

幼児の発達に応じた身体表現活動を可能にする保育者への 支援に関する研究

— 領域「健康」における子どもの育ちを読み取る視点を広げるために —

西垣直子¹⁾・西垣吉之²⁾・橋村晴美²⁾

Study on Support for Teachers Enabling Body Expression Activities According to Infant Development

Naoko NISHIGAKI, Yoshiyuki NISHIGAKI, and Harumi HASHIMURA

本研究では、「発達に応じることを阻むもの」と「発達に応じる視点を促すもの」を、運動会の遊戯の活動を進める上で、園長と保育者の間で行われた話し合いやその後の保育者や子どもの変容から分析し、保育において子どもの「発達に応じる」ためにどのような力が求められるのか、また、保育者が「発達に応じる」力を身につけていくためにどのような手立てやサポートが必要かを明らかにした。子どもの発達に応じるためには、①環境構成や援助など、なぜそのようにしたのか常に考える習慣を身につけること、②子どもの経験内容を読み取ること、③感覚的に行った行為においてその根拠を振り返ること等が捉えられた。また、発達に応じる力を身につける手立てとして、①保育の場で生まれる疑問や引っかかりを保育者同士で共有し蓄積すること、②保育者の実態の適切な捉えによって関わりや援助、環境構成を変えることによって、子どもが変わっていく実感を重ねること、③発達に応じた関わりによって子どもに肯定的なまなごしを向けられるようになることで、子どもの発達をさらに的確に捉えていこうとする意志が生まれることが分かった。また、本研究を通して発達に応じることを常に意識することがカリキュラムマネジメントの基盤にあることを改めて確認できた。

キーワード：身体表現活動、発達に応じた環境構成、保育者への指導・援助、
カリキュラムマネジメント

【研究の背景と目的】

「幼児の発達に応じる」とは幼児教育や保育における保育者の指導・援助の基盤であると言っても過言ではない。幼稚園教育要領・保育所保育指針においても次のような記述がある。

幼稚園教育要領 第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本3において、「幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、幼児の生活経験が異なることなどを考慮して、幼児一人一人の

特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること」と訴えられている。これは幼稚園教育要領における幼児の発達に関する基本的な考え方と言える。また、幼児は一人ひとりの個人差が存在していることを前提に個々の発達課題を明確にし、それに応じた指導・援助を行うことによって、幼児の発達が促されることについて述べている。保育所保育指針においても、第1章 総則 1 保育所保育に関する基本原則(3) 保育の方法 ウにおいて「子どもの発達について理解し、一人一人の発達過程に応じて保育すること。その際、子どもの個人差に十

1) 岐阜聖徳学園大学短期大学部(非) 2) 教育学部子ども教育学科

分配慮すること」という記述がある。

また、幼稚園教育要領 第1章 総則 第3 教育課程の役割と編成等 1 教育課程の役割においては、「幼児の心身の発達と幼稚園及び地域の実態に即応した適切な教育課程を編成」するとともに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた教育課程を作成することが訴えられた。さらに、教育課程は常に実施状況を評価し、その改善を図り、教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントに努めるようにということが訴えられた。さらに、第1章 総則 3 教育課程の編成上の基本的事項(1)において、「幼稚園生活の全体を通して第2章に示すねらいが総合的に達成されるよう、教育課程に係る教育期間や幼児の生活経験や発達の過程などを考慮して具体的なねらいと内容を組織するものとする。この場合においては、特に、自我が芽生え、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる幼児期の発達の特性を踏まえ、入園から修了に至るまでの長期的な視野をもって充実した生活が展開できるように配慮するものとする」と書かれている。このことから、教師は個々の幼児の幼稚園入園から終わりまでの発達のプロセスをどのように踏んでいくのかに関する発達過程への見通しを持ち、それに応じた教育課程の編成が求められていることがわかる。また、第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 2 指導計画の作成上の基本的事項(2)において、「具体的なねらい及び内容は、幼稚園生活における幼児の発達の過程を見通し」立てられることについても言及している。さらに、「環境は、具体的なねらいを達成するために適切なものとなるように構成し、幼児が自らその環境に関わることにより様々な活動を展開しつつ必要な体験を得られるようにすること」という記述がある。これについては、保育所保育指針第1章総則 3 保育の計画及び評価(2) 指導計画の作成 にもほぼ同様の記述がなされている。これらは、幼児の発達は環境に主体的に関わって生まれる活動という具体を通して促されるものであることについて言及しており、そのために、「幼児が望ましい方向に向かって自ら活動を展開していくことができるよう必要な援助をすること」が幼児の発達を促していくための教師・保育士の役割であることを確認しているのである。

