

# 幼児の実態を把握する保育者の視点についての分析 — 幼児の実態把握と環境構成の関連に着目して —

西垣 吉之<sup>1)</sup>・橋村 晴美<sup>1)</sup>・平岡 康代<sup>2)</sup>・西垣 直子<sup>3)</sup>

## Analysis on the Point of View of Child Carers Who Grasp the Actual Conditions of Young Children — Focusing on the Relation Between Grasping Actual Conditions of Infants Andenvironmental Composition —

Yoshiyuki NISHIGAKI, Harumi HASHIMURA,  
Yasuyo HIRAOKA, and Naoko NISHIGAKI

本研究では子どもの育ちに即した環境を構成していくための基礎となる【子どもの実態把握】について検討した。その結果、①興味・関心は、具体的な活動に向き合う個々の子どもの言動に表れることを理解し、保育者の経験などに頼らず事実から読み取ることがより精度の高い【子どもの実態】を捉えることにつながるということ、②実態把握のために子どもの心の動き＝内的世界の理解、経験内容の理解、子どもの育ちの理解という視点を持ち合わせなければならないこと、③保育者がねらいを明確に定めることで、子どもの活動を評価する観点が明確になり【子どもの実態把握】を手助けするということ、④個の身体的・精神的発達、さらに子どもの行動特性を理解することでより子どもの今の実態に迫れること、⑤個々の子どもの躰きを捉えることが【子どもの実態】の一部であること、⑥【子どもの実態】をとらえる際、子どもの今をまるごと受け止め共感する保育者の姿勢や、その子が抱える課題に丁寧につきあおうとする姿勢、子どもの姿を肯定的に見つめようとする保育者の姿勢が求められること、⑦子どもの行為を対象化し客観的に捉えるのではなく、それを捉えている保育者自身の心の動きも含め、【子どもの実態】に包含していくことが求められること、⑧保育者の感情が大きく揺さぶられる経験内容も含めて【子どもの実態】に表記することで、より質の高い実態把握につながる可能性があることがわかった。

キーワード：幼児の実態、幼児理解、環境構成、人的かわり、表現、エピソード

### 1. はじめに

我が国における保育内容は、保育所保育指針・幼稚園教育要領で規定されている。その中で最も強調されていることとして、子どもの育ちは主体的な遊びや生活を通して保障されるということである。それに際して保育者は、【子どもの実態】に応じた環

境を計画的に構成することが基本とされている。

保育所保育指針(2008)によれば、第1章総則3保育の原理(2)保育の方法(オ)において、「子どもが自発的、意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること」と書かれている(厚労省 2008 p5)。また、第2章 子どもの発達 1乳幼児期の

1) 教育学部子ども教育学科 2) 各務原市役所子育て支援課 3) 岐南さくら南保育園

発達特性(2)でも「子どもは、子どもを取り巻く環境に主体的に関わることにより、心身の発達が促される」とある(厚労省 2008 p8)。さらに、幼稚園教育要領 第1章 総則 第1幼稚園教育の基本1では、「幼児は安定した情緒のもとで自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。」と記載されている(文科省 2008 p4)。

つまり保育現場において保育者は、子どもが主体的に関わりたくなるような生活・活動空間を意図的に構成していくこと、そしてそこでみられた【子どもの実態】に応じて自身の関わりを変容させていくこと、さらには子どもの育ちを促す環境を新たに構成していくことが必要とされているのである。換言すれば、保育者自身も主体的に子どもの育ちを捉えることに努め、自身の援助方法を【子どもの実態】に応じて変容させていこうとする意識をもつことが必要とされていると言えよう。こうした意識のもとで子どもの変容が促された時、再び保育をする主体者としての保育者にも言動の変容が現れてくると思われる。以上のことからわかるように、子ども主体の保育とは、子どもの主体性だけに委ねればよいのではなく、子どもの主体性と保育者の主体性が絡み、ぶつかり合うことではじめて達成される営みなのである。しかしながら、そこでのぶつかり合いは無数に存在し、そのぶつかり合いは様々な事象として表出される。従って保育者が子どもとの間に渦巻く無数の事象を丁寧に読み取ることが必要になる。これらを総括するとすれば、保育の質を高めていくためには、保育の中で展開される子どもの遊びや生活など具体的な事象を保育者が【どのように読み取るのか?】【どのように解釈するのか?】【どのように評価するのか?】が問われているということができよう。

また、【子どもの実態】【環境構成】について、保育所保育指針解説第4章「保育の計画及び評価 1. 保育の計画 (2) 指導計画 (3) 指導計画の作成の基本【子ども一人一人の育ちの理解】」では、「子どもの実態を把握し、理解することから指導計画の作成はスタートします。なぜならば、指導計画は、保育士等から一方的にある活動を子どもに与え、させる計画ではなく、子どもと保育士等との相互作用の中

