

研究課題 子どもの特性を踏まえたクラス経営 —個々の子どもの育ちの経過から—

学校法人雑司ヶ谷学院雑司ヶ谷幼稚園

松田 彌生

他3名

I はじめに —これまでの実践からの学びと本研究への取り組み—

1. 幼稚園教育の目的と現状の共通理解

現行の幼稚園教育要領においては、「幼稚園は学校の始まり」との認識の下で、学校教育共通のねらいの3点「知識・技能」「思考力・表現力」「学びに向かう・人間性」および、教育のねらいとして就学までに育つことが期待されている10の姿（健康な心と体・自立心・協同性・道徳性規範意識の芽生え・社会生活とのかかわり・思考力の芽生え・自然とのかかわり生命尊重・数量や図形、標識や文字などへの関心感覚・言葉による伝え合い・豊かな感性と表現）が示されている。一方で、指導における計画に対しては、第1章第4において（1）「指導計画は幼児の発達に即して一人一人の幼児が幼児期にふさわしい生活を展開し〜」（2）「具体的なねらい及び内容は幼稚園生活における幼児の発達の過程を見通し、幼児の生活の連続性季節の変化などを考慮して、幼児の興味や関心、発達の実情などに応じて設定」「幼児の行う活動は、生活の流れの中で様々に変化するものであることに留意し、望ましい方向に向かって自ら活動を展開していくよう必要な援助」。さらに、第5において「障害のある子どもへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していく」とされ、異なる個性や環境条件の中で育つ子どもの実情に応じる重要性が述べられ、目標とされる視点に対して、子どもとその環境に合わせた方法がとられることが述べられている。

幼稚園教育要領には、どの子に対しても幼児期に育つことが望ましいと考えられている認知的、非認知的能力や活動経験が示されているが、発達や学習による変化がめざましいこの時期は、子どもの資質や養育状況内容によって、一人一人の子どもの経験内容や習得過程とその発揮の仕方、表し方、その変化の契機には個人差が大きい。子ども一人一人については、標準的、一般的な言動や活動に限らず、その子における「集中」やその子における「表現」が個々に伸びる過程として捉え、子ども主体の成長が基本と考えられる必要がある。幼稚園教育は集団活動として、保育の環境と活動設定および保育者の誘導、指導助言など行われている。社会性を養い、集団活動への適応への指導が意図されやすいが、子ども同士の活動における共感の体験や相互の学び合いの役割が極めて大きいことも明らかである。集団活動や生活習慣への適応と子ども同士での遊びの充実の体験の双方が、子どもの円満な育ちには欠かすことはできないと考えられる。

現在の社会情勢下の保育現場においては、入園前の家庭環境や子どもの資質の違いによる子どもの興味関心や生活習慣、その自立の程度の個人差は大きくなる傾向が強く、初めて集団生活への適応に特に配慮を要する子どもに対する保育の在り方の検討の必要性が高まっている。同じ保育活動状況に適応しやすい子どもも適応しにくい子どももいる。苦手な子どもをクラスの集団活動にどう誘導するかの方法とともに、その子どもが適応しやすい活動や状況を作ることによって、結果的に指導のねらいが達成されるような柔軟な計画性も重要と考える。多様な子どもそれぞれが園での生活に適応して、自己充実するとともに集団状況そのものが育って、子ども自らで育とうとする力が培われる保育展開の視点も重要と考える。

2. 本園の実践状況の確認

本園では、子どもの自発的な活動の中での知識や技能の学びを大切にし、自己探求や多様な他者との交流による社会性の育ちを、遊びを中心とした保育の中で支えている。さらに、設定された環境における保育者主導の活動において、クラスの仲間、異年齢の子どもと共にやる身体活動や季節や社会行事にかかわる活動に自分なりの在り方で参加することで、子ども自身の興味や関心を広げ、環境に誘発されての自己発揮による諸能力の発達や様々な感情体験、自己意識の変化の契機となることを期待して、設定活動を行っている。

これまでの園内研究において以下の点を確認してきた。遊び活動と設定活動における子どもの参加の仕方や能力の発揮の仕方は、個人により異なる。遊びの展開状況や身体的負担を考慮した柔軟な時間と内容の設定を行うことによって、気持ちや行動の切り替えによる自己コントロールを生み出し、メリハリのついた生活ともなっている。年間の生活の見通しや節目として子ども自身が目的を持つ。また、繰り返しの活動によって、自分の力を粘り強く鍛えていくなど、遊びとの相乗効果があることを認められる。しかし、その活動の活かし方、効果はこどもの特性によって異なり、必ずしも同等の効果を持つとは言えないことが課題である。

3. これまでの実践研究からの示唆

これまでの実践研究から得た示唆の本年度の実践研究の課題。(重視点に下線)

(1) 幼稚園教育の目標に対する個の育ちにおける集団活動の意義(2022年度研究)

計画的活動(一斉活動)と子どもの自由な遊び活動との関連をとらえて、個性や能力の異なる子どもについて個別的に、遊び、生活習慣、一斉活動それぞれへの取り組み方、そこからの学習や変化へ契機をとらえた。結果の概略を表に示す。各保育活動のねらいもとの環境構成、保育者の指導による保育状況に対して、子どもの側は自分なりの対応をしていることを大切にしながらの展開が次の育ちにつながると考えられた。

1. 保育者の計画的設定活動は、日常的繰り返しの活動と短期的特殊な活動(行事等)があるが、そこでの子どもの体験、学び方(指導のねらい)は異なる。前者は「自己を

発展させながら」、後者は「他者とともにありながらそれぞれに」であるが、いずれも子ども自らが興味関心、意欲を持つこと、子ども同士ども、保育者と子が繋がることが基盤となる。

2. 子どもの資質・個性により育ちの過程は異なり、遊びにおいても設定活動においても、子どもは自らの状態に合わせて参加、行動、かかわり方を選択調整している。

保育者の援助・指示等は子どもの意図や要求を起点とすることが自発性を高める。

3. 設定活動体験の遊びへの効果としては、遊びのイメージの広がり、他者への配慮、物の扱いなどへの間接的な影響と、保育者からの積極的誘導なしで活動内容を自分たちの遊びとして行って習得するなどの直接的影響がある。

以上のように、長期の指導計画に基づく保育は各園の特色によるが、基本的な子どもの育ちを偏りなく保障するための保育者による活動計画に対して、子どもがどのように主体的に対応していたかを大切に受け止めながら進めることで、園に固有な活動がそれぞれの子どもにとって有意義な経験となっていくとみられる。

こうした視点から、幼稚園生活の中で、特に自分の興味関心と集団状況との関係、自分と仲間との関係への意識が育ち、他者からの評価や仲間関係による自己コントロールがみられる年中組の時期における主体的体験が、年長児期になってからの、集団活動や課題活動への積極性や自分なりの取り組みへの自信のもとを作られるものと考えられる。

表1 設定活動と自由遊び活動での子どもの体験の違いと相互関連

平常設定活動（生活活動・リズム活動 他）	自由遊び
<p><u>設定活動 他に合わせて動く一構成的空間・時間</u></p> <p>・着席 習慣行動 同行動 交互动</p> <p>・指示による行動・音楽、合図、言葉等による誘導活動（文字学習。音感、運動、リズム）</p> <p>↓</p> <p>積み重ねによる自己修正 上達感 協働感）</p> <p>↓</p> <p><u>園行事活動（運動会）一開放的運動的空間・時間</u></p> <p>運動の繰り返し 運動技能の発揮、</p> <p>集団活動 所属感（競争・協力・ルール）</p>	<p><u>自由遊び 自分から自分で一多面的複層的空間時間</u></p> <p>自由に自分の興味の展開</p> <p>他児との出会い、誘発、応答</p> <p>↓</p> <p><u>一緒に、向き合って一関係形成感・個別的空間時間</u></p> <p>遊びのイメージの共有</p> <p>遊びの拡張、内容展開 個々の遊びの多様化</p> <p>↓</p> <p>遊びの共同設定・イメージ・アイディアの交換</p> <p>（遊びのテーマ発見展開、方法創作）</p>

発表・達成感 ↓ 園行事活動（クリスマス会）—創作言語的 間・時間 設定役割・指定行動・自己完結と一体感 自主練習、充実感、自信	↓ ⇔自分で工夫して 場の活用や素材の発見、役割の自覚、活動の 連鎖、目的と手段、全体と部分の見通し
---------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

