

論 文

子どもの育ちと人間関係の構築に関する研究 (3)
—保育現場における子ども同士の「ぶつかり」エピソードの分析より—

井上聖子¹⁾, 坂元美帆²⁾, 田中麻里¹⁾²⁾

(西九州大学子ども学部子ども学科¹⁾, 西九州大学大学院生活支援科学研究科子ども学専攻²⁾)

(令和4年1月15日受理)

A Study on Child Development and Human Relations Construction (3)
— From an analysis of “Collision” episodes between Children in childcare sties —

Satoko INOUE, Miho SAKAMOTO, Mari TANAKA

(*Department of Children's Studies, Faculty of Children's, Nishikyushu University*¹⁾,
*Nishikyushu University Graduate School of Life Support Science, Department of Children's Studies*²⁾)

(Accepted January 15, 2022)

Abstract

In this study, the trainee's viewpoints and awareness of collisions between children were described through the analysis of sentences associated with words. As a result, it was found that children build relationships in the opportunity to express their feelings, listen to their friends' thoughts, and communicate with each other in a collision with their friends. In addition, it is important for childcare workers to understand and understand the process of interaction between children, and in order to understand each child, it is important to understand the “feelings” from the behavior, the children themselves raise their “voices”, and themselves. It was confirmed that the “hand” that connects the child and the other person is an expression of the child's true intentions. In addition, the caregiver will “listen” to the child's voice, “tell” the child, and practice the experience between the children or with the caregiver intervening and “together” to connect the relationships between the children. It was suggested that the involvement of the caregiver with the child, who was conscious of building relationships, supported the child's growth and affected the child's personality formation.

Keyword : Human relationships 人間関係 Collision ぶつかり合い
Listen 聞く Inform 伝える Together 一緒

1. はじめに

平成29年に告示された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領¹⁾では、幼児教育と小学校以上の教育で共通する力の基礎として、①知識及び技能、②思考力・判断力・表現力等、③学びに向かう力・人間性等の三つの資質・能力の視点が打ち出された。それは、未来を担う子どもたちが「様々な情報や出来事を受けとめ、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置づけ、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力」²⁾を育成することが求められてのことである。この主体性や他者と協同して課題に取り組む力は、領域人間関係に属しており、子どもの社会性の発達を育む上で重要な幼児教育の基盤となる。上記の三法令には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が示され、その中でも、人間関係に関わるのは、「自立心」、「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」、「社会生活との関わり」の4つと言える。

一方、核家族化・小家族化による家庭での人間関係を学ぶ機会の減少は、社会性を育む困難さに繋がる。そこで、子どもにとって初めての集団生活となる幼稚園や保育所、認定こども園の役割は極めて重要である。子どもが他の子どもと親しみ関わる中で、保育者は人との関わり方を伝える身近なモデルとなるため、保育者の人間関係能力が子どもに多大な影響を与えていくことになるだろう。

保育者を目指す学生が、実習等を通して保育現場で人間関係を学ぶ意義は、学生が子どもの人間関係構築の過程に関わり、人的環境としての存在を自覚し、模索することにある。このような背景もあり、領域人間関係の授業科目は、平成31（2019）年度の再課程認定において、幼児期の人間関係構築と保育者の役割について、実地に学ぶことを目指した。保育教諭養成課程研究会（2017）によると、「領域及び保育内容の指導法に、全体目標として、領域人間関係は、他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養うことを目指すものである。幼稚園教育において育みたい資質能力について理解し、幼稚園教育要領に示された領域人間関係のねらい及び内容について背景となる専門領域と関連させて理解を深め、幼児の発達に即して、主体的・対話的で深い学びが実現する過程を踏まえて具体的な指導場面を想定して保育を構想し実

践する方法を身に付ける。」³⁾と記されている。幼稚園教育実習という貴重な体験を切り取り、領域人間関係の授業の中に取り入れ、実感レベルで幼児期の人間関係の育ちを具体的に学ぶことは重要である。

2. 研究の経緯

筆者は、保育者養成課程において、平成27年から領域人間関係の授業を担当している。授業期間中に、学生は初めての幼稚園教育実習を経験する。子どもの人間関係の発達を目の当たりにし、さまざまな場面からその解釈を行い、学びを深めている。毎年、実習直後に自らの「実習体験エピソード」を、アンケート方式で記入し、それを教員が分析し、学生と共有してきた。アンケートには、幼稚園教育実習において、3、4、5歳児の不安や葛藤、子ども同士のいざこざや衝突などと直に対峙し、学生が保育者としてどうあるべきか悩み、色々な気づきを得ている様子を記録してきた。

保育現場において、子どもが人と関わる中でぶつかり合った出来事（=いざこざ）から子どもの育ちを知り、そこでの学生の援助や対応を検証し、継続して研究していく必要があるだろう。

筆者は、これまでに、子どもの育ちと人間関係の構築に関する継続研究を行ってきた。研究（1）として、保育現場における子ども同士のいざこざに着目し考察を行った（井上、田中2020）。その際、いざこざを、「表面的な相互交渉場面による不当な行動や抵抗、抗議等を主とするが、場面によっては対立や葛藤などの表面的に見えない、心理的な部分も含むこと」と定義し、研究を進めてきた。学生の実習体験から、子どもたちがぶつかり合ったエピソード（トラブル・いざこざ・葛藤など）を分析した結果、子どもがいざこざの当事者として成長していくように、学生自身が配慮した対応が確認された。その対応は、①落ち着いて、通訳者のような介入をしたり、②空気のような安心感を与え見守る関わりであった。

さらに、保育者が子どもの人間関係の育ちを支える5つの視点を示した。

視点1) 子どもの経験の蓄積、交渉力・気持ちの調整力が付くよう保育者は発達を踏まえ援助する。

視点2) 子どもの観察、保育者同士の情報交換などから、友達とのつながりを支える。

視点3) 子ども間で問題解決できるよう、日頃から考える機会を作る。

視点4) 子ども同士の決定事項や約束事を踏まえる。

視点5) 子ども自身が相手の立場を考えて友達関係を築けるよう見守る。

次に、4歳児の人間関係に着目し、研究(2)を行った(井上、田中2021)。4歳児は人間関係が広がる時期であり、友達を求め、友達との関係から物事を見て、世界を広げ、成長する時期である。友達と自分を比べて自分に気付くようになり、できるかできないか不安になったり、友達との思いの違いから葛藤と矛盾を抱えたりする。その中で、友達の気持ちを受け入れ、相手に譲ったり許したりすることができはじめる。また、保育者に支えられながら、ルールを守り、集団遊びを楽しむようになっていく。

前述した、いざごごに関する研究(1)では、エピソード55事例のうち24事例が4歳児であり、その内容から、4歳児は友達関係のやり取りが多く、いざごごやぶつかり合いの中で、人間関係を構築していることが明らかになった。

そこで、付属幼稚園4歳児担任に、子ども同士のトラブル(いざごごやぶつかり合い)の実際や、日頃の様子聞き取りを行った。その結果、子ども達は、思いの違いから些細なことでも大きなトラブルになり、そこには「友達を求めつつ、自己を形成していく葛藤の姿」があった。これらのトラブルを経て子どもは、仲間関係が育ち、集団の中での自我が形成されていくことが分かった。その際の保育者の配慮として、①子どもの気持ちの伝えあい、②解決に向けた子ども同士の交渉体験、③共同生活の出来事をクラスで共有することの重要性が示唆された。

