

学位論文要約

日本と中国に見る保育者のかかわりの違いに関する研究
—幼児間のトラブルに着目して—

広島大学大学院 教育学研究科

教育学習科学専攻 教育学分野

陳 林奇

I 論文題目

日本と中国に見る保育者のかかわりの違いに関する研究
—幼児間のトラブルに着目して—

II 論文構成（目次）

序章 問題の所在と研究方法

1. 問題背景と目的
2. 幼児間のトラブルについて
 - 2.1 幼児間のトラブルの定義
 - 2.2 本研究で取り扱うトラブル場面
3. 先行研究の検討
 - 3.1 保育者のかかわり方の分類をめぐる先行研究
 - 3.2 保育者のかかわりのプロセスをめぐる先行研究
 - 3.3 保育者のかかわりが幼児の仲間関係に与える影響をめぐる先行研究
 - 3.4 かかわりと保育指導観との関連性をめぐる先行研究
4. 研究方法
 - 4.1 研究のデザイン
 - 4.2 調査方法

第1章 保育者の幼児間のトラブルへのかかわり方

1. データ
 - 1.1 調査対象と調査期間
 - 1.2 調査内容
 - 1.3 分析方法
2. 結果と考察
 - 2.1 かかわり方の全体の傾向
 - 2.2 かかわり方のパターン分類
 - 2.3 事例別及び経験年数別によるかかわり方のパターンの違い
3. まとめ
 - 3.1 結果の要約
 - 3.2 全体の考察

第2章 保育者のかかわりのプロセス

1. データ
 - 1.1 研究協力者と観察期間，及びインタビュー時間
 - 1.2 倫理的配慮
2. 結果と考察

- 2.1 日本の保育者のかかわる場面について
 - 2.2 中国の保育者のかかわる場面について
 - 3. まとめ
 - 3.1 結果の要約
 - 3.2 全体の考察
- 第3章 トラブル後における保育者のかかわりによる子どもの集団形成への影響**

- 1. データ
 - 1.1 研究協力者と観察期間, 及びインタビュー時間
 - 1.2 エピソードの抽出
- 2. 結果と考察
 - 2.1 日本の保育者のかかわりの影響
 - 2.2 中国の保育者のかかわりの影響
- 3. まとめ
 - 3.1 結果の要約
 - 3.2 全体の考察
 - 3.3 本章の課題

第4章 かかわり方のパターンと保育指導観との関連性

- 1. データ
 - 1.1 調査内容
 - 1.2 分析方法
- 2. 結果と考察
 - 2.1 日本の保育者の保育指導観との関連性
 - 2.2 中国の保育者の保育指導観との関連性
- 3. まとめ
 - 3.1 結果の要約
 - 3.2 全体の考察

終章 総合考察

- 1. 結果のまとめ
 - 1.1 結果
 - 1.2 総合考察
- 2. 実践上の示唆
- 3. 本研究の限界と課題

参考文献

アンケート調査

初出一覧

Ⅲ 論文概要

序章. 問題の所在と研究方法

1. 研究の背景と目的

保育者による幼児への指導として幼児間の問題解決行動がある。その問題解決の様式は保育者それぞれによって固有な問題解決のアプローチがある(梶田, 1986)。そのため、これまでの保育者のかかわりに影響をもたらした要因をめぐる諸研究では、保育者の経験年数からの影響(梶田ら, 1985,)、所属園の属性からの影響(藤木ら, 2011)、および学歴からの影響(三国ら, 2013)が、それぞれ指摘されている。しかしそれらの研究のほとんどは、同じ文化的背景における保育者間の比較に限定されており、異なる文化的背景を持つ保育者を対象とした研究は僅かであった。異なる文化的背景を持つ者たちが違う行動原理に基づいて行動する(岩田, 2017)ことから、保育者のかかわりの差異について、異なる文化的背景を持つ保育者を対象とした研究が求められるといえる。そのため、日本と中国を比較することで、それぞれの固有のかかわりが浮き上がるのではないかと期待される。

今日、中国の幼稚園では、保育者の日々の保育活動は、幼児が自由に遊ぶ時間はほとんどなく、保育者にコントロールされていることはよく知られているが(王, 2010)、保育者は幼児間のトラブルに対応する際は、わが子がトラブルに巻き込まれた保護者が、幼稚園の保育者にクレームをつけに来ることが少なくない(劉ら, 2013)。したがって、トラブル¹に対する保育者のかかわりが、日本と中国では大きく異なると考えられる。

以上のことを踏まえ、本研究の目的は、日本の保育者と中国の保育者それぞれの幼児間のトラブル場面におけるかかわりの特徴を明らかにすること、及びその特徴について日中両文化の比較から考察を試みることである。

2. 幼児間のトラブルについて

トラブルとは、幼児間のいざこざとされ、「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」などである(白石・友定, 2007, 黄ら, 2007)。本研究ではトラブルを、子どもが保育者に助けを求める際に報告した「叩いたり、けったりすること」と、保育者が観察した子どもの激しい感情の表出である「誰かが泣いていること」という場面に設定した。

3. 先行研究の検討

本研究における比較の焦点を明確にするため、これまでの幼児間のトラブルに対する保育者のかかわりをめぐる研究を検討し、先行研究の課題を提起する。先行研究の課題提起の仕方については以下のように説明する。

