令和元年度　研究紀要（web 版）

子どもを支える保育

～ 評価を通して ～

上越教育大学附属幼稚園

もくじ

１　研究概要
２　アウトカムプロセス
３　検討プロセス
４　エピソード
　　３歳Ⅰ期
　　Ⅱ期
　　Ⅲ期
　　Ⅳ期
　　４歳Ⅴ期
　　Ⅵ期
　　Ⅶ期
　　Ⅷ期
　　５歳Ⅸ期
　　Ⅹ期
　　Ⅺ期
　　Ⅻ期
５　研究の手応え

1　研 究 概 要

令和元年度　研究推進の概要

上越教育大学附属幼稚園

１　研究テーマ

子どもを支える保育－評価を通して－

２　研究テーマについて

本園では、平成 25 年度から「遊び込む子ども－学びの基盤に着目して－」というテーマのもと、研究に取り組んできた。遊び込んでいる遊びにはどのような様相が見られるのか、その中で幼児の内面にどのようなものが生み出され、それを積み重ねる中でどのような力につながるのかを明らかにし、幼児の遊び込む姿を支える教師の援助や環境構成を探ってきた。平成 28 年度からは、「遊び込む子ども―教育課程の創造―」とテーマを設定し、遊び込む幼児の姿とそれを支える教師の援助や環境構成の分析を通して、従来の教育課程の見直しを進めてきた。そして、平成 30 年度末に、それまでの研究の総括として、これからの新しい時代を自らの力で生き抜く子どもを育む新しい教育課程を提案することができた。

一方で、平成 30 年４月から幼稚園教育要領が全面実施となった。総則の「第３教育課程の役割と編成等」の中では、「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各幼稚園の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下、「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする」とあり、「第４指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」の中では、「幼児の実態及び幼児を取り巻く状況の変化などに即して指導の過程についての評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図ること」や「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」と記されている。作成した教育課程や指導計画に基づいて保育を実践しながら、その内容や教師の援助、環境構成が幼稚園教育において育みたい資質・能力を育成することにつながっているのか､幼児一人一人の姿に照らして適切に評価することが求められている。

また、平成 30 年６月に「幼児教育は、生涯にわたる人格形成やその後の義務教育の基礎を培う重要なものであり、全ての子供に質の高い幼児教育の機会が保障されることが求められている」という趣旨のもと、「幼児教育の実践の質向上に関する検討会」が設けられた。令和元年 10 月から幼児教育の無償化が実施される中で、幼児教育の質の確保・向上に向けた議論や検討が行われ、各幼稚園等においても運営の改善・発展を図る取組が求められている。

このような幼稚園教育を取り巻く状況がある中、本園では、新たに研究テーマを「子どもを支える保育－評価を通して－」とした。平成 30 年度末に完成した新しい教育課程や年間指導計画に沿って保育実践を行い、その保育が幼児の育ちを支えることにつながっていたか、評価する手立てを探っていく。そのために、従来から行ってきた保育記録の方法を見直していく。より具体的に指導の過程を振り返り、教師が行った援助や環境構成などが幼児の姿の変容や発達を支えるものになっていたか、または改善につながっていたかを評価できるように、保育記録に載せる内容や記述の仕方を検討する。そして、保育記録をもとに職員間で情報共有しながら、保育や幼児に対する見方・考え方をより確かなものにしていきたいと考えている。このように保育を実践・評価し、さらに改善につなげて教育活動を充実させていくことが幼児教育の質の確保・向上、ひいては幼児一人一人の確かな育ちを支えることにつながるものと考える。

３　研究計画

第１年次（令和元年度）

平成 30 年度末に完成した新しい教育課程と年間指導計画に沿って実践を進めながら、日々の保育について振り返り、保育記録に残す内容や記述の仕方を検討する。

第２年次以降（令和２年度以降）

１年次に検討した方法で保育を振り返り、保育の改善を進めながら、日々の保育の中で見られる幼児の発達や変容などの育ちを捉える視点について検討する。

４　研究方法（第１年次）

①週案による保育記録の蓄積

日々の保育を振り返る際の具体的な資料として、週案を活用する。１週間の活動の計画を立て、それをもとに、遊びの中の幼児の姿や変容、その姿を支えたと思われる教師の援助や環境構成などについて振り返り、記録する。その記録をもとに、幼児の姿から捉えた心の動きや意味を読み取り、それに照らして、教師が行った援助や環境構成などがふさわしかったかを振り返り、次の保育へと生かすことを繰り返していく。週案による保育記録を長期的・継続的に残し、幼児の姿がどのように変容したか、教師の援助が適切であったかを検討する際の資料とする。そのため、記述方法や週案の形式についても、より見やすく振り返りやすいものになるように検討する。

また、保育実践から、印象的なエピソードの収集を行い、保育記録として残していく。心にとまった幼児の姿やよさ、発達の様子、そして、そうした姿を支えることにつながったと思われる教師の援助や環境構成について整理し、自身の保育を振り返る資料として蓄積していく。

②カンファレンスの実施

幼児の遊びの様子から教師の援助と幼児の姿についてまとめた記録やエピソードを持ち寄る、保育を参観された本学の大学教員を交える等、様々な形式で実施する。研究の進め方や事例のとらえ方については、研究協力者である大学教員から助言をいただく。またカンファレンスのもち方についても、はじめから型にはめ込むことをせず、職員が主体的、効率的に取り組めるようなスタイルを検討する。

③研究保育と研究会の実施

春と秋の年２回行っていた研究保育は、今年度より研究協力者以外にも広く保育を公開し、参観者や研究協力者から保育についての意見や本園の研究について助言を得る。10 月には幼児教育研究会を実施し、さらに多くの参観者から、保育や研究の方向性について意見をいただく機会とする。今年度の研究会では、幼児教育関係者によるパネルディスカッションを企画し、幼稚園、保育所、こども園、小学校、行政関係者など、様々な職種や立場の方と広く意見交換する機会とする。それぞれが実践している保育活動や教育活動、そして研修方法やカリキュラムマネジメント等について意見を交わすことを通して、それぞれの立場で保育の質の向上や幼小接続等について考えるきっかけとしたい。

２　アウトカムプロセス

令和元年度　子どもを支える保育～評価を通して～　アウトカム・プロセス

上越教育大学附属幼稚園

「子どもを支える保育～評価を通して～」のテーマのもと、令和元年度に取り組んできた研究の取組とそこから見えてきた成果について示す。

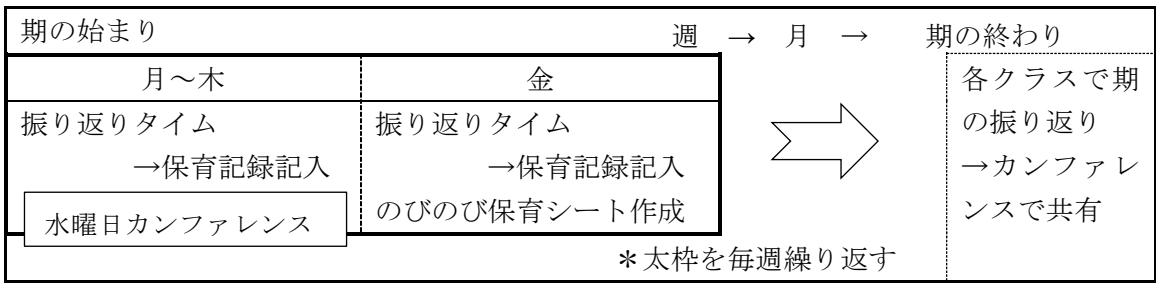
本園における保育の評価の捉え

本園では、令和元年度から、平成25～27年度研究「遊び込む子どもー学びの基盤に着目してー」における研究成果をもとにして再編成した指導計画に沿って日々保育を進めてきた。平成30年４月に全面実施となった幼稚園教育要領では、「第４指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」の中で、指導計画の作成上の基本事項として、「幼児の実態および幼児を取り巻く状況の変化などに即して指導の過程についての評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図るものとする」と記されている。教師が指導の過程を振り返りながら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ことが求められている。

