

「気になる」子どもの対人葛藤場面における 解決方略に仲間関係が及ぼす影響

The Influence of Peer Relationship in Social Problem-Solving Strategies: A Case Study on Interpersonal Conflicts Situations of a Preschool Children with Special Needs

渡 邊 雅 俊
Masatoshi WATANABE

問題と目的

「気になる」子どもの行動特徴における他者との関係性

保育園や幼稚園の集団場面で、知的障害はないが「トラブルが多い」「感情のコントロールが難しい」「多動である」などの行動特徴が見られる「気になる」子ども（本郷，2006）への関心が高まっている。これは、発達障害のある子どもへの早期対応が重視され、「気になる」行動が、その発見の手がかりとして認識されてきたからである。また、「小1プロブレム」に象徴されるように、我が国では、集団適応が就学的前提条件と見なされる風潮が強く、その条件を満たさない子どもは、大人から見ると「気になる」ことも主な理由として考えられる。

本荘（2012）は、「気になる」子どもに関する研究が1990年代から増加し始め、その領域が「発達の観点やチェックリストの開発」「保育環境」「保育実践」「保護者や保育者への支援」「支援体制」の5種に分類できるとしている。このなかでも2000年代以降は、保育者の「気になる」行動特徴を発達の観点からチェックリスト等を用いて検討した研究が注目されている。例えば、本郷・飯島・平川（2010）は、3歳から5歳クラスの幼児を対象とし、乳幼児発達スケール（KIDS）を実施した。その結果、「気になる」子どもは、KIDSの測定項目8領域（「運動」「言語」「概念」等）の全てにおいて実際の生活月齢よりも遅れが示され、その差は年長児ほど大きくなることを明らかにした。また、同じ領域内における「できる」と「できない」との間に差があり、その偏りが顕著であることを見出し、早期対応の重要性を指摘している。西村・小泉（2011）は、「気になる」子どもの行動特徴と発達障害との関連について、質問紙による検討を行い、「自閉傾向」「感情のコントロール」「多動」「言葉の表現」「ことば遊び」の5因子を見出した。そして、それらの因子が発達障害と概ね関連づけられること、言葉に関連する因子は学習障害の特徴として捉えられることを示した。これらの研究は、保育者や幼稚園教師の「気になる」という実践的感觉を、発達の観点から査定し、発達障害やその周辺の子どもの早期発見に活用しようとしている。そのような知見に連動して、近年、援助方法やそのコンサルテーション、専門機関との連携における成果も示されつつある（e.g., 本郷，2007；牧野，2011）。

以上の先行研究は、可及的早期に、発達の遅れや偏りのある子どもを公的支援体制に内包することを主眼としており、その意義を疑う余地はない。ただし、そこでは「気になる」子どもの行動特徴が、保育者や幼稚園教師によって、簡便な質問紙やチェックリストを用いて捉えられている。そのため、「気になる」子どもの行動が、発達上の個人内問題として、単純に特徴づけられている点に課題がある。多くの場合、大人から見た子どもの「気になる」行動は、集団場面における他者との相互作用において顕在化するものである。そこには、その子の発達の特質ばかりでなく、保育者や幼稚園教師、他児との関係性が大きな影響を及ぼしていると考えられる。

刑部（1998）は、9ヶ月に渡る保育園の観察によって、「気になる」男児が、「気にならない」子どもになっていく過程と、その背景を関係論的視点から明らかにしている。この研究では、「気になる」と

いう捉え方が保育士や他児との関係性から形成され、それが、保育士の見方の変化や仲間との関わりが契機となって、変容が生じることを示した。また、増田・七木田（2000）では、身体的不器用さによって「できない」ことが「気になる」女児を対象とし、9ヶ月の観察を行った。その結果から、保育者の「気になる」という捉え方が、自信のなさといった情緒的問題の他に、クラス内の地位の低さや他児からの回避という関係性によって助長されることが示唆されている。幼小移行期に関する研究では、川田（2009）が幼稚園教師に対し、担任した「気になる」子どもたちを小学校1年時に授業参観してもらい、学習や生活の状況を比較検討している。その結果、「気になる」行動は改善されており、それは少人数学級によって、教師や同級生との関係に余裕が生まれているからであると考察している。これらの縦断的分析による研究は、「気になる」行動特徴やその変化に他者との関係性の変容が関与することを示唆している。従って、このような側面からの検討を加えながら、「気になる」子どもの内実を明らかにすることが重要であると考えられる。

