

## 子どもの対人葛藤場面における保育者のかかわり

### －「実践の方法」に着目した保育と学生指導のあり方について－

高橋靖幸<sup>1\*</sup>

幼稚園や保育所での実習において、学生がその対応に戸惑いと困難を覚える場面のひとつは子どもたち同士のけんかやいざこざといった対人葛藤場面である。学生向けに書かれた実習のためのテキストをみると、子どものけんかの仲裁には「子どもの気持ちを大切にすること」が求められることが多い。しかしながら、「子どもたちのけんかやいざこざを解消するためには、かれらの心を共感的に理解することが必要だ」という語りは、現場での経験の浅い学生に困難をもたらす可能性がある。なぜなら問題の中心が、いかにトラブルを解決するかという具体的な仲裁の方法の議論から、いかに子どもの気持ちを共感的に捉えることができるかという新たな議論へ移行することになる可能性を持つからだ。本稿はこうした語りを「共感的理解」言説と呼ぶ。本稿の目的は「共感的理解」言説に内在している問題性を整理し、別の角度から問題を捉えるための枠組みをエスノメソドロジー研究の知見から学び、そしてエスノメソドロジー的な視点から保育の実践を実際に観察し分析してみることにある。それらを踏まえて、エスノメソドロジー的な理解の枠組みが、実習に臨む学生への指導にどのように利用可能かについての考察を行う。

本稿の分析と考察の結果として、子どもたちの対人葛藤の仲裁においてはひとつの手続きがあることが明らかとなった。すなわち、「開始の準備」「事実の確認」「動機の確認」そして「規則の確認」という手順である「子どもの心を共感的に理解する」とは、本稿の事例に即して言えば、保育士と子どもたちのあいだで、仲裁のための準備が整い、ふたりに何があったのかが双方の聞き取りにより確認され、なぜそうしたことになったのかが同定され、そしてそのような場合にはどうするべきなのかが了解されるひとつひとつの段階の到達のなかで形成されることであった。このような点に着目することで、けんかやいざこざの仲裁について、実習前の学生へ指導や助言を伝える機会に「共感的理解」言説とは違った語りを示すことができるものと考えられる。

**キーワード：** 子どもの対人葛藤場面、保育の方法、幼稚園・保育所実習のための指導、子どもへの共感的理解、エスノメソドロジー

### 1. 研究課題

幼稚園や保育所での実習において、学生がその対応に戸惑いと困難を覚える場面のひとつは子どもたち同士のけんかやいざこざといった対人葛藤場面であるといえるだろう。普段の生活のなかにあってさえまだまだ子どもたちへの対応に不慣れな学生にとって、自分の目の前で生

起した子どもたちのけんかは、自らの力量や判断が試される緊張の場面として感じられるにちがいない。実際、実習を終えた学生たちの実習日誌をみると、その日に起こった出来事の記録として、子どもたちのけんかやいざこざについて紙面を割き、またそのときの自らの対応の至らなさを振り返り反省をする記録を目にすることも少なくない。実習における子どもたちのけ

<sup>1</sup> 新潟県立大学人間生活学部子ども学科

\* 責任著者 連絡先：taka@unii.ac.jp

利益相反：なし

んかやいざごぎの対人葛藤場面は、学生たちにとってはその対応の成否が問われる難しい課題となるわけである。

そうした学生たちの課題に対して、たとえば大学の養成課程はどのような指導や助言を行うことができるだろうか。学生向けに書かれた実習のためのテキストをみると、子どものけんかの仲裁には、「何よりも子どもの気持ちを大切にすること」(中田 1992, p. 233) が求められることが多い。そこでは、子どもの気持ちに寄り添い、かれらに共感する態度が教師や保育士には必要との指摘がされるのである。

このような主張はテキストのみならず、学生の実習日誌の記録に対する現場の教員や保育士からのコメントのなかにもみることができる。確かに子どもたちの対人葛藤場面に対面するとき、かれらが表出しているようにみえる怒りや悲しみといった感情をなだめ和らげることが、教員や保育士の重要な役割のひとつだろう。その意味で、乳幼児の教育や保育に携わる者の「専門性として子どもの内面を共感的に理解するカウンセリングマインド」(砂上 2013, p. 78) が、教育・保育の現場で重要視されている現状については十分に理解することができる。

しかしながら、現場での経験が浅い学生（あるいは1年目2年目の新任の教員や保育士など）に対人葛藤場面に対峙する心構えとしてカウンセリングマインドの重要性を強く説くことは、あまり効果的ではないどころか、かえってかれらに新たな問題を提起する結果へと繋がる可能性があるように思われる。なぜなら、対人葛藤場面での対応に戸惑いや不安を覚える学生たちは、子どもたちのトラブルをいかに収束させることができるかに心を砕いているのであって、そうしたかれらにカウンセリングマインドの重要性を示すことは、対人葛藤場面でのカウンセリングマインドによる対応とはどのような態度や声かけのことなのか、あるいはどのような態度や声かけを行えば子どもたちの内面へ共感的な理解を示したことになるのかという別の次元の問題を提起することになるからだ。

対人葛藤場面の対応の説明にみられるこうした「子どもたちのけんかやいざごぎを解消するためには、かれらの心を共感的に理解することが必要だ」という説明のあり方を、本稿は「共感的理解」言説と呼ぶことにする。本稿は、「共感的理解」言説がときに学生への効果的な説明として力をもたないばかりか、かれらに新たな困難をもたらす可能性があるとの立場から、これらの場面の対応をそうした言説から距離を置いて説明するための方法を探求することを行いたい。

そのために本稿は「共感的理解」言説に内在している問題性を改めて丁寧に整理し（2節）、それに代わる理解の枠組みのアイデアをエスノメソドロジー研究の知見から学び（3節）、そしてその理解の枠組みをもって教育や保育の実践をみたときに、どのようなことが明らかとなるのかについてエスノメソドロジー的な視点から実際の分析を通じて示したい（4節）。そして最後に、そうした理解の枠組みが、実習に臨む学生への指導にどのように利用可能かについて考察を行なうことにする（5節）。

