

# 1・2歳児のいざござに 保育者はいかにかかわるか

——その1：問題とその検討の枠組みについて——※

矢澤 圭 介\*\*

## 1 はじめに

### a) 乳児保育の社会的重要性の増大

乳児保育(三歳未満児の保育)の社会的重要性は、ますます増大してきている。保育所の全措置児童に占める3歳未満児の割合は、1975年には16.7%であった。それが、1995年には26.5%にも達しているのである。1995年の時点で、50万人を超える子どもが乳児保育を受けているのである(こども未来財団, 1997)。その原因としては、女性の就労にわが国の社会が開かれてきたこと、そして女性たちも経済的理由以上に自身の生きがい求めて働くようになってきたことがあげられる。つまり、従来なら結婚または出産を機に退職した女性たちが、わが国では退職すると再就職が難しいことから、子どもを持っても仕事を続ける傾向が増えてきたため、と考えられるのである。

さらに、1960年代に始まる経済の高度成長期以来、わが国は都市化、核家族化、少子化という大きな社会的変化の波に曝されている。そうした変化は、子どもの生育環境を危機的状態に陥れている。都市化による遊び場や自然との触れ合いの減少は、子どもたちの直接体験を貧困にしている。核家族化、少子化は、兄弟や高齢者との接触の機会を減らして、家庭内人間関係を単純なものにしている。それらは、家庭と地域の教育力の低下を招き、育児の密室化は母親の育児不安を蔓延させている。こうした危機が、親たちの意識を変えた、と見られるのである。親たちは、子どもに不足する経験、さらには育児をめぐって自分に不足する経験や情報の補いを、早期の集団保育に期待するようになった。

こうした社会的ニーズは、行政に反映されている。1990年の保育所保育指針の改定では、3歳未満児の保育とくに0歳児の保育に力が注がれ、また保育所の地域に開かれた施設としての位置づけが強調された(平井信義, 1990)。さらに、1994年には、「エンゼルプラン」と「緊急

---

※How do teachers intervene in the conflicts between young children? : On the conflicts during the second and third year of life in a nursery school. [1]

※※Keisuke Yazawa 立正大学社会福祉学部人間福祉学科

キーワード: 3歳未満児保育, 1・2歳児の縦断的観察, いざござ, 保育者の役割

保育対策等5か年事業」が策定された。前者は、子どもを持ちたい人が安心して出産や育児ができる「子育て支援社会」を構築することで、少子化の進行に歯止めをかけるべく、施策の基本的方向を確認したものである。後者は、前者の施策分野のうち、保育サービス等に関する施策について特に充実が要請される課題を5年後の目標を定めて策定したものである（朽尾勲，1997）。その中でも重視されているのが乳児保育の充実であり、地域子育て支援や健全育成相談事業においても、保育所が必要な役割を果たすことが期待されている。

このように、乳児保育に対する社会的要請は大きい。そして、乳児保育の実践から得られた様々な子育てに関する知恵や技術が、家庭での親子の関わりに生かされることが、期待されているのである。

#### b) 乳児保育の見直しの必要①：それは必要悪の保育か？

朽尾勲（1997）は、「エンゼルプランの基本的視点には、（中略）子どもの利益を最大限尊重するよう配慮することが述べられているが、保育サービスについては、往々にして親の側の論理が優先されがちであるので、子どもにとって望ましい保育とは何かを究明する必要がある」と指摘している。乳児保育は、一般化するようになって日が浅い。したがって、3歳児以上の保育と比べ「子どもにとって望ましい保育」の究明は、相当に遅れている。しかし、その遅れの原因は、乳児保育の歴史の浅さによるだけではない。

3歳以上の保育では、集団での経験が子どもを成長させることが前提となっている。ところが3歳未満の保育では、子どもを集団に入れることの是非が問われるのである。「3歳までは母親の手で育てることが望ましい」という考えは極めて一般化している。女性の社会進出以前の歴史では、子どもたちはそのように育てられてきた。したがって、この時期は家庭が主体で母子関係が中心、という発達のイメージが確立して当然であった。

そのイメージに学問的裏付けを与えたのが、Bowby, J. のアタッチメント（愛着）理論（1969等）であった。その理論の特徴は、①母子の関係は1つのシステムとして両者の近接を維持するよう機能する、②子どもは特定の母親的人物との間に愛情の絆を形成する、③その特定の人物の存在あるいは内的表象の獲得が、不安喚起状況に対して安全基地効果を持つ、というものである。Bowby, J. は、特に最初の一人の人物（多くは母親）に対する愛情の絆の形成（モノトロピズム）を重視し、その後形成される他の絆はそれほど重要でないと主張した。この主張が、母子の絆の形成こそが発達初期の最も重要なテーマ、という強固な一般的認識を生んだのである。その結果、保育所の保育も、いかに母親的な養育に近づけるかが目標とされるようになった。

しかし、この観点に立つと、乳児保育は「やむを得ない理由から親の代行をする必要悪の保育」ということになってしまう。実際に、現場の保育者がこうした認識を持つことを示唆するデータがある。藤崎真知代ら（1986）の調査である。東京都の山の手と下町の2つの区の区立保育所毎に園長、主任保育者、経験10年～、5～9年、1～4年の保育者各1名、計358名を対

象に保育観について調べた。その結果、「少なくとも子どもが3歳になるまでは母親が育てるべきだ」という意見の者が、68%に達した。また、特に0歳児保育については、「やむをえない事情がない限り、0歳児の間は家庭育児であることが望ましい」とする意見が、49%と最も多かった（次が「親と保育所の連携によって0歳児保育は特に問題ない」で37%、最も少なかったのが「親との連携をしっかりとすれば、むしろ保育所保育の方が望ましい」で8%であった）。（注．ここでの比率は、原報告での2つの区毎の数値を、全体の値に変換したもの。）

