

被攻撃場面における幼児の介入期待と保育者の期待認知との関係 —攻撃特性に注目して—

西山修¹・片山美香²・謝文慧³・山崎晃⁴

Preschoolers' Expectations for Teachers' Intervention and Teachers' Cognition to Preschoolers' Expectations in aggrieved situations. -By focusing on each preschoolers' aggressive traits-

Osamu Nishiyama¹, Mika Katayama², Hsieh Wen-huei³, Akira Yamazaki⁴

In aggrieved situations, what kinds of intervention do preschoolers expect from their teachers? And how do their teachers cognize these individual expectations? To clear these questions, 112 five-year-olds were interviewed and their teacher were asked to fill out questionnaires. Peers' nomination and teacher rating scale were used to assess participators' aggressive traits. By focusing on each participator's aggressive traits, this study examined the differences between children's expectations and teachers' cognitions by "type III quantification" and "cross tables". As a result, (1) Wide differences were found between preschoolers' expectations for teachers' intervention and teachers' cognition to preschoolers' expectations. (2) In particular, there are certain biases in teachers' cognition to those children who react to peers' aggressions. Finally, this study drew some conclusions about teachers' intervention and proposed some directions for future.

Key words: aggrieved situation, preschoolers' expectations for teachers' intervention, teachers' cognition to preschoolers' expectations

幼児は、幼稚園・保育所での生活において様々な人間関係を経験する中で、何よりも保育者（幼稚園教諭及び保育所保母）や仲間との信頼関係を築くことが必要であり、それを基盤としながら様々なことを自分の力でやる充実感や充足感を得ていく（文部省、1989；広島大学附属幼稚園、1996）。保育者には、子どもと生活を共にしながら、幼児が今、何を感じているのか、どのような経験が必要なのかなどを捉え続けていくことが常に求められる。なぜなら、子どもの発達に必要な経験を得るための環境の構成や保育者の

かかわり方も、幼児を理解することによってはじめで適切なものとなるからである（文部省、1992）。

ところで、幼児が経験する人間関係には、当然のことながらネガティブなものも含まれる。攻撃行動を伴う社会的相互作用もその1つである。攻撃行動は、従来から、子どもの将来の社会的発達に望ましくない事態と関連があると指摘されてきた（e.g., Parke & Salby, 1983）。そのため、近年、比較的多くの研究成果が蓄積されてきた分野でもある。しかしながら、攻撃行動に関する従来の研究では、攻撃行動が最初の攻撃者とその攻撃を被る者の両者によって形成されるにも関わらず、主に攻撃側の行動や認知過程に焦点が当てられてきた傾向があり、介入研究も攻撃行動がみられる子ども（攻撃児）に対するものが大半で

1 福山市立女子短期大学保育科専任講師
2 広島大学教育学部附属幼年教育研究施設教務補佐員
3 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期
4 広島大学教育学部附属幼年研究施設教授

ある(e.g., Coie & Krehbiel, 1990)。また、攻撃行動などの保育場面でのトラブルは、しばしば保育者を巻き込んだ3者関係として展開されることが観察的研究から指摘されている(本郷・杉山・玉井, 1991)。このような場面では、保育者による働きかけが、子どもの行動に直接的な影響を与えるばかりでなく、子どもが自ら解決していく際のモデルとして、その後の行動にも大きな影響を及ぼすものと考えられる(朝生・斉藤・荻野, 1991)。

謝・西山・片山・山崎(1997)は、攻撃行動を被る側(被攻撃児)が保育者に対して、どのような援助的介入や働きかけを期待しているかという観点から、攻撃行動を伴う社会的相互作用場面を被攻撃場面と捉え、幼児の攻撃特性(攻撃行動及び対応行動の特性)と保育者への介入期待との関連について検討した。具体的には、幼児が抱く保育者への介入期待を、どれくらいの援助的介入を期待しているのか(期待度)、どのような介入を期待しているのか(期待内容)という点から検討を加えた。その結果、介入期待度では、対応児(被攻撃・攻撃対応児)が特徴的な結果を示した。例えば、直観的には保育者への期待が高いと考えられる非対応女児(攻撃を被りやすく、やりかえすことができない女児)よりも、むしろ対応女児(攻撃に対してやりかえす女児)の方が保育者への介入期待が高いことが示された。このことから、今後、対応児への介入に焦点をあてた研究、及び実践上の配慮の必要性が示唆された。また、幼児は保育者に対して実に多様な介入期待を抱いており、子ども一人ひとりの多様な期待内容を捉えた上で、個々に介入方略を考えていく必要性が示唆された。