## 2. 対人葛藤場面の対応と「共感的理解」言説

### 2.1. 子ども同士の対人葛藤場面の対応を説明する「共感的理解」言説

幼稚園や保育所での実習では、学生が子どもたちの対人葛藤場面に遭遇することは珍しいことではなく、その対応の仕方に戸惑いやつまづきを覚えることも少なくないと思われる。たとえば、ある学生の実習日誌<sup>注1)</sup>の記録のまとめに次のようなものがある。

「子ども同士が喧嘩をしてしまったときに  
[先生は] 仲裁に入り、子どもの話をよく聞いて  
[一方の子どもに] 悪かったということに気付くよう促していました。そして謝られた方にも  
[けんかの相手を] 許して仲良くするよう促していました。保育者の言葉によって自分の言いたいことをお互い言えるよう

注1) 本稿でデータとして使用する実習日誌は、  
1) 研究・調査の目的のみ使用し、また2) 使用の場合も個人が特定されないよう匿名性が保たれるか

たちで用いることを当該学生らに説明し、彼らから使用の同意を得ている。日誌の複写についても学生本人の前で行い、使用部分の明確化に配慮した。

になるのだと思いました。私も目の前で喧嘩していた子どもたちに話を聞き、仲直りができたと思ったところ、片方の子どもに不満が残ってしまったことがありました。その子どもの話を全部聞く前に「謝ろう」と言ってしまったので反省しました。子どもの気持ちに寄り添うことの大切さを実感しました」(2014年度4年次生の実習日誌より。[]内、筆者補足。個人情報保護ならびに読みやすさを考慮して文章を一部改変した)。

この学生は、子ども同士のけんかの場面で、先生が仲裁に入りかれらの対人葛藤を解消するところを記録している。ここでの学生の記録のポイントは、先生によるけんかの仲裁のための声かけや促しにある。子どもたちが「自分の言いたいことをお互いに言えるようになる」ような声かけや促しが、けんかの仲裁を左右する先生の力量として注目されているのである。その一方で、けんかの仲裁について自らの体験談を引き合いに出し、その対応の難しさと反省が述べられる。最後は「子どもの気持ちに寄り添うことの大切さを実感しました」という感想で締め括られており、先生による成功事例と自らの失敗体験の違いが「子どもの気持ち」にどれだけ寄り添うことができていたかという点にあるとの認識が示されている。現場での経験の浅い学生であっても、けんかの仲裁においては「子どもの気持ち」を共感的に理解する姿勢が重要との認識をすでに持っていることが見て取れる。

こうした学生のまとめに対して、実習先の担当の先生からもけんかの仲裁では当事者である子どもの気持ちを十分に理解してあげることが重要とのコメントが寄せられることが多くある。だが子どもの対人葛藤場面においてその子どもの心の動きに配慮することを求めるこうした姿勢は、必ずしも学生個人や現場の先生個人の特別な考え方というわけではない。実習に臨む学生向けに書かれたテキストでも、対人葛藤場面における対応の留意点として、子どもの気持ちを十分に考慮することがたびたび求められている。たとえば、あるテキストでは、学生による実習での子どものけんかへの対応の体験談を紹介したのち、そこでの対応の留意点のまとめと

して以下のような説明が加えられている。

「全体的には、はじめ見守っていた点や2人の話を聞いた点はよかったです、はやく解決しなければの焦りが目立ち、子どもの気持ちを考えてあげる余裕がなかった点は残念です。実習生にそこまで要求するのはむりかもしれませんが、何よりもまず子どもの気持ちを大切にすることを学んで欲しいと思います」(中田 1992, p. 233)。

ここでは、けんかの仲裁で解決を焦るがあまり、子どもの気持ちを十分に受け止めることができなかつた点が問題として指摘されている。そしてけんかの仲裁においては「何よりもまず子どもの気持ちを大切にすること」が、保育者の姿勢として最も重要であるとの認識が示されるのである。また別のテキストにおいても、同様の助言をみることができる。そこでは、実習中に子どもたちのけんかの仲裁をうまく行うことができなかつた学生の体験談と助言を求める声に対して、「二人の気持ちを聞いてあげることが必要」との回答がなされ、また最後も「二人の話をよく聞いて、二人の『気持』を受け入れてあげましょう」ということばで締め括られている(高浦 1995, p. 134)。

子どもたちの気持ちをしっかりと受け止め、寄り添い、共感する姿勢をもつことが子ども同士のけんかの仲裁を行なう際には必須となるといった説明のあり方は、テキストという形式によって社会に向けて発信されるほどの力を持っており、ひとりの学生の体験的な学びや先生の個人的な助言という域を超えた社会的なことばとなっている。

「子どもたちのけんかやいざこざを解消するためには、かれらの心を共感的に理解することが必要だ」という説明は現在、幼児教育や保育の現場に身を置く先生や学生にとってたいへん現実的で有効的なことばとして機能しているといえるだろう。そればかりか、教育や保育の現場で子どもたちのけんかの対応を経験したことのない多くの人たちにとっても、この種の説明はたいへん納得のいくことばとして受け止めることができるはずである。

## 2.2. 「共感的理解」言説がもたらす陥穽

しかしながら、このような「共感的理解」言説は、現場での経験の乏しい実習前の学生たちにとっては必ずしも効果的なことばとして力をもたない可能性がある。もちろん、教育や保育の仕事のなかでは子どもの気持ちを受け止め共感する姿勢が重要であると学生に伝えること自体は意味のあることと考える。

だが、子どものけんかやいざこざの対応に不慣れな学生に「けんかの仲裁では、子どもたちの気持ちをしっかりと受け止めて対応することが大切である」と助言することは、かれらに「子どもの気持ちを受け止める対応とはどのような態度や声かけなのか」、「どのような対応を行えば子どもたちの気持ちを受け止めることができるのか」という、けんかの仲裁をどのように行なうかという問題に加えて、別の次元の課題を新たに提示することになりかねない。