また、幼稚園教育要領 第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 3 指導計画作成上の留意事項(2)では、「幼児が様々な人やものとの関わりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにする」ことに触れ、幼児の発達に応じた多様な体験や主体的・対話的な学びの重要性について述べている。また、(5)では、「行事の指導に当たっては、幼稚園生活の自然の流れの中で生活に変化や潤いを与え、幼児が主体的に楽しく活動できるようにすること。なお、それぞれの行事についてはその教育的価値を十分検討し、適切なものを精選し、幼児の負担にならないようにすること」が訴えられていることから、行事においても、幼児の発達に応じることを強く求めており、幼児教育・保育ではそうした考え方を基本に据えて進められなければならないとしている。

このように、幼稚園教育要領・保育所保育指針では、子どもの発達に応じること、またそのための保育者の役割や手立てなどについて言及しているのだが、一言で「発達に応じる」ことが求められても、「発達」という言葉の捉え方や「幼児が発達すること、そのものへの捉え」は、個々の保育者によって乖離があるのではないか。例えば今回の保育所保育指針の改定においては、認知能力・非認知能力の両面の育ちが訴えられたが、幼児の発達を主に数量化される認知的な側面から捉えるのか、それとも子どもの内的な世界の育ちに焦点を当てる非認知的な側面から捉えるのかによって、子どもの「発達」の捉え方は異なってくることは言うまでもない。それに加え、今回の改訂では「3つの資質・能力」を育むことや、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が10項目に渡って掲げられた。今まで、評価の観点が5領域に絞られていたことと比較すると、評価の観点が大きく広がった感があり、保育現場が評価という観点からしても、しばらく混乱することが予測される。

また、これに留まらず、養成校を卒業したばかりの新人から40年もの保育キャリアを持つ保育者が混在する現場において、あるいは、日々目の前にいる子どもへの諸対応に追われゆっくと子どもと向き合うことが難しくなっている現場において、保育者

同士がどれほどの共有理解の基に子どもの発達を捉えているか、疑わしいと言わざるを得ない。日々刻々と変化する子ども達に対して、即時的に対応せざるを得ないことは想像に難くない。このように子どもの姿を丁寧に見つめその関わりや援助を考えると、「昨年こうだった」「〇歳児はこんな感じ」「この方がスムーズ」など、発達に応じる視点が漫然としてしまい、保育者の都合に応じて保育したり、感覚的な捉えにより保育が進められていく状況が散見する。同時に保育の評価においても、子どもが楽しそうだったという漠然とした捉え方に終わっていたり、子どもたちが上手にできたという結果にのみ注目してしまい、活動の過程や子どもの実態を捉えること自体が抜け落ちている状態も見られる。

そこで、本研究では、「発達に応じることを阻むもの」と「発達に応じる視点を促すもの」という観点から事例を分析することで、改めて保育において「発達に応じる」ために何が求められているのか、また、保育者が「発達に応じる」力を身につけていくためにどのような手立てや周囲のサポートが必要かについて明らかにしていくこととする。

【研究方法】

<事例採取対象施設> G県H郡A園

<事例採取日時>

事例① 2016年 9月1日 及び 9月7日

事例② 2016年 9月12日 及び 9月14日

事例③ 2016年 9月20日 及び 9月23日

<事例の内容>

本研究の3つの事例は、運動会の遊戯の活動を進める上で、園長と保育士間の話し合いと、その後の保育者や子どもの変容について、園長自身によって記録した内容である。

<読み取りの対象>

3歳児担任A保育者（経験年数4年目。3歳児は2回目の担任。3歳児2クラス。遊戯の取りまとめをA保育者が行っていた）を含む3名の3歳児担当保育者と園長（他の幼稚園・保育園で31年の保育者・主任の経験の後、移動したA園で園長職となる）との間で行われた話し合いの内容やその後、時期を経て表れてきた子どもや保育者の変容を対象にした。

<分析の視点>

「発達に応じる視点を促すもの」と、「発達に応じる視点を阻むもの」という観点からそれぞれの事例を複数の目で省察する。

なお、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。

【事例検討】

事例① 運動会の遊戯の隊形を巡る話し合いの場面

A保育者が10月半ばの運動会を見通して、9月初めに運動会で行う遊戯の隊形について園長と話し合った。この時点で2クラスとも子ども達はすでに遊戯曲に馴染んでおり、曲に合わせて楽しそうに踊っていた。

