

〔論文〕

登園時における分離不安の変容過程 — 観察研究からの一考察 —

秋山 弥* 神垣 彬子**

— 目 次 —

1. 問題と目的
2. 観察の概要
3. 主な観察結果と考察
4. 全体の考察

キーワード：幼児 分離不安 母子関係

1. 問題と目的

本稿は、園児の観察を通して、母子関係・仲間関係の両側面から、登園時における分離不安を乗り越えて幼稚園生活に適応していく過程に迫ることを目的としている。

分離不安とは、「子どもが、主たる養育者から離れることに対して示す不安反応」⁽¹⁾のことをいう。新学期の幼稚園では、登園直後に母親にすがって泣き、なかなか教室に入ろうとしない子どもの姿が多々見られる。我々の中にも、古い記憶をたどれば、そのような記憶が思い出される者が少なからず存在することであろ

* Wataru AKIYAMA 四国学院大学教授、総合教育研究センター所属

** Akiko KAMIGAKI 広島大学大学院教育学研究科幼児心理学専攻

う。通常、こうしたありふれた分離不安の場面というのは徐々に見られなくなるもので、我々が意識しない間に、いつの間にか消失してしまっている。ゆえに、分離不安が消失していく過程においてどのような経過が存在するのかということについては、我々はあまり認識していない。

伊崎（2003）は、子どもの分離不安は人見知りに始まり、対象の恒常性の発達した生後10ヶ月ごろから母親の姿が見えないと泣いて探す行動として表現される、と説明している。分離不安の形態としては、極度の後追いやしがみつきのほか、分離が予想される場面で激しく泣いたり、分離した後に泣き続けたり抑うつ的になったり等があるという。幼稚園において、登園したものの、送ってきた母親や養育者から離れたがらずにしがみついて泣く子どもというのは、まさにこの状態である。

では、分離不安はどのように解消されていくのだろうか。先行研究からの知見は大きく三つに分けられよう。ひとつは、幼児側の人間関係の枠組みに注目した研究からである。たとえば、井上・高橋（2000）は、3歳6ヶ月と4歳3ヶ月の縦断的研究から、子どもの人間関係の枠組みは両時点ともに両親が中心であり、2時点における枠組みの大きな変化はみられないことを明らかにしている。また、井上、高橋（2001）では、5歳0ヶ月においても、その枠組みは大きく変化していないことが示唆されている。つまり、子どもは、基本的に人間関係の枠組みの中心を両親に置いており、徐々にそこから友だちへと関係が広がってはいくものの、幼児の間は、どの子においてもそうした傾向は顕著には見られないということである。

ただ、登園することで人間関係の中心である両親から離れなければならないことが決定因子となって分離不安が生じているのかというと、その限りではない。二つ目の知見として、幼稚園生活の内容把握や人間関係の形成も分離不安の誘因として考えられることが挙げられる。田宮（1999）は、幼児本人が幼稚園の生活に慣れてくることや、幼稚園という場所がどのようなところかが分かってくることで分離不安の訴えが少なくなること、また、友達とのかかわりが徐々に出てくることによって分離不安の訴えが少なくなるということを明らかにしている。すなわち、個人の人間関係の枠組みがどこにあるか、つまり、単純に親と離れるということのみが分離不安の唯一の決定因子になるのではなく、幼児自身の園生

活への適応状況も一要因であると言える。

三つ目の知見は、分離不安を示す対象（主要な養育者〔母親〕）と幼児との相互作用の結果として、分離不安が生じるという捉え方である。たとえば、母親が、我が子の園生活に対して必要以上に不安な気持ちを持っていることを察した子どもが、友だちとかかわりたいという気持ちを抑えて母親のそばにいないことによって、結果的に分離不安という状態が生じているのではないかと指摘する研究がある（相川 2000）。また、不安状況場面において子どもが感じる不安は加齢とともに減少していくこと、また、そうした不安に対する対処能力は加齢とともに上がっていく一方、母親の子どもに対する分離不安も、加齢と共に減少していくことが明らかにされている（鹿島 2000）。すなわち、子どもが分離不安に陥る原因を子ども側に帰着させるだけでなく、母親の側にも何らかの原因があると考え、視点がこれらの研究にはみられるのであり、母親の態度如何で子どもの分離不安は減少し得る、という推測が可能であろう。これは、幼児の人間関係の枠組みの中心に両親が置かれていることと併せ考えても十分に考えられることである。

以上のような先行研究の知見をふまえ、本稿では、どのように被験児が分離不安を乗り越えて幼稚園生活に適応していくのかを、母子間の相互作用の変化と幼稚園における仲間関係の変化の両側面からの検討によって明らかにすることを目的としている。なお、本研究の仮説は、以下のとおりである。

