

第1章

保育における
子ども理解の意義

1 子ども理解の基本

2017（平成29）年に新しい幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が告示されました。この改訂は、1989（平成元）年の要領改訂（幼稚園教育は「環境を通して行うもの」とされ、6領域から5領域へと変更）以来の大きな変化だといわれています。改訂のポイントとして「幼稚園教育において育みたい資質・能力」（3つの柱）や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）などがよく取り上げられますが、実は「幼児理解に基づいた評価」について明記されたのも今回の改訂の要点です。

幼児理解に基づいた評価をするとは、実際にはどういうことでしょうか。要領では、第1章総則の第4の4「幼児理解に基づいた評価の実施」において以下のように述べられています。

幼児一人一人の発達の理解に基づいた評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること。

- (2) 評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにすること。

園では、テストのように数量化可能な評価ではなく、子どもたちの普段の姿の記録を基に質的な評価を主に行います。保育者がそれぞれ工夫をしながら、「指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め」ていく必要があります。「他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではない」とあるように、何かの基準に照らし合わせて達成度を見たり、他児と比べてその子の発達の状態を評価したりするものではないのです。こういった点が、保育における評価を難しく感じさせる要因にもなっています。

実際のところ、こういった難しい評価を、保育者は試行錯誤しながら行っています。子どもたちが今どんなことを考え、何をしようとしているのか。それを子どもたちの動きや発話などから読み取るために、保育者は様々な工夫をしながら子ども理解に基づいて指導計画を立て、環境構成をしているのです。事例1-1を見てみましょう。

事例
1-1 やりたいことは様々

3歳児クラス／9月

3歳児クラスの男児数名の間で、チラシを使った剣づくりが流行っています。チラシを丸めて長く硬い剣を作りたいのですが、3歳だとなかなか上手に作る事ができません。片手でチラシを押さえながらもう片方の手で巻いていくという、左右の手の協応動作が難しいからです。

そんな中、カイトくんは比較的上手に剣を作っていて、出来上がった剣をいくつも自分のロッカーにしまっています。一方、早生まれのケイクんはまだ両手をうまく使えず、剣づくりも思うようにいかないようです。担任保育者に「手伝ってー」とお願いして作ってもらった丈夫な剣を大事にしていま

すが、もっとたくさん欲しいという気持ちも伝わってきます。担任は「ケイクくんも自分で作ってみる？」と促しますが、一人ではきれいに巻けないことがわかっているケイクくんはなかなか取り組もうとしません。自分でたくさん剣を作って取っておきたいカイトくん、先生に硬い剣を作ってもらいたいケイクくん。剣づくりの中でも、やりたいことはそれぞれ異なるようです。

このように同年齢のクラスにいる子どもでも、さらに、剣づくりという同じ活動に取り組んでいる仲間だとしても、目的は異なるということが事例からわかるでしょう。同じ遊びや活動をしているように見えても、皆が同じ目的をもっているわけではありません。子ども一人一人の発達の状態や、興味や欲求をしっかりと理解する必要があります。それらを見誤ると、保育者の言葉かけや環境設定なども間違った方向へ進みかねません。何より大切なのは、子どもたちの思いを受けとめたくえで保育者の援助方針が導き出されなくてはいけないということです。

事例1-1を見ると、カイトくんは自分で剣をたくさん作って集めることに喜びを感じているようです。まずはその活動を認めて受け入れるのが望ましいでしょう。では次の段階として、剣をたくさん集めた先にどういった展開が考えられるでしょうか。活動の展開について考えるためには、剣を使ってどういう遊びができるのか、その中でもカイトくんはどういったことに興味をもちそうなのかという保育者の想像力が必要です。つまり、援助を考える際は以下のような2方向の理解が欠かせないのです。

- ・遊びそのものの理解（その遊びのおもしろさ、遊び方のバリエーションなど）
- ・遊んでいる子どもに対する理解（今はどんなことを感じているか、今後興味関心はどのように広がり、深まっていきそうか）

カイトくんの気持ちは本人にしかわかりませんし、実のところ、本人も今の剣集めがどんな遊びに発展していくか想像できていないかもしれません。保育者はそんなカイトくんのこれまでの姿や、今熱中して遊んでいる姿を見

