のいざこざに目を向ける機会を与えたり、他児の介入を引き出したりして、当事者がいざこざを中断して次の行動に移行できるような雰囲気を作りだしていた。

さらに、ヒデキは事例 9-4 でも記したように、保育者の話によれば、「自分で気持ちを切り替えることが難しく、先生に助けてもらいたいという気持ちが強い園児」であった。保育者は、事例 9-4 では、ヒデキの葛藤に対して直接的に関わらず、片付けを促すことで、ルーティンの理解や気持ちの切り替えを促していた。事例 9-5 においても、保育者は最終的にはヒデキとかかわっているが、初めは積極的にヒデキを援助するということは控え、他児を巻き込むという方策をとって、保育者が直接積極的な援助をしなくても、ヒデキが自ら次の行動に移れるような援助を心掛けていたと推測される。

#### (6) 対人葛藤の当事者への配慮

保育者は対人葛藤の経験は発達過程として理解しており、周囲の幼児に対して、対人葛藤に当事者への見方が固定的にならないような工夫を行っていた。また、当事者自身が園生活や遊びへの関心を継続させられるように柔軟に介入していた。例えば、あえて当事者に味方したり、積極的に介入せず、あえて見守ったり、「〇〇を運んで」と他の幼児を依頼することで、当事者に集中的に他児からの注意が向くことを抑制していた。

以下は、動きが大きいことが特徴的で、クラスでは比較的いざこざをよく起こす園児ソウタの事例を分析する。

#### 事例 9-6 終礼準備/保育者による<傾聴>・<注意・助言>/201X+1 年 1 月 28 日 「パンチしてたらお友達痛いから」

ソウタはロッカーの前でコップ袋をクルクル回して、ロッカーで帰りの支度をしているトウマにコップ袋を当てる。トウマはソウタに「コラッ」と言って怒る。ソウタはクルクル回りながらトウマに「一緒に帰ろっ！あーっ！」と誘うが、トウマは苛立った口調でソウタに「あーっ！」と言った。

トウマは、保育者に「ソウちゃんがっ！あのねっ、ソウちゃんが、パンチしてた。あかんって言って」と訴えると、保育者はトウマに「ソウちゃんが誰にパンチした？」と尋ねた。トウマは大きな声で保育者に「いっつも(ソウタが自分に)パンチしてた」と伝えた。

保育者は、回旋するソウタをじっとさせて、「パンチしてたら、お友達痛いから」と声を掛けた。ソウタは保育者に「(トウマにパンチを) してない」と言うと、トウマは「してるわっ。嘘つくな。嘘つくな」と興奮した様子でソウタに言う。

保育者は、トウマに「分かった」と伝え、ソウタに「ソウちゃん、お友達と一緒に遊びたかったら、パンチしないで」と伝えると、ソウタは罰の悪そうな表情

で頷く。

トウマが苛立った様子で、自分のロッカーの前に立つソウタを手で強く押しつけてロッカーからリュックを出すと、保育者はトウマに「トウマ君だって今パンチしたじゃない。『ここ(僕の) ロッカーだからどいて』って(ソウタに) 言って」と伝える。

ソウタは、2 学期以降はトウマとよく遊ぶが、ソウタが物を振り回すことが原因で、トウマが怒って、保育者にソウタへの注意を訴えるという場面がしばしば観察された。事例 9-6 でも、ソウタの行動が原因でいざこざが生じ、保育者がソウタに注意した後も、トウマは苛立ちを覚えている様子で、ソウタを強く押しつけた。保育者はトウマの苛立ちと、この行動の理由は理解していたと思われるがソウタを集中的に注意していない。

保育者は、1、2 学期のソウタへの指導について「ソウタ君は動きが大きいことや落ち着かないことが多くあったため、1 学期には他児から『ソウタ君と一緒に遊びたくない』という声が上がっていた。なので、ソウタ君が危険を伴うようなことをしないかぎり注意を控えて、他の子がソウタ君のことを『よく問題を起こす子』と捉えないように意識していた。2 学期からは、トウマ君と仲が良くなり始めたので、関係を深めて欲しいと感じていた」と語っている。

従って、保育者は、ソウタのトウマと仲良くしたいという気持ちを受けとめると同時に、ソウタばかりを注意することによって、他児がソウタへの見方を固定化させないように、ソウタだけではなくトウマにも注意した。

**事例 9-7 おやつ席決め/保育者による<注意・助言>/201X+1 年 2 月 22 日 「ここにカナタ君のいじわる虫いるよ」**

ソウタが、カナタがタクマのためにとっていた席に座るとカナタは「(この席は)タクマ君、タクマ君！ソウちゃんあっち行って」と、泣きながらソウタを叩く。ソウタは動かない。

保育者はカナタに「カナタ君、タクマ君どこにいる？」と尋ねると、ソウタは、他の席に座っているタクマを指さす。保育者は、カナタに「分かった？椅子は誰が座ってもいいの。ここにカナタ君とかタクマ君って書いてないでしょう。ソウちゃん今何も言わないけれど悲しいと思うよ」と言ってカナタの胸に指を指して「ここにカナタ君のいじわる虫いるよ、もしタクマ君と一緒に座りたいんだったら、それはタクマ君に『一緒に座ろ』って言わないと」と言って、カナタの涙を拭いて離れた。

事例 9-7 も事例 9-6 と同様に、ソウタの行動が原因でいざこざが起きたことは、保育者は把握しているが、カナタと一緒に座りたいという気持ちを受けとめてい

る。

保育者は、3学期のソウタの指導について、「ソウタ君は、いざこざが多く、遊びのアイデアは面白いのにそれをなかなか他の子に受け入れられなかった。でも、この時期には2学期から仲良くなり始めたトウマ君をきっかけに、カナタ君など他のお友達と一緒に遊び始めた。なので、ソウタ君の遊びのアイデアが他児の遊びに組みこまれるように、ソウタ君のいざこざを注意するよりも、ソウタ君のよさや遊びの面白さを他の子に伝えるようにしていた」と語っていた。

従って、保育者は、ソウタがこの時期カナタと遊ぶようになって仲間関係が広がってきたため、カナタと仲良くしたいというソウタの気持ちを受容している。また、ソウタばかりを集中的に注意することを避けるために、あえてソウタに味方して、カナタを注意しており、周囲の園児のソウタへの見方の固定化を避け、ソウタの仲間関係がより充実するように援助している。

### 3. 「仲介となる援助」は何故促されたのか

#### (1) 担任保育者の保育観の反映

担任保育者は、3歳児の対人葛藤場面への援助で心掛けていたこととして、以下のように語っていた。

#### 3歳児クラスの担任保育者の談話 9-1 (B 教諭)

園児一人一人と信頼関係を築きたいという思いがあった。いざこざは、子どもが困ったり悲しい思いをしている場面でもある。だから、いざこざが起こった時には、その子の声を十分に聴こうと思った。そうやって、一人一人と向き合いたい、分かりたいという思いがあった。

#### 3歳児クラスの担任保育者の談話 9-2 (A 教諭)

どの年度の3歳児クラスを担当するにせよ、園児一人一人の主張を十分に出させる部分と周囲の園児との折り合いを付ける部分を調整させるのが大変だったと感じる。

B教諭の語りから、保育者は、3歳児クラスにおいては、子ども一人一人と信頼関係を築き、一人一人の園児を受容したいという思いから、対人葛藤場面においても、積極的に仲介して援助し、当事者の主張を聞いて共感的に関わろうとしていたと考えられる。対人葛藤というネガティブな場面において、子どもたちが保育者に自分の主張や思いを伝え、保育者が共感することで、子どもたちが保育者を「自分を受け入れてくれる存在」として認識するであろう。また、A教諭の語りからは、対人葛藤場面においては、当事者双方が自分の主張を十分に相手に伝えながらも、折り合いをつけさせるという目標を挙げているが、3歳児では当事

者が相手に自分の主張を伝えたり、折り合いをつけさせたりする対処能力がまだ十分でないため、保育者は、その対処を3歳児に身につけさせるために、仲介して援助したと考えられる。

## (2) クラス指導上の目標の反映

第一に、3歳児クラスでは、保育者が立てていた学期ごとの目標が対人葛藤場面の援助にも影響を与えていた。

保育者は、1学期のクラスの園児たちの目標としては、以下のように語っており、3歳児クラスの園児一人一人と信頼関係を築くことを挙げていた。

### 3歳児クラスの担任保育者の談話 9-3 (B 教諭)

クラスの園児が先生や幼稚園を好きになり、先生と信頼関係を築くこと。3歳児が幼いなりにこのお顔(担任の先生)の人が先生だと思って、それを頼りに園生活を送り、信頼してもらうことを大切にしていた。

### 3歳児クラスの担任保育者の談話 9-4(A 教諭)

幼稚園に来ることが大好きになって欲しいという目標を立てていた。園児が夏休みになって、幼稚園が休暇になると、保護者に「何で幼稚園に行かなくていいの？」と聞くようになると、幼稚園を好きになってくれたのだということを感じて、嬉しくなる。

1学期は、3歳児は、家庭から園への環境移行に伴って、初めての集団生活を経験し、不安が強い時期である。この時期には、事例 9-1 のように、場所や物の取り合いなど些細なことが原因で幼児が泣き出したりすることもしばしばあった。保育者は、この時期の幼児同士の葛藤への援助においては、3歳児が対人葛藤においても不安や混乱を感じやすいことを理解して、優しく子どもの話を聞いて受けとめ、保育者がその不安や混乱を受けとめてくれる存在であることを示し、信頼関係を築こうとしていたと考えられる。それに加えて、3歳児は、他児と葛藤が生じた時の対処能力が高くないため、保育者が葛藤に向かう方法を具体的に示唆することで、幼児に葛藤への対処方略を身につけさせていたのではないかと。

また、保育者は3歳児の2、3学期指導上の目標としては、「叩いたり、傷つけたりするようなことを相手に言うなど自分がされて嫌なことは相手にもしない」ということを挙げていた。2、3学期は、3歳児は、保育者だけではなく、他児にも関心が向けられ、関わり始める時期であったが、他児と関わる延長線上で不快な働きかけをし、それが起因となって葛藤が生じることもしばしばあった。従って、事例 2 のように、相手の心的状態にも目を向けて理解することを意識して、3歳児を指導していた。3歳児では対人葛藤の場面で自分の主張を言語表現する



ことは難しく、動作で表現することも多い。従って、保育者は、「お口で言って」と伝え、当事者に自分の主張を言語表現することの重要性を伝え、当事者の主張を代弁しながら当事者同士が互いに主張を伝え合い、理解できるように援助していた。

さらに、保育者は3学期の目標としては、以下のように語っており、4歳児進級を見据えて、クラスの園児にルーティンの理解や、気持ちの切り替えをするように指導することもあった。

### 3歳児クラスの担任保育者の談話 9-5 (A 教諭)

入園時からやってきた身支度や片付けなど幼稚園での生活の流れを身につけることを定着させることを意識していた。また、もうすぐ年中児に進級という時期であるため、いざこざなどの場面でも、保育者が積極的に援助して助けるというよりも、自分で気持ちを切り替えられるように援助をしていた

3学期では、保育者は、ルーティンの切り替えや気持ちの切り替えなども意識して指導していたため、事例9-4のように、活動や準備の場面で些細な葛藤を起こした場合には、片付けや準備を促すような援助をしたと考えられる。

第二に、3歳児クラスの保育者は、以下の話りのように、対人葛藤を頻繁に起こす園児がクラスで受容されることを意識して指導を行っていた。この3歳児クラスでは、自己調整能力が高い園児が多いクラスであるからこそ、葛藤を頻繁に起こす子や自己調整が難しい園児が目立ってしまうことが危惧されるため、他児のそのような園児への見方が固定化しないように配慮して援助が行われていた。

### 3歳児クラスの担任保育者の談話 9-6 (A 教諭)

このクラスは、トラブルはちょこちょこあったけれど、3歳児クラスはトラブルがあっても普通である、と捉えている。3歳児クラスとしてはトラブルは少なかつたんじゃないか。でも、クラスの園児が自己コントロールできる子が揃っているため、動きが大きいソウタ君や口調がきついレイジ君やユカリちゃんがクラスで目立ってしまっているのが気にかかった。

子どもは大きくなると、相手の持っているアイデアがどんなに面白くても、その相手のことが嫌いであれば、その子を仲間として受容することは難しいと思う。だが、年齢の小さいうちは、相手のことが嫌だと思っても、その子のアイデアが面白いことに気付けば、仲間として受容できる。なので、ソウタ君などいざこざが多い子はお友達に遊びに入れてもらえないこともあるが、その子の良さや個性を他の子との遊びの中で組み込むことが大切だと感じた。

### 3歳児クラスの担任保育者の談話 9-7 (A 教諭)

同じ3歳児クラスでも年度ごとにカラーはあるが、この3歳児クラスは先生の話落ち着いた聞いて、保育者側の意図を伝えやすいクラスであった。だから、ソウタ君やコウスケ君といった落ち着きのない子がそのクラスの中で目立ってしまった可能性もある。もし、他の学年に在籍していたら、この二人は逆にあまりクラスで目立つ存在ではなかったかもしれない。

保育者は、ソウタのように、クラスで対人葛藤を頻繁に起こす園児がクラスで受容されて、仲間関係を充実させるために、事例9-6や9-7のように、あえて当事者に味方したり、積極的な援助を控えたりすることで、クラスの園児のソウタへの見方が固定化しないように配慮していたと考えられる。

#### 4. 「仲介となる援助」は何をもたらしたのか

3歳児クラスでは、これまで述べてきたように、当事者同士の「仲介役」となって、積極的に援助を行っていた。3歳児クラスでは、家庭から園への環境移行に伴い、幼児の不安も強いことから、保育者は園児一人一人と個別に信頼関係を築けるように日頃から関わっていた。対人葛藤場面においても、当事者の自己解決能力が高くないために、保育者は仲介して援助を行う。「仲介となる援助」は、当事者への解決法を示唆するためにも有効であったと考えられる。だが、それだけに留まらず、非当事者の幼児も保育者の援助をしばしば見る機会があり、その際には事例9-8のように、保育者の援助を代行する場面が見られたため、非当事者の幼児にとっては、「介入」という型を形成することに寄与したのではないか。3歳児では、保育者を頼りながら園生活を送る時期であるからこそ、他児の対人葛藤場面が生じた場合においても、保育者の援助している姿への関心は強く、その援助の仕方から、「介入」の仕方を学び取っていたのではないか。

#### 事例9-8 席決め/トウマによる<仲裁>/I期 201X年7月13日 「ヒデキ君見て」

ヒデキは、リョウヤが持っているオレンジ色の椅子を引っ張り「オレンジがいい！」と言うと、リョウヤは椅子を引っ張り返した。保育者は、ヒデキに「そういう時は（リョウヤに）頼むんだよ」と注意したものの、椅子置き場にまだオレンジ色の椅子が余っているのに気づき、「ヒデキ君、見て」とその椅子を指差した。しかし、ヒデキが椅子を取りに行かないため、トウマが代わりにその椅子を持ってきて、ヒデキに渡した。ヒデキはトウマが持ってきた椅子に座った。

ヒデキとリョウヤの椅子の取り合いに対して、保育者は、ヒデキに余っている椅子を自分で取ってくるように声を掛けるが、ヒデキは取りにいかない。すると、トウマが代わりにその椅子を持って来て、二人の葛藤は解決に至った。

## 第4節 総合的考察

本章の目的は、保育者が幼稚園 3 歳児の対人葛藤場面において幼児の発達や葛藤状況に応じていかに援助するのかということ、及び、その保育者の援助が幼児に何をもたらすのかということをも明らかにすることであった。

その結果、第一に、保育者は、3 歳児では当事者の幼児の葛藤への対処能力がまだ備わっていない発達段階であるため、当事者同士の心的状態の相互理解に努めたり、当事者同士の関係修復を行ったりするなど、当事者の幼児同士の「仲介役」となって援助していることが明らかとなった。具体的には、保育者は、入園間もない 1 学期においては、3 歳児の葛藤場面において生じる不安や混乱を受けとめ、幼児と信頼関係を築きつつ、解決法を示唆することで、葛藤への対処能力が高くない 3 歳児が葛藤への対処方法を学び取れるように援助していた。また、保育者は、3 歳児が主張を言語表現することが難しく動作で表現することもあることを考慮し、当事者に主張を言語表現するように伝えていた。保育者は 3 歳児の葛藤場面においては、『「ごめんね」と言って」といった謝罪の要求をすることは、一方の幼児が他方の幼児に怪我をさせた場合に留まっており、それよりも互いの主張を理解することを優先させているようであった。このように、保育者が架け橋となって、互いの主張を伝え合うことによって、「ごめんねーいいよ」といった形式的な謝罪だけではなく、幼児が相手の心的状態に目を向けたり、考えたりする重要な機会がもたらされたであろう。また、保育者は、3 歳児では対人葛藤場面で、当事者同士が自ら仲直りすることは困難であることを踏まえて、当事者同士が関係修復できるような援助を行っていた。このような援助によって、幼児同士は関係修復して、その後遊びを継続することができた。保育者は関係修復する契機として、「仲良しスイッチ入れるよ、ピッ」という 3 歳児に響く言葉かけを活用していた。このような親しみやすい声掛けは、対人葛藤によって生じた当事者間の緊迫を和らげ、幼児が気持ちを切り替えて遊びを再開することに通じたのではないかと考えられる。

第二に、片付けや準備の場面で些細な葛藤が生じた場合には、保育者は葛藤に直接通ずるような介入は控え、片付けや準備を促すような介入を示して、ルーティンの理解や気持ちの切り替えを優先することもあった。これは、間もなく 4 歳児への進級を迎える時期であり、片付けや準備などの園生活におけるルーティンを身につけたり、些細ないざこざでは自分で気持ちを切り替えたりすることも、保育上の課題として重要であるからと考えられる。

第三に、保育者は当事者に働きかけるだけでなく、他児にも葛藤の発生を伝えて呼びかけることがあり、クラスの園児に当事者の葛藤に目を向けさせる機会を与え、それによって他児による介入を引出し、当事者が次の行動に移りやすいような雰囲気を作りだしていた。他児を含めて協同的に解決することによって、

保育者自身が直接的に当事者に援助しなくても、他児を巻き込むことによって、当事者がとるべき行動をとれるように間接的に援助していたのではないか。

第四に、保育者は、対人葛藤の経験は発達過程として理解しており、周囲の園児が、クラスで比較的いざこざが多い園児に対して、「よくいざこざを起こす子」といった固定的な見方にならないように、あえて当事者に味方をしたり、積極的には介入せず、他の用事を依頼したりするなどの工夫を行っていた。幼稚園では、クラスに一人は「いざこざがよく起こす子」が見られる。そのような園児は、頻繁にいざこざを起こすことが原因で、他児から友だちとして受容されることが難しい場合も少なくない。保育者は、いざこざを頻繁に起こす園児の仲間関係を充実させるために、その園児の良い面を他児に伝えたり、その子の遊びを他児の遊びに組み込む工夫をしたりすると共に、対人葛藤場面では、他児のその園児への見方が固定化しないような工夫が求められる。

これより、保育者は幼稚園3歳児の対人葛藤場面において、幼児の発達状況や課題、他児への影響、仲間関係など様々なことに考慮して、葛藤状況に応じて、柔軟に援助していることが示唆される。

3歳児では、保育者は当事者に解決法を示唆したり、互いの心的状態を伝えたり、関係修復の機会を提供することを通して、当事者同士の仲介役を担っていた。3歳児は、初めての集団生活を経験し、葛藤場面では不安や混乱が生じやすいためであろう。このような保育者の援助から、3歳児は、保育者の援助を足掛かりとして、介入を実行し、「介入」という型を定着させたのではないか。

## 第 9 章の要約

第 9 章の目的は、保育者は、幼稚園 3 歳児の対人葛藤場面において、幼児の発達や葛藤状況に応じてどのように援助し、それがいかに幼児の介入に影響を及ぼしたのかということをも明らかにすることである。

保育者は、第一に、3 歳児の対人葛藤場面において、幼児の不安や混乱を受け止めつつ、解決法を示唆したり、当事者同士の主張の相互理解、及び、当事者同士の関係修復を試みたりしていた。第二に、葛藤に直接通ずる援助を控え、片付けや準備を促すような介入を示して、ルーティンの理解や気持ちの切り替えを優先することもあった。第三に、他児の介入を取り入れながら援助し、周囲の園児による他児の葛藤への気付きを促していた。第四に、対人葛藤が多い園児に関しては、周囲の幼児からの見方が固定的にならないような工夫がなされていた。

これより、保育者は、3 歳児の対人葛藤場面において、幼児の発達状況、他児への影響、仲間関係など様々なことを考慮して柔軟に援助していることが示唆された。

保育者による仲介となる援助によって、幼児は他児の対人葛藤場面に対して関心を示し、保育者の援助を足掛かりとして、介入を実行し、「介入」という型を定着させたと考えられる。

## 第 10 章 見守る援助と積極的援助の比較

第 10 章では、幼稚園 4 歳児 2 クラスの保育者の援助を比較し、各々の保育者が幼児の対人葛藤場面に対していかに援助し、それが幼児の介入にいかに関与を及ぼしたのかということについて分析する。

### 第 1 節 問題と目的

本章では、4 歳児における保育者による「見守る援助」と「積極的援助」を比較し、保育者による援助やその背景にある保育者の保育観や、クラス指導上の目標、クラスの状況が非当事者の幼児による介入にいかに関与を及ぼすのかということについて明らかにすることを目的とする。

従来の幼児の対人葛藤場面に対する保育者の援助に関する研究においては、低年齢児(1~2 歳児)を対象にした研究の蓄積はあるが、高年齢児(3~5 歳児)を対象にした研究は少数である。

本章で対象とする 4 歳児の保育者の援助について検討した少数の研究を以下に挙げる。田中(2016)は、幼稚園 3・4 歳児の幼児の躓き場面における幼児の発達的变化に応じた保育者の「敢えて関わらない行動」の機能の変化について明らかにした。その結果、保育者は 4 歳児になると、幼児の感情の発達的变化に配慮する結果、保育者は躓き場面に「敢えて関わらない行動」を示すということが報告されている。保育者の「敢えて関わらない行動」は、4 歳児にとっては、その幼児が本来持つ自律的に情動を調整する力を発揮させ、結果的に幼児の主体的な行動を引き出すことで、幼児同士の関係を繋げる働きを果たしていたことが明らかとされている。また、水津・松本(2015)は、4 歳児の対人葛藤場面における保育者の「気持ちを和ませる介入」に着眼しており、「気持ちを和ませる介入」には、当事者の幼児の葛藤場面における興奮や緊張状態を緩和し、自分の行動を振り返る機能と、対人葛藤によって生じたネガティブな気分を切り替え、状況を転換させるという機能があるということを論じている。

4 歳児クラスにおいては、低年齢児(1~2 歳児)と比較して、対人葛藤の状況も複雑化していることや、当事者や非当事者の葛藤への対処能力が高いため、保育者の援助の仕方は一定の方向に定まっているわけではなく、保育者によって援助の仕方には多様な展開があると推測される。

保育者が対人葛藤場面への援助には保育者の保育観が影響を与えられられるが、保育者の保育観がいかに保育者の援助に反映されるのかということを検討した研究は殆ど見受けられない。上田(2013)は、保育者の保育観が対人葛藤の援助のスタイルに影響を与えることを明らかにしており、保育者の対人葛藤の援助

には、「介入志向」、「集団志向」、「非介入志向」の3つのスタイルがあるということ報告している。しかし、上田(2013)は、保育者の対人葛藤の援助に関するインタビューによって、これらのことを明らかにしているため、保育者の保育観による保育者の援助の違いが幼児にどのような影響を及ぼすのかということについては検討されていない。

そこで、本章では、4歳児の2つのクラスの保育者の対人葛藤場面への援助を比較検討することによって、保育者の保育観の違いによって、保育者の援助はどのように変化し、保育者の保育観による援助の違いが幼児にどのような影響を及ぼすのかということをも明らかにしたい。

## 第2節 方法

### 1. 調査

#### (1) コホート1

調査協力者、観察時期、調査方法は、第2章第1節のコホート1で説明した通りである。

#### (2) コホート2

調査協力者、観察時期、調査方法は、第2章第1節のコホート2で説明した通りである。

### 2. 分析

分析資料、事例の単位、分析方法、倫理的配慮については、第2章第2節で述べた通りである。

## 第3節 結果と考察

### 1. 見守る援助

#### (1) 保育者による援助の全体的傾向

表10-1に、コホート1の3、4歳児の対人葛藤場面における介入者の内訳を示す。

表 10-1. 3、4 歳児の対人葛藤場面における介入者の内訳

	保育者	保育者+非当事者の 幼児	非当事者の幼児のみ	介入者なし	計
3 歳 児	59 (33.3%)	40 (22.6%)	23 (12.8%)	55 (31.1%)	177 (100.0%)
4 歳 児	21 (12.9%)	25 (15.3%)	38 (23.3%)	79 (48.5%)	163 (100.0%)
計	80 (23.5%)	65 (19.1%)	61 (18.0%)	134 (39.4%)	340 (100.0%)

コホート1の4歳児では、コホート1の3歳児よりも、保育者のみの介入が33.3%から12.9%に減少し、幼児による介入が12.8%から23.3%に増加した。これは、これは、コホート1の4歳児クラスの担任保育者が「見守る援助」を重視していたため、保育者があえて積極的に援助することを控え、幼児たちが自分たちで問題を解決することが期待されていたためであろう(表1参照)。

## (2) 保育者はいかに「見守る援助」を行っていたのか

コホート1の4歳児クラスの担任保育者は、幼児同士の対人葛藤場面に対し、前章で論じた3歳児クラスの担任保育者のように積極的には仲介せず、「見守る」援助に重きを置いていた。以下は、4歳児クラスの保育者が「見守る」援助をどのように行っていたのかということについて示す。

### ① 積極的な援助の回避による幼児の自力解決指向の促進

4歳児クラスの保育者による「見守る援助」は、当事者の幼児が互いに自分自身で主張し合って、折り合いをつけたり、気持ちを切り替えさせたりすることを促していた。また、当事者の幼児が自分で相手に意見を伝えたり、気持ちを切り替えさせたりすることが難しい場面においても、保育者が見守ることによって、保育者の代わりに、非当事者の幼児が葛藤に介入して、保育者が積極的に援助しなくても、自力で他児の葛藤解決に向けた行動を発揮することが促された。このように、保育者が積極的な援助を回避することで、当事者と非当事者の幼児が葛藤に向けて自主的に行動して、自力解決することが促進された。事例10-1では、保育者は葛藤が激化しても、幼児が怪我を伴うような行動をしない限りは、当事者や非当事者の幼児がやや攻撃的な言動を取ったとしても、見守っていた。



保育者が見守る援助をすることで、幼児のみで問題解決を図れば、当事者や非当事者の幼児はやや攻撃的な言動をとることがあるが、保育者はこれを幼児が自分なりに問題解決をする過程として認めているようであった。

**事例 10-1 片付け場面 201X+1 年 5 月 3 1 日 「あら、また落ちましたね」**

ヒデキ・ハジメ・コウスケは、蓋を閉めないまま、積み木の箱を戸棚に片付けようとするが、床に落として、積み木が床に散らばってしまう。ヒデキは、コウスケがよろけたことが原因で積み木の箱が落ちたと思い、コウスケに向かっていらだった口調で「もうめんどくさーいっ、もうおやつ時間なくなってもよいのかっ」と言う。コウスケは、困惑した表情でヒデキからやや離れる。保育者は、「あら、また(積み木の箱が)落ちましたね」とヒデキたちに声を掛ける。

ヒデキ・ハジメは、落ちた積み木を箱に入れ直す。コウスケは、歌いながら、箱を触る。ヒデキは歌っているコウスケに向かって、ぶっきらぼうな口調で、「うるさいなー、(箱が落ちたのは)お前のせいやでっ」と言った後、立ち上がって、「めっちゃ怒ってるねんでっ。(積み木の箱の片付けを)自分でやるわっ」と言った。リョウコは、「そんなん(箱が落ちたのをコウスケのせいにする)したらおかしい」とヒデキを咎める。ヒデキは、リョウコの言葉かけに返答せず、傍にいるユタカにもいらだった口調で「ユタカ君も(積み木の箱の片づけを)してない」と指摘する。コウスケは、ヒデキに向かって、激しい口調で「(箱が落ちたのは)コウスケのせいちゃうわっ、落としてないわっ、(ヒデキ・ハジメ・コウスケの)みんな一緒に落とした」と主張する。

リョウコは、ハジメに「ハジメ君も(積み木の箱を)落とした」と注意する。オサムは、ヒデキに向かって、「(箱が落ちたのを)みんなのせいにしない」と諭す。ヒデキは、ぶっきらぼうな口調で「(箱が落ちたのは)みんなのせいやろっ！」と言うと、ハジメはヒデキの頬をつねる。

保育者は、「ハジメ君、手(でヒデキの頬をつねるの)はあかん」とハジメに注意する。コウスケは、保育者に「だってさ、(ヒデキが積み木の箱が落ちたことを)人のせいにばかりするねんもん。(積み木の箱が落ちたのは)コウちゃんのせいちゃうっ。(ヒデキは)怒りんぼやっ」と訴える。

保育者は、コウスケの訴えに頷くが、年長児の「わくわくランド」開催の放送が流れたため、コウスケたちに「わくわくランドっていうのがあるって、もう時間ないな」と伝え、片付けの準備を促す。コウスケは、不満気な表情は浮かべているが、ヒデキから離れて別の場所の片付けに向かう。ヒデキは、一人で再度積み木を箱の中に入れて、丁寧に並べて、箱を慎重に戸棚に入れ直す。

ヒデキ・コウスケ・ハジメと一緒に運んでいた積み木の箱が落ちて、積み木が床に散らばってしまったことが契機となり、ヒデキとコウスケの間で対人葛藤が

生じた。ヒデキが積み木の箱が落ちたのをコウスケのせいにしたことが原因となり、ヒデキとコウスケは口論になる。保育者は、この葛藤場面に居合わせていたが、葛藤が激化しても殆ど直接的には援助せず見守り、興奮を抑えられないヒデキの頬をハジメがつねったことに注意するに留まっていた。これは、保育者が葛藤場面を見守ることによって、当事者であるヒデキとコウスケが互いに存分に主張し合って、折り合いをつけるという意図が込められていたためであろう。また、保育者による見守る援助は、この葛藤場面に居合わせたハジメ・リョウコ・オサムなどの非当事者の幼児にも影響を与えたと考えられる。ハジメ・リョウコ・オサムは、保育者が葛藤を見守っている中で、激化するヒデキとコウスケの葛藤に対して、保育者に頼らずに、居合わせた自分たちがその葛藤に介入して働きかけなければと動機付けられたのではないか。

事例 10-2 では、保育者は葛藤で混乱する当事者に一旦は仲介するが、その後は積極的な援助を控え見守った。すると、まだ不満を抱えた当事者の一方が、非当事者の幼児に介入を求め、それを契機に非当事者の幼児が積極的に介入するという展開となった。保育者が積極的な援助を控え、見守ることによって、当事者も保育者だけではなく、非当事者の幼児にも葛藤解決を期待するようになり、非当事者の幼児による介入が引き出されるのではないか。

**事例 10-2 片付け場面 201X+1 年 6 月 6 日 「ヤスオ君もう反省しはったから大丈夫」**

ヤスオがユカリの製作物を誤って壊してしまうと、保育者にそれを伝えた。保育者はヤスオに「ヤスオ君、ユカリちゃんが粘土のやつ（製作物）割られて嫌やったって。（ユカリの製作物が）パカッて割れてたよ。それを修理しようと思ったん？」と尋ねると、ユカリは激しく泣きだし、ヤスオも罰の悪そうな表情で涙を浮かべた。保育者は、ヤスオに「（ユカリの製作物を）割ったらどうなるか分かんかったん？これからは壊さんとしてな」と言うと、「お片付けしにいこ」と二人に片づけをするように促した。

だが、ユカリはリョウコに近づき、再び激しく泣き始めた。リョウコがユカリに「どうしたん？」と尋ねると、ユカリは割れてしまった自分の製作物を指さし、「ヤスオ君が（自分の製作物を）いっぱい割ったから悲しかった」とリョウコに訴えた。すると、カナタも近づいてきてリョウコに「何でユカリちゃん泣いてるの？」と尋ねた。リョウコは、カナタに「ユカリちゃんな、一生懸命、（製作物を）作ったのに、ヤスオ君落としたんやって」と説明した。カナタは、「それはヤスオ君『ごめんね』やな」と言うと、ユカリはカナタにも泣きながら、「ヤスオ君、（製作物を）いっぱい割った」と訴えた。

カナタは、ユカリに「ほんなら、（ヤスオに）『やめて』って言ったらいいねん。

(ヤスオに)『ごめんね』言いなさいって言っとくわ」と言って、ヤスオに近づき、「ヤスオ君、ユカリちゃんに『ごめんね』言ったら」と促すが、ヤスオは無言で罰の悪そうな表情を浮かべた。

カナタは、保育者に、泣いているユカリを指さして「ユカリちゃん泣いてる」と伝えると、保育者は「そう、ユカリちゃんが大事に作った器をお友達が壊しちゃったから」と言った。カナタは、「(ユカリの製作物を壊したのは)ヤスオ君」と言うと、保育者が「ヤスオ君もう反省しなかったら大丈夫」と答えたため、カナタは保育者から離れた。

事例 10-2 においては、ヤスオがユカリの製作物を壊したことによって葛藤が生じた。保育者はヤスオに、ユカリの「(ヤスオに製作物を)割られて嫌だった」という気持ちを代弁したり、今後は他児の製作物を壊したりしないように注意した。そして、二人に片付けを始めるように促した。だが、ユカリはその後もしばしば泣き続ける。保育者は、ユカリが自分で気持ちを切り替えることを期待して、その後はあえてかかわらず見守っている。ユカリが泣き止まないでいると、リョウコがユカリに状況を尋ね、カナタに伝える。すると、カナタはユカリに『やめて』って言ったらいいねん」と助言したり、ヤスオにユカリへの謝罪をしたりするように促すという行動を示した。カナタは、保育者にも、ヤスオがユカリの制作物を壊したことを伝えるが、保育者は「ヤスオ君もう反省しはったから大丈夫」と留め、それ以上介入していない。このように、保育者が必要以上に介入せずにあえて見守ることによって、当事者だけではなく、非当事者の幼児による解決に向けた行動が発揮され、保育者に解決を委ねなくても、幼児たちに自力で問題を解決しようとする姿勢が芽生えたのではないか。

## ②自ら考えさせ実行させる援助

また、4歳児クラスの保育者は、時には幼児同士の葛藤場面に対して積極的に援助することもあった。第9章の3歳児クラスの担任保育者は、解決法を示唆したり、互いの心的状態を伝え合ったり、関係修復を促すといったように積極的に仲介役をになっていた。それに対して、4歳児クラスの保育者は、積極的に援助する場合にも、保育者が主導して仲介するのではなく見守る姿勢を保ち、幼児にどのように行動したらよいのかということや、どのように相手に意見を伝えたらよいのかということを考えさせ実行させる援助が見られた。

### 事例 10-3 自由遊び場面 201X+1年9月13日 「チヅちゃんが目で言ったの分かったって」

ユリは保育室の引出しから人形を取り出した。チヅルは、ユリが持っている人形を指さして、不満げな表情を浮かべながらユリに向かって「なんでユリちゃんがそれ使うの?」と言った。ユリはチヅルの顔をじっと見つめながら困惑した表

情を浮かべる。チヅルはユリに向かってやや激しい口調で「ユリちゃん何でいつもそれ使うの？昨日も使ったじゃない」と言った。リョウコは、チヅルとユリに近づいて、チヅルに向かって「(ユリが人形を使っても)いいじゃんか」と言った。

保育者は、チヅルに近づき、チヅルに「そういう時はどうしたらいいかな？」と尋ねた。チヅルはうつむいて保育者の質問に答えない。保育者は、ユリにも「(チヅルがユリに)何か言わはった？」と尋ねる。ユリは、(チヅルが)「(人形を)昨日も使ったじゃないって」と保育者に向かって説明した。保育者は、チヅルに「(ユリに向かって)そんな言い方(「昨日も使ったじゃない」という言い方)やったやんか？「昨日も使ったじゃない」って言ったら何か怒ってるみたい。チヅちゃんが優しく言ったらいいかもしれないよ。ちょっと言ってみよ。優しく言ってみよっか」と諭した。そして、ユリに「(チヅルが) さっきとは違うことを言いたいわって」と伝える。チヅルは、うつむいて涙を浮かべる。

保育者はチヅルに「『明日(人形を)使わしてくれる？』って頑張ってみる？(ユリが人形を)今日使いたいから、「明日使わしてって」と伝えと、チヅルはうつむいて涙を浮かべながらではあるが、ユリをじっと見つめながら、小声で「明日使わして」とユリに伝える。ユリはチヅルに「(チヅルに人形を)明日貸してあげる」と応えた。保育者は嬉しそうにユリに「明日(チヅルに人形を)使わしてくれる？」と言った。そして、保育者はチヅルに「(ユリが人形を)明日使わせてくれるって。チヅちゃんが優しく言ったらユリちゃん全然怒ってないね」と言った。ユリはチヅルに人形を渡し、保育者に「(チヅルに人形を)貸してあげる」と言った。

保育者はユリに「(チヅルに人形を)貸してくれる？優しい！」と伝え、チヅルにも「チヅちゃんが(ユリに)目で言ったの分かったって」と伝えた。さらに保育者は二人に笑いながら、「だって(チヅルとユリは)仲良しだもんね。ユリちゃんが持っているのみんな素敵だからみんな欲しくなるよね、良かった」と言って二人から離れた。

事例 10-3 では、チヅルが人形で遊ぼうとするユリを咎めたことによって葛藤が発生した。まず、保育者はチヅルに「どうしたらいいかな」と問いかけ、ユリに対してどのような行動をとればよいのかということチヅル自身に考えさせている。チヅルが保育者の問いかけに応じないと、「昨日も使ったじゃない」という言葉をより優しい言い方に改めるように助言し、チヅルに実際にユリに優しい言い方で伝えてみるように促す。チヅルがうつむいて涙を浮かべていると、保育者は「明日使わしてって」とユリに伝えるように助言する。すると、チヅルはユリに「明日使わして」と伝えることができ、ユリもそれに応じて、葛藤は終結へ

と向かった。事例3においては、保育者は、チズルに対して積極的に援助してはいるが、保育者が先にチズルに解決法を示したり、保育者が二人の仲介役を担ったりするのではなく、チズル自身にどのような行動をとったらよいのかということを手を自ら考え実行することができるように援助していた。

### (3) 「見守る援助」は何故促されたのか

4歳児クラスの担任保育者の「見守る援助」には、この担任保育者の保育観やクラス指導上の目標が色濃く反映されていたと考えられる。以下は、担任保育者の保育観や、クラス指導上の目標が具体的に保育者の「見守る援助」にどのように影響したのかということ考察する。

#### ①担任保育者の保育観の反映

4歳児の担任保育者は、幼児同士の対人葛藤場面への援助で心掛けていることについて以下のように語っていた。以下の語りからは、担任保育者が、このクラスの子どもたちが自分を出せるように、対人葛藤が起こりやすい環境設定をしたり、保育者が幼児に模範的な援助を示して、幼児に解決方法を学ばせるよりも、見守ることで、対人葛藤の中で当事者や非当事者の幼児が自分なりに考えて行動したり、自分を出しきるということを重視していることが示唆される。

