

幼児が行動変容を起こすために必要な環境と条件について

—幼稚園における4・5歳児の行動観察を通して—

北山有紀¹・田爪宏二²

(1: 枚方市立招提北中学校・2: 京都教育大学)

Environmental and Conditional Factors Facilitating Behavioral Change in Preschool Children: A Behavioral Observation Study in Kindergarten

Yuki KITAYAMA, Hirotsugu TAZUME

抄録: 本研究は幼児が行動変容を起こすために必要な物的・人的環境の条件について、人的環境、物的環境（自然環境）、物的環境（園の日常的な環境）、文化的・社会的要素の4つの観点から考察した。非参加による行動観察を行い、フィールドノートをもとに、エピソード記録を作成し、分析対象とした。その結果、幼児が行動変容を起こすための重要な条件として、他者との「対話」と「ルーティン化・パターン化」された安定的な状況があり、「見本やモデル」の存在が変容行動を補強することが示唆された。特に、「対話」は心理的安全性を確保し、不安の緩和や前向きな意欲の向上につながり、変容を生み出す重要な役割を果たしていると考えられた。

キーワード: 環境, 行動変容, 対話, 4・5歳児

Key Words: environment, behavior change, dialog, 4- and 5-year-old children

I. 問題と目的

1. 幼児の行動変容と保育環境

幼児の行動を観察していると、「昨日までできなかったことが急にできるようになる。」「初めて対面する環境に心を弾ませ、今までに見せなかった表情や行動をとる。」といった場面に遭遇する。自由遊びの中で、様々な物的・人的環境に刺激され、幼児は行動を変容させていくが、その変容の要因を理解することが難しい場合も少なくない。しかし、一見無秩序に見える行動の変容についても、その背景にはさまざまな要因が存在していると推測される。そして、そのような変容を引き起こす要因を保育者が的確に捉えることは、子どもの理解や支援の在り方を考える上で有用な視点を提供すると考えられる。

ところで、幼稚園教育要領にも示されているように、幼児教育・保育では「環境を通した保育」という理念が重視されている。「環境を通した保育」とは、単に保育者（教師）が子どもに対して環境を提供することだけを意味するものではなく、保育者は環境を通して展開される生活や遊びのなかで総合的に子どもの発達を支援することが求められている。このことに関して、中田(2020)は環境構成の変化が子どもの行動に変化をもたらし、保育の質向上に寄与することを目的とした場合、一時的な保育場面の実態を捉えた研究では不十分であり、子どもの姿と環境構成の変化、そして保育者の行動を連続的に捉えた分析が必要であると述べている。つまり、子どもの行動の変容を環境との関わりから明らかにするためには、単一時点での事象のみならず、時系列的な変化のプロセスに着目して検討する必要があると考えられる。

環境との関わりと子どもの行動変容との関係については、これまでも様々な知見が報告されている。例えば、河邊(2006)は、幼稚園内にウッドデッキテラスを配置し、滞留可能な空間を構築したことで、幼児が複数の空間を循環できるようになり、幼児の遊びに確かな変化をもたらしたと報告している。また、麻生・佐藤(2014)は、「子

どもが集中して物事に取り組んでほしい」と望む場合には、段ボールハウスや小さなソファの設置をするという具体的な環境設定が有効であることを示している。これらの研究では、人的・物的環境の影響による遊びの変容の特徴やプロセスについての知見が提供されている。しかしながら、子どもを取り巻く様々な環境とのかかわりの中で、子どもの行動が変容する直接的な要因（きっかけ）やそれを含めた時系列的な変容については、十分な検討が不足している。

山本(2019)は、環境生態学の視点から、保育環境の価値について以下のように述べている。

日常の保育環境に潜在している「価値」に目を向けることで、環境を通した保育の可能性は広がりを見せることになる。それぞれの保育者が持つ感性が新たな環境の「価値」を発掘することで、多様な環境を通した保育が可能になるように思われる。そして、そのような保育の可能性は、日常生活のありふれた環境の中にもこそ眠っているのである。【中略】そして、保育実践研究は環境との出会いの事例を蓄積し、多様な環境の経験を共有していくことで、環境を通した保育の理論と実践の発展に寄与していくことができるだろう。保育が行われる環境の中には、私たちが共有可能な「価値」が未だ数多く存在しているはずなのである。(p.120)

山本が「保育環境に潜在している『価値』」と述べているように、日常の保育環境の中には様々な保育の可能性と価値が内包されており、そこに目を向け、事例を詳細に検討していくことで、環境を通した保育の発展につながる可能性が考えられる。

2. 本研究の目的

以上を踏まえ、本研究では、幼稚園における保育場面の行動観察を通して、遊びが変容する直接的な要因および変容のプロセスについて、人的・物的環境との関わりを踏まえた検討を行うことを目的とする。