- ①母親の被験児への対応の変化に伴って、被験児の分離不安は減少する。
- ②園における仲間関係の広がりと共に、被験児の分離不安は減少する。

2. 観察の概要

(1) 観察の対象と方法

被験者およびその設定理由

1 回目の観察時において他児と一切のかかわりを持たず、2 回目の観察においては母親との強い分離不安を示した4歳の女児A（2006〔平成18〕年度の新入園児：以下Aと表記）を被験児とする。

Aは、観察開始当初は仲間関係が非常に希薄で、教諭もしくは特定の女児（B：Aと同年に入園）以外との交流が全くなかった。この点、仮説②と関わって、そ

の後の園生活において仲間関係の広がりが顕著なたちで表れる可能性が高い。なお、本稿の目的からはやや脇にそれるが、パーテン (Parten 1933) の遊びの発達段階によると、年中児は、個人差は大きいが、並行遊びから連合遊びへの移行期にあり、個々の遊びから集団での遊びへと徐々に変化していく時期にあるという。そのため、これから連合遊びへと移行することが予想されるAの観察をとおして、遊びの発達の過程を確認することも、研究上大きな関心の一つであった。

また、観察当初、母親との分離不安を示す子どもは何人が存在したのだが、そのうちAの母親は、登園後すぐに帰宅する様子を見せずに教室に入ってAに付き添う、教諭が帰宅するきっかけを提供しても受け入れない等の様子を示していた。この点から、仮説①と関わって、母親の対応の変化が顕著な形で表れ、それによる分離不安の変化も顕著に捉えられる可能性が高くなると予想された。

このように、仮説検証上、特徴的な様子を示したAに着目したわけである。

観察場所

中四国地方のX県Y市内にあるH大学付属幼稚園の屋内外。

観察方法

自然観察法による観察を週に1回、毎週水曜日の9時45分より、各90分間実施。

観察期間

2006 (平成18) 年4月から7月の4か月間。

手続き

90分間、女兒の登校時から観察時間終了時までの女兒の様子を、母子間のやり取り、クラスメイトとのやり取り、教諭とのやり取りのそれぞれに着目して観察する。

また、教諭らから、対象女兒とその母親の様子や教諭らの方針についての聞き取りを行う。

分析方法

事例研究による考察を行う。

(2) 教諭からの聞き取りより

Aについて

観察期間終了後に担任教諭、副担任講師への聞き取りを行った結果、Aは、2

人きょうだいの妹で、兄が1人いること、家では兄よりも力関係が強く、自己主張も強いようである、ということが判明した。なお、幼稚園での普段の生活では、そうした誰かに対して何かを強く主張する、ということはあまり見られない。しかし、ごくたまに見られるクラスメイトとのトラブル時には、意外にもはっきりと自分の主張を言い返している。男児との接触に関しては、女児との接触よりも柔らかな態度が多く、ふざけたりする場面も見られる。

Aの母親について

毎回、Aと手をつないで登園してくる。登園後は、積極的にAの身辺整理を手伝ったり、Aに代わって荷物を片付けたりする。そうした続きで、片付け後にAとしばらく遊ぶことが多い。

どちらかという、Aが母親から離れたがらないというより、母親のほうが離れたがっていないように教諭たちは考えている。

(3) 幼稚園について

概要

観察を行った幼稚園は、1966年にH大学某研究施設の創設に伴って旧H大学構内に開園され、1990年にH大学の校舎移転に伴って現在の場所に移転・開園された。

学級編成は年少、年中、年長の3学年から成り、園児数は、年少児20名、年中時35名（そのうち15名は年中学年より入園）、年長児35名、の計90名。教職員は、園長1名、副園長1名、教諭3名、養護教諭1名、非常勤講師3名、事務員1名、学校医等3名である。

「もりのようちえん」をコンセプトとし、『豊かな自然や友達とかかわりながら一人一人がその子らしさを発揮しともに育ち合う生活を通して心豊かにたくましく生きる力をはぐくむ』という教育目標を掲げている。

見取り図

文末の資料参照。

3. 主な観察結果と考察

(1) 登園時～母親の帰り際の様子推移

4月26日（晴れ） 誕生会10：15～

- ・母親と登園し、手をつないで教室に入ってくる。
- ・朝の片付け（カバンやタオル、帳面のシール貼り等）のほぼ全てを母親が手伝う。
- ・登園から観察者の観察時間終了時まで（実際には園の終了時間まで）、観察者が見る限りでは、何度か母親が帰るタイミングはあったものの、母親はなかなか帰らず、Aにずっと付き添っていた。
- ・母親が「帰る」と切り出すと、Aはすがって離れようとせず、それに対し、母親も強硬な姿勢は見せずにそのまま再び付き添って遊びを始める、ということは何度も繰り返す。