本園におけるこれまでの研究では、幼児が自発的に遊び、夢中になって多様な遊びを楽しむ中で、探究心や仲間と協同する力、自信・達成感などさまざまな力が育まれていくことが分かっている。そうした幼児の豊かな育ちを支えるには、教師は幼児の日々の様子を丁寧に読み取りながら適当な環境を整えたり必要な援助を考えたりすることが欠かせない。そのためには日々の保育を評価し、改善につなげていくことが大切である。そこで、本園では、保育における評価を「幼児の発達する姿に照らして、教師が行う環境構成や援助が適切かどうかを振り返り、改善を図っていくこと」と捉えることとし、研究に取り組んできた。

本園における保育を評価するしくみ

今年度は、保育を振り返る具体的な資料である保育記録と、保育についてより多くの教師で語るカンファレンスに着目し、その見直しと検討を進めてきた。その中で、本園における保育を評価するしくみが整えられてきた。それが以下の表である。



①　日単位の取組～10分間の振り返りタイムと保育記録

毎日の保育終了直後に、10分間の「振り返りタイム」を設け、担任と副担任とでその日の保育について振り返る。その中では、遊びが展開していく様子や幼児の姿、教師が行った環境構成や援助について情報を共有し、自分が捉えたことや考えたこと、迷いなどを話し合う。そして、それをもとに、明日の保育について援助の心構えや手立てなどを確認している。同時に、振り返りタイムの中で話題になったことはマップ型の記録ボードに書き込んでいく。翌日の改善につながるこの取組を月曜から金曜まで繰り返す。**週単位の取組～のびのび保育シートと水曜カンファレンス**

毎週金曜日には、その週の保育記録をもとに、次週への計画となる「のびのび保育シート」を作成する。これは、従来の週案に代わるものである。1週間という単位で保育を振り返るからこそ見えてくる幼児の姿の捉えや気付きがある。のびのび保育シートは、そうした捉えや気付きをもとに次週の計画を立てるというサイクルが視覚的にも分かる様式となっている。水曜日には、担任、副担任、教育補佐員、養護教諭が集まり、幼児の姿の捉えや援助の迷いなど広く保育を語るカンファレンスを行っている。より多くの職員で語ることにより、他の教師の姿勢を学ぶ機会となり、自分

の保育に生かすことにつながる。本園では、幼児の発達や生活の節目を捉えて、発達の時期を年齢ごとに４つの期に区分している。この１週間の取組を期の終わりまで続けていく。

＜本園で設定している期の区分＞

クラス	３歳クラス					４歳クラス					５歳クラス				
月	4	5	6～7	9～12	1～3	4	5	6～7	9～12	1～3	4	5	6～7	9～12	1～3
期	Ⅰ期		Ⅱ期	Ⅲ期	Ⅳ期	Ⅴ期		Ⅵ期	Ⅶ期	Ⅷ期	Ⅸ期		Ⅹ期	Ⅺ期	Ⅻ期

＊５歳Ⅺ期から１年生の５月までを接続期としている。

③ より長いスパンでの振り返り～期の振り返り

保育を改善するサイクルを繰り返しながら、期の終わりには、その期全体を通して、幼児の姿の変容や教師が行ってきた環境構成や援助についてまとめの振り返りを各クラスで行う。これを「期の振り返り」と呼んでいる。そこでは、年間指導計画に示されている幼児の姿に照らして、自分たちが行ってきた保育が幼児の育ちを支えることにつながっていたのかどうかを判断し、次の期の方針を共有する。日や週とは違った、期というより長いスパンで振り返るからこそ捉えられる幼児の姿があり、また教師の援助についても長い目でその効果を検証できる。各クラスで話し合ったことは、カンファレンスの場で共有し、自分の考え方や見方を広げたり保育に活かしたりできる機会としている。

本園における保育を評価するしくみは、目の前にいる幼児の行動から内面を理解し、発達しようとしている姿を読み取りながら、その姿を支えるには何ができるのか考えてきた取組の中で見えてきたものである。その日に見られた幼児の姿の意味を考え、それをもとに明日の姿をイメージして援助を考えることは、教師であれば誰もがごく当たり前に行っていることである。このしくみは、教師の真摯な思いから生まれた、その一つ一つのサイクルを日常の中に位置付けたことによって整えられたものと言える。遊びの中で様々な力を育みながら成長する幼児の姿を支えるためにはタイミングを見計らいながら適切な援助を行う必要があることから、このしくみを無理なく続けていくことが最も大切だと考える。カンファレンスにかける時間やもち方、保育記録の方法などはできるだけ効率よく効果的にできるよう検討を重ねてきた結果、評価のサイクルが無理なく回るようになった。続けることにより、自分の心を開いて保育を語る雰囲気ができ、保育の難しさを感じながらも面白さも感じることができるようになり、教師自身が幼児の成長を支えている実感を得ることにつながった。

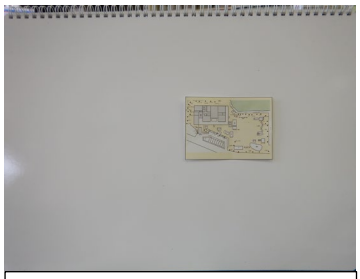
本園における評価のしくみを構成する取組

本園で整えられた保育の評価のしくみを構成する取組方法やツールについて説明する。

①保育記録

◆保育記録の記述の仕方とツール

ワープロソフトを使った入力をやめ、スケッチブック型のホワイトボードに園舎マップを貼り、そこに月曜から金曜まで１週間分の様子を毎日書き加えていく。記述の仕方については、この記録を後に資料として用いる担任自身が読み返しやすい方法で記述する。そして、１週間分の保育記録がまとまると、それをスキャナー機能のついたカメラアプリでパソコンに取り込んでデータ化し、蓄積した。



スケッチブック型ホワイトボード

◆保育記録に記す内容

保育記録に記す内容は、次の５つにまとめることができた。

保育記録に載せる内容

・幼児の遊びの姿　・教師の援助　・環境構成

・教師の心もち

・迷い（「うーんポイント」）

幼児の豊かな育ちを支えるために、教師は一人一人の幼児の内面や発達の様子について理解し、幼児に必要な経験やそれに応じた環境、援助を考え行うことが求められる。そのことを踏まえ、まず「幼児の遊びの姿」「教師の援助」「環境構成」を記述する。さらに、その援助を行ったときの教師の思いや願いを「教師の心もち」として記録に残すことにした。そして、これらの他に、「うーんポイント」として教師の悩みや迷いを記録することにした。

これまで本園では、週案の裏面にその記録を載せてきたが、記述するスペースが限られており、子どもの様子や教師が行った援助、その背景にある願いなどを詳しく記述することが難しかったため、指導の過程を振り返る資料としては活用しにくいものであった。そこで、保育を振り返る有効な資料とするため、記録を読み返してそのときの様子がすぐ思い出せるような記述の方法や、どのような視点で保育を振り返り記述することが必要なのかといった記録する内容について、様々な方法を試しながら検討を重ねてきた。保育記録に記す５つの内容については、保育記録にどのような情報を残したら幼児の育ちを支えてきたと判断できる材料になるのかと試してきた結果、導き出されたものである。また、心もちといった、教師の思いを言語化して見えるようにしておくことは、他の教師と情報を共有し自分の保育にも生かすことができるよさがあると考えた。振り返りタイムの中で、手応えを感じた援助についてはよく話題になるが、迷いや悩みなどのうーんポイントを話すことによって自分の幼児の捉えや援助に向けた心もちが一面的なものになっていないか振り返ることができる。また、手応えを感じなかった援助だったとして、期などの長期的なスパンで振り返ったときにその意味などが見えてくることもあるため、手応えを感じた部分と同じように残しておく必要があると考えた。

毎日、振り返りタイムの最中に、あるいはその後に保育記録を書いてきた。こうした５つの点について担任と副担任とで話したことを記録に残すというのは、幼児の姿や援助について多面的に捉えたことを記述できるという点でも意味がある。５つの点について、マップ型のページの中に思うように記述することにより、保育中には捉えきれなかった幼児の言動の意味を理解することができ、より幼児一人一人の理解につながったと感じる。さらにそれを見返すことにより、新たな気付きが得られることもあった。記録を書くことによって援助についても冷静に振り返ることができ、自分自身の保育の見方や幼児とのかかわり方の課題に気付いたり、次への生かし方を考えたりするようになった。また、毎日書き加えていくことにより、幼児がどのように遊びを深めていったのか、遊びへの興味がどのように移っていったのか、そこから幼児の内面を読み取り、援助を考えるサイクルが回り始めている。この小さなサイクルこそ、保育の改善につながる第一歩と言える。

