

幼稚園児の登園後の移行に関する研究 —個々の移行プロセスの詳細から—

山本 聡子

1. 問題と目的

移行とは、一般的にはある状態から次の状態へ移ることを意味し、発達心理学においては、発達段階が大きく移り変わる時や、周囲の環境の変化に伴い自身も変化を迫られ、それまでの経験の再体制化を行う時を指す(会沢ら1998)。

これまで幼児を対象とした移行研究は、入園、進学など、生活環境が大きく移り変わるライフステージ上の移行に着目したものが殆どで、そのため多くが4月から1学期の間など、入園・進学後の一定期間を対象とし、その期間に生活にある程度慣れ、仲間関係や保育者・教師との信頼関係ができて園生活を楽しめるようになる様子を明らかにしている(高濱ら1997、大野2009、2010など)。しかし実際はライフステージ上の移行が完了したとされた後にも、日常生活における移行が存在する。例えば藤崎(1991)は、家庭と園のギャップから来る移行の課題を子どもが感じていることを明らかにし、毎日の登園が移行体験たりうことを示している。

一日の園生活の流れの中で、登園は家から園への物理的な移動だけにとどまらない。保護者との分離、園のルールに従った持ち物の始末、遊びの選択と開始、仲間との交流の開始など、様々な事柄が並行して経験される時間帯である。そのため保育者は、子どもにとっての登園は家庭から園へ生活の場が変化するのに伴う葛藤が起りやすい場だと捉えており、ルーチン行動である身支度を主体的に行うことで納得感を持ちつつ葛藤を乗り越え、より良い園生活のスタートを切ることができるよう、配慮をしている(山本 2015)。

山本(2013)は登園後の移行のプロセスと、そこに関わる諸要因の構造を示した(付表1参照)が、個々の登園時の子どもの気持ちや、登園後の身支度への取り組み方は様々である。前日からの保育のつながりや、家でのご過ごし方、登園途中の保護者との関わりなど、多様な要因が登園時の子

どもの心持ちに影響を与えており、スタート地点が第一に異なっている。また、移行の構造の中で現れる様々な要因は、一見同じものでも、子どもによって促進的にも阻害的にも働きうる。ある状況や環境が子どもにとってどのような要因として働くかには、移行を進める子どもの内的な要因が大きく関わってくると考えられる。

子どもの登園後の移行プロセスを明らかにするためには、観察で得られたデータをもとに、全体的な移行の構造を明らかにする一方で、一人ひとりの子どもの登園前の気持ちや、その時々での周囲の環境・状況と子どもの内的要因を個別に検討することも必要だと考えられる。

以上より、本研究では、子どもの入室から遊び始めまでを観察して得られたエピソードを元に、登園後の移行プロセスにおいて、ある要因が子どもに対して促進的もしくは阻害的に働く際の、他の要因との関わりを明らかにすることを目的とする。

2. 対象と方法

観察協力園は、愛知県A市私立B幼稚園である。この園の登園の形態は、保護者の送迎によるものと、決められた集合場所から保育者が引率するものとの2種類を併用している。どちらを利用して登園してくるかは日によって異なるが、両者の割合はだいたい半数ずつとなっている。

この園では、登園後に上履きに履き替えて自分のクラスの保育室に入室し、身支度をしてから好きな遊びをするという流れになっている。身支度には、「持参したタオルや水筒を所定の場所にしまう」「出席ノートにシールを貼り提出する」が基本で、行事の有無や気候、曜日によってさらに出すもの、片付けるものが増えることもある。やるべき手順を全て終えたら、自分のロッカーにリュックを置くが、これが「遊び始めて良い」合図となることがルールとして浸透している。

観察対象としたクラスは平成X年度の年中組34名（男児24名、女児10名）、平成X+1年度の年長児33名（男児24名、女児9名）である。

このクラスの保育室は進級時にも替わっていないが、担任保育者は変更している。年中組の34名中、年度が替わる際に男児と女児が一名ずつ転出し、男児一名が転入してきたため、差し引き1名減となっている。観察最終日に男児1名が転入していたが、観察対象からは除外した。

平成X+1年2月3月、5～7月に、週2回程度計19日間の観察を実施した。登園時間である8時30分から、欠席とわかっている子どもを除いて全員が登園し、身支度を終えて好きな遊び（日によっては行事、クラスでの一斉の活動など）を始めるまでの間に消極的参与観察を行った。

年中クラスである平成X年度には、個人単位で入室から身支度終了までの様子をビデオカメラで記録した。年長クラスの平成X+1年度には、身支度を行うエリアを全体的に撮影した。一人ずつの、入室から身支度行動を経て遊び始めるまでの様子を漏らさず記録することと、その日の子どもたちの様子から、観察者が何らかの理由で気分になると感じたことを適宜その場その場で判断して撮影することを、どちらもデータとして記録できるようにと、この形態を採った。

