

幼児の対人葛藤場面における行動変容と 保育者のかかわりに関する一考察

長谷 範子

今日、子どもの社会性の育ちに問題があるといわれているが、集団の中で自己抑制に価値を置く日本の文化的背景のもと、子どもが自己主張・自己抑制両面にわたってバランスよく自己調整能力を身につけることが困難となっている。それは、子どもの人格形成期にかかわる保育所においても同様である。とくに幼児の集団においては、「友だちと仲良く」過ごすことが不文律となっており、発達初期に経験する集団において、当然発生する対人葛藤場面における関わり方は、保育の専門家である保育者によってでも、具体的に示されることは少ない。そこで、アメリカで開発された、社会的問題解決の教育プログラムである「セカンドステップ」を保育所で実施、子どもの行動変容について検討する。また、子どもと同様「セカンドステップ」について学んだ保育者のかかわりの変化についてもとらえ、子どもと保育者の社会的相互作用における行動変容の様子について社会的情報処理理論を手がかりとして検討、その結果、行動変容に関与する要因としての保育者のかかわりの質的变化が確認された。これにより、子どもの社会性発達にかかわる、対人葛藤場面における保育の質向上のための方向性が示唆されたといえよう。

キーワード：幼児、セカンドステップ、対人葛藤場面、社会的情報処理、社会的相互作用

1. 研究の目的

幼児の仲間関係は、主として幼稚園や保育所など集団の場で経験される。幼児の仲間関係については、遊びへの仲間入り、対人葛藤場面における問題解決方略などについて研究が進められてきたところである。近年、子どもの衝動的な行動が問題とされ、いわゆる「キレる」子どもが増加しているとの報告は、中学校・小学校の教員のみならず、幼稚園・保育所の保育者に対する調査でも明らかとなっている(長谷 2006)。ところが、そのような状況に対し、実際の保育場面での保育者のかかわりは、「たたかないできちんと言葉で言いましょう。」など、不適切な子どもの行動に対する制止と、行動の方向性の提示にとどまり、ほとんどの場合、より適切で具体的な問題解決方略の提示にまで至っていないのが現状であろう。また、「お友だちとは仲良くしましょう」ということが幼児の集団においては当然守らなければならないルールとして子どもたちの中に定着しており、幼児の集団においては対人葛藤場面が生じることそのものが「いけないこと」だという捉えとともに、対人葛藤場面を保育者に見られたとたん、慌てて仲良く遊び始めるといった場面も多くみられる。このように、とりあえず葛藤場面が収まった状況の中では、保育者が遊びを止めて適切な問題解決方略を提示することは少ないと思われる。しかし、幼児の仲間関係における対人関係能力の発達を考えると、葛藤場面の状況理

解や、相手の意図・気持ちを理解するなど、対人葛藤場面を解決するために必要な手続きや具体的方略の提示、また実際に経験することによる学習が不可欠である。そこで、「キレない子どもを育てる」目的で開発されたアメリカのプログラム、「セカンドステップ」を保育活動に取り入れ、子どもの行動変容から幼児の対人葛藤場面における問題解決方略の学びについて検討、加えてその場面における保育者のかかわりについても検討し、幼児に必要な社会性発達を促す保育の質について、社会的情報処理理論を手掛かりとして考察する。

2. セカンドステップについて

(1) セカンドステップとは

「セカンドステップ」は、アメリカワシントン州シアトル市にあるNPO法人・Committee for Children（以下CFC）によって1979年に開発されたプログラムである。CFCは、子どもたちが安全で安心した毎日を送り、社会的に発展するよう援助すること、そのために、教育関係者、家族および地域社会のために良質な教育プログラムを開発することを目的に活動している。さらに、CFCは、21世紀の700万人の子どもたちが、自分の感情を言葉で表現し、問題解決するためのプログラムを提供することを目的とし、教育と養護を通し、子どもたちの社会的・情緒的発達と安全、子どもの福祉を実現することを追求するとしている。また、プログラムを提供するだけでなく、評価調査等も実施、継続的なサポートができるよう教師や親、学校や機関に対してもトレーニングツールを提供する、としている。

今日、子どもが教育の場や地域社会で被害者となることを防止するためにさまざまな安全対策が展開され、CAP¹⁾など、子ども自身に対しても自身の身を守る方法が研修を通して伝えられている。それらが、子どもへの暴力を防止するもの、すなわち子どもが被害者にならないためのプログラム（ファーストステップ）であるのに対して、「セカンドステップ」は、怒りを爆発させたり暴力行為を行ったりするのを防止する、すなわち子どもが加害者にならないためのプログラム（セカンドステップ）であるという位置づけである。すなわち、「キレない子どもを育てよう」を合言葉に、子どもが幼児期に集団の中で社会的スキルを身につけ、さまざまな生活の場面で自分の感情を言葉で表現し、対人関係の調整能力や、問題を解決する能力を身につけ、さらには、怒りや衝動をコントロールする力を身につけることで、子どもが加害者となってしまうことを防止しようとするものである。今日問題とされる家庭内暴力、親子のすれ違いや密着からの過度のストレス、メディア等を通して間接的に経験する種々の暴力場面等、子どもが暴力場面に直接、間接に触れる機会は増加している。そのような中、暴力事件はますます低年齢化し、暴力による問題解決の増加は日本国内だけでなく世界的に社会問題化しているといえよう。このような状況の中で、近年は北米のみならず、ヨーロッパでも「セカンドス

