

幼稚園3歳児の対人葛藤場面における教師の援助

松原未季¹・本山方子²

(奈良教育大学 次世代教員養成センター¹・白梅学園大学²)

How do Teachers Intervene in Inter-personal Conflicts of 3-year-old Kindergarten-toddlers?

Miki MATSUBARA, Masako MOTOYAMA

(Teacher education center for the future generation, Nara University of Education, Shiraume Gakuen University)

要旨：本論文の目的は、教師は幼稚園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ているのかということをも明らかにするということである。教師は、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とめつつ、解決法を示唆したり、当事者同士の心的状態の相互理解、及び、当事者同士の関係修復を試みていた。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、周囲の幼児による他児の葛藤への気付きを促していた。第四に、いざこざが多い園児にかんしては、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、教師は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。

キーワード：3歳児 3-year-old-kindergarten-toddler
対人葛藤 interpersonal-conflict
教師の援助 teachers' interventions

1. はじめに

幼稚園では、幼児同士の喧嘩やいざこざなどの対人葛藤が起こると、教師が援助する場面がよく見られる。本論文では、教師が幼稚園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、どのように援助しているのかということをも明らかにしたい。また、教師の援助によって、幼児に何がもたらされるのかということについても明らかにしていきたい。

2. 問題と目的

幼児は、幼稚園や保育所への入園に伴い、新たな環境への適応が求められるが、初めは上手く適応できず、自己の欲求が社会的に阻害されるような問題場面に出会い、喧嘩やいざこざといった対人葛藤場面に遭遇する(山本, 1995)。幼児同士の対人葛藤には教師がしばしば援助し、教師の対人葛藤場面における援助が幼児の社会性を育むと示唆される。

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・倉持, 1986)、教師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)。教師の

対人葛藤への援助に関する研究が少数な要因としては、教師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、教師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、教師の援助を分析する場合、教師や実習生の保育記録の分析が、分析の手法としてとられる場合も少なくない(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)。

保育記録の分析による研究によって、幼児同士の対人葛藤は、教師がかかわることによって、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、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教師や実習生が書き起こした記録を分析するため、教師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、教師や実習生が、幼児の言動や、教師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教師

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、教師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、場面の選択が教師や実習生に委ねられるため、収集された記録が、教師の援助の全体像を反映しているとは言いきれない(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、教師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こと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、試行錯誤して葛藤を援助しているであろう。教師は実習生よりも、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。故に、実習生ではなく、教師の対人葛藤場面への援助の実態について明らかにすることによって、保育者養成における「人間関係」の視点を得ることが可能となる。

従来の研究では、教師の対人葛藤場面への援助について着目した研究は少ないが、対人葛藤の内容やかかわりがある程度限定される低年齢(1歳~2歳)に教師がいかにかかわるのかということについては明らかにされつつある。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、教師は、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教師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、教師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取っていた。さらに、子どもの情動が比較的落ち着いている場合には、教師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援助していた。

一方、幼児期後半(3歳~5歳)の教師の援助を中心に検討したものは少数である。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、それに伴って教師のかかわりも多様になり、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、幼児期後半の教師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)における教師の対人葛藤への

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、教師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教師の意図が反映され、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、教師は、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すことによって、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ことが報告されている。また、松原・本山(2013)は、4歳児では当事者の葛藤の対処能力に限界があることから、教師が葛藤の発生をクラスに伝え、非当事者の幼児に解決を求めるといったように、他児を含めて協同で葛藤を解決するように援助している。水津・松本(2015)は、4歳児クラスにおける教師の「気持ちを和ませる介入」に着目しており、教師による「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。また、松原(2017)は、5歳児クラスにおいて、教師は「話し合い」を促す介入をよく示すことに着目しており、教師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、教師に答えを求めず自ら考える機会が与えられていたと報告している。

これらの研究においては、3歳児では、「提案」、4歳児では、「気持ちを和ませる行動」、「他児をも含めた協同的解決」、5歳児では、「話し合い」、「投げかけ」といった、各年齢に見られる教師の典型的な援助に着目した分析が行われている。これらの研究によって年齢ごとに教師の援助の傾向が変化していくことは明らかとされた。だが、これらの先行研究は、教師の多様な援助について十分に捉えきれているとは言いきれない。教師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と考えられる。

それ故、本論文では、教師の葛藤への援助場面を詳細に分析することによって、教師が幼児の発達や状況に応じてどのように援助しているのかということを中心に明らかにしたい。また、教師の援助によって何がもたらされたのかということについても検討したい。さらに、教師は、クラスで頻繁に葛藤を起こす園児の対人葛藤に対してどのようなことを配慮して援助をしたのかということについても検討した。

