

身体感覚の醸成のための教育方法及びその評価に関する研究

小木曾友則¹⁾・西垣 吉之²⁾・梅田 裕介²⁾・西垣 直子³⁾

Study on Educational Method and Its Evaluation for Fostering Physical Sensation

Tomonori KOGISO, Yoshiyuki NISHIGAKI, Yusuke UMEDA,
and Naoko NISHIGAKI

本研究では、幼児の身体感覚の育ちと心の動き・育ちとの関連や、幼児の身体感覚の育ちを促すための環境構成や保育者援助のあり方、また、身体感覚を育む教育方法について、文献研究及び保育事例検討を通して明らかにした。結果として、①幼児教育の場において当たり前に行われている身体の動きを伴う遊びや幼児教育の方法に子どもの様々な面における育ちを促す重要な意味があること。②幼児は身体感覚をフルに働かすことで、心が動き、思考が生まれ、さらに身体の動きを駆使しようとする複雑な協応が可能になること。③同じ動きをしている幼児でも、心の動きは異なること。④身体感覚を通して子ども同士が共有の世界を育てていくこと。⑤一人ひとりの子どもの気持ちに変化していく瞬間を彼らの言動から気づいていくことが、一人ひとりの良さや可能性などを把握し、運動機能を高める指導・援助の改善に繋がること。⑥遊び環境を継続的に構成することで縦断的個人内評価が可能となること。⑦身体感覚だけに焦点をあてるのではなく、他に育ってきた力を活動の中で絡めることで、身体感覚がより育まれること。⑧運動遊びにおける子どもの評価は、その動きの背景にある心の動きを丁寧に捉えて読み取ることで、非認知能力の育ちについても評価できること等が明らかとなった。

また、子どもの発達や内的世界、その行動の意味を捉えようとするのが、保育の評価には有用であり、エピソード記述を保育記録として用いることが、保育実践の質を高めることに繋がること、また、的確な評価が可能になることで、幼児の実態に応じた指導計画の作成や、幼児期に望ましい教育方法を考えることが可能になることについて言及した。

キーワード：身体感覚 心と身体の育ち 教育方法 幼児理解 エピソード記述

I 研究目的及び研究方法

文部科学省の『幼児期運動指針』を見ると、運動の発達の特性と動きの獲得の考え方について、以下の2つが述べられている。「動きの多様化」と「動きの洗練化」である。『『動きの多様化』とは、年齢とともに獲得される基本的な動きが増大することです。…基本的な動きは、『身体のバランスをとる動き』、『体を移動する動き』、『用具などを操作する動き』におよそ分類して捉えることができます」とし

ている(文部科学省,2012,pp.12-13)。「『動きの洗練化』とは、年齢とともに様々な運動を経験し動き方がうまくなり、質的に改善されていくことです。3歳から4歳頃では、動きに『力み』や『ぎこちなさ』が見られますが、年齢とともに無駄な動きや過剰な動きに伴う未熟な動きが減少して、目的に合った合理的な動きによる滑らかな運動や動きの組み合わせが成立するようになります。」とされている(文部科学省,2012,p.13)。これらのことを、保育・幼児教育の特質と合わせて考えていくと、子どもは保育

1) 瑞浪市立稲津幼児園 2) 教育学部子ども教育学科 3) 岐阜女子大学

実践（遊びや生活）の中で様々な身体の動かし方を身に付け、上達していくと読み取ることが出来る。そして、自分の身体を自分で思い通りに動かせるようになることで、生活の幅が広がり、遊びをより楽しめるようになっていくといえる。これらより、筆者は、子どもが自身の身体の動きを感じるこそが、身体を思い通りに動かすという身体コントロールの基盤となると考えた。そこで、本研究では、身体感覚を「自分の身体の動きを感じる」と定義し、研究を進めていく。

同時に、保育実践がそういった子どもの育ちにどのような影響を与えているかについて捉えることは、保育実践そのものの質を問うことであり、本研究においても重要であるといえる。保育実践の評価においては、どのような指標から評価するのか、あるいは、その質を評価する際の深度がどの程度なのか、あるいはその実践を評価する評価者の保育観や児童観、その保育経験年数やどのような保育をしてきたかという保育体験の歴史等、様々な要因によっても捉え方が大きく異なることが予測出来る。日々の保育の営みは、カリキュラムマネジメントあるいはPDCAサイクルという考え方の導入により、計画、実践、省察、評価、改善という循環を問われるようになった。また、平成29年告示の幼稚園教育要領及び保育所保育指針においても評価の在り方が大きく問われ始めている。しかしながら、評価の持つ基本的性格や意味の理解不足、または保育の持つ独自性によって、保育の評価の定義が曖昧なまま実践されているという不安定さも否定出来ない現状がある。

以上より本研究では、保育実践と子どもの育ちの関連を分析する際の、有効な手法について検討することを目的とする。今回の研究では、その窓口を、幼児の体の動きを伴う活動とその活動時の幼児の心の動きに焦点をあてる。本研究では以下の手順を踏む。まず、文献研究を通して、幼児の身体感覚の育ちと幼児の心の動きや育ちとの関連について明らかにする。同時に、幼児の身体感覚の育ちを促すための環境構成や保育者の援助のあり方について整理する。次に、子どもを評価する手法として「エピソード記述」を取り上げ、心の育ちを図る上での有効性について言及する。最後に、エピソード記述による保育実践事例分析を通して、身体感覚を育む教育の

方法や文献研究で整理した事項に対して実践的な側面から明らかにする。それらを通して、幼児理解に基づく適切な評価あるいは妥当な評価、質の高い評価を行うために、エピソード記述が有効であったか否かについて述べていく。

