

# 3歳児の規範意識の生成過程における保育者の役割

— 身体的同調を生成する環境構成 —

松 永 愛 子  
大 岩 みちの  
岸 本 美 紀  
山 田 悠 莉

岡崎女子短期大学研究紀要45号 抜粋

平成24年3月25日

## 3 歳児の規範意識の生成過程における保育者の役割

### — 身体的同調を生成する環境構成 —

松永 愛子\* 大岩みちの\* 岸本 美紀\* 山田 悠莉\*

#### 要 旨

本論文の目的は、幼児教育における子どもの「規範意識の芽生え」とは何か、その過程における保育者の役割は何かを明らかにすることにある。

そのために、指示的な言葉による保育を行う保育者と、身体的同調による保育を行う保育者の二つの保育実践を継続的に観察する仮説生成型の事例研究を行った。その結果、保育者と子ども間の視線共有や身体的同調を重視している保育者のクラスでは、第一に、保育者と子ども個人間に親密な関係が築かれ、第二に、子ども同士、あるいは子どもと園の環境の間にそれが広がり、最後には子どもたちが自発的にお互いを肯定的に受け入れあう様子が見られた。

このことから、少なくとも3歳児の場合には、指示的な言葉よりも、身体的同調による応答関係の成立が、子どもの「規範意識の芽生え」に重要な役割を果たしていると考えられた。同時に、保育者の役割は、身体的同調を生じやすくする環境構成を行うことにあると考えられた。

#### Abstract

Childcare by instructive words and childcare by physical conformity were comparatively studied. When sharing the line of sight with children and physically conforming to them, childcare workers form intimate relationship with them. The intimacy spreads among children, then between children and the day-care center. Finally, children come to accept each other. Therefore, physical conformity plays a more important role in the norm awareness germination process compared with instructive words.

#### 1. 研究目的

本論文の目的は、幼児教育における子どもの「規範意識の芽生え」とは何か、その過程における保育者の役割は何かを明らかにすることにある。

平成20年（2008年）に幼稚園教育要領が改訂され、領域「人間関係」に「規範意識の芽生え」についての項目が加わった<sup>1)</sup>。“現代社会の変化—情報化社会化や核家族化等—の影響を受けて対人関係の構築が難しくなっている子どもたちの状況に対応するため”幼稚園では「規範意識の芽生え」を小学校以上では「道徳性」を身に付けることが重視されるようになったのである。

しかしながら、日常で使用される「規範」の意味は、“標語”のように言語化されている公共のルールを示す場合もあれば、“空気を読む”と表現されるように相手の気持ちを察しようとする態度を示す場合もあるというように広範囲にわたるため、幼児の「規範意識の芽生え」とは何か、そのための保育

者の援助は何かについては、十分な議論がされているとは言えない。

説明を加えると、幼稚園教育要領の文言からは、幼児教育においては「規範」の順守を教育の到達点とするのではなく、「規範」を感じる心情やそれを守ろうとする意欲や態度、すなわち「規範意識の芽生え」、を育てる視点が重要であるとする指針が窺えるが、保育の具体的な事例について考える場合には、形骸化、保育者の人格への還元、遊びの手段化、といった困難が生じる傾向にある。

例えば、保育実践における子どもの「規範意識の芽生え」を紹介する文献には、第一に、“運動会や生活発表会といった行事を通して、子どもが共通の目的を見出しそれを達成しようとする事例”を紹介するものがある<sup>2)</sup>。しかし、これについては「クラスで一つの大きな課題に向かって活動をするというパターン化されたものになると、単なる小学校教育の準備教育となる危険性」（佐藤, 2009）が指摘され

\* 岡崎女子短期大学幼児教育学科

ている。第二に、“子ども同士の気持のぶつかり合いが起こり、保育者が主に言葉かけによってお互いの気持ちに気づかせる援助を行い解決する事例”を紹介するものがある<sup>3)</sup>。しかし、このような事例は、保育者の鋭敏な気づきや適切な言葉かけの重要性に焦点を当てており、「美しく生きる」ことが、幼児のモデルとしての教師が目指す生き方(柴ひろ, 2009)というように、保育者の人間性が大切である、という抽象的な結論を提示するため、保育場面における具体的な援助方法に繋がらない傾向がある。第三に、“ルールのある遊びを経験し規範意識を身に付ける事例”を紹介するものは、「(鬼遊びやゲーム遊びには) 規範意識をはぐくむ“学びの可能性”がたくさんあります(略)それぞれの遊びを規範意識の視点で見直し、指導を充実させていきましょう」(全国公立幼稚園園長会特別事業2010, 2010) というように、遊びを規範意識を育てるための手段として捉え、遊びの意義を狭める結果となっている。

これらの困難を克服するため、本論文では、「規範意識の芽生え」を行事やトラブル場面に焦点化して見出すのではなく、説明を加えると、クラスが子どもたちにとって肯定的な相互承認を生じさせる場、より詳しく言えば「自分が想像する自己像が、自分の理想的な自己として他者から承認されることが、“自分らしくあること”と等価であるような人間関係が成立する場」(小川ら, 2008)<sup>4)</sup>、すなわち「居場所」となっている状態に、規範意識の芽生えが現れると考える。

さらに、そのために必要な保育者の援助は、クラスが子どもの「居場所」となるための環境構成にあ

るとする立場に立つ。結論を少しだけ先どれば、「居場所」は、見る・見られる、などの非言語的コミュニケーションである「身体的同調」による応答関係を基盤に成立しているため、この「身体的同調」を含む応答関係を生じさせる環境構成の重要性を本論文では指摘することとなるだろう。

本論文は、このような立場に立ち、幼児教育における子どもの「規範意識の芽生え」とは何か、子どもがそれを身に付ける過程における保育者の役割は何かを、明らかにしたい。

## 2. 研究方法

勤続1年目の新人保育者Aと8年目の保育者Bの担当する3歳児クラスにおける、クラスが子どもの「居場所」となる過程とその援助方法を比較する。そのために、保育者の記述した週の記録、園長や保育者AとBへのインタビュー、及び、ビデオ撮影による保育場面での子どもの姿の記録を行い、保育実践を継続的に観察する仮説生成型の事例研究によりエスノグラフィを作成する(箕浦, 2001)。また、本論文で用いる事例は、子どもが朝の遊びの時間を終え、次の一斉活動の準備に入る間の時間帯を研究対象とする。なぜならば、その時間帯の子どもには、自発的に身支度する、待つ、保育者の指示を聞いて動く等の態度が期待されており、それは毎日繰り返される場面であると同時に規範意識が最も必要とされる場面の一つであると考えられるからである。本論文で用いる記録については表1「研究に用いる記録の種類」に示す。

表1 「研究に用いる記録の種類」

記録の種類	内容	記録期間
記録1	保育者AとBの保育場面の観察・ビデオ記録	2011年4月～12月、月に1～3回
記録2	保育者AとBにより記述された保育指導案(週案)	2011年4月～12月
記録3	A, B教諭 園長へのインタビュー	2011年4月～12月、月に1～3回

表2 「保育室の様子について」

保育者Aの保育室(表3、表4)	保育者Bの保育室(表5、表6)	表3～6の記号の意味
		<ul style="list-style-type: none"> <li>● 視線は顔向きを示す</li> <li>○ 座姿勢の女子</li> <li>● 座姿勢の男子</li> <li>□ 立ち姿勢の女子</li> <li>■ 立ち姿勢の男子</li> <li>⊕ Tは保育者を示す</li> <li>○ カラー帽子を被っている</li> <li>□ スモックを着ている女子</li> <li>■ スモックを着ている男子</li> </ul>

### 3. 結果

本項では、まず(1)として表1の記録2と3を用いて、保育者AとBのクラスの概要を示し、次に(2)として表1の記録1を用いて、保育者Aの10月14日と25日、Bの10月14日と11月29日の保育の様子を示し、さらに(3)としてそれぞれの保育の特徴を見出し、比較する。

#### (1) 保育者AとBのクラスの概要

##### ① 保育者Aのクラス概要

保育者Aは、勤続年数8年目、3歳児クラス20名(9月には+2名)を担当している。4月の週案を見ると、7人ほどの子どもたち(Yn, Bn, Sw, R, Sk, Sp, Kg)に対して、生活全般における手厚い援助が必要だとする保育者Aの認識が窺える。一方、10月の週案を見ると、保育者Aが、4月から引き続き特別な配慮を必要とすると認識している子どもはRに絞られている。保育者Aは、2学期以降のRの課題として、1学期の間に築いてきた保育者とRとの信頼関係をもとに、Rが自分からクラスの子どもと関わろう、クラスに居ようとする意識を持つことを挙げている。

