

幼児の向社会的行動を促す保育者の援助に関する考察

A Discussion of a Teacher's Support for the Prosocial Behavior of Children

村井 あかり*

Akari MURAI

要約 他者の利益となる行動は「向社会的行動」と言われ、子どもの向社会的行動を促進することは、教育上の重要な目標の一つである。本論文では、向社会的行動を促す保育者の援助の種類と、保育場における向社会的行動の種類を明らかにし、場面に応じた保育者の援助の特徴を検討することを目的とした。都内私立幼稚園の年少児・年中児・年長児と各クラスの保育者を対象として、参与観察を行い、集めた事例より、「場面」、「保育者の援助」、「向社会的行動」の種類を同定し、分類した。「ルールの強弱」を基準に事例を分析したところ、ルールが強い場面では「自己抑制」が多く促され、ルールが弱い場面では「手助け」などの自発的な行動が多いことが分かった。保育者は向社会的行動を促す援助を行う際、「場面」に合わせた対応をし、また、子どもの行動に合わせた応答的な関わり方をしていると考えられた。

キーワード：向社会的行動、自己抑制、参与観察、保育者、幼児

Abstract Behaviors that benefit others are called “prosocial behaviors,” and promoting the prosocial behaviors of children is an important educational goal. One aim of the current study was to ascertain the types of teacher support that promote prosocial behavior and the types of prosocial behavior, and another aim was to examine the characteristics of teacher support depending on the situation. Based on the instances in which children's prosocial behavior was observed, the types of “scene,” “teacher support,” and “prosocial behavior” were identified and classified. An analysis revealed that “self-control” is often encouraged in situations with strict rules while spontaneous behaviors such as “helping” are more common in situations with lax rules. Teachers were found to interact with children in a responsive manner depending on their behavior.

Key words : Prosocial behavior, Self-regulation, Participant observation, Kindergarten teacher, Preschooler

I. 問題と目的

社会にはたくさんの、それぞれ異なる性質をもった様々な人々がいる。生まれ持った性質と育ってきた環境が違えば当然のことだが、中には一般的に「いい人」と言われる人間もいれば、罪を犯してしまう人間もいる。何がその違いを生むのか。どこで間違ってしまうのか、それとも生まれ持った人間性なのか。考えてみると、人はみんな幼児あるいは

もっと小さい時から「非行」という要素を持っている。誰でも、友達や兄弟との喧嘩などで、他者を傷つけてしまった経験があるはずだ。その度に、周囲の大人や友達による、言葉かけやしつけといった働きかけが行動を「修正」し、段々と自身の力で自己を正していくようになる。「非行」の要素をもった子どもが、他者を傷つけてしまう度に自分を取り巻くものからしつけられ、他者を傷つけない行動ができるようになっていくのだとすれば、「思いやり」の心を持たせようとする周囲の働きかけ、教育には大きな力があるといえる。

思いやり行動は、心理学では向社会的行動と言わ

* 人間生活学研究科人間発達学専攻
Division of Human Development, Graduate School of
Human Life Sciences

れることが一般的であり、しばしば教育上の重要な達成目標の一つである。向社会的行動は、「他人あるいは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自発的な行為」¹であると定義され、もっぱら行為の内容によって規定されるもので、動機は含まない概念である。つまり、向社会的行動は、他人に対してしようとしたことの結果によって定義される。他方、向社会的行動と類似概念である愛他行動は、「外的な報酬を意識的に期待することなしに、他者の利益や福祉の向上を目的として内発的に動機づけられた自己犠牲的な行動」²ともっぱら利他的動機によってのみ行われる行為と定義され、両者は動機づけの有無によって区別される。これまで、周辺環境などの状況要因や動機づけなど様々な方向から幅広い対象で向社会的行動に関する研究が行われている³。特に子どもを対象にし、その教育的な働きかけやしつけについての、向社会的な行動を推進する目的をもった研究は数多くみられる³。

