

幼児の個性を尊重する学級形成の在り方 —おやつ席を巡る葛藤とおやつを食べるまでのプロセスに着目して—

畔柳 佳奈

愛知教育大学大学院教育学研究科 教育実践高度化専攻児童生徒発達支援コース 幼児教育実践系

How to Form a Class That Respects the Individuality of Infants: Focusing on the Conflict over a Seat for Eating Snacks and the Process of Eating Snacks

Kana KUROYANAGI

Graduate student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. 問題の所在と目的

幼児期の保育について、幼稚園教育要領及び保育所保育指針で5つのねらい及び内容が示されている。その中でも人との関わりに関する領域「人間関係」において、内容の取り扱いに当たり、留意する必要がある。「人間関係」の領域の内容の取り扱いについて、以下の2つに注目したい。そこには、(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発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自分のよさや特徴に気づき、自信をもって行動できるようにすること。(5) 集団の生活を通して、幼児が人との関わりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、お互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要などに気づき、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること^{1) 2)}。と示されており、教師は一人一人が自己発揮をできるようにし、集団生活の中で成長できるようにしなければならない。しかし集団生活において、子どもの自己発揮を尊重することができない時がある。例えば、片付けやおやつ時間になり場面が変わる際、遊びに熱中して片付けをしたくないと主張する時である。集団保育である以上、ある程度の時間軸に沿って行動をするため、このような場面において、子どもの心が次の活動に向くように声かけをし、気持ちが切り替わるように誘導しているが、その理由はその子の安全の保障や将来の育ちを考えた上でのことや学級崩壊を未然に防ぐため等複数考えられる。これらの理由から園生活の流れに沿わない自己発揮する子どもは、保育者にとって

「気になる子」という存在になり、集団保育と子どもの自己発揮の尊重の間で保育に迷いが生じる。全国的な調査でも回答を寄せられた保育所の役9割にいわゆる「気になる子」が在籍し、保育所では「集団での保育」「行事の企画・運営」について難しいと感じていることが報告されている(日本保育協会、2016)³⁾。刑部育子は、「ちょっと気になる子」の存在をなんとかしなければというあせりと義務感がかえって保育をしぼりつけてしまうこともあることや、保育者の対応を他の園児が見ており、その子を気にする視線がクラス全体に伝播してその子自身の居場所がなくなり、「気にされる子」というありように自らなっていくことを危惧している。「ちょっと気になる」という特徴が、まさに保育者ならびにそれを取りまく同僚の子どもたちとの複雑な相互作用のなかで作り出されていくことを明らかにしている⁴⁾。

そこで、集団での個々の育ちに注目し、「人間関係」に示されている育ちを獲得する保育について知見を深めていきたいと考える。集団の中で、一人一人の育ちが重要であるが、今回は特別な声かけが必要な子どもを対象とし、その子と学級集団のシステムを記録する。そして、その子どもを中心に学級集団システムを明らかに、その子と学級集団の形成に影響をもたらす事柄を分析することを目的とする。