しかしながら、日々の保育実践のなかでの、具体的な介入のあり方を考えていくには、幼児が抱く保育者への介入期待の特徴とあわせて、保育者側の認知的特徴も同時に捉えていく必要がある。なぜなら、たとえ幼児が抱く保育者への介入期待の特徴が明らかになったとしても、保育者の認知とそれにもとづく働きかけの如何によって、子どもの経験や発達の契機を捉え生かすことにも、逃すことにもなるからである。よって、子ども一人ひとりの介入期待を捉える際、保育者にとって、何がどのように難しいのか、実際の子どもの介入期待と保育者が認知する子どもの期待との関係(ズレ)を明らかにすることが望まれる。そして、そのズレを保育者自身が認識することは、幼児に対する具体的な介入方略を考えたり、改善したりする上で不可欠であると考えられる。

実際の保育者の援助では、子どもの発する信号をすばやく正確にとらえ、その行動の意味を正確に認

知し、判断することが求められる(山崎, 1995)。また、保育者は、保育目標や保育計画、保育者自身の願いや思い、さらにその場の様々な手がかりを考え合わせ、最も望ましい援助の方略を決定し実行していく。しかしながら、このことは決して容易なことではなく、登園から降園までの間に展開される、複雑かつおびただしい量の人間関係にあって、保育者は、瞬時的、個別的に状況判断し対応することを求められる。このため、きわめて高度な実践的判断力が求められる日々の保育実践のなかで、保育内容として意識的、意図的に人間関係の指導・援助過程を考えようとする、幼児の人間関係のどの部分に、どのようにかわったらいいか焦点化が難しく、結果的には漠然とした指導に陥りやすい(関・田村・梶浦・沢村・澤田, 1995)。一方、保育者の方針や目標が先行し、個々の子どもの期待を捉えるという発想から遠ざかったとき、適切なかかわりを見失うことにもなりかねない。したがって、子どもが今、何を期待しているのかを捉えることは、個に応じた保育の出発点である。

そこで本研究では、被攻撃場面における保育者の介入のあり方を明らかにするため、謝ら(1997)を踏まえて、幼児の介入期待と保育者の期待認知との関係を明らかにする。具体的には、攻撃を被る側の攻撃特性に焦点をあて、被攻撃場面における幼児の介入期待とそれに対する保育者の期待認知との関係、とくに両者の間のズレについて検討を加えるものである。そして、保育者の認知の傾向を捉えることにより、被攻撃場面への介入における留意点を明らかにする。なお、ここでは介入を「子どもの行動を方向付け、ないし影響を与えるために遂行される行為」と広く定義づけ、いわゆる社会的スキル訓練のようなプログラム化された介入よりも、主に保育者の経験的判断に基づく子どもへのかかわりを検討の対象とする。

ところで、Dodge & Coie(1987)は、攻撃行動がリアクティブな攻撃(reactive aggression)とプロアクティブな攻撃(proactive aggression)とに分類できることを示している。前者の攻撃は知覚された脅威的な刺激に対する防御的な反射作用といえるものであり、怒りを伴う。後者の攻撃は挑発のない場面で人を威圧するための手段であり、リアクティブな攻撃よりは目標指向的な攻撃のタイプといえる。このうち前者の攻撃は、事前の仲間との長期的な関わりが影響すると考えられることから、本研究では場面提示刺激として、プロアクティブな攻撃行動のみを取り扱う。

プロアクティブな攻撃行動はさらにある物を獲得するための手段として行われる、対象に向けられた

道具的攻撃(instrumental aggression)と、人に向けられた脅かす攻撃(bullying aggression)の2タイプに分けることができる(Dodgeら, 1987)。よって、このような先行研究での攻撃行動の分類に準じながら、本研究ではこれらの性質の異なる被攻撃場面を園内での典型的な事例として子どもに提示し、各場面における幼児の介入期待と保育者の期待認知との関係を明らかにする。