対人葛藤場面における解決方略

本研究では、他者との関係性のなかでも、仲間との対立的関係の調整に焦点を置く。幼児期における他者との関係性において、特に重要なものは、学童期以降の集団適応の基盤となる仲間関係である（e.g., Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006）。しかし、その関係は不安定であり、様々な理由で対立が頻繁に生じる。これが拗れて喧嘩やいざこざに発展することによって、大人を困らせる一方、子どもが相手と交渉し、対立を解消したり、大事に至ることを避けたりする経験は、自己や他者の理解、ルールの遵守、コミュニケーションスキル等の獲得を促すと指摘されている（e.g., 斉藤・木下・朝生, 1986; Shantz, 1987; 松永・斉藤・荻野, 1993; Verbeek & de Waal, 2001）。つまり、仲間との対立的関係を子どもが自ら調整することは、社会性の発達において重要な役割を果たしていると考えられる。

対立的関係の調整は、子どもの内面から捉えると、対人葛藤を解決するプロセスであると言える。Shantz（1987）は、自分の目的が他の子どもに妨害された状況において、その目的達成に固執することによって対人葛藤場面が生じるとしている。この目的を達成するために、子どもは様々な働きかけを用いながら、自分にとって優位な解決を導こうとしているのである。ここで、相手の気分を害さないような働きかけができれば、協調的解決に至り、対立的関係が解消される可能性がある。しかし、強制的に働きかけ、相手がそれに応戦すると喧嘩やいざこざに発展してしまう。従って、子どもが対人葛藤を生起させた際に、どのような働きかけ（解決方略）を用いて解決するかによって、対立的関係の調整は特徴づけられるのである。

対人葛藤場面で使われる幼児の解決方略に関する知見を概括すると、加齢に伴い有効な解決方略を状況に応じて柔軟に使い分ける（山本, 1995a）といった年齢的要因の他に、葛藤相手との関係的要因と、個人的要因に影響されることが明らかにされている。葛藤相手との関係的要因では、葛藤相手に対して親密性や既知性が高かったり、同じ遊び集団に所属する相手や敵意がある相手であったりすると、自己主張的な解決方略を用いる傾向が示されている（倉持, 1992; 山本, 1995b; 山本, 1999）。また、個人的要因では、女児は葛藤相手に配慮した協調かつ互恵的な解決方略を用い、男児は自己主張的な解決方略を使うといった性差による相違が見出されている（Miller, Danaher, & Forbes, 1986）。

これまでのところ、「気になる」子どもの対人葛藤場面に焦点を置いた分析は見当たらない。しかし、対人葛藤場面が拗れた結果である喧嘩やいざこざが目立つことで「気になる」と見なされる子どもは多いと推測される。こういった子どもは、対人葛藤場面で適切な解決方略を使えず、事態を悪化させていることが予想される。従って、「気になる」子どもの対人葛藤場面における解決方略の特徴とその背景を明らかにすることは、彼らに対する実践に有効な情報となり得る。

研究の目的

本研究では、幼稚園教師から「気になる」と捉えられていた年長クラスに在籍する男児を約 11 ヶ月に渡って観察を行った。その記録に基づいて、対人葛藤場面で使用した解決方略の特徴とその変化を分析し、それに葛藤相手との関係性がどのように影響するのかについて検討することを中心的な目的とする。

方 法

対象

幼稚園教師から「気になる子」と見られていた男児 A 君であった。A 君は、全般的な発達の問題はなく、言葉や運動面では同年齢児と比べても目立つところは見られなかった。その一方、集団や他者とのコミュニケーションの場面において、「ルールが十分に理解できていない」「特定の物事に拘って行動が抑制できない」「会話中に注意が逸れやすい」「喧嘩やいざこざが多い」などの特徴があり、これらは、担任ばかりでなく、他の複数の教師も認識していた。年長クラス 2 月時点において、担任と観察者の合議による TK 式 CSK（生川・神川、2012）を実施した（行動支援度のみ）。その結果、小学校低学年の支援度を基準とすると、各領域の評価点が「注意：8」、「多動・衝動性：9」、「対人関係：9」、「コミュニケーション：7」であった。行動支援パーセンタイルは 87 と高く、配慮が必要であり、個別指導計画を作成し、定期的に成果をみるのが望ましい状態と推定された。これらのことから、A 君は、特に対人関係面で「気になる」行動特徴を有すると考えられた。