それにあたって、幼稚園3歳児の対人葛藤場面における教師の援助について検討する。調査対象を3歳児クラスに選定した理由は、3歳児では初めての園生活における同年齢他者との集団生活という環境移行に伴い、葛藤が多く発生することや、幼児の葛藤への対処能力が十分ではなく不安を抱きやすいことから、教師が頻繁に幼児同士の葛藤に援助することが予測されるからである。

なお、「対人葛藤」の定義については、先行研究では、「対立」に限定する立場も存在するが、対立のみならず「幼児が他児によって自己の欲求・要求・行動が阻害されても、行動的に明らかな抵抗をせず、対立にまでは至っていない場面」も含めて対人葛藤とする立場も存在する(松原・本山, 2013)。本研究では、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、後者を採用する。

3. 方法

3. 1. 調査

(1) 調査協力者

調査協力者は、関西圏の公立幼稚園の3歳児クラスに在籍する3年保育の園児30名(女児15名、男児15名)及び担任教師1名、補助の教師1名とした。

3. 2. 調査方法

①フィールド観察

201X年6月から201X+1年3月まで週1回程度計38回観察した。自由遊び時間からおやつ時間終了まで参観した。主に喧嘩やいざごなどの対人葛藤場面に着目した。記録は筆記及びデジタルカメラ撮影、ICレコーダー録音によるものである。

観察時に、教師や幼児の言動や表情を筆記によってメモしたもの、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、教師と幼児の位置関係や物や座席の配置など、メモやICレコーダーでは記録するのに限界のある視覚的情報を補って、より詳細な記録を作成した。

②担任教師へのインタビュー

担任教師2名(A教諭：女性、教員歴19年、B教諭：女性、教員歴6年)に半構造化面接を実施した。A教諭は、201X+1年8月、B教諭は201X+1年7月に実施した。

本インタビューにおいては、3歳児クラスにおいて教師はどのようなことを意識して保育を行っていたのかということ、クラスの園児の発達状況や課題、対人葛藤場面への援助にどのような意図で援助していたのかということなどを聞き取ることを目的として実施した。具体的には、①3歳児クラスの各学期の指導上の目標はどのようなものであったのか、②3歳児クラスの雰囲気やカラーはどのようなものであると感じたのか、③3歳児クラスの指導上勉強になったことはどのようなことであったのか、

④3歳児クラスの指導上、大変だったことや気になったことはどのようなことであったのかということ、⑤3歳児クラスの指導上勉強になった園児は大変だった園児はいたのか、具体的にどのような点が勉強になり大変であったのかということ⑥対人葛藤への援助する場合にはどのようなことを意識してかかわったのかということ⑦クラスに所属するそれぞれの園児についてどのような子どもであると捉え、どのようなことを課題として保育を行っていたのかということについて質問した。

記録は、事前に担任教師の許可を得て、ICレコーダーによって録音し、後日逐語録を作成した。

紙面の都合上、インタビューで得られたデータは割愛する。

3. 3. 分析方法

①分析資料

調査時の記録をもとに、観察直後に幼児と教師の行動、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分析方法

教師の幼児同士の対人葛藤への介入事例について、教師の介入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。事例の解釈のため、インタビューにおける教師の談話を参照した。プライバシー保護のため、調査年度は伏せ、関係者の名前は全て仮名とする。

4. 結果と考察

4. 1. 教師の介入の全体的傾向

3歳児の対人葛藤場面は全177事例観察され、そのうち96事例において教師が介入した。

教師の介入行為の種類と発生件数は以下の通りである。

【注意・助言：当事者に注意や助言を行う】38件、【傾聴：当事者の話を聞き、気持ちを受容する】26件、【片付け・準備・用事の依頼：当事者に片付けや準備を幼児に依頼する】15件、【仲裁：当事者同士の関係を取りなす行動を示す】14件、【諭し：当事者の行動がよくないことを教える・諭す】10件、【加勢：当事者の一方にとって有利な言動をとる】8件、【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件、【提案：当事者に具体的な案を提示する】4件、【声掛け：当事者に素朴な声掛けをする】3件、【謝罪の要求：当事者に謝罪をするように促す】2件、【抑制：当事者の言動を抑える】2件、【遊びへの集中の促し】1件であった。

教師の介入としては、【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。

4. 2. 受けとめ・解決法の示唆

教師は、3歳児の対人葛藤場面に対して、1学期では、事例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1 片付け/教師による【仲裁】 201X年6月22日

