

保育園児のいざこざプロセス

山口 優子*, 香川 克**, 谷 向 みつえ***

The Process of Preschooler peer Conflicts

Yuko Yamaguchi, Masaru Kagawa and Mitsue Tanimukai

要約：本研究は、保育所に通う2歳児から5歳児の子ども36人のいざこざ場面を観察し、採取した294エピソードから原因・方略・終結から構成される幼児のいざこざプロセスの発達の変化を検討したものである。その結果、いざこざの原因は2歳児では物や場所の所有が多く、3歳児以上はイメージのズレやルール違反の指摘が多かった。方略は、4歳児以上で不快発声が減少し、言語方略の使用頻度が増加した。終結は、年齢があがるにつれ保育士の介入が減少し、子ども同士で解決する機会が増えた。以上のことから、4歳から5歳頃には発達した言語機能を使って自分の意思を明確に表し他者との意思疎通が出来るようになる一方、対人関係の発達により他者への興味ややりとりが増しいざこざが誘発されやすくなることが示唆された。いざこざプロセスの発達は、言語機能や対人関係の発達の影響を受け変化していくと考えられる。

Abstract : This study observed the process of peer conflict in 2- to 5-year-old children (N = 42) in a day-care center, and examined the developmental changes in the cause, strategy, and conclusion of conflicts (294 episodes). Observation of 2-year-olds showed that peer conflict was caused by the ownership of a particular thing or place, and in children older than three years of age, there was an increase in the number of cases in which conflicts occurred due to some gap of images and some violation of rules of others. With regard to strategy, it was noted that unpleasant utterances during conflicts decreased and frequencies of language strategies increased in children after four years of age. As for the conclusion of conflicts, teacher's interventions decreased and chances of children resolving conflicts by themselves increased in older children. These results indicate that 4- to 5-year-old children are capable of using language to clearly express their thoughts and effectively communicate with others, and children's increase in interest of others through the development of interpersonal relationship is the cause of conflicts among peers. The development of the conflict process was influenced the development of speech function and interpersonal relationship.

Key words : いざこざ conflict 保育園児 children 原因 cause 方略 strategy 終結 conclusion

*関西福祉科学大学大学院 社会福祉学研究科 心理臨床学専攻 学生

**京都文教大学 臨床心理学部 准教授

***関西福祉科学大学 社会福祉学部 准教授

I 問 題

子どもの認識能力や社会的能力などは、他者との相互交渉や集団での諸活動を通して獲得されていく。子どもが身をおいている対人関係の場のひとつとして、幼稚園や保育所が挙げられる。幼稚園や保育所では、年齢が同じもの同士の仲間集団で、家庭とは異なる相互交渉を持つこととなる。また、年齢だけでなく、ほぼ同程度の能力や体力を持っている仲間集団でもある。

こうした仲間集団の中での子どもたちの相互交渉のあり方とその発達の変化をみるためには、子どもの集団内で生じる葛藤的状况に焦点をあてて検討していく必要がある。葛藤的状况とは、けんかやいざこざの生じている状况で、意見の対立や要求の衝突などの相互交渉をしている当事者間に、何らかの心理的葛藤や緊張の生じている状况である。本研究では、このような葛藤的状况を「いざこざ」と呼ぶ。木下・斉藤・朝生 (1986)¹⁾は、“いざこざ場面とは、子ども A が B に何らかの行為をし、子ども B がそれに対し、何らかの抵抗や抗議を示した相互交渉場面、および、子ども A の B に対する不当な行動・発話を含む相互交渉場面である。”と述べている。また、斉藤 (1986)²⁾は、いざこざのプロセス (開始と終結) に着目し、“いざこざとは、ある子どもが他の子どもに対して、不当な行動、あるいは不満・拒絶・否定などを示す行動を、発話や動作・表情で行った場合に、その行動のきっかけとなった相手の行動があればそれに遡って、いざこざの開始とみなす。また、そのような行動が見られなくなった時に、いざこざの終結とみなす。”と定義している。よって、この二つのいざこざの定義を参考にして、本研究において、「いざこざとは、二者以上の子どもの中で何らかの意図や主張のずれがあり、それを相手に表出し合う場面である。」と定義する。

このような子どものいざこざについて、木下

ら (1986) は、子どもがいざこざを起こすことにより人との衝突を通して初めて他人の存在を意識し、それが自己の意識化にも繋がると述べ、いざこざの中で敗北を経験して他者の気持ちを理解したり自己評価がなされるとしている。また、倉持 (2001)³⁾は、いざこざとは他者との主張のぶつかり合いであり、他者の存在や自分とは異なる他者の考えに気づかされる場面であると述べている。

普段の生活場面において、子どものいざこざはなるべく起こらないほうが良いと考え、いざこざをすぐに止めたり、いざこざが生じないよう気を配ったりすることがある。しかし、前述にもあるように、子どもにとっていざこざは他者理解や自己理解をする場の一つとなり、また、それらが促進されていく場となっていると考える。

いざこざに関する先行研究において、田中・阿南・安部・糸永・松尾 (1999)⁴⁾は、3 歳児におけるいざこざの発生と解決についての研究をし、遊びの種類によっていざこざの原因に差異があるとした。また、解決過程においては「拒否・拒絶、抵抗、実力行使」といった方略が多く使われているという結果を示した。倉持 (1992)⁵⁾は年長クラスの子どものいざこざにおける方略と子ども同士の関係の研究をし、同じ遊び集団内では、物を先取りしていることを主張する方略と、遊びの展開において、その物を所有することが必要であることを示す方略が多く使用され、異なる遊び集団間では、貸すための条件と借りる限度を示す方略が多く使用されていることを明らかにした。高坂 (1996)⁶⁾は 3 歳児がおもちゃをめぐるいざこざ場面で使用する方略を行動方略と言語方略に分けて分析した結果、言語方略以外に「身体的力、距離化、逃げる」などの行動方略が多く見られることを示した。このように、いざこざ研究は、ある年齢集団におけるいざこざの特徴を明らかにしたものが多