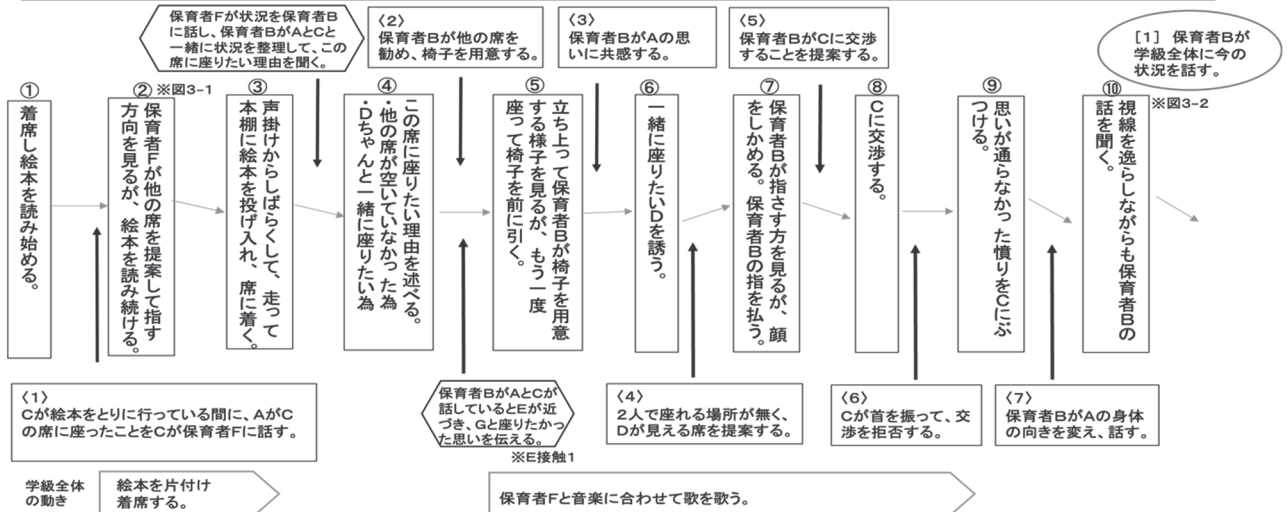
2. 対象と方法

(1) データ収集の手続き

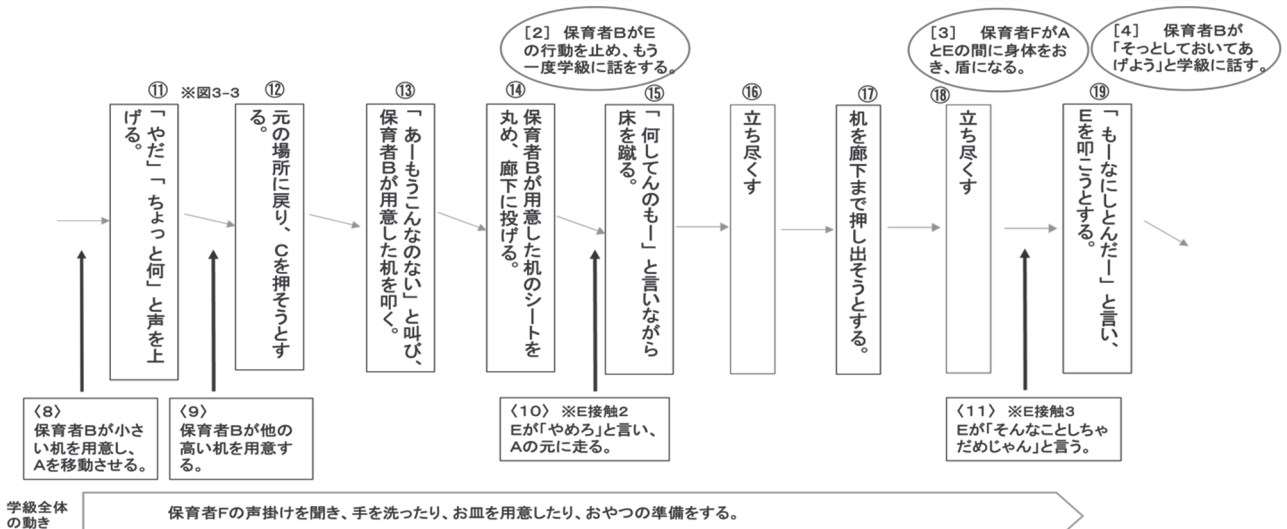
①対象児および観察方法

A市公立幼稚園の3歳児学級に在籍する男児Aを

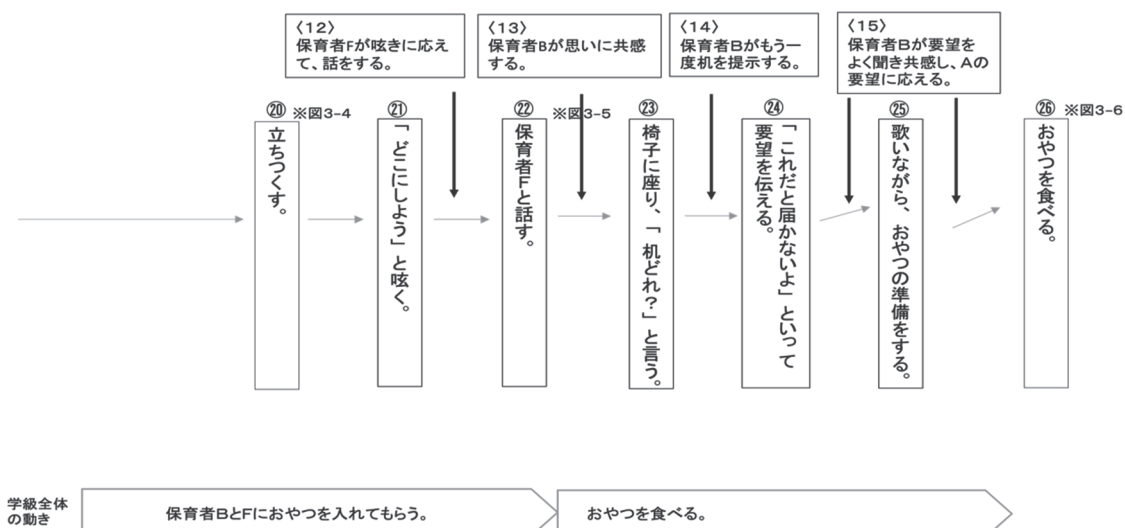
第一期 交渉



第二期 葛藤



第三期 熟考



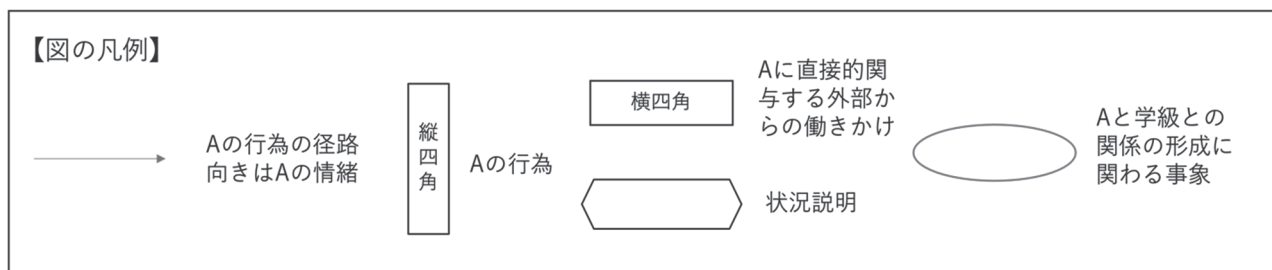


図1 おやつを巡る葛藤とおやつを食べるまでのプロセス図

対象とする。対象児 A が在籍する学級には、20 名の幼児が在籍し、保育者は担任保育者 B と該当学級担当フリー保育者 F の 2 名である。対象児は、2020 年 9 月から 12 月の間、観察をした結果選定した。A は、自分の思いを強く主張し、自分の願いが叶わないと癇癪を起こす姿がしばしば見られた。特に片付けの時間は、片付けたおもちゃを全て出したり投げたりして、片付けることを阻止することで自分の思いを強く伝えようとしていた。

本研究の分析の対象となる期間は、2021 年 1 月から 3 月である。当該の期間において月に 2 回、9 時半から 11 時半の間の 2 時間程度ビデオ撮影、観察記録を行った。収集したデータから、A が強く主張する場面を厳選して分析を行った。なお、ビデオ撮影、観察あたっては、事前に保育者の承諾を得た。

②対象場面の概要

観察データより 1 月 20 日に記録された「おやつを巡る葛藤」の場面を選定した。この場面は、同級生 C の席に A が座ったことによって起こった 1 席を巡る A の葛藤と、保育者や同級生の関わりを記録したものである。

③対象場面についてインタビュー調査

対象場面について担任保育者（以下保育者 B）にインタビュー調査を行なった。対象幼稚園の教室を一室借用して、約 1 時間の半構造化インタビューを行い、会話内容は IC レコーダーで録音した。映像だけでは解釈が確定できない、保育行為の意図や思いなどの情報を分析に反映した。その際、分析にあたり重要な場面を保育者 B に視聴してもらい、その日の保育を思い出せるよう配慮した。