1) CAP Child Assault Prevention—子どもへの暴力防止プログラムである。米国オハイオ州コロンバスのレイブ救援センターで初めて開発・実施された。以来、全米200以上の都市で幼稚園から高校までの授業に採り入れられ、100万人以上の子どもたちが学校のCAPプログラムに参加したと推定される。日本においては1985年にプログラムが紹介され、全国各地で普及活動が展開されている。

テップ」を導入する国々が増加し、日本においてもまた、東京都23区内の公立小学校が導入するなど、「セカンドステップ」の実践は広がりを見せているのである。

(2) セカンドステップの構成

「セカンドステップ」は、以下の3章・28レッスンから構成される。

第1章 相互の理解

- レッスン1：約束（ルール）づくり
- レッスン2：気持ちⅠ
- レッスン3：気持ちⅡ
- レッスン4：同じ気持ち・違う気持ち
- レッスン5：気持ちは変わる
- レッスン6：もし…したら
- レッスン7：今は…でもあとでなら
- レッスン8：「うっかり」と「わざと」
- レッスン9：フェアとは
- レッスン10：自分の気持ちを伝える
- レッスン11：よく聴く
- レッスン12：友だちを思いやる

第2章 問題の解決

- レッスン1：落ちついてゆっくり考える
- レッスン2：どんなことが起きているか
- レッスン3：何ができるか
- レッスン4：どれをするか決める
- レッスン5：結果はどうだったか
- レッスン6：いっしょに使う
- レッスン7：順番にする
- レッスン8：交換する
- レッスン9：集中する
- レッスン10：行儀よく話しかける

第3章 怒りの扱い

- レッスン1：怒りを自覚する
- レッスン2：落ちつく
- レッスン3：ケガをしたとき
- レッスン4：悪口を言われたとき
- レッスン5：横取りされたとき
- レッスン6：ほしいものがもらえないとき

それぞれの章のレッスンの目的を概観すると、「第1章 相互の理解」では、「自分の気持ちを表現するとともに、相手の気持ちに気づき、相手の気持ちに共感して、互いに理解し合い、思いやりのある関係をつくること」をねらいとしている。共感的態度は、性格や性別などにより本来備わっているというのではなく、「共感する（ことができる）」というスキルを適切に使えるよう指導することによって、身につけることが可能であると考えられている。

また、「第2章 問題の解決」では、「困った状況に前向きに取り組み、自ら工夫して問題を解決する力を養い、周囲の人との円滑な関係をつくること」をねらいとし、プログラムは、衝動的な行動をコントロールする上で大切な要素となる問題解決の方法を、「問題解決のステップ」と、「学習したスキルの応用練習」に分けて取り上げている。問題に対して衝動的に行動を起こすのではなく、解決策をまず頭の中で整理し、次に適切なスキルで実行する、というような段階的指導を、「問題解決のステップ」を使って日常の中で繰り返すことにより、子どもの問題解決能力は高まっていくと考えられている。そして、「学習したスキルの応用練習」を日常の生活場面の中で繰り返していくことにより、社会的に適切な形で問題解決する力を身につけていくことになるとされている。

さらに、「第3章 怒りの扱い」では、「怒りの感情を自覚し、自分でコントロールする力を養い、建設的に問題解決をする関係をつくること」をねらいとしている。レッスンでは怒りは自然な感情であり、怒りの感情が問題となるのではなく、怒りの行動が社会的に適切な行動ではないことを理解させる。怒りの感情を扱うには、深呼吸をしたり、数を数えたり、また「落ち着いて」と自分にいいきかせることを知らせ、時には大人の助けを必要とする時があることを伝える。その練習を繰り返す中で、怒りの感情を社会的に認められる形で扱うことができるようになるとされている。

以上のように、「セカンドステップ」の教材は、「相互の理解」「問題の解決」「怒りの扱い」に注目し、子どもがプログラムで学んだそれぞれのスキルを生活上の様々な場面で適切に使い、社会への適応力を高めることを目指し、構成されているのである。

3. セカンドステップの実践経過

(1) 対象

大阪府内A保育園4歳児クラス（プログラム終了時5歳児）

(2) 期間

2006年9月～2007年10月

(3) 方法

レッスンの実施は筆者が担当する。レッスンは長期休暇を除き原則週に1回、昼寝前の時間に行う。毎回のレッスンの所要時間は30分程度である。日常の保育におけるレッスンにかかわる場面でのプログラム内容の練習を意図したかわりには、担任保育者、および「セカンドステップ」の研修を受けた保育者が行った。

保護者に対する配慮としては、実施者から保護者に対して、プログラムの概要を示したお知らせ文書を配布し、質問事項等の連絡先も併せ知らせた。

(4) レッソンの実施例

1) セカンドステップのルール

- ①話をする時は静かに手をあげ、名前を呼ばれてから話し始める。
- ②話を聴くときは、耳と目を使って（話している人を見る）聴く。
- ③先生や友だちの話は、最後まで静かに聴く。