つまり、子どもにとって園生活は、心の発達を促し、社会性を養う絶好の機会・場・環境となる。身近にいる保育者は、まずは子どもの気持ちをよく聞き、自分を分かってくれる存在であることが大事である。

また、大場(2021)は、「子どもの世界に付き合っ
てあげられる大人が必要です。子どもの人間関係構築の中で”私”という他の誰でもない”私”という”個人の気持ち”を察してくれたりわかってくれたりする、そういうことが必要だということです。」と述べている。子どもの世界に付き合っ
てあげられる大人として、親や保育者の存在は大きい
が、保育者

を目指す実習生の存在も大きいだろう。実際、実習生は、子どもの人間関係構築のために影響を与え、重要な役割を担っていると考えられる。

3. 研究目的

子どもの育ちと人間関係の構築に関する研究(1)(2)を踏まえ、研究(3)として、実習生の実習体験に関する自由記述より、子ども同士がぶつかり合ったエピソードから、人間関係の構築において、子どもの育ちと実習生の気づきに関する分析を行い、以下の3点を明らかにしたい。

- ①子ども同士のぶつかり合いの要因や、出来事による気持ちや行動の変化【子どもの育ち】
- ②実習生の働きかけによる子どもの気持ちや行動の変化【実習生の介入+子どもの育ち】
- ③子どもとの関わりを通じた実習生自身の気づき【実習生の気づき】

これらの結果を通して、子どもの育ちと人間関係の構築に関する考察を行う。

4. 研究方法

筆者が担当している「保育内容指導法 人間関係」の授業において、学生が幼稚園教育実習に臨んだ直後に、子どもとその周りの人との関わりや、様々な要因について、印象に残った「実習体験エピソードに関する調査」を自由記述で行った。調査対象は、西九州大学子ども学部子ども学科2年生54名、調査及び実習期間は、2021年10月である。調査用紙はFigure 1. に示す。

質問項目は、Figure 1. に示した6つであり、実習の体験を通じた、「子ども同士または子どもと実習生の関係に関する気づきや感動」「子ども同士のぶつかり合い」「子ども同士の気持ちの通じ合い」に関する調査を行った。本研究では、これらの中から、子ども同士の関わりや人間関係の構築が最も読み取れると考えられる『子ども同士がぶつかり合ったエピソード(トラブル、いざごご、葛藤などの原因やお互いの気持ちがどうなったのか、保育者が介入したのか、解決または未解決なのか、どのような人間関係があったのか)]に焦点を当て、分析を行った。

「子ども同士がぶつかり合ったエピソード」に関する学生の自由記述を、テキストマイニングソフト

KH Coder 3 (樋口 2021) による⁷⁾抽出語の出現頻度上位100語、共起ネットワークを用いて分析した。共起ネットワークは、語と語のつながりを視覚化した分析手法であり、円の大きさは頻度、線の太さは関連性の強さを表す (牛澤 2018)。この手法を用いて、①単語出現回数4回以上、且つ、出現頻度上位100語を抽出し、②共起ネットワークによる単語の関連づけ、③単語を含む原文の抽出、④共起ネットワークによる単語の結びつきから概念名の作成を行った。

〇〇幼稚園 実習体験エピソード

実習担当 () 組 学番 氏名

ここでは、子どもとその周りの人との関わりや、様々な要因について考えていきます。書いてもらったアンケートは授業で活用し、分析し人間関係についての研究にまとめさせていただきますと思っています。

1. 保育や遊びの中で、人との関わりにおいて感動したこと、気づいたことは、どんなことですか？
2. 子ども同士がぶつかり合ったエピソードを詳しく書きましょう。
(トラブル・いざこざ・葛藤など、原因、お互いの気持ち、どうなったか、大人が介入したか、解決・未解決まで、人間関係の視点を入れて)
3. 子ども同士気持ちが通じ合っていた事や、活動する中で一体感を感じた出来事は何かですか？
4. 子ども同士の関係性で気づいたことや気になることはありましたか？
5. 子どもと実習生との関係性について、日を迫らうにつれてどのように変わっていったと思いますか？ 子どもに影響があったのはどんな事だと思いますか？
6. 実習前と実習後、自分の中で変化したと思うのはどんなことですか？

Figure 1. 実習体験エピソードの調査用紙

5. 結果と考察

「子ども同士がぶつかり合ったエピソード」に関する自由記述で使用された単語の出現頻度上位100語 (Table 1.) を抽出し、共起ネットワークによる単語の結びつきから、【01:『伝える』による思いの共有】、【02:行動から見る『気持ち』】、【03:物を媒体とした気持ちの共有】、【04:『聞く』ことと遊びの展開】、【05:トラブルをつなぐ『手』】、【06:ツールとしての『声』】、【07:性別から見る人間関係】の7つの概念名を作成し、グループ化した (Figure 2.)。

これら7概念のデータから、前述した、1) 子ども同士のぶつかり合いの要因、2) ぶつかり合いを

Table 1. 頻出語リスト上位100

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
遊ぶ	73	出す	9
言う	67	先	9
子	38	納得	9
子ども	33	B	8
使う	32	O	8
聞く	32	Z	8
一緒	27	そこ	8
伝える	27	楽しい	8
気持ち	25	決める	8
遊び	25	考える	8
解決	24	出来る	8
女の子	23	叩く	8
お互い	22	団子	8
泣く	22	描く	8
保育	22	片付ける	8
謝る	21	意見	7
話	21	言葉	7
思う	19	次	7
友達	19	場	7
行く	18	仲良く	7
自分	18	無視	7
他	18	話す	7
男の子	18	活動	6
それ	17	乗る	6
取る	17	注意	6
手	17	痛い	6
声	17	怒る	6
嫌	15	同士	6
私	15	入る	6
実習	15	目	6
M	14	良い	6
取り合い	14	G	5
順番	14	ジャンケン	5
少し	14	歌う	5
その後	13	皆	5
仲直り	12	顔	5
ごめん	11	原因	5
鬼	11	言える	5
先生	11	持つ	5
提案	11	自由	5
答える	11	譲る	5
分かる	11	尋ねる	5
トラブル	10	大人	5
何	10	担任	5
介入	10	探す	5
見る	10	片付け	5
時間	10	薬	5
泥	10	離す	5
N	9	お互いに	4
ケンカ	9	どちら	4