（2）分析の手続き

該当事例中に見られる A の言動や A に関わる人物の言動、学級の様子等をビデオデータより逐語化し、プロセス図を作成して分析を行った。そして A の言動を抽出してラベルを作成し、ラベルを実際の時系列に従って配置することにより、おやつを巡る葛藤とおやつを食べるまでの一連のプロセスを示した。そこへ、A に直接的関与する外部からの働きかけを書き込んでいった。以下の文中において〈 〉で囲んで示した数字は、プロセス図に記載した番号に対応している。

また、システムズアプローチの観点を取り入れ、分析を行った。システムズアプローチとは、システム論に基づいて個人に影響を与えるあらゆる環境（個人の症状、家族、社会など）をシステムとして捉える「ものの見方」であり、それを用いる心理・社会的援助の総称である⁵⁾。システムズアプローチでは個人の症状や問題はその個人を取り巻くシステムの問題の反映でもあると考えるので、システムを変化させることにより個人の症状や問題も解消すると考える。すなわち個人を環境との関係で解決しようとするものである⁶⁾。このような観点をもち、A を取り巻く関係性を学級システムとして捉えて分析する。

3. 結果と考察

分析対象とした時間帯は、自由遊びを終えておやつを食べるまでの活動が切り替わる場面である。多くの子は自由遊び終了後、手を洗ったりトイレに行ったりなどして準備ができた子は、席を決め絵本を読んで待つことが習慣になっていた。2 名の保育者は全体に声をかけながら、手洗いやトイレの援助をしていた。ここでは、図 1 をもとに、「おやつを巡る葛藤とおやつを食べるまでのプロセス」について分析結果から見出された時期区分に沿って概観する。プロセス図の分析に加え、「おやつを巡る葛藤とおやつを食べるまでのプロセス」に直接的な影響を与えないものの、A と学級との関係の形成に関わる事象をシステムズアプローチの観点から捉え、それらの事象をプロセス図において○に記した。以下の文中において〔 〕で囲んで示した数字は、プロセス図に記載した番号に対応している。

また、おやつを食べるまでのプロセスを矢印で接続し、葛藤に伴う A の情緒を矢印の向きで表した。積極性や前向きな心理状態への変化は上向きの矢印、拒否や怒りなどの心理状態への変化は下向きの矢印、変化が見られない場合は横向きの矢印で表している。以下、A の葛藤と保育者の援助、学級の反応についての考察を A の情緒が大きく変化した場面ごとに区分された 3 つの期ごとに分析する。分析にあたり「おやつを巡る葛藤とおやつを食べるまでのプロセス」に主に関わる人物に A から G のアルファベットをつ

け、相関図に表した。相関図と席配置は図2の通りである。

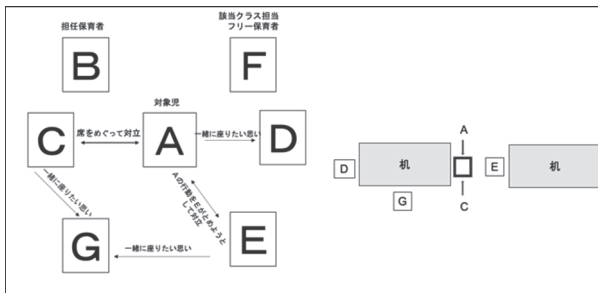


図2 相関図と席配置

第一期 交渉

第一期は、着席した席がCの席である事を理解するもの、その席に座りたい理由を話し、思いを保育者や他児に伝える期である。以下の文中において○で囲んで示した数字は、プロセス図に記載した番号に対応している。

C席を決めて座った席を立ち、絵本を取りに行く。そこへAが走ってCが座っていた席に着いた。Aは着席すると絵本を読み始めた(①)。この時、多くの子どもは、手を洗ったりトイレに行ったりしていた為、着席している子は6人程度で座る場所は空いている状態であった。しかし椅子の準備はされておらず、子ども自ら椅子を持って来なければならなかった。絵本を持って席に戻ったCは座っているAに話した後、保育者Fに話に行った(会話不明瞭)

(〈1〉)。この時、Cが保育者Fに話した事で、Aにとって手に入れた席を失う危機となったことが考えられる。保育者Fは、AとCと話し、Aに他の席を提案するが保育者Fが指す方向を見るものの、絵本を読み続けていた(②)。

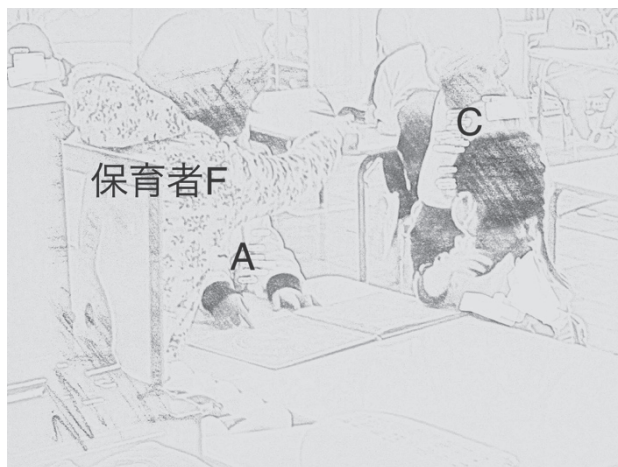


図3-1 保育者Fが指差す方向を見る

学級のほとんどが席に着くと保育者Bが「絵本屋さん閉店ですー」と学級全体に声をかける。保育者Bの声かけを聞き、皆は絵本を片付けに行った。Aは多くの子どもの動きから遅れて、最後のページまで読み

終わると、裏表紙をじっと見つめていた。そして走って本棚に絵本を投げ入れると、急いでもう一度席に着いた(③)。走って絵本棚に絵本を投げ入れて、走って席についていることから、離れている間に席を失う危機感を感じ、急いで行動したことが予測される。しかしCは、席のそばで呆然としていた。