また、実習のなかでけんかやいざこざの仲裁をうまく進めることのできなかつた学生に「子どもの気持ちを大切にすることを学んで欲しい」と助言することも、同様の課題を提起することとなるように思われる。学生の仲裁の失敗に対して「子どもの心を受け止めましょう」と語りかけることは、その学生がけんかの対応において子どもの心を十分に受け止めていなかったと評価するに等しい。

このように言われた学生は、「どうすれば子どもの心を受け止めることができるのか」を問題の中心に据えてけんかの仲裁を考えるようになるかもしれない。学生は、「けんかの仲裁をうまく行なえなかつた私は、『子どもの心を受け止めることが大切』という助言を受けた。自分に足りなかつたのは、子どもの気持ちに寄り添い共感する姿勢だ。子どもの気持ちをしっかりと受け止めることができれば、いまよりもっとうまくけんかの仲裁を行なうことができるよにな

るだろう。自分にまず必要なのは、子どもの気持ちへの共感の仕方を学ぶことではないか」というように問題をとらえ得る。しかしこれは、けんかの仲裁をどのように行なうかという課題への取り組みからは、一步後退した別の問いの設定となってしまう。

このように考えると「共感的理解」言説は、子どもの対人葛藤場面の対応を説明する語りとしては必ずしも十分な力をもたない場合があることがわかる。そればかりか、子ども同士の対人葛藤場面の対応の説明として「共感的理解」言説はその語りの内容からしてそもそも説明の機能を果たさないようにも思われる。

たとえば、「子どもたちのけんかやいざこざを解消するためには、かれらの心を共感的に理解することが必要だ」という語りを例に考えてみる。「共感的理解」言説は「子どもの心を共感的に理解すること」が重要視される語りであるが、ではけんかの仲裁場面において「子どもの心を共感的に理解すること」ができた状態とはどのような場合であろうか。それはまさに仲裁をうまく成し遂げて、子どもたちのけんかやいざこざを解消できたときだと言えるだろう。仲裁をうまく行なうことができなかつたとき、人は子どもの心を共感的に理解することを求められるわけで、裏を返せばけんかの仲裁をうまく達成できたとき、人は子どもの心を共感的に理解することができたことと評することになるはずである<sup>注2)</sup>。対人葛藤場面の対応としてはそれ以外に「子どもの心を共感的に理解すること」ができたかどうかをはかる基準を見つけることはできない。

つまり、対人葛藤場面の対応では、けんかやいざこざの解消のため子どもたちへの共感的な理解が求められるが、同時に「子どもの心を共感的に理解すること」は「子どもたちのけんかやいざこざを解消すること」によっても評価され判断されているのである。これらふたつの問

注2) このような指摘に対して、「子どもたちの気持ちを受け止めてあげられているけれども、ふたりのけんかやいざこざを収束させるまでには至らなかつた」ということもありうるのではないかという反論が予想される。しかしながら、このような場合にも「けんかやいざこざを収束させることができなかつた」という点に関して「共感的理解」言説が機能

し、「けんかやいざこざを収束させるためにはもさらに子どもたちの気持ちに寄り添って対応することが必要」との語りが可能となる。子どもを共感的に理解できたことの最終的な決着は、けんかやいざこざの仲裁を達成できたかどうかによって判断されるのである。

題は実は等価であり、その意味で「子どもたちのけんかやいざこざを解消するためには、かれらの心を共感的に理解することが必要だ」という語りは、「子どもたちのけんかやいざこざを解消するためには、子どもたちのけんかやいざこざを解消することが必要だ」と言っているのに等しいのである<sup>注3)</sup>。

このように「共感的理解」言説は、対人葛藤場面の対応の説明としては問題を複雑化し、経験の少ない学生に混乱と戸惑いを与える可能性を持つ語りであると考えられる。「共感的理解」言説の問題は、その語りが人びとの関心を子どもの心や気持ちに向かわせ、けんかやいざこざの対応それ自体のあり方に直接向き合うことを忘れさせてしまう点にある。

### 3. 幼児教育・保育実践とエスノメソドロジー

#### 3.1. 対人葛藤場面の対応の考察において求められる課題

では、こうした「共感的理解」言説の陥穽に陥ることなく、対人葛藤場面の対応のあり方そのものについて考え学ぶための枠組みをどのように構築することができるだろうか。その方法を考えるヒントとして、本稿は以下の学生の実習日誌と2節で確認した学生の実習日誌の記録に改めて注目したい。

「その中で、喧嘩の対応をさせて頂き、それぞれの話をきちんと聞き、気持ちを受け止めてから解決することが大切であり、子どもが“『ごめんね』という気持ち”を持てるように話を進めることが子どものためになるのだと学びました」(2014年度4年次生の実習日誌より。個人情報保護ならびに読みやすさを考慮して文章を一部改変した)。

この学生の報告書にもやはり、「共感的理解」言説によるけんかの対応の考察(「それぞれの話を

をきちんと聞き、気持ちを受け止めてから解決することが大切)」をみることができる。

しかし本稿がここで着目するのは、次に続く「子どもが“『ごめんね』という気持ち”を持てるように話を進めることが子どものためになる」という記述である。対人葛藤場面の対応において教師や保育士は、けんかやいざこざの当事者である子どもたちに一方的に話しかけ続けるわけではおそくない。けんかやいざこざの仲裁に対応する保育者は、子どもたちとのあいだで会話を展開し、かれらの様子や反応をみて話を進めて行くこととなる。また、子どもたちも保育者からの言葉掛けや態度に応じて自らの反応を提示していく。そうした互いの提示や応答の積み重ねによってけんかやいざこざの仲裁は構成されている。

上記の学生は、この仲裁の構成が「子どもが“『ごめんね』という気持ち”を持てる」ような過程となるよう「話を進めていくこと」が大切であると考えている。また1節で確認した学生の実習日誌でも、「子どもの話を全部聞く前に『謝ろう』と言ってしまった」という反省の弁が述べられていたが、保育者の側が「謝ろう」という言葉掛けをするのにも適切なタイミングというものがあることをこの学生は学んでいる。

