

特別な配慮を要する子どもが人の嫌がる言動をした 場面を保育者はどのように捉えて援助を考えるのか

How Do Preschool Teachers View Situations in which a Child with Special Needs Says or
Does Something that Others Don't Like and Consider How to Approach the Situation?

広瀬 由紀¹、岩田 美保²

Yuki HIROSE, Miho IWATA

1. 問題の所在

現在、我が国における幼稚園や保育所、認定こども園（以下、幼児教育施設）への就園率は、4歳児、5歳児ともに99%以上と高く¹⁾、多くの子どもが年齢や発達の近い他者と初めて社会的集団で生活を送っている。幼児教育施設における社会的集団には、障害等、特別な配慮を要する子どもも含まれていることが多い²⁾。

社会的集団においては、「人と人との尊重し合い、協調して社会生活を営んでいくためにそこに属する人々によって支持され、同調することが求められる行動様式³⁾」である規範が存在する。規範は、「ルール」「きまり」「約束」など義務や禁止事項のような明示的なものから、「小さい子に優しくする」「人の嫌がることはしない」など推奨したり抑制を促されたりするなど暗に示されるものまで幅が広い^{4) 5) 6)}。そして、規範として存在する事柄が、幼児教育施設の集団生活での経験を通して内在化させることを規範意識と呼び^{7) 8) 9)}、幼児の規範および規範意識は、発達に伴って他律的なものから自律的なものになっていく^{10) 11)}とされる。

一方、特別な配慮を要する子どもの中には、さまざまな背景や要因により、社会的集団で生活を送る中で、叩くなどの身体的攻撃や人が嫌がる言動といった規範の逸脱行為を取る場合が

ある。特別な配慮を要する子どもの規範の逸脱行為に対して、保育者を含めた逸脱していない側で認識が共有され可視化されることで、排除につながる事が示されている^{12) 13)}。一方、保育者が状況依存的・協働的に規範の適応を調整したり、敢えて触れたりしない援助をすること^{14) 15)}や、年長児だけの場面で特別な配慮を要する子どもの規範の逸脱行動には触れず排除しない状況でその場を乗り切る様子が示されている¹⁶⁾。

このように社会的集団として必要な規範を守りながら過ごすこととそれをさまざまな背景から逸脱することのある特別な配慮を要する子どもを排除せずに共に過ごすことには、一見すると矛盾する内容が含まれているように見受けられる。しかし日々の保育では、特別な配慮を要する子どもが規律を逸脱する場面は起こりえるものであり、その都度保育者はその場をどのように捉え向き合うかが求められる。また、幼稚園教育要領解説で「幼児は、他者と関わる中で、自他の行動に対する様々な反応を得て、よい行動や悪い行動があることに気付き、自分なりの善悪の基準をつくっていく。特に信頼し、尊敬している大人がどう反応するかは重要であり、幼児は大人の諾否に基づいて善悪の枠をつくり、また、それを大人の言動によって確認しようとする。(後略)」¹⁷⁾と記されている通り、

1 共立女子大学 2 千葉大学

子どもは信頼する保育者の反応や言動から、特別な配慮を要する子どもの逸脱行為に対してもその意味づけを行っている。すなわち特別な配慮を要する子どもが逸脱行動を起こした場面で保育者は、育ってほしい道徳性や規範意識の芽生えと特別な配慮を要する子どもと共に過ごすことを意識して関わるのが求められる。湯浅(2017)¹⁸⁾は、他者が嫌がる言動をとる子どもに対する保育者の教育的かかわり方に関するプロセスについて、他者が嫌がる言動をとる子どもへのかかわりを決めるまでに、《実態を把握》して《かかわり方の判断》を行い《教育的かかわり》を行う一連の流れを示唆している。また湯浅(前出)は、「他者が嫌がる言動」が「心理・身体的に相手を傷つける言動」だった場合、「友だちの嫌がる言動をとった」側の幼児の問題として捉える流れがみられたことを指摘している¹⁹⁾。しかし、これがもし特別な配慮を要する子どもも含めた場面で想定されるならば、先述の通り逸脱していない側の共有、可視化され、その子が排除される可能性につながるものが懸念される²⁰⁾。そこで本研究では、特別な配慮を要する子どもの規範への逸脱行為に限定して、保育者がその場の状況をどのように捉え、援助を考えるのかを湯浅(2017)²¹⁾に基づき分析し直し、関わりの違いや逸脱行為が起こる場面による違いを含めて明らかにする。

