

〔論文〕

子どもの主体性と保育者の 援助のタイプの検討（2）

—子どもの活動における保育者の意図と
子どもの意志についての一考察—

山 本 淳 子

Junko Yamamoto

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻

要旨：環境を通して行うことを基本とする幼稚園教育において子どもの活動では、幼児の主体性と教師の意図とのバランスが求められている。そこで保育者の援助における教師の意図との関係において子どもの意志がどう扱われたのであろうかを問題提議として、検討した。

観察から保育者は様々な援助のタイプにおける意図のある、時には無意図的な保育展開の中で、子どもの意志と対応しながら、保育を行う姿が捉えられた。保育者は活動において子どもと応答し合う関係を築き、直接的、間接的な様々な援助の対応の後に子どもに任せて手を放していく姿が捉えられた。子どもにおいては保育者の意図的、無意図的な姿から活動の方向性を自分なりに選び、受動的あるいは能動的な関わり合いの中で積極性が増し、主体性を育てていた。反面、教師の意図と子どもの意志の応答性のない援助では活動の展開が短調であることが捉えられた。また保育者の直接的な援助がない場合、つまり環境と関わる場合においても、子どもの意志が活動の方向性に向かって展開されることが主体的な活動を育むポイントであると捉えられた。子どもの主体性を大切にする保育者の援助のあり方では子どもの活動における意志に応答するような視点の重要性が示唆された。

キーワード：教師の意図、子どもの意志、応答性

I. 問題の所在と目的

1. はじめに

幼児期の教育は環境を通して幼児の主体的な活動が展開されることを基本とし¹⁾、幼稚園教育要領では平成元年以来4半世紀にわたり大切にされてきた理念である。現在わが国では子ども子育て新制度によって制度面の改革や保育の質の充実が目指されている。同時に幼児教育に携わるものには「幼児一人一人の内面にひそむ芽生えを理解」²⁾することや、「幼児の主体的な活動を促す」³⁾ための専門的な能力が求められている。それは計画的な環境による保育が基本である。

筆者は一人一人の子どもが尊重されるような主体性を育む保育の実践に寄与することを願って研究を進めている。また子どもの姿を中心とした観察から保育の実態を分析し、検証することで主体性を大切にする保育の方法を深めて行きたいと考えている。

子どもの主体性を育む保育者の関わりについて、青山(1992)は幼児の主体的な活動において、人的環境としての保育者は、子どもにとって心のよりどころであり、日

常生活のモデルとしての援助者であると述べている。また活動においては一人一人の内面理解によって幼児の願いを推察し、主体性を認めることが必要である。保育者は不必要な干渉を避け、見守ることで間接援助を保ちながら丁寧に内面に関わる必要があると述べている。また直接的援助はコミュニケーションを通じて、活動の展開を刺激し、意欲を盛り上げる援助であると、子どもの思いを理解し共感する中で、必要な時に必要な援助ができるよう努めなければならないと論じている⁴⁾。ここでは幼児理解に立った保育者の援助における関わりの重要性が示されているが、実際の保育現場での実践の展開における具体的な援助の姿の実際はさらに多様だと考えられる。

高月(1998)は子どもの自然観察の記録から、子どもの主体性の育ちと教師の関わりとしての環境構成と態度、言葉掛けの視点によって分析している。好きな遊びで子どもの主体性が育ったとみられる活動場面の教師の態度としては一緒に遊ぶ、その場に応じて必要なことを教える、認める、見守る、共感する、手伝う、仲間になる、などの関わりを確認している⁵⁾。またテーマを共有した

遊びでは、教師はテーマに沿って積極的に環境構成を行う、見守る、思いを受け止めて観察する、褒める、楽しさを共有する、問いかける、一緒に行く、誘う、手伝う、きっかけを作る、子どもの話し合いを誘導する、主導的な役割等を行うことで遊びを促進していると報告している⁶⁾。高月は保育現場での、子どもの活動における保育者の様々な関わりの姿の観察から、子ども自身が主体的に活動するような保育者の具体的な援助の姿とその役割を捉えている。

小川（2003）は幼児が主体的に生きる経験を積み重ねるためには、保育者との関係は、安定感には欠かせないと述べている。さらにそれは、他者の行動への関心すなわち第2の主体的活動への発動であると論じている⁷⁾。前述のいずれも、保育者は子どもとの関わりの中で、子どもの主体性を育むために共感する等、子どもの行動を受け止めるような関わりがうかがえる。この事が子どもの安心や安定感につながるだろう。小川（2010）は保育者の援助についてさらに以下のように論じている。平成元年版幼稚園教育要領の実施に際して、子どもの主体性を大切にする保育現場における、指導や援助の意味理解の曖昧さからくる実践上の矛盾や困難を指摘し、保育における指導及び援助の概念を明確にすることが必要であると、以下のように提起している。「保育における「指導」とは原則的に「援助」でなければならない」⁸⁾と述べ、援助とは「幼児に対し、どう関わるかが可能なのかを見極めた上で、子どもが望ましい状態に達してほしいという大人の願いをもって子どもに関わること」⁹⁾であると述べ、下線部が指導であると論じている。すなわち乳幼児を対象とする保育ではその都度の子どもの状況に沿った、子ども理解に立つ関わりがなされなければ成り立たない一面がある。さらに大人の子どもの関わりには育ってほしい方向への大人の思い、すなわち教育的側面が含まれる。つまり、この両方の要素が含まれることが保育における指導であり、その方法は援助（care）である。援助とは乳幼児の発達の特徴やその時々状況を大人が捉えながら、子どもの育ちに願いをもって行う保育における特有の指導の方法と理解できる。筆者の保育経験から述べると、保育現場で保育者が子どもの発達やその時々状況を沿って、子どもと応答性のある丁寧な関わりを行うことが援助であると言い換えることができるのではないだろうか。またそこには当然、子どもを育てようとする大人の願いや保育者自身の生き様や考えが反映される。

さらに小川は実践者の身体論的な援助行為として具体的に遊びのモデル、共同作業、対話者、観察者等の立場を示しているが、援助は保育者が how to で得られる

ものではなく、敏感な感性や柔軟な対応が必要であると述べている¹⁰⁾。つまり援助行為には保育者の関わりの適切性と適時性が求められ、「たえざる修正課程こそ援助という仕事の本質」¹¹⁾であると論じている。保育者の援助（care）を行う過程において、保育者が子どもをどう捉えるかの指標として一つには発達があるだろう。あと一つは多様な活動の展開過程における子どもの意志を保育者が感じ取ることが小川の言う保育者の援助行為の適切性と適時性につながるのではないだろうか。また教育的側面として、大人の願いが、保育者の保育の意図として子どもにどのように作用しているのかを捉えることで、保育における援助の実態の理解が深められるのではないかと考える。それは同時に、小川の論じる保育者の援助の修正課程を示すことになるのではないだろうか。保育者は子どもの主体性を大切にすることを念頭に、どのように子どもの活動を援助するかということを探りながら、日々保育に取り組んでいる。保育者の援助のあり方を問うことは、保育者の子ども理解の在りようが問われる。また子どもにあっては保育者の援助によって子どもが主体的に活動に取り組んだかということが問われる。さらに保育者は子どもとの関わりにおける様々な援助のあり方を通して、保育者の願いは生かされたのか、すなわち教育（education）の観点はそれでよかったのかが問われる。

2. 現行の幼稚園教育要領の示す、保育者の「指導」「援助」「役割」の整理

本稿では保育者の援助について問題としているが、幼稚園教育要領では保育者の関わりについて、「指導」「援助」「役割」の文言が使われているが、文言の解釈を整理する事とする。

保育者の「指導」とは幼稚園教育の基本では「幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること」¹²⁾と述べられ、一人一人に応じた指導は「教師が幼児の行動に温かい関心を寄せる、心の動きに応答する、共に考える」（下線は筆者記入、以下同様）¹³⁾ことなどが基本姿勢とされている。つまり子どもの発達に即する、子どもの行動や、心の動きに応答すること、さらに「幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な指導を行うようにすること」¹⁴⁾と示されている。つまり個々の発達に即して、幼児理解に支えられ、子どもの豊かな体験につながるような保育者の適切な関わりが「指導」として捉えられる。

