

3歳児の規範意識生成過程における 保育者の「言葉」の役割

The Role of “the Words” of the Kindergarten Teacher in the Normative
Consciousness Generation Process of the 3 years Old Child

松永 愛子
(Aiko MATSUNAGA)

Abstract :

With the revision of the guideline of kindergarten education, it comes to be emphasized on raising the sprouting of the normative consciousness of children. In this study, firstly, I show a case of the relationship with children and the teacher of the 3year's old class through the participation observation for one year. Secondly, I analyze the “words” the teacher used. As a result, I suggest that if you use the words without care of the synchronicity of the body that is based of the intimacy of the class, the sprouting of the normative consciousness will be disturbed to generate.

キーワード : 幼児教育、規範意識、言葉、身体的同調

Keywords : child education, normative consciousness, words, body synchronicity

1. 序

本研究の目的は、幼児教育における「規範意識の芽生え」はクラスが子どもたちの「居場所」となる現象にあると論じ、その上でこの過程における保育者の役割は何かを追究することにある。

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⁽¹⁾。“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」の意味は広範囲にわたるため、“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。したがって、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。

本研究では、「規範意識の芽生え」を先行研究のように行事やトラブル場面に焦点化して見出すのではなく(佐藤, 2009)(柴ひろ, 2009)(全国公立幼稚園園長会特別事業2010, 2010)⁽²⁾、「子ども集団がクラスの一員であることを肯定的に認識し、落ち着いて生活している状態」にそれが現れると考える立場に立つ。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)⁽³⁾、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、小学校における「居場所」研究を行っている岩田は「身体的同調」による「ノリ」を集団の規範意識をとらえる概念として用いて、「ノリとは関係的存在としての身体による行動の基底にあるリズムおよびその顕在の程度」(岩田, 2007)⁽⁴⁾と述べている。つまり、「身体的同調」とは、見る・見られる、呼吸が合う、などの“非言語的応答関係”を指し、「ノリ」とは、“身体的同調”が歴史的・文化的に蓄積されリズムとなって、言語化される以前の規範として人々の行動を意識的・無意識的に規定する規範の一種”を意味している。本論文では、この「身体的同調」という、行動の理由について説明する際に個人の意志という枠をはずし他者との関係性に開かれている身体を前提とした概念を用いて、個人同士、個人と集団、集団同士の関係が重層的に積み重なりながら展開していく保育の様子を把握したい。

結論を少し先どれば、本論文では逸脱的行動が多く生じているため子どもにとって「居場所」となりにくいと考えられるクラスの事例を示し、特に保育者の「言葉」が子どもに与える影響に注目して分析を行い、子ども達の行為を言葉によって褒める・叱るなどの一方的に価値付ける方法は、長期的に見た場合、規範意識の芽生えの基盤となる子ども同士の親密な関係性のある「居場所」喪失の方向へ向かうと指摘する。その上で「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、「身体的同調」を生じさせる環境構成が十分に行われること、その上で「言葉」が使用されるべきであるという方向性を示すこととな

るだろう。そのために、第一に保育者Bの記述した保育記録から保育者Bの保育観をとらえ、第二に映像記録から保育者Bと子ども達の関わりを明らかにし、第三に考察としてその関わりの中での困難な部分に保育者Bの保育観が与えている影響を示し、「居場所」生成のために有効な保育者の役割を考察する。

2. 研究方法

C幼稚園における勤続1年目の新人保育者Bが担当する3歳児クラスを対象として、表1に示す記録を行い、保育実践を継続的に観察した。これらの記録を元に、「仮説生成型の事例研究」(箕浦, 2001)を行う。本研究では、ある一例を縦断的に掘り下げる研究方法を採る。そのため、ベテラン教諭との比較、新人保育者の研修経験の条件が変わった場合の比較等は今後の課題となる。しかしながら、筆者が複数のフィールドワーク先での園内研修を実施してきた経験や、実習を行った学生が語る共通の反省点を鑑みると、保育者Bの事例は多くの保育者が陥る典型的な例であると考えられる。そのため、本研究の研究方法で示す結果は、事例の解釈を通して、従来の研究とは異なる視点からの仮説を提示する意義を持つに留まるが、箕浦が仮説生成型研究の意義として述べているように、今後の課題を追求する上での研究の視点、あるいは、園内研修や実習指導に新たな方法を取り入れる際の視点、を示唆する意義を持っていると考えられる。

本研究の記録利用に関しては、個人を特定できないように全て仮名としている。また、園長より許可を得ている。

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Bの保育場面の観察・ビデオ記録	2011年4月～2012年2月、月に1～3回
記録2	保育者Bにより記述された毎日の保育記録	2011年4月～2012年1月
記録3	園長へのインタビュー	2011年4月～2012年2月、月に1回