II 結果

1. 文献研究

(1) 運動能力（身体）の発達と心の育ちの関係

先の『幼児期運動指針』では、運動の意義について（1）体力・運動能力の向上（2）健康的な体の育成（3）意欲的な心の育成（4）社会適応力の発達（5）認知的能力の発達の5つを挙げている。中でも、（3）意欲的な心の育成では「幼児にとって体を動かす遊びなど、思い切り伸び伸びと動くことは、健やかな心の育ちも促す効果がある。また、遊びから得られる成功体験によって育まれる意欲や有能感は、体を活発に動かす機会を増大させるとともに、何事にも意欲的に取り組む態度を養う。」とあり（文部科学省,2012）、さらに（4）社会適応能力の発達では「幼児期には、徐々に多くの友達と群れて遊ぶことができるようになっていく。その中でルールを守り、自己を抑制し、コミュニケーションを取り合いながら、協調する社会性を養うことができる。」としている（文部科学省,2012）。つまり、幼児が身体を動かすことは、運動能力の発達だけでなく、心の育成にも寄与していることがわかる。

より具体的に身体と心の関係について見ていくと、『幼稚園教育要領』第1章第2「幼稚園教育において育みたい資質・能力及び幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中の「健康な心と体」において当該事項に関して述べられている。そこでは、「幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しを持って行動し、自ら健康で安全な生活を作り出すようになる。」とされている（文部科学省,2017,p.6）。また、無藤らは、「心が落ち着くことが体の動きを活発化させ、十分に運動し、体を動かすことが楽しいと、心が躍動するようになります。落ち着いて、集中してあそんでいると、自ずと心も穏やかになり、それがさらに集中や工夫や気づきに繋がります。」と述べている（無藤・汐見・砂上,2017,p.16）。こ

のように、心と身体の結びつきが遊びや生活を豊かにしていくと考えられる。この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、これまでの5領域の内容をさらに10の具体的な姿としてまとめ表したものである。そのため第2章「ねらい及び内容」の健康の領域からも同様に、身体と心の関係について見ることが出来る。内容の取扱い(1)には「心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、幼児が教師や他の幼児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促すこと。特に、十分に体を動かす気持ちよさを体験し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること。」と示されている。また(2)では「様々な遊びの中で、幼児が興味や関心、能力に応じて全身を使って活動することにより、体を動かす楽しさを味わい、自分の体を大切にしようとする気持ちが育つようにすること。その際、多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること。」とある(文部科学省, 2017, p.15)。

上記のように、身体を動かすことが、自己の存在感や充実感、意欲、自分の体を大切にしようとする気持ちといった、目には見えない幼児の心の育ちに寄与するといえる。そして、そのためには幼児の興味・関心に応じた保育を行うことや、気持ちが育つような実践の組み立て、声掛けなど、保育者の援助が必要不可欠であると考えられる。また、子どもは自分の取り巻く環境から情報を受け止め、処理して適切な行動をするようになるものであるが、幼児期と大人の運動は「認知の発達」という面で異なっている。幼児期の認知の特徴としてピアジェは2歳から7歳頃までを前操作期と呼んでいる。例えば鬼ごっこで走る遊びをしている場面で、子どもが隠れようと木の陰にしゃがむが、自分から鬼が見えなければ、別の方向から鬼に見えていても隠れたつもりになっている。これは、自己中心性という前操作期の認識の仕方である。また、思考の特徴として実在物のイメージを他の事象で置き換える象徴的思考によって、ごっこ遊びが展開されるようになる。

幼児が身体を動かして遊ぶ場合においても、このような認知構造のもとで遊んでいると考えられる。保育ではこの認知構造に沿った環境が整えられることによって、子どもの運動遊びに向かう意欲が高

まったり、楽しさに繋がったりすると予測される。

(2) 心の育ちの評価の在り方

前項まで、運動能力の発達に伴う目には見えない心の育ちの関係と、その重要性について述べてきた。では、そういった心の育ちをどのようにして評価していくことが望ましいのだろうか。

1) 保育における評価とは

まず始めに、保育における評価とは何か。ここでは学校教育における教育評価を手がかりにカリキュラムの3つの次元に基づいて整理してみる。

教育評価は、カリキュラムの3つの次元に即して行われている。①意図したカリキュラム(Intended Curriculum) ②実施したカリキュラム(Implemented Curriculum) ③達成したカリキュラム(Attained Curriculum)である。「『意図したカリキュラム』とは国または教育制度の段階で決定される内容であって、この次元では文部科学省は大規模なカリキュラム評価を実施しています。『実施したカリキュラム』とは、そのような『意図したカリキュラム』を念頭に置きながら、学校や地域、担当する子どもたちの諸条件を勘案して、教師が実際に子どもたちに与える内容のことで、この次元では学校や教師に対する評価、また学力評価として学区または学校単位の学力実態調査がおこなわれています。そして、『達成したカリキュラム』とは、そのように『実施したカリキュラム』を通じて、こどもたちが獲得する内容のことで、ここでは周知のように学力評価や授業評価が日常的にとりくまれています。」とある(田中, 2017, p.6)。

つまり教育評価とは、「実施したカリキュラム」についての評価を、「達成したカリキュラム」から行うという構造で成り立っている。これは、保育実践における評価にも同様にいうことができる。ここで押さえておかなければならないのは、保育実践において大切なことは、評価の目的は、保育活動それ自体に反省を加えて、保育活動を修正・改善するために行うものであるという点である。

2) 心の育ちを評価する

評価について『保育所保育指針』では、第1章総則3「保育の計画及び評価(4) 保育内容等の評価」

の中で「(イ) 保育士等による自己評価に当たっては、子どもの活動内容やその結果だけでなく、子どもの心の育ちや意欲、取り組む過程なども十分配慮するよう留意すること」としている(厚生労働省, 2017, pp.9-10)。『幼稚園教育要領』では、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」の中で、「(1) 指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児1人1人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること。」と述べている(文部科学省, 2017, p.11)。