②のびのび保育シート

保育記録の内容や記述方法の検討とともに、これまでの週案の形式の見直しも行った。保育において最も大切な幼児の姿とそれに基づいた教師の援助が記述してある保育記録を中心に据え、その週の中でポイントになったことや気付いたことなどを「教師の振り返り」として記述する欄を設けた。さらに、「教師の振り返り」をもとに次週の保育で意識したいことや方針を「次週に向けて」の欄に記述し、それらを踏まえて考えた次週の計画を記載した。これを従来の週案に代わるものとし、「のびのび保育シート」と呼ぶことにし（次ページ参照）、各クラス担任が毎週作成してきた。保育を振り返り改善に向けた指導の過程を資料として蓄積し、期の振り返りでは、この資料をもとに、幼児の姿の変容やそれがどのような援助から生み出されたのかについて、クラスごとに検証してきた。

のびのび保育シート

＜のびのび保育シートの構成要素＞

① 「保育記録」：保育の振り返りタイムの中で、担任と副担任が共有したことを記述する。内容は、「幼児の遊びの姿」、「教師の援助」、「環境構成」、「心もち」、「援助の迷い（うーんポイント）」の５つである。記述の仕方については、各担任に任せている。

② 「教師の振り返り」：①をもとに１週間の幼児の姿とそれを支える援助について振り返り、教師間で確認したことや今後意識したいことなどを取り出して詳しく記述している。

③ 「次週へ向けて」：①②を総括して、次週の援助の方針や教師の心構えなどを記述する。

④ 「週の計画」： ②③をもとに計画した次週の保育計画案を記述する。

これまでは、保育記録はＡ４版裏表１枚で、表に週の計画、裏に先週の記録が載っているものだった。保育を評価し改善につながるように保育記録の内容や記述の仕方を見直す中で、週案についても保育の改善のサイクルが視覚的に分かるものにしようと検討を進めた。のびのび保育シートは、預かり保育を担当する保育支援員も含め全職員に配付し、それぞれのクラスの遊びの様子や教師の心もちや援助について共有できるツールにもなっている。預かり保育の担当職員は、正規の保育時間にはほとんど幼児とかかわることはないが、正規の保育時間での幼児の様子について共有することで、預かり保育の中で見られる幼児の姿の捉えや遊び、援助の参考にしている。毎週配付されると、「教師の振り返り」欄や「次週に向けて」欄を楽しみに目を通している職員が多い。それは、他の教師がどのように幼児の姿を捉え、どのような心もちで援助しているのかについて学ぶ機会であり、自分の保育の見方や考え方に生かすことができるからであろう。

③カンファレンス

本園では、毎日行う 10 分間の振り返りタイムと水曜日に行うカンファレンスの２種類のカンファレンスを行っている。

◆振り返りタイム

保育直後に 10 分程度の時間、担任と副担任とでその日の保育について振り返りを行っている。

◆水曜カンファレンス

毎週水曜日に、全クラスの担任と副担任、養護教諭、教育補佐員が集まって、その週で気になったことや迷ったことなどを語り合っている。水曜日に集まること、そして「最近の保育についてどうですか？」とカンファレンスが始まることから「水曜どうでしょう」と呼び、１時間限定で行っている。ここでは、立場や経験年数など関係なく話したい人がどんなことでも話せるように、お茶を持ち寄って気軽な雰囲気で行ってきた。カンファレンスを通して、保育に対する自分の保育観を深め保育の中で実践的に生かしていくサイクルが回る。しかし、それには時間が必要であり、保育記録と同様、続けていくことが欠かせない。本園では、副担任や教育補佐員の勤務時間が短いことから、無理なく続けられるように短時間で効率よく行うようにした。

１年間、水曜カンファレンスを繰り返す中で、教師自身が自分の迷いや悩みを解消する場として積極的に活用したり、本園における保育の考え方や援助の特徴などを共有してどのクラスの幼児に対しても担任と同じ姿勢でかかわったりするようになってきたと感じている。保育を考えていく上で最も大切なことは、幼児の姿や遊びの意味の捉えである。その読み取りや理解をもとに、教師は願いをもち、環境や援助に込めていく。その読み取りや理解は教師の主観であるが、それを複数の教師で共有することは幼児の姿や遊びの意味をより多面的に捉えることにより、その主観を磨くことにつながる。そして、教師は自分自身の保育に対する見方や幼児とのかかわり方を見つめ直したり次の保育の構想に活かしたりできると考える。これもまた、保育を評価し改善していくサイクルと言えるだろう。より多くの職員で保育を語るこのカンファレンスを楽しみにしている職員が多く、回を重ねるごとに充実した内容が話し合われるようになった。それは、「うーんポイント」である教師の迷いや悩みを積極的に話す場として認識されたからであろう。園内で最も若い教師は、カンファレンスで他の教師の体験談や保育に向かう姿勢など様々な話を聞いたことで、日々の保育で迷った場面でも自分なりに考えることができたと話していた。経験年数と勤務年数を問わず、教師が幼児の遊ぶ姿から内面を読み取り援助する力を更新していくことは、絶えず自分の保育の見直しや改善につながり、幼児の育ちを支えていくものと思われる。

④期の振り返り

「期の振り返り」として、日や週よりも長いスパンである期のまとまりで、幼児の姿の変容をもとに保育を評価する機会を設けることにした。まず、その期の中で見られた幼児の姿とその姿を支えたと考えた環境構成や援助について、担任と副担任とで蓄積してきたのびのび保育シートをもとに振り返り付箋紙に書き出す。そして、それを大きな紙に貼りながら、教師が行った援助にどの

ような意味があったのか、幼児のどのような姿につながったのかを検証し意味付けたことをペンで書き加えていった。その中では、「もっとこうできたのではないか」「こうしたらどうだったのだろうか」といった、長期的なスパンで振り返るからこそ得られる反省もあり、記述する。その後、カンファレンスの中で、それぞれのクラスの振り返りを多くの職員で共有する。

その日の振り返りタイムや保育記録、週末に配付されるのびのび保育シートの作成などは、日や週の短いスパンで行う保育の評価とそれに基づいた改善への取組だった。その日その日の遊びの様子から幼児の内面を読み取ることはもちろんだが、それを長期的に積み重ねて幼児の発達の道筋を捉えることも保育を進めていくうえでは必要な視点と考えた。本園では、１年間が４つの期に区分されているため、期の振り返りは４回行った。本園の年間指導計画には、「こんなふうに育ってほしい」として、幼児にとって必要だと思われる体験や園生活において積み重ねていくことで現れてくる姿が示されている。その姿をひとつの目安として、より効果的に保育を振り返ることができる方法を検討しながら行ってきた。付箋を持ち寄ることで幼児の姿が明確になり、その姿につながったと思われる援助についても焦点化されていたので、話し合いが充実したものとなった。教師は、保育の手応えや迷いも含めて、日々の保育に真剣に取り組んできたことが自覚でき、今後の保育について前向きに取り組む意欲と自信につながった。また、カンファレンスで振り返りの内容を共有することは、他の教師の振り返りを聞いて自分事として考えたり、自分だけが悩んでいるのではないことを知ったりすることができ、同僚性が高まることとなった。教師が、ただの満足感で終わらず、より向上心をもって保育に臨もうとする意識をもち続けることが、保育の質にもつながるものと考える。