3. 結果

(1) 毎日の保育記録から見えること

保育者により記述される毎日の保育記録には、二つの役割があると考えられている。1つは保育者自身が子ども理解を深め、ねらいをたてて保育を実践し、その実践を省察することでさらに適切な子ども理解をもとにしたねらいを立てるための役割、2つは保育実践をほかの保育者と共有するための役割である（河邊, 2005）。保育者Bの保育記録もまた基本的にはこの役割を担っている。

そのため本節では、第一に、保育記録はある程度の保育実践の事実を表すととらえ、保育記録を元に保育者Bの保育実践の概略を示す。そのために筆者は、毎日の保育記録の「実践記録欄」の一部（入園当初の4月～5月（GW明け一週間後まで）、10月17日（運動会后）～12月10日（生活発表会まで）の記録⁽⁵⁾）を内容ごとに分類し、大まかに8つに分けた（「個々の子どもの成長の記録」「個々の子どもの課題」「クラスの一般的な状況」「クラスの遊びの状況」「生活習慣について」「環境設定について」「言葉かけについて」「保育者の願い」）。この分類をもとに、保育実践の概要を以下①のようにまとめた。

第二に、「全ての言葉は他者への自己正当化として用いられる」（野口, 2000）という社会臨床学的立場から、保育記録が焦点を当てている内容を分析し、保育者Bが何を根拠に保育を行っているか、つまり保育観を導き出し、②にまとめた。

①保育者Bの保育実践概要

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月の保育記録からは、保育者Bは、特に生活全般に手厚い援助が必要な5人の子どもたちの個人記録を多く書いていることがわかる（Ast（3回）、Sr（3回）、Rt（7回）、Ktr（7回）、Yu（9回）、）。二学期になると、一学期の間は記述の対象とならなかった子どもが、新たに手厚い援助が必要な子どもに加わり（Ksi（5回）、Rn（5回）、K（7回）、Ksk（7回））、記述され続けることになる。また、クラス全体の

状況に関する記述としては、活動のために集まること、片付けること、話を聞くこと、等が繰り返しクラスの課題となっていることがわかる（一学期7回、二学期9回記述あり）。

二学期の最後に行われた大きな行事の直前一週間は、普段から落ち着かない子どもたちの逸脱的な行動が増え、また、今まで問題のみられない行動をとっていた子どもも（Krn、Rkk）泣く場面が増えた。

このように、保育者Bのクラスは、一学期と二学期を通じて集団活動が難しい状態が繰り返され、子ども同士がお互いを受け入れあって共に何かをする楽しさを感じる経験が薄いため、クラスの「居場所」性が低くなってしまっている状態が窺える。

②記述方法に現れる保育者Bの保育観

保育者Bが、子どもの逸脱行動を記述する際に必ず行っている特徴的な記述方法は、子どもたちの課題（マイナス的な要素）を記述した後、同時に肯定的な面（プラス的な要素）を見出して記述する方法である。（例11月11日：Ksk、Ast、Srは会の途中から立ち上がったたり、ふざけたりすることが多かった。しかし、部屋で約束をするとよく声をだして繰り返し言ってくれる子たちである。）このことから、保育者Bが子どもの行為に対して一義的に否定的な評価をしないようにしようとする姿勢を持っていることが窺える。

保育者Bは、そういった逸脱的な行動を起こしてしまいがちな子どもたちへの対応として、表2下線部に見られるように「保育者がまずは一人ひとりにじっくりと関わる時間を確保しなくては」という内容の記述を多く行い（4回）、他に解決策は示していない。このことから、保育者Bは個別の子どもへの対応を重視していることがわかる。

さらに、個別の子どもへの具体的な対応方法として、「言葉かけ」を重視している。一学期二学期を通じて、「言葉かけ」に分類される記述が非常に多く（表3網掛け部分参照：一学期9回、二学期8回）、それらの殆どは、保育者Bが、子どもたちが落ち着いて行動できない理由を、活動の

前に「約束」できなかつたことやきちんと出来ている子を見逃さずに「褒める」ことができなかつた言葉かけの問題として理由付けている。

しかしながらこのような対応をしていたにも関わらず、二学期末の行事直前1週間の記録は、子どもの姿よりも保育者自身のやらないべならぬことの備忘録的な記述となり、「～

もっと～させなければ」「～する必要がある」という記述がほとんどを占めるようになる。個別の子どもとの関わりに関する記録は殆ど見られなくなり、行事の目的の達成が最優先されている保育者の心境が窺える。そのためか、表4に示すように、この時期には普段から落ち着かない子どもたちの逸脱的な行動が見られ、また、

