

いざこざを経験した幼児はなぜ再び友だちと遊び始めたのか？ — 砂場で遊ぶ4歳児の事例分析 —

濱名 潔¹・河口 麻希²・中坪 史典³

Why Does a Child who initiates Conflicts with his Friends Resume Play with Them? : Case Study of Four-Years-Old Children Playing in a Sandbox

Kiyoshi HAMANA¹, Maki KAWAGUCHI², Fuminori NAKATSUBO³

Abstract: The present case study aimed to clarify factors affecting the resumption of play in a sandbox by a 4-year-old boy who had instigated conflicts with his friends. We video recorded the play of a number of 4-year-old children in the sandbox. We focused on “boy A” who initiated conflicts with his friends, and then resumed playing with them. Analysis of his behavior using Trajectory Equifinality Modeling (TEM) revealed that two important factors were involved. Boy A acquired a tool and then established a role according to requests from his friends. He then became involved once again with a friend who gave a purpose and a role to his play.

Key Words: conflicts, resumption of play, sandbox, 4-year-old children, Trajectory Equifinality Modeling (TEM)

問題と目的

保育所、幼稚園、認定こども園等の保育施設において、幼児同士のいざこざが起きることは珍しくない。また、先ほどまでいざこざが起きていたにも関わらず、仲直りなどをしないうちに再び遊び始めることも珍しくない。なぜ、幼児はいざこざ後にその相手と再び遊び始めることができるのだろうか。この問題にアプローチするために本研究では、いざこざ場面において幼児がどのような経験をしているのかを検討する。

幼児にとっていざこざは、自分が何を主張したいかや相手の主張に気づく機会でもあり(倉持 2010a)、社会性を涵養する上で重要な経験の一つとされている(Shantz 1987)。

いざこざとは、「子どもたちの間で互いの意見の食い違いの結果生じるもめごと」(倉持 2010a)であり、互いの主張が調整されないままに激しく対立したり、口論や身体的攻撃を

伴って争うけんかと明確に区別されないこともある(倉持 2010b)。本研究では後述する事例内容を踏まえて、いざこざを「幼児たちの間で互いの意見の対立から生じる、口論や身体的攻撃をも伴うもめごと」と定義する。

先行研究を概観すると、いざこざが幼児の社会性の発達に与える影響を検討した研究(e.g., 木下ら 1986, 平林 2003)や、いざこざ場面における幼児のやりとりが発達段階でどのように異なるかを検討した研究(e.g., 白井ら 1994, 田中・阿南 2008)などに大別できる。特に、後者の研究では、いざこざの過程を原因、幼児の対処方略、終結などの段階に分けて類型化することで構造的理解を試みた研究(e.g., 木下ら 1986, 倉持 1992, 広瀬 2006, 浅賀ら 2008, etc)が数多く見られる。これらの研究は、原因、幼児の対処方略、終結などのカテゴリーに分けて量的に検討しており、いざこざの現象を理解する上で示唆的である。

しかし、いざこざの種類や段階を量的に分析するだけでは、幼児にどのような感情が起こり、それが終結後の行動にどのような影響を与える

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

2 山口学芸大学教育学部

3 広島大学大学院教育学研究科

のかという課題を明らかにすることは難しい(高濱・無藤 1999)。この点について、中川・山崎(2004)は、いざごごの経験が幼児の遊びにどのような影響を与えるのかに着目して検討している。例えば、幼稚園の4歳児では、いざごご前に遊びを共有していた幼児は、いざごご後も遊びを共有する一方で、6歳児では、いざごご前に遊びを共有していた幼児は、いざごご後も遊びを共有するとは限らず、並行遊びを行ったり、遊びを中断したりすることがあるという。この研究は、いざごご後における幼児の遊びの成立の有無に着目しているため、いざごごを経験した幼児が再び遊び始めることができた(できなかった)要因については検討されていない。

以上より本研究は、いざごごを経験した幼児が再び遊び始めるまでの事例に着目し、なぜ再び友だちと遊び始めたのかの要因を明らかにする。そのさい、幼児がどのような経験をしているかという内面理解を検討するために、幼児の行動や周囲の幼児との関係などに着目した質的分析を行う。

