

子ども同士のいざこざを解決するための指導方法のあり方

鈴木 由美子・中尾 香子*・永瀬 美帆**・藤橋 智子***
(2009年11月30日受理)

Study of Teaching Methods for Solving Quarrels between Children

Yumiko SUZUKI, Kyoko NAKAO, Miho NAGASE and Tomoko FUJIHASHI

Abstract. The purpose of this paper is to examine the teaching methods used when solving a quarrel between children. Accordingly, the importance of the children's friendship is described. Secondly, the necessity that parents and teacher intervene when a quarrel occurs is discussed. The effect of the intervention of parents and teacher is considered from the results of a workshop. As a result, the following points were clearly identified. There are three patterns for the method of intervention. The first pattern is that the children maintain a good interpersonal relationship, the second is to foster an awareness of rules in the children, and third, to teach value judgment standards.

問題の所在

少子化の影響により、兄弟姉妹や異年齢集団で遊ぶ経験が減少してきた。兄弟姉妹や異年齢集団の中で遊ぶ際には、年長の子どもがルールを決めそれに従うといった、秩序感覚が自然に身につく機会があった。また、ルールのある遊びの中では、ルールをめぐるのいざこざもある。そうしたいざこざを解決しなければ遊ぶことができないため、子どもたちは自然といざこざを解決するための考え方を学んだのである。

兄弟姉妹や異年齢集団の中で遊ぶ機会の減少に伴って、同年齢集団で遊ぶ機会が増えてきている。同年齢集団では自分たちでルールを作って遊ぶことが難しいため、いざこざが生じやすい。しかもそうしたいざこざを調停する考え方をもつ年長の子どもがいないため、いざこざが解決されないままになるか、またはけんかに発展することになると考えられる。

平野がいうように、葛藤解決の場合こそ、道德教育の場である¹⁾。幼児においては、いざこざの場合こそ、道德教育の場である。いざこざをどのような考え方にもとづいて、どのように解決するか、道德的な考え方の芽生えが見られると考えられる

のである。そうした芽を見て取って伸ばしてやるのは、親や教師の役割である。

そこで本論では、幼児のいざこざを解決することを通して、幼児に道德的な考え方の芽をはぐくむ親や教師の指導方法について検討することを課題とする。まず、幼児にとってかかわり合いをもつことの意味についてとりあげる。次に、いざこざへの介入の意義についてとりあげる。最後に、道德的な考え方をもたせるような解決のさせ方について、ワークショップでの結果をもとに考察する。

1. 子ども同士がかかわり合うことの意味

(1) ピアジェにおける「規則の意識」

ピアジェは、子どもの遊びにおける規則²⁾に関する意識の発達を分析した結果、道德性の発達が「他律から自律へ」と向かうことを示した。ピアジェは「すべての道德は規則の体系から成立っており、すべての道德の本質は個人がこれらの規則に対してどれほど尊敬しているかということに求められるべきである」³⁾と述べている。ここでピアジェがこのように述べた理由として、吉岡は次の2点を指摘している⁴⁾。

*宮崎学園短期大学, **広島大学大学院研究生, ***四天王寺夕陽丘保育園

第1に、ピアジェが道德の問題を「判断」を含んだ問題だと捉えていることである。そのような判断はある基準、すなわち規則が存在することを前提とする。第2に、ピアジェが規則を個人的な心理プロセスと、他者・社会をつなげる接点であると考えていたことである。したがって規則は、道德性を捉えていく際に重要になっている。

ピアジェは「規則の実践あるいは適用」と「規則の意識」の二つの見地から研究している。前者については、四つの段階を区別した⁵⁾。第1段階は「純粋に運動的・個人的性質のもの」で「真の集団的規則については何もいうことは出来ない」⁶⁾。第2段階は子どもが出来上がった規則を外部から受け取り、模倣することはできるが、一人で遊ぼうとする「自己中心的」な段階であり、2歳から5歳の間に始まるとしている。第3段階は「初期協同の段階」であり、7～8歳の間に現れる。この段階では、仲間と一緒に遊ぼうとするものの、規則に関しては個々により違いがある。第4段階は11歳から12歳にかけて現れる「規則の制定化の段階」であり、子どもは真に規則を尊重するようになる。

これに対し、「規則の意識」については3段階に分けている⁷⁾。第1段階では規則は強制的でない。第2段階は「規則の実践あるいは適用」の第2段階の「自己中心的段階」から「協同段階」の半ばまでにあたる。この段階では、「規則は大人から発生し、永続的のものであり、神聖にして侵すべからざるものだと考え」⁸⁾られている。第3段階では、「規則は相互の同意に基づく法則だと考えられ、もしも真面目にやろうとするならば、彼らにおいてまずこれを尊重しなければならぬが、一般の同意を得る限りは、随時修正することが許されるものだと考えられている」⁹⁾。

吉岡のまとめに従えば、ピアジェの研究による子どもの規則に対する意識は次のように捉えられる¹⁰⁾。第1段階は、規則的なものが義務的にはなっていない段階である。この段階では、「規則的なもの」や「規則の認識の芽生え」は見られるものの、後の「規則」とは本質的に隔たりがある。第2段階は、規則を義務的なものと捉え、従おうとする段階である。規則が義務