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。教師は、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。リエコは教師の声掛けに応じず泣き続ける。ナオミは、教師に「（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。教師は、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。教師は、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。教師は、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。教師は、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、教師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。教師は、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。

教師は、1学期のクラスの園児たちの目標としては、「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」と語っていた。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体験し、不安が強い時期である。この時期には、事例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。教師は、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、教師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、教師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考えられる。

4. 3. 心的状態の相互理解

3歳児は、自分の心的状態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、教師は当事者に自分の心的状態を相手に言語表現して伝えるように促している。当事者が自分の心的状態を伝えることが難しい場合には、教師が代弁して伝えていた。3歳児の葛藤場面においては、教師は当事者に謝罪を求めることは少なく、当事者が互いに心的状態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、まずは互いの心的状態を伝え合い、理解することが重要であると教師が捉えていたためであろう。

事例2 片付け/教師による【傾聴】・【注意・助言】/201X年10月17日

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。教師が、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。教師がハジメに「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、何度も繰り返す言い合いになる。

教師はなだめるように、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。

教師は、「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。教師は二人に『叩かないで』とか『叩かないで』とかお口で言って」と伝え

る。教師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」と繰り返す言い合う。教師は、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。教師は、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。

教師は3歳児の指導上の目標としては、「叩いたり、傷つけ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おり、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心的状態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、教師は、「お口で言って」と伝えることによって、当事者に自分の心的状態を言語表現することの重要性を伝え、当事者同士が互いに心的状態を伝え合い、理解できるように援助していた。

4. 4. 当事者同士の関係修復

教師は、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、教師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3 自由遊び/教師による【傾聴】・【他児への呼びかけ】・【仲裁】/201X+1年2月14日

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。マイコが再びきつい口調で「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。

セイは教師に「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。教師は、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。教師は、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。

教師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教師に「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。教師は、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)大風邪をひいたから(保育室に戻って来た)」と説明した。教師はセイに「いいじゃん、セイちゃんはお部屋に帰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。

教師は、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。教師は、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、教師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、教師は周囲の園児に、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. 5. 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、教師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、教師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歳児に今する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、自分で気持ちを切り替えたり、ルーティンの理解を促していた。

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、教師の「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」という教師の保育上の目標があったと考えられる。

事例 4 おやつ準備/教師による【片付け・準備・用事の依頼】・【注意・助言】/201X+1 年 1 月 19 日

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。教師は、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。

教師は、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、「ご用事なあに♪」と声をかける。

リョウヤは教師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…」と教師に訴えるが、教師は「『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、教師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 4 では、教師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あに？」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、教師は「『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 4 は、3 学期に起こった葛藤場面である。3 学期では、教師は「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、教師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」と語っている。特に、事例 4 に登場するリョウヤ・ヒデキは、教師の話によれば、この時期でも自分の意見を譲ったり、気持ちを切り替えることが難しい園児であった。従って、教師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、教師は、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。

4. 6. 他児をも含めた協同的解決

3 歳児後半では、教師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 5 おやつ準備/教師による【加勢】・【仲裁】・【他児への呼びかけ】/201X+1 年 3 月 6 日

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。

教師は、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。

教師は、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。

教師は、クラスの園児に「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「ヒデキ君どーぞ！」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。教師が「ヒデキ君、リョウコちゃんが聞いてるよ」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。教師がヒデキに「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、教師は、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。教師は、「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。

教師はヒデキに「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。

教師は、ヒデキに手招きをして自分の隣の席に座らせて、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。教師は、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、自分の席を譲ろうとする。それでも、ヒデキが着席しないと、教師は「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。教師は、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」と伝えたと、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、教師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、教師は「一緒に座ろうって、ナオミちゃんが」とヒデキを誘う。

事例5では、教師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、教師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、教師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

作りだしていた。

さらに、ヒデキは事例4でも記したように、教師の話によれば、「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。教師は、事例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5においても、教師は最終的にはヒデキとかがわっているが、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、教師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。

4. 7. 対人葛藤の当事者への配慮

教師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6 終礼準備/教師による【傾聴】・【注意・助言】/201X+1年1月28日

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、教師に「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、教師はトウマに「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教師に「いっつも(ソウタが自分に)パンチしてた」と伝えた。

教師は、クルクル回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。ソウタは教師に「(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。

教師は、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、教師はトウマに「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、教師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 6 でも、ソウタの行動が原因でいざこざが生じ、教師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。教師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。

教師は、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、教師は、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 7 おやつ席決め/教師による【注意・助言】/201X+1 年 2 月 22 日