対象と方法

1. 調査概要

筆者らは2013年1月14日9時～10時(自由遊び時間)に、F幼稚園の砂場において対象児への関与の度合いが低い消極的参与(柴山 2006)の立場で、ビデオカメラを用いて観察を行った。ビデオカメラでの記録が難しい事象については、フィールドノートに記録して情報を補足した。

F幼稚園は年少児、年中児、年長児が各1クラスあり、一日のスケジュールは登園(9時～)、自由遊び時間(9時～10時)、クラス活動(10時～12時)、昼食(12時～12時半)、自由遊び(12時半～13時半)、お集まり・降園(13時半～14時)である。

筆者らは幼児同士のやりとりが展開される自由遊び時間(9時～10時)を対象に、彼(女)らが好んで遊ぶ場所を中心に観察を行った。その一つが砂場であった。

2. 分析対象

分析対象は、観察中に記録された砂場における事例の映像である(記録時間約60分の映像の中の約12分間の砂場場面)。

本事例は年中クラスの幼児9人(A男、B男、C男、D男、E男、F男、G男、H男、I子)の集団が砂場で協同遊びをしており、A男と他

児との間でいざごごが起こるものの、再び遊び始めるという内容である。事例の詳細については後述する。

3. 分析方法

分析方法として複線径路・等至性モデリング(Trajectory Equifinality Modeling; 以下、TEMと表記)(安田・サトウ編 2012)を採用した。TEMとは、対象者の具体的な経験のプロセスについて時間を捨象せずに描き出すとともに、対象者の経験を社会との関係性のなかで理解することを目指す方法論(サトウ 2009)である。

TEMを採用した理由は次の2点である。第一に、TEMは幼児の具体的な行為から内面理解に迫りうる分析方法論である。境ら(2013)は、TEMを用いて対象児の行為とそれに対する社会的方向づけ(Social Direction; 以下、SDと表記)や社会的助勢(Social Guidance; 以下、SGと表記)を整理していくことで、対象児が行為選択に迷う箇所や別の選択が予想される箇所を見出すことができ、それらの箇所を検討することで対象児の選択の志向性が浮かび上がることを指摘する。すなわち、TEMを用いた分析を行うことで、幼児の行動から内面理解ができることが期待される。

第二に、対象児がいつの段階で、どのような選択に迫られ、何に影響されてそれらを決定したのかといった事実が鮮明に現れる(境ら 2012)分析方法論である。そのため、幼児の周囲との関係も考慮しながら、その時々の内面理解が可能になることが考えられる。

このように、TEMの分析概念を用いて周囲との相互作用を検討することで、砂場においてA男と他児との間でいざごごが起こり、再び遊び始めるまでの過程における彼(女)らの内面を捉えることが期待できる。

4. 分析手順

「いざごごを経験したA男は、どのように他児やモノと関わりながら再び友だちと遊び始めるようになったのか」という視点で分析を行った。手順は次の通りである。

①対象場面の範囲の選定

映像を選定して「A男が砂場に来てから、複数の他児といざごごを経験した後、砂場に戻ってバケツの水汲み、水入れ遊びを繰り返した」時点までを分析対象とした。このように設定した理由として、その後の映像でA男は、他の場所に移動することなく他児と関わりながらバケツの水汲み、水入れ遊びを5分以上続けていた

ことから、A男が友だちと一緒に安定して遊ぶようになったと考え、対象場面の範囲から除外したことによる。

②対象場面における登場人物の言動のテキスト化

A男や彼と関わる他児の言動をテキスト化した。例えば、映像中でA男が砂場の周りをうろつきながら、友だちの遊ぶ様子を観るという行動に対して、「砂場の様子を観察する」というラベルを作成した。