#### 4歳児クラス(コホート1)の担任保育者の談話 10-1

このクラスは、4歳児に進級したころには、まだまだ子どもたちが自分を出しきれていないと感じた。もっと、子どもたちに自分の思いをぶつけ合って欲しいという思いがあった。なので、いざこざが起こりやすい環境を設定したりしていた。具体的に言うと、(子どもの人数よりも)物の数を減らして、いざこざが起こりやすい環境を設定したりしていた。

それから、いざこざが起こっても、基本的には、「見守る」ということを意識して援助していた。いざこざを頻繁に起こしたり、相手の気持ちが分かりにくい子どもには、その子どもに応じた援助をしていたが、それ以外の子どもには、「見守る」という姿勢を大切にしていた。子どもは、大人の真似をして介入したりすることもある。でも、保育者が積極的にいざこざに介入して、子どもたちに「答え」や「正解」を示して、それを子どもたちが型のように真似るのは必ずしもよいとは限らないと私は考えている。

保育者が見守ることによって、強い子が前に出て意見を押し通すということもあるかもしれない。でも、子どもたちは互いに自分を出しきっていくことで、気持ちを抑えていたり、子どもなりに自分で考えて行動するということが学びにつながると考えている。

また、4歳児クラスの担任保育者は、対人葛藤場面だけではなく、子どもたちとの関わり方で大切にしていることとしては、『先生』というよりも『大きい

友達』みたいな感じで接したい」と語っていた。

これらの4歳児クラスの担任保育者の語りからは、この保育者は、保育者が幼児に模範的な介入をして、幼児が介入の仕方を学ぶことよりも、幼児が自分なりに葛藤解決に向けて何ができるのかということをも自助努力して考え、行動することが学びに通じるという保育観を大切にしており、それが「見守る援助」に反映されたと示唆される。

## ②クラス指導上の目標の反映

4歳児クラスの担任保育者は、クラス指導上の目標としては、第一に、「子ども一人一人が自分を出すこと」を挙げており、インタビューにおいては以下のように語っている。

### 4歳児クラス(コホート1)の担任保育者の談話 10-2

このクラスを指導する上で困ったり大変だと思うことは全くなかった。むしろ、子どもがもっともっと自分を出してほしい、はっちゃけてほしいと思う。

このように、保育者が「子どもたちにはもっと自分を出してほしい」というクラス指導上の目標を掲げていたことが、対人葛藤場面の「見守る援助」にも反映されていたと考えられる。保育者の「見守る援助」には、当事者同士が存分に互いの意見をぶつけ合うことや、非当事者の幼児がそのような当事者同士のやり取りを見て、介入として自分なりに当事者にできることを発揮して、対人葛藤経験においても自分を出して欲しいという願いが込められていたのではないかと考えられる。

第二に、4歳児クラスの担任保育者は、対人葛藤に限らず、幼児が生活場面で直面する様々な躓きに対しても、積極的な援助を控え、幼児にどうすればよいのかを自主的に考え実行することを重視していた。例えば、事例4のように、幼児が生活場面で躓いた場面においては、あえて積極的な援助を控え、「どうしたらよいかな？」等と声を掛けることによって、幼児が保育者に頼らなくても自ら考えて行動できるように援助していた。

### 事例 10-4 おやつ場面 201X+1年5月8日 「そういう時はどうする？」

ナオミはズボンにジュースをこぼした。セイはナオミがジュースをこぼしたのを見て、保育者に向かって「ナオミちゃん、ズボンにジュースこぼした！」と伝える。保育者は、ナオミの顔を見つめて「そういう時はどうする？」と尋ねた。マイコは「布きんで(ズボンを)拭く!」と答える。リョウコも、ナオミと同じく、ジュースをこぼしたため、自分でテーブルの上に置かれている布きんを取りに行く。保育者は、リョウコが布きんを自分で取りに行ったのを見て、ナオミに向かって「リコちゃん、(布きんを)取りに行ったよ、ナオミちゃんも、自分で取りに行つて」と促す。ナオミは、テーブルに置かれた布きんを取りに行く。

事例 10-4 では、ナオミがジュースをこぼしたことをセイが伝える。保育者はナオミに解決法を具体的には示さず、「そういう時はどうする？」と声を掛ける。返答しないナオミの代わりにマイコが「布きんで拭く」と答える。さらに、ナオミと同様にジュースをこぼしたりヨウコは、保育者とナオミたちのやり取りをみて、保育者に頼ることなく、自ら率先して布きんを取りに行った。それに続いてナオミも布きんを取りに行った。

このような保育者による幼児の躓き場面における援助には、以下のインタビューで語られているように、幼児には生活場面で躓いても、保育者に頼るだけでなく、自分なりに考えて行動し、3歳児までに身につけてきたルーティンをさらに定着させて欲しいというねらいがあったと考えられる。

#### 4歳児クラス(コホート1)の担任保育者の談話 10-3

このクラスの子どもたちには、3歳児クラスで身につけた(身支度や園での生活などの)ルーティンを、4歳児でさらに定着させたいと思って指導していた。

子どもたちが何かに躓いたときには、積極的に援助するのではなくて、まず「どうしたらいいかな」等と声をかけて、子どもなりに考えさせることを意識していた。また、おやつ場面などで子どもたちがどこかに出かけているときにも、私が積極的に声をかけなくても、子どもたちは自分で気付いてお部屋に戻って来てくれると思って待つようにしていた。子どもは子どもなりに考えて自分で動くとは私は思って指導している。

#### (4)「見守る援助」は何をもたらしたのか

4歳児クラスでは、保育者は葛藤が発生しても、積極的な援助を控えたり、幼児に自ら考えさせ実行させたりして、見守る援助をしていた。保育者は、「保育者が正解を示すのではなく、子どもたちが解決方法を自ら考え、実行するのがよい」と考えていた。また、クラスの指導上の目標としては、「クラスの子どもに自分をもっと出してほしい」、「生活場面における対人葛藤場面を含めた躓き場面において、保育者を足掛かりとせず、幼児自身が解決方法を自ら考え自主的に実行して欲しい」というものがあり、これらも「見守る援助」に反映されていたであろう。また、幼児の介入にはやや攻撃的な言動が伴うこともあるが、保育者はこれを幼児が自分なりに問題解決する発達過程として認めていた。このような保育者の援助によって、4歳児は葛藤状況を自ら判断し、幼児なりに自分の意思を形成し表現して介入するようになったと示唆される。また、4歳児においては、当事者の幼児も保育者だけではなく、非当事者の幼児による介入への反応や期待が高まっていた。これも、保育者が当事者に対する積極的な援助を控えていたため、当事者自身も保育者だけではなく、非当事者の幼児による解決を求めるようになったためであると考えられる。

このように、3歳児クラスの保育者が「仲介となる援助」を重視していたのに対して、4歳児クラスの保育者が「見守る援助」を重視していたことが、4歳児が介入する場合に、保育者の援助を模倣するだけではなく、幼児が葛藤状況を自ら判断したり、解決に向けて幼児なりに自分の意思を表現したりすることに通じたと示唆される。

## 2. 積極的援助

コホート2の4歳児クラスの担任保育者は、幼児同士の対人葛藤場面に対しては、「積極的援助」を行っており、コホート1の担任保育者の「見守る援助」とは対照的であった。以下は、コホート2の4歳児クラスの保育者がいかに「積極的援助」を行っていたのかということについて考察を行う。

### (1) 保育者による援助の全体的傾向

コホート2の4歳児クラスにおいては、対人葛藤場面全48事例中、23事例において保育者が援助していた。そのうち保育者のみが援助した事例は13事例、保育者が非当事者の幼児と共に介入した事例が10事例であった。

### (2) 保育者はいかに「積極的援助」を行っていたのか

#### ① 心的状態の相互理解

4歳児クラスの担任保育者は、幼児同士の対人葛藤場面においては、当事者の幼児が互いに心的状態を理解できるように援助していた。例えば、事例10-5においては、保育者は加害者側の幼児に対して、被害者側の幼児の心的状態を具体的に言及したり、被害者側の幼児がされたことを再現して実際に経験させたりすることで、加害者側の幼児に被害者側の幼児の心的状態を理解させることを努めていた。さらに、被害者側の幼児に対しても、加害者側の幼児が謝罪して泣いており反省を示しているということを伝えていた。

#### 事例 10-5 おやつ準備場面 2017年11月2日 「『ごめんね』とっていい心になってはるねん」

ノゾミとトシコと一緒に絵を見ている。ナナとユキホがノゾミとトシコが見ていた絵を見ようとした。ノゾミとトシコは、ナナとユキホに激しい口調で「だめっ」と主張した。ナナは、「Eせんせー、ノゾミちゃんとトシコちゃんが絵をナナとユキホちゃんに見せてくれへんかった」と保育者に訴えた。

保育者はノゾミとトシコを手招きして呼んだ。保育者は、厳しい表情を浮かべて、ノゾミとトシコに「じゃあ、ノゾミちゃんとトシコちゃんあっち行って」と言って二人の肩を軽く押した。ノゾミとトシコは軽く涙を浮かべた。保育者は、涙を浮かべているノゾミとトシコの顔を見つめて、「嫌やったやろ?」と尋ねると、ノゾミとトシコは泣きながら頷いた。

保育者は、「それと同じ気持ち。先生、ノゾミちゃんとトシコちゃんとも一緒



に食べたいし、ナナちゃんとユキホちゃんとも一緒に食べたいの。これからは仲良くしてほしいの」と諭すように伝えた。ノゾミとトシコの中から涙が溢れた。ユキホは、ノゾミとトシコの涙をハンカチで拭いた。

保育者は、ノゾミとトシコに「じゃあ謝って」と言って、二人の身体をユキホとナナの方に向かせる。保育者は、ユキホとナナに「(ノゾミとトシコの話)聞いてあげて」と言った。ノゾミとトシコと一緒にユキホとナナに近づき「ごめんね」と謝罪すると、ユキホとナナは「いいよ」と答えた。ノゾミとトシコはユキホとナナの顔を見ながら、涙をたくさん流した。

保育者は、ユキホとナナに、「(ノゾミとトシコは)こんなに泣いてはるから、きっと悪いことしたな、ごめんね、と書いていい心になってはるわ」と笑顔で伝えて、おやつ準備に戻った。ユキホは、トシコの涙をハンカチで拭いた。

事例 10-5 では、ノゾミとトシコが、自分たちが見ている絵をナナとユキホも一緒に見ようとするのを、拒んだことが原因で葛藤が生じた。保育者は、ノゾミとトシコに「あっちに行って」と言って、二人の肩を軽く押すことで、ナナとユキホがノゾミとトシコに仲間外れにされたことを再現していた。また、保育者は、保育者に肩を押されて涙ぐむノゾミとトシコに「(先生に肩を押されて)嫌やったやろ？(ナナとユキホは)それと同じ気持ち」と伝えていた。このように、保育者はノゾミとトシコに対して、二人がナナとユキホにした仲間外れを再現して経験させたり、その時のナナとユキホの心的状態に言及したりすることによって、ナナとユキホの心的状態を理解させようとしていた。さらに、ノゾミとトシコがナナとユキホに謝罪して泣いていることから、二人が反省の意を示しているということについても、ナナとユキホに伝えていた。

## ②「謝罪」という解決法の定着

また、4歳児クラスの担任保育者は、幼児同士の対人葛藤場面の援助においては、事例 10-5 のように、互いの心的状態の相互理解を図ることも努めていたが、それに加えて、最終的に加害者側の幼児が被害者側の幼児に謝罪できるように援助していた。保育者が対人葛藤場面に援助する場面で、謝罪を促すことによって、保育者は、4歳児に葛藤の最終的な解決策として、「ごめんねーいいよ」という形での「謝罪」という解決法が存在することを示し、それを定着させようとしていたのではないか。事例 10-6 においては、保育者は、当事者の幼児たちから、葛藤状況を丁寧に聞き取って事実確認をし、加害者側の幼児に被害者側の幼児の心的状態を理解させた後に、最終的に謝罪を促している。また、事例 6 の保育者が援助している場面には、非当事者の幼児もおり、保育者の援助の障害となるような行為をして、保育者から叱責を受けたものの、保育者の援助に関心を抱いているようであった。

事例 10-6 自由遊び場面 2017年 11月 17日 「ヒナタちゃんの顔見て謝ってください」

ヒナタは、タカヒコとリュウジに追いかけられ、別の名前と呼ばれたことが嫌になり、保育者に泣いて訴えた。保育者は、タカヒコとリュウジに向かって、「ヒナタちゃんさっき泣いてたんだよ。なんで泣いてたか知ってる？」と尋ねた。タカヒコは、罰が悪そうな表情で「『ばっちーの』って言った。リュウジ君も言った。」と答えた。

保育者はヒナタに、「ヒナタちゃんは何が嫌だったか教えてくれる？」と質問すると、ヒナタは小声で「追いかけられたのと違う名前と呼ばれたの」と答えた。保育者は、「追いかけられたのと一、違う名前と呼ばれたのが嫌やったんや」とヒナタに確認した後、タカヒコに向かって「お父さんとお母さんが付けてくれた素敵なお名前なのに違う名前と呼ばれたらヒナタちゃん悲しくなっちゃうわ」と諭すように伝えた。

リュウジは、保育者たちから離れて遊びに行ってしまった。ハルカは、タカヒコに話している保育者の頬を人差し指で突っついた。チカもハルカの隣で笑っていた。保育者は、厳しい顔をして、ハルカとチカに「ハルカちゃん・チカちゃん、今何の話してる？」と尋ねると、ハルカとチカは声を合わせて、「タカヒコ君とヒナタちゃん」と答えた。保育者は、「そう先生今タカヒコ君とヒナタちゃんと大事なお話してるから悪戯するならあっち行っててください」と注意した。ハルカ・チカは「ごめんなさい」と言って、保育者から離れた。

保育者は、タカヒコに向かって「タカヒコ君も違う名前と呼ばれたら嫌やる？」と尋ねると、タカヒコは保育者に向かって罰が悪そうな表情を浮かべて「ごめんね」と謝罪すると、保育者は「E先生に謝ってもあかん。ヒナタちゃんの顔見て謝ってください」と言った。タカヒコはヒナタに「ごめんね」と言うと、ヒナタは頷いた。

保育者は、立ち上がって、ヒナタの手を握り「リュウジ君にも言いにくいっか」と言って、どこかに遊びに行ってしまったリュウジを探して見つけると、リュウジを手招きして呼んだ。保育者はリュウジに「ヒナタちゃんが追いかけられたのと、お名前違う名前と呼ばれたって言ってるよ」と言うと、リュウジは罰が悪そうな表情でうつむく。保育者はリュウジに「追いかけるのはしたの？」と尋ねると、リュウジは小声で「それはした」と答えた。

保育者は続いて「ヒナタちゃんが、お名前違う名前と呼ばれて悲しかったって」と伝えると、リュウジはうつむいて困惑した表情を浮かべた。保育者は、リュウジに「タカヒコ君に聞いたら、リュウジ君言ってたって言ってるよ」と言うと、リュウジは「言ってない」と否定した。保育者は「あれおかしいな」と首を

かしげて、ヒナタに「リュウジ君『言っていない』って言ってるよ」と言うと、ヒナタは「言った」と反論した。

保育者は、リュウジに「リュウジ君、タカヒコ君が言ってたから一緒になってタカヒコ君と言っちゃったんちゃう？」と確認すると、リュウジは「言っていない」と再度否定する。リクトは「(リュウジが)言ってるの聞いた」と保育者に伝えると、保育者は「おかしいな。先生分からへんわ。リュウジ君一緒になって言ったんじゃないの？」と再度尋ねるが、リュウジは首を振って否定した。

保育者は、リュウジに「わかった、じゃあもし誰か言ったら注意してあげてね」と伝えると、リュウジは、黙って頷き、走って遊びに出かけた。

事例 10-6 では、ヒナタが保育者にタカヒコとリュウジに追いかけられたことと、別の名前と呼ばれたことで不快な思いをしたことを保育者に伝える。保育者はタカヒコとリュウジから葛藤状況を聞き取り、事実確認をした後、「ヒナタちゃん悲しくなっちゃうわ」とヒナタの心的状態に言及し、二人にそれを理解させようとしている。さらに、保育者は、ヒナタを追いかけたことと別の名前と呼んだことを認めたタカヒコに対して、保育者ではなく、ヒナタに直接謝罪することを促していた。リュウジは、ヒナタを追いかけたことは認めるが、別の名前と呼んだことは認めなかったため、保育者は謝罪を要求せず、他の園児がヒナタを別の名前と呼んでいたら注意するように伝えた。

保育者が、この対人葛藤場面に援助している場合には、非当事者の幼児であるハルカやチカもおり、保育者が援助しているのを阻害しながらも、保育者の援助に関心を抱いているようであった。

### ③非当事者の幼児による介入を引き出し認める援助

4歳児クラスの保育者は、保育者が主導となって対人葛藤場面をしばしば援助していたが、葛藤場面に非当事者の幼児が居合わせる場合には、非当事者の幼児を巻き込みながら援助したり、非当事者の幼児による介入を認めたりしていた。事例 10 では、保育者は席決めを巡る葛藤が生じると、それをクラスの園児に伝え、非当事者の幼児による介入を引き出していた。また、保育者は、即座に積極的に介入する幼児を誉めて、認めていた。

### 事例 10-7 おやつ場面 201Y 年 10 月 13 日 「いっぱい座るのに困っている人いるみたい」

リョウとユリカは、隣合わせで二つ空いている席が見つからず、保育室内をさまよっていた。保育者は、クラスの幼児に「なんかね、いっぱい座る(人がいる)のに、困っている人、いるみたい。どうしてリョウ君とユリカちゃんは座っていないのかな？」と問いかけた。すると、ヒナタが「二人で座りたいから」と答えた。保育者は、「ヒナタちゃんよくわかったね。リョウ君とユリカちゃん二人で座りた

い、って言ってるんだけど、お隣同士で空いてる席ないんだって。どうしたらいい？」とクラスの幼児たちに問いかけた。

テイタは即座に自分の席から立ち上がり、リカとリョウに近づき、二人の手を握って、自分が座っていた席とその隣の席に座らせた。保育者は「あら、テイタ君、自分の席いいよってしてくれたの。テイタ君優しい」とテイタを誉めた後、クラスの園児に「テイタ君に拍手してあげて」と促した。クラスの園児は拍手する。保育者は、リョウとユリカに「ユリカちゃんとリョウ君、テイタ君に有難うって言って」と言うと、リョウとユリカはテイタにお礼を言った。保育者が「テイタ君有難う」と言うと、テイタは嬉しそうに保育室の中央に来て、クレヨンしんちゃんの真似をする。クラスの園児は、クレヨンしんちゃんの真似をしているテイタを見て一斉に笑う。

保育者は、ノゾミとトシコも席を探しているのに気付いて、「ノゾミちゃんとトシコちゃんも一緒に座りたいんだって」と知らせた。すると、リカが「リカちゃん、席替わってあげる」と言って席をゆずった。

事例 10-7 では、保育者は、席決めに巡って葛藤が生じたことをクラスの園児に伝え、非当事者の幼児に解決への協力を求めた。すると、テイタが率先して、リョウとユリカに席を譲った。保育者が、率先して積極的に介入するテイタを誉めて認める声掛けをすると、リカもノゾミとトシコに席を譲ろうとし、さらなる介入が引き出された。

### (3) 「積極的援助」は何故促されたのか

コホート 2 の 4 歳児クラスの担任保育者が積極的な援助を示した背景には、この保育者の保育観の反映やクラス指導上の目標があったと考えられる。以下は、具体的に、担任保育者の保育観やクラス指導上の目標がいかに関与したのかということを示す。

#### ①担任保育者の保育観の反映

担任保育者は、インタビューにおいて、対人葛藤場面の援助で心掛けていることとしては以下のように語っていた。保育者は、4 歳児はまだ対人葛藤の対処能力が高くない段階と捉えているため、保育者が互いに心的状態を伝えたり、葛藤の原因となる言動を起こした側の幼児が謝罪したりするように積極的に援助することに重きを置いているようであった。さらに、保育者は、4 歳児は自己解決能力が高くないからこそ、非当事者の幼児が解決に寄与できるような行動を発揮できる機会と捉えており、非当事者の幼児も含めて援助することが、幼児の学びにつながると捉えていたと考えられる。

#### 4 歳児クラス(コホート 2)の担任保育者の談話 10-1

自己解決能力が高い 5 歳児には、本人に問題を解決させることもある。けれ

ど、自己解決能力が高くない4歳児に解決を求めても、どうしたらいいかわからなくて困ってしまう。なので、いざこざが起こった時には、私が子どもたちにお互いの思いや気持ちを伝えられるように声を掛けたり、お友達に不快な思いをさせてしまった子どもにはちゃんと相手に「ごめんね」と謝れるようにしていた。

それから、4歳児は、自己解決能力は高くないけれど、本人だけではなく、皆で考えたら良い知恵もいっぱい出てくると思う。次、違う子が同じ状況になったら、自分で考えられるかもしれない。

## ②クラスの指導上の目標の反映

担任保育者は当該クラスの指導上の目標については、以下のように語っており、「このクラスの4歳児は、初めての園での集団生活を送る上で、対人葛藤を含む躓きをしばしば経験するが、それを担任保育者や周りの園児と共に考えて一緒に成長していきたい」ということを挙げている。対象クラスは、2年保育の4歳児クラスであるため、3年保育のコホート1の4歳児クラスと比べても、対人葛藤場面への対処能力は高くないであろう。従って、保育者は、幼児が対人葛藤に直面した場合には、保育者自身が積極的に援助することで当事者が葛藤への解決法を学んでほしいと考えていたと考えられる。さらに、非当事者の幼児を含めて援助することで、当事者だけではなく、非当事者の幼児にも解決法を共に考えさせることで、非当事者にも他児の葛藤から考えて欲しいという願いがあったのではないか。

## 4歳児クラス(コホート2)の担任保育者の談話 10-2

全員新入園児さんのクラスなので、幼稚園で入園して、初めての集団生活でたくさん戸惑ったり、お友達とぶつかる場面も多いと思う。自分では困ったときにどうしたらよいか分からなくても、先生やお友達と一緒に考えて知恵を出し合い、成長できるクラスにしたい。

### (4)「積極的援助」は何をもたらしたのか

#### ①非当事者の幼児による保育者の援助をモデルとした介入

このクラスの中には他児の対人葛藤場面に対して、保育者の援助をモデルとしたような介入をとれるハルカという園児がいた。ハルカは事例10-8のように、当事者の双方に働きかけて葛藤状況を聞き出して事実確認すると、双方に注意し、最終的には、葛藤の原因となる行動をとった幼児に対して、相手に謝罪するように促し、葛藤を解決へと至らせた。このようなハルカの援助は、事例10-6で見られたように、保育者が当事者から葛藤状況を聞き出して事実確認をし、謝罪を促す援助に似通っている。ハルカは日頃から、保育者の援助に関心を抱いており、事例10-6においても、保育者の援助を阻害する行動をとりながらも、保

育者の援助を見ていた。このように、保育者の積極的な援助は、当事者の解決方法を示すだけでなく、非当事者の幼児にとっても介入の仕方を学ぶ機会となり、実際に一部の園児は、他児の葛藤に遭遇した場合に、その援助を真似て実行することができたのではないか。

**事例 10-8 自由遊び場面 2017年9月20日 「カイト君にちゃんと謝って」**

工作場面で、ミクはカイトのトイレットペーパーの芯を工作に使おうとした。すると、カイトは怒ってミクから芯を無理矢理取り上げようとした。ミクは芯を両手でギュッと握り締めて抵抗したが、カイトに芯を取られてしまった。この二人のやり取りを見ていたハルカは、ミクに向かって、「ミクちゃん、カイト君に『この芯ちょっとだけ貸してちょうだい』ってちゃんと言った？」と尋ねると、ミクは否定した。ハルカがミクに「ちゃんと『ちょっとだけ貸してちょうだい』っていわなきゃダメだよ」と言うと、ミクは頷いた。次に、ハルカはカイトに「カイト君、カイト君が5歳になったらミクちゃんの言うこと聞かなきゃダメだよ」と優しく言った。そして、再びハルカはミクの方を向き、ミクの肩に手を置き、ミクをカイトのほうへ向かせた。すると、ミクはカイトに「一個だけ芯借りてもいい？」と尋ねた。カイトは「いいよ」と言って、芯を一個ミクに渡した。その後、ハルカは再びミクの肩に手を置いて、「ミクちゃん、カイト君にちゃんと謝って」と言った。ミクは「ごめんね」とカイトに謝ると、カイトは「いいよ」と言った。

事例 10-8 においては、ミクが、カイトが使っているトイレットペーパーの芯を使おうとしたことを契機に葛藤が起こった。ミクとカイトの葛藤場面に対してハルカが仲裁し、葛藤が解決へと至った。ハルカは、ミクとカイトの双方に注意し、上手く仲介を図った。ハルカは、ミクに対してはカイトの芯を勝手に取ったことを注意し、カイトに芯の貸与を言語表現して伝えるように助言していた。また、ハルカは、カイトには、ミクの芯を使いたいという要望を考慮せずに、芯を取り返した行動を注意している。最終的には、ハルカは、ミクにカイトに対して謝罪をするように促し、葛藤が解決した。

**②非当事者の幼児の介入への動機付け**

4歳児クラスの担任保育者は、事例 10-7 で見たように、対人葛藤場面において、非当事者の幼児が居合わせる場合には、非当事者の幼児を巻き込みながら援助したり、非当事者の幼児による介入を誉めて認めたりしていた。事例 10-7 では、率先して介入する幼児が保育者に認められると、他児もそれに倣って介入する姿が見受けられた。保育者が、非当事者の幼児による介入を認めるという働きかけによって、クラスの園児は、「保育者に認められたい」という動機から介入を行っていたとも推測される。

#### 第4節 総合的考察

本章では、4歳児クラスの保育者の「見守る援助」と「積極的援助」を比較検討し、各々の保育者の保育観がどのように対人葛藤場面への援助に反映されているのかということや、保育観による保育者の援助の違いが幼児にどのような影響を及ぼしているのかということを検討した。

その結果、コホート1の担任保育者の「見守る援助」によって、保育者は、積極的な援助を回避することで、幼児に対人葛藤を自力解決することを促進していたり、対人葛藤場面における対処を幼児自身に自ら考えさせ実行させたりしていた。この「見守る援助」には、保育者の「保育者が正解を示すのではなく、子どもたちが解決方法を自ら考え実行するのがよい」という保育観や、「クラスの子どもに自分を出してほしい」、「生活場面における対人葛藤場面を含めた躓き場面において、保育者を頼らず、幼児自身が解決方法を自ら考え自主的に実行して欲しい」というクラス指導上の目標が反映されていた。このような保育者の「見守る援助」は、保育者が積極的に援助しなくても幼児自身が自力で葛藤を解決することや、幼児自身が自ら考え実行することを促進していた。保育者が対人葛藤場面への積極的な援助を回避すると、幼児がやや攻撃的な言動を伴って介入することもあったが、保育者はこれを幼児が自分なりに問題解決する発達過程として認めていた。このような保育者の「見守る援助」によって、4歳児は他児の葛藤状況を自ら判断し、幼児なりに自分の意思を形成し表現して介入することに通じたであろう。

次に、コホート2の担任保育者の「積極的援助」においては、保育者が主導となって幼児に心的状態の相互理解を図ったり、「謝罪」という解決法を定着させたりしていた。さらに、保育者が主導となって対人葛藤を援助するに留まらず、葛藤場面に非当事者の幼児が居合わせる場合には、非当事者の幼児による介入を引出し認める援助もなされていた。この保育者の「積極的援助」の背景には、「対人葛藤場面においては、4歳児はまだ対処能力が高くないため、保育者の援助によって、解決法を学んでほしい」、「対人葛藤場面における4歳児の対処能力が高くないからこそ、非当事者の幼児にも介入して皆で考えることで、非当事者の幼児も学んでほしい」という保育観があったと考えられる。また、このクラスは、2年保育の4歳児クラスであったため、幼児は、初めての園での集団生活を経験する中で、対人葛藤を含めた躓きにしばしば遭遇する。「当事者自身の躓きへの対処能力はまだ高くなくても、保育者の援助や周囲の園児の助けを借りて成長していけるようなクラスにしたい」という指導上の目標も、積極的援助に通じたと考えられる。このように、保育者が日頃から幼児同士の対人葛藤場面に積極的に援助していたことによって、一部の幼児は、保育者の援助をモデルとした介

入を示すことが可能となったと推測される。さらに、この保育者は、非当事者の幼児の介入を認めるような援助も行っていたため、「先生に認められたい」という動機から、介入を示すようになった園児もいたであろう。



## 第 10 章の要約

第 10 章では、4 歳児クラスの保育者の「見守る援助」と「積極的援助」を比較検討し、各々の保育者による対人葛藤場面への援助の仕方を明らかにし、保育者の援助法の違いが幼児の介入にいかに関与を及ぼしているのかということをも明らかにした。

「見守る援助」を重視した保育者は、積極的な援助を控えることによって、幼児に対人葛藤を自力で解決することを促進していたり、対人葛藤場面における対処を幼児自身に自ら考えさせ実行させたりしていた。「見守る援助」によって、4 歳児が他児の葛藤状況に対して自ら判断して対処し、幼児なりに自分の意思を形成し表現して介入することに通じたかと推察される。

「積極的援助」を重視した保育者は、保育者が主導して幼児に心的状態の相互理解を図ったり、「謝罪」という解決法を定着させたりしていた。さらに、保育者は、対人葛藤場面において、非当事者の幼児が居合わせる場合には、非当事者の幼児による介入を引き出し認める援助も行っていた。このような保育者による「積極的援助」によって、一部の幼児が保育者の援助をモデルとした介入を示したり、非当事者の幼児の中には、「先生に認められたい」という思いから、介入を示すようになった園児もいたりしたと考えられる。

## 第 11 章 話し合いを促す援助

第 11 章では、幼稚園 5 歳児クラスの担任保育者を対象に、保育者がいかに「話し合いを促す援助」を行い、それが幼児の介入にいかに関与するのかということについて検討したい。

### 第 1 節 問題と目的

本章の目的は、「話し合い」を促す援助に着目して、保育者が幼稚園 5 歳児の対人葛藤場面をいかに援助するのかということをはっきりと示すことである。さらに、保育者による「話し合い」を促す援助が、非当事者の幼児による介入にいかに関与されるのかということについても検討を行いたい。

3 歳児から 5 歳児にかけて、園での集団生活が始まることもあり、幼児の語彙は増大し、形式面でも語用論的な面でも言語発達が進んでいく(杉山,2009)。幼児同士の会話や相互作用について検討した研究を以下に挙げる。例えば、秦野(2001)は、5 歳児 3 人組の「お誕生日」ごっこの会話の分析を行っている。その結果、3 名会話においては、1 対 1 の会話と比較して順番取りのシステムの規範は緩やかであることや、3 名以上の会話の場合、トピックが提示され会話の中で継続していく組織過程は、5 歳児の幼児同士では、必ずしも連続的な会話参加を必要とせず、会話の前提となる共通知識がトピック組織化の鍵となることが明らかとなった。これより、複数の参加者が常にトピックを共有しているわけではないが、「誕生会」という会話が行われる語用論的前提が共有されていたことが示された。さらに、徳淵・高橋(1996)によると、集団的な読み聞かせの場面において、幼児の発話を引き出す質問を行っており、幼児同士の相互作用の年齢別の比較を行っている。その結果、3 歳児では、他児の発話の影響のもとになされたと考えられる発話の割合は少なかった。4 歳児では、他児に誘発された発話が増加するが単なる繰り返しの割合が高く、新たな情報を付与するような発展型の会話が少ない。5 歳児クラスでは発展型発話が大幅に増加する。5 歳児で発展型会話が増加したのは、実験者からの質問内容を一方で保持しつつ、他児の発話の意味内容を理解し、かつ自らの持っている情報との対象を行い、その差異に基づいて自らの発話を行うといった高度な処理が行われていたと結論付けられている。

このように、幼児期後期には幼児同士の会話や相互作用のやり取りは発展していくが、保育現場においては、幼児同士のコミュニケーションだけではなく、「保育者対みんな(幼児)」の 1 対多のコミュニケーションが存在する。常田(1997)は、1 対多のコミュニケーションは、一斉保育の大きな特徴と位置付けており、この

コミュニケーションに能動的に参加している要件として、「保育者がクラス全体に話している時、自分も聞かなくてはならないと分かること」、「保育者の発問を受けて指名された子どもが応答するとき、クラスを代表して応答していることが分かること」、「応答している子ども以外の子どももそれが分かり、発言内容をモニターすること」を挙げているが、幼児期ではこれら全ての要件を満たすことは難しいと述べている。杉山(2009)は、保育者が話すのを「みんな」の一人として聞く、「みんな」の代表として話す、反対に「みんな」の代表としての他児の話聞くという1対多のコミュニケーションにおいては、3歳児と5歳児では大きく異なる様相が見られると指摘している。3歳児は、一人一人に語り掛けられることでテーマを理解し応答するが、5歳児の多くは、「みんな」の一人として保育者の話に耳を傾け、テーマを把握したり、指名・挙手などのルールに従ってコミュニケーションに参加したりしようとする論じている。

それでは、このような1対多のコミュニケーションを行うために保育者はいかに援助しているであろうか。杉山(2017)は、4、5歳児クラスの協同活動のための話し合いのテーマ、合意形成の方法、目的等を把握するために保育者への面接調査を行った。その結果、保育者はクラス全体での話し合いでは、保育者が進行役となり、子どもたちの伝えあいを支えながら、合意点を見つけており、どの幼児も納得することが重視されている。また、グループ単位での話し合いにおいては、話し合いの進行は幼児たちに任せ、必要に応じて保育者が援助し、小集団の中で、自分の意見を言って、相手に共感してもらったり、相手の意見を聞いて認めたりするという経験を重要視していることが明らかとされた。杉山(2011)は、5歳児クラスにおけるおやつ作りのメニューを決める話し合いにおいて、話し合いにおける合意形成過程の特徴を考察している。その結果、保育者は、少数派の幼児に選択の変更を直接的に促すだけではなく、子どもが意見を出し合い、聞き合うことで行動を選びなおす機会を作り出す方向へ向けることが示された。こうした保育者の働きかけの中で、子どもは他児の意見を聞き、他児との関係で行動を調整する機会を得て、行動を選びなおし、保育者との関係だけではなく、幼児同士の関係の中で行動の調整が可能になることが明らかとなった。

杉山(2008)は、5歳児の話し合い場面を分析しており、5歳児では合意形成に向けた行動の調整が可能であり、納得のいく理由であれば、相手の譲ることができ合意形成が可能であると述べている。

「話し合い」に関する先行研究においては、クラスでの協同的な活動や小集団のグループにおける話し合い場面に着目した研究がなされてきたが、幼児が対人葛藤場面を起こした時にも、学級全体や小集団での話し合いがなされるのはいか。特に、5歳児では、言語能力が発達し、保育者の援助に支えられながら、

集団で話し合うことが可能になる時期であり、保育者も、小学校における集団を単位とする言語的コミュニケーションを意識して積極的に幼児同士の話し合い場面を設けていると考えられるため、幼児同士が葛藤を起こした場面を学級や小集団での「話し合い」の機会として活用すると予測される。

小原他(2008)は、5歳児の対人葛藤場面において、保育者が対人葛藤状況を他児に伝え、相談を持ちかけると、幼児が意見を出す事例が示されており、保育者が周囲の幼児も含めて介入することを示唆している。この研究では、保育者と幼児が共に介入することや、保育者が他児も含めて葛藤を解決しようとするという事実を示唆しており注目に値するが、保育者が他児も含めて葛藤を解決しようとした場合、どのように解決が目指されたのかということや、保育者が他児も含めて葛藤を解決しようとする介入が当事者及び非当事者の幼児にもたらす機能については詳細に検討されていない。

そこで、本章では、幼稚園5歳児を対象に、保育者と幼児が共に介入する場面の中でも、保育者が「話し合い」を促す介入を示した場合、いかに話し合いを促していたのか、及び、「話し合い」は何故促されたのかということについて検討したい。さらに、保育者による「話し合い」を促す援助は何をもたらすのかということについても明らかにしたい。

## 第2節 方法

### 1. 調査

調査協力者、観察時期、調査方法については、第2章第1節のコホート1で説明した通りである。

### 2. 分析

分析資料、事例の単位、分析方法、倫理的配慮については、第2章第2節で述べた通りである。

## 第3節 結果と考察

5歳児においては、対人葛藤場面は全部で164事例見られ、そのうち32事例において保育者は介入していた。

### 1. 保育者による援助の全体的傾向

オープンコーディングの結果、保育者の援助の種類と発生件数については、以下のような結果が得られた。筆者と心理学を専攻する大学院生1名の計2名でコーディングを行った結果、一致率は、78.9%であった。不一致の箇所は協議の上で決定した。なお、1つの事例において複数の種類の介入がなされた場合があるため、介入カテゴリーの発生件数と抽出された観察事例数は一致しない。また、

1つの事例における同一カテゴリーの出現は複数回あっても1と数えることにした。

表 11-1. 保育者の援助の種類と発生件数

保育者の援助カテゴリー	内容	発生件数
状況の把握	保育者が状況を観察し把握する	3
状況・原因を尋ねる	幼児に葛藤状況や原因を聞く	15
気持ちの受けとめ・共感	幼児の気持ちを受けとめて、共感する	7
自分自身の行動を振り返らせる	自分自身の行動を振り返るように促す	4
気持ち・要求の代弁	幼児の気持ちや要求を相手や周囲の幼児に伝える	3
相手の気持ちに気付かせる	相手の気持ちに気付かせるように促す	3
気持ちの確認	幼児の気持ちを確認する	5
説諭	幼児の行動がよくないことを教える、諭す	8
今後を見通した指導	今後どのようにしたらよいのか具体的に伝える	1
謝罪・仲直りの提案	謝罪や仲直りをするように促す	2
解決策の提案	保育者が解決策を具体的に提案する	9
気持ちを和ませる	スキンシップを用いて、幼児の不安を和らげる	2
抑制	幼児の言動を抑える	2
話し合いを促す	当事者や非当事者の幼児に話し合いを促すように促す	6

この結果、保育者は、葛藤に介入する場合には、幼児に状況や原因を尋ねて、正確に状況を把握するようにしていることが明らかになった。また、幼児の気持ちを受け止め、共感しながら対応することが多い傾向にあった。さらに、当事者に解決策を示すというように、解決に直接通ずるような介入をとる一方で、当事者あるいは周囲の幼児に話し合いを促すという介入といった当事者や非当事者の幼児に解決を委ねるような介入をとることが明らかとされた。

以下は、保育者の「話し合い」を促す介入が見られた事例に着目して、考察を

行う。

## 2. 保育者は「話し合い」をいかに促していたのか

保育者は、幼児同士の対人葛藤場面において、「話し合い」をいかに促していたのかについて考察する。保育者は、当事者の幼児に対して話し合いを促す場合と、当事者の幼児だけではなく、非当事者の幼児も含めて話し合いを促す場合があった。以下は、保育者が当事者の幼児に話し合いを促した事例と、保育者が当事者の幼児だけではなく非当事者の幼児も含めていかに話し合いを促していた事例について分けて検討する。

