

低学年期の遊び場面における いざこざのもつ発達の意義について

上山 享子[†]

1. 問題と目的

子どもたちを取り巻く遊びの環境は日々変化している。中でも子どもたちの遊びの時間が減少している背景には、放課後の生活が大きく関わっている。学童期の子どもたちの放課後を保障するという点では学童保育が注目を集めている。学童保育とは、留守家庭の子どもを健全に育成するために放課後の生活を継続的に保障することによって児童の権利を保障し、併せて親の就労を確保する場である。子どもと保護者双方にとって安全で、安心できる安定した環境が継続的に確保されることが学童保育に求められている¹⁾。

遊びは、子どもたちの発達にとって不可欠であるが、その中で起こるいざこざのもつ意義も大きく、子どもたちはいざこざを通して他人の気持ちに触れ、そこから自分とは違う他者の存在に気が付く。藤田(2011)²⁾は、学童期のいざこざに関する研究において「(いざこざとは)自分と違う意図や特質を持った相手と交渉することで他者の存在を意識し、自己と他者の関係の調整方法を修復していくのである。従って、いざこざは仲間関係においてマイナス要因と考えられがちではあるが、発達にとって肯定的な意味を持っている」と述べる。このように、いざこざは大人との関係の中では生まれず、子どもたち同士のやりとりの中でこそ生まれる貴重な経験であると考ええる。

いざこざに関する先行研究としては、木下ら(1986)³⁾が3歳児におけるいざこざの発生と解決の検討から、仲間関係における発達の变化を

明らかにしている。倉持(1992)⁴⁾は5歳児のものゝ巡るいざこざに着目し、その際に使用する方略について、平林(2003)⁵⁾は3歳児と4歳児を比較することによっていざこざ場面で使用する方略における発達の变化を検討している。また、高濱ら(1999)⁶⁾は3歳児からの3年間の中で、いざこざの際の相手に着目し、いざこざと仲間関係による発達の変化との関係性を示している。このように、幼児期におけるいざこざの原因、解決方法、終結のそれぞれに着目した研究は非常に多い。

しかし岡崎(2008)⁷⁾は、いざこざの原因から終結のプロセスを辿った研究が少ないと指摘し、5歳児クラスにおけるいざこざから解決方法と終結との関連性について検討している。同様の視点から山口(2010)⁸⁾も保育園児のいざこざのプロセスと発達の特徴について明らかにしている。

このように、いざこざに関する研究は幼児期を対象にしたものが多い一方で、学童期のいざこざに関する研究は少ない。藤田(2011)²⁾も「いざこざに関する研究は、幼児期の子どもを対象としており、児童期の子どもを対象とした研究はほとんどない」と述べている。しかし、学童期であっても子どもたちの遊びの時間には、いざこざは絶えず起こり続ける。本研究では学童期の遊びにおけるいざこざをとりあげる。

また、藤田(2011)²⁾は、「(学童期のいざこざの)原因は『不快な働きかけ』が多く、方略は『拒絶・拒否』が多く、終結は『自然消滅』が多かった。このような全体的傾向は幼児期のいざこざと大きな違いはなかった」と、いざこざの「原因」「方略」「終結」という視点で検討しており、本研究においても、この視点から、いざこざの発達の意義を分析することとする。

[†] 障害児教育専攻 障害児教育専修
担当教員：白石恵理子

ただし、同じ学童期でも、低学年と高学年では発達特徴は大きく異なる。特に低学年の子どもたちは「友だち」とは活動と一緒にいる仲間であるとみていることが多い。時間を共有すればするほど親しくなると考えているなど、自分を中心に仲間関係を捉えており、表面的な行動レベルの理解にとどまっていることも多い。吉田（2014）⁹⁾は、物理的な近接や相手の好意的な行動を重視した表面的な関係であると指摘する。低学年の子どもたちは表面的な情報を信じる傾向があり、行動とは別に存在する気持ちに気づきにくい。そのため、低学年の子どもたちの相互理解を促すうえで、大人の存在や支援は欠かせないと考え。では、学童保育にかかわる指導者はいざこざが起きた場面においてどのように振る舞うことが大切なのだろうか。いざこざを乗り越えてさらに遊びを豊かにしていくための指導者の支援についても検討する必要がある。