表2 「保育者B：特に時間をかけて関わった子どもの記録」

4月29日	Kが部屋を出て行き、他クラスの子のお弁当を食べてしまう。(略)皆に向けて「自分のおいしいお弁当があるよね、お母さんが作ってくれたお弁当だよ。お友達のお弁当は食べたらいけないよね？」などと話をして確認すると、確認すると、Kは何か感じ取ったようで保育者と目があうと目をそらすが、Kskは前に座るYに話しかけたりしている。毎日一緒に遊ぶことを続け、Kskがどんな思いでいつも行動しているかを理解していかなければならない。
10月12日	3回ほどすねて物陰に隠れたり、部屋から出て行ったりしてしまった。すぐに声をかけても保育者の言葉に全く聞き耳をもたないが、しばらくすると落ち着いて話したり、突然機嫌が直ったりする。Ksiがすねずに自分の思いを保育者につけられるよう、しばらく集中的に関わったり、まずはKsiの意見も受け止めたりするようにしていく。
12月6日	給食の片づけを終えていなかったため、保育者が「まずは片づけをしておいで」と声をかけるが、なかなかし始めない。玩具で遊び始めたため、保育者が給食セットがおいてある机の前まで連れて行くがそれでもダメである。(略)保育者に「ダメ」「やめて」と注意され続けていったため、ヘソを曲げていたように思う。Kは叱ることが多いとわざと悪いことをし続けることがあるので、注意の仕方でも強く言うのではなく、膝の上で諭すように言うなど言い方に気をつけたい。また、Kといっぱい遊ぶ時間を持つと思う。
12月16日	一人遊びが多かったRnは、最近KtrやKskとスクーターに乗ったり、Ksiたちにも声をかけて遊びに入ってみたりと、友達と遊ぶことが増えたが、「やさしい子しかダメ(入れてあげない)」などといってトラブルになっているため、遊びの中でいやな気持ちをしているのかもしれない。しばらく遊ぶ様子をじっくり見ていこうと思う。

表3 「保育者B：子どもたちの集まり、片付け、話を聞く態度について」

4月13日	今日はお方付けができる子が何人か出てきた。そう言った子を思いっきり褒めることで、片づけをしようとしないうちでも少しでも片付けられるようにしたい。Krnに「お片づけ手伝ってくれる？」と頼むと4、5個のおもちゃを片付けてくれた。その様子を褒めるのを見て、Mmk、Ktr、Ksiなども片づけができた。
4月15日	泣く子を安心させてあげるのも大事だが、遊びだしてしまう子が遊びに夢中になる前に、今は何をやる時間か確認するような言葉かけを何度かするべきだった。話を聞くということが出来ない子が多いため、もっと、集まれば楽しいことが始まると子どもが思えるようにしていきたいし、片付けもまだ全然できないため、来週は絵本などで伝えていきたいと思う。→(4月18日紙芝居「やりっぱなしのぼなくん」)
4月18日	先週から考えていた「出なくてもトイレに試してみたい」「少しずつ片づけができるようになってほしい」という願いが強く、計画通りに活動を行ってしまったためバスの時間に遅れてしまった。
4月19日	室内の片付けについては、今までが一番みんな頑張っていたと思う。(略)片付け方を具体的に知らせたりするべきだと思った。明日からも、「僕も褒められたい」と思って子どもたちが片付けを始められるよう、できた子はたくさん褒めてあげたい。
4月22日	今日初めて子どもたちが全員落ち着いて紙芝居を見始めることができた。皆が静かに座っているときに次が楽しみと思える言葉かけをすることができたからだと思う。遊びだす子をその瞬間にびしっと声をかけてやめさせるようにしないと、ほかの子も遊んでいいんだと思うことを痛感した。