一方、幼児の主体的な活動と教師の関わりの文脈においては、教師は「幼児一人一人の行動と内面を理解し、心の動きに沿って保育を展開することによって心身の発

達を促すよう援助する」¹⁵⁾「幼児の主体的な活動を直接援助する」¹⁶⁾「幼児が主体的に活動し多様な体験ができるように援助していく」¹⁷⁾と記されている。つまり心身の発達と、子どもの主体的な活動を支えるような関わりとして「援助」という言葉が用いられ、活動そのものの関わり方の文脈で具体的に解説されている。小川が保育における「指導」とは「援助」でなければならないと述べているが、幼稚園教育要領解説においても、「指導」と「援助」は、同じ種類の下線同士にみられるようにほぼ同じ意味合いと捉えられる。

また、「教師は、理解者、共同作業者などの様々な役割を果たし」¹⁸⁾と述べられているように、保育者の役割とは子どもの主体的な活動が豊かに展開されるような多様かつ具体的な関わり方の姿を示している。

幼稚園教育要領では子どもの発達に寄与するような保育者の関わりの全体像が「指導」であり、乳幼児期に即した、子どもの主体的な活動を支えるような指導の姿勢や方法が「援助」である。「役割」はその多様な関わり方を示していると解釈できる。本稿では子どもの主体的な活動に関わる文脈としての保育者の関わりを意味する「援助」の文言を使用することとする。

3. 幼稚園教育要領における発達観と保育者の関わり

幼稚園教育要領では、「人は生まれながらにして、自然に成長していく力と同時に、周囲の環境に対して自分から能動的に働きかけようとする力を持っている」¹⁹⁾と示されるように、子どもは環境と関わりながら様々な能力や態度を身に付けていくという発達観に支えられている。さらに幼児の心の安定や安全等、安心感を大前提として、「大人への依存を基盤としつつ自立へ向かう時期」²⁰⁾であることを踏まえながら、幼稚園教育では、環境すなわち、人やものへの幼児の主体的な関わりが重視されている。主体性を大切にする保育は人間が生来持ち合わせた、自然な発達の道筋に沿っていると理解できる。主体的な活動の展開は「生きる力の基礎を培う」²¹⁾ための幼児期の教育の前提である。

また子どもの能動性の発揮のためには、「幼児の行動や心の動きを受け止め、認めたり、励ましたりする教師などの大人の存在が大切」²²⁾であると安心・安定の源としての教師の存在の意義が示されている。さらに「環境を通して行う教育は幼児の主体性と教師の意図がバランス良く絡み合って成り立つものである」²³⁾と、環境の構成は、幼児の発達過程を見通した、教師の「計画性」と「意図性」が含みこまれているべきである、と述べられている。また、教師自身が人的環境と位置付けられ、「幼児一人一人の活動場面に応じて様々な役割」²⁴⁾を果たしな

がら、「幼児の主体的活動としての遊びを中心とした教育を実践すること」²⁵⁾が求められている。幼児の主体性の発揮と教師の関わりは「教師主導の一方的な保育の展開ではなく、一人一人の幼児が教師の援助の下で主体性を発揮して活動を展開していけることができるような幼児の立場に立った保育の展開」²⁶⁾であり、保育者は子どもの活動への思いを感じ取り、子どもの充実した豊かな遊びの展開を支えていくことが重要になってくる。このような幼児の立場に立つ遊びの展開と、教師の計画的な環境に込められた「意図性」、もしくは保育者の援助の際の「意図性」は子どもが活動を展開するにあたってどのように位置付くのであろうか。

そこで本論文において保育における観察事例から、子どもの主体的な活動と保育者の援助における関わりの実体を捉え、その視点として活動における子どもの「意志」と保育者の「意図性」の交わりについて検討をする。それらの考察を通して、子どもの主体的な活動がどのように生成、展開されるのか、同時に保育者の援助の有様はどのようなのかを明らかにする。そこで本研究では、子どもの主体的な活動を育む保育者の多様な援助の方法を明らかにすることを目的としたい。

II. 研究の方法

1. 観察の目的

観察に見られた活動における子どもの意志と保育者の援助における意図性の交わりについて整理する。そのことで子どもの主体的な活動を育むような保育者の援助の実態を俯瞰する。

2. 観察方法と仮説

- (1) 子どもの観察に見られた活動の様子を行動の内容や関わりの視点の各項目に沿って、時系列で整理する。
- (2) 観察における子どもの活動と保育者の援助について「子どもの意志中心」及び、「保育者の意図性中心」の分類を行う。その際の分類の定義として以下のように仮定する。

①子どもの意志中心は「活動において子どもの思いが前面に押し出されていると観察または推察された活動」である。その中でも子どもの意志を保育者が受け入れている場合は「子どもの意志が大きく保育者の意図と対応が強い」。比較的受け入れていない、または気付いていない傾向がある場合は「子どもの意志が大きく、保育者の意図と対応が弱い」とする。

②保育者の意図性中心は「活動において保育者の願いが前面に押し出されたと観察、または推察された活動」である。それに対して、保育者の意図を子どもが受け入れて活動している場合は「保育者の意図性が大きく子どもの意志と対応が強い」。比較的受け入れていない、又はあまり受け入れていない傾向がある場合は「保育者の意図性が大きく子どもの意志と対応が弱い」とする。

分類は正確性を高めるために筆者（観察者）、他１名の保育経験者及び園の責任者の計３名で、観察記録の活動一覧表と撮影した録画の記録より推測して分類した。３名のうち２人以上が一致したものを一覧表に記載する。一覧表から保育者の援助における保育者の意図性と子どもの意志の関係について検討を行い、活動における子どもの主体性は保育者の援助によって、どのように育まれているのかについて事例を通して考察を行いたい。

以上から、子どもの活動及び、保育者の間接的、直接的援助における保育者の意図性と子どもの意志とを問題にし、研究仮説を「保育者は保育における、子どもと環境との応答性を大切にし、多様な援助のタイプで子どもに関わりながら子どもの意志を支え、主体性を育んでいる」とする。

３．園の観察について

- （１）調査対象者：H県N市私立幼稚園に通う園児を対象とする。無作為に子どもの観察を行いその中で、20分間の連続した記録を比較的鮮明に取ることができた一斉活動におけるK児（５歳児）及び好きな遊びにおけるA児（４歳児）の事例を取りあげる。
- （２）調査日時：2014年４月～９月（８月を除く）、月２回８：30～12：00、計10日間。
うちK児は４月10日、A児は４月17日の記録である。
- （３）調査方法：筆者は観察者の立場で保育に参加しながら自然的観察法により、幼児の活動場面を中心に観察を行い、時系列に記録する。具体的な観察内容は幼児の行動、表情、会話、友達や周りの環境との関わりなどである。またその際、保育者の関わりや指導についても観察対象とする。
- （４）記録方法：記録方法は自由記述で、時間の流れと場面の状況を合わせて記録し、同時に可能な限りウェアラブルカメラで子どもの活動を録画と音声で記

録し、観察記録の整理の際の補足資料とする。

- （５）記録の分析と検討方法：子どもの園生活全般における活動場面を観察し、記録は研究の目的に応じて分析する。本研究では、対象児の活動における保育者の意図性と子どもの意志について分類する。その後保育者の援助と子どもの主体的な活動についての関係を考察する。
- （６）研究協力者に対する倫理的配慮：本研究の観察を開始するにあたっては観察園の担当者に研究目的を説明し許可を得た。観察記録を整理する段階で園に報告し、意見を求め観察資料の分析検討の参考にする。
- （７）記録の整理について：観察者はメモとウェアラブルカメラによって記録された子どもの活動について、山本（2015）において、活動一覧表として整理を行った²⁷⁾。本研究では子どもの活動の状況の全容をさらに明確に捉えるように項目を再検討し²⁸⁾ 以下の内容で整理した。
 - ・観察児の活動における「主体的な活動」欄は山本（2015）にて筆者が定義した概念に沿って、筆者（観察者）、他１名の保育経験者、園の責任者の計３名でA児の行動の記録とビデオの記録から検討したものに記載している²⁹⁾。主体的な活動は「１」、主体的でない活動は「０」、その他は「△」とする。
 - ・「外的活動」欄は観察児の、物や人と関わって行う行動のイメージであり、「内的活動」欄は観察の様子から心の動きや内面を、幼稚園教育要領解説における表記に対応させながら筆者が推測した³⁰⁾。
 - ・「関わりのタイプ」欄は友達との関わりの状況であり、Ⅰ．特に交流なし、Ⅱ．受動的、Ⅲ．相互的交流、Ⅳ．能動的、Ⅴ．その他と分類する。
 - ・「友達の行動のイメージ」欄は観察児から捉えた友達の関わりのイメージであり、観察から筆者が推測した。
 - ・保育者の援助における間接的、直接的関わりを①関与なし、②見守る、③受容、④協同、⑤示唆⑥誘導、⑦主導に分類した³¹⁾。

