

他者に対し否定的な言動をしてしまう幼児と教師の援助方法について

— 一人一人の良さを生かし認め合える集団形成を目指して—

児童生徒発達支援コース 幼児教育実践系
加藤 千奈

I 主題設定の理由

1 主題設定について

2030年を目標に「誰一人取り残さない持続可能で多様性と包摂性のある社会」がSDGsという形で世界的に目指されている。

また、幼稚園教育要領の領域「人間関係」における内容の取扱いには『(2) 一人一人を生かした集団を形成しながら人と関わる力を育てていくようにすること。その際、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自分の良さや特徴に気づき、自信をもって行動できるようになること』と書かれている。そして「集団」について飛田¹⁾は、「多様な成員から構成される異質性の高い集団は、潜在的には優れたパフォーマンスを示す可能性が高くなること、しかし一方で、このような多様な成員からなる異質性の高い集団においては、相互のコミュニケーションや共通理解の困難さが高まり、あるいは対人葛藤が生起する可能性も高まること、そして、これら対人関係に関わる問題が集団による問題解決パフォーマンスに抑制的に影響する可能性が高まること」を指摘している。従って、一人一人の生き方や考え方が尊重されながらも、一緒に目的を達成するために協調性をもって協働して生きていけるような子どもたちを育む教育をしていくことはとても重要な事であると考えられる。

2 幼児の実態と社会的情報処理モデル

実習園（連携協力園）で参与観察を行う中で、「大嫌い」「もう一緒に遊ばない」と友だちに発言する等、子どもが他者（友だち）を否定する言動を見かけることがあった。社会的な場面で行われる問題解決の情報処理の過程を、ダッジ（Dodge, 1986）²⁾は社会的情報処理モデルで示した。このモデルは1994年に改訂されており（Crick & Dodge, 1994）³⁾、現在では6つの段階の情報処理（「手がかりの符号化」「手がかりの解釈」「目標の明確化」「反応アクセスないし反応構成」「反応決定」「行動実行」）が想定されている。これまで、最終ステップである「行動実行」には、それ以前のステップの処理の仕方が影響することが示されてきた。例えば、Dodge, Pettit, McClaskey, Brown & Gottman（1986）⁴⁾やCrick, Grotpeter & Bigbee（2002）⁵⁾では、攻撃的な子どもは、有効な手がかりに注意し、適切に解釈するという「符号化」や「解釈」の技能が不十分であったり、相手の意図を敵意的に解釈したりす

るなど、「解釈」に歪みがあることを明らかにしている。

3 本研究の目的

一人一人の良さを生かし、認め合えるクラス集団を実現するために、保育者としてどのように援助していったらよいのか。その中でも実習園の参与観察にて見られた「他者に対し否定的な言動をしてしまう子ども」に焦点を当て、どのような場面において他者を否定する言動をするのか、その際どのように教師が援助を行っていくことで、自分も他者も否定しない子どもを育むことができるのかについて明らかにすることを本研究の目的とする。

II 先行研究の検討

1 目的

一人一人の良さを生かすとはどのようなことであるのか。また、良さを認め合える集団を形成することについてどのような意味があるのかという観点から「一人一人の良さを生かし、認め合える集団形成」に関する研究動向について文献にて探っていく。

2 結果と考察

(1) 一人一人の良さについて

「一人一人の良さ」とはどのようなものであると解釈されているのか、文献研究を行った。その結果、それぞれ以下のように定義づけがされていた。

橋本⁶⁾は、「児童が本来もっているよい点や得意としていること」をよさであると述べている。また渡口⁷⁾も、一人一人のよさを「得意なこと」や「その子の持ち味や力、その子らしさ」であると述べている。

文部科学省⁸⁾は、「幼稚園では、行動の仕方や考え方などに表れたその子らしさを大切に、一人一人の幼児が、そのよさを発揮しつつ、育っていく過程を重視しなければならない」と述べていることから、「行動の仕方や考え方などに表れたその子らしさ」をよさと捉えていることがわかる。

藤井⁹⁾は、一人一人のよさを「自然・自分・友達と出会ったり、関わったりしたときにもつ、自分なりの見方や考え方」であると述べている。

近藤¹⁰⁾は、「よさ」とは、児童の一人一人のもので、「その人らしいところ」や「考え方の素晴らしさ」であり、自分からみて「自分で自分を好きになれるところ」「自分で誇りに思えるところ」でもあると述べている。

以上の論文等により、「一人一人の良さ」とは自他

共に良さだと認識している『表面上に表れてくるもの』と、ある物事についての「見方」や「考え方」「行動の仕方」に挙げられるような、一見よさとして分かりやすく表れてはいないが、ある視点であったり、見方をするることによって「よさ」として認識できる形で表れてくる『内面的なその人らしさ』の2つに分類できるのではないかと考える。

(2) 一人一人の良さを生かした実践について

幼稚園における実践研究については、山田・伊藤¹¹⁾が、一人一人を生かす集団保育として「帰りの会で一人一人の楽しかったこと、うれしかったこと等B保育者が質問してクラスの園児の前で子どもが答える」「トラブルが起こった際には、『今日こんなことがあったんだけどどうすればいいかな』とクラス全員で考える」「グループダイナミクス制の導入を行い、それぞれの発達段階や集団での主張の強さによって同じようなタイプの園児を集め、意図的に3つのグループに分けて『どの夏野菜を育てるのか決める』という内容の話し合い活動をする」などの実践研究を行っている。

小学校における実践研究については、以下のものが見られた。

橋本¹²⁾は、生活科の授業にて「単元を行う前や単元を行う中で教師が『よさ見取りシート』を用いて、『創意工夫』『自主・自律』『責任感』『生命尊重』『思いやり・協力』といった視点から児童のよさや変容、指導内容、授業時間外の変容、作品を記録する」「児童が毎時間の振り返り際には『見つけた秋のすてき・友達のすてき』『できるようになったこと』『自分のすてき』の3項目で行う」「振り返りの『友達のすてき』部分について、児童同士で交流を行う」などの実践研究を行っている。

釋迦堂¹³⁾は、『『伸ばそう子どものよいところ』というカードを用いて、保護者と教師とが子どものよさを伝えあう機会を設ける』『『自己評価カード』を用いて、子ども自身のよさを評価する機会を設ける』『『朝の会』にて、友達から自身のよさについて賞賛される機会を設ける』『『帰りの会』にて、担任から積極的な良さの取り上げを行う機会を設ける』『よりよさが伸びるためにどのようにしていけばよいのかについてのフィードバックを行う』などの実践研究を行っている。

以上より、一人一人の良さを生かすためには、「教師が子どもの良さを見取ったり知ったりすること」「子どもが自身の良さを知ったり気付いたりすること」「他者（教師や友達）に良さを認められる経験をする事」「子どもが友だちの良さを知ること」の4点が必要であることがわかる。

