

論 文

遊びが充実するための保育方法と子ども理解

Preschool Teachers' Supports to Enrich Children's Play and Understanding Children

金澤 妙子

Taeko KANAZAWA

Key words : 遊び, 保育者のかかわり, 子ども理解, 充実

Children's play, Relation of preschool teacher, Understanding children, to enrich

1. はじめに

これまでも幼児期の遊びの重要性は強調されてきたが、平成元年の「幼稚園教育要領」(以下、教育要領)の改訂、続く平成2年の「保育所保育指針」(以下、保育指針)の改定で、遊びの重要性が指摘されて30年を経ようとする今、保育は多様な社会的要求のただなかにあり、保育という営みは「遊びを通して」子どもを育てることが忘れられてはいないだろうか。どのように遊びにかかわることが遊びを充実させいくことになるのか。具体的な保育事例(文中、名前は仮名)を通して、遊びが充実するために、保育方法として必要なことを考えていきたい。

2. 遊びの充実の意味すること

(1) 保育の中で遊びが重視される理由

現行の教育要領では、「幼稚園教育の基本」としてこのことについて以下のように記している。

2 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。<sup>1)</sup>(下線筆者)  
[第1章総則 第1 幼稚園教育の基本]

また現行の保育指針でも、以下のような記述がある。

オ 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。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること。<sup>2)</sup>(下線筆者)[第1章総則 1(3) 保育の方法]

つまり、教育要領でも保育指針でも保育というのは「遊びを通して」なされるものであるといている。ここでいっている遊びはその文面からも分かるように、子どもの姿・欲求とかけ離れて保育者が決めてやらせる“遊び”でないことはいうまでもない。子どもが主体的に生活していく、その中核になっているのが遊びであることを上述の二つの公的文書は示している。つまり遊びとは、子どもが自ら取り組み自分自身を打ち込んでいくものなのである。そして(このような意味での)遊びが保育の中で重視されるのは、子どもが自ら求めて没頭して遊んだ結果、そこで子どもがより良く育っていくために大切なものが育つと考えられるからである。このことは、子どもの遊びの中にあるワクワクドキドキする体験、達成感・充実感、失敗や葛藤の体験、観察力、理解力、注意・集中力、創造・想像力、思考力、表現しようとする力、仲間と伝え合うこと、共有する心のかよい合い、子ども自身の主体的な興味や関心の結果として獲得される様々な知識・技能などに思いを至してみると納得のいくことである。また同様のことを明らかにする発達心理学などの研究も多数報告されており、これらの事実をふまえて、現行の教育要領や保育指針でも子どもが自

ら心を向けていく遊びの重要性が再確認されているのである。保育において遊びは、人間的な発達の基礎を培う上で欠くことのできないものなのである。

## (2) 充実した遊びとは何か

保育における遊びの重要性についてみてきた。では、子どもの遊びが充実するとはどういうことなのだろうか。ここではそのことを考えてみよう。

かつて保育界には、保育者が考えた「望ましい経験や活動」を段階的に子どもに与えたり、やらせたりすることによって、子どもがより望ましい（と保育者が思う）方向に育つと考えていた時期があった。そのときには、保育者が設定したテーマや単元のもとに、保育者が組み立てた手順で活動が展開していくことが、その活動が発展したということであり、いわば充実であると考えられた。

現行の教育要領や保育指針でいう遊びは、保育者の考えた筋道どおりに展開することを充実とは考えていない。だが現在でも、「活動の発展」という言葉・考え方は保育界に広く根深く残っていて、遊びに参加する人数が増えたり、遊びの空間が広範囲にわたったり、何時間も取り組んだり何日も続いて遊ばれたり、より本物らしくなったりして、少しずつ遊びの形が変わっていくと、遊びが「発展」したととらえられ、それを子どもの遊びの充実とすりかえてしまう傾向がある。しかし、遊びの外的「発展」イコール遊びの充実ではない。例えば、「わたし、おさいふつくれるよ」と広告紙で財布を折りだした子がいたとしよう。そしてこの子どもの遊びをきっかけに、保育者が働きかけてクラスの中に買い物ごっこが広まったとする。遊びの様相（人数、遊び方、遊び場所など）は確かに変わったが、こういう表面の変化だけをもって遊びが充実したとはいえない。もしかすると、保育者の働きかけが、いろいろな折り紙をしたくて財布を作った子どもの楽しみや意欲を奪っているかもしれない。それは少なくともその子にとっての遊びの充実ではない。

現行の教育要領や保育指針で「活動の発展」が求められているわけではないが、とかく保育者・大人は、目に見える「発展」を期待しがちである。しかし、保育者・大人から見て「発展」と思われることと、子ども自身の内面的な発展が異なっていることは応々にしてある。遊びは、子どもがそこで自分を発揮して自己充実していく場であるから、一見まとまりのないように見える場合でも、その子にとっては十分意味があるということもあるし、一人で遊ぶことが、今のその子にとっては必要と

きであるということもある。つまり、充実した遊びとは、外から見たときの見栄えや〇〇遊びと名づけて呼べるようなまとまりだけではなく、ましてや、人数や持続時間・日数などではない。一人ひとりの子どもが、自ら取り組んだ遊びの中でその子らしい在り方で自己発揮して、結果として充実感を味わうと共にその子なりの育ちの根っこを培っていくものが充実した遊びといえるのである。だから、何が育ち何が経験されているのかを押さえていく必要がある。

では、このように遊びを充実していく保育方法には、一体どんなものがあるのだろうか。次に、それを実際の遊びの中でみてみよう。

## 3. 具体的な保育方法と遊び

### (1) 見守る

見守る（あるいは“待つ”）ことは、具体的な保育方法の一つとして機能する。だがそれは、一人ひとりの子どもが主体的・自主的に取り組んでいくことを重視しなければならぬと感じて、教師主導ではなくもっと子どもの遊びを見守ることが大切だ（待っていれば子どもは自らやりだす）と短絡的に考えた結果、「見守る（待つ）保育」とキャッチフレーズ化していわれたりすることや、子どもが自分から何かをやりだすまでは見守っていなければならない、手を出したり口を出したりしてはいけないととらえる傾向とは違う。

保育の実際において、見守るということは一様ではない。保育者が肯定的なまなざしで見守ることもあれば、逆に保育者は否定的だが口出しをしないで見守ることもある。どうかかわって良いのか分からず（とりあえず）経過を見守ることもある。また、こういった見守るという自分のかかわりに対して、保育者自身がどれくらい自覚的であるのかによっても見守るということの中身は様々である。さらに、見守るという方法によって子どもの遊びが充実していく場合もあれば、しない場合もある。平成元年に教育要領、平成2年に保育指針が大きく子どもの主体性重視の方向に改訂されてからは特に、見守ることが良い援助であるかのように思われているむきがあるが、何でもかんでも見守ることが良いというのではない。見守ることは一つの保育方法であるには違いないが、そのことで子どもの遊びがどうなるのかも多様なのである。それを保育事例の中にみていこう。