A保育士はまず、「昨年度の運動会では、3クラス子ども達が3列に並び、曲が進行するごとに列を前後に入れ替え、全ての列が一度は最前列にくるようにし、A1 保護者から子どもがよく見える様配慮しました。」と園長に伝え、「B 今年もそれでよいですか。」と確認した。園長は、「D1 昨年とはクラス数も遊戯曲の感じも違うが、同じ構成でよいのですか。」と質問した。すると、A保育者は「E1 円の隊形でも良いかも知れないと思っていました。」と言った。そこで園長が「担任としてはD2 一番どうしたいと思っていますか。」と問うと、A保育者は「一列で踊ってから円になることは C1 出来ますか。」と園長に質問した。園長は、「子ども達の様子を見て大きな負担なく取り入れられるなら良いのではないのでしょうか。」と返答した。それを受け、A保育者は「E2 円形で踊ってみたいです。」と言った。

次に園長が「円形で踊るなら、最後だけ円の外側を向いてポーズを決めるといいんじゃないかな。」と提案した。するとA保育者はA2 驚いたように、「円になったら最初から外側を向いて踊らないと、お母さん達に顔が見えませんかね。」と言った。園長はD3 そのことに驚き、「最初からずっと外を向いて踊るの。子どもは踊りにくくないかな。円の外側を向いて踊ることにはどんな意味があるのでしょうか。」と問い返した。

A保育者は「今、すでに子ども達は喜んで踊っていて、振り付けも覚え始めているから^{C2}最後のポーズだけでなくずっと外を見た状態で踊ることが出来ると思います。」と答えたが、園長から「^{E3}円の中を向いて踊ると外を向いて踊るのは何が違うのでしょうか。外向きの時、保育者の姿は子どもにちゃんと見えるのだろうか。そもそも、円の隊形をあえて取り入れたいと思ったのはなぜなのか、もう一度考えてから決めて欲しい。」と投げかけられ、一旦子どもの実態を確認するために時間をおくことになった。この話し合いを経て、数日後にA保育者はもう一度、クラスの子どもと実際に踊りながら、円の外側を向いて踊る時と、内側を向いて踊る時の違いを試してみた。いつもは保育室の中であればらになって、それぞれの子が保育士の方を見ながら踊っていたのを、まず、クラス全員で手をつないで円形を作り、子どもは円の内側をむき、保育士2人が円の中に立って踊ってみた。いつもとちょっと違う様子なのに、子どもたちは保育士の説明によく耳を傾け、喜んで円形を作って踊った。

次に円形の状態で、子どもたちに、振り返って円の外を向くように伝え踊ることにした。その際、保育士2人は円の外に立って踊ってみた。すると、保育士の目の前にいる子どもはいつもと変わりなく踊るのだが、その他の子は円形を大きく崩して保育士の見えるところに移動したり、振り向いて反対側にいる保育士を見て踊ったり、手足の動きが止まってしまったりと、戸惑いが見られた。

^{F1}子どもたちの様子を見て、A保育士は次のような思いを園長に伝えた。「子どもの安心感に違いがあると感じ、担任の姿を見ながら踊る安心感が、子どもの動きの伸びやかさにつながると思った。」また、^{F2}「円の内側を向いてみんなで顔を合わせながら踊る隊形が、その時期の3歳児の“先生と一緒に、みんなと一緒にいいな。”という思いに添っており、活動が楽しいものとなるのではないか。」と。また、「^{F3}何度も踊りを繰り返す中で、担任がある子どもの動きを褒めると、その子も周りの子もいっそう張り切って踊ることが何度もあり、担任に掛けられる言葉によって子ども達が意識して身体を動かすようになっていくこと

を感じた。」と。

この様な出来事を経て年少組では、一列で踊ってから円形に隊形移動し、円の内側を向いて保育士も円周上で子どもと一緒に踊るという方法で遊戯を行う計画に落ち着いた。

<事例①の読みとり>

《発達に応じる視点を阻むもの》

A) 下線A1・2においてA保育者は保護者側の視点で捉えていることが読み取れる。運動会は親御さんに子ども達が育っていた姿を見てもらう機会である。そのため保護者によく見えるように配慮するという発想が出てくることは理解できる。しかし、運動会は子どもが育ってきた、あるいは今後育っていくプロセスの通過点を見てもらう機会と捉えるものだとすれば、保育者の保護者に対する配慮を優先するのではなく、むしろ子どもの実態に応じることを優先すべきであることは自ずと見えてくるが、現実には保護者側からの視点に目を向けすぎてしまうことが多いことを捉えておく必要がある。

B) A保育者の「今年もそれでよいですか」という発言からは、毎年同じことを踏襲し行うことを良しとする風潮がこの園には存在することが読み取れる。つまり、一人一人の個に応じる視点やその年の子ども達の育ちに応じる視点がないのである。また、本来、保育の計画を立てる際には、目の前の子どもたちに“何を経験してほしいか”という内容を考えた上で、予想される具体的な活動内容を計画すべきだが、保育現場では時に“何を経験させるのか”という過程を抜きにして、“何をするか”という具体的な活動を計画してしまいがちである。“何を経験するか”は子どもの内的世界で起きている心の動きと置き換えてもよい。見た目(現象)では同じことをしても心の中で起きていることは異なることはしばしばある。そうした一人一人の子どもの心の動きに応じて、今、経験してほしい内容をプランすることが保育者には求められる。つまり、「今年もそれでよいですか。」という言葉からは“何を経験させるのか”という視点の欠落が感じられる。