2) セカンドステップの実施事例－第1章 相互の理解 レッスン3 「気持ちⅡ」

実施日時：平成18年10月5日（木） 13：00～13：30

実施場所：A保育園 B組（4歳児）

参加者：A保育園B組4歳児 26名 担任保育者 2名

実施レッスンの内容：第1章 相互の理解 レッスン3 気持ちⅡ

レッスンのねらい：顔の表情、からだの動きや言葉遣い、さらにまわりの状況から相手の気持ちを感じ取り、「驚く（びっくりする）」「こわい」「イヤな」気持ちを理解し、またその気持ちに共感する

教材：セカンドステップ写真図版 第1章3-A・B・C

パネルシアター 「食いしん坊のおばけの子」

レッスンの流れと子どもの様子：表1

表1 レッソンの流れと子どもの様子

時間	レッスンの流れ	学びにかかわる子どもの言葉	準備 及び 配慮事項
13:00	<p>順次</p> <ul style="list-style-type: none"> ・食事の片づけ、昼寝の準備ができた子どもから名札を付け、待機する。 ・まだ字を読むことができない子どもが、友だちの名札をつける。 ・手遊びをしながら友だちがそろうのを待つ。 ・「セカンドステップ」の3つのルールの確認をする。 ・手遊び「手をたたきましょ」にあわせて、「うれしい」「悲しい」「怒ってる」表情のおばけの子のパネルを出す。 ・それぞれの表情からおばけの子の気持ちを考える。（先回の復習） 	<p>「△△ちゃん、名札間違えてるから替えるよ」と○○が間違えている子どもの名札をはずし、正しいものを渡す。</p> <p>「そんな簡単やからもう覚えてる～!」</p> <p>「◎◎ちゃん、手をあげてから言わなあかんやん」と言われ、◎◎ちゃんはしまったという表情をするが、友だちの指摘に従う。</p> <p>パネルが出るたび、「あっ、うれしい気持ちや!」「悲しい気持ち!」「なんか怒ってる」と反応する。</p> <p>「顔を見るねん!」 「目がニコニコのときはうれしい気持ち」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・パネルシアターの準備をする ・サイドテーブルの上に名札を重ならないよう並べておく。 ・男児△△が友だちの名札を付けたことからトラブルにならないか留意して見守りながらレッスンを進める。 ・質問を投げかけると、数名が「はい!はい!」と繰り返し大きな声で指名されることを競うので、ルールと違う態度のときは、実施者は子どもがその点に気付くよう質問を中断して待つ。 ・どの子どもも発言しやすいように、一人一人と目を合わせながら、ゆっくりと質問するようにする。 ・子どもの発言が重複することもあるが、発言することができたことを認め、安心して発言できる雰囲気をつくる。

<p>順次</p>	<p>・「お友だちの気持ちはどうしたらわかるのかな？」</p> <p>・今日の図版3枚を順に見せ、それぞれの子もがどのような気持ちか考える。</p> <p>A：ソファに座り、プレゼントの包みをあけ中をのぞいて驚いた表情をしている女の子</p> <p>B：窓から外を見て、不安そうな表情の男の子</p> <p>C：食べようとしているサンドイッチの具を見ていやそうな表情の女の子</p> <p>・なぜそのように判断したのかを問い返ししながら、発言を促す。</p> <p>・表情からだけでなく、子どもの周りの状況からも気持ちを判断していることに気付かせる。</p> <p>・誰にでも、お友だちにも、先生にもいろいろな気持ちがあることを伝える。(と、担任の××先生が怒った表情を子どもたちにアピールする。)</p> <p>・「あれっ、××先生おこりんぼうなのかなあ？」と子どもに尋ねる。</p> <p>・お友だち・先生など、人の気持ちを知らうとするときの手がかりは、顔(表情)と周りの状況であることを再度図版を見ながら確認する。</p> <p>・パネルシアター「食いしん坊のおばけの子」をする。</p> <p>おばけは先回と今回、合わせて6つの表情。冷蔵庫の中から出てきたもの(チョコレートやケーキ、ピーマン、おもちゃ…など)によってそれぞれのおばけの表情と結びつけ、楽しむ。</p>	<p>「口がグニャってへの字の字のときは悲しい」</p> <p>「目がなんか三角みたいにとんがってるときはおこってるねんで！」などと反応する。A：「口をあけてるから、びっくりしてる。きっと、おばあちゃんは『何で私のほいしいもんがわかったんやろう』って思ってるんやわ」</p> <p>B：「わかった！窓に水の点々ついでるから雨が降ってるでしょ。だから、きっと雷がきたんやわ。それで『こわいっ』って思ってる」</p> <p>C：「サンドイッチの中にね、嫌いな卵が入ってるねん。だから、『エーっ、イヤやわ〜』って思ってる」</p> <p>・「そうやで！でもな、みんなが先生の言うこと聞かへん時に怒るねん。ケンカしたときとか…。」</p> <p>「また、おばけちゃんと一緒に来てよ〜！」と手を振る。</p>	<p>・セカンドステップのルールが守れていないときには、繰り返しルールを思い出すよう促す。</p> <p>・子どもの発言には「～風に考えたんだね」と発言をまとめながら返し、発言を認められた満足感を味わわせるとともに、聞いている他児にも内容がわかりやすく伝わるようにする。</p> <p>・レッスンを進めながら、発言することに積極的でない子ども、集中が途切れる子どもなどを確認し、時々名前を呼びながらレッスンに意識を向けるようにする。</p> <p>・担任保育者も巻き込みながらレッスンを進めることで、保育士と子どもが日常の保育場面においてもレッスンの内容を繰り返し意識しながら過ごすことができるようにする。</p> <p>(「セカンドステップでどんなことをお勉強したんだったかな？」と日常の生活場面とセカンドステップの学びを結びつけてもらう。)</p> <p>・楽しい雰囲気の中でレッスンを終え、次回に対する期待感を持たせるようにする。</p>
-----------	--	---	--