方法

調査対象 幼稚園年長クラスの5歳児120名(男児49名, 女児71名)及びその担任教諭3名であった。このうち、全ての調査内容を完了した112名(男児44名, 女児68名; 攻撃児6名, 対応児21名, 非対応児13名, 普通児72名)を対象とした。担任教諭はすべて女性で、保育経験年数はそれぞれ、A教諭22年, B教諭8年, C教諭18年であった。なお、攻撃特性の査定には、尹・広田(1996)を参考に謝ら(1997)が作成した教師評定9項目、及び仲間指名法を用いた。

提示刺激 Dodgeら(1987), Price & Dodge(1989)を参考に、提示場面として道具的攻撃を被る場面と脅かす攻撃を被る場面を日常的な園生活のなかの典型的な事例から選出した(付表1参照)。これらを遠藤・吉川・三宮(1991)を参考に単純な線画で描写し、刺激図版として用いた。これは、P-F Study(Rosenzweig, S.のPicture Frustration Study)を模したものである。その際、被調査児の性にあわせて、男児用と女児用の2種類を作成し、全部で4枚(2場面×男女用2パターン)の図版を作成した。図版例をFigure 1に示した。

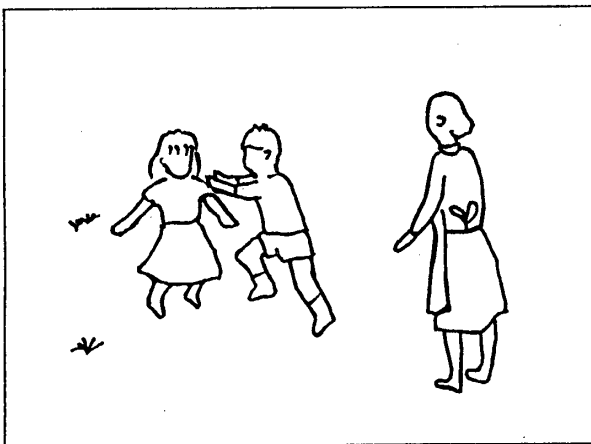


Figure 1 被攻撃場面として用いた刺激図版例(女児用)

調査手続 幼児に対する臨床的面接調査は、幼稚園の一室において個別に実施した。ラポールを形成

した後、①被攻撃場面(道具的攻撃を被る場面と脅かす攻撃を被る場面)における介入期待度、②そのときの保育者への介入期待の内容、等について次のような形式で尋ねた¹⁾。

まず、被攻撃場面の図版(紙芝居)を提示し、ストーリーを読み聞かせた後、「そこへ先生がやってきました…」とストーリーを展開させ、「こんなとき〇〇ちゃんは先生に、どれくらい何かしてもらいたいかな?」と尋ね、保育者への介入期待度について4段階評定で回答を求めた。具体的には、小から大まで4段階の大きさの円を描いた図版を提示し、子どもに指示を求めた。次に何かしてもらいたいと答えた幼児に対して、「こんなとき〇〇ちゃんは先生に何てしてもらいたいかな?」と尋ね、保育者に対する期待内容について自由に答えさせた。また、補助的な質問として「どうしてそう思ったのかな」と理由を尋ねた。このとき幼児の反応に応じて、「それから?」など回答を促す言葉かけを行い、期待の内容を詳細に引き出すよう努めた。幼児の回答は非言語的な反応も含めて、すべてその場で記録していった。場面の提示順序は、被験児ごとにランダムに行った。

Table 1には、本研究で用いた分類カテゴリーを示した。幼児の回答のコーディングは2名の研究者が独立に行い、不一致な点については協議のうえ分類した。ランダムに抽出した各場面20名分について的一致率は、Cohenの κ で.77(道具的攻撃), .84(脅かす攻撃)であった。