この調査ではまた、0歳児保育の「良いと思う点」と「問題点」とを自由記述で聞いている。「良い点」としてあげられたのは、意見の多い順に、①専門家による保育、栄養や運動面等の充実、②親（母親）の育児力の低下を補う、③集団の中で他児との関わりがある（0歳児でも集団の中で他児と関わり、刺激があって、友達意識の芽生えが見られる）、④0歳児の仲間関係の育ち合い（0歳児も友達とのつながりを求めている、友達同士影響し合っの成長が目ざましい）、であった。「問題点」としては、意見の多い順に、①保育体制が不十分（保育者1人に0歳児3人の割合で、1対1で見てあげられない、設備が不十分等）、②親（母親）が保育所にまかせきり（親の育児放棄、やって貰って当たり前という姿勢等）、③0歳児は家庭育児が理想（母に代わることはできない、0歳児保育は母の子への心の対応を希薄にする手助けをしている等）、④子どもが情緒不安定、欲求不満になりやすい（集団の中で保育者との接触が少なく欲求不満になりがち、親とのスキンシップが足りない等）、⑤0歳児の集団の難しさ（集団の中で個を見失いがち、集団にとらわれてしまう）、といった点があげられた。

ここに表れた乳児保育に対する保育者の見方は、次の3点に集約することができよう。

- 1) 子どもの発達に母親との愛情の絆は決定的に重要で、乳児保育は必要悪の保育である。
- 2) 0歳児でも集団の中で成長するが、個と集団への均衡のとれた保育がとても難しい。
- 3) 母親の育児力の低下が目立つ。親を援助することに自らの役割を見いだしている。しかし、援助が親を依存させ、親の育児力の低下を逆に助長しているのでは、とも考えている。

この調査はやや古く、またここに表れた保育観がどこまで一般的見方と言えるかどうかについては、慎重でなくてはならない。しかしここでは、これらを現場の乳児保育観と仮定して、乳児保育の在り方に直接関係する、1)と2)の是非を順に検討していく。

現場の乳児保育観 1) については、その後の発達研究がいくつかの反証を提出している。まず、Rutter, M. (1981) は、以後の諸研究結果によって Bowlby 理論を検討した。その結果、①母親親奪による悪影響は全日制的乳児施設で見られるものであり、家庭と並存する昼間保育とは根本的に異なる、②愛着対象の特定性（モノトロピズム）については、子どもは複数の対象に愛着を形成するというデータが示せる（Schaffer, H. R.ら、1964等）と指摘した。例えば、Schaffer, H. R. ら (1964) は、60人の乳児を誕生から18カ月間観察したが、1/3の乳児が最初から複数（中には5人）の対象に愛着を形成し、18カ月までには大多数が、複数の対象に愛着を形成するに至ることを見いだした。

こうした事実から、Lewis, M. (1982) は、Bowlby, J. の「モノトロピズム」の主張には実証

的根拠がないとして、「社会的ネットワーク理論」を提唱した。乳児は生得的に社会的対象と関わる潜在能力を持っていて、誕生とともに、多様な他者との相互交渉から成り立つ社会的ネットワークに、積極的に参加していくと主張した。つまり、まず一対一の母子の関係が形成されて、それを基盤に多様な他者との関係が形成されるのではない。最初から、母子関係をその一部に含む多様な他者との関係の中で、子どもは発達していくというのである。

この「多様な他者との関係」の中に、保育所の保育者との関係が重要な形で含まれることを示唆したのが、安治陽子(1997)の研究である。安治は保育所の3歳児クラス43名について、行動水準と表象水準とで母親と保育者に対する愛着を測定し、それらと仲間関係での適応との関連性を検討した。Bowlby, J.の「モノトロピズム」理論からは、母親への愛着と保育者への愛着は関連し(後者は前者を基盤に形成されるから)、また仲間関係での適応と母親への愛着も強く関連すると予測された。しかし、結果は、①母親に安定した愛着を形成していない子どもであっても、それとは独立に保育者との安定した愛着を形成し得ること、②保育者への安定した愛着が円滑な仲間関係の構築に関連して社会的適応を支え、子どもの社会情緒的発達を促進する、というものであった。

この研究は方法的に若干の問題を含むが、保育者との関係そのものが、子どもの社会的発達を促進し得るということを示唆して、重要である。このように、保育所での保育者と子どもとの関係の、子どもの発達に対する意義を直接的に検討する実践研究がもっと行われる必要がある。ともあれ、現場の乳児保育観1)は、理論的、実証的に、大きく修正を迫られていると言って良いであろう。乳児保育を「必要悪の保育」とするのではなく、そのものの意義を肯定的に見る方向に、動向は大きく動きつつある。

### c) 乳児保育の見直しの必要②: 3歳未満児は集団状況に馴染まないのか?

乳児(3歳未満児)が母親と同様に保育者に愛着を形成し得たとしても、集団状況に対する準備性が決定的に不足しているとしたら、乳児保育はやはり不適切な発達環境ということになる。現場の乳児保育観2)(0歳児でも集団の中で成長するが、個と集団への均衡のとれた保育がとても難しい)は、これを肯定するニュアンスが強い。その一方で、保育者はまた、0歳児でも他児に関心を示し関わっていくことを見いだしている。

発達研究の中で仲間関係が関心を持たれるようになったのは、1970年代に入ってからである。それまでは、子どもの初期の発達には母子関係のみが関わり、仲間関係は否定的な影響しか与えないと考えられていた。というのは、1930年代に行われた古典的研究では、6カ月~25カ月の子どもたちの相互交渉を観察して、互いに無関心か攻撃し合うといった否定的関係しか見いだせなかったからである(Maudry, M.ら, 1939)。そして、母親が仕事を持って子どもを保育所に預けることが一般化した、1970年代になって仲間関係研究は復活したのである。

Maudry, M.ら(1939)の研究では、子どもたちは互いに未知の施設児同士で、そこに保育者の介入のない状況での観察であった。しかし、子ども同士が既知で、保育者がいる集団保育の

場では、子どもたちはこれと異なる様子を示す。現場の乳児保育観 2) で触れられているように、乳児は早くから他児に反応して、生後1年の間にその反応はますます社会的になっていくのである (Mueller, E. ら, 1979; 川井尚ら, 1983)。乳児は生後2カ月頃から他児を擬視し、6~8カ月には他児に微笑し接近して手を伸ばし、9~12カ月で物のやりとりや追いかけてっこといった明らかな相互交渉が成立するのである。