その様子を見て、保育者BはAの隣に座って、AとCと一緒に状況を整理していった。保育者Bは2人の話を聞き、思いに共感し、この席に座りたい理由を聞いた。Aは、「あいてなかったからここにする」と他に席がなかったことや正面に座っているDと同じ机に座りたいことを述べた(④)。Aの理由を聞いて保育者Bは「ごめんね、お席なかったから困ったの?」と声をかけながら椅子を並べ、他の席を用意した(⑤)。Aは立ち上がり、保育者Bが椅子を置く様子をじっと見つめるが、もう一度席に座り、椅子を前に引いた(⑥)。Aは他の席がなかった事を理由にしたものの、もう一度座り、椅子を前に引くという行為がその席から動かないという意思表示だと見受けられた。しかし、立ち上って保育者Bが椅子を用意する姿を見つめていることから、Aの心が少し動いた瞬間であったのではないかと保育者Bはビデオを見ながら語った。椅子を前に引くという行為から、保育者Bが他の椅子を用意するといった外部からの働きかけは、一見不快な思いを表しているように見受けられるが、一度立ち上がって他の席を見ており、Aは他の席を検討したとも言えよう。同時に保育者Bは、椅子を用意出来ていなかったことを反省したということである。日頃から保育者が席を用意するといったルールはなかったものの、机に3人ずつ座れるように、用意する日が多かったようである。保育者Bは「他に空いている席がなかった」というAの訴えを聞いて、Aの思いを受け止め反省し、謝罪したと語った。

このやり取りをしているとEがAとCに近付き、Gと座りたかったことを保育者Bに伝えた。(※E接触1)もう一度椅子に座って椅子を前に引く様子を見て保育者Bは再度、椅子が用意できていなかったことを謝り、Dと一緒に座りたい思いに共感する

(〈3〉)と、Aは「Dちゃん一緒に座らない?」とDを誘った(⑥)。しかし、二人で座れる場所はなく、保育者Bは「Dちゃんのお顔が見えるここなら空いてるよ」と指をさして提案する(〈4〉)が、Aは指さす方向をみて顔をしかめ、保育者Bの指を払った

(⑦)。その後保育者Bは「どうしてもここがいいと思うならCちゃんに頼まない」と言いながらAの肩に触れる(〈5〉)とAはCに交渉した(⑧)。Cは首を振って、交渉を拒否する(〈6〉)。するとAは「どっか行きな」と言って思いが通らなかった憤りを

Cにぶつけた(⑨)。Dと共に移動しようとしたりCに交渉したりと保育者Bの提案を受け入れ、行動したものの思いが通らなかったことがCに強く思いをぶつける原因になったと考えられる。

その間多くの子どもは保育者Fと手遊びや歌を楽しんでいたが、保育者BがAとCと話し合いを始めてから、15分ほど経過していた。そこで保育者BはAの身体の向きを変え向き合い、話をする(⑦)。この時、保育者Bは、Aと一対一で話すために、体の向きを変え、集中して話がAに伝わるようにしたということである。Aは視線をそらしながらも保育者Bの話を聞いていた(⑩)。



図3-2 身体を向き合わせて話す

その頃多くの子どもはおやつ準備に取り掛かっており、席に座っていたり手を洗ったりしていた。おやつ席を巡って保育者BはAとCに関わっていたことから、保育者Fが全体の保育をする状況になっている。普段はおやつを食べてから、手遊びをしていることが多いが、おやつ席を巡るやりとりが行われていた為、学級に待ちの時間が生まれている。しかし保育者同士の連携によって、多くの子どもが待たされていると思わない工夫と、AがCの席を取ったと学級に思われない為の声かけの工夫が見られた。保育者Bは学級の仲間を大切にしてほしいという思いから、①学級全体にAの葛藤を話した(〔1〕)ということである。

第一期の場面からAとCのやりとりを保育者BがAとCだけの問題にせず、学級に伝える行為が、学級形成に大きな影響を与えていると考えられる。そこで、システムズアプローチの観点から以下の場面(下線①)について分析する。

①【学級へAの思いを伝える】

21分14秒	保育者B 「今ね、困ってるの、ここで。何に困ってるかっていうとね。Cちゃんがお本を取りに行った時に空いてるかなって思ってここに
--------	---

座っちゃったの。Aくんが空いてるかなって思って座ったんだけど、Cちゃんやっぱりここがいいし、僕だってここ座っちゃったから、ここが良くなっちゃったし、どうしようって今困ってるんだ。もうお母さんがお迎えにみえる時間になっちゃったから、超特急でご用意しよう」

プロセス図からは、保育者Bの全体への声かけが席を巡るAとCの葛藤に大きな影響を与えたことは読み取れない。しかし保育者Bは、おやつを食べるまでのプロセスにおいて3回、全体にAの思いを伝えている(〔1〕〔2〕〔4〕)。保育者Bは、Aに限らず、何かあった時その子の思いを学級全体に伝えるようにしているということである。今回はAの思いを伝えることで、AがCの席を取った意地悪な子という印象が付かないようにするだけではなく、学級全体が友達の思いを理解して接することができる子になっていけるようにしたいという思いを持ち保育していたということである。

入園当初は、思い通りにいかないと友達に危害を加えようとすることが多く、何度もAと向き合い、繰り返しAの思いも学級に伝えてきたということである。何かトラブルが起きると、多くの子どもが集まってきたり、トラブルに介入してきたりするが、ほとんどの子がAとCのやり取りを気にすることなく過ごす姿が見受けられた。この学級の姿から、保育者BがAの思いを学級全体に伝える行為の繰り返しが、学級形成に大きく関わり、Aと学級の関係に影響を与えているのではないかと考えられる。刑部育子⁷⁾は、保育者と「ちょっと気になる子ども」として選定した対象児との関係と、他の子どもたちと対象児の関係が連動的に形作られ、徐々に対象児の居場所がなくなっていくことを明らかにしている。つまり、対象児と保育者のやりとりが、他の園児によって模倣され、保育者がいない場面でも保育者同様の言葉がけを他の園児が対象児にすることで、対象児にとって精神的に居心地の悪い場となるということである。