2. 方法

(1) 調査対象者と手続き

特別な配慮を要する子どもを含む規範の逸脱に対する保育者の捉え方および関わりを調査することを目的に、依頼文書と質問フォームを配布し、趣旨に同意いただいたI市内の公立幼稚園教諭39名およびY市内私立幼稚園教諭10名の計49名から回答を得た。

(2) 調査期間

I市は202X年8月、Y市は11月に実施した。

(3) 調査に使用した事例

広瀬・岩田(2022)²²⁾の中で「特別な配慮を要する子どもの道徳的規範の逸脱に取って問題意識を向けない保育者の関わり」として掲載された3事例およびそれらに相反する事例として挙げられた1事例を調査に使用した。相反する事例は、起きた出来事に対して特別な配慮を要する子どもの行動へ問題意識を向けて注意を行うものであり、残りの3事例は起きた出来事に対して問題意識をそれぞれ特別な配慮を要する子どもの特性、その場で求められているルーティン、その場で展開している遊びに向けるものだった。

事例に登場するリョウについては、「3歳児クラスの頃は言葉がほとんど出ず、4歳児クラスに進級したときから少しずつ話すようになった。周囲の子どもたちに自分から近づくことが多くあるが、(このあと示す)事例のように、相手が嫌がる言動を取る姿が見られる。医師からは精神発達遅滞の診断を受けている。」と説明している。

(4) 調査内容と分析手続き

取り上げた4事例に対して、まずは幼児間のやりとりのみ示し、回答者へ「自分ならどのように向き合う(向き合わない)か」を尋ねた。その後、実際の保育者の関わりを示し、「実際の対応についてどのように感じるか」を重ねて尋ねた。出てきた回答は、内容ごとに分類したのちカテゴリ化した。カテゴリおよびその分類に際しては、保育学を研究する2人の研究者で別々に作業を進めたのち、それを照らし合わせて異なるものについてはその都度協議して決定した。

次に、分類されたカテゴリを、湯浅(2017)²³⁾の人の嫌がる言動をとる子どもに対する保育者の関わり過程(《実態を把握する》《かかわり方の判断》《教育的かかわり》)に当てはめて分析した。湯浅(前出)は、《教育的かかわり》に関して岡田(2006)²⁴⁾の示した「教育的

特別な配慮を要する子どもが人の嫌がる言動をした場面を保育者はどのように捉えて援助を考えるのか

かかわりの四類型」を援用している。この四類型では、教育的かかわりに関して、褒める、叱るなどの＜権力的かかわり＞、モデル学習や知識教授などの＜権威的かかわり＞、状況を整理しつつ子ども自身に考えさせるなどの＜認知葛藤のかかわり＞、双方の存在を無条件に受け入れつつ共感的に話を傾聴するなどの＜受容的かかわり＞があるとしている。また、この四類型は、保育者と子どもとの関係性を縦軸に、保育者と子どもとのかかわりの特徴を横軸にした四象限で表すことができるとしている。本研究でも岡田（2006）²⁵⁾の分類も含めて湯浅（2017）²⁶⁾を援用し分析した。

（５）倫理的配慮

調査では、質問フォームのフォーマットに本研究の趣旨を説明した上、回答は自由意志であり、調査に回答しないもしくは途中でやめた場合はいずれも不利益を被ることがないこと、回答することによって同意が成立し、回答後の撤回はできないことを記載した。また、本調査は無記名で実施した。

３．結果

（１）保育者が居合わせていない場面での対応

【事例 A】 リンカの描いた絵をリョウがグシャグシャにする。それをリンカが発見し近づいてきたリョウと２人で佇んでいる。そこに、ウタが通りかかり事情を聞き、保育者に訴える。