そして、1歳代になると他児への社会的反応は頻度を増し、互いに社会的に模倣し合い、遊具の取り合い、かみつぎ、ひっかきといった否定的行動も見られるようになる。その反面、微笑しながら物を提示するといった、社会的行動の複雑な結合も増えてくる。物の取り合いは1歳代の中ごろまで目立つが、後半には減って、物と相手への関心を統一させた交渉が優位になる (江口純代, 1979)。1歳代では、遊具での一人遊びと社会的遊びとはほぼ同比率で見られる。社会的遊びではほぼ2歳頃から、大人よりは仲間とより多く遊ぶようになる (Eckerman, C. ら, 1975; 横浜恵三子, 1981)。

このように3歳未満児は相互に関心を持ち合って、様々な相互交渉をする。したがって、この時期の子どもは他児にあまり関心を示さないから、集団の必要性は低いという見方は否定されたと言える。3歳未満児は集団状況に馴染まない、とは言えないのである。しかし、それ以上に、この時期の仲間との経験がどのような発達の意義を持つかについては、見解が分かれる。概して、仲間関係を専門的に研究する人々は、この時期の集団経験を肯定的に評価する。他方、そうでない発達研究者は、それに懐疑的である。例えば、無藤隆 (1992) は、「小さい年齢からの友だちづきあいを通して学ぶことには、友だちづきあいの仕方そのものがある。またそこで学ぶことがすべていいことかということは難しい。もしかすると、かなり暴力的なことを学ぶかもしれない。しかしそれも、自己主張行動の表れとして考えればよいことなのかもしれない。」と述べる。

現在言えることは、集団状況を発達の意義あるものとする可能性はある、ということである。つまり、集団保育の場で仲間関係という資源を生かして、子どもの発達を援助・促進するという積極的な観点である。

そのため第一に考えるべきは、どんな環境設定が3歳未満児同士の相互交渉を活発にするかの探求である。例えば、Mueller, E. ら (1979) の2つの古典的な指摘が、乳児保育の実践の中で十分に生かされているとは言えないように思う。

1) 彼らは、子ども同士の他児に向けた注視を伴った行動 (微笑, 発声, 物の操作等) を社会志向行動 (SDB) と呼んで重視した。SDBの連鎖の生起から、彼らは1歳代の相互交渉を3段階に分類している。①対象中心段階 (2人が同じ対象に注目することで結果として関わりは生まれるが、互いにSDBを交わしての相互交渉はない。生後1年目に多い)、②随伴系列の成立段階 (A, B, 2人の子どもが、 $A \rightarrow B \rightarrow A \rightarrow B$ とSDBを循環的に交わし合っ相互交渉する)、③相補的役割段階 (Aは対象をBに渡し、次に逆にBは対象をAに渡す。追いかけてっ、玩具・ボールのやりとり等) である。この段階を考慮して、月齢に適した遊具

が考えられる。そうした遊具の提供は、相互交渉を促進する。さらに、Brenner, J.ら（1982）は、意図やテーマの共有が15カ月ぐらいから、互いの声の掛け合い、模倣遊びとして出現するという。これが18カ月を過ぎると追いかけてこ、カーテンくぐり等約10種の共有テーマが見られ、意図の共有があると相互交渉は長く持続する。この観点で、環境の設定も考えた

- い。
- 2) 24カ月以下の子どもでは、3人関係以上のグループで、相互交渉の質も量も2人関係に比べて劣る。また、時間経過による相互交渉の発達も見られない、と彼らは指摘した。この年齢の子どもの認知水準と社会的技能の限界によるというのである。しかし、3人以上の集団は、子どもたちに多数の活動のモデルと選択肢を提供するという点で貴重である。したがって、活動の選択がなされたなら、保育者が意図的に2人関係での取り組みに誘導する、という着眼点は有効性を持つように思える。

荻野美佐子（1986）は、保育者の環境設定での役割を、より一般的に次の3点にまとめている。①子ども自身が選びとるべき選択肢を示し、選択するよう動機づける、②視覚的注意を引くもの、意味が明白なもの、同時に複数の子が関わるといった、活動を焦点づける場をつくる、③自身の体験のある部分に気づかせ、意味づけさせるため、具体的にリアルなイメージを提供する。

第二に考えるべきは、子どもの相互交渉が円滑に進行し、否定的側面が固定化しないよう、大人（保育者）はどのようにその過程に介入すべきかの探求である。既に触れたように、1歳児では物の取り合い、攻撃といった否定的相互交渉が目につく。これらが「暴力的なことを学ぶ」ことでなく、「その相互作用を通して自己や他者の認識を発達させること、そして大人との間には生じにくい多様な情緒の発生をみ、発達させ、その統制をまなぶ」（川井尚ら、1983）ことになるよう介入するのである。例えば、保育所の1歳児クラスを5月から翌年3月まで、8名の園児のうち4名をターゲットとして、2カ月ごとに観察し、物をめぐるといざこざの生起と、それへの保母（2名）の介入とその効果の変化を、縦断的に観察した研究がある（本郷一夫ら、1991）。その結果の概要は、次のようであった。

- 1) 前期（5，7月）から中期（9，11月）にかけて、保母のいざこざへの介入率は増加した。それはいざこざが成立し、次第に苛烈になってきたことと関係すると考えられた。
- 2) 保母の働きかけ内容は、前期では「制止等」の割合が高く、「解決策の提示」もほとんどが「代替物」を与えることであった。これは、いざこざの対象になった物を中心として、「保母—（いざこざの）開始者」「保母—（物の）所有者」といった、一対一関係が中心であったことを示している。しかし、中期になると、「制止等」は減少し、子どもの「要求」の確認、「要請」の指示等が増加した。この結果は、保母がいざこざを、両者の意図、気持ちを確認した上で、解決しようとしていることを示すと解釈された。また、「解決策の提示」でも「順番」、「共有」の提案がなされるようになり、「開始者—保母—所有者」という関係で、保母が媒介的役割を果たすようになってきたと考えられた。後期（1，3月、平均月齢22カ月）に

