

博士（人間科学）学位論文

子どもの社会的葛藤解決行動の発達的研究

A developmental study on young children's conflict resolution at nursery

2009年1月

早稲田大学大学院 人間科学研究科

広瀬 美和

HIROSE, Miwa

研究指導教員：根ヶ山光一 教授

目次

第1章	社会的葛藤解決に関する研究レビューと本研究の方法論的立場	1
1-1	社会性発達における社会的葛藤の意義	1
1-2	幼児期における葛藤解決への注目	3
1-3	保育実践における葛藤解決の意義	4
1-4	身体的・行動的葛藤解決行動への注目	6
1-4-1	行動的・身体的表現	
1-4-2	身体接触	
1-5	霊長類研究の知見の援用	9
1-5-1	葛藤後行動への注目	
1-5-2	階層構造・順位枠組みの導入	
1-6	子どもの問題解決能力が過小評価されていることへの疑問	12
1-7	本研究の方法論的立場と用語・概念の整理	14
1-7-1	自然場面観察の質的分析の採用	
1-7-2	用語・概念の整理	
第2章	子どもの調整・仲直り行動の構造：保育園でのいざこざ場面の自然観察的検討	
2-1	目的	22
2-2	方法	22
2-3	結果および考察	26
2-3-1	調整・仲直り方略の抽出	26
2-3-2	調整・仲直り行動のいざこざ終結における機能	40
2-3-3	本研究の意義	45
第3章	子どもの調整・仲直り行動の縦断的变化	
3-1	目的	48
3-2	方法	48
3-3	結果および考察	48
3-3-1	葛藤解決方略の使用の変化	49

	3-3-2 葛藤解決への関わり方の変化：事例の分析	52
第4章	幼児の社会化における身体接触の意味	
	4-1 問題と目的	66
	4-2 方法	67
	4-3 結果および考察	68
第5章	子どものおどけ・ふざけ行動と順位枠組みの葛藤解決 方略への適用可能性	
	5-1 はじめに	78
	5-2 おどけ行動の葛藤解決方略への適用可能性	79
	5-2-1 幼児の葛藤解決場面における意味	83
	5-2-2 おどけを生じさせる要因	87
	5-2-3 おどけが成立する関係	87
	5-3 順位枠組導入行動の葛藤解決方略への適用可能性	88
	5-3-1 介入しているのか，介入させているのか	89
	5-3-2 順位枠組は有効か	90
	5-3-3 順位枠組は忌むべきものか	91
	5-3-4 大人の力を借りる姿から順位枠組の巧 妙な利用へ	92
	5-4 まとめ	93
第6章	保育環境による保育園児の葛藤解決行動の違いに関する 予備的研究	
	6-1 問題と目的	95
	6-2 方法	97
	6-3 結果および考察	99
第7章	総合論議	
	7-1 葛藤解決行動の多様性	114
	7-2 葛藤解決行動の多方向性	116
	7-3 調整・仲直り行動の発達	118
	7-4 まとめ 結論と研究方法論的限界	121
	注釈	123
	文献 引用文献	124
	謝辞	137

本論文は、それぞれ以下のものに加筆修正したものである。

第 2 章：

広瀬美和．（2006）子どもの調整・仲直り行動の構造：保育園での
いざこざ場面の自然観察的検討．乳幼児教育学研究 ,15 ,13-23 ．

第 3 章：

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：保育園の自然観察による縦断的研究（2003）．日本
心理学会第 67 回大会発表論文集．

第 4 章：

HIROSE,M & NEGAYAMA,K (2006). Body touches as the regulation
of young children's relationship after social conflict: Naturalistic
observation at a nursery in Japan. ISSBD (国際行動発達会議
Melbourne, Australia)

広瀬美和・根ヶ山光一．(2007)子どもの社会化における身体接触．平
成 16 年度～18 年度科学研究費補助金（基盤研究（A））研究成果
報告書 対人関係の基盤としての「身体接触」に関する生涯発達
行動学的検討（課題番号 16203035 研究代表：根ヶ山光一）広
瀬美和・根ヶ山光一 pp77-84

第 5 章：

広瀬美和．（2007）．保育園児における調整・仲直り行動の発達の検
討 - 身体接触到注目した保育の日英文化間比較研究．発達研究 ,
21 , 87-100 ．

第 6 章：

広瀬美和．（2006）． 幼児の調整・仲直り場面におけるおどけ行
動の事例研究．日本保育学会第 59 回大会発表論文集．

第 1 章

社会的葛藤解決に関する研究レビューと本研究の方法論的立場

子どもたちは他の子どもとの対立場面に際し、どのように関係を調整しているのだろうか。子どもたちが集団生活を送る場では、些細な行き違いや周囲の子どもや大人を巻き込む大きなものまで含め、いわゆるいざこざと呼ばれる場面が多く見られる。また、彼らがその後何らかの働きかけを対立相手に行い、関係を調整しようとしているように窺われる場面も少なくない。

子どものけんか、いざこざ等の社会的な葛藤については、子どもの社会構造と関連させた研究が盛んに行われている（たとえば Strayer & Strayer, 1976; 荻野, 1986; 斉藤・木下・朝生, 1986; Shantz, 1987; Verbeek & de Waal, 2001; Aureli, Cords, & van Schaik, 2002; Aureli & de Waal, 2000）。その結果、社会的葛藤等が子どもの社会性の発達に役立つといった積極的な機能があることが示されている（荻野, 1986; 斉藤ら, 1986; Garvey, 1986; Shantz, 1987; Verbeek & de Waal, 2001）。

しかし子ども自身によるいざこざの自発的・積極的な仲直りや調整の行動、そのスキルを対象とした研究はまだ多くはない。また起きてしまったいざこざを解消するのみでなく、深刻ないざこざへの発展を食い止めたり回避したりするという行動も見られるかもしれないが、それらは子どもの能動的な葛藤解決行動としては検討が及んでいない。

1-1 社会性発達における社会的葛藤の意義

従来子どものけんか、いざこざ等の社会的な葛藤は、主に攻撃性と関連させる形で否定的な側面に注目されて研究が行われてきた。しかし近

年，子どもの社会構造と関連させた研究がさかんに行われており，その結果，社会的葛藤や攻撃等が社会性の発達に役立つといった積極的な機能があることが分かっている。また社会的行動は社会的な葛藤を通じて発達するとも考えられるようになってきている（荻野，1986；斎藤・木下・朝生，1986；Shantz，1987；Verbeek & de Waal，2001）。

斎藤・木下・朝生(1986)は，他者理解や共感，あるいは社会的カテゴリや規則の理解，コミュニケーション能力といった社会的スキルの発達には，幼児期の仲間関係が重要な役割を果たしていることを指摘している。さらに，このような社会的スキルは，仲間との相互交渉を円滑に行う上で不可欠であるとともに，その発達自体が仲間との交渉の中で育まれる。そして誤解や共感の欠如といった，問題のある相互交渉の経験が，他者理解や共感の発達を促すと主張している。

さらに松永・斎藤・荻野(1993)も，子どもがいざこざ場面において，自己の発達や他者理解，社会的ルールの理解やコミュニケーション能力などの様々な社会的能力や技能を発揮することから，いざこざ場面は子どもの社会的能力の発達を捉える上で重要であることを指摘している。いざこざを解決していくことは，自分の所属する集団や関係を維持していくためにも必要なことであり，そのためには自分の行動を統制したり，自己主張したり，反対に相手の主張を受け入れたりといった，相互交渉をしていかななくてはならない。そのような行動には，自己統制やコミュニケーション能力，社会的ルールの理解等，様々な社会的能力が反映されるといえよう。

以上のような関心から，社会性と関連させたいざこざの研究はさかんにされており（斎藤・木下・朝生，1986；松永・斎藤・荻野，1993；高坂，1996；東・野辺地，1992），子どものいざこざは社会性の発達を捉

える上で豊富な情報を含むと考えられている。なかでも近年の諸研究から、子どものいざこざの収束には、保育士等大人の介入以外にも、子ども自身による解決もあげられており、(斎藤・木下・朝生, 1986; 高坂, 1996) 葛藤解決は子どもの能動的な行動として注目できる相互交渉であることは間違いないだろう。

1-2 幼児期における社会的葛藤への注目

斎藤ら(1986)は、他者理解や共感あるいは社会的カテゴリや規則の理解やコミュニケーション能力といった社会的コンピテンスの発達には、幼児期の仲間関係が重要であることを指摘している。それらは仲間との相互交渉を円滑に行ううえで不可欠な条件であるが、その発達自体が仲間との交渉の中ではぐくまれ、誤解や共感の欠如といった問題を持つ相互交渉を経験し、それこそが他者理解や共感の発達を促すことになる。しかし乳幼児期初期の大人との交渉では大人側の配慮によってあまり問題を経験することはない。しかし仲間間では互いに相手の内的特性を理解できずに問題を起こし、問題を含んだ相互作用の経験を積むが、その本格的な発達は、多くの子どもが家庭を出て保育園や幼稚園に通い始め、対人関係の多様化する幼児期後期であると考えられるからである。

木下ら(1986)の研究では、3歳児におけるいざこざの発生と解決について縦断的に観察されており、3歳児の集団の1年間を3期間に分け、いざこざの原因と終結がカテゴリライズされている。そして仲間とのやりとりの中で相互交渉の能力が獲得されることを指摘している。そこでは、各期のいざこざの原因の特徴から、いざこざの展開自体に発達の条件が必要であり、3歳がいざこざを発生させ、展開していくことができるようになる時期であることが示唆されている。幼児期前期においていざこ

ざを展開していくことができるようになった子どもが，それを収束させていく能力をどのように発達させるのかを検討するには，対象を3歳～5歳に広げ，調整・仲直りを経て終結にいたる過程を観察する必要があるだろう。

1-3 保育実践における葛藤解決の意義

乳幼児期初期の子どもと大人との交渉では，大人側の子どもに対する配慮が働くため，社会的葛藤が生じる場面に子ども自身が直面することはほとんどない。ところが，保育園や幼稚園における子ども同士の関係においては，互いに相手の考えや心情，パーソナリティを理解できないことで社会的葛藤が生じるとともに，このような問題解決もまた経験するといえよう。

保育園や幼稚園は，年齢の近い子ども同士の集団であることから，子どもたちは対等な相互交渉を行うことが求められる。そして，子どもは，年齢の近い子ども同士の相互交渉を行うことで，大人ほど相手の意図を汲み取ることに長けていない相手に対して自分の意図を伝えたり，相手の意図を汲み取ったりする努力を強いられる。また，家庭という家族間における相互交渉の場から，保育園や幼稚園という集団の相互交渉の場へと活動の場を広げた子どもたちは，大人との交渉では得られない葛藤を経験するとともに，長期的にその集団内における人間関係を維持していく必要に直面する。

さらに，就学前の子どもの社会的葛藤には10%を超えて当事者以外の子どもが関わることが知られている(e.g. Verbeek & de Waal, 2001)。保育園や幼稚園は，子どもが当事者として直接関わる相互交渉のみならず，第三者同士が行っている相互交渉場面に遭遇する場所でもある。社

会的葛藤についていえば，子どもが他児同士のいざこざを目撃したり，あるいは当事者以外の者として解決に関わったりする機会が得られる。そのため，保育園や幼稚園におけるいざこざを研究対象とすることは，社会的葛藤の解決を経験することが，子どもの社会的スキルの発達に果たす役割を検討する上で興味深い。

また，矢田（2006）によると，保育者が介入すると，しない場合よりも見ている子ども（ギャラリー）が増えるという。つまり保育園や幼稚園は，保育者の存在によっても，他者のいざこざへの参与が促される場でもあるのだ。

また，多くの子どもにとって，保育園や幼稚園での生活が大きな割合を占める幼児期は，就学後の集団生活を送るために必要な社会的スキルの基盤形成の時期として位置づけることができよう。いざこざを解決する際には，自分の行動を統制したり，自己主張したり，反対に相手の主張を受け入れたりといった，相互交渉の必要が生じる。このような集団生活における社会的なスキルの獲得は，就学に向けての準備としても必要であるといえよう。したがって，幼児期にどのような経験を通して子どもの集団生活に関するスキルを発達させるべきか，また保育者を中心とした周囲の大人はどのような環境を用意し，援助すべきかを検討することは実践的に意義があるといえよう。

以上のように，保育園や幼稚園では子どもはいざこざの当事者として，あるいは介入者や観察者として，相互交渉の経験を積み，自分の位置取りや関係調整の方法を学び、スキルを身につけていくのだといえよう。

そこには，単に個体としての発達に加えて，集団としての発達が含まれてきているといえよう。しかし，いざこざという相互作用のデータ収集の困難さゆえに，幼児期を通しての集団の変化と関連させて明らかに

するまでには至っていない。

1-4 身体的・行動的葛藤解決行動への注目

1-4-1 行動的・身体的表現

ヒトの場合には攻撃に言語を用いた心理的危害が含まれることも多く、その解消にも言語が関係することは多いと推測される。従来はいざこざ研究でも、謝罪やルールの導入といった、言語的な方略に焦点が当てられがちであった（たとえば Eisenberg & Garvey, 1981; 倉持, 1992）。しかし高坂（1996）は、おもちゃをやり取りするいざこざ場面において、子どもが言語方略を単独で用いているわけではないことを指摘し、おもちゃのやりとりを対象に、行動方略にも注目して検討している。言語的な能力が未発達な幼児初期であれば多くの場面で身体的、行動的に交渉がなされることも多いだろう。その意味で、葛藤場面においても、身体や表情、動き等の、非言語的なコミュニケーションである身体・行動方略は軽視できない。また、相手に怒りや不満、逆に敵意のないこと、あるいは謝意などを伝える葛藤解決のためのコミュニケーションの方法としても、表情や姿勢といった身体的、行動的要素は重要であろう。

たとえば子どもの葛藤場面でよくみかけられる行動に、「泣き」行動がある。従来の研究では子どもの「泣き」はいざこざの終結を示す現象ととらえられてきた（斎藤・木下・朝生, 1986; 松永・斎藤・荻野, 1993 他）。しかし実際「泣き」によっていざこざは直ちに収束するとは限らない。例えばそれによって大人の介入を促すことができれば、大人を操作したということにもなり（Landreth, 1941; Negayama, 1999）、子どもの能動的なはたらきかけととらえうる可能性もあろう。「泣き」は大人をい

ざこざの交渉のなかに誘導する伝達行動ともなりうるのである。

また「泣き」は攻撃を抑制する方略となる場合もある。相手に不満を伝える機能を果たしたり、「泣きべそ顔」や「瞬き」「閉目」といった劣位表情、相手から身を引いたり身をすくめたり姿勢を低くしたりといった劣位姿勢など、劣位性の表出は、ヒト以外の霊長類が集団秩序維持にしばしば用いているが(e.g. de Waal, 1993)、これらの行動は、劣位性を示すことで相手の攻撃を抑制するのに役立つ可能性もあるのだ。

幼稚園や保育園での仲間集団といった、同年齢の子どもで構成される集団の中でも、必ずしも対等な関係のみが形成されるわけではない(本郷, 2001)。群れで生活する霊長類の多くは、序列を形成し守ることで集団を維持している。人間の子どもの集団でも、これらの身体表現が、葛藤解決や、集団の秩序維持になんらかの役割を果たしている可能性もあるのではないだろうか。

以上の点からみても、「泣き」や、表情や姿勢といった身体表現や行動は、葛藤解決に関わる現象として検討する必要があるのではないだろうか。

1-4-2 身体接触

Morris (1971) や Argyle (1988) は、人間の感覚や人間関係において身体接触が重要であることを指摘している。特に母子間では、母子の相互作用を促し親子関係の絆を形成する上で重要である(Klaus & Kennell, 1982)、あるいは乳幼児期の周囲の人間からの身体接触は自然の鎮静剤の役割を果たす(鈴木, 1995)という指摘もある。そういった身体接触の重要性への着目から、カンガルー・ケアやタッチ・ケアといった母子の発達を促す支援も行なわれている(菅野, 2003)。

さらに、根ヶ山(2002)は、母子間の身体接触が子に安心感を与えるこ

とに加え、くすぐり遊びなどの身体遊びに見られる情動の共有や、身体の共振をとりあげ、身体接触の重要性を再評価する必要性を主張している。また根ヶ山(2002)は、親子間の身体接触の重要性に加えて、仲間間の身体接触についても述べている。特に身体遊びを取上げ、仲間間で身体接触を交えつつ楽しく遊ぶことが、社会性の発達に重大な意味を持つとも指摘している。

実験的な検討によっても、幼児における身体接触の効果が明らかにされている。山口(2004)は、保育園児のなかで、問題行動を起こすとされている子どもに対して、友達同士で手をつないで輪になったり、大人が肩や手によく触れる遊びを取り入れたりするなどの実験を行なっている。その結果、実験群では有意に望ましくない行動が低減したことを報告している。接触の欲求が満たされることで幼少期の子どもの心が穏やかになることを主張しているのである。

葛藤の調整や解消に関する研究では、サルや類人猿の集団での和解行動として身体接触が用いられていることを指摘する研究もある(e.g. de Waal, 1993)。そのなかでは約4割が葛藤後に互いの身体を接触しあっていることが報告されており、キス、抱擁、毛繕い、優位者の口に指を入れるといった身体接触行動が調整の役割を果たしていることが示唆されている(de Waal, 1993; de Waal & Johanowicz, 1993)。

幼児の仲間葛藤の平和的で協同的な解決についての行動学的な検討を行ったSackinとThelen(1984)は次のように報告している。就学前児の間での葛藤の31%が連合的・親和的な結果へとつながっていたが、その和解的な行動の中には玩具の提供、協同的提案、実質的な謝罪とともに、手をつなぐ、なでる、キスをする、抱擁するといった、友好的あるいは援助的な様式の身体的な接触行動が含まれていた。抱擁やグルーミ

ングなどの身体接触は特に社会的な攻撃性を緩和するのに効果があると指摘されている。

しかし一方で、身体的なかかわりと攻撃とは非常に区別しにくい特性を持っている。そのような激しい身体的な遊びは、Rough and Tumble play (Smith, 1997)として扱われてきた。実際、保育園等の子どもの間では、レスリングや相撲といった、身体的な接触を伴う遊びが多く見られる。広瀬(2005)の観察では、いざこざの延長のように身体を接触させて取っ組み合いをしていた子どもたちのやり取りが、次第にレスリング遊びに移行していく事例が報告されている。レスリングなどの子ども同士の身体的な遊びは、見ている大人よりもそれに参加する子どもの方が遊びであるかケンカであるかの判断が的確にできる特徴を持っている。

(Smith, 1997)。幼児期の子どもたちは、一見第三者からは攻撃と判断されるような激しいやりとりの中で、当事者同士では遊びを成立させている。小山(2003)によれば、当事者間では身体接触中に交わされる筋肉の緊張と弛緩のなかに遊びを伝える要素があるのだ。

以上のように、身体的・行動的なやりとりは、接触し、されることで身体を互いの状態を伝え合う媒体とする相互交渉でもあるといえよう。

1-5 霊長類研究の知見の援用

1-5-1 葛藤後行動への注目

ヒト以外の霊長類を対象とした研究においては、1980年代頃から、攻撃行動よりもむしろ攻撃後の処理を個体がどのように行うかについて焦点をあてた研究が増えており(Aureli et al., 2002; Aureli & de Waal, 2000; 沓掛, 2002)、従来の攻撃行動重視の傾向から葛藤解決行動へと移行してきている。

ヒト幼児の相互作用研究は、複雑な要素が絡み合うため、シンプルな結果を出すことが難しい。そのため、事例研究のような、現象記述型の研究が多く行われてきた（沓掛，2002）。あるいは、やまだ（1997）の指摘するような、複雑さに対応できる利点から、主に現象のカテゴリライズが行われてきた。

一方で霊長類研究においては、葛藤解決について、明確なコントロールを行った PCMC 法という観察デザインが de Waal & Yoshihara(1983) によって開発されている(注 1)。この観察デザインをヒト幼児にも適用することで、明快な結果も提出されている（たとえば Butovskaya, Verbeek, Ljungberg, & Lunardini, 2000; Verbeek & de Waal, 2001; Fujisawa, Kutsukake & Hasegawa, 2005）。PCMC 法などの体系的な観察法も確立され、仲直り行動と攻撃行動の関係の確認だけでなく、仲直りに影響しうる環境や、攻撃への参与個体間の関係、あるいは第三者個体の存在等について、検証がなされてきている（たとえば de Waal & Aureli, 1996）。またそれらの成果から、攻撃行動にのみ焦点を当てるのではなく、攻撃後の行動を詳細に見ることではじめて攻撃行動そのものや霊長類の社会性の理解が可能になる（沓掛，2003）ことも指摘されている。

以上のような、霊長類研究法のヒト幼児研究への適用や、霊長類研究者による、ヒト幼児を対象とした葛藤研究、葛藤後行動研究にみられるように(e.g. Aureli & de Waal, 2000), 葛藤解決行動研究においても、ヒト以外の霊長類研究と人間研究との交流が行われるようになってきたと言えよう。互いの知見を提供しあうことで、さらなる発見が期待できる。

1-5-2 階層構造・集団内順位枠組みの導入

霊長類研究において、仲直りなどの葛藤後行動が、社会関係価値や社会の性質などとの関連で理解されている(沓掛, 2002)。サルの場合では、順位関係が厳しく、攻撃が順位関係に従って起こる「専制型社会」と、攻撃が双方向に起こる「平等型社会」では、「平等型社会」のサルのほうが高い頻度で攻撃後に仲直りをする(Thierry, 2000)ようである。しかしチンパンジーの雄同士の和解では、明瞭な優劣階層があるからこそ、いさかいのあとで仲直りのための儀式的な行動が遂行され、雄同士の和解はしばしば順位の確認に引き続いて起こる(de Waal, 1993)ことも報告されている。階層構造や順位関係が集団の葛藤管理に機能していることが一般的な立場であるようだ。

ほぼ同等であるはずの幼稚園や保育園の仲間集団の中にも、必ずしも対等な関係が形成されているわけではなく(Strayer & Strayer, 1976; 本郷, 1998)、ある種の力関係が存在している。ただしそこにある、ある種の力関係は、場面や状況に依存する流動的で可変的なものである。特定の子どもがけんかに「勝つ」あるいは「負ける」終わり方になることが多かったとしても、そのことが将来「いじめ」につながる心配はないと断言することはもちろんできない。しかしこの時期には、固定的なものでなければ、必ずしも否定的に捉える必要はないのではないだろうか。

また、幼児が導入しているのは絶対的な権力や順位関係だけではなく、その状況に応じた順位関係やその時点で導入しうるルール等である。たとえば幼児に理解されているとされる「先行所有尊重原則」(Bakeman & Brownlee, 1982)^(注2)なども、その時点でどちらが先に保持していたかが焦点であり、永続的なものではない。その集団のルールに当てはめるとどちらが「その時点で」有利であるか、といった順位関係である。それらを瞬時に読み取り行動化させるということも、社会的状況の理解と

いう意味で社会的な能力ということになるのではないだろうか。

1-5-3 ヒト幼児研究への適用可能性

もちろん，霊長類研究における知見を人間行動にそのまま当てはめて理解することには問題がある。霊長類研究法の適用によって，たとえば友達間の方が非友達間よりも頻繁に仲直りするなどの，社会関係価値仮説が，文化によっては支持されないなどの知見(たとえば Butovskaya, Verbeek, & Lunardini, 2000; Verbeek & de Waal, 2001)もまた提示されており，人間の行動に関しては，発達差や性差，文化や言語の影響が大きく関わるということが示されている。また，PCMC 法のような観察法なども，ヒトの幼児にそのまま適用することは困難である。しかし，根ヶ山(2002)や山口(2004)のような，関係調整における身体接触への注目の必要性についての示唆，そして集団で生活する種における社会性の理解に，葛藤の解決行動が有用であるという示唆は共有できる。また，霊長類研究の知見とヒト幼児の行動を比較することで，他者や物，文化や言語，制度等が大きく関与するであろうヒトの独自性が見えてくるともいえよう。

1-6 子どもの問題解決能力が過小評価されていることへの疑問

ここまで述べてきたように，行動科学的な実証研究でも，エスノグラフィックなエピソード記述においても，葛藤や葛藤解決については盛んに研究が行われてきた。しかし，これまでの葛藤解決研究においては，葛藤後に当事者同士がともにいざこざが生じた現場に滞在しつづけた場面における，解決行動の生起頻度を検討するといったように，当事者がその場にとどまった場合に生起する解決行動にのみ焦点が当てられることが多かった(沓掛，2002)といえよう(たとえば，Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988; Strayer, & Strayer, 1976; 齊藤・木下・

朝生，1986)。この場合，子どもがその場をいったん離れて，再び接近して解決を図った場合の関頻度については過小評価してしまっていたことになる。また，子どもが実際にとっている方略を抽出しようとして，エスノグラフィックな研究を行った場合であれば，子ども自身が，いったん距離を置いて緊張状態を解消しようとする行動は捨象され，解決行動の多様性が過小評価されてしまうことになる。ヒトの幼児では，たとえ PCMC 法（前出，注 1 参照）を用いても，24 時間後の行動であっても，対象とした場面の影響を受けてしまい，正確なコントロールとならない可能性も指摘されている（沓掛，2002）。ヒト幼児の場合は，いったん当事者同士が離れたとしても，葛藤は終わったとは限らないのである。幸いにも，保育園という限られた空間であれば，いったん当事者同士が距離を置いたとしても，その当事者がその後どうするかを，ある程度までは観察することが可能である。当事者がその場にとどまった場合のみという制限をはずして，子どもの解決能力を過小評価しない態度が求められる。

また，前述のように，Landreth（1941）や Negayama（1999）は，「泣き」行動について，大人を操作する行動として積極的な意味を見出している。しかし従来の葛藤解決研究においては，泣いたり，大人が介入したりした場合はその時点を持っていざこざの終結とされることが多かった（斎藤・木下・朝生，1986；松永・斎藤・荻野，1993 他）。はたして，子どもが泣いて大人が介入したいざこざの終結は，大人による解決なのだろうか。そこに子どもの能動性を解釈する余地はないのだろうか。

また，従来「仲直り」という葛藤解決は，親和的な，向社会的な現象として研究が行われてきた（たとえば Eisenberg & Garvey，1981；Eisenberg，1992/1995）。つまり，謝罪や慰め，ルールの導入といった行動を対象とするということである。しかし，はたして子どもたちは，

このような親和的な行動だけを用いて解決を図っているのだろうか。前述したように，群れで生活する類人猿の間では，集団内順位の枠組みを用いての葛藤解決が図られている（たとえば de Waal, 1989/1993）。ヒトの子どもたちの集団で，威嚇や，劣位性をアピールすることや，上位のものの権威を利用するといった方法が，葛藤解決や集団の秩序維持に機能している可能性は完全に排除できるだろうか。子どもたちは，攻撃的やりとりを中断させたり，遊びを再開したりするために，一見反社会的な行動を能動的に取り入れることを，本当にしていないのだろうか。そのように限定的に見ることで，子どもの行動の本質を見落としてしまっただろうか。

子どもの生活する場での現象を探るからには，これまで述べてきたような，子どもの能力の過小評価や，大人にとって望ましい行動にばかり焦点を当てすぎる態度に対して意識的になる必要がある。

1-7 本研究の方法論的立場と用語の整理

これまで述べてきたような問題意識から，本研究の立場と対象とする概念と用語を以下に明確にしておきたい。

1-7-1 自然場面観察の質的分析の採用

霊長類研究の行動観察手法によって，明確なコントロールをし，貴重な知見が提出されたことは事実である。しかし一方で，ヒト幼児の研究においては，子どもが生きる社会文化的文脈を抜きにしては子どもの有能さや発達過程を理解できないということにも，多くの発達研究者たちは気づいている（柴山，2006）。そこから，「解釈的アプローチ」という認識論的立場や，「エスノグラフィー」というデータ収集法も発展してきたのである（柴山，2006）。

やまだ(1997)は、複雑多岐の要因が連関する全体的・統合的場として現場^{フィールド}を定義し、現場^{フィールド}研究には質的データが特に力を発揮するとしている。保育園という集団のいざこざやその収束は、その参加者の行動や周囲の人間や文化を含んだ状況が相互に連関しながら展開し、一つ一つの行動を切り出して要素化することは困難であるという点で、この考え方が適用できよう。

同年齢の子ども、あるいは同一児が参加するかどうか、あるいは類似性などによって、場面や行動を切り出すことは不可能ではない。しかしそれによって分類された行動のそれぞれは、その行動が含まれる文脈によって決して同じものではありえないのである。