中国の保育者の多くは幼児間のトラブルを「不良行為」と認識し、トラブルを起こした幼児を問題児として理解している（徐，2016）。中国の保護者の多くは同じく幼稚園を子どもに学習のよいスタートの機会を与える場所と認識し（唐澤，2006），学習を邪魔するトラブルを不正常的な現象として捉えている（華，2004）。このような状況に置かれている幼児間のトラブルは、それに関する研究の歴史も浅く，実践の蓄積も少ない（陳，2019）。

2012年に中国の教育部が公表した「3～6歳児童学習与発展指南」（以下通称指南）においては，保育者が幼児の人間関係力の育成に向けた保育を保育の重点に置かなければならないというような幼児の人間関係力に言及する初めての条例が見られた（中国教育部，2012）。「指南」から影響を受け，幼児の人間関係力の発達と直結するトラブルに対する保育者のかかわりに関する研究が徐々に増えていくと予想できる（胡，2015）。しかしながら，保育者による幼児間のトラブルへのかかわりをめぐる実証的研究が多くなっているわけではない。その原因として考えられるのは，中国の文化に適した幼児間のトラブルに関する理論的枠組みがまだ確立していないか，幼児の発達におけるトラブルの特有の価値がまだ保育者と保護者に認められていないことである（高ら，2018）。これらのことから，中国の保育者の幼児間のトラブルへのかかわりにおいて数多くの課題を抱えているといえる。逆に言うと，数多くの課題から日中比較の焦点としての課題を抽出することが難しいということである。

それに対し，日本ではこれまでに多くの幼児間のトラブルに関する研究が蓄積されており（徐，2016），その故，日本にける保育者の幼児間のトラブルへのかかわりをめぐる課題は中国より少ない。文化的背景の違いにより日中保育者のトラブルへのかかわりにおける内容や方法などが異なるかもしれないが，それぞれの保育者のかかわりをめぐる研究の方向の枠組みに互換性があると思われる。このように，日本の先行研究に基づいて明らかにした課題を検討することで中国の先行研究の不足を補うことができると考えられる。

そのため，本研究では，日本の保育者の幼児間のトラブルへのかかわりを取り入れる先行研究を中心に日中比較の焦点としての課題を提起する。課題提起の仕方については，研究の内容を概観することで先行研究を異なるカテゴリーに分類し，それぞれのカテゴリーから課題を提起したい。

3.1 保育者のかかわり方の分類をめぐる先行研究

トラブルへの保育者によるかかわりに関する日中の比較研究において，Tobin らの「Preschool in Three Cultures」（1989）が知られている。その研究では，日本の保育所で友達にけんかをしかけた子どもに対し，保育者は自分で間違いがわかるまで待とうとするが，それは中国の保育者からみると保育者の責任を果たしていないと理解されるということが明らかにされている。さらに，20年後，Tobinと新たな研究者らは，グローバリゼーションと広範囲におよぶ社会の変化が，各国の幼児への保育の方法に，どのような影響を与えたのかを明らかにすることを目的とし，再び同じ保育所を研究対象に観察した。そ

の結果、日本の保育者によるトラブルへのかかわり方は変わったわけではなく、依然として介入せず様子を見るというかかわり方を行うことが多く、中国の保育者の場合は介入する姿勢をとることが多かった (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009)。

他には、劉・倉持 (2008) は、介入といったかかわり方だけに注目し、日中保育者の介入の特徴を検討した。その結果として、日本の保育者の介入の特徴はその場で子どもに解決策を考えさせることである一方、中国の保育者の場合は、その場でトラブルの原因となった子どもだけに指導することが特徴としてあげられた。

だが、一口に介入といっても、子ども自身に解決策を考えさせるための介入もあればトラブルの原因となった子どもだけに指導するための介入もある。それぞれの介入から、異なる保育者の意図が読み取れると考えられる。従って、保育者によるかかわり方の分類について多様な側面から検討する必要がある。

3.2 保育者のかかわりのプロセスをめぐる先行研究

さらに、上記の先行研究には以下2点の課題も指摘できる。第1に、同一トラブルにおける「介入せず様子を見る」と「介入」の間の関連性が論じられていないことである。第2に、「介入」に照準を合わせているにもかかわらず、トラブル発生時点のみのトラブル時介入に目が向けられることが多く、トラブル後におけるトラブル後介入については議論されていない。

「介入せず様子を見る」と「介入」との関連性については、トラブルが起こった際、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)。つまり、実際の保育場面では、同一トラブルに対して、保育者は「介入せず様子を見る」姿をとってから当事者間の関係性の改善が見られていない場合は「介入」を行うことで援助を与えることがあると考えられる。トラブル後介入の場合は、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、仲間集団間のトラブルが収束しても、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)。そこで、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。そのため、日本と中国の保育者が幼児のトラブルにおいて、それぞれどのような場合に、「介入せず様子を見る」、「トラブル時介入」、「トラブル後介入を行うのかを分析する必要がある。

