

# 向社会的意図を持つ幼児の失敗行動に対する保育者の応答

——場面想定法を用いた熟達の違いによる検討——

堀 由 里

Nursery Teachers' Response to Preschooler Failure with Prosocial Intention

—Study for Differences in Skill Using Scene Assumption Method—

Yuri HORI

## 問題と目的

子どもを“ほめる”という行為は、子どもの自己肯定感を高め、挑戦する気持ちを生じさせるなどの効果を有し、子育てや教育・保育において重要なキーワードとして受け入れられている。近年では“子どものほめ方”と題した本や雑誌、インターネットの記事も散見され、ほめるテクニックについて議論されることも多い。将来保育者を志望する学生でさえ保育現場での実習や授業内でのロールプレイにおいて、「すごいね!」、「カッコイイよ!」等の声かけを頻繁に行い、子どもに対応している。

これまでの研究から、子どもにとってほめられる経験は、結果が適切であるということの確認や存在価値の肯定につながり（高崎、2002）、大人に受容されたという安心感を得られ（岡本、1994）、自尊感情（箕輪・向井、2003）やモチベーション（Kelly, Brownell, & Campbell, 2000）を高めるという報告がなされている。しかしながら、“ほめる”という行為は、叱ることに比べて対象となる場面や行動が不明確であり、ほめる人とほめられる人の相互の捉え方の不一致性が高く、ほめ方においても多様性がある（堀、2018）。つまり、誰にでも、また何に対してもほめればよいというわけではなく、ほめる状況やほめ方、ほめる人—ほめられる人の関係性など様々な要因が関連してほめる言動の子どもへの影響が異なってくると考えられる。

堀（2019）は、経験や熟達の違いによって、ほめる対象に違いがあるのかを調査している。保育・教育の現場で長年経験を積んできた熟達者にとっても、保育・教育の勉強をしている初学者にとっても、子どもの「向社会的行動」はほめの対象になりやすいことが明らかになっている。また、初学者は「達成や上達」といった個人内での成長を対象としたものをほめやすく、熟達者は「主体性やありのままの姿」を認めほめる傾向にあった。高濱（1997）も、幼児の状態の捉え方や幼児理解の方法には、経験による違いがあり、経験者は複数の視点から幼児の状態を捉えるのに対し、初心者は単一の視点から捉えるという熟達の差があるとしている。つまり、学生や初学者は、分かりやすい自明の事柄に対して“反応している”のに対し、経験豊富

な熟達者は複眼的に対象を捉え“考えて応じている”のかもしれない。このような熟達度による保育者の反応の違いは、例えば、子どもが向社会的行動をとろうという意図を持ちつつも、行動において失敗してしまったというような複雑な状況においてより顕著にみられると予想される。

そこで本研究では、複雑な状況においてどのような対応をとるのかを熟達の違いによって検討していくことを目的とする。熟達者は「ありのままの姿を認める」という間接的なほめ方をとることができるが、「ありのまま」は大人からすれば時に叱る対象であったり、想定外の「してほしくない行動」でもある。そこで、子どもが向社会的行動をとろうとして失敗をしてしまった場合、初学者と熟達者では態度や声かけの仕方に差異がみられるのかを検討する。

## 方法

### 調査対象者と時期

保育者養成課程に在籍する女子学生30名（1年生15名、3年生8名、4年生7名）と現役保育者2名（約10年の保育歴）、元保育者1名（約30年の保育歴）を対象に、2019年10月～12月に授業時間の一部を利用してアンケート調査を実施した。

尚、それぞれの調査対象者には、研究の趣旨、個人情報保護等の説明をし、同意を得ている。

### 調査内容と手続き

質問紙による場面想定法を用いた。場面は、向社会的場面において失敗をしてしまった子どもに対して、保育者としてどのような対応をとるのかについて自由記述で記載させた。具体的な場面は以下の刺激文の通りである。