冒頭でも述べたように、向社会的行動の発達には、遺伝的要因だけでなく家族や養育者、教師、きょうだい、友達といった「社会化のエージェント」¹が多く関わっている。Eisenberg¹によれば、子どもの向社会的行動の発達を促そうとする両親は、子どもの向社会的行動を褒めることで承認したり、逆に子どもの利己的で非協力的な行動を罰することで、子どもに向社会的行動を教えようとするという。

大人の働きかけや子どもの向社会的行動への効果に関しては、これまでも向社会的行動を促す養育者や教師の教育の在り方として比較的多くの研究が行われているが、向社会的行動が、保育者という社会化のエージェントによるどのような種類の働きかけによって、どのような過程で生じるのかについては明らかでない。

そこで本論文では、(1) 向社会的行動を促す保育者の援助の種類と(2) 保育場面における向社会的行動の種類を明らかにし、(3) 場面に応じた保育者の援助の特徴を検討することを目的とする。

日々子どもたちとのかかわりの中で、保育者は子どもの様子に臨機応変に対応し、援助をしている。ある特定の行動を引き出すために〇〇の援助をする、といったマニュアルに従うようなかかわりではない。

上記の点を踏まえ本論文では、観察事例から、場面や子どもの様子と、向社会的行動を促す保育者の

援助にはどのような関連があるのかについて着目し、考察を行うこととする。

II. 方法

1. 調査対象

都内私立幼稚園の年少児・年中児・年長児クラスの園児である子どもと各クラスの担任保育者を対象とした。内訳は、年少児2クラス(女児40名、男児16名)、年中児1クラス(女児20名、男児8名)、年長児2クラス(女児40名、男児16名)、年少児担任保育者4名、年中児担任保育者1名、年長児担任保育者2名である(Table 1)。クラス名・子どもの名前・保育者の名前はすべて仮名である。

Table 1 Observed subjects

年齢	クラス	担任保育者
年少児	1組 28名 (女児20名、男児8名)	2名
	2組 28名 (女児20名、男児8名)	2名
年中児	3組 28名 (女児20名、男児8名)	1名
年長児	4組 28名 (女児20名、男児8名)	1名
	5組 28名 (女児20名、男児8名)	1名

2. 観察期間及び観察方法

観察期間は2017年9月～2017年10月の全5日間クラスに筆者が入り、参与観察を行った。その場で記録をとり、記憶が鮮明なうちに観察記録をフィールドノートとしてまとめた。

3. 分析の手続き

集められた37事例のうち、保育者が子どもの向社会的行動を促していると考えられる事例について、22事例を同定した。事例を繰り返し読み、(1) 場面、(2) 保育者の援助、(3) 向社会的行動を分析の視点として、同定した22事例を分類した。

さらに、本論文では「場面や子どもの様子と、向社会的行動を促す保育者の援助にはどのような関連があるのか」について考察することが目的であることから、分類した22事例の言語的・非言語的やり取りを分析した。

4. 分析の視点

(1) 場面

幼稚園において、子どもたちは様々な活動を行っている。一日の活動を、「自由遊びの時間」、「一斉活動の時間」、「片付けの時間」、「お弁当の時間」、「運動会の練習の時間」、「帰りの会の時間」の6つの場面に区切り、同定した22事例を分類した。

(2) 保育者の援助

同定した22事例においてみられた保育者の援助について、湯澤ら⁴（2001）を参考に、「説明」、「モデル」、「提示」、「解釈」、「承認」、「促進」、「禁止」、「無反応」、「その他」、の9つのカテゴリーを作成した。同定した22事例を9つのカテゴリーより分類した。カテゴリー名と内容をTable 2に示す。