事例 A に対して、「自分ならどのように対応するか」を尋ねたところ、表 1 の通り、第三者であるウタからの話を受けて、その場面の当事者となる「リンカ、リョウから話を聞く（40.8%）」を含めた三者のいずれかもしくは全員に話を聞くなどの「状況を把握する」関わりが 44 名（89.8%）を占め、リンカやリョウの「気持ちを受け止める」関わりが 5 名（10.2%）と

なった。

表 1 事例 A に対してどのように関わるか

カテゴリ	関わりの内容	回答数 (%)
状況を把握する (44)	リンカ、リョウから話を聞く	20 (40.8%)
	リョウに話を聞く	8 (16.3%)
	ウタ、リンカ、リョウから話を聞く	7 (14.3%)
	リンカに話を聞く	4 (8.2%)
	ウタに状況を聞く	1 (2.0%)
	状況確認をする	4 (8.2%)
気持ちを受け止める (5)	リンカの気持ちを受け止める	4 (8.2%)
	リョウの気持ちを代弁する	1 (2.0%)

事例 A に対する実際の対応は、以下の通りであった。

【事例 A 実際の対応】 保育者はリンカに嫌と伝えたかどうかを確認し、リンカが口に出すと、２人の間に入り、勝手に取らないことグシャグシャにしないことを伝え、テープで貼るように伝える。

事例 A の実際の対応に関して、どのように思うかを尋ねたところ、表 2 の通り、リンカの気持ちを伝えていることやリョウにわかりやすいことに対して好意的に捉える意見が 10 名（20.4%）だった一方で、リョウへの配慮不足を指摘する記述（「気持ちを探ることも必要」「発達を考慮する必要性」「決めつけることへの懸念」）が 19 名（38.8%）となった。また、伝える内容の不適切さを指摘する意見が 9 名（18.4%）見られた。

表 2 事例 A に対する実際の対応への意見

実際の対応への意見	回答数 (%)
状況把握の必要性	7 (14.3%)
リョウの気持ちを探ることも必要	10 (20.4%)
リョウの発達を考慮する必要性	2 (4.1%)
(リョウがやったと) 決めつけることへの懸念	7 (14.3%)
善悪を伝えるべき	1 (2.0%)
伝える内容を見直したほうがよい	9 (18.4%)
起こりうる対応	3 (6.1%)
リョウにわかりやすい点でよい	2 (4.1%)
リンカの気持ちを知らせている点でよい	8 (16.3%)

(2) 集まりの場面での対応

【事例 B】 集まりの場面でリョウがヒナの隣に座る。唐突に膝をトントンと軽く叩き、嫌がるヒナはリョウを押すが、リョウは動かずより距離を縮める。ヒナが「せまい」と訴え、保育者も軽く離れてと伝えたがリョウは全く動かない。

事例 B に対して、「自分ならどのように対応するか」を尋ねたところ、表 3 の通り、「2 人の距離が離れるように援助する (30.6%)」を含めたリョウとヒナの距離を離す援助が 31 名 (63.3%) と半数以上を占めた。次に、リョウもしくはヒナのいずれかもしくは両方の「気持ちを推察し代弁する関わり」が 16 名 (32.7%)、叩かないように「リョウへ教示する」関わりが 2 名 (4.1%) となった。

表 3 事例 B に対してどのように関わるか		
カテゴリ	関わりの内容	回答数 (%)
リョウへの教示 (5)	リョウに叩かないよう伝える	2 (4.1%)
	ヒナの気持ちを代弁した上でリョウに関わる	5 (10.2%)
気持ちを推察し代弁する (16)	互いの気持ちを探り代弁する	4 (8.2%)
	リョウの気持ちを探り代弁する	3 (6.1%)
	リョウの気持ちを代弁しつつ代替案を探る	4 (8.2%)
	保育者が 2 人の間に入る	8 (16.3%)
2 人の距離を離す (31)	ヒナを移動させる	7 (14.3%)
	2 人の距離が離れるように援助する	15 (30.6%)
	環境を見直す	1 (2.0%)

事例 B の実際の対応は、以下の通りだった。

【実際の対応】 保育者はヒナが嫌がっていることを伝え、移動する場所を提案するが、リョウはさらにヒナに近づく。ヒナが「ねえ、やめて」と伝ええると保育者は「そういう言い方をするとリョウくんやりたくないっちゃう」と伝える。