しかしながら、かれらの文章からは、どのように話を進めて行くことでけんかやいざこざの仲裁は(「子どもが“『ごめんね』という気持ち”を持てるように)構成されるのかや、保育者はどのようなタイミングでどのような言葉掛けを行なうのかという具体的な仲裁の構成のあり方それ自体の説明をみることができない。

だが、子どもたちの対人葛藤場面の対応に関する考察において求められるべきなのは、まさにこの学生たちが大切であると実感しつつもその内容については具体的な考察の及んでいない、けんかやいざこざの仲裁の構成のあり様を明らかにすることにあるのではないのだろうか。そうした作業によって明らかとなった考察や知見

注3) 土屋賢二は、「この子は足し算を理解したから、足し算の問題を解くことができる」という言い方がナンセンスな説明であることを指摘する(土屋2011, 118)。なぜなら、足し算を理解したことの基準は問題を解くことができるということにあり、し

たがって「足し算を理解したから足し算を解ける」という説明は、「足し算を解けるから足し算を解ける」と説明するのと同じで、説明として意味をもたないという。本稿の「共感的理解」言説に対する批判は、こうした土屋の指摘から着想を得ている。

は、対人葛藤場面での対応に戸惑いや不安を覚える多くの学生たちに、子どもたちのけんかやいざこざをいかに収束させることができるかという課題を考えるための何らかの助言をもたらすこととなるように思われるのである。

### 3.2. エスノメソドロジーの研究課題

では、教育や保育の現場でけんかの仲裁が構成されるあり様を明らかにするためにはどのような方法が必要となるだろうか。それは、幼稚園や保育所で働く教師や保育士に直接話を聞くことによって明らかとなるものだろうか。だが、教師や保育士に話を聞いてみたとしても、けんかの仲裁の構成のあり様を説明してくれるようなことはおそくないだろう。現場の保育者たちはけんかの仲裁に際して子どもの話を聞き、その場に適した対応を行なおうとすることに関心を向けているのであって、そうした自らの実践がどのような形式や手順で進行しているのかをその実践の最中に意識することはないであろうし、また後になって自らの実践がどのような進行によって構成されたかを振り返り再記述してみるような機会もおそくない。けんかの仲裁はどのような手順でどのような手続きに則って構成されるのかという問いは、実践の遂行という現場の課題とは別に、改めて課題を設定して分析的に解明しなければならない問題である。

そこで本稿は、現場の課題とは異なった関心から、けんかの仲裁の構成のあり様に接近するための枠組みをエスノメソドロジー研究より学びたい。エスノメソドロジーとは、社会のメンバーが「いま自分たちのやっていることを成し遂げる（やる）ために、実際にどのような方法を行使（使用）するか」（Psathas 訳書 1995, p. 12）を明らかにしようとする研究である。つまり、社会のメンバーたち（エスノ）が日常生活のなかで実践的な行為を成し遂げていくために用いる方法論（メソドロジー）を記述し分析する研究である。本稿はこうしたエスノメソドロジーの研究関心に倣って、教師や保育士が子どもたちとのあいだでどのような「方法」を使ってけんかの仲裁という活動を秩序あるものとして展開していくのかを明らかにすることを目指す。

このようなエスノメソドロジーの研究関心を

端的に示す例としてアニメ『ピーターパン』のある場面をここで取り上げてみたい。場面は、大人になりたくない悲しむ少女ウエンディのもとにピーターパンが現れ、子どもたちの夢の国ネバーランドへ行くことを提案するところである。ウエンディはその行き方についてピーターパンに尋ねる。

ウエンディ 「でもピーター。その島にはどうやって行くの？」  
 ピーターパン 「飛んでいくに決まっている。」  
 ウエンディ 「飛ぶ？」  
 ピーターパン 「簡単だよ。どうすればいいかっていうと、、いうと、、その、、えー、、あぁ、困ったな。」  
 ウエンディ 「どうしたの？駄目なの？」  
 ピーターパン 「行けるさ。ただ今まで考えたこともなかったんでね。」

この場面の前にピーターパンは空を飛んでウエンディのところへやってきた。ピーターパンは空を飛んで世界中をめぐる。その意味でピーターパンは空を飛ぶ「方法」を熟知していると言ってよい。ところがピーターパンはウエンディに空を飛ぶ「方法」を説明しようとした途端に口籠ってしまう。空を飛ぶことに関して「実践」することはできるが、その「方法」の説明は「今まで考えたこともなかった」という。「方法」に精通しているからこそ「実践」することができるのは確かだが、しかし「実践」を行なうなかではその「方法」を意識することはないし考える必要もない。こうした事態は「空を飛ぶ」という特殊な活動だから言えることではなく、実は私たちの日常の活動に共通する性格である。例えば、自転車の運転を思い出してみると良い。私たちは自転車を運転することができるという意味で、自転車を運転する方法を熟知している。しかし自転車の運転方法の説明を求められると、私たちは途端に口をつぐむことになりはしないだろうか。

けんかの仲裁についても現場の先生たちは日々、子どもたちを上手くなだめて問題を解決させることに成功している。ベテランの先生になればなるほど、子どもたちとのあいだで見事

なやりとりを行なって問題の収束をはかる姿をみることができる。現場の教師や保育士たちはけんかの仲裁を首尾良く行なうことができるという意味で、仲裁の「方法」を知っているといえる。しかし普段の生活のなかではその「方法」をはっきりと自覚してはいないし説明を求められることもない。また教師や保育士たちはさまざまなけんかの仲裁の「方法」を普段の保育のなかでいろいろと目にしているはずである。

しかしそうしたかれらも実践のなかでは自分たちがお互いにどのような「方法」で仲裁を進めているかには注意を向けるようなことはない。エスノメソドロジーはまさに、人びとによって「見られてはいるが注意の向けられていない seen but unnoticed」方法、日々の実践を支える人びとの「方法」を明らかにすることを目指している<sup>注4)</sup>。本稿はこうしたエスノメソドロジーの知見のもとにけんかやいざこざの仲裁を分析することにより、幼稚園・保育所における対人葛藤場面の対応の構成へ接近を試みるのである。

