

「幼児のけんかやいざこざ」にどう関わるか — 学生, 保護者, 幼稚園教員, 保育園保育士の場合 —

森山 卓郎*・鍋島 恵美**・斎藤 真由美**・村田 眞里子**・樫山 ゆかり**
小川 陽子**・高野 史朗**・光村 智香子**・田中 琢也**

“How should we treat children’s conflicts and quarrels?”

: A comparative study among students, parents, kindergarten and nursery school teachers

Takuro MORIYAMA*, Emi NABESHIMA**, Mayumi SAITO**, Mariko MURATA**, Yukari HAZEYAMA**,
Yoko OGAWA**, Shiro TAKANO**, Chikako MITSUMURA** and Takuya TANAKA**

Accepted July 24, 2009

抄録: 葛藤場面の写真から事態をどう見取るか、そしてどのような対応をするのかを学生（教育実習未経験）、保護者、幼稚園の教員、保育園の保育士、において調べた。その結果、「可能性のある事態」、「最も可能性の高い事態」としても、幼稚園の教員は「事故」と考える割合が低く、学生は高かった。ここから、学生は事態をどう見るかの観点が獲得できていないと言える。次に、対応についても調査したが、「見守る」という対応をとったのは幼稚園の教員に有意に多く、学生に有意に少かった。同じ場面に対しても学生と幼稚園教員とでは対応が違うと言える。子どもが「仲よく」という発言をしていたという仲裁の場合は、「そうだね、仲良くしようね」といった介入は幼稚園の教員には有意に少なく、保護者に有意に多かった。以上から、幼稚園教員には直接的な介入を少し控えて、子どもたちの自立的な発達を促す傾向が読み取れる。こうした様々な「見方」を意識化することは教育実習での学びをより深くするためにも有益だと思われる。

索引語: けんか, いざこざ, 幼稚園教育実習, 幼稚園教員, 保育士

Abstract : Using questionnaires, we studied how students, parents, kindergarten and nursery school teachers judged a situation in a photo showing conflict between 9 children. We found that students tended to judge the scene as an accident, while kindergarten teachers did not. From a management point of view, kindergarten teachers tended to “monitor the situation,” while students did not. In case in which a child tried to mediate other children’s conflicts, parents agreed with and enforced the mediation, while kindergarten teachers did not. Generally speaking, kindergarten teachers try to refrain from intervening with the intent of nurturing children’s self-management.

* 京都教育大学教育学部・京都教育大学附属幼稚園

** 京都教育大学附属幼稚園

Key Words : conflict, quarrel, teaching practicum in kindergarten, kindergarten teacher, nursery school teacher

1 はじめに

幼稚園や保育園では、けんかやいざこざの場面が多く見られる¹⁾。「子どもが物の取り合いをし始めた」「子どもが『〇〇ちゃんがたたいた』と言いながら突然泣きながらやってきた」などといった出来事は日常的に発生する。そうした場合に、幼稚園教員や保育所保育士はどう関わっていけばいいのだろうか（以下、教員も保育士も「先生」と言及する）。

けんかやいざこざは、無ければ無いに越したことはないトラブルである。しかし、一方で、けんかやいざこざは「思い」の衝突であり、そこには自分なりの「思い」と、「他者との関わり」があると見ることもできる。そう考えるならば、けんかやいざこざは成長の上で経験しなければならない出来事とも言える。こうした二つの側面がある点で、けんかやいざこざは幼児教育上の重要な研究テーマだと言える。

しかし、幼稚園や保育園の現職の先生にとって、けんかやいざこざにどう対処するかということは一筋縄ではいかない問題である。様々な要因を考える必要があるほか、考え方そのものにも一定の幅があり得るからである。その点で、自分の見方や考え方を「相対化」することも必要だと思われる。

このことは、とりわけ幼稚園や保育園で実習をすることになる学生にとっても難しい問題である。当事者の利害や立場が深く関わる難しい事態である上に、学生は自分との年齢差の大きい園児に日常的に触れ合っているわけではない。当然、そうした葛藤場面に遭遇した経験やその対処の経験もないからである。

こうしたことを考えると、けんかやいざこざの場面で、先生や学生がどのような考え方で対処をしているのかといったことについて調査することは一定の意義があることだと言える。どのような判断の傾向があるかを考え、自分の判断を相対化できるからである。言うまでもなく、そうして明らかになったことは教育実習の事前指導の改善などにも直接役立つはずである。

同様のことは保護者にも言える。保護者の場合、日常的に子どもと接してはいる。しかし、接しているのは自分の子どもであって、「子どもの集団」ではないことが普通である。その点で、子ども同士の関わりの中で発生するけんかやいざこざへの対応は意外に難しいと言える。保護者の場合でも、幼児をどう理解し、その育ちをどう考えるかということには考え方の幅があるのであり、保護者自身もその考え方を相対化することは必要であろう。また、保護者会活動などでは、「〇〇ちゃんの保護者」という立場から離れて子どもたちと接する場合も多く、いわば『公』的立場で子どもたちに接する場合の接し方について考えることも重要である。

以下、本稿では、けんかやいざこざをどう見るか、また、それらにどう対応するか、ということについて、全く育児や教育の経験のない教育学部の学生、幼稚園の5歳児の保護者、そして、幼稚園の先生、保育園の先生、という四つの集団に分け、それぞれの見方や考え方を比べてみたいと思う。これによってそれぞれの集団でのけんかやいざこざへの見方や対応を比較し、併せて教育実習の改善にもつなげていきたいと考えるのである。

後述するが、今回、調査に当たっては単に言葉で聞くのではなく、具体的な場面の写真を見てもらうことにした。場面を具体的に提示することで、より厳密な比較が可能になるし、場合によっては目のつけどころなども明らかになるとと思われる。

2 従来の研究

まず最初に従来の研究を概括するところからはじめたい。本稿のテーマに関わる従来の研究としては、幼児のけんかやいざこざへの対応に関わるものと、教育実習生の指導に関するものとの二つに大別できる。

まず、前者、すなわち、幼児のけんかやいざこざに関する研究としては、年齢差や発生から終結まで様々なプロセスについての観察が進められてきている。例えば、高濱・無藤（1999）は、関係の変化や感情状態に配慮しながら、幼稚園期3年間の三人の男子園児を観察している。これによれば、いざこざの発生数は4歳児の方が多く、相手は同年齢が多いこと、遊具をめぐって近接するというように対立や協調の関係に変化があること、やがて否定的感情が自ら解決できるようになること、などが指摘されている。京都教育大学附属幼稚園（2009）および樫山（2007）は、いざこざの原因、終結、いざこざで使用される方略について3歳児の時期による変化を見たものである。入園当初は仲間関係は成立しないため、いざこざにすらならない場合（無抵抗な場合など）もあるが、12月を過ぎると協調による解決も見られるようになるということなどが指摘されている。これらのほか、東・野辺地（1992）は幼児の相互作用をコンピテンスという側面から捉え、「仮説-応答テスト」という考え方をもとに、いざこざ解決能力を量的指標と質的指標（消極的解決数や反社会的解決数など）によって分析し、社会問題解決能力と社会参加、支配、協調、愛着行動などの社会的能力の関連を議論している。