3.3 保育者のかかわりが幼児の仲間関係に与える影響をめぐる先行研究

先行研究ではトラブル発生時点のみのトラブル時介入に目が向けられる研究が多く、幼児のトラブルに対する保育者のかかわりの影響についての検討 (水津ら, 2015, 友定ら, 2009 など) は、トラブルの収束への影響に留まっている。しかし、幼児個人の成長を踏ま

えた願いやねらいを持ち込んだかかわり（水津ら，2015）がトラブル当事者に及ぼしている影響はトラブルの収束だけに限らないと考えられる。

トラブルがクラス集団だけでなく仲間集団にも存在する（砂上，2012）ことから，トラブルがトラブル当事者間の仲間関係に影響を与える可能性があると考えられる。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，その後トラブル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，これらすべてはトラブル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）。つまり，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トラブル後介入が求められるであろう。

3.4 かかわりと保育指導観との関連性をめぐる先行研究

本郷ら（1991）は，こうした保育者のかかわりが，幼児の属性や保育者の経験年数によって変化することを明らかにした。また，小原ら（2008）は，幼児の発達や生活経験に応じて保育者のかかわり方が選択されていると述べている。また保育者の経験年数によって，幼児個人の発達課題も念頭においたかかわり方が異なることを示している。

一方，保育実践では，保育者の保育活動に働きかける要素には，幼児の属性と保育者の経験年数だけでなく保育者自身の保育指導観も含まれている。保育指導観の違う保育者らが「仲間づくり」を考えるといても，その位置づけが大きく異なっている（森ら，1985）。このことから，保育者のトラブルへのかかわりと関連する要素を検討する際，保育指導観が重要な要因であると言えよう。保育指導観（保育観）とは，保育者の指導について持っている自分固有の信念，すなわち Personal Teaching Theory（以下通称 PTT）である（梶田ら，1988）。保育者の PTT に影響をもたらした要因をめぐる諸研究では，保育者の経験年数からの影響（梶田ら，1985），所属園の属性からの影響（藤木ら，2011），および学歴からの影響（三国ら，2013）が，それぞれ指摘されている。しかし，梶田ら（1990）は，PTT はその人が乳・幼児期から青年期に至る発達の過程で経験したことにも強く影響を受けているとも述べている。つまり，PTT の視点から経験年数や所属園の属性などの要素の射程外に置かれている「トラブル」場面へのかかわりの関連要素が見えてくると言える。

4. 研究方法

4.1 研究のデザイン

上記の先行研究から，「保育者の幼児間のトラブルへの『介入』をより細かく分けると，どのようなかかわり方が出てくるのか」，「保育者がそれぞれどのような場合に『介入』，『介入せず様子を見る』を行うのか」，「保育者のかかわりがトラブル後における幼児の

集団形成にどのような影響を与えるのか」，「かかわりが保育指導観と関連があるのか」という4つの課題を抽出した。そのため，本研究では「かかわり方の種類」，「かかわりのプロセス」，「かかわりによる幼児の仲間関係への影響」，「かかわりと保育指導観との関連性」という4つの視点から幼児間のトラブル場面における保育者のかかわりの特徴を述べる。こうして明らかにした特徴は，日中比較だけでなく，先行研究との比較も可能になり，その特徴について日中両文化を対照することにより考察を行い，その教育的意義を示す。

4.2 調査方法

Tobin らは質的研究法を用いて，保育者のかかわり方に「介入」と「介入せず様子を見る」があることを明らかにしている。さらに，本研究の1つ目の課題である「保育者の幼児間のトラブルへの『介入』をより細かく分けると，どのようなかかわり方が出てくるのか」は，Tobin らの結果を批判的に捉える視点から提出したため，解決するには異なる研究方法が求められる。従って，アンケート調査を行った。また，保育者のかかわりがトラブル後における幼児の集団形成に与える影響，及びかかわりのプロセスを解明するため，幼児のトラブルの詳細を捉えるとともに，保育者のかかわりを受けてのトラブル当事者たち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記述と保育者を対象とするインタビュー調査を用いた。

(1) アンケート調査

アンケート調査は，日中の保育者を対象とし，幼児間の3つの異なるトラブル事例に自分ならどうかかわるかを尋ねるものである。トラブル事例については，事例1のような乱暴なタイプのトラブル（梶田ら，1988），事例2のような同性の仲間集団間のトラブル（友定ら，2009）と事例3のような叱るタイプのトラブル（金森，2017）という3つを挙げた。なお，調査の中で事例の記述のしかたについて，梶田ら（1988）で述べられていることを引用し，友定ら（2009）と金森（2017）を引用した。そのうちの事例1は，かなり以前の保育指導観で示されているとはいえ，当時どこの園でも見られるような事例であり（梶田ら，1988），且つ『じゃんけんで物事を決めようとしている』という子どもの考えが事例3にも含まれている。以上のことから，事例1が現在にもどこの園でも見られる可能性が高いと考え，対象事例の1つとして選定した。調査対象には各事例のイメージを分かりやすく伝えるため，各事例の特徴を描いたイラストを添えた。各事例の記述とイラストを図1に示した。

