

資 料

5歳幼稚園児間のトラブルに対する保育士の
接し方に関する日中比較研究陳 林奇¹⁾, 七木田 敦²⁾

〔論文要旨〕

本研究では,日本の保育士と中国の保育士におけるそれぞれの幼児間のトラブルへの接し方のパターンを分類し,それぞれのどのような接し方のパターンを選ぶのか明示することを目的として,108人の日本の保育士と226人の中国の保育士に対してアンケート調査を行った。その結果,日本と中国のデータ解析結果からそれぞれ3つの接し方のパターンが得られた。そのうちの2つのパターンは日本と中国に共通しており,「認識の促し」と「見守り」であった。日本と中国とで異なるパターンについては,日本の場合は「遊びの支援」であり,中国の場合は「行為の修正」であった。また,乱暴なタイプの子どものトラブル発生においては,保育経験年数を重ねるにつれ,日本の保育士は「認識の促し」に,時に応じて「遊びの支援」を加え,柔軟な態度を取る傾向にあるのに対して,中国の保育士は「認識の促し」を用いる頻度が低くなり,代わりに「行為の修正」を用いる頻度が高くなる傾向にあることが示唆された。

Key words : 発達, 幼児間トラブル, 保育士, 接し方, 日中比較

I. 問題と目的

近年,幼児教育の方法について日本と中国の比較研究が盛んに行われている^{1,2)}。それは,相互の保育実践を高めるうえで重要な研究テーマである³⁾。このような研究背景のもとで,幼児間のトラブルは,他者理解や共感性の発達を促し⁴⁾,かつ保育士の適切な関わりが重要とされている⁵⁾。保育場面における幼児間のいざこざなどのトラブルは,「言い合い」,「たたいたり,けったりすること」,「誰かが泣いていること」,「行為にはならないが,否定的感情を持っていることがわかること」などがある⁶⁾。

特に5~6歳幼稚園児においては,少人数で密なネットワークが形成されている⁷⁾ことにより,トラブルが多発し,トラブル内容も多岐にわたっている⁸⁾。

5~6歳幼稚園児間のトラブルに対して,日本の保育士は,単にトラブルを解決しようとするのではなく,幼児の発達や生活経験に応じ,幼児個人の成長を踏まえた願いやねらいを持ちながら関わっている⁹⁾。中国の保育士は,幼児個人の成長を志向して接しようという保育方針を持つにもかかわらず,実際の接し方の内容のほとんどがトラブルの解決に直接通ずるものである¹⁰⁾。しかし,幼児間のトラブルが多くなると,幼児は無視や仲間はずれに遭って精神的健康に問題を抱えるようになる可能性がある¹¹⁾。そのため,どのような接し方がなされているのか明らかにすることが大切である。

こうした幼児間のトラブルへの保育士の接し方について,劉ら³⁾は,介入や見守りという接し方に注目し,日本と中国それぞれの保育士の介入の特徴を検討

A Comparative Study of Kindergarten Teachers' Involvement in 5 Years Old
Kindergarten Children's Conflicts between China and Japan
Linqi CHEN, Atsushi NAKAKIDA

〔3212〕

受付 20. 2. 25

採用 21. 3. 1

1) 江西師範大学大学院教育学研究科(研究職)

2) 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設(研究職)

した。その結果として、日本の保育士の介入の特徴は、その場で子どもに解決策を考えさせることである一方、中国の保育士の場合は、その場でトラブルの原因となった子どものみに指導することが特徴として挙げられた。

また、トラブルの発生時点ではなくトラブル後における保育士の接し方に関する研究では、日本の保育士であれ中国の保育士であれ、トラブル後に幼児間の関係を回復させるため、トラブルに触れないことを前提とした「子どもに話しかけること」という接し方を取る傾向にあることが明らかにされている¹²⁾。

しかしながら、トラブル後における保育士が「子どもに話しかけること」といった接し方は、介入と見守りに二極化した接し方には含まれていないと考えられる。なぜなら、幼児教育における「見守り」とは、子どもに対して心から関心を寄せる行為でありながらも、子どもとの距離を保ち、子どもが自ら持つ力を信じて、その自己実現を促す関わりを意味する¹³⁾。それに対し、保育士のトラブルへの介入とは、トラブルの原因を尋ねる、解決策を提案する、当事者たちの気持ちを和ませるなどの行動である⁹⁾。そのため、保育士の接し方の分類について多様な側面から検討する必要がある。

