

年少児クラスにおける席決めを巡る個人と集団の変容プロセス

児童発達支援コース 幼児教育実践系
畔柳佳奈

1. 問題の所在と目的

幼稚園教育要領及び保育所保育指針で人間関係の領域の内容の取り扱いにおいて、「(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。」と示されている^{1) 2)}。齋藤・大山³⁾も幼児がどれだけ自己充実力を発揮しながら、自分の興味・関心に基づいて遊びなどの活動を展開しているのか、つまり、自己発揮しているのか、ということが重要になってくると考えている。このことから幼児の自己発揮を促すと共に、相反する自己抑制が求められていることが分かる。

しかし、集団生活において強く自己発揮する子どもの自己発揮の尊重と、自己抑制の間で保育に迷いが生じることがある。例えば、片付けやおやつの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。このようなことは保育をする中で度々起こり、幼児の自己発揮を尊重しながらも、自己を抑制する力も身につけさせる為、子ども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することがあるだろう。

このように保育者が誘導しても強く自己主張する子どもは、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さらに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)⁴⁾。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⁵⁾。

そこで本研究では、強く自己を発揮する子どもを対象として、対象児と学級集団の変容プロセスに着目し、幼稚園教育要領及び保育所保育指針で人間関係の領域の内容の取り扱いにおいて示されている、育ちの獲得に向き合う保育者の在り方について検討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市幼稚園の3歳児学級に在籍する男児Aを対象とする。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。その後、4歳児学級(25名)に進級したAの様子も対象とした。年少時の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。また、おやつの席に強いこだわりを持っており、自分の思いを主張し同級生と関わる姿が印象的な幼児である。

本研究の分析の対象となる期間は、2021年1月から5月である。当該の期間において月に2回程度、9時半から11時の間の1時間半程度ビデオ撮影及び、観察を行い、「おやつの席を巡るAの葛藤」に関する場面を分析対象として選定した。総録画時間は11時間52分である。なお、ビデオ撮影、観察にあたっては、事前に保育者の了解を得た。

② 対象場面の概要

Cの席にAが座ったことにより、席を巡ってそれぞれの葛藤がみられたが(1月)、席を巡ってAとHとIで話し合っている時、保育者Bがそれぞれの思いを代弁することで、HとIがAの思いを聞き入れ、Aも自ら席を決め直す姿が見られた(2月)。その後、Aは思いを主張するものの、子ども同士で席を決め(3月初旬)、保育者Bの提案によって、Aが自ら席を決めようになった(3月中旬)というものである。

その後進級した4歳児学級では、おやつの席を巡

って葛藤する様子は見られなかった（4月5月）。

③対象場面に対するインタビュー調査

対象場面について担任保育者（以下保育者 B）に、園内の一室にて約 1 時間インタビュー調査を行った。本調査は、録画映像を保育者 B と共に視聴し、保育行為の意図や思いを聞き取ることを目的としたものである。会話内容は許可を得て IC レコーダーで録音した。

(2)分析の手続き

①プロセス図による分析

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、A を軸とするプロセス図を作成した。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、おやつを席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。そして同場面において、保育者 B を軸とするプロセス図も作成し、2 つのプロセス図を合わせ、時系列に従って配置した。そこへ、対象場面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。

②システムズアプローチによるものの見方

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」である⁶⁾。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状態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⁷⁾。このような観点を持ち、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。図 1 は個人システムである A を中心として個人に影響を与えるあらゆる環境を図として示したものである。

3. 結果

席を決める A の姿に着目した 1 月（年少）～6 月（年中）に行った観察事例のうち 6 事例の撮影場面をシステムズアプローチの観点から分析する。文中では、保育者の言動が子どもに影響していると考えられる場面を〔 〕及び波線で表した。また、システムズアプローチからみる保育者の在り方を【 】及び直線で表した。〔 〕及び【 】内での数字は、各プロセス図に記載の表記と対応している。

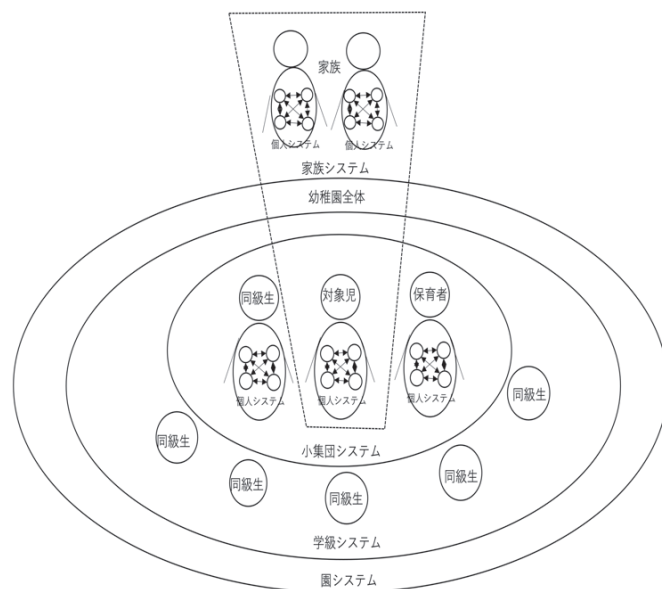


図 1 対象児を中心としたシステム

〈事例 1, 年少 1 月 20 日 約 40 分〉

1 月 20 日の中で見られた 1 席を巡る A の葛藤と保育者の援助、学級の反応について、場面が変化した 3 つの期ごとに分析する。第一期は、着席した席が C の席である事を理解するものの、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。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。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。事例 1 の相関図と席配置は図 2 の通りである。