なお、本研究における観察対象は幼稚園の4・5歳児（年中児）とする。この時期は、年少児に比べて身近な環境への関わりも積極的になり、物や動植物の特性を知り、より豊かな遊び方も体得する時期である。また自他の区別が分かるようになり、「葛藤の経験」をし、友だちとの関わりを身につけていく時期でもある。これらのことから、4・5歳児は、人的・物的環境の影響や行動の変容について検討する上で適していると考えられる。

行動観察における代表的なデータ収集技法として、エピソード記録がある。エピソード記録は、ある場面で生じた事実やその展開、時系列的な変化を具体的に記述する方法であり、保育場面を対象とした研究にも多く用いられている（田爪, 2018）。本研究では、保育現場で得られたエピソード記録をもとに、子どもの行動変容を引き起こす要因やその具体的様相を明らかにする。ただし、エピソード記録では、それぞれの事例について詳細な分析が可能である一方、多くの事例間に共通する特徴を導き出すことは容易ではない。そこで本研究では、エピソード記録の中で観察された事象を複数の観点からカテゴリー化し、その変化のプロセスを図示することによって、事例間の共通点を抽出することを目指す。

Ⅱ. 方法

1. 観察方法

(1) 観察対象

幼稚園の年中児（4・5歳児）の男児13名、女児14名、計32名（○子は女児、○男は男児を示す）。当該の園では自由保育を中心とした保育形態をとっている。なお、幼稚園に対しては研究の目的、および個人が特定できないよう匿名性を担保する等の倫理的配慮について説明し、承諾を得た。

(2) 観察期間

20XX年4月～20XX+1年1月、計20日間。1回あたり午後9時から11時までの保育時間における観察を実施した。

(3) 記録方法

非参加観察により、記述による観察記録を行った。観察終了後、観察記録をもとにエピソードを記述するフィールドノートを作成し、これを分析対象とした。

2. 分析の視点

(1) 観点

子どもを取り巻く様々な環境要因が子どもに与える影響を検討するために、各事例における環境要因を分類した結果、人的環境、物的環境（自然環境）、物的環境（園の日常的な環境）、文化的・社会的要素の4つの観点に分けて、検討していくこととした。

(2) 変容の流れについて

本研究では、子どもと人的・物的環境との関わりによる行動変容という点に注目するために、各事例のエピソードで生じた事象を時系列で整理した。具体的には、子どもの変容の過程を、図1に示すカテゴリーに分類するとともに、それを時系列的な流れとして示すことにより、行動変容の要因を検討することとした。



- ・ 環境要因：幼児の行動変容に関わる環境要因（人的環境，物的環境など）
- ・ 幼児の心情：行動観察から推察される幼児の意思や感情（例：やってみたい，不安など）
- ・ 他者との対話：幼児・教師との対話を通したやりとり
- ・ 幼児の行動：実際に幼児がとった行動
- ・ ルーティン化・パターン化した状況：日常の園の生活の中で繰り返し行う行動（例：朝の登園シール貼り，運動会の競技の中で出す掛け声など）
- ・ 変容後の姿・可能性の広がり：これまでとは異なる行動や姿の表出，他の場面への転移（例：できなかったことができるようになった，他の場面で同様の行動をとるなど）

図1 変容の過程の分類

Ⅲ. 結果と考察

本研究で実施した行動観察においては、20件のエピソードが観察された。以下では、そのうち、主に人的環境、物的環境（自然環境）、物的環境（園の日常的な環境）、文化的・社会的要素の4つの観点から代表的なエピソードを取り上げるとともに、そこにおいて生じた事象をカテゴリー化したものを図示し、その変容のプロセスについて分析を行う。

1. 人的環境の影響による行動変容

事例1 園児が他の園児に影響を与える事例 「工作した車で遊ぶ中での助言と模倣」

場面：10月，園舎

A男は牛乳パックで工作した自分の車を階段の手すりの下のスロープ状になったところで走らせたが、ゴール手前まで行って惜しくもコースアウトした。B男が自分で工作した車をA男に続いて走らせると、1mほどしか走らずコースアウトした。「オレのザコい。」と不満そうに車を取りに行き、B男はもう一度挑戦するが、上手くいかない。3回ほど繰り返した後、スタート地点の壁に車を押し付けて、挑戦するとゴールまで走り抜けた。もう一度同じ方法で走らせると2回連続で成功した (①)。A男は「すごい」と言いながら階段上の

B男のところへ車を持って向かう。B男はA男に「車をここに置いて、ギュッとやったらいいねん。」と伝える(②)。するとA男は「押したら潰れるやん。」と意見すると、B男は「やさしくぎゅっとすんねん。よし！行けー！ナンバー〇番,ナンバー〇番。(〇は出席番号)」と言う(③)。B男のアドバイスに従い、先にスタートさせたA男の車はゴールまでたどりつき、その後走らせたB男の車は途中でコースアウトした。2人は同様のやり方で何度も楽しそうに車を走らせ、その後、他の園児も加わり、車を連ねて電車に見立てたり、遊戯室で走らせる等遊び方を広げた。