子ども間のトラブルは、生起頻度でさえも、状況によって大きく変化することが知られており(Shantz, 1987)、常に異なる状況で生起しているいざこざやそれに関わる行動を、切り出して頻度のみによって比較することは、集団や子どもの葛藤解決にとっての機能や関係を検討するには不十分といえよう。頻度比較のための数量データの抽出には、行動に影響を与える要因をそろえなければならず、またそのためにはある程度の状況設定が必要になる。しかし葛藤解決とは、常状況の異なる現場で生起している現象である。小さい単位に切り取ってしまったために、外形的には同じ行動に見えながら、その行動が含まれる文脈や他の子どもとの関連によっては、まったく別の意味を持つ行動の違いを、見落としてしまう危険性もはらんでいる。その危険を避けるためには、それぞれの文脈の中でなにが起こっているのかを詳細に検討し、葛藤解決場面全体で比較を行っていくことの方が、葛藤解決の様相を把握するには重要ではないだろうか。

かつて、事例研究などの質的な検討は、「一般化が目指されていない

単なる事例の提示」という扱いがなされてきた(鯨岡, 2005)。しかし, 仮説検証の実証研究が客観的であるとする客観主義の一般性・普遍性の要請は, 研究の手続きに関する要請であり, エピソード記述が目指す一般性は, 手続きではなく, むしろ読み手の読後の了解可能性という一般性を問題にする(鯨岡, 2005)のである。一般性, 公共性が目指され, 多くの読み手に理解されるエピソード記述であれば, 一般性, 公共性に関われたエピソードたり得るといえよう。

近年では, 質的な研究法のひとつであるエスノグラフィーという手法が, 子どもの発達研究の手法として本格的に導入されている。柴山(2006)によると, 1980年代のアメリカで, 解釈的アプローチを唱導する発達研究者たちによって, エスノグラフィーが積極的に採用されるようになったという潮流がそれを示している。

また, この流れは, 心理学において観察法の意義が再認識されたことにも影響を受けている。1970年代後半に観察法が再評価されたのは, 子どもを日常生活から抜き取り, 子どもの育ちを要素還元して一義的な因果関係として分析してきたことへの反省から, 子どもも含めた人々をその生態学的・社会文化的な環境の中に戻して, 具体的な場でリアルに捉えなければ, 複雑でダイナミックな人間の営みを理解し得ないことに気づいたからだという(中澤, 1997; 柴山, 2006)。

日本の心理学においても現在では, 子どもの発達過程を社会的現実の中で包括的かつ質的に理解することの重要性が指摘されるようになり, 「関与しながらの観察」「観察データの質的理解」「仮説の生成」を基本とする観察方法が提案され(山田, 1986; 鯨岡, 1989; やまだ, 1997), 社会的な関係の中で人々にとって意味のある行為を捉えようとする動きが複数の学問領域で強まった(柴山, 2005)ことを背景に, 質的な研究法

は心理学，特に発達心理学において積極的に活用されている。

以上のような点から，子どもが生活する保育園という場における行動や，そこで起こる現象の構造を研究するに当たっては，研究者も子どもの生活する場に居合わせて観察し，そこで得られたデータに対して間主観的（鯨岡，1989；1999；2006）に対峙し，子どもの発話や行為の意味を直接的・共感的に理解しようとする解釈的アプローチ（柴山，2001；2006）の立場に立って検討することが有効であるといえよう。

1-7-2 用語と概念の整理

いざこざの定義

自分と他者との対立である「いざこざ」は，仲間関係の研究において，対人的な対立であるところから精神内の葛藤に対し，「社会的葛藤 (social conflict)」として取り上げられてきた（Shantz，1987）。他者との対立であることに関してはおそらく多くの研究者で一致しているだろう。

「いざこざ」の定義は，大きく分けて，2つの立場からなされている。一つ目は不満の表出と，その原因となった行動という当事者双方の働きかけをもって，「いざこざ」とする立場である。このような立場をとる研究では，いざこざを「一方または両方の行為に対して，相手の子どもから不満や抗議，抵抗などが示された場合（例えば Hartup et al.，1988；Hay & Ross，1982）」と定義している。二つ目は，不満や拒否の表出を条件とせずに，トラブルとなりうる行動の生起をいざこざの条件とする（本郷・杉山・玉井，1991）立場である。このような立場を取る研究では，いざこざを「相手からの不満や抗議，抵抗などが示されなかった場合でも相手にとって不快，不当な行為が生じた場合」と定義している。

また、「いざこざの解決」についても、「方略」という概念を用いて、それぞれの研究目的にあわせたさまざまな定義がなされている。たとえば、おもちゃをめぐるいざこざ場面を検討した研究（高坂 1996）では、「おもちゃを使用・所持するためになされる相手への身体的・言語的な働きかけ」とされている。また、ものをめぐるいざこざについて検討した研究では、「相手を納得させるための具体的な手だて」として扱われている（倉持 1992）。

本研究では、当事者以外に向けられた行動も含めて、実際に幼児期のいざこざ場面でどういった働きかけが行われているのかを検討する。そこで、Hartup ら（1988）の定義に従い、「不快な働きかけに対する不満や拒否、あるいは介入を要請するなどの、周囲への働きかけの表出」をもって「いざこざ」ととらえることとした。

幼児には、積極的な仲直りだけでなく、いざこざが発展したり長引いて深刻ないざこざになるのを回避するような行動をとることがあり、数ターンにわたる攻撃的なやり取りがなかったとしても、不満の表出が一度でもあった場合にはいざこざとする。さらに、第3者から見て明らかに不快なはたらきかけと判断できるにも拘らず、いざこざが展開しないものについても、いざこざ展開の能力と解決の能力との関係について検討することができるため、対象として含める。

以上のような目的と立場に従い、本研究における「いざこざ」は以下のように定義される。

いざこざの定義：一方または両方が言語的・非言語的に不満や拒否等の表明を行った場合、その原因となった攻撃や不快な働きかけにさかのぼっていざこざの開始とする。ただし不満や拒否等の反応とは、直接送り手に対する行動とは限らず、

例えば逃げる，離れる等であっても，相手のはたらきかけを受けての反応であれば含める。

調整・仲直りの定義

仲直り，いざこざの終結についても，研究者によって定義が異なり，明確に統一されたものはない。例えば以下のような定義があげられる。終結の形を検討するために，和解や解決として特に取り上げるのではなく，親和的な働きかけが起こること，「相手にとって不快な働きかけ」や「攻撃的・反発的な働きかけ」が消失することをもって終結とする（たとえば木下・斉藤・朝生，1986），あるいは「協同的な結果」となる（Sackin & Thelen，1984），葛藤の結果平和的な連合を再生する（Verbeek & de Waal，2001）などである。

また，これまで大人が介入した場合，それを終結ととらえられることが主であった。しかし自分たちだけでは解決困難な場合に介入を要請するということも，子ども自身の調整行動である。たとえば「泣き」は「介入要請」として機能する場合も考えられる。他にも介入にいたるまでに子ども自身が何らかの解決行動をとっている可能性もあり，また大人がそこに存在することにより解決行動が引き出されるということも考えられる。

したがって本研究では大人の介入を単に終結とはとらえず，大人の介入にいたるまでの子ども自身の行動，またそれ以降も続く相互交渉も含めていざこざの調整・仲直りの相互交渉と捉える立場を取ることとする。それに付随して大人も巻き込んだやり取りをも含め，不快なはたらきかけが消失し，再び遊びを始められる状態になることをいざこざの収束とする。またそのとき協同的な遊びが始まらなかったとしても，何らかの調整・仲直り行動がとられていればそれも分析対象として検討する。

さらに、幼児は、積極的な仲直りだけでなく、いざこざが続いたり発展したりしていくのを回避しようとしているかのような行動をとることがある。そこで本研究では、いざこざという社会的葛藤の解決、つまり対立的な交渉の終結と遊びへの収束に向かう、子どもが用いる行動をすべて「調整・仲直り行動」と呼ぶ。

しかし前述のように、これまでの研究では親和的、向社会的行動に限定した葛藤解決行動の検討が中心であり、一見反社会的に思われるような行動における葛藤解決の要素が見落とされ、それらの行動に含まれる子どもの社会的能力が軽視され、検討が不十分なままおかれていた。本研究においては、従来扱われていた親和的・向社会的行動の枠にとらわれず、子どもが実際に行っている行動のなかから、一見反社会的行動に見られるようなものであっても、いざこざの収束につながっている行動を発見していくことにも重点を置く。したがって本研究における調整・仲直り行動は、いざこざの収束に機能している子どもの各行動とする。

葛藤解決行動

保育園や幼稚園では、当事者以外がいざこざの展開や解決に関与することは少なくない。第三者が仲裁をしたり、慰めたり、あるいはそれ以外の何らかのはたらきかけを行って緊張状態の解消をはかったり、仲直りをはかったりした場合も含め、その集団の子どもがいざこざ状態の収束に向かってとる、問題解決行動を葛藤解決行動とする。

方略

方略とは通常問題状況に直面した際の、適切な情報を検索し決定、実行する活動の背景にある規則性であり、その問題状況の解決に向けられた活動を指すと考えられる。

いざこざの展開や解決という社会的行動の研究においても、それぞれ

の研究対象とした現象や行動にあわせ、「...ための相手へのはたらきかけ（高坂，1996）」、「...ための具体的な手だて（倉持，1992）」として扱われている。そこで本研究では，結果として攻撃や怒りを抑制したり鎮静化させ，協同的な遊びへの移行に役立ったはたらきかけを調整・仲直り，または葛藤解決「方略」とする。ただし，その働きかけとは，直接相手に対して行われるものだけに留まらず，相手から距離をとることや，大人や他の子どもなど第三者に介入を促すといった形で相手の行動に影響を及ぼすような行動も，相手の働きかけに関連し反応したものと判断される場合は方略として扱うこととする。

第 2 章

子どもの調整・仲直り行動の構造：保育園でのいざこざ場面の自然観察的検討

2-1 目的

いざこざの解決については多くの研究がなされていながら，先に述べた相互交渉という側面は研究の俎上にあげられていないといえよう。また，いざこざという現象は，当事者となる子どもや，そのときの状況といった文脈に依存していると考えられる。

このように，いざこざという現象の特質を踏まえると，たとえば Strayer, & Strayer(1976)や Hay & Ross(1982)のカテゴリに沿って，行動の計数を行うなどにとどまらず，相互交渉の様相をとらえることによって，はじめていざこざ現象の全体像をとらえるに至るといえよう。

そこで本研究は，特に場面をコントロールしない自然観察法によって，いざこざという社会的葛藤場面における，当事者間の相互交渉の様相を明らかにすることを目的とする。

2-2 方法

2-2-1 観察対象

埼玉県内の私立 A 保育園の 2001 年度から 2003 年度までの 3～6 歳の園児 158 名を対象にビデオカメラによる記録を行った。各年度の 4 月の平均月齢と男女別人数は Table 1 のとおりであった。なお，以下年齢についての表記はすべて暦年齢ではなく所属クラスの年齢を表す。また，2002 年度，2003 年度の 4 歳・5 歳児クラスの人数には前年度から進級した幼児が含まれており，重複したデータ構成となっている。

Table 2-1 各年度の4月平均月齢と男女別人数

	2001年度	2002年度	2003年度	
3 歳 児	平均月齢	41.4ヶ月	41.6ヶ月	42.7ヶ月
	人数	13名 (男児4名・女児9名)	22名 (男児12名・女児10名)	20名 (男児9名・女児11名)
	レンジ	36~45ヶ月	36~47ヶ月	36~47ヶ月
4 歳 児	平均月齢	53.9ヶ月	53.5ヶ月	53.6ヶ月
	人数	19名 (男児11名・女児8名)	15名 (男児4名・女児11名, 前年度3歳児クラスから の進級児13名を含む)	23名 (男児12名・女児11名, 前年度3歳児クラスから の進級児22名を含む)
	レンジ	48~59ヶ月	48~57ヶ月	48~59ヶ月
5 歳 児	平均月齢	66.0ヶ月	65.9ヶ月	66.1ヶ月
	人数	16名 (男児11名・女児5名)	19名 (男児11名・女児8名, 前年度4歳児クラスから の進級児19名を含む)	18名 (男児6名・女児12名, 前年度4歳児クラスから の進級児15名を含む)
	レンジ	60~71ヶ月	60~71ヶ月	60~71ヶ月

観察の対象としたA保育園は、集団での活動の場面でも子どもの自発性を重視するとともに、自由遊び時間を多く設定する方針をとっている。また、けんか等の予想される場面でも、できる限り保育士が介入しない方針をとっている。さらに、幼児は年齢別の教室間を自由に行き来しながら、他年齢の子どもとも自由に遊ぶことができ、集団での一斉行動が強制される場面も少ないなどの特徴を持つ。

また、研究者や実習生を頻繁に受け入れているため、園児たちも保育士や保護者以外の大人が園内にいることに比較的慣れている。そのため観察者の存在が園児の自然な行動を阻害することが少なく、子ども自身の自発的な調整・仲直り行動を観察するのに適していると考え、本研究

のフィールドとして依頼した。

なお、保育時間中の観察とビデオ撮影、また公刊の際の写真の使用と掲載については、保育園と園児の保護者から事前に承諾を得た。

2-2-2 観察手続き

2001年6月から2003年10月にかけて、各年齢クラスにつき月1回、午睡後の午後3時15分から5時の、おやつ場面および自由遊び場면을観察した。総観察時間は3歳児から5歳児までの各年齢につき約45時間ずつであった。

観察は筆者によって行われた。観察者は本観察に先立ち予備観察を行い、その間に顔と名前を覚えて子どもたちに慣れるとともに、保育士とも気軽に話し合える関係を構築した上で、本観察を行った。

ビデオカメラによる記録は、2人以上の集団を形成している子どもの相互交渉を中心に行い、必要に応じてフィールドノートに筆記記録をとった。観察者は子どもからの働きかけを受けない限り、子どもへの接触をひかえながら記録を行った。原則として、一集団について1回あたり20分程度観察した後、他の集団へと観察対象を移すこととした。しかし、発生したいざこざの記録を行っている状況においては、一連のいざこざの終結、あるいは集団が解離して5分以上再接近しないことを対象児変更の基準とした。

観察者は、子どもの表情を記録できるよう随時移動しながら撮影を行ったが、子どもの自由な行動を阻害しないことと、保育士の保育活動を妨害しないことを優先した。

2-2-3 分析

分析方法

本研究では3年にわたって同一園で観察を行ったため、同一児につい

での3年を通した観察データも得られた。ただし卒園・進級等で園児が入れ替わっているため、本研究においてはそれらを同一集団ないしは個人の変化としては扱わず、観察時の年齢で3歳児・4歳児・5歳児に振り分け、横断的に分析することとした。

(1) エピソード 先に述べたとおり、本研究では、Hartupら(1988)の定義に従い、「不快な働きかけに対する不満や拒否、あるいは周囲への働きかけの表出」をもって「いざこざ」ととらえた。そのうえで、不満や拒否などの表出の原因となったと考えられる行動にさかのぼって、その時点を「いざこざの開始」とした。また、子どもの何らかの働きかけによって、敵対的なやり取りが消失したり、遊びが再開されたりした時点を「いざこざの終結」とした。そして、以上のような「いざこざ」の開始から、「いざこざの終結」に至る一連の事例を、以下では「エピソード」と呼ぶこととする。

(2) コーディング 収集されたエピソードデータは、ビデオデータ質的分析支援ソフト mivurix(荒川, 2002)を用いて分析を行った。mivurixによる分析の手順は以下のとおりである。まず、「いざこざ」の条件に当てはまるエピソードを、デジタル化してコンピュータ内に蓄積した。その上で、デジタル化された映像について「カットアップ」と呼ばれる、タグ付けを行った。この作業を行なうことで、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Glaser & Strauss, 1967/1996)における「情報の断片化」と同様の処理が行なわれたことになる。次に切り取った映像に仮の名前をつけた。この作業はKJ法でいうところの「最初の見出し」と同様の位置づけとなる(荒川, 2005)。さらに、タグ付けした映像を繰り返し視

聴して観察者が解釈をしつつ、分類をした。

(3) 分類の観察者間信頼性

全観察時間は約 135 時間（各年齢 45 時間）であった。その中で 137 エピソード（3 歳児：41 事例，4 歳児：50 事例，5 歳児：46 事例）が観察された。方略カテゴリへの分類について解釈の信頼性を検討するため，収集されたエピソードの映像データのうち，全体の約 10% に当たる 16 例をランダムに選択し，エピソード単位の映像を，発達行動学専攻の大学院生に mivurix 画面で視聴させた。その結果と筆者の分類結果との間でコーエンの係数を算出したところ，一致率は $=.92$ であった。したがって，方略カテゴリへの分類の信頼性は高いといえよう。ただし，観察データ全体ではなく，エピソードに区切った映像の視聴によるものであることを追記しておく。

2-3 . 結果および考察

2-3-1 調整・仲直り方略の抽出

mivurix による分析の結果，137 例のエピソードが観察され，そのエピソードには全部で 426 の行動が含まれていた。観察された方略とその生起数は Table2-2 の通りであった。なお，ひとつのエピソードに複数の方略が見られた場合，それぞれを 1 回と計数したが，同一の方略が複数回見られた場合は初回のみを計数した。また，言語・行動の両方略が複合して用いられた場合にもそれぞれを計数した。そのためエピソード数と行動の生起数は一致しない。

以下に Table 2-2 に示した方略について説明を加えていく。なお，本研究では，新たな方略の発見も目的としているため，エピソードを基にしたその抽出過程から詳しく示していく。

譲歩：たとえば相手の使いたがっているおもちゃや場所を譲るなど，相手の要求を受け入れたり，妥協して自分の要求を取り下げたりすることをいう。これによって，相手の怒りがとけ，さらに和解をする意思があることを相手に伝えることになる。

Table 2-2 調整・仲直り方略の内容と生起数 ()内は%

方略	内容	生起数
譲歩	「いいよ」等のことばで相手の要求を受け入れたり妥協して自分の要求をとり下げたりする	29 (6.8)
ルールの導入	じゃんけんや順番等のルールを導入する	8 (1.9)
謝罪	「ごめん」など，謝罪をする	13 (3.1)
説明	自分の行動の理由を説明する	22 (5.2)
代償	代わりの物やおもちゃを提供したり，撫でたりする	5 (1.2)
接近・合流	積極的に近づき，同じ遊びに参加したり，作業を手伝ったりする	46 (10.8)
接近・合流の誘導	自分の近くにくることや同じ遊びに参加するよう誘いかける	15 (3.5)
距離取り	場所を移動していざこざの緊張状態を回避する	10 (2.3)
抗議	「いやだ」「やめて」等の発話で不満や拒否を示す	109 (25.6)
抵抗	押す，たたく等身体的に抗議する	29 (6.8)
おどけ	おどけた仕草や発話で遊びへと移行させようとする	34 (8.0)
注意の転換	積極的に話しかけたり他のものへ注意を促し，いざこざから注	12 (2.8)
介入要請	大人を呼ぶ等で介入を求める，求めようとする	43 (10.1)
懇願	攻撃をやめてもらうように懇願する	10 (2.3)
劣位性表出	眼をつぶったり泣きべそ顔等を見せる。身体を引いたり姿勢を低くして劣位性を示す	41 (9.6)
計		426

ルールの導入：じゃんけんや，順番など，普段その集団内で用いられているルールを導入して敵対的なやり取りを中止させたり，互いの不満を解消させようとするものをいう。たとえば「じゃんけんで決めよう」と言ったり，「順番に使おう」などと提案したりすることを指している。

謝罪：「ごめんね」などの言葉を用いて謝罪の意思を相手に示して，相手の怒りを解いたりすることをいう。これは和解の意思があることを相手に伝えたりすることも意味している。木下・斉藤・朝生（1986）が示した，相互理解による終結でいうところの，慣用的決定方法とほぼ同一のものである。

説明：相手に自分の行動の理由や自分の要求を説明して誤解を解き，

状況の整理をして相手の怒りをとこうとするものをいう。これも、上記の相互理解が目指されているものと考えられる。以下に「説明」が含まれるエピソード 2-1 を示す。自分の使っていた場所をユミに侵害されたユウコが、その行為に対して抗議をする（下線部）と、電気を点け直すためにやむをえずユウコのスペースに入ってしまったことをユミが説明する（下線部）。ユミの説明により、納得したのか、ユウコはそれ以上の抗議をしない。ユミが説明したことにより相互理解が得られ、いざこざは収束に向かったといえよう。

エピソード 2-1：3 歳 10 月

ホールの壁に運動会の写真が貼ってあり、3 歳児のグループが見ている。写真を見ているうちに、写真のシートに壁のスイッチが押されて部屋の電気が消える。ユミが電気をつけようとして、ユウコの使っていた遊具に乗ってしまう。ユウコが「ねえー、そこ使ってたんですけど！」と抗議すると、ユミが、「電気消えちゃったからあー」と言い返した。ユウコはそれ以上の抗議をやめた。

代償：自分の攻撃を補償するものや行為を差し出して相手の怒りをとこうとするものをいう。相手におもちゃを渡したり、自分の働きかけによってダメージを受けた部分を撫でてやったりするなどを差す。これも「ルールの導入」「説明」と同様に、相互理解による解決が目指されているものといえよう。エピソード 2-2 にあるように、ヒロキは自分の席をとってしまったアオイに対し、抗議することで席を取り戻すことには成功したが、アオイもヒロキの席とは知らずに座ったらしく、激しい抗議に泣き出してしまった。保育士や他の子どもたちの介入により、二人ともせきにつくことはできたが、その時点でアオイの機嫌は回復してはい

なかったようだ。ヒロキは自分の抗議によってアオイが予想外にダメージを受けていることが気になるのか，アオイに話しかけるがアオイの機嫌はまだ回復しない。次にヒロキがアオイのおやつ袋を丁寧にたたみなおし（下線部）てアオイの前に差し出すと，やっとアオイはヒロキの方に顔を向ける。ヒロキが自分の与えたダメージの代償として，アオイのおよつの準備を手伝ったことで，二人で会話が始められる状態まで関係が回復したようだ。このように，謝罪の代わりに相手の作業を手伝ったり慰撫的なはたらきかけを提供することでも，関係調整はなされているといえよう。ことばに出して謝罪の意を伝えなくても，このような行為によってその意志を伝えることができるし，またそのようなはたらきかけによって，相手は怒りがとけたり慰められたりして緊張が緩和されるのである。

エピソード 2-2：3 歳 7 月

およつの準備中，席を離れていたヒロキの席に，アオイが座ってしまった。戻ってきたヒロキは，自分の席がなくなったので抗議をし，アオイをどかせて自分が座る。アオイは泣き出し，保育士が近づいてくる。保育士が他の子どもたちに意見を求め，子どもたちからは他の空いているところを教えたり，つめれば座れるなどの声があがる。結局保育者はヒロキの周囲の子どもたちに少しずつつめさせ，ヒロキのとなりにアオイの席を作る。アオイは泣き止んだが，少しうつむいたまま，およつの準備をゆっくりと始める。ヒロキはアオイに自分のおよつの皿をみせながら，話しかけるがアオイはあまりヒロキの方を見ない。ヒロキはアオイのおよつ袋を丁寧にたたんでやる。アオイはヒロキの方に顔を向けた。

接近・合流：相手に積極的に近づいて物理的な距離を縮めたり，相手と同じ遊びをしたりすることをいう。

接近・合流の誘導：自分と一緒に遊ぶことを誘導する行為をいう。たとえば，手招きしたり，「おいで」「一緒にやろう」と言ったりすることを指す。これは，謝罪の意の提示であると同時に，相手の接近・合流を促し，遊びの再開を目指す，相手からの解決行動を引き出すはたらきかけともいえよう。

距離取り：攻撃者との距離をとったり，別の場所へ移動したりしていざこざを中断させる行為をいう。

「距離を取った」り，「接近」したりと，相手との距離を調整することによって緊張緩和を図ったり関係調整を図ったりといったはたらきかけを含む例がエピソード 2-3 である。

積み木で作ったお化け屋敷をめぐって言い合いになり，緊張状態が発生した場面である。3 人から抗議を受けたケイタはその場を離れて他の集団の遊びに加わっている（下線部）。いざこざ状態から，一度距離を置くと，そのまま消失してしまう場合もあり，従来はその場になくなった場合はものわかれによる終結として処理されてきた（たとえば Hurlup et al. , 1988 ; 齊藤・木下・朝生 , 1986）。またこの例でも，一見したところ交渉の放棄のように見える。しかし，他の遊びをしながらも相手を注視し続けており（下線部），関心がなくなったわけではないことがわかる。再び距離を縮める機会をうかがっているかのようにもみえる。また，一度距離をとったことでそのまま言い争いを続けるよりも緊張状態が緩和されているとも見ることができる。新たな遊びが始まると，ケイタはその機会を逃さず，即座に 3 人に接近し，じゃんけんに合

流し，再び同じ子どもと遊び始めている。このことから，距離をとったことが緊張関係の調整として機能したといえよう。また，接近し合流することで，仲間に加わりたいという自分の意思を提示することができるし，新たな遊びに加わることができる。そしてこのことはまた，一度離れたからこそ接近することがより効果を持つものと見ることもできよう。

エピソード 2-3 (5 歳児・1 月)

大型積み木で作った (男児ミツキが中心に作った) お化け屋敷を男児ケイタがお化け屋敷遊びに夢中になり，壊してしまった。

ミツキは「こんなお化け屋敷じゃだめだよ！」とケイタに向かって抗議をした。

タカシとコウヘイは「俺は壊してない」言いながらミツキと手をつなぎケイタへの抗議に加わった。

ケイタは「もうぬけっぴ！」と言い捨てると，隣の部屋の駒回しに加わった。

ミツキ，タカシ，コウヘイの 3 人も積み木の部屋とは別の部屋へ移動していく。

ケイタは駒を手にしながらも 3 人を目で追っていた。

ケイタは駒を回しながらも，3 人の方に時々目をやっていた。移動してから約 1 分 20 秒後 3 人に別の子どもたちも加わりじゃんけんが始められた。ケイタは駒を放り投げ，「俺も俺も！」と言いながら走っていき，じゃんけんに加わった。

コウヘイはケイタが入らないように手で制するが，タカシがそれを制止するように，「さーいしょーはぐー！」と大声で言い，ケイタをじゃんけんの輪のなかに入れた。(6 分 53 秒)

日本の就学前児の仲間入りには、「入れて」「いいよ」などのことばでのやりとりで許可を得てから参入するという、儀式化された行動があることが知られている（倉持・無藤，1991；倉持，1994）。しかし，このやりとりは儀式化されているだけに，むしろ子どもたちの間ではルールとして成立しており，これを用いる場合は，むしろルールを導入しての解決とここでは捉える。いざこざの解決過程でのやりとりでは，そういったことばのやりとりなしで，ただ接近したり，合流したりするだけでも，双方に仲直りの意思が共有されていれば，成立するようである。謝罪などの明確なやりとりではなく，互いに「お茶を濁し」つつ，関係を修復し遊びを再開することに役立っているようだ。タカシがいざこざを継続しようとするコウヘイの行動を制止するかのようになり，大声でじゃんけんを始めようとしている姿からも，いわゆる「なんとなく」仲直りするためには有効であるのではないだろうか。

抗議：相手からの不快なはたらきかけに対して，不満であることを伝え，相手が不当であることを訴えることをいう。

抵抗：不快な働きかけに対する身体的な抗議の反応をいう。たとえば相手が取ろうとしたものを固持したり，押し返したりなどで相手のしたことが自分にとって不快であると伝える行為を指す。

これらは，いざこざを展開するやり取りであり，収束させるやり取りではないようにも見える。しかし，はっきりと主張しないことで，より深刻ないざこざに発展してしまうこともある。いざこざの相互交渉や収束を行うためには，相手の行動の意図や要求に敏感に気づくこと，自分の意図，期待も明確でそれを正しく主張できることが前提となる（斉藤・木下・朝生，1986）。不当な行動をされた場合にそれに気づくことができ

なければ解決は期待できないし、不当な行動を仕掛けた側も、自分の行動の意味を相手の反応から受け取り、学ぶことができないからである。年少であると、まだ相手の情緒を正確に読み取ることが難しく、相手の快・不快状態をわからずにはたらきかけてしまうことも少なくない。不快であると伝え、ることで、相手の攻撃を中断させることもできるし、謝罪や譲歩など、和解につながる行動を促すことにもつながる。抗議をしたり抵抗をしたりして、自分の意図や要求を伝えることが、いざこざの展開を可能にするものでもあり、同時に、解決の方向性を探るための重要なやりとりであり、すでにこの時点から解決が始まっているとも考えることができるのではないだろうか。

おどけ：おどけたしぐさや発話によって相手を笑わせ，緊張状態を
いて遊びに移行させようとするをいう。以下に「おどけ」が含まれ

エピソード 2-4 (4 歳児・6 月 すべて男児)

砂場で遊んでいたところ，ケイタがシャベルを振り回しながらチヒロを
追いかけて始めた。

ケイタ：「ふにい，ふにい，ふにい，ふにい…(笑いながら)」

チヒロは「嫌だ！N(他の子ども)狙って！」懇願しながら砂場の周囲
を逃げ回る。

ケイタが落としたシャベルがチヒロの足にあたった。

チヒロは「痛いよーっ！」と高い声をあげ，顔をゆがめ泣きべそをかく。

ケイタは追いかけて続け，自分よりも背の低いチヒロに向けてシャベルを
振り上げ「たたくよ！」と叫んだ。

チヒロは立ち止まって姿勢を低くし，顔をゆがめて泣きべそ顔をケイタ
に向けた(約 1 秒間)。

ケイタは振り上げていたシャベルの向きを変え，自分の頭に振り下ろし
し，自分の頭を叩き，「いってえー(笑いながら)」と言った。

チヒロは泣きべそ顔をやめ，自分が持っていたスコップで自分の頭を叩
いた(約 1 秒後)。

チヒロ：「たたくよ，いってえー」(笑いながら)