い。各年齢集団における比較、検討に関する先行

研究では、臼井ら（1994）⁷⁾が2・3歳児のいざこざに関する研究を行ない、2・3歳児のいざこざの原因には「占有、妨害行為」が多く、終結行動には「制圧、他者介入、決裂」が多いことを示した。高濱・無藤（1999）⁸⁾は同一園児の幼稚園期3年間のいざこざの分析から、仲間との関係性と維持の発達的变化の様相を明らかにした。これらの研究は発達的变化を比較・検討しているが、幼児期を通したいざこざプロセスの比較や検討はあまりされていない。

また、いざこざの研究ではいざこざの発生と解決に着目している研究（木下ら、1986；田中ら、1999）と、子どもが使用する方略に着目している研究（倉持、1992；高坂、1996）とがある。これらは、いざこざの原因・方略・終結の個々に焦点をあて研究されており、いざこざの原因・方略・終結を一つの流れとしてみる研究は少ない。これは、発達段階的に幼児期が3歳から5歳までとされ、その年齢区別で幼稚園が運営されていることも関わっているであろう。しかし、1歳を過ぎると自我の主体としての意識が高まり、2歳頃には、同年齢の子に興味を持ち始め、2歳半頃になると自己意識がはっきりするようになった結果として自己主張が始まる（桜井、1999）⁹⁾。また、幼児期になると、ピーター・H・ウォルフ（2000）¹⁰⁾は、ピアジェのいう感覚運動的な発達が終わると、子どもが対象を自分から独立した実体としていくらか意識するようになるとともに、社会的な仲間との結びつきが始まるとしている。このように、他者との関係も発達の連続性の中にある。特に、言語発達が著しい2歳児は幼児期での人間関係に向けての大事な時期であるだろう。

したがって、本研究では、いざこざの原因・方略・終結を一つのプロセスとして捉え、幼児期のいざこざプロセスの発達の特徴を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 方 法

1. 対象園

総在園児42名（2006年10月時点）のA保育園（0～6歳児）

2. 対象児

2歳児9名（男児2名、女児7名・10月に退所した男児1名、入所した女児1名を含む）

年齢（10月時点）2歳7ヶ月～3歳6ヶ月

3歳児8名（男児5名、女児3名）

年齢（10月時点）3歳7ヶ月～4歳6ヶ月

4歳児7名（男児5名、女児2名）

年齢（10月時点）4歳7ヶ月～5歳5ヶ月

5歳児12名（男児8名、女児4名・10月に入所した男児1名を含む）

年齢（10月時点）5歳7ヶ月～6歳5ヶ月

3. 観察期間

2006年9月6日から、10月16日（土・日・祝日を除く）約1ヶ月間の10:00～11:30の午前中1時間半と、13:00～14:30の午後1時間半、ほぼ毎日園を訪問し観察を行った。観察するクラスは、一日1クラスに限定し、原則2歳児クラス、3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラスの順に観察を行ったが、クラスの予定によって計画している観察時間が確保できない場合は、観察クラスの順を前後し観察を行なった。また、2歳児クラスは毎日午睡の時間があり、午後の観察予定時間と重なったため、2歳児クラスの午後の観察時間は15:30～17:00とした。各クラス6回、計18時間の観察となった。

4. 観察方法

(1) 観察期間中にA園に勤務している園長を含む保育士7名全員に2歳児クラス～5歳児クラスに対して感じている各クラスの特徴や雰囲気などについて自由記述で尋ねた。

(2) いざこざの観察においては参加観察法を採

用し、子どもたちと接しながらいざこざが発生するのを待ち、いざこざが開始された場合には「観察者」の立場をとり積極的な働きかけを控えた。

観察の際にはフィールドノートと IC レコーダーを使用した。フィールドノートには、いざこざに参加した子どもの名前、争点になった物・事、展開している遊びの内容などの周囲の文脈と子どもの発話を記録した。また、子どもの発話を正確に記録するため、いざこざが開始された時には IC レコーダーを使用し子どもの会話を録音した。IC レコーダーの録音内容は、子どもの発話を文字化した後、すべてを消去した。

また、A 園の 4 歳児クラスと 5 歳児クラスは異年齢児混合保育クラスであり、日常的に 2 歳児から 5 歳児の交流も頻繁に行なわれている園であった。よって、その日観察を実施しているクラスの園児が関わっているいざこざを観察

した。

5. 分析

いざこざの原因・方略・終結について、木下・斉藤・朝生 (1986)、田中ら (1999)、高坂 (1996) の原因・終結・方略のカテゴリー表を参考にし、追加修正した原因・終結・方略それぞれのカテゴリー表を Table 1~3 に示す。そして、これらのカテゴリー表を用いて、発生したいざこざの原因・方略・終結をそれぞれ分類する。分類に関して、子どもの発話を文字化した記録と、フィールドノートの記録を参考に分類し、発生頻度を調べた。

Ⅲ 結 果

1. 保育士が感じている各クラスの雰囲気や特徴
 2 歳児クラス 元気がよく活発なクラス。それぞれの自己主張が強くトラブルになる事も多い。友達に関心を持ちはじめ、同じ遊びをした

Table 1 いざこざにおける原因を示すカテゴリー (木下ら 1986 改変)