### (1) 保育者は当事者の幼児にいかに「話し合い」を促したのか

保育者は事例 11-1 のように、当事者の一方の幼児が、相手の了解を得ずに自分の意見を通そうとし、他方の幼児が不満を示した場合に、当事者同士で話し合うように促していた。保育者は、どちらの幼児が葛藤の原因を作ったのかが明確であっても、その幼児を注意することよりも、当事者の幼児が話し合いをして、葛藤の解決に向けてどうすればよいのかということを手を自ら考えさせていた。

#### 事例 11-1 クッキー作り/201X+3 年 2 月 25 日 「勝手にリーダーを決めたらあかん」

保育者はクッキー作りのためにグループごとに座っている園児に、グループの中で一人リーダーを決めるように指示した。ユリは同じグループのショウコ・ヒデキ・アカネ・トモキに向かって「ユリ、リーダー」と手を挙げて、ショウコとアカネを連れて、クッキーの材料を取りに行こうとする。ヒデキは、ユリが、勝手に自分がリーダーになることを決めたため、材料を取りに行くのを手伝わず、泣き出し、保育者に訴える。

保育者はヒデキに「誰がリーダーなの？」と尋ねると、ヒデキは「ユリちゃん、勝手にリーダー決めた」と言った。保育者は、材料を取りに行ったユリたちを呼び戻し、「そんな勝手にリーダーを決めたらあかん。もう 1 回話し合ってリーダー決め直してください。リーダーどうする？」と言った。ユリ・ショウコ・ヒデキ・アカネ・トモキはジャンケンをし、トモキが勝つ。保育者は、ユリたちに「いいですか？じゃあそれでいいですか？」と尋ねると、ユリたちは頷いた。保育者は、ヒデキの顔を覗き込んで、「それでいいですか？」と尋ねると、ヒデキは頷いた。保育者は「じゃあトモキ君がリーダーでみんなで材料を取って来て下さい」と言うと、ユリたちは材料を取りに行った。

事例 11-1 では、ヒデキの訴えから、ユリが同じグループの幼児の了解を得ずに、自分がリーダーになると決めたことで葛藤が生じたことは明らかではあったが、保育者はユリには注意せず、ユリたちに再度話し合ってリーダーを決めるように促した。すると、ユリたちはジャンケンをしてリーダーを決め直す。保育者

は、リーダーが決まった後にも、ユリたちに「いいですか？」と尋ねて、納得しているのかを確認していた。特に、初めに不満を訴えていたヒデキには念を押すように、尋ねていた。

このように、保育者は、どの幼児に非があったのかが明確であっても、その幼児を注意せず、当事者の幼児に話し合っ解決することを委ねていた。だが、保育者は話し合う様子を見守っており、当事者が納得した上で葛藤が解決しているのかを確認していた。

また、事例 11-2 のように、保育者は、基本的には当事者の幼児が話し合っ自己解決をするように求めているが、全体活動のようにクラスの園児が揃っている場面で葛藤が生じた場合には、他児にもさりげなくそれを伝えたり、話し合ったりすることの重要性を喚起することもあった。

#### 事例 11-2 工作場面/201X+3 年 3 月 6 日「話し合っ決めていうのが大事やな」

ユリは、4 人掛けのテーブルに座り、ナオミのために席をとった。ハジメはユリがナオミのためにとっている席に座ろうとすると、ユリは「あー、だめ、誰かそこ座ってたんだ」と言って、ハジメが座ろうとするのを抵抗した。ハジメは、ユリに不服そうな口調で「誰も来てへんやろっ」と言い返した。ユリは「来てた人いるっ。ここ人いた」と言い返した。

保育者は、ユリとハジメに近づき、ユリに「今日は誰もいない。誰が座ってもいいのよ。ユリちゃん」と諭すように言って一旦離れた。だが、ユリはハジメがお向かいの席に座ろうとするのを拒み、ナオミを呼ぶ。ハジメは、ユリに顔をしかめて「(ナオミちゃんは)いなかった」と言った。ユリも顔をしかめてハジメに「ナオミちゃんおったの。ハジメ君のばかっ」と言い返した。ナオミはユリのテーブルに近づくが、二人の言い合いを見て困惑した様子で佇む。

保育者は、再びユリたちのテーブルに来て、ユリ・ハジメ・ナオミに「話し合っできますか？」と尋ねた。ナオミは頷くが、ユリは保育者に「さっきはナオミちゃんが座ってたのっ」と言った。保育者は、クラスの園児に「じゃあ、ちょっと(ユリ・ハジメ・ナオミは)席の話し合いをしておりますので」と伝え、ユリ・ハジメ・ナオミに「そこ話し合いしといて。どうしようかなーって考えておいて。ヒデキ君の横とマユミちゃんの横空いてます」と言って、三人から離れた。

ユリは自分の席から立ち上がって、テーブルに椅子を持って来て、ナオミに「椅子をもってこれば座れるから」と言った。ハジメはユリに「(椅子を)持ってきたらあかんで。(ナオミは)あそこ(空席)に座ればいい」と言った。ナオミが空席に移動しようとするユリはナオミについて行って、引き留めようとするが、ナオミは空席に座る。ユリがナオミの近くに佇んでいると、チヅルはユリにたしなめるように「ユリちゃん」と言って横に首を振って、着席するように促す。保育

者も、ユリに別の空席を指さして、「ユリちゃんここも空いてますよ」と伝え、ユリは保育者の顔を見て大きく頷いて、別の空席に着席した。

保育者は、別々の空席に座ったユリとナオミに「それで解決したの？いいですか？ナオミちゃん？、ユリちゃんいい？」と尋ねると、二人は頷いた。保育者はクラスの園児に向かって「あの一、椅子や机には名前はないからね。自分たちで話し合っ決めてっていうのが大事やな」と言った。

事例 11-2 では、保育者は、座席をめぐるハジメと対立しているユリに「誰が座ってもいいのよ」と諭している。だが、その後は、それ以上ユリを諭すのをやめて、ユリ・ハジメ・ナオミに話し合いができるかを確認して、自分たちで座席を再度決め直すように促した。さらに、当事者の幼児だけではなく、クラスの園児にも三人が話し合いをしていることを伝えている。ユリは、ナオミのために椅子を持って来て解決しようとするが、ハジメがそれに抵抗を示し、ナオミも空席に座ってしまったため、ナオミと一緒に座ることは諦めて、別の空席に座る。すると、保育者は、一緒に座りたいという意見を譲ったユリとナオミに対して「それで解決したの？」と、納得しているのかを確認している。さらに、クラスの園児に、「自分たちで話し合っ決めてっていうのが大事やな」と言って、他児にも話し合うことの重要性を喚起している。

事例 11-2 でも、事例 11-1 と同様に保育者は、当事者への注意を控え、当事者同士の話し合いを重視しており、最後には当事者が納得したのかを確認している。特徴的なのは、クラスの園児が集まっている場面であったため、他児に積極的に解決への協力は求めてはいないが、当事者が話し合いをしていることや話し合うことの重要性を伝えている点である。

## (2) 保育者は非当事者の幼児も含めていかに「話し合い」を促したのか

次に、保育者は非当事者の幼児も含めていかに話し合いを促していたのかについて考察する。保育者は、事例 11-3 のように、葛藤とは直接関係はなくても、当事者と一緒に遊んでいた幼児も含めて、話し合いを促し、非当事者の幼児も、他児の葛藤を解決しようとする意識を持てるように援助していた。

### 事例 11-3 サッカー/201X+2 年 12 月 3 日 「審判にまず言えばいいと思うよ」

レイジ・カナタ・ユタカ・オサム・リョウヤはサッカーをしていたが、途中で、レイジがズボンの中に手を入れて「気持ち悪ーい」と言ってふざける。カナタはレイジを見て笑いながら「なんやそいつー」と言った。オサムもレイジを見て笑い、ゼッケンを投げてふざけ、サッカーが中断する。ユタカは、レイジやオサムがふざけ始めて、サッカーをやらないのを見て、つまらなそうな表情で座り込み、「面白くないから、ユタカ君（サッカー）やめるっ！」と言って離れようとする。審判役のタカシは、「あかん！なんで自分だけっ」と言って、ユタカを引き留めよ



うとする。だが、ユタカは「レイジ君もオサム君もいるやんかつ」と言って、ゼッケンを脱いで、不満気な様子でレイジがふざけるのを少し離れたところで座り込んで見つめる。

保育者が、ユタカの隣に来ると、ユタカは小声でためらいがちな様子で保育者に「レイジ君が…」と言ったため、保育者は「えー誰ががー？」と聞き返した。ユタカは、「レイジ君とかがさー（サッカーをせずに）ズボンとか下ろして…（下品なことを）やっている」と伝えた。保育者は、やや眉をひそめて、ユタカに「（レイジは）ズボンとか脱いでたの？」と確認すると、ユタカはためらいがちに「（ズボンは）脱いでないけどさー」と言った。

保育者は、ユタカに「あーあー、それ大きい声で言ったほうがいいと思うよ」と言って、審判役のタカシに「あの一、はい、審判笛吹いて」と頼んだ。タカシは、笛を吹いた。すると、レイジ・カナタ・オサム・リョウヤは保育者、タカシ、ユタカの近くに集まってきた。保育者は集まってきたレイジたちに「はい、ちょっと話し合ーい、話し合ーい。ユタカ君がちょっと大事なこと言ってると思うねん」言って、ユタカに思いを伝えるように促した。ユタカは、小声でためらいがちに「（レイジが）ズボン触ったりとかさー、寝転がったりさー」と話すと、レイジは怪訝な様子で、ユタカに「なんて？」と言った。保育者がユタカの言葉を補って「レイジ君がズボン触ったり、寝転がったりして…」と言うと、ユタカはそれに続いて「レイジ君がさー、（サッカーをやらずに）ズボン触ったり、寝転がったりしててさー、嫌やった」と言った。

保育者は、レイジたちに向かって「（サッカーをせずにふざけていたのは）レイ君だけかい？みんなやってたんじゃないの？」と言った。タカシは保育者に「カナタ君は何もやってなかったし」と言った。保育者は、ユタカに「そのときに（レイジたちに）『ふざけないで』って言った？」と尋ねると、ユタカは否定した。保育者は、「（そのときは）言ってない。じゃあ今上手に言えたから、（サッカーの）途中でも言ったらいいと思うよ」と言った。次に、保育者は審判役のタカシに「審判は言わなかったん？」と尋ねると、タカシは「聞こえない、知らなかった」と言った。保育者は、ユタカに向かって、審判のタカシを指さして「審判にまず言えばいいと思うよ」と言った。カナタはユタカに「審判に言ったら？審判は叱らなあかんもん。審判がふざけている人を叱る役をこれからしたらいいよ」と言った。保育者はカナタに「審判に言ったら、審判は叱らなあかんもん」と言って、再びユタカに「ふざけている人は…？」と尋ねると、ユタカは保育者に「サッカーに入られへん」と言った。保育者は、レイジたちの顔を見て「入れへんな。もうレッドカードで退場やな」と言って、最後にレイジの顔を見て「ね、気を付けてください。真剣にやるんやったらちゃんと真剣にやりや。大事なお話やからね？」

「分かった？」と確認すると、レイジは保育者の顔を見て頷いた。

事例 11-3 では、サッカーを途中でやめてふざけ始めたレイジに不満を感じたユタカがそれを保育者に訴える。保育者はユタカに葛藤の状況を確認した後、レイジだけではなく、サッカーで遊んでいた幼児を集合させて、話し合いを促していた。その後、保育者は言葉につまりながらためらいがちに説明するユタカの言葉を補って、ユタカがレイジたちに自分の意見を説明できるように援助した。保育者は、ユタカにサッカーの途中で自分の意見を伝えるように助言しただけではない。この葛藤場面は、サッカーをしている途中で生じたため、保育者は審判役のタカシに笛を吹いてもらって集合をかけたたり、タカシに「審判は注意しないと」と言っ、審判の責任を認識させたりしていた。また、ユタカにも「審判にまづ言えばいいよ」と助言していた。さらに、「ふざけてる人はレッドカードで退場やな」という表現で、レイジたちにサッカーに真剣に取り組むように伝えている。このように、保育者は、サッカーで使われる道具や言葉を用いて、サッカーになぞらえて話し合いを行っている。

この葛藤場面の当事者は、ユタカとレイジのみではあるが、保育者は、当事者だけではなく直接葛藤場面には関与していないが一緒に遊んでいた幼児も含めて、話し合っていた。特に、タカシには審判としての認識を感じさせ、他児にも「レッドカード」というサッカーの表現を用いて、サッカーにふざけず真剣に取り組むことや、ふざけたら遊びに参加できないことを伝えている。このように、サッカーをなぞらえた表現を用いつつ話し合ったことは、当事者や非当事者の幼児の心に響いたと考えられる。さらに、今後サッカー遊びをするときに同様の葛藤が生じた際に、子どもたちが対応できるような今後を見通した援助であったであろう。

また、事例 11-4 のように、葛藤の経緯が複雑な場合には、保育者は、クラスの園児にその葛藤を「相談」として持ちかけ、当事者に説明を促して、話を整理した上で、他児に提案を促し、クラス全体での話し合いが行われていた。

**事例 11-4 クラスでの話し合い 201X+2 年 10 月 22 日 「みんなに相談したら喧嘩がなくなりました」**

自由遊びの時間が終了し、クラスの園児は、おやつ席に着席し始めていた。だが、ユミコ・マミ・ショウコは自由遊びの時間にもめて、着席せず、ロッカーの前に座り込む。ユミコはショウコ・マミを睨んでしかめっ面を浮かべ、マミはうなだれ、ショウコは激しく泣き始める。観察者が保育者を呼ぶと、保育者は、ユミコたちに近づき、「どうしたの？」と尋ねる。ユミコは「ショウコちゃんとマミちゃんがオセロをしてて、私は一人になって…1 回目と 2 回目になったら（オセロを）替わるって言ってたのに」と説明する。保育者はユミコの話をうんうん

と頷きながら聞き、泣いているショウコとうなだれているマミに「ユミコちゃんが一人で遊んでいるのに、気付かなかった、気付かなかったのね？（ユミコが一人で遊んでいて悲しかったことが）分かんなかった？分かんなかったのね？」と確認すると、ショウコ・マミは頷いた。

保育者は、三人に話を聞いた後、「（三人のいざこざについて）みんなにお知らせしていいですか、これ？みんなに相談してもいいですか？どうしたらいいか。みんな（おやつが始まるのを）待ってはるし」と聞くと、三人は頷いた。

保育者は、三人を保育室の前に立たせて、おやつの席に着席しているクラスの園児に向かって、「すみません、ちょっと相談してもいいですか？今ここで（ユミコ・ショウコ・マミが）喧嘩してたんですけど、どっちもそりゃそうだなーっていうお話でさー。みんなならどうするかちょっといい？聞いてみたいです。」と言った。

保育者は、まずユミコに「えーっと、ユミコちゃん説明できる？」と言うと、ユミコはクラスの園児に、「テラスでー」と説明し始め、保育者もユミコの言葉を補って「裏のテラスでー」、ユミコは「最初は種探しをしていてー」、保育者はユミコの言葉を補って「おしろい花の種探しをしていましたー」と言った。ユミコは、涙目でクラスの園児に「オセロをー、マミちゃんとショウコちゃんとやって、ずっと待ってたんだけど、（二人がオセロを替わってくれず、自分は暇なので）（二人でオセロをやるのは）二回までっていったのに、…（オセロを交代するのを）二回目までって決めてたのはマミちゃんとショウコちゃんだけでした」と説明した。保育者は、「だからー、ユミコちゃんはー」と続きを説明するように促すと、ユミコはクラスの園児に「（マミとショウコが）伝えてくれなかったから、やるときは私に言って欲しいとおもうんだけど、でもやらせてくれなくて、それから（一人で）種探しをしていました」と説明した。保育者は、ユミコに「えっ、種探しはしたの？」と聞くと、ユミコは「ちょっとしかできなくて」と答えた。

保育者は、クラスの園児に「ショウコちゃんとマミちゃんオセロしてたわ。先生も見てたわ。隣のクラスの子たちもオセロしてたわ」と言って、ショウコに「（オセロを）したかったの？」と聞くと、ショウコは泣きながら、頷いた。保育者は、ショウコに「それ（オセロ）は楽しかったですか？」と聞くと、ショウコは頷き、保育者が「ユミコちゃんが待ってることに気が付いた？」と聞くと、ショウコは泣きながら否定した。保育者は、クラスの園児に「（ショウコとマミはユミコが待っていることに）気付かなかったんだー」と言った。

保育者は、マミに「マミちゃんはどうですか？」と尋ねると、マミはクラスの園児に「（私とショウコは）隣のクラスのお友達がオセロをしてて楽しそうでやりたくなった」と説明した。保育者は、「クラスの園児に、「先に隣のクラスのお友

達がオセロをしていました。で、(マミは) やりたくなっちゃったんだよね。隣のクラスのお友達が楽しそうだったからやりたくなりました。それで、つい楽しくてやっちゃいました」と説明した。保育者は、マミとショウコに「(オセロを) 2回やろうとか1回やろうとか言いましたか?」と言うと、二人はうなだれて、首を横に振って否定した。保育者が「何も言わなかった」と言うと、ユミコは「でも、1回(二人に、オセロを) やらせてって言った」と保育者に伝えた。保育者は、ユミコに「でも、オセロをやりたいてって言ったんだね」と言った。

保育者は、クラスの園児に、「でも、(ユミコは、オセロを替わってくれるまで) 待つのが長かったから、寂しくなりましたっていうお話やね。ショウコちゃんとマミちゃんは、ユミコちゃんが寂しい気持ちでいるのに気が付かなかったんだって。皆だったらどうする?」と尋ねた。

クラスの園児は、しばらく考え込むような表情を浮かべている。保育者は、クラスの園児の表情を見て「難しいやろ」と言った。レイジは、「最初に(オセロをやる) 時間を決めてからー、その時間を言うてからー」と提案した。保育者は、レイジに「あー、いついつまでって決めたほうがいいかも」と言った。コウスケは、「でも、30分、オセロ30分って(時間を決める)」と提案した。レイジは、「時間を決めるんじゃないかと、時計を決めるんじゃないかと、自分たちで何回やるかを決める」と再度提案した。保育者は、クラスの園児に「何回やるかを最初に決めて、そしたらいいじゃないかって」と伝えた。コウスケは、「オセロをやっている時に(他に待っている) 人がいるかちゃんとみたら?」と提案した。保育者はコウスケに「ん? 人がいるか、待っている人がいるか確かめるってこと?」と尋ねると、コウスケは頷いた。ユカリは、「(オセロは) 三人でもできるんじゃないか」と提案した。保育者はユカリの意見に頷いて、「あー、三人でもできるんじゃないかというお話か」と言った。すると、コウスケもユカリの意見に同調し、「(三人で) それかチームになったら?」と提案し、レイジも「4人か6人(のチーム) になったら?」と提案した。保育者は、コウスケ・レイジに「あー、チームでもできるんじゃないか」と言った。

その後、保育者はハルナに「実は、先生ハルナちゃんももしかして(オセロをするのを待っていて) それで暇になって一人だったのかなって思ってたんだけど、違う?」と尋ねると、ハルナは否定した。保育者は、ハルナに「ハルナちゃんやったらどうする?(オセロの順番が来るのを) 待つ?」と聞くと、ハルナはやや首をかしげながら頷いた。

保育者は、クラスの園児に「待てる。待てる人もいる。『時間を決めた方がいい』『待てる人もいる』『チームになって三人で一緒にやればいいんじゃないか』って」と伝えた。保育者はカナタに「カナタ君は?」と尋ねると、カナタは「(ユミ

コが、オセロが終わったら、種とりをして)遊ぶことを順番に決めて言う」と提案した。保育者は、クラスの園児に『(遊ぶ順番を)決める』と言った後、三人に「決めてた?おしろい花の種集めはちゃんと決めてたんだね?それはマミちゃんとショウコちゃんも覚えてたんだね。」と確認し、クラスの園児に「だから、二回やった後、ちゃんとおしろい花の種とりはしたはんねん。でも、(ユミコは)待つ時間がなかったから(ショウコ・マミに)ちょっと怒ってはんねん。みんなやったらどうする?」と言って、リョウヤに「リョウヤ君やったらどうする?」と尋ねた。

リョウヤは、案を考えるが、良い案が思い浮かばず、悩んでいる表情である。ユミコはリョウヤの悩んでいる顔を見て、笑いだす。保育者は、「(オセロを)二回やったら、(おしろいばなの種集めをしてもいいというユミコのお願いに)うんっていつてるんだもんねー」と言って考え込むような表情を浮かべるが、途中で、ユミコが笑っているのに気付いて「あれ、笑ってるー。喧嘩してたんじゃないのー?」と微笑みながら言った。ユミコは「リョウヤ君の顔が面白い」と言って笑った。レイジがリョウヤの顔の真似をすると、クラスの園児の笑いが起きる。ショウコ・マミもクラスの園児につられて笑みを浮かべる。

保育者は、笑いながら「なんだよ、喧嘩じゃなくなったじゃないかー」と言った。ユミコ・ショウコ・マミは互いにニコニコ笑いあった。保育者はクラスの園児に「お友達に相談したら喧嘩がなくなるかもしれないね。じゃあもうお話 OK? ありがとう、みんな!すっかり笑顔になりました。さっきまで(三人は)泣いていたのになー、おかしいなー、みんな笑ってるわー。みんなのお蔭で喧嘩がなくなりました」と微笑みながら言って、三人に着席を促した。

事例 11-4 では、保育者は当事者のユミコ・ショウコ・マミに葛藤状況を確認した後、クラスの園児に三人の葛藤を「相談」として持ちかけた。まず、保育者は、当事者の三人に葛藤場面の状況、経緯、自分の主張について説明を求めた。三人共、混乱しており、泣きながら説明したため、保育者は言葉を補ったり、質問を加えたりして、三人がクラスの園児に葛藤状況が伝わるように説明させていた。また、保育者当事者の説明の途中や、当事者が説明し終わった後に、葛藤の経緯を整理して代弁した上で、クラスの園児に意見を求めた。園児たちは、「オセロをする時間や回数を決めておく」、「三人でチームでやる」、「待つ」、「遊ぶ順番を決める」などのどのようにすればいざこざを回避できたのかについて意見を出し合った。園児たちは、保育者の進行に乗っていく形で、各々の意見を保育者に伝えることで話し合いが進められていたが、ユカリの「三人でもできるのでは」という案に対しては、レイジやコウスケも同調してさらに「チーム戦になったら」、「4人か6人でやったら」という意見を出しており、話し合いが活性化していた。

このように、保育者がクラスでの話し合いの場を設け、皆で話し合い、様々な案が出されていく中で、三人の表情が明るくなり、葛藤は解消に向かった。当事者の三名の幼児にとっては、このように自分たちの対人葛藤での語りを学級での話し合いの中で説明したり、介入児の意見を聞いたりすることによって、対人葛藤で生じた混乱が沈静化し、冷静に自分の葛藤を捉えられたのではない。

事例 11-4 のように、クラスでの話し合いということもあり、保育者が、当事者に説明を促したり、クラスの園児に当事者の説明を整理して伝えたり、クラスの園児に意見を求めるなど、主導的に話し合いを進行していた。だが、事例 4 の葛藤場面は経緯や状況が複雑であり、どちらの幼児に非があるのかを判断し難い。さらに、この葛藤は多くの幼児が目撃しておらず、自由遊びの時間に起きたため、当事者はそれを振り返る形で説明していた。これより、第三者的な立場からは、この葛藤の状況を把握することは容易ではないと考えられるが、クラスの園児は保育者の援助によって状況を理解し、さらには当事者の立場にたっていざこざを回避するための様々な意見を出すことができ、話し合いが成立した。また、保育者は、幼児たちが出した様々な提案から、最終的にどうすればよかったのかという解決策を一つに定めたわけではなく、クラスの園児が様々な意見を出すプロセスを重視しているようであった。

### 3. 「話し合い」を促す援助は何故なされたのか

5 歳児の対人葛藤場面において、「話し合い」を促す援助が何故なされていたのかということについて検討したい。

#### (1) 担任保育者の保育観の反映

5 歳児の対人葛藤場面において、保育者が話し合いを促していたのは、担任保育者の保育観が反映されたためと考えられる。保育者は、インタビューにおいて、対人葛藤への対応で心掛けていることや、非当事者の幼児が介入することについて、以下のように語っていた。

#### 5 歳児クラスの担任保育者の談話 11-1

私はお友達が困っているのを他の子どもが他人事と捉えるのはよくないと考えているので、クラスで話し合いをすることもあった。子どもが、介入することは悪いことではないと思う。また、いざこざに対応する場合には、私が、代弁者としていざこざを整理して、当事者や他の子に伝えていた。

保育者が、幼児が他児の葛藤を他人事とは捉えずに、介入することが望ましいという保育観があったため、保育者は葛藤が生じると、積極的に当事者同士あるいは、非当事者も含めて話し合うように促していたのであろう。保育者は、当事者同士の話し合いの場合には、幼児が自分で問題と向き合い、どうすれば解決に向かうのかを考えて、それを実行したり、相手に自分の意見を主張したりするこ

とが重要であると捉えていたのであろう。また、保育者は、当事者のどちらに非があるのかが定かであっても、当事者への注意よりも当事者同士あるいは非当事者を含めて話し合いをするように促していた。保育者は、葛藤の原因を作った幼児を注意することよりも、片方の幼児に非があったとしても、当事者同士が話し合ったり、周囲の幼児にも他児の葛藤を「自分たちの問題」と捉えて積極的に問題解決のために考えたり実行することも重要視していたと考えられる。

## (2) クラス指導上の目標の反映

さらに、保育者の5歳児クラスの指導上の目標も「話し合い」を促す援助に影響したと考えられる。5歳児では、1学期から発表や行事に向けて、クラス全体で協同して活動することが多かったが、1学期の時点では、保育者はこのクラスの指導上の目標について以下のように語っていた。

### 5歳児クラスの担任保育者の談話 11-2

このクラスの園児は、先生の話をよく聞いてくれる子どもが多く、指導が大変だとは感じなかった。気にかかったのは、このクラスの子どもたちは、少しメソメソしてくじけやすく自信を失いやすい子が多いことだった。例えば、話し合いの時には、隣のクラスの園児(2年保育 5歳児)は皆バンバン意見を出していくのに、このクラスの子どもたちは少し話し合いでは控えめで意見が出にくいと感じている。2学期以降はたくさんの子が意見を出せばよいと思っている。このクラスの子どもたちには、もっとはじけてどんどん自分を出して欲しい。

担任保育者は、このクラスの指導上の目標として、「話し合いの中で意見を出すこと」、「自分を出すこと」を挙げていた。従って、保育者は、対人葛藤が発生した場合にも、他児に対人葛藤の生起を伝えて話し合いをする契機を与えることで、このクラスの園児が話し合いの中で自分の意見を存分に出して、話し合いが活性化するように援助していたのではないか。

## (3) 5歳児にとっての「解決」

5歳児の葛藤場面の中には、経緯や状況が複雑であり、どちらの幼児に非があるのかを容易に決められないものもあった。そのため、話し合いを通じて、幼児が様々な意見を出す中で当事者が気持ちを落ち着かせて納得していくという形で解消していくことがあった。この場合も、最終的には、解決のためにどうするかという答えを一つに決めることよりも、このような話し合いをして、非当事者の幼児が、他児の問題に対して、どうすればよいのかということを実際に考えて案を出していくというプロセスに意義があるようであった。すなわち、5歳児においては、「解決」の在り方を一つと定めることよりも、他児の問題に対して、皆で考えて様々な意見を出し合って、考えることが重要視されていたのであろう。

## 4. 「話し合い」を促す援助は何をもたらしたのか

### (1) 合意の形成

第一に、保育者が「話し合い」を促したことによって、当事者の幼児同士が合意して葛藤を解決しようとするのが可能になったであろう。5歳児の葛藤場面では、どちらかの幼児が自分の要求を相手の了解を得ずに通そうとして、相手の幼児が不満を示すことがあった。その場合には、保育者は当事者への注意をするのではなく、話し合いを促すこともあり、当事者に再度話し合っただけで考える契機を与えており、当事者の幼児は、双方が納得して解決するにはどうすればよいのかを考え直し、実行していた。このように、保育者が当事者に話し合う機会を与えたことによって、当事者は互いに合意して葛藤を解決することができた。

### (2) 「自分たちの問題」としての意識化

第二に、保育者による「話し合い」を促す介入によって、幼児は、他児の葛藤を「自分たちの問題」をして意識化する契機をもたらしたと考えられる。保育者は、当事者同士での話し合いを促すだけでなく、当事者同士の話し合いをしている場合もクラスの幼児に当事者が話し合っていることをさりげなく伝えたり、話し合ったりすることの重要性を伝えていた。また、一緒に遊んでいる幼児やクラスの幼児も含めて話し合いを行うこともあった。保育者は、このように、他児にも話し合うことの重要性を伝えたり、他児も含めて話し合いを行ったりすることによって、クラスの園児に、たとえ自分が直接葛藤に関わってなくても、自分たちと一緒に遊んでいる幼児が葛藤を起こしているのを目撃したら、それを「自分たちの問題」として意識し、働きかけて欲しいと考えていたのである。また、葛藤は保育者がいない場面でも生じる可能性があるため、保育者がいない場面でも、クラスの園児が他児の問題を「自分たちの問題」として意識し働きかけ、皆で解決しようとする姿勢を持ってほしいとも考えていたと思われる。

### (3) 自分たちで考えるという契機

第三に、保育者が話し合いを促したことによって、幼児たちが問題解決のために自ら考えるという契機を与えたであろう。保育者は、当事者の幼児のどちらに非があるのかが明確な場合であっても、その幼児を注意することよりも、幼児同士で話し合いをすることを優先することがあった。5歳児では、当事者の解決能力も高いため、保育者が解決のためにどうすればよいのかを直接提示することよりも、当事者の幼児が時間はかかっても自分たちでどうすれば解決できるのかを考えることを重視していたと思われる。また、非当事者の幼児も含めて話し合う場合にも、非当事者の幼児は、自分たちが関わっていなかったり、目撃していない他児の葛藤について、当事者や保育者の説明から状況を理解したり、その上でどうすればよいのかを当事者のために考えて、提案させていた。非当事者が他児の問題解決について考えることは、自分が当事者として今後同様の葛藤に遭遇し



た場合にどのように対処するのかを学べる機会ともなりえるため、保育者による非当事者も含めた話し合いの促しは、今後を見通した援助であるとも言えよう。このように、5歳児においては、保育者が解決のための答えを幼児に示すよりも、時間はかかっても、当事者同士や非当事者の幼児が考えるという契機を与えたと考えられる。

#### (4) 当事者の情動の沈静化・葛藤場面の内省

事例 11-4 では、約束事をめぐって対立し、混乱していた当事者が、学級での話し合いを通して、その混乱を落ち着かせ、「いつの間にか喧嘩がなくなりました」という状況となった。この場面では、保育者が混乱してクラスの幼児になかなか説明できない当事者が、保育者に支えられながら、葛藤の状況を説明したり、多くの幼児から解決策を聞いたりすることを通して、徐々に興奮していた情動を落ち着かせ、自らの対人葛藤場面を冷静に振り返り、どうすれば良かったのかということを考える機会となったのではないかと考えられる。

### 第4節 総合的考察

5歳児の対人葛藤場面において、保育者は解決に直接通ずるような介入だけではなく、「話し合い」を行うことを重視していた。

保育者は、当事者の幼児同士に話し合いを促す場合には、どちらの幼児が葛藤の原因を作ったのかが明確であっても、その幼児を注意することよりも、当事者の幼児同士が話し合うことによって、どうすれば互いに納得した上で解決できるのかを自ら考えさせていた。また、当事者の幼児同士が話し合う場合にも、周囲の幼児に当事者が話し合いをしていることや、話し合いをすることの重要性について喚起していた。非当事者の幼児も含めて話し合いを促す場合には、葛藤とは直接関係がなくても一緒に遊んでいた幼児も含めて話し合いを促し、非当事者の幼児も、他児の葛藤を解決しようとする意識を持てるように援助していた。さらに、葛藤の経緯が複雑な場合には、クラスの園児に「相談」として持ちかけ、当事者に説明を促し、話を整理した上で、他児に提案を促し、クラス全体での話し合いをすることもあった。

このように、保育者が話し合いを促すことによって、当事者同士が合意して葛藤を解決したり、クラスの園児が他児の葛藤を「自分たちの問題」として意識したり、当事者の幼児あるいは、非当事者の幼児も含めて、保育者に答えを求めず自ら考えるという機会が与えられた。さらに、当事者も話し合いの中で、クラスの園児に、葛藤状況を説明したり、介入児の解決案を聞いたりすることを通して、葛藤で生じていた情動的な興奮を沈静化させ、自らが起こした葛藤場面を冷静に内省し、どうするべきであったのかを考える機会を得ていた。

5歳児において、保育者が話し合いを促す介入をよく示したのは、保育者の「クラスの園児に他児が困っているのを他人事と捉えて欲しくない」という保育観が反映されていたと考えられる。また、5歳児になると、葛藤の経緯や状況が複雑になり、どちらの幼児に非があるのかを容易に判断できないため、「解決」の在り方を一つと定めることよりも、他児の問題に対して、非当事者の幼児が真剣に考えるというプロセスに意義があるため、保育者は話し合いを促したと考えられる。

これまでの保育者の葛藤への関わりに関する先行研究では、葛藤の解決に直接通ずる介入を中心に捉えられてきた。「話し合い」を促す介入は、保育者が直接問題を解決するものではないが、あえて保育者が解決への答えを示さず、当事者の幼児同士あるいは非当事者の幼児が幼児なりに時間がかかっても真剣に問題を捉え、考える機会を与えた点で意義があったと言える。

5歳児クラスの保育者は、当事者の幼児だけではなく、周囲の幼児を含めてあるいは学級での「話し合い」を促す援助を重視していた。保育者は、幼児が解決に貢献する力以上に、他児の葛藤を「自分たちの問題」と捉えて、何ができるのかを自ら考え、実行する力を育みたいと考えていた。このような保育者の援助の背景には、「他児のいざこざを他人事と捉えるのはよくない」という保育者の保育観や、「5歳児クラス進級時には、話し合いの場面で意見が出なかったため、沢山意見を出す」という指導上の目標があった。このような保育者の援助は、保育者が不在の場面におけるこのクラスの幼児の積極的で妥協しない介入に通じたのではないか。

## 第 11 章の要約

第 11 章では、幼稚園 5 歳児クラスの担任保育者が、いかに「話し合いを促す援助」を行い、それが非当事者の幼児による介入にどのように影響するのかということを明らかにした。

保育者は、当事者の幼児同士に話し合いを促す場合には、当事者の幼児同士が話し合いを行うことによって、互いに納得した上で解決できるのかということ、幼児自身に考えさせていた。また、当事者の幼児に対して話し合いを促す場合にも、周囲の園児にも、当事者が話し合いをしていることや、話し合いをすることの重要性について喚起していた。

保育者が、非当事者の幼児も含めて、話し合いを促す場合には、周囲の園児も含めて話し合いを促し、非当事者の幼児も他児の葛藤を解決しようとする意識を持てるように援助していた。さらに、保育者は、経緯が複雑な葛藤が発生した場合には、クラスの園児に「相談」として持ちかけ、学級全体で話し合いを促すこともあった。

5 歳児クラスの保育者の「話し合いを促す援助」によって、当事者同士が合意して葛藤を解決したり、クラスの園児が他児の葛藤を「自分たちの問題」として意識したり、当事者の幼児あるいは非当事者の幼児も含めて、保育者に解決の答えを求めず、自ら考えるという機会がもたらされたと示唆される。

## 「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」の総括

3歳児では、保育者は当事者に解決法を示唆したり、互いの主張を伝えたり、関係修復の機会を提供することを通して当事者同士の仲介役を担っていた。保育者の仲介となる援助には、「子ども一人一人と向き合い、声を聞きたい」、「子ども同士の対人葛藤場面においては、当事者双方が自分の主張を存分に相手に伝えながらも、周囲の園児との折り合いをつけさせたい」という担任保育者の保育観が反映されていたであろう。また、3歳児は家庭から園への環境移行に伴って、初めての集団生活を送る時期であるため、保育者はクラス指導上の目標としては、子ども一人一人と信頼関係を築くことを掲げていた。3歳児では、葛藤場面では不安や混乱が生じやすいため、保育者はその不安や混乱に寄り添って、幼児との関係性を築きつつも、幼児が相手の主張に目を向けたり、ルーティンの理解や気持ちの切り替えを行えるように援助したりしていた。3歳児は、保育者を頼りながら園生活を送る時期であるからこそ、保育者の葛藤場面に関心を示し、保育者の援助を足掛かりとして、介入を実行し、「介入」という型を定着させたのではないか。

コホート1の4歳児クラスでは、保育者は葛藤が発生しても援助を控えたり、幼児に自ら考えさせ実行させたりして、見守る援助をしていた。この援助には、「保育者が、正解を示すのではなく、子どもたちが解決法を自ら考え、実行するほうがよい」という保育観や、「クラスの子どもたちに自分を出してほしい」、「生活場面における対人葛藤場面を含めた躓き場面においても、保育者に頼らず幼児自身が解決方法を自ら考え実行してほしい」というクラス指導上の目標が影響していたと考えられる。また、幼児の介入には、加勢のようにやや攻撃的な言動が伴うこともあるが、保育者はこれを幼児が自分なりに問題解決をする発達過程として認めていた。このような保育者の援助によって、4歳児は葛藤状況を自ら判断して行動し、幼児なりに自分の意思を形成し表現して介入するようになったと示唆される。

コホート2の4歳児クラスの保育者は、当事者に互いの心的状態を理解させたり、「謝罪」という解決法を示唆したり、非当事者の幼児による介入を引き出し、認めて積極的に援助していた。これは、「4歳児は葛藤への対処能力が高くないからこそ、保育者の援助から解決法を学んだり、非当事者の幼児も介入して葛藤解決に向けて皆で考えてほしい」という保育者の保育観や、「2年保育の4歳児クラスであるため葛藤への対処能力は高くないからこそ、保育者や周囲の援助の助けを借りて成長できるクラスにしたい」という保育観が反映されていると考えられる。このような保育者の積極的援助によって一部の幼児による保育者の

援助をモデルとした介入が示されたり、非当事者の幼児が「保育者に認められたい」という動機から積極的な介入を示したりするようになったであろう。

5歳児クラスの保育者は、当事者の幼児だけではなく、周囲の幼児を含めてあるいは学級での「話し合い」を促す援助を重視していた。保育者は、幼児が解決に貢献する力以上に、他児の葛藤を「自分たちの問題」と捉えて、何ができるのかを自ら考え、実行する力を育みたいと考えていた。このような保育者の援助の背景には、「他児のいざこざを他人事と捉えるのはよくない」という保育者の保育観や「話し合いの中で意見が出にくいクラスなので、話し合いの中で活発に意見を出せるようにしたい」というクラス指導上の目標があった。このような保育者の援助は、保育者が不在の場面におけるこのクラスの幼児の積極的で妥協しない介入に通じたのではないか。

以上より、幼児の介入の発達とは、保育者の対人葛藤場面への援助やその背景にある保育者の保育観、クラスの状況、クラス指導上の目標の変化の中でダイナミックに起こっていた。