以上より、本研究では、低学年期の子どもたちにインタビューを行い、遊びの中で生じたいざこざに対する意識を明らかにすることを通して、いざこざが子どもたちの発達にもたらす意味を明らかにすることを目的とする。

2. 方法と対象

学童期の子どもたちが遊びのいざこざをどのように捉えているか検討するために、A 児童クラブを利用している子どもたちを対象に、学童保育の遊びに関するインタビューを実施する。主としておやつ後の自由遊びの時間帯に、個別に実施する。その際、低学年の子どもにも質問内容が分かるような言葉遣いを用いる。なお、2 台のボイスレコーダーと記録用紙を用意した。質問項目は 7 つであったが、本論文では、そのうち 5 つについて取り上げる。具体的な質問項目は以下のとおりである。

- (ア) 家と児童クラブではそれぞれどんな遊びをしますか。
- (イ) 児童クラブに来ている時で一番うれしかったことはなんですか。それはどうしてですか。
- (ウ) 遊びの中で嫌な気持ちになったことが

ありますか？それはどんな時でどうしましたか。

- (エ) 遊びの時にけんかをしたことはありますか。どうしましたか。
- (オ) そんなとき（いざこざの際）先生にはどうしてほしいですか。

一人当たりのインタビュー時間は約 8 分を要した。分析方法はインタビューを録音したボイスレコーダーと記録用紙を基に子どもたちの回答を文章化した。

3. 結果

インタビューは 1 年生 23 名（男児 14 名、女児 9 名）、2 年生 27 名（男児 15 名、女児 12 名）、3 年生 20 名（男児 10 名、女児 10 名）の計 70 名に対して実施した。

- (ア) 家と児童クラブではそれぞれどんな遊びをしていますか

回答を「室内遊び」「外遊び」「遊んでいない」に分類した。「室内遊び」には家の中や教室の中で行う遊び、「外遊び」には家の外や公園、児童クラブのグラウンド、また、学校の校庭などで行う遊びを取り上げた。「その他」の回答には、「おままごと」のような室内外で遊べる遊びや「遊んでいない」という回答を取り上げている。

図 1 は、1 年生から 3 年生における質問アの結果を示したものである。また、図 2 は 1 年生から 3 年生の男児の児童クラブでの遊びの種類、図 3 は 1 年生から 3 年生の女児の児童クラブでの遊びの種類である。

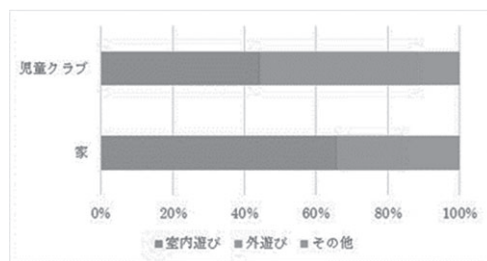
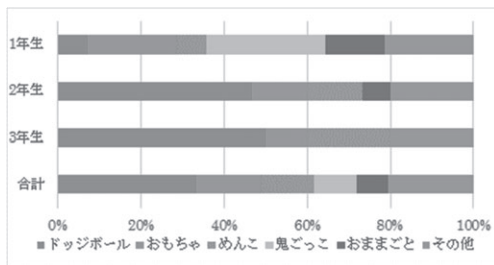
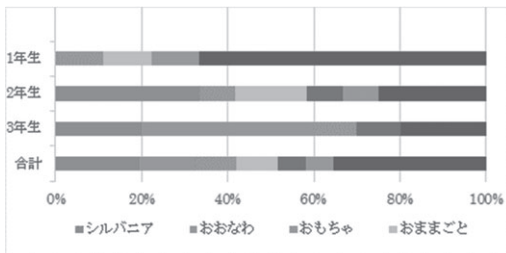


図 1 家と児童クラブではどのような遊びをしていますか



その他：どろだんご、てんだい、サッカー、読書、卓球、写し絵、学校
図2 児童クラブでの遊びの種類（男児）



その他：鬼ごっこ、キャンプ、かまぼこ落とし、せった、学校、大根抜き、漫画、遊ばない（2年生女児1名）、てんだい
図3 児童クラブでの遊びの種類（女児）

児童クラブでの遊びは「室内遊び」と「外遊び」がほぼ同数で、家よりも児童クラブで外遊びを行っている割合が非常に高いことが示された。児童クラブでの「おもちゃ」は、家での「おもちゃ」とは異なり、「カロム」や「めんこ」のような一定の仲間がおり、競争性のある遊びを選んでいった。