Table 2 Categories of teacher support¹

保育者の援助	内容	例
説明	状況を言語化する	「Bちゃんの足が当たっちゃったんだね」
モデル	保育者または子どもの行動を模範として見せる	「Cちゃんのこと見て」
提示	具体的な行動を提示する	「たたかないでやめてって言ってごらん」
解釈	気持ちを推測し言語化する	「大きな声で言われてびっくりしちゃったんじゃない？」
承認	行動を褒める	「Aちゃんえらいね」
促進	行動が見られた際にそれをさらに促す	
禁止	攻撃行動などを禁止する	「つき飛ばしたらいけないよ」
無反応	言語的な援助をせず、黙って見守る	
その他	上記いずれにも当てはまらなかった場合	

(3) 向社会的行動

前述のとおり、向社会的行動は、「他人あるいは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自発的な行為¹」であると定義される。つまり、行為の内容によって規定され、他人に対してしようとしたことの結果によって定義される。分析では、同定した22事例においてみられた、子どもの向社会的行動と保育者が促していると考えられる向社会的行動について、伊藤⁵（1999）の向社会的行動の分類を参考に、「手助け」、「励まし」、「心配」、「慰め」、「気遣い」、「協力」、「譲渡」、「気づき」、「自己抑制」、「その他」の10つのカテゴリーを作成した。同定した22事例を作成した10つのカテゴリーより分類した。カテゴリー名と内容をTable 3に示す。

10つのカテゴリーのうち、「自己抑制」について、「集団場面で自分の意志や欲求を抑制・制止しなければならない時、これを抑制する⁶⁾」行動を指す。つまり、集団生活の場面において、自身が何かを行っていた場合でも、周りの状況のみてその行為をやめるということである。向社会的行動には「自分

の意志や欲求を明確にもち、これを他人や集団の前で表現し主張する」自己主張的側面と、自己抑制的側面の二つの側面が含まれると考えられる⁶⁾。

III. 結果と考察

同定した22事例について、1.「場面」、2.「保育者の援助」、3.「向社会的行動」を分析の視点として分析したところ、以下の結果が得られた。得られた結果について考察した。また、事例について言語的・非言語的やり取りを分析し、場面や子どもの様子と、向社会的行動を促す保育者の援助にはどのような関連があるのか検討した。

事例中の下線は向社会的行動を促していると思われる保育者の援助、ゴシック体表記の部分は、事例に登場する人物の発言を示す。また、桜井⁷（2002）を参考に、文脈上省略されている語の補足を（ ）で挿入し、場面の状況や発言中の人物の動作などを（（ ））内に記述する。

1. 場面

同定した22事例について、「場面」を分析の視点

¹ 湯澤ら（2001）を参考に筆者作成

Table 3 Categories of prosocial behavior²

向社会的行動	内容
手助け	身体的な援助を指し、手伝いや手助けなどをする
励まし	相手を元気づけようとする行動を指し、応援も含む
心配	泣いている人や落ち込んでいる人を心配する
慰め	泣いている人へ声をかける・話を聞く・傍にいる
気遣い	他者の置かれている状況や気持ちを考える
協力	他者と何かを成し遂げようとしたり、作り上げようとする
譲渡	もの、場所を譲り渡す
気づき	困っている人、泣いている人、助けを必要としている人に気づく
自己抑制	集団生活の場面において、自身が何かを行っていた場合でも、周りの状況を見てその行為をやめる
その他	上記いずれにも当てはまらなかった場合

として分析したところ、「自由遊びの時間」は2事例、「一斉活動の時間」は3事例、「片付けの時間」は6事例、「お弁当の時間」は2事例、「運動会の練習の時間」1事例、「帰りの会の時間」8事例だった。

分類した事例より、場面ごとの特徴として、「場面のルール」がそれぞれあるとわかった。例えば、4歳児の「お弁当の時間」の場面では、「座りたい場所に椅子を運び、机の上にお弁当を用意する」、「いただきますの挨拶をするときは話すのをやめる」、「食べ終えたらお弁当と使っていた椅子を片付ける」といったルールがある。また、「マナー」として「大声で話さない」、「立ち歩かない」といった明確化されていないルールも存在する。反対に、「自由遊びの時間」のように、ほとんどルールがない場面もある。「自由遊びの時間」では、「時間になったら遊びをやめる」というルールのみである。このように、「場面」はルールの強弱によってそれぞれ特徴づけられると考えられた。