### 刺激文

「ケンジ君（年長児）の通っている保育園では、メダカを大きな鉢で育てています。たまに太陽のあたる場所に移動させてあげなくてはなりません。しかし、鉢は大きく重いため、移動は先生がいつもしています。ある日、ケンジ君は一人でメダカの鉢を移動しようとしたのですが、途中で鉢をひっくり返してしまいました。ひっくり返してしまった音で気づいたあなた（＝保育者）は、どのような行動をしますか？ 行動や発言を具体的に記述してください。」なお、場面を想起しやすいように図1に示す図版も用意した。

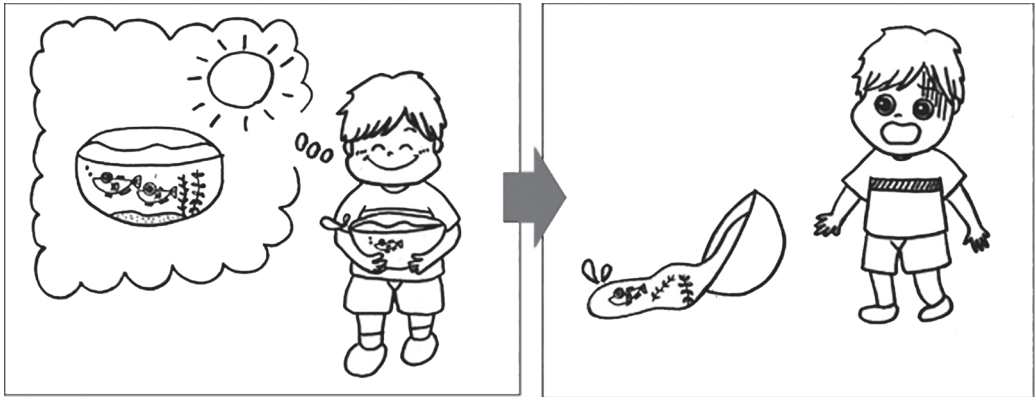


図1 場面の図版

## 結果と考察

自由記述から得られた回答を大学教員2名で協議しながらKJ法により分類した。その結果、27項目、8カテゴリーに分類することができた (Table 1)。

誤って鉢をひっくり返して動揺しているであろう男児に対し「大丈夫だよ」と声をかけたり、肩をさわったり、話しかける際に視線の高さが合うように配慮したり、怪我がなかったのか確認するなど、男児に「安心感を与える」ような対応をとるという結果が得られた。保育所保育指針解説 (厚生労働省、2018) 第2章「保育の内容」人間関係にも、人と関わる力の基礎は、自分が保護者や周囲の人々に温かく見守られているという安定感から生まれる人に対する信頼感をもつこと、さらに、その信頼感に支えられて自分自身の生活を確立していくことによって培われる、と示されている。保育者として子どもと接する基本的な態度としても、失敗した男児への関わりとしてあたたかい態度が具現化された対応といえる。

また、何があったのか、なぜそのような行為に至ったのか、その理由を問うという「状況確認」という対応も挙げられた。上田 (2014) の保育行為スタイルと集団活動場面におけるかかわりに関する研究において、保育者は幼児のいざごぎに対して、状況を確認するという関わり方が示されている。鉢をひっくり返したその瞬間を見ていない保育者にとっては、目の前の結果だけに焦点をあてるのではなく、どのような経緯でそのような結果になったのか状況を確認する必要があるため、1つのカテゴリーとして抽出されたと考えられる。

メダカを助ける、片付けるといった現実的な「対処」行動も見られた。床が水で濡れていた、事によっては鉢が割れていて危険だったりする状況において、男児への関わりだけでなく、その場の環境への対処も保育者の仕事として挙げられたと考えられる。

“手伝ってくれてありがとう”など、男児が悪意なく、むしろ善意で行おうとした行為そのものを肯定的に捉え、謝意を表したり、“先生の代わりにメダカさんを太陽にあててくれようとしたんだよね”と男児の意図を保育者が代弁するなど、男児の向社会的行動に対して「言語

