

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の検討—

教育心理学コース 野澤 祥子

Teachers' intervention in conflicts among toddlers : How teachers respond to
toddlers' self-assertive strategies in their conflicts?

Sachiko NOZAWA

This study examined how teachers intervened in conflicts among toddlers. At a daycare center, 10 children and 3 teachers in a one- and two-year-old class were observed during free play once a week for a year. The results suggested that (1) teachers tended to stop toddlers when they were aggressive or grabbed toys, (2) teachers tended to accept toddlers' feelings when they cried or expressed their feelings by negative tone utterances, (3) teachers tended to teach skillful negotiation strategies when toddlers asserted themselves vocally without negative tones, and (4) teachers tended to explain about the situations and teach skillful negotiation strategies more often to older toddlers. It was concluded that teachers tended to intervene in toddlers' conflicts in response to how they asserted themselves and how old they were.

目 次

- 1 問題と目的
- 2 方法
 - A 調査時期と調査対象
 - B 子どもの葛藤的やりとりに関する保育者の信念と介入の方針
 - C 観察手続き
 - D コーディングの手続き
- 3 結果と考察
 - A 保育者による介入の違い
 - B 子どもの自己主張と保育者の介入との関連
 - 1 分析の手順
 - 2 子どもの自己主張に対する保育者の介入
 - 3 まとめと今後の課題

1 問題と目的

1～2歳の子どもの同士のやりとりを観察していると、他児の玩具を取り上げようとする、玩具を貸すことを強く拒否するなど、自分の要求を押し通そうとする行動が頻繁にみられる。こうした行動は、所有意識や自己意識などが明確になってきたことの表れであ

り¹⁾、適応的な発達の一過程として捉えることができるだろう。一方で、3歳までの間にも、スキルフルな自己主張や葛藤調整の萌芽が出現し、少しずつ発達していくことが明らかになってきている。たとえば、3歳までの間に相手の物を取る、攻撃する等の行動は減少し²⁻⁴⁾、ジェスチャーや言葉で主張するようになる^{2,5)}。また、2歳以降、自他の所有に言及する発話(mine/yours)が増加し⁶⁾、2歳半以降には、他者に焦点化した発話を示すようになる⁷⁾。さらに、ネガティブな情動の表出を伴う行動は、2歳前後をピークとして減少し、言葉によってネガティブな情動の表出を伴わずに自己主張する割合が増加する⁸⁾。

では、こうした1～2歳代における子ども間の葛藤的やりとりの発達の变化は、どのようにして生じるのだろうか。先行研究では、他児の意図の解釈の発達^{2,4,7)}、所有や社会的ルール理解の発達^{2,4,6)}、言語やコミュニケーション能力の発達^{6,7)}など、子どもの認知的・社会的スキルの発達が関連している可能性が考察されている。一方で、ある文脈で期待される、あるいは容認される自己主張や葛藤解決の仕方の発達には、子どもの内的要因だけでなく、大人による社会化が貢献していると考えられる⁶⁾。特に、1～2歳の時

期において、子どもは自分で他児との葛藤を解決することが難しく、親や保育者からの援助を必要とする場合も多い⁹⁾。子どもは、大人による介入や援助を受けながら葛藤を解決する経験を積み重ねることによって、その文脈において期待される自己主張や葛藤解決の方略を学習していく可能性がある。こうした考えに基づき、子ども間の葛藤的やりとりに対する親や保育者による介入に関する研究が積み重ねられてきている⁹⁻¹³⁾。

筆者は、保育所の1歳児クラス（1～2歳児が所属する）を対象として、約1年間の縦断的観察を行い、子ども間の葛藤的やりとりにおける自己主張の発達の変化を野澤（印刷中）にまとめた⁸⁾。本研究では、保育の文脈における葛藤的やりとりの発達の変化の様相をより詳細に明らかにするため、発達に関連する要因の1つであると考えられる保育者の介入に焦点を当てて検討することとする。

では、1～2歳児の葛藤的やりとりへの保育者の介入に関し、先行研究ではどのようなことが明らかになっているのだろうか。

まず、保育者による介入の内容については、複数の研究の間で内容的に共通するカテゴリがみられた⁹⁻¹¹⁾。例えば、子どもの行動の制止、ルールや所有等についての説明、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、交渉の指示といった内容のカテゴリが共通していた。また、日本の保育所を対象とした研究では、1歳児クラスの秋頃（9月～11月）にかけて、子どもの要求や気持ちに共感する介入や、相手の状態や葛藤の状況を説明する介入の割合が増加する傾向がみられた^{9,10)}。

次に、保育者の介入のパターンに関し、最初の介入としては、制止の割合が多い^{9,11)}。特に言語的な制止から開始される場合が多いが、その場合の子どもの反応としては、介入に反抗する（相手との葛藤を継続する）割合が最も高かった。一方、介入が子どもの要求を尋ねることで開始された場合は、子どもが保育者に自分の要求を伝え、それに対して保育者が交渉を促すというパターンがみられた¹¹⁾。保育者の介入に対する子どもの反応は、1歳児クラスの1年を通じて介入に従う場合が5割程度と多いものの、観察時期によっても変化していた。具体的には、9月頃から保育者の介入を拒否する反応が増加し、1月以降には、保育者の指示・提案などに対し、新たな主張や要求をする場合が出現した⁹⁾。さらに、保育が介入した場合、その介