二人とも笑い，再び砂遊びに戻った。

(約 47 秒間)

たエピソードを示す。

チヒロが泣きべそ顔を見せた(下線部) ことに続いて，ケイタがチ
ヒロに向けていたシャベルを突然自分の頭に振り下ろすという突飛な行
動をとり，おどけて見せる(下線部)。チヒロはケイタを見つめると，

続いて泣きべそ顔をやめ、さらにケイタの真似をし、(下線部) 笑う。このおどけあうやりとりによって、緊張状態が解消されている。その後二人とも笑い合い、再び砂遊びに戻っていることから、「おどけ」行動が関係の調整に機能したと考えられる。このように「おどけ」行動には、いざこざで生じた緊張状態を緩和する機能があると考えられる。

注意の転換：積極的に相手に話しかけたり、いざこざとは無関係なものや方向を指差したりすることによって相手の注意を他のものへと向けようとする行為をいう「おどけ」のように、常に相手を笑わせることが目指されているわけではないが、相手の注意を目前のいざこざや、自分への攻撃からそらすことができ、それによって緊張状態が解消される。また、新たな遊びの材料となり得るものに注意を向けることで、いざこざのやりとりから、遊びのやりとりへと移行させることができる。

介入要請：相手の不快な働きかけについて大人に言語的に訴えたり、あるいは大人の手を引いて連れてきたり、泣き声をあげることによって大人の注意を引くことで、相手の攻撃を止めさせることや、調停を依頼する方略が抽出された。

「泣き」が見られた全26事例のうち、21例について大人の介入がなされている。大人の援助を引き出すことに成功しているといえよう。また、介入での終結は、一見、大人の介入による受動的な終結のようにみえる。また、当事者の子どもが自発的に先生に自分たちのいざこざの收拾を依頼することは少なく、3歳児では大人の力を借りて解消するなど、自分たちのいざこざを客観化した視点は取りえない(木下・斎藤・朝生, 1986)との指摘もある。しかし、本研究では、Table2-2に示されたように、少なくはない。また、3歳児が3歳児全体の18%、4歳児が11%、5歳児が5%と、3歳児が介入要請をしにくいわけでもない。もちろん

ん，条件統制された比較ではないので，頻度に大きな意味があるわけではない。そこで，介入要請がなされたエピソードで，そこに子どもの積極性，能動性を読み取ることができるのかを検討したい。

エピソード 2-5 3 歳 10 月

ショウタに口真似をされ，モモコが「なんで真似するの！」と抗議する。ショウタがさらに口真似をして「なんで真似するの！」とからかう。モモコは次第に地団太を踏み始め，「なんで真似するのよ！」とショウタをたたくようなしぐさもしながら繰り返す。しかしショウタもたたく身振りに加え，「真似しちゃいけないんだよ」と言い返ししながら，やめようとしなない。モモコは泣きべそをかきながら，同じ部屋の中にいた R 保育者のもとに行く。ショウタはモモコを途中まで追いかけながらさらに口真似をする。「ねえねえ，R ちゃん！」と訴える。保育者は他の子どもの着替えを手伝っており，すぐにショウタの方には向かわないが，ショウタはモモコと保育者の方を見ると，口真似をやめた。

エピソード 2-6 4 歳 7 月

ケイタ，ナオキ，ミツキ，レナが砂を使ってままごとをしている。ナオキの向かい側に座っていたケイタがナオキの使っていた器を取り，自分の方に持っていき，地面にひっくり返した(プリンの型をはずすように)。ナオキは泣きべそをかきながら，「だめえええええええ」と抗議した。ケイタは「違うよ，アイス作ってるんだよ」と言い返すが，ナオキは「壊しちゃだめええ」と繰り返した。ケイタは強い口調で，「壊すってわけじゃないんだよ！」と言い返した。ナオキは周囲を見回し，そばで観察していた観察者に気づくと，観察者の方に近づいた。ケイタ，ミツキ，レナはナオキと観察者の方を見た。ナオキは「ねえ，ケイタが壊した」と訴えた。

レナは視線をケイタに戻し，「こうやって」とケイタが持っていた器を，元に戻すようにうながした。ケイタが元に戻したことに気づくと，ナオキは元の場所ではなく，ケイタの隣にしゃがみ，「ねえ，これどうなってんの？」と話しかけた。

下線部のように，周囲に視線をめぐらせていることから，ナオキは誰か解決してくれそうな大人の存在を周囲に探していると解釈できる。意図的に他者の介入を促そうとしていたということがわかる。もしも周囲に大人がいなかったなら，訴えることはせずに，自分だけで抗議し続けたかもしれない。また，訴えた場面を3人とも注視している(下線部)。その結果レナがケイタに元に戻すよう促すという行動が起こり，ケイタもそれに従い，元に戻している。実際には観察者はそのやりとりに参加することはしなかったが，大人に介入を要請するという行為と，知覚にいる大人の存在によって，ほかの子どもたちが操作されているのである。

このような「泣き」行動は，子どもが大人を巻き込むことによる積極的な調整・仲直りと捉えることもできよう。これまでも，大人が介入し

たり，介入を子どもが要請したりすることが見られるということは記録されていた。しかし，そこに子どもの能動性や，積極的な意味を見出しはこなかったのではないだろうか。「泣き」行動は大人を操作する機能を持っているといわれる（Landreth，1941；Negayama，1999）。つまり，子どもが大人を「介入させ」手いるともいえよう。

劣位性表出：相手の攻撃や，発生した緊張状態に対して「腰が引け」た姿勢をとったり，顔をゆがめたりすることを「劣位性表出」とカテゴライズした。いわゆる「泣きべそ顔」を見せて，攻撃を抑制する行動を指す。「劣位性表出」を含むエピソードがエピソード 2-7 である。



Y児の姿勢とS児の視線の変化

エピソード 2-7 (5歳児・7月)

雷を怖がり他の子どもと散歩に行かなかったセイイチ，ヤスト，リョウタが窓のそばで遊んでいた。

ヤスト：「光ったよ。」

セイイチが窓に上って外を覗くと，ヤストが笑いながら窓の前においてあるテーブルに上ってセイイチの尻を押した。セイイチは体勢を崩し，窓から落ちそうになった。

ヤストはすぐに後ずさりし，腰が引けた姿勢をとった（写真，約1秒間）。

セイイチは体勢を立て直すと，振り返り「やめてよ！危ないな！」（ヤストをにらみつけながら）と叫んだ。

ヤストは即座に「ごめんね」（口ごもりながら）と謝った（後ろ向きにテーブルから下りながら（写真））。

ヤストはテーブルに片足を残し，低い姿勢のまま静止している。

セイイチはヤストを睨みつけるのを中断した（写真' ~ '）。

セイイチは声のトーンを少し落とし，「許さない」（ヤストから眼をそらしながら）と言った。

窓の外で雷がなる。

セイイチ：「鳴った！」（耳をふさいで大きさに怖がって見せ（写真）る）。

ヤストは「セイイチが許さないなんて言うからだよ」と言う。

セイイチは，手を大きく振り回して「逃げろ！」と叫びながら一度別の部屋へと移動した（写真）。それまでも雷は鳴っているが，3人は怖がる様子を見せていない。

ヤストは足をテーブルから下ろし，リョウタと顔を見合わせた。

セイイチはその約1分後，部屋に戻ってきてヤストに話しかけた。

「ちゃん（保育士），雷怖くないんだって。」

セイイチは雷の話題を続けながらヤストとリョウタの輪の中に加わり，ヤストも雷の話題に加わった。

雷を恐がって散歩にでなかった子ども達が，保育室内で遊んでいる場面である。子ども達は雷がなると，雷を話題にはしながらもさほど恐が

っている様子を見せていない。そのとき、窓に上って外を覗いた子どもを、もう一人がいたずらで押しでしまい、窓から落ちそうになったことをきっかけにいざこざが生じた。いたずらをした子どもは、相手が窓から落ちそうになった瞬間に、すぐに謝罪をするとともに腰が引けた姿勢を見せている。自分がしたいいたずらの影響の大きさに、自分でも驚いたようだ。セイイチは、振り返りにらみつけながら厳しく抗議するものの、ヤストの顔や姿勢を見ると、すぐに凝視を中止している。ヤストの姿勢と謝罪が、相手の怒りを解き、怒りの表出としての凝視を中断させることにつながっていると解釈できる。また、それに続いて、それまで恐がっていなかった雷を、大げさに恐がるという「おどけ」行動が起きている。自分の劣位をアピールしたことが相手の行動を抑制し、いざこざの発展を食い止めることにつながっている。

このような事例は3歳児では「劣位性表出」を含む事例のうち2例が、4歳児では15例中9例が、5歳児では18例中17例が、劣位性表出に続いて「おどけ」や「謝罪」といった反応につながっていた。当事者間でそれらの反応につながらなかった例でも、他児の介入が見られるなど、相手や周囲を操作することにつながっており、いざこざの解決に機能していたといえよう。

懇願：攻撃をやめるように依頼することをいう。ことばでのほたらきかけで、抗議や抵抗のように、攻撃の中止を要請したり、自分が不快であることを伝えることでもあるが、上記のように、自分の劣位性も同時にアピールしつつ、相手の行動を抑制するものでもある。

2-3-2 調整・仲直り行動のいざこざ終結における機能

本研究では、子どもがいざこざという社会的葛藤を終結させるためにどのような行動をしているのかを検討するため、子どもが用いる方略を

抽出した。mivurix によって映像片を繰り返し比較し、さらに上位のカテゴリが導出された。これらのカテゴリを、いざこざの中で果たす機能別に以下に考察していく。また、その機能に注目して導き出した、いざこざ終結の構造を Figure2-1, 2-2 に示す。

和解の意思を提示する：譲歩，ルールを導入，謝罪，説明，代償，接近・合流，接近・合流の誘導

これらの方略は、相手への和解の意思を提示するという意味も持つと考えられる。「謝罪」であれば、言語的に和解の意思を相手に示すことになる。また、「代償」や「接近・合流」であれば、非言語的にその意思を提示していると考えられる。これらの方略は、相手の怒りを解いたり、相手からの調整・仲直り行動を引き出したりする機能があるといえるだろう。したがって、先行研究(たとえば 斉藤ら,1986; Verbeek & De Waal, 2001)において示されているように、これらの方略は子どもの調整・仲直りにおいて効果的に機能する、重要な行動であると考えられる。なお、81例のエピソードにこのパターンが見られた。

調整・仲直り行動を引き出す：抗議，抵抗

「抗議」「抵抗」は、相手からの不快な働きかけに対する反応の一部でもあるため、一見したところ単なるいざこざの相互交渉のようにみえる。しかし、はっきりとした抗議を攻撃者に発することで、相手の攻撃が中断されたり弱まったりする場合もある。実際、エピソード 2-7 においては、セイイチの抗議(下線部)によって、ヤストは「ごめんね」(下線部)と、謝罪を提示している。なお、91例のエピソードにこのパターンが見られた。

いざこざの相互交渉を開始し、展開し解決していくには、自己の行動を統制し、自己を主張しながらも他者の考えや気持ちを受け入れ、社会

的なルールを利用したり互いに譲歩・妥協したりしながら相互の意見を調整していかなければならない(松永, 1993)。自己主張やコミュニケーション能力はそれに必要な社会的能力である。このように, 自己主張でもある「抗議」「抵抗」方略は, 相手にその不当な行動について知らせ, 相手からの仲直り行動を引き出すことで, いざこざを終結させ仲直りへの移行を促しているといえよう。

緊張状態を緩和し, 遊びへと移行させる: おどけ, 注意の転換, 距離取り

笑いを含むという意味で, 類似の概念のユーモアについて研究した Mcghee(1979/1999)は, 子どもがふざけるのは仲間との親和的欲求の充足のためであるとしている。また文脈から外れた事象を含む不調和な関係の知覚が, すべてのユーモア経験の基礎となると主張している。

エピソード 2-4 でケイタがチヒロに向けてシャベルを振り下ろそうとしているという攻撃的な文脈のなかで, 突然自分の頭を叩くという, 突飛な行動によって二人の間の緊張状態を解消がされている。またチヒロも引き続いて同じように真似て自分の頭を叩き, 遊びが再開されている。「おどけ」行動は, 緊張緩和とともに, いざこざの文脈から一気に笑いや遊びの文脈へと転換することに役立ち, その後の親和的な状態や当事者同士の遊びへとつながっている。このように, これらの「おどけ」行動は緊張状態を解消したり, 遊びの文脈へと移行させたりする機能を果たす行動といえよう。

さらに, 「距離取り」は, 一見交渉の放棄のようでもある。しかしエピソード 2-3 下線部 のように, 他の遊びをしながらも相手を注視し続けており, 関心がなくなったとはいえないことがわかる。そのまま同じ場所には緊張状態が続いてしまったかもしれないが, 距離をとった

ことで緊張状態が緩和され、再接近して遊びに合流し再開することに成功している。距離を取るといふ、自分自身は相手とは異なる方向に向かっていくことが、実は相手に対し、また相手との関係に対してはたらきかけていることになる。なお、32例のエピソードにこのパターンが見られた。

他者を操作する：介入要請，劣位性表出，懇願

「泣き」には第三者の援助を引き出した(Landreth, 1941; Negayama, 1999), 取り合いになったおもちゃなどを保持するために機能することがある(高坂, 1996)。子ども達もこの機能を導入して解決を図っているのだろう。また、山本(2000)によると「泣く」という手段が、1歳代では相手への直接的なはたらきかけとしては、攻撃をかえってエスカレートさせるなどで、効果的ではないが、先生を事態に巻き込むことで、当事者と裁定者を含む三極構造への構造変化を起こさせるはたらきがあることを指摘している。その場では、圧倒的に自分が下位であった場合に、順位が上のものを構造に組み込むことで、自分の相対的な順位を変化させることにもなりうるのである。この方略を用いることで、いざこざの構造を操作しているともいえよう。

また、東・野辺地(1992)は、母親などの第三者に解決を求めることでのいざこざの解決行動と、協調性の高さとの相関を指摘している。当事者だけでは解決不可能な場合には、他者を巻き込んで解決を求めることも社会的なスキルであり、いざこざ解決のための行動であると推察できる。

さらに、行動学的な観点からみると、類人猿の集団の平和維持には集団内の序列が重要なシステムとして機能している。「劣位性表出」といった、表情や姿勢で弱みを見せる行動は、その優劣序列の機構に沿ったも

のと考えられる。

de Waal (1989/1993) は、社会性の高い類人猿において表情や姿勢による劣位の表出による、いわゆる優劣順位を用いた仲直りの例を数多く報告している。その中で類人猿の知見を人間の子どもに援用する可能性についても論じている。また、山本(1991; 2000)によると、子どもたちは、2歳代になると、「泣き」によって相手がひるむ場合が出始め、これ以降、相手を泣かせてはならないという暗黙の了解が子どもたちの間に共有されていき、自分の立場が危うくなったときに「泣く」ことで勝つ子が出始めるという。子どもたちはそばで見守る大人たちの視線を強く意識し、大人の意向に従う能力を育てているため、子どもが大人の視線を利用し始めるのである。自分の劣位性をアピールしつつ、その実相手の行動を抑制し、自分の順位をあげる方略でもある。大人から見ると、小ざかしい、かわいげのない方略のようでもあるし、大人は子どもたちの集団に順位など想定したがるかもしれないが、皮肉にも大人の意向を取り込んだ結果獲得された方略でもあるといえよう。

また類人猿の群れの特性から見ると、社会性の高い種ほど優劣順位が明確であり、うまく集団の秩序維持がなされているという(de Waal, 1989/1993)。子どもたちがこれらを用いて関係調整を行なっているということは、社会的な集団を維持するということへの志向性の表れであるともいえよう。

また、これらの行動は、これ以上攻撃をしてはいけないという圧力にもなるが、自分の劣位を示し相手の優位を認めることで、相手の怒りを緩和することにつながりうる。なお、このパターンは70例のエピソードに見られた。

2-4-2 本研究の意義

本研究では、幼児期の子どもがいざこざの終結にむけてどのような調整・仲直り行動を行っているのかが映像分析支援ソフト mivurix を用いてのカテゴリ分類によって検討された。本研究の意義をあげると、以下のようになる。

まず、一度離れて距離を調整する行動や、ユーモアを含んだ行動によって、緊張状態を解消したり、自分の劣位性を示して他者を操作したりするなど、これまでいざこざの解決の行動としては扱われてこなかった方略に焦点が当てられた。

また、いざこざの解決はただ1つの行動のみでなされるわけではない。ある行動が、当事者や第三者のある行動を引き出し、いざこざの終結へと向かっている。当事者同士だけでなく、大人や周囲の子どもたちとも

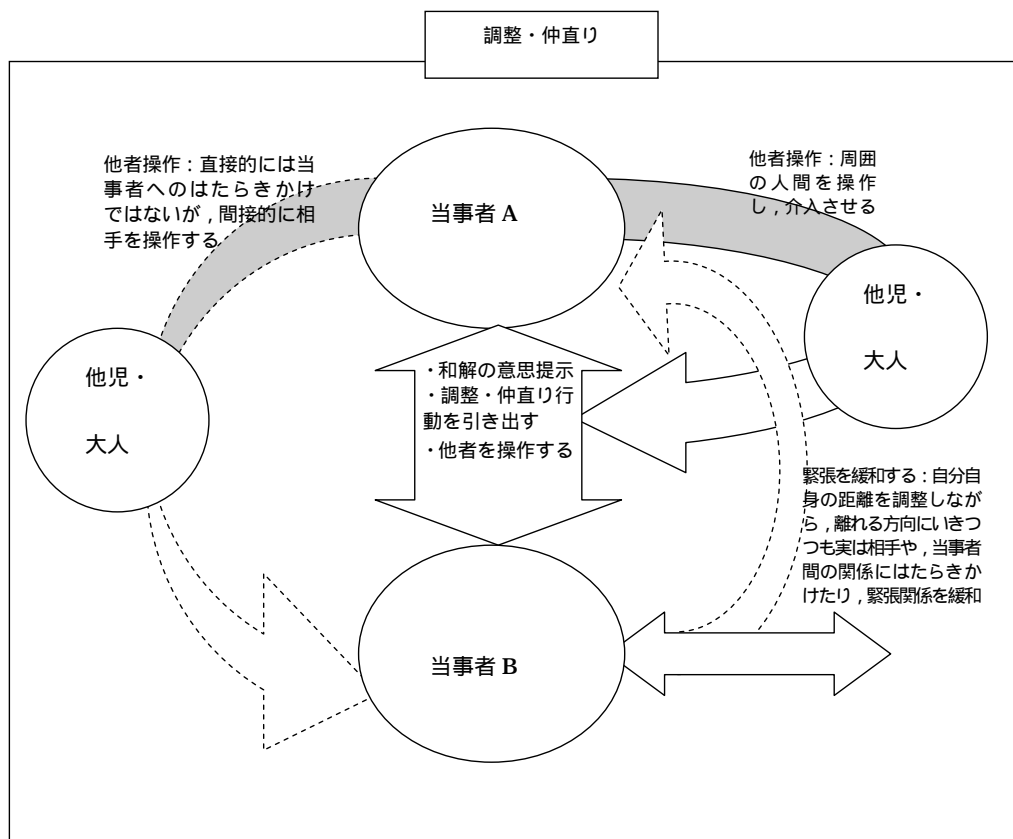


Figure 2-1 子どもの調整・仲直り行動の多方向モデル

作用し合い，あるいは当事者でも大人でも他児でもなく，まったく違う方向に行動を向けることが，当事者間の関係に作用するような，多方向に方向性を持ったやり取りがなされているといえる。これらの調整・仲直りの持つ特徴を構造化すると Figure2-1 に示したようになる。当事者間では直接的間接的に，さらなる調整・仲直り行動が引き出され，また周囲の大人や子どもたちを操作し巻き込んでいざこざの構造が相互に作用しあって，いざこざの終結へと機能しているのである。子ども自身が相互に交渉する能力を理解していざこざの展開や解決を見守りつつ関らなくてはならないだろう。また，Figure2-2 に示したように，子どもたちがとる行動は，いざこざの収束に留まらず，一息に遊びの開始にまでつながっていくものもある。また，順位枠組を導入して攻撃を抑制したり他者を操作するやり方は，攻撃の抑制や，構造変化を起こさせることに機能しており，子どもたちなりに規範として取り込み，解決に向かっているのである。親和的向社会的行動にはみえないものも，向かっている方向や着地点はさまざまだが，葛藤状態の解決に向けて子どもたちのなかで使用されている方略といえよう。

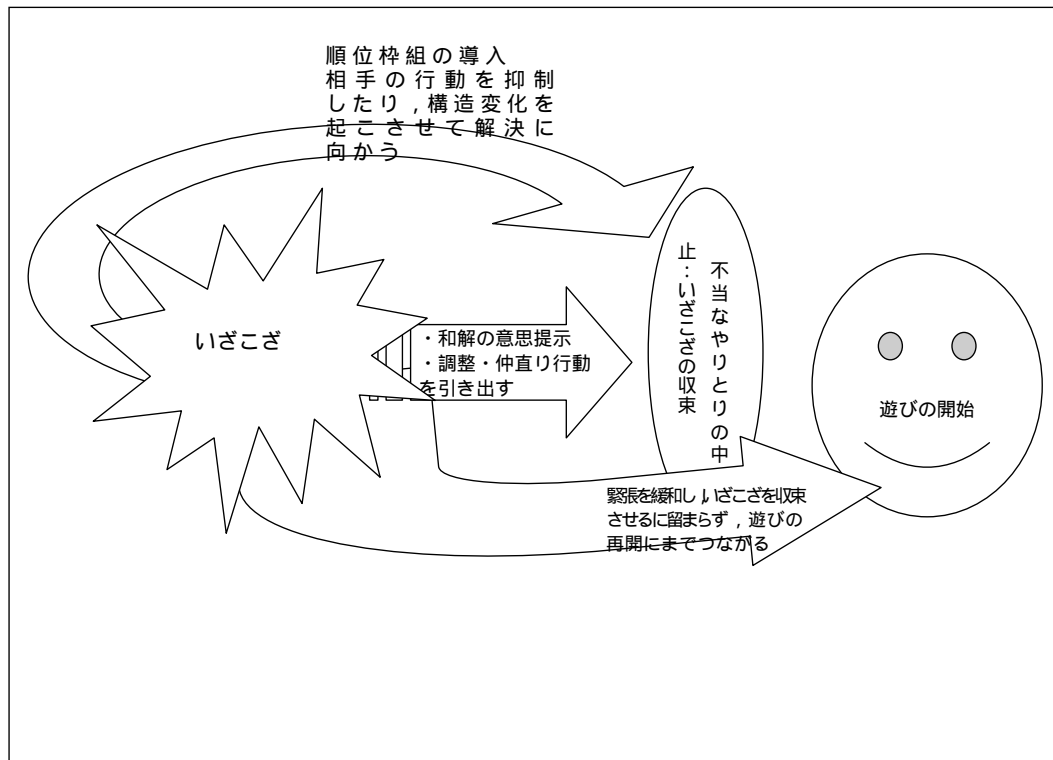


Figure 2-2 子どもの調整・仲直り行動の方向と着地点のバラエティ

しかし本研究の問題点をあげると、いざこざをおこしやすい子どもの事例が多く収集されるなど事例が不均質であることは否めない。近年では PCMC 法（注 1）のヒト幼児への適用（Butovskaya, Verbeek, Ljungberg, & Lunardini, 2000; Verbeek & de Waal, 2001）が行なわれたり、フィールドノートや映像データといった質的データの検討方法の整備が進められている（たとえば Flick, 1995/2002; 無藤・やまだ・南・麻生・サトウ, 2004）。今後さらに検討を重ね、本モデルの精緻化をはかることが求められる。

第3章

子どものいざこざの調整・仲直り行動の縦断的变化

3-1 目的

本研究では、保育園における幼児クラスの子どもたちの、いざこざ解決方略の使用の変化を明らかにすることを目的とする。そのため、保育園における、同一集団の自由遊び場면을3年間にわたり縦断的に観察した結果、得られたデータをもとに、用いられる方略の変化を検討する。さらに、ある女児を中心としたエピソードを時期に沿って追っていくことで、集団の中での社会的スキルの変化を検討する。

3-2 方法

3-2-1 観察対象

埼玉県内の私立A保育園の園児のうち、2001年に3歳児だったクラスについて、2001年6月～2003年10月の28ヶ月間、原則として、1ヶ月に1度の頻度で約90分間ずつ、3年間にわたって縦断的に観察を行った(3歳児期:12名,4歳児期:15名,5歳児期:18名)。各年齢について、各年度の観察開始時の平均月齢は3歳児:41.4ヶ月(レンジ:36～45ヶ月),4歳児:53.5ヶ月(レンジ:48～57ヶ月),5歳児:66.1ヶ月(レンジ:60～71ヶ月)であった。全観察時間は約30時間(3歳(2001年度):660分,4歳(2002年度):720分,5歳(2003年度):420分)であった。観察手続き、コーディングについては第2章に準ずる。

3-2-2 観察者間信頼性

各行動のコード化と分類について、収集されたエピソードから、全体の約25%にあたる10例のエピソードをランダムに選択し、エピソードエピソード全体の映像を視聴し、筆者を含む2名の間で方略カテゴリーの分類についてコーエンの係数により一致率を求めた。その結果一致率

は $r = .98$ であった。

3-2-3 エピソード記述の分析

第 1 章で示した立場に従い，いざこざのエピソード映像とフィールドノートに，積極的に解釈を加えながら現象を記述した。

3-3 結果および考察

3-3-1 いざこざ解決方略の使用の変化

37 エピソード（3 歳児：11，4 歳児：14，5 歳児：12）が観察され，各エピソードについていざこざ解決行動を抽出した。抽出されたいざこざ解決行動を広瀬（2006）のカテゴリに基づいて分類した結果，方略ごとの発現度数は Table3-1 のとおりであった。なお，同一エピソード内に複数種の行動が見られた場合をそれぞれ 1 回と数えた。そのため，方略の発現数とエピソード数は必ずしも一致しない。また同一児が同じ文脈の中で同じ方略を繰り返し用いた場合には初回のみを計数した。

発現する割合にいくつか特徴的な違いが見られた。第 1 に，「接近・合流」と「接近・合流の誘導」について検討したところ，「接近・合流」は 4 歳児で低く，「接近・合流の誘導」は 3 歳児と 5 歳児で低いことが示された。3 歳ではまだ明確な仲直りへの志向性を持って働きかけることが難しく，4 歳になると明確に仲直りの意図を伝えながら働きかけることができるようになるため，ただ接近するよりも，「おいで」，「一緒にやろう」などの声かけができるようになるといえよう。さらに 5 歳児になると，接近したり，作業を手伝うだけでも，相手の意図や仲直りへの志向性を読み取ることができるようになり，仲直りにつながると考えられる。

第 2 に，「介入要請」は，4 歳児において特に多く観察された。4 歳に

Table 3-1 調整・仲直り方略の内容と生起数

()内は%

方略	内容	3歳期	4歳期	5歳期	生起数	
譲歩	「いいよ」等のことばで相手の要求を受け入れた り妥協して自分の要求をとり下げたりする	2	5	3	10	(8.1)
ルールの導入	じゃんけんや順番等のルールを導入する	0	0	0	0	(0.0)
謝罪	「ごめん」など、謝罪をする	1	2	2	5	(4.0)
説明	自分の行動の理由を説明する	1	3	2	6	(4.8)
代償	代わりの物やおもちゃを提供したり、撫でたりす る	0	1	0	1	(0.8)
接近・合流	積極的に近づき、同じ遊びに参加したり、作業を 手伝ったりする	6	6	7	19	(15.3)
接近・合流の 誘導	自分の近くにくることや同じ遊びに参加するよう 誘いかける	0	5	0	5	(4.0)
抗議	「いやだ」「やめて」等の発話で不満や拒否を示 す	11	10	9	30	(24.2)
抵抗	押す、たたく等身体的に抗議する	2	5	1	8	(6.5)
おどけ	おどけた仕草や発話で遊びへと移行させようと する	0	6	2	8	(6.5)
注意の転換	積極的に話しかけたり他のものへ注意を促し、い ざござから注意をそらす	0	3	0	3	(2.4)
距離取り	場所を移動していざござの緊張状態を回避する	2	1	3	6	(4.8)
介入要請	大人を呼ぶ等で介入を求める、求めようとする	2	7	2	11	(8.9)
懇願	攻撃をやめてもらうように懇願する	1	1	1	3	(2.4)
劣位性表出	眼をつぶったり泣きべそ顔等を見せる。身体を引 いたり姿勢を低くして劣位性を示す	1	4	4	9	(7.3)