そこで、本研究の目的は、日本の保育士と中国の保育士それぞれの幼児間のトラブルへの接し方のパターンの分類から、それぞれどのような接し方に特徴があるのか比較することにある。

II. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究は日本と中国の保育士を対象としたアンケート調査による横断研究である。

2. 調査対象者と調査期間

保育士のトラブルへの接し方のパターンを明らかにするために、両国の複数（日本は広島県、福岡県、大阪府、中国は江西省、江蘇省、山東省、北京市）の幼稚園において、日本の保育士108人、中国の保育士226人を対象にアンケート調査を行った。日本における調査期間は2019年3～4月であった。中国での調査期間は2019年4～5月であった。日本での調査は回収数108部、有効回答数106部（経験年数6年未満51人、6年以上55人）であった（回収率100%、有効回答率

98.1%）。中国での調査は回収数226部、有効回答数218部（経験年数6年未満162人、6年以上56人）であった（回収率100%、有効回答率96.5%）。

3. 調査内容

保育士のトラブルへの接し方に関する質問項目においては、梶田らの質問項目¹⁴⁾を参考に35項目を作成した。調査対象者に3つのトラブル事例を読んでもらい、それぞれの事例に自分ならどう接するかを尋ねた。トラブル事例については、事例1のような乱暴なタイプの子どものトラブル¹⁴⁾、事例2のような仲間集団間のトラブル¹⁵⁾と事例3のようなもめるタイプの子どものトラブル¹⁶⁾という3つを挙げた。調査対象者には各事例のイメージをわかりやすく伝えるため、各事例の特徴を描いたイラストを添えた。各事例の説明を添えたイラストを図に呈示した。図に取り上げられている3つの事例は、梶田ら¹⁴⁾、友定ら¹⁵⁾と金森¹⁶⁾で述べられていることを基にしてイラストを筆者が作成した。

トラブル事例の中の対象児を全部5歳児に設定した理由は、幼児期後半になるとトラブル内容が多岐にわたり、それに応じて保育士の関わりも多様⁸⁾になっていくためである。なお、調査対象者は5歳児担当の保育士だけでなく4歳児担当や3歳児担当の保育士なども含まれている。

4. 分析方法

事例別項目別に、両国間のトラブルへの接し方の差異を検討するため、「1. とてもあてはまる」、「2. ややあてはまる」、「3. あまりあてはまらない」、「4. まったくあてはまらない」という4段階選択をしてもらい、「1. とてもあてはまる」と答えたものに4点、「2. ややあてはまる」と答えたものに3点、「3. あまりあてはまらない」と答えたものに2点、「4. まったくあてはまらない」と答えたものに1点を付けて各項目の得点を計算し、トラブルへの接し方の各項目において日本の保育士と中国の保育士とのクロス集計を行い、その関連性を比較した。

また、項目レベルの分析ではとらえにくい全体的な特徴を明らかにするために、国別、事例別に因子分析（最尤法）により因子構造を検討し、尺度得点を求め、事例による相違を検討した。トラブルへの接し方は保育士の経験年数の長短によって大きく異なる¹⁷⁾ため、保育士の経験年数を「6年未満」と「6年以上」の2

事例1 (他児を叩いた太郎くん)

5歳の男児です。活発で他児とよくあそびますが、強引に自分の思うようにします。体が大きいので、腕力にうったえて他児を負かせ、泣かせることがしばしばあります。先生のいいつけが聞けないことも多く、他児を叩いたりすることがよくあります。ある日、鬼ごっこをするとき、太郎くんは他児を叩きました。



事例2 (泣き出したゆりちゃん)

5歳の女児です。ゆりとほかの2人は仲良しで、よく一緒に遊び、固定した仲間集団を形成しています。3人とも主張が激しく、勝手に決めたり指示したりするので、もめることも多いです。ある日、3人が一緒にくじ引きごっこをするとき、ほかの2人が離れていく寂しさを感じるゆりは泣き出してしまいました。



事例3 (泣き出したサスケくん)

5歳の男児です。活発ですが、他児に物を取られたり思い通りにならなかったりするとすぐに泣きます。ある日、サスケは他児にじゃんけんを勝ってカナヘビを自宅に持って帰りましたが、翌日逃がしてしまいました。そこで、じゃんけんを負けた幼児に非難されて泣き出してしまいました。