入によって葛藤が終結する割合が比較的多いものの、その割合は、1歳児クラスの後半にかけて減少し、保育者の解決策提示によって子ども同士が相互了解することで終結する割合が増加した。1歳児クラスの2・3月には、保育者の介入に納得しない場合には指示に従わず、自分なりの考えに基づいて終結させる場合も見られた¹⁰⁾。

以上のように、1～2歳児の葛藤に対する保育者の介入に関する先行研究では、異なる保育の場（アメリカの保育を含む）であっても、ある程度共通した介入がみられること、保育者の介入の内容とそれに対する子どもの反応の仕方は関連していること、保育者の介入内容や、保育者が介入した場合の子どもの反応や葛藤終結のあり方は子どもの発達に応じて変化すること等が示されている。しかし、先行研究では検討が不十分だと思われる点として、以下の点を挙げることができる。

まず、先行研究では、保育者の介入の内容とそれに対する子どもの反応との関連、すなわち保育者の介入がその場での子どもの行動に及ぼす影響（保育者の介入→子どもの行動）が検討されている。しかし、保育者は、葛藤的やりとりにおいて示される子どものどんな行動に対しても常に同じようなパターンで介入するのではなく、子どもの行動に応じて異なる介入をすることも考えられる。つまり、子どもの行動の内容が保育者の介入の仕方に影響する可能性（子どもの行動→保育者の介入）もある。このことは、子どもの側からすると、ある行動に対して、保育者からある程度一貫したフィードバックを受けることを意味する。そして、そのことによって、その行動がどのような意味を持つのか（望ましい行動か／望ましくない行動か等）について学習する可能性が考えられる。従って、保育者の介入が子どもの発達にいかに関与するかについての示唆を得るためには、子どものどのような行動に対して、保育者がどのようなフィードバック（介入）をするのかについても検討する必要があると考えられる。

また、先行研究において、保育者の介入内容、保育者が介入した場合の子どもの反応や葛藤終結の仕方は子どもの発達に応じて変化することが示されているが、子どもの行動に対する保育者の介入のあり方も子どもの発達に応じて変化するのではないだろうか。すなわち、子どもの発達程度によって、子どもの行動に対する保育者の評価や望ましい行動への期待が変化し、同じような行動に対しても、子どもの月齢によっ

て異なる介入をする可能性が考えられる。なお、介入内容等の縦断的变化について、先行研究では、1歳児クラスの子どもたちをひとまとめにして検討を行っている。しかし、1つのクラスに所属する子どもの月齢には約1年の幅があり、観察開始時の月齢によってその後の発達の変化の軌跡に違いがあることが示されている⁸⁾。従って、保育者の介入の変化を検討する際にも、クラス内の子どもたちの月齢の違いを考慮する必要があると考えられる。そこで、本研究では、観察開始時の月齢によってクラスを2群に分け、縦断的な変化を検討することとした¹⁴⁾。

ところで、野澤（印刷中）は、葛藤的やりとりにおける自己主張について、情動の表出を伴う行動が2歳頃をピークとして減少する傾向があることを示した⁸⁾。本研究では、特に、こうした情動表出の発達の変化に対して保育者の介入がどのように影響しているのかについて示唆を得るため、子どもの自己主張を主に情動表出の強さという観点から分類して、保育者の介入内容との関連を検討したいと考える。

以上の議論に基づき、本研究では、保育所の1歳児クラスを対象に、子ども間の葛藤的やりとりにおける子どもの自己主張とそれに対する保育者の介入との関連について、子どもの発達に伴う関連の仕方の変化を含めて検討する。その結果から、保育者の介入が、葛藤的やりとりにおける子ども自己主張の発達にどのように影響するのかについての示唆を得ることを目的とする。

2 方法¹⁵⁾

A 調査時期と調査対象

調査時期は、2003年5月～2004年3月。調査対象は東京都内1公立保育所1歳児クラス。担当の保育者は女性3名（経験年数は7年、10年、20年）、子どもは男児4名、女児6名の計10名であった。本研究では、8月のお盆休みと年末年始の休みを区切りとして、5月～8月をⅠ期、9月～12月をⅡ期、1月～3

月をⅢ期と、観察期間を3つの時期に分割して分析を行った。また、問題と目的でも述べたように、子どもの観察開始時の月齢の違いを考慮して分析を行うため、誕生月が前半の5人（H群）と後半の5人（L群）にグループを分けた。各期の観察開始時における子どもの月齢の平均とレンジを、グループ別にTable 1に示した。