# 第Ⅲ部 全体総括

## 終章 総括的討論

本研究では、自然観察法によって、幼稚園3年間同一のコホートの幼児を縦断的に調査することを通して、幼児の介入が幼稚園という多様で複雑な社会的関係や環境の諸変化においていかに発達するのかということをはっきりさせることを目的とした。

第Ⅰ部「本研究の課題と方法」では、自己調整、社会的調整、幼児の対人葛藤、他児の対人葛藤場面への介入に関連する研究知見及びその課題について整理した。さらに、入園時から卒園時まで同一コホートの幼児の縦断的観察及び担任保育者へのインタビューによって、幼児による他児の対人葛藤場面への介入の発達の變化を質的に検討することによって、以下の4点を明らかにすることを示した。一つには、幼児の介入の様相やその発達の變化について明らかにすることである。二つには、幼児の介入の発達過程や介入が社会的関係や環境に影響を受けながらどのように変化するかを検討することで、幼児の「社会的調整」モデルを生成することである。三つには、幼児の介入の発達の變化や、高度な介入を示す幼児の対象児研究を通して、幼児は何故介入するのかということをはっきりさせることである。四つには、幼児の介入の位置付けや積極的意義について明らかにすることである。

第Ⅱ部「対人葛藤場面における幼児の介入」(第3章～第11章)では、幼児の対人葛藤場面における介入が社会的関係や環境の影響を受けながらいかに発達していくのかということをはっきりさせた。

以下では、第Ⅱ部で得られた知見を、「A. 介入の発達の變化」、「B. 介入の形成過程」、「C. 対人葛藤経験の個人誌」、「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」の4つに分けて整理し、各々の意義を述べた上で、総合的考察を行う。

### 第1節 各章の総括

#### 1. 「A. 介入の発達の變化」の知見のまとめ

##### (1) 第3章の知見のまとめ

「A. 介入の発達の變化」(第3章)では、介入のカテゴリーや事例の解釈的分析から、3、4、5歳児の介入の特徴やその變化を捉えることによって、幼稚園3年間における介入の発達の變化について明らかにした。その結果、3歳児では、保育者が積極的に介入していたが、4、5歳児では、保育者が介入することが減少し、非当事者の幼児による介入が増加した。また、4、5歳児では、3歳児と比較して、介入の目的が、葛藤場面への関心から、葛藤場面への状況變化や解決へと變化し

ていった。さらに、3年間で当事者の幼児による非当事者の幼児が示す介入への反応が高まったことによって、介入が成立したり、介入児が介入において、今後の示唆について言及したりするようになった。

幼児の介入は、3年間で「介入」という「型」を形成することから、介入に自分自身の意思を表現することへと移り変わっていった。3歳児では、保育者の注意を真似したり、保育者の援助を代行したりするなど、保育者の援助の模倣的なものが中心であり、保育者の援助を受けて、望ましい介入を理解し、介入行為を成立させる「型」を定着させ始めた。4、5歳児では、単に保育者の援助を模倣して注意するだけではなく、介入児は葛藤場面から自ら状況を理解し判断して、当事者の幼児に、具体的に問題点や、とるべき行動を示唆して、幼児なりのやり方で注意し、自主的な意思を形成して介入するようになった。3歳児後半からは、〈加勢〉の出現に見られるように、介入児は親しい方の幼児や不利な状況に陥っている幼児などのどちらか一方に味方しようとする意志を形成し、味方したくない幼児を引っ張るなど、幼児なりのやり方で、味方したい幼児にとって有利な状況にしたいという意思を表現するようになる。さらに、介入児の意思の表現の仕方にも工夫が見られるようになった。介入児は、不利な状況にある幼児の内的状態に言及してなぐさめたり共感したり、当事者の内的状態や意図に触れつつ、当事者同士の関係をとりにす行動を示せるようになった。さらに、介入児は自分自身の介入行為の影響について、理解しながら介入できるようになった。

## (2) 「A. 介入の発達的变化」の意義

幼児の介入に関する先行研究においては、幼児の介入行為のカテゴリーの数量的変化を分析することによって、幼児の介入の年齢別の特徴やその変化について検討がなされてきた。「A. 介入の発達的变化」においては、幼児の介入行為のカテゴリーの数量的変化を分析することに留まらず、介入の下位カテゴリーの数量的変化の分析や、事例の詳細な分析によって、幼稚園3年間の介入の質的变化について丹念に検討できた点で意義があると言える。これによって、幼児の介入が、保育者の援助の模倣といった「型」を形成することから、介入に自分自身の意思を表現することへと移行し、さらにその意志の表現の仕方にも工夫がなされるようになるということが示された。

## 2. 「B. 介入の形成過程」の知見のまとめ

「B. 介入の形成過程」では、幼児の介入が幼稚園3年間でいかに萌芽し、発達していくのかということをつまえることによって、幼児の介入がいかに形成されていくのかということについて明らかにした。

### (1) 第4章の知見のまとめ

第4章では、介入の萌芽期である推測される3歳児が他児の対人葛藤場面にい



かに介入し、その介入が葛藤の状況変化にいかに関与するののかということを検討することによって、幼児はいかに介入をし始めるののかということをはっきりとした。その結果、3歳児は、他児の対人葛藤場面に対して、要解決の事態として認識し、その対処に参加していることが明らかとなった。3歳児は、〈保育者への伝達〉や〈代弁〉などの間接的な関与や、〈注意〉、〈加勢〉、〈仲裁〉などの直接的関与によって葛藤状況を変化させていた。

### (2) 第5章の知見のまとめ

第5章では、1つの事例に複数の幼児が介入する場面を捉え、介入児同士がいかに連携して介入するののかということについて明らかにした。その結果、3歳児においては、複数の幼児で介入しても、幼児が各々のやり方で介入し、介入が並行していたり、他児の介入の模倣に留まり、意見を交わし合ったり、役割分担して介入することがなかった。さらに、介入児同士で、協同で葛藤を解決しようとする意識も希薄であった。故に、3歳児では、介入は連携しにくかった。4歳児では3歳児とは異なり、介入児同士が意見を交わし始め、役割分担して介入し、先行児と同様の介入を示す場合にも、単なる模倣ではなく、呼応したり、結束して介入したりすることで当事者の行動を後押しし、介入児同士で協同で葛藤を解決させようとする意志が見られ始めたため、介入の連携が萌芽したと言えるのではないかと。一方、当事者の片方に複数の幼児が一方向的に介入するため、不公平な終結へと結びつくこともあった。5歳児になると、葛藤の経緯が複雑であっても、介入児同士が多様な意見交換を図って、葛藤状況を理解しようとする場面も見られるようになった。また、5歳児では、4歳児のように先行して介入する幼児の介入に従って介入することは減少し、自分の判断を付与して、先行して介入する幼児の介入とは異なる介入を示し、公平な葛藤の終結を目指すようになった。これより、5歳児においては、介入の連携が成立するようになった、と言える。

### (3) 第6章の知見のまとめ

第6章では、葛藤が解決に至らない事例に着目して、公正で巧みな介入を示すと推測される5歳児が何故他児の対人葛藤場面への介入を試み続けるののかということについて検討した。その結

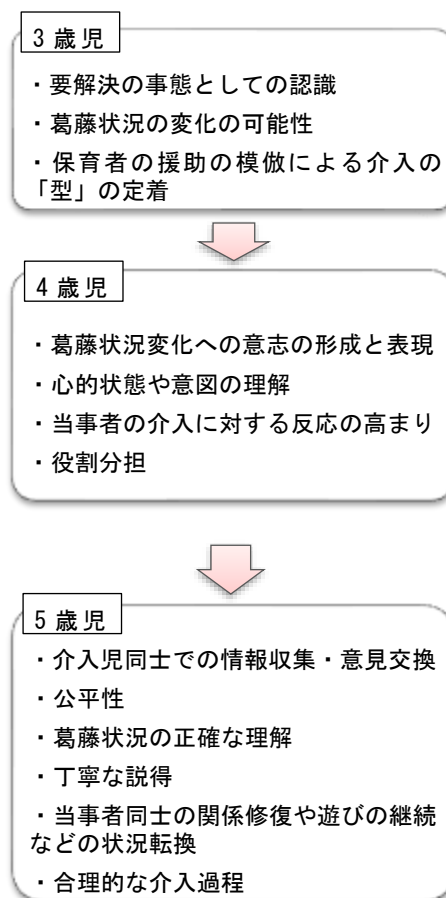


図 12-1. 幼稚園3年間の幼児の介入の発達

果、5歳児では、複雑な葛藤場面でも、当事者の主張や他児の説明から、葛藤状況を理解して、各々の意見を交わし合うようになり、4歳児よりも多様な意見交換ができるようになった。また、4歳児では、先行して介入する幼児の介入に従って介入することも多かったが、5歳児では4歳児よりもそのような介入は減少し、最初に介入した幼児の介入に従うだけではなく、自分の判断も付与して異なる介入を示すことによって、より公平な終結を目指すようになった。これより、介入の連携が成立するようになった。介入の連携では、介入児間においても調整が行われていることが明らかとなった(第5章)。

5歳児になると、対人葛藤状況が複雑化し、葛藤を解決に至らせることは少数であるが、介入児同士で葛藤の経緯について情報収集や意見交換をしたり、丁寧な説得をしたりしていた。介入児自身も介入しつつ葛藤状況を理解し、状況の改善を図ろうとしていた。さらに、5歳児では、葛藤の解決に直接通ずるような介入でなくても状況によっては、介入によって当事者の関係修復や遊びを継続させるための状況転換を図るようになった。このように、5歳児なりに道理に合うように介入していたことが明らかとなった。【図12-1参照】

#### **(4) 「B. 介入の形成過程」の意義**

「B. 介入の形成過程」においては、①介入の萌芽期であると推測される3歳児が他児の対人葛藤場面にかに介入し、その介入が葛藤の状況変化にかに貢献するのか、②幼稚園3年間で幼児同士がかに連携して介入するようになるのか、③公正で巧みな介入を示すと推測される5歳児が解決に至らないのに何故介入を試み続けるのかという3つの観点から分析を行うことで、幼児の介入が幼稚園3年間でかに萌芽し、発達するのかということを検討することで、幼児の介入の形成過程を丹念に描き出すことができた点で意義があると言える。

幼児の介入は、加齢に伴い、解決へと貢献するわけではないが、3歳児において見られた介入によって葛藤を状況変化させる段階から、園生活で幼児が仲間関係を三者関係から集団へと拡大し、集団として馴染む過程において、幼児同士が連携して介入するようになったり、妥協せず合理に合うような介入を試み続けたりするということが明らかとなった。これより、幼児が葛藤の解決に直接貢献はしなくても、解決に向けてより適切な介入を試み続ける点に発達の意義があると考えられる。

### **3. 「C. 対人葛藤経験の個人誌」の知見のまとめ**

「C. 対人葛藤経験の個人誌」では、2名の幼児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験、及びその幼児が置かれている社会的関係や環境を丹念に描き出すことを通して、幼児の介入の発達を支える社会的関係や環境、及び幼児が介入することの動機付けについて明らかにした。

### (1) 第7章の知見のまとめ

第7章では、3年間で高度な介入を示すようになったチヅルという女児の「個人誌」に着目し、効果的な介入が生じる文脈について分析を行った。すなわち、チヅルの仲間関係の進展や様々な面での社会性の発達を縦断的に検討し、幼児の介入の発達を支える関係、環境や他の面での社会性の発達について考察した。対象児チヅルは、3歳児では、周囲の園児が仲間関係を進展させていく中で、特定の友だちとの固定的な関係は見られなかった。同じ状況に置かれたユリとの葛藤の調整も困難であり、物別れしていた。4歳児では、周囲の園児の仲間関係が強化され、憧れのグループに入れられないという状況に直面し、結果的に一人で所在なさに過ごすことが多くなった。そうした成り行きがあつて、ユリと過ごすことが増え、「喧嘩するけど仲よし関係」を築くようになった。だが、ユリは自己調整がうまくいかず、他児とも頻繁にいざこざを起こしていた。チヅルは、ユリとの関係を維持するために、ユリとの葛藤に上手く対処し、ユリと他児との葛藤に介入し始めた。5歳児1学期では、憧れのグループにユリと共に参入し、仲間関係を広げることで、ユリと他児との葛藤に積極的に介入し、グループの中でのユリと他児との関係を調整するようになった。一方、憧れのグループのメンバーとはまだ距離感があり、ユリ以外の園児には自己を発揮しきれないため、ユリとの「喧嘩するけど仲よし」関係を維持し、ユリとの葛藤にもより上手く対処するようになった。5歳児2、3学期では、チヅルは、憧れのグループのメンバーに限らず、様々な園児と遊ぶようになり、仲間関係を進展させた。また、ユリとの「喧嘩するけど仲よし」関係を解消し、ユリから自立した。仲間関係を進展させ、園の安定基地としてユリを頼る必要がなくなると、ユリとの葛藤に当事者あるいは非当事者として関わらなくなった。以上より、幼児が、加齢に伴い社会性を発達させていく背景には、幼児が他児との出会いやかかわり、自らが置かれた状況などの社会的状況を見ながら、自らもその状況をより好ましいものとするために調整していく過程、すなわち社会的調整の過程があると考えられる。また、幼児の社会的調整は社会的状況の変化に伴い高度化することが明らかとなった。

### (2) 第8章の知見のまとめ

第8章では、ある4歳男児テイタが、当事者及び非当事者としていかに対人葛藤を経験するのかということをも明らかにした。テイタは、他児の葛藤を仲裁し、解決するといった向社会的行動と、他児を困惑させる行動を相手や状況に応じて使い分けて、クラスで自分自身をアピールする手段としていた。

### (3) 「C. 対人葛藤経験の個人誌」の意義

従来の幼児の介入に着眼した研究においては、横断的な研究を通して、年齢別の介入の特徴や変化については明らかにされつつあったが、その幼児の介入の発

達を促す社会的関係や環境などの文脈については、例示されていなかった。これは、幼児の介入に着眼した先行研究においては、幼児の介入について縦断的に分析した研究が殆ど見られないことや、幼児の介入行為のカテゴリーの分析に留まっているものが多いためであると考えられる。

「C. 対人葛藤経験の個人誌」では、高度な介入を示す2名の幼児の当事者及び非当事者としての対人葛藤経験の「個人誌」を分析することによって、幼児の介入の発達を支える社会的関係や環境を丹念に描き出せた点で意義があったと考えられる。さらに、「幼児の対人葛藤経験の個人誌」を追うことによって、幼児が介入することの動機付けについても迫ることができた。幼児は、自らが置かれた社会的関係や環境を受けて介入を示すだけでなく、幼稚園での集団生活において、自分自身が保育者や他児にいかにつまみ出されているのかを意識したり、集団での自分自身の立ち位置や役割を模索したりして、「介入」という行為をクラス集団での自己表現や自分自身の存在意義を感じ取る手段として目的的に活用していたということを明らかにすることができた。

#### 4. 「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」の知見のまとめ

「D. 保育者の援助の変化が幼児の介入に及ぼす影響」では、年齢別の保育者の援助やその背景にあるクラスの状況やクラス指導上の目標が、幼児の介入の様相にいかに関与しているのかということを中心に明らかにした。

##### (1) 第9章の知見のまとめ

第9章では、幼稚園3歳児クラスの担任保育者を対象に、保育者がいかに「仲介となる援助」を行い、それが幼児の介入にいかに関与しているのかということについて検討した。その結果、3歳児では、保育者は当事者に解決法を示唆したり、互いの主張を伝えたり、関係修復の機会を提供することを通して、当事者同士の仲介役を担っていた。3歳児は、初めての集団生活を経験し、葛藤場面では不安や混乱が生じやすいためであろう。このような保育者の援助から、3歳児は、保育者の援助を足掛かりとして、介入を実行し、「介入」という型を定着させたのではないかと考えられる。

##### (2) 第10章の知見のまとめ

第10章では、幼稚園4歳児2クラスの保育者の援助を比較し、各々の保育者が幼児の対人葛藤場面に対していかに援助し、それが幼児の介入にいかに関与しているのかということについて分析を行った。コホート1と2の保育者の援助を比較した結果、コホート1の4歳児クラスでは、保育者は葛藤が発生しても積極的な援助を控えたり、幼児に自ら考えさせ実行させたりして、見守る援助をしていた。保育者は、「保育者が、正解を示すのではなく、子どもたちが解決法を自ら考え、実行することがよい」と考えていた。また、幼児の介入には、加勢のよ

うにやや攻撃的な言動を伴うこともあるが、保育者はこれを幼児が自分なりに問題解決をする発達過程として認めていた。このような保育者の援助によって、4歳児は葛藤状況を自ら判断し、幼児なりに自分の意思を形成し表現して介入するようになったと示唆される。

それに対して、コホート2の4歳児クラスの保育者は、当事者に互いの心的状態を理解させたり、「謝罪」という解決法を示唆したり、非当事者の幼児による介入を引き出し、認めて積極的に援助していた。これは、「4歳児クラスでは葛藤への対処能力が高くないからこそ、保育者や周囲の園児の助けを借りて成長できるクラスにしたい」という保育観が反映されていると考えられる。このような保育者の積極的援助の影響によって一部の幼児による保育者の援助をモデルとした介入が示されたり、非当事者の幼児が「保育者に認められたい」という動機から積極的に介入を示したりするようになったのではないか。

### (3) 第11章の知見のまとめ

第11章では、幼稚園5歳児クラスの担任保育者がいかに「話し合いを促す援助」を行い、それが非当事者の幼児による介入にどのように影響するのかということ明らかにした。5歳児クラスの保育者は、当事者の幼児だけではなく、周囲の幼児を含めてあるいは学級での「話し合い」を促す援助を重視していた。保育者は、幼児が解決に貢献する力以上に、他児の葛藤を「自分たちの問題」と捉えて、何ができるのかを自ら考え、実行する力を育みたいと考えていた。このような保育者の援助の背景には、「他児のいざこざを他人事と捉えるのはよくない」という保育者の保育観や、「5歳児クラス進級時には、話し合いの場面で意見が出なかったため、沢山意見を出す」という指導上の目標があった。このような保育者の援助は、保育者が不在の場面におけるこのクラスの幼児の積極的で妥協しない介入に通じたのではないか。

### (4) 「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」の意義

保育者の幼児同士の対人葛藤場面への援助については、研究の蓄積があり、それらにおいては、幼児の年齢や発達に応じた保育者の援助の在り方については明らかにされてきた。保育者の対人葛藤場面への援助には、保育者の保育観や、クラスの状況、クラス指導上の目標なども影響すると考えられるが、その点について検討した研究は殆ど見受けられない。上田(2013)は、保育者の保育観が対人葛藤場面への援助のスタイルに影響することを明らかにしており、保育者の対人葛藤場面への援助のスタイルには、保育者の保育観によって、「介入志向」、「集団志向」、「非介入志向」の3つが存在するということを報告している。しかし、上田(2013)は、保育者の対人葛藤場面への援助に関するインタビューによって、これらを明らかにしているため、保育者の保育観が実際の対人葛藤場面への援助にい

かに反映されるのかについて十分に捉えているとは言い難い。

「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」では、各担任保育者の対人葛藤場面への援助に着眼したフィールド観察と、それに関する保育者へのインタビュー調査を兼ねて実施することによって、これまでの保育者の対人葛藤場面への援助に関する研究では明らかにされてこなかった保育者の保育観、クラスの状況、クラス指導上の目標が保育者の援助にいかに関係しているのかということをも明らかにすることができた。

また、幼児の介入の発達的变化や形成過程について明らかにすることに留まらず、各担任保育者の対人葛藤場面への援助について詳細に明らかにし、それが幼児の介入にいかに関係を及ぼすのかという点についても検討することができた。さらに、幼稚園3年間同一のコホートの園児を縦断的に調査したことによって、幼児の介入が、各担任保育者の対人葛藤場面への援助や、その背景にある保育者の保育観、クラスの状況、クラス指導上の目標の影響を受けて、その変化の中でダイナミックに発達していくことを示すことができたという点で意義があったと言えよう。

## 第2節 本研究の成果と意義

以上を踏まえ、本研究全体を通して得られた成果と意義を以下に記す。本研究の成果と意義としては、以下の3点が挙げられる。

1. 非当事者の幼児による介入を含めた対人葛藤の展開
2. 幼児の介入の発達にみる「社会的調整モデル」
3. 幼児は何故他児の対人葛藤場面に介入するのか

### 1. 非当事者の幼児による介入を含めた対人葛藤の展開

本研究で得られた第一の成果と意義は、従来の幼児の対人葛藤に関する先行研究ではあまり着眼されてこなかった非当事者の幼児が介入しながら対人葛藤が展開していく様相を描出できた点である。これまでの幼児の対人葛藤に関する先行研究においては、対人葛藤を実験法によって調査した研究が多く、対人葛藤を長期的に自然観察法によって捉えた研究は少数である。二者関係を前提とし、統制された条件下で行われる実験法においては、「非当事者の幼児による介入」という現象は捉え難く、再現することも難しい。一方、多様な文脈を捨象しない自然観察法では、幼児の介入は捉えやすい。だが、自然観察法を用いて対人葛藤を調査した研究においても、当事者の対人葛藤場面への対処の発達や保育者の援助の在り方に焦点を当てたものが多く、非当事者の幼児による介入に着目した研究は少数であった。

本研究では、幼児の対人葛藤を自然観察法によって縦断的に調査した結果、幼児の対人葛藤がしばしば非当事者の幼児が介入しながら展開していく様相を描き出すことができた。また、非当事者の幼児の介入について縦断的に検討した結果、幼児の介入が幼稚園3年間でどのような発達的变化を遂げるのかということについて明らかにすることができた。

## 2. 幼児の介入の発達にみる「社会的調整」モデル

本研究の第二の成果と意義は、自然観察法を用いて、幼児の介入を縦断的に追うことによって、「幼児の介入の発達にみる『社会的調整モデル』」を生成することができた点である。

従来の幼児の介入に関する研究においては、年齢別の幼児の介入方略の特徴については近年明らかにされつつある。幼児の介入の発達的变化についても明らかにされつつあるが、横断的研究によって、幼児の介入の年齢による比較に留まっており、幼児の介入の発達を促す背景については明らかにされていない。本研究では、幼稚園3年間同一のコホートの幼児を縦断的に調査することで、幼児の介入は、その幼児が置かれた特有の社会的関係や環境などの文脈に依存しながら発達を遂げるということが示唆された。

「A. 介入の発達的变化」(第3章)では、3、4、5歳児の介入の特徴やその変化について検討し、「B. 介入の形成過程」(第4章～第6章)においては、幼稚園3年間で幼児の介入がいかに萌芽し、発達していくのかということをも明らかにした。その上で、「C. 対人葛藤経験の個人誌」(第7章・第8章)では、高度な介入を示すようになった幼児の対人葛藤経験の個人誌を分析することによって、幼児の介入の発達を支える社会的関係や環境を描き出した。第7章においては、幼稚園3年間で高度な介入を示すようになったチヅルに着目し、チヅルのユリとの「喧嘩するけど仲良し」を基軸とした仲間関係の進展と他の面での社会性の発達過程を縦断的に分析し、幼児の介入の発達を支える社会的関係、環境や他の面での社会性の発達について考察した。その結果、チヅルのユリとの「喧嘩するけど仲良し」関係の維持と解消は、周囲の園児が仲間関係を進展させる中で、固定的な友達がいなかったこと、友だち関係を結んだユリが葛藤を頻繁に起こす園児であり、自分自身や他児との葛藤に対して関係調整をする必要があったという特有の社会的環境において生じたことが示唆される。すなわち、チヅルが、このような特有の社会的環境に置かれていたことや、その環境下でチヅルが遊びや仲間関係の充実などの理想の園生活の実現に向けて、誰と付き合い、その園児とどのように関わるのかということをも自ら判断し自律的に奮闘した結果、チヅルの社会的調整は成し得たと言えよう。第8章では4歳男児テイタの対人葛藤経験の個人誌を分析した結果、幼稚園入園に伴い初めての集団生活を送る中で、クラス集団における自

分自身の立ち位置や役割を模索することが求められる状況や、幼児が他児の対人葛藤場面に介入することを積極的に認める担任保育者の存在が、テイタの積極的な介入を押し進めたことが示唆された。

次に、各年齢の保育者の援助の在り方の文脈において、幼児の介入の様相は変化していったのではないか。「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」(第9～11章)では、年齢別の保育者の援助やその背景にある保育者の保育観、クラスの状況、指導上の目標の変化の文脈において、幼児の介入の様相はいかに変化するかということについて分析した。3歳児では、初めての集団生活を経験し、葛藤場面では不安や混乱が生じやすいために、保育者は当事者同士の仲介役を担っていた。このような援助が、3歳児が、保育者の援助を足掛かりとして、介入を実行し、「介入」という型を定着させた(第9章)。4歳児では、保育者が葛藤が発生しても積極的な援助を控えたり、加勢のようにやや攻撃的な言動を伴っても、見守ることを重視したりした場合には、4歳児は、葛藤状況を自ら判断し、幼児なりに自分の意思を形成し表現して介入するようになったと示唆される。一方、保育者が、互いの心的状態を理解させたり、「謝罪」という解決法を示唆したり、非当事者の幼児による介入を引き出し認めるといった積極的援助を行った場合には、4歳児は、保育者の援助をモデルとしたような援助によって葛藤を解決に至らすことがあった(第10章)。5歳児クラスの保育者は、当事者だけではなく、周囲の幼児も含めてあるいは学級での「話し合い」を促す援助を重視していた。このような保育者の援助の文脈において、保育者の不在の場面においても、妥協せずに合理的な介入を示したのではないか(第11章)。このように、保育者の対人葛藤場面の援助や、その背景にある保育者の保育観、クラスの状況、クラス指導上の目標の変化の中で、幼児の介入の様相もダイナミックに変化したと考えられる。

さらに、3年間クラス替えがなく同一集団で過ごすという協力園の独特の保育環境も、幼児の介入に多大な影響を与えたのではないか。第7章においては、チヅルがいかに社会的調整を図るのかということをも明らかにしたが、3歳児クラスにおいて特定の友だちがいなかったチヅルにとっては、クラスのメンバーが変わらない状況における周囲の園児の仲間関係の強化や、担任保育者の援助の変化など、協力園独自の進級時の環境移行に戸惑いを覚えていた。このような社会的環境の中で、進級時の戸惑いを打開し、自分なりの理想の園生活を送るためには、ユリとの「喧嘩するけど仲よし」関係を結ぶことが必要であり、それが結果的にチヅルが社会的調整を図ることに通じた。また、3年間クラス替えがなく同一集団で園生活を過ごす故に、幼児は「かかわりの歴史」の中で、相手の特性を理解し、それに応じた関わり方を覚えることも巧みな介入につながったと考えられる。服部(2000)は、幼児は他児との日常的な関わりの中で、その幼児の特性を認



識し、相手の行動の背景にある他者認識をして、相手に応じた関わりができるようになる」と指摘しているが、幼児の介入も、相手の特性を認識しながら、その特性に応じてなされていたのではないか。第6章では、5歳児の介入の中では、葛藤を頻繁に起こす当事者に対しては、その当事者の特性を理解して、その当事者を責め続けずにあえてその当事者の意見を採用して、葛藤で中断していた遊びの再開を試みる場面が見られた。また、第7章では、チヅルが「喧嘩するけど仲良し」の友だちのユリの意見を譲りにくい性格を理解し、ユリに相手の気持ちや対人葛藤状況を正確に理解させようと、原因を理解させたり、丁寧な説得を試みたりして、果敢に介入する姿が見られた。これらの相手に応じた介入は、3年間同一集団で過ごした「かかわりの歴史」がもたらしたと言えよう。

本研究の協力園は附属幼稚園であったが、附属幼稚園ならではの保育方針も、幼児の介入に影響を及ぼしたと言えよう。附属幼稚園は、各担任保育者が、クラスの幼児の発達段階を踏まえて、明確なねらいや目標を掲げて保育を行っている。「D. 保育者の援助が幼児の介入に及ぼす影響」（第9章～第11章）で示したように、対人葛藤場面においても、保育者は各々の保育観やクラスの状況を鑑みて、援助を行っており、各々の保育者の援助の在り方が幼児の介入に色濃く影響を与えたと考えられる。本研究で見られた、幼児が複雑な対人葛藤状況でも妥協せず合理的に介入し続ける姿や、介入児同士が意見交換や役割分担を図りながら、公正性や解決・解消を意識して連携し、集団となって介入する姿、さらに保育者と非当事者の幼児が話し合いをして協同的に問題解決を図るようになる姿は、附属幼稚園が目指す子どもや集団の姿が体现されている可能性がある。

これより、幼児自身も認知的・社会的に発達していくと考えられるが、幼児が、保育者の援助、他児との出会いや関わり、自らが置かれた状況、保育環境などの特有の社会的関係や環境に置かれていることや、その環境下で幼児自身が理想の園生活の実現に向けて自律的に奮闘することによって、幼児の社会性の発達は推進されており、幼児の社会性の発達は、社会的関係や環境やその変化の中でダイナミックに起こっているということを示すことができた。

### 3. 幼児は何故他児の対人葛藤場面に介入するのか

第三に、本研究によって、幼児は何故他児の対人葛藤場面に介入するのかという問いにも迫ることができた。以下に、幼児の他児の対人葛藤場面への介入の動機付けについて考察を行いたい。本研究で得られた知見から、幼児の介入の動機付けとしては、以下の5点が挙げられる。

- (1) 園への環境移行に伴う他児への関心・関与や保育者の援助への関心
- (2) 他者の意図理解・共感・道徳的理解
- (3) 規範意識

- (4)内発的動機付け・自己効力感
- (5)自己アピール・存在意義

#### (1)園への環境移行に伴う他児への関心・関与や保育者の援助への関心

介入の萌芽期と推測される3歳児においても、他児の葛藤場面を要解決の事態として認識し、葛藤場面の状況を変化させることが可能であった。3歳児においても、介入を示すことができたのは、家庭から園への環境移行に伴い、初めての集団生活を送る中で、他児への関心や相手への関与の延長線上で介入を行っていたと考えられる(第4章)。

また、3歳児は、環境移行に伴う不安が強いため、保育者を頼りながら園生活を送る時期であるからこそ、他児の対人葛藤場面においても、保育者が援助している姿への関心が強く、その援助から「介入」の仕方を学び取り、自分自身も他児の葛藤場面に遭遇した場合には、介入の実行を試みたのではないかと(第9章)。これより、幼児は園生活における他児への関心・関与や保育者の援助への関心によって、自らも介入を起こし始めたと考えられる。

#### (2)他者の意図理解・共感・道徳的理解

幼児の介入の時期的相違に着目すると、3歳児後半では、〈加勢〉が見られるようになり、幼児が保育者の援助の型を模倣するだけでなく、自主的な意思を形成しながら介入することが明らかとなった。その意志の表現の仕方は、3歳児では、攻撃的な言動を伴ったが、4歳児以降は、不利な状況に陥っている幼児に対して、「さみしいよね」と声を掛けたり、肩に手を置くなど、慰めたり、共感しながら介入する姿が見られた。また、〈仲裁〉においても、幼児が保育者の援助を参照せずに、自発的に他児の意図や心的状態に触れながら当事者間の関係をとる行動が見られるようになった(第3章)。さらに、5歳児では、当事者が仲間外れにされているがそれを主張せずに、無言で佇んで困惑する場面が見られた。このような場面でも、介入児は、当事者が説明しなくても、その当事者の心的状態を理解し、もう一方の当事者に的確に伝える場面があった(第6章)。このように、4歳児以降では他者の意図や心的状態に触れながら介入するようになったのは、目的・意図・知識・信念・思考・ふりなどの内容から、他者の行動を理解したり推測したりする能力である「心の理論」(Premack&Woodruff, 1978)を獲得し、他者の意図や心的状態の理解が進んだためと考えられる。「心の理論」研究においては、2、3歳代は、欲求(～したい)が行動を起こすことを理解してはいるが、信念(～と考えている、思っている)をもとに他者の行動を推測することがまだ難しく人を欲求や願望という側面から理解する傾向にあるが、4、5歳になると、信念という観点から理解できるようになると考えられている(野田, 2011)。また、木下

(2008)は、乳幼児期における自己と他者の「心の理論」の発達に関する仮説的モデルを生成しており、4歳頃から時間的経過の中で自他理解ができるようになることを述べている。さらに、幼児は「他者に利益になるように行われる自発的、意図的行動」とされる向社会的行動(Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006)を示すようになる。この向社会的行動の背景には、共感や道徳的理解が内的要因としてあると考えられている(野田, 2011)。幼児の共感や道徳的理解が進んだことも、当事者の意図や心的状態に触れる介入に通じたであろう。このような他者の意図、心的状態の理解や共感が発達することが、他児の意図や心的状態に触れた介入をもたらしたと示唆される。

### (3) 規範意識

5歳児では、複雑な葛藤状況においても、非当事者の幼児は葛藤の原因を読み取って状況を理解し、それを理解していない当事者に、当事者の行動がいけない正当な理由を指摘し、当事者にも正しく状況理解を促して、公正に介入する姿があった。5歳児では、当事者が理由もなく、他児を仲間外れにしたり、不公平な振舞いをしたりしたときには、介入児はその点を当事者に理解させようとしていた(第6章)。さらに、介入児自身も連携して介入する場合には、加齢に伴い一方の幼児を複数の幼児で責めるのではなく、後で介入した幼児が先行して介入した幼児とは異なる介入を示して公平性を意識して介入していた(第7章)。辻谷(2016)は、幼児は、保育の場において、保育者の援助によって、園やクラス集団で過ごすための規範を学び、4歳児以降では、規範に意識的になり、他児に規範を示して従うように促したり、何かを伝える際の根拠として用いており、そのような経験を蓄積することによって、5歳児では遊びにおけるルール遊びでの規範を作り出したり変えたりする姿に通じると論じている。例えば、辻谷(2014)は、4歳児は、他児に対して、「壊れるからいけない」といった規範を守る根拠を示したり、「○○ちゃんがかawaiiそうだからだめ」といった他者への配慮を言及したりするといったように、規範の言語的提示を行うことを指摘している。また、Ingram&Bering(2010)は、4歳児は、他児の逸脱を保育者に報告する「告げ口」をするようになり、この「告げ口」には、幼児の規範への関心が表出されていると報告している。これより、幼児は、非当事者として介入する過程においても、保育者の援助によって醸成した規範を他児に向けても求めるようになることから、公正な介入を示すことができたと考えられる。

### (4) 内発的動機付け・自己効力感

さらに、5歳児では、当事者は保育者が見ていない場面で葛藤を起こすこともしばしばあった。非当事者の幼児は、複雑な葛藤状況であっても、情報共有や意見交換をしながら懸命に状況を理解しようとしたり、なかなか意見を譲らない当

事者に対して丁寧に説得をしたりするなど、解決に向けて介入を試み続ける姿が見受けられた。非当事者の幼児にとって、他児の葛藤は必ずしも介入する必要はなく、5歳児では、保育者が見ていない場面で葛藤が起こっていたため、保育者に褒められるといった報酬や利益もとりわけないようであった。それでも、非当事者の幼児が、ある意味、当事者の幼児以上に真摯に葛藤状況に向き合ったのは、介入をすることが、幼児自身にとって、自然と他児が葛藤を起こしている場に引き寄せられるような関心や意欲がある経験であり、幼児は「内発的動機付け」のもとで介入を行っていたのではないか。また、当事者が混乱をして状況説明も困難になるほどの葛藤場面において、非当事者の幼児がその葛藤状況を理解し、解決に向けて必要な行動を自分自身が起こせるということは、「自己効力感」を感じ取れる経験であったとも考えられる(第6章)。

#### (5) 自己アピール・存在意義

最後に、「対人葛藤場面の個人誌」から、幼児が何故介入するのかについて検討してみたい。第7章においては、幼稚園3年間で高度な介入を示すようになったチヅルの「個人誌」を分析した。チヅルは、Ⅲ期では、ユリの葛藤に対して果敢に介入するようになるが、チヅルにとっての介入の動機付けとはどのようなものであったのであろうか。チヅルは、ユリの葛藤に介入することで、ユリに泣かされてしまうというユリが優位を示す状況から立場を逆転させて、自分がユリをリードして「ユリのお姉さん」のように振る舞えることに対して自分自身が誇らしかったであろう。さらに、Ⅲ期でのユリに果敢に介入するチヅルの振る舞いは、他の園児や保育者にとっても、チヅルの捉え方も変化させて可能性がある。チヅルは、Ⅰ期では、他の園児から保育者からも、クラスでは固定的な友達がいなくて居場所がなく、「ユリに泣かされてしまう子」という印象を受けていたが、チヅルのユリの葛藤に積極的に介入する姿から、「ユリのお姉さん役」という印象に変化した可能性がある。Ⅰ期では園での居場所を見いだせなかったチヅルが、ユリの葛藤に介入することで、「ユリのお姉さん役」という役割や立ち位置を見出したことは、チヅルにとっては自分のクラス集団の中での存在意義を感じる上で重要であったと考えられる。以上より、チヅルにとっての介入の動機付けは、介入することによって、自分自身が「ユリのお姉さん役」のように振る舞えることや、そのように振る舞うことによって、自分自身のクラスでの役割や立ち位置を見出し、クラス集団の中での自分自身の存在意義を感じられたのであろう。

第8章では、高度な介入を示し、クラスに影響を与えた園児としてテイタを挙げた。テイタは、第三者としては有効に他児の葛藤に介入することができたが、自分自身も他児としばしば葛藤を起こした。テイタの他児を困惑させるような行動は、それによって、他児の反応を確実に得るために意図的になされていたと考

えられる。テイタの他児を困惑させるような行動と、介入のような向社会的行動は、相反するよう見られるが、どちらもテイタのクラス集団の中で「目立ちたい」という自己アピールをする手段として用いており、相手や状況に応じて使い分けていたと考えられる。

以上のように、幼児は「介入」という行為を、クラス集団の中で、自己表現したり、自分の役割や立ち位置を明確にしたりして、自分自身の存在意義を感じるための手段として目的的に活用しているのではないか。

幼児は、幼稚園生活では、クラス集団の中に身を置いているからこそ、他者が自分をどのように捉えているのかに意識を向けたり、保育者や他児からの承認欲求が芽生えたりして、「クラスで自己をアピールしたい」、「クラスでの存在意義を感じたい」という思いに駆られることが、介入行動を起こす契機となると示唆される。