一方、保育者に対しては、幼児に提示したのと同じ2つの被攻撃場面を、質問紙とともに提示した。調査用紙は、①提示場面2場面(男女用2パターン用意)について、図版(挿し絵)とともにストーリーを記述したもの、②保育者の期待認知に関する質問、及び記入用紙、から構成された。これによりクラスの子ども一人ひとりについて、保育者の介入期待の認知を尋ねた。具体的には、「このような場面で、〇組の子どもたち一人ひとは、先生に対してどのような期待を抱くと思いますか?」と尋ね、Table 1の7カテゴリーのなかで最もあてはまる番号に〇を記入するよう求めた。以上のような手続きによって、幼児と保育者の双方に同じ被攻撃場面を提示し、「幼児が抱く保育者への介入期待」と「保育者が認知する幼児の介入期待」とのズレを検討するものである。

結果と考察

幼児の介入期待と保育者の期待認知とのズレについて、多数のクロス表から読み取った傾向を比較し、

Table1 保育者への介入期待内容の分類カテゴリー

カテゴリー	内容及び具体例
1. 制 止	: 言葉かけや行動による制止. おもに攻撃児の行動を止めさせることを求める. 例) 「やめなさい」「だめよ」と言ってほしい.
2. 叱 責	: おもに攻撃児に対する叱責を求める. 例) 「こらっ」と言ってほしい. 「怒ってほしい」
3. 同情・支持	: おもに自分への同情や支持を求める. 例) 「かわいそうに」「だいじょうぶ?」と言ってほしい.
4. 価値判断	: 社会的ルールなどを攻撃児に知らせ確認したり, 行動の価値判断を求める. 例) 「なかよくね」「たたくのいけんよ」と言ってほしい.
5. 解決策提示	: 代替物の付与, 順番遵守や共有, 別の遊びの提案等, 解決策を提示することを求める. 例) 「別のボール, 使った?」「順番を守ろうね」と言ってほしい.
6. 回答できず	: 保育者の介入を期待するが, 何をしてもらいたいかわからない. 例) 「何かしてもらいたいけど, わからん」
7. 期待なし	: 保育者への介入期待をとくに持たない. 例) 「自分で言うけん, なんもせんでええ」

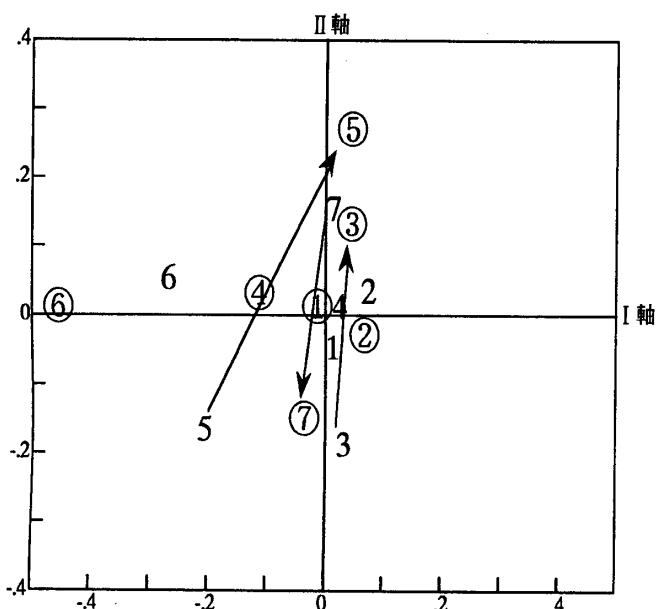


Figure 2 幼児の介入期待と保育者の期待認知とのズレ

数字は幼児の介入期待、○付き数字は保育者の期待認知の布置を表している。また、横軸はI軸のカテゴリースコア、縦軸はII軸のカテゴリースコアを表す。なお、ズレの特に大きなものには矢印を付した。

全体の傾向としてまとめていくのは困難かつ非効率的である。そこで以下では、データを整理、要約する目的で数量化Ⅲ類を援用し、全体的な傾向をつかんだ上で、個々のクロス表について詳細に検討する。

(1) 介入期待内容の相互関係

数量化Ⅲ類は、変数相互の関連を調べることによって、集計表のみからは捉えにくいカテゴリーの類似性やポジショニング等を明らかにし、データ構造を探る手法である(駒澤, 1982)。