観察終了後、ビデオの記録をエピソードとしてテキスト化した。総撮影時間は6時間13分46秒、総エピソード数は88となった。

分析対象としたのは、平成X年度の個人単位での観察記録より、2つの視点で典型例となる3児のエピソードである。2つの視点とは、「登園時の内的要因」と「遊びへの取り組みはじめの様子」である。観察協力園のパンフレットには、「朝の身支度」の目標として、「自分の持ち物を整えることで、自主活動へと気持ちを向けていく」としている。また、身支度後に子どもがそれぞれに取り組むことになっている「自主活動」については、「ままごと・ブロック遊び・砂遊び・木工・工作など、子ども自ら見つけた遊びを楽しみ、たくさんのかことを学び、自信へとつなげていく」との説明がある。これらの表現からも分かるように、登園直後はまだ自ら遊びを見つけ、そこから学び自信につなげていくことは難しく、まずは身支度を

しながら気持ちを整えたところで取り組み始めることが重視されていると考えられる。移行は連続的なものであり、また目に見えるものではないが、本研究では上記の考え方から、「遊びに向けての自主的な働きかけが見られること」、つまり自分で遊びたいと思う遊びを見つけて自ら取り組み始めることを移行完了と見なすこととする。

「登園時の内的要因」が「意欲的」か「消極的」か、「遊びへの取り組みはじめ」が「やりたい遊びを見つけ取り組む」か「やりたい遊びが見つからない」という点で表1のように3事例を抽出した。なお、「登園時の内的要因」が「意欲的」かつ「遊びへの取り組みはじめ」が「やりたい遊びが見つからない」子どもの存在も想定されるが今回の観察事例には見られなかったため、この3事例を本研究での対象児とする。

表1 対象児抽出の視点

	登園時の内的要因	身支度終了後の遊びへの取り組み
K太	意欲的	やりたい遊びに取り組む
S男	消極的	やりたい遊びが見つからない
M子	消極的	やりたい遊びに取り組む

なお、この対象児3児のデータの詳細は表2のとおりである。入室したところから撮影を開始し、身支度終了である「バッグをロッカーにしまう」ところまでを撮影時間として示した。これが、それぞれの子どもの身支度の所要時間と言える。ただし前述したとおり、撮影した曜日によって身支度の内容は多少異なる。

M子のみ、身体測定が身支度の時間に行われていたため、身体測定の一連の行動（列に並んで順番を待ち、測定後、上靴を履くまで）に16分32秒かかっているため、身支度そのものにかかった時間は10分27秒である。

表2 対象事例詳細

	撮影日	登園時間	撮影時間
K太	2/13	8:30～	5分15秒
S男	2/26	9:25～	23分42秒
M子	3/1	9:08～	27分05秒 [*] (10分27秒)

分析手続きとしては、安田・サトウら (2012, 2015) による「複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model, 以下 TEM と表記)」を用いた。TEM とは、「人間の变化を時間の流れと文化社会的文脈の中で捉える方法論」である。この手法を用いることにより、登園後の時間の流れの中での子どもの移行のプロセスを、時間とともに変化する状況の中で可視化できること、子どもの行動を周囲の物的、人的、時間的環境の文脈の中で捉えられることから、TEM を本研究の分析手法として適していると判断した。

具体的な分析手続きとしては以下のように行った。まず、TEM の方法論に則り、等至点、両極化した等至点、必須通過点を以下の表のように設定した。

表 3 TEM 図の各点の詳細

	意味	本研究での意味づけ
等至点	異なる経路をたどりながら類似の結果にたどりつく点	遊びを決め、遊び始める
両極化した等至点	等至点の補集合	遊びを決められずさまよう
必須通過点	どのような経路をたどっても、どの子どもも必ず通る点	・登園 (園における移行のスタート) ・入室 (その日の人的・物的環境との出会い) ・リュックをしまう (= 身支度完了の合図、遊び始めていいルール)
社会的方向づけ (social direction : SD)	行動の選択を制約し、等至点から遠ざけようとする力	阻害要因
社会的助勢 (social guide : SG)	行動の選択を助け、等至点へと近づける力	促進要因

続いて、抽出児のエピソードの中から子どもの行動を表す短文のラベルを作り、時系列に沿って並べた。登園後の身支度から遊びへという子の場面で起こりうると考えられる行為を想定し、起こりうる経路として加え、さらに、行動の分岐点で実際に子どもが取った行動が選択された際に、そ

の選択を支えたと考えられる外的・内的要因を、社会的方向付け (SD)、社会的助勢 (SG) として加えた。

なお、この TEM 図では、子どもが様々な内的要因を持ちながら登園し、周囲の人的・物的環境と関わりつつ身支度と並行して移行を進めていくプロセスを表すために、左から右に向かって不可逆的な時間を示す矢印を引き、身支度の手順を順当に進めた場合を最上段の右向きの矢印でつないだ項目で示し、それ以外の行動をした場合に並行する下段の列に書いていくこととした。「時間はかかっても、周りの環境に支えられながら自分で身支度を進められることが納得感のある移行につながる」(山本 2015) と考えられるため、まっすぐ上段を直進する経路を理想と考えているわけではない。下段に寄り道をしながらも、時間に沿って等至点「遊びを決め、遊び始める」に向かう姿と、その際に関わる様々な要因を可視化することをねらっている。