4月25日	今日は「たんけんに行くよ」と言ったら気持ちよく遊びをやめてお部屋に入ることができた。次に楽しみなことがあると遊びをやめられることがわかったので、 今後も言葉かけを工夫していきたい。
4月26日	今日の一番の失敗は帰りの支度である。外遊びから部屋に片づけをして入るのに時間がかかる。 ママのところへ帰るよ、バスに遅れたら大変だよ、など大げさに伝えてみたりして言葉かけを工夫してなんとか子どもたちを1:50までに戻したい。 部屋に入ったら、今は何をやる時間なのかはっきりと伝え、遊びだしてしまう子はいつも以上にびしっと止めさせて、今は遊ぶ時間ではないことを確認したい。
10月14日	自主時間では、一人ひとりが好きな遊びを見つけたり、友達と誘い合ったりして本当に楽しそうに遊んでいる。しかし、片付けをしてから次の一斉活動をするまで（手洗い、うがい、お茶を飲む、トイレに行く）に遊びだしてしまう子もいて、とても時間がかかる。今日はそれが特にひどかった。きっともっと遊びたかったためと、次の活動に楽しみがもてなかったためではないかと考えた。折り紙が楽しみだなと思えるような言葉かけが足りなかったかもしれないと反省した。 しかし、ずっと座って待っている子もいたため、 みんながそろって一斉活動を始める前に、1. ずっと待っている子がいること、2. 片付けの時間に遊んでいる子がいると次のことをはじめるのが遅くなってしまうこと（「折り紙もたくさん折れなくなっちゃうし、給食もなかなか食べられないし、バスにも遅れて乗れないかもしれないよ？」など）をじっくり話した。
10月19日	今日は、「いつも迎えに来てくれるから」と思って遊び続けている子に「もうお楽しみ始めるね」と声をかけ、先に始めてみた。それでも遊び続けていたのはYu、Ksk。お弁当前に帰ってきた二人に、「もうお楽しみは終わっちゃったんだよ」と話すと、Kskはがっかりした顔をしていた。
10月20日	今日も自主活動を終えるとき、事前に片付けの予告をしたのにも関わらず、片付けになってから「あと2回」と言ったり、別の遊具で遊びだそうとしたが、保育者が「もうすぐお片づけだよといったら、もうすぐ遊びをおしまいに出来るようにしとかなないとけなかったんだ。さあ今日は我慢だよ」と話すと、意外とすんなりやめられた。次がおやつということもあったと思うが、トイレや手洗いをすばやくすませ、「今日ゆう早い」と自慢げに座って待っていた。昨日のことが少しは心に響いたのだろうか。
11月8日	今日は最初に「部屋の中だけで遊んでね。廊下には出られないよ」と約束してから始める。 しかしそれでも、Sr、Rt、Astが時々ふざけて廊下に出たりした。毎回ピアノで「むすんでひらいて」が始まると戻ってきたが、約束は守れるようにしたい。
11月11日	（誕生日会で）Ksk、Ast、Srは会の途中から立ち上がったたり、ふざけたりすることが多かった。しかし、部屋で約束をするとよく声をだして繰り返し言ってくれる子たちである。もしかしたら「約束」の意味をわかっていないのかもしれないとも思ったので、また今度、この3人を中心に子どもたちに「約束ってどんなこと？」と尋ねながら確認してみようと思う。
11月11日	今日は誕生会の始まる前に、いくつかの約束の中でも特に「話を最後まで静かに聞く」ということを何度か確認し「今日はこれを一番頑張ろうね」と約束してからホールへ向かった。
11月29日	今日は朝登園してすぐのホールでの劇練習であった。ホールでもあまり集中力がなく、ピアノの合図があっても動いたりセリフを言ったり出来なかったことが多かったが、ホールから帰って保育者がプールの中での動きを練習しようと思いい、集めようと思ったら、走り回ったりしてなかなか集まろうとせず、話も静かに聞けなかった。 一度始めたら、水にもぐってみたりジャンプしたりと楽しんでいたが、これから部屋での劇練習の時は1回自主で遊ぶ時間を入れてからするようにしてみたい。
12月1日	明日はホールに行く前に部屋で「今日は絶対にふざけないでやろう」と約束し、動物ごとに表現の動きのみ練習していこうと思う。
12月7日	一斉活動と給食の時に、まだ剣を作りたいとなかなか切り替えができないKを説得することで、結局昨日以上にばたばたしてお帰りの時間になってしまった。（略）Kとは、一緒に外で体を動かしたりするのではなく、自分が作った剣のすごいところを聞いてあげることでコミュニケーションをとっている。どうしたら、Kが以前のように気持ちが落ち着くのか。

表4 「保育者B：12月頃のクラスの状況」

11月28日	Ksが給食袋を振り回し、ガラスが割れた。みんなに危険性を知らせる機会となったが、二度とこのようなことが起きないようにするためにも、 <u>今まで以上に約束事は守れるようにしていかなければならない</u> 。特に、保育者がそばにいられないときは、じっと座って待っていれば事故は防げると思うので、もっと徹底する必要がある。
11月29日	子どもたちに外にいかないように声をかけていたが、Ksk早く外に行きたくてずっとテラスにいた。目で追うようにしていたが、一瞬のすきでうさぎ小屋の前に行き、おしっこをしてしまった。(略)「どんなにトイレがしたくてもわざと外ではしない」ということを話したら、途中からは笑ったりもせず、反省した顔をしていた。しかし、最後まで目で追えなかった自分もいけなかったと思った。(略)しばらく保育室で保育者が見えるところで遊んでいるように話をしようと思う。
11月30日	すべり台の上からすごい勢いで剣を投げ、ちょうど保育者の目のあたりに当たる。「Kt君、痛いよ…見えなくなったらどうしよう」と痛がるしぐさをすると、ごめんねと謝っていた。 <u>“友達にあたる危険だから剣は絶対に投げないこと”</u> “ <u>せっかく作った剣を大事にしないで放かるなら、外に持っていかないこと</u> ”を約束した。
12月8日	Krn自主の時間になると泣けてしまい、なかなか泣き止まない。保育者がずっとそばにいと泣き止むが、少し離れるとすぐに泣き出すことが給食後まで続いた。理由は言わなかったが、たぶん久しぶりに幼稚園に来たため、お母さんが恋しいのだろう。
12月10日	お母さんと一緒に朝登園してくると、まず最初にお母さんと離れるのが嫌で泣けてしまったのが、Rkk。そのRkkを見てか、なかなかお母さんと離れられず、徐々に泣けてしまったのが、Rn、Krn。朝からあれほど泣けてしまう子がいることが自分の中で予想できておらず、何人もの対応に困ってしまったが、K先生にいて頂くことで、なんとか泣き止んで全員でホールへ向かうことができた。

