

「ながら行為」としての保育者の 専門性に関する研究

— 登園時から設定保育に至るまで —

保木井啓史・智谷思音・中坪史典
(2014年10月2日受理)

The Professionalism of an ECEC Teacher's "Concurrent Action" :
From the Arrival Time to the Beginning of a Supervised Activity

Takafumi Hokii, Shion Chidani and Fuminori Nakatsubo

Abstract: The purpose of this study is to explore an ECEC teacher's professionalism exerted according to the situation from the children's arrival time to the beginning of a supervised activity at a kindergarten. We qualitatively analyzed the video footage captured of the process of the teacher's action by using the trajectory equifinality model (TEM).

The results showed that the teacher supported the children's life behaviors and playing by using the "concurrent action" which dealt with handling multiple tasks at the same time or approach an aim while simultaneously considering another aim.

Three variations of the "concurrent action" were identified— "concurrent action as getting thorough," "concurrent action as shift of focus," and "concurrent action as a combined use." Through these actions, the teacher realized the following: (1) securing the number of tasks she carried performed, (2) adjusting her number of tasks, (3) supporting the children's transition to the supervised activity, and (4) supporting the children by using a worthwhile approach.

Key words: "concurrent action," ECEC teachers, professionalism, from the arrival time to the beginning of a supervised activity

キーワード：「ながら行為」、保育者、専門性、登園から設定保育に至るまで

1. 問題と目的

近年、保育の質への関心が国際的にも高まっており(OECD,2011)、その中でも、保育者の子どもへの関与の質などの、専門職としての保育者の知識や行為の質である「保育者の専門性」は、保育の質の重要な要素として議論されている(秋田・佐川2012;秋田2013)。その際、保育実践における保育者の行為は、目標・目的・方法をあらかじめ確定できる性質のものではなく(加藤2004)、子どもや周囲の状況と呼应し合うことで成立する(草信・諏訪2009)。したがって、保育者の行為を、そこにいる子どもの行動や周囲の出来事など、

状況との関連でつぶさに捉えることは、保育者の専門性を読み解く契機となるだろう。

秋田(2013)は、子どもや状況に「即興的」に呼応するような保育者の専門性が発揮される場面の1つとして、子どもに負の感情が生じがちで、保育者がそれに応じて行為を柔軟に変化させる必要に迫られる、朝の登園場面を挙げている。

多くの幼稚園や保育所では、朝、登園した子どもは(乳児を別とすれば)、まず、荷物の片付けや身支度などの「ルーティン」を行う。次に、しばらくの間、自分で選んだ遊びをする時間(いわゆる「自由遊び」)があり、そのあと、クラス全体の活動である「設定保育」

へ参加する。こうした生活の流れは、保育の初学者である学生向けテキストのデイリープログラム例（高橋2009；粟野2009）にも示される一般的なものである。朝の時間帯は、子どもの行動が短時間でさまざまに変化しており、その時々状況に応じた保育者の行為が存在していると予想される。

子どもの登園から設定保育に至る時間帯に焦点を当てた先行研究を概観する。

第1に、登園してくる子どもの分離不安（保護者と離れることへの不安感）を扱った研究がある。それらによれば、分離不安の有無や強度は、子ども自身の要因のみならず、保護者の子どもへの接し方や（秋山・神垣2007）、気持ちの持ち方（寶川2007）にも影響される。また園生活での子どもの人間関係の安定に伴って不安は軽減する（田矢・柏木2004）。

第2に、登園後の子どもの活動を捉えた研究がある。それらによれば、登園後のルーティンをする場と遊びの場の環境構成の工夫によって子どものルーティンがスムーズになること（山田・服部2005）、登園後の自由な遊びは、あとの活動への集中の下地となること（岡野2009）が明らかになっている。

ただし、これらの研究は、保育者の行為を直接の対象としておらず、保育者の行為をつぶさに意味付けてその説明を試みる本研究とは、問題関心が異なる。

第3に、保育者の行為を扱った先行研究として、山本・松葉（2012）、中坪・岡花・古賀（2010）、野口（2013）がある。まず、山本・松葉（2012）は、ある5歳児が登園後に自信をもって遊べるよう保育者が配慮した事例記録をもとに、保育者へのグループインタビューを行った。そして、保育者が個々の子どもも理解と環境構成を運動させ、遊びに期待をもてる配慮をすることで、登園時の子どもの気持ちが安定し、遊びや活動に集中できるとした。ただし、山本らが用いた事例記録は当園場面を対象としていたものの、その主眼は一人の対象児の心情の見とりにあったため、分析結果も保育者の行為の詳細に言及したものにはなっていない。

次に、中坪・岡花・古賀（2010）は、4歳児クラスの登園場面の映像に対する保育者の語りを分析し、保育者が子どもに十分に関われない中でも、「例えば、幼児同士で持続可能な遊びを提案したり、リーダーシップを取る幼児を見極めて促したりするなど、幼児の自立性を促す」ことで遊びの継続を図っているとした。中坪らの研究では、映像をインタビューの題材に用いているため、インタビューの中では保育者の1つ1つの行為が話題に上った可能性も推測される。ただし、論文中に列挙された保育者の子どもへの関わり方では、具体的な状況との関連は捨象されている。