レッスン3の評価・反省：

まだ実施者がそれぞれの子どもの特性をつかむことができていない中で、レッスンへの参加の度合いに個人差がある。言葉のやり取りが中心のレッスンの展開は、4歳児にとっては集中を続けることが難しいとも思われ、副教材としてパネルシアターを作成した。しかし一方で、レッスン内容よりも、「パネルシアターを観た」という満足で終わっている子どももあり、実施初期は、レッスンの流れに子どもの興味を持続させる工夫が必要であると感じた。

「セカンドステップ」はアメリカにおいて、多民族国家という背景のもと開発されたプログラムであることから、その図版にはさまざまな人種の子どものランダムに登場し、この点において日本の子どもたちが違和感を覚え、レッスンの効果に影響を及ぼすのではないかという懸念も抱いていたが、子どもは、図版の中でも子どもの表情など、注目すべきところをとらえることができるので、そのような違和感は感じないということがわかった。また、各図版を見た時に子どもが発した言葉から、4歳児であっても人物の表情だけでなく、それに付随する周囲の状況にも注目しながら状況を理解することができ、さらに、「おばあちゃんからプレゼントをもらった」「雷が怖かった」「卵のサンドイッチは嫌い」などといったような、自身の経験を踏まえての共感的理解をしていることがわかった。

このような今回のレッスンの展開を考えると、回数を重ねることで図版を手掛かりとしながら言葉のやり取りを中心にレッスンを進めることは十分可能であると思われると同時に、補助教材によっては、子どもの注意集中が目的とは違う方向に向くことも考えられるため、補助教材を取り入れることについては慎重にならなければならないと考えた。

以上の事例のように、図版の理解を中心にしながら、全28回のレッスンを約1年かけて終えた。レッスンを重ねていく中で、30分のレッスン時間が言葉のやり取りのみであっても集中して取り組む力がつき、特に、プログラム後半は5歳児に進級し、保育園の最高学年という自覚が大きく子どもを後押ししたこともあって、子ども同士のかかわり方に変化がみられるようになった。

4. セカンドステップの実施による子どもの変化

(1) クラス全体としての子どもの変化

集団としてのクラスについては、「セカンドステップ」を実施したことにより、対人葛藤場面で衝動的に行動し、暴力という問題解決方略を使うことが多かった子どもが、言語的方略を用いて対人交渉する場面が増加したため、トラブルが減少した、という報告が担任保育者よりあった。また、保育者に対して、集団の中で自分の欲求や要求を表現しにくかった子どもが、「セカンドステップ」のレッスンの中で経験した「思いを表現する」ということに慣れるとともに有能感を持つことができたようで、積極的に保育者に対して発言する姿が見られるようになる、という変化もみられた。

一方、保育活動の中で、友だちの対人葛藤場面に対して割って入り、問題解決方略を知らせたり、不適切な問題解決方略を指摘したりするなど、個々の子どもの発言が増加した結果、当

事者以外の子どもも対人葛藤場面にかかわっていく結果となり、いわゆる「言い合い」による葛藤場面が増加、問題解決に時間がかかるようになったという変化もみられた。

(2) 個別の葛藤場面における子どもの変化の事例 - 保育者によるエピソードの記録より -
〈エピソード1 - 粘土遊び〉

A₁ : 「Bちゃん見て！飛行機作ってんで！」

B₁ : 「そんなん、変やわ」

A₂ : 「…Bちゃんがそんなん言われたらどんな気持ちになるんよ。考えてみて！」

B₂ : 「…いやな気持…。(Aちゃんの顔をのぞき込みながら) ごめんな」

A₃ : 「うん、次何つくる？」

以上は、自由遊びの時間、粘土遊びの場面でのAとBの会話である。A₁・B₁のやり取りは、子どもの間ではよく聞かれるやり取りである。このやり取りをしている時、AもBも粘土遊びに夢中で、自分の作品を見ていた、ということである。すなわち、B₁の「変やわ」という言葉は、子どもがA₁の粘土の飛行機をよく見てから、作品の出来栄を評価しているのではなく、子ども同士の言葉遊び的なやり取りなのである。しかし、「変や」と言われたことにAが注目してしまうと、「言われた」という被害者的意識を抱き、衝動的に言い返したり、たたいたりという対人葛藤場面に展開していくことも多いものである。AとBの2人の関係については、主張のぶつかり合いから葛藤場面が多く、暴力的な問題解決方略を使うことも多かったということであるが、本事例では、「セカンドステップ」の第1章「気持ち」「自分の気持ちを伝える」をAが用い、BがAの気持ちに共感し、謝ることができたことで葛藤場面を解決し、「次何つくる？」と遊びを継続することができたものである。