ながら、「こんな遊びに発展するのではないか」「そのためにはどんな素材が必要だろうか」などと考えていきます。

あるいはカイトくんだけでなく、カイトくんを取り巻く周囲の子どもたちの姿から、「カイトくんの剣づくりが、こちらのグループのお店屋さんごっこにつながるかも」と想像し、互いの遊びが影響し合うよう場の作り方が検討できるかもしれません。このように保育者は、「子どもたちは次にどんなことへ興味を広げていくか」「今の遊びはどうか展開していきましょうか」を予測しながら、状況に適した言葉かけや場づくり、素材の提示などを行っているのです。そのような子どもの遊びを支える行為の全体を、保育者の「指導」（援助）と呼んでいるわけです。

続いて、同じく事例1-1に登場したケイクくんに焦点を合わせてみましょう。自分で剣を作ろうとせず保育者に頼っているので、ケイクくんには自分で剣を作れるようになってほしいと保育者は考えているかもしれません。しかしそれは今すぐにとということではなく、「将来的にできるようになり、自分で作る達成感を味わってほしい」という未来へのねがいでしょう。今は保育者に作ってもらう、もしくは保育者と一緒に作るという状態ですが、現在の欲求が満たされれば、「自分一人で作ってみたい」という気持ちになるかもしれません。また、自分で作れるようになれば、そのことが自信となって他の活動に対する意欲も湧いてくると予想できます。

事例1-1のエピソードだけでも、どう援助したらよいかは子どもによってだいぶ異なることがわかります。保育者の援助は、一人一人の内面を丁寧に読み取るという子ども理解に基づく、専門性の高い行為なのです。



2 子ども理解と遊びの理解

その子が何をしたいのかだけでなく、その遊びや活動特有の魅力を把握して、必要な素材や場について研究しておくこと（教材研究）も重要です。そのような検討が、素材や環境を子どもたちに提示するときの判断につながっていきます。事例1-2は、泥団子づくりに熱中している子どものエピソードです。

事例

1-2

自分でピカピカにしたい

5歳児クラス／6月

この園では、例年、5月の暖くなる頃から子どもたちの間で泥団子づくりが盛んになります。特に年長男児は泥団子の完成度にこだわり、どれだけ丸くできるか、いかに表面を滑らかにできるかを競うようにして作っています。そのための工程やコツを子どもたちは経験から知っていて、「ここの土を使って固めるのがいい」「ツルツルにするために、この白砂を使うのが大事」などと言っています。

保育者も子どもたちと一緒に泥団子を作っており、中でもアキヒロ先生は泥団子づくりが得意です。ツルツルに磨き上げられた、きれいな球体の泥団子を作れる先生は子どもたちの憧れの的です。

ある日、レンくんは泥団子を作りつつアキヒロ先生の手元を見ていました。「先生のいいなあ、まんまるでツルツル!」。アキヒロ先生は複数の泥団子を作っていたので、「じゃあこれ、レンくんにあげるよ」と言って目の前の泥団子を差し出しました。レンくんは驚いたような顔で先生と泥団子を見ていましたが、少し考えてから「やっぱりいらない」と言って向こうへ行っていました。アキヒロ先生がレンくんのその後の様子を注意して見ていると、レンくんは自分で作った泥団子をもっとツルツルになるように磨き続けていました。

子どもの遊びに対して援助をするときは、その遊びのどういったところが楽しいのか、子どもの目線に立って考えることが重要です。泥団子づくりの楽しさはどんなところにあるのでしょうか。泥団子をたくさん作って並べたい子もいます。出来上がった泥団子を使って、お団子屋さんごっこがしたいという思いも出てくるでしょう。この場合は、泥団子づくりはお店を開くための準備として行っているということになります。

事例1-2のレンくんの場合は、泥団子を丸くすること、表面を磨いて滑らかにすることに価値を置いているようです。アキヒロ先生の泥団子や、それを作る先生の姿がよいモデルとなり、「自分もこんなふうに作ってみたい」と思ったのでしょう。

前述したように、同じ遊びを共有しているように見えても、子どもが感じている楽しさや目指していることは様々です。その遊びの何が楽しいのかを見誤ると援助の方向性がずれてしまうので、まずはしっかりと見極めたいものです。事例1-2のアキヒロ先生は、自分が作った泥団子をレンくんにあげようとしたのですが、レンくんはきれいに出来上がった泥団子が欲しかったのではなく、自分で作りたかったようです。アキヒロ先生の援助はレンくんが求めていたこととは異なりましたが、結果として、レンくんが目指しているものを知ることができました。自分で作ってみたいのであれば、しばらくはレンくんの様子を見ていて、手助けを求められたらそのときに関わってあげばよいでしょう。