（２）多様な子どもの年中組時期の体験の仕方（２０２３年度研究）

① 年中組の育ちに対する保育のねらい

年中組（４歳児）特有の育ちの過程の具体的理解からのねらいと配慮点

1. 3歳児的特性（依存性 自己中心性）と 5歳児的特性（自立性と社会性）との共存。自己充実（内に向かう）と 社会的存在感（外に向かう）との間の揺れがある。一人遊びから並行遊び、連合遊びへと進み、友達との遊びの経験から他人へ関心と自分への気づきがある。できることとできないこと、他者への気づきから友達との違いに気づく。全身運動が自由に、同時に部分機能が活発になるがまだなめらかではない。自分の思い、やりたいことができない、思うように相手に伝わらないことなどで、感情が先に立ちその表れは個人差が大きく、多様で繊細な面がある。

2. 自己安定感と自己発揮。他と対等な相互作用の体験を大切に。相互受容関係を大切に、相手の気持ちを考えて互いに受け入れ合うように。保育者も子ども同士も、よい—悪い、早い—遅いなどの評価による方向付けよりも、互いを大事にしながら自然な関係成立を促す。

3. 他者との協働体験を大切に。安心できる友達関係（気の合う友達を持つ）ことから、集団性を培う。興味・関心の共有（遊び方、遊具への関心 日常体験の共通性）、仲間との出会いの中で、新しく生まれたことを大切にして、小さなことでも相互作用の継続（イメージの共有）を優先して保育者の介入を控えながら、外からのサポートとして安全性確保や物の使用などの援助をする。

4. 身体機能の安定・促進や新たな知識の習得の機会。移動（スピード）、障害物にかかわる（よける、よじ登る）など身体活動は「できる」実感になるので、遊具の設定やルール設定による遊びへの機会を作り。自分たちの目的で活動を進められるよう時間的にも配慮をする。

② 子どもの育ちの姿

発達状態の異なるタイプ「A 慎重漸進的タイプ・B 平均的なタイプ・C 積極自立的タイプ」について異なる経過が認められた。

1. 年中時期は自分のやりたいことを意識し、自分のやり方に関して周囲の物や人も視野に入れるようになる。思いは複雑になるので、子どもやりたいことや友達の好みなどの

気づきと行動への表れについて、理解して否定せずに受け入れることが重要。

2. 自分の思いの実現と周りの人間関係や物的現実、生活のルールなどの制約との調和をはかる努力をしているが個人差が大きい、Cタイプはほぼ学年当初から、Bタイプは1学期後半から、Aタイプは、学年後半になって安定する状態で、差はあるが集団活動への興味は同様に育っている。

3. いずれも、自分の好きな遊びが仲良しの友達によって安定して持続する、さらに他の子どもの参加、または他への合流、或いは他のテーマへの発展と、拡張変化する過程の体験を経て、園の生活習慣、集団活動も自分のこととする積極的態​​度となる。子ども自身の世界が広がることが、他者の受け入れへとなる。

4. 遊べない、よくできないなどの状態において、一般的なルールや他者との関係を優先せずに、その子における問題として解決の手がかりを共に見つけることで、子ども自身が解決へ向かう。

5. 身体活動は子どもの自己実現の基であることから、「動ける、やれる、できる」実感となるので、動く楽しさや、動く可能性の拡大の体験は自己肯定感の中核になる。

6. 自ら育つ力の実感として、自発的な遊びのなかで必要に応じて自然に訓練されていくことで育ちやすい。リズム活動は子どもにとって、友達や保育者と一緒に楽しむ場となって、忍耐強く手足を動かす体験が、他の運動遊び、縄跳び、跳び箱等についても正しいやり方で、粘り強く取り組む姿勢と繋がる。

③ 保育者のかかわりの配慮

異なるタイプの子どもに対する保育上の配慮として以下のような点が見いだされた。

1. Aタイプの子どもにとっては、同一活動体験による動きの上達が、他児の遊びへの参入をしやすくしている。

2. 保育者の子どもたちの行動に対して、注意、容認、見守り、援助、推奨など、どの様にかかわるか、子どもの状態同一活動場面でも子どもの状態に合わせた選択が必要である。

3. 年中組においてクラス全体への指導のねらいが先に立つと、ねらいと子どもの状態とに落差がある場合がある。保育者の指導に合わせることを気にして、自分からの学び、努力が育ちにくくなることが危惧される。年長組になってから全体活動への意識化を図るようにしたい。

自分の身体活動に対する不安、苦手意識を持たないことが、生活への積極性、自己肯定感の形成の要件になるので、運動的遊びの中でその子なりの工夫に加えて仲間からの学習や支援によって上達する経験を増やして、身体運動に自信をつけるようにする。

(3) 今後の保育への示唆

1. 保育者の計画的設定活動は、日常的積み重ね的活動と短期的特殊な活動（行事等）

とがあり、そこでの子どもの学びは異なるが、子どもの取り組み方は相互に関連している。本研究事例では、前者は設定状況や課題に対して既知経験から自己判断で活動を進めながら、後者は場面や他者と相互作用しながらであるが、いずれも子ども自らが興味関心と意欲を持つこと、子ども同士が繋がることが基盤となる。双方の場面での活動体験が他方での活動を支えており、一貫した子どもの状態を理解した助言が必要である。

2. 発達過程の異なる子どもへの偏りのない保育として長期的な成長の見通しを持ち、個々の保育のねらいによる活動を、先につながる「過程」として現時点での子どもの行動を成果としないことが大切である。

3. 幼稚園生活の中では、年中組は子どもが園生活にも慣れ自由感をもって生活しながら、年長児、年少児の間で多面的な出会いの機会をもつ。自己中心の状態から他者を意識した生活への変換の時期でもあり、内面が複雑になることへ配慮が必要である。年長児になると他者からの要求や評価の対応することへの意欲が高まり、その方法も習得するが、年中組はその前段階として内実を伴う自己肯定感を備える時期として個々を認めることが重要である。

II 本研究の目的と方法

1. 目的

これまでの園内研究の結果を踏まえ、多様な子どもの特性を受け入れながら、一人一人が安定して集団に定着して積極的に経験を積み上げる保育を目指し、その経過からさらに今後の保育改善への手掛かりを得る。

(1) 多様な子どもの統合的保育の重要性が強調される現状から、子どもの特性として、資質的な特徴、環境的な要因による特徴を内在している子どもを含むクラスにおける保育の進め方の要点を明らかにする。

(2) これまでは保育者の設定とかかわりを中心に検討してきたが、保育環境として、空間的構成、時間的構成、子どもの相互関係、個の育ちを総合的に検討する。

2. 研究方法

異なる育ちの過程（状態）の子どもについて、成長の過程を追跡する。

園生活への適応行動、園環境に対する興味関心の表し方や対応、習得している諸能力の表し方、新たな学習や体験の仕方等について、遊びと設定活動からとらえ、各場面におけるそれぞれの子どもの課題や体験への意味を考察する。

また、園生活の展開過程の全体を整理し、生活環境と子どもの活動状況との関連について検討する。

研究資料

1. 本園の長期・短期指導計画

2. 特徴的な子どもの状況についての担任保育者及び他の保育者の保育記録
3. 保育の振り返りによる考察
4. 参加観察者（外部講師）による保育観察と保育者との考察

事例対象児（特徴的な子どもの課題）

年中組を迎える時点で、保育者が課題を感じた子どもの特徴として、以下の3傾向が上げられ、それらの子どもの育ちの過程を取り上げた。

- (A) 内閉性（自己中心的） 他との関係が持ちにくい。認知能力、運動能力の遅れはない。集団の中で自分なりの行動、他者の介入を好まないが、他者への関心を示す。
- (B) 外面性（他者融合的） 他の子と一緒にとの意識が強く、仲間関係に依存的。同じことをすることを楽しむ
- (C) 志向性（目的志向的） 平均的で育ちで、環境要因による不安定。評価が気になり自己発揮できにくい。保護者からの期待による自分のペースでの行動への不安。