##### ② 保育者Bのクラス概要

保育者Bは、勤続年数1年目、3歳児クラス、23名を担当している。4月の週案を見ると、5人の子どもたち(Ks, Kt, K, Ks, Ry)に対して、生活全般に関して「叱ってしまうことが多い」という保育者Aの認識が窺える。その他に、2人(Rt, Yu)の子どもについては排泄などの面において特別な配慮が必要な状態があった。また、クラス全体としては、帰りの支度が遅れがちであるという課題を抱えていた。9月の週案を見ると、7人の子どもたちへの配慮が必要であると保育者が認識していることがわかる(Ks, K, As, Ri, Rk, Omm, Ay)。その子どもたちの中には4月当初とは異なる子が多く含まれ、今まで無難に園生活を送っていた子どもたちの問題が顕在化している様子が窺える。また、クラス全体としては、朝の遊びから片付け・排泄を済ませて次の活動に入るまでに時間がかかるという課題が新たに生まれている。

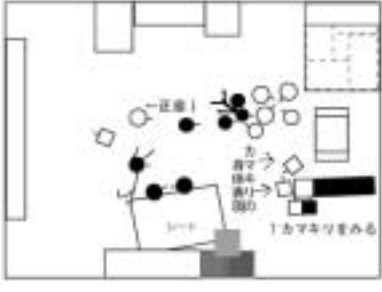

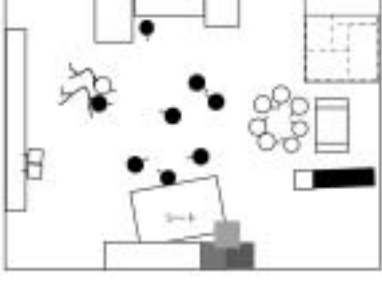

#### (2) 保育者AとBの保育の様子

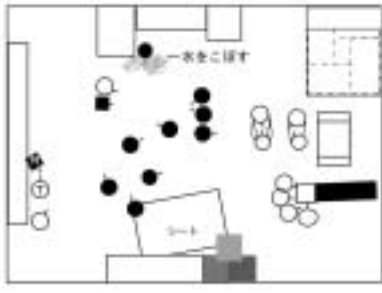
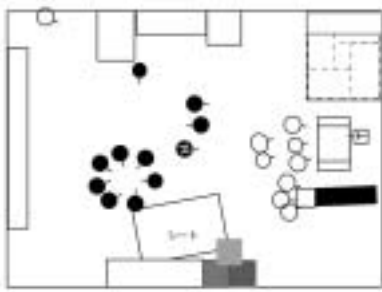
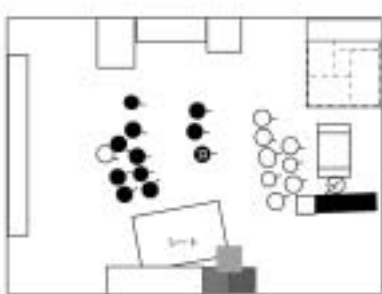
表2に示すように保育者A・Bの保育の様子を記録した。

① 保育者Aの10月14日の保育の様子

表3 「10月14日の記録（保育者A）」

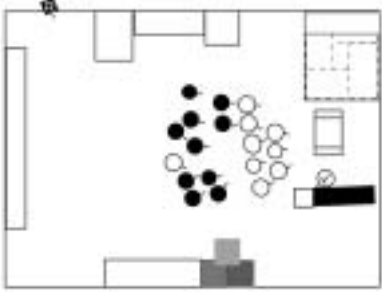
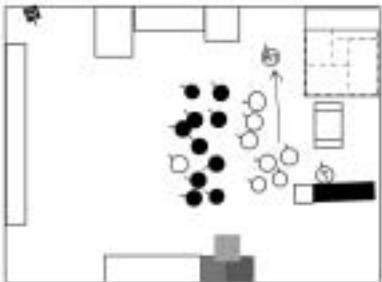
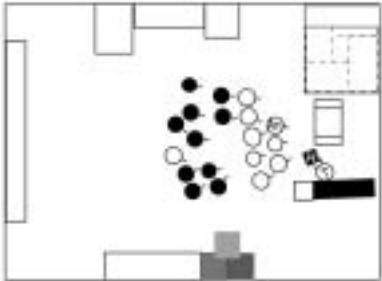
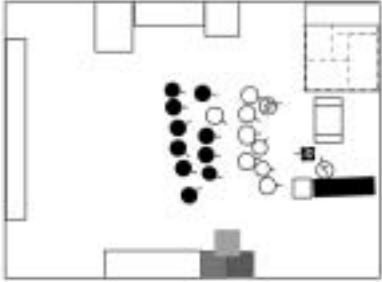
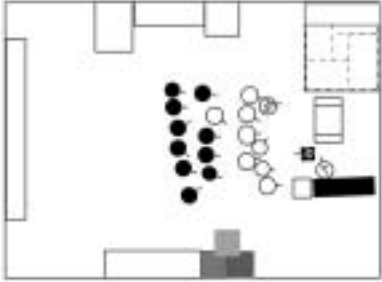
時間	保育者と子どもの行動	保育室の状況
10:26	園庭の遊びの後、帽子をロッカーにしまい、トイレを済ませて保育室に戻る子どもたち。トイレの援助のため、Tの呼び声で部屋こ、子どもたちが集まり始める。	10:27
10:28	保育室こTが来る。 子「手洗ってきたよ〜」 T「そう、じゃあ座ってて」① Tの声を聞いて、もともと座っていた2人に加えて6人の子どもたちが集まり、床に上座る。②	10:30
10:29	子「あ、ハンカチ出しちゃダメ〜」③ 子どもたち、ハンカチを床の上に敷いてその上座っている。子ども同士注意されても直す様子はない。④	
10:30	Tトイレと保育室へ入って言う。 T「待っている子はシャツをしまっておいてね。ハンカチもシャツもしまっておいてね」⑤ 子「はい」 T、トイレの援助へ向かう。Tの声を聞いて、シャツをしまう子が8人（12人中）いる。ハンカチをしまおうとする子はいない。⑥	10:31
10:31	女子6人、男子6人がそれぞれ固まって床に座る。⑦ TはRを探して再び保育室へ来る。 T「あれどこへ行ったのかなあ…」 保育室を横切り、外へ出ていくTを追い、窓から園庭をみている子がいる。再度通りかかったTに声をかけられて保育室へ入る。⑧	
10:31	女子2人、ピアノの側の虫籠の中のカマキリを見始める。 カマキリを見る子たち「カマキリ、つよおおおね！」 保育室内、カマキリを見るグループ4〜5名、ハンカチで遊ぶ女子3名、ハンカチで遊ぶ男子6名、その他に分かれる。⑨	10:32
10:32	T保育室へ再び入り、すぐにまたトイレの援助へ戻る。 T「〇〇君も、シャツしまっておいてね。」⑩	
10:32	子ども同士注意しあう姿もある。 子「Yiちゃんも座りなさい」⑪ 子「田先生からもらったカマキリ食べられちゃったんだよ」 子「食べられちゃった」 ハンカチをビデオカメラの撮影範囲に見せる子がいる。⑫	10:33
10:34	カマキリを見ていた女子がカマキリになりきって動き出し、つられるようにして隣にしゃべり始める。⑬ カマキリの真似をする子（Bn）「コイコイコイコイ！」 子「コイコイコイコイ！」 ひとしきり踊り、再びカマキリの籠の前に戻って座る。 男子グループは体を寄せ合って、揺り籠のように揺れる。⑭ 寝ころぶ女子の横に、同じように寝ころぶ子どもが2人いる。⑮ 機嫌を損じたYnに寄り添うように同じ姿勢をとるBn。Bnは、ロッカーまでYnを連れて行って話を聞き、元の場所へYnと一緒に戻ってくる。 女子グループは手をつないで車輪になる。⑯ 四つん這いになって、その場で揺れる真似をする動きをする男子を真似て女子が同じ動きをする。⑰ 水筒の蓋を開けて友達へ渡す子がいる。	
10:36	T、Rと一緒にトイレから保育室へ戻る。Rと手をつないで、Swの忘れものの帽子を手に持っている。Rの着用のしまっているロッカーへ向かう。Rの援助をしながら、子どもたちからの言葉で模範を合わせては答える。 T「R君、新しいシャツ出して、…Swくんへ（帽子があるよ）」⑱ 子「先生！かまきりが食べられた！」 T「え、ほんと？あ、そうそう昨日ね…」⑲ 子「先生あのね、Ro君が水筒プッシュってごめした」 T「Ro君、ふいって、ごごし。」⑳ 子「先生、〇〇（筆者注：聞き取れず）してもいい？」 T「うん、いいよ、ちょっと待ってて、着替えてくるから。」㉑ T、R君を連れて、廊下へでて、新しい着着を替えさせる。	10:37
10:37	T、廊下でRの着着を替えさせる。トイレから帰ってきたSw君のTシャツが出	