保育者のトラブルへのかかわり方に関する質問項目においては，梶田ら（1988）の質問項目を参考に作成した。保育指導観に関する質問項目は，梶田ら（1985）の尺度を参考に作成した。アンケート調査では，両国の複数の園において，日本人保育者108人，中国人保育者226人を対象にした。日本の調査の有効回答率は98.1%，中国の調査の有効回答率は96.5%であった。下記の表0-1はアンケート調査対象の属性を示した。

表0-1 アンケート調査対象の属性

		日本 (106)		中国 (218)	
		人数	%	人数	%
性別	男	7	6.6	16	7.3
	女	99	93.4	202	92.7
経験年数	5年以下	55	51.9	56	25.7
	6年以上	51	48.1	162	74.3
担当クラス	3歳児クラス	33	31.1	76	34.9
	4歳児クラス	35	33.0	80	36.7
	5歳児クラス	38	35.9	62	28.4

Tobin らは質的研究法を用いて、保育者のかかわり方に「介入」と「介入せず様子を見る」があることを明らかにしている。それに踏まえて、本研究の1つ目の課題である「保育者の幼児間のトラブルへの『介入』をより細かく分けると、どのようなかかわり方が出てくるのか」は、Tobin らの結果を批判的に捉える視点から提出したため、Tobin らの保育者のかかわり方の質的研究における枠組みを下記の表0-2で示したように変形させて自分の量的研究に用いた。

表0-2 Tobinらの研究と本研究との違い

保育者	Tobinらの質的研究		筆者の量的研究	
	所属国の数	日本2園 中国2園	日本4園 中国8園	中国8園
	人数	日本人5名 中国人3名	日本人106名 中国人218名	
トラブル	タイプ	① 他児にけんかをしかけるタイプのトラブル	① 他児にけんかをしかけるタイプのトラブル ② 仲間集団間のトラブル ③ もめるタイプのトラブル	
	イメージ	日本の保育場面で録画したトラブル場面の映像を日中の保育者に見せた	先行研究から引用したトラブル事例である。130字程度の文章でトラブルの経緯を説明したうえで、各タイプのトラブルのイメージを分かりやすく伝えるため、各トラブルの特徴を描いたイラストを添えた（日本語版と中国語版がある）	
かかわり方	尋ねる方法	トラブル場面の映像を日中の保育者に見せ、トラブルに対するかかわり方を尋ねた	3つの異なるタイプのトラブルに関する文章とイラストを読んでもらい、自分ならどうかかわるかを尋ねた	
	種類	自由発表	35種類	

注：表の中の人数は、トラブルへのかかわり方を述べた保育者の数である。

(2) エピソード記述とインタビュー調査

エピソード分析とインタビューの調査手順は、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。エピソード分析は、日本でも中国でも年長児を観察対象にした。その理由は、幼児期後半になるとトラブル内容が多岐にわたり、それに応じて保育者のかかわりも多様になっていくためである（友定ら、2007）。

事例1 (他児を叩いた太郎くん)

5歳の男児です。活発で他児とよくあそびますが、強引に自分の思うようにします。体が大きいので、腕力にうってて他児を負かせ、泣かせることがしばしばあります。先生のいいつけが聞けないことも多く、他児を叩いたりすることがよくあります。ある日、鬼ごっこをするとき、太郎くんは他児を叩きました。



事例2 (泣き出したゆりちゃん)

5歳の女児です。ゆりとほかの2人は仲良しで、よく一緒に遊び、固定した仲間集団を形成しています。3人とも主張が激しく、勝手に決めたり指示したりするので、もめることも多いです。ある日、3人が一緒にくじ引きごっこをするとき、ほかの2人が離れていく寂しさを感じるゆりは泣き出してしまいました。



事例3 (泣き出したサスケくん)

5歳の男児です。活発ですが、他児に物を取られたり思い通りにならなかったりするとすぐに泣きます。ある日、サスケは他児にじゃんけんで勝ってカナヘビを自宅に持って帰りましたが、翌日また持ってきました。そこで、じゃんけんで負けた幼児に非難されて泣き出してしまいました。



図1 トラブル事例の記述とイラスト

第1章 保育者の幼児間のトラブルへのかかわり方

本章では、アンケート調査におけるかかわり方に関する35項目の因子構造を検討するために、因子分析を実施した。しかし、2因子しか検出されなかったことに加え、各因子の寄与率が低かった。そのため、日本と中国に分けて再び因子分析を行った。結果として(表1-2-1, 表1-2-2), 日中に共通して3つのかかわり方のパターンが得られた。そのうちの2つのパターンは日本と中国に共通している。1つは、保育者が子どもにトラブル行為を認識させるために、トラブルがもたらした影響を子どもが考えるように促す傾向にあり、「認識の促し」というかかわり方パターンであった。もう1つは、保育者がトラブルを幼児間の遊びの一つとして捉えるか、子どもが自分たちで解決できると考える傾向にあり、「介入せず様子を見る」というかかわり方パターンであった。日本と中国とで異なるパターンについては、日本の場合は、保育者が子どもをトラブル行為から他の遊びへ誘導しようとし、トラブル行為に言及しない傾向にあり、「遊びの支援」というかかわり方パターンが確認されている。中国の場合は、保育者がトラブル行為を他の保育活動に替える傾向にあり、トラブル当事者への軽い懲戒を伴う「行為の修正」というかかわり方パターンが認められた。また、日本の保育者は、保育経験年数を重ねるにつれ、乱暴なタイプの子どものトラブルにおいては、「認識の促し」に時に応じて「遊びの支援」を加え、柔軟な態度を取る傾向にあるのに対して、中国の保育者は、「認識の促し」を用いる頻度が低くなり、かわりに「行為の修正」を用いる頻度が高くなる傾向にあることが示された。