3. 実践結果

実践結果 1 本年度指導計画の検討

年中組の指導計画について、本年度の子どもの状態に基づいて指導計画を検討し、長期の指導の見通しを立てた。また、保育の振り返り（保育日誌他）において、個人の状態を記録に留め、翌日、翌週の短期指導計画に反映した。

（1）指導計画（前年度までの計画と実践に基づく本年度の計画）

前年度の計画

1. 園環境や遊具遊びを通して、自分の興味関心を大切に発見を楽しんだり遊びを作り出す。
2. 自分たちで積極的に環境に働きかけ遊びを考え、工夫、発展させる。
3. 自分たちで遊具や自然物を用いて遊びのイメージを膨らませて楽しむ
4. 同年齢・異年齢児と交流し、自分を発揮し相手を受け入れながら共に遊び楽しさを味わう。
5. リズム運動など集団活動の楽しさを感じ進んで参加する。
6. 園の生活習慣が身につくについて、保育者の働きかけで進んで行く。

本年度の指導計画における留意点

1. に対して。 個人の関心を尊重する、自分から始めた遊びを十分行うよう認め見守り、発展や展開への意図的誘導を控える。必要な援助は危険や他児への迷惑を中心に行い、子どもからの要求に応じることにとどめことによって、外部からの評価や要求への気遣いをせずに、伸び伸びと行動できるように配慮する。

2. に対して。子ども同士の関わり合いから生まれる遊びに対しては、各自のイメージや目的の違いなどを大事にして、並行的に遊びながら緩やかなつながりが持続するように、協力関係への方向性はゆるやかにすすむよう配慮する。

3. に対して。自然物や、遊具の活用において、できるだけ自由に十分活用できるように、環境整備を行いながら、子どもからの発想による自由な活用をできるだけ認めるようにする。

4. に対して。同一年齢、異年齢を問わず、それぞれ興味や関心が合えばかかわりあえるように、遊び場面においては、保育者同士も担任、他クラス、にこだわらずに平等にかかわりながら、子ども同士のつながりの可能性を広げる。

5. に対して。クラス（全体）活動への参加においては、子ども自身の気持ちの切り替えや、当該活動への興味や、そこでの子ども自身の活動目的を理解しながら、誘導助言することとして自発的参加を重視する。生活リズムを大切にするために、ゆっくりでも自分からの参加活動を待ちながら、一体感による安定感を重視して、ルールや形式に合わせることへの援助は控える。

6. に対して。生活習慣の実行においては、個々にきちんと身につくことを大切にしながら、望ましいやり方で実行するよう、個別的な働きかけも行う。

（２）環境構成上の配慮

屋内環境 活動目的に合わせて設計、設定されているが、各場所での活動の仕方が、子どもにとってのわかりやすさ、活用のしやすさを再検討し、子どもの状態に合わせて活用する。本年度は、屋内の空間をおよそ3つの機能を持つ場所としてとらえて、クラス（学年）単位の活動空間、園児共用活動空間、個々の自由な活動空間と考えて、子どもが場に定着して安心して行動できるようにしていく。

1. 園児共用の場について。全園児が交差する、行動目的が明瞭な場所（玄関、階段、廊下、図書コーナーなど）。共通目的による出会いと、そこでの遊びや個人的な目的での活動があるとその排除や対立が起こる可能性

→ 危険や本来の使用目的に齟齬がなければ、ゆるやかに対応し、この場での行動を急がせない。子どもの状態によって、気持ちの切り替えや気持ちの安定さ、そこでの気づきなど、その子にとっての、またその時の状態を認める。

2. 集団所属の場（クラスルーム）について。担任保育者を中心に、習慣やけじめを持つ生活の場。毎日の所持品の始末、自分の物の置き場、朝や帰りの集会、着替えや、片付け、食事、など揃って行う）慣れによって場の意味が見失われることもあるが、より良い生活習慣が自然に身に付き、子ども間の連携の育ちの場とする。

→ 自分の居場所としての安定性があるように、同じ状態で繰り返し、各自が生活の流れの見通しをもって自分を出して振舞い、互いに親近感をもつ雰囲気を作る。

3. 多様な活動遊びが自由にできる場（フリースペース）。登園後、昼食後、集会後な

ど、子どもたちがそれぞれの目的で活動する。場所の設定や遊具の活用や制作など、空間を自由に構成して、イメージを広げながら、出入り自由な関係によって遊びを展開する。保育者の制作などの計画活動の環境設定をして誘導的活動する。

→ 自由に使える遊具を増やし、使いやすく設定して、使用と片付けが自立的にできるように配慮する。年長児の遊びや片付けが自然に年中児に伝わるよう、保育者は全体を見守りながら、要所での助言指導を行う。

屋外環境 園庭は、季節によって異なる姿を見せる樹木、草花に囲まれていることを大切に、子どもの発見から生まれる遊びをできるだけ尊重する。

1. 子どもが興味を持った遊び（土いじりから、虫の発見から、固定遊具での動きなど）がつながりながら遊びが持続するよう見守りながら、子どもから求められる対応や、必要なものなどに応じる。→ 自然を感じながら外界への親近感。積極性へ。

2. 屋外活動の時間は天候や屋内活動の状況などによって柔軟にする。「皆での場合」と、「個々に任せる場合」とがあるが、それぞれの遊びの中での出会いからの発展を大事に、子どもは見つけた物の活用は柔軟にする。→ その時の気づきや驚きからの学習や行動力へ。

3. 戸外活動の終了の仕方は個人差が大きいですが、手洗いや遊具の片付けなどは丁寧に言い、最後まで遊んでいた子どもと保育者とできれいにするようにする、

→ それぞれの場所を大切に、屋内屋外の区別、好ましい生活習慣へ。

（3）時間的構成上の配慮点

1. 1日の時間帯、活動の特徴を考慮して、主活動（個人、集団のそれぞれにとって）の時間と、移行時間の関係を工夫する。特に全体当初は、日案に含まれる諸活動に対応するためにゆとりを持たせて、それぞれが自分のペースでの行動が受け入れられる状況とする。

→ 園生活への安心感、自信を持たせる

2. 特に遊び活動から集団活動、生活的活動への移行に際しては、それまでの活動への充足感や目的達成感、自分なりの終息への気持ちを大切にして、個々の状態に合わせて働きかけをする。他児の動きや雰囲気を感じながら自分の活動の調節をするようにする。

→ 規則やルールを理解して自発的に対応する積極性につなげる

3. 園全体活動においては、一緒に、交代、合わせて、などその場に対応した行動が自然に行えるよう、教師主導の集中時間と自己調節の時間とのリズムを大事にする。園行事においては、同じこと（決められた目標への対応）をするのではなく、自分の目標、やりたいことを精一杯して見せ、一緒に楽しむ経験とするプログラムの組み方をし、保護者にも理解を得る。

→ 集団活動参加への自信や一体感を持ち、集団の中でも自分を出せることにつなげる

る。

4. クラス活動は、一定時間に行う活動がほぼ決まっており習慣化されるが、クラスの子ども同士のつながりが深まる時間として、それぞれが落ち着くまでの時間、個別的に離れていく時間（帰りの時間）も大切にする。

→ 互いの気持ちを寄せ合いながら、「待つ」「誘う」「気にかける」「助ける」など、他者を理解し思いやりの気持ちへとつなげる。

（４）保育者の配慮点

1. 担任はクラスの子どもの状態が見えるように気を付けながら動いているが、子どもは保育者の言動を手掛かりにしていることを理解して、保育者の動きがどのようにとらえられるかも考えて、保育者の意図が行動でも伝わるように位置や振る舞いに配慮する。特に子どもへの指示（言葉）と保育者の動きの整合性を大切にする。子どもに保育者の姿が見えやすくすることで、必要に応じて頼れる状態であるようにする。

→ 子どもが、園生活を受け身の立場でなく、保育者を手掛かりに、共に営んでいく主体性積極性につなげる。

2. 全体活動では、保育者同士が全体での役割を分けて果たし、全体をリードする役割、補助的役割、子どもの援助の役割を明確にして、子どもにとってもわかりやすくすることで、自分なりに判断して行動するように、また、どの保育者にも親近感（信頼感）を持てるようにする