(3) 認め合える集団について

幼稚園における認め合えるクラス集団について、大広¹⁴⁾は「幼稚園教育要領解説」を用いて以下のようにまとめ、幼児は、教師との信頼関係の下、友達との様々なかかわりを通して互いのよさを認めるようになり個から仲間へ意識していくと考えると述べている。それをまとめたものが【表1】になる。また、一人一人の幼児理解のもと、互いのよさを認め合うための援

助の視点を、濱名¹⁵⁾を参考に用いて以下のようにまとめている【表2】。

表1 幼稚園における認め合えるクラス集団

	過 程
教師と か か わ り 通 し て	<ul style="list-style-type: none"> ・愛情をもち、温かい目で見守る教師との生活において、安心して自分らしい動きができ、様々な物事への興味や関心が広がり、自分から何かをやろうとする意欲や活力が高まり、自信をもって生活する。 ・幼児の気持ち、遊びや実態、友達との関係など一人一人を深く理解し、その幼児の考えや行動のよいところを認め支える。 ・一人一人のよさや可能性を見だし、幼児らしさを損なわず、ありのままを受け入れる。 ・幼児に対する教師の姿勢が周囲の幼児に伝わり、幼児自身も友達のよさに気付いていく。
友 だ ち と か か わ り 通 し て	<ul style="list-style-type: none"> ・初めは「○○ちゃんは鉄棒が上手」「○○ちゃんは歌が好き」と表面的な特性に気づく。 ・しだいに「○○ちゃんならいい考えをもっていると思う」「気持ちのやさしい○○ちゃんならこうするだろう」と心情や考え方などの特性に気づく。 ・特性に応じてかかわるようになり、遊びの中で互いのよさが生かされる。 ・対話(聞く、伝え合う)をする中で、一人では思いつかないこと、自分の気づきを取り入れてくる友達と遊ぶ楽しさ、「3人寄せば文殊の知恵」で二者の対話では見えないことが、三者になることでさらに広がっていくおもしろさを味わう。一緒に遊ぶ楽しさや友達のことの喜びを感じられるようになり、関係性が築かれる。 ・言葉で傷つけ、傷つけられる中で、言ってよいこと、いけないことを考えることが大事であることを知る。 ・友達の個性やよさが幼児なりに具体的な場で感じられるようになり、友達と認め、認められる関係が、幼児の自信につながっていき、さらに関係性が深まる。

表2 一人一人の幼児理解のもと、互いのよさを認め合うための援助の視点

教師の援助	視 点
○「友達と共感」するための援助	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人の子どもが自分の思いを十分に発揮し安心して自分のやりたいことに取り組むことができるようにする。 ・自分で気の合う友達を見つけることができるように見守ったり、友達関係を紡いだりなどの援助をする。 ・友達と様々な感情の交流をすることができるようにする。 ・教師自身が共感的な姿勢で過ごすモデルとなる
○「お互いの思いを伝え合い、相手の思いに	<ul style="list-style-type: none"> ・安心して自分の思っていることを相手に伝えることができるようにする。 ・相手にも思っていることや言いたいことがあることに気づくことができるようにす

気付く」ための援助	る。 ・教師は仲介役となり、互いの思いを伝え合うことができるようにする。
○「友達同士をつなぐ」ための援助	・友達と様々な心を動かすできごとを共有し、互いの感じ方や考え方、行動の仕方などに関心を寄せることができるようにする。 ・お互いの感じ方、考え方、行動のしかたなどの違いや多様性に気づくことができるようにする。 ・お互いが認め合うことで、より生活が豊かになっていく体験を重ねることができるようにする。 ・よき理解者として、一人一人の子どもに愛情をもって温かい目で見守り、教師自身が一人一人のよさを認める。
○「友達へのあこがれと認め合い」を育むための援助	・一人一人の子どものあるのままの姿を受け止め、十分に自分を発揮して過ごすことができるようにする。 ・一人一人の子どものよさを認め、他の子どもたちに伝える。 ・一人一人の思いを受け止めながら、心のつながりのある友達関係を醸成していく。

小学校以降における認め合えるクラス集団については、以下のような実践研究の論文が見られる。

仲村¹⁶⁾は、一人ひとりが認め合う学級集団について、一人ひとりが自分を肯定的に認めていること、友だちのよさを認めていることが根底（自己存在感）にある。安心が保障された集団で、判断し、行動できることがいきいきと活動する姿（自己実現）につながると考えると述べている。

中武¹⁷⁾も、木村¹⁸⁾が、『活動を通して、自分自身や友達のよさに気づき認め合うことによって、進んで人と関わろうとする意欲が育つ』と述べていることから、「なすことによって学ぶ」とされる学級活動において自己評価や相互評価を取り入れた振り返りの場を設定することによって、学級の中で存在感を感じ、積極的に友だちに働きかけようとする子どもが育ち、学級としても、認め合い、高め合う風土が育つと考えると述べている。

松澤¹⁹⁾も同様に、自他共に認め合い、高め合える学級について、①自己や他者を肯定的に捉えることのできる学級、②自分の意見が否定されないという安心感を基盤にして、安心して自分の意見を伝えることができる学級、③聴く生徒も相手の意見を聞こうという意思をもって聴き、誰の意見であっても同じように受け入れようとする学級、④よりよい学級という目標に向かって全員で取り組み、集団としても高まっていく学級であると述べている。

中山²⁰⁾も、児童は自らの思いや考えが級友などの他者から共感的に理解されることによって、自分自身が認められたという自己存在感を得たり、自信をもって自己決定を行ったりすることができる。また、そのような児童は、他者に対して共感的に理解し

ようとする。そのことが互いのよさを認め合い、仲間と助け合ったり、協力し合ったりして望ましい人間関係を築くことにつながっていくことを述べている。

また城間²¹⁾は、認め合い、助け合う人間関係について、教師と子ども、子ども同士が互いに理解し、相手の個性を認め、協力して活動できることであると捉えている。自他の違いを知り、互いのよさを認め、協力し合うことにより、相手を尊重し、思いやりの心をもって関わり合える人間関係を築くことが大切であると述べている。

以上の論文により、認め合える集団となるためには、「自分を肯定的に捉えたり、良さを認めたりすることができる」「友達や他者を肯定的に捉えたり、よさを認めたりすることができる」「友達や他者から自分を肯定的に捉えてもらったり、良さを認めてもらったりする」「安心が保障され、自分はここにいてもいいと感じられる（自己存在感があること）」の4点が必要であると考えられる。

（4）認め合える集団の実践について

大広²²⁾は、「幼稚園生活において、幼児が様々な体験をし、友だちとの触れ合いを楽しめるような環境の構成や援助の工夫をすることによって、互いの良さを認め居心地のよい学級づくりができるであろう」という研究仮説のもと、遊びを設定し、著しく変容の見られた幼児2名の姿と学級全体の変容を基に検証を行っている。

仲村²³⁾、城間²⁴⁾、松澤²⁵⁾は、リーダーの指示した課題をグループで行い、そのときの気持ちを率直に語り合う「心と心のキャッチボール」を通して、徐々にエンカウンター体験（本音を表現し合いそれを互いに認め合う体験）を深めていく「構成的グループエンカウンター」を用いた実践を行っている。

