

幼児間トラブルにおける保育者介入の影響について

— 5歳児の集団形成の過程を中心に —

陳 林 奇
(2019年10月3日受理)

Group Formation Processes of Five-year-old Children after Trouble

Linqi Chen

Abstract: This research is conducted through monitoring 27 5-years-old children and interviewing 3 preschool teachers to find out when confronting peer group trouble, preschool teachers would resort “Intervention After trouble” under which condition; if so, what’s kind of “Intervention After trouble” and the influence of the intervention behavior on the formation of peer group after the trouble. The result shows that when preschool teachers realize after they intervened once but the relationship between the parties did not return to what it was before, they would adopt “Intervention After trouble”. The “Intervention After trouble” can be divided as early stage direct intervention and latter indirect intervention. The intervention behavior act as a bridge for communication needed for formation of peer relationship. The result implies “Intervention After trouble” is an indispensable part if preschool teachers want to establish peer group respecting the children’s spontaneity.

Key words: Peer group, Trouble, Preschool teacher, “Intervention After trouble”

キーワード：仲間集団，トラブル，保育者，“トラブル後介入”

1. 問題の所在

子どもは幼稚園に入ると、集団生活が始まる。最初に参加する集団はクラス集団である。クラス集団が入園の時点で子ども自身の意志とは関係なく新たに形成される。そのため、子どもにとってははじめて知らない者同士の集まりとなる。一方、幼児期における子どもは、「基本的な対人関係を成立させる能力」を獲得する（柴田，2017）ことにより、同じクラス集団に属するメンバーと一緒に生活しながらお互いに特徴をわかかっていくうちに、主体的に仲間集団を形成することがある。しかしながら、同じクラス集団に属するメンバーたちが、ある場所に同時に居合わせたとしても、並行遊びのように、ただ近くにいるのみで仲間関係が形成されるとは考えづらい（及川，2016）。

幼児期の仲間関係を育むことは広く対人関係、社会に関する知識の基礎を構成するのに役立つ（斎藤，

1986）と論じられており、これまで仲間関係をめぐる多くの研究が行われてきた。それらの研究は、「仲間関係の形成に必要とされる社会的認知能力の獲得を検討する研究」、「仲間となっていく過程を追う研究」、「仲間同士の相互作用を分析する研究」に大別される（高櫻，2007）。このことから、仲間集団形成の過程に関する先行研究も多く存在する。だが、それらの研究のほとんどは、幼児間の関係性がクラス集団全体の関係から、仲間集団内での関係への変化をみるアプローチである。無論、これまでには、もともと仲間であった幼児同士はトラブルで仲間関係が崩壊し、その後当事者がトラブルを解決するための方略を行い、再び仲間関係を形成した過程を論じる研究もいくつか存在する（丸山，1999，山本，1995など）が、これらすべては当事者である幼児の視点から検討したものである。しかしながら、適切な保育者の援助がなければ、偏った関係性の集団が形成され、ネガティブな経験の積み重

ねが起こる可能性もある(名倉, 2018)ことを考えると、もともと仲間であった幼児同士の間でトラブルが生じた際、再び仲間関係が形成されるには保育者の介入活動が求められるであろう。このような問題意識に基づいて、本研究では、トラブルへの保育者の介入のあり方に注目し、そうした実践がトラブル後における子どもの集団形成にどのような意味や影響をもたらしているのかについて分析していきたい。まず、先行研究との関連において本研究の位置を明示し、本研究の意義を明らかにしておく。

2. 先行研究の境界性と本研究の意義と目的

以下では、保育者は保育現場において幼児間のトラブルにどのように介入するか、という観点から、近年の幼児教育学における保育者介入研究の成果を概観する。

トラブルとは、いざこごとされ、相手の不当な行動あるいは不満、拒絶、否定等を示す発言や動作や表情の含まれた相互交渉である(朝生ら, 1988)。保育場面における実際の現象としては、幼児間の「言い合い」「叩いたり、けったりすること」「誰かが泣いていること」、「行為にはならないが、否定的感情を持っていることがわかること」などがある(白石・友定, 2007)。