コミュニケーションに着目した研究も多い。倉持（1992）は、方略に注目したアプローチで、遊び集団によって方略が違ふことを指摘している。すなわち、同じ遊び集団に属する子どもたちの間では、物を先取りしていることを主張する方略と、その物を所有することが展開されている遊びにとって必要であることを示す方略が使用されるのであるが、異なる遊び集団に属する子どもたちでは貸すための条件を示す方略と借りる限度を示す方略が使用される、というように、方略の選び方が子どもたち同士の関係によって違ふことを明らかにしている。田中・阿南・安部（1999）も幼児のコミュニケーション過程といざこざとの関係を分析する。すなわち、3歳児を例にいざこざの発生と解決過程を観察し、ごっこ遊びの一環などが多く、3歳児では拒否拒絶などが多く対人的相互交渉が未熟であるということなどを指摘している。同様に、4歳児、5歳児に関するものでは、鈴木（2001）が保育所の4歳児と5歳児の交渉場面エピソードの観察から、4歳児の方が相手の拒否や無反応に対してあきらめずに次の働きかけをすることが多いこと、5歳児では納得させようとする行動へと働きかけが変化すること（欲求充足行動へと変化させるほうが達成が多い）、などを指摘している。このほか、コミュニケーションに関わって、ノンバーバルな観点から、保坂（2006）が、身体配置といざこざの相互交渉過程を分析していることも注目される。対岸型、車座型を比べると前者では対立を助長するということが指摘されている。相互作用の場面を具体的に考えることの重要性が示唆されていると言える。

これらの研究では、けんかやいざこざを、子どもたちの育ちの中で位置づけ、特にその発達の側面とコミュニケーション的な側面について着目する点が共通している。こうした研究の蓄積は、まさに新しい幼稚園指導要領での次のような記述にも対応している。

道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、幼児が他の幼児とのかかわりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることに

より次第に芽生えてくることに配慮すること。

(幼稚園指導要領 p8:「人間関係」の「内容の取り扱い (4)」)

先にも少し述べたことであるが、「自分の思い」を持つことと、子ども同士が「他者として関わり合う」ことで、けんかやいざごさは生まれる。その意味で、けんかやいざごさの経験は、広義の葛藤の経験というシビアな状況ではあっても、同時に、社会性を獲得していくための学びの機会であり、重要な育ちの場であるということが言えるのである。

では、保護者や教師の関わりや教育実習との関わりから考えるとどうだろうか。実はこうした観点からけんかやいざごさを正面から取り上げた研究はまだあまりないのが現状である。その中でも、菅沼 (1989) の発表は、けんかの終結について調査し、年齢が上がると自分たちでの終結が増えていることを示すほか、保育者の関わりについても言及し、年齢が上になると「見守る」という対応が増えること、「状況を聞く」ことが保育者にとって状況理解になるとともに当事者にとっても整理や客観的把握につながるといったこと、などを指摘している。また、友定・入江・白石・小原 (2009) は、幼稚園の先生におけるいざごさとの関わりを 500 枚もの保育記録から分析し、トラブル場面は子どもの学習・成長の場であるということを具体的事例をもとに記述している。研究の方法と研究対象は違うが、本稿と問題意識を共有する興味深い議論と言える。

このほか、文化論に関わって、王 (Wang) (2007) は中国と米国での「衝突管理」について比較し、中国の幼稚園の先生は説教などの介入が多いなど規則遵守の訓練に重点があるのに対し、米国は幼児自身で処理させる傾向が強いこと、などを指摘する。中国でも米国でも、ともにコミュニケーションスキルを重要視することなども指摘されている。海外でもコミュニケーション能力の発達という観点からけんかやいざごさの重要性に注目されていることは興味深い。また、そこでの先生の対応に文化的な違いがあるという点にも注目される。

以上、けんかやいざごさの重要性は従来指摘されてきており、一定の研究の蓄積もあるということを整理した。ただし、具体的な場面を限定して、先生や保護者がどのような対応をとるかといった対照分析はまだなされていない。写真をもとにした分析もないようである。

次に、教育実習生の指導に関する議論についても見てみたい。ここでも、正面から子どものけんかやいざごさにどう対応するか、また、その事態をどう判断するか、ということを取り上げた研究はあまり多くはないようである。

その中で、倉掛 (2007) は園児の対処でけんかなどのトラブルが多いということを指摘しているほか、栗原・野尻 (2007) も、実習生の幼児理解に関する学びという観点から、レポートを分析し、多くの学生は意識が幼児に向かうのではなく、指導の実際に向かっていることを指摘する。特に個別の対応や言葉かけなどをレポートに記述していることは注目され、個々の場面での対応が重要な問題と把握されることを示している。こうした論点は高橋 (2008) にも共通している。高橋 (2008) では実習での記述を分析し、成長・発達に関する記述頻度が高いこと、調査年度によっては対人関係に関することの頻度が高いということ、などが指摘されている。子どもの対人関係は実習においても大きな問題と言えるのである。

実習生と先生との見方の違いを比較するということも重要な研究である。例えば、浅川・泉井・加藤・中澤 (2008) は、教育実習生と熟練した教師の視線を分析するという興味深いものである。熟練した教師の方が全体を見通すこと、絞り込んで見る場合には教育的意図があること、などを指摘している。同じ写真を見るという本稿の方法とは違うものの、具体的な視線を観察した貴重な研究と言え

る。

このように考えてくると、特に、ある場面をどう「見るか」、そして、そこからどう関わっていくかという観点は極めて重要なテーマだと言っていいだろう。例えば鍋島（1999）、阿部・村井（2008）などが実習における「幼児理解」の重要性を指摘するように、「幼児理解」は教員にとっても教員養成にとってもきわめて重要なポイントである。とりわけ、葛藤場面など緊急で重要な局面での対応は、非常に重要な要素と言わなければならない。

なお、実習との関わりでは、幼稚園と保育園とでは若干の違いがあることも予想される。この点については、栗原・野尻（2007）の、保育士養成が開始されてから、幼稚園教育実習における学生の学びに変化が表れているという指摘にも関連する。幼稚園と保育園での対応について、どういう違いがあるかを見てみることは、幼保一体化など今日的な課題を考える上でも必要なことと言えそうである。