中武²⁶⁾は、学級活動において、自己評価や相互評価を取り入れた振り返りの場を設定する実践研究を行っている。

中山²⁷⁾は、話の聞き方や話を聞いたときの対応の方法について、どのようなものがよいのかロールプレイングにて子どもたちに示し、話し合わせ、話し合った結果を踏まえて「1年生へのわくわくかい（お楽しみ会のようなもの）」を行う実践研究を行っている。

各々の研究結果の分析は、「Q-Uテスト」「検証授業（保育）中の言動」「アンケート」「授業感想」「教師（前学年の担任）の感想」等が用いられていた。

3 「一人一人の良さを生かす」と「認め合える集団」との関係性について

分析に用いた9本の論文により、「一人一人の良さを生かす」と「認め合える集団」との関係性については、「自他を肯定的に捉える」「他者から肯定的に認めてもらう」について類似性が見られたが、一人一人の良さを生かす独自のものは「教師が子どもの良さを見取ったり知ったりする」であり、認め合える集団独自のものは「自分はここにいてよいと感じる」であった。両方の要素があることにより、一人一人の良さを生かした集団を作ることができると考えられることから、一人一人の良さを生かした集団形成を行うために

は「自他を肯定的に捉える」「他者から肯定的に認め
てもらおう」「教師が子どもの良さを見取ったり知った
りする」「自分はここにいてよいと感じる」の4点が
必要であることが分かる。

4 課題

以上により、一人一人の良さを生かし、認め合える
集団形成のために必要な要素について明らかにしてき
た。しかしながら、教師により活動を指定された環境
下における論文のみであったことや、幼稚園教育要領
解説では「幼児の自発的な活動としての遊びを十分に
確保することが何よりも必要である。それは、遊びに
おいて幼児の主體的な力が発揮され、生きる力の基礎
ともいべき生きる喜びを味わうことが大切だからで
ある」と述べていることから、自由遊びが活動の中心
である幼稚園において教師がどのように援助をする
と一人一人の良さを生かした集団形成ができるのかと
いうことを明らかにする必要がある。そこで次の実習で
観察や参加、実践を行い、具体的な援助方法について
探ると共に、一人一人の良さを生かし、認め合える集
団形成を行うために必要な4点の関係性について、明
らかにしていきたい。

Ⅲ 研究構想

1 目指す幼児の姿

- ・一人一人の良さを生かし、認め合える子ども
- ・自分も他者も肯定的に捉えられる子ども

2 研究構想

(1) 研究1

上記の姿を達成するために、教師力向上実習Ⅰ、教
師力向上実習Ⅱにおいては、先行研究にて明らかとな
った、一人一人の良さを生かし認め合える集団形成を
行うために必要な4点の関係性や、自由遊びが活動の
中心である幼稚園において子どもがどのような場面で
他者を否定する言動をするのか、その際の教師の援助
方法について参与観察を中心に探っていく。

(2) 研究2

教師力向上実習Ⅲにおいては、教師力向上実習Ⅰや
教師力向上実習Ⅱにて明らかとなった、自由遊びが活
動の中心である幼稚園においてどのような場面で子ど
もが他者を否定的に捉えてしまうのか、その際教師は
どのように援助するとよいのか、具体的な援助方法に
ついて、自身で実践を行うことを中心に参与観察も行
う中で再度探っていく。

Ⅳ 研究1(教師力向上実習Ⅰ・教師力向上実習Ⅱ)

1 目的

先行研究にて明らかとなった一人一人の良さを生か
した集団形成を行うために必要な4点の関係性や自由

遊びが活動の中心である幼稚園においてどのような場
面で子どもが他者を否定的に捉えてしまうのか、その
際教師はどのように援助するとよいのか具体的な援助
方法について探っていく。

2 方法

- ・時期：202X年9月～202X+1年6月(25日間)
- ・対象：A幼稚園4歳児(25人)(202X年度)
5歳児(25人)(202X+1年度)
- ・方法：実習生として参与観察より行った。保育中
に取った記録を基にフィールドノートを作成した。担任
は「教師」、参与観察者は「T教師」として表示した。
- ・倫理的配慮：参与観察にあたっては、個人情報
の取扱いに関する文書を園に提出し、事前に園長及び担任
教師の許可を得た。

3 結果と考察

(1) A児が事実に基づき問題を焦点化して物事を前向 きに捉えることができたようになった事例

【事例1】202X年12月9日(木)クラス活動開始を待
つ場面

○席の取り合い
AとBが、先生の話聞くために1人一つ椅子を持ってい
て、好きな場所に座る場面。一つの場所を取り合い、喧嘩に
なる。
A「Aだって早かったもん。座りたかったんだもん。」
B「Bの方が早かった。もう座ってるもん。」
教師「順番にお話聞くから待っててね。Aちゃんどうした
の。」
A「A、ここに座りたかったの。」
B「でも、Bが先に座ったんだもん。」
A「でもAは、お支度も、お茶も、トイレも、全部終わって
るもん。」
教師「そうなんだね。お支度全部終わったんだね。」
B「Bも、全部終わってるんだもん。」
教師「なるほど。Bちゃんも、お支度全部終わって、それか
らAちゃんより先にこの席に座ったんだね。でも、Aちゃん
も、この席に座りたかったんだよね。」
A「座りたかったの。(泣く)」
教師「そっかそっか。座りたいのに座れない時って、とって
も悲しいよね。そういう時もあるね。でも、大丈夫。これか
らもういっぱい座ってお話聞くことあるからね。これが最後じ
ゃないからね。」
A「(うなづく)」
C「いつもこのお席、お隣で私と座ってて、大好きなお席
だったのかな。」
教師「うーん、そうかもしれないね。」
C「この後ろの席で、お隣で座ろうよ、Aちゃん。」
A「一緒に座る。」(AとCは隣同士で後ろに座る。)

考察

教師は、Aの話をも最後まで聞いたうえで、座りたか
った気持ち、座れなくて悲しい気持ちを受け止める言
葉を掛けている。Aはこの経験を通して、自分だけで
は受け止めきれない思いを信頼できる他者に受け止め
てもらおうことで、自身の心を癒し、折り合いをつける
方法があるということを知っていると考えられる。また、
教師はAの思いを受け止めた後に、「これからも

いっぱい座ってお話聞くことあるからね。これが最後じゃないからね。」という言葉の掛けることで「今自分の望んだ席に座れなかったとしても、次のチャンスがあるから大丈夫」という前向きな捉え方ができるようにしている。