A男とB男と一緒に遊ぶ様子を見かけることはこれまでほとんどなかったが、この日はA男が独りで車を走らせて遊んでいるところに、車が完成したB男がやってきて、自分も車を走らせ始めた。日頃、遊びの種類の転換が早い印象があるB男であるが、何とか上手く走らせようと粘り強く試行錯誤する様子が見られた(①：事例中の番号。以下同じ)。そうするうちに、スタート地点の壁に車を押し付けて壁に添わせると、車が階段下まで真っ直ぐに走ることをB男は発見し(②)、その方法をA男に一生懸命に伝え(③)、A男も階段下まで走らせることに成功した。

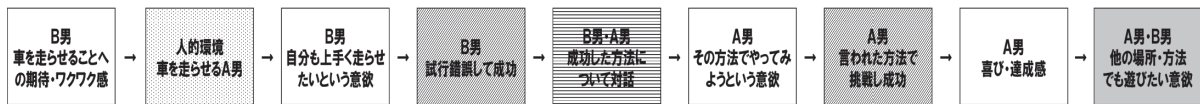


図2 事例1におけるB男とA男の行動の変容の流れ

事例1におけるB男の行動の変容の流れを図2に示す。自分で制作した車を走らせたいというワクワクした心情を持っていたB男は、A男というモデルとなる人的環境に刺激を受け、「自分も上手く走らせたい」「成功させたい」という意欲を抱き始め、B男に試行錯誤する粘り強い姿勢を生み出させたと考えられる。その後、今度はB男という人的環境がモデルとなり、A男と成功の秘訣について対話することにより、A男の中に「同じ方法でやれば成功するかもしれないからやってみよう」という意欲が生まれ、挑戦の成功につながる。成功の達成感と喜びを2人で感じることで新たな遊びへの広がりにつながったのではないだろうか。

事例1では、園児同士が互いにモデルとして人的環境となり、そこに、それぞれ意欲や思いが加わったときに、粘り強い姿勢や、挑戦してみようという気持ちを育むことにつながったと思われる。対話が新たな挑戦への後押しとなり、挑戦の成功や新たな遊びを生み出すことへとつながったと考えられる。

事例2 教師が園児に影響を与える事例 「登り棒を降りられるようになったのを見てね」

場面：11月、園庭

A男はジャングラミングの3階に上り、登り棒を伝って地面に降りた。再びジャングラミングに上り、登り棒を降りてくる。まだ周りに教師や他の園児もいなかったため、観察者に「見ててね。」と声をかけ、また3階まで上り、登り棒を降りてきた。これまで登り棒を降りる様子を観察したことは無かったので、観察者は「すごいね！いつから登り棒できるようになったの？」と尋ねた。A男は「26日からできる。」とはっきりと答えた(④)。観察者が「そうなんや。どうやってできるようになったの？」と尋ねると、A男は「〇〇先生が手伝ってくれた。」と答えた(⑤)。観察者が「そうなんや。初めてするとき怖くなかった？」と尋ねるとA男は「怖くない。」と答えたが、その後少し考えて、「ちょっと怖かった。」と言った。観察者が「そっかあ。でも頑張ったんやね。」と言うと、A男は「レンジャーだから。」(⑥)と答え、「見ててね。」と言い、またジャングラミングに上り、登り棒から何度も何度も降りて遊び続けた(⑦)。

A男はこの日の観察で初めて登り棒を降りる様子を見せた。A男はできるようになった日付も(④)、その時の様子も詳細に覚えていた(⑤)。独りで何度も繰り返し登り棒を降りる様子(⑦)から、できるようになった喜びが感じられる。「ちょっと怖かった」が「先生が手伝ってくれた」ことで「レンジャー」として頑張って挑戦することができ、登り棒を降りることができるようになった(⑥)と本人が語っていた。

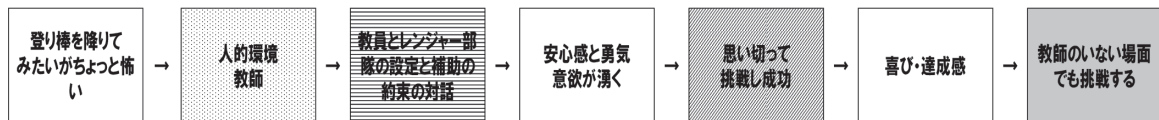


図3 事例2におけるA男の行動の変容の流れ

恐怖心があった活動に、教師が人的環境となり、対話の中で、レンジャーという設定を提示して勇気を与え、手助けや見守りをしてくれたことで安心感が生まれ、ちょっと怖かったことに挑戦しようとする意欲が芽生え、登り棒を独りで降りられるようになったのではないだろうか。

事例2では、教師が人的環境となり、園児との対話の中で設定与えることで背中押し、適切な手助けや見守りにより安心感を生み出すことで、これまでできなかったことに挑戦できるようになったと考えられる。