いずれも共通しているのは、「子どもの発達の理解」と「保育者の指導の改善」という点であり、保育の評価の目的が、前項でも述べたように子どもの姿をもとにして保育実践をよりよくするためのものであるということを示している。教育評価の中では「達成したカリキュラム」の評価が学力評価や授業評価に当たるが、保育は、幼児理解に基づき子どもの心の育ち等についても、評価することが重要なのである。

3) エピソード記述の有効性とは

教育評価と同様に、保育の評価も、子どもに教育活動の結果表れた変化を出来るだけ正確に捉えることに大きな意味がある。実践の結果、子どもが保育を受ける以前と比較してどのように、どの程度変容したかを客観的に把握することが大切であると考えられる。

しかし、保育において重視されているのは、個人内評価によって評価されるという点である。個人内評価とは、「評価の規準をその子ども(個人)において、子どもを継続的・全体的に評価しようとする評価の立場」である(田中, 2013, p.20)。この評価の特質は、子ども自身を規準に評価するという点で、その子どもならでの成長や発達の歩み、長所や短所などを捉えようとするものである。また、個人内評価には、縦断的個人内評価と横断的個人内評価とがあり、「過去の学力状況を規準に時間の経過におけるその子の進歩の状況をとらえるものと、さまざまな種類の目標(発達水準)を規準にしてその子の長所短所・得意不得意を明らかにするものの2種類

があります。前者を縦断的個人内評価、後者を横断的個人内評価といいます。」としている(田中, 2013, p.20)。

保育においても、これまでの子どもの育ちから捉える縦断的個人内評価と、様々な種類の発達水準からその子の長所や得意なことを明らかにする横断的個人内評価の両側面から捉えているといえる。加えて、保育は目の前の子どもと直接かかわり、周囲の人や物といった環境、これまでの生育歴などを踏まえながら、その子どもの行動を共感的に理解していくことで成り立っているため、保育者は子どもと保育者自身との関係を踏まえて評価することが想定され、主観よるものが大きいと考えられる。先の『幼稚園教育要領』の中で「評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い…」(文部科学省, 2017, p.11)と述べられているのも、客観性が失われることを危惧してのことだと推察出来る。

生活場面における基本的な生活習慣の獲得においては、評価として信頼性と妥当性を持った測定基準に基づいた活動をすることはある程度可能であろう。しかし、遊びにおいては測定の信頼性も妥当性も設定することは困難が伴う。子どもの発達を客観的に理解する必要があるながら、そこでは主観による個人内評価が行われているという2つを結びつけるものが「エピソード記述」であると考えられる。エピソード記述とは、子どもの行動やそれに対する保育者のかかわりについて、その時の子どもの気持ちや行動の意味だけでなく、保育者の感じ取り方なども考えながら記録したものである。ここには保育者の解釈など幼児理解の上で重要である主観的要素、そして子どもの気持ちや行動の推察・分析など、客観的要素も含んでいるといえる。エピソード記述を記録した後、その子の発達を縦断的・横断的に評価したり、記録を指導・援助のための評価素材として用いることが、保育における真の評価となり得るのではないか。

4) 心を言語化して捉える

子どもに限らず、目には見えない他者の心を理解するという事は本質的には不可能である。しかし、その心の変容については、時間の変化による行動の変化から想像することは可能である。時間における行動の変化も、長期的な変化だけでなく、短い

時間の中にも起きるとすれば、それは特定の場面を記録したエピソード記述にも表れてくると考えられる。その変化に対して考察を加えていくことで、心の動きの変化を探りながら、子どもの発達理解へと繋ぐことが可能となると考える。

エピソード記述の中で、子どもが語った言葉や行動だけでなく、保育者がその時感じたことや、子どもの姿から心の動きを読み取ろうとすることを記すのは、その場面における子どもの心の動きを振り返る際に必要な情報となり得るからである。そもそも自身の「心の育ち」とは大人にとっても自覚化しにくいものである。また心の複雑な育ちを捉えようとするならば、それを言語化することが求められるが、言語化が困難な発達段階かつ言葉に表われる機微を理解しにくい幼児においては、周りの大人が彼らの心の動きを言語化し、捉えていくことが有効であると考えられる。そのため、エピソード記述を通して丁寧に現象から心の動きを読み取り続けることが、保育においては特に求められるのではないだろうか。

2. 事例検討

(1) 概要

＜事例採取対象施設＞ G県M市A園

＜事例採取日時＞

事例1：2017年5月15日 事例2：2017年5月29日

事例3：2017年6月26日 事例4：2017年10月25日

事例5：2017年11月1日

＜事例の内容＞

小木曾が2017年度に採取したエピソード全109事例（保育者Aの考察を含む）の内、身体感覚の育ちと心の動きや育ちの関連が読み取れると思われた事例を筆者等で抽出し、研究目的に応じて考察を行う。

＜分析の視点＞

- ・身体感覚の育ちと心の動きや育ちの関連
- ・身体感覚の育ちを促す保育者援助、環境構成
- ・身体感覚の育ちを促す教育方法 など

尚、各事例の子どものイニシャルは、その事例内での名前であり、他の事例と同一人物ではない。事例の取り扱いについては、個人が特定出来ないよう倫理的配慮をした。

(2) 事例

事例1「リズムに合わせて手を挙げる」(3歳児 5月) ～手を挙げる行為による関係性の構築～

朝の場面。「手を繋いでこんにちは」という曲に合わせて、保育者が子どもの名前を呼び、呼ばれた子どもが順番に手を挙げたりジャンプしたりして返事をしていく。それぞれの返事に対して保育者が「元気な声だね」「手がピンと伸びていたね」などと声をかける。この遊びにおいてA男は「はーい」と言いながら手を挙げた。保育者が「A男君、いい声がでたね」と伝えた。