	<p>ていのを直す。Swは保育室へ入る。 T「ズボンいれてね」 と言うとRを残して保育室へ戻る。 Rはズボンをはこうとする。</p> <p><u>保育室では女子2人が揺り籠のような動きをする。(N)</u> カマキリを見ている集まりる。 <u>男子6人が車窓で集まっている。(O)</u></p>	<p>1034</p> 
<p>10:38</p>	<p>Rがズボンを履いて保育室へ入る。TがRの汚れた下着をビニールに入れ、ピアノの場からお帰り、と言う。カマキリを見ている子どもたちの言葉に答える。 T「りょうちゃんお帰り〜」(9) 子「先生、毛虫、カマキリにおげたらいいのこ？」 T「カマキリも毛虫もおげだよ、毛虫お別れ、カマキリ食べちゃうから、あとでみんなで見ようね」(10)</p> <p>T「Wkちゃんも座ってください」 T、保育室の外から毛虫の入った籠をとってくる。</p>	<p>1035</p> 
<p>10:39</p>	<p>T、ピアノのそばに行く。 Wk、カエル飛びで部屋を跳んでいすが、Tがピアノの場所に戻るとTの一番近くに座る。 Rは、部屋の真ん中で座る。 T「Yt君とSkちゃんも座る。」(四つん這いで動いていた子) (11) Yt、Sk、その場へ座る。 T「Mmちゃん、カマキリ帽子が当たるよ」 Mm、カマキリ帽子をロッカーにしまいこむ。 T「Yt君の座り方が素敵〜。ちゃんと先生の姿が見えててかっこいいなあ」(12) 子どもたちの体が一斉にTの方を向く。</p>	<p>1036</p> 
<p>10:40</p>	<p>T「あれ、Wkちゃんって着替中？」 Wkちゃん、水筒の茶をテラスで飲んでいて、保育室へ帰ってくる。 RnがWkを迎えに行こうとする。 T「Rnちゃん、いよ、すわって。」 Wk、Tのそばへ座る。 T「もうちょっとさ、後ろの子、前をみて…ピーピーピーピー」 後ろに座っていた男子グループが前へ移動する。</p> <p>T「じゃあ、お名前呼ぼうかな。先生に負けぬように大きな声で返事してね」 T「AYtくん」 子どもが同時に返事をする。 T「まだだよ…もういちど AYtくん」 Yt「はい」 T、一人ずつ名前を呼び、返事をするやりとりが続く。 T「Ytくん…？」 子「はい」 <u>T「さきた おかえり」</u> Yt君、テラスから帰ってくる。水筒を水筒置き場へ置く。 Ytが座ったのをみて、Tはもう一度名前を呼ぶ。 T「Yt君」 Yt「はい」 T引き続き、一人ずつ名前を呼び、返事をするやりとりが続く。</p>	<p>1037</p> 
<p>10:45</p>	<p>T「さくや君はまだお熱が下がらないんだって。先生と同じだね」 T「玩気歌ってね」</p> <p>♪おようさん の歌 数名の子が立ち上がって踊る。</p> <p>♪きききのこ の歌 半数の子が立ち上がって踊る。 ももか (前)、あんな (後ろ)、 ゆうた (後ろ) はずっと立ち上がってノリノリで踊る。 T「きのう見つけたきのこ 覚えている？ふわっふわのやつ」 子「はい もちゃんやって…」</p> <p>♪でんもちゃん の歌 T「もぐらとおすもうなんかしたのかも」 子どもはおすもうする動作をする。 T「みみずとケンカなんかしたのかも」 子ども声を上げながら、お互いに向きあって手をたたき合ってケンカする動きをする。</p>	

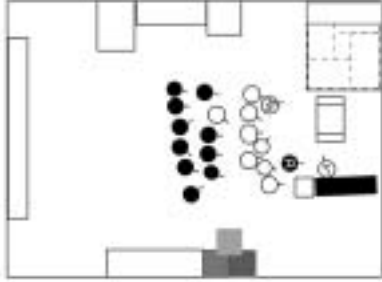
<p>10:54</p>	<p>子「ミミミミミミミミ!!!」 Yt、後ろで立ち上がり踊る。</p> <p>♪どんぐりころころ 子「これ知ってる」 Yt、後ろで立ち上がり踊る。不思議なステップを踏む。 ピアノの前に座っている子どもたち「しくしくしくしく」 T「しくしくしく泣いてるかなあ…」</p> <p>T、ピアノを終えて椅子に座ったまま正面を向く。 T「じゃあ、ご挨拶をしましょうか。イーちごさん」 子たち「ははは」 少し小さな早口でそれぞれの名前を呼ぶ Y、Ytくん お～そとお～そを向き合わせて Ytくんもうちょっとこっち Rちゃんも Mm ちゃんも前向きてよ もう一度大きな声で全体を呼びかける。 T「イーちごさん」 子たち「はは」 T「おはようございます」 子たち「おはようございます」 T「今日お外でね、階段のとこでつたね、りょうちゃんとさくやちゃんが「みてみて」って毛虫を見つけたの。きれいでしょ。ちよつと…うん、あとでまたみて…、何になるのかもわからないけど、ここに置いておくから、中も開けて触らないでください。触ると手が腫れちゃうかもしれないからね」</p> <p>T「Ytくん聞いてる？」 Ytくん、両手をついて四つん這いで覗ける態勢をしていたのをやめて座る。</p> <p>T「どんどんって叩いたりしていいの…？」 子「はは」 T「たたいたら、驚ちゃうからやめてね…。じゃあ、これは芋虫の隣におきますよ」 T、ロッカーの後ろへいき、戻ってくる。</p> <p>子「あんなちゃんがダメダメって言ったよ」 T「昨日のことかいの」</p> <p>T「あと、これ、カマキリ気こしてる子いすけど…」 とってカマキリの籠を持ってピアノの前の椅子に座る。</p> <p>T「この一番大きなカマキリがね、ちよつと残酷だね、ほかのカマキリ食っちゃったの。おいしくて、共食するんだよ、カマキリって。ここね、もう一匹オスのカマキリがいて…もしかして、ここにある卵がはいと…そのうち卵をうむかも、しれないよ」 子たち「ふうふう」感心したような声を出す。 T「仲好してるからね、生まれるかもしれないから…この籠も開かないで見てね、また、バツとか一匹も入ってるし、ほかにも蜘蛛とかみついたら入れてね」 子「アリさん…」 T「アリさんだね、食ってるんだね、おいしくない方がいいよ」 子「とんまは？」 T「とんまは今もいないよ…」</p>	<p>1038</p>  <p>1039</p>  <p>1040</p> 
--------------	---	---

② 保育者Aの10月25日の保育の様子

表4 「10月25日の記録」

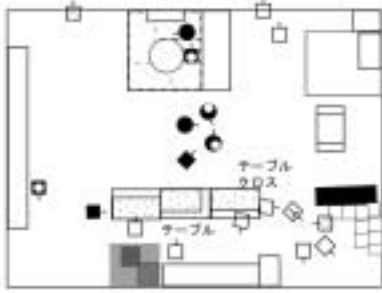
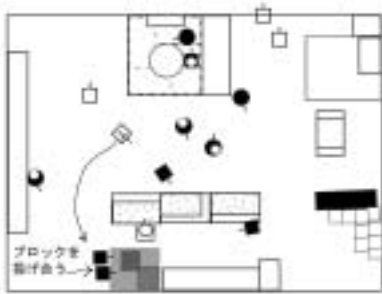