3. 結果と考察

抽出児 3 名のエピソードから、3 つの TEM 図を作成した (付表 2～3 参照)。

3 つの TEM 図を比較検討したところ、登園から身支度終了に至るプロセスを表 4 のとおり 4 期に分けることができた。それらの 4 期には、期ごとに移行プロセスにおける課題があり、その課題を子どもがどのように通過するかにも、本人と移行における諸要因との相互作用が関わっていると考えられる。そこで、各事例の TEM 図にそれぞれの期の移行プロセスの特徴を表す言葉を本人のつぶやきの形で付した。

表 4 移行プロセス上の 4 期の課題

第 1 期	保育者、環境構成との出会い
第 2 期	身支度の開始と展開
第 3 期	自主活動への見通し
第 4 期	自主活動スタート

以下、各事例の詳細を述べる。

【事例 1：『早い』ことに価値を見出す K 太】

<第 1 期「やったー！思った通り一番だ！」>

K 太は、園で登園時間として設定されている 8 時

半より早くに保護者とともに門の外に到着し、笑顔になっていた。園庭で保育者や観察者に出迎えられる挨拶をした後、靴箱で上靴に履き替えるが、かかとを踏んだまま保育室に向かって歩き出す。観察者が後ろにいるのに気付く、振り向いて「慌ててない」と言う。本児の「人より早いのがうれしい」という気持ちに対し、日頃から保育者たちは「早い事を褒める、良い事として認める」事はあえてせず、むしろ急ぎすぎる本児を牽制するような言葉掛けをしていた(SD1)。本児としては「早いのがうれしい」気持ちがある一方で、「認めて欲しい保育者らはそれをよく思っていない」事をわかっているため、知らずしらず慌てた行動に出ている自分に気付いて、観察者への「慌ててない」という発言につながったのだと考えられる。

その後K太は入室し、担任保育者に元気よく「おはよう！」と挨拶し、室内を見回して「あ、俺今日一番！」と言う。登園時に気にかけていた「一番になりたい」という気持ちが充足され、上向きの気持ちでK太は第1期を終えている。

<第2期「先生、僕できるよ、みてみて！」>
「一番になりたい」という当初の目的を達成できた(SG1) K太は、続いて「お支度机」(登園した子どもがまずリュックを置き、そこからその日の持ち物を取り出してそれぞれの置き場所へ置きに行くための机)にまっすぐ向かうが、その際に室内の遊びの環境設定を一通り見回している。入室直後に、一番かどうかを確かめるために見たのとは違い、今回は「どんな遊びがあるかな」という目で見ている。保育者が前日の子どもたちの姿を元に設定した室内環境が、K太にとって魅力的であり、先への見通しを形成するものになっている(SG2)。

自分の動きに「バキューン!」「テレッテー」などと効果音をつけつつ手際よく身支度を進める。K太が身支度を始めた頃、園長が入室し、観察日程の変更について観察者に話しかけている。効果音は園長や観察者の注目を得たいためだったようだが、園長は大人同士の会話が済むまではK太のアピールにはあえて気づかない振りを通す(SD2)。注意を引けないことを見て取ったK太は直接園長や担任に話しかける。会話を終えた園長が「すごいね、タツカできるんだ」と声をか

ける(SG5)と、「タツカタツカッタ〜」と園長の言葉をメロディに乗せて歌い、さらに身支度を手際よく進める。途中、絵本袋に絵本が入らず行動が一時停滞する(SD3)が、試行錯誤の結果自力で入れる。上着の始末も「見て!チャックも簡単だよ!」と自分の力を保育者にアピールしながら進めていく。

以上のように、第2期においても「早い自分」「出来る自分」を大人に認められる喜びをSGとして期の課題を乗り越えている。また、多少の困難(SD3)にも「やればできるという展望、経験、自信」がSGとなって、移行プロセスが妨げられるまでには至っていない。

<第3期「お支度はあと少し。終わったら工作するぞ〜」>

見てくれる大人の存在がSGとなり上向きの調子のまま身支度終了が近づいてくると、遊びへの見通しに気持ちが向き、もうすぐ登園してくる友達への期待感(SG8)や今から取り組む遊びへの言及が見られる。この日は、それ以前にはなかった金色の厚紙が工作コーナーに出されており、気持ちが「見てくれる大人」から「友だちとの関わりや遊びへの期待感」に移ったことが見て取れた。「魅力的な物的環境」(SG9)が促進的に働き、このスムーズな気持ちの流れを支えたと考えられる。

<第4期「よーし!遊ぼぞ!」>

身支度の行程を終え、リュックをロッカーに置きに行く。ロッカーの前で座り込み、それまで踏んだままだった靴のかかとをきちんと履き直す。「俺、今日何作るか知ってた」と観察者に話しかけながらまっすぐに工作コーナーに着くと、先ほど注目していた金色の厚紙を手に取り、ベルトを作り始めた。このように、「魅力的な物的環境」に支えられて身支度終盤に形成された遊びへの見通しがあったために、意欲的な気持ちを保ったまま身支度を終え、遊び始められたことがうかがえる。

