

複数の幼児を理解するアプローチと保育計画

—自己の保育記録を資料として—

A Study on the Approach and the Nursing Plan to Understand Children
: An Analysis of Daily Official Records

岡田 たつみ

帝京大学教育学部初等教育学科 〒192-0395 東京都八王子市大塚359

要 約

幼児理解は、保育の土台である。本研究において、保育者が複数の幼児に対する幼児理解を如何に積み上げるのかを一人称的に描き出すことを試みる。また、一人一人への理解が、保育計画と援助方法にどのように関わっているのかについて考察する。

結果、幼児理解へのアプローチには、1.場面を共にする複数の幼児に対する理解、2.他児の存在によって見える新たな姿に対する理解、3.幼児の特徴のグループ化による理解の3種類のアプローチが見出された。また、保育者であった筆者は幼児理解、保育計画、保育実践、保育記録による省察の循環により幼児理解を積み上げ、次の保育へとつないでいくことが示された。

保育記録を紐解き、幼児理解を保育者養成課程の学生に伝えることに、本研究の意義があると考えらる。

キーワード：幼児理解、アプローチ、複数の幼児、保育記録、保育計画、援助方法

1. 問題と目的

「幼児理解と評価」において、「幼児を理解することが保育の出発点であり、一人一人の幼児の発達を着実に促す保育が生み出されてくる」（文部科学省2019、第1章、2-27頁）という指摘がある。しかし、同書第2章（30-87頁）において、「幼児一人一人を深く理解しようとすることはとても大事なことだが、特定の幼児とだけ向き合うことは出来ません。保育中は同時刻に様々な場所で様々な活動が展開していますから、全体を把握した上で、最も援助を必要としている幼児や活動を的確に把握し、対応する必要があります。」と記され、保育者は複数の幼児との生活を営む中で、一人一人の幼児理解を積み上げていく必要性を説いている。河邊（2008）は、法的には一学級の幼児在籍数は35人までであることを示し、「一人の幼児（あるいは遊び）とずっと向き合うことは現実的ではない」としながらも、「一人の保育者は多くの幼児に対して責任を負っている」（河邊2008、109-120頁）と述べている。幼児と1対1の関わりではなく、複数の幼児との生活の中で一人一人を理解することが、保育者の専門性の1つであると言えるだろう。

「人は人との関係すなわち人間関係の中で人格となり、人間として育てられる」（金田2006、3-14頁）、「子どもは、仲間集団においてはじめて『他人性の存在』を経験することで自己を相対化させ、自我意識を形成し、自己統制の能力を向上させていくようになる」（田中2002、60-75頁）ように、幼児は複数の幼児の中で様々な思いをし、試行錯誤しながら育つことが指摘されている。「子どもを理解するとは、他者との関係性のなかでその子どもが今、どのようなことに心を動かされ、どのような課題を抱えているかを見極めること」（河邊2005、172-184頁）であるにもかかわらず、幼児理解に関する研究は、一人の幼児に焦点を当て、その幼児に対する保育者の理解の変容に関する報告（例えば、岡田2005、73-79頁；村上2016、71-82頁など）が多い。関係性の中で育つ複数の幼児に対する理解の積み上げ方について言及した研究や、保育者の、ある幼児に対する理解に他児が果たす役割について扱われた研究は、ほとんど見当たらない。

また、「保育記録は、保育者が保育の中でのできごとを振り返り、子どもの行動やそれに対する自分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、自分自身の感じ取り方や、指導、援助の意図まで考えなが

ら記録したものである」(上垣内2012、132頁)ことから、保育記録には保育者が複数の幼児と共にいながらも、一人一人の理解を築いていく過程が埋め込まれていると考える。保育記録の分析により、複数の幼児理解へのアプローチが可視化できる可能性があるのではないだろうか。

本研究は、自己エスノグラフィー(オート・エスノグラフィー)理論、第一人称的な接近法に依拠するものである。自己エスノグラフィーとは、研究者が自分自身を文化的レベルで研究する(Hayano, D.M. 1979、113-120頁; Ellis Carolyn and Bochner, Arthur P. 2000、129-164頁)ものである。「第一人称的な接近法、自分自身の内面世界に関する自己探求と自己吟味のアプローチは、人間研究において最も土台におかれなくてはならない」(梶田1996、319-331頁)、「保育者が自己回顧的に自分の保育の経験について、時間において反芻し、見つめ直すことによって、自らの保育が明確に描き出される」(佐藤2001、40-50頁)など、教育者、保育者の第一人称的な接近法に関しての必要性が言及されている。しかし、ここ数年保育に関する自己エスノグラフィー手法を用いた知見(岡田・中坪2008、33-42頁; 佐藤2011、40-50頁など)が見られるようになってきたものの、その数はまだ少ない。

そこで本研究は、筆者自身の保育記録を資料とし、幼稚園という時間的にも空間的にも制約がある中で、筆者が複数の幼児に対する個々の幼児理解を如何に積み上げるのか、そのアプローチについて第一人称的に描き出すことを試みる。さらに、その理解が如何に保育計画や幼児の育ちのための援助方法とつながるかについて検討することを目的とする。