① 物や場所の所有 a. 物 b. 場所	物を奪う行為、物の所有についての主張など。 場所を奪う行為、場所の専有についての主張など。
② 遊びに関する決定のずれ	遊びの内容、役割などを決める時に、互いの要求・主張が対立する。
③ 不快な働きかけ a. ネガティブ b. 援助 c. 遊びの一巡 d. ニュートラル	身体的攻撃・非難・悪口・行為の妨害など。 相手の行動を援助する言動。本来は善意による言動だが、相手に拒否される場合にいざこざの原因となる。 遊びの最中に悪意なく行った遊びの言動。相手に拒否される場合にいざこざの原因となる。 相手に悪意なく行った言動。相手に拒否される場合にいざこざの原因となる。
④ ルール違反 a. 規範 b. 恣意的	一般社会や園・クラスで決められているルールに違反する言動。相手が違反と認めた場合にいざこざの原因となる。 客観的には規則に係わらない言動。相手が個人的に定めたルールを基に違反を主張する場合にいざこざの原因となる。
⑤ イメージのずれ a. 一般知識 b. 個人的	テレビの主人公の行動など、一般的知識の基準に照らして逸脱するイメージに基づく言動。相手が逸脱と認めた場合にいざこざの原因となる。 物のみたてや遊び内容についてのイメージに基づく言動。相手が個人的に持っているイメージを基に、ズレを指摘した場合にいざこざの原因となる。
⑥ 偶発	互いの行動が無意図的に偶然係わってしまい、一方または両方に不快をもたらす。
⑦ 原因不明	いざこざの原因となった行動が特定できない場合。

Table 2 いざごぎにおける方略を示すカテゴリー（高坂 1996、田中ら 1999 改変）

行動方略	
①実行行使	相手に対して身体攻撃を加えたり強引な手段を示すこと
②拒絶 a. 抵抗 b. 距離化 c. 逃げる	相手の言動を否定することを行動で示すこと 自分の位置を変えずに、相手に背を向けるなどして相手と距離を置くこと 自分の位置を相手から遠ざける行動
③不快な発声	泣きやぐずりなどの不快な音声を発すること
④無反応	相手からの働きかけに答えない
⑤独占	独り占めしていること
⑥その他	その他の行動方略
言語方略	
①主張	自分の主張を示すこと
②命令	命令すること
③依頼 a. 相手 b. 先生 c. 第三者へ依頼	相手に依頼していることを示すこと 先生に告げること示すこと 当事者以外の第三者に同意を求めたりすること
④現状説明 a. 使用中 b. 指摘 c. 規則	今使っていること、まだ使っていることを示すこと 相手の状況などを指摘すること 規則違反をしていることを示すこと
⑤理由 a. 示す b. 聞く c. 先取り d. 使用目的	理由を示すこと 理由を聞くこと 先に使っていたことを示すこと 使う目的を示すこと
⑥相互理解 a. 提案 b. 条件 c. 受容 d. 謝罪 e. 相談	解決に向けての案を提示すること 時間的・量的な条件、または限定を示すこと 相手の言動を受け入れること 規則違反やルール違反を指摘されて、自分の非を認めて謝ること いざごぎにおいてどう行動するか等を当事者以外の者も含めて話し合うこと
⑦その他	その他の言語方略

り、自分より小さい子にも興味を示しやさしく遊ぶ姿もみられる。色々なことに興味を示し好奇心旺盛で探究心が盛んである。

3歳児クラス それぞれ個性がありマイペースなクラス。個々にあったペースで過ごしながらも、友達と遊んでいる姿も見られる。思いやりの気持ちが育っている。運動面に興味を持ち始めてきている。

4歳児クラス クラス皆で集まって遊ぶ姿がよく見られる。競争心が芽生えてきている。5

歳児クラスとの混合クラスであるため、5歳児の真似をしたりして出来るが増えている。自分の周りで起こった出来事をよく話す。

5歳児クラス 自分たちで仲間を作り、男の子と女の子の遊びが分かれてきている。集団遊びも好み、クラス全員で取り組む姿もみられる。自分の意見をはっきりと言えるようになり、自分の得意とするところでリーダーシップをとる子も現れてきている。

Table 3 いざごごの終結を示すカテゴリー (木下ら 1986 改変)

① 不成立	相手の不当な行為に対して、抵抗・抗議を示さず、無視・無抵抗で終結する。
② 泣き	泣くことで終結する。
③ 自然消滅	原因行動に対して相手の不満が示され、いざごごのやりとりが開始した後、謝罪や相互理解などの明確な解決に至ることなくあいまいに終わり、そのまま遊び始める。
④ ものわかれ	いざごごのやりとりの途中で、一方がその場を去るなどの行為で不快を示し、いざごごの継続、和解の努力を放棄し、未解決のまま終結する。
⑤ 一方の圧力	一方が他方に不当な圧力を示したり、他方が納得しないまま圧力に屈して譲歩するなど、未解決のまま終結する。
⑥ 第三者の介入 a. 先生への依頼 b. 先生の介入 c. 子どもの介入	第三者的な立場の者が関わることで終結する。 いざごごの当事者が先生に援助を求め、先生の介入で終結する。 先生がいざごごに自発的に介入し、終結する。 当事者以外の子どもの自発的、意図的介入によって終結する。
⑦ 相互理解 a. イメージの共有 b. 言語的説明 c. ルールの使用 d. 妥協・譲歩 e. 謝罪	いざごごのやりとりの中で終結や和解への努力が払われ、相互の納得と了解を示す行為によって対立が解消され、終結する。 遊びの内容について、イメージの伝達、ずれの解消によってイメージを共有する。 互いの意図や対立の原因についてことばで説明し、了解する。 ジャンケンなど、互いに承認しうる慣用的決定ルールを用いて対立を解消する。 協案、歩案に合意して解決に至る。 規則違反やルール違反を指摘されて自分の非を認め謝る。
⑧ その他	その他の終結。