給食の時間、A男が朝の「手を繋いでこんにちは」の歌を口ずさみ、「A男君、はーい…いいねえ」とリズムカルに独り言のように歌っていた。自分だけでは物足りなくなったのか、はっきりとした口調ではなかったが「B子ちゃん」と隣のB子呼んだ。B子は自分のことを呼ばれていることが気になったのかA男の方を見ていた。次にA男は向かい側に座っているC男に「C男君」と声をかけた。C男が「はーい」と手を挙げるとA男は「じょうずね」と保育者のような口調で返した。B子もA男が「手を繋いでこんにちは」をしているのだと理解したのか、再びA男がB子の方を見て名前を呼ぶとB子も手をあげる仕草をした。

その後もA男は何度も「手を繋いで…」と歌を歌ってみたり、返事のやりとりを繰り返したりしていた。

事例1 考察

＜何度も繰り返そうとする姿＞

この事例では、最初、A男が独りで歌っている姿からもわかるように、A男は朝体験したことを自分だけで追体験し、満足している様子をうかがうことが出来る。しかし、B子の名前を呼ぶ姿やその後のC男とのやりとりからは、自分の働きかけに対して周りの子ども達からの反応を期待する気持ちの動きを読み取ることが出来る。結果的に何度もこの遊びを繰り返そうとした姿が、C男やB子に返事してもらえ喜びに繋がったと考えられる。

＜同じ行動が同じ感情の動きを生む＞

この遊びでは、「リズム」にのった「言葉（名前を呼ばれること）」が「手を挙げる」という身体の

動きを派生させている。「名前を呼ばれることに応じて手を挙げる」、この一連の動きをどの子どもも体験することによって、皆が同じような感情の動きを味わっていると思われる。名前を呼ばれ返事をする面白さや自分も返事が出来たという喜びは、手を挙げたりジャンプで身体を動かしたりするという、身体の動きを伴うことによってさらに増幅される。またそうした一連の動きを、周りの子ども達も同じようにしている姿を見ることで、彼らも自分と同様、面白さや喜びを味わっているのではないか、という予測に繋がっていると考えられる。そのためA男は、C男やB子にも同じような感情を味わってほしい、つまり「自分が楽しいことは周りの子達にも楽しいはずだから同じようにしてほしい」という気持ちの動きに繋がったものと思われる。この前提には、同じ身体の動きが人に同じような感情を生み出すという特性があるからだと思われる。

<動きの心地よさと認めてもらうことへの期待>

この遊びにおける返事と共に手を挙げるという行為によって、子どもは、リズムに支えられて手が動かされるという「心地よさ」と、保育者が手を挙げた自分を認めてくれるという「期待」をセットとして味わっているものと考えられる。また、自分の行為（手を挙げること）が自分の期待する他者の行動（保育者に認められること）を引き出すという体験は、効力感に加え、他者への信頼感、さらには自己肯定感を育むことに繋がるものと考えられる。

さて、保育者の投げかけに応じて手を挙げるということは、保育の場において日常的に行われる営みである。それは子ども達が楽しめる活動であるという実感が保育者の中にはあるから、繰り返し行われるのである。その日常的なやりとりが非認知能力といわれる信頼感や自己肯定感などを育てていると考えられる。さらに、子どもの期待に保育者が応えることを繰り返し積み重ねていくことが、自ら動き出す、自ら遊び出す力を育むことに繋がることが予測出来る。つまり、幼児教育の場においてごく当たり前に行われている遊びや幼児教育の方法に、子どもの育ちを促す重要な意味があることがわかる。

事例2 「バケツに水を入れて運ぶ」(3歳児 5月) ～課題を実現したい思いが 身体の複雑な使い方を可能にする～

A子が砂場で穴を掘っている子ども達の所に向かって、保育室前のたらいの水をバケツにすくって運び始めた。保育室前から砂場までは10メートル程離れている。この環境は学級経営の一つである「身体作り」という視点から、水を汲んだバケツを持って歩くということが、バランス感覚育成や手足の力づけに繋がるという意図の下、設定しておいた。

A子はバケツからあふれるほどの水を入れてそのバケツを両手で持ち上げた。持ち上げた際、水が大量にこぼれ、8分目程度になった。水を入れ直すことなく両手で抱きかかえながら歩き始めたA子だったが、歩く度に水が前後に揺れて今にも自分にかかりそうであった。

保育者はA子の横を歩きながら見守り「いっぱい運んでるね」と声をかけた。「…うん」とバケツに集中し、上の空といった返事だったが、自分に水がかかりそうになってきたこと、両手で持つと意外に重いということを感じ始めたのか「うーん、うーん」という声が出始めた。そこで保育者が「砂場まで持って行くの?」と尋ねると一度バケツを下ろし「うん」と答えながら砂場の方を見た。残りあと3、4メートル程の所まで来たことを確認すると、持ち方を変えた。バケツの持ち手を利き手で持ち、上半身をバケツと反対側にそらしながらバランスを取って歩き出した。歩き方を変えたことで、自分に向かって水がかかる心配がなくなり、歩くペースも速くなった。

保育者が「おお、バケツの持ち方を変えたらこぼれなくなって速くなった!考えたねえA子ちゃん」と言うと、「うん!」と答えて目的の場所にたどり着いた。砂場の穴に向かって水を流したところで保育者と視線を交わし、喜びを確かめたA子。水をまた汲みに行こうとしたA子に保育者が「お水を運ぶのが上手になっちゃったね、すごいじゃん」と伝えると、「わたしね、もう一回水運べるよ」と明るく答え、たらいの方に走っていった。

