

博士学位論文

乳幼児期のけんかやいざごに関する
自我発達心理学的研究

—けんかやいざご場面を通して見た乳幼児期の自我発達—

A Study on the Meaning of Quarrel or Trouble
Experiences in Infancy for later Self Development.

大阪総合保育大学大学院博士後期課程 修了生
竹中美香

論文の要旨

本論は、乳幼児期の対人行動の中でも、けんかやいざごごに着目し、自我発達の観点からその重要性について論じることを目的とした。

第1章「乳幼児期のけんかやいざごごに関する研究の動向」では、乳幼児期のけんかやいざごごに関する研究の動向を概観し、対人行動におけるけんかやいざごごがどのように位置づけられているかを明確にした。Ⅰ「乳幼児期の対人行動研究に見られるけんかやいざごご」では、これまでの研究は、けんかやいざごごの方略や、年齢的な変化が中心に論じられ、その対象年齢も3歳児以上が多くを占め、2歳児以下を対象とした分析は少なく、自我発達の観点から捉えたものがほとんどないということが分かった。また、介入の研究は多くあるがものの、けんかやいざごごに関する意識を調査したものは、少ないことも明らかとなった。このような点からも、本研究で、けんかやいざごごに関する意識調査を行う意義と必要性を示すことができたと考える。Ⅱ「主要な発達検査の中に見られるけんかやいざごご」では、発達検査の中にあるけんかやいざごごに関連する項目の一覧表を作成し、乳幼児期の発達におけるけんかやいざごごの重要性を示した。

第2章「乳幼児期の自我発達とけんかやいざごご」では、第1章で明らかにされた乳幼児期のけんかやいざごごに関する研究動向を踏まえ、自我発達の観点から乳幼児期のけんかやいざごごがどのように論じられているかについて検討した。Ⅰ「けんかやいざごごが自我発達に及ぼす影響」では、乳幼児期の自我発達に関する諸見解を述べ、自我発達の観点から見た発達の意義を述べた。これにより、乳幼児期を自我発達心理学的な立場から論じる意義と必要性を明確にし、本研究の立場と目的を確認することができた。Ⅱ「自我発達と所有をめぐるけんかやいざごごの関係」では、子どものけんかやいざごごに多く見られるおもちゃの取り合いに着目し、所有をめぐるけんかやいざごごと自我発達の関係について検討した。保育園での観察を通して得た1歳児の事例を紹介しながら、所有をめぐるけんかやいざごごの意義についても考察した。これらを通してけんかやいざごごなどの対人行動は自我が密接に関係しており、自我発達において重要な役割を担っていることを明らかにした。

第3章「大人の意識が子どものけんかやいざごごに及ぼす影響」では、Ⅰでは保育を学ぶ学生、Ⅱでは保育者、Ⅲでは保護者を対象として、乳幼児期のけんかやいざごごに関す

る意識調査を行い、子どもの自我発達を育む上での問題点や課題を明らかにした。学生・保育者・保護者の三者ともにけんかの重要性を強く認識しているものの、対応については難しさを感じていることが明らかになり、その影響が子どものけんかやいざこざの対応に影響を与えていることが明らかとなった。この結果は、子どもの自我発達における重要な対人行動が大人によって損なわれる可能性を示唆しており、現代社会における問題点の一部が明らかにされたと考える。

第4章「乳幼児期のけんかやいざこざを取り巻く環境」では、核家族の増加や少子化の進行、子どもを取り巻く環境についてその現状を探り、アンケートで得られた自由記述の一部を紹介しながら、乳幼児期のけんかやいざこざを取り巻く環境と現代社会における問題点について検討した。

第5章「けんかやいざこざから見た乳幼児期の自我発達と養育の在り方」では、第1章から4章までで明らかにしてきたことを踏まえ、けんかやいざこざから見た乳幼児期の自我発達と養育の在り方を提言した。Ⅰ「けんかやいざこざから見た乳幼児期の自我発達過程」では、守屋の自我発達の三次元モデルに基づいて、所有をめぐるけんかやいざこざの、発達過程を示した。また、所有をめぐるけんかやいざこざが自我発達を促すための大変重要な経験であることについて明らかにすることができた。Ⅱ「子どもの自我発達を育むための養育のあり方」では、Ⅰで明らかにされた子どもの自我発達過程を大人が理解し、寛容であることの意義を述べ、子どもの自我発達を育むための養育の在り方について提言した。

目 次

序論	1
I 本論の目的	1
II 本論の構成ならびに立場	2
第1章 乳幼児期のけんかやいざごに関する研究の動向	4
I 乳幼児期の対人行動研究に見られるけんかやいざご	4
1. けんかやいざごとは	4
2. 乳幼児期のけんかやいざごに関する従来の研究の概観	5
II 主要な発達検査に見られるけんかやいざご	19
第2章 乳幼児期の自我発達とけんかやいざご	24
I けんかやいざごが自我発達に及ぼす影響	24
1. 乳幼児期の自我発達に関する諸見解	24
2. 自我発達の観点から見たけんかやいざごの発達の意義	27
II 自我発達と所有をめぐるけんかやいざごの関係	28
1. 所有をめぐるけんかやいざごの発達	28
2. 自我と所有意識の関係	30
3. 事例から見た所有をめぐるけんかやいざごの意義	31
第3章 大人の意識が子どものけんかやいざごに及ぼす影響	37
I 保育を学ぶ学生の意識に関する調査	37
1. 問題と目的	37
2. 方法	37
3. 結果	38
4. 考察	54
II 保育者の意識に関する調査	58
1. 問題と目的	58
2. 方法	58
3. 結果	59
4. 考察	77

III 乳幼児期の子どもを持つ保護者の意識に関する調査	78
1. 問題と目的	78
2. 方法	78
3. 結果	80
4. 考察	104
IV 大人の意識が子どものけんかやいざごに及ぼす影響	105
1. 調査対象者の意識についての比較	105
2. 大人の意識が子どものけんかやいざごに与える影響	107
第4章 乳幼児期のけんかやいざごを取り巻く環境	109
I 子どもを取り巻く環境の変化	109
1. 核家族化や少子化の現状とけんかやいざご	109
2. 子どもを取り巻く環境	111
II 子どもの遊びの変化とけんかやいざご	113
1. 子どもの遊びの変化	113
2. 子どものけんかの変化	115
III 子育て観とけんかやいざご	116
第5章 けんかやいざごから見た乳幼児期の自我発達と養育の在り方	123
I けんかやいざごから見た乳幼児期の自我発達過程	123
1. 所有をめぐるけんかやいざごの発達過程	123
2. 自我発達の観点から見た所有をめぐるけんかやいざご	127
3. 反抗期から見た所有をめぐるけんかやいざご	130
II 子どもの自我発達を育むための養育の在り方	132
1. 大人が子どもの自我発達を理解することの意義	132
2. 大人が子どもの自我発達に寛容であることの意義	133
III 今後の課題	135
総括	137
資料	142
引用文献	152
あとがき	162

序 論

I 本論の目的

本論は、乳幼児期の対人行動の中でも、けんかやいざごぎに着目し、自我発達の観点からその重要性について論じることを目的としている。

守屋（2010）は、われわれ人間が人間として存在する上で大切なもの、それが「自我」であるとし、子どもたちの自我は信頼や期待のまなざしの中で、伸び伸びと変動を繰り返しながら健全な発達を遂げていく。しかし、世の中が豊かになり、時間と空間が限られ狭められるようになるにつれて、発達に伴う変動は次第に許容されなくなり、迷惑がられ、やがて問題視されるようにさえなってきた現代社会の問題点を指摘している。また、早くから大人の環境 - 基準や規則 - の中で、大人化を急がされて生きている現在の子どもたちは、「子どもらしい子ども (childlike child)」から「大人らしい大人 (adult adult)」へと発達を遂げていく可能性が損なわれていることを指摘し、これは自我発達において深刻な問題であると警鐘を鳴らしている。

子どもたちの自然な姿の一つとして、けんかやいざごぎが挙げられる。子どもは数々の衝突や摩擦を経験し、折り合いを付けながら様々な感情を体験し、コントロールする力を獲得していく。こうした対人関係のルールを学ぶ機会を確保し、子どもの心を育てていく大人や保育者の役割は大きいと考える。しかし、最近では、けんかに発展する前に大人が制止したり、必要以上に介入したりすることでけんかする子どもの数自体も減っている状況を耳にする。また、塾通いや習いごとで忙しい幼児の増加や、遊び場や遊ぶ時間の減少など、子どもを取り巻く状況も大きく変化してきている。このような状況で子どもの自我は伸び伸びと発達を遂げていくことができるのであろうか。いざごぎを避け、トラブルを起こしてほしくないという大人の願いの下で、子どもは窮屈な発達を強いられていないであろうか。子ども同士がぶつかり合って成長する機会が減っている中、けんかやいざごぎの経験が子どもの発達に与える意義をもう一度見直す時期に来ているのではなかろうか（竹中,2012）。このような社会的背景に鑑み、自我発達の観点から乳幼児期のけんかやいざごぎの重要性について研究を深めていきたいと考えるようになった。

本論は乳幼児期を自我発達心理学的な立場から研究しようとするものである。

II 本論の構成ならびに立場

本論が目的とするところの概要は以上の通りであり、本論で終始問題とするのは、乳幼児期のけんかやいざごしの自我発達の意義についての問題である。

本論は全体を5章で構成している。

第1章「乳幼児期のけんかやいざごしに関する研究の動向」では、乳幼児期のけんかやいざごしに関する研究の動向を概観し、対人行動におけるけんかやいざごしがどのように位置づけられてきたかを明確にする。I「乳幼児期の対人行動研究に見られるけんかやいざごし」では、これまでの研究において、けんかやいざごしはどのように扱われ、どのような研究がなされてきたのかについての概観を述べ、その経緯や現在の位置づけを明らかにする。II「発達検査の中に見られるけんかやいざごし」では、主要な乳幼児発達検査から、けんかやいざごしに関連するチェック項目を拾い上げることを通して、乳幼児期の発達におけるけんかやいざごしの重要性について論議を深める。

第2章「乳幼児期の自我発達とけんかやいざごし」では、第1章で明らかにされた乳幼児期のけんかやいざごしに関する研究動向を踏まえ、自我発達の観点からけんかやいざごしがどのように論じられているかについて検討する。それによって、乳幼児期を自我発達心理学的な立場から論じる意義と必要性を明確にし、本研究の立場と目的を確認する。I「けんかやいざごしが自我発達に及ぼす影響」では、乳幼児期の自我発達はどのように扱われてきたか、その諸見解について述べる。II「自我発達と所有をめぐるけんかやいざごしの関係」では、けんかやいざごしが自我発達に及ぼす影響について検討し、本研究の目的である乳幼児期を自我発達心理学的な立場から論じる意義と必要性を明確にする。また、事例を通して所有をめぐるけんかやいざごしの意義についても検討する。

第3章「大人の意識が子どものけんかやいざごしに及ぼす影響」では、第1～2章で述べてきた乳幼児期におけるけんかやいざごしの重要性を踏まえつつ、子どもを取り巻く大人たちはけんかやいざごしをどのように捉えているのかその意識を調査し、それが子どものけんかやいざごしにどのような影響を与えているのかを検討する。I「保育を学ぶ学生の意識に関する調査」では、保育を学ぶ学生を対象にアンケート調査を行い、子どものけ

んかやいざごごの捉え方や意識を明らかにする。Ⅱ「保育者の意識に関する調査」では、保育者を対象にアンケート調査を行い、子どものけんかやいざごごの捉え方や意識を明らかにする。保育場面でよく見られる子どものけんかやいざごごのエピソードを収集し、自我発達の観点から検討する。Ⅲ「乳幼児期の子どもを持つ保護者の意識に関する調査」では、保護者にけんかやいざごごについてアンケート調査を行い、子育てに関する意識についても現状を明らかにする。Ⅳ「大人の意識が子どものけんかやいざごごに与える影響」では、学生・保育者・保護者の意識の相互比較と、大人の意識が子どものけんかやいざごごに与える影響について検討する。

第4章「乳幼児期のけんかやいざごごを取り巻く環境」では、乳幼児期のけんかやいざごごを取り巻く環境について現状を探るとともに、現代社会における問題点について検討する。Ⅰ「子どもを取り巻く環境の変化」では、核家族の増加や少子化が、子どものけんかやいざごごの在り方に影響を与えているか、その現状を明らかにする。Ⅱ「子どもの遊びの変化とけんかやいざごご」では、子どもの遊び方や遊び相手などに変化がみられるか、またそれが子どものけんかやいざごごの在り方に影響を与えているかを検討する。Ⅲ「子育て観とけんかやいざごご」では、ⅠとⅡで明らかにされた子どもを取り巻く社会の変化を踏まえ、保護者のけんかやいざごごに関する意識や、子育て観が子どものけんかやいざごごの在り方に影響を与えているか、その現状を明らかにする。

第5章「けんかやいざごごから見た乳幼児期の自我発達と養育の在り方」では、第1章から第4章を通して明らかにされたことを踏まえ、けんかやいざごごから見た乳幼児期の自我発達と養育の在り方を提言する。Ⅰ「けんかやいざごごから見た乳幼児期の自我発達過程」では、けんかやいざごごから見た乳幼児期の自我発達過程を検討する。また、守屋の自我発達の三次元モデル(1977,1998)を基に、けんかやいざごごに関する検討を試みたい。Ⅱ「子どもの自我発達を育むための養育の在り方」では、Ⅰで示されたことを踏まえ、子どもの自我発達を育むために必要なことは何か、その在り方を提言したい。Ⅲでは、今後の課題を述べる。

第1章 乳幼児期のけんかやいざごに関する研究の動向

この章では、乳幼児期のけんかやいざごに関する研究の動向を概観し、対人行動におけるけんかやいざごがどのように位置づけられているかを明確にする。

I 乳幼児期の対人行動研究に見られるけんかやいざご

1. けんかやいざごとは

本章では、けんかやいざごについて論じていくが、まず、その用語の定義や使用の仕方を整理しておく。広辞苑によれば、「けんか」とは、争いやいさかいを示すが、「いざご」は双方の意思がくいちがい、問題が起きること。もつれごと。もめごとを示す。

山本（1995a）は、相互の利益・要求や意図・主張が対立し、葛藤状態に陥った時に「いざご」が発生した状態とし、その解消の仕方は次の三つに分けられるとしている。一つ目は当事者のどちらかあるいは双方が主張を引っ込め、いざごが発展せずに自然に解消する場合。二つ目は相互の主張がうまく調停され、対立が構造化されて解消する場合。三つ目はどちらも主張を引くことなく、またうまく調停されることもないまま、暴力による激しい対決に至り、一方の服従によって対立を抑圧的に解消する場合。この三番目の過程が「けんか」であるとしている。小林（1977）は、「けんか」は攻撃行動の一つの場合で、対人関係のうち社会的身分、能力、生活目標などが同一圏内にある個人又は集団間で欲求と欲求阻止をめぐって起こす相互侵害、攻撃の言動であるとし、斉藤ら（1986）は、「いざご」は、ある子どもが他の子どもに対して、不当な行動あるいは不満・拒絶・否定などを示す行動を発話や動作・表情で行った場合と定義している。

以上の定義をまとめると、「いざご」は双方の意思や主張の食い違いによって起こる葛藤状態を指し、「けんか」はそれが攻撃行動として発展した行為であるといえよう。

次に用語の使い方であるが、研究論文のテーマから用語を拾い上げて検討してみる。

本章ではけんかやいざごに関する諸研究において、テーマと副題に使用されている用語は、「いざご」、「けんかやいざご」、「対人葛藤」、「トラブル」となっている。「いざ

こざ」の表記が最も多いが、最近の動向として、けんかやいざこざなどの行動を「対人葛藤」と捉えたものが増えてきている。

CiNii の論文検索サイトで「けんか」を検索してみると、日本国内で最も古い研究は、田中（1950）による「学級社会における『けんか』の心理とその指導」である。「いざこざ」は、無藤・内田（1982）の「幼児初期の子ども同士のいざこざの発生と解消」、「対人葛藤」は渋谷（1982）の「児童の対人葛藤解決法の考察」の研究となっている。

本章では「けんか」という子どもの対人行動をより広く捉えるために、「けんかやいざこざ」の用語を使用することとする。

2. 乳幼児期のけんかやいざこざに関する従来の研究の概観

乳幼児期のけんかやいざこざに関して、様々な方面から研究がなされているが、主要なテーマとして(1)「けんかやいざこざの方略」に関する問題を扱ったものが最も多く、(2)「けんかやいざこざへの介入」の問題、(3)「その他（けんかの意義、けんかの意識調査）」などに大きく分けられる。この区分に従って、これまで行われてきた主要な研究を概観し、乳幼児期のけんかやいざこざを自我発達の観点から論じることの必要性和意義を述べたい。

乳幼児期のけんかやいざこざに関する従来 of 主要な研究を上述の区分に従い、表にして見たものが、表 1～4 である。

(1) けんかやいざこざの方略に関する研究

けんかやいざこざの方略に関する研究は、けんかやいざこざの種類や発生や終結の仕方について、その発達的变化に着目したものと個々のプロセスに着目したものに大きく分けられることができる。双方重なり合う部分があるが、① けんかやいざこざの発達的变化に関する研究と、②けんかやいざこざの発生や終結のプロセスに関する研究と二つに分けて概観してみる。

① けんかやいざこざの発達的变化に関する研究

表 1 に、けんかやいざこざの発達的变化に関する諸研究を表示した。

表1 けんかやいざごとの発達的变化に関する諸研究

用途	名前	被験者	目的	方法	結果
発達的变化	東・野辺地 (1992)	幼稚園の3歳～5歳 134名	就学前期のSPS(社会的問題解決:社会的相互交渉を通しての人格的目標の達成の過程)能力の発達差を明らかにする。	ポジティブな行動とネガティブな行動を引き起こしやすい図版を見せ、幼児の反応傾向を分析した。	能力の認知的側面は3歳から4歳にかけて数多くの解決方法を考え出せるようになるという量的発達を示すことが明らかにされた。質的発達については、自己の危機状況では自己の立場を主張したり、第三者の介入を求めたり、いざごを回避するという方法が、他者の危機状況では傷ついた他者を慰めたり、具体的な援助を行ったりする方法が多く選択されるようになるという結果が示された。
	松永・斎藤・荻野 (1993)	保育所の0～1歳児クラス	子ども同士のいざごにおける社会的能力の発達を検討する。	自然観察	社会的思考期では、「相手を説得する」、「順番をまつ」など行動発達レベルの高い行動が見られ始めた。これは他者の欲求を理解し、他者との関係を考慮しながら対象物を手に入れることを学んでいる時期であると推測できる。
	高濱・無藤 (1999)	幼稚園の3歳児クラスの男児3名	いざごがどのように変化するかや個人差や相手の違いといざごの関係について分析を行った。	ビデオと小型録音機、観察	幼稚園期3年間では、4歳児のいざご発生率が最も多く、5歳児では3歳児と同程度まで減少する。またいざごの相手は、異年齢より同年齢の幼児に多いことを明らかにした。
	鈴木 (2001)	保育所の4歳児7名、5歳児11名	幼児が相手との対立が生じた時に、どのように自分の行動を制御していくのかについて調べる。	ビデオ録画からエピソードを取り出す。	4歳児は5歳児に比べて、相手を納得させようとする行動へと働きかけが多いことが示唆された。逆に、5歳児は4歳児に比べて意図をはっきり伝え続けられることが多いことが示唆された。
	広瀬・根ヶ山 (2003)	保育園の3～5歳児44名	いざごの調整・仲直り行動にみる社会性の発達を検討する。	自然観察	いざごの調整・仲直り行動には、自己主張やコミュニケーション能力の発達や社会的ルールの理解など、社会的能力の発達が反映されることが示唆された。
	平林 (2003)	保育所の3歳児クラス28名、4歳児クラス29名	3歳児と4歳児の比較を通して、幼児がいざご場面で使用する方略の発達的变化について検討する。	行動描写法による観察	いざご場面で幼児が使用する方略は、3歳から4歳にかけて変化し、行動方略の使用頻度が減少することと、使用される行動方略の内容が「不快な発声」や「攻撃」など相手へ向かっていくものから、「逃げる」のようにトラブルを

				回避しようとする方向へ変化することが示唆された。
利根川 (2006)	4歳児、5歳児(32人)	葛藤場面について、どのような内容の葛藤が生じ、どのように解決するのか等について、年齢による差を分析する。	自由遊びの観察	物・場所をめぐる葛藤は4歳児が5歳児よりも多く、身体的攻撃は5歳時のほうが4歳児よりも多く、心理的攻撃も5歳児のほうが4歳児よりも多かった。男児は、4歳児のほうが5歳児よりも双方の主張を調整した、あるいはうやむやになったまま次の活動に移ることが多かった。
久保 (2010)	4歳児から6歳児25名、担任教師6名	コンフリクトへの対処についての認識がどのように変化していくのか、その発達的变化について調査した。	「けんか」についてインタビュー	けんかへの対処についての認識の発達の経路として、自己抑制的で定型的な対処から、自他の要求を踏まえた交渉へと変化する経路と、自己抑制的で定型的な対処について捉え続けるという経路を明らかにした。
山口・香川・谷向 (2010)	保育所の2歳～5歳児の子ども36名	保育園のいざこざ場面を観察し、採取した294エピソードから原因・方略・終結から構成される幼児のいざこざプロセスの発達的变化を検討する。	自然観察と保育者へ自由記述による質問	いざこざの原因は2歳児では物や場所の所有が多く、3歳児以上はイメージのズレやルール違反の指摘が多かった。方略は、4歳児以上で不快発声が減少し、言語方略の使用頻度が増加した。終結は、年齢があがるにつれ保育士の介入が減少し、子ども同士で解決する機会が増えた。
山口 (2010)	保育所の2～5歳36人	幼児期のいざこざプロセスの発達的特徴を明らかにする。	参加観察法・保育士からの自由記述による聴取	4～5歳頃には、発達した言語機能を使って自分の意志を明確に表し他者との意思疎通ができるようになる一方、対人関係の発達により他者への興味ややりとりが増し、いざこざが誘発されやすくなることが示唆された。いざこざプロセスの発達は、言語機能や対人関係の発達の影響を受けて変化していく。
香山・藤田・香曾我部 (2012)	保育所の1歳児クラス18名	いざこざにおける乳幼児期の社会的発達の特徴について検討する。	子どもの観察と、保育士へのインタビュー	物・道具を使う、身体の接触、イメージのズレがいざこざのきっかけとして明らかにした。

けんかやいざこざの種類や発生や終結の仕方を拾いあげ、その発達的变化を縦断的または横断的に分析した研究が多くを占める。対象年齢は、松永ら（1993）と香山ら（2012）

の0～1歳を対象としたものがあるものの、3歳以上を扱ったものがほとんどである。

また、この方略を社会性の発達的能力として捉えたものも多い。表1から乳幼児期のけんかやいざこざの発生や終結に関する次のようないくつかの特徴を指摘してみることがができる。まず、2歳児までのけんかやいざこざの原因は、物や所有に関するものが多く（山口ら,2010;香山ら,2012）、3歳から4歳にかけて方略の変化が起こり（東ら,1992;平林,2003）、4歳から5歳頃には言語方略の頻度が増加し（山口ら,2010）、自他の要求を踏まえた交渉ができるようになっていく（久保,2010）などという発達のな変化が明らかにされている。

② けんかやいざこざの発生や終結のプロセスに関する研究

表2は、けんかやいざこざの発生や終結のプロセスに関する諸研究をまとめてみたものである。

表2 けんかやいざこざの発生や終結のプロセスに関する諸研究

用途	名前	被験者	目的	方法	結果
発生や終結のプロセス	Dawe (1934)	男女 40 人の未就学児童	200 のけんかを分析	観察	性差が見られ、男児は3～5歳間に次第に身体的アタックが多くなり、その後、闘争は減少する。女児は3歳からけんかが少なくなる。男児は女児より身体的攻撃が多く、女児は言葉による方法を早く覚える。この時期の後期には集団的・社会的トラブル(だれがどの役をするかなど)が争いの源泉となる。4歳児は同輩の能力や性格について、悪口をいったり、いじめたりしてけんかを誘発する。
	無藤・内田(1982)	1～2歳 12名	遊び場面	ビデオ記録観察	いざこざの発生・解消の過程を発生因、解消、親の介入に分けて整理した。1, 2歳児ともに物の取り合いが発生因になることが多く、遊びかけることによって相手の気持ちの転換を図る解消法を取ることが多かった。親の介入は、いざこざの原因や相手の行為の意図をはっきりさせ、謝ったり上手に遊んだりする方法を教えるものであった。
	木下・斎藤・朝生(1986)	幼稚園年少児 20名	いざこざの発生、展開、終結の仕方は発	筆者ら観察者 3名による自然	3歳児では、他者の友人関係にはまだ関心が低く、そのためいざこざは当事者のみかかわる出来事と考えられる。・3歳児のいざこざは、主に男児によるもので、し

			達に伴い、どのように変化するかを明らかにする。	観察、ビデオ、3年間の記録	かも、個人同士のものが多く、後期になるにつれて次第に女児同士のグループでのいざこざが増加する。・何もしないのに叩かれたり、押されるなど不当な行動をされても、抵抗も、抗議もせずに見過ごし、いざこざにもならないことが年少の時ほど多い。いざこざの契機は、どの期でも、物や場所の占有をめぐるものが一貫して多かった。
田中・阿南・安部・糸永・松尾(1999)	幼稚園の3歳児 39名 18回の観察	3歳児を対象としていざこざの解決過程を分析・検討する。	自然観察、ビデオ	いざこざの特徴として、いざこざを解決することよりもまず自己の意志を押し通そうとしている。これも対人的相互交渉の未熟さからくる。3歳児は原因に関係なく、1番目に「拒否・拒絶」が使用されることが多く、次いで「実力行使」や「抵抗」をすることによって自分の意志を通し、いざこざを解決させようとしており、方略の展開に一定の傾向のあることが認められた。	
広瀬(2006)	保育園の3～6歳の園児 158名	いざこざという社会的葛藤場面における、相互交渉の様相を明らかにする。	自然観察、ビデオ	調整や仲直り行動のいざこざ終結における方略について、以下のようにカテゴリー化した。 ① 和解の意思を提示する…「譲歩」、「ルールへの導入」、「謝罪」、「説明」、「代償」、「接近・合流」、「接近・合流の誘導」 ② 調整・仲直り行動を引き出す…「抗議」、「抵抗」 ③ 緊張状態を解消し遊びへと移行させる…「おどけ」「注意の喚起」「距離取り」 ④ 他者を操作する…「介入要請」、「懇願」、「劣位性表出」	
岡崎(2008)	幼稚園5歳児クラス 66名	いざこざの発生から終結の過程でどのような方略が使用され、いかなる関連が見られるかを明らかにする。	自然観察、ビデオ、ボイスレコーダー使用	5歳児になると、言葉を使って自己中心的に主張しつつも、いざこざの解決に向けての努力も行われている。使用方略のパターンが異なると終結パターンが異なる。子どもや保育者がいざこざにおいてどのような反応をしているのかの過程をモデルとして示した。	
渡部・岡崎(2008)	幼稚園5歳児クラス 66名	いざこざが終結に向かう過程でどのような	自由遊びの時間を観察。ボイ	いざこざ発生から終結までの過程を図式化した。	

			方略が使用されているかを明らかにする。	スレコーダー、ビデオ	
--	--	--	---------------------	------------	--

けんかやいざごとの種類や発生や終結の仕方を分析し、カテゴライズするなどの研究が多くを占める。最も古い研究として、Dawe.H.C (1934) を挙げることができるであろう。研究方法は、自然観察が最も多く、その際にビデオやレコーダーを用いることもある。紙芝居や人形劇、読み聞かせなどで、けんかやいざご場面を設定し、子どもにインタビューを行うものもあった。

このように、けんかやいざごの方略に関する研究が多いが、中でも所有をめぐるけんかやいざごを問題にした研究が散見されるため、これを別表として加えた（表 3）。

表 3 所有をめぐるけんかやいざごに関する諸研究

用途	名前	被験者	目的	方法	結果
所有	山本 (1991)	保育園児 1歳児クラス 10名、 3歳児クラス 10名計 20名	保育園児の二つの年齢 集団から集めたデータを用いて、その平等性の行動原則の形成と機能化を確かめる。	8ミリビデオによる観察	平等性の原則として「先占の尊重」原則が実際に機能していることが明らかになった。「先占の尊重」原則は、子どもが所有制度に関して自分たち自身で機能させる、最初の原則であると考えられる。
	倉持 (1992)	幼稚園の 年長2クラスの5歳から6歳までの42名	物をめぐりいざごの中で使用される方略が、いざご当事者の子ども達の間によって異なるかどうかを検討する。	自然観察	同じ遊び集団に属する子ども達の間では、主に、物を先取りしていることを主張する方略と、その物を所有することが妥当であることを示す方略を使用した。異なる遊び集団に属する子ども達は、貸すための条件を示す方略と借りる限度を示す方略を使用した。子ども達がいざごの中で使用する方略が子ども達同士の関係の違いによって選択されていることを示した。
	高坂 (1996)	幼稚園の 年少組 14名	おもちゃをめぐりいざごの場面でどのように相手に対し働きかけているのかを検討する。	自然観察	3歳児は用いる方略をおもちゃの特性やいざご時の立場に合わせていると考えられた。

入江 (1997)	2歳児1名	保育所や家庭で子どもはどのような「自我の形成過程」を辿るのかを、物の取り合い事例を検討しながら考察する。	筆者の子どもの育児記録	保育所と家庭とでは、「ものの取り合い」や「ものを貸せない」場面では、主張できるものが違っていた。保育所では「じぶんのもの」であるという主張は表面にはあまり出ず、「みんなのもの」という論理で「順番」という概念が早い時期から持ち込まれやすいという可能性が示唆された。
砂上 (2007)	4歳児	他の子どもと同じ物を持つことに焦点を当てて、仲間関係と物の結びつきについて検討する。		幼稚園での4歳児を対象とした研究から、子ども達の間には、「仲間であるから同じものをもつ」「同じものをもつから仲間である」という不文律が存在していることを指摘している。
高林・石川・桐山・北澤・竹林 (2009)	3歳～6歳児	他者意識の発達分析を行うために、幼児の物の取り合いに着目し、「相手の所有物を自分の支配下に置こうとする場面」に的を絞り、分析をしたモデルの検討する。	自然観察。ビデオ観察	35か月～39か月を本能的思考期、40～42か月を経験的思考期、43～45か月を社会的思考期と分けて行動発達を区切ることができると説明した。本能的思考期は「奪う」行動が主体となり、物事を自分中心で考え行動する時期。経験的思考期では、「奪う」と「許可を得る」など、複数の行動を組み合わせた行動が多く、他者の状況に合わせ、どのように行動したら対象物が手にはいるのかを試行錯誤している時期。社会的思考期は、「相手を説得する」、「順番をまつ」など行動発達レベルの高い行動が見られ始めた。
橋本 (2010)	文献	乳幼児期の所有の理解の問題を、個人の所有と共有の両側面から研究する上での課題について考察する。	文献研究	子どもが所有を介して経験する社会的関係が、それぞれの集団や文化において、または所有する対象物によって異なることを更に検討することは、乳幼児を取り巻く所有に関する社会システムと、乳幼児がその一員となっていくプロセスを解明する上で重要な課題であるとした。
長濱・高井 (2011)	3～5歳児	幼児の物の取り合い場面における自己調整機能の発達を、自己主張、自己抑制、自他調節の3側面から検討する。	仮想課題を用いて、自分ならばどうするか、回答を求めた。	3歳児において、口頭回答での無反応が特に他者先取場面において多かった。→ 他者が先に物を所有しているという場面は、4、5歳児では『依頼』による自己主張が増加したが、3歳児にとっては、逆にどうしてよいか分からない、回答しにくい状況と映ったのではないであろう

					か。5歳児では自分と他者が交代で物を使っていく方略を提案する傾向が見いだされた。
石川・高林・桐山・北澤・竹林 (2011)		幼児のいざごにおける問題解決を行為者・他者・モノの三項関係から捉える。	マルチモーダルな行動観察手法		コーパスに基づく分析の結果、自信のゴールを優先した行動から、他者の状況を考慮しながら自分のゴールを達成する複雑な問題解決に発達する問題解決発達モデルと導いた。
齋藤 (2012)	1～2歳の幼児3名	1～2歳児が、保育の場での自然発生的な遊び場面において「仲間と同じ物に関心をもつ」という行ために注目し、仲間と同じものに関心を向けた際の物への働きかけ方を詳細に分析することによって、仲間と物とのかかわりについて明らかにする	ビデオ撮影		「仲間と同じものに関心をもつ」事例は、24例見いだされ、それを6つのカテゴリに分類した。 ① 物を使っている仲間のそばにくる ② 仲間の使っている物を要求する ③ 仲間の使っている物を要求せずに奪う ④ 仲間の使っている物と同じものを自分で確保する ⑤ 仲間の使っている物(場)を共有しようとする ⑥ 友達に自分の使っている物と同じものを渡す
竹中 (2013)	1歳児2名	自我発達の観点から見た所有をめぐる対人行動や、乳幼児期のけんかやいざごの発達の意義を検討する。	事例検討と文献研究		二つの事例から、所有をめぐるけんかやいざごによって、育まれる自我発達の様子を示した。また、所有をめぐるけんかやいざごなどの対人行動は、自我を実感する大変貴重な機会であるとともに、自我発達において重要な役割を担っていると述べた。

「物の取り合い」場面に着目した研究が多く、所有をめぐるけんかやいざごなどの対人行動が乳幼児期の発達に重要な役割を担っていることが分かる。また、山本(1991)は、物の取り合いにおける「先占の尊重」を明らかにし、乳幼児期の所有に関する研究に一石を投じた。竹中(2013)は乳幼児の所有をめぐるけんかやいざごを観察し、これらが自我発達において重要な役割を担っていると述べた。

(2) けんかやいざごへの介入に関する研究

表4は、けんかやいざごへの介入に関する諸研究をまとめてみたものである。

表 4 けんかやいざこざへの介入に関する諸研究

用途	名前	被験者	目的	方法	内容
子どもの介入	中川・山崎(2003)	幼稚園の年長男児 15名	幼児の介入行動を分類し、時間的な推移を経て各介入行動の生起頻度にどのような違いが見られるか検討する。	対人葛藤場面の反応を記録	幼児は高いレベルの公正観を獲得し、介入者としては公平な立場を取ることができても、当事者となると公正な立場を取ることは困難である。・時間経過にしたがって幼児の介入行動には、不公平な介入行動よりも公平な介入行動が多く見られた。しかし、介入行動と問題解決方略の間には一致が見られなかった。
	中川(2004)	幼稚園児4歳児 20名、6歳児 20名、4歳児クラス担任2名、6歳児クラス担任1名	保育者及び幼児が示す介入行動が、介入対象者の年齢によって異なるか、また誠実な謝罪に結びつく介入行動を示すかを明らかにする。	自然観察	4歳児の対人葛藤に介入するのは保育者が多く、6歳児は幼児が多かった。低年齢児の対人葛藤に介入する際、保育者は被害者の気持ちを確認し代弁することで、加害者における罪悪感の認識を高めることができる。幼児が誠実な謝罪を獲得するためには、幼児自身の道徳性の発達に依拠するだけでなく、誠実な謝罪の構成要素である責任の認識と罪悪感の認識につながる介入を介入者が積極的に示す必要がある。
	松原・本山(2013)	2年保育の幼稚園児4歳児クラスの30名、担任教師1名	非当事者の幼児のように他児の対人葛藤場面に介入するのか、という問題に焦点を当て、それが生じる背景を探りつつ、対人葛藤の協同的解決の様そについて検討する。	自然観察	非当事者として、他児に生じた対人葛藤にどのように介入し、協同的解決が図られるのかということを明らかにした。他児が当事者となった対人葛藤を、非当事者として直接的間接的に介入して、解決に向かわせていた。非当事者の幼児と教師が葛藤に葛藤時の状況を説明する、当事者の幼児に注意するといった行動が見られた。加勢は必ずしも解決へと至らなかったが、仲裁は解決へと導くことができる。
学生の介入	山口(2010)	幼稚園児	実習生が子ども同士の対立への介入の際にどのような言語的方策を取る	幼稚園実習の際の記憶をたどる	本能的思考期は「奪う」という行動が主体となり、物事を自分中心で考え行動する時期であると推測できる。実習生と子

			ったのか、その実態を事例に即して明らかにする。		どもの発話行為の流れを追うと、「解決」と目指される相互行為のゴールがほぼ一定であることを明らかにした。
保育者の介入	本郷・杉山・玉井 (1991)	保育所の1, 2歳児	子ども間のトラブルに対する保育者の特徴と働きかけの効果を検討した	ビデオを使用した観察	保育者は単に「制止等」を行うのではなく、子どもの「要求」を聞き、「相手の状態を説明」することによってトラブルにかかわろうとするようになる。また、直後の子どもの反応だけでなく、その、その後の保育者とのコミュニケーションがうまく続けられるかといった点や、子どもの活動がスムーズに進行していくかどうかといった点を考慮する必要がある。
	山田 (2000)	2～5歳 26名	子ども達が自分で対立を解決できるように保育者がどのようにかかわっているかを検討する。	自然観察	2～5歳のけんかでは、問題をはっきりさせる段階で、保育者が双方の対立を能動的に聞き、相手に伝えることで、対立が解消することが明らかとなった。
	友定・白石・入江・小原 (2007)	保育者 10名、学生 27名	子ども同士のトラブル場面における保育者のかかわりを分析し、トラブル場面の保育的意義について考察する。	保育記録から分析	トラブル場面は、①レジリエンスを育てる場になる。②人とのつながりを体験する。③問題スキルを学ぶ。④論理・道徳・価値を学ぶ。⑤子どもの年齢や時期・個性・状況に応じて変化するなど、保育的な意義を明らかにした。
	小原・入江・白石・友定 (2008)	保育者 145名、学生 164名	幼児期後半の子ども同士のトラブルに保育者がどのようにかかわっているかを明らかにする。	二人以上の子ども同士のトラブルを記述	経験豊かな保育者は、そうでない保育者に比べてトラブルに対処する時に多様なかかわりの選択肢を用い、よりトラブルを通して子ども同士の人間関係を拡大させる傾向がある。
	野澤 (2010)	保育所の1歳児クラス 10名	保育者の介入が、葛藤的やりとりにおける子ども自己主張の発達にどのように影響するのかについての示唆を得る。	自由遊びと片付けの様子を観察	子どものコミュニケーション能力や情動の自己制御能力が発達してくるにつれて、保育者は、子どもが状況を理解し、自分で気持ちを収めることやスキルフルなやり取りをすることを期待して働きかける場合の割合が増える。
保護者の	山田・渡辺 (2008)	幼稚園児 年中30名、	子ども同士の対人葛藤場面に対する母親の介	子ども→紙芝居を使ってインタビ	幼児のレジリエンスには、対人葛藤場面への母親の即座の介入ではなく、まず状

		年長18名、 母親32名	入行動が子どものレジリエンスにどうかかわっているかを明らかにする。	ユー。母親への調査	況を観察するという態度が影響を与えている可能性が示唆された。
保育者・保護者	田代 (1992)	保育所の1歳児クラス、 家庭では1～2歳までの子どもと 母親10組	1、2歳児のいざごころに対する母親と保育者の介入を調べる。	ビデオ	母親の介入として、危害を加えた側の母親の場合、自分の子どもに謝らせたり、がまんさせたりすることが多く、加えられた場合は、自分の子どもに全く非が認められない場合でも、慰めるというよりは、加えられた行為が大したことではないことを示す発話が多かった。保育者の介入の特徴としては、ほかの物を提示したり、ほかのことに気をそらせるなどの代償を与えることによって、少しでもそれぞれの欲求を満たすことができるような介入をしている。
保育者・保護者・学生	森山・鍋島・斉藤・村田・樫山・小川・高野・光村・田中 (2009)	学生、幼稚園の5歳児の保護者、幼稚園教諭、保育士	けんかやいざごころをどう見るか、また、それらにどう対応するかについて比較検討する。	四つの集団に分け、それぞれの見方や考え方を比べる。具体的な場面の写真を提示する。	子どもたちの状況を判断する場合に、経験のある先生の場合、どういう場合かという可能性の広がりがある程度絞り込んでみることができるのに対し、経験のほとんどない学生の場合、それができなかった。

これらの研究は、誰がどのように介入するかが関心事である。被験者は、a) 同年齢の子ども、b) 保育者、c) 保護者、d) 実習生を含めた学生であり、個々に分析したものや二者あるいは三者を比較検討したのものがある。研究方法としては、介入の仕方の観察やインタビューなどが挙げられる。

用語の使い方に関しては、「介入」が最も多く使用されているが、これ以外に、「かわり」、「対応」、「働きかけ」などがある。

学生や実習生は、トラブル解消そのもので精一杯で直接的な介入をしてしまうが、経験豊かな保育者は子どもを見守り、トラブルを通して子ども同士の人間関係を拡大させる傾向があることなどが明らかにされている（小原ら,2008；森山ら,2009）。

野澤（2010）は、保育所の1歳児クラスを対象に、子ども間の葛藤的やりとりにおける

子どもの自己主張とそれに対する保育者の介入との関連について検討した。子どものコミュニケーション能力や情動の自己制御能力が発達してくるにつれて、保育者は、子どもが状況を理解し、自分で気持ちを収めることや、スキルフルなやりとりをすることを期待して働きかける場合の割合が増えると考えられる。そして、こうした介入が、子どもが自分で情動を制御し、葛藤を解決する能力の更なる発達に貢献する可能性が推測される。保育者は、子どもの行動や情動状態、更に、子どもの発達状況に応じた介入をすることが示された。

次にけんかやいざこざへの介入についての見解を紹介する。子どもを取り巻く大人は、けんかやいざこざなどの対人行動をどのように捉え、どのようにかかわっていくべきだと考えているのであろうか。

保育所保育指針(2008)には、全体を通して「けんか」の用語が3回使用されている。年齢順に見てみると、一つは、第3章「保育の内容」(4)3歳以上児の保育にかかわる配慮事項の中で「エ けんかなど葛藤を経験しながら次第に相手の気持ちを理解し、相互に必要な存在であることを実感できるよう配慮すること」とあり、その解説には、保育士等は子ども同士のやり取りやぶつかり合いを見守りながら、必要に応じて相手の気持ちを知らせ、子どもの心の安定に配慮して援助することが大切であると述べられている。二つは、第2章「子どもの発達」(6)おおむね4歳の項に、「仲間とのつながりが強くなる中で、けんかも増えてくる」とあり、三つは同章(7)おおむね5歳の項に、「自分なりに考えて判断したり、批判する力が生まれ、けんかを自分たちで解決しようとするなど、お互いに相手を許したり、異なる思いや考えを認めたりといった社会生活に必要な基本的な力を身に付けていく」とある。けんかなどの葛藤場面は対人関係を学ぶ上での好機であると捉え、肯定的に受け止めていくことが保育者に求められているといえる。一方、幼稚園教育要領(2008)の中には、「けんか」という用語は出てこないが、葛藤やつまづき体験や、互いに思いを主張し、折り合いをつける体験の大切さについては記されている。

2014年4月に告示された幼保連携型認定こども園教育・保育要領(2014)では、満3歳以上の園児の保育に関する配慮事項の中で、(4)けんかなど葛藤を経験しながら次第に相手の気持ちを理解し、相互に必要な存在であることを実感できるよう配慮することとしている。

では、けんかの対応は今と昔で違いがあるのであろうか。加藤(2009)は、江戸時代か

ら大正時代の日記や雑誌投稿欄から、昔と今の子どものけんかの違いについて分析を行い、子どものけんかの「本質」は変わっていないが、子どものけんかへの大人の関与の在り方が大きく変わってきたと指摘している。田中（1959）によれば、子どものけんかは、指導の機会であり、何の原因で、何のために、誰に対して、いつ、どこで、いかなる方法によって争ったかが十分理解され、その結果がどうなったかについて学習される必要がある。

森上（1975）は子どもというものは、けんかをしたり、仲良くなったりしながら、ジグザグに発達していくものであり、困った行動のように見えても、必ず別の行動が育っているということを見逃してはならない。言うことを聞かなくなった時には、他方で主体的自我が育ってきており、せつかく身についた生活習慣が壊れた時には、友達との遊びに熱中するようになって社会性が育ってきている。そのような発達の揺れ動きによる正常な問題を、異常として扱う保育者によって、それが本当の異常行動へ進展していくことがしばしばあると言っている。芳賀（2009）は、他者との行き違いを乗り越える力を育てるためには、大人は子どものけんかを、ある程度許容していくことが必要ではないかと述べ、大人の適切な介入の仕方が子どもたちのけんか経験の意義を左右するとしている。子どものけんかの意味を見極め、子どもの感情・情緒を受け止め、適切な言葉で返すことのできる大人の存在が必要であることを述べている。岡島（1981）は、けんかは当人同士で納得のいくように解決されることが望ましいが、時には大人が介入して解決の方向付けを行う必要があると述べている。滝（2009）は、「子ども主体」で問題を解決させようとするのは無謀である。さりとて、「大人主導」でケンカをやめさせるだけが能ではない。むしろ、どちらかが泣き出すくらいまで待ち、その後に双方の大人が、相手の子どもを非難するのではなく、自分の方の子どもをなだめつつ、教え、諭すことが重要になると述べている。

多くの研究者が、子どものけんかはある程度子ども同士に任せて、けんかを恐れず必要に応じて仲立ちをする必要性を説いている（岩堂ら,2001：津守・磯部,1961：小林,1977）。

文部科学省（2001）（幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集）では、「ごめんなさい」という言葉を聞くと、安心してしまうことも多いが、（けんかは）双方が互いの気持ちの有りように気づき、葛藤を起こしながら、自分の気持ちを幼児なりに繰り返し考え、立て直すプロセスであるとしている。

このように、けんかを肯定した上で、子ども同士で解決することが望ましいと、多くの研究者が述べているが、実情はどうであろうか。第3章で意識調査を行い、第4章で、乳

幼児期のけんかやいざこざを取り巻く環境について現状を探ることで考察を深めることとしたい。

(3) その他の研究

上に記した研究以外に、けんかやいざこざの意義に関するもの（古賀,1994；浅賀・三浦,2007;岩田,2011）、意識調査(大滝,2004;竹中,2013)、けんかの経験が青年期に及ぼす影響について検討したもの（藤村・塚本,2011）、謝罪行動や罪悪感を検討したもの（越中ら,2005;中川・山崎,2006）、けんかに関する国際間比較に関して、保育者の保育観を日中で比較したもの(劉・倉持,2008) や、仲直りの仕方を日英で比較検討したもの（広瀬,2006）などがある。

大滝（2004）は、教育大生 70 名を対象に幼児のイメージや保育観に関するアンケート調査をした。幼児のけんかについて、ほとんどの学生が、「見つけたら、すぐに介入してやめさせるべき」とは考えず、「危険で無い限り見守る方がよい」と回答していた。竹中（2014）は、ほとんどの学生は、乳幼児期にけんかやいざこざの経験は重要であると答えていたが、その対応に関しては不安や戸惑いが強いことを明らかにした。

岩田（2011）は、幼稚園児の観察から、子ども達の仲間集団の形成とそのプロセスに見られる「排除」や「いざこざ」の意味を問い直した。子ども達の親密さの育ちを支えたり、もしくは仲良くしたりするような制約・ルールを作るだけでは信頼から成る仲間集団の形成は難しく、些細な共通点から生まれた「安心」志向の集団は、その共通点を共有しない仲間を排除する関係を同時に形成することを指摘し、いざこざを通して、排除が減少し、信頼関係を育む可能性を示した。

これまでの研究は、けんかやいざこざの内容や種類を中心に論じられ、その対象年齢も 3 歳児以上が多くを占め、2 歳児以下を対象とした分析は少ない。また、「幼児集団におけるけんか」の様相を自我意識の面から分析した研究もある（菅沼,1987）が、自我発達の面から研究したものはほとんどないという点も明らかとなった。

また、介入の研究も多くあるが、けんかやいざこざに関する意識を調査したものは、少ないことも明らかとなった。このような点からも、本研究で、けんかやいざこざに関する意識調査を行う意義と必要性があると考えられる。

II 主要な発達検査の中に見られるけんかやいざこざ

発達検査の中では、けんかやいざこざなどの対人行動はどのように扱われているのであろうか。乳幼児の発達検査から、けんかやいざこざに関連のある項目を拾い上げることを通して、乳幼児期の発達におけるけんかやいざこざの重要性について検討したい。

園城寺式乳幼児分析的発達検査（園城寺,1977）、乳幼児精神発達診断法（津守・稲毛,1995）、KIDS 乳幼児発達スケール（三宅,1991）、S-M 社会生活能力検査（三木,1980）、TK 式こどもの社会性発達スケール STAR（青柳・中村・山際・小湊,2012）、幼稚園幼児指導要録に基づいた TK 式・発達状況アセスメント（間宮・佐藤,1993）、幼児総合発達診断検査（辰見・余語,1988）、新版ポータージ早期教育プログラム（山口,2005）の中から、けんかやいざこざや所有に関する検査項目を概観してみることにする。図 1 は、それらを図式化したものである。