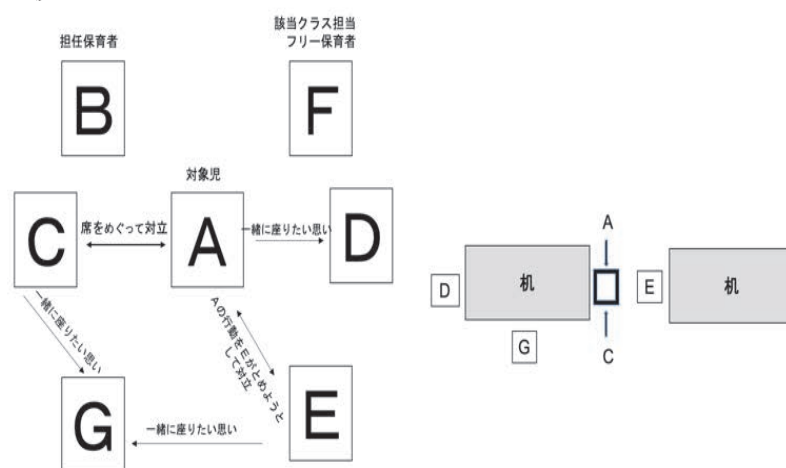


図 2 事例 1 相関図と席配置

事例 1 では、A の思い通りにいかず葛藤する第二期に注目した。第二期のプロセス図は以下の図 3 のとおりである。図 3 を基にシステムズアプローチの観点から分析を行った。事例 1 の状況を第一期から順に記す。

第一期は、A が走って席に着き、絵本を読み始め

た。そこはCが座っていた席であったが、Cは絵本を選ぶために離席していた。この時、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。しかし学級全員分の椅子の準備はされておらず、保育者Bが椅子を準備している途中であった。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）。保育者Fは、AとCと話し、Aに他の席を提案するが、Aは保育者Fが指す方向を見るものの、絵本を読み続けていた。

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て、本を片付ける時間であることを伝えていた。保育者Bの声かけを聞き、多くの子どもは、絵本を片付ける為に絵本棚に向かった。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。そして走って絵本棚に向かい、絵本を投げ入れると急いで席に着いたが、Cは席のそばで茫然としていた。

その様子を見て、保育者Bは2人の話を聞き、思いに共感した。そして、この席に座りたい理由を聞くとAは、「あいてなかったからここにしたい」と言い、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。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てたの?」と声をかけながら、他の席を用意した。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、椅子を前に引きその場から動かなかった。

その様子を見た保育者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

に共感すると、Aは「Dちゃん一緒に座らない?」とDを誘った。しかし、二人で座れる場所はなかったので、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が、Aは顔をしかめ、保育者Bの指を払った。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の肩に触れるとAはCに交渉した。

しかし、Cが首を振って交渉を拒否すると、Aは「どっか行きな」と言ってCに思いが通らなかった憤りをぶつけた。AはDと共に移動しようとしたが、Cに交渉したりと保育者Bの提案を受け入れ、行動したがなかなか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。ここでは、保育者の声かけを受け入れ交渉し、葛藤するAの姿が読み取れた。保育者の提案を受け入れて実行していることから、保育者と信頼関係が構築されていることが分かる。

AがCに対し、強く思いをぶつけたことから、保育者BはAの身体の向きを変え向き合って話をした。Aは視線をそらしながらも保育者Bの話を聞いていた。その頃多くの子どもは、保育者Fと共に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。保育者Fが全体に声かけをしている為、保育者BはAとCに深く関わることができている。

第二期は、保育者Bはおやつ準備をしているところから始まる。【1】学級に対して、「困ってるの、ここで」と語りかけ、「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