5月17日（雨）

- ・母親と登園し、手をつないで教室に入ってくる。
- ・朝の片付けのほぼ全てを母親が手伝う。
- ・BがAに話しかけるが、母親のみが対応し、Aはあまり興味を示さない。
- ・登園から5分ほどして、母親と離れたがらないAを担任教諭が抱き上げて虫かごの青虫に興味を引き、そのタイミングで母親は帰る。
- ・Aは泣いていたが、分離後3分もすると、にこにこ笑いながら青虫を見る。

5月24日（晴れ） 誕生会10：15～

- ・母親と登園し、手をつないで教室に入ってくる。
- ・朝の片付けのほぼ全てを母親が行っており、Aは母親の傍でそれを見ている。
- ・母親にエプロンを着せてもらい、手をつないで手洗いに向かう。
- ・手洗いを済ませて帰ってきたAに、副担任講師が着席するよう声かけを行うと、Aは嫌がって母親にすがったが、担任教諭がAを抱き上げて母親から離れた。2分ほどぐずるが、すぐに元気になり、楽しそう・にホットケーキの材料を見る。

6月14日（晴れ） 水遊びが始まる

- ・母親と登園してくるが、副担任講師がテラスで出迎えたため、母親が靴を脱がないでいい位置で母親と別れ、教室には副担任講師と一緒に手をつないで入ってくる。

- ・今朝は、朝の片づけを自分で行う。しかし、その間中ずっと副担任講師の手を握ったまま離そうとしない。
- ・副担任講師が離れると、片付けの手を止めて副担任講師に近づき、様子を伺ったり動きを目で追ったりする。
- ・副担任講師の声かけによって片づけを再開し、帽子をかぶって外遊びに向かう。

6月21日（晴れ）

- ・母親と登園し、手をつないで教室に入ってくる。
- ・相変わらず、朝の片付けのほぼ全てを母親が手伝う。
- ・クラスメイトの女兒2、3人が話しかけるが、Aは興味を示さず、母親が対応する。
- ・教室内を、母親と手をつないで教室内を歩いているAを見て、担任教諭が、母親の帰るタイミングを作ろうとAの注意を、虫かごから出したカエルのほうに引こうと声かけを行うが、Aはそちらに興味を示さず、母親もそれを帰るきっかけにしようとはしない。
- ・その後、母親と一緒に外に出て、植木鉢に水遣りをする。水遣り後は自転車遊びを母親に見るようせがむが、そのうちに一人遊びに没頭し始め、それを機に母親はそっと帰る。

6月28日（曇り）

- ・母親と一緒に登園し、手をつないで教室に入ってくる。
- ・やはり、朝の片付けは母親が積極的に援助しているが、一通り片づけが終わると母親はそっと帰る。

7月5日（曇り）

- ・母親と一緒に登園し、手をつないで教室に入ってくる。
- ・相変わらず、母親はあれこれと朝の片付けの援助をするが、5分ほどで「バイバイ」と声をかけて帰る。

考察

母親は、最初のうちは帰るタイミングがあってもなかなか帰らないことが多かったが、徐々に、少しずつではあるが、帰るタイミングが以前よりも早くなってきたように感じられた。Aも、母親がなかなか帰らないときには、母親の帰り際に

ぐずっているものの、母親がすんなり帰るようになると、特にそうした様子を見せず、自分のしたいことを登園後すぐに始めるようになった。

この結果は、相川（2000）の見解と一致しており、仮説①「母親の被験児への対応の変化に伴って、被験児の分離不安は減少する」を支持するものであった。

（2）園時～母親が帰った後のAの様子推移

4月26日（晴れ） 誕生会10：15～

- ・この日は、母親は、観察時間終了まで教室内に留まる。
- ・Aは、母親の隣で母親とかかわりながら工作を行うが、他児とは一切かわりを持とうとしない。唯一、時々会話を交わすといった交流のある女兒Bが話しかけても一切反応せず、二人で一緒に遊ぶ場面は見られない。

5月17日（雨）

- ・分離後、3分ほど担任教諭に抱かれるが、すぐに元気になり、担任教諭とクラスメイトと共にプレイルーム内のうんていで遊ぶが、教諭からは離れない。
- ・また、同じ遊具を使っているが、担任教諭以外のクラスメイトとは一切会話を持たず、平行遊びに等しい。しかし、遊び自体は楽しらしく、うれしそうに何度も繰り返し挑戦しようとするが、担任教諭の手を離そうとはしない。