Table 4 いざごご原因の年齢別頻度

原因	2歳児クラス (%)	3歳児クラス (%)	4歳児クラス (%)	5歳児クラス (%)
①物や場所の所有	44 (63.8)	28 (42.7)	26 (37.2)	35 (39.8)
a 物	36 (52.2)	21 (31.3)	24 (34.3)	30 (34.1)
b 場所	8 (11.6)	7 (10.4)	2 (2.9)	5 (5.7)
②遊びに関する決定のずれ	3 (4.3)	4 (6.0)	9 (12.9)	7 (8.0)
③不快な働きかけ	13 (18.8)	13 (14.1)	14 (20.1)	20 (15.6)
a ネガティブ	4 (5.8)	3 (4.5)	2 (2.9)	6 (6.8)
b 援助	1 (1.4)	1 (1.5)	2 (2.9)	2 (2.3)
c 遊びの一巡	4 (5.8)	5 (7.5)	8 (11.4)	7 (8.0)
d ニュートラル	4 (5.8)	4 (6.0)	2 (2.9)	5 (5.7)
④ルール違反	1 (1.4)	8 (11.9)	4 (5.7)	10 (11.3)
a 規範	1 (1.4)	7 (10.4)	4 (5.7)	9 (10.2)
b 恣意的	0 (0)	1 (1.5)	0 (0)	1 (1.1)
⑤イメージのずれ	1 (1.4)	11 (16.4)	16 (22.8)	12 (13.7)
a 一般知識	0 (0)	1 (1.5)	8 (11.4)	2 (2.3)
b 個人的	1 (1.4)	10 (14.9)	8 (11.4)	10 (11.4)
⑥偶発	7 (10.1)	3 (4.5)	1 (1.4)	4 (4.5)
⑦原因不明	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
合計	69 (100)	67 (100)	70 (100)	88 (100)

2. いざごぎについて

(1) いざごぎエピソード数の変化

集められたいざごぎエピソードは、2歳児69例、3歳児67例、4歳児70例、5歳児88例が得られた。この結果から、全体のいざごぎエピソード数では5歳児クラスが多いが、これは5歳児クラスの人数が多いことも影響していると考えられる。よって、各年齢において、一人当

たりが持つ平均いざごぎエピソード数を算出（年齢のエピソード数÷クラス人数）すると、各年齢の平均いざごぎエピソード数は2歳児7.4例、3歳児9.5例、4歳児14例、5歳児7.3例であった。この結果から、4歳児は一人当たり最も多くのエピソード数を持っていた。つまり、4歳児ではいざごぎの発生率が上がると考えられる。この結果は、高濱・無藤（1999）の

Table 5 使用方略の年齢別頻度

行動方略	2歳児クラス (%)	3歳児クラス (%)	4歳児クラス (%)	5歳児クラス (%)
①実力行使	48 (16.1)	40 (12.9)	11 (3.9)	24 (5.4)
②拒絶	39 (7.1)	34 (10.9)	22 (7.7)	17 (3.8)
a 抵抗	9 (3)	9 (6.1)	10 (3.5)	13 (2.9)
b 距離化	1 (0.3)	1 (0.3)	2 (0.7)	1 (0.2)
c 逃げる	19 (6.4)	14 (4.5)	10 (3.5)	3 (0.7)
③不快発声	22 (7.4)	11 (3.6)	2 (0.7)	2 (0.5)
④無反応	16 (5.4)	8 (2.6)	9 (3.2)	16 (3.6)
⑤独占	1 (0.3)	1 (0.3)	0 (0)	0 (0)
⑥その他	7 (2.3)	10 (3.2)	13 (4.6)	13 (2.9)
行動方略合計	123 (41.3)	104 (33.7)	57 (20)	72 (16.2)
言語方略	2歳児クラス (%)	3歳児クラス (%)	4歳児クラス (%)	5歳児クラス (%)
①主張	89 (29.9)	109 (35.3)	98 (34.4)	155 (34.9)
②命令	5 (1.7)	14 (4.5)	7 (2.5)	14 (3.2)
③依頼	25 (8.4)	12 (3.9)	34 (11.9)	40 (9.1)
a 相手	12 (4.0)	12 (3.9)	22 (7.7)	24 (5.4)
b 先生	11 (3.7)	0 (0)	8 (2.8)	10 (2.3)
c 第三者	2 (0.7)	0 (0)	4 (1.4)	6 (1.4)
④現状説明	12 (4.0)	30 (9.7)	16 (9.8)	46 (10.4)
a 使用中	4 (1.3)	4 (1.3)	5 (5.9)	4 (0.9)
b 指摘	8 (2.7)	22 (7.1)	11 (3.9)	32 (7.2)
c 規則	0 (0)	4 (1.3)	0 (0)	10 (2.3)
⑤理由	24 (8.1)	22 (7.1)	30 (10.5)	62 (14.0)
a 示す	2 (0.7)	8 (2.6)	16 (5.6)	27 (6.1)
b 聞く	11 (3.7)	6 (1.9)	10 (3.5)	27 (6.1)
c 先取り	11 (3.7)	8 (2.6)	4 (1.4)	8 (1.8)
d 使用目的	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
⑥相互理解	20 (6.6)	17 (4.6)	43 (15.2)	49 (11.8)
a 提案	9 (3.0)	6 (1.9)	18 (6.3)	28 (6.3)
b 条件	1 (0.3)	3 (1)	3 (1.1)	3 (0.7)
c 受容	9 (3)	8 (2.6)	19 (6.7)	16 (3.6)
d 謝罪	1 (0.3)	0 (0)	2 (0.7)	1 (0.2)
e 相談	0 (0)	0 (0)	1 (0.4)	1 (0.2)
⑦その他	0 (0)	1 (0.3)	0 (0)	6 (1.4)
言語方略合計	175 (58.5)	205 (66.3)	228 (80)	372 (83.3)
方略合計	298 (100)	309 (100)	285 (100)	444 (100)

Table 6 いざこご終結の年齢別頻度

終 結	2 歳児クラス (%)	3 歳児クラス (%)	4 歳児クラス (%)	5 歳児クラス (%)
①不成立	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
②泣き	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
③自然消滅	6 (10.2)	14 (20)	12 (18.2)	18 (20.5)
④ものわかれ	9 (15.3)	16 (22.9)	7 (10.6)	17 (19.3)
⑤一方の圧力	11 (18.6)	12 (17.1)	10 (15.2)	16 (18.2)
⑥第 3 者介入	21 (32.6)	9 (12.9)	6 (6.3)	12 (13.6)
a 依頼	5 (8.5)	0 (0)	1 (1.5)	4 (4.5)
b 先生	14 (23.7)	7 (10.0)	2 (3.0)	3 (3.4)
c 子ども	2 (3.4)	2 (2.9)	3 (4.5)	5 (5.7)
⑦相互理解	10 (17.0)	17 (24.3)	31 (44.2)	25 (21.2)
a イメージ共有	1 (1.7)	2 (2.9)	9 (12.1)	4 (4.0)
b 言語的説明	2 (3.4)	8 (11.4)	11 (16.7)	14 (15.9)
c ルール使用	0 (0)	0 (0)	1 (1.5)	0 (0)
d 妥協・譲歩	6 (10.2)	7 (10.0)	9 (13.6)	7 (8.0)
e 謝罪	1 (1.7)	0 (0)	2 (3.0)	0 (0)
⑧その他	2 (3.4)	2 (2.9)	0 (0)	0 (0)
合 計	59 (100)	70 (100)	66 (100)	88 (100)