児童クラブでの男児の最も多い回答は「ドッジボール」であった。一方女児は「シルバニア」を使った人形遊びであった。特に「シルバニア」と回答したのは2、3年生の女児のみで1年生は「鬼ごっこ」や「せった」といった身体を動かす遊びを好んでいることが明らかとなった。

（イ） 児童クラブでうれしかったことはなんですか

図4は、1年生から3年生における質問イの結果を示したものである。回答を、「ない」「友人関係」「成功体験」「行事」「その他」に分類した。

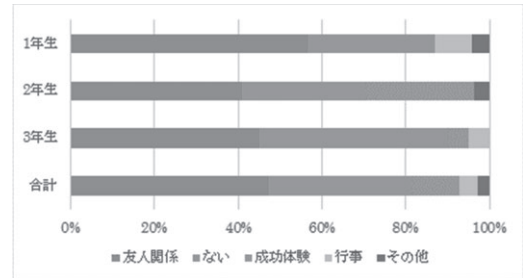


図4 児童クラブでうれしかったことはなんですか

特に1、2年生は「友人関係」の回答が各学年で最も多かった。3年生においても「ない」の回答と同数で、「友人関係」という回答があった。

1年生から得られた「友人関係」の中で最も多い回答は「友だちができたこと」と「友だちと遊んでいること」であった。その他にも少数ではあったが「仲直りができたこと」や「高学年に遊んでもらったこと」を挙げている子どもたちがいた。

2年生においても「友人関係」の回答には1年生と同様の回答があったが、1年生とは異なる回答として、「優しくしてもらえたこと」を挙げている子どもたちもいた。「優しくしてもらえたこと」の回答内容には、「一緒に遊ぼうとか言ってもらったこと。暇なときにこっちに来る？とか。2年生が多いけど、1年生もだんごで遊んでいるとき『入れて』っていうたら『いいいいいい』って」と遊びに誘ってもらえたことに喜びを感じている回答等があった。優しくしてもらったと感じる場面は、上記のような遊びに誘ってもらえたことや一緒にドッジボールをしているときに3年生が応援してくれた等、自分自身を他者に受け入れてもらえたことを挙げている回答が多かった。

また、2年生において「友人関係」や「ない」の回答に次いで多かった回答は「成功体験」だった。「成功体験」とは「ドッジボールで強い人（2年生）を当てられた」や「ゴム飛びで先生になったこと」等、遊んでいる中でできなかったことができるようになったというような回答である。

3年生は、「友人関係」と「ない」と回答していた子どもたちも同数だった。特に、「友人関

係」においては「友だちができたこと」と「優しくしてもらえたこと」の回答がほとんどを占めていた。

- (ウ) 遊びの中で嫌な気持ちになったことがありますか？それはどんな時でどうしましたか。

図5は、いやな気持ちの内容を分類した結果を示したものである。3学年の回答を「ない」「友人関係」「体調不良や怪我」に分類した。図6は、いやな気持ちの時どのように行動したのかについて分類した結果である。

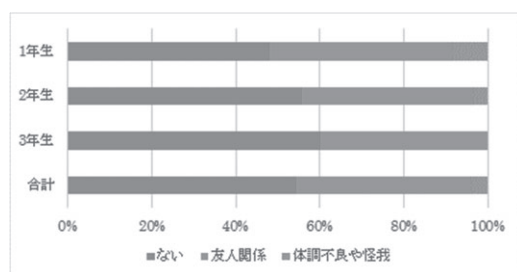


図5 遊んでいて嫌だったことはありますか

一方的な嫌がらせの中には、遊び仲間に上手く参加できなかった経験も話していた。仲間外れの体験は遊んでいる仲間に途中参加しようとして拒否をされた場面や、既に遊んでいた場で疎外感を感じた場面だった。解決方法や終結は、その参加しようとしていた遊びの場から離れ、別の遊びを開始することで終結を迎えていた。