まず、白石ら(2007)は、子どものトラブルに関する研究は多く見られるが、それに対する保育者の関わりの内容に着目した研究は非常に少ないと指摘する。こうした現状を踏まえて、数多くの介入事例から、保育者の関わりの内容別とトラブルの終結との関係について検討している。それにより、4歳児においては、「気持ち・要求の確認」という関わりがトラブルの解決に有効であることなどを明らかにした。また、友定(2009)は、トラブルの発生から解決までの過程において、時間による介入内容の変化を質的に捉えるため、保育者の保育記録をもとに、トラブルの発生から解決までの過程を詳しく記述したエピソードを分析することにより、子どもの動きに合わせて臨機応変に介入行動を行った保育者の専門性を明らかにした。

一方、白石らの研究をはじめとする介入内容に着目した研究には一定の批判もなされている。例えば、それらの研究のほとんどがあくまでもトラブルの解決に対する直接的な介入行動であり、幼児個人の成長を志向してかかわろうとしているものではないと指摘されている(水津ら, 2015)。そこで、水津ら(2015)は、トラブルへの介入行動に関する研究において、幼児個人の成長を志向するため、視点を介入の「内容」から

介入の「方法」に変更し、トラブルが生じた際、その時点で行われた「気持ちを和ませる」という介入行動は、いざこごの終結までには、興奮や緊張状態を緩和し、自分の行動を振り返る場をつくり出す機能があり、終結後には、ネガティブな気分を切り替え、状況を転換させる機能があることを明らかにした。

以上のように、先行研究では、研究者らが保育者によるトラブルへの介入行動を、介入内容と介入方法の2つの側面から論じている。しかしながら、トラブルの終結後に照準を合わせているにもかかわらず、トラブルが終結時点のみのトラブル時介入¹に目が向けられることが多い。それに対して本研究では、トラブル後介入²をも視野に含めた分析を行っていく。なぜなら、トラブル時介入で必ずしもトラブルを終わらせることができるわけではない(白石・友定, 2007)。また、トラブルは、クラス集団だけではなく、仲間集団にも存在する(砂上, 2012)。仲間集団間のトラブルが収拾しても、関係が元に戻るには互いにトラブルの終わりを明確に示し、遊びはじめることが必要である(Eisenberg, 1981)。したがって、保育者はトラブルを終わらせるか、トラブル当事者間の関係を元に戻すためにも、トラブル後についても、対応が求められると考える。

以上を踏まえ、本研究の目的は、保育者が仲間集団間のトラブルにおいて、どのような場合にトラブル後介入を行うのか。また、トラブル後介入を行う際、どのようなトラブル後介入を行うのか、さらに、そのトラブル後介入が、トラブル後における集団形成の過程にどのような影響を与えるかを明らかにすることにある。

3. 研究方法

幼児間のトラブルの詳細を捉えるとともに、保育者による介入を受けてのトラブル当事者がその後どのような行動をとるかというプロセスを見ていく必要性から、本研究ではエピソード分析を用いる。また、保育者がどのようにトラブルにかかわっているかを明らかにすることを目的とすることから、保育者にインタビューを行う。調査手順は、エピソードを記述して、そしてインタビューを行うことにした。

3.1 研究協力者と観察期間、及びインタビュー時間

A 幼稚園の年長児クラスの27名の子ども(5歳児)を観察対象にした。観察対象を5歳児にした理由は、3, 4歳児と比べて、5歳児の方が安定した仲間集団を形成しているためである(廣瀬ら, 2006)。本研究

で取り上げるトラブルに関するエピソードは、筆者が記録したのだけではなく、同じ対象協力園で観察をした学生のエピソードも含む。協力を得られた保育者は3名である。そのうち、年長児クラスの担任は経験23年目、担任サポーターは経験16年目、フリー保育者は1年目である（対象幼稚園は、クラスごとに担任保育者と担任サポーター保育者が1名ずつ付いている。また、担任、サポーター保育者とは別に、フリー保育者が園全体の状況を見守る）。観察期間は、201X年4月中旬から12月上旬まで週に一回の頻度で観察し、計29日行った。観察時間帯は、登園（9時）から10時半か、11時半までの保育時間である。インタビューは201X年11月の13日と16日に2回行われた。インタビュー内容は以下で示すように3つの質問から構成される。