今まで問題のみられない行動をとっていた子どもも(Krn、Rkk)泣く場面が増えたのである。

このことから、保育者Bは子どもを一面的に否定的に見ないよう肯定的な部分を探すように心がけているものの行事前には、子どもの行動が保育者の期待を達成するかどうかを重視されてしまっていることがわかる。その理由として、保育者が子ども達にも分かりやすい言葉で指示を伝える技術があれば、子ども達は自分の意志によって行動ができると捉える考え方が背景にあるのだと考えられる。これは、保育者が、子ども個々への関わりの中で、やるべきことを説明したり褒める・叱る内容の言葉かけを重視していることにも、現れている。つまり、保育者Bの子ども観は基本的には「言葉で理解したことを、個人の意志で決断して行動に移すことができる存在」というものであるとわかる。

しかし、ここで留意しておきたいのは、後にわかるように子どもは言葉による理解のみで行動を起こすわけではなく、実際は身体的同調性というような無意識的な条件によって行動が規定される場合も多い。保育者Bの子ども達のそ

ういった面への視野の不足をここでは指摘しておきたい。

(2) ビデオ記録からみる保育者Bの保育実践

表6「保育者Bの11月29日の保育」からは、先節で保育記録に現れていると分析していた事実を確認することができる。

第一に、子どもたちが話を聞く、全員が集まるために時間がかかること。

第二に、1学期には共に行動できていた子が逸脱行動を起こす場面があること。例えば、保育者Bに注意をされても気にせず、子ども同士で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(K、Re、Ks)がいる。

第三に、このような事態に対して、保育者Bは、「みんな」「～組さん」と全体に呼びかけて今何をすべき時間なのか気づかせようとしたり、保育者の意図にそって行動している子どもをみんなの前に立たせて個別に褒めたり、逆の子どもに注意したり、子ども自身に落ち着かないクラスの状態についてどう思うか意見を聞いて

たり、といった「言葉かけ」による方法によって解決を試みようとしている（ゴシック太字部分計21場面）。

さらに、ビデオ記録からわかるのは、保育者と子どもたちとの間の応答関係の非連続性である。

保育者は、生活発表会の練習で活躍できた子を褒めることにより、クラスの子どもたち全員が奮起できるよう意識付けようとしているのだが、その保育者の意図と子どもの気持ちや行動がかみ合わないために行動を中断する場面が、網かけにした部分の合計で27場面ある。その中には、逸脱的な行動を起こす子が、保育者が意図している活動を滞らせる場面が12場面ある（網かけ部分①②③⑤⑥⑧⑬⑭⑲⑳㉓㉔㉖㉗）。また、一学期には目立たないけれども優等生的に保育者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たりし（網かけ⑪⑱⑲）、活動を滞らせる場面もある。このように、子どもからの働きかけで保育者の意図が中断される場面のほかに、必要以上に時間がかかったために保育

者自身が活動の段取りの調整がつけられずに、複数の子どもたちがやりたいと思っていた活動を中断する場面（⑩⑫⑮）も見られる。

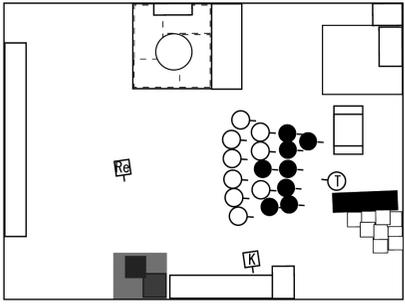
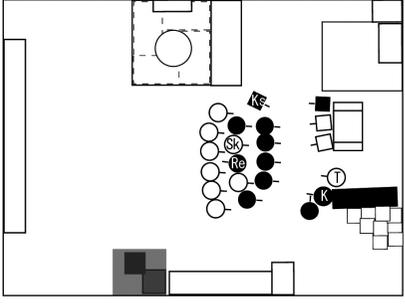
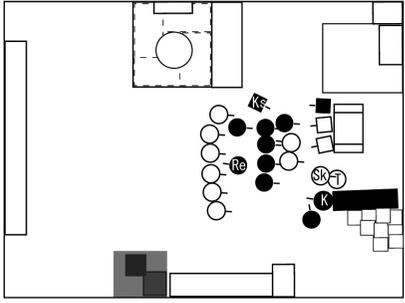
さらに、保育者のクラス全体への問いかけの度に一人の子どものみが応答する場面（⑦⑨⑳㉕）や、最後のほうに保育者Bが強い口調で「話を聞く子だけよってきて、聞かない子はお昼にしない」と声掛けをし（㉗）、話を聞こうとしない子に危機感をもたせようとしているが、そのように言われた子どもたち（K、Re、Ks）のほか、Ay、Omm）は気にせずに遊びを続けている場面がある。