時間	保育者と子どもの行動	保育室の状況
11:06	<p>T、ピアノで歌を歌いながら子ども一人ひとりの名前を呼ぶ。遠くに座っている子から順に呼んでいく。 T「♪No 君、Ro 君、Lk 君、Sr ちゃんはどこでしょう？」</p> <p>叫まれた子どもたちが歌い、手のひらを動かしながら返事をする。 子「♪ここですここですここにあります」</p> <p>子「R ちゃん帰って来た。」 真ん中のあたりに座っている子がRを指さしてTに伝えようとする。</p>	<p>11:06</p> 
11:07	<p>T「♪Tk 君、Tg 君、Sp 君はどこでしょう？」</p> <p>叫まれた子どもたちが歌い、手のひらを動かしながら返事をする。 子「♪ここですここですここにあります」</p> <p>T「○○ちゃんはお童よ。♪An ちゃん、Yz ちゃん、Mn ちゃんはどこでしょう？」</p> <p>叫まれた子どもたちが歌い、手のひらを動かしながら返事をする。 子「♪ここですここですここにあります」</p> <p>T「じょうずね」</p> <p>一番ピアノの近くに座っている子の名前を呼ぶ。 T「♪Mr ちゃん、Yn ちゃん、Mn ちゃん、Mk ちゃん、はどこでしょう？」</p> <p>叫まれた子どもたちが歌い、手のひらを動かしながら返事をする。 子「♪ここですここですここにあります」</p>	<p>11:08</p> 
11:08	<p>T、最後に保育室の後ろのドアに立って室内を見ているRの顔を見ながら、Rの名前を呼ぶ。 T「♪R ちゃんR ちゃんはどこでしょう？」 R「……」</p> <p>T「おかえり R ちゃん。」 T、ピアノの音を優しく止める。 ピアノの音が止まると、An がRを迎えに行こうとして、部屋の外へ走り出ようとする。 T「An ちゃん、いかにぐていいい、やめて。自分でちゃんと戻ってくるから。」 An、Tの声を聞いて元の場所へ戻り、座る。</p> <p>T、ドアの所に立っているRにピアノのところから話しかける。 T「R ちゃん、帰ってきたらなんているの？」</p> <p>子どもたちの視線がRに集まる。 子「ただいま」 数人の子がただいま、と口にする。</p>	<p>11:09</p> 
11:09	<p>T、Rに話しかける。 T「ただいま、だよ。もう一回いって？」 R「……」 T、耳を当て、Rに向かって言う。 T「みんなに聞こえない、もう一回いって？」</p> <p>R、Tが耳を当てる動作をみて、部屋を駆け込んでくる。子どもたちが大きな声で、「お帰〜！」とRを迎える。 R、Tの所へ行き、耳打ちをする格好をする。 T、Rの動きに応じて耳を傾ける。RがTに耳打ちをして何か話す。 T、Rの動きを真似して、Rに耳打ちをして何かを話す。</p> <p>子どもたちがもう一度大きな声で言う。 子どもたち「おかえり！」</p>	<p>11:10</p> 
11:10	<p>R、子どもたちに応えるように、子どもたちの方に向けて大きな声で言う。 R「たーだーいまー」 子どもたち、Rと同じリズムで答える。 子どもたち「おーかーえーりー」</p>	<p>11:11</p> 
11:11	<p>R、Tの方を向いて、もう一回Tに耳打ちをしたい様子を見せる。Tは笑って、Rを自分の一番近くに座らせる。</p>	



<p>11:13</p>	<p>T「じゃあ、最後ご歌おう」  T「Rちゃんと、先生はどこでしょう？」  Rは何も言わず、Tのみ振り付けをしながら歌う。  R「……」  T「♪ここですここですここにあります」</p> <p>その様子を見ている子どもたちから、納得のいかない声がある。  子「えー……？」</p> <p>T「それじゃあ、女の子、女の子はどこでしょう？」  女の子「♪ここですここですここにあります」  T「男の子、男の子はどこでしょう？」  男の子「♪ここですここですここにあります」  T「いちごさん、いちごさん、はどこでしょう？」  子どもたち「♪ここですここですここにあります」  T「元気ね。」</p> <p>T「♪(秋の空の前奏を弾く)」  子どもたち、手をきらきらさせて歌う。Rは歌わず見ている。</p>	<p>11:11</p> 
--------------	---	---

③ 保育者Bの10月14日の保育の様子

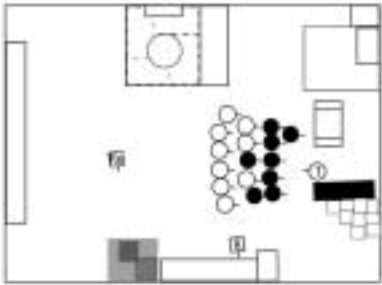
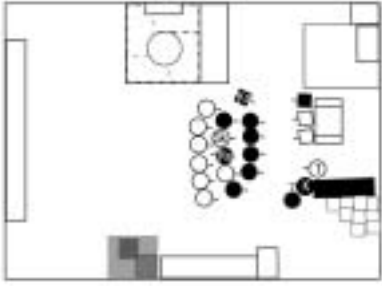
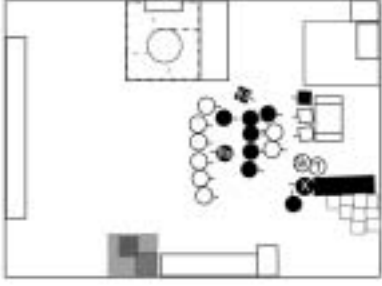
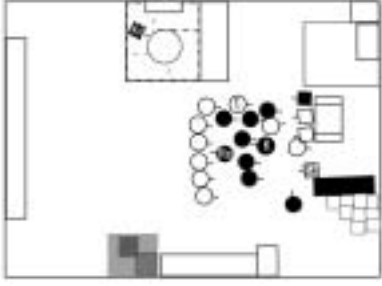
表5 「10月14日の記録（保育者B）」

時間	保育者と子どもの行動	保育室の状況
10:50	<p>ブランコ3人、園庭4人、テラス4人 T、保育室に入りながら、 <b>T「ぶどうさん!もうトイレ行ってください!!」①</b> 子どもたち動く様子が少ない。 <b>T「トイレ行って、椅子持ってきて、座って…」②</b></p>	<p>10:56</p> 
10:57	<p>保育室の中央で水筒から茶を飲み、床に座るグループが変る。 ブロックを崩して遊ぶ子がいる。 おままごとをしている子がいる。 一番早く用意ができた子が椅子をもってきて机こつく。(A)  Tトイレの援助から保育室に帰ってくる。 <b>T「じゃあ、男の子、トイレ行ってほいで!」③</b> Ry「え、お茶のんでいたの僕」  Tクラス全体に向けて声をかける。 <b>T「トイレ行ってほいで!」④</b> T、ブロックを積み上げ、頭を突っ込んで遊ぶRi、Grの所へ行く。 <b>T「こんな風にするならブロック禁止!一番悪い使い方!」⑤</b> Ri、Gr「ほい…」 Ri、Gr、崩れたブロックを片付けようとする。しかし、すぐにブロックの取り合いになる。(B) Tが気づいて止める。 T「もういい、先生やる。ケンカするなら先生がやる。」</p>	<p>10:57</p> 
10:59	<p>Mb、スモックに着替え、椅子を持ってきて着席する(一番早い)。 <b>T「ぶどうさん!おトイレだよ!!」⑥</b> 保育室からテラスを見ていた4人の子とも外へ行く。(C) <b>T「レシツの横!Krちゃん、わかる?!」⑦</b> T2人に声をかける。 <b>T「お茶飲んだら、おトイレ行ってほいで!」⑧</b> 2人、トイレへ行く。 <b>T「〇〇君もトイレ行ってほいで!」⑨</b></p>	<p>11:02</p> 
11:02	<p><b>T「〇〇ちゃんもトイレ行ってほいで!」⑩</b> T机を出して、保育室に設置していく。T、帽子をかぶっている子の帽子を脱がしめながら言う。 <b>T「いつまで帽子かぶってるの?!」⑪</b> T、おままごとで遊んでいる子どもたち(D)の直線の対応をする。 T、すでに準備を終えて座っているMbに声をかける。 <b>T「もうすぐ始まるからね!」⑫</b></p>	<p>11:06</p> 
11:05	<p>スモックを着る女子1人がいる。T、ままごとコーナーで遊び始めようとしたKを注意する。(E) <b>T「Kくん!!!」</b> <b>K「なに?僕やってないよ!!」⑬</b> 椅子を持ってこようとする子3人がいる。 スモックを振り回している子がいる。 Sy、ふいふいテラスに出いき、テラスでスモックを着る。(F) トイレには10人くらゐの子がいる。 スモックを着ている子が6人いる。</p>	<p>11:06</p> 
11:06	<p>子どもたち(Mb、〇〇〇)、机のテーブルクロスを棄てて、笑う。 T、園庭で遊んでいる子たちに声をかけに行く。 Ki「おばさん、おばさん、おしっこが落ちたの?」 等と言いつつ、Mbの机の子どもたちと笑い合う。(G)  T、園庭から保育室に戻って来る。テーブルクロスが落ちていて、声をかけ、自分で拾う。 <b>T「シート落ちちゃったら、拾ってね!」⑭</b> 子どもたち再びシートをぐしゃぐしゃにして遊ぶ。 外から帰ってきた子が帽子をかぶっている。T、テーブルクロスをひきながら声をかける。 T「帽子取ってからね」 T、ぐしゃぐしゃになっているテーブルクロスを伸ばしながら。 <b>T「これ、さっき言ったよね?大事だからって。」⑮</b>  <b>T椅子を置いている子たちに向けて、遠くから声をかける。</b> <b>T「椅子は置かなくていい、どれも椅子からね。」⑯</b> <b>Tクラス全体に声をかける。</b></p>	