A 君の在籍する公立幼稚園年長クラスの人数は 29 名（男児 14 名、女児 15 名）であった。基本的な一日の流れは次の通りであった。午前 9:00 から 9:20 の間に登園し、支度を済ませたら自由遊びに移る。11:00 前後に片付けが始まり、その後、30 分程度、読み聞かせや子ども同士の話し合いなどの集団活動が行われる。半日保育の日はその後、11:30 で降園し、一日保育ではお昼の活動の後、お弁当の時間になる。食べ終わった順から歯磨きを行い、午後の自由遊びが始まる。12:40 ごろから片づけ、降園時の活動を 20 分ほど行い、13:30 に降園する。

観察の時期とペース

A 君が、年中クラス在籍時の 2 月に 2 日間の予備観察を行った。次いで、本観察は、年長クラス在籍時の 4 月下旬から翌年 2 月下旬まで実施した。観察ペースは 2 週間に 1 日程度、午前中の自由遊びを中心とした時間に行った。ただし、園の行事やスケジュールの都合により、自由遊びの時間が調整されることが多いので、観察時間は日によって異なり、概ね 60 分から 90 分の間であった。本観察における総観察日数は 24 日、総観察時間は約 29 時間 55 分であった。

手続き

観察者（著者）は、園活動には参加せず、「園の様子を見に来た大学の先生」という立場をとった。ただし、一定度の関わりを通して信頼関係を園児たちと築くように努めた。対人葛藤場面の記録は、A 君が葛藤相手（葛藤場面に関与した相手で複数名の場合もある）に対し、あるいは葛藤相手が A 君に対してネガティブな言動を明示することによって、両者間に対立的状況が発生したと観察者が判断した時点から開始した。記録内容は、対人葛藤場面における関係者（葛藤相手や幼稚園教師）たちの相互作用の内容（状況、行動、会話、表情、文脈情報など）であり、観察しながら記録用紙に筆記した。

結果と考察

対人葛藤場面の発生数とその原因

1. 対人葛藤場面の平均発生数の変化

まず、観察対象となった対人葛藤場面について分析を行い、A君の全般的傾向を把握する。観察期間中にA君が関与したと判断された対人葛藤場面の総数は、53回（1学期：27回、2学期：18回、3学期：8回）であった。それを観察時間（1学期：11.75時間、2学期：9.5時間、3学期：8.6時間）で除した値を対人葛藤場面の平均発生数（1時間あたり）とした。Figure 1は、その1学期から3学期を通した変化を示したものである。1学期は2.29回、2学期は1.89回と、1時間あたり2回程度の平均発生数であったが、3学期になると0.93回に半減した。

約11ヶ月の観察期間を通して、A君が関与した対人葛藤場面は、1、2学期に比べて、3学期では明らかに減少した。このような変化によって、観察終期には自由遊びの時間に目立った喧嘩やいざごは見られず、安定的に過ごせるようになっていた。

2. 対人葛藤場面の発生原因の変化

対人葛藤場面の発生原因は、A君の観察記録に基づき、「所有対立（玩具や遊具、遊ぶ場所の取り合い等）」「役割相違（遊びの役割や演じる人物の取り合いやその理解のすれ違い等）」「不快な働きかけ（身体的攻撃や非難、行為の妨害）」「ルール違反指摘（集団維持や一般的に遵守すべきルールの違反を他者から咎められる等）」に分類した。なお、この「対人葛藤場面の発生原因」と以下の分析で取り上げる「解決方略」「葛藤結果」における各分類基準については、Killen & Turiel (1991) を参考に、対人葛藤場面における状況やA君の行動特性を勘案して決定した。Table 1は、各発生原因について、1学期から3学期までの発生率（発生頻度）を整理したものである。1学期の発生原因は、「役割相違」が51.9%と最も多く、次いで「所有対立」の33.3%であった。2学期になると、「ルール違反指摘」が72.2%と大幅な増加を示し、3学期においても62.5%を占めた。

発生原因については、1学期と2学期との間に相違が見られた。1学期は、「役割相違」や「所有対立」といった遊びに関わる比較的単純で些細な原因が多かった。「役割相違」は、ごっこ遊びの内容に、A君の担いたい役割が合わなかったり、他者が先に担いたい役を取ったりすると無理やり奪取しようとする等の原因が該当した。また、「所有対立」では、他児の使用している玩具や遊具を勝手に使ったり、長時間専有しているところを非難されたりすることによって、対人葛藤場面が起きたものが分類された。ただし、A君と葛藤相手のどちらが先に原因をつくったかについては、葛藤相手との関係性や、状況の文脈も勘案する必要がある、同定が難しい場面も少なくなかった。このような制約はあるが、A君側が葛藤の起因と推定される場面は、全体の88.7%（53回のうち47回）に及んだ。