以上、従来の研究を簡潔にまとめると、けんかやいざこざそのものの重要性を指摘する研究や、そのプロセスを取り上げた研究、そして、教育実習における幼児理解を取り上げた研究も相当程度なされてきていると言える。しかし、これらに関係づけて考える研究は、まさに課題であったと言えるのではないだろうか。さらに、幼児教育を取り巻く今日的な状況を考えると、実習生となる学生、幼稚園の先生だけではなく、保護者や保育園の先生も含めて、様々な立場での考え方を対照する研究が必要であったということも付け加えなければならない。研究手法としても、一定の条件を統制しての調査はまだなされていないのであって、具体的な写真を利用して、状況を解釈したり対応を考えたりするといった観点のものはなかったと言える。

3 方法

以上のような問題意識から、ここでは次のような方法で調査を試みた。すなわち、子どもたちのけんかやいざこざとの関連について、①いざこざの写真を見てどう認定するのか（どういう可能性があるか、ということと、特に予想するのはどういう事態かということ）、②それに対する最初の言葉かけなどの対応をどうするのか、③さらに、子どもたちである程度話が進んでいる段階でどう対応するのか、という点である。現実の写真を見てもらうことで、ノンバーバルな情報も含めて場面を具体的に限定でき、実際の対応について考えることができる。また、特に最初の対応をどうとるかということに着目することで、同一条件で量的に調べることもできると考えたのである。

質問は以下の通りである。

あなたは幼稚園で子どもたちから「先生」と呼ばれる立場です（保護者のボランティア先生の場合も含む）。10月のある日、たまたま次のような場面（図2参照）に出くわしました（5歳児＝年長児）。

Q1 どういう状況だと思いますか。可能性のあるものに○を、そして、最も高い可能性のあるものに◎をつけて下さい。「その他」の場合は具体的に書いて下さい。

- ①転んだ等事故（非意図的）の発生中
- ②いじめの進行中
- ③Gと誰かのいざこざ事態の発生中
- ④その他

で一貫させるため、「あなたは幼稚園で子どもたちから『先生』と呼ばれる立場です（保護者のボランティア先生の場合も含む）」という設定にしておいた。便宜上、それぞれの人物にアルファベットを振り当てた。

調査対象としては、学生、保護者、幼稚園の先生、保育園の先生を取り上げた。「学生」は、「小学校教科内容論国語」受講者を対象とした（50 名が 1 回生、残り 4 名が 2 回生以上）。幼稚園への参加研究実習（現場訪問）は 2 回生で行くこと、一部に母園実習など上級学年で参加する学生があること、などを考えると、基本的に現実の「実習生」の割合にほぼ対応している。本稿では「実習生」と「学生」は区別し、調査対象は「学生」となっている。幼稚園で実習に当たる実習生の予備教育のために、実習前の「学生」の考え方のパターンを調べるのが本稿の目的の一つだからである。保護者は、京都教育大学附属幼稚園 5 歳児の保護者である。幼稚園の先生と保育園の先生はそれぞれ研究会出席者全員に伺うという形をとった。一定数以上の研究会出席者の分布は現実の先生の人数構成をほぼ反映していると思われるからである³⁾。経験年数の差や男女差などもあるが、これらを厳密に統制したところで、現在勤務中の先生の実態に最もよそった分布になるわけではない。

調査はそれぞれの集団の計量的調査を中心としたが、ほかに、保育歴 10 年以上の教員 5 名による質的な分析も含めた⁴⁾。

4 場面解釈調査

4-1 可能性のある事態としてどう捉えるか

まず、この写真の場面をどう解釈するかという点であるが、複数の解釈があり得るので、複数回答可とした。わかりやすいように視覚化したのが次のグラフである（数字は度数）。

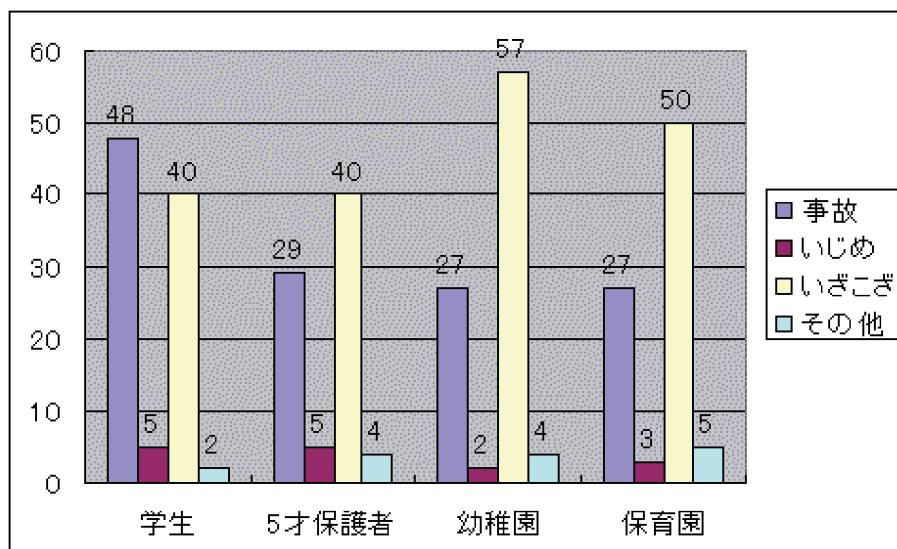


図3 どういう場面として解釈するか（可能性があるもの）

図3を見ると、「事故」の可能性と見るのは学生に多く、保護者と幼稚園、保育園の先生ではそれほ

ど多くないという傾向が読み取れる。一方、「いざこざ」の可能性と見るのは、学生、保護者、幼稚園、保育園の先生においても一定数があるが、特に幼稚園の先生において際だって多いように見える。また、「いじめ」という見取りは少ない。

特に、「事故」と見るかそれ以外（「いざこざ」等）と見るかは、見方として大きな違いがある。そこで、「事故」としての見取りの有無について群間の回答率に対する χ^2 検定を行った（表 1）。

表 1 事故の可能性を考えたかどうか

	学 生 n=54	5 歳児保護者 n=44	幼稚園 n=62	保育園 n=57
事故可能性把握（人）	48	29	27	27
割合	88.9%	65.9%	43.5%	47.4%
残差	4.94**	0.84	-3.20**	-2.34*
事故可能性把握以外（人）	6	15	35	30
割合	11.1%	34.1%	56.5%	52.6%
残差	-4.94**	-0.84	3.20**	2.34*

$$\chi^2 (3) = 30.28 \quad p < 0.01$$

その結果、全体の傾向として、事故の可能性は低いわけではないと把握されているものの、この場面を「事故」と見る回答率は学生において有意に高く、幼稚園の先生と保育園の先生において有意に低いと言える。