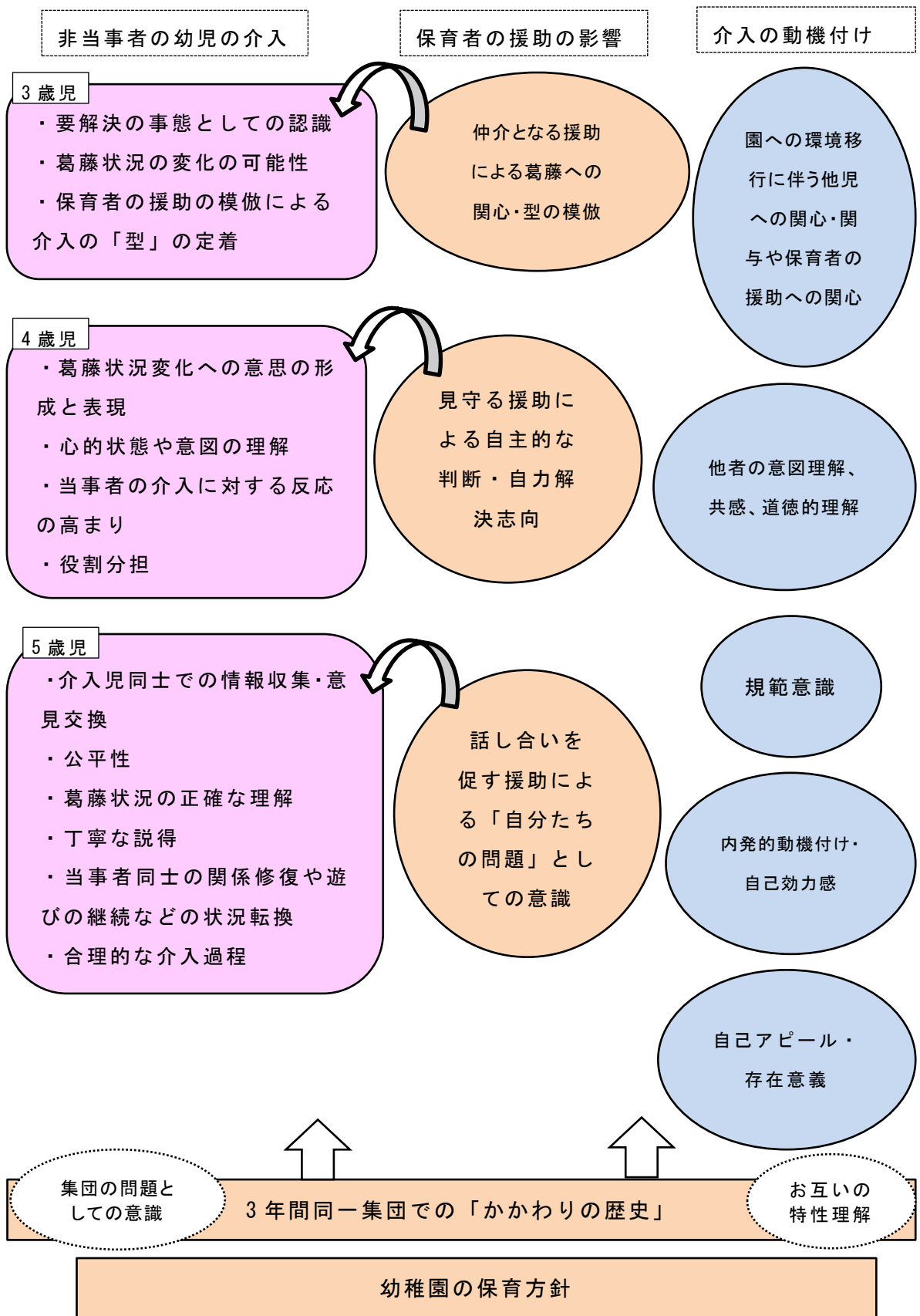


図 12-2. 幼児の介入の発達にみる社会的調整モデル

#### 4. 介入の位置付け・積極的意義

次に、研究全体を通して、他児の対人葛藤場面における非当事者としての介入の位置付けと積極的意義について検討を行いたい。本研究から明らかとなった介入の位置付け・積極的意義は、主に以下の3点であると考えられる。

- (1) 二者関係と集団のプロセスとの媒介としての介入
- (2) 対人葛藤の解決方略の先取り
- (3) 仲間集団の育ち

##### (1) 二者関係と集団のプロセスとの媒介としての介入

第一に、非当事者の幼児による介入は、1対1の相互作用である「二者関係」と集団のプロセスの媒介として位置付けられる。

対人葛藤場面に対して、非当事者の幼児が介入することによって、対人葛藤は「二者関係」から「三者関係」の調整と捉えられるようになる。第5章で示したように、幼児が他児の対人葛藤場面に介入するのは、必ずしも単数とは限らず、複数の幼児が連携して介入したり、保育者と非当事者の幼児が共に介入したりする場合もあり、より複雑な調整がなされている。介入の連携においては、加齢に伴い、介入児同士で多様な意見交換や役割分担がなされたり、公平性や葛藤の解決・解消を意識して介入したりするようになり、介入児間においても複雑な調整が行われており、「三者関係」が「集団」として移行していくプロセスを捉えられる(第5章)。このように、非当事者の幼児による介入に着眼すると、「二者関係の調整」から「三者関係の調整」となり、やがて介入児間や保育者と介入児のやりとりが高度化することによって、「三者関係の調整」から「集団」へと移行していくプロセスを捉えることが可能となる。

##### (2) 対人葛藤の解決方略の先取り

第二に、非当事者の幼児の介入は、対人葛藤の解決方略の先取りとして位置付けられるであろう。

本研究では、従来の幼児の対人葛藤研究において捉えられていなかった、非当事者の幼児が介入しながら葛藤が展開していくプロセスを示すことができた。非当事者の幼児は、通常は当事者の幼児同士がやり取りするところに介入を示していた。非当事者の幼児が示す介入は、発達に伴い巧みになっていった。3歳児は、当事者の幼児自身の対人葛藤の対処能力は高くないため、解決には保育者の積極的な援助を要する。だが、当事者としては対処能力が高くない3歳児でさえも、非当事者としては、他児の対人葛藤に対して、3歳児なりに要解決の事態としての認識を有して介入し、葛藤状況を変化させることが可能であった。4歳児では、介入児は当事者が置かれている葛藤状況を理解しながら、自分の意思で積極的に

介入するようになった。さらに、5歳児においては、複雑な対人葛藤状況において、当事者の幼児自身が混乱する場面も見られたが、介入児はその複雑な葛藤状況に対して妥協せずに合理的に介入していた。

対人葛藤場面において、当事者の幼児は、加齢に伴い、自分だけではなく他者を配慮して相手との関係を調整するといったように対処能力を高めていくことが、先行研究から示されている。一方、年齢が高まるにつれて、物の取り合いなどの単純なことが原因で他児と対立することは減少していくが、当事者が複雑な対人葛藤状況で困惑することはあり得るであろう。本研究においても、5歳児でさえも、仲間外れや仲間との約束事を守らないなど葛藤状況が複雑な場合には、当事者が激しく泣いたり、混乱したりして葛藤状況の説明が困難になることもあった。このように、対人葛藤場面においては、当事者の幼児は情動的に興奮し、しばしば自らが直面する葛藤場面を冷静に捉えられなくなる。一方、非当事者の幼児は、自分自身が対人葛藤場に巻き込まれているわけではないため、情動的に興奮しておらず、葛藤場面を当事者よりも一歩引いて、冷静に客観的に捉えられ得る。本研究でも、当事者の幼児が情動的に興奮していて葛藤状況の説明が困難な場面においても、当事者よりも高度な調整を図ることが可能であったと考えられる。

非当事者の幼児は、保育者の援助をモデルとしながら、介入の型を形成し、実行して、当事者よりも先取りして、葛藤への解決方略を身につけていくのではないだろうか。そして、非当事者の幼児が、当事者間の葛藤に介入して、当事者に葛藤の解決法を示唆することによって、介入が、当事者の二者間の自己調整や自他調整などの他児への関係調整へと還元される。さらに、非当事者の幼児は、他児の対人葛藤場に介入する過程において、対人葛藤場面における当事者間の解決に向けた他児との関係調整の在り方を学び取り、社会的関係のメタ認知を行っているとし唆される。

### (3) 仲間集団の育ち

第三に、幼児の介入は仲間集団の育ちにとっても、意義があると考えられる。

非当事者の幼児は対人葛藤場に介入する中で、当事者の相互作用を見て、複雑なやり取りを行っていた。非当事者の幼児は、介入を行う中で、「当事者のどちらの幼児に非があるのか」、「どうすれば葛藤は解決に向かうのか」等の様々な判断を行っていた。非当事者の幼児は、葛藤場面で困惑する当事者への共感や同情から介入していただけではなく、「仲間外れにするのはいけない」、「不公平な振舞いをするのはよくない」といったクラス集団としての規範意識を反映させながら介入していたのではないか。トマセロ(2013)は、子どもは権威的存在である大人から手本となる社会的規範を伝えられるが、幼児期早期にアイデンティティを持った公的存在に変わりゆく中で、公的な評判を意識し、社会規範に従い、罪悪感



や恥感情という形でそれを自分自身に強いるようになる。だが、子どもたちは互恵から得られる様々な利益や罪への恐れだけで社会規範を尊重するわけではないと論じている。子どもは、社会規範に自発的に従おうとするわけではなく、それと同時期に規範を他者にも強いるようになる。これは、子どもたちは志向性の共有・協同的行為において他者と相互依存していることに幼い時期から敏感であり、集団のアイデンティティの指標として、集団への同調の度合いを測る。このように、様々な形態の「わたしたち」性が、幼児自陣が社会的規範を尊重することや、社会規範を他者に強制することの重要な源である。

幼児の介入とは、まさにトマセロ(2013)が論じているような集団生活を送り、自らも社会規範を身につける中で、社会規範を他児にも求める現象であったのではないか。Tomasello(2019)は、幼児は、3～6歳の時期において、「わたしたち」が「あなた」と「私」の各々が規範に従うことを確認する他者と協同すること並びに、「わたしたち」が自分自身と他者に従うことを確認する集団の社会的規範を確認するというような、社会的文化的な自己調整に従うことによって、彼らが合理的で責任感がある者とするような、様々な種類の自己内省的、規範的に構造化される理論に基づいた志向と行動の形式を作り出すことができると論じている。利根川(2012)も、ある4歳児が自己調整能力を発達させる過程においては、その幼児の葛藤場面に介入し支える他児の存在があるということを指摘しており、その他児による介入には「クラス規範の創出と共有」があるということを論じている。幼児は、幼稚園に入園して集団生活を送る中で、他児との対人葛藤場面に直面し、保育者の対人葛藤場面への援助から、自分自身が規範を身につけて、自己調整や自他調整といった二者関係における他児との関係調整能力を高めていく。本研究では、幼児の介入に着眼して、幼稚園3年間同一のコホートの幼児を縦断的に調査したことによって、幼児の仲間関係が、二者から三者、そして三者から集団へと移行する過程を捉えられ、介入という三者及び三者以上の集団として、他児との関係調整を試み続け、同じ集団が成長していく姿を描出することができた。幼児は発達に伴い、介入によって解決に貢献するわけではないが、園で集団として馴染む過程において、他児への関心を持ち続け、他児の葛藤を「自分事」として捉え、幼児同士で連携したり、公正な介入を示したりするといった高度なやり方で介入を示すようになり、葛藤で生じる当事者の二者間のネガティブな社会的関係の中で他児との関係調整を試み続けていた。幼児は、他児との3年間の「かかわりの歴史」の中で、「わたしたち」という集団の意識を高め、保育者の援助から身につけた規範を「クラス集団としての規範」として、創出・共有するようになったのであろう。そして、幼児は他児の対人葛藤場面に遭遇し、介入する場面においても、その「クラス集団としての規範」を投影していったのではない

か。本研究で調査したコホートの幼児が、5歳児において、公正で果敢な介入を示したのは、3年間クラス替えがなく同一集団で過ごしてきた「かかわりの歴史」の中で、「クラス集団としての規範」が根強く共有されていたためであると示唆される。

幼児の介入では、対人葛藤場面における当事者同士の相互作用を捉えて、様々な判断を行い、「クラス集団としての規範」が反映されていたと考えられる。「心の理論」では幼児が他者の意図や心的状態の理解を測ることは可能であるが、幼児の介入においては、当事者の相互作用の中で即時的に判断を行うため、より複雑な判断が求められるであろう。

以上より、保育現場で幼児が介入する力を育むことは、仲間集団の育ちにとって重要であると考えられる。当事者の幼児は、非当事者の幼児に葛藤状況の説明を求められて葛藤状況を説明したり、非当事者の幼児の意見を聞いたりする中で、葛藤によって生じていた情動的興奮を沈静化させて、葛藤状況を冷静に捉え、自らの対人葛藤を冷静に捉えることができる。非当事者の幼児が示す介入が、葛藤の解決には直接通じなかったとしても、当事者の幼児は、介入によって、情動の高まりを抑えて、自らの葛藤を内省するうちに、いつの間にか葛藤は解消に至る。また、非当事者の幼児は、対人葛藤場面における当事者の幼児同士の相互作用を見て、どうすべきかを、話し合い判断を行う。対人葛藤場面においては、その場で居合わせた幼児が集団となって介入して情報共有や意見交換をしながら介入する姿も見られ、クラス集団の規範として当事者の相互作用をどのように捉えるのかということ話し合いながら判断する過程も見られた。さらに、4-2で考察を行ったように、非当事者の幼児は、介入する過程において、対人葛藤場面における当事者間の解決に向けた関係調整の在り方を学びとり、社会的関係のメタ認知を行っており、介入することによって当事者から学ぶ側面もあったであろう。

対人葛藤場面における当事者としての自己調整や自他調整は二者間の直接的な関係調整であるが、非当事者の幼児による介入には、保育者の援助から学び取った規範が、クラスの集団化や「かかわりの歴史」によって「クラス集団としての規範」として、創出・共有されて反映されている。当事者は、非当事者の幼児による介入によって、情動を沈静化させたり、自らの葛藤を内省したりすることができる。さらに、非当事者の幼児は、介入する過程において、当事者間の葛藤の解決の在り方を学んだり、介入児同士で当事者の相互作用をいかに捉えいかに働きかけるのかということ意見交換して判断を行ったりしている。このように、非当事者の幼児による介入によって、当事者が非当事者の幼児から学び、非当事者の幼児同士が学び合い、非当事者の幼児が当事者から学ぶ過程があり、仲間同士が学び合い、仲間集団の高まりに通じると示唆される。

幼児の介入の位置付け・積極的意義についてまとめた図を以下に示す(図 12-3)。

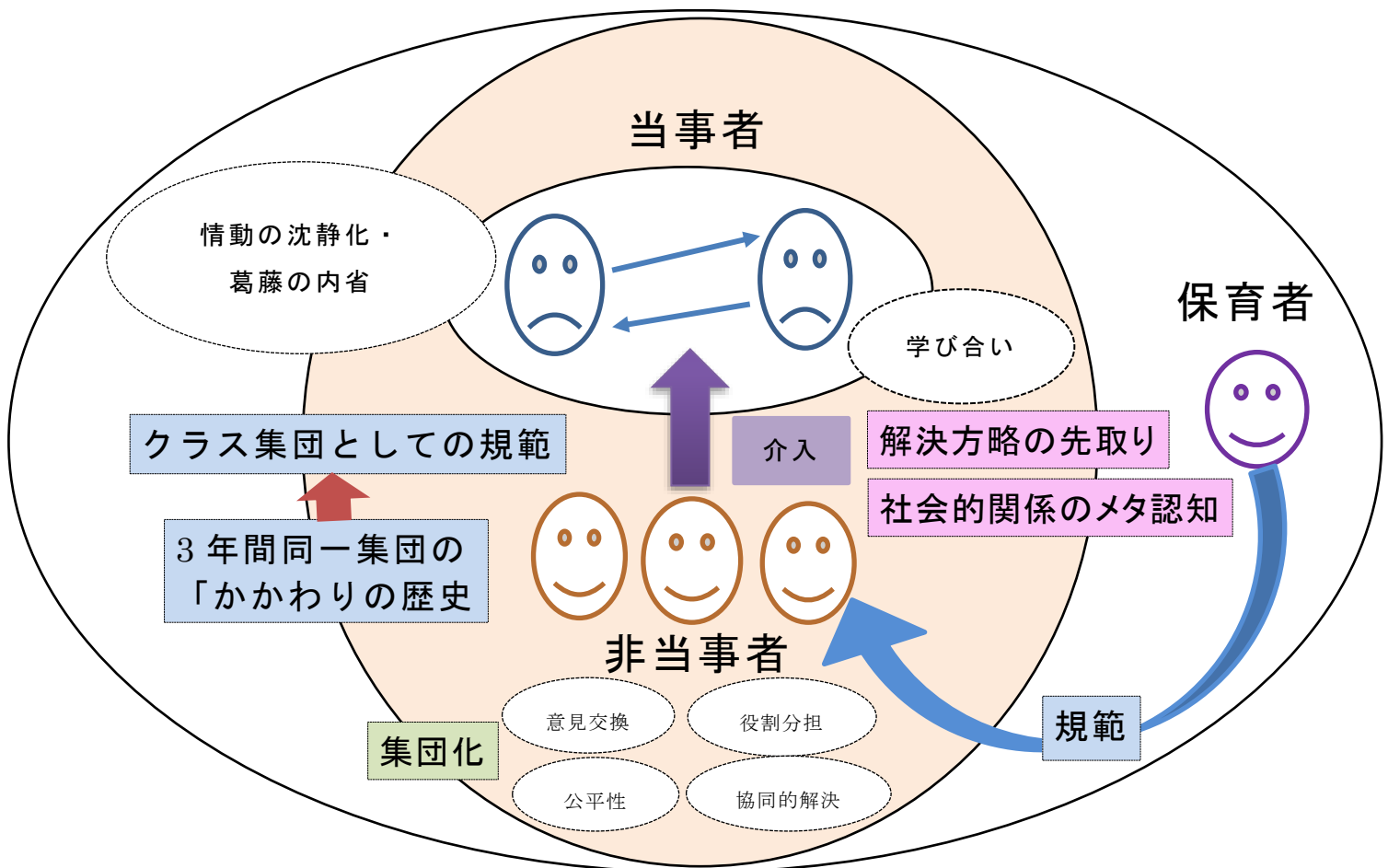


図 12-3. 幼児の介入の位置付け・積極的意義

## 5. 本研究が幼児教育・保育にもたらす意義

本研究で得られた知見が、幼児教育・保育にもたらす意義とは何かについて考察する。

保育現場では、保育者が当事者の対人葛藤場面に対して、当事者の年齢や発達段階に応じて適切に援助することだけではなく、非当事者の幼児の介入を活かしながら援助することも重要ではないか。4- (2) で考察したように、非当事者の幼児の方が当事者の幼児よりも、葛藤場面を冷静に客観的に捉えられるため、非当事者の幼児が保育者の対人葛藤場面への援助をモデルとして、介入することによって、当事者の幼児の介入の問題解決能力が高まるであろう。また、4- (3) で論じたように、幼児の介入は仲間集団の育ちに通じる。非当事者の幼児の介入は必ずしも葛藤を解決へと至らすわけではないが、非当事者の幼児同士が当事者の相互作用を見て、どうすればよいのかを考えて判断し、試行錯誤しながら実行する過程が仲間集団としての高まりにとって意義があるであろう。当事者の幼児も、非当事者の幼児による介入によって、自分自身の葛藤場面を内省し冷静に捉えることができ、幼児が介入することによって、当事者と非当事者の幼児が互いに学び合うことができる。とりわけ5歳児においては、幼児が「いざこざを起こすことはいけないこと」と認識し、保育者がいないところで対人葛藤を起こしたり、保育者の存在を察知したりすると、対人葛藤を中断して何事もなかったかのように振舞う姿が見られることもあった。保育者が不在の場面において、他児に仲間外れにされたりして、困惑する当事者の幼児に対して、非当事者の幼児が果敢に介入を試みる姿が見られた。幼児が保育者の目を意識して、保育者の前では葛藤を起こさなくなっていくということが現実に行きながら、幼児が対人葛藤に直面して困惑する他児の葛藤に果敢に懸命に介入することは、介入する側の幼児の介入の発達の意義があるだけではなく、介入される側の幼児にとっても、自分の心的状態に寄り添ってくれる他者の存在を感じ取れる有意義な経験ではないだろうか。さらに、日本の幼稚園での1クラスの園児数は、他の先進諸国と比較しても多いため、幼児が集団となって介入するというのは、日本の保育において独自に見られる現象とも推察される。それ故、保育者は、幼児の介入が「解決」といった目に見える成果をもたらさなかったとしても、対人葛藤場面を見守ったり、非当事者の幼児を巻き込みながら援助したりすることで、非当事者の幼児の介入の育ちを保證することが重要であると考えられる。

さらに、OECD Education 2030 においては、「2030年に向けた学習取り組み」の重要な概念として Agency を挙げている。Agency とは、よりよい未来を創造するために責任感を持って社会参画をしていくことを意味する。そして、生徒が Agency を発揮していくためには、家族や友人、教員や地域社会など、生徒を取り

巻く人たちとの互恵的な協力関係としての共同 Agency を発揮することが重要であると指摘されている(小村・金井, 2018)。このような背景から、教育現場において、いかに生徒の Agency や共同 Agency を発現し育むのかが重要視されているが、保育現場において幼児の介入を育むことが Agency や Co-Agency の育みに通ずるのではないか。吉田(2016a)は、保育者が集団作りにおいては、班やグループでの活動が重視されており、これらにおいては、保育者の援助が先行してしまうが、幼児の介入においては、幼児が主体的に集団を育む姿を捉えられ得ると指摘している。本研究においても、幼児が誰に言われるともなしに、その場で居合わせる幼児同士で集団となって主体的に他児の葛藤に介入する姿を捉えることができた。また、5 歳児では、当事者が保育者の目を意識して、保育者がいないところで葛藤を起こすこともあったが、保育者が不在の場面においても幼児同士が果敢に介入する姿があった。幼児は、解決に至らなくても介入し続ける姿が見られ、幼児自身が介入することを自然とその対人葛藤がなされている場へと引き込まれるように関心や意欲を感じて行っており、自己効力感を感じて主体的に介入しているようであった。幼児期においても、幼児同士が主体的に協同して介入する姿が見られたため、保育現場において幼児の介入を育むことは Agency や Co-Agency の育ちに繋がると考えられる。

## 6. 本研究の方法論的意義と限界

本節では、本研究の方法論的意義と限界を総括する。(1)自然観察法と縦断的調査の意義と限界と(2)個人誌の意義と限界の2点について以下に述べる。

### (1)自然観察法と縦断的調査の意義と限界

従来の研究においては、幼児の対人葛藤は実験法によって調査されることが多かったため、当事者の幼児の対人葛藤場面における問題解決方略に焦点が当てられることが多く、非当事者の幼児が介入して対人葛藤が展開していく様相を十分に捉えられていなかった。本研究では、自然観察法によって、幼児の対人葛藤を捉えることによって、実験法では捉え難かった、非当事者の幼児が介入しながら対人葛藤が展開していく様相や介入の発達的变化について詳細に明らかにすることができた。

また、従来の子どもの対人葛藤に関する研究においては、量的調査によって、対人葛藤などの特定の現象をサンプリングして、子どもの社会性の発達を明らかにしてきた。しかし、本研究では、自然観察法によって、幼稚園3年間同一のコホートの園児を縦断的に調査したり、ある子どもの個人誌を分析したりして、質的に検討することによって、保育者の援助や他児との出会いや関わり、自らが置かれた状況、園の保育方針などの多様で複雑な社会的関係や環境やその変化を捉えながら、「介入」という現象を丹念に追った。それ故、幼児自身も認知・社会的に発達

していくが、幼児が、そのような特有の社会的関係や環境に置かれていることによって、幼児の社会性の発達というものは、社会的関係や環境やその変化の中でダイナミックに起こっているということを示すことができた。

ただし、一つの園で二つのコホートのみの幼児しか観察していないため、幼児の介入の発達について一般化することには限界がある。

## (2) 個人誌の意義と限界

本研究では、「C. 対人葛藤経験の個人誌」(第7章・第8章)において、高度な介入を示した2名の幼児の対人葛藤経験の個人誌を分析した。「個人誌」を分析することによって、その幼児の他児との出会いや関わり、その幼児が置かれた状況、保育者の援助やその園の保育方針などの社会的関係や環境やその変化、及びクラス集団の在り方の中でのその幼児の個の姿を捉えることができた。その結果、幼児は特有の環境に置かれていることや、その環境下でその幼児自身がその子なりの理想の園生活の実現に向けて自律的に奮闘すること、園でクラス集団の中に身を置くからこそ、保育者や他児からの意識に目を向けて、「介入」行為を集団での自己表現の手段として用いることが明らかとなった。

一方、「個人誌」の研究には限界もある。例えば、チヅルのように月齢が低く、周囲の園児がグループ化する中で園での身の置き所が見いだせないという状況に陥っても、全ての幼児がその困難を打開しようとして自律的に奮闘するわけではないと考えられる。また、どの園児も、チヅルやテイタのように、「介入」をクラスで自己表現する手段として必ずしも用いるとは限らない。

## 第3節 本研究の限界と課題

最後に、本研究の限界と課題について整理する。

第一に、本研究で調査した幼稚園や、クラス、保育者による援助とは異なる文脈における幼児の介入の様相を検討することである。本研究では、幼稚園3年間同一のコホートの幼児を縦断的に調査することによって、幼児の介入が、保育者による対人葛藤場面への援助やその背景にあるクラスの状況や保育者の保育観、その幼児が置かれた状況や他児との関係性、さらにその園の保育方針などの多様で複雑な社会的関係や環境の文脈に影響を受けながら発達していく様相を描出することができた。しかし、本研究では、1園において2つのコホートにおける幼児の介入の発達の变化しか検討していないため、本研究で見出された幼児の年齢別の介入の特徴や発達の变化が必ずしも他の園やクラスの園児において同様に見られるとは限らず、どこまで一般化できるのかという点については定かではない。今後は、他園でも、幼児の介入に関する調査を行い、その園の保育方針や、クラス、保育者の援助という文脈において、幼児の介入がいかに関与していくのかと

いう研究を行い、本研究で得られた知見と比較・検討を行いたい。

第二に、介入の発達の個人差について検討することである。第3章の幼稚園3年間の幼児の個人別の介入件数で検討したように、クラスには、幼稚園3歳児入園時から卒園時まで安定して介入を示す園児もいれば、3年間にわたって、殆ど介入しない園児も存在した。本研究では、「C. 対人葛藤経験の個人誌」(第7章・第8章)において、クラスで高度で積極的な介入を示した2名の園児の介入が園での社会的関係や環境の中で発達していくことに主眼を置いて分析を行った。だが、幼児の介入の発達の個人差は、社会的関係や環境の影響だけではなく、性差や月齢、きょうだいの有無などの個人の属性が幼児の介入の発達の個人差に影響を与えている可能性がある。従って、今後は、個人の属性と介入の発達との関連などを分析することによって、介入の発達の個人差についても検討したい。

第三に、本研究で明らかにした幼児期の介入の発達が、児童期の子ども同士の対人葛藤やいじめの介入の発達と通じるのかということを検討することである。日本の学校教育現場においては、学級でいじめやもめごとなどの対立が生じた場合に、教師が解決するのではなく、ピア・メディエーションなどの第三者である仲間が仲裁したり、話し合いをしたりすることによって、子どもたちの間で問題解決を行うことの重要性が示されてきた(池島, 2010)。本研究では、幼児期の時点で、子どもは、介入という役割を取れるようになり、活発な相互作用を行いながら、幼児なりに状況判断をして、他児の対人葛藤に介入するということが明らかとなり、児童期におけるより複雑な言語的相互作用を用いた対人葛藤の仲裁の発達の基盤が形成されているということが明らかとなった。児童期には、幼児期よりも、言語的相互作用が発達し、より複雑な社会生活を送る中で、対人葛藤場面やいじめへの介入における相互作用もより複雑化すると考えられるが、幼児期に介入という行為をとれるようになることが、児童期の対人葛藤場面やいじめへの介入の発達にいかに関与を与えるのかという点について検討していきたい。

第四に、実験法によって、幼児の介入について明らかにすることである。本論文では、自然観察法によって、幼児の介入の様相について明らかにした。第3節で述べたように、自然観察法を用いて調査を行ったからこそ、これまでの幼児の対人葛藤に関する研究であまり着眼されていなかった、幼児の介入に焦点を当てて、介入の様相について詳細に明らかにすることが可能となった。だが、実験法によって、幼児の介入について検討することも可能であろう。例えば、幼児に対人葛藤場面の図版を示して、図版に示されている他児の対人葛藤場面に自分が遭遇したらどのように介入するのかということを確認するという方法をとることが考えられる。実験法によって、幼児の介入について明らかにすることによって、幼児の年齢別の介入の特徴やその発達の一般化に迫ることができる

であろう。

第五に、幼児の介入の動機付けについてさらに探求していきたい。「幼児は何故他児の対人葛藤場面に介入するのか」という問いは大変興味深いものであった。本研究では、自然観察法によって、縦断的に幼児の介入を追うことによって、この問いについて明らかにした。今後は、幼児の介入の観察と並行して、介入した幼児に対して、インタビューを行い、介入をした動機付けについて幼児自身に語ってもらうことによって、「幼児は何故介入するのか」という問いに、さらに迫りたい。

第六に、他児の対人葛藤場面への介入における幼児同士の連携と遊びや活動場面での生成過程との関連性を検討することを課題としたい。本研究では、幼児は年齢に伴い、複数の幼児が示す介入が連携し、協同的に問題を解決するようになるということが明らかになり、幼児は遊びや活動といった自分が「したいこと」や「しなくてはいけないこと」に限らず、自分とは直接関係していない場合にも、その場に居合わせた幼児同士で協同して問題を解決する力を発揮できるようになっていくということが明らかとなった。従って、他児の対人葛藤場面への介入における幼児同士の連携が、遊びや活動場面での協同性の生成過程とどのように関連しながら発達していくのかという点についても検討したい。

第七に、「幼児の介入の発達」以外の現象に着眼して幼児の社会的調整について検討したい。本論文においては、「幼児の介入の発達」という観点から、幼児の社会的調整について捉えてきた。今後は、「幼児の介入の発達」という観点だけではなく、幼児の仲間入りや遊びのテーマや進め方を巡った交渉等の別の観点に着眼し、それが他児との関係性や保育者の援助等の社会的環境や関係に影響を受けながらいかに発達を遂げるのかということをも明らかにしたい。また、幼児の交渉の能力の発達と、仲間関係の進展・遊びの充実化・言語発達・園での自己発揮等との関連を分析し、幼児の交渉が、幼児にとってどのような効果や利益があり、何をもたらすのかということについても検討したい。



## 文献

- 秋田喜代美・市川伸一 2001 第6章 教育・発達における実践研究. 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦(編). 心理学研究法入門. 東京大学出版会.
- 安齋智子 2003 「居場所」概念の変遷. 発達. 96. ミネルヴァ書房. 33-37.
- 朝生あけみ・斎藤こずゑ・荻野美佐子 1991 0~1歳児クラスのいざごにおける保母の介入の変化. 山形大学紀要(教育科学). 10(2). 217-228.
- 東敦子・野辺地正之 1992 幼児の社会的問題解決能力に関する発達の研究: けんか及び援助状況の解決と社会的コンピテンス. 教育心理学研究. 40. 64-72.
- 東洋・柏木恵子・ヘス, R.D. 1981 母親の態度・行動と子どもの知的発達: 日米比較研究. 東京大学出版会.
- 馬場恵里香・牧正興 2018 幼児の対人葛藤場面における問題解決方略に関する発達の研究. 福岡女学院大学大学院紀要: 発達教育学. 5. 67-74.
- Bakeman, R. 1987. Object permanence on 3.5-and 4.5-month old infants. *Developmental Psychology*. 23. 655-664.
- バンダイ, 2018, 「バンダイこどもアンケート『お子様の好きなキャラクターは何か?』」. 『株式会社バンダイホームページ』 (<https://www.bandai.co.jp/kodomo/pdf/question244.pdf#search>)
- Benenson, J.F., Apostoleris, N.H., & Parnass, J. 1997 Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, 33, 538-543.
- Bronson, M.B. 2000 *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Bugental, D.B., & Goodnow, J.J. 1998 Socialization process. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.) (pp. 389-462). New York: Wiley.
- Epstein, J. L. 1989 The selection of friends. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley. pp. 158-187.
- 越中康治 2001 幼児の対人葛藤場面における第三者の行動. 広島大学心理学研究. 1. 193-217.
- 藤江康彦 2007 第11章 幼小連携カリキュラム開発へのアクションリサーチ. 秋田喜代美・藤江康彦(編). 「事例から学ぶ初めての質的研究法: 教育・学習編」. 243-274.
- 藤森立男 1989 日常生活におけるストレスとしての対人葛藤の解決過程に関する

- る研究. 心理社会学研究. 4. 108-116.
- 藤崎春代 1991 社会的認知の発達. 内田伸子・臼井博・藤崎春代「乳幼児の心理学」. ベーシック現代心理学2. 有斐閣.
- 藤田文 2002 幼児の三者関係における協力行動の発達. 日本教育心理学会第44回総会発表論文集. 377.
- 深田博己・山根弘敬 2003 大学生の対人葛藤事態における対人感情及び葛藤処理方略に及ぼす「甘え」の影響. 実験社会心理学研究. 34. 44-57.
- 福田廣 1992 家から幼稚園への移行. 山本多喜司. ワップナー. S. (編著)「人生移行の発達心理学」, 北大路書房. 137-151.
- Genishi, C., & DiPaolo, M. 1982. Learning through argument in a preschool. In L. C. Wilkinson (Ed.). *Communicating in the classroom* (pp. 49-68). New York: Academic Press.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. 2003 *Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. Journal of School Psychology, 41*(4):235-284.
- 権田あずさ・今川真治 2013 幼稚園3歳児の登園場面における母親の対児行動. 保育学研究. 51(1). 73-82.
- 郭穎 2006 子どもの対人葛藤場面における問題解決方略と社会的目標に関する研究の展望. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部. 331-337.
- 刑部育子 1998 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. 発達心理学研究. 9(1). 1-11.
- 原孝成 1995 幼児における友だちの行動特性の理解: 友だちの行動予測と意図. 心理学研究. 65. 419-427.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. 1988 Conflict and the friendship Relations of young children. *Child Development, 59*, 1590-1600.
- 畠山美穂・畠山寛・山崎晃 2003 仲間とうまく関わっていない幼児はどのように社会的スキルを学習するか?: 日常の保育場面での遊びや保育者との関わりを通して. 保育学研究. 41(1). 20-29.
- 秦野悦子 2001 幼児における会話の順番取りとトピックの維持. 川村学園女子大学研究紀要. 12(1). 155-170.
- 服部敬子 2000 第4章 一人でできること・仲間とできること. 子安増生・服部敬子・郷式徹(編). 「幼児が『心』に出会うとき: 発達心理学から見た縦割り保育」. 有斐閣.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. 2009 The Beginnings of Peer Relations, In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer*

*Interactions, Relationships, and Groups.* (pp. 121-142). New York: The Guilford Press.

- 早川瑞穂・吉井勘人 2018 特別な支援を要する幼児とその仲間との三者間コミュニケーションの変化:「一緒に作ろうゲーム」スクリプトを用いた支援を通して.教育実践学研究山梨大学教育学部附属教育実践センター研究紀要.23. 37-49.
- 平井美佳 2017 幼児における自己と他者の調整とその発達.教育心理学研究. 2017. 65. 211-224.
- 広瀬美和 2006 子どもの調整・仲直りの構造:保育園でのいざこざ場面の自然観察的検討.乳幼児教育学研究. 15. 13-23.
- 廣瀬聡弥・志澤康弘・日野林俊彦・南徹弘 2006 幼稚園の屋内と屋外の遊び場面における幼児の仲間関係.心理学研究. 77. 1. 40-47.
- 保木井啓史 2015 幼児の協同的な活動はどのように成立しているか:メンターシップの概念による分析.保育学研究. 53(3).21-32.
- 本郷一夫・玉井真理子・杉山弘子 1992 保育者からみた子ども同士のトラブルの実態と対応(1).日本教育心理学会第34回総会発表論文集. 82.
- 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(2), 107-115.
- 掘越紀香 2003 ふざけ行動にみるちょっと気になる幼児の園生活への対処.保育学研究. 41 (1). 71-79.
- 池島徳太 2010 ピア・メディエーションに関する基礎研究.教育実践総合センター研究紀要. 19. 37-45.
- 今井和子 1992 第5章 けんか・葛藤の世界.森上忠郎・今上和子(編).「人とのかかわりを育む保育実践 集団ってなんだろう」.ミネルヴァ書房. 49-84.
- Ingram, G. P. D. & Bering, J. M. 2010 Children's Tattling. *Child development*. 81(3). 945-957.
- 石川正和 1988 子どもの実態と保育実践の構造.全国保育問題研究協議会(編).乳幼児の集団づくり(pp. 21-56).東京:新曜社.
- 神田英雄 1997 発達の観点からみた乳幼児の集団づくり.季刊保育問題研究. 168. 128-136.
- 柏木恵子 1988 幼児期における「自己」の発達:行動の自己制御機能を中心に.東京大学出版会.
- 川田学・津田千明 2009 幼児期における協同性とその援助の視点を探る.香川大学教育実践総合研究. 18. 65-78.

- 加用文男 1981 幼児のケンカの心理学的分析. 現代と保育. 7. 176-189.
- 菊池哲平 2006 幼児における状況手がかりからの自己情動と他者情動の理解. 教育心理学研究. 54. 90-100.
- 木村至聖 2018 女児向けアニメにみる新自由主義時代の社会的規範:『プリキユア』シリーズを手がかりに. 甲南女子大学研究紀要. 人間科学編. 54. 167-179.
- 木下孝司 2008 幼児期における自己の発達と時間. 心理学. 31(2). 31-40.
- 木下芳子・斎藤こずゑ・朝生あけみ 1986 幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達. 埼玉大学紀要 [教育学部] 教育科学. 35.1. 1-35.
- 小林真 1993 幼児の対人葛藤場面における社会的コンピテンスの研究:人形を用いた実演反応と言語反応による測定. 教育心理学研究. 41. 183-191.
- Kochanska, G., & Aksun, N. 1995 Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 36-254.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. 2001 The development of self-regulation in the first four years of life, *Child Development*, 72, 1091-1111.
- 小村俊平・金井達亮 2018 これからの教育と SDg:生徒がエージェンシーを発揮する学びとは. 学術の動向. 23(8). 38-43.
- Kopp, C. B. 1982 Antecedents of self-regulation: A developmental perspective, *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Kopp, C. B. 2009 Self-regulatory processes. In J. B. Benson, & M. M. Haith (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp. 364-379).
- 小谷秀文 2008 ダイナミック・コーチング:個人と組織の変革. PAS 心理教育研究所出版部.
- 子安増生・木下孝司 1997 <心の理論>研究の展望. 心理学研究. 68. 51-67
- 子安増生・鈴木亜由美 2002 幼児の社会的問題解決能力と心の理論の発達. 京都大学大学院教育学研究科紀要. 48. 京都大学. 京都. 63-83.
- 倉持清美 1992 幼稚園の中のものをめぐる子どもたちのいざこざ:いざこざで使用される方略と子ども同士の関係. 発達心理学研究. 3. 1-8.
- 倉持清美・柴坂寿子 1996 幼稚園生活を通じた子どもの変容:ある問題を抱えた子どもの事例から. 保育学研究. 32. 36-41.
- 倉持清美・柴坂寿子 2003 仲間遊びに対するある園児のイメージの変容:仲間遊びの多かった子どもの事例から. 乳幼児教育学研究. 12. 1-9.

