

3 年保育の教育課程編成にむけての基礎研究

- 3 歳児が環境とかかわる姿に視点をあてて -

幼児教育研究会議

吉岡 久美¹

荻原 恭子²

桜井 伸子³

三谷 千恵子⁴

要 約

川崎市は川崎市幼稚園教育振興計画のもと、平成 15 年度より幼児教育センターと連携して研究を行う研究実践園において、3 年保育の教育実践を始める。川崎市立幼稚園は現在 5 歳児のみの 1 年保育を行っているため、3 年保育を始めるにあたり教育課程編成にむけての基礎資料を得たいと考え、平成 11 年度より幼児教育研究会議において研究を進めてきた。

幼稚園は幼児にとって安心して自分本来の姿を出せる場所であることが望ましい。初めて集団生活を送る 3 歳児が安定し、より自分らしく自己表現・自己発揮できるためには、教師が一人一人の幼児の内面をとらえ、その子に即した教育的配慮をもって保育環境を整えていく必要があると考えられる。

そこで、本年度は「3 歳児が環境とかかわる姿」に視点をあて、3 歳児の保育観察を継続的に行い事例の分析を深めていくことで 3 歳児の特性や教師の配慮を探った。

研究を進める中で着目児 2 名が環境とかかわる姿から、「言語による表現が少ない」「物を媒体として人とかわりをもつ」「同じ遊びを何度も繰り返したり、同じ場所で何度も遊んだりすることで安心感を得る」等の、3 歳児の特性やそれに即した教師の配慮について知ることができた。

また、3 歳児にとっての望ましい保育環境についても、検討することができた。

キーワード：幼児教育，3 歳児の特性，保育環境，安定した姿，教師の配慮

目 次

主題設定の理由	54	研究のまとめ	65
研究の内容	54	1. A 児・B 児の姿からとらえた	
1. 研究の仮説	54	3 歳児の特性	65
2. 研究の方法	55	2. A 児・B 児にとっての	
研究の構想		保育環境の役割や意味	66
3. 研究の実践	56	3. 3 歳児にとって望ましい環境とは	67
(1) 幼児の姿についての共通理解	56	4. まとめと今後の課題	68
(2) 保育環境のとらえ方	56	保育観察協力園	68
(3) 事例研究	57	参考文献	68
		指導助言者	68

¹川崎市立住吉小学校附属幼稚園教諭（長期研修員）²川崎市立 向 小学校附属幼稚園教諭（研修員）

³川崎市立新城小学校附属幼稚園教諭（研修員）⁴川崎市立南野川小学校附属幼稚園教諭（研修員）

主題設定の理由

川崎市は川崎市幼稚園教育振興計画のもと、平成 15 年度より幼児教育センターと連携して研究を行う研究実践園において、3 年保育の教育実践を始める。川崎市立幼稚園は現在 5 歳児のみの 1 年保育を行っているため、3 年保育を始めるに当たり、平成 11 年度より幼児教育研究会議において「3 年保育の教育課程編成にむけての基礎研究」を主題にし、11・12 年度は「3 歳児の人とのかかわりに視点をあてて」を副題に進めてきた。これをうけて、平成 13 年度も引き続き 3 歳児の特性と教師の配慮についての研究を進めた。

『幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより、発達に必要な体験を得ていくものである』と幼稚園教育要領の幼稚園教育の基本にもあるように、幼稚園は幼児にとって安心して自分本来の姿を出せる場所であることが望ましい。

幼稚園の中の環境は、教育的配慮をもって教師によって構成され、幼児の活動の流れや心の動きに即して常に適切なものとなるように、幼児と共に再構成されるものである。そのため、教師が一人一人の幼児をどのようにとらえるかによって、幼児を取り巻く環境構成は大きく変わっていくことになる。話し言葉による自己表現が難しいと思われる 3 歳児が安心して過ごせる場所を作っていくためには、言葉のみではなくその子の様々な表現を受け止めて、その子が感じたことや思っていることを丁寧に読み取っていくことが大切である。

そこで、初めての集団生活を送る 3 歳児が幼稚園生活の中で環境とかかわる姿を観察・分析し、そこから 3 歳児が安定し、より自分らしく自己表現・自己発揮できる望ましい保育環境を探っていきたいと考え、主題を次のように設定した。

< 主題 >

3 年保育の教育課程編成にむけての基礎研究
～ 3 歳児が環境とかかわる姿に視点をあてて～

「3 歳児の人とのかかわり」に視点をあてて研究を行った平成 11・12 年度の幼児教育研究会議では、今後の課題として、「3 歳児の特性を得るについては、『環境』や『言語』など、他の領域からのとらえ方も必要である」と述べている。

本年度は、「3 歳児が環境とかかわる姿」に視点をあて、3 歳児の観察を継続的に行い考察を深めていくことにより、3 歳児を理解し教師の配慮を探っていきたいと考えた。更に、初めての集団生活を送る 3 歳児にとって望ましい保育環境を具体的に探っていきたいと考え、研究のねらいを次のように定めた。

< 研究のねらい >

- (1) 3 歳児が環境とかかわる姿から、3 歳児の特性を探る。
- (2) 3 歳児の保育を行う上での教師の配慮を探る。
- (3) 3 歳児にとって望ましい保育環境を探る。

研究の内容

1 . 研究の仮説

で述べたことを踏まえ、次のように仮説を設定した。

3 歳児が環境とかかわり、安定していく姿を観察することを通して望ましい保育環境を探ることにより、3 年保育の教育課程編成の基礎資料が得られるであろう。

2. 研究の方法

次のような方法で研究を進めた。

(1) 幼児の発達過程を知る。

文献やビデオ視聴，3歳児保育体験研修により幼児の発達過程を知り，3歳児の姿を理解する手がかりにする。

(2) 幼児の姿や保育環境のとらえ方について共通理解する。

研究を進めていく上で大切だと思われる次のような事柄について，研究会議の中で共通理解をはかる。

- ・安定した幼児の姿とは
- ・ありのままの姿と自分らしさ
- ・自己表現・自己発揮について
- ・保育環境のとらえ方

(3) 3歳児が環境とかかわり，自己表現する姿に視点を置いて保育観察し記録をとる。

<研究協力園> A幼稚園(川崎市内私立幼稚園 3年保育)

[園児数] 3歳児 72名(18名4クラス)，4歳児 72名(36名2クラス)，5歳児 72名(36名2クラス)

[期間] 平成13年5月より平成14年2月までとし，回数・曜日は限定しない。

(月2～4回程度を目安とする。)

[対象] ・3歳児1クラスから着目児2名を選び，毎回その姿を追う。

(4) 事例を考察する。

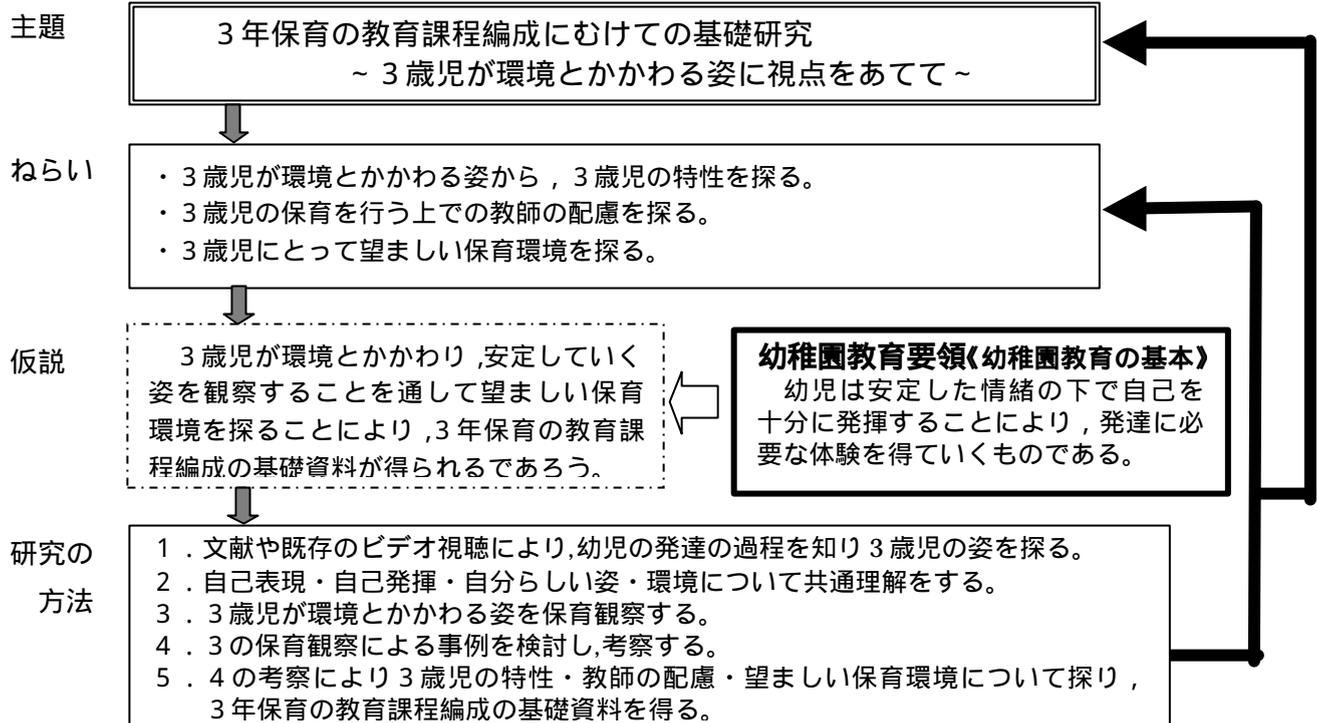
記録した事例をもとに研究会議(1年保育の5歳児担任3名を含む4名)で3歳児が環境とかかわる姿の読み取りをする。その結果から3歳児の特性や教師の配慮について探る。