事例2 考察

<活動をやり遂げるために必要な意志や誇り>

近くにいた保育者に「運んでほしい」と頼むこと、あるいはその場で運ぶことをやめてしまうことも出来たにも関わらず、A子が最後までやり通せたのは、自分で運んできた水を砂場に流したいという目的達成のために活動を進めようとする意志の育ちが背景にあったものと思われる。それと同時に、運ぶ過程で上手くいかないことにもどかしさを感じつつも、それを今持ち合わせている知恵や身体機能を駆使して、水がこぼれないように運べた自分に誇りが生まれる過程が存在し、砂場まで運べるかもしれないという見通しと、運ぼうとする意志がさらに強化されたと考えられる。

つまり子どもが活動をやり遂げるためには、子どもはそこに至るまでに培ってきた力と、その活動そのものに取り組む過程で育まれる力が絡み合うことによって、可能になると考えられる。

<この活動におけるA子の課題とそこで培われた力>

この活動でA子は3つの課題に直面した。①水の重さ、②水が揺れる際のバランスの取り方、③たどり着くまでの道のりの3つである。

A子は、「重い」「水がこぼれる」という課題に対して身体の使い方を変えることによって解決しようとした。まずバケツを抱きかかえる方法から、片手で持つ方法に変えた。自分の利き手でバケツの持ち手を持つことによって、自分の身体に水があふれてかかるという問題に対処した。さらに、持ち方を変え持ち手を持ったことで、持ち手の揺れによってバケツの中の水が安定し、「水がこぼれる」ことを軽減させることになった。加えて、利き手で持ったバケツと反対方向に身体を傾けながら片方にかかる重さを身体全体でバランスをとり均等にしたことによって、実際の重さは変わっていないが、A子が意識した「重い」という感覚は多少なりとも軽減されたのではないかと考える。

A子が始めに味わった「重い」「水がこぼれる」という身体感覚は、A子のバケツの水をこぼさないよう運ぶという目標を実現するための壁となったが、その壁を自分の身体に伝わる感覚を頼りに、身体の使い方を変化させることによって克服したことが自信となり、砂場までの「道のり」を最後まで歩むことが出来たのである。それは、A子の中に有能

感や自信を持たせることに寄与したと考えられる。
<身体感覚を通して気持ちが動くことで思考が生まれる>

始めにA子が感じたのは、水の重さの世界である。両手で抱きかかえている時、バケツの中に入っている水の重さを身体全体で感じたことだろう。重さを感じることによって心が動き、それがどうしたら上手に運ぶことが出来るだろうかという思考へと繋がった。

次に感じたのは、こうあってほしいという自分の願いと全く相反する水の揺れである。バケツをしっかりと抱き抱えているために、かえって身体の動きが水に伝わり、大きな揺れを起こすことになる。身体は水をこぼさないように、また揺れないようにしているが、水がこぼれるのはA子にすれば「意外」な世界の発見でもあった。その「意外性」に出会うことで、次にA子は持ち手の部分を持つという思考をすることになった。

<身体感覚を育むための環境構成>

この活動における環境構成について、水を砂場に運ぶというA子の目的を実現することを優先するならば、砂場の近くに水を準備することになる。しかし一方、この活動のように、保育者があえて砂場から離れたところに水を準備し、乗り越えるべきハードルを設定することも可能である。今回は後者の環境構成としたことで、A子の砂場まで水を運ぶという明確な目的、そしてその目的達成のために、今持ち合わせている身体機能を駆使すると共に、この活動を通してさらなる身体機能の発達を促す結果に繋がったといえる。

また、遊び活動を身体作りという点で見ると、例えばA子のとったバランスを取るという行動は、片方のバケツを持つ手に力を入れながら、もう片方で重さを和らげるように身体を傾け、それらに注意を向けつつ歩くといういくつかの動作が協応していることがわかる。幼児の動き一つとっても、どれだけ複雑な動きが協応をしているかという視点や、様々な動作を引き出す環境とはどのようなものなのかを捉えながら、身体作りの遊び環境を整えていくことが重要であるといえよう。

この事例からは、子どもの身体感覚を育むために環境構成が重要な意味を持っていることが読み取れた。幼児教育の方法において、身体感覚をフルに働

かせる工夫により、そこで感じたことから思考が生まれたり、さらに身体の動きの複雑な協応が可能になったりしていくことがわかった。

事例3 「合図に合わせて跳ぶ」(3歳児 6月) ～それぞれの楽しみの中で身体の動きを重ねる～

A子とB子が手を繋いで「せーの」と言いながら、高さ15cm程の台からジャンプしていた。その台は数人が横並びになって跳ぶのに十分な横幅がある。B子が「うわあ」と喜ぶ声をあげ、A子も「ねえもう一回やろう」と言って2人で何度か繰り返していた。楽しそうな雰囲気を見てC子もやってきて「わたしもやりたい!」と2人に伝えた。A子が「いいよ、こっちね」と自分の手の空いている方を指定して、3人で跳んでいると、次にD子も加わり4人で台からジャンプすることになった。「せーの」と言いながら息を合わせてジャンプすることが面白いのか、着地すると笑顔になり「もう一回」と何度も跳んでいた。途中E子も加わり、台に5人全員で登るには狭そうだったが、お互い譲り合い、場所を確保して5人でジャンプすることが出来た。

最後に入ったE子が自分の好きなタイミングで「せーの」と言い、跳んでしまう姿もあったが、5人そろって跳べることの面白さがわかり始めると、5人目の子どもが登るまでE子も待つようになり、そろったところで「せーの」と言ってジャンプし、「もう一回」と笑いながら登っては跳ぶ、ということを繰り返していた。