以上よりK太の事例では、「一番に登園したい」という目標をもって意欲的に登園したK太が、「あからさまに急ぐことを牽制」する保育者の価値観とのズレや「遂行困難なもの」などの阻害要因がありながらも、それをフォローする促進要因

(大人の受容や物的環境)がそのあとに現れ、4期の各課題も概ね滞りなく通過できている。

【事例2:園生活に入る糸口を見つけれないS男】
＜第1期「先生に気付いてほしいな」＞

S男は、登園時間として示されている時間帯(8時半～9時)から大きく遅れ、9時25分に登園してくる。これは、クラスの中で一番遅い登園である。すでにクラスのほとんどの子どもは身支度を終え、園庭でも室内でも様々な遊びが盛り上がっている状態である。S男は旦玄関に入り靴箱前でそのまま座り込む。通りかかる子どもは何人かいたが、次の行動を促す大人がいない(SD2)ためぼんやりと座り続け、10分45秒後やっと靴を履き替える。テラスに出て遠回りに入室する。一日の見通しや先の楽しみを特に持たないまま登園したS男にとって、すでに盛り上がっている遊びの輪(SD1、3)には圧倒されてしまう様子ですぐには保育室に入る気持ちになれなかったようだ。

入室すると室内では作る遊びが盛り上がっており、手芸をしている子らの補助のために保育室奥のテラス側にいた担任はS男の入室に気づかない(SD4)。S男は担任に近づくが、遊びの援助で余裕のない担任に話しかけられず、突然担任の横にいた男児の頬をつまむ。そのまま、あてのない様子でわざと体を揺らしながらふらふらと歩き回る。

このように、園生活への目的や楽しみを持たないまま遅く来たS男にとって第1期の課題である「保育者、園環境との出会い」は、遅く来たゆえの入りにくさ(「すでに盛り上がっている遊びの輪」「遊びの援助で余裕のない担任」)が要因となって一層移行を阻害するものになっている。

＜第2期「なんだか落ち着かないな」＞

遠回りしながらお支度机にたどり着きリュックを置く。タオルを取り出して観察者の方を見てわざと落としてみせる。手早く進めようという気持ちは感じられない。

工作遊びがもりあがり、机が足りないためお支度机を使うので退くようにと担任から声をかけられる。言われた通り、シールを貼る机の空いたスペースにリュックを移し、そこで落ち着けない雰囲気(SD5)のまま、観察者に話しかけたりしな

がら(SG3)、少しずつ自分で身支度を進める。

＜第3期「やってみたくて難しそう」＞

身支度を進める途中、目に付いた男児を突然押し倒す。S男としては遊びのつもりだったようだが、突然だったため、叩き返されて終わりとなる。

身支度が終わりに近づいたこともあってか、周りの遊びの盛り上がりを感じていた疎外感が薄れてきたようで、興味を持った目で部屋中の遊びの様子を足早に見て回る。出席ノートにシールを貼る机の横で、ボランティア講師が作って遊べるおもちゃの実演をしているのに目を留め、しばらく見入る。ボランティア講師はS男に気づかず他の場所に行ってしまったため、一人でおもちゃに触って自分でも動かそうと試す。しかし一人で動かすには少し難しいおもちゃだった(SD9)ようで、なかなか動かせず、結局やめてしまう。

この時、S男はまだリュックをロッカーにしまっていなかったため、本来なら遊び始めてはいけない状態だった。自身もそれを意識していた(SD9)らしく、こっそり触ってみるといような触れ方だった。もしこの時、自分一人でも十分楽しめるようなおもちゃであれば、身支度を一時忘れて遊び込むことにつながったかもしれない。また、「やってみたくて、あと少しの身支度を手早く済ませよう」と自分で思えたり、一言保育者から声をかけたりというきっかけがあれば、第3期の課題である「自主活動への見通し」を持って移行プロセスを進んでいくことができたかもしれない。しかしこの場合いづれもなく、身支度が終わったあとの「自主活動の見通し」には繋がらず、第3期の課題が達成されないままとなった。

＜第4期「遊びたいものがない」＞

最後に残った上着の片付けを済ませ、リュックを廊下にあるロッカーにしまうために廊下に出る。この時担任も廊下にいたが、他の作業をしていたためS男の身支度完了には気付かなかった(SD10)。担任との触れ合いがないまま保育室に戻ったS男は、ふらふらした足取りで室内を半周ほど歩き回り、メタルインセツの置かれた机で遊んでいたK太に話しかける。自分でものに関わって遊ぶ意志はこの段階では形成できておらず、「身支度をしながら自主活動に向けて気持ちを整える」という目的は達せられなかった。移行

未了のまま身支度を終えた事例だと考えられる。

【事例2：久しぶりの登園で気後れするM子】

<第1期「久しぶりの幼稚園、どきどき…」>
 体調不良により数日欠席したため、久しぶりの登園となり（SD1）、気おくれしている様子でいつもより遅い時間に泣きながら登園してくる。玄関前で年少クラスの担任に出迎えられ、励ましの言葉を掛けられたため（SG1）泣きながらも保護者と離れて入室することができた。