通した子どもの気持ちや行動の変化の分析を行い、並びに、3) ぶつかり合いに関する実習生の気づきを通して、子どもの育ちと人間関係の構築に関する考察を行った。

なお、自由記述に表された、共起ネットワークによる単語を『 』、その単語の前後に記された原文の一部を「 」で、以下に示す。

以下 Figure 2. に示す、概念01~07について述べる。

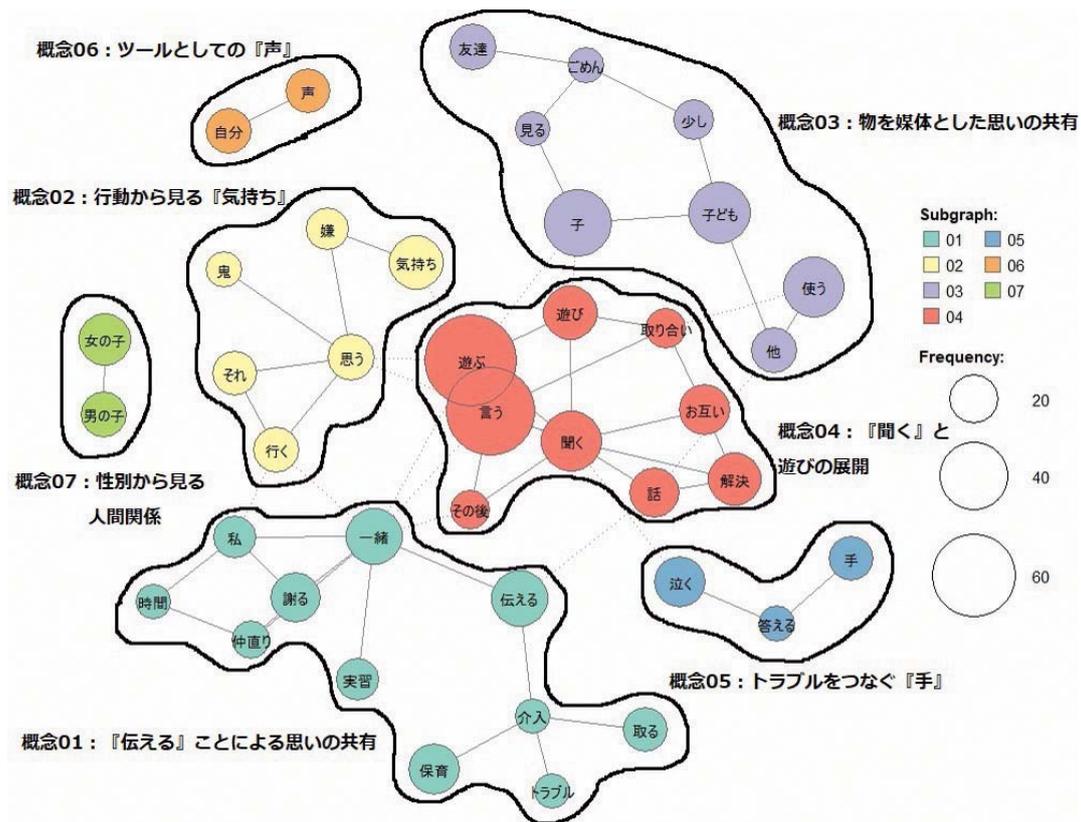


Figure 2. 子ども同士のぶつかりエピソードの共起ネットワーク

【概念01：『伝える』による思いの共有】

概念01の『伝える』による思いの共有グループは、『一緒に』、『伝える』、『保育』、『取る』、『私』、『実習』、『仲直り』、『トラブル』、『介入』、『時間』の11語が挙げられた。その出現回数をみると、多い順に、『一緒に』／『伝える』各27回、『保育』22回、『取る』21回、『取る』17回、『私』／『実習』各15回、『仲直り』12回、『トラブル』／『介入』／『時間』各10回であった。

これら11語は、『一緒に』と『伝える』を中心に共起している。『一緒に』は、謝る、私、実習、仲直り、時間に結びつき、『伝える』は、保育、取る、トラブル、介入に結びついている。

まず『一緒に』に着目すると、続く原文は、「一緒に遊ぶ」の出現が6回で最も多く、「一緒に探す」が2回、他に「一緒に乗る／一緒に居る／一緒に使う／一緒に笑う／一緒に考える／一緒に手をつなぐ／一緒に話を聞く／一緒に戻ってくる」が記されていた。また、「一緒に遊んでいた友達に怪我をさせてしまった」「一緒に遊んでいた実習生を病人と言う設定で」「一緒に遊んでいた～ちゃんが他の子と遊んでいる」と続く表記もあり、他者との関わりによる状況の変化が記されている。さらに「一緒に

行こうと伝えても」「一緒に遊ぼうと言い」「一緒に取りに行こうかと提案し」等、友達に対する同行動への誘い時に『一緒に』を用いていることが分かる。「一緒に友達を探して欲しい」「～ちゃんと一緒に遊んでくれるかな」と直接的に依頼したり、「先生と一緒に鬼をしたい」等の願望表現もあった。また、実習生が「一緒に～したいな」と投げかけると、子どもは実習生の思いと感じ取ったのか「一緒に保育室に戻ってくれた」という心の動きに関する記述も確認された。

子どもにとって『一緒に』は、注目している人を自身の望む状況に近づける際に、頼んだり誘ったりする場合に用いられる。また、トラブル等で負の感情にある中、気持ちが落ち着かない子どもに対する関わりとして、「順番に一緒に使うことで解決し」「二人で一緒に乗るの？と声をかけて、気持ちを紛らわすと笑顔になり」等、『一緒に』には事態を好転させるために用いる単語とも言える。

また、『謝る』に続く原文には、「非があったことが分かり自ら謝る」「一方が何度も謝るが聞き入れてもらえない」「お互いに謝る」「誤解に関して実習生が介入し謝る」や、子ども自らが、互いに気持ちよく『仲直り』のできる場合と、働きかけられ「渋々

謝る」,「謝ったのに無反応」,「いつも同じ子が謝っているのが気になった」という記述もあった。

『私』に関しては,そのほとんどが実習生自身を指していたが,「さっきは私もごめんね」と,子どもが相手に話しかける際に用いたり,「私もする。僕もする」と子ども自身を指す場合もあった。

『実習』は,「実習生は～君と遊んでおり」「実習生を引っ張っていこうとしたので」「実習生と遊びたい気持ち」等,実習生の存在を指す場合と,「実習生が介入し」「実習生が2人の意見の理由を聞き」等,子どもへの働きかけを,実習生が実践する際に用いていた。

『仲直り』は子ども自身が『仲直り』をしたい場合と,実習生が『仲直り』を促している場合に用いており,「～ちゃんは仲直りしたいけど,自分の中の意地がそれを許さなかった」「その場で無理に仲直りさせるのではなく,子どもなりに心中で色々と考えているため,子ども自らが,友達にごめんとするのを待つことも必要」という記述もあった。

『時間』は,区切りと目的を表しており,区切りに続く,または関連する原文として,「時間を半分に区切る」「時間を決めて順番に遊ぶ」や,目的が表される「絵を描く時間」「話す時間を設ける」と使用されていた。また,「時間をかける」「長い時間一緒にいる」という表記からも,人と関わる上で,『時間』をいかに過ごすかが人間関係の構築にも重要なポイントであることが窺えた。

次に,『伝える』に着目する。『伝える』は,『保育』,『取る』,『トラブル』,『介入』に結びついている。『伝える』は,子ども自身が相手に思いを伝えられた場合と,伝えられず,保育者が代弁した場合があり,続く原文は,「～君は悪気がなかったことを伝え」たり,保育者は「介入し,お互いの気持ちを伝え」,「叩いたらダメだよ」と伝えたことが記されている。

『保育』は,保育者を指し,続く原文から,保育者の『介入』と,その存在の必要性が確認できた。「暴力のあるケンカだったため,保育者が間に入りケンカを止めた」「保育者が介入し,その互いの好みの違いや仲間外れにされたことで悲しかったということ伝え」「2人とも今すぐ乗りたいと伝えてきた。保育者に頼んで介入してもらい,じゃんけんで交代し乗れることになった」「お互い譲らず,どうしたらいいか分からなくなり困っていると保育者がそれに気づき,2人にそれぞれ話を聞き」「2人