- 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方略に関する発達的研究. 教育心理学研究. 47. 451-461.
- 松永あけみ 2008 幼児期における自己制御機能(自己主張・自己抑制)の発達: 親および教師による評定の縦断データの分析を通して. 群馬大学教育学部紀要. 人文・社会科学編. 57. 169-181.
- McLoyd, V. C., Thomas, E. A. C., & Warren, D. 1984 The short-term dynamics of social organization in preschool triads, *Child Development*, 55, 1051-1070.
- Megan, M. McClelland., G. John. Gelhof., Claire. E., Cameron & Shannon. B. Wanless. 2015 *Development and Self-Regulation*, In Richard. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, (pp. 523-565), Wiley.
- ミシェル, W. 2015 『マシュマロ・テスト: 成功する子・しない子』(柴田裕之訳). 東京: 早川書房 (原著は 2014).
- 箕浦康子 1999 フィールドワークの技法と実際: マイクロ・エスノグラフィー入門. ミネルヴァ書房.
- 水野理恵・本城秀次 1998 幼児の自己制御機能: 乳幼児と幼児期の気質との関連. 発達心理学研究. 9. 131-141.
- 森上忠朗 1992 第1章 人とのかかわりが育つすじみち. 森上忠朗・今井和子(編). 「人とのかかわりを育む保育実践 集団ってなんだろう」. ミネルヴァ書房. 9-22.
- 無藤隆 1992 子どもたちはいかに仲間か否かを区別するか. 科学朝日. 617. 18-23.
- 無藤隆 1997 協同するからだのことば. 金子書房.
- 無藤隆 2001 発達心理学(保育・看護・福祉プライマーズ⑤). ミネルヴァ書房.
- 無藤隆・倉持清美 2009 新保育ライブラリ 子どもを知る 保育実践のフィールド心理学. 北大路書房.
- 奈田哲也・掘憲一郎・丸野俊一 2012 他者とのコラボレーション課題活動に対するポジティブな感情が知の協同構成過程に与える影響. 教育心理学研究. 60. 324-334.
- 長濱成未・高井直美 2011 物の取り合い場面における幼児の自己調整の発達. 発達心理学研究. 22(3). 251-260.
- 中台佐喜子・金山元春 2002 幼児の自己主張・自己抑制と問題行動. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 3. 51. 297-302.
- 中川美和 2003 支配関係の異なる相手に示す幼児の介入行動. 広島大学教育学研究科紀要第3部. 51. 365-373.

- 中川美和・山崎晃 2003 対人葛藤場面における幼児の介入行動の変化：問題解決方略との関連．幼年教育研究年報．25．27-34.
- 中川美和 2004 4、6歳児の対人葛藤に対する保育者と幼児の介入行動．広島大学大学院教育学研究科紀要．50．139-148.
- 中川美和・山崎晃 2004 幼児の対人葛藤が遊びに与える影響．幼年教育研究年報．26．61-68.
- Nakamichi, K. 2017 Differences in young children' peer preference by inhibitory control and emotion regulation. *Psychological Reports*, 120, 805-823.
- 中道圭人 2018 第2章 幼児期の自己制御の発達とその支援．森口佑介(編)．自己制御の発達と支援．金子書房．
- 中本敬子 2014 他者との協働による問題解決としての「学び合い」のある授業づくり：試論．文教大学教育学部紀要．48．61-69.
- 中西由里 1989 四つ子のきょうだい関係．小嶋秀夫(編)．乳幼児の社会的世界．有斐閣．58-73.
- 野澤祥子 2010 1～2歳児の葛藤的やりとりにおける自己主張に対する保育者の介入：子どもの行動内容との関連．東京大学大学院教育学研究科紀要．50．139-148.
- 野尻裕子 2000 幼児にとって相手と「繋がる」ということの意味：うまく「繋がる」ことのできない3歳児の一事例から．保育学研究．38(1)．20-27.
- 荻野美佐子 1986 低年齢児集団における子どもの人間関係の形成．無藤隆・内田伸子・齋藤こずゑ(編)．「子ども時代を豊かに」．
- 小原敏郎・入江礼子・白石敏行・友定啓子 2008 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：保育者の経験年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に．乳幼児教育学研究．17．93-103.
- 大淵憲一・菅原郁夫・Tyler, T. R.・Lind, E. A. 1995 葛藤における多目標と解決方略の比較文化的研究：同文化葛藤と異文化葛藤．東北大学文学部研究年報．45．187-202.
- 大迫弘江・高橋超 1994 対人葛藤事態における対人感情及び解決処理方略に及ぼす「甘え」の影響．実験社会心理学研究．34．44-57.
- 大対香奈子・松見淳子 2002 幼児の社会的スキルと対人葛藤場面における問題解決方略．人文論究．52(2)．70-91.
- 及川智 2016 幼児期における仲間関係に関する研究：個体能力論と関係論の循環の先へ．北海道大学大学院研究院紀要．126．75-99.
- 岡本依子・菅野幸恵・塚田-城みちる 2004 エピソードで学ぶ乳幼児の発達心理

- 学：関係のなかで育つ子どもたち．新曜社．
- 岡野雅子 1996 仲間関係の発達．佐藤眞子(編)．「人間関係の発達心理学 2 乳幼児の人間関係」．培風館．
- Posner, M. L., & Rothbart, M. K. 2007 *Educating the human brain*. Washington, D C:APA.
- Premack, & Woodruff 1978 Dose the chimpanzee have a thory of mind?. *The Behavioral and Brain Sciences*. 1. 515-526.
- 齋藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ 1986 第3章仲間関係．無藤隆・内田伸子・齋藤こずゑ(編著)．「子ども時代を豊かに：新しい保育心理学」．学文社． 59-111.
- 齋藤久美子・無藤隆 2009 幼稚園5歳児における協同的な活動の分析：保育者の支援を中心に．*湘北紀要*． 30. 1-13.
- 齋藤正典・大山沙織 2004 幼稚園生活における幼児の自己発揮と幼児のかかわり．*盛岡大学紀要*． 21. 65-74.
- 境愛一郎 2018 保育環境における「境の場所」．ナカニシヤ出版．
- 酒井厚 2013 幼児期前期の子どもの友だちネットワークと社会性の関連．*子ども研究*． 10. pp. 11-15.
- 野田敦子 2011 第9章 けんかしても一緒にいたい：社会的世界の広がりところの理解．遠藤利彦・佐久間路子・徳田治子・野田敦子(編)．「乳幼児のこころ：子育ての心理学」．有斐閣アルマ．
- 佐藤郁哉 1992 *フィールドワーク：書を持って街へ出よう*．東京：新曜社．
- 佐藤郁哉 2008 *質的データ分析法：原理・方法・実践*．新曜社．
- 佐藤康富 2009 幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程．*保育学研究*． 47(2)． 143-152.
- 澤田英三・南博文 2001 第2章 質的調査：観察・面接・フィールドワーク．南風原朝和・市川伸一・下山晴彦(編)．*心理学研究法入門*．東京大学出版会．
- Seban, A. M., Kearns, K. t., Hernandez, M. D., Galvin, K. B. 2007. Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features. *Journal of Genetic Psychology*, 168, 81-95, doi;10.3200/GNTP. 168. 1. 81-96.
- 柴坂寿子・倉持清美 1998 園生活の現実としての仲間と仲間文化：ある幼稚園児の事例から．*子ども社会学研究*． 5. 109-123.
- 柴坂寿子 2001 幼児にとっての二つの生活の場．無藤隆(編)．*発達心理学*．ミネルヴァ書房．
- 柴坂寿子・倉持清美 2003 園生活の中で泣きが多かったある子どもの事例：園

- における個人史と変容. 質的心理学研究. 2. 139-149.
- 白石敏行・友定啓子・入江礼子・小原敏郎 2007 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: 学生の保育記録の分析結果. 57. 287-299.
- 水津幸恵・松本博雄 2015 幼児間のいざこざ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). 273-283.
- 祐宗省三 1991 子どもの発達と幼児・児童心理学. 祐宗省三・福島脩美(編). 幼児・児童心理学[新版]. 鷹書房. 1-8.
- 住田正樹 1995 子どもの仲間集団の発達. 九州大学出版会.
- 鈴木亜由美 2003 幼児の自己調整機能の注意ならびに認知的メカニズム: 自己制御と自己主張の2側面からの検討. 京都大学大学院教育学研究科紀要. 49. 338-349.
- 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的行動と自己主張的行動の検討. 発達心理学研究. 16. 193-202.
- 謝文慧 1999 新入幼稚園児の友だち関係の形成. 発達心理学研究. 10. 3. 199-208.
- Shantz, C. U., & Shantz, D. W. 1985 Conflict between children: Social cognitive and socio-metric correlates. In M. W. Berkowitz (Ed.), *Peer conflict and psychological growth: New direction for child development* (pp. 3-21). San Francisco: Jossey Bass.
- Shantz, C. U. 1987 Conflicts between children. *Child Development*. 58. 283-305.
- Shantz, C. U. & Hobart, C. J. 1989 Social conflict and development: Peer and siblings. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development*. New York. Wiley.
- Stigler, J. W., Lee, S., & Stevenson, H. W. 1990 Mathematical knowledge of Japanese, Chinese, and American elementary school children. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- 杉山弘子 2008 話し合い場面での幼児の行動の変化と発達の意味: 幼稚園5歳児クラスの話し合いの分析から. 尚綱学院大学紀要. 56. 99-109.
- 杉山弘子 2009 幼児の話し合い活動とコミュニケーションの発達との関連. 尚綱学院大学紀要. 57. 91-102.
- 杉山弘子 2011 幼稚園の5歳児クラスにおける話し合いの展開: 合意形成過程における保育者の関わり. 尚綱学院大学紀要. 61・62 合併号. 63-74.
- 杉山弘子 2017 4、5歳児クラスでの協同活動のための話し合い. 尚綱学院大学紀要. 73. 43-58.



- 高木香織 2000 保育所における子どものトラブルの発達的变化：トラブルの内容や解決方法の発達と保育者の働きかけについて. 教育福祉研究. 26. 33-43.
- 高濱裕子・無藤隆 1997 移行期の仲間関係：新入園児の参入にともなう進級児の相互作用の変化. 日本家政学会誌. 48(4). 279-287.
- 高濱裕子・無藤隆 1999 仲間との関係形成と維持：幼稚園期3年間のいざこざの分析. 日本家政学会誌. 50(5). 465-474.
- 高坂聡 1996 幼稚園児のいざこざに関する自然観察的研究：おもちゃを取るための方略の分類. 発達心理学研究. 7(1). 62-72.
- 高櫻綾子 2007 3歳児における親密性の形成過程についての事例的検討. 保育学研究. 45. 23-33.
- 田宮縁 2000 事例からみる幼児期の仲間関係と自己形成. 保育学研究. 38(1). 12-19.
- 竹田剛 2012 神経性過食症患者が抱く食事を巡る問題-自己-対人関係の関連性：M-GTAによる自己物語の分析. 教育心理学研究. 60(3). 249-260.
- 田中あかり 2013 幼児の自律的な情動の調整を助ける幼稚園教師の行動：幼稚園3歳児学年のつまずき場面に着目して. 発達心理学研究. 24(1). 42-54.
- 田中あかり 2015 幼児のつまずき場面における幼稚園教師の「敢えて関わらない行動」の働き：幼稚園3歳児学年と4歳児学年の発達的变化に応じて. 保育学研究. 53(3). 284-295.
- 田中洋・阿南寿美子 2008 いざこざの発生と解決過程の発達の検討：3歳児と4歳児との比較. 大分大学教育福祉科学部研究紀要. 30(2). 171-180.
- 田辺昌吾 2015 幼児の主体性を育む保育方法に関する探索的研究：コーナー保育を通じた人とかかわる力の育ちに着目して. 四天王寺大学紀要. 60. 445-454.
- 徳淵美紀・高橋登 1996 集団での絵本の読み聞かせ場面における子ども達の相互作用について. 読書科学. 40(2). 41-50.
- Tomasello, M 1993 On the interpersonal origins of self-concept. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 174-184). Cambridge University Press.
- Tomasello, M 1995 Understanding the self as social agent. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research* (pp. 449-460). North-Holland: Elsevier.
- トマセロ, M 2013 「ヒトはなぜ協力するのか」. (橋彌和秀：訳). 勁草書房.
- Tomasello, M 2019 *Becoming Human: A Theory of ontogeny*. Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press.
- 友定敬子・白石敏行・入江礼子・小原敏郎 2007 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:「トラブル場面」の保育的意義. 山口大学教育学部論叢. 57. 第3部. 117-128.
- 友定敬子・入江礼子・白石敏行・小原敏郎 2008 子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているのか:500枚の保育記録から. 保育ブックレット. 1-24.
- 礪波朋子 2007 4歳児の粘土遊び場面における三者間のコミュニケーションの検討. 上越教育大学研究紀要. 26. 317-330.
- 利根川彰博・無藤隆 2011 幼稚園の1クラスにおける4歳児の仲間関係進展の事例的検討:社会的能力と仲間関係の重なりとしての3つの発達ライン. 乳幼児教育学研究. 20. 1-11.
- 利根川彰博 2013 幼稚園4歳児クラスにおける自己調整能力の発達過程:担任としての1年間のエピソード記録からの検討. 保育学研究. 51(1). 61-72.
- 常田秀子 1997 乳幼児保育と発達. 井上健治・久保ゆかり(編). 子どもの社会的発達. 東京大学出版会. 70-88.
- 辻谷真知子 2014 4歳児クラスにおける幼児間の規範提示:根拠の明示と関係性に着目して. 保育学研究. 52. 197-209.
- 辻谷真知子 2016 保育場面における規範に関する研究の動向と展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 56. 213-222.
- 都築郁子・上田淑子 2009 子ども同士のトラブルに対する3歳児のかかわり方の発達的变化:1年間の保育記録とビデオ記録にもとづく実践的事例研究. 保育学研究. 47(1). 22-30.
- Wyndol, F., & Amanda, J. R., 2015 Friendships, Romantic Relationships, and Peer Relationships, In R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 932-974), Edition Wiley.
- 安田純・日野林俊彦 2009 他児のいざこざへの保育園児の介入行動. 大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 35. 99-117.
- 安田雪 1997 ネットワーク分析:何が行為を決定するか. 東京:新曜社.
- 山本愛子 1995a 幼児の自己調整能力に関する発達的研究:幼児の対人葛藤場面における自己主張方略について. 教育心理学研究. 43. 42-51.
- 山本愛子 1995b 幼児の自己主張と対人関係:対人葛藤場面における仲間との親密性および既知性. 教育心理学研究. 66(3). 205-212.
- 山本愛子 1996 遊び集団内における幼児の対人葛藤と対人関係に関する研究:対人葛藤発生原因および解決方略と子ども同士の関係. 幼年教育年報. 18. 77-85.
- 山本弥栄子 2001 幼児間の会話の発達的変容:参加人数・媒介物の有無・応答

- 形態による分析. 龍谷大学教育学会紀要. 23. 17-37.
- 山本弥栄子 2002 幼児間の会話の発達過程:遊びの分類・会話の集団的形態・伝達特徴による検討. 龍谷大学教育学会紀要. 1. 35-57.
- 淀川裕美 2009 2-3 歳児における言葉を用いた三者間対話の成立要因の検討. 乳幼児教育学研究. 18. 63-72.
- 淀川裕美 2013 2-3 歳児の保育集団での食事場面における対話のあり方の変化:伝え合う事例における応答性・話題の展開に着目して. 保育学研究. 51(1). 36-49.
- 淀川裕美 2015 保育所2歳児クラスにおける集団での対話のあり方の変化. 風間書房.
- 横山真貴子・長谷川かおり・竹内範子・掘越紀香 2012 幼稚園の4歳児クラスにおける環境構成と保育者の援助のあり方:新入児と進級児の環境移行に着目して. 教育実践開発研究紀要. 21. 45-54.
- 吉田真理子 2016a 乳幼児におけるいざこざ・葛藤への第三者的関与に関する研究の展望:発達心理学および保育の集団づくり双方の視点から. 心理科学. 37. 57-65.
- 吉田真理子 2016b 友だち同士のいざこざ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.
- 吉田真理子・竹村真菜 2016 4,5 歳児におけるいざこざの第三者である子どもの介介入行動の種類. 三重大学教育学部研究紀要. 67. 287-292.
- 湯沢正通・白川佳子・大山摩希子・石橋尚子・立元真 1991 5 歳児による幼児の好きな遊びの推測と遊びの提案. 教育心理学研究. 39. 288-297.
- 湯澤美紀 2003 幼児期における親友関係の質的変容:年長児クラスにおける2名の男児に着目して. 乳幼児教育学研究. 12. 63-73.

## 謝辞

博士論文を執筆するにあたり、本当に多くの方々のお力添えを頂きました。ここに感謝の意を記します。

まず、本研究の調査にあたり、ご協力くださいました幼稚園の先生方に心より感謝申し上げます。卒業論文執筆から、博士後期課程まで、5年間という長期にわたり、調査にご協力くださり有難うございました。観察者として多々ご迷惑をおかけしましたが、私を寛大に受け入れてくださいました。クラスの観察や、先生方へのインタビューを通して、先生方が保育や子ども一人一人に対してとても真摯に丁寧に向き合われている姿から、多くのことを学ばせて頂きました。先生方のご協力なくして、私の研究は成立し得ませんでした。先生方との出会いに心より感謝致します。また、先生方の実践から学ばせて頂いたことを、幼児教育の実践や研究に還元できるように、今後も精進していく所存です。

そして、幼稚園で出会った全ての子どもたちにも、感謝の気持ちを捧げます。幼稚園の観察では、毎回たくさんのドラマや感動に出会いました。とりわけ、本研究のテーマとした、喧嘩やいざこざの場面では、子どもたちが、他の子どもが喧嘩やいざこざをして躓いたり困ったりする姿をないがしろにせず、共に悩み妥協せずに解決しようとする姿に心を打たれました。子どもたちが、他児の喧嘩やいざこざに介入する場面に出会い、「子どもたちが園で生きる姿を描きたい」と強く思いました。私の研究の原点は、常に子ども達が幼稚園で果敢に生きる姿にありました。さらに、これまでの研究人生では時に行き詰ることもありましたが、観察に行く度にとびっきりの笑顔で私を迎えてくれる子どもたちの姿や成長を目の当たりにして、背中を押されたことがたくさんありました。

また、博士論文提出にあたり、ご審査くださいました白梅学園大学大学院子ども学研究科の無藤隆先生、佐久間路子先生、東京学芸大学の倉持清美先生に厚く御礼申し上げます。無藤先生には、大所高所の見地から、研究の根幹となる学術的実践的意義、理論的立ち位置について丁寧にご指導を頂きました。白梅に再入学し、無藤先生からご指導して頂いたおかげで私の研究の樹の幹や枝が大きく広がっていきました。佐久間先生には、研究の分析方法や考察の仕方について大変細やかに丁寧にご指導、ご添削を頂き、実践への示唆についてもご助言を頂き感謝しております。ご指導を受ける中で、保育者のいざこざの援助の在り方についてお話しできましたことが大変勉強になりました。倉持先生には、一人の子どもを長期的に追いつける「個人誌」の研究について丁寧にご助言を頂き、子どもが幼稚園で集団生活を送る中で、保育者や他児の影響を受けながら学び育つ姿があ

るということを学びました。また、子どもの目線に立つことで捉えられる、介入することの意義について学ぶことができました。白梅に在籍していたのは2年間という短い期間でしたが、先生方が常に前向きに私を励まし、丁寧にご指導下さったお陰で、長年取り組んできた幼児の介入研究を博士論文という形で完成させることができました。先生方との出会いに本当に感謝しております。

奈良女子大学学部、大学院修士課程から白梅学園大学大学院博士課程修了まで長きにわたりご指導くださった本山方子先生に、厚く御礼申し上げます。ゼミに配属される前の学部1、2回生の頃から、女性研究者として研究に真摯に取り組まれる先生を尊敬し自分の研究者としての将来像を重ねて、憧れを抱いていました。先生と初めてお話しをしたとき、私のフィールド調査能力を認めてくださったことが、幼稚園でのフィールド調査研究を始める大きな契機となりました。先生は、いつもの確々ととても丁寧なご指導をして下さり、自信を失いやすく揺れやすい私の背中を強く押して下さいました。研究で行き詰った時や悩んだ時、「何故幼児の介入の研究をやろうと思ったのか」と立ち返って考えて原点回帰することの大切さを教えて下さいました。また、私が研究に対して前向きでなくなった時にはいつも「努力をしていれば、研究は裏切りません」というお言葉を頂きました。研究の成果が発揮できないとき、人生で悩んだ時には、何度か挫折をいたしました。先生の「研究は裏切らない」というお言葉を思い出し、それを信じて、前を向くことができました。今後も「研究は裏切らない」という信念を持って、愚直に誠実に研究に取り組みたいと思う所存です。それから、本山先生が、研究の成果を出すことだけではなく、それ以上に私がそれに至る努力をすることに目を向けて認めて下さる先生であったことにも大変感謝しております。私のこれまでの人生最大の幸運の一つは本山先生に出会えたことだと心から思っております。本当に長きにわたり、ご指導くださり有難うございました。

奈良女子大学の学部・大学院の本山研究室で出会いました皆様にも心より感謝申し上げます。本山研究室では、研究内容は多岐にわたりましたが、皆様がそれぞれ自分自身の研究テーマに愛着を持って、真摯に向き合う姿勢に大変刺激を受けました。皆様が、ご自身の研究について目を輝かせながら、熱く語る姿に、それぞれの人生、哲学、価値観を感じ取り、感銘を受けました。私の研究に対しても、皆様から多くのご助言や励ましを頂き、自分一人では到底見出せなかった気付きや示唆を多く得ることができました。私も、今後も皆様のように、自分自身の研究に愛着を持ち続ける姿勢を忘れないようにしたいと思います。

本務校の奈良教育大学の横山真貴子先生、廣瀬聡弥先生、佐川早季子先生、岩本華子先生、篠原拓也先生や学生の皆様にも感謝申し上げます。奈良教育大学に着任して先生方や学生の皆様と日頃から、保育について語り合う機会に恵まれ、

子どもの視線に立って保育を考えることの大切さや保育の奥深さを知り、自分の世界を広げることができました。研究や学問、教育に対して常に真摯に向き合う先生方の姿に大変刺激を受け、私も先生方の背中を追いかけようと思いました。学生の皆様には、実習で仲間と助け合い励まし合う姿が、子どもが果敢に介入する姿と重なって見えることがたくさんありました。学生の皆様の助け合い、励まし合う姿の根源が幼児期にあることを、博士論文に描きたいと思い研究に取り組んでおりました。先生方や学生の皆様との出会いによって、博士論文執筆にあたり、多くの示唆を得られました。本当に有難うございました。

最後に、修士課程に入学して間もなくして亡くなった父にも感謝しております。父も研究者でしたので、幼い頃から、自分にとって研究は身近な存在でした。父がいたから、研究に対して夢や憧れを抱き、研究者の道を志すことができました。父の死は、私のこれまでの人生における最大の哀しみでした。23歳であった私にとっては父の死は受け止めきれない哀しい現実でしたが、私の研究者への道を応援してくれた父のために頑張ろうとこれまで走り続けてきました。自分の人生の中で父ともっと長くの時間を共有できれば、そして、父に博士の学位取得までの道のりを見せることができれば、もっと幸せだったであろうと父が亡くなって長い年月が経った今でも大変無念に思います。でも、それ以上に、いつも誰に対しても優しく温かくて自慢の父のもとに生まれたことをとても誇りに思います。

母にもとても感謝しております。父が亡くなってからは、これまで二人三脚で頑張ってきました。母にとっても、父の死は辛く悲しい出来事だったと思います。でも、私の前では、常に明るく前向きで努力を惜しまない強い母でいてくれて、不器用で折れやすい私をずっと支えてくれました。母がいなければ、私は、父の死を乗り越えられなかったし、博士の学位取得も成し得なかったと思います。

私にとっては、博士学位取得までの道のりには大変なことや苦しみもたくさんありました。ですが、この研究で子どもたちが保育者や仲間の影響で成長していったように、私自身も、たくさんの方々との出会いや学びの中で成長し、学位取得まで辿りつくことができました。このおよそ10年の研究人生を通して、たくさんの人との出会いの中で人が成長していくということや、自分の持ち味を生かし、常に努力を惜しまなければ、未来は切り開けるということを学びました。今後も、研究に対して誠実に愚直に取り組み、研究者として「子どもが果敢に逞しく生きる姿」を描き続けたいと思う所存です。

2020年2月末日

松原 未季

資料. 3歳児の対人葛藤場面の状況(日付・エピソード・非当事者の幼児による介入・保育者による介入・結果)

	日付	エピソード	非当事者の幼児による介入	保育者による介入	結果
1	6月22日	ヒデキがリョウヤの座っていた椅子に座ろうとして、叩き合い、蹴り合いになった。	ヤスオ・リョウコによる双方への注意・ヤスオによる声掛け	双方に注意	リョウヤ有利
2	6月22日	ナオミ・マユミがリエコのロッカーの前に立って、リエコがロッカーを開けるのを阻止すると、リエコは泣き出した。	ハルナによる注視	仲裁	解消
3	6月29日	リョウヤがヤスオの制服を引っ張ると、ヤスオは抵抗してリョウヤの手を離そうとした。	ユカリによる双方への注意	なし	ヤスオ有利
4	6月29日	リョウヤは緑の椅子に座っているトウマを引っ張ると、トウマは抵抗して椅子から離れなかった。	レイジによる仲裁	リョウヤに傾聴	解決
5	7月13日	レイジはブロックを倒し、ブロックの上にあった玩具がカナタに当たると、カナタはレイジをにらんで離れた。	なし	なし	解消
6	7月13日	ヒデキがブロックを高く積み上げたのをユカリが注意すると、ヒデキがユカリを叩き、叩きあいになった。	なし	ヒデキに傾聴・注意	ユカリ有利
7	7月13日	トウマはカナタを積み木で殴ると、カナタは困惑した表情を浮かべてトウマから離れた。	レイジによるトウマへの注意	なし	解消
8	7月13日	リョウヤはトウマの制服のバッジを取り上げると、トウマは怒ってバッジを取り返そうとした。	なし	リョウヤを諭して、謝罪の要求	解決
9	7月13日	リョウヤはリョウコに向かって「ガオー！」と叫ぶと、リョウコは怯えた表情を浮かべた。	なし	リョウヤに注意・双方に着席を促す	リョウコ有利
10	7月13日	ヒデキはリョウヤが持っているオレンジ色の椅子を引っ張って取ろうとするとリョウヤは引っ張り返した。	トウマによる仲裁	ヒデキに提案	解決
11	9月12日	ハジメはリョウヤを叩き、叩きあいになった。	ユカリによる双方への注意	なし	解消
12	9月14日	タカシはレイジを追い回すと、レイジは「ギャー」と言ってタカシから逃げた。	なし	タカシ・レイジに片付けを促す	解消
13	9月14日	ハジメはトシエが持っているねこじやらしを取り上げると、トシエは泣き出した。	ヒデキ・ヤスオによる声掛け	ハジメに注意・トシエに気持ちの確認	解消
14	9月14日	ユウキがリョウヤの年齢を誤って言う、リョウヤは怒って言い返した。	ユカリによる代弁	ユウキに傾聴	解消
15	9月14日	タカシはレイジがロッカーから荷物を出すのを阻止すると、レイジは「どっけー」と言ってタカシをどかした。	なし	なし	レイジ有利
16	9月21日	リョウヤはうがいをしているマユミの頭を押さえると、マユミは「やめて」と言った。	なし	なし	解消
17	9月21日	レイジがタカシを叩き、叩きあいになった。	なし	なし	解消
18	9月28日	ハジメはマユミの隣の席に座ろうとしたが、マユミは抵抗して、ハジメを手で押した。	なし	なし	マユミ有利
19	10月5日	ヒデキは、ブロックの段数を数えているトシエを押しつけて、ブロックに座るとトシエは困惑した表情を浮かべた。	なし	ヒデキに注意	トシエ有利
20	10月5日	ヒデキは、トシエからブロックを取って、「お前下手くそやねん」と言うとトシエは困惑した表情を浮かべた。	なし	なし	解消
21	10月5日	リョウヤは自分の隣の席にリエコが座ろうとするのを阻止するとリエコは佇んで困惑した表情を浮かべた。	ナオミによる仲裁	なし	リョウヤ有利
22	10月17日	ユウキは、積み木を伝い歩きしながら、コウスケを叩くと、コウスケは叩き返した。	なし	なし	解消
23	10月17日	ユウキは、積み木を伝い歩きしながら、ユウキを叩くと、ユウキはそれを保育者に訴えた。	なし	ユウキに助言	ユウキ有利
24	10月17日	ソウタが作った剣をカナタが取る、ソウタは涙を浮かべてそれを保育者に訴えた。	なし	ソウタに加勢	解決
25	10月17日	ユカリはトシエに片付けの時間が始まっていると注意し、トシエの工作を取ろうとすると、トシエは工作を隠した。	なし	なし	トシエ有利
26	10月17日	リョウヤはユカリにマットのたたみ方をめぐって、言い合いをした。	なし	なし	ユカリ有利
27	10月17日	レイジとハジメは押し合いになった。	トシエによる注視・阻害	双方に傾聴・注意	解決
28	10月17日	コウスケが、ユカリがナオミのためにとっていた席に座ろうとすると、ユカリはコウスケを押し止した。	なし	なし	ユカリ有利
29	10月30日	リョウヤが、ユカリが保育者のためにとっていた席に座ろうとすると、ユカリはリョウヤを押し止した。	なし	ユカリに注意	リョウヤ有利
30	10月30日	ソウタが座っていた席にコウスケが座ると、ソウタは困惑してテーブルの周りを回った。	トウマによる仲裁	ソウタへの依頼・コウスケに注意	解決
31	10月31日	ソウタはハジメが片付けた積み木を蹴って倒すと、ハジメは「バカッ！」と言って怒った。	なし	ソウタに注意・片づけを促す	ハジメ有利
32	10月31日	ソウタは片づけをせず、タクマに突進して、ヨーグルトの容器で殴ると、タクマは怯えた表情を浮かべて逃げた。	なし	なし	解消
33	10月31日	ソウタは片づけをせず、ユウキを追い回すと、ユウキはそれを保育者に訴えた。	なし	双方におやつを準備を促す	解消
34	10月31日	レイジは片づけをせず、ユウキを追い回すと、ユウキはそれを保育者に訴えた。	なし	ユウキに注意・おやつを準備を促す	解消
35	11月21日	リョウヤはリョウコが座っている席に無理やり座ろうとすると、リョウコは「どいて」と言ってリョウヤを押しした。	レイジによる提案	リョウヤにおやつを準備を促す	リョウコ有利
36	11月22日	リョウヤはヒデキの膝の上に乗って、ヒデキの席をどろうとするとヒデキは抵抗してリョウヤをどかさうとした。	なし	提案	リョウヤ有利
37	11月26日	マユミはユカリの工作を取って、自分の箱に入れようとするユカリは怒って「触らないで」と言った。	なし	双方に片付けを促す	解消
38	11月26日	ユカリはセイが家から持ってきた袋を拾って使おうとすると、セイは「これ私の」と言って取り返そうとした。	なし	セイに諭す	ユカリ有利
39	11月26日	ユウキはドアの傍に立っているハジメを後ろから押そうとするとハジメは「やめて」と言って押し返した。	レイジによるハジメに注意	なし	解消
40	11月26日	ユウキ・ユカリがマットをレイジと一緒にマットを運ぼうとすると、レイジは拒んで、一人で運ぼうとした。	なし	ユウキ・ユカリに助言	ユウキ・ユカリ有利
41	11月26日	セイはユカリがとっていた席に座ろうとすると、ユカリは怒って自分の席であると主張した。	なし	仲裁	解決
42	12月3日	ユウキはハジメを押しつけて、ハジメの前のセロテープを使おうとして、押し合いになった。	なし	なし	解消
43	12月3日	ヤスオはユウキとハジメの間に割り込んでセロテープを使おうとすると、ハジメはヤスオを押しした。	なし	なし	解消
44	12月3日	トウマは、工作をしているリョウコを押しつけて、何をしているのか見ようとするリョウコはトウマを押しした。	なし	トウマに傾聴	解消
45	12月3日	トウマはテヅルを叩いて蹴る素振りをして、服を引っ張ると、テヅルはトウマに棒を振り回した。	なし	テヅルに助言	解消
46	12月3日	ソウタがカナタと投げ合っていた玩具がタクマに当たって、怪我をさせると、タクマは大声で泣き出した。	レイジによるソウタ(・カナタ)に注意	ソウタに諭して、謝罪の要求	解決
47	12月3日	トウマはオサムのタオルを勝手に使おうと、オサムは保育者にそれを訴えた。	なし	オサムに加勢	解消
48	12月3日	ユカリがリョウヤと一緒にマットを運ぼうとすると、リョウヤはユカリの手を振り払った。	なし	なし	リョウヤ有利
49	12月3日	ハジメが、ユカリがリョウヤのためにとっていた席に座ろうとすると、ユカリはそれを拒んだ。	なし	なし	ユカリ有利
50	12月3日	ユカリが、ユカリがリョウヤのためにとっていた席に座ろうとすると、ユカリは「ダメ」と言って拒んだ。	ハジメによるユカリへの注意	なし	解決
51	12月10日	ユウキがヒデキの隣の席に座ろうとすると、ヒデキはその席に足を置いて、阻止した。	なし	ユウキに加勢・ヒデキに注意	ユウキ有利
52	12月17日	セイはナオミが「面子を床に落とすと、「ナオミちゃんは落としたらダメ」と言った。	なし	双方に片づけを促す	解消
53	12月17日	ソウタは、ユカリがリョウヤのエプロンのボタンを留めるのを阻止すると、ユカリはソウタをどかさうとした。	なし	ソウタに注意	ユカリ有利
54	12月18日	ヒデキはユウキの膝の上に乗って、ユウキの席を取ろうとすると、ユウキはヒデキをどかさうとした。	カナタによるヒデキへの注意	なし	ユウキ有利
55	12月18日	ミチルがおやつを持っているユカリを押すと、ユカリは「ダメ」と言った。	なし	なし	解消
56	12月18日	ソウタが、ユウキが座っていた席に座ると、ユウキはソウタを押しつけた。	なし	なし	ユウキ有利
57	12月18日	ソウタが隣に座っているヤスオに殴る素振りをする、ヤスオは怯えた表情をした。	なし	ソウタに注意	ヤスオ有利
58	12月18日	ソウタは紙袋を頭に被っているハジメを叩くと、ハジメは「破ったらあかん」と言った。	なし	なし	解消
59	12月18日	ハジメはタカシの紙袋を引っ張ると、タカシは引っ張り返した。	ヤスオによるハジメへの注意	ハジメへの注意	タカシ有利
60	12月18日	ハジメは自分の紙袋をソウタに押し付けると、ソウタは「やめて」と言った。	なし	なし	ソウタ有利
61	12月18日	ハジメは荷物整理をしているタカシにからみつき、叩きあいになった。	なし	なし	解消
62	12月18日	ユリはマユミを叩き、叩きあい、言い合いになった。	なし	双方に注意	解消
63	12月18日	ソウタはカナタを追い回して叩くと、カナタは「やめて」と言った。	トウマによるソウタの行動を抑制	なし	解消
64	12月18日	ソウタがヒデキを蹴ったため、ヒデキはこけて顔を歪めた。	カナタによるソウタへの抑制	ソウタに注意	ヒデキ有利
65	12月18日	タカシがレイジの隣に座ろうとすると、レイジは「あかん」と言って拒んだ。	なし	なし	レイジ有利
66	1月16日	マユミはリョウヤがよじ登っているマットに乗ろうとすると、リョウヤはマユミをマットからどかさうとした。	なし	双方におやつを準備を促す	解消
67	1月16日	ヒデキはリョウヤのためにとっていた席にトウマが座ろうとすると、席に足を置いて、トウマを叩いた。	カナタによるヒデキへの加勢	なし	ヒデキ有利
68	1月16日	ヒデキはリョウヤのためにとっていた席にソウタが座ろうとすると、ソウタを押し、叩きあいになった。	なし	ソウタに注意	ヒデキ有利
69	1月17日	ソウタはユウキを追い回すと、ユウキは「やめて」と言った。	なし	なし	解消
70	1月17日	ナリヒロはソウタが砂で作った誕生日ケーキを足で踏むと、ソウタは泣きそうな表情を浮かべた。	なし	仲裁	解決
71	1月17日	ハジメはミチルが座っていた席に座ると、ミチルは困惑して佇んだ。	なし	ミチルに加勢	ミチル有利
72	1月17日	ソウタはユリの歯ブラシを取ろうとして、逃げるユリを追い回すと、ユリは「ギャー」と言って保育者に抱きついた。	なし	ソウタに声掛け	解消