2学期以降、「ルール違反指摘」が葛藤原因の大多数を占めるようになった主な理由として、在籍した年長クラスの活動内容に変化が生じたことが影響したと推測された。2学期頃から、教師はスムーズな小学校生活への移行を意図し、「学校ごっこ」と称した活動を3日に1回程度のペースで実施した。

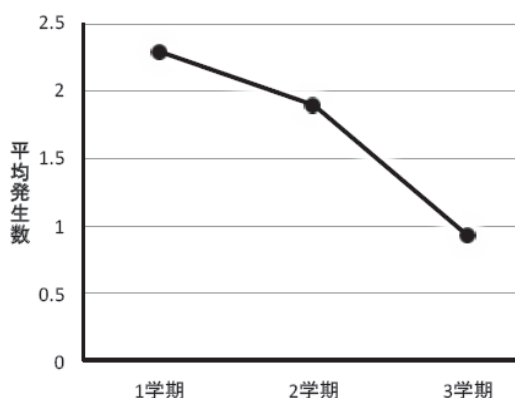


Figure 1 対人葛藤場面の学期毎における平均発生数の変化

Note. 平均発生数は1時間あたり。

Table 1 対人葛藤場面の発生原因毎にみた発生率の変化

発生原因	1学期	2学期	3学期
所有対立	33.3 (9)	11.1 (2)	25.0 (2)
役割相違	51.9 (14)	11.1 (2)	0.0 (0)
不快な働きかけ	11.1 (3)	5.5 (1)	12.5 (1)
ルール違反指摘	3.7 (1)	72.2 (13)	62.5 (5)

Note. 括弧内は発生頻度

主な内容は、ひらがな書字や初歩的な数概念などのプリント学習であったが、教師は、その活動を通して、意識的に学校生活に内在するルールを子どもたちに伝えていた。例えば、子どもが静かになり、注意を自分に向けるまで教示を行わなかったり、プリントの提出の際、個別に出すのではなく、列毎に後ろから回収することを指示したりしていた。これらのルールを十分に理解できなかったり、違反したりする子どもには、丁寧に個別的指導を行っていた。そして、この時期以降、A君の在籍する年長クラスの雰囲気が少しずつ変化してきた。「帰りの会」と呼ばれる集団活動においては、話し手に対して注意を向けることや、ふざけ行為の抑制は、従来、教師が行っていたが、子ども同士で指摘し合う光景がよく見られるようになった。つまり、年長クラスの子どもたちが、「学校ごっこ」を介して集団のルールに対する意識が高まり、1学期までは気にならなかったA君のルール違反が、2学期を境として、次第に指摘の対象となってしまったと推察する。

対人葛藤場面における解決方略の変化

1. 解決方略の変化

A君が、対人葛藤場面において、どのような解決方略を用いたのかについて、観察結果から「回避（葛藤の場や相手から立ち去ってしまう）」「攻撃・強引（葛藤相手に暴力的言動を示したり、自分の働きかけを強制したりする）」「他者依存（教師や仲間に解決を依頼する）」「交渉（葛藤の相手に理由を尋ねたり、代案を示したりする）」「拒否（葛藤の相手からの働きかけを拒む）」の5種に分類できた。各学期の解決方略毎にみた使用率（使用頻度）をTable 2に示した。A君の解決方略は、観察期間を通して「攻撃・強引」が最も多く使われており、1学期51.9%、2学期83.3%、3学期75.0%を占めた。

Table 2 対人葛藤場面の解決方略毎にみた使用率の変化

解決方略	1学期	2学期	3学期
回避	18.5 (5)	0.0 (0)	12.5 (1)
攻撃・強引	51.9 (14)	83.3 (15)	75.0 (6)
他者依存	7.4 (2)	11.1 (2)	0.0 (0)
交渉	18.5 (5)	0.0 (0)	12.5 (1)
拒否	3.7 (1)	5.6 (1)	0.0 (0)

Note. 括弧内は発生頻度

2. 解決方略の使用による葛藤結果

対人葛藤場面で用いられた解決方略による葛藤結果は、「本人優位（A君の要求や主張、考えがどちらかと言えば通って終結）」「相手優位（葛藤相手の要求や主張、考えがどちらかと言えば通って終結）」「双方調整（互いに譲らないので第3者が収めるか、うやむやのまま終結）」の3種に分類できた。それぞれの発生率を学期毎にTable 3に示した。葛藤結果は、各学期「相手優位」で終結することが多く、1学期63.0%、2学期55.6%、3学期75.0%を占めるが、「本人優位」も、1学期29.6%、2学期33.3%の発生率を示した。