事例 B の実際の対応に関して、どのように思うかを尋ねたところ、表 4 の通り、「多様な相手の理解につながる」と好意的に捉える意見が 4 名 (8.2%) あった一方で、「伝える言葉が不適切ではないか (42.9%)」「別の対応が必要だったのではないか (12.2%)」といったその場の保育者の言葉や対応に疑問を投げかける意見が半分以上を占めた。また、リョウやヒナもしくは双方の気持ちを汲み取る必要性については、13 名 (26.5%) から上がっていた。

表 4 事例 B に対する実際の対応への意見	
実際の対応への意見	回答数 (%)
解決していない	1 (2.0%)
別の対応が必要だったのではないか	6 (12.2%)
言わないほうがよいのでは	1 (2.0%)
伝える言葉が不適切ではないか	21 (42.9%)
双方の代弁ができていない	1 (2.0%)
リョウの気持ちが汲み取れていない	4 (8.2%)
ヒナの気持ちが汲み取られていない	8 (16.3%)
多様な相手への理解につながる	4 (8.2%)
無回答	3 (6.1%)

(3) 遊びから片付けに移行しようとする場面での対応

【事例 C】 片付けの時間。ナギがフラフラを回しているとリョウが近づいてくる。ナギがその場を通りかかった保育者に「ついてくる」と訴える。

事例 C に対して、「自分ならどのように対応するか」を尋ねたところ、表 5 の通り、一緒に遊びたいのかなとナギへ伝えるといった「リョウの気持ちを代弁する (22.4%)」を含めたリョウの気持ちを推察・把握する援助が 18 名 (36.7%) となった。次に、リョウとナギとの物理的な距離が離れるように促すなどの「遊びの継続への配慮」が 14 名 (28.6%)、リョウやナギもしくは双方に「片付けができるように促す」関わりが 13 名 (26.5%) と続いた。

特別な配慮を要する子どもが人の嫌がる言動をした場面を保育者はどのように捉えて援助を考えるのか

表5 事例Cに対してどのように関わるか

カテゴリ	関わりの内容	回答数(%)
リョウの姿を肯定する (1)	リョウの姿を肯定する	1 (2.0%)
リョウの気持ちを推察・把握する (18)	リョウの気持ちを代弁する	11 (22.4%)
	リョウに理由を聞く	3 (6.1%)
	リョウの気持ちを聞くようにナギに促す	3 (6.1%)
	2人の気持ちを代弁する	1 (2.0%)
ナギへの援助 (1)	ナギが自分で気持ちを伝えられるよう援助する	2 (4.1%)
遊びの継続への配慮 (14)	リョウの注意がナギ以外に向くよう声をかける	4 (8.2%)
	リョウとナギの距離が離れるようにする	9 (18.4%)
	2人が楽しめる方法を探る	1 (2.0%)
	リョウに片付けを促す	5 (10.2%)
片付けができるように促す (13)	ナギに片付けを促す	2 (4.1%)
	2人に片付けを促す	3 (6.1%)
	ナギにリョウと一緒に片付けるように伝える	3 (6.1%)
様子を見る(1)	様子を見る	1 (2.0%)

事例Cに対する実際の対応は、以下の通りだった。

【実際の対応】 保育者は「こっちだよって教えてあげたら。あっちに片づけるんだよ」とナギとリョウの2人に指差して片づける場所を伝えてその場を離れる。

事例Cの実際の対応に対して、どのように思うかを尋ねたところ、表6の通り、「次の行動が分かってよい (12.2%)」「子どもどうしの関わりや多様性の理解につながる (8.2%)」「気持ちを切り替えることも必要 (8.2%)」と理解を示したり肯定的に捉えたりする意見が21名 (42.9%) 見られた一方で、「リョウの行動背景を考慮することも必要 (14.3%)」「どうしたいのか子どもに聞くことも必要 (10.2%)」といった子どもの内面への理解や「言葉かけだけではなく最後まで見守ることも必要 (8.2%)」といった保育者が関わる度合いに関する意見なども上がった。