11:11	<p><b>T 座ってくださいーい ⑮</b> T、トイレの様子を見るため保育室の外へ出る。</p> <p>T 早く支度が終わっているグループ (Mm、Rk、Kh、Mme) に声をかける。 T 「あそこのおままと片付けてきてくれる？」 ⑮ 子どもたち、さっと立って片付か行く。 As、保育室内に入り棒を持ち歩、身支度する様子はない。(H)</p> <p>子 「先生、どんぐり (の折り紙 やらぬの?)」 T 「どんぐりやりたから、早くしてほしんだよ！」 ⑮</p>	11:11	
11:14	<p>T、ピアノの前で座る。 <b>T 「スモック着てよ。先生ずっと待ってます!早く終わった子たちもずっと待てるの!!」 ⑯</b> クラスのほとんどの子が靴こつき始める。</p>	11:14	
11:15	<p>テーブルクロスが再度棄てられているのを見て、ピアノの前を離し、子どもたちの机へ向かう。 T 「ちゃんとできる子にしか触らせたくないんだよ」 ⑰ ままごとを片付けたグループのKh 「できました!!」 T、片付けたグループの子どもたちを、テーブルクロスで遊んでいた男子グループの場から褒める。 T 「〇〇ちゃんと、〇〇ちゃんと〇〇ちゃん、ありがとう!!」 ⑰ T、クロスで遊んでいる子どもたちに声をかけて、クロスを直す。 T 「もう、絶対やりなさい」 ⑱ T、ピアノへ移動する。 園長が寝坊と入ると、Rt は園長の所へ寄っていく。</p>	11:15	
11:16	<p><b>T 「ぶどうさん、ぶどうさんはどこでしょう」 ㉑</b> Rt は椅子を持ってピアノの後ろに立っている。 <b>T 「ぶどうさん」 ㉒</b> Rt もうっすらと手を上げる。T は見えていない。</p>	11:16	
11:22	<p><b>T 「ね、ちょっと睡めて?みんないっこも片付け始めたかな?睡りの針がぎゅーってこなるまで遊んじゃったの。」 ㉓</b> 子どもたちは席につき、袖が顔で隠れている。 T 「どっちかえい?今更はどうすればいい?」 K 「早く片付ける」 T 「できそう?」 T 「幼稚園で白まっでいく?」 Rt、園長がトイレの機動をして、室内に入ってくる。 T、折り紙でどんぐりを折る説明を始めている。Tからはピアノの影でRtの様子は見えない。園長がRtに椅子を持って中に入るように促す。 子 「先生、Rtくん来た」 T 「来た?」 T 「座ろうね」 と言ってRtの肩に触れる。 園長がRtを保育室の中央へ連れていく。T声をかける。 T 「あいているところに座ってね」 子 「あいてるよ、ここいいよ」 子 「ここきて」 子どもたちからRtに声かけられる。Rt、どこに座るか決められずいる。Tが近寄って座る場所を決める。 T 「一番人が少ないから、ここがいいかな?ここに来る?」</p>	11:22	

④ 保育者Bの11月29日の保育の様子

表6 「11月29日の記録」

時間	保育者と子どもの行動	保育室の状況
11:13	<p>ホールで生活発表会の練習を終えて保育室に集まり、子どもたちはTの話を聞こうと集まっている。</p> <p><b>T「K君、いっしょになったら来る？」</b></p> <p>ReがKが演技を作っている制作の所へ行こうとし、それに気づいたTが制作所に行くとReの腕をつかんで止める。T、Reを部屋の中央のグループに戻そうとするが、ReはまだKの方を見ている。①</p> <p><b>T「Re君、座って」</b></p> <p>Reは、まだKの方を見ている。</p> <p>Kが演技作り終わるのを見て、Tはセロハンテープをしまう。ReはKが演技を片付けるのを見て、グループの中央へ戻る。</p> <p>T、Kが戻ってくるのを腕をつかんで座るように足していると、Reがグループの中心に無理やり座ろうとしたため、Yuの手を踏み、泣かせてしまう。②</p> <p>Yu「いーいーいーいーいー」</p> <p><b>Yu、泣き続ける。TはYuに構わず活動を始める。</b></p> <p>T「Khちゃん」</p> <p>Kh「はい！」</p> <p>Tは子どもたちの前立ち、Khの名前を呼び、前立ちさせる。</p> <p>T「Riくん」</p> <p>Ri「はい！」</p> <p>Kはピアノの前の椅子こよじ登ろうとする。③</p> <p><b>T「(Kに) やめて」</b></p> <p>T「…お話をめたいんだぞ！」</p> <p>T「Alちゃん」</p> <p>Al「はい！」</p> <p>Ks「Ksは…？」</p> <p><b>Ks自分の名前を呼んでくれないかと思っている様子。Tはそれに気づかず、泣いている子の所へ行き、泣いているYuを抱えながら、ピアノの場所へ戻る。</b></p> <p><b>T、泣いている子を擁護しながら、立っているKsに気づいて</b></p> <p><b>T「(Ksに) 座って！」④</b></p> <p>Ksその場で座る。</p>	<p>11:13</p> 
	<p>11:17</p> <p><b>T「今日おーくくん、それ乗らなくて…前立ちしている子に触ろうとする女子に向かって座って…」⑤</b></p> <p><b>T「おえ、ぶどう組さん、お話を聞きますか？お話を聞かなくてどうするかやってみて？そうそうそう」</b></p> <p>子どもたち、座り直す子がいる。Ksは周りをみて指をさして注意をする。</p> <p>Ks「なんで！まっすぐ！」</p> <p>T、前立ちしている3人に話かける。</p> <p><b>T「おえ、Khちゃん、Riくん、Alちゃん、これみてどう思う？かっこいいと思う？前から見ると誰かかっこ悪いかなって思う？」</b></p> <p>Ksは立ち上がり周りをしている。</p> <p>Kは床に貼ってあるビニール線を引っ張り出す。Tはそれに気づいて注意をする。⑥</p> <p><b>T「やめて、やめてって言ってるでしょ。大事な線なんだよ。もうやめて。」</b></p> <p>T、線を持って。</p> <p><b>T「これ取っていいんだって？劇の練習できなくなるよ。ぶどうさん、これって何の線だった？」</b></p> <p>一人の子どものみか答して伝える。</p> <p>子「走る線！」⑦</p> <p>T「そう！」</p> <p>T、子どもたちのグループの中に入って体操座りする。</p> <p>T「先生こっちから見るもんね。先生が一番かっこいいんだからね。みんなに見せたいもん。お話を聞かなくてどうやるんだよ。」</p> <p>子どもたち、口々に「先生こう？」「先生こう？」と聞く。(A)</p>	<p>11:16</p> 
	<p>11:20</p> <p><b>T「そうそう、K君すごい」</b></p> <p><b>T「R君もかっこいい」</b></p> <p>その間、Ksはままだごコーナーから出たり入ったりふらふらしている。Reは後ろを向いて話し続けている。⑧</p> <p>TはKを膝を抱えて話し出す。</p> <p><b>T「Khちゃんは、劇が一番大きな声で話してきたよ。みんな聞こえてたかな。」</b></p> <p>一人の子どものみか答して伝える。</p> <p>子「きこえたー！」⑨</p> <p>T「おね、Khちゃんおね、Tの方をよくみて、ピアノが止まったかどうかもちや</p>	<p>11:17</p> 
	<p>11:21</p>	<p>11:21</p> 

んとみてくれるんだよ。」

**T 「今ね、AIちゃん、劇で泳ぐんだってTが言った時、ちゃんと先生の声が聞こえてたんだって。こうやってね、元気で元気で泳いでたよ。みんな今日、プールの中で泳いだ？」**

**子どもから曖昧な返事が聞こえる。Tはそれと聞こえる前に、立ち歩いているKsに気づいて声をかける。(10)**

T 「Ks君、座って聞いてよ。」

Ks、その場へ座る。

T **「みんな、どうやって泳いだ？」**

Kh 床へ、こうやって、こうやって泳いだ！」

T 「(Khに) うん。」 (11)

T 「プールの中でね、こうやって運動がって泳いでいる子もただとさあ、こんな風こしたり、手をこうやって大きく動かしてみたらどうかよ。」

T、様々な実演してみせる。子どもたちの23人が泳ぐ動きをする。

**T 「今からT、ピアノを弾くから(泳ぎの動きをしてみよう)…と思ったけど、Ri君を呼びつけてからしよう。」 (12)**

**T Ri君！チーターさんはお木が多くて一人だったけど、大きな声でできたよ。ネコさんたちより大きかったよ。」**

K、Tの非難を離れたとたん、ピアノの椅子こよじまろうとする。

T 「K君、おきて。」 (13)