計

124

なると、大人の力を借りながらも問題解決を図ろうという志向性がでてくるといえよう。さらに、「介入要請」には大人や他者の援助による問題の解決と、大人や他者の力を借りた行動抑制の二つの意味があると思われる。5歳児で観察された「介入要請」は、うそ泣きをして攻撃者のことを訴えるふりをするなど、「介入要請」するふりによって相手の攻撃を抑制しているものであった。4歳児以前の「介入要請」事例のすべてに見られたような、大人に直接の問題解決の援助を求めるものとは異なっていた。問題解決の仕方が、実際の大人の力を借りてその場の構造を変化させるのではなく、大人の権威を借りることで、自分の順位をあげる

というものに変化するといえよう。

第3に、「おどけ」や「注意の転換」は、4歳児において多く見られた。「おどけ」には、緊張を解消し、遊びを再開させる効果があると考えられるが、協同遊びを成立させるためには、相手の意図を読み取る能力が関連している。「ふり」や「意図」の理解について扱った「心の理論 (Premack, 1978)」研究では、心の理解が成立するのは、4歳以降である (Wimmer, & Perner, 1983)。といわれる。4歳児で「おどけ」や「注意の転換」が増え始めるのは、このような、相手の意図に関する知的な発達に影響していると考えられる。しかし、4歳児で「おどけ」「注意の転換」は増加するものの、5歳児で再び減少している。この点に関連して、木下 (1998) は、子どもの「ふり」遊びについて、「ふり」への反応が、即興性を示す情動的同調のモードから、それに付随する意図の理解を図る作業によって、反応が鈍くなる認知的な読み取りのモードへの変化を示すことを指摘している。いざこざの解決についても、このような発達に伴うモードの変化があると考えられる。すなわち、いざこざの解決の中に導入された「おどけ」や「注意の転換」については、4歳児から5歳児にかけての間に、モードの変換の時期があると考えられる。つまり、4歳児では「おどけ」の持つプレイフルな表情や仕草そのものに反応性が高く、それを用いた遊びの要素を調整・仲直りに導入できるようになるが、5歳児になるとさらに相手の遊びへの意図の読み取り作業を慎重に行う段階への移行があることが示唆されたといえよう。

以上の結果から、3歳児から5歳児に至るまでのいざこざ解決方略の使用の発達的变化について、以下のようなことが示唆されよう。すなわち、3歳から4歳にかけて、多様な方略を用いながらいざこざの解決を図ることができるようになり、方略の種類が増える。さらに5歳児にな

ると、相手の意図や心情を読み取ることができるようになったり、読み取ろうとする志向性が表れ、言語化されない意図のやり取りができるようになったり、逆に慎重にそれを行うために「おどけ」などの相手の働きかけに即座にはのせられないという、反応の鈍さが表れてくると考えられる。

3-3-2 いざこざ解決への関わり方の変化：事例の分析

次に、集団の中での社会的スキルの変化を検討する。具体的には一人の女兒カナコ（以下幼児名は仮名）が参与するエピソードをもとに、子どもたちのいざこざへの関わり方の変化を検討する。この女兒をじれいとして取り上げるのは以下の理由による。すなわち、対象としたカナコは入園時期が早かったため、3歳児で3例、4歳児で6例、5歳児で2例と、3年間通してコンスタントに当事者や第三者として参与するいざこざエピソードが抽出できた。そのため比較がしやすく変化を示しやすい事例を提示できると考えられたからである。

（1）事例の提示と解釈

・ すぐに注意がそれる

3歳2月のエピソード3-1を以下に示す。リオの泣きに保育士が反応し、カナコを連れてリオのそばに行った。カナコは連れていかれたまま、リオに身体を向けず、机の上の絵を見ていた。保育士がリオにしたのと同じようにカナコもリオの涙を拭いてやり（下線部 ），リオは一度泣き止んだ。カナコは再び机の絵を見たり、他の子どもに話しかけたりしていた。また、リオは大声で泣き喚いているが、他の子どもたちは関心を示さず、近くで遊んでいたり保育士に話しかけたりしていた（下線部 ）。

エピソード 3-1 (3 歳 2 月)

女兒カナコがコトミとヨシキと一緒にテーブルの周囲を、近くのモノを軽く叩きながら走り回っていた。一緒にやりたかったためか、走っているカナコをリオが叩いた。リオをカナコが叩き返すと、リオは泣き始めた。保育士が気づき、「あれ？リオちゃんどうしたの？」と声をかけるが、リオは答えずに泣き続けた。するとカナコは「カナコが叩いた、リオがカナコのこと叩いたから」と言った。保育士はカナコの手を引き、リオのそばに近づいたが、カナコはすぐに机の上の絵に関心が向き、絵を描いていた子どもと話し始め、リオの方には顔を向けなかった。泣き続けているリオの顔を保育士が拭いてやっていると、コトミが保育士の名前を何度も呼んだ。タカシが保育士の膝によじ登った。カナコはリオの方へ身体を向け、「血でた？」と聞いた。カナコは保育士の手からティッシュを取ると、リオの顔を拭いた。リオは一度泣き止み、再び泣き始めた。保育士がリオを慰める間、コトミとヨシキはリオのそばで遊び続けていた。

カナコは保育士と同じように涙を拭いてやったりはしているが、すぐに他のものに関心が移ってしまっている。またリオに対し「血いでた？」と自分が加害者でないかのように尋ねており、一見共感的に振る舞っているようでありながら、リオの気持ちを予測しながら慰めているとは読み取りにくい。

また、幼児期のいざこざでは、年長になるにつれより頻繁に他児が介入する傾向にある（広瀬，2004）が、この事例では、当事者の当該いざこざに対する関心の低さとともに、周囲の子どもたちにも、自分に派生するそのいざこざの影響を予測するような様子もまだ見られない。また、リオの主張も泣き行動が主で、カナコが顔を拭いたときに一度泣き止む

が、すぐに泣き出しており、カナコに対してなにかを求めるというよりは保育士による慰めを求めていると考えられる。

・ 大人の目を気にする

次に被攻撃児に対してのカナコの慰め行動が見られる、4歳児10月のエピソード3-2を示す。リツコが観察者の方を見ながら泣いていることから(下線部)、介入を求めての泣き行動であることがわかる。カナコとリオはタカシに謝罪を要求したり、攻撃を受けたリツコを撫でるなど、慰め行動が見られた。また、タカシが訴えた際にその場にいた全員が、観察者に視線を向け(下線部)ている。カナコはタカシが大人に訴えにしている様子を見ており、大人の存在を意識し、そこで展開されているいざこざが、自分に波及することの予測をし、そのため慰めや調停をしていると推察される。

大人の表情や意図、評価を参照する社会的参照行動は、1歳代からでも開始されている(Sorce, 1985)し、2歳から3歳でも、大人の評価、大人の論理を自分たちの行動に取り込んでいる(麻生・伊藤, 2000; 山本, 2000)。しかし、前項のエピソード3-1のように、リオがただ泣くだけで、明確に自分の行動を非難しているわけではなく、他の子どもたちも関心を示さずに遊び続けているような状況であると、傍から見ればカナコは当事者であるにも拘らず、このいざこざが、その後どのように波及し、自分にどのような評価がくだされるのかについて予測し、それに応じた振る舞いをするのは難しいのかもしれない。

しかしここでは、当事者ではないにも拘らず、一見、タカシよりもダメージを受けているリツコの味方につくという客観的視点を持ち(斉藤・木下・朝生, 1986)ながら事態を判断している。また、観察者のカメラを気にしながら、リツコに加勢してタカシを非難するなど、自分へ

エピソード 3-2 (4 歳児年度 10 月)

カナコが園庭で女兒リツコ・イズミ・リオ・アヤネとテーブルを囲んでままごとをしていた。男児タカシが砂遊びをしていたところから、リツコが砂をとっていった。タカシはリツコたちに近づき、腰に手をあて「ちょおっとー！」と抗議した。リツコたちはタカシを無視し、「今度からタカシと遊ばないようにしよう」とまわりに言った。再度タカシが近づこうとすると、リオがタカシを押しした。タカシが再び近づくと、リツコは「あ、タカシ！ 入るな！」とタカシを押しつけた。タカシがリツコを突き飛ばし、リツコはしりもちをついて泣き出した。リツコは観察者（一番近くにいる大人）の方を見ながら泣き続けた。タカシが観察者に近づき、「リツコがね、いたずらしたからいやだったの」と訴えると、カナコを含め全員がタカシと観察者の方を見た。リオがタカシを追いかけきて「ごめんね言え！」と言いながら身体を引っ張ってリツコのところにつれていった。カナコは観察者の方を見ながらリツコの頭を撫でた。タカシがもといた場所に戻ると、カナコが「ごめんねいいな！」と叫んだ。リツコは立ち上がり、再びタカシのところから砂をとった。タカシが「だめー！」と言いながらシャベルを振り上げると、保育士に止められ、その間にリツコは元の場所に戻った。

の影響を予測し、またさらにタカシに謝罪を要求し、自分のただしさを観察者の目にアピールしているかのようでもある。しかしリツコの顔を見るなどは観察されず、ダメージを受けている（と見える）リツコに対する共感はまだ高くはないように見える。また、観察をしていると先に不当なはたらきかけをしたのはタカシの場所から砂をとっていったリツコであるとも見ることができるし、リツコは普段からうそ泣きに近い形で相手の攻撃を抑制したり、他の子どもや保育士の援助を求めたりす

ることが多かったが、外形的にダメージを受けていると見えるリツコの方に味方するに留まっている。

・ 相手の顔を覗きこみながら和解を提示する

次のエピソード 3-3 の 4 歳 1 月の例では、ままごとの役割でもめ、泣き出してしまった女児マリエに対し、何度もカナコが接近し和解を試みる例が示されている。マリエが泣き出すと、カナコが「マリエちゃんのやりたいのでいいよ」(下線部)と言ひ、その場を離れた。1 分ほどで再度接近し、決まったかを訊ねるがマリエがもじもじするだけで答えず、振り返りながら部屋に戻る。その後をマリエがゆっくりとついていった。マリエはカナコとフウカのそばでもじもじしながら立っている。フウカは他の子どもと遊び始め、カナコも園庭にでていき、マリエは靴をゆっくりと履き、寄り道をしながら後を追っていく。カナコが気づき、「マリエ、来い！」とマリエに駆け寄った。カナコが「おどけ」ながら手招きするとマリエもカナコに向かって走り出した。

「慰め」行動などはエピソード 3-2 の段階から見られていたが、単に外形的な行動として和解行動をとるのではなく、ここではいざこざ相手のマリエの顔を覗き込み(下線部),反応を見ながら和解の意思を提示している。相手の状態を探り、自分のはたらきかけが相手の意向に添えているかを確認しているかのようである。また、ことばでも「マリエちゃんのやりたいのでいいよ」、「決まったら来てね」(下線部)などと、和解を提案している。

エピソード 3-3 (4 歳 1 月)

縁側でカナコとフウカ、マリエがままごとの役割でもめていた。マリエ

は自分のやりたい役ができずに泣きべそをかいた。カナコはマリエの顔を覗き込みながら、「何でもいいよ，マリちゃんのやりたいので。決まったらカナコ（自分）たちは部屋にいるから，いつでも来てね」と言い，部屋に入った。フウカもマリエの方を振り返りながら部屋に入った。マリエは指をしゃぶり，もじもじしながら二人を見送った。1分ほどでカナコはマリエのところに戻り，顔を覗き込みながら「決まったー？決まったー？」と訊ねた。 マリエがもじもじしたまま答えずにいると，「決まってないみたいね」と再び部屋に戻った。マリエはもじもじしながら二人の後をゆっくりとついていき，何も言わずに二人から2メートルほどのところに立っていた。

カナコは園庭での遊びに加わろうと，靴を履き始めたが，マリエは再び黙ってカナコのそばに近づいた。マリエを見ながらカナコは靴を履いていたが，そのまま別の集団に入っていった。マリエも靴を履き，寄り道をしながら少しずつカナコたちに近づいていった。カナコはマリエに気づくと，「マリ，来い！カモン，ベイベー！」とふざけながらマリエに近づき，マリエの手を引いて集団の方へ連れていった。

さらに，遊びが始まった際にはフウカが他の集団に入っており，三者関係が解体され，仲間に入れやすくなったためか，近づいてきたマリエを積極的に遊びの中に誘い入れるが，その際に「カモン，ベイベー」などと，おどけながら(下線部)誘い入れている。またマリエの方は，指をしゃぶったり手を後ろに組んだり，もじもじしながら何度もカナコへの接近を試み，仲間に入りたい気持ちをアピールしていたが，そのマリエの態度からマリエの意図や感情を読み取り，誘い入れる行動をとっていたといえよう。

- ・ うそ泣きを非難する

エピソード 3-4 (5歳5月)

絵をリツコが覗きこんだのをタカシが嫌がり、リツコの腕をつねった。リツコはしゃがみこんで泣き出すまねをした。通りかかったクミが「タカシ何やったの？」と抗議すると、リツコが「タカシがリツコ(自分)何もやってないのにつねったー。あーあ、タカシのせいで爪がついちゃった」と腕をまわりに見せた。そばでおやつ準備をしていたカナコは、リツコを一瞥し「人のせいにすんな」と言った。リツコは泣き止んだ。おやつ袋がカナコの足の上に落ち、おどけた仕草をしながら「いて、いてえーよー、とってくださいーい」と、そばにいたタカシに話しかけた。

タカシが拾ってカナコに渡すと「ありがと」と言った。

次に示す5歳5月のエピソード3-4は、カナコの近くで起きたリツコとタカシとのいざこざに対し、カナコが介入した事例である。タカシにつねられたリツコがしゃがみこんで「タカシがリツコ(自分)何もやってないのにつねったー」と周囲に訴えた。そばにいた一人の子どもはタカシに抗議するが、カナコは「人のせいにすんな！」(下線部)という発話で「泣き」を非難した。リツコもタカシを非難するのを中止した。

実際にはタカシの絵をリツコが覗き込み、からかったためにタカシが反撃してリツコをつねったのだが、リツコは自分が被害者であるという、正当性をアピールするかのよう周囲に訴えている。エピソード2では、タカシに突き飛ばされたリツコに「慰め」行動をとっていたが、ここでは過度にタカシを責めたリツコの方を「人のせいにすんな」(下線部)と制止し、公平に扱おうとしているように見える。また子ども同士でも、公平性を志向した行動がとられていたといえよう。

(2) 事例から読み取られた発達的变化

- ・ 共感性の変化

エピソード 2-1 のように、自分が攻撃した相手に対して、保育士と同じように涙を拭いたり撫でたりという形で慰め行動が表れるのは、自分がその葛藤に深く関与している意識が低いためではないだろうか。保育士がたずねたときにも堂々と「カナコ（自分）が叩いた」と悪びれもせず答えている。発話だけを見ると自分のしたこととリオの泣きとの関係は認識しているようではある。ただし、すぐに他の事象に注意が向くなど、自分が当事者であり非難の対象となる可能性に関する予測がなく、それがリオにとって泣くほど深刻な攻撃となったという認識やリオの感情に対する共感がまだ低いためかも知れない。また、周囲にいたほかの子どもたちも、そばでリオが泣いていることには関心を示さずに保育士にまわりついていただけである。

一方で4歳10月のエピソード 3-2 では、攻撃を受けて転んだリッコに対して頭を撫で、慰め行動が見られた。またカナコもリオもリッコをかばって攻撃をしたタカシにリッコへの謝罪を求めたりしており、リッコに対する共感が表れてきていると考えられる。ただしタカシが観察者に訴える姿を全員が注視しており、大人の権威を意識した行動ともとれ、リッコに対しての共感のみで開発された行動ともいいきれない。またリッコへの慰めなどに参与するのは、その場にいた子どもの中ではカナコとリオのみである。

次の4歳1月のエピソード 3-3 では、泣いてしまったマリエに対し、何度か自分から和解を持ちかけている。その際にマリエの顔を覗きこむような仕草が何度も見られ、マリエの意図や心情を読もうとしているようでもある。「心の理論 (Premack & Woodruff, 1978)」は、もともとは共感性について論じた理論だが、4歳ごろに成立し始めた心の理論は、仲直りの場面でも発揮されるようになりつつあるといえよう。またすぐに

仲間に入れぬマリエに対し、何度も接近し、共同遊びへの参加を促すなども見られ、相手に対する共感がさらに進んでいると考えられる。

矢田(2006)によると、他児が介入する際に、新入園時の4歳の4月では言動ばかりであったものが、9月以降にはその裏にある思考や心情にまで関心を示すようになるという。この事例のカナコの場合も4歳児の学年も後半に入り、マリエの心情にまで関心を示すようになり、共感性を持つことができるようになってきたことの表れであると考えられる。

・社会的カテゴリ、順位枠組みの理解

エピソード3-1の3歳1月の例では、カナコは自分が泣かせた相手に対して「血いでた？」と話しかけたり、保育士を模倣して慰め行動を行ったりしている。ヒト以外の霊長類の群れでは、当事者による慰め行動は行われぬ(de Waal & Aureli, 1996)。攻撃個体に接近すると、再度攻撃を受ける恐れがあるからである(沓掛, 2002)。いざこざ相手に再度接近し、攻撃を受ける可能性や、自分が加害者として扱われる可能性についての予測がされている様子は見られぬ、自分の位置取りについての認識が未発達な様子が伺われた。またリオが大声で泣いているにも拘らず、そばにいたほかの子どもたちはリオに対して関心を示さず、保育士にまわりついていたり、すぐそばで他の遊びに熱中していたりといった様子が見られた。しかしエピソード3-2(4歳10月)では、そこで一緒に遊んでいた全員が観察者の方を注視しており、大人の権威に対する認識と、その自分たちの交渉に対する影響を予測する様子が窺われる。

大人の目を意識しての慰めや調整行動は、その被害児に対しての共感性というよりも「大人に怒られるから」ということに誘発されたもので、相手に対しての共感性は低いと考えられる。しかし、大人の存在を意識

した対応がとられるということは，大人の権威を理解し，社会的な特性や順位の枠組みを自分たちの関係調整の中に導入できるようになっているともいえよう。また，それらを利用してでも集団の秩序を維持しようとする事への志向性が彼らのなかにみられると捉えられよう。

・ 公平性への理解：社会的規則の理解

「泣き」は第三者の援助を引き出す手段ともなり（Landreth, 1941; Negayama, 1999），また，幼児期の相互交渉においても，大人の援助を誘導したり，相手の攻撃を抑制したりする機能を持つ有効な調整行動である（広瀬，2006）。しかし幼児期後期になると，保育園などですぐに泣くことは赤ちゃんの特性として語られ，赤ちゃん扱いされることは子どもたちの間では評価が低い（柴坂・倉持，2003）。これは，学年があがり，仲間関係が継続されてくると，「泣き」が子どもたちにとって有効な手段ではなくなるためであると考えられる。

エピソード 3-4 でカナコは，しゃがみこんで泣いているリツコの味方にはつかず，リツコが「泣き」を用いて過度にタカシを責めたことを非難している。カナコはタカシがとった行動を，リツコへの報復として許容しており，その意味でリツコの側にも原因があったことを理解し，一方的に泣いているリツコの見方につくことはしなかったのではないだろうか。またリツコの「泣き」が，援助を引き出すためのうそ泣きであることもカナコにはわかっているようだ。リツコとの関係も発達し，リツコのそうした内的特性を理解し（松永，1995）たためか，「うそ泣き」を見破るようになっているといえよう。さらに，「心の理論（Premack & Woodruff, 1978）」が成立することで，泣く「ふり」を瞬時に看破することができるようにもなったのだろうし，そのような手段で援助を引き出

そうとすることは、カナコにとっては不正なやり方だと評価されるようになったのではないだろうか。

同じ組み合わせで展開されたエピソード 3-2 では、リツコが泣きでアピールした際には即座にリツコの味方につき、慰める行動をとっていたのと対照的である。リツコの泣きが「ふり」であると認識された以上、もはやカナコにとってリツコは被攻撃児ではない。公平性という社会的な規則に対するカナコの理解がまた一段階進んでいるあらわれといえよう。いざこざのやりとりを通して、子どもたちはそのような力を発達させているといえよう。

・ 集団に準じた個人の変化

エピソード 3-1 の 3 歳の例では、他児のいざこざへの関心が見られなかったが、エピソード 3-2 の 4 歳児期の例になるとその場にいる全員が大人に訴えた方向を注視し、謝罪を求めるなどが見られた。いざこざやその調整・仲直りに当事者以外が参与するようになることで、いざこざの展開や収束がさまざまな方向性を示すようになっていく。他児からの働きかけや反応もまた当事者同士の交渉に及ぼす影響も大きくなり、またそれに対処する新たな課題に対処する経験を積むこととなる。

たとえば「泣き」行動はそれを保育士や周囲の子どもたちがどう捉えるかによって子どもたちが問題解決の手段として用いるかどうかが大きく影響する(柴坂・倉持, 2003)。初期には「泣き」行動が周囲の援助を引き出したり、相手の攻撃を抑制したりすることに役立つものとして子どもたちの間で用いられていた。リオもリツコもしばしばそれを用いており、周囲もそれに対して慰めなどの援助を与えるという対応をとっていた。リツコの関わったいざこざの 18 例中 8 例は「泣き」によって解決を図った例であり、大人からは「うそ泣き」と見られるようなや

り方をしばしば導入していた。しかしエピソード 3-4に見られたように、カナコがリツコの泣きに対しての態度の変化があった。5歳児期においては、「泣き」による「介入要請」は発現しておらず、この時期 3ヶ月間の観察で、けがなどの身体的ダメージを負った場合以外で、泣きで解決を図ろうとしたのはリツコ以外には観察されなかった。またリツコもその後の半年間泣きやうそ泣きによる問題解決は観察されていなかった。保育士らの対応や自分たちの中での評価の変化などの影響から、子どもたちが持つ集団規範が発達し、それに準じて子どもたちの方略の選択も変化していったといえよう。

また、「泣き」についての評価が変わってきただけでなく、リツコがよく「泣き」や「うそ泣き」で問題解決を図ろうとするという、他者の内的特性の推測に基づいた行動予測（松永，1995）がこの集団の中でなされるようになってきたと見ることもできるだろう。

このように、子どもたちは、集団の中の実践のなかで他者の心を読み取る能力を鍛え、また自分たちなりの集団規範を作り上げ発達させ、その集団規範に準じて個々の社会的スキルを発達させていくといえよう。幼児期の子どもたちは、相互交渉の経験を積み、関係を維持し継続させていくなかで、他者の特性を理解し評価し、また自分もその評価を受け、社会的規則や自分の役割を獲得し、個々に量的な発達的变化を示すというより、集団に準じた発達的变化を示していくといった方がいいのではないだろうか。

（3）まとめ

本研究の結果明らかになった、いざこざ解決方略の使用の発達的变化は以下のとおりである。

まず、3歳児から4歳児にかけて、使用する方略の種類が増え、大人

の力を借りながらも解決を図ることができるようになることが示唆された。

いざこざの交渉の開始や収束には、相手に不当な行動をされたことに気づくこと、その不当さを正しく主張でき、また相手の行動の意図や要求に敏感に気づくことが前提となる(齊藤・木下・朝生, 1986)。3歳の事例では、まだ自分が受けた不当な行為について正しく訴えることが難しいし、そのためそのはたらきかけを行った側も、自分の行動の意味を理解し、相手の要求を受け取りにくい。しかしいざこざを展開できるようになり、自分とそこで起きているいざこざとの関係を認識し、その後の派生の可能性を予測できるようになり、葛藤解決を通して交渉スキルを獲得し始めると、相手の意図や心の理解に基づいた共感性や、順位枠組など社会的カテゴリの理解や利用、集団の秩序維持への志向性といった社会的スキルを発達させるようになる。ただその場の関係を修復するという解決だけではなく、おどけやふざけといった、遊びの要素を巧妙に文脈の中に組み入れ、遊びの再開まで目指されているかのような解決方法も導入されるようになっていく。また、それらは集団における相互交渉の中で、意図の読み取り能力の発達に従い、周囲の意向や評価を取り込み(山本, 2000)ながら発達し、また意図や意向、評価を取り込む対象は、大人から仲間へと次第に移行しながらも、子どもたちの中での集団規範が形成されていく。個々の子どもたちは自分が所属する集団のその時々々の規範に従い行動を変化させていき、また個々の子どもたちのそうした発達は、さらに集団規範にも影響を与え、新しい集団規範へと修正されていくのだろう。最後に、本研究の限界および今後に向けた課題について述べておきたい。十分な例数が得られたとはいいがたく、また3年間にわたって同じ集団に接し続けることで、観察者とフィールドと

の関係も変わってくるため、均質なデータが取れたとはいいがたい。しかしその現場に対する理解は深まり、より妥当な解釈ができたと考えられる。またビデオカメラを用いることで、子どもの姿勢や視線の動きや、他の子どもの動きなど、その場面に関わるより多くの情報を含めて検討することが可能となった。もちろん日常の保育の中にビデオカメラを持ち込むことは、保育の流れを乱すことにつながるし、あくまでもフレームに切り取られた(箕浦, 1999)現象であることも認識しておかなくてはならない。しかしいざこざとその解決は、保育園などの集団内で生じる複雑な要因を含み、かつそれらが相互に作用しあう構造を持っているため、繰り返しその場면을振り返り、表情や姿勢、視線の微細な動きまで見ていかなくては、迫りきれない現象であるのではないだろうか。

また、ここでの結果はあくまでもある一つの保育園でのデータから解釈された発達的变化である。他の環境にあっても同じようなことが読み取られるのかについては、この段階ではほとんど保証されていない。その部分を補えるような観察を積み重ねていく必要があるだろう。

第 4 章

幼児の社会化における身体接触の意味

4-1 問題と目的

社会的葛藤解決において、身体的な相互交渉が見られることは、第2章、第3章でも指摘された。それでは、その社会化の過程で、身体接触はどのような役割、または発達的变化を示しているのだろうか。

Morris (1971) や Argyle (1988) は、人間の感覚や人間関係において身体接触が重要であることを指摘している。特に母子間では、母子の相互作用を促し親子関係の絆を形成する上で重要である(Klaus & Kennell, 1982),あるいは乳幼児期の周囲の人間からの身体接触は自然の鎮静剤の役割を果たす(鈴木, 1995)という指摘もある。そういった身体接触の重要性への着目から、カンガルー・ケアやタッチ・ケアといった母子の発達を促す支援も行なわれている(菅野, 2003)。

さらに、根ヶ山(2002)は、母子間の身体接触が子に安心感を与えることに加え、くすぐり遊びなどの身体遊びに見られる情動の共有や、身体の共振をとりあげ、身体接触の重要性を再評価する必要性を主張している。また根ヶ山(2002)は、親子間の身体接触の重要性に加えて、仲間間の身体接触についても述べている。特に身体遊びを取上げ、仲間間で身体接触を交えつつ楽しく遊ぶことが、社会性の発達に重大な意味を持つとも述べている。

幼児期の仲間関係では、無藤(1997)が述べているように、ことばだけでやりとりすることは少なく、身体がことばの代わりや補足として機能している。

一方で、第1章でも述べたように、身体的かかわりには攻撃的要素が

含まれることも少なくない。保育場面における身体接触は、いざこざを含む遊びの場面で最も多く発生している（塚崎・無藤，2004）。子どもの遊びには、レスリングのような身体遊びが含まれることが多いためだろう。

根ヶ山(2002)もまた、くすぐりに含まれる接触の快と不快のコンフリクトが、遊びを実現させるとして、単に快感を与えるのみでない接触の感覚の意味について述べている。以上のように、身体接触には、個体の気持ちに慰撫的に働くだけでなく、相手の怒りの状態を計ったり、またその状態によってはその接触自体を遊びにしたり、また遊びへの移行することに利用する側面もあるのかもしれない。

以上のように、多様な意味を含んでいると考えられる幼児の身体接触が、幼児の社会的な相互作用の中でどのように現れ、どのように機能しているのかを検討することを本研究の目的とする。そこで、幼児の社会化を示す行動特徴の一つとして、葛藤解決行動における身体接触の様相に注目し、自然観察的研究法で検討する。3歳～5歳の幼児を対象に自由遊び時間のビデオ撮影とフィールドノートによる自然観察から、横断的比較検討と各エピソード記述の質的検討を行う。

4-2方法

4-2-1 観察期間：2004年5月～2005年3月までの間(合計観察時間約49.5時間)。

4-2-2 観察対象：T市内のA保育園の3歳～5歳児クラスの園児65名(男児32名，女児33名)。

4-2-3 観察手続き：A保育園では、自由遊び場面やおやつ場面を中心に降園までデジタルビデオカメラで記録した。対象クラス内で2名以上の

集団を形成している子どもの相互交渉を中心に、いざこざの発生から終結までの記録を行なった。原則として同一対象の観察は1回あたり20分程度とするが、いざこざを記録している状況では、一連のいざこざ収束を対象児変更の基準とした。