〈エピソード2 - 畑での凧揚げ〉

C : 「痛いなあ！せんせー、Dちゃんがぶつかってきて(凧揚げの)じゃまするねん。」

D : 「邪魔なんかしてない！ぼくはボールを取りに行こうと思ったんや。ぶつかってきたんはCちゃんやわ。」

E : 「(Cちゃんに) Dちゃんはわざとぶつかったんとちゃうよ。なあ、先生。だってDちゃんがあっちのボールのほう見て走ってたもん。わざととちゃうなあ。うっかりやなあ」

保育者 : 「そうやねえ。わざととうっかりは違うんだったね。(レッスンを)よく覚えてたね。…」

C・D : 「…」(顔を見合わせて笑う)

畑で凧揚げをしていたC。一方、Dはサッカーをしており、ボールを追って一直線に走って来た。DはCに気が付かず、2人がぶつかってしまった。これは、その時の様子を見ていた保育者が2人のやり取りを記録したものである。Cは凧を見ているのでDに気が付かず、「ぶつかった」という事実をとらえて、「ぶつかられた、邪魔した」と判断してしまった。Dもまた、ボ-

ルを追いかけていてボールしか見ておらず、Cちゃんに気付かないまま、ぶつかってきたのはCちゃんのほうだと主張し、それによって、対人葛藤場面が生じている。しかし、第3者であるEはぶつかったときの状況を見ており、「セカンドステップ」で学んだ、場面全体から状況をとらえる（Dちゃんはボールを見ていたからCちゃんには気付いていなかった）こと、また、「うっかり」と「わざと」は違うことを活かして場面を客観的にとらえ、それを言葉で伝えることができた。ことで、CとDにとっても状況が納得できたということである。また、保育者の「わざととうっかりは違うんだね。」という言葉かけによって、「セカンドステップ」のレッス子が子どもの生活場面に活かされ、体験的にレッスンを学ぶ機会となっている。

このほか、5歳児の活動の中では「集団」で取り組むものも多いが、運動会や発表会での役割分担についても、ほとんど保育者が介入することなく、子ども同士で互いの気持ちを確かめ合いながら決めることができ、その点でも子どもの変化が感じられたという報告もあった。

また、保護者からは、家族でドラマを見ている時、「お母さん、この人（登場人物）の気持ちわかる？ 顔を見たらわかるんやで。この人泣いてるけどな、でも、今は悲しいから泣いているんと違う。すごく嬉しいことがあったやろ（ドラマの展開から）。嬉しくて泣くときもあるんやで。」との子どもの発言に、「今まで『人の気持ちなどまだ小さくて考えられないから友だちとたたき合いのけんかもするのだろうか、それとも乱暴な子なのだろうか』と悩んでいたけれど、そうではなく、教えてもらえば、人の気持ちを考えることができる子だったのだということがわかり、嬉しくなりました。」との報告も聞かれた。

5. セカンドステップを学んだ保育者の変化

A保育園では、筆者による「セカンドステップ」の実施を契機に職場外研修として「セカンドステップ」実施のための研修会に保育者を参加させるとともに、研修に参加した保育者が中心となって、「セカンドステップ」の職場内研修を継続的に実施している。

「セカンドステップ」の研修を受けた担任保育者から子どもたちの変化の様子について報告を受ける際の、保育者の喜々とした表情と、「保育が面白くなりました。」という言葉から、保育者の子どもや保育に対する意識の変化を感じ、「セカンドステップ」の研修を受けた保育者、また、職場内研修として「セカンドステップ」について学んだ担任保育者5名を対象に半構造化面接を行い、保育者の変化の様子をとらえることとした。

その中で、保育者の変化にかかわると考えられる保育者の主な回答は、以下の通りである。

- ①今までは子ども同士がけんかをする、「また、けんかばかりして」と子ども同士のぶつかりを「けんか」とひとくりにし、「けんかはダメ」と止めることだけを考えていた。研修を受けてからは、「何でけんかになったんだろう」と考え、子どもからゆっくりと話を聞くようになった。
- ②まだ研修を受けていない保育者の子どもに対する関わり方を見て、「もっと子どもの話を聞いてやって」と思う。でも、自分自身もあんな風だったとも思い、反省した。
- ③「セカンドステップ」の勉強をして、子どもに「教える」のではなく、「自分自身が変わ

らなければならない」と痛切に感じた。

④「セカンドステップ」のスキルは、保護者対応や職員同士の関係など、自分自身の社会的なスキルとして必要なものだと思う。

⑤保護者や同僚との意思疎通に苦手意識を持っていたが、自分自身が学んだスキルを使っていけば、今後自信を持って保護者や同僚と関わることができるような気がする。

⑥子どもが「言うことをきいてくれない」のではなく、子どもがわかるように話をしなければ「きくことはできない」のだと思うようになった。

以上のように、全員の保育者が、「セカンドステップ」という新たな学びに接し、保育者としての自分自身を見つめ直したということ、さらに、保育者の子どもに対する「聴く」態度と子どもへの言葉かけが変化したことが面接から明らかとなった。このような保育者の豊かな感受性こそが、子どもの学びに影響を及ぼし、その相互作用の中で、子どもの行動変容につながったと考えられる。