幼稚園期 3 年間では 4 歳児のいざこごが最も多いとする結果と一致する。

以上の得られたいざこごエピソードをいざこご原因・方略・終結に分け年齢別に分類したものを Table 4~6 に示す。

(2) いざこご原因の比較

Table 4 の通り、得られたデータについて、各原因の年齢別頻度に関して適合性の χ^2 検定を行なった結果、「④ルール違反によるいざこご」($\chi^2(3) = 8.47, p < .05$) と「⑤イメージのずれによるいざこご」($\chi^2(3) = 12.2, p < .01$) に有意な差が認められた (Figure 1)。さらに、「④ルール違反によるいざこご」と「⑤イメージのずれによるいざこご」について、2 歳児を除く、3 歳児から 5 歳児において適合性の χ^2 検定を行なった結果、有意な差は認められなかった。Figure 1 から分かるように「④ルール違反によるいざこご」と、「⑤イメージのずれによるいざこご」は、2 歳児で少なく、3 歳児から 5 歳児において多かった。

また、統計的な有意な差が認められなかったものの、どの年齢でも「①物や場所の所有」を

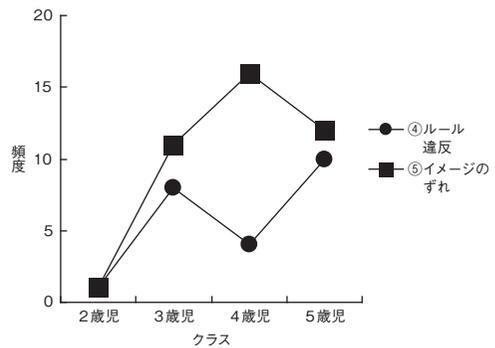


Figure 1 原因項目④・⑤ 年齢別発生頻度

原因として起こるいざこごの発生数が最も多く観察されている。特に 2 歳児では、「①a 物の所有」が原因となるいざこごは 52.2% といざこごのほぼ半数を占めている。また、「③a ネガティブな働きかけ」を原因としたいざこごの中から、2 歳児のいざこごエピソードと 5 歳児のいざこごエピソードを比較すると、2 歳児では無言で他児を押すことでいざこごが開始されるなどの身体的攻撃が中心となり、5 歳児では他児の遊びを否定することからいざこごが開始

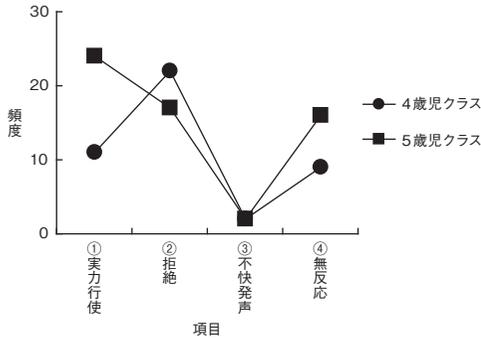


Figure 2 4・5歳児の行動方略項目①～④発生頻度

されるなどの言語による攻撃が中心となっていることが分かった。

(3) いざごぎ方略の比較

Table 5 に示す行動方略の頻度について、それぞれの年齢において頻度の高かった「①実力行使」「②拒絶」「③不快発声」「④無反応」の項目間の適合性 χ^2 検定を行なった結果、2歳児クラス、3歳児クラスにおいては有意差が認められなかった。しかし、4歳児クラス ($\chi^2(3) = 17.71, p < .01$) と5歳児クラス ($\chi^2(3) = 17.87, p < .01$) において、有意な差が認められた。特に「③不快な発声」において、発生頻度が少なかった (Figure 2)。

また、各行動方略の年齢別頻度に関して適合性 χ^2 検定を行なった結果、「②c 逃げる」において有意な差が認められた ($\chi^2(3) = 11.91, p < .01$)。2歳児では19回観測されているが、5歳児では3回と非常に少ない。「③不快な発声」について、2・3歳児と4・5歳児間の適合性 χ^2 検定を行なった結果、有意な差が認められた ($\chi^2(1) = 6.65, p < .01$)。2・3歳児よりも、4・5歳児は、「③不快な発声」を使用する頻度が少なかった (Figure 3)。

Table 5 に示す各言語方略の年齢別頻度に関して適合性 χ^2 検定を行なった結果、「③依頼」に有意な差が認められ ($\chi^2(3) = 16.02, p < .01$)、5歳児の使用頻度が高かった。しかし、「③b 先生への依頼」は、3歳児では観察