分析手順：ビデオデータの分析手順については、第2章に準ずる。

方略については、同じ子どもが同じエピソードのなかで繰り返し同じ働きかけを行なった場合には、まとめてタグ付けしたが、別の働きかけを行なった場合にはそれぞれについてタグをつけた。たとえば、同じ子どもが肩に手を置いた後、頭を撫でるなどした場合には、それぞれについてタグをつけた。

4-3 結果および考察

4-3-1 接触の形態

観察の結果、3歳児ではいざこざが23例、4歳児では13例、5歳児では14例観察された。そのうち、仲直りや関係調整に身体接触が用いられたものはTable4-1のようになった。ただし、いざこざを開始した当事者間での身体接触と、直接利害にかかわらない、他児からの身体接触の両方が含まれる事例については、重複して計数されている。

Table4-1 調整や仲直りで身体接触が見られた例数

	3歳児	4歳児	5歳児
当事者間	3	3	3
他児	4	2	4
いざこざの数	23	13	14

次に，身体接触の実際の行動を Table4-2 に示した。これも，同じ子どもが異なる身体接触で働きかけた場合には，それぞれを計数している。Table4-1 を見ると，どの年齢でも当事者間，他児からのものと両方の身

Table4-2 身体接触の種類と例数

		3歳児	4歳児	5歳児
当事者間	撫でる	1	0	2
	手を置く	1	1	1
	手をつなぐ	0	1	0
	軽打	2	1	1
他児	撫でる	2	2	4
	手を置く	1	1	3
	手を引く(誘導)	1	0	0

体接触が発現している。さらに，Table4-2 を見ると，撫でたり，身体の一部に手を置いたりといった慰撫的な働きかけが第三者である他児から多くなされている。先行研究において述べられている，鎮静的，親和的な機能を持つものとして，比較的冷静である他児が，当事者達の攻撃を鎮めたり関係を調整したりすることに身体接触が利用されているのだろう。

他児からの身体接触的な働きかけが，実際にどのように用いられ，どのような機能を果たしているのかを，次のエピソード 4-1 を示し，説明する。

エピソード 4-1 (5歳児)

おやつテーブルの下で，男児カズが足を伸ばし，コウキの足にぶつかった。コウキは泣きながら足を押し返した。カズも立ち上がって泣き出

した。同じテーブルで食べていた女兒マヒロが立ちあがり，二人の間に立ち，コウキに話しかけた。さらに，別のテーブルにいた女兒マイが近づき，コウキの肩に手を置き頭を撫でながら，理由を尋ねると，コウキは「カズが足をこう（押し出しながら）やったから嫌だったの！」と泣きながら言った。泣き止んだカズは椅子に座ってうつむいた。マイはコウキに「謝って」と言うが，「だってカズが」と泣き続けた。マイはカズのひざに手を置き，ひざを撫でながら，「コウキに謝って」と言うと，カズはうつむいたまま「ごめん」と謝った。その後，カズはコウキの方を見ながらおやつの席を離れ，園庭に遊びに出たが，しばらくすると部屋に戻ってきてロッカーの前に座った。コウキがおやつを終え，おやつ道具を片付けにロッカーに近づくと，カズはコウキの頭と肩に触れ，「外行くよ」と誘い，コウキもついていった。

いざこざには直接関係のなかった女兒マイが，二人の身体に接触しながら（下線部）原因を聞きだし，さらに，身体を撫でながら謝罪を促し（下線部），当事者であるカズから謝罪のことばを引き出すことに成功している。マイの働きかけによって怒りが沈静化され，謝罪することができたようだ。それだけでは二人で遊び始められるほどには回復はしていないが，当事者のカズもまたコウキに対して身体に触れながら遊びへの誘導（下線部）をすることで和解が成立している。マイの接触がカズを落ち着かせ，親和的な行動をとる事につながったのではないだろうか。

このように，マイはただ口で謝罪を促すだけでなく，盛んに身体に触れ，なだめるように撫でながら和解を促している。マイは単にダメージを受けた子どもを慰めているのではなく，身体接触を調停に利用しているとみることもできよう。

また，3歳児でも4歳児でも他児が泣いたり，攻撃を受けてうつむいたりしている当事者に対して慰めるように撫でたり身体に手を置いたりする例は見られている。しかし，観察されたのは全てどちらか一方に対して接触したものであった。エピソード4-1のマイのように，双方に接触しながらなだめ，和解を促す例は見られなかった。5歳児の他の例でも，接触は一方であるものの，他方に対してもなだめることばかけをしている例が1例，興奮して叫んでいる方の子どもを撫でて抗議をやめさせる例が1例見られた。低年齢のうちには，他児からの接触は，被攻撃児を慰撫するという意味が大きいのかもしれない。

4-3-2 当事者間の「慰撫的な接触」行動の意味

霊長類の関係調整行動研究のヒトへの応用可能性について論じた沓掛（2002）によると，第三者個体が葛藤解決に参加する唯一の類人猿であるチンパンジーでは，当事者間では慰め行動は見られない。「慰め行動」は被攻撃個体と第三者個体の間の社会交渉なのであるため，葛藤解決行動とは分けてとらえられているのである。実際本研究で観察された例のなかにも，第三者である他児が，たとえば身体的攻撃をうけたり，泣いたりしているなど，ダメージを受けたと思われる被攻撃児に対して，「撫でる」という慰撫的働きかけを行なっている例がある。ところが同時に，どの年齢でも半数程度は，当事者間でも「撫でる」という慰撫的な働きかけがとられている。ここで取られている当事者間の「撫でる」という慰撫的な接触行動の意味を考えるために，次のエピソード4-2を提示する。

エピソード 4-2 (5歳児)

ドッジボールをしていた男児タクが、ボールをよけようとして男児ケイにぶつかり、男児ケイがしりもちをついた。タクは振り返ってケイを助け起こそうとしたが、「痛いよ！」とケイがタクの手を振り払った。ケイは立ち上がり泣きべそをかき始めた。タクは近づき、ケイの背中を撫でたり、ズボンについた砂を払ったりした。女児アオバやアオイが近づき、「どうしたの？」といいながらケイの背中に手を置き、撫でた。ケイが「タクが後もみないでさだったんだよ！」と泣き止まずにいると保育士が近づいてくる。タクはケイの背中をさすり続けている。ゲームなので仕方がないと保育士はケイをなだめ、タクには、謝罪したのかどうかを訊ねると、タクは保育士の顔を見ながらさらにケイの背中を撫でた。さらに保育士が「ごめんは？」と訊ねるとタクはケイをさすりながら「ごめん」と言った。その後、二人ともボールを当てられて外野に出たが、タクは自分がとったボールをケイに渡して投げさせ、ケイは内野に戻ることができた。

ドッジボールが白熱し、後にいたケイに気付かずに、タクはケイを倒してしまった。するとすぐにタクはケイを助け起こそうとしているし、盛んに砂を払ってやったり背中を撫でたりしている(下線部)他児も近づき、ケイの背中を撫でる(下線部)が、ケイは泣いて抗議することをやめない。泣いて訴えるケイに、ゲームだから仕方がないとケイをなだめつつも、保育士はタクにも謝罪を促す。保育士に謝罪をしたかどうかを問われたタクは、ことばでは答えずに保育士の顔を見ながらケイの身体をさらにさすっている(下線部)。謝罪としてケイをさすっていると訴えたのだと思われる。つまり、相手の体をさすることはタクにとっては謝罪の意味を持つのだろう。

この例にみられるように、当事者間の慰撫的な身体接触は、攻撃児から被攻撃児に対しての、謝意や和解の意思を提示するものとして用いられていると考えられる。あるいは、周囲に対し自分の関係調整の意思や正当性をアピールする手段としても用いられているようだ。かつて自分が身体接触によって鎮静化させられた経験や、握手や撫でる、肩を抱くといった、文化的に親和性をもつ交渉という認識から、こういった行動を方略的に用いているのかもしれない。

このような当事者間の慰撫的な身体接触の働きかけは、3歳児の間でも見られている。以下に3歳女児同士のエピソード4-3を示す。

エピソード4-3(3歳児)

机と跳び箱がテラスに並べておいてあり、女児ミチコとカホが机の上で「おうちごっこ」をしていた。仲間に入りたがっているリナがそばに立っていた。跳び箱の上には上らないように保育士から指示されているが、カホが跳び箱の上に上って座った。リナがカホに向かって「乗っちゃいけないんだよ！」と叫んだ。カホは顔をゆがめ、すぐに飛び箱から机に移動した。さらに手前にいたミチコの前を跨ぎ、リナから離れた机の端まで移動した。リナは机に上ると、カホに近づき、カホの腕を握った。さらに、カホの隣に座り、肩を抱くように手を置き、撫でた。さらにリナは、カホの背中を3回軽くトントンとたたいた。カホの表情が緩み、「おうちごっこ」が再開された。

リナは、自分が攻撃した当事者でありながら、自分の強い抗議によって顔をゆがめて劣位性を示したカホを見ると、即座にカホに近づきカホの腕に触れている。さらに肩を抱くようにカホの肩に触れるという働きかけを行なっている。リナの抗議を受けてリナから一度待避したカホも、リナの働きかけを受けると表情を弛緩させ、また一緒に遊ぶことができ

るようになっている。リナはダメージを与えすぎたことを償うために親和的に接触し、カホは、それを和解の提案として受け取り、仲直りが成立したと考えられる。

このように、どの年齢でも当事者間の慰撫的な接触は見られる。ただし、低年齢児の仲直りの接触は、リナのように、単に一緒に遊びたいから接近し、接触しているのかもしれない。エピソード 4-2 のタクが保育士に示したように、自分の謝意や、正当性をアピールするという機能は含まれていないようだ。

4-3-3 状態を測る接触

当事者間の接触では、「撫でる」の他に、身体の一部に「手を置く」ものや、痛みを感じないような強さで「軽打」するものが見られた。ただ抗議をしたり、ことばで何かを促すだけでなく、相手の身体に接触したり、軽く叩きながら働きかけることで、相手の攻撃を中断させたり、要求を通すことに成功した例がどの年齢にも見られた。それらの接触を含むエピソードを以下に示す。

エピソード 4-4 (3 歳児)

男児ナオトが車のおもちゃを独り占めして放さなかった。男児シュンが何度も「ねえ、ナーオートー」と呼びかけながらおもちゃを渡すように頼むが、シュンをかわしながらナオトは逃げ続ける。シュンはナオトの正面に立ち、ナオトの肩を 2 回ポンポンと叩きながら、再度「ねえ、ナーオートー」と言うと、ナオトは、持っていた車の 1 台をシュンに渡した。シュンはそれを持ってそこで遊び始めた。

ナオトは初めのうち、シュンの要求をのりりくらしとかわしていたが、シュンが正面に立ち、肩を叩きながら抗議すると、おもちゃを渡してい

る。シュンは身体を接触して刺激することで、注意を自分の方に向け、ナオトに話を聞かせることに成功している。

エピソード 4-5 (4 歳児)

男児コウタは、男児ヒカリとホールで遊ぶ約束をしていたが、ヒカリは他の子どもと4歳児クラスの部屋で遊んで動こうとせずにはいた。コウタがホールから部屋に戻り、コウタはヒカリの頭を軽く叩きながら「ホール行けー」と話しかけるが、ヒカリは動かず、一緒にいたリュウから、「これを(ブロック)ホールでやるんだよ!、俺が、作ってから!」と言い返される。コウタは再びヒカリの頭と肩を、ゆすったり軽く叩きながら、「早くー」と言うと、ヒカリは「今考えてるんだよ」と言いながら、立ち上がり、ホールの方に移動した。

次の例でも、初めのうち真剣に取り合っていなかったヒカリは、コウタが自分の身体に接触しながら抗議し始めた(下線部)ことで、自分の行動を説明し始めたり、立ち上がってコウタの要求どおりに動き始めている。ここでも接触刺激によって、注意を促すことに成功している。

同時に、シュンやコウタは、自分の状態や相手の状態を伝え合っていることにもなるのではないだろうか。接触することは相手に接触するだけでなく、相手からも触られているという双方向性を持つ(根ヶ山, 2002)。二人は、接触して相手に刺激を一方向的に与えだけでなく、相手の状態を受け取り、同時に自分の怒りや、おもちゃや遊びといったそのときの問題への真剣さを伝えている。同時にナオトやヒカリは、身体でシュンやコウタの手に触れ、自分達の状態を伝え、同じように相手の深刻さを受け取っているのではないだろうか。その情報のやりとりが機能して、ことば以上に意思や意図が伝わり、関係調整に成功しているのではないだろうか。チンパンジーは、自分の指や手を、自分より優位であ

るかもしれない相手の歯の間に差し込む習性があるが，これは相手の興奮状態を測っているのであり，優劣や葛藤関係があいまいな状況でよく用いられる（de Waal，1986/1993）。身体接触にはそのような，状態を測ったり伝えたりといった機能も含まれているのだろう。

レスリングなどの子ども同士の身体的な遊びは，見ている大人よりもそれに参加する子どもの方が遊びであるかケンカであるかの判断が的確にできる特徴を持っている（Smith，1997）。小山（2003）によれば，子ども同士は接近し接触しながら，相手の表情や筋肉の弛緩によって識別しながら遊んでいるのである。子ども同士には，接触しながらその圧の強さや，相手の弛緩の程度を情報としてやりとりしあう，交渉の戦略があるのかもしれない。

ところで，3歳児，4歳児とも，2例ずつ，レスリングやこづきあいなどの身体遊びが，エスカレートしていざこざに発展した例が見られた。しかし5歳児では，身体遊びからいざこざに発展した例は見られなかった。かといって，5歳児が身体遊びをしていないわけではなく，男児はレスリング遊びやヒーローごっこなどを頻繁に行ない，女児同士で手をつないだり身体の一部を接触させたりしながら遊ぶ様子はよく見られた。

前述したように，子どもは，身体を接触させながら，相手の怒りの状態を認識しあっている（たとえば小山，2003）。さらに，社会的な関係形成の苦手な子どもほど，いざこざか遊びかの判断も苦手である（Smith，1997）。相手の身体に接触し，その感触で相手の状態を判断したり，力の加減をしたりすることが，幼児期の前半では，まだ難しく，失敗することもあるが，5歳児になるとよりの確にできるようになるのかもしれない。そのため，いざこざにならずに，適度に調整しながら激しい身体遊びをすることができているのかもしれない。

4-4 まとめ

幼児同士の、特にいざこざが解決される調整・仲直りという社会的な場面において見られる幼児同士の身体接触がどのようなものであるのかを検討した。自然場面の観察では、頻度によって特性を検討する事例数は得にくいため、主にエピソードの中での身体接触の意味や、年齢による違いを検討した。

その結果、幼児同士の身体接触には、いざこざ状態を沈静化するために、ただ慰撫的であるだけでなく、それによって謝意をアピールすることで関係調整に用いられていることが推察された。また、年長になると、第三者である他児が、当事者双方に接触しながら関係を調整しようとすることができるようになることがわかった。

さらに、身体接触には、慰撫的な役割だけでなく、刺激を与えて注意を促したり、怒りや深刻さといった相手の状態を伝え合ったり測りあったりする情報をやりとりする媒体としても、関係調整の中に導入されている様子がうかがわれた。またこの情報のやりとりは、年長になるほどの確にできるようになるようだ。さらに身体接触や身体遊びの場面についてのデータを追加し、詳細に検討していかなくてはならない。

以上のように、幼児同士の社会的な交渉の中には身体接触が多様な意味を持ちつつ、また重要な機能を果たしながら導入されているということが示唆された。まだことばだけのやりとりではコミュニケーションが成立しにくい幼児期にこそ、この行動の意味や機能についてより詳細な検討が求められる。

第 5 章

子どものおどけ行動と順位枠組みの葛藤解決方略への適用可能性

5-1 はじめに

仲間関係を検討する際、いざこざは、発達的に意味のあるものとして取り上げられることが多い(たとえば斉藤・木下・朝生, 1986; 倉持, 1992)。特に乳幼児は仲間との相互交渉を通して仲間関係に関するスキルを発達させる期間である(Corsaro, 1985)といわれている。さらに、近年ではいざこざ自体の生起よりも、子どもが能動的に行う仲直りといった、社会的葛藤の解決行動に焦点が移ってきている(沓掛, 2002)。

第 2 章では、その葛藤解決場面において子どもがおどけて葛藤の緊張状態を解消する方略を取っていることが報告された。葛藤解決場面に限らず、幼稚園や保育園で子どもの遊び場면을観察していると、意図的であるか無意図的であるかは判断がつきにくいがおどけたりふざけたりした行動をとって相手を笑わせたり、互いに笑いあう場面が見られる。おどけとは、子どもたちにとっていったい何だろうか。

また、同様に、霊長類研究の知見や、第 2 章での結果から、姿勢や表情で自分の劣位性を表出することで相手の攻撃を抑制したり、または介入要請をして、大人の権威を借りて解決を図るということも葛藤場面で見られるということがわかっている。

これらの行動は、子どもたちが能動的に用いている方略としては、これまであまり注目をされてこなかったといえよう。笑いについての研究は少なくないが、遊び研究のなかで周辺的に扱われる以外には、おどけ行動やふざけ行動に子ども同士の関係調整における積極的な意味を見出している研究は少ない。また同様に、葛藤場面における順位枠組みの導

入は、その葛藤の勝敗と関連させて語られてきた（たとえば Strayer & Strayer, 1976）。

これらは、子どもたちにとって、葛藤という問題解決の方略となり得ないのだろうか。

5-2 おどけ行動の葛藤解決方略への適用可能性

岡林（1997）は、おどけや冗談を、ともに子どもが自ら意図的に笑いを引き起こそうとする言動であることから「笑いを引き起こすための非常識的言動」とであると定義している。

笑いに関連した概念であるユーモアについて、McGee（1979）は、不適切な、文脈から外れた事象を含む不調和な関係の知覚が、ユーモアの基礎となると定義している。また、その中で、子どもがふざけるのは、仲間との親和的な欲求の充足のためであることが指摘されている。つまり、おどけたりふざけたりして笑いを共有することは、仲間関係と強く関連した現象であるといえよう。自閉症やダウン症など、いわゆる社会的関係スキルに困難を抱える障害を持つ子どもは、他者とユーモアを共有しにくいことが指摘されている（Reddy, 2002）。ユーモアの理解や使用は、社会的交渉スキルやその発達を反映しているといえよう。

しかし、子どものふざけは、役に立ちそうにない行動と大人によってみなされてきた（平井・山田 1989；中野, 1996）。また、おどけやふざけには、オシリなどの、身体に関するタブーとされる、大人が望ましくないとする言葉が含まれることが多い（友定, 1993）。そのためか、幼児期の子どものおどけやふざけ行動については、これまで遊び研究の中で周縁的に扱われてきた（堀越・無藤, 2000）。しかし、幼児期のふざけ行動・タブーを探った堀越・無藤（2000）によると、子どものタブー

行動には、仲間との関係を調整する機能があることが指摘されている。また、いざこざ場面では、タブーが、いざこざをエスカレートさせるのを回避する手段として使用されていることも報告されている（Corsaro, 1985）。子どもたちの仲間関係において何らかの機能を果たすと考えられながら、子どものおどけやふざけに積極的な機能を見出そうとした研究は多くはない。また、遊びについての研究は膨大にありながら、遊びの一部としてしか注目されていない。しかし、子どもたちは遊びの場面で常に笑っているわけではない。ところが、前述したように、おどけは、「相手を笑わせようとする」行動である。時に相手を笑わせることに失敗することもあるだろうが、遊びとは異なり、常に笑いを伴う行動である。

それでは、「笑い」についての研究はどうだろうか。乳児の笑いについては、発達心理学の分野でも、特に 60 年代から盛んに研究がされてきた（友定, 1993）。友定によると、乳児は言語を持たないので、微笑、笑顔が認知や理解の指標とされたり、それが周囲の人間関係に大きく左右されることから、「社会性」の発達の指標ともなってきたのである。つまり、主に個体の発達の指標として利用されてきたのであり、友定（1983）や岡林（1997）の事例研究のように、人間関係のなかでの機能が検討されてきたわけではないといえよう。

笑いについては古典的には主に哲学の分野で論じられ、「機械的なこわばり（Bergson, 1900/1938）」、「優越感」（Pagnol, 1943/1953）、あるいは「価値低下」（梅原, 1983）といったように、おかしさ、なぜおかしいのかについての議論が中心であった。つまり、笑う側が何について笑うのかについて言及されたものであり、「笑わせる」側のユーモアの社会的性質については言及されつくしてはいない。

しかし、「笑う」行動についての研究は、「笑わせる」行動の意味を探索するに当たって、多くのヒントを与えてくれる。McGee (1979) は、ユーモアの経験の複雑さに注目することを提唱している。それによると、「笑う」対象と類似した、「文脈から外れた事象を含む不適合性」は、すべてのユーモアの基礎となるが、必要条件であって、十分条件ではないと述べている。友定(1993)によれば、0歳や1歳の観察では、「おかしさ」に基づく笑いはほとんど見られず、年齢が進むにつれて「おかしさ」に基づく笑いが増えていくという。どうやら、乳幼児のユーモアや笑いは、「おかしさ」だけでは理解しにくいようだ。また、友定(1993)によると、年長児になると「他人」を笑うようになり、「笑い」を、子ども自身が意図的に人間関係に利用するように変化していくという。幼児後期では、「笑い」が人間関係に利用され、またタブーなどのふざけ行動が仲間との関係を調整する機能がある(堀越・無藤 2000)ということは、葛藤場面においても関係調整に役立つということの意味しているのではないだろうか。

そこで、これらの「笑い」や「おかしさ」についての知見を参考に、「笑わせる」おどけ行動の葛藤解決における意味について、おどけ行動の含まれた3つの事例を基に材料に考えてみたい。

Table5-1 おどけ事例の観察回数

年齢	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	計
3歳児					1		1						2
4歳児		1	1	1	2	2			1	1		1	10
5歳児				2		3	1	1					7
計	0	1	1	3	3	5	2	1	1	1	0	1	19

なお、第2章の観察事例からは、Table5-1に示すように、3歳児：41事例中2例、4歳児：50事例中10例、5歳児：46事例中7例におどけ行動がみられた。4歳と5歳の間でおどけ事例の割合に差はなかったが、3

歳より 4 歳の方がおどけ事例の割合が高かった ($\chi^2=3.28$ d f =1
p=.07)。

5-2-1 幼児の葛藤解決場面における意味について

エピソード 5-1 (4 歳児年度・6 月)

砂場で遊んでいたところ、K がシャベルを振り回しながら C を追いかけ始めた。

ケイタ：「ふにい，ふにい，ふにい，ふにい…(笑いながら)」

チヒロは「嫌だ！N(他の子ども)狙って！」懇願しながら砂場の周囲を逃げ回る。

ケイタが落としたシャベルがチヒロの足にあたった。

チヒロは「痛いよー！」泣きべそをかく。

ケイタはさらに追いかけ続け、自分よりも背の低いチヒロに向けてシャベルを振り上げ「たたくよ！」と叫んだ。

チヒロは立ち止まって姿勢を低くし、顔をゆがめて泣きべそ顔をケイタに向けた(約 1 秒間)。

ケイタは振り上げていたシャベルの向きを変え、自分の頭に振り下ろし、自分の頭を叩き、「いってえー(笑いながら)」と言った。

チヒロは泣きべそ顔をやめ、自分が持っていたスコップで自分の頭を叩いた(約 1 秒後)。

チヒロ：「たたくよ，いってえー」(笑いながら)

二人とも笑い、再び砂遊びに戻った。

エピソード 5-2 (5 歳児年度・9 月 すべて男児)

観察者のカメラにカイが手をかざすと、シンが「写真の邪魔するな！」と抗議した。カイがシンを蹴飛ばすしぐさをすると、「おまえ！」とシンが言い返した。カイはさらにシンに向かって「なんだと、こらあ！」と向かっていく。シンも「なんだとこらあ！」と言い返ししながら、カイの足をつかみ、足をつかまれたカイは転んでしまう。シンの手から逃れて立ち上がり、5 m ほど後退ったカイが、シンに向かっていこうとすると、シンが、カイをにらみつけながら「来るならお前をつぶしてやる！」とすごみ、カイに向かって走り出す。カイは顔をゆがめて「やあだ！」と高い声で叫ぶ。 次の瞬間、シンはカイの脇をすり抜け、カイの斜め後ろに座っていた別の男児にしがみついた。カイは一瞬驚いたような表情を見せた(約 2 秒間)あと、笑いながら シンと男児のレスリングに加わった。

何を「笑わせ」たのか

エピソード 5-1 (第 2 章から再掲) は、シャベルを振り回しながら追い掛け回し、相手に泣きべそをかかせてしまったいざこざである。攻撃をしようとしていたケイタは相手の泣きべそ顔を (5-1 下線部) 見ると相手に振り下ろそうとしていたシャベルを、突然自分の頭に振り下ろし、おどけてみせ (5-1 下線部) て相手を笑わせている。

また、次のエピソード 5-2 では、攻撃しようとして相手にむかって走っていきながら、相手が叫び声をあげると、突然ぶつかる相手を別の子どもに変更し (5-2 下線部)、文脈のズレを作り出して笑わせている。

エピソード 5-3 でも、おおげさな叫び声をあげたり(5-3 下線部)、突然関係のないポーズをとったりせりふを言ったり(5-3 下線部)して相手を笑わせている。

Belgson(1900/1938)は、他人が転ぶことがなぜおかしいのかについて、しなやかであるべき生命体に、機械的な動き、つまりこわばりが加わったことによるおかしさによるのだと説明している。この事例でいえば、本来自分の頭に振り下ろされるはずだったシャベルが、相手の頭に振り下ろされたという「こわばり」を、チヒロは笑っているのである。

また、Pagnol(1943/1953)は、「優越感」で笑いが生じるとしている。この例で言えば、ケイタの意図的な行動の結果ではあるが、頭にシャベルが当たってしまったケイタに対して、あたらなかったチヒロが優越感

エピソード 5-3 (4 歳児年度・7 月)

男児カズとコウキが砂遊びをしている。コウキがカズの前の砂を取り、カズに「俺の使ったでしょ！使うな！」と抗議される。コウキは泣きべそをかきながらカズにつかみかかる。そばで遊んでいた女兒ミキが「コウキ、だめー！わけっこしてあげるから！」とコウキを押さえながら止めに入る。コウキは、攻撃を中止し、自分の遊びを始める。カズがコウキの顔を覗き込みながら「あげよっか」などと話しかけるが、コウキは始めは反応しない。カズが話しかけ続けていると、コウキはカズの入れ物に、砂を入れてやる。カズの入れ物から砂があふれ、カズはおおげさに身振りをつけながら「うわあー！」と叫び声をあげる。カズが次に自分の前にあった砂をコウキの入れ物に分けてやると、コウキがポーズをつけながら、大声で「ファイヤー、ブレス！」と叫ぶ。カズが、笑いながら、「なんでファイヤーブレスなのお！」と言い返すとコウキも笑い出した。

を感じて笑っていると解釈できる。ケイタが、チヒロに優越感を「感じさせる」ことに成功しているのである。つまり、自分の劣位性をアピールすることに成功しているのである。梅原（1983）は、価値低下の現象が笑いを生じさせると説明している。ふだんおかしなことをしないはずの先生や、気取った紳士や着飾った娘など、一見価値を見せびらかした人間であるほど、価値低下が大きく、滑稽感が強くなるという。そうだとすると、葛藤場面でおどけが用いられるというのは相手を笑わせるには効果が大きいということにならないだろうか。葛藤状態において、真剣に怒りや緊張を表明している相手が、突然おどけた行動をとると、葛藤でない場面でよりも大きな価値低下が起こるといえるのではないだろうか。

堀越・最勝（2005）は、間接的な謝罪としてふざけ行動を分類している。おどけて「笑わせ」ようとしているケイタは、攻撃相手の泣きべそ顔に刺激され、一種の謝罪として自身の価値低下を示し、相手に優越感を感じさせ、「笑い」という快を提供しているのではないだろうか。

両者の間で「わかる」「腑に落ちる」ことでのおどけの成立

人を笑わせるときには、何らかの形でずれを作ればいいのだが、うまく笑わせるのは年長にならないと難しい（友定，1993）。子どもたちは、作り出された「おかしさ」だけで笑っているのではないのではないだろうか。次のエピソード 5-2 でも、突然攻撃する相手を変更し、文脈のズレを作り出しているが、その後笑い出すまでに数秒間の間が開いている。

友定（1993）は、1,2 歳児が、シール貼りなどの作業のやり方がわかったときや、中学生が計算問題のやり方がわかったときに見せる笑いについて、触れ、我々が何かを理解したとき、腑に落ちたときに見せる笑