でつくっていくものだからです。～ができる、～ができない、～遊びをしているといった目に見えることだけではなく、育っている、育とうとしている子どもの心情、意欲や態度を理解すること」と述べられている(厚労省 2008 p.131)。さらに【集団としての育ちの理解】において、子どもが生活する姿や記録から子どもの実態を把握する視点として3つの視点が掲げられている。ひとつ目は「生活への取り組み: 食事・睡眠・排泄など基本的な生活習慣」、二つ目は「人との関係: 保育士・子ども等」、三つ目は「遊びへの取り組み: 何に興味をもち、何をしようとしているのか」(厚労省 2008 p.132)、さらに実態を捉える際には「個人差を大切にすること、また、興味・関心を持っていることや得意なことにまず目を向け、次に何につまずいているかを明確にすることがポイント」<sup>3)</sup>(厚労省 2008 p.132)であると書かれている。また「子どもと大人(保育士等・保護者)の関係性と、子ども相互の関係性を読み取ること」(厚労省 2008 p.132)の必要性についても訴えられている。

次に、子どもの実態把握と計画に向けたねらい・内容の関連について「子どもの実態把握をもとに、子どもの発達過程を見通し、養護と教育の視点から子どもの心情・意欲・態度と体験する内容を具体的に設定します。また、家庭生活との連続性や季節の変化、行事との関連性などを考慮して設定することが大切です。」としている。さらに、具体的に設定したねらいや内容と環境構成との関連においては「具体的に設定したねらいや内容を、子どもが経験できるように、物、人、自然事象、時間、空間等を総合的にとらえて、環境を構成します。」(厚労省 2008 p.132)とし、「子どもが環境に関わって主体的に活動を生みだしたくなるような、心ゆさぶる、魅力ある環境」を構成すること、「家具、遊具がある、素材、用具がある、植物、小動物がいるということだけではなく、そうした環境が子どもに活かされた環境になっていることや、人と人の関わりなど目には見えない雰囲気等が重要」(厚労省 2008 p.133)と書かれている。また「環境構成には、こうした計画的な側面と、子どもが環境に関わりながら生じた偶発的な出来事を生かす側面」(厚労省 2008 p.133)があり、「特定の活動を想定して大人主導で展開させるための環境ではなく、子どもの気づき、発想や

工夫を大切にしながら、子どもと共に環境の再構成をしていくこと」(厚労省 2008 p,133)の重要性が訴えられている。さらに、子どもの活動の展開と保育士等の援助の関連については「子どもの活動の生まれる背景、意味を的確にとらえ、子どもが望ましい方向に向かって主体的に活動を展開していくことができるよう、適切な援助を行なうこと」(厚労省 2008 p,133)が訴えられている。また「保育士等の予測を越えた子どもの発想や活動に心を動かすことや、また、天候の変化などにより、ねらい・内容の修正や環境の再構成」(厚労省 2008 p,133)が行われる必要性についても言及している。

このように、【子どもの実態】を捉えることは、子どもの生活を見通してデザインしていくために欠くことのできない営みの一つであることがわかる。特に【子どもの実態把握】に関連する文言として、①目に見えることではなく、育っている、育とうとしている子どもの心情、意欲や態度という観点で捉えること、②基本的な生活習慣など生活への取り組みへの把握、③子どもや保育者、保護者など人との関係性の把握、④遊びにおいて何に興味を持ち、何をしようとしているかについての把握、⑤つまずきへの理解、⑥発達の理解、⑦環境への主体的な関与、⑧子ども自身の気づきや発想、工夫の捉え、⑨子どもの活動が生まれる背景、意味の理解、などを想定することができよう。

さて、現代の保育では子ども主体の保育が求められている。しかしながら、保育活動の振り返りは個人の内省に留まることが少なくないため、それぞれの実践者が抱く、子どもを主体とする遊びや子ども主体の保育という言葉から連想する捉えには、各保育者に共通の要素もあるが、その捉えがかなり乖離している点も多く存在している。これと同様、【子どもの実態を捉える】ということについても、保育者間で共通理解がなされているわけではないこと、また、個々の保育者の保育観や子ども観、個々の保育歴や経験年数などによって、子どもの実態を捉える視点が様々であると思われる。

そこで本研究では、ランダムに選ばれたいくつかの遊び活動事例を抽出し、それぞれの事例の環境構成や援助、それに伴う子どもの行動変容から、保育者が【子どもの実態】をどのような視点から捉えているのかについて読み取るとともに、よりの確な【子

どもの実態把握】を可能にするために保育者が身につけておかなければならない力について明らかにしていこうと考える。

## 2. 研究の方法

(1) 実践記録の分析：保育実践とエピソード記録から、以下の視点について省察を行う。

- ①保育者が【子どもの実態】をどのような視点で捉えているか。
- ②【子どもの実態把握】を可能にするため、保育者が身につけておくべき力とは何か。

(2) 研究対象事例

実践記録採取期間：平成26年4月～平成27年11月

事例1：記録日時 平成26年4月18日／対象

K市S園2歳児 記録者X

事例2：記録日時 平成26年6月16日／対象

K市S園2歳児 記録者X

事例3：記録日時 平成26年10月31日／対象

K市U園1歳児 記録者Y

事例4-1：記録日時 平成27年7月9日／

対象 K市N園2歳児 記録者Z

事例4-2：記録日時 平成27年7月9日／

対象 K市N園2歳児 記録者Z

事例5：記録日時 平成27年11月13日／対象

K市N園2歳児 記録者Z

尚、本論に記載されているすべての記録事例について、記録者本人に本研究で利用させていただくことについての承諾を得ている。

## 3. 結果と考察

1) 【事例1】「人形遊び①」 2歳児4月

\*事例1及び事例2は同一クラスにおける保育者Xの記録である。

人形で遊んだ。子ども達一人ひとりが一人一体以上持てるように人形を準備し、子ども達が見えるところに置く。すると子どもたちは人形に近づいて行き、人形を選んで持って行った。しかし、A子、B男は「こんなのいや！ ぼぼちゃんがいい」「恐竜がいい！」と保育者に訴えてきた。せっかく用意した人形は、2歳児なら喜ぶはず、もっ