² 伊藤 (1999) を参考に筆者作成

2. 保育者の援助

同定した22事例について、「保育者の援助」を分析の視点として分析したところ、「説明」は6事例、「モデル」は8事例、「提示」は14事例、「解釈」は5事例、「承認」は11事例、「促進」は5事例、「禁止」は8事例、「無反応」2事例だった (Fig.1)。「その他」に分類される援助は見られなかった。

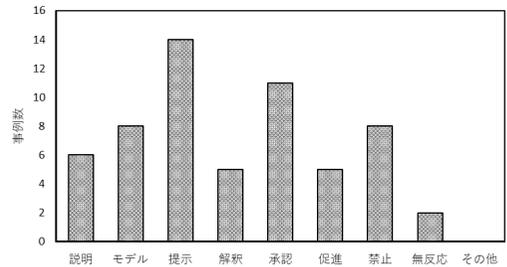


Fig. 1 Number of instances of teacher support

9つの保育者の援助カテゴリーのうち、最も多く見られた援助は「提示」であり、22事例中14事例で見られた。「提示」は、謝罪や仲直りの仕方など、具体的な行動を提示する援助を指す。「提示」の援助が多く見られた理由として、具体的な行動をイメージすることが難しいという、幼児期の発達的特徴が考えられる。「提示」の援助が見られた事例として、【事例11】を取り上げる。

【事例11：ベランダで泣いているKくん】

年齢：年少児

場面：自由遊びの時間

人物：保育者F、男児K、女児I

保育者の援助：提示

向社会的行動：気遣い

泣いている K の周りに子どもたちが6人集まっている。保育者 F が、泣いている K の前にしゃがみこみ、「どうしたの?」と言って話を聞こうとする。K は泣きじゃくりながら、話始める。保育者 F: 「I ちゃんが持つてるロープほしかったの?」
K は泣きながらうなずく。I はロープを手に持ちだまって K の隣に立っている。
保育者 F: 「I ちゃんにほしいって言ったの?」

K:「言った!でもだめって言ったの。」
 保育者 F:((I に向けて))「あとでならよかったの?」
 I:うなずく。
 保育者 F:「そしたら、今使ってるからあとでって言ってごらん?」
 I:うなずく。
 保育者 F:((K に向けて))「なんでだめなの?って聞いてごらん?」
 K:うなずく。

K と I の担任保育者である保育者 F は、まず、K が泣いている理由を確認する。その後、I に、「そしたら、今使ってるからあとでって言ってごらん?」と、具体的にどのように行動すべきだったのかを話す。保育者 F は、泣いている子に自身の気持ちを伝えることがこの場における「思いやり」と判断したと考えられる。I は、泣いている K を前にしてどのように行動したらよいかわからなかった可能性があり、そのため保育者 F は行動を「提示」したと思われる。

事例 11 のように、向社会的行動を促す際に具体的な行動を提示する援助は最も多く見られ、子どもの発達段階を考慮した援助であると考察する。

3. 向社会的行動

同定した 22 事例について、「向社会的行動」を分析の視点として分析したところ、「手助け」は 4 事例、「励まし」は 1 事例、「心配」は 2 事例、「慰め」は 2 事例、「気遣い」は 17 事例、「協力」は 1 事例、「譲渡」は 2 事例、「気づき」7 事例、「自己抑制」13 事例、「その他」は 3 事例だった (Fig.2)。