(5) 望ましい保育環境について探る。

(4)の考察から得られた3歳児の特性や教師の配慮をもとに，3歳児にとって望ましい保育環境や教師の援助について探り，3年保育の教育課程編成の基礎資料を得る。

これらのことから，研究の構想を次のようにまとめた。

研究の構想



3 . 研究の実践

(1) 幼児の姿についての共通理解

幼児は安定した気持ちでいる時にこそ、自分らしい姿で思う存分遊んだり、自己発揮したりできると考えられるが、保育観察・考察を進めるためには、次のようなことについて共通理解を図る必要があるだろうと考えた。

安定した幼児の姿とは

幼児が安定できるためには、自分自身を丸ごと受け止めてもらっているという安心感をもてる必要がある。どのような姿の自分でも受け入れてもらえると感じられることで、

- ・自分が興味や関心をもったことに取り組み、思う存分楽しむ。
- ・失敗を恐れずにいろいろなことを試してみる。
- ・うれしい・悲しい・いやだ等の気持ちを素直に表すことができる。

というような姿が生まれるのではないだろうか。

幼児が安定しているのかどうかを知るためには、上記の姿のほかに言葉や行動のみにとらわれるのではなく、表情・声・しぐさ等の表現からも幼児が感じたことや思っていることを読み取ることが大切であると考え。

ありのままの姿と自分らしさ

幼児は様々な場や状況の中で、多様な姿を見せる。その姿を、その子の『ありのままの姿』としてしっかり受け止め、認めていくことが大切である。しかし、ありのままの姿とは、あくまでもその子自身が表面に表している姿だと考えられる。『ありのままの姿』の自分を丸ごと受け止められることで安定した気持ちになった時にこそ、その子の内面にあるその子らしさが表面に表れ、より自分らしい生き生きした姿が見られるのではないかと考える。

自己表現・自己発揮について

幼児が自分なりに表す気持ちや態度すべてを『自己表現』としてとらえる。年齢が低いほど言葉による表現は少なくなるだろうと思われるので、幼児一人一人の内面を読み取るためには、上記の「安定した幼児の姿とは」で述べたような小さな自己表現も見逃さない目をもつことが大切だと思われる。

また、『自己発揮』とは自分の持っている力を、様々な場面で自分なりに表すことではないかと考える。

(2) 保育環境のとらえ方

幼児が幼稚園の生活の中でかかわる環境を、次のようにとらえた。

物的環境

- ・幼稚園の生活の中で、幼児がかかわる人的環境・自然環境以外の物（遊具・用具・固定された棚・素材等）

人的環境

- ・幼稚園の生活の中で幼児がかかわるすべての人（担任教師・担任以外の教職員・同じクラスの子ども・クラスの違う同年齢の子ども・異年齢の子ども等）

自然環境

- ・身近な生き物（虫・小動物・飼育物等）
- ・身近な植物（草花・木等）
- ・自然物（水・砂・石等）
- ・天候などの気象条件等

その他の環境

- ・時間・空間・活動等

(3) 事例研究

3歳児の特性や教師の配慮を知るために、着目児2名を中心に3年保育3歳児の姿を継続的に観察し、その記録から幼児が環境とかかわる姿を読み取り、考察することを繰り返し行った。5月から2月までの間に計23回の保育観察を行った。その際、ビデオ撮影や写真撮影が行えず観察者が一人のみであるので、事例が主観的なとらえにならないように次のことに配慮した。

- ・ 幼児の動き・言葉だけでなく、表情・視線等できる限り細かく記録する。
- ・ 環境図にその日の環境構成を記録することで、教師の配慮による環境の変化や、幼児の動きを知る手がかりにする。
- ・ 疑問に思ったこと、観察時に理解しにくかったこと等については、担任教師から情報を得るようにする。

研究会議では、観察者が観察時に感じたことも手がかりにして話し合いを進めた。幼児と環境のかかわりに視点をあてて分析・考察を続けることで、幼児の姿の読み取りを深め、環境にかかわる幼児の育ちや教師の配慮・保育環境の工夫を探った。

事例の中では、保育観察の中での気づき、研究会議での気づき、担任教師からの情報について次のような罫線で表した。

保育観察をしながら感じたこと・
気付いたこと・疑問に思ったこと
等

研究会議の話し合いの中で出てき
た気づき・疑問・感じたこと等

担任教師からの情報・担任
教師の思い等

着目児について

A児について・・・6月生まれの男児。3歳年上の姉がいる。

着目理由・・・初めての観察日に、まわりの環境に自分から手を出すことが少なく、所在なげにしている姿が目につき、環境に慣れにくいと思われた幼児である。
環境に慣れにくいA児が、どのようなきっかけで環境に自分から手を出してかかわりをもち、園生活の中で安定して過ごせるようになるのか、そのためには教師のどのような配慮や工夫が必要なのかを探りたいと考えた。

B児について・・・9月生まれの女児。昨年、8月に弟が生まれた。

着目理由・・・初めての観察日に、自分の目の前にある興味をもったものにはすぐに手を出し、まわりを気にせず自分のペースで遊びを続けていた。このようなB児が環境とかかわる姿を追うことで、3歳児の特性や3歳児が安定して遊ぶことのできる保育環境を探りたいと考えた。

A児の事例

【事例1】 5月17日(木) 晴れ

<この日の活動の様子とA児の姿>

登園から昼食までの間、自由な遊びの時間が続いた。

・バス登園で9:30に登園したA児は、10:15まで所在なげに保育室やテラスを歩きまわり、あちこちに視線を移して他児の遊びを眺めていた。

特に、担任教師が3~4人の男児と一緒に、床に貼ったビニールテープの上で汽車のおもちゃを動かしている様子をちらちらと見ていた。

昼食のために担任教師が片付けを始める数分前に、汽車のおもちゃに手を出して遊び始めた。

昼食を食べ終わるとすぐに、汽車のおもちゃを手にして遊び始め、降園時まで(10分位)落ち着いて遊んだ。

時間の流れ・A児の姿

観察者が感じたこと・気付いたこと・
疑問に思ったこと
担任教師からの情報・担任教師の思い

9:30

登園する。(最後のバスなので遅い時間になる)
A児は室内やテラスをフラフラ歩き回って所在ない様子。
扉のところにもたれて友達を見ている。すぐに、視線が移る。
あちこち歩き回るが、動きを止めてじっと見ることはない。
笑顔は見られない。

3年保育なので、今できなくて
もいつかはできるようになるとい
うように、長い目で見てゆったり
かかわることができる。

A児にとっては、みんなの様子を観察するのに必要な時間な
のだろう。担任教師は、入園以来のA児の様子を見てきている
ので、長い目で見ていこうとゆったり構えているのだろう。あ
せらないその姿勢が大切だ。

その場面のその子の気持ちを読み取ることと、長い目で見て
流れの中で読み取ることが必要だ。

登園が遅いので遊び始めに抵
抗があるのかな？
笑顔がなく、遊び始めるのに時
間がかかっている。

9:50

3~4人の男児が担任教師と一緒に汽車のおもちゃで遊んでいる。
床に貼ったビニールテープを線路に見立てて、その上で汽車の
おもちゃを走らせる。
A児は、その様子をちらちらと見ている。
担任教師は、途中で何度か「Aちゃんも一緒にやらない？」とA
児に声をかける。
A児は表情も変えず、何も反応しない。担任教師は、A児に笑顔
で接し、無理強いはいしない。
しばらくして、担任教師は遊びから抜ける。

担任教師は遊びから抜けてしま
ったが、遊びの場は残っている。
この時に、何度か名前を呼んで誘
いのことばをかけてもらったので
後で『自分もやっていいんだ』と
いう思いをもてたのだろう。

10:15

A児は、汽車のおもちゃで遊び始める。
床に座って、ビニールテープの線路の上や床の上で汽車のおも
ちゃを走らせる。笑顔はないが、汽車や線路の先をじっと見
ながら走らせ、落ち着いて見える。
汽車のおもちゃで遊んでいる子は1~2人いるが、A児との
かわりは見られない。

家庭調査表等を参考にして、子どもの好きな
遊びを知るように心がけ、なるべく家にあるよ
うな遊具を準備するようにしている。

子どもが親しみをもつ遊具をそ
ろえておく必要がある。
(家にあるおもちゃ、興味のあるお
もちゃ、そのままですぐに使えるお
もちゃ、一人で遊べるおもちゃ等。)
また、出しやすくしましやすい、ど
んな遊具があるのかを見渡せる置
き方にする、等の配慮も大切であ
る。(十分に手が届く、奥行きが浅
い等)同時に、遊具を置いてある場
所が変わらず、使いたい時にそこ
に行けば必ずあるということも安心
感につながるのではないかな。

実習生の足元の床でゆっくり汽車のおもちゃを走らせ、時々止ま
って実習生の顔を見上げる。しかし、実習生は気づかない。

10:23

使っていた汽車のおもちゃをおもちゃの棚に片付けて違う汽車
のおもちゃを出す。すぐにしまう。
担任教師が「おながすいたからお弁当にしようか。」とまわり
の子に声をかけながら片付けを始める。
A児は、片付けを手伝う。
自分が使っていない遊具も拾い上げて、おもちゃの棚に次々
に片付ける。