を引き離し,それぞれ保育者が寄り添ってあげて気持ちを落ち着かせよう」とし,時間経過の中の行動や思いが描写されている。

また,『介入』は,「大人が介入し,お互いの気持ちを伝え,解決につながった」等,保育者や実習生がどの場面でどのような介入をし,子どもがどう変化していったかが描写されていた。

『取る』は「おもちゃを取って,取り合いになってしまった」等,『取る』という行為に起因する次のような行動が記述されていた。相手が「貸してと言わずに急に取ったことが嫌だった」「自分のペースで片づけをしたかったけど,積み木を取られて怒ってしまった」,相手は「片づけをしないと取ってしまった,どっちがいい?と聞くと,もう一人の子が選んだ方を取ってしまった」,友達の「マスクを無理矢理取り,マスクがちぎれる」等である。他に,実習生が働きかけた「確認を取る」「一緒に取りに行こうかと提案する」「その子に気持ちを尋ねると新しいものを取りに行くと言って」「考え方の違いがあったことや簡単に取ってはいけないことを伝え」等あり,子どもが思いのままに行動した際に,ぶつかり合い,トラブルの発生に繋がっていることが分かる。

『トラブル』は「遊びの好みの違いからなるトラブル」「助け合い譲り合いが出来ずにトラブルに」等,トラブルの状況や原因が記されていた。

これらのことから,子ども同士のやり取りにおいて,『一緒に』に,そして『伝える』行為により,互いの思いが共有でき,行動に変化が生まれることが考えられる。

子どもは,保育現場等の集団生活において,友達の遊びに関心を持ち,使いたい物を勝手に取ったり,取られたりして物の奪い合いや意見のぶつかり合いに直面する。友達との関わり方が分からない低年齢の子どもは,『自分』の思いは伝えず,相手の物に手を出すことから,相手と理解し合えず,『手』の出る喧嘩が発生する。また,子ども同士で『解決』できないことや行き過ぎた行動もあり,片付けの場面で片づけをしない友達のおもちゃを取る等,生活の仕方を懸命に守ろうとする正義感によることもある。

一方,実習生は「けんかになっても子ども同士で『解決』することもあるため,少し見守る。けんかが収まらない場合は,子どもが保育者に助けを求めたら『介入』し,まずは子どもに『互い』の気持ち

や主張を聞く」ことや、「子どもなりに心の中で色々と考えていることはあると思うので、子どもが自らごめんね、いいよを言えるまで保育者はじっと待つことも必要」と記していた。子ども達の行動や思いのすれ違いを、その様子を見ながら『介入』し、『仲直り』したい子どもと『一緒』に行動し、『仲直り』の方法を模索し、それを子どもに『伝える』ことで、子ども同士が理解し合えるように試みている。実習生として、子ども同士の互いの『気持ち』を代弁し、誤解が解けるように悪気がなかったことを『伝え』、『手』を出してはいけないこと等を「伝えて」いる。また、子どもの『気持ち』を考えながら『仲直り』の『時間』をとり、『謝る』ことができるかを気にかけている。

人は、一人ではなく誰かと『一緒』に行動することで、不安や葛藤が和らぎ、心の支えを得て行動できることから、『一緒』の頻出の多さが窺える。実習生は、ぶつかり合った子ども同士が『仲直り』して、次の活動が出来るように、話し合いの『時間』を設け、『一緒』に『解決』できるように試行錯誤していることが分かる。また、子ども同士では『解決』できない『トラブル』には保育者が関わり、子ども同士の誤解を解いたり、仲間外れになった友達の悲しい気持ちの理解や、相手に対する道徳心をもった行為について『伝え』、子どもの人間関係を育んでいる。

【概念02：行動から見る『気持ち』】

概念02の行動から見る『気持ち』のグループは、『気持ち』、『思う』、『行く』、『それ』、『嫌』、『鬼』の6語が挙げられた。その出現回数をみると、多い順に『気持ち』25回、『思う』19回、『行く』18回、『それ』17回、『嫌』15回、『鬼』11回であった。

『気持ち』に続く原文は、「気持ちを聞く」「お互いの気持ちを理解し」と人が人に歩み寄る記述や、子どもの願望を表す「実習生と遊びたい気持ち」、不快な気持ちによる行動の変化を表す「嫌な気持ちになり、叩いてしまった」「嫌な気持ちにさせてしまい、言われたら嫌な言葉だと自覚していた」が記されていた。また、お互いの主張にズレがあり「お互いの気持ちが通じ合うことがなかった」や、子ども同士や実習生との関わりの中で「気持ちを尋ねる」「気持ちを伝え」「気持ちに寄り添い」等、互いの気持ちを理解しようとしていることが分かる。「気持ちの分かる子」がいる一方、「言葉の理解や相手

の気持ちを読み取るのが難しい」「気持ちを上手くコントロールできない」「人の嫌がることを言う」「気持ちが別の方向を向いていた」等、実習生にとって、子どもの気持ちの把握が難しいことが窺える。

『思う』は、相手が「片づけをしないと取ってしまった」「いけないことだと思い棒を奪い」等、子どもの一方的な干渉、さらに思い込みや誤解があることが窺える。「友達の気持ちを読み取ることが出来る子どもだと思った」「目先のことでいっぱいになってしまうからかなと思った」等、『思う』はその頻出から、実習生の推察や気づきに多く用いられる。

『行く』は、「遊びに行きたい」「新しいものを取りに行く」という願望や誘導を表し、「向こうに行つて」「どこかに行ってしまった」という拒絶、寂しさや不安な思いが現れている。

実習生が子どもに「後で行こうかと伝えても嫌だ」と言われ「一緒に取りに行こうかと提案するとパッと顔が笑顔になり」と、提案したことに対する子どもの気持ちが表現されている。

『嫌』は、子ども自身が「嫌だと言う」「嫌な気持ちになる」場合と、相手から嫌だと言われる場合がある。また「嫌な言葉だと自覚して」その言葉を使ったり、「嫌だったことが分かった」等、『嫌』はぶつかりの最中に使用される単語と言える。実習生も「提案すると嫌だと言われた」「なぜ嫌なのか聞くと」等、子どもとのやりとりにも不具合がある際に用いている。

『鬼』は、集団遊び鬼ごっこの「鬼」であり、「鬼をやりたい」「鬼を交代しよう」等、鬼ごっこが『遊び』の中でも盛んに行われていることが分かる。

子どもは、友達と共に『遊び』を展開させていく際、自分のやりたいことをイメージし、やりたいように行動することが多い。その中で、友達に『嫌』と拒絶されたり、『嫌』なことをされたり、お互いの『気持ち』が『思い(う)』通りにならず、ぶつかることも多い。相手の反応から自分の『思い(う)』を表現したり、友達の『気持ち』を受け入れたりしながら、お互いを理解し合い、折り合いをつけている。そうすることで仲間関係が深まっていく。例えば、鬼ごっこでは誰が『鬼』の役をするかで言い合うことがある。言い合いながら、子どもたちがいかに行動するかで、遊びが変容していく。また、『行く』という行為は、『気持ち』を表し、願望や誘導、『嫌』などの拒絶や不安が伴う。実習生は、子ども

の拒絶を自己表現として受けとめながら、子ども同士のやりとりにおいて「どうお互いの気持ちを代弁すればよいか分からなかった」と記しており、子どもの気持ちを理解することの難しさに気付いている。そして「みんなで一緒に遊ぶ楽しさや、相手の気持ちを考える必要性などを伝えていくことも重要だと思った」と、気持ちを言葉で整理した上で、相手に分かるような橋渡しを行い、子ども同士の人間関係の育ちを支えていこうとしている。