表6 事例Cに対する実際の対応への意見

実際の対応への意見	回答数 (%)
根本の解決にはなっていない	2 (4.1%)
どうしたいのか子どもに聞くことが必要	5 (10.2%)
ナギの気持ちを受け止めることも必要	3 (6.1%)
リョウの行動背景を考慮することも必要	7 (14.3%)
2人で一緒に片づけられるようにしたらよい	2 (4.1%)
言葉かけだけではなく最後まで見守ることも必要	4 (8.2%)
その後の楽しみも必要	1 (2.0%)
状況によっては必要	2 (4.1%)
次の行動 (片付け) がわかってよい	6 (12.2%)
子どもどうしの関わりや多様性の理解につながる	4 (8.2%)
気持ちを切り替えることも必要	4 (8.2%)
プラスの言葉かけである	3 (6.1%)
よいと思う	2 (4.1%)
無回答	4 (8.2%)

(4) 遊びの場面での対応

【事例D】 室内で手作りのエアホッケーで保育者とソウマが対戦している途中でリョウがホッケー板の真ん中付近に腕を乗せる。ソウマが「やめて」と腕を外そうとする。

事例Dに対して、「自分ならどのように対応するか」を尋ねたところ、表7の通り、「リョウも一緒に参加できる方法を考える・講じる (16.3%)」「リョウも遊びに誘う (10.2%)」など「リョウが遊びに参加できるように援助する」関わりが25名 (51.0%) と半数以上で見られたほか、「リョウの気持ちを確認する (18.4%)」など「リョウの思いを探る」関わりが12名 (24.5%) だった。一方、「手をどかすよう伝える (8.2%)」など「手が乗っている状況へのアプローチ」は9名 (18.4%) となった。

表7 事例Dに対してどのように関わるか

カテゴリ	関わりの内容	回答数(%)
リョウの思いを探る(12)	リョウの気持ちを確認する	9(18.4%)
	リョウの気持ちを周囲の子どもたちと一緒に考える	3(6.1%)
手が乗っている状況へのアプローチ(9)	手をどかすよう伝える	4(8.2%)
	自分でやめるように促す	1(2.0%)
	ソウマに渡すよう伝える	1(2.0%)
	リョウへの不利益を伝える	1(2.0%)
	周囲の不利益や気持ちを伝える	2(4.1%)
リョウが遊びに参加できるように援助する(25)	身体・物理的介入	2(4.1%)
	リョウを遊びに誘う	5(10.2%)
	リョウも一緒に参加できる方法を考える・講じる	8(16.3%)
	別な形での参加を提案する	3(6.1%)
	そのままのリョウの姿で参加できるように援助する	3(6.1%)
	順番で遊ぶことを提案する	4(8.2%)
様子を見守る(1)	様子を見守る	1(2.0%)
	無回答	2(4.1%)

事例Dに対する実際の対応は、以下の通りだった。

【実際の対応】保育者は、リョウとソウマの様子を見た上で、「ときどき手を挙げてね」と声をかける。伝えた直後にホッケーを再開し、キャップをソウマのほうへスライドさせる。

事例Dの実際の対応に対して、どのように思うかを尋ねたところ、表8の通り、伝え方に課題があるという意見があったが、対応そのものに対する否定的な意見はなく、「一緒に遊べるような配慮も必要(10.2%)」「周囲の幼児への配慮も必要(4.1%)」「行動背景を読み取るとよい(4.1%)」といったプラスαの配慮や働きかけの必要性への意見が9名(18.4%)、「リョウなりに遊びに参加でき一緒に楽しめている点でよい(16.3%)」「リョウを否定していない点でよい(14.3%)」など「よい」と評価する意見が35名(71.4%)だった。

表8 事例Dに対する実際の対応への意見

実際の対応への意見	回答数(%)
一緒に遊べるような配慮も必要	5(10.2%)
周囲の幼児への配慮も必要	2(4.1%)
行動背景を読み取るとよい	2(4.1%)
伝え方が課題	1(2.0%)
自分にはない発想。そういう伝え方もあると思う	1(2.0%)
よいと思う	4(8.2%)
リョウを認めている点でよい	4(8.2%)
リョウを否定していない点でよい	7(14.3%)
リョウに役割を持たせていてよい	6(12.2%)
双方の思いに配慮できている点でよい	5(10.2%)
リョウなりに遊びに参加でき一緒に楽しめている点でよい	8(16.3%)
無回答	4(8.2%)