B 子どもの葛藤的やりとりに関する保育者の信念と介入の方針

Ⅰ期終了後の8月に担当保育者それぞれに対し、葛藤的やりとりの発達の意義や、どのように介入しているか等について尋ねたところ、要約すると以下のような内容が語られた。

「子どもは、自分で解決できないことに対して、大人がどうしてくれたのかをみている。そのことによって、葛藤解決の選択肢が広がる。トラブルの状況を把握し、子どもの気持ちを認めつつ、相手の気持ちを伝えることを繰り返すことで、子どもは相手のことが見えてくるようになる。」

「トラブルのすべてがいけないこととは思わない。主張はしてもよい。保育者が、子どもの気持ちに共感した上で、相手の気持ちを代弁する。その上で、『こっちにあるよ』『同じものがあるよ』『違うことして遊ぼうか』など、いろいろなトラブルの打開策や気持ちの持っていく方を示すようにしている。」

「このクラスの段階は、いちばん子ども同士のトラブルが多くなる時期。それは、発達の過程として自然と出てくることであり、そこを経験して、学習して、成長していく。子どもの気持ちを汲んでわかってあげるのが大事。叩いてしまうようなことは注意するが、『貸して』と一緒に言ったり、子どもの気持ちを代弁したりする。」

以上のように、いずれの保育者も、葛藤的やりとりを肯定的に捉えており、介入する際には、子どもの気持ちに共感すること、相手の気持ちを伝えること、解決法や解決の選択肢を示すことなどを心がけていることが伺えた。

C 観察手続き

午前中の自由遊びと片づけの様子を観察・録画した。低年齢のため、調査者の存在が脅威とならないよう調査開始前に訪問したほか、その日の観察終了後も午睡前まで保育室にとどまり、必要に応じて保育を手伝いながら子どもや保育者との関係形成に努めた。録

Table 1 グループ別各期観察開始時の子どもの月齢の平均とレンジ

	Ⅰ期	Ⅱ期	Ⅲ期
H 群 (男児 2 名, 女児 3 名)	23.4 (22–25)	27.0 (25–29)	31.2 (29–33)
L 群 (男児 2 名, 女児 3 名)	17.6 (14–21)	21.0 (18–24)	25.2 (22–28)

画は調査者がデジタルビデオカメラを手に持って行い、クラスの全員が観察の対象となるよう毎回ターゲット児を定め、その子どもを中心としつつ周囲の様子を含めて録画した。訪問は週に1回程度、録画時間は1人1回につき10分間であり、各時期に1人4回の録画を行った。ただし、Ⅲ月に転園した男児（H）については、Ⅲ期に1回の録画しかできなかったため、合計1,170分のVTRを分析の対象とした。調査者から積極的に働きかけることは控えたが、子どもからの働きかけに対しては、不自然にならない程度に応答した。保育者には普段通りに振る舞うようお願いした。

D コーディングの手続き

分析の対象としたのは、子ども間の葛藤が生じている場面、あるいは潜在的に葛藤を含む場面である。ある子どもによる他児への自己主張をエピソードの開始とし、他児への働きかけが終了した時点、あるいは、葛藤に関連した保育者の働きかけが終了した時点をエピソードの終了とした。やりとりに3人以上の子どもが関わった場合、最も多くのやりとりを行ったペアを分析の対象とした。エピソードすべてについて、開始時の状況、子どもの発声・発話・行動、保育者の対応、終了後の状況をVTRから書き起こした。できるだけ多くのエピソードを収集するため、ターゲット児が関わっていない場合でも、開始から終了までが明瞭に記録されている場合は分析の対象とした。各時期に収集された、子ども間の葛藤のエピソード数の合計は、Ⅰ期136、Ⅱ期155、Ⅲ期151であった。このうち、担当保育者が介入したエピソード数は、Ⅰ期74、Ⅱ期75、Ⅲ期89であった¹⁶⁾。

コーディングは、エピソード中の子どもの行動と保育者の介入について行った。子どもの行動は、自己主張方略と発声・発話の声の情動的トーン（ネガティブなトーンかニュートラルなトーンか）についてコーディングした。子どもの行動のカテゴリの内容および評定者間一致率については、野澤（印刷中）⁸⁾に詳述

してある。本研究の分析においては、野澤（印刷中）のカテゴリを、さらに、各カテゴリから推測される情動表出の強さおよび他児や保育者に対する影響の強さという観点から、Table 2に示したように分類した。Table 2で上の行に示されたカテゴリほど情動表出や他者への影響が比較的強いことを想定している。なお、「ダメ」と言いながら相手を叩くなど、2つ以上のカテゴリに分類される行動が同時に見られた場合は、より影響が強いと考えられるカテゴリ（上の行のカテゴリ）に分類した（この場合は、〈相手の身体への働きかけ〉）。