と遊んでほしいという保育者の思いから、人形遊びを継続させようとしたが、遊びは期待したほど盛り上がりなかった。そのため、保育者が人形を使って楽しく遊ぶ姿を見せた。すると子どもたちの人形遊びが少し盛り上がりしてきた。しかし、依然としてA子、B男は人形に興味を示すことはなかった。

そこで、人形遊びがもっと盛り上がるようにと、人形に加えダンボールという素材を出してみた。すると今まで人形遊びに興味を示さなかったB男の表情が一転した。「しんかんせん！」とダンボールに一目散に寄っていき「先生、いっしょに入ろう」「一緒に電車しよう」と自分の思いや要求が次々と出てきた。その様子に刺激を受けたA子や他児も「つなげてみよう」「トンネルみたいにして」という思いを次々と出すことができた。子どもたちの要求に答えていく中で、一人ひとりがダンボールに関わり、自分のつもり見立て遊びを楽しむ姿が見られた。それまでとは違った子どもたちの楽しそうな表情を見ることができた。

#### <保育者による考察>

以前、2歳児を担当した際、人形遊びの好きな子どもが多かったことから、人形遊びをしようとした。子どもたちのために作った人形はきっと子どもたちの心をときめかせ、夢中になって遊ぶであろう。そして、そこから「ふとんほしい」「ミルクちょうだい」と遊びが広がり、楽しいものになるのではないかと予測して行った。

4月の中旬になり、少しでも早く子どもたちとの信頼関係を築き、子どもたちが興味・関心のある遊びを見つけて安心して遊んでほしいというあせりがあった。今までの保育経験から子どもたちが楽しんで遊ぶに違いないと決めつけ行うことに違和感を持ちながらも、強引に人形遊びに興味を持たせようと保育を進めていった。しかし、明らかに子どもの遊ぶ姿と自分が予想する姿の間には違いが見られたことから、子どもの捉え方、方向性に問題があったと捉え、再度環境構成を見直してみた。

#### 【考察1】

この事例では、保育者は子どもたちの興味・関心のある遊びを提供したいと考えていたにもかかわらず、「子どもの実態」を今の実態ではなく過去に経験した2歳児の姿に依拠し環境構成を行ったことが、子どもの実態との間にギャップを生じさせた要因であることは明確である。また保育者は、子ども達の興味が持続しないことを把握すると、活動前に予測した人形遊びを楽しむ子どもの姿が表れるように、人的環境である保育者自身が楽しく遊ぶ姿を見せようと試みたり、ダンボールを環境として加えるなど環境の再構成を行ったが、ことごとくその関わりが空振りに終わることから、環境構成や援助がこの時期の子どもの興味・関心に基づいていないことが見えてくる。

それでは、なぜ保育者の予想からかけ離れた姿が現れたのか。そこには保育者の願う姿が、今の【子どもの実態】から出発していなかったことに要因があると考えられる。この場合の実態とは、子どもの【興味】である。少なくとも、A子、B男にとっては、人形へ気持ちを向けることはできなかった。それは、A子、B男の「ぼぼちゃんがいい」「恐竜がいい」という言葉が出たことから明らかである。彼らにとっては、人形ではなくぼぼちゃんや恐竜への興味が勝っていたのである。その後も保育者は、人形に興味を持ち持ち遊んでほしいという一方的な思い込みがあるため、保育者自身が楽しそうに人形で遊ぶ姿を見せたり、ダンボールを加えたりしていった。ただ、そうした環境の再構成も、あくまで人形で遊んでくれることを期待した保育者の願いやそれに基づいた意図が根底にある。つまり保育者の願いを優先させていると言える。

次に人形で遊ばず、ダンボール単体で遊び始める子どもの様子を保育者はどのように受け止めたのであろうか。このとき、保育者の気持ちが大きく変容していった。それが、エピソード内に見られる①Bくんの表情が一転した、②一目散に寄っていき、③自分の思いや要求が次々と出てきた、④思いを次々と出すことができた、という保育記録の表現から読み取ることができる。保育者は①②の子どもの表現から、子どもたちの心情の変化に加え意欲の高まりを読み取った。保育者は子どもの内なる世界で起きている興味や関心の変化を読み取っているのでは

る。また、その後③④子どもの要求に応じることに  
より、主体としての子どもの思いが表現される姿に  
接しながら、「要求に応える」という援助の重要性  
について、認識する機会を得たと思われる。