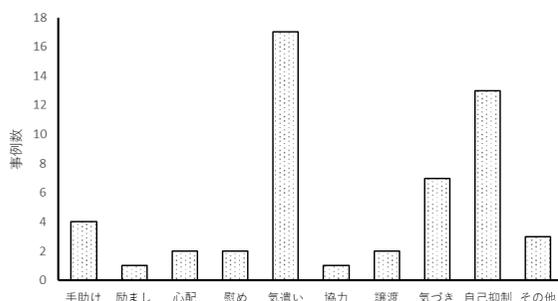


Fig. 2 Number of instances of prosocial behavior

10 つの向社会的行動カテゴリーのうち、最も多く見られたまたは促された向社会的行動は「気遣い」であり、22 事例中 17 事例とほとんどの事例で見られた。また、「気遣い」以外の、向社会的行動の事例数の合計は 35 事例で見られたことから、「気遣い」は他の向社会的行動と合わせて促されたことが多かった。相手の気持ちを考える「気遣い」を促したうえで、具体的な行動を示す援助であったと考えられる。「気遣い」は、他者の置かれている状況や気持ちを考える行動を指す。「気遣い」の行動がほとんどの事例で見られたまたは促された理由として、「相手の気持ちを考える」ことを保育者が重視していることが考えられる。「気遣い」の行動と、合わせて「自己抑制」の行動が促された事例として、【事例 01】を取り上げる。

【事例 01：遊びの片付けをする B くんたち】

年齢：年長児

場面：片付けの時間

人物：4 組担任保育者 D、4 組男女児 10 名

保育者の援助：禁止、提示

向社会的行動：気遣い、自己抑制

4 組の子どもたちが自由遊びの片づけを始める。そのうち、10 人の子どもたちは園庭の年少組の保育室の前で、木の板を片づけようとする。木の板は、長さ 60 センチほどの薄いものである。それらを積み上げたり、木の板同士を立て掛けて囲いを作ったりなどして自由遊びの時間に遊んでいた。

積みあがった木の板を壊すように崩しながら片づけたため、園庭のコンクリート部分の床に木の板が倒れ、カランカランと大きな音が出る。4 組担任保育者 D が、子どもたちに「その片づけ方はないと思うよ。もし年少さんがいたらどうするの?ちょっと考えましょう。」と話をする。

子どもたちは手を止め、保育者 D の顔を見つめている。保育者 D は他の子どもたちの手伝いに行き、木の板を片付けていた子どもたちは、その後、音をたてないように木の板を手で持って片づけをする。

4 組担任保育者である保育者 D は、「その片づけ方はないと思うよ。」という言葉かけにより、積んである木の板を崩しながら片づけるやり方を「自己

抑制」するよう促している。その後、「もし年少さんがいたらどうするの？ちょっと考えましょう。」という言葉かけから、体の小さい年少児が傍にいた場合、木の板が年少児にぶつかるかもしれないという年少児への「気遣い」を促している。片付けをしていた子どもたちは崩すような片づけ方に面白さを感じていたと思われ、その欲求を我慢するよう保育者 D は促しているが、その理由も「提示」している。体の小さい年少児を傷つけないようにするという理由を「提示」することで、その場にはいない他者の立場を考えさせている。「気遣い」を促すことで、ただ楽しいことを我慢させるのではなく、どのような片づけ方をすべきか自分たちで考えさせているといえる。

事例 01 のように、ある向社会的行動を促す際、「気遣い」の行動を同時に促している事例は多く見られ、援助をする保育者が向社会的行動の動機となる、他者の気持ちを考える行為を重要視している可能性があると考えられる。

4. 場面と保育者の援助、促された向社会的行動との関連

向社会的行動を促す保育者の援助は、「場面」によって違いがあるのか。1.場面より、「場面」ごとに「ルールの強弱」が異なるとわかった。「ルール」とは、その内容から、「集団生活を円滑に行うために保育者が子どもとの間で決めた約束」といえる。ルールが多い「場面」を(1)「保育者のルールが強い」場面、ルールが少ない「場面」を(2)「保育者のルールが弱い」場面として、場面をグループ化した。「保育者のルールが強い場面」として、「運動会の練習の時間」、「一斉活動の時間」、「帰りの会の時間」、「お弁当の時間」をグループ化し、「保育者のルールが弱い場面」として、「自由遊びの時間」、「片付けの時間」をグループ化した。グループ化した事例に見られた保育者の援助と促された向社会的行動を分析したところ、保育者の援助と促される向社会的行動には「場面」によって特徴があると考えられた。