C) 子どもにどんな活動を経験させるかは、子どもの発達に応じた保育者の判断が必要となるが、判断の基準が「できる、できない」のみになると、活動の過程における子どもの経験内容にまで思い及ぶことができず、結果、無理をさせることにつながったり、子どもの興味・関心に基づくという保育の基本、あるいは幼児の自発的な活動を求める保育の基本から逸脱し、結果的に、目の前の子どもの育ちに応じる視点を失うことになると考えられる。

《発達に応じる視点を促すもの》

D) 下線D 1・2で園長はA保育者と自分の感覚の違いに驚き、納得できない思いをA保育者に問いかけるという形で尋ねている。また、“一番”という言葉から、A保育者が何をしたいと思っているのかを明確にしたり、整理してほしいと思って投げかけていると想像できる。さらに突き詰めれば、“一番”という投げかけは、保育においてA保育者が何を大切にしようとしているかを考えるきっかけを与えようとしていることが想像できる。いずれにせよ、こうした投げかけはA保育者に揺さぶりをかけることで思考を促すことにつながったと思われる。

E) 下線E 1・2でA保育者は、園長の投げかけを受けて、理屈ではなく、感覚的に円になって踊る方法が子ども達には無理がないのではないかと感じていたと思われる。このように保育者の感覚は鋭いものであるが、一方、その根拠が明確ではなかったことが予測できる。しかし、園長は下線E3の内容を投げかけることで、その後、保育者に子どもの実態を捉えようとする意識を持つきっかけを作っていた。また、円になって踊ることが子どもにとってどのような意味があるのかについて考えるきっかけになってほしいと願っていたと思われる。また、円の中を見て踊ることに妥当性や根拠を明らかにしようとする意識を持ってほしいという願いが込められていたと予測できる。

F) 園長によるE3の投げかけを受け保育を進めたA保育者は、子どもの実態を見ようとする意識をいつも以上に持って保育に当たったものと思われ

る。そして実際に円になって踊ることによって捉えた子どもの姿を、全体としてではなく、いくつかに分類して捉えようとしたことが読み取れる。分類して捉えること自体が、一人ひとりの子どもの実態の違いを把握しようとし始めた表われである。また、些細なことであっても、子どもの変化やいつもの違いを、実際に見聞きすることで、心を動かしながら感じる機会を得、子どもの実態が腑に落ちるように把握できたのではないか。つまりそれが発達を捉えることにつながったと考えられる。また、A保育士は下線F1・F2・F3に表れているように、保育者自身と子どもとの関係性を俯瞰して読み取ったり、子ども同士の関係性を捉えることで、円で踊ることの意味を把握することになった。また、褒める行為がしっかり子ども達に伝わるのが、それまで築いてきた関係性に裏打ちされていることを捉えられたと思われる。

事例② 入場と隊形を変える練習過程を巡って

事例①のように始まった遊戯の活動は、9月下旬には運動場で隊形変化を含めた練習をすることになった。入場門から担任の先導で一列に並んだ子どもたちがまっすぐに進んで入場する、運動場に着いたらA保育士の笛の合図で正面を向く、遊戯曲の一番はそこで踊る、間奏になったら担任の誘導で地面に描かれた円まで歩き、円の内側を向いて曲の二番を踊る、という流れである。2、3回練習があった後の入場場面の子どもの姿である。子ども達が一列で歩いて入場する場面で、前後の間隔を適切にとることは難しく、先頭が止まると、次の子も止まるのだが、前後の間隔がかなり短くなる。保育士の笛の合図で正面を向くが、先頭側に詰まった列になっている。

A保育士は笛を吹いた後、G₁急いで子どもの体に手を掛けて列の最後尾方向に一人ずつ誘導し始めた。機械的に子どもを移動させていく。園長がその様子を見て、「年少さんは自分で間隔をとるのは難しいよね。G₂そうやって先生が全員を並べさせるの？何か方法はないのかな。」とA保育士に話しかけた。するとそのクラスの補助をしていたB保育士が、「G₃私が後半の子どもを並べましょうか。」と申し出たので、園長は「じゃあ、B先