的なものとなり、子どもの行動を拘束するようになるのは、子どもが大人や年長の子どもの真似し始めるときである。しかし、この段階は自己中心的な思考を行う段階にあり、実際にはしばしば規則を破る。第3段階は、規則は拘束的なものではなくて協同的なものであり、他律的でなく自律的・合理的なものとする段階である。他者との相互関係が成立し、相手との関係性の中で規則を守ろうとするのがこの段階である。第2段階で規則を守ろうとするのが、大人に対する「一方的尊敬」に基づくものであったのに対し、第3段階では仲間同士の相互の尊敬に基づくようになる。そして、「協同的行為を行っている集団の成員の合意があれば、規則を修正可能なものとする」という自律的・合理的な認識に立つようになる。

以上のように、ピアジェは子どもの規則の意識が他律的なものから自律的なものへと変わっていく際に、他者や社会との関係性が重要な要素となることを示した。このことは、規則に関する認識が、実際に他者とかかわるなかで形成され、発達していくことを示唆している。

人間の生活の中で規則が必要となるのは、自分と他者の要求や欲求がぶつかり合うときである。そのとき人間はまず、何らかの規則、つまり、判断基準に従う。しかし、他者との関係が相互に尊敬しあった協同的な関係にあるとき、単に規則に従うのではなく、お互いに納得できるものを求めようとする。このように個人の認識内における道德性の発達には、他者とのかわりが必要不可欠な契機となると考えられるのである。

(2) 子ども同士のかかわりの必要性

子どもにとって、規則が拘束性を持つようになるのは、大人などの他者を意識し始めたときである。しかし、道德教育においては大人に対する「一方的尊敬」だけでは不十分であるとピアジェは指摘している¹²⁾。

ピアジェは、子どもの道德的生活の形成に大きく影響するものとして、子どもの精神構成の過程に三つの感情が働いているとしている¹³⁾。第1は、愛したいという欲望である。赤ん坊の時期から少年期に至るまでいろいろな形をとっ

て発展していくものであり、もっとも重要な役割を果たすものとしている。第2は、自分より大きいもの・強いものに対する恐れと感情であり、服従などの行動に大きな役割を果たしているものである。第3は、愛情と恐れとが入り混じった感情である「尊敬」の感情である。ピアジェは、この「尊敬」が道徳的意識を育て、働かせていくために何よりも大切な感情であると指摘している。

一方で、子どもとその周囲の人々の関係が道徳感情の形成過程において基本的な役割を果たし、子どもの道徳的生活の基礎を作る必要不可欠なものであるとしている¹⁴⁾。その第1のものが義務感を起こさせる関係である。言いつけに従うというのは、尊敬される人間からのものであったときのみ、受け入れられ、義務感を生じるとピアジェは述べている。「子供は自分が愛すると同時に恐れているところの人間の言いつけに従うのであって、愛と恐れいずれか一方だけではだめなのです。幼児は自分の兄弟を愛しています。しかし、その兄弟の言いつけに従わなければならないと思っているわけではありません。…(中略)…ところが、父母の言いつけには従わなければならないと思っており、その言いつけに従わなかったときでさえ、この義務感は存続しているのです¹⁵⁾。

この種の道徳的関係は重要ではあるが充分ではないとピアジェは述べている¹⁶⁾。ここで子どもを服従させている「尊敬」は子どもから大人への一方的な尊敬であり、すでに出来上がった規則を子どもに従わせる道具に過ぎないとし、道徳的価値観を構成する個人相互の関係という観点から見た場合、「一方的尊敬」の反対の概念として「相互的尊敬」を提示している¹⁷⁾。

「相互的尊敬」は平等な個人の間になり立つものであり、自律的な関係である。「相互的尊敬」はそれ自身義務を含んでいるが、「一方的尊敬」で見られる義務とは異なり、そこでの規則は出来上がったものとして課されるのではなく、規則を作り出すための方法として出てくるものである。その方法とは物の見方や行動をお互いに調整するという意味での相互性を示している¹⁸⁾。つまり、「相互的尊敬」で見られる義務とは、課せられた規則を守る義務ではなく、

平等な関係性の中で相互に考えや行動などを調整する義務である。これにより規則は、集団の成員によって必要とされる自律的・合理的なものとなるのである。

ピアジェは「相互的尊敬」に基づく人格の自律性や相互性を育成することを重要視していた。これは、外から課された規律や権威主義的な教育が道徳的人格の形成を妨害してきたという心理学的データを根拠としている¹⁹⁾。

「相互的尊敬のもつ教育的意味、子供たちのあいだに自然発生的に生まれた組織に根ざした教育法のもつ意味は、わからぬうちから出来合いの規律を課されるのではなく、行動のなかで規律の必要性を見出しつつ、子供たちが自分で工夫しながら規律をつくってゆけるようにするところにあります²⁰⁾」とピアジェは述べている。「相互的尊敬」が成り立つためには、立場が同等である子どもたち同士である必要がある。そして、実際に行動する中で、すなわち子ども同士でかかわるなかで規律や規則をつくっていくように働きかけることが必要なのである。