いの存在を指摘している。このエピソードでは、カイが単にシンのとった行動のズレを笑ったのではなく、攻撃先をずらすことで示された、「もう攻撃はやめて、遊びを始めるよ」という意図が「わかった」から笑みをもらしたのだろう。そして、シンの意図に従い、自分もレスリングに加わっていくのである。またエピソード 5-1 においても、ケイタの機械的な動きで作られたこわばりを笑い、ケイタの価値低下に優越感を感じただけではなく、「相手の優越性を認める」というおどけの意図を理解したから笑い、チヒロも同じようにおどけてみせたのではないだろうか。ただし、意図をわかって笑ってもらうためには、相手にも心の理論 (Premack, 1978) が成立していないと成功しない。心の理論が成立するのは、4 歳以降である (Wimmer, & Perner, 1983)。3 歳児になると知的理解力の獲得を背景に、予測できない動きや、異質感を楽しむようになるが、他者との関係に利用し始めるのは 4 歳児以降であるという (友定, 1993)。葛藤場面でのおどけも、3 歳児ではまだ少ない。このことは、互いの意図が「わかる」ことが、おどけのやりとりを成立させていることを意味しているのではないだろうか。

共謀の笑い

友定 (1993) は、子どもたちの間にある、何か悪いことをするとき、複数の子どもたちの間に他者との合意を笑いによって成立させる「共謀の笑い」が存在することも指摘している。前項で述べたように、相手の意図がわかることによっても笑いは生じると考えられるが、その意図に合意し、共謀する意思を提示する役割も果たしているのではないだろうか。

また、岡林 (1997) も、おどけや冗談、タブー語には自己顕示と、他

児と共犯意識を持ちたいというアピールが含まれているという。エピソード 5-1 下線部 ， 5-2 下線部 の笑いは，それに引き続いて模倣したり参加したりする同調行動が起きていることから，「遊びに転換する」という，共謀への誘いかけに対する合意を示す「共謀の笑い」の意味も同時に有しているのではないだろうか。

5-2-2 おどけを生じさせる要因

エピソード 5-3 のおどけ（下線部 ）は，漫才のボケ-突っ込みのようなやりとりである。文脈と関係のないおおげさなしぐさと発話で，文脈のズレ，こわばりを作り出したコウキにたいして，カズが「なんでなの！」とツツ込んでいるのである。岡林（1995）は，幼児の「ボケ-ツツコミ」的対話が成立する要因として，当たり前からの逸脱や物事の意外性を楽しむ傾向があることと，遊びや会話中に何らかの恐怖や不安を感じ，それを冗談めかして緩和しようとするときであることをあげている。また，おどけや冗談を行う子どもの意識の中には，状況（気まずい雰囲気や自分の不安）を転換したい気持ちが含まれているという（岡林，1997）葛藤場面でのおどけは，まさにこれに当てはまるのではないだろうか。葛藤状態は関係の緊張状態であり，それを緩和したいと思うことで，子どもはおどけを行動に移し，逸脱したりこわばった行動によって「ボケ」で，劣位を示し，相手の笑いを引き出しているのである。葛藤をなんとか解決したいと思うから，おどけるのであり，彼らにとっての解決法略であると考えてよいのではないだろうか。

5-2-3 おどけが成立する関係

志水・角辻・中村は（1994），緊張緩和があったときに笑いが起こる

と述べ、弱い緊張緩和の例として、くすぐりの笑いをとりあげている。くすぐりの笑いでは、弱い緊張がまずあり、それが緩和したときに起こるのだと述べている。自分でくすぐったときには、緊張さえ起こらないため、笑いにつながらない。また、まったく見知らぬ相手からくすぐられたのであれば、不安と驚きで強く緊張しすぎ、緩和が起こらないため、笑いが起こらないというのである。つまり、適度に親しい間柄であるから、相手への信頼のために適度に弛緩するのだという。おどけて笑いを生じさせるには、適度に親密な関係である必要がある。

また、日本の幼児は、友達同士であるほうが、友達でない相手とよりも頻繁に仲直りする（Fujisawa, Kutsukake & Hasegawa, 2005）。緊張状態を解消し仲直りをしたいという気持ちからおどけをするのであるが、それが成立するためには、仲直りをしたい関係でなければならず、またおどけて相手を笑わせるには、適度に親密な関係である必要がある。保育園での葛藤場面でおどけが起こるのは、長期間維持されている適度な親密関係が成立しているためであると考えられる。Table6-1にあるように、年度始めの4-6月にはおどけ事例が少ないのは、関係の成熟度によるためではないだろうか。

5-3 順位枠組み導入行動の葛藤解決方略への適用可能性

本研究では劣位性の表出や介入要請に順位枠組が導入された方略として扱ってきたが、順位枠組でけんかやものの取り合いの結果の予測を試みる Vaughn & Waters(1980; 1981)や Strayer & Strayer(1976)、山本(1991)以外には、子どもの問題解決場面での順位枠組みの導入については、これまであまり取り上げられてはこなかった。

これまで保育や幼児教育の視点では、葛藤解決、和解、仲直りといっ

た相互作用は、思いやりを含んだ、親和的な向社会的行動として扱われることが多く（たとえば Eisenberg, 1992/1995）、順位枠組という、平等性を否定するような様式は、幼い子どもとの関係調整における意味があまり見出されてこなかったからであろう。大人は幼い子どもたちには、思いやりを持ってほしいと望むものだろうし、建前としては、すべての幼い子どもたちが平等で公平であってほしいと望むだろう。競い合い、順位付けはよくないと、小学校や幼稚園の運動会から競争競技が排除されつつあるのも、大人のそうした幻想の影響を受けているといえよう。

果たしてそうした大人の態度は、子どもの本当の姿を見ていることになるのだろうか。子どもの力を過小評価していることにはならないのだろうか。

5-3-1 介入しているのか、介入させているのか

Negayama(1998)は、乳幼児の予防接種場面の母子を観察しているが、子どもは幼いうちはさほど激しくは泣かず、2、3歳の子どもが最も強く泣いていたことが報告されている。Negayamaによれば、その泣きは単に場面への不快や抵抗を示すばかりでなく、大げさに泣いて見せることで、周囲の大人に自分の窮状を訴え、大人やその状況を操作しようとするものであるという。

第2章でとりあげたエピソード2-6では、不当なはたらきかけを受けたと泣きべそで相手に抗議したナオキは、いったん泣くのをやめ、周囲を見回し、観察者に気づくや否や泣きべそを再開し観察者に近づき状況を訴えている。ナオキが泣き止み周囲を見回すこの「間」は、自分たちのやりとりに巻き込むべき大人を探し、その大人を操作しようという能動性の表れとみることができよう。

泣くことは大人や他児の介入を促し、それによってそこでの構造を変

化させることにつながる。優位な相手と不利、劣位な自分という2者の順位関係にあったものが、泣くことによって介入につながれば、順位構造を作り出すことができるのである。Negayama (1998) や Landreth(1941)が主張するように、泣きには他者を操作する機能があり、エピソード 2-6 にみられるような、操作すべき相手が見つかるまでは泣かないという子どもの姿にも表れているように、子どもが他者を操作して介入を「させて」いる方略とみることができるのではないだろうか。

5-3-2 順位枠組は有効か

第2章では、エピソード 2-4 や 2-7 のように、類人猿でいうところのグリマス (de Waal, 1986/1993) 表情で泣きべそ顔を相手に示したり、また姿勢を低くするなど自分の劣位性をアピールすることで、相手の攻撃を抑制したり、相手からの仲直り行動を引き出している例が報告された。霊長類学的または行動生物学的には、この、自分の劣位性を提示し相手の優位性を認めるやりとりは、攻撃の抑制や仲直りには有効であると考えられている (de Waal, 1986/1993)。群れで生活する種では、いさかいの後にもマウンティングを行い優劣関係を確認しあったり、いさかいをした2個体で共同して別の個体を攻撃し劣位に追いやり自分たちの順位構造を操作するなど、優劣順位枠組が関係調整にしばしば用いられる。de Waal(1986/1993)によれば、明瞭な優劣関係があるからこそ、仲直りに向けた儀式が遂行され、それが仲直りに役立つのである。

また、山本(2000)は、2歳代になると、泣くという行動が、相手をひるませる効果を発揮し始めることを指摘している。山本によれば、大人の意向を取り込んだ、相手を泣かせてはならないという暗黙の了解が子どもたちの間に共有され始めると、それを利用し、一見劣位を示してい

るようでありながら、泣くことによって勝利を手にする有効な手段をなっていくのである。

5-3-3 順位枠組は忌むべきものか

前節で述べたようにチンパンジーの葛藤場面では、しばしば順位関係の確認の儀式が行われるが、それは仲直りのためであるといわれる。明瞭な優劣関係があるからこそ、いさかいのあとで仲直りのための儀式的な行動が遂行される（de Waal, 1986/1993）のである。つまり、優劣順位枠組は、仲直りや秩序維持に役立っているのである。

それではヒトの場合はどうだろうか。Strayer & Strayer (1976)によると、3歳から5歳までの幼児を、身体的攻撃・威嚇行動・物や場所の取り合いについて観察したところ、上位の個体は常に下位の個体に勝つという、強度も、優劣の順番は直線的に並ぶ（A B C、つまりA C）という直線性も高い値を示した。ところが、Vaughn & Waters(1980)が4歳から5歳の集団を観察したところ、けんかの結果による順位は、物や場所の取り合いの順位、注目の構造（他の個体から向けられる注目の頻度に基づく）上の順位、ソシオメトリックテストによる順位との間に、高い相関はみられなかったという。また、山本(1991)は、物の使用と獲得をめぐる相互作用の結果による順位と保育者の評定による順位について検討しているが、年少児については強度も直線性も高くなく、年長児についても、直線性は高いものの、最下位に近いものが最上位の子どもに対して優位になるなどの、優劣関係が円環をなしているような様相を示していることを報告している。使用・獲得をめぐる相互作用の帰結による順位は、普遍的な順位枠組によって規定されるというよりも、その瞬間そこで構成されている、Bakemanら(1982)や山本が提唱する「先占の尊重」原則が子どもたちの間では重要視されるということであ

る。

このことは、順位枠組が有効ではないということの意味しているのではないと思われる。ヒトの子どもたちの間では、力の強さやリーダーといった、固定的な順位関係が力を発揮するのではなく、たとえば「先占の尊重原則」のような、その場、その瞬間での順位制が働いていると考えることができるのではないだろうか。

また、劣位をアピールして勝利を得るやり方は、子どもたちの間に、劣位者をこれ以上攻撃してはいけないという大人の意向がとりこまれたものである(山本, 2000)。大人の評価に注意を向け、子どもたちが「自発的に」大人の意向に従おうとした結果でもある。

5-3-4 大人の力を借りる姿から順位枠組の巧妙な利用へ

大人の介入を促し、構造を変化させるという、子どもなりの順位枠組の利用についても述べたが、子どもたちは、実際には大人が行う中立的な介入ばかりを望んでいるとは限らない(斉藤・木下・朝生, 1986)。大人はしばしば中立的に介入するので、大人の介入は自分の勝利につながる。うそ泣きをしたり、介入を促している「ふり」をすることで相手の行動を抑制し、操作することの方が、自分にとって望ましい結果につながっていくからである。本研究のフィールドである園でも、ふだんは保育士を「ちゃん」と呼ぶ習慣があるにもかかわらず、相手の行動を抑制したい場合には、保育士がすぐには来られないところに位置している状態で、4歳児や5歳児が「せんせーい、 が順番ぬかししたー」と叫び、いわゆる「虎の威を借る」やり方で、自分の順位を上げようとしている。斉藤・木下・朝生(1986)でも、3歳児でも「お姉ちゃんにいいつけるぞ」「うちのお兄ちゃんはもう6年生で強いんだぞ」な

どの言動で、仮想的な加勢状態を作り出すことが報告されている。

こうして、大人の存在を意識し、大人の力を借りて構造変化や解決を図っていた姿から、実際の力ではなく、さらには「先生」や年長のきょうだいといった明瞭に優位の者の権威を借りる、順位枠組の利用という姿へと変化していくといえよう。

5-4 まとめ

葛藤解決場面における「おどけ」行動は、葛藤相手を「笑わせ」、状況を転換し、遊びを再開させる行動である。ただし、「笑わせて」いるのは、おどけ行動の単なる「おかしさ」だけではない。おどけて謝罪の意を示すことや、相手が意図をわかること、また状況を転換し遊びを開始することに合意して共謀してくれることによって、「おどけ-笑い」のやりとりが成立しているのである。

「緊張状態を解消しようと、相手を「笑わせる」おどけ行動が生じることから、子どもたちの間では「おどけ」が葛藤解決方略として用いられている捉えうる可能性はある。また、「笑いは武装を解除する」とも言われる。自分を笑わせた相手は、自分の優越性を認めたことになるため、その相手に加えようとした打撃を差し控えるのだという。第2章でも述べたように、葛藤場面における「おどけ」は緊張状態を緩和し、遊びを再開することに役立っている。大人にとっては役に立ちそうにない行動であるかもしれないが、子どもの間では、葛藤解決の方略として機能していると捉えることができるのではないだろうか。しかし、それが方略として機能するためには、適度に親密であるなど、子どもたちの関係に条件が必要である。また、どのくらいの年齢からこれらの方略がより成功するようになり、効果を持つのかなどはまだわかっていない。笑いや

ユーモアについての研究では，実験材料によって実験者の意図がわかってしまうため，実験による検討はふさわしくないとされるが（McGee，1979），より一般性の高い結論を引き出すことで，葛藤解決法略への適用可能性はさらに高まるといえよう。

笑いは「武装を解除し（Pagnol,1938/1953）」，遊びを始めることにつながるが，順位枠組の利用はどうだろうか。「泣き」による行動抑制や威嚇，あるいは大人の権威を利用することは，向社会的とは捉えにくく，小ざかしいやり方のものである。しかし，幼児の集団の場合，それは固定的持続的なものではないし，ヒトの子どもにとって劣位性のアピールは，皮肉にも大人の意向を取り込んだ結果でもある。また大人の力や権威を借りて構造を変化させることのできるシステムでもある。そのシステムによって子どもたちは，劣位に陥った場合に自分の順位を変化させうる可能性を持つし，劣位に陥った自分を守る手段でもあり，また反対に劣位のものを攻撃してはならないという大人の意向に従うことは，さらに上位者である大人の評価から，子どもたちが自分を守る手段ともいえよう。順位枠組は，子どもたちがそうして「武装」して葛藤から守る武器とみることができるかもしれず，エピソードの中で，大人を探してから泣き始めるというように，子どもたちが意図的に用いているならば，方略としての意味を見出すことができるのではないだろうか。

第6章

保育環境による保育園児の葛藤解決行動の違いに関する予備的研究

6-1 問題と目的

これまでの章で、幼児たちが多様な方略を用い、当事者以外の方向にもはたらきかけながら解決を図っているということが示された。またその解決は、大人の権威を借りたり、その瞬間の順位制に応じたやりとりであったりと、順位枠組みという集団秩序や、大人や周囲の子どもといった、自分の所属する集団の反応を取り込み、自分たちの集団規範を作り、変化させ、それに準じた解決へと発達していくということが主張されてきた。それでは、それらは集団のあり方が異なればまた違った様相を示すのだろうか。保育環境や、保育の仕方が異なれば、また異なる集団規範が形成されるのだろうか。保育比較をする意味があるのかについて、本研究のフィールドとは別のフィールドの保育について、予備的に検討してみたい。

日英比較をすることについて

現在日本では、少子化の進行や家庭や地域を取り巻く環境の変化を背景に、就学前の子どもの教育・保育に対するニーズが多様化している。そのことから、総合施設化に向けてモデル事業の実施や法案提出など、整備が進められている。日本では保育園においても、満3歳以上の幼児に対しては、幼稚園教育要領を基本として幼児教育が行なわれている。日本ではほぼ100%近くの子どもが幼稚園や保育園で就学前教育を受けている状態にあり、そのことが日本の就学後の学習や教育をスムーズに

しているとも考えられる。しかし現在、小学校での教科教育への移行の問題、あるいは保育園に子どもを通わせる親の中での幼児教育に対する要望の高まりから、就学前教育のあり方が検討されることが求められている。

一方で英国では、5歳になると学校に行き始めるため、日本よりも1年早い就学システムの下で教科教育が行なわれている。このことは、日本ではまだ幼児として扱われる時期に、集団での学びの活動がなされると同時に、その前段階では集団での学びの活動への準備がなされるということにもなる。

その就学前児教育は、英国では以下のようになっている^(注1)。保育サービスには、デイナーサリー、プレイグループ、チャイルドマインディングや託児所（creche）などがある。幼児教育のサービスは、ナーサリースクール、ナーサリークラス、レセプションクラスと呼ばれる施設によって担われている。ナーサリースクールでは、教師と、保育士資格を持つナーサリーアシスタントが配置されており、子育て支援などは視野に入れられていないが、保育形態としては、日本において現在モデル事業として行なわれている幼保園に近い形態をとっているのではないだろうか。

このような状況にある現在、日本がどのように保育・幼児教育を整備していくことができるのかを探るためにも、他の形態をとっている文化について知ることは重要であると考えられる。

また、欧米のように、キスや抱擁といった身体接触的なコミュニケーションが、日常的に行なわれる文化の中では、子ども達の関係調整にもそれが頻繁に導入されるのだろうか。

また一方で英国は、マナーを重んじ、教育に熱心な文化でもある。さ

らに、個人主義的な文化であると同時に、児童中心主義に基づいた、より自由な交渉を奨励する保育活動がなされているとも推察される。

他方、日本は、集団主義的であると同時に、いざこざについては、社会性発達に役立つ（たとえば荻野，1986； Shantz，1987）などの考え方に基づいて、保育園などではある程度奨励されるような状況である。また、日本の幼児は、友達同士であれば、子どもが自分たちでも仲直りをし、さらにその頻度は年齢によって増す（Fujisawa，Kutsukake，Hasegawa：2005）という報告もある。これらの影響が、保育や、そこでの子ども達の行動にはどのように表れるのだろうか。

しかし、より自然な状態での葛藤場面を対象とする場合、日本での観察と厳密な比較ができるほどのデータ収集は現段階では難しい。そこで、本研究では、英国の保育園での観察を予備的な観察と位置づけ、そこから違いを探索し、今後比較検討していくべき問題を生成することを目的としたい。

6-2 方法

6-2-1 観察期間：

英国：2005年8月19日，22～24日（合計観察時間：約6時間）

日本：2001年6月～2004年3月までの間（合計観察時間約90時間）。

6-2-2 観察対象：

英国：E市内のGナーサリースクールに通園する3～5歳の合同クラスの園児12名（男児7名，女児5名）。上記の観察時間に加えて，Cナーサリースクールについては，保育の特徴を抽出するため，2名の保育士フォーカルの観察を行なった（2005年8月11日，12日，合計観察時間：約7時間）。

日本：T市内のA保育園の3歳児クラスと4歳児クラスの園児112名(男児52名，女児60名，3年間にわたって観察を行なったため，4歳児クラスには，前年度3歳児クラスからの進級児35名が含まれ，一部重複して計数されている)。

6-2-3 観察手続き：Cナーサリースクールについては，2名の保育者が子どもと関わる場面をデジタルビデオカメラで記録した。GナーサリースクールとA保育園では，自由遊び場面やおやつ場面を中心に降園までデジタルビデオカメラで記録した。対象クラス内で2名以上の集団を形成している子どもの相互交渉を中心に，いざこざの発生から終結までの記録を行なった。原則として同一対象の観察は1回あたり20分程度とするが，いざこざを記録している状況では，一連のいざこざ収束を対象児変更の基準とした。

6-2-4 分析手順：

まず，分析1では英国のG，C2園の観察から得られた映像データによって，英国の保育活動の特徴を抽出した。分析2ではGナーサリースクールの園児から得られたいざこざを含むエピソードの映像データから，調整・仲直り行動を分類し，広瀬(2006)による日本の園児の結果と比較した。さらにいざこざの収束の様相を両国から得られたエピソードによって比較した。収集された映像データは，ビデオデータ質的分析支援ソフト mivurix(荒川，2002)を用いて分析を行った。mivurixによる分析の手順は以下のとおりである。まず，対象とする映像を，デジタル化してコンピュータ内に蓄積した。その上で，デジタル化された映像について「カットアップ」と呼ばれる，タグ付けを行った。この作業を行なうことで，グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Glaser & Strauss, 1967/1996)における「情報の断片化」と同様の処理が行なわ

れたことになる。次に切り取った映像に仮の名前をつけた。この作業は KJ 法でいうところの「最初の見出し」と同様の位置づけとなる（荒川，2005）。さらに，タグ付けした映像を繰り返し視聴して分類をした。

本研究においては，保育士が子どもに働きかけている映像及び，いざこざが含まれる映像を一度断片化して名前をつけ，調整・仲直り行動については，広瀬（2006）で生成されたカテゴリを用いて映像の分類を行った。

なお，この研究計画については，早稲田大学人間科学学術院倫理委員会の承認を得ている。

6-3 結果と考察

英国の G ナーサリースクールの映像からは，19 例のいざこざとその終結場面が観察され，日本の A 保育園の映像からは，90 例のいざこざと終結場面が観察された。

6-3-1 分析 1

まず，英国の 2 園の保育活動の観察から得られた映像を，mivurix によってタグ付けを行った結果，16 種類の場面にタグがつけられた。さらにまとめると，2 園に共通した特徴が Figure 1 のように浮かびあがった。

幼児の保育室内は，「Doctor corner」や「School corner」，「Brick corner」などと，プレートがかけられ，パーテーションで囲われたスペースがあらかじめ作られており，どこでどんな活動をするべきかが明確に示されている。子どもたちは，お医者さんごっこをしたいときには「Doctor corner」に行き，その囲いの中で遊ぶのである。日本で観察した A 保育園では，大型のままごと道具が設置してある場合などに，ある程度のルールはあるものの，その遊びをするのにふさわしい場所を自

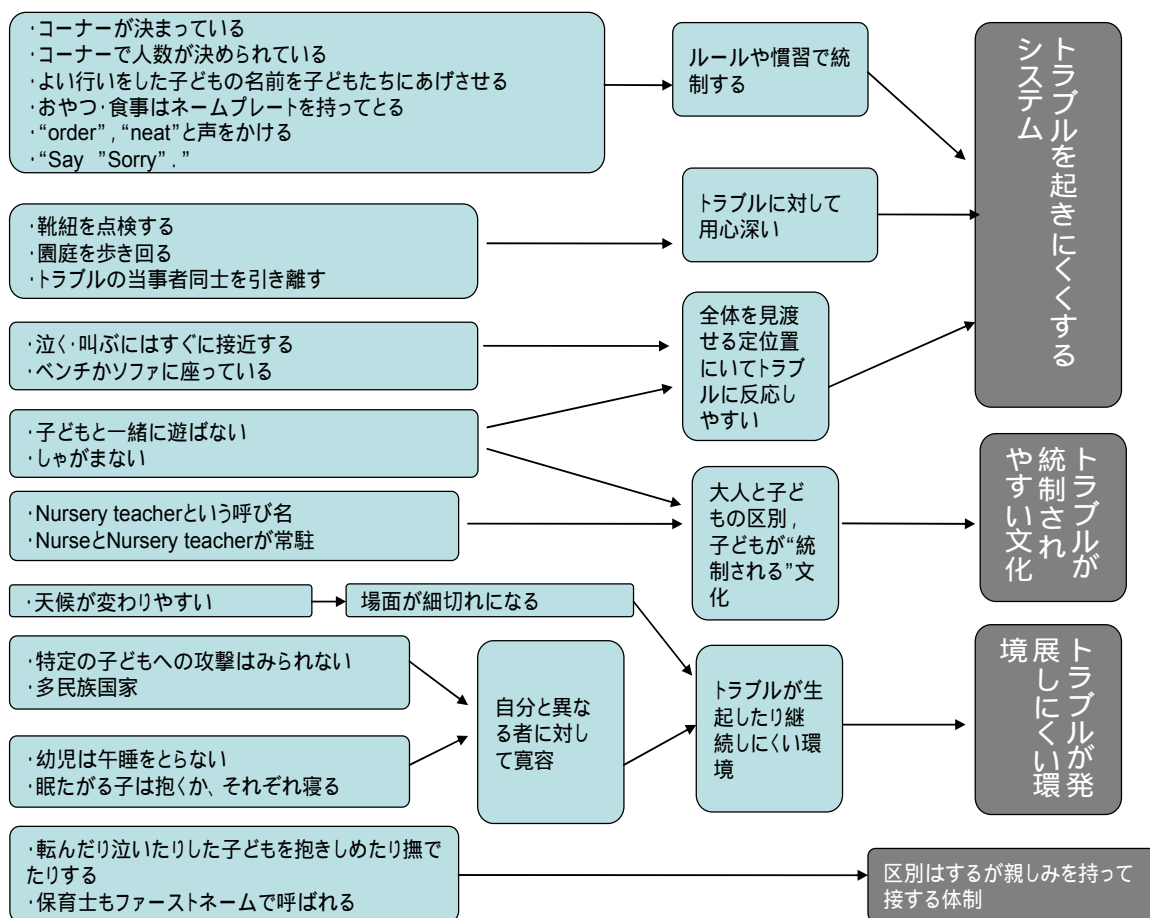


Fig.6-1 英国C.G Nursery の文化・環境要因カテゴリ

分たちで選び、ダンボールや積み木を使って囲いを作り、遊びを展開していく。さらに、英国のナーサリーではそのプレートに「For three people」などと、制限人数が明記されてある。A 保育園ではそのスペースを侵害する事態が起こると、トラブルに発展することもあるが、「入れて」「いいよ」や、おうちごっこなどの場合「ピンポン」「どうぞ」などの、子どもたちの間でルール化されたやりとりでトラブルを回避したり、また葛藤状態を解決することができる。山本（2000）はこのやりとりを日本独特の「よせて（入れて）儀式」と呼び、これによって集団の境界が意識化され、境界を操作する手続きが子どもたちの間に獲得されていくことを指摘している。そのやりとりを経て、境界が子どもたちによって調整され、ときには囲いの大きさを変え、スペースの大きさや

形も変化し、ときには移動もしていく。A 保育園では「 コーナー」の場所や大きさ、人数などをどう制限するかは、子どもたちに任せられているが、英国のナーサリーでは、あらかじめ用意された場所に子どもの方が移動し、用意されたルールに従ってトラブルを回避しながら遊びを展開していく仕組みになっているといえよう。

また、おやつの時間になると、英国のナーサリーの子どもたちは籠のなかから自分のネームプレートを取り、クラスの3分の1程度が座ることのできるおやつコーナーに持って行き、それをテーブルに置くことで保育者からおやつが配られる。ネームプレートを持ってこない場合は席に着くことが許されず、また早くおやつを食べようと、用意された椅子以外に自分で運んできた椅子を追加して座ることも許されない。最初に席に着かなかった子どもは、誰かが食べ終わり、席があくまでおやつを食べることができない。日本のように、「いただきます」という挨拶をきっかけに全員がそろって食べ始めるのとは、また様相が異なる。しかし、このようなやり方を取ることで、子どもたちは順番や、制限人数を超えないように気を配るなどのルールを身につけやすくなり、トラブルのもととなるものや場所の取り合いを回避できることが、このナーサリーの保育では目指されているのだろう。

また、英国の保育者はしゃがんで子どもたちとともに遊ぶことをしない。Fig.6-2 に示されたような場所にほとんどの時間位置取りし、ときどき保育室内、あるいは園庭を巡回する。よく見渡せる位置にいて、子どもよりも高い位置から見守ることで、トラブルには早い段階で気づくことができるようだ。そのため、目の届く範囲内では身体的な相互交渉が発生したり継続したりしにくい環境にあると考えられる。また、子どもは遊ぶが大人は遊ばないというやり方を通すことで、A 保育園よりも

大人と子どもとの区別がはっきりと認識されていると見ることができ
 る。しかし，保育者の死角で発生したいざこざでは，砂をかけたり，身
 体を押し合ったりといった激しいやり取りも観察されている。

泣いたりぐずったりする子どもに対しては，抱きかかえたり，撫でた
 りするなど，慰撫的な身体接触を施しており，保育者と子どもの間での
 身体接触について特に制限する様子は見られなかった。

しかし，大人の介入する事例は，英国の園において頻繁に見られた(
 $2=3.68$ $d f = 1$ $p = .06$)。幼児同士の相互交渉に対しては，保育者の目
 の届く範囲で発生したいざこざについては，身体的な攻撃が見られる以
 前に，保育者が一方の手を引いて連れて行くなど，当事者同士を物理的