Figure 2には、全データについて数量化Ⅲ類を適用

した結果を示した²⁾。これは、7つの介入期待内容に付与されたI軸、II軸の数値を対にして描いた散布図で、図中の各数字はTable 1の7つの介入期待内容に対応している。また、数字は幼児の介入期待、○付き数字は保育者の認知を表している。固有値は、I軸.69、II軸.59であり、III軸以降の固有値間にもそれほど大きな差は認められない。そこで直観的、視覚的な結果の提示と解釈の容易さといった観点から、軸数は2軸とした。

同一の介入期待内容に関する幼児と保育者の布置を比較したところ、ズレの比較的小さいものと同かなり大きなズレが認められるものとに分かれた。まず、「1. 制止」「2. 叱責」「4. 価値判断」はズレが比較的小さく、これらについては保育者が幼児の期待をかなり正確に認知していることがわかる。また、「6. 回答できず」も、同じ第2象限内に布置されていることから大きなズレはない。しかし、保育者の「6. 回答できず」が他の期待内容と離れて位置していることから、保育者にとっては特殊な例と捉えられていることが推察される。これに対して幼児の「6. 回答できず」は中心方向に布置されており、保育者の介入を期待しながら何をしてもらいたいかわからないという幼児が、保育者が捉えているほど少なくないことを表している。一方、「3. 同情・支持」「5. 解決策提示」「7. 期待なし」では、幼児の期待と保育者の認知とが各象限に分かれ、大きなズレが認められる。特に、「5. 解決策提示」ではズレが大きく、幼児の具体的な解決策提示の期待を保育者が十分捉えていないことが伺える。さらに重要な点は、子どもの「7. 期待なし」にもつ

Table2 幼児が抱く介入期待内容と保育者の認知とのクロス集計（全体）

幼児\保育者	①道具的攻撃を被る場面								②脅かす攻撃を被る場面							
	1	2	3	4	5	6	7	計	1	2	3	4	5	6	7	計
1. 制止	<u>9</u>	13	6		2		4	34	<u>15</u>	9	2	2	1		10	39
2. 叱責	4	<u>3</u>	3		1		2	13	4	<u>12</u>			1		1	18
3. 同情・支持	3	3		2			2	10	2	3	<u>1</u>				2	8
4. 価値判断	7	5	2		1	1	2	18	7	5	1		1		3	17
5. 解決策提示	3	2				1	1	7	1						1	2
6. 回答できず	3	1	2	1		<u>3</u>	1	11	4	1		1	1	<u>2</u>	2	11
7. 期待なし	6	3	4	1	2	1	<u>2</u>	19	7	6	2		1		<u>1</u>	17
計	35	30	17	4	6	6	14	112	40	36	6	3	5	2	20	112

数値は人数。なお、空白は0人、アンダーラインを付した数字は一致した人数を表す。

とも近い保育者の認知が「3. 同情・支持」であるのに対して、子どもの「3. 同情・支持」にもっとも近い保育者の認知は「7. 期待なし」という点である。このことは、幼児が保育者からの支持を求めているときに、保育者の方は「7. 期待なし」と捉え、逆に幼児が保育者のかかわりに期待を持たず、主体的な解決を望んでいるとき、保育者は幼児が同情や支持を求めていると認知していることを示している。この結果から、被攻撃場面への保育者の援助には、子どもを積極的に支持すること、主体的な展開のために見守ることとの状況判断や意思決定が1つのポイントであることが伺える。

(2) クロス表にもとづく期待内容の検討

Table 2には、「幼児が抱く介入期待」と「保育者の期待認知」との関係を実験的に吟味するため、調査対象全体のクロス集計を示した。このなかで、縦方向は幼児が抱く介入期待内容、横方向は保育者が認知する幼児の介入期待を表し、数値はそのクロスしたところの人数を示す。もし、行と列の対角線上に数値が集中するならば、幼児が抱く介入期待と保育者の期待認知がかなり一致すると言える。