表1. 「A児の砂遊び」活動一覧表

A児の活動	活動番号	A児の行動の記録	観察児の活動			友達との関わり		保育者の関わり		備考
			主体的な活動	外的活動	内的活動	関わりのタイプ	友達の行動のイメージ	援助のタイプ	具体的な援助	
砂場に入る	1	砂場道具から、しゃもじ、コップ状容器、お椀などを集めてかかえる。	1	選択	関わる気持ち	I	場の共有	②	まなざしで支える	フリー教諭
	2	保育室前で登園を出迎える保育者に何か訴え、その後同じ場にいた4歳児に視線を送る。	1	伝える	願い	I	場の共有	⑤	助言	フリー教諭
	3	コップ2個、網に積み重ね、漉し網にいれ右手で持つ。左手にはこて、鍋のような容器を持ち、バランスを取りながら、砂場に入る。	1	準備	幼児なりの思い	I	場の共有	②	状況の把握	フリー教諭
	4	漉し網を両手に持ち、左右上下に振り、砂を漉す。直ぐにやめる。	0	道具に関わる	幼児なりの思い	I	場の共有	①	特になし	
遊びはじめ	5	コップを積み重ね、漉し網に入れ、こてをもつて移動。友達のところへ移動。	0	移動	関わる気持ち	I	存在感	①	特になし	フリー教諭が通過
	6	砂漉しにこてで砂を入れては漉す。3歳児1名、A児についてきて横に座る。	0	物と関わる	幼児なりの思い	Ⅲ	一緒に遊ぶ	①	特になし	
	7	隣にきたH児を気にしながら、漉し網を砂場に抑えつけ、型を取る。	0	物と関わる	幼児なりの思い	I	一緒に遊ぶ	①	特になし	
	8	A児、4歳児T児、同じ場でそれぞれの容器に砂を入れる。	0	物と関わる	幼児なりの思い	Ⅲ	一緒に遊ぶ	①	特になし	
	9	容器にスコップで砂を入れ、一杯になった上をポンポンと押さえる。	0	物と関わる	幼児なりの思い	Ⅲ	場の共有	①	特になし	
	10	H児が隣に来る。黄色のスコップで地面をたたく、突き刺す。	0	物と関わる	幼児なりの思い	I	遊びたい	①	特になし	
	11	地面に型を押し付け、型抜きを始める。蓋みたい。』とH児に言う。H児「はははは」(明るく笑う)	1	試行	幼児なりの思い	Ⅲ	共感	①	特になし	
	12	移動して白い楕円鉢の皿のようなものを取り、自分の座っている位置に持つてくる。	1	準備	幼児なりの思い	Ⅲ	場の共有	①	特になし	
	13	容器に砂を入れ、皿を容器に被せ、ひっくり返す動作をしてH児に見せる。	1	試行	積極的に関わり	Ⅳ	まなざし	①	特になし	
	14	逆皿の皿の上の砂を容器に戻す。「見て、戻った」と容器に戻した砂をH児に見せる。	1	成果	探求心	Ⅳ	承認	①	特になし	
型抜き	15	H児それを見て「キヤー、ありえへん」とユースラに返事し、A児ととも自分のしていた砂遊びで手を動かしながら没頭する。	1	試行錯誤	興味の深まり	Ⅲ	共感	①	特になし	
	16	砂の入った容器に皿で蓋をして、ひっくり返し型抜きをH児に見せる。H児「キヤー」という。	1	試行錯誤	関わりた	Ⅳ	共感	①	特になし	
	17	そのまま容器に砂を戻す動作。	1	試行	発想	I	協同	①	特になし	
	18	容器に砂が入っているものをH児に見せる。(会話をしても聞き取れない)	1	提示	関わりた	Ⅳ	承認	①	特になし	
	19	容器の砂を皿に返し、型抜きの茶碗の形がきれいにできる。	1	成果	関わりた	I	場の共有	①	特になし	
	20	H児に見せようとするも、H児が気づく前に形が崩れる。	1	提示	関わりた	Ⅲ	場の共有	①	特になし	フリー教諭が通過
	21	少し高さがある緑の容器に蓋え、スコップで砂を入れ、とんとんと叩える。H児は移動するが気付かない。	1	試行	積極的な関わり	I	不在	①	特になし	
	22	型は崩れるも、「見て」とあたりを見回りH児を探す。	1	提示	関わりた	Ⅳ	不在	①	特になし	フリー教諭が通過
	23	皿の崩れた砂を砂場に戻し、2回 皿で地面に型をついてみる。緑のコップで上からトントンと押さえる。	0	試行	本意	I	不在	①	特になし	フリー教諭が砂場外、近くで他児対応
	24	皿の型を皿の裏で押さへ、形を整える。周りを気にしながら続けて皿で砂を均す。	0	試行	本意	I	不在	①	特になし	
	25	低い黄色コップを引き寄せる。	1	選択	興味	I	不在	①	特になし	
	26	T児と話しながら低い黄色のコップで型抜きを始める。	1	試行	探求心	I	場の共有	①	特になし	
	27	コップに皿をかぶせ、中の砂の具合をあけては気にする。	1	確認	思考する	I	場の共有	①	特になし	
	28	T児に何かを指さし伝えている。	0	関わり	思い	Ⅱ	関わる	①	特になし	フリー教諭が通過
	29	再度コップに蓋をかぶせたものをひっくり返す。	1	試行錯誤	積極的にかかわる気持ち	I	場の共有	①	特になし	
	30	慎重にコップをそっと外すが砂は崩れる。砂は形にならず失敗。	1	成果(失敗)	期待感	I	場の共有	①	特になし	
	31	砂を入れ皿をひっくり返し、周りを見ながら砂場に膝で押し付けてる。	1	失敗	本意	I	場の共有	①	特になし	
	32	茶碗に砂を入れ、皿で蓋をして、ひっくり返し型ができたが、上から茶碗を落としかが崩れ失敗。容器を置く。	1	試行	本意	I	場の共有	①	特になし	フリー教諭が砂場外、近くで他児対応
H児とかかわる	33	H児が戻ったことに気付かず、H児の大きな容器にスコップで砂を入れた。H児はその砂を混ぜている。	0	働きかける	積極的にかかわる気持ち	Ⅲ	協同	①	特になし	
	34	白の茶碗に砂を入れる。皿で蓋をしてひっくり返し、型ができたか確認後、砂を茶碗に戻す。	1	試行錯誤	挑戦	I	不在	①	特になし	
	35	砂の入った茶碗に黄緑のコップを被せ、砂をコップに移動して、捨てる。	1	試行錯誤	幼児なりの思い	I	不在	①	特になし	
	36	皿で砂を入れ、会話をしながら、戻ったH児の容器に入れる。	0	関わり	関わる気持ち	Ⅲ	協同	①	特になし	フリー教諭を誘えながら廊下から、園庭に連れ
	37	会話をしながら、スコップでH児の容器に砂を入れ、Hは砂をスコップで混ぜている。	0	関わり	関わる気持ち	Ⅲ	協同	①	特になし	
	38	会話をしながら、続けて砂をH児の容器に入れる。	0	関わり	関わる気持ち	Ⅲ	協同	①	特になし	
	39	A児、H児、他クラス保育者のクラスの招集の声掛けや動きを気にしながら手は動いている。	0	追いつきながら遊ぶ	気持ち	Ⅲ	協同	①	特になし	他クラス保育者
	40	先の茶碗に砂を入れる。	1	試行	積極的に取り込む	I	場の共有	①	特になし	フリー教諭が通過
	41	他クラス保育者とH児のやり取りを気にしながら、茶碗に砂を入れ、スコップで均す。	1	試行	思い	I	場の共有	①	特になし	
	42	皿をかぶせ、ひっくり返し、型抜きができ、「ほら見て」と、H児に見せる。H児「あはははは」と言って移動する。	1	関わり	達成感	Ⅳ	承認	①	特になし	フリー教諭が通過
	43	茶碗をそのままかぶせ返して、砂を容器に戻しH児に見せるもH児は移動しなくなる。	1	成果	期待感	Ⅳ	非承認	①	特になし	
	44	皿をかぶせ、きれいに形が出来る。23回茶碗をかぶせたり、外したりでもきれいにできている。	1	試行錯誤	発想	I	不在	①	特になし	フリー教諭が通過
アスレチック遊びと迷い	45	茶碗に戻して砂を流す。	1	終了	幼児なりの思い	I	不在	①	特になし	
	46	A児はロープ(砂場上のアスレチック遊具)に移動、片足をかけてゆらゆらして遊ぶ。	0	物と関わる	迷い	I	場の共有	①	特になし	フリー教諭が通過
	47	一步一步網をゆれながらよじ登る。他児も少しのぼりいなくなる。	0	働きかける	幼児なりの思い	I	場の共有	①	特になし	
	48	アスレチックより降りてきたA児は、H児が水を運び戻ったことに気づく。	0	監視	気持ち	I	存在感	①	特になし	
	49	A児は元の場所に戻るが、H児を中心に女児3人がその場所を使っていたため、皿と茶碗をもって別の場所の他児のところに移動する。	0	再開	幼児なりの思い	I	非受容	①	特になし	園庭向き廊下に担任
	50	何か探そうな素振り砂場の初めのH児グループの場所に戻る。	0	探す	幼児なりの思い	I	非受容	①	特になし	
	51	その後遊具入れを見に行く。遊具入れは空で、砂場に戻ってくる。	0	探索	幼児なりの思い	I	場の共有	①	特になし	
	52	元遊んでいた場所を2周ほど回り、見まわし何か探している素りをする。	0	探す	幼児なりの思い	I	場の共有	①	特になし	
	53	赤い大型熊手を拾い遊びとうとする。男児が来て会話を後退す。	0	ものをつながる	本意	I	拒否	①	特になし	園庭向き廊下に担任
	54	砂場から移動。	0	成り行き	幼児なりの思い	I	非受容	①	特になし	フリー教諭が通過
	55	滑り台より男児3人と共に、かたまって滑り降りてくる。	0	変更	思いつき	Ⅲ	協同	①	特になし	
新しい友達と遊ぶ	56	A児のみ、砂場に戻る。	1	選択する	幼児なりの思い	I	平行	①	特になし	
	57	H児と離れ、2度目の居場所に戻る。	1	選択する	幼児なりの思い	I	平行	①	特になし	
	58	奥横で遊んでいたR児の山づりに入る。	1	協同	興味関心	Ⅲ	協同	①	特になし	
	59	配慮の必要な子どもの指しに、付添った保育者とのやり取りの方向に視線を送る。	0	関心	興味	Ⅱ	協同	①	場の共有	フリー教諭