【概念03：物を媒体とした気持ちの共有】

概念03の物を媒体とした気持ちの共有グループは、『子』、『子ども』、『使う』、『友達』、『他』、『少し』、『ごめん』、『見る』の8語が挙げられた。その出現回数をみると、多い順に『子』38回、『子ども』33回、『使う』32回、『友達』19回、『他』18回、『少し』14回、『ごめん』11回、『見る』10回であった。

『子』は、実習生が遊びや生活の中で観察した子どもの呼称で使われていた。一方、『子ども』は呼称で使われているだけでなく、複数の人を指したり、実習生が保育場面の考察をしたり、保育者の関わりを観察した際の場面描写で使われていた。

『使う』は、玩具の貸し借りや取り合いによるトラブルの場面描写に多く使用され、『友達』は、子ども同士のトラブルにおける場面描写で使われていたが、実習生はトラブルの内容を観察するだけでなく、仲立ちを行っているケースもあった。

また、『他』に続く言葉には、遊び、子、クラス、ところ、実習生があり、続く原文には「他の遊びをしたいため、きちんと片付けをしていた」「他の子が鬼をやりたいと言う」「他のクラスに遊びに行きたい」「他のところで遊ぶ」「他の実習生の所に行ってしまった」等と使用していた。これらは、他は自分以外の人や範囲、場所を表していることが分かる。また、「少しずつ泣きやみ」「少し不安もあった」「独占欲が少し強い子ども」等、『少し』は、行動に関する時間の経過や子どもの思い、性格に関する表現に取り入れられていた。

また、『ごめん』は、「さっきはごめんねと自ら謝り、いいよ。私もごめんねとお互いが謝り」等のように子ども同士のやり取りと、「待たせてごめんね」等と、実習生と子どもとの場面に分かれている。同様に『見る』でも、「取り合いを見ていた他の子がジャンケンしたらいいじゃない」等、子どもが友達の姿を見る場面と、「何度かトラブルを見たが」等

と、実習生が子どもを見る場面が描写されていた。

子どもは、遊びや生活の中で他者と関わり、周囲の人間関係を構築していく。また、保育者や実習生は、子どもの姿を観察し、その人間関係の構築にむけて様々な働きかけを行っている。

子どもは、友達との気持ちのすれ違い等でけんかやいざこざ、ぶつかり合いを経験する。保育者や実習生は、その場面を観察し、トラブルが解決に向かうための提案として、「ごめんね」という謝罪の言葉を相手に伝えるように声掛けをしたりして子ども同士の気持ちが整理され、その関係を良好なものへと変えていく。子どもは、これらの過程を日々繰り返し経験し重ねていくが、実習生はそのいざこざやぶつかり合いを目の当たりにしつつ、保育者の対応を観察しながら仲立ちをしていることが分かる。

また、子どもは、遊びの中で玩具や物を友達と共有し、その遊びの際にトラブルが発生することが多いことが確認できた。子どもは、相手に物を譲ったり相手の状況を見たりしながら、『少し』ずつ他者と気持ちを合わせていく。これは保育者が子どもと関わる際も同様である。

【概念04：『聞く』と遊びの展開】

概念04の『聞く』と遊びの展開グループは、『遊ぶ』、『言う』、『聞く』、『遊び』、『解決』、『お互い』、『話』、『取り合い』、『その後』の9語が挙げられた。その出現回数をみると、多い順に『遊ぶ』73回、『言う』67回、『聞く』32回、『遊び』25回、『解決』24回、『お互い』22回、『話』21回、『取り合い』15回、『その後』13回であった。

共起ネットワーク (Figure 2.)によると、『遊ぶ』と『言う』の円が重なり合っている。『遊ぶ』を含んだ『言う』の原文は18文あり、「一緒に遊ぼうと言ひ、楽しく遊んでいたの」「いいよと言ってその後も仲良く遊んでいた」等、2語の関連の深さが窺える。『聞く』は、ネットワークの中心に位置し、『言う』『遊び』『解決』『お互い』『話』『取り合い』『その後』と実線で結びついており、互いに分かり合う場面が展開される際の要になっている。

また、『遊ぶ』は『遊び』とは別に検出されている。『遊ぶ』は動詞として表現され、原文には「遊んでいた」との表現が最も多く、「別々に遊んでいた」「楽しく遊んでいた」等の遊びの状況を説明し、「ブロックで遊んでいた」「中庭で遊んでいた」と、対象物や場所を入れた表現があった。「遊びたい」

の表現も多く、「遊ぶ楽しさ」「遊ぶ時間」等、遊びに対する子どもの心情や意欲、状況が描写されていた。一方、『遊び』は目的語として使用され、「遊びに誘う」「遊びを提案」や、修飾語としての「自由遊び」「砂遊び」等が挙げられた。

『言う』は、「無視されたと言って相手がってしまった」という子どもの思い込みや嫌な気持ちの表出、「いいよと言ってくれた」等の賛成や受容の表現、「順番で遊べばいいじゃんと言ってくれた」等の発案、「答え合わせしようと言う」等の誘い、「ごめんねと言う」等の陳謝、「そのゴムかわいいねと言う」等の関心や気遣い、「鬼滅ごっこをしたいと言った」等の願望、「貸してほしいと言う」等の要求、「作品の目が離れていると言った」、作品を描いた子ども本人が傷つく言葉、等であった。子どもはその発言を通して、気持ちの表現、出来事に対する意見や発案、受容、誘い、周囲への関心や気遣い、陳謝、願望や要求を表していることが分かる。

『聞く』は、実習生が状況を捉えようと子どもの気持ちに寄り添って、喧嘩の原因や泣いている理由や叩いた理由、ものを譲ってもらえるか、どちらがいいのか等を聞いている。続く原文には、「落ち着いた方の子どもから話を聞き」、「代弁しても話を聞かず答えてくれない」等、根気強く関わっている。

『聞く』ことで、「トラブルの流れが分かった」「何が嫌だったのか新たに分かり、対策を考えた」「働きかけ、ダメなことを伝えた」「無理に仲直りさせるのではなく心の整理がつくまで待つ」等と、実習生としての気づきを得ている。

『解決』は、トラブル場面の描写に用いており、「解決しなかったが、お互いの意見を尊重していると感じた」と子ども同士の歩み寄りの過程も描写されていた。

『お互い』は、「お互い譲らず」「お互いの気持ちや主張を聞く」「お互いが謝り」等の双方がそのやり取りにおいて同等な様子が窺える。

『話』は「話を聞く」が多く、『聞く』との結びつきが強く、今の状況を把握しようとする時に用いている。「実習生自身が話をして」と子どもに働きかけた記述もあった。

『取り合い』は、「取り合いになり、けんかになった」等、取り合い後の子どもの姿が上げられ、友達や保育者の介入場面に繋がっていた。

『その後』からは、トラブルを解決に導いた様子が窺え、トラブルの『その後』に、「笑顔になった」

「仲良く遊んでいた」等、明るい雰囲気につながっていた。また、「その後、担任の先生に相談し」と、実習生が保育者の指導を受けて、トラブル時の子どもへの提案を行っていた。