- (エ) 遊んでいてけんかはしたことがありますか。どうしましたか。

図7は1年生から3年生における質問エの結果を示したものである。

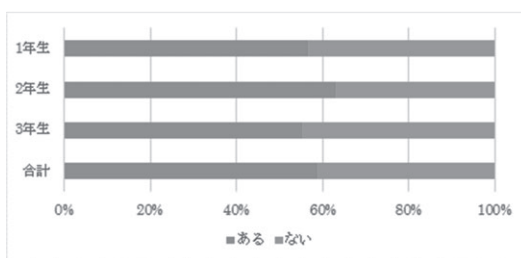


図7 遊んでいてけんかはしたことがありますか

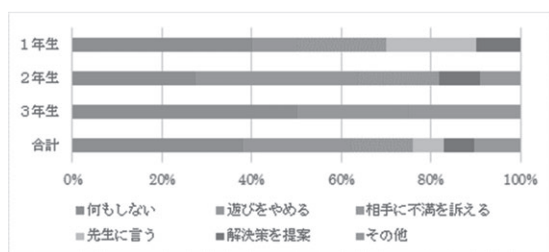


図6 いやな気持ちの時どうしましたか

「友人関係」において嫌だと挙げていた内容は、1年生から3年生とも共通しており、一方的に友だちに何らかの攻撃をされている場면을挙げている。例えば、「カロムやってたらぐちゃぐちゃにされてやめた」のような子どもたちは自分が相手に対して全く危害を加えていないにもかかわらず、不快なことをされた際に「嫌だ」と感じていたようだ。また図6より、その気持ちの処理の仕方は「何もしない」や「もういいやってなった」や「やめた」と途中放棄しているような回答がほとんどで、いざこざが途中で終了している様子が窺えた。

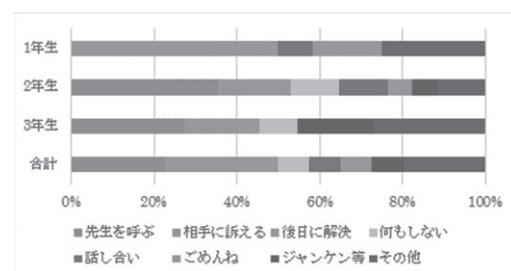


図8 けんかをした時にどうしましたか

図7からも明らかなように、けんかの内容は全体的に、相手に一方的に不快な思いをさせられた時のエピソードを挙げている回答が多かった。例えば、「遊んでて、『4回』て言わはったのが『3回』て聞こえたときに『耳悪いんちゃう?』と言われて怒った」や「学童で弟と殴り合いのけんか。俺が宿題終わって、弟は終わってなくて『座って待ってけ』ていわれて俺が怒ってけんかになった」等の心無い言葉、行動があったときにけんかへ発展していた様子だった。

2年生のけんかの場面には男女それぞれに傾向があり、2年生男児はドッジボールやサッ

カーなどで「アウトかセーフか」のようなルールが原因で生じたけんかの場面。女兒は「今日誰と遊ぶ?」の話で喧嘩になった。遊んでるときは、約束してた人と遊びたかったけど〇〇ちゃんと〇〇ちゃんが約束破って4人で遊ぶことになった。(結局)今日だけ4人で遊ぼうってなった」というような遊び仲間の選択におけるけんか場面を挙げていた。

さらに、そのようなけんかが起こったときに「先生を呼ぶ」という行動をする子どもたちが最も多かった。続いて「相手に訴える」「後日に解決する」の順で多かった。「相手に訴える」とは言葉を用いる場合と暴力等を用いた場合、「後日に解決する」は次の日の場合もあれば、解決に1ヶ月ほどかかったと答える子どもたちもいた。

(オ) そのようなとき(いざこざ場面)先生にしてほしいことがありますか

図9は3学年の質問オの結果を示したものである。図10は先生にしてほしいことを「怒ってほしい・注意してほしい」「けんかの内容を理解してほしい」「場合による」「その他」で分類し、各学年の回答結果を振り分けて示したものである。