この活動を一人ひとりの姿から捉えようと、次のような子どもの姿を捉えることが出来た。

A子は手を繋いでいる両側のB子とC子よりも高く跳ぼうとするため、2人の手を引っ張り上げていた。巧技台からジャンプする遊びでも、高く跳ぼうとする姿があり、この場面でも高く跳びたいというイメージを持っているようだった。B子はジャンプした後の着地がしっかり出来たときに表情が明るくなっており、跳ぶという動作から着地するという、不安定さから安定へと向かう緊張と緩和の感覚を楽しんでいる様子だった。C子は不安定な所から降りる際、よく保育者に手を支えてもらおうとすることがあったため、友達に手を

繋いでもらっているという安心感の中で、不安定な所からでも跳ぶことが出来るという喜びを味わっているようだった。D子は「せーの」という声に合わせて、「せー」で膝を曲げて力をため、「の」で勢いよく跳ぶという、声と動きの一致が嬉しいようだった。E子は一連の動作である「せーの」からジャンプという動きを繰り返して、身体が動くことそのものが楽しいようだったが、他の4人が一緒に揃って跳ぶことを楽しそうにしていることに気づいてからは、手を繋いで跳ぶという動作によって感じる、自分の身体の動きとは違う動きも楽しめるようになったようだった。

事例3 考察

<身体感覚を通して他者を感じる>

この活動では、友達と手を繋いでいるということから、隣の子と繋いでいる手から腕の動きや握り方の強さなどを感じていたと思われる。手から伝わってくる微妙なズレから、子どもは違う意志を持った他者の存在に気づくことになる。それは、自分とは異なる意志を持った身体の動きを感じることである。

つまり、手を繋いでいる友達が「せーの」という言葉に合わせて跳ぼうとしている時に、手を握る力が強くなったり、腕を振るために自分の方に腕を引き寄せたりすることを感じながら、相手の身体の動きを感じるとともに、相手が味わっている身体感覚を同時に体験することになる。このように互いの身体感覚を感じ合いながら、遊びの共有化がはかれる。それは同じ遊びをしていることを実感することであり、仲間を意識することに繋がる。その典型がE子の変化に表われている。つまりE子が自分だけで跳んでいた時には他の4人との間に楽しさのズレがあるようだったが、友達の動きと自らの動きが重なるような身体感覚を味わったことで、本当の意味での仲間入りを果たしたと思われる。

<活動を一緒に楽しむ経験を積み重ねることの出来る保育者の支援>

この事例からは、活動としては同じことをしているようであっても、それぞれ子の楽しみや乗り越えようとする課題、その活動を通して育まれる経験内容や育ちが異なっていることがわかる。その楽しみ方や乗り越えようとしている課題、経験内容や育ちが身体の動きに表現されていた。

このことは5人で跳ぶという姿の考察からも読み取ることが出来る。そして、それぞれが味わっていることに加え、身体を通じて伝わってくる他者の動きを感じた時、自分と友達との間に身体感覚の共有が生まれ、友達と一緒に活動している自分を意識し、実感することになる。

例え同じ行動をしていたとしても、そこで感じていることや心の動きに違いがあることを前提として幼児を理解していくことが、幼児の教育方法を考える上で重要であると考えられる。それに加え、身体感覚を通して子ども同士が共有の感覚を育てていくことにも、意識を向けていく必要性があるといえよう。

事例4 「忍者ごっこ① 動きに名前をつける」 (3歳児 10月)

～イメージと身体の動きを連動させる～

自由遊びの時間に、保育者と追いかっこを楽しんでいた子ども達が、走るだけでなく物陰に隠れるようになった。保育者に見つからないように素早く移動したり、見つかったからも追いかっこを楽しんだりしているうちに、「忍者みたいでしょ」という子がでてきて、忍者になったつもりで遊ぶことを楽しみ始めた。子ども達のイメージが作り上げやすいよう、お面ベルトや剣を作ると、その遊びが「忍者ごっこ」と呼ばれるようになった。走るだけでなくジャンプや、剣を持ってポーズをとるといった動きも楽しむようになってきたため、保育室にはそうした動きが出来るような遊びの場を設定した。

保育室とテラスの場所を利用して、15cmから20cmの高さになるミニハードルと、巧技台からマットへのジャンプ、ケンパのリズムで進むフープという3つをメインにしたコースを設定した。子ども達は思い思いに手裏剣を持ったり紙で作った剣をズボンに差し込んだりしてから、どこからスタートするのかを自分達で決めて遊び出した。

巧技台は70～80cm程度の高さにしてあるため、子どもが立つと胸あたりになる。A子はその巧技台に登る際に「忍法のぼる術！」とつぶやいてよじ登っていた。その登り方は、他の子どもや保育者がしているような、決してスマートとはいえない登り方ではあったが、何度か繰り返すうちに、

少しずつ他の子と同じようにスムーズに登ることが出来るようになっていった。A子に保育者が「A子ちゃん忍者の術で登るなんて面白いね」と伝えると嬉しそうに笑っていた。その姿に刺激を受けたB男が真似をして「ジャンプびよんの術」と言って巧技台から跳んでいった。

巧技台に登ってからズボンに差し込んでいた剣を出して振り回すといったように、思い描くヒーローの姿を忍者の動きとして表現しながら楽しむ子もいれば、登る、跳ぶ、飛び越えるといった動きそのものの面白さに夢中になる子もいた。

事例4 考察

＜ごっこの世界で身体感覚を育む＞

巧技台によじ登るという動作は、巧技台の上部に手を掛け、肘や肩に力を入れながら、上体を下半身の方で押し上げていくという身体の動きを連動させることで可能になる。A子はこの動作を繰り返し行う中で、身体の使い方を身に付け、身体の動きそのものが洗練されスマートになっていったと考えられる。洗練化を支えている繰り返しの原動力は、出来るようになるのと何度もやってみたくなくなるという子どもの特性にあるといえる。