Table 1 対応の分類

カテゴリー	項目	度数			
		1年生	3年生	4年生	現・元保育者
安心感を与える	ケンジに大丈夫と言う	3	1	3	1
	スキンシップ	0	1	0	0
	ケンジと目線の高さを合わせる	0	3	0	0
状況確認	怪我の確認	4	6	5	3
	理由を聞く	1	3	1	3
対処	何があったのか聞く	0	2	1	0
	メダカ助ける	9	2	3	2
言語的保障	片付ける	1	1	1	2
	手伝いをありがとう	8	4	6	0
	手伝おうとしたことをほめる	4	0	2	0
	手伝おうとしたことが嬉しい	1	0	0	0
	カッコイイと伝える	0	0	1	0
	ケンジの気持ちを受容する	0	5	3	0
	ケンジの行動の意図を伝える	0	1	2	0
協同の提案	先生に言ってね、先生と一緒にやろう	8	4	5	3
	新しい家を作ろう	1	0	0	0
	先生と一緒にもっていく提案を伝える	0	1	0	0
	一緒にメダカを助ける提案	0	1	0	0
試す	ケンジの行動を見る	1	0	0	0
	先生が移動している意味を考えさせさせる	1	0	0	0
	次からどうしたらいいか考えさせさせる	0	2	0	0
	メダカをどうするか考えさせさせる	0	0	1	0
予防措置	今後は先生がする	1	0	0	0
	軽い鉢に変える	0	0	2	0
	クラス全体に再アナウンス	0	0	1	0
他児を巻き込む	他児に手伝いを頼む	0	0	1	1
	他児に状況を聞く	0	0	1	0

的保障」を行う言動も見られた。向社会的行動とは、外的報酬を期待することなしに、他人や他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとする行動である (Mussen, & Eisenberg-Berg, 1977. 菊池訳, 1980)。本研究で設定した状況において、男児が意図した行為自体は非難される対象ではないため、男児に対し“あなたの善意は肯定的に評価しているよ”という子どもの行動意図に焦点を当て保障を行うような対応が一定数見られたと考えられる。

子どもの失敗後に、“新しい家を作ろう”、“一緒にメダカを助ける提案”など子どもの視点を失敗状況から保育者と共に行う別の行動に変換するという「協同の提案」を行っている。このことは、失敗状況の解決と子どもの失敗行動へのフォローという2つの意味があると考えら

れ、子どもの自尊心の低下を防ぐことを意図した指導者の対応であると推察される。また、“これからは先生と一緒にやろうね”など、今後子ども一人では行動すべきことではないことを暗に示す教育的な意味合いも含んでいると考えられる。

今後の教育という点では、“これからは先生がするからね”や“軽い鉢に変える”、“クラス全体に先生の仕事であることを再アナウンスする”といった今後子どもが失敗することへの「予防措置」も挙げられる。しかし、こちらは当該児への対応というよりも、集団生活をおくる中での指導的措置といえるかもしれない。

“他児に手伝いを頼む”や“他児に状況を聞く”など「他児を巻き込む」対処も見られた。このような対処も「予防的措置」同様、集団としての問題解決を意図した指導者の対応であるといえる。同時に、失敗行動により混乱していることがうかがわれる当該児を責めないという意味合いも含んでいると考えられる。

一方、当該児が失敗後どのような行動をとるのかを“見る”という行為や、“次からどうするべきか考えさせたり”、“なぜ普段先生の仕事になっているのかを考えさせる”など、子どもを「試す」といった行為も挙げられた。これらは失敗状況に対する子どもの自発的な解決思考や行動を促すことを意図した指導的対応であると考えられる。さらに、子どもを失敗行動に直面させる意味合いも含んでいると考えられる。

次に、1年生を初学者 ( $N=15$ )、3・4年生を中級者 ( $N=15$ )、現役・元保育者を熟達者 ( $N=3$ )としてカテゴリ別に件数を比較した (Table 2)。その結果、熟達の程度によって、「安心感を与える」は、有意な偏りがあり ( $\chi^2_{(2)}=12.601, p<.01$ )、多重比較の結果、中級者が初学者や熟達者よりも有意に回答が多かった。また、「言語的保障」においても有意な偏りが見られ ( $\chi^2_{(2)}=23.408, p<.01$ )、多重比較の結果、熟達者が初学者や中級者よりも有意に回答が少なかった。その他のカテゴリにおいては有意な偏りは見られなかった。