2. 研究方法

(1) 研究方法と研究対象

研究のフィールドは、筆者が勤務していた幼稚園であり、筆者の保育記録から作成された301の事例を資料として用いる。保育記録とは、保育終了後その日のうちに記されたものであり、平均すると1日A4用紙(約2,600文字)1枚程度である。保育記録には幼児のエピソード記録と、それに対する私の思いや、今後の保育計画、援助方法、留意点、保護者との情報交換の内容や様子などが記されている。

対象となる幼稚園は、3年保育であり、クラス編成は3歳児3クラス、4・5歳児各2クラス、在園数は約180名である。本研究で分析する資料は、3歳児(年少)3クラスのうち、筆者が担任をしていたX組の保育記録であ

り、在籍者数は20名(内、男児10名、女児10名)である。本研究では、20XX年4月30日～7月17日までの保育記録を資料として用いる。

(2) 分析の手順

本研究は、佐藤(2008)の質的データ分析法を参考に、下記の手順でデータ作成と分析を行った。

1) まず、保育記録の中から全てのエピソードを抜き出し、カード(文書セグメント)を作成した。作成されたカードは301枚である。

2) 文書セグメントに対し、複数の幼児一人一人に対する理解へのアプローチを視点とし、要約(オープンコーディング)を付した。その際、保育記録に立ち戻り、確認した上で気付いたことをメモ欄に書き入れた。

3) 作成したカードの要約と、文書セグメント、保育記録に立ち戻り、明らかに一人の幼児と筆者の関わりについてのみに記述されているカード(81枚)は除外した。

4) 選出されたカード220枚の要約に対して、抽象度の高いコードを付した(焦点的コーディング)。この時点でも2)3)と同様に保育記録や文書セグメントに立ち戻り、メモ欄に気付きや事象が生じた前後の出来事、考えられる原因や背後にある意図などを書き入れ、コードの適切性を再考した。

5) 類似したコードを集め、コード名を付した。

6) コード名同士の比較を行い、ダイアグラム(図1)を作成した。

7) ダイアグラムを参考に、コード名が類似したものを集約し、更に抽象度の高い概念名を付した。概念名作成に当たり、改めて文書セグメント、保育記録に立ち戻り妥当性を検討した。別の3歳児クラスの担任であったかつての同僚と、3)～7)について協議、検討すると共に、仮説の修正や表現の精緻化を行った。なお、事例は全て保育記録の記述に基づき、文章は加筆、修正している。また、執筆する自己と保育者であった自己を区別するために、以下、前者を筆者、後者を私と記すこととする。

(3) 倫理的配慮

本研究については、対象幼稚園園長に研究目的と方法を説明し、保育記録使用の許可を口頭と文書で得ている。また、事例の個人名や団体名はイニシャルではなく、筆者が付したアルファベットで表わし、年度も特定できないように配慮した。