また、この事例から、子どもがごっこの世界に入り込んでいる状態が、身体機能の発達に強く影響を与えていることが読み取れる。ごっこ遊びが発生するには、子どもとその対象となる人や生活との関係において、対象への強い興味や関心を抱くことが前提となる。忍者ごっこは子どもが見たこともない忍者の動きを想像して作りあげているのではなく、生活体験の中で見たことのある動きの再現が忍者ごっこの中で表れてくるのである。

A子はある風に登れたら良いのに、と自身がイメージする巧技台への登り方（年長児が勢いをつけて跳び箱に跳び乗る登り方や、保育者が同じ遊び場所で見せる登り方等）と、実際の決してスマートとはいえない自分の登り方の違いを埋め合わせる手立てとして、空想力や想像力を働かせたと考えられる。つまり「忍法のぼる術！」とつぶやきながら「自身が理想とする忍者らしく登る」ことを意識することで、それが身体の動きとして表われるとともに、繰り返し動くことで身体感覚が磨かれていったと考えられる。

イメージと実際との差を埋めるために心を動かしながら、身体の動きを調節し、自分の理想に少しずつ近づくことで、A子の挑戦意欲や身体感覚がさらに高まったといえる。

<幼児理解と指導法の視点から>

本事例において、忍者ごっことして設定した遊び環境は、結果的にそれ自体が挑戦意欲や身体感覚を育むための環境として機能した。このように、子どもの気持ちは活動の中で刻一刻と変化している。変化していく瞬間を彼らの言動から読み取り、一人ひとりの良さや可能性などを把握し、運動機能を高める指導・援助へと繋げていくことが重要であるといえる。

幼児教育は遊びを通して、様々なことを総合的に育むことを重視しており、例え体を動かす遊びであっても、身体感覚ばかりに焦点をあてて育むわけではない。本実践からは、他に育ってきた力が影響を及ぼしあい、身体感覚の面においても、良い効果を与え、その育成を助長することがわかった。幼児教育の指導法として、総合的指導が強調されるのは、こうした背景があるからだと考えられる。

事例5 「忍者ごっこ② 障害物を跳び越える」 (3歳児 11月)

～ごっこの世界に支えられた身体の動き～

忍者ごっこの環境の1つに、半畳の畳に青色の不織布を巻いて川に見立て、跳び越える場所がある。畳半畳の幅は約90cmであるため、立ち幅跳びの要領で跳ぶとなると、4歳を過ぎた、運動遊びを積極的に行っている子ども達は跳び越えられるが、10cm程足りない子もおり、少し勢いを付けて跳んでいる姿もあった。勢いを付けても子どもによっては幅が広く飛び越えられないため、隣には段ボールで作った同様の川が置いてあり、半畳のさらに半分程度(45cm程の幅)になっている。こちらは跳び越えやすいようであり、自分に合った幅で跳ぶ姿が見られた。この川にはワニの絵を形取ったものが何匹か置いてあり、子ども達は「ワニのいる川を飛跳び越える」というスリルを味わいながら遊んでいた。

A子が川に来た時に、半畳の方は跳ぶことが出来ないため、何度か段ボールの方で跳んでいた。

しかし、繰り返すうちに幅が広い方でも跳んでみたい、という思いを抱いたようで、畳の方に立って川を見ていた。半畳の方の川には足元と中央付近にワニがおり、跳び越えたいが跳び越えられないといった様子でもじもじとしていた。

保育者が近づき、「跳んでみるの?」と声をかけると、A子が「ワニさんが怖い!」と説明してくれた。「それは困ったなあ」と保育者が言っていると、先に跳んでいったB男とC男が戻ってきて、A子に「ねえ、おいでよ!」と声をかけた。A子は2人にも「ワニさんが怖くて跳べないのよ」と答えた。するとB男とC男は自分達が手に持っていた手裏剣で、ワニの絵に攻撃するようにして、「えい!やー!」と言ってから「もうやっつけたで大丈夫だよ」と伝えた。A子はその様子を見た後、安心したのか思い切って跳び、畳の幅を跳び越えることが出来た。保育者が「B君とC君がやっつけてくれたから、A子ちゃん勇気が出たんだね」と伝えると、A子は喜びと恥ずかしさからか、保育者に「もうっ!先生たら!」と強い口調になりながらも、表情は笑顔になっており、そんなA子を見たB男とC男は満足そうにまた先へと進んでいった。

事例5 考察

<イメージの共有が子どもの発達を支える>

A子の気持ちとしては、この畳を超えたいという思いと、未体験の幅の広さへの不安、失敗をしたらワニがいる恐怖など、多くの気持ちの動きが混在していたと考えられる。そのような葛藤を味わうA子だが、段ボールを飛び越えることを繰り返すうちに、畳の幅の広さをなんとなくイメージが出来てきたようだったが、失敗した後のワニのいる所に落ちる、というイメージだけは払拭できず、一步踏み出すことが出来なかったようである。A子の葛藤は、畳の前で立ったままもじもじとする姿から汲み取ることが出来る。A子の思いに、初めはB男もC男も気付いていなかったが、跳び越えられないでいるA子の変化には気づいていた。A子が自分の思いを言葉にすることで、B男達が解決策を提供することになった。

B男とC男の行動は、ごっこ遊びの中で、ワニをやっつけたつもりの遊びをした体験から生まれたものである。実際にワニの絵が移動したわけでも、畳

の幅が短くなったわけでもなく、「やっつけた」つもりの世界を楽しんでいるのである。A子はこの2人の行動を支えとして、跳び越えようとする気持ちを高め、実際に跳び越えたのである。B男達と同じく、A子もつもりやごっこの世界の力によって、跳び越えようとする心の動きを生み出した。