#### 1) 肯定的に見守る

〈事例1〉5歳児 今年最後の保育の日（筆者の記録）

午後、玄関の壁面の製作を園長に頼まれた。新年の保育初日に、10個の立体的な感じのする雪だるまで“あけましておめでとう”と迎えてやりたいので、5歳児と作ってほしいとのこと。雪だるま作りの材料にとたくさんのボタンを箱に入れて出した。ワッと飛びついて来た子どもたちの一人、トモミが、さっそく「わたしボタンやになる！ボタンはいりませんかー、いっこ300えんですよー」「いらっしゃい、いらっしゃーい」と声をあげる。雪だるまの目や口にするボタンを買いに行く子が出て、同じテーブルを囲んで売り買いの遊びと雪だるま作りが同時進行することになる。だが、売り買い遊びで生ずるトラブルの方へ思わず熱中してしまうこともあり、「ほら、一生懸命作らないと終わらないよ」という言葉がのど元まで出なかった。しかし、この子たちが、本当は外に遊びに行きたかったのに私を手伝ってやらなくちゃという気持ちで集まって来てくれていることが分かっていたので、“お付き合い”の活動を少しでも楽しくやればまあいいのではないかと思います、その言葉を飲み込んでボタン屋の遊びを容認した。子どもたちは製作とボタン屋をうまく平行させて楽しく遊んでいて、片付けになってもなかなかボタン屋は終わりにならない。何度目の促しでトモミは「あーおもしろかった。またあしたも・・・(といいかけて明日からお正月休みであることを思い出したらしく)、おやすみおわたたらトモミ、ボタンややろうっと」とようやく片付けだした。

事例1では、ボタン屋の遊びを肯定的に見守ったことで、結果として楽しく遊べた。売り買い遊びの中にある友達同士のやりとりの楽しい雰囲気包まれてか、“お付き合い”の雪だるま作りも、ボタンを買いに行き来するというストーリーを描きながら楽しくスムーズに進んだ。子どもたちもそれぞれ満ち足りたようで、このかわりで遊びの充実があったように思えるかもしれない。だが、本当にこのかわりが妥当であったかどうかはこれだけでは分からない。確かに、保育者が肯定的に見守ろうと決めたときから、この遊びは容認され子どもたちは自分たちでこの遊びを進めていった。このかわりは、子どもの中に人間関係を調整して好きな遊びを盛りたてていく力を培うことにはなったかもしれないし、人とやりとりしたりイメージやストーリーを共有する楽しさも味わえたと思う。だがその一方で、積極的に製作の援助をしなかったことで、工夫して製作に取り組む充実感や、仲間の表現に気づきながら人への思いや自分の表現を深める機会をそぐことになったかもしれない。

## 2) 経過を見守る

### 〈事例2〉4歳児(筆者の記録)

カズナリとミヤコの二人、ホールで積木を家か何かに見立ててでもいるのか?とにかく楽しそうに遊んでいる。カズナリ「…そしてけがしたんね」といいながら足を引きずって歩く。

カズナリ「いえについたんね」

カズナリ「もう、なおったんね」と堂に入った感じである。

〈面白そうだな、何の遊びなのだろう〉と思って職員室から見ている私の視線に気づいたのか、

ミヤコ「なにっこしてたかおしえてやろー」

私「うん」

ミヤコ「クボレンジャーごっこ」

園生活にも慣れ、気の合う友達関係ができてきたりなどすると、何の遊びか保育者には分からないが、とても楽しそうに遊んでいる子どもたちの姿に出会う。保育者として何か援助しようと思って、まずその遊びで何が楽しいのだろうと子どもたちの様子をよく見ようとするのだが分からず、自分がかかわることで遊びを壊すことになるのではないかという思いもあって見守っているということも多い。特に流行のテレビ番組に影響されて子どもが園に持ち込んでくる遊びは、保育者自身がその流行についていけないため、遊びに加わろうにも話題やイメージが共有しにくく、かかわりがもてずに見守ることにもなりやすい。これらは、保育者が具体的なかわりをもとうと意図しながらも、結果として経過を見守ることになるのであるが、時には、〈昨日はお医者さんごっこに引っ張り過ぎてしまったような気がするので、明日は遊びの道具だけは置いておくとしても、自分は引いて子どもの遊びを見よう〉と経過を見守ることに自覚的に徹しようというスタンスで保育に臨むこともある。また、もっと無自覚に、当の保育者自身すら経過を見守っているという自覚もないままに経過を見守っていることもある。

事例2では、何の遊びか分からないが面白そうだなと思って見ている私の視線が、子どもの遊びの世界を一瞬壊すことになったのだろう、視線に気づいた子は、没頭していた遊びの世界から現実世界に引きもどされて「なにっこしてたかおしえてやろー」と、まるでこちらの意を汲むかのようにいっている。実際、遊びの邪魔をして悪かったと思った私が、この遊びの経過を見守ることを放棄すると、何か自分たちだけで楽しんでいたことが、

(その内容は私に詳細には分からないものの) 彼らの言葉から感じられた。ここでは確かに経過を見守ろうとしたかかわりが遊びの充実を妨げることになったといえるかもしれない。だが、遊びの経過を見守ることで、その遊びをもっと面白くする援助が可能になったり、個々の子どもの発達の課題に適切に対応できることもある。保育者が子どもの動きについていけないため遊びが共有できず経過を見守るにしても、前日こちらの意図する方向に引っ張り過ぎたと反省して経過を見守るにしても、無自覚に子どもに任せてしまっているにしても、そのことで保育者の力を借りず自分たちだけで遊びを創っていく力や、共通の世界を楽しむことで生まれる仲間意識などが育つことになるかもしれない。だが同時に、経過を見守り過ぎて、もっと子どもにとって充実した遊びになるような援助のタイミングを失する可能性も合わせもっている。

### 3) 否定的に見守る

#### 〈事例3〉5歳児

男児たちがホースを使ってダイナミックな砂遊びをしている。ようやく自分の手に渡ったホースをノリオが使おうとするやいなや、横からヒロユキが「ちょっとかして」という言葉と同時にサッと取っていく。ノリオは取られっぱなしで黙っている。私は少し離れた所からこの光景を目にし、〈ああ、またやってる〉と思ったところで、ヒロユキと目が合った。ヒロユキは、ちょっと使っただけで「はい……」とノリオにホースを返した。