Table 2 カテゴリ別の件数 (%)

	初学者	中級者	熟達者
安心感を与える	7 (16%)	19 (25%)	4 (27%)
状況確認	1 (2%)	7 (9%)	3 (20%)
対処	10 (23%)	7 (9%)	4 (27%)
言語的保障	13 (30%)	24 (32%)	0 (0%)
協同の提案	9 (21%)	11 (14%)	3 (20%)
試す	2 (5%)	3 (4%)	0 (0%)
予防措置	1 (2%)	3 (4%)	0 (0%)
他児を巻き込む	0 (0%)	2 (3%)	1 (7%)
	43 (100%)	76 (100%)	15 (100%)

中級者である3・4年生は、現場での実習を経験している最中であるため、子どもの失敗時の対応にはより敏感になっていると考えられる。このことより「安心感を与える」というもつ

とも直接的な対応をとる傾向が高かったと考えられる。

一方、熟達者である現役・元保育者は回答がなかった「言語的保障」であるが、学生たちの回答は多かった。本研究で設定した状況では善意を基にした行為であるため、学生にとっては、行動結果に関わらず、まず子どもの意図をほめようとしたと考えられる。熟達者は「ありのままの姿」を承認するというほめ方をする傾向にあるが（堀、2019）、本研究で設定した状況にあてはめると“ケンジくんはメダカの鉢を太陽のところに持っていきこうとしたんだね”という子どもの意図への理解を伝える応答になるはずである。しかし学生においては、それにとどまらず“ありがとう”や“カッコイイ”という保障や肯定的な評価が追加された反応が多かったことが特徴であった。子どもの行為や意図を言語的になぞるだけでなく、そこに肯定的な評価を表明するワードが挿入されることは、熟達度の初級から中級において見られやすい特徴なのかもしれない。このことは、子どもの行為に対して単眼的に反応しやすいという熟達度の低い保育者に見られやすい特徴が反映されていると推察される。失敗状況において子どもの自尊心の低下を防ぐという点では、行為直後の保障や意図に焦点を当て肯定的な評価を行うことは、一定の効果を有すると考えられる。しかしその一方で、善意で始まった行動でも結果失敗に終わっている状況で、行為直後にほめられる、もしくは肯定的に評価されるというのは子どもにとって違和感を抱かせる可能性もある。事態が收拾し、当該児も落ち着いた頃に、本人の意図を確かめ、評価し、今後の方針を伝えていくという手順をふむことが、子どもにとってより受け入れやすい保育者の反応ではないだろうか。本研究では、対応のステップを順に書かせるような手続きをとっていないため、詳細は不明であるが、熟達者に見られやすい複眼的な視点からの反応（堀、2019）を考慮すると、このような順序立てた反応の有無を今後比較検討していく必要があるだろう。

統計的有意差はなく、挙がった件数としても少数ではあるが、子どもを「試す」ような行為は、熟達者には見られず、初学者や中級者である学生に見られた。梶田ら（1988）は、経験の短い保育者は幼児に対して自分の枠組みで動かそうとするが、経験の長い保育者ほど、子どもの主体的な活動を励まし、子どもとの関係を重視することを明らかにしている。学生たちは、日々の授業や実習において、子どもの主体性を大切にすることを教わってきている。年長児であるという発達段階も踏まえ主体的に、つまり自発的に問題解決してほしい、という願いが“考えさせる”といった使役動詞での表現につながったと推察される。