最後に、野口（2013）は、子どもの園生活への慣れとともに、保育者の関わりが、情緒的安定を目指したことから興味の対象を見つけられるような関わり、さらにルーティンや遊びへ主体的に向かわせる関わりへと変化することを明らかにした。野口は、登園場面の映像の分析により、例えば、登園した子どもがたまたま手に持っていた物を話題にするなどの機敏な対応で、子どもとの信頼関係形成のきっかけを作るといった、子どもと保育者の詳細なやりとりで分析が及んでいる。しかし、野口の研究においても、中坪ら（2010）がわずかに言及するような、「登園する幼児を受け入れながらも、保護者とのやりとりを迫られる」という、個別のタスクへの対応にとどまらないこの時間帯の保育のありようについては、「重要だと判断する事柄から先に重点的に関わっているのではないだろうか」（野口2013）と述べるにとどまり、詳しい検討はされていない。なお、山本ら（2012）、中坪ら（2010）の検討も、子どもの遊びへの対応という個別のタスクに絞ったものであった。

以上より、先行研究では、登園から設定保育に至る時間帯の保育者の行為をつぶさに捉えた例はまだ少ないと言える。さらに、子どもの遊びへの対応（中坪・岡花・古賀2010；山本・松葉2012）、新入園児の不安の軽減（野口2013）といった、個別のタスクへの対応に検討が限られ、その他の出来事や子どもへも対応する必要のあるこの時間帯の状況は、十分に踏まえられてこなかった。

そこで本研究では、幼稚園での登園時から設定保育に至る時間帯における、保育者の行為と保育室全体の様子を記録する。そして、そこでの保育者の行為が有する意味を、保育場面の状況を踏まえて分析する。それにより、この時間帯における保育者の専門性がいかなるものかを検討することを、本研究の目的とする。このような、保育者の行為に微視的な見地から迫る研究デザインによって、先行研究が扱わなかった、保育者の子どもや状況に「即興的」に呼応した（秋田2013）行為の詳細を検討できると考える。

2. 研究方法

(1) データ収集

調査対象：広島県内 F 幼稚園の3歳児クラス担任 Y 保育者（以下、「保育者」）。

調査日：2012年11月22日（対象クラスを定める予備調査）、12月6日・13日（本調査）

調査時間：9時（子どもの登園時刻）から9時30分

調査方法：事象の意味をその場の文脈を含めた自然な

状態で掬い取るために、消極的参与の立場による自然観察法（柴山2006）を用いた。フィールドノートへの筆記とビデオ撮影にて記録した。

予備調査にて、保育者の子どもへの直接的な関与が多く、行為の妥当な解釈が行いやすいと考えられた3歳児クラスを対象に定めた。また本調査にて、正副2名の担任保育者の両名が保育室にいた13日と、正担任のY保育者1名であった6日を比較し、保育の人手が相対的に少ない6日の保育場面の方が、より保育者が状況に即応した行為選択を迫られたと考えられたため、分析対象を12月6日のデータに絞ることとした。

この日は、園庭でたき火が焚かれており、9時30分頃に園庭に出ることになっていた。副担任の保育者は、他の保育者と園庭での火起こし作業をしていた。たき火を目当てに園庭へ出た後には、各自の好きな遊びがなされており、正確には設定保育が始められた事例ではない。しかし、登園を経て、保育者の導きで園庭へ活動場所を一齐に移動するまでの保育場面は、設定保育に至る保育者の行為の検討にも耐えらるる。なお、在籍園児は20名で、登園児は19名であった。

(2) 分析方法

複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model；以下TEM、サトウ2009）を採用した。TEMの用語（概念装置）の説明と、本研究のデータ中の要素との対応を表1に示した。

表1 TEMの用語説明とデータ中の要素の対応

用語	説明	データとの対応
等至点	研究対象者が設定する、分析範囲内の行為プロセスの終点	設定保育のために、保育者が大半の子どもとともに「園庭へ」出たこと
両極化した等至点	等至点の補集合となる、既定される別のプロセスの終点	実際のように「園庭へ」出なかった場合に既定される状況
分岐点	実際と異なる行為選択の余地があった、行為プロセス上の一地点	保育者の子どもへの関わり方などの保育行為で、実際と異なる選択の可能性が想定された場面
必須通過点	それを容れなければ「等至点」へのプロセスが成立しない通過点	保育者にとっての、「園庭へ出る」までに必ずしておかなければならなかった行為・事項
社会的方向づけ	その人にとっての、特定の行為選択へ志向させる力として働く環境要因	園の方針・園風や、より広く共有された保育文化による保育者への行為への方向づけと、それらを反映した保育者の保育観

TEMを用いた分析では、時間の要素を捨象せず、一定の行為のプロセスを対象に、「等至点」や「両極化した等至点」を設定するとともに、プロセス上に「分岐点」を仮定することで、対象者の行為選択にどのような「社会的方向づけ」が影響したかの検討を行う。それにより、プロセス上の各地点が「等至点」に対して有する意味を浮かび上げさせる。本研究の分析にTEMを用いることで、保育場面が保育者にどのように捉えられ、それがどのような行為に反映したのかを、状況の変化に即して明らかにすることが期待できる。

(3) 分析手続き

具体的な分析手続きを以下に示す。なお、分析と並行して、図1に示す「TEM図」（分析結果をモデル化した図）の作成を行った。

- ① 撮影されたビデオ映像より、約10人の子どもが登園して保育室の慌ただしさが増してから、ほぼ全ての子どもが室外に出た、午前9時16分から9時28分までの映像（約11分50秒間）を、分析対象場面として抽出した。
- ② 対象場面での保育者の言動と周囲の出来事をテキスト化した。
- ③ それぞれの行為と出来事を表示する短いラベルを作り、時系列順に配列した。
- ④ 活動場所が園庭に移るまでが分析対象であるため、「等至点」を「園庭へ」に設定した。「等至点」に至るプロセスの意味を際立たせるため設定する「両極化した等至点」は当初、「園庭へ出るのが選ばれる」だけであったが、分析過程で、直前に行われた保育室の片付けとの関連を強調するため、「片付かないまま園庭へ」を加えた。
- ⑤ 保育者の行為の「分岐点」たりうる地点や、行為が選択された背景を検討し、「必須通過点」や、「社会的方向づけ」を設定した。
- ⑥ 保育者へのインタビュー（2013年4月30日、約50分間）を行い、映像からは確定できない行為の意図や日頃の保育の様子を分析に反映した。