この場合の“見守る”は、「ノリオ君の気持ちも考えて」と相手の気持ちに気づかせる言葉や「どうしてそういうことするの」「だめじゃない」と制する言葉をかけるのと同じ効力をもっている。このかかわりによって、ヒロユキは十分ホースを使って遊ぶことができなくなり、その分ノリオがホースを使いたい思いを充足している。だが、ノリオにとって自分の思いを主張する勇気や、ホースの使用を交渉していくやりとりを学んでいく機会が失われたともいえる。ヒロユキに対しても、彼の遊びへの思いは満たせなかったが、このかかわりでベストではないにしても、仲間の思いに気づいてほしいという思いをもった人間がいることの片鱗は伝わったかもしれない。まゆをしかめて見る大人がいるということは、その視線に気づいた子どもの次の遊び方を変えていく可能性をもっている(例えば次は順番に使って楽しもうとするかもしれないし、大人の見ている所では譲るようにする

など態度の使い分けをするようになるかもしれないなど……)。肯定的に見守るケースや経過を見守るケースでもそうであったように、否定的な思いで見守るということも、それだけを取り出して保育方法としての是非を論じることはできない。とにかく子どもを受容することが大切であるといわれると、禁止したり叱ったりすることが即良くないことだと思っている人が多いように、否定的な思いで見守っているのは良くないと思われがちであるが、そうとばかりはいえない。

ただ、見守るという保育方法について確かにいえることは、保育者がどういう思いで見守っているのかということは敏感に子どもに伝わって、その行為や遊びに影響を及ぼすということなのである。

## (2) 環境を構成する

幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。<sup>3)</sup>(下線筆者)

[文部科学省「学校教育法」第3章幼稚園〔幼稚園の目的〕第22条]

上述の「学校教育法」(平成19年)が示すように、幼稚園教育において環境の大切さは脈々と唱え続けられてきた。教育要領はもっと明確に、幼稚園教育の基本は「環境を通して行う教育」であるとして以下のように述べる。

(前略) 幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。

このため教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。<sup>4)</sup>(下線筆者)

[第1章総則 第1 幼稚園教育の基本]

保育指針でも同様に、保育における環境の重要性について以下のような記述が見られる。

イ 保育所は、(中略) 保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている。<sup>5)</sup>(下線筆者)

[第1章総則 1(1) 保育所の役割]

そしてさらに、保育の環境として次のように記している。

保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがある。保育所は、こうした人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう、次の事項に留意しつつ、計画的に環境を構成し、工夫して保育しなければならない。(下線筆者)

- ア 子ども自らが環境に関わり、自発的に活動し、様々な経験を積んでいくことができるよう配慮すること。
- イ 子どもの活動が豊かに展開されるよう、保育所の設備や環境を整え、保育所の保健的環境や安全の確保などに務めること。
- ウ 保育室は、温かな親しみとくつろぎの場となるとともに、生き生きと活動できる場となるように配慮すること。
- エ 子どもが人と関わる力を育てていくため、子ども自らが周囲の子どもや大人と関わっていくことができる環境を整えること。<sup>6)</sup>

[第1章総則 1(4) 保育の環境]

それは幼保連携型認定こども園でも同様である。

(前略) 幼保連携型認定こども園における教育及び保育は、(中略) 乳幼児期全体を通して、その特性及び保護者や地域の実態を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とし、家庭や地域での生活を含めた園児の生活全体が豊かなものとなるように努めなければならない。

このため保育教諭等は、園児との信頼関係を十分に築き、園児が自ら安心して身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、その活動が豊かに展開されるよう環境を整え、園児と共によりよい教育及び保育の環境を創造するように努めるものとする。<sup>7)</sup>

[幼保連携型認定こども園教育・保育要領 第1章総則1]

つまり保育というのは、子どもが主体的に環境に働きかけ、そこでの子どもと環境との相互作用によってなされていく。その環境を作ったり整えたり再構成したりすることは、遊びに対する保育者の援助の一つであり、その在り方によって遊びが充実したりしなかったりする。ここでは、環境を構成するという保育方法について具体的に見ていく。

## 1) 物を出す

〈事例4〉4歳児(筆者の記録)

ホールに保育者がついたてを出すと、自然に子どもた

ちが数人集まって来て、ついたてを家に見立てて「狼と七匹の子やぎ」ごっこが始まる。

〈事例5〉4・5歳児(5歳児担任の記録)

昼食後、4・5歳児で集まって運動会の話をした。その後、みんなが集まった機会に気持が一つになれる遊びができたらいなと思い、また運動会の話をした後でもあったので綱引きを提案した。綱を出すのをそばにいたマサノブに頼むと快く持って行ってくれた。でも園庭に綱を置いたまま他の子と一緒にリングブランコに乗っていた。

〈事例6〉4・5歳児(5歳児担任の記録)

すみれ組(4歳児クラス)の数人がホールにマットを出して遊んでいる所に、さくら組(5歳児クラス)も数人参加しだした。このままだとすみれ組が思うように遊べないかな……もう少し運動遊びができる遊具があって体を動かして楽しめるといいなと思い、以前やってそれっきりになっていたこともあり跳び箱を出してみた。5歳児たちがやりたいと列を作り、遊びだす。

事例4は、わりと無自覚に物を出す例といえるだろう。これまでの園生活の中で、ついたてを出せば「狼と七匹の小やぎ」ごっこやおうちごっこの類が始まるのではないかというくらいの見通しは潜在的にあったであろうが、それ以上のことを予測したりねらっているわけではないと思われる。ついたてを出す場所も、意識的に考えてというより体が自然に動いてといった出し方で、いつもだいたいその位置に出すことが無意識のうちに習慣化しているのかもしれない。この場合は保育者の(潜在的)見通しは的中して、ついたてがホールというただっ広い空間の中で一つの遊びの核になって、子どもたちはそれぞれ役割をとってストーリー性のある遊びを楽しみだした。だが、いつもこうなるとは限らないのはいうまでもない。また本当にやりたい遊びが見つかるまでの時間も大切であることを思えば、このかわりが妥当だったかどうか疑問である。

これとは逆にかなり自覚的・意図的に物を出して遊びの場づくりをしているのが事例5・6である。結果として、前者は保育者の意図したようには遊ばない、後者は、保育者の意図したように遊びだす。これまでの子どもの姿を考慮した願いや見通しをもって物を出しても、予想した遊びが生まれるかどうかは分からない。また、予想したような遊びになったからの確な保育方法だったとか、