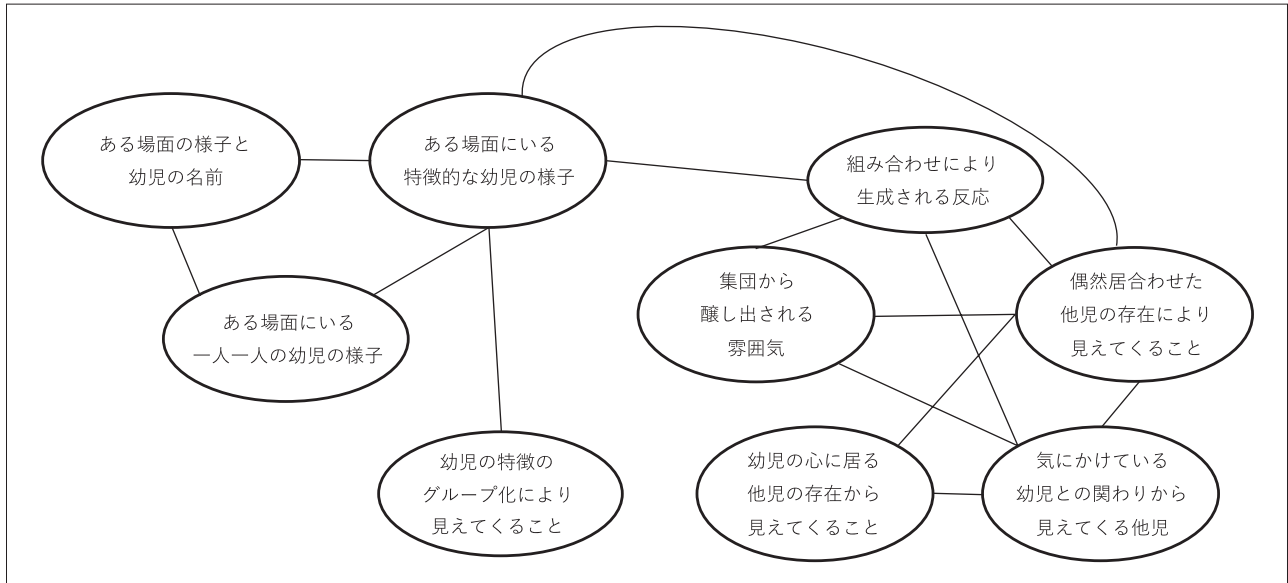


図1：コード名同士のダイアグラム

表1：概念名とコード名

概念名	コード名	n
【1】 場面を共にする複数の幼児に対する理解	1) ある場面の様子と幼児の名前	32
	2) ある場面にいる特徴的な幼児の様子	38
	3) ある場面にいる一人一人の幼児の様子	21
【2】 他児の存在によって見える新たな姿に対する理解	1) 組み合わせにより生成される反応	35
	2) 偶然居合わせた幼児の存在により見えてくること	26
	3) 気にかけている幼児との関わりから見えてくる他児	32
	4) 幼児の心にいる他児の存在から見えてくること	16
	5) 集団から醸し出される雰囲気	28
【3】 幼児の特徴のグループ化による理解	1) 幼児の特徴のグループ化により見えてくること	16
その他		24
合計		268

3. 結果と考察

分析の結果、保育者である私が複数の子どもと共にいながら、一人一人を理解しようとする際の3つの概念名と9つのコード名が抽出された。

分析手順2)において、複数の幼児を一人一人理解するアプローチを視点に分析を行ったため、以下、概念名をアプローチとし、コード名を、アプローチを構成する要素とする。

第1のアプローチは、【場面を共にする複数の幼児に対する理解】、第2のアプローチは、【他児の存在によって見える新たな姿に対する理解】、第3のアプローチは

【幼児の特徴のグループ化による理解】である。1つの文書セグメントに対するコードは、重複してカウントされているものがあるため、合計数が220を超え、268となっている。

以下に、分析結果から導き出された幼児理解への3つのアプローチと、アプローチを構成する9の要素について、事例を用いて考察を進めることとする。

(1) 第1のアプローチ【場面を共にする複数の幼児に対する理解】

第1のアプローチである【場面を共にする複数の幼児に対する理解】とは、1) <ある場面の様子と幼児の名前>、2) <ある場面にいる特徴的な幼児の様子>、3)

＜ある場面にいる一人一人の幼児の様子＞の3つの要素から成る。以下に事例を示す。

事例1. 第1のアプローチ

1) ＜ある場面の様子と幼児の名前＞

5月17日
「トウキョウト」^{注1)}は、子どもたちが大好きなわらべうたである。何度も何度も「やって」と言っで私の周りに集まってくる。メンバーは、S、E、H、L、A、G、B、T、O、N、C。Rは、人形を持ってきて「やって」と言う。

事例1の記述は、その場に集まった幼児の名前の羅列に留まっている。その遊びに加わった幼児一人一人が遊びに向かう詳細な描写はされていない。そこから、＜ある場面の様子と幼児の名前＞があがり、私とわらべうたを楽しんだメンバーの把握という理解へのアプローチが読み取れた。他方で、Rに対しては人形を持ってくるという他児とは異なる行為をしたことから、＜ある場面にいる特徴的な幼児の様子＞（第1のアプローチ2))にもカウントされている。ここに、一つのエピソードの中でも、複数種の幼児理解へのアプローチをとっていることが示された。

名前のみが記されている幼児に対しては、わらべうたに興味がある幼児、または私と遊ぶことを楽しみにしているという理解が生まれ、引き続きわらべうたを保育に取り入れようとする保育計画につながる。特徴的に映ったRに対しては、触れ合い遊びであるトウキョウトで遊びたいものの、私と直接触れることにまだ抵抗があるのかもしれないという推測が生まれる。そこから、しばらくは人形を介した触れ合い遊びを続けようという援助方法が生まれた。

事例2. 第1のアプローチ

2) ＜ある場面にいる特徴的な幼児の様子＞

6月4日
野菜スタンプコーナーを設定しておく、M、F、A、I、Jが園庭から次々に入ってきてスタンプで遊び始める。他の子どもたちは、沢山の野菜を使ってスタンプを楽しむが、IとJは特にオクラが気に入ったようで、「お花が一杯」と、オクラの断面だけをいくつも押して遊ぶ。色を使い分けて花畑を描いているようだ。いつもは動き回って遊ぶことが多い2人だが、今日は落ち着いてスタンプ遊びを楽しむ。

事例2は、野菜スタンプ遊びに関わった幼児の名前を挙げ、その中でも特徴的な2人についての様子が記述さ

れている。ここで言う特徴的とは、多くの幼児が様々な野菜を使い「形の違う野菜のスタンプ」に興味を持つ一方で、この2人だけが、オクラにこだわりを持ち花畑という具体的なイメージを持つ作品を作ろうとしていることから、私が「特徴的」と認識したのだと考える。

この＜ある場面にいる特徴的な幼児の様子＞が、今まで「動き回る遊びを好む」という私の2人に対する幼児理解に、「イメージを持ち集中して作品を作ることもある」ということが付け加えられ、新しい幼児理解となったと考えられる。また、この事例は、＜組み合わせにより生成される反応＞（第2のアプローチ1))でもあり、今後製作コーナーを設け、2人を誘ってみる、という保育計画へとつながった（カードのメモより）。また、スタンプで遊ぶ子どもの名前が記されていることから、この事例には＜ある場面の様子と幼児の名前＞（第1のアプローチ1))の要素もまた含まれているため、3つのコードにカウントされている。

