

論文

保育者の専門性を支える「子ども理解」についての検討 —絵本から発展した遊びの連続性に注目して—

藤川 志つ子

(受理日：2023年1月25日)

Examination of “Child Understanding” that Supports the Expertise of Childcare Workers: Focusing on the Continuity of Play Developed from Picture Books

Shitsuko FUJIKAWA

要旨

本稿は、絵本の読み聞かせから遊びへと展開していった保育実践の事例をもとに、保育者の専門性のひとつである「子ども理解」について、①子どもが言ったこと②子どもがつくったもの③子どもがしたこと/していることを指標とし、保育記録や保育ドキュメンテーション^{注1}等を活用し分析を試みた。この指標を子ども理解の手立てとし、保育を展開していた保育者の関わりの言語化を試みたことで、子どもに呼応した保育者の関わりの変化が明らかとなった。遊びの連続性を保証するためにも保育者が子ども理解に基づいた自らの関わりを意識することが重要であることが示された。保育者の専門性を支える「子ども理解」の明確な指標は十分に示されておらず個人の力量に委ねられているが、自らの保育を言語化し関わりを意味づけする等、省察する機会を重ねることで子ども理解が深まり保育者の専門性の向上に寄与できると考えられる。

キーワード：子ども理解、保育者の専門性、子どものことば、遊びの連続性、保育記録

1. 問題と目的

保育において遊びは乳幼児の主体性、能動的な活動であり学びの基本となることは「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」で位置づけられている。河邊(2005)¹⁾は「子どもの主体性が尊重され、しかも発達に必要な経験が積み重ねられるような保育を展開するためには、まず、子どもを理解することから始めなければならない」と述べている。保育者が子どもをどのように理解してどのような環境を用意するかによって、その保育の質も変わっていくと言える。保育者は、目の前の子どもの興味・関心がどこにあるのかを適切に捉え、子どもが主体となって遊びつづけることが出来るように、子どもたちをつぶさに観察するまなざしを持ち、場

を共有し子どもの興味・関心に合わせ、少し先の成長を見通した環境を用意する視点を持つことも求められる。乳幼児期の子どもの成長にふさわしい環境をいかに構成していくかということは、子どもが豊かな経験を重ねていくという意味でも、子どもの成長・発達に深くかかわる。中坪(2011)²⁾が述べているように、保育者が目の前の子どもをどう理解するかが、保育の起点いわゆる保育の第一歩であり、その後の保育の展開に大きく影響を及ぼすということになる。子どもを理解することは、保育者の専門性の一つであり、あたりまえのように語られ認識されているが、保育者はどのような営みを通して子ども理解をしているのだろうか。

保育実践に焦点化した子ども理解の方法について

て概観すると、小笠原 (2019)³⁾ は、子ども理解の手立てとして、保育者が日々の保育を詳細に記録している保育記録に注目して論じている。保育記録は保育カリキュラムの見直しや子どもの実態把握、保育の振り返りに特に有効であると述べている。一方で、その記録の形式については各保育施設に任されており、記録の方法や子ども理解の視点が異なることや、その内容は保育者の経験値や保育の捉え方に左右されるといった課題も挙げている。また、保育記録に時間を費やしその記録を振り返り「子ども理解」を深める機会を持つことの困難さについても指摘している。保育記録を活用した子ども理解の有効性を示している一方で、担任保育者だけでは限界があることも提言しており、園内研修や保育カンファレンスの機会を活用することを提案している。河邊 (2019)⁴⁾ は主な保育記録の種類には①保育マップ型記録②週日案型記録③個人名簿型記録④日誌型記録の4種類があると述べており、それぞれの長所と短所をまとめている。保育記録の目的については、日々変化する子どもの姿を理解する手立てという側面もあると述べており、子どもの姿を読み取って記録することは必然的に保育者の自己省察になることも示唆している。また、保育記録は持続的に行うことで意味を成すため、保育者が記録を継続していくために、職場の上司等第三者が肯定的なフィードバックを行う必要性についても指摘している。

平松 (2017)⁵⁾ は、子どもと毎日を過ごす中で、どのような視点で子ども理解をしているかについて、6人の保育者に対し半構造化面接を実施している。その結果、1日のうち1回は、個別的に直接援助や間接援助を行い理解しようとしていることや、保育実践を重ねる中で、自分の保育を振り返ることを意識するという視点を明らかにしている。更に、保育者は自身の実践を振り返り、次の保育の在りようを探るといった思考プロセスを辿っていることを明らかにしている。保育者が、保育実践を重ねる中で自身の保育を振り返り、次の手立てを探ることを繰り返すを行うことで子ども理解が深まっていくと述べている。

池田 (2015)⁶⁾ は、2名の保育者に対して一日の保育後に聞き取りを行い、結果の分析を通して

保育者が個々の子どもをどのように理解し、その行動を意味付けし、保育実践につなげているのかを整理している。その結果、保育者による子ども理解の特質として「相互成長的な理解」であると述べている。子ども理解は一方的なものではなく、子どもを理解して保育を行うことで子どもの変化を生み、更に保育者が次の保育の手立てを考えることにつながるという循環は、お互いに成長し合う営みになるということになる。しかし、「成長」の概念が統一されていないことや「相互成長的な理解」の構造が洗練されていないこと等、課題が残されている。