(3) 道徳性の発達を促す子ども同士のかわり

具体的にはどのようなかわりが道徳性の発達を促すのか。この点について鈴木らは、Taylorの分析枠組みに従い、集団遊びによる幼児の変容を分析している²¹⁾。Taylorによれば、幼児の道徳性の発達には「社会制度からみた道徳性」「感情」「責任」の三つの枠組みで捉えられる²²⁾。Taylorは日本において、教師がどのようにして幼児の道徳性の発達を促すことができるかという問題に対し、三つの枠組みに応じて以下のように指摘している²³⁾。

- ① 幼児は社会的ルールにしたがって道徳的決定を行うので、カリキュラムや道徳的行為にふさわしいモデルの提示によって、価値、倫理、道徳性がしみ込むようにする。
- ② 幼児は道徳的決定をする際に感情によって影響されるので、良いこと悪いことが起きたときには、幼児同士の感情を話し合わせたりして、感情に訴えるようにする。
- ③ 道徳的理性の発達は責任感と関連しているので、クラス運営の実践によって幼児の責任

感を助長するようにする。

ピアジェの研究結果と関連させるならば、①は「一方的尊敬」にもとづくルールを理解にあたるだろう。幼児期においては、ピアジェが明らかにしたように、「一方的尊敬」に基づいてルールを理解することも必要である。一方で、それだけにとどまるのではなく、「相互的尊敬」に基づいた話し合いやクラス運営を通じた自治によって道徳性を発達させるよう保育者が関与することが重要であると考えられる。

鈴木らの研究では、「感情」に焦点化して子どもの集団遊びを分析した結果、幼児のかかわりを深める集団遊びの特徴の一つとして、「メンバーの一員としての帰属意識が感じられること」を挙げている²⁴⁾。これは、ルールのある遊びのなかで、ルールを共有し守ることによって仲間の一員だということを感じたり、ともにルールを作り上げながら遊ぶことでチームの一員としての自分の居場所を感じたりしていることを指している。遊びのルールを守ることやルールを共有し共に作り出すことが道徳性の発達の一つのきっかけとなっている。

子どもにとって「友だち関係をうまくやっていく」とは、単に「みんな仲良くする」ために誰かが我慢を強いられることではないし、いざこざがないことを指すのでもない。子どもの生活を観察すると、日々さまざまないざこざが起こっていることが分かる。これは排除されるべきことではない。子どもたちは子どもたちなりに、いざこざの解決法をすでに持っているルールと照らし合わせて判断したり、時には新しくルールを作り出して適用したりしている。そしてそのことがさらに子どもたち同士のかかわりを深め、より自律的・合理的に判断するようになるという意味において、道徳性を発達させているのだと考えられる。

次に、子どもたちのかかわり合いの中で生じるいざこざを解決するための、介入の意味について検討することにする。

2. 子どもの発達におけるいざこざ解決の意義と大人による介入の意味

- (1) いざこざとその解決を通して育つ能力
いざこざは、対人的葛藤（または社会的葛藤）

であり、否定的な行動（叩く、蹴る、壊す等）を伴うことが多いため一見すると困ったこととして捉えられることが多く²⁵⁾、すぐに止めたりいざこざの生じにくい環境をととのえたりすることがある²⁶⁾。しかし、子どもの発達において、いざこざとその解決は、非常に大きな役割を果たしているといえる。Shantzは、社会的葛藤は子どもの社会的発達にとって重要であるとしている²⁷⁾。中澤も、幼児期・児童期には、仲間との葛藤やいざこざを通して、様々な社会的スキルや社会的ルールを身につけることができることを指摘している²⁸⁾。すなわち、いざこざとその解決は、社会性の発達を促すための機会を提供する貴重な場のひとつであるといえる。

次に、仲間とのいざこざとその解決を通して発達が促されると考えられる主な側面を大きく3点に整理して述べる。第1は、他者への理解とそのための能力である。この側面としては、役割取得や心の理論、共感性などがあげられる。これらの能力は思いやりや向社会性の発達にも重要である。子どもたちは、いざこざを通して自分以外にも同じ要求をもっている子どもの存在に気づくのであり²⁹⁾、解決のためには、その要求や目的、情緒など他者の心を理解したり共感したりすることが必要となるのである。

第2は、自分の感情や行動をコントロールし、自分の気持ちを適切に他者に伝えるための能力である。この側面としては、自己制御などがあげられる。自己制御は、自己抑制と自己主張・自己実現の2側面から捉えられる³⁰⁾。いざこざでは、お互いに自分の意志や欲求を相手に伝える自己主張の必要が生じる上、仲間と一緒に遊ぶことを優先するなら自己を抑制し、相手に譲らなくてはならない場面が生じる。こうして子どもたちは、自己制御を学んでいくと考えられる。この能力はルールを守ったり、他者と協同したりしていくためには不可欠の能力であるといえる。また伊藤・丸山（山本）・山崎は、自己制御の認知が自発的向社会行動に関連があることを示している³¹⁾。