2. 物的環境（自然環境）の影響による行動変容

事例3 自然環境が子どもに影響を与える事例 「池の水でスケート遊び」

場面：1月、園庭

その日は前夜からの冷え込みで、園庭の池に氷が張っていた。C男は池に手を入れ、手を真っ赤にしなが
ら氷を持ち、用意されたトレーまで氷を運んだ。再び池に戻り、氷を手にしたが、冷たさに耐えられず、池
のそばの地面に落としてしまい、氷が割れてしまった(⑧)。一瞬残念そうな表情を浮かべたが、次の瞬間、
その氷を足でパリパリ音を立てて踏み始め、氷を踏みしめ「この氷踏んだらスケートみたいになるでっ！」
と氷の滑る感覚を楽しんでいる(⑨)。その近くにいたD子は、C男の様子を見て、自分の近くに落ちていた
氷を踏みしめた。踏んで氷が割れる音がするのを何度も楽しんだ。その後、氷の上に立ち、手を動かし、上
半身を動かして、足元が滑る感覚を嬉しそうな表情で楽しんでいた。C男も「わ、滑った！カチコチに固まっ
たらスケートできる。たーのー！」(⑩)と言い、氷を踏みしめ、滑る感覚を楽しんでいた。

冬の園庭の池の氷という季節感のある「特別な自然環境」を目の前にした子どもたちは非常に楽しそうで、寒
さや冷たさに臆することなく、氷を掴んで遊んでいた。その中で、手を滑らせ、落としてしまった(⑧)ことで、
別の遊びが生まれた(⑨)。氷を踏みしめる感触や音、滑る足元の感覚等、日ごろ味わえない特別な感覚をC男も、
それに影響を受けたD子も楽しんでいた。さらにC男は「スケートみたい」という比喩表現(⑨)や「カチコチ」
というオノマトペを用いた豊かな言語表現(⑩)をする機会にもつながっていった。

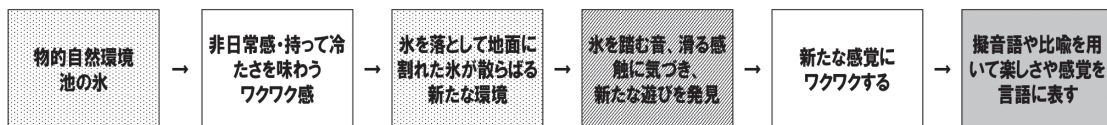


図4 事例3におけるC男の行動変容の流れ

池の氷という特別な自然の物的環境が、園児の心を高揚させた。そんな中、氷を落としてしまうというハプニ
ングにより、環境の変化が生じ、これまでにやっていなかった新たな遊びが引き出され、様々な感覚を刺激する
楽しさや感性を生み出したのではないだろうか。その様子や気持ちを表現するために豊かな言葉が引き出されて
いったと思われる。

この事例では、非日常的な自然の物的環境の中で生まれた突発的な出来事により環境の変化が目の前で起き、
新たな物的環境が現れた。そこから新たな遊びが見つかり、園児の新たな楽しみ方や感覚、言語を引き出すこと
につながったと考えられる。

事例4 自然環境が子どもに影響を与える事例 「バッタに触れる」

場面：7月、園舎

1階のテラスでE男がバッタをケースから出して、触って遊んでいる。そこへF男とG男が近づいてきて、E男とバッタの様子を楽しそうに見ている(⑩)。E男は手に乗せたり、床に置いたりしながらバッタと遊んでいる。F男とG男はバッタが近づいてくると、「キャー」と声を出して、後ずさる様子を見せている(⑪)。E男は床にバッタを置き、「ついて行こ。」と言い、バッタが進む方向について行く。F男とG男もそんなE男について、一緒にバッタを追いかけている。E男はバッタを手のひらに乗せ、「触ってみる？恐くないって。」と言う(⑫)と、G男は「エー？」と言い、F男は「Fも触ってみていい？」と、恐る恐るそーっと手を伸ばし、バッタの背中部分に触れる。そして指でバッタの胸の部分をつまみ、バッタを手を持った(⑬)。G男は「ぼくも触ってみていい？」と言うと、E男は「こうやって足をもって。こう。」とバッタの持ち方を教えようとする。F男は「G男くんにも触らせて。どこにいたん？」と言う(⑭)と、E男は「公園や。」と答えた。園児たちが長時間バッタに触っている様子を見かけた教師が「弱ってる子はさわらんときや。バッタ疲れてるんちがう？」と声をかけた。E男は水道のところにあったプラスチックの透明の容器にバッタを置いた。

F男とG男は虫が苦手なようで、バッタが近づいてくると、逃げていた(⑫)。しかし、E男が楽しそうにバッタと遊ぶ様子をずっと見ていた(⑩)。そこでE男の促し(⑫)によりF男は恐る恐るバッタに触れることができた(⑬)。「G男くんにも触らせて。」という発言(⑭)から、触れた喜びと、それをG男にも味わわせてあげたいという思いが感じられる。本事例ではG男は触らずに終わってしまったが、もう少し園児たちだけの時間が続いているならば、触っていた可能性もあると考えられる。