③ラベルの作成と配列

映像や登場人物の言動を記述したテキストを基に、分析対象場面の始点には「(A男が)砂場に来る」というラベルを設定した。また、終点には「(A男が)笑いながら水汲み、水注ぎを繰り返して楽しむ」というラベルを設定した。その後「いざごぎを経験したA男が再び友だちと遊び始めるまでのプロセス」において、A男が再び友だちと遊び始める上で重要だと考えられる事象のラベルを作成し、時系列に即して左から右へと配列した。

④TEMの基礎概念を用いた分析

TEMの基礎概念(表1)を用いて「いざごぎを経験したA男が砂場で再び遊び友だちと遊び始めるプロセス」における転換点や影響要因などを検討した。

表1 TEMの用語説明とデータ中の要素の対応

用語	説明	データとの対応
等至点: EFP (Equifinality Point)	研究者が設定する分析範囲内の行為プロセスの終点	分析対象場面の結部でA男が水汲み、水注ぎを繰り返して楽しみ続けた(A男が再び友だちと遊び始める)こと
両極化した等至点: P-EFP (Polarized Equifinality Point)	等至点の補集合となる、仮定される別のプロセスの終点	A男が遊びを見つけれず、砂場から離れてしまうこと
分岐点: BFP (Bifurcation Point)	実際と異なる行為選択の余地があった、プロセス上の一地点	A男の行動などで、実際と異なる選択の可能性が想定された箇所
必須通過点: OPP (Obligatory Passage Point)	等至点へのプロセス中でほとんどの場合を経るであろう通過点	分析対象場面の結部の、A男が水汲み、水注ぎを繰り返して楽しみ続けた(A男が再び友だちと遊び始める)のためにほぼ必須であった行為・事象
社会的方向付け: SD (Social Direction)	その人にとって、等至点から遠ざかる行為選択を後押しする力として働く環境要因	A男が砂場で再び友だちと遊び始めることから遠ざける事象
社会的助勢: SG (Social Guidance)	その人にとって、等至点へ向かう行為選択を後押しする力として働く環境要因	A男が砂場で再び友だちと遊び始めることを後押しする事象

結果と考察

TEMを用いた分析により、砂場におけるA男の経験を可視化したのが図1(以下、TEM図と表記)である。なお、本文中の【】はTEM図における時期区分名を、[]はA男の言動のラベルと、可能性としてありうる行為のラベ

ルを、□はSGやSDのラベルを意味する。

他児との関わりの中なかでA男の心情や行動が大きく変化したと考えられる点を境に、砂場におけるA男の経験を、第Ⅰ期【やりたい遊びの模索】、第Ⅱ期【やりたい遊びが何度も妨害される】、第Ⅲ期【集団から孤立】、第Ⅳ期【道具と役割と遊び相手の獲得】という4つの時期区分に分けた。以下、TEM図と対応させて、本事例におけるA男の言動を概説しながら、彼の内面について考察する。なお、以下に掲載する写真は、F幼稚園の許可を得ている。

1. 第Ⅰ期【やりたい遊びの模索】

A男は「砂場に来る」と、すぐに遊びはじめることなく、周辺をさまよいつつ「砂場の様子を観察する」。しばらくすると、C男、D男、E男、F男、G男、H男がシャベルを使っていることに気づき「シャベルを拾う」。しかし、また「周辺をさまよう」(BFP1;写真1)。この時、A男は「やりたい遊びが見つからず、砂場から離れる」と、砂場で再び友だちと遊び始めることができなくなるため、「周辺をさまよう」はBFPになると考えられる。

集団遊びにおいて目的を見出せない場合、幼児はある活動から別の活動に移ったり、他児の周りをさまよう(小川2010)ことから、この一連のA男の活動は後者の行動にあたり、やりたい遊びを探している段階と考えられる。



写真1 やりたい遊びを探するため周辺をさまようA男

A男が「周辺をさまよ(BFP1)っていると、E男から「3人で(穴を)掘ればいいんだよ」(SG1)と提案され、A男はE男に指定された穴を掘り続けた(写真2)。このE男からの提案(SG1)は、A男に砂場遊びの目的を示し、集団遊びに参画させた。

このE男の提案により、A男は穴を一緒に掘るとい遊びの目的と、穴を掘る人という役割を見つけることができたと考えられる。砂場遊びの特徴として、参加する幼児には何らかの役