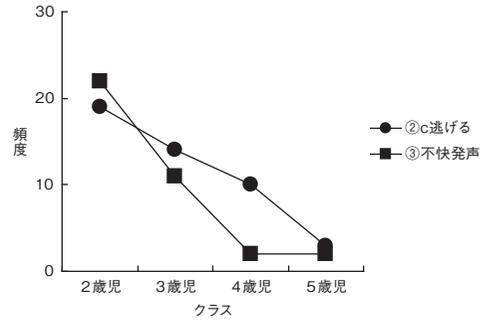


Figure 3 行動方略項目②c・③年齢別発生頻度

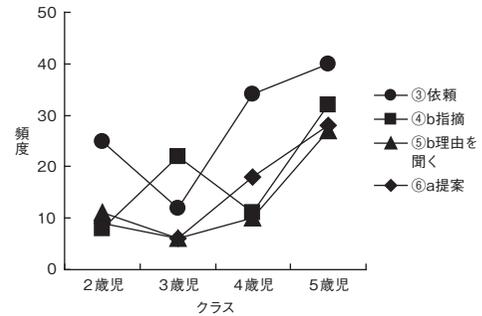


Figure 4 言語方略項目③・④b⑤b・⑥a年齢別発生頻度

されなかった。また、「④現状説明の b 指摘」において有意な差が認められた ($\chi^2(3) = 19.76, p < .01$)。2歳児では8回観察されたが、5歳児では32回観察された。その他に、「⑤b理由を聞く」においても有意な差が認められ ($\chi^2(3) = 19.03, p < .01$)、5歳児の使用頻度が他の年齢に比べて高かった。「⑥相互理解における a 提案」においても有意な差が認められ ($\chi^2(3) = 19.32, p < .01$)、5歳児の使用頻度が最も多かった (Figure 4)。

また、各年齢の「行動方略」及び、「言語方略」の合計割合から、2歳児では「行動方略」が全体の41.3%、「言語方略」が58.7%を占めていたのに対し、5歳児では「行動方略」が16.2%、「言語方略」が83.8%を占めていた。このように、年齢が高くなるほど行動方略を使用する割合は小さくなり、言語方略を使用する割

合が大きくなっている。また、「④b 現状の指摘する方略」のいざこざエピソードにおいて、3歳児は現状を指摘することで他児が注目するきっかけとなる場合が多くみられたが、5歳児では現状を指摘することで、他児が注目するきっかけとなるだけでなく、状況を認識し、より積極的に解決しようとする介入が多く見られた。「⑥c 相手の言動を受容する方略」においても、4歳児と5歳児とのいざこざエピソードにおいて、5歳児が言語方略の「提案」を用いたのに対して、4歳児が「受容」する場面が見られた。

(4) いざこざ終結の比較

Table 6 に示すいざこざ終結において、どの年齢においても、「①いざこざの不成立」や「②泣き」で終結するいざこざエピソードは抽出されなかった。いざこざエピソードから、「泣き」などは行動方略で使用されるが、「②泣き」で終結することはなく、誰かが泣いた場合、他の子どもたちや保育士が介入し、いざこざが終結する場面が多くあった。各終結の年齢別頻度に関して、適合性の χ^2 検定を行なった結果、「⑥第3者の介入による終結」に有意な差が認められた($\chi^2(3) = 10.49, p < .01$)。特に、2歳児において「第3者介入」が多く、3・4歳児は減少するが、5歳児になると再び増えていた。中でも、「⑥b 先生の介入」の減少で有意な差が認められた($\chi^2(3) = 13.64, p < .01$)。年齢が上がると、先生の介入で終結することから、子ども同士の終結に以降することが示唆された(Figure 5)。

また、「⑦相互理解による終結」においても有意な差が認められた($\chi^2(3) = 12.18, p < .01$)。年齢が上がると、相互理解による終結が増えた。中でも、「⑦b 言語的説明」においても有意な差が認められ($\chi^2(3) = 8.99, p < .05$)、2歳児ではほとんど言語的説明での終結が見られなかったが、年齢とともに増えていた(Figure 6)。

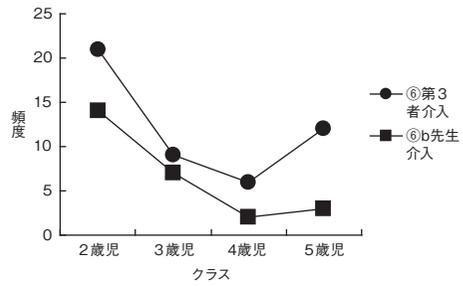


Figure 5 終結項目⑥・⑥b 年齢別発生頻度

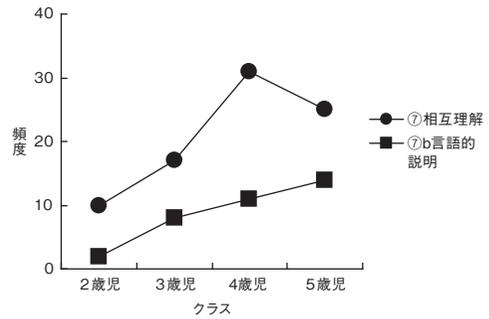


Figure 6 終結項目⑦・⑦b 年齢別発生頻度

IV 考 察

1. いざこざについて

(1) いざこざ原因

いざこざ原因では、どの年齢でも「物の所有」を巡るいざこざが最も多くの割合を占めていたが、特に2歳児はいざこざ原因の半数を「物の所有」が占めていた。このことから、2歳児では物に対する固執が強いことが考えられる。また、いざこざエピソードから、2歳児では他者が持っている同じ物が欲しいことからいざこざとなる場合が多く見られた。同様に、「場所の所有」によるいざこざも、2歳児では同じ場所に座りたいといういざこざが多く、4歳児からは他者と同じ場所に座りたいといういざこざはほとんど発生していない。津守(1961)¹¹⁾は、乳幼児の精神発達において、21ヶ月より子どもとの積極的交渉をするようになり、19~25ヶ月になると、道具に対する興味

と社会的興味が統合され、道具は社会的関係を成立させるための道具となると述べている。2歳児で多くみられた「①物や場所の所有」によるいざごぎは、他者への関心から他者と同じ物を持ちたい、同じ場所に座りたいという意志が現れたことがきっかけとなっていると考えられる。また、「①物や場所の所有」によるいざごぎを通して、他者の存在が分かり、他者には他者の思いがあるということを知るきっかけとなり、津守が述べているように、道具が社会的関係を成立させるための道具になっていることが分かる。つまり、この段階は、社会性の発達段階において複雑な交渉関係への準備段階であり、3歳以降に本格的に複雑な人間関係を結ぶようになると述べている。