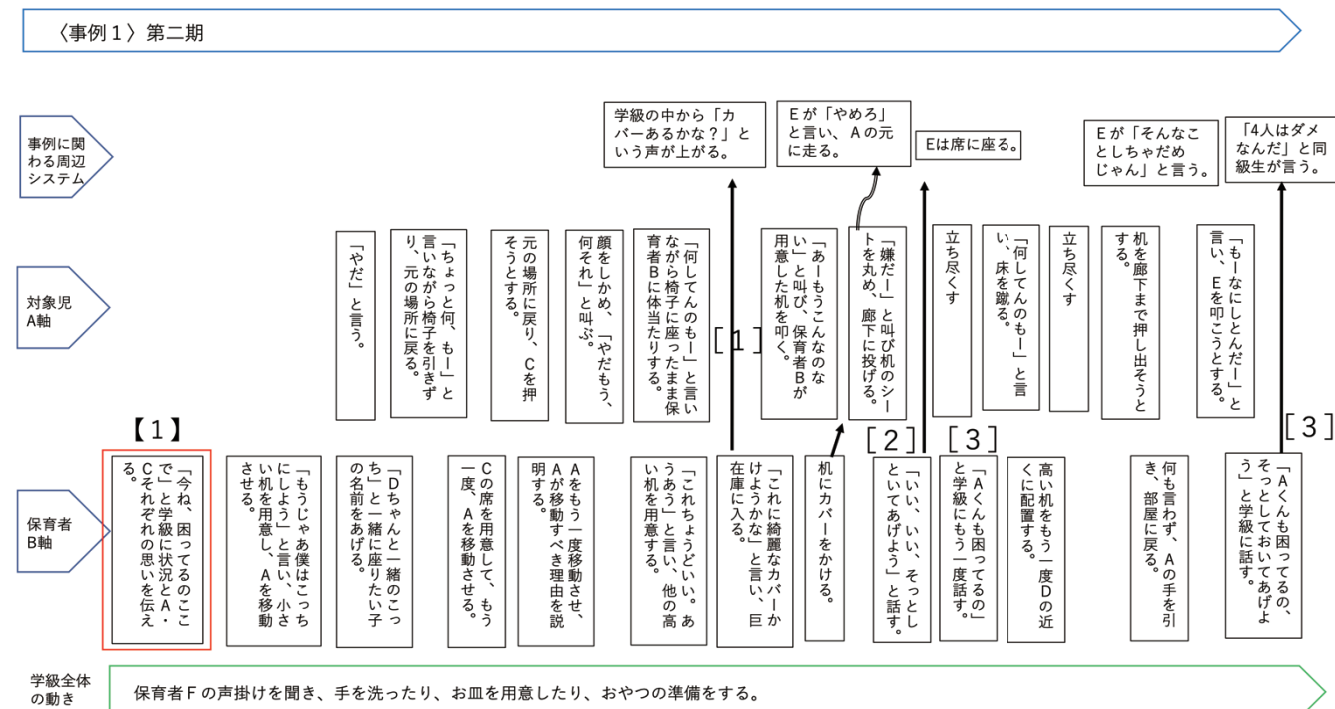


図3 事例1 第二期プロセス図

思ってここに座っちゃったの。Aくんが空いてるかな
一つ思って座ったんだけど、Cちゃんやっぱここ
がいいし、僕だってここに座っちゃったから、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」状況とA、Cそれぞれの
思いを伝えると共に学級全体が行動すべき内容を伝達
した。その後保育者Bが、「もうじゃあ僕（Aの意）
はこっちにしよう」と言って小さい机をAらが座る机
につけ、Aを移動させると、Aはさらに癩癩を起こ
し、「やだ」と言う。保育者Bは「Dちゃんと同じこ
っち」と言うものの、Aは「ちょっと何、もー」と言
いながら椅子を引きずり元の場所に戻った。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、先ほど用意した小さい机ではなく、高い机を用意
し、Aを移動させCの椅子をAが座っていた場所に置
いた。

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Aが移動すべき理由を説明した。Aは
保育者Bの声かけを受け入れられず、顔をしかめると、
「やだもう、何それ」と叫んだ。Aが大声で叫んだ
ため、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」^[1]「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。

^[2]保育者がカバーをつけるとAは、「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。そして机の側に数秒間いた後、「嫌だー」と叫
び保育者Bが用意した机のシートを丸めて、廊下に投
げ捨てに行っ

た。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が、保育者BがEを止
め、「紙だから大丈夫」^[3]「いい、いい、そっとし
ておいてあげよう」と声をかけた。保育者Bの声かけ
によってEは席に座った。
そこでもう一度保育者Bは、「Aくんも困ってる
の」と学級に話をした。その後Aは、Aのために用意
された机も廊下に出そうとする。保育者Bは何も言わ
ず、机を出そうとするAの手を引き、部屋に戻った。
それを見ていたEが「そんなことしちゃだめじゃん」
と言うとAは「もーなにしとんだ」と言い、Eを叩こ
うとするが、保育者Fが2人の間に身体を滑り込
ませ、2人が接触できないようにした。

その後、再び保育者Bが学級に^[3]「Aくんも困
てるの。そっとしといてあげよう」と話す。保育者B
の話を聞いていた子が「4人はダメなんだ」と言うと、

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（感染症対策のため一つの机に4人では、
座れないの意）」と話しながらおやつ

の準備を進めた。
第三期は、Aがしばらく立ち尽くした後、「どこに
しよう」と呟いたところから始まる。Aが立ち尽くし
ている間、保育者B、Fは声をかけずに見守ってい
た。呟いた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。
「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。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
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。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。A
が「これだと届かないよ」と言って要望を伝えると保
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始め
た。保育者Bがウレタン積み木を並べて、机の高さを
変え終わると、Aは机の高さを手で触って比べ、「え
ーちょっとこれより高すぎるよ」と笑顔で話した。そ
の言葉に対して「先生いいもの作ってあげるからそれ
しまっ

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が話すと、Aは「はい」と言い、歌い
ながら、おやつ

の準備を始めた。
手を洗っているAに対して、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。
〈事例2、年少 2月3日 約7分〉
2月3日の中で見られたAの葛藤と保育者の援助、学
級の反応について、場面が変化した3つの期ごとに分
析する。第一期は、Aが積極的に椅子と机を並べ、お
やつに向けて行動する期である。第二期は座りたい席
を決めるものの、その席を巡ってH、Iと話し合いに
なり、席を決め直す期である。第三期は、一緒に座り
たいJと話し合い、席を決める最終期である。事例2
の相関図は、図4の通りである。

事例2では、おやつ

の席を決めるまでの第三期に
注目した。第三期のプロセス図は以下の図5のとおり
である。図を基にシステムズアプローチの観点から
分析を行った。事例2の状況を第一期から順に記
す。
第一期は自由遊びを終え、保育者は片付けながらお
やつ

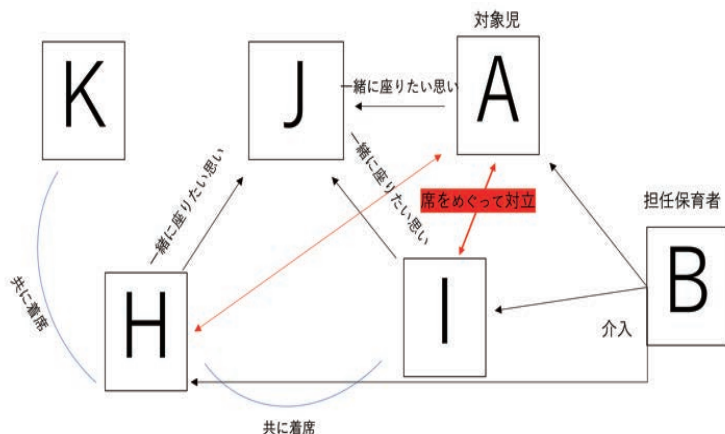


図4 事例2 関連図

第二期では、HとIが着席するとAは空いている1席の側に立ってHらと話し始めた。会話は不明瞭であったが、AがHらを見て「ここ？」と言いながら席を指差す姿が読み取れた。その後Aは「僕ここにする」と保育者Bを見て言った。保育者Bは「じゃあそこに座って」と穏やかな口調で伝えていたが、Hが「JくんとIくんが座るから」と言い、トラブルに発展しそうな状況であった為、保育者BがHらの机の近くにしゃがみ話を聞いていた。保育者Bが、「(Jくんと)座りたかったの?」「Aくんも今空いてるから座りたいんだって。座っても良い?」と両者の思いを聞き、代弁することでHらはAの思いを聞き入れ、Hが「良いよ」と言った。保育者Bが「座って良いよだって、優しいね」とAに言う。Aは椅子を引いたものの、座らずにトイレの方向を見た。