【注】 表の項目における
記号等について

項目 (主体的な活動)

1・・・主体的な活動

0・・・非主体的活動

項目 (外的活動)

・観察児の行動のイメージ

項目 (内的活動)

・心の動き、内面

項目 (関わりのタイプ)

I. 特に交流なし

II. 受動的

III. 相互的交流

IV. 能動的

V. その他

項目 (友達の行動のイメージ)

・観察児から捉えた友達の行動
イメージ

項目 (援助のタイプ)

①関与なし、②見守る、

③受容、④協同、⑤示唆

⑥誘導、⑦主導

項目 (具体的な援助)

・観察に見られた保育者の
関わり

項目 (備考)

・本事例での保育者の関わり

Ⅲ. 結果及び考察

1. 観察で捉えた、A 児及び K 児の活動の検討

本観察は、子どもの活動の観察を行い、その中で、20 分間の連続した記録を比較的鮮明に取ることができた、好きな遊びで「砂遊び」に取り組む 4 歳児の A 児及び、一斉活動における「畑でイチゴのランナー取り」における 5 歳児の K 児の事例から研究の目的に沿って、検討を行った。園の責任者によると、A 児、K 児共に、日常、友達と関わって遊ぶ姿が見られ、特に K 児は友達や保育者と会話を積極的に行う子どもである。A 児は時には引っ込み思案になるところもあるが、どちらも、おおむね園では安心して生活を送っていると評価している。

筆者はこれらの観察から、間接的、直接的な保育者の援助のタイプを分類し、本観察や筆者の現場経験をもとに援助の視点や、具体的な援助例について考察を行った（【参考資料】表 5³²⁾）。本研究ではそれぞれの園児の活動一覧表について、活動の様子をさらに明瞭に捉えようと、項目及び記載事項を再整理したものが、表 1. 「A 児の砂遊び」、表 2. 「A 児の活動における保育者の意図性と子どもの意志の関係」及び表 3. 「K 児の畑でイチゴのランナー取り」、表 4. 「K 児の活動における保育者の意図性と子どもの意志の関係」である。

（1）A 児の活動における子どもの主体性と保育者の「関与なし」の援助の一考察

A 児の活動の 20 分間の記録（表 1）では「砂遊び」活動と保育者の援助の関係は保育者の直接的な関わりは 3 活動のみで残りの 56（95%）の活動は保育者の関わりはなかった。保育者の関わりがなかった活動のうち、筆者の定義に沿って主体的な活動と分類したものは 30（50.8%）であり、非主体的活動に分類したものは 26（44.0%）であった。保育現場における、保育者の関与のない活動における子どもの主体性の育ちをどう捉えるべきなのだろうか。本活動を全体の大きな流れを一覧表から読み取ると① No. 1～4 は用具の準備（表中に砂場に入ると記載する）、② No. 7～9 は遊びはじめ、③ No.10～32 型抜き、④ No.33～44 H 児との関わり、⑤ No.45～55 遊びの迷い（表中はアスレチック遊びと迷いと記載する）、⑥ No.56～59 新しい友達と遊びはじめ（表中は新しい友達と遊ぶと記載する）であり内的活動では、「不本意」な思いのネガティブなものもあるが、物や人と関わりたい気持ちや幼児なりの思い、願い、考えたり探究したりする内的な心情を読み取ることができる。外的活動では物や人との関わりや、選ぶ、試行錯誤するなど一連の体験の有り様が捉えられる。直接的な関わりによる大人の意図が直接入り込むことがないことで、本活動では子どもの意志による活動の展開がなされていたと言え、このことは表 2. 「A 児の活動における、保育者の意図性と子どもの意志の関係」においてすべての活動が「子ども

表 2. A 児の活動における、保育者の意図性と子どもの意志の関係

	保育者の援助のタイプ	保育者の意図性中心		子どもの意志中心	
		保育者の意図が大きく 子どもの意志と対応が弱い	保育者の意図が大きく 子どもの意志と対応が強い	子どもの意志が大きく 保育者の意図と対応が強い	子どもの意志が大きく 保育者の意図と対応が弱い
①	関与なし			4-10, <u>11-22</u> , 23, 24, <u>25-27</u> , 28, <u>29-32</u> , 33, <u>34</u> , <u>35</u> , 36-39 <u>40-45</u> , 46, 47-55, <u>56-58</u> , 59	
②	見守る			<u>1</u> , <u>3</u>	
③	受容				
④	協同				
⑤	示唆			<u>2</u>	
⑥	誘導				
⑦	主導				
活動数	活動数合計(%)	0(0%)	0(0%)	59(100%)	0(0%)
	総計(%)	0(0%)		59(100%)	

【注】

- ・ 数字は A 児の活動一覧表の活動番号である。
- ・ 下線は活動一覧表で主体的な活動と分類したものである。
- ・ 斜字体は 3 名で分類の際、意見が分かれ、再検討後、分類したものである。

の意志中心」に分類されていることが物語っている。なお表2は子どもの活動と保育者の援助において子どもの意志がどう扱われたかを検討したものである。検討は3人の検討者のうち2人以上の一致があったものを記載した。2人以上の一致率は98.3%であった。また斜字体は3人の分類が分かれたため再検討して分類し直した。

「A児の砂遊び」活動一覧表の分類における、子どもの主体的な活動を「環境と関わりながら自分の意志で自分なりのイメージをもって行う活動」³³⁾と定義し、記録とビデオ撮影をしたものを3者で検討して一覧表に分類したものを示している。例えばA児の一連の砂場の活動において「遊びはじめ」のまだ遊び込んでいない状態、「型抜き」で自分の思い通りに行かない状態、「H児との関わり」については、遊びがH児にリードされている様子、「迷い」では遊びに集中しない様子等、当初、定義に沿った分類では主体的な活動として、分類していない活動が見られた。しかし本検討で改めて内的活動を推測し整理することで、A児の活動の大部分が自分なりの思いにあふれた活動であり、主体的な活動とみなせる活動と捉えてもよいと考えられた。保育者が関与しない場合、具体的な保育現場では子どもの活動を捉えるにあたって、子どもの、外的活動だけではなく、保育者の推察であるが、内的活動を捉えることは、子どもの活動の質の評価につながるのではないだろうか。またそのことは保育者の観察力や感性の必要性や「観察者」としての、援助の意義が示唆されるのではないだろうか。またそのような援助は子どもの主体性を育むことにつながるのではないだろうか。また、本研究における、主体性の定義を根拠にした、活動の分類では当初、33(57%)の活動について主体的な活動として取り上げていたが、上記の点で主体的な活動として捉えられるものは増える可能性がある。さらに分類の視点の見直しと再検討が課題となった。