生が一番後ろからではなくて、列の真ん中の子どもの横くらいについて入場してもらえますか。」と頼んだ。さらにA保育士には「A先生はいつ笛を吹くといいのでしょうか。笛が遅いと子どもたちはどんどん前に詰まっちゃうよ。」と投げかけた。A保育士はどうすればいいのかとちょっと戸惑いながらも、「はい」と答えて先頭に戻った。そしてもう一度入場してみることにした。今度はB保育士が真ん中の子どもC男のあたりにいたので、C君がちょうど運動場の中央に来た頃にB保育士が後半の子どもを並べ始めた。さっきよりも列が詰まることはなく並べた。しかし_{G4}リーダーのA保育士・B保育士共に子どもの手を取って動かしながら間隔をとって並ばせていたので、園長が_{H1}「自分で前後の間隔をとることは年長さんならできるけど、年少さんには難しいことですね。間隔をとるって、どうすれば意識できるのかな。無理なく並ぶには、どんな工夫が必要なのかな。相談してね。」と投げかけて、その日は一度踊って練習を終えた。

練習後、年少担任と補助保育士が相談を始めた。補助保育士の一人であるC保育士が「_{H2}先生が子どもを動かして並べるんじゃなくて、なるべく自分で動けるようにしたい。」と言い、それをきっかけに具体的に方法が検討された次の練習でのことである。_I A保育士は列の先頭の子ども、真ん中の子ども・・・というように、所々の子どもに「ここで止まろうね」と地面を指し示した。地面には、目印が打ち込まれていた。それから、子どもたちの前で保育者自身が手を横に上げ羽のように動かして見せ、「横を向いたらこうやってね、ぶつからないようにしようね。」と伝えた。また、どうしても間隔が詰まりそうな子は、保育士が言葉を掛けて教えるという方法をとった。正面を向く合図の笛の音も早めになっていた。子どもたちが羽のように手を動かしているため、時間はかかっていたが、保育士に言葉で教えてもらいながら自分で動いて並ぼうとし始める子が時間と共に増えていった。これを機に、きれいに並んでいるわけではないが、踊ってもぶつからない間隔をとって子どもたちは入場するようになっていった。

<事例②の読みとり>

《発達に依る視点を阻むもの》

G)下線G1で、子どもが早く間隔をとれるようにしなければという気持ちから、A保育士は子どもの体を持って動かすという行動をとっていると思われる。下線G2・G3では、園長がそうした保育者の援助の仕方に関する疑問を投げかけたことを受け、B保育士は具体的な自分の動きを考えた。だが、下線G4ではA保育士もB保育士も相変わらず子どもの手をつかみ並べている。この場合、保育者は園長の指摘を受け、並べるための手立てを考えようとしたことは評価できるが、それは、単にきれいに並べるという状態を成立させるための手立てを考えたに過ぎなかった。つまりA保育士・B保育士にとっては、あくまで子どもをきれいな列に並べるという目的が専攻してしまい、それを達成するための手立てを保育者の視点からのみ捉えようとしていることが読み取れる。そこには、3歳児にとって「見通しを持って整列することは困難である」という、発達の理解は持ち合わせていないことが読み取れる。

例えば、並ぶことひとつとっても、そこには発達の積み重ねが必要となる。できるようになるまでの過程が存在する。それを意識することがなければ、兎に角上手にできること、きれいに並ぶことが目標となり、具体的な関わりもきれいに並ぶことに直結したものとなってしまったのではないだろうか。園長の「そうやって先生が全員を並ばせるの？」の言葉の裏には「保育士が並ばせることにどんな意味があるのか。それは子どもの育ちを促すことにはつながらないのではないか。」という問いかけが含まれていると思われるが、A保育士にもB保育士にもそこまで考える余裕はなかったと思われる。

このように、日常にあふれている並ぶ・一緒に歩くなど、普段保育現場で見られる子ども達の当たり前前にできるようになった姿や行為が、どのような経過を通して成立していくのか、その発達過程を丁寧に捉える視点が存在しない限り、このような短絡的な援助に陥る可能性は高くなると思われる。また、子どもが主体として活動に関わる時、そこには、子ども自身の意志を伴う判断が存在することが求められる。そうした子どもの発達を促

す根本的な原理を持ち合わせていないことによって、このような事態が生まれることが予測できる。

《発達に応じる視点を促すもの》

H) 下線G 4で、間隔をとってきれいに並ばせることに捕らわれ続ける保育士に対して、下線H 1で園長は、3歳児の発達の解説をした上で間隔をとって並ぶことについて考えてみるよう具体的な投げかけをした。それによって下線H 2の、C保育士の内にあった思いが引き出されることとなった。現場で子どもを目の前にしている時、じっくり子どもの発達について考えられないことが多い。なぜなら、最終地点がはっきりしているこうした活動においては、保育者の願いがはっきりとしており、それに向けてどのように仕組むかという観点が強くなるからである。また、最終地点がはっきりしているからこそ、効率性を追求しがちになる。結果、子どもの実態を傍らに置き、結果的に保育者の一方的な願いに応じて子どもを動かすことになる。そのような時には、第三者による冷静な解説や、何を考えることが子どものためになるのかという方向性を示す投げかけが必要となる。それがきっかけとなって発達に応じようとする視点が保育士の中に蘇って来るのではないだろうか。