一方、保育者については、①介入の内容、②保育者の介入が直接的にはどちらの子どもに対してなされたものか、③どちらの子どものどの行動の後になされた介入かについてコーディングを行った。介入内容のカテゴリは、まず、先行研究^{9,10)}を参考にして作成し、保育者のすべての介入について、VTRと文字記録を見ながら分類を行った。頻度が少なかったカテゴリについては、類似した内容のカテゴリと合わせて1つのカテゴリにするなどして調整し、最終的なカテゴリを決定した（Table 3）。なお、子どもの1つの行動に対して、複数のカテゴリに分類される介入がなされた場合、そのそれぞれについてコーディングした。ただし、子どもの1つの行動に対して、同様の介入が複数回示された場合は、重複してコーディングすることはしなかった。つまり、子どもの1つの行動に対して示された、異なるカテゴリに分類される介入についてコーディングを行った。

保育者の介入のコーディングの信頼性を確認するため、心理学専攻の研究者がトレーニングを受けた上で、各時期に観察された保育者が介入したエピソードの20%（計48；Ⅰ期15、Ⅱ期15、Ⅲ期18）について、筆者とは別に、VTRと文字記録を見ながらコーディングを行った。対応の内容について、Cohenのκ係数を算出したところ、全体で.63であり、容認できる（“acceptable”）¹⁷⁾値であった。各カテゴリで、コーディ

Table 2 子どもの自己主張のカテゴリ

カテゴリ名	カテゴリの内容
相手の身体への働きかけ	身体的攻撃、身体的拒否など、相手の身体への直接的な働きかけ
泣き	泣く、ぐずる
ネガティブなトーンの発声・発話	ネガティブな声のトーンの発声および発話
物の奪取・保持	物や場所を取ろうとする、取り返そうとする行動
ニュートラルなトーンの発声・発話	ニュートラルな声のトーンの発声および発話
その他の自己主張行動	上記にあてはまらない行動

Table 3 保育者の介入のカテゴリ

カテゴリ名		カテゴリの内容（介入の例）
制止	身体的制止	身体を用いて子どもの行動を止める（身体を押さえる等）
	言葉による制止	言葉をかけて子どもの行動を止める（名前を呼ぶ、「ダメよ」等）
気持ちの受容	身体的慰撫	身体を用いて子どもを慰める（抱っこする、頭をなでる等）
	共感・受容	子どもの要求や気持ちに共感・受容する、あるいは共感的な意味で確認する（「ほしかったね」「待ってたの？」等）
	要求に応じる	子どもの要求に応じる（欲しがっていた物を与える等）
注意転換	分離・除去	当事者を物理的に遠ざけたり、葛藤の原因となった物を隠す
	代替物や他の話題の提供	葛藤の原因となった物の代用物や、他の話題を提供する（同じ種類の玩具を渡す、「こっちにもあるよ」「おやつの時間です」等）
状況の明確化	事柄の説明	その場の状況や、理由等を説明する（「～だから～なんだよ」等）
	相手の内的・情動状態の説明	相手の子どもの内的状態や情動状態を説明する（「○○ちゃん、痛かったよ」「○○ちゃん、泣いてるよ」等）
	状況・意図の確認	その場の状況や子どもの意図を確認したり質問したりする（「どうしたの？」「誰のだったの？」等）
葛藤調整方略の提示	相互交渉方略の提示	自分や相手の要求を代弁したり、促して言わせようとする（「ちょうだいな」「『貸して』って言ってごらん」等）
	順番・共有の提示	順番や共有で行うことを伝える（「順番にね」「一緒にね」等）
	行動の指示・提案	相互交渉、順番・共有以外で、葛藤を解決するような行動を指示・提案する（「こっちにきなさい」「～したら」）
その他		上記にあてはまらない介入、聞き取りが不能だった場合

ングが一致した割合は、平均で.87、レンジは.64～1.00であった。また、②どの子どもに対する行動か、③子どものどの行動の後になされた介入かについて一致した割合は、それぞれ.98と.94だった。一致しなかった箇所については、VTRを見直した上で筆者が最終的に決定した。

3 結果と考察

A 保育者による介入の違い

まず、3人の担当保育者の間で介入に違いがあるかどうかを検討した。全介入数は、193、261、376と保育者によって差があったが、保育者の勤務シフトにより、観察時間内に保育を担当した時間が異なることもその要因のひとつとして考えられる。このため、それぞれの保育者について、「介入の各下位カテゴリの、全介入数に対する割合」を算出し、比較することとした。まず、介入の各下位カテゴリに対し、最も大きな割合の値を示した保育者と最も小さな値を示した保育者について、その値の差を算出したところ、平均は.03、レンジは0～.06でそれほど大きな差はなかった。また、それぞれの保育者において、14個の下位カ

テゴリに対し、割合の値が1番大きいカテゴリから14番目に大きいカテゴリまで順位をつけて、保育者間で比較したところ、各下位カテゴリの順位の差は、平均で2.46、レンジは0～5であり、概ね類似した傾向がみられた。最も順位の差が大きかったのは、【順番・共有の提案】であった。1人の保育者においては、このカテゴリの割合の値が8番目に大きく、あとの2人においては13番目であった。