2つの場面を比較すると、道具的攻撃を被る場面で、保育者の認知に「3. 同情・支持」が比較的多い。しかしながら、保育者が「3. 同情・支持」を求めようとした子どもたちは、むしろそれ以外のかかわりを求めている。また、幼児は「4. 価値判断」のような、いわば発展的、建設的なかかわりを求めているのに対して、保育者の期待認知としてはほとんど選択されていない。さらに、幼児の介入期待と保育者の期待認知との一致人数をみると、脅かす攻撃を被る場面において、「1. 制止」「2. 叱責」が比較的多いものの、全体的には対角線上の人数が少ないことが

わかる。幼児、保育者ともにある程度人数の多かった「7. 期待なし」でも、一致しているのは僅かである（道具的攻撃2名；脅かす攻撃1名）。このように、あるものを獲得するための手段として行われる道具的攻撃を被る場合と、人に向けられる脅かす攻撃を被る場面とでは、幼児の期待内容と保育者の期待認知との間に部分的な一致はみられるものの、2つの被攻撃場面ともに、幼児の介入期待と保育者の期待認知にかなりのズレがあることが示唆された。

Table 3には、幼児が抱く介入期待と保育者の期待認知との関係を攻撃特性別に整理し、クロス表に示した。攻撃特性によって幼児の介入期待と保育者の期待認知とにどのような特徴がみられるであろうか。

まず攻撃児については、保育者側の認知の傾向として「7. 期待なし」が比較的多いものに対して、そのように答えた子どもはゼロであった。わずかに6名なので断定はできないが、攻撃児は攻撃的な行動によってではあるが、自分の意思を表出できると捉えているため、保育者には介入を期待しないものと認知しているのかもしれない。

次に、対応児では、保育者が介入期待を、主に「1. 制止」「2. 叱責」「7. 期待なし」と捉えているのに対して、対応児が抱く保育者への介入期待内容は、実に多様であることが示された。対応児は、日頃、友達からの攻撃を被りやすい子どものうち、やられたらやりかえす子どもである。2つの被攻撃場面の文脈の違いにかかわらず、保育者は対応児が、とくに「2. 叱責」による介入を期待すると捉えていることが伺える。保育者は、被攻撃場面における対応児の介入期待に関して一定のバイアスを保持していると考えられる。このバイアスは、やられたらやりかえすという対応児の行動面での“強さ”に由来するものと考えられ

Table3 幼児が抱く介入期待内容と保育者の認知とのクロス集計（攻撃特性別）

幼児\保育者	①道具的攻撃を被る場面							②脅かす攻撃を被る場面						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
攻撃児														
1. 制止		1												2
2. 叱責							1		<u>1</u>					
3. 同情・支持							2							2
4. 価値判断														1
5. 解決策提示	1						1							
6. 回答できず														
7. 期待なし														
対応児														
1. 制止	<u>1</u>	6						<u>1</u>	2					2
2. 叱責									<u>3</u>					
3. 同情・支持	1								3					
4. 価値判断		2				1	2		3					1
5. 解決策提示	1	1						1						1
6. 回答できず		1				<u>1</u>		1						
7. 期待なし	2	1					<u>1</u>		2					<u>1</u>
非対応児														
1. 制止	<u>1</u>	1	2					<u>2</u>	1					2
2. 叱責	2								<u>2</u>			1		
3. 同情・支持														
4. 価値判断	2	1						2	1					
5. 解決策提示		1												
6. 回答できず			1				1	1						1
7. 期待なし				1										
普通児														
1. 制止	<u>7</u>	5	4		2		4	<u>12</u>	6	2	2	1		4
2. 叱責	2	<u>3</u>	3		1		1	4	<u>6</u>					1
3. 同情・支持	2	<u>3</u>		2				2		<u>1</u>				
4. 価値判断	5	2	2		1			5	1	1		1		1
5. 解決策提示	1					1								
6. 回答できず	3		1	1		<u>2</u>		2	1		1	1	<u>2</u>	1
7. 期待なし	4	2	4		2	1	<u>1</u>	7	4	2		1		

各合計人数は、攻撃児6名、対応児21名、非対応児13名、普通児72名。なお、空白は0人、アンダーラインを付した数字は一致した人数を表す。

る。対応児の保育者に対する介入期待度には男女差があり、期待内容も様々である（謝ら，1997）ことと併せて考えると、保育者には、対応児の介入期待を慎重かつ個別的に捉えるため、ゆっくり時間をかけて子どもの思いを聞く姿勢が求められると言えよう。