事例3. 第1のアプローチ

2) ＜ある場面にいる特徴的な幼児の様子＞

5月20日
昼食後、Sが私に手を差し出して「トウキョウトやって」と言う。保育室前の人工芝（外廊下）で、「トウキョウト」を始めると、室内にいた子どもも室外で遊んでいた子どもも次々に集まってくる。Dは側に来て他の子どもがくすぐられるところになると、「キャッキヤ」と笑いながら（自分はわらべうたに加わらないが）周りの子どもの様子を見ている。

Dは、私に対してくすぐりを許す関係にはなっていない。複数の他児の興味が「トウキョウト」に向けられ、共鳴し、熱気が増している。そのような状況において、直接「トウキョウト」をしないものの側に来て他児がくすぐられるときに笑うDの姿と他児の様子が異なり、私の目に特徴的に映ったのだと考えられる。しかし、その輪の中で笑うこともまた、岩田（2007）が述べる「ノリ」の共有であり、Dなりの参加の仕方であると考えられる。複数の幼児がいたからこそ、Dは、自分なりの楽しみ方、参加の仕方をし、私がDの参加の仕方に注目したのだと考える。ここに＜ある場面にいる特徴的な幼児の様子＞という第1のアプローチ2)が見出された。一方で、本事例には集まってきた他児が、楽しい雰囲気を作っていることから、＜集団から醸し出される雰囲気＞（第2のアプローチ5))の要素もまた含まれると考えられる。

この事例により、遊びの中でわらべうたを続けようという保育計画と、Dなりの楽しみ方を大切にしていこうという援助方法が生まれたと考える。

事例4. 第1のアプローチ

3) <ある場面にいる一人一人の幼児の様子>

7月3日

砂場で砂団子を作っている子どもたち。QとNは、お団子を握るということは知っているようだ。少し湿った砂を選び、何とか丸めようとしているが、水加減の調節や固めるところまでには至っていない。HとLは、乾いた砂を手に取りギュッと力を入れている。手から離すとパラパラと崩れてしまうが、それもまた楽しい様子。Aはバケツの水を足しながら握る。まだ丁度いい加減の水分量はつかめていないようだ。みな、それぞれ試したり、遊びを楽しんでいるところが面白い。水分量や握る力の調節、回転させながら握ることなど、いつ頃覚えていくのだろうか。何度も経験して体が覚えていくのだろうと思うと、これからが楽しみ。

この事例は、砂団子の握り方の一人一人の様子を記したものである。その場にいる幼児が5人という比較的小さい人数であったことや、様々な条件（他児が比較的落ち着いて遊んでいたことなど）から偶発的に条件が整い、私はその遊びにある程度の時間とどまり、5人の幼児の様子を捉えられたのだと考えられる。<ある場面にいる一人一人の幼児の様子>を見ることにより、各幼児の「砂団子作り」の技能を初めて知ることとなった。この場面で得た情報により、一人一人の幼児理解を更新したと言えるだろう。

この理解を基に、年中長組が砂場で大きな海や山を作りダイナミックに遊ぶ中、砂団子作りに興味を持ち始めた年少のためにスペースを作ろうという保育計画、環境構成を考えることとなった（カードのメモより）。

事例5. 第1のアプローチ

3) <ある場面にいる一人一人の幼児の様子>

6月13日

昨日に引き続き、はさみのコーナーを設けると、昨日は興味を示さなかったMが「やりたい」と言うてくる。家では工作は一切しないと言うことだが、はさみの使い方はうまい。切り落としではなく、ある程度の長さで切り込みを入れて遊ぶ。くしのような物を作り「ワニの歯」と言う。Mの発想は面白い。昨日は外遊びに夢中であったSもまたコーナーに来る。続け切りができるほど、はさみの使い方に慣れている。細長い紙を更に細長く切る。（中略）Mの様子を見ていたLもまた、真似をしてくしのような物を作る。昨日はさみを持つ角度がつかめずに、不自由そうだったBは、今日は手を添えるとコツをつかんだようで、自分でどんどんと切り落としをし出す。

この事例は、紙面の都合上中略をしているが、はさみ

を使って遊ぶ幼児11名について<ある場面にいる一人一人の幼児の様子>が記述されている。はさみコーナーを設けたことで、遊びに区切りが付いた時や気が向いた時など、幼児はそれぞれのタイミングでコーナーに立ち寄る。そこで時間差が生じ、適度な数の幼児が遊びに取り組むこととなり、私は幼児一人一人の様子を捉えることができた。また、はさみコーナーを設けることは前もって計画されていたことであり、私がある場に居るために、他の場所で遊ぶ幼児に関しては、主任やフリーの保育者が協力し引き受けてくれたことが背景にある。このように、幼児の興味や発達、保育者の願いにより環境設定をすることで、複数の幼児の遊びに向かう様子や生活の仕方、道具を使う技能の習得度などを捉えることができる。