3. 結果と考察

分析結果をモデル化したTEM図を示す（図1）。図の作成に当たり、複雑な保育者の行為の意味の解明をめざす本研究の特質に即し、以下の4点について、表記方法を工夫した。第1に、保育者が子どもの出方に沿って対応を変える様を描き出すために、保育者の行為に影響を与えたと考えられる子どもの言動を、「子どもに～される」など受身表現のラベルで保育者の行為プロセス中に位置づけた。第2に、いちどきに2つ以上の行為があった場合を、複数のラベルを縦に並べ点線枠で囲んで表現した。第3に、一定時間継続した行為を、横長のラベルで表記した。第4に、「社会的方向づけ」が、1つの行為に対してのみならず、一定範囲の時間全体に影響するという解釈が生じたため、これを、TEM図下部の扁平な五角形で表現した。

分析の結果、対象場面内の保育者は、複数のタスクや異なる目標に同時に対処したり、一方に対処する間も他方に目配せしたりしていたことがわかった。こうした行為によって難しい時間帯での保育が成し遂げら

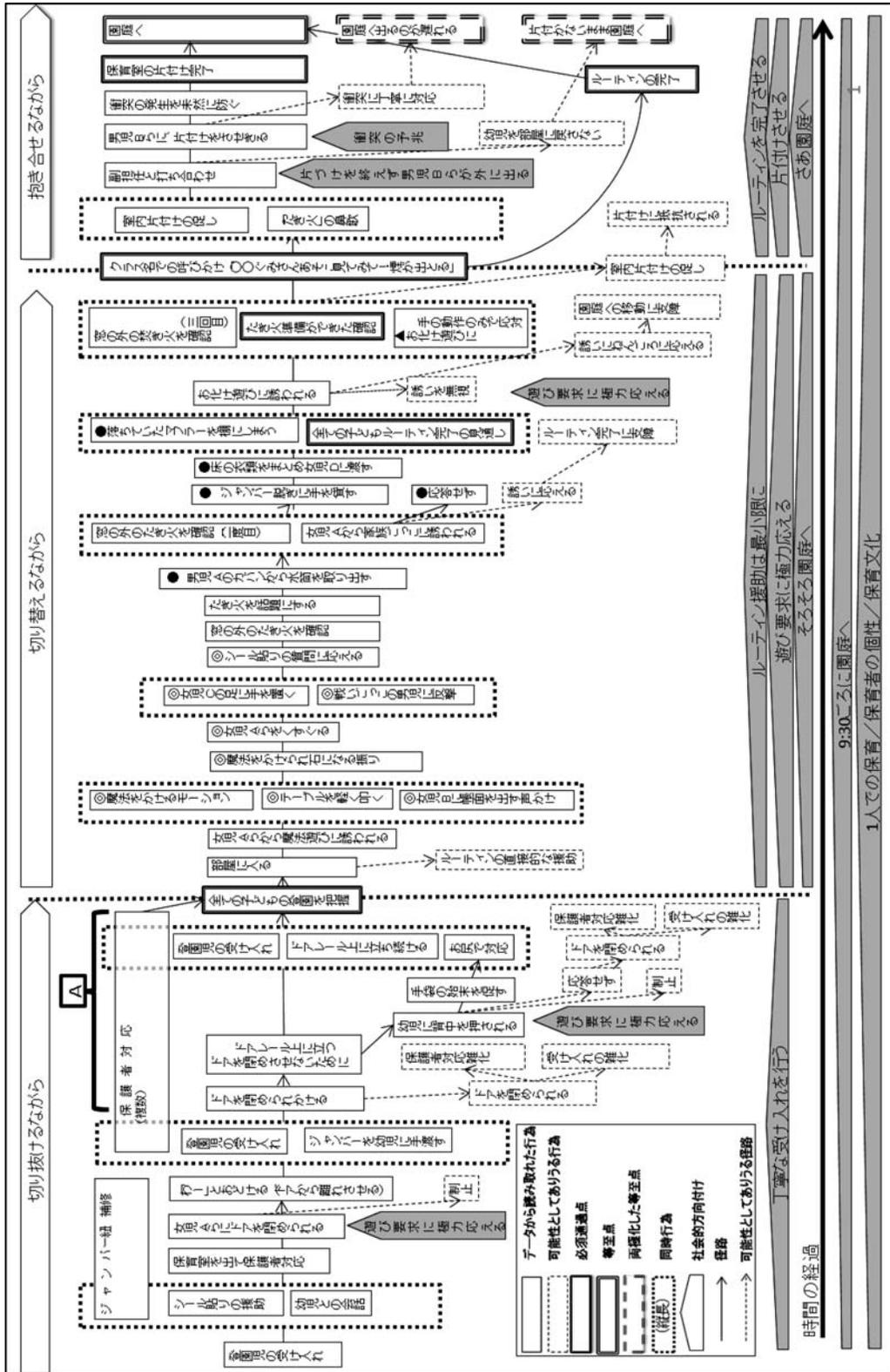


図1 登園時から園庭へ出るまでの保育者の行為プロセス

れていたと考え、これらを「ながら行為」と名付けた。

「ながら行為」は、「全ての子どもの登園を把握」と「クラス名での呼びかけ」を境とし、それぞれの状況に応じた3種の機能を発揮していた。よって各々を【切り抜けるながら】、【切り替えるながら】、【抱き合わせるながら】へと下位分類した。以下、各「ながら行為」について保育場面の様子と併せて詳述し、保育者の行為の意味を検討する。なお、「ながら行為」の下位分類は【 】にて、TEM図の記載と対応する事項は「 」にて、それぞれ表記している。