以上のように、保育者間の介入には類似した傾向がみられたことから、これ以降の分析では、3人すべての保育者の介入をまとめて分析することにする。

B 子どもの自己主張と保育者の介入との関連

1 分析の手順

まず、保育者の個々の介入が、どの子どものどの行動に対するものかを特定した。具体的には、保育者の個々の介入について、その介入を受けた子どもが、その介入の直前に示した行動を特定した。ただし、例えば、一方の子どもが他方の子どもを叩き、保育者が叩かれた方の子どもを慰めるなど、自己主張の相手に対してなされた介入は本分析からは除外した。また、一方の子どもが保育者に行動を止められて泣きだし、泣

Table 4 子どもの自己主張に対する保育者の介入

子どもの自己主張	保育者の介入								
	群期	主張数	制止	気持ちの受容	注意転換	状況の明確化	方略の提示	その他	計
自己主張全体	全体	406	236(.36)	98(.15)	99(.15)	124(.19)	86(.13)	6(.01)	649
相手の身体への働きかけ	L I	11	13(.65)	0(.00)	4(.20)	3(.15)	0(.00)	0(.00)	20
	II	32	34(.56)	8(.13)	10(.16)	6(.10)	3(.05)	0(.00)	61
	III	37	42(.65)	3(.05)	6(.09)	11(.17)	2(.03)	1(.02)	65
	H I	32	36(.59)	2(.03)	12(.20)	8(.13)	3(.05)	0(.00)	61
	II	11	8(.53)	0(.00)	1(.07)	4(.27)	2(.13)	0(.00)	15
	III	12	14(.70)	0(.00)	2(.10)	1(.05)	3(.15)	0(.00)	20
	L I	2	1(.20)	2(.40)	1(.20)	1(.20)	0(.00)	0(.00)	5
	II	6	0(.00)	5(.56)	1(.11)	2(.22)	1(.11)	0(.00)	9
	III	3	0(.00)	3(.60)	1(.20)	0(.00)	0(.00)	1(.20)	5
泣き	H I	5	0(.00)	4(.67)	1(.17)	0(.00)	0(.00)	1(.17)	6
	II	2	0(.00)	2(.67)	0(.00)	0(.00)	1(.33)	0(.00)	3
	III	7	2(.12)	5(.29)	1(.06)	6(.35)	3(.18)	0(.00)	17
ネガティブなトーンの発声・発話	L I	3	1(.20)	1(.20)	2(.40)	1(.20)	0(.00)	0(.00)	5
	II	12	6(.35)	3(.18)	4(.24)	2(.12)	2(.12)	0(.00)	17
	III	12	1(.07)	8(.57)	3(.21)	1(.07)	1(.07)	0(.00)	14
	H I	19	6(.21)	7(.25)	3(.11)	6(.21)	4(.14)	2(.07)	28
	II	13	3(.17)	6(.33)	1(.06)	5(.28)	3(.17)	0(.00)	18
	III	20	4(.14)	7(.25)	4(.14)	6(.21)	7(.25)	0(.00)	28
物の奪取・保持	L I	10	6(.33)	1(.06)	4(.22)	6(.33)	1(.06)	0(.00)	18
	II	20	12(.32)	5(.13)	8(.21)	6(.16)	7(.18)	0(.00)	38
	III	11	13(.65)	1(.05)	1(.05)	3(.15)	2(.10)	0(.00)	20
	H I	8	6(.40)	1(.07)	3(.20)	3(.20)	2(.13)	0(.00)	15
	II	6	3(.25)	3(.25)	0(.00)	2(.17)	4(.33)	0(.00)	12
	III	15	9(.35)	1(.04)	2(.08)	7(.27)	7(.27)	0(.00)	26
ニュートラルなトーンの発声・発話	L I	3	0(.00)	2(.40)	0(.00)	0(.00)	3(.60)	0(.00)	5
	II	6	0(.00)	1(.11)	2(.22)	1(.11)	5(.56)	0(.00)	9
	III	5	1(.13)	4(.50)	1(.13)	2(.25)	0(.00)	0(.00)	8
	H I	5	1(.13)	0(.00)	2(.25)	2(.25)	3(.38)	0(.00)	8
	II	26	1(.03)	5(.17)	6(.20)	10(.33)	8(.27)	0(.00)	30
	III	30	4(.11)	7(.20)	6(.17)	11(.31)	7(.20)	0(.00)	35
その他の行動	L I	3	0(.00)	0(.00)	2(.50)	1(.25)	1(.25)	0(.00)	4
	II	4	1(.25)	0(.00)	1(.25)	2(.50)	0(.00)	0(.00)	4
	III	0	—	—	—	—	—	0(.00)	0
	H I	1	0(.00)	1(.50)	0(.00)	0(.00)	1(.50)	0(.00)	2
	II	5	4(.57)	0(.00)	2(.29)	1(.14)	0(.00)	0(.00)	7
	III	9	4(.36)	0(.00)	2(.18)	4(.36)	0(.00)	1(.09)	11