共起ネットワークの『遊ぶ』と『言う』の重なりは、「一緒に遊ぼうと言い、楽しく遊んでいた」のように『言う』という働きかけで『遊び』が始まる『遊び』の構図が窺えた。子どもは、友達と『遊ぶ』ために、「入れて」や「順番に使おう」と発言し関わっているが、常にスムーズにはいかず、『遊び』にまつわるぶつかり合いが多く見られた。

ぶつかり合いの理由は、①物の取り合い（ままごとセット、キックボード、おもちゃ、子どもにとっての大事な物）、②実習生を独占して遊びたい思いの強さ、③遊びを決定するための意見の違い、④片付けや給食の準備等のきまりが守れない友達へ伝える正義感の強さ、⑤私の強い子どもの機嫌が悪くなり、度々喧嘩になる、等が挙げられた。実習生は、子ども同士で解決できないぶつかり合いのその要因を、「～さんはわざとしたのではないけど、～さんは痛かったんだね」等の言葉で、相手に伝わりにくい子どもの気持ちを代弁している。

また、『遊び』の中でぶつかり合いが起きた場合、『聞く』行為が実行されることで、意見の交流が行われ、『遊び』が決定され、その後の展開へと繋がる。『遊び』を通して、『お互い』の『話』を聞き、解決する大切な経験を積むことになる。自由遊びにおける『遊び』の決定は、子ども同士で、何をして『遊ぶ』かの意見を発言することから始まる。今遊びたい『遊び』の発案を受け、『遊び』への賛成と反対、中立の意見が飛び交う。『一緒に』に『遊ぶ』には、友達の発案を『聞き（く）』、自分の要求との調整が必要である。相手の話を『聞き（く）』、折り合いがつくこともあれば、喧嘩になることもあり、ぶつかり合いの当事者ではない第三者の子どもや実習生、保育者が、『遊び』のルールに関する時間や順番等の提案を行うことで、調整が行われ、『遊び』が実行される。

『遊び』中のぶつかり合いを解決に繋げるためには、まずは、子どもは『お互い』の『話』を『聞き（く）』ことから始まる。友達の思いや意見を『聞く』ことで、相手の考えを知り、自分の考えとの差異に気付く。そして、話し合いをもとに、交渉し、譲歩しながら折り合いをつけていく。その後、よいと判断されたアイデアを取り入れ、『遊び』が展開

する。実習生による記述から、実習生は、ぶつかり合った後の子どもの様子を注意深く見守っていたことも窺えた。

以上のことから、『聞く』は、その行為の中核に常に位置し、話し合いによる互いの意見交換と調整、さらに解決に繋げる重要な手段であることが分かる。

ぶつかり合いの当事者となった子どもは、友達の存在を認め、自分の『気持ち』を相手に伝えようと試みようとすることもあるが、困難な場合も多く、その場に居合わせた他者が相談できる環境を作ること、解決に繋がることもある。集団生活において、このような場面の繰り返しで、子どもが人との関わり方を体得し、成長していくのである。実習生も子どもの『話』を『聞く』ことを大事にし、『聞く』タイミングを見計い、様々なケースに対応しようとしている様子が窺えた。

【概念05：トラブルをつなぐ『手』】

概念05のトラブルをつなぐ『手』のグループは、『泣く』、『手』、『答える』の3語が挙げられた。その出現回数をみると、多い順に、『泣く』22回、『手』17回、『答える』11回であった。

『泣く』に着目すると、その活用として、「泣きそう」「泣いた」「泣き止む」の3点があり、『泣く』ことを中心に、その前後の行為や過程が見られた。『泣く』という言葉は、自分自身が泣く、あるいは友達が泣く姿を見る、という2つの意味で使われている。『泣く』原因は、できない自分と対峙する場合と、相手に無視される、負ける、物を取られたり汚される等、友達とのトラブルがあげられる。そして実習生は、これらのトラブルから子どもたちの人間関係や、泣き始めから泣き止むまでの過程を観察していることが分かる。

『手』に着目すると、『手』を出す、『手』を出されるという友達とのトラブル描写に使われていた。一方で、『手』を繋ぐ、『手』を振りほどく、『手』を払うという、『手』を使った行為表記が見られ、トラブルと、行為そのものを指す場合に使用されていることが分かる。

『答える』は、答える、答えないとの真逆の意味で使われており、その中には答えない、答え合わせをするといった友達とのやり取りで使われているものもあった。

子どもの『泣く』行為は、子ども自身が起こす行

動と、他者の『泣き（く）』を観察する場合に分かれる。子どもは、自分にとっての不可能や、他者とのトラブルによって「泣きそう」になり、「泣いた」りする。そのトラブルの要因を考える際、子どもの年齢及び発達段階によって、言葉ではなく『手』が出てしまうことも挙げられる。また、『手』を繋ぐ、『手』を振りほどく、といった友達と身体的な触れ合いでの場面描写にも使われており、友達との関係性の変化を見ることが出来る。子どもにとって、『手』を繋ぐ、『手』を離すという行為は、他者との物理的、かつ心理的な距離の長短と比例していると考えられる。『手』に関する分析は、子どもの育ちにおける人間関係の構築を検討する上で、その意味付けの検証を行うことは重要ことと言えるだろう。子どもは、『手』を使ったことによる『泣く』『トラブル』に繋がったとしても、その後『手』を繋ぎ、『仲直り』をすることで心理的にもその距離が縮まり、関係性が深まる。そこで、相手と気持ちの確認をし合い、自身の気持ちに答えていく。互いの気持ちを知り、共通認識を持てるようになることで『トラブル』の『解決』に繋がると考えられる。

【概念06：ツールとしての『声』】

概念06のツールとしての『声』グループは、『自分』、『声』に分けられた。その出現回数をみると、『自分』18回、『声』17回であった。

『自分』に続く原文は、「自分のしたいこと」「自分のペースで片付けをしたかった」等、『自分』自身を指す場合と、「自分たちで順番を決めて」「自分と友達2人でしっかり話し合い」のように、他者と関わりを持つ『自分』とに分けることができる。また、「自分が使いたい」「自分が前に乗りたい」「自分の良くなかった部分」「自分の気持ちを」のように、『自分』の『思い』や要求、非、『気持ち』等があげられる。それらは、相手への謝罪や友達との『思い』のすれ違い等、『トラブル』時に使われることが多い。また、他者から見た『自分』では、『自分』たち、『自分』と友達の2つの表現があった。子どもたちは、『遊び』や友達との『トラブル』時に他者に『自分』の『思い』や『気持ち』を伝えようとしていることが分かる。更に、その『トラブル』を解決するために、友達と話し合いを行っており、それを実習生は観察していることが分かる。

『声』に着目すると、『声』に続く原文は全て声掛けである。声掛けの場面は、実習生と子ども、保

育者と子どもの関わりに分けられる。実習生や保育者は、子どもたちの『トラブル』を目の当たりにし、解決に向かうように声掛けをしていることが分かった。

子どもは、『遊び』や生活の中で他者の存在によって『自分』に気付き、人間関係を構築していく。その中で、友達と『思い』のすれ違いを経験し、問題『解決』や関係性の修復時に『自分』の『思い』を伝え、ツールとして『声』を使用している。同時に、保育者は子どもの人間関係を良好にするために『声』掛けをしており、その内容を実習生が観察していることが分かる。言葉を使って、相手に音声で『自分』の『思い』を『伝える』、そして、相手の『気持ち』に気づき、互いの『気持ち』を知ること、関係性が良好に変化していくのではないだろうか。更に、実習生はこれらの保育者と子どもたちのやり取りを観察し、人間関係の構築や変化、言葉掛けの内容から学びを得ていると考えられる。