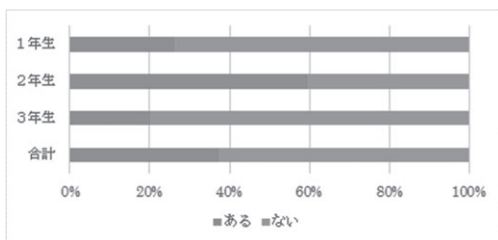


図9 先生にしてほしいことはありますか

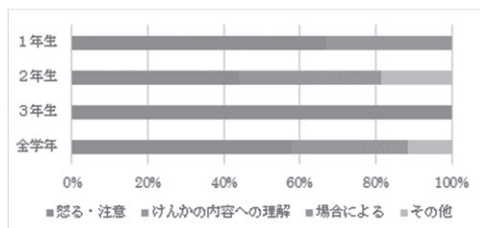


図10 先生にしてほしいことの内訳

遊びの中での「いやなきもち」や「けんか」の

際に先生に対して要望があると回答した児童は26名であり、全体の約4割であった。特に「ない」と回答していた3年生では、「ない。先生だよりはいいや。時間が無くなる。自分たちで解決したほうが身につく。将来のためや」や「先生が解決するよりも友達と話して解決したほうが良い」という回答も見られ、「変なことされたらいいや、強い女の子と〇〇ちゃんと遊んで、鬼ごっこの時に棒で遊んでたら貸してって言われて貸したら返してくれなくて先生にいうたらその人が拗ねてその人と遊べへんくなったから。解決しそうで解決しない」や「休み時間(遊びの時間)が無くなる」のような先生が間に入ったことで終結に時間がかかってしまったり、子どもたちが望む終結に向かわない場合があることを回答していた。

一方で、図10から先生にしてほしいことがあると回答した子どもたちの多くが「怒ってほしい」「注意してほしい」と回答していた。「けんかの内容を理解してほしい」の回答には「ドッジボールで当たったか当たってないか言うてほしい。なんか水やりとかして見てないことあるし」というようにけんか場面を先生に見ておいてほしいという回答や、けんかの全体像を把握しておいてほしいという回答があった。

2年生の回答には「場合による」と回答している子どもたちがいた。「場合による」とは、「言ってほしい時と言ってほしくないときがある。(けんかの時のエピソードを) ママには言いたかったけど、先生までには言わんでよかった」のようなこれまでの経験を振り返り、先生が間に入って円滑に解決した場合と、複雑になった場合を思い出し、このような回答を選んでいた。先生の関与の是非を迷っているようだった。

4. 考察

(1) 遊び場所の環境(家と児童クラブ)

家での遊び方と比較し、外遊びの割合が多い背景には、ドッジボール等の人数を必要とする遊びが容易に行えることが関係していると考ええる。また、児童クラブでは「室内遊び」も好まれていることが明らかとなった。しかし、家での「室内遊び」と児童クラブでの「室内遊び」は

異なると考える。なぜなら、児童クラブで「室内遊び」を選択している子どもたちのほとんどは、時間があり、空間があり、仲間がいるために行いたい遊びができる環境にあるからだ。家での遊びのように「室内で過ごす方が安全」だから「室内でできる遊びを選ぶ」という順序ではなく、「この遊び（例えばめんこ）」がしたいから「室内で過ごす」というような回答だったと考える。つまり、児童クラブでの遊びの時間では、遊びの種類を選択し、その次にどこでその遊びを行うかを考える子どもたちが多く、環境の選択は後回しにしているのだろう。家では時間帯や仲間関係等の条件から遊びを選択しているので「夕飯前だから部屋の中で過ごす」のように環境の選択が優先されると考える。

児童クラブでは時間や空間は基本的には確保されているため、友だちと外で活発に遊びたいときは安心して遊べ、静かになりたいときも本などが用意されているのでゆったりと過ごすこともできる。そのため、比較的児童の趣味嗜好に合った遊びを行いやすい。そのように十分な遊びを行える環境があることで子どもたちはより一層、家では衝動的な遊びは避け、ゆったりと過ごしたいと思うことができるのではないだろうか。

(2) 低学年期の遊びの種類

子どもたちの遊びの全体的な傾向として、男児は「ドッジボール」、女児は「シルバニア」を選んでいった。女児全体では「シルバニア」の回答が多いのだが、とりわけ2、3年生に多く、1年生からは「シルバニア」の回答を得られなかった。そのような背景には、遊び仲間が大きく関わっているように思われた。