5月24日（晴れ） 誕生会10：15～

- ・分離後、1分ほど担任教諭に抱かれてぐずるが、すぐに元気になり、誕生会のホットケーキの材料を楽しそうに見る。
- ・イスの準備をし、Bのイスも準備し、Bが来るのを待つ。しかし、なかなかBが来ないので、自ら声をかけて呼びに行く。

6月14日（晴れ） 水遊びが始まる

- ・分離後、しばらくは担任教諭、もしくは副担任講師のそばから離れようとせず、どちらか一方（主としては、その日の朝に母親と別れたときに一緒にいた教諭）の手を握って離さない。
- ・教諭が自分の傍を離れると、後を追って近くに寄り、接触のタイミングをうかがっている。
- ・クラスメイトへの興味・関心は全く見られず、クラスメイトも話しかけない。しかし、分離後少し経つとすぐ元気になり、遊び始める。

6月24日（晴れ）

- ・外遊び中に母親と別れるが、何事もなかったように遊びを続ける。

6月28日（曇り）

- ・母親が帰った後、帽子をかぶって外遊びへ。黙々と砂場で遊ぶ。

7月5日（曇り）

- ・母親が帰った後、工作コーナーへ向かい、折り紙の裏に絵を描いて遊ぶ。

考察

Aは、母親が教諭からの援助なしで帰宅しなかった、もしくは帰宅できなかった場合、しばらくの間は担任教諭、もしくは副担任講師（主には担任教諭）に執着を見せ、クラスメイトへの興味・関心を示さない。しかし、母親が教諭からの援助なしで帰宅した場合（6月28日、7月5日）、女兒は、すんなりと遊びを開始し、クラスメイトにも最初から興味・関心を向けたように思われた。ただし、興味・関心とはいっても、基本的には相手からの声かけに応じることがほとんどで、自分から相手を遊びに誘うことはなく、誰かと会話をしているたり並んで遊んでいる場面においても、たまたま隣り合わせただけ、たまたま相手が話しかけてきたので応じた、といったものであった。

この結果は、田宮（1999）の見解とは一致せず、また、仮説②「園における仲間関係の広がりと共に、被験児の分離不安は減少する」を支持するものではなかった。

（3）登園時・登園後のAの様子と比較

i）登園時の様子（※本項目は、観察期間中の同時期における様子を項目別にまとめたものである）

（a）母親がいない場合

6月14日

9：05 登園。副担任講師が迎えに出て、靴置き場で母親と別れて教室に入るよう声かけをすると、嫌がってぐずり始めた。その後10分ほど、母親が説得したり副担任講師が声かけをしたり等のアプローチを行ったが、結果的に母親は半ば無理やりに帰る。

- 9 : 20 副担任講師に手を引かれてうつむきがちに教室に入ってくる。帳面のシール貼りや荷物の片付け等を自分で行うものの、副担任講師の手は握ったまま離さない。タオルをタオルかけに掛けに行くときも、副担任講師の手を握って一緒に行く。

副担任講師が他児のことでAの傍を離れると、片付けの途中にもかかわらず、片づけを中断して近くまで寄ってじっと副担任講師を見つめて立っていたり周りをうろうろとしてみたりするが、声かけは行わない。

- 9 : 25 片付け途中の格好のままでベランダに立っているAに対し、他児のところにいる副担任講師が片づけを続けるよう声かけを行う。声かけによって片付けはしたものの、相変わらずベランダに立って副担任講師のほうをじっと見ている。

(b) 母親がいる場合

6月21日

- 8 : 58 登園。母親と一緒に教室に入ってくる。

帳面のシール貼りや荷物の片付けを、母親が手伝いながら一緒に行う。Aは母親の手を握って離さない。

- 9 : 03 教室内では、担任教諭が、飼育箱から逃げたカエルを捕まえて園児たちに触らせようとしている。母親と手をつないで、タオル掛けに行ったり、荷物の片付けのために教室を歩いたりするAに対し、担任教諭が「Aちゃん見て」と声かけをして母親の帰るタイミングを作る。しかし、母親は帰らない。