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。

教師はカナタに「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。教師は、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『一緒に座る』って言わない」と言って、カナタの涙を拭いて離れた。

事例 7 も事例 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、教師は把握しているが、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。

教師は、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、教師は、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。

5. 総合的考察

本論文の目的は、教師が幼稚園 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、その教師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、教師は、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、当事者の不安を受けとめ解決法を示唆したり、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うなど、当事者の幼児同士の「橋渡し役」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、教師は、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、教師は、3 歳児が心的状態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、当事者に心的状態を言語表現するように伝えていた。教師は 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、それよりも互いの心的状態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、教師が架け橋となって、互いの心的状態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、考える重要な機会がもたらされたであろう。また、教師は、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。教師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。

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、教師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、些細ないざごごでは自分で気持ちを切り替えるということも、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、教師は当事者に働きかけるだけではなく、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、教師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。

第四に、教師は、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ごごが多い園児に対して、「よくいざごごを起こす子」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「いざごごがよく起こす子」が見られる。そのような園児は、頻繁にいざごご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。教師は、いざごご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、教師は幼稚園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。

本論文では、幼稚園3歳児の教師の援助について事例を通して詳細に分析することによって、教師の援助の多様性を捉えることができた。今後の課題としては、教師の保育観は、教師の援助に大きく反映されると考えられるため、同年齢における教師の援助を比較することによって、教師の保育観によってどのように教師の援助が変化し、それが当事者や周囲の幼児にどのような影響を与えるのかということ进行分析したい。また、本論文では、教師が3歳児においても、幼児の介入を活かしながら、葛藤を援助するということが明らかにできたが、教師の援助が具体的に幼児の介入行動にいかんにか反映するのかということの詳細には明らかにできなかった。教師の介入と非当事者の幼児の介入を比較して分析したり、非当事者の幼児による介入を分析することによって、教師の援助から、非当事者の幼児が何を学びとり、それがいかに幼児の具体的な介入行動に影響を及ぼすのかということを検討したい。さらに、本研究では教師がいざごごをよく起こす園児にかんしては、他児のその園児の見方が固定化しないような工夫がなされていることが明らかに

された。今後は、いざごごをよく起こす園児を対象とした縦断的調査を行い、教師の援助によって、その園児の遊びや仲間関係が充実していく過程を詳細に描くことを試みたい。

謝辞

本研究に協力して下さった先生方並びに3歳児クラスの子どもたちに心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、科学研究費助成事業(基盤研究(C)24616006)及び(26・4886)の助成を受けて行いました。また、本研究は日本発達心理学会第27回大会で発表した内容の一部を再構成したものです。

参考文献

- 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ごにおける保母の介入の変化」, 山形大学紀要(教育科学), 第10巻第2号, pp.217-228.
- 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, 第1巻第2号, pp.107-115.
- 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歳児におけるいざごごの発生と解決」, 埼玉大学紀要教育学部(教育学科)(I), 第35号, pp.1-35.
- 高坂聡(1996), 「幼稚園児のいざごご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」, 発達心理学研究第7号第1巻, pp.62-72.
- 倉持清美(1992), 「幼稚園の中のものめぐり子ども同士のいざごご: いざごごで使用される方略と子ども同士の関係」, 発達心理学研究, 第3号, pp.1-8.
- 松原未季・本山方子(2013), 「幼稚園4歳児の対人葛藤場面における協同的解決: 非当事者の幼児による介入に着目して」, 保育学研究, 第51巻2号, pp.39-50.
- 松原未季(2017), 「幼稚園5歳児の対人葛藤場面における教師の援助: 『話し合い』を促す介入に着目して」, 教育システム研究, 第12巻, pp.69-81.
- 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, 第三部, 第53号, pp.325-332.
- 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, 第50巻, pp.139-148.
- 白石敏行・友定敬子・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」, 第 57 巻, pp. 287-299.

斎藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ(1986), 第 3 章仲間関係, 無藤隆・内田伸子・斎藤こずゑ(編著), 「子ども時代を豊かに：新しい保育心理学」, 学文社, pp. 59-111.

水津幸恵・松本博雄(2015), 「幼児間のいざご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, 第 53 巻 3 号, pp273-283.

友定敬子・白石敏行・入江礼子・小原敏郎(2007), 「子ども

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」, 山口大学教育学部研究論叢, 第 57 巻, 第 3 部, pp.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, pp.1-24.

山本愛子(1995), 「幼児の自己調整能力に関する発達の研究：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, 第 43 巻, pp.42-51.