図 トラブル事例の記述とイラスト

つの群に分け、各群の尺度得点の平均値に対して、 t 検定を行った。 t 検定を行う際に、経験年数を6年で分けた理由は、トラブルへの接し方に関する質問項目の作成において参考となった先行研究¹⁴⁾との比較をするためである。

以上のデータ解析は、IBM® SPSS® Statistics 25を用いた。

5. 倫理的配慮

本調査は協力者の所属する施設の管理責任者から署名による同意を得てから、広島大学倫理審査委員会に

よる承認を受けて実施した(承認番号20190904)。

III. 結 果

1. 接し方の全体の傾向

国別、トラブル事例別に、トラブルへの接し方に関する35項目の質問への評価の平均値を求めた。表1で示したように、事例別に、トラブルへの接し方の各項目において日本の保育士と中国の保育士とのクロス集計を行い、その関連性を比較した結果、いくつかの項目において統計上の有意差が認められた。平均値が中国より日本の方が高い項目は、「1 絵本を読んで

表 1 事例別および国別、各項目の平均値

接し方	事例 1			事例 2			事例 3		
	人数	日本 106	中国 218	p	日本 106	中国 218	p	日本 106	中国 218
1 絵本を読んであげる		2.83	2.91		2.89	2.53	*	3.13	3.16
2 年齢の違う子どもとかかわらせる		2.96	3.02		2.77	2.23	*	3.21	3.09
3 その子によいことかどうか考えさせる		3.36	3.16		2.62	2.57		2.67	2.82
4 他の子の気持ちに気づかせる		3.21	3.07		2.53	2.46		2.59	2.72
5 その子の悪いところを説明しやめさせる		3.06	3.05		2.61	2.46		2.51	2.71
6 粘土を使ったり、絵を描かせたりする		1.86	2.03		1.73	1.82		1.67	1.84
7 先生と 1 対 1 で接する機会を多くする		2.32	2.16		2.34	2.07		2.51	2.34
8 しからないで、やさしく接する		2.70	2.76		2.86	3.02		3.06	3.21
9 めんどうみのいい子と一緒に遊ばせる		2.31	2.28		2.61	2.48		2.43	2.55
10 母親との連絡を密にし、協力してもらう		2.81	<u>3.41</u>	**	2.80	2.67		3.26	3.06
11 その子が悪い場合はその場で注意する		3.22	3.18		2.61	2.53		2.53	2.72
12 ルールのある遊びをさせる		2.85	3.04		2.96	2.37	**	3.18	3.13
13 先生の手伝いをさせる		2.51	2.96	*	2.24	2.61	*	2.39	2.54
14 一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる		2.96	2.66	*	2.76	2.69		3.14	2.98
15 話に耳を傾けよく聞いてやる		2.81	2.64		2.49	2.67		2.82	3.01
16 自分勝手な行動をがまんさせる		3.14	3.16		2.63	2.61		2.66	2.77
17 先生がその子のやることをまねしてみせる		3.32	3.21		2.56	2.52		2.57	2.74
18 身の回りのことからできるように教える		2.43	2.26		1.92	1.88		1.87	1.76
19 子どもたちに悪いところを指摘させる		3.22	3.04		2.67	2.49		2.57	2.69
20 当番活動、係り活動をさせる		2.61	3.04	*	2.65	2.58		2.42	2.49
21 その子の興味のあることを先生も一緒にする		2.78	2.86		2.92	2.73		2.46	2.37
22 しかったり、やさしくしたりいろいろする		2.71	2.51	*	2.75	2.63		3.05	2.86
23 その子の好きな活動を見つけてやる		2.47	2.56		2.38	2.47		2.78	3.01
24 小さい子の面倒を見させる		2.81	3.03	*	2.84	2.69		3.09	3.34
25 その子が悪い場合はその場でしかる		2.17	2.36		2.71	2.86		2.68	2.49
26 気の合いそうな子と一緒に遊ばせる		2.17	2.29		2.84	2.73		2.57	2.62
27 なるべく先生の近くにおく		2.88	3.04		2.67	2.62		2.65	2.48
28 あまり注意しすぎないように気をつける		2.85	2.87		2.83	2.93		3.31	3.24
29 相手に謝らせる		3.37	3.16		2.67	2.48		2.67	2.58
30 相手と一緒に遊ばせる		2.56	2.66		3.19	2.48	***	3.31	2.90
31 次の日にも相手と一緒に遊ばせる		2.71	2.68		3.23	3.04		3.32	3.09
32 次の週にも相手と一緒に遊ばせる		1.82	2.14		1.93	1.42		1.87	2.03
33 しばらく状況を見守る		2.68	2.55		<u>3.41</u>	2.57	***	<u>3.42</u>	2.73
34 次の日にもその子を見守る		2.65	2.67		3.28	3.07		3.35	3.16
35 次の週にもその子を見守る		2.67	2.79		3.03	2.83		2.58	2.66