ここで考察されているように保育者の言動は、学級に大きな影響を与えているといえる。保育者Bが介入しているAとCのやり取りは、歌ったり手を洗ったりしながらも多くの子どもが目に見ている。そのため、保育者Bは、AとCに否定的な声かけをしないことで、学級全体が動揺することなく過ごせ、また多くの子どもがAに否定的な発言をしないことに繋がっているのではないかと語った。また、Aの葛藤を保育者Bが学級全体に伝えることで、Aのもつ感情を学級が知る機会になっている。保育者Bは、まだ多くの子が理解できなくても、4歳5歳になって友達の気持ちが分かる子に育っていけたらと語った。まだ自

分の思いを優先にする発達段階であるが、第二期で学級の中から、保育者 B のような口調で発言を繰り返す声上がる。学級というシステムの中で、保育者 B が一人一人の子どもに A の思いを伝達する役割を担っていることが示唆されよう。

第二期 葛藤

第二期は思い通りにいかず、保育者の提案を拒否し、不快な思いを全身で表現する期である。

保育者が、「じゃあ僕こっちにしよう」と言って小さい机を A が座る机につけ、A を移動させると (〈8〉)、A はさらに癇癪を起こし、「やだ」「ちょっと何」と言いながら椅子を引きずり元の場所に戻った (〈11〉)。

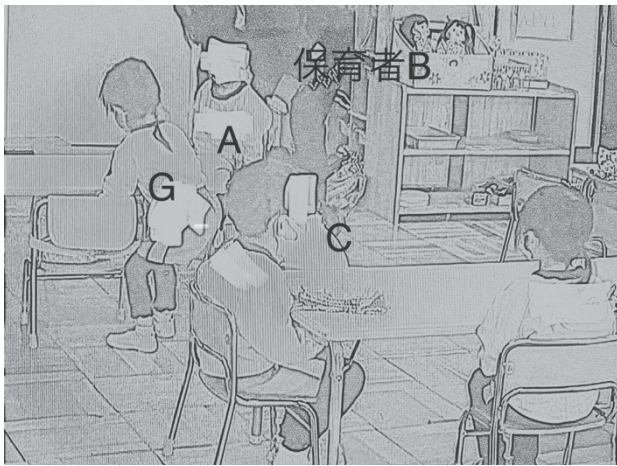


図 3-3 椅子を引きずり自ら元の場所に戻ろうとする

この時用意したのは、おままごとで使用している、低い机であった。C の椅子を A が座っていた場所に置き、保育者 B は「D ちゃんの顔が一番見えるここにしよう」と言って高い机を用意する (〈9〉) と A は再び元の場所に戻り、C を押そうとする (〈12〉)。保育者 B によるとこの時は、なるべく同じ机の高さにしようと低い机をやめて、他の高い机を用意したということである。しかしその提案も A は拒否するように、元の場所に戻ろうと持った椅子で C を押そうとした。その行為を止め、保育者 B は「やらない、やらない、やらないよ。D ちゃんのお顔一番見えるよ、ここ。」と優しい口調で声をかけるも椅子を後ろに引きずり、やだも一なにそれー」と叫ぶ。ここで大きい声量で叫んだことにより、多くの子どもの耳にも入り、周りの子どもが注目して見ていた。保育者 B は「もう一個机があればいいんだけどさ、ないもんね」「ちょっと綺麗なカバーかけようかな」と言いながら教材庫に入って行った。それを聞いていた子から保育者 B のような口調で「カバーあるかなあ」と声上がる。このことから、A と保育者のやりとり注目している子が存在することがわかる。

保育者がカバーをつけると「あーもうこんなのない」と叫び、保育者 B が用意した高い机を叩いた

(〈13〉)。保育者 B は叩いた後に数秒間机の側にいる A の姿をビデオで振り返り、カバーをつけ自分だけの机を用意してくれたことに A は納得できていないけど、保育者が自分のためにやってくれたことは受け止めているのではないかと語った。机の側に数秒間いた後、保育者 B が A のために用意した机のシートを丸めて廊下に投げ捨ててに行った (〈14〉)。②それを見ていた E は「やめろ」と叫び A の元に駆け寄ろうとする (〈10〉)

(※E 接触2) が、保育者 B が E を止め、「紙だから大丈夫」と声をかけた。この時、A が激しく声を上げ興奮していたことから、学級からの注目が A と E に集まっていた。

そこでもう一度担任は、学級に話をした ([2]) が A は、「何してんのもー」と言いながら床を蹴った (〈15〉)。その後 A は少し立ち尽くし (〈16〉)、A のために用意した机も廊下に出そうとする (〈17〉)。保育者 B は机を出そうとする A の手を引き、元の場所に戻ると A は一点を見つめて立ちつくしていた (〈18〉)。③それを見ていた E が「そんなことしちゃだめじゃん」と言う (〈11〉) (※E 接触3) と A は「も一なにしとんだ」と言い、E を叩こうとする (〈19〉) が、保育者 F が 2 人の間に身体を置き、2 人が接触できないようにした ([3])。

そこでもう一度保育者 B が学級に「A くんも困ってるの。そっとしといてあげよう」と話す ([4])。多くの子どもは保育者 B の話を聞き、「4 人はダメなんだ」と同級生が言うと、保育者 B は「ね、ちょっと今ね、4 人で座れるといいんだけどね」と話しながらおやつ準備を進めた。この時の状況を振り返った際、保育者 B は、紙を丸めて捨てたり机を出したりする姿をあえて止めなかったと語った。ここで止めたり否定的な言葉がけをしたりしていたら、嫌だという表現ができずモヤモヤした思いを抱えたままになり、席についておやつを食べる行動に繋がらなかっただろうということである。

第二期では E の行動 (下線②③) が A の言動に影響を与えたと考えられる。そこで E が A に関わった場面をシステムズアプローチの観点から分析し、A と E の関係性を明らかにする。

※E 接触 1 04 分 52 秒	A と C がいる机に E が近づく。 幼児 E (会話不明) 保育者 B 「座りたかったの？」 幼児 E (会話不明) 保育者 B 「しまったね」 「G ちゃん一緒に座らない？って誘えばよか
----------------------	---