第三期では、Aが、「まあいいやこっちにする」と言いながら機嫌よく席を決めなおし、他の席を触ると

ころから始まる。AはJが移動する方向に合わせて「まあいいやこっちにする」と何度か言い様々な席を触っていた。保育者Bは「今ならいっぱい空いているもんね」と声をかけながら笑顔でAの様子を見守っていた。あちこちに動き回り、「まあいいやこっちにする」と繰り返すAの姿を見て「1」保育者Bは、「迷っちゃうねえ」と思いに共感すると、周囲にいた同級生が「迷っちゃう、迷っちゃう」とリズムに乗っていい、体を動かした。そしてAは「どこにするのJくん」とJに座る場所を尋ねると、Jと話し始めた。2保育者Bが、「せっかくだから一緒に座らない?だって」とAの思いを代弁すると、Aは「せっかくだから一緒に座らない?」とJを誘い、話をしていた(会話不明瞭)。

保育者はAとJの元を離れて見守りつつ、全体への声かけをしていた。その中で3Mの忘れ物があり、「Mちゃんどこ行っちゃったかな」と行った内容の声かけもしていた。それからAが「こっちが僕で、こっちがJくん、こっちがMちゃん座る?」と言うとJが「そうしよう」と言い、それを聞いたAも「そうしよう、そうしよう」と話し、Jと一緒に机に座った。2保育者Bは席が決まった頃にAとJに話しかけ、Aらは保育者の介入なしで席を決めるという経験をすると共に、話し合っで決めた席に座ることができている。

その後、トイレに行けるように、2「僕(Aの意)の場所だによって分かるように書いてこうか」と保育者Bに言われると、Aは「僕の場所だよ」と周囲

〈事例2〉第三期

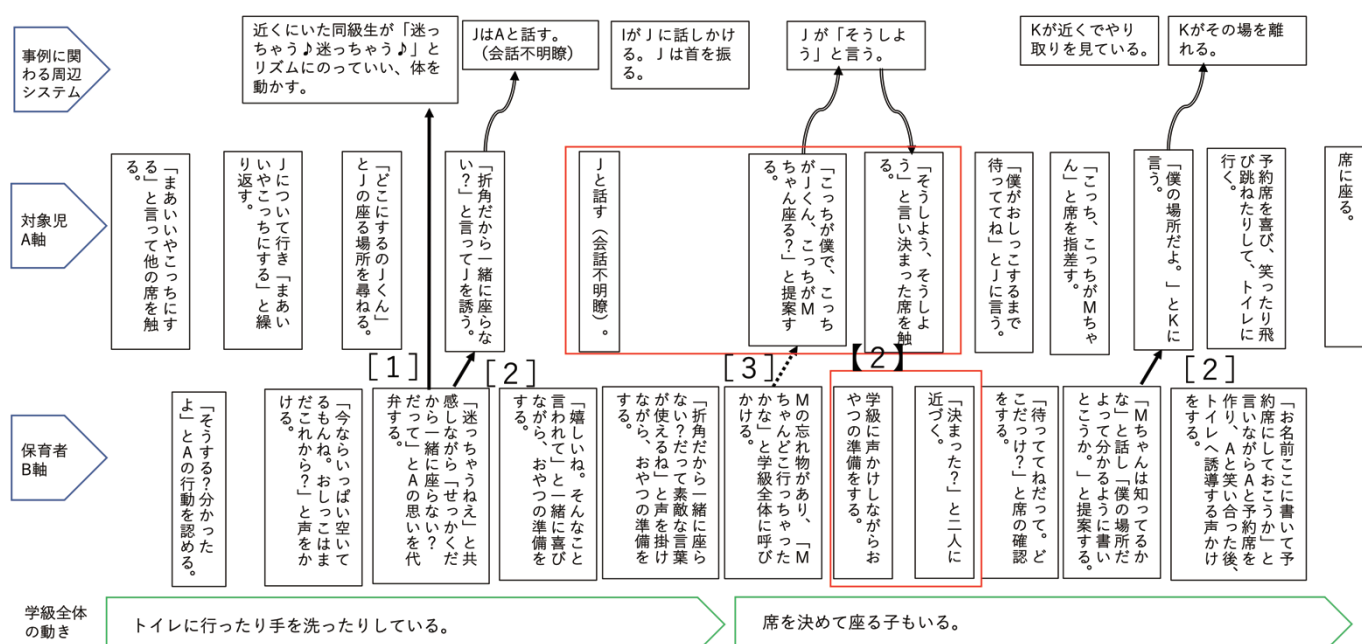


図5 事例2 第三期プロセス図

にいた K に向かって話した。その後、決めた席を予約席にしてもらい、トイレに行ってからおやつを食べた。

〈事例 3, 年少 3 月 3 日 約 3 分〉

1 席を巡る A の葛藤と保育者の援助、学級の反応について分析する。事例 3 の相關図は図 6 の通りである。

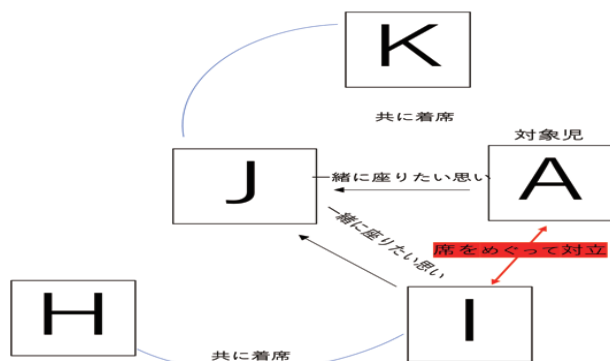


図 6 事例 3 相關図

3 月 3 日の中で 1 席を巡る A の葛藤と保育者の援助、学級の反応について、場面が変化した 2 つの期ごとに分析する。第一期は、J と K が着席する姿を見て慌てて席を決める期である。第二期は I と話し合い着席する最終期である。