* : $p < .05$, ** : $p < .01$, *** : $p < .001$

下線は平均値3.4以上の項目である。3.4は 4 点尺度を 5 分割し、第 4 分割点の値である。

あげる」($p < .05$) (事例 2), 「2 年齢の違う子どもとかかわらせる」($p < .05$) (事例 2), 「12 ルールのある遊びをさせる」($p < .01$) (事例 2), 「14 一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」($p < .05$) (事例 1), 「22 しかったり、やさしくしたりいろいろする」($p < .05$) (事例 1), 「30 相手と一緒に遊ばせる」($p < .05$) (事例 2, 3), 「33 しばらく状況を見守る」($p < .001$) (事例 2, 3) であり、

平均値が日本より中国の方が高い項目は、「10 母親との連絡を密にし、協力してもらう」($p < .01$) (事例 1), 「13 先生の手伝いをさせる」($p < .05$) (事例 1, 2), 「20 当番活動、係り活動をさせる」($p < .05$) (事例 1), 「24 小さい子の面倒を見させる」($p < .05$) (事例 1, 3) であった。

平均値3.4以上 (4 点尺度を 5 分割し、第 4 分割点以上) の項目は、事例 1 における中国側の「10 母親

表2 日本における事例別、接し方の因子分析

	事例1			事例2			事例3		
	因子1 認識の 促し	因子2 遊びの 支援	因子3 見守り	因子1 認識の 促し	因子2 遊びの 支援	因子3 見守り	因子1 認識の 促し	因子2 遊びの 支援	因子3 見守り
3 その子によいことかどうか考えさせる	.643	-.021	.136	.681	-.013	.114	.743	.011	-.191
16 自分勝手な行動をがまんさせる	.598	.095	-.123	.654	.020	.095	.645	.012	.022
4 他の子の気持ちに気づかせる	.581	.146	.013	.633	.164	.166	.616	.016	.127
19 子どもたちに悪いところを指摘させる	.548	-.136	.018	.544	-.159	.039	.531	-.133	.014
5 その子の悪いところを説明しやめさせる	.523	-.126	.136	.446	.014	.151	.515	.101	.215
11 その子が悪い場合はその場で注意する	.442	.116	-.139	.441	.216	.117	.482	.116	.012
17 先生がその子のやることをまねてみせる	.362	-.156	-.126	.392	-.152	.032	.362	-.116	.103
29 相手に謝らせる	.357	-.126	-.036	.284	.565	-.006	.316	.412	-.101
14 一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる	.117	.631	-.021	.122	.631	.019	.217	.723	.032
12 ルールのある遊びをさせる	.166	.593	.095	.157	.593	.110	.134	.668	.121
28 あまり注意しすぎないように気をつける	.072	.543	.146	.071	.543	.125	.017	.614	.112
2 年齢の違う子どもとかかわらせる	.057	.536	-.136	.206	.536	.021	.121	.571	-.119
24 小さい子の面倒を見させる	.142	.486	-.126	.114	.486	.011	.131	.446	.012
1 絵本を読んであげる	.074	.472	.157	.017	.472	.152	.202	.431	.125
8 しからないで、やさしく接する	.122	.426	.152	.137	.426	-.163	.114	.362	-.125
10 母親との連絡を密にし、協力してもらう	.146	.386	.191	.164	.386	.131	.126	.319	.331
22 しかったり、やさしくしたりいろいろする	-.136	.364	.106	-.156	.364	.064	-.136	.264	.464
30 相手と一緒に遊ばせる	-.171	.136	.649	-.112	.143	.641	.302	.114	.584
31 次の日にも相手と一緒に遊ばせる	.122	-.136	.625	.102	-.156	.522	.120	-.152	.513
34 次の日にもその子を見守る	.235	-.126	.584	.024	-.163	.512	-.190	.112	.451
33 しばらく状況を見守る	.211	-.036	.442	.116	.621	.317	.112	-.016	.372
固有値	2.625	1.556	1.349	2.452	1.226	1.135	2.625	1.556	1.349
寄与率 (%)	24.9	13.2	10.3	21.3	14.2	11.3	20.6	11.2	8.2
α 係数	.93	.88	.82	.92	.84	.77	.83	.78	.75