(1) 【切り抜けるながら】

目下せねばならない複数のタスクに同時に対処し、状況を「切り抜ける」ような「ながら行為」である。

この「ながら行為」は、保育者が「全ての子どもの登園を把握」するまでの間に顕著であった。子どもが順次登園してくる間には、「登園児の受け入れ」「保護者対応」という2つの大きなタスクが発生するとともに、すでに登園した子どもの遊びへの対応や、ルーティンの援助も行う必要があるからである。なお、ここでいうルーティンとは、ジャンパーなど防寒具の脱衣、帳面への出席シールの添付、水筒の所定のカゴへの位置、カバンなど荷物の棚への片付けである。

すなわち保育者は、子どもが登園すると、ドアまで出向いて受け入れ、保護者と何かしらの会話を交わすことを必ず行った。3歳児クラスは、入園初年度の学年である。分析対象場面では、登園に際して泣くなどあからさまに不安を示す子どもはいなかったものの、潜在的には不安定な状態で登園していると考えられる。そのため、野口(2013)の事例にもあるような、受け入れの姿勢で安心感を与えるなどの理由で、欠かせないタスクとして位置づいていたのだろう。すなわち、子どもが順次登園してくる間は、「丁寧な受け入れを行う」という「社会的方向づけ」が、保育者の行為を規定していたと解釈できる。

一方で、「丁寧な受け入れを行う」ことが目指されると、「登園児の受け入れ」と「保護者対応」のタスクが、他のタスクの遂行と競合しかねない状況も発生する。それが最も顕著であったのは、TEM図「A」の範囲(約45秒間)である。

この日、すでにルーティンを終えていた子どもの数人が、ドアを押さえて保育者を室外へ締め出す遊びをしていた(写真1)。保育者は、別の子どもの入室が妨げられないよう、ドアを閉めかける子どもたちに対応して、前方の「保護者対応」を継続的に行いながら、「ドアを閉めさせないためにドアレールの上に立つ」た(写真2)。これによりドアを閉められなくなった子どもたちは、「保育者の背中を押して」室外へ押し出そうとした。保育者はお尻を振ることでそれに対抗した(「お尻で対応」、写真3)。なおその際、手袋を着けたまま遊びに加わっていた女児には、指差しを用いて「手袋の始末を促」した。

「ドアレールの上に立つ」「お尻で対応」は、保育者に構ってもらいたい子どもへの応答でありながら、後方からの圧力を分散して自身が室外に押し出されないようにする防御も兼ねていた。仮に再び「ドアを閉められ」た場合、その時登園していた子どもが入室できない「受け入れの雑化」や、その対応に手間取ることによる「保護者対応雑化」が予想される。つまり、「お尻で対応」している保育者は、「保護者対応」「登園児受け入れ」「遊びへの対応」というタスクを同時に遂行しながら、「登園児の受け入れ」のための通路の確保や、手袋を着けたままの子どもがいるなどのルーティンへの目配せもしていたことになる。

なお保育者は、ドアの封鎖を注意するといった「制止」もできたはずである。子どもたちが背中を押さなければ、タスクの遂行は多少なりとも楽になっていたように見える。しかし実際には、可能であった「制止」をせず、不自然な体勢でも遊びとしての応答を



写真1 女児たちによる保育者を
ドアの外に締め出す遊び



写真2 ドアを閉めさせないため
にドアレールの上に立つ



写真3 背中を押され「お尻で対応」

続けた。また、「A」の箇所以前には、ドアを開けて入室する際に、楽しませる意図が分かるニュアンスで、「わー」とおどける」ことでドアから離れさせるといった関わりも行っている。これらより、子どもの「遊び要求に極力応える」ことを重視する保育者の保育観が読み取れる。さらにインタビューで保育者は、上述場面の遊びについて、「(子どもが) そういう保育者との関わりをすごい楽しむ時期なので、そういう関わりを(した)」と述べており、保育者と関わりたがっているという子ども理解に基づき、それに極力応えようとした意図が確認できた。

子どもが登園してくる間は、朝の時間帯の中でもとりわけ慌ただしい。特に、保護者対応など一定時間継続するタスクの存在は、他のタスクの遂行を困難にしかねない。そのような状況にあって保育者は、複数の事柄に「同時に」関わって、当意即妙の身のこなしで状況を「切り抜ける」ことにより、多数のタスクを遂行しながらも、「丁寧な受け入れ」や「子どもの遊び要求に極力応える」ことを実現していたのである。

(2) 【切り替えるながら】

当面の目標にアプローチをし「ながら」も、園庭へ移動するという先の目標にも目配せし、時間の経過とともに行為選択の基準を「切り替える」ような「ながら行為」である。ここでいう当面の目標とは、第1に、子どもたちがルーティンを完了することであり、第2に、保育者が子どもの遊びに関わることである。