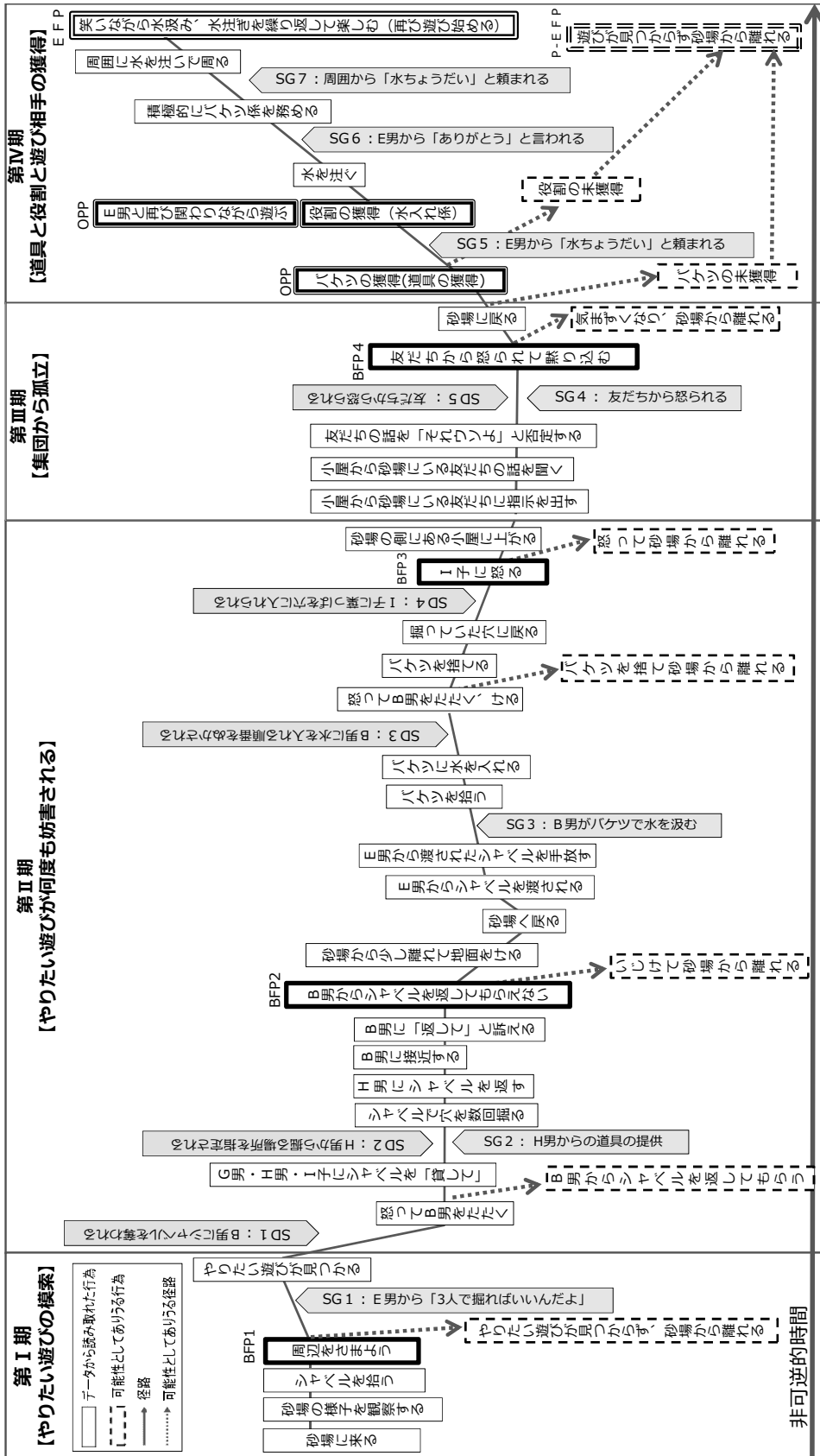


図1 いざこざを経験したA男が砂場で再び友だちと遊び始めるプロセス



写真2 E男から提案され穴を掘るA男

割が必要であり、その役割は暗黙的に決定される(箕輪 2006)。第Ⅰ期の砂場では、他児がすでに砂場で何かしら役割を担って遊んでいた。しかし、A男は遅れて砂場へ来たため、自身の役割が見い出せずに遊びを模索していたと推察される。したがって、E男からの提案(SG1)がA男に砂場遊びにおける役割を与えたことで、A男は「やりたい遊びが見つかる」ことにつながった。