→ 集団構成場面での一般的役割を理解して、役割に対する対応できるようにする。

3. 子どもの行動を受け止めて、できるだけ子ども自身の解決を待ちながら、支えるかわり。

→ 子ども自身のやり方が受け入れられながらの適応、学習による自己肯定感につなげる。

実践結果２ 子どもの育ちの実際（事例研究から）

1. 個人別育ちの姿

第1期（4月前半）新クラス環境への定着の試み

保育のねらいと配慮

どの子も自分なりに進級した環境に慣れ、自分の遊びや友達とのかかわりが自由にできるよう、扱いやすい遊具を配置し、困り感が生まれないように一人一人への対応を大事にする。自由遊びから集合へ移行はゆとりをもたせ、進級に対する各自の期待感、高揚感を大切にする。

A児の特徴的な姿 園生活に馴染む。

登園後すぐには保育室に入らず、玄関わきの絵本コーナーに入る。誘いに対してひっくり返る、抱っこさせない、「あっち行け」など周りとの触れ合いを拒む。間をおいてT

がその子の好きそうなことをすると誘いに乗る。当初おむつ着用で、食べ物は床で食べようとするなどで、当分午前保育とする。日によって登園時間が変わり、家を出るタイミングによりその日の違いが大きい。玄関から保育室まで入る時間がかかるが、任せることで徐々に自分から入り、所持品の始末は保育者と一緒にする。室内では他児の遊びを見たり、好きな遊具を手に取り歩みまわる、自分の好きなものをいじるなどで時間を過ごす。他クラス担任や他児からのかかわりに対して、唾を吐くなどすることがある。

(事例) 登園時は気が乗らない様子で玄関扉を手で叩く。(家でコロとの遊びが続き支度が進まず自分のペースが乱れた。) 出迎えのT(担任)に「うるさい、あっち行け」。というのでそっとしておく。自分で靴を脱ぐ。靴下も脱いで、保育室のドアを閉めようとしたので「閉めないの」とTが抱いたところ、「じゃま」「こっち来ないでよ」とズボンに手を入れる。

保育者が離れるとその後自分から保育室に入り、年少児に目を触れられて泣き、Tが鼻を拭こうとしても嫌がり「水を飲む？」の言葉に応じない。他児が2階に移動するのを見ながら、Tが「先生と2階に行こうね。鼻水拭いて、水飲んだら」というのと、鼻を拭いてもらい自分から2階に上がる。2階での表情は明るい。周りを見まわし、ままごとの食べ物を出し、鍋、ボールに触れて動かして遊ぶ。

→ 新たな環境になじまないが、担任(T)のかかわりを足掛かりに自分で行動しようとしている。自分のペースが守られることで落ち着くと、周囲に合わせて行動できて周りに関心が出る。

B児の特徴的な姿 新クラスで自分のペースをつかむ。

久しぶりに友達に会えて喜ぶが、支度などはゆっくりのペースで、午前中にお腹がすいたなどと言うが、思いが通らないとじたばたしたり、片付けが遅れたりする。遊びの中では他児に言われた物を取りに行く、自分が遊ぼうとしている遊具を持っていかれてもそのままにいるなどのこともある。自分が使いたい時に持ってくることを話すと、自分も使うと言う。

→ 当初欠席したこともあり周りの状況に動かされながら行動する傾向にある。

C児の特徴的な姿 進級した状態に慣れる。

元気に登園し大きな声で挨拶をするなど、楽しく始まる。いろいろ遊ぼうとする。鉄棒でできないところを手伝うとできるようになって、何度も一人で繰り返して回る。室内ではくまのぬいぐるみを振り回して他児を追いかけたり押し付けたりして遊んで転んで泣いたり、「クマがかわいそう」とTが言うと大声で激しく泣くなど、感情的になる。

→ 積極的に行動しようとしているが、気持ちが先走りバランスが取れないところがある。

第Ⅱ期(4月後半) 環境への働きかけ、活動の探索

保育のねらいと配慮

室内遊具や戸外の砂場や固定遊具での遊びを楽しむ。季節の活動として、プレゼント作りや鯉のぼり作りなどのコーナー設定により、材料を自由に用いた持続的に活動する。

A児の特徴的な姿 設定活動への参加。

3週頃から周囲の人（おとなへ）の興味が出てきて、大人に話しかけたり注意を惹こうとする様子が見られ、他の子の遊びを見ていることが多くなるが加わらない。また、他児がそばに来て拒まない。まとまりのない遊びをして、疲れると寝転んでしまうが、任せる。生活習慣行動は時間がかかるが、急かせず任せながら終わりのころ一部を手伝う。できるだけ「自分でできる気持ち」につなげると、嫌がらずに通園する雰囲気になっている。

（事例） 保育室に設定の鯉のぼり作りの制作材料と用具で子どもたちは自由に活動している。A児は自分から他児の横に座り、辺りを見ながらこいのぼりを作る。はさみ、のり、クレヨンの使用はほぼできる。途中2、3回立ち歩くが自分からもどって作ったものはTに見せる。作ったものを持ち歩き、促されてしまう。その後、リズム活動のために全員が部屋の周りに椅子を並べて座る時は、周囲を見ながら自分も椅子を運び、クラス列の最後に置いて座る。ピアノに合わせて決められたリズム表現を順番に行う活動には遅れずに動き、動作も他児と同程度に行い、集団から外れることはない。降園時は靴を履くのに時間がかかり、迎えの父親に「パパ遊ぼう」と呼び掛けて保育室や絵本コーナーを動く。父親は外で待ち、Tが「パパが待ってるよ」と促しながら、父親も根気よく言葉をかけながら待つ。少し手を貸して荷物を持たせ機嫌よく帰る。

→ 自分ができることがしやすい活動設定で、他児と並行的であるが、同じことをする安定感による適応的な行動。他児をクラスの友達として受け入れるものの、意識的な相互的・援助的なかかわりは生じにくい。周囲の人への関心を、自分の知識や技能を表すことで示している。

B児の特徴的な姿 遊びの興味の拡散。

登り棒を他児がするのを見て「私もやりたい」とはじめ、Tがおしりを支えてやると上まで登れるようになって繰り返す。縄跳びにも興味を持ったり、鉄棒もするが手を放してこめかみを打つなど落ち着かない。制作物をはさみで切るときにTの話をよく理解しないままに勝手に切って個別に教えてもらう。3人での積み木遊びで全部の積み木を持ち出した時に、保育者から他の子も使うからとの指導に対して、全部禁止と受け止めて戸惑うなどがある。

→ 周りの子と共にやりたい気持ちが先行し、定着のために保育者の援助が重要な状態。

C児の特徴的な姿 活動の選択と参加。

好んで遊ぶ鉄棒で足抜きなど一人でできるようになるなど、興味を持った活動に取り

組むようになり、同時に、他児かの希望で始めた活動（トランポリンなど）にも交ざって楽しそうに遊べる。片付けや着替えなども自然にできて、新たな集合活動にも興味を持つ。

→ 園環境の中でやりたいことが探せて自分から行動するようになっている。示された活動にも興味を持つ。

第Ⅲ期（5月）自分の発信と集団活動へ関心

保育のねらいと配慮

戸外活動を存分に楽しみ、自然物の活用による遊びで発見や試しを交換する。固定遊具の機能を生かして全身運動を十分にしながら繋がりを深め、運動会で自分ができることを楽しんでもらえるよう、走る、リズムに合わせて動くなど基本的なことを全体で行う。

A児の特徴的な姿 園生活に自分から合わせる。

食事が普通にでき、保育時間が通常になる。片付けなどしてから直すこともある。他児がかかわろうとすると「しないで」というなど、子ども間のやりとりには抵抗が見られるが、家では友達の話や園の話をするとのこと。観察者に鉄棒をして見せるなど見せたい（できることを）気持ちがある。運動会が予定され、クラスで同じことをする時間が多くなるが、保育者の誘導によってできる範囲でやることができ安定している様子である。運動会にはスムーズに参加し、クラスの席に終始着席し、クラスの種目（集合、ダンス、徒競走、玉入等）に他児と同じペースで行動し、戸惑いは見られなかった。（2時間程度）

（事例）全体でのリズム活動、お弁当まではスムーズに活動して、トイレ手洗いもゆっくりでも自分からして、お弁当（おにぎり2個）も食べ、帰りの着替えもしたが、帰ろうとしたときに着席を促すと、逃げ、絵本コーナーに行くので連れ戻すと拒否して大泣き。父親が抱っこしたまま帰る。