発達検査の名称と検査項目	月齢	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7
		歳	歳半	歳	歳半	歳	歳半	歳	歳半	歳	歳半	歳	歳半	歳
園城寺式乳幼児分析的発達検査														
困難なことに会おうと助けを求める	16~18		↔											
友達とけんかをすると言いつけにくる	27~30			↔										
乳幼児精神発達質問紙														
玩具を取り合う	15~29		↔	↔										
『いけない!』という、ふざけて、かえってやる	18~30		↔	↔										
困難なことに会おうと、助けを求める(物を引っ張って歩いていて、障害物にぶつかる、人を呼んで直させる)	18~32		↔	↔										
他の人に玩具、洋服をみせびらかして得意になる	21~35		↔	↔										
他の子どもが母の膝に上がると、怒って押しのけたりする	21~36		↔	↔										
欲しい物があっても、いきかせればがまんして待つ	24~42			↔										
友だちとけんかすると、言いつけにくる	34~46					↔								
ピストルで、うち合いのまねをして遊ぶ	36~53					↔	↔							
友達と順番に物を使う	42~55						↔	↔						
自分が負けたくやしがる	48~58								↔					
友だちと互いに、主張したり、妥協したりしながら遊ぶ	54~61								↔	↔				
どちらがよくできるか、友達と競争する	54~63								↔	↔				
こんなことができるかと、他の子にじまんする	54~67								↔	↔				
かわいいような話を聞くと、涙ぐむ	54~68								↔	↔				
じゃんけんで勝ち負けが分かる	60~70									↔	↔			
禁止されていることを、他の子どもがやったとき、その子供に注意する	60~72									↔	↔			
とりっこをしたとき、子どもどうしだけでじゃんけんで解決する	78~79												↔	
2、3人で内緒話をする	78~82												↔	
友だちがやってもらいたいと思っていることを、察してやってあげる	84~85													↔
鬼ごっこをして、わざと捕まりそうになって、スリルを楽しむ	84~87													↔
泣くのを人にみられないようにする	84~90													↔
S-M社会生活能力検査														
子どものなかにいると一人で機嫌よく遊ぶ。(公園などで、他の子どもの遊んでいるそばへ行ききたがったり、まねて遊ぼうとする。)	6~11	↔												
きょうだいや友達を持っているものと同じものや似たものを持ちたがる	24~41			↔	↔									
自分のものと人のものの区別ができる。(人のものを勝手に取ったり使ったりしない)	24~41			↔	↔									
おもちゃなどを友達と順番に使ったり、貸し借りができる	36~59					↔	↔							
じゃんけんの勝負がわかる。	36~59									↔	↔			
ドッジボール、陣取りなど簡単なルールの集団遊びに参加できる	60~77										↔	↔		
幼児総合発達診断検査														
友だちに自分のおもちゃを貸してあげる	36~53					↔	↔							
友だちとの間に競争心がある	36~53					↔	↔							
かんたんなゲームのルールが守れる	48~65							↔	↔					
友だちにめいわくをかけたとき、あやまることができる	48~65								↔	↔				
KIDS乳幼児発達スケール														
おもちゃを取りあげられると不快をあらわす	7													
同じ年の子どもとおもちゃの取り合いをする	12													
友達とケンカすると親に言いつけにくる	26													
グループの中で妥協しながら遊ぶ	51													
禁止行為をした子どもに注意する	63													
幼稚園幼児指導要録に基づいた TK式・発達状況アセスメント														
自分のおもちゃを友だちに貸して遊ぶことができない														
親に言われれば、貸して遊べる														
仲よしの友達なら、貸して遊べる														
友だちと、おもちゃを貸したり借りたりして遊べる														
友だちを、すぐぶつたりけったりする														
自分の気持ちを通そうと、けんかをする事が多い														
仲間はずれの子を、かわいそうだと思う														
仲間はずれの子を、かばってやれる														
新版ボーンテージ早期教育プログラム														
いやなことをされたときに、否定の言葉を使う(例「いや」、「やめて」、「だめ」)	27													
友だちの使っているおもちゃがほしいときに、『貸して』という	40													
ゲームや遊びで順番を待つ	40													

図1 発達検査の中に見られるけんかやいざごじに関連する項目一覧

※ 通過時点での月齢が記してあるものは矢印、標準年齢のみの場合は該当年齢を塗りつぶして表記した。それ以外のものは、個々に通過年齢等の記載がなかったため表記していない。

(1) 園城寺式乳幼児分析的発達検査

本検査は、0歳～4歳8か月を対象とし、「運動」、「社会性」、「言語」の三つの側面から、発達の様子をチェックするものである。通過率は60～70%として作られている。「社会性」は、「基本的習慣」と「対人関係」に分かれるが、後者のチェック項目には、「困難なことに出会うと助けを求める」が1歳4か月、「友達とけんかをすると言いつけにくる」が2歳3か月とされている。

(2) 乳幼児精神発達診断法

本検査は、乳幼児期を①1～12か月、②1～3歳、③3～7歳までの3期に分け、3冊の質問用紙から成っている。それぞれ「運動」、「探索・操作」、「社会」、「食事・排泄・生活習慣」、「社会」、「理解・言語」の観点から発達状況をチェックし、精神発達の診断をするものである。通過率は約60%を基準として作られている。

「社会」の項目に着目すると、「玩具を取り合う」が1歳3か月、「『いけない』というとき、ふざけて、かえってやる」、「困難なことに出会うと、助けを求める」が1歳6か月、「他の子どもが母の膝に上がると、怒って押しのけたりする」が1歳9か月、「欲しい物があっても、いきかせればがまんして待つ」が2歳、「友だちとけんかすると、言いつけにくる」が2歳10か月、「ピストルで、うち合いのまねをして遊ぶ」が3歳とされている。

(3) S-M 社会生活能力検査

本検査は、乳幼児から中学生を対象とし、「身辺自立」、「移動」、「作業」、「意志交換」、「集団参加」、「自己統制」の6領域から社会生活の能力を検査するものである。「きょうだいや友達が持っている物と同じものや似たものを持ちたがる」は2歳から3歳5か月、「おもちゃなど友だちと順番に使ったり、貸し借りができる」は3歳から4歳11か月とされている。

(4) TK 式こどもの社会性発達スケール STAR

本検査は、3～6歳を対象とし、「おもいやる」、「ことば」、「運動」、「考える」の4領域から子どもの発達の様子を見るものである。項目ごとの通過年齢の記載はないが、発達の様相について段階を追った質問形式となっている。

(5) 幼児総合発達診断検査

本検査は、3歳0か月～6歳11か月を対象とし、「運動」、「情緒」、「知的」、「社会性」、「基本的生活習慣」、「言語」の六つの側面から、発達の過程を明らかにするものである。ま

た、それぞれの発達の過程とその指導の留意点についても述べられている。通過率は項目ごとに設定されている。「社会性の発達」の項には、「友だちに自分のおもちゃを貸してあげる(3歳0か月～3歳5か月で通過率68.4%;4歳0か月～4歳5か月で通過率86.0%)」、「友だちとの間に競争心がある(3歳0か月～3歳5か月で通過率60.8%;4歳0か月～4歳5か月で通過率72.7%)」、「かんたんなゲームのルールが守れる(4歳0か月～4歳5か月で通過率67.4%;5歳0か月～5歳5か月で通過率85.3%)」、「友だちにめいわくをかけた時、あやまることができる(4歳0か月～4歳5か月で通過率56.6%;5歳0か月～5歳5か月で通過率75.5%)」がある。

(6) KIDS 乳幼児発達スケール

本検査は、就学前の子どもを年齢ごとに3期に分けたものと、発達遅滞傾向児向きの合計四つのタイプに分けられ、質問紙は4冊から成っている。詳細は以下の通りである。タイプA(1か月～11か月)、タイプB(1歳0か月～2歳11か月)、タイプC(3歳0か月～6歳11か月:就学児を除く)、タイプT(0歳1か月～6歳11か月:発達遅滞傾向児向き)。測定項目は、①運動、②操作、③理解(言語)、④表出(言語)、⑤概念、⑥対子ども(社会性)、⑦対成人(社会性)、⑧しつけ、⑨食事の9領域の質問からなる。各領域の通過率は60～70%として作られている。

タイプAの「対成人社会性」の項では、「おもちゃを取りあげられると不快をあらわす」が7か月。タイプBの「対子ども社会性」の項では、「同じ年の子どもとおもちゃの取り合いをする」が1歳、「友達とケンカすると親に言いつけにくる」が2歳4か月。タイプCの「対子ども社会性」の項では「グループの中で妥協しながら遊ぶ」が4歳3か月、「禁止行為をした子どもに注意する」が5歳3か月とされている。

(7) 幼稚園幼児指導要録に基づいたTK式・発達状況アセスメント

指導要録にある「幼児期に育てたい心情・意欲・態度の5領域」に基づいて、一人ひとりの発達の様子を捉えられるように作成されたものである。

(8) 新版ポーターページ早期教育プログラム

本検査は、0歳から6歳までの発達の遅れのある乳幼児を対象とし、「乳児期の発達」、「社会性」、「言語」、「身辺自立」、「認知」、「運動」の6領域からチェックするものである。「社会性」の領域に「友だちの使っているおもちゃがほしい時に、『貸して』という」、「ゲームや遊びで順番を待つ」の項目があり、いずれも3歳4か月の年齢段階の目安が示され

ている。「おもちゃの取り合い」は、乳幼児精神発達診断法、KIDS 乳幼児発達スケール、「けんかすると言いつけにくる」は、園城寺式乳幼児分析的発達検査と、乳幼児精神発達質問紙、KIDS 乳幼児発達スケールの三つの発達検査にわたってチェック項目として挙げられている。項目によって、2, 3 か月ほどのずれはあるものの、おもちゃの取り合いは概ね1歳から1歳3か月程度であること、2歳までは我慢をして待つのは困難であり、所有をめぐるけんかやいざこざが起こるのは子どもの発達の自然な姿であることが分かる。また、「他の子どもが母の膝に上がると、怒って押しのけたりする」の項目が1歳9か月とあるように、物の取り合いを経て、親などの人の取り合いが起こることが推察される。

園城寺式乳幼児分析的発達検査、KIDS 乳幼児発達スケール、乳幼児精神発達診断法の三つの発達検査からは、以下のことが明らかにされた。「おもちゃの取り合い」は、乳幼児精神発達診断法、KIDS 乳幼児発達スケール、「けんかすると言いつけにくる」は、園城寺式乳幼児分析的発達検査と、KIDS 乳幼児発達スケールでのチェック項目となっている。このように、発達検査の中にけんかやいざこざの対人行動のチェック項目が散見されるということは、乳幼児期におけるけんかやいざこざが、いかに重要であるかを示す根拠となり得ると考える（竹中,2013）。

第2章 乳幼児期の自我発達とけんかやいざご

ここでは、第1章で明らかにされた乳幼児期のけんかやいざごに関する研究動向を踏まえ、自我発達の観点から乳幼児期のけんかやいざごがどのように論じられているかについて検討したい。

I けんかやいざごが自我発達に及ぼす影響

けんかやいざごが自我発達に及ぼす影響について検討し、本研究の目的である乳幼児期のけんかやいざごを自我発達心理学的な立場から論じる意義と必要性を明確にする。

1. 乳幼児期の自我発達に関する諸見解

自我とは何か、そしていつどこにどのように形成され、発達していくのであろうか。自我は人格の核、あるいは機能的な中心をなしているとし（岡本,1959）、意識化したり自覚できる主体を自我と呼んでいるものや（谷村,1995）、自己と対比して、自己については感じることができるが、自我については知ることができないとしている（心理学辞典）ものもある。一方で自我は自覚できるものとし、一方ではそれができないとしている。また、それらの片方を狭義の自我とし、自覚できるものとできないもの双方を含んだものが自我であるという立場もある。このように、自我の定義は一様ではなく、自我を語ることに難しいかが分かる。オルポート（1943）は、自我の主要な概念の個々を説明することは可能であるが、これらの諸概念間の相互の関連性や、統合化は困難であるとし、自我関与という新たな概念の導入を試みている（守屋, 2010）。すなわち、自我関与の効果を、人格特性、判断、記憶、学習、要求水準の面から明らかにしている。中でも、要求水準に関して、自我関与があると通常高められ且つ一貫性を有することを示している。

次に、自我はどのようにして形成され、発達していくのかについて検討したい。Mead,G,H（1964）は、自我の発達には社会集団の中においてのみ生じると述べており、社会集団が存在しなければ自我発達は不可能であるという立場を取っている。浜田（1992）

も、自我は他者との関係の中で形成されてくるとしているが、自我は身体の上で発生し、形成されるとしている。矢吹（1959）は、子どもの場合の自我意識、これは自己意識とも呼ばれるが自分と自分でないものの区別から発生し、はじめは、自分の身体とそれ以外の目に見えるすべての環境との区別をするものに過ぎず、この上に、自分の名前が与えられることによってその区別がいつそうはっきりされるとしている。

岩堂（2001）らは、葛藤を経験し、かつまた大人や仲間との相互作用において、行動を制止される経験を重ねる中で、子どもは自我と他我の境界や違いについて気づいていく。自我意識はこうして芽生え、自我の形成は自己の意思と対立する他者の意思を認識することによって進められていくと述べている。加藤（2012）によれば、子どもの自我はまず強烈な自己主張を外に向かって表出する形で顕在化していくとし、神田（2004）は、自分の価値を自分に知らせ、自分の力が発揮できているように導く心理作用でもあり、他方では周囲の人のとの関係を自分に知らせ、よりよい関係をつくるように自分を導いていく心理作用でもあり、自我には、自分にこだわる側面と、自分と他者との人間関係を調整する側面との二つの側面があると述べている。

このように、自我は自分自身を意識することであるが（神田,2004）、その形成には他者の存在が不可欠であることを多くの研究者が述べている（矢吹,1959;岡本,1959;岡本 1959;岩堂,2001）。では、自我はいつごろ形成されるのであろうか。

白石（2011）は、自我は1歳半ころの発達の質的転換期において、誰にでも共通に生まれてくるとし、その実際の発達の様子は子どもの人間関係や環境との関係で、様々に変化していく「やわらかい」と述べており、神田（2008）は、1歳半前後に誕生する自我は、「自分の存在に誇りを持つ」ということの始まりであり、自我が2歳、3歳と拡大していくのに伴って、「強情」から「反抗」へと、子どもは歩を進めていくとしている。滝沢（1962）は、3歳から6歳にかけての、いわゆる幼稚園期の子どもの精神発達は、自我意識の目覚めから出発すると述べている。

自我とは何か、いつ、どこに、どのように形成されるかについて、それぞれの研究者の見解にずれがあることが分かる。

自我の見解について守屋（1977,1998）は、自我発達には、「身体」と「社会」と「時間」の三つの土壌が必要であるとし、自我を「生物的自己」、「社会的自己」、「時間的自己」の三次元で捉え、それまで曖昧であった自我発達について画期的なモデルを示した（表5参

照)。また、守屋（1977,1993）は、誕生まもなく見られる、空腹時や不快時に泣くといった現象に、生物的自己の最も単純な表現を認めており、誕生直後からの自我発達研究の開始を可能にした点においても高く評価できると考える。

表 5 守屋による自我発達の三次元モデル（1977,1998）

自我の側面	生物的自己	社会的自己	時間的自己
主たる 接近方法	過去重視型	現在重視型	未来重視型
主たる 因果律	過去→現在の因果律	現在→現在の因果律	現在←未来の因果律
	(過去・現在→現在の因果律)		
因果律の性格	自然科学的因果律		人間科学的因果律
発達 の 諸 相 と の 連 関	反抗期	(誕生まもなくに認められる)	明確な発現の時期が第一反抗期を形成する
	適 応	自己の生物的状态への適応 (生物的適応)	自己の社会的状況への適応 (社会的適応)
	生涯過程	生物化	社会化
自我の3側面 間の連関性の 変化のモデル	発達の交代を根拠とする発達のモデル		

(守屋,1977,p.8より引用)

自我はどのようにしたら把握できるのでしょうか。守屋（1993）は、自我の問題について直接扱い得るのは、自己についてであり、このような自己の理解は意識内容、すなわち自己概念を把握することによって可能となるとしている。では、乳幼児期の自我はどうであろうか。幼児に自我の活動があるという時には、いつでもその自我は説明概念として推定または仮定されたものである（北村,1961）とあるように、自我が存在していることは紛れもない事実であるが、その全体像を把握するには限界がある。特に、乳幼児に関しては難しく、その言動から自我の一端を推し量るという方法を取らざるを得ない。そこで、本研究では「けんか」や「いざこざ」などの対人行動を手がかりにして、乳幼児期の自我を発達心理学的な立場から語ろうとするものである。

2. 自我発達の観点から見たけんかやいざこざの発達の意義

けんかの発生について、森上(1975)は、子どもは遊びに自己を打ち込み、本気で遊ぶと友達となかなか妥協できない状態に陥った結果としてけんかが起こるとし、津守・磯部(1961)は、相互に自己主張が強く、自分が負けることを好まないから、相互の葛藤やけんかが生じるとしている。岩堂ら(2001)は、けんかの発生は心の発達の重要な要素であると述べ、岡島(1981)によれば、けんかは子どもが経験する相互作用の諸形態の中でも重要なものであり、けんかを通して学習されることは、後の人間関係を円滑にするための幅広い社会的技能に結びつくという。滝(2009)によると、けんかは他者というものの存在、折り合いの付け方や距離の取り方、不快感の処理の仕方などを学ぶ機会になるという。井森(1997)は、幼児期における社会性の発達にとってけんかやいざこざなどの葛藤状況のもつ意味は大きいと述べている。他にも、けんかやいざこざなどの社会的葛藤の体験が、子どもの社会性の発達に寄与していることについて多くの研究者が指摘している(小林,1977; 荻野,1986; 斉藤,1992; 高坂,1996; 高坂・小柴,1999; 広瀬,2006)。高野ら(1981)は、けんかは、①人と最も真剣にかかわりあう行為の一つでもあるし、②またそれが終わった後で、もう一度人間関係が回復できるという自信や見通しがもてなければ、仕掛けることがためられる行為でもあるとし、きょうだいげんかに着目し、けんかについて以下の見解を述べている。子どもは、きょうだいとの激しい頻繁なけんかという行為の中で、人間の基本的な信頼を学び、その応用として、それ以後の人生で出会う人間関係のもち方も学ぶとしている。

では、けんかやいざこざは子どもの自我発達にとってどのような意味があるのであろうか。吉永・西川(1981)は、けんかを自我意識の一つの表現形式と捉え、山本(1995a)は、けんかは自他関係や集団の構造を示す一つの指標となり、自我構造の成立と変化を知る重要な手がかりの一つであると述べている。

岡野(1996)によれば、「いざこざ」場面の相互交渉には①相手の行動の意図や要求に敏感に気づくこと、②自分の意図・期待が明確で、それを正しく主張できること、③自分と相手の意図のぶつかりあい・ずれを把握し、それを解消、調整する行動を行うことなどが必要となる。すなわち、自我の発達、他者理解、自己統制、コミュニケーションなどの諸能力が、その前提として存在しているとしている。田中(1960)は、けんかをしたり、仲

良くしたり、そうしているうちに、一人ひとりの子どもがしっかり自我を主張し、他人の立場も理解するという人間の相互関係を学ぶと述べている。菅沼（1987）は、ジェームズの「自我意識論」に基づきけんかを通して自我意識が、物質我から社会我へ、そして精神我へと発達するという「幼児集団におけるけんか」の様相を明らかにした。神田（2008）は、子どものけんかが多い理由として、自我の誕生を挙げている。このようにけんかは自我の誕生によって発生するものであり、子どもの自我発達の手がかりを得る上で大事な対人行動の一つであることが分かる。

しかし、これらは自我とけんかについての理論的な見解であり、先行研究においては、第1章で示した通り、けんかやいざこざの種類や方略が中心に論じられ、自我発達の観点から捉えたものは少ない。したがって、本研究の目的である乳幼児期のけんかやいざこざを自我発達心理学的な立場から論じる意義と必要性があると考えるのである。

II 自我発達と所有をめぐるけんかやいざこざの関係

乳幼児のけんかやいざこざを観察していると、おもちゃの取り合い場面に遭遇することが多い。自分の物であるという意識、取られるという意識は、自我発達とどのような関係があるのだろうか、所有意識と自我の関係を検討することによって、けんかやいざこざと自我発達の関係について更なる考察を深めていく。

1. 所有をめぐるけんかやいざこざの発達

山本（1995b）によると、所有意識（consciousness of possession）とは、ある対象を「私（他者）のもの」とする意識であるとし、人間の場合、所有物は個人的利用の対象となるだけではなく、他の主体との間で共同使用・貸借・贈与・交換の対象として成立し、一種のコミュニケーション媒体であり、主体と対象と他者の関係性意識であるとある。他者が現に使用するおもちゃに一種の占有権を認め得るのは、子どもが交渉や言語的交渉によってそれを獲得・共有する行動を示し始める1歳半過ぎからであると示している。

所有意識をめぐるっては、所有と占有の用語が使用されるが、「所有」とは自分の物として持っていること。また、そのものであり、「占有」とは、自分の所有とすること。法的な意

味では、自己の利益のために物を事実上支配することである（広辞苑）。橋本（2010）は、乳幼児の個人の私物に関しては「所有」、乳幼児が個人で所有できない物に関しては「占有」の問題として整理している。このように「所有」と「占有」の語を区別して用いる場合もあるが、占有を含めて広義に捉え、「所有」として扱う場合もある。本論では私物か否かの区別なく、ある対象を「私（他者）のもの」とする意識を所有意識とし、占有の意味を含めて、所有として扱うこととする。

幼児期のけんかの原因として、岡島（1981）は、所有権の侵害、行動の妨害の他、空腹や疲労という生理状態などを挙げ、依田（1977）は、①身体関係、②物品の所有、③人格・自我関係、④集団・社会関係などの四つを挙げている。これらは、けんかの原因は所有と自我が大きく関係していることについての根拠となると考える。田中ら（1981）は、持ち物や所有物への葛藤の方が、人への攻撃や葛藤よりも多いとしている。Robert（1979）は、幼児は、しばしば、他の子どもたちから簡単に物を取ってしまうが、幼児同士のけんかは、けんかというほどのものではなく、玩具を手に入れるのに、相手と争って取るより他の方法を知らないからであり、それを学習するにはまだ幼すぎると述べている。

では、所有意識や所有をめぐる対人行動は、どのように発達していくのであろうか。藤原（1977a）は、身体攻撃や目前の物品所有欲が誘発するけんかは、年齢の低い方に多く、身体的攻撃は男子に多い。人格・自我の侵害や集団・社会関係に基づくけんかは、児童期以後、年齢の進むにつれてより多くなる傾向があるとしている。Wallon（浜田訳,1983）によると、自我と他者とが完全に分化していない時期は、人が手に持っているものをなんでもほしがり、自我と他者を対置する段階になると、分配への欲求が生まれ、今度はそれを所有したがるようになるとしており、この最初の所有欲は対抗意識に根差しているとしている。

矢吹（1959）は、日常生活でよく見られる通り、子どもの持っているおもちゃや着物が、その子どもと特別な関係で、大人から取り扱われるとそこに所有意識が現れるが、それが他人から壊されたりすると、自分の身体を傷つけられたと同じように感じることもある。こうして発達する子どもの自己意識は、常に行動に即して変化する環境のうちでありながら、連続しているところの自分を経験することによって、次第に高められてくる。岡本ら（2004）は、物をめぐる争いは生後9か月くらいから見ることができ、1歳半くらいになると相手が見え始め、欲しい物を自分のものにするために、相手に直接行動するよう

になるとしている。井森（1997）は、他児の持つ遊具に注意を向け、遊具を持つ他児に近づき取り合うといった、物を媒介にした相互作用が活発になり、8 か月では持続する相互作用へと発展し、依田（1977）によれば、身体攻撃や目前の物品所有欲が誘発するけんかは、年齢の低い方に多く、人格・自我の侵害や集団・社会関係に基づくけんかは、児童期以後、年齢の進むにつれてより多くなる傾向があるとしている。

山本（1995b）は、他者が使用するおもちゃに一種の占有権を認め得るのは、子どもが交渉や言語的交渉によってそれを獲得・共有する行動を示し始める1歳半過ぎからであると述べている。所有をめぐるけんかやいざごさは低年齢ほど多く見られ、それがはっきりと行動化するのには1歳半という年齢が一つの目安となる。滝沢（1962）によれば、3歳頃から自分と他人とを区別し始める。「ぼくのもの」は永久に「ぼくのもの」で、人には貸してあげるだけだと言って、たえず所有権を主張するのもこの頃である。

岩堂ら（2001）は、子どもたちにとっての遊具は事物操作への関心を集中させるとともに、同じ所有欲求を持つ他児に気づかせ、他児とのぶつかり合いを生じさせる。しかし、物をめぐって争うことで他者の認識や仲間関係が深まるとしている。橋本（2010）は、乳幼児は物の「所有」をめぐる周囲の人とかかわることで、社会的関係について学んでいくと述べている。

2. 自我と所有意識の関係

所有意識と自我との関係について、白石（2011）は、「だだこね」や「取り合い」があるということは、「○○ではない□□だ」と考える力や自我が誕生している証拠と捉え、津守（1995）は、子どもは外界の物を手に握ることにより、それを自分に属するものとする。それは所有欲の始まりでもあり、他者と自分との境界を区別する自我の重要な働きの一つであるとしている。浜田（1992）は、「自我」というものがまずあってそのうえで所有意識が出てくるのではなく、むしろ所有的関係があって、これが他者関係のなかで相互に認知されることから「自我」の一端が現れてくるのではないかと述べている。それらの行動は消し去るべきものではないとしている。Ranschburg（1935）は、人間と人間の自我との間に、独特な所有関係が存在していることに注目し、「私のからだ」、「考え」、「行動や感情」は、「私」を意味するより、むしろ私の所有物か私の現れ方であると考えた方が良いとして

いる。

所有することそれ自体に自我形成の芽生えを見出し、「取り合う」ことに自我発達の重要な働きを認めていることが分かる。

3. 事例から見た所有をめぐるけんかやいざこざの意義

次に、筆者が観察した M 児、S 児の二つの事例を紹介しながら、所有をめぐるけんかやいざこざと自我発達について、その発達の意義を検討したい。

(1) 事例の概要と観察方法

M 児と S 児は大阪府 Y 市内の H 保育園に通う園児。M 児は生後 12 か月から、S 児は生後 4 か月から観察を始め、現在ではそれぞれ 2 歳 4 か月、1 歳 8 か月になっている。ここでは 1 歳台の M 児と S 児、それを取り巻く他児らとの、けんかやいざこざ場面のエピソード記録を紹介する。

H 保育園は、0～5 歳児で 30 名ほどの小規模保育園である。縦割り保育を重視し、個別の活動以外は異年齢の子ども同士が触れ合う機会が多い。筆者は 2012 年 4 月から月に 1～2 回のペースで同園に通い、0、1、2 歳児を中心にけんかやいざこざの観察を続けている。園児・保育者ともラポールの形成を図り、同年 6 月からビデオ撮影をしている。研究の目的などを書面で保護者に配布し、園長からも説明を行ってもらった上で、観察やビデオ撮影に関する了承を得た。観察は主に午前中の 8 時半から 12 時の間に行った。登園後の自由時間から、朝の運動、活動、昼食の時間までの 2～3 時間ほど。M 児と S 児を中心に事例を検討するため、その他の子どもは他児 1、他児 2、他児 3 などの数字で表記した。

表 6 事例 1 : M 児 (女児) の様子 < > 内は月齢 (以下同様)

<p>エピソード① 2012年4月～6月 <12か月～1歳2か月></p> <p>歩き始めの頃で、ハイハイをしながらまだおぼつかない足取り。M 児を見ると、年上の子どもたちが駆け寄ってきて、「M ちゃん、M ちゃんかわいい」と身体や顔を触ったり、抱っこをしたりするなど、皆の人気者。ニコニコしたまま、されるがままの状態の M 児。</p>
<p>エピソード② 2012年10月10日 <1歳6か月></p> <p>電車のおもちゃを手にして夢中になって遊んでいるところに、同じ月齢で悪戯好きの他児 1 (女児) が近寄ってきた。両手で M 児の左右の頬を軽くつねると、他児 2 は悪いことをしているのを意識しているようで、筆者の様子や他の保育者の様子を伺いながら一目散に逃げて行った。M 児はおもちゃを取られると思ったのか、他児 1 からおもちゃを一瞬遠ざけようとしたが、つねられたことには反応せず、笑顔に向け筆者に電車を見せた後、何事もなかったようにおもちゃでの遊びを続行した。</p>
<p>エピソード③ 2013年2月22日 <1歳10か月></p> <p>「M ちゃんの!」、「いやー!」と大泣きしながら半年年上の他児 2 (女児) を必死に追いかける。他児 2 が持っているおもちゃがほしい様子 (M 児が使っていたおもちゃを他児 2 が取ったのかもしれない)。途中、他児 3 が持っていた別のおもちゃにも気を取られ、それを貸してもらおうとする。しかし、他児 2 が再び自分の前を走りぬけると、我に返った様子で、再度「M ちゃんの!」「いやー!」と指さししながら追いかける。筆者のところにも来たので、「『かして』って言ってみようか」と伝えると「かして!」と言いながら更に追いかけた。他児 2 は必死に逃げているというよりも、M 児の必死さを楽しんでいる様子もうかがえた。見かねた保育者が、おもちゃを貸してあげるように促すが、他児 2 は促しに応じず、おもちゃの引っ張り合いが起こる (この間 5 分近く経過)。他児 2 は保育者の説得に応じ、「あとでかしてね」と言い、M 児におもちゃを貸した。保育者は、他児 2 に「偉いね」と言い、抱っこして頭をなでて褒めていた。筆者も、同じように「貸してあげたの。偉かったね」と他児を褒めた。それを見ていた、他児 4 は自分の持っていたおもちゃを他児 5 に渡し、「これみて! えらいね」と保育者に言いに来た。他児 4 は他児 5 に「ありがとうは!」と自分にお礼を言うよう、迫っていた。</p>
<p>エピソード④ 2013年3月15日 <1歳11か月></p> <p>4 か月年下の他児 6 (男児) が M 児の肩に軽く触れる。「いやー!」と大声をあげて泣き叫ぶ。その様子を別の 3 か月年上の他児 7 (男児) がじっと覗き込んで、M 児を叩く。「いやー!」、「痛い!」と泣きじゃくるが、嫌がっていることにも知らぬ顔で、M 児の身体のあちこちを何度も触って喜ぶ。それを見ていた周りの子まで真似をして M 児を触り始める。ほとんどが近い月齢の子ども達、悪気はない様子。保育者が M 児に向かって、「○○ちゃん、『いっしょに遊ぼう』って言うのはんねんよ」と、言うが嫌がって泣いている。M 児は触られた所を指さしたり、言葉にならない声を出したりして、嫌だという気持ちを訴えていたが、自分から相手に手を出すことはしなかった。他児 6 は M 児に抱きつき、笑顔で M 児の顔を覗き込んで、首をかき上げてポーズを取った後その場で体を回転させ、クルクル回り始めた。これを何度も繰り返しているうちに、泣いていた M 児も他児の真似をして、同じようにクルクルと回り始めた。そのうちに M 児からも笑顔が出始め、3 人で一緒に回りながら、それが遊びに発展していった。</p>

エピソード⑤ 2013. 3.27 < 1歳11か月 >

泣きながら筆者の元に他児7が来て、電車が欲しいことを訴える。すると、他児7が指さしている方向から、M児が両手に電車を持って走って駆け寄ってきて、二つとも他児7に渡してあげる。他児7はとても嬉しそう。「ありがとうは？」と言うと、他児7がM児に「ありがとう」とお礼を言う。保育者が、「Mちゃん、えらかったね。ありがとうやね」というと、M児が、他児7に「ありがとう」と言う。本来は他児7がM児にお礼を言う場面であるが、促しに反射的にお礼を言っていた。

エピソード①の頃のM児は何をされても絶えずニコニコしており、皆の人気者であった。この期間には、自我の芽生えを感じる場面に遭遇することができなかった。

エピソード②では、つねられてもほとんど反応がなかったが、他児1におもちゃを奪われたり、強くつねられたり叩かれたりしていたら事態は変わっていたかもしれない。その時のM児にとっては、多少つねられることは、それほど意味を持たなかったであろう。後のエピソード④で、少し触れられただけで泣き叫ぶことになるM児とは、自我発達の段階に違いがあると考えられる。エピソード③のM児は、途中で他のおもちゃに気が逸れそうになりながらも、粘り強く他児2を追いかけた。白石(2011)は、「だだこね」や「取り合い」があるということは、「〇〇ではない□□だ」と考える力や自我が誕生している証拠とし、尊重すべきものとして扱っている。M児にも「あのおもちゃではなく、このおもちゃが欲しい」という考える力や自我が育ってきている様子が窺える場面であった。

一方、M児の必死な様子を楽しむように逃げ回っていた他児2には、少し意地悪な心が芽生えていたのかもしれない。しかし、その後M児におもちゃを貸したことで、お礼を言ってもらえ、保育者からも褒められた他児2は、とても晴れ晴れとした表情をしていた。意地悪をしたり、おもちゃを一人占めしたりする以上の喜びを感じたはずである。心が発達するとは、負の部分も育っていくということである。大人は子どもの負の感情を見つけた途端、それを抑え込んでしまいたいと思いがちである。都合の悪い心の芽を摘むのではなく、それ以上の喜びの体験を味わう機会を保障することも大人の役割ではなからうか。子ども同士で解決することでしか得られない経験を尊重したい。また、それを見ていた他児4の行動も注目に値する。おもちゃを貸してあげることが、保育者から褒められ、他児から「ありがとう」と言ってもらえる行為であることを観察学習したのである。他児2の真似をして、保育者からの賞賛や他児からお礼を求める姿も微笑ましい光景であった。所有をめぐるいざこざを通して、様々なことを学ぶチャンスがある例を示したと言えよう。

エピソード④について、以前であれば、触られても、つねられても気にしなかった M 児であったが、4 か月後には少し触れられただけでも泣き叫ぶほどの変化が見られた。こういった反応は、機嫌や体調の良し悪しにも影響を受けるが、周りの人気者であった時期を経て、「いや！」と自己主張する自我が育っていることが推察される。

また、それを取り巻く他児らは、M 児が嫌がっているにも拘わらず、次々と身体のあちこちを触っていた。他児らは決して意地悪をしているわけではなく、まるでボタンを押したら音が出るおもちゃで遊んでいるかのようなようだった。津守・稲毛（1961b）によると、9～13 か月、相手はよく動くおもちゃとして興味を引き、そのために相手に干渉してけんかとなることが多いとある。その時の他児らにとって M 児は、よく反応する対象として興味を引いたのかもしれない。しかし、それだけに留まらず、最終的には、皆で身体を回転させて楽しみながら遊んだところに、ぶつかり合いによる仲間関係構築の様子が窺える。

表 7 事例 2 : S 児（男児）の様子

<p>エピソード① 2013年2月7日 <1歳2か月></p> <p>3か月年上の他児1（女児）と絵本の取り合い、何度も奪われ奪い返しを繰り返したが、結局奪取ならず。その場で大泣きする。</p>
<p>エピソード② 2013年6月10日 <1歳6か月></p> <p>寝ころびながら、電車のおもちゃを両手に持って眺めている。ビデオを撮っている筆者にも電車を見せ、嬉しそう。それを口に入れて舐めたり、眺めたりを繰り返して遊んでいる。</p>
<p>エピソード③ 2013年9月26日 <1歳9か月></p> <p>絵本棚の近くで、3か月年上の他児2（女児）と絵本のやり取りをしている。絵本を貸してもらえなかったのか、S児がいきなり床に突っ伏して、激しく大泣きし始めた。</p> <p>「いややー！」と叫びながら、仰向けになったり、突っ伏したりするなど繰り返しても納得できない様子。保育者が「どうしたん？絵本見たかったん？」と声をかけるが大声で泣き続ける。筆者のところにも駆け寄ってきて「いやや！」と泣き止まず。「絵本見たかったの？絵本欲しかったんやね」など声を掛け、頭をなげたり抱っこをしたりするが、収まらず。その場を筆者がビデオ撮影していたため、他の保育者と一緒に見始める。S児が絵本をつかんでいたのだが、その手を他児2が押しつけようとしていた場面が映っていた。保育者と筆者と二人でビデオを見ながら、「あ、Sくん絵本欲しかったんやね。○○ちゃんに手を払われて嫌だったんやね」など言いながら事のいきさつを理解する。すると、筆者と保育者のやり取りの後ろから、S児が真剣なまなざしでビデオを覗き込んでいた。それを機に大泣きは収まったが、5分くらい固まったまま、保育者に抱かれながら気持ちが落ち着くのを待つ。</p>
<p>エピソード④ 2013年10月15日 <1歳10か月></p>

フックにかけてある自分のタオルを指さし、「Sちゃんの！」と言い、次にとなりのタオルを指さし、4か月年上の他児3（男児）に向かって「〇〇ちゃんの」と言う。自分と他児3のタオルを交互に指さしながら、「Sちゃんのやんなあ」、「〇〇ちゃんの！」と言いつける。他児3も一緒になって、「〇〇ちゃんの」と同じように言い始める。

エピソード⑤ 11月29日 <1歳11か月>

筆者に駆け寄ってきて、窓に貼ってあるドンダリの絵を指さして、「ドンダリ、帽子かぶってる」と説明してくれた。二語文が十分に習得されていた。

「これ読んで！」と筆者に絵本を持ってくる。読み聞かせを始めると、筆者の膝の周りに5、6人集まってきた。会話をしながら絵本の後半部分で、筆者が他児4とやり取りを始めると、S児が絵本の端を引っ張った。それにつられて、反対側の端にいた他児が引っ張り返し、「Sちゃんの！」、「〇〇ちゃんの！」と言って絵本の両端を引っ張り合いが始まった。「一緒に見ようね」、「絵本破れちゃうよ」と声を掛ける。その後どちらともなく引っ張り合うのを止めた。

S児のエピソード③に関して、絵本を取ろうとして手を払われたS児は激しく泣き叫んだ。二人の間に激しいやり取りがあったわけではなく、ビデオには他児2がS児の手を軽くほどく様子が映っていたが、見落としがちな場面であった。大人から見たら、号泣するほどのことではなかったかもしれないが、絵本を手にしたかったS児にとっては深刻な事態であり、なかなか納得できるものではなかった。この時期の子どもは、おもちゃや絵本などの対象物に未分化な自我が没入しているような状態なのではなかろうか。だからこそ、物を奪われることは、まさに自分自身が引き裂かれるような辛い感覚になってしまうのであろう。撮っていたビデオを確認して経緯を理解してもらえたことに安心したのか、激しい感情の高まりが収まっていった。ではこの場面のように、子どもの様子を逐一ビデオに撮り、理解してやるのが良いのかと言えば、そういうことではないであろう。「分かってもらえた」という体験は、共感性の発達にも寄与するが、そこに齟齬があるからこそ、分かってもらいたい、伝えたいという思いが生まれ、言葉を通したコミュニケーション能力を育む基礎になる。子どもの様子をしっかりと見ていきながらも、時には「伝えないと、伝わらない」という体験も必要だと考える。

所有意識と自我との関係について、浜田（1992）は、「自我」というものがまずあってその上で所有意識が出てくるのではなく、むしろ所有的關係があって、これが他者關係のなかで相互に認知されるところから「自我」の一端が現れてくるのではないかと述べている。エピソード④では、自分のタオルを指さし「Sちゃんのやんなあ」と言いながら、他児と

確認し合っていた。自分の所有物であることを主張するだけでなく、それを他児と共有する心が育ってきており、所有意識の強まりと、私物と他人の物の意識が分化し始めていることが窺える。また互いの所有物を確認し合うことで、互いの自我を育てているとも言える。しかし、おもちゃの取り合いシーンになると、自他の区別がなくなり、我慢できなくなるといった未分化な段階でもあるとも言えよう。

エピソード⑤では、筆者が他児と会話をしている時に、S児が絵本を引っ張った。結果的には絵本の取り合いとなったが、S児が取り合ったのは、絵本だけではなかったであろう。筆者が他児と話している様子を見て、絵本だけでなく、筆者が他児に取られてしまったような気持ちになり、思わず絵本を引っ張ってしまったのではないか。橋本(2010)は、乳幼児期における物を占有する行動は、単に物理的に物を支配することから、物の使用に関しては他の人をコントロールしようとする、社会的でかつ排他的な行動へと変化していくと述べている。所有をめぐるけんかやいざこざは、単なる物の取り合いに留まらず、親や先生などの人の取り合い、自分の座る場所、遊び場など場所の取り合いなどに形を変えていく。

事例中の取り合い場面において、M児やS児の譲らない姿勢や、「いや！」と言って泣き叫ぶ姿に、第一反抗期の姿も垣間見ることができた。第一反抗期と自我の芽生えとの関係を検討することを通して、自我発達の観点から所有をめぐるけんかやいざこざについて更なる考察を深めたい。

所有をめぐるけんかやいざこざなどの対人行動は自我が密接に関係しており、自我発達において重要な役割を担っていることが明らかにされた。次章で保育者による意識調査からそのエピソードを拾い上げて、第5章にて更なる考察を深めることにする。

第3章 大人の意識が子どものけんかやいざごに及ぼす影響

第2章では、乳幼児期のけんかやいざごについて自我発達の観点からその重要性について検討した。子どもの自我発達においてけんかやいざごの体験は重要であるが、周囲の大人の価値観がその体験の量や質を左右する可能性がある。第1章で示したように、けんか場面の分析的研究は多いが、周りの大人がどのような意識でけんかやいざごを捉えているかについての研究は少ない。

本章では、第1～2章を通して明らかにされた乳幼児期におけるけんかやいざごの重要性を踏まえつつ、子どもを取り巻く大人たちはけんかやいざごをどのように捉えているのかについて検討を行う。Ⅰでは保育を学ぶ学生、Ⅱでは保育者、Ⅲでは保護者を対象として、乳幼児期のけんかやいざごに関する意識調査を行い、子どもの自我発達を育む上での問題点や課題を探ることを目的とするものである。

Ⅰ 保育を学ぶ学生の意識に関する調査

1. 問題と目的

現代の若者はけんかやいざごをどのように捉えているのであろうか。また、その対応に困難さを感じてはいないであろうか。けんかやいざごの体験を十分に保障できない状況があるとしたならば、それは子どもの自我発達に影響を与えることとなる。将来保育士として、また親として直接子ども達にかかわる可能性が高い学生たちの意識を調査することによってその示唆を得ようと考えた。

本研究は保育を学ぶ学生を対象として、乳幼児期のけんかやいざごやいじめなどの捉え方や対応に関する意識調査を行い、子どもの自我発達を育む上での問題点や課題を探ることを目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象

保育士を養成する0大学に在籍する446名。1年次生134名（男25名、女109名）、2年次生121名（男20名、女101名）、3年次生92名（男25名、女67名）、4年次生99名（男25名、女74名）

(2) 調査時期 2013年4月

(3) 調査内容および手続き 子どもの発達におけるけんかの重要性、介入するタイミング、けんかといじめの違い、子どもや保護者対応をする時の難しさなどについて問う設問を作成した。設問数は12項目で、5件法と自由記述により回答を求めた（資料1参照）。大学が年度当初に実施するオリエンテーション時に、アンケートを配布し記入してもらい、その場で回収した。

3. 結果

(1) けんかの経験は重要か

子どもの発達にとって、けんかやいざこざの経験は重要だと思うかどうかについて、「重要である」から「重要ではない」まで5件法で回答を求め、図2に示した。グラフ中の数値は小数点第一位が四捨五入されている。（以下同様）

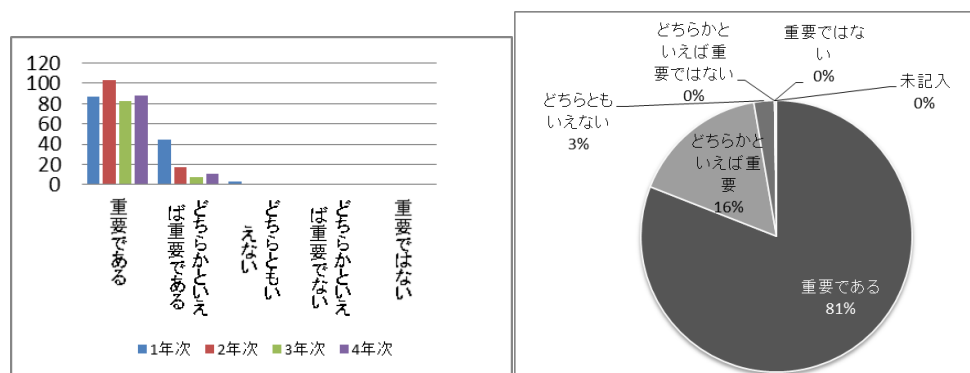


図2 けんかの経験は重要か (n=446)

「重要である（361名；81.1%）」、「どちらかといえば重要である（73名；16.4%）」、「どち

らともいえない (11名;2.5%)」であり、「どちらかといえば重要でない」と「重要でない」は回答者がいなかった。未記入は1名であった。割合を示すグラフや記述については、四捨五入して表記したため合計が100%にならない場合がある(以下同様)。

本章で示す未記入とは、該当の設問に未記入であるものを指し、すべての設問に回答していなかったものは、回答者から外している(以下同様)。「どちらかといえば重要である」を含めてほとんどの学生が、子どもの発達にとってけんかやいざこざの経験は重要であると答えていた。

けんかやいざこざの経験が重要かについて、学年間で回答に差があるか分散分析を行ったところ、有意差が見られた($F(3,441)=14.498, p<.000$)。Tukey法による多重比較の結果(表8参照)から、1年次よりも他の2~4年次の方がけんかの重要性を感じていることが分かった。

表8 子どもの発達にとってけんかやいざこざは重要かについての多重比較の結果

学年		標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
				下限	上限
1年次生	2年次生	.056	.000	.14	.43
	3年次生	.060	.000	.16	.47
	4年次生	.059	.000	.16	.47
2年次生	1年次生	.056	.000	-.43	-.14
	3年次生	.062	.951	-.13	.19
	4年次生	.061	.958	-.13	.19
3年次生	1年次生	.060	.000	-.47	-.16
	2年次生	.062	.951	-.19	.13
	4年次生	.065	1.000	-.17	.16
4年次生	1年次生	.059	.000	-.47	-.16
	2年次生	.061	.958	-.19	.13
	3年次生	.065	1.000	-.16	.17

けんかの経験は「重要である」(「どちらかといえば重要である」を含む)と答えていた自由記述の一部を表9に示した。KJ法を参考にして似ている記述をまとめて分類し、カテゴリとサブカテゴリ名を付けた。カテゴリ分類については、ベテラン保育士2名(20~30年)、看護師、大学教員、小学校教諭など4~6名と一緒に検討を重ねたものである(以下同様)。記述の中からサブカテゴリに該当する文章や単語を拾い上げ、()内にその数を示した。したがって一つの文章が複数のカテゴリにわたってカウントされているものもある。記述の中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変わらない程

度に記述を省略しているものもある（以下同様の方法で分類している）。

表9 けんかやいざこざの経験が重要だと思う理由（学生による自由記述）（n=431）

カテゴリー	サブカテゴリ	具体的な記述例
感情を知る	自分の感情に気づく (19)	感情豊かになる／けんかをした時のいろんな感情を知ることができる／自分の気持ちに気づく
	相手の感情に気づく (78)	相手の気持ちを知るきっかけになる／他人がどのような考えを持っているかを知るきっかけとなる
	互いの感情に気づく (16)	自分の気持ちが伝わったり相手の気持ちが伝わってくる／自分と違う意見があるということを知る
経験として必要	痛み・葛藤を知る(34)	人を傷つけたり傷つけられることによって、自分がされて嫌だと思うことが何であるのか分かるようになるため
	違いを知る(22)	経験をすることで、他人と自分は違う考えもあるんだと、理解を深めていくことができると思うから
	けんか特有の学び(60)	けんかやいざこざからしか学べないことがある
	思い通りにならないことを知る(26)	自分の意見がいつも通用するわけではないことを知る／自分の意見を人に伝えたいと思い、その中で自分の思い通りにならないことを理解する
	ぶつかり合うことの重要性(34)	人とぶつかり合ったり、意見が違っているということを知ることができる／生きていく中で人とぶつかることは絶対にあることなので、小さなうちから経験が必要だと思う
発達の観点	思いやりを知る(31)	相手の意見を聞き自分との違いを知ることで、相手を思いやれる
	善悪の判断・反省(20)	けんかによってしてはいけないことも理解できるようになる／けんかの後自分に非があれば、反省することができる
	成長(44)	相手と真剣にぶつかりあったり自分の意見を言うことは、心身が成長するために必要なこと／人格の形成などの発達に必要
	感情のコントロール・譲る心(20)	怒りなどを抑える方法や自分のコントロールの仕方を学んでいく
	自我発達の観点(2)	もめごとがなければ自我発達や心の成長が欠けるため／けんかによって互いの自我があり、我慢が必要であることが分かるようになる
対人関係・スキル	友達関係・仲直りの効果(114)	けんかやいざこざを通して本当の友達ができる／けんかをして終わりではなくその後には仲直りをするのが大切／仲直りするまでの気持ちの変化は人を大きく成長させると思う／仲直りによって成長する／更に仲良くなる／謝ることの大切さを学ぶことができる

	コミュニケーション力 (118)	けんかやいざごさによって、自分の気持ちを伝える力となる／普段本音を言えなくても、けんかで本音を言える／けんかをきっかけに自分の思いや考えを外に出すことができるようになっていく／けんか相手と向き合うことができ、自分の意見や意志を主張する機会
	問題解決能力(18)	問題を解決していく力が付く／けんかを防いだりすることができるようになる
その他	実体験から(3)	姉とよくけんかをしていたので、けんかをして相手のことが分かる、思いやるということを学んだ
	その他(3)	自分の個性を発見することにも繋がる／脳を刺激する

- * /で区切っているものは、別人の記述であることを示す。
- * 記述の中からカテゴリに分類し、()内にカウントした数を示した。
- * 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリに分類しているものもあるので、()内の総数と、nの数は同一ではない(以下同様)。