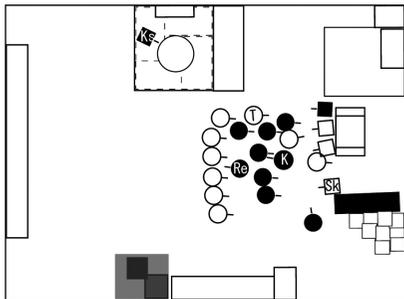
これらの場面からは、保育者との応答関係が非連続的であるため、保育者の言葉通りにすることで楽しみが見つかるという子どもたちの期待が薄れていて、褒められるために自己主張したり、あるいは褒められる期待が持てないために好きな行動をしたり、いずれにせよ自己中心的な動きが増え、それに対して保育者Bはクラス全体に対しての言葉かけを強めるけれど、ますます子どもたちの自己中心的な傾向を強めてしまうという循環が生まれている状況があると考えられた。

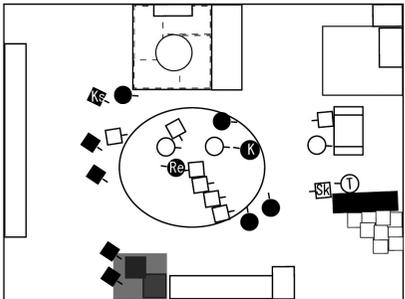
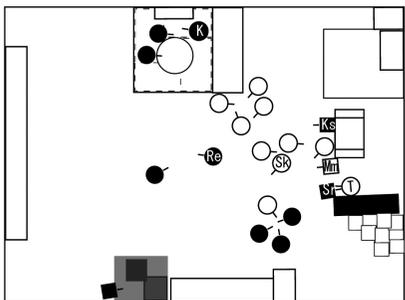
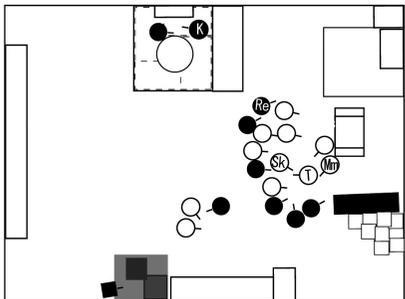
表5 「保育室の様子について」

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

表6 「保育者B：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の話の聞こえと集まっている。</p> <p>T「K君、いつになったら来る？」</p> <p>ReがKが剣を作っている制作機の所へ行こうとし、それに気づいたTが制作機に行って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>T「Re君、座って」</p> <p>Reは、まだKの方を見ている。</p> <p>Kが剣を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が剣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促している。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>11:13</p> 
	<p>Yu「いたいー…いたい…」</p> <p>Yu、泣き続ける。TはYuに構わずに活動を始める。</p> <p>T「Khちゃん」</p> <p>Kh「はい！」</p> <p>Tは子どもたちの前に立ち、Khの名前を呼び、前に立たせる。</p> <p>T「Riくん」</p> <p>Ri「はい！！」</p> <p>Kはピアノの前の椅子によじ登ろうとする。(③)</p> <p>T「(Kに) やめて」</p> <p>T「……お話始めたんだけど！」</p> <p>T「Alちゃん」</p> <p>Al「はい！」</p> <p>Ks「Ksは…？」</p> <p>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。</p> <p>T、泣いている子を撫でながら、立っているKsに気づいて、T「(Ksに) 座って！」(④)</p> <p>Ksその場に座る。</p>	<p>11:16</p> 
11:17	<p>T「今日はね…Grくん、それ乗らないで…(前に立っている子に触ろうとする女子に向かって) 座って…」(⑤)</p> <p>T「ねえ、ぶどう組さん、お話しできますか？ お話聞かせて下さるかやってみて？ そうそうそう」</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「並んで！ まっすぐ！」</p> <p>T、前に並んでいる3人に話かける。</p> <p>T「ねえ、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？ 前から見ると誰がかっこ悪いかわかるでしょ。」</p> <p>Ksは立ち上がり周りを見ている。</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>T「やめて。やめてって言うてるでしょ。大事な線なんだよ。もうやめて。」</p> <p>T、線を持って。</p> <p>T「これ取っていいんだっけ？ 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？」</p> <p>一人の子どものみ応答して応える。</p> <p>子「走る線！」(⑦)</p>	<p>11:17</p> 