つまり、保育者の幼児間のトラブルへのかかわり方において、日本の保育者の特徴は「遊びの支援」といった関わり方のパターンがあること、中国の保育者の特徴は「行為の修正」といった関わり方のパターンがあることである。

その特徴の違いは、保育者の考え方にかかわると考えられる。とりわけ、日本では、幼児間のトラブルに接する際に幼児間の関係を重視する保育者が多い。例えば、気持ちを和ませる介入行動で当事者間の良好な関係を維持しようとする保育者(水津ら, 2015)や仲間集団間の遊びが壊れないように支えようとする保育者(友定, 2009)などがある。このような保育環境における保育者が「遊びの支援」といった関わり方のパターンを通して、幼児にトラブルで傷ついた関係を修復させることが予想される。だが、中国の保育者の多くは、トラブルで傷ついた関係はしばしば自然に修復すると考えている(徐, 2016)。それに加えて、幼児への矯正教育が幼児の行為認知力の向上に効果があると考えていると思われる(黄, 2007, 陳ら, 2019)。そのため、中国の保育者は「行為の修正」といった関わり方のパターンでトラブルに対応する可能性があると考えられる。

表1-2-1 日本における事例別、かかわり方の因子分析

	事例 1			事例 2			事例 3		
	因子1 認識の 促し	因子2 遊びの 支援	因子3 介入 せず 様子 を見る	因子1 認識の 促し	因子2 遊びの 支援	因子3 介入 せず 様子 を見る	因子1 認識の 促し	因子2 遊びの 支援	因子3 介入 せず 様子 を見る
3 その子によりことかどうか考えさせる	.643	-.021	.136	.681	-.013	.114	.743	.011	-.191
16 自分勝手な行動をがまんさせる	.598	.095	-.123	.654	.020	.095	.645	.012	.022
4 他の子の気持ちに気づかせる	.581	.146	.013	.633	.164	.166	.616	.016	.127
19 子どもたちに悪いところを指摘させる	.548	-.136	.018	.544	-.159	.039	.531	-.133	.014
5 その子の悪いところを説明しやめさせる	.523	-.126	.136	.446	.014	.151	.515	.101	.215
11 その子が悪い場合はその場で注意する	.442	.116	-.139	.441	.216	.117	.482	.116	.012
17 先生がその子のやることをまねしてみせる	.362	-.156	-.126	.392	-.152	.032	.362	-.116	.103
29 相手に謝らせる	.357	-.126	-.036	.284	.565	-.006	.316	.412	-.101
14 一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる	.117	.631	-.021	.122	.631	.019	.217	.723	.032
12 ルールのある遊びをさせる	.166	.593	.095	.157	.593	.110	.134	.668	.121
28 あまり注意しすぎないように気をつける	.072	.543	.146	.071	.543	.125	.017	.614	.112
2 年齢の違う子どもとかかわらせる	.057	.536	-.136	.206	.536	.021	.121	.571	-.119
24 小さい子の面倒を見させる	.142	.486	-.126	.114	.486	.011	.131	.446	.012
1 絵本を読んであげる	.074	.472	.157	.017	.472	.152	.202	.431	.125
8 しからないで、やさしく接する	.122	.426	.152	.137	.426	-.163	.114	.362	-.125
10 母親との連絡を密にし、協力してもらう	.146	.386	.191	.164	.386	.131	.126	.319	.331
22 しかったり、やさしくしたりいろいろする	-.136	.364	.106	-.156	.364	.064	-.136	.264	.464
30 相手と一緒に遊ばせる	-.171	.136	.649	-.112	.143	.641	.302	.114	.584
31 次の日にも相手と一緒に遊ばせる	.122	-.136	.625	.102	-.156	.522	.120	-.152	.513
34 次の日にもその子を見守る	.235	-.126	.584	.024	-.163	.512	-.190	.112	.451
33 しばらく状況を見守る	.211	-.036	.442	.116	.621	.317	.112	-.016	.372
固有値	2.625	1.556	1.349	2.452	1.226	1.135	2.625	1.556	1.349
寄与率(%)	24.9	13.2	10.3	21.3	14.2	11.3	20.6	11.2	8.2
α係数	.93	.88	.82	.92	.84	.77	.83	.78	.75

最尤法により因子を抽出し、プロマックス法による回転を行った。太線で囲っているのは、因子負荷量の絶対値が0.35以上のもの。事例2と事例3には0.35以下のものがあるが、全体に対する影響が小さいと思われ、分析対象とした。