けんかによって、「自分の気持ちを知る」や「相手の気持ちを知るきっかけになる」など、自分や相手、互いの感情に気づくきっかけや、「お互いの主張を伝え合う力がつく」など自己主張や対人関係の基礎となる、コミュニケーション力の向上、「仲直りによって成長する、更に仲良くなる」など友達関係の構築、「人格の形成などの発達に必要」など発達の観点からもけんかの効用が述べられていた。また「もめごとがなければ自我発達や心の成長が欠けるため」、「けんかによって互いの自我があり、我慢が必要であることが分かるようになる」など、自我発達の観点からもけんかの重要性が述べられていた。

(2) けんかはいつから始まるか

けんかやいざごさはいつ始まると思うかについて、年齢・学年ごとの分類した項目から回答を求め、図3に示した。

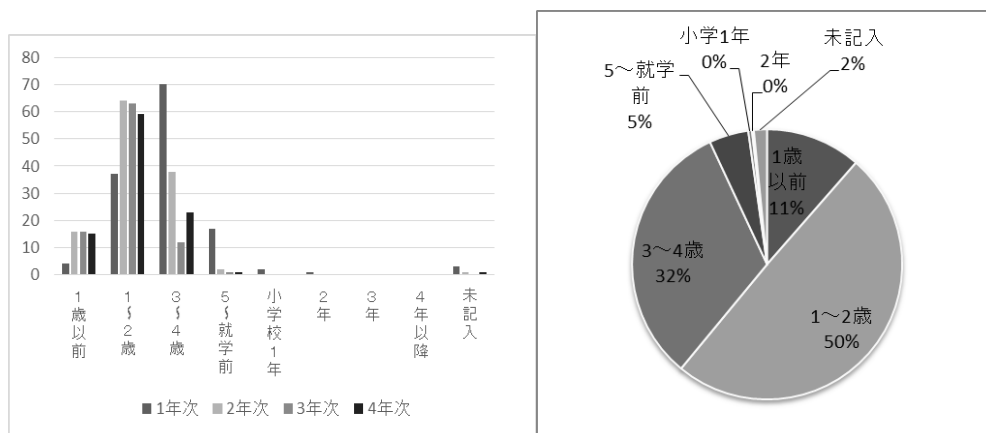


図3 けんかはいつ始まるか (n=446)

「1～2歳」(221名;50.0%)が5割を占め、次いで「3～4歳」(143名;49.6%)、「1歳以前」(51名;11.4%)「5歳～就学前」(21名;4.7%)、「小学校1年」(2名;0.4%)、「小学校2年」(1名;0.2%)の順に多く、「未記入」(7名;1.6%)があった。2学年別に見ると、2年次生以降は上記の順であったが、1年次生のみ、3～4歳が最も多く、次いで1～2歳、5～就学前と答えていた。2年次以降では、「5歳～就学前」と答えていたものはほとんどいなかった。

けんかが始まる年齢を聞いたのち、それはどのようなものかについて自由記述で回答を求めたものの一部を表10に示した。

表10 けんけやいざごはいつから始まると思うか (学生による自由記述より抜粋) (n=320)

カテゴリ	サブカテゴリ	具体的な記述例
所有意識	自分の物を取られる(15)	おもちゃを取られて怒る
	人の物が欲しくなる・取る(21)	人が持っているおもちゃが欲しくなって取る
	取り合い(305)	おもちゃや遊具の取り合い(276)
		場所の取り合い(6)
	人の取り合い/特定の大人を一人占めしたいという気持ち(23)	
自己意識・自我	自我の芽生え(27)	自我の芽生えがけんかの始まりである/1～2歳は自我が芽生える時期なので友達とのけんけやいざごが多い
	自分や他者を意識し始める(6)	自己意識が出てくる/他者や友達を意識し始める
	好き嫌いの芽生え(6)	「○○ちゃん嫌い」と言う気持ちが表に出た時
自己制御ができない	自己中心・わがままだから(8)	小さいのでまだまだ自分勝手だから
	身体がぶつかる(3)	手足がぶつかっただけでけんかになる
	気持ちのぶつかり合い(5)	意見の食い違い/互いの思いの違い
	環境の変化(5)	環境に慣れていけない時に起こる
	思い通りにいかない時(28)	自分の思い通りにならなくて、相手を叩いたりする
友達関係の出現	ルール・マナーなどの意識の違い(8)	順番を守らない/戦いごっこがエスカレート
	周囲とのかかわり(19)	人とかかわり始める/友達と遊び始めるから
	仲間外れ・悪戯(8)	仲間に入れてあげない
否	言葉で伝えられないから(25)	上手く聞かれない/手が出てしまう
	自分の考えを言葉にできるようになるから(8)	しゃべれるようになり、自分の考えを伝えるようになると思うから
ら体か	実際に見た(5)	実習・公園などで見た

	人から聞いた(2)	知り合い・保育士から聞いた
--	-----------	---------------

- * /で区切っているものは、別人の記述であることを示す。
- * 記述の中からカテゴリに分類し、()内にカウントした数を示した。
- * 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリに分類しているものもあるので、()内の総数と、nの数は同一ではない(以下同様)。

所有意識に関する記述が多く、おもちゃや遊具の取り合いが圧倒的に多かった。「自我の芽生えがけんかの始まりである」「1～2歳は自我が芽生える時期なので友達とのけんかやいざこざが多い」など、けんかやいざこざの始まりについて自我発達の観点を指摘している記述も多かった。

(3)けんかを止めるタイミング

子どものけんかやいざこざが起こった時、止めに入るタイミングはいつが良いと思うかの問いについて、9項目から一つを選択することとして回答を得たものを図4に示した。

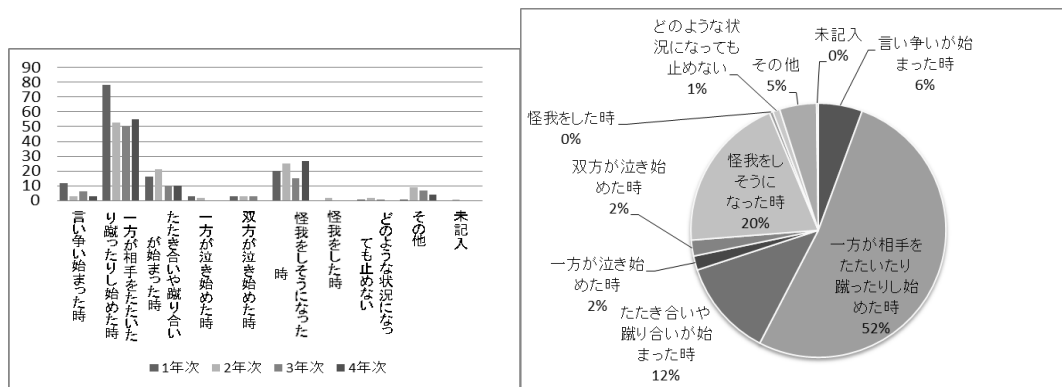


図4 けんかを止めるタイミング (n=443)

①「言い争いが始まった時」(25名;5.6%)、②「どちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時」(232名;52.1%)、③「叩き合いや蹴り合いが始まった時」(55名;12.4%)、④「どちらか一方が泣き始めた時」(5名;1.8%)、⑤「双方が泣き始めた時」(9名;2.0%)、⑥「怪我をしそうになった時」(89名;20.0%)、⑦「怪我をした時」(2名;0.4%)、⑧「どのような状況になっても止めない」(4名;0.9%)、⑨「その他」(21名;4.7%)、「未記入」(1名;0.2%)であった。②の「どちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時」と答えたものが全体の半数以上を占め、次は⑥「怪我をしそうになった時」③「叩き合いや蹴り合いが始まった時」の順に多かった。

なぜそのタイミングでけんかを止めるのかについて自由記述で回答を求めたものの一

部を表 11 に示した。その中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変わらない程度に記述を省略しているものもある。

表 11 けんかを止めるタイミングについての理由 (学生による自由記述より抜粋) (n=420)

けんかを止めるタイミング	具体的な記述例
① 言い争いが始まった時	叩いたり蹴ったりが始まらないうちに止める／言い争いが始まった時点で、お互い相手が悪い、自分が正しいと思っているから／叩いたり、蹴ったりなどが始まらないうちに止める／言い争いが始まった時点でそれ以上放置しても何も始まらないから
② どちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時	言い争っただけで止めると、互いの本心が見える前に、無理矢理謝る方向に行ってしまう／言い争うことで学べることもあると思う。そこで自分たちで解決することが出来れば、またそれで成長もできると思うが、手を出すと話し合いをすることを学べなくなってしまうと思うから／怪我をしてからでは遅いから／痛い思いをさせてまでけんかするのはよくないから／暴力はいけない
③ 叩き合いや蹴り合いが始まった時	相手の痛みが分かると思うから／叩き合いなどあまりひどい場合は止めに入るが、それらを経験することで相手の痛みも理解して学ぶので手加減を覚えたり、相手を思いやることもできる／両方叩き合って互いの痛みを知ってから止めるのがよい／叩き合いなどを経験することで相手の痛みも理解して学ぶことができる
④ どちらか一方が泣き始めた時	片方が泣けばけんかが終わりだから／一応はけんかをさせて、片方が泣いてけんかする気持ちが薄れるから／叩いたり蹴ったりして、叩いた方も叩かれた方も痛いと言うことを分からせるため／片方が泣けばけんかが終わりだから
⑤ 双方が泣き始めた時	双方が泣いている方が、なぜ泣いているのかを聞きやすいから／泣いている気持ちを落ち着かせてから、ゆっくり話すのが一番よい／双方が泣いている方がなぜ泣いているかを聞きやすいから
⑥ 怪我をしそうになった時	叩いたり相手を傷つけることも少しは必要。でも、怪我をしてしまっただけではいけないので、それまでに止めたらいい／お互いが納得するまで、介入しない方がいいと思うが、無理な場合は最低限怪我だけは避けるべきである／叩いたり蹴ったりする前に止めてしまうと、「痛い」という経験ができない／少しは様子を見て争わせるのも良いが怪我に発展すると取り返しがつかない
⑦ どのような状況になっても止めない	思っていることを言うことで言い争いになり感情が高ぶるから、泣いたり手を出したりしてしまうので、そういう行動をすることにより、相手に怪我をさせてしまったりしたらどうなるか学ばせるため／自分の行動の責任を自分で取るということを幼いうちに学ばせるため
⑧ その他	怪我をして痛みを知ることは大事／年齢や状況によって変わる

一年次生の自由記述を見てみると、①のタイミングで止める理由は、「叩いたり、蹴ったりなどが始まらないうちに止める」、「言い争いが始まった時点でそれ以上放置しても何も始まらないから」、②は「怪我をしてからでは遅いから」、「痛い思いをさせてまでけんかするのは、よくないから」、「暴力はいけない」、③は「叩き合いなどを経験することで相手の痛みも理解して学ぶことができる」、④は「片方が泣けばけんかが終わりだから」、⑤は「双方が泣いている方がなぜ泣いているかを聞きやすいから」、⑥は「互いが納得するまで介入しないほうがよい」、「少しは様子を見て争わせるのも良いが、怪我に発展すると取り返しがつかない」、⑦を選んだ学生はいなかった。⑧は「自分の行動の責任を自分で取るということを幼いうちに学ばさせるため」などと答えていた。

(4)けんか対応の経験

子どものけんかやいざこざ場面に対応したことが「ある」か「ない」かについて問い、その結果を図5に示した。対応したことがある場合はどのような場面でどのように対応したかについて記述を求めた。

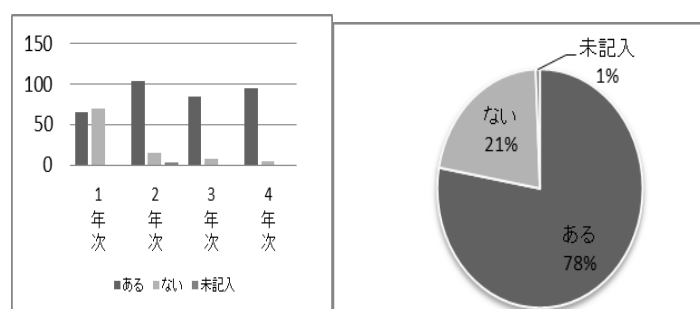


図5 けんか対応の経験 (n=446)

「ある」(347名;77.8%)、「ない」(95名;21.3%)、「未記入」(4名;0.8%)であった。1年次生は、けんかやいざこざの対応について、経験があるものとなないものは、ほぼ同数であったが、2年次以降は、圧倒的に経験者が増え、全体では8割近くの学生が経験ありと答えていた。

(5)けんか対応への困難さ

子どものけんかやいざこざ場面で、子どもへの対応に困難さを感じることもあると思う

かについて、「感じる」から「感じない」まで、5件法で回答を求めた結果を図6に示した。

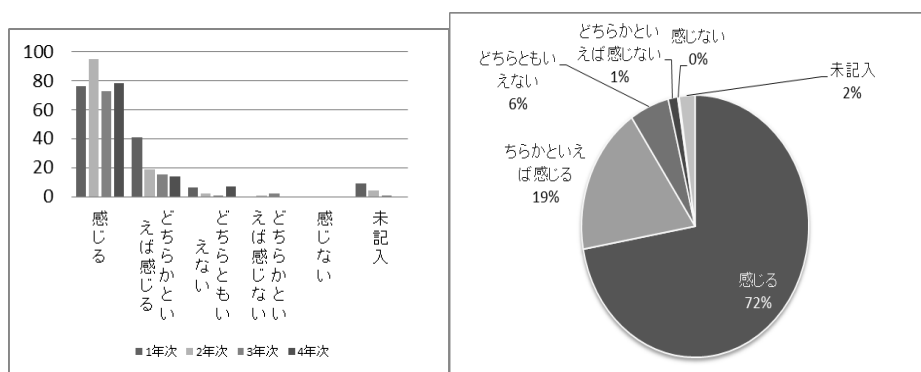


図6 けんか対応への困難さ (n=446)

子どものけんか対応に困難さを感じるかどうかの問いには、「感じる」(322名;72.2%)、「どちらかといえば感じる」(82名;18.4%)、「どちらともいえない」(25名;5.6%)、「どちらかといえば感じない」(6名;1.3%)、「全く感じない」(1名;0.2%)、「未記入」(10名;2.2%)であった。「感じる」と「どちらかといえば感じる」を合わせて9割以上の学生が、けんかやいざこざ場面で子どもへの対応に困難さを感じると答えていた。

保育者となった時子どものけんか対応に難しさを感じるかについて、学年間で回答に差があるか分散分析を行ったところ、有意差が見られた($F(3,432)=6.852, p<.000$)。Tukey法による多重比較の結果(表12参照)から、1年次よりも他の2~4年次の方が対応への困難さを感じていることが分かった。

表 12 保育者となった時けんか対応に難しさを感じるかについての多重比較の結果 (n=)

学年	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間		
			下限	上限	
1年次生	2年次生	.084	.001	.11	.54
	3年次生	.090	.002	.09	.55
	4年次生	.088	.006	.06	.52
2年次生	1年次生	.084	.001	-.54	-.11
	3年次生	.092	1.000	-.24	.23
	4年次生	.090	.980	-.27	.20
3年次生	1年次生	.090	.002	-.55	-.09
	2年次生	.092	1.000	-.23	.24
	4年次生	.096	.989	-.28	.22
4年次生	1年次生	.088	.006	-.52	-.06
	2年次生	.090	.980	-.20	.27
	3年次生	.096	.989	-.22	.28

けんか対応への困難さを感じる（「どちらかといえば感じる」を含む）と答えていた自由記述の一部を表 13 に示した。似ている記述をまとめてカテゴリーに分類し、（ ）内にその数を表した。その中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変わらない程度に記述を省略しているものもある。

表 13 子どものけんか対応に困難さを感じる理由 (学生による自由記述より抜粋) (n=401)

カテゴリー	サブカテゴリー	具体的な記述例
理解できるか	気持ちを理解できるか (20)	子どもの話すことをすべて理解してあげられるのか/子どもの気持ちを十分に分かってあげられないかもしれないから
	言っていることが分かるか (22)	子どもは思っていることを上手に述べることができないので、こちらもなぜけんかをしているのか分かりかねるから
	状況を理解できるか (17)	なぜそうなったのか、理解することが難しそうだから/子どもたちだけの説明では本当の言い分が分からない時
判断できるか	現場を見ていないことへの戸惑い (51)	実際にその場を見ていないと、どちらが正しいか分からないから
	正解がない (18)	どちらの意見にも納得できる時/互いの言っていることが全く違う場合、どちらが正しいのか判断をしきれないと思う
対応できるか	対応全般への不安 (13)	どのように対応したらいいの分からない
	対応経験の乏しさ (11)	経験が少ないから/対応をあまりしたことがないから
	平等に対応できるか (18)	両方のバランスをとれるか不安/子どもが泣いてしまったら、理由が分からなかったりして、中立の立場に立つのは難しいから

	上手く説明できるか (10)	子どもに上手く説明できるか／分かりやすく伝えることの難しさ
	子ども特有の考えに対応できるか・個人差 (42)	子どもの感じ方と大人の捉え方が違うから／それぞれ性格が違うので、一回で話を聞いてくれる子や、わがままを言う子などいろんな子がいるから
	焦る、余裕がなくなる (5)	焦ってしまうのではないかと／自分が短気な性格なのですぐに子どもを責めてしまうかもしれないから
	興奮を鎮めさせられるか(10)	その場をどのように落ち着かせるかが難しい／泣いてしまったらどうしたらよいか
	叱ることへの躊躇(10)	ただ謝らせたり怒るだけでは何も変わらないと思うから
解決できるか	納得させられるか(85)	子どもを納得させられるか／自分が言ったことに納得してくれないかもしれない／互いの意見をきいても納得いかない子もいると思うので対応が難しい
	仲直りできるか(8)	けんかの理由を理解し仲直りを促す時／両方の話をしっかり聞いて互いに納得した状態で仲直りさせるのは難しい／元通りの関係に戻れるか分からないから
	非を認めさせられるか (12)	どちらも自分が正しいと思っているから、非を認めさせるのは難しいと思う／形だけの解決にならないか
子どもへの影響	傷つけないか(9)	質問の仕方一つで子どもの心を閉ざしてしまうことがあるから／自分の言った些細な言葉で子どもを傷つけてしまうかもしれないから
	悪影響はないか(4)	一步間違えれば、けんかしても謝らなくて言い、手を出しても言い、自分は何も言わないなど、良くない方向に変えてしまうこともあるから
介入のタイミング	止めるタイミング(17)	どこまで見守って、どこから止めに入ればいいのか分からない／止めるタイミングが難しいから／できるだけ自分たちで解決してほしいから、どこまで口を出していいのか、でも怪我をさせられた時にはどうしたらいいのか考える
	他の教員との関係(3)	他の先生と自分でけんかを止める判断基準が違う時
周囲への対応	他児への対応(6)	落ち着かせることから始めたり、周りの無関係の子の対応もしないといけなからかもしれないから／ゆっくり向き合えない
	保護者対応(4)	モンスターペアレントも増えてきているから対応が難しそう
体験から	自身の体験・実習(11)	自分が子どもの時、けんかを先生に止められて不快に思ったから。けんかを止める方も難しいと思う／実習場面で対応したが難しかった

* /で区切っているものは、別人の記述であることを示す。

* 記述の中からカテゴリに分類し、()内にカウントした数を示した。

* 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリに分類しているものもあるので、()内の総数と、nの数は同一ではない。

けんか対応に困難さを感じる理由として、けんか場面を「理解できるか」、「判断できるか」、「解決できるか」について戸惑いを感じている記述が多く、中でも子どもを「納得させられるか」、「仲直りさせられるか」など、解決まで導けるかについての不安を抱いた記述が最も多かった。「子どもたちだけの説明では本当の言い分が分からない時」など、けんかの理由が分からない時、「どのようにけんかを止めればよいか分からない」、「けんかの理由を理解し仲直りを促す時」など、けんかを止めたり仲直りをさせたりする時など、介入の仕方に戸惑いを感じている記述が多く見られた。「…が分からない」という書き方をしているものが多かった。

けんかの対応に困難さを感じないというものの中には、「両方の話をしっかり聞いて話し合いをすれば大丈夫だと思う」や「特に困ることはない」という記述があった。

(6) 保護者対応への困難さ

子どものけんかやいざこざが起こった後の保護者対応に困難さを感じるかどうかについて、「感じる」から「感じない」まで、5件法で回答を求め、図7に示した。

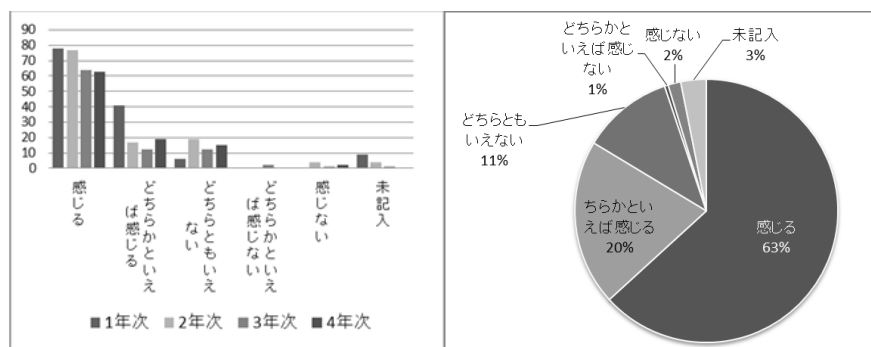


図7 保護者対応への困難さを感じるか (n=446)

子どものけんかやいざこざが起こった後の保護者対応について困難さを感じるかの問いに対して、「感じる」(282名;63.2%)、「どちらかといえば感じる」(91名;20.4%)「どちらともいえない」(50名;11.2%)、「どちらかといえば感じない」(2名;0.4%)、「全く感じない」(7名;1.1%)、「未記入」(14名;3.1%)であった。「感じる」と「どちらかといえば感じる」を合わせて、8割以上の学生が困難さを感じると答えていた。

けんか後の保護者対応に困難さを感じる(どちらかといえば感じるを含む)と答えて

いた自由記述の一部を表 14 に示した。似ている記述をまとめてカテゴリーに分類し、
 () 内にその数を表した。その中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。
 意味の変わらない程度に記述を省略しているものもある。

表 14 けんか後の保護者対応に難しさを感じる理由 (自由記述) (n=342)

カテゴリー	サブカテゴリ	具体的な記述例
全般的な不安	漠然とした不安 (16)	子どもだけでなく、保護者の対応も気をつけたいといけなから／保護者が絡んできたら取りあえずややこしい／子どもは好きだが親の対応は苦手である／何となく不安
	未経験(10)	対応したことがないから
納得してくれるか	説明を分かってくれるか(68)	保護者にきちんと説明できるか不安／保護者に説明しても分かってもらえない可能性があるから／事情を詳しく伝えることが出来ても、保護者は納得いかないのでは子どもが理解してくれても、保護者が理解してくれるか分からない
	色々な保護者がいる(10)	色々な親がいて、もちろん考え方も違えばしつても違うと思う／昔と今、都会と田舎など地域によって子育てに違いがあったり、親の考え方も違うので、自分の対応がその時々によって変わりそうで大変そうだから
	自分の子はかわいい(38)	親は自分の子どもが一番かわいいものなので、けんかのいきさつを伝えても理解してもらえるか／保護者は自分の子どもが一番かわいいので、不満を持たれることがある
	自分の子は悪くない(37)	きちんと説明したとしても、「うちの子は悪くない」という保護者がいると思うから／両方の親が自分の子どもが被害者という親が多い
	過保護(6)	最近の保護者は過保護だから／自分の子を大切に過ぎたり、怒り過ぎる保護者がおり、説明しても理解してもらえない可能性がある
	保護者は現場を見ていない(18)	保護者はその場におらず、どうしても現場の空気を伝えるのは難しい／保護者はその場にはいないから一方的な主張ばかりしてくるイメージがある／保育者は何をしていたのか責められたらどうしよう
苦情対応	苦情(25)	両方の親が怒ってくると思うから／親は子どもを守るので、先生を責めてきそうだから／どんなに自分の子どもが悪くても相手子どもへの苦情を言ってきた時／なんでその場にいなかった、なんで見ていなかったのかなど責められそう
	モンスターペアレントへ対応への不安(22)	テレビなどでモンスターペアレントを見てそう感じる／モンスターペアレントが増えているからすごく複雑になる／モンスターペアレントが怖い／近頃の親にモンスターペアレントが多いから
	教育方針・考え方の違い(22)	それぞれに考え方や教育方針があり、難しい／子どものけんかを必要ないと思っている親もいる／子どもの成長を考えられる親が少ない
	怪我をした時(38)	怪我をさせた時に困難さを感じる／万が一怪我を負わせてしまった場合、どうしてけんかを止めなかったのか問われてしまうと対応に困ってしまうから／怪我をしたら責任をとらなければならないから／金銭を要求されたらどうしたよいか／怪我をさせたしまった子どもの親に対してどのようにフォローしたらよいか

- * /で区切っているものは、別人の記述であることを示す。
- * 記述の中からカテゴリーに分類し、()内にカウントした数を示した。
- * 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリーに分類しているものもあるので、()内の総数と、nの数は同一ではない。

けんか後の保護者対応に関して、「自分の子どもがかわいい」、「自分の子どもは悪くない」、「過保護な保護者もいる」などの親心を察した上で、保護者を納得させることへの困難さを感じている記述が多かった。「怪我をさせてしまった時に困難さを感じる」、「保護者にきちんと説明できるか不安」や「保育者は何をしていたのか責められたらどうしよう」、「モンスターペアレントが怖い」など、怪我に至った説明を上手くできるかなどの不安や、保護者からの苦情に対する不安が述べられていた。「怪我をさせてしまった子どもの親に対してどのようにフォローしたらよいか」や、「どんなに自分の子どもが悪くても相手の子どもへの苦情を言ってきた時」など、怪我をさせた子どもの保護者や自分の子どもの非を認めない保護者に、どのように対応したらよいか分からないという記述があった。「保護者が絡んできたら取りあえずややこしい」など、保護者対応そのものに苦手意識を持っている記述もあった。

保護者対応に関する設問は、想定上の答えであるが、「そのような場面に出くわしたことがないが今はどうしたらよいか分からない」という記述もあった。中には「起こったことをしっかりと伝えれば大丈夫」など、保護者対応に不安を感じないという記述もあった。

(7) 保護者対応が子ども対応へ与える影響

けんかやいざこざに関する保護者対応の経験が、子どもへの対応に影響を与えると感じるかについて、「感じる」から「感じない」まで、5件法で回答を求め図8に示した。

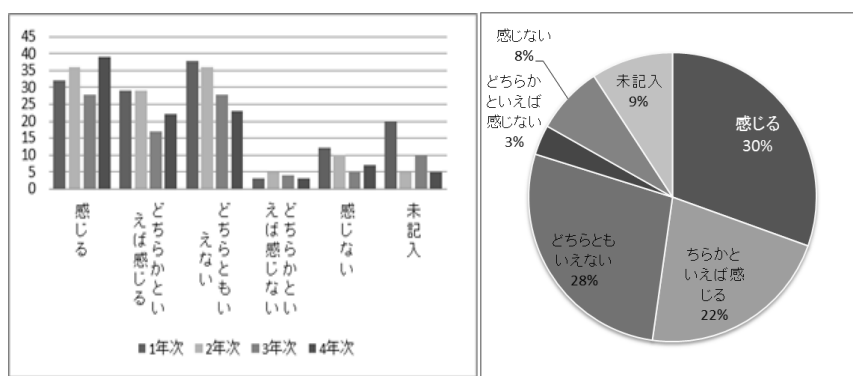


図8 保護者の影響を受けると感じるか (n=446)

けんかやいざごぎに関する保護者対応の経験が、子どもへの対応に影響を与えると感じるかについて、「感じる」(136名;30.5%)、「どちらかといえば感じる」(97名;21.7%)、「どちらともいえない」(123名;27.6%)、「どちらかといえば感じない」(15名;3.4%)、「感じない」(34名;7.6%)、「未記入」(41名;9.2%)であった。「感じる」と「どちらかといえば感じる」を合わせてほぼ半数の学生が、けんかやいざごぎに関する保護者対応の経験が子どもへの対応に影響を与えると答えていた。

けんか後の保護者対応の経験が子どもへの対応に影響を与えると感じる(どちらかといえば感じるを含む)と答えていた一年次生の自由記述の一部を表15に示した。似ている記述をまとめてカテゴリーに分類し、()内にその数を表した。その中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変わらない程度に記述を省略しているものもある。

表15 保護者対応の経験が子どもへの対応にどのように影響するか

(学生による自由記述) (n=33)

	具体的な記述例
保育への影響 (15)	<p><苦情を言った保護者の子どもへの対応が変わる(12)> 子どもを注意することで保護者から指摘されるかもしれないと思ってしまう/クレームのあった保護者の子どものけんかを止めてしまうかもしれない/苦情を言ってきた保護者の子どもを叱らなくなったり、要注意するなど特別扱いをしてしまいそう/けんかやいざごぎに敏感になって小さな言い合いでも止めにはいってしまいそう/保護者からあれこれ指摘されたら自信がなくなって子どもに何も出来なくなる…</p> <p><プラスの影響(2)> 保育者と保護者のチームワークがあれば子どもの仲直りができるかもしれない/安全に配慮する</p>
子どもへの悪影響 (22)	<p><自己中心(3)> 自己中心になる/態度が大きくなる/保護者の対応がその子を重視しすぎたらわがままな子になると感じる</p> <p><親への依頼心の助長(7)> 何をしても親が解決してくれると勘違いする/子どもが親の真似をする/わがままになる/自己解決能力が身につかない<友達関係への影響(3)> 相手の子どもと遊びたくなるかもしれない/その経験のせいで、周囲との人間関係が悪くなったりする/子どもたち同士はすぐに仲直り出来ても、親同士はけんかをしてしまうと友達関係にも悪い影響を与える</p> <p><その他(9)> 保護者同士がいざごぎになった場合、その子どもが親の姿を見て複雑な気持ちになり、悪影響があると思う/保護者は保育者以上に鏡お手本になると思うので、保護者が怒っていると子どもも引け目を感じると思う/子どもが卑屈になるかもしれない</p>

* 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリーに分類しているものもあるので、()内の総数と、nの数は同一ではない。

「クレームのあった保護者の子どものけんかを止めてしまうかもしれない」、「けんかやいざこざに敏感になって小さな言い合いでも止めにはいってしまいそう」など、苦情を訴えてきた保護者の子どもへの対応が変化したり、自分が考えている基準より早くけんかを止めてしまうといった形で影響を受けるという記述が多く見られた。「保護者からあれこれ指摘されたら自信がなくなって子どもに何も出来なくなる…」など、消極的な対応になることを危惧する記述があった。

一方、同じ影響を与えると感じている回答の中でも、「保育者と保護者のチームワークがあれば子どもの仲直りができるかもしれない」など、保護者対応の経験を上手く活用して積極的に受け止めていこうと考える記述もあった。子どもへの対応に影響を全く感じないと回答していたものの中で「けんかは大切であるから子どもの対応に影響はないと思う」という記述もあった。

また、「子どもが親の真似をする」、「わがままになる」、「自己解決能力が身につかない」など、保護者の苦情に対応することによって子どもに悪影響があると記述しているものも見られた。本項目は「保護者対応の経験が子どもへの対応にどのように影響するか」を問うたものであるため、本来の趣旨とは違うが、該当記述が多かったため結果として掲載した。

(8)けんかといじめの違い

けんかといじめは違うと思うかについて、「同じである」から「違う」まで5件法で回答を求め図9に示した。

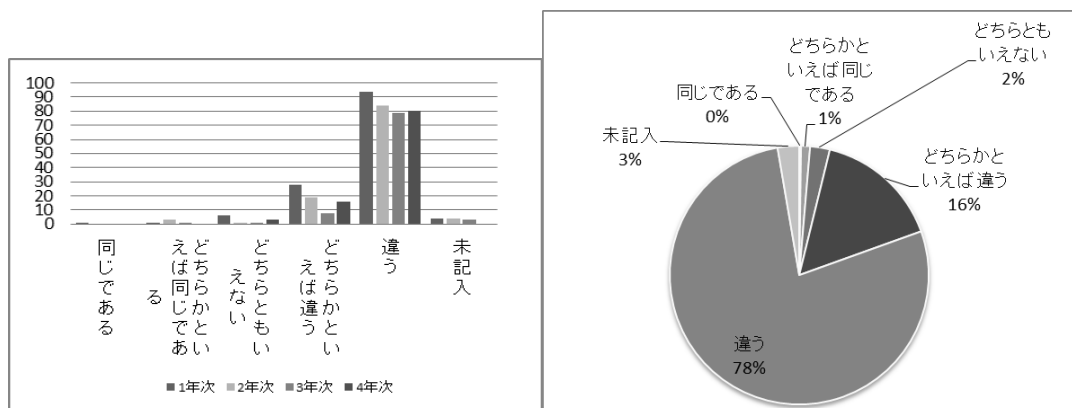


図9 けんかといじめは違うか (n=446)

けんかといじめは違うかの問いに対して、「違う」(347名;77.8%)、「どちらかといえは違う」(70名;15.7%)、「どちらともいえない」(11名;2.5%)であり、「どちらかといえは同じである」(5名;1.1%)、「同じである」(1名;0.2%)、「未記入」(12名;2.7%)と答えていた。「全く違う」と「どちらかといえは違う」を合わせて、9割ほどの学生がいじめとけんかは違うと答えていた。

(9) いじめが始まる時期

いじめはいつぐらいから始まると思うかについて、幼児期と小学校の各学年(1年・2年・3年・4年・5年・6年)、中学校以降の八つの項目から、回答を得たものを図10に示した。

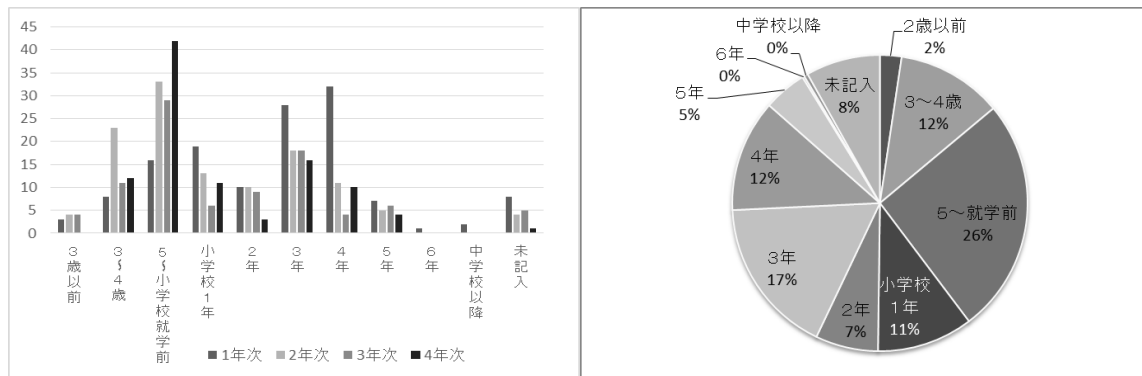


図10 いじめはいつから始まると思うか (n=446)

いじめが始まる時期について、「3歳以前」(11名;2.5%)、「3~4歳」(54名;12.1%)、「5~就学前」(120名;26.9%)、「小1」(49名;11.0%)、「小2」(32名;7.2%)、「小3」(80名;17.9%)、「小4」(57名;12.8%)、「小5」(22名;4.9%)、「小6」(1名;0.2%)、「中学校以降」(2名;0.4%)であると回答していた。「未記入」(38名;8.5%)であった。

4割以上の学生が、いじめが就学前から始まると答え、3割以上が小学校中学年から始まると答えていた。「仲間はずれ」からいじめが始まるという記述が最も多かったが、中には「おもちゃの取り合い」など物の所有をめぐる争いについても、いじめの始まりであると捉えている記述があった。

4. 考察

(1) けんかの経験は重要か (図 2, 表 9 参照)

ほとんどの学生が乳幼児期のけんかの経験は重要であると認識し、その効用が多く述べられていた。重要でないと回答したものはおらず、けんかの重要性を強く認識している様子が窺えた。

(2) けんかはいつ始まると思うか (図 3, 表 10 参照)

1 年次生よりより 2 年次以降の方がけんか開始の年齢を早く感じているのは、実習などを通して、自分が予想していたより低い年齢のけんか場面を見聞きしたことが影響したと考えられる。

(3) けんかを止めるタイミング (図 4, 表 11 参照)

けんかをできるだけ見守りたいと考えつつも、怪我をさせないように介入のタイミングを計っている様子が窺えた。野澤 (2010) によると、保育者は子どもの行動や情動状態や子どもの発達状況に応じた介入をするが、中でも相手を叩くなどの身体への働きかけや物の奪取・保持については制止するという形で介入する割合が高いことを明らかにした。②のどちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時に「けんかを止める」との判断が半数以上だったという結果は、保育者とある程度共通した判断をしているといえるであろう。

(4) けんか対応の経験 (図 5 参照)

一年次生はけんか対応の経験「あり」と「なし」がほぼ同数であったが、2 年次生以降に経験「あり」が急増した理由として、入学後インターンシップや保育実習等で子どもと触れ合う機会が増えたことが考えられる。

(5) けんか対応に困難さを感じるか (図 6, 表 13 参照)

9 割以上の学生が子どものけんかやいざこざの対応に困難さを感じると答えていた。けんかやいざこざの重要性を認識しながら、それを実現させていくこととの間に大きな隔たりと、戸惑いを感じている様子が窺われた。学生や実習生は、トラブル解消そのもので精一杯で直接的な介入をしてしまう (小原ら, 2008; 森山ら, 2009) とあるように、学生は経験の乏しさ故にけんか後の見通しも持ちにくく、自ら解決まで導かなければならないという気負いや焦りなどがあると考えられる。その一方で対応のスキルが身に付いておらず、困

難さを感じてしまうのだと考えられる。「どのようにけんかを止めればよいか分からない」など、「…が分からない」という記述が多かったが、これはどのように対応すればよいか分かれば、けんか対応への困難さを感じにくくなる可能性があるともいえる。また、「…が分からない」と表記している項目に関して、けんか対応のスキルを向上させる講義や演習を行ったり、実習など子どもと接する経験を重ねることによって学生の意識が変わる可能性があると考えられる。

(6) 保護者対応への困難さ (図 7, 表 14 参照)

保護者対応について、プラスのイメージを持って回答していたものはごくわずかであった。また、「けんか対応への困難さ」(表 13 参照)の結果と同様に、「…が分からない」という記述が多かったが、学生にとって保護者対応は未知のものであり、不安も強いことであろう。この背景には、近年多く言われるようになった、保護者対応の大変さやモンスターペアレントの存在を見聞きしていることが影響しているのではないかと考えられる。保護者対応のスキルを身につけさせることで、保育に自信を持たせ、けんか対応への意識も変化する可能性があると考えられる。

(7) 保護者対応が子ども対応へ与える影響 (図 8, 表 15 参照)

保護者対応の経験によって、自分が考えている基準より早くけんかを止める方向に傾くという回答が多く見られた。けんかの重要性は認識しつつも、保護者のクレームや怪我対応の困難さから、けんかに敏感になってしまう様子が窺えた。

(8) けんかといじめの違いといじめが始まる時期 (図 9, 表 10 参照)

けんかといじめは全く違う行為として捉えていることが明らかになった。いじめは幼児期に始まっていると認識している学生が4割以上おり、おもちゃの取り合いをいじめの始まりであると捉えている記述があった。子どもの言動を、発達にとって重要であると捉えるか、制止すべきであると捉えて対応するかは相当な違いがあると考えられる。Robert (1979) は、幼児は、しばしば、他の子どもたちから簡単に物を取ってしまうが、幼児同士のけんかは、けんかというほどのものではないとし、幼児は、玩具を手に入れるのに、相手と争って取るより他の方法を知らないのであり、それを学習するにはまだ幼すぎると述べている。このように、子どもは所有をめぐる争いを経て自他の所有物の区別などを学んでいくが、「おもちゃの取り合い」を、いじめの始まりであると捉えて対応した場合、必要な経験

までも奪ってしまう可能性があるといえる。

ほとんどの学生が乳幼児期にけんかやいざこざの経験は重要であると答えていたが、その対応に関しては不安や戸惑いが強いことが明らかとなった。けんか場面への対応スキルが身に付いていない、けんか後の子どもや保護者対応において、どのようにしたらよいか分からないことへの不安や保護者からの苦情に対する恐れなどが、けんか対応への困難さを感じる一つの要因になっていることも明らかにされた。またそれによって、けんかに敏感になり、自分が考えている基準より、早くけんかを止めてしまう虞があることが示された。これにより、保護者対応への不安から保育が影響を受けるという仮説の一部は検証されたと考える。

けんかといじめについて、ほとんどの学生が「全く違う」と答えており、それぞれを全く別の行為であると捉えていることも明らかになった。しかし、いじめは幼児期に始まっていると認識している学生が4割以上おり、中にはおもちゃの取り合いもいじめであると考えている記述があるなど、けんかをいじめと捉えて制止してしまう可能性を示唆する結果が得られたが、関係性を証明するまでには至らなかった。

幼児期の自我発達にとって重要であると思われる「けんか」と、予防や防止の対象とされる「いじめ」。これらは全く違う現象でありながら、個人の価値観によって捉え方は曖昧である。幼児期の対人行動のうち、どのような現象をいじめの萌芽と捉えるかによって、保育者の対応に変化をもたらすと考える。

また、学生の学年間の分析の結果から、子どもに接したり、保育を学ぶなどの経験を通して、けんかの重要性を認識していくものの、けんか対応の難しさを感じるようになっていくことが分かった。知識や経験が増えていく中で、その対応の難しさを知り戸惑いも増えることであろう。けんかは重要であるが、その対応には難しさを感じるという反応を目の前にした時、思い返すことがある。「子どもが好き」という理由で保育を目指し、入学した学生が、講義や実習を経て「本当に自分は保育士としてやっていけるのだろうか」と悩み立ち止まる学生を何人も見てきたが、この現象に似ていると感じる。子どもの発達において重要な対人行動であるからこそ、その対応の難しさに不安を抱くのも当然であると考ええる。

子どもの対人行動についての知識や、けんか場面や保護者対応のスキルを身につけることができれば、けんかを必要以上に制止して、子どもの社会性の発達を阻む危険性は軽減できると考える。今後、保育者を養成する上で、このようなことに配慮したカリキュラムを充実していく必要があるのではなかろうか。

今回は保育を学ぶ学生を対象として、けんかやいざこざに関する意識調査を行った。記述内容に関して、経験から述べられているのか、知識として覚えていることであるのか不明な点もあったが、保育を学ぶ学生がけんかをどのように認識し、何に不安を感じているのかが明らかとなった。

また、今回対象とした学生は、未来の保育士であると同時に未来の大人や親として子ども達とかかわる重要な役割を担っていく若者達である。けんかやいざこざの重要性を認識しつつも対応に戸惑う様子や、ごく少数ではあるもののけんかをいじめと捉えてしまう記述があるなど、子どもを取り巻く大人が抱く不安の一部を垣間見ることができたのではなかろうか。

現状を更に深く探るためには、保育現場で働いている保育者への意識調査が欠かせないと考える。Ⅱでは、保育者の意識に関する調査を行いたい。

Ⅱ 保育者の意識に関する調査

1. 問題と目的

けんかやいざこざなどのぶつかり合いの経験の多少は、子どもを取り巻く大人の発達観に大きく左右され、中でも保育者のけんかに対する価値観は、その園に通う子どものけんかやいざこざへの対応に影響を与えられられる。子どものけんか対応への困難さや保護者からの苦情対応への不安などに、現代の保育は影響を受けてはいないであろうか。

Iでは、保育を学ぶ学生を対象として意識調査を行ったが、そこから子どもの自我発達を育む上での問題点や課題を探るには限界があり、直接子ども達にかかわっている保育者の意識を調査する必要があると考えた。

本節では保育者を対象として、乳幼児期のけんかやいざこざなどの捉え方や対応に関

する意識調査を行い、子どもの自我発達を育む上での問題点や課題を探ることを目的とする。

2. 方法

(1) **調査対象** 保育所や幼稚園、または認定こども園に勤める保育士や幼稚園教諭（以下「保育者」と称す）を対象にアンケート調査を行い、127名から回答を得た（249枚配布、アンケート回収率51.0%）。内訳は表16の通りである。

表16 調査対象者の内訳（n=127）

種別			立場								合計	
			園長	主任	主任・担任	担任	副担任	フリー	その他	退職者		不明
認定こども園	保育経験	5～10年未満	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
		10～20年未満	0	1	1	2	0	1	1	0	0	6
	合計		0	1	1	4	0	1	1	0	0	8
保育所	保育経験	初任～3年未満	0	0	0	29	1	1	0	0	0	31
		3年～5年未満	0	0	0	16	0	0	1	0	0	17
		5年～10年未満	0	2	0	13	0	2	0	0	0	17
		10年～20年未満	0	2	0	17	0	5	1	0	2	27
		20年以上	5	0	1	4	1	0	0	2	0	13
	合計		5	4	1	80	2	8	2	2	2	106
幼稚園	保育経験	初任～3年未満	0	0	0	4	0	1	0	0	0	5
		5年～10年未満	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
		10年～20年未満	0	1	0	3	0	1	0	0	0	5
		20年以上	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	合計		0	1	1	8	0	3	0	0	0	13
総合計		5	6	3	92	2	12	3	2	2	127	

(2) **調査時期** 2014年2～5月

(3) **調査内容および手続き** 子どもの発達におけるけんかの重要性、介入するタイミング、子どもや相手の保護者対応をする時の難しさなどについて問う設問を作成した。設問数は10項目で、5件法と自由記述により回答を求めた（資料2参照）。

保育所や幼稚園（以下「園」と記す）に出向いて園長に調査の趣旨を説明し直接配布したもの、知人や園長を通してアンケート調査を依頼したものなどがある（依頼文は資料3参照）。回収は、適宜直接回収や郵送などの方法を取った。

3. 結果

(1) けんかの経験は重要か

子どもの発達にとって、けんかやいざこざの経験は重要だと思うかどうかについて、「重要である」から「重要ではない」まで5件法で回答を求め、図10に示した。

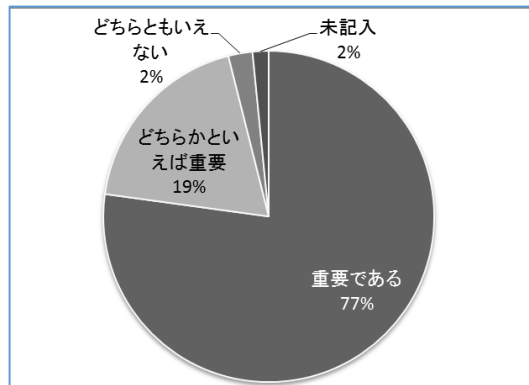


図10 けんかの経験は重要か (n=127)

「重要である」(98名;77.2%)、「どちらかといえば重要である」(24名;18.9%)、「どちらともいえない」(3名;2.4%)であり、「未記入」(2名;1.6%)であった。「どちらかといえば重要でない」と「重要でない」は回答者がいなかった。「どちらかといえば重要である」を含めてほとんどの保育者が、子どもの発達にとってけんかやいざこざの経験は重要であると答えていた。

けんかの経験は「重要である」(「どちらかといえば重要である」を含む)と答えていた者の自由記述の一部を表17に示した。KJ法を参考にして似ている記述をまとめて分類し、カテゴリとサブカテゴリ名を付けた。記述の中からサブカテゴリに該当する単語を拾い上げ、()内にその数を表した。したがって一つの文章が複数のカテゴリにわたってカウントされているものもある。記述の中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変わらない程度に記述を省略しているものや削除しているものもあるので、()と表記した文章の合計が合わない場合もある。カテゴリ分類については、ベテラン保育士2名(20~30年)、看護師、大学教員、小学校教諭など4~6名と一緒に検討を重ねたものである(以下の表についても同様の方法で分類した)。

表17 けんかやいざこざの経験が重要だと思う理由 (保育者による自由記述より抜粋) (n=121)

カテゴリー	サブカテゴリー	具体的な記述例
感情を知る	相手の感情に気づく(10)	他人の気持ちを知る／被害者にも加害者にもなることで、相手の気持ちに気づくことができる／相手の気持ちをけんかを通して知ることできるため／けんかをして、相手の気持ちを考えられる人間になるから／相手の思いを知る／けんかする中で、「相手」を知ることもある。自分の思いや考え以外の事も知ることができる／「相手の気持ち」を十分に感じるができると思う。また、相手の気持ちを感じることは、生きていく中で重要だと思う／相手の気持ちを考える機会になるけんかをする中で、友だちという存在に気づき、相手の立場に立って考えられるようになると思うから／誰かと衝突することによって、相手にも自分と同じように「思い」があることに気づくのではないかと思うからです。その中で、とことん言い合ったり、譲ったり譲られたりする経験がなければ、自分以外の人間が「人である」ということの理解につながらないのではないかと思うから
	互いの感情に気づく(3)	いざこざから、お互いの気持ちを知って相手の気持ちを考えられるようになるから／気持ちの表現と相手(自分と他人)について気づきができる／けんかをする中で、自分の気持ちを相手に伝えること、相手にも思いがあることを知り、言葉や心が育っていくと思うからです
	痛み・葛藤を知る	けんかをすること、痛みを知ったり嫌な気持ちを知ることができるので、そういうかかわりの中で、色々な思いが育つのではないかと思う
	違いを知る	自分と他者が違う気持ちであると考えられるようになる／他人の思いや考えに触れ、自分との違いに気づく機会であるから
	思い通りにならないことを知る(10)	自分の思い通りにいかない経験を積むことは必要(我慢)／思い通りにならないこともあるという経験をすることができるから／自分の思い通りにならない事がたくさんあると経験できる／思い通りにならないこと等、様々な経験を通して、対人関係の基礎が培われていくと思うから／自分以外の人と一緒に過ごす事で、自分の思い通りにいかなかったり、他人とぶつかり合うこともあるので、けんかのできる環境やけんかの経験は重要だと思う／子ども同士のけんかから、自分の欲求がすべて通るわけではないことを学ぶ／集団の中で自分の思い通りにならなかったり、使っている遊具を取られたりという経験をしながら我慢したり、順番を守ったり待ったりすることを少しずつ覚えていく上で重要だと思う／友だちとのけんかを通して、自分の思い通りにならないことを知ることができた／自分の思いがうまく伝わらない事が時としてあること。思い通りにならない事があることなどを経験する良い機会だと思う
経験として重要	ぶつかり合うことの重要性(7)	自分の意見をぶつけるのはとても大切だと思う／友だちとけんかをすることで、自分の気持ちを相手にぶつけることもできる／「三つ子の魂百まで」とあるように、物事の良し悪しの芽生えはこの時期に培われると考える。相手に対しての自分の思いや行動をぶつけて、ぶつけられて、体得していく大切さがこの時期に重要である／人間関係の形成には、人の気持ちを知ったり考えたりすることが大切だと思う。そのためにはトラブルは必要不可欠で、相手の思いに気付いたり、我慢するという経験ができる／トラブルは自分の思いを伝えようとする上で、重要な経験であると思う