子どもの登園がひと段落すると(「全ての子どもの登園を把握」)、保育者は、子どもが独力でルーティンを行うための間接的な援助を行うとともに、遊びを誘いかける子どもに、全身で応答した(TEM図◎印)。この時の保育者の行為は「ルーティン援助は最小限に」、「遊び要求に極力応える」という2つの「社会的方向づけ」に規定されている。

前者については、子どもへのルーティン援助の際、例えば、ジャンパーを脱ぐ動作が止まって佇んでいる女兒に対して、「足に軽く触る」ことで動作の再開を促すといった程度の関与にとどめていた。そうした、ルーティン完了までに時間のかかる間接的援助をあえて選択した背景には、生活習慣の自立に向けて、できる限り子どもに自力でやってほしいという意図がある。この意図は、保育者へのインタビューから確認できた。例えば、「(映像中のある子どもについて) この子は、ちょくちょく声を掛けないと自分からはあんまり(ルーティンを進めない)・・・と言う所によく声かけをして自分で動けるように(した)」というように、保育者は、個々の自立の程度を見極め、その子どもが自立へ向かうことを念頭に援助を選択していたのであ

る。

後者の「遊び要求に極力応える」について、子どもが「石になあれ」などと魔法をかけるイメージの遊びを持ちかけたり、戦いごっこを延長でちょっかいを出したりしてきた際に、保育者はその都度、それまでには見られなかった大きな動作で応えていた。保育者が、状況の許す限り子どもの遊びのイメージに沿った対応をするであろうことは、先述、【切り抜けるながら】への考察から類推可能である。

このような行為の背景として、「登園児の受け入れ」、「保護者対応」という大きなタスクが完了したことによる、遊びやルーティンの援助にエネルギーを割ける状況があると考えられる。TEM図においては、「全ての子どもの登園を把握」は、保育者が、それまでと質の異なる行為を始められる条件であったと解釈し、「必須通過点」の1つに位置づけた。

一方、「窓の外たたき火を確認(一度目)」して以降、保育者の行為にさらなる変化が見られた。すなわち、ルーティンへの「直接的援助」および、子どもの遊び要求への部分的な動作での対応や「応答せず」の場面である(TEM図●印)。

ルーティンへの直接的援助を手早く行った後に、子どもたちへのたたき火への誘い(次節に詳述)がなされていることから、その時の保育者の行為の変化は、活動場所を園庭に移すことを踏まえた行為選択への「切り替え」を反映している。すなわち、たたき火の火起こしが順調であることを見てとったことにより、「そろそろ園庭へ」という「社会的方向づけ」が、保育者の行為を優勢に規定し始めたのであろう。表2に、この「切り替え」前後の対比を示す。

表2 「窓の外をみる」前後での「切り換え」

	「窓の外をみる」以前 (TEM図◎印)	「窓の外をみる」以後 (TEM図●・▲印)
ルーティン援助	◎テールを軽く叩く(シール貼りへ気を戻す) ◎女兒Bへの声かけ(側面を出すこと) ◎女兒Cの足に手を置く(ルーティンに気を戻す) ◎シール貼りの隙間に応える	●男児Aのカバンから水筒を取り出す ●ジャンパー脱ぎに手を貸す ●床の衣類をまとめ女兒Dに渡す ●落ちていたマフラーを握にしまう
遊び要求	◎魔法をかけるモーション(遊びの誘いへの応答) ◎女兒Aをそくそくする ◎戦いごっこの男児に反撃	●女兒Aらの家族ごっこに誘いに応答せず ▲お化け遊びに手の動作のみで応答

なお保育者は、「窓の外をみる」際に、「たたき火を話題にする」こともした。これは、園庭での出来事への興味を子どもにもたせておくという、後の活動への布石だと考えられる。ここからも、保育者が「そろそろ園庭へ」向かおうとしていることが読みとれる。

このように保育者の行為選択が変化した背景とし

て、時刻が進むにつれ、「そろそろ園庭へ」という次の活動への「社会的方向づけ」が強まって来ていた。すると、時間のかかる間接的援助や、子どもの遊び要求に全力で応えることは、後の活動への移行に支障をきたすものと判断されるのであろう。分析対象場面では、9時30分頃に園庭に出る申し合わせがあったこともあり、「そろそろ園庭へ」への変化が短時間のうちに顕著に現れたものと考えられる。

以上より、「全ての子どもの登園を把握」してからの保育者は、「遊びの要求に極力応える」、「ルーティン援助は最小限に」を目指しながらも、その行為選択は『園庭へ出ることと齟齬が生じない範囲で』という保留が付いたものであった。そのような訳で、「窓の外を見る」ことの後で、ルーティン援助と遊びへの対応が、後の活動への移行を踏まえて「切り替え」られたものと考えられる。

なお、「(お化け) ごっこ遊びに手の動作のみで応答」している(TEM図▲印)ことから、当初の目標が消失したわけではなく、背景に後退したものと解釈した。

(3) 【抱き合わせるながら】

あるタスクを遂行する行為であり「ながら」、別のタスクを遂行する機能が「抱き合わせ」られた「ながら行為」である。

3度目に「窓の外を確認」し、「園庭へ出る」ための「必須通過点」である「たき火の準備ができた確認」がなされたのち、保育者は「○○くみさん、あそこ見てみて。煙が出ると」と、クラス名(実際の呼称は伏せた)で子どもたちへ呼びかけ、続けて「先生、たき火にあたりに行こうっ」と(つまり、子どもたちも一緒に行こうという含意)と、園庭へ出るように誘った。クラス名での子どもへの呼びかけは、それまで見られなかったものであった。