この場面で、もし、つもりやごっこのイメージが共有出来ていなかったら、B男とC男の行為はA子にとっては跳ぶことを決意させなかつただろう。A子が幅の広い方を跳んでみようという新たな課題に向かうとき、その気持ちを支えたのは、つもりやごっこ遊びの世界の共有にあった。ワニをやっつけてもらったつもりになったことで、自らの恐怖心を克服して跳ぶという身体の動きを引き出すことに繋がったと考えられる。このことから、身体感覚を育む過程で、子どもはつもりやごっこ遊びのように、その時期ならではの心の動かし方を伴いながら、自己の課題に向かっているということがいえる。

遊び環境への配慮としては、身体感覚の共有をもたらす遊びの場の設定だけでなく、その遊びにおける場所やものが持つイメージの擦り合わせがしやすいよう、子どもから発せられた言葉や表現などを他児と繋ぐという保育指導のあり方が重要であるといえる。

(3) 考察 — 事例検討から —

5つの事例検討を通し、研究目的や分析の視点に対して、明らかになった内容について、簡潔に整理していく。

- 手を挙げる、ものを持つ、跳ぶといった単純な動作においても、幼児は身体の動きを感じる中で、心も動かしている。
- 幼児教育の場において当たり前に行われている、身体の動きを伴う遊びや幼児教育の方法に、子どもの様々な面における育ちを促す重要な意味がある。
- 動きに焦点を置いた遊び環境を設定することによって、そこでの子どもの成長を縦断的に捉えることが出来る。
- 幼児は身体感覚をフルに働かすことが出来る環境に身を置くことで、心を動かし、そこで思考が生まれたりさらに身体の動きを駆使しようとしたりして、より複雑な協応が可能になっていく。その

ため、あえて保育者が幼児にとって乗り越えるべき障壁を設定することも有効である。

- 遊びの中で同じ行動をしている幼児でも、心の動きは異なっている。それを前提として幼児を理解していくことが、幼児の教育方法を考える上で重要である。
- 身体感覚を通して子ども同士が共有の感覚を育んで行くことに意識を向け、遊び環境を構成していくことが重要である。
- 遊びの環境は子どもの挑戦意欲を育むために重要である。また、一人ひとりの子どもの気持ちが変化していく瞬間を彼らの言動から気づいていくことが、子どもの良さや可能性などを把握し、運動機能を高める指導・援助の改善に繋がっていく。
- 具体的な動きを繰り返すことが出来る遊び環境を継続的に構成し、そこに継続的かつ主体的に幼児が関わることで、長期的に動きの洗練化がおき、縦断的個人内評価が可能となる。
- 幼児の特徴的な遊びであるつもり・ごっこの要素が絡むことで、自己課題が生まれ易くなり、その課題達成に向けての遊びの中で、身体感覚もより磨かれていく。
- 遊び環境への配慮としては、身体感覚の共有をもたらす遊びの場の設定だけでなく、その遊びにおける場所やものが持つイメージの擦り合わせがしやすいよう、幼児から発せられた言葉や表現などを他児と繋ぐという保育者指導のあり方が重要である。
- 幼児教育では、身体感覚ばかりに焦点を当ててではなく、他に育ってきた力を活動の中に絡めることが、身体感覚の育成に有効である。
- 運動遊びにおける子どもの評価においては、身体の動きの変化のみを捉えるのではなく、その背景にある、動きを引き起こす心の動きを意識的に丁寧に捉えることも重要である。また、それぞれの幼児の心の動きに注目することは、非認知能力の育ちの評価にも繋がる。

Ⅲ まとめ — エピソード記述の有効性 —

本研究では、保育事例を分析しながら、幼児理解に基づく適切な評価あるいは妥当な評価、質の高い評価を行うために、エピソード記述による分析が有

効であるかどうかについて、身体感覚と心の育ちという視点から捉えてきた。

保育の評価について改めて整理しながらエピソード記述に考察を加える中で、身体感覚と心の動きとの関連について考えていくと、そこには子どもの中に生まれた自己の課題を乗り越えようとする姿が垣間見られた。そこで読み取れた自己の課題とは、他者によって与えられるものではなく、子ども自身が活動に取り組みながら自らに課すものだといえる。バケツの水をこぼさないよう工夫することも、川の幅の広い方を跳んでみようとすることも、環境を設定したのは保育者であるが、幼児自身が決めたことである。この姿こそが遊びに幼児が主体的に取り組んでいる姿だといえる。主体的な遊び場面には、課題を乗り越えようとする力が生まれている。この力は意欲や試行錯誤、仲間の気持ちの受容等の目には見えない、幼児期にこそ育むべき力、つまり非認知能力そのものであると考えられる。

保育では、幼児とのかかわりの中でこうした変化を捉え、その子どもの発達の理解を通じて、保育者自身の指導・援助のあり方を問う作業の繰り返しによってよりよい保育実践が可能になる。その際、保育記録としてエピソード記述を用いて、子どもの発

達や内的世界、その行動の意味を捉えようとするこ
とが保育の評価には有用であり、結果的に保育のプロ
セスの質を高めることに繋がることがわかった。
また、的確な評価が可能になることで、幼児の実態
に応じた指導計画の作成や、幼児期に望ましい教育
方法を考えることが可能になると考えられる。

引用文献

- 厚生労働省(2017) 保育所保育指針 フレーベル館
武藤隆・汐見稔幸・砂上史子(2017) ここがポイント3法令ガイドブック—新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』理解のために— フレーベル館
文部科学省(2012) 幼児期運動指針ガイドブック 文部科学省
文部科学省(2012) 幼児期運動指針 文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm (アクセス2018.8.1)
文部科学省(2017) 幼稚園教育要領 フレーベル館
田中耕治編(2017) よくわかる教育評価〔第2版〕 ミネルヴァ書房