３　検討プロセス

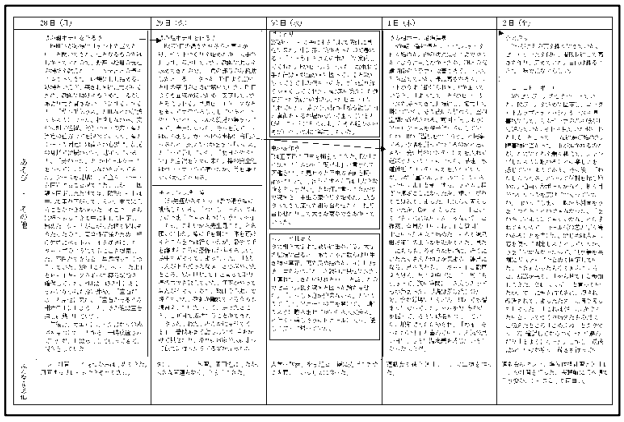
令和元年度　今年度の保育記録と情報共有の検討プロセス

ここでは、令和元年度に実施した研究の過程として、保育記録と情報共有の検討プロセスを示す。それぞれの検討内容は、研究の研修ヒストリー年表版で示された検討事項を大まかな時期ごとに区分し、その中で主に検討されていた事項と、教師同士の相互検討の中で浮かび上がっていた検討ポイントと修正案を示した。あわせて、それぞれの時期で作成されていた保育記録のいくつかを掲載した。

保育の振り返るための記録と情報共有の検討内容とプロセス①【４月】

検討事項	検討のポイントと主な修正
・週案の記載事項	・これまでの週案にあった「前週の様子から」の欄は、前週のことを記した保育記録に替えることができる。 ・これまでの週案にあった「予定」の欄は、降園時刻や昼食の情報を記載する必要がないと考え、日にちで区切るのを止める。その週に予定されている行事や活動が分かれば週の見通しがもてることから、週の予定としてまとめて記述する。
・保育記録の様式	・日にちごとに区切られたスペースの中に文章で記述する方法では、振り返ったときに分かりにくく活用しにくいことから記述方法を変える。
・振り返りタイムと保育記録の様式	・保育記録を作成する前に、毎日の保育終了後に 10 分程度保育を振り返る時間を設ける。 ・振り返りで話題になったことを、それぞれの担任が記述しやすい方法で記載する。

＜これまでの週案＞

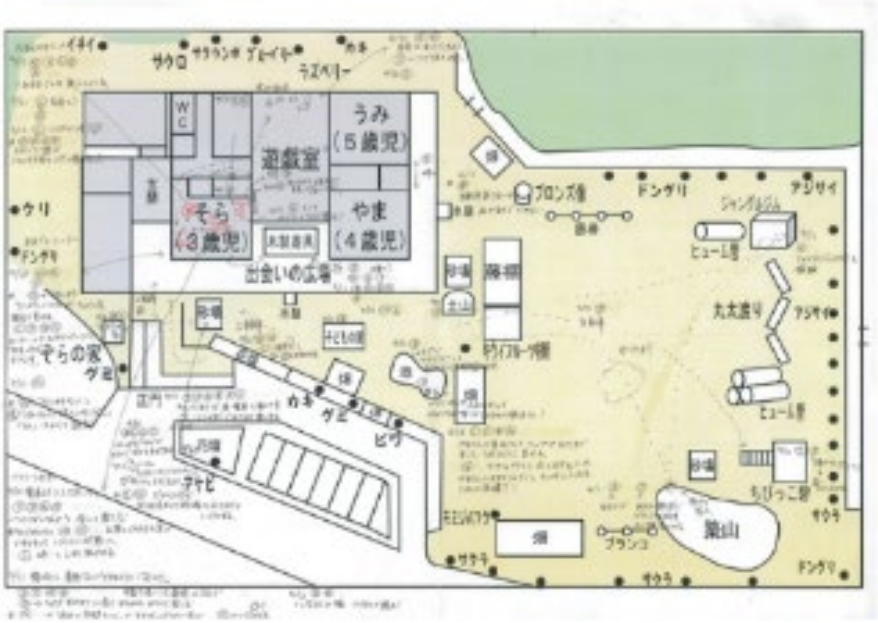


＜検討のプロセス①＞

保育を評価する手立てを探る手がかりとして、まず保育記録の見直しから始めた。それは、保育記録が、自分の保育を振り返る、最も具体的で身近な材料であると考えたからである。日々の保育について副担任と振り返る時間を毎日の保育直後に 10 分程度で行うことにすると、その内容をどのように記述するか検討が始まった。その中で、最初に記述様式や方法のフォーマットを決めるのではなく、それぞれが保育を振り返るときの材料とするのに何をどのように記述したら、その材料になり得るのか、教師それぞれの方法で取り組むことにより、見えてくるのではないかと考えた。３、４歳クラス担任は、副担任と情報共有する際に、幼児の動きや遊びの広がり具合、友達とのかかわりなどを把握するために園舎のマップを用いた。５歳クラス担任は、幼児の遊びの姿を前週のねらいに照らして振り返りを行ったため、前週の週案の縮小版を貼った白紙に記載することにした。

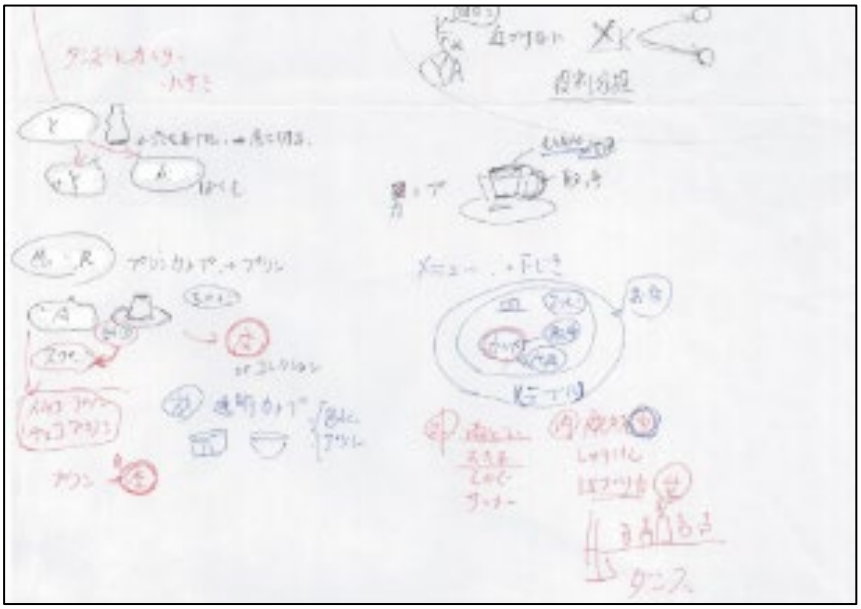
プロセス①における保育記録

３歳クラス



４歳クラス

５歳クラス



保育を振り返るための記録の検討内容とプロセス②【４月】

検討事項	検討のポイントと主な修正
・保育記録の様式	・幼児の１週間を通した遊びの姿や変化を把握した上で、教師の読み取りや援助の意図などが見えるように「週の振り返り」欄を設ける。 ・１週間を総括した内容が載ることから「週の振り返り」欄をこれまでの週案にあった「前週の様子」欄の内容に替える。
・保育記録に記す内容	・幼児の遊びの様子などを中心に記述したが、そのときの教師の援助やその意図も記述していくと、どうしてそのような幼児の姿が見られたのかが読み取りやすいと考えられるため、「教師の援助」「環境構成」も載せる。
・週案の様式	・「１週間の幼児の姿→それをもとにした教師の振り返り→次週の保育についての案が練られる」というサイクルに合わせて週案の中の保育記録と次週の保育計画の場所を考えることで、視覚的にも保育の改善につなげていることを示すことができる。

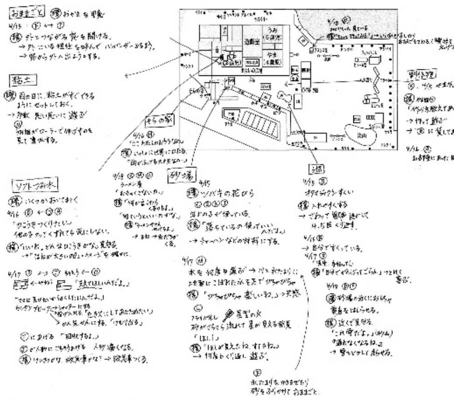
＜検討のプロセス②＞

保育記録には、幼児の遊びの様子について、事実（誰が、どこで、誰と、どんなことをしていたかなど）を中心に記述することが多くなり、前週の週案を縮小したものを用いていた５歳クラス担任もマップに記述するようになった。その取組の中で、保育の評価につながる記録とするためには、そうした事実だけでなく、教師が行った言葉かけや援助、環境構成なども記載することが必要であると分かってきた。そこで、「週の振り返り」欄を保育記録となるマップの下に設け、そこに教師の援助や、援助によって起こった遊びの変化などを１週間を総括して振り返り、次週に向けた教師の思いとともに記述することとした。また、１週間を総括するときの材料として、幼児の姿をもとに行った言葉かけや援助をマップの中に残しておく必要性も感じ、各担任が振り返りやすい方法で記述するようになった。週案については、幼児の姿から保育の計画が練られるというサイクルに合わせ、様式をＡ３版縦とし、上段に保育記録を、下段に次週の保育計画を載せるようにした。