は、さらに、「共有」の提案や「相手の状態の説明」が増加した。また、ここでは、所有者に対しても開始者と同様に「解決策の提示」を行うようになり、保母の媒介者的役割が一層明確になってきたと考えられた。

- 3) 保母の働きかけに対する子どもの反応については、前期に比べ、中期、後期で「拒否」の割合が高かった。この拒否の増加は、所有認識や言語の発達などと関連して出現したものと考えられた。さらに、後期に、初めて「主張・要求」が出現したことは、明確化しつつある自分の意図を言語的に表現できるようになってきた表れと考えられた。また、保母の解決策の提示に対する子どもの反応として、中期ではまだ、「順番」に使用するという提案は受け入れ難い段階にあると考えられた。しかし、一方、中期、後期の「共有」の提案に対しては、すべてが従っていた。これには、共有の指示が主に単体の大きなものに対して与えられていたことが関係した。つまり、自分も引き続き同様の使用方法で使用可能であれば、保母の働きかけによって、他者との共有も可能であることを示している。

こうした、現場での保育実践に密接に関係する研究が、さらになされる必要がある。

3歳未満児の集団適性に関する疑念は、徐々に解消される方向にあると言える。逆に、現場の乳児保育観 3) に述べられた「母親の育児力の低下」を考慮するならば、保育所乳児保育でこそ、子どもの健全育成が期待できるとも言える状況にあるのではないか。

柏木恵子 (1997) は、「なぜ子どもをつくるのか」を60歳代と40歳代の女性に質問する調査を実施した。その結果、前者では「自然・当然要因」(次世代づくりは人の努め等)、後者では「条件依存要因」(経済的余裕ができた、妊娠・出産を経験したい等)と全く異なる回答が得られた。柏木は、この中で、新世代の「妊娠・出産を経験したい」という体験欲とも呼べる新しい動機に注目する。新世代にとって、子どもは「授かりもの」ではなく、「持ちもの」として価値を持つ、というのである。母親たちは「『持ちもの』としての子どもをできるだけ立派に」という動機で育児を行っている。これが正しいとするならば、家庭育児における社会性の側面での健全育成は、とても望めない悲観的になるからである。勿論、乳児保育において上記の見直し、研究が着実に行われることを前提としての見方である。

#### d) 本研究の目的

これまで述べてきた問題意識に従って、本研究では本郷一夫ら (1991) と同様のテーマ「1・2歳児のいざごに保育者はいかにかかわるか」を設定する。筆者は、1997年5月から保育園の1歳児クラスの8名の園児の縦断的観察研究を開始して、現在も継続中である。この研究は、本来、保育園という環境を子どもがいかに利用していくのか、また、子どもの相互交渉の観察から、従来のアカデミック課題を中心とする動機づけと社会的動機づけとを、統合する理論化を模索する目的で行っている。今回は、そのデータを利用して、本研究のテーマにアプローチする。

本研究は、本郷一夫ら (1991) の研究とは、目的と方法において異なる。まず、本郷らの研

究では、1～2歳児のいざごごに対する保育者の介入と、それへの子どもの反応の発達的变化を記述することが目的とされた。それに対し、本研究では、同様の分析を踏まえつつ、保育者は子どものいざごごをどう捉えて、どう対応しようとしているのか、そしてそれらの検討を総合して「保育者は子どものいざごごにいかにかかわるべきか」を追求することを目的とする。つまり、本郷らの研究の目的が発達心理学的なものであるのに対し、本研究の目的は、保育心理学あるいは教育心理学的な、より実践志向の強いものである。また、本郷らの研究ではその必要について触れられながら、子どもの個人差と保育者の対応については、分析されていなかった。本研究では、それも含んだ分析を行う。

目的の違いに応じて、研究方法も異なる。本郷らの研究が、保育者と子どもたちをあくまでも客観的な観察の対象としていたのに対し、少なくとも保育者を、観察対象であると同時に、「共同研究者」として位置づけて分析を進める。それは、本研究が、フィールドワーク的方法に依拠するからである。フィールドワークについて南博文（1993）は、伝統的な実験心理学的方法からのパラダイムチェンジとして捉え、その転換の方向性を次の4点に集約している。①「実験者—被験者」のパラダイムから共同作業のパラダイムへ、②「測定」のパラダイムからコミュニケーションのパラダイムへ、③「客観性」のパラダイムから「相互主観性」のパラダイムへ、④理論的構成概念と素朴概念との交渉、である。

具体的には、本郷らの結果との比較ができるように、観察対象を個人別に、彼らと同様の客観的方法でまず分析する（勿論、分析カテゴリーは、後の予備的分析で確認される方向で、再検討し修正する）。そのデータ結果と、必要に応じてビデオ映像を、昨年度の担任保育者（3名と乳児部のチーフの保育者1名。いずれも今年度は観察対象クラスを担当していない）と検討する。できるだけ、その対象児に対する担任保育者の考え方、働きかけの趣旨等を、保育方針も含めて聞き取ることを共同検討の主眼にする。つまり、この3月までの約11カ月間のデータを、これから、昨年度担当の観察対象でもあった保育者と共同検討していく。

さて、子ども同士のいざごごの生起頻度は、状況によって大きく変化することが知られている（Shant, C. U., 1987）。そこで、本郷らと本研究との観察状況等の違いをあげておく。

- ①観察対象児：観察ターゲット児が、男女2名計4名であることは同じである。が、観察開始時での月齢が、本研究では16～20カ月であるのに対し、本郷らの研究では11～14カ月と、約5～6カ月本研究の方が年長である。このことは、生起する現象に違いが出ることを予測させる。
- ②クラス構成：本研究では、1歳児クラス13名（観察開始時月齢14～24カ月）で、一時保育の園児が入ることもあった。担任保育者は3名、時に乳児部のチーフ保育者1名が保育に入ることもあった。本郷らの研究では、0、1歳児混合クラス8名（観察開始時月齢11～14カ月）で、担任保育者は2名であった。クラス規模も相当異なる。
- ③観察状況：本研究では、おやつ後の午前10時頃～11時30分頃までの、後述の1歳児クラス以下専用の園庭、および1歳児クラスの保育室（主に雨天時等）での自由遊びの活動を観察対