事例 3 のプロセス図は以下の図 7 のとおりである。図 7 を基にシステムズアプローチの観点から分析を行った。

誕生日会を終え、多くの子どもたちは椅子に座って保育者が机を出す間、歌を歌って待っていた。保育者

B に名前を呼ばれた人からおやつの席を決めていたが、A は K と J が名前を呼ばれ席を決め始めると、椅子を持ち走りだそうとする。K と J が同じ机に座ったので、残りが 1 席になったことからその席に座るため走りだそうとしたと考えられる。

A は、急いで K たちがいる机に向かって椅子を置いた。そこに I が椅子を持って走ってきて A を押そうとした。I と A は、周囲にいる子を含め 1 席を巡って会話をしている（会話不明瞭）。A と話した後の I の眉毛は下がっており、表情から不満であったと推測する。その後、I は H と話し、一度首を振っているものの H のいる席に着いた。A は I が着席すると席に座った。

その後 A は保育者 B が声かけするよりも早くおやつの準備をしたが、同級生や保育者の「まだ言われてないよ（準備をする時間ではないという意）」声かけを聞いて、おやつの準備を中断した。その後多くの子どもたちと共に行動し、おやつを食べた。

この事例から、おやつの席を巡って A に関わる特定の同級生の存在があらわになった。A は J と一緒に座りたいという思いを持っており、同様に I や K も J 一緒に座りたいという思いを持っていることが分かる。J や I や K の存在が、A を取り巻く周辺システムとして存在しているといえよう。

〈事例 4, 年少 3 月 17 日 約 2 分 30 秒〉

3 月 17 日の中で 1 席を巡る A の葛藤と保育者の援助、学級の反応について、場面が変化した 2 つの期ごとに分析する。第一期は、K と J が座っている机に A も座りたい思いを伝える期である。第二期は保育者と

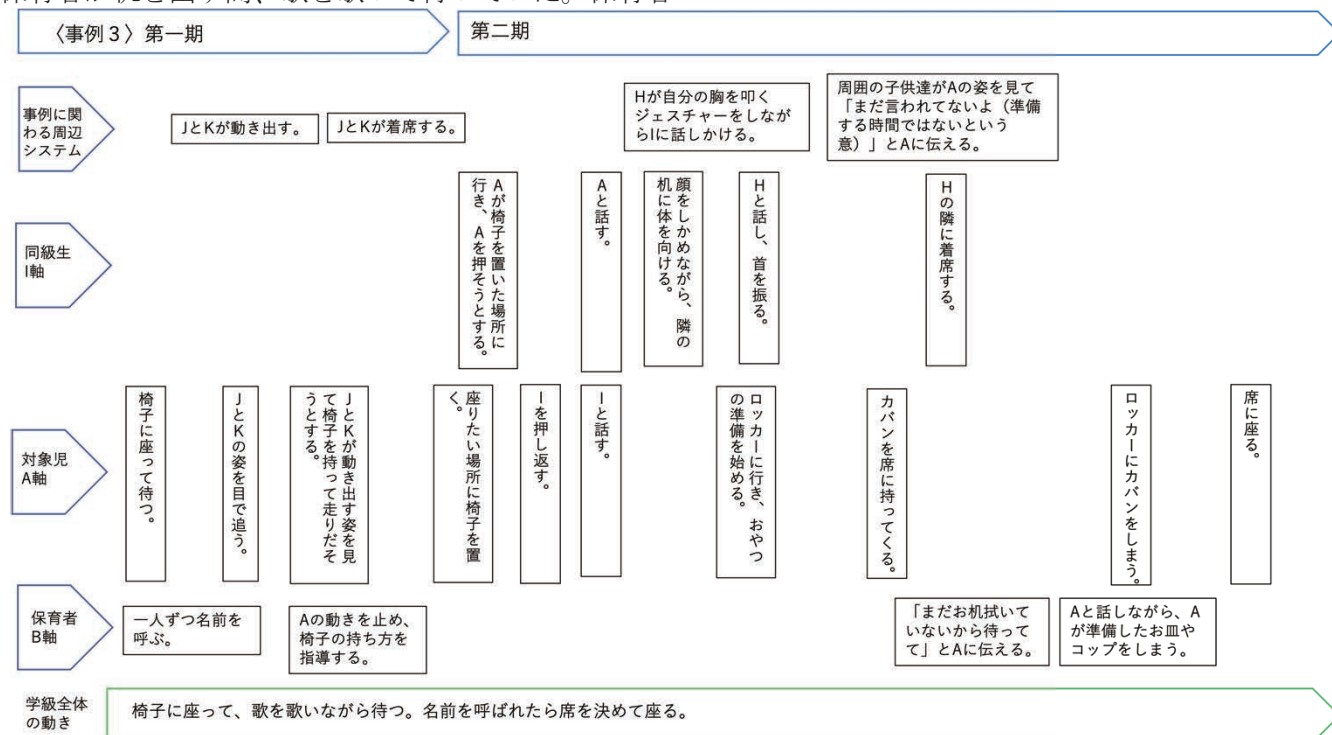
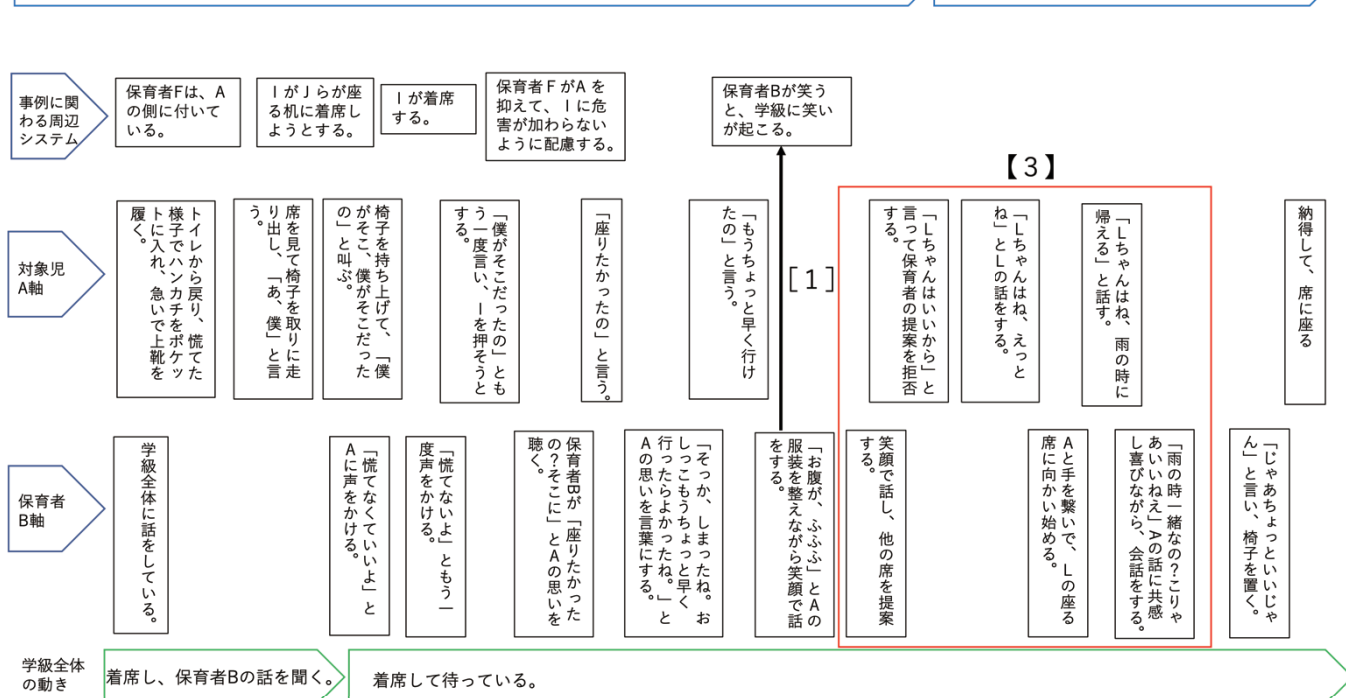