I) 下線H 1の園長の発言を受けた後のC保育士の「自分で動けるようにしたい」という発言からも分かるように、子どもが自らの判断で動くことがその子の発達を促すことにつながることを改めて感じたものと思われる。その思いを受け、A保育士もC保育士と共に、子どもを視座に置いた手立てを考えるようにしたと思われる。下線H 1の園長の具体的な手立てを考えさせようとしたことと、C保育者の「こんな育ちを期待したい」という2つの要素を絡めて考えたとき、下線Iに見られるような方法を編み出すことになった。つまり、具体的な援助の在り方を考えるためには、保育士が子ども達にどんな願いを持っているのか、子どものどんな育ちを期待しているのかがその根拠となることが読み取れる。その根拠が的を得たものであるのかどうかは、常に検証する必要があるが、その根拠が子どもの視座に立ったものである時に、子どもの発達は促されていくと考えら

れる。また、A保育士が下線Iのような具体的な関わりを導き出すまでには、目の前の子ども達の発達について子どもの姿から把握しようと努めたはずである。目印があること、手を横に広げてぶつからないようにと具体的な行動を示すことや具体を通して感じる事が、目視で自分の行動を制御するまでのプロセスとして重要であることを、A保育者はこの一連のやりとりを通して実感したと思われる。

事例③ 子どもの誘導の仕方を巡って

運動会の練習が進み、一列から円形に隊形移動する場面となった。保育士が先導して円形になる方法なので子どもにとってはわかりやすいはずのだが、移動し始めるタイミングがまだ子ども達に十分理解できていないようで、先頭の子どもがスムーズに保育士について来ない状態だった。また、前の子どもをよく見ていないために動き出さない子もいた。^{J1}A保育士ともう一クラスのD保育士は先頭の子の手を引いて誘導していた。^{J2}2回ほど練習した後のある日、A・D保育士はそのときも先頭の子どもの手を取って誘導していた。園長が「^K手を引いて誘導しなくても、なるべく子どもの力で先生についてこられるようになっていいね。」と保育士達に言うと、A保育士が「でも、^{J3}間奏の間に円になろうと思うと間に合いません。こうしないとすぐに丸にはなれなくて・・・。」と言った。園長は「そうなの。」と答えてそれ以上は何も言わずに見守った。

次の練習の時、同じ場面でも、担任達は^L子ども達の手を引かずに誘導し始めた。さらに遊戯曲の間奏部分を編集して長くしてあった。^M年少組担当の間で話し合いがなされたのである。これによって、子ども達は余裕を持って円になることができた。またその後の練習ではいつも後れていた子も、次第に保育士に促されなくても友達について円に移動するようになっていった。そして、園長が「上手にできたね。ちゃんと前の子について歩けたね。」などと褒めると、それまで練習中にほとんど褒め言葉が聞かれなかったのだが、^N年少担当の保育士がみんな手を叩いて、一緒に子どもを褒める姿が見られた。

＜事例③の読みとり＞

《発達に応じる視点を阻むもの》

J) 下線J3からは、A保育士とD保育士共に、直線から円になるときに間に合わない、つまりうまくいかないという心の動かし方をしてることが読み取れる。そこで下線J1・J2の様に、つい直接的な方法で子どもを動かそうとしたのである。子どもに“上手にできること”だけを求めていると、上手にできない場面があると、保育士には「困った」という思いが生じる。とりわけ、運動会など多くの人に見られる行事では、子どもが予定通り動かないことが保育士の指導力の欠如として評価をされてしまう不安があるのかもしれない。それがあせりにつながり、子どもの発達に目を向ける余裕がなくなり、直接的な保育士の行動として現れることになる。しかし、その思考による直接的指導では子ども自身が育つ機会にはならないばかりか、子ども自身が自分で考えて行動することによって付随的に身につく自己への自信がつかず、発達を阻害することになると考えられる。

《発達に応じる視点を促すもの》

K) 下線Kの園長の言葉に対してA保育士は、理想的にはそうしたいと思っているものの、下線J3での返答からも分かるように、物理的な時間の短さがあるということを主張し、園長に理解を求めている。しかし、その後早い段階で下線Lのように変更している。