<p>11:20</p>	<p>T「そう！」 T、子どもたちのグループの中に入って体操座りをする。 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。お話しくってこうやるんだよ。」 子どもたち、口ぐちに「先生こう?」「先生こう?」と聞く。 T「そうそう、Kt君すごい。」</p>	<p>11:21</p>
<p>11:21</p>	<p>T「Sr君もかっこいい。」 その間、Ksはままごと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) TはKを膝に抱いて話し出す。 T「Khちゃんは、劇で一番大きな声でお話できてたよ。みんな聞こえてたかな。」 一人の子どものみ応答して応える。 子「きこえたー！」(⑨) T「だよね。Khちゃんはね、Tの方をよくみて、ピアノが止まったかどうかもちょうどみてくれるんだよ。」 T「今度はね、Alちゃん。劇で泳ぐんだよって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、元気に元気に泳いでたよ。みんなは今日、プールの中で泳げた?」 子どもから曖昧な返事が聞こえる。Tはそれに応える前に、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、その場に座る。 T「みんなね、どうやって泳いだ?」 Kh「私ね、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、こうやって寝転がって泳いでいる子もいたけどさあ、こんな風にしたり、手をこうやって大きくするとかしてみたらどうかな。」 T、様々に実演してみせる。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君を紹介してからにしよう。」(⑫) T「Ri君！チーターさんはお休みが多くて一人だったけどね、大きな声のでてたよ。ネコさんたちより大きかったよ。」 K、Tの膝から離れたとたん、ピアノの椅子によじほろうとする。 T「K君、おりて。」(⑬) T、子どもたちの中からピアノの場所に戻り、椅子をしまう。 T「Ri君に拍手しようね。」 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。ちょっとはみ出てもいいからね。どんな動きでもいいよ。立ってもいいし、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。その途中で女子に呼び止められるが気がつかないでいる。 T「いくよー、準備OK?」 ピアノの音が鳴ると、半数の子が動き始める。Riはブロックによじ登ろうとする。Tが「Riくん！」と注意をする。 子どもたちは曲が終わるころにはほとんど動いていない。(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。</p>	

11:25	<p>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。」 と言いながら、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。 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、でも時間がいないから…」(15)</p>	<p>11:25</p> 
	<p>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のところに行き、中央に集まり座るようにいう。 ピアノのそばで泣きだす女子がいる。 泣く子「Riちゃんが叫いた…」(17)</p> <p>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人の男児とこへきて「座って」という。 Kh、Tを追いかけて来て「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ハンカチを嚙んで落ち着かない様子で子どもたちの前に立つ。 T「Ks君、みて、こうやってみんなお話聞いてくれなくていい？」 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、今度は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！」 Mme、泣き始めている。(21) Riの周りでSrを含む3人がぶざけ合い、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。 Ri激しく泣き出す。 Ri「やめて、やめてよー」 RiになおものしかかろうとするSw。</p>	<p>11:27</p> 
11:27	<p>TはSrをピアノの場所へ連れて来て、叱る。 その間、K他3人はままごとで遊び始める。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) T「ちょっとさ、一回座ってくれないと、ご飯にもできないし。」 T、ままごとで遊んでいる子たちの所へ行くが、子どもたちは気づかず、自主的にやめる子はいない。(24) T、腰に手をあてて、周りを見渡す。 T「ねえ、ぶどうさん、いま、泣いている子何人いますか？」 一人の子が応える。 子「2人…？」(25) T「3人もいるよ。何で泣いてるか知ってる？集まる時にすぐ、集まらなくて、ぶつかったり、手を踏んだりしたからだね。」 Kたち、Tが話している間も、ままごとの場において机に乘ったりしている。(26)</p>	<p>11:30</p> 
11:30	<p>T「集まったらお話したいんだけどな。座って。」 T「お話聞いてくれる子だけ、給食にするね。お話聞いてくれる子だけきて！！」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>	

4. 考察

保育者Bは非応答的な関係の中で言葉かけを重視する保育実践を行い、子どもの逸脱行動が生まれやすい保育実践となっていた。

注意しておきたいのは、この状況は保育者Bの個人的な問題ではないということである。なぜならば、幼稚園教育要領の改訂により子どもの協同性、規範意識の芽生えを培うことが重視されるようになってきている現在、規範意識の芽生えの内容を、「子どもの内発的な動機によって、話を聞く、静かに待つなどの目的的な行動を取れること」と狭くとらえた場合、保育者たちは保育者Bのように、まずクラス全体に守るべきルールを言葉で示し、それを守るように期待して保育のねらいを立てていくため、ねらいに忠実に保育をしようとするほど、ルールを守る子を認めることはできるが、そうでない子を認めることは原理上できなくなってしまうからである。

しかし、小川らによれば「規範意識」には様々な段階があるという。そして、特に幼児の場合に重視されるべき「規範意識」は、「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規則的に繰り返され、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)⁽⁶⁾ ことであるという。

説明を加えると、小川らによれば、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、特に3歳児の場合には「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、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。

「内的秩序」とは、母子関係のように、一体感や庇護感の心地よさが感じられる状態において、保育者の意図が言語化されない形で働いて、子どもは心地のよい「身体的同調」によ