【事例2】202X+1年5月12日(木)自由遊びの場面

○友達の作品に触らせてもらえない
(○が大つみきで新幹線を作っており、Dは乗客として乗っている。工作で作ったベットを連れている。)
D「一緒にベットが乗っているの。チャッピーって言うんだよ。さわってもいいよ。」
T教師「チャッピーって言うんだ。かわいいね。(チャッピーにさわる。)」
A「ポチちゃん、かわいい。Aにも触らせて。」
D「Aちゃんはダメ。それに名前はポチじゃなくてチャッピー。チャッピーはお名前間違えるの嫌いな。触るのは絶対にダメ。」
A「黙っている。」
A「ねえT先生。先生は抱っこできる。」
T教師「急にどうしたのAちゃん。」
A「いいじゃんいいじゃん1回だけ。抱っこして。」
T教師「うーんいいよ。でももうAちゃん年長さんで大きすぎて、T先生の腰が死んじゃうといけなから1回ね。」
A「やったー。(嬉しそうに抱っこされる)」

考察

新たな経験や捉え方を学んだことで、Aは相手の話を聞かず自分の主張ばかりするということはせず、抱っこという大人との触れ合いによって自身の心を癒し折り合いをつけようと試みていたのではないかと考える。

【事例3】202X+1年5月26日(木)クラス活動開始を待つ場面

○他児による席の取り合い
D「ああ、この席に座りたかったのに、Eちゃんが先に座っちゃったから座れなかった、とつても嫌だった。」
A「Dちゃん、好きな席に座れなくても大丈夫なんだよ、これが最後じゃないから、また座ることもあるから大丈夫だよ。」
D「そうかもしれない。ありがとうAちゃん。」

考察

捉え方についても、席の取り合いをして、自分の思った席に座ることができなかつた他児に対し、「これが最後じゃないから、また座ることあるから大丈夫だよ。」と言葉を掛けていることから、前向きな捉え方ができるようになっていると考える。

(2) F児が事実に基づき問題を焦点化して物事を前向きに捉えることができるようになった事例

【事例4】202X年12月9日(木)弁当前の席に座る場面

○一緒に席に座りたい
F「いっしょにすわろうよ。ねえ。すわろうよ。」
G「うーん。」
F「いいじゃん。(G児の腕を引っ張る。)」
G「やめてよ。いたいよ。」
F「ねえねえ。(再びG児の腕を引っ張る。)」
G「Fくんきらい。」
F「Gくん、なんてひどい奴なんだ。先生Gくんが嫌いで言った。(教師に言いに行く。)」
教師「嫌いで言われたんだね。そうやって言われたら悲しくて言ったのは、きっと理由があるはずだから、一緒にG

くんに聞いてみようか。」

Fと教師「(一緒にG児へ理由を聞きに行く)」

考察

教師は、FがGの腕を引っ張っていたことを把握しており「恐らくGは腕を強く引っ張られたことが理由で嫌いという発言をしたのだろう」ということを知っているが、Fに対し理由を具体的には伝えず、Fと共にGに直接理由を聞きに行っている。このような援助を行うことにより「嫌い」といった否定的なことを他者から言われる経験をしたときに、「自分は人に嫌いと言われるような人間なのだ」と自分を否定したり、「人に嫌いと言うなんて、あの人はひどい奴だ」と他者を否定するのではなく「嫌いと言われたのには何か理由があるはずだ」と捉えることができ「自分が嫌いと言われるような人間なのではなくて、その理由が原因なのだから、それをなんとかすればよい」と自分のことを肯定的に捉えたままでいられるとともに「なにが理由があるからあの人は嫌いと言ったと思う」と相手のことも否定的でなく捉えられるようになると思われる。

【事例5】202X+1年1月20日(木)自由遊びの場面

○一緒に遊びたい
F「バトロールしに行こうよ。」
H「今まだ作ってるから行けないよ。」
F「いいじゃんか。行こうよ。(F児の腕を引っ張る)」
H「だから行けないんだってば。Fくんもういやだ。もう遊ばない。」
F「なんで遊ばないって言うの。ねえなんで。」

考察

前事例とは異なり、Fは「もう遊ばない」という言葉をHから言われた時に、相手に対し「ひどい奴」等と否定する発言をするのではなく、そのように発言した理由を尋ねる姿が見られ、「もう遊ばないと言われる時は、自分のことが嫌いというわけではなく、遊ばないと思うようになった理由があるのではないか」と事実に基づき問題を焦点化し前向きに物事を捉えられるようになったと考察する。

(3) I児が事実に基づき問題を焦点化して物事を前向きに捉えることができるようになった事例

【事例6】202X+1年4月21日(木)クラス活動開始を待つ場面

○絵本の取り合い
I「もう、Aちゃん大嫌い。」
教師「どうしたの。」
I「知らない、なんでもない。」
教師「なんにもないのに大嫌いにならないでしょ。どうしたの。」
I「だって絵本読みたかったんだもん。」
教師「Aちゃんの持ってる絵本が読みたかったってこと。」
I「(うなづく)」
A「でも、だって、じゃんけんで勝ったんだもん。」
I「だって、いつもいつもAがじゃんけん勝ってばかりで、いつもIは読めないもん。ずるいし悔しい。Aは大嫌い。」
教師「そんなことないよ。じゃんけんは勝ったり負けたりするもので、平等なものなんだよ。たまたまAが勝つことが多くて、Iが負けることが多いだけなんだよ。試しに先生とじゃんけんしてみよう。」
(教師とIがじゃんけんをする。Iが勝つ。)
教師「ね。Iちゃんも勝つことあるでしょう。平等だから、じゃんけんで決めようってなるんだよ。じゃんけんで負け

だから、Aちゃんのこと嫌いって言うのは、Iちゃんの絵本が読めなくて悔しい気持ちをAちゃんにぶつけているだけだよ。」

I「でも、Iめっちゃ悔しい。(泣く)」

教師「Iちゃんめっちゃ悔しかったんだよね。その気持ちは先生がいっぱい受け止めるよ。だから、嫌いって言うのはやめよう。(Iを抱っこする)」

I「わかった…。」

考察

じゃんけんに負け続けたことについて「勝った相手はずるい」という歪んだ捉え方から相手に「大嫌い」と発言したIに対して教師は、じゃんけんは平等なものであるという事実に基づいた前向きな(正確な)捉え方を伝えた後に、実際に教師とじゃんけんをすることによって、その事実が正しいということを実感できるようにしていると考えられる。

また、「じゃんけんに負けたから大嫌いと言うのは、Iちゃんの絵本が読めなくて悔しい気持ちをAちゃんにぶつけているだけだよ」と教師が伝える事によって、Iが本来感じていたのは、「Aちゃん大嫌い」という相手を否定する気持ちではなく「じゃんけんに何度も負けて、何度も絵本が読めなくて悔しかった」という気持ちであることをIが気づき、事実に基づき認識できるように促していると考えられる。

そして、「Iちゃんめっちゃ悔しかったんだよね。その気持ちは先生がいっぱい受け止めるよ。だから、嫌いって言うのはやめよう」と言葉を掛け、抱っこをすることを通じて自分だけで受け止めきれなかった思いを他者に受け止めてもらう方法があるということ伝えていていると考えられる。

【事例7】202X+1年4月21日(木)クラス活動開始を待つ場面

○その後再び絵本の取り合い○

(AとIが再び同じ絵本を読みたくなる)