6. 考察

前段で保育者の子どもへのかかわりの変化をとらえたが、具体的に保育者の「何が」、「どのように」変化したのか、その変化の内容については、Dodge (1986) の「社会的情報処理」理論 (Social Information Processing Theory) を手掛かりとして考察することとする。

Dodge (1986) は、子どもが攻撃行動など、社会的に不適切な行動を行うことについて、個人を、問題解決をおこなうひとつの「情報処理システム」ととらえ、情報の入力から行動としての出力に至る認知過程の分析を行っている。すなわち、「個人が行う社会的行動には、そこに至る社会的情報処理の過程が存在し、社会的に適切とされない行動は、不適切な社会的情報処理によってもたらされる」と考えるのである。

Dodge (1986) によると、社会的情報処理には以下に示す、5段階の直列的なステップがある。

- ①符号化：社会的な場面において、重要な社会的手がかりに注目し、意図的、または自動的にこれを知覚する。
- ②解釈：知覚された社会的手がかりを独自の解釈のルールを用いて解釈する。
- ③反応探索：②の解釈に基づいて、可能な応答的行動のレパートリーを探索する。
- ④反応評価：レパートリー内の行動の有効性を検討・評価し、最も適していると考えられる応答的行動を決定する。
- ⑤実行：決定された行動が、言語や動作として出現する。

ここで、子どもの変化の項で取り上げた〈エピソード2〉「風揚げに夢中になっていたCと、Cに気付かずボールに向かって走ってきたDがぶつかり、CはDにじゃまされたと怒り、互いに相手がぶつかってきたという主張をし、保育者に助けを求めてきた」という葛藤状況の発生の原因を社会的情報処理過程に当てはめ考えると、符号化から実行までの5つのステップのどこかで不適切な情報処理がされたということととらえることができる。

では、どこで不適切な情報処理がされたのであろうか。Cの最初の発言、「Dがぶつかってきて風揚げのじゃまする」は、「ぶつかった」状況を「Dがじゃまをしようとしてわざとぶつかった」すなわち、Dの「意図的なぶつかり」であると解釈したことを示している。つまり、Dの行動の意図について、②解釈の部分で不適切な処理がされているととらえることができる。この不適切な②解釈に基づいて、どのような応答的行動をとるかが探索され（③反応探索）、④反応評価のステップで保育者の介入を求めることが有効な解決方略であると評価され、「せんせー、…」と保育者に解決を求めるという具体的行動が出現（⑤実行）していると考えられる。

幼児においては、その発達的主要な特徴として「自分と相手との欲求のぶつかり合いやけんかが起きてても、今までのようにすぐに保育者に頼るのではなく、自分たちで解決しようとするようになってくる」（保育所保育指針第9章1）とあるように、〈エピソード2〉の事例では、意図の取り違いによって生じた葛藤状況を子どもたち自身のやり取りで解決することができるよう保育者がかかわることが求められる。さらに、その後の葛藤場面においても、子どもたち自身で問題解決することができる力を育てることが、求められる保育者のかかわりの質であるといえよう。そのために保育者は、C、Dそれぞれが、「どのステップで不適切な処理がしたのか」ということをとらえる必要がある。そして、不適切な処理をしたステップに応じた保育者のかかわり、言葉かけにより、実行、すなわち子どもの具体的行動が変化することとなる。それらを図示すると、後述の図1のようになる。

保育士の変化のところでもとらえた保育者の言葉、「何でけんかになったんだろう」というように考えるようになったということは、ただ、「ケンカをしてはいけない」と伝えるだけでなく、子どもの不適切な情報処理のステップに応じて、不適切な情報処理の修正に必要な言葉かけができるようになったのだといえる。そのような言葉かけをするためには、保育者が「けんかをしている」と現在の状況のみを捉えるのではなく、行動前後の子どもの様子、子どもの周囲の状況も含めてとらえることが必要であると同時に、子どもの行動を社会的情報処理の過程に則って、分析的に見る視点が必要である。

先に示したセカンドステップの各レッスンは、社会的情報処理過程5つの各ステップと照らし合わせてみると、社会的情報処理の各ステップの学びであるとも言える。すなわち、保育者が「セカンドステップ」を学んだことは、子どもの対人葛藤場面について、社会的情報処理過程のどの部分で不適切な情報処理をし、不適切な行動を修正するためにはどのように情報処理の過程を変えなければならないかを理解し、それに応じた言葉かけや、それを一緒に考えようとする態度を、「セカンドステップ」のレッスンを保育の場面に応用しながら子どもに対して提示できるようになった、とも考えることができるのである。