2. 第Ⅱ期【やりたい遊びが何度も妨害される】

A男は目的を見つけて砂遊びをしていたが、B男にシャベルを奪われる(SD1)ことで、穴を掘って遊ぶことができなくなり、「怒ってB男をたたく」(写真3)。だが、A男はB男からシャベルを返してもらえず、砂場をさまよっていた。



写真3 シャベルを奪われB男をたたくA男

A男は「G男・H男・I子にシャベルを「貸して」と頼む。するとA男は「H男から掘る場所を指定される(SD2)」という条件付きの「H男からの道具の提供(SG2)」を提案される。A男はその提案を受け入れ「シャベルで穴を数回掘る」ものの、B男にシャベルを奪われる以前に掘っていた穴を見つめて「いい」と断り、「H男にシャベルを返す」。この「H男からの道具の提供(SG2)」は、A男が再び砂場で穴を掘り始めることを可能にすると考えられるが、一方でそれは「H男から掘る場所を指定される(SD2)」

ものでもあり、A男が掘りたい穴とは異なるため、A男が求める遊びではなく、結果的に再び遊び始めることを妨害する働きとなった。この時のA男はH男が指定した穴ではなく、E男と掘っていた穴を掘りたかったのかもしれない。

A男は、再び「B男に接近する」と「B男に「返して」と訴える」も、「B男からシャベルを返してもらえない(BFP2)」。

それでも、A男は「いじけて砂場から離れ」て違う遊び場に行くこともなく、「砂場から少し離れて地面をける」。

A男は、再び「砂場へ戻る」と「E男からシャベルを渡される」。しかし、気持ちが乗らないのか「E男から渡されたシャベルを手放す」。

A男が遊ばずにいると「B男がバケツで水を汲む(SG3)」のに気づく。このB男の行動は、A男にシャベル以外の道具を持っていれば砂場で遊べることを気づかせる働きがあったため、A男が砂場で再び遊び始める上で重要な事象であった。

そしてA男は「バケツを拾う」と「バケツに水を入れる」。こうして砂場における新たな遊びを見つけたA男だったが、「B男に水を入れる順番をぬかされる(SD3)」。

A男は「怒ってB男をたたく、ける」。そして「掘っていた穴に戻る」が「I子に葉っぱを穴に入れられ(SD4)」、「I子に怒る(BFP3)」。

このB男やI子とのやり取り(SD3, SD4)の事象は、やりたい遊びを連続して妨害するためA男の機嫌を損ねさせて砂場から離れるSDとして働くことが考えられたが、A男は「怒って砂場から離れる」ことはなく、「砂場の側の小屋に上がる」のであった(写真4)。



写真4 遊びを妨害され砂場の側の小屋に上がるA男

この第Ⅱ期では、A男が砂場遊びから離れると考えられる事象(SD1, SD2, SD3, SD4)が連続して起きているにもかかわらず、A男は砂場から離れずに様々な動きをしていた。6歳児(年長クラス)の場合、いざごぎ前に遊びを共有していた幼児はいざごぎ後に遊びを共有する

とは必ずしも限らず、遊びを中断することがある(中川・山崎 2004)。A男は年中クラスの幼児であるが、1月という学年後半の時期であることを考慮すれば、この期のいざごぎ後に遊びを中断して砂場から離れることも考えられる。すなわち、SD1、SD2、SD3、SD4から生じたいざごぎは、どれ一つとっても、A男が砂場から離れて別の遊びに移る契機となり得るものである。にもかかわらず、A男が砂場に留まり続けたということから、A男の「砂場遊びを続けたい」という気持ちが窺える。