結城(1998)によれば、保育者は目的に応じて子どもや子ども集団の呼称を使い分け、その行動を方向づけている。すなわち、本研究の保育者のクラス名での呼びかけには、保育者が、クラスを活動の単位としてみなした始期が現れている。また、この呼びかけは、たき火への誘いがあとに続くことから、一義的には、たき火への動機付けの意図でなされたと言える。

しかし、以下のように、この1つの呼びかけは、子どもの置かれた状態により異なる3つの働きを見せた。

第1に、何人かの子どもは、すぐに保育室外へ向かった。つまり、保育者の呼びかけは、たき火それ自体への動機付けであった。なお、「たき火を話題にする」(前節)ことであらかじめ興味を持たせていたことが、この呼びかけの効果を高めていると考えられる。

第2に、ルーティンを終えていない子どもにとって



写真4 ○○くみさん、あそこ見てみて！
：保育者の誘いの言葉で子どもたちが園庭を見る。他方、写真左端の女児(図1での「女児C」)がカバンから板面を取り出しつつある。

は、中断していた荷物整理を再開するなどのきっかけとなっている(写真4)。インタビューによれば、保育者自身も、この呼びかけによってルーティンを完了することを意図していた。すなわち、呼びかけを行うタイミングの判断について、「ほとんどの子どもが(園庭に)出られる状況かな。でも、遅い子はまだ座っていて、そういう子どもたちには、自分で『こうもっと動いて、ちゃっちゃとせんと乗り遅れる』と焦りのような気持ちも持てるような」と答えている。つまり保育者は、「ルーティンの完了」が可能であることを見越した上で、ルーティンを終えていない子どもを多少残したタイミングに、敢えて園庭へ出る姿勢を示していたことになる。このような訳で、TEM図での「クラス名での呼びかけ」に先立つ「必須通過点」も、全ての子どもがルーティンを完了した時ではなく、「完了の見通し」であるとしている。

第3に、室内で遊んでいた子どもにとっては、保育者の呼びかけが、片付けをすることの動機付けともなった。明示的な片付けの促しもこのあとにされているものの、園庭でのたき火という楽しみが先に子どもに意識されることで、そうでない場合よりも、片付けがスムーズに受け入れられるであろう。

なお、保育者が副担任保育者と短時間会話をしている間、男児5人ほどが、片付けの途中のおもちゃ箱を棚にしまわないまま室外に出始めていた。これに対して保育者は、男児らを室外へ戻らせ片付けを完遂させた。クラス全体が園庭へ向かうとする状況で、敢えて動線を逆戻りさせる指示を行っていることから、保育者にとって、子どもの「保育室の片付け完了」が、園庭へ出る際に欠かせない「必須通過点」であると分かる。このことは実践的には、片付けの習慣づけの重要視を意味している。

片付けの習慣づけを目指すということは、それに

伴う難しさが保育の中に生起することでもある。おもちゃ箱を片付けに保育室へ戻った男児のうち2人が、棚に収める役目をめぐって衝突しそうな瞬間があった。これに対して保育者は、先におもちゃ箱を持っていた男児（映像では怪訝な表情が確認できた）が、あとから箱に手をかけた男児に具体的な反応を返すより先に「優しいねえ」と、その行為をポジティブに意味付けた。これにより、先の男児に悪意があるわけではないというメッセージが伝わり、2人はおもちゃ箱と一緒に運ぶことで落ち着いた。

インタビューによれば、この時期、片付けが習慣づきつつあるがゆえの子どもの衝突が時に起きていた（「僕が片付けようとおもったのに、みたいなトラブルは何回かあって」）。また保育者は、それらの衝突が発生しそうな状況を、互いの気持ちを考える機会として重視していた（「片付けを」頑張ろうとする気持ちを認めつつ、他の子も頑張ろうとしているのが分かる声掛けを心に留めていた）。しかし、この場面では、すでに多くの子どもが園庭へ向かう動きに入っており、保育者は、子どもの衝突に時間をかけるよりも、室外でのジャンパー着衣の援助を優先した（「もうみんなは外に出ようとしているし、気になるジャンパーをみんなが着る時間だし、私がそこ（衝突）に付いてしまったら、（副担任の）R先生はたき火だし」）。これらを踏まえると、衝突の「予感」の段階で対応したことにより、「優しいねえ」と言う程度の手数で済み、すぐにジャンパー着衣の援助に向かえたのである。

「ルーティンの完了」、「保育室の片付け完了」、活動場所を移動することは、競合の可能性もありうる別個のタスクである。例えば、ルーティンの援助に手数をかけて、園庭へ出る誘いのタイミングを逃すような事態もありうるだろう。しかし、本事例の保育者は、一義的にはたき火に当たることの動機付けでありながら、ルーティンや片付けへの促しの機能をも【抱き合わせるながら】行為により、3つのタスクにアプローチしていた。また、タスクを遂行するばかりでなく、子ども同士の衝突への対応とジャンパー着衣の援助のように、両立不可能とみられる一方のタスクを、「生起させない」ような行為選択も見られたのである。

4. 総合考察

本研究では、幼稚園での子どもの登園からその後の活動に至る時間帯における保育者の行為に着目し、行為1つ1つの意味を継時的な状況の変化の中に位置づけるために、TEMを用いた質的分析を行うとともに、その結果見出された保育者の行為の特徴を「ながら行為