子どもを理解する方法

—観察・記録・評価・省察—

子ども理解の最も基本となるのは、しっかり「みる」ということです。では、「みる」とは何をどのようにみることなのでしょう。「みる」には、「見る」「観る」「診る」「視る」などの漢字がありますが、子どもを理解するうえでの「みる」はどれに当たるのでしょうか。この章では事例を取り上げながら、実際の子どもの理解の方法について考えてみます。

1 子どもを「みる」

一般的には「見る」という漢字を使いますが、観察の「観」という字を当てて「観る」と書く場合は、眺める、見渡すなどのニュアンスを含みます。また「視る」と書くと、じっと見る、凝視するような意味合いが感じられますし、「診る」であれば、診察や診断をするといった行為をイメージしましょう。

本書では基本的に「見る」と表記していますが、保育実践において「子どもをみる」というときは、多様な意味合いが含まれています。対象となる子どもだけでなく、周りの子どもや環境も含めて「観る」ことや、じっくりと「視る」こと、そこからその子の課題などに気がつくための「診る」という意識が必要です。

では事例9-1のアズサちゃんについて、じっくりと見てみましょう。

事例
9-1

その子の発達を見る

5歳児クラス／10月

幼稚園に通うアズサちゃん（6歳）は、半年後には小学校へ入学します。10月のある日、担任保育者は一人でお絵かきをするアズサちゃんの様子を見ていました。アズサちゃんはお絵かきや製作などによく取り組んでいますが、動作がなかなか洗練されず、同年齢の子よりも言葉の発達や手指の巧緻性などが幼く見えます。今日は女の子の絵を描いていますが、年長児にしては拙い印象の絵です。

アズサちゃんは体を動かすことも得意ではなく、例えばドッジボールではいつも怖がって逃げてばかりいます。リレーでは、アズサちゃんの番が来ると必ず相手チームに抜かされてしまいます。それでも同じクラスの友達は不満を言うことはなく、アズサちゃんの分を取り返そうと張り切りますし、アズサちゃん自身も精一杯走っているように見えます。

アズサちゃんは普段同じクラスの友達と遊ぶことはあまりなく、一人で絵を描く姿や、砂場などで年中や年少の子たちと一緒に遊ぶ姿が多く見られます。そういったときも自分から話しかけることはあまりなく、相手の発話に対して簡単な返事をするのみです。周囲の子どもたちと活発なやりとりはないものの、いつもニコニコしているためか、周囲の子がアズサちゃんを拒むようなことはありません。

たまにごっこ遊びへ入れてもらおうと、たいてい赤ちゃんの役を割り当てられています。アズサちゃんは担任が話しかけても短い言葉でしか反応しませんが、担任を避けたり、目が合わないようなことはありません。

3歳児クラスから入園して2年半ほど経ちますが、発達のペースが他児よりもゆっくりであるようだと思われています。近々、小学校で就学時健診¹がありますが、母親も、アズサちゃんが健診の受け答えができるかどうか心配しています。

このようなエピソードを通して子どものことを見る場合、最も基本的なことは、その子を取り巻く状況の把握です。まずアズサちゃんは年長の女児で、今は10月です。年長の10月であれば、子どもたちの人間関係も安定し、保育者を介さなくても子どもたちだけで関係をつくりながら様々なことに挑戦していける時期になっているはずですが、アズサちゃんの場合、「普段同じクラスの友達と遊ぶことはあまりなく、一人で絵を描く姿や、砂場などで年中や年少の子たちと一緒に遊ぶ姿が多く見られ」るので、年長児同士での仲間関係を築くのは得意ではないようです。

このように、発達の道筋をイメージしておくことは、その子の今の状態を知るうえで有効です。現在の子どもの状態を捉え、今後の発達を見通すことができるからです。一人一人を丁寧に見ていくためにも、目安として各年齢の発達像を知っておくことは不可欠です。

2 記録を積み重ねる

■ 2-1 点を線に、線を面にする

年長10月時点でのアズサちゃんの様子は、事例9-1からその一部分はわかります。ただこの事例だけではアズサちゃんを「点」でしか捉えることができません。「点」が複数あることで「線」になり、「線」が複数引かれていくとそれが「面」となっていきます(図9-1)。子どもを理解することは、「点」で捉えるのではなく「線」や「面」で捉えていくことに他なりません。