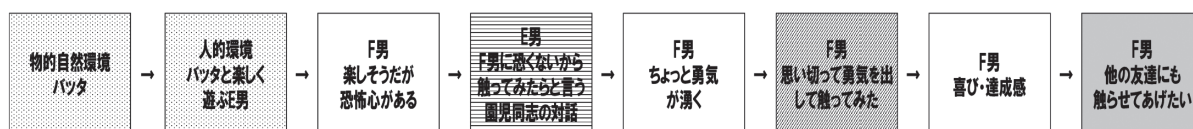


図5 事例4におけるF男の変容の流れ

F男はバッタという興味はあるが少し怖いと思っている物的環境を前に、楽しそうに遊ぶE男というモデルとなる人的環境による対話を通じた促しがあることで、「挑戦してみよう」という気持ちが湧き、F男は「恐いけれど、触ってみようかな？」と思い、一歩踏み出す勇気を持ち、行動することができた。

事例4では、虫という自然の物的環境と、楽しそうに遊ぶ園児というモデルとなる人的環境から対話による促しがあることで「自分もやってみよう」という思いが湧き、行動を起こすことにつながったと考えられる。

3. 物的環境（園の日常的な環境）の影響による行動変容

事例5 見本の掲示物が園児に影響を与える事例 「独りでシール帳に出席シールを貼れた」

場面：7月・1月、教室

朝の登園直後、F男はシール帳に出席シールを貼るとき、自分で好きなシールを選び、それをノートに貼る前に、必ず教師に「どこに貼るの？」と聞く様子が見られていた(⑩)。これまではシールを貼る机に用意された見本を見ることはなく、すぐに教師に聞いていた(⑪)が、7月の観察ではシールを貼る机に用意された見本をじっくり見ていた。その後、教師に確認して貼る様子が見られた(⑫)。2学期までの見本はシール帳の今日の部分に赤丸が貼られ、貼る位置を示していたが、冬休み明けには見本の提示の仕方が変わり、今日の日付のカードがシール帳の上部に貼られ、数字で提示されるようになった。F男は1月の観察では教師に確認することなく、自分で見本の日付をじっくり眺め、独りでシールを貼り(⑬)、鞆にシール帳を片付けた。

F男はこれまでの観察では、自分で貼りたいシールを決めたら、机の前にある見本を見ることは無く、教師に「ここ？」と確認してから貼っていた(⑭⑮)。7月には見本をじっと眺める様子が見られるようになった(⑯)。「教師に聞く」「見本を見るけど聞く」をいう過程を経て、翌年1月には「見本を見て自分独りで貼る」(⑰)という行動につながった。

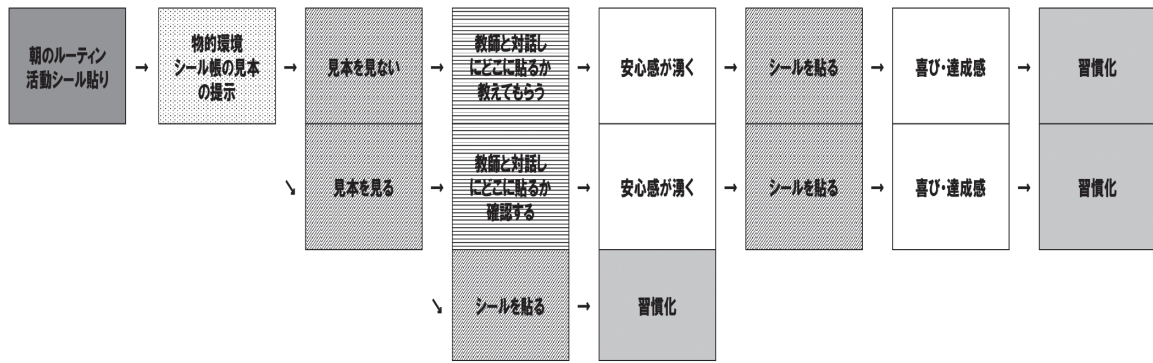


図6 事例5におけるF男の変容の流れ

毎日繰り返す朝の準備であるが、最初は教師に貼る場所を教してもらってシールを貼っていたが、次第に見本の存在に気づく。しかし、初めは見本を見ても自信が持てず、教師に確認するための対話を求め、その行程を経てシールを貼っていた。しかし、それを繰り返すうちに、自分で見本を見て、自分だけでシールを貼ることができるようになったと推察される。

事例5では、毎日の朝の準備活動をルーティン化し、見本という物的環境を用意することで、支援が無ければできなかった活動が独りでできるようになったと考えられる。

事例6 園の飼育動物が園児に影響を与える事例 「鶏の剥製が本物か偽物かを比較して考える」

場面：6月，園外（環境教育実践センター）

F男は建物内の展示ケースにウサギと鶏の剥製，昆虫の標本，ゾウの置物が飾られているのを見つけ，しゃがみ込んで眺めている。そこへ年長組のH子がやってきて横にしゃがみ込んだ。H子はウサギの剥製を見ながら「これ本物やで。毛がふわふわしてるもん。このゾウは偽物。」と言った(20)。F男はじっと鶏の剥製を眺めている。H子「これ本物？」と鶏の剥製を眺めて尋ねる。F男はじっと鶏の剥製を観察して「顔の赤いとこの色が，幼稚園のチャボより赤くないから本物じゃないと思う。」と言う(21)。H子はじっと鶏の剥製を観察して「目のところが透明だから偽物じゃないかな。」と言った(22)。しばらく2人は鶏の剥製を眺めていたが，教師の集合の声かけで外へ出て行った。