家には3歳年上の姉がいて、おっとりしているため
両親にせかさされたり怒られたりすることが多い。それ
を見ていたA児は、言われる前に自分から片付け
たり、食事の時に箸を並べたりしていたようだ。

片付けには自信があるようだ。迷わずに
片付けている。違う汽車を出してすぐにし
まったのは、片づけを察知したのだから
か？

自信というより、いつも家でして
いるので一番落ち着けることなの
ではないか？家でもほめられている
ことなのではないか？そのことがA児
に、「これならできる。」という気持
ちをもたせたのではないだろうか。

10:40

お弁当の準備(トイレに行く 椅子に座る お盆を受け取
る 手洗い、うがいをする コップを持ってくる お弁当
を出す 使わないものをカバンの中に入れる等)が、担任
教師の指示に従ってスムーズにできる。

何度か繰り返した経験のあること
は、迷わず安心して行えるのだら
う。
また、やり方を簡単にしている
ということも、スムーズにできた
要因ではないだろうか。

落ち着いて食べ、終わるのも早い。片付けも迷わずに行う。

11:05

片付け終わると、すぐにおもちゃの棚に行きブロックの汽車を出してつなげて遊ぶ。

母親が迎えに来て、担任教師に降園を促されるまでの間(10分位)ずっと落ち着いてブロックの汽車で遊んでいた。

11:15

全員が集まって、歌をうたったり出席をとったりする等の活動がなく、片付けからお弁当にいたるまでの時間の流れが家庭のように無理なく自然なので、活動が中断されたと感じない。

せっかく遊び始めたところだったので、お弁当で中断されてしまったと感じていたが、A児にとってはそうではなかったようだ。(お弁当に対する期待・片付けに対する自信・遊べたことのうれしさ・・・だろうか?)

<この日の保育環境>

- ・おもちゃの棚には、遊具がいつでも取り出せるように並んでいる。(見やすく取り出しやすい高さ。)
- ・床には、汽車のおもちゃを走らせる、線路に見立てたビニールテープが貼ってある。
- ・テラスのテーブルには、カタツムリ・だんご虫等が入った飼育ケースが置いてある。
- ・室内の床には、積み木が遊びかけのようにばらばらに置いてある。

A児が環境とかかわる姿からの読み取り

物的環境

<汽車のおもちゃ>

- ・45分間ずっと遊びださずにいたA児が、初めて手にした汽車のおもちゃ。A児は汽車が好きで、自分の持ち物には汽車のキャラクターをつけている。自分が興味をもっている遊具がその場にあったことで「遊ぼう」という気持ちになれたのではないだろうか。

人的環境

<担任教師>

- ・遊びの誘いには反応しなかったA児だが、担任教師は「あせらず・ゆったり・温かく」接していた。その後、自分から汽車のおもちゃを手にしたA児にとって何度か名前を呼んで誘ってくれたこと、無野蠻いされなかったことが、気持ちを追いつめずに時間をかけて遊びに取りかかることのできた大きな要因だったのではないかと感じられた。
- ・「おなかがいっぱいだからお弁当にしようね。」と言いながら遊具を片付け始めた担任教師の姿は、家庭で母親が「お昼御飯ができたからおもちゃ片付けてね。」と言いながら子どもの片付けを手伝う姿のように感じた。

その他の環境

<生活の流れ>

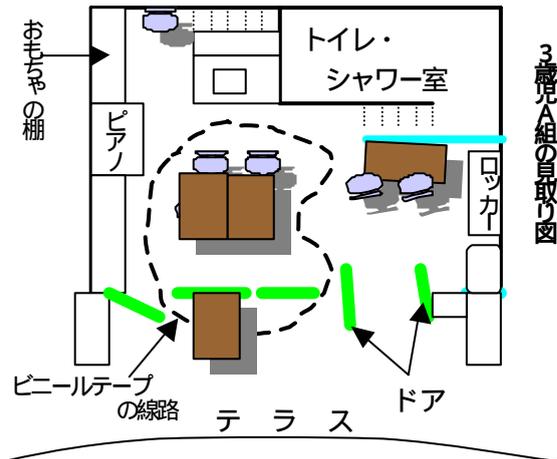
- ・遊びからお弁当への移行に、集合のような区切りがなく生活の流れがスムーズである。担任教師から「片付けましょう。」「お弁当ですよ。」といったクラス全体への声かけはなく、そばにいる子に声をかけて自分自身が行動することで、全体の流れを自然にお弁当に向けていたようだった。細かく区切らず、自然な生半時間の流れで抵抗なく片付けやお弁当の準備ができていたように感じた。

<わかりやすい指示>

- ・片付けもお弁当も、担任教師が一度に多くの指示を出さずに、それぞれの子どもの状態に応じた言葉かけをしていくことで戸惑うことなくできたのではないだろうか。

この日のA児の姿から読み取れる保育環境の意味

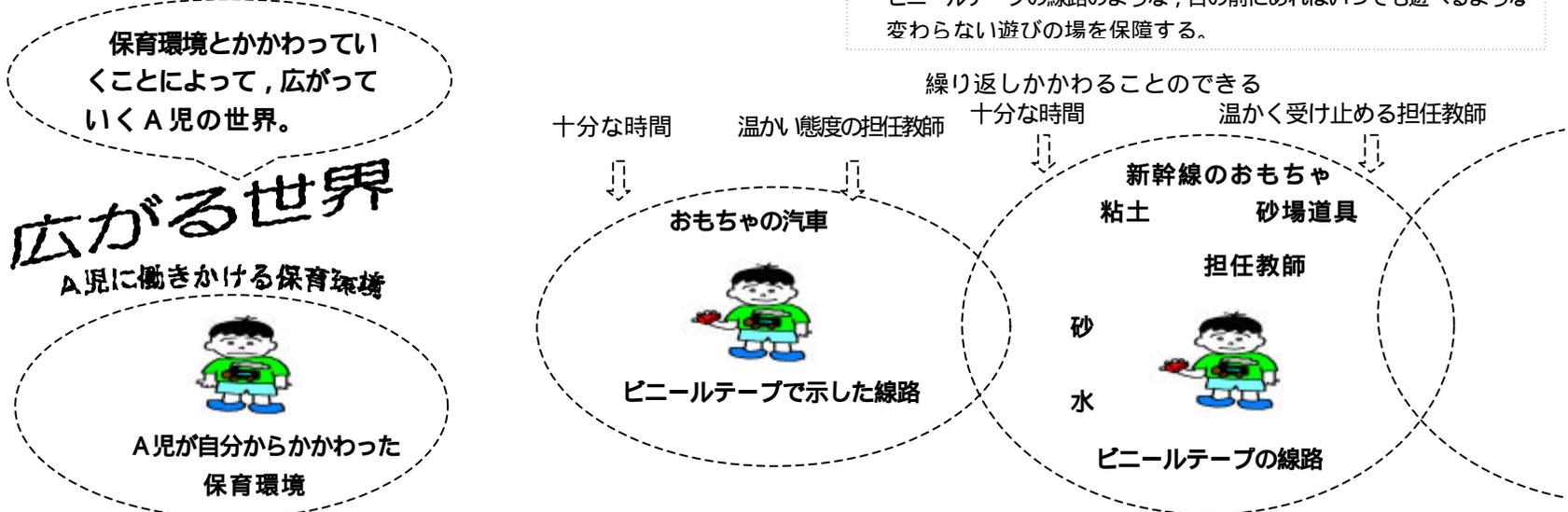
- ・この日、A児には笑顔は見られず、声を聞くこともなかったように思う。このような姿から、A児にとっての幼稚園は、まだまだ『安定して過ごせる場所』ではないように感じた。そんなA児にとって身近に感じられる汽車のおもちゃや温かい担任教師のかかわり、いつも変わらない場所等は、安心感を感じられるものだったのではないだろうか。
- ・いつも家庭で行っていると思われる片付けの経験が、A児にとって「これならできる。」と感じ、安心してやろうとする気持ちにつながったのではないだろうか。また、A児にとっては『ままごと道具やおもちゃを種類別に分けてしまう』ということが遊びのような感覚で楽しんで行えることだったのではないだろうか。安心してできる、楽しんでできる片付けを行うことは、A児が安定できる要因のひとつにもなると思われる。