- ① トラブル当事者間の関係が依然として不和になっている状況下で、介入を止めたことがありますか。もしあったら、それはなぜでしょうか？
- ② 一時的介入によって仲間関係が修復されなかった場合は、後日にトラブル後介入を行うことがありますか？
- ③ 当事者に仲間関係を再形成させるために、どのような介入行動を行いましたか？

3.2 エピソードの抽出

観察初期において、幼稚園全体の遊ぶ雰囲気や幼児間のトラブルの起こる可能性の程度などを把握する際、観察対象は全員の5歳児クラスの幼児であったが、トラブルが起こったのを確認した後、観察対象を、保育者による介入行動が行われたトラブルの当事者らに限定した。また、トラブル後における当事者間の関係性の変化のプロセスを明らかにするため、当事者を取り巻くトラブル以外の遊び場面も観察した。

本研究ではこれらのトラブルに関わるエピソードの中から、トラブル当事者間の関係性が保育者に仲間関係と認められたエピソードに注目し、トラブルにより仲間関係が崩壊した時点から再形成される際までの4事例を抽出した。このような事例に基づいた分析・考察は本研究の目的により合致していると考えられる。

3.3 倫理的配慮

本研究における調査対象者はすべて仮名で取り扱い、対象者個人が特定されないように配慮した。

4. 結果と考察

A 仲間集団内で仲間関係を崩壊させたトラブルが生じた後、集団に所属する幼児間の関係性を、変容過程

から、後述するように4期に分けて捉えることができた。以下、期ごとに「幼児間の関係性の現状に対して保育者がどのように介入するか」、及び「その介入がどのような影響をもたらしたのか」についてエピソードを通して分析する。

4.1 トラブルによる仲間関係の崩壊

年長児クラスの担任から、カガミ、ヒナコ、ノボルの3人が下記のエピソード①の中のトラブルが生じるまでは固定化されたA 仲間集団を形成していたことがわかった。本研究では取り上げるエピソードは、このA 仲間集団を中心に記述されたものである。

エピソード①（201X年6月14日）

9時半ごろからカガミ、ヒナコ、ノボル、アヤの4人が縄はしごを登る遊びを始めた。最初にはしごに登ったのはヒナコだったが、ヒナコははしごの一番下側にじっと立っている。側で待っているノボルは、「早く」とヒナコに言った。にもかかわらず、ヒナコは上へ登る気がなく、ニコニコ笑っている。すると、カガミは後ろからヒナコの服を引っ張った。カガミの服を引っ張る力が強すぎたため、ヒナコははしごから落ちたあと、倒れそうになった。この時、ヒナコは泣き出した。他の3人が沈黙していた。約30秒後、アヤは、ヒナコの手を握りながら、「泣かないで、一緒にターザンごっこやろう」と言ったが、ヒナコはじっと立っていて泣き止まない。3人がまた沈黙を続けた。約2分後、B 保育者がヒナコの側に来て、「ヒナコ、どうしたの」と聞いた。「ヒナコは登れん」とノボルがヒナコの代わりに答えた。すると、B 保育者がヒナコを連れて子どもがいない場所へ移動した。カガミとノボルが現場に残り、アヤが他の場所へ行った。その後、担任サポーターによる40分くらいの介入が始まった。40分の後、ヒナコは泣くのをやめた。A 保育者の「ケーキを作るよ、手伝いたい人は手を洗ってね」という話をきっかけに、B 保育者は介入を終わらせて、3人に手伝いに行かせた。手伝う時、3人が一緒に立っているが、互いに交流することがない。3分くらい手伝ってから、カガミとノボルは、別の場所に行って、ヒナコに隠れて遊んでいる。すべては担任サポーターが見守っていた。

エピソード①から、A 仲間集団間でトラブルが生じた際、トラブルを起こした人³であったカガミが沈黙することにし、トラブルにおける第三者のアヤが泣き出したヒナコを慰め始めたことが分かった。しかし、その状況が改善される傾向が見られなかったため、担任サポーターが介行動を行った。担任サポーターによる介行動はトラブルを終結させたが、当事者間の関係を元に戻らせることができなかった。そこで、「当事者間の関係が依然として不和になっている状況下で、なぜ介入を止めたのか」を、担任サポーターに尋ねた。以下はそれに対する語りである。