→ 状況がわかり、自分のペースで行動できると周囲と調和がとれて目立つこともない。他からのかかわりが本人の意向（理解）とずれた時のコントロールが困難な状態にある。

B児の特徴的な姿 自分の努力の発信

カーネーション作りで「ママと練習したのに」と言いつつうまくできず、保育者と一緒に作る。参観日に母の来園が遅いのを気にする、その日一緒に遊んだ年少児の帰りの時「バイバイ」と言いに行くなど、人とのつながりへの気持ちが高い。自分から保育者に頼んで出してもらったトランポリン遊びに他児も加わったときは張り切って遊べた。一方で運動会のかけっこの練習では合図の前に走り出したり、バトンを渡すことに気が回らないなど周りへの関心が薄れる。子ども同士の遊びの中で自分の思いや要求を表情で伝えようとすることが多く、言葉でいうことをその都度伝えて、言葉でいうようになってきてい

る。運動会の練習で、スキップで大きく回れるなど練習でできるようになる体験をしている。運動会当日は少し緊張していたがしっかり行動した。

→ 親近感を持つ相手とのかかわりを大切にして集団内で自立的行動ができにくい傾向にある。自分で努力してできるようになる体験の積み重ねが重要。

C児の特徴的な姿 周りの評価への意識

母の日の絵がうまく描けず、「練習したのに」と表情が沈む。「上手よ」と励まし続けて仕上げる。折り紙は自分できちんと作る。遊びの中で携帯電話が欲しくなり、ブロックの見立て物から、厚紙で作ることを提案すると初めは躊躇し、保育者が途中まで作るのを見て自分で作るなど、これまでの気楽さ一途が見られない。登園時に母から挨拶が小さいとの注意があつて泣いたり、暑さのため好きな砂遊びができないと言われた時や、食後の片づけが遅いことの注意にも泣き、生活の中の躓きに敏感になる。その中で運動会の練習には本児なりに取り組んで、当日は生き生きとしていた。

→ 自分の思ったことを本児なりにやってきたが、外からの評価や要求に敏感になり、不安定の傾向。運動会では行動の仕方や目標が明確で、みんなと一緒に活動を元気にできる。

第Ⅳ期（6月）自分の自由な発信と他との連携による活動

保育のねらいと配慮

自分の思いを伸び伸び出して友達との遊びを楽しみ遊びを工夫する。運動会后、自分なり活へ動の自信をもちながら、ごっこ遊びや運動遊びでは互いの意見の交換を生かすよう、やり取りをする。夏に向かう生活習慣に慣れるよう身支度や物の始末などに丁寧にかかわる。気候の変化に応じた活動設定に配慮し気持ち良く過ごせるようにする。

A児の特徴的な姿 自分なりに動こうとする。

遊びは、まだ一人でうろうろしたり他児の遊びを見ていたりする、好きな活動（絵を描く）をする。保育者が他児に絵本を読んでいるときに、同様の絵本をもってそばに来て自分で見ているなど、同じことへの関心が出てきている。また、自分で自由に動こうとする行動の広がりが出て、2階に行こうとして、保育者が注意をすると自分なりの言訳をして戻り、表情が柔らかく親しみがある（4月当初の拒否的防衛的感じがなくなった）。自分が覚えた言葉（「変な想像しないでよ」など）を繰り返し独りごととしていうことがあり「どこで聞いたの？」には答えないが、保育者の問いかけを嫌がる様子はない。

（事例）トレパンで登園。促すとトイレに行く。帰りの時は「出ない」といかないが、1人になり、「せっかくのお兄さんパンツがもったいない」というとトイレに行く。帰りに靴下が見当たらず、代わりを渡すとピンクが好きではないのか、「嫌だ。」と言って投げる。「捨てる。」ともいう。履いてきたかは父もわからず。大泣きして父が抱えて帰る。

→ 自分の思いに合ったかかわりは受け入れるが、合わないことはまだ強く拒否排除

する。

B児の特徴的な姿 交友関係への依存

水遊びをしたい時、C児や他の子の動きが気になって自分からは行けない、室内でお絵描きをするときに、C児の隣に座りたいのに他児が座ってしまったときに泣くなど友達と一緒にいることを気にする。また、教師が名指しをせずに「片付けが上手になったね」というと「誰が？」と訊き「Bちゃんも」というと喜ぶ。年少児に「あかんべー」をされて泣くなどのことがある。プレゼント作りで2人ずつ組み合わせた際、B児には教える必要があるから一人にすると「さみしい」と涙ぐむ。「先生と一緒に一人じゃない」とわからせることで、「パパ喜ぶかな」など楽しんで作る。グループ遊びを喜んでするものの、他児同士が親密になると表情が暗くなるが、大型積み木のシーソー遊びでは二人で工夫しながら長続きした。芋ほり遠足帰りでC児から働きかけられ手をつないで嬉しそうにしている。

→ 友達とのつながりの中で活動をしたい傾向が強くなり、安定した関係での活動が求められる。

C児の特徴的な姿 平常的場面での安定

親から注意を受けながらの登園で表情が暗いことがある。お弁当では、家庭からの決まりに従ってのやり方でのハンカチで包めず苦心し教師が手伝う。年少児に絵本を読んであげたり、遊具をたくさん出したり布を体にまとってごっこ遊びをするなど、発散的な遊びを喜んでする。

クラス活動の水遊びや、リズム活動の新しい動き（側転）の練習などみんなと一緒に活動には積極的に取り組む。4～5人でのごっこ遊び（動物ごっこなど）はタイミングが合えばそれぞれが動きや用具を工夫して役割をとって長く遊ぶ。

→ 伸び伸びを自分の思いで行動できない状況もあり、遊びが散漫になることもある。決められた活動では自分なりに動けるので、元気になることが見られる。

第V期（7～8月）自分の自由な表現と友達関係の安定

保育のねらいと配慮

夏の遊び（水遊びなど）を楽しむことを通して体験できることを大切にする。また戸外に出られない時には集団遊び、ごっこ遊びや季節の行事に因んだ描画、制作等を工夫して行う、活動の切り替えが無理なくできるよう早めの誘導や後始末などに気配りをする。

A児の特徴的な様子 自分の力を出せるところで安定した発揮。

学年当初とは表情が違い、生き生きしている感じがあり、家での自分のことできたことなど（ウンチをトイレでできた）を保育者に教えてくれる。絵を描くことや紙での制作を好み、輪つなぎを水色だけを選んで、ノリを人差し指でだけで少しとって上手に作るなど、ゆったり活動する。生活面では遅いが給食は全部食べる。しかし片付けには時間がか

り一緒にやらないとやらない状態になる。午前中は他児と共に園生活を一通り行うようになる。一つ一つは時間はかかっても周りを見て自分からやっており、安定している。午後はぼんやりしたり寝転んでいることもある。

(事例) 1. 夏季保育(スイカ割) ⇒ シートを張ったコーナーに他児と一緒に座り、保育者の絵本に注目する。ふざけあったりする子もいるが、静かにしている。スイカ割のやり方の説明を聞き、2番目に指示通りにやり、皆が終わるまで座っている。渡された自分の分を食べ、2つ目は促されて食べる、片づけも同じにする。食後の紙芝居は飽きたのか何度も足の親指を口の中に入れて舐める。保育者、他児は気にしていない。帰りの片づけ中にSだけブロックで車を作り走らせる。補助のTの促しによって片づけて、帰り支度をして他児に合流する。父親が迎えに来ても図書コーナーにから出て来ず、保育者が何度も呼びにいくが動かないので、Aの好きな虫のパンフがあることで誘導し、父に抱かれて帰る。