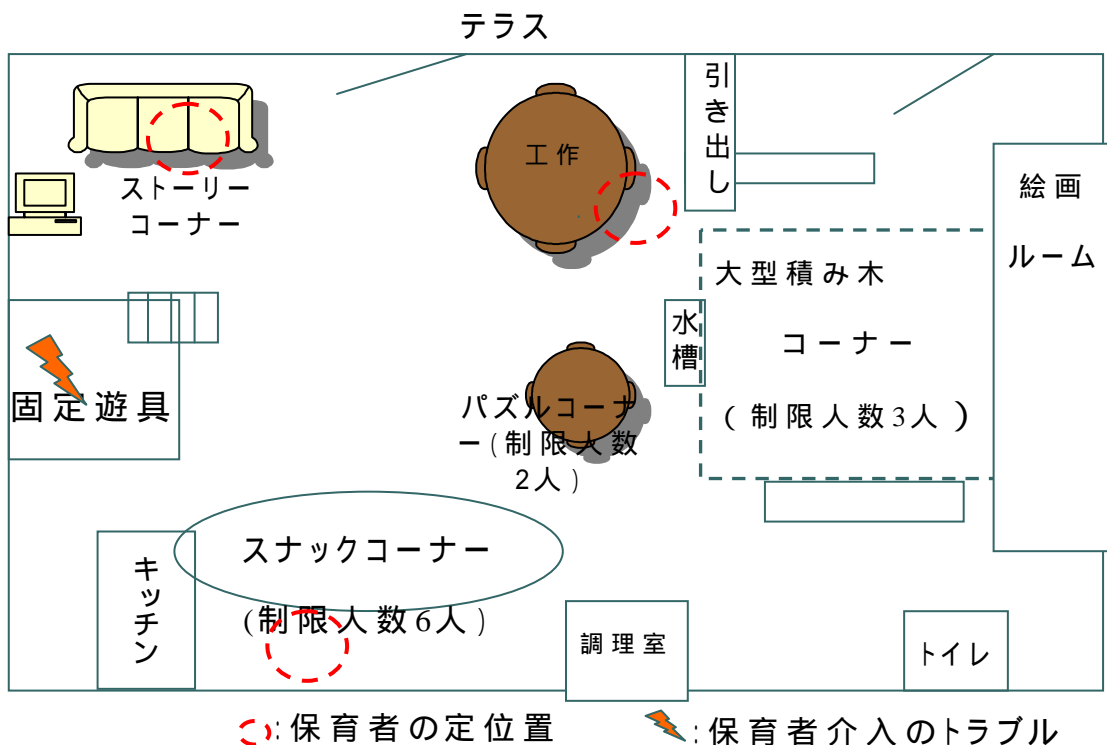


Fig.6-2 Cナーサリーの保育室の構成と保育者の位置取り

に引き離す介入方法をとっていた。日本の保育園では攻撃行動がみられた場合に保育士の介入が多くなる（朝生・斉藤・荻野，1991）ことと比較して特徴的である。つまり，Fig.6-1 の右端にまとめたように，トラブルを起きにくくするシステムがあり，トラブルが統制されやすい文化的背景があり，トラブルが継続したり発展したりしにくい環境で保育が行なわれていることがわかったが，そのなかでも大人と子どもの区別は明確にしつつも，親しみを持って接していることも同時に特徴としてあげられた。

6-3-2 分析 2

1. 当事者同士の調整・仲直り

G ナーサリースクールの観察からは 19 例のエピソードが収集された。このエピソードの映像を，mivurix(荒川，2002)を用いて切り取り，広瀬(2006)の調整・仲直り方略カテゴリーを元に分類をおこなったところ，Table6-1 のようになった。各方略については，同一エピソード内であっても，異なる方略が生じた場合にはそれぞれを計数したため，行動の生起数とエピソード数は一致しない。英国のナーサリーでは，いざこざが発生した場合，早い段階で保育士が介入する体制にあるため，いざこざ後に子どもが自発的に相手の子どもに働きかける機会が少なく，いざこざ自体が観察されにくかったと思われる。

Table6-1 両園の調整・仲直り方略の分類

	G Nursery(英国)		A保育園(日本)	
譲歩	9	(11)	19	(7)
ルールの導入	0	(0)	4	(2)
謝罪	2	(3)	6	(2)
説明	0	(0)	15	(6)
代償	5	(6)	2	(1)
接近・合流	10	(13)	27	(10)
接近・合流の誘導	0	(0)	0	(0)
抗議	17	(22)	71	(27)
抵抗	11	(14)	20	(8)
おどけ	7	(9)	23	(9)
注意の転換	1	(1)	9	(3)
距離取り	4	(5)	5	(2)
介入要請	5	(6)	36	(14)
懇願	0	(0)	5	(2)
劣位性表出	8	(10)	23	(9)
	79		265	

しかし、以下に示すエピソード 6-1 のような、保育士の介入によって引き離された後も、当事者同士が働きかけて協同的な遊びが開始された例も見られた。

エピソード 6-1 (G ナーサリースクール 4 歳児)

女児 F が使っていたダンボールに男児 J が入った。一度ふたを閉め、開けると J が “ W h - y , (d i d) y o u o p e n ? ! (どうして開けちゃうの ?) … (聞き取れず) ” と言ったが、J は箱からは出ず、F は一度箱から離れた。戻ってきた F は一旦 J の頭の上にふたを閉めるが、すぐに開けて、J に外に出るように手で促した。J は箱の中で、ふたをしめられたときと同じ姿勢でかがんでいる。F が泣きべそをかき始めると、J が箱から出て、F を箱の中にいれ、ふたを閉めた。F は泣きべそをかき続けていた。保育者が J に声をかけた “ J ! F d o e s n ’ t l i k e t o d o s o (F は嫌みたいよ) ” 。箱の中で F が叫び、J はふたを開け、F の顔をのぞきこみながら、顔に頬を寄せた。手を F の肩に伸ばしかけたところで保育者が “ E x c u s e m e ! D o n ’ t (ダメよ) ” と声をかけながら近づくと、

Jは手を引っ込めた。保育士がFの手を引き、箱から出した。JはFの方を見ながら、お迎えについてきた年長の男児に近づいていった。Fはうつむきながら別の段ボール箱を蹴飛ばしたり、箱の周りを走ったりしていたが、約15秒後、滑り台の上のJに近づき、Jの腹に後ろ向きで自分の背中を押し付け密着させた。Fは滑り台を一度駆け下り、再びJのところに駆け上がった。JとFは顔を見合わせて笑い、一緒に滑り台で遊び始めた。

この日、園庭には子どもが入れる程度の大きさの段ボール箱が置いてあり、その中に入って遊ぶことがこの数日間子ども達のあいだで人気があるようだった。そのためか、他にもこのダンボール箱を巡るいざこざが1例起こっていた。上記のエピソードでは、段ボール箱の使用をめぐっていざこざが発生し、箱をめぐってのやり取りは保育者の介入によって中断された。さらにJの注意が他の子どもに向き、二人の間のやり取りは一旦消失した。しかしFはその後も他の段ボール箱を蹴飛ばし続け、やり取りに納得していない様子だった。ところがひとしきり段ボール箱に八つ当たりをして、納得したのか、FがJに近づき、身体を一度密着させた（下線部）後には、微笑み合ったり、一緒に同じ遊びをしたりできるようになっている。一度距離が取られたことで、緊張が緩和されたことも機能しているであろうが、Fが接近し、接触したことが効果を発揮したと考えられる。

次に、A保育園での4歳児同士のエピソード5-2を示す。大縄跳びをしている際に起きたいざこざと、その解決の過程が含まれている。

エピソード6-2（A保育園 4歳児）

大縄跳びに並ぶ列で、女児B子が女児A子と手をつなごうとしているが、

A子は手を振りほどいた。しかしB子は再度A子の手をとり、A子は不満げな顔をして、されるままになっていた。縄を飛ばうとするA子に、B子が身体を寄せてついていき、手を持って一緒に飛ばうとした。A子は「やめて」と言いながら逃げ回ったが、B子は執拗に追い回した。A子は「やあだ！一緒にやりたくないのー」と言い、スカートを握り締めながら泣きべそをかいた。縄をまわしていた保育士が「B子、やだっ。一回はさー、自分ひとりでやりたいんだって。B子はもういっぱい一人で飛んだけど、A子は今来たんだから、いっぱい飛んでから一緒にやればいいじゃん」と言った。B子は「じゃあ一回だけね」と言い、A子から離れた。 B子が先に縄を飛び、続いてA子が一人で飛んだ。A子は飛び終わると、列の最後尾に並んでいたB子のところに歩いて行き、B子と手をつないだ。その後二人は手をつないだまま列に並んでいた。

このエピソードは、A子とB子の間の、意図と要求のズレで生じたいざこざである。大縄跳びの順番待ちの列で、一人で跳ぼうと思っていたA子の手を、B子が執拗にとろうとしていたことによって、A子に不満が残り、その不満を泣きべそで表現した。英国の例と同様に、保育士がA子の気持ちを代弁し、解決法を提案した。B子が譲歩した（下線部）ことで一旦やりとりは中断された。A子も自分の希望通りに、一人で飛ぶことができたためか、B子に対する怒りは緩和されたようである。さらにB子に接近して自分から手をつなぐことで、仲直りを提案している。B子も、その後も手をつなぎ続けていることから、A子の提案を受け入れたようである。

以上のように、両エピソードとも、保育士の介入によって攻撃的なやりとりは中断されているが、その後の一緒に遊ぶことについては、子ど

もの能動的な働きかけによって開始されている。どちらの園の子どもも、接近し接触することを、仲直りの提案として受け入れ、関係調整がされていると考えられる。

2. 他児介入の調整・仲直り

次に、当事者以外の子どものかかわり方の違いをエピソードで比較する。他児が介入する割合は両園に違いは見られなかった。しかし介入の仕方に違いが見られたため、以下に同じように4歳児の男女の組み合わせで起こった日本の介入のエピソード5-3、2-6(第2章から再掲)、英国の介入のエピソード5-4を示す。

エピソード5-3(A保育園4歳児)

園庭で砂遊びをしていると、女児リツコが男児タカシの遊んでいたところから砂を取り、タカシが「リツコ！」と抗議した。リツコは「一緒に遊んでいたカナコとリオに「もうタカシと遊ばないようにしよう」と言った。リツコは再びタカシのいるところから砂をとった。タカシは腰に手をあてて(怒っているポーズ)、再度リツコと他の女児二人が遊んでいる場所に近づいた。タカシが近づいたのに気づくとリツコは、「はいるな！」と叫んだ。たかしはリツコを突き飛ばし、リツコが地面にしりもちをついた。リツコはしりもちをついたまま泣きだした。リオはリツコの顔を覗きこみ、カナコはリツコの頭を撫でた。カナコはタカシのところへ向かって走りながら強い口調で、「ごめんね言いなよ!」と言った。「リツコがね、いたずらしたのがやだったの」と言いながらタカシは観察者に近づいてきた。タカシが観察者に訴えたことに気づいたのか、リオとカナコは観察者の方に視線を送る。リオがタカシの手を引

っ張り、「ごめんね言いなよ」とリツコのところにひっばっていき、謝らせた。

エピソード 2-6 4歳7月

ケイタ，ナオキ，ミツキ，レナが砂を使ってままごとをしている。ナオキの向かい側に座っていたケイタがナオキの使っていた器を取り，自分の方に持っていき，地面にひっくり返した(プリンの型をはずすように)。ナオキは泣きべそをかきながら，「だめえええええええ」と抗議した。ケイタは「違うよ，アイス作ってるんだよ」と言い返すが，ナオキは「壊しちゃだめええ」と繰り返した。ケイタは強い口調で，「壊すってわけじゃないんだよ！」と言い返した。ナオキは周囲を見回し，そばで観察していた観察者に気づくと，
観察者の方に近づいた。ケイタ，ミツキ，レナは
ナオキと観察者の方を見た。ナオキは「ねえ，ケイタが壊した」と訴えた。



レナは視線をケイタに戻し，「こうやって」とケイタが持っていた器を，元に戻すようにうながした。ケイタが元に戻したことに気づくと，ナオキは元の場所ではなく，ケイタの隣にしゃがみ，「ねえ，これどうなってんの？」と話しかけた。

エピソード 5-4 (G ナーサリースクール 4歳児)

ままごとコーナー(人数が決められているため，もう一人入ると人数オーバーになってしまう)に入ろうとした女児Fを男児Bが，Fの耳

元で鈴を鳴らしながら追いかけた。逃げ回りながら F が泣きだした。保育士が “ What ’ s happening? (どうしたの?) ” と声をかけると、F は泣きながら B を指差し、“ B tell me waaaaa..... (泣き出し、言葉にならなくなる) ” と泣き続けた (そばで男児 J が二人を見ている)。保育士が “ B, tell her “ Please ” (F に「どうぞ」って言いなさい) . ” と声をかけた (F は泣き続けている)。J は B に向かって “ Say “ Sorry ” (謝って) ” と言った。 B は F に近づき、顔の近くで小さな声で “ Sorry ” と言った。J は B の肩を抱き、“ Hug her (F を抱きしめて) ” と促した。 B は F に近づき、肩を抱くと、F は泣き止んだ。さらに J は “ And, kiss her! (F にキスして) ” と言い、B は再度 F の肩を抱き、顔を近づけた。さらに、J が両手を広げて F と B に近づくと F は J の方に近づいた。J は F を抱きしめた。 続いて J は F から離れ、B に近づき、肩を抱いた。 笑いながら J が B の肩を抱くと B も笑った。二人を見て F も笑い始めた。

エピソード 5-3 では、当事者でないリオとカナコがリツコを慰めたり、タカシに謝罪をさせたりすることでいざこざの解決に介入している。ただし、撫でて慰める (下線部) のは一方のみであり、謝罪を要求する (下線部 ,) のも、タカシ一方にのみである。身体接触を、関係調整というよりは、自分が味方する、あるいはダメージを受けたと思われる一方に対しての慰撫として用いている。また介入の仕方も、一方を慰め、他方を非難するという、一方的な介入方法をとっている。

また、エピソード 2-6 でも、レナが、元に戻すように (下線部) とはたらきかけるのは、ナオキを泣かせる行為をしたケイタにのみである。

一方で、英国で見られたエピソード 5-4 では、葛藤解決に介入した J は、中立的である。F と B のいざこざをそばで見ている J は、B に対し

て“ Say “ Sorry ”(下線部)”と謝罪を要求する内容の発話をしながらも、エピソード 5-3 のような、もう一方を攻撃するような立ち位置はとっていない。B に対してハグやキスを促し(下線部)つつ、自分も双方をハグし(下線部 ,), 双方の笑いを引き出すなど、中立的である。つまり、身体接触を解決のきっかけとして提案するとともに、自分自身も双方に提供し、双方の気持ちを沈静化することに用いているのである。

いざこざの当事者とは異なり、周辺やまったく利害のない立場にいる第三者は、客観的、中立的観点をより早くから取れる(斉藤・木下・朝生, 1986)。木下らによれば、どちらかの味方として加勢する場合でも、一方への不正な行動への非難は、他方への中立的共感から生じているものであり、当事者より客観的であるという。その観点から見れば、どちらも第三者は客観的な視点を持っていてということになる。英国の園児の場合にはさらに中立的な態度のようであった。前述したように、英国では大人が積極的に園児のいざこざに介入し、解決方法を指示することが多かった。このことは、園児達が、大人の望む解決方法を学ぶ機会や、また大人の取る解決場面を観察する機会が増えることを意味する。その結果、自分に利害が直接及ばない冷静な立場にある場面では大人の用いる方略を導入できるようになっているのかもしれない。

日本では、いざこざやその解決が社会性の解決に役立つという考え方が広まり、スキル訓練の場が与えられ、仲間同士で鍛えあう環境が整ってきている。ただしその結果、鍛えあう相手も、観察する相手も年齢の近い子どもである場合が多い。一方で英国のナーサリースクールでは、大人が積極的に介入することで、子ども同士でスキルを鍛えあう機会は少ないながら、大人のやり方を観察する機会は多く与えられている。ま

た、英国のナーサリースクールでは大人と子どもの区別が明確であるため、日本の保育園よりも、大人には従うべき、大人のやり方は見習うべきという態度が、子どもの中で獲得されていると予測できる。しかし一方でこのことは、大人が絶対的な存在であるために、自分たちで開発した規範というよりも、単に大人を模倣しているにすぎないとの見方もできるのではないだろうか。

一方で日本の保育園の例では、一方的な介入のようではありながら、自分たちなりにダメージを受けたと思われるリツコを慰め、リツコにとって不当な行為をしたと思われるタカシを攻撃し、よりダメージを受けたと思われる方に加勢してバランスを保とうとしているかのようでもある。

さらに、エピソード 2-6 のように、第三者であったレナは、観察者の視線を感じながら、ケイタに謝罪を促してナオキの機嫌を直させようとするよりも、ケイタに砂を元に戻すように促し、原因となった事象を取り除こうとしている。ただなだめるよりも、根本的な問題解決を図っていると見ることもできる。

しかし、日本の A 保育園では子ども自身で鍛えあう機会を与えるとは述べたものの、第 2 章、第 3 章、第 5 章でも述べてきたように、大人の権威を借りたり、保育者や保護者、観察者の視線を感じながら解決を図るなど、日本の園においても大人はまったく子どもたちと同じ立場とはいえないし、子どもたち同士のやりとりのなかでも、大人の存在は小さくはない。エピソード 5-3、2-6 においても、観察者という大人の存在が、彼らの行動には取り込まれているのである。英国のナーサリーのように、直接的に指示したりモデルを見せるわけではないが、大人がそばに存在することによって、日本の保育園の子どもたちも大人の視点、期

待を意識し，大人が与えた論理を自分たちの行動に取り込んでいる（山本，1990；2000）のだと捉えることもできよう。

6-3-3 まとめ

本研究では，保育環境が異なることによって，子どもたちの葛藤解決行動に違いはあるのかについて，英国のあるナーサリースクールの園児と保育者を自然状態で観察し，保育活動の特徴と葛藤場面の特徴を抽出することで探索された。

観察を行なった英国のナーサリーでは，大人と子どもとの区別を明確にしたり，細かいルールを設定したりするなどトラブルを防止する体制をとっていた。そのため大人の統制により，子ども達自身の積極的な調整や身体的なかかわりは発生しにくい環境であったといえよう。しかし，両園とも，大人が介入したあとでも，手をつないだり身体を密着させたりと，子ども自身がなんらかの解決行動をとり，当事者間の葛藤解決には明確な違いは見られなかった。

しかし，当事者以外の子どもがいざこざの解決に介入する場合には，エピソードを比較すると様相が異なることが推察された。日本の保育園児の他児介入エピソードでは，どちらか一方の味方につくような介入の仕方であった。一方，同年齢の英国の園児のエピソードでは，双方を慰めるという，中立的であり，大人びた介入方法であった。大人の介入頻度の高さや，トラブルに対する保育者の考え方，対処の仕方の違いによって，このような違いが生じている可能性が指摘された。しかし同時に，日本の園においても，大人の存在が大きく影響し，子どもたちがその集団の中での順位枠組みを取り込んで行動化していることも，子どもたちの行動の中に見ることができる。

限られた園の観察から得られたデータでは，保育の違いによってどれ

ほど葛藤解決に影響を与えているのかは明らかではない。また、このような葛藤解決の違いが、その後どのように発達していくのかについても明らかではない。大人が積極的に解決方法を示していた英国の子どものほうが、一見成熟した解決の仕方を見せていた。しかし、大人の視点を取り込みつつ、子ども同士でスキルを鍛えあい自分たちなりのルールを形成していく経験を積んだ子どもたちと、大人から学習した子どもたちが、その後どのように解決スキルを発達させていくのかもまだわかっていない。幼児教育のスタイルや大人のかかわりの違いが、子どもたちの社会的なスキルにどう影響するのか、その影響の大きさや、その後の解決スキル発達については、統制された大量のデータで比較を行うことが有効であるかもしれないし、再度焦点を絞って両文化の保育を観察する必要もある。子どもの発達に必要な援助はしつつも、自由な育ちや学びの機会を奪わない良好な環境を提供するためにも、今後さらに子どもの社会的行動やスキルにかかわる検討が求められる。

第 7 章

総合論議

本研究の目的は、自然場面にける子どものいざこざという社会的葛藤が、子どもによってどのように収束されていくのかについて、子どもたちがとる行動の機能を考えることで葛藤解決の構造を示すことであった。また、子どもたちがそれらの行動をどのように獲得していくのかについて検討することをもうひとつの目的としていた。

そのため、子どもが実際に葛藤を経験し発達させる現場である、保育園に通い、筆者も複数年にわたって同じ場に身を置き、フィールドワークによってデータを収集し、従来から和解についてイメージされる向社会的行動の枠組にとらわれずに、実際に起きている現象の観察を通じて理解することを目指した。以下に得られた結果をまとめ、議論していく。

7 - 1 葛藤解決行動の多様性

第 2 章において、いざこざの調整・仲直り方略の発見、抽出による葛藤解決の構造化を行った結果以下のことが示唆された。ひとつには子どもがいざこざの収束へと向けて用いている方略には、謝罪やルールの導入といった、向社会的行動の枠には収まりきらない多様な方略があるということである。

まず、言語的な働きかけのみでなく、行動的身体的な働きかけが調整・仲直りに導入されることが少なくないということである。幼児は、言語的な方略単独ではたらきかけるわけではない(高坂, 1996)ことが指摘されているが、身体的に抵抗して相手の攻撃を中断させたり、泣きべそ顔や低姿勢を相手に見せ、自分の「劣位性を表出」することで相手の行動を抑制したり、相手からの調整・仲直り行動を引き出したりとする

といった方略も用いられていた。また、これまで身体接触には慰撫的、鎮静的な役割があることが指摘されてきたが、第4章では、子どもの葛藤解決場面における身体接触の意味について検討された。握手をしたり肩を抱いたり、相手の身体の一部を撫でたりといった慰撫的なはたらきかけが葛藤解決の場面で用いられていたが、そこでは、身体接触による慰撫行為そのものというよりも、その行為を葛藤相手に提供し、仲直りの意思表示をしたり、手をつなぎつづけることでお互いの意思を確認しあったりする意味合いの方が、強いのではないだろうか。また、身体接触の持つ意味は、子どもの社会的な相互作用の場面では、慰撫的な意味のみを持つのではなく、身体接触をしながら、接触することで相手の状態を計りつつ緩急、強弱のコントロールをし、遊びを展開することに役立っているということも指摘された。

また、2章において、「おどけ」行動が仲直りの場面で用いられていることが指摘された。子どもがおどけたりふざけたりする際には、叱ってやめさせる両親が多く、また一斉活動中の子どものおどけ・ふざけ行動に頭を悩ます保育者も少なくない（平井・山田，1989）。しかし、大人からすると望ましくない行動も、自己顕示や自発性の表れであり、子どもにとって意味のあるものだと主張されている（平井・山田，1989）。子どもの葛藤解決において、それらは意味のない行動なのだろうか。また、霊長類研究、行動生物学研究では当たり前のように扱われてきた順位枠組の、幼児における意味についても検討された。大人の権威を借りたり、劣位をアピールして相手の行動をコントロールすることは、親和的な行動とは呼びにくいだろう。しかしそれらは本当に意味がなく、あるいは排除すべき行動なのだろうか。しかし、おどけやふざけは、緊張を解き、相手を笑わせ、遊びを再開することに役立つし、ときに相手に

優越感を与えてその場の順位構造を変化させたり，瞬時に相手と意図のやりとりをする機会を与える。また，大人を巻き込んだり劣位性のアピールで相手の攻撃を抑制することは，順位枠組みを利用した，解決行動である。順位枠組を利用することは，大人やいざこざ相手の行動を操作し，その場の構造を変化させる能動的な戦略であるし，大人の論理に準拠しつつ，自分たちなりにそれを利用して自分を守ったり，秩序を維持したりすることにも役立つ。幼い子どもたちには平等であってほしいと大人は望むかもしれないが，平等性を失うより深刻な，葛藤のエスカレーターを防ぐために，子どもたちなりに開発した解決スキルであると考えられる。

以上のように，一見葛藤解決には関連がないような，役に立ちそうにない行動も，緊張を解消したり，深刻ないざこざへと発展することを防いだりと，葛藤解決に機能していることが示された。

子どもたちの葛藤を解決する行動というのは，謝罪や話し合いのように，大人に認知されやすい行動ばかりではなく，それ以外にも表情や姿勢など，身体全体を使って交渉するやりとりである。また，親和的・向社会的行動にのみくくられるものではなく，もっと多様なものであり，大人が望ましいと考える行動のみではない。山本(2000)が指摘するように，実は大人の意図を取り込み，利用した方略まで作り出しているのである。大人が望ましいと考える行動のみに注目していたのでは，子どもの力を過小評価し，本質を見失うことになりかねないのではないだろうか。

7 - 2 葛藤解決行動の多方向性

いざこざや，その解決は従来当事者間の直接的な相互作用に焦点を絞

られて研究が行われてきた(たとえば Hartup et al., 1988; Hay & Ross, 1982)。あるいは,そこに援助し介入する保育者のはたらきかけやそれに対する反応が注目されてきた(たとえば 本郷・杉山・玉井, 1991)。しかし,葛藤解決の行動は,相手に直接的に働きかけるものばかりでなく,また当事者間のみでやりとりされる行動のみによって解決がはかられるわけではないということが第2章の結果から示された。たとえば,第2章であげられたように,相手に向かって直接はたらきかけるのではなく,自分自身の距離を調整するという方向の方略も指摘された。いったん距離をとって,緊張緩和を図り,また離れることで,再接近して一緒に遊びたいという意思を示すといった,関係調整も行われていることが示された。

また,「泣き」行動や「大人の介入」はいざこざの終結を示す現象とされてきた(e.g. 齊藤他, 1986)が,いざこざの収束において,それらのもつ新たな機能が指摘された。つまり,子どもたちは相手ではなく大人にはたらきかけて,大人を操作し,「介入させ」て,解決を図ろうとしているということだ。大人や,周囲の子どもたちに向けてはたらきかけられ,彼らを操作することで解決が図られているのである。さらに,「介入要請」は,実際には大人の介入を望んでいなくても,行われる場合がある。大人に対してのみ効果を発揮するのではなく,大人の権威を借りて,「介入要請」する「ふり」によって相手の攻撃を抑制したり,仲直り行動を引き出したりする,間接的な操作機能があるといえよう。従って「大人の介入」もまた,いざこざの終結点ではないし,はたらきかけはいざこざ相手のみにもむけて行われるわけではないのだ。以上のように,従来いざこざ研究で扱われていた行動(たとえば Sackin & Thelen, 1984; 齊藤他, 1986)以外にも多くの行動を駆使しながら子どもがいざこざを

収束させていることが示されたといえよう。

また、それぞれの方略が、単一の機能を果たしているのではない。直接的には当事者同士の働きかけでありながら、周囲の子どもや大人を操作するような機能を持っていたり、あるいは逆に大人への働きかけでありながら、当事者や他児への操作の機能を果たしているなど、多方向性を示している。また、おどけやふざけ、あるいは注意の転換のように、いざこざを収束させるに留まらず、一気に遊びの文脈まで移行させてしまう方略もあり、当事者間、あるいは保育者からの介入に注目するよりも、そこで展開している葛藤解決の構造全体、文脈全体を捉えようとする必要があるのではないだろうか。

7 - 3 調整・仲直り行動の発達

第3章において、年少期にはそばでいざこざが発生していても、周囲の子どもが関心を示さないが、年中、年長になってくると被害児を慰めたり調停をしたりと、当事者でない子どもが参与するようになることが示された。役割取得や視点取得 (Selman, 19971) の発達の兆しがみられるとともに、年齢の上昇や集団生活の経験が積み重ねられたことにより、自分が所属する集団内で起きているいざこざから自分に波及する影響を予測するようになり、集団の維持に関する意識が高まってくるといえよう。

また、年中期以降にならないと発現しにくい方略が第2章、第3章、第6章において指摘された。「おどけ」や「注意の転換」など、文脈をズレさせたりして相手を笑わせる行動は、3歳児ではあまり見られなかった。Reddyら(2002)によれば、自閉症やダウン症等の社会的交渉が困難な障害を持つ子どもでは、ユーモアやふざけ、おどけなどが他者と共有されにくい。ユーモアに対する理解は、子どもの社会的スキル発達を反

映しているといえよう。

また、友定（1993）も指摘しているように、「おかしさ」を人間関係の調整に子どもたちが利用するようになるのは、4歳児以降である。第5章において、4歳児からおどけが用いられるようになることが示され、またそれには「心の理論（Premack,1978）」に基づいた相手の「意図」の理解が必要であることが指摘された。相手の意図を読み取る能力は、幼児期、特に心の理論が成立する4歳ころ（Wimmer & Perner,1983）に発達を示すと考えられる。この年齢は、日本では多くの子どもが集団生活のある程度積んでいる年齢である。大人の意図や評価を確認しようとする社会的参照行動は、1歳前後から成立し始める（Sorace, 1985）ことが知られているが、集団生活の経験を積んだ子どもたちは、親や先生に留まらず、自分が属する集団の子どもたちをも参照することを強いられ、読み取り能力が鍛えられていくのだろう。周囲のいざこざに関心を示さなかった子どもが、相手の顔を覗き込み、相手の意図や状態を読み取るうとしているかのような働きかけをし始めるように、周囲の意図に対する関心の高まりという発達もうかがわれる。

「ふり」や「ごっこ」の成立には、「心の理論」と同様に、その状態が遊びであることを伝え、受け取るメタ・コミュニケーション（Bateson, 1973/2000）が必要となる。このやりとりが共有できるようになることがいざこざにならずにうまく遊ぶことにつながる。レスリングごっこであったり、スリルを楽しんだりふざけあったりと、子どもの遊びにはいざこざと似通った部分が多く、メタ・コミュニケーションのズレがいざこざに発展することにつながり、反対にそれが共有できることがいざこざを遊びへと転換させることに役立つ。この異なる文脈の間を頻繁に行き来しながら仲間関係を営んでいるのが幼児期の特徴であり、そこにかか