#### 4. 対人葛藤場面における仲裁の構成

では、エスノメソドロジーの研究関心から対人葛藤場面の対応をみるとき、どのような分析と考察が可能となるだろうか。以下にあげるのは、都内の私立保育所で子どもたちの対人葛藤場面に対応する保育士とその子どもたちとのやりとりの様子を記録したビデオ映像データ<sup>注5)</sup>を文字と記号で転記したものである(「場面1」)。ミクとシホ(ともに4歳女兒、仮名)がお互いの顔をつかんで取っ組み合いを始めたところで、保育士がふたりのあいだに入って話を始める場面である<sup>注6)</sup>。

この場面でミクとシホのいざこざに対応する保育士Bは、何があったのかをふたりそれぞれに確認したうえで仲良く遊ぶよう促している。ミクとシホのトラブルは、この保育士からの提案を受け入れるかたちで収束している。私たちは、この場面の保育士の対応を「共感的理解」言説によって記述することも可能だろう。たとえば、「この保育士はふたりから話を良く聞いて、ふたりの気持ちをしっかりと受け止めている。それがこの対人葛藤場面の収束に繋がっている」という具合に。

しかしながら、先に挙げた通り、この保育士が「ふたりの気持ちをしっかりと受け止めている」と感じられるのは、話を良く聞くなどの特別な対応を行なっていたからではなく、ここでの対人葛藤場面を収束させることに成功しているからに他ならない。仮にこの場面で、ミクかシホのどちらかあるいは両者が、保育士の声かけに応じず話がまとまらなかった場合、保育士は同じ対応を行なっていたとしても「ふたりの気持ちをしっかりと受け止めることができていない」とまったく反対のことを言われかねない。

さらに問題なのは、対人葛藤場面をこうした語りで終わらせることで、「ふたりの気持ちをしっかりと受け止めている」とされる保育士Bがミクとシホとのあいだで実際にどのような話を展開していたのかに目を向けることができていないことにある。「共感的理解」言説は、子どもの心や気持ちを問題とすることで、けんかやいざこざの対応それ自体のあり方をみるという重要な分析的な取り組みから距離を置く結果となってしまうことが改めて確認できよう。

本稿は、こうした「共感的理解」言説の語り方を離れ、保育士が子どもたちのあいだでどの

注4) サーサスは次のように指摘する。「成員たちは何かをする時に、そもそも、自分たちがどうやっているのかなどということに関心がない。彼らはただ、それをやることにだけ関心があるのだ」

(Psathas 訳書 1995, p. 23)。すなわち、エスノメソドロジーは、「実践する」という社会のメンバーの日々の関心や課題ではなく、メンバーが実践を成し遂げるために用いている方法を発見・記述・分析するという特別な関心と課題のもとに人びとの活動へと接近するのである。

注5) 本稿で使用されるビデオ映像データは、複数の調査者による共同研究において、2004年から2006

年の継続的なフィールド調査の中で得られたものである。データについては、1) 研究・調査の目的のみ使用し、また2) 使用の場合も個人が特定されないよう匿名性が保たれるかたちで用いることを当該保育所の園長に説明した上で、使用の同意を園長より得ている。

注6) 2004年4月撮影。トランスクリプト(転記記号)の意味は、以下の通り。「?」は上昇調の抑揚。「:」は音の伸ばし。「太字」は比較的に大きな音。「(数字)」は間合いの長さ。「ah」は特殊な音(泣き)。「(( ))」は筆者の補足。

## 「場面1」(04192004-1)

01	保育士 A	顔はいけない((取っ組み合うミクとシホを引き離す))
02	ミク	<b>ahhhhhhhhhh</b>
03	保育士 A ミク	はい テラスで続きをやってきてください 顔はいやだ <b>ahhhhhhhhhh</b>
04	保育士 B ミク	((ミクとシホをテラスへ連れて行く)) <b>ahhhhhhhhhh</b>
05	保育士 B ミク	((ミクとシホの前にしゃがむ)) <b>ahhhhhhhhhh</b>
06	保育士 B ミク	((シホをみる))どこ?((シホの顔の辺りを触る)) <b>ahhhhhhhhhh</b>
07	シホ ミク	((自分の顔に手を当てる)) ((自分の顔に手を当てる))いたい : : :
08	保育士 C ミク	B 先生これ((テラスの奥からやってきて保育士 B に何かを尋ねる)) <b>ahhhhhhhhhh</b>
09	保育士 B ミク	((保育士 C に顔を向ける))こっちはです((教室の中を指差す)) <b>ahhhhhhhhhh</b>
10	保育士 C ミク	え? uuu
11	保育士 B	はい ごめんなさい((立ち上がり保育士 C と教室のなかへ向かう))
12		(3.0)
13	ミク	((教室のほうに顔を向ける)) <b>ahhhhhhhhhh</b> いた : : :い
14	保育士 B	((教室から戻ってくる。ミクに顔を向けながらしゃがむ))
15	ミク	((泣き止む。保育士 B に顔を向ける))
16	保育士 B	どうしたの?
17	ミク	シホちゃんがグッてやったんだ : : :
18	保育士 B	うん (0.2) そっか : : ((シホに顔を向ける))シホちゃんも痛いなの?
19	シホ	((うなづく))
20	保育士 B	どうしたの?
21	シホ	ミクちゃんがグッてやったの
22	保育士 B	そうなの : : ((ミクに顔を向ける))どうして?
23	ミク	<b>ahhhhhhhhhh</b>
24	保育士 B	なんか欲しかった?
25		(0.6)
26	ミク	シホちゃんがぶった : :
27		(0.4)
28	保育士 B	なにか同じことがしたかったの?
29	ミク	((うなづく))
30	保育士 B	そうなの 仲良く遊んでね
31	ミク	((うなづく))
32	保育士 B	うん 鼻拭いてから来てね シホちゃんも行こう