注1. 1つの子どもの行動に対し、保育者により複数の介入がなされている場合がある。

注2. 括弧内は、保育者の介入の合計数に対する、各介入の割合。頻度が3以上かつ割合が.25以上の場合を太字で示した。

いた子どものみとのやりとりが継続するような場合も、子ども間の葛藤的やりとりそのものに対する介入とはやや異質であると判断し、分析から除外した。次に、子どもの自己主張に対しどのような保育者の介入がなされたかについて、グループ別・観察時期別に、頻度と介入合計数に対する各介入の割合をTable 4にまとめた。なお、本分析では、それぞれの介入に対し、直前の子どもの行動が最も大きく影響しているものと想定してその関連を検討するが、実際には、一方の子どもの介入直前の行動だけでなく、双方の子どもの一連のやりとりのすべてが保育者の介入に影響を与えていると考えられる。この点に関しては、本研究で検討できる範囲を超えているため、今後の課題とする。

2 子どもの自己主張に対する保育者の介入

分析の結果(Table 4)、子どもの〈相手の身体への働きかけ〉(身体的攻撃や身体的拒否等)に対しては、保育者による【制止】(身体的な制止と言葉による制止)の割合が、いずれの群、いずれの期においても高く、介入の半数以上を占めていた¹⁸⁾。〈相手の身体への働きかけ〉は、エスカレートすると危険を伴い、特に身体的攻撃は道徳的にも反する行動であるため、まずは制止する必要があるのであろう。ただし、L群Ⅱ期・Ⅲ期、H群Ⅰ期では【注意転換】や【状況の明確化】等の介入も、その頻度をみると少なくともなく、また、H群Ⅱ期でも【状況の明確化】の割合が.25を超えていた。例えば、エピソード1のように、子どもの行動を制止した後に(下線(a)(b))、その場の状況や理由を説明する(下線(c))、子ども同士を離す(下線(d))場合などがみられた。

エピソード1(Ⅰ期): A(H群女児)がある物を覗き込んでいるところへ、B(H群男児)が自分も覗こうとして近づく。Aはそれを拒否し、押し合いになる。Bは、「ダメ、ダメ、ダメ!」と金切り声で言って、Aの手を振り払おうとする。

保育者の介入:

Bを押さえる^(a)【制止(身体的な制止)】

Bに対して「押したらダメ」^(b)【制止(言葉による制止)】

Bに対して「押したら危ないからね」^(c)【状況の明確化(事柄の説明)】

BをAから離れさせる^(d)【注意転換(分離・除去)】

また、子どもの〈泣き〉に対する介入に対しては、【気持ちの受容】の割合が比較的高かった。保育者は、泣きを収めるため、抱っこする、共感するといった対応すると考えられる。ただし、H群のⅢ期では、やや他の群・期とは異なり、【気持ちの受容】の割合がやや低く、【状況の明確化】の割合が高い傾向があった。H群Ⅲ期は2歳後半にあたる。2歳後半には、エピソード2にみられるように、保育者は、慰めて子どもの気持ちを収めるだけでなく、言葉で状況を確認したり説明する(下線(e))など、言葉によって子どもが納得し、自分で気持ちを収めることを期待して働きかける場合もあることが示唆される。

エピソード2(Ⅲ期): 電話のおもちゃの取り合いがエスカレートし、C(H群女児)をD(L群女児)がつかもうとして、Cが泣きだしてしまう。

保育者の介入: Cに対して、「Dちゃんは、Cちゃんが『電話ほしいほしい』って言うからびっくりしちゃったんだって。」^(e)【状況の明確化(相手の内的・情動状態の説明)】

次に、子どもの〈ネガティブなトーンの発声・発話〉に対しては、L群のⅢ期、H群のⅠ～Ⅲ期で、保育者の【気持ちの受容】が介入のうちの.25以上の割合でみられた。L群Ⅰ期では、保育者の介入を受けた〈ネガティブなトーンの発声・発話〉の頻度が3と少なかった。また、L群Ⅱ期では、【制止】の割合が.35と比較的高かった。これは、〈ネガティブなトーンの発声・発話〉(主に最年少の男児による)が、物の取り合いや押し合いが継続している場面で発せられ、保育者が制止する必要がある場合が多かったためである。H群Ⅱ期では【状況の明確化】、Ⅲ期では【方略の提示】も.25以上の割合を示した。こうした傾向は、〈泣き〉で示された傾向と類似しており、保育者は、子どもの月齢が上がるにつれ、状況の理解やスキルフルな自己主張することを求めるようになることが示唆される。

さらに、子どもの〈物の奪取・保持〉に対しては、いずれの群・期においても、【制止】の割合が.25以上の値を示していた。また、L群のⅠ期では【状況の明確化】、H群のⅡ期では【方略の提示】、Ⅲ期には、【状況の明確化】と【方略の提示】の割合が.25を超えていた。一方、L群のⅢ期、次いでH群のⅠ期では、【制止】の割合が高く、その他の介入はそれほど高い値ではなかった。L群のⅢ期、H群のⅠ期は2歳前後