って突き動かされるようにして行動を起こし、その行動が結果的に保育者の意図が実現されるものとなっていて、肯定的に意味づけられる状態を指す。そのような内的秩序がある場所が幼児にとっての居場所であるという。「身体的同調」とは、応答関係のとくに非言語的交流に重きをおいている言葉である。

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、保育者は子どもとの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、保育者一人の子ども間から、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(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」学びの集団の基盤が形成されるという(段階3)。

さらに、小川は「内的秩序」生成のための環境設定についても述べている。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(複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、などの環境設定の必要性を述べている。つまり、3歳児の規範意識の芽生えのためには、保育者との「身体的同調」を基盤とした肯定的な応答関係が必要であり、それを可能にする環境設定に対して何らかの意図的取り組みが必要であると考えられる。

保育者Bの保育では、この段階1と段階2が十分に達成されないまま、段階3が期待されている子ども達が逸脱的な行動をおこしていたと考えられる。この2節(2)で取り上げた記録には見られなかったが、それ以前の10月14日の記録(松永ら, 2012)には、身体的同調性が

高い場面がいくつか記録されている⁽⁷⁾。保育者Bのように「言葉」を用いる頻度が高い保育者の場合は、自分の意図の範囲や文脈にそった形で身体的同調性の高い場面を構成する方法についても考える必要があるといえる。

5. まとめ

指示的な言葉による保育を行う保育者Bの保育実践を継続的に観察する事例研究を行った。その結果、保育者Bは褒める・叱るなどの子どもの行為を価値付ける「言葉」を用いて子どもの行為を望ましいものに導こうとしていた。しかし、「言葉」かけ中心の関わりは、保育者との関係が既に成立している子どもたちがより保育者の意図を反映して動くとする一方で、未だ保育者との関係が成立しておらず逸脱的行動を起こしがちな子が継続的に行動を改めるきっかけとはなっておらず、限定的な効果であると考えられた。さらに、長期的に見ると、既に保育者との関係が成立している子もまた、より褒められたいという思い、十分に褒めてもらえないという思いから、泣いたり保育者の求める行動を何度も行ったりといった様々な行動によって自己中心的に自分をアピールするようになりクラスの無秩序の一因となっていた。同時に、未だ保育者との関係が成立していない子には、保育者の言葉が届かなくなり、クラスから孤立している状態が常態化していた。つまり、言葉かけは即効的に一部の子どもの行動を変化させる力があるが、長期的に見る場合は規範意識の芽生えの基盤となる子ども同士の親密な関係性を阻害する要因となる可能性が示された。

このことから、少なくとも3歳児の「規範意識の芽生え」とは、言語化された規範の遵守を問うものではなく、まずは身体的同調により非言語的な応答関係が成立する「内的秩序」の生成を目指すべきであり、「規範意識の芽生え」を培う保育者の役割は、「身体的同調」を生じやすくするために、環境構成を行うことにあると考えられた。保育者Bの事例は多くの保育者が陥る典型的な例であると考えられるため、園内研修や実習指導に新たな視点を取り入れる必要性について検討する余地があるのではないかと思

われる。本研究では、ある一例を取り上げた事例研究であるため、ベテラン教諭との比較、新人保育者の研修経験の条件が変わった場合における、言葉の影響力の比較等は今後の課題となる。また、保育者Bの保育がよりよくなっていくために、保育者がどのような環境構成を具体的にに行うか、必要な保育記録の書式や、記録内容の保育者間での共有方法についても考えていきたい。

【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) 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。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。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。

- (3) 引用文献2) 31P参照。
 (4) 引用文献1) 115P参照。
 (5) 一年を通じた指導記録を分析するとより正確であると思われるが、今回の発表では間に合わなかったため、経験的に子ども集団の育ちが課題となりやすい時期を選択して分析を行った。
 (6) 引用文献2) 135P参照。
 (7) それは、給食の準備が一番早くでき着席して手を膝に置いて待つ姿勢を崩さない女児Mbと、後から着席した男児たちが、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、それはクラスの子も達が集まるまでに長く待たされる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。子どもたちが全員着席してからは(11:16分以降~)は、保育者の言葉に応答したり、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。

【引用文献】

- 1) 岩田遵子「現代社会における「子ども文化」成立の可能性—ノリを媒介するコミュニケーションを通して」風間書房, 115P (2007)
- 2) 小川博久・岩田遵子「子どもの「居場所」を求めて—子ども集団の連帯性と規範形成」みなみ書房, 31P, 20L (2008)
- 3) 河邊貴子「遊びを中心とした保育」萌文書房 (2005)
- 4) 佐藤康富「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 (2009)
- 5) 柴ひろ「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 (2009)
- 6) 全国公立幼稚園園長会特別事業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—」(2010)
- 7) 野口裕二「ナラティヴの臨床社会学」勁草書房 (2005)
- 8) 松永愛子、大岩みちの、岸本美紀、山田悠莉「三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—」岡崎女子短期大学紀要45号, 99P-116P (2012)
- 9) 箕浦康子「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—」(1999)