保育経験 10 年以上の先生 5 名によって、この場面を質的に検討してみた。その結果、①子どもの表情や態度が比較的落ち着いていることから、しばらく時間が経過していると言えること、逆に言えば、事故直後のような心配そうな様子ではないこと、②集まり方の距離が少し空いていて、いざこざを遠巻きにみるような距離であること、逆に言えば、事故などでけがの様子を見るような距離の場合はもっと近いということ、などの判断理由が得られた。

一方、そうした詳細な視点を持たないで「子どもたちが集まっていること、泣いている子がいること」だけに注目するならば、学生が「可能性のある事態」として「事故」を多く想定することは容易に想像できる。逆に考えれば、ある場面をどう見るかというときに、実践経験の豊かな教員は、場面からの情報によっていくつかの可能性をあらかじめ絞り込めるということでもある。このことはより早的確な対応がとれるということにもつながる。

4-2 場面判定調査

次に、最終的にこの事態をどう捉えるかという観点から、「最も可能性の高いもの」を択一式で聞いた。どういうものとして判定するかという「場面判定」の分布は次の通りであった（数字は実数。グラフはパーセントで示す）。

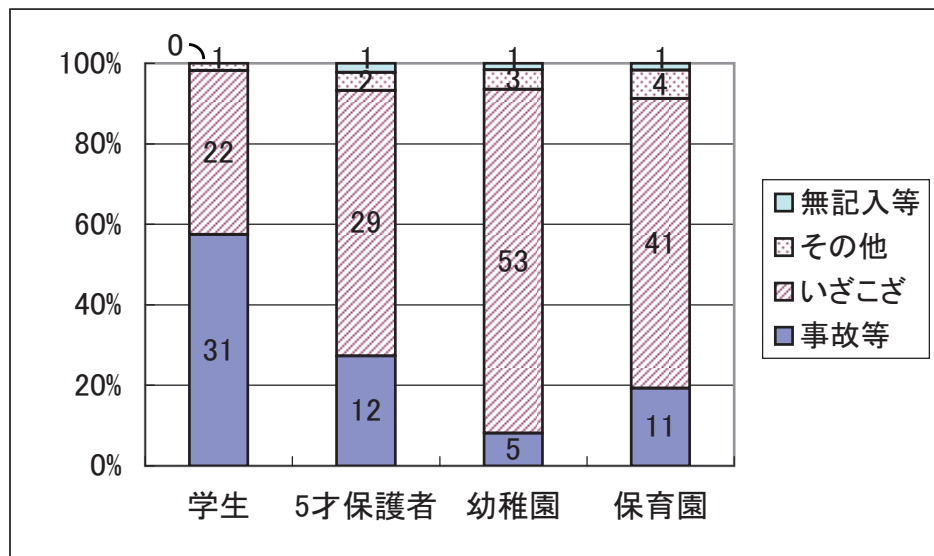


図4 どういう場面として判定したか

一見してわかるように、幼稚園の先生ではいざこざという回答が多く、逆に事故という回答が少ないことがわかる。学生は逆に「事故」という回答の方が多い。保護者と保育園の先生では、幼稚園の先生ほどではないが、いざこざという回答が多いと言える。保護者で「事故」と認識した割合は3割弱、保育園の先生でも2割弱であり、やはり学生での分布とは大きく異なっている。おもしろいことに、どのような可能性があるかという前節の場面の解釈では、幼稚園の先生でも「事故」の可能性を考える率が3割近くあるにもかかわらず、最も可能性の高い場面の判定としては1割程度しかなかった。幼稚園の先生の場合、可能性としてはあり得るとしながらも、場面を最終的にどう見取るかということとは違ってくると言える。

「事故」と判定するかどうかの回答率に対する χ^2 検定を行った結果、学生では「事故」と判定した割合が有意に高いのに対し、幼稚園の先生ではその割合は有意に低く、前述の場面解釈と同様の結果が見られた（表2）。

表2 事故と判定したか

	学 生 n=54	5 歳児保護者 n=44	幼稚園 n=62	保育園 n=57
事故判定（人）	31	12	5	11
割合	57.4%	27.3%	8.1%	19.3%
残差	5.76**	0.01	-4.00**	-1.56
事故以外（人）	23	32	57	46
割合	42.6%	72.7%	91.9%	80.7%
残差	-5.76**	-0.01	4.00**	1.56

$$\chi^2(3) = 38.16 \quad p < 0.01$$

学生であっても一定のものの見方はできているはずである。その点で、学生が実習生となって初め

て教育実習に来たような場合でも、幼稚園の先生と同様の場面の判断をしているという仮説も成立する。しかし、ここでの結果はそれを否定するように思われる。すなわち、幼稚園の先生はどういう場面かの見込みを持つ場合でも、経験のない学生とは違う「見方」を持っていることになる。

以上二つの状況の読み取りの調査から、特に幼稚園実習の事前指導などでは、ここで提示されたような写真の利用による「状況の見方」の指導も有効だと言えそうである。学生の場合と幼稚園の先生の場合とで、「状況の見方」に明確な違いがあるからである。具体的な映像を利用しつつ、「自分の見方」と「先生の見方」を比べることができれば、実習で様々な場面に遭遇した時にも、よりの確な幼児理解ができるようになると考えられる。この点については最後にもう一度ふれたい。

5 対応調査

5-1 全体的対応

次に、最初の対応として、どういう対応をとるかということも調べた。同じ場面を見て、どのような対応をとるかを聞いたわけである。具体的には、最初の段階でどのような対応をとるかに関して、自由記述としてなるべく広く対応の回答を集積し、筆者間でカテゴリー化した。そのカテゴリーは、大別して、そのまま見守るものと事情を聴くものの二類に大別することができた。そうしたカテゴリー化をした上で集計し、複数者でどのカテゴリーに入るかをクロスチェックした。図5がその分布である。

一見してわかるように、学生では「聞く」という対応が多い。一方、幼稚園の先生では「見守る」という対応が比較的多く見られる。保育園の先生も保護者も、幼稚園ほどではないにせよ、「見守る」という選択が割合に多い。