	<p>ったね」「また今度ねって」</p> <p>幼児 G 「また今度ね」</p> <p>幼児 E 首を大きく振る。</p>
<p>※E 接触 2 25 分 41 秒</p> <p>26 分 05 秒</p>	<p>対象児 A 「もう何してんの」と声をあげ、カバーを外す。そのカバーを手で丸める。</p> <p>幼児 E 廊下に捨てる。「やめろ」と大きな声をあげて A を追いかける。</p> <p>保育者 B 「いい！いい！もういい、大丈夫。紙だから大丈夫」と言って E の行動を静止する。</p> <p>保育者 B 「A くんも今ね、どうしようって困ってるの」「A くんも意地悪で取った訳じゃないんだけど、困ってるんだよ、A くんも」</p>
<p>※E 接触 3 27 分 26 秒</p>	<p>対象児 A 机を押して廊下に出そうとする。</p> <p>幼児 E 「そんなことしちゃだめじゃん」</p> <p>保育者 F 2 人の間に立つ</p> <p>幼児 E 「A くんそんなことしちゃだめじゃん」</p> <p>対象児 A 「もー何しとんだー」D を叩こうとする。</p> <p>保育者 B 「もうそっとしといてあげよう。A くんも困ってるの。みんなは静かにしといてあげるといいよ」</p>

初めにEがAに近付いたのは、保育者Bが介入して話し合いを始めてすぐのことであった。Aに直接的な接触はないが、自分自身も同じ机に座っているGと座りたかった思いを訴えに来るのである。Eは学級全体に話す前から、AとCのやり取りをよく観察しており、1席を巡って話し合っていることを理解している。Eの発言はビデオ分析で聞き取れなかったが、最後に大きく首を振って、席に戻って行ったことから、納得できなかった思いがあったと考えられる。

次にEがAに近付いたのは、Aが痙攣を起こし、大声で叫んだり、紙を丸めていたりしたこと、多くの子どもがAの行動に注目していた時であった。何も言わずに見ている子が多かったが、Eは「やめろ」と叫び、Aの動きを静止しようとしている。3回目はAの行動に対して、「そんなことしちゃだめじゃん」と言う。Eは終始Aの方向を見て、Aの行動を気にしている様子だった。

筆者の印象では、対象場面外の撮影でもAとEの接

触が多いと感じていた。AとEが一緒にいるとトラブルになる事が多く、保育者BもAとEのやりとりに介入する事は多いと語った。保育者Bによると、EからAに関わっていく事が多く、日頃からAはEにとって気になる存在だということである。また、AとEは、「自分の思い通りにしたい」という類似した性格を持っているが、Eは自分の思い通りにするだけではないと分かっている為、自分の思い通りにしようとするAの存在が気に入り、Aの行動に発言するのではないかとということである。

保育者Bのインタビューによって、AとEの関係性及び、2人の関係性に対する保育者Bの捉え方が明らかになった。2回目の接触の場面において、保育者Bは、AとEの行動に肯定も否定もしていない。トラブルにならないように、身体が接触する前に静止はしているが、保育者BはAに言葉かけはしていない。Eに対しても「止めてくれてありがとう」と肯定したり、「気にしないで自分のことをしましょう」とEの行動を否定したりすることなく、「紙だから大丈夫」と人ではなく物に焦点をあてて話していた。3回目の接触の場面においても、2人の行動に声掛けをしていない。保育者Fもただ2人の間に立ち、叩くなどのトラブルにならないようにしていた。保育者がAとEの行動に肯定も否定もせず、落ち着いた対応をしている事がトラブルに発展しない要因になっているのではないだろうか。このような対応が、両者の憤りを沈静化させていることから、保育者がAとEの関係性を保っていると考えられる。AとEの関係性を保つために、保育者Bと保育者Fそれぞれの個人システムが必要であると共に、保育者が関わって出来上がった小集団システムが学級システムの一部になっているといえよう。

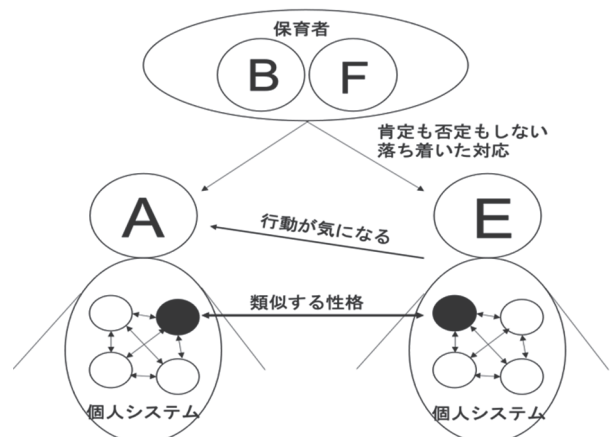


図3 AとEの関係を構築する小集団システム

第三期 熟考

第三期は、何度か立ち尽くした後、落ち着いて考え、保育者と一緒に席を決め、おやつを食べる最終期である。

まだおやつを食べ始めていないが、同学年の隣の学級から「ごちそうさまでした」の声が聞こえた。Aはしばらく立ち尽くした（⑳）後、「どこにしよう」と呟く（㉑）。

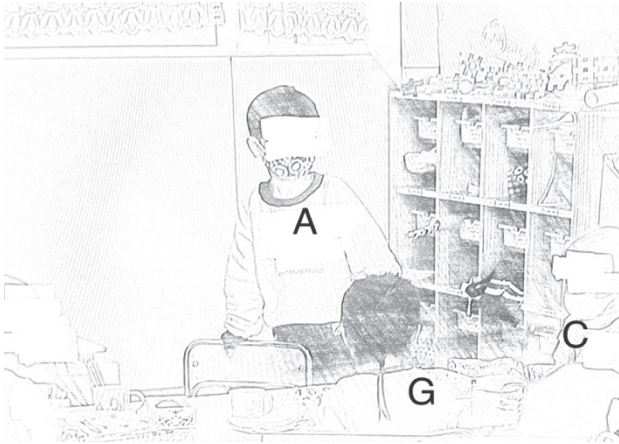


図3-4 立ち尽くすAの姿

保育者Bは、Aが第二期から立ち尽くす姿を見て、自分の中で考える大切な時間だからあえて声をかけなかったと語る。第二期で立ち尽くしたときは、思い立ったように机を出し始めたり、Eから声をかけられて反応したりしていたが、ここではじっと立ち尽くした後「どこにしよう」と自ら呟く。「どこにしよう」という口調は、第二期より穏やかになっており、叫ぶのではなく、呟くように発している。立ち尽くし自分の中で考える時間があったからこそ、席を決めおやつを食べる行動につながったのではないだろうか。その後、Aに対して保育者Fは、もう一度空いている席を指差しながら「どこにしようね」と話した（㉒）（㉓）。