第3は、集団や社会に適応した成員となるための知識や能力である。この側面としては、対人関係を維持・構築するための社会的スキルや、基本的な社会的規範やルールの理解などが

あげられる。いざこご場面において適切な方法で自分の主張を通そうとすれば対人交渉を行わなければならない、また、交代で物を使用したり複数でものを分け合ったりする必要にもせまられる。浜崎は、道具や役割をめぐる争いから、やがて共同のルールをつくり出し集団の権威を尊重し、集団のルールに従うようになるとしている³²⁾。そして、互いの異なる意見を調整したり、共通の目標に向かって立場の異なるものが協同の関係を持つような経験が、道徳性の発達に重要なはたらきをもつとしている³³⁾。

子どもたちは、いざこごとその解決を通し、社会性の様々な側面を学んでいくことができるといえる。それぞれの側面の能力が育つことによって、道徳性や向社会性も育っていくと考えられるのである。

(2) 大人による介入の必要性とその意味

いざこごをうまく解決していくことで子どもたちの様々な能力が育つと考えられるが、子どもたち自身の力だけで互いに納得できるような形でいざこごを解決するのは困難な場合も多い。特に幼児の場合、単に泣くだけや、ものわかれに終わってしまうということも少なくない。例えば、3・4歳児のいざこごの発生と解決過程を調べた田中・阿南は、いざこごの終結について、3歳児では、相手の不当な行動に抵抗や抗議を示さない「無視・無抵抗・泣き」(26.9%)が最も多く、次いで未解決のまま終わる「ものわかれ」(19.2%)、そして明確な解決に至ることなくなんとなく終わる「自然消滅」(15.4%)が多いことを示した³⁴⁾。4歳児においても、3歳児に多かった「無視・無抵抗・泣き」が見られなくなり、相手の要求を理解し、納得して受容する「譲歩」が約半数(48.1%)を占めるものの、「自然消滅」(27.3%)や「ものわかれ」(16.9%)も依然として多いという結果であった³⁵⁾。

また、Kinoshita, Saito, & Matsunagaは、縦断的研究によって3歳・4歳・5歳での幼児のいざこごの終結の仕方の変化を調べ、「相互理解」による終結が3・4歳児(それぞれ27%と31%)に比べ5歳児(63%)で増加することを明らかにしているが、4歳児では「ものわ

かれ」(24%)による終結も多くなると指摘している³⁶⁾。これらの結果は、幼児のいざこごでは、その多くが、単に終結しただけであり、互いが納得できるような形で解決には至っていないことを示している。すなわち、多くの場合で、子どもたちの発達を促すための社会的相互作用の場として、いざこごとその解決が十分には機能していないということになるだろう。さらに、2歳～5歳までの幼児を対象として、いざこごの解決における言語方略の使用について調べたEisenberg & Garveyでは、解決に至るもっとも有効な方略が「妥協案(compromise)」であり、約束を守ることを条件に要求する「条件付き指示(conditional directives)」, 代替案を示す「副案(counter)」, 説明もしくは正当化を行う「理由づけ(reasoning)」なども有効であることを明らかにしたが、これらの言語方略を適切に使いこなして交渉を行うことは、幼児には難しいと考えられる³⁷⁾。

3歳児のいざこごにおける方略を行動方略と言語方略の両面から分析した浅賀・三浦は、3歳児でも理由づけの言語方略を使用できたものの、「ものわかれ」による終結が多かったことなどから、相手がそれに応じられなかった可能性を指摘している³⁸⁾。また、言語方略と行動方略の頻度は同程度で、行動方略では相手を押しやる、力で物をうばうなどの「身体的力」(33.6%)や、攻撃を実行するような動きを真似て脅す「威嚇」(31.4%)が多く使用されていたこと、さらに言語方略の「取引」としてじゃんけんの使用が観察されたものの、正しいルールの下に使用されたものはなかったことから、負けた側が自己の要求をコントロールできず、不正なルールを使うことによって目的を達成しようとするにとどまっているようだと言及した³⁹⁾。このことから、3歳児ではまだ非言語的な力の行使によって要求を通そうとしており、適切な言語方略の使用のためには大人のサポートが必要である実態がうかがえる。また、原は、他者の行動の意図を正しく理解できることは他者とうまくかかわり合いをもっていくために重要な能力だと指摘した上で、年少の子どもにとって他者の意図を正しく理解し、それに基づいて判断することはやや困難なようであ

り、これらのことができるようになるのは年長児以降になるようであると指摘している⁴⁰⁾。これらの結果や指摘から、幼児が自分たち自身でいざこざを適切に解決するには未熟さがあることがわかる。

また、社会的情報処理の立場から子どもの社会的コンピテンスについて明らかにしたDodgeによれば、攻撃性の高い子どもは、相手の意図があいまいな侵害に対し、それを敵意からのものとして受け止めやすく、また衝動的に反応しやすく、思いつく社会的問題解決の方略の数も乏しい傾向があることが明らかとなっている⁴¹⁾。適切な介入によって社会的情報処理の各段階における欠陥や偏りが修正されることがなければ、攻撃行動は改善されず、有効でない方略を使い続ける可能性もあると考えられる。