の時期にあたる。この時期には、情動がエスカレートしやすい⁸⁾。エピソード3にみられるように、物の取り合いが攻撃的なやりとりで発展しそうになる場合(下線(f))もあり、制止する必要性が高いのかもしれない。なお、H群のⅡ期に【気持ちの受容】が.25の割合(頻度は3)であったが、これは、相手が玩具を貸してくれるのを、忍耐強く待っているという場面であったためである。

エピソード3(Ⅲ期): E(L群女児)が、F(L群男児)が読んでいる絵本をとろうとする。Fは、「ダメ、ダメ、ダメ」と言ってEの手をどかさうとする^(f)。

保育者の介入: Eの手を押さえる【制止(身体的制止)】

子どもの〈ニュートラルなトーンの発声・発話〉に対しては、L群Ⅰ・Ⅱ期、H群Ⅰ・Ⅱ期で、【方略の提示】が介入のうちの.25以上の割合を示していた。情動的に緊迫した状況ではないため、保育者は、よりスキルフルな行動や交渉の方略を提示しやすいのかもしれない。ただし、L群Ⅲ期では、【方略の提示】は0であり、【気持ちの受容】の割合が高かった。子どもの発声・発話がいずれも、相手の攻撃等への抗議であったため、気持ちを受容する介入がなされたようであった。また、H群のⅡ期では、【状況の明確化】と【方略の提示】がいずれも3割程度みられたのに対し、H群Ⅲ期では、【方略の提示】の割合はそれほど高くはなく、【気持ちの受容】と共に2割程度だった。2歳を過ぎると、子どもに状況の理解やスキルフルなやりとりを求めるようになるというのは、他の子どもの行動への介入と同様である。ただし、2歳後半には、エピソード4のように、子どもが自分でよりスキルフルな自己主張をすることが可能になり(下線(g))、保育者がその主張を受け止めて、主張を繰り返して言ったり、分かりやすく言い換えたりする場合(下線(h))もみられた。

エピソード4(Ⅲ期): G(H群男児)が、他の子どもが使っているパズルの順番を待っているところへ、I(H群女児)が近づいてくる。Gは、Iに対して、「G(自分)のばんじゅーん(順番と言おうとした)」と言う^(g)。

保育者の介入: Gに対し「Gちゃん、待ってるのね」^(h)【気持ちの受容(共感・受容)】

最後に、子どもの〈その他の行動〉に対しては、H群Ⅱ・Ⅲ期で【制止】、Ⅲ期では加えて【状況の明確化】の割合が比較的高かった。〈その他の行動〉には、発話を伴わないさまざまな行動が含まれる。例えば、相手の持っている物を指さす、葛藤の場面から逃げようとするなどである。子どもが2歳後半になると、保育者は、言葉でやりとりすることを期待するため、こうした行動を制止したり、意図や状況を説明しようとするのかもしれない。

3 まとめと今後の課題

以上の結果から、子どもの自己主張と保育者の介入との関連について、まず、〈相手の身体への働きかけ〉と〈物の奪取・保持〉への介入においては【制止】の割合が高いことが示された。特に、1～2歳の時期には、自分で行動を抑えることが難しい場合も多く、エスカレートすると危険を伴う行動や、社会的ルールに反する行動に対しては、まず制止することが必要なのであろう。子どもは、繰り返し制止を受けることで、これらの行動が望ましくないことを学習することが考えられる。

また、〈泣き〉と〈ネガティブなトーンの発声・発話〉に対しては【気持ちの受容】の割合が比較的高かった。泣きや声のトーンによってネガティブな情動が表出された場合、保育者は子どもを慰めたり共感したりすることで、子どもの気持ちを受け止め、収めようと考えられる。Thompson & Goodvin (2007)は、ストレスフルな状況において、養育者が子どもに対して援助的に関わる場合、子どもは、情動を自分でコントロールするためのスキルを獲得したり、大人は助けてくれる存在であるという期待や、自分の気持ちを上手に扱うことができるという信念を発達させる可能性があることを指摘している¹⁹⁾。保育所という文脈においても、保育者が子どもの気持ちを受容する対応をすることで、こうした側面の発達が促される可能性が考えられる。

さらに、〈ニュートラルなトーンの発声・発話〉に対しては【方略の提示】の割合が比較的高いことが示された。情動がエスカレートしている状況では、子どもを制止したり、気持ちを受容することが先決であるが、子どもが落ち着いている場合には、自分で交渉したり、葛藤を解決したりできるように、葛藤調整のための方略を提示する場合も比較的多いと考えられる。子どもにとっても、情動が落ち着いている場合には、

葛藤解決のための方略を受け入れやすく、それを学習できる可能性が高くなることが考えられる。

一方で、子どもの自己主張と保育者の介入との関連には、子どもの月齢による違いもみられた。すなわち、〈相手の身体への働きかけ〉以外の子どもの自己主張に対して、【状況の明確化】や【方略の提示】の割合が、H群Ⅱ期やⅢ期（2歳後半にあたる）においては比較的高い傾向があった。子どもの発達に伴い、情動制御の主体は、養育者から子どもへと移行すること、すなわち、子ども自身による情動制御が増加することが指摘されている¹⁹⁾。子どものコミュニケーション能力や情動の自己制御能力が発達してくるにつれて、保育者は、子どもが状況を理解し、自分で気持ちを収めることや、スキルフルなやりとりをすることを期待して働きかける場合の割合が増えると考えられる。そして、こうした介入が、子どもが自分で情動を制御し、葛藤を解決する能力の更なる発達に貢献する可能性が推測される。