Aも、母親がいないときには飼育箱の青虫を興味深く見て触っていたにもかかわらず、今日はカエルには興味を示さない。

- 9 : 05 担任教諭が、教室内の子どもたちに、植木鉢にジョローで水を遣ろうと声をかける。担任教諭の声かけに対し、Aも母親と一緒に水遣りをしに外に出る。

ii) 登園後のAの様子と比較

(a) 登園後すぐに母親が帰らなかった場合

4月26日

母親以外の人とはほとんど接触をせず、母親と一緒に遊びたがる。クラスメイトが話しかけたり遊びに誘ったりしてもあまり反応を示さず、母親が対応する。また、担任教諭や副担任講師の声かけに対しても興味を示さず、反応があっても薄く、いつものように手をつなぎたがったり近くに寄りたがったりという素振りを全く見せない。

母親にはバーバルコミュニケーションをとるが、母親以外にはノンバーバルコミュニケーションである。

(b) 登園後すぐに母親が帰った場合

5月17日

しばらくは、担任教諭、もしくは副担任講師のそばから離れようとせず、どちらか一方（主としては、その日の朝に母親と別れたときに一緒にいた教諭）の手を握って離さない。教諭が自分の傍を離れると、後を追って近くに寄り、接触のタイミングをうかがっている。そういうときには、クラスメイトへの興味・関心は全く見られず、不思議なことにクラスメイトも話しかけない。

考察

Aにとっては、母親の身の振り方がその日の気分を左右すると考えられる。母親がいなければいけないで上手く物事を進められるが、母親がいるときや、母親がなかなか帰らず別れ際がスムーズに行かなかった場合、分離不安が特に強く現れるようであった。

教諭の介入も、ひとつの見方としては強引と取れるかもしれないが、別の視点から見ると、別れ際をさっと決めてしまうことでAのその日の園生活が充実するのであれば、Aにとっては良いのかもしれない。

また、この事例を通して、園側が保護者に対して理解を求めることがいかに難しいかが良く分かった。

(4) クラスメイトとの関係の推移

(a) 誰かから何かに誘われる場面

4月26日（晴れ） 工作コーナーにて

Aは、クラスメイトの女兒と並んで折り紙をしている。「〇〇ちゃんに××を

教えてあげよう」という母親の問いかけに対し、Aは隣の女兒に2～3語話しかけたが、それ以上自分から女兒には話しかけることはない。

数分後、折り紙の作品が仕上がったので、母親が「先生にこれを見せてあげよう」と言い、Aは折り紙の作品を持って、別コーナーでお花屋さんごっこをしている担任教諭のところに行く。担任教諭は、「とても上手にできたね」と、女兒の持ってきた作品を褒める。

その後、担任教諭は「皆とお花屋さんごっこをしているのだけど、Aちゃんも一緒にやらない？」と、女兒をお花屋さんごっこに誘うが、本人がそれには答えず、作品の掲示を求める。そのため、担任教諭はそれ以上誘わず、居合わせた副担任講師が女兒と一緒に作品を掲示する。Aは満足そうに笑い、再び母親と折り紙を始める。

6月21日（晴れ） 教室にて

誕生会が始まるので、園児らはめいめいにイスを運んでくる。いつもならAと一緒に行動するはずのBは、別の女兒に「Bちゃんこっちに来て」と誘われ、行ってしまう。Bとの接触がほとんど見られなくなっている。

Aには、Bではない別の女兒Cが接触してくる。AはCの誘いに頷き、一緒にイスを取りに行き、並んで座る。この女兒との接触は、これまで観察した限りでは初めてのことである。

その後、二人が並んで座っていると、男児がちょっかいを出してくる。Aは、まさるに向かってあっかんべをする。

6月28日（曇り） 園庭にて

Aが1人でままごとをしていると、女兒Dが「一緒に遊ぼう」と声をかけてくる。Dは、自分の誘いに頷くAの手をとってつなぎ、Dが率先して手を大きく前後に振りながら、二人で自転車コーナーに行き、二人乗り自転車に乗る。しかし、上手にペダルがこげないことが分かると片づけに向かい、二人は一人乗り自転車に別々に乗る。Dの感覚では二人で遊んでいるのであろうが、Aは、1人乗り自転車に乗った段階でひとり遊びの世界に戻ってしまっている。

考察

当初、誰かと一緒に遊ぶことに関しては特に興味がなさそうであり、なおかつ

接触も特定の女児Bとのみであり、こうした様子が多く見られていた。しかし、観察の終盤になってくると、他の女児との交流も少し見られてきた。その反面、Bとの接触が減っていった。

(b) 教諭から集団遊びに誘われる場面

5月17日（雨） サンルームにて

他のクラスメイトのお店屋さんごっこに、担任教諭と共に参加する。クラスメイトは、ジュース屋さんごっこをしている。Aは、担任教諭とともに参加したものの、他児とかかわるのではなく、その場にあるものに興味を示して自分ひとりで遊んでいる。