- 1 就学時健康診断。学校保健安全法に基づき、小学校就学前に該当する児童の疾患や知的発達の度合いを測る検査を行います。学校保健安全法第11条：市（特別区を含む。以下同じ。）町村の教育委員会は、学校教育法第17条第1項の規定により翌学年の初めから同項に規定する学校に就学させるべき者で、当該市町村の区域内に住所を有するものの就学に当たって、その健康診断を行わなければならない。

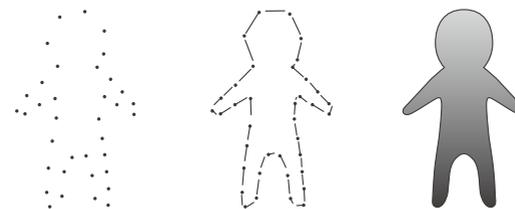


図9-1 点から線・面へつなげていくイメージ

では具体的に考えてみましょう。アズサちゃんの場合、同じ年長児と一緒に遊ぶことは少ないようですが、それはここ最近の状況なのでしょう、それとも長く続いているのでしょうか。もし最近になってからのことだとしたら、何かトラブルがあって友達とけんかをしたのかもしれませんが。誰か意地悪をする子がいたり、あるいはアズサちゃんが高齢児に何か嫌なことをしてしまい、周りの子と一緒にいられなくなった可能性も考えられます。

一方、以前からこのような状態が続いているとしたら、何か別な要因があるのでしょうか。アズサちゃんの発達に何らかの課題があるなら、同年齢の子どもたちとの遊びでは理解が追いつかないことも想像できます。他にも、例えば年長の途中で転園してきたなどという経緯があった場合は、すでに人間関係の出来上がっているクラスになじまず、年齢の低い子たちと一緒に遊ぶほうへ気持ちが向いたということもありえます。このように、現在の状態を考えるにも、過去の状況がわかっていないと適切な判断ができません。

■ 2-2 子ども理解のための記録

子ども理解のために使う記録（保育実践記録）は、一般的には公開せず、保育者が自分自身のために書いていくものです。

そのような記録は、どれくらいの頻度で書いていけばよいのでしょうか。可能であれば一日のうち少しの時間でかまわないので、毎日書く習慣をつけていきたいところです。そのためには、園の体制として記録を書くための時間、つまり子どもと離れて省察に集中できる「ノンコンタクト・タイム」の設定が望まれます。持ち帰り仕事として自宅に帰ってから…というのでは長続き

しません。しっかりとした子ども理解が保育・教育の基盤になると考えるのであれば、園が責任をもって記録を書く時間を確保すべきです。「時間があるときに書けばいい」と考えていると、どうしても目の前の仕事が優先されてしまい、子ども理解のための記録は後回しになってしまいます。毎日20分程度でよいので、園にいる間に集中して書くことができれば、子どもたちの記録は毎日蓄積されていきます。そうすると「点」が「線」となり、ゆくゆくは「面」で子どもを捉えることができるようになっていくでしょう。

保育実践記録の場合、個人を中心に書こうとしても、周りの子どもたちとの関わりが重要なことが多いので、周囲の子どもの様子や彼らとのやりとりなど、対象児を取り巻く環境や状況も含めて書かなくてはなりません。またその記録は自分だけが読めるものではなく、第三者が読んでも意味のわかるように書いておきます。そうすることで、記録をもとにした子ども理解のための会議（カンファレンス）も可能になります。複数の目で子どもを見ることで、自分だけでは見えてこなかった側面に気がつくはずで

3 評価として記録を活用する

■ 3-1 できていることに注目する

記録を書くときは、その子の気がかりなことばかりではなく、できていることを意識するようにしましょう。とりわけ発達に何らかの課題がある子どもの場合、どうしても、集団生活の中で気になる点に目が向いてしまいます。しかし、ポジティブな面に注目することが、後の発達支援においても非常に重要となってきます²。なぜなら、できないことや苦手なことに対してアプローチしていくために、できていること（好きな遊びや得意なこと、自己発揮で

きる場面など）が大きな手がかりになるからです。

同年齢の友達とはあまり遊ばないアズサちゃんですが、歳下の子どもたちとは上手に遊べているようです。また、いつも笑顔でいるということは、アズサちゃん自身は同年齢の友達と遊べていないことを特に寂しいと感じていないのかもしれませんが。そういったポジティブな側面を手がかりにして保育者の援助を考えていくとよいでしょう。アズサちゃんの例であれば、歳下の子どもたちと遊んでいるときに小さな子の面倒をよく見ていたなど、具体的な姿を捉え、それをクラス内で共有することで同年齢の子たちのアズサちゃんに対する見方が変わるかもしれません。こういった例からも、できることや得意なことの記録が重要だとわかります。