ところで、保育者はどんな時に保育を行っている充実感や保育の楽しさを感じるのだろうか、内藤・井戸 (2011)⁷⁾ は保育者に対して、保育者の充実感や保育の楽しさを感じる場面についてアンケート調査・インタビューを行っている。その結果から、「自分なりに見通しを持って援助している中で、それが子どもの育ちへとつながっていると感じる時」など、子どもが充実して遊ぶ姿に対して、保育者の専門性が発揮できていると感じることが、保育者としての充実感や保育の楽しさにつながっていることを明らかにしている。岩田 (2011)⁸⁾ は、保育者が子どもたちのエピソードに基づいて振り返ることは、子どもの理解を深め、自らの保育を見直し、次のより良い保育につなげていく大切な契機となると述べている。エピソード記録は、保育者の主観に委ねられているが、そこで生成されるエピソード記録を外部の者が意味づけて保育者に返すことが、保育者の専門性を支えることにつながり、保育の質の向上に寄与できるのではないだろうかと考える。

以上のことから、記録を手立てにして子ども理解をすることは有効ではあるが、記録しただけに留まることのないように意識することや、記録を継続していくための肯定的なフィードバックを受けること、更に保育者自身が保育実践を言語化して振り返ることを繰り返すことが子ども理解には有効であると考えられる。加えて岩田 (2011)⁹⁾ が述べているように、保育者がそれらを実感できる機会を設けていくことが求められる。

これらの先行研究を参考にし、本稿では参与観

察ではなく子ども理解に有効とされている保育記録等を分析の資料とし、保育者の専門性の一つである子ども理解の手立てについての検討を試みた。さらに一部の場面を切り取ったエピソード記録ではなく、一つの遊びの展開を時系列に追い、保育者が遊びの連続性を意識した取り組みの意味を言語化することを目的とした。

また、本稿では、池田 (2015)¹⁰⁾ が課題として挙げている「成長」を「子どもの変化」とし、「子どもの変化」の分類の手掛かりとしては、青木 (2022)¹¹⁾ が述べている①子どもが言ったこと②子どもがつくったもの③子どもがしたこと/していることの3つの視点を使用した。

2. 対象及び方法

1) 対象

関東県内にある保育園の3歳児クラス、ゆり組(仮称)26名と担任保育者2名を対象とした。

2) 方法

担任保育者2名に月1回の園内研修後に保育記録(河邊の分類によれば日誌型記録に分類される)と保育ドキュメンテーションを確認しながら保育実践のエピソードについて半構造化面接法を用い実施した(計約30分×5回実施)。得られた結果について、青木 (2022)¹²⁾ が示している①子どもが言ったこと②子どもがつくったもの③子どもがしたこと/していることを指標に分析し、検討・考察した。分析・考察が推測の域である可能性がある場合には、該当保育者にかかわりに至った背景、子どもの行為の読み取り、環境設定の意図を質問し明らかにした。

3) 期間：20xx年4月から20xx年9月

* 保育実践は20xx-1年9月中旬から20xx年3月まで

倫理的配慮及びCOI (conflict of interest) 開示について

今回の内容について開示すべきCOI (conflict of interest) 事項はない。

調査対象となった園は大学附属園であり、入園時には保護者に対して研究に対する協力への依頼・データ使用時には匿名とし、個人が特定されないように配慮する旨について書面で伝達・承諾

済みである。今回の、研究調査の際には、園の管理者に対して、研究計画の概要、個人情報に関する事項、侵襲および安全管理に関する事故、インフォームド・コンセントに関する事項について説明を行い、管理者からクラス担任及び保護者へ再度説明を行っている。

3. 結果

絵本の読み聞かせがきっかけとなり始まった「絵本あそび」はどのように展開していったかについて、に記したエピソード1 (以下得られた保育記録をエピソードと記す) からエピソード5として時系列に記載した。エピソードの中の子どもの言動(言ったこと・つくったもの・したこと/していること)を抽出し、保育者が子どものことばに丁寧な耳を傾け、興味・関心に沿って素材を用意することや環境を構成することで、子どもたちにもどのような変化をもたらし、自らが「主体」となりアイディアを出し合っていた遊びに展開していったのかについて報告する。

エピソード1

「絵本の世界と自身の世界を重ねて」

20xx年9月上旬

3歳児ゆり組(仮称以下同様)の子どもたちは絵本を読んでもらうことが好きな子が多い。

「ぐりとぐら」シリーズの絵本は人気があり、中でも子どもたちが一番好きな絵本は「カステラ作り」が出てくる「ぐりとぐら」の絵本である。保育者が何度読み聞かせをしても、その場面では、子どもたちから歓声が上がり、①友達同士顔を見合わせて笑顔でわくわくする様子が保育者にも伝わってくる。

ある日、保育室内の「折り紙コーナー」で遊んでいる子どもたちが、②偶然三角に折れた青い折り紙を見て「ぐりの帽子だね!」と言い合い、保育者に見せに来るなど、絵本の世界を体験している様子が見られていた。