事例4は、偶発的に複数の幼児一人一人の遊びに向かう姿を捉えることができる条件がそろったものである。一方事例5は、適度な人数の幼児理解を計るため、保育者らが協力し意図的に環境設定をしたものである。ここに、理解へのアプローチがしやすい保育計画を立てたことが読み取れる。

加えて、意図していたことではないが、Mの発想で遊びが広がったことも事実であり、<ある場面にいる特徴的な幼児の様子>（第1のアプローチ2））、<集団から醸し出される雰囲気>（第2のアプローチ5））の要素もまた、本事例には含まれると考えられる。

(2) 第2のアプローチ【他児の存在によって見える新たな姿に対する理解】

第2のアプローチとして、【他児の存在によって見える新たな姿に対する理解】が見出された。幼児と私の直接的な関わりだけではなく、幼児同士の関わりから生まれる姿が、幼児理解を更新させることが示されている。この第2のアプローチは、1) <組み合わせにより生成される反応>、2) <偶然居合わせた他児の存在により見えてくること>、3) <気にかけている幼児との関わりから見えてくる他児>、4) <幼児の心に居る他児の存在から見えてくること>、5) <集団から醸し出される雰囲気>の5つの要素から成る。

事例6. 第2のアプローチ

1) <組み合わせにより生成される反応>

7月9日

Cはこのところ、エネルギーが有り余っているようだ。昼食後に絵本を読むこともなく、園庭に出て水たまりにダイブしている。特にMと一緒にいると、興奮度が増すのか、「うるせーな、ババア!」「どけどけ!」などと大声を出すこともある。CはMと一緒にいると、腕白振りを発揮する。今まで出せなかった内面が出せるようになったのであればよいのだが、このところ、私がC対に口うるさく物事を言い過ぎたのかもしれない。しばらく様子を見ていく必要はあるが、知らなかったやんちゃな面を見ることが出来た。

これまでのCは、活発に遊ぶことはあっても他児や私に対して大声をあげたり、威勢よく向かっていくことはなかった。しかし、Mと一緒にいると腕白ぶりを前面に出してくる。Mとの組み合わせにより、私が知らなかったCの一面が引き出されたのだと考えられる。ここに、<組み合わせにより生成される反応>が生じ、それまでの「聞き分けが良い」という私のC理解から、「腕白な面もある」という理解へ更新され、同時にMに対しても「他児に与える影響が大きい」というM理解を再確認したのだと考える。

この理解から、最近のCに対して私が口うるさく接していたのかもしれないという反省をし、Cへの関わり方を考えるようになった。

事例7. 第2のアプローチ

2) <偶然居合わせた他児の存在により見えてくること>

6月11日

昼食時、前の席のAの足があたったと、Tが大声で泣き出す。Aは顔色を変えずにいたが、Tの泣き声の大きさに、私がTに「Aちゃんは、わざと蹴ったのではないのよ」と言うと、今度はAが泣き出す。Aは体も大きく兄弟がいるため、幼稚園に慣れているように見えていた。何を感じているのか、私の方が見落としがちだったのかもしれない。もしも、この出来事がなければ、Aは泣き出すこともなく、内面に嫌な気持ちを持ち続けていたのかもしれない。Aは、しっかりといてお姉さん肌だという、私の思い込みに要注。

Tは、泣くことが多い幼児である。Aは普段から自分のことは何でも自分でする、しっかりした幼児であると私の目には映っていた。しかし、たまたま席が近く泣き出したTと私が関わったことから、普段は見られないAの「我慢している」気持ちが表れたと、私が認識したのだと考える。Tがいなければ私には見えなかったAの一

面であるといえるであろう。ここに、<偶然居合わせた他児の存在により見えてくること>が描かれている。

その後、保育計画にAを膝乗せ遊びなどに誘うという援助方法を記し、意識的に関わろうとした。しかし、Aは生活面で大人の手を借りようとはしない幼児だったため、私はつい他の子どもに目が行きがちであり、反省を重ねることとなった（カードのメモより）。一度では幼児理解が定着しないこと、幼児と関わりながら時間をかけて幼児理解を修正し続ける必要があると考える。

事例8. 第2のアプローチ

3) <気にかけている幼児との関わりから見えてくる他児>

7月11日

このところ不安定なLがクレヨンを落として泣き出す。他の子どもたちが泣き出したLの周りに集まる。AとIは真ん中にLをはさんで手をつなぎ、そのまま座って私の話を聞いている。私がLに話しかけるとまた泣き出し止まらないので、2人に任せる。友達が手をつなぐと泣き止むのだ。母が入院していることもあり、不安定なL。3歳児でもこのように心配して手をつないであげることができるのだ。明日は、私もわらべうたや膝乗せ歌などで、Lとたくさん遊びたいと思う。