発達の観点	成長(5)	心の成長となり、かかわりを通し、育むことができる／けんかやいざこざの経験を通して成長をするから／けんかは成長するチャンス！ <自我発達の観点> 自我の芽生えと共に、相手の存在を知る意味で大切
	社会性・協調性(10)	集団生活をする上での協調性なども学ぶことができると思うから／その経験を通して、他人との距離感・かかわり方をつかみ社会性の発達に繋がると考える／けんかやいざこざを経験することで、集団生活を学び、強くなると思う／集団の中しかできない経験だと思う／対人関係の勉強になるから／人間関係を育むのに、とても大切なことだと思う／後の人間関係にもつながると思う／他人との距離感を知る／友だちとの距離感が取れるようになる
コミュニケーション力	自己主張・伝える力(10)	自己主張できる機会(他に対して、自分の思いや考えを表現する機会)であるから／自分の思いや考えを言える／自分の意見、気持ちを主張していけるようになるため／思いを相手に伝える手段を覚える／けんかやいざこざを通して自分の気持ちをあらわしたり、相手の気持ちを考えることの経験だと思うから／思っていることを声に出して伝えることで新しい発見や考えが出てくると思う／自らの思いを相手に伝える表現の一つだと考えられるため／自分の気持ちを相手に伝えることや、相手の気持ちを考えることの大切さを、けんかやいざこざを経験しながら学んでいく基礎になる／自分の思いを伝えたり、自分の思いに気付いたり受け入れることができるようになるから／けんかやいざこざを通して、互いの気持ちに気づいたり我慢したり譲ったりするという経験ができるので／トラブルなどで、コミュニケーションの取り方を体得していく
スキル	仲直りの効果(3)	けんかの後の解決も何度も経験して自分たちでできるようになるもので、けんかの後、謝り和解した時の気持ちを感じることも大切な経験であり、それにはけんかなくして経験できないと考える／「ごめんね」、「いいよ」と素直に謝ること。相手を許してあげることができるようになるから／けんかと仲直りを繰り返しながら色々なことを学んでいくと思う
	コントロール・自己制御(2)	自己の感情をしっかりと表出させる時期を超えないと、自己コントロールが育たず、けんかやいざこざでしか自分を出せなくなると思うから／相手の気持ちを考えながら、自分の行動を自制したり、自己主張をする機会に直面できるため
	問題解決能力(3)	けんかの解決法なども知り、自分で解決する力が身に付いていく／自分で問題にぶつかった時に、解決できる力を身に付けられる／起きたことをどのように解決していくかを考えることもとても重要だと思う
	ルールを知る(2)	決まりがあることを知る第一歩／社会的なルール、友達や自分の気持ちや思いなど、色々なことを学ぶ機会でもあると思うので、重要であると思います
有 だ き い よ う の う	一人っ子の影響(2)	核家族(一人っ子)が多い中でそういった経験が家庭では少ないと思うので／一人っ子が増えていく現代では、けんかも一歩外に出ないとできないから

* /で区切っているものは、別人の記述であることを示す。

* 記述の中からカテゴリに分類し、()内にカウントした数を示した。

* 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリに分類しているものもあるので、()内の総数と、nの数は同一ではない(以下同様)。

相手や互いの感情に気づききっかけになる、思い通りにならないことを理解する、自分の気持ちを伝えるなどのコミュニケーション能力や感情のコントロール等、スキルを身に付けるなど、けんかの重要性について多くのことが述べられていた。

(2) けんかを止めるタイミング

子どものけんかやいざこざが起こった時、止めに入るタイミングはいつが良いと思うかの問いについて、9項目から一つを選択することとして回答を得たものを図11に示した。

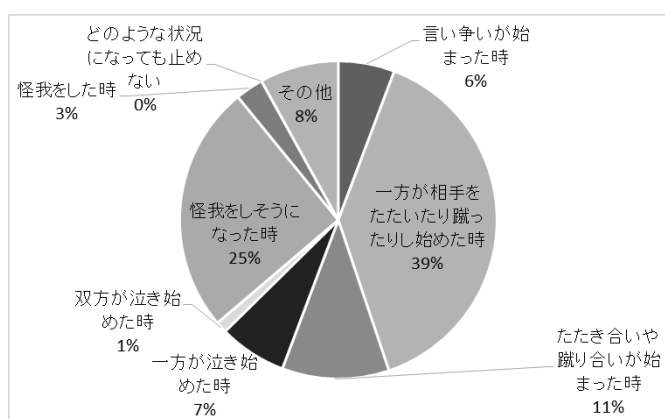


図11 けんかを止めるタイミング (n=174)

* 一部複数回答をしていたものもあるので、nの数は回答者数より多くなっている。

①「言い争い始まった時」(10名;5.7%)、②「どちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時」(68名;39.1%)、③「叩き合いや蹴り合いが始まった時」(19名;10.9%)、④「どちらか一方が泣き始めた時」(12名;6.9%)、⑤「双方が泣き始めた時」(2名;2.9%)、⑥「怪我をしそうになった時」(44名;25.3%)、⑦「怪我をした時」(5名;2.9%)、⑧「どのような状況になっても止めない」(0名)、⑨「その他」(14名;%)であった。②の「どちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時」と答えたものが全体の半数以上を占め、次は⑥「怪我をしそうになった時」③「叩き合いや蹴り合いが始まった時」の順に多かった。複数回答をしていたものもあり、それらも全てカウントし全体で174となった。したがって総数が回答者数より多くなっている。

なぜそのタイミングでけんかを止めるかについて自由記述で回答を求めたものの一部を表18に示した。その中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変

わからない程度に記述を省略しているものもある。

表18 けんかを止めるタイミングについての理由 (保育者による自由記述より抜粋) (n=119)

けんかを止めるタイミング	具体的な記述例
①言い争いが始まった時	<p>0歳児クラスなので、自分達では解決できないから。噛みつきなどを防止据えるため</p> <p>最初は少し様子を見るが、言い争いが始まると、子どもたちもエスカレートするので、怪我をする前に止めに入る／まだ言葉ですべてを伝えきれないことが多いので、叩いたりなど、手が出てしまうことも考えられるので、それを防ぐために言い争いが始まった後に止めに入ることが多い。</p> <p>けんかやいざこざをエスカレートさせない為／年齢にもよりますが、年少児・年中児だと、先生が仲裁しないと話が進まない事が多いので、すぐに入ります。年長児になると、子ども同士で話し合ったりするのを見守ったり解決するように促す</p>
②どちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時	<p><手を出すのはいけないことだと教えるため></p> <p>手を出す事はダメなので／人を傷つけることはいけないことを伝えたいから／どのような理由があっても、暴力をふるうことはいけないから／言い争いでも、言ってはいけない言葉を使うようなら止めるが、どんな時も腹が立ったから、気に入らなかったからといって手を出すことはしてはいけないと思うから／暴力で自分の思いを表出するのではなく、言葉で気持ちや思いを相手に伝えることが大切なので</p> <p><子ども同士では解決しにくい、言葉でうまく伝えられない></p> <p>一方が叩くと、叩き合いになり、解決することが難しくなるため。けんかをしている子どもの性格などで判断し、一方的に言われている時は、止めに入ることもあります／0、1、2歳児では、まだ自分の気持ちを上手く伝えることができないと思うので、言い争いが始まった時に止める。しかし、3、4、5歳でのけんかは、もう自分の気持ちを伝えることができるように見守るが、どちらかが手を出したらすぐに止める</p> <p><仲立ちしている></p> <p>自分たちで解決する力を養えるように見守りながら必要に応じて仲立ちするようにしている／自分の気持ちを言葉で言えることをまたそのために大人の助言や互いの気持ちを受け止めて、媒介になることも必要</p> <p><怪我をさせないように></p> <p>怪我につながりそうになったら止めに入る／怪我をする前に、止めようと思うから／まずは怪我をしないさせないことが大切／怪我のないように／怪我をする前に止めた方がいいと思うので／怪我に繋がってはいけないから／怪我をしてはいけないから。なるべく自分たちで解決してほしいから／怪我に繋がるため、暴力はいけないと伝えるため／叩いてしまう事も相手への思いの伝え方であると思う為。(まだ上手く言葉で伝えられなくても、「嫌だった」という思いや納得いかない気持ちを出しているのだと感じるので)／言い争いの段階では、子ども同士で解決でき</p>

るかもしれないので、できる限り見守るが、どちらか一方から手が出してしまった場合は、怪我を防ぐためにできるだけ早く止めるようにしている／まず、自分の気持ちを相手に伝えている時は、必ず見守る。どちらかが手や足を出すと、ほぼ確実にやり返し、叩き合いが始まってしまう、怪我に繋がるので／時と場合、年齢、相手など、色々な場面でタイミングが変わってきますが、やはり怪我をすると分かっている場合では止めなければいけないタイミングとなります。低年齢では、特に噛みつきにもつながってしまいます／怪我をしたら危ないので。言い争いの間は様子を見る。収まる時もあるし、お互いの言い分を知るため／トラブルが始まったら、必ず見守る、トラブルも経験だと思うが、怪我に繋がるので／怪我はできるだけ防ごうと思う事。また、言葉で伝えるよう指導しているから／自分の気持ちが伝わらず、イライラで手が出ることが多いと思うが、友だちを叩いたりすると大きな怪我に繋がるので、手が出したら、仲立ちをするようにしている／言い争いは、子どもにとって経験すべきことでもあると思うが、危害が及ぶ恐れのある場合は、話し合っ解決すべきであることを伝えるためにも、仲介に入るようにしている／言い争いを始めた時は見守るが、言い方がきつくなったり相手を傷つけるような言葉を発した時、言葉が出ず、手足が先に出てしまうと、怪我に繋がるので止めに入る／言葉が発達し、話せるようになった子ども同士がけんかをしている時はすぐに止めに入らず、子ども同士でどういう風に解決していくかを見守っている。しかし、どちらか一方が叩いたり始めた時は、子ども同士の解決は難しいと判断し、保育者が仲立ちとなり、互いの思いを聞き、解決していくようにしている／保育の中で、子どもの怪我は付き物だが、防げる怪我は防ぐことが仕事だと思う。叩いたり蹴ったりし始めた時点で怪我に繋がるかもしれないから。また相手にしたことを自分がされたらどう思うかを考えられるようになるから／保育者という立場で大切なお子様をお預かりしている以上、怪我のないように配慮するのが一番なので、どちらか一方が相手に手を出しそうなれば必ず止めに入る／怪我に繋がる可能性があるから／少し見守る時間も必要なので、少し様子を見てから止めに入る／乳児の場合、言葉でのコミュニケーションが、年齢によって困難であることが考えられるので、まずは双方の気持ちと確認することが重要であると考え。幼児の場合は、自分の気持ちを相手に伝え、その中で相手の気持ちに気づくことができるような配慮が必要であるため／子ども同士で話をしようとする姿を見守り、解決できない場合や相手に手が出た時は止める。子ども相手に気持ちを伝えることは大切だと思うから／むやみに手を出さない。怪我の可能性があれば止める／言い争いで、お互いの気持ちをぶつけて手を出すのは、相手の体に傷をつけてしまうため／怪我にはつなげたくないから、本当は当人で解決できたらいいのですが、年齢によっては無理なので／ある程度お互いが思いを言う時間は大切ではないかと思うから、少しは様子を見るようにしています。叩いたりすることはやはりいけないことだと、怪我にもつながり、その後互いに嫌な思いが残ると思うので、その前や手を出しそうな時に止めに入るようにしている／怪我をする前には止めたいからです／その子供同士の関係や時期、状況、年齢に応じて止めに入るタイミングは様々。理由、初めから止めることはせず、子ども自身がそのトラブルに対してどう対応していくのかを見てから…ということが多いが、「手を出す」事はしてはいけない！を伝えたいので、手が出そうな場合は、すぐに止める／怪我をさせたくないという思いが強いから、手が出たら止めてしまう／言い争いは言葉を交わらせる良い環境だと

	<p>思えるのですが、手が出始めると、引っ掻きや噛みつきまで行きやすいので、気を付けたいと思うから／お互いの気持ちを言い合うことが大切だが、叩く蹴るが怪我につながるので…。ただ言い争っている内容にもよる。人を傷つける言葉などがあるようなら止める／けんかは必要だが、怪我につながる前に止めることが多い</p> <p><保護者のトラブル></p> <p>保護者同士のいざこざに発展してしまう可能性もあるので</p>
<p>③叩き合いや蹴り合いが始まった時</p>	<p><手を出すのはいけないことだと教えるため></p> <p>叩くことでは解決しない事を身に付ける／（乳児の場合）手が出ると、相手が痛いということや、嫌なことを伝えるために止めに入り、言葉で伝えていけるよう代弁する</p> <p><子ども同士では解決しにくい、言葉でうまく伝えられない></p> <p>言葉でお互いに自分の思いを伝え合っているうちは、子ども同士の相互理解に至る可能性があるが、叩き合いや蹴り合いになってしまうと、単なる感情のぶつけ合いで、子どもの力だけで解決（お互いが納得するような）に至るのは難しいと思われるので／できるだけ見守るようにしている。お互いの思いを出し合える方が良いので、乳児の場合は噛んだり引っ掻いたりがあるので、防ぐために早めに止めている場合が多いと思う／（幼児の場合）けんかをした時、言葉で思いを伝え、子ども同士で話をするができるように、まずは見守りたい。手や足が出ると怪我につながるため、「痛み」を知ることも必要だとは思いますが、止めに入り、別の方法を促そうとしてしまいます。けんかの仲裁に入るタイミングはその時の状況によって異なると思う。入園したばかりで、まだ自分の気持ちを上手く言葉で表現できず、おもちゃの取り合いになった際には、言い争いが始まった時に仲裁に入り、年中年長で起きた言い争いの場合には暫く遠くから見守り、叩き合いのけんかに発展し、自分たちで解決するのが難しいと、判断したら仲裁に入るようにしている</p> <p><怪我をさせないように></p> <p>叩くことで怪我に繋がる／お互いが叩き合い、蹴り合い始めた時は、周りが見えなくなり、怪我につながる可能性が高まるため／大事に至らない寸前で止めます。起こること、怒った時の気持ちを言葉にすること。手足を出された時の気持ちを整理することを知らせたいと思います。けんかの延長とはいえ、怪我をさせたいとは思っていない</p>
<p>④どちらか一方が泣き始めた時</p>	<p><子ども同士では解決しにくい、言葉でうまく伝えられない></p> <p>子どもだけの解決は難しいと感じるから／自分の思いを表す場でもあるので、初めは互いの意見を伝え合い、それでも収まらない場合（一方的に意見を言っている場合）は、仲介し、両方の気持ちを受け止めて気持ちを抑える声掛けをする／叩き合いや蹴り合いにならないように、泣き始めた時一度話を聞き、仲直りができそうだと、仲立ちせず子ども同士ではなしあってもらおう。どうしても話がまとまらない時は、少しアドバイスをして子どもたち自身で解決できるようにしています／泣き出すと、（泣いた子）自分の思いが自分の口で相手に伝えにくくなるから／泣いた時に「どうしたん？」と原因を聞いたりして、対処することが多いです。叩き合いが始まった時にけんかを止めることもあります</p> <p><怪我をさせないように></p>

	怪我を防ぐため
⑤双方が泣き始めた時	なし
⑥怪我をしそうになった時	<p><けんかで学ばせたいことがある></p> <p>けんかが始まって、すぐ止めに行くと、子どもが大人の仲介を頼りにしてしまい、なかなか子ども達が悩まず、困らず、泣いてしまえばどうにかなると思いがちになってしまう。できるだけ、手が出てしまい、怪我などが起こらない様、側で見守り対応していく／お互いの気持ちをぶつけ合う事も必要だと思うので／けんかが始まった時点では芽生えてこない感情もあると思うし、すぐに止めると子どもが納得できない気持ちもあると思うので、なるべく止めないようにはしている／自分の気持ちを相手に伝えようとする行動の間は見守る。やり過ぎているなど思ったら仲裁に入る／ぎりぎりまで本人同士の成り行きを見て、止めに入りたい／何故、言い合いをしているのか、少し待ちます。子ども達でも解決できるか見守りたいです／各々の精神エネルギーを表出させたくて、ぶつからせる。自身の痛みを知って、相手の痛みにも気づく／手を出す事に関して、本当にそれで良かったのかと話をするため。怪我のない程度にやり取りさせたいと考えているため</p> <p><保護者からのクレームに対応するため></p> <p>怪我をさせてしまうと、理由を説明しても親が苦情を言ってくる可能性があるため、保育士の立場として、怪我をさせない程度のけんかをしていて、しそうになったら止めます。そこで、痛みや相手の気持ちも知れるのではないかと思っているからです。一方的にやったりやられている時は止めます／お互いの気持ちをぶつけ合い、子ども達同士で解決できるようにしていきたいから</p> <p><園の方針></p> <p>基本的には「けんかは止めない」と言うのが園の方針で、叩き合いになってもじっと見守るようにしている。（これは幼児の場合だが）でも、その時々状況にもよるが、大きな怪我になると、感じた時は話を聞いている。大きな怪我を相手にさせた時、怪我をした子どもよりも、させた子どもも後で心の傷になることもあると考える。保護者対応もあるのかもしれないと、今回のアンケートで気づいたのかもしれない。</p> <p><怪我をさせないため></p> <p>怪我をさせない為／怪我をさせたくないから／危険なので／少々の叩き合いなら見守ることができるが、怪我をするまで見守るのは事態が大きくなり危険である／自分の気持ちを互いに伝え合うのは大切だと思うので、多少の叩き合いは見守っているが、年少～年長児には「顔やお腹は反則」「1対1で」ということは常に話していて、大きな怪我はやはり避けたいと思っている／保育士として、子どもに怪我をさせてはいけないので、手を出したり怪我につながりそうになった時は止めます。しかし、初めから職員が入るのではなく、子ども同士の意見のぶつけ合いも必要なのではないかな？とけんかの内容にもよりますが、そう感じます</p> <p>口げんかなどの場合、お互い気が済むまで言い合って深め合う部分もある。怪我（相手に傷を負わず）のはいけないと思うが、それまでは見守りが大事だと思う／互いに怪我をしてしまうと、気持ちにしこりが残りやすくなるため。些細な口げんかであれば、見守ります</p>

	<p>園として、預かっている以上、怪我には十分気を付けてみていかないといけない為 /怪我をするところまで行ってしまうと、お互いの心の傷も深くなってしまうと思うので、怪我をしそうだと判断した時は、仲裁に入った方がいいと思う。</p> <p>止めるタイミングは、年齢や子ども、けんかの状況によって異なるが、不要な怪我はさせない。 けんかをする子ども双方のためにも傷を残すことは避けたい。</p>
⑦怪我をした時	なし
⑨その他	<p><しばらく様子を見て、当人同士で解決出来そうにない時></p> <p>当人同士の思いを伝え合い、自分達で解決する力が育ってほしい。平行線になっている時は声を掛け、話が進むようにアドバイス程度の言葉を掛ける。全て大人が解決しないよう気を付ける/ 当事者同士で話が進められそうにもない時。お互いの主張ばかりになってくると、手が出てしまいがちになるので、保育士が間に入って話を聞く為/様子を見ながら、双方がどうしようもなくなったら話に入る。双方とも主張する理由があり、表現するのを見届けたいので</p> <p><どちらかが一方的に意見を言い始めた時></p> <p>自分の思いを言葉にすることが難しい場合に、保育者が代弁をするために入る。怪我をしないよう、手を出す前には必ず入るようにするが、自分の思いを言葉にすることができるよう見守ったり、相手の意見に耳を傾けることができるように、言葉かけたりする/手が出た時、寸前（相手に届く）で止め、他の方に気持ちを向かせる（2歳まで）、3、4歳になると、経験も積んでいるので一定話す</p> <p><年齢や時期・状況によって違う></p> <p>4、5月の子どもと保育者、また保育者と保護者との人間関係が出来ていない時期にはさせない。あったとしてもすぐに止めるが、それぞれの人となりが分かってきたら、時にはとことん、時にはある程度と等、対応は違う。また違って当然だと思う/どのタイミングになるかは、その時の状況の前後を十分に見守って、判断することになりますが、危険な行為に繋がる前に、助言するように努めている</p>

いずれの項目も、子どもが怪我をする前に止めたいという記述が多かった。また、保育者個人の感覚ではなく、園の方針やその後の保護者対応を考えてその基準にしたがって止めていたり、双方の発達を促すために介入するタイミングをはかっていたりなど、保育者ならではの記述も散見された。また、今回のアンケートによって、自分がどのような基準でけんかを止めているのかについて考えるきっかけとなったという記述もあった。

(3) 子どものけんか対応の困難さ

子どものけんかやいざこざ場面で、子どもへの対応に困難さを感じることもあると思うかについて、「感じる」から「感じない」まで、5件法で回答を求め図12に示した。

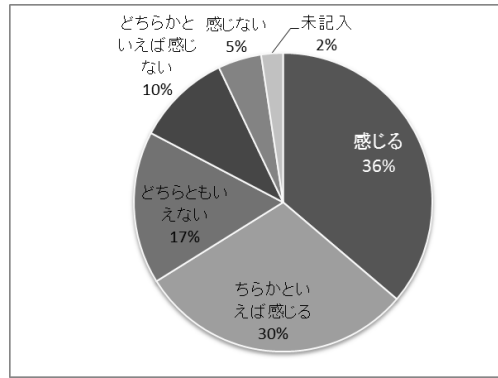


図12 子どものけんか対応への困難さ (n=127)

子どものけんか対応に困難さを感じるかどうかの問いには、「感じる」(46名;36.2%)、「どちらかといえば感じる」(38名;29.9%)、「どちらともいえない」(21名;16.5%)、「どちらかといえば感じない」(13名;10.2%)、「全く感じない」(6名;4.7%)、「未記入」(3名;2.4%)であった。「感じる」と「どちらかといえば感じる」を合わせて6割以上の保育者が、けんかやいざこざ場面で子どもへの対応に困難さを感じると答えていた。

けんか対応への困難さを感じる(どちらかといえば感じるを含む)と答えていた自由記述の一部を表19に示した。似ている記述をまとめてカテゴリに分類し、()内にその数を表した。その中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変わらない程度に記述を省略しているものもある。

表19 子どものけんか対応に困難さを感じる理由 (保育者による自由記述より抜粋) (n=83)

カテゴリ	サブカテゴリ	具体的な記述例
理解できるか	気持ちを理解できるか(3)	子どもの気持ちを分らないと、どう言葉かけをして良いか分らない時がある/子どもが伝えたい気持ちを保育者(私)が十分に理解できていないと感じる時、子ども同士の話し合いの中、折り合いをつけることが難しい場面などは感じることもある
	状況を理解できるか(5)	なぜそのようなことになったか理解できず、子どもも言えない時/当人が自分の気持ちや状況を上手く説明できない時/自分の思いを口に出来ない子等、状況が分らない/子どもが何をどう感じて、そのトラブルになったか真実を見極めること/原因が分らない時
判断できない	現場を見ていない時(19)	現場をきちんと見ていなかった時が難しい/けんかの始まりがよく分らない場合/保育士がその様子を見ていないところでけんかが起り、互いが非を認めず、自分の言い分

		<p>を主張した時、互いが納得できる解決策に悩む／見ていないけんかで、内容を聞いても理解しにくい時／けんかを一部始終見ることは出来ないの、双方の意見が食い違っている時、お互いがスッキリして仲直りが出来ているのかが分からない／保育士がその様子を見ていないところでけんかが起り、互いが非を認めず、自分の言い分を主張した時、互いが納得できる解決策に悩む／状況を見ていない時やどちらの気持ちも尊重したい時は、困ってしまうことがある／双方、どちらとも意見が違い、誰も見ていない時。どちらの意見が正しいのか分からない／叩いた叩いてない、やったやってないと保育士の見えていない場面で起こしてしまった場合の双方の意見の食い違いがあった時／見ていない時のけんかだと、子どもの説明で解決していかなければいけないが、年齢によってはまだ言葉でうまく伝えられないから／お互いの話を聞く時に、「〇〇してない」「〇〇した」と何を聞いても話が合わず、その場を見ていない時にどう対応すべきか難しさを感じる／けんかになるまでの経緯を直接見ることが出来なかった時／自分が見ていない時のけんか／自分が現場を見ていない時、お互いの言い分が違う時。どちらが正しいのか分からない／けんかが始まる前から様子を見ていて分かっていたら、原因も知っている所以对応しやすいが、子どもたちから聞いただけの際は人のせいにしたりする場合もあるので、その時は困難さを感じる時がある／自分が見ていない状況。自分が知らない状況／まだ、言葉で自分の気持ちを伝えることが難しい年齢なので、どのようなやり取りでけんかになったのか、見ていなかった時に分からない事があり、子どもへの言葉かけが難しい／プロセスを見ていなかった時。子どもたちの言い分を聞ける年齢なら良いが（それでも何が正しいのか、判断したり、気持ちを受け止め納得してもらうのが難しいこともある）、言えない年齢の時には、「気持ちを汲む」ことにより心掛けるが難しい／いざこざが始まって、途中で自分がそれに気付いた時困る。けんかの経過が分からない為、どちらに多く原因があるのか把握出来ないの！根気よく子どもに話を聞いていくしかない</p>
対応できるか	平等に対応できるか(2)	<p>「Aちゃんはブロックで遊びたい、BちゃんはAちゃんとおままごとで遊びたい、と思って(Aちゃんを)誘ってみたら断られ、泣きながら訴えてきた時。Aちゃんに話を聞くと、Bちゃんと一緒に遊ぶのは言いが、おままごとは嫌だと答えた」と、いうようにどちらかが悪いとかではないいざこざの際、どのように対応すべきか困難さを感じる／どちらの気持ちも汲みとり、気持ちを切り替えさせることが難しい</p>
	どちらの子も尊重したい(5)	<p>どちらの気持ちも分かる時／お互いの気持ちを尊重してあげたいので、お互いの言い分に筋が通っていると難しく思う／両方の思いを聞き、両方の言い分に納得できる時、両方の気持ちを大切にしたい…と思うが、それが難しい時もある／どちらの気持ちも尊重してあげたい時もある（おもちゃを先に使っていた、使ってなかったなど）／揉めている子ども達の思いをどちらも大切にしたいが、おもちゃの取り合いの時等は我慢しないといけない時があり、そのような時はどのように伝えるか困ることが多い</p>
	上手く説明できるか(4)	<p>個々に理解力など異なるため／年齢が小さいと、言葉では上手く伝わらない／双方の理解する力が違う時（言葉・物事）一方には通じる言葉も、一方には分かりやすく伝えようと</p>

		<p>するが、知らなかったり意味が分かっていなかったりする時。理解力のある方が折れたり、矛盾を感じたりすること。保育者が良し悪しを伝える場合と、クラスみんなで意識して問題と捉え、話し合った時に、その本人が矢面に立たされるのではないかという思いの中で、解決していきたいと思う葛藤/子どもに伝えたいと思っていることが、ちゃんと伝わっているのか…。伝えたいと思っていることは間違っていないか</p>
	互いに譲らない時や意見が違う時 (13)	<p>けんかの理由を利いた時に双方の意見が違った時/どちらの言い分も食い違っている時など/お互い自分の主張ばかりで、相手を受け入れない時。言っていることがお互い違い、話が平行線の時/互いの気持ちを受け止めず、一方的になっている時/互いに譲らない場合、解決方法に悩む/Aくんも、Bくんも自分を主張し折れない時。黙ったままで話そうとしない時/互いの主張の見極めが難しい。年齢による違いも大きい/子ども同士で解決や相互理解に至らず、保育者が仲介する必要がある時、なかなか譲ることが出来ずに維持の張合いになりがちであるように思う/お互いに違う主張をする時/お互いの言い分が違い、どちらも譲らない場面/同年齢でも発達は様々なので、発達の度合いにより、両者納得できない時(学年が違うのなら納得できても、同学年なので、納得できない事がある)/互いに意見が食い違う時や、どちらも悪くないと主張している時/「やった」「やってない」とトラブルになる/おもちゃをかしてほしい子どもと今使っている子どもがいて、どうしても今貸してほしいという思いと、まだもっと遊んでいたいという思いでぶつかり合い、どちらも一歩も引かず、納得しようとしめない場合</p>
	泣いた時 (2)	<p>子ども達が話そうとしても泣くだけで、話を聞こうとしない。何がどうしてダメだったのか、全く分かっていない場合もある/泣き出す事で、自分の思いを貫こうとする時</p>
	興奮を鎮めさせられるか (4)	<p>どちらかが泣くと、聞く耳を持たない時/子ども自身感情をコントロールできず、歯止めが利かない時もある/自分の思い通りにならないと、すぐにカッとなったり、手をあげたりする子どもが増えているように感じる/子ども全体はけんかやいざこざだと感情が高ぶって落ち着かせることも困難</p>
解決できるか	納得させられるか (9)	<p>子どもの気持ちを受け入れながら、解決するよう話を進めていくことが困難である/子どもがなかなか納得できなかったり、泣き止むのに時間がかかったりと、子どもの気持ちを上手く受け入れることが出来ないことがある/なかなか納得してくれない時/子どもの気持ちを代弁して伝える時に、子どもが理解し納得していくように話すことが難しい/なかなか納得してくれない時/「○○ちゃんに～って言われた」「言っていない」というような双方の意見が食い違う場合、話して正直に認めることもあれば、なかなか真実が分からない時もあるので、納得のいく解決をするのに苦戦することがある/双方ともが納得した対応を取ることが難しい/双方の言い分が違っている時。どちらが先に使っていたのか…。～したら?と提案してみるが、子どもが納得できなかった時/幼児クラスになると、「だって」、「でも」と言ったり、納得しない時等に、どう対応したら良いのか難しい</p>
	非を認めさせられるか (3)	<p>双方の言い分が違い、納得できず、片方の相手方だけが、「ごめんね」と言えない時/「ごめんね」となかなか言えなかったり、「いいよ」と言ってもらえず、怒ってしまう時にどのように伝えていけば良いのか困る/自分に非があっても認められず、黙ってしまう時</p>

	怪我をした時 (1)	けんかが原因で子どもが怪我をした時や、引っ掻いたり噛んだりすることが良くあります。噛んだりした時の親への対応が難しいです
	謝る必要のない時 (1)	理由なく友達を叩いたり、嫌がらせをした時や注意されている理由を理解しようとせずに、言われるがままに謝ろうとしている子どもに対して、伝え方に困難さを感じることもある
	同じ子がトラブルの原因になる (2)	同じ子がずっとターゲットになる時。反対に同じ子がずっと加害者になる時／子どもたちのけんかですぐに手を出してしまう子どもがいて、その都度だめだということを子どもに伝えるのですが、その場では泣いて反省するが、すぐにまた友達に手を出してしまう子どもへの対応に困っている
	嘘をつく時 (2)	嘘をつくことがある時／口が達者な子が、(自分の方が悪いのに) 相手を言いくるめて謝らす
子どもへの影響	傷つけないか (1)	けんか後、話をしようとするがすねてしまい、話をしようとしなない。本人が言うのを待たず、なかなか言えず、本人の気持ちを理解するのが難しいことがある
	悪影響はないか(1)	色々な場面を経験することは大切だと思うが、それが子どもたちの今後にどのように影響するのか…と考えることもある
その他	(6)	普段から突発的に手が出たり、暴言を吐く子どもは、自信もなぜそのようなしてしまうのか分かっておらず、話をしてもなかなか治まらず、対応期間が長期にわたる。友達とのコミュニケーションがうまく取れない子どもへの対応／子ども達一人ひとり家庭環境、育てている力、感性など、また毎日の子ども同士の繋がりがかわり方を把握できていないまま、いざこざ場面に出くわした時や、子どもとの信頼関係が出来ていないままであるため、叱られたとしか思われていないのではないかと思う時等／手は出したが出たくなるような伏線がある時／毎回同じような場面「貸してくれん」「〇〇が〇〇した」「聞いてくれへん」などがあると、またかと思ってしまう／家庭環境が乱れている子に対しての言葉掛けの難しさ

* /で区切っているものは、別人の記述であることを示す。

* 記述の中からカテゴリに分類し、()内にカウントした数を示した。

* 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリに分類しているものもあるので、()内の総数と、nの数は同一ではない(以下同様)。

けんか対応に困難さを感じる理由として、①理解できるか、②判断できるか、③対応できるか、④解決できるかとカテゴリに分けることができた。けんかの現場を見ていない時に判断できるかどうかの不安を挙げる回答が最も多かった。①では、子どもの気持ちや状況を理解できるかどうか、②では、けんかの原因や経過が分からない時にどのように対応したらよいか、③では、けんかしている双方の子どもを尊重したい、平等に対応したいという思いが窺われるが、互いに譲らない時や泣いた時、興奮している時などうま

く対応できるか、③では、子どもの気持ちを納得させられるか、同じ子どもがターゲットになっていたり、怪我をした時など解決できるかなど、多くの不安が述べられていた。

(4) けんか後の保護者対応への困難さ

子どものけんかやいざこざが起こった後の保護者対応に困難さを感じることもあるかについて、「感じる」から「感じない」まで、5件法で回答を求め、図13に示した。

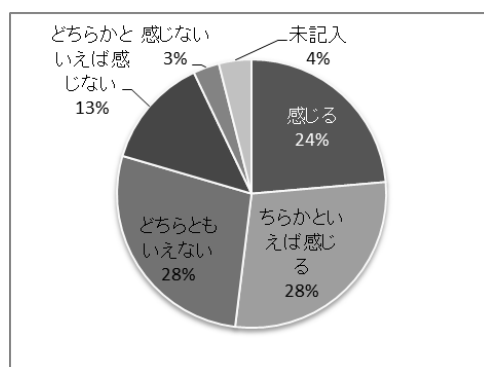


図13 保護者対応への困難さを感じるか (n=127)

子どものけんかやいざこざが起こった後の保護者対応に困難さを感じるかどうかの問いに対して、「感じる」(30名;23.6%)、「どちらかといえば感じる」(36名;28.3%)「どちらともいえない」(35名;27.6%)、「どちらかといえば感じない」(17名;13.4%)、「全く感じない」(4名;3.1%)、「未記入」(5名;3.9%)であった。「感じる」と「どちらかといえば感じる」を合わせて、5割以上の保育者が困難さを感じていると答えていた。

けんか後の保護者対応に困難さを感じる(どちらかといえば感じるを含む)と答えていた自由記述の一部を表20に示した。似ている記述をまとめてカテゴリーに分類し、()内にその数を表した。その中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変わらない程度に記述を省略しているものもある。

表20 けんか後の保護者対応に難しさを感じる理由 (保育者による自由記述より抜粋) (n=29)

カテゴリー	サブカテゴリー	具体的な記述

納得してくれるか	説明を分かってくれるか (3)	自分の子どもが悪い時も伝え方によっては理解してもらえない／けんかやいざござ自体については、必要だと思っている旨を保護者に伝えますが、どちらかが、又は両者が怪我をした場合に保護者には理解を得られないのではないかと思います、困難さを感じることもあります／加害者側の保護者に対し、まずは子どもの気持ちを汲み取ってもらえるようお願いすることが多いのだが、子どもよりも怪我をさせた子どもの親と言う
	どのように伝えたらよいか (10)	例えば、わが子が悪いの？相手が悪いの？とどちらが悪いのかを知りたい親の場合、伝え方が難しいと感じる／フェアなけんかでも一方的にやられたのでは？というお母さん、お父さんの気持ちをどうすれば分かってもらえるのか伝え方が難しい／理解していただけるような説明や対応を上手く出来ているか不安でもあり、難しさを感じる／保育者から見たけんかの一連の内容の把握と、そのことを聞いて、状況を把握している保護者への説明の仕方に悩むことがある／けんかの理由、仲裁の方法、結果をきちんと分かっていたら伝えられるが、分からない時は伝えるに／誤解や悪気がなかったこと等正確に伝える時／なぜ、けんかやいざござになってしまったか、子どもの思いや気持ち、解決方法などを上手くまとめて簡潔に伝えることが困難である／嘘がないようは伝えたいが、子どもが悪くなるような言い方をしてしまわないか、伝えることが難しいです。年齢が大きくなると、その日の出来ことを家で話すことも多くなるので、どのように伝えると理解してもらえるか…ということは考えます／保育者から見たけんかの一連の内容の把握と、そのことを聞いて、状況を把握している保護者への説明の仕方に悩むことがある／親の価値観によって子どものけんかで気にする度合いが異なるので、どのように伝えれば良いか、困ることがある／理解していただけるような。説明や対応を上手く出来ているか不安でもあり、難しさを感じる／例えば、わが子が悪いの？相手が悪いの？とどちらが悪いのかを知りたい親の場合、伝え方が難しいと感じる／フェアなけんかでも一方的にやられたのでは？というお母さん、お父さんの気持ちをどうすれば分かってもらえるのか伝え方が難しい
繰り返す同じ子の場合	同じ相手に被害を受けている場合	かみつきが多い時期で、同じ子が続けて噛まれた時など、そのことで保護者が言いに来られた。怪我をした時に、子どもの互いの気持ちや、こちらの謝罪や誠意も全く聞き入れてもらえないことがあった／かみつきが多い時期で、同じ子が続けて噛まれた時など、そのことで保護者が言いに来られた。怪我をした時に、子どもの互いの気持ちや、こちらの謝罪や誠意も全く聞き入れてもらえないことがあった
	加害を繰り返している場合 (3)	いつも手が出る子の保護者に、「手を出す」という意識がない場合、されてばかり…と思われたり、保護者に子どもと向き合ってほしいが伝わり難い／同じ子同士のけんかの場合／困る、というか例えばいつも手が出る子の保護者に、「手を出す」という意識がない場合、されてばかり…と思われたり、保護者に子どもと向き合ってほしいが伝わり難かったりする

怪我の対応	怪我をした時 (9)	「子どものやることだから」と理解ある保護者は本当にありがたい。しかし、自分の子を「大事、大事」「悪くない」と思っている保護者、怪我に神経質な親は困難／園で起こったけんかや怪我は、園の責任なので、加害者側の親には（ひどければ伝えるが）伝えない。被害者側の親が、加害者側の親に「謝ってもらいたい！」と言われた時は困った／同じ子同士のけんかの場合／けんかによって怪我が生じて謝罪の際、誠意が伝わらず、子ども同士の気持ちも理解してもらえず、遊ばせないでほしいと言われた時／怪我はしたが、原因はその子にある場合／親の価値観によって子どものけんかで気にする度合いが異なるので、どのように伝えれば良いか、困ることがある／怪我をしてしまった時、けんか相手の名前を出すか出さないか／けんかやいざこざ自体については、必要だと思っている旨を保護者に伝えますが、どちらかが、又は両者が怪我をした場合に保護者には理解を得られないのではないかと思うと、困難さを感じることもあります／怪我をしてしまった時、けんか相手の名前を出すか出さないか
苦情対応	苦情 (4)	保護者もわが子の言い分だけで、園にぶつけてくる場合だけでなく、直接相手の親に連絡することがあり、園での出来事なのに、直接保護者同士のトラブルに発展してしまった件／けんかによって怪我が生じて謝罪の際、誠意が伝わらず、子ども同士の気持ちも理解してもらえず、遊ばせないでほしいと言われた時

- * /で区切っているものは、別人の記述であることを示す。
- * 記述の中からカテゴリに分類し、()内にカウントした数を示した。
- * 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリに分類しているものもあるので、()内の総数と、nの数は同一ではない。

けんか後の保護者対応について、どのように伝えたら良いかについて、多くの保育者が難しさを感じていることが分かった。その理由として、正確に伝わるかどうかの不安や、現場を見ていなかったことへの批判はないか、過去に保護者に伝わらなかつたり苦情を言われたりした経験がある場合が影響している記述もあった。また、同じ子どもが被害者であつたり加害者であつたりする場合や怪我をした場合の対応には、苦慮していることが分かった。

(5) 保護者対応が子ども対応へ与える影響

けんかやいざこざに関する保護者対応の経験が、子どもへの対応に影響を与えると感じたことがあるかについて、「感じた」から「感じなかった」まで、5件法で回答を求め図14に示した。

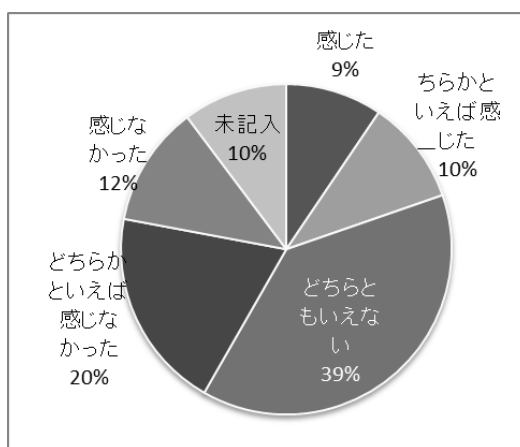


図14 保護者の影響を受けたと感じたか (n=127)

けんかやいざごぎに関する保護者対応の経験が、子どもへの対応に影響を与えると感じたかについて、「感じた」（12名;9.4%）、「どちらかといえば感じた」（13名;10.2%）、「どちらともいえない」（49名;38.6%）、「どちらかといえば感じなかった」（25名;19.7%）、「感じなかった」（15名;11.8%）、「未記入」（13名;10.2%）であった。「感じた」と「どちらかといえば感じた」を合わせて2割近くの保育者が、けんかやいざごぎに関する保護者対応の経験が子どもへの対応に影響を与えると答えていた。

前述のけんか後の保護者対応に難しさを感じた回答者（25名）に、そういった理由で、子どものけんかを止めることがあるかについて、「ある」から「ない」まで5件法で求めたものを図15に示した。

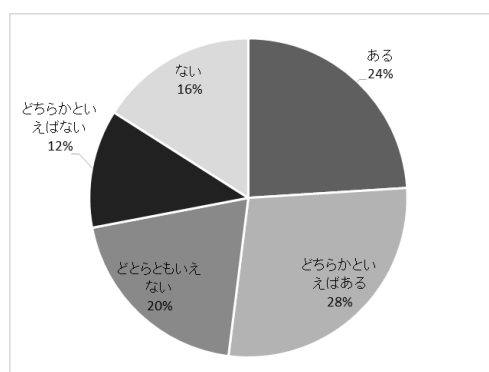


図15 保護者の影響で子どものけんかを止めることがあるか (n=25)

「ある」(6名;24.0%)、「どちらかといえばある」(7名;28.0%)、「どちらともいえない」(5名;20.0%)、「どちらかといえはない」(3名;12.0%)、「ない」(4名;16.0%)であった。けんか後の保護者対応に難しさを感じた回答者うちの半数以上が、保護者対応の経験から子どものけんかを止めてしまうことがあると答えていた。

保育者の保育経験と、各設問の相関係数(ρ)を表21に示した。

表21 保育経験と各設問同士の相関係数

	保育の経験年数	1. 子どもの発達にとって、けんかやいざこざの経験は重要か	3. 子どものけんかやいざこざ場面の対応に難しさを感じるか	4. 子どものけんかやいざこざ後の保護者対応に難しさを感じるか	5. 保護者対応の経験が子どもへの対応に影響を与えると感じるか
1. 子どもの発達にとって、けんかやいざこざの経験は重要か	-.111				
3. 子どものけんかやいざこざ場面の対応に難しさを感じることはあるか	.192*	.080			
4. 子どものけんかやいざこざが起こった後の保護者対応に、難しさを感じるか	.114	-.090	.436**		
5. 保護者対応の経験が、子どもへの対応に影響を与えると感じるか	.042	-.038	.221*	.454**	
6. 保護者対応に難しさを感じるという理由で、けんかを止めることがあるか	-.608**	-.261	.128	.189	.341

**p<.01 *p<.05

保護者対応に難しさを感じるという理由でけんかを止めることがあるかについて、保育経験年数の長さとの間にかなりの負の相関があった。保育経験が長いほど保護者対応の影響でけんかを止めることはしないという結果が得られたことになる。

また、子どものけんか対応の難しさと保護者対応の難しさについても有意な相関があり、子どもの対応に難しさを感じる場合、保護者対応にも難しさを感じるという結果であった。

4. 考察

(1) けんかの経験は重要か(図10、表17参照)

ほとんどの保育者は乳幼児期のけんかの経験は重要であると答え、様々な観点からその効用が多く述べられていた。重要でないとの回答者はおらず、けんかやいざこざの重要

性を強く認識している様子が窺えた。

(2) けんかを止めるタイミング (図11、表18参照)

けんかをできるだけ見守りたいと考えつつも、怪我をさせないように介入のタイミングを計っている様子が窺えた。野澤 (2010) は、保育者は子どもの行動や情動状態や子どもの発達状況に応じた介入をするが、中でも相手を叩くなどの身体への働きかけや物の奪取・保持については制止するという形で介入する割合が高いことを明らかにしている。

(3) けんか対応に困難さを感じるか (図12、表19参照)

6割以上の保育者が子どものけんかやいざこざの対応に困難さを感じると答えていた。けんかやいざこざの重要性を認識しながら、その対応となると困難さを感じるなど、認識と行動との間に大きな隔たりと、戸惑いを感じている様子が窺われた。

けんか対応に困難さを感じるという理由として、けんかの現場を見ていなかった時の対応に困難さを感じるという回答が多かったのは、保育者としての説明責任を強く感じている結果でもあろう。

(4) 保護者対応への困難さ (図13、表20参照)

けんか後の保護者対応について、どのように伝えたら良いかについて、多くの保育者が不安を感じていることが分かった。その理由として、正確に伝わるかどうかの不安や、過去に保護者に伝わらなかつたり苦情を言われたりした経験がある場合が影響している記述もあった。また、同じ子どもが被害者であったり、加害者であったりする場合や怪我をした場合の対応には、苦慮していることも分かった。

(5) 保護者対応が子ども対応へ与える影響 (図14参照)

ほとんどの保育者が乳幼児期にけんかやいざこざの経験は重要であると答えていたが、その対応に関しては不安や戸惑いが強いことが明らかとなった。保護者対応の経験によって、自分が考えている基準より早くけんかを止める方向に傾くという回答が散見された。中には「(けんかした相手の) 子と遊ばせないでほしい」という保護者の要望もあり、けんかの重要性は認識しつつも、保護者のクレームや怪我対応の困難さから、けんかに敏感になってしまう様子が窺えた。

しかし、経験年数の長い保育者ほど、保護者対応の影響を受け難いという結果も得られた。保育経験が長いほど、自分の保育や子ども対応、保護者対応に見通しを持つことがで

き、安心して保育が行えていることを表しているといえる。その分、新人の保育者は、保護者対応で萎縮してしまう可能性が高いことを示す結果であり、支えていく体制が必要であろう。保育者自身が伸び伸びと保育できることが、子どもの自我発達を促すことにも繋がると考える。

Ⅲ 乳幼児期の子どもを持つ保護者の意識に関する調査

1. 問題と目的

I～IIで、保育を学ぶ学生と保育者のけんかやいざこざへの意識に関する検討を行ってきたが、子どもに最も近く、影響を与えるのは保護者である。乳幼児期の子どもを持つ保護者はけんかやいざこざをどのように捉えているのであろうか。本節では乳幼児期の子どもを持つ保護者を対象に実施した、乳幼児期のけんかやいざこざの捉え方やその対応に関する意識調査の結果を検討することを目的とする。

2. 方法

(1) **調査対象** 大阪府下の保育所又は幼稚園に子どもを通わせている保護者にアンケート用紙を配布し、391名から回答があった（保育所6園、幼稚園2園、合計8園）。1106枚配布し、アンケート回収率は35.4%であった。調査対象者の内訳は表22の通りである。

表 22 調査対象者の内訳 (n=391)

		保護者の年齢				合計	子どもの性別		合計	子どものきょうだいの数					合計	種別		合計
		20歳台	30歳台	40歳台	50歳台		男	女		1人	2人	3人	4人	5人		保育所	幼稚園	
		子どもの年齢	0歳台	1	1		0	0		2	1	0	1	2		0	0	
	1歳台	3	20	2	0	25	16	7	23	21	2	1	0	1	25	25	0	25
	2歳台	7	24	5	0	36	19	16	35	22	10	3	1	0	36	36	0	36
	3歳台	4	27	7	0	38	16	21	37	19	15	4	0	0	38	30	8	38
	4歳台	4	67	22	0	93	47	45	92	28	50	14	0	1	93	35	58	93
	5歳台	2	75	33	0	110	53	55	108	26	64	17	2	1	110	33	77	110
	6歳台	2	53	31	1	87	45	37	82	24	47	16	0	0	87	36	51	87
	合計	23	267	100	1	391	197	181	378	142	188	55	3	3	391	197	194	391