以上のことから、単にいざこざを制止して終結させることや、自然の成り行きに任せて子どもたち自身の力による解決を見守ったりすることだけでは、いざこざを通して子どもたちの能力の発達を十分に促す効果は期待できないといえるのではないだろうか。少なくとも、幼児や攻撃性の高い子どもの場合には、大人が間に入って、互いの意図や気持ちを伝え合ったり、他の解決方法を思いつくことができるよう促したり、解決のための適切な方略が使用できるようサポートする必要性が示唆される。足立も、少なくとも年少児に対しては、トラブルが起きている状況を気づかせ、どうすればよかったのかを伝える必要があるとしている⁴²⁾。

日本（3歳児クラス・4歳児クラス）と英国（3～5歳児の合同クラス）の保育を観察し、比較を行った広瀬は、英国の園では大人の統制によりトラブルを防止する体制をとっていることで、子どもたち自身の積極的な調整や身体的かわりは発生しにくい様子がうかがわれたとした上で、子ども同士での関係調整の場面では日・英での方略に違いはあまりないものの、当事者以外の子どもがいざこざの解決に介入する場合、日本ではどちらか一方の味方につくような介入の仕方であったのに対し、英国では中立かつ大人びた介入方法であったことを報告している⁴³⁾。そして、大人が積極的に園児のいざこざに介入し解決方法を示すことが多かったこと

により、自分が当事者でない場合には大人の用いる方略を導入できるようになっていると考察している。このことは、適切な方法で大人が積極的に介入することで、子どもがその方略を学習して使用できるようになっていることを示すものであるといえる。

地域の間関係が希薄化し、地域における異年齢の仲間集団なども成立しにくい現代では、異年齢の子どもとのかかわりを通して多様な解決方略を学ぶといった機会も減少している上、近年、親たちも子ども同士のいざこざを避けようとする傾向にあり、いざこざ体験そのものが減少し、貴重なものになっている。個々の場面で必要に応じた適切な介入を見極め、積極的にそれを行っていくことで、子どもたちにとって、仲間とのいざこざとその解決経験は、道徳性や向社会性を含む社会性の発達を促すための最良の経験のひとつとすることができると考えられる。

次に、いざこざを解決するための介入方法について学ぶワークショップで示された解決方法について分析し、子どもの道徳性や社会性の発達のために、どのような解決方法が望ましいか検討することにする。

3. いざこざを解決する際の親や教師の介入の効果 —ワークショップでの成果と課題—

(1) ワークショップの概要

ここでとりあげるワークショップは「幼児のいさかきを平和的に解決させる方法」として、2009年8月2日（日）に山口大学で開催された世界教育課程・教育方法学会で行ったものである⁴⁴⁾。ワークショップへの参加者は9名で、日本人が7名、フィリピン人が1名、アメリカ人が1名であった。ワークショップの目的は、わが子が友だちとトラブルをおこした際に、そのトラブルを平和的に解決させる方法を、実践を通して学ぶことであった。ワークショップでは、ふたつの葛藤場面を取り上げた。参加者は、3人のグループに分かれ、役割演技を通して葛藤解決のための考え方を示した。具体的には、子ども役と、親役に分かれ、親役が葛藤解決に導くようアドバイスをするようにした。子ども役には、指定された言葉しか話さないように指示をした。指定された言葉は、「うん」（肯定）、

「いや」(否定)、「わかった」(納得)、「わからない」(納得しない)の4つである。親役はトラブルの原因を探り、解決の方法を子どもたちに提案する。ふたりの子ども役が納得するまで続けるようにと指示をした。

用いた課題は以下の通りである。子ども役はふたりで、親役は性別に応じて、父親役、母親役を選択することとした。

課題1：あきらくん(5歳)が家に帰って「今日、幼稚園でたかしくんに泣かされた」と、お母さんにいいました。たかしくん(5歳)はよく家に来るお友達ですが、いつもあきらくんの大切なおもちゃを勝手に使って遊んでいます。お母さんは心配になり、どうやったならふたりが仲良く遊べるかなと考えました。

課題2：ゆうこちゃん(4歳)はおままごとが大好きです。今日も仲良しのみみちゃん(4歳)とおままごとをしています。様子を見てみると、ゆうこちゃんは、お母さん役をやりたいまみちゃんに、「だめよ。私がお母さんなの」と言って譲ろうとしません。お母さんは心配になり、どうやったならふたりが仲良く遊べるかなと考えました。

(2) 結果と考察

まず課題1についてである。第1グループの解決方法は、「貸してという」というものであった。以下に簡単にやりとりについて記す。会話の部分は、プライバシーに配慮し、発言は内容が変わらない程度に修正している(以下同じ)。