Table 3 葛藤結果毎にみた発生率の変化

解決方略	1学期	2学期	3学期
本人優位	29.6 (8)	33.3 (6)	12.5 (1)
相手優位	63.0 (17)	55.6 (10)	75.0 (6)
双方調整	7.4 (2)	11.1 (2)	12.5 (1)

Note. 括弧内は発生頻度

対人葛藤場面が生じると、A君が先に「攻撃・強引」を用いて、葛藤相手の応戦を導出し、最終的には「相手優位」の結果で終結することが、典型的パターンとなっていた。これは、葛藤相手が、その場面に応じて、最も適切な解決方略を使っているからであった。例えば、相手の使っている遊具を無断で奪って遊び続けようとしたA君に対し、葛藤相手が文句を言ったり、注意したりすると、A君は「攻撃・強引」で押し通そうとする。それに対し、葛藤相手は近くいた教師に解決を依頼したり、代案や他の遊具を提示したりして、A君を納得させ、それを取り戻していた。

A君と同年齢の葛藤相手は、このように「優位」な葛藤結果を導くための解決方略を状況に応じ、柔

軟に使い分ける傾向が見られた。それに対し、A君は同姓同年齢の葛藤相手に対しては、ほとんど「攻撃・強引」を用いていた。周囲が制止しても、繰り返して使おうとする場面も見られ、この解決方略の使用に固執する傾向が伺われた。しかし、必ずしも「攻撃・強引」しか使えないのではなく、1学期では、「回避」や「交渉」も2割程度ずつ用いている。これは、この時の葛藤相手が年下の年中児や女兒であったからである。A君は、穏やかな面があり、自分より力の弱い子に配慮する優しさを持っていた。そして、2学期以降は、このような相手に対人葛藤を起こすことは皆無になり、対人葛藤場面を減少させる一因になっている。

以上のように、A君は葛藤相手に応じた解決方略の使い分けが可能であると推測された。ただし、同年齢の葛藤相手に対して「攻撃・強引」を使用することに固執するような傾向があり、状況に応じて「優位」な葛藤結果を導く解決方略を使うのとは比べると、その使用は低い水準に止まっていると推察される。また、葛藤結果において、1, 2学期では「本人優位」で終結することが3割程度見られているが、これは、特定の葛藤相手（B君）に対する対人葛藤場面において生じていた。B君は、大人しく、素直な性格であったため、A君が一方向的に関わり、時に「攻撃・強引」を用いても、それを受け入れてくれていた。このような葛藤相手との関係性は、A君の対人葛藤場面において、大きな影響を及ぼしていた。以下の項で、この点の詳細について検討を行う。

葛藤相手との関係性

以上の分析によって、A君の関与した対人葛藤場面は減少する一方で、葛藤相手に対して「攻撃・強引」解決方略を使い続けていたことが示された。このことについて、葛藤相手との関係性から検討を行う。観察期間におけるA君の葛藤相手は、全員で16名（男児10名、女児6名）であった。このうち、回数が多かったのは、上述のB君（10回）とC君（12回）、D君（14回）、E君（11回）であった。彼らは、いずれも同年齢同姓（同クラス）であり、自由活動において、一緒に遊ぶ時間が長い相手でもあった。Table 4は、A君と彼らとの関係性を示すエピソードを整理したものである。このような葛藤相手との関係性には、A君が対人葛藤場面で「攻撃・強制」解決方略の使用を助長する要因となっているものと、対人葛藤場面の減少に影響するものが見出された。

1. 対人葛藤場面における「攻撃・強制」解決方略を助長したB君とC君との関係性

B君は、1学期の主な葛藤相手であったが、2学期以降は関わりが少なくなった。両者は、年中クラスの頃から共に過ごすことが多かったが、A君の一方向的な仲間意識が強く、素直で優しい性格を有するB君が、それを受容するといった関係であった。彼らが遊んでいる時に、他児が入ろうとするのをA君が拒むために、固定的関係となっていた。しかし、仲良く遊んでいるように見えても、時には、B君が気乗りしないこともあり、A君の言動に対し、拒否的態度を示すことがあった。それに対して、A君が納得できないと両者の間で対人葛藤場面が生じた。そこでは、自分の主張や行動目的をB君に押し付けるために、A君は「攻撃・強引」解決方略を使用していた。2学期に入ると、B君は次第に、A君から逃避するような態度を見せ始め、遊ぶ時間が少なくなっていく。11月以降は、共に遊ぶ場面がほとんど観察されなくなり、葛藤の対象にはならなくなった。