予想したような遊びにならなかったから保育方法が不適切であったと単純にいうこともできない。例えば事例5では、保育者の意図したように綱引きをしなかったから、子どもたちはそれぞれのやりたい遊びを存分に楽しむことができたといえるかもしれない。ただ保育者がこの遊びで願ったもの（みんなの気持が一つになれたらいいな）は成就しなかったとだけはいえるのである。事例6でも、保育者が跳び箱を出さなかった方が、異年齢のかかわりが生まれたり一緒に楽しむために工夫する思考力がはぐくめたり、それを伝えていく表現力や実現してこうとする行動力を培えたかもしれない。ただ保育者が危惧したように、5歳児が参加することで、4歳児が隅に追いやられ十分遊べないことも起こりうるし、逆に4歳児がいるために5歳児が思い切り体を動かして遊べないということもある。

## 2) コーナーを設定しておく

〈事例7〉4・5歳児 お正月休みあけの最初の保育で  
(筆者の記録)

お正月らしい遊び道具がきれいに並べて出ている。竹馬、羽子板、コマを手にしだす子どもたち。遊びがいつもとかなり違う。竹馬を逆さにかついでくわのように見立てて振りおろして戯れる(4歳児)など、保育者の意図した通常の遊び方とは違う楽しみ方をする場面もあったが、何度も竹馬に挑戦して午前中で乗りこなせるようになっていく子もいた。羽子板に羽をあてるのに不慣れで、カーンという音がすると飛び上がって喜んだり、2回3回と音が続くことを目標にしたりする子どもたちもいる。「見てて見てて」とコマを回してみせたり、巻き方を工夫したり、いい方法を教え合ったり、回っている時間を競い合う姿もある。なかなか子どもが興味を示さなかったこたつコーナーも、昼近くには“神経衰弱”を楽しむ子どもたちも現れ、パツゲームを考えてにぎやかに過ごした。

保育者の用意した環境を各々が使い切ってお正月らしい一日だった。昨年末までやっていたテレビアニメのキャラクターになるごっこ遊びや、おうちごっこのようなものは全くといっていいほどでず、環境構成が子どもの遊びを左右することを目のあたりにした一日だった。

コーナーと呼ばれるものの中には、園・クラスの状況としていつものように設置されている場合(砂場、絵描きコーナー、片付ける場所など)と、事例7のように、季節や状況に応じて保育者が子どもに経験させたいと思

うことに必要だと思われる材料を、それに適すると考えられる場所に環境として用意する場合がある。前者の意味でのコーナーが構成されていることによって、例えば、絵本を読みたいと思った子どもは自分がどこへ行けば欲している絵本や静かな空間を得ることが可能になるのか分かるし、ままごとをしようと思ったときなどにも、遊具の置き場所が了解されていれば戸惑うこともない。

また後者の意味でのコーナーを構成することによって、見慣れた園の状況を変容させることができる。そういうことで生じる遊び空間のメリハリは、子どもの気持に躍動感をもたせることにつながるであろうし、子どもの遊びの状況に応じたコーナー作りは子どもの経験を広めたり深めたりすることにもなる。また、そこでの子どものイメージの広がりや興味や関心によっては、子ども自身がさらにその環境を再構成していくこともある。季節をとらえたコーナーを構成することによって、現代社会で失われていきつつある季節感をそこでの遊びの内容と共に伝えていくこともできよう。

さらに、状況を変容させるということからいえば、上記のように生活の流れの中で、季節や状況に応じてコーナーを構成していく場合だけでなく、いつも定まったコーナーに子どもの状況に応じて物を出すことで変容が生まれる場合もある。例えば、今日の砂遊びを見ながら、明日、もっと面白くなるようにと、砂場に雨どいを用意することなどがそうである。それによって明日の遊びはもっと面白くなるかもしれないし、そうならないかもしれない。また、いつも定まっているコーナーの状況を変容させるのは、物を出すことに限るものではなく、下に示すようにいつもあるものを引っこめることでもなされる。

## 〈事例8〉5歳児(担任の記録)

今日は朝からホースのない状態にしておいてみようと思ひ、ホースを違う場所に置いてみる(すぐにホースを使うことは前から気になっていた。思うように水を使って遊びを楽しませたい。でもホースだけに頼っていないで自分で水を運ぶこと・流すことの面白さ、それによってできる友達とのかかわりなど違う経験もしてほしいと思っていた。そして水がもったいないという気持も常にあった。しばらく様子を見てみようと思う。このところいつもホースで遊んでいたの、ない時の遊びはどんなになるのかな……と)。

でも午前中は散歩に出かけることになり、午後からは雨が降ってしまったので砂場では遊ばなかった。

環境を構成するという保育方法について、物を出すこと（引っこめること）とコーナーを作っておくことを見てきた。物を出すにしても、コーナーを用意するにしても、留意しておきたいのは、環境を構成するということ（自覚化の程度はともかく）何がしかの期待をもってはいても、直接的にそれに取り組ませることではないということである。物やコーナーを用意したからといって、それが使われるかどうかは分からない（事例5・8下線参照）。その選択権は、あくまでも子どもの側にあることは押さえておきたい。また用意した物やコーナーが子どもに使われるにしても、保育者が暗黙のうちに想定しているような楽しみ方をするかどうか分からない。それも子どもの興味・関心や発想に委ねられている（事例7下線参照）。

さらにこれらの環境にかかわって遊ぶ子どもの姿や子どもと保育者のかかわりそのもの、それらが醸し出す雰囲気も子どもにとっての環境になっているということも保育のダイナミズムの中で忘れてはならないことである。例えば、事例7で懸命に竹馬乗りに挑戦する子どもたちやその他のお正月遊びをする5歳児の姿は、同じ空間で竹馬をくわのようにして戯れる4歳児（事例7下線参照）にとって、遊びのため込みという意味でそのまま環境を構成していると考えられる。それは別に異年齢間のことだけでなく、思い思いのお正月遊びを楽しむ5歳児間でも同様である。場所を一緒にしながら遊んでいる仲間が存在やそれへの保育者のかかわりやその場の雰囲気が、自分もあの遊びをやってみようかという意欲や経験の広がりのもとになったり、隣で竹馬をする子への保育者のかかわり（指導）を見ながら、ああいうふうによればうまくいくのかというモデルになったりしているのが保育の実践なのである。

### (3) 具体的なかかわりをもつ

保育者は子どもと様々にかかわって日々生活をしている。いわば、保育とは子どもと保育者の間にあるかかわりそのものであるから、直接に子どもとかかわる際のも多様なかかわり方が保育方法であることはいうまでもない。子どもと直接にかかわるどんな保育方法があるのかを具体的に見ていくことにしよう。