しかし、他のクラスメイトがジュース屋さんをしていることは理解しているようで、Aもジュースを作るふりをする。しかし、それに対する反応を求めるのは、担任教諭に対してのみである。

担任教諭が、他児へのアプローチを促すと、直後にはジュースを他児のほうに差し出すしぐさを見せるが、すぐにやめる。担任教諭に対して、自分の作った架空のジュースへの反応を求めるときのようなしつこさが見られない。

また、他児が担任教諭と接しているときでも、Aは担任教諭にこだわり、アプローチし続ける。担任教諭が他児の相手をしていて反応が返ってこないときには、様子をうかがいながら、機会を見て再びアプローチを行う。

6月14日（晴れ） 砂場にて

担任教諭と数人の他児が砂山を作って遊んでいる。Aは、少し離れたところで、水道の水を砂場に入れて池を作って遊んでいる。Aと同じ遊びをしている他児がもう1人いるが、二人の間にやり取りは見られない。他児からのアプローチによる道具の貸し借りは、何度か行われている。その際、Aはバーバルコミュニケーションを一切用いず、他児のみがAに対するバーバルコミュニケーションを用いている。

担任教諭が「Aちゃんも一緒に遊ぼう」という声かけを行う。Aは、それに反応して集団の遊びに混ざる。しかし、他児とのやり取りはほとんど見られず、皆と同じ遊びの空間にはいるものの、空間の共有は見られない。

ひたすら自分の遊びを楽しんでおり、水道と砂山を何往復もし、砂山のトンネ

ルに水を流すという遊びを、非常に楽しそうに繰り返している。

考察

個人対個人の場面では、接触のバリエーションも増え、他児と遊ぶことにやや興味を示し始めたが、集団遊びに誘われる部分に関しては、集団遊びに混ざっている、といていいのかどうか分からないような状況である。Aの場合、ほぼ平行遊びの状態であり、その集団が行っている遊びの内容は把握しているものの、集団遊びの構成員の一員である自覚はないように見えた。

(c) 担任教諭と一緒に遊んでいる場面

5月17日（雨） サンルームにて

プレイルームにて、担任教諭とクラスメイトと共にうんていで遊んでいる。Aも同じ遊具を使って遊んではいるが、担任教諭以外とは一切会話を持たず、クラスメイトとは平行遊びに等しい。しかし、遊び自体は楽しいらしく、うれしそうに何度も繰り返し挑戦しようとする。その一方で、担任教諭の手を離そうとしない。

しばらくして、うんていの近くのままごとコーナーでごっこ遊びをしていた別の女児グループが、喧嘩を始める。いざこざが長引いたので、担任教諭がその仲裁に入ろうとそちらに向かうと、Aは担任教諭の後を追って仲裁場面に行き、担任教諭の後ろから再び手を握ろうとする。

しかし、担任教諭は他児らの仲裁に入っているため、手を握ろうと手を捜しているAに気付かない。今は手が握れない、と分かったAは、担任教諭の傍をうろうろしながら状況を伺っている。

考察

このケースは、仲間の動向やトラブル自体に興味があるというよりは、担任教諭への執着と取れた。他の事例でも明らかにされているように、Aは、クラスメイトとの連合遊びにはほとんど興味を示さない様子であった。

(d) Aの自己主張の様子

4月26日（晴れ） 工作コーナーにて

副担任講師に自分の作った折り紙作品を壁に掲示してもらい、Aは機嫌よく元の場所に帰ってくるが、それまで自分が座っていたイスに他男児が座ろうとしている。そこで、Aは、無言でイスを後ろに引き、男児に「それは自分のイスである」ということをアピールする。

他児は、転倒しそうになったことでイスを引いている女児に気がつき、女児が座りたいということを察し、隣のイスに座る。終始無言のやり取りである。Aは、元のイスに座ると、何事もなかったかのように折り紙の裏にお絵かきを始める。

5月10日（雨） 教室のピアノの前にて

教室において、Aは、女児Bと2人でイスに座って楽しそうに笑いながらリズム遊びをしている。遊びの最中に、Bの持っていた紙工作が壊れたので、Bは「セロハンテープではってくる」と言って立ち上がり、工作コーナーへ向かう。

Aも、Bに続いて工作コーナーへと向かおうとしていた矢先に、男児がやってきてBが座っていたイスに座ろうとする。それを見たAは、無言で男児が座ろうとしていたイスを後ろに引く。