担任サポーター：トラブル後の3人間の遊びが壊れないように援助したかったけど、ヒナコ泣いて、おしゃべりできなかった。なんかとにかく、思っていることを言った方がいいよって言って、我慢しないでね、ちゃんと言った方がいいよって言ったと思います。その後、ヒナコ泣くのをやめたし、トラブルが終わったし、ずっとなかなかね、ずっとただけっていうわけにはいかない。

この内容から、B 保育者が介入を終えたのは、その場での介入だけでは当事者間の関係を元に戻すことが難しいと判断したためであるように見える。トラブルが終結したとはいえ、トラブル後の当事者たちの遊ぶ姿(カガミとノボルがヒナコに隠れて遊んでいること)を、幼稚園年長児から仲間はずれなどのいじめが始まるという先行研究(麻生, 2008)の知見と結びつけて考えると、ヒナコがカガミとノボルの2人に仲間はずれにされたことが推測できる。いわば、トラブル後、カガミ、ヒナコ、ノボルの3人のA 仲間集団が崩壊し、カガミ、ノボルの2人のB 仲間集団が形成された。言い換えれば、この段階における保育者による介行動は、トラブルの終結に影響を及ぼしたが、トラブル当事者間の関係性の修復には影響を与えていないといえよう。

4.2 B 仲間集団による仲間関係修復行動

前述したエピソード①が記述された時点から次のエピソード②が記述されるまでの間に、ヒナコとB 仲間集団との交流が見られなかった。エピソード②の中で起こることは担任サポーターがトラブル後で行ったトラブル後介入と深く関わっている。以下はエピソード②とそれに対する担任サポーターの語りである。

エピソード② (201X年7月5日)

「ことりの広場」でカガミとノボルは泥と水で何かを作っている。途中、子供の遊ぶ姿を記録しているB 保育者がカガミのそばを通過して、「何作っているの?かわいい、カガミ、ヒナコと一緒に作りたくはないの」とカガミに言った。カガミは笑った。

その後、担任サポーターはヒナコのところに来て、「カガミが作ったものがかわいいね」と言った。ヒナコは無言だった。約5分後、カガミはヒナコに向けて、「ほら、見て」と言いながら、泥で作ったものをヒナコに見せた。ヒナコは相変わらず無言だった。

筆者：ヒナコとカガミ・ノボルとの仲間関係が崩れた後、後日にトラブル後介入は行いましたか。

担任サポーター：いいえ、特にないです。それ以来、トラブルが起ってないので、

筆者：じゃ、その三人に仲間関係を再形成させるために、先生は何かをしましたか。

担任サポーター：そのあと、よくカガミとノボルのそばに立っていて、ヒナコにこっちらっしゃい、一緒にしようとかを言いました。

エピソード②では、カガミがトラブル相手であったヒナコに「ほら、見て」と言ったのは、B 保育者にかげられた話と深く関わっていることがわかる。また、インタビューの内容から、B 保育者がトラブル以外の場面で当事者双方に話しかける行為をトラブル後介入とは認識していない。これは、話かける目的から見れば、その行為が本研究で論じるトラブル後介入に該当すると思われる。エピソード②の文脈から見れば、そのトラブル後介入があったため、カガミがトラブルの相手であったヒナコに話かけるようになったと考察できる。高濱ら(1997)によれば、幼児間の既存の仲間関係が不安定になることにより、関係操作に動機づけられた行動が活性化するとされている。このことを本研究に鑑みれば、カガミがヒナコに話かける行為がヒナコとの関係を修復するために行った行動だと解釈できる。つまり、この段階における保育者によるトラブル後介入は、トラブル当事者に自ら関係修復に役立つ行動を取ることを促すことに影響を与えたと考えられる。

4.3 ヒナコによる遊びの同調

前述したように、担任サポーターは、その3人に仲間関係を再形成させるために、加害者と被害者が一緒に遊べるように働きかけた。また、そのような働きかけとは別に、加害者と被害者が一緒に遊ぶことを確認した後、見守る姿勢を取る⁴ようになった。そのことを背景とし、以下のようなエピソードが記述された。

エピソード③ (201X年7月19日)