■ 3-2 事実と考察を書き分ける

保育実践記録では、事実とともに、考察（事実に対して保育者がどう考えたのか）を忘れずに書きましょう。事実だけを書き連ねていくと、その事実を保育者がどう評価し、その後どう関わっていったのかわかりません。その評価（保育者の見方）が合っているにしろ間違っているにしろ、どのように考えたのかを書くことによって、評価を後で振り返ることができます。

記録の際、事実と考察の部分は区別できるように書き分けましょう。どこまでが事実でどこからが推測なのかわからない記録だと、他者が読んだときに混乱してしまいます。例えば推測や考察に当たる部分は違う色で書く、下線を引くなどして、事実とは違うということを明確しておきます。



2 久保山茂樹「障害のある子を支える保育者の専門性」中坪史典編著『テーマでみる保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ』ミネルヴァ書房、2018、pp.214-223

4 質的評価と形成的評価

保育実践の文脈における「評価」とは、「善し悪しを判断する」という意味ではありません。保育における評価（アセスメント）は、小学校以降によく行われる五段階の評価とは2つの意味で異なります。

1つ目は、保育において日々行われる評価は、「質的」な評価だということです。このような評価は文章で記述していきますので、数量的に示す評価とは異なります。現在は小学校でも、相対評価ではなく絶対評価を用いるのが一般的ですが、保育における評価はそのどちらとも異なります³。今現在の子どもの姿を具体的に記していく、エピソード型の評価です。

2つ目は、保育実践の中で行う評価は、発達の途上にある子どもの姿をその時点の状態で記していくということです（形成的評価）。学校の五段階評価は学期末などに提示され、それまでの学びのまとめとして評価するものです（総括的評価）。

形成的評価は、その後の教育活動のために用いられ、結果ではなく過程を記すものです。乳幼児期の子どもたちは成長・発達が著しいので、学期ごと一年ごとではなく、成長・発達の過程を記録しそれを評価に生かしていくことが重要です。



3 相対評価は、ある集団内（学級など）で比較して行う評価です。学校でよく用いられる5段階評価を例に考えると、「5」の割合は約7%、「4」の割合は約24%など、評価の割合を決めて正規分布に近づくよう評定します。そのため評価される集団には、「5」の生徒も「1」の生徒も必ずいます。一方、絶対評価は、誰かと比べて行うものではなく、ある課題の達成基準を決めてその基準との比較で行います。仮に絶対評価で5段階にした場合は、多くの生徒が「5」と「4」になるといった分布もありえます。

5 保育を省察する

「省察」とは、自分自身について振り返ってみることです。保育者の省察とは、自らの子ども理解について「本当にこの見方でよかったのか」「他の見方はなかっただろうか」などと振り返ることです。自分で自分の思考や行動を見つめるといふ、なかなか難しい作業です。精一杯取り組んだうえで、「本当にそれでよかったのか？」と自問自答するわけですから、つらさを伴うかもしれません。そのため、省察は自分一人だけで行うのではなく、他者の視点を取り入れるのが有効です。事例9-2で具体的に見ていきましょう。なお、省察を組織的に行う方法や実践例については第10章で詳しく述べます。

事例 9-2 緑がぼくの色

3歳児クラス／12月

この園の子どもたちは、毎年12月に地域のスケート場の協力を得て、スケート教室を体験しています。3歳児クラスのシンくんは、自分でスケート靴の紐を上手に結び、皆がまだリンクの脇に揃わないうちから一番にリンクに出ようとしていました。シンくんの両親はスケートが大好きで、シンくんも2歳上の兄ユウくんも、頻繁にこのリンクへ遊びに来ています。シンくんは、インストラクターの先生が「まだ入らないでね」と言うのを聞かず、リンク中央に置かれたカラーコーンのところまで滑っていきます。複数の色の中から緑のコーンを選び、リンクの端まで運んで「これ、ぼくの色！」と言いました。

シンくんは友達の前で上手に滑り、口々に褒めてもらって嬉しそうです。皆がシンくんの周りに集まりますが、一つしかない緑色のコーン