(2) K児の活動における保育者の意図性と子どもの意志の関係

「K児の畑でイチゴのランナー取り」の活動一覧表(表3)に見られる、K児の活動と保育者の関わりについて、さらに保育者の意図性と子どもの意志について分類した。そのことで、活動と保育者の援助において、子どもの意志がどう扱われたかを検討する。3人の検討者のうち2人以上の一致があったものを一覧表に記載した(表4)。その際の2人以上の一致率は93%であった。

①関与なし

A児の観察で見られたタイプであり、(1)にて検討を行った。K児の活動では一斉活動であり、園外にある畑に引率した保育者が複数おり、「関与なし」に分類され

るものはなかった。

②見守る

No.33はイチゴのランナーを取る活動を観察児が繰り返し行っていることから、積極性が見られ主体的で子どもの意志の大きい活動と捉えた。観察者が活動を見守る中で、イチゴのランナー取りという保育者の示す活動の意図が子どもの意志と合致している。

③受容

活動の後半であり、K児の活動の成果として集めたランナーを保育者に見せて承認を得ようとしている。活動における保育者の意図に対して、K児は「集める」ことが自分の目的となって積極的かつ継続的に活動に取り組む姿が見られる。子どもが成果を「認めてほしい」、保育者の「認める」という、保育者の意図と子どもの意志が行き来するような互いの応答的な関わりが見られた。本事例の保育者の「受容」の関わりでは、保育者の本活動の意図がほぼ子どもの意志となり、さらに自分の意志で独自の目的をもった活動として展開している場面と捉えられた。保育者の直接的な関わりは子どもの求めを受け止めながら、子どもの意志を支えているのであり、子どもの独自の目的のある主体的な活動の発展を支えるものとなっていると捉えられた。

④協同

分類された15の活動はすべて主体的な活動と分類された。子どもの意志が大きく保育者の意図性と対応が強いNo.21、41では保育者の関わりがきっかけになってK児は新たな作物の様子に興味を示しながら参加している。No.8-14の一連の活動は、保育者が子どもに求めた畑の草抜きを行っている場面である。作業をしながらも友達との会話が弾み、テレビのキャラクターになりきって役割を分担し、言葉のやり取りへと遊びが発展している。No.34以降、活動の後半ではランナー取りが「本数を集める」という自分なりの目的ができ、保育者の保育の意図に対応しながらも活動が自分のものとなり、取り組む積極的な姿である。子どもは保育者の求める草抜きをしながら、言葉のやり取りを楽しむなど同時に二つのことを行っている。これは5歳児の発達に伴ったものであると考えられた。また自分なりの活動、すなわち個々の子どもの意志が、生かされている。保育形態は一斉保育であるが、子どもの意志が活かされるような活動における「自由感」が捉えられた。

協同では、保育者が草と一緒に抜く姿は間接的な関わりであるが、子どもにとっては活動のモデルとしての役割を果たしている。保育者の教育的な意図だけではなく、同時に子どもと共に生活する生活者として活動する姿とも見受けられた。これは結果的に子どもに影響を与える

子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討（２）

表3. 「K 児の畑でイチゴのランナー取り」活動一覧表

K児の活動	番号	K児の行動の記録	観察児の活動			友達との関わり		保育者の関わり		備考
			主体的な活動	外的活動	内的活動	関わりのタイプ	友達の行動のイメージ	援助のタイプ	具体的な援助	
畑に興味	1	保育者の話を聞く。チューリップについて尋ねられる。	0	応答	興味	I	一緒に楽しむ	⑥	問いかけ	担任
	2	K児は他児と一緒に、チューリップの名前を答える。	0	応答	興味	I	一緒に楽しむ	⑥	引き出す	担任
	3	イチゴについて答える。	0	応答	発想	I	一緒に楽しむ	⑥	引き出す	担任
	4	ブロッコリーについて答える。	0	応答	気付き	I	一緒に楽しむ	⑥	引き出す	担任
	5	保育者によるイチゴのランナーの生長についての話を聞く。	0	理解	好奇心	I	一緒に楽しむ	⑦	説明	フリー1
	6	保育者の雑草取りの問いかけに答える。	0	了解	受容	I	一緒に楽しむ	⑦	依頼	フリー1
	7	保育者の誘導でK児は他児と同じようにチューリップ畑の雑草を取る。	0	了解	受容	Ⅲ	一緒に楽しむ	⑥	促す	担任
畑で草取り・掘り	8	友達がダンゴムシを見つけたと声をあげるが、Kは草取りに夢中。	1	関わる	興味	Ⅲ	提案	④	協同	担任 フリー1.3
	9	友達と野菜に見立てて会話しながら草抜きをする。	1	自発	活動が面白い	Ⅲ	協同	④	協同	担任 フリー1.3
	10	草を抜いたり、ちぎったりきをしなが「わっこずら」と、やり取りを楽しんでいる。	1	偶然発見	関わりが楽しい	Ⅲ	協同	④	協同	担任 フリー1.3
	11	根っこを見つけている。	1	偶然発見	好奇心	Ⅲ	承認	④	協同	担任 フリー1.3
	12	友達と「〇〇ずら」根っこを話題に、言葉のやり取りをする。	1	ごっこ	楽しい	Ⅲ	関わり	④	協同	担任 フリー1.3
	13	根っこのようなものを触っている。	1	もてあそぶ	感触を感じる	Ⅲ	関わり	④	協同	担任 フリー1.3
	14	友達とのやり取りをしながら草抜きをする。 (友達の手児が先導して「〇〇ずら」と会話をする。K児も応答している様子である。会話は聞き取りにくい) (周りの男児が〇〇ずらごっこに参入。K児は男児のほうに視線を送る。)	1	言葉のやり取り	楽しむ	Ⅲ	なりきりごっこの交わり	④	協同	担任 フリー1.3
キャベツ畑	15	K児は保育者の指示方向へ雑草をもって、比較的素早く移動する。	0	了解	受容	I	協同	⑦	指示	担任
	16	移動して雑草を捨てる。	0	了解	追従	I	協同	⑦	指示	担任
	17	雑草を捨てながら、H児との「〇〇ずら」言葉のやり取りが録音されている。なりきって言葉のやり取りを楽しんでいる。	1	独自	なりきり関わりが楽しい	Ⅲ	なりきりごっこの交わり	⑦	指示	担任
	18	保育者の指示通りに水筒を置く。	0	了解	追従	I	同調する	⑦	指示	担任
	19	保育者について、ブロッコリー畑に移動する。	0	追従	興味	I	一緒に	⑥	促す	担任
	20	K児はキャベツを探る畝に移動して様子を見つめる。	0	興味	興味	I	一緒に	⑥	促す	フリー2
	21	保育者の正面へ移動し、キャベツの収穫をするのを応援しながら見る。	1	協働	興味	I	同調	④	協力	フリー3
ランナー取り	22	子どもは横一列に並び、キャベツを持って隣へ回し「焼きそば食べたい」と言う。	0	触れる	期待	Ⅲ	同調	⑥	促す	担任
	23	キャベツ料理を考えて発言する友達の言葉を聞く。	0	やり取り	期待	Ⅲ	提案	⑤	承認	担任
	24	保育者の指示に従い、畝を移動する。	0	追従	追従	I	存在	⑦	指示	担任
	25	保育者のランナーの採り方の話を聞く。	0	理解	興味	I	一緒に	⑦	説明	担任
	26	ランナーを見つけて採る。	0	模倣	関わりたい	I	協同	⑥	促す	フリー1
	27	保育者のランナーの爪での採り方や説明を聞く。	0	模倣	興味	I	協同	⑦	説明	フリー1
	28	ランナーを採る。	0	確認	試行	I	協同	⑤	助言	観察者
ランナー取り	29	ランナーを探す。	1	探索	探求	I	協同	⑤	示唆	観察者
	30	観察者にヒントをもらいながら、ランナーを探し、ランナーを見つける。	1	探索	積極的	I	協同	⑤	示唆	観察者
	31	ランナーを保育者に見せる。	1	成果	喜び	I	協同	③	承認	フリー2
	32	観察者にヒントをもらいながら、ランナーを見つけ、ランナーをとる。	1	探索	積極的	I	協同	⑤	助言	観察者
	33	ランナーを再度探す。	1	探索	積極的	I	協同	②	まなざし	観察者
	34	K児に他児がかかわり、ランナーのあるところを教えてもらう。	1	関わり	受容	Ⅱ	助言	④	協同	担任
	35	畝を移動して一生懸命探す。	1	探索	積極的	Ⅲ	協同	④	協同	担任
	36	ランナーを探し見つける。	1	発見	満足	Ⅲ	協同	④	協同	担任
	37	観察者にも集めたランナー3本を見せる。	1	成果	意欲	I	協同	③	承認	観察者
	38	観察者の指した、イチゴの苗を覗きこみランナーを探す。	0	探索	喜び	I	協同	⑤	助言	観察者
	39	探すK児、M児のイチゴの苗についての解説を聞く。	1	関わり	興味	Ⅱ	助言	④	協同	担任
	40	担任にイチゴの苗3本を見せる。	1	成果	達成感	I	協同	③	協同・承認	担任
	41	畝を移動して探す。	1	自発	積極的	Ⅲ	協同	④	協同	担任
	42	「ずら言葉」話して友達とやり取りをする。	1	転換	幼児らしい思い	Ⅲ	交わり	④	協同	担任
	43	友達に教えてもらって見つける。	1	探索	追従	Ⅲ	協同	④	協同	担任