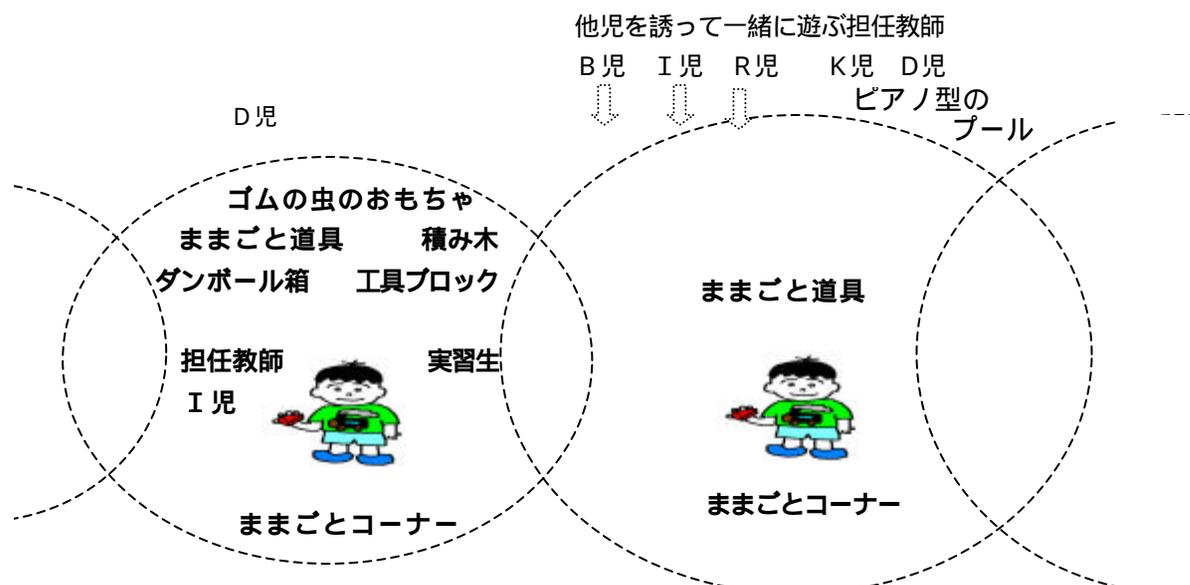
A児がかかわる保育環境と、その役割や意味

のようにそれぞれの事例を読み取り、その中から、右の図のように、A児がかかわった具体的な保育環境や遊びを洗い出して、保育環境の役割や意味・その日の教師の援助について探った。このような方法で、事例の分析を繰り返し行った。(以下は、事例の抜粋)

事例	事例 1 【5月17日(木)】	事例 2 【5月29日(火)】
A児の姿	<ul style="list-style-type: none"> 登園時から緊張感があり、笑顔がほとんど見られない。 持ち物の始末を終えると、保育室内やテラスのあちこちに視線を移して、所在なげに歩きまわりながら他児の遊びをながめている。 担任教師と3～4人の男児が床に張ったビニールテープの線路の上でおもちゃの車を走らせているそばに立ちどまり、ちらちらと見る。 片付けの数分前に、車のおもちゃを手にしてひとりで遊び始める。 	<ul style="list-style-type: none"> 登園してすぐに担任教師が何人かの子どもと遊んでいる園庭の砂場に行く。 担任教師からは少し離れたところで、一人で砂場道具の容器に砂を入れて近くにいる教師に渡す。受け取った教師が嬉しそうに食べる真似をする。ほっとしたような表情をする。まわりには子ども達には、かかわろうとしない。 そばにいる教師に次々に砂の食べ物を持っていき、最後に担任教師に渡す。担任教師がうれしそうに受け取ると、笑顔で室内に行く。 室内で遊んでいる子どもは殆どいない。 すぐに粘土を取り出し、一人でお団子を作って担任教師に渡しに行く。 室内の床に貼ったビニールテープの線路の上で、笑顔で声をあげながら、新幹線のおもちゃを動かして遊ぶ。
A児がかかわった具体的な保育環境や遊び	<p><物的環境></p> <ul style="list-style-type: none"> 車のおもちゃを走らせて遊ぶ。 <p>おもちゃの棚から取り出す。</p> <ul style="list-style-type: none"> 片付けの時に、使っていないおもちゃをしまう。 <p><人的環境></p> <ul style="list-style-type: none"> おもちゃの車で遊ぶ3～4人の子ども・・・A児は遊んでいる様子をじっと見ているが、お互いのかかわりはない。 担任教師・・・A児の名前を呼び、何度か遊びに誘う。 <p><その他の環境></p> <ul style="list-style-type: none"> 空間・・・おもちゃの車を走らせた、ビニールテープを線路に見立てて貼った床。 時間・・・他児や教師の遊びをじっと見続けた時間。 <p>太字・・・A児が自分からかかわった保育環境</p> <p>□・・・一連の同じ遊びの中で、A児がかかわった保育環境</p> <p>⇒・・・遊具を取り出したり、その遊具で遊んだりした場所</p>	<p><物的環境></p> <ul style="list-style-type: none"> 砂場道具の容器に砂を入れて食べ物に見立て、担任教師や担任以外の教師に渡す。 <p>粘土でお団子を作り担任教師に渡す。</p> <p>おもちゃの棚から取り出す。</p> <p>粘土板を使う。</p> <p>テーブル・椅子を使う。</p> <p>新幹線のおもちゃを走らせて遊ぶ。</p> <p>おもちゃの棚から取り出す。</p> <p>タオルかけの下を走らせる。</p> <p><人的環境></p> <ul style="list-style-type: none"> 担任教師・・・A児が、作った食べ物を渡すと受け取って食べる。 担任以外の教師・・・A児が、作った食べ物を渡すと受け取って食べる。 <p><自然環境></p> <ul style="list-style-type: none"> 砂・・・食べ物に見立てた。 水・・・飲み物に見立てた。 <p><その他の環境></p> <ul style="list-style-type: none"> 空間・・・おもちゃの車を走らせた、ビニールテープを線路に見立てて貼った床。
A児にとっての保育環境の役割・意味	<ul style="list-style-type: none"> 担任教師がA児の名前を呼び、焦らず温かいかわりをしたことで、安心感をもてる。 自分になじみのある、おもちゃの車で遊んでいる子どもたちの遊びをしばらく見ていたことで遊びに取りかかろうとする気持ちになる。 床にビニールテープを貼って線路に見立てることで、遊ぶ場所が目で見えはつきりわかり、安心して遊びに取りかかろうとする気持ちになる。 おもちゃの車を手にしたことで、気持ちを安定させることができる。 遊びに取りかかるまでの時間が十分に保障されたことで、自分から遊ぼうという気持ちが生まれる。 	<ul style="list-style-type: none"> 砂や粘土を食べ物に見立てて渡すことで、言葉を使わなくても教師とかかわる手段になる。 教師が自分の作ったものを受け取ってくれたことで、安心感をもち、気持ちが安定して更に遊ぼうという気持ちが生まれる。 新幹線のおもちゃという、自分になじみがあり、好きな遊具を手にして遊ぶことが気持ちのよりどころになる。 ビニールテープを線路に見立てて貼った床が、自分が自由に遊べる空間になりつつある。 好きな遊具を手にして遊ぶことで、楽しさを味わえる。
教師の援助	<p><教師の援助></p> <ul style="list-style-type: none"> あせらず、ゆったりと、温かく接する。 A児が興味をもつと思われる遊具を準備しておく。 床にビニールテープを貼って線路に見立てる等、目で見えはつきりわかるように遊びの場を保障する。 遊びの時間を十分に保障する。 	<p><教師の援助></p> <ul style="list-style-type: none"> A児からのかわりを繰り返し温かく受け入れる。 誰かに渡すことでかわりが生まれるような、言葉のかわりに人とかかわりをもつ手段になるようなものを用意する。 担任教師だけでなく他の教職員とも連携してA児にかかわる。 ビニールテープの線路のような、目の前にあればいつでも遊べるような変わらない遊びの場を保障する。