事例①②③を通してA保育士の変化を捉えようと、練習の過程でA保育士は関わり方への指摘を受けながら、徐々に子どもの現状に目をむけ、子どもの実態に応じ具体的な方法を考え関わろうという姿勢を見せるようになっていく。事例②の読み取りのG)では園長の言葉の意味する「子どもの発達を考えて。子どもの実態をよく見て。」という投げかけを感じ取ることができなかったA保育士だが、ここでは、うまく行かないことを間奏が短いという物理的な要因に帰着させようとしながらも、すぐに自分の関わりを振り返っている。それは、事例②までの園長とのやりとりによって、子どもの育ちの過程に目を向けることで子どもにふさわしい関わり方が見つかること、また、それ

によって子どもの行動が変わっていくという実体験があったからだと推測できる。この過程で、A保育士は子どもの発達の視点に立って考えようとすることに向き合おうとしはじめたのである。

L) 下線LにみられるA保育士の関わりは、直接的ではなく、間接的であり、保育士が適切な環境を整えることで子どもの自発的な行動を促すものとなった。自発的な行動を促すために具体的にどうすればよいのかを考えると同時に、どのような環境を整えるとよいのかを捉えることで、子どもの発達を支える“環境による保育”が成立することがここから読み取れる。

M) A保育士が子どもの発達を考慮した上で具体的な関わり方を導き出した背景には、園長の投げかけをA保育士に対してだけでなく、C保育士自身も自分に投げかけられていると感じたことを起因にあげることができる。子どもへの関わりにおいては本来、確固とした正解があるかというところではないことは、多くの保育者が体験的に得ている感覚であろう。だからこそ、共に一つの課題を考える仲間の存在には非常に大きな意味がある。共に考え、それぞれの意見をぶつけ合い、すりあわせながら互いに納得する着地点を見だし、実践し、その結果を再び考察し、新たな手立てを考える循環が発達に応じる質をたかめていける要因になると考えられる。

N) 子どもの実態の読み取り、それに応じた関わりによって、子どもの行動が変化する姿に子どもが育つ姿を実感しうれしくなって思わず褒めるといった行為を保育者が園長の拍手に誘発されて行った姿である。子どもの発達には、こうした子どもと保育士の相互作用によってもたらされるものである。保育は日常の子どもに寄り添う営みであるが、些細な子どもの行動や表情の変化を感じ取って認める保育士の行為自体が、子どもの発達に目を向けている姿であろう。また、子どもと保育士が共に変化する自分をうれしいと感じ、うれしさを共感する喜びが、子どもの姿に目を向けて応じていこうとする保育士のさらなる思いにつながると考えられる。

【結果と考察】

一連の3つの事例を通して、保育において発達に応じる視点を阻む要因と、発達に応じる視点を促す要因について考えてきた。事例検討から読み取れた内容について表1、表2としてまとめた。

表1 《発達に応じる視点を阻むもの》

* 保育者が保護者側からの視点に立ち過ぎること。
* 活動における経験内容を優先するのではなく、活動そのものを優先させてしまうこと。
* 例年、同じ“活動”を踏襲しようとする事。
* 子どもの経験内容よりも、「できる、できない」という現象を重視してしまうこと。
* 保育を組み立てる際、子どもの興味・関心に基づくことや、子どもの自発的な活動を基本に据えていないこと。
* 子どもの発達を促す根本的な原理を持ち合わせていないこと。
* 活動における最終地点が明らかになることで、その到達のために効率性を求めてしまうこと。
* 保育者の願いを子どもの実態よりも優先してしまうこと。
* 保育者が自分自身の指導力に対する評価を過大に意識し過ぎてしまうこと。
* 子どもに対して自分で考えて行動させるより、直接的な指導を優先してしまうこと。

表2 《発達に応じる視点を促すもの》

* 保育者に活動において何をしたいと思っているのか揺さぶりをかけて考えるきっかけを与えること。
* 子どもの実態を捉えようとする意識を持てるように働きかけること。
* 子どもにとってある活動がどのような意味があるのかについて考えるように働きかけること。
* 子どもに対して提供しようとしている活動に妥当性があるのか、またその根拠を考えるきっかけを与えること。
* 子どもの実態を一括りで捉えるのではなく一人ひとりの視点から捉えること。