【注】表の項目における
記号等について
項目（主体的な活動）

1・・・主体的な活動
0・・・非主体的活動

項目（外的活動）

・観察児の行動のイメージ

項目（内的活動）

・心の動き、内面

項目（関わりのタイプ）

I. 特に交流なし
II. 受動的
III. 相互的交流
IV. 能動的
V. その他

項目（友達の行動のイメージ）

・観察児から捉えた友達の行動
イメージ

項目（援助のタイプ）

①関与なし、②見守る、
③受容、④協同、⑤示唆
⑥誘導、⑦主導

項目（具体的な援助）

・観察に見られた保育者の関わり

項目（備考）

・本事例で主に関わっている保育者

ものであった。

⑤示唆

子どもの主体的な活動、非主体的な活動はそれぞれ3活動ずつに分類された。子どもの意志が大きい2活動は、保育者の意図との対応が強く、保育者の意図性が大きい4活動は子どもの意志との対応が強い。保育者の意図性の大きい活動は保育者がイチゴのランナー取りを子どもに示した活動の開始時期であり、イチゴのランナー採しのヒントを保育者または観察者に貰いながら、ランナー

を取る姿である。子どもの「とり方を確認する」、保育者（観察者）の「ヒントを示す」、子どもの「ランナーを取る」の一連の活動では、子どもが「尋ねる」⇒「確認する」⇒「行動する」と、やり取りによって活動を確かなものとして学習していく様子が窺える。No.23は他児の発言を受け止めている姿である。保育者の意図と子どもの意志の関係では互いに思いを受け止め合うような、応答関係が見られ、子どもの受動から能動へ自ら動き出すような主体的な活動へのつながりが確認できる。

表4. K児の活動における保育者の意図性と子どもの意志

	保育者の指導の タイプ	保育者の意図性中心		子どもの意志中心	
		保育者の意図 が大きく 子どもの意志と 対応が弱い	保育者の意図 が大きく 子どもの意志と 対応が強い	子どもの意志が 大きく 保育者の意図と 対応が強い	子どもの意志が 大きく 保育者の意図と 対応が弱い
①	関与なし				
②	見守り		<u>33</u>		
③	受容		<u>31</u>	<u>37. 40</u>	
④	協同			<u>21. 41</u>	<u>8. 9. 10.</u> <u>11. 12. 13.</u> <u>14. 34. 35.</u> <u>36. 39. 42.</u> <u>43</u>
⑤	示唆		<u>28.</u> <u>29. 30.</u> <u>32</u>	<u>23. 38</u>	
⑥	誘導	1	<u>2. 3. 4.</u> <u>7. 19. 20</u> <u>22. 26.</u>		
⑦	主導	<u>18. 25.</u>	<u>5. 6. 15.</u> <u>16.</u> <u>24. 27.</u>		<u>17</u>
活動数	活動数合計(%)	<u>3(2.3)</u>	<u>20(46.5)</u>	<u>6(13.9)</u>	<u>14(32.6)</u>
	総計(%)	<u>23(53.5)</u>		<u>20(46.5)</u>	

【注】

- ・数字はK児の活動一覧表の活動番号である。
- ・下線は活動一覧表で主体的な活動と分類したものである。
- ・斜字体は3名で分類の際、意見が分かれ、再検討後、分類したものである。

⑥誘導

子どもの9活動すべてが非主体的活動であった。No.1は本活動の投げかけであるが、子どもの答えを引き出す問いかけである。保育者の意図性が大きく子どもの対応が弱いと分類している。これは保育者が一つの答えを導くことに終始するような、保育者の意図性が見られたからである。他の8活動は保育者の意図性が大きいと同時に子どもの意志との対応が強い活動であった。20分の活動の流れの中で、畑という場所への興味付け、場所の移動など活動の誘導、別の活動への転換を図るような援助を行っている。これらはいくつかの活動の開始のタイミングでなされており、保育者が保育の流れを組み立てるような意図が窺える。これらの誘導は子どもの活動の動機付けにもなっていると考えられる。子どもにとっては活動の見通しが立ち、次の活動のイメージを持つことにつながる。保育者の誘導を子どもは受け入れて対応している様子から、子どもの意志との対応が強くなると捉えられた。

⑦主導

9活動のうちNo.17のみは主体的活動であり、保育者指示に従って行動しているものの、友達同士で言葉のやり取りごっこが続いている姿である。保育者の意図との対応が弱く、子どもの意志が大きい活動と分類した。保育者の保育の意図と子どもの活動の内的なイメージは乖離していると考えられるが、K児なりのイメージが広がり、保育の目的に沿った活動に取り組みながら、自分なりの遊びを交えている。これは保育者「主導」の関わりにおいても子どもが活動にある程度の「自由感」を感じているためであると考えられた。8活動は非主体的活動であり、かつ保育者の意図性が大きい活動であった。うち子どもの意志と対応が強い6活動は活動の開始や転換の保育者の投げかけを受け止めたり、興味を持ったりする様子が見られた。2活動は子どもの意志との対応が弱い活動であった。保育者の意図性が大きく、子どもの意志と対応の弱いNo.18は一連の活動の途中に、活動が転換され、水筒を置くことを指示されたため、自分のイ

メージで動いているよりは、保育者の指示通りに動いているという状況であった。自分の意志でイメージをもつて行う活動として、積極性や能動性の感じられるものではなかった。しかし5歳児であるため、保育者の指示を聞き行動に移すことができるという育ちが見られる場面であった。No.25は活動の転換で保育者の保育の願いを子どもが受け止め理解しようとしている。保育者の意図性が大きい活動はそれぞれの活動の初めにきっかけとして、保育者によって主導するような発信がなされていた。それは本活動が一斉活動であり、クラス全員に対して活動の説明、場所移動等の活動の指示があったためである。子どもの意志と対応が強くなっているのは、子どもが保育者の主導を受け入れている姿を示していると思えられる。

2. 総合考察 ―保育者の援助を俯瞰する―

本研究では観察された子どもの活動を、主体的活動であるかそうでないかを定義に拠って仮に分類し、活動一覧表によって、人や物との関わり、外的・内的活動の視点から整理をした。その際の保育者の直接的、間接的な援助を、「見守る」「受容」「協同」「示唆」「誘導」「主導」、及び「関与なし」の7タイプに分類した。

特に子どもの主体的な活動と保育者の援助について検討では、仮説を「保育者は保育における、子どもと環境との応答性を大切に、多様な援助のタイプで子どもに関わりながら子どもの意志を支え、主体性を育てている」とし、子どもの活動は保育者の関わりと表裏一体の関係で展開され、保育者は子どもと応答し合い、子どもの意志を尊重しようとするような保育が行われていることが捉えられた。そしてそのような保育の姿が子どもの主体的な活動を支えていると考えられた。

（1）援助としての「関与なし」についての一考察

本研究の2つの事例を通して間接的援助では「見守る」や「関与なし」が見られたが、特に保育者の関わりのない「関与なし」は観察者が捉え、分類した視点である。日常、保育においては、保育者の直接的援助の範疇に入らないような、関与しない子どもの存在が認められるだろう。そのような場合の活動の展開をA児の事例から捉えたい。A児の活動では、友達や物的環境との関わりが自分自身の思いに沿って、比較的積極的になされていた。つまり子どもの意志が大きい活動といえる。これは、表2「A児の活動における保育者の意図性と子どもの意志の関係」の分類で、A児の砂遊び活動は「子どもの意志が大きい活動」と分類されていることで示されている。同時に「保育者の意図と対応が強い」と分類されているが、