T、子どもたちの中からピアノの場へ戻り、椅子をしまう。

T 「Ri君、拍手しようね。」

子どもたち拍手をする。

T、床のテープを示して、

T 「ここをプールにして、泳いでみるよ。ちょっとはみまけてもいいからね。どんな動きでもいいよ。立ってでもいいし、寝ころんでもいいし(と動いてみせる。)

Ksともう一人は音楽が鳴り始める前から泳ぎ始めている。

Tはピアノへ移動する。その途中で女子が呼び止められる気がわかっている。

T 「よくよー、準備OK？」

**ピアノの音が響くと、半数の子が動き始める。Riはブロックこよじ登ろうとする。TがRiくん！」と注意をする。**

**子どもたちは曲が終わるころこよほとんと動いていない。(14)**

Tピアノを止める。

T 「(止まったら) すぐに線の中に入って…入って。」

T、子どものした表現を思い出して褒める。

T 「あ、もぐったの、いいね。」

T 「Ks君も、ワニさんみたいでかっこいいね。」

と言いつつ、TはKsの動きを真似してみる。

**Tの前でクロールの動きをしてみせる子がいる。(B)**

T 「じゃあ、もう一回座ってください。」

**子「もう一回やりたい」**

**T「やりたいね、でも時間がなから…」 (15)**

**T「もう一回座ってください」**

**子どもたちは座る気配がない。(16)**

Tが、部屋の隅の子どもたちとこころへ行き、中央で集まり座るようこころを。ピアノのそばで泣きだす女子がくる。

泣く子 「Riちゃんが叫んだ…」 (17)

Kh 「面白かった。私、こうやってこうやって泳いだ！」

立ち上がり、大きな動作でTに見せようとする。

T 「面白かったけどさ…すわって」 (18)

TブロックをいじろうとしているSwと3人の男児とこころへきて「座って」という。

Kh、Tを息かけて来て「こうやって泳いだ！」ともう一度見せようとする。(19)

T、それを見ながらピアノへもどる。

T、戸惑うKsの腕をつかんで前へ連れてくる。Ksノンカチを噛んで落ち着かない様子で子どもたちの前へ立つ。

**T「Ks君、みて、こうやってみんなは話聞いてくれるくない？」**

**K、Tの言葉を聞いても、テーブルクロスで遊んでいる動きを止めない。(20)**

ブロックを直そうとしていたSrが、今度ままごとの玩具の片付けをしている。

子どもから「座って！座って！」

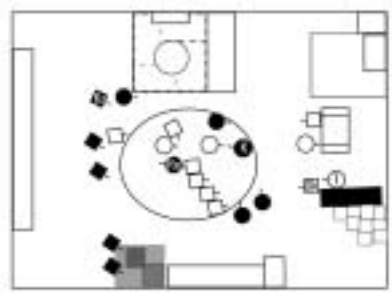
Mime、泣き始めている。(21)

Riの周りでSrを含む3人が話さけ合い、Riが泣きだす。(22)

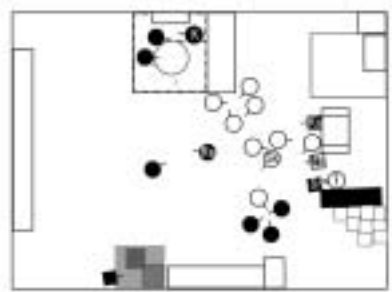
TはKの遊んでいるテーブルクロスを片付ける。

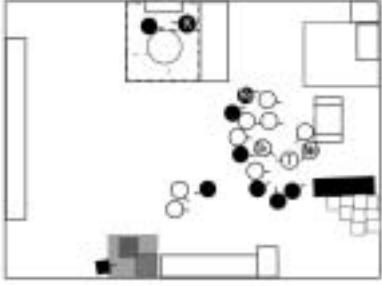
11:25

11:25



11:27



<p>11:27</p>	<p>Ri 激しく泣き出す。  Ri 「やめて、やめてよー」  Ri はなおものしかかろうとするSw。  <b>TはSrをピアノの場所へ連れて来て、叱る。</b>  <b>その間、K他3人はままごとで遊ぶ始める。ブロックで遊ぶ子もいる。クラスはばらばらの動きをし始める。(23)</b>  <b>T「ちょっとさ、一回座ってくれないと、ご飯もできないし。」</b>  <b>T、ままごとで遊んでいる子供たちの所へ行くが、子どもたちは気づかず、自主的にやめる子は少ない。(24)</b>  T、腰こ手をあてて、周りを見渡す。  <b>T「ねえ、ぶどうさん、いま、泣いている子何人いますか？」</b>  <b>一人の子が応える。</b>  <b>子B「2人…?」(25)</b>  T「Bもいるよ。何で泣いてるか知ってる？集まる時すぐ、集まらなくて、ぶつかったり、手を踏んだりしたからだね。」  <b>Kたち、Tが話している間も、ままごとの場こで机に乗ったりしている。(26)</b></p>	<p>11:30</p> 
<p>11:30</p>	<p><b>T「集まったら話したいんだけどな。座って。」</b>  <b>T「話聞いてくれる子供は、絵画にするね。話聞いてくれる子供はきて!!」</b>  子どもたちがTの周りに集まる。Kも集まるが、すぐに離れる。ままごとのところで遊ぶ子3人、Tの方を見ず、集まらない女子3人のグループがいる。(27)</p>	

### (3) 保育者Aと保育者Bのそれぞれの保育の特徴

#### I 保育者Aの保育の特徴

表5「10月14日の保育記録（保育者A）」は、午前中に子どもたちが園庭での遊びを終えて保育室に戻り、各自が排泄や手洗い・うがいを済ませて次の活動が始まるのを待っている場面を記述している。子どもたちの多くは床に座って待ち、その中には虫籠のカマキリを見ている子どもたちもいる。保育者Aは、トイレと保育室を行き来しながら両方の場にいる子どもたちに必要な援助を行おうとしている。

10:39に保育者がピアノの位置に座り次の活動を開始するまでに、保育者Aが子どもたちに向けた言葉に注目すると、クラス全体への言葉かけが一回（下線②T「待っている子はシャツをしまっておいてねー。ハンカチもシャツもしまっておいてね。」）、これ以外は個別の子どもへの声掛けとなっている。その個別の声掛けの内容は“座って待つように”という指示ではなく、子どもたちが興味をもっているカマキリについてや（下線⑥⑩）、子ども一人ひとりの状況に応じたものとなっている（下線③、④、⑥、⑦、⑧、⑨）。特に、下線③のように保育室からトイレの援助へ向かおうとするTを追ってドア越しにテラスを眺めている子へ立ち止まって声をかける場面（その後、子どもは安心したように保育室へ戻る）、下線⑦のようにRの着替えの援助をしながら水筒の中身をこぼした子へ視線を合わせながら応答する場面などからは、保育者が複数の場所で同時に起こる援助が必要な事態に対して、子ども一人ひとりの状況や気持ちを把握しながら援助を行っている様子がわかる。

一方で、子どもたちは、保育者の言葉（下線①、②）を聞いて床に座ったり（下線A）、シャツをしまおうとしたり（下線D）、子ども同士で注意をしゃべったりしている（下線B、G）。しかしながら、“座って、ハンカチとシャツをしまっておいて待つ”という保育者の言葉を完全に順守しようとしているわけではない。中には、ハンカチをしまおうとしない子や（下線C、H）、立ち上がりカマキリになりきって友達と一緒に踊る子がいる（下線I）。さらに、10:34を過ぎると、友達と一緒に床で寝ころんだり（下線K）友達と四つん這いになって足を蹴りあげたり（下線M）、車座になって座りつないだ手を振ったり（下線L、O）、向かいあって手をつなぎ揺り籠のように揺れたりする子どもたちが複数現れる（下線J、N）。

にもかかわらず、表3の「保育室の状況」欄から

わかるように、子どもたちは数人のグループを作って、お互いの顔を見あいながら寄り添いあっている状態、すなわち「落ち着いた状態」をこの場に生み出している。しばしば、上記のような比較的大きな動きも現れるが、子どもたちが友達同士寄り添い、同じ動きを真似し合って繰り返す「身体的同調性」の高い動きであるため、動きに規則性が見出しやすく次の行動が予測しやすい。そのため、他の子どもたちとトラブルになる場面が見られない。また、そのような動きに飽きた子どもは座る姿勢をとる子どもたちの輪の中へ戻っていく様子が見られ、「落ち着いた状態」を壊すものにはなっていない<sup>5)</sup>。

また、保育者がピアノの位置に座り次の活動を始める10:39以降の子どもたちの姿は、保育者が2名の子どもの名前を呼び、座るように伝え、座り方を褒めると（下線⑪、⑫）、子どもたちは一斉に保育者の方へ体を向けて座り直し、中にはRnのようにまだ保育室の外にいる子を迎えにいこうとする子もあり、保育者の言葉や態度に応答的に動いている。