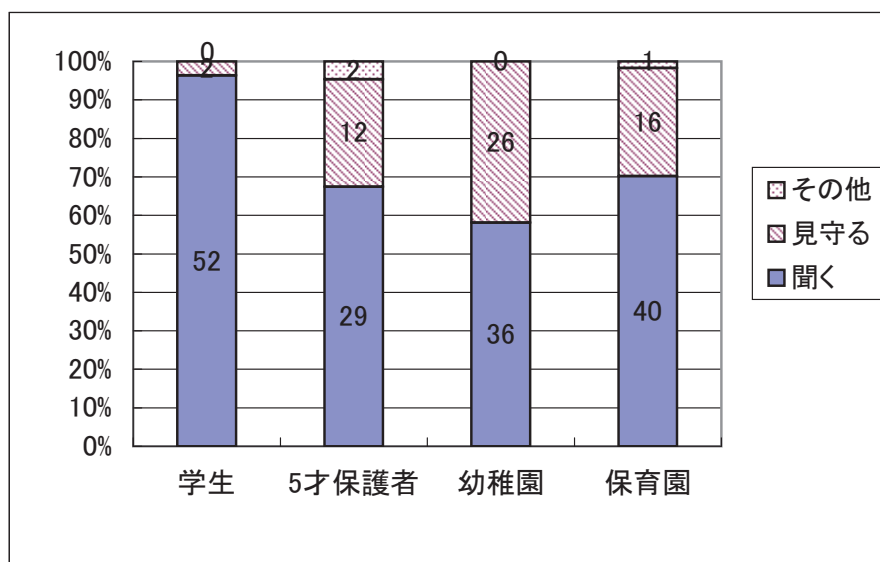


図5 どういう対応をとるか

事情を聞くということは、その事態におとなが介入することであり、直接的な介入と言える。「その他」は「仲よくしなさい」などのアドバイスであった。きわめて少数であったが、これも直接的

な介入をする点では同様と見なせる。そこで、「聞く」と「その他」を「介入」として一つにまとめ、直接的な介入として、「見守る」などの非直接的介入と大きく二つにカテゴリー化した。次の表 3 は、その割合を χ^2 検定で検定した結果である。

表 3 直接介入（聞く等）か非直接介入（見守る）か

		学生 n=54	5才保護者 n=43	幼稚園 n=62	保育園 n=57
直接介入（聞く等）	度数	52	31	36	41
	割合	96.3%	72.1%	58.1%	71.9%
	残差	4.30**	-0.33	-3.41**	-0.43
非直接介入（見守る）	度数	2	12	26	16
	割合	3.8%	27.3%	41.9%	28.1%
	残差	-4.30**	0.33	3.41**	0.43

$$\chi^2(3) = 22.38, p < 0.01$$

これによると、全体にどの集団でも「聞く」というように介入する割合が高いが、幼稚園の先生では「聞く」割合は総体的に低く、その分、逆に、「見守る」割合が相対的に高いと言え、残差分析で有位差があった。一方、学生の場合、逆に「見守る」という対応は有位に低い。すなわち、学生と幼稚園の先生とでは、このような場面に遭遇した時の対応として、違いが見られるのである。

なお、これは前節でみたような場面の判定も関わっている可能性がある。何らかの事故と判定した場合は事情を聞くことは自然な対応であり、逆にそのまま見守るという反応が出にくいからである。そこで、「いざこざ」と判定した回答に限って、その対応の分布を調べてみた。次がその分布である（表 4）。

表 4 「いざこざ」と判定した回答中の対応：直接介入（聞く等）か非直接介入（見守る）か

		学生 n=22	5才保護者 n=29	幼稚園 n=53	保育園 n=41
直接介入（聞く等）	度数	21	20	27	33
	割合	95.5%	70.0%	50.1%	80.5%
	残差	2.86**	-0.09	-3.72	1.78 †
非直接介入（見守る）	度数	1	9	26	8
	割合	4.8%	31.0%	49.1%	19.5%
	残差	-2.86**	0.09	3.72	-1.78 †

$$\chi^2(3) = 17.99, p < 0.01$$

これによれば、この場面をいざこざと判定した場合に限ってみても、学生の場合は明らかに「聞く」などの対応が多いのに対し、幼稚園の先生の場合、その割合は半分程度でしかない。その分、相対的に見れば「見守る」の割合が高いと言える⁵⁾。

この写真の場面では、明らかな怪我などは見られない。また、子どもたちどうしの相互の関わりも

始まっているように読み取れる。いざこざであったと考えた場合、どういう状況かをもう少し「待つて見定めてみる」ことで、子どもたちの解決能力を高めるという働きかけが期待できると言える。しかし、学生の場合、「待つ」という姿勢が選ばれず、目前の事態に対して何らかの介入をしてしまうことが多いと言える。

学生の「聞く」という対応について理由を尋ねた自由記述では、大半が「状況を把握するため」といったことであった。いざこざの場面と判定した回答でも、「泣いている子はきちんと事情を説明できないかもしれないので周囲の子に聞く」といった記述があったが、事態を把握した上できちんと関わっていくという姿勢が学生の回答では見られる。

この点で興味深いのは幼稚園の先生の選択とその考え方である。幼稚園の先生でも、「聞く」という回答の場合、「状況を把握することが必要」という記述はあった。しかし、「見守る」など非直接的介入を選択した回答の場合、理由の自由記述で目立ったのは「子どもで解決できることは子どもが解決すべきだ」「大人が関わるのではなく、まずは見守る」といった記述である。特に勤務経験が10年以上の幼稚園の先生という記述があった場合の回答では、「子どもたちで解決できることを期待する」「自分たちで話をしてどうしたらいいのか子どもに考えていってほしい」という記述が多く見られた(記述があった13例のうち10例)。

こうしたことから、「見守る」という選択肢は、単に何もしないということではなく、むしろ積極的に子どもに主体的な解決の場を与えるということだということがわかる。前節で見たような場面解釈、場面判定の結果も併せて考えるならば、幼稚園の先生の場合、この事態を見て、事故などではなく、いざこざの状況であると判定した上で、子どもたちが話し合うことを尊重し、自主的な解決の力を育てる機会として、見守るという対応が選ばれていると言える。しかし、学生の場合、こうした考え方にはなかなか至っていないのではないだろうか。

一方、保育園の先生と保護者の場合、「見守る」割合(非直接介入の割合)は相対的には少ない。理由の自由記述を見ると、保護者の場合、「聞く」という回答が多かったが、その理由として、まずはどういう事情かを把握するという必要性を書くものが多かった。一方、保育園の先生の「聞く」という回答では、その理由として、事態を把握するということも挙げられていたが、一方で、「意見を聞くことでみんなで考えることができる」という意見や、「聞いたあとで子どもたちで解決の糸口が見つかるように話しかけていく」という意見などが書かれているものが一定数あった(特にいざこざと判断した回答で記入のあった回答20例のうち10例)。こうした観点は保護者の「聞く」という回答にはほとんど見られなかった。保育園の先生の場合、子どもたち自身での話し合いを重視するということも指摘できる。これは幼稚園の先生と共通している点で興味深い。

5-2 「仲よく」という言葉が聞こえた場合の対応

次に、明らかにいざこざがあったという状況に限定して、なおかつ、仲裁的な行動が園児の中ですでに発現している場合の対応を見てみた。これが設定としての、Dが「仲よく…」と発言しているという状況である。結果は図6に示す。