本活動における保育者の意図性を捉えるならば、一つに、保育者の意図が含まれる園の物的環境を通して、間接的に保育者の援助を受けていたと考えることができる。二つには、子どもにとって自由に遊んでいられる事、了解も保育者の意図性と捉えられるだろう。三つ目に、A児の活動一覧表の備考欄から見られるように、常時いろいろな保育者が行き来するなかで、直接的な関わりはないが、いつも保育者が近くにいることが人的環境としての保育者の存在であり、子どもにとっては安心感になっている。この点も保育者の意図性と捉えられる。このように、本事例において、保育者の意図が環境として様々な形で見られるのであり、それが子どもの活動を規定していたと考えられるのではないだろうか。また、上記の二つ目、三つ目の事柄は本園では日常的に見られる事柄である。一斉活動の事例でも子どもの活動が自由に展開するような、「自由感」が見られたが、園の文化としての無意図的にこのような雰囲気作りが作られているとも言え、子どもにとって「遊び」本来の自由感が大切にされていると思われた。

子どもが主体的な活動を展開するにあたって、保育者が直接関与しないことの意味付けを試みる。本観察に見られる保育者の関与のない活動の実際には、A児にとって数人の保育者の存在が近く、子どもにとって安心感となる。安心安全が確保されていることが、保育の前提である。そのうえで保育者の「関与なし」は子どもの活動の展開を自分の意志に任せきってしまう援助、と位置付けられる。子どもにとっては自分なりの心情、意欲、態度を経験する機会である。

小川(2000)は保育者の援助行為を身体的関与の在り方を「気」のイメージの相違によって構造化し、その中の子どもの活動に保育者が「気を置く」もしくは「気を抜く」という概念を示している³⁴⁾。これを援用すると、筆者の保育者の援助における分類での「見守る」は子どもの活動に小川の言う、保育者が活動に気を置きながら見守る事とするならば、「関与なし」は、あえて気を抜く、つまり子どもの活動に保育者の直接的な意図を示さないで、子どもの主体的な活動の展開を信頼するという見通しに立ち、任せてしまうような援助であると意味付けたい。つまり保育者の関与のない援助はその時々、物的環境及び、無意図的な環境として、園の雰囲気や文化などが位置づく中で、それらが子どもに教育的態度となって影響を及ぼしていると考え、そこでの子どものありのままの活動を認める事ではないだろうか。

また、小川は保育の営みの一つに「援助という身体的関与とその行為の妥当性を保証する行為＝気を抜き－理解する」という二つの柱があるのであり、一つは観察に

より理解するという行為であると論じている³⁵⁾。つまり保育では保育者は実践者と観察者の両方のまなざしが必要性であるということが言えるのであろう。もしくは複数の保育者で、関わりと観察とによる両方の援助の形を探っていくことが子どもの主体的な活動の育ちに必要なのではないだろうか。

子どもを中心に行った観察で捉えられた保育者の「関与なし」の具体的な援助として、筆者作成の「保育者の援助のタイプの検討」において具体的な援助例として、園児の存在の把握、保育者と場の共有、子どもに任せる等の例を示している（参考資料、表5）。ここに保育者が第三者として「観察する」という行為を追加することが示唆された。また保育者が子どもの活動に関与しない場合の人や物及び園の文化や雰囲気などの環境面の重要性が捉えられた。当然、保育者は無関心や、目が行き届かない「関与なし」に陥らないことに留意しなければならない。関与なしにおける主体性を大切にする保育の積極的な意味づけは、保育者は子どもが自分の世界を形成し前向きに取り組むような活動を、任せている。その観察を次の保育の方策に活かそうとする。否定的な意味づけは子どもの活動を把握せず、願いもなくただ遊ばせているだけということになろう。保育現場では保育者の援助について、関与のない場合の、保育環境の子どもに及ぼす教育的意義や影響と園の無意図的な雰囲気との及ぼす事柄について保育者が明確に意識することで関与しない援助の意味として活かされるのではないだろうか。

（2）保育者の援助における意図性と子どもの意志についての考察

K児の事例では、保育者の援助のタイプの内実に迫るために、保育者の意図性と子どもの意志について検討した。その結果、本活動における保育者の意図性が大きい活動と子どもの意志が大きい活動数は23:20（実数）であった。保育者の意図性が比較的、多く見られたのは本活動が一斉活動であり、主に保育者の本活動のねらいへと方向付けられていったからであろう。また全活動数のうち26活動（60.4%）は保育者と子どもの互いの対応が強く、応答し合う関係性がみられた。これは5歳児であるために、保育者の示す活動の意図を理解し受容することができると共に、過去の経験から活動に見通しを持って、取り組むことができるからであると考えられた。そのため子どもは保育者の様々な援助における保育者の意図に対応し、20（46.5%）活動について子どもの意志と対応が大きく、受け入れていたのだと捉えられた。子どもの意志が中心の活動は20（46.5%）あった。これはK児が活動に対する独自の目的ができ、自分の意志や活動の

イメージを表現する姿が見られた。合わせると40（93%）の活動がおおむね子どもの意志が発揮されていたと考えられる。

保育者の援助では直接的な「主導」「誘導」「示唆」は保育者による活動の開始や転換への投げかけであり、子どもにとっては活動のきっかけになっていた。また活動において保育者の意図と子どもの意志との互いの交わりがあった。間接的な関わり「見守る」では子どもは主体的、積極的姿勢であり、保育者は活動の方向性に沿うような意図を持つ観察者として間接的な援助者の立場であった。子どもが主体的に活動をするようになると子どもの活動を尊重し、子どもに任せるような、保育者の援助の方策がうかがえる。これらの一連の流れにおける保育者:子どもの関係をまとめると1.「きっかけ（動機付け）:見通し・興味・受容」⇒2.「応答する:人や物との積極的な交流や行動」⇒3.「任せる:自由・自己目標・自己充実」となり、このような流れの応答し合う関係の中で子どもの主体性が育まれていたと考えられる。さらに任せる段階では「自己責任」の意識の芽生えを育むことが望まれるのではないだろうか。また活動を通してのその子自身の発達の課題を幼稚園教育としてどう評価していくかが続く保育者の視点として忘れてはならないだろう。

子どもの活動に着目すると、保育者の保育の意図性がある中で、子ども独自の目的や意志が見られた。それらを想定し生かすような、保育内容における許容性や幅のある柔軟な姿勢が保育者には必要であろう。そのことが個々の子どもの発達の課題に対応することになり、かつ主体性を育むことにつながると考えられた。また活動を保育者の意図の方向性にまとめるのか、子どもの意志の方向性で終結するのか、子どもの関わりを重ねながら応答し合う中で、そのどちらのケースも想定して、活動内容の望ましい方向性を見定めていくことが保育者には求められるのではないだろうか。

事例では、保育者の直接的な指示によって子どもの気持ちに伴わない行動があった。つまり保育者の意図が大きく、子どもの意志との対応が弱い場合である。保育ではその時々多様な子どもの意志を感じる感性や意志を育てるような言葉の工夫等を保育者の援助の方策に活かすことが必要である。保育者の意図との対応の弱い子どもの存在や活動を見極め、受け止めながら次なる援助の方策を立てて、子どもに自分なりの活動のイメージを育てる姿勢が主体性を大切にする保育に必要なのではないだろうか。

本研究において、「協同」の援助では保育者自身も子どもと同じ立ち位置で、活動を行う場面があった。これは

子どもと園で生活を共にする、保育における特有な教育の姿だと考える。またこれは保育者自身が子どもと同じ立ち位置で共に生活する（遊ぶ）者として主体性を発揮している姿であると捉えた。このことは結果的に子どもの活動のモデルとなり、共に生活する者としての無意図的な教育環境であるとも捉えられた。また、表１の援助の視点では、それぞれの具体例や援助のタイプは相互に緩やかに重なったりつながっており、線引きができるものではない事の確認が必要であると思われる。