これらのことから、保育者Aの保育の特徴として、第一にクラス全体に向けて指示的な言葉かけをする場面が少なく、第二に個別の子どもたちの状況や興味関心に応じて言葉や態度によって対応をしている場面が多く、第三に子ども同士の身体的同調性が高く、第四に保育者Aと個別の子どもとの・クラス全体との応答関係が見られる、といった点が挙げられる。

#### II 保育者Bの保育の特徴

表6「10月14日の保育記録（保育者B）」は、午前中に子どもたちが園庭での遊びを終えて保育室に戻り、排泄や手洗い・うがいを済ませ、スモックを着て、椅子を持ってきて着席するまでの場面を記述している。保育者Bは、トイレと保育室を行き来しながら子どもたちに必要な援助を行おうとしているが、自発的に動こうとする子どもが少なく、次の活動の準備が完了するまでに時間がかかり、保育者Bは次の活動が始まる冒頭の時間に（11:16）、子どもたち全員に対して“どうして時間がかかったのか”問い糺している。

表6の保育者Bの言葉に注目すると、クラス全体へ向けての指示的な言葉が多い（下線①②③④⑤⑬⑭⑮⑯⑲⑳㉑㉒、合計11場面）。同時に、子ども一人ひとりへの言葉かけを行う場面も同様に多く（計11場面）、いずれも次に何をすべきかを伝える指示（⑦⑧⑨⑩⑪⑬）、あるいは指示を守らない態度を叱る内容となっている（⑤⑬⑮⑳㉑㉒）。一方

で、早く支度を終えたKh, Rk, Mmに片付けを頼み(下線⑱)、片付けが終わった時に子どもの名前を呼んでクラス全体に聞こえるように褒める場面(下線21)がある。これらの場面から、保育者Bが、叱ったり褒めたりする言葉によって子どもたちが次に何をすべきか意識できるようにしようと考えていることがわかる。しかし、子どもたちが保育者Bの言葉や動きに応答する場面は少ない。保育者Bが全体へ向けて、あるいは個別に言葉かけをしても、子どもたちの動きは伴わず、保育室のままごとや制作コーナーで遊び続けたり(網かけ部分A, B, D, E)、ふいにテラスや園庭へ出ていったりする子が複数いる(網かけ部分C, F)。

表6の保育室の状況欄を見ると、子どもたちの体の向きはバラバラであり、子どもの動きに予測がつかない状態が続いている。保育者Bもまた、歩きながら、あるいは遠い場所から子どもに声をかけるため、子どもとのアイコンタクトが生じていない。これらのことから、保育者と子ども・子ども同士の身体的同調性の低さがうかがえる。

身体的同調性が高い唯一の場面としては、一番早く用意ができて手を膝に置いて待つ姿勢を崩さない女児Mbと、男児たちが、テーブルクロスを全員でぐしゃぐしゃにして笑ったり、同時にナンセンスな言葉遊びをして笑いあう場面に見られる(網かけ部分G/11:06~)。テーブルクロスに触れているのは男児達であり、Mbは触れていないが、その行動を見て咎めるのではなく一緒に笑い合っている。つまり、子どもたちにとってその行動には理屈を超えた楽しさがあり、それは待っている時間を埋められる楽しさだったと言えるが、これは保育者Bに繰り返し叱られる原因となっている。

しかしながら、11:16分以降、子どもたちが全員着席してからは、保育者の言葉(下線25)に応答したり、遅れてきたRtの存在に気づかない保育者に伝えようとしたり、席が決まらないRtに声をかけたりして、保育者Bと子どもの、子ども同士の応答関係が見られるようになる<sup>6)</sup>。

これらのことから、保育者Bの保育の特徴として、第一にクラス全体に向けて指示的な言葉かけをする場面と、個別に指示的な言葉かけをする場面が多く、第二に保育者Bと個々の子ども・クラス全体との応答関係が生じにくく(但し子どもが着席してからは生じるようになる)、第三に子ども同士の身体的同調が現れる場面が少なく、現れたとしても保育者Bが叱る原因となる、といった点が挙げられる。

## 4. 考察

### (1) 身体的同調関係の意義

保育者AとBの保育の特徴を比較すると、子どもに対する指示的な言葉かけが少ない保育者Aのクラスの方が、子どもたちが落ち着いた状態を保ち、保育者の意図が子どもたちに伝わりやすい状態にあることがわかった。なぜこのような一見矛盾した結果が見られたのであろうか。

保育者Aは、指示的な言葉かけの代わりに、保育者と個々の子どもとの応答関係を築き、そこに生まれる保育者と子どもの親密さを子ども同士の応答関係へと広げ、結果的に秩序のあるクラスを実現しているように見える。そして、その応答には言葉を用いる場合もあるが、その場合は言葉の意味よりもお互いの言葉に反応する態度や音の抑揚の面白さが、また、アイコンタクトや触れ合いや動作の共有が、つまり「身体的同調」が、より大きな影響を子どもたちに与えているように見える。

このような「身体的同調」の重要性について、小川らは幼児の規範形成の観点から以下のように述べている。「相互のまなざしの共有や作業の共有によって身体的同調や応答関係が定期的に繰り返され、幼児と保育者、幼児同士の間で「内的秩序」感覚が共有される」(小川ら, 2008)<sup>7)</sup>。説明を加えると、小川たちによれば、現代社会で孤立して生きる子どもたちにとって、学校は「居場所」、つまり自分の想像上の理想的な自己像が他者によって承認される場、となりその他者と共に生活するための規範が形成されていく場、としての役割を期待されているという。しかし、幼児の場合には「理想的自己像」は明確に表れないので、「見る・見られる」という視線の共有による相互承認や、「身体的同調」による動作共有によって、子どもと保育者・子ども同士の間に、言語化される前段階の規範を含む概念である「内的秩序」を形成することが期待されるという。言語化される前段階の規範とは、子どもに対して一方的に働きかける動かしようのない規則ではなく、働きかける方向性が自己と他者間で交互に入れ替わる特徴を持つ。つまり、乳児期の母子関係——睡眠・空腹・排泄などの不快による泣き方を聞き分けられる母親ほど乳児は泣き分けができるようになる、または母親に見守られている感覚を持つ子どもほど精神的に安定感が強く母親もまた安心感が強いといったような——の延長線上にある規範であり、子ども個人の理想像の承認による居場所の生成というよりも、庇護感や一体感を得られる集団に身をお



いているという感覚の共有が、幼児にとっての「居場所」の性格であると言える。

小川らは、保育における「内的秩序」の形成について、まずは保育者と子どもの中で視線の共有が行われ、子どもは保育者に見守られているという庇護感を、保育者は子どもに意図が伝わるという一体感が持続することが大切であると述べている（段階1）。さらに、保育者が園の環境（教材や、他の子ども等）と身体的同調による応答関係をもつことにより、保育者—個人の子どもの間から、子ども同士、あるいは子どもと園の環境の間にこの庇護感や一体感を拡大することができるとしている（段階2）。そして、このように保育者と子ども、子ども同士の順に身体的同調が繰り返されるほど、「見てまねる」学びの集団が形成されるという（段階3）<sup>8)</sup>。

保育者Aのクラスはこのような経過をたどって、「落ち着いた状態」を維持しているのではないかと思われる。

## (2) 保育者A・Bのクラスにおける「居場所」成立の状況

改めて保育者Aの保育を見ると、表3「10月14日の記録（保育者A）」からは、そのような身体的同調を基盤とした応答関係を可能にするための環境構成を、保育者Aが日常的に行っていることが窺える。例えば、保育者Aのクラスは、保育者Aが子どもたちの前に立つときの定位値であるピアノから、死角がないように遊びの道具が設置され、クラスの子どもたちがどこにいても保育者と視線を合わせられるようになっている。その上で、保育者Aは全体の活動を進めながらも個別の援助が必要な子どもが出てくる時は、その子どもをピアノの位置に置いて援助を行うことが多く、同時にクラス全体に視線を送り、保育者と子どもの応答関係を高めている<sup>9)</sup>（段階1）。その上で、毎日の挨拶や、歌の場面では、子どもたちの中から自然に生じる動き（ミミミミミ、

と高い声で言いながらお互いの手の平を打ち合わせてミミズのケンカを表現する、しくしくしくと泣く真似をして歌の内容を表現する等）を認めたり、自分も声で表現をしたりして、子ども同士の応答関係を認め、強める援助を行っているのである（段階2）。

さらに、表3「10月25日の記録」には、そのような経験の積み重ねの結果として、保育者AのクラスがR（表3参照）にとって「居場所」性を持っているとわかる場面が表れているので、事例としてまとめて表7に示す。