【概念07：性別から見る人間関係】

概念07の性別から見る人間関係グループは、『女の子』と『男の子』が挙げられ、その出現回数は、『女の子』23回、『男の子』18回であった。これらは性別を表現する以外に、呼称で個人を指すものとしても使われていた。性別を指す場合では、同性と異性の関わりに分けられる。同性の関わりを見ると、『女の子』は、お絵描きやままごと等のごっこ遊び、『男の子』は、車ごっこ、キックボード等、体を動かして遊ぶ場面での描写が見られた。異性での関わりは、同性で遊んでいる所に異性が加わろうとした時のトラブルが見られた。

子どもは、主に3歳以上になると『自分』や他者の性別を意識するようになる。同性での『遊び』には、ごっこ『遊び』と身体『遊び』の違いが見られ、その『遊び』に異性が加わる時、快く受け入れられない場面があることが分かった。

子どもは育ちの過程において、気が合う友達を見つけて『遊び』を楽しみ、その中で関係性を深めていくことが多い。同性間でその関係性を深めることは、仲間意識に繋がり、その仲間で楽しみを共有できるように考えられる。一方で、玩具の『取り合い』や、『気持ち』のすれ違いから『トラブル』に発展することがあり、その場面を実習生は観察していた。実習生は、子どもの姿を『遊び』の内容だけでなく、年齢や性別という視点からも捉えている

が、それらの枠組みにとらわれることなく人間関係を良好なものに導くための働きかけを行っていることが読み取れた。

6. 総合考察

共起ネットワーク (Figure 2.) に示す、子ども同士のぶつかりエピソードから導かれた7つの概念について、上記のように分析を行ったが、さらに、この7概念を、1) 言葉によるコミュニケーション力の向上と、2) 良好な関係性を構築するための視点、に関する分類を行った (Table 2. 参照)。

その上で、本研究の目的である、子ども同士のぶつかりエピソードからの子どもの育ちと人間関係の構築に関する分析を行うために、前掲した以下の3観点による考察を行った。

- ①子ども同士のぶつかり合いの要因や、出来事による気持ちや行動の変化【子どもの育ち】
- ②実習生の働きかけによる子どもの気持ちや行動の変化【実習生の介入+子どもの育ち】
- ③子どもとの関わりを通じた実習生自身の気づき【実習生の気づき】

1) 言葉によるコミュニケーション力の向上

概念01：『伝える』による思いの共有、概念02：行動から見る『気持ち』、概念04：『聞く』と遊びの展開の3概念は、人間の持つ言葉によるコミュニケーション力と繋がっていると言える。

子どもは、初めての集団生活において人に親しみ、友達との関係性を築いていくが、まず、近くにいる気になる相手が何か面白そうな遊びをしている事に興味を持ち、自分もやってみたいと思い行動する。しかし、相手の状況に気付かないことからぶつかり合いが起こる。

その要因は、①物の奪い合い、②特定の相手を独占したい、③意見の違い、④きまりを守らない、⑤自己中心的思考、⑥言葉が足りないことによる誤解等がある。そこから見えてくるのは、他者との関わりの中で、感情のやり取りが行われ、すれ違いや思い通りにならないという葛藤である。それは、子どもにとっての自己主張と自己抑制を経験し、自己形成が芽生えていく姿とも言える。

友達との関わりの中で遊びに入れてと『言う』こと、何をしたいか、どのような気持ちなのかを『伝える』、それを『聞いて』受け入れたり、伝わって

Table 2. 共起ネットワークによる7概念の分類表

分類1) 言葉によるコミュニケーション力の向上	抽出語 (出現回数)	分類2) 良好な関係性を構築するための視点	抽出語 (出現回数)
概念01: 『伝える』による思いの共有	一緒 (27) 伝える (27) 保育 (22) 謝る (21) 取る (17) 私 (15) 実習 (15) 仲直り (12) トラブル (10) 介入 (10) 時間 (10)	概念03: 物を媒体とした気持ちの共有	子 (38) 子ども (33) 使う (32) 友達 (19) 他 (18) 少し (14) ごめん (11) 見る (10)
概念02: 行動から見る『気持ち』	気持ち (25) 思う (19) 行く (18) それ (17) 嫌 (15) 鬼 (11)	概念05: トラブルをつなぐ『手』	泣く (22) 手 (17) 答える (11)
概念04: 『聞く』ことと遊びの展開	遊ぶ (73) 言う (67) 聞く (32) 遊び (25) 解決 (24) お互い (22) 話 (21) 取り合い (15) その後 (13)	概念06: ツールとしての『声』	自分 (18) 声 (17)
		概念07: 性別から見る人間関係	女の子 (23) 男の子 (18)

いないと感じたらもう一言を添えたり、再度話し合ったりする等のコミュニケーション能力を身に付けることや向上が、重要であることが明らかになった。

また、ぶつかり合いが起こる時、子ども同士で解決できることもあれば、他者の介入が必要なこともある。実習生はタイミングを見計いつつ、『お互い』の『気持ち』を聞き、共感的に関わっている。例えば、意見を共有し、どうしたら子ども同士が納得して遊べるか尋ねると、子どもは順番に『遊ぶ』ことを提案し始め、「いいよ」と笑顔で発言し、快諾している。『遊び』を決定する時の『トラブル』には「どちらの遊びも含めながら遊べる方法を考え出し、上手く遊ぶことができた」のエピソードも挙げられた。また、実習生として、誤解を解くために歩み寄る援助、仲間外れへの対処、謝ることへの導き等、仲直りの方法を子どもと『一緒』に探っている。

子どもは、実習生の働きかけを受けて気持ちを切り替え、お互いを理解し解決することもあればそうでないこともある。お互いに非を認めない、話をしようとしなない事もあり、相手の反応によってその都度トラブルと対峙する子どもの姿がある。そのよう

なことも、子どもが心の葛藤を乗り越え折り合いをつける等、子ども自身のペースで気持ちが調整され、成長していく貴重な経験となっていく。

実習生は「みんなで一緒に遊ぶ楽しさや、相手の気持ちを考える必要性などを伝えていくことも重要」と捉えている。『介入』のタイミングは、子ども同士の『解決』を待ち見守りつつ、トラブルが「収まりそうになく、助けを求められた時」とし、「まずは、お互いの気持ちや主張を聞く」こと大切で、子どもが発する言葉によるコミュニケーションの積み重ねが重要であることに気付いている。実習生が促した仲直りのエピソードによると、「本人の意地が許さなかった」と捉え、「その場で仲直りさせるのではなく、子どもなりに心の中で色々と考えていることはあるので、子ども自身がごめんというのを待つことも必要」だと気づいている。さらに、子どもはよい関係性を保つために「謝るだけでなく、後の雰囲気をよくすることまでできるのはすごいと感じた」と社会的知性の育ちにも気づいていることが明らかになった。

2) 良好な関係性を構築するための視点

概念03：物を媒介とした気持ちの共有，概念05：トラブルをつなぐ『手』，概念06：ツールとしての『声』，概念07：性別から見る人間関係の4概念は、人間関係を良好にしていく上での視点として捉えられる。