3. 第Ⅲ期【集団から孤立】

砂場から少し離れた小屋に上がったA男は「あそこを掘ったら良いんだよ」と[小屋から砂場にいる友達に指示を出す]。しかし、砂場にいるD男たちに何度も指示するものの、聞き入れてもらえない。そのうち、D男とE男がゲームについて話をはじめると、A男は[小屋から砂場にいる友だちの話聞く]。そして、A男はD男とE男の話に割って入り、[友だちの話を「それウソよ」と否定]して(写真5)、A男はE男とD男から「ウソじゃないんよ!!」と怒られる(友だちから怒られる(SG4, SD5))。この事象によりE男とD男との会話は中断されてしまい、A男は砂場にいる友だちと関わりが持てなくなる。これにより、A男は「気まずくなり、砂場から離れ」て、異なる遊び場に移動する可能性も考えられるので、この事象は砂場で再び遊び始める上でのSDとなり得るが、結果的にA男は再び砂場に戻ることになったため、この事象はSGの働きもしていたと考えられる。

こうしてA男は[友だちから怒られて黙り込む(BFP4)]。その後、D男、E男はA男の側から離れて行った。A男はしばらく黙り込んだ後、気まずそうにしながら再び友だちのいる[砂場に戻る]。この時([友達から怒られて黙り込む(BFP4)])は、A男にとって遊びにおける



写真5 小屋の上から他児と関わろうとするA男

道具、役割、遊び相手を全て失った状態であり、A男が砂場で再び遊び始めることが困難な状況であったため、BFPであると考えられる。

4. 第Ⅳ期【道具と役割と遊び相手の獲得】

A男は砂場に戻り、落ちていた[バケツの獲得(道具の獲得)(OPP)]をする、そのまま周囲をウロウロとさまよい、再び遊び始めるまでには至らない。そこへE男から、掘った穴に水を入れるよう依頼される(E男から「水ちょうだい」と頼まれる(SG5))。これより、[バケツの獲得(道具の獲得)]をすることで、A男はE男と再びコミュニケーションをとることに加え、自身が砂場でやることも見つけ[役割の獲得(OPP)]にもつながった。つまり、A男が砂場遊びに参画するきっかけとして[バケツの獲得(道具の獲得)]は、A男が再び砂場で始める上でのOPPであった。幼児の砂場遊びには何らかの役割が必要であるが、それは暗黙的に決定される(箕輪 2006)。したがってE男から「水ちょうだい」と頼まれる(SG5)ことは、A男の[役割の獲得(OPP)]につながるSGであったと考えられる。

A男はE男にお願いされた穴に[水を注ぐ]と、E男から感謝される(E男から「ありがとう」と言われる(SG6))と、[積極的にバケツ係を務める]のであった(写真6)。すると、さらに[周囲から「水ちょうだい」と頼まれる(SG7)]ようになり、A男は[笑いながら水汲み、水注ぎを繰り返して楽しむ(EFP)]。このように、A男は砂場から離れることなく水汲みを繰り返すようになり、再び友だちと遊び始めた。

A男が[積極的にバケツ係を務める]ようになった背景には、先ほど失敗したE男とのコミュニケーションが成功したことによる喜びの感情も一因であると考えられる。幼児は自分の犯した違反状況(本事例の場合、A男が話を否定することでE男を怒らせること)から、時間



写真6 E男から感謝され再び遊び始めるA男

を経ても被害者への怒りがおさまりそうになく、許しを得ることができないと判断した場合、幼児は遊びを中断するという選択をとることもある(中川・山崎 2004)。したがって、A男はE男が怒っていないと判断して遊びを中断せずにすんだとすれば、この「E男から「ありがとう」と言われ (SG6)」たことは、再び遊び始める上でのSGと考えられる。加えて、E男以外の他児が水汲みを頼むようになり(「周囲から「水ちょうだい」と頼まれる (SG7)」)、A男は砂場で持続的な役割を得ることができ、再び遊び始めること(「笑いながら水汲み、水注ぎを繰り返して楽しむ (EFP)」)が可能になった。そのため「周囲から「水ちょうだい」と頼まれる」ことはSGであると考えられる。