2. 預かり保育 ⇒ 部屋いっぱいソフト積み木とレールで遊ぶ。4人が2人ずつ拠点を作りながらやり取りをする。少し離れてAは一人で積み、積み木置き場と積んだ場所とをはねながら行き来する。二人の動きは見ているがかかわらない。観察者に関心があり、ごみ箱を見て「7月済んだの(7月の給食カレンダーが捨ててある)。今8月、次は9月。次は10月」と丸を手で示す。他児がAと出会った時に話しかけるが、応じず、ずっと自分の積み木に座る。積み木置き場と作った積み木の間の行き来を嬉しそうにする。昼食への片付けに入り、積み木をTに促されて持っていき褒められる。Tが「これ外して」とレールを渡すとそこは外すが、他のつながっている部分には無関心。「これ運んで」には応ぜず、図書コーナーに移動。遊具を持ったままのものを「こっちまで持ってきて」というTの指示には応じない。Tがお盆に皿を載せて、「これを運んでください。」と渡されて遊ぶが、「コップを取って」には無反応で、「ご苦労さん」と言われて、自分の積み木の所に戻るなど穏やか。父親の迎えにスムーズに応じる。靴を履くとき、「○○はいないの?」とTに「今日はひまわりさんいなかったね」「手伝っていいかな」とTがかかるとに手を添える。自分もやる。気持ちよく「さようなら。」

→ 慣れた保育室で人数が少なく、遊具が豊富で自由に自分の遊びをする。他児の遊びへの関心を持つがかかわらない。保育者とのかかわりは受け入れるが、意図の読み取りや積極的なかかわりはない。自由な遊びができると気持ち良く帰宅する。

B児の特徴的な姿 交友関係の安定

室内で4~5人で追いかっこや「だるまさんが転んだ」などの遊びを楽しそうにしたり、その発展で、リズム活動の動きの練習をしたりと長く遊べる。時に他児たちが仲良くしていると陰に隠れて声をかけられるのを待つことがある。夏季保育のお店ごっこの財布づくりはうまくできて楽しみに待ち、当日も楽しそうにしていた。最終日の雑巾がけはTと一緒に元気にした。

→ 友達との遊びが楽しくできるようになり、行事や設定活動では関係が定まることが多く行動に安定する。

C児の特徴的な姿 自己発信や発揮の試み

食事の忘れ物があったり、ティッシュをなかなか探すことができず涙ぐむ、また、英語活動で、前に出て先走るなどの不安定感がある。遊びでは、他児の遊びに加わって楽しく遊んだ後では、お面づくりを細かいところまで丁寧に作るなど落ち着いた活動もする。年少児とブロック遊びをしたり、自分で作ったものをTに見せて、褒めてもらうなどもある。夏季保育のお店ごっこではペアの子と一緒に売り手・買い手の役割をとり、楽しそう。

→ 遊びでは気持ちを楽になる状態（自分の自由な発揮、発散）を選び作りながら、決められたことには自分なりに力を出してバランスを取っている様子が見られる。保育者の配慮が必要。

第Ⅵ期（9月～10月前半）遊びのイメージの明確化と活発な相互作用

保育のねらいと配慮

友達と共に興味を持ったことを発展させながら継続して遊び、新たなこと（跳び箱など）にも取り組む。社会行事（敬老の日など）因む活動などへの参加を通して関心事を広げる。園庭の草木や虫、土との触れ合いからの発見を生かした活動の展開を大切に用具や材料の準備や助言をする。

Aの特徴的な様子 関心事やできることの広がり

絵を描くことが得意で、好きなものを描いてそれを持ち歩くことが多く、通園が安定している。遊びの興味も広がり、初めて自分でブロックを出して長くつないで遊び。片付ける。まだほかの物の片づけには向かわない。他児が行っている敬老の日はがき書きはなかなか応じなかったが、時間をおいて始めると2枚描くなど自分のこととして行う。関連して厚紙を折り曲げて「立体絵本」（アニメ「友だちの友だち」作りやキャラクターおもちゃ、クラリネットの歌を歌った後はクラリネットを作り持ち歩くなど、自分の関心事を持ったもの制作を好んで行き最後までやり続ける。他児が外遊びに出ても最後まで部屋にいたが、切りがつくと自分で片づけて外に出て、木登り、草むしり、ボール投げなどを一人でしたり、他児の列の間に入って滑り台の上り下りを身体を寄せ合いながら何度も繰り返して楽しそうにする。また遠足では年長児と手をつないで歩き、時々担任の視線を確かめる様子がある。リズム活動など集合活動にも自然に参加して他児に交じって活動する。椅子は常に最後に置き間には入らない。

（事例）登園後、Tの「絵を描く？」にうなずいて、保育室のコーナーにはさみとマーカーをもってくる。「椅子も」と言われて持ってくる。自分の好きなブタのぬいぐるみを丁寧に描き、描いた絵は割り箸を付けてペープサートのようにすると持って歩いて一人で

遊ぶ。そのあと、厚紙で犬やスマホを作る。Tがカラーポリでブタを見ていて、耳、足のパーツを作る。Tが紙を丸めて作るのをよくみていて同じようにする。作ったものは持ち歩くことが多い。絵を描きたい時はマーカーとハサミをもって立っていることが多く、Tが「紙くださいって、いうのよ」と「紙ください」というようになる。

→ 園生活になじみ、保育者とつながりながら自分の活動を進行しようとしている。

B児の特徴的な姿 自分の興味からの活動

B児の誕生月で、誕生会ごっこでカードを渡されたり、4人でかくれんぼをしたり、落ち着いていて集団遊びをしたり、ポリ袋、セロテープでアイスクリーム作りをしてごっこ遊びを楽しむ。B児の作ったプリキュラのバトンを他児が作りたいて言ってきたりする。年長児のする長縄跳びをしたがったが、短縄を勧めてやり始め、砂あそびやそこからのごっこ遊びを数人でする。他児とのトラブルにTが手紙を「書いたら？」と助言して解決する。

→ やりたいこと自分でできることが増え、やってできた経験から安定してきた。

C児の特徴的な姿 安定化への自分からの試み

泣きながら登園し、家でのハサミの練習が難しかったという。集会の前に頭痛を訴えるが、カードはやりたいとのことでTと一緒に座る。お腹が痛いということもあり、マットでゴロゴロなどしてしてから遊ぶ。他児が2階で遊んでも一人で遊ぶことがある。Tに見立ての卵を作って食べさせたり、Tが他児を誉めると「Cもできるよ」とのアピールをしたりする。園庭では青いつゆ草と砂でごちそう作りをしたり、虫探してバッタやトカゲを探して捕まえる。絵本コーナーで他児と一緒に楽しそうに絵本を見たりもしている。集会でははじめはふざけることもあるが、内容はしっかり聞いている。C児の思い付きで指輪、ブレスレットを作り始めたものを他児も作って、リズム活動の時に身に付けて楽しむ。

→ 興味も広がり、できるようになったことも多いが、不安定な時もあり、気持ちが安定する活動に集中したり、楽しもうとしている。

第Ⅶ期（10月後半～11月） 自然へ関心と自発的な遊びの展開による充実感

保育のねらいと配慮

戸外の自然の変化に気づきながら遊びを作り出して楽しみながら、身体を十分に動かして鉄棒、縄跳びなどで身体技能を高めることに関心を持つ。室内活動ではごっこ遊びや制作において、言葉や用具使用を活発になるので、子どものイメージや目的を尊重しながら準備や助言をする。

Aの特徴的な姿 他者へのはたらきかけ、応答

戸外で縄跳びがはやり、長縄、短縄それぞれ沢山飛ぼうとしながら遊んでいるが、Aは縄で電車ごっこをする。みんなで練習することになると泣き出し、女兒が「何が嫌？見

られるのが嫌？」と聞くとうなずいて泣き止んで落ち着くなど、かかわりを受け入れる。また、帰りの支度が進まない時に声をかけると「しーっ」と口に手を当てて訴えるなど、自分からの働きかけをする。遊びでは木登りを好むが、大縄跳びにも入り、短縄を飛ぶときは保育者に見てほしそうなそぶりをする。土遊びをしながら年少組のRに話しかけられて一緒に遊び始めて言葉を交わす。また、土を掘っていて「穴が開いたよ」と独り言を言ったり。年少児の子がころがしたブロックを拾ってあげてTが「ありがとう」と言うと「どういたしまして」と返すなどのやり取りをする。制作では初めて立体の箱を作り文字を書き入れる、ミニサイズのお面を作るなど、制作内容が進んでいる。参観日に家で作ったものをみんなに見せようとして「今日はできないといわれて」怒るが、何とか治まる。