保育者が「ダンボール」という素材に関わる中で  
変化していった子どもの姿に応答的に関わること  
で、子どもがつもり見立て遊びを楽しむ姿や、それ  
までとは違う子どもたちの楽しそうな表情に接しな  
がら、保育者自身心揺さぶられたことだろう。多く  
の保育者にとって子どもが喜んで遊び活動に参加す  
る姿は、心地よいものである。そうした心地よい体  
験が基盤にありながら、そこでの体験の意味を明確  
に持つことで、保育の知となっていくのではないか。  
つまり、この保育者はこの体験を通して、今の子ど  
もの姿にしっかりと目を向けたことにより、子ども  
の興味・関心という【子どもの実態】を的確に捉え  
るとともに、子どもの要求に応じていくという形で  
環境の構成を再度整えていく重要性に気づいたこと  
になる。また、子どもの興味・関心は、個々の子ど  
もが具体的な活動に向き合う場面で子どもの言動に  
表れることを理解したと思われる。結果、保育者  
自身が経験などから持ち合わせる漠然としたイメ  
ージではなく、具体に向き合うことで、【子ども  
の実態】を捉えることができるようになる意識で  
きたのではないか。

## 2) 【事例2】「好きな遊びをみつけて楽しむ②」 2歳児6月

\*事例1及び事例2は同一クラスにおける保育者  
Xの記録である。

戸外での活動の中で、砂や水など子どもの興味  
に合わせて感触を楽しんで遊べる環境を整えてい  
こうと保育者が考えていた頃の事例である。

これ以前の遊びから、Bくんが電車に興味・関  
心があるということがわかり、室内で電車遊びが  
楽しめるよう牛乳パックで作った電車を用意する  
などの環境構成をし、継続して遊んできた。Bく  
んは、他の遊びにはなかなか興味を持つことがで  
きず、砂に触れることにも抵抗を示していた。そ  
こでBくんの興味・関心を考慮し、砂場に山や道、  
鉄橋を作って電車を走らせ、遊びたいという思い  
を揺さぶり、無理なく砂に触れていくことができ

るのではないかと考えた。保育者の予想通り、砂  
場での電車遊びをきっかけに、砂に触れることや  
保育者と遊ぶことを楽しむようになった。その  
後、穴あきホースで散水したり、砂場に水を撒い  
たりしたところ、水にも興味を示して近づいてい  
く姿が見られた。シャベルで水をすくってはバケ  
ツに入れたり、砂場にできた大きな水たまりに四  
つん這いになって入り、水がかかっても気にする  
ことなく自ら関わって遊ぶ姿が見られた。

### <保育者による考察>

「自分のやりたい遊びを見つけて楽しむ」という  
ねらいのもと、繰り返し遊んできたことにより、日  
を追うごとに遊びが広がり、全身を使ってダイナ  
ミックに遊ぶ姿が見られるようになってきた。その  
ことにより、水・砂遊びの環境構成図にも変化を加  
えていった。Bくんの姿が変わってきた要因として  
①穴あきホース・電車・ペットボトルのバケツやシャ  
ベルなど子どもの興味・関心に合わせて環境を整え  
てきたこと。②繰り返し砂・水で遊ぶことで、子ど  
もが感触遊びに慣れてきたこと。③保育者主導にな  
らないよう意識すると共に、子どもが安心して自分  
の思いや要求が出せるよう、保育者が子どもの声に  
耳を傾けて受け止めたり、応えたりしてきたこと。  
以上3点が考えられる。今後は、一人ひとりがやり  
たい遊びを見つけて十分遊ぶ中で、砂・水の感触を  
味わい、プール遊びへとつなげていきたい。

### 【考察2】

事例2では、保育者が事例1から自身の保育を振  
り返り、保育者の子どもの実態を捉える視点が大き  
く変わったことが伺える。今、子どもが興味・関心  
を向けている遊びに着目し、その楽しむ姿を次の遊  
びへどう繋いでいくのかを考え保育を組み立ててい  
く様子が伝わってくる。

本保育者が「保育士と一緒に自分がやりたい遊び  
をみつけて楽しむ」というねらいを立てたことから  
もわかるように、子どもの興味・関心を捉えようと  
する思いが保育者にはっきり意識化されていること  
が読み取れる。これは事例1とは大きく異なる点で  
ある。そうした意識の変化によって、子どもの行動  
変容が明確に見えた事例である。

さて、この事例には、Bが好きなものに関わるこ

とをきっかけに、砂場で遊ぶことが苦手であるというBの課題を克服しようとしていることが描かれている。保育者はBに対して【好きな遊びに繰り返し取り組んでほしい】という願いを持ちながらも、新たに【砂で遊んでほしい(感触で遊んでほしい)】という願いをもって活動に取り組んできた。そして、砂で遊んでほしいという直近の願いを持つことで、漠然とではなく具体的にどのように環境を整えるか、援助するかについて思考をすることになった。それが、Bが好きな電車による遊びを利用するという発想へとつながった。願いを明確に持つということは、環境構成や援助法を明確にすることと連動していることがわかる。すると、子どもの実態に応じるためには、子どもの興味・関心を捉えその興味・関心に基づいた活動を展開しながらも、そこで生まれてきた新たな子どもの興味・関心やその子が抱える課題も順次取り入れて、保育者の願いの達成へのプロセスを丁寧に考えていくこと必要性が見えてくる。