為」として描き出した。

『新明解国語辞典第7版』によれば、「ながら」とは、「同じ人が異なる動作を並行して行うことを表す」とともに、「一般には両立することが不可能と思われるものが、その場面では事実として実現していること」も含意している。保育者は、「ながら行為」を用いて、多種多様なタスクや目標に「同時に」対処したり調整したりすることで、登園後の子どもの生活や遊びを援助していた。それとともに、「ながら行為」は、あちらのタスクとこちらのタスク、個別対応とクラス活動、慌ただしさと保育観に根ざした関わりといった、いっけん対立しうる要素の両立を実現するものでもあった。すなわち、「ながら行為」には、難しい朝の時間帯に最大限のパフォーマンスを実現する、保育者の専門性が現れていたと考えられよう。以下、先行研究と対比しつつ、保育者の専門性としての「ながら行為」の意義を論じる。

第1は、同時遂行によるタスク遂行量の確保である。

本研究の分析対象場面では、登園児の受け入れ、ルーティンの援助、遊びへの対応、保護者対応といったタスクが、子どもの登園のたびに次々と保育者に降りかかっていた。これらに1つ1つ対応しては、いずれかのタスクに手が回らなくなったり、園庭に一斉に移動することに支障が出たりしたであろう。このような、複数のタスクが同時多発的に発生する状況での保育者の行為はこれまで詳しく検討されておらず、慌ただしく難しい時間であることや（中坪・岡花・古賀2010）、忙しい時間帯には「重要だと判断する事柄から先に重点的に関わっている」（野口2013）と言及されたのみであった。

本研究で描き出した「ながら行為」の内の【切り抜けるながら】は、優先順位によって「重点的に関わる」のではなく、動作の組み合わせによる、複数のタスクの「同時遂行」を特徴としていた。ドアレールの上に居続けて登園児の通路を確保しながら、前方で保護者に、後方で子どもの遊びに対応した場面のように、先延ばしにはし難いタスクが同時多発する状況で保育者は、一度に遂行するタスクの量を増やす必要があったのである。

また、【抱き合わせるながら】の場合は、複数の動作を組み合わせた【切り抜けるながら】とは趣を異にし、1つの言葉かけが、たき火への動機付け、ルーティンの促し、片付けの促しという3つのタスクの「同時遂行」となっていた。

第2は、生起するタスク量の調整である。これは、野口（2013）の言う、優先順位によって「重点的に関わる」時の行為選択のありようが、「ながら行為」の

検討を通じて明らかになったものと言える。

その1つ目の例は、遊びへの応答や子どものペースに合わせたルーティン援助を、園庭に移動することにも目配せしながら「可能な限りで」実施した、【切り替えるながら】である。すなわち保育者は、周囲の状況（この場合は時間的制約）との兼ね合いの中で、対処するタスクの優先順位を変動させていたのである。2つ目は、今や園庭に向かおうとする時に、他の時間帯ならば丁寧に対処する可能性のあった子ども同士の衝突を未然に防いだ行為選択である。つまり、保育者の一連の行為には、生じたタスクをいかに遂行するかを選択のみならず、タスクを「生起させない」という選択も含まれていたのである。

第3は、後の活動への移行の援助としての「ながら行為」である。

第1、第2の点のような、子どもや保護者への個別の対応の一方で、保育者は、後の活動への円滑な移行というクラス全体に対する援助も担っていた。先行研究では従来、家庭から園への移動に際してのルールや行動様式の変化が、朝の時間帯に生じる移行として指摘され、直接的な関わりや（野口2013）、環境構成の工夫（山本・松葉2012）といった局面での移行への保育者の手立てが明らかにされてきた。

しかし本研究によれば保育者は、それら子どもの「家モード」から「園モード」への移行の援助（山本2014）の直後に、いわば「個別モード」から「クラスモード」への移行の手立てを講じていた。すなわち、分析対象場面での保育者は、登園児の受け入れを終えるやいなや、活動の移行を踏まえた行為選択である【切り替えるながら】を行っていたのである。

また、【抱き合わせるながら】の言葉かけによって、「園庭へ出る」ための「必須通過点」である、子どものルーティンと室内の片付けの完了をも遅滞なく子どもに促していた。

第4は、保育観に根ざした価値追求的な関わり方の実現である。「ながら行為」の多くは、保育者の保育観が「社会的方向づけ」として保育者の行為を規定する中で行われていた。分析で確認できた保育観は、登園児を丁寧に受け入れること、子どもの遊び要求に極力応えること、ルーティンの援助を最小限にとどめること、園庭へ出る前に保育室を片付けることである。

子どもの遊び要求に応えることを例に挙げれば、慌ただしい朝の時間帯には、子どもだけで遊びが持続する（中坪・岡花・古賀2010）ほうが、他のタスクにエネルギーを注ぎ易いと考えられる。分析対象場面の保育者も、自ら子どもの遊びに加わることはしなかった点で、中坪らの知見と共通する。一方で保育者は、子

どもの側から遊びを求めて来た場合には、保育者との関わりを楽しもうとする姿であるとして、これに応えることにも価値を置いていた。そして、慌ただしい中で、この価値を実現するときに「ながら行為」が用いられていた。

すなわち、その例の1つ目は、ドアレールの上で、活用可能な身体部位を当意即妙に用いて後方の子どもに応えた【切り抜けるながら】である。2つ目は、「園庭へ出ることと齟齬が生じない範囲で」という保留を付けることで、子どもの遊び要求にねんごろに 대응してもクラス保育に支障が出ないようにした【切り替えるながら】である。