また、季節が秋という事もあり、自然豊かな園庭遊びで木の実拾いが保育の中の日常となっており、再度「ぐりとぐら」の絵本を見ながら③「ゆ

り組さんと一緒だね、どんぐりとかくりとか拾うの好きなんだー」と、嬉しそうに口にする子どもたちの様子が見られていた。

考察

絵本の読み聞かせがクラスの日常になっていることで、絵本の世界が身近なものとなっていることが推測される。読む絵本の選択を子どもの声、つまり子どもの求めに保育者が応じていることが、自分たちが選んだものとしての意味を持ち、深い学びにつながったと考えられる。更に下線①にあるように、友だちと一緒に楽しみを分かち合う機会があることで一層、体験が心に刻まれるものになっていったと思われる。更に下線②で示したように、子どもが無意識的に選択した青い折り紙が偶然三角の形になったのを見て、今一番の関心事につながっていた。自身の興味・関心事がまさに目の前に形となって現れた瞬間、言葉として表出されたのだと考えられる。そして園庭遊び(下線③)でも絵本の登場人物に自分を重ねて、絵本の世界を友達と一緒に楽しむ姿が見られていた。保育者は、子どもが言ったこと：「ぐりの帽子だね」「ゆり組さんと一緒だね、どんぐりとかくりとか拾うの好きなんだー」子どもがつくったもの：(偶然ではあるが)青い折り紙で作った三角の形、子どもがしたこと/していること：園庭での木の実拾いと、子どもの言動を整理し、自分を取り巻くもの・ことを絵本の世界に重ねて楽しむ姿になったと実感していることが推測される。

エピソード2

「ぐりとぐらの帽子がある日常と絵本の世界の再現」

20xx年9月下旬

青い折り紙でぐりとぐらの帽子をつくる姿や園庭遊びの時にぐりとぐらになりきって木の実拾いをする姿が、生活の日常になってきたある日、保育者が青い帽子と赤い帽子を作って用意した(図1)。登園した子どもたちは、帽子を見つけるなり「④あれぐりの帽子がある」「私はぐらになる」と口にし、それぞれがぐりとぐらになって室内遊びが始まっていった。気がつくと、ブロック遊びや

絵本を読む、ままごと遊びなど、⑤子どもたちは何をするにも帽子をかぶって生活し「ぐりとぐら」の生活が日常になっていった。

やがて、数人の子どもたちから⑥絵本に出てくる「大きなたまご」作りをしたいと要望があったため、保育者が段ボールなどの教材を提案し、子どもたちに何が必要か、どう作ったら良いかの意見を求め、⑦子どもたちから出た意見の材料を保育室内に準備しておいたところ、早速作り始める子どもたちであった。

予想外に作業が大変ということに気づき、自分たちだけでは大変だから手伝ってもらおうという声が上がった。どうしたら良いかと聞かけると「作りたい人募集」というポスターを作ろうということになり、廊下を通った人が自由に作れるように、糊や紙を用意して廊下に置いた。しかし、年長組が数人手伝いに来たが、たまごは中々完成しなかった。

しばらくした後、子どもたちは「⑧たまごは僕たちがぐりとぐらなんだから、ぼくたちで作りしかないね」と言いながら作る姿が見られていた。

考察

子どもたちから「帽子が欲しい」との要望があったということではなかったが、保育者が子どもたちの遊び姿から環境として用意したという経緯であった。子どもたちは下線④にあるように早速、絵本の登場人物になりきって生活する姿が見られていた。この環境が用意できたのは、子どものしていることに保育者が意識を向け「帽子があった



図1 り組とぐらの帽子

ら、子どもたちの遊びはどうなるのだろう」と考え、さりげなく環境として用意した結果と考えられた。その自然な用意の仕方が、子どもが主体的に帽子をかぶって生活することにつながり、生活の中に自然に溶け込んでいったと推測される(下線⑤)。帽子があることで絵本の世界が更にイメージしやすくなったのか、数人の子どもたちから子どもの言ったこと：「大きなたまごを作りたい」(下線⑥)と要望が出てきた。保育者はそれに呼応して、子どもの声を聞き材料を準備していった。ここでも「子どものことばを聴く」を実践している保育者の姿勢が伺われる。自分たちの意見を反映され準備された材料については、自己決定理論の3つの基礎的欲求の一つ、自律性の欲求(自分のことは自分で決めたい)が充足されることになり、その後の活動を意欲的に取り組むことにつながると考えられる。また、予想外に「たまご作り」が大変なことに気づいた子どもたちであったが、何とか自分たちで解決しようと試行錯誤する様子が主体として活動していることを裏付けている。更に、子どもの言ったこと：「たまごは僕たちがぐりとぐらなんだから、ぼくたちで作しかないね」(下線⑧)では、3歳児なりに自分たちで責任をもってやり遂げようという姿が見えてくる。また、その子どものことばを聴き洩らすことなく心に留め、見守る保育者の姿は、子どもの力を信じる保育の専門家としての姿勢と言えよう。

エピソード3

「さらなる絵本の世界の再現へ～これも作りたいそれぞれが主体になって～」

20xx年10月

大きなたまごが完成して、ゆり組の子どもたちは日々大きなたまごと一緒に生活していたところ、⑨ ケーキに木の実を飾ってどんぐりケーキも作ろうか。ぐりとぐらが乗っているたまごカーも作りたいよね。と子ども同士の会話の中に絵本の世界を再現しようという思いが膨らんできていた。