入室直後、担任は奥まった辺りで身体測定を行っており（SD2）、M子に気づかなかった。タオルをリュックから取り出し涙を拭き、タオル掛けにかけようとするが、いつもは早めに登園するM子にとって、フックの空きがほとんどないタオル掛けは普段あまり目にしない状況（SD3）であり、しばらく考え込んでからタオルをかける。

ここまで、登園直後の気後れや戸惑いといった内的要因や、いつもと異なる状況の中で保育者が身体測定のため個別にM子の受け入れをできないといった阻害要因がありながらも、時間をかけて周囲の状況を判断しながら自分で一つずつ身支度を進めている様子が、ゆっくりした歩みや行動の合間あいまに周囲をじっと観察する姿から見て取れる。

<第2期「これでいいのかな…」>

周囲の大人からの支えがほぼない状況が続く。一つひとつを確認するようなゆっくりした動きでやるべきことを進めていく。その間、身体測定コーナーに他クラスの子どもの測定のためにひっきりなしに訪れており、ざわざわと落ち着かない雰囲気である（SD4）。

上着をかけてきたM子は身体測定を待つ子どもらの列に並ぶ。少しずつ列が進む中、K太がびったりと後ろについてきて、無理やり自分の作った折り紙の作品をM子に見せようとする（SD6）が、M子は無反応で、会話に応じる余裕もない様子である。

<第3期「だんだん楽しくなってきた、早く遊びたい」>

待ち時間がしばらくたった頃、すぐ前に並んでいた年少の男児がM子に話しかけてきた。今度はM子も年上のお姉さんらしい態度でそれに答え

（SG5）、やり取りする間に表情に余裕が見えるようになり、笑顔になってくる。

M子の番がくると、体重をはかっていた年少クラスの担任がM子の額に手を当てて熱がないか確認する（SG6）。そして、登園児の様子も含めてM子の担任の保育者に申し送りをする。測定の終わったM子は、自分の上靴を履くと近くに置かれていた他児の上靴もきちんと揃え、持ち主に渡す。自分のことだけでなく人のことにも気づき、行動に移せる余裕が出てきたようである。

続いて自分の出席ノートを取り出し、シールを貼りに行く。このころになると、動きがキビキビとして、移動も小走りになっている。休んでいる間に月が変わって、新たな種類が出されているシール（SG7）を目にして嬉しそうにシールを選び、観察者に笑顔で見せる。欠席していたためシールを貼る欄に空きがあり（SG7）、貼る場所を迷っていた。観察者がシールの机の前に貼られたカレンダー（SG8）を示すと、カレンダーを見て今月のページを開き、正しくシールを貼る。

小走りに身体測定のコーナーに行き、記入済みのノートが重ねられている所に置く。シールの机に走って戻り、置いてあったノート入れを手に取り、リュックにノート入れをしまう。

<第4期「やりたかったパズル！」>

リュックをロッカーに入れに廊下へ出る。リュックが入らない（SD8）・年少児とぶつかる（SD9）等の小さなトラブルがあったが、落ち着いてやり過ごし、リュックをしまう。その後、小走りに保育室に戻り、パズルの棚からおもちゃを選んで取り出し、遊び始める。

この事例でM子は、ゆとりある時間の流れ（SG4）の中で、自力で落ち着きを取り戻し、気持ちを立て直して移行に向かうことができた。

最初は、病欠が続いたことや、月に一度の身体測定という阻害要因が重なり意欲的でない状態での登園だったが、この園の、身支度を急かさないうり方がプラスに働いたと考えられる。

4. まとめ

以上の3事例から、幼稚園児の登園後の移行プロセスにおいて、一つの要因が子どもに対して促進的もしくは阻害的に働く際の、他の要因との関

わりについてまとめたい。そのために、類似する外的な要因であるのに、子どもによって促進的にも阻害的にも働いた要因について考察する。

①登園時間帯

S男とM子は、園として定められた登園時間帯よりも遅く登園しており、どちらも園についたときに気おくれしている様子が見られた。登園した時点では、登園時刻が遅いことがS男M子両者にとって阻害要因となっているが、身支度終了時点ではS男は遊びに取り組みず、M子は自分で遊びを選んで始めることができている。これには、M子の第3期にはあった保育者との触れ合いがS男には最後までなかった(第2期に会話はあがるが、場所を移すよう指示されたにとどまった)ことに起因すると考えられる。

②他の子どもたちの遊ぶ姿やおもちゃなどの物的環境

先に遊んでいる子どもの存在や、魅力的なおもちゃ等の物的環境は、例えばそれが好きな友達だったり、興味のある遊びだったりした場合は「やってみよう」「一緒に遊びたい」という展望を喚起することにつながり、K太が使いたい素材を見つけて身支度をいそいそと終えたように、促進的に働くこともある。反対に、S男が身支度途中で動くおもちゃに触れていた時のように、先に行うべきとなっていることを中断させてしまうことにもつながる。また、S男の事例では、「身支度が終わっていないので、まだ遊ぶ時間ではない」という規範意識があるために遊びこむこと、やりたい遊びを持つことにもつながらなかった。K太とS男の事例については、それぞれの求めている遊び方が、一人で遊べるものか、それを介して人と交流することに主眼を置くものかどうかによって、促進的に働くか阻害的になるかが分かれたのではないかと考えられる。