* きょうだいの人数は、アンケート回答の該当児を含む。

*性別やきょうだいの数が未記入であった回答もあり、総数に違いがあるものもある。

(2) 調査時期 2014年2月末～4月

(3) 調査内容および手続き 子どもの発達におけるけんかの重要性、保育者に介入してほしいタイミング、子どもや相手の保護者対応をする時の難しさなどについて問う設問を作成した。設問数は12項目で、5件法と自由記述により回答を求めた(資料4参照)。保育所や幼稚園(以下「園」と記す)に出向いて園長に調査の趣旨を説明し、賛同を得られた園については、園長や各担任から保護者にアンケート用紙を配布してもらった。アンケートが、当該園への要望と混同されないようにするためとプライバシーへの配慮から、依頼状(資料5参照)とアンケート用紙を一通ずつ封筒に入れ、各園に配布した。きょうだい が在園している場合は、負担を軽減するためにも各家庭に1通の用紙を配布してもらい、回答に該当する子どもが分かるようにチェックの欄を設けた。

アンケート用紙の提出方法については、園長に一任した。園内に回収ボックスが設置されたり、担任などに提出するなどの方法が取られた。3月末から4月にかけて当該園に出向き、アンケート用紙を回収した。

3. 結果

(1) けんかの経験は重要か

子どもの発達にとって、けんかやいざこざの経験は重要だと思うかどうかについて、「重要である」から「重要ではない」まで5件法で回答を求め、図13に示した。

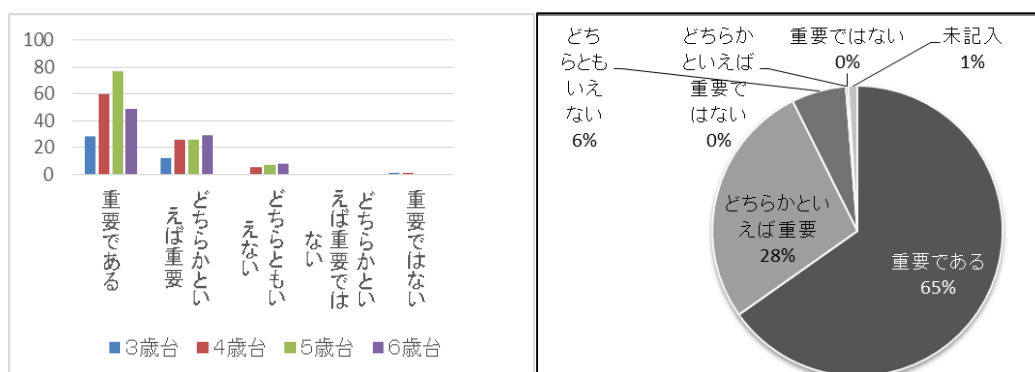


図13 けんかの経験は重要か (n=391)

「重要である」(257名;65.7%)、「どちらかといえは重要である」(109名;27.9%)、「どちらともいえない」(24名;6.1%)、「重要でない」(1名;0.3%)であり、「どちらかといえは重要でない」は回答者がいなかった。「どちらかといえは重要である」を含めて9割以上の保護者が、子どもの発達にとってけんかやいざこざの経験は重要であると答えていた。

保護者の年齢(20歳代、30歳代、40歳代以上)と、子どものきょうだいの数(1人、2人、3人以上)で、回答に差があるか分散分析を行ったが、いずれも有意差は見られなかった(保護者の年齢; $F(2,338)=.406, p<.667$)、きょうだいの数; $F(2,388)=.916, p<.401$)。

けんかの経験は「重要である」(「どちらかといえは重要である」を含む)と答えていた自由記述の一部を表23に示した。似ている記述をまとめて分類し、カテゴリとサブカテゴリ名を付けた。記述の中からサブカテゴリに該当する単語を拾い上げ、年次ごとに分けて()内にその数を表した。したがって一つの文章が複数のカテゴリにわたってカウントされているものもある。記述の中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変わらない程度に記述を省略しているものや削除しているものもあるので、()と表記した文章の合計が合わない場合もある。カテゴリ分類については、ベテラン保育士2名(20~30年)、看護師、大学教員、小学校教諭など4~6名と一緒に検討を重ねたものである(以下の表についても同様の方法で分類した)。

表 23 けんかやいざごとの経験が重要だと思う理由（保護者による自由記述）（n=328）

カテゴリー	サブカテゴリ	具体的な記述例
感情を知る	自分の感情に気づく (3)	けんかを通して、相手の気持ちに気づいたり、（何をされたら嫌か等）／他者との交流があってこそ自己が分かるから
	相手の感情に気づく (9)	相手の気持ちが分かる／相手の気持ちを知れる／他人の気持ちを考えることができるようになると思う／その経験から相手の気持ちなどを考えられるようになる／お友達とのけんか等で、相手の気持ちに気づくことができると思うので／経験することで相手の事を思うなど／何をすれば相手は嫌がるのか、自分がされて嫌なのか、経験することで理解していくものだと思う／けんかすることで、相手の気持ちや痛みを考えることを体験するため／けんかをすることで、こういうことを言ったら相手はどういう思いになるか、言われてどのような思いをするか、普通に生活しているだけでは得られないものが得られると思うから／けんかやいざごをを経験することで、人との接し方を学んでいけるし、相手の気持ちを考えることができるきっかけになると思うから／相手の気持ちを理解できる
	互いの感情に気づく (15)	けんかを通して、友達との距離感や、自分の気持ち、相手の気持ちを知るすべを学ぶのではないと思うので／けんかすることでお互いの事を知る／けんかをすることで、友達の気持ちが分かり、自分の感情も育つから／何で怒っているのか、何で辛いのか、自分も、また相手の気持ちも理解できることができるようになるため必要であると思う／けんか等を体験することで相手の気持ちや自分の気持ちを考えるきっかけになればと思う／自分と相手が違うことをけんかすることでより知ることができる／けんかをして、自分の思いが分かり、相手の思いを知ることができるから／その時々で互いに感じる感情や言葉を経験し、身に付けてほしいと思うから／自分とも向き合って、相手の気持ちにも気づくことができるから／けんかをすることで、こういうことを言ったら相手はどういう思いになるか、言われてどのような思いをするか、普通に生活しているだけでは得られないものが得られると思うから／自分の気持ち、相手の気持ちを考えるいい機会になると思うから／けんかをして、自分の気持ち相手の気持ちを分かり合っていくのは、成長段階で不可欠なものだと思う／けんかやいざごを通して自分と違う考え方や感じ方がいる子どもがいることに気づける／お互いの気持ちを知ること、辛い事、悲しいこと等／自分の感情、相手の気持ちを考えることができるから／けんかやいざごの経験で、他人と意見や気持ちの違いがあることを理解し、他人の考えを聞き、時には自分の欲求を我慢すること、そしてその後謝って仲直りすることを学ぶためにも重要だと思う／けんかやいざごを通して、色々な気持ちが芽生えたり、学べることもたくさんあると思うので、経験することは大切だと思う

<p>痛み・葛藤を知る (20)</p>	<p>人の痛みを知るから／言われて嫌なことややられていたいこと等を学べる／人の痛みを知ることで、傷つくこと（心身含め）許すことの大切さを学んでほしいから／感情をぶつけ、時には手を出すこと手を出されることで、痛みを知り、手加減を覚えることができる／人から嫌な言葉を言われたり、手を出された時にどのような気持ちになるか、知ることが出来、その上で「だから自分も気を付けようね」と教えることができる／やる側、やられる側の気持ちが分かるから／自分と他人とで考えが違ったり、痛みと覚えることでやってはいけないことが、何かを分かたりするきっかけになると思う／けんかがどういったものか、相手に対して嫌なことをすると、自分も嫌な気持ちになることを学んでほしいから／子どもの頃に痛い思いをしないと分からないと思う／けんかして、悲しかったり痛かったりを経験して、相手の気持ちや周りを思いやることができるようになる／相手への気持ち、力加減など言葉で言っても自分が痛い思いをしたら、きっと次はやらないと思う。叩かれたり、蹴られたりする前に痛みが分かり、加減ができる／お友達に叩かれたりして、痛みを感じたり、おもちゃを取られたりしたら、とても嫌な気持ちになる等、マイナス感情を乗り越える力をつけられるから／自分がされたら嫌なことは人にしない、ということに分かせるため／共に傷つけたり、傷つけられたりして、相手の想いを理解したり、誰かに加勢したりすることがどういうことでどうプラスになるか、マイナスになるかというのは経験値だと思うから。精神成長には一番重要だと思う／けんかすることによって上下関係や人の痛みを感じることができると思う／お友達や兄弟・姉妹でけんかやいざごとの経験を通して、こういうことをすると嫌な思いをする。又はさせてしまう等他人の気持ちを理解できるようになると思う／けんかすることで、相手の気持ちや痛みを知っていくと思うので／けんかやいざごで自分の嫌なこと、人の嫌なことを身を持って知る。痛い、悲しい、楽しい、うれしいなどを知る／けんかをして、人の気持ちや痛みが分かるので、することに意味があると思います／けんかやいざござが起ること、してはいけないことやこんなことをしたら痛いなど理解できると思うから／けんかをしていく中で傷ついたりして、辛いと分かれば人にやさしくできし、傷つけてしまうことで、悪いことをしたと感じて謝るということを理解してもらえるきっかけになると考えるから／痛みや力加減、人それぞれに考えや思いがあることを学ぶ為／「手加減」を学ぶ機会。言葉や力の加減</p>
<p>違いを知る (7)</p>	<p>自分と違う意見を聞き、考え、出来れば解決する過程や経験は必要であるため／けんかをする中で、相手との考え方の違いを学んでいくと思うから／自分の意見や意志を持ち、自分と違う意見や考えを持つ他人が存在することを体感するよい機会だから／自分と違う考え方をしている子どもがいるということに気づくことができるので／けんか等を通して、自分と違う意見があることを知り、またそれに対する解決策も考えようとするであろうから／人それぞれ違う考え方があることが分かっていくと思う／けんかして、人は色々な意見や考え方があることを知るので／他人と自分の考えの差異を学ぶ機会である</p>

	思い通りにならないことを知る (7)	自分の思い通りにいかないこと。我慢しなくてはならないこと等を、けんかと仲直りを通して学んでいくと思うので／自分の思いが通らず、どうしてもけんかになってしまうことも成長していく上では経験すべきだと思います／社会生活を送る上で、自分の思い通りにすべてが進むことは不可能。異なる考えを持つ他人と生きていくためには幼いころからでも衝突する経験が必要／自分の思い通りにならないことや他者との共存を学ぶ重要な経験／なんでも成功するということはないため、経験することで自分で考える力が付くと思うから／思い通りにならないこと、反対される経験も重要／けんかやいざこざによって、世の中は自分の思い通りにいかないことや、気持ちの折り合いの付け方や相手の思いやりなどを学んでいけると思うので。社会性を身に付けるためにも必要だと思います／全て自分の思い通りにいかないことを学ぶ機会だと思うから＜折り合いをつける必要を学ぶ＞友だちとのかかわり合いや本人の思うままではなく、助け合わなくては、生活できないことをけんかをする中で経験できるのではないか
	経験しないと分からない (5)	経験しないと分からない／大人になってもいざこざはあるので、その時の対応や解決策を学ぶために経験しておくことは良いと思う／この経験から学ぶことが多くあると思います／けんかして自分なりに学ぶことがあると思う
	必ず経験することだから (8)	人生の中で何度かは必ず遭遇することだから。経験からしか解決策は導けないと思うので／けんかはするものと思うから／当たり前のことだから／けんかやいざこざは、どこの社会にもあるものだから／けんかやいざこざは大人になっても付きまとうものです。小さなうちから色々な場面に遭遇し、対処の仕方やその時の気持ちなどを学ぶいい機会だと思うからです／人として絶対避けられない事だから。自然なことだから／人生のどこかでけんかやいざこざを経験するので／これからもついて回るものだから／家族間でのトラブルはもちろん園でのお友達やそれ以外のお友達とのトラブルでも、人との交わりがある以上避けられないと思う／けんかしたりして、自分も育ったので
	我慢・自己コントロールすることを知る (8)	我慢ができる／時には我慢をしないとイケないことや、相手の気持ちを考えることを学ぶ上で重要なことだと思います／我慢や人のかかわりを友達から学んでほしい／我慢することや相手に謝ることなど、覚えていくことができるため／我慢をすることの大切さ、上下感覚を知る経験となると思う為／けんかがないと、我慢や優しさを覚えられないと思うから／人のかかわりや、自分の気持ちを制御する方法を学ぶのに、大切なことだと思います
	ぶつかり合うことの重要性 (10)	思いをぶつけ合うことは大切だと思うから／けんかやいざこざなど、人とぶつかることは今後必ず経験することなので／何もなくそのまま成長すると、大きくなって壁にぶつかった時に対応できないと思います／人と人とのぶつかり合いが無いと、痛みが分からない人になってしまいそうな気がします／自分の意見を相手に伝え、相手の気持ちも知り、ぶつかり合いながらも解決できる力をつけてほしいから／人間のかかわり

		<p>を学ぶ一つ／幼児期に気持ちをぶつけ合い、様々な思いをすることは大切だと思うから／人とかかわって、ぶつかって仲直りして覚えていくものだと思う／けんかやいざこざを経験することで、人との接し方や痛みや悲しみ、優しさ、協調性などの基本的なことを学べると思う</p>
	思いやりを知る (6)	<p>傷ついたり、傷つけたり…色々な経験を通して相手を思いやれる子になってほしいから／相手のことを考えたり、思いやったりする心を育てると思うから／相手を思う気持ちを学べると思うから／いろんな気持ちになることを学ぶと思います。そのことで優しくなれたり、親切になれたりすると思います／いざこざを通して、やってはいけないことや人の気持ちが分かるようになると思うから／そのような経験が、相手への思いやりの心や気配りの心を育むと思うので／勝つ側、負ける側、やる側、やられる側の経験をすることで、相手の気持ちに立てる人間になる気がします／相手を思いやることもできるから</p>
コミュニケーション能力	伝える力 (20)	<p><自己主張する力></p> <p>毎日を共に過ごし合い、影響し合っている。その中で自分の意見を伝え、聞き入れ、時には跳ね返し、主張できる場であるから／経験して、自分の言葉で意見や考えを伝えられる子どもに育てて行ってほしいと考えています／言い争いをする中で、相手も気持ちも分かってくるし、自分の主張を述べる練習にもなると思うから／自分以外の人のとの思いの違いを受け止められるようになったり、自分の思いを言葉にして相手に伝えないと、伝わらない事が分かるため／人間関係の中で、相手との調和を見極めるのに必要／自分が要求を主張して、相手との互いの意見を交渉していくことのできる力を育てていくことが大切ではないか／仲直りのやり方や自己主張しすぎると、トラブルになること、協調性を養うためには必ず必要だと思う／年齢にもよりますが、自己表現が出来ているということだから／自己主張することや一歩下がること等、人との接し方を学ぶ場面だと考えるから／どこまで自分の主張が通るのか、又相手がどう受け止めるのか等を考えられるようになるために必要なことだと思うから／人によって物の捉え方は様々だし、違いはあって当然だと思う。その中でいかに子どもたちが思いを相手に伝えるかは、どんな形であっても大切だと思うから／互いの思いを知ることが出来、また一つの自己主張の場だと考えるから／自分の主張がある。意志があるからこそぶつかる。→相手からの返しがある→相手の存在、距離、気持ちに初めて気づく→どうしたらうまくいくのかを考えるようになる／自己主張の場であるから。お互いの言い分や気持ちのズレや食い違いで起こるトラブルは、自分の間違いなどにも気づける良い機会。相手の気持ちを知り、徐々に思いやりの気持ちが芽生えるようになると思う／けんかをしながら自分の感情を伝える方法や相手の考えを理解したり、折り合いをつける方法を学んでいけると思う。我慢するばかりや思い通りになる環境だけでは、学べないことが多いと思うから</p> <p><コミュニケーション能力></p>

		コミュニケーション能力の向上／コミュニケーション能力を育成するのに大切な経験だと考えるからコミュニケーションの一つであり、けんかを通して学ぶことが多いと思うから／けんかやいざこざのやり取りを通じてコミュニケーション能力を養う／コミュニケーション能力を向上させるものであるため。そのきっかけとなるものだから
友だち関係の構築	仲直りの効果・スキル (13)	小さい頃にけんか等を経験し、仲直りをして人間関係を学んでいくと思うので／けんかをして、より仲良くなる場合もある／仲直りの大切さを学ぶから／叩かれたりする時も防御方法も学んでいくのではないかと思います／対処法が身に付くから／人に対して何をしたら悪い事なのかを体験できる。また謝り方、対応の仕方などを、一つのパターンではなく知ることができる。※「この子は年下だから、こんな言い方がいいじゃない？」など、相手に伝わるやり方を教えることのお機だと思ふ <謝ることを知る> 悪いことをしたら、謝るということを学べるので／謝る勇気を学ぶ／ごめんなさいと言う反省の気持ちが分かる／されたくない事はしない、心を込めて謝るなどができるようになる／けんかやいざこざを経験し、相手の気持ち、謝る気持ちなど得ることが多いと思います
発達の観点	成長のために必要 (12)	成長するきっかけになると思う／成長するに当たって色々な経験をした方が良い。将来役立つ／自分の心の成長もできると思うから／成長し、社会に出た時に役立つ／今後の成長に大切な過程だと思うから／相手を思う気持ちや自分がどう思うかなど、いろんな経験が成長に必要／子どもの精神的な面、肉体的な面でも、成長する過程において、必要（重要）だと思います／経験を通していろいろ学び成長していくので、けんかやいざこざも大切なことだと思うから／成長の過程であると思います／成長の過程で必ず通る道だから／経験を通して成長すると思うから／けんかやいざこざをすることで、してはいけない事相手の気持ちなど理解し、成長していく経験をすることが成長に繋がると思うから
	自我発達の観点	超自己から社会の一員としての自分を確立するため、人との付き合い方、接し方、相手や自分の尊重の仕方を学ぶ一過程だと思う
	社会性・協調性 (26)	<対人関係を学ぶ> けんかやいざこざを体験して、人間関係（人との付き合い方）を学ぶと思うので／人間関係を学べる機会だと思う／対人能力の向上／対人関係を学ぶことができるから／他人とのかかわりを学ぶため／人間関係作り、これからの生活の中でも、けんかが避けられないと思います／けんかをすることで、人にされて嫌だったことは相手にしてはいけないなど、これから人間関係を築いていく中で、大切な経験になっていくと思う／人との距離を測れるようになるから／折々の人間関係の構築には経験が必要だから／人間関係を学ぶ、良い機会だと思うから／対人関係を築いていく上で、必要である／人間関係の形成ができる／そこで色々な人間関係やスキルを学んでいくと思う／人間関係を学ぶ為／日常生活の中で、けんかやいざこざが全くないはずもなく、色々なパターンで色々な人と、子ども同士で先生が仲介して様々な経験を学ぶことで、人

		<p>との関係が集団について学んでいくと思うから／成長していく過程で人間関係を学ぶ上で重要。けんかやいざこざを通して、学ぶことはたくさんあると思うから</p> <p><社会性の発達></p> <p>社会性を養う／社会性の発達において大切と考えるけんかやいざこざを経験して、社会性を身に付けていくものだと思う／社会性を身に付けるため／けんか等の経験を通して、社会性を身に付けることができる部分もあるから／社会性、人間形成の上で重要な経験だと思います／けんかをすることで、社会性が養われるのではないかと思います。何事においてもこれから先、自分で解決する方法、力等が身に付けていけるのではないかと思います／大人になる前に、社会性を身につけるのに役立つと思うから／友だちやきょうだいのけんかを通して社会性を身に付けていくものだと思う／けんかやいざこざを通して、社会性やルールが身に付くと思われるから／友だちとのかわり方を学ぶチャンスだと思います</p>
スキル	距離感を知る (6)	けんかを通して人との距離の取り方を学んだり、どこまで手が出たらいけないか等学ぶため／相手との距離感を覚える／相手と接する程度を知るために必要なことだと思う。けんかをしてどうだったかを子どもと話す。経験。理解させるところまでを含んで「けんかやいざこざ」は重要／人との距離感には体験しないと理解できないと思うので
	問題解決能力 (10)	今後問題解決する糸口になると思う／解決法を身をもって学ぶ／経験することによって解決する力が身に付くと思うので、その年齢に合った解決する力を身に付けて欲しい／相手の気持ちや解決方法を学ぶから／他人との意見が食い違う。自分の意見が通らない。その時どうするか、という問題解決方法を自分で体験することにより、身に付けるため／けんかの原因や解決策を考える／成長するにつれて、自分自身での解決策が分かるようになっていくと思うから／けんかをした時、相手の気持ちになって自分で解決できるようになってほしい／子ども達でけんかの解決法が見出せるようになるため／経験を活かして解決策を見出してほしいから
	判断力(7)	成長していく過程において、判断できる能力を養うことができると思うため／将来そういった場面になった時に、正しい行動や判断ができるようになるためにも経験しておいた方がいいと思う／けんか等をする中で物事の良さあしを学ぶ／けんか等を通して、自分でやってはいけない事も知り、人間関係の大切さを学ぶと思うので／自分に置き換え反省する等、それもまた大切な経験だから／けんかがあることで、してはいけない事、思いやらねばもめるということを学ぶと思います／やってはいけない事、やられたらいやなこと等、友だちとのかわりで学べると思うから
きょうだいの数の影響	きょうだいげんかについて言及(2)	我が家は男ばかりの3兄弟なので、3人の中で小さな社会（人間関係）を垣間見ているようです。色々和我慢する時や、自分の意見を言わないと、周りの理解を得られないと分かっているので、コミュニケーションは活発だと思います。相手がこうしたら嫌なんだという経験は実際に体験しないと分からないと思います／うちは、歳の離れ

		た兄と妹だが、妹が兄にちょっかいをかけて何回もすると、バシッと兄が怒っているのを見ると、早く距離感をつかんでほしいと思う
	わが子が一人っ子(6)	一人っ子の為、特に重要だと思います／一人っ子の為、けんか等の経験で痛みや相手を思う気持ちが分かるようになると思う／一人っ子なので経験なしで育つ方が心配／家でけんかする相手がないので、外で対人間同士のかかわり方を学んでほしいから／一人っ子なので、姉妹けんかができないので、大きくなってから、そういった場合の対処方法が分からなかったりするかもしれない。けんかをすることで、相手の気持ちや自分の気持ちが理解できると思う
	自分が一人っ子(1)	自分が一人っ子で、兄弟げんかに縁がなく、小さいころにケンカせずに来たので、初めて小学校6年生で友達とけんかした時のダメージが凄く大きかったため。もっと小さい頃に経験しておけばよかったと思った
子どもの将来に必要な	幼少期に経験させておきたい(15)	<p><小さい頃しかできない経験だから></p> <p>幼いうちに人間関係を学んでほしい／小さいうちから経験しておけば、大人になるまでに対処方法を身に付けて行けると思うので／幼少期にけんかをしていると、人の気持ちを想像できるようになると思うから／小さい時から色々な人、考え、遊び方の違いを感じる良い機会と考える／本音や本能のままにけんかできるのは、子どものうちだけで、そういった自分をありのまま出せる経験は大切だと思うので／小さいうちにけんか後の対応、人の痛みを覚えることは大切／子どもの頃から子ども同士で嫌なことがあると知り、仲直りするということが必要と思う／けんかやいざこざを子ども時代から経験することで、臨機応変に対応する能力も身に付いていくと思う為／兄弟、姉妹、お友達と、小さいうちから些細なけんかなどは必要だと思います。そこから相手を思い合ったり、良いこと・悪いことが小さいながらも分かるようになると思います／小さい頃の小さなけんかから、少しずつ「周りの人と上手く付き合うこと」を覚えると思うから。相手の気持ちを考えること、自分の思いを伝えること、心や体は痛みを感じることを、譲り合いの気持ち、どうすれば上手くいくか考えること。大人になってから習得することは難しいと思う／本音の部分でのけんかやいざこざは、子どもならではの、大人になってからは建前とかもあり、ちゃんとけんかができないので、小さいうちにそういったことを経験するのはどこまで自分を押し通していいか等が学べるので、重要だと思います／大人とのかかわりよりも子ども同士のコミュニケーションで、傷つく言葉や叩かれて痛い思いをして心も育っていくと思います。親は安心できる場所、話を聞いてくれる立場で、子どもに考えることを促して心を育てると良いと思うからです。頭で分かっているけど、心がとなわないのであれば、ストレスです。なので、お友達と、けんかやいざこざを経験させて、なぜこうなったのか→嫌がることをしたら嫌われる→解決するためにどうしたら良いかなど、本人に考えさせ実行・行動で身に付くと思うからです／これから成長していく上で、何も問題がないということは無いに等しいと思う。人間関係上でも同じで小さい頃からそれなりにけんかやいざこざを体験し、免疫をつけていくことも大切かと思う／大きくなった時にい</p>

	<p>ずれ経験することなので、何の大きな問題にならない幼少期にたくさんけんかをして良いと思うから／けんかやいざごの経験の中で、子ども自身やってはいけないこと、お友達が困っていることなどを気づかされる場面が多々あると思います。それは大人が口を出して言っても、分からないこともあるので、その時気づくことが大切と思うからです。また自身が嫌だと思うことも口に出して言える勇気を今のうちに身に付けてほしいと願う</p>
<p>けんかの経験がないと将来不安</p>	<p>そういう経験をしないと後々困るから／小さい時に経験しておかないと、大人になってからそれに対する対応ができないと思うため／理由があつてけんかをするので、けんかせず成長すると、相手の気持ちや協調性、人間関係など分からずに大人になってしまうから。今の時代、特に少し気に要らないだけで人を殺す人が多いのでけんかは必要だと思う。度が過ぎるのは困るが…／経験しないとどのように対応すればよいのか分からないまま成長してしまい、今後困る／小さいうちから経験していないと、メンタル面が弱くなりそうだし、人間社会にはつきもので、避けて通れないありきたりの出来事だから、対処法を自然に身に付けてほしい／勝負に対する概念、お互いの痛みを知ることは大変大切だと思う。（物理的な痛みも）相手を思いやる気持ちや自分自身の心をコントロールする力は自己以外の他があるからこそ分かるものだと思うので。経験がない子どもが成長したらどうなるか考えると怖い</p>
<p>社会に出た時のために必要(13)</p>	<p>全く摩擦のない社会はないから／社会勉強には必要だと思う／社会経験として、自立していくためには必ず経験してほしい。経験することで、人の痛みも分かり、人間関係を様々な場で臨機応変に対応できていくと思う／社会経験の一つ。他人との関係作りの勉強になる／子ども同士でけんかを経験することで社会の事を学べると思うからです／けんかやいざごは、社会に出てからも様々経験することになる。発達段階に応じた程度の経験を重ねていくことは適応力に繋がると考える／社会に出てからも、あることなので、小さな頃から体験すべき／社会に出てからも、強く自分の力で生きていくため人生において、人と全くトラブルなく過ごすことは、不可能なので、もし友人や他人と意見が合わず、言い合いになったりけんかになった場合、どのように対処すれば良いかを、子どもの頃から体験で学ぶことは重要だと思います／大人になって社会に出た時に強く進んで行けると思います／社会に出て、自分と意見が違う人と出会った時に、自分の中で解決してほしいから／社会人になって他者とのコミュニケーション能力を身につけるには必要だと思う／社会生活をしていくのに、自分のことを分かってくれない人や、嫌な思いをする出来事があるのは当然だと思うので。そんな人や出来事に自分の思いをぶつけると、どうなるか…などを経験することで、自分なりの対処の仕方を身に付けると思います／小さいうちにけんかを沢山して、自分で乗り越えていける方法を自分で見つけていくために必要かと思う。叩き合いのけんか、口げんかなど経験をしてほしいと思う。叩く度合い、されて嫌なこと。嫌な気持ち、言われて嫌なこと、言っただけで人を傷つけてしまうこと等、トラブルを通して、学んでほしい。大人になって突然トラブルに遭っても経験がないと、大変な気がする</p>

- * /で区切っているものは、別人の記述であることを示す。
- * 記述の中からカテゴリに分類し、()内にカウントした数を示した。
- * 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリに分類しているものもあるので、()内の総数と、nの数は同一ではない。

けんかの重要性について、様々な側面から感じていることが分かった。

けんかの効用として、互いの感情、思い通りにならないこと、考え方の違い、思いやり、痛みを知る。感情のコントロールや、コミュニケーション能力、判断力、問題解決能力、など生きていく上でのスキルなど、様々な力がつくと感じていることが分かった。また、「けんかの経験がないと将来不安」、「社会に出た時に必要」、「…大人になってからは建前とかもあり、ちゃんとけんかができないので、小さいうちにそういったことを経験させるのが重要(中略)」とあるように、幼少期のけんかの経験の重要性を強く意識しているものや、わが子の将来を考えて、けんかをさせておきたいという記述も多く見られた。

子どもに思い通りにならない経験や、痛みを知る経験も必要であると考えている保護者も多いことも分かった。

(2) 園内でのけんか対応への要望

園でのけんか対応について、「けんかをさせないでほしい」、「けんかをしたらすぐに止めてほしい」、「子どもたちの力で解決するのを見守ってほしい」、「けんかをさせてほしい」、「要望なし」の5項目から一つを選択することとして回答を得たものを図3に示した。複数回答をしていたものもあり、それらも全てカウントしたため総数が422と回答者数より多くなっている。

最も回答の多かったものは、「子どもたちの力で解決するのを見守ってほしい」(308名;73.0%)、であり、次いで「けんかをしたらすぐに止めてほしい」(69名;16.4%)、「大いにけんかをさせてほしい」(28名;6.6%)、「要望なし」(15名;3.6%)の順であり、「けんかをさせないでほしい」(2人;0.4%)が最も少なかった。

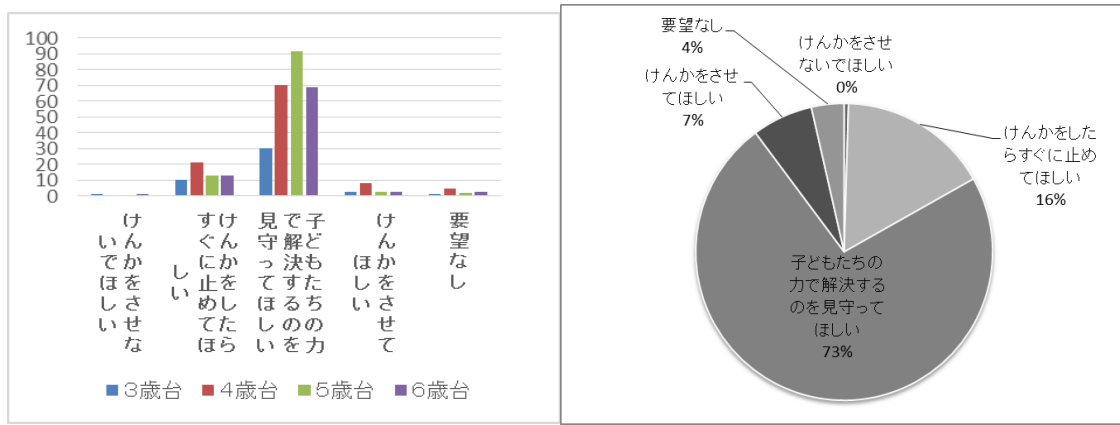


図 14 園内でのけんか対応への要望 (n=422)

* 一部複数回答をしていたものもあり、nの数は回答者数より多くなっている。

(3) けんかを止めてほしいタイミング

子どものけんかやいざこざが起こった時、どのタイミングで止めに入りたいと思うかの問いについて、9項目から一つを選択することとして回答を得たものを図15に示した。

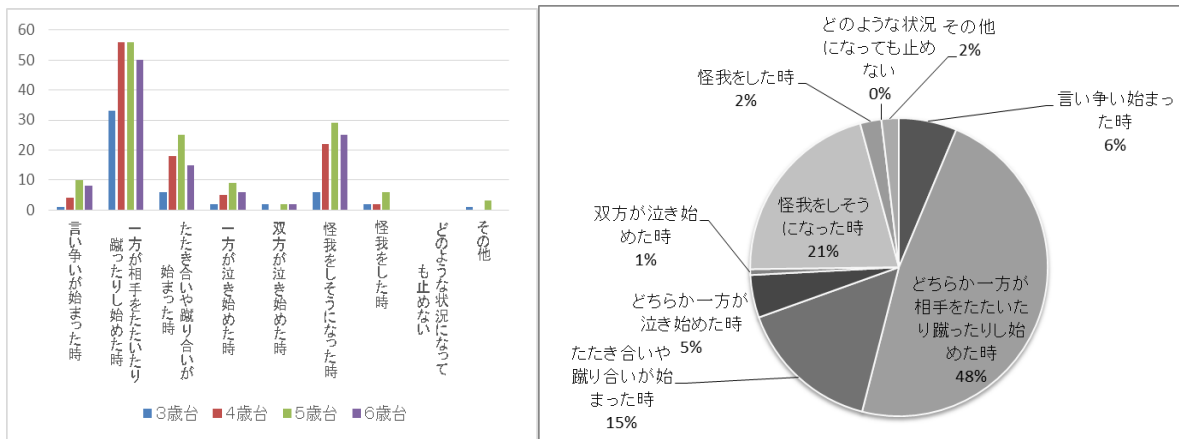


図 15 けんかを止めるタイミング (n=476)

* 一部複数回答をしていたものもあり、nの数は回答者数より多くなっている。

- ①「言い争いが始まった時」(30名;6.3%)、
- ②「どちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時」(227名;47.6%)、
- ③「叩き合いや蹴り合いが始まった時」(74名;15.5%)、
- ④「どちらか一方が泣き始めた時」(22名;4.6%)、
- ⑤「双方が泣き始めた時」(3名;0.6%)、

⑥「怪我をしそうになった時」(100名;21%)、⑦「怪我をした時」(11名;2.3%)、⑨「その他」(9名;1.9%)であった。⑧「どのような状況になっても止めない」は回答した者がいなかった。②の「どちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時」と答えたものが全体の半数近くを占め、次は⑥「怪我をしそうになった時」、③「叩き合いや蹴り合いが始まった時」の順に多かった。一部複数回答をしていたものもあり、それらも全てカウントした。したがって総数が476件と回答者数より多くなっている。

なぜそのタイミングでけんかを止めるかについて自由記述で回答を求めたものの一部を表24に示した。その中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変わらない程度に記述を省略しているものもある。

表24 けんかを止めるタイミングについての理由 (保護者による自由記述より抜粋) (n=329)

けんかを止めるタイミング	具体的な記述例
① 言い争いが始まった時	早めに両方の意見を聞き、仲良くなるように納得する話をしてほしい／けんかやいざこざが始まってしまうと、もうすでに言い争いになっていると思うが、園では手が出てしまうと当人同士だけの問題ではなくなってしまうこともあるかもしれない。個人的には何があるかと最後まで見守りたいと思うが、集団生活の場ということもあり、難しいことだと思う／叩いたり蹴ったりが始まってからでは遅い。一度叩いたり蹴ったりして、鬱憤を晴らすことを覚えると、次もそうなる。ダメだと本人が自覚するまで、一度もさせない
② どちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時	自分の思いを伝えるために、口げんかは必要だと思う／傷つける行為はいけなことなので、大人が認めてはいけなから／暴力はNGであることは教えるべき。しかし存分に互いの言い分は聞く／怪我をさせたり、させられたりするのはいけなと思うので／怪我をしたり、させたりしてほしくない為／やはり手を出すのは良くないと思うから／可能であれば、子ども達で解決する手助けをしてほしい。どんな場合でも手を出すのは、よくないと教えているから／女の子なので、怪我などはしてほしくない。男の子ならば多少の怪我(ひっかく、叩くなど)は仕方ないと思えるかもしれないが
③ 叩き合いや蹴り合いが始まった時	けんかを始める時に、やめさせては自分の気持ちを表現できない子になるし、泣き始めてしまつては話をすることが出来なくなるチャンスを逃すので、子ども達自身に何が良くなかったのかをしっかりと理解させるためにもけんかの途中で止めさせるのがいいと思います／加減を知らないと思うので、やり合いになった時は止めようとした方がいいかと思います。／子ども達の手で解決を見守ってほしいですが、やはり自分の子や相手の子が怪我をするまでけんかを必要はないと思います／口で言い合っているうちは言いたいことを言わせて欲しい

④ どちらか一方が泣き始めた時	まだ自分たちで解決するには幼いので、間に入ってほしい
⑤ 双方が泣き始めた時	子どもだけではどうしようもない時に、ヒントをあげてほしい。子ども同士では未熟だから
⑥ 怪我をしそうになった時	怪我をしてからでは遅いと思う／ある程度は子どもたちで自分の主張を伝えることは必要だし、それが自分の思い通りにならないことや、自分が間違っているということを理解することは必要だと思うので、怪我をする前辺りで止めてほしいです。怪我（軽微な）であればいいが、どんな怪我をするか予想できないので、大きな怪我になると双方困るので。／自分自身でどこまで相手に痛いことをしたら、怪我をしたり大変なことになるか分かってほしいから／多少の叩き合いは経験しておく方が良くと思う／身体つきなど、力の加減があるので、怪我をする前には、止めてほしいですが、けんかして仲良くなることもあるので、けんかをさせない！というのをやめてほしい／いじめのように一方的な場合は止めてほしいが、怪我をしない程度で、心や体をぶつけて学ぶことは大きいと思う。幼児期でしか学べないことでもあると思う／見ているだけではだめだと思います。家での兄弟げんかで十分です。現代では怪我をさせられて、笑って許してくれる親はいないと思います
⑦ 怪我をした時	大怪我になる前に止めていただきたいが、多少の怪我はしても、それと同時に考えることが多くあり、コミュニケーション能力に繋がると思うから／自分たちだけで解決する術を学んでほしいから。ただ怪我は最小限にしてほしい
⑨ その他	場面場面で対応が異なると考えるため、その都度判断してほしい／先生方に任せる。個人的には、子ども達に任せたいところですが、今の世の中を考えると、先生方にご迷惑をかける可能性がありますので、先生方の考え方で止めていただいても良いと思います／死ななければ良い。経験上必要だと思う

* /で区切っているものは、別人の記述であることを示す（以下同様）。

手を出す行為を暴力と捉えているか、叩き合いくらいは体験させたいと感じているかによって、止めてほしいタイミングが違うことが分かった。すべての項目にわたり、怪我をさせないようにしてほしいという回答が多かった。「自分自身でどこまで相手に痛いことをしたら、怪我をしたり大変なことになるか分かってほしい」という意見がある一方、「一度叩いたり蹴ったりして、鬱憤を晴らすことを覚えると、次もそうなるので一度もさせない」という記述もあった。「個人的には何があろうと最後まで見守りたいと思うが、集団生活の場ということもあり、難しいことだと思う」とあるように、個人的にはけんかやいざこざを止めたくないが、園という場でそれを行うのは難しいと感じている記述もあった。

(4) 子どものけんか対応への困難さ

子どものけんかやいざこざ場面で、子どもへの対応に困難さを感じることもあると思うかについて、「感じる」から「感じない」まで、5件法で回答を求め図 16 に示した。

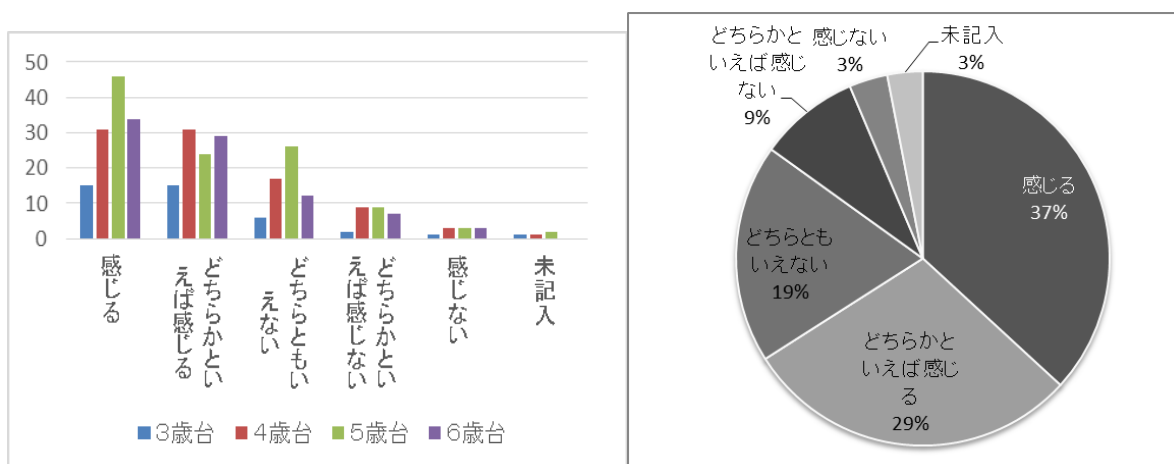


図 16 子どものけんか対応への困難さ (n=391)

子どものけんか対応に困難さを感じるかどうかの問いには、「感じる」(144名;36.8%)、「どちらかといえは感じる」(114名;29.2%)、「どちらともいえない」(74名;18.9%)、「どちらかといえは感じない」(34名;8.7%)、「感じない」(13名;3.3%)、「未記入」(12名;3.1%)であった。「感じる」と「どちらかといえは感じる」を合わせて6割以上の保護者が、けんかやいざこざ場面で子どもへの対応に困難さを感じると答えていた。図 17 に、自由記述の分類を試みた。

保護者の年齢や、子どものきょうだいの数によって、けんか対応への困難さの感じ方に違いがあるか、保護者の年齢(20歳代、30歳代、40歳代以上)と、子どものきょうだいの数(1人、2人、3人以上)で、分散分析を行ったが、いずれも有意差は見られなかった(保護者の年齢; $F(2,376)=1.292, p<.276$ 、きょうだいの数; $F(2,376)=1.227, p<.294$)。

子どものけんかへの対応に難しさを感じる理由について、自由記述で回答を求めたものの一部を表 25 に示した。その中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。

表 25 子どものけんかへの対応に難しさを感じる理由 (保護者による自由記述) (n=233)

カテゴリ	サブカテゴリ	記述例
------	--------	-----

わが子との関係	理解が困難(2)	けんかの原因がよく分からないことがある／どこまでこの年齢で理解できているのか、注意する際考えさせられる。
	対応に困る(3)	小さい子にも分かるような言葉で双方の子どもが互いに納得するよう、説明しないといけないから／まだ、小さいので分かっているようで分かっていないところがあるし、説明しても上手く理解してくれなく、「いー！」と癩癩を起すことが多いので、困る時が多々あります／言っていることに矛盾が生じてしまう時、他の子に物を取られた時に「貸してあげなさい」、他の子の物を取った時には「取ったらダメ、返しなさい」など
	子どものきょうだい関係(4)	きょうだいだと、つい上から叱ってしまうこと／悪いのは下の子(女)でも、男の子(兄)は手がすぐ出てしまって結局兄が怒られる／兄弟同士のけんかは、年が違うので、かみ合わない時は上の子を叱る形にばかりになってしまう／きょうだいげんかがエスカレートした時
	一人っ子だから(3)	兄弟がおらず、一人っ子であるため友だちや他の子とけんかやいざこざが起きても、自分の子しか叱れない。※相手が明らかに悪い場合はそうとはいえない。
相手の子どもとの関係	わが子を悪者にしてしまう(5)	つい自分の子どもを悪者にして終わろうとしてしまう(おもちゃの取り合いなど)／つい自分の子どもに我慢させる、譲るように促してしまう／自分の子どもばかり我慢させられるのもかわいそうだが、相手の子にも気を遣う／自分の子どもがかかわっている場合、どうしても相手の子優先になってしまうこと／わが子に厳しくなってしまう
	知っているか(3)	けんかやいざこざをした相手がお友達であるか、全く知らない子(公園など)かによっても、こちら(大人)の対応も様々なので、どちらともいえない
相手の親との関係	どのような教育方針か分からない(5)	相手の子どもさんの親の考え方により、子どものどういう言動で叱るのか、どの適度で叱るのか。各々の限度や対応の仕方もあると思うから、親同士の人間関係もあり、難しい／相手の親の対応が分からない時／相手のお子様の親がけんかに対して、どう考えているか分からないので、自分の考えだけで対応できない／どちらの親も見えていて、子ども同士がけんかした時、その親と価値観が違う時／保護者によって、けんかをすぐに止めてしまう人もいるし、自分の子が悪くない時でも相手の子を責められないこともあるので、保護者同士がいる場面だと間に入り方が親のせいで難しくなる
	相手の子を叱れない(3)	他人の子を叱りたい時、ママ同士の信頼関係が成り立っていないとなかなか叱れないので／人の子だと、どこまで怒っていいか分かりにくいし、怒りにくいから／相手の子どもさんの親の考え方により、子どものどういう言動で叱るのか、どの程度で叱るのか。各々の限度や対応の仕方もあると思うから、親同士の人間関係もあり、難しい
	揉めたくない(5)	相手のご家族の教育方針が同じなら、お互い同じ目線で見られるが、違っていたら申し訳ないし、以降のトラブルに発展させたくないで／例えばよその子が言いつけに来る時。私は始終見ていないので、どちらの味方もしないことに

		しているが、どう対応したら良いのか困る。相手の子どもの母親に事の次第を伝えるべきかどうか。ありのまま伝えても、気分を害されるのではないかとか
保護者自身の気持ち	感情のコントロール(3)	見守りたいけど、口を出してしまう／自分の感情が先走ってしまう時、親の機嫌が悪い時、時間がない時／自分の考えられる想定外の事が起こる場合に子どもの事なのに、どう接すれば分からない時があります
	教育方針(1)	自分の中で大切にしていることや軸がはっきりしていないため、上手く子どもに伝えられないから
	世間(2)	「育て方が悪いからすぐに手が出る」など思われてしまうような気がする。昔のように他人の子どもを叱ったりする風習がなくなっているため
その他	先生への報告(1)	先生に報告すべきなのか。当事者同士で解決できるのに、話が大きくなってしまおうのか

- * /で区切っているものは、別人の記述であることを示す。
- * 記述の中からカテゴリに分類し、()内にカウントした数を示した。
- * 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリに分類しているものもあるので、()内の総数と、nの数は同一ではない(以下同様)。

表 25 を基に、カテゴリ分類したものを図 17 に表した。

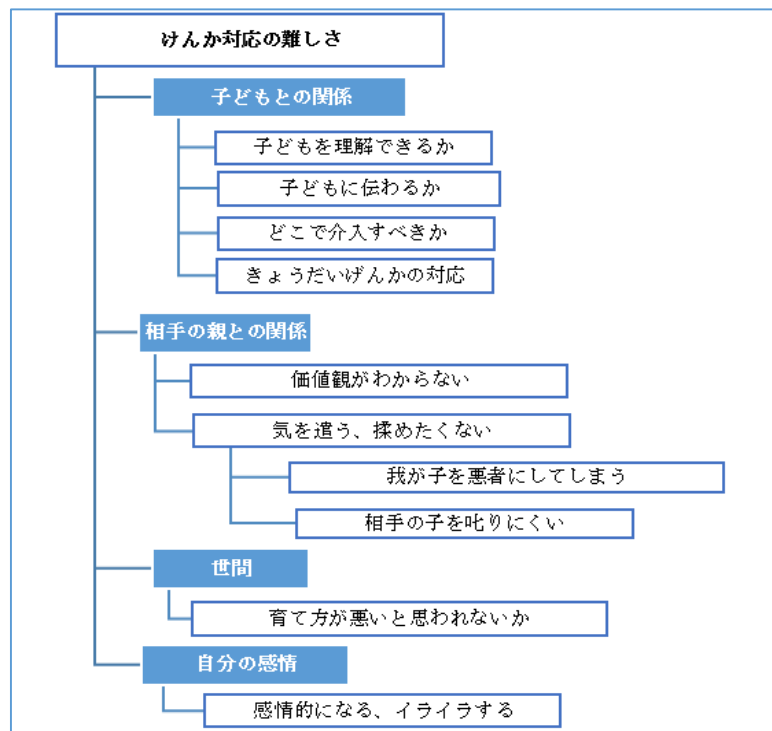


図 17 子どものけんかへの対応に難しさを感じる理由

子どものけんか対応に難しさを感じる理由として、子どもとの関係はもちろん、その背後にある相手の保護者との関係が大きく影響していることが分かった。相手の保護者に気を遣うあまりに、けんかを止めたり、わが子を悪者にしたりすることがあるということも明らかとなった。また、育て方が悪いと思われないかなど、世間の目を気にしている記述も見られた。わが子との関係では、きょうだいがいる場合、上の子ばかり叱ってしまうなど、きょうだい間の対応をどのようにしたらよいか戸惑う記述も見られた。その他けんかの対応について、感情的になったりイライラしてしまったりする様子も散見された。

(5) 相手の保護者対応への困難さ

子どものけんかやいざこざが起こった後、相手の保護者対応に困難さを感じるかどうかについて、「感じる」から「感じない」まで、5件法で回答を求め、図18に示した。

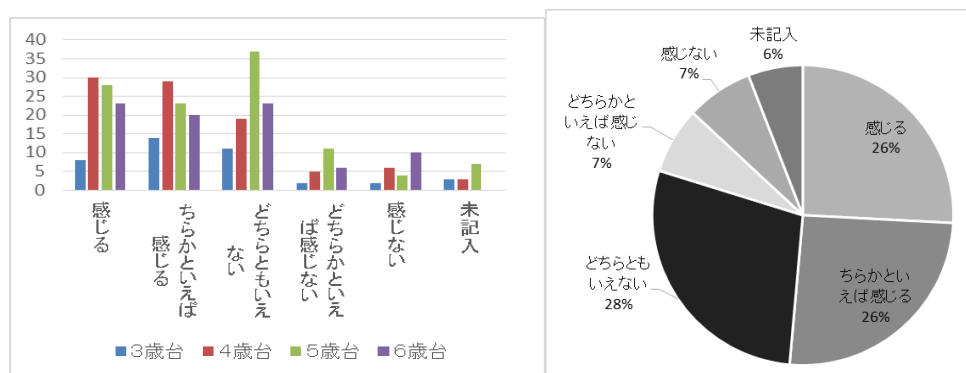


図18 相手の保護者対応への困難さを感じるか (n=391)