カガミとノボルはターザンごっこで遊んでいる。遠くないところでヒナコと他の子どもは花で指輪を作っている。カガミは時々ターザンに乗って揺れながら、観察者に「やあほお」を言う。気づかないうちに、ヒナコはカガミたちの方に目を向けた。彼(彼女)の視線をたどると、カガミとノボルの動きを目で追っている。このような状態が数分ほど続いた後、ヒナコはターザンに乗るところに来た。ヒナコが来たことに気づいたカガミは、ヒナコに向いて「ノボルの後ろに並んでね」と言った。そう言われたヒナコは何も喋らずにノボルの後ろに並んだ。カガミはターザンから降りた後、ヒナコの後ろに並びに行った。カガミは並んでいるうちに、特にヒナコには声をかけてはいなかった。一方で、ヒナコは、並ぶ時はカガミとノボルの誰にも声をかけていなかった。ターザンに乗ったら「ああ」と笑う。約15分後、ヒナコはターザンごっこをやめて他のところへ遊びに行った。

この場面のヒナコは、ターザンごっこで遊んでいるカガミ、ノボルのB仲間集団の姿に引かれて、遊びの場に加わるために、主体的にその遊びに入ろうとした。その結果、一緒に遊ぶ時、会話はしなかったが、無事にカガミたちと一緒に遊ぶようになった。このような遊び方は遊びに入っている幼児間の仲間関係を形成しにくい(及川, 2016)とは言え、同じ場所で同じ動きをすることで、仲間となることが可能になっていることもある(岩田, 2010)。このことから、前節で記述されたカガミたちが仲間関係を修復するために意図的に示した誘いを断ったヒナコと比べると、本節で現れたヒナコがよりトラブルが生じた相手と仲間関係を再形成しようとする傾向にあると推測できる。

4.4 A 仲間集団の再形成

エピソード④ (201X年10月15日)

今日、ヒナコは幼稚園に来ることを遅刻した。ヒナコは「ことりの広場」に来たら、カガミとノボルがシバと一緒に遊んでいるのを見かけた。すると、ヒナコはカガミたちのそばに行き、「なぜ先に始めたの」と言った。カガミは、「もう遅いよ」と言い返した。すると、ヒナコは泣き出した。泣いているヒナコはフリー保育者のそばに走って、泣きながら、「どうしよう」と言った。「どうしたの」と聞かれたら、ヒナコは指でカガミの方を指して、「遊びに入れなかった」と答えた。すると、フリー保育者はヒナコを連れてカガミのところへ行った。

約5分後にフリー保育者による介入手動が終わった。ヒナコ、カガミ、ノボル、シバの4人が一緒にハンモックで遊びに行った。ハンモックで遊んでいる途中、カガミはシバに「座らないで」とか「揺らさないで」とかを言った。その後、シバは他のところへ行った。

上記のエピソード④の中のトラブルはフリー保育者による介入手動により終結した。また、その介入手動により、トラブル後の当事者たちがその場で一緒に遊ぶようになった。そこで、エピソード④に基づいて、当時、その場にいたフリー保育者と担任にインタビューを行った。以下はインタビューの内容である。

筆者：あのトラブル以来、カガミとヒナコの間で再びトラブルが生じないようにするため、トラブル後介入を行ったことがありますか。

フリー保育者：「いいえ、トラブル後介入は行っていません。あの時、カガミと一緒に遊ぼうと言ってくれたので、一緒に遊び始めて、何事もなかったように過ごしていったので、そこからは見守っていません。」

担任：「あれ(エピソード④の中のトラブルのこと)以来、三人は常に一緒に遊んでいる様子が見られるので、特に見守っていません。」

上記のインタビュー内容から、フリー保育者と担任がトラブル後介入を行っていないのは、ヒナコ、カガミとノボルがすでに仲間集団を形成していると認識し、そのトラブルが仲間関係を悪化させないものとして捉えたためであることが分かった。また、エピソード④の後半の文脈から見れば、カガミからシバへの「座らないで」、「揺らさないで」と言った行動は、カガミがその場所からシバを排除しようとする際に行った行動であるように見える。新しい仲間集団が形成された際、同じ集団ではない相手を排除するような動きも生じてくる(岩田, 2010)ことを考えると、カガミがシバに対して行った行動は、その場で遊んでいるカガミ、ヒナコ、ノボルの3人がすでに仲間集団を形成したといえよう。