男児はイスがあると思って座るのだが、イスが引かれていたためによろけて床に座り込み、驚いたようにAのほうを見たが、お互いに何も言わず、男児はその場から去る。

その後、Aは工作コーナーへは向かわずに、イスを握りしめてBが帰ってくるのを待っている。

6月28日（曇り） グラウンドにて

Aと女児Dが別々に自転車をこいで遊んでいる。少し前まで、AとDは、互いに一緒に遊んでいることを自覚して遊んでいる様子であったが、この時点では、一緒に遊んでいるという意識が双方に共通して存在しているのか否かは曖昧である。

別々に自転車をこぎ始めてから5分後、Aが自転車のかごにままとのコップを入れて走っていたところ、そのコップを見たDは「それは自分のだ」と言って、横からコップを掴む。Aはそれを押さえるが、Dは「それは自分が先に見つけて置いておいたものだ」と更に主張し、泣きながら強引に取ろうとする。

それに対し、Aは「いやだ」と言ってコップを押さえて取られないようにする。

3回ほどそうしたやり取りの後に、DがAの頭や顔を叩き、Aはその反動で自転車から落ちる。しかし、なおもコップを抱えてしゃがみ込んだAを、Dは蹴ったり、髪の毛を引っ張ったりする。Aは、何も言わず、しゃがんだままコップを握りしめている。

そうこうしているうちに、周りに園児が集まってくる。周りに集まってきた園児たちは、DがAを叩いたり蹴ったりしながら「これはDの」といい続けるのを聞き、「Aちゃんがいけん」、「Dちゃんに返してあげなよ」と口々に言い、Dと一緒にAを蹴ったり叩いたりし始める。園児の中の誰かがAの手からコップを取ろうとしたが、Aは終始無言でそれを引っ張る。

7人ほどの園児に叩かれたり蹴られたりするうちに、急に泣き出したAがDに初めて手を出したところ、他児らが前にも増してAを叩くので、それ以上は何もできない。

やりとり開始から5分ほどで担任教諭が介入し、喧嘩が収まる⁽²⁾。

考察

これまでの観察記録においてもそうであったように、Aの場合、自己主張は無言のアピールであることが多かった。教諭から集団遊びに誘われる場面の6月14日の観察記録にも見られるように、Aの場合は、言語を使ったやりとりが少ない。また、他児とのかかわりにおいては、誰かが持っているものを欲しがるといような場面は全く見られず、今そこにあるものを使って何かをしようとする事が多かった。

しかし、最後のケースのように、自分が持っていて、それは自分のものだ認識している物の取り合い場面においては、非常に強く自己主張をすることが分かった。

4. 全体の考察

本研究の目的は、どのように被験児が分離不安を乗り越えて幼稚園生活に適応していくのかを、母子間の相互作用の変化と幼稚園における仲間関係の変化の両側面の検討から明らかにすることであり、検討すべき仮説は、①「母親の被験児

への対応の変化に伴って、被験児の分離不安は減少する」、②「園における仲間関係の広がりと共に、被験児の分離不安は減少する」であった。

本研究の結果では、仮説①は支持されたが、仮説②については支持されなかった。本研究の被験児は、クラスメイトとの関係の事例を検討した結果、一貫して、友人と遊ぶ必要性を感じていないと考えられた。おそらく、発達的に見て、まだ並行遊びから連合遊びへと移行していないものと思われる。遊びの発達は個人差があっても然るべきものであり、ましてや、Aは今年度より幼稚園に入園したばかりなので、年少時より幼稚園にいる周囲の子どもに比べて集団遊びに対する興味が薄いことは当然である。

しかし、いくら新入園児であっても、他の年中児クラスの新入園児14名においては、ここまで他児と関わらない様子、もしくは強い分離不安を示す様子は観察されていない。その点に関しては、おそらく被験児特有の傾向が作用した可能性は否めないが、それだけが原因とは考えられにくい。他児との大きな違いは、やはり、母親の存在ではないだろうか。Aの場合、登園時における分離不安に関しては、仲間関係の広がりというよりも、母親の態度が大きく影響しているようである。

日本の幼稚園や保育園では、友達と上手く関わることが何よりも良いこととされがちであり、こうした背景には、協調性を重んじる日本の文化が存在するとも考えられる。一般的に日本では、一人遊びの多い子や友達とすぐ喧嘩になってしまう子などには、「ちょっと気になる子」というレッテルを貼り、とにかく友達と遊べるようになってほしいと一心に願うことが多いのではなかろうか。幼稚園や保育園でなくても、友達や仲間と良い関係を保つことは、日本においてはずっと求められ続ける。現に、小学校の学級目標などで「友達と仲良くしよう」といった目標が掲げられていたり、中学校では「共に伸びる」といった目標が掲げられていたりすることが非常に多く見受けられる。もちろん、協調性は協調性として、仲間関係を形成していく上で何かと大切であることは言うまでもないことなのだが、何か問題があるとすぐに仲間関係と関連付けて考える考え方はやや危険であるということが、今回の研究結果より明らかとなった。