③ゆとりある時間的環境

身支度終了までにS男は約23分、M子は約27分かかっている(M子は身体測定に要した時間も含む)。二人とも園生活に対して消極的な気持ちを持って登園してきており、ゆっくりとした動作でしばしば身支度の行動が滞る場面が見られたが、S男は構ってくれる人を求めてふらふらと歩くさまが目立った一方で、M子は周囲の状況を見定め

て自分のすべきことを理解しようとしている様子であった。S男は行く先々で相手をしてくれそうな他児に働きかけているが、相手がすでに遊びに打ち込んでいることもあり、またS男の働きかけが、相手にとっては唐突で不快な行動(ほほを掴まむ、押し倒す)でもあったため、拒否されてしまった。時間をかけても、受け入れてくれる相手を見つけて先への楽しみや見通しを作ることにはつながらず、時間的なゆとりが、疎外的とはならないまでも、促進的な働きをするには至らなかった。

以上より、登園後の移行には様々な要因が子どもの移行を支えもしくは阻害しており、一つひとつの要因は決定的なものではなく、子どもの内的な要因によってその働きが定まってくることが分かった。

TEM図を見ると、S男やM子など、移行の課題を抱えた消極的な気持ちで登園してくる子どもに対して、登園後すぐ保育者が十分に対応できれば、その後のプロセスが変わったのではないかと思われる分岐点が複数見られる。またその際に、自分で考え自立的に行動できるだけのゆとりある時間的環境を保証することの重要性も再確認できた。

5. 今後の課題

本研究の観察対象園は、園児が時間的に幅のある中で個別に登園することができ、登園後にゆったり時間を取ることが可能なデイリープログラムをとっている。そのため今後は異なった保育形態や登園形態の園も考察の対象としていく必要がある。

<引用文献>

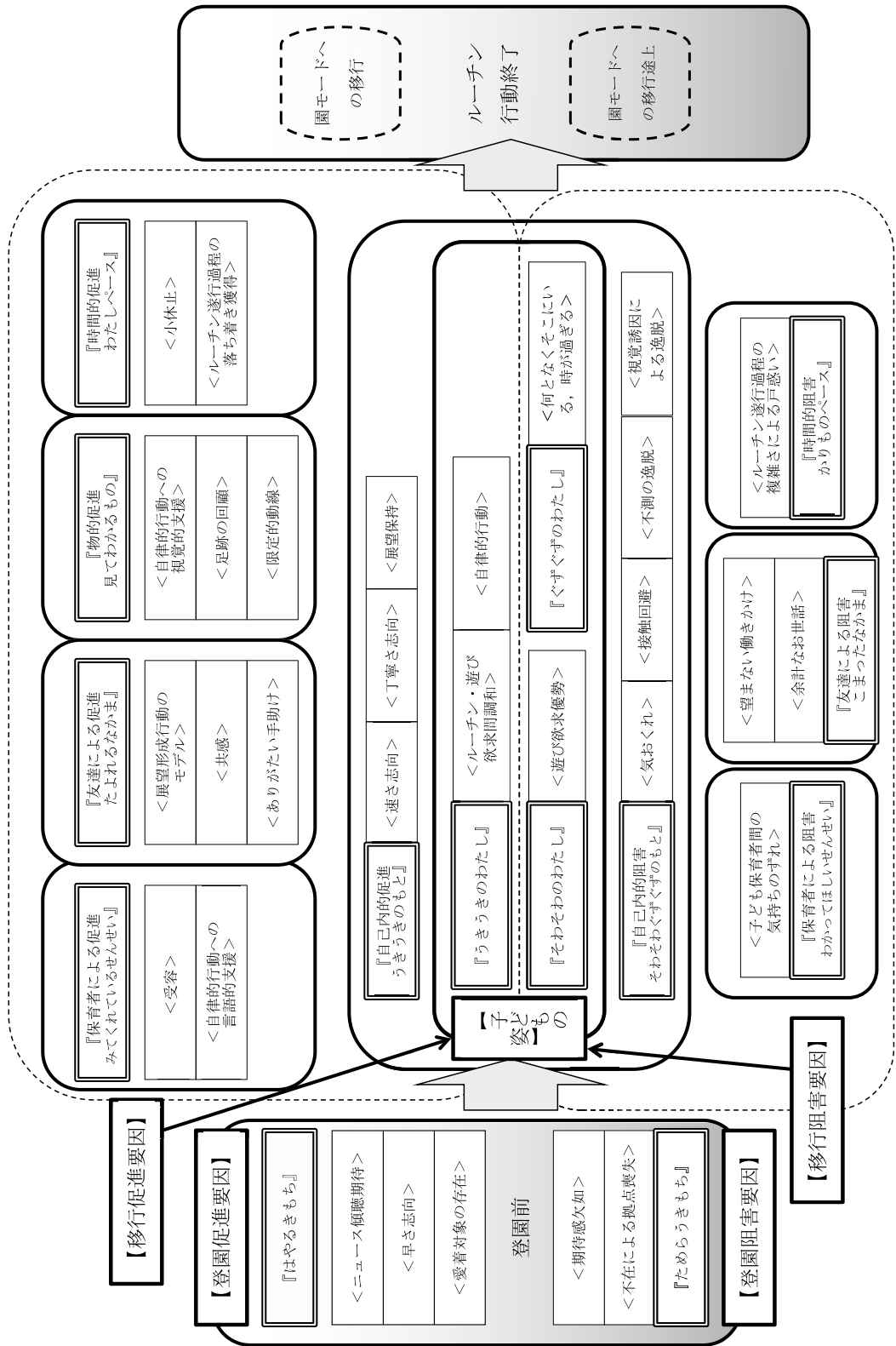
- 会沢 勲・石川 悦子・小嶋 明子編(1998)『移行期の心理学 こころと社会のライフ・イベント』プレーン出版
- 藤崎 春代(1991)「子どもにとって園生活とは何か? : 大学生の自分史の分析より」帝京大学文学部心理学紀要 1 35-60
- 大野 和男(2009)「保育者の視点から見た子どもにとっての1学期」松本短期大学研究紀要