考察

(1) 他者の嫌がる言動を取る特別な配慮を要する子どもに対する保育者のかかわり

4つの仮想事例に対して保育者が考えた対応から得られた15カテゴリについて、湯浅(2017)²⁷⁾に基づき分析した結果が図1となる。

分類の結果、事例Aのように第三者からの伝聞により関わることになった場合は、「実態を把握する」とほぼ同義となる「状況を把握する」内容が多く示されていた。

そして、すべての事例において、リョウを含めたその場にいる子どもたちの気持ちに着目し、それを推察したり代弁したりすることで「かかわり方の判断」につなげている様子がうかがえた。「かかわり方の判断」に関しては、事例Aのようにリョウが作品を壊したときには、「嫌な言動を受けている」側のリンカの気持ちを推察・代弁する内容がほとんどだったが、事例B・C・Dに関しては「嫌な言動をとった」側であるリョウの気持ちに言及した内容が見られた。事例Bと事例Cでは、リョウが近くにいたヒナやナギがリョウの行動に対して「せまい」「ついてくる」と表現しており、リョウが2人との距離を縮めることに対する不快感を保育者に訴えている点では共通しているが、事例Bではヒナの気持ちを代弁する働きかけ

特別な配慮を要する子どもが人の嫌がる言動をした場面を保育者はどのように捉えて援助を考えるのか

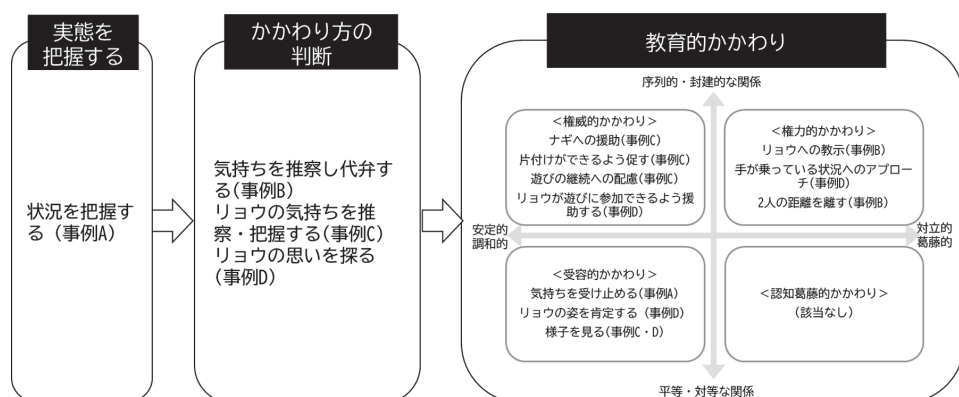


図1 仮想事例に対する保育者のかかわりに至る過程（湯浅 2016 に基づく分類）

も見られた一方で、事例Cではナギの気持ちに対する働きかけは挙げられなかった。この回答の違いは、事例Bが規範・慣習、相互行為システムの最も表面化する時間帯のひとつ²⁸⁾とされる「お集まり」場面であり、事例Cは遊びを続けたい子どもの欲求と片づけさせたい保育者の意図との葛藤が生じやすい²⁹⁾「片づけ」の場面であることが背景の一つとして考えられる。「お集まり」では、幼児にとって保育者が期待する活動、統一された活動が求められており³⁰⁾リョウの行為が規範の逸脱として周囲の幼児にも可視化されている状況となるため、嫌な言動を受けている側に立つ保育者もいたのではないかと考えられる。一方、事例Cは、保育者が遊びと片付けが重複する状態で片付けを進めながら、子どもへの声かけに留意する³¹⁾とされる室内の片付け場面を想定しており、リョウの行動に対して規範の逸脱を可視化するというよりは遊びの中で気持ちをうまく出せないと捉え関わろうとしている様子が見える。これは事例Dにも共通しており、リョウに対して否定的な意図やふざけ、攻撃的な意図が含まれていないことを踏まえて関わりの判断を行っていると考えられる。