さらに、非対応児とは、友達からの攻撃を被りやすい子どものうち、やられてもやりかえすことのない子どもである。直観的には、保育者の支持を求めることが予想されたが、両場面を通じて、非対応児の介入期待内容として「3. 同情・支持」はみられなかった。保育者の期待認知には、「1. 制止」「2. 叱責」といった主に攻撃を仕掛けてきた子どもへのかかわりに関するものが多い。他と同じく、幼児の介入期待と保育者の期待認知はほとんど一致していない。非対応児も13名と少ないため一般化には注意が必要であるが、攻撃を仕掛けてきた子どもに対してやりかえせない

という行動上の消極性にとらわれず、多様な介入期待を持っていることを保育者は認識する必要がある。

以上、本研究では攻撃を被る側（被攻撃児）の攻撃特性に焦点をあて、幼児が抱く介入期待と保育者の期待認知との関係（ズレ）を数量化Ⅲ類およびクロス集計から検討した。その結果、(1)幼児の介入期待と保育者の期待認知との間には、かなりのズレが存在し、保育者にとって攻撃を被っている子どもの介入期待を正確に捉えることが困難なこと、(2)とりわけ、対応児に対する保育者の認知には、一定のバイアスが存することが明らかになった。

このうち対応児に対する保育者の認知的バイアスとは、介入期待の内容として「1. 制止」「2. 叱責」といった、攻撃を仕掛けた相手への働きかけを求めると認知したり、保育者に対して「7. 期待なし」と認知

したりしやすいという傾向である。対応児が抱く保育者への介入期待が実に多様であるのとは対照的に、保育者の期待認知は明らかに偏っていた。

本研究で示されたような保育者固有の認知傾向は、保育経験や知識に裏打ちされたものとも考えられるが、またそれだけに、子ども一人ひとりの期待の多様さに気付かないままかかわるという危険をはらむものとも考えられる。保育者自身が、このようなズレが存在することを認識した上で、子どもへの具体的な介入方略を考えていくことが肝要であろう。

ところで保育者としての力量は、保育者養成段階で習得した理論を保育現場に単にあてはめる経験を重ねれば事足りるものではなく、日々、幼児とかかわり、教師の的確な判断と決定が常に問われる保育実践のなかで培われる(志賀, 1996)。この点に関して平山(1988)は、「保育方略」(保育場面において教師行動として表される幼児理解・めあて・手だてとそれらを決定した根拠)を指標とした幼稚園教師の行動分析を行っている。その結果、教師は、手だて(教師が実際にとった指導の手段)に関しては経験を積み重ねる過程で学習していくが、幼児理解に関しては必ずしも経験年数に応じて深まるとは限らないことを示している。つまり、経験年数とともに保育スキルは熟達していくにしても、保育者自身が意識的に取り組まない限り、幼児理解の深化は望めないものと考えられる。

本研究で得られたような、保育者の認知的バイアスは、今後、日々の保育実践のなかで被攻撃場面における被攻撃児へのかかわりを考える場合、留意すべき点であり、保育者の幼児理解の深化を図っていく上で意識的な努力が必要であろう。

最後に次のような点は、今後の課題と考えられる。

まず、研究方法上の限界を考える必要がある。ひとくちに幼児の被攻撃場面といっても日々の保育のなかで出会う状況は、実に様々である。今回の結果は、2種類の被攻撃場面における幼児の介入期待を臨床的面接法を用いて詳細に検討した点では有効であったが、このような図版を用いた投影法的な手法のみから、結果を一般化するのは尚早である。今後、実際の観察など、別に得られた研究結果と併せて、結果を吟味していくことが必須である。

次に、このことと関連して、長期的な視点から、被攻撃場面における幼児の介入期待と保育者の期待認知、さらには実際の保育者の方略を捉えていく必要がある。本研究から、被攻撃児に対する保育者の認知的バイアスの一端が示されたが、そのようなバイアスが実際の保育者のどのような働きかけと結びついて