園では保育室や園庭で様々な動物が飼育されており，園児たちの日常に溶け込んでいる。保育室で飼育されているウサギや飼育小屋いるチャボは，園児にとっていつも近くにいる身近な存在である。ジャガイモ掘りで訪れた園外の施設でウサギと鶏の剥製を見つけ，本物なのかを考えると，じっくりと観察しながら園のチャボと比較をし始めた(21)(22)。ウサギについては「毛がふわふわしてる」から本物だと(20)H子は言っていたが，それは日頃接している園のウサギのものと似ていることを根拠としている発言であることが推察される。

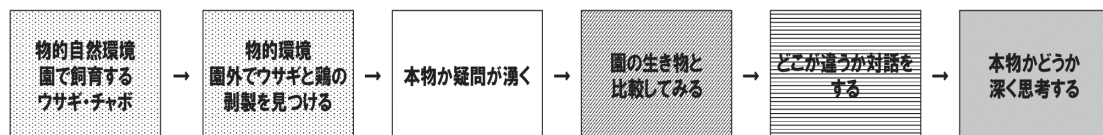


図7 事例6におけるF男とH子の変容の流れ

園で飼育しているウサギとチャボという物的環境が，別の場所で剥製という形で出会ったものについて考える時の比較材料となり，毛の質感やチャボの顔の赤い部分の色や目を思い出させ，対話をしながら本物かどうかを深く考えるきっかけを生んだ。

この事例では，日常接している動物という物的環境が，別の場所で出会った対象について考える際の比較材料となることで，根拠に基づく対話につながり，じっくりと思考するという行動を生み出したと考えられる。

4. 文化的・社会的要素の影響による行動変容

事例7 季節行事にちなんだ活動で初めての活動に取り組む 「毛糸針に毛糸を通し、靴下を作る」

場面：12月，教室

各自が好きな色画用紙でクリスマスプレゼントを入れる靴下を制作する。周りにパンチで穴をあけ、次に毛糸針に毛糸を通し、穴に毛糸を通しながら縫い合わせていき、紐を結んで仕上げる。最後に好きな色のポンポンボールを1人10個まで選び、ボンデで貼って靴下を完成させた。A男は「針怖い。痛くない?」と言^⑳い、教師に「この針は先が丸いから大丈夫」と言われ、ホッとした様子を見せながら作業を進めた。

クリスマスプレゼント用の靴下という季節感のある制作を行う際、毛糸針に毛糸を通す、毛糸針で縫うという微細運動を含んだ制作活動が実施された。針を怖がる様子(㉑)から、A男を含め、針を使った活動を初めて行う園児が多いことが予想できた。紐を結ぶという活動は、以前行っていた花の栽培のペットボトルを紐で結ぶという活動ともつながっており、様々な教育的な意図や配慮が窺われた。

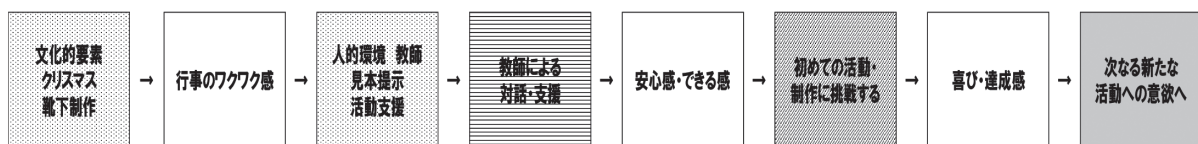


図8 事例7における園児の行動変容

クリスマスという園児たちが楽しみにしているイベント行事に因んだ制作活動に、既習の活動と新たな活動を取り入れることで、これまでにやったことないことに挑戦する意欲や楽しさ、主体性を育むことにつながると考えられる。教師が見本を示し、対話をしながら活動を支援し、安心して活動を進めることにつながっている。

事例7では、季節を感じる行事が園児の気持ちを高揚させ、初めての活動にも、教師による対話、見本、支援により、安心して挑戦することができたと考えられる。

事例8 運動会の活動に取り組む① 「綱引きの応援」

場面：10月，園庭

教師2名と園児6名で綱引き対決を行うとき、教師チームの「先生チーム頑張るぞ！エイエイオー！」の掛け声に続き、日頃、クラスの中で大人しく、控えめな様子でいることが多いA男が「子どもチーム頑張るぞ！」とみんなをリードする大きな声を率先して出し(㉒)、他の園児が「エイエイオー！」とそれに続く様子が見られた。