子ども同士のぶつかり合いの要因は、大きく分けて2つあり、一つは物を媒体としたやり取りの上でのぶつかり合いであり、もう一つは気持ちのすれ違いであり、子どもの年齢と共に変化する。また、子どもは、気が合う友達と遊ぶ際、自然に年齢や性別を意識している。年長児が年下の子どもに対して、思いやりのある行動を取ったり、男の子が女の子に遊具を譲ったりする場面描写も見られた。一方で、同性の仲間意識が強まり、異性が遊びに入ることでメンバーの関係性を再構築する必要が出てくるため、同性で遊びたいといったぶつかり合いもあった。これらのことから、ぶつかり合いの要因は遊びの内容、年齢や性別等、多岐にわたることが窺えた。

物を媒体としたやり取りの場合、物は玩具を指すことが多く、物の貸し借りでのトラブルが最も多かった。また、気持ちのすれ違いは、集団遊びの中でルール外の行動によるものや、仲間内での気持ちのすれ違いが多くを占めている。子どもはこれらの要因で友達とのぶつかり合いを経験し、自己の思いを言語化し、あるいは泣くや叩く等の行動で、感情や気持ちを表出している。そして、気持ちが落ち着いてから自己の言動を振り返り、自分と相手の気持ちの違いに気付いていく。

子どもが自主的に問題解決へ向かうような行動場面は多く見られていない。このことから、保育者や実習生の仲立ちが必要なことが分かる。大人の仲立ちは子どもの人間関係の構築に重要な役割を果たしていると言える。加えて子どもは、大人の仲立ちにより、お互いの気持ちを知ることができ、マイナスの感情をプラスに変えていくことができる。そうして、子ども同士が出来事の展開に納得し、「ごめんね」の言葉で仲直りし、関係の再構築は始まる。この流れが繰り返され、再起することによって、関係性が深まり、良好な人間関係へ変化していくと考えられる。

実習生はトラブルの解決のために、子どもに対し様々な働きかけを試みていた。具体的には話し合いの時間を持ち、互いの気持ちを聞き、謝罪して仲直りすることである。実習生が子どもに働きかける際

に重視しているのは、子どもの気持ちを『聞く』こと、『一緒に』行動することである。『聞く』に着目すると、実習生はトラブルの状況と原因の把握に努めていることが明らかとなった。『その後』、子どもの『気持ち』を代弁し、謝罪に繋がるような言葉かけを行っていた。その際に、『一緒に』行動する、物を共有すること等を提案していた。このような実習生の働きかけを通して、トラブルが解決する場合や未解決となる場合もあるが、子どもは話を聞いてもらえる存在に出会うことで、自分の気持ちに折り合いをつけることができるようになる。実習生は、トラブルの解決に至る過程を子どもの表情や雰囲気に着目し、観察していたと言える。

また、『伝える』は、①子ども同士、②保育者対子ども、③実習生対子どもに分けて考えられる。子どもは自分なりの言葉で相手に気持ちを知らせ、分かりあうことでトラブルを解決しようとする。しかし、年齢によっては保育者の介入が必要であり、実習生は子ども双方の話を聞き、代弁者として、相手に気持ちを『伝える』ことを重視していた。以上のことより、実習生はトラブル時の原因や状況、子どもの気持ちの把握を重要視しており、正確な把握が問題解決に向かうと捉えていることが分かった。その中で、子どもの言動がプラスに変化したケースは、気持ちのすれ違いが消化できた場合であり、反対に意地の張り合い等で現状維持の場合もあった。

実習生は、子ども同士のぶつかり合いを目の当たりにし、その要因について、場面の振り返りを行っている。アンケートの自由記述から、実習生が子ども同士の要因を捉える姿は読み取れたが、その人間関係を考察するまでの記載がなかったことから、子ども同士のぶつかりエピソードによる気づきはあるものの、人間関係に関する子どもの育ちを実感するまでには至っていなかった。しかしながら実習生は、子ども同士のぶつかり合いに直面すると、試行錯誤しながらも、子どもと話をし、物事が解決に向かうように援助を行っていた。具体的には、玩具の貸し借りの場面において、①『お互い』の『気持ち』を考える、②子どもと『一緒に』行動する、③活動の時間を区切る、④待つことを実践していた。これらの関わりは、保育者を模範として行動するだけでなく、実習生が、子どもの声に耳を傾けようと、真摯に向き合った結果として、生まれたものであると言える。また、『ぶつかり合い』が最も多かった玩具の貸し借り場面では、遊んでいた子どもの年齢や性別、遊

びの内容、表情や発言等の多角的な視点を持って、観察していることが分かった。このことから、実習生は子どもの人間関係を正確に観察する際に、多くの情報と広い視野の必要性を実感していると考えられる。また、子どもとの関わりを通して、保育者がトラブル解決の役目を果たすことの重要性を学び、自己の課題点と今後の目標について、保育者の姿と重ね合わせながら観察を行っていたと言える。

7. おわりに

本研究において、子ども同士のぶつかり合いに関する実習生の視点や気づきについて、その単語及び結びつく原文からの分析を、共起ネットワークを通して行った。結果、子どもは友達とのぶつかりの中で、自分の気持ちについて発言し、友達の思いを聞き、伝え合う機会を設けて、人間関係を構築していることが確認できた。また、そのやり取りの過程を把握、理解することの重要性も再確認できた。保育者が、子ども一人一人を理解するには、その行動から『気持ち』を察する事、子ども自身が『声』を上げる事、自分と相手のトラブルをつなぐ『手』は子どもの本心の表れでもある事、等の着眼点を整理し、保育を行う上で必要な重要ポイントを再検討する際のヒントを得ることができた。保育者が、いかに子ども同士の関係を繋いでいくか、保育者が実践する、人間関係の構築を意識した子どもへの関わりが、子どもの育ちを支え、子どもの人格形成に影響を及ぼしていくことから、今後も本研究継続の必要性を実感している。

引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省：“幼稚園教育要領”，厚生労働省：“保育所保育指針”，内閣府・文部科学省・厚生労働省：“幼保連携型認定こども園教育・保育要領”，(2017)，(フレーベル館)
- 2) 中央教育審議会：“幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）”，p. 11 (2016)
- 3) 一般社団法人保育教諭養成課程研究会：報告書 “平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究—幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考

える”，p. 24，(2017)

- 4) 井上聖子・田中麻里：“子どもの育ちと人間関係の構築に関する研究（1）—保育現場における子ども同士の「いざこざ」の考察より—”，西九州大学子ども学部研究紀要，第11号，pp. 45-54 (2020)
- 5) 井上聖子・田中麻里：“子どもの育ちと人間関係の構築に関する研究（2）—保育現場における保育者視点の一考察—”，西九州大学子ども学部研究紀要，第12号，pp. 83-92 (2021)
- 6) 大場幸夫：“大場幸夫遺稿講義録 保育臨床論特講”，pp. 178-179，(2012)，(萌文書林)
- 7) 樋口耕一：“KH Coder 3 リファレンス・マニュアル”，pp. 1-115 (2021)，<https://kncoder.net/dl3.html> (検索年月日2021. 12. 15)
- 8) 牛澤賢二：“やってみようテキストマイニング 自由回答の分析に挑戦！”，p. 116，(2018)，(朝倉書店)
- 9) 末吉美喜：“テキストマイニング入門”，pp. 64-97，(2020)，(オーム社)

付記 本研究を進めるにあたり、調査にご協力頂いた保育現場の先生方と子ども達、実習生の皆さんに、心より感謝申し上げます。