保育者は、保育室内に木の実、段ボール、テープ、ボンド、絵の具などすぐに使えるように設定した。材料は「⑩ たまごカーは自分たちが乗れる

大きさがいい」といった子どもの声に応じて用意していった。

この時期の子どもたちは登園するとぐりとぐらの帽子をかぶり、絵本に出てきたもの作るという事が生活の中心となり、保育室内は徐々に絵本に出てくるものが増えていった(図2, 3, 4)。

ゆり組の子どもたちは、全員が一斉に同じものを製作したのではなく、たまご作りをする子ども、製作はせず帽子をかぶって生活する子ども、どんぐりケーキを作る子ども、たまごカーを作る子どもそれぞれの興味・関心に従って過ごしていた。保育者はその様子を見守り、子どもから相談されたら「どうしようか」「どうしたい?」と、子どもの気持ちを引き出し、自分たちなりの考えが出せる



図2 ぐりとぐらになってたまごカーを作る

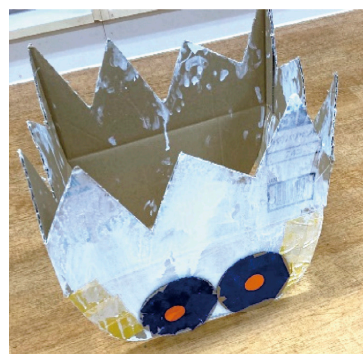


図3 たまごカー



図4 木の実のケーキ



図5 おおきなかすてら

よう質問を繰り返し、子どもが納得いく答えを出せるようサポートしていった。

大きなカステラ作りでは⑩運動会で経験したバルーン遊びをする中で、「かすてらみたいに膨らむね」との子ども声にヒントを得て、保育者が黄色の布を用意したところ「かすてら」作りが実現し、「おおきなかすてらが出来た！」と満足して、⑫繰り返し楽しむ子どもたちの姿が見られた(図5)。

考察

この時期の子どもたちが、大きなたまごと一緒に保育室内で生活しているというエピソードから、保育園での生活は絵本の世界での生活になっていることが推測される。更にその世界を自分たちの世界にしようとしている、子どもの言ったこと：ケーキに木の実を飾ってどんぐりケーキも作ろうか。ぐりぐらが乗っているたまごカーも作りたいよね(下線⑨)を受けて、保育者は子どもの興味・関心がしばまないうちに環境を用意し、子どもの言ったこと：たまごカーは自分たちが乗れる大きさがいい(下線⑩)にも応えていった。さらに、子どもたちからの相談には「どうしようか」「どうしたい?」と子どもが今感じていること、考えていることを、引き出そうと問いかけている。この遊びは子どもがどう遊びたいか、つまり主体になって試行錯誤できるように問いかけ、子どもたちに任せようとする姿勢が感じられる。保育者が用意した環境(ここでは材料)に子どもがどのように触れているか、感じているか、調べているのかと実際に体験している子どもの様子を、感度を高めて見ようとしている保育者の姿の表れとも言える。佐伯(2022)¹³⁾は、子どものように(子ども

に“なって”)世界をみて、子どもとともに本気のまなざしで世界と関わっていくことが保育者の感度を高めると述べており、まさにその実践の姿であると思われる。

また、運動会で経験したバルーン遊びから子どもの言ったこと：「かすてらみたいに膨らむね」(下線⑪)の子どもしたことばにヒントを得て、布を円形につなげた物を用意して、かすてら作り遊びの表現活動につなげていった(図5)。なお、このかすてら作り遊びは、クラス内で日常的に楽しんでおり、保育者がリードして行う特別な遊びではないことを付け加えておく。

子どもがしたこと/していること：繰り返し楽しむ子どもたちの姿が見られた(下線⑫)。繰り返し遊びたいという行為は、純粋に「やりたい」という子どもの興味・関心が高いからと判断できる。その点において、保育者が子どものことばに耳を傾け、遊びの文脈を意識した環境を用意できたことは、遊びの連続性を支える関わりになったと言える。

エピソード4

「ぐりとぐらの世界の楽しさをお家の人に知らせたい～見せる・伝える～」

2021年12月

保護者が迎えに来ると、⑬ぐりとぐらになって作った作品を見せる様子や遊んだことを、身振りを交えながら嬉々として話す様子が目立つようになってきた。そのようなクラスの雰囲気から、保育者の「発表会で何をお家の人に見てもらおうか」の問いかけには、自然に「ぐりとぐら」を見せたいという事になった。

クラスミーティングを重ねる中で、子どもたちから「⑭お家の人と一緒にやりたい」という声があがった。再度、絵本を読んで「どの場面ならお家の人と一緒にできるかな?」と子どもたちに問いかけたところ、⑮最後の場面(ぐりとぐらが森の動物たちと一緒に大きなカステラを食べている)に反応し、「⑯そうだ、お父さんやお母さんに動物になってもらって、ケーキを渡しにいこう」ということになった。