子どものけんかやいざこざが起こった後の相手の保護者対応について困難さを感じるかの問いに対して、「感じる」(101名;25.8%)、「どちらかといえば感じる」(100名;25.6%)「どちらともいえない」(111名;28.4%)、「どちらかといえば感じない」(28名;7.2%)、「全く感じない」(27名;7%)、「未記入」(24名;6.1%)であった。「感じる」と「どちらかといえば感じる」を合わせて、5割以上の保護者が困難さを感じていると答えていた。

保護者の年齢や、子どものきょうだいの数によって、相手の保護者対応への困難さの感じ方に違いがあるか、保護者の年齢(20歳代、30歳代、40歳代以上)と、子どものきょうだいの数(1人、2人、3人以上)で、分散分析を行ったが、いずれも有意差は見られな

かった（きょうだいの数; $F(2,364)=.545, p<.580$ 、保護者の年齢; $F(2,364)=1.545, p<.215$ ）。

けんか後の保護者対応に困難さを感じる（「どちらかといえば感じる」を含む）と答えていた自由記述の一部を表 26 に示した。似ている記述をまとめてカテゴリーに分類し、（ ）内にその数を表した。その中で特徴的なものを「具体的な記述例」として表記した。意味の変わらない程度に記述を省略しているものもある。

表 26 けんか後の相手の保護者対応に難しさを感じる理由（保護者による自由記述）（n=137）

カテゴリー	サブカテゴリー	記述例
相手の親に気を遣う	わが子が一番と言う気持ち(3)	お互いにやはりわが子が一番という気持ちがあるため、やはりけんかをされると良い気持ちがしないのでは？という不安／直接にトラブルで困ったことは今のところありませんが、保護者の受け止め方、わが子のことしか考えない方もいるので／子どもへの愛情が強いほど、感情が入ってきて、現状を見てくれない時
	価値観が分からない(4)	うちは、「怪我をいなければいい」くらいに思っているが、他の家庭はそうであるとは限らないし、それを予め知っておくこともできないかもしれないから／本心がどうなのか、相手の保護者の考え方が分からないため／自分の子育ての中で、良しとしていることが、相手には悪かったり逆の場合もあるから／経験はないが、相手の方との考え方の違いがあるであろうから
	価値観が違う(26)	価値観の違い／それぞれの家庭で、考え方が違うので難しい／けんかに対する価値観が違うため／子どものけんかに対する考え方は、親によってだいぶ違うところがあるので／親の捉え方の差／相手の保護者の方との考え方の相違／子育てなどの考え方が皆同じではないので／けんかに対する考え方の違いがある／子どもに対する考え方や親によって違うので子どもは親同士が知らなくても、すぐ友だちになるので、知らない親だと価値観が違い、腹が立つ時がある。例えばどこまで子どもに任せて見守るかなどのタイミングなど／親の価値観が違うと子どものけんかが親同士のいざこざに発展してしまう／互いに同じような考え方であればよいが、異なる場合、溝ができ子どもにも影響するのではないか／色々な感じ方の人があるので、それに合わせた対応が難しい。顔には出さずに、嫌だと思っている人もいるはず／考えが違う時（こちらがお互い様だと思っている時、相手はやられたと思っている時）／色々な考え方がるので、仕方ないとは思いますが、自分と考え方、思う所が違う方との対応、難しいです／実際にはないが、考え方が違えば同じけんかでも捉え方は様々であるから。同じ価値観の保護者同士だと、合意の下、思いっきりけんかをさせていたが、違う場合は早めに止める必要がある／相手の親とけんかに対す考え方が違う時／気にする親もいれば、気にしない親もいる。自分の子は悪くないと思い、子どもに向き合っていない親もいる／子どものことしか聞かなかつたり、自分の子どもを棚に上げられたりすると、話をしにくい／こちらは大し

		<p>たことがないけんかだと思っけていても、相手側はどう思っけているのか分からないので、難しさを感じる／自分が思っけているほど、けんかや言い争いの内容が重要だと思っけていない時に戸惑うことがある／相手の保護者の性格によりますが、全くけんかしないよう育てる方もいるので／相手の保護者と自分が同じ考えとは限らないので、相手によっては面倒なことになりかねない／トラブルの相手の保護者の方と、子育て観が違う時／相手の親の考えや、価値観の違いなどがあるので／自分が思っけていることと、相手が思っけてることが同じとは限らないので難しそう</p>
	<p>相手の保護者を知らない場合 (16)</p>	<p>相手の親が親しくない方の時／全く知らない相手だと難しい／相手の保護者をよく知らない場合／日頃から親同士が十分にコミュニケーションを取っている間柄ならまだいいが、顔を知っている程度では難しい／全く面識のない保護者であった場合、予測がつかないので／親同士が親しければ、両者笑って過ごす事ができるが、そうでない時どちらもどう対応したらいいのか戸惑う／相手の親御さんを知らないような時、どう謝るべきか悩む／仲良しの子なら、親同士でも連携して仲直りの場を作ることができるが、あまり面識のない方だと、色々話しくかたり今度会い難かたりする／気心知れたママならとても言いやすいが、あまり知らない子どもの親に謝り難い時、どう対応したらよいか分からない／知っている保護者であればいいが、分からない場合、コミュニケーションが難しい。顔見知り程度であれば、会う時に挨拶をするがそれが適しているのか不安になる／仲がそこまでよくない方の子どものいざごは大変気を遣う／よく知らない保護者の方の場合は、考え方や感じ方が違うと思うので、報告するべきか、放っけておいていいか、判断に困る時があります。気を遣う／「男の子なんだし、お互い様！」と言っけてくれる方とそうでない方に合わせて、息子を怒るのもな……？と思うし、怒らなかつたら後者の保護者に嫌な顔をされるので／子ども同士のけんかはつきものだと思っけているが、あまりにも注意をしないで放っけておくと、親同士もちょっと気まぜい関係になる／ママが「いいよ、いいよ」と言いながら、怒っているかもしれないと思うことが多い／相手に思っけたことなど、あまり言えない</p>
	<p>相手の理不尽な対応 (8)</p>	<p>先に手を出してやり返したら、すごい剣幕で言い寄っけてきた。怪我をさせられたのに、「そっちもやり返したやん」とか言われ、やられても、怪我をしても仕方ないと言われた。「手を出すそっちも悪い」とか。やられても、「何もしない子にはやらない」と言われ、腑に落ちない事があった／双方に原因があつたであろう場合にも、相手方の子どもの非については触れず、こちらのみ悪かつたような話になった／色々な保護者がいるから。こちらが手を出した時などでも自分の子が悪いことをして、そうなつたとしても。うちは手を出されたことが何度かあつて、やっぱり言い訳が激しい保護者の方も…謝りに電話をくれたのか、言い訳をしたくてかけてきたのか、分からなかつたことがある／子ども同士の子と…と思っけていても、相手がそうは思わぜ、「ごめんね。こちらこそ……」と口ではいいつつも、後日あちこちで、「〇〇さんちの〇〇ちゃんは…」と話を広められ、「厄介な親子」と陰口を叩かれた／一方的に被害者であることを強調されたり、「お互い様」が通じない相手で困つた／明らかに先に手を出したのに、自分の</p>

		<p>子どもが叩き返した時に相手の親がけんかを見つけて、うちの子だけが手を出したと言われたことがある。（公園で遊具の順番を待っていて、「順番やで」と注意した時に起ったと思います）／話の通じない相手が多いので。子どものけんかを見守れない親が多い／世の中、常識では測れない部類の大人もいるので恐ろしい</p>
<p>わが子が危害を加えた時</p>	<p>どのように対応したらよいか(15)</p>	<p><怪我をさせた時></p> <p>怪我をさせてしまった場合、電話をしたら、「ちゃんと教育されていますか？」と一方的に被害者意識をされた時／相手が悪いのに相手の子は母親にうちの子にやられたと言いきり、その親がよそでうちのことを言い触らしたりしていた時、周りにいちいち説明して回るわけにもいかないので、本当に難しいと感じた／家庭ごとにけんかへの考え方が違うと思うので、とりあえず過剰気味に謝ってしまう／怪我をさせてしまった時、（向こうが先に手を出してもやり返す力が強くて）こちらにも先にやられたことは触れず、怪我のことばかり言われ、理由や先に手を出されたことは何も言わず、こちらがひたすら謝った／怪我をさせてしまったり、物を壊してしまったりする時／けんかはすべきと思っても、怪我をさせてしまったり、わが子が一方的に攻撃していると申し訳なくなる／子ども同士のことだから、と思っても怪我をさせたら相手にどう謝ったらよいかすごく気になる／わが子が原因だと感じる際に、また同じ理由でけんかが始まった時。先にわが子が手を出した時等／怪我をさせてしまったら、親も謝るのは当然だが、言い争い程度で親が出ていく必要はないと思っているのが、相手がそう思っていない場合もあるので対応が難しい／うちの子どもが手を出した時や、相手の子どもが悪かったが、相手の親が特に何も感じていない時など困る。自分の子が被害者であった時、大きな怪我をしていなければ、何とも思わないが、相手を傷つけたり怪我がなかったとしても、泣かしたりした時は、相手の保護者がそれを許さない人であった時（自分と考えが大きく違う時）一番気を使う</p> <p><どの程度謝ったらよいか></p> <p>実際の経験はないが、もし自分の子どもが加害側になった場合、園の対応にもよるかもしれないが、相手側への対応（謝罪など）が難しいと思う／けんかによる怪我をさせたら、どのように謝っていいか悩む。口だけでいいのか。何か持っていくべきなのか。治療費は出すべきなのか／「大したことない」と思うけんかや傷の程度と、相手の考えるそれとズレがあると思うため。平謝りするほどではないと伝えたいが、伝わっているのか？と思う時がある／申し訳ない気持ちがうまく伝えられるか</p>
	<p>理解してもらえるか(8)</p>	<p><理解してもらえないのではないかと></p> <p>相手の方へのお詫びしたものの理解してもらえない時などは難しいと思う／こちらがされた側ならいいのですが、した場合に申し訳なく思う。月齢が自分の子より低ければなおさら。謝る以外にどうしようもない時もあるから／あまり顔を合わせる機会がないので、メールや手紙で伝えても、きちんと伝わっているか不安な時がある／相手の方へのお詫びしたものの理解してもらえない時などは難しいと思う／自分の子が悪い場合、どの程度あちらが怒っているか不安</p>

	<p><知らなかった時></p> <p>一番困るのは、こちらが知らなかった時／今のところ経験はないが、自分の子どもが手を挙げて怪我させてしまうようなことがあれば、「知らなかった」「子どものことだから」と親は関係ない！といった対応では、交友関係が後々に上手くいかなくなることがあると思う</p>
接しにくくなる(2)	<p>その後、接しにくくなる／相手の子を叩いたりして泣かせた場合、保護者の反応によって気を遣う</p>

<p>わが子が被害を受けた時</p>	<p>謝罪がない (13)</p>	<p>こちらが叩いたりしていたら、すぐに相手の親に謝れますが、相手の子どもが悪い事をしてしても全く謝ってくれない時／自分の子どもが私の見てにところで、けんかをし、解決しないまま帰宅し、傷付いている時（相手にひどい事を言われたり、叩かれたり）相手の子どもは親に言っていないので話事態を切り出すのを難しく感じる／自分の子どもを怒らない親が理解できませんが、たくさんいる／嫌なことをされたり、叩かれたりしても、やり返しがきつかったら、何も言えなくなってしまう／他人を傷つけても詫げる気が全くない／怪我をさせられた時、具体的に「すみません」という謝罪なしで、「男の子同士ですので、何かとありますが、今後とも仲良くしてください」というだけで電話を切られた時（8歳男）／明らかに相手の子が一方的に悪いのに、その親が見ていない時いつも一緒に園で行動している友達がいる、休日にも時々遊んだりするが、自分の娘がけんか、というか一方的に意地悪されている場面と一緒に目の前で見ていても拘わらず、注意しない、怒らないので、私が相手の子どもに注意をすると、泣かしてしまって難しいと思いました／息子が同じ男の子やその兄に叩かれたり、蹴られたりした場面を何度か見たことがある（その子の親のいるそばで）。「戦いごっこ」は男の子の兄弟のいる家では遊びの一環で、パンチやキックしたりされたりは（親が子を叩いているし）、特に気にしない家庭、放任主義の家もあるみたいで、言っても仕方がない／相手の子の頭が鼻に当たり、わが子の鼻から鼻血がボタボタと滴り落ちる状況で、周りにいるママたちも騒然とする中。相手の親は声を掛けるわけでもなく、近寄ってくるわけでもなく、知らん顔。しばらくたってから、「あら、鼻血出たのですか？全く気づかなかった。でもうちの子だって、同じくらい痛い思いをした」と言われ、カチンときた／一方的に危害を加えられても、謝罪もしてこない人もいるのに、対応どころか疑問を感じることもばかりです／長男が小5の時、女子の事でからかわれて、言い合いになり、エスカレートして、4対1でけんかになった。最後は体の大きい子が息子に馬乗りになり、頭を床に打ち付けた。打ち所が悪いと、取り返しがつかない。しかも、4対1で周りには、いじめられているように見えた位だったので、醜いと思い親に言った。「行き過ぎている」と私は、4対1でやったこと。生死にかかわるかもしれない事を言っているのに、けんかの発端は息子にあるという。話が合わない／年長→近所の子（マンションが同じ）と一緒に遊んでいる時、押されて怪我をしたが、逃げていなくなったことがある。相手の親は子供をほったらかしにしていることが多く、子どもと一緒にいる姿をあまり見ない／大人が見ていない所でけんかになり、怪我をさせられたが、口の立つ子どもにうまく丸め込まれて、自分の子どもが謝っている姿を見ると、悲しくなった。ただ、謝れたことを褒めてあげると、次からも何も悪くなくても謝ることで終わらせるようになった</p>
	<p>過剰な謝罪への戸惑い (3)</p>	<p>息子がクッションを壊された時、お詫びの品をもらったが、対応をしてほしかったわけではないので申し訳なかった／こちらは大したことではないようで、あまりに謝られる</p>

		と申し訳なく感じる／子ども同士のけんかで、未熟で仕方ないと思われるのに、過剰に反応されると困る。ある程度、お互い様だと思う
介入の仕方	介入してほしい(2)	<先生に入ってほしい> 子育ての方針にも違いがあると思うので、幼稚園でのけんかであれば、間に先生に入って頂いた方が話しやすい／どんな時に双方の親に連絡をするのか、園の方針を知らない ので、傷が小さくてもされた方としては、同じ子からの回数が重なると、相手の親子に対して快く思えなくなった（私の場合、結局一言も先方から連絡がなかった）園が橋渡ししてほしい
	介入しない方が良い	<先生に入ってほしくない> どうしても親が出る場合は、親同士で話をする。園の先生に伝えたり「謝っていました」とかこんなやり取りはしない事。先生が入るとややこしい、入るべきではない
	介入すべきか分からない	子ども達の本当の想いが伝わらないうちに、大人の介入が強くなり、本当に良い結果になったのか、疑問に感じた

- * /で区切っているものは、別人の記述であることを示す。
- * 記述の中からカテゴリに分類し、（ ）内にカウントした数を示した。
- * 記述者の文章を、二つ以上のカテゴリに分類しているものもあるので、（ ）内の総数と、n の数は同一ではない。

表 26 を分類したものを更に簡略化し、図 18 に表した。

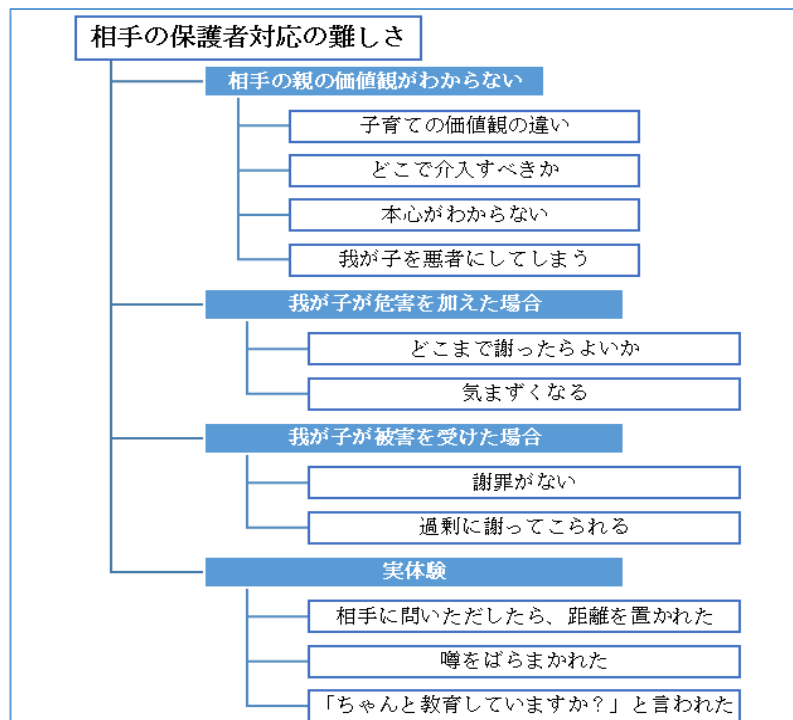


図 18 相手の保護者対応に難しさを感じる理由

けんか後に相手の保護者対応に難しさを感じる理由として、保護者の価値観が分からないという記述が多く見られた。また、わが子が危害を加えた場合には、どの程度謝ったら良いか、理解してもらえるかなどの不安や戸惑いも多く、実際に理解してもらえなかった経験を記述しているものもあった。わが子が被害を受けた場合には、謝罪がなかったり、相手が被害の重要性を感じていなかったり等、実際の経験の記述が多く見られた。また、保育者への介入に関し、介入してほしい人もいれば、介入してほしくない保護者がいることも分かった。こちらが「お互い様」と思っているのに、相手はそう思っていないことや、自分は重大だと感じているのに、相手の保護者がお互い様と感じていることに憤りを感じている記述も見られた。保護者の思いは様々であり、相反する思いが交錯していることが分かった。

(6) けんかをさせないように気を付けることがあるか

5の設問で、相手の保護者への対応に難しさを「感じる」(101名)、と「どちらかといえば感じる」(100名)と答えた201名を対象とし、その経験から子どもにけんかをさせないように気を付けることがあるかについて、「ある」から「ない」まで、5件法で回答を求め図19に示した。

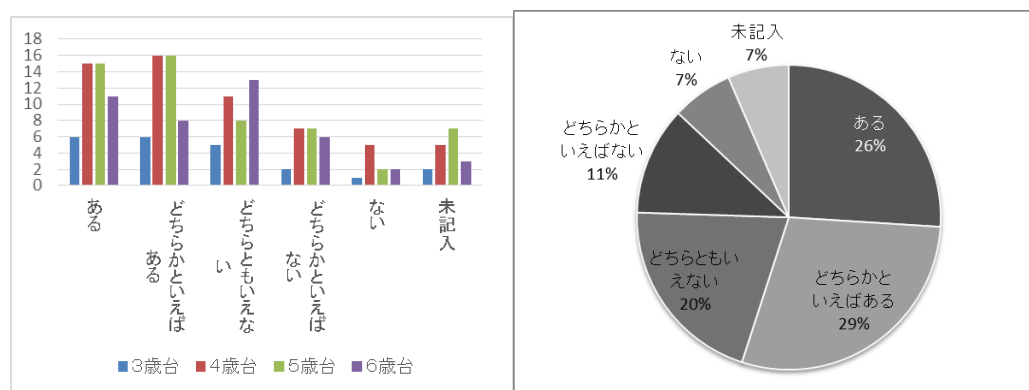


図19 けんかをさせないように気を付けることがあるか(n=201)

「ある」(52名;25.9%)、「どちらかといえばある」(58名;28.9%)、「どちらともいえない」(41名;20.4%)、「どちらかといえばない」(23名;11.4%)、「ない」(13名;6.5%)、「未記入」(14名;7.0%)であった。「ある」と「どちらかといえばある」を合わせて半数

以上の保護者が、相手の保護者対応の経験によって、子どもにけんかをさせないように気を付けることがあると答えていた。

子どもの年齢ときょうだいの数と、各設問の相関係数（ ρ ）を表 27 に示した。

表 27 子どもの年齢やきょうだいの数と各設問の相関係数

	保護者の年齢	子どもの年齢	きょうだいの数	1. けんかやいざこざの経験は重要か	4. 子どものけんか対応に難しさを感じるか	5. 相手の保護者対応に難しさを感じるか
子どもの年齢	.246**					
きょうだいの数	.160**	.257**				
1. けんかやいざこざの経験は重要か	.024	.064	-.064			
4. 子どものけんか対応に難しさを感じるか	-.044	-.067	-.075	.131*		
5. 相手の保護者対応に難しさを感じるか	-.060	.014	-.050	.070	.440**	
6. けんかをさせないよう気を付けるか	-.088	-.002	.001	.018	.207**	.232**
					**p<.01	*p<.05

子どものけんか対応と保護者対応の難しさとの間に低い相関があったものの、他には特記するほどの関係性はなかった。

4. 考察

本研究は、乳幼児期の子どもを持つ保護者を対象にけんかやいざこざの捉え方についての意識調査を行い、子どもの自我発達を育む上での問題点や課題についての示唆を得ることが目的であった。

ほとんどの保護者が、けんかが起きたら子ども達の力で解決するのを見守ってほしいと考えながらも、どの程度でけんかを止めに入りたいかのタイミングは様々であった。また、ほとんどの保護者がけんかについて、さまざまな側面からその重要性を感じていることが分かった。「小さいうちにそういったことを経験させるのが重要（中略）」とあるように、わが子の将来を考えて、幼少期のけんかの経験をさせておきたいという記述も多く見られた。これは、他の学生・保育者の記述とは違う、特徴のひとつであった。乳幼児期

のけんかやいざごの重要性を強く意識していることの現われともいえるであろう。

けんかを止めるタイミングについては、どちらか一方が相手を叩いたり蹴ったりし始めた時に「けんかを止める」との判断が最も多かったという結果は、怪我に発展するのを防ぎたいという思いの強さからきており、学生、保育者と共通した判断であるといえるであろう。

6割以上が子どものけんか対応に難しさを感じると答えていた。相手の保護者対応に難しさを感じるあまり、けんかを制止してしまうなど、相手の価値観が見えないことへの不安が、子どものけんかの対応に影響を及ぼしている現状も明らかにされた。

子どものけんかはわが子の対応だけではなく、相手の保護者との関係性が大きく影響しており、保護者自身の子育ての方針を貫徹できない現状が垣間見えた。子どもの自我発達においてけんかやいざごの体験は重要であるが、周囲の大人の価値観がその体験の量や質を左右し、中でも保護者の価値観が与える影響は多大であると考えられる。

子どものきょうだいの数によって、設問の回答に差があるか分散分析を行ったがいずれも差が見られなかった。このことから、きょうだいの数の差がけんかやいざごへの認識に影響を及ぼさないと分析してよいのであろうか。今回は、乳幼児期の子どもを持つ保護者に調査を行った。アンケート回答時は一人っ子であっても、一人目の子どもであるというだけで、その後きょうだいができる可能性がある。小学校以降の子どもを持つ保護者に調査をすれば、有意差が出るかもしれない。

「お互い様の関係が薄れている」という記述が散見されたが、子どものけんかを許し合う風潮も薄れているのではないであろうか。現代社会におけるコミュニケーション上の問題点が、子どもの自我発達に影響を及ぼしている可能性を示唆する結果だといえよう。

自由記述の分析から保護者の思いは様々であり、相反する思いが交錯していることが分かったが、価値観が多様な保護者に対応することの難しさも明らかとなったといえる。

IV 大人の意識が子どものけんかやいざごに与える影響

1. 調査対象者の意識についての比較

けんかやいざこざの経験は重要かについて学生・保育者・保護者の三者間で分散分析をしたところ有意な差が認められた ($F(2,963)=15.146, p<.000$)。Tukey 法による多重比較の結果 (表 28) から、保護者よりも学生や保育者の方がけんかやいざこざの重要性を強く感じていることが分かった。

表 28 子どものけんかやいざこざは重要かについての内訳と多重比較の結果

	重要である	いど えち あば ら重 か要 と	ど ち ら と も い え な い	い ど ち ら か と も 重 要 と は な い	重 要 で は な い	未 記 入	(I) 被験者		標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
							Tukey HSD					
									学生	保育者		
学生	361	73	11	0	0	1						
保育者	98	24	3	0	0	2						
保護者	257	109	24	0	1	0						

* 左が回答の内訳、右が多重比較の結果である。

子どものけんかやいざこざの対応に難しさを感じるかについて学生・保育者・保護者の三者間で分散分析をしたところ、有意な差が認められた ($F(2,941)=53.75, p<.001$)。Tukey 法による多重比較の結果 (表 29) から、保育者や保護者よりも、学生の方が子どものけんかやいざこざの対応に難しさを感じていることが分かった。

表 29 けんかの対応に難しさを感じるかについての内訳と多重比較の結果

	感じる	え ば 感 じ る	ど ち ら か と も い え な い	ど ち ら か と も い え な い	え ど ち ら か と も 感 じ な い	感 じ な い	未 記 入	(I) 被験者		標準誤差	有意確率	95% 信頼区間			
								Tukey HSD							
										学生	保育者				
学生	322	82	25	6	1	0									
保育者	46	38	21	13	6	3									
保護者	144	114	74	34	13	12									

* 左が回答の内訳、右が多重比較の結果である。

子どものけんかやいざこざ後の保護者対応に難しさを感じるかについて、学生・保育者・保護者の三者間で分散分析をしたところ、有意な差が認められた ($F(2,923)=$

86.56, $p < .001$)。Tukey 法による多重比較の結果 (表 30) から、保育者や保護者よりも、学生の方が子どものけんかやいざごご後の保護者対応に難しさを感じていることが分かった。

表 30 けんか後の保護者対応に難しさを感じるかについての内訳と多重比較の結果

	感じる	どちらかといえば感じる	どちらともいえない	どちらかといえ	感じない	未記入	(1) 被験者	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
										下限	上限
							Tukey HSD				
							学生				
							保育者	.1032	.000	-1.147	-.662
							保護者	.0726	.000	-1.050	-.709
							保育者				
							学生	.1032	.000	.662	1.147
							保護者	.1053	.970	-.222	.272
学生	282	91	50	2	7	14					
保育者	30	36	35	17	4	5					
保護者	101	100	111	28	27	24					
							保護者				
							学生	.0726	.000	.709	1.050
							保育者	.1053	.970	-.272	.222

* 左が回答の内訳、右が多重比較の結果である。

けんかやいざごごの重要性については、保護者よりも学生や保育者の方が強く感じていることが分かった。学生や保育者は、けんかの重要性について学んだ経験もあり、保育者は子どものけんかやいざごごに日々接する中で、感じている結果の表れであろう。しかし、子どものけんかやいざごご後の保護者対応については、保育者や保護者よりも、学生の方が対応の難しさを感じていることが分かった。学生は未経験であったり、経験が乏しかったりすることが影響していると考えられる。

2. 大人の意識が子どものけんかやいざごごに与える影響

本章では乳幼児期におけるけんかやいざごごの重要性を踏まえつつ、子どもを取り巻く大人たちはけんかやいざごごをどのように捉えているのかについて、Ⅰでは保育を学ぶ学生、Ⅱでは保育者、Ⅲでは保護者を対象として、乳幼児期のけんかやいざごごに関する意識調査を行った。

Ⅰ「保育を学ぶ学生の意識に関する調査」では、ほとんどの学生は、乳幼児期にけんかやいざごごの経験は重要であると答えていたが、その対応に関しては不安や戸惑いが強いことが明らかとなった。けんか対応への困難さを感じる要因として、けんか場面への対応スキルが身に付いていない、けんか後の子どもや保護者対応において、どのようにしたら

よいか分からないことへの不安や苦情に対する恐れなどが挙げられた。

Ⅱ「保育者の意識に関する調査」では、子どものけんか対応の難しさを感じている記述の中に、保護者への説明をどのようにしたらよいかに戸惑っている様子が窺われた。けんかした相手の子どもと遊ばせないでほしいとか、強く抗議を受けたり、説明を理解してもらえなかったりした経験がある保育者も散見され、その保護者対応によって子どものけんかを早めに止めてしまうといった影響を受けていることが窺われた。子どものけんか後の保護者対応に困難さを感じる保育者は5割以上に上ったが、保育経験が長いほど、保護者の影響を受けて子どものけんかを止めることはほとんどないということが明らかとなった。

Ⅲ「乳幼児期の子どもを持つ保護者への意識調査」では、けんかやいざこざを肯定した上で、「子どもたちの力で解決するのを見守ってほしい」と望む回答が多かったが、その対応には戸惑いを感じていることが明らかとなった。また、けんか後に保護者同士の関係性に難しさを感じた経験がある保護者が多いことも明らかになった。保護者の関係性に気を遣うあまり、けんかを制止したり、中にはわが子を悪者にしてその場を収めようとしたりしてしまうという記述も散見された。

学生・保育者・保護者の三者ともにけんかの重要性を強く認識しており、「どちらかといえば重要である」を含むと、9割以上がけんかは重要だと答えていた。学生や保育者は、けんかやいざこざについて子どもの発達的な意義について述べているものが多く、保護者においては、子どもの将来を見据えて、幼い頃にけんかをさせておきたいなどといった記述が多かった。しかし、けんか場面での対応については三者ともに難しさを感じており、その影響が子どものけんかやいざこざの対応に影響を与えていることが明らかとなった。これらの結果は、子どもの自我発達における重要な対人行動が、大人によって損なわれる可能性を示唆しており、現代社会における問題点の一部が明らかにされたと考える。次章では、子どもを取り巻く環境について更なる検討を深めることにする。

第4章 乳幼児期のけんかやいざごぞを取り巻く環境

第3章では、けんかやいざごぞに関する学生・保育者・保護者の意識調査を行った。けんかやいざごぞを肯定した上で、なるべくなら子ども同士で解決することを望む回答が多かったが、その対応には戸惑いを感じていることが明らかとなった。調査対象者の意識の差を分析したところ、けんかやいざごぞの経験は重要かについては、保護者よりも学生や保育者の方がけんかやいざごぞの重要性を強く感じており、子どものけんかやいざごぞの対応の難しさについては、保育者や保護者よりも、学生の方が対応の難しさを感じていることが分かった。子どものけんかやいざごぞ後の保護者対応の難しさについては、保育者や保護者よりも、学生の方が子どものけんかやいざごぞ後の保護者対応に難しさを感じていることが分かった。

本章では、アンケート調査で得られた自由記述の一部を紹介しながら、乳幼児期のけんかやいざごぞを取り巻く環境について現状を探るとともに、現代社会における問題点を検討したい。

I 子どもを取り巻く環境の変化

ここでは、核家族の増加や少子化の進行など、子どもを取り巻く環境について、その現状を検討する。

1. 核家族化や少子化の現状とけんかやいざごぞ

厚生労働省（2012）による国民生活基礎調査の「世帯構造別にみた世帯数の構成割合の年次推移」から、一部を編集してグラフにしたものが図20である。

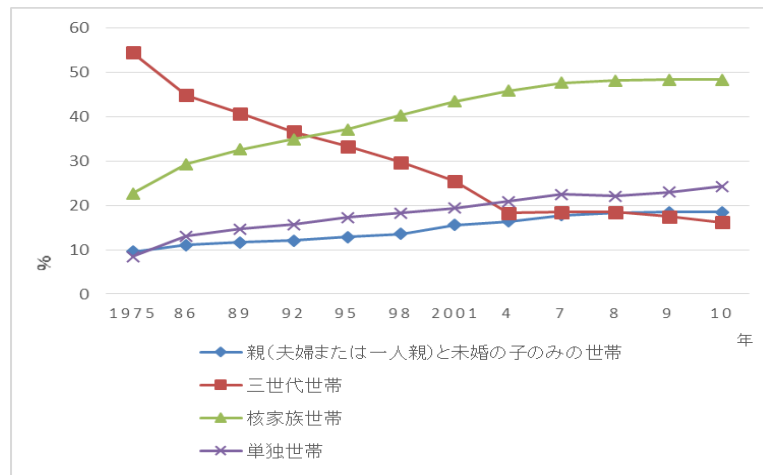


図 20 世帯数の構成割合の年次推移

- * 厚生労働省大臣官房統計情報部 「グラフでみる世帯の状況」 国民生活基礎調査（平成22年）
「世帯構造別にみた世帯数の構成割合の年次推移」より筆者作成
- * 核家族は、上記グラフの親（夫婦または一人親）と未婚の子のみの世帯に、夫婦のみの世帯を合計したものである。厚生労働省の推計では、夫婦のみの世帯、夫婦と未婚の子のみの世帯、ひとり親と未婚の子のみの世帯とそれぞれに集計している。

1975年より核家族世帯は増加を続け、2007年以降はほぼ横ばいである。一方、三世帯世帯は2004年まで急激に減少しているが、その後は、三世帯世帯と親子のみの世帯はほぼ同じ割合で推移している。核家族と三世帯の増減は、92年を境に逆転現象が起こっている。単独世帯は1975年は8.5%であったのが、漸次増加し2010年には24.3%と増加の一途を辿っている。

次に少子化の現状を探る。わが国の出生数と合計特殊出生率の推移を表したものが図 21 である（厚生労働省,2012）。

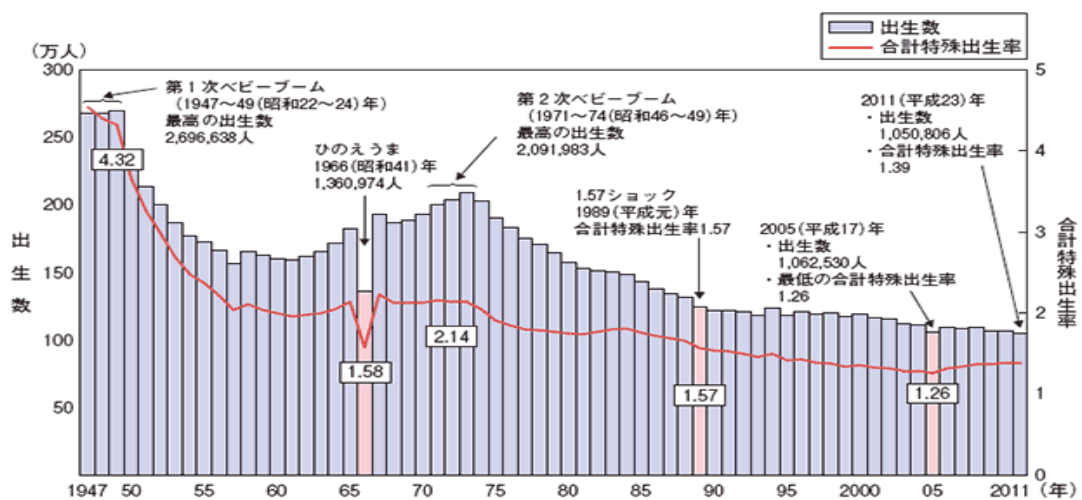


図 21 わが国の合計特殊出生率の経年変化（厚生労働省「人口動態統計」,2012）

内閣府の「日本の将来推計人口（平成 24 年 1 月推計）」によると、わが国合計特殊出生率は、2010 年の実績値 1.39 から 2014 年まで、概ね 1.39 で推移し、その後 2024（平成 36）年の 1.33 に至るまで緩やかに低下し、以後やや上昇して 2030（平成 42）年の 1.34 を経て、2060（平成 72）年には 1.35 になると仮定している。このような仮定に基づき、わが国の総人口は、2010 年の 1 億 2,806 万人から長期の人口減少過程に入り、2030 年の 1 億 1,662 万人を経て、2048（平成 60）年には 1 億人を割って 9,913 万人となり、50 年後の 2060 年には 8,674 万人になると試算している。2012 年の出生率は 1.41、2013 年は 1.43 となり、予測より微増してはいるものの、それほど大きな変化ではない。

芳賀（2009）は、少子化・都市化によって、家庭においても地域においても、かかわりの経験の絶対量が少なく、多様性を受け入れる経験が少ないことは、様々な人間関係上の出来事に対する応用力に乏しく、考え方も固定的になりやすいといった現代社会の問題点を指摘している。矢吹（1959）は、変化の乏しいかぎられた環境に住んでいるとか、きまりきった対人関係（母親とだけの関係）しかもっていない子どもはその自己意識の発達が乏しいと述べている。

わが国全体を見ると、単独での暮らしと核家族が増加し、三世代家族が減少し、更にきょうだいの数も減っているなど家族の在り方が変化している。では、家族以外の人とのかかわりは増えているのであろうか。家族内での子どもを取り巻く大人の数が減っている上に、近所付き合いも減り、人との関係が希薄になってきていることが窺われる。

2. 子どもを取り巻く環境

近年子どもを取り巻く環境はどのように変化してきているのであろうか。

「子どもたちの声がうるさい」と神戸市東灘区の保育園をめぐり、近隣住民の 1 人が、防音設備の設置や慰謝料 100 万円の支払いを求める異例の裁判を神戸地裁に起こした。静かな暮らしを望む住民側と折り合えず、保育園建設が難航するケースも各地で相次ぎ、共存が大きな社会問題になっている（2014.9.5「朝日新聞」夕刊）。また、「園児うるさい」と、保育園児の遊ぶ声に腹を立て、斧で保護者を脅したとして 43 歳の男が逮捕された事件もある。容疑者は 5 年ほど前から「子どもの声がうるさい」、「保護者のマナーが悪い」

などと、市に苦情を言っていたという（2014.10.3「朝日新聞」夕刊）。

これらのニュースを受けて、Yahoo！（2014）は2014年10月16日～10月26日の期間にインターネット上で、子どもの声を騒音と捉えるか否かの意識を調査した。「あなたは、子どもの声を騒音だと思ったことがありますか？」という設問に対して102,763票の回答が寄せられ、その結果を図22に示した。

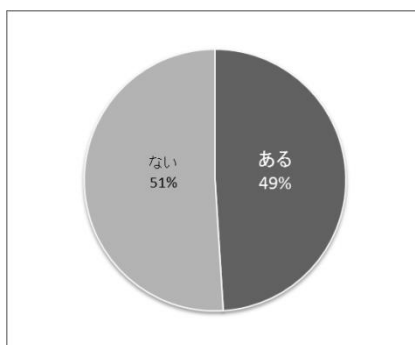


図22 子どもの声を騒音と思ったことがあるか(n=102,763)

* Yahoo!ニュース 意識調査「子どもの声は騒音か」より

図22によると、約半数が子どもの声を騒音と思ったことがあり、「ない」と答えた人とほぼ同数であった。「騒音」とは、騒がしくやかましい音。また、ある目的にとって不必要な音、障害になる音（広辞苑）とある。では、基準はどうなっているのであろうか。環境省は環境基本法（1993）に基づき、「騒音に係る環境基準について（1998, 2012）」を出している。騒音に係る環境上の条件について生活環境を保全し、人の健康の保護に資する上で維持されることが望ましい基準を「環境基準」とし、以下の基準値を示している（表31）。

表31 環境省による環境基準値

地域の類型	基準値	
	昼間(午前6時から午後10時)	夜間(午後10時から翌日の午前6時)
A A(療養施設、社会福祉施設等が集合して設置される地域など特に静穏を要する地域)	50デシベル以下	40デシベル以下
A及びB(住居用)	55デシベル以下	45デシベル以下
C(相当数の住居と併せて商業、工業等の用に供される地域)	60デシベル以下	50デシベル以下

* 環境省による環境基準値に加筆

保育所建設の反対運動は、子どもの声だけではなく、送迎時の立ち話や車・自転車の行き交いなどへの苦情も含まれているので、子どもの声にのみ反応しているとはいえないが、子どもの成長を見守り、育んでいこうとする大人が減少していることを指す結果であろう。

子どもが子どもらしく遊ぶことが保障されているはずの公園や幼稚園・保育所で、騒音規制を掛けられた場合、どこで子ども達は遊んだらよいのであろうか。子どもの声は確かに騒しいが、騒音と捉えるか否かは子どもの捉え方そのものに関係しているといえる。子どもの声をデシベル(dB)¹換算し、音として比較するのは合理的かもしれない。しかし、それは子どもに限らず人間をモノ化して捉えるからこそできる分析ではないであろうか。公園だけでなく幼稚園や保育園内でも静かに活動をしなくてはいけないことを子どもに強いるような社会では、日本の行く末は危ぶまれる。

「子宝」という言葉があるように、子どもは特別な存在として認められてきた経緯があるが、この言葉は死語になってしまったのであろうか。共生社会の実現には価値観の多様性を認めていくことが重要である。しかしその中で、子どもの存在を疎ましく感じる大人の価値観をも受け入れていくことが、本当の意味での共生社会と言えるのであろうか。

II 子どもの遊びの変化とけんかやいざこざ

ここでは、I、IIで明らかにされた子どもを取り巻く社会の変化を踏まえ、子どもの遊びの変化がけんかやいざこざの在り方に影響を与えているか、その現状について検討したい。

1. 子どもの遊びの変化

藤本（1974）は、子どもたちの遊びを規定する条件としてあげられるのは、大きくいって、時間・場所・仲間の三つであるとし、昭和30年ごろから始まった経済成長、都市化の進行を背景にした地域環境の大きな変貌は、子どもたちの遊び空間の変化に決定的な影響を与え、更にそれは、子ども達の遊びを変化させる基本的な要因となっていると述べてい

註1) dB(デシベル)……音の強さを表したもので、数字が大きいほど強い音となる。

る。では、子どもの遊び時間、遊び場、遊び方、遊び相手などの変化がけんかやいざこざの在り方にどのような影響を与えるのであろうか。

滝坂(1991)は、遊び場や遊び時間は、予め大人によって構想され枠組みが決められた、囲い込まれ管理された空間であり時間であり、「遊ぶ場」が「遊び場」になり、「遊ぶ時間」が「遊び時間」になることは、遊ぶことをめぐる重大な危機であるとし、子どもが自由に遊ぶ場や時間の確保ができない状況を憂いている。

では、子どもの遊び相手はどのように変化してきているのであろうか。藤本(1974)は、子ども達の仲間集団について、様々な年齢からなるタテ型集団が減り、同級生中心のヨコ型集団になるということは、年長児と年少児の間に通っていた文化伝達のパイプが切れるということであり、子ども文化の衰退、喪失をまねくことになることと述べている。そして、子どもたちが自らの文化を失うということは、彼らの間に大人の管理が浸透し、マスコミや流行に左右されるということの意味し、結局のところ、子どもの世界の喪失につながるということになると考察している。このように、現代社会における問題点が、子どもの発達によくない影響を与えていると警鐘を鳴らしているが、これは今から40年も前の指摘である。現代は子どもを取り巻く社会環境の変化は目まぐるしく、ヨコの仲間集団さえも希薄になってきつつあるのではないであろうか。

ベネッセ次世代育成研究所(2010)は、0歳6か月から就学前の乳幼児をもつ保護者を対象とし、1995年(1692人)、2000年(1601人)、2005年(2980人)、2010年(3522人)の4回に渡り、乳幼児の生活の様子や保護者の子育てに関する意識と実態について調査した。平日、幼稚園・保育園以外で遊ぶ時に誰と一緒にいることが多いかを尋ねた結果から、鈴木(2010)が分析したところ、15年間を通して「友だち」と回答した比率は減少し続けている。一方で、「母親」と回答した比率は増加し続けているとのことであった。「きょうだい」と回答した比率をみると、05年から10年の5年間では変わらないものの、15年前の95年調査と比べると8.7ポイント減少している。これには、一人っ子が増加したことが影響しているとしている。

また、無藤(2010)は、上記の結果について、15年間の中で女性の4年制大学卒業の比率の増加など、乳幼児をもつ母親の在り方が変わってきていることなどから、全体としてきちんとしつけようとする傾向も強くなってきており、幼児の生活が「健全化」してきた

と分析している。ただし、遊びなどは母親が中心となってきており、大人側の望ましさの判断が働き、いろいろな遊びを意識的に導入するようになってきていることや、少子化の影響もあり、きょうだい間の遊びが少なくなっており、その分、園での子ども同士の遊びへの期待は大きくならざるをえないと述べている。

藤本（1974）は、比較的教育水準の高い若い母親たちは、教育能力をもっていると同時に、余暇も豊富にもっているため、子どもに対して強い指導力を発揮し、母親と子どもの一体性や母子癒着がすすんでくると、子どもの成長・発達、つまり自立への歩みを大きく阻害するばかりでなく、母親自身の人格についてもマイナスの作用をもたらすことになること、母親の支配性に関する問題点を指摘している。

子ども同士が遊ぶ機会を確保が求められているにも拘わらず、「友だち」や「きょうだい」と遊ぶ機会が減り、代わりに「母親」が遊び相手になっているという現状は、子どもの発達において様々な問題を含んでいるといえるであろう。子どもの仲間関係が希薄になり、けんかやいざこざの経験も減ることに留まらず。このような状況が子どもの対人関係の発達に及ぼす影響を及ぼすとは考えにくい。

2. 子どものけんかの変化

加藤（2009）は江戸時代から大正時代の日記や雑誌投稿欄などから、昔と今の子どものけんかの違いについて検討した。明治時代・大正時代の子どものけんかの様子も江戸時代と同様に、けんかの契機も内容も、そしてけんかの中で生じるお互いの感情も、現代の子どもたちとなんら変わりなく、子どものけんかの「本質」は変わっていないと分析している。しかし、子どもたちを取り巻く文化環境や社会環境の変化に応じて、けんかの仕方や舞台など、目に見える「現象」は変貌していることは明らかであり、「現象」以外に子どものけんかに関して大きく変わったことがあるとすれば、子どものけんかへの大人の関与の在り方であるとしている。

このように現代は、昔と比べて子どもの遊び時間、遊び場、遊び方、遊び相手すべてにおいて変化している。遊び時間が短くなり、遊び場は狭まり、ゲームが介入するなど遊び方が変わり、遊び相手も集団のタテの関係から、ヨコの小集団さえも狭まり、遊び方も変

わっている。けんかやいざごぎは子どもらしさを象徴する対人行動の一つといえる。当たり前のようであった、子どもらしさが発揮される場面は、今では限られた空間でしか見出すことができないかもしれない。これらの体験の重要性は、昔以上に高まってきていると考える。子どもらしさを発揮できる場面を大人ができるだけ介入せずに見守るような環境を整えることが重要ではないであろうか。

Ⅲ 子育て観とけんかやいざごぎ

ここでは、保護者のけんかやいざごぎに関する意識や子育て観について、第3章の調査で得られた保育者や保護者の自由記述などを紹介しながら検討したい。

読売新聞社(2014)が実施した少子化に関する全国世論調査(1月18~19日、面接方式)で、少子化が日本の将来にとって「深刻な問題だ」と思う人は93%に上り、国民の大多数が危機感を抱いていることが分かった。今の日本を、子どもを産み、育てやすい社会だと思わない人は64%で半数を超えた。2006年調査と比べ12ポイント下がったとは言っても、6割以上が子どもを産み育てにくい社会だと感じている状況は、決して喜ばしいことではない。

少子化にかかわる問題点の中では、きょうだいの少なさや一人っ子であることに言及していたものが散見された。以下その一部を紹介する。

アンケートの方法や手続等についての詳細は、第3章 乳幼児期のけんかやいざごぎに関する意識調査のⅡ「保育者の意識に関する調査」、Ⅲ「保護者の意識に関する調査」で述べている。下記は、自由記述の一部である。()内に、左側から回答者の年齢(何歳代か)、対象の子どもの年齢、性別を表記した。

表 32 きょうだいの有無とけんかやいざごぎについての記述例(保護者)

<わが子が一人っ子であることに言及>

・(子どもが)一人っ子なので、きょうだいげんかができないので、大きくなってから、そういった場合の対処方法が分からなかったりするかもしれない。けんかをすることで、相手の気持ちや自分の気持ちが理解できると思う。

(30代母親 5歳3か月;女兒)

・一人っ子のため、特に(けんかやいざごぎは)重要だと思います。けんかにより、相手の気持ちが分かるし、叩

かれたりする時も防御方法も学んでいくのではないかと思います。

(30代母親 6歳6か月;男児)

<保護者自身が一人っ子であることに言及>

・自分が一人っ子で、兄弟げんかに縁がなく、小さいころにけんかせずに来たので、初めて小学校6年生で友達とけんかした時のダメージが凄く大きかったため。もっと小さい頃に経験しておけばよかったと思った。

(30代母親 1歳3か月;男児)

<きょうだいけんかに関する記述>

・我が家は男ばかりの3兄弟なので、3人の中で小さな社会(人間関係)を垣間見ているようです。色々と我慢する時や、自分の意見を言わないと、周りの理解を得られないと分かっているので、コミュニケーションは活発だと思います。相手がこうしたら嫌なんだという経験は実際に体験しないと分からないと思います。

(40代母親 5歳6か月;男児)

・生まれた時からお兄ちゃんがいるので、いざこざやけんかは沢山ありました。そのおかげが世渡りが上手に育っているように思います。

(30代母親 4歳5か月;女児)

わが子が一人っ子であることから、けんかの経験が少ないことを心配する記述がある。中には、保護者自身が一人っ子で、大きくなってからのけんかがダメージになった経験から、その重要性を感じている記述があった。

表 33 保護者同士の関係性に気を遣う記述例(保護者)

<保護者同士の関係性を考えて→けんかをさせないようにする>

・他人の子を叱りたい時、ママ同士の信頼関係が成り立っていないとなかなか叱れない。

(30代母親 2歳3ヶ月;男児)