表1-2-2 中国における事例別, かかわり方の因子分析

	事例 1			事例 2			事例 3		
	因子1 認識の 促し	因子2 行為の 修正	因子3 介入 せず 様子 を見る	因子1 認識の 促し	因子2 行為の 修正	因子3 介入 せず 様子 を見る	因子1 認識の 促し	因子2 行為の 修正	因子3 介入 せず 様子 を見る
5 その子の悪いところを説明しやめさせる	.725	-.013	.143	.716	-.027	.311	.685	.014	-.119
16 自分勝手な行動をがまんさせる	.712	.020	-.151	.683	.095	.020	.653	.020	.012
4 他の子の気持ちに気づかせる	.685	.164	.012	.621	.143	.127	.616	.064	.133
10 母親との連絡を密にし, 協力してもらう	.624	-.156	.081	.541	.211	-.126	.527	-.129	.101
3 その子によいことかどうか考えさせる	.618	-.123	.164	.447	.020	.215	.503	.114	1.215
17 先生がその子のやることをまねしてみせる	.546	.117	-.131	.392	.216	.166	.482	.162	.021
11 その子が悪い場合はその場で注意する	.436	-.106	-.123	.327	-.116	.423	.307	-.119	.510
20 当番活動, 係り活動をさせる	.012	.624	-.017	.120	.629	.013	.114	.625	.013
13 先生の手伝いをさせる	.127	.586	.030	.122	.568	.111	.212	.531	.138
24 小さい子の面倒を見させる	.107	.513	.164	.017	.543	.125	-.167	.416	.261
22 しかったり, やさしくしたりいろいろする	.073	.426	-.156	.126	.527	.021	.573	.347	-.142
27 なるべく先生の近くにおく	.017	.369	.152	.022	.316	.125	.621	.308	.126
31 次の日にも相手と一緒に遊ばせる	.264	.143	.608	-.101	.131	.671	1.302	.211	.636
33 しばらく状況を見守る	.122	-.156	.593	.210	-.159	.581	.012	-.115	.607
30 相手と一緒に遊ばせる	-.162	.063	.512	.226	.027	.472	.071	-.212	.577
34 次の日にもその子を見守る	.112	-.123	.484	.102	-.125	.367	-.110	.168	.459
35 次の週にもその子を見守る	.271	-.104	.413	.416	.116	.328	.221	-.012	.392
固有値	2.172	1.326	1.235	2.325	1.276	1.125	2.025	1.256	1.035
寄与率(%)	22.9	12.7	10.1	20.3	12.2	9.3	18.6	11.2	8.7
α係数	.94	.91	.88	.89	.82	.78	.87	.81	.76

第2章 保育者のかかわりのプロセス

本章では「介入」を時系列に沿って「トラブル時介入」と「トラブル後介入」に分け、日中の保育者それぞれのかかわりのプロセスを分析した。具体的には、日中の保育者が幼児間のトラブルにおいて、それぞれどのような場合に、「介入せず様子を見る」、「トラブル時介入」、「トラブル後介入」を行うのかを分析する。研究方法としては、エピソード分析とインタビュー法を用いた。その結果は以下ようになった。

日本の保育者は、子どもたちにトラブルの解決を任せるためか、または仲間集団間の遊びが壊れないように見守っていき、子どもが自分たちで解決できると思わなかったら、トラブル時介入を行い、トラブル時介入によって解決できず、且つ子どもが自分たちで解決できないと判断した場合には、トラブル後介入を行った。一方、中国の保育者の場合は、小さなトラブルに気づいた場合は、介入せず様子を見ていき、大きなトラブルに気づいた場合は、トラブル時介入を行った。また、トラブル時介入によって当事者間の関係性を元

に戻せたかどうかにもかかわらず、トラブル後介入は行わなかった。トラブル後介入は、保護者に注意されたトラブルに対して行われたことが示された。

日中保育者のかかわりのプロセスにおける一番大きな違いは、トラブル後介入を行う意図の違いである。日本の保育者がトラブル後介入を行う目的は、トラブル時介入によって当事者間の関係性を元に戻せなかった場合に、関係を修復しようとするところである。中国の場合は、保護者に注意されたトラブルのみをうまく対処しようとするところである。このような違いは、保護者からの影響に左右されると考えられる。とりわけ、中国の保育者はトラブルにかかわる際、保護者から影響を受けやすいという特徴がある。日本の保護者とは違い、中国の保護者の多くは幼稚園を子どもに学習のよいスタートの機会を与える場所と認識し（唐澤，2006），学習を邪魔するトラブルを不正常的な現象として捉え（華，2004），わが子がトラブルに巻き込まれた場合に幼稚園の保育者にクレームをつけに行き、保育者のかかわり方に影響を与える（劉・倉持，2013）。

第3章 トラブル後における保育者のかかわりによる子どもの集団形成への影響

本章では、日中それぞれの保育者のかかわりがトラブル後における子どもの集団形成に与える影響を分析した。研究方法は第3章と同じであり、エピソード分析とインタビューを用いた。

日本の保育者は、トラブルで仲間集団が崩壊した際、トラブル当事者たちが同一場所で遊べることを促すために、直接トラブル当事者たちに話かけたりするかかわりを行い、トラブル当事者たちが同一場所で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、子どもたちの遊びに直接にかかわらず、そばで介入せず様子を見るが多かった。それに対し、中国の保育者、トラブルで仲間関係が悪くなったトラブル当事者たちに対しては、相手と握手を交わさせ、次の小集団の保育活動で同じチームに割り当てるというかかわりを通して、仲間集団の再形成を促そうとすることがあった。一方、もとの仲間集団が再形成されそうにない場合は、トラブル当事者たちにそれぞれの新しい仲間集団が形成できる環境を作るという結果が得られた。