事例	事例 4	【6月18日(月)】	事例 5	【6月19日(火)】
A児の姿	<ul style="list-style-type: none"> ・登園してすぐ、目についたゴム製の虫のおもちゃを使って、ままごとコーナーにいた実習生に笑顔でかかわる。虫のおもちゃを実習生の身体につけたり、目の前に見せたりして、実習生が「きゃー！」と驚くを見て更に笑顔になる。楽しそうに何度も虫のおもちゃを使って驚かすことを繰り返す。 ・担任教師にも虫のおもちゃでかかわる。担任教師は驚かされると「きゃー！」「びっくりしたわよ。Aちゃん。」と笑顔で温かく応える。 ・自分から他児のそばに寄っていき、相手の顔を見ながら目の前で虫のおもちゃを動かす。 ・次々に遊具にかかわり、ままごとコーナーやその近くのテーブルの上で遊び方を変えて楽しむ。 		<ul style="list-style-type: none"> ・登園してすぐに、ままごとコーナーに行き、テーブルの上のままごとの食器や食べ物をたくさん並べる。 ・担任教師が他児を誘ってままごとコーナーのA児の所にごちそうを食べに行くと、A児は担任教師や他児から目を離さず、働きかけに言葉では応えないが、嬉しそうな表情をしたり、食べ物を並べたりして応える。 ・担任教師が遊びを抜けても、残った何人かの女児とかかわりながらしばらくの間遊びを続ける。 ・クラス全員で、2階のテラスにある大きなプールに初めて入る。 ・担任教師やクラスの子供と一緒に、シャワーを浴びたり、水の中を歩いたり、走ったり、ジャンプしたりする。 	
A児がかかわった具体的な保育環境や遊び	<p><物的環境></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ままごとコーナーで遊ぶ ・ゴムの虫のおもちゃを使って実習生を驚かす。 ・ままごとの道具とゴムの虫のおもちゃを使い実習生を驚かす。 <p><人的環境></p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーブルの上に遊具を持ち出して遊ぶ ・小さいダンボールの箱にままごとの食べ物や食器を入れる。 ・おもちゃの棚から取り出す ・ダンボールの箱に布をかぶせる。 ・工具ブロックでままごとのなべを切る真似をする。 ・積み木に登って、マットの上にジャンプして降りる。 ・シャボン玉を吹く。 ・砂場道具の容器に砂を入れ、食べ物に見立てて実習生に渡す。 <p><物的環境></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ままごとコーナーで遊ぶ ・ままごとのテーブルにままごとの食べ物や食器を並べる。 <p><人的環境></p> <ul style="list-style-type: none"> ・2階テラスのピアノ型のプールに入る。 <p><人的環境></p> <ul style="list-style-type: none"> ・担任教師・・・A児がひとりで遊んでいたままごとコーナーに他児を誘って遊びに行く。 ・B児、I児、R児・・・A児が遊んでいるままごとコーナーに行き、お客さんになって遊ぶ。「お茶ください。」と声をかけたり、フォークで真剣にごちそうを食べる真似をしたりする。担任教師が遊びを抜けても、その場に残って遊び続ける。 ・K児、D児・・・A児が遊んでいるままごとコーナーに行き、お客さんになって遊ぶ。担任教師が遊びを抜けると、一緒に抜けていく <p><自然環境></p> <ul style="list-style-type: none"> ・水・・・ピアノ型のプールで水に入ったり、シャワーを浴びたりする。 			
保育環境の役割・意味	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴムの虫のおもちゃを使うことで、遊びを誘発し『驚かす』『驚く』という他者とのかかわりが生まれる。 ・自分のまわりにある多種類のおもちゃを使うことで、遊び方が変化し楽しむことができる。 ・ままごとの道具やおもちゃの棚の遊具が、安心してかかわれる遊具になってきている。 		<ul style="list-style-type: none"> ・ままごとコーナーが、A児にとって安心して遊ぶことのできる居心地の良い場所になっている。 ・ままごとコーナーという同じ場所で、同じ道具を使って遊ぶことで、言葉はなくても物のやりとりからかかわりが生まれる。 ・同じ場や、同じ物を使って遊ぶことが、A児と人を結びつけ、一緒に遊びを楽しむ手だてになる。 	
教師の援助	<p><教師の援助></p> <ul style="list-style-type: none"> ・A児からのかかわりを温かく受け入れる。 ・言葉のかわりにコミュニケーション手段になるようなものを用意する。 ・興味や関心をもって使うと思われるおもちゃを、いつでも使えるように用意しておく。 		<p><教師の援助></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもと一緒に遊ぶ中で、子ども同士がかかわりをもつきっかけになるように、他児を遊びに誘ったり、自分がかかわる様子を見せたり、A児に声をかけたりする。 ・ままごと道具のような、一緒に使って遊ぶと楽しい遊具・子ども同士がかかわりをもちやすい遊具を用意する。 	



事例 12

【9月6日(木)】

- ・登園したA児は、おもちゃの棚をじっと見た後、1人で園庭に出て、山に登ったり、山の裏側に行ってアリを見たり、木の実を取ったり、山のトンネルをくぐったりすることを繰り返す。
- ・途中で山のとっぺんに登り口に手を当てて笑顔で「やっほー！」と声を出す。
- ・そばにきたJ児と顔を見合わせて笑顔で追いかけてあげようが、言葉でのやりとりはない。
- ・室内に入り、ゴムの虫のおもちゃを使ってテラスにたくさんのおもちゃを運び、F児と一緒に楽しそうにおもちゃを隠して遊ぶ。

<物的環境>

- ・砂場道具の電車のおもちゃを、地面の上で走らせて遊ぶ。
- ・山のトンネルをくぐる。
- ・ジャングルジムに登る。
- ・シャボン玉を吹く。

・ゴムの虫のおもちゃで遊ぶ

- ・『病院セット』のはさみ
- ・ままごと道具を入れた布のバッグ
- ・様々なおもちゃ

おもちゃの棚から取り出しテラスまで、虫のおもちゃに運ばせる

・テラスで遊ぶ

- ・おもちゃをひもで巻く。
- ・おもちゃにピクニックシートをかぶせる。
- ・ダンボールの箱におもちゃを入れる。

- ・おもちゃのかごにおもちゃを入れて運ぶ。

<人的環境>

- ・J児・・・園庭で追いかけて遊ぶ。
- ・F児・・・一緒におもちゃを隠して遊ぶ。

<自然環境>

- ・アリ・・・じっとながめる。
- ・木の実・・・木から取ってアリの上に落とす。

- ・今まで行かなかった園庭の山やトンネル等が、安心して一人でいける場所になっている。
- ・虫のおもちゃを使って繰り返し遊ぶことで、様々な遊び方を発見する。

<教師の援助>

- ・A児が安心して遊びを続けて、更に遊びを楽しめるように、A児の遊びを認める言葉をかける。



B児がかかわる保育環境と、その役割や意味

B児に対しても同じように事例を読み取り分析することを繰り返した。(以下は、事例の抜粋)

【5月14日(木)】

事例
B児の姿

事例 1

- ・登園してすぐ、朝の手洗いをする。石けんをつけて泡をたてたり、水を流したりして遊びになる。
- ・「お水こっちにあるわよ。」の担任教師の声かけに反応し、テラス前のたらいへ行って水遊びを続ける。
- ・担任教師からおたまとじょうごを受け取り、1時間おたまでじょうごの中に水を入れるという遊びを繰り返す。
- ・自分のまわりにいる教師や子どもには殆ど関心を示さず、かかわりをもつ姿は見られない。
- ・表情や言葉で自分の気持ちを表すことが少ない。

<物的環境>

- ・手洗い場で朝の手洗いをする。
- ・園庭のたらいの水で、水汲みを続ける。
- ・おたまとじょうご
- ・園庭の手洗い場で、遊具を洗う。
- ・スポンジとたわし

<人的環境>

- ・担任教師・・・室内の手洗い場で水遊びをしていたB児のために、他児の邪魔にならないように、園庭にたらいの水を用意する。

<自然環境>

- ・水

太字・・・B児が自分からかかわった保育環境
 □・・・一連の同じ遊びの中で、B児がかかわった保育環境
 □→・・・遊具を取り出したり、その遊具で遊んだりした場所

B児がかかわった具体的な保育環境や遊び

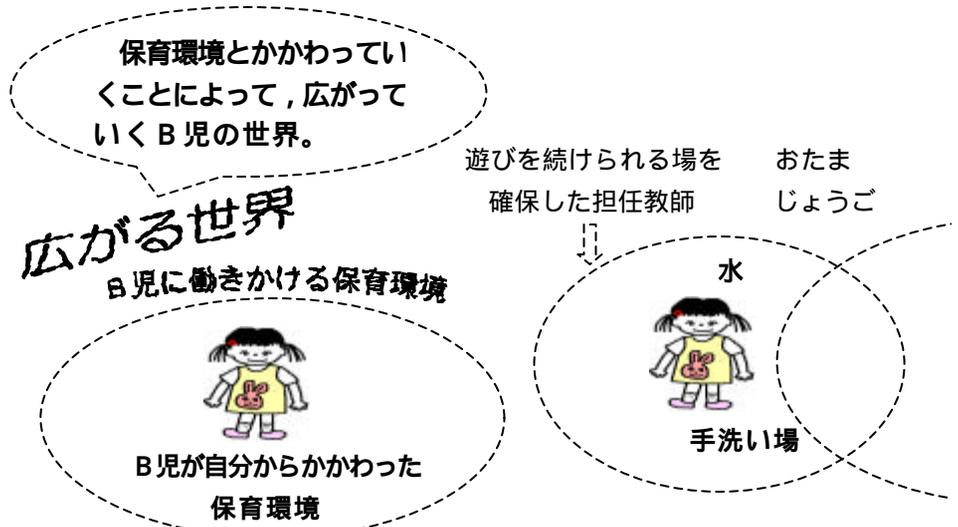
B児にとっての保育環境の役割・意味

- ・自分の好きな水の感触を楽しむことが、気持ちの切り所になる。
- ・水遊びに興味をもって遊んでいたB児の気持ちを受け止めた担任教師の温かい態度で、気持ちを安定させることができる。
- ・自分のやりたいことを邪魔されずに続けられる時間や場所が保障されたことで、満足感を得ることができる。
- ・水遊びの場所を変えた時に、新たに『おたまとじょうご』を呈示したことで、遊びが持続する。

教師の援助

<教師の援助>

- ・B児が室内の手洗い場で楽しんでいた水遊びの場を、他児の邪魔にならずに続けられるよう園庭に移したように、じっくり遊べる場所を確保する。
- ・B児が繰り返し水汲みの遊びを続けたような、遊びに没頭できる時間を保障する。
- ・たらいでの水遊びの時に、おたまやじょうごを呈示したように、興味や関心をもち、遊びを誘発するようなおもちゃを呈示する。



B 児の姿

- ・登園時に、D児から「おはよー！」と声をかけられ笑顔を見せる。
- ・時間をかけずに身支度をすませると、室内を歩きまわり、目についた物を次々に身につける。
- ・新聞紙の剣を持って「Lちゃんどこ？」と探して、L児に剣を渡す。
- ・L児が入っていた、大きな段ボールの箱の中に入る。
- ・C児がお店で「いらっしまてー」と遊ぶ姿を見て、真似して「いらっしまっしえー」と繰り返し一緒に遊ぼうとするが、お店の品物に触らせてもらえず、その場を離れてままごとコーナーに行く。
- ・ままごとコーナーにいたI児・R児のそばで一緒にごちそうを作るが、言葉を交わす様子はない。
- ・担任教師が準備した絵の具に気付くと、自分でスモックを出しそれを着て、絵の具遊びをする。