象にした。本郷らの研究では、おやつ後の午後4時～4時30分に、保育室内での活動が観察対象であった。この状況の違いは、いざこざの生起と保母のかかわり方に相当大きな差を生んだと推定される。

## 2 問題を検討する枠組み

### a) 1・2歳児のいざこざ事例の予備的分析

11ヵ月間の縦断的観察データを分析する基本的な枠組みを設定するため、その予備的な分析を行う。1・2歳児のいざこざとは具体的にどのようなものなのかを事例的に示し、そこではどのような点が問題となりうるかを検討する。

予備的分析の前に、保育園における縦断的観察の概要を示すと次のようである。

**観察対象：**埼玉県入間市の私立C保育園の1歳児クラスであるひよこ組13名の中の8名（男児6名，女児2名）。8名の観察開始時における月齢は、14～22ヵ月であった。C保育園は、①午前7時からの勤務家庭支援、②生後2ヵ月からの乳児保育、③中途入所児円滑化事業、④午後7時までの延長保育サービス、⑤休日保育サービスを実施し、子育て支援総合センターを併設する先進的な保育所である。

なお、本研究では既に述べたように、8名の中の4名をターゲットとして分析する。

表1 ターゲット児の観察開始時での月齢（名前は仮名）

名前	レイカ（女）	チカ（女）	ヨシマサ（男）	リュウタ（男）
月齢	16	16	17	20

**観察方法：**1歳児・0歳児クラス専用（後述）の園庭と1歳児クラス専用の保育室での、午前10時から11時30分頃までの自由遊びでの、8名それぞれの原則として12名の仲間と（後半期では0歳児クラスの子どもと担任保母も、園庭での相互交渉のメンバーとなった）担任保母3名（乳児部のチーフ保母1名が加わる場合もある）との相互交渉を自然観察した。筆者が8名の対象児の中の1名のターゲットについて、15分間ずつその行動を追跡して、ビデオ映像に記録した。そして、記録後ビデオ映像の視野外の対象とのかかわり（何を見ていたか等）、行動生起の概略、環境条件等を、フィールドノートに記録した。原則として金曜日に訪問し、1日に4名をランダム順に観察し、次の週には残りの4名という形で、1名のターゲット児について原則2週間に1回、15分の観察を実施した。今回の研究の対象とした観察は、1997年5月16日～1998年3月23日に実施されたものである。

[エピソード]（観察のターゲット：レイカ）

観察日時：1997年9月5日午前10時30分～、観察場所：ひよこ組園庭（下記注を参照）、天

候：晴，登場人物：レイカ（女児，1歳7カ月），タクタ（男児，2歳3カ月），H保育，K保育，他のひよこ組の仲間（ツユカ，タクヤ等）。

注）C保育園では，1歳児クラス（ひよこ組）以下が遊ぶ園庭と2歳児クラス（りす組）以上が遊ぶ園庭とが灌木のプランターを並べて区切られていて，ひよこ組以下の園児専用の，砂場もある相当広いスペースが確保されている。なお，園庭にはひよこ組の園児4，5名までが立って入れる，3方の壁面には扉付きの窓があり，1方の壁面にはドアつきの入り口があって，扉・ドア（内鍵付き）は開閉でき，中にはベンチもあるプラスチック製の隠れ家，「リトル・ハウス」が7月から設置されている。

場面（10：37～10：39）：H保育がしゃがみ，両手で三輪車のハンドルを握んで，リトル・ハウス（図1参照。H保育の位置はa）の中で群れて遊んでいる子どもたちを見守っている。H保育「ほらほら，レイ（レイカ）ちゃんが出たいんだって，出してあげて」。レイカがリトル・ハウスの入り口から出てきて，H保育に近づいて行く。H保育「ツユカ（女児，1歳11カ月）ちゃん入りたいんだって，どうぞって，……タク（タクヤ，男児，2歳2カ月）君も出たいんだって」と声かけする。レイカはH保育の握んでいる三輪車に手を掛け，乗る。H保育は強引に出てきたタクヤについて「出たい時は出たいって言えばいいのに」と小さい声で言う。ツユカがリトル・ハウスのドアではじかれて泣き出したため，H保育は立ち上がってそちらに向かう。レイカはリトル・ハウスの入り口左の壁面に沿った方向に，三輪車に乗って行く（ただしペダルはこげないので，足で蹴ってずっていく）。

リトル・ハウスの入り口で子どもたちの世話を焼いているH保育を見やりながら，三輪車に乗って行く。

リトル・ハウスの入り口左の壁面の大きな窓から，タクタが乗り出て来る。レイカはちらとそれを見やりながら，リトル・ハウスの入り口左の壁面の一番奥まで三輪車で行って，降りる（図1b）。タクタは自分が出たリトル・ハウスの大きな窓の扉を閉めようとするが，中から仲間が開けられ，入り口の方に行く。レイカはリトル・ハウスの入り口に行く。その向こうで，レイカの乗り捨てた三輪車にタクタが乗っている。レイカは，

しゃがんで開いたドアを左手でつかんでいるH保育の前を通って中に入る。が，すぐ戸口を外に向き直り，H保育のドアを握んでいる左腕の下をかいくぐって外に出て，三輪車のあった方に向かう。

もとの場所に三輪車がないので，レイカは立ち止まってキョロキョロと探す。リトル・ハウス入り口の反対側（図1c）で三輪車に乗っているタクタを見つけて駆けよる。レイカは右手で三輪車のハンドルを握み，左手でタクタを押しよける。タクタも抵抗するが，とうとうレイカが三輪車に跨ってしまう。それでもタクタが左のハンドルとサドルの後ろを握んで放さないで，レイカはタクタの帽子を握んで脱がせる。あご紐がくい込むため，タクタが「ウァーン，駄目」と大声をあげる。とうとうタクタは三輪車から手を放してしまい，泣