プロセス②における保育記録

３歳クラス

そら組　4月15日（月）～19日（金）の振り返り　　　担任　長谷川　裕美



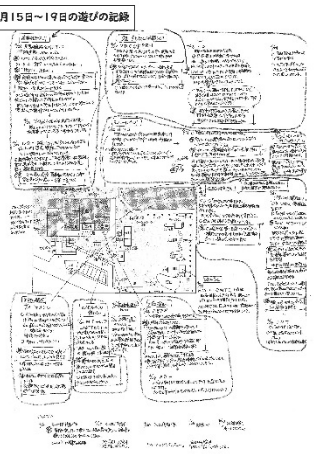
週の振り返り	園での遊びの楽しさが少しずつ分かるようになり、先週よりスムーズに登園できるようになった。幼児が喜びそうなままごとの道具を用意したり、ツバキの花びらでつくった料理を外に置いて遊びかけの状態にしたりすることで、集中して遊ぶ姿が見られた。また、年上の幼児の遊びに目を向け、池に入って生き物を捕ったり、ビールケースの階段を上ったり下りたりして遊んでいた。真似して遊ぶ姿は、Ⅰ期のねらいにある姿であり、次週も続くと考えられる。やりたい気持ちが強いので安全面の配慮をしながら、個々がしたいことに思う存分、取り組めるようにしたい。その中で、おもしろいと思ったことや発見したことなどを共感的に受け止め、自信につながるようにしていきたい。

そら組　2019年4月22日～4月26日の週案　　　担任　長谷川　裕美

本園の教育期		＜Ⅰ期＞　発達の過程　教師とかかわりながら自分の安定できる場を見付けていく時期 仲間関係の様相　同年齢：教師との信頼関係を築きながら、周りの友達の存在を知る 異年齢：年上の幼児の遊びにかかわりながら、同年齢児との遊びを楽しみ始める
期のねらい		○園での遊びや生活、教師、場所、友達に慣れる。（あ）（み）（せ） ○自分の好きな遊びを見付ける。（あ） ○おもしろいと思うことを繰り返し試す。（あ） ○友達や年上の幼児の遊びに目を向け、真似をして遊ぶ。（あ）
週の予定		教育相談ウィーク
週のねらい		○自分のクラスを知り、教師に親しみをもつ。 ○教師と一緒に身支度をしたり、一緒に遊んだりする。 ○自分のマークや担任・副担任の名前、自分の保育室を覚える。
◇予想される遊びの内容及び活動 ○予想される幼児の姿 ・環境構成と教師のかかわり	あそび	◇戸外でのままごと遊び・園内散策・砂遊び・池の生き物捕まえ・固定遊具遊び ○晴れた日には、教師や友達と一緒に砂や水を使ってままごと遊びをしたりグラウンドの固定遊具を使ったりして楽しむ。 ○雨の日には、室内でごっこ遊びや製作遊びなどを楽しむ。 ・砂場遊びでは、砂の感触を十分に味わえるように型抜きやプリンカップなど、一人一人が使えるように用意しておく。 ・砂や草花で作った料理などを置いて遊びかけの状態にし、興味をもって遊べるようにする。 ・登園時に、保護者と離れられない幼児には、声をかけたり手をつないだりして、安心できるよう援助する。 ・言葉で自分の思いを伝えられない幼児には、表情や様子から教師が幼児の思いや欲求を察していく。 ・教師と一緒に遊びながら遊具の場所を知らせていく。 ・出会いの広場、グラウンドの遊具では、安全に留意しながら、教師も一緒に遊ぶようにする。
	せいかつ・みんな	◇朝や帰りの身支度 ○教師と一緒に身支度や片付けを行う。 ○担任や副担任、友達の名前を覚えようとする。 ・身支度やうがい、手洗いの仕方などが習慣化するよう、言葉をかけながら個に応じて援助する。 ・帰りの集まりで名前を覚える歌を歌いながら、楽しく覚えられるようにする。 ◇おやつ ○おやつを友達と一緒に食べる。 ・幼児の好きそうなものを選ぶようにする。

４歳クラス

4月15日～19日の遊びの記録



オタマジャクシ捕り→メダカ捕り

★４月「わかめ」、幼児が池に[illegible]ままごと道具のザルを使って、オタマジャクシを[illegible]……

[illegible]

製作遊び

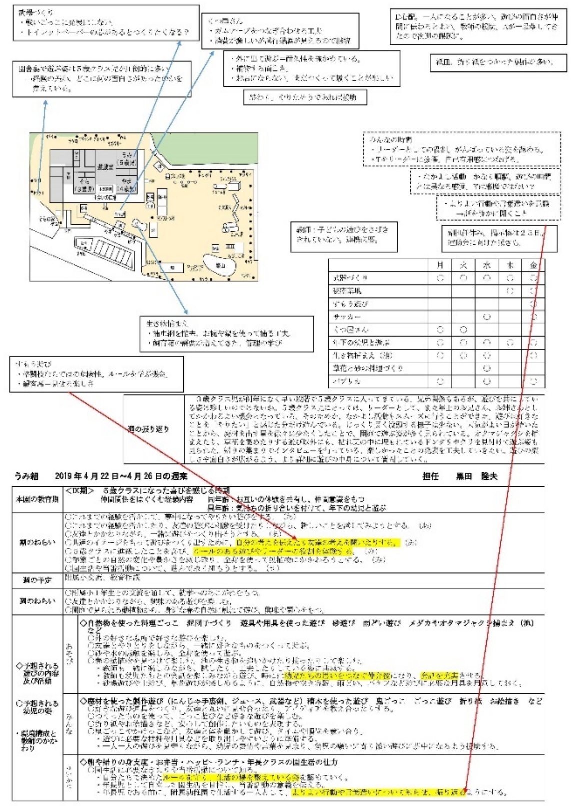
[illegible]

週の振り返り	[illegible]……になって、[illegible]で時計[illegible]ごっこをしたり、出会いの広場[illegible]ごっこをしたりしていた。[illegible]さくらの花びら[illegible]アイディアを[illegible]。次週も、レストランごっこや[illegible]ごっこなどの遊びを楽しむと思われるので、材料や道具を[illegible]、一緒に遊んだりして遊びを支えていく。 「[illegible]」の場面において、時計の目印に気付いて片付けの時間になったことを[illegible]ようになってきた。来週もそうした姿を称賛しながら、余裕をもって片付けができるようにしたい。

やま組　2019年4月22日～4月26日の週案　　　担任　大坪　千恵子

本園の教育期		＜Ⅴ期＞　発達の過程　新しい環境になじむ時期 仲間関係の様相　同年齢：新たな友達と遊び、思いを伝え合う 異年齢：年上の幼児と遊びを楽しみながら、思いを伝え合う
期のねらい		[illegible]
週の予定		教育相談ウィーク　[illegible]
週のねらい		○新しい友達や教師と親しみをもって遊ぶ。 ○自分のやりたいことを見付けて、遊具や道具を使って遊ぶ。 ○[illegible]
◇予想される遊びの内容及び活動 ○予想される幼児の姿 ・環境構成と教師のかかわり	あそび	[illegible]
	みんな	[illegible]
	せいかつ	[illegible]

５歳クラス



週の振り返り
うみ組　2019 年 4 月 22 日～4 月 26 日の週案
担任　黒田　隆夫
本園の教育期
期のねらい
週の予定
週のねらい
◇予想される遊びの内容及び時期
◇予想される幼児の姿
・環境構成と教師のかかわり