「聞く」という対応をしたかどうかという観点で見ると、学生ではここでも「聞く」の割合が多く、有意差があったほか、幼稚園の先生の場合も「聞く」の割合は多いと言える(表4)。一方、保護者と

保育園の先生の場合、むしろ「聞く」の割合は有意に少ない。ある程度解決に向けて動き出していることを考えれば、この段階であえてどういう事情かを聞く必要はないという判断だと思われる。むしろ逆に目立つのは「そうだね、仲よくしよう」のような言葉かけである。

保護者の場合も保育園の場合も生活の場ということに近いと考えるならば、事態の調整の結果に関心が向けられるという傾向があると言えるのかもしれない。このことは次に述べる「そうだね、仲よくしよう」のような方向での対応を選択するという事とも関連している。

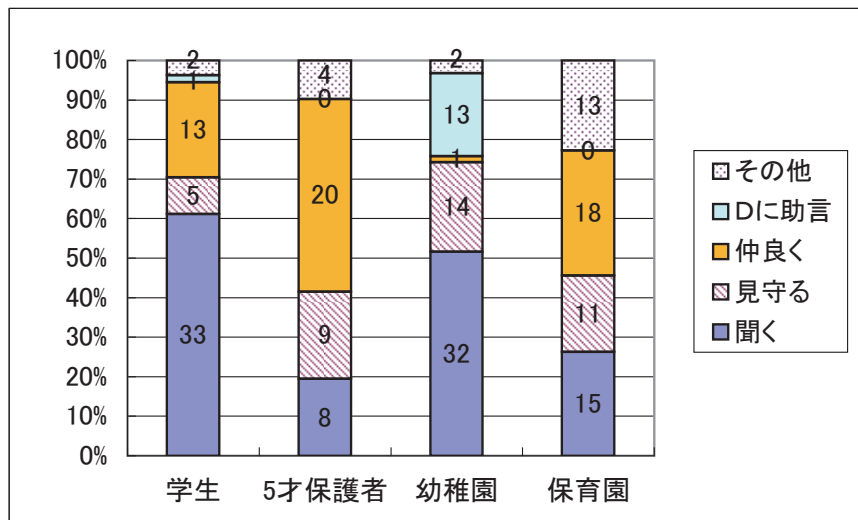


図6 「仲よく」という発言がある場合の対応

つまり、幼稚園の先生の場合を除いて最も多かったのが「そうだね、仲よくしようね」などという声かけをするという対応であった（これを「仲よく」型介入としてカテゴリー化した）。おもしろいことに、幼稚園の先生ではこの割合が低く、 χ^2 検定によっても有意差があった（表6）。「仲よく」といった仲裁的な発言があった場合、すかさず「そうだね、仲よくしようね」というように介入するのは十分に合理的な対応と言える。しかし、幼稚園の先生の場合、この割合が有意に少ないのはなぜなのだろうか。

表5 「聞く」かどうか

		学生 n=54	5才保護者 n=41	幼稚園 n=62	保育園 n=57
「聞く」	度数	33	8	32	15
	割合	61.1%	19.5%	51.6%	26.3%
	残差	3.45**	-3.13**	1.99*	-2.65**
「聞く」以外	度数	21	35	30	42
	割合	38.9%	85.4%	48.4%	73.7%
	残差	-3.45**	3.13**	-1.99*	2.65**

$$\chi^2(3) = 24.80, p < 0.01$$

ここで注目したいのは、幼稚園の先生に少ないながらも、「D に助言」という対応があったことである。これは、D に単に「仲よく」というのはよくない、と助言するという記述で、幼稚園の先生にのみ見られた（13 人 21%。しかも、13 人のうち少なくとも 8 人は経験 10 年以上の先生であった）。つまり、こうした回答をした幼稚園の先生には、表面的な「仲よく」という解決にはいけないという意識があるのである。

表 6 「仲よく」型の介入をするか

	学生 n=54	5 才保護者 n=41	幼稚園 n=62	保育園 n=57
仲良く型介入（人）	13	20	1	18
割合	24.1%	48.8%	1.6%	31.6%
残差	-0.04	4.06**	-4.94**	1.49
非仲良く型（人）	41	21	61	39
割合	75.9%	51.2%	98.4%	68.4%
残差	0.04	-4.06**	4.94**	-1.49

$$\chi^2(3) = 32.35 \quad p < 0.01$$

一般に、いざこざの現場で、泣いている子どもに対して「仲よく」という、いわば望ましい声かけがされているのであれば、その方向に同調することは確かに一つの自然な判断と言えるだろう。しかし、経験 10 年以上の幼稚園の先生 5 人による検討をしたところ、表面的に「仲よく」というようにもっていくことは必ずしも本質的な解決にはならないという観点で一致した。すなわち、この写真の段階は、まだ泣いている子があるという状況である。そのことをふまえると、この段階で「仲良く」という仲裁行動は、けんかいざこざの「本質的解決」にはならないと判断されるのである。この背景には、原因を明らかにし、自分の思いをお互いにしっかりと出して話し合う機会をもつことで、共感、主張や自制といった成長を支援できるという考え方がある。これは前節で見たように幼稚園の先生において「見守る」型が多いということと軌を一にするものと言える。

この点、保育園の先生の場合についてはどうだろうか。保育園の先生の場合、有意な段階ではないが、やはり「仲よく」型の介入をする傾向は見られる。しかし、保育園の先生には「その他」が多い。面白いことに、その内容としては、「仲よくするのも大切だけどお互いの気持ちをぶつけあってけんかしてもよい」といった回答や「G と H が納得できない場合はそれぞれの言い分を主張させて、合意作りをめざす、それでも納得できない場合は他の子の意見を聞いて客観的な見方を知ってもらう」という回答であった。一般化はむずかしいが、いずれも自分の思いを出して話し合いをすることを積極的に進める考え方と言え、「見守る」というカテゴリーとは違うものの、ベースにはやはり「子ども同士での本質的な解決」を大切にする考え方が強いと言えるのではないだろうか。こうした幼稚園の先生と保育園の先生での共通点についてはさらなる検討が必要であろう。

6 結果から見えてくるもの

6-1 幼児理解について

以上、学生と幼稚園の先生とでは見取りや対応の分布に大きな違いがあること、そして、幼稚園の先生と保育園の先生では背景的な考え方に一定の共通性が垣間見えること、保護者の場合、その回答の傾向を大まかにいえば学生と幼稚園の先生の間に位置づけられることなどが明らかになってきた。

まず、場面を見てどう解釈するかというときに、幼稚園の先生の場合、いざこざ場面である、と即座に見抜くことができていたが、学生ではそうではなかった。すなわち、「可能性のある事態」として考える場合でも、「最も可能性のある事態」としての判定でも、幼稚園の先生は事故と考える割合が有意に低く、学生は有意に高かった。