（事例）園庭いっぱい全園児が広がって、ごっこ遊びや縄跳びが行われている時、芝と葉っぱをバケツに入れてかき回したり、いじったりする遊びを始める、時々他児の遊びを眺めたり、鉄棒をしたりするが、戻ってきてかき回す。保育者が「何のごちそう？」と聞くと「ソース焼きそば」と食べさせるが、他児の興味は引かず、Tと共にいた子どもが焼きそばパーティーとして食べてくれた。片付けは促されて自分の物を片付けた。

→ 自分に不都合なかわりへの対応や言葉のやり取りが相手と関係として行うようになり、制作物が立体的になるなど、対人行動の広がり制作物のイメージの実体化が並行して進んでいると見受けられる。

B児の特徴的な姿 活動への目的を持った取り組み

登り棒で立てるようになって喜ぶ。また、跳び縄が上手に結べるようになって保育者にやって見せたりする。鉄棒の逆上がりの練習をしていて起き上がれず、Tが手伝おうとすると「一人です。」といい、「できない。」といいつつ続ける。午後になって「できた。」と喜んでいて。保育者に「できなくてもできるようになるね」という。しかし、鉄棒で順番をゆずってくれない時に鉄棒の陰に隠れてすねて気をひくことや遊びに入れない時は誰かの声掛けを待ってコーナーに隠れるなどのことがある。

→ 身体活動や物の扱いなどできることが増えることで自信をもって積極的になるが他児とのかわりでは自己中心的ではあるが、甘えられる関係が意欲を支えている。

C児の特徴的な姿 集団活動と友達遊びでの積極性

登園時に元気がないが（注意を受けてきたなど）時の友達と遊びながら明るくなることが多い。室内でままごとをしたり、絵本を読んだりして外に出たがらないことがあるが、「ミカン狩りだよ」などの他児の誘いがあると出るなど興味を広げたり、大縄跳びがうまくなり、一緒にたくさん飛べた相手とハイタッチして喜ぶなどできたことを楽しむ。一方で、年長児の「縄跳び20回跳べる」に対して「Cはもっと跳べる」と言ったり、英語活動でTの言葉を遮ってアピールする、リズム活動でわざと転んで心配させたりなどの注目されたい行動がある。

→ 家からの期待に応えることへの負担感があり、友達や自然とのかわりの中で積

極的に活動する。精神的なバランスを取ろうとする状態とみられ、保育者の支援が重要。

第Ⅷ期（12月） 園行事への積極的参加による役割意識や自分の行動への自覚

保育のねらいと配慮

自分の興味による活動を遂行すると共に、集団活動では自分の役割を果たすことを楽しむ。劇の意味を理解しながら演じる練習を楽しみ、お家の人と一緒に喜べるよう、役の選択や組み合わせは子どもの気持ちに沿い、日常生活や遊びも充実充足するように一日の生活リズムの作り方に配慮する。

Aの特徴的な姿 遊びへの参加

園庭の手入れのクレーン車の様子をじっと見つめるなど興味のあることに集中する。屋内遊びでは他児の積み木の車に対して、ブロックで行き止まりを作るなど他児の遊びの様子が分かり、かかわりが3人になっても一緒にいられる。登園を渋りながらも、園庭のミカン狩りに誘うと自分から取りに行き、その後砂遊びや滑り台などに誘われて遊ぶなど、生活の流れに入ると周囲と調和的に活動している。クリスマス会の練習では他児の衣装に驚いて大声を出すことがあっても注意に応じる。劇の自分の役割、セリフはきちんと覚えて、他児と一緒に演じた。

→ 他児の遊びの流れをとらえて自分からかかわっていく。ループの中にいられる。

園行事の全体練習の繰り返しでの慣れ、自己コントロールがあり、ほかにもつながるようになろう。

B児の特徴的な姿 自力でできることの自覚と他者への積極性

逆上がりができるようになったメダルを作って、友達に見せる。当日休みの子には翌日見せるなど自分の喜びを伝えようとする。クリスマス劇は昨年のことを覚えていて、積極的にセリフをよく覚え声も大きい。練習では休みの子の代役を喜んで引き受け、自分が休むとその日に練習がやったかを気にする。クリスマス会当日は登園直後から楽しそうに他児と話していて、自分の役を伸び伸び果たし、サンタ登場の時は素直に感激し大声を出すなど、楽しんでいた。

→ 自力でやりたい気持ち強い状態では課題への予測ができていとみられる。自分が発揮できることを素直に喜び他との共有を求める。ここから他者の受容理解へと進むとみられる。

C児の特徴的な姿 集団への定着、役割での自己発揮

遊びの人数が増え、友達との遊びが楽しくなる。チョコレートを作ってお店やさんごっこをしたときは昼食のお代わりをする。大縄跳びは子ども達だけで続くようになり、相手に合わせて回し方も配慮している中で一緒に楽しむ。一緒に遊んでいながら他児たちがいつの間にか他に移っていることがあり涙ぐんで「言ってくればいいのに」とTに訴え

ることがある。また、「お腹が痛い」「歯が痛い」となどとTに言うことがあり、触ったり、調べたりして「大丈夫」として外に出て、砂遊びや縄跳びを元気にやる。クリスマス劇はセリフをよく覚え舞台の上で大きな声で言え、休みの子の代役もきちんとでき、楽しみにしている。当日は緊張して言葉を間違えそうになり言い直す。安堵感があった。

→ 不安定な状態が続きながら、園の遊びや課題活動には積極的に行動する。気持ちに余裕がないためか周囲から外れたり、思いが達成できないこともあるが、保育者や他児とのつながりの中で力を発揮している。

Ⅲ 保育の展開と育ちの過程

(1) 保育活動の展開概要

時期	園環境とのかかわり	人のかかわり (○子ども・保育者)
4月	<ul style="list-style-type: none"> ・ 空間での自由な移動 ・ 固定遊具, 既成の遊具の特性に即する活動 ・ 集合活動において定着 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 個々の流動的動きの中での出会い ・ 全体的把握と個別の受容・応答 (一人一人とのつながり)
5～(6)月	<ul style="list-style-type: none"> ・ 屋外屋内の開放性、連続性 ・ 自然の変化に伴う発見からの遊びの誘発 ・ 遊具、素材の組み合わせや試し ・ 集合活動参加へのばらつき 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 出会における共感、平行活動 ・ 身辺の始末、物の扱い、に伴う援助、指導 (円滑な活動への援助 安全管理)
(6)～7月	<ul style="list-style-type: none"> ・ 屋外活動のコントロール ・ 活動に伴う物、場の選択活用 ・ 集合活動による行動の切り替え 生活リズム調整 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 興味関心の共通性からの活動展開 設定活動(水遊び等)の共鳴一体感 ・ 活動場面設定、健康、安全管理 (生活習慣行動の向上へ指導)
9, 10. (11)月	<ul style="list-style-type: none"> ・ 屋外、室内活動の選択的活動 ・ 自然の変化による発見、探索、創作 ・ 遊具や自然物の目的活用 ・ 集合活動における自発性 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 仲間意識、相互誘発的な関係持続 ・ 自発活動の援助と新規活動の誘導 (子どもの関係発展への援助)
(11)～12月	<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動目的による自発的な場の選択、 場面構成 ・ 自然物(作物)や社会行事に関する活動への積極的関心。自発的参加 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 活動の共有目的による協力 他児の状況理解と援助 ・ 個人及び、グループの自発活動発 の援助と集団活動充実のために指導

(2) 子どもの自分と人、園環境との関係変化過程

	4月	5月	6-7月	9-10(11)月	10(11)-12月
A					
B					
C					

S-自分 C-子ども T-保育者 外円-園環境(自然・集団)

(3) 保育構成についてのまとめ

1. 自由遊びにおける、自分からの探索、発見、追及、創造、発散などの体験と集団活動における枠組み設定による活動は、前者は自己を深め、後者は経験を広げる役割があり、いずれも幼児期には必要な活動であるが、そのバランスのとり方は保育の過程により、また子どもの特性により異なる。子どもの状態に合わせた柔軟な計画と子どもに合わせた保育者の誘導が重要になる。自由遊びは、遊具や場の選択、場所づくりなど、環境(人や物)からの誘発と子どもの心身の状態、活動のイメージなどが重なって展開していくが、内容、技術においてそれぞれの子どもの取り組みやすさ優先の展開が重要で、充足感からの発展によって、自発的な経験拡大に向くことができる。