・親がいるとどうしてももめやすいので、園など親がいない所で怪我ない程度にいざこざを起こして、そこから色々学んでもらいたいです。

(40代 3歳7か月;男児 一人っ子)

・集団生活においてけんかやいざこざは避けられないと思われるし、経験を積んで精神的にも強くなってもらいたいです。大怪我をさせられたらたまったものではないので、なるべくややこしいことにはかかわらないでほしいのが本音です。

(40代 5歳8か月;女児 2人きょうだい)

<保護者同士の関係性を考えて→わが子を悪者にしてしまう>

・相手のお母さんに気を遣って自分の子を悪者にしてしまう時があります。けんかするのも大事な経験だと思うのである程度見守っていきたいのですが、難しいです。

(30代母親 5歳7か月;女児、8歳1か月;男児)

・「いつもけんかしたら、ママはすごく謝るけど、僕だってたまには悪くない時もある」と泣かれた事がありまし

た。自分の子どもだけが悪いとは思っていないけど、強いのでオーバーに謝らなければその場が収まらない、許してもらえないなど、大人の都合もあり、…泣かれた時は辛くなった！

(40代 5歳 5か月 3人きょうだい)

相手の保護者と揉めるくらいなら、子どもにけんかをさせたくないと思い、また気を遣うあまりわが子を悪者にしてしまったり、過剰に謝ったりする様子が窺える。子どもにとっては理不尽な体験であろうが、これも現代社会の一側面を現している。

下記は、昔と今の違いについて感じていることについて保育者から得られた自由記述の一部である。() 内に、左側から回答者の年齢(何十歳代か)、保育の経験年数、現在の立場(担任、主任など)を順に表記した。

表 34 昔と今の違いや子育て観についての記述例(保育者)

・保護者の方の中でも、けんかやいざこざを起こす子ども＝(イコール)悪い子・問題のある子という考え方の方もおられます。そのことで、自分の子どもは悪い子だと決めつけてしまう事もあります。保育士として、子ども同士のけんかやいざこざは、その子どもにとっての一つの成長であり、自分の考えや思いを言葉にできたり、自己主張ができるようになってきているのだと、理解してもらえるような配慮をし、その子どもにとって、今どのような言葉かけや対応が必要なのかを保護者の方と一緒に考え、園と家庭の連携をしていくことが大切だと日々感じています。また、保護者の方の思いや悩みをしっかりと受け止め、つないでいくことも重要だと感じます。

(30代 経験 10年 主任)

・20年前と今では、まず保護者の子どもへのかかわり方が違う。環境なども当然変化しているが、育児・保育・子育ての基本は不変と考える。今一度、子どもを中心とした子育て、中心としての保育であるか、否かを保護者も保育者も考えることが大切である。

(50代 経験 23年 担任)

・物があふれている時代だからこそ。物や人に対しての執着心がない子ども達が多く、何に対してもすぐにあきらめる子どもが増えつつある。けんかをしていても、自分の感情をむき出しにして、泣き叫んだり暴れ出したりする子が少ないため、表現力に乏しいように感じられる。

(30代 経験 10年 主任)

・個人的には、子どもがけんかした際、叩きあっても本人たちが納得し合うまで行い、その後自分たちで仲直りする経験も大切であると考えている。しかし、保育の場では子ども達の怪我を防ぐ必要があるため、その時々に応じて保育者の介入も重要であると思う。だから、兄弟、姉妹のけんかは子どもの頃は、派手にやっても良いのでは?と思ったりしている。最近の保護者は、けんかは良くないものとして早めに止めたり、また少子化の影響で、本気でけんかをする相手がいなかったり、そういうことが大人になっても、相手の気持ちを考えない人を増やす原因になっているのかもしれないと思う。

(30代 経験 8年 フリー)

・子どものけんかやいざごとはどの時代もあり、必要な経験だが、昔は大きなけんかも問題にすることはあまりなく、日常の出来事の一つとして終わっていたが、今は保護者に対して「けんかは止めません。大切な経験です」と改めて話をしないといけない。あまりにも保護者が子どものけんかや怪我に敏感になりすぎているような気がする。保護者がわが子の事しか見ていないことが大きな問題ではないかと思う。

(50代 経験28年 園長)

保育士として、子どもにけんかやいざごを経験をさせたいが、保護者の理解が得られないことや、保護者の捉え方が昔と今で変化してきていることが分かる。また、物が豊かな時代になり、子ども自身が変化してきている様子も窺える。

表 35 昔と今の違いや子育て観についての記述例（保護者）

・遊ぶ場所にしても遊び方にしても、自分たちの時からすると、制限が多くてかわいそうな気がする。自分たちの頃は、年齢が上のお兄ちゃん、お姉ちゃんから色々学んで、年齢の下の子どもたちに自分がやってもらっていた事を、次はやってあげていたが、今はそういう関係が少ないように思う。わが子は近所の一つ上のお友達に遊んでもらっているので有難いと思う。

(30代母親 5歳2か月;男児)

・けんかなどは集団生活に入っていると、必ず起こることで、成長においてもとても大切なことだと思いますが、ちょっとしたことを必要以上に騒ぎ立てたり、「お互い様」だという気持ちを持った人が少なく、がっかりすることが多いです。

(30代母親 5歳4か月;女児、3歳2か月;女児)

・娘はけんかを回避する性格。あまり人にぶつからない（これも困ったこと）自分を主張するから、他人とぶつかるわけなので、自分をすぐひっこめて上辺の平和を心地よく思ってしまうと、成長してから人間関係がうまくできるか不安。けんかしてほしい。

(40代母親 5歳1か月;女児)

けんかは重要と感じていても、相手の保護者と揉めることを心配して、けんかを制止したり、相手の保護者のことを考えてわが子を悪者にしてしまうなどの反応も散見され、本音と建前を使い分けている様子が窺えた。個々の保護者はけんかやいざごの重要性を認識しているにも拘わらず、相手の保護者はそのように感じていないのではないかと危惧するあまり、けんかを制止してしまっている現状がある。

NHK 放送文化研究所は16歳以上の国民を対象に、1973年から5年ごとに「日本人の意識」に関する調査を行っている。生活や社会についての意見の動きをとらえる目的で、同じ質問、同じ方法（個人面接法）で実施し、これまで9回分のデータを蓄積しており、

回答人数の内訳は以下の通りである。1973年（4,243人）、1978年（4,240人）、1983年（4,064人）、1988年（3,853人）、1993年（3,814人）、1998年（3,622人）、2003年（3,319人）、2008年（3,103人）、2013年（3,070人）。55の質問項目が設定されており、その中に隣近所とのつきあいの仕方について問うたものがある。

隣近所とのつきあい方について、①会った時にあいさつする程度のつきあい（形式的つきあい）、②あまり堅苦しくなく話し合えるようなつきあい（部分的つきあい）、③なにかにつけ相談したり、たすけ合えるようなつきあい（全面的つきあい）の3項目から希望に近いものを選択するという方法で出された結果の経年変化を図23に示した。

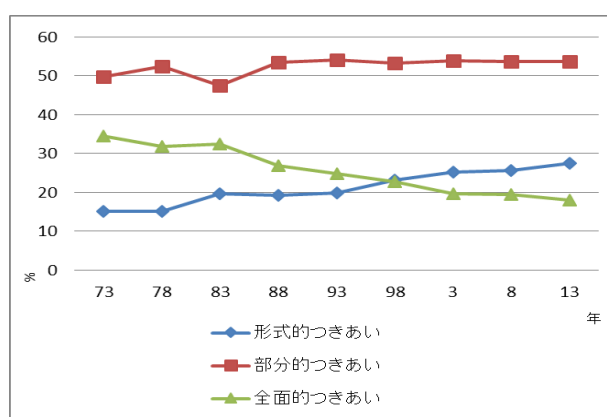


図23 近隣所との関係で望むつきあい方

* 第9回日本人の意識調査 (www.nhk.or.jp/bunken/summary/yoron/social/pdf/140520.pdf) より筆者作成

部分的なつきあいを望む人の割合は1988年以降ほとんど変動がないが、他の2項目は大きな変化が見られる。調査開始時の1973年には、全面的なつきあいをしたいと思う人が34.5%であったが、その後減少し形式的なつきあいを望む人は増加を続け、その値は98年を境に逆転している。

これは近隣のつきあい方に関する調査だが、ここから保護者同士の関係性も推察できるのではないだろうか。

保護者同士は友達ではないのだが、同じ年齢の子どもを持つ保護者集団が出来上がり、そこで一定の仲間関係が発生する。地域の学校に進学していく場合、保育園や幼稚園から小学校・中学校と共通した保護者集団の中で生きていく苦勞もあり、そこでの関係を悪くしたくないと必要以上に気を遣う心理も十分に理解できる。

Bronfenbrenner (1979) は、人間発達の生態学的環境は、マイクロ、メゾ、エクソ、マクロシステムの四つが入れ子構造になっていると考えた。それを図式化したものを図 24 に示す。

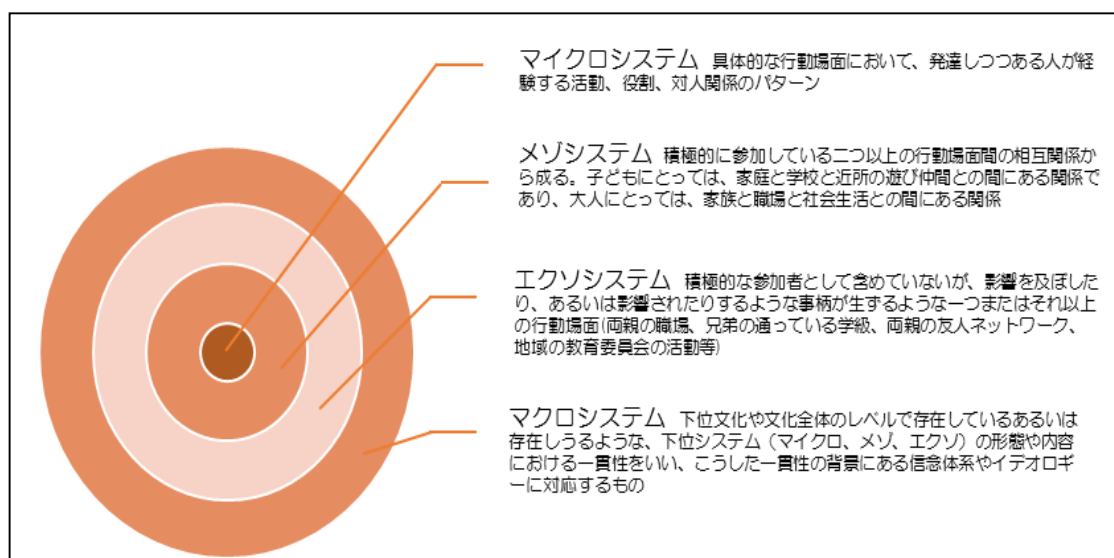


図 24 人間発達の生態学的環境

* Urie Bronfenbrenner ((1979) 磯貝芳郎・福富護(訳)) より作成

Bronfenbrenner (1979) は、幼児はまず最初にマイクロシステムと呼ばれる身の回りの出来事だけを意識するようになり、その後対象が広がっていくと説明している。

図 24 に習い、子どもの発達に影響を与える環境について考えてみる。例えば保育園に通っている子どもを例とした場合、子どもに直接影響を与えるマイクロシステムは、保護者やきょうだい、保育園の友達や先生方との関係である。そしてそれぞれの人間関係や意識は互いに影響し合い(メゾシステム)、またそれぞれが置かれている立場や外部の人間関係は、間接的に子どもに影響を与えており(エクソシステム)、更に日本の文化や社会的背景、経済状況などもマクロシステムとして子どもの発達に影響を与えていると説明できる。子どもを取り巻く身近な、保護者や保育者はもちろん、その周りの大人、社会の意識が子どもの発達に影響を与えていることが説明できる。

「子どもは子ども」、「親は親」と割り切ったつきあいができるかどうかは、保護者自身の自我の強さにもかかわることであろう。全面的なつきあいをしたいと思う人は減り、その代わりに形式的なつきあいを望む人が増えているという現状の中、保護者同士のトラブルは避け、穏便にことを済ませたいと考える時、子ども同士のけんかやいざごは厄介な

材料ともなり得るであろう。

しかし、この現状を保護者の個人的な責任に帰することはできない。このような考えを持たざるを得ない状況が現代社会の実情なのである。

では、このような中、子どもの自我発達を育むためにわれわれ大人は何ができるであろうか。次章では、けんかやいざこざから見た乳幼児期の自我発達と養育の在り方について検討したい。

第5章 けんかやいざござから見た乳幼児期の 自我発達と養育の在り方

子どもを取り巻く大人たちはけんかやいざござの重要性を十分に認識してはいるものの、対応には困難さを感じている現状が明らかとなった。また子どもを取り巻く環境も大きく変化してきており、大人の思惑の狭間で、子どもが伸び伸びと発達できない可能性があることが垣間見えた。

今こそ子どもの自我発達を育むための養育の在り方を考える必要があるのではなかろうか。本章では、第1章から第4章を通して明らかにされた事実を踏まえ、けんかやいざござから見た乳幼児期の自我発達過程と養育の在り方を提言したい。

I けんかやいざござから見た乳幼児期の自我発達過程

第1章のⅡ「主要な発達検査の中に見られるけんかやいざござ」では、発達検査からけんかやいざござに関連する項目を拾い上げ、乳幼児期の発達におけるけんかやいざござの重要性について検討した。第2章のⅡ「自我発達と所有をめぐるけんかやいざござの関係」では、自我発達と所有をめぐるけんかやいざござの関係について、文献研究と事例研究を行った。これらを踏まえて、けんかやいざござから見た乳幼児期の自我発達過程について、検討を試みたい。

1. 所有をめぐるけんかやいざござの発達過程

(1) 保育者への調査から見た所有をめぐるけんかやいざござ

第3章のⅡ「保育者への意識調査」にて、所有をめぐる対人行動がいつくらいから発現するかについて、おおよその月齢を記入してもらったものがある。項目は以下の通りであり、()内は回答者の数を記した。①「おもちゃ(物)を取られると不機嫌になるが持続しない」(72名)、②「おもちゃ(物)を取られると不機嫌になるが、別の物を与えら

れると満足する」(79名)、③「自分が持っているおもちゃ(物)を取られると相手から取り返そうとする」(92名)、④「『〇〇ちゃんの(物)！』など、自分の物であることを主張し始めるようになる」(96名)、⑤「自分の場所(座る場所や、ロッカーなど)であることを主張し始めるようになる」(92名)、⑥「おもちゃ(物)の取り合いが始まる」(97名)、⑦「場所の取り合いが始まる」(83名)、⑧「人(先生など)の取り合いが始まる」(82名)の8項目である。図25は①～③を、図26は④と⑤を、図27は⑥～⑧をグラフにしたものである。

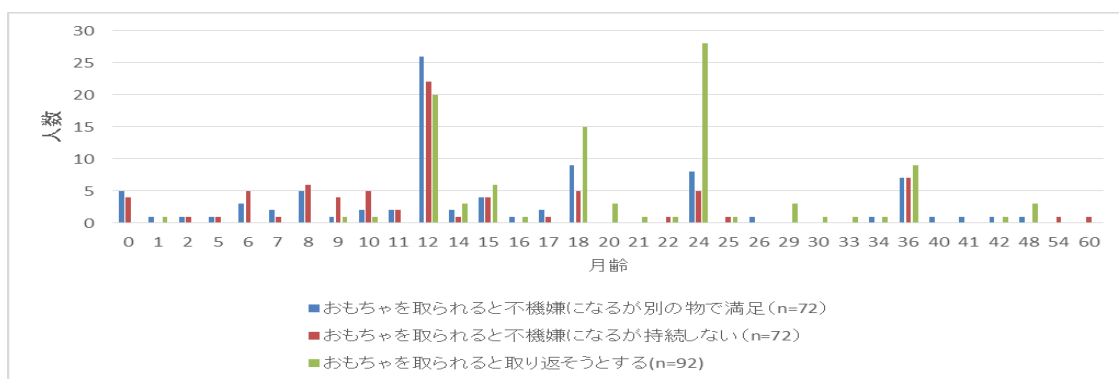


図25 おもちゃを取られた時の反応

初めはおもちゃを取られて不機嫌になるが、すぐに機嫌が直ったり別の物で満足したりするなど、その不機嫌さが持続しないが、その後1歳くらいから取り返そうとする様子が見られる。2歳位になると、おもちゃを取られることに拒否反応が生まれ、取り返そうとする意志がはっきりとみられるなど、物への執着が生まれている様子が分かる。

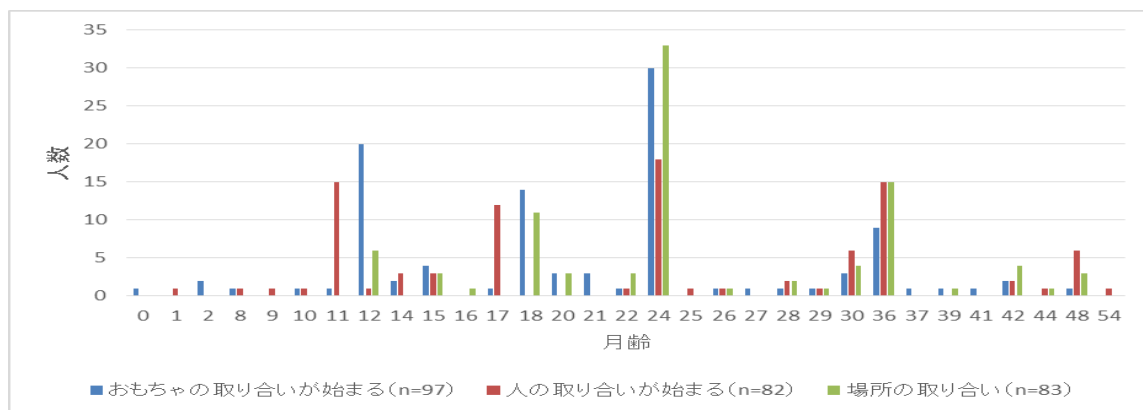


図26 取り合い対象の変化

おもちゃや人の取り合いは、1歳前後に発現するが、場所の取り合いはそれより少し遅れて、発現している様子が分かる。いずれも2歳が最も多い。

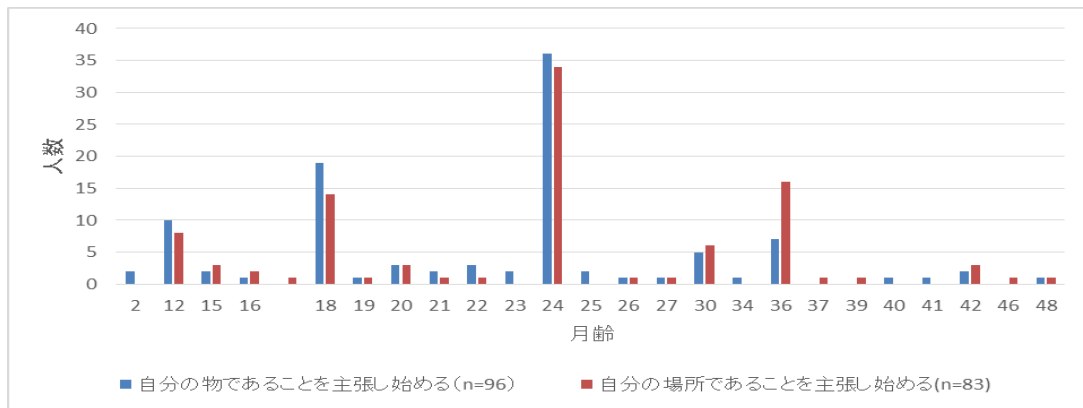


図27 自分の物や場所に関する主張

自分の物であることと自分の場所であることの主張の出現の時期にはほとんど差がなかった。しかし、3歳になると、自分の物であることの主張は減る一方で、場所に関する主張は増えている。自分の物であることを主張するよりも、場所の主張の方がやや遅れて出現する可能性があるのではないか。

図25～27を通して、おもちゃの取り合いや、自分の場所や物を主張する時期は、2歳が最も多いと保育者が感じていることが明らかとなった。

(2) 乳幼児期のけんかやいざこざの発達過程

次に第1章のII「主要な発達検査の中に見られるけんかやいざこざ」で紹介したけんかやいざこざに関連する発達検査項目の一覧（図1参照）から、更に項目を絞り込み、次に掲げる二つを挿入して図28に表した。一つは前項の図25～27で示した保育者から見た所有をめぐる乳幼児期の反応、二つは保育者の意識調査から得られた子どもによく見られるけんかやいざこざのエピソードを挿入した。

項目によって、2, 3か月ほどのずれはあるものの、おもちゃの取り合いは概ね1歳から1歳3か月程度であること、また、「他の子どもが母の膝に上がると、怒って押しのけたりする」の項目が1歳9か月とあり、その後場所や順番の取り合いが見られるようになり、「物」→「人」→「場所」→「順番」の順に取り合いが出現してくることが推察される。次に所有をめぐるけんかやいざこざが起こる意味と、なぜこのような過程を辿るのかについて自我発達の観点から検討したい。

2. 自我発達の観点から見た所有をめぐるけんかやいざこざ

オルポート（1943）は、自我を自我関与の点から把握してみることが可能であると考えたことについては、第2章で述べた通りである。所有をめぐるけんかやいざこざを自我関与の観点から説明してみると以下のようなになる。

乳幼児期の所有をめぐるけんかやいざこざに至るまでの自我関与の強まりについて、その段階を図29に表してみた。

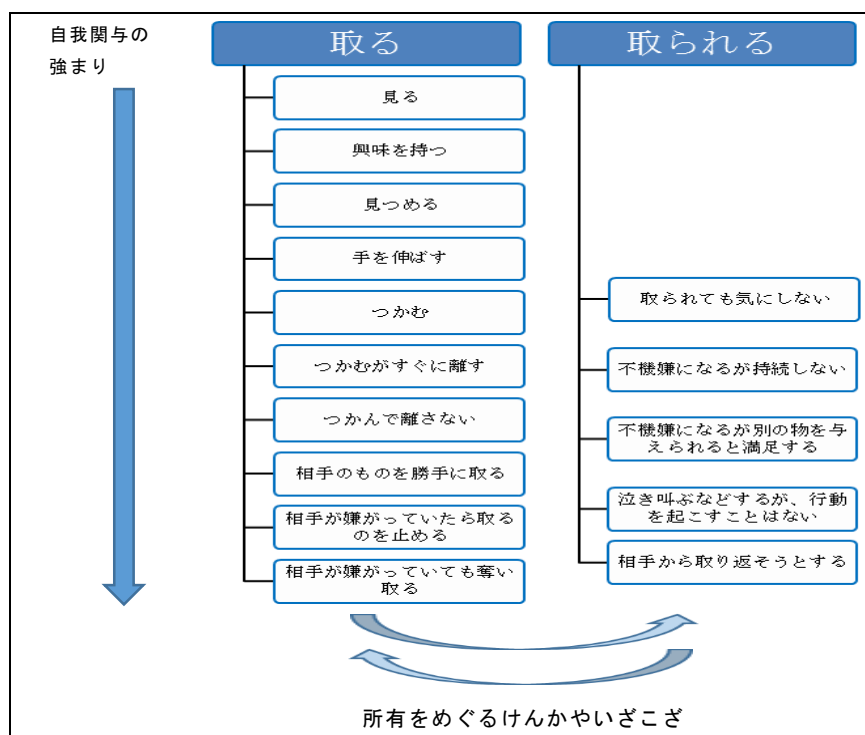


図29 物の取り合いに至る自我関与の強まり

* 竹中(2013)に加筆修正

物の取り合い場面における「取る」、「取られる」関係について自我発達の観点から更に

検討してみたい。「取る」という行為の前段階には、ある対象に興味を持ちそれを手にするまでの過程がある。津守・稲毛（1995）による乳幼児精神発達診断法の「探索・操作」の項を見ると、おもちゃをつかむまでに、「身体のそばにある玩具に手をのばす（3 か月）」、「身体のそばにある玩具に手をのばしてつかむ（4 か月）」、「玩具をさし出すと、ただちに手を出してつかむ（5 か月）」の段階が示されている。またこの段階の前にも、物に視線をやり、興味を持つ段階を見出すこともできるであろう。「見る」→「興味を持つ」→「見つめる」→「手を伸ばす」→「つかむ」→「つかむがすぐに離す」→「つかんで離さない」→「なくなっても気にならない」→「実際に手を伸ばす」の各段階では、能動的な行動の変化が推察される。見つめたりつかんだりすることを繰り返していくうちに「所有したい」対象になり、手放したくなくなる。それによって相手から「取られる」などの抵抗に遭うこともあるが、抵抗に屈しないほど双方の思いが高まったときに取り合いが始まるといえる。「取る」行為は意図的であるが、「取られる」現象は不意に訪れる一種の対象喪失であり、無常の体験ではないであろうか。手にしていた物を失うことは、ショックを伴うが、それによって、物に対する強い執着を芽生えさせることにもなる。その執着が双方ともにある一定水準を超えた時に所有をめぐるけんかへと発展するのである。津守・稲毛（1995）は、子どもは外界の物を手に握ることが所有欲の始まりであり、他者と自分との境界を区別する自我の重要なはたらきのひとつであるとし、「持つ」と「手放す」との両方を体験することによって、限界を知りつつ、独自の可能性を開く自我が育つと述べている。したがって「物の取り合い」は「持つ」と「手放す」行為の激しい葛藤であり、乳幼児期における所有をめぐるけんかやいざこざは、自我発達を促すための大変重要な体験であるといえるのではないであろうか。

自我関与(ego involvement)とは、個人にとって重大な関心のある事象や事態に対して、その個人がかかわりをもつことをいう(藤原,1977b)。所有意識が強ければ、対象物への自我関与が強いことになり、所有意識の強さと自我関与の強さは比例しているといえるのではないであろうか。自己意識がはっきりしていない発達の初期段階では、自我関与の対象が物や特定の人に限定されており、それだけ事物や人に対するこだわりも強い。しかし、その後多くの物や人に触れ合い、経験を増やすことで見通しが持てるようになり、自我関与の対象が広がっていくのではないであろうか。自我発達とは自我関与の拡大や拡散、抑制

などを繰り返していく変動の過程であるとも考えられる。自我関与が一直線に強まってい
く時は、執着の度合いと比例するが、その後自我関与が拡大していけば、一定の執着から
離れ手放すこともできるであろう。守屋の自我発達の三次元モデル（1977,1998）を参考
に、所有をめぐるけんかやいざこざと自我発達の関係をイメージしたものを図 30 と図 31
に表してみた。

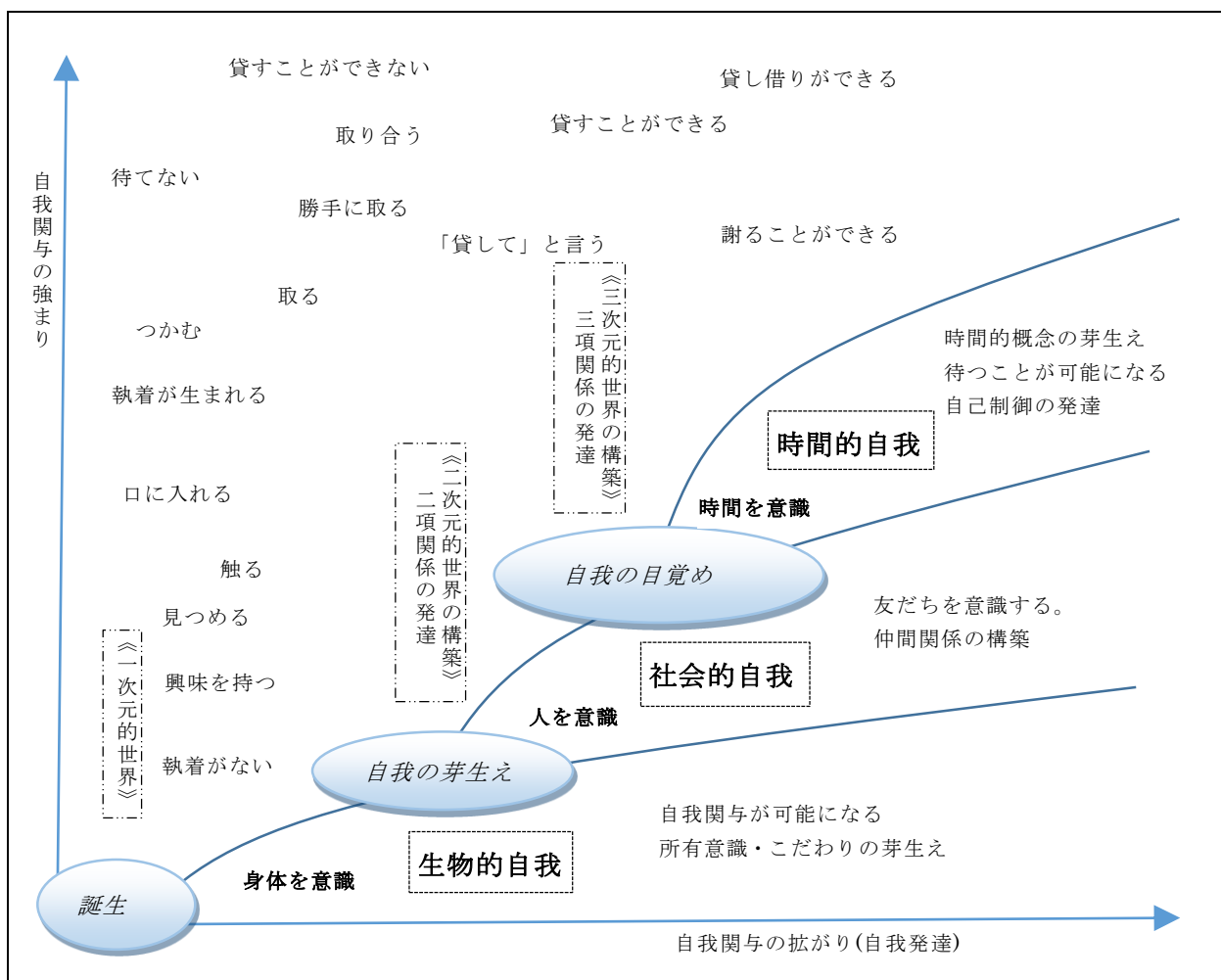


図 30 所有をめぐるけんかと自我発達（自我関与の広がり）

生物的自我の段階では、物や身体が関心の対象であり、対象物が自分の欲求を満たすか
否かが第一義で、所有・占有することのみが目的である。おもちゃに興味を示し、手を伸
ばし、つかむなどを繰り返しているうちに、手放したくなくなるなどの執着が生まれる。
その後おもちゃの取り合いなどのぶつかり合いを経て社会的自我の段階へ移行すると、関
心対象が友だち関係や人へと広がり、おもちゃの貸し借りができるようになる。やがて時

間的自我が芽生えてくると未来の見通しが持てるようになり、「待つ」ことができるようになる。それが結果的に友達におもちゃを貸したり、自分の気持ちを抑制したりするなど我慢が可能になると仮定できないであろうか。これは自我発達モデルの一側面からの見解であるが、守屋のモデル(1977,1998)は様々な発達のメカニズムを説明するための有効な概念だと考える。

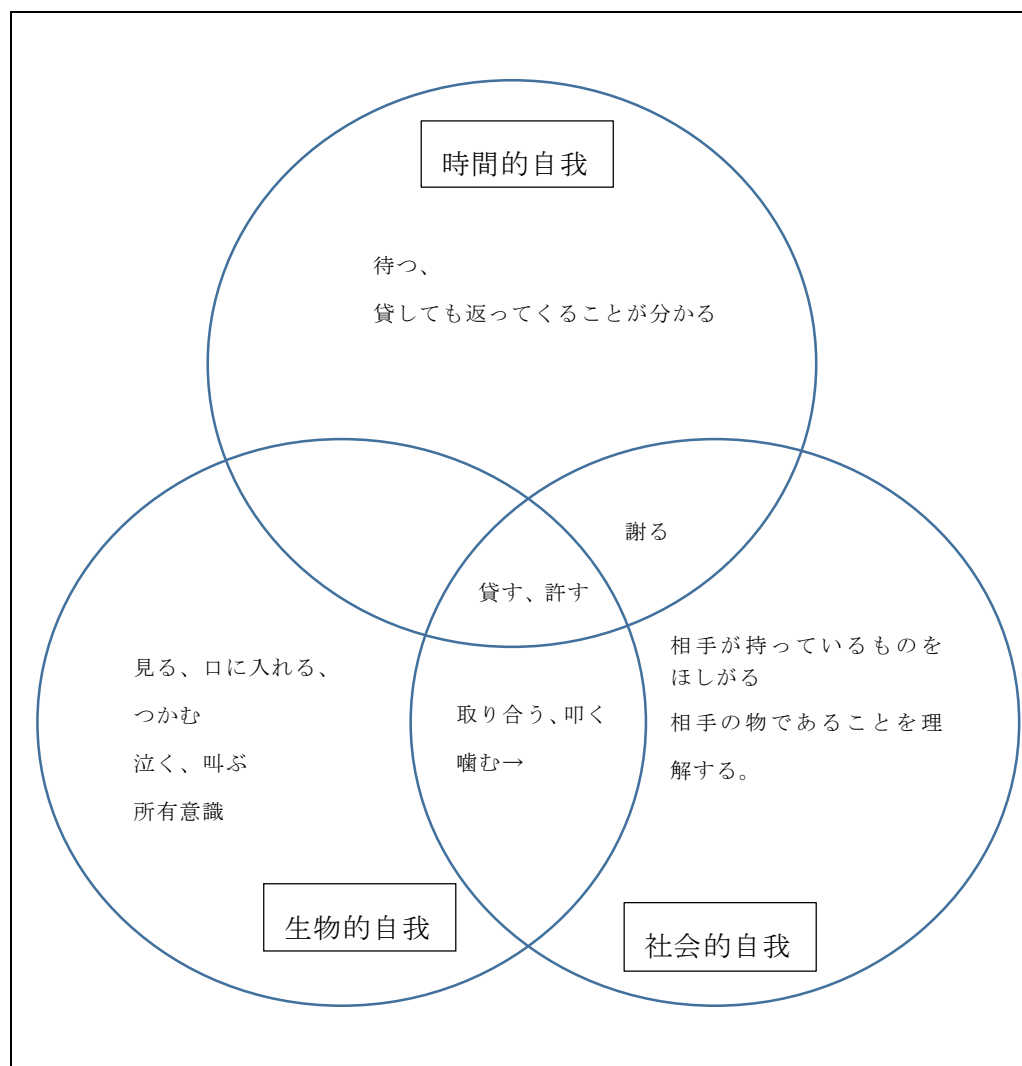


図 31 自我発達の三次元モデルから見た所有をめぐる対人行動

3. 反抗期から見た所有をめぐるけんかやいざこざ

おもちゃの取り合い場面における、「いや！」と言って泣き叫んだり、「○○ちゃんの！」と言って譲らなかつたりする姿などに、第一反抗期の姿も垣間見ることができると考える。第一反抗期と自我の芽生えとの関係を検討することを通して、自我発達の観点から所有を

めぐるけんかやいざごぎについて更なる考察を深めたい。

守屋（1998）は社会的自我が明確に認められるのは幼児期初期の第一反抗期の時期であると述べている。外山ら（1981）は、第一反抗期の子どもは、大人の間関係の第一の危機として、大人たちの心配の種となりがちであるが、実は子どもの自我が芽生える成長飛躍期に入った徴候にほかならないと示している。矢野（1995）は反抗期を正常な自我の発達による一時的傾向とし、第一反抗期は1～3歳頃の乳児期前期の自我の芽生えを示し、反抗期を経過することで、親子は相互に自由や自主性を認める新しい愛着関係に入り、子どもは他児との交友関係に向かうとしている。

第一反抗期の時期と、物の取り合いが起り始める時期が重なり合っているのは、単なる偶然ではないであろう。守屋（2005）は、自我の三つの側面（生物的自己、社会的自己、時間的自己）間の均衡状態が、いずれかの側面に生じた変動によって崩されようとする場合に、それまでの均衡状態を維持しようとして、その変動に拒否的に反応する現象が、反抗と呼ばれる一種の拒否反応現象であると述べている。この見解を基に、所有をめぐるけんかやいざごぎについて検討してみる。おもちゃを他児に取られても気にしない時は、自我に影響を及ぼさないが、所有意識が強く意識されるようになると、取られることに拒否的な反応を見せるなど、生物的自己の均衡状態に変動を生じさせることになる。やがて所有をめぐって争う経験などで、社会的自己の均衡が崩れた時にけんかが起こると説明できないであろうか。

反抗は大人や親との関係で起こるものであり、そこには上下関係があるが、けんかやいざごぎは友達などの仲間関係で起こるものであり対等である。このように、反抗とけんかやいざごぎは関係性において違いがあるものの、いずれも強いエネルギーが人に向けられている現象であり、自我発達の過程で意義があるといえよう。したがって、自我のエネルギーが大人や親に向けられた現象が「反抗」であり、仲間に向けられ相互に発展したものが「けんかやいざごぎ」とは言えないであろうか。子どもの発達における第一反抗期の重要性は広く認められているが、上記の見解は乳幼児期におけるけんかやいざごぎの重要性もそれと匹敵する価値を示す根拠になり得るのではないであろうか。

自我というものは、説明し難いものであるが、腹痛や酸欠の時に胃や酸素の存在を感じるように、普段はそれほど意識しないが、何かに脅かされて危機的状況になった時に強

く実感するといった性格を持つものであろう。そういった意味からも、所有をめぐるけんかやいざごは、自我を実感する大変貴重な機会だといえよう。子ども同士の遊びは時に厳しく残酷なこともあるが、大人は子どもの立場に立って遊んでいるのであって、本気でけんかやいざごの相手をすることはできない。子ども同士のけんかやいざごは、自我を目覚めさせ、目覚めた自我を更に開花させていくために大きな役割を果たす行為ではないであろうか。子ども同士のぶつかり合いを通して育まれる自我を大切にするためにも、大人ができることについてもう一度見直したい。

II 子どもの自我発達を育むための養育の在り方

本研究では、意識調査によって子どものけんかやいざごの現状と問題点を把握し、子どもの自我発達を育むための養育の在り方を検討した。子どもを取り巻く大人は、けんかやいざごなどの対人行動をどのように捉え、どのようにかかわっていくべきであろうか。ここでは第1章から第4章を通して明らかにしてきた事実を踏まえ、子どもの自我発達を育むための養育の在り方について提言したい。

1. 大人が子どもの自我発達を理解することの意義

けんかやいざごは子どもの発達において重要であることは多くの大人が認識しているが、いざその激しさに触れると、対応しきれなくなり心配の種になることもしばしばである。このように頭ではけんかやいざごの重要性を理解しつつも、具体的な場面ではそれを許容できない現状がある。大人が子どもの発達を理解することは必要であるが、それだけでは現代社会において子どもが伸び伸びと育つことは難しい。では、このような状況の中で子どもの自我発達を育むためわれわれ大人は何をなすべきであろうか。

第3章では、子どもにかかわる大人はけんかやいざごの重要性を認識していない訳ではなく、むしろ十分に認識していることが明らかとなった。問題は、それを共有できていないことなのではなかろうか。同じ価値観を持っていたとしても共有していないがために、疑心暗鬼になってしまうことがある。隣近所とかかわりたくない人や、子どもの声を騒音

に感じている大人が増加していることは、第4章で示した通りである。このように互いに深くかかわりたくない上に、子どもを受け入れる寛容さが薄れている現代では、互いの意思疎通を図ることは難しいであろう。けんかやいざこざが子どもの発達にとって重要な経験であることを示し、認識を共有することが大切ではないであろうか。けんかの発達段階などを提示し、子どもの発達におけるけんかやいざこざの重要性を共有できれば、保護者も保育者も安心し、積極的にそれらの対人行動を見守ることができるのではないであろうか。

2. 大人が子どもの自我発達に寛容であることの意義

子どもはやんちゃであると分かっているにもかかわらず、その具体的な場面になると、表面的な良い子を求めてしまうのが実情であろう。よい子に育ててほしいとは、多くの保護者が願うことであるが、では、「よい子」とはどのような子どものことをいうのだろうか。

平井(1992)は、激しくけんかをする子どもが「よい子」として、けんかをするのも「よい子」の条件とし、森上(1975)はけんかをしない子は本当に遊んでいないと言えるとまで述べている。

子どもというものは、まっすぐに一直線に発達するものではなく、左にゆれ、右に揺れながらジグザグに発達していくものである(守屋,2005)とあるが、われわれ大人はこの発達の揺れを認識し許容しているのだろうか。現代社会は子どもの発達を受け入れる器の大きさを持っているのであろうか。発達において一見対極にあるものが互いに支え合っていることがあり、一方の良い部分ばかりを育てようとする、心のバランスが取れなくなってしまう。子どもは一直線にすくすく育っていくものだと誤解し、現象ばかりを捉えて、子どもの発達にとって必要なものを忘れていないのだろうか。子どもの発達の揺れ幅を受け入れるには、大人の寛容な心が必要である。第3章のⅡ「保育者への意識調査」では、けんかの後の保護者対応に難しさを感じると回答した保育者が多かった中、「園の方針を伝え、理解してもらっているのが不安に思うことがない」という記述も散見された。保護者に園の方針を伝え理解してもらえば、そこに信頼関係が生まれ、安心してけんかやいざこざを見守る保育が可能であることを示しているといえる。ここに、本研究で子どもの

自我発達を育むための養育の在り方を示す意義があると考ええる。

守屋（2013）は、幼児には幼児の、児童には児童の、青年には青年の、それぞれの年齢段階にふさわしい教育環境が必要であり、それを可能とする教育風土が必要であり、それぞれの年齢段階に応じた教育環境を許容し、尊重する教育風土があれば、人生の年輪もはっきりと明確に刻まれていくに相違ないと述べている。

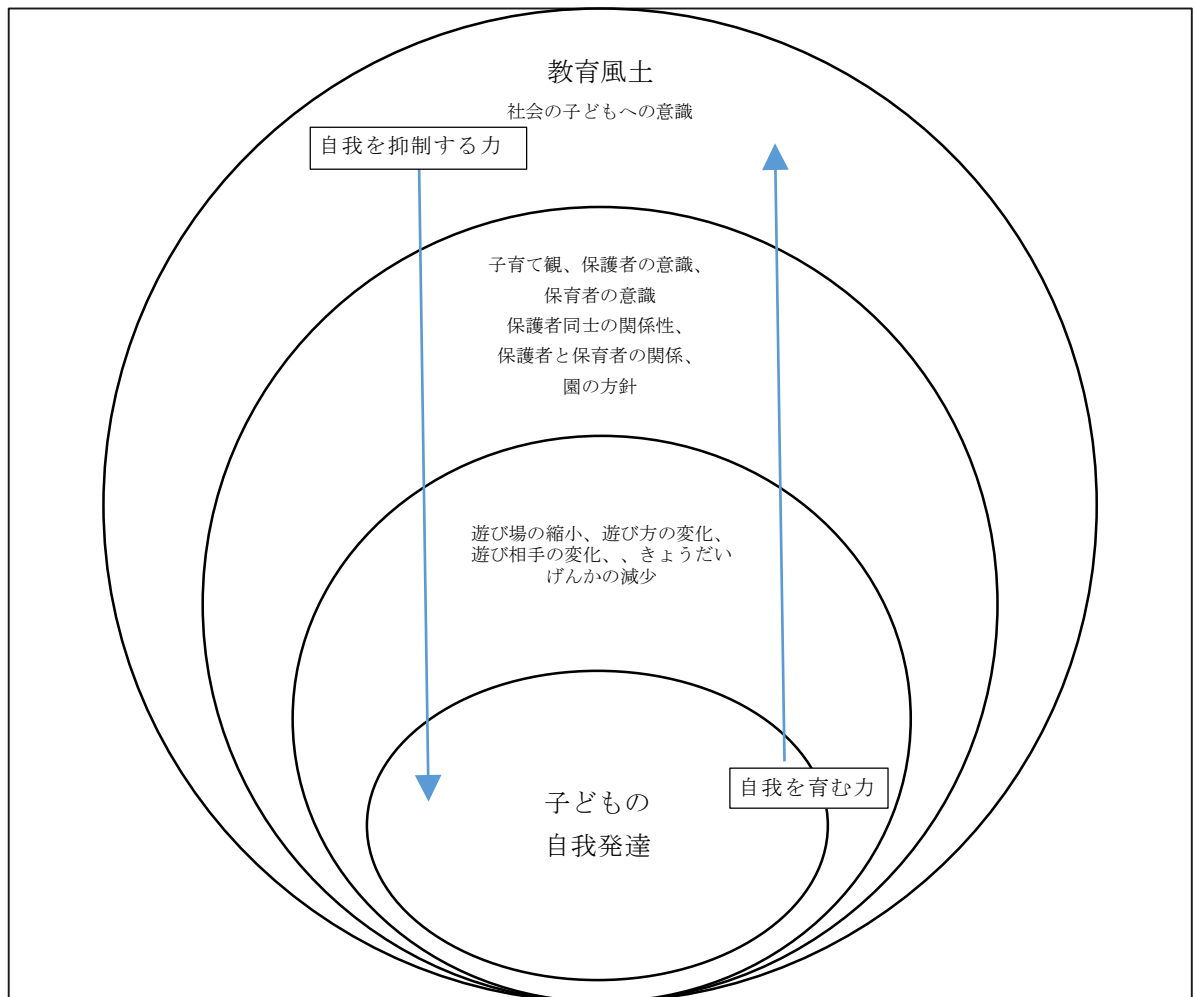


図 32 子どもの自我発達とそれを取り巻く環境

子どもを取り巻く環境は、子どもの自我発達を抑制する力と育む力と両方の働きをする
と考える。子どもに対する寛容の心や子どもの発達を受け入れる社会の器の大きさとした
場合、許容の幅が狭まることによって、子どもの自我発達を抑制する力が働き、寛容の心
や園庭や遊び場などの実際の空間が広がることによって、自我発達を育む力が働くのでは

なかろうか。これを図 32 に表した。

本研究を通して、けんかやいざこざの意義を検討してみた。社会の変化によって大人の心に余裕がなくなり、結果的に子どもの発達に寛大ではなくなっている現状が明らかとなった。社会が子どもたちの成長発達に寛大となることの意義を発信し、このような研究を積み重ねることによって、社会が子どもたちの成長発達に寛大であるように、働きかけていくことが重要である。

豊かな時代になり、子育ての環境は様変わりしたという、現実を認識する必要があるであろう。自然発生的に行われていた子ども同士のけんかやいざこざは、放っておくと消滅してしまうのではないであろうか。今こそ、子どものけんかやいざこざの意義を見直し、子育てに大いに活用すべきであろう。

Ⅲ 今後の課題

本研究は、乳幼児期の対人行動の中でも、けんかやいざこざに着目し、自我発達の観点からその重要性について論じることが目的であった。

文献研究や乳幼児期の子どもの観察や学生・保育者・保護者の三者への意識調査を通して、多くのことが明らかになった。しかし、子どもの自我発達過程においてどの程度影響があるのかなど、詳細な分析までには至らず、意識調査から自我を論じることの限界も明らかになった。また、自我そのものを論じることの困難さも改めて浮き彫りとなった。

また、膨大な量の自由記述の回答を得られたことは、ひとえに調査に協力していただいた方のお蔭である。しかし、その分析は十分に行えたとはいえない。今後更に検討を重ねていきたい。

本論の意識調査の対象は、保育を学ぶ学生、保育者、乳幼児期の子どもを持つ保護者であり、子どもに関心があるか、常に子どもに接している集団であった。したがって今回得られた結果は、一般的な大人を表したとはいえ、対象を広げて調査をした場合、子どもに対して厳しい意見が多くなるのではないかと予想される。

学生の意識調査において、「いじめ」についての質問項目を作成した。それは、けんかを論じるに当たり、いじめとの違いを押さえておく必要があったことと、子どもにとって重

要なけんかを「いじめ」と感じて制止してしまう現状があるのではないかと感じたからであった。しかし、保護者のアンケートにおいて、いじめに関する項目を挿入することの難しさから今回は見送った経緯もあるが、不十分な検討であったことは否めない。けんかやいざこざについて、研究を進めていく上で、いじめに関する検討は更に必要となってくるであろう。今後の課題としたい。

第5章では、所有をめぐるけんかやいざこざの自我発達過程について、検討を試みた。今回の研究では十分に言及できなかった面もあるが、新たな着眼点を見出すことができた点もある。それは、けんかやいざこざから見た乳幼児期の自我発達について、愛着の発達と、自閉症のこだわり行動の側面から検討することによって、更なる考察が深められるのではないかという見解である。

前者は、ボウルビィの示した愛着の発達の段階と所有意識の発達との間に、関連性を見出すことによって可能であろう。後者は、所有をめぐるけんかやいざこざが起こる背景には、物へのこだわりが存在していることから論じることが可能であろう。自我関与の強まりと拡がりを考察するためには、一方でその拡がりに困難さがある状態との比較検討が必要と考え、自閉症のこだわり行動が乳幼児期の自我発達を解明するために有用な手がかりであると考えたのである。

自閉症は社会性の障害やこだわりの強さが主な症状であるが、生物的自己から社会的自我の段階への移行がスムーズにいかない状態とも言えないであろうか。彼らの物へのこだわりは、物に支配されたような状態であり、対象物へ自我が没入し、人や社会への関心への拡がりに何らかのつまずきを持っている状態とも考えられる。自閉症児の所有意識の発達を探っていくことで、所有をめぐるけんかやいざこざにおける自我発達の様相について、更なる考察が深められると考える。この点については今回考察を深められなかったが、研究における示唆を得たものとして今後の課題としていきたい。