本研究では保育者は様々な援助のタイプにおける意図のある、時には無意図的な、保育展開の中で、子どもの意志と対応しながら、保育を行う姿が捉えられた。その経過において応答し合う関係を築き、直接的、間接的な援助の積み重ねの後に子どもに任せて手を放していくことが子どもの主体性を大切にする保育者の援助のキーポイントであった。子どもにおいては保育者の意図的、無意図的な姿から活動の方向性を自分なりに感じ取り、受動的あるいは能動的な応答し合う交わりの中で積極性が増し、主体性を育てているといえる。また、保育者の意図性と子どもの意志のほど良いバランスは、互いの応答性のある関わりから生み出され、それによって主体的な活動が生成、展開されていくと捉えるべきではないだろうか。また本検討は比較的園で安定した生活を送っている子どもの分析であったが、さらに異なる年齢の事例、保育者にとって問題を抱えていると思われる子どもにつ

いても分析することで、初めに仮定した子どもの主体的な活動の概念や、保育者の援助のタイプの援助の視点などについて検討を重ね、保育者の援助の在りようを問うていきたいと考えている。

【注】

- 1) 文部科学省（2008）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館 p.23.
- 2) 中央教育審議会（2005）. 保育・幼児教育関係文書等 ミネルヴァ書房編集部（編） 保育小六法 ミネルヴァ書房 p.648.
- 3) 同上、p.648.
- 4) 青山キヌ（1992）. 幼児の主体性と保育者の援助 幼児教育, 8, pp.119-127.
- 5) 高月教恵（1998）. 子どもの主体性と教師の関わり ―R児とD児の行動観察記録を中心に― 日本保育学会研究論文集, 51, pp.280-281.
- 6) 高月教恵（1999）. 子どもの主体性と教師の関わり ―“テーマを共有した遊び”での環境構成を中心に― 新見公立短期大学紀要, 第20巻, pp.9-23.
- 7) 小川博久（2003）. 保育者と幼児の関係性の中での幼児の主体性 日本保育学会発表論文集, 56, pp.246-247.
- 8) 小川博久（2000）. 保育援助論 萌文書林 p.5.
- 9) 同上、p.5.
- 10) 同上、pp.216-236.
- 11) 同上、p.21.
- 12) 文部科学省（2008）. 前掲書 p.23.
- 13) 同上、p.37.

【参考資料】

表５．保育者の援助のタイプ

援助タイプ	援助の視点	具体的な援助例
①関与なし	保育者は直接的に子どもと関わらない。子どものありのままの活動を認めているが、子どもの意図や意志に関わらず保育者は無意図的である。	存在の把握 場を共有 任せる
②見守る	直接的に関わることはほとんどない。必要に応じて関わる。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重し、子どもの見通しにたつ。	任せる まなざしで支える 必要に応じた手助け
③受容	直接的関わりと間接的関わりがある。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重して子どもの見通しにたつ。	受け止める 認める 励ます
④協同	直接的関わりや、間接的関わりであっても同じ見通しをもって活動する。互いに自分の意志で活動することで保育者は仲間や人的環境としての役割をする。	協力 協同 同等
⑤示唆	直接的な関わり。保育者の意図をさり気なく含む、または子どもの活動の方向性や意図を引き出す。	見本 きっかけ 助言
⑥誘導	直接的な関わり。保育者の積極的な意図性がある、または子どもの活動の方向性や意図を引き出す。	提案 促す 誘う
⑦主導	直接的な関わり。保育者の意図性大きい。保育者の意図が主導する。	指示する 説明する 方向付ける

（筆者作成）
2015. 10. 10改変
2016. 3. 3改変

- 14) 同上、p.214.
- 15) 同上、p.45.
- 16) 同上、p.44.
- 17) 同上、p.45.
- 18) 同上、p.214.
- 19) 同上、p.11.
- 20) 同上、p.13.
- 21) 同上、p.192.
- 22) 同上、p.12.
- 23) 同上、p.26.
- 24) 同上、p.30.
- 25) 同上、p.44.
- 26) 同上、p.26.
- 27) 前掲論文、拙稿（2015）子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討 大阪総合保育大学紀要、9、pp.252-253.
- 28) 拙稿（2015）現行の幼稚園教育要領解説における子どもの主体的な活動の要素の検討 大阪キリスト教短期大学紀要、55、pp.37-51.
- 29) 前掲論文、拙稿（2015）子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討 大阪総合保育大学紀要、9、p.249.
・筆者は本論文において、幼稚園において満3歳児から5歳児までの発達を考慮して、適用できることを念頭に、主体的な活動の概念として「子どもが環境に関わりながら、自分の意志で自分なりのイメージをもって行う活動」と仮に定義した。
・定義に沿って分類し、本一覧表に記載した「A児の砂遊び」の主体的な活動の一致率は82%、「K児の畑でイチゴのランナー取り」の一致率は91%であった。
- 30) 前掲論文、拙稿（2015）現行の幼稚園教育要領解説における子どもの主体的な活動の要素の検討 大阪キリスト教短期大学紀要、55、p.43.
・「外的活動」及び「内的活動」については、子どもの活動を捉える研究として玉置（2008）の活動理論がある。玉置によると活動には外的活動と内的活動・内的操作の両面があり、内的操作が活動を規定しているという理論の枠組みが示されている。外的活動とは「子どもが対象に対して働きかける行動」つまり外から見える行動である。内的活動は「目に見えないけれど子どもの内部で行われている行動」である。また活動には「行動の内容・遊びの内容」の側面と、同時に活動には「関わり・関係性」の二つの側面があると

論じている³⁶⁾。

- 31) 前掲論文、拙稿（2015）子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討 大阪総合保育大学紀要、9、p.251.
- 32) 同上
- 33) 同上、p.248.
- 34) 前掲書、小川博久（2000）p.220-236.
- 35) 同上、p.234.
- 36) 玉置哲淳（2008）指導計画の考え方とその編成方法 北大路書房 pp.26-28.

【引用文献・参考文献一覧】

- (1) 青山キヌ（1992）. 幼児の主体性と保育者の援助 幼児教育、8、pp.119-127.
- (2) 中央教育審議会（2005）. 保育・幼児教育関係文書等 ミネルヴァ書房編集部（編） 保育小六法 ミネルヴァ書房 p.646-660.
- (3) 厚生労働省（2008）. 保育所保育指針 フレーベル館
- (4) 文部科学省（2008）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- (5) 小川博久（2000）. 保育援助論 萌文書林
- (6) 小川博久（2003）. 保育者と幼児の関係性の中での幼児の主体性 日本保育学会発表論文集、56、pp.246-247.
- (7) 高月教恵（1998）. 子どもの主体性と教師の関わり ―R児とD児の行動観察記録を中心に― 日本保育学会研究論文集、51、pp.280-281.
- (8) 高月教恵（1999）. 子どもの主体性と教師の関わり ―“テーマを共有した遊び”での環境構成を中心に― 新見公立短期大学紀要、第20巻、pp.9-23.
- (9) 玉置哲淳（2008）. 指導計画の考え方とその編成方法 北大路書房
- (10) 山本淳子（2015）. 現行の幼稚園教育要領解説における子どもの主体的な活動の要素の検討 大阪キリスト教短期大学紀要、55、pp.37-51.
- (11) 山本淳子（2014）. 現行の幼稚園教育要領における「主体性」の概念の検討 大阪キリスト教短期大学紀要、54、pp.153-165.
- (12) 山本淳子（2015）. 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討 大阪総合保育大学紀要、9、pp.237-251.

A Study on Children's Independence and the Types of Assistance Offered by Childcare Providers (2)

: A Consideration about Childcare Worker's Intention and Children's Purposes on Their Activity

Junko Yamamoto

Osaka University of Comprehensive Education Graduate School

The Education through environment in Japan's Kindergarten Education Guidelines needs a balance between the independence of children and the intention of the childcare provider. Therefore, I posed the problem of how to treat children's intention in relation to intention of the childcare provider in the childcare's assistance and examined that.

I observed that the childcare provider did childcare corresponding to the intention of the children on the childcare practices intentionally or sometimes unintentionally by the various types of assistant.

First the childcare provider made a reciprocal relationship with the children, and offered direct or indirect assistance, and then released her hands gradually to let them do themselves. Children chose the way to act from the intentional or unintentional assistance offered by the childcare provider, and that nurtured their independence. To the contrary, assistance without corresponding between the intention of the childcare provider and independence of children made their activities expand monotonically. And even if the childcare provider doesn't offer direct assistance, i.e. through the environment, the childcare provider should practice the activities that children develop their intention freely to enforce their direction of activities to make children independent. It was suggested that the viewpoint of corresponding to intention of children's activities was important when the childcare provider assisted them with cherishing their independence.

Key words : intention of the childcare provider, children's intention, reciprocal relationship