この事例からは、保育者Aに指示されなくとも、子どもたちが、逸脱行動を起こしがちなRをクラスの一員として受け入れていることがわかる。それがわかる理由は第一に、保育者AとRが動作を共有している様子から窺える親密な関係を子どもたちが日常的に目にしており（この事例では耳打ち）、子どもたちもRに対して肯定的な感情を抱いていること、第二に、子どもたちは保育者Aが、Rに限らず遅れてくる子には「おかえり」と声をかけるそのリズムと抑揚を日常的に耳にしており（Tは表3、10:40にはYtに対して言う）、この場面で保育者の「おかえり」が想起され、Rに対して保育者Aと同じように声掛けができる。子どもたちは、このような身体的同調を基盤とした応答関係を通して、Rを受け入れ、Rもまたこのクラスに居心地の良さを見出している（段階3）。10月の指導案によれば、保育者Aにとってこの時期のRとの関わりにおける課題は、「保育者とRとの間で築いてきた信頼関係をもとに、Rが自発的にクラスにしようとする事」であるが、11月の指導案にはそれがまもなく達成され、クラスの「居場所」性が高まっていることがわかる。

一方で、保育者Bのクラスは、表5「10月14日の記録（保育者B）」からわかるように応答関係を築く基盤が脆弱であり、表6「11月29日の記録」にはその影響が深刻な問題として表れている。保育者の

表7 「10月25日の事例」

Rは、朝の集まりの時間に遅れ、保育者Aが子ども一人一人の名前を呼び子どもが返事をする歌を歌っている時に、保育室のドアに現れる。保育者Aが気づいてRの名前を歌いながら呼ぶと、その間、子どもたちの視線は一斉にRへと向かうが、Rは室内に入っていない。

けれども、保育者Aが優しくピアノの音を止め、Rに対して「帰ってきたらなんていうの？」と声をかけ、耳に手を当てる動作をすると、Rはその動作に促されて保育室に入り、保育者Aのところへ駆け寄り、耳打ちで秘密の話をするような動作をする。その間に、子どもたちは「おかえり！」と大きな声で言う。すると、Rは振り返り、子どもたちに応えるように大きな声で「ただいま！」と言うことができ、子どもたちはもう一度、その声にこたえるように「おかえり」と言う。Rは再び保育者Aに耳打ちをする動作をするが、保育者Aは笑って自分の近くにRを座らせ、歌の活動に戻る。

意図と子どもの気持ちや行動がかみ合わない場面が増加し（網かけ部分計27場面）、その中には、保育者Bに叱られ指示されても気にせず動き、子ども同士の身体的同調性が高く保育者から死角になっている場所にあつまり、寝転がる、机に乗る、家具の中に入る、等の動きを楽しんでいる子（一学期には目立たなかったK, Re, Ks）が、クラス全体で進めている活動を滞らせる場面（網かけ部分①②③⑤⑥⑧⑬⑭⑳㉓㉔㉖㉗の計12場面）、一学期には優等生的に保育者Bの指示を聞いていた子どもたちが、泣いて自分の感情を訴えたり（網かけ②⑱㉑）、褒めてほしいという思いから自分の行動の良い点を強く主張し（網かけ⑪⑱⑲）、活動を滞らせる場面が増えている。このような事態に対して、保育者Bは、褒める、叱る、子ども自身に意見を聞く、といった方法によって解決を試みようとしているが（ゴシック太字部分計21場面）、保育者のクラス全体への問いかけの度に一人の子どものみが応答する場面（⑦⑨㉕）や、保育者自身も子どもの反応に合わせて活動を中断する場面（⑩⑫⑮）が見られ、応答関係が薄い状態にある。保育者Bは、最後には強い口調で「話を聞く子だけよってきて、聞かない子はお昼にしない」と声掛けをし（㉗）、話を聞こうとしない子に危機感をもたせようとしているが、そのように言われた子どもたち（K, Re, Ksのほか、Ay, Omm）は気にせず遊びを続け、話を聞かない子が固定化しつつある。このように、子どもたちが落ち着く時間が減少しているため、表5「10月14日の記録（保育者B）」に見られたような、子どもたちが着席して落ち着いた後の保育者と子どもの、子ども同士の応答関係も消えてしまっている。

保育者Bは、前節でみたように一学期には帰りの身支度と集合に時間がかかること、二学期には朝の活動が始まる前の身支度と集合に時間がかかることに問題意識をもって解決しようと努力しているが、その方法については再検討する必要があると思われる。今後は、下線A・Bの援助のように言葉かけではなく子どもと動作を共有する方法によって、特にK, Re, Ksらとの身体的同調を用いた応答を行う場面を増やしていく姿勢が必要であり、それによって保育を立て直していくことが保育者Bの課題となるであろう。

## 5. 結論と今後の課題

身体的同調による保育を行う保育者Aと、指示的な言葉による保育を行う保育者Bの二つの保育実践

を継続的に観察する仮説生成型の事例研究を行った結果、保育者と子ども間の視線共有や身体的同調を重視している保育者Aのクラスでは、第一に、保育者と子ども個人の間で親密な関係が築かれ、第二に、子ども同士、あるいは子どもと園の環境の間にそれが広がり、最後には子どもたちが自発的にお互いを肯定的に受け入れあう様子が見られた。

このことから、少なくとも3歳児の場合には、指示的な言葉よりも、身体的同調による応答関係の成立が、子どもの「規範意識の芽生え」、言い換えれば「内的秩序感覚」の形成、に重要な役割を果たしていると考えられた。同時に、保育者の役割は、身体的同調を生じやすくする環境構成を行うことにあると考えられた。

今後の課題としては、遊びの場面で保育者がどのような環境構成が行うのか、また、保育者Bの保育がどのように立ち直っていくその過程について明らかにしていきたい。

## 引用文献

- (1) 小川博久・岩田遵子（2009）「子どもの「居場所」を求め — 子ども集団の連帯性と規範形成」みなみ書房。
- (2) 佐藤康富（2009）「幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程」保育学研究第47巻第2号、40p.
- (3) 柴ひろ（2009）「幼児の規範意識を高めるために」初等教育資料851号、東洋館出版社、97p.
- (4) 全国公立幼稚園園長会特別事業2010（2010）「育てよう規範意識の芽 — 規範意識の芽生えは遊びや生活の中から —」
- (5) 箕浦康子（1999）「フィールドワークの技法と実際 — マイクロ・エスノグラフィー入門 —」

## 脚注

- 1) 領域「人間関係」の「内容の取扱い」(5)には、「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、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること」と記されている。
- 2) 赤石元子（2008）『規範意識の芽生え・協同して遊ぶ — 幼稚園教育要領改訂のポイントにつながる実践紹介』「これからの幼児教育を考え

る」ベネッセコーポレーション, 9p～、角尾和子編著(2008)「プロジェクト型保育の実践研究」北大路書房, 11～16p等。

- 3) 柴ひろ(2009)「幼児の規範意識を高めるために」初等教育資料851号、岩立京子(2008)「規範意識の芽生えを培う」初等教育資料837号、赤石元子(2008)『規範意識の芽生え・協同して遊ぶー幼稚園教育要領改訂のポイントにつながる実践紹介』「これからの幼児教育を考える」ベネッセコーポレーション, 10～13p等。
- 4) 引用文献(1) 31P20 L参照。
- 5) 「3. 結果(1) ①」で示した、4月の時点で配慮を必要としていた子どもたちYn, Bn, Sw, R, Sk, Sp, Kgは、表2、表4の中にそれぞれ登場しているが、保育者がそれぞれを援助する場面が見られ、彼らが居場所を見出していることがうかがえる。細かい分析は紙面の関係で今回はできないので、今後の課題としたい。
- 6) 「3. 結果(1) ②」で示した、配慮を必要としていた子どもたちKs、Kt、K、Ks、Ry、Rt、

Yu、As、Ri、Rk、Omm、Ay等は、表4、表6の中にそれぞれ登場している。しかし、保育者の気持ちと裏腹に十分な援助ができていない様子がうかがえる。細かい分析は紙面の関係で今回はできないので、今後の課題としたい。

- 7) 引用文献(1) 135P10 L参照。
- 8) 付け加えると、子どもの得る庇護感や保育者の一体感は、集団保育の性格上(福数の子どもが保育者との1対1の関わりを求める状態が起こりやすいため)、壊れやすい性質をもつ。そのため、一人の保育者が子ども集団に対応する方法として、小川は特に「視線の交わり」を重視し、保育者がどこにいるのか子どもが認知し易いように、一定の場所を拠点として動くこと、子ども全体を見渡せる場所に身を置くこと、などの環境構成の必要性を述べている。
- 9) 日本保育学会第64回大会(玉川大学)発表当日配布資料(岡崎女子短期大学研究紀要第45号掲載予定)より。