図6 カステラケーキ

次の日、保育室に段ボール、木の実、黄色い絵の具を環境として用意しておく、登園した子どもたちは早速、帽子をかぶってお家の人に渡すケーキ作りを始めていた。

⑰「お母さん喜ぶかな」「一緒に食べてくれるかな」と⑱友だちと話しながらかつくり続ける(図6)ゆり組の子どもたちの姿が見られていた。

考察

ここでは子どもがしたこと/していること：ぐりとぐらになって作った作品を見せる様子や遊んだことを、身振りを交えながら嬉々として話す様子(下線⑬)に保育者が気づき、自分たちの遊びの楽しさを身近な他者(ここでは保護者)に伝える活動につなげていった。このことは、佐伯(2017)^{註ii}が述べている「子どもがケアする世界をケアする」ため、保育の場で保育者に求められている保育の営みと考えられる。子どもの言ったこと：「お家の人も一緒にやりたい」(下線⑭)に対して、子どもたちに問いかけるいわゆる「子どもに聴く」姿勢を大切に関わっていった。

ここでの保育者のかかわりは、保育者からの提案ではなく、絵本の世界を体験する機会を設け(下線⑮)子どもたちからの考えを引き出すきっかけを作っていった。その結果、子どもの言ったこと：そうだ、お父さんやお母さんに動物になってもらって、ケーキを渡しにいこう(下線⑯)とアイデアが出てきた。このアイデアは、自分たちは「ぐりとぐら」だから、一緒にいるのは誰?と絵本の世界に身を置いているからこそ出てくるアイデアと考えられる。子どもの言ったこと「お母さ

ん喜ぶかな」「一緒に食べてくれるかな」(下線⑰)このことばからは、自分たちの体験している遊びの世界を保護者と一緒に体験することを期待している姿が伺われる。子どもがしたこと/していること：友だちと話しながらかつくり続ける(下線⑱, 図6)この姿についても下線⑰と同様に、未来に思いを馳せながら今の活動を楽しむ子どもの姿が伺われる。この姿は、子どもが主体となりこの遊びに真の意味で「参画」している姿を意味していると言えるのではないだろうか。「参画」とは「参加」とは一線を画すものであり、「参加」は何をするかは大人が決めて子どもがそれに関わっていることを指し、「参画」は何をするかは子どもが決める、または決めるプロセスに子どもが関わっていくことを指す。このような保育者のかかわりが、子どもの主体を引き出しこの活動の探究につながっていると考えられる。

エピソード5

「ぐりとぐらの世界を共有する・伝える～他のクラスや小さいクラスとの関わり～」

2021年1月

発表会が終了しても、登園すると帽子をかぶり、⑲ぐりとぐらになって過ごす子どもたちの姿が見られていた。ぐりとぐらカーは発表会終了後、家で楽しむか園で楽しむかをクラスミーティングで保育者が問いかけ、子どもたちに選択してもらったところ、ほぼ全員が園で楽しむことを選択し、保育室前の廊下を「車庫」にし、駐車して廊下やホールなどで走らせて遊ぶ様子が見られていた。

たまたま、自分のクラス(ゆり組)の前を歩いてホールに移動する乳児さんを見かけた子どもたちが、「⑳小さいくみさん「たまごカー」を見ていよ」「乗りたいのかなあ」「きっと乗りたいんだよ」「貸してあげようよ」と自然に声が上がった。保育者が「車を貸すお店 レンタカー屋さんってあるよ」ということを知らせると、数人の子どもたちが「やりたい!」となり、乳児さんを招待して「たまごカーレンタカー屋さん」をすることになった。

お店屋さんするにはどうしたらいいかな?の

問いかけに「お金がいる」「チケットがいる」「順番にのるんだよ」「お客さんをどうぞっていう人がいる」など、子どもたちがお店に行った経験から、「たまごカーレンタカー屋さん」を始めるためには、どうしたら良いかのクラスミーティングとなった。その結果、⑩チケットを作る人、もらう人、お客さんを案内する人など自分たちがやってみたい役割に自然に分かれていった。

たまごレンタカー屋さん当日、乳児さんは「たまごカー」が自動で動くものと思っていたため、中にのるとそのまましゃがみこんで動くのも待っている姿が見られた。そこで、保育者は「小さい組さん、動かなくて困っているよ、どうしたら良いかな？」と問いかけたところ、「そっかあ、乗り方を教えてあげなくっちゃね」と乗り方の見本を見せようという提案があり、乳児さんに「⑪見てね、ここを持ってこう動くの!」と教える姿が見られていた。その様子は腰をかがめて、乳児さんの目線になって伝えるほほえましい姿であった。無事に「たまごカーレンタカー屋さん」大盛況で終了し、その後もしばらく借りに来る子どもの姿が見られていた。(図7, 8, 9)

考察

行事が終わった後も子どもがしたこと/していること：ぐりとぐらになって過ごす子どもたちの姿が見られていた(下線⑨)この姿は、子どもたちにとって行事は遊びの延長線上にあり「遊びの連続性」となっていることの現れと考えられる。そして、子どもの言ったこと：「小さいくみさん