73	1月17日	ソウタはユウキを叩き、叩きあいになった。	なし	なし	解消
74	1月24日	リョウヤはおやつを準備をせず、ユカリの肩に手を置いて、もたれかかると、ユカリは「やめて」と言った。	なし	リョウヤにおやつを準備を促す	解消
75	1月24日	ヒデキはコウスケがおやつを食べないことを指摘し、コウスケを叩くと、コウスケは叩き返した。	なし	なし	解消
76	1月24日	ソウタはオサムが座っていた席に座ると、オサムは「ここオサムだった」と主張した。	なし	なし	オサム有利
77	1月24日	ソウタはコウスケが座っていた席に座ると、コウスケは「僕座ってたの」と言った。	なし	コウスケに諭す	コウスケ有利
78	1月28日	ソウタが振り回していた鉄砲がユカリに当たると、ユカリは「ワー」と言って怯えた表情を浮かべた。	なし	ソウタの行動を抑制	ユカリ有利
79	1月28日	ソウタは積み木の上で、ユカリが積み木を片付けるのを阻止すると、ユカリは怒って「上らないで」と言った。	なし	ソウタに注意	ユカリ有利
80	1月28日	ソウタはユカリが綺麗に積み木を削ると、ユカリは「どいて」と言った。	なし	ソウタに他の用事を依頼	ユカリ有利
81	1月28日	ソウタはトウマの横に座るトシエの膝の上に乗ってトウマの横に座ろうとするとトシエはソウタをどかさうとした。	ユカリによるソウタに注意	提案	トシエ有利
82	1月28日	ソウタはトウマの横に座っているユカリの席に座ろうとすると、ユカリは首を横に振って拒んだ。	トウマ・レイジ・リエコ・ショウコを始めとしたクラス全体での仲裁 トウマによる加勢	仲裁	ユカリ有利
83	1月28日	ソウタは、コップ袋をクルクル回したトウマに当たると、トウマは怒って「こらっ」と言った。	なし	トウマに傾聴・ソウタに注意 トウマに注意	トウマ有利
84	1月29日	ソウタはトウマの横に座るユカリの膝の上に乗って、トウマの横に座ろうとすると、ユカリはソウタを下ろそうとした。	ヒデキによるソウタへの攻撃・トウマによる代弁・トウマによるユカリへの加勢	ソウタ・ユカリへの声掛け	ユカリ有利
85	1月29日	ソウタがジャンプして取ろうとしていた絵をユカリが引っ張って取ろうとするとソウタは「ダメ」と言った。	なし	なし	ソウタ有利
86	1月29日	ソウタはユカリに抱きついてユカリが絵を取ろうとするのを阻止すると、ユカリは「イヤッ」と言った。	リエコによるソウタへの加勢	なし	ソウタ有利
87	1月29日	ユカリ・ハジメはコップを片付けようとしてぶつかり合い、ハジメはユカリの髪を引っ張った。	オサム・チヅルによる注視	双方を諭して、助言	解決
88	1月29日	ユカリが使っていた砂場のスペースをチヅルが使用しようとする、ユカリは自分の場所であると主張した。	なし	仲裁	解決
89	1月29日	タカシが、リョウヤがかぶっていた帽子を脱がせようとする、リョウヤはそれを保育者に訴えた。	なし	双方に注意	解消
90	1月29日	流しそうめんごっこで、リョウヤが水を流そうとすると、オサムは「水やたらダメ」と言った。	なし	なし	リョウマ有利
91	1月29日	ハジメはリョウヤが使っていたじょうろを使おうとするとリョウヤは自分のじょうろであると主張した。	ユカリによるソウタへの加勢	なし	ソウタ有利
92	1月29日	ソウタは片づけをせず、砂場で砂をタカシにかけて、タカシをこげさせると、タカシは顔を歪めた。	なし	なし	解消
93	1月29日	ヒデキはヤスオに向かって「うせー」と言って、睨み立てると、ヤスオは肩をひそめた。	ユウキによるヒデキへの加勢	ヒデキ・ユウキに注意	ヒデキ有利
94	1月29日	ソウタはユカリのお弁当の席を取ろうとすると、ユカリは「ヤァッ」と言って、拒んだ。	ヒデキによるソウタに注意	なし	ユカリ有利
95	1月31日	リョウコはユウキがとっていた席に座ろうとすると、ユウキは「リョウコを押しよけようとした。」	なし	なし	リョウコ有利
96	1月31日	リョウヤがヒデキを叩くと、ヒデキは「ワー！」とうなり声を上げた。	なし	リョウヤ・ヒデキにおやつを準備を促し、ヒデキに助言	解消
97	1月31日	ソウタはユカリの膝の上に乗って、ユカリの席を取ろうとすると、ユカリはソウタを手で振り払おうとした。	なし	なし	ユカリ有利
98	1月31日	ソウタがヒデキの鉄砲の工作を取ると、ヒデキはそのことを発表場面で保育者に訴えた。	なし	ヒデキに傾聴	解決
99	2月4日	ハジメは隣の席に座っているハルナの膝の上に足を置き、ハルナは不快な表情を浮かべた。	なし	なし	解消
100	2月4日	ユウキがハジメにぶつかると、ハジメはユウキに「こらっ！」と言って、ユウキを椅子で押しした。	なし	なし	解消
101	2月4日	ソウタはユカリが終礼の準備のために並べた椅子を移動させると、ユカリは「やめてっ！」と言った。	なし	ソウタに注意	ユカリ有利
102	2月5日	お家ごっこで、トウマが柵を家のはしごに使うのをコウスケ・タカシが拒んだ。	カナタによるコウスケ・タカシへの加勢・ヒデキによる声掛け	コウスケ・タカシに傾聴・仲裁	解決
103	2月5日	ソウタは5歳児の保育室前に行って5歳児に包丁を振り回したため、5歳児は保育者にそれを伝えた。	なし	ソウタに諭して、注意	5歳児有利
104	2月5日	リョウコは自分が取っていた席にトウマが座ろうとするのを拒んだ。	なし	なし	リョウコ有利
105	2月5日	ミチルはユカリにおやつを配布しようとしたが、ユカリはそれを拒んで、「リョウコちゃんがいいの」と言った。	なし	なし	ユカリ有利
106	2月14日	マイコ・ナオミはセイが自分たちと異なる遊びをしようとしたことを怒ると、セイは泣き出した。	ヒデキ・ユウキ・チヅル・トシエによる注視・ユウキ・ナリヒロによる阻害	セイに傾聴・近くにいる園児に呼びかけ・仲裁	解決
107	2月14日	ソウタがロッカーの前をクルクル回っていると、手がユカリに当たり、ユカリは泣き出した。	トウマによる声掛け、ソウタへの注意	ソウタに注意	ユカリ有利
108	2月14日	リョウヤは、椅子取りゲームで、先に座ったトウマの膝の上に座ると、トウマは怒って他の空席を指さした。	なし	リョウヤに注意	トウマ有利
109	2月14日	ソウタは、椅子取りゲームで、先に座ったトウマの膝の上に座ると、トウマはソウタを膝から下ろそうとした。	クラスの園児によるトウマに加勢	クラスの園児に呼びかけ・ソウタになぐさめ	トウマ有利
110	2月14日	ヒデキは椅子取りゲームで負けてしまい、いらだてて近くにいるリョウヤを蹴ると、リョウヤは首を横に振った。	なし	なし	解消
111	2月14日	ヤスオは、椅子取りゲームで、先に座ったユウキの膝の上に座ると、ユウキはヤスオを膝から下ろそうとした。	ソウタによるユウキへの加勢・クラスの園児によるユウキへの加勢	クラスの園児に呼びかけ・ユウキへの加勢・ヤスオへのなぐさめ	ユウキ有利
112	2月15日	オサムは、自分の工作をレイジが使っていたことを怒ったが、レイジは「変なの」と言い返した。	カナタによるレイジへの加勢	なし	レイジ有利
113	2月15日	ソウタはトモヤと変身ごっこをしているとオサムとぶつかってこげさせ、オサムは顔を歪めた。	なし	なし	解決
114	2月15日	トウマはリョウコが使っていたストローを引っ張って取ろうとすると、リョウコは取られないように引っ張り返した。	ソウタによる注視・レイジによる声掛け	なし	トウマ有利
115	2月19日	レイジがユカリにぶつかると、叩きあいになった。	なし	なし	解消
116	2月19日	ハジメはユウキを通せんぼすると、ユウキはハジメを押しつけて無理やり通ろうとした。	なし	なし	ユウキ有利
117	2月19日	ソウタはトウマが運んでいる椅子を引っ張って取ろうとするとトウマは引っ張り返した。	なし	なし	トウマ有利
118	2月19日	ソウタはトウマの横に座っているユミコの膝の上に乗ってその席を取ろうとすると、ユミコはそれを保育者に訴えた。	トウマによる加勢・ヒデキによる保育者への伝達・ナリヒロによる仲裁	ソウタを諭す	解決
119	2月19日	トウマはソウタが紙で作ったチーズを積み木の隙間に移動させようとするソウタは拒んだ。	なし	なし	ソウタ有利
120	2月19日	ソウタは紙で作った魚を積み木の隙間に入れようとするカナタが拒んだ。	なし	なし	カナタ有利
121	2月19日	ソウタは自分が作ったチーズを入れるためにユミコたちが使っている皿を取ると、ユミコは怒った。	チヅルによる仲裁・レイジによる加勢	ユミコに傾聴	ソウタ有利
122	2月19日	ソウタはヒデキにぶつかると、ヒデキは「やめて！」と言った。	なし	なし	解消
123	2月19日	ソウタはリョウヤに新聞を投げるとリョウヤは「なんちゅうことをすんねん」と言った。	なし	なし	解消
124	2月19日	カナタはソウタのチーズの工作が入った皿をひっくり返すと、ソウタは「やめて」と言った。	なし	なし	解消
125	2月19日	リョウヤがままごとのレンジを積み木の上に置くと、カナタは拒んだ。	ハジメによるカナタへの加勢・ユウキ・ヒデキによる阻害	なし	カナタ有利
126	2月19日	リョウヤが布団を使おうとすると、ユミコは「ここに置いとかないよ」と言って拒んだ。	なし	仲裁	解決
127	2月19日	ユカリがチヅルに「大っ嫌い」と言って背中をたたくと、チヅルは怒って「許してあげない」と言った。	なし	仲裁	解決
128	2月19日	ユカリがチヅルに玉さしを見せるのを拒むと、チヅルは大声で泣き出した。	ミチル・ショウコ・マユミ・ユミコ・カナタ・ナリヒロによる注視・ショウコ・ナリヒロによる声掛け・カナタによるユカリへの注意	近くにいる園児に呼びかけ・仲裁	解決
129	2月19日	ソウタは走り回ってユウキにぶつかると、ユウキは「痛っ！」と言った。	なし	なし	解消
130	2月19日	ソウタが流しそうめんごっこに使っていた積み木をオサムが片付けようとした。	レイジによるソウタへの加勢	なし	ソウタ有利
131	2月22日	コウスケがユミコが使っていた砂を缺で切ると、ユミコは保育者にそれを訴えた。	ヒデキ・ユカリ・チヅル・ミチルによる注視・ユカリによる代弁	コウスケに注意	ユミコ有利
132	2月22日	ソウタは木の棒をトウマに振り回すと、トウマは「危ない」と言った。	なし	ソウタに片づけを促す	解消
133	2月22日	ソウタが上って遊んでいる積み木をヤスオが片付けようとする、ソウタはそれを拒んだ。	カナタ・トウマによるソウタへの注意	なし	解消
134	2月22日	ソウタが上って遊んでいる積み木をユカリが運ぼうとすると、ソウタはそれを拒んだ。	なし	ソウタに片づけを促す	ソウタ有利
135	2月22日	ソウタがカナタが片付けている積み木の上ると、カナタは「やめて」と言った。	なし	カナタに傾聴・ソウタに加勢	ソウタ有利
136	2月22日	ソウタがユカリが片付けようとするセロテープを取ろうとすると、ユカリはソウタをたたいた。	なし	ソウタに諭して注意	ユカリ有利
137	2月22日	ソウタは片づけをせずガムテープをユウキに向かって投げると、ユウキはおびえた表情を浮かべた。	なし	ソウタに注意	ユウキ有利
138	2月22日	ソウタはカナタがタクマのためにとっていた席に座ると、カナタはそれを拒んだ。	チヅル・トシエによる注視・トシエによる阻害	カナタに注意	ソウタ有利
139	2月26日	ソウタがトレイに皿を片付けるのをハジメが手伝おうとすると、ソウタはハジメの手を振り払った。	5歳児による双方への注意	なし	ソウタ有利
140	2月26日	ソウタがコウスケの扉面に息を吹きかけると、コウスケは肩をひそめた。	なし	ソウタに諭して注意	コウスケ有利
141	2月26日	コウスケが使っている布きんをリョウコが借りようとする、コウスケは「いやだー」と言った。	なし	コウスケに諭して注意	コウスケ有利
142	2月26日	ハジメがユカリをハンカチで叩くと、ユカリは「ちやうわっ」と言った。	なし	ハジメに気持ちの確認	解消
143	2月26日	ナリヒロがタクマの耳を引っ張ると、タクマは大声で泣き出した。	ミチル・リョウヤ・チヅル・ユカリによる声掛け	仲裁	解決



144	2月26日	ユウキがヒデキの弁当箱を落とすと、ヒデキは「もうやーめて」と言った。	タクマによる声掛け	なし	ヒデキ有利
145	2月27日	トウマが積み木をどけるとコウスケは「ダメ」と言った。	なし	なし	解消
146	2月27日	コウスケが積み木を移動させようすると積み木がカナタに当たり、カナタはそれを保育者に訴えた。	なし	カナタに傾聴	コウスケ有利
147	2月27日	トウマが積み木を並べる最中に手足がカナタに当たり、カナタはそれを保育者に訴えた。	なし	カナタに遊びに集中するよう促す	解消
148	2月27日	カナタは、トウマが積み木の上の鉄を使うと、鉄をトウマから取り上げようとした。	なし	なし	カナタ有利
149	2月27日	ソウタはトウマが持っている鉄を取ろうとすると、トウマは引っ張って抵抗した。	ユカリ・チヅル・オサムによる仲裁	なし	トウマ有利
150	2月27日	ソウタが積み木を移動させると、トウマは「ちがうんだ」と言って拒んだ。	なし	なし	ソウタ有利
151	2月27日	トウマがソウタが作ったチーズを床にばらまくと、ソウタは「やーめて」と言った。	なし	なし	ソウタ有利
152	2月27日	コウスケが犬小屋から出ようすると、カナタはそれを拒んで「出たらあかん」と言った。	トウマによるコウスケへの注意	なし	解消
153	2月27日	ショウコ・ミチルはユミコに「バカ」と言い、ユミコはそれを保育者に訴えた。	なし	ミチルに傾聴・注意	解消
154	2月27日	トウマが運んでいるバスケットをカナタが取るうとし、トウマは自分が先に持ってきたと主張した。	なし	なし	トウマ有利
155	2月27日	ユリが、チヅルと一緒に玉返しをしようとするのを拒むと、チヅルは大声で泣き出した。	セイ・ショウコ・マミ・トウマ・ヒデキ・ミチルによる注視・レイジによるユリへの注意・セイによる代弁・ヒデキ・ユカリによる声掛け	近くにいる幼児に声掛け・ユリに傾聴	ユリ有利
156	2月27日	カナタはトウマが運んでいるゴミ箱を取ろうとすると、トウマは自分で片付けると主張した。	レイジによる声掛け・ユカリによる注視・提案	トウマに傾聴・提案	解決
157	2月27日	ソウタは燗りの支度をせずクルクル回っていると手がユリにぶつかり、ユリは泣き出した。	なし	ソウタに傾聴	解消
158	3月4日	ソウタがヒデキに蹴る動作をすると、ヒデキは「やめろ」と言った。	なし	なし	解消
159	3月4日	ハジメがトウマが言った言葉を真似すると、トウマは怒って「真似するな」と言った。	ソウタによるトウマに加勢・ヒデキによる声掛け	なし	解消
160	3月4日	ユタカが持っているラジカセをリョウヤが引っ張り、ユタカは引っ張り返して抵抗した。	ユカリによるリョウヤへの注意	なし	解決
161	3月4日	トウマはレイジが座っていた席に座ると、レイジは「さっきこじやなかった」と主張した。	ソウタによるトウマへの注意	トウマへの注意	レイジ有利
162	3月4日	ソウタは燗りの支度をせずコップ袋をトウマに振り回すと、トウマは「やめてよ」と言った。	なし	双方に注意	解消
163	3月5日	トウマが手足をばたばたさせるとオサムの目に当たり、オサムは「痛」と言った。	なし	なし	解消
164	3月6日	セイがマイコに「もうセイと遊ばないで」と言うと、マイコは「もう怒る」と言った。	ナオミによるセイへの加勢・ユリによる双方への注意・ミチルによる声掛け	なし	解消
165	3月6日	セイがマイコを外で追い回すと、マイコは大声で泣き出した。	ナオミ・ユリ・オサムによる注視・ナオミによる代弁・ナリヒロによる阻害	双方への傾聴・仲裁	解決
166	3月6日	カナタはソウタが持っているフラフープを取ろうとすると、ソウタは「だめ」と言った。	ハジメによる仲裁	カナタへの傾聴	解決
167	3月6日	ユタカはタクマに水をかけ、タクマは激しく泣き出した。	リョウコ・ヒデキ・オサムによる声掛け・リョウコによる代弁	タクマに傾聴・着替え	解消
168	3月6日	ヒデキがユウキの工作を取って、自分のロッカーに入れようするとユウキはヒデキから工作を取り返そうとした。	リョウコによるヒデキに注意	なし	ユウキ有利
169	3月6日	マイコがセイの背中を急に押すと、セイはそれを保育者に訴えた。	カナタによる代弁・ユウキによる阻害	双方に傾聴・仲裁	解決
170	3月6日	ハジメがヒデキにぶつかり、ヒデキが「当たった」と言うと、ハジメはヒデキの頬を強くつねった。	なし	ハジメを抑制・傾聴・仲裁	解決
171	3月6日	ハジメがユリを殴ると、ユリは泣き出した。	コウスケによる声掛け タカシによる保育者への伝達・リョウコによる声掛け、カナタ・タカシ・マイコ・ユウキ・ハジメ・カナタ・ナオミによる仲裁・ソウタによるヒデキへの加勢	ハジメ・ユリに傾聴・仲裁	解決
172	3月6日	ナリヒロが座っていた席にヒデキが座ると、ナリヒロは困惑した表情を浮かべて佇み、ヒデキを引っ張った。	なし	ナリヒロに加勢・クラスの園児への呼びかけ	ナリヒロ有利
173	3月12日	ソウタが、マユミが積み木を片付けるのを阻止すると、マユミは積み木をソウタに押し付けた。	なし	なし	解消
174	3月12日	ソウタがユカリにぶつかると、ユカリは「痛い」と言った。	なし	ソウタに注意	解決
175	3月12日	ソウタが、オサムが持ってきた積み木を取ると、オサムは「僕が持ってた」と主張した。	なし	なし	ソウタ有利
176	3月12日	カナタは、コウスケがコップを取ろうとするのを押しのけると、コウスケは「先並んでた」と主張した。	ユリによる双方への注意	なし	解決
177	3月12日	ソウタはカナタがとっていた席に座ると、カナタはソウタを押し除けようとした。	レイジによるカナタへの加勢・代弁・注意、ミチルによる声掛け	注視、カナタを諭す、ソウタに加勢	ソウタ有利

※非当事者の幼児が介入した事例番号には水色を塗っている。

資料. 4歳児の対人葛藤場面の状況(日付・エピソード・非当事者の幼児による介入・保育者による介入・結果)

	日付	エピソード	非当事者の幼児による介入	保育者による介入	結果
1	4月22日	ユタカが新聞紙の竿をタクマにぶつけると、タクマは泣き出した。	コウスケによる声掛け	ユタカに気持ち・要求の代弁	ユタカ有利
2	4月22日	カナタが新聞紙の竿で勢よく水をかきまぜると、水がかかりタクマは泣きながら「やめて」と言った。	ユタカによる加勢、トシエによる声掛け	タクマに状況・原因を訪ねる	解消
3	4月22日	ユタカと一緒に竿で水をかきまぜようとする、ハジメは「(一人で)使うの」と言って、竿をユタカから離れた。	なし	なし	ハジメ有利
4	4月22日	マユミが竿で水をかき混ぜているとカナタに水がかかり、カナタは「濡れてんねん、いや」と言った。	なし	なし	解消
5	4月22日	リョウヤがハジメの桶の水を「これ毒水なの？」と聞くと、ハジメは怒って「違う」と言った。	なし	なし	ハジメ有利
6	4月22日	カナタ・ユタカが桶の水を足すと、タクマは「(水を足したら)ダメ」と言って抵抗した。	レイジによる注視	なし	カナタ・ユタカ有利
7	4月22日	リョウヤがレイジに牛乳パックをくれるように頼むと、レイジはきつい口調で「ダメ」と言って拒んだ。	なし	なし	レイジ有利
8	4月22日	カナタの横にあったペットボトルをヒデキが蹴って、水がこぼれると、カナタは「やめて」と言った。	なし	なし	カナタ有利
9	4月22日	ハジメが使っている竿をリョウヤが無理矢理片付けようとする、ハジメは「やめて」といって抵抗した。	なし	なし	ハジメ有利
10	4月22日	カナタがレイジが持っている竿を無理矢理取ろうとする、レイジは「やめて」と言ってカナタの顔を殴った。	なし	なし	レイジ有利
11	4月22日	ハジメ・リョウヤがかき混ぜた水がカナタにかかると、カナタは「やめて。嫌い」と言って怒った。	レイジによる声掛け	なし	カナタ有利
12	4月26日	トウマが靴を履かえる途中で誤って、テツルの足を踏むと、テツルは「やめて、踏むのわ」と言った。	なし	なし	テツル有利
13	4月26日	リョウヤが、ハジメが当番で配布しようとしているおやつを無理矢理取ろうとする、ハジメは引張り返した。	なし	リョウヤに説諭	ハジメ有利
14	4月26日	ユウキがカナタ・タクマの机に置かれた折り紙を取ろうとすると、カナタ・タクマは「取ったらダメ」と言った。	なし	なし	カナタ・タクマ有利
15	4月26日	ユカリが、テツルの折り紙の色がみんなと違うと指摘すると、テツルが怒り、ユカリも泣いた。	リョウヤによる声掛け	テツルにユカリの気持ちに気づかせる・テツル・ユカリに説諭	解消
16	4月26日	ユリとマユミがテーブルに置かれた鯉のぼりを作るための折り紙の取り合いになった。	ユカリによる提案、テツルによる仲裁	なし	解消
17	4月26日	ハジメ・トウマ・タクマは箱から自分の出席簿を取り出そうとして、押し合いになった。	なし	ハジメ・トウマ・タクマに解決策の提案	解決
18	4月26日	レイジがカナタが作った武器を無理矢理取って、いなくなると、カナタは泣いて保育者に訴えた。	なし	カナタに状況・原因を訪ねる・解決策の提案	解決
19	4月26日	ヒデキがタンバリンを叩く順番を替わるように頼むと、マユミは「あかん、ここ並ばあかん」と言って抵抗した。	なし	なし	マユミ有利
20	4月26日	ユリが近づいて来たマイコを押すと、マイコは「押すのは危ないことでしょ」といって怒った。	ナオミによる注意、ナオミ・セイによる加勢	マイコに片付けの依頼	マイコ有利
21	4月26日	ミチル・ハジメは尻尾取りでコウスケが戸棚に隠した尻尾を引張り合いになる。	なし	なし	解消
22	5月15日	マイコがユリのタオルの柄を見ようとすると、ユリはタオルを手で隠して「これ、私の」といった。	セイ・ナオミによる加勢	なし	解消
23	5月20日	レイジがプールの片づけをしないコウスケの手を引っ張ると、コウスケは「引っ張ったりすんなよ」と言った。	オサムによる加勢	レイジ・コウスケに片付けの依頼	レイジ有利
24	5月20日	コウスケがレイジの隣に座ろうとすると、レイジはコウスケの体を押し、隣に座るのを阻止した。	なし	なし	レイジ有利
25	5月20日	オウスケがユウキのエプロンを留めようとする、レイジが「いい」と言ってオウスケを押しつけた。	なし	なし	レイジ有利
26	5月31日	リョウコがオウスケに片づけをするように何度も促すと、オウスケは「うるさいよ」と言って抵抗した。	なし	なし	オサム有利
27	5月31日	ヒデキはハジメ・コウスケと遊具を落とすことを責めると、コウスケは困惑し、ハジメはヒデキの頬をつねった。	リョウコによる加勢・オサムによる仲裁	ハジメに説諭	解消
28	5月31日	ユミコのエプロンを留めているリエコをマミが押しのけると、リエコはマミを押し返した。	なし	なし	リエコ有利
29	6月6日	ヤスオがユカリの製作物を誤って壊してしまうと、ユカリは泣いて保育者に訴えた。	リョウコによる声掛け・代弁・カナタによる声掛け、仲裁、伝達	ユカリに相手の気持ちに気づかせる・ユカリの気持ちの要求の代弁・ヤスオ・ユカリに状況・原因を訪ねる・ヤスオに説諭・ヤスオ・ユカリに片付けの依頼	解消
30	6月6日	ユカリが床にしゃがみ込んでいたトシエにつまづいてこけると、トシエは驚いて泣いた。	なし	ユカリに説諭・トシエに気持ちの受け止め・共感	解消
31	6月6日	オサムが自分のコップ袋を誤ってレイジのロッカーに入れると、レイジは怒って、保育者に訴えた。	なし	レイジに解決策の提案	解決
32	6月6日	ユウキがユカリのブドウを自分のコップに入れるように促すと、ユカリは抵抗した。	マユミによる注意	なし	解消
33	6月6日	ユカリがマユミのお弁当箱をデザートの上に乗せようとする、マユミは「ちやう」と言った。	ユウキによる注意	なし	解消
34	6月6日	マユミ・ユウキがユカリのお尻を叩くと、ユカリは二人に向かって怒った表情を向けた。	なし	なし	解消
35	6月6日	ユウキがユカリのお尻を叩こうとすると、ユカリは「こら、怒るよ」と言った。	なし	なし	ユカリ有利
36	6月6日	ユウキがマユミのお尻を叩くと、マユミはユウキを睨んで保育室を出た。	トシエによる注意	なし	解消
37	6月6日	ユウキが立ち上がって、ユカリのお尻を叩くと、ユカリは「やめなさい」と言った。	タカシによる加勢	なし	解消
38	6月10日	テツルがペンで絵を描こうとすると、ユカリは「だめそれじゃない」と言って、テツルのペンを取ろうとした。	リエコによる注意、加勢	なし	解消
39	6月10日	ユリがテツルにもっと可愛い衣装を作るように促すとテツルは「もういいって言うてるの」と抵抗した。	なし	なし	解消
40	6月10日	ショウコが運ぼうとする椅子をユウキが取ろうとすると、ショウコは「やめて」と言って手を振り払った。	なし	なし	ショウコ有利
41	6月10日	ショウコが運ぼうとする椅子を再びユウキが取ろうとすると、ショウコは抵抗してユウキの手を離そうとした。	なし	なし	解決
42	6月10日	ヤスオが誤ってユウキにぶつかると、ユウキは怒ってヤスオの制服を引っ張った。	なし	なし	解消
43	6月10日	ユカリがヒデキとミチルの間の空席に座ろうとすると、二人はユカリの手を振り払いその席を手で押さえた。	なし	なし	ヒデキ・ミチル有利
44	6月10日	リョウコがうがいしようとしているのをリョウヤが邪魔しようとする、リョウコは「やめて」と抵抗した。	セイ・マイコによる注意	なし	リョウコ有利
45	6月10日	リョウヤがレイジが着替えをしているときに押すと、レイジは怒って保育者に訴えた。	マイコ・トシエによる代弁	レイジに解決策の提案・リョウヤに状況・原因を尋ねる・説諭・気持ち・要求の代弁・クラスの園児に話し合いを促す	レイジ有利
46	6月19日	おやつを片付けをしているユリにハジメが誤って当たると、ユリは「痛い」と言って涙を浮かべた。	なし	ユリに説諭	解消
47	6月19日	ナオミがテツルの隣の席に座ろうとすると、テツルは「ここダメ」と言って抵抗した。	リョウコによる加勢、マイコによる声掛け、ハルナ・リョウヤ・ハジメ・ユウキによる仲裁	なし	テツル有利
48	6月19日	ユウキがテツルに終礼の準備をするように促すと、テツルはいらだった様子で抵抗した。	セイによる注意	なし	解消
49	6月19日	ハジメが自分のロッカーの前に立っているテツル・ユリを押すと二人は声をそろえて「痛い」と言った。	なし	なし	解消
50	6月27日	ユリがリョウヤの隣に座ろうとすると、リョウヤはユリの体を押し抵抗した。	なし	なし	リョウヤ有利
51	6月27日	ユリが再びリョウヤの席に近づくと、リョウヤはユリのプールバックをのけて抵抗した。	なし	リョウヤに状況・原因を尋ねる・解決策の提案	解決
52	6月27日	ユタカがとっていた席にコウスケが座ろうとすると、ユタカはコウスケを押してその席からのぞいた。	なし	なし	ユタカ有利
53	6月27日	リョウヤはユウキがとっている席に座ろうとすると、ユウキは抵抗して別の空席に座るように促した。	レイジ・カナタによる加勢、レイジによる提案	ユウキに解決策の提案	リョウヤ有利
54	6月27日	ユウキがコウスケの横の空いている椅子を移動させようとする、コウスケはその椅子を押さえて抵抗した。	ハジメによる加勢	コウスケに説諭	ユウキ有利
55	7月1日	ユリが自分の靴下をテツルに押し付けて見せると、テツルは「やめて」と抵抗した。	なし	なし	解消
56	7月4日	コウスケがおやつ当番をせず、席についているユリをどかめると、ユリは顔をしかめて「だめ」と言った。	なし	なし	コウスケ有利
57	7月4日	トシエがナリヒロがとっている席に近づくと、ナリヒロは「ここ座ったらあかん」と言って抵抗した。	なし	なし	ナリヒロ有利
58	7月4日	コウスケがナリヒロがとっている席に無理やり座ると、「ここ座ったらダメ」と言って抵抗した。	ヒデキ・ユウキによる加勢	なし	ナリヒロ有利
59	7月4日	ユタカがおやつ席を移動すると、ヒデキは苛立った口調で「お引越はだめ」と咄めた。	なし	なし	解消
60	7月4日	ナリヒロが自分と一緒に座ろうとしてついでユタカに「あかん」と言うが、ユタカは離れず抵抗した。	ユウキによる仲裁、ヒデキによる提案	ナリヒロに解決策の提案	解消
61	7月4日	オサムがユウキが座っていた席に近づき座ろうとすると、ユウキは抵抗した。	なし	なし	ユウキ有利

62	7月10日	ユカリがタカシが持っているコップを取ろうとすると、タカシは抵抗した。	カナタ・レイジによる注意	なし	解消
63	7月10日	チヅルが片付けようとする椅子をユタカ・ハジメが片付けようとするチヅルは椅子を引っ張り抵抗した。	なし	チヅルに説諭	ユタカ・ハジメ有利
64	7月11日	タカシがユタカが座っていた席に座ると、ユタカは「ここユタカ君が座ってた」と抵抗した。	なし	なし	タカシ有利
65	7月11日	コウスケがユタカが座っていた席に座ろうとすると、タカシはコウスケの体を押し「どっか行け」と言った。	レイジによる加勢	なし	タカシ有利
66	7月11日	ユウキがレイジの隣に座ろうとすると、タカシは「ユウキ君もすわつたらだめ」と抵抗した。	レイジによる加勢	なし	タカシ有利
67	7月11日	リウヤがオサムが座っていた席に座ると、タカシは「リウヤ君ダメ」と言って、リウヤを引っ張った。	レイジによる加勢、クラスの園児による仲裁	リウヤ・タカシに気持ち・要求の代弁・クラスの園児への介入の促し	解決
68	9月12日	ヒデキはリウヤに笛を貸すようお願いするが、リウヤは笛を吹くのをやめず、ヒデキに笛を貸さない。	なし	なし	解決
69	9月12日	ユカリがリエコ・マミが綱引きをして遊んでいた紐を引っ張って取ろうとすると、リエコは抵抗した。	マミによる抑制、加勢、チヅルによる注意	ユカリへの解決策の提案	リエコ有利
70	9月12日	リウヤがマミ・リエコが持っている紐を引っ張ると、マミ・リエコは強く引っ張り返した。	なし	なし	リウヤ有利
71	9月13日	ユリが人形で遊ぼうとすると、チヅルは「なんでいつもそれ使うの？」と咎めた。	リウコ・ハルナによる注視、リウコによる加勢	チヅルへの状況の把握・説諭・解決策の提案・気持ちの要求の代弁	解決
72	9月13日	ナリヒロ・タクマ・ヤスオ・ユタカがオサムが台を片付けるのを手伝おうとすると、オサムは抵抗した。	なし	オサムへの気持ち・要求の代弁	解消
73	9月13日	リウコがショウコ・チヅルが作っているカメラを見ようとする、二人は「見ないでよ」と抵抗した。	ヒデキによる注視	チヅルへの片付けの依頼・説諭	解消
74	9月13日	リウヤがうがいをしているヤスオに誤ってぶつかると、ヤスオは「やめてやめて」と言った。	なし	リウヤへの片付けの依頼	解消
75	9月13日	リエコが他の園児と座ると、マミはリエコの椅子を引っ張るが、マミは抵抗して離れなかった。	セイによる注意、ヒデキによる提案	なし	リエコ有利
76	9月17日	ナオミは料理ごっこを手伝わないマイコに手伝うよううながすが、マイコは不満な表情で無視した。	マユミによる代弁、セイによる注意、加勢	なし	解消
77	9月17日	ナオミがマイコと一緒に花を摘みに行こうとすると、マイコは「一人で取るからいい」と抵抗した。	セイによる仲裁	なし	ナオミ有利
78	9月17日	カナタが台を片付けようとするのを、ユタカが手伝おうとすると、カナタは「離して」と抵抗した。	なし	なし	カナタ有利
79	9月17日	ヤスオとタクマが王様ジャンケンをしているのをリウヤが真似すると、ヤスオは「真似すんなよ」と言った。	ユタカによる加勢	なし	解消
80	9月25日	チヅルが掘っている砂場のスペースにコウスケが侵入すると、チヅルは「だめだよ、コウスケ君」と言った。	なし	なし	解決
81	9月30日	リウヤがコウスケたちが作ったホテルに入ろうとすると、コウスケはリウヤが入るのを阻止した	なし	リウヤへの解決策の提示	解決
82	9月30日	オサムがホテルに車いすを設置することを提案すると、リウヤは奇立った口調で「やめて」と言った。	なし	なし	解消
83	9月30日	フキがリウヤたちのホテルに侵入しリウヤを叩くと、リウヤは激しい口調で「やめて」と言った。	なし	なし	リウヤ有利
84	9月30日	コウスケがホテルの一部を屋根にしようとする、リウヤは「だめっ、お風呂場やから」と抵抗した。	オサムによる声掛け	なし	リウヤ有利
85	9月30日	ヒデキがホテルの車椅子の上に寝ころぶと、リウヤは「やめて、ここやっといて」と抵抗した。	オサムによる提案	なし	解消
86	9月30日	ショウコがチヅルにお家ごっこのドアを開めるように促すと、チヅルは「これドアじゃない」と言い返した。	なし	なし	解消
87	9月30日	ユカリが積み木から下りる時に誤ってヒデキに当たると、ヒデキは「押さんといて」と言った。	なし	なし	ユカリ有利
88	9月30日	ナリヒロはユタカ・オサム・タカシと板を運ぶが三人がバランスを崩しこけて、「何してんねん」と言った。	なし	なし	解消
89	9月30日	オサムが板を移動させようとする、タクマは「置いて」と言って、板を引っ張った。	なし	なし	オサム有利
90	9月30日	カナタはトウマと一緒に板を運ぶがトウマが一方的に引っ張ると「違うっ、動かそうとするやろ」と言った。	なし	なし	トウマ有利
91	9月30日	リウヤがリエコ・マナが保育者のために取っている席に座ろうとすると、二人は「ダメ！」と抵抗した。	なし	なし	リウヤ有利
92	9月30日	タクマがユタカがナリヒロとオサムのために取っている席をとろうとすると、ユタカは抵抗した。	なし	なし	ユタカ有利
93	10月9日	セイがマイコが開いた傘を触ろうとすると、マイコは「やめて」と言ってセイの傘を触り返そうとした。	なし	なし	セイ有利
94	10月9日	トウマがハジメが差している傘にぶつかると、ハジメは「ハジメの傘に当たった」と言った。	なし	なし	ハジメ有利
95	10月9日	ユタカが自分の傘をハジメの傘にぶつけると、ハジメは「こらっ(傘の上)カタツムリが落ちる」と言った。	なし	なし	ハジメ有利
96	10月9日	リウヤがユカリが置いていた牛乳パックを使おうとすると、ユカリは「置いてたの」と言った。	なし	なし	リウヤ有利
97	10月9日	タカシが桶に溜めた雨をユカリが触ろうとすると、タカシは「触ったらダメ」と言って抵抗した。	なし	なし	タカシ有利
98	10月9日	タカシが桶に溜めた雨をリウヤが触ろうとすると、タカシは「リウヤを叩いた。」	なし	なし	タカシ有利
99	10月9日	リウヤが袋をかぶって走っているユカリの袋をとると、ユカリは近くに置かれた籠でリウヤを叩いた。	なし	なし	ユカリ有利
100	10月9日	タカシが傘についたカタツムリを取ろうとするとユカリは「取ったあかん」と抵抗した。	なし	なし	タカシ有利
101	10月9日	リウコがミチルの頬をつねると、ミチルはリウコの頬をつねり返した。	なし	なし	解消
102	10月9日	チヅルが隣の席に座ったマミに「コウスケ君が座ってたんだよ」と言うと、マミはチヅルを睨んだ。	コウスケによる加勢	なし	マミ有利
103	10月9日	ナリヒロが保育者の隣の席に座ると、ユウキはナリヒロの体を引っ張り、その席からどかさうとした。	なし	ユウキへの解決策の提示・気持ちの受けとめ・共感、説諭	解決
104	10月25日	ミチルがリウコに早く身支度をするように促しモックでリウコを叩くと、リウコはミチルを睨んだ。	ユウキによる加勢	なし	解消
105	10月25日	マイコがナメクジを保育者に見せに行こうとすると、リエコは「私が先に見せる」と言ってなめくじを取ろうとした。	なし	なし	マイコ有利
106	10月25日	マミがユミコが持っている説明書を取ろうとすると、ユミコは説明書を高く持ち上げて抵抗した。	リエコによる注意、抑制	なし	解決
107	10月25日	ユミコがマミとリエコが作った家に入ろうとすると、マミとリエコは「きんしー」と言って拒んだ。	トウマによる注意	ユミコに状況・原因を尋ねる・マミ・リエコへの解決策の提示・気持ち・要求の代弁・説諭	解決
108	10月25日	リウコがコウスケ・オサム・トウマ・タクマがすぐろくをしているのを見つめると、コウスケは「だーめ」と拒んだ。	なし	なし	コウスケ有利
109	10月25日	タカシ・レイジがユウキのパズルのピースを片付けようとする、ユウキは「ユウちゃん片付けろ」と拒んだ。	なし	なし	ユウキ有利
110	10月25日	リウヤがユウキがミチルのために取っていた席に移動すると、ユウキは「(席)動かないで」と抵抗した。	リエコによる加勢	リウヤに状況・原因を尋ねる	リウヤ有利
111	11月11日	リウヤがふざけておやつ席に座っているリエコの膝の上に乗るとリエコは、両手でリウヤをどけた。	なし	なし	リエコ有利
112	11月11日	リウヤがふざけておやつ席に座っているハルナの膝の上に乗るとハルナはリウヤの体を押した。	リエコ・マミによる加勢	なし	ハルナ有利
113	11月11日	リウヤがリエコが座っていた席に座ると、リエコは眉をひそめて、保育者に訴えた。	なし	なし	リエコ有利
114	11月11日	リウヤがマミの膝の上に座ると、マミは「やーめて」と言った。	リエコによる注意、加勢、ヒデキによる注意、抑制	なし	解消
115	11月11日	雷ゴロゴロゲームでチヅルがナオミからボールを取ると、ナオミは困惑した表情を浮かべた。	ショウコ・ユカリ・セイ・オサムによる加勢	チヅルへの解決策の提示	ナオミ有利
116	11月11日	雷ゴロゴロゲームでリウヤがリエコのボールを取ると、リエコは困惑した表情を浮かべた。	カナタ・ヒデキによる加勢	なし	リエコ有利
117	11月11日	雷ゴロゴロゲームでコウスケがボールを渡すときにユリに手が当たると、ユリは激しく泣き出す。	なし	ユリ・コウスケへの説諭	解消
118	11月11日	雷ゴロゴロゲームでチヅルがボールを取ると、コウスケは「ちやうで」と言ってボールを取ろうとした。	ユカリによる加勢	なし	コウスケ有利
119	11月19日	ユウキがトウマが工作で使っているトレットペーパーの芯を取ろうとすると、トウマは引っ張り返した。	なし	なし	トウマ有利
120	11月19日	ユリがチヅルに二ニールで作った輪っかをつまむと、チヅルは「やめて」と言って顔をしかめた。	なし	なし	ユリ有利
121	11月19日	タクマがコウスケがおもちゃを棚から出そうとするのを阻止して取ろうとするとコウスケは抵抗した。	なし	なし	解消
122	11月19日	タクマはナリヒロ・コウスケと一緒にダンスを見に行こうとすると、ナリヒロはそれを拒んだ。	なし	なし	ナリヒロ有利
123	11月20日	レイジが腰に差していた剣がユタカに当たると、ユタカは激しい口調で「剣当たった」と言った。	なし	なし	解消
124	11月20日	ヒデキがユウキに向かって手を振り回すと、ユウキはヒデキの鉄砲を取った。	なし	なし	解消
125	11月20日	リウコがユミコの隣に座ろうとすると、ユミコは「だめだめここはオサム君」と言って拒んだ。	なし	なし	ユミコ有利
126	12月9日	トウマがユウキ・タカシの遊びに加わろうとすると、タカシはトウマを叩いて、抵抗した。	なし	なし	解消
127	12月9日	ユウキがタカシに取っ組み合いをしようとする、タカシは激しい口調で「あかん」と言って拒んだ。	なし	なし	タカシ有利
128	12月9日	ユウキが奇立って、レイジを殴ると、レイジは激しい口調で「やめてやめて」と言った。	なし	なし	レイジ有利
129	1月17日	マユミがユカリを見て笑うとユカリは「今とても悲しいから笑わないで」といって怒った。	なし	なし	解消
130	1月17日	ユカリがマイコからなわとびを取ろうとすると、マイコはきつい口調で「もう違うの」と言った。	なし	なし	解消
131	1月17日	セイがナオミに縄跳びを交代するように促し、縄跳びをナオミから取ると、ナオミはすねた表情を浮かべた。	マイコによる仲裁	なし	解決
132	1月17日	セイがマイコの後を追って、マイコの動作の真似をしようと、マイコは「真似ばっかり」と言って怒った。	なし	マイコへの解決策の提示	解消