私は、母親が入院していることで不安定な状態であるLを気にしていた。Lに注意を向けていたと言ってもよいだろう。しかし、私はLを見ているようで実は、Lに関わるAとIの、それまでは気付いていなかった育ちを感じ取ることができた事例である。焦点を当てた幼児を理解しようとすることは、その幼児だけに留まらず、様々な幼児に対する理解につながるということが読み取れる。ここに、<気にかけている幼児との関わりから見えてくる他児>という幼児理解へのアプローチがあると考え

る。

この週の保育計画には、Lへの配慮を記していたが、AとIの成長やLとのつながりを知り、私はその場で関わり方を変えたことが描かれている。

ここに、新たな幼児理解により、保育中瞬時に保育計画とは異なる援助方法をとる場合があることが示された。

事例9. 第2のアプローチ

4) <幼児の心に居る他児の存在から見えてくること>

7月1日

風邪で病欠が続いていたMが久々に登園してくる。後から登園したHは、靴箱のところではなかなか保育室に入りにくいようだったが、私が「M君治ったって。今日は来られたよ」と声をかけると、靴を履き替えてどんと室内に入る。特にいつも一緒にいる仲良しというわけではないが、やはりHにとってMは魅力的な存在なのだろう。

この事例は、一方でHのMへの気持ちに気付かされた事例であり、もう一方で、Hにとっても魅力的に映るMへの理解を再確認した事例であると言えるだろう。この事例から、<幼児の心に居る他児の存在から見えてくること>という理解へのアプローチが読み取れる。

Hは暑くなると体調を崩しやすい幼児であり、なかなか本調子が出ずにいたが、この理解から散歩の時は手をつなぐパートナーをMにするなどの保育計画と援助方法につながった（カードのメモより）。

事例10. 第2のアプローチ

5) <集団から醸し出される雰囲気>

5月24日 春の遠足

お弁当を食べ終わった子どもたちは、園長と一緒にかけっこをして遊ぶ。公園の隅のベンチまで走って行き、そこで声を合わせて10数えては、他の場所まで走り、また10数えては移動するという遊びに夢中。目標がはっきりしていて、わかりやすく楽しいようだ。それにしても、クラスカラーの黄色い帽子があっちへ行ったりこっちへ来たり。午前中も土手滑りでエネルギーに遊んだが、食後も動き回っていることに、このクラスの子どもたちは体力があり体を動かす遊びが好きなことがよくわかる。（中略）今後もエネルギーをもって行き方を考えながら保育を進めていきたいと思う。

この事例の前には、一人一人が遊ぶ様子や、お弁当の準備や片付けの様子が記されている。そこには、片付けを嫌がる幼児や、保護者に迎えに来て欲しいと言う幼児の姿が描かれている。しかし、この遊びが始まってからは、幼児の様子が一変した。少し疲れた幼児であっても、楽しいことには参加したいという意欲を持つことを知った。<集団から醸し出される雰囲気>に影響を受ける幼児に対する理解へのアプローチの1つだと言えるだろう。

また、保育計画とは、個々の幼児理解に基づくだけでなく、<集団から醸し出される雰囲気>からも次の保育を組み立てようとしていることがうかがえる。ここ

に、幼児一人一人の理解と、集団への理解の両者を基に保育を計画し、幼児の発達を願っていることが読み取れる。

(3) 第3のアプローチ【幼児の特徴のグループ化による理解】

第3のアプローチとして、【幼児の特徴のグループ化による理解】が抽出された。このアプローチは、1) 幼児の特徴のグループ化により見えてくることという要素から成る。

事例11. 第3のアプローチ

【幼児の特徴のグループ化による理解】

1) <幼児の特徴のグループ化により見えてくること>

5月13日

本日より、本格的にお弁当が始まる。トイレが間に合わなかったのは、S、K、T、D。保育時間が延び、暑くなってきた分摂取する水分量も多くなった。「トイレに行こう」と、こまめに声をかける必要がある。

この事例では、トイレが間に合わなかった幼児の名前を挙げ、その理由を考え、翌日の保育計画を立てている。今まではお漏らしをすることがなかったが、保育時間が延びたこと、暑さのために摂取する水分量が増したことから、「トイレに間に合わない場合がある」という特徴で、幼児のグループ化を計りその幼児らへの援助方法を探っている。ここに、<幼児の特徴のグループ化により見えること>というアプローチを読み取ることができる。

第3のアプローチは、保育計画を立てる際にグループ化したものであり、第1、第2（事例5を除く）のアプローチは、保育中その場でとったアプローチである。ここに両者の違いが見られる。

しかし、グループ化したからこそ更なる理解へつながることもある。例えば、事例1のRと事例3のDは、わらべうた遊びが始まると私の傍に来るが、彼らなりの参加の仕方をする。そこで、後に私は2人をグループ化し（カードのメモより）、今はまだ私と直接触れ合う関係にはなっていないのだと捉え、無理に触れ合い遊びをしようとはしないという援助方法をとった。しかし、Dは触れ合い遊びはしないものの私の周りに集まる他児に対し、並ぶ順番を整理しようとする。一方Rは、人形を持ち何人もの幼児をかき分けて私の近くに来ようとする。2人には大きな違いがあることに気が付いた。グループ化して援助方法を探ろうとするからこそ、2人の違いが明らかになったと考える。