#### 1) 言葉をかける

##### 〈事例9〉1歳児 公開保育後の話し合い

ミヅキ（2歳5か月）が室内のままごと遊びの道具で

あるタッパーを持って外へ出て来て、玄関先のコンクリートの上にボンと放った。それを見た担当保育者は「ミーちゃん、お弁当箱そんな所にトーンとしないでよ」といって、それを拾って子どもと共に室内の遊具コーナーの棚にもどした。

このときの担当保育者のかかわりをめぐってある参観者は次のようにいっている。「とっさの言葉でパッと出るのだろうけれども、その子にとってみれば、お弁当箱だというのでトーンとしたというのではなく、ただ何かボンと放したというか……私だったら「あーフタとれたねー」とか「あー2つになったね」とか、違うふうに目を向けられるような言葉をかけられたらいいんじゃないかと思った。」

##### 〈事例10〉5歳児（担任の記録）

数日前、ダンプカーに1台砂が運ばれた。面白い遊びができそうだった。でも砂場の外に山になっていたの砂場に全部運んでからと思い、子どもたちと一緒に砂運びをやる。

保育者「この砂でどんなふうに遊びたい？」①

子どもたち「でっかいやまつくりたいー」

保育者「じゃー山ができるように運ぼうか」②

真ん中に砂を運び山ができるようにする。かなり時間をかけて子どもたちみんなで砂運びをした。

保育者「そこにある筒を使って面白い遊びができないかなー」と投げかけてみる。③ 返事が返ってこない。

保育者「私やりたいなーと思っていることあるんだー」「あのさ。その筒を横にいくつも差して真ん中に穴をあけて水を流してみたいんだー」④

子どもたち「たこみたいだ」

保育者「うん、たこみたいなのやってみたい」

マリコ「そのやまにローソクたてるのどう？」

保育者「あーいいねー、ケーキみたいだね。そうだ、今度の誕生日の人こんなのでっかいケーキでお祝いしたいねー」⑤

子どもたち「こんどだれだっけ?」「○ちゃん? △ちゃん?」

保育者「ツトム君だね。10月15日だよ。やってあげたいねー」⑥

子どもたち「うん」

保育者がその場を離れて戻ってみると、筒を何本も山に差し込んでいた（確認しないでしまったが、何だったのだろう? ケーキだったのだろうか、私がいついたこ

とをやったのか)。

ツトムを探しに行ってもどると、砂場はトンネル作りが始まっていた。保育者がいていた、たこみたいなのとは少し違っていたが、2つの方向から水が出るように作り始める。

事例9は、子どもの行為をどう見取って言葉をかけるかによって、その行為が一つの遊びとして成立する可能性をはらむことにもなれば、それを絶つことにもなるということをよく示している。タッパーをポーンと投げるというミヅキの行為に対して、「お弁当箱そんな所にトーンとしないだよ」といって片付けてしまえば、何がしかの生活指導にはなり得ても遊びにはならない。子どもにとってはあったものを勢いで放っただけで、それで遊ぼうというつもりなどなくても、そこにかかわる保育者が、子どもがしたことによってその子やその子の周りに生じた変化を、例えば事例9の参観者がやったかもしれないように「あーフタがとれたねー」とか「あー2つになったね」とその状況を言葉にして返してみたり、「ポーンっていい音したね」とコンクリートの地面と容器のたてた音を言語化して伝えたりすることによって、未満児なりの素朴な遊びに展開する可能性は秘められていたといえる。そしてもしこんなふうに子どもに添おうとして言葉をかけていたら、子どもは興味を示したものを媒介に、自分の行為と保育者の言葉の応答を楽しんだり、様々な高さからいろいろな所に投げることによって多様な音に気づいたりしながら保育者との信頼関係を深めることができたかもしれない。だが事例9の担当保育者のかかわりのように(本来)室内で使う遊具をこんな所に持って来て投げてほしくない、これは中で使うのよという生活指導や園生活のルールは伝えられない。

事例10では、大量の砂で何か面白く遊びたいと思って保育者はいろいろに言葉をかけている。どんな遊びをしたいか、直接言葉で子どもに聞いてみたり(下線①)、面白い遊びの実現へ向けて提案してみたり(下線②)、ヒントを与えてみたり(下線③)、自分の考えを披露してみたり(下線④)、子どものアイデアを認めてふくらませたり(下線⑤)、さらにもう一步その実現へ向けて具体化するような言葉をかけたり(下線⑥)して、盛んに子どもと言葉のやりとりをしながら遊びを進めている。こういうかかわりがあったからこそこんなふうに遊べたとみることもできる。そして、相手(この場合は保育者)の考えていることを自分なりに受け止めて自分としても考えていこうとする思考力やそれを言葉で表現する

能力、先生と対話することの楽しさやみんなでイメージを共有していく快さや、それらを実現していく充実感などをはぐくむ場になり得ているかもしれないと考えられる。また、砂の感触を経験する機会かもしれない。だが逆に、保育者が砂にこだわり、砂場に居続けたから子どもたちもそこで遊ぶことになったけれど、それぞれの子どもが本当にしたかった遊びは砂遊びではなかったかもしれないとも考えられる。また、最初に「この砂でどんなふうになんかに遊びたい?」と保育者がたずねたときの子どもの返事(山)にこだわり過ぎて、保育者のイメージが先行したとみることもできる。さらには、山にローソクを立てるという子どもの発想をお誕生会のケーキにというのはいかにも大人のこじつけだったと思う人もいるだろう。この保育者のかかわりをそんなふうにとらえれば、それぞれの子どもが本当に自分のやりたい遊びを見つけだす力やそれを実現しようとする力、人のイメージが実現されていくのを見ながら自分のイメージをため込んだり自分のイメージの刺激にする機会を失することになったかもしれないと考えることもできる。

確かに保育現場では、保育者はよく子どもに言葉をかける。何かを願って(あるいは意図して)言葉をかけることもあれば、習性で(本人も無自覚に)かけている言葉もある。また遊びに居合わせていて助力を求められるまで黙って待とうと思いつつも、手持ちぶさたで間がもてずつい声をかけてしまっているということもある。