最尤法により因子を抽出し、プロマックス法による回転を行った。

太線で囲っているのは、因子負荷量の絶対値が0.35以上のもの。

事例2と事例3には0.35以下のものがあるが、全体に対する影響が小さいと思われ、分析対象とした。

との連絡を密にし、協力してもらう」、事例2と事例3における日本側の「33 しばらく状況を見守る」であった。

2. 接し方のパターン分類

保育士のトラブルへの接し方が事例によって異なる¹²⁾ため、3事例それぞれについて、本研究の調査に用いられた35項目の因子構造を検討するため、国別に因子分析を行った。最尤法およびプロマックス回転による因子分析により、いずれの分析においても3因子が抽出された。抽出した因子ごとに α 係数を算出して、各因子の信頼性を確認した。その結果、すべての因子において、0.75以上の値であり、十分な内部一貫性が確認された(表2, 3)。

日本では表2のように、因子負荷量が0.35以上である項目を選択し、因子内容を検討して命名した。因子構造は3つの事例に共通していた。第1因子は、「その子によいことかどうか考えさせる」、「自分勝手な行動をがまんさせる」と「子どもたちに悪いところを指摘させる」などの項目から、子どもにトラブル行為のよくない側面を認識させようとする保育士の姿勢が読み取れるため、「認識の促し」と命名した。第2因子は、「一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」と「ルールのある遊びをさせる」などの項目に、遊びにおいて、トラブルを起こした子どもの気持ちに気づき、共感的な支援をするという保育士の枠組みが含まれているため、「遊びの支援」と命名した。第3因子は、「相手と一緒に遊ばせる」と「しばらく状況を見

表3 中国における事例別、接し方の因子分析

	事例1			事例2			事例3		
	因子1 認識の 促し	因子2 行為の 修正	因子3 見守り	因子1 認識の 促し	因子2 行為の 修正	因子3 見守り	因子1 認識の 促し	因子2 行為の 修正	因子3 見守り
5 その子の悪いところを説明しやめさせる	.725	-.013	.143	.716	-.027	.311	.685	.014	-.119
16 自分勝手な行動をがまんさせる	.712	.020	-.151	.683	.095	.020	.653	.020	.012
4 他の子の気持ちに気づかせる	.685	.164	.012	.621	.143	.127	.616	.064	.133
10 母親との連絡を密にし、協力してもらう	.624	-.156	.081	.541	.211	-.126	.527	-.129	.101
3 その子によいことかどうか考えさせる	.618	-.123	.164	.447	.020	.215	.503	.114	.1215
17 先生がその子のやることをまねしてみせる	.546	.117	-.131	.392	.216	.166	.482	.162	.021
11 その子が悪い場合はその場で注意する	.436	-.106	-.123	.327	-.116	.423	.307	-.119	.510
20 当番活動、係り活動をさせる	.012	.624	-.017	.120	.629	.013	.114	.625	.013
13 先生の手伝いをさせる	.127	.586	.030	.122	.568	.111	.212	.531	.138
24 小さい子の面倒を見させる	.107	.513	.164	.017	.543	.125	-.167	.416	.261
22 しかったり、やさしくしたりいろいろする	.073	.426	-.156	.126	.527	.021	.573	.347	-.142
27 なるべく先生の近くにおく	.017	.369	.152	.022	.316	.125	.621	.308	.126
31 次の日にも相手と一緒に遊ばせる	.264	.143	.608	-.101	.131	.671	1.302	.211	.636
33 しばらく状況を見守る	.122	-.156	.593	.210	-.159	.581	.012	-.115	.607
30 相手と一緒に遊ばせる	-.162	.063	.512	.226	.027	.472	.071	-.212	.577
34 次の日にもその子を見守る	.112	-.123	.484	.102	-.125	.367	-.110	.168	.459
35 次の週にもその子を見守る	.271	-.104	.413	.416	.116	.328	.221	-.012	.392
固有値	2.172	1.326	1.235	2.325	1.276	1.125	2.025	1.256	1.035
寄与率 (%)	22.9	12.7	10.1	20.3	12.2	9.3	18.6	11.2	8.7
α 係数	.94	.91	.88	.89	.82	.78	.87	.81	.76