「たまごカー」を見ているよ」「乗りたいのなあ」「きっと乗りたいんだよ」「貸してあげようよ」(下線⑩)の子どものことばからは、自身の体験した楽しさを他者(ここでは小さいくみさん)と分かち合いたいという思いが感じられる。加えて、興味・関心に共感してくれる存在が、子どもの主体的な「参加」のを支えていると阿部(2021)¹⁴⁾が述べているように、まさに自分たちの活動に興味を持ってくれる存在に気づいたことが、子どもたちの遊びの展開の原動力となっていたことが示されている。レンタカー屋さんという言葉の提案は保育者であったが、その言葉と「貸してあげたい」という気持ちが結びつき、これまでの経験から以下のような遊びの展開がされていたということになる。

子どもがしたこと/していること：チケットを作る人、もらう人、お客さんを案内する人など自分たちがやってみたい役割に自然に分かれていった(下線⑩)。この様子からは、子どもたちがどのような体験を重ねてきたかを推測することができる。もちろん活動が充実されるように、子どもの様子をつぶさに観察し、環境を用意していった保育者の支えがあってこそその子どもの姿である。この保育者のかかわりは、津守(1997)¹⁵⁾が述べているように、子どもがはじめた小さなことに目を止めて、それにこたえる保育者の姿勢であり、子どもは保育者という理解者を得て、自分の行動をさらに展開させていったということになる。

子どもがしたこと/していること：「見てね、ここを持ってこう動くの!」と教える姿が見られ



図7 たまごカーを貸出するゆり組



図8 たまごカーレンタカー屋さん



図9 乗り方を見せるゆり組

ていた。その様子は腰をかがめて、乳児さんの目線になって伝えるほほえましい姿であった(下線②)。自分が経験したことを自分なりに伝える「体験」をどうしたら分かってもらえるかと考え、試行錯誤することで子ども自身の「経験」になっていくと考えられる。

更に、この体験は、相手に応じて関わり方(ここでは伝え方)を変えるとといった、人との関わりについても、遊びの中で学ぶきっかけになっていたと考えられる。

4. 総合考察

本稿では、子ども理解に有効とされている保育記録等を分析の資料とし保育者の専門性の一つである子ども理解について、一つの遊びの展開を時系列に追い、保育者が遊びの連続性を意識した取り組みを分析し、その関わりの意味を言語化することを試みた。

保育者がクラスの子どもたちが好きな絵本は〇〇で完結することなく、子ども理解(本稿では①子どもが言ったこと②子どもがつくったもの③子どもがしたこと/していること)の視点をもとに環境を用意したことや、子どもの思いを引き出すような問いかけを実践した結果、遊びが大きく展開し子どもが主体となって遊び続ける結果となっていた。仮に保育者が、子どもたちが好きな絵本は〇〇だね。面白いねという共感のみで終結していたら、折り紙コーナーでのこどものことば(エピソード1の下線部①)を聞いて「そうだね」と共感のみにとどまり、環境を用意していなかったら、今回のように子どもたちが主体となる連続した遊びとなっていなかったかもしれない。そのように考えると、子どものことばに耳を傾け、子どもの行動をつぶさに観察することが、子どもと保育者が共主体となって遊びが育まれ連続性を持った遊びへと展開するためには重要と改めて認識できる。

繰り返しになるが、子ども理解は保育者の専門性の一つである。それを一人一人の保育者が日常の保育の営みの中で「意識」していくことで、子どもの遊びの展開と連続性を保障する保育になり得ると言える。今回の保育記録によると、担任保

育者は、新たな提案や新たな問題が起こった時には、必ず「みんなはどうしたい?」と子どもへ問いかけをし、目の前の問題に対して子どもなりに考えることが出来るような環境を用意していた。

保育所保育指針¹⁶⁾の環境の領域には「周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」と記載されており、そのためには、先ほど述べたように、保育者が子どもの興味・関心がどこに向いているかを見極めるまなざしと、子どもの声や驚きにタイミングよく応じ、共有できる関わりや、子どものことばに呼応して、子どもの次なる発見への意欲を引き出す問いかけを丁寧に行い、環境を整えていく姿勢が求められる。エピソードを振り返ってみると、エピソード2で帽子を見つけた子どもたちが、「あれ、ぐりの帽子がある」「私はぐりになる」(下線④)と、登場人物になりきってすごす様子や子どもたちから出た意見を反映して材料を保育室内に準備をしておいたところ、早速作り始める子どもたちであった。(下線⑦)等の行為は、まさに子どもの興味・関心がどこに向いているかをつぶさに観察し、遊びの広がり期待した、保育者による保育環境の設定になると考えられる。エピソード3では、今回の遊びを起承転結になぞって考えると、まさに「承」であり、転に向かって遊びを進める部分となっていると考えられる。この時期の子どものことばに応じて、保育者がタイミングよく準備した環境を、子どもたちが受けて遊びの「転」となっていたと考えられよう。遊びを作り出す喜びを感じながら、エピソード4では自分以外の人(ここではお家の人)への広がり、そしてエピソード5では、小さいくみさんのために…という子どものことばや行動に応じて、保育者が次々に環境を用意することで、遊びのイメージが膨らみ主体的に遊び続けていたのではないかと考えられる。また、関係性の広がりという視点で見えていくと、エピソード1の友達同士顔を見合わせて笑顔でわくわくする様子(下線①)、偶然三角に折れた青い折り紙を見て「ぐりの帽子だね!」と言い合い(下線②)の姿やエピソード2の「たまごは僕たちがぐりとぐらなんだから、ぼくたちで作りしかないね」(下線⑧)エピソード