133	1月17日	リョウヤがナリヒロ・トウマが作った制作物を勝手に移動させると、二人は保育者にそれを訴えた。	リエコによる声掛け・代弁・提案、トシエ・マユミ・リョウコ・ヒデキ・ヤスオによる注視、ヒデキによる代弁、コウスケによる注意	リョウヤに状況・原因を尋ねる・気持ち・要求の代弁・解決策の提示・説諭	解消
134	1月17日	ヒデキはリョウヤに保育者が作った製作物で遊んではいけないという、リョウヤは「みんなのものや」と言った。	なし	なし	ヒデキ有利
135	1月22日	ハルナが大きなフクロウの人形を倒すと、チヅルは「だめっ、こらっ」と言って怒った。	ユリによる加勢	なし	解消
136	1月22日	ユリがナオミが持っている太鼓の棒を引っ張って取ると、ナオミは「ナナがっ」と言って棒を取り返した。	なし	なし	ナオミ有利
137	1月22日	ユリがマイコが叩いているシンバルを無理矢理取ろうとすると、マイコは「次、マイコちゃんっ」と抵抗した。	なし	なし	マイコ有利
138	1月22日	ユリがチヅルが持っているカバンを引っ張って「これ私のっ」と言うと、チヅルは困惑した表情を浮かべた。	なし	ユリへの気持ち・要求の代弁・解決策の提示	解消
139	1月22日	カナタがフクロウの人形にあたり倒すと、リョウヤは苛立った口調で「やめて、そこ」と言った。	なし	なし	カナタ有利
140	1月22日	ヤスオがユリがたたんでいるマットの上で足踏みをする、ユリは「ちょっと」と言って抵抗した。	なし	なし	ユリ有利
141	1月22日	ハジメがユウキの隣に座ろうとすると、ユウキはその席は保育者が座ると主張して抵抗した。	なし	ユウキへの解決策の提示	ハジメ有利
142	1月28日	ユカリがリョウヤが運転している電車に乗ろうとすると、リョウヤは「乗らないでください」と言って拒んだ。	コウスケ・レイジによる注意、ヤスオによる声掛け	なし	解決
143	1月28日	ユカリがリョウヤに車掌役を交代するように頼むと、リョウヤは「明日」と言って拒んだ。	なし	なし	リョウヤ有利
144	1月28日	コウスケが誤ってカナタに当たると、カナタは怒ってコウスケを追い回した。	レイジ・ユウキによる注意	カナタへの解決策の提示	コウスケ有利
145	1月28日	ヒデキは、ユウキからもらったコインをカナタに取られレイジに壊されると、泣きじゃくって保育者に訴えた。	タカシによる代弁、ユウキによる声掛け	ヒデキに状況・原因を尋ねる・レイジへの謝罪・仲直りの提案・気持ちの要求・代弁・解決策の提示	解消
146	2月20日	ユミコがゴミをセイが集めている場所に集めないでセイは「こっちに集めとかないと」と怒った。	なし	なし	セイ有利
147	2月20日	ユミコがチヅルと一緒に座ろうとすると、チヅルは他の園児と座ると言って拒んだ。	なし	なし	チヅル有利
148	2月20日	ヤスオがナリヒロが座っていた席に座ると、ナリヒロは困惑した様子で「ねえ、座ってん」と言った。	チヅルによる仲裁	ヤスオへの説諭	解決
149	2月20日	ユウキが席を移動しユカリの隣に座るとユカリは「おんなじところ座らない」と言ってユウキをどかさうとした。	なし	なし	ユカリ有利
150	2月20日	ユタカはコウスケとタカシと一緒に工場に行こうとすると、コウスケを叩いた。	タカシによる提案	なし	ユタカ有利
151	2月20日	レイジがリエコにきつい口調で「手上げてたっ」と言うと、リエコは困惑した表情を浮かべた。	なし	レイジへの気持ち・要求の代弁	リエコ有利
152	2月27日	フブキがリョウヤの制作物を修繕しようとして、リョウヤはフブキを叩き、修繕するのを拒んだ。	ユリ・ナオミ・ハジメ・マミ・コウスケ・トウマ・チヅルによる注視	フブキに状況・原因を尋ねる・受け止め・共感・リョウヤに気持ち・要求の代弁・説諭	解消
153	2月27日	ユカリがショウコの隣の席に座りたいと頼むとショウコは「ここサム君が座るのっ」と拒んだ。	コウスケによる加勢	ユリへの解決策の提示	ショウコ有利
154	2月27日	レイジがテーブルのスペースを多くとりユリのスペースが狭くなり、ユリはレイジを睨み涙を浮かべた。	カナタによる仲裁	ユリへの説諭	解消
155	3月7日	マミがユリに「どいてっ」と言ってユリを押すと、ユリは転んで大声で泣き始めた。	なし	ユリへの説諭・ユリ・マミへの片付けの依頼	解消
156	3月10日	ユウキが保育者のために取っている席にヒデキが座ろうとすると、ユウキはヒデキを押してのかさうとした。	トウマによる加勢	なし	ユウキ有利
157	3月10日	ユウキがトウマの肩を叩き鉄砲を作るように促すと、トウマは「何言ってるの」と言って、逃げた。	なし	なし	解消
158	3月10日	ショウコが瓶の作り方が分からず、チヅルに保育者を呼ぶように頼むとチヅルは「ダメっ」と言って拒んだ。	ヤスオによる声掛け、ヤスオ・ユミコ・リョウヤによる伝達	なし	解決
159	3月10日	リョウヤがユカリが作っている瓶に飾りをつけようとして、ユカリは瓶をリョウヤから離して拒んだ。	なし	リョウヤ・ユカリへの説諭・ユカリへの解決策の提示	解決
160	3月11日	コウスケがユウキたちと同じテーブルに座ると、ユウキは「自分の椅子に座るんだよっ」と拒んだ。	ショウコ・タクマ・ナリヒロによる仲裁	なし	解消
161	3月11日	コウスケとユタカがタクマがお茶を受け取ったのが4位と決めると、タクマは「ちゃうねんっ」と泣きじゃくった。	ショウコ・ナリヒロによる代弁、ユミコ・ユカリ・ユリ・セイによる注視・ユカリによる加勢	ユタカに状況・原因を尋ねる・コウスケ・ユタカ・タクマに気持ちの受け止め・共感・片付けの依頼	解消
162	3月11日	チヅル・ユミコがハンカチを広げてユリのテーブルのスペースが狭くなると、ユリは顔をしかめた。	なし	ユミコへの解決策の提示・ユリへの気持ちの受け止め・共感・片付けの依頼	解消
163	3月11日	ハジメがハルナに駆け寄ってタオルを強く押しつけると、ハルナは「やめてっ」と言ってタオルを振り払った。	なし	なし	ハルナ有利

※非当事者の幼児が介入した事例番号には水色を塗っている。



資料. 5歳児の対人葛藤場面の状況(日付・エピソード・非当事者の幼児による介入・保育者による介入・結果)

	日付	エピソード	非当事者の幼児による介入	保育者による介入	結果
1	4月25日	ユウキが片付けをせずオセロをしているヒデキを咎めると、ヒデキは苛立った様子であかんと言った。	なし	ヒデキへの片付けの依頼	ユウキ有利
2	4月25日	タカシが運んでいる椅子をレイジが取る、タカシは困惑した表情を浮かべた。	なし	なし	レイジ有利
3	4月25日	レイジが椅子を運んでいないで席につくリョウコを咎めると、リョウコは困惑した表情を浮かべた。	なし	なし	レイジ有利
4	4月25日	リョウコがいきなりヤサオを殴ってヤサオの服をつかむと、ヤサオは驚いた表情を浮かべた。	ハジメによる注意	リョウコに自分自身の行動を振り返らせる	解消
5	4月25日	リョウコがナオミの椅子を勝手に移動させるとナオミは顔をしかめて「だからこっ」と言って抵抗した。	なし	なし	ナオミ有利
6	4月30日	ユウキが他児に運ぼうとしているお皿をユウキがひっぱって取ろうとすると、ユウキは引っ張り返した。	なし	ユウキに説諭、自分の行動を振り返らせる	ユウキ有利
7	4月30日	トウマがチヅルの隣の席に座ると、チヅルは「ここナリヒロ君」と言ってトウマを押しでどかさうとした。	なし	なし	トウマ有利
8	4月30日	トウマがリョウコに向かってリョウコの席は違う席であったと主張すると、リョウコは別の空席を指した。	セイによる加勢、ユウキによる仲裁	なし	解消
9	5月12日	マイコ・セイ・ナオミがブランコを占領していると、チヅル・リエコは替わるように訴えた。	なし	なし	解決
10	5月12日	セイとマイコがブランコごで勝ったのは自分たちであると主張するとチヅルは「ずるい」と怒った。	なし	なし	解消
11	5月12日	ユウキがセットしようとしているカセットをタカシが触ると、ユウキは「ユウちゃんやろ」と言って拒んだ。	なし	なし	ユウキ有利
12	5月12日	ユウキ・ユウキ・リョウコはおやつのお当りのストローを分担して配布しようとしたが取り合いになった。	なし	なし	解消
13	5月12日	レイジがユウキがストローを落としたことを保育者に伝えるようにせかすと、ユウキはむすっとした表情を浮かべた。	セイによる加勢	なし	レイジ有利
14	5月26日	レイジがグループの担当の楽器は「鈴でいいの」と決めつけると、リエコは不満な表情を浮かべた。	なし	なし	レイジ有利
15	5月26日	リョウコがカナタが取ったボールを取ろうとすると、カナタはボールを引っ張り返して取り合いになった。	レイジによる注意	なし	解消
16	5月26日	トウマは製作物を持ちながらゴールキーパーをやりたいと取られるとリョウコは製作物を無理矢理取った。	なし	なし	リョウコ有利
17	5月26日	オサムがトウマに製作物を貸すように頼むとトウマは「貸してあげないよ」と言って拒んだ。	なし	オサムに片付けの依頼	解消
18	5月28日	ユウキが立ち上がり保育者が見せている絵を見ると、レイジは不満な様子で「見えへん」と言った。	なし	レイジに相手の気持ちに気づかせる、ユウキに説諭	レイジ有利
19	5月28日	リョウコがマユミのフラフープを引っ張って取ろうとすると、マユミは「やめて」と言って阻止した。	なし	なし	マユミ有利
20	5月28日	リョウコがユウキを引っ張ると、ユウキはリョウコを離そうとした。	レイジによる抑制	なし	解消
21	5月28日	ユウキが太鼓をドンドンと勢いよく叩くと、チヅルはユウキに「うるさい」と言った。	なし	なし	解消
22	5月28日	チヅルが演奏会のお客さんの椅子は1個でいいと主張するとユウキは「だーめ、もうよ」と言って拒んだ。	なし	なし	ユウキ有利
23	5月28日	チヅルがユウキに指揮者をするように促すと、ユウキは不愉快な表情で「しないよそんなん」と言った。	ユウキによる加勢	なし	解消
24	5月28日	ユウキが太鼓を演奏しているユウキを引っ張って太鼓から離そうとするとユウキは「やめて」と言った。	チヅルによる伝達・代弁	チヅルに状況・原因を尋ねる・ユウキに説諭。ユウキの気持ちの受け止め・共感・ユウキ・ユウキに今後を見通した指導・話し合いの促し	解消
25	5月28日	ユウキが床に寝ころぶとチヅルに「死んでる」と言うのでチヅルはきつい口調で「あかん」と言った。	ショウコによる加勢	なし	解消
26	5月28日	リョウコがママのためにとっている席にリョウコが無理やり座ると、リョウコは「どいて」と言ってリョウコを押しした。	ヒデキによる注意、ショウコ・ユウキによる加勢	なし	ママ有利
27	5月28日	マイコ・ユウキがマユミのためにとっている席にユウキが座ろうとすると、ユウキは激しい口調で「ダメ」と言った。	セイによる声掛け	なし	解消
28	6月5日	チヅルがハルナに後ろから抱きついて離れないとハルナは「何よー離してー」と言って手を離そうとした。	ママ・リョウコによる抑制	なし	解消
29	6月5日	ハルナがママの髪を毛を触ると、ママは顔をしかめてハルナの手を叩き、くすぐるのをやめさせようとした。	なし	なし	解消
30	6月5日	ハジメがきちんとたたまれているゼッケンが入った籠を運ぼうとするとトウマは籠を引っ張り抵抗した。	なし	なし	ハジメ有利
31	6月5日	リュウとトシがゼッケンをたたまずに籠に入れるとトウマは「そんなぐちゃぐちゃに出来ない」と怒った。	なし	なし	リュウ・トシ有利
32	6月5日	リエコが鉄棒の下にいい加減に砂を掛けると、ユウキはむすっとした表情を浮かべた。	なし	なし	解消
33	6月5日	サッカーでトウマがボールを遠くに蹴り過ぎると、レイジは「あかんで」と言ってトウマを叩いた。	ユウキ・タカシによる加勢・タカシ・ユウキによる仲裁	なし	解消
34	6月5日	チヅルが他の園児と保育者を追いかける遊びをしようと、ユウキは「走らないで」と言って阻害した。	なし	なし	解消
35	6月5日	ユウキがチヅルに「私のこといじめるから」と言うのでチヅルは「あなたが悪いからじゃん」と言い返した。	なし	なし	ユウキ有利
36	6月12日	ナオミがマユミが描いている招待状をこっそり見つめるとマユミは「何見てるのよ」と言った。	ユウキによる仲裁	なし	解消
37	6月12日	ユウキが右腕で押してミチルの色塗りを邪魔すると、ミチルは激しい口調で「やめて」と言った。	なし	なし	解消
38	6月12日	マユミがユウキにピンクの色鉛筆を貸すように頼むと、ユウキは「あーとで」と言って拒んだ。	ナオミによる仲裁、リョウコによる注意	なし	解決
39	6月12日	トシがパネルを並べるのを手伝わずに、象の制作物に上ると、レイジは「やめて」と言って顔をしかめた。	なし	なし	レイジ有利
40	6月12日	フブキ・シロウが制作物の作成を手伝わず象の階段に上ると、レイジは「やめて」と言って睨んだ。	なし	なし	解消
41	6月12日	シロウが象の階段を順番ぬかしをして上ろうとすると、オサムは「だーめ」と言って拒んだ。	なし	なし	シロウ有利
42	6月12日	ハジメが段ボールの電車に乗ろうとするとオサムの手を振り払うと、オサムはこけて困惑した表情を浮かべた。	タカシによる加勢	なし	解消
43	6月12日	リョウコが運転する電車に乗るタケルがバランスを崩すと、リョウコは「タケル君」と言って怒った。	なし	なし	リョウコ有利
44	6月12日	ユウキ・カナタがリョウコの電車に同時に乗ろうとすると、押し合いになった。	なし	なし	ユウキ・カナタ有利
45	6月12日	ユウキが電車の運転手になろうとすると、カナタは「車掌さんやうからあかんで」と言って拒んだ。	なし	なし	カナタ有利
46	6月20日	ナリヒロがチヅルの色水遊びをこっそり見つめるとチヅルは不服そうに「なんでここにいの?」と言った。	ユウキによる声掛け	なし	解消
47	6月20日	リョウコが色水遊びをやりようとしてユウキの近くの花びらを使おうとすると、ユウキはリョウコの手を叩いて拒んだ。	チヅルによる加勢、声掛け、仲裁、注意、ユウキによる仲裁	なし	解決
48	6月20日	ユウキが色水をコップに入れると、ユウキは「だめだよ、なんでそれコップに入れるの」と言って怒った。	トウマによる加勢	なし	解消
49	6月20日	ユウキがペットボトルに色水を入れると、ユウキはきつい口調で「それ私やろうとした」と言って睨んだ。	なし	なし	ユウキ有利
50	6月20日	ユウキがリョウコに色水遊びの花びらをユウキの後に使うように促すとリョウコは不満な表情を浮かべた。	ユウキによる加勢	なし	解消
51	6月20日	ユウキがユウキの色水のペットボトルを移動させると、ユウキはきつい口調で「ちょっと返して」と言った。	チヅルによる注意	なし	ユウキ有利
52	6月20日	タカシがボールを片付けずにサッカーをやめるとカナタは怒って、レイジに訴えた。	レイジによる注視、声掛け、代弁、チヅル・リエコによる注視	タカシ・カナタに状況の把握・タカシに状況・原因を尋ねる・謝罪の提案	解決
53	6月20日	リュウが「箱の積み木を使っているのをチヅルがとがめると、リュウは「こっちが少ないんだよ」と言った。	ユウキによる注視、加勢	なし	解消
54	6月20日	タカシが、カナタが飛び降りようとしている台を移動させようとして、カナタは激しい口調で「やめて」と言った。	オサム・レイジによる加勢、レイジによる声掛け・注意	なし	解消
55	6月20日	タカシが持ち上げた板の上をオサムが踏んで通るとタカシは「やめて」と言ってオサムを強く押した。	なし	なし	タカシ有利
56	6月20日	オサムが落ちた板がカナタに当たりそうになると、カナタはきつい口調で「やめて」と言った。	タカシによる加勢、ユウキによる注視、加勢、レイジによる加勢	なし	解消
57	7月3日	ユウキがマユミが折った折り紙をぐちゃぐちゃにするとマユミは困惑した様子で返すように要求した。	チヅルによる注意	なし	解消
58	7月3日	ハジメが演奏しているピアノをヤサオがむちゃくちゃに演奏するとハジメは「壊れるからやめて」と抵抗した。	なし	なし	解消
59	7月3日	ハジメがピアノを大きな音で引き続けると、チヅルは「なんかうるさいんだけど」と言って怒った。	なし	なし	解消
60	7月3日	ユウキがチヅルに向かって「折り紙屋さんよ」と促すと、チヅルは「やだ」と言って拒んだ。	マユミによる加勢	なし	解消
61	7月3日	チヅルがユウキに黄色い折り紙を残しておくように頼むとユウキは「やだー足りなくなる」と言って拒んだ。	なし	なし	解決
62	7月3日	ユウキが誕生会の課題の絵を描いているのをナリヒロが見つめるとユウキは「見たあかんよ」と拒んだ。	ミチル・ヒデキによる加勢	なし	ユウキ有利
63	7月3日	ユウキが持ってきた金色の折り紙をチヅルが取ろうとするとユウキは「ダメ」と言って拒んだ。	なし	なし	ユウキ有利
64	7月3日	ユウキがユウキの折り紙遊びに加わろうとすると、ユウキは「(入ったら)ダメ」と拒んだ。	チヅルによる注視、仲裁	なし	ユウキ有利
65	7月3日	ユウキがセロテープを自分の方に向けて取りやすくとマユミは「ちょっと何でそっち向けるの」と言った。	チヅルによる注視、セイによる注意、仲裁	なし	解決

66	7月3日	ユカリがユリたちの折り紙遊びに参加したそうにしているが、ユリはそれを見て見ぬふりをして折り紙を折る。	チヅルによる仲裁・代弁・注意、セイによる仲裁	なし	ユリ有利
67	7月3日	ユカリが完成した製作物をトレイに入れたと、マユミは「これ全部私のっ」と言った。	セイによる注意	なし	解消
68	7月3日	レイジが、トウマが席を移動したのを咎めると、トウマは頬を膨らませて不服そうな表情を浮かべた。	ユミコ、カナタによる加勢、カナタ・コウスケ・ユミコ・ヒデキ・オサムによる注視	なし	レイジ有利
69	7月11日	ユウキ・タカシがやかんのお茶を入れようとする、カナタは興奮した様子で「ちょっと待って」と拒んだ。	レイジによる注意	ユウキ・タカシに片付けの依頼	解消
70	7月11日	リョウヤがグループの集まりに参加しないユリを引っ張ると、ユリは手を振り払って「やめてっ」と言った。	マユミによる注視	リョウヤに解決策の提示・ユリに自分自身の行動を振り返らせる・説諭	解消
71	7月16日	カナタが描いていた設計図にタダヒロが何か描こうとするとカナタは「描かないってっ」と言って怒った。	リョウヤによる抑制、注意、伝達、注意、代弁	タダヒロに状況の把握・抑制	解消
72	7月16日	ユウキが持っている設計図をユカリが引っ張ると、ユウキは強く引っ張り返して取られないようにした。	リョウヤによる注意	なし	解消
73	7月16日	アヤカが誤ってユリの手を踏んでしまうと、ユリは「やめてやめてっ」と言ってアヤカを睨んだ。	ユウキによる注視	アヤカ・ユリに状況・原因を尋ねる・気持ちの受けとめ、アヤカに気持ちを和ませる	解消
74	9月12日	リエコがヒデキを押してヒデキが座っていた椅子に座ると、ヒデキは椅子に足をひっかけ抵抗した。	チヅルによる仲裁	なし	解決
75	9月12日	コウスケがラジカセのカセットを裏面に入れてと、オサムはそれを拒み表面向きでカセットをセットしようとした。	なし	なし	コウスケ有利
76	9月12日	リエコがいない間にコウスケがラジカセの曲を変更していると、リエコは「何かけてるのよー」と言った。	チヅルによる注視・加勢、オサムによる加勢	なし	解消
77	9月12日	オサムがラジカセに違うカセットをセットしようとする、チヅルは激しい口調で「まだっ」と言って拒んだ。	リエコによる注意	なし	解消
78	9月12日	ナリヒロが読み上げようとしているプログラムをチヅルが引っ張って取るとナリヒロは取り返そうとした。	なし	なし	チヅル有利
79	9月26日	ユカリが、ユミコが持ち上げて皆に見せていたティッシュを取ると、ユミコは取り返そうとした。	ナリヒロによる注視・仲裁	なし	解消
80	9月26日	ユカリが台を一緒に運ぶときにバランスを崩したオサムを咎めると、オサムは困惑した表情を浮かべた。	カナタによる加勢	オサムに片付けの依頼	解消
81	9月26日	ユカリが台を運ぼうとしている場所にいるオサム・ハルナをとがめると二人は困惑した表情を浮かべた。	なし	なし	ユカリ有利
82	9月26日	ユカリがトウマに黄色の台を赤い台に重ねないようにとがめると、トウマは「ここでもいいのっ」と言い返した。	カナタによる声掛け、ユタカによる注意、カナタによる仲裁	なし	解消
83	9月26日	ユカリはトウマが台を運ぶのを手伝おうとするのを拒むが、トウマは台から手を離さず抵抗した。	なし	なし	ユカリ有利
84	9月26日	ユカリがユタカが緑の台に立っていることを咎めると、ユタカはひるんだ表情を浮かべた。	トウマによる加勢	なし	ユカリ有利
85	9月26日	ユカリがカナタが台をスライドさせて片付けたことを咎めると、カナタは不服な表情を浮かべた。	なし	なし	ユカリ有利
86	9月26日	ユカリがトウマにぶつくと、トウマは不服な様子で「ユカリちゃん、痛かった」と怒った。	オサム・カナタによる注意	なし	ユカリ有利
87	9月26日	ユカリが自分の前に佇んでいるコウスケを咎めると、コウスケはひるんだ表情を浮かべた。	なし	なし	ユカリ有利
88	10月1日	ユカリは自分が希望していたリレーの順番をH組の園児に取られると、思いっきり泣き出した。	A、レイジによる提案、レイジによる仲裁、レイジ・コウスケによる代弁	ユカリに状況・原因を尋ねる・解決策の提案	解消
89	10月22日	チヅルがオサムのボードをひっくり返すと、オサムはチヅルのボードをひっくり返そうとした。	ナリヒロによる加勢	なし	オサム有利
90	10月22日	ナリヒロが字数を超えたワードをシートに記入しようとする、オウスケは「それなしやでっ」と言って怒った。	なし	なし	解消
91	10月22日	チヅルがシートの欄外に図形を描くと、オサムは「ここに〇ないから禁止やでー」と言って怒った。	ナリヒロによる注意	なし	チヅル有利
92	10月22日	マミ・ショウコがユミコをおいて二人でオセロをしていると、ユミコは泣きだし、口論になった。	チヅル・リョウヤに注視、リエコによる声掛け、レイジ・コウスケ・ユカリ・カナタによる提案	ショウコ・マミ・ユミコに状況の把握・状況・原因を尋ねる・気持ちの受けとめ・共感・気持ち・要求の代弁・クラスの園児に話し合いの促し	解消
93	10月22日	チヅルがユリ・カスミを引っ張ると、二人はチヅルの手を振り払おうとした。	なし	なし	解消
94	10月22日	ユカリがタケルたちに新聞紙の岩を投げた「誰か作ってよ」と咎めるとタケルは「作っています」と言い返した。	なし	なし	解消
95	10月22日	ハジメは岩作りをせすぶざけているアイを殴ると、アイは頭を押さえて「やめて。やめてよっ」と言った。	タケルによる声掛け	なし	解消
96	10月22日	ユカリがハジメが持っているガムテープを取ろうとすると、ハジメは「ちょっと待って」と言って拒んだ。	なし	なし	ユカリ有利
97	10月22日	ユカリがハジメの頭にガムテープを張り付けると、ハジメは「いったーい」と言って手足をばたばたさせた。	タケルによる抑制、アイによる注意	なし	解消
98	10月22日	ユカリが再びハジメの頭にガムテープを張り付けると、ハジメはユカリにガムテープを張り返した。	アイ・リョウコによる注意、タケルによる抑制	なし	解消
99	10月22日	ユカリがハジメたちに岩を作っていないことを咎めると、ハジメは「自分も作ってない事や」と言い返した。	タケルによる注意・抑制	なし	解消
100	10月22日	ユカリがハジメにガムテープを張ろうとすると、ハジメはガムテープを振り回し、ユカリに貼ろうとした。	アン・タケルによる注意	ユカリ・ハジメに片付けの依頼	解消
101	11月28日	リョウコがオサムの左腕をつかんで引っ張ると、オサムはリョウコの手を離しやめさせようとした。	ショウコによる加勢	リョウコへの説諭・気持ちの受けとめ・共感・解決策の提示・オサムへの抑制・状況・原因を尋ねる	解消
102	11月28日	折り紙を貼っているオサムをショウコが引っ張ると、オサムは「自由に遊びたいからー」と言って拒んだ。	タケルによる抑制	オサム・ショウコに解決策の提示・ショウコに状況・原因を尋ねる・オサムに謝罪・仲直りの提案	解消
103	12月3日	レイジが蹴ったボールがリョウヤの指に当たると、リョウヤは痛そうに顔を歪めてレイジを睨んだ。	トウマによる代弁・注視	なし	解決
104	12月3日	カナタがリョウヤのチームにオサムを加えようとする、リョウヤはいじけた様子で「入らへんで」と言った。	オサム・レイジ・ユタカによる加勢、レイジによる仲裁	なし	解消
105	12月3日	トンがリョウヤたちのサッカーに加わろうとすると、リョウヤは「入ったらだめ」と言って拒んだ。	レイジによる仲裁	なし	リョウヤ有利
106	12月3日	レイジがふざけてサッカーをやらないと、ユタカはサッカーをやめて保育者に訴えた。	タカシによる加勢・伝達・代弁・提案、カナタによる提案	ユタカに状況・原因を尋ねる・気持ち・要求の代弁・ユタカ・レイジに話し合いの促し・解決策の提案・レイジに説諭	解消
107	12月3日	ユリがレイジが片付けている消防車の中に足をつっこむと、レイジはきつい口調で「ユリちゃん」と言った。	なし	なし	レイジ有利
108	12月3日	ユタカ・タカシが「慌てん坊のカナタ君は〜」とふざけて歌うと、カナタは「そんなん言わんといて」と怒った。	なし	なし	カナタ有利
109	12月3日	ユリ・ヒデキ・ユウキ・ショウコ・ハジメはおやつ HAPPY ターン の取り合いになった。	ユウキによる仲裁	ユリ・ヒデキ・ショウコ・ハジメに相手の気持ちに気づかせる	解消
110	12月3日	ユリがテーブルの真ん中のおやつを自分の方に寄せると、ショウコはおやつをとりあげて、真ん中に置いた。	ヒデキによる抑制、ヒデキ・ショウコ・ハジメ・ユウキによる抑制、ハジメ・ユウキによる注意	なし	ショウコ有利
111	12月10日	サッカーでユタカが青チームに入ると、タカシは「青チームあかんで」と言って拒んだ。	なし	なし	ユタカ有利
112	12月10日	ユウキが青チームに入ったがユタカが入ったことで青チームから抜けさせられると、不満な表情を浮かべた。	なし	ユウキに状況・原因を尋ねる・気持ち・要求の代弁	解消
113	12月10日	レイジが片付けようとしているボールをリョウヤが取ろうとすると、レイジは引っ張り取られないようにした。	なし	なし	レイジ有利
114	12月10日	レイジが片付けようとしている縄跳びをトウマがたたもうとすると、レイジは「やめてっ」と拒んだ。	なし	なし	レイジ有利
115	12月10日	リエコ・ショウコが積み上げた積み木をリョウヤが倒すと、二人は「触ったからだよ」と言って怒った。	なし	なし	解消
116	12月10日	トウマがゲームに参加せず、玉をケースに片付け始めると、ヒデキは奇立った様子で「こーら」と言った。	ナリヒロによる注意	なし	トウマ有利
117	12月10日	トウマがケースに入れようとしている玉をヒデキに入れようとする、トウマは「自分でやんねんっ」と拒んだ。	ナリヒロによる仲裁	なし	トウマ有利
118	12月10日	ヒデキがゲームの結果が「3対4」であると主張すると、トウマは「3対3やでっ」と言い返した。	なし	なし	解消
119	1月13日	ミチルがビー玉を8個も取ったのを見て、ヒデキは「何で8個も取ったん？ずるいやん」と言って怒った。	なし	なし	ヒデキ有利
120	1月13日	トウマがヒデキが積み上げているブロックにブロックをさらに追加しようとする、ヒデキは拒んだ。	なし	なし	ヒデキ有利
121	1月13日	コウスケがリョウコが積み木を積み上げるのを邪魔すると、リョウコは「やめてっ、コウスケ君」と怒った。	ヒデキによる加勢	なし	リエコ有利
122	1月13日	ヒデキはトウマのビー玉をブロックから転がすと、トウマは「(ビー玉は)僕のっ」と言って怒った。	なし	なし	解消
123	1月13日	ヒデキがトウマにきつい口調でビー玉を返すように咎めると、トウマは「しんぼりしてビー玉を置いた。」	なし	なし	ヒデキ有利
124	1月13日	ミチルがリョウコのあやとりを引っ張って自分の方に寄せると、リョウコは「やめてっ」と言って抵抗した。	なし	なし	リョウコ有利
125	1月21日	マユミがプログラムを折っているマイコを咎めると、マイコは「折ってへんでっ」と言って怒った。	なし	なし	解消
126	1月21日	マユミが歌っているセイを叩くと、セイは「まだなのっ、こっちなっ」と言って怒った。	なし	なし	解消

127	1月21日	マイコがどの絵を描くのかを勝手に決めると、セイは「そんな勝手に決めたらあかんぞ」と言った。	なし	セイ・マイコに話し合いの促し・解決策の提案	解消
128	1月21日	マユミが絵を踏んだことをセイが咎めると、マユミは「セイちゃんがのけてって言ったから」と言い返した。	マイコによる抑制	なし	解消
129	1月21日	リョウヤがユミコにきつい口調で「ユミコちゃんなんでやるの?」と言うと、ユミコは「良いの?」と言い返した。	なし	なし	ユミコ有利
130	1月21日	絵を描く順番をマイコが順番めかしすると、マユミは「やめてっ、順番めかし」と言った。	セイによる提案・仲裁	なし	解消
131	1月21日	マユミがはみ出して色塗りをしたのをセイが咎めると、マユミはうなだれた。	なし	なし	セイ有利
132	2月2日	リョウヤとトシエがコウスケが渡したおやつを突きかえすと、コウスケは保育者に訴えた。	レイジによる仲裁	コウスケに状況・原因を尋ねる・リョウヤ・トシエ・コウスケに解決策の提案	解消
133	2月2日	ユカリが当番のために席から離れている間にその席にタカシが座ると、ユカリは「さっき座ってたの」と怒った。	ヒデキによる注視、トウマによる加勢	なし	解消
134	2月2日	ハルナがふざけて、マミの体にヘアゴムをバンバン当てると、マミは「やめてっ」と言って拒んだ。	なし	なし	解消
135	2月2日	ヤスオがうがいの順番を待っているハジメの首に手をかけると、ハジメは「やめてっ」と言ってヤスオを押し返した。	ユカリによる注意	なし	解消
136	2月2日	リエコが靴を履きかえようとするマミの背中を押すと、マミはリエコを睨み「やめてよ」と言った。	なし	なし	解消
137	2月2日	レイジ・ユタカが外野にパスされたボールを引っ張り合い、取り合いになった。	ユカリによる加勢	なし	レイジ有利
138	2月4日	ユリがついていたボールがショウコにあたると、ショウコは激しく泣き出した。	チヅルによる声掛け・代弁・仲裁、トウマによる注視、マイコによる声掛け・仲裁	ショウコ・ユリに解決策の提案	解消
139	2月4日	チヅルの前でユリがいきなり立ち止まると、チヅルは転び、困惑した表情を浮かべた。	なし	なし	解消
140	2月4日	チヅルがユリが抱きしめているボールを抱きしめると、ユリはきつい口調で「だーめっ」と言った。	なし	なし	解消
141	2月4日	ユカリが一輪車の練習をしているセイに「なんでそこばかりでやると」と咎めるとセイは「ちやうでっ」と怒った。	マイコによる加勢・声掛け	なし	解消
142	2月12日	ユタカ・ハジメがユウキをトイレに押し込むと、ユウキは怒って保育者に訴えた。	なし	ユタカ・ユウキ・ハジメに状況・原因を尋ねる・ユウキに気持ちの受けとめ・共感・ユタカ・ハジメに謝罪・仲直りの提案	解消
143	2月20日	リョウヤがチヅルが片付けた積み木を下ろすと、チヅルは「いいから置いてよ」と言って拒んだ。	なし	なし	チヅル有利
144	2月20日	タケルが積み木を移動させると、チヅルは「やめてって言うてるやん」と言って拒んだ。	なし	なし	解消
145	2月25日	ユリが自分がリーダーになると勝手に決めると、ヒデキはそれが不満で泣き出した。	なし	ヒデキに状況・原因を尋ねる・ユリに説諭・状況・原因を尋ねる・ユリ・ヒデキに話し合いの促し・気持ちの確認	解消
146	2月25日	トシキがショウコが伸ばしているクッキーの生地を型をつけようとするショウコは「なんでやねん」と拒んだ。	ヒデキ・ユリによる注意	なし	解消
147	2月25日	並べてあるクッキーの型をユリがひっくり返すと、トシキは「反対にしたらあかんぞ」と言って怒った。	ヒデキによる加勢	なし	解消
148	2月25日	ユリが練っているクッキーの生地をショウコが触ろうとすると、ショウコは「やめてよ」と言って拒んだ。	なし	なし	ユリ有利
149	2月25日	ユリが棒ではなく手でクッキーの生地を練り始めると、ショウコは「なんで手でやると」と怒った。	なし	なし	ショウコ有利
150	2月25日	ユリがヒデキがとっている型をとると、ヒデキは激しい口調で「こら何してんねん」と言った。	トシキによる加勢、ショウコによる注意	なし	ヒデキ有利
151	3月2日	ナリヒロが描いている手紙をユカリが読もうとすると、ナリヒロは「描いてる途中やからやめなさい」と言った。	なし	なし	解消
152	3月2日	コウスケが大声で歌いながら手紙を書いていると、マイコは「うるさい」と言った。	なし	なし	マイコ有利
153	3月4日	リョウコがユリの隣の席に座ろうとするのをユリが拒むと、リョウコは困惑した表情を浮かべた。	なし	なし	リョウコ有利
154	3月6日	ハジメがユリのお向かいの席に座ろうとすると、ユリは「そこ誰か座ってた」と言って、阻止した。	チヅルによる仲裁	ユリに説諭・解決策の提案、ユリ・ハジメに話し合いの促し・気持ちの確認	解消
155	3月10日	ユリがショウコたちが積み上げた積み木にあたって積み木をくずすと、ショウコは「ユリちゃん」と咎めた。	マミ・リエコによる注意	ユリに状況・原因を尋ねる・気持ちの受けとめ・共感	解消
156	3月10日	ユリが汲んでいた足がリョウヤに当たると、リョウヤは苛立った様子で「ちょっとやめて」と言った。	マミによる加勢	なし	リョウヤ有利
157	3月10日	ユタカのブロックがリョウコ・トウマ・ヒデキの家に当たり、家が壊れると、リョウヤ・トウマ・ヒデキは咎めた。	なし	ヒデキに気持ちの確認	解消
158	3月10日	ユリがコウスケが積み上げているブロックを触ると、コウスケはユリに「やめてっ」と言って拒んだ。	なし	なし	コウスケ有利
159	3月10日	コウスケがユタカのブロックを自分のブロックにつなげると、ユタカは「それユタカが使ってたやつ」と言った。	なし	なし	ユタカ有利
160	3月10日	ヒデキがトウマ・リョウコが作った家を壊すと、トウマが驚いた様子で「あかん、あかん」と咎めた。	なし	なし	ヒデキ有利
161	3月10日	ヒデキがオサムが支えているブロックをつかむと、オサムは「倒れるからやめて」と咎めた。	なし	なし	解消
162	3月10日	ユタカがコウスケとヒデキの家にブロックをつなげると、コウスケは「もうやめて」と言って拒んだ。	なし	なし	コウスケ有利
163	3月10日	ヒデキがトウマから無理矢理ビー玉を取って片付けようとする、トウマはビー玉を引っ張りこぼした。	なし	ヒデキへの片付けの依頼	ヒデキ有利
164	3月10日	マミはリエコと一緒に一輪車をしようとするが、リエコが靴を履きかえてなかなか来なかったため口論になった。	レイジ・タカシ・ナオミ・マイコによる注視、マユミ・マイコによる代弁、セイによる声掛け・代弁、レイジによる加勢・仲裁、注意	リエコ・マミに状況・原因を尋ねる・気持ちの受けとめ・共感・周囲の園児に話し合いの促し	解消

※非当事者の幼児が介入した事例番号には水色を塗っている。