(1) グループ化した各場合の保育者援助と向社会的行動の種類

「保育者のルールが強い場面」の保育者の援助は、同定した 22 事例のうち、「説明」は 3 事例、「モデル」は 5 事例、「提示」は 9 事例、「解釈」は 2 事例、

「承認」は 6 事例、「促進」は 2 事例、「禁止」は 4 事例、「無反応」1 事例だった。「保育者のルールが弱い場面」の保育者の援助は、同定した 22 事例のうち、「説明」は 2 事例、「モデル」は 3 事例、「提示」は 4 事例、「解釈」は 3 事例、「承認」は 5 事例、「促進」は 3 事例、「禁止」は 3 事例、「無反応」1 事例だった。

「保育者のルールが強い場面」で促されたと思われる向社会的行動は、同定した 22 事例のうち、「手助け」は 0 事例、「励まし」は 1 事例、「心配」は 1 事例、「慰め」は 1 事例、「気遣い」は 9 事例、「協力」は 1 事例、「譲渡」は 1 事例、「気づき」3 事例、「自己抑制」9 事例、「その他」は 3 事例だった。「保育者のルールが弱い場面」で促されたと思われる向社会的行動は、同定した 22 事例のうち、「手助け」は 4 事例、「励まし」は 0 事例、「心配」は 1 事例、「慰め」は 1 事例、「気遣い」は 8 事例、「協力」は 0 事例、「譲渡」は 1 事例、「気づき」4 事例、「自己抑制」4 事例、「その他」は 0 事例だった。

グループ化した各場合の保育者の援助の種類と向社会的行動の種類について Fig.3 に示す。

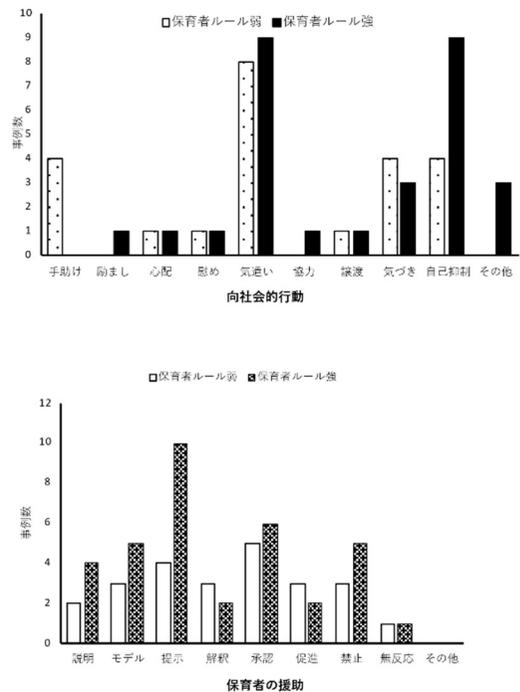


Fig. 3 Characteristics of each group

(2) 保育者のルールが強い場面

Fig.3 より、保育者のルールが強い場面の特徴として、保育者のルールが弱い場面と比べ、「自己抑制」に分類される向社会的行動と「提示」の援助が多く見られた。「自己抑制」は、「集団生活の場面において、自身が行っていた場合でも、周りの状況を見てその行為をやめる」向社会的行動である。「一斉活動」などの保育者のルールが強い場面では、「自由遊びの時間」などに比べ、子どもたち同士の距離が近くなる。そのため、自発的な行動よりも自身の欲求をおさえることが求められる場面である。保育者は場面に対応し、より強い指示である「提示」の援助によって、「自己抑制」を促していると考えられる。保育者のルールが強い場面で、「提示」の援助によって「自己抑制」が促された事例である、