* 子どもの変化やいつもとの違いに目を向けられるように働きかけること。
* 実際の場面に向き合いながら心を動かして感じる過程を踏むこと。
* 保育者との関係性や子ども同士の関係性など、目に見えない間柄を読み取れるように働きかけること。
* 第三者が保育者の関わりや援助に対して直接的に疑問を投げかけること。
* 普段保育において見受けられる子ども達の当たり前の姿や行為が生まれるまでの過程を丁寧に捉えること。
* 子どもの実態に対する第三者の冷静な解説や、子どもにとって保育者の関わりや援助がどうなのかを考えるきっかけを与えること。
* 保育者自身が子どもに対する願いや、子どもに対してどのような育ちを期待しているのかを常に検証すること。
* 子どもの実態から読み取れる幅広い意味での子どもの発達を捉えようとする事。
* 子どもの現状に目を向け、子どもの実態に応じ、具体的な方法を考え関わろうとすることを繰り返し積み重ねていくこと。
* 子どもの育っていく過程に目を向けることで具体的な関わり方を見だし、その結果、子どもの行動が変容していくことに対する実感があること。
* 自発的な行動を促すために子どもに対して具体的な環境構成や援助を考えることが子どもの発達を促す原点であることに気づくこと。
* 共に一つの課題を考える仲間が存在し、共に考え、共に意見をぶつけ合い、すりあわせていく過程があること。
* 仲間と共にP D C Aサイクルを実現していくこと。
* 子どもの実態を読み取り、それに応じた関わりをすることによって子どもの行動が変化する姿に子どもが育つ姿を実感し、職員同士が互いに喜び合う関係が形成されること。
* 子どもの育ちを感じ、それを認めることにより子どもがさらに育つという循環が存在することに保育者が気づくこと。

【まとめ】

“発達に応じる”とはどのような関わり方を意味するのであろうか。事例の読み取りから捉えた内容についてまとめる。

1. 子どもの実態を丁寧に読み取ることで“発達に応じた”関わりに迫ることが可能になるという視点について

- ① 環境構成や関わり・援助において“なぜそのようにしたのか”、また、子どもの実態のどこに着目してそうした結論を導き出したのかを考える習慣を持つ。
- ② 保育の計画を立てる際、「何をするか」ではなく「子どもがその活動を通してどんな経験するのか」という活動の過程に注目した評価が重要であることを意識する。
- ③ 具体的な活動を評価する際、「できたかできなかったか」が判断基準ではなく「子どもが何を経験したか」という子どもの視座にたった評価を行う。
- ④ 感覚的に行った関わりでも、どのような根拠に基づいて行われたのか、その結果どのような作用があったのか、振り返る機会を持つ。
- ⑤ より具体的な関わり方や援助の在り方を試行錯誤することが、子どもへの願いを明確にし、関わりの根拠を明らかにすることにつながる。
- ⑥ 日常にあふれる普段の子どもの様子に着目し、その一つ一つを丁寧に捉える習慣が発達に目を向けさせることになる。

2. 一人の保育者の具体的な保育場面で生まれてくる疑問や引っかかりを保育者同士で共有し、蓄積することが、保育者の発達に応じる関わりを可能にしていくという点について

- ① 一人の保育者が感覚的に行った関わりについて、他者はどのように感じたのかが語られ、そこでやりとりをする場があると、関わりの根拠が明確に意識化される。
- ② 他者が捉える子どもの実態、特に経験を積んだ保育士の捉えを語ってもらい、それを聞くことで、自分にはない視点を取り入れたり、自分の

考えを整理したりできる。

- ③ 忙しきで余裕のないときや自分の関わりに自信が持てないときは、特に、冷静な第三者の捉える子どもの姿の解説や、第三者による関わりの方角性への問いかけが、保育士に、本来大切にすべき発達に応じる関わりを取り戻させることにつながる。
 - ④ ゆっくり子どもの育ちを見守る姿勢を職員が互いに持ち合わせることで、環境を工夫し、子どもの自発性を引き出す関わりを導き出すことになる。またそれが発達に応じる関わりを可能にする。
3. 子どもの視座に立った捉えをすることで、子ども・保育者・両者の関係性の変容が可能になるという点について
- ① 保育者の実態の適切な捉えによって関わりや援助、環境構成を変えることによって、子どもが変わっていくことへの実感を重ねることが、発達を意識した関わりを持続的に行うための原動力になり、これが教育課程をはじめとする指導計画作成の基盤を成す。
 - ② 発達に応じた関わりによって子どもへの肯定的なまなざしを向けられるようになることで、子どもの発達をさらに的確に捉えていこうとする意志が生まれる。

この事例検討から、対象になった保育者が園長とのやりとりの中で幼児の実態の捉えを変容させていく過程を読みとることができたが、その過程そのものが、まさに今回の幼稚園教育要領改定で訴えているカリキュラムマネジメントの意味するところではないだろうか。今後も、保育現場において有効なカリキュラムマネジメントが行われるために、具体的にどのような手立てが求められるかについて検証していきたい。

引用文献

- 厚生労働省(2017) 保育所保育指針 (pp.5-7)
文部科学省(2017) 幼稚園教育要領 (pp.5-11)