以上の結果から、保育者が行う集団づくりのあり方における違いが見られた。日本の保育者と比べると、中国の保育者は支配的な集団づくりを行うという特徴を持つ。その理由として考えられるのは、中国の保育者は伝統教育の観念から影響を受け、子どもの教育問題において外部の力で子どもをコントロールする必要があると考えているためである（董，2012）。日本の場合は、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）。

第4章 かかわり方のパターンと保育指導観との関連性

本章ではアンケート調査の結果に基づいて、日中それぞれの保育者のかかわり方のパターンと保育指導観との関連性を検証した。

結果的に日本の保育者の保育指導観は「過程重視」・「子ども中心」・「まとも重視」・「男女平等」タイプであった。事例に関わらず、保育指導観が「子ども中心」タイプである保育者は遊びの支援という関わり方パターンを用いやすいことが示された。また、保育指導観が「まとも重視」タイプである保育者は乱暴なタイプのトラブルにおいては、認識の促しという関わり方パターンを用いやすいことが明らかになった。さらに、保育指導観が「男女平等」タイプである保育者は女子仲間集団間のトラブルにおいては、介入せず様子を見るという関わり方パターンを用いやすいと考えられた。

中国の保育者の保育指導観は「子ども中心」・「成果重視」・「男女平等」タイプであった。保育指導観が「子ども中心」タイプであれば、保育者は事例2と事例3において「行為の修正」を用いにくかった。それに反して、保育指導観のタイプが「成果重視」である保育者は、事例1のような乱暴なタイプのトラブルに対しては、「行為の修正」を用いやすいことが明らかになった。

以上のように、日本の保育者の特徴は、同性の仲間集団間のトラブルに「男女平等」といったタイプの保育指導観が影響を与えていた。麻生(2008)は、年長児の女の子は仲間はずれを作りやすいと述べている。このことに鑑みれば、子どもの性別に合った指導をする保育者は、女子仲間集団間のトラブルにおいては、認識の促しを活かして子どもにトラブルを認識させることを通して、トラブルが仲間はずれにエスカレートすることを防止することが予測できる。

終章 総合考察

本章では、これまでの結果を総括し、本研究の成果を述べる。その上で、課題について提示する。日本と中国に見た保育者の幼児間のトラブルへのかかわりの違いをまとめると以下の4点になる。

第1に、日中保育者の幼児間のトラブルへのかかわり方における違いである。本研究と先行研究との大きな違いは、本研究では日本の保育者であれ中国の保育者であれ、トラブルへのかかわり方が単なる1つのパターンだけでないことを明らかにした点にある。Tobinらの研究(Tobin, Wu & Davidson, 1989, Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009)では、実際の保育場面で録画したトラブル場面の映像を保育者に見せ、トラブルに対するかかわり方を尋ねるという研究方法により、日本の保育所で友達にけんかをしかけた子どもに対し、日本の保育者は自分で間違いがわかるまで待とうとするが、それは中国の保育者からみると保育者の責任を果たしていないと理解されるということが明らかにされている。つまり、日本の保育者のかかわり方は介入せず様子を見ることであり、中国の保育者のかかわり方は介入することである。それに対し、本研究では、トラブル事例の属性が変われば、日本の保育者は介入することがあり、中国の保育者は介入せず様子を見ることを明ら

かにした。また、介入することを2つのかかわり方のパターンに細分することができ、トラブルの属性と保育者の経験年数によって用いられるかかわり方のパターンが大きく異なることも示された。これらの結果は本研究のオリジナリティと言える。

第2に、日中保育者のかかわりのプロセスにおける違いである。日本の保育者がトラブル後介入を行う目的は、トラブル時介入によって当事者間の関係性を元に戻せなかった場合に、関係を修復しようとすることである。中国の場合は、保護者に注意されたトラブルのみをうまく解決しようとすることである。

第3に、トラブル後に保育者が行う集団づくりのあり方における違いである。日本の保育者と比べると、中国の保育者は支配的な集団づくりを行うという特徴を持っている。

第4に、保育指導観によるかかわり方パターンへの影響における違いである。日本と違い、中国の保育者にとっては、保育指導観からの影響が「行為の修正」というかかわり方パターンだけに集中しており、その影響については、トラブルの種類が変わると逆の効果が現れる可能性がある。

本研究では、トラブルへの保育者のかかわりに注目し、そうした実践がトラブル後における幼児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検討した。一方、本研究で取り上げたエピソードを分析することにより、保育者だけでなく、トラブル当事者以外の幼児もトラブル当事者間の関係性が元に戻れるように介介入行動を行うことがあるということが明らかになった。しかし、トラブル当事者以外の幼児のトラブルへの反応がトラブル当事者たちの仲間関係の回復にポジティブな影響を与えるかどう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。この点が本研究の限界であり、今後の課題である。