守る」などの項目に保育士の見守る視点が含まれているため、「見守り」と命名した。

中国で取ったデータの解析結果でも表3に示したように、因子構造が3つの事例に共通していた。因子となる項目の内容から見ると、中国での第1因子と第3因子は日本での第1因子と第3因子とほぼ同じであるため、日本と同じように、中国での第1因子に「認識の促し」、第3因子に「見守り」と命名した。また、第2因子は、「当番活動、係り活動をさせる」、「小さい子の面倒を見させる」と「先生の手伝いをさせる」などの項目にトラブル行為をほかの保育活動に代えるという保育士の意図が読み取れるため、「行為の修正」と命名した。

3. 事例および保育経験による接し方のパターンの違い

事例別および保育経験別の各因子の尺度得点の平均を、日本の結果を表4に中国の結果を表5に示す。日本では表4から明らかなように、全体の傾向として、事例1では保育士の「認識の促し」の平均値だけ(3.24)

は、2.8(4点尺度を5分割し、第3分割点)より高く、事例2と事例3では保育士の「遊びの支援」の平均値(2.89と3.16)と「見守り」の平均値(3.28と3.35)は、2.8より高かった。また、事例別に経験年数6年以上と6年未満の2群間で各因子の尺度得点の平均値を比較すると、事例1では経験年数6年以上の保育士の「遊びの支援」の平均値(2.97)は、経験年数6年未満の保育士(2.51)より有意に高かった($t=4.32$, $df=82$, $p<.01$)。ほかの2事例では有意差がみられなかった。

中国では、表5で示したように、全体の傾向として、事例1の保育士の「認識の促し」の平均値(3.18)のみは、2.8より高かった。また、経験年数による違いを見ると、事例1における保育士の「認識の促し」の平均値は経験年数6年未満(3.36)の方が高く($t=8.02$, $df=259$, $p<.01$)、「行為の修正」の平均値は経験年数6年以上(2.92)の方が高かった($t=2.37$, $df=67$, $p<.05$)。ほかの2事例の因子では、経験年数による有意差はみられなかった。

表4 日本における事例別および保育者の経験年数別, 尺度平均値

	認識の促し					遊びの支援			見守り		
	全体	経験年数	人数	尺度平均値 ±標準偏差	p	全体	尺度平均値 ±標準偏差	p	全体	尺度平均値 ±標準偏差	p
事例1	3.24	6年未満	51	3.31±0.36	0.06	2.73	2.51±0.26	0.006**	2.55	2.50±0.24	0.07
		6年以上	55	3.17±0.28			2.97±0.32			2.59±0.27	
事例2	2.62	6年未満	51	2.65±0.27	0.17	2.89	2.91±0.31	0.25	3.28	3.22±0.33	0.07
		6年以上	55	2.59±0.28			2.87±0.26			3.34±0.32	
事例3	2.57	6年未満	51	2.65±0.32	0.06	3.16	3.14±0.31	0.31	3.35	3.31±0.34	0.10
		6年以上	55	2.49±0.23			3.18±0.29			3.39±0.41	

*: p<.05, **: p<.01

表5 中国における事例別および保育者の経験年数別, 尺度平均値

	認識の促し					行為の修正			見守り		
	全体	経験年数	人数	尺度平均値 ±標準偏差	p	全体	尺度平均値 ±標準偏差	p	全体	尺度平均値 ±標準偏差	p
事例1	3.18	6年未満	162	3.36±0.34	0.002**	2.71	2.64±0.27	0.03*	2.67	2.73±0.19	0.16
		6年以上	56	2.64±0.25			2.92±0.28			2.65±0.26	
事例2	2.56	6年未満	162	2.55±0.26	0.62	2.62	2.59±0.31	0.07	2.76	2.75±0.24	0.63
		6年以上	56	2.59±0.27			2.71±0.26			2.78±0.26	
事例3	2.77	6年未満	162	2.78±0.22	0.19	2.71	2.69±0.25	0.08	2.70	2.61±0.25	0.07
		6年以上	56	2.72±0.26			2.78±0.36			2.73±0.28	