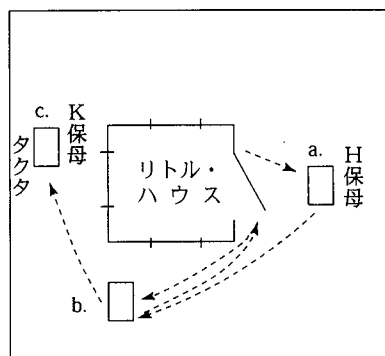


図1 レイカの動き（点線矢印）  
注：□：三輪車の位置

き出す。その声を聞きつけてK保母が来て、レイカが乗って行こうとする三輪車に軽く手を掛けながら、「誰が乗ってたの?、誰」と聞く。しかし、レイカはどンドン三輪車に乗って行ってしまふ。K保母は「タク君持ってたの?…」とタクタに聞く。タクタは「タク君乗ってた」と言う。が、K保母は「レイちゃんが乗ってたんじゃないの。タク君、取ろうとしたんじゃないの。…いたずら(音声不明)するから貸してあげて。レイちゃん、またすぐ飽きるから」とタクタに言う。レイカは5、6m離れてから、K保母とタクタの様子を2度振り返って見て、そのまま三輪車で行ってしまふ。

木下芳子ら(1985)に従って、ここでは「いざこざ」を「相手に対する不当な行動、および、不満、拒絶、否定等を示すような攻撃行動、発話、表情等の含まれた相互交渉」と定義する。このエピソードを記した文章は3段落からなる。しかし、いざこざとしてのエピソードは、最後の段落部分のみである。その前の2段落は、いざこざに至る文脈の記述である。いざこざを開始した子どもを「仕掛手」とする。このエピソードでは、レイカである。いざこざを起こされた子ども(多くの場合は、物の占有者)を「受け手」とする。このエピソードでは、タクタである。本郷らは、仕掛手と受け手の行動を、次のようなカテゴリーに分類している。本研究でもこの分類を基礎に、修正を加えて使用する。

表2 子どもの行動のカテゴリー(本郷ら, 1991)

仕掛手：①取る・取ろうとする，②攻撃，	受け手：①回避・抵抗，②攻撃，③拒否，④要請，
③要請，④保母への訴え，⑤その他	⑤保母への訴え，⑥その他

ここでのいざこざのエピソードの流れは、レイカ(取ろうとする)→タクタ(抵抗)→レイカ(攻撃)→タクタ(抵抗・保母への訴え)と捉えることができる。相互交渉としての継続性を数値化するため、開始者、被害者の行動をターンと呼ぶと、このいざこざのエピソードは、4ターンから成る。その後で、K保母の介入があった。

本研究は、あるべき保育者の介入を探求する。そのためには、保育者が、なぜ子どもが他児の占有物を取ろうとするのかを、おおよその可能性として理解していることが望ましい。その理解が、適切な介入につながるからである。荻野美佐子(1986)は、いざこざをめぐる、1・2歳児の発達で重要と思われる2つの点を指摘する。第一は、「物(おもちゃ)はその存在そのものが子どもにとって魅力的なのではなく、誰かがそれを使う中で動き、音をたて、その機能を発揮しているそのことが魅力的なのだということ、あるいは、物を扱う他者の存在が、物に意味づけ、価値づけを与えるということである」。第二は、「この頃のけんかが、物の所有権をめぐる争いであり、物の所有の優先権についてのルールらしきものが存在するというこ

このエピソードで、レイカが、なぜタクタが使っていた三輪車を取ろうとしたかといえば、その三輪車は、自分が使っていた三輪車だったからである。さらに言えば、タクタがK母の介入・説得にあまり反発せずに従ったのも、彼が、自分が使う前にレイカがそれを使っていたという認識を持っていたから、と考えられる。荻野の指摘するルールは、「先行所有の規則」（Bakeman, R.ら, 1982；山本登志哉, 1991）として知られている。物の取り合いで、1歳でも3歳でも、取ろうとする子の獲得率は、その子がそれを1分前に使っていた場合の方が高く、3歳では相手の抵抗の出現率も低下する。こうした事実からその存在が推定される、人間の所有概念の基礎と考えられるている規則意識である。

大人との関係では、子どもは大人の権威や圧力に従うことを唯一の根拠に、規則を守る傾向が生じる。それに対し、仲間関係では、互恵性や平等性に基づく、こうした規則本来の意義の理解が促進され得るのである。一見暴力的で否定的に見える1・2歳児のいざこざの中にも、子どもの社会的発達を促進し得る、貴重な機会が含まれているのである。こう考えると、本研究では、まず、子どもはなぜいざこざを起こすのかを、保母の介入を論じる以前に探求すべきであろう。そのためには、いざこざのエピソードごとに開始者がなぜ行動を起こしたか、あるいは、被害者がなぜ開始者の要請に対して無反応であったかを分類する「原因」のカテゴリーの設定が有効であろう。そのカテゴリーの生起率が、発達とともにどう変化するのか、それには個人差があるのか等を検討したい。なお、表2のカテゴリーが事実としての、行動カテゴリーであるのに対し、「原因」のカテゴリーは解釈としての、説明カテゴリーである。

次に、表3が本郷らの研究で用いられた、保母の働きかけ内容のカテゴリーである。その働きかけが向けられる対象については、開始者と被害者が分類される。また、保母の働きかけに対する子どもの反応内容のカテゴリーが表4である。その反応が向けられる対象については、保母、他児（いざこざの相手）、その他等が分類される。

表3 保母の働きかけ内容のカテゴリー（本郷ら, 1991）

- |  |
|--|
| <p>①制止・禁止・注意：言葉かけによるものと体を押さえるものが含まれる</p> <p>②取る：いざこざの対象となった物を子どもから取り戻すこと</p> <p>③与える：いざこざの対象となった物を子どもに与えること</p> <p>④所有の確認：最初の所有者を子どもに知らせること</p> <p>⑤行動・状態の説明：相手の子どもの行動や状態を叙述・説明すること</p> <p>⑥要求・気持ちの確認：子どもの要求や気持ちを尋ねること</p> <p>⑦要請の指示：「かしてくれよう」よう相手の子どもにもお願いさせること</p> <p>⑧解決策の提示：その内容に従って、以下の5カテゴリーに分類された</p> <p>    a. 代替物：いざこざの対象となった物と同様の物を与えること</p> <p>    b. 順番：いざこざの対象となった物を順番に使うように</p> <p>    c. 共有：いざこざの対象となった物をいっしょに使うよう提案すること</p> <p>    d. 別の遊び：いざこざの対象となった物とは違う種類の物を与えたり、別の遊びを提案すること。</p> <p>    e. その他：上記以外の解決策の提示</p> <p>⑨その他：要請の代行、他の行動の指示などが含まれる</p> |
|--|