5. まとめと総合考察

以上、幼稚園で観察した幼児間のトラブルに関するエピソードと保育者へのインタビューを通して、保育者が仲間集団間のトラブルにおいて、どのような場合にトラブル後介入を行うのか。また、トラブル後介入を行う際、どのようなトラブル後介入を行うのか、さらに、そのトラブル後介入が、トラブル後における集団形成の過程にどのような影響を与えるかを明らかにした。その結果をまとめると、以下のようになる。

保育者は、仲間集団間のトラブルにトラブル時介入を行ったにもかかわらず、当事者間の関係性が依然として不和になっていることを意識した場合に、トラブル後介入を行った。保育者によるトラブル後介入は大きく分けると、前期の直接的介入行動と後期の間接的介入行動という2つが観察された。前期の直接的介入行動は、トラブル当事者たちが再び一緒に遊べることを促すために、直接にトラブル当事者たちに話かけることが多い。後期の間接的介入行動の場合は、保育者はトラブル当事者たちが再び一緒に遊ぶことができるようになったことに気づいた後、当事者たちに主体的に仲間関係を再形成させるために、彼ら(彼女ら)の遊びに直接に関わらず、そばで見守るという姿を取ることが多い。トラブル時介入がトラブルの終結に影響を及ぼすのに対し、トラブル後介入は、トラブル当事者に自ら関係修復に役立つ行動を取ることを促すことに影響を与え、当事者たちが再び仲間関係を形成することに機能した。

最後に本研究の結果をもとに、トラブル後における幼児の集団形成の過程に関して、以下の2点について総合考察を試みたい。

第1は、トラブル後における集団形成の過程におい

て、幼児が用いる仲間入り方略と、クラス集団全体の関係から、仲間集団内での関係への変化の過程において、幼児が用いる仲間入り方略を区別する必要性についてである。先行研究では、幼児が仲間集団に属する子たちとの関係を、クラス集団全体の関係から、仲間集団内での関係に変更しようとする際、用いる仲間入り方略は多様であり(Corsaro, 1979)、年齢によって異なる(松井ら, 2001)。例えば、3歳児は、他児を模倣したりする暗黙的方略による仲間入りが多い。4歳児以降の場合は「入れて」という明示的方略が増加した(松井ら, 2001)。だが、暗黙的仲間入り方略であれ、明示的仲間入り方略であれ、すべては幼児個人が仲間集団に属する子たちに対して行なった仲間入り行動である(及川, 2016)。それに対し、本研究で明らかにしたトラブル後における集団形成の過程における仲間入り行動は、仲間集団に属する子たちが幼児個人に対して行った仲間入り行動である。言い換えれば、これまで論じられてきた仲間入り行動のタイプは、個人が集団に入るために示した「請求」であり、本研究で明らかにした仲間入り行動のタイプは、集団が個人を入れるために出した「招待」である。この「招待」といった仲間入り方略のタイプは、幼児期における仲間入り行動に関する研究への新たな視座であろう。

第2は、トラブル後における集団形成の過程における保育者によるトラブル後介入のあり方についてである。前述したように、これまでの保育者によるトラブルへの介入行動に関する研究では、介入行動が一時的なものとして捉えられることが多かった。すなわち、先行研究では、保育者によるトラブル時介入は、トラブルの終結とトラブル当事者間の関係性の回復という2つの機能を同時に持つものとして論じられている。しかしながら、本研究では、実際の保育現場では、トラブルの終結とトラブル当事者間の関係性の回復を同時に完成させるのではなく、先にその場でのトラブル時介入でトラブルを終結させてから、後日のトラブル後介入でトラブル当事者間の関係性を回復させるという事例も存在することを明らかにした。もし、このような事例に対して、保育者がむりやりにトラブル時介入でトラブルの終結とトラブル当事者間の関係性の回復を同時に完成させることを目標とすれば、逆に介入行動自体が管理的になってしまう。近年、保育者による幼児集団づくりを巡って、管理的な集団づくりを批判し、幼児の自発性を尊重する「関係論的視点」から捉えることの重要性が言及されている(諸岡, 2006)。このことを本研究の結果に鑑みれば、トラブル後における集団形成のための保育者によるトラブル後介入のあり方は、幼児の自発性を尊重する幼児集団づくりに