興味に基づいて環境構成をすることをもう少し丁寧に分析すると次のようなことが言える。まず、Bが好きな電車を利用して砂場で遊ぶということは彼にとってどのような意味があるのだろうか。Bは砂そのものと関わることに抵抗を示していた。しかし、電車を手に持つことによって、直接的ではなく間接的に砂に触ることができる。間接的だからこそ、その場に抵抗なく居ることができるのである。また、保育者と一緒に遊べるようになったのも、Bと保育者との〈間〉に電車が存在したからである。このように、Bの変化のきっかけとなった電車には大きな意味がある。その結果、砂場という〈場〉への抵抗がなくなり情緒が安定し、周りで起きていることへの関心が拓かれていくことになった。その姿が「水を含んだ砂」「水」というものへの関わりや、「穴あきホースで散水する」保育者の行為、「シャベルで水をすくってはバケツに入れる」「砂場にできた大きな水たまりに四つん這いになって入る」という子どもの行為に表れている。結果、砂で汚れても、水がかかっても気にすることなく自ら関わって遊ぶ姿へとつながったと思われる。

こうした解釈の中には、子どもの心の動きを予測し、子どもが活動に参加しながらどのような経験をしてきたのか、その結果、子どもがどのように変化

し育ったのかが描かれている。このように考えると【子どもの実態】把握においては、子どもの心の動き=内的世界の理解 経験内容の理解 子どもの育ちの理解まで波及しなければならないことが確認できる。

とりわけ、子どもの心の中で起きている機微がすべて他者に認知されるとは限らない。ただ、保育者がねらいを明確に定めることで、評価の観点がはっきりし、保育者自身にも読み取ることができるようになると考えられる。その目に映る行為を子どもの内なる心の動きの“表現”として捉え、その表現されたものを素材に、子どもをより丁寧に観ることが【子どもの実態】を把握する非常に重要な視点の一つであることを確認しておきたい。

### 3) 【事例3】「指先を使った遊びの場面にて」

1歳児 10月 保育者Yの記録

初めて洗濯バサミで遊んだ時、Iくんは、紙や布に思うように洗濯バサミをつけることができず、興味を示さなかった。Iくんが興味を持って楽しく遊べるようになってほしいと願い、2回目の遊びでは、まず布に沢山の洗濯バサミをつけておき、はずす遊びもできるようにした。Iくんは前回には見られなかった関心を示し遊び出した。そして、その動きは指先を使って布からはずすと言うより、手全体を使ってむしり取るといった動きだった。次々に布から洗濯バサミを外すことができ、保育者が「取れたね」と声をかけると、『おもしろいな』『いっぱいはずすことができうれしいな』といった思いを、表情や姿から読み取ることができた。

#### <保育者による考察>

歩ける子が多くなり、行動範囲の広がりが見られる。探索活動を通して自ら環境に関わろうとする意欲が高まり、歩いたり体を動かしたりするとともに、色々な物に関心を示し、関わるようになってきた。その関わり方は、手や指先を使い、つかむ、ひっぱる、出す、入れる、並べる、積む、振る、はめる、はずす、持つ・・・など多様な動きが見られる。子どもたちの姿をもとに、一人ひとりの子どもがやりたい遊びを選んで自ら関わり、繰り返して遊んだり、

試したり出来る環境のなかで、保育者は子ども達のできたことを喜びながらそれぞれの発達を促し、遊びを通した理解と動作が日常生活の行為にもつながっていくようにしていきたいと考えた。今回の遊びで、洗濯バサミではさむということができず、興味を示さなかったIくんであったが、はずすという動作へと環境を構成し直したことで、興味を持って遊ぶことが出来た。保育者が広い視野で子どもをみつめていく大切さを痛感した。

**【考察3】**

1歳時期は身体的・機能的な発達がめざましい時期である。そうした発達を助長するために、様々な活動が生まれる環境を構成し、能動的な身体活動を促していくことが特に重要な時期と言えよう。この様に発達の姿や発達への道筋を理解していくということは、【子どもの実態】をつかむ一つの窓口として重要な意味を持つ。1歳児の全体的な育ちは年間指導計画で押さえる内容であるが、本論で話題にしている【子どもの実態】とは、個の育ちに関することである。つまり、【子どもの実態】把握のひとつの窓口として、個々の身体的・機能的な発達を捉え、それに応じた環境の構成を考える必要がある。

さて、この事例で興味深いのは、Iが興味を示さなかった洗濯ばさみの活動に対して、逆転の発想でその興味を引き出したところにある。挟むという行為に興味を示さなかったIに対して、はずすという環境を投げかけたのは、保育者が洗濯ばさみへの関わり方に関するレパートリーを広く持ち合わせていたからと予測できる。このようなレパートリーの広さは、子どもと様々な活動を積み重ねる中で蓄えら

れたものであろう。

洗濯ばさみはそもそも「挟んで止める」という機能を果たす。そうした機能を果たすものという概念が大人にはある。保育においては、物の機能を理解して子どもを誘導するために利用し、活動を組み立てることが多い。しかし、年齢が小さければ小さいほど、子どもは大人が願うものの取扱とは異なる関わり方をする。それらの関わり方には大人にとって首をかしげるものも少なくない。ただ、初めて出会うものに対して、子ども達の多くは、大人が思いも寄らない扱い方をするものであり、はらはらさせられたり、あるときには感心させられたりすることもある。そこには、新たな創造を生み出すヒントが隠されている。本来挟むための道具に、挟んであるものを取り除くという行為から関わり始めることは、こうした子どもの特性に応じた、つまり【子どもの実態】に応じた環境構成のあり方と言える。まさに子どもの遊びを先取りせず、子どもの特性をわかった上でその姿に応じることが、子どもの育ちをより促すことにつながったと思われる。このように子どもの特性を知ることは【子どもの実態把握】の視点として重要と考える。