A男は新たなことに挑戦するとき、取りかかりに時間がかかることが多い。また、困ったことがあったとき、教師に声を掛けることができずにいることも多い。この日は、綱引きの対決をする度に率先して声出しを行う様子が見られた(㉒)。その後、A男は園庭での自由遊びの終盤の時間に、保育室へ帰るよう教師に促された際、大きな声で「みんなー。お楽しみがあるから帰るよー。」と他の園児に声を掛ける様子も見られた。



図9 事例8におけるA男の変容の流れ

運動会の競技である綱引きを最近何度か行った経験があり、楽しさを踏まえた上で取り組んだ活動であった。教師が先に声出しのモデルを示してくれたことにより、リズムや節のある声出しに自信や高揚感が生まれ、A男は大きな声を出すことができたと考えられる。

事例8では、運動会の競技として楽しさを感じた経験と、モデルを目の前にした上でのパターン化し、決まったリズムや節のある声出し活動が、自信を持って大きな声を出すという行動につながったと考えられる。

事例9 運動会の活動に取り組む② 「玉入れの玉の数を数える」

場面：11月，園庭

運動会遊びの中で，全学年で玉入れを行っていた。しかし，B男はその場を離れ，独りで園舎内の階段の方へ行ってしまった(㉔)。教師はB男に園庭に戻って玉入れに参加するよう促したが，参加できなかった。他の園児が園庭で，みんなで玉を数えているとき，嫌そうな表情を浮かべながらも靴箱前まで移動し，靴を履いていた。その時，よく見ると玉の数を独りで口を動かして数えていた(㉕)。B男は集団に入る活動は苦手な様子が伺えるが，離れたところでも玉の数を数えることができた。

当該の園では，10月の保育の中で「こども運動会」と称して競技を集団遊びの中に取り入れている。B男は日常的に集いや集団での活動のとき，やや離れたところにおいて，教師に促されながら集団に加わる様子が観察されている。2回目の玉入れを前にして靴を履き替え，保育室へ向かう階段に身を隠した(㉔)。気付いた教師に声を掛けられたが，玉入れに加わることは無く，教師も玉入れの競技の方へ戻って行った。しばらくすると，ゆっくりと靴箱の方へ移動し，靴を履き始めた。浮かぬ表情を浮かべつつも，口では玉の数を数えていた(㉕)。

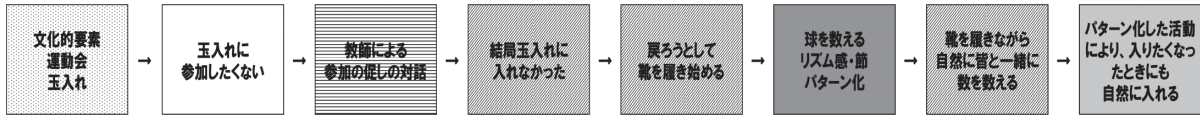


図10 事例9におけるB男の変容の流れ

玉入れの競技には参加できなかったが，運動会の玉入れの流れは理解しており，パターン化された活動と「イーチ，ニーイ，サーン，シー……」というリズムや節のある声に，自然に体が反応し，数を数えるという行動につながったと考えられる。パターン化された活動を，離れた場所でも少し体験していれば，次の活動の機会にはスムーズに参加できる可能性が高まると思われる。

事例9では，運動会の競技として繰り返し練習を重ね，パターン化した活動や，リズムや節に自然に体が反応してしまっただのではないかと考えられる。

IV. 総合考察

1. 幼児の行動変容における環境の影響

本研究では，幼稚園における保育場面の行動観察を通して，遊びが変容する直接的な要因および変容のプロセスについて，人的・物的環境との関わりを踏まえた検討を行った。以下の考察においては，本研究から示唆された変容の要因（きっかけ）の特徴についてまとめる。

各事例について検討したところ，人的環境，物的環境，文化的・社会的要素のいずれの環境の事例においても，重要な役割を果たしているのは「他者との対話」と考えられる。すなわち，本研究においては「他者との対話」により，園児の姿が変わる事例が多くみられている。事例1では他の園児と対話をする中で，真っ直ぐ車を走らせる方法に気づくことで成功につながり，事例4ではこれまで触れなかったバツタを触るという行動につながった。事例2，5，7では「教師や園児との対話」により不安が和らぎ，躊躇していた行動に移るきっかけができていた。事例6では「園児との対話」により比較して思考するという行動が生み出された。事例9では教師の働きかけがあっても玉入れには参加できなかった。しかし，元の場所から靴を履く場所まで移動し，独りで玉を数えられたことは，大きな変容であると捉えられる。

このように，幼児が何かに挑戦したり，行動を起こすときに，「他者との対話」が必要な条件の1つになると考えられる。

水谷（1993）によって造語・定義された「共話」という対話の様態は，主語を明確にせず，適宜「あいづち」を挟みながら，緩やかに対話を続けていく形をとり，このような日常会話における「共話」は，対話者に「くつ