C君は観察期間を通して、恒常的な葛藤相手となった。他者の言動に敏感で、主張の強いC君は、A君だけではなく、自分が間違いだと思った相手に対し、過剰に反応する傾向があった。そのなかでも、A君が「攻撃・強引」解決方略を示した場合に、最も強制的に対応していたように見えた。時には、A君の自尊心を傷つけるような言い方や、先に手を出してしまうこともあった。そうすると、A君がさらに「攻撃・強引」解決方略で応戦したり、その場は収まっても遺恨が残ったりして、後続の活動時に両者の対人葛藤場面が再発することもあった。周囲が制止しなければ、取っ組み合いになっていた場面も少なくなかった。

B君の受容的に関わる傾向が、A君の一方向的な仲間意識を形成させた一因であった。そこでは、自

Table 4 主な葛藤相手との関係性を示すエピソード

葛藤相手	関係性とその変化
B 君	<p>【概要】1学期の主な葛藤相手であったが、2学期以降は関わりが少なくなった。素直で優しい性格を有するB君が、A君を受容するといった関係であった。</p> <p>【エピソード】B君が他児と体をくっつけ合い並んで座っている。それを見たA君が「あー、B君は僕と一緒に座るのー」と大声を上げて不満を訴える。B君は困惑した表情で黙っているが、その並んでいた子どもが、「いいんだよ、A君はあっちに行けよ」と言う。A君は、少し躊躇するものの、強引に間に割って入ったうえ、B君の手を引っ張って別なところへ連れて行こうとする。B君は抵抗することなく、A君と別な場所へ移動してしまう。</p>
C 君	<p>【概要】他者の言動に敏感で、主張の強いC君は、1学期から3学期を通して、常にA君の葛藤相手になっていた。</p> <p>【エピソード】A君とC君が、1台の乗り物を掴んで離さない。A君が見ていない隙にC君が勝手に乗り物を取ったと主張している。C君は「違よ、これは自分が使っていたやつ」と喧嘩口調で応じ、引き下らず、無理やり乗り物を引っ張り込もうとする。見かねた教師が介入し、周囲にいた子どもとA君の乗り物を探すことを提案すると、A君は嬉しそうにみんなとその場を去って行く。C君は、不愉快だったらしく、しばらくA君たちのほうを睨みつけている。</p>
D 君, E 君	<p>【概要】2学期後半以降の主な葛藤相手であるが、A君と対等な関係を形成していた。</p> <p>【エピソード①】お遊戯会の練習中に、A君がふざけて「紙飛行機で遊ぼう」とD君を誘う。D君が「今は駄目だよ」と言っても、しつこく周囲の子どもにも紙飛行機を飛ばして見せたりする。見かねたE君が「やめろって言われただろう」と怒る。A君がそれでも止めないとE君は「ちゃんと人のやってるところを見てろよ」と諭すが、それに対して、A君がE君の頭を小突くと、今度は教師に言い付ける。A君は教師に注意されるが、聞いておらず、さらに厳しく指導されてしまう。</p> <p>【エピソード②】お遊戯会で自分で作った紙飛行機を飛ばして見せるグループが集まって、練習しようとしている。E君が「みんな集まって、円陣組もうぜ!」と声をかける。みんなで円陣を組むが、A君だけ入れず、どうすればよいかわからないという感じで困惑している。E君が気づいて、「A君、入りなよ、練習を始めるんだよ」と言い、D君が笑顔で手を引っ張って入れてあげる。A君は嬉しそうな顔で「うん」と言い円陣に入る。</p>

分の主張や行動目的を押し通すことが可能なため、「攻撃・強引」解決方略の使用を助長したと考えられた。対照的に、C君の強制的な関わりは、A君の応戦を導出した。そのため、「攻撃・強引」解決方略の使用が促されたり、それが次の対人葛藤場面の伏線になったりしていた。これらから、葛藤相手に対して、受容または強制的傾向が強すぎるといった関係性の偏向を有する場合に、それが「攻撃・強引」解決方略の使用を助長する可能性が示唆された。

2. 対人葛藤場面の減少に影響したD君とE君との関係性

D君とE君は、共にお遊戯会の発表グループが同じになったことが契機となり、B君に替わって一緒に遊ぶ時間が増え始めた。それに伴い、2, 3学期は彼らが主な葛藤相手となった。D君はユニークな言動と穏やかな性格で、誰からも好かれており、A君も信頼していた。ただし、真面目な面があり、A君が「ルール違反」をすると、それを「指摘」して葛藤相手になっていた。それに対し、A君は相変わ