総合考察と課題

以上の結果から、いざこざを経験した幼児(A男)が再び友だちと遊び始めるには、次の2つの要因が重要であったと考えられる。

1. 道具の獲得と役割の獲得

第一に、A男が砂場で再び遊び始めるには、道具の獲得と役割の獲得という二つの体験が連続していたことが重要な要因となっていた。

A男は第II期で「B男にシャベルを奪われ (SD1)」たことでA男は穴を掘れなくなった。つまり、道具の獲得と役割の獲得の両方を失ったことで、再び遊び始めることが不可能であった。その後A男は「バケツを拾い」道具の獲得をするものの、「B男に水を入れる順番をぬかされ (SD3)」たことを発端に、再びいざこざを起こしてしまい、「[砂場の側にある小屋に上がり、他児と関わりが持てなくなった。第III期では、A男は「小屋から砂場にいる友達に指示を出す」などして関わろうとするが、「友だちの話を「それウソよ」と否定」したことで、いざこざを起こしてしまう(「友だちから怒られる (SG4, SD5)」)。そして、A男は「砂場に戻る」ものの、すぐに他児らと関わらずにいた。第IV期では再び「バケツの獲得(道具の獲得)(OPP)」をすると、「E男から「水ちょうだい」と頼まれる (SG5)」ようになり、結果として水入れ係という「役割の獲得(OPP)」をすることにつながり、再び遊び始めることができた。

以上より、いざこざ後に他児と上手く関わることができないA男にとって、第II期のバケツを拾うという道具の獲得だけでは、砂場にいる友だちと関わりが持てないままであった。しか

し、第IV期のように、A男は「E男から「水ちょうだい」と頼まれ (SG5)」たことにより水入れ係という役割の獲得があると、他児と関わるきっかけとなり、砂場遊びに参入することが可能になったのであった。すなわち、役割の獲得は砂場で他児と再び関わることを可能にさせる要因であり、そのような役割の獲得につながるような指示や依頼を受けるためには、それらを遂行できるようにあらかじめ道具を獲得している必要があった。

2. 遊びの目的と役割を与えてくれる遊び相手の獲得

第二に、A男が砂場で再び遊び始めるには、遊びの目的と役割を与えてくれる遊び相手の獲得が重要な要因となっていた。本事例においてA男にとってE男の存在は遊びの目的と役割を与えてくれる存在であった。第I期でA男は「E男から「3人で(穴を)掘ればいいんだよ」 (SG1)」と提案されたことで、遊びの目的を見出して自身の遊びの役割を獲得した。しかし、第III期でA男はE男を怒らせてしまい、A男は加害者となりE男は被害者となる。幼児はいざこざにおいて加害者の幼児が被害者の幼児から明確な許しを得ていない場合において、加害者の幼児は被害者と遊び続けることが困難であると認識しつつも、まだ被害者と遊びを続けたいという気持ちがある(中川・山崎 2004)というが、本事例のA男の場合、そうした心情に加えて、E男はA男が砂場で遊ぶことを可能にする砂場の「遊びの目的と役割」を与える存在であった。したがって、砂場遊びから離れたA男がE男を怒らせて関わりが持てなくなったことは、A男にとって砂場の遊びの目的と役割を見出せなくなることもつながる。第IV期ではA男は「E男から「水ちょうだい」と頼まれる (SG5)」ことで、A男は砂場から離れずに遊び始めることができたことから、A男にとって砂場の遊びの目的と役割を与えてくれる存在であるE男との関係の修復が重要である。

これより、いざこざ後の幼児が再び遊び始める要因の一つとして、その遊びの目的や役割を与える他児との再び相互交渉が持てるかどうか重要であるといえよう。先行研究では、いざこざを起こした他児に対してどのような対処方略をとるかが、いざこざ後の終結に影響することが指摘されていた(e.g., 田中・阿南 2008)。しかし、本研究の結果から、一つの場面において複数のいざこざ(本事例では、シャベルを奪