保育を振り返るための記録の検討内容とプロセス③【４月～５月】

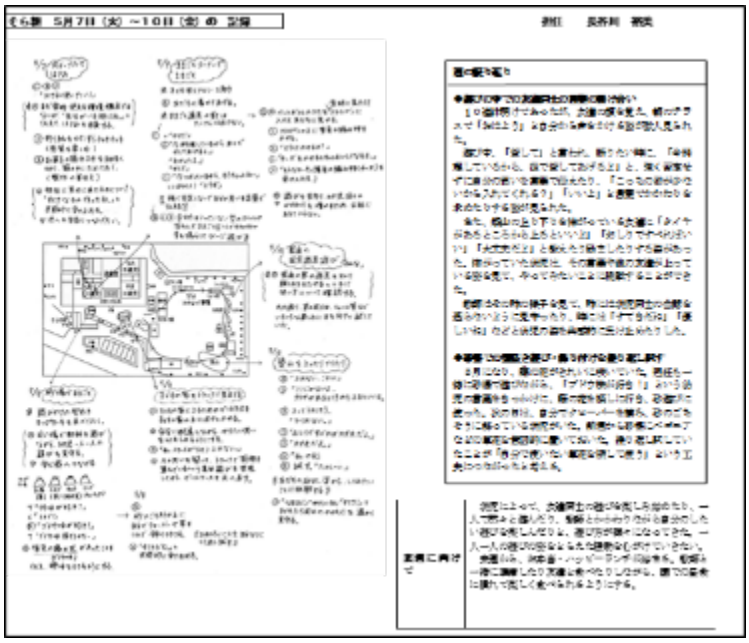
検討事項	検討のポイントと主な修正
・保育記録に記す内容	・幼児の様子や教師の援助を記述しているが、その援助の背景にある教師の意図や思いにも触れていると、さまざまな視点から保育を振り返ることができる。
・保育記録の様式	・「週の振り返り」欄にその週を通した教師の援助とそれによる遊びの変化と次週への思いや方向性を記述していたが、「自習に向けて」欄を設けることで、振り返りの記述内容を分ける。

＜検討のプロセス③＞

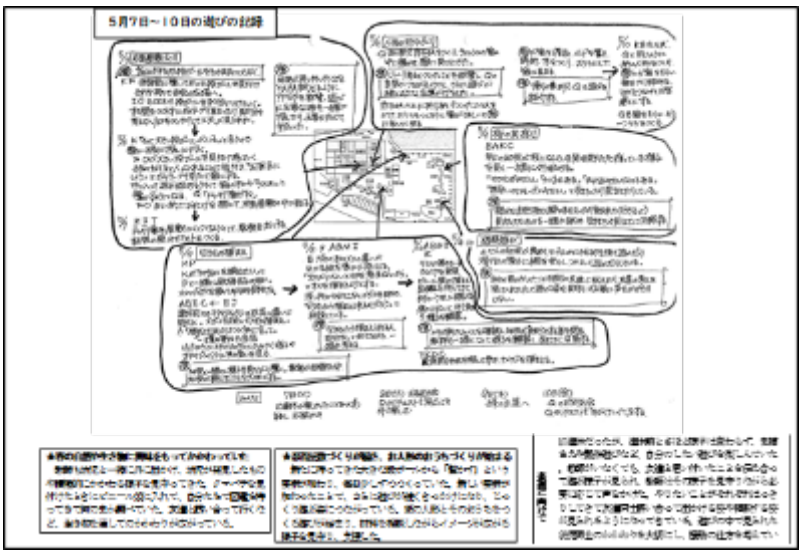
これまでも「教師の援助」や「環境構成」を各担任が記述していたが、それらの背景にある教師の意図や思いといったことについては、担任によって記述に差があった。しかし、保育の中での教師の意図や捉えを記録として蓄積していくことが保育を評価する視点につながるのではないかと考え、教師の意図や思いも載せることにした。しかし、記録に記す内容が増えたことにより、マップの中に載せる情報量が多くなることから、担任によっては、教師が行った援助や環境構成、その意図などについて詳しく記したい場合は別枠を設けて記述することが多くなった。そこで、「次週に向けて」の欄を設け、「週の振り返り」欄に記述していた次週への思いや方針をそこに載せることにし、「週の振り返り」欄には１週間分を総括して記述していた教師の援助や環境構成、教師の意図などを詳しく記述することができるようにした。

プロセス③における保育記録

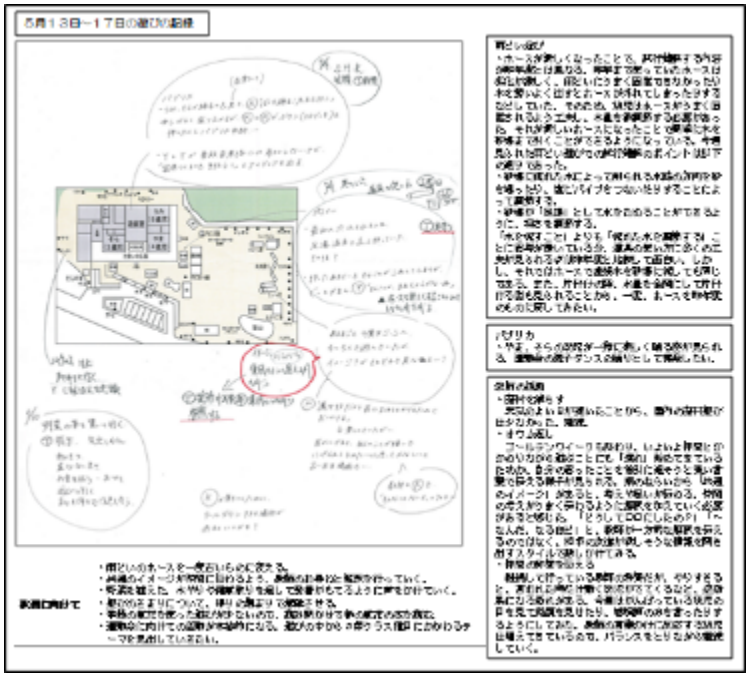
３歳クラス



４歳クラス



５歳クラス



保育を振り返るための記録と情報共有の検討内容とプロセス④【５月】

検討事項	検討のポイントと主な修正
・保育記録に記す内容	・保育記録に載せている内容について、担任と副担任が共同作業で行っていることが分かるように、副担任との思いのずれやお互いの気付きについても触れる。
・保育記録の振り返りへの活用	・後に長期的に振り返ったときに、教師の悩みや他の教師から得た気付きなど、“気持ち”の部分が含まれていると、貴重な材料となる。
・保育を語る場 （カンファレンス）	・保育記録に記している「幼児の遊びの様子」「教師の援助」「環境構成」については、担任と副担任が情報交換をした内容を載せているが、もっと幼児の内面や教師の援助を語る場が必要である。

＜検討のプロセス④＞

少しずつ記録の中に載ってくるようになった教師の意図や思いだが、それが一面的なものとなっていないか、より多くの職員で語ることがクラスの、ひいては園全体の情報共有につながるのではないかと話し合い、週１回水曜日に職員カンファレンスを行うことにした。話し合いの中では、教師の意図や思いを「心もち」と表現することが増えた。「心もち」の前提にあるのは幼児の姿である。その時々の幼児の姿の解釈や意味付けを残していくことは、後に振り返るときの貴重な材料になると考える。そして、保育は決して順風満帆に進められるものではなく、教師は様々な思いや願いをもちながら援助を考える一方、日々悩んだり迷ったりすることの連続である。それまでは、どちらかというと手応えを感じたことを記述し、そうした教師の悩みや迷い、あるいは手応えを感じなかったことなどを残すことはしていなかった。しかし、援助を行ってどうだったかという結果よりも、どのような「心もち」から援助を考え、どのようなことに迷い悩みながら保育を進めてきたのか、そのプロセスの中にこそ保育の改善の取組が見えるとの考えから、教師の悩みや迷い、援助の中で手応えを感じなかったことなども積極的に記述していくことにした。