「シルバニア」とは、動物の人形や家を動かし、人形たちの暮らしを作り上げていくという玩具である。人形を動かすのは子どもたちであり、自分自身がその人形に成り代わって遊びを形成するため、現実世界同様のコミュニケーション力が必要とされる。それだけではなく、架空の世界を他者と共有するため、イメージを自分の内面に創造し、それを理解してもらうこと、また、他者のイメージも理解する力を必要とする。このような遊びを楽しむためには、や

りとりを行うことが容易な信頼関係を築くことが重要であると考え。そのため、学校生活が短い1年生はそのような信頼関係を形成中であり、その関係を別の遊びを通して形成していることが考えられる。一方、2、3年生は友だちとの間に信頼関係が芽生え、言語発達の面でも1年生より富んでおり、これらの力を必要とする「シルバニア」を楽しむことができるのではないだろうか。

学童期の友人関係の発達を研究している國枝ら（2006）^{10）}も「友達との関係性に性差はあり、男子は学年が上がるにつれて友だちとの関係性が深まっていくのに対して、女子では2年生から4年生にかけて友達と関係性が深まり、友達の仲良しグループのような、特定の友達とのより親密な付き合いが見られるようになる」と述べており、仲間との関係性が深まる2年生から女児は人形遊びを通して友だちとイメージを共有しさらに関係を深め、遊びを豊かにしているのだろう。

一方で、男児の中で最も多かった「ドッジボール」は人数が多ければ多いほど楽しめる遊びであり、普段の仲間以外との交流が期待できる遊びである。毎回同じ児童が参加していたり、昨日は加わらなかったが、今日は加わる等と遊びの集団が流動的に変化する。しかし、そこで楽しんでいる子どもはどのような仲間になろうとも「ドッジボール」をしたいのではないだろうか。男児は遊びの種類から遊び仲間を選択していく傾向があると考えた。

(3) うれしい気持ちといやな気持ち、そしてけんか

3学年とも、うれしい気持ちもいやな気持ちも同様のような結果が得られている。しかし、それぞれの回答を考察していくと各学年においての特徴が見られた。1年生は、春から児童クラブへ通うようになり、新たに友だちができ、遊ぶ仲間が広がった。それだけではなく、児童クラブの仲間は学校生活へ大きく影響すると思われる。児童クラブで得た友人関係が学校生活も豊かにさせており、そのことに対してうれしさを感じていたのではないだろうか。そのため、1年生のインタビュー結果は全体的に新たな環境との出会いが中心に語られていたとも考える。い

やな気持ちになった際も「何もしない」や「遊びをやめた」と回答していたが、これは「何もしない」「遊びをやめるしかなかった」のではないだろうか。他学年よりも経験のなさがあるとも考えられるが、目の前で起こった問題を自分自身で最後まで考えて行動する力の乏しさがあったとも考えられる。それが質問ウにおいて3学年で唯一の「先生を呼ぶ」と回答していた結果に繋がったのかもしれない。

一方で、3年生の約半数がそのような時に「何もしない」ことを選んでいた。3年生は児童クラブでの経験も3年目である。経験を重ねたことがこのような回答にもつながったと考えられるが、3年生という9.10歳の節に向かう中で友だちとのかかわりや、それによって生まれる目に見えないやりとりを予想できるようにもなったのではないだろうか。更にいざこざを發展させて友だちとの関係を壊してしまう不安感や、やりとりをする煩わしさをも見通しているのかもしれない。相手に全てを訴えることが解決への最善ではなく、時にはグツと堪えることもまた、人との関わりには必要であるという意味が込められた「何もしない」であり、1年生にはない部分だと考えられた。

そのような中でも2年生においては嬉しい気持ちに「〇〇できるようになった」というような遊びでの成功体験が挙げられていた。遊びの中で自分の成長を感じる瞬間をうれしいと感じるのだろう。いやな気持ちの際には「何もしない」「遊びをやめる」「相手に訴える」という回答等が得られた。相手を咎めるような回答の「相手に訴える」は1年生でも得られていた。しかし反対に「先生を呼ぶ」という回答は2年生では得られなかった。先生を呼ばなくなる背景には、指導員が1年生に関わる時間が増え、助けが呼びにくくなったことも挙げられるが、そもそも質問ウの2年生の回答には「先生」があまり登場しなかった。先生ではなく自分で判断して行動しているように考えられる。2年生の回答には1年生的な回答と3年生的な回答が混在しているかのように思われた。また、2年生が唯一「してもらって嬉しさ」だけではなく「できた嬉しさ」を述べていた。遊びへの期待の膨らみが大いに感じられるが、遊びやいざこざの中で自