いるのかについては、ある程度長期的な観察から保育者の認知や行動、さらには子どもの変容を捉え、総合的な検討を加えていく必要がある。今後の自らの課題としたい。

注1) なお、本研究で用いたデータのうち、子どもの介入期待に関する部分は謝ら(1997)と一部重複する。介入期待度に関する分析結果は謝ら(1997)を参照されたい。

注2) 分析には、青木繁伸氏(群馬大学)によって開発されたAWKによるMAC版数量化理論解析プログラムを用いた。なお、同プログラムはNifty SPSSフォーラムにアップロードされている。

引用文献

- 朝生あけみ・斉藤こずゑ・荻野美佐子 1991 0～1歳児クラスのいざごぎにおける保母の介入の変化 山形大学紀要(教育科学) 10, 99-110.
- Coie, J.D., & Krehbiel, G.K. 山崎晃・中澤潤(監訳) 子どもと仲間の心理学—友達を拒否するところ— 1996 北大路書房 Coie, J.D., & Krehbiel, G.K. 1990 Peer rejection in childhood. In Asher, S & Coie, D (Eds.) *Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children*. New York: Cambridge University Press. Pp.309-337.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. 1987 Social information processing factors in reactive aggression and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- 遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子 1991 親の叱りことばの表現に関する研究 教育心理学研究 39, 85-91.
- 平山許江 1988 保育方略を指標とした幼稚園教諭の行動分析に関する研究—その2— 日本保育学会第41回大会研究論文集, 284-285.
- 広島大学附属幼稚園 1996 幼児教育研究紀要 17.
- 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, 107-115.
- 尹熙奉・広田信一 1996 教室における児童の攻撃行動の観察的研究 教育心理学研究, 44, 102-108.
- 駒澤勉 1982 数量化理論とデータ処理 朝倉書店
- 文部省 1989 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル

館

文部省 1992 幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価 チャイルド本社

Parke, R.D., & Salby, R.G. 1983 The development of aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 4, Pp. 547-642). New York: Wileys.

Price, J.M., & Dodge, K.A. 1989 Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 455-471.

関 史子・田村玲子・梶浦由比子・沢村朱美・澤田陽子 1995 幼児の人間関係の発達を促す「教育(保育)内容」としての保育者のかかわり研究 保育学研究, 33, 27-34.

志賀智江 1996 場面提示法を用いた幼稚園教師の意志決定に関する研究 教育工学雑誌, 20, 83-96

謝 文慧・西山 修・片山美香・山崎 晃 1997 被攻撃場面で幼児が抱く保育者への介入期待 幼年教育研究年報, 18, 59-66.

山崎 晃 1995 同年齢の友だちとの遊びについて 小玉武俊(編著) 教育・保育双書14 内容研究 領域 人間関係 北大路書房 Pp.136-152.

付 記

本研究は、広島大学発達研究会(山崎晃教授主宰)

で進めた研究の一部をまとめたものです。本論文の作成にあたり、メンバーより貴重なるご助言を賜りました。記して感謝の意を表します。また、調査にご協力頂きました東広島市内幼稚園の子どもたち、先生方に心より御礼申し上げます。

付 表

1 道具的攻撃 (instrumental aggression) : あるものを獲得するための手段として行われる、対象に向けられた攻撃。ある目標の達成のための攻撃行為。

【提示場面】○○ちゃん(調査対象児)は、ひとりでボール遊びをして遊んでいました。そこへ、いつも友だちを叩いたりイヤなことを言う●●君(攻撃児)がやってきました。●●君はボールをみつけると、○○ちゃんからボールをとっていこうと叩いてきました...

2 脅かす攻撃 (bullying aggression) : 人に向けられた (person-directed) 攻撃。ある人に身体的、あるいは情緒的な苦痛を与えるための明らかな意図をもった攻撃行為。

【提示場面】○○ちゃんは、ひとりで遊んでいました。そこへ、いつも友だちを叩いたり、イヤなことを言う●●君がやってきました。●●君は○○ちゃんをみつけると、きゅうに叩いてきました。○○ちゃんをいじめて、泣かそうとしているようです...