B 児がかかった具体的な保育環境や遊び

< 物的環境 >

- ・ビニールのマント
- ・すずらんテープの花
- ・紙の腕時計
- ・大きなダンボールの箱の中に入る。

- ・お店（椅子に棒を立てて、画用紙で看板をつけてある。）のそばで「いらっしまっしえー」と繰り返す。
- ・店の品物

- ・ままごとコーナーで遊ぶ。

- ・ままごと道具・病院セット・人形
- ・おもちゃの棚
- ・ロングスカート・布のバッグ

- ・絵の具で遊ぶ
- ・スモックを着る。

< 人的環境 >

- ・D児・・・登園時B児に「おはよう！」と声をかける。
- ・L児・・・姿を探し、新聞紙の剣を渡す。
- ・C児・・・お店やさんを一緒にやろうとそばに行くが、店の品物を貸してもらえない。
- ・I児・R児・・・ままごとコーナーで一緒にお料理をする。言葉でのかかわりは見られない。

B 児にとっての保育環境の役割・意味

- ・ビニールのマントやすずらんテープの花は、身につけるだけで遊んでいる楽しさを味わえる。
- ・大きいダンボールのような空間は、そこに入るだけで自然に他者との触れ合いが生まれ、他者に目を向けるきっかけになる。
- ・C児が『お店』で使う具体的な物を持ち出したことで、目で見ただけで『お店ごっこ』を連想し、その遊びを真似したくなってC児とのかかわりが生まれる。
- ・C児と遊べなかったB児は、慣れ親しんだままごとコーナーに行くことで、安心して気持ちを切り替えることができる。

< 教師の援助 >

- ・遊びの中で身につける物や、お店の表示のような、その時期の子どもの興味をとらえて遊びに必要な物を目につくところに用意しておく。
- ・段ボールの箱のように、他者とのふれあいが生まれるような場を設定する。
- ・お店の表示のように、目で見て具体的に遊びが連想できるような物を目につくところに用意しておく。
- ・子どもが“お気に入り”の、安心して過ごせる場所を把握し、いつでも行くことができるようにしておく。

教師の援助

- ・登園してすぐに、朝の手洗いを行う。途中で少しの間、手洗い場を離れた際に、水道の場所をL児にとられる。
- ・手洗い場に戻ると、L児に向かって「こっちがいい！こっちBが使ってたの！」と言い、L児が譲らないと泣き出す。
- ・担任教師が2人の間に入り、お互いの気持ちを聞いてそれぞれに言葉をかける。B児はL児がいなくなり、担任教師に促されると自分が使っていた場所であぐらをつける。
- ・絵本を見たり、担任教師に読んでもらおうとするが、担任教師には読んでもらえず、絵本を置いてままごとコーナーに行って遊ぶ。
- ・昼食後、『美容院ごっこ』のブラシをS児と取り合って、「いや！」「私の！」と大きな声で言う。

< 物的環境 >

- ・L児と手洗い場の取り合いをする。
- ・『はらぺこあおむし』の絵本を取り出してみる。

- ・ままごとコーナーに行く

- ・楽器を出す。
- ・おもちゃの車を出して、走らせる。
- ・おもちゃの棚から取り出す。

- ・ままごとコーナーで遊ぶ

- ・ロングスカート・ティアラを身につける。
- ・布のバッグにままごとの食べ物を入れる。

かおも取り出す棚

- ・泣いているP児の涙をハンカチで拭く。
- ・ワゴンに乗っているブラシやゴム・ピンを使う。
- ・S児とブラシの取り合いをする。

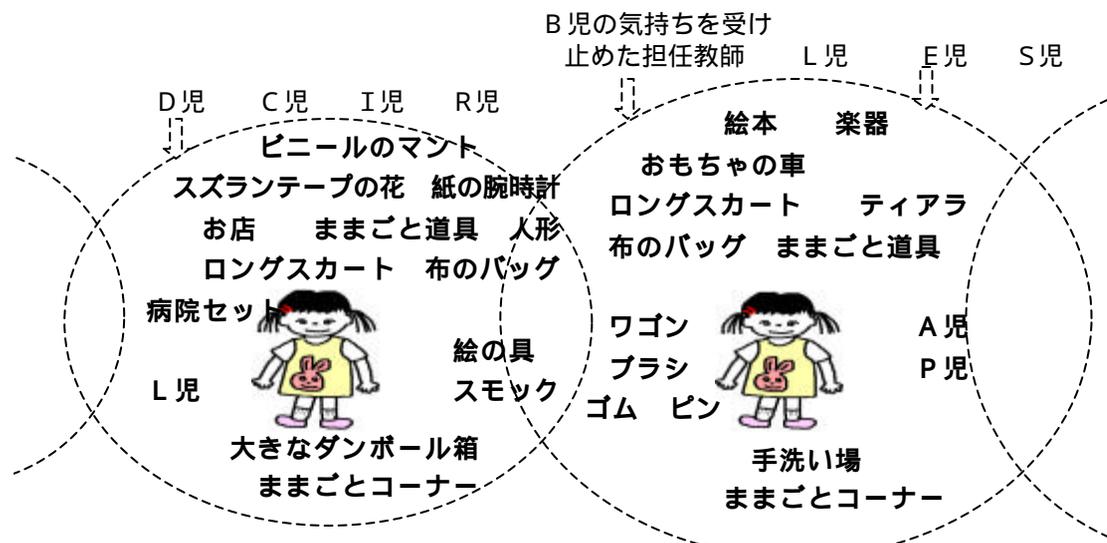
< 人的環境 >

- ・L児・・・B児と手洗い場をめくり場所の取り合いをする。
- ・担任教師・・・B児とL児のトラブルの際に、それぞれの気持ちを受け止める。
- ・A児・・・車で遊んでいるA児のそばに行き一緒に車を走らせる。
- ・E児・・・B児のそばに来て一緒に遊ぶ。

- ・共有の場である手洗い場を使うことで、場の取り合いがおこり、自己主張のきっかけになる。
- ・自分が慣れ親しんだままごとコーナーに行くことで、「ほっ」と安心し、気持ちを落ち着けて気持ちを切り替えようとする。
- ・一緒に遊ぶ中で数の限られた遊具を共有して使うことで、物の取り合いがおこり、自己主張のきっかけになる。

< 教師の援助 >

- ・トラブルの際には、子ども同士の関係の調整より、それぞれの子どもの気持ちを十分に受け止めて、その子自身がトラブルにどうかかわるかに目を向けた対応をする。
- ・自分の気持ちを言葉で表現している姿を大切に、その思いを受け止める。
- ・子どもがお気に入りの、安心して過ごせる場所を把握し、いつでも行くことができるようにしておく。



B 児の姿

- ・登園し、身支度をすませるとすぐに、どちらからともなく近づいていってK児と一緒にダンボールの家に入って遊び始める。
- ・E児も加わり、ままごとコーナーでお互いを意識した会話を交わしながら、お料理を作ったり出かける用意をしたりして遊ぶ。
- ・遊びの場をテラスやダンボールの家に移しながら、3人で遊びを続ける。
- ・K児と遊んでいて、「外に行きたい。」「ままごとを続けたい。」と意見が分かれた時に、「後で外に行こうね。」とK児に言ってK児の気持ちを受け入れて遊びを続ける。
- ・E児を追って園庭に行き、担任教師やそばにいた子ども達と一緒に3歳児の保育室前の園庭で、鬼ごっこをする。

B 児がかかった具体的な保育環境や遊び

< 物的環境 >

- ・ダンボールの家の中に入る。

・ままごとコーナーで遊ぶ

- ・ままごとの道具で料理を作る。
- ・布のバッグにままごとの食べ物を入れる。

・テラスで遊ぶ

- ・ピクニックシートを敷く。
- ・人形の布団に人形を寝かせ、ダンボール箱の車に乗せて遊ぶ。
- ・自分の引き出しから赤白帽子を出す。

・ダンボールの家の中で遊ぶ

- ・ままごとの食べ物・ままごとの食器
- ・Bブロックで武器を作る。

- ・ままごとコーナーで、病院セットを使う。
- ・園庭の鉄棒で前まわりの練習をする。

< 人的環境 >

- ・K児、E児・・・ままごとコーナーやテラス・ダンボールの家で一緒に遊ぶ。
- ・L児・・・武器を持ってかかってくる、B児は「やめて」と拒否する。
- ・A児、M児・・・ダンボールの家のまわりで、追いかっこ、戦いごっこのように遊ぶ。
- ・N児・・・『病院セット』を使うN児を見て、『病院セット』を使う。
- ・担任教師・・・一緒に鬼ごっこをしながらルールを教えてもらう。
- ・鬼ごっこに参加した子ども・・・一緒に鬼ごっこをする。

< その他の環境 >

- ・鬼ごっこをした園庭

B 児の保育に環境とついでの意味

- ・ままごとコーナーで、一緒にままごとの道具を使うことで、物や言葉のやりとりが生まれる。
- ・ダンボールの家の中に一緒に入ることで楽しさを感じ、遊びが誘発される。
- ・教師と一緒に鬼ごっこを楽しむことで、ルールを知る。

教師の援助

< 教師の援助 >

- ・ままごとコーナーやままごと道具、ダンボールの家等、子どもがその場を共有したり一緒に使ったりすることで自然にかかわりをもって遊べるような場所や物を用意する。
- ・子ども達の中に入り一緒に遊ぶことで、遊びのルールや楽しさを伝える。