3の、繰り返し楽しむ子どもたちの姿が見られた(下線⑫)、エピソード4、友だちと話しながらくり続ける(下線⑬)エピソード5、チケットを作る人、もらう人、お客さんを案内する人など自分たちがやってみたい役割に自然に分かれていった(下線⑭)。で示されているように、友達同士お互いが影響し合って「遊び」が広がり深まっていく様子が示されている。更に、人との関わりが広がりはエピソード4で示されているように、ぐりとぐらになって作った作品を見せる様子や遊んだことを、身振りを交えながら嬉々として話す様子(下線⑮)で示されているように保護者に伝えるという行為になり、お家の人も一緒にやりたい(下線⑯)という思いが膨らみ、一緒に楽しみたいという気持ちの育ちを見せていた。エピソード5では「小さいくみさん「たまごカー」を見ているよ」「乗りたいのかなあ」「きっと乗りたいんだよ」「貸してあげようよ」(下線⑰)と、年下の子とかかわりたいという気持ちの芽生えにつながっていった。この姿は、子どもたちがこの遊びを続けたことで「自分の遊び」として子どもたちの中に位置付けられ、この遊びの楽しさを誰かと分かち合いたいという思いが高まっていったと推測される。保育所保育指針¹⁷⁾の人間関係の領域には「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」と記載されており、担任に見守られながら自由に活動を広げていく安心感を基盤として、周りにいるクラスの子もたちや保護者、異年齢の子どもたちへと視野を広げて、「あれも」「これも」楽しそうだから一緒にやってみようという意欲をもって、積極的に人や環境にかかわって行ったのだと考えられた。さらに、保育者が子どものことばに耳を傾け「どうすればよかったかな?」「どうしたい?」と問いかけていったことが、子ども自身が主体として活動を考えることにつながったと思われる。つまりこのような保育者の働きかけは、自分の心に気づくことになり更には他者の心の理解を促すことにもなり得る。そしてその行為は相手の思いに気づいて行動できる、つまり子ども同士をつないでいく行為であるとともに、遊びの展開を促す行為であると言えるのではないだろうか。

今回、分析の指標とした青木(2022)¹⁸⁾の①子どもが言ったこと②子どもがつくったもの③子どもがしたこと/していることの3つの視点は、自身が園の副園長という立場から、日々子どもを観察する中で気付いた視点であり、現場の保育者にとっては容易に意識できる視点であろうと考えられる。そのため、保育記録の内容分析においても大きな齟齬は確認されなかった。今回は、担任保育者に対して保育記録に齟齬がないかどうか、分析結果と保育の意味付けや、子どもの行為の読み取り・環境設定の意図について理解違いがないかについての確認は書面にとどまり、フォーマルに意見を聞く場を設けることが出来なかった。しかしインフォーマルではあるが、保育記録や保育ドキュメンテーションを手掛かりに自分の言葉で子どもへの関わりを語ることや、自分たちの関わりを第三者が意味付けして整理した書面を読むことによって、「あの時の保育・関わり」が省察できる機会になり、保育者としての専門性の確認になったとの言葉が聞かれた。このように実践者である保育者と外部の人間が、子どもへの関わりの意味を共に考え「往還」を繰り返し重ねていくことが、保育者の自信につながり、保育者の専門性を支えることにつながるのではないだろうか考える。

5. おわりに

保育者が専門性をもって保育をするためには、自身の保育の省察が重要であり、多くの保育者は保育記録に基づいて省察を行っている。しかし、河邊(2019)¹⁹⁾は省察の手掛かりである保育記録について、短時間のうちに子どもの遊びや人間関係が目まぐるしく変化する場合は記述がしにくくなることや、幼児では個人の傾向や変化などは書き表しにくいことを指摘している。また、記録には時間を捻出する必要があり、多忙化などの要因で、記述がおざなりになったり形式的になったりし、記録が次の保育に生かせる実感を持たずにいる保育者も多いと述べている。これらを払拭し、記録を基に子ども理解につなげ「理解して」「実践している」という実感を重ね、専門性を高めていく方略を構築していくことも課題の一つである。例えば、保育記録には様々な様式があるというこ

とを知らせ、各園に合った記録様式を選択することを提案することも一つである。一方で、保育記録には書き手の思いが強く反映されるため、子どもの一部分だけを切り取って記録してしまう危険性も考えられる。複数担任であれば複数の目で保育記録を書くことが可能であるが、単数で担任していると難しいということも課題となるのではないかと考える。また、保育記録や保育ドキュメンテーションを活用した子ども理解では、保育者が意識していなかった、遊びの展開のきっかけになり得た「子どもの姿」が認識できていない可能性もあると考える。その点について、保育記録を活用した子ども理解には限界があることは否めない。