図 7 事例 3 プロセス図

話す中で、納得して他の席に着き、おやつを食べる最
終期である。事例 4 の相関図は図 8 の通りである。
今回は保育者の声かけによって、すぐに席を決め直

図 8 事例 4 相関図

第一期では、トイレから教室に戻った A は、上靴を履きながら K と J が座っている机に I が着席しようとする姿を見た。すると椅子を取りに走り出し、「あ、僕」と言った。椅子を持ちあげると、A は「僕がそこ、僕がそこだったの」と大声をあげ椅子を持ち上げたまま、I の席に向かった。保育者 B は学級全体に向けて話をしていたが話をやめ、「慌てなくていいよ。危ないよ。それ、慌てないよ」と穏やかな口調で A に声をかけた。同時に A の様子を見て保育者 F が A に駆け寄る。着席した I に対し、A はもう一度「僕



やつ席に強いこだわりをもち、納得して席に座るまで約40分かかっていた。しかし3月17日時点では、強いこだわりをもっているものの、約2分30秒で席についている。その後進級し、クラス替えが行われた。進級すると、席決めに巡って大きなトラブルは見受けられなくなった。進級したAの様子は、〈事例5〉〈事例6〉の通りである。

〈事例5，年中 4月26日〉

担任保育者Nが、「お茶飲んでトイレに行っ」と言う。Aは水筒をとりに向かった。水筒を持ってお茶を飲む場所に行くものの、多くの子どもがお茶を飲んでおり、座ることができなかった。その様子を見た保育者Nが「自分のお席にお椅子持ってきたらそこで飲んでもいいよ」と声をかける。Aは保育者Nの声かけを聞いてOの隣に椅子を用意して座った。隣でお茶を飲むOにAは「一緒だね」と言って水筒を指差した。お茶を飲みながらOとのやりとりを楽しむ様子であった。その後、保育者Nが「AくんOちゃんそろそろおしまいにして、お腹痛くなっちゃうから」と声をかけると水筒の蓋をゆっくりと閉めた。そしてOが水筒を片付けると、水筒をもう一度閉め直してから片付け、トイレに向かった。トイレから戻ると元いた席に戻り、その席でおやつを食べた。

〈事例6，年中 5月27日〉

学級全員で体操をした後、一列に並んで椅子を取りに行っていた。Aの次にOが並んでおり、2人で同じ机に椅子を置こうとしたが、Oが椅子を置こうとした瞬間、Aは走って他の机に移動した。その後をOがついていき、もう一度Aの隣に椅子を置こうとする。その様子をみてAは手を伸ばし、「しないしない」と言ってOが椅子を置けないようにしていた。Oは「なんで？」と尋ねる。問いかけに対してAは「あっちにしてよ」と言い、Oが持っている椅子を、反対側の机に向けた。Oが「やだー」と言ってAを見ると、Aは「ここもう〇〇くん（会話不明瞭）とか来るから」と言った。するとOは諦め、他の席に移動していった。

その後Aは席を探して近づいてきたPの腕を掴み、2人でまた別の席に移動しようとする。少し会話をした後（会話不明瞭）、Pが「じゃあここにしよう」と言ってもともとAが座っていた場所に椅子を置くと、Aも「じゃあここにしよう」と言ってPの隣に椅子を置いた。その後「ここは男の子しか入れませんー」と笑顔で言い、「男の子チーム、男の子チーム」と言って一緒に机に座った子らと嬉しそうに話していた。そうしておやつを食べる席が決まった。