そんな保育界ではよく、「言葉かけをしていくように配慮する」といったり、「言葉かけが足りなかった」と反省したりする。言葉かけさえしていれば援助したといわんばかりの感すらある。また、禁止の言葉かけをするのはいけないことであり、ヒントを与えて気づかせていくような言葉かけが良いというような理解もある。だが本当に、言葉かけさえしていれば援助したことになるのだろうか? 以上の事例で、どういう言葉をかけるかによって遊びに対する援助になる場合もあるし、ならない場合もあることを見てきた。また、本当に危険な状況でなりふりかまわず禁止することで結果的には子どもの遊びが守られて充実していくこともあるし、状況によってはヒントを与えた方が子どもの自信になることもあるだろう。サッカー、ドッジボールなどといったルールのある遊びをしているように見えるときなど、保育者がゲームとしてのルールに気づかせるような言葉かけをすることで、子どもなりに楽しんでいる遊びの内容とずれ、遊びが壊れていくこともある。言葉をかけることそれ自体が具体的な保育方法の一つであるには違いないが、それ



によって遊びが充実することもある、しないこともある（むしろ言葉をかけなかったがために遊びが充実することもあるということは、すでに“見守る”の項や“環境を構成する”の項で見てきたとおりである）。言葉かけをすることが即遊びの充実へ向けての援助にはならないし、この言葉かけは良い言葉かけで、あの言葉かけは悪いと断言できるような固定的なものはない。

## 2) モデルを示す

### 〈事例11〉5歳児（筆者の記録）

跳び箱を跳ぶグループの中にカズヒコが入っている。なんなく開脚跳びができる子どもたちの中で、できないカズヒコは照れかくしなのかわざと跳び箱からくしゃくしゃと落ちてみたりしてみんなの笑いを誘っている。〈このままではカズヒコは抜けていってしまうな、こうした経験によって、跳び箱を使って体を動かすことを嫌いにならないでほしい〉と思った保育者は、自分の番になるとわざと開脚跳びを避けて、カズヒコのようにやってみたり、（カズヒコもできるような）一度跳び箱の上に登ってかっこよく着地してみせたりすることを繰り返す。すると今まで開脚跳びをしていた子どもたちも次第に変わった跳び方を工夫することに懸命になったり、よりかっこいい着地を決めることに挑戦することを楽しむようになり、開脚跳びをする子はいなくなってカズヒコは目立たなくなった。

保育者がカズヒコに対して〈跳び箱を嫌いにならないでほしい〉と願ったことから、跳び箱の違った楽しみ方のモデルを示している。このことは、カズヒコを跳び箱にとどませたという形で、保育者の当初の願いを成就させただけでなく、跳び箱を出せばだれにいわれるでもなく開脚跳びをやりだす子どもたちに、楽しみ方の幅を広げることにもなった。それは（学校教育の開脚跳びで）跳べることが大事なのではないという異なる価値観を子どもたちの前に示したことになる。だが、この保育者のかかわりによってカズヒコの中にある運動へのコンプレックスを彼自身が乗り越えていけるような方向へ向けて援助がなされているとはいいい難いといえる。

事例11は、保育者が願いをもって自覚的にモデルを示している例であるが保育の中には、もっと無自覚な保育者の言動や所作が子どものモデルになっていることも多いし、人的環境としての子ども、子ども同士のかかわり、保育者と子どものかかわりもモデルになっている。例えば飼育動物に保育者（大人）がどうかかわっているか、

他の仲間がどうかかわっているかを見ながら、かかわり方を学んでいることがあるということを思い出すなら容易にうなずけるであろう。

## 3) 要求にこたえる

### 〈事例12〉5歳児（担任の記録）

ユウスケとフミヤは、砂場の所々に穴を掘って草取りをした後の枯れ草をいっぱい持って来て上に置き、落とし穴を作っている。穴の所に枝を渡しその上に草をかぶせたりしていた。今までの砂場での遊びは、ほとんど水と砂の遊びだったが、今日は水を使わない面白い砂遊びを考えたものだと思いながら見ていた。

保育者「うまいく？」

フミヤ・ユウスケ「だめだー」「なんかおおきなかみみたいなのがあるといい」

大きめのポスターを持って行くと、「うん、このほうがいい」と作りだす。

### 〈事例13〉1歳児（筆者の記録）

職員室で机に向かって事務をしている園長の背と椅子の背のすきまによじ登った2歳7か月の女兒、園長の首のうしろにあるイボ（偶然見つけたと思われる）に触る。すると園長が「ウアー」と声を出し頭を振る。園長の背で女兒も真似をして頭を振って笑う。「もういかい（もう一回）もういかい」と何度もいって、何回もイボに触れては頭を振ることを真似て繰り返し楽しむ。

子どもの要求にこたえるという保育方法の実際は、保育の状況によって様々なありようを見せる。事例12のように子どもの要求する物を出すことで要求にこたえることもあるし、事例13のように体でこたえていくこともある。「ねーせんせーかんじゃさんになって」とごっこ遊びの中の役割を求められて応じることもあるし、もっと漠然と一緒に遊ぼうと求められたり、一緒にそこにいることを求められてそれに応じることもある。また、「手伝って」と頼まれたり、要求の言葉はないにしても必要性を感じて製作などを手伝うことで要求にこたえていることもある。そしてこういうかかわりの一つ一つが、子どもの遊びが充実するための援助として有効である場合も、そうでない場合もある。例えば、事例12で子どもの要求にこたえて保育者がポスターを出すことで子どもがやろうとする遊びは実現し、楽しさや充実感は味わえるかもしれない。だがこのようにすぐに子どもの要求にこたえてしまうことで、自分たちで工夫したり適した材料

を探し出したりする機会は失われてしまったといえるかもしれない。子どもの要求に沿うことだけが良い援助であるとはいえない。

#### 4) 指導する・教える

##### 〈事例14〉5歳児（筆者の記録）

お正月らしい遊び経験をと願って用意した遊具のうち、懸命に竹馬に取り組み続けている数人の男児たちがいるが、なかなかうまくいかない。保育者も気にかけているらしく度々やって来ては、「もうちょっと前に倒してごらん。そうするとできるよ」などと声をかけてコツを教える。また自分でもやってみて新たに発見したコツを子どもたちに伝えていく。そのせいか昼ごろにはそのグループのほとんど全員ができるようになった。

保育においては見守ることは良いことで、教えることは良くないことであると思っている人は意外に多いようである。教育要領（平成元年）や保育指針（平成2年）が改訂され、「子どもの主体性・自発性」や「環境による教育」「遊びを通して」「保育は指導ではなく援助が大切」といったことが盛んにいわれるようになってその傾向は特に強くなったように思われる。