I「じゃんけんで決めよう」

A「いいよ。」

(じゃんけんをする。Aが勝つ。)

I「もう。また負けちゃったよ。ねえ先生また負けちゃった。(教師に伝えに行く)」

考察

先ほどの事例の後同じようにAとIとで同じ絵本が読みたくなり、じゃんけんで決め、Iが負けてしまった時にも、Aのことを「大嫌い」等と否定する発言はせず、悔しかった思いを教師に伝えに行くという変化がみられている。受け止めきれなかった思いを他者に一緒に受け止めてもらう方法を知ったとともに、問題を焦点化し、事実に基づく捉え方ができるようになり、他者(この場合はA)を否定的に捉えなかったと考えられる。

(4)I 児が事実に基づき問題を焦点化し前向きに捉えることができなかつた事例

【事例8】202X+1年6月9日(木)帰りの会の場面で

○絵本「しつもんおしゃべりさん」を使って

教師「今日のしつもんおしゃべりさんは『荷物』です。…どんな荷物が入っていると思いますか。お当番さんから教えてください。」

(お当番の子どもから荷物の中に何が入っているのか答える)

教師「他にどんな荷物が入っていると思ったか教えてくれる

人はいますか。」(多くの子どもが挙手。)

教師「じゃあ…」I「えー。ずるい。」

I「えー。ずるい。」

教師「羨ましいんだよね。順番で教えてもらうから大丈夫だよ。待っていてね。」

考察

Iは挙手した子どもの中で他児が選ばれたことについて、「自分が選ばれたかった」という、羨ましい気持ちから「ずるい」と発言したと考える。教師は、Iが「ずるい」という相手に対し否定的な受け止め方をするのではなく、自身が本来感じている純粋な気持ちで受け止められるように「羨ましいんだよね」という言葉を掛けたと考察する。また、教師はIが「待っていれば選んでもらえる」と見通しを持ち、安心して教師や友達の発言を聞くことができるように「順番で教えてもらうから大丈夫だよ。待っていてね」という言葉を掛けたのではないかと考える。【事例7】の際は、【事例6】と類似した場面であったために事実に基づき問題を焦点化して捉えることができるように変化した、場面が変わると難しいことが考察される。

V 研究2(教師力向上実習Ⅲ)

1 目的

「教師力向上実習Iや教師力向上実習IIにて明らかとなった自由遊びが活動の中心である幼稚園において、子どもが他者を否定的に捉えてしまう場面での具体的な援助方法について、自身で実践を行うことを中心に、参与観察も行う中で再度探っていく。

2 方法

・時期：202X+1年9月～10月(25日間)

・対象：A幼稚園4歳児(50人)(202X+1年度)

・方法：実習生として参与観察及び一部実践により行った。保育中に取った記録をもとにフィールドノーツを作成した。担任は「教師」、参与観察者は「T教師」として表示した。

・倫理的配慮：参与観察にあたっては、個人情報取扱に関する文書を園に提出し、事前に園長及び担任教師の許可を得た。

3 結果と考察

(1)L 児が事実に基づき問題を焦点化し前向きな捉え方をできるようになった事例

【事例9】202X+1年9月12日(月)弁当前に席を決める場面

○誰と隣に座るのかで争う

K「先生。L君が叩いた。」

T教師「そうなの。どうしたの。」

K「だって、僕は今日は一緒に座れないの。そう言ったらL君が叩いたの。」

T教師「L君と一緒に座りたかったから、そう言われて叩いたの。」

L「ううん。僕叩いてない。」

T教師「ええ。叩いてないの。K君目を痛がっているけど…」

教師「どうしたの。」

K「KはM君と座る約束していたのに、L君が座って、そう言ったらL君が叩いたの。」

教師「最初に言うておくよ。お席はもう変わらないからね。安心してね。」

教師「K君、M君と本当に約束した。M君もう向こうで座ってるよ。L君にもちゃんとわかるように伝えたのかな。」
 K「うーん。わからない。」
 教師「L君、約束知らないで座らないでって言われたら悲しいよ。まずL君に伝えようか。」
 K「わかった。…L君、今日はM君と座るって約束したから座らないでって言ったの。」
 L「そうだったんだね。」
 教師「次に、M君にも次に座る時に一緒に座れるように、伝えておこうか。」
 K「うん。M君に伝える。M君、次の時は一緒に座ろうね。」
 M「いいよ。一緒に座ろうね。」

考察

Lは、Kと一緒に座ることを拒否する事について「自分のことが嫌だったり嫌いだったりするから一緒に座りたくないと言ったのではないか」等のような、事実に基づく捉えではなく、否定的な捉え方をしまい、叩くという行動に出てしまったのではないかと考察する。それに対し教師は、Kの話をLとともに丁寧に聞くことによって、「先に○君と約束したから隣には座れないと言った」という事実に基づく捉えができるようにしているのではないかと考える。また、教師はKに対し、事実に基づいた捉えのできる伝え方をしていなかったこと、どのように伝えと相手に対し事実に基づく捉え方ができるような伝え方ができるのかを伝えていた。なぜ拒否するのか(今回であれば「一緒に座ることができないのは他の友達と先に約束したから」といった理由)を自分で伝えられるようにするために、このような言葉を掛けたのではないかと考察する。

【事例10】202X+1年9月13日(火)弁当前に席を決める場面

○昨日のやり取りの後と類似した状況
 K「今日一緒に座ろうね。NちゃんとOちゃん。約束だよ。」
 N「うん。わかったよ。約束ね。」
 O「わかったよ。一緒に座ろうね。」
 L「K君、今日一緒に座ろうよ。」
 K「L君ごめんね。今日は、NちゃんとOちゃんと一緒に座るって約束したから、今日は座れないんだ。また今度一緒に座ろうね。」
 L「そうだったんだね。わかったよ。また今度一緒に座ろうね。」
 K「うん。ごめんね。」
 L「いいよ。」

考察

昨日とは違い、いざごきは起きず、お互いに納得して話し合いを終えることができていた。これは、教師から事実に基づいた伝え方を学んだことでKは、Lに対し「先に約束してしまったから座ることができない」という伝え方していた事。昨日の経験から、Lは「先に約束した別の友だちがいるから一緒に座れない場合もある」という捉え方ができるようになった事が要因なのではないかと考察する。

(2)Q児が事実に基づき問題を焦点化し前向きな捉え方をできるようになった事例

【事例11】202X+1年9月20日(火)一斉活動後の場面

○列の順番について争う
 (列で並んで教室に帰る際、Pが前にQがいることに気付かず、Qを抜かして進もうとしてしまう。)