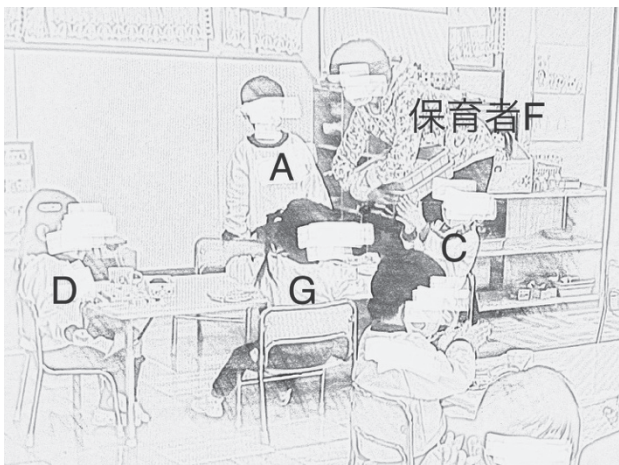


図3-5 Aと保育者Fが席について話す

「こっちが良かったんだけど」とAが呟くと、保育者Bは「良かったんだよねえ」と共感した（㉓）。その後Aは数秒間周りを見渡していた。おやつの準備ができ、保育者BがAに「先にいただきます、してもいい？」と言うと、Aは席に座り「机どれ？」（「どこに座って食べたらいいの？」の意）と言う（㉔）。

全体がおやつを食べ始めるともう一度「机どれ？」というAに対して、保育者Bは笑顔で「こちらになります！」と小さな机に両手向けて提示した（㉕）。Aが「これだと届かないよ」と言って要望を伝える

（㉖）と保育者Bは「高くしてあげようか？同じ高さがいいの？」と言ってウレタン積み木を机の下に並べて、机の高さを変えた（㉗）。Aは机の高さを手で触って比べると、「えーちょっとこれより高すぎるよ」と笑顔で話す。その言葉に対して「先生いいもの作ってあげるからそれしまつて手洗っておいで」「先生いいこと考えたからね」と保育者Bが話す（㉘）と、Aは「はい」と言い歌いながら、おやつの準備を始めた（㉙）。手を洗っているAに対し、保育者Bが「Aくんこっちだよ～」と呼ぶとAは用意された席に向かった。「Aくん速かった。どうぞこちらへ」と言いながら保育者Bが席を引くと、自ら席に座りおやつを食べた（㉚）。

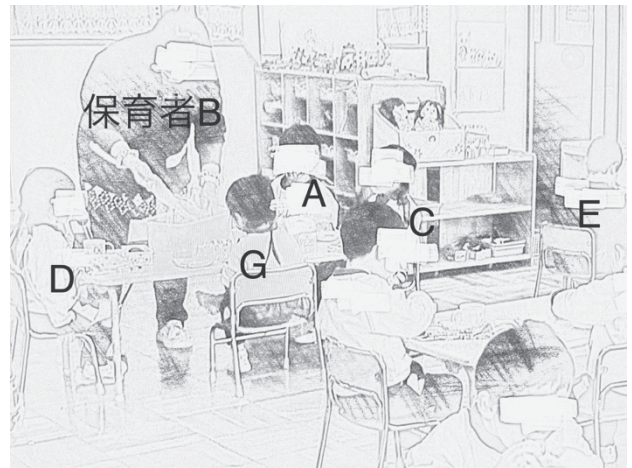


図3-6 席についておやつを食べる

保育者Bは、Aが立ち尽くした時から、気持ちが切り替わっていくのを感じ、席に座っておやつを食べることができるという予測できたということである。そして最後まで、Aの思いに寄り添い、ゆったりと関わることを意識したと語った。同学年の隣学級がおやつを食べ終わってから対象学級はおやつを食べ始めており、迎える時間が迫っていたので、保育者としては焦りを感じる場面であった。しかし、保育者Bは焦りが子どもに伝播することを危惧し、早い段階から落ち着いた口調で、急いで支度することを伝えていた。学級の流れが普段の流れと少し変わっても学級は取り乱すことなく、帰りの支度をして、いつもと同じ時刻に降園することができた。このことから、保育者の落ち着いた関わりが学級に影響を与えていると考えられる。

また、保育者BはAの気持ちに寄り添い、Aの思いを理解すると同時に、Cの気持ちをAに伝えたかったと語った。AはCの席に座ってしまったことを理解していた為、時間はかかったがCに席を譲るように対応

したということである。加えてAとCに時間をかけて介入できたのは、保育者Fの存在があったからだと言った。担任一人での保育であれば、学級全体の保育をしなければならず、AとCに長時間関与するのは難しかったであろう。保育者2名体制であり、連携が取れているため行えた援助であった。「おやつ席を巡る葛藤とおやつを食べるまでのプロセス」の全体を見ると、一期から二期は、ほぼ担任である保育者Bが、AとCのやりとりに介入し、保育者Fが手遊びをしたりおやつ準備を進めたりと学級全体の保育をしていた。第三期になると、保育者Bもおやつ準備に加わり、保育者FもAとEのやりとりに関与したりAと話したりしている。対象学級の学級システムにおいても、Aを取り巻く集団システムにおいても2名の保育者が必要であることがわかる。保育者の存在がAと学級の関係性に関与していると考え、システムズアプローチの観点から、「おやつ席を巡る葛藤とおやつを食べるまでのプロセス」における相関関係は図4の通りである。