あきら母役：あきら、いつもたかしくんにおもちゃをとられるの？

あきら役：うん。

あきら母役：たかしくんと遊びたい？

あきら役：うん。

あきら母役：たかしくんはあきらと遊びたい？

たかし役：うん。

あきら母役：あきはたかしくんにおもちゃをとられてばかりで楽しくないの

よ。おもちゃを借りたいなら、貸してって言ったらいと思うよ。貸してって言える？

たかし役：うん。

あきら母役：たかしくんが、貸してって言ったら貸せる？

あきら役：うん。

あきら母役：一緒に遊んでいて、おもちゃを貸してほしいときには、貸してって言おうね。

たかし役：わかった。

あきら役：わかった。

この解決方法では、子どもに、「おもちゃを借りるときには貸してと言う」というルールを教えることになる。これにより、ルールに従うことの大切さを、教えることになると考えられる。

第2グループは、問題を解決できなかった。第3グループは、アメリカ人の方とフィリピン人の方を含むグループであった。会話を日本語に訳したものを簡単に記す。

あきら父役：あきらとずっと友だちでいたい？

たかし役：うん。

あきら父役：たかしくんとずっと友だちでいたい？

あきら役：うん。

あきら父役：あきらもたかしくんも、今、おもちゃを貸す、貸さないだけじゃなく、これからもずっと友だちでいるためにはどうしたらいいか考えようね。

あきら役：わかった。

たかし役：わかった。

このグループでの解決方法は、「ずっと友だちでいるためにはどうしたらよいか」という原則を示すものであった。この解決方法の場合、子どもはいざこざが生じたときに、何を大切にすればよいかを学ぶことになる。考え方の基準を教える方法だと考えられる。

次に、課題2について検討する。グループのメンバーはひとつめの課題と同じであった。第

1グループの会話を簡単に記す。

ゆうこ母役：ゆうこ、お母さん役をやりたいの？

ゆうこ役：うん。

ゆうこ母役：まみちゃんも、お母さん役を
やりたいの？

まみ役：うん。

ゆうこ母役：ふたりともお母さん役をやりた
いんだね。じゃ、ゆうこはゆうこの
家のお母さん役で、まみちゃんは
まみちゃんの家のお母さん役をや
るのはどう？

ゆうこ役：わかった。

まみ役：わかった。

第1グループでは、ふたりの子どもの願いをそのまま通す形で解決をしている。しかし、ままごとには、お母さん役も子ども役も必要なので、根本的な問題解決にはなっていない。それよりも、いざこざを起こしている状況をなくして、その場で子ども同士がうまく遊べるにはどうしたらよいかを、教える方法だと考えられる。

第2グループでは第1グループと異なる解決方法が見られた。第2グループの会話を簡単に記す。

ゆうこ母役：ゆうこ、お母さん役をやりたいの？

ゆうこ役：うん。

ゆうこ母役：まみちゃんも、お母さん役をやり
たいの？

まみ役：うん。

ゆうこ母役：ふたりともお母さん役をやりた
いんだね。でも、ままごとにふたり
のお母さんはいないね。

ゆうこ役：うん。

まみ役：うん。

ゆうこ母役：いつも、ゆうこばかりがお母さん
役だったら、まみちゃんが楽しく
ないよね。今日はまみちゃんがお
母さん役をやったらいいね。かわ
りばんこにお母さん役をやろうね。

ゆうこ役：わかった。

まみ役：わかった。

第2グループでは、「かわりばんこ」という考え方が示された。「かわりばんこ」のルールを知り、それに従うことで問題状況を解決する方法を教えるものだと考えられる。

第3グループは、フィリピン人の方とアメリカ人の方が含まれているグループであった。ここでの会話を日本語に訳したものを簡単に示す。

ゆうこ母役：ゆうこ、お母さん役をやりたいの？

ゆうこ役：うん。

ゆうこ母役：まみちゃんも、お母さん役をやり
たいの？

まみ役：うん。

ゆうこ母役：ふたりともお母さん役をやりた
いんだね。でも、ままごとにふたり
のお母さんはいないね。

ゆうこ役：うん。

まみ役：うん。

ゆうこ母役：まみちゃんは、わざわざゆうこの
家まで遊びに来てくれたお客様だ
ね。お客様におもてなしをしよう
ね。お母さん役をゆずってあげよ
うね。

ゆうこ役：わかった。

ゆうこ母役：ゆうことなかよく遊んでね。

まみ役：わかった。

この解決には、「わざわざ家まで遊びに来てくれた友だちには、お客様としておもてなしをするものだ」という考え方と、そこから「お母さん役をゆずる」ことの大切さを子どもに伝えることとが含まれている。問題状況を解決するための考え方を教える方法だと考えられる。

以上の3グループの比較から、幼児のいざこざを解決する考え方として3パターンがあることが示された。第1に、その場の問題状況がなくなるような解決の仕方を教えるパターン、第2に、公平、順番といった子どもにわかりやすいルールによる解決方法を教えるパターン、第3に、葛藤の根底にある問題を解決するための、価値的な考え方を教えるパターンである。