わるメタ・コミュニケーションの能力が，幼児期から児童期にかけてのいざこざや，時にはおどけを使ってのその解決を含んだ集団の経験のなかで発達していくといえよう。

さらに，社会的カテゴリの理解に基づいた集団の秩序維持や公平性の認識が見られるようになって来ることが示された。第3章の事例で，対象児は，4歳では一方的な介入を行っていたが，5歳になると，公平な対応をするようになっていた。第4章でも，当事者ではない5歳の女児が，当事者双方に身体接触による慰撫を行っていることが示された。子どもたちは，大人の意図や視点を取り込みながら，よりダメージを受けたと思われる方に加勢し，自分がダメージを与えてしまったと大人に評価されないように取り繕ったりもする。大人の意向を取り込んだ集団規範を自分たちで作り上げ，利用できるようになる。次には自分の行動が相手や，仲間たちにどのように評価されるのかに関心を払い，対処するようになる。ただ外形的「泣いている仲間 泣かせてしまうような悪いことをした自分」という構図についての大人の評価というよりも，自分の行動は仲間の意向に添えているのか，相手の意図や状態を確認するかのようにはたらきかけるようになる。さらに年長になると，関心は大人の評価よりも集団の中での，仲間からの自分に対する評価の方に移って行くようだ。仲間関係が成熟すると，単に意図を読み取り共感するだけではなく，仲間の内的特性についての理解も進み，幼児期になって成立し始めた「心の理論」が仲間関係でも存分に発揮され，「うそ泣き」が見破られ，それまでの方略が方略としての効果を発揮しなくなる。また，仲間からの評価も気になり，「泣き虫」や「うそ泣き」といった評価の低い方略は効果を失っていき，それとともに子どもたちも方略として利用しなくなっていく。子どもたちは，集団経験を積むことで集団と自分との

関係も発達させ、それに応じた自分たちの集団規範を作り出していくのだといえよう。

7 - 4 まとめ 結論と研究方法論的限界

これまで、子どもの葛藤解決は、過小評価されてきたが、生活の場での彼らはもっとタフで、用いられる方略も多様で、その構造は、多方向に作用しあうダイナミックな構造である。これらは頻度比較によって発見されたものではなく、文脈の中に組み込まれている視線や姿勢の動き、あるいは周囲にいる当事者以外の子どもの動き、あるいは個々の行動を見るのではなく、その後何が起きるかなど、その文脈の中での意味を考えることで初めて捉えられたといえよう。

周囲の大人たちは、一見反社会的な行動であるからといって、一方を断罪してはならないし、また子どもたち自身がなんらかの解決をはかろうとしていることを見落としたまま、安易に「けんか両成敗」をして謝罪を強要してしまってもならないだろう。

また、積極的に大人が指示を出し、過度に介入して解決行動を誘導しなくとも、子どもたちは大人の評価や意図を自分たちのやりとりの中に取り込み、利用さえすることができる。一見望ましくないような、大人の権威を利用したり、自分の劣位をアピールして攻撃抑制をするような行動は、大人の意向や論理が子どもたちのなかに取り込まれ、子どもたちなりに自分たちの集団規範を作っていく。その規範の基準になるものは、初めは大人の意向や評価であったものが、次第に基準を仲間へと映していく。その集団規範に準じて行動を変化させていくし、行動が変化した子どもたちによって、集団規範はまたさらに調整されていく。

葛藤解決行動の発達は単に個々人の発達ではなく、集団に準拠した

個々の発達であり，当然のごとく，個々の発達を受け，集団内の相互作用もまた発達的变化を遂げていくのである。これは行動を細かい単位に切り出してその頻度変化を見るだけでなく，文脈全体で検討すべく，ダイナミックな変化として捉えた結果であるといえることから，子ども集団の中の現象を検討するには，今後もこうした観点から検討することが求められよう。

もちろん，個人個人について十分なデータが得られたとは言いがたい。本研究でも，複数年にわたって同じフィールドに通い続けても，偶然起る現象を待ち続けるやり方では，このデータ量が限界である。また，子どもたちにとっての園生活は重要な部分を占めるのは確かだが，もうひとつの生活の場である家庭環境や，家族の影響ももちろんこれらの変化には含まれているはずである。家庭や家族については，実際に観察に行かなくともデータを収集する方法はある。また，統制した場面設定を用いて検討し，複数のカメラを現場に入れてより正確なデータを収集することで解決される問題もあるかもしれない。しかし，それでは最低限日常の保育を乱さずに子どもたちや保育者の営みを研究することが成立しなくなってしまう。もちろん，観察者が保育の場に入ることによって子どもたちや保育者の行動に何らかの影響を及ぼしてしまうことも認識しておかななくてはならない。ビデオカメラを持ち込んだ観察者は，そのフィールドにおいては異物である(宮崎，2001)ことは間違いない。しかし，異物としての観察者がその場に入ることによって，たとえば大人の視線を意識し，自分たちの行動や規範に取り込もうとする「子どもたちの視線」を映像に納めることができたのだと見ることもできよう。

注

1 . PCMC 法

de Waal & Yoshihara (1983) により開発された観察デザインで、アカゲザルの攻撃後の行動を研究するのに用いられた。攻撃交渉直後の 10 ~ 20 分の行動 (Post-Conflict を略し PC) と、コントロールとして 24 時間後の観察個体の行動 (Matched Control を略し MC) を観察し、PC と MC による行動の比較をする観察方法。ヒト以外の霊長類の葛藤後の行動の研究では標準的に用いられるようになっている。ヒトの幼児においては、仲直り行動の長期的な影響の可能性や、文化や言語等の影響があり、MC が完全なコントロールにならない恐れがあり、導入が難しいが、整備が進められつつある。

2 . 「先占の尊重」原則

幼児期の物などの所有制度に関する原則で、Bakeman & Brownlee (1982) が、1 歳児と 3 歳児のいざこざ場面の観察において、3 歳児ではおもちゃを先に使っていた子どもにはその使用の権利があることを理解していることを「先行所有の規則」と名づけた。日本の幼児においても山本(1991)により検証されている。物の使用や獲得をめぐる相互作用においては、先占児の対象物への意図を非先占児が尊重し、先占児の意志に働きかけるといった原則が優勢なものとして存在し、しかも力の強さや集団内での順位によって威圧的に相手に対象物を差し出させるものではないという原則の存在を提示した。結果は一致してはいないが、他にも物のやりとりについて、この先占の尊重の原則を導入して検討している研究がある (たとえば遠藤, 1986; 倉持, 1992; 高坂, 1996)。

文献

- 荒川歩 2002 *Mivurix*. <http://www.k2dion.ne.jp/~kokoro/mivurix/> (情報取得 2005/5/3).
- 荒川歩 2005 映像データの質的分析の可能性 質的心理学研究, 4, 66-74.
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication* (2nd ed.). London: Methuen.
- 麻生武・伊藤典子. (2000). 1歳と2歳 他者の意図に従う力・逆らう力. 岡本夏木・麻生武(編). 年齢の心理学 0歳から6歳まで. (pp63-101). 京都: ミネルヴァ書房.
- 朝生あけみ・斉藤こず系・荻野美佐子. (1991). 0 - 1歳児クラスのいざこざにおける保母の介入の変化. 山形大学紀要(教育科学), 10(2), 217 - 228.
- Aureli, F., Cords, M. & van Schaik, C.P. (2002). Conflict resolution following aggression in gregarious animals: A predictive framework. *Animal Behaviour*, 64(3), 325-341.
- Aureli, F. & de Waal, F.B.M. 2000 *Natural conflict resolution*. London: University of California Press.
- 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的研究. 教育心理学研究, 40, 1, 64-72.
- Bakeman, R., & Brownlee, J.R. (1982). Social rules governing object conflict in toddlers and preschoolers. In Rubin, K.H., & Ross, H.S. (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 99-111). New York: Springer Verlag.
- Bateson, G. (2000). 精神の生態学. 佐藤良明(訳). 東京: 新思索社. *Steps to an ecology of mind*. (1973). New York: HarperCollins.

- Bergson, Henri. (1976). 笑い おかしの意義についての試論 .(林達夫 訳). 東京：岩波書店。(Bergson, Henri .(1900). Le Rire .).
- Butovskaya, M., Verbeek, P., Ljungberg, T., & Lunardini, A. (2000). A Multicultural View of Peacemaking among Young Children . In: Natural Conflict Resolution, (AURELI, F. & DE WAAL, F. B. M. eds.), pp. 243-258. London: The University of California Press.
- Chen DW, Fein GG, & Tam HP. (2001) .Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. Early Education and Development., Vol 12(4): 523-544
- Corsaro, W.A., (1985). Friendship and Peer Culture in the Early Years. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W.A., (1994) “ Discussion, Devate, and Friendship Process: Peer Discourse in U.S. and Italian nursery schools ” , *Sociology of Education*, 67, 1-26.
- de Waal , F.B.M. & Aureli, F . (1996) . Consolation, reconciliation, and a possible cognitive difference between macaques and chimpanzees . In Russon, A. E., Bard, K. A. & Parker, S. T. (eds .), Reaching into thought: The Minds of the Great Apes . (pp. 80-110) . Cambridge : University Press .
- de Waal , F.B.M. (1993) . 仲直り戦術： 霊長類は平和な暮らしをどのように実現しているか . (西田利貞・榎本知郎 , 訳) 東京：どうぶつ社 .(De Waal , F. B. M.(1989) . Peacemaking among primates. London : Penguin Books.)
- de Waal F.B.M. & Johanowicz, D.L. (1993). Modification of Reconciliation Behavior through Social Experience: An Experiment

- with Two Macaque Species. *Child Development* 64 , 897-908.
- de Waal F.B.M. & Yoshihara , D.(1983). Reconciliation and Redirected Affection in Rhesus Monkeys . *Behaviour* , 85 , 224-241 .
- Directgov web-site Education and Learning Preschool Learning
[http:// www.direct.gov.uk/en/ EducationAndLearning/ Preschool Learning/index.htm](http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/PreschoolLearning/index.htm). (情報取得 2007/4/1) .
- Eisenberg , A.R. , & Garvey , C. (1981). Children ' s use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes* , 4 , 149-170.
- Eisenberg , N. (1995) . 思いやりのある子どもたち . (二宮克美・首藤敏元・宗方比佐子 , 訳) , 京都 : 北大路書房 . (Nancy Eisenberg . (1992) . *The Caring Child* (The Developing Child Series) . Harvard Univ Pr .)
- Ellis, M.J. (2000) . 人間はなぜ遊ぶか : 遊びの総合理論 (森楸・大塚忠剛・田中亨胤 , 訳) . 愛知 : 黎明書房 (Ellis, M.J. (1973) . *Why People play* . Prentice Hall .)
- 遠藤純代 . (1986) . 0 - 2 歳児の子ども同士の物をめぐる争い . 北海道教育大学紀要 (第 1 部 C) , 36(2) , 17-30 .
- 遠藤純代 . (1995) . 遊びと仲間関係 . 麻生武・内田伸子 (編) , 人生への旅立ち 胎児・乳児・幼児前期 , 講座 生涯発達心理学 2 (pp.229 - 263) . 東京 : 金子書房 .
- Flick, U. (2002) . 質的研究入門 : 人間の科学 のための方法論 . (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 , 訳) . 東京 : 春秋社 . (Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung* . 2nd ed. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch) .
- Fujisawa, K. , Kutsukake, N. , & Hasegawa T. , (2005) Reconciliation

- Pattern After Aggression Among Japanese Preschool Children.
Aggressive Behavior, 31, 138-152.
- Garvey, C., (1986). Peer Relations and the Growth of Communication,
in Mueller, E. C. & Cooper, C. R. (eds.), *Process and Outcome in
Peer Relationships*, Academic Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L, (1996) データ対話型理論の発見：調
査からいかに理論をうみだすか（後藤隆・大出春江・水野節夫，訳）
東京：新曜社（Glaser, B.G & Strauss, A.L (1967) *The discovery
of grounded theory : strategies for qualitative research*.
Chicago : Aldin）.
- Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I. & Eastenson, A. (1988).
Conflict and the Friendship Relations of Young Children.
- Hay, D .F .& Ross ,H .S (1982). The social nature of early conflict.
Child Development, 53, 105-113 .
- 平井信義・山田まり子 . (1989) . 子どものユーモア おどけ・ふざけ
の心理 . 大阪 : 創元社 .
- 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
にみる社会性の発達(1) . 日本発達心理学会第 14 回大会発表論文集 .
254 .
- 広瀬美和 . (2005) . 子どものいざこざと調整・仲直り行動における身
体接触 . 日本乳幼児教育学会第 15 回大会研究発表論文集 , 96-97 .
- 広瀬美和 . (2006) . 子どもの調整・仲直り行動の構造：保育園でのい
ざこざ場面の自然観察的検討 . 乳幼児教育学研究 , 15 . 13-23 .
- 広瀬美和 . (2007) . 保育園児における調整・仲直り行動の発達の検討
- 身体接触に注目した保育の日英文化間比較研究 . 発達研究 , 21 ,

87-100 .

本郷一夫 . (1998) . 子どもの対人世界をみつめる . 長崎勤・本郷一夫(編), 能力という謎 (pp198-220) . 京都:ミネルヴァ書房 .

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) , 106 115 .

堀越紀香・無藤隆 (2000) . 幼児にとってのふざけ行動の意味 タブーのふざけの変化 . 子ども社会研究 , 6,43-55 .

堀越紀香・最勝美佳 . (2005) . 幼稚園児における謝罪行動 4歳児における謝罪行動の種類と流れ . 日本発達心理学会第16回大会発表論文集 , p392 .

石黒広昭 . (2001) . フィールドリサーチにおけるAV機器 ビデオを持ってフィールドに行く前に . 石黒広昭(編) . AV機器を持ってフィールドへ . pp1 - 25 . 東京 : 新曜社 .

柏木恵子 . (1983) . 子どもの「自己」の発達 . 東京:東京大学出版会 .

木下孝司 (1995) .他者の心 , 自分の心 心の理解の始まり . 麻生武・内田伸子 (編) , 人生への旅立ち 胎児・乳児・幼児前期 , 講座 生涯発達心理学 2 (pp.163 - 192) .東京 : 金子書房 .

木下孝司 (1995) .他者の心 , 自分の心 心の理解の始まり . 麻生武・内田伸子 (編) , 人生への旅立ち 胎児・乳児・幼児前期 , 講座 生涯発達心理学 2 . pp.163 - 192 . 東京 : 金子書房 .

木下孝司 . (1998) . “ふり”が通じ合うとき . 秦野悦子・やまだようこ(編) , シリーズ/発達と障害を探る : 1 , コミュニケーションという謎 pp.151-171 京都:ミネルヴァ書房 .

木下芳子 . (1982) .社会的コンピテンス . 波多野誼余夫(編) . 発

- 達 (教育心理学講座 4) . 東京 : 朝倉書店 .
- 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 . 埼玉大学紀要 [教育学部] 教育科学 , 35, 1, 1-35 .
- Klaus , M.H. & Kennel , K.H. (1982). Parent - infant bonding , 竹内徹・柏木哲夫・横尾京子 (訳) , 親と子のきずな 東京 : 医学書院
- 小山高正 . (2003) . 遊び・ケンカ . 根ヶ山光一 , 川野健治 (編著) 身体から発達を問う : 衣食住のなかのからだところ (pp218-220) . 東京 : 新曜社 .
- 倉持清美 . (1992) . 幼稚園の中のものをめぐる子ども同士のいざこざ : いざこざで使用される方略と子ども同士の関係 . 発達心理学研究 , 3 (1) , 1 - 8 .
- 沓掛展之 . (2002) . 動物における葛藤解決行動と人間研究への応用可能性 . 生物化学 , 54 (1) , 31-39 .
- 沓掛展之 . (2003) . 暴力の起源と平和へのヒント . 民族自然誌研究会 (編) , エコソフィア , 12 , 36-40 . 京都 : 昭和堂 .
- 子安増生 . (1997) . 子どもが心を理解するとき . 梶田叡一・無藤隆・澤本和子・滝沢武久 (企画・編) 子ども発達と教育 : 7 . 東京 : 金子書房 .
- 倉持清美 1992 幼稚園の中のものをめぐる子ども同士のいざこざ : いざこざで使用される方略と子ども同士の関係 発達心理学研究 , 3 (1) , 1-8 .
- 鯨岡峻 . (1989) . 初期母子関係における間主観性の領域 . 鯨岡峻 (編訳) . 母と子の間 : 初期コミュニケーションの発達 京都 : ミネルヴァ書房 , pp277-312 .

- 鯨岡峻．（1999）． 関係発達論の構築—間主観的アプローチによる． 京都：
ミネルヴァ書房．
- 鯨岡峻．（2005）． エピソード記述入門 実践と質的研究のために． 東
京：東京大学出版会．
- Landreth, C. (1941). Factors associated with crying in young children
in the nursery school and the home. *Child Development*, 12, 81-97 .
- McGhee, P.E. (1999). 子どものユーモア その起源と発達 （島津一夫
他，訳）東京：誠信書房（ McGhee, P.E. (1979). *Humor: Its origin and
development*. San Francisco, CA: Freedman.）
- 松永あけみ．（1995）． 幼児における他者の内的特性の把握と行動予測能
力． 教育心理学研究， 43, 204 - 212．
- 松永あけみ・斎藤こずゑ・荻野美佐子．（1993）． 保育園の0～1歳児
クラスの子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， 10， 4， 505-508．
- 箕浦康子．（1999）． フィールドワークの技法と実際：マイクロエス
ノグラフィー入門． 京都：ミネルヴァ書房．
- 宮内洋．（2004）． 出来事 の生成 幼児同士の「トラブル」に見る
説明の妥当性について． 質的心理学研究， 3, 28-48．
- 宮崎清孝．（2001）． AV 機器が研究者によって実践に持ち込まれるという
出来事．：研究者の異物性． 石黒広昭（編）． AV 機器を持ってフィー
ルドへ． Pp47-73． 東京：新曜社．
- Morris, D. (1971). *Intimate behavior*. Jonathan Cape Ltd. 石川
弘義（訳），ふれあい 愛のコミュニケーション． 東京：平凡社
- 無藤隆 （1997）． 協同するからだとはことば 幼児の相互作用の質的分
析 東京：金子書房．

- 中野茂 . (1996). 遊び研究の潮流 : 遊びの行動主義から遊び心へ (高橋
たまき・中沢和子・森上史朗 ,編),遊びの発達学:基礎編(pp.21-60).
東京 : 培風館 .
- 中澤潤 . (1997). 人間行動の理解と観察法 . 中澤潤・大野木裕明・南
博文(編) , 心理学マニュアル 観察法 . 京都 : 北大路書房 , pp1-12.
- Negayama, K. (1999). Development of Reactions to Pain of Inoculation
in Children and their Mothers . *International journal of
behavioral development* , 23 (3) , 731-746 .
- 根ヶ山光一 (2002) . 発達行動学の視座 個 の自立発達の人間科学
的探求 東京 : 金子書房 .
- 荻野美佐子 . (1986) . 低年齢児集団保育における子ども間関係の形成 .
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
- 岡林真実子 . (1995) . 笑いと子どもの人間関係について 子どもの対
話のおもしろさから . 保育学研究 , 33(2) , 54-61 .
- 岡林真実子 . (1997) . 子どもの遊びの特質と笑いの関係性について
遊びの事例分析を通して . 子ども社会研究 , 3 , 16-28 .
- 大家まゆみ . (2001) . 子どもの向社会的行動といざこざ . 慶応大学大
学院社会学研究科紀要 社会学・心理学・教育学 , 5 , 23-30
- Pagnol, Marcel(1953). 笑いについて . (鈴木力衛 訳) 東京 : 岩波
書店 . (Pagnol, Marcel. (1947) . Notes Sur Le Rire Editions
Flammarion.)
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory
of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Reddy, V. (2001). Infant clowns: The interpersonal creation of

- humour in infancy *Enfance* , 53, 247-256 .
- Reddy,V. (2003). On being the object of attention: implications for self other consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 9, 397-402.
- Reddy,V., Williams, E., & Vaughan,A. (2002). Sharing humour and laughter in autism and Down ' s syndrome. *British journal of psychology*,93,219-242.
- Rubin,Z.(1980). Children ' s friendships . Cambridge , Mass: Harvard University Press .
- Sackin,S.,& Thelen,E.(1984).An Ethological study of peaceful associative outcomes to conflict in preschool children. *Child Development*,55,1098-1102
- 斎藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ.(1986). 仲間関係 . 無藤隆・内田伸子・斎藤こずゑ(編),子ども時代を豊かに . 東京:学文社 .pp59-111.
- Selman,R.L. (1971) . The relation of role taking to the development of moral judgment in children. *Child Development*,42,79-91.
- Shantz ,C.U.(1987) . Conflict between children. *Child Development* , 58 , 283 - 305.
- 柴坂寿子・倉持清美.(2003) .園生活の中で泣きが多かったある子どもの事例 . 質的心理学研究 2,2,139-149.
- 柴山真琴 . (2001) . 行為と対話のエスノグラフィー : 留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか . 東京 : 東京大学出版会 .
- 柴山真琴 . (2006) . 子どもエスノグラフィー入門 技法の基礎から活用まで . 東京 : 新曜社 .
- 清水武 . (2004) . 遊びの構造と存在論的解釈 .質的心理学研究 .

- 3, 114-129.
- Smith, P. K. (1997). Play fighting and real fighting: Perspectives on their relationship. In: A Schmitt et al. (Eds.). *New Aspects of Human Ethology*. New York: Plenum Press.
- Sorce J.F. (1985). Maternal Emotional Signaling: It's Effect on the visual Cliff Behavior of 1 - Year Olds. *Developmental Psychology*, 21, (1), 195-200.
- Strayer, F.F. & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child development*, 47, 980-989.
- Strayer, F.F. & Trudel, M. (1984). Developmental changes in the nature and function of social dominance among young children. *Ethology and Sociobiology*, 5 (4), 279-295.
- 菅野幸恵. (2003). 触れる・離れる. 根ヶ山光一, 川野健治 (編著) 身体から発達を問う : 衣食住のなかのからだところ(pp141-154). 東京 : 新曜社.
- 鈴木晶夫. (1989). 対人接触に関する試験的研究. 早稲田大学心理学年報, 21, 93-98.
- 鈴木晶夫. (1995). 身体と子別れ. 根ヶ山光一・鈴木晶夫(編著), 子別れの心理学 東京 : 福村出版
- 高橋たまき. (1996). 遊びの再考 (高橋たまき・中沢和子・森上史朗, 編), 遊びの発達学 : 基礎編 (pp.1 20). 東京 : 培風館.
- 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, 7, 1, 62-72.
- Thierry, B. (2000). Co variation of conflict management patterns

- across macaque species. In: *Natural Conflict Resolution*, (AURELI, F. & DE WAAL, F. B. M. eds.), pp. 106-129. London: The University of California Press.
- 友定啓子. (1993). 幼児の笑いと発達. 東京: 勁草書房.
- 塚崎京子・無藤隆 (2004). 保育現場における3歳児の身体接触の変容. *乳幼児教育学研究* 13,13-25.
- 梅原猛.(1983). 笑いの構造(梅原猛著作集1 闇のパトス(pp253-254)). 東京: 集英社.
- 高橋たまき.(1996). 遊びの再考(高橋たまき・中沢和子・森上史朗, 編), *遊びの発達学: 基礎編*(pp.1-20). 東京: 培風館.
- Vaughn, B. E. & Waters, E. (1980). Social organization among preschool peers: Dominance, attention, and sociometric correlates. In Omark, D.R., Strayer, F.F. & Freedman, D.G. (eds.). (1980). *Dominance relations: An ethological View of human conflict and social interaction*. Garland STPM Press.
- Vaughn, B. E. & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17(3), 275-288.
- Verbeek P, & de Waal FBM.(2001). Peacemaking among preschool children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. (2001), Vol. 7(1): 5-28
- Wellman, H.M. & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about belief. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge,

Mass.: Harvard University Press

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs; Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding deception. *Cognition*, 13, 103-128.

矢田美樹子 2006 幼児期における相互交渉のあり方とその発達的变化 いざこざの「介入者」と「ギャラリー」に着目して 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 447.

山田 敏.(1994). 遊び論研究：遊びを基盤とする幼児教育方法理論形成のための基礎的研究. 東京：風間書房.

山田洋子.(1986). モデル構成をめざす現場心理学の方法論. 愛知淑徳短期大学研究紀要. 25, 31-51.

やまだようこ.(1997). モデル構成をめざす現場^{フィールド}心理学の方法論. やまだようこ(編). 現場^{フィールド}心理学の発想.(pp161-186). 東京：新曜社

山口創 (2003) 乳児期における母子の身体接触が将来の攻撃性に及ぼす影響 健康心理学研究.16, (2)60-67.

山口創 (2004) 子供の「脳」は肌にある 東京：光文社.

山本登志哉.(1991). 幼児期に於ける「先占の尊重」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, 122-132.

山本登志哉.(1990). 幼児期のやりとりの変化をどう読むか：「意図」を鍵として. 発達, 43. (pp19-27). 京都：ミネルヴァ書房.

山本登志哉.(2000). 群れ始める子どもたち：自立的集団と三極構造. 岡本夏木・麻生武(編). 年齢の心理学 0歳から6歳まで. (pp103-141). 京都：ミネルヴァ書房.

謝辞

本論文の作成にあたり，大変多くの方々にご支援いただきました。心より感謝申し上げます。

指導教授の根ヶ山光一先生には学部生時代から厳しくも温かく，またご多忙を極めるなか時間を捻出してくださり，懇切丁寧なご指導をいただきました。英国に同行させていただいたり，島の保育の観察のお手伝いをさせていただいたり，ふだん見ているフィールドとは異なる文化のフィールドに入る機会もいただきました。また，ときどき渋いお顔を見せながらも，ふらふらと自分の関心のままに外の活動に顔を出して回ることも，おおらかに許していただきました。

また副査の先生方にはご多忙なか，無理をお願いして審査員をお引き受けいただき，ご丁寧なご指導をいただきました。

元 A 保育園園長の牧裕子先生には学部の時代から，保育活動の中に入り込んでの観察を快くご許可いただき，その長期間の観察の中で幾度も貴重なご意見をいただきました。また研究の意図をご理解いただきビデオカメラでの観察をご許可いただきました A 保育園の諸先生方，保護者の皆様に心より感謝いたします。そして，ときにずるがしこくも，豊かで力強い姿を見せ付けてくれた園児の皆様に心より感謝いたします。なかでも幼くして亡くなった昆虫博士 Y ちゃんには，虫のことをたくさん教えてもらい，始めは子どもが苦手だった私の園への仲間入りを支えてもらいました。

高崎健康福祉短期大学の岡本拓子先生，埼玉学園大学の松寄洋子先生，東京家政学院大学の新開よしみ先生を始め，大勢の保育者養成校の先生方には，保育や遊びの研究会に誘っていただき，発表の機会をいただいたり，現場研究についてアドバイスをいただきました。

東京学芸大学の岩立京子先生には，研究プロジェクトに加えていただき，養成の訓練をしていただいただけでなく，多様な保育の場に入る機会をいただき，子どもや保育についての視野を広げていただきました。同大学の福元真由美先生には，新たな葛藤解決行動研究のプロジェクトに加えていただき，葛藤解決研究を続ける場を与えていただきました。

共立女子大学の河原紀子先生には先生が早稲田大学の助手でいらした頃から，あらゆる面でアドバイスとサポートをいただきました。研究室の同期生でもある，トイレコンサルタントの村上八千世さんには，励ましあいながら論文を書いたり，ご本人のコンサルタント活動や研究で刺激を与えてもらったりと，研究仲間として支えられました。Edinburgh大学のNiki Powersさんには，英国での観察のコーディネートをしていただいたり，英文の校閲をしていただいたり，英国の教育・保育システムについて教えていただいたり，大変お世話になりました。名古屋大学の荒川歩先生には，mivurixを無償で使わせていただいた上に，幼児の観察仕様にカスタマイズしていただくなど，大変お世話になりました。

研究室の先輩の西條剛央さん，清水武さんには，先輩として研究の相談にのっていただき，研究者として目指すべき姿を見せていただきました。研究室の先輩後輩の皆さんには，コメントをいただいたり，議論をしあったりと，考えをまとめ場面で大変支えられました。

最後に夫山森光陽に感謝いたします。研究者の先輩として，またパートナーとして，あらゆる面で研究生活を支えられてきました。子ども園や小中学校を見学する機会も作り，嫌がらずに論文や原稿を読み，英文を添削してもらいました。才能にあふれ，日本の教育への情熱に満ちた教育心理学者が，自分のパートナーであるという幸運に支えられ，ここまで学生生活を続けてこられました。