また、今回は養育の在り方を提言したが、今後はけんかやいざこざから見た乳幼児期の自我発達過程のモデルを示したいと考えている。

しさを感じていることが分かった。

第4章「乳幼児期のけんかやいざごころを取り巻く環境」では、核家族の増加や少子化の進行、子どもを取り巻く環境についてその現状を探り、アンケートで得られた自由記述の一部を紹介しながら、乳幼児期のけんかやいざごころを取り巻く環境と現代社会における問題点について検討した。

第5章「けんかやいざごころから見た乳幼児期の自我発達と養育の在り方」では、第1章から第4章までで明らかにされたことを踏まえ、けんかやいざごころから見た乳幼児期の自我発達と養育の在り方を提言した。Ⅰ「けんかやいざごころから見た乳幼児期の自我発達過程」では、守屋の自我発達の三次元モデルに基づいて、所有をめぐるけんかやいざごころの発達過程の図式化を試みた。また、所有をめぐるけんかやいざごころが自我発達を促すための大変重要な経験であることについても示すことができた。Ⅱ「子どもの自我発達を育むための養育の在り方」では、Ⅰで明らかにされた子どもの自我発達過程を大人が理解し、寛容であることの意義を述べ、子どもの自我発達を育むための養育の在り方について提言した。

総 括

本論は、乳幼児期の対人行動の中でも、けんかやいざごに注目し、自我発達の観点からその重要性について論じることを目的とした。

第1章 「乳幼児期のけんかやいざごに関する研究の動向」では、乳幼児期のけんかやいざごに関する研究の動向を概観し、対人行動におけるけんかやいざごがどのように位置づけられているかを明確にした。Ⅰ「乳幼児期の対人行動研究に見られるけんかやいざご」では、これまでの研究は、けんかやいざごの方略や、年齢的な変化が中心に論じられ、その対象年齢も3歳児以上が多くを占め、2歳児以下を対象とした分析は少なく、自我発達の観点から捉えたものがほとんどないということが分かった。また、介入の研究は多くあるものの、けんかやいざごに関する意識を調査したものは、少ないことも明らかとなった。このような点からも、本研究で、けんかやいざごに関する意識調査を行う意義と必要性を示すことができたと考える。Ⅱ「発達検査の中に見られるけんかやいざご」では、発達検査の中にあるけんかやいざごに関連する項目の一覧表を作成し、乳幼児期の発達におけるけんかやいざごの重要性を示した。

第2章 「乳幼児期の自我発達とけんかやいざご」では、第1章で明らかにされた乳幼児期のけんかやいざごに関する研究動向を踏まえ、自我発達の観点から乳幼児期のけんかやいざごがどのように論じられているかについて検討した。Ⅰ「けんかやいざごが自我発達に及ぼす影響」では、乳幼児期の自我発達に関する諸見解を述べ、自我発達の観点から見た発達の意義を述べた。これにより、乳幼児期を自我発達心理学的な立場から論じる意義と必要性を明確にし、本研究の立場と目的を確認することができた。Ⅱ「自我発達と所有をめぐるけんかやいざごの関係」では、子どものけんかやいざごに多く見られるおもちゃの取り合いに着目し、所有をめぐるけんかやいざごと自我発達の関係について検討した。また、保育園での観察を通して得た1歳児の事例を紹介しながら、所有をめぐるけんかやいざごの意義について検討した。これらを通してけんかやいざごなどの対人行動は自我が密接に関係しており、自我発達において重要な役割を担っていることを明らかにした。

第3章 「大人の意識が子どものけんかやいざごに及ぼす影響」では、子どもを取り巻く大人たちはけんかやいざごをどのように捉えているのかについて意識調査を実施し、それがどのような影響を及ぼしているかについて検討を行った。Ⅰでは保育を学ぶ学生、Ⅱでは保育者、Ⅲでは保護者を対象として、乳幼児期のけんかやいざごに関する意識調査を行い、子どもの自我発達を育む上での問題点や課題を明らかにした。Ⅰ「保育を学ぶ学生の意識に関する調査」では、ほとんどの学生は、乳幼児期のけんかやいざごの経験は重要であると答えていたが、その対応に関しては不安や戸惑いが強いことが明らかとなった。その要因として、けんか場面への対応スキルが身に付いていない、けんか後の子どもや保護者対応において、どのようにしたらよいか分からないことへの不安や苦情に対する恐れなどが挙げられた。Ⅱ「保育者の意識に関する調査」では、子どもやけんか対応の難しさを感じている記述の中に、保護者への説明をどのようにしたらよいか戸惑っている保育者が多いことが分かった。子どものけんか後の保護者対応に困難さを感じる保育者は5割以上に上ったが、保育経験が長いほど保護者の影響から子どものけんかを止めることはないということが明らかとなった。Ⅲ「乳幼児期の子どもを持つ保護者への意識調査」では、けんかやいざごを肯定した上で、子ども同士で解決するのを見守ってほしいと望む回答が多かったが、その対応には戸惑いを感じていることが明らかとなった。また、けんか後に保護者同士の関係性に難しさを感じた経験がある保護者が多いことも明らかになった。また、それが原因でけんかを制止したり、わが子を悪者にしてしまう回答も散見された。学生・保育者・保護者の三者ともにけんかの重要性を強く認識しているものの、対応については難しさを感じていることが明らかになり、それが子どものけんかやいざごの対応に影響を与えていることが明らかとなった。この結果は、子どもの自我発達における重要な対人行動が大人によって損なわれる可能性を示唆しており、現代社会における問題点の一部が明らかにされたと考える。また、学生・保育者・保護者の三者間で意識の差がないか分析をしたところ、けんかやいざごの経験の重要性については、保護者よりも学生や保育者の方がけんかやいざごの重要性を強く感じており、子どものけんかやいざごの対応の難しさについては、保育者や保護者よりも、学生の方が対応の難しさを感じていることが分かった。子どものけんかやいざご後の保護者対応の難しさについては、保育者や保護者よりも、学生の方が子どものけんかやいざご後の保護者対応に難

資料

- * アンケート用紙等、提出用にページを設定しているため、実際に使用したものと、文字のポイントや行間など多少の違いがある。

資料1：アンケート用紙（学生用）

＜乳幼児のけんかやいざごごに関する意識調査（学生用）＞

年 月 日

乳幼児のけんかやいざごごに関して、皆さんがどのように感じているかを調査させていただくものです。成績等には全く関係ありませんので、感じていることを率直に教えてください。

あなたのことについてお答えください。

学部・クラス等（ ）（ ）回生 年齢（ ）歳（男・女）

以下の質問について、当てはまるものに○をつけてください。

1. 子どもの発達にとって、けんかやいざごごの経験は重要だと思いますか。

（重要である・どちらかといえば重要である・どちらともいえない・どちらかといえば重要ではない・重要ではない）

・ その理由を下に書いてください。

2. けんかやいざごごはいつから始まると思いますか。

（1歳以前・1～2歳・3～4歳・5歳～就学前・小学校1年・2年・3年・4年以降）

・ それはどのようなものだと思いますか。けんかやいざごごのはじまりと思われるものを下に書いてください。

3. 子どものけんかやいざごごが起こったとき、止めに入る基準やタイミングなどはいつが良いと思いますか。

- ① 言い争い始めた時 ② どちらか一方が相手をたたいたり蹴ったりし始めた時 ③ たたき合いや蹴り合いが始まった時
④ どちらか一方が泣き始めた時 ⑤ 双方が泣き始めた時 ⑥ 怪我をしそうになった時 ⑦ 怪我をした時
⑧ どのような状況になっても止めない ⑨ その他（ ）

・ なぜそのタイミングで止めに入るのが良いと考えますか。理由を書いてください。

4. 子どものけんかやいざごご場面に対応したことがありますか。（ある・ない）

5. 4で「ある」と答えた方にお聞きします。それはどのような場面で、あなたはどのように対応しましたか。

6. あなたが保育者となったとき、子どものけんかやいざごご場面にどのように対応したいと思いますか。

7. あなたが保育者となったとき、子どものけんかやいざこざ場面の対応に難しさを感じると思いますか。

(感じる・どちらかといえば感じる・どちらともいえない・どちらかといえば感じない・感じない)

- ・ それはなぜですか。理由を書いてください。

8. あなたが保育者となったとき、子どものけんかやいざこざが起こった後の保護者対応について、難しさを感じると
思いますか。

(感じる・どちらかといえば感じる・どちらともいえない・どちらかといえば感じない・感じない)

- ・ それはなぜですか。理由を書いてください。

9. 上の保護者対応の経験が、子どもへの対応に影響を与えると感じますか。

(感じる・どちらかといえば感じる・どちらともいえない・どちらかといえば感じない・感じない)

- ・ どのような影響があると思いますか。自由に書いてください。

10. けんかといじめは違うと思いますか。

(同じである・どちらかといえば同じである・どちらともいえない・どちらかといえば違う・違う)

11. いじめはいつから始まると思いますか。当てはまるものに○をつけてください。

(3歳以前・3～4歳・5歳～小学校就学前・小学校1年・2年・3年・4年・5年・6年・中学校以降)

それはどのようなものだと思いますか。いじめのはじまりと思われるものを下に書いてください。

12. 11で選んだ時期のいじめとけんかの違いについて、なるべく詳しく書いてください。

例) 小学校2年らいじめが始まると答えた人は、その時期のけんかといじめの違いについて書いてください。

* ご協力ありがとうございました。

* アンケートについてのご意見・ご質問などございましたら、右記までご連絡ください。E-mail: takenaka@higashiosaka.ac.jp

大阪総合保育大学大学院後期課程 児童保育研究科児童保育専攻 竹中 美香

資料2：アンケート用紙（保育者用）

<乳幼児期のけんかやいざごぎに関する調査（保育者の方へ）のお願い>

乳幼児期のけんかやいざごぎの様子や、先生方の意識について調査させていただくものです。

保育場面で起る子どもたちのけんかやいざごぎの様子や、その対応で困られたご経験はないかなどについて調査をしていただきます。結果を基に、乳幼児期におけるけんかやいざごぎの意義や保育者の方の意識を明らかにし、より良い保育に役立てるための資料として活用したいと考えております。

アンケートに答えていただいた方の個人名、園名などの公表はいたしません。

お忙しい中大変恐縮ですが、ご賛同いただける場合は、可能な範囲でアンケート記入にご協力をお願いいたします。

ご自身のことについてお答えください。（退職されている場合は、退職直前のお立場で記入してください）

1. お勤めの園の所在地をお答えください。（ ）府・県 （ ）市
2. お勤めの園の種類に該当するものに○をつけてください。
（ 公立・私立 ） ， 保育所・幼稚園・認定子ども園・託児所・その他（ ）
3. お勤めの園の年齢ごとの人数と総在園児数とをお書きください。（概算で結構です）
0歳児（ ）人、1歳児（ ）人、2歳児（ ）人、3歳児または年少（ ）人、4歳児または年中（ ）人、5歳児または年長（ ）人
総園児数（ ）人（1～3の項目は、各園1枚で結構です。その際、用紙を一番上にして提出していただけますと有難いです。）
4. 保育者としての経験年数をお答えください。（ ）年（ ）ヶ月（退職されている方；退職後 年）
5. あなたのお立場について、当てはまるものに○をつけてください。
（ 理事長・園長・副園長・教頭・主任・統括責任者・クラス担任・フリー・その他 ）
6. 現在、主に何歳児を担当していますか。（ ）歳児（ ）
7. ご自身の現在の年齢・性別に当てはまるものに○をつけてください。
（ 20代・30代・40代・50代・60代以降 ） （ 男性・女性 ）

1. 乳幼児期の発達にとって、けんかやいざごぎの経験は重要だと思いますか。該当するものに○をつけてください。

（ ①重要である ②どちらかといえば重要である ③どちらともいえない ④どちらかといえば重要ではない ⑤重要ではない ）

・ 理由をお書きください。

2. 子どものけんかやいざごぎが起こったとき、止めに入るタイミングなどは下のうちどれが一番多いですか。

該当するものに○をつけてください。

- ①言い争いが始まった時 ②どちらか一方が相手をたたいたり蹴ったりし始めた時 ③たたき合いや蹴り合いが始まった時
④どちらか一方が泣き始めた時 ⑤双方が泣き始めた時 ⑥怪我をしそうになった時 ⑦怪我をした時 ⑧どのような状況になっても止めない ⑨その他（ ）

・ なぜそのタイミングで止めに入る人が多いですか。理由をお書きください。

3. 子どものけんかやいざこざ場面で、子どもへの対応に困難さを感じることはありますか。該当するものに○をつけてください。

(①感じる ②どちらかといえば感じる ③どちらともいえない ④どちらかといえば感じない ⑤感じない)

- ・ それはどのような場面ですか。その状況をお書きください。

4. 子どものけんかやいざこざが起こった後の、保護者への対応について、困難さを感じることはありますか。該当するものに○をつけてください。

(①感じる ②どちらかといえば感じる ③どちらともいえない ④どちらかといえば感じない ⑤感じない)

- ・ けんかやいざこざが起こった後の保護者対応で、困ったご経験があれば、お書きください。

5. けんかやいざこざで保護者対応をした後に、子どもへの対応に困難さを感じたことがありますか。該当するものに○をつけてください。

(①感じた ②どちらかといえば感じた ③どちらともいえない ④どちらかといえば感じなかった ⑤感じなかった)

- ・ どのような困難さを感じましたか。(なぜ困難さを感じませんでしたか)理由をお書きください。

6. 5. で①または②と回答した方にお聞きします。けんか後の保護者対応に難しさを感じるという理由で、子どものけんかを止めることがありますか。

(①ある ②どちらかといえばある ③どちらともいえない ④どちらかといえばない ⑤ない)

7. 担当されている(担当されていた)子どもによく見られるけんかやいざこざはどのようなものがありますか。その様子を出来るだけ詳しくお書きください。その時の子どもの年齢もお書きください。

8. 今まで接してこられたお子さんを思い浮かべていただき、以下の行動がいつぐらいから見られるか、おおよその年齢・月齢を記入してください。(わかる範囲で結構です。それ以外は空欄のままでも構いません。)

	項目	月 齢
1	おもちゃ(物)を取られると不機嫌になるが持続しない	歳 ヶ月頃 ~
2	おもちゃ(物)を取られると不機嫌になるが、別の物を与えられると満足する	歳 ヶ月頃 ~
3	自分が持っているおもちゃ(物)を取られると相手から取り返そうとする	歳 ヶ月頃 ~
4	「○○ちゃんの(物)！」など、自分の物であることを主張し始めるようになる	歳 ヶ月頃 ~
5	自分の場所(座る場所や、ロッカーなど)であることを主張し始めるようになる	歳 ヶ月頃 ~
6	おもちゃ(物)の取り合いが始まる	歳 ヶ月頃 ~
7	場所の取り合いが始まる	歳 ヶ月頃 ~
8	人(先生など)の取り合いが始まる	歳 ヶ月頃 ~

9. これまでのご経験で、子どもの発達にとって意味があったと思われたけんかやいざござのエピソードがあればお書きください。

その時の子どもの年齢もお書きください。(歳 ヶ月 対 歳 ヶ月)

10. 子どものけんかやいざござについて、昔と今の違い、子どもを取り巻く環境の変化やご意見など、日頃感じておられることがあれば、自由にお書きください。

- * お忙しい中、ご協力ありがとうございました。
- * アンケートについてのご意見・ご質問、今回取らせていただいたアンケート結果をお知りになりたい場合など、下記アドレスまでご連絡ください。

東大阪大学短期大学部 幼児教育学科准教授
 大阪総合保育大学大学院後期課程 児童保育研究科児童保育専攻
 竹中 美香
 E-mail ; takenaka@higashiosaka.ac.jp

乳幼児期のけんかやいざごさに関する調査協力をお願い

拝啓

皆様にはますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

現在、「けんかやいざごさ場面を通して見た乳幼児期の発達」について研究をしております。つきましては、保育場面で起る子どもたちのけんかやいざごさの様子や、先生方の対応について調査をさせていただきたく、アンケート調査へのご協力をお願い申し上げます。

ご回答いただきました結果を基に、乳幼児期のけんかやいざごさの意義や保育者の方の意識を明らかにし、より良い保育に役立てるための資料として活用したいと考えております。今後の乳幼児期の発達研究の発展の為、ご理解とご協力をいただければ幸いです。

アンケートに答えていただいた方の個人名、園名などの公表などは一切いたしませんし、個人情報には十分配慮いたします。

アンケートに関するご質問・ご要望などございましたら、メールにて対応させていただきます。

1. アンケートについてのご意見・ご質問など。
2. 今回取らせていただいたアンケート結果をお知りになりたい場合。

お忙しいところ誠に恐縮ではございますが、同封のアンケート用紙にご回答いただきたくお願い申し上げます。

敬具

東大阪大学短期大学部 幼児教育学科准教授

大阪総合保育大学大学院後期課程 児童保育研究科児童保育専攻

竹中 美香

E-mail ; takenaka@higashiosaka.ac.jp

資料4：アンケート用紙（保護者用）

<乳幼児期のけんかやいざごさに関する調査（保護者の方へ）のお願い>

お子様やご自身のことについてお答えください。

1. お子様との関係についてお答えください。（父親・母親・祖父・祖母・その他）
2. ご自身の現在の年齢に当てはまるものに○をつけてください。
（ 20代・30代・40代・50代・60代・70代以降 ）
3. お住いの所在地をお答えください。（ ）府・県 （ ）市
4. お子様を預けている園の種類に該当するものに○をつけてください。
（ 公立・私立 ） ， 保育所・幼稚園・認定子ども園・託児所・その他（ ）
5. 園に預けているお子様の年齢と性別をお答えください。二人以上在園している場合は、回答いただいた対象のお子様○をつけてください。（ 歳 ヶ月；男・女、 歳 ヶ月；男・女 ）
6. 在園以外でごきょうだいがいる場合は、人数とその年齢・性別をお答えください。（ ）人きょうだい（在園のお子様を含む）
（ 歳 ヶ月；男・女、 歳 ヶ月；男・女、 歳 ヶ月；男・女、 歳 ヶ月；男・女 ）

1. お子様の成長や発達にとって、けんかやいざごさの経験は重要だと思いますか。該当するものに○をつけてください。

（ ①重要である ②どちらかといえば重要である ③どちらともいえない ④どちらかといえば重要ではない ⑤重要ではない ）

・ 理由をお書きください。

2. 園内でのけんかやいざごさへの対応について、先生方にはどのような対応をしてほしいですか。

お考えに近いものに○をつけてください。

（ ①けんかをさせないでほしい ②けんかをしたらすぐに止めてほしい ③子どもたちの力で解決するのを見守ってほしい④大いにけんかをさせてほしい ⑤特に要望はない ）

3. 園内でお子様のけんかやいざごさが起こったとき、どのタイミングで止めてほしいですか。該当するものに○をつけてください。

- ①言い争いが始まった時
- ②どちらか一方が相手をたたいたり蹴ったりし始めた時
- ③たたき合いや蹴り合いが始まった時
- ④どちらか一方が泣き始めた時
- ⑤双方が泣き始めた時
- ⑥怪我をしそうになった時
- ⑦怪我をした時
- ⑧どのような状況になっても止めない
- ⑨その他（ ）

・ 理由をお書きください。

4. お子様のけんかやいざこざ場面で、ご自身が対応に難しさを感じることはありますか。該当するものに○をつけてください。

(①感じる ②どちらかといえば感じる ③どちらともいえない ④どちらかといえば感じない ⑤感じない)

- ・ それはどのような場面ですか。その状況をお書きください。

5. お子様けんかした後、相手の保護者への対応に難しさを感じることはありますか。該当するものに○をつけてください。

(①感じる ②どちらかといえば感じる ③どちらともいえない ④どちらかといえば感じない ⑤感じない)

- ・ 5の理由や実際に困ったご経験があれば、お書きください。

6. 5.で①または②と回答した方にお聞きします。そのためにお子さんにけんかをさせないように気をつけることはありますか。

(①ある ②どちらかといえばある ③どちらともいえない ④どちらかといえばない ⑤ない)

7. お子様によく見られるけんかやいざこざにはどのようなものがありますか。その様子を出来るだけ詳しくお書きください。
その時のお子様の年齢もお書きください。

8. お子様の成長や発達にとって意味があったと思われたけんかやいざこざのエピソードがあればお書きください。
その時のお子様の年齢もお書きください。

9. 子どものけんかやいざこざに関する意見や子育てについて、日頃感じておられることがあれば、自由にお書きください。

* お忙しい中、ご協力ありがとうございました。

* アンケートについてのご意見・ご質問、今回取らせていただいたアンケート結果をお知りになりたい場合など、
右記アドレスまでご連絡ください。 (E-mail: takenaka@higashiosaka.ac.jp)

資料5：アンケート依頼文（保護者用）

保護者各位

乳幼児期のけんかやいざごごに関する調査協力をお願い

拝啓

皆様にはますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

現在、「けんかやいざごご場面を通して見た乳幼児期の発達」について研究をしております。お子様のけんかやいざごごの様子や、保護者の皆様の意識や対応について調査をさせていただきたく、アンケート調査へのご協力をお願い申し上げます。

ご回答いただきました結果を基に、乳幼児期のけんかやいざごごの意義や保護者の方の意識を明らかにし、より良い保育や子育てに役立てるための資料として活用したいと考えております。アンケートに答えていただいた方の個人名、園名などの公表などは一切いたしませんし、個人情報には十分配慮いたします。

今後の乳幼児期の発達研究の発展の為、ご理解とご協力をいただければ幸いです。

ご賛同いただける場合は、可能な範囲でアンケート記入にご協力をお願いいたします。回答しにくいものやわからないものに関しては無記入でも構いません。

お書きいただいたものを封筒に入れ、担当の先生にご提出ください。

アンケートに関するご質問・ご要望などがございましたら、メールにて対応させていただきます。

1. アンケートについてのご意見・ご質問など。
2. 今回取らせていただいたアンケート結果をお知りになりたい場合。

お忙しいところ誠に恐縮ではございますが、同封のアンケート用紙にご回答いただきたくお願い申し上げます。

敬具

東大阪大学短期大学部 幼児教育学科准教授

大阪総合保育大学大学院後期課程 児童保育研究科児童保育専攻

竹中 美香

E-mail ; takenaka@higashiosaka.ac.jp

引用文献

- 青柳肇・中村淳子・山際勇一朗・小湊真衣 2012 TK式こどもの社会性発達スケール S
T A R 田研出版
- All port, G.W. 1943 The ego in contemporary psychology. *Psychological
Review*, 50, 451-478.
- 荒牧美佐子 2010 7節幼児の発達状況 第4回幼児の生活アンケート報告書(国内調査)
一乳幼児をもつ保護者を対象に一ベネッセ次世代育成研究所
- 浅賀万里江・三浦香苗 2007 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— 昭和女子大学生生活心理研究所紀要,10,55-64.
- 東敦子・野辺地正之 1992 幼児の社会的問題解決能力に関する発達の研究—けんか及び
援助状況の解決と社会的コンピテンス— 教育心理学研究,40,64-72.
- ベネッセ教育総合研究所 第2回幼児教育・保育についての基本調査 報告書 2012年
教育基本調査 <http://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=4053>(2014.11.2)
- ベネッセ教育総合研究所 幼児期から小学1年生の家庭教育調査・縦断調査
<http://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=3684>(2014.11.2)
- Dawe,H.C. 1934 An analysis of two hundred quarrels of pre-school children. *Child
Develop*, 139-157.
- Dorothy H.Cohen, Marguerita Rudolph 1977 Kindergarten and Early Schooling,
Prentice-hall Inc. (森山史郎訳 1983 幼児教育の基礎理論—幼児理解とクラスの経営
— 教育出版)
- Elise Hart Green 1933 Friendship And Quarrels among Preschool
Children. *Child Dev*. No.4.
- 遠藤純代 遊びと仲間関係 1995 麻生武・内田伸子 (編) 講座 生涯発達心理学第2
巻 人生への旅立ち—胎児・幼児・幼児前期 金子書房 pp.229-263.
- 園城寺宗徳 1977 園城寺式乳幼児分析的発達検査法 慶應義塾大学出版会
- Erik, H.Erikson.1950 *Childhood and Society*. (仁科弥生 (訳) 1977 幼児期と社会1 み
すず書房)
- 越中康治・鮎川純子・江村理奈・新見直子・目久田純一・前田健一 2005 攻撃場面におけ

- る第三者の傍観行為に対する幼児の善悪判断 広島大学心理学研究,5,169-175.
- 藤原喜悦 1977 けんか 依田新(編) 新・教育心理学事典 金子書房 p.296.
- 後藤 晶子 2002 いざこざへのかかわり方の影響—実習生の報告の分析から— 日本保育学会大会発表論文集, (55), 666-667.
- 芳賀明子 2009 うまくケンカできない子どもが増えている? (特集 子どものケンカ) 児童心理,63(13),pp.11-16.
- 浜田寿美男(訳編) 1983 ワロン 身体・自我・社会 ミネルヴァ書房
- 浜田寿美男 1992 私というもののなりたち ミネルヴァ書房
- 橋本裕子 2010 乳幼児の物の所有・共有に関する理解の発達—研究動向と課題の展望— 教育学論究,2,117-124.
- 平林秀美 2003 子どものいざこざをめぐる—社会性の発達の観点から— 東京女子大学紀要論集,53,89-103.
- 平井信義 1992 けんかを忘れた子どもたち PHP 文庫
- 広瀬美和 2003 保育園児における調整・仲直り行動の発達の検討—身体接触到に注目した保育の日英文化間比較研究 発達研究,20,89-94.
- 広瀬美和・根ヶ山光一 2003 子どものいざこざの調整・仲直り行動 の発達(1.横断的研究) 日本発達心理学学会第14大会発表論文集,254
- 広瀬美和 2006 子どもの調節・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.
- 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(2), 107 - 115.
- 藤本浩之輔 1974 子どもの遊び空間 NHK ブックス 204
- 藤村一実・塚本伸一 2011 幼児期・児童期のけんか経験が青年期の社会性に及ぼす影響—共感性・自己内省・社会的自己制御に注目して— 日本教育心理学会発表論文集,(53),206.
- 藤原喜悦 1977a けんか 依田新(編) 新・教育心理学事典 金子書房 p.296.
- 藤原喜悦 1977b 自我関与 依田新 新・教育心理学事典 金子書房 p.296.
- 藤原喜悦 1977c 自我 依田新 新・教育心理学事典 金子書房 pp.295-296.
- 井森澄江 1997 仲間関係と発達 井上健治・久保ゆかり(編著) 子どもの社会的発達 東

- 京大学出版会 pp.50-63.
- 井森澄江 1997 仲間関係と発達 井上健治・久保ゆかり (編) 子どもの社会的発達 東京大学出版会,pp.50 - 63.
- 入江礼子 1997 自我の形成過程—保育所・家庭にみる 2 歳児の「ものの取り合い」の様相— 日本保育学会大会研究論文集, (50),590-591.
- 石川翔吾・高林竜一・桐山伸也・北澤茂良・竹林洋一 2011 三項関係の心的状況表現による幼児の社会的問題解決思考の発達分析 電子情報通信学会論文誌,94(12),1025 - 1037.
- 岩堂美智子・吉田洋子・青野明子・西田衣里 2001 人間発達に学ぶ 岩堂美智子・松島恭子 (編著) コミュニティ臨床心理学—共同性の生涯発達— 創元社 pp.20-77.
- 岩田恵子 2011 幼稚園における仲間づくり—「安心」関係から「信頼」関係を築く道筋の探求—保育学研究,49(2),41 - 51
- 亀田研 2009 子どもの自我体験—自分に目覚めるとき— 特集 子どものケンカ — (教師・親はケンカにどうかかわる?) — 児童心理,63(13),116-122.
- 神田英雄 2004 伝わる心がめばえるころ—2 歳児の世界— かもがわ出版
- 神田英雄 2008 育ちのきほん—0 歳から 6 歳— ひとなる書房
- 加藤 理 2009 昔の子どものけんか—江戸～大正時代の日記、雑誌投稿欄にみる (特集 子どものケンカ) — 児童心理,63(13).24—29. (1176-1181) .
- 加藤繁美 2012 乳児期・幼児期の自分づくりの物語をデザインする 保育通信 (5),685.32-36.
- 河合隼雄 子どもの宇宙 1987 岩波新書
- 香山優佳・藤田清澄・香曾我部琢 2012 1 歳児のいざこざの発生プロセスを理解する保育者の専門性 東北文教大学東北文教大学短期大学部紀要,2,125 - 138.
- 木下 芳子・斎藤 こずゑ・朝生 あけみ 1985 3 歳児における「けんか」成立と発展 日本教育心理学会総会発表論文集,(27),284 - 285.
- 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,36,1—15.
- 北村晴朗 1961 自我の心理 誠信書房
- 小林真・庄司一子 1992 対人葛藤場面における幼児の行動—実演反応と言語反応の測定—の試み— 筑波大学心理学研究,14,121-126.

- 小林さえ 1977 けんか 依田新(編) 新・教育心理学事典 金子書房 p.235.
- 古賀義 1994 幼児の人間関係—けんかの意味について— 幼児教育,10,61-68.
- 近藤直子 2011 1歳児のころ—大人との関係の中で育つ自我— ひとつなる書房
 広辞苑第5版 1998 岩波書店
- 厚生労働省 2008 保育所保育指針解説書 フレーベル館
- 厚生労働省大臣官房統計情報部 2012 「グラフでみる世帯の状況」 国民生活基礎調査(平成22年)の結果から <http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/20-21.html> (2014.11.12)
- 久保ゆかり 2010 幼児期における<けんか>への対処の発達—4歳時点から6歳時点にかけての変化— 東洋大学社会学部紀要,48(2),41 - 56.
- 倉持 清美 1992 幼稚園の中のものめぐり子ども同士のいざこざ：いざこざで使われる方略と子ども同士の関係 発達心理学研究,3(1),1 - 8.
- 間宮武・佐藤正 1993 幼稚園幼児指導要録に基づいた TK式・発達状況アセスメント 田研出版
- 松原未季・本山方子 2013 幼稚園4歳児の対人葛藤場面における協同的解決—非当事者の幼児による介入に着目して— 保育学研究,51(2),39-50.
- 松本 美佐子・田中 笑子・篠原 亮次・渡辺 多恵子・富崎 悦子・望月 由妃子・杉澤 悠圭・酒井 初恵・安梅 勅江 2014 5歳時の社会能力を予測する3歳時の気になる行動に関する縦断研究 日本保健福祉学会誌,20(2),3 - 13.
- 松永あけみ・斉藤こずゑ・荻野美佐子 1993 保育園の0~1歳児クラスのこども同士のいざこざにおける社会的能力の発達 山形大学紀要：教育科学,10(4),505 - 518.
- Mead,G.H.1925 The Genesis of the Self and Social Control.International Journal of Ethics,35,251-277. (船津衛・徳川直人(訳編) 1991 社会的自我 恒星社)
- 三木安正 1980 S-M 社会生活能力検査 日本文化科学社
- 三宅和夫(監修) 1991 KIDS 乳幼児発達スケール(手引) 発達科学研究教育センター
- 文部科学省 2001 幼稚園における道德性の芽生えを培うための事例集 ひかりのくに
 文部科学省 いじめ問題への文部科学省の取組
<http://www.mext.go.jp/ijime/detail/1336269.htm> (2013.9.14) 367
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 森上史郎 幼児臨床心理の基礎理論 1975 品川不二郎・品川孝子・昌子武司・森上史郎・石井哲夫(編著) 幼児の臨床心理事典 あすなろ書房 pp.11 - 43.

- 森下正康 2003 幼児の自己制御機能の発達研究 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要,13,47-56.
- 守屋國光 1977 人間生涯における自我発達の問題 社会老年学,7,42 - 51.
- 守屋國光 1993 老年期の自我発達心理学的研究 風間書房
- 守屋國光 1998 未来分析—健全に苦悩するために— ナカニシヤ出版
- 守屋國光 2004 発達教育論—自我発達と教育— 風間書房
- 守屋國光 2005 生涯発達論—人間発達の理論と概念— 風間書房
- 守屋國光 2010 自我発達論—共生社会と創造的発達— 風間書房
- 守屋國光 2013 障害児教育における CURE と CARE の問題(VIII) 大阪教育大学障害児教育研究紀要,35,53-60.
- 守屋國光 2013 障害児教育における CURE と CARE の問題(VIII) 大阪教育大学障害児教育研究紀要,35,53-60.
- 森山卓郎・鍋島恵美・斉藤真由美・村田真理子・樫山ゆかり・小川陽子・高野史郎・光村智香子・田中琢也 2009 「幼児のけんかやいざこざ」にどう関わるか —学生・保護者・幼稚園教員・保育園保育士の場合— 京都教育大学紀要,115,27 - 45.
- 無藤 隆・内田 伸子 1982 幼児初期の子ども同士のいざこざの発生と解消—幼児の遊びと発達—日本教育心理学会総会発表論文集,24,352 - 353.
- 長濱成未・高井直美 2011 物の取り合い場面における幼児の自己調節機能の発達 発達心理学研究,22 (3),251 - 260.
- 内閣府「近年の出生率の推移」2013
http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/whitepaper/measures/w-2013/25webhonpen/html/b1_s1-1.html(2014.10.31)
- 内閣府・文部科学省告示第一号・厚生労働省 2014 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 フレーベル館
- 内閣府「近年の出生率の推移」2014
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/whitepaper/measures/w-2014/26pdfgaiyoh/26gaiyoh.html>(2014.11.2)
- 中川美和 2004 4, 6 歳児の対人葛藤に対する保育者と幼児の介入行動—誠実な謝罪につながる介入行動— 広島大学大学院教育学研究科紀要,53(3),325 - 332.
- 中川美和・山崎晃 2006 幼児の謝罪と罪悪感発達レベルとの関連 幼児教育学研

究,15,45-52.

中川美和・山崎晃 2003 対人葛藤場面における幼児の介入行動の変化—問題解決方略との関連— 幼年教育研究年報,25,27 - 34.

NHK 第9回「日本人の意識」 2014

www.nhk.or.jp/bunken/summary/yoron/social/pdf/140520.pdf (2014.10.30)

二階堂邦子 1980 保育園児における「けんか」についての一考察(1歳児、3歳児を中心として) 日本女子体育大学紀要,10,93 - 102.

野澤祥子 2010 1~2歳児の葛藤的やりとりにおける自己主張に対する保育者の介入—子どもの行動内容と関連の検討— 東京大学大学院研究紀要,50,139 - 148.

荻野美佐子 1986 低年齢児集団保育における子ども関係の形成 無藤隆・内田伸子・斉藤こずゑ(編) 子ども時代を豊かに 東京学文社 pp.18 - 58.

小原敏郎・入江礼子・白石俊行・友定啓子 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.

岡島京子 1981 友達との出会い 高野清純・深谷和子(編著) 乳幼児心理学を学ぶ 有斐閣選書 pp.131-146.

岡本夏木 1959 山下俊朗・園原太郎(監修) 大西憲明(責任編集) 幼児の社会性の診断—幼児の個性をどうとらえるか— 保育診断講座1 黎明書房 pp.203 - 263.

岡本 依子・菅野 幸恵・東海林 麗香・八木下(川田) 暁子・青木 弥生・石川 あゆち・亀井美弥子・川田 学・高橋 千枝 2010 親が抱く子どもの安全への心配：妊娠期から小学校入学までの縦断研究から 発達心理学研究,21(4),353 - 364.

岡野雅子 1996 仲間関係の発達 佐藤眞子(編) 人間関係の発達心理学 2 乳幼児期の人間関係 倍風館 pp.103 - 130.

岡崎弘奈 2008 使用方略間の関連性よりみた5歳児のいざこざの特徴 滋賀大学大学院教育学研究科論文集,11,93 - 103.

大滝まり子 2004 教育大生の保育者観、子ども観 北海道文教大学研究紀要,28,105-114.

Branchburg, jeno 1935 Jersild, A.T,andMarkey,F.V.Conflicts between preschool

children. Child Developm Monogr (川島ジュジャ・羽仁協子(訳) 2006 私ともう一人の人—幼児期における人格と人間関係の発達— 明治図書)

Robert,B.McCall. 1979 Infants Harvard University Press Cambridge,Massachusetts

- London,England (二木武 (監訳) 1981 0・1・2 歳児—こころのからだの発達— 医歯薬出版)
- 劉海紅・倉持清美 2008 いざこごを通してみた中国の保育者の保育観—日本の保育者の保育観との比較から— 乳幼児教育学研究,17,63 - 72.
- 斉藤こずゑ 1992 仲間・友人関係 木下芳子 (編) 新・児童心理学講座 8: 対人関係と社会性の発達 金子書房 pp.29 - 82.
- 斉藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ 1986 仲間関係 無藤隆・内田伸子・斉藤こずゑ (編) 1986 子ども時代を豊かに 学文社 pp.59 - 111.
- 齊藤多江子 2012 1~2 歳児の仲間と物とのかかわり—「仲間と同じものに興味をもつ」行為に着目して— 保育学研究,50,2,6 - 17.
- 佐野 直哉 2009 子どもにとって「けんか」はどんな意味があるのか—精神発達の視点から (特集 子どものケンカ)— 児童心理,63(13),1183-1187.
- 佐藤淑子・目良秋子・柏木恵子 2003 就学前児の社会的認知的発達に関する縦断的研究 (1) —社会的場面における自己制御機能の発達— 発達研究,17,25-38.
- 柴橋 祐子 けんかっ早い子にどうかかわるか (特集 子どものケンカ) —教師・親はケンカにどうかかわる?— 児童心理,63(13),1219 - 1223.
- 渋谷美枝子 1982 児童の対人葛藤解決法の考察 日本教育心理学会総会発表論文集,24,138-139.
- 清永賢二 2009 ボーダレス化したいじめとけんか (特集 子どものケンカ) 児童心理,63(13),17 - 23.
- 白石正久 2011 やわらかい自我のつぼみ 全障研出版部
- 菅野幸恵 2004 人や物にかかわる 岡本依子・菅野幸恵・塚田・城みちる エピソードで学ぶ乳幼児の発達心理学 新曜社 pp.37 - 82.
- 菅沼和恵 1987 幼児集団における「けんか」についての一考察 日本保育学会大会研究論文集(40),292 - 293.
- 砂上文子 2007 幼稚園における幼児の仲間関係と物との結びつき—幼児が「他の子どもと同じものを持つ」ことに焦点を当てて 質的心理学研究,6,6 - 24.
- 鈴木尚子 2010 第 5 節 幼児の遊び 第 4 回 幼児の生活アンケート報告書 (国内調査) —乳幼児をもつ保護者を対象に— ベネッセ次世代育成研究所
- 鈴木 智子 2001 幼児のいざこごにおける行動変化の発達に関する研究 日本保育学会

- 大会研究論文集,54, 684-685.
- 高林竜一・石川翔吾・桐山 伸也・北澤 茂良・竹林 洋一 2009 育児支援のための取り合い場面における幼児の社会的行動モデルの検討 情報科学技術フォーラム講演論文集,8 (3),397 - 398.
- 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.
- 高野清純・深谷和子 1981 乳幼児心理学を学ぶ 有斐閣選書 p.130.
- 高坂聡 1996 幼稚園児のいざこざに関する自然観察的研究 発達心理学研究,1,62 - 72.
- 高坂聡・小柴隆 1999 第 7 章 遊びの発達と友だち関係 繁多進(編) 乳幼児発達心理学 福村出版 pp.101 - 112.
- 竹中美香 2012 ぶつかり稽古の効能 一色尚 (編著) 子育てはぶつかり稽古 スクールマネジメント研究所,pp.81 - 99.
- 竹中美香 2013 乳幼児期のけんかやいざこざの発達の意義に関する検討—自我発達の観点から見た所有をめぐる対人行動の発達— 発達人間学研究,14(1),1 - 10.
- 竹中美香 2014 乳幼児期のけんかやいざこざに関する自我発達心理学的研究—保育を学ぶ学生へのアンケート調査を通して— 大阪総合保育大学紀要,8,171 - 191.
- 武政太郎・辰野千寿 (編著) 幼児の社会的行動の発達 1955 発達心理学概説 金子書房 pp.79 - 89.
- 武政太郎・辰野千寿 (編著) 自己意識の発達 1955 発達心理学概説 金子書房 pp.178 - 184.
- 滝充 2009 子どものケンカを「発達の視点」で捉える (特集 子どものケンカ) 児童心理,63(13),2 - 10.
- 滝坂信一 1991 子どもと社会—子どもの社会環境— 春木豊・菅野純 (編著) 実践問題行動教育体系 —子どもを取り巻く生活環境 開隆堂出版 pp.71 - 101.
- 滝沢武久 1962 まとめ 波多野完治(編) 子どもの考え始める時Ⅱ 幼稚園児 誠信書房 pp.185 - 193.
- 田中 洋・阿南 寿美子・タナカ ヒロシ・アナミ スミコ 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.
- 田中 洋・阿南 寿美子・安部奈々子・糸永珠里・松尾明子 1999 3 歳児におけるいざこ

- ざ発生と解決過程 大分大学教育福祉科学部研究紀要,21(2), 357 - 368.
- 田中熊次郎 1950 学級集団における「けんか」の心理とその指導 カリキュラム日本生活教育連盟 pp.22 - 25.
- 田中熊次郎 1959 児童集団心理学 明治図書
- 田中熊次郎 1960 子どもの反抗期 ひかりのくに
- 谷村覚 1995 自我 岡本夏木・清水御代明・村井潤一(監修) 監修発達心理学事典 p.238.
- 田代和美 1992 1、2 歳児のいざごさに対する母親と保育者の介入 家庭科教育,66(13),41 - 47.
- 辰見俊夫・余語正一郎 1998 幼児総合発達診断検査解説手引 千葉テストセンター
- 友定啓子・白石敏行・入江 礼子・小原 敏郎 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—「トラブル場面」の保育的意義— 研究論叢. 芸術・体育・教育・心理,57,117 - 128.
- 利根川智子 2006 幼稚園 4・5 歳児の対人葛藤解決 会津大学短期大学部研究年報,63,93 - 98.
- 外山大作・辻正三・島津一夫・能見義博(編) 1981 反抗期 心理学辞典 誠信書房 p.36.
- 外山大作・辻正三・島津一夫・能見義博(編) 1981 自我 心理学辞典 誠信書房 p.164.
- 津守真・稲毛教子 1995 増補 乳幼児精神発達診断法—0才～3才まで— 大日本図書株式会社
- 津守真・磯部景子 1961 乳幼児精神発達診断法—3才～7才まで— 大日本図書株式会社
- 津守真・稲毛教子 1961 乳幼児精神発達質問紙—1～12か月まで— 大日本図書
- 津守真・稲毛教子 1961 乳幼児精神発達質問紙—1～3才まで— 大日本図書
- 津守真・磯部景子 1965 乳幼児精神発達質問紙—3～7才まで— 大日本図書
- Urie Bronfenbrenner 1979 *THE ECOLOGY OF HUMAN DEVELOPMENT. Experiments by Nature and Design* (磯貝芳郎・福富護訳 1996 人間発達の生態学 川島書店)
- 渡部雅之・岡崎弘奈 2008 使用方略間の関連性よりみた 5 歳児のいざごさの特徴 日本教育心理学会第 50 回総会発表論文集,208.
- 矢吹史郎 1959 幼児の社会性の診断 山下敏郎・園原太郎(監修) 大西憲明(責任編集) 幼児の個性をどうとらえるか—保育診断講座 1— 黎明書房
- Yahoo!ニュース 意識調査「子どもの声は騒音か」 2014

- <http://polls.dailynews.yahoo.co.jp/domestic/12322/result> (2014.11.3)
- 山田スエ 2000 こどもの「けんか」に対する保育者のかかわり方—2歳～5歳 日本保育学会大会研究論文集,(53),90 - 91.
- 山田汐莉・渡辺弥生 2008 幼児のレジリエンスと対人葛藤場面における対処法略、および母親の介入行動との関連性に関する研究 乳幼児教育学研究,17,105 - 115.
- 山口薫（監修） 2005 新版ポータージ早期教育プログラム—0歳からの発達チェックと指導ガイド— 日本ポータージ協会
- 山口美和 2010 幼稚園児同士のトラブル場面への介入における教育実習生の言語行為論的特質—実習生のプロセスレコードを分析対象として— 乳幼児教育学研究,19,49 - 59.
- 山口優子・香川克・谷向みつえ 2010 保育園児のいざこざプロセス 関西福祉科学大学紀要,13,247 - 260.
- 山本登志哉 1991 幼児期に於ける「占有の尊重」原則の形成とその機能—所有の個体発生をめぐって— 教育心理学研究,39(2),122 - 132.
- 山本登志哉 1995a けんか 岡本夏木・清水御代明・村井潤一（監修） 発達心理学事典 ミネルヴァ書房 p.179.
- 山本登志哉 1995b 所有意識 岡本夏木・清水御代明・村井潤一（監修） 発達心理学事典 ミネルヴァ書房 p.337.
- 矢野喜夫 1995 反抗期 岡本夏木・清水御代明・村井潤一（監修） 発達心理学事典 ミネルヴァ書房 p.571.
- YOMIURI ONLINE 読売新聞世論調査「子育てしにくい」64%、少子化にも危機感
<http://www.yomiuri.co.jp/feature/TO000302/20140202-OYT1T00602.html> (2014.11.18)
- 吉永八代子・西川良子 1981 社会 田中敏隆（編著） 講座保育内容の実践・社会学 苑社
- 全国保育士会 2014 幼保連携型認定こども園教育・保育要領を読む 全国社会福祉協議会

あ と が き

本論は自我発達の観点からけんかやいざこざを語ろうとするものでした。途中、「自我」を問題にして語ることの難しさに何度も打ちひしがれ、見えないものの大きさに押しつぶされそうになりました。

大きなテーマであるが故に研究の意義があり、そこに果敢に挑戦しようとする時があれば、気持ちが挫けることもしばしばありました。テーマから「自我」の二文字を外してしまいたいとさえ考えた時もありました。そのような時に支えとなったのが、周囲の方から数多くの温かい励ましの言葉やまなざしでした。

本論文は意識調査が主な材料となっており、調査にご協力してくださった方々によって成立した論文であります。調査結果は貴重な原石であり、今後も様々な側面から分析し、更に磨いていきたいと考えております。

事例研究やアンケート調査に当たっては、社会福祉法人真與会ハッピーチルドレン保育園園長の竹田真喜子先生をはじめ同園の諸先生方に変なご協力をいただきました。保育室に入り込んでの観察を快くご許可いただき、幾度も貴重なご意見やご助言をいただきました。また、研究の意図をご理解いただきました保護者の皆様、事例として登場してくれました S 君と M ちゃんはもとより、多くの自我発達の様子を見せてくれた園児の皆さんに心より感謝いたします。

保護者のアンケート調査は、社会福祉法人天王福社会サンライズ施設長の海藻茂雄先生にご尽力を賜りました。各保育園に調査依頼に赴いた際には、「海藻先生からのご依頼ですから…」と快諾をいただき、先生のお力とお人柄の素晴らしさを再認識いたしました。保護者への調査が難しい折、400 枚程の回収ができましたことは、一重に海藻先生のお蔭と感謝しております。ありがとうございました。

仕事をしながらの博論執筆は、思いの外厳しい道のりであり、職場の理解がなければ脱稿まで辿り着くことは出来ませんでした。東大阪大学短期大学部学長一色尚先生をはじめ、副学長の吉岡眞知子先生、教職員の皆様、所属学科である幼児教育学科の皆様にも応援していただきました。皆様のご理解とご支援のお蔭と、改めて感謝申し上げます。

大阪総合保育大学学長山崎高哉先生には、講義はもちろん、授業外においても大変お世

話になりました。お忙しい時間の合間を縫って何度も論文の添削指導をしてくださいました。入学以来、心強い励ましをいただきましたことに改めて感謝申し上げます。

副査の大方美香先生には、無理をお願いして保育者へのアンケート調査の依頼にご協力いただきました。超ご多忙な御身にも拘わらず、顔を見るたびに「元気？」と声を掛けてくださり論文の進捗状況を確認し、応援してくださいました。

後期課程の同輩である一期生の方々とは、入学当初より互いに助け合い、励まし支え合ってきました。私がスランプに陥った際には、励ましのメールも沢山いただきました。仕事帰りや休日に、院生室で励まし合ったことも懐かしく思い出されます。また、研究室の同輩やD2、D1、前期課程の皆さんから数多くの貴重なコメントを頂戴し、様々な研究の示唆を得ることができました。

指導教授である大阪総合保育大学大学院教授・大阪教育大学名誉教授の守屋國光先生には厳しくも温かいご指導を賜りました。研究の方向性と示唆を与えてくださり一貫して励まし続けてくださいました。歳を重ねキャリアを積んでいく程に、自分を叱ってくれる人は減ってきます。そんな中、叱咤激励してくださる先生は私にとって大変有難く貴重な存在です。ご多忙を極める中、時間を捻出してください、懇切丁寧なご指導をいただきました。守屋先生の発達観に魅せられ、自我発達というテーマに取り組みつつ、大変なことに手を出してしまったことに着手してから気づくほど、未熟なスタートでした。「自我」という見えざる大きなものをつかむことができず、途中で投げ出したくなることもありました。まさに、右に揺れ、左に揺れながら歩んできた私自身でしたが、様々な心の浮き沈みまでも包み込んでくださいました。苦しい道のりでしたが、私の未来を思い、励まし続けてくださったお蔭で、脱稿の運びとなりました。感謝のことばもございません。

本研究をスタートとして、「自我」から逃げずに更に研究を進めて参りたいと存じます。

人生の折々で様々な方に出会い、支援をいただけてきましたことに改めて喜びを感じております。

最後に、岐阜の地から励まし、応援してくれた両親に感謝の言葉を贈ります。

2014年12月19日

支援して下さった多くの方々に感謝を込めて

竹中 美香