引用文献

- 朝生あけみ・荻野美佐子・斉藤こずゑ(1988). 0~1 才児クラスにおける子ども同士のいざご。日本教育心理学会総会発表論文集, 30:290-291.
- 麻生奈央子(2008). いじめは幼稚園年長さんから始まる:一女兒に多い突然の無視と仲間はずれ。アエラ, 21(12):65-67.
- 陳秋珠・徐慧青(2019). 我国幼兒攻撃性行為干預効果及調節因素的元分析. 当代教育理論与实践, 2019(1):1-8.
- 董存梅(2012). 幼兒自我調控的中日比較及其跨文化分析. 心理發展与教育, 2012(1):16-23.
- Eisenberg AR. & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Process*, 4: 149-170.
- 藤木大介・上田七生(2011). 認定こども園への移行が保育者の保育観に及ぼした影響. 梅光学院大学論集, 44:11-21.
- 高宇・曹能秀(2018). 美日幼稚園教師对幼兒衝突管理方式的跨文化比較. 湖北成人教育学院学報, 24(5):43-48.

- 華希穎(2004). 關於家長對3歲幼兒同伴衝突的觀念的調查. 学前教育研究, 6: 5-7.
- 黃建玲(2007). 幼兒園懲罰教育探究. 幼兒教育・教育科学, 9: 19-21.
- 胡豐堃(2015). 利用同伴衝突促進幼兒社會性發展. 幼兒教育: 教育教學, 12: 16-18.
- 黃偉達・王霞玉(2009). 幼兒衝突與幼兒社會化. 学前教育研究 2007; 151: 56-58.
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子(1985). 保育者の「個人レベルの指導論(PTT)」の研究: 幼稚園と保育園の特徴. 名古屋大學教育學部紀要. 教育心理学科, 32: 173-200.
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子(1986). 保育活動に対する母親の期待—「個人レベルの指導論(PTT)」の拡張. 名古屋大學教育學部紀要. 教育心理学科, 33: 157-172.
- 梶田正巳・杉村伸一郎・桐山雅子(1988). 具体的な事例へ保育者はどう対応しているか. 名古屋大學教育學部紀要(教育心理学科), 35: 111-136.
- 梶田正巳・杉村伸一郎・後藤宗理・吉田直子・桐山雅子(1990). 保育觀の形成過程に関する事例研究. 名古屋大學教育學部紀要(教育心理学科), 37: 141-162.
- 唐澤真弓・林安希子・松本朋(2006). 幼兒教育の文化的意味—日本, アメリカ, 中国における文化間および文化内比較. 発達研究, 20: 33-42.
- 岩田奇志(2017). 中国社会の行動原理: 「關係」(guanxi)と「想い」(想法 xiangfa): 日中比較文化論の視点から. 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 5(1): 1-18.
- 小原敏郎・入江礼子・白石敏行(2008). 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—保育者の経験年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に. 乳幼児教育学研究, 17: 93-103.
- 劉海紅・倉持清美(2008). いざこざを通して見た中国の保育者の保育觀—日本の保育者の保育觀との比較から. 乳幼児教育学研究, 17: 63-72.
- 劉海紅・倉持清美(2013). いざこざを通して見た中国の都市部と地方部の保育者の保育觀. 東京学芸大学紀要(総合教育科学系), 64(2): 211-219.
- 丸山(山本)愛子(1999). 対人葛藤場面における幼兒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(4): 451-461.
- 三国和子・今野道裕・中島常安(2013). 北海道における公立保育系4年制大学の存在意義: 北海道における保育の質向上と保育者養成. 地域と住民: 道北地域研究所年報, 31: 125-149.
- 森楸・大元千種・西田忠男(1985). 幼兒教育における指導法と保育イデオロギー. 広島大学教育学部紀要, 33: 87-96.
- 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説. 株式会社フレーベル館, 167.
- 諸岡康哉(2006). 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, p50.
- 名倉一美(2018). 保育実践における幼兒の集団づくりに関する一考察. 教科開発学論集, 6: 189-195.

- 砂上史子(2012). 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.
- 白石敏行・友定啓子(2007). 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, 57 : 287-299.
- 水津幸恵・松本博雄(2015). 幼児間のいざこざにおける保育者の介介入行動：一気持ちを和ませる介介入行動に着目して－. 保育学研究, 53(3) : 273-283.
- Tobin, J, Wu, D. & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures*. *New Haven: Yale University Press*.
- Tobin, J, Yeh, Hsueh. & Mayumi Karasawa (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited*. *University of Chicago Press*.
- 友定啓子(2009). 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, 59 : 239 - 251.
- 王利(2010). 幼児用餐教育中存在の問題初探（幼児の食事に存在する問題について）. 教育実践与研究, 19(3) : 19-21.
- 王穎莉(2015). 提昇幼稚園職初教師与家長有効溝通的策略. 家教世界・現代幼, 10 : 59-61.
- 徐有為(2016). 中日幼兒教師对幼兒衝突管理方式的跨文化比較. 現代教育科学, 29 : 152-155.
- 山本愛子(1995). 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(1) : 42-51.
- 中華人民共和国教育部（2012）. 3～6 歳兒童學習与發展指南.
(http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html)
- 周飛波(2016). 借鑑外来学前教育成果的基本策略—以高寬課程“六步衝突解決法”的本土化研討为例. 早期教育（教師版）, 2016(4) : 42-43.