保育を振り返るための記録と振り返る方法・時期の検討内容とプロセス⑤【５月～６月】

検討事項	検討のポイントと主な修正
・保育記録の記す内容	・教師の援助の背景にある、幼児の姿から抱いた思いを「心もち」として記録に記すことによって、学期末、年度末に振り返ったときに、その連続性の中で見えてくるものがある。 ・援助の結果よりも、教師が試行錯誤した内容が保育の改善の足跡として残り、保育の評価につながる記録となる。
・カンファレンスのもち方	・教師が試行錯誤したことが語られるように、毎日の 10 分の振り返りは、教師の困り感や迷いから話し始める。 ・どのようなことを話題にすると、今後の保育に活かすことのできる有効なカンファレンスとなるのか、カンファレンスで話し合われたことを記録していく。
・期の振り返り方法と時期	・毎日記録を残し保育を振り返っているが、長期的に振り返ることで見えてくることもあることから、日だけでなく長いスパンでも評価する必要がある。 ・期の振り返り方法について、年間指導計画にある各期の幼児の姿と照らして振り返る。

＜検討のプロセス⑤＞

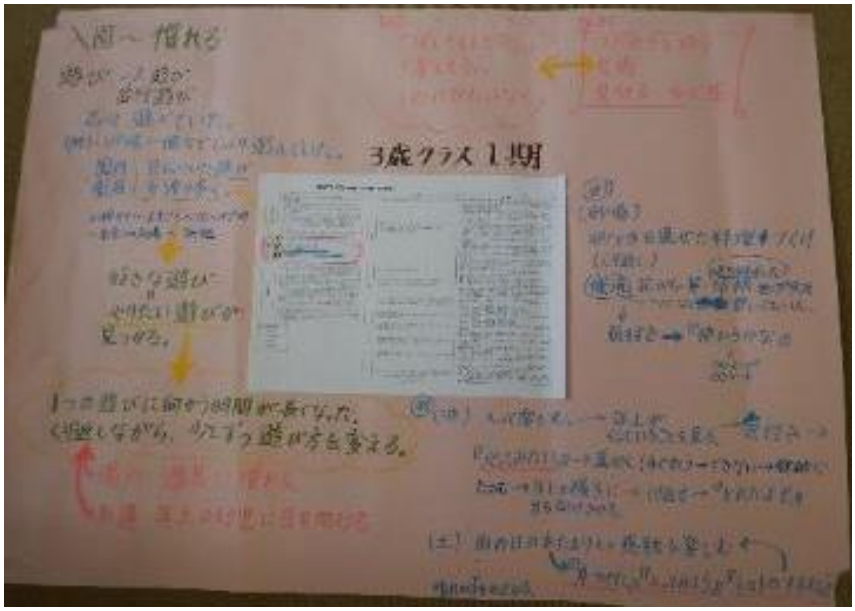
これまでの検討を通して、記録には「幼児の姿」「教師の援助」「環境構成」を記述していた。前回のプロセスの中で話し合われたことから、幼児の姿や教師が行った援助、そしてその意図などの他に、保育記録の中に「心もち」も記述するようになった。これにより記す内容が増えているが、幼児の姿と教師の援助は切り離すことはできないと考える。幼児の姿の捉えがあり、そこから教師が願いをもちながら援助の内容を考えて行うというサイクルが続いていくからである。これまで教師がどのような意図で援助を行ってきたのかを記述するようにしていたが、その意図も「心もち」に含まれると考え、保育記録に残す内容として「心もち」を加えた。それにより、教師が行った援助について、幼児の姿から抱いた教師の願いとともに経緯を追っていけるようになり、幼児の育ちを支えることにつながっていたのかという視点で保育を捉えることができるようになった。

また、記録には少しずつ記載されるようになった教師の迷いや悩みだが、あるカンファレンスで「見守る」という援助についてその捉えが話題になった。ある教師が「見守る」援助についての迷いを話したことがきっかけだった。そこから「見守る」援助とは、ただ見ているのではなく、目の前の幼児の内面を読み取りながら必要に応じて援助していくことではないかと話し合った。カンファレンスでも迷ったことや知りたいと思ったことを語ることで、園での特徴的な援助について共通理解する機会となることを実感した。

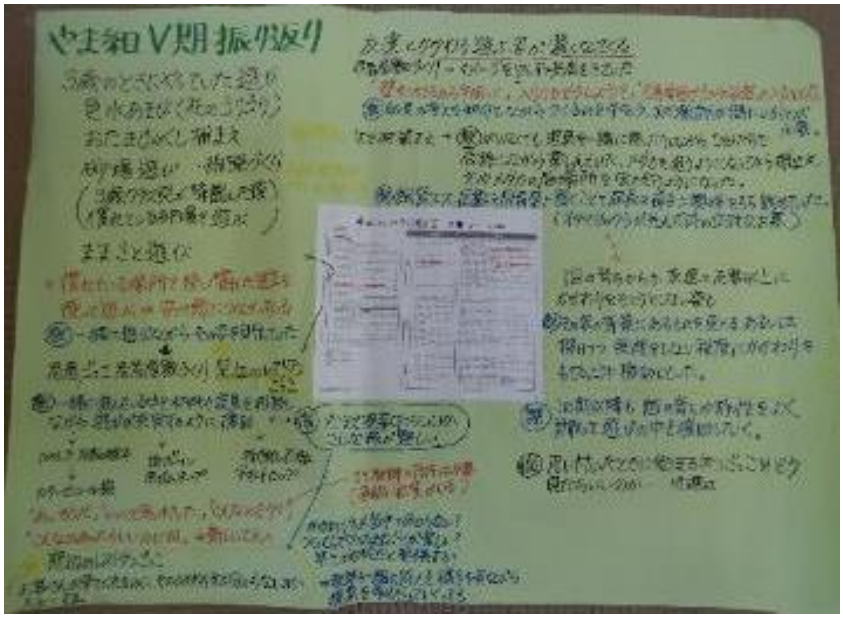
また、記録が蓄積されてくると、日や週より長い期というスパンで振り返って気付くことや見えてくることがあることから、本園での発達の区分である「期」の終わりに振り返って保育を評価することとした。最初の期の振り返りでは、各クラスの担任と副担任とで、各期の指導計画と照らして、期で見られた幼児の姿とそれにつながった教師の援助や環境構成についてまとめた。その際には、書きためた「保育記録」「週の振り返り」が載った週案を用いて、幼児の姿やそれにつながる教師の援助などを洗い出して話し合った。その後の水曜日の職員カンファレンスで、それぞれのクラスで話し合われたことについて共有した。

プロセス⑤における期の振り返りのまとめ

３歳クラス



４歳クラス



５歳クラス

保育を振り返るための記録と様式、その活用についての検討内容とプロセス⑥【６月】

検討事項	検討のポイントと主な修正
・保育記録の記す内容と保育記録の様式	・「幼児の姿」「環境構成」「教師の援助」「心もち」について記述しているが、それは一つ一つ独立しているものではなく、絡み合っているものである。そのつながりが見えるようにするために、あったことを記述するだけでなく、教師が読み取ったことを省察する必要がある。
・保育記録の活用	・週案として保育記録が全職員に配付されることにより、保育記録はカンファレンスを通してそこに書かれた内容を共有できるツールになりつつある。

＜検討のプロセス⑥＞

教師の援助として行った内容とともに、幼児の姿をどのように捉え、そこからどんなことを考えて援助を行ったのかという教師の省察が保育記録や「週の振り返り」欄に書かれるようになった。また、保育記録の部分には、各担任の方法で迷いや悩みが残るようになり、そこから考えたことを「週の振り返り」欄に書いている担任もいた。「週の振り返り」欄には、1週間を広く振り返って考えたことやある遊びを取り上げて省察したこと、副担任と共通理解したことなど、それぞれの担任が週のポイントと考えた内容が記載されるようになった。「週の振り返り」欄の数も、担任が書きたい内容に合わせて週ごとに異なる。これまでも意識していたが、担任は幼児の遊びを通して幼児の内面の読み取りをより心がけるとともに、保育の中では、担任と副担任がかかわっている幼児や遊びが違うことから、細かな情報交換することを大切にするようになった。今までも幼児の遊びの姿を追い、その姿をもとに保育を振り返ってきたが、保育記録に記す内容の検討を通して、各担任がもっとも幼児の姿や内面の読み取りを意識して記録するようになったことから、幼児の遊びの姿やそこから読み取った内面が、自分自身の保育を評価する一つの視点になってきたと言える。