本研究においては、仲間関係が形成されれば分離不安は解消されるだろうという仮説は棄却された。要するに、仲間関係は、分離不安に関してほとんど何の関

係もなかったのである。これについては、すべての子どもに当てはまると結論付けるのは早計かもしれないが、園において友達ができることと、その子が滞りなく園生活に適應するようになることが同一ではないということを示す結果であったともいえる。

また本研究からは、どんなことでもすぐに本人のみの問題と考えて、その本人にのみアプローチするのではなく、本人の周囲へも目を向けて、一番問題なのは何なのか、大切なことは何なのかを見極めることが重要であることが読み取れた。観察終了後に担任教諭・副担任講師への聞き取りを行ったところ、教諭らは、入園当初からしばらくは、無理にAと母親を引き離すことはせずに様子を見たが、Aの様子から、母親が無理に帰っても大丈夫だろうという印象を受けたので、4月中旬に母親にその旨を伝えていたことが判明した。

しかし母親は、それでもなおタイミングがあっても帰らない、もしくは帰れないことが多かったので、教諭らは、分離不安に関しては、Aの問題というよりはAの母親の問題として受け止め、母親自身が納得するのを待つ、という方針を固め、A親子に接していたようである。

今回のケースでは、こうした方針が功を奏し、上手く分離不安を解消できたと考えても過言ではない。つまり、教諭らがA自身に対して何かアプローチを行うのではなく、Aの母親に対して、Aの正確な様子を母親に伝えつつ母親自身が納得するのを待つというアプローチを行った教諭らの対応は、きわめて適切だったと考えられるのである。こうした点からいえば、登園時の分離不安における教諭の役割、あるいは園全体の指導の役割は大きいといえる。これらは、園児に対してだけでなく園児の保護者に対しても有効に働きかけるものであり、この点のさらなる分析は今後の課題としたい。

その後、Aの交友関係は徐々に広がりを見せ、観察から5か月後（2006年12月）に園を尋ねた際には、集団遊びに加わり、集団の一員として楽しそうに遊ぶ姿が観察された。著者の観察期間中に彼女が一人遊びをしていたことは、遊びの発達の問題にすぎず、彼女自身には何の問題もなかったようである。

また春になると、新たな子どもたちが入園してくるが、やはりまた園の軒先で泣き叫ぶ子どもが現れるだろう。そうした園児が分離不安を乗り越え、活動範囲を広げていくさまを、熱い研究関心と冷静な分析眼をもって、今後も継続的に研

究していきたいと考える。

注

- (1) 中島義明他編著 1999 心理学辞典 有斐閣、775b - 776aより。
- (2) なお、観察の際の留意事項として、あらかじめ幼稚園側から、観察者の園児らの生活への介入は極力自粛するよう求められていたため、観察者は仲裁に入ることができず、担任教諭を呼びに行くという対応にとどまった。

参考

- 相川徳孝 2000、幼稚園3年保育における人間関係形成のプロセス(1)；入園時の分離不安を乗り越える、日本保育学会大会発表論文抄録 53、84-85頁。
- 伊崎純子 2003、母親の子どもに対する分離不安：探索的研究、白鳳女子短大論集 27、141-154頁。
- 井上まり子・高橋恵子 2000、幼児期における対人関係の発達の変容；3歳6ヶ月～4歳3ヶ月の縦断的研究、日本教育心理学会総会発表論文集 42、444頁。
- 井上まり子・高橋恵子 2001、幼児期における人間関係の発達の変容；3歳6ヶ月～5歳0ヶ月の縦断的研究、日本教育心理学会総会発表論文集 43、337頁。
- 鹿島なつめ 2000、幼児の不安認知と対処能力についての発達的变化、九州大学心理学研究 1、195-206頁。
- 中島義明・安藤清志・子安増生 他編著 1999、心理学辞典、有斐閣、775b - 776a。
- 本郷一夫・鈴木智子・小泉友宇子・小泉嘉子・稲垣宏樹 1999、「環境移行」が幼児の仲間関係に及ぼす影響(6)；保育所の移行と保育所内の移行との比較、日本教育心理学会総会発表論文集 41、427頁。
- Parten, M 1933, Social play among preschool children. The Journal of Abnormal & Social Psychology 28. 136-147.

(資料) 幼稚園見取り図