*: p<.05, **: p<.01

利益相反に関する開示事項はありません。

文 献

- 董 存梅, 本郷一夫. 幼児の対人場面における自己制御の発達に関する日中比較研究. 東北大学大学院教育学研究科研究年報 2009; 57 (2) : 203-218.
- 楊 静. 日中幼児教育観の違い: 「たまごちゃんのお父さん お母さんになろう」の実践活動に焦点をあてて. 奈良女子大学大学院人間文化研究科 人間文化研究科年報 2012; 28 : 145-155.
- 劉 海紅, 倉持清美. いざこざを通して見た中国の保育者の保育観—日本の保育者の保育観との比較から—. 乳幼児教育学研究 2008; 17 : 63-72.
- 斉藤こずゑ, 仲間関係, 無藤 隆, 他編. 子ども時代を豊かに—新しい保育心理学—. 東京: 学文社, 1986.
- Dora WC. Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: exploring roles and responsibilities. Early Childhood Education Journal 2003; 30 (4) : 203-208.
- 白石敏行, 友定啓子. 子ども同士のトラブルに保育者はどう関わっているか: 学生の保育記録の分析結果. 研究論叢. 芸術・体育・教育・心理 2007; 57 : 287-299.
- 山本彩未, 花井忠征. 運動遊び時間における4, 5歳児の集団形成の変化について. 中部大学現代教育学部紀要 2017; 9 : 47-52.
- 友定啓子, 白石敏行, 入江礼子. 子ども同士のトラブルに保育者はどう関わっているか—「トラブル場面」の保育的意義—. 研究論叢. 芸術・体育・教育・心理 2007; 57 : 117-128.
- 水津幸恵, 松本博雄. 幼児間のいざこざにおける保育者の介介入行動—気持ちと和ませる介入行動に着目して—. 保育学研究 2015; 53 (3) : 273-283.
- 徐 有為. 中日幼児教師対幼児衝突管理方式的跨文化比較. 現代教育科学 2016; 29 : 152-155.
- 麻生奈央子. いじめは幼稚園年長さんから始まる—女児に多い突然の無視と仲間はずれ—. アエラ 2008; 21 (12) : 65-67.
- 陳 林奇. 保育者によるトラブルへの介入方法の日中比較—介入のプロセスを中心に—. 国際幼児教育研究 2019; 26 : 135-146.
- 米川泉子. 子どもを見守る保育者像: 倉橋惣三にみる子どもの尊厳と子どもを見守る心. 上智教育学研

究 2011 ; 25 : 1-19.

- 14) 梶田正巳, 杉村伸一郎, 桐山雅子. 具体的な事例へ
保育者はどう対応しているか. 名古屋大學教育學部
紀要 (教育心理学科) 1988 ; 35 : 111-136.
- 15) 友定啓子. トラブル場面への関わりにみる保育者の
専門性. 研究論叢. 芸術・体育・教育・心理 2009 ;
59 : 239-251.
- 16) 金森由華. 幼稚園でのムシ捕りにおける幼児の人間
関係に関する研究. 桜花学園大学保育学部研究紀要
2017 ; 16 : 161-175.
- 17) 小原敏郎, 入江礼子, 白石敏行. 子ども同士のトラ
ブルに保育士はどう関わっているか—保育者の経験
年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に.
乳幼児教育学研究 2008 ; 17 : 93-103.

[Summary]

This study aimed to classify Japanese and Chinese kindergarten teachers' involvement patterns in children's quarrels and to reveal how they choose those patterns. A factor analysis based on the data obtained

from 108 Japanese and 226 Chinese kindergarten teachers clarified three patterns of involvement in China and Japan. Among these three patterns, two were the same for both countries ; "Promote understanding" and "Watching over." The third pattern of Japanese teachers was "Supporting play," whereas that of Chinese teachers was "Modifying act." Additionally, in physical conflicts, as their years of kindergarten teacher experience grew, Japanese kindergarten teachers chose a flexible involvement which combined "Promote understanding" with "Supporting play" depending on the circumstances. However, Chinese kindergarten teachers tended to show a reduced frequency of using the pattern of "Promote understanding," and an increased use of "Modifying act."

[Key words]

development, conflicts between children,
kindergarten teachers, involvement,
comparison between China and Japan