第1パターンでは、表面的には問題は解決され、子ども同士は仲良く遊ぶことができる。この方法は比較的多く用いられていると思われる

る。その場で仲良くすることはできるが、何が悪かったのか、どこに問題があったのかは、子どもに理解されない。その点では、問題の根本的な解決にはならないと考えられる。

第2パターンは、幼稚園や保育所ではよく用いられる解決方法である。実際の保育場面でのいざこごの原因は物の貸し借りであることが多い。特に乳児期は言葉で表すことができず、つい欲しい玩具をとってしまうことがある。しかし、その際に保育者はとってしまうことがいけない、ということ伝えるだけでなく、その玩具で遊びたかったという気持ちを代弁し、どうしたらよかったか、ということ伝えていくことが必要である。「貸して」という言葉やサインを使ったやりとりの仕方を子どもたちの間に入り、その都度教える。そうすることで、貸して欲しいときは「貸して」と、言葉やサインで伝えることが必要だと学ぶ。また、言われた子どもも相手が貸して欲しいと思っていることがわかる。

一度経験してすぐに実行できるわけではないので、毎回毎回保育者が間に入り、「貸して欲しかったの？ どうするんだったっけ？」などと促し、言葉やサインで伝えることができるようにする。ただし、「貸して」と言われた子どもが常に「いいよ」と返答するわけではない。2歳頃になると、「いや」、「あとで」など、自分はまだこの玩具を使いたい、という思いを返すことがある。その際には、まだ使いたいというその子どもの思いを伝え、時間や回数で「時計の針が○になったら代わってあげてね」、「○回したら交代しようか」など時間や回数で交代することや、他の玩具と交換することなどを提案し、側でやりとりを見守りながら必要に応じて言葉を添えていく。その際には、貸して欲しい側の気持ちだけでなく、貸してと言われた子どもの気持ちもきちんと言葉にし、伝えていくことが必要であると思われる。

いざこごや葛藤場面があった場合、保育者はまず何があったのかそれぞれに聴く。そしてどんな気持ちだったのか、気持ちを代弁しながら、すっきりするまで繰り返し聴く。こうしたことの繰り返し、相手と自分の気持ちが異なるときに、それをどうしたらよいか、と問題解決能

力を高めていくことにつながると考えられる。

第3パターンは、日本人の保護者や保育者を対象としたこれまでのワークショップでは見られなかった解決方法であった⁴⁵⁾。第3パターンでは、親が積極的に「友だちだったらどうすべきか」、「遊びに来てくれた友だちにどうふるまうべきか」について子どもに語り、より良い考え方を教えている。日本では価値の押しつけは良くないこととされ、子どもに気づかせるような道徳教育が推進されているが、問題状況を解決するための考え方を教えることは、けっして価値の押しつけではない。むしろ、まだ幼い時期に、親の考え方を語り聞かせることは、さまざまな問題状況を解決するための原理的な考え方を身につける上で、必要なことではないだろうか。親や保育者から語り聞かされた考え方をもとにしながら、いろいろな経験を積み、自分の考え方を身につけるのではないかと思われる。子どもに気づかせるといった受け身の方法論だけでなく、親や保育者の考えを語り聞かせる積極的な方法論についての検討も必要であろう。

おわりに

本論で明らかになったのは次の点である。第1に、子どもは子ども同士のいざこごを解決することを通して、自律的な判断力の基礎を培うということである。第2に、子ども同士のかわりにおいて生じるいざこごの解決には、大人の介入が必要だということである。第3に、子どものいざこごへの介入方法には3パターンあるということである。それは、第1に、その場の子ども同士の対立がなくなるような解決の仕方を教えるパターン、第2に、公平、順番といった子どもにわかりやすいルールによる解決方法を教えるパターン、第3に、葛藤の根底にある問題を解決するための価値的な考え方を教えるパターンである。

とりわけ今回のワークショップを通して示唆されたことは、子どものトラブルが生じたとき、日本人の親や保育者は、トラブルの原因を探って根本的に解決するための考え方を教えるというよりも、当面の問題が解決されて、仲良く遊べるようにする方法を教えている点である。鈴木らの研究により、日本人の道徳的判断基準が対人関係を良好に保つことにあることが明らかにされているが⁴⁶⁾、

このことが日本人の特徴を示すのか、それとも幼児期から形成されてきた結果なのかについての検討が今後必要だろう。問題解決の方法だけでなく、そのための基準となる考え方や価値観を幼いころから教えることの効果についての検討は、今後の課題としたい。