Q「(Pのことを叩こうとする)」
 P「いたい。ねえやめてよ。」
 T教師「Q君なんでPちゃんのこと叩こうとしているの。」
 Q「だって、Pちゃんが先に行こうとするから。」
 T教師「Pちゃんが先に行こうとしたのが嫌だったんだね。よく分かったよ。どうして抜かしちゃったんだろうね。Q君が並んでいた事気付かなかったのかな。Pちゃんに聞いてみる。」
 Q「なんでか聞いてみる。Jちゃんなんで僕のこと抜かしたの。」
 P「Q君が前にいたの、知らなかった。前のお友達がすごく遠かったから、迷子になっちゃうと思って走ったの。」
 T教師「そっかあ、Q君が前にいたこと知らなくて、前のお友達が遠くにいたから走って追いつこうと思ったんだね。Q君そうだったらしいよ。」
 Q「でも僕抜かされたの嫌だった。」
 T教師「そうしたら、叩くんじゃなくて、『僕も並んでいるよ。先に行かないで順番に並んで』ってPちゃんに教えてあげるといいよ。叩いても、PちゃんにQ君の気持ちは伝わらないと思うよ。Pちゃんに伝えてごらん。」
 Q「Pちゃん、僕も並んでいるよ、先に行かないで順番に並んで。」
 P「そうだったんだね、わかったよ。」
 T教師「Pちゃん、Q君が前にいたこと知らなかったんだね。きちんと自分の気持ちを伝えたら、Pちゃんに伝わったね。よかったね。でもね、Q君。どんな理由があっても、友だちを叩いていいことにはならないと先生は思うよ。叩いたことは、きちんとPちゃんに謝ろうね。」
 Q「Pちゃん叩いてごめんね。」
 P「いいよ。」

考察

Qは、列に並んでいたのに抜かされたという状況下において、「Pは、いじわるでわざと抜かしていつてしまったんだ」という事実ではない歪んだ捉え方をしてしまっていたと考えられる。そのため、相手を叩くという攻撃的な否定行動へと繋がってしまったと考察する。それに対し、T教師はQの列を抜かされて悲しかった気持ちを受け止めた上で、事実に基づいて問題を焦点化し捉えることができるよう、Qと共にPになぜ抜かしたのか理由を聞きに行き、「前にいたことに気が付かなかった」という事実をPから聞いた。この事により「わざとではなく、気付かずに抜かしてしまう事もある」ということをQは知ることができたのではないかと考える。

【事例12】202X+1年9月26日(月)一斉活動開始を待つ場面

○好きな席に座って待つ場面
 (Rが、Qが事前に座っていたことに気付かず、Qの席に座ってしまう)
 Q「Rちゃん、知らなかったと思うけどそこのお席先に僕が座っていたんだよ、変わって。」
 R「そうだったの、いいよ。(席を退く)」
 Q「ありがとう。(席に座る)」

考察

前の事例において、「わざとではなく、気付かずに抜かしてしまう事もある」ということを学んだQは、先に座っていた席に友だちが座っていた時にも、「相手は自分が座っていたことを知らなかったり、気付いていないのかもしれない」という事実に基づき問題を焦点化し前向きに捉えることができていたと考えられる。

そのため、叩いたり、相手を否定したりする行動はせず、Q「Rちゃん、知らなかったと思うけどそこのお席先に僕が座っていたんだよ、変わって。」と対し言葉を掛けたのではないかと考察する。

(3)U児が事実に基づき問題を焦点化し前向きな捉え方をできるようになった事例

【事例13】202X+1年10月6日(木)弁当前に席を決める場面

○もう一生遊ばない1

S「もう一生遊ばない。」

U「先生、S君が一生遊ばないって言うの。」

教師「どうしてそんな悲しいこと言うの。」

S「だって、U君がお隣に座ってくれないから。」

U「え、知らなかった、一緒に座ろうよ。」

S「うん、いいよ。」

教師「一生遊ばないじゃなくて、理由を話したり、聞いたりするといいかもしれないね。」

考察

Sは、「一生遊ばない」という相手を否定するような言葉を使って、「Uに自分と隣の席で一緒に弁当を食べてほしい」という自身の要求を通そうとしたのではないかと考察する。また、Uは突然「もう一生遊ばない」という言葉を言われ、理解ができなかったと考える。そのやり取りに対し教師は、「もう一生遊ばない」という言葉は相手が悲しい気持ちになるという事を伝え、そのような言葉を言った理由を聞くために「どうしてそんな悲しいこと言うの。」とUの近くでSに尋ねたと考察する。具体的な理由を伝えた事で、Sは、「もう一生一緒に遊ばないと強い言葉を使って要求を押し通そうとするよりも、相手にきちんと理由を伝えた方が気持ちがよく伝わる事」、Uは「もう一生遊ばないと発言された時には、相手が自分のことを嫌いと思っている時ばかりではなく、なにか理由がある場合もあるということ」を知ることができたのではないかと考える。

【事例14】202X+1年10月6日(木)自由遊び後、お茶を飲む場面

○もう一生遊ばない2

S「U君もう一生遊ばない。」

U「ねえS君どうして。」

S「だって、隣でお茶飲んでくれないから。」

U「僕となりでお茶飲むの嫌だって言ってないよ、隣で一緒に飲もう。」

S「え、そうなの、ごめんね、一緒に飲む。」

(SとUは隣で並んで一緒にお茶を飲む)

考察

Sは、前の事例と同じように、「隣でお茶を飲んでほしい」という自分の要求を通したいと考え、「もう一生遊ばない」と発言したと考える。それに対し、前の事例でUは「もう一生遊ばないという時には、自分のことを嫌いと思っているわけではなくなにか理由がある事」を学んでいたため、事実に基づき問題を焦点化し前向きな捉え方をでき、理由を尋ねたと考える。結果、前の事例で「理由を伝えた方が相手に気持ちがよく伝わる事」を学んだSが理由を伝え、あやまることができ、教師に頼らず子どもたち同士で解決できたのではないかと考える。

(4)W児が事実に基づき問題を焦点化し前向きな捉え方をできるようになった事例

【事例15】202X+1年10月13日(木)自由遊びの場面

○おもちゃの取り合い

(V、Wで砂山を作っている)

V「Vはこのへらを使って山をまっすぐにする。」

W「僕だってそれ使いたい。」

V「え、Vが先に使ってたもん、Vが使うんだよ。」

W「もういい、Vちゃんとは一生一緒に遊ばない。」

V「なんでそんなこと言うの。」

W「もう遊ばないだもん。(走って行ってしまう)」

V「もういいや、一人で遊ぼう。」

考察

Wは、「へらが使いたかったのに使えなかった」という自分の思い通りにならなかったもどかしさを、「もう一生一緒に遊ばない」という言葉をWにぶつける事によって、発散したのではないかと考察する。VはWが走って行ってしまった事、一生一緒に遊ばないと発言したことから、「もう私とは遊びたくないのだ」と判断し、一人で遊び始めたと考える。