ようなやりとりを進めることで対人葛藤場面の対応を行っていたかを見る。まず、この場面における保育士 B と子どもたちの会話が、16 行目の保育士 B の「どうしたの？」という発話をもって開始されていることに注目したい。保育士 B は、ふたりに何があったのかの事実確認を双方に対して行っている。ミクは 16、17、18 行目で、またシホは 20、21、22 行目で、どちらも相手に顔を抓られたことを説明として提示している。

続いて保育士 B は、22 行目で「どうして？」という発話をもって「なぜ相手の顔を抓るようなことをしたのか」の動機に関わる質問を行なっている。その質問に対して、ふたりからの回答はない。そこで保育士 B は 24 行目で、「なんか欲しかった？」と「Yes or No」で回答できるかたちに発話の形式を変更して動機に関わる質問を続けている。しかしミクからは戸惑いのようにもみられる間合い（25 行目）の後に「シホちゃんがぶった」（26 行目）という回答が提示される。本稿は、この 25 行目の間合いと 26 行目のミクに着目する。ここには、けんかやいざごとの仲裁の進行の性質を考える重要な視点が含まれているように思われる。

私たちは、けんかやいざごとの仲裁がしばしば「事実確認」と「動機確認」によって構成されることを知っている。しかもその順番は、やりとりとして事実確認の後に動機確認が来ることも知っている。だからこそ保育士 B は 16 行目で「なにがあったのか説明して」などのまわりくどい表現を使わなくとも、「どうしたの？」という発話を仲裁の開始の位置に挿入することで事実確認を開始させることができるし、この相互行為をみる私たちも保育士 B の導入の「どうしたの？」という発話を事実確認の質問として聞くことができる<sup>注7)</sup>。22 行目も同様に「なぜ相手の顔を抓るようなことをしたの？」と説明的に尋ねられるようなことがなくとも、「どう

して？」という発話が事実確認の後の位置に挿入されることで動機の質問として聞かれるのである。保育士 B の「どうしたの？」という発話も「どうして？」という発話も、けんかやいざごとの仲裁の行為連鎖（仲裁が事実確認と動機確認の要素の順番によって構成されること）のに適切に位置づけられることで意味をもつのである。このことは、たとえば 16 行目に「どうして？」という発話が来たとしても、それは動機確認の質問ではなく、事実確認のための質問として聞かれることになるだろうことから明白である。

このような点に着目すると、25 行目で戸惑いともみえる間合いが生じ、26 行目でミクが「シホちゃんがぶった」という事実確認の継続のような応答を示した意味が明らかとなる。この応答は、ミクがこの仲裁の行為連鎖に十分に精通していなかったからではないかといった解釈を可能にするのである。ミクにとって、けんかやいざごとの仲裁で事実確認が行なわれることは了解されてはいるものの、その次に動機確認の段階に移ってやりとりが進行し得ることを、あるいはそもそも自らが行なった活動に照らしてその動機を表明するという発話行為自体も、それほど自明なことではなかったのかもしれないのである。

そのことは保育士 B にとっても了解されている。26 行目のような応答を示すミクに保育士 B は 28 行目で「なにか同じことがしたかったの？」と別のかたちの動機に関わる質問を続けている。子どもたちのけんかやいざごとの仲裁において、教師や保育士は何があったのかやどうしてそうなったのかを明らかにするべく質問の形式を工夫して子どもたちから話をうまく引き出すことを求められる。しかし、子どもたちにとって、仲裁の進行の内容は必ずしも常に自明のものではなく、自分が何を問われ相手に何を説明すればよいか理解できないこともある<sup>注8)</sup>。教師や

注7) 裏を返せば、この 16 行目の「どうしたの？」という保育士 B の発話を事実確認の質問として聞くことでここでの仲裁は開始されることになるし、実際に 17 行目のミクの応答も、そのような保育士からの仲裁の開始を受け入れることを提示する応答となっている。

注8) 子どもが大人からのこうした質問にうまく回答できないのは、自分に生じた出来事を説明する能力がないというよりも、社会の成員にとって自明とも思える仲裁の行為連鎖の進行に不慣れであるがゆえに、それをうまく運用することができないという説明のほうが正確なのかもしれない。

保育士は事実確認と動機確認という仲裁の手続きの形式を頼りとしつつ、同時に「自分たちは今何を問題にしているのか」を子どもたちに「明示的に」伝えるような対応を行なわなければならないのである。

またけんかやいざこざの仲裁は、事実確認と動機確認が首尾良く達成されれば終わりを迎えるものではない。この場面をみると、28行目と29行目で動機の確認が行なわれた後、保育士Bは30行目で「仲良く遊んでね」と声かけをして、31行目でミクがそれに同意することで終結していることが確認できる。このやりとりは、仲裁における「規則の確認」の段階としてみることができる。規則の確認は、ふたりのあいだに何があったのかが明らかになった後、こうした場合はどうするべきだったのか（今後はどうするべきなのか）を確認し合うような、仲裁を構成する重要な要素の一部であると考えられる。この場面では、こうした規則の確認が成し遂げられることで、仲裁もまた終結していくことが観察されるのである。

このようにみると、この場面の保育士と子どもたちとのあいだで展開された仲裁のやりとりは、いくつかの段階を経て終結に向かっていることがわかる。すなわち、「事実確認」「動機確認」「規則の確認」の3つの段階である。だがもうひとつ確認するべき段階が残されている。それは、取っ組み合いをするミクとシホを保育士Aが引き離れた後、保育士Bが16行目で「どうしたの?」と声かけをするまでの、1行目から15行目の時間である。

取っ組み合うふたりを引き離れた保育士Aは、3行目で「テラスで続きをやってきてください」といい、保育士Bにふたりを預けるようにしてテラスへ送り出す。保育士Aのいう「続き」とは、ミクとシホが取っ組み合いを続けることではおそくないだろう。それは取っ組み合いを行なったふたりのトラブルを解消するための仲裁が開始されることを意味するものとして聞くことができる。事実、そのことは保育士Bのみならずミクとシホにも了解されていることがテラスでの彼女たちの様子から観察可能である。ここでは特にミクの振る舞いに着目したい。