葛藤場面の写真から事態をどう見取り、どのように対応をするのかを検討した森山ら（2009）では、葛藤場面において「見守る」という対応をとるのは幼稚園教諭に有意に多く、学生に有意に少なく、幼稚園教諭は直接的な介入を少し控え、子どもたちの自立的な発達を促す傾向があるとしていた。実習先で保育者がすぐに介入しないなどの対応を見てきている学生にとっては、子ども自身が主体的に動けるようにという思いが強いのもかもしれない。ただ、今回はいざこざ等の葛藤場面ではなく、失敗場面であった。年長児とはいえ幼児に対して失敗場面への直面化は、自我の発達という観点からも十分受け止められるかどうか、ひいてはそのことが教育的効果を有するかについてはわからない。今後検討が必要である。



Table 2には、初学者、中級者、熟達者それぞれの中で、どのカテゴリーの回答が多いのかを総計を100%とした割合を示している。初学者・中級者である学生は、多くの回答カテゴリーに分類していたが、熟達者は回答者が3名と少数ではあるが、シンプルな組み合わせをしていると考えられる。つまり、熟達者はいくつかの対処法略を知ってはいるが、その場に合ったものを取捨選択し実践しているのではないだろうか。

熟達化には知識量の増加に加えて構造化が関係するという (Chi, Hutchinson, & Robin, 1989)。学生は授業や実習を通してたくさんの知識や技術を得て学びを深めているが、先を予測したり、他への影響を考慮するなど、得た知識を構造化していくことがまだ不足していると考えられる。また、保育者自身が所持する保育観や子ども観が保育行為スタイルに関係しているとも考えられ (上田, 2010)、初学者・中級者である学生はまだ自分の保育に対する価値観を形成しきれていないとも考えられる。したがって、知識を先行的に取得し、そこへ経験を積むことによって、価値観も定まり、保育行為スタイルも形成されていくのではないだろうか。

## 引用文献

- Chi, M.T. H., Hutchinson, J. E., & Robin, A. F. (1989). How inferences about novel domain —related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 27–62.
- 堀由里 (2018). 子どもを褒めることの難しさ—教育・保育実習を経験した学生への調査— 日本発達心理学会第29回大会発表論文集、422.
- 堀由里 (2019). 子どもをほめる観点に関する心理学的考察—熟達者と初学者の違い— 桜花学園大学保育学部研究紀要、18、67–75.
- 梶田正巳・杉村伸一郎・桐山雅子・後藤宗理・吉田直子 (1988). 具体的な事例へ保育者はどう対応しているか 名古屋大学教育学部 (教育心理学)、35、111–136.
- Kelly, S.A., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, 71, 1061–1071.
- 厚生労働省 (2018). 保育所保育指針解説 フレーベル館
- 箕輪早織・向井隆代 (2003). 叱り言葉・ほめ言葉と親子関係認知子どもの心理的適応との関係 日本発達心理学会第14回大会発表論文集、313.
- 森山卓郎・鍋島恵美・齋藤真由美・村田真里子・榎山ゆかり・小川陽子・高野史朗・光村智香子・田中琢也 (2009). 「幼児のけんかやいざこざ」にどう関わるか：学生、保護者、幼稚園教員、保育園保育士の場合 京都教育大学紀要、115、27–45.
- Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of prosocial behavior in children*. Freeman. (菊池章夫 (訳) 1980 思いやりの発達心理 金子書房)
- 岡本夏木 (1994). 子どもの「自己」 岡本夏木・高橋恵子・藤永保 講座幼児の生活と教育 3 個性と感情の発達 pp. 47–77. 岩波書店
- 高崎文子 (2002). 乳幼児期の達成動機づけ—社会的承認の影響について—ソーシャルモチベーション研究、1、21–30.
- 高濱裕子 (1997). 保育者の保育経験のいかし方—指導の難しい幼児への対応— 保育学研究、35、304–313.
- 上田敏丈 (2010). ティーチング・スタイルを視点とした保育者の関わりについての研究 子ども社会学会、16、3–15.

上田敏丈 (2014). 保育者の保育行為スタイルと集団活動場面におけるかかわりに関する研究 中国四国教育学会教育学研究ジャーナル、15、1-9.

※本研究は、科研費 (17K13253) の助成を受け実施した。

(受理日 2020年1月8日)