《教育的かかわり》に関して、<権力的かかわり>に分類された「リョウへの教示 (事例B)」 「2人の距離を離す (事例B)」 「手が乗っ

ている状況へのアプローチ (事例D)」はいずれもリョウの行動に対して直接的に働きかけるものだった。これらは、各事例の状況に対して保育者がリョウからの行動を受けた側に立ち、リョウの行動を修正する対象として判断したと捉えられる。次に<権威的かかわり>に分類された「ナギへの援助 (事例C)」 「片付けができるように促す (事例C)」 「遊びの継続への配慮 (事例C)」 「リョウが遊びに参加できるように援助する (事例D)」では、リョウもしくは相手が嫌がる言動をしたこととは別なところに意識を向け直し、リョウが相手の嫌がる行動をしたことを保育者が意図的に周囲と共有されない働きかけを選択している。広瀬・岩田 (2022) は、特別な配慮を要する子どもの起こした問題に敢えて意識を向けない援助により、その子の行動が逸脱したものとして可視化されにくい状況が作られ、他児がその子に対して特定の見方を形成することを難しくしていることを示唆している³²⁾ことから、<権威的かかわり>に分類される内容には、リョウの排除や孤立につながることを含めた判断があったと考えられる。そして<受容的かかわり>に分類された「気持ちを受け止める (事例A)」 「リョウの姿を肯定する (事例D)」 「様子を見る (事例C・D)」では、保育者がその場の問題意識や逸脱行動に対して言及はせず、リョウもしくは相

手の子どもの存在を無条件に受け入れ、存在を承認する関わり³³⁾であるといえる。岡田(2006)³⁴⁾は＜受容的かかわり＞について、「子ども自身の世界の中で安心感が崩れかけているという状況、そういうときこそ力を発揮する」と述べており、保育者は事例に出てきた子どもの安心に目を向けていたと捉えられる。最後に、本研究で得られたカテゴリのいずれも＜認知葛藤のかかわり＞に該当しなかった。＜認知葛藤のかかわり＞は、視点の相互性を経験させるという意味では幼児どうしのかかわりが中心であり、かかわりを通して他者の視点を取り込んでいくこととなる³⁵⁾。その特徴を鑑みると、それぞれの仮想事例においてリョウ自身に内面を語らせたり、嫌な言動を受けた側の子どもがリョウの特性や気持ちを想像したりすることを期待して関わるよりは、その場にいるリョウを含めた子どもたちが安心できたり、意識を向ける先が見通せたりすることを優先して関わろうと考えた保育者が多かったと考えられる。

(2) 実際の対応への意見から見える保育者のかかわりへの考え

本研究では、各事例に対する実際の対応も提示し、その対応への意見も求めた。事例A・B・Cに対しては、肯定的、否定的な意見それぞれが出ていたが、事例Dへの対応に関しては基本的には肯定する意見が集まった。このことは、特別な配慮を要する子どもと周囲の幼児との間で生じたネガティブな感情を、遊びによって調整することに対して保育者が好意的に捉えていると考えられる。遊びは、ポジティブな感情が喚起されるシステム³⁶⁾であり、ネガティブな感情による影響を調整し良好な社会的関係を促しうる³⁷⁾ものとされる。本研究では、特別な配慮を要する子どもが相手の嫌がる言動をした場面に対して、問題行動としてというよりは共に過ごすための方向性を探る機会として捉えている保育者が多いと考えられる。また、意見の中で関わりの内容ではなく言葉遣いに言及

したのが見られた(「伝える内容を見直したほうがよい(事例A)」「伝える言葉が不適切ではないか(事例B)」「プラスの言葉かけである(事例C)」「伝え方が課題(事例D)」)。日々の保育において、保育者は、働きかけの有無やその内容だけでなく使用する伝える内容や言葉にまで細かく意識を向けている様子がうかがえる。