表4 子どもの反応内容のカテゴリー (本郷ら, 1991)

①従う, ②主張・要求, ③拒否, ④その他
------------------------

エピソードでK保母は、騒ぎ(タクタの泣き)を聞きつけて現場に来ている。そこでの介入の第一は、開始者レイカに向けての、「誰が乗ってたの?、誰」との問いである。これは、表3のカテゴリーでは、「⑥要求・気持ちの確認」に該当する。しかし、あまりしっくり来ない。その内容は、「状況の確認」と言った方がふさわしく思える。1・2歳児であるから、その問いを発しても状況を説明する回答は期待できない。したがって、子どもの「要求の確認」と言えなくもない。しかし、K保母には、子どもの回答可能性を超えて、介入・調整を適正に行うべく、正確な状況把握をすべきという判断があったと考えられるのである。これは大切な点である。内田伸子(1986)は、堀合文子の実践に学ぶこととして、幼稚園児のいざこざへの介入の原則の第一に、次をあげている。「保育者が見ているのは子どもの行為の断片に過ぎないことが多い。『悪い』行為の生じた時ほど慎重に、その断片から背後にある文脈や、その子なりの理屈を」的確につかむ。

本研究の目的は、本郷らと異なり、実践的な観点から「子どものいざこざに保育者はいかにかかわるべきか」の探求にある。この目的のためには、内田がいう「原則(理論)」とその実現のための「方法(実践)」を区別した方がよい。「状況の的確な把握」という原則のために、「(子どもの)要求・気持ちの確認」、「(効果はあまり期待できないにしても)状況の確認」が方法として用いられるのである。K保母は、最初の問いに続けて、今度は被害者タクタに、「タク君持ってたの?」と聞き、タクタの「タク君乗ってた」という反応を得ている。1・2歳児を対象とする場合、的確な状況把握のためには、表4の反応カテゴリー、特にその非言語的側面を手がかりに、慎重にやり取りすることの必要が示唆されている。本研究は、保育者はどんな原則を立てたらよいか、そのためにどんな方法が考えられるかを探求する。

エピソードに戻ると、タクタの回答にK保母は、「タク君、取ろうとしたんじゃないの、…」、「…レイちゃん、またすぐ飽きるから」と応じている。このことは、保育者がいざこざに介入する際、子ども個々の個性をどう見ているかが、強く反映することを示唆している。これは適切な状況把握と介入を、促進する場合も、偏見・決め込みという形で阻害する場合もある。いざこざとの関係で、保育者は子どもの個人差をどのように捉えるのかも、探求されなくてはならない。

K保母は、レイカ、タクタとの探索的な、慎重なやり取りを踏まえて、最終的にタクタに「貸してあげて」と要請した。こういう処置に持っていか、もっと以前に断定的に処置するか、あるいは子どもの要求にさらに対応していくかは、その保育者の持つ基本的な保育・教育観に関係するであろう。意識するしないにかかわらず、保育者の子どもとのかかわり方には、その人の保育・教育観が反映する。が、とりわけ、否定的な側面も含むいざこざを扱う場合に

は、その人の保育・教育観が問われるし、それを自覚化しておくことが必要と思われる。

#### b) 問題検討の枠組み

鹿毛雅治（1990）は、教育学者・村井実（1978）等の見解を踏まえて、「教育とは何か」という問いに対する答え（教育観）を、次のように模式的に表現している（ここでは、大ざっぱに、それぞれを広義に捉えて、保育＝教育とする修正を加えてある）。

表5 保育・教育観のモデル（鹿毛雅治，1990）

	モデルA	モデルB	モデルC
保育・教育の主体	社会（大人）	個人（こども）	個人（こども）
保育・教育の目的	既存価値・文化への 適応化・社会の維持	成長の援助	人間的発達の保障
個人と社会の 関係の捉え方	個人は社会に従属	対立	相互依存・対立
主な保育・教育の営み	教える	育てる	教え育てる
保育・教育の方法	訓練・教化	放任	教育的介入

この3つのモデルは、並列的に示されたものではない。モデルAとモデルBは相互に対立し、独立した保育・教育観を示す。しかし、モデルCはこれら2つのモデルを止揚したものと位置づけられている。

保育所保育指針は、保育の基本を「…子どもが健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境を用意し、自己を十分に発揮しながら活動できるようにすることにより、健全な心身の発達を図るところにある」とする。保育指針は、モデルCに依拠していると言えよう。しかし、保育者は実践の中で、モデルAに偏り、モデルBに偏り、あるいはいずれかに振れている、というのが現実ではなからうか。この点を、荻野美佐子（1986）は、「…子ども達に対する時、おとなは過度に方向づけを与えてしまうか、過度に受容的ありすぎるかのいずれかに傾く傾向がある。よい保育とは、『○○しましょう』と命令的であるばかりでも適當ではないし、『何をしたいの、何がほしいの』と追従的であるのも適當ではない。とくに後者は、年少児の保育においては、子ども自身の意図が不明瞭な時、保育者、子ども共に混乱してしまう事態を招くことがある」と指摘している。

この個人の持つ保育・教育観の重要性を含んで、事例の予備的分析で浮かび上がった視点を総合すると、問題検討の枠組みを、次のように設定することができる。

図2の[1]②、③をまず分析し、「1・2歳児のいざごは、いかに発達変容するか（仮題）」を、本研究の「その2」として報告する。この分析には、いざごにかかわる保育者の介入も勿論視野に入るが、分析目的のウェイトは②にある。特に、事例の予備的分析で触れたように、「なぜ仕掛手は行動を起こすのか（いざごの原因）」を分析視点として重視してい