ろぎ」を感じさせ、精神生活を安定させる様々なコミュニケーションの姿を見出すという。弘田（2024）によれば、この「共話」の持つ機能についての視点を持って、保育の日常の対話風景や、「対話的保育活動」における子どもたちの様子を見ていくと、そこから対話のルールや手法を学んでいくべき、発展途上なコミュニケーションの姿としても位置づけられる一方で、対話集団の間で「くつろぎ」や「安定」「心地よさ」を感じさせるコミュニケーションスキル獲得過程としても見出せるとある。本研究の事例1, 2, 4, 7における「園児、教師との対話」は不安を緩和させ、前向きな意欲の向上につながり、変容を生み出す条件になっていると考えられる。日常をともに過ごす「他者との対話」が心理的安定を生む「共話」となり、園児の心に「安定」を生じさせ、変容を後押しする材料になっている可能性が考えられる。

次に、変容の条件として考えられるのは、「ルーティン化・パターン化」した行動が変容につながるのではないかということである。事例5ではシール帳のシールを貼るという毎日ルーティン化された準備活動を繰り返すことで、教師の支援なくても1人でできることを習慣化している。事例8, 9では運動会の競技の際に行うパターン化された活動が、子どもの行動を自然に引き出すことに繋がっている。その際、「見本（シール帳の見本の設置）・モデル（教師チームの掛け声）」がその変容を強化する要因になっている。また、「ルーティン化・パターン化」された活動は安心感を育む可能性がある。そして、その行動は自動化されていき、汎用性を発揮し、気持ちとは裏腹に自然と体が動くということにもつながっていると考えられる。

このように、幼児が行動を変容させるには、心理的安全性の確保が非常に重要な役割を果たしていると言える。そのような状況を作るために、「他者との対話」や「ルーティン化・パターン化」された安定的な状況という条件が必要である。そして、それを補強する材料として「見本やモデル」の存在が重要であると思われる。事例3では「氷」という自然環境の要因が園児の言動に変容をもたらしたが、楽しそうに遊ぶ園児を「モデル」とし、その遊びを自分も楽しみ始める他の園児の姿が見られた。「モデル」となる他者の存在は意欲を高め、一歩踏み出すきっかけになることが推察される。

2. まとめと今後の課題

本研究における様々な事例について考察していくと、教師が準備した「環境」という仕掛けを有効に活用し、幼児の行動を変容させるためには、「他者との対話」の果たす役割が大きいことが示唆された。対話の相手が教師の場合も園児の場合もあるが、幼児への行動変容を促す資源としての教師の役割は、幼児への直接的な関わりだけではなく、幼児同士が関わるができる状況や環境を構成することも重要であると考えられる。すなわち園児同士が関わり、つながり、互いにとって影響を与え合う「人的環境」になる場面を作り出すことが、子どもたちの多くの変容を生み出すきっかけになると思われる。そう考えると、教師が子どもとの信頼関係を育むことはもちろん重要であるが、子どもの心が動く環境と、子ども同士がつながりやすい環境を構成し、多くの「他者との対話」が生まれる状況を創り出し、時には教師自身が「モデル」を示しつつも、子ども同士が互いにとっての「モデル」となる機会を意図的に生み出すことが、幼児の変容・成長を促す教育活動を行っていく上で非常に重要であると思われる。

本研究における今後の課題としては、以下の点が挙げられる。まず、本研究では自由遊び場面における幼児の環境との関わりを中心に観察したが、園の環境構成における保育のねらいや教師の意図を踏まえた検討を十分に行うことはできなかった。この点については、教師への聞き取りや保育計画と観察データを統合することによって検討することなどが考えられる。また、今回は4・5歳児を対象にして行動観察を行ったが、他の年齢の幼児期および学童期の子どもの行動変容の要因についても観察することで、子どもの行動変容を起こすための要因を発達段階に応じて検討することができると考えられる。

引用・参考文献

麻生沙希・佐藤将之（2014）. 保育園における環境設定変更を通じた保育者意識や環境の時間的移行 子ども環境学研究, 10(1), 94.

- 弘田みな子 (2024). 幼児の「話す・聞く」活動をめぐる心性史試論 —保育における『共主体』を支える対話の可能性について— 神戸教育短期大学研究紀要, 5, 3 - 23.
- 河邊貴子 (2006). 園庭環境の再構築による幼児の遊びの新しい展開 —ウッドデッキの新設をめぐって— 保育学研究, 44, 139 - 149.
- 水谷信子 (1993). 「共話」から「対話」へ日本語学, 12 (4), 4 - 10.
- 中田範子 (2020). 保育現場における幼児の空間的環境との関与に関する研究の整理と検討 東京家政学院大学紀要, 60, 123 - 134.
- 田爪宏二 (2018). 実践研究におけるエピソード記録の方法 本郷一夫 (編) 実践研究の理論と方法 (pp.56-66) 金子書房
- 山本一成 (2019). 保育実践へのエコロジカル・アプローチ —アフォーダンス理論で世界と出会う— 九州大学出版会

付記

観察にご協力いただきました幼稚園の先生方，園児のみなさまに心よりお礼申し上げます。