次に、「④ルール違反」によるいざごぎと、「⑤イメージのずれ」によるいざごぎは、どちらも2歳児の発生数が少なく、3歳児から増加した。「①物や場所の所有」によるいざごぎは、実際に目の前に物や場所があるため、目で見て分かるいざごぎとなるが、「④ルール違反」や「⑤イメージのずれ」によるいざごぎは、目で見て分からない価値観や規則といった概念のいざごぎとなり、それを他者に伝える言語の力が必要となる。これらのいざごぎが3歳児から増加したことから、3歳児になると自分が持っている知識やイメージと、他者が持っているイメージや知識とを区別できるようになり、それを言語で表現しようとする段階に入ると考えられる。また、2歳児では「①物や場所の所有」によるいざごぎにみられたように、他者と同じ物・場所に興味を抱くことでいざごぎが生じ、他者の存在を知るきっかけとなっていたが、3歳児からは「④ルール違反」や「⑤イメージのずれ」によるいざごぎにみられるように、他者と自分を分化して認知できるようになっている。古賀(1994)¹²⁾も3歳をすぎると、自分と違う意図を持つ他者の存在に気づき、関心をもつようになってくると述べている。そして、このようないざごぎを通して、他者と比べ

ることで自分の知識やイメージを確認したり修正することができ、また、規則を守るなどの社会性を身につける。このようないざごぎが生じるためには、相手が何を考えているのか他者視点の理解が必要であり、このような力を身につけていくことで共感性が育まれていく機会となると考えられる。

そして、「③a ネガティブな働きかけ」によるいざごぎにおいて、いざごぎエピソードから2歳児では身体攻撃によるもの、5歳児では言語攻撃によるものが中心だったことから、2歳児は言葉で伝える力が未熟なために身体攻撃が中心となり、5歳児になると言葉で自分の意思を伝えることができるようになるために言語による攻撃が増えるのではないだろうか。

また、4歳児では「②遊びに関する決定のずれ」や「③c 遊びの一巡で行なった言動」によるいざごぎの発生が多かった。これは4歳児クラスが5歳児クラスとの混合クラスであるため、4歳児が5歳児に働きかけた時に5歳児の意思と反することが多いためいざごぎが生じていた。

(2) いざごぎ方略

いざごぎ方略では、年齢が低いほど「行動方略」を使用する割合が高く、年齢が高くなると「行動方略」が減少し「言語方略」が大半を占めることが分かった。言語発達が進むにつれ使用する方略が変化することが明らかにされた。

「言語方略」において、4歳児や5歳児は多様な言語方略を使用していた。また、「行動方略」について、2歳児クラス、3歳児クラスにおいては項目間に有意差が認められなかったが、4歳児クラス、5歳児クラスに有意な差が認められ、特に「③不快な発声」の頻度が少なかった。これは、4歳児以降、自分の気持ちを言葉にできるようになっているため、不快な発声が減少すると考えられる。このことから、方略に言語を用いるのは、4歳児から増加すると考えられる。逆に、2・3歳児クラスにおいて項目間に有意な差が認められなかったことか

ら、様々な行動方略を使用し、自分の意思を言語化することが未熟なために行動で抵抗を示していると考えられる。つまり、言語能力が未熟なほど、より強い行動を表出することで自分の意思を表現すると考えられる。

また、「④無反応」のいざこざエピソードをみると5歳児の無反応は他者に対する強い拒絶などのメッセージを含んでいる場合がよく見られたが、2歳児では他者への関心が薄いことによる無反応が多かった。また、言語方略の「⑤b理由を聞く」のいざこざエピソードをみると、2歳児では相手の返答の有無を気に留めない理由の聞き方をしていたが、5歳児では相手の意見をしっかりと聞くために使用していた。このように、同じ方略を示していても各年齢で意図するところが発達的に変化することが示唆された。

言語方略の「⑤b理由を聞く」については、年齢が上がるにつれて使用頻度が増えた。同様に、「④b指摘」や「⑥a提案」も2歳児よりも5歳児の使用頻度が多かった。言葉のバリエーションが増えるだけでなく、状況理解や相手の気持ちを知らうとする気持ちも育っているのではないだろうか。また、どの年齢においても自分の想いが優先するが、年齢が上がるにつれ、自分の想いと相手の想いに折り合いをつけるようになると考えられる。その一つとして、「⑥a提案」の方略を使用する頻度が増加しているのだと考える。また、4歳児と5歳児とのいざこざエピソードから、5歳児が使用した提案する方略に対して4歳児が受容するという場面がよく見られた。4歳児と5歳児の間で上下関係が表れ始めていることがうかがえる。

また、「③b先生へ依頼する」という方略は3歳児で全くみられなかった。いざこざ終結の「⑥b先生への依頼」で終結した場合でも同様の傾向がみられた。これは、自分のペースで自分の事に取り組むという3歳児クラスの特徴が強く影響している。

(3) いざこざ終結

本研究のいざこざ終結において、どの年齢も「①不成立」や「②泣き」を用いることが全くなかった。この保育園では誰かが泣いた場合、他の子どもたちや保育士が介入していたため、不成立や泣きで終結することがなかったからである。小規模保育園の特徴として、保育士の目が行き届きやすい状況であるだけでなく、年齢を超えた子ども同士の交流が多く行われており、子ども同士のつながりが強いためであると考えられた。

また、「⑥b先生の介入」による終結は年齢が上がるとともに減少し、子どもの介入が増加した。そして、「⑦相互理解におけるb言語的説明」の終結も年齢が上がるともに高くなった。以上のことから、2歳児は言語を使用し保育士の介入などで終結することが多いが、3歳児になると子ども同士でいざこざが終結する場合も起こり始め、4歳児になるとほとんど自分たちでいざこざを終結することができるようになっていくことがわかった。それだけでなく、いざこざエピソードから、2歳児への保育士の介入は、「貸して」と言えるように教えたりするなど、子どもが自分たちでいざこざを解決するための方略を学ぶ場となっていた。