以上のように、保育者は、子どもの行動や情動状態、さらに、子どもの発達状況に応じた介入をすることが示された。これは、先行研究ではあまり検討されていない点であり、本研究の意義といえる。しかし、本研究は、保育所の1クラスの子ども10名、担任保育者3名を対象としたものであり、一般化可能性に限界がある。保育者の対応には、個々の保育者の信念やその保育所全体の方針等が影響している可能性がある。今後、対象とする保育所や保育者の数を増やして検討する必要があると考えられる。

また、本研究では、子どもの個々の行動と保育者の介入との対応を検討したが、保育者の介入には、葛藤に関わった双方の子どもの一連の相互作用のすべてが影響を与えており、保育者が介入した後は、保育者の影響を受けて相互作用が終了したり、保育者を巻き込んでさらに相互作用が展開したりすると考えられる。従って、子どものどのような相互作用に対し、保育者がどのように介入し、その後保育者の影響も受けながら、相互作用がどのように展開していくのかという、葛藤的やりとりのプロセス全体をより精緻に検討する必要があると考えられる。さらに、保育者が介入した場合のみを検討の対象とするのではなく、保育者が介入しなかった場合の相互作用と比較することで、保育者の介入が子どもの行動とどのように影響し合っているのかをより明確に示すことができるだろう。

これらの点を検討し、保育所における1～2歳児の葛藤的やりとりの発達の様相をより精緻に明らかにす

ることが今後の課題である。

(指導教員 遠藤利彦准教授)

注・引用文献

- 1) 杉山弘子 2000 1歳児 心理科学研究会(編)『育ちあう乳幼児心理学：21世紀に保育実践とともに歩む』有斐閣 p.105-122
- 2) Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J., & Hay, D. F. 1991 Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development*, 62, 1513-1524.
- 3) 本郷一夫 1996 2歳児集団における「異議」に関する研究：子どもの年齢と年齢差の影響について 教育心理学研究 第44巻 第4号 pp.435-444
- 4) 松永(朝生)あけみ・斎藤こずゑ・荻野美佐子 1993 保育園の0～1歳児クラスの子ども同士のいざごにおける社会的能力の発達 山形大学紀要：教育科学 第10巻, 第4号 pp.505-517
- 5) Hay, D. F., & Ross, H. S. 1982 The social nature of early conflict. *Child Development*, 53, 105-113.
- 6) Hay, D. F. 2006 Yours and mine : Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39-52.
- 7) Smiley, P. A. 2001 Intention understanding and partner-sensitive behaviors in young children's peer interactions. *Social Development*, 10, 330-354.
- 8) 野澤祥子 印刷中 1～2歳の子ども同士のやりとりにおける自己主張の発達の变化 発達心理学研究
- 9) 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
- 10) 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 第10巻 第2号 pp.99-110
- 11) Bayer C. L., Whaley, K. L., & May, S. E. 1995 Strategic assistance in toddler disputes : II. Sequences and patterns of teachers' message strategies. *Early Education and Development*, 6, 405-432.
- 12) Dunn, J. 1988 "The beginnings of social understanding". Blackwell.
- 13) Ross H., Tesla, C., Kenyon, B., & Lollis, S. 1990 Maternal intervention in toddler peer conflict : The socialization of principles of justice. *Developmental Psychology*, 26, 994-1003.
- 14) 野澤(印刷中)では、個々の子どもについて発達の变化を検討しているが、本研究では、個々の子どもがどのような介入を受けたかということより、保育者がある月齢範囲の子どもたちのある行動に対してどのような介入をする傾向があるのかに主眼を置いて検討するため、子どもの人数を考慮した上で、5名ずつの2群に分けることとした。
- 15) 本研究では、野澤(印刷中)と同じ観察データを異なる観点から分析するため、方法については、野澤(印刷中)も参照のこと。
- 16) 担当外の保育者(他クラスの担当保育者や非常勤の保育者など)が介入した場合も少数あったが、このクラスに継続的に関

わっていたわけではないため、分析には含めない。

- 17) Pellegrini, A. D., Symons, F. J. & Hoch, J. 2004 “Observing children in their natural worlds : a methodological primer 2nd ed.” p. 159 Lawrence Erlbaum Associates
- 18) 以下, < > 内に記されたカテゴリは子どもの自己主張を, 【 】内に記されたカテゴリは保育者の介入を示す。
- 19) Thompson, R. A., & Goodvin, R. 2007 Taming the tempest in the teapot : Emotion regulation in toddlers. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.) “Socioemotional development in the toddler years : Transitions & transformations.” pp. 320–341. The Guilford Press.