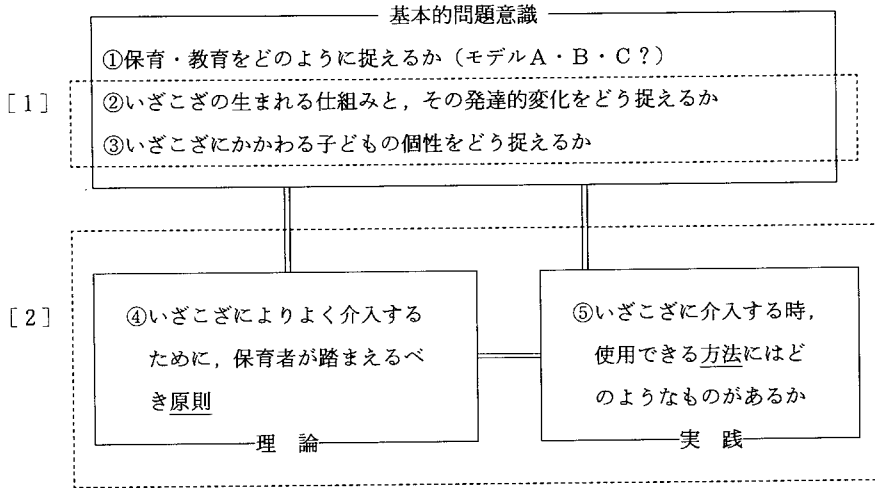


図2 テーマにアプローチするための枠組み

きたい。担任保育士との共同検討では、この場合、特に③（個人差）にウェイトを置くことになる。

次いで、図2の[2]（④、⑤）を①と関連させて検討し、「保育者は1・2歳児のいざこぎを、いかに調整すべきか（仮題）」を、本研究の「その3」として報告する。担任保育士との共同検討が、ここでは重要になる。その中でも④（原則）の検討では、現場の保育者の持つ素朴理論を尊重・重視し、研究的観点とのすり合わせ・統合に努めたい。

引用文献

安治陽子 1997 幼児期における愛着の組織化と社会的適応—漸成的組織化は可能か—。1997年9月19日、白百合女子大学、乳幼児発達研究会での報告

Bakeman, R., & Brownlee, R. 1982 Social rules governing object conflicts in toddlers and preschoolers. In Rubin, K. H., & Ross, H. S. (eds) *Peerrelationships and social skills in childhood*. Springer Verlag

Bowlby, J. 1969 *Attachment and Loss: I. Attachment*. Hogarth Press. (黒田実郎・大羽泰・岡田洋子訳1976『母子関係の理論 I 愛着行動』岩崎学術出版社)

Brenner, J. & Mueller, E. 1982 Shared meaning in boy toddlers' peer relations. *Child Development*, 53, 380-391.

Eckerman, C. O., Whatlay, J. L. & Kutty, S. L. 1975 Growth of social play with peer during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11, 42-49.

江口純代 1979 乳幼児期初期における子ども同士の交渉（その1）—0歳から3歳までの子どもたちによるあそび場面における1歳児の場合。北海道教育大学紀要（第1部C）, 29(2), 161-174.

藤崎真知代・熊谷真弓・藤永保 1986 保育者の保育経験と保育観に関する研究Ⅱ。発達研究, 2, 17-58.

平井信義（監修）1990 新保育所保育指針解説。ひかりのくに

- 本郷一夫・杉山弘子・玉井真理子 1991 子ども間のトラブルに対する保母の働きかけの効果—保育所における1～2歳児の物をめぐるトラブルについて—。発達心理学研究, 1, 2, 107—115.
- 鹿毛雅治 1990 「教育」心理学再考。1990年2月24日, 白百合女子大学, 乳幼児発達研究会での報告
- 柏木恵子 1997 日本の子どもの発達環境としての家族・親。日本性格心理学会第6回大会発表論文集, 3.
- 川井尚・恒次欽也・大藪泰・金子保・白川園子・二木武 1983 乳児一仲間関係の縦断的研究1—初期の発達の变化。小児の精神と神経, 23, 35—42.
- 木下芳子・斉藤こずゑ・朝生あけみ 1985 3歳児における「けんか」の成立と発展。日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 284—285.
- こども未来財団(編集)1997 目で見る児童福祉。新日本法規出版
- Lewis, M. 1982 The social network system model. In Field, T. et al. (eds) *Review of Human Development*. Wiley.
- Maudry, M. & Nekula, M. 1939 Social relations between children of the same age during the first two years of life. *J. Genetic Psychology*, 54, 193—215.
- 南博文 1993 現場からの発想—フィールドワークは心理学に何をもたらすのか—シンポジウム「現場からの発想—フィールドワークは心理学に何をもたらすのか?—」日本心理学会第57回大会発表論文集 p. S50
- Mueller, E. & Vandell, D. 1979 Infant-infant interaction, In Osofsky, J. (ed) *Handbook of infant development*. New York: Wiley Interscience.
- 村井実 1978 新・教育学のすすめ。小学館
- 無藤隆 1992 子どもの生活における発達と学習。ミネルヴァ書房
- 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 学文社
- 枋尾勲 1997 子育てに対する社会的支援と保育システムの役割。人間の福祉(立正大学社会福祉学部紀要), 創刊号, 185—199.
- Rutter, M. 1981 *Maternal Deprivation Reassessed*. (2nd ed.) Penguin Books. (北見芳雄・佐藤紀子・辻祥子訳 1984 続母親剝奪理論の功罪, 誠信書房)
- Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. 1964 The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29 (3, Whole No. 94).
- Shantz, C. U. 1987 Conflicts between Children. *Child Development*, 58, 283—305
- 内田伸子 1986 自由保育—子どもと共に創る保育—。無藤隆・内田伸子・斉藤こずゑ(編)子ども時代を豊かに 学文社
- 山本登志哉 1991 幼児期における『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.
- 横浜恵三子 1981 乳幼児期における Peer-Relation の発達の研究。教育心理学研究, 29, 175—179.