2. いざこざからみる発達的变化

いざこざの原因・方略・終結の分析結果から、幼児の発達との関連性が示唆された。

2歳児は、他者の所有物・専有場所への関心が高く、それらを原因とするいざこざが多かったことから、他者への関心が高まり意識し始めることが示された。

3歳児になると、ルール違反やイメージのズレが原因となるいざこざが多かったことから、他者と自分を分化し、ルールや規範を意識し始めるようになるが、まだ他者と共有できるまでには至らないことが示唆された。さらに、不快発声や逃げるなどの行動方略の使用が多く、自己の感情コントロールや、他者との関係調整が

まだ未熟であることが示された。

しかし、4歳児になると、不快発声や逃げるなどの行動方略はほとんど見られなくなり、言語方略を用いる割合が増加した。また、終結においても、言語的説明が増加し始め、相互理解による終結の割合が増えてきた。

5歳児になると、行動方略はさらに減り、依頼・理由を尋ねる・提案・現状指摘などの言語方略が増加した。終結においても、先生の介入が少なくなり、言語的説明による終結が多かった。これらのことから、4・5歳児は他者理解が発達し、相手の立場にたった上で関係調節ができることがわかる。古賀（1994）も、4・5歳になると、自己中心性のぶつかり合いが少なくなり、相手の気持ちをいくらか理解できるようになり、そのきっかけになるのがけんかであると述べている。また不快発声の低減は、自己の感情コントロールが上達するためであり、それらを支えるのが言語発達と考えられる。つまり、言葉の発達によって、他者への依頼や、指摘、提案、理由を尋ねる、理解のために説明するなどが可能になり、いざこざプロセスが2・3歳児と質的に変化することがわかった。田中ら（1999）も、言語的能力が発達すると、言語的方略を使用していざこざを解決しようとするようになるのではないかと述べている。

以上のように、得られたいざこざエピソードを原因・方略・終結でとらえ、年齢別に比較検討したことで、幼児のいざこざは言語機能の発達との関連が深く、各年齢において段階的に発達していくことがわかった。また、津守（1961）や古賀（1994）が示しているように、子どもが他児に興味を抱き、働きかける交渉関係の発達段階や、自我の発達が、いざこざの発生やプロセスに影響を与えていることが分かった。一般的には、いざこざ場面はマイナスの場面と捉えられがちである。しかし、子ども達はいざこざを通して他者を認識し、他者には他者の思いがあることを知る機会となっている。また、いざこざ場面は、言語機能や関係性の発達

に支えられながら、いざこざを通して自分の思いや他者と折り合いをつけ、関係を築いていく場であることが分かった。桜井（1999）は、自己主張が行使されると同時に、欲求不満が生じた場面で、それに対処することを覚えることも大切な課題であるとしている。まさしく、いざこざ場面は、このような課題に向かう機会であり、いざこざプロセスの過程に、欲求不満の対処を覚えていくプロセスがあるといえる。

しかし、いざこざのプロセスは様々な要因が作用して起こる。このような要因の一つとして環境要因が考えられる。例えば、いざこざの原因において、物の所有をめぐるいざこざがよく起こっていることが示されたが、これは物的環境に影響されると考えられる。たとえばクラスの人数が多かったり、子どもの興味をひきつける遊具の数が限られていたら、物の所有を原因とするいざこざの割合は増えるであろう。また、本研究の対象園は1クラスの人数が少ないため、各子どもの個人特性の影響は否めない。このように、同じ方法で同じ年齢を観察しても、環境や子どもの特性によっていざこざの発生原因から終結までのプロセスは変化する。そのため、得られた結果を一般化するためにはさらにデータを蓄積していく必要がある。

付記

本論文は、京都文教大学人間学部に提出した学士論文を再分析したものです。データ収集にご協力いただきました保育園の皆様、保護者の皆様、園児の皆様に厚くお礼申し上げます。また、分析にあたり、ご指導いただきました関西福祉科学大学教授 美濃哲郎先生に深く感謝いたします。

引用文献

- 1) 木下芳子・斉藤こずゑ・朝生あけみ 1986 幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達－3歳児におけるいざこざの発生と解決－。埼玉大学紀要 教育学部（教育学科）、35、1-15.
- 2) 斉藤こずゑ 1986 仲間関係。無藤隆・内田伸子・斉藤こずゑ（編）、子ども時代を豊かに－

- 新しい保育心理学－. 59-111、学文社.
- 3) 倉持清美 2001 仲間と出会う場としての園. 無藤隆(編)、保育・看護・福祉プリマシリーズ⑤ 発達心理学. 109-126、ミネルヴァ書房.
 - 4) 田中洋・阿南寿美子・安部奈々子・糸永珠里・松尾明子 1999 3歳児におけるいざこざの発生と解決過程. 大分大学教育福祉学部研究紀要、21(2)、357-368.
 - 5) 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.
 - 6) 高坂聡 1996 幼稚園児のいざこざに関する自然観察的研究-おもちゃを取るための方略の分類-. 発達心理学研究、7(1)、62-72.
 - 7) 白井博・守田亜希子・山田真由美・岩宗威晴・二宮香・桜井亮 1994 2、3歳児の対人的問題解決行動の発達-いざこざ場面における行動の縦断的分析-. 北海道大学紀要、第一部、C、45(1)、43-55.
 - 8) 高濱裕子・無藤隆 1999 仲間との関係性と維持-幼稚園期3年間のいざこざの分析-. 日本家政学会誌、50(5)、465-474.
 - 9) 桜井茂男 1999 乳幼児のこころの発達-②1~3歳まで-. 大日本図書.
 - 10) J・ピアジェ/E・H・エリクソン他著 赤塚徳郎・森楸監訳 2000 心理学選書④遊びと発達の心理学. 黎明書房
 - 11) 津守真・稲毛教子 1961 乳幼児精神発達診断法-0~3才まで-. 大日本図書.
 - 12) 古賀義 1994 幼児の人間関係-けんかの意味について-. 幼児教育、10、61-68.