【注】

- 1) 平野武夫『価値葛藤の場と道徳教育』黎明書房, 1967年, 参照。
- 2) 本論では、ピアジェの研究に関する文脈では「規則」という用語を用い、それ以外では「ルール」という用語を使用し、両者をほぼ同じことを意味するものとして扱うこととする。
- 3) ジャン・ピアジェ／大伴茂訳「第1章 ゲームの規則」『臨床児童心理学 Ⅲ 児童道徳判断の発達』同文書院, 1964年, p.1。
- 4) 吉岡昌紀「3章 認知的発達理論－ピアジェ (Piaget, J.)」(日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学－道徳教育のための心理学－』北大路書房, 1992年, 所収), pp.30-31, 参照。
- 5) ピアジェ／大伴茂訳, 前掲書, pp.18-20, 参照。
- 6) 同前書, pp.18-19。
- 7) 同前書, pp.20-21。
- 8) 同前書, p.20。
- 9) 同前書, p.21。
- 10) 吉岡昌紀, 前掲書, pp.31-36, 参照。
- 11) 同前書, p.35。
- 12) ジャン・ピアジェ／秋枝茂夫訳『教育の未来』法政大学出版局, 1982年, p.113, 参照。
- 13) 同前書, pp.109-110, 参照。
- 14) 同前書, pp.110-115, 参照。
- 15) 同前書, pp.112-113。
- 16) 同前書, p.113。
- 17) 同前書, p.114, 参照。
- 18) 同前書, pp.114-115, 参照。
- 19) 同前書, pp.116-117。
- 20) 同前書, p.118。
- 21) 鈴木由美子他「幼児の道徳性の発達に与える『かかわり』の影響についての研究－集団遊びによる幼児の変容を中心に－」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第33号, 2005年, pp.397-404, 所収。
- 22) Taylor, S.I., Ogawa, T., Wilson, J.; Moral Development of Japanese Kindergartners, in: *International Journal of Early Childhood*, OMEP, 2002, p.14.
- 23) Ditto, p.17.
- 24) 鈴木由美子他, 前掲論文, p.400, 402, 403, 参照。
- 25) 高橋千枝「10章 仲間関係・きょうだい関係」本郷一夫編著『シードブック発達心理学保育・教育に活かす子どもの理解』建帛社, 2007年。
- 26) 平林秀美「子どものいざこざをめぐって－社会性の発達の視点から－」『東京女子大学紀要論集』, **53**, 2003年, pp.89-103.
- 27) Shantz, C. U. ,Conflicts between children. *Child Development*, **58**, 1987,pp.283-305.
- 28) 中澤潤「1章 子どもをとりまく人間関係」堀野緑・濱口佳和・宮下一博編著『子どものパーソナリティと社会性の発達』北大路書房, 2000年。
- 29) 中田栄「5章 対人行動と自己の発達」塩見邦雄編著『社会性の心理学』ナカニシヤ出版, 2000年。
- 30) 柏木恵子『幼児期における「自己」の発達－行動の自己制御機能を中心に』東京大学出版会, 1988年。
- 31) 伊藤順子・丸山(山本)愛子・山崎晃「幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連」『教育心理学研究』, **47**, 1999年, pp.160-169.
- 32) 浜崎隆司「9章 道徳性」平井誠也編著『思いやりとホスピタリティの心理学』北大路書房, 2000年, 参照。
- 33) 同上。
- 34) 田中洋・阿南寿美子「いざこざの発生と解決過程の発達の検討－3歳児と4歳児との比較－」『大分大学教育福祉科学研究紀要』**30**, 2008年, pp.171-180.
- 35) 同上。
- 36) Kinoshita, Y., Saito, K., & Matsunaga, A., Developmental changes in antecedents and outcomes of peer conflict among preschool children: A longitudinal study. *Japanese Psychological Research*, **35**, 1993, pp.57-69.
- 37) Eisenberg, A. R. & Garvey, C., Children's use of

- verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, **4**, 1981, pp.149-170.
- 38) 浅賀万里江・三浦香苗「集団保育場面における幼児のいざこごの意義に関する一考察ー量的・質的分析の両面からー」『昭和女子大学生活心理学研究紀要』, **10**, 2007年, pp.55-64。
- 39) 同上。
- 40) 原 孝成「7章 幼児の自己意識と社会性」祐宗省三編『子どもの発達を知る心理学』北大路書房, 1994年, 参照。
- 41) Dodge, K. A., A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*, **18**, 1986, pp.77-125.
- 42) 足立智昭「15章 3歳児～6歳児の発達と対応」本郷一夫編著『シードブック発達心理学 保育・教育に活かす子どもの理解』建帛社, 2007年。
- 43) 広瀬美和「保育園児の調整・仲直り行動における身体接触に注目した日英比較検討」『発達研究 (早稲田大学)』, **21**, 2007年, pp. 87-100。
- 44) World Council for Curriculum and Instruction (WCCI) and International Educational Initiatives, Teaching Peace and Cultural Understanding in the Classroom, Yamaguchi University, August 2, 2009において, Mini-Lesson: Conflict Resolution for Young Childrenとして, 鈴木由美子と中尾香子が行った。
- 45) 鈴木はこれまで, 保育者, 保護者ならびに小学校教諭を対象としたいくつかの研修で, 同様のワークショップを行ってきた。
- 46) 鈴木由美子「子どもの道徳的判断の特徴からみた道徳教育の課題ー『対人葛藤』解決の理由づけの分析からー」日本道徳教育方法学会『道徳教育方法研究』第13号, 2008年 pp.11-19。鈴木由美子, 江玉睦美, 栃木エリカ, 中尾香子, 松田芳明, 宮里智恵, 森川敦子「子どもの道徳的価値判断における対人関係認識の発達的変容ー道徳授業におけるワークシートの分析を通してー」広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座『学習開発学研究』第1号, 2007年, pp.89-97。
- 付記: 1. は中尾が, 2. は永瀬が担当した。それ以外は, 鈴木と藤橋が担当した。