(3) 今後の課題

本研究では、特別な配慮を要する子どもを含めた幼児間の関わりでの保育者の特徴的な働きかけについて、場面による違いを踏まえて明らかにすることができたが、文章による仮想事例だったため各事例へのイメージの違い等が反映されていないことが懸念される。今後は、より共通のイメージが持てる映像資料等を用いて検討する必要がある。また、本研究では任意時間でのフォーム入力を求めたため、特別な配慮を要する子どもを含めた保育に対する意識が高い保育者からの回答が集まった可能性が考えられるため、回答者の保育観やこども観も含めて調査する必要があると考えられる。

謝辞

本調査にご協力いただきましたI市の公立幼稚園の先生方、Y市の民間幼稚園協会および回答者様に心よりお礼申し上げます。

引用文献

- 1) 厚生労働省(2021):「保育を取り巻く状況」, 地域における保育所・保育士等の在り方に関する検討会(第1回)資料,
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_18862.html (2023.9.10 閲覧)
- 2) ベネッセ教育総合研究所(2019):第3回 幼児教育・保育についての基本調査,
<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail.php?id=5444> (2023.9.18 閲覧)
- 3) 湯浅阿貴子(2016): 幼児の規範意識の形

特別な配慮を要する子どもが人の嫌がる言動をした場面を保育者はどのように捉えて援助を考えるのか

成に関する研究の動向, 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 25, 65-83

4) 青井倫子 (2000): 幼児の仲間入り場面における規範の機能, 幼年教育研究年報, 22, 45-52

5) 辻谷真知子 (2014a): 4 歳児クラスにおける幼児間の規範提示—根拠の明示と関係性に着目して—, 保育学研究, 52 (2), 53-65

6) 前掲 3)

7) 上杉賢士 (2011): “ルールの教育” を問い直す—子どもの規範意識をどう育てるか, 金子書房

8) 前掲 5)

9) 前掲 3)

10) Piaget, J. (1932): *The Moral Judgment of the Child*, New York: Free Press.

11) Kohlberg, L. (1969): Stages and Sequences: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In D. Goslin (Ed.) *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally, Chicago, 347-480

12) 結城恵 (1994): 社会科とラベリングの原初形態: 幼稚園における集団カテゴリーの機能, 教育社会学研究, 55, 91-106

13) 辻谷真知子 (2014b): 幼児間の規範提示と排除・包摂, 保育学研究, 52 (1), 31-42

14) 末次有加 (2012): 保育現場における「特別な配慮」の実践と可能性—子ども同士のトラブル対処の事例から—, 教育社会学研究, 90, 213-232

15) 広瀬由紀・岩田美保 (2022): 対人面に配慮を要する子ども R を含む対人葛藤場面に関わる検討—R の道徳的規範の逸脱に取って問題意識を向けない保育者の介介入行動と子ども同士の解決方略が持つ働き・意味—, 子ども社会研究, 28, 71-96

16) 前掲 15)

17) 文部科学省 (2019): 幼稚園教育要領解説

18) 湯浅阿貴子 (2017): 幼児の道徳的規範意識の形成を促す保育者の教育的かかわり方の検討, 道徳と教育, 335, 27-38

19) 前掲 18)

20) 前掲 13)

21) 前掲 18)

22) 前掲 15)

23) 前掲 18)

24) 岡田敬司 (2006): かかわりの教育学—教育役割くずし試論—増補版, ミネルヴァ書房

25) 前掲 24)

26) 前掲 18)

27) 前掲 18)

28) 中坪史典・上田敏丈 (2000): 統合保育場面における障害児を取り巻く人間関係, 保育学研究, 38 (1), 45-52

29) 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫 (2015): 幼稚園 4 歳児クラスの片付けにおける保育者の実践知, 日本家政学会誌, 66 (1), 8-18

30) 前掲 21)

31) 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫 (2012): 幼稚園の片付け場面における実践知—戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較—, 発達心理学研究, 23 (3), 252-263

32) 前掲 15)

33) 前掲 18)

34) 前掲 24)

35) 前掲 18)

36) 中野茂 (2016): 「遊び」, 田島信元・岩立志津夫・長崎勤編著『新・発達心理学ハンドブック』, 福村出版, 513-524

37) 岩田美保 (2020): 園における集団のなかで育む感情—四歳児クラスの仲間間の葛藤解決をふまえて—, 発達, ミネルヴァ書房, 163, 57-62