ここから、子どもたちの状況を判断する場合に、経験のある先生の場合、どういう場合かという可能性の広がりがある程度絞りこんで見ることができるのに対し、経験のほとんどない学生の場合、それができないということが言える。実習ではたくさんの現場での時間を通して、どのような判断が妥当かを学んで行く必要があるのである。これはマニュアル的にあるいはノウハウ的に単純に伝授できる知識ではない。

ただ、学生にとって、同じ場面でも、自分の見方と先生方の見方は違うということを知ることは、自分の見方をメタ的に反省することにつながる。その意味で、こうした結果を事前指導などで示すことには一定の意味があると思われる。子どもたちの様子は、しっかり見ようとしないと、「見えていても本当に見てはいない」などと言われる。特に今回のように具体的な写真とその見方の分布を示すことで、「見る」ということについて具体的なアドバイスができるのである。

対応でも同じことが言える。けんかやいざこざの場面で対応する場合、学生はおそらく直接的な介入をしてしまいがちなのではないだろうか。それに対して経験の豊かな先生は直接的な介入を少し控えて、いわば「待ち」の姿勢をとって、子どもたちの自立的な発達を促すこともできると言える。言うまでもなく、幼児教育で必要なことは子どもたちの「管理」ではなく、子どもたちの「育ちの支援」である。その点でたとえけんかやいざこざの場面であっても、自主的に解決できそうであるならば、あえて介入を控えることは重要な教育的配慮だと言える。しかし、こうした考え方は学生にとって新しいものである可能性がある。

こうした傾向はさらに D が「仲よく」という発言をしている場合での対応にも現れている。「そうだね、仲よくしようね」といった介入は幼稚園の先生には少なく、保護者には多かったが、幼稚園の先生は単に「仲よく」というふうに関わるわけではないというところが興味深い。いわば仲裁的な発言をしている D に対して表面的にその場をおさめさせるような流れにしないようにアドバイスするという回答が幼稚園の先生に特徴的に見られたこともこのことを裏付ける。けんかやいざこざの現場と遭遇しても、本質的な解決とは何かを考えつつ、子どもたちが自ら解決することを重要視するわけである。学生の場合、「聞く」という対応が多かったが、どういう状況かを把握しようとすることに意識が向いており、子ども自身が解決するという考え方は相対的には希薄だと言える。

また、同じく先生であっても、幼稚園と保育園では表面的な対応が多少違うこともある。それでも背景にある考え方に一定の共通性も認められることは興味深い。保育体制、関わり方の考え方なども含め今後さらに詳細に検討することが必要であろう。

6-2 教育実習の改善に向けて

以上の検討をもとに、教育実習の事前指導でのプログラムについて考えると次のようなことが提案できる。まず、事前指導の指導方法として、ここで示した写真のような具体的場面提示をするということがある。ある状況を見てそこからどのような情報を読み取るかということを考えるのである。本稿で挙げた例は一つの事例に過ぎないが、いくつかの具体的な場面を検討することで、具体的なイメージをもった幼児理解の素地を作ることができると思われる。さらに、ビデオなどで音声付きの動画映像を見せ、状況の判断について考えさせることも考えられる。

次に、このような具体的な場面をもとに、どういう対応をするかに対していろいろ考え方を対照させることが考えられる。自分ならばどうするか、それはなぜかということを話し合わせた上で、先生の考え方など、他のさまざまな考え方も紹介し、その奥にある考え方を議論するのである。ここでは具体的なエピソードによる質的な議論も含まれる。整理すると次のようになる。

- ① どう見るか：写真や動画を見せ、どのような場面かを想定させる。なぜそう思ったかを話し合わせ、子どもたちの様子を多様な観点から見るように促す。
- ② どう対応するか：いくつかの対応が必要な場面について、その対応をペア、そしてグループで話し合わせる。
- ③ 考え方の相対化：それぞれの場合について、経験のある先生はどういう対応をするか、という考え方を提示する。しかし、それが唯一の正解ではないということも強調する。
- ④ 深め：関連するエピソードを紹介し、子どもを理解する様々な観点を話し合わせる。

言うまでもなく、教育実習では、いろいろな生身の経験をしていくことに意味がある。実習の目的は決してマニュアル的知識やスキルを身につけることではない。けんかやいざこざの場面に遭遇した場合の対応でも、絶対的な正解というべきものは存在しないのであって、一つ一つの事例にきちんと向き合って経験を積んでいくことが必要である。しかし、逆に、実習では、ただ様々な言い回しに経験をすることだけでよいというわけでもない。経験には深さがある。同じことを経験するのでも、より深く自分のものにしていくためには、しっかりと経験を受け止め、それについて「考える」という態度が必要である。そのためには、様々な「考え方」にふれて、広い見方をする必要がある。特に、ここで明らかになったような「違う考え方」を知り、そして、それについてあらかじめ考えることができれば、実習での学びはより深いものになっていくのではないだろうか。

同じことは保護者への啓発についても言える。保護者であるからといって幼児の育ちが十分に理解できているということにはならない。様々な見方や考え方を知ることで、自分を相対化し、保護者なりに幼児の育ちへの理解を深めることは必要なことのはずである。いろいろな機会に本稿のような具体的な事例をもとに話し合う機会を持つことは有益であろう。

7 おわりに

本稿では、葛藤場面の写真から事態をどう見るか、そしてけんかやいざこざに対してどのような対応をするのかを（子どもの仲裁がある場合も含め）、学生、保護者、幼稚園の先生、保育園の先生において調べた。保護者として本稿で取り上げたのは5歳児の保護者であるが、4歳児についてもほぼ同数

で同傾向の回答を得ており、だいたいにおいて同様の分布だったということも付け加えておきたいと思う。

何度も述べるように、けんかやいざこざという事態は、生活上のトラブルであるが、別の側面から見れば、非常に重要な「育ちの場」でもある。しかし、そうした事態に具体的にどう関わるかという点では様々な考え方ができる。そこで、本稿のように、学生、保護者、幼稚園の先生、保育園の先生がそれぞれ、子どもをどう見ているのかということがある程度明らかになったことには、一定の意義がある。

最後に、今後の課題について簡単に述べておきたい。まず、本稿では最初の対応ということで条件を統制したのであったが、けんかやいざこざへの対応ということを考える場合、次にどのような対応をするのかということも極めて重要である。今後、時系列的な総体的対応についてもさらに考えていきたい。様々なエピソードを集積することで多角的な観点から質的な研究を進める必要もある。