5月の姿を見ると、未だ席にこだわりがあることが見受けられた。しかし、保育者の介入がなくとも、子ども同士で話し合っ

て席を決めている。Aが自己を抑

制する力が身についたとは言い難いが、1月の様子に比べると口調や理由付けに変化が見られた。また、システムズアプローチの観点から見ると、A自身の成長や変化だけでなく、周りを取り巻く同級生の変容も見受けられる。例えば、Aとトラブルになることが多かったEは、別のクラスになった。こども一人一人の個性を理解し、関係性を配慮した上でのクラス編成が行われたのである。また、新入園児5名が新たに学級へ参加したことも、学級システムに影響を与えたと考えられる。

他にも学年が変わり、学級担任も保育者Nに変わった。クラス担任が変わったことによる学級に影響及ぼす存在の変化や、「お兄さん、お姉さんになった」という心の持ち方の変化、子ども一人一人の発達による変化等により、Aを取り巻く学級システムが変容している。以上のような様々な要因が関連して、Aのおやつ席を巡る葛藤が解消されたと考えられる。

4. 考察

事例1～4を分析すると、保育者の言動が大きく学級に影響を与えていることが分かる。各プロセス図に示した実線の矢印は、保育者の声かけが直接的な影響を与えたと考えられる方向を示した。点線の矢印は、保育者の声かけが間接的に影響を与えたと考えられる言動を示す。曲線の矢印は、保育者の言葉を受けてAが発言し、他児に影響を与えたと考えられる言動を示す。事例内では、保育者の言動が子どもに影響していると分かる場面を波線で表し、3つに分類した。

そして保育者の言動が学級全体に及ぼす影響を分析し、保育者の在り方が保育において重要であることが明らかになった為、システムズアプローチからみる保育者の在り方を事例内では、直線で表した。

（1）保育者の言動が学級全体に及ぼす影響

以下の分析で示される〔 〕で囲われた数字は、各プロセス図に記載の表記と対応し、文中では波線及び〔 〕で表した。

〔1〕対象児への言動が学級（同級生）に影響を与える

対象児への言動が学級（同級生）に影響を与えていると分析される場面は三回見られた。例えば、事例2の第三期に影響が見られたのは保育者が「困っちゃうねえ」とA、Jに語りかけた時である。近くにいた同級生が、「困っちゃう」言いながらリズムを取り始めたのである。やり取りに参加していない同級生も、意識せずともやり取りを見聞きしていることが分かる。

〔2〕声をかけられた対象児の言動が同級生に影響を与える

声をかけられた対象児の言動が同級生に影響を与えていると分析される場面は三回見られた。例えば、保

育者 B が「僕（A の意）の場所だよ」と話している時に A は「僕の場所だよ」と保育者 B が発言した言葉のままに、発言している。保育者の声かけを受け、A は発言し A の発言によって K は他の席に向かった。このことから、保育者の言動が同級生に影響を与えていることが分かる。

〔3〕学級（同級生）への言動が対象児に影響を与える

学級（同級生）への言動が対象児に影響を与えていると分かる場面は三回見られた。例えば、保育者 B が学級にもう一度「A くんも困ってるの。そっとしてあげよう」と話した際、「4 人はダメなんだ」と同級生が言ったのである。「4 人はダメなんだ」という発言は、1 つの机に 4 人座れないということを意味している。この発言から学級には、1 つの机に 3 人までしか座ることができないというルールが存在しており、学級のルールを理解していることが分かる。また、4 人で座ることができないから、A 児が困っており、移動しなければならない状況を理解していると言える。

学級（同級生）が A の置かれた状況について理解することにより、A を攻撃したり攻めたりする行動は、E 以外には見られなかった。学級の雰囲気が間接的に A へ影響しているといえよう。

これらのことから、保育者の声かけや話し方が A を含む学級全体に伝播し、A や学級の子どもたちの言動に大きく影響していることが明らかになった。

（2）システムズアプローチから見る保育者の在り方

以下の分析で示される【 】で囲われた数字は、各プロセス図に記載の表記と対応し、文中では直線及び【 】で表した。

【1】対象児と学級の関係性を構築する保育者の在り方

事例 1 において、保育者 B はおやつ席を巡る葛藤を A と C だけの問題にせず、学級に伝えた。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。

対象児への言動が学級（同級生）に影響を与えたと分析される場面は三回見られたように、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、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と考えられる。

【2】対象児と同級生の関係性を構築する保育者の在り方

事例 2 において、A と J が話し合い始めた時から保育者 B はその場を離れたが、学級全体への声かけをしながら 2 人の様子を見守りつつ、二人で席を決めた頃に近づき、再度声をかけている。そうすることにより、A らは保育者の介入なしで席を決めるという経験をすると共に、話し合っで決めた席に座ることができている。保育者 B の見守る姿勢と適切な介入により、A と J の良好な関係性が作られ、その関係性が学級というシステムの中の一部となると言えるだろう。

【3】個人（対象児）を理解する保育者の在り方

事例 4 において、A は L と雨の日と一緒に帰る話をし、保育者が理解し共感することですぐに気持ちを切り替え、納得して席に着いた。システムズアプローチの観点から見ると、保育者 B が A を取り巻く学級の友人関係の把握に加え、A の家族システムである保護者のシステムまで把握していることが保育者の援助として重要なことであつたと考えられる。