【事例16】202X+1年10月13日(木)弁当前に席に座る場面

○遊びたいけど遊びたくない理由

V「V、W君と、一緒に遊びたいけど遊びたくない。」

W「え、一緒に遊びたい、遊ぼうよ。なんで。先生Vちゃんが一緒に遊んでくれないって言う。」

T教師「そうなのかあ、一緒に遊びたいけれど遊びたくないのかあ、なにかあったの。」

V「いまはないけれど、だって、W君はVとけんかするといつも『もう一生一緒に遊ばない』って言うから、それが嫌なの。」

T教師「そうなのね、そうやって言われるのが嫌だったんだね、それ、W君に伝えてみたらどうかなあ。」

V「自分じゃ言えないから先生に伝えてほしいの。」

T教師「そうかあ、先生にはとっても伝わったけれどね、じゃあ、一緒に伝えてみる。」

V「うん、一緒に伝える。」

T教師「ねえ、W君、Vちゃん一緒に遊べないって言ったでしょ、あれ、理由があるんだって、W君、Vちゃんと遊んでいる時に喧嘩すると『もう一生一緒に遊ばない』って言うでしょ、それが嫌なんだって。」

W「だって、嫌な気持ちになるだもん。」

T教師「そうかあ、嫌な気持ちになったんだね、それは悲しかったね。嫌な気持ちになったら『もう一生一緒に遊ばない』よりも、そんな気持ちになったのはなんでかを伝えるといいよ、その方が相手にW君の気持ちがよく伝わるよ。もし伝え方が分からなかったら、先生でもいいしT先生でもいいから、教えてくれたら一緒に考えるよ。」

W「わかった。」

T教師「Vちゃんの伝え方でW君に気持ちがしっかり伝わったよ、次は、自分で伝えてみてきくと伝わると思うよ、難しかったら先生とまた一緒に伝えようね。」

考察

Vは、遊びたい気持ちはあるが、午前の好きな遊びの時間において、Wといざこざがあった際に「一生一緒に遊ばない」と発言されたことが嫌だったため、遊びたいけど遊べないと発言していると考察する。また、Wと2人で話した時にいざこざが起きてしまったことから自分一人でいざこざを起こさずに伝える自信がないため、T教師を頼ったと考える。T教師は、Vの嫌だった気持ちを受け止めながら、次同じことが起こった際に、自分で自分の思いを伝えられるように、Wに対し、Vが発言していた気持ちや思いをできるだけ

そのまま伝えた。また、嫌な気持ちになったから一生一緒に遊ばないと発言したという W に対し、嫌だった気持ちや悲しい思いを受け止めることで自分一人では受け止めきれなかった思いを、教師等に受け止めてもらう方法があるということや、嫌な気持ちになったら「もう一生一緒に遊ばない」よりも、嫌な気持ちになった理由を伝えると、相手に気持ちがよく伝わること、伝え方が分からなかったら、教師と一緒に考えることができることを伝えた。

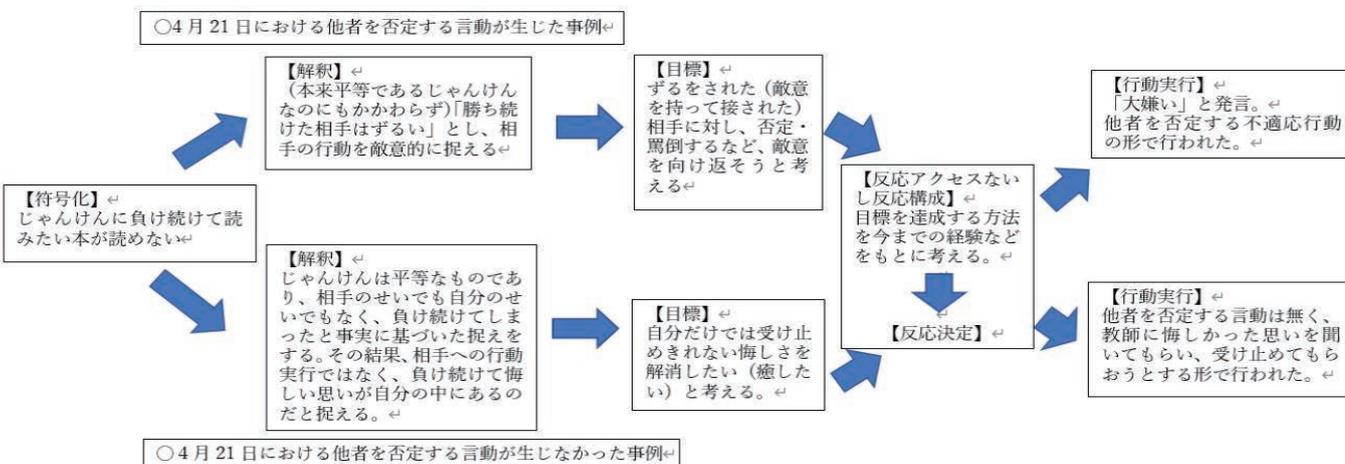
【事例 17】10月14日(金)帰る前に席に座り教師の話
を聞く場面

○一緒に座りたい
W「ねえ、Vちゃん、お席一緒に座ろうね。」
V「わからない、できないかもしれないよ。」
W「どうしてできないの、座れないと嫌なんだ。」
V「だって、私まだお着替えも終わってないし、お仕度も終わっていないから、その間に座られちゃうかもしれないし。」
W「うーん、T先生、一緒に座りたいんだけど、お着替えとお仕度まだだから座れないって言われたの。」
T教師「そうだったのね、そしたら、他の着替えている子の邪魔にならない所でW君待っていたらいいんじゃない。Vちゃんがお着替え終わったら、一緒に椅子を持って行って座って、お仕度するのはどうかな。」
W「そうする、お隣で待ってるねVちゃん。」
V「ありがとう。」

考察

Wは【事例 16】において、一生一緒に遊ばないという言葉がVを悲しくさせる事や「もう一生一緒に遊ばない」と伝えるよりも、そのような気持ちになった理由を伝える方が相手に気持ちがよく伝わる事を学んだと考える。そのため、一緒に座ろうと誘った時にできないかもしれないと返答された時に、相手を否定する発言はせず、「どうしてできないの」と理由を聞き事実に基づく捉え方ができるように試みるとともに「座れないと嫌なんだ」と自分の気持ちを伝えたのだと考察する。また、友だち同士だけで解決することが難しい場合は教師も一緒に考えることもできる事を学んでいたため、Wは、Vの理由を聞いて、教師と一緒に解決方法を考えようとして、「T先生、一緒に座りたいんだけど、お着替えとお仕度まだだから座れないって言われたの」と発言し、T教師を頼ったと考える。

【事例 6】



【事例 7】

図 1 社会的情報処理モデルを用いた【事例 6】【事例 7】の分析

VI 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果について

先行研究にて明らかとなった一人一人の良さを生かした集団形成を行うために必要な4点の関係性について、実習園にて参与観察を行った結果、特に「自他を肯定的に捉えること」に関して、教師が自分や他者の言動についての肯定的な捉え方を具体的に子どもたちへ伝えることが重要であることが分かった。具体的に伝えることにより、子どもは「自他を肯定的に捉える方法」を知ることができ、次第に自分たちで自他を肯定的に捉えることができるようになる。それと同時に、他者からは肯定的に認めてもらう経験をすることができる。そして、自分はここにおいてよいと感じ、安心して教師が見取っているような良さを発揮することができるようになり、結果として一人一人の良さを生かし、認め合える集団形成につながると考える。