5. 本研究の適用範囲と課題

大谷（2007）によれば、研究対象となる事象の背景情報の提示が、当該研究と他の事例との「比較可能性」を担保し、質的研究の意義を明確にする。本研究の分析対象場面の背景情報としては、園庭に出る時刻が9時半頃とされていた点、および1人の保育者で保育をした点が重要であろう（TEM図には場面全体の保育者の行為を規定する「社会的方向づけ」として記入した）。なぜならば、「そろそろ園庭へ」を志向した行為選択の「切り替え」や、ジャンパー着衣の援助のために子どもの衝突を未然に防ぐ行為選択の根拠には、これら時間的・人的制約があったと考えられるし、仮に複数で保育にあたっていたとすれば、【切り抜けるながら】において見られた保育者の身のこなしは不必要であった可能性もあるからである。

9時半頃から設定保育など、クラス単位での動きが求められること（高橋2009；粟野2009）や、3歳児クラスを保育者1人で保育することは、幼稚園や保育所で一般的であり、「ながら行為」はF幼稚園以外の保育者の専門性への説明力を有するものと考えられる。また、本研究とは異なる時間的・人的条件のもとでの保育場面に本研究の知見を敷衍する際にも、比較可能性（大谷2007）の有効な参考軸になるであろう。加えて、保育者1人で保育にあたったことについて、子どもの数に比して保育者の数が少ない我が国の現状（OECD, 2012）を鑑みれば、「ながら行為」は、日本の保育者が特に発達させている専門性である可能性がある。

一方、本研究の課題として、特定の時期や特定クラスの1日のデータに依拠した結果であることが挙げられよう。たしかに前述のように、本研究は、朝の時間帯の保育者に、ある程度広く当てはまるであろう行為の性質を描き出した。とはいえ、本研究の検討は、子どもの年齢や園生活の蓄積を経ることによる保育者の

関わり方の変化や、個々の保育者の保育観や持ち味の違いなどには及んでいない。異なる年齢、保育者での事例の集積によって、登園時から設定保育に至るまでの保育者の専門性を、より包括的に捉えることが求められるだろう。

【引用文献】

- 秋田喜代美 (2013) 第1章 本研究の問題と目的. 野間教育研究所紀要. 52. 10-23
- 秋田喜代美・佐川早季子 (2012) 保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 51. 217-234
- 秋山弥・神垣彬子 (2007) 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. 四国学院論集. 122. 55-74
- 粟野佳子 (2009) 第2章 幼稚園の一日. 諏訪きぬ編. 幼稚園実習ガイドブック. 新読書社. 24-33
- OECD, 星美和子・首藤美香子・大和洋子・二見真理子訳 (2011) OECD 保育白書 - 人生の始まりこそ力強く: 乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較. 明石書店
- OECD (2012) *INTERNATIONAL COMPARISON: MINIMUM STANDARDS, Starting Strong III: A Quality Toolbox for ECEC - online version*, <http://www.oecd.org/edu/school/48483436.pdf> (2013/5/3情報取得)
- 大谷尚 (2007) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学). 54. 2. 27-44
- 岡野雅子 (2009) 幼稚園・保育所における「遊びの流れ」と「日課的時間割」の関係について (第2報) 幼児の行動観察に基づく1987年と2007年の比較. 日本家政学会誌. 60. 2. 101-110
- 加藤繁美 (2004) 子どもへの責任. ひとなる書房. 189-191
- サトウタツヤ編著 (2009) TEM ではじめる質的研究 - 時間とプロセスを扱う研究を目指して. 誠信書房.
- 草信和世・諏訪きぬ (2009) 現代における保育者の専門性に関する一考察. 保育学研究. 47. 2. 82-91
- 柴山真琴 (2006) 子どもエスノグラフィー入門. 新曜社. 32-48

- 高橋かほる監修 (2009) 幼稚園・保育園実習まるわかりガイド. ナツメ社. 10-11
- 寶川雅子 (2007) 2歳児が泣かずに登園するために必要なこと. 上智社会福祉専門学校紀要. 2. 51-59
- 田矢幸江・柏木恵子 (2004) 乳児期の社会性, 対人関係の発達 - 保育園登園場面の観察から. 発達研究. 18. 43-56
- 中坪史典・岡花祈一郎・古賀琢也 (2010) 幼児同士の協同遊びを育む保育者の実践的思考. 教育学研究ジャーナル. 6. 31-39
- 野口隆子 (2013) 第3章 研修用ビデオにみる登園場面の言葉かけ. 野間教育研究所紀要. 52. 51-71
- 山田忠雄・柴田武・酒井憲二・倉持保男・山田明雄・上野善道・井島正博・笹原宏之編 (2011) 新明解国語辞典第7版. 三省堂. 1117-1118
- 山田恵美・服部岑生 (2005) 登園後の自由遊び時間における子どもの行動分析. 学術講演梗概集. E-1, 建築計画 I, 各種建物・地域施設, 設計方法, 構法計画, 人間工学, 計画基礎. 461-462
- 山本聡子・松葉百香 (2012) 子どもの登園における保育者の配慮に関する研究. 名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究. 18. 97-108
- 山本聡子 (2014) 幼稚園児の登園後の移行に関する研究. 名古屋市立大学大学院人間文化研究科修士論文. (未刊行)
- 結城恵 (1998) 教授・学習の集団的文脈 - 目に見える集団と目に見えない集団. 吉水宏吉編. 教育のエスノグラフィー. 嵯峨野書院. 123-147

【謝辞】

TEMによる分析をご指導いただきました立命館大学の安田裕子先生, 研究にご協力頂きましたF幼稚園の保育者や園児のみなさまに感謝申し上げます。

【付記】

本研究は, 2012年度後期「幼児教育学総合研究」(授業担当者, 中坪史典准教授)にて収集・分析したデータに加筆したものである。また, 本研究の成果の一部は, 日本子ども社会学会第20回大会で発表した。