保育者 B は、A が雨の日 L の家族と帰ることを元々把握しており、A の母親にとっても L の母親は

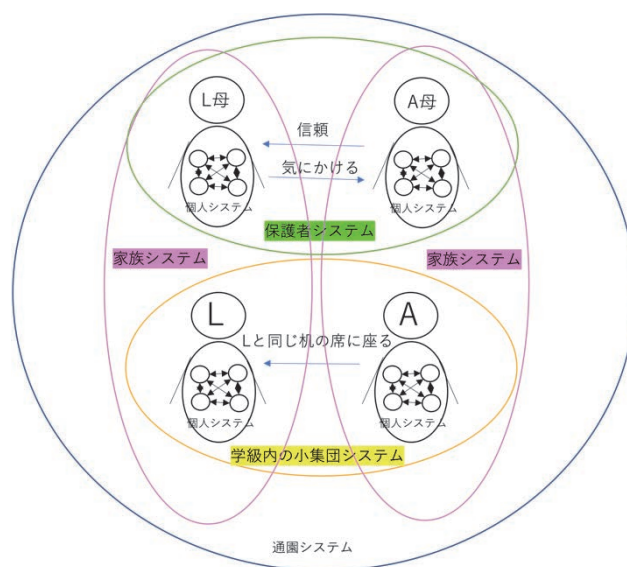


図 10 A の通園システム

安心できる存在であり、一緒に帰ることがあることを語っている。図 10 のように、A の周りには数々のシステムが入り組んでおり、保育者は A を取り巻く学級での関係性、保護者との関係性、保護者同士の関係性を把握することで A が納得できる選択を提案しているのである。

5. 総括

4 つの事例から、A の周辺を取り巻くシステムを見ることが、A を中心に広がる学級システムの一端を捉

えた。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、一緒に座りたい同級生との関係等、同学級に在籍する人との関係が捉えられる。その様子を1月の関係性を例とし、図11に示した。図11における点線で囲われた部分は、小集団システムを表している。このような関係性は、学級システムの一部となり、学級集団が形成されて行くのだといえよう。

これより、Aと保育者Bの関係性やAとCの関係性等、学級内の様々な繋がりによって学級システムが形成されて行くということが分かる。子どもの言動、考え方、成長等の変容は、個人で完結するのではなく、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⁾。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。

また、Aが学級から「気にされる子」になる様子は見受けられなかった。保育者がAの個性に合わせた対応をすることによって「気にされる子」という存在になることを免れているのではないだろうか。

今回はAを中心としたシステムを捉えたが、個々の子どもを中心にシステムが存在し、保育者は個々のシステムを把握することで納得できる選択を提示することができるのだと考えられる。3歳児学級の中では、保育者の在り方が学級に大きな影響を与え、学級集団システムが構成されていくことが明らかになった。

6. 今後の課題

おやつの席を巡るAの葛藤に着目して、6つの事例

からAの周辺システムが明らかになり、保育者の影響力が見えてきた。幼稚園教育要領及び保育所保育指針で人間関係の領域の内容の取り扱いにおいて示されている、育ちの獲得に向き合う保育者の在り方について検討されたが、Aと保育者Bの事例は、ほんの一例に過ぎない。20人学級の中で、保育者と子どもの関係は20通りあり、子ども同士の関係を含めると無数に関係性が存在する。A以外の子どもにも着目し、さらなるデータ収集と分析をする必要があろう。

引用文献

- (1) 文部科学省『幼稚園教育要領』pp.13-14
- (2) 厚生労働省『保育所保育指針』pp.38-39
- (3) 齋藤正典 大山沙織(2004), 幼稚園生活における幼児の自己発揮と幼児のかかわり, 盛岡大学紀要, 21巻, p65
- (4) 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
- (5) 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1-11, p.1, pp.9-10
- (6) 東豊(1993), 『セラピスト入門』, pp5-5
- (7) 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
- (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科, 研究紀要

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市幼稚園の皆様にご心より感謝致します。また、本論文執筆において貴重なご指導を賜りました林牧子先生に深く感謝申し上げます。

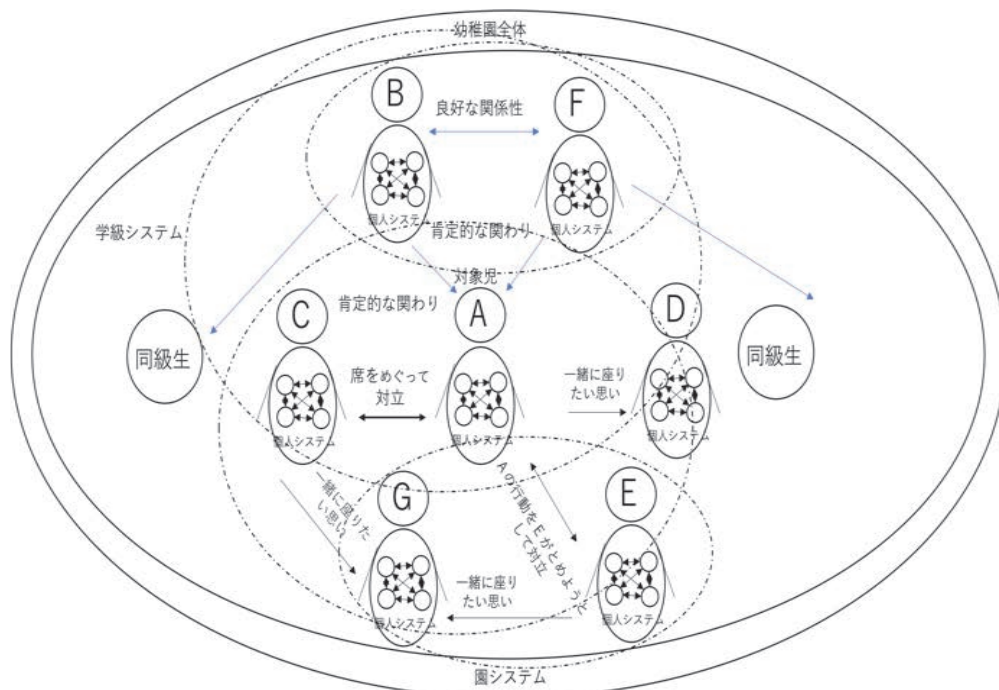


図11 学級システム内の小集団システム