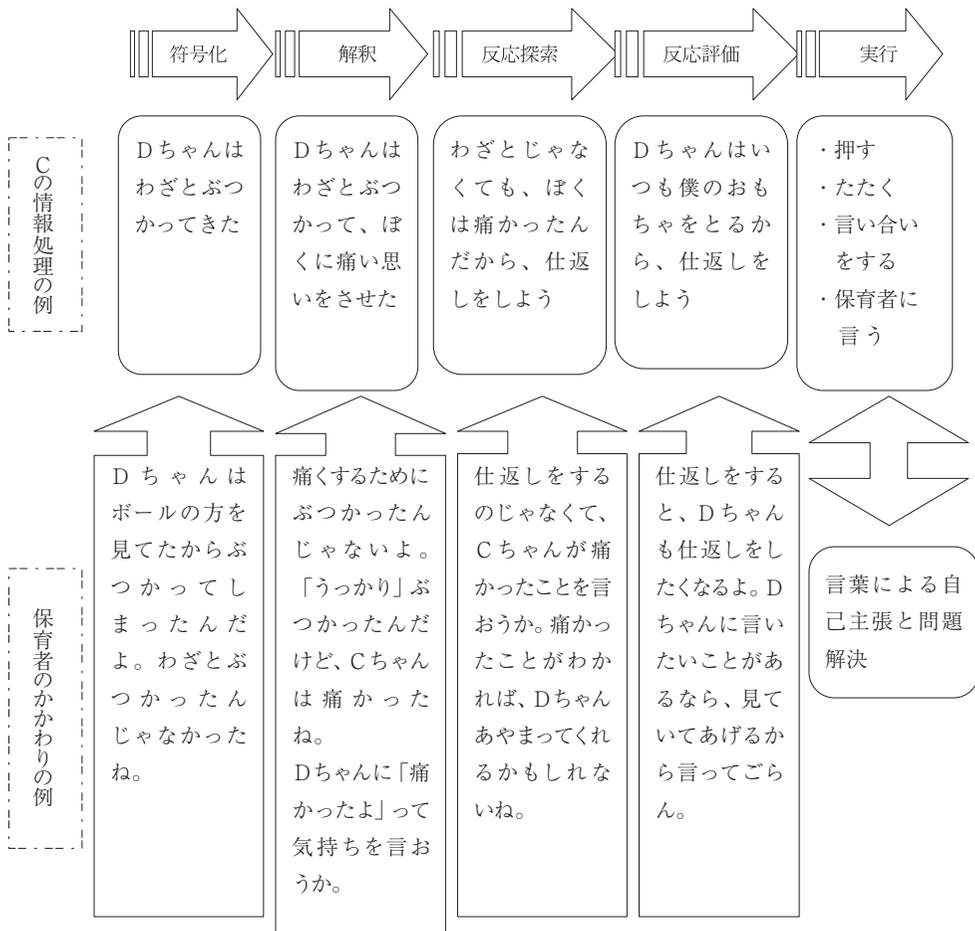


図1 各ステップにおける不適切な情報処理とそれに応じた保育者のかかわりの例

さらに Dodge (1986) は、二者間の社会的相互作用において行われる一連の社会的手がかりの処理について、先の社会的情報処理過程と同様、5つのステップから構成される社会的変換モデルを示している。

- ①二者間に共通の社会的刺激の生起
- ②符号化→解釈→反応探索→反応評価→実行 という5つのステップにより一方の子どもが①を処理
- ③社会的行動の出力
- ④他方の子どもによる符号化→解釈→反応探索→反応評価→実行 という5つのステップによる処理
- ⑤社会的行動の出力
- ⑤で出力された社会的行動は、再びもう一方の子どもの入力情報となり、二者間の社会的相互作用においては、図2のように①から⑤が循環的に反復されていくことになる。