【事例 06】を取り上げる。

【事例 06：立ち上がったCたち】

年齢：年長児

場面：お弁当の時間

人物：5組担任保育者A、女兒Cら3名、他5組男女児25名

保育者の援助：禁止、提示

向社会的行動：気遣い、気づき、自己抑制

当番の子どもたち数人が前にでて「いただきます」と号令をかけ、お弁当の時間が始まる。

ほとんどの子どもたちが席に着き、当番の子どもたちが前に出ているが、ざわざわと話し声が聞こえ、落ち着かない様子である。そのため、当番の子どもたちは、「いただきます」の号令をかけられない。5分ほど経ったところで、部屋が静かになる。当番の子どもたちが「いただきます」と言おうとしたとき、Cたち3人が突然席を立ち、コップを持って急いでお茶を注ぎに行こうとする。通常、お弁当の準備をする際にコップにお茶を注いだ状態にしておくため、お弁当を食べる前にお茶が入っていないことに気づき、慌てて立ち上がったと思われる。

立ち上がったCたちに対し、保育者Aは「どうして今立つの。座りなさい。いただきますができませんよ。」とやや強い口調で声を掛ける。Cたちは黙ったまますぐに席に着く。

当番の子どもたちが号令をかけ、全員で「いただきます」と言い、食事が始まる。保育者AはCたちが座っているところへ行き、話をする。

「お友達を待たせて平気なの？自分たち立ったら、みんながいただきますできなくて（お弁当を）食べられないのわかるよね？ちょっと我慢する。自分のことしか考えないの？みんなのこと考えて、やりたいことも我慢できるようにする。それが年長さん。がんばって。」とCたちに目線を合わせながら、背中や肩に手を置いて、保育者Aが言う。Cたちは黙ってうなずく。

5組担任保育者であるAは「自分たち立ったら、みんながいただきますできなくて（お弁当を）食べられないのわかるよね？ちょっと我慢する。（中略）みんなのこと考えて、やりたいことも我慢できるようにする。」などの言葉かけにより、立ち上がってお茶を注ぎにいきたいCらの行動を「自己抑制」するように促している。保育者は、自身の行動によって「みんな」がお弁当を食べ始めることができないことに気づかせている。その際、「座りなさい。」などの明確な行動を「提示」しており、援助対象以外の子どももいる場面であることから、即時に行動を修正させていると思われる。

事例06のように、保育者のルールが強い場面では、保育者は場面に対応し、「提示」の援助によって「自己抑制」を促しているという特徴があるといえる。保育者のルールが強い場面では、保育者は「集団」を機能させる必要があり、周囲のことを考えて自身の欲求をおさえる援助を行っていると考えられる。

(3) 保育者のルールが弱い場面

Fig.3 より、保育者のルールが弱い場面の特徴として、保育者のルールが強い場面と比べ、「手助け」に分類される向社会的行動が多く見られた。「手助け」の行動は、身体的な援助を指し、手伝いや手助けなどをする向社会的行動である。また、「手助け」の行動が見られた際、保育者は「モデル」の援助を行っている事例が多く見られた。保育者のルールが弱い、つまり、保育者と子どもの距離が離れているため、自発性の強い行動が起きやすいと考えられる。また、そうした自発的な子どもの向社会的行動を、保育者が周囲にいる子どもに対し「モデル」とすることで、向社会的行動を促していると考えられる。

保育者のルールが弱い場面で、子どもによる自発的な「手助け」の向社会的行動が見られ、それを保

育者が「モデル」とする援助が見られた事例である、
【事例05】を取り上げる。

【事例05：友達の椅子を片付ける R】

年齢：年少児

場面：片付けの時間

人物：1組担任保育者2名，女児R，女児Sら2名，
他1組男女児数名

保育者の援助：モデル，承認

向社会的行動：手助け，気づき

年少児には、お弁当を食べ終わったら、自分の使ったおぼんと椅子を片付けてから遊びにいくというルールがある。

Rの隣に座っていた女児Sたち2人が、お弁当を食べ終わったあと、おぼんと椅子を片づけずに遊びにいつてしまう。Sたちよりも遅く食べ終わったRが、自分の椅子を片づけた後、自分のおぼんとSたちのおぼんを重ね片づける。また同じように、Sたちの椅子も片づける。