- ・登園すると身支度をしながらまわりの子どもに自分から声をかけて遊びに誘う。
- ・R児・Q児と一緒に、ままごとコーナーでお互いに声をかけ合いながら、その場にある様々な遊具を使って遊ぶ。
- ・園庭の砂場ではない場所で、実習生・E児・D児・H児と一緒に砂の山を作る。
- ・保育室前の園庭で、3～4人の子どもと一緒に、ホイッスルを使って合図をしながらかけっこをする。
- ・担任教師にホイッスルの使い方を「交替よ。2回ずつ。」と言われ、何人かの子どもと交替に使って遊ぶ。
- ・B児は、自分がホイッスルを使うと他児に貸すが、すぐにまた「貸して。」と声をかけて借りに行く。
- ・昼食後、担任教師が準備した絵の具遊びに参加し、集中して描く。

< 物的環境 >

・ままごとコーナーで遊ぶ

- ・ままごとの道具でお料理を作る。
- ・ままごとのテーブルに食器や食べ物を並べる。
- ・牛乳パックの椅子を指さし、座るように他児に言う。
- ・ダンボールの洗濯機で洗濯をする。洗濯物を小物干しに干す。
- ・ロングスカートををはく。
- ・紙袋にゴムのおもちゃを入れる。
- ・おもちゃの棚の透明の入れ物から取り出す

・テラスで遊ぶ

- ・ピクニックシートを敷く。
- ・布のバッグにおもちゃを入れ、持っていく。
- ・おもちゃの棚から持って行く。

- ・砂場のカップで砂山に水をかける。
- ・登り棒を上ったりすべり降りたりする。
- ・ホイッスルでかけっこの合図をする。
- ・スモックを着て、筆を使い画用紙に絵の具で描く。

< 人的環境 >

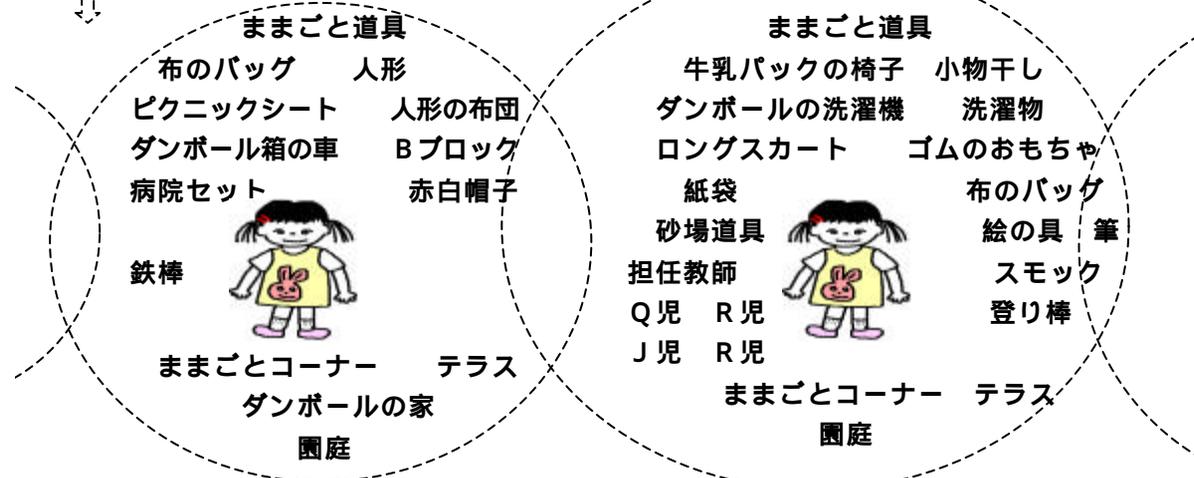
- ・担任教師・・・B児にホイッスルを渡し、みんなで順番に使うように声をかける。
- ・Q児、R児・・・ままごとコーナーで一緒に遊ぶ。
- ・J児・・・遊びの途中でB児から声をかける。
- ・E児・・・何度も要求され持っていたおもちゃを一つ渡す。
- ・実習生、E児、D児、H児・・・一緒に砂山を作る。
- ・一緒に登り棒で遊ぶ。
- ・M児、R児、E児・・・ホイッスルのやりとりをしながら、かけっこをして遊ぶ。

- ・ままごとコーナーに洗濯機や小物干しのような、いつもと違うものがあることで、遊びに広がりや生まれる。
- ・『かけっこ』の遊びに1個のホイッスルを使うことで、みんなで使うものがあることに気付く。

< 教師の援助 >

- ・子どもが、その場を共有したり一緒に使ったりすることで自然に一緒に遊べるような場所や物を用意する。
- ・子ども達の中に入り一緒に遊ぶことで、遊びのルールや楽しさを伝える。
- ・いつもと違うものを呈示することで、遊びに変化をもたせる。
- ・幼児の成長や遊びの場面をとらえ、遊具の数を調節する。

K児 E児 L児
一緒に鬼ごっこをした担任教師
A児 M児 N児
一緒に鬼ごっこをした子ども達
ホイッスル E児 D児 H児 M児



保育環境とかかわる姿からとらえたA児・B児の変容

A児・B児が保育環境とかかわる姿を継続観察する中で、次のような変容がとらえられた。

保育環境とかかわる姿からとらえた、A児の変容

笑顔が少なく緊張していたA児は、時間をかけて他児の遊びを見ることや、自分が親しみをもてる汽車のおもちゃを手にする事で安定していった。そこには、目で見える『床にビニールテープを貼って線路に見立てた場所』が、A児が遊べる場所として大きな意味をもっていたと考えられる。その後も、汽車のおもちゃを使ってその場で遊ぶことが繰り返され、A児にとって安心して遊べる場所と遊具になっているようだった。

また、A児は砂で作ったごちそうや粘土のだんごを担任教師に渡すことで、言葉を交わさずにかかわりをもとうとしていた。その際に、担任教師がA児からのかかわりを喜んで受け止め、温かく接したことが、A児に安心感をもたせ、次第に、ままごと道具やゴムの虫のおもちゃ・車のおもちゃを使って他児とかかわりを持つようになった大きな要因といえるのではないだろうか。また、担任教師の働きかけにより他児の目がA児に向いたことから、同じ場で遊ぶ際にかかわりが生まれ、一緒に遊びを楽しむ姿も見られるようになった。

このように、繰り返し保育環境とかかわることによって安心感を得て、安定して遊べるようになったA児は、Bブロック等の遊具にも自分から進んでかかわり、楽しんで遊んだり工夫して遊んだりするようにもなった。

2学期に入ると、今まで自分からは行かなかった園庭の山やトンネルで遊ぶようになった。こうしたA児の姿からは、安心して遊べる場が広がっていることが感じられた。

保育環境とかかわる姿からとらえた、B児の変容

手洗い場で手を洗っているうちにそれが水遊びになった時、担任教師の配慮により園庭のたらいに場所を移して水汲みの遊びを続けたB児は、自分のやりたい遊びを十分な時間の中で行うことができ、満足感を得られたのではないだろうかと感じられた。

B児は、ままごと道具・ハンドルのおもちゃ・人形・ロングスカート等、自分が目にした遊具を、次々に手に取ったり身に着けたりして遊んでいた。また、ままごとコーナーで繰り返し遊ぶことで、その場に慣れ、安心して遊ぶ様子も見られた。それらの様子から、いつでも自由に取り出して遊んだり身に着けたりするものがあることで、更に自分から遊びに取りかかろうとする気持ちになっていることや、同じ場で繰り返し遊ぶことがB児に安心感をもたせていることが感じられた。

B児は更に、ままごと道具等、他児と同じ遊具を使うことで他児とかかわりをもって遊ぶようになり、その中で、初めのうちはお互いに自分本位で一方的だったかかわりが、次第に相手を意識したやりとりのあるかかわりに変わっていった。

遊具の取り合い等があっても、相手に対してあまり自分の気持ちを表さなかったB児だが、6月末頃には、手洗い場の水道を取り合って相手に向かい「こっちがいい！」と言い、ブラシを取り合って「いや！」「私の！」と主張するようにもなった。このように、保育環境とかかわる中で人とかかわりが育つ姿が見られ、10月には一つのホイッスルを数人で使って遊ぶ姿も見られた。

研究のまとめ

1．A児・B児の姿からとらえた3歳児の特性

A児・B児が保育環境とかかわる姿を見ていく中で、次のような共通点が見られた。

- ・ 入園当初は、自分が今までかかわったことがあると思われる遊具を好んで使う。
- ・ 同じ遊具を何度も使うことで、その遊具を安心して使えるようになる。
- ・ 同じ場所で繰り返し遊ぶことで、その場所が安心して遊べる場所・居心地の良い場所になる。

- ・ 同じ遊具を使って遊ぶことや同じ場所を共有して遊ぶことから、言葉はなくても自然に他児とかがわって遊ぶ姿が見られるようになる。
- ・ 安心して遊べる場所に行くことや、そこで遊ぶことによって気持ちを落ち着けたり切り替えたりする。
- ・ 担任教師に名前を呼んで声をかけられたり、自分の思いを分かってもらったりすることで、自分を受け入れてもらったと感じ、安心感を得る。
- ・ 十分に保障された時間の中で、安心してじっくり遊ぶ。
- ・ 遊具や自分を何かに見立てて遊ぶことを好む。