2. 集会や設定活動は、遊び活動状態との組み合わせによって、補強や補充、延長、緊張や負担の状況がある。日常的な設定活動としてのクラス集合活動、園全体活動のいずれも、自由遊びでの状態との関連が深く、活動の切り替え、集中はその日の状態によって異なる。状況の変化や活動内容への対応の精神的負担の大きさは、子どもによって異

なることを理解して、援助の働きかけのタイミングを計ることが重要である。本年度の実践において2学期半ばまでは設定活動時間、保育者の言葉による誘導を控えめにすることによって、集団活動参加が円滑に行われたとみられる。

3. 設定活動を通して体験されると推測される経験に対して、個人に合わせた緩やかな誘導指導で自分の状況や能力、興味によって選択的に体験し、当該活動への主体的参加につながる。例、リズム活動における体験例。開放感（広く動く）、躍動感（全身運動移動）、習熟感（繰り返し）、連帯感（一緒に交互に）、安定感（順序、流れ）など。英語体験活動における体験例。新奇感（外部講師、言葉）、緊張感（集中、注目）、高揚感（好奇心、未知感や既知感、成長感）。

4. 活動の進め方として、活動の種類を増やさず、興味のある活動の持続、展開で自分の目的を作ることで課題を乗り越えながら、関わり合い、関係を作りながら活動することができていくと考えられる。各時期の園生活で子どもたちから自然に生まれた中心的なテーマ（自然物での遊びやごっこ遊びなど）と保育者が教育的なねらいをもって環境づくりをしたことによるテーマ（跳び箱、縄跳び、制作コーナーなど）がある。いずれもそれらが契機となって派生的にいくつもの活動が生まれて自発的に取り組まれることによって、子どもの主体的な生活となっている。「豊かな経験」を経験の種類とすると、保育者からの意図的環境設定、活動の誘導提案が多くなるが、受け身の活動になりやすく、子どもにとって負担増となり、自らの課題を解決するゆとりを失する恐れもある。多様な特性の子どもを含む場合は、特に体験の質を重視することによって、子ども自身からの変化の可能性が高いと考えられる。

IV 今後の課題と指導助言

1. 今後の課題

(1) 実践の継続

それぞれの特性は継続されており、年長児の段階での諸能力の発達に伴う顕在化を予測しながら、幼稚園終了までの自己表現や状況への適応力を培う指導計画の検討。

(2) 結果の検証

他園見学や研修によって、多様な保育条件（子どもの組み合わせ、園規模、園舎構造、園の自然、社会的環境等）の下での実践からの学習による検討。

2. 指導・助言

千葉大学教育学部教授 細川かおり先生

「特別な特性の子どもを含む保育」について

子どもはそれぞれに生まれ持ったもの（一人ひとりの遺伝子の配列というかもれしれない）があるが、しかし個のもつ生まれ持ったものがそのまま表現されるというのではなく、生まれた後の環境とのかかわりの中で育っていく。子どもは環境（ひと、もの、こ

と)とのさまざまなかかわりの中で、社会の中で共に生きる力が育ち、また自分らしく生きる力を育てていくが、その育ちの過程はひとり一人異なっている。子どもの育ちには同年齢の子どもとのかかわりが必要である。なぜなら、社会の中で他者との関係の中で共に生きる力は、集団の中での他者とかかわる経験の中からしか学ぶことができない。幼稚園という他の子どもがいる場で子どもはがかけがえのない経験をし育っていくのである。こうした育ちの過程は障害の有無にかかわらずどの子どもも同じである。障害があれば育ちに少し多くの経験を必要とするかもしれないが、それは子どもに質の高い経験をするために保育者のより質の高いかかわりが必要ということでもあろう。

今日、園のクラスには多様な子どもが在籍することが多く、保育者の悩みや戸惑いを聞くことも多い。保育者はどのように保育を計画するか、何をねらいどのようにかかわっていくのか、子どもの育ちをどう捉えてふりかえるかがより重要になってくる。本園での保育は、自由遊びと計画設定活動があり、計画設定活動は日常的繰り返し活動と短期的特殊な活動(行事)とで組み立てられ、長期、短期にねらいをもって保育を計画している。保育では集団での活動が基盤となるので、計画設定活動において周囲の子どもと同じペースで参加できない子どもは、集団の中では目立つことになり、保育者は気になる。こうした状況や子どもの姿は、どの園でもよくみられる光景である。さあ、どうしようか。どうしたらよいだろうか。多く聞かれる質問は「どうしたら、この子が集団に入れるようになるか」である。集団での計画設定活動であり、保育者にとっては子どもが経験してほしい内容であるから、もっともなことである。どんなことばかけをすればよいか、だれかつけばよいか、そのためには障害認定が必要だとか、これらはよく聞かれる内容である。なんとか参加させたいという保育者の思いもわかるし、どうしたら参加できるかを考えることも必要であろう。

しかし、子ども側からも考えてみたい。他の子どもが離れたところでなにかで遊んでいることは気づいている、みんなでなにか作っていることは気づいている、あるいは雰囲気は伝わっている。しかし、参加できない。参加したいけれども、たくさん子どもがいるから参加できない、にぎやかすぎて参加しにくい、今は描くことには興味もてない、いらいらして自分の気持ちにつきあうのに精一杯で言われた活動をするまでに至らない、わざと違うことをしてみたい…。子どもの内面はいろいろであり、必ずしも参加したくないわけでもないことも多く、参加したいんだけど…。ということもある。その時参加しなくても、次の時には参加する姿がみられることもある。本園では保育者は「参加してほしい」と願いつつもまずは子どもの内面を考えている。声をかけたり参加しやすいようにしたりする一方で、「そうか、今は参加したくないんだ」「今はこうしたいんだ」とわかろうとし、その気持ちを汲みながらかかわっている。さらに、自ら参加しようという気持ちになって参加してくるよう、待つことも含めて働きかけている。それは記録の中で「意図的誘導を控える」という記述にも示されている。保育者が待つ、意図的誘導を控え

るという保育行為は子ども側からどうみえるだろうか。「今は参加したくない自分」を受け入れてもらったということだろう。また、「今は参加したくない」いってもよいという安心感を感じるようになる。自分なりに気持ちに区切りがつくまでその場にいさせてもらえることで、自分で気持ちを切り替えて動く、参加する体験になる。言われたから動くのではないから主体的ともいえよう。こうした積み重ねによって、子どもがその場が安心できる場であると感じ、そして主体的に動こうとする子どもの育ちにつながるだろう。子どもが自分の人生を生きるためには、「参加してほしい」という保育者の意図を受け入れて自ら動く主体的な体験は大事なことであろう。障害を疑ったり、障害がある子どもに保育者が主体的、能動的経験をさせることはかなり難しいことである。なぜなら、行動分析的な援助をして、子どもに参加させた方が簡単だからである。しかし、同じ「参加」であっても、子どもにとっては全く意味の異なることであり、なにを育てているかという点からも全く異なることである。背景に障害を疑う、あるいは障害がある場合、外からの働きかけのみで参加させるという方法をとることも多く見られる。それらがいけないわけではないが、子どもにとっては「させられた」という体験になる。とかく参加「させられた」経験が多くなりがちな子どもだからこそ、子どもが主体的に考えて能動的に動く体験は子どもの育ちの中で意味がある。

最後にインクルーシブ保育について述べたい。インクルーシブ保育の集団は多様な個性のある子どもがいる集団である。そこでは、まずすべて子どもがその集団の中で居心地がよいと思えることが大事ではないだろうか。ペースや個性の異なる子どもがいる集団は当初は落ち着きないと感じるかも知れないが、しかし他の子どもを相互に「いいよ」と認めることができる集団ではないかと思われる。そうした集団に所属して、共に過ごす経験が共に生きることの根となると考えると、まさにインクルーシブ保育の効果と考えられる。保育における豊かな子どもの育ちを願いたい。

参考図書

河野哲也 教育哲学講義 ー子ども性への回帰と対話的教育 勁草書房

松井康太 特別な子どもが輝くクラス運営 中央法規

福岡 寿 気になる子どもが生きるクラス作り 中央法規

守隋 香 幼稚園大好き ななみ書房

倉橋総三 育ての心 上 フレーベル館

共同研究者

松田 彌生（代表）

藤本 玲未

小川 真理

星 由紀子