らず「攻撃・強引」解決方略を用いたが、穏やかなD君は、それに応戦することなく、説得したり、E君や教師に伝えたりして解決したので、いざこざや喧嘩に発展することはなかった。また、A君が一人でいると仲間に入れてあげたり、苦手なことを手伝ったりする場面も見られた。何かとA君を気にしており、仲間として認めている様子が伺えた。

E君は、葛藤相手であったが、その一方でA君の模範的存在でもあった。彼は主張が強く、真面目で他者に厳しい言動も目立つ反面、仲間に対する気配りができる優しさも併せ持っていた。また、利発で、クラスのリーダー的役割を担っていた。A君の怠惰や誤り、「ルール違反」を厳しく「指摘」して、いざこざに発展することもあったが、それは、「自分が教えてあげたい」という意識が反映された言動から起こっているように見えた。そのため、葛藤相手となっても、A君が不愉快な思いだけで終わることは少なく、どうすれば間違えではないのか、あるいはルールに違反しないのかを教えて、納得させる場面も見られた。また、A君が上手にできたことを褒めたり、飽きたような態度を見せると励ましたりする姿が見られ、D君と同様に仲間としての認識があることを伺わせた。

D君とE君との関係性の特徴は、葛藤相手になることがあっても、常に支持的に関わることができる点であったと言える。A君は、教示を十分に理解していなかったり、作業の誤りが目立ったりすることがあり、それを他児に指摘されると、過剰に反応する傾向があった。これは、彼の自尊心が傷つけられるためであったと思われる。D君とE君も、そのような状況で指摘することはあったが、その後、教えたり、直接手伝ったり、自分も故意に間違えて、A君を笑わせたりしていた。このように、A君の特性に配慮できるD君とE君との関わりは、A君が安定的に遊ぶために不可欠であった。そして、そのような支持的な関係性のなかでは、「役割相違」や「所有対立」のような、単純で些細な葛藤原因はほとんど生じなくなり、対人葛藤場면을減少させた主要因となった。

総合考察

本研究の主要な目的は、「気になる」子どもの対人葛藤場面における解決方略の特徴とその変化を分析し、それに葛藤相手との関係性がどのように影響するのかについて検討することであった。事例は、特に対人関係面で「気になる」行動特徴を有するA君であった。約11ヶ月に渡る観察を分析した結果について、研究目的に則して以下のように整理した。

A君の対人葛藤場面における典型的パターンは、「攻撃・強引」解決方略を用いて、葛藤相手の応戦を導出し、最終的には「相手優位」の結果で終結するというものであった。A君の関与した対人葛藤場面は、観察期間を通して減少していったが、同年齢の葛藤相手に対しては「攻撃・強引」解決方略の使用に固執する傾向が継続した。この傾向について、その葛藤相手が状況に応じて「優位」な葛藤結果を導く解決方略を使うのに比べると、低い使用水準に止まっていることが推察された。このような解決方略の特徴について検討するために、主要な葛藤相手とのエピソードを分析した。その結果、葛藤相手に対して、受容または強制的傾向が顕著であるといった関係性の偏向を有する場合に、それが「攻撃・強引」解決方略の使用を助長する可能性が示唆された。他方、葛藤相手と支持的な関係性が築かれている場合、本事例では「攻撃・強引」解決方略の抑制は困難であったが、「役割相違」や「所有対立」のような、単純で些細な葛藤原因は見られなくなった。このことが、対人葛藤場면을減少させる主要因になったと考えられた。

本事例は、喧嘩やいざこざが多いといった対人関係面で「気になる」子どもが、対人葛藤場面で不適切な解決方略を使い、それを葛藤相手との関係性の偏向が助長することを示唆した。本研究では、葛藤相手との関係の要因に関する先行研究（e.g., 山本, 1995b）に、関係性の具体的内容へ踏み込んだ知見を加えることができたと考える。対人関係面で「気になる」子どもの行動特徴は発達の問題ばかりでな

く、仲間との関係性に規定される要素も多く、その影響は看過できないと思われる。縦断的分析を行った先行研究（e.g., 刑部, 1998）では、「気になる」子どもが「気にならない」子どもへ推移していったが、それは、「子どもがお互いに折り合いをつけていく過程」と見ることもできるかもしれない。A 君は、当初、いつも一緒にいた B 君と次第に関わりがなくなり、D 君や E 君と仲間関係を形成していった。彼が観察終期に安定的な園生活を送ることができたのは、折り合いのつかない相手が離れていき、折り合いがつく相手を見つけて、その集団に内包されたと見ることができる。