**4) 【事例 4-1 / 4-2 / 5】「上新粉遊び①②③」  
2歳児 7月～11月**

次に示す、事例 4-1・4-2、事例 5 は一連の活動である。この上新粉遊びを保育に取り入れるにあたって、保育者は素材に対する抵抗感を示す子どものために、以下のようなプロセスを念頭に置いて活動を進めていた（表1）。

**表1 「幼児教育において育みたい資質・能力」の分析カテゴリー**

|      |  |
|------|--|
| 第一過程 | 保育者自身が素材に関わる姿を見せる。最初は粉の状態から遊ぶことで、子どもたちの抵抗を減らす。粉に水を加えて粉から粘土状になっていく過程を見せ、感触だけでなく目でもその変化を楽しめるようにする。 |
| 第二過程 | 水の加え具合を調整し、やわらかい粘土になったりトロトロになったりと、様々な感触を味わえるようにし、個々の状況に応じて触りやすいような状態をつくる。                        |
| 第三過程 | 色がついていない上新粉に食紅を加えて色をつけることで、子どもの触ってみたいという意欲を高める。また、色をつけることにより、見立て遊びなど、活動の幅が広がるようにする。              |
| 第四過程 | 上新粉粘土という素材に十分触れて遊んだ後、玩具（皿、カップ、スプーン、包丁など）を加えていくことで、ごっこ的な遊びが生まれるような物的環境を整える。                       |

**【事例4-1】「上新粉遊び①」 2歳児7月 保育者Zの記録**

Jくんが洗面器の中で水を多く含んだ上新粉のトロトロとした感触を味わっている様子を、少し離れた所からじっと見ているKくん。保育者が手に取り、机の上にトロトロの上新粉をたらししていると、Kくんは保育者の隣に来て更にじっと見入っていた。「Kくんもやってみる？」と聞くと「うん」とうれしそうにうなづくKくん。何度かトロトロを手ですくって机の上にたらししていると「マヨネーズ」と言いにつっこりした。「本当だ。マヨネーズみたいだね」と一緒に遊ぶと更に笑顔になった。それを聞き、D君も「マヨネーズだよ」とトロトロをたらししていた。するとその2人の姿を見ていたJくんも、トロトロたらしながら「マヨネーズだよ」と言いながら繰り返し楽しんだ。

＜保育者による考察＞

Jくんの遊ぶ姿を見て、トロトロの上新粉に興味を持ったKくん。KくんもJくんと同じようにやってみてみたいんだなと思い、まずは保育者自身が遊んでみせた。やってみてみたい気持ちはあっても、自分からは動けないKくんに保育者が声をかけて遊びに誘った。Kくんの興味を見逃すことなく誘いかけ、保育者も一緒に遊ぶ楽しんだことで、遊びを共有し楽しむことが出来たと感じた。そして、Kくんなりの表現や気持ちに共感していくことで、もっとやりたい、楽しいという思いにつながったのではと思う。

**【事例4-2】「上新粉遊び②」 2歳児7月 保育者Zの記録**

感覚過敏などところがあるLくんは、戸外でも砂や泥に触れることに抵抗を示したり、上新粉遊びでも、粘土状のものはもちろんのこと、粉状のものに触れることにも抵抗を示した。そこで、霧吹きに水を入れ、「これでお友だちの粉に水あげてみる？」とLくんに声をかけると、それまでは声をかけても首を横に振るだけだったLくんの目がきらりと輝いた。霧吹きを握ったLくんと一緒に保育者が「お水欲しいひとー」と周りの子に声をかけると、「Lくんちょうだい」とあちらこち

らの友だちから呼ばれた。Lくんはうれしそうな表情で霧吹きをぎゅっと握り、友だちの上新粉に次々と水をかけて回る姿が見受けられた。その後の上新粉粘土遊びの際には、自ら霧吹きを持ち出し遊ぶ姿が見られるようになった。

＜保育者による考察＞

日常生活の中で、手洗いにいくと水遊びになってしまうほど、水に触れることは大好きなLくんの姿を思い出し、Lくんが好きな「水」という素材をきっかけに、上新粉遊びができるようになるのではないかと環境を考えてみた。回りの友だちとの関わりも持ちながら、Lくんも遊びに参加する方法として思いついた道具が、「霧吹き」であった。今、子どもが興味を持っていることから遊びにつなげていくということを考えたことで、友だちと関わりながら遊ぶ姿につながったと考える。

**【考察4】**

この事例において保育者は各々の子どもの躰きに着目し、それをどのようにクリアするかという観点で保育を進めていることがわかる。KもLも上新粉に触ることや興味を持つこと自体ができなかった。事例4-1で、保育者は、保育者自身がトロトロに触っている姿をKに見せることで素材に対する安心感を持たせている。また、Kがマヨネーズと見立てたことを保育者が受け止め、さらには、それに興味を持ったDやJが、Kと同じように活動し始める姿に触れるという相互性のなかで、ここに居合わせた子ども達が活動への意欲を増していったものと思われる。