見守るということが、いつも良いかわりであるとはいえないということについてはすでに見たとおりである。そして同様のことは、教えるということについてもいえる。例えば、事例14では保育者が（竹馬にのれるようになりたいという子どもの気持をとらえて）コツを教えている。そしてそのことによって子どもたちは、竹馬を乗りこなせるようになった達成感を味わい、新しい遊びの楽しさも獲得したということができよう、それと一緒に支えた保育者への信頼感も増したかもしれない。そしてそういう子どもたちの姿・子どもと保育者のかかわりやその場の熱心な雰囲気が他の子どもたちの環境となり、それらをモデルに他の子どもも取り組みだすなど、周りの子どもの遊びも変わっていくかもしれない。だが逆に、保育者がコツを教えたことで、どうすれば乗れるようになるかを一つ一つ自分で探り見つけていく過程と、それに伴う探究心や発見する喜びは失われたといえるかもしれない。この点からいえば、できるようになったときの達成感はいく分減じたものとならざるを得ないだろう。各々が自分の発見を仲間に伝えていく過程がなくなったともいえる。

発達心理学研究に裏づけられた教育要領や保育指針の子ども観・発達観でもいわれてきたように、子どもは何

もできない無力で未熟な存在ではなく、自ら環境に働きかけて伸びていく力をもっているのであるから、保育という営みは援助（行為）である。そして援助という言葉でくられる具体的な保育方法として、これまで第2節において見てきたように、（様々な思いで）見守ることがあり、物を出したりコーナーを設けて場づくり・状況づくりをするということがあり、言葉をかけたりモデルを示したり要求にこたえたり指導したりして具体的にかかわるということがある。だから教えるというのは、保育方法の一つとして大切なものである。心底保育者の手助けを求めている子どもを前に、とにかく見守ることが良いかわりなのだと考えてただ見守っている保育者がいたとしたら、そのために子どもとの間で信頼関係は損なわれるだろうし、遊びが充実するともいい難い。どのコーナーで遊んでもいいよと子どもに活動の選択権を与えながら、子どもが行ったコーナーで自分が主体的に選んだのだから最後までやりなさいと単純に強制されるなら、それは体のいい“やらせ保育”であり、子どもにとっては一種の“拷問”になることだってあるだろう。コーナー保育はもともと「活動を展開するために果たす環境の役割を重視することによって、個々の子どもが自ら活動を選び、進めていく自由を保証しようとする」<sup>8)</sup>ことに意義があるものだが、環境としてコーナーがあれば、子どもの自由が保障されているとはいえない。同様に、小学生になった兄弟の影響などで文字に興味をもって教えてほしいと一生懸命求めてくる子どもに、「文字は学校へ行ってからでいいんだから」と教えることを拒否するのは、本当にその子にとって適切なかわりであるといえるのだろうか？教えてほしいということに対して保育者として何ら価値判断せず無検討に応じることが良いことではないのと同じくらい、教えることはいけないのだと決めつけることもおかしいことなのである。

#### 4. 遊びの充実と保育方法の選択

遊びの充実にかかわる保育方法の実際を見てきたが、どれも遊びを充実させていく方法になりうると同時に、遊びを充実させない可能性ももっていることが明らかになったと思う。つまり保育方法は両面的なものであり、この方法ならばいつどんなときでも必ず遊びを充実させることができるというものではない。

だが具体的な保育場面では、遊びの充実を求めて、保育者はこれらの多様な保育方法の中からある方法（複数である場合もある。例えば環境構成だけしてあとは見守

る場合など)を選んで子どもにかかわっているし、実際このかかわりだったから子どもにとって遊びが充実したのだと考えられる保育方法もある。保育の実際において、遊びの充実へ向けて保育者に保育方法を選ばせるいくつかの要因があるのである。ここでは、それについて言及しておきたい。

### (1) 保育者の子ども観・保育観・遊び観

保育者がどのような子ども観・保育観をもっているかによって具体的なかかわりは違ってくる。単純に言えば、子どもは未熟な存在だという子ども観をもっている人なら、より成人(成熟態)に近づけることが保育の営みであると考えられるかもしれない。逆に子どもは有能な存在で自ら環境とかかわって伸びていくことができる力をすでもっているのだという子ども観をもつ人なら、子どもに任せて見ているだけでも保育をしていると考えられるだろう。遊び観も同様で、事例9でみたように3歳未満児の遊びをどう考えるかによってかかわりは違ってくる。例えば、生活にかかわる遊びを認めないという遊び観に立てば、食事の食べものにかかわる遊びや箸箱のふたを様々にずらして笛のように吹くことを楽しんでいる子どもたちの姿を遊んでいるとは思えないだろうし、そういう理解からは、注意したり禁止するかかわりは生まれても、遊びの充実に向けて援助は行なわれないことになる。しかし、それは探索行動の表れであり、3歳未満の子どもにとってはあらゆるものが遊びとなりうる可能性があるのだという遊び観に立つならば、それを遊びと見た瞬間から遊びの充実に向けての援助が行なわれる。つまり、遊び観によっては援助することにもなるし規制することにもなるのである。

### (2) 子どもに対する保育者の願い

子どもに対して保育者がどのような願いをもっているのかも、保育方法を選択する際の決定因の一つとなる。例えば事例11で、保育者は運動的な遊びが不得手でコンプレックスをもってしまうことの多いカズヒコに対して、できるできないということではなくこういう遊びの楽しさを知ってほしいという願いから違った跳び方のモデルを示すという保育方法をとった。もしこの保育者ができないことをできるようにするべく手を貸す営みが保育なのだという保育観をもっていて、跳び箱というのは跳び越えるものであり、学校教育でやるようにまず開脚跳びが最初のステップだというような遊び観を固定的にもっている人であれば、跳べないカズヒコを見たとき、跳べ

るようになることを願って開脚跳びができるようになる指導に乗りだしたり、できない自分をごまかすかのようにふざけるカズヒコを禁止したり注意する言葉をかけるという保育方法をとるかもしれないのである。事例8でホースのない状態にする背景にも保育者の願いがあった。