このようないくつかの共通点の中から、3歳児の特性として次のようなことが考えられた。

- ・ 同じ遊具を繰り返し使うこと、同じ場所で繰り返し遊ぶことで安心感を得る。
- ・ 言葉での表現が少なく、遊具を媒体にして人とかがわりをもつ。
- ・ 目に見える環境に左右されやすい。
- ・ 担任教師とのかかわりの中で安心感を得る。

更に、A児・B児を取り巻くクラスの子も達や保育体験研修等で観察した他園の3歳児から、次のような姿が多く見られた。

- ・ 見たい・触りたいという気持ちがあると、教師の言葉や周囲の状況にとらわれず、自分の思うままに行動する。
- ・ 自分が興味・関心をもったものにこだわりをもつ。
- ・ まわりの状況を考えずに自己主張する。
- ・ 先の見通しをもって考えることが難しい。

また、安定して自由に遊びに取り組み始めるようになるまでの期間や、遊具に安心して手を伸ばせるようになるまでの期間、他児とのかかわり方担任教師へのアピールの仕方等、様々な場面で保育環境にかかわる姿の違いは大きく、その違いは5歳児より更に大きいのではないかと感じられた。そして、3歳児の観察を続ける中で、この大きな個人差も3歳児の特性といえるのではないかと感じられた。

2. A児・B児にとっての保育環境の役割や意味

A児・B児が保育環境とかがわる姿を継続観察する中で、保育環境の持つ役割や意味が、幼児の成長と共に変化していくことが明らかになった。

入園当初の不安定なA児・B児は、遊具や場所と繰り返しかがわることで次第に安定していった。いつでも同じ場所に同じようにあったこの時の遊具や場所は、使いたい時に使える・行きたい時に行ける、という安心感をA児・B児にもたせたのではないだろうか。また、保育環境に慣れるのに時間がかかるA児にとって、遊びに取りかかるまでに十分な時間の保障があったことや、B児にとって繰り返しの遊びを楽しむ十分な時間が保障されていたことが、安心感や満足感を与える大きな意味をもっていたといえるだろう。このように、入園当初の不安定な幼児にとって、保育環境は拠り所であり、安心感や満足感を与えるという役割をもっていたと考えられる。

A児にとって安心できる場所だった『ままごとコーナー』という保育環境も、そこで繰り返し遊ぶことでA児が安定すると共に、他児とのかかわりを生む場所にもなっていた。また、A児がかがわる『汽車のおもちゃ』や『ままごと道具』等の様々な遊具は、持っているだけで安心することから、次第に他者とかがわる媒体・遊びを楽しむためのもの・遊びを変化させるもの、というようにA児の成長と共に役割が変わっている。

B児の場合も、安心して過ごせる場所だった『ままごとコーナー』で『ままごと道具』を使って繰

り返し遊ぶことにより、そこが他児とのかかわりを生む場所になっていった。その中で、言葉で表現することの少なかったB児は言葉のやり取りをして遊ぶようになり、自分からの一方的なかかわり方が、相手を意識したかかわりに成長していった。このように、保育環境とかかわる中で人とかかわりが育つと同時に、同じ保育環境と繰り返しかかわることで、新しい遊び方に気付いたり、工夫して遊んだりする姿も見られるようになった。

更に、A児・B児は共に保育環境とかかわって成長していくことで、自分のまわりの新たな保育環境にも目を向けるようになり、新しい保育環境に自分からかかわろうとする様子を見せている。この時の保育環境は、A児・B児に『新しい世界』を与える役割をもっているのではないだろうか。

こうしてA児・B児は、それぞれの成長や変化に即した保育環境とかかわったことで、安定していく姿を見せたといえるだろう。そして、安定したA児・B児が、自分から進んで遊具や友達・先生とかかわり、その中で生き生きと楽しんで様々なことに取り組んでいた姿は『自己発揮』している姿ととらえられるのではないだろうか。

以上のように保育環境の役割や意味は、それぞれの幼児一人一人にとって違う役割や意味をもち、その変化も一様ではないと考えられる。

3. 3歳児にとって望ましい環境とは

1. 2. でとらえた3歳児の姿から、3歳児にとっての望ましい保育環境として考えられることがいくつか挙げられた。

- ・ 自己表現や個人差を、丸ごと温かく受け止めてくれる担任教師がいる。
- ・ なじみのある遊具や興味のある遊具が、いつでも自分で取り出せる場所に置いてある。
- ・ 入園当初は、十分な数の遊具が用意してある。
- ・ 目で見て分かりやすく示したり置いたりしてある遊びの場や遊具がある。
- ・ 言葉のかわりに人とかかわる手段になるような遊具がある。
- ・ 自然に他児との触れ合いが生まれるような空間がある。
- ・ やりたい遊びを伸び伸びと続ける場所が保障されている。
- ・ いつでも行くことができる、安心して居心地のよい場所がある。
- ・ やりたい遊びを何度も繰り返し、満足いくまで楽しむことのできる時間が保障されている。
- ・ 生活時間を細かく区切らず、余裕のある時間の中で過ごすことができる。

3歳児は個人差が大きく保育環境の持つ役割や意味は一人一人の幼児によって異なると思われるため、望ましい保育環境を考えていく上では、一人一人の幼児に即した保育環境を工夫し、保育環境とかかわる幼児の姿や思いに添って再構成を行う教師の配慮が大きく影響すると考えられる。

『物的環境』と繰り返しかかわることで安定する3歳児の姿から、3歳児にとって『物的環境』とのかかわりは大切だと考えられるが、その『物的環境』を準備するのが教師であることを考えると、教師の役割の大切さを再確認する必要がある。3歳児の保育観察を繰り返す中でも、担任教師の姿は『人的環境』として様々な意味で3歳児にとって大きな存在になっていると感じられることが多かった。

3歳児が担任教師の姿を目で追ったり確認したりして安心する姿や、担任教師の言葉を真似する姿は多く見られ、3歳児が担任教師の存在を強く意識していることが感じられた。また、幼児とかかわる際に、その子の名前を呼んでかかわったり、言葉にできない思いを感じ取ったりすることを繰り返す中で、幼児が担任教師に親しみを感じ、安心感を得て安定していく姿が見られた。

このように、幼児と丁寧にかかわりながら保育環境を考えていく際には、3歳児が初めて家庭を離れて生活することを考慮し、幼稚園での生活の時間の流れや雰囲気至少在りでも家庭生活に近づくよう

に考える等の配慮も大切だと思われる。

4. まとめと今後の課題

A児・B児が保育環境とかかわる姿を継続観察していく中で、3歳児にとっての『保育環境』の役割や意味は、一人一人の幼児によって異なることが明らかになった。そのため、教師は幼児一人一人の個人差を認め幼児を丸ごと受け止めて、その子が感じたことや思っていることを丁寧に読み取りながらそれぞれの幼児に即した配慮をしていくことが必要である。幼児にかかわる基本的な教師の姿勢は5歳児に対しても同じだが、5歳児に比べ生活経験が浅く、未発達な部分の多い3歳児は保育環境の影響を受けやすいため、より細やかな教師の配慮が必要だと言えるだろう。

本研究では、これまで文献等だけで理解していた3歳児の姿を実際に継続観察することから、3歳児の特性を探ることができた。保育環境とかかわる幼児の姿やその子の内面の読み取りについて具体的に示し、教師の配慮や望ましい保育環境についてもまとめることができた。これらは、3年保育の教育課程を編成する際のヒントになるのではないかと考える。同時に、実際に3年保育を進めていく中でも、資料として参考にしてほしいと願っている。

今年度は、3歳児が保育環境とかかわる姿に視点をあて、着目児2名を継続観察することによって3歳児の特性を探ったが、研究会議の中では、一つ一つの保育環境が持つ意味についても考えさせられることが多かった。今回とは別の視点で、保育環境について探っていくこともできるだろう。

また、保育観察の中で、言葉での表現が少ない3歳児が、徐々に他者とかかわりの中で言葉を獲得し、言葉を使って自己表現しようとする姿が見られるようになっていった。今回の研究では、『言語環境』については触れなかったが、言葉の面から3歳児の姿をとらえていくことも必要だと思われる。

更に、4歳児についても同様に考えていくことが必要だろう。

本研究を進めるに当たり、洗足学園大学附属幼稚園には、10ヶ月にわたり保育観察をさせていただきましました。3歳児の保育観察がなければ成り立たない研究であっただけに、ご快諾いただいたことでこの研究をまとめるまでに至りました。本当にありがとうございました。

また、お忙しい中ご助言をいただいた先生方をはじめ、この研究を様々な形で支援して下さった研修員所属園の園長先生並びに教職員の皆様に心より感謝申し上げます。

【保育観察協力園】

洗足学園大学附属幼稚園

【参考文献】

高橋恵子，波多野誼余夫『生涯発達の心理学』岩波書店	1990年
柴崎正行『幼児の発達理解と援助』チャイルド本社	1992年
天野優子『3歳は人生のはじまり』ひとなる書房	1995年
小田豊，神長美津子『3歳児保育のヒミツ』ひかりのくに	1995年
柴崎正行『環境づくりと援助の方法』ひかりのくに	1997年
川原佐公『3歳児マニュアル』ひかりのくに	1997年
阿部和子『続子ども心の育ち —3歳から5歳—』萌文書林	2001年

【指導助言者】

東京家政大学教授（川崎市総合教育センター専門員）	柴崎 正行
川崎市教育委員会学校教育部指導主事	青柳 道子
川崎市総合教育センター研修指導主事	大久保 光