また、事例4-2では、上新粉に触れないLに対して、間接的にそのものとの関わりを提供しようとしていることが読み取れる。保育者はLにとって心地よい素材は何かを見極め、環境構成の中に霧吹きを準備したのである。周りの子にとっては水をかけてもらうことで、自分たちの楽しみにしているトロトロとした感触を味わう遊びが成立する。Lにとっても、自分が水をかけることによって周り子ども達が喜んでくれるということにより、一つの遊びの場が成立している。参加の仕方はそれぞれであるが、そうした遊びの場を楽しむことによって、友達のしている遊びに興味を持ち、これがきっかけと



なり、いずれもトロトロ遊びに参加できるようになっていくと考えられる。

事例4-1、事例4-2において共通に言えることは、それぞれの躓きに対して、保育者が段階を踏みながら関わりを持つようとしているところである。それはその時の発達課題に応じるということである。

さて、この保育者は表1に示されているように、子ども達が素材に少しずつ慣れていくことができるように、そのプロセスについて事前に計画していた。そこには、保育者が子どもの発達の道筋に応じようとしている姿勢が読み取れる。子どもがどのように素材を感じ、それに向き合っていくのかについて予測しながら、そのための環境や援助を考えると共に、子どもの年齢発達に応じて見立て、ごっこなどの活動が生まれてくるような環境構成を組み立てるなど、育ちへの見通しを持っているのである。ただし、子どもの発達には個人差があるため、最終的には、一人ひとりの子どもの発達課題に応じて、関わりを持つということが求められる。その姿が事例4-1、事例4-2に表れている。一方で、多くの子どもが一つの素材と出会ったときに、どのような道筋で子どもがその素材を自分のものにしていくのか、またその年齢ごとにどのような子ども達の姿（見立て、ごっこなど）が現われてくるのかを捉える力が保育者に備わっていることによって、それらを基準として、一人ひとりの子どもの実態と比較しながら、適切な援助を考えることができるのではないか。つまり、【子どもの実態】を理解するためには、子どもの発達の道筋を捉える視点を持った上で、“今”“この瞬間”に応じていくことが求められることがわかる。

**【事例5】「上新粉遊び③」 2歳児11月 保育者Zの記録**

上新粉遊びに折り紙を素材のひとつとして準備した。Nくんはさっそく黒の折り紙をいっぱい使って、粘土を包み、それをカップに入れる。そこにストローをさし「チュー」と飲むまねをする。自分で作ったご馳走に満足している様子である。その後保育者のところにそれを持ってきて「せんせい、のんだよー」ととてもうれしそうに伝えてきた。Oくんは、カップにカラー粘土を入れて、

お皿、卵パックと両手いっぱい抱え持ってきて冷蔵庫に入れ、冷やしたり、取り出して飲んだり食べたりするまねをしたりしている。Oくん「Oくん、今ね、のり焼いてるの」保育者「へえ、のり焼いているんだね。何ができるのかな？」Oくん「チーン！ 焼けました、ピザどうぞ」と、平らに伸ばした上新粉粘土の上に折り紙をのせて焼くまねをする。保育者が「わあー、あったかいね。のりがのっておいしいね」とピザを食べるまねをすると、うれしそうに微笑む。その後は、上新粉粘土を丸めてつぶした上にお花紙をのせて、「ハンバーグ、できました」と保育者に差し出したり、上新粉粘土にストローをたくさんさして、「ケーキできました」と、持ってくるなど、粘土と他の素材を組み合わせながら、次々と見立てて遊んでいた。

Pちゃんは「先生、うめぼしできたよ」と小さなピンクの玉を見せてくれた。小さな手で丸めた小さな玉。保育者「梅干作ってくれたんだね。食べてもいい？」と言うと、Pちゃん「いいよ」と保育者の口元に持ってきた。保育者「あーすっぱい。先生梅干好きだから、おいしいよ」とすっぱい顔をして食べる真似をすると、Pちゃんは満面の笑顔を見せた。

**<保育者による考察>**

上新粉粘土と他の素材を使って見立て遊びを楽しむ子や、ほんの少量の粘土を小さな手で丸めて保育者に食べてほしいと持って来る子など、子どもたちが作ったものは様々であった。小さな小さな梅干の中にも、子どもの思いがぎっしりと詰まっているのを感じうれしかった。

**【考察5】**

上新粉の粘土遊びを繰り返す中で、保育者につくったものを見せる姿から、子どもが自分が創ったものにとっても満足している様子が伝わってくる。また、素材に関わりながら発せられる言葉から、子ども達のこうしたいという思いが実現していったことが察せられ、保育者は自分自身がそのことに充足感を得ていることに気づいている。保育者は、主体として素材に向き合いイメージを広げている子どもの姿や、満足している姿に接し、肯定的な意味で心が

揺さぶられる体験をしている。こうした子どもの発達に見合った姿に出会うことで、心より共感的な対応ができたと思われる。

事例4-1 事例4-2 事例5は一連の活動であるが、子どもの活動に向かう姿を継続的に追うなかで、その変化を捉え、その変化に応じて保育者が環境を構成していくことで、子ども達が抱えている興味・関心に根ざした活動が生まれている。そして、子どもが主体的に素材に関わる姿として表れている。子どもたちの遊びの様子、事実を見つめ、その変化を的確に捉えることは、【子どもの実態】把握の上で重要な要素であることが見えてくる。