分の可能性を広げているようにも考察できる。

1年生は経験の浅さや無知な面から「できないかもしれない」という想いがあるようだった。一方で3年生は「できるだろうが、別の問題も考えられる」というような視野の広がりがあったのではないだろうか。その狭間にいる2年生は「できないかもしれない」という想いよりも「できる」という想いが強いように考える。それは子どもたちが自分の力を信じている気持ちの表れではないだろうか。その様子は質問エにおいても見られた。「いやなきもち」よりもいざこざが明確化するのではないかと予想して「けんか」という言葉を用いて問うたが、2年生が3学年の中で最もけんかの経験をしている学年だということが分かった。2年生の回答には男児と女児で異なる特徴が見られていた。男児はルール上での言い合いを「けんか」としている場合が主であり、女児は遊び仲間における選択による「けんか」を挙げていた。男児は先ほども述べていたように、ドッジボールやサッカーなど比較的大人数の中での遊びを好むようになり、その遊びの中で「活躍したい」という想いが強まっていく。そのため、本当はアウトであるはずなのに、「セーフ」と言い張ったり、友だちのボールを横取りしてしまう等、集団遊びではあるが個人戦のような場面が幾多も見られる。そのような背景には、「〇〇よりもうまくなりたい」というような競争心があるとも考えられる。成功すればうれしかった出来事へつながるが、失敗した場合にはけんかへと結びついてしまうという中で遊びに取り組んでいるのだろう。女児は質問ウでも得られた仲間はずれの回答と重なる。質問イやウでは、固定化されているからこそ生まれる衝突が語られていた。2年生になり、少しずつ遊びの仲間が固定化されだしていく。しかし、子どもたちの気持ちも日々変化する。各々にある遊び仲間のイメージにズレが生じてけんかへと發展してしまったのかもしれない。

このような結果は男児も女児も遊びに十分に入り込んでいるからこそ生まれていると考える。「一番になりたい」や「〇〇ちゃんとこれをやりたい」という遊びへの期待、それから「できるはず」というような自尊心の芽生えが2年

生という子どもたちの遊びを支えているのだろう。そのようにして遊びにおけるいざこざを通して成功体験も失敗体験も経験することで先ほど述べたような3年生が獲得し始めた遊びを見通す力に繋がっていくことが考えられる。

3学年全体を通して質問ウにおける「友人関係」の回答には遊びへ参加しにくさがある回答をしていた子どもたちもいた。女兒の遊びの集団がけんかとして挙げていたように、少しずつ遊び仲間が固定化され出す一方で、固定化された遊び仲間がいない子どもたちの苦悩もあるようだ。けんかを生じさせる段階の前で足踏みをしている子どもたちがいることもまた、周りの大人や指導者は理解しておかなければならないだろう。

(4) 先生に求めること

先生に怒ってほしいというのは、けんかをしている相手に対して「怒ってほしい」という意味と、「けんかを止めてほしい」という意味が混在していた。問題の根本的解決云々よりも、その場で起こっている事態の収束を求めることを望んでいると受け取ることができる。子どもたちがイメージしている「けんか」の場面とは、激しく感情がぶつかり合っている場面だったのだろうか。そのため、自分たちの力では友だちを冷静にさせることができず、先生という大人の力を借りた経験を思い出した故の回答ではないだろうか。このような緊急性を用いる場面で先生を求める声が大きかった。

他には、問題解決に向けて先生を求めた回答もあった。「けんかの内容を把握しておいてほしい」という回答である。先生がけんかの状況を見ていたという事実があれば、先生の言葉がそのけんかの解決にあたっては有力であり、両者の状況を誤解することなく、解決へと向かうことができる。そのために、先生にけんかの内容を把握しておいてほしいと求めているのではないだろうか。

しかし、いつも先生が子どもたちのけんかを把握できる状況にあるとは限らない。けんかが生じた後に駆けつけるほうが圧倒的に多いのではないだろうか。そのような時、先生がけんかの状況を把握するには、場所、時間、人数、そ