テラスへ移動した後、ミクはしばらく泣き続

けている。しかしその泣きは感情のまま闇雲に行なわれているわけではない。ミクは保育士Bやシホに直接何か言ったり手を出したりすることなく泣き続けるが、それはこれから仲裁のやりとりが開始されること、またそれが保育士Bからの声かけによって開始されることを待つ姿として私たちの目に映る。ミクが仲裁の開始を志向し、また保育士Bを志向していることは、ミクの振る舞いのなかに観察される。たとえば、6行目と7行目で保育士Bとシホとのあいだでやりとりが交わされてシホが自分の顔に手をやると、ミクも泣きながらそのやりとりに反応するように自らの顔にも手を当てている。また、8、9、10、11行目で保育士Bが保育士Cからの呼びかけに応答してその場を一時離れなければなくなるとミクは泣きのトーンを弱め、そして14行目で保育士Bが自分たちの元へ戻ってくる少し前の13行目のタイミングに保育士Bのほうへ顔を向けて泣きのトーンを再び強めている。

このようにミクの泣きや振る舞いは保育士Bに向けられて、また保育士Bの注意を引くようにして行なわれていることが観察可能である。こうしたミクの実践は、いまだトラブルは継続中であり、その収束のための仲裁の開始を保育士Bに対して求めるものとなっている。このときミクは自身が率先して何かを話し始めることで事を進展させようとするのではなく、第三者である保育士Bの介入というかたちとなるよう、また保育士Bが最初に自分へ話しかけてそれに自らが応答するかたちとなるよう、保育士Bを志向しながら泣きを継続するのである。

この場面に限らず、けんかやいざこざが生起しても仲裁はすぐには始まらず、その開始はさまざまな要因によって引き延ばされる可能性がある。また仲裁は、トラブルの当事者の子どもたちを他の子どもから引き離すなどの、通常の保育とは異なった特別なやりとりを展開させなければならない。そのためにも、けんかやいざこざの仲裁には「開始の準備」の段階が場合によっては必要となり、そこで行なわれる準備のためのやりとりもその後の「事実確認」「動機確認」「規則の確認」に関連していく重要な駆け引きの場となるのである。

## 5. 結語 -幼児教育・保育実践の社会的な構成という視点からみる実習指導の可能性-

このようにけんかやいざこざの仲裁がどのように構成されるのかという関心から保育所での実際の対人葛藤場面の対応をみたとき、そのやりとりは「開始の準備」「事実確認」「動機確認」「規則の確認」という手順を経て進行していたことが明らかとなった。しかしながら、この手順はこの場面の仲裁を達成させるのにとられた方法であり、子ども同士のけんかやいざこざの「すべて」の仲裁でこの方法が必ずとられるわけではない。教育や保育の現場で展開される日常生活の様子は多様であるし、子ども同士の対人葛藤場面の仲裁も上記の手続きとは違った方法がさまざまにあることが予想される<sup>注9)</sup>。

重要なことは、この場面での保育者と子どもたちは、「開始の準備」「事実確認」「動機確認」「規則の確認」の進行を、暗黙のうちに参照し合いながらやりとりを行うことでけんかの仲裁を構成していた点にある。けんかの仲裁はこれらひとつひとつの段階を経ることで終結に向かっていったのであり、これは見方を変えればこうしたひとつひとつの段階をやりとりの参加者が互いに納得するかたちで踏まえていかなければ、けんかの仲裁は適切に進行しないということにもなるのだろう。

おそらく、子ども同士のけんかやいざこざの仲裁を「共感的理解」言説によって説明させる原動力となっているのは、こうしたひとつひとつの段階が保育者と子どもたちのやりとりによって成し遂げられ仲裁が進行していくという事実にある。「子どもの心を共感的に理解する」とは、この場面で言えば、保育士と子どもたちの

あいだで、仲裁のための準備が整い、ふたりに何があったのかが双方の聞き取りにより確認され、なぜそうしたことになったのかが同定され、そしてそのような場合にはどうすべきなのかが了解されるひとつひとつの段階の到達のなかで形成されていたのである。仲裁における子どもへの共感とは、保育者が子どもたちに内在する何かに寄り添おうとすることだけではなく、具体的には、かれらとのあいだで仲裁を構成するひとつひとつの段階を着実に作り出していくことを意味しているように思われるのである。

このような点に着目することで、けんかやいざこざの仲裁について、実習前の学生へ指導や助言を伝える機会に「共感的理解」言説とは違った語りを示すことができるだろう。そのポイントは、けんかやいざこざの仲裁はいくつの特徴的な段階を経て展開されているということにある。その段階の全貌は、子どもの話をしっかり聞くことや双方の話を丁寧に整理することや子どもの気持ちを十分に汲んだ言葉掛けを行なうことなどといった実践的な課題にのみ目を向けては見えては来ない。それは、保育者と子どもたちがどのような手順のもとにやりとりを展開して問題解決を図ろうとしているのかという関心のもとに現場の実践を観察することで見えてくる。そうした観察のなかで明らかになった人びとの実践の方法を自らがまた保育者としてけんかの仲裁に臨む際に子どもたちとのあいだで実際に試用してみることは可能であるだろう。本稿で明らかとなった「開始の準備」「事実確認」「動機確認」「規則の確認」もまたそうした試用に耐えうる人びとの実践の方法のひとつである。

しかしながらけんかの仲裁に際して、そのように実践の方法を意識することは一方で不自然

注9) この場面には、多くの仲裁の場で実施されるであろう「謝罪と容認」のやりとりがみられない。つまり、保育士が子どもたちとのあいだで問題の内容を確定し、その責任の所在を明らかにすると同時に一方の側に謝罪を要求し、またもう一方の側へその謝罪を受け入れるとともに問題の出来事を容認するよう促すような一連のやりとりである。先行研究は、子ども同士のトラブルの対処の過程におけるこうした「裁定」を仲裁のやりとりの特徴として記述している(串田 2005、末次 2012)。しかしなが