事例1～4までの事例解釈を通して、【子どもの実態】を捉えるということに関して、事実から子どもの興味・関心や育ち、内的な世界で起きていること、発達状況などを捉えようとしてきた。それに加え、事例5では、保育者の驚きや嬉しかった思いが伝わってくる。そしてそのことが子どもとの関係をさらに深め、子どもが育つエネルギーを生み出していることがわかる。つまり、保育とは子どもと保育者との関係性の上に成立するものであることを改めて考えると、【子どもの実態】とは決して子どもの姿だけを切り取ったものではなく、むしろ保育者との相互作用が深く関与して子どもの姿に現われると思われる。そのプロセスも含め、【子どもの実態】として捉え、表記していくことが求められると考える。

#### 4. まとめと今後の課題

本研究では、【子どもの実態】を捉える視点を各事例の具体を通して考察してきた。そのことを通して、【子どもの実態】を捉える様々な視点が存在していることを改めて確認することができた。ただ、ここに記載された視点は、子どもの実態を捉える一部であることはいうまでもない。今後多くの事例を通して、その具体から【子どもの実態】を捉える視点について検討を深めていくことが求められる。このことを前提として、今回の研究についてまとめる。

##### 4-1. 子どもの実態を読み取る視点

(1) 子どもの興味・関心は、【子どもの実態】を捉える視点の一側面であることが確認できた。興味・関心が向かう方向を捉えることで、環境を再

度整えていくことができる。興味・関心は、個々の子どもの具体的な活動に向き合う子どもの言動に表れることを理解し、保育者の経験などに頼る以前に、まずは事実から読み取ることがより精度の高い【子どもの実態】を捉えることになる。それが子どもの主体的な活動を生み出すことになる。

- (2) 【子どもの実態把握】においては、子どもの活動に参加している際に、現象から捉えられる内容だけではなく、内的世界でどのような経験をしているのかについて捉えることや、その活動が子どもにどのような変容をもたらせたのかを捉える視点を持つ必要があることがわかった。つまり、子どもの心の動き＝内的世界の理解、経験内容の理解、子どもの育ちの理解という視点を持ち合わせなければならない。
- (3) 【子どもの実態】を捉える際、保育者がねらいを明確に定めることで、子どもの活動を評価する観点が明確になり、そのことが【子どもの実態把握】を手助けすることがわかった。
- (4) 【子どもの実態把握】において、個の身体的・精神的発達を捉えることが重要であり、その発達が捉えられることによって、【子どもの実態】に応じた環境構成が可能になる。それに加え、子どもの行動特性を理解して、環境を再構成することで生まれてきた新たな子どもの実態は、より子どもの今の育ちを物語るものであることがわかった。
- (5) 個々の子どもの躰きを捉えることは、【子どもの実態】を捉える視点の一つとして重要な意味を持っていることがわかった。それはその時の発達課題に応じるということであり、その発達課題に応じることが次への発達を促すことになることが確認できた。

##### 4-2. 事実という具体に映し出される子どもの実態

本研究では、【子どもの実態】を把握した上で「環境構成」を行うために、保育者が事実を丁寧に見つめ、その事実をどのように読み取るかが重要であることを改めて考える機会になった。それが保育という営みの基盤を成しているとも言える。また、【子どもの実態】の捉えは、子どもの今をまるごと受け止め共感する保育者の姿勢や、その子が抱える課題に丁寧につきあおうとする姿勢、子どもの姿を肯定的に見つめようとする保育者の姿勢がなければ成立

しないことが再認識された。

子どもが主体として活動している時、少なくとも子どもにとってその状況は心地よいという前提があると考えられる。それ故、保育者が、子どもが活動に向き合う姿を素直に受け止め、その姿を肯定的に解釈し、環境を構成する視点を得ることによって、子どもたちはその環境に心をときめかせ、心の動きが体の動きとなって現れることになる。遊びの過程において事実を集積し、次へとつなげていく役割を保育者が果たすことで、遊びが子どもにとって真の学びの場になるものと考えられる。

#### 4-3. 子どもと保育者との関係性に映し出される 子どもの実態

保育者には子どもの今に寄り添う姿勢に加え、子どもの成長を見据える力が求められる。そのために「ねがい」を抱き子どもに向き合うことが重要になる。願いを持って子どもが主体的に生活できる環境構成を企て援助を行っていく。そこに再び【子どもの実態】が生まれる。【子どもの実態】を捉えるとは、子どもの行為を対象化して読みとるというニュアンスが強いように感じるが、むしろ、子どもの行為を対象化してそこだけを切り取って読み取ることが【子どもの実態】を捉えることではなく、子どもの実態を捉える際の保育者自身の心の動きも含め、【子どもの実態】に包含していくことが求められるのではないか。保育とは、子どもと保育者の相互性の上に成立する営みである。保育者は子どもの成長への願いをもって、見守る存在である。そうしたまなごしを子どもは常に受けながら自己を変容させていく。また子どもの変容を読み取りながら保育者はまた新たな願いを持ち、さらなる子どもの成長を期待して関わろうとする。この一連の流れの中に起こる、感情が大きく揺さぶられる経験内容も含めて【子どもの実態】に表記することで、より事実即した実態を捉えることが可能になるものと考えられる。一方、「環境構成」を整えるには、子どもの最終的な発達を見据えた保育者の願いが存在していなければならないことが今後の課題であると考えられる。

## 引用文献

- 厚労省 (2008), 保育所保育指針  
 文科省 (2008), 幼稚園教育要領  
 厚労省 (2008), 保育所保育指針解説書