例えばビデオを用いた参与観察等を採用したほうがより詳細に子どもの声や様子を記録することが可能とも考えられる。しかし、ビデオ参与観察法^{注iii}を保育の中で用いるためには、子どもたちがビデオカメラのある日常に慣れる必要があるため、活用までには時間を要すると考えられる。また今回は中核となった活動に対して、消極的な参加であった子どもたちの姿について、特記していなかったため、当該の子どもに対して子ども理解の視点での分析が出来なかった。子ども一人一人を理解し主体的な活動を支えるためにも、消極的な参加であった子どもの保育記録から行動の意味を考え、理解して関わっていく等、保育を多角的に「診る」ことは必要と思われる。今後その点についても検討する必要がある。

注

- i) 大豆生田 (2020) は、その日の保育の出来事や子どもたちの様子等保育現場における毎日の子どもの言動や写真を撮影し、そこに保育者のコメントや子どもの声を記載した、保育を「見える化」する手法であり、記録、振り返り、予想、計画の保育の視点の他、保護者の支援にもなるとしている。大豆生田啓友 (2020) 日本版保育ドキュメンテーションのすすめ 小学館
- ii) 佐伯 (2017) は「子どもがケアする世界をケアする」ため、保育の場で保育者に求められることとして、子どもが (結果的に) 良く生

きょうとして、何が/誰かがよくあるように何かをしてあげようとする (ケアする) ことの専心没頭していることを認めてあげることが、何より大切だということになり、さらに、子どもがケアしている何が/誰かを、子どもと共に大切にする (ケアする) こと一すなわち、子どもがケアする世界をケアすること一ことが保育の営みとして大切であると言及している。今回の保育実践においては、子どもの行動から子どもにとって大切な人 (ここでは保護者) をケアしたいということを読み取ったということになる。佐伯胖 (2017) 子どもがケアする世界をケアする—保育における「二人称的アプローチ」入門— ミネルヴァ書房 5-11

- iii) 阿部 (2021) は、ビデオを用いた参与観察から異年齢保育の仲間への働きかけを分類した。その結果興味・関心に共感してくれる存在が、子どもの主体的な「参加」を支える存在となっていたと述べている。

引用文献

- 1) 河邊貴子 (2005) 遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く「援助」と「展開」52, 萌文書林
- 2) 中坪史典 (2016) 第2章 保育実践と省察、日本保育学会編 保育学講座④ 東京大学出版会, 27-37
- 3) 小笠原明子 (2019) 保育記録の内容分析にかかる研究の動向と展望. こども学研究, 1, 29-38
- 4) 河邊貴子 (2019) 次の保育につながる「記録」とは これからの幼児教育 ベネッセ教育総合研究所
- 5) 平松美由紀 (2017) 保育者に求められる子ども理解の視点について中国学園紀要16 169-176,
- 6) 池田竜介 (2015) 日常の保育実践における保育者の子ども理解の特質—保育者が子どもを解釈・意味づけする省察の分析を通じて— 保育学研究 第53巻第2号
- 7) 内藤知美 井戸ゆかり (2011) 保育者の成長

プロセスとリンクする現職教育・研修—現職教育・研修の動向について— 東京都市大学人間科学部紀要 (2), 75-83,

- 8) 岩田純一 (2011) 子どもの発達理解から保育へ—〈個と共同性〉を育てるために— ミネルヴァ書房, 93-115
- 9) 前掲8) に同じ
- 10) 前掲6) に同じ
- 11) 青木一永 (2022) 3ステップの視点で保育が楽しくなる! つながる保育スタートBOOK—プロジェクト・アプローチを通して探究を支える— 東洋館出版社
- 12) 前掲11) に同じ
- 13) 佐伯胖 (2022) 特集「保育者の感度」について考える 保育ナビ フレーベル館 18
- 14) 阿部仁美 (2021) 異年齢保育における関係性の考察 保育学研究第59巻第2号 51-61
- 15) 津守真 (1997) 保育者の地平—私的体験から普遍に向けて— ミネルヴァ書房 124-141
- 16) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館
- 17) 前掲16) に同じ
- 18) 前掲8) に同じ
- 19) 前掲4) に同じ

参考文献

- 1) なかがわりえこ作 おおむらゆりこ絵「ぐり

とぐら」 福音館書店 (1967)

- 2) これからの幼児教育 (2019) ベネッセ教育総合研究所
- 3) これからの幼児教育 (2014) ベネッセ教育総合研究所
- 4) 砂上史子 (2016) 第2章 子ども理解、日本保育学会編 保育学講座③ 保育のいとなみ 子ども理解と内容・方法. 東京大学出版会, 25-42
- 5) 櫻井茂男 (2009) 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて— 有斐閣
- 6) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 7) 内閣府. 文部科学省. 厚生労働省 (2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館
- 8) 河邊貴子 (2015) 子どもの育ち合いを保障する遊びとは何か—「遊びの状況」に着目して— 保育学研究第53巻第3号 56-65
- 9) 佐伯胖 (1995) 「わかる」ということの意味 新版 (子どもと教育) 岩波書店 188

謝辞

保育実践の記録に基づいた半構造化面接法にご協力いただきました、K保育園の保育士N先生、Y先生そしてゆり組(仮称)の子どもたちに深謝いたします。