保育者Bと保育者Fの良好な関係によって、学級運営が滞りなく行われ、保育中に相談しなくともFがBに代わって、学級全体の保育をしていた。そして、BとFは一貫してどの子に対しても肯定的に関わっていた。BとFが存在する学級の場合、Aにとって思いを発することができる場所になっているのではないだろうか。この点は、冒頭にあげた幼稚園教育要領並びに保育所保育指針における、人間関係の「幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、お互いに思いを主張」という部分に当てはまる。自己発揮をして、思いを受け止めてもらう経験を積み重ねることで、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要などに気づき、自分の気持ちを調整する力が育つようにすることができるのではないかと考えられる。

保育者Bによると、Aの入園当初は、自分の思いが通らないことに苛立ち、友達に危害を加えることが多かったということである。その度に、Aの思いを受け止めて、友達に危害を加えることはいけないことだと伝えと共に、学級にAの思いを伝達してきたということである。つまり、繰り返し時間をかけてAと向き合ってくることで、少しずつ折り合いがつけられるようになったものと考えられる。

Aの周辺を取り巻くシステムを見ることで、Aを中心に広がる学級システムの一端を捉えることができた。Aを中心に学級を見ると、肯定的な関わりをする保育者との関係、一緒に座りたいDとの関係、Aの言動が気になるEとの関係等、同学級に在籍する人との関係が捉えられる。このような関係性は、学級システムの一部となり、学級が形成されて行くのだといえよ

う。本研究では、「おやつ席を巡る葛藤」に着目したが、子どもたちは1日の生活の中で、様々な経験をしており、そうした事象の1つ1つに触れるたびに学級システム自体が影響を受け、変容する。つまり、様々な事象に対する保育者の対応や子どもたちの行動が学級システムに影響しているといえよう。

4. 今後の課題

システムズアプローチの視点から、一人の子どもに焦点化して学級システムを捉え、幼稚園教育要領及び保育所保育指針で示される人間関係の内容に繋がる保育者としての在り方を考察した。しかし考察した保育は1日のみであり、学級システムの変容まで見ることはできなかった。子どもの変容は個人（内部）で完結するのではなく、保育実践という生きた営みにおいて、子どもや保育者によって協同的に構成されていくと言える⁸⁾。長期的な保育実践を観察することを通し、Aと学級集団における変容過程を明らかにすることを今後の課題としたい。

引用文献

- (1) 文部科学省 (2017) 『幼稚園教育要領』フレーベル館, pp13-14
- (2) 厚生労働省 (2017) 『保育所保育指針』フレーベル館, pp38-39
- (3) 高木芳子 (2021) 「気になる子ども」に関する研究動向—個別支援と参加の観点からの整理—, 人間発達学研究第12号, p103
- (4) 刑部育子 (1998) 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析, 発達心理学研究第9巻第1号1-11, pp9-10
- (5) 東豊 (1993) 『セラピスト入門』日本評論社, p5
- (6) 宋大光 (2019) 4年間盗難癖のあった中1男児の相談について母への精神療法である程度の改善を見た一例, 児童青年精神医学とその近領域60 (2) 191-204, pp198-199
- (7) 前掲 (4) p9
- (8) 富田純喜 (2013) 幼児期の子どもの変容を捉える保育者の視点—保育者のインタビュー調査の分析から—, 日本大学文理学部人文科学研究紀要 (86) 105-122, p119

謝辞

執筆にあたり研究にご協力頂きましたB先生並びにA幼稚園の皆様にご心より感謝致します。

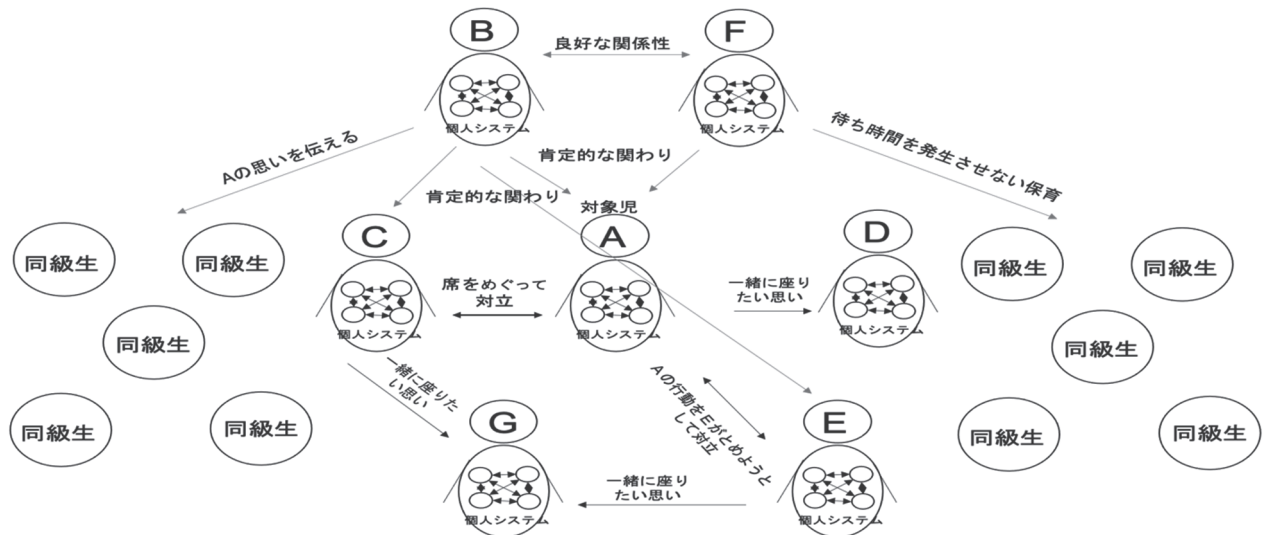


図4 「おやつ席を巡る葛藤とおやつを食べるまでのプロセス」における相関関係