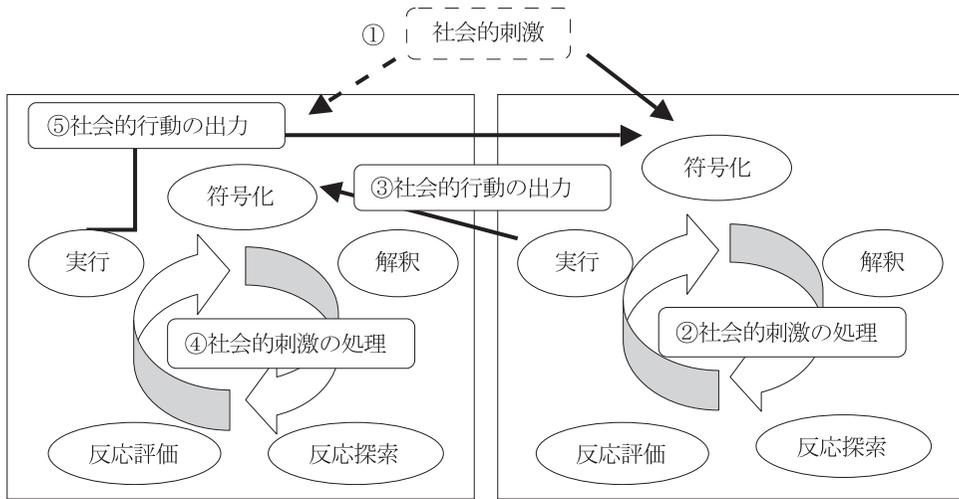


図2 二者間の社会的相互作用において行われる社会的変換モデル

この二者間の社会的相互作用を子どもと保育者の二者の間の社会的相互作用に当てはめ考えてみると、対人葛藤場面という共通の社会的刺激のもと、「セカンドステップ」の学びにより、まず保育者の社会的情報処理過程が変化するととらえることが出来る。すなわち、前述の、半構造化面接における保育者の発言①「今までは子ども同士がけんかをする、『また、けんかばかりして』と子ども同士のぶつかりを「けんか」とひとくくりにし、『けんかはダメ』と止めることだけを考えていた。研修を受けてからは、『何でけんかになったんだろう』と考え、子どもからゆっくりと話を聞くようになった。」という発言は、「すぐにケンカばかりする乱暴な子どもたち」という保育士の解釈のステップが変化することによって、「叱る」「抑える」という保育者としての社会的行動が、「共感する」「援助する」という行動に変化、その出力のあり様が子どもにとっては今までとは違う「先生は気持ちを聴いてくれる、理解してくれる」という入力情報になり、その入力情報に従って子どもの社会的情報処理のサイクルが回っていくということである。

これらのことから、「セカンドステップ」の実践によってとらえられた子どもと保育者の変化は、「セカンドステップ」の学びを契機とした、子どもと保育者二者間の社会的相互作用によってもたらされたものと考えることができよう。

7. 今後の課題と展望

今回の対象児である4歳児後半～5歳児という時期は、保育園においては最高学年に進級する時期と重なっており、子ども自身が自信を深め、意欲を発揮する時期である。子ども自身の年齢発達だけでなく、「保育園における様々な行事への主体的取り組み」という子どもの発達に大きく影響する経験を重ねることも多く、子どもの行動変容は、必ずしも「セカンドステップ」を実施したことによるものであると断定することはできない。しかし一方で、保育者につ

いては、半構造化面接における保育者の発言からわかるように、「セカンドステップ」を学んだことにより、保育者自身が保育活動場面、特に対人葛藤場面における子どもへのかかわり方が変容したと自覚的にとらえており、この保育者の変容が子どもに対する今までとは違う刺激となり、子どもの行動変容を促したということは言えるであろう。その点から考えると、「セカンドステップ」は、「子どもの社会性発達」にかかわる保育の質を高めることと密接に関係しており、今後は保育者の自己研鑽研修としての位置づけも考えられてよいといえよう。さらに、先の保育者の面接時に得られた⑤の発言「保護者や同僚との意思疎通に苦手意識を持っていたが、自分自身が（セカンドステップで）学んだスキルを使っていけば、今後自信を持って保護者や同僚と関わることができるような気がする。」は、保育者自身の対人関係における自己有能感の高まりを示す発言であり、保育者自身の対人関係能力や保護者対応能力が保育者としての力量と目される今日、「セカンドステップ」の学びが、保育者の資質向上にも寄与する可能性が示されたといえよう。

日本で「セカンドステップ」を展開するに当たり、「セカンドステップ」というプログラムそのものについての課題のひとつは、それが多民族国家において、また、個人が尊重され、自己主張に価値がおかれるアメリカで開発されたプログラムであるということである。日本においては、アメリカの影響が色濃いとはいえ、まだまだ集団の中で、自己抑制に価値を見出す社会である。今回の実践で、クラス集団としては、子どもが積極的に対人葛藤場面にかかわるようになったことから、問題解決に時間がかかるようになったという変化が見られたが、これは、今まで十分に自己主張ということを経験してこなかったことなど、日本固有の向社会的行動（思いやり）の在り方に影響された一時的な混乱であり、子どもにとっては学びに至る必要な経験と考えることができよう。しかし、日本人の向社会的行動が、自らの価値や規範に沿ってなされるものというよりは、むしろ周囲の他者と一致した感情や他者からの承認にもとづく（Markus & Kitayama 1991）とされることから、「セカンドステップ」の学びによる子どもの自己主張が保護者にとってはマイナスの価値を持つものとしてとらえられる危険もはらんでおり、学びを支える周囲の大人、特に保護者の理解を促す保育者の実践力・説明力が必要であると思われる。また、日本固有の価値や規範に基づいた、プログラムの展開方法も課題であるといえよう。

〈謝辞〉

本研究に当たっては、保育園の先生方、セカンドステップ実施クラスの園児の皆さんには多くのご協力と、楽しい時間をいただきました。心より、お礼申し上げます。

〈文献〉

Committee for Children 2001 セカンドステップ-暴力防止プログラム（普及版）指導の手引 N
P O 法人・日本子どものための委員会

Dodge, K. A. 1986 A Social information processing model of social competence in children. In
M. Perlmutter (Ed), *Minnesota symposia on child psychology* 18, 77-135

長谷範子 「生きる力の基礎」の形成に関する一考察 - 保護者指導についての意識調査を通して -

2006 四天王寺国際仏教大学紀要 第42号

子どもの社会的発達 1997 井上健治 東京大学出版会

Markus, H. R. & Kitayama 1991 Culture and the self: Implication for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253

社会的行動における認知的制御の発達 1996 中澤 潤 多賀出版