とっては十分に不可欠な実践の一部であることが示唆されている。だが、トラブル後介入はどこまで継続させるのかという問題に関して、本研究ではさらなる詳細な検討は難しい。今後、課題として、より厳密に項目を選定したアンケート調査や質的調査なども加えて多角的に分析する必要がある。

【注】

- ① 本研究では、保育者がトラブル発生時点で行った介入を「トラブル時介入」と捉える。
- ② 同様、保育者が後日行った介入を「トラブル後介入」と捉える。
- ③ ある幼児の行動がトラブルの原因であれば、その幼児を「トラブルを起こした人」と捉える。
- ④ 見守る姿勢を取ることも保育者による介入行動と捉える。

【参考文献】

1. 朝生あけみ・荻野美佐子・斉藤こずゑ. 0~1才児クラスにおける子ども同士のいざこざ. 日本教育心理学会総会発表論文集 1988; 30: 290-291.
2. 麻生奈央子. いじめは幼稚園年長さんから始まる—女兒に多い突然の無視と仲間はずれ. アエラ 2008; 21(12): 65-67.
3. 岩田恵子. 模倣の発達の観点からみる幼児期の仲間集団の形成. 青山社会情報研究 2010; 2: 31-40.
4. 及川智博. 幼児期における仲間関係に関する研究の動向: 個体能力論と関係論の循環の先へ. 北海道大学大学院教育学研究院紀要 2016; 126: 75-99.
5. 砂上史子. 幼稚園における子ども同士の同型的行動の研究. 白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程2012年度学位論文 2012.
6. 斉藤こずゑ. 仲間関係. 無藤隆・斉藤こずゑ・内田伸子編. 子ども時代を豊かに—新しい保育心理学—. 岡山: 学文社, 1986. p60.
7. 柴田長生. 幼児期の人間関係形成過程に関する一考察—「巣と群れ」という視点から. 心理社会的支援研究 2017; 8: 3-15.
8. 白石敏行・友定啓子. 子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか: 学生の保育記録の分析結果. 研究論叢. 芸術・体育・教育・心理 2007; 57: 287-299.
9. 水津幸恵・松本博雄. 幼児期のいざこざにおける保育者の介入手法: —気持ちを和ませる介入手法に着目して—. 保育学研究 2015; 53(3): 273-283.
10. 高櫻綾子. 幼児期の仲間関係に関する研究の動向. 東京大学大学院教育学研究科紀要 2007; 46: 259-267.
11. 高浜裕子・無藤 隆. 移行期の仲間関係—新入園児の参入にともなう進級児の相互作用の変化—. 日本家政学会誌 1997; 48(4): 279-287.
12. 友定啓子. トラブル場面へのかかわりにみる保育者の専門性. 研究論叢. 芸術・体育・教育・心理 2009; 59: 239-251.
13. 名倉一美. 保育実践における幼児の集団づくりに関する一考察. 教科開発学論集 2018; 6: 189-195.
14. 廣瀬聡弥・志澤康弘・日野林俊彦・南 徹弘. 幼稚園の屋内と屋外の遊び場面における幼児の仲間関係. 心理学研究 2006; 77(1): 40-47.
15. 松井愛奈・無藤 隆・門山 睦. 幼児の仲間との相互作用のきっかけ: 幼稚園における自由遊び場面の検討. 発達心理学研究 2001; 12(3): 195-205.
16. 丸山(山本)愛子. 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の研究. 教育心理学研究 1999; 47(4): 451-461.
17. 諸岡康哉. 集団づくりの本質とは何か. 全国保育問題研究協議会編. 石川幸枝・的場美恵子著. 人と生きる力を育てる—乳児期からの集団づくり. 東京: 新読書社, 2006. p50.
18. 山本愛子. 幼児の自己調整能力に関する発達の研究—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 1995; 43(1): 42-51.
19. Eisenberg AR, Garvey C. Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Process* 1981; 4: 149-170.
20. Corsaro, W.A. We're friends, right?: Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society* 1979; 8: 315-336.

(主任指導教員 七木田敦)