4. 全体の考察

保育者である私は、多数の幼児を理解しようと、理解への複数のアプローチを同時に行っていることが示された。以下に、分析より見出したことを整理し、全体の考察を行うこととする。

複数の幼児一人一人を理解するための第1のアプローチとして、場面を共にする複数の幼児に対する理解が抽出された。このアプローチは3種の要素を持つ。要素の1つ目は1) ある場面の様子で幼児の名前であり、その場にいたメンバーを把握することはできるが、幼児一人一人の詳しい様子や、気持ちの動きなどを捉えることは出来ない。しかし、多少でもその遊びに興味関心を持ち、集まってきた幼児の顔ぶれを知ることができる。

2つ目は、2) ある場面にいる特徴的な幼児の様子である。「特徴的」とは、他児らとは異なる言動をとることから、私に个性的に映ることを意味する。特徴的に映る幼児に焦点を当て、その幼児の情報を意図的、無意図的に得て理解を更新する。この場合、他の幼児に対しては、1) であげられたように、その場にいた、その遊びに加わったことの把握に留まることもある。しかし、特徴的な幼児に刺激を受けた幼児らの様子が保育記録に記されていることもある。

3つ目は、3) ある場面にいる一人一人の幼児の様子である。保育者である私が、ある程度の時間その遊びに加わる、またはその近くにとどまることができる場合、一人一人の理解を深めやすい。しかし、3歳児の1学期は、一人一人の幼児と直接的な関わりが必要なため、ある幼児らと一緒に過ごす時間を確保することが難しい。気象条件、幼児の様子、クラスの様子、他の保育者の動きなどが偶然重なり、ある一定の時間をその場で過ごすことが出来ることはまれである。一方で、個々の幼児の遊びや道具の使い方や技能、生活の仕方、発達、友達との関係や個性を把握するために、意図的に保育計画を立て環境設定をすることがある。気が向いた時に幼児が来られるようなコーナーを設け、そこで遊ぶ時間に差を作る等の工夫により、一人一人の幼児の様子を知ることができる。

次に、第2のアプローチとして、他児の存在によって見える新たな姿に対する理解が見出された。このアプローチは、5つの要素から成る。

1つ目は、1) 組み合わせにより生成される反応である。幼児と私1対1の関係では見られなかったある幼児の一面が、幼児の組み合わせにより引き出される。入園して間もない頃は、幼稚園の場に慣れることで精一杯で

あったが、世界が広がり友達が生まれ始め、組み合わせにより幼児が持つ新たな一面が引き出されることとなる。この場合、幼児同士の関係は相互的であるため、複数の幼児理解が同時になされることが可能である。

2つ目は、2) 偶然居合わせた他児の存在から見えてくることである。いつも一緒にメンバーではなく、偶然その場で一緒になった幼児がいるからこそ、幼児の意外な一面が引き出され、その幼児に対する理解が更新されるのである。1) と酷似しているが、1) の場合の組み合わせは、幼児の意思で他児と一緒にいて、そこで生じる反応である。一方2) は、幼児の意思とは関係なく、偶然その場で一緒になったがために引き出された私が知らなかった幼児の一面であり、ここに1) と2) に違いが存在する。

3つ目は、3) 気にかけている幼児の関わりから見えてくる他児である。幼児の背景や、その時の状況、状態から、私が注意を向けることでその幼児に対する情報が収集され理解は更新される。同時に、私が気にかけている幼児と関わりを持つ別の幼児に対する情報をも得ることが出来、その幼児らへの理解もまた更新することとなる。

4つ目は、4) 幼児の心に居る他児の存在から見えてくることである。ある幼児の心の中に居る他児の存在を感じた時、私はその幼児と、幼児の心の中に居る他児の理解を更新する。心の中にいる他児とは、その場には不在の幼児であることも多い。例えば、欠席の幼児のことを心配する、転出した幼児のことを話す等のことから、私は友達への思いを感じ取り、「思う幼児」と「思われる幼児」への理解を更新することが示された。

5つ目は、5) 集団から醸し出される雰囲気である。事例8では、クラスの雰囲気とその雰囲気に影響を受ける幼児の姿を記したが、事例によっては小集団の雰囲気である場合もある。いずれにせよ、ある集団に属する一人一人の幼児の相互作用から、集団の雰囲気が生成される。ここから、幼児、あるいは複数の幼児理解が更新され、保育計画につながると考える。

最後に、第3のアプローチとして、幼児の特徴のグループ化による理解が見出された。このアプローチは、1) 幼児の特徴のグループ化により見えてくることという要素から成る。

ここには、保育中の出来事により幼児理解をし、その理解から保育計画を立てる際にグループ化を計ったことが記してある。幼児の類似の特徴をグループ化し、その複数の幼児に対する援助方法を探ることが示された。そして、グループ化をしたことで、同じグループでも一人一人の違いに気がつくことが出来たのだと考える。