のけんかの前後関係など様々な情報を把握しなければならない。それらの情報を子どもたちの言葉からすべてを正しく把握するためには非常に時間がかかる上に、瞬時に全てを正しく把握することは不可能である。子どもたちはこのような先生の状況をほとんど理解できていないために、先生に全てを知ってほしいと願っているのかもしれない。

一方で、70名中44名(62.9%)は「ない」と回答していた。それは先に述べていたように先生が関わったことによって子どもたちがあまり良く思わなかった経験をしていた。特に3年生は「時間がかかる」と回答していた。大人が正しく対処しようと試みるが故に招いてしまう結果なのだろうと推察する。

しかし、質問エの結果(図8)からは多くの子どもたちが終結場面において「先生」を関与させていることが明らかともなった。なぜ質問エとオにおいて矛盾が生じたのだろうか。その背景として、大人の関わり方が大きく影響していると考えられる。やはり子どもたちはいざこざの際には質問オのように「自分たちで解決したい」と考えているのではないだろうか。しかし、実際にいざこざが起こった時、中々上手く解決方法を見つけれず、終結へと持っていくことは難しいと考える。その際に「先生」という助けを求めるのかもしれない。だが、その助けはどれほどを求めているのだろうか。いざこざを最後まで解決してほしいと願っている場合もあれば、「解決方法」のヒントが欲しいのかもしれない。子どもたちが「先生を呼ぶ」という行動はあくまでも終結に至るまでの解決過程として捉えているのかもしれない。

また、「場合による」と回答していた子どもたちもいた。その理由には「ない」と回答していた子どもたちと重なる部分も大きかった。解決してほしいと期待して、先生の力を借りたが、結果的に問題がうまくまとまらなかった経験をしていた児童がこのような回答をしていた。子どもたちの望むけんかの終結に大人がうまく誘導できなかった場面であると推察した。「ある」もしくは「ない」の二択に絞られるだろうと推測しながら作成した質問項目であったが、一部の低学年期の子どもたちにとっては二択ではな

かった。質問の意図を理解し、自らの経験と擦り合わせながら「ある」と「ない」の中間点である「場合による」という回答にもたどり着くことができていた。そのような考えに至るには、最初から先生を必要とするのか必要としないのかという二択に縛られるのではなく、まずは子どもたち自身で問題（いざこざ）を解決したいという想いが芽生えていると考える。もちろん、危険な状況が予想される場面には割り込んでいく必要がある。しかし子どもたちがいざこざの際に、必ずしも大人が子どもたちの困り感に先回りして対処する必要はない。大人を求めるべきなのか、それとも子どもたち自身の力で解決できるのか等の状況を判断していく力もまた、いざこざを通して身につけていくのであるだろう。そのため、周りの大人が子どもたちのいざこざに対して肯定的に捉えていく視点も必要だろう。

保育学院研究紀要, 16, 91-102.

- 10) 國枝幹子ら (2006)「児童期における友人関係の発達」福岡県立大学人間社会学部紀要, 15, 105-118.

引用文献

- 1) 真殿仁美ら (2005)「学童保育における子どもの放課後生活保障 子どもの受け入れ実態からみる権利保障の状況」佐賀大学文化教育学部研究論文集, 9 (2), 213-222.
- 2) 藤田文 (2011)「児童期の自由遊び場面におけるいざこざ」大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 48, 1-13.
- 3) 木下芳子ら (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, 35 (1), 1-15.
- 4) 倉持清美 (1992)「幼稚園の中のをめぐる子ども同士のいざこざ: いざこざで使用する方略と子ども同士の関係」発達心理学研究, 3 (1), 1-8.
- 5) 平林秀美 (2003)「子どものいざこざをめぐって: 社会性の発達の視点から」東京女子大学紀要論集, 53 (2), 89-103.
- 6) 高濱裕子ら (1999)「仲間との関係形成と維持: 幼稚園期 3 年間のいざこざの分析」日本家政学会誌, 50 (5), 465-474.
- 7) 岡崎弘奈 (2008)「使用方略間の関連性よりみた 5 歳児のいざこざの特徴」滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 11, 93-103.
- 8) 山口優子ら (2010)「保育園児のいざこざプロセス」関西福祉科学大学紀要, 13, 247-260.
- 9) 吉田さやか (2014)「児童期の仲間関係の発達の变化ー「友だち」作文の分析を通してー」奈良