われ怒ってB男をたたき、バケツに水を入れる順番をぬかさされB男をたたいてける、話を否定してE男に怒られる等)が起きている場合、その遊びにおける役割や目的を与える他児(本事例ではE男)との再び相互交渉が持てるかどうか重要であることが示唆された。

3. 本研究の課題

本研究ではA男や他児の言動に着目して、いざこざを経験したA男が再び友だちと遊び始めるまでの経験を検討した。ただし本研究では、A男を取り巻く人間関係や、分析対象とした場面より以前に彼(女)らがどのように遊んでいたかなどの背景情報を踏まえた分析にはなり得ていない。この点は、本研究の課題である。

引用文献

- 浅賀万理江・三浦香苗(2008) 集団保育場面における幼児のいざこざの意義に関する一考察—量的・質的分析の両面から—。昭和女子大学生活心理研究所紀要 **10**, 55-64
- 平林秀美(2003) 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**(2), 89-103
- 広瀬美和(2006) 子どもの調整・仲直り行動の構造: 保育園でのいざこざ場面の自然観察的検討。乳幼児教育学研究 **15**, 13-23
- 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歳児におけるいざこざの発生と解決。埼玉大学紀要 教育学部 教育科学 **35**(1), 1-15
- 倉持清美(1992) 幼稚園の中のをめぐると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), 1-8
- 倉持清美(2010a) いざこざ。森上史朗・柏女霊峰編。保育用語辞典 第6版。ミネルヴァ書房, 309-310
- 倉持清美(2010b) けんか。森上史朗・柏女霊峰編。保育用語辞典 第6版。ミネルヴァ書房, 310
- 箕輪潤子(2006) 幼児同士の砂遊びの特徴—ガーヴェイのごっこ遊びの理論を手がかりとして—。保育学研究 **44**(2), 82-92
- 中川美和・山崎晃(2004) 幼児の対人葛藤が遊びに与える影響。幼年教育研究年報 **26**, 61-68
- 小川博久(2010) 第8章 幼児の遊びと幼児理解・援助・環境構成の関係性。保育援助論 復刻版。萌文書林, 192-193
- 境愛一郎・中西さやか・中坪史典(2012)。子どもの経験を質的に描き出す試み—M-GTAとTEMの比較—。広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域 **61**, 197-206
- 境愛一郎・中坪史典・保木井啓史・濱名潔(2013) 保育実践研究のツールとしての複線径路・等至性モデル(TEM)—可能性と課題を探る—。広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域 **62**, 161-170
- サトウタツヤ編(2009) TEMではじめる質的研究: 時間とプロセスを扱う研究をめざして。誠心書房
- Shantz, C. U. (1987) Conflict between children. *Child Development* **58**, 283-305
- 柴山真琴(2006) 第5講 参与観察の過程。子どもエスノグラフィー入門 技法の基礎から活用まで。新曜社, 45-54
- 高濱裕子・無藤隆(1999) 仲間との関係形成と維持—幼稚園期3年間のいざこざの分析—。日本家政学会誌 **50**(5), 465-474
- 田中洋・阿南寿美子(2008) 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部研究紀要 **30**(2), 171-180
- 臼井博・森田亜希子・山田真由美・岩宗威晴・二宮香・桜井亮(1994) 2, 3歳児の対人的問題解決行動の発達: いざこざ場面における行動の縦断的分析。北海道教育大学紀要 第一部C 教育科学編 **45**(1), 43-55
- 安田裕子・サトウタツヤ編(2012) TEMでわかる人生の経路—質的研究の新展開。誠心書房

謝辞

本研究に対して助言をして頂いた安田裕子先生(立命館大学), ならびに, 観察に協力してくださったF幼稚園の先生と園児のみなさまには心より御礼申し上げます。

付記

本研究はThe 8th Biennial International Conference of Korean Society for Early Childhood Education (KSECE)と日本乳幼児教育学会第24回大会における発表内容の一部を加筆・修正したものである。