以上のことから、幼児理解と保育計画・援助方法の探索は、常に相互関係にあることが読み取れる。

一つのコードに対して、一つのコード名を付すことは、難しかった。エピソード中の理解へのアプローチは重複しており、単純に一つのコード名を振ることが困難だったからである。このことから、保育者である私は、幼児の言動や身体的な表現、雰囲気、出来事から、意図的にも無意図的にも一度に様々なアプローチを用い、複数の幼児理解の同時更新を試みていることが考えられる。

また、私は日常の保育から幼児理解を積み上げ、保育記録を書くという手段を用いて保育の省察を行い、明日からの保育計画を立てている。保育計画作成時においては、気にかけている幼児への援助方法を考える、幼児の特徴のグループ化を図り援助方法を探る、クラスの雰囲気を考慮しながら援助方法を考えるなど、試行錯誤をしながら立案を行う。保育計画を実践する際には、計画された通りに一人一人の幼児理解へのアプローチを試みることもあれば、計画にはなかった幼児理解へのアプローチを取る場合もあることが示された。そしてまた、保育記録を書くという手段を用いて省察を行う。この循環は、「保育実践サイクル」「幼児理解→保育計画（保育デザイン）→保育実践→省察」（小田・中坪2009、129-130頁）と一致する。

複数の幼児理解へのアプローチを同時に試みているといっても、私の思い込みや誤解によりその幼児とはズレがある理解になってしまうことも多々ある。本研究には描けなかったが、「幼児理解とは普遍的に変わらない固定した理解なのではなく、暫定的であり、再構成し続けるという性格を持つ」（岡田2009、7-14頁）ように、時間をかけて柔軟に理解を更新し続けることが重要である。

「子どもを共感的に理解しようとすることは、同時に保育者として自分が持っている枠組みに気付くことでもある」（河邊2001、83-110頁）ことから、現在は保育者ではない筆者もまた、保育者養成に携わる者として、幼児理解に向かう自己理解を更新し続けることが重要である。

本研究はあくまでも筆者自身の保育記録を用い、分析したものである。他の保育者が同じアプローチをとり、幼児理解を積み上げているか否かは定かではない。ここに本研究の限界があると考えられる。

しかし、幼児理解を学生に伝えることは、保育者養成課程において求められることである。保育実践を紐解き、養成課程に活用することは重要であり、ここに本研究の意義があると考えられる。

今後は、多数の幼児と生活を営む中で、幼児に対する理解を更新し続ける保育者の姿を描くことを課題とした。

注

- 1)「トウキョウト」は、わらべうたであり、事例に出てくる幼稚園では、ふれあい遊びとして取り入れている。

引用文献

- 岩田遵子「『幼児理解』の観念性を問い直す—保育者は子どもの創り出すノリによる『子ども文化』とどう向き合うか—」『関東教育学会紀要』34. (2007) 13-25 頁
- 岡田たつみ「『私の中のその子』とかわり方」『保育学研究』43 (2) (2005) 73-79 頁
- 岡田たつみ・中坪史典「幼児理解のプロセス—同僚保育者がもたらす情報に注目して—」『保育学研究』46 (2) (2008) 33-42 頁
- 岡田たつみ「幼児理解と保育者の援助」『保育・幼児教育方法』(2009) 建帛社、7-14 頁
- 小田豊・中坪史典「終章『PDCAサイクル』V.S.『保育実践サイクル』」『保育・幼児教育方法』(2009) 建帛社、129-130 頁
- 梶田穀一「教育研究におけるフィールドの知——人称・二人称・三人称的接近法をめぐって」『臨床教育学』(1996) アカデミア、319-331 頁
- 金田利子「保育の基本と『人間関係』」『保育内容・人間関係』(2006) 同文書院、3-14 頁
- 上垣内伸子「保育記録」『保育用語辞典』(2012) チャイルド本社、132 頁
- 河邊貴子「子どもを知る」『子ども理解とカウンセリングマインド』(2001) 萌文書林、83-110 頁
- 河邊貴子「保育記録から読み解く『援助』と『展開』」『遊びを中心とした保育』(2005) 萌文書林、172-184 頁
- 河邊貴子「明日の保育の構想につながる記録のあり方—『保育マップ型記録』の有用性—」『保育学研究』46 (2) (2008) 109-120 頁
- 佐藤郁哉『質的データ分析法：原理・方法・実践』(2008) 新曜社
- 佐藤智恵「自己エスノグラフィーによる『保育性』の分析—『語られなかった』保育を枠組みとして—」『保育学研究』49 (1) (2001) 40-50 頁

- 田中理絵「仲間集団とこどもの社会化」『子どもの発達と現代社会』（2002）北樹出版、60-79 頁
- 村上晶「新任保育者が子どもとわかり合おうとする関係構築プロセス」『保育学研究』54（2）（2016）71-82 頁
- 文部科学省『幼児理解に基づいた評価』（2019）
- Ellis Carolyn and Bochner, Arthur P.(2000). *Handbook of qualitative research, second edition*. Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln. Sage Publications, 137. 129-164
- Hayano, D.M.(1979). Auto-ethnography: paradigms, problems, and prospects. *Human Organization*. 38. 113-120

謝辞

多くの学びを与えてくれた園児と、本研究に協力してくださった幼稚園に心から感謝申し上げます。