幼児はまだ十分に思いを言語化することができない場合がある。その点で非言語的な要素も含めて「どう見る」ということは特に重要である⁶⁾。また、幼児との談話でも、幼児の特性に十分に配慮することは必要である。そういった点で、教育、育兒、そして教育実習といったすべてにわたって、今後「対幼児コミュニケーション研究」という観点から、幼児との相互作用のあり方を考察していくことが考えられる。

教育実習に限定した場合も、経験や学びの「深さ」ということをしっかり検証していくことは重要な課題と言える。例えば、本稿で用いたような手法を利用しつつ、学生が教育実習前と実習経験後でどのような変容をするかなども具体的に考えていきたい。

謝辞 調査に御協力下さったすべての方々に心より感謝します。本研究は、京都教育大学平成 20 年度教育研究改革・改善プロジェクト経費（代表：森山卓郎）「教育実習生の『低年齢児とのコミュニケーション力』の育成 ―こんなとき、先生はどう言うべきか―」の研究援助を得てなされたものです。

注

注 1 いざこざの定義には様々なものがある。いやなことをされても反発が無い場合にはいざこざとはしない立場と、反発の有無にかかわらずいざこざと認定する立場とがある。木下・斉藤・朝生(1986)では「子ども A が子ども B に何らかの行為をし、子ども B がそれに対し、何らかの抵抗や抗議を示した相互交渉場面および子ども A の B に対する不当な行動・発話を含む相互交渉場面」としている。これは前者の立場である。一方、倉持(1992)は、「要求と要求との対立が明確に認められた場合を開始とし、一方が退去したり解決されたと認められる信号をもって終了する」という立場もある。これは後者の場合である。本稿では明らかに葛藤などの問題が表面化した場合を取り上げるので、基本的に後者の立場をとる。けんかは相互に敵対的な行動をとることを表すのに対し、いざこざはもう少し広い意味になるが、けんかという用語は極めて一般的に用いられているので、ここでは両方並列して言及する。

注 2 調査に使用した写真は『京都教育大学幼稚園紀要』第 18 集（平成 8 年版）にすでに公開・掲載

されているものである。年長児の秋のころ（10月頃）の写真で、この設定に合致している。

注3 フェイスシートには経験年数に関する項目も設けたが一部に未記入の方があった。ただ、プライバシーの問題にも関わるので、記入のあった情報のみ利用することにした。ただし、全体に保育園の方が若い先生が多いという傾向はある。なお、研究会の会場という時間の制約があるため、Q3は時間が無い場合、記入して頂かなくてもよいとした。

注4 筆者のうち、5名は経験年数が10年以上の幼稚園教諭である。協議による質的な検討を加えた。

注5 それぞれの集団でいざこざと判断した人たちの数に違いがある点で、厳密に言えば検定をする上での制約はある。しかし、それでも、大きな傾向は読み取れると言える。

注6 ノンバーバルコミュニケーションや葛藤でのコミュニケーションを子ども自身が考える重要性については例えば森山（2004）などを参照。

参考文献

- 秋田喜代美 2008「領域『言葉』の基本と改訂内容について」『初等教育資料』841 東洋館出版（文部科学省教育課程課）
- 浅川繭子・泉井みずき・加藤麻里恵 [他] 2008「エキスパート幼稚園先生の視点分析から見た保育者の専門性 -- 実習生との比較」『千葉大学教育学部研究紀要』Vol.56, pp. 105-110 千葉大学教育学部
- 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的研究：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』Vol.40, No.1 pp. 64-72 日本教育心理学会
- 阿部直美・村井尚子 2008「実習における個人観察の意義の検討」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』7, pp.111-120 大阪樟蔭女子大学
- 安藤節子 2000「保育者養成における学生の成長」『発達』pp.21-83 ミネルヴァ書房
- 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 --3 歳児におけるいざこざの発生と解決」『埼玉大学紀要 教育科学』35 (1), pp.1-15 埼玉大学教育学部
- 京都教育大学附属幼稚園 2009「遊びの広がり・深まりと仲間づくり～ 3 歳児のいざこざに着目して」『国立大学附属幼稚園からの提案4 教育内容の改善 一幼稚園教育要領の改訂を踏まえて一』p7 全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会（平成21年3月）
- 倉持清美 1992「幼稚園の中のものをめぐる子ども同士のいざこざ：いざこざで使用する方略と子ども同士の関係」『発達心理学研究』Vol.3, No1. pp. 1-8 日本発達心理学会
- 栗原泰子・野尻裕子 2007「幼稚園教育実習の教授内容に関する一考察：学生が把握した幼稚園と保育所の違いからその課題を探る」『川村学園女子大学研究紀要』Vol.18, No.2, pp. 95-107 川村学園女子大学
- 呉 美喜 2001「幼児の社会的問題解決方略と教師（教諭）の仲裁の役割 -- 日本の幼稚園での事例研究」『政治学研究論集』No.14, pp. 99-115 明治大学大学院
- 菅沼和恵 1989「幼児集団における『けんか』についての一考察」『日本保育学会大会論文集』pp.306-307 日本保育学会
- 鈴木智子 2001「幼児のいざこざにおける行動変化の発達に関する研究」『日本保育学会大会論文集』No.54, pp.684-685 日本保育学会
- 高橋真由美 2008「幼稚園教育実習における学生の学びに関する一考察—幼児理解に着目して—」『藤女

- 子大学紀要・第Ⅱ部』Vol.45, pp. 77-82 藤女子大学
- 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』Vol.50, No.5 pp. 465-474 日本家政学会
- 田中 洋・阿南寿美子・安部 奈々子 [他] 1999「3歳児におけるいざこざの発生と解決過程」『大分大学教育福祉科学部研究紀要』Vol.21, No.2 pp. 357-368 大分大学
- 友定啓子・入江礼子・白石敏行・小原敏郎 2009『保育者はどうトラブルに関わっているか』（平成19-20年度科学研究補助金 基盤（C）課題番号1953070 報告書）
- 鍋島恵美 1999「今もうひとつの教育実習の意義について～幼児とともにある生活を通して～」『京都教育大学教育実践研究年報』Vol.15, pp.217-230
- 樫山ゆかり 2007『いざこざを通して見た幼児の仲間関係の育ち』京都教育大学修士論文
- 松永あけみ 2001「『いい子』づくりを急ぐ保育の問題 -- いざこざ，トラブル，葛藤を通して育つ子どもたち」『発達』Vol.22, No.86 pp. 25-32 ミネルヴァ書房
- 森山卓郎 2004『コミュニケーションの日本語』岩波書店
- 王練 (Wang Lian) 2007「Communication Conflicts and Management in American and Chinese Children（中国とアメリカの幼児のコミュニケーションにおける衝突についての文化横断的比較）」『学前教育研究』2007-2（中国学前教育研究会・長沙師範専科学学校）