- 18 3-21
- 大野 和男 (2010) 「入園からクラス替えに至る幼稚園児の様子 - 保育者の視点から見たクラスに『なじむ』ことと子どもの発達」松本短期大学紀要 19 3-14
- 高濱 裕子・無藤 隆 (1997) 「移行期の仲間関係—新入園児の参入に伴う進級時の相互作用の変化—」日本家政学会誌 48 (4) 279-287
- 安田裕子・サトウタツヤ (編著) (2012) 『TEMで分かる人生の径路 質的研究の新展開』誠信書房 2-3,32-36
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (編著) (2015) 『TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社 5-7
- 山本聡子 (2015) 「登園後の移行に対する保育者の配慮に関する研究」名古屋柳城短期大学紀要 37 125-137

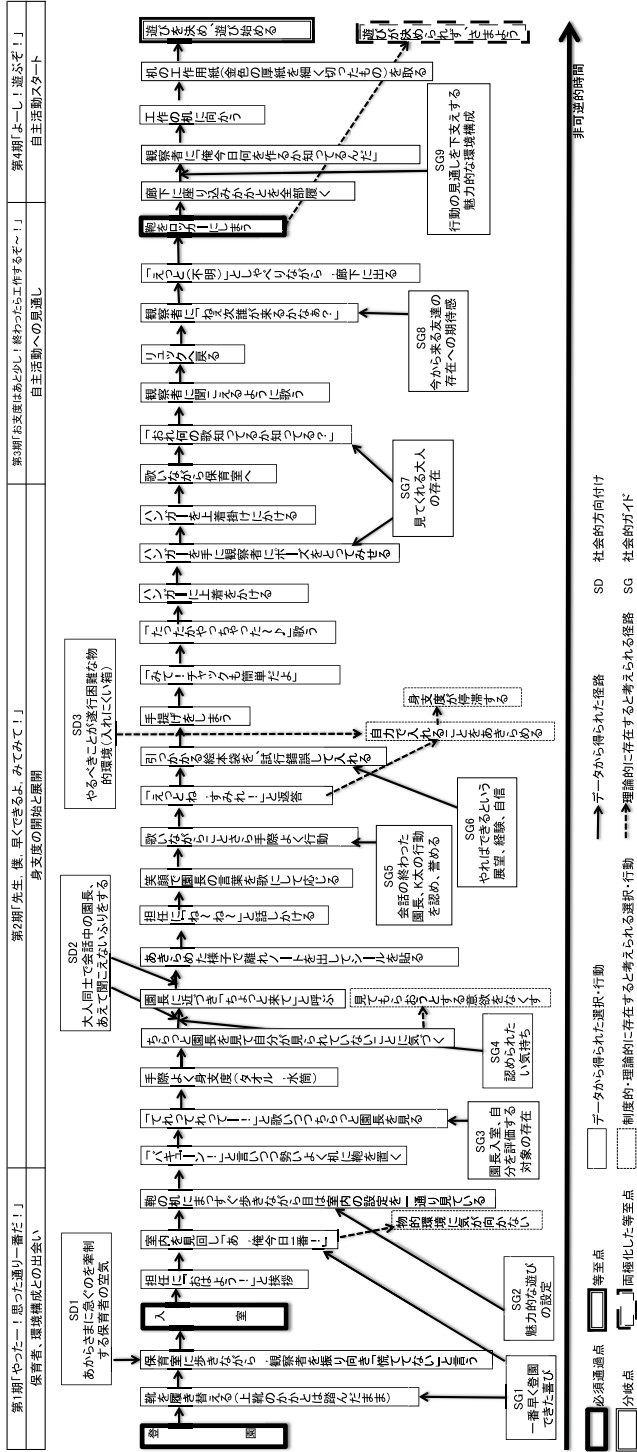
<付記>

本研究の成果の一部は、中部教育学会第 63 回大会にて口頭発表を行った。

付表 1 「登園児の移行」構造図

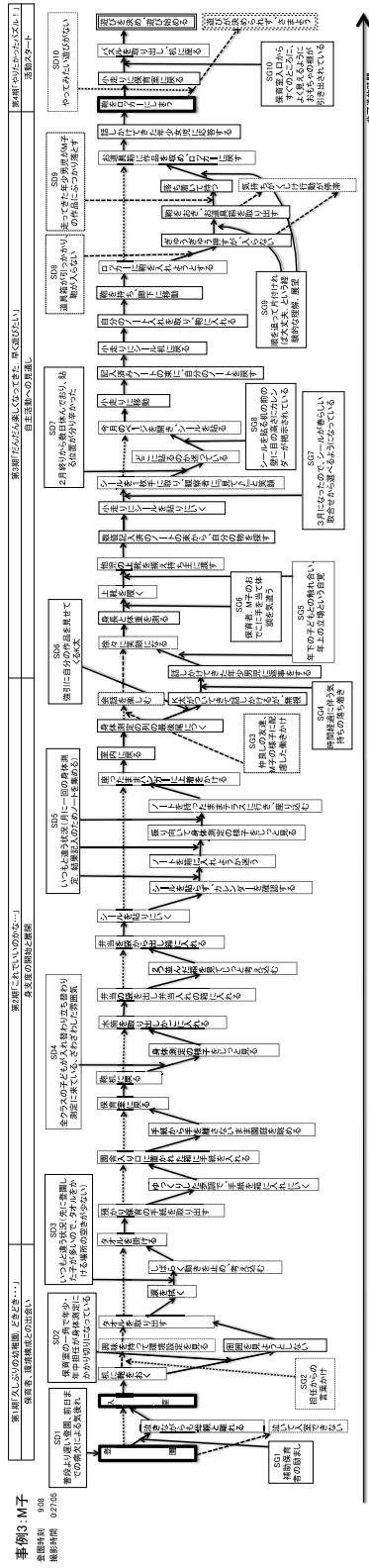
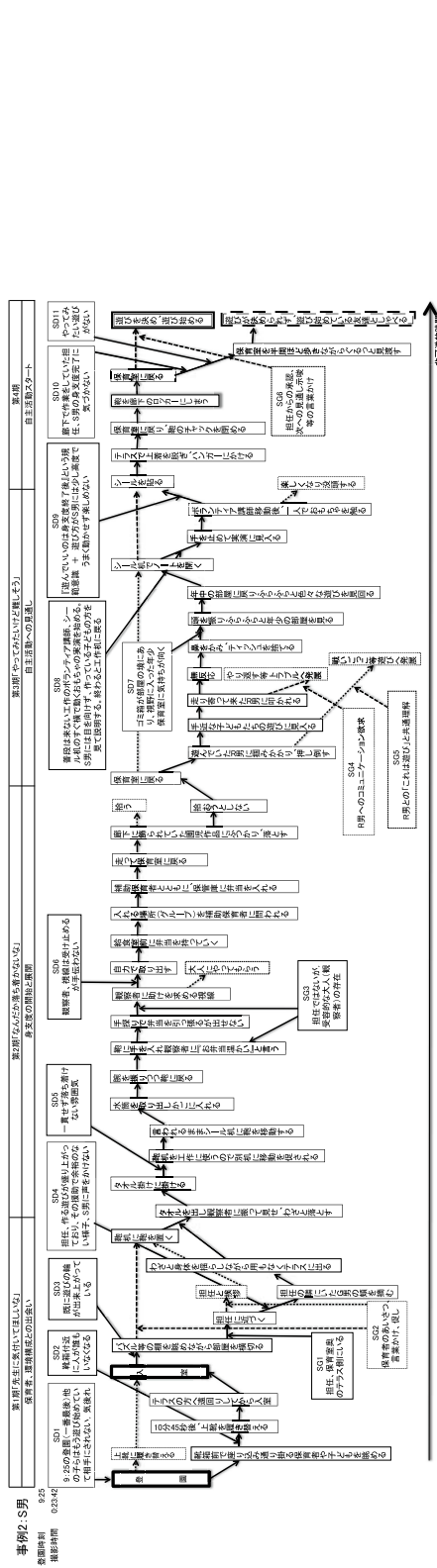


付表2 K太のTEM図



事例1: K太
登園時刻 8:30
撮影時間 00:15

付表 3 S 男と M 子の TEM 図



事例3 M子
撮影時間 0:27:05

A study about the transition after attendance of kindergarten and child care —Focusing on processes of individual transition—

Yamamoto, Satoko*

本稿では、登園後の移行プロセスにおいて、一つの要因が子どもに対して促進的もしくは阻害的に働く際の、他の要因との関わりを明らかにすることを目的として、子どもの入室から遊び始めまでを観察してえられたエピソードを元に、複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model) を用いて移行のプロセスを可視化し分析を行った。その結果、それぞれの要因は子どもの持つ内的要因との相互作用によって移行を促進・または阻害することが明らかとなった。特に、類似しているが子どもによって異なる働きをした要因として、①登園時間帯、②他の子どもたちの遊ぶ姿やおもちゃなどの物的環境、③ゆとりある時間的環境の3点について検討した。

キーワード：登園, 移行, 人的物的環境, 時間的環境