ら本稿の場面は、互いが互いの顔につかみかかるといざこざの仲裁であり、また仲裁のやりとりのなかで確認された内容も「なにか同じことがしたかった」ということであつた。こうしたやりとりを経て、ふたりのあいだのいざこざがどちらが正しくてどちらが間違いであるかを裁定すべき性質のトラブルではないことが確認された。このような「不慮のトラブル」の仲裁では、謝罪と容認のやりとりは行なわれず、謝罪と容認のやりとりによる加害者と被害者の関係性の構築が回避されることが観察されるのである。

なことであるかもしれない。実際の保育者は、たとえば「開始の準備」「事実確認」「動機確認」「規則の確認」といった手順をあらかじめ意識的に準備して実践に臨むことなく、その時々の子どもたちの反応に応じてさまざまに自らの活動を変化させて行く。実践の方法とは、「こうすればこう上手く行く」という保育者の技術や保育のマニュアルを問題にするものではない。また、学生が保育の実践の方法を現場の観察から発見したからといって、自分がすぐにそれを子どもたちのあいだで用いることができるようになるとも限らない。だが経験の浅い学生にとって、ただ闇雲に子どもたちの話を聞いてなだめ励ますよりも、けんかの仲裁に取り組む際の「トライアル・アンド・エラー」の指針として実践の方法の知識を意識的に持つことは有益な準備となるように思われるのである。

最後に本稿に残された課題について述べる。本稿は「実践の方法を説明すること」を課題に保育の活動について分析と考察を行なった。しかしながら、ある活動について「実践すること」と「実践の方法を説明すること」は、目的の異なる別の課題であると考えられる。したがって、人はどのようにしたら「実践すること」ができるようになるのか、つまり学生はどのようにしたら子どものけんかの仲裁を行なうことができるようになるのかについては本稿では何も言及できていない。こうした課題あるいは「実践すること」と「実践の方法を説明すること」の連関の考察については、稿を改めて取り組むこと

にしたい。

## 文献

- 串田秀也, 2005, 「子どものトラブルのコントロール：相異なる事実描写の実際的整序」宝月誠・進藤雄三編『社会的コントロールの現在：新たな社会的世界の構築をめざして』世界思想社, pp. 381-396.
- 中田カヨ子, 1992, 「けんかの仲裁は」小館静枝ほか共著『＜新版＞幼稚園・保育所実習のよく出会う問題とその対応』萌文書林, pp. 230-235.
- Psathas, George, 1988, *Ethnomethodology as a new development in the social sciences*, Lecture presented to the Faculty of Waseda University (=1995, 北澤裕・西阪仰訳『日常性の解剖学：知と会話』マルジュ社, pp. 5-30).
- 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」『教育社会学研究』第90集, pp. 213-232.
- 砂上史子, 2013, 「実践記録ビデオにみるいざご場面に関わり」幼児教育研究部会編『葛藤場面からみる保育者の専門性の探求』公益財団法人野間教育研究所, pp. 72-91.
- 高浦康弘, 1995, 「実習で起きやすい問題点と解決法 (Q&A)」実習問題研究会編『保育所・幼稚園実習のすべて』相川書房, pp. 131-142.
- 土屋賢二, 2011, 『あたらしい哲学入門：なぜ人間は八本足か?』文藝春秋.

## ABSTRACT

Intervention of childhood educators in interpersonal conflict situations among children:  
Method of practice and student guidance

Yasuyuki Takahashi<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Department of Child Studies, Faculty of Human Life Studies, University of Niigata Prefecture

\* Correspondence, taka@unii.ac.jp

Students in a practical training of nursery and kindergarten often feel bewilderment and difficulty about handling of interpersonal conflict between children, such as fight and quarrel. Some texts of the practical training for students strongly advise to cherish children's heart and feelings in the scene of mediation. However the narrative such as "It is necessary to understand children's heart and feelings in empathic way to sort out fight and quarrel between children" has the potential to bring trouble to students who are less-experienced in the field. Because the central question shifts to problem of whether you can engage in empathic understanding of children's feeling from argument about specific method of mediation. This paper terms the narrative an "empathic understanding" discourse. The purpose of this paper is to carefully sort out problems which are inherent in the "empathic understanding" discourse, to consider an alternative frame of understanding a practice of early childhood care and education by confirming ethnomethodological knowledge, and to present a detailed analysis of it from view point of ethnomethodological studies. Finally, this paper considers how the alternative frame of understanding is available in guidance for students who go into the practical training of nursery and kindergarten.

As a result of analysis and consideration in this paper, it becomes clear that there is a procedure of mediation in conflict between children; "arrangement of beginning," "verification of fact," "verification of motive," and "verification of rule." A nursery teacher and children construct a situation of mediation through their conversation, collaboratively referring to a processing of the procedure. "Understanding children's heart and feelings in empathic way" is formed in achievement of each step, in the context of the case of this paper, getting prepared for the beginning of mediation, verifying what happened to them by listening from both side, identifying why it happened, and making clear how it should be done in such case, between the teacher and children. By focusing on these points, we can offer guidance to students who go into the practical training of nursery and kindergarten from new approach, differing from the "empathic understanding" discourse. Mediation of fight and quarrel are achieved through some specific steps. However, the whole picture of the steps doesn't become clear, even if you turn your attention to practical questions, listening to what the children speak, organizing both ones carefully and speaking to them empathically. It becomes clear by observing practice between the teacher and children in the field from the perspective of how they interact through some procedure. It is also possible to use the method of practice which is made clear in the observation, when students take approach to the practical training and handle the interpersonal conflict between children as the teacher.

**Key Words:** interpersonal conflict situations among children, a practice of early childhood care and education, a guidance for a practical training of nursery and kindergarten, "empathic understanding" discourse, ethnomethodology