また、自由遊びが活動の中心である幼稚園において、子どもがどのような場面で他者を否定する言動をするのかを分析したところ、子どもは、自己の思い通りにならない場面で「自分の意見ばかり主張し相手の話を聞き入れない」「自身の本当の思いや問題の核心に気付かず、歪んだ認識をしてしまい他者を否定する」「攻撃する」など、他者に対し否定的な言動をしてしまうことが明らかになった。

そのような幼児の他者に対する否定的な言動に対し、教師の援助のポイントとして、

- ①自分一人では受け止めきれなかった思いを、教師等に受け止めてもらう方法があるということ伝える。
 - ②自身の本当の思いに気付くことや、問題を焦点化し事実に基づく捉え方ができるようにする。
 - ③歪んだ(相手や自分のことを否定的に捉える)認知をしている場合に、前向きな(相手も自分も否定しない)捉え方ができるようにする。
- 以上の3点が重要であることが明らかになった。

具体例を挙げると、【事例 6】【事例 7】において、類似した状況でI児が他者を否定する言動が生じた事例と、教師が3つのポイントを用いて援助を行った後、他者を否定する言動が生じなかった事例について社会的情報処理モデルを用いると以下のように図として表すことができる。

しかしながら、教師の援助を受けた場面と類似した状況下においては、事実に基づき問題を焦点化し前向きに捉えられるようになった一方で、別の場面においては再び他者を否定的に捉え、否定的な言動をしてしまうなど、状況が異なった場面については他者を否定してしまう場合も見られた。また、「もう一生一緒に遊ばない」「絶交する」等という否定的な言葉を相手に伝える事で、自分の要求を無理やり通そうとしたり、自分自身の思い通りにならないもどかしさを発散させようとしている場合もあるという事が事例から推察された。自分も他者も否定しない子どもを育てる教師の援助方法について、子どもが自身の気持ちや物事を事実に基づき問題を焦点化し、前向きに捉えられるように援助するだけでなく、自身の気持ちや物事を事実に基づき問題を焦点化して伝えられるように援助していくことも重要であると考えた。

2 今後の課題について

本研究における観察対象クラス及び教師は、筆者及び実習に入ったクラスの年中児担任、年長児担任の4人であり限定的であった。今後の課題として、教師の援助のポイントとして出てきた3点について、より多くの教師にアンケート等を行ったり、筆者も教師として実践を続けたりしながら、どのような援助方法が重要であるのかについてさらに探っていききたい。

また、「自身を肯定的に捉える姿」についても引き続き研究していききたい。

【引用文献】

- (1)飛田操 (2014) 成員の間の等質性・異質性と集団による問題解決パフォーマンス.実験社会心理学研究 ,54(1),55-67
- (2) Dodge, K. A. (. 1986) . A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), The Minnesota Symposia on Child Psychology ,Vol.18, Hillsdale, NJ: LEA. pp. 77-125.
- (3) Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994) . A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. Psychological Bulletin , 115, 74-101.
- (4) Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M.M., & Gottman, J. M. (1986) . Social competent in children. Monographs of the Society for Research in Child Development , 51. (serial No.213)
- (5) Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A (. 2002) .Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. Child Development ,73, 1134-1142.
- (6)橋本靖子 (2020) 学ぶことの楽しさや意義を実感する生活科の学習指導の工夫-児童一人一人のよさや可能性を伸ばす個人内評価を生かした指導に着目して-東京都教職員研修センター.令和2年度東京都教職員研究生カリキュラム開発研究報告
- (7)渡口真央(2018)協同しながら一人一人のよさを発揮するための保育活動～発達や時期に即した遊びや活動を通して～,うるま市.研究職員研修集録
- (8)文部科学省(2010)幼児理解と評価, 幼稚園教育指導資料第3集.4

- (9)藤井克也(2016)一人一人がよさを発揮し共に科学を創造する子どもの育成, 公益財団法人ソニー教育財団. ソニー子ども科学教育プログラム 2016 年度優秀校 論文
- (10) 近藤澄江(2001) 互いに認め合う意識を育てる学級経営の進め方に関する研究-自他のよさを見取る視点を取り入れた評価活動をとおして-.岩手県立総合教育センター,岩手県立総合教育センター研究集録
- (11)山田千明・伊藤絵里奈(2017) 一人一人を生かす集団保育-グループ分けの工夫より-.山梨県立大学人間福祉学部紀要,96,97
- (12)前掲(6)
- (13)釋迦堂幾則(2017) 自他の生命を尊重する思いやりのある子どもを育てる学級経営についての一考察 -「自分のよさを生かし、伸ばす」指導を通して-. 宮崎国際大学教育学部紀要『教育科学論集』第4号(2017),16-26.
- (14)大広貴子(2011) 互いのよさを認め居心地のよい学級づくりのための援助の在り方 - 仲間意識が育つ環境の工夫を通して -. 長野市教育委員会,教育研究所 研究報告集. 【幼稚園】教育研究員研究集録集 (平成2年度～平成23年度)
- (15) 濱名浩(2018)保育内容人間関係 みらい:第二版
- (16)中村みどり(2007) 一人ひとりの児童が認め合う学級集団づくりの工夫～学校グループワーク・トレーニング, 構成的エカウターの実践を通して～.那覇市立教育研究所,研究報告書 (平成17年度～19年度)
- (17)中武友子(2004) 子どもたちが互いに認め合い, 高め合う学級づくりの研究-「振り返りの場」を生かした指導過程の工夫 -.佐賀教育センター,長期研修事業.研究報告書要約
- (18)木村夏子(2002) 子どものよさの認め合いに生かす指導の構想.明治図書
- (19) 松澤修(2012)自他共に認め合い, 高め合える学級づくり:生徒が相互に成長を実感できる「自他肯定思考育成ワーク」を使った学び合いを通して.群馬県総合教育センター, 長期研修員の研究報告書.平成24年度
- (20) 中山譲二(2013)共感的な人間関係を築く学級活動の在り方-思いや考えをよりよく伝え, 認め合う活動の充実を通して-.鹿児島県総合教育センター,課題研修 長期研修.平成25年研究報告書
- (21)城間麻倫巳(2005) 認め合い, 助け合う人間関係作り～構成的グループエンカウンターを通して～.那覇市立教育研究所,研究報告書 (平成17年度～19年度)
- (22)前掲(14)
- (23)前掲(16)
- (24)前掲(21)
- (25)前掲(19)
- (26)前掲(17)
- (27)前掲(20)

【謝辞】

執筆にあたり、教師力向上実習などにおきまして連携協力園の園長先生をはじめ多くの皆様に大変お世話になりました。丁寧なご指導とご助言を頂いたことに感謝申し上げます。最後になりましたが、日々のゼミの中でご指導くださいました新井美保子先生をはじめ、全ての教職大学院の先生方に心から感謝申し上げます。