自覚化の程度はともかく、そのときの保育者が子どもに対してどのような願いをもっているかによって具体的なかかわり(選択される保育方法)は違ってくるのである。

### (3) 状況性・文脈性

子どもや保育者が普段置かれている(園)生活の文脈や、そのときの状況がどうであったかということも保育方法の選択にかかわってくる。例えば、事例9の「お弁当箱そんな所にトーンとしないでよ」というかかわりだけを取り出してその是非を論じることができないのは、遊びとして見ようとするか否かに状況性が絡むからである。お弁当箱を放るという1歳児の行為を遊びとして見ることができる遊び観を保育者がもっていたとしても、前項で述べた保育者の願いにもよるし、さらに、そのときが園生活の流れの中のどんな状況であったのかにもよる。遊びとして見ることを可能にする状況もあればそうでない状況もある。もしそれがいつもなら片付けて昼食準備を始めようかというところであったなら、そういう状況の中でその行動を遊びとして認め積極的ににかかわってみようという態度は極めてとりにくいのではないかと思う。子どもの行為を禁止するかどうかは別にしても、事例9のように一緒に所定の位置にもどしに行き片付けに入るかもしれない。事例4で保育者がついたてを出す背景にはこれまでの子どもの遊びの文脈と今の遊びの状況がある。事例10にしてもダンブカー1台分の砂が運ばれるという状況がなかったら、砂場の遊びにこんなに長く深くかかわらず、〈ああ楽しそうに遊んでいるな〉と思って見守ったかもしれない。また、事例13でも、この園長の遊び観や保育観、子ども観によってこの女兒の行為を自分の仕事の邪魔ととらえずに支えているだけでなく、今自分が置かれている状況というものが、仕事に取り組みながら同時にからだを使って遊ぶという付き合いを生んでいる。もし子どもがやってきたときに、仕事を置いてちゃんと向き合える時間的・精神的ゆとりがあれば、このような事務と保育が同時進行するかかわりではなく、もっとしっかり遊び込んでしまうかもしれない。

このように、保育の状況性・文脈性というものを抜きに保育方法は考えられないのである。

#### (4) 関係性

保育者がその子とどういう関係にあるのか、子どもと子どもの関係がどうであるのかも、保育者がどうかかわるか（どういう保育方法を選択するか）を左右している。例えば、事例13で子どもとの関係がまだほとんどできていない時期であれば、園長は忙しい事務の手も止めてひととき付き合ったかもしれない。あるいは自分との関係においてとても気になっている子であったなら、この女児が自分にアプローチしてきたことをきっかけに積極的に遊びへ誘ったかもしれない。

本当に自分との信頼関係ができていない子を保育者は本気で怒れないということを考えてみても、叱るという方法が悪いのではなく関係性の問題であることが分かるだろう。つまり、叱ることで保育者が伝えようとするものに気づいて子どもが人として育っていく場合もあれば、叱ったことが子どもの心をより閉ざしてしまうこともあり、それはお互いの関係によるのである。事例9のような「そんなことしないでよ」という保育者の禁止が、遊びとしては容認されながらも表層の注意として子どもに受け取られるのか、遊びそのものの否定として感じられるのかは関係の中で決まる。子どもは「しないでよ」という表現の中にそれを敏感に感じ取っていく。

さらに子ども同士の関係が保育方法に影響を及ぼしている例をあげておこう。子ども同士のけんかに保育者としてどうかかわるかというような場合、その子ども同士がいわば“けんか友達”のような関係にありよくけんかもするが、その中で自分を表現したり相手の気持ちに気づいていくこともあり仲直りするのも早く、けんかそのものがお互いの関係に尾を引かないし、周りの子どももその二人の関係の在り方を何となく認めていて騒ぎたてることもないと思うなら黙認して見守ってられるかもしれない。だが、お互いにまだ相手のことがよく分からないとか、お互いの間が険悪になりつつあるという関係なら、間に入って友達関係が生まれるように願いながら両方の気持ちの橋渡しをしたり仲良く楽しめるような状況づくりをすることであろう。

実際に保育者がとる保育方法の背景には、ここに述べたような要素が絡み合っている。逆からいえば、これらが複合して保育者の思いとなって保育方法が選択され具体的なかわりとして表れるのである。

### 5. 保育方法と子ども理解

保育で一番表層に表れるのは具体的なかわりであるが、かわりは理解の表れでもある。（何らかでも）理

解を伴わない援助はない。例えば、やたらにほかの子の靴を履いて出る1歳児の行動を、自分のものと他人のものの区別がつかなくて困ったものだと理解していれば、その子が他人の靴を履いている場面を見つけたら連れて来て履き替えさせ、これがあなたの靴なのよと教え込もうとするかもしれない。だが、きれいな靴を見つけたことがうれしいんだ。いい気分なんだと理解すれば、その靴の持ち主に1歳児の気持ちを代弁して貸してやってくれるよう頼むかもしれない。つまり理解は必然的に子どもの遊びを規定する。だから理解が方法に表れているという自覚があるかどうかは大切である。

ところで、保育の実際においてはいろいろな保育方法がとられているが、多様にある保育方法のどれもメリットとデメリットがあって、それだけを取り出してその方法が良かったかどうかを論じることにはできない。方法の良し悪しではなく、その時どきの保育者の思いに目を向けることが必要である。方法と目的が遊離して方法が独立したものと扱われてしまうと、その方法が良いか悪かになってしまう。どのような思いでやってどうだったのか、そのときの状況や子どもとの関係をどのように判断していたのか、そこには自分のどんな枠組みが潜んでいたのか、などを自覚化し、それらを総合的に判断することで、その方法の妥当性は論じられる。そして妥当性検討の過程は次の子ども理解と保育方法を生み出していく。

つまり、保育方法とは単なる（こうすればこうなる的な）テクニックではない。だから「こんな場合どうするんですか？」と聞かれても答えられない。“こんな場合”の中で質問者が何を願い、何をどう判断してどうかかわった結果、今の自分としてはそれをどう考えているのかが本人によって自覚的に語られなければ方法の妥当性を検討することもできなければ、次へのかかわりの可能性を開くこともできない。

保育という人間の営みは、そこに様々な要素や価値をすでに含み込んだものであり、これらをできうる限り意識化して限定をかけた上でなければ、こうすれば良いとはいえないものである。自分で主体的に考え、確かめていかなければ保育方法が見つからないところに、保育の難しさと面白さがある。遊びの充実にかかわる保育方法を選択するには、そこで子どもに何が育ち、何が経験されているかを押さえながら保育者自身の子どもへの願いとすり合わせ、また状況や場など様々な要素も考慮しながら、自分で判断していく思考の力が必要である。そして、その思考を見直していくことが、保育者自身の子ど

も親や保育観を問い直すことにもなる。保育方法の探究は、まさにそのためにこそ必要なのである。

### 〈引用文献〉

- (1) 文部科学省（2017） 幼稚園教育要領〈平成29年告示〉。  
フレーベル館. 5
- (2) 厚生労働省（2017） 保育所保育指針〈平成29年告示〉。  
フレーベル館. 5
- (3) 鈴木勲（2016） 逐条 学校教育法〈第8次改訂版〉。学  
陽書房. 201
- (4) 前掲書(1)
- (5) 前掲書(2)
- (6) 前掲書(2)
- (7) 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017） 幼保連携型  
認定こども園教育・保育要領〈平成29年告示〉。フレー  
ベル館. 4
- (8) 森上史朗, 大場幸夫, 秋山和夫, 高野陽編（1998） 最新保  
育用語辞典。ミネルヴァ書房. 69