Rの様子を見ていた保育者Eが「Rちゃんえらーい！！」と部屋にいる子たちに聞こえるような声の大きさを褒める。保育者Gも「ほかのお友達の分も片づけられてえらいねー！」と同じように褒める。

部屋にいた10人ほどの子どもたちが手を止めて保育者やRの姿を見る。Rは笑顔を見せ、外で遊ぶため部屋の外へと出る。

Rは、自分以外の、友達の分のおぼんと椅子も片付ける、という「手助け」に分類される向社会的行動を自発的に行っている。1組担任保育者であるEとGは「Rちゃんえらーい！！」「ほかのお友達の分も片づけられてえらいねー！」という言葉かけにより、Rの「手助け」の向社会的行動を「承認」し、それをR以外の、保育室にいる子どもにも聞こえるように言うことで「モデル」の援助を行っている。「モデル」とは、保育者または子どもの行動を模範として見せるという援助である。事例06では「見習おう」などの直接的な言葉はないが、Rを褒めることで、Rの行動が今後の「規範」として子どもたちに刻まれるよう、援助しているのではないかと思われる。

事例05のように、保育者のルールが弱い場面では、「手助け」といった子どもの自発的な「向社会

的行動」が現れやすく、保育者はそれに対し「モデル」の援助を行うことで、周囲にいる子どもたちへも向社会的行動を促していると考察する。

(4) まとめ

向社会的行動を促す保育者の援助は、「場面」によって特徴があるとわかった。「場面」ごとに「ルールの強弱」が異なることから、ルールが多い「場面」を「保育者のルールが強い」場面、ルールが少ない「場面」を「保育者のルールが弱い」場面として、場面をグループ化し分析した。結果、保育者のルールが強い場面では、保育者は場面に対応し、「提示」の援助によって「自己抑制」を促しているという特徴があると考察された。保育者は「集団」を機能させる必要があり、周囲のことを考えて自身の欲求をおさえる援助を行っていると考えられた。また、保育者のルールが弱い場面では、「手助け」といった子どもの自発的な「向社会的行動」が現れやすく、保育者はそれに対し「モデル」の援助を行うことで、周囲にいる子どもたちへも向社会的行動を促していると考察された。

以上より、保育者は向社会的行動を促す援助を行う際、「場面」の特性を認知して柔軟に対応し、また、子どもの行動に合わせた応答的な関わり方をしていることが分かった。「思いやりとは～」とレクチャーするような、保育者から子どもへという一方向の援助ではなく、子どもの行動を受けて様々な援助をしていく相互作用の援助であると考えられた。

謝辞

本研究の調査にご協力いただきました方々に厚く御礼申し上げます。

付記

本稿は、日本家政学会第73回大会におけるポスター発表を加筆修正したものです。

引用文献

- 1) Eisenberg, N., Mussen, P. H.: *The Roots of Prosocial Behavior in Children*: Cambridge University Press. (1989)
(菊池章夫・二宮克美 共訳「思いやり行動の発達心理」金子書房, 1991)
- 2) 首藤敏元: 幼児・児童の愛他行動を規定する共感と感情予期の役割, 風間書房 (1996)

- 3) 松崎学・浜崎隆司：向社会的行動研究の動向，
心理学研究，63，193 - 210（1990）
- 4) 湯澤美紀・倉盛美穂子・入江慶太・陳衛・山崎
晃 2001 幼児の相互作用場面における養育者の
言語介入 幼年教育研究年報 23，89-95
- 5) 伊藤順子・丸山愛子・山崎晃 1999 幼児の自
己制御認知タイプと向社会的行動との関連 教
育心理学研究 47，160-169.
- 6) 柏木恵子 1988 幼児期における「自己」の発
達 東京大学出版会
- 7) 桜井厚：インタビューの社会学，ライフストー
リーの聞き方，せりか書房（2002）

指導教員：家政学研究科児童学専攻岡本吉生教授