対人葛藤場面において、「攻撃・強引」のような不適切な解決方略を使って、事態を悪化させてしまう「気になる」子どもへの支援について述べる。彼らに対して、「交渉」のような適切な解決方略を大人が教えるだけでは、それを実際に使うことは難しいと考えられる。その理由は、本研究が示した通り、対人葛藤場面はその相手との関係性に影響されるからである。険悪な仲の葛藤相手に対しては、適切な解決方略を持っていたとしても、意図的に不適切な解決方略を使う可能性が高い。本事例から示唆される支援は、A 君と D 君や E 君との間に形成された支持的関係性を通して、適切な解決方略の良さを学ばせることである。本研究の観察期間では捉えられなかったが、信頼できる D 君や E 君の言動を、A 君は模倣する場面がよく見られ、うまく模倣できなければ、教えてくれるよう求めていた。このような仲間関係が、さらに続いていけば、例えば、D 君や E 君が、C 君のような関係性の偏向がある相手に、適切な解決方略を使っている場面を見ることもあったと思われる。そこで、A 君は適切な解決方略を C 君に対して使う良さを目の当たりにし、それを真似するようになるかもしれない。従って、「気になる」子どもが仲間との支持的な関係性を形成できるように手助けすることが、支援の要点となるだろう。

本研究では葛藤相手という仲間関係に焦点を置いた。そのため、保育者や幼稚園教師、保護者といった大人との関係性は分析していない。しかし、「気になる」子どもに対しては、丁寧な支援が施されている場合が多く、その影響を検討することは重要である。今後は、子ども同士ばかりでなく、そこに大人との関係を含めた分析が必要である。

文 献

- 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**, 1-11.
- 本郷一夫（編著）（2006）保育の場における「気になる」子どもの理解と対応—特別支援教育との接続— プレーン出版
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子・杉村僚子（2007）保育の場における「気になる」子どもの理解と対応に関するコンサルテーションの効果. LD 研究, **16**, 254-264.
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子（2010）「気になる」幼児の発達の遅れと偏りに関する研究. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, **58**, 121-133.
- 本荘明子（2012）「気になる」子どもをめぐる研究動向. 愛知教育大学幼児教育研究, **16**, 67-75.
- 川田学（2009）幼稚園教諭にとって「ちょっと気になる」子どもの幼稚園から小学校への移行—第 1 学年に少人数学級を導入することの効果と関連して—. 香川大学教育実践総合研究, **18**, 53-63.
- Killen, M., & Turiel, E. (1991) Conflict resolution in preschool social interactions. *Early Educational and Development*, **2**, 240-255.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1990) The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S.R Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-308). New York: Cambridge University Press.

- 倉持清美（1992）幼稚園の中のをめぐる子ども同士のいざこざ：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．
- 牧野桂一（2011）保育現場における「気になる」子の評価と保育支援のあり方．筑紫女学園大学・筑紫女学園短期大学紀要，**6**，1-14．
- 丸山（山本）愛子（1999）対人葛藤場面における幼児の社会的認知と社会的問題解決方略に関する発達的研究．教育心理学研究，**47**，451-461．
- 増田貴人・七木田敦（2000）保育園における「ちょっと気になる子ども」の観察事例に関する記述：不器用さの目立つA児の変容過程．幼年教育研究年報，**22**，71-77．
- 松永あけみ・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の同士のいざこざにおける社会的能力の発達．山形大学紀要，**10**，505-508．
- Miller, P.M., Danaher, D.L., & Forbes, D. (1986) Sex related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, **22**, 534-548.
- 生川善雄・神川修介（2012）TK 式 CSK 子どもの支援度アセスメント 田研出版株式会社
- 西村智子・小泉令三（2011）就学前の「気になる」子の行動特徴と発達障害の関係．福岡教育大学紀要 第4分冊 教職科編，**60**，179-189．
- 斎藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ（1986）仲間関係 無藤隆・内田伸子・斎藤こずゑ（編）子ども時代を豊かに－新しい保育心理学－（pp. 59-111）学文社
- Shantz, C.U (1987) Conflict between children. *Child Development*, **58**, 283-305.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (2006) Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Volume Ed.), *The Handbook of Child Psychology (Sixth Edition)* (pp. 571-645). New York: Wiley.
- Verbeek P, & de Waal F.B.M. (2001) Peacemaking among preschool children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, **7**, 5-28.
- 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解決方略について．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．心理学研究，**66**，205-212．

謝 辞

本研究にご協力くださいました幼稚園の先生方と保護者の皆様に心より感謝申し上げます。