毎週末、担任は保育記録をもとにした週案を作成し、職員に配付する。カンファレンスでは、保育記録の「週の振り返り」欄に載っていたある遊びの援助についての省察や迷いなどが切り口になり、そこから話が広がっていくことがよくあった。保育記録がカンファレンスでの情報交換のツールとなりつつあることを感じた。また、カンファレンスでは、経験年数や勤務年数、立場に関係なく、思ったことを話せる場とするため、気軽な雰囲気を大切にして行うようにした。

保育を振り返るための記録と様式、エピソードの集積についての検討内容とプロセス⑦【６月～７月】

検討事項	検討のポイントと主な修正
・保育記録に記す内容	・日々の保育の中で、うまくいかなかったと思ったこと、迷ったことなど教師が「うーん」と感じたポイントをしっかり記録に残しておくことで、保育が独りよがりなものになっていないか振り返ることができるため、より積極的に「うーん」と感じた内容を残す。 ・「うーん」と感じたポイントをどのように捉えるか、共通理解をする。
・保育記録の様式	・「週の振り返り」欄に担任が副担任と振り返りタイムで話題になったことを省察して記述していることから「教師の振り返り」欄とする。
・エピソードの集積	・保育の改善のサイクルが分かるようにエピソードを集積する。
・週案のネーミング	・保育改善のサイクルが見えるようにしたことから、「保育記録」、「週の振り返り」「次週へ向けて」欄、そして「次週の計画」の４つの部分から週案が構成されている。そのため、週案と呼ぶのは「次週への計画」の部分を指しているように思われるので、ネーミングを変更する。

＜検討のプロセス⑦＞

記録において、保育の中で手応えを感じたことや援助が遊びを支えたと担任が実感したことなどは、どのクラスでも記述が多いが、手応えを感じなかったことについては記述はあるものの、その数は多くなかった。それは、手応えを感じなかった援助は援助としてうまくいかなかったという意識が働くことによるのではと考えた。保育における評価とは、総括的評価ではなく、日々の保育を振り返りながら改善をしてきたそのプロセスを評価するものと考える。そのプロセスにうまくいったことばかりを残しては偏った記録となるため、どのような幼児の姿も、手応えがなかったと感じられた教師の援助も残しておくことが必要という認識を改めてもったことで、記述として残すことを確認した。これを「うーんポイント」と呼ぶことにし、手応えがなかったことも気を楽に振り返られる意識をもつようにした。また、その「うーんポイント」の残し方としては、副担任との振り返りタイムの中で話題になった「うーんポイント」を保育記録に載せることも可能であるが、全部を載せることが難しいため、担任と副担任それぞれが「うーん」と思ったところを付箋などに残していくことにした。

毎日記録をとることで、幼児の姿の読み取り、そこから考えた援助について振り返り、明日の保育に活かすという改善のサイクルが回っているが、その事例として各期のエピソードを残していくことにした。エピソードとは、毎日の保育記録から教師の心が動いたできごとを詳しく書き起こしたものである。保育の中で自分の援助を振り返るきっかけになったと感じたこと、適切だと考えて行った援助だったけれどもそうではなかったことなど、援助に対する教師の考え方や見方が広がったり学んだと感じたりしたことを選んでいる。

プロセス⑦におけるエピソードの記録

＜４歳クラス　Ⅶ期　10月　＞　「新しい素材との出会い」

これまでの保育の様子

９月の半ば頃から、遊戯室の一角で段ボールや小型積木などでおうちづくりを始めた。日
出しながら、カーテンやテレビなどのおうちにあったらいいと思うものを少しずつつくりな
るとそこに集まっておうちごっこを楽しんでいた。振り返りタイムの中で日々出来上がって
での遊びの様子について共通理解しながら、教師は幼児のイメージに合うような材料を用意
ちづくりが始まって１週間ほどすると、他の教師が、Ｉ児が「そろそろ新しいおうちをつくり
やいていたことを担任に知らせてくれた。担任と副担任は、幼児がここまでの遊びに満足し
を楽しいものにしようとしているのではないかと考え、幼児にとって「新たな刺激」になる
業がけを行っていくことにした。翌週、Ｉ児Ｊ児と一緒におうちごっこをしていた副担任が
の中が暗いね」とつぶやいたことがきっかけとなり、電灯づくりが始まった。よりおうちら
で、他の幼児も集まるようになり冷蔵庫やピザを温めるレンジが次々とつくられていった。

このエピソードから、自分たちの保育が幼児の遊びの様子を見守ることに傾き、遊びを広
援助が薄くなっていることに気付いた。遊びから見える幼児の思いを読み取り、タイミング
しい刺激」となるような材料を提案したり言葉をかけたりすることも援助として必要であるこ

10月１日

Ｋ児が、アサガオやプランターに植えていたパンジーをはさみで切ったり揉んだりして色
それをペットボトルに入れる。興味をもったＪ児Ｌ児も、Ｋ児に教えてもらいながら同じよ
Ｌ児はできた色水のペットボトルの中に花びらも入れる。Ｋ児Ｊ児が「ここに置くときれい
ら壁辺のひもに吊るす。

花びらの色水遊びは３歳クラスのときにも楽しんでいた。そのときに比べると、花びらが
濃さにこだわってつくっていた。また、よりきれいに見えるように花びらを入れたり見せ方
ようになった。担任は、同じ素材でも発達段階によって遊び方やその質が変わることを実感

考察

おうちごっこのエピソードから、援助として遊びを広げるような材料の提案や言葉か
ことに気付き、担任と副担任とで「新しい刺激」という言葉で、その視点を共有した。
ことによって、その後のおうちごっこへの援助や色水遊びでの幼児の姿の読み取りにつ
刺激」として選んだ石けんの泡遊びは、その後１ヶ月間続いた。できあがった泡を透明
ース、泡タピオカジュースなどのスイーツづくりに変わっていった。その中で、最初は
でいたのが、次第に濃密な泡の方がスイーツらしいという理由から泡の密度にこだわる
んの粉と水の量の関係に気付いたり、色を濃くすることにこだわったりして、自分のし
い付いた工夫を加えながらじっくり取り組んでいた。そうした姿からも、新しい素材で
いは意味のあるものだったと考える。しかし、「新しい刺激」というのは、幼児の遊び

エピソードの記述の仕方と保育記録のツールの検討内容とプロセス⑧【８月】

検討事項	検討のポイントと主な修正
・エピソードの項立て	・エピソードの中で、改善のプロセスが見えるように項立てを変更する。
・保育記録のツール	・スケッチブック型のホワイトボードに毎日記述していくことで、スキャナー機能のついたカメラアプリを使って、手書きよりもきれいにデータ化できる。

＜検討のプロセス⑧＞

エピソードの項立てについては、幼児の姿から保育改善のサイクルが回っていることが分かるように、最初に幼児の姿の読み取りとそこから抱いた教師の願いを記述することにした。次に、その幼児の姿をもとに考えた援助や環境構成をどのように進めていったのか事実に照らして記述し、最後に、その過程の中でどのような手立てが幼児の姿を支えることにつながったのか考察した。

最初はマップ型から始まった保育記録だったが、Ａ３版あるいはＢ４版の白いコピー用紙にマップを印刷したものに、毎日少しずつ記録を書き足して保育記録を作成するようになっていた。それをデジタルカメラで撮り、週案に載せていたが、文字が小さく見にくくなってしまった。そこで、保育記録の作成法はこれまでと同じだが、きれいにデータ化できるスケッチブック型のホワイトボードに記述することにし、スキャナー機能がついたカメラアプリを使うことにした。保育記録だけでなく、期の振り返りもこのツールを用いて、前の期と同じように振り返りを行った。

プロセス⑧における期の振り返りのまとめ

３歳クラス

４歳クラス

５歳クラス

週案のネーミングと保育の評価のしくみについての検討内容とプロセス⑨【９月】

検討事項	検討のポイントと主な修正
・週案のネーミング	・これまで週案と呼んでいた記録様式のネーミングを考える。保育記録をとり、そこから省察し改善につなげていくというサイクルは、幼児にとっても教師にとっても意味のある保育になるというねらいから「のびのび保育シート」と呼ぶことにする。
・保育の評価のしくみ	・「振り返りタイム」「保育記録」「のびのび保育シート」「カンファレンス」をそれぞれの取組として行ってきたが、それがつながって保育改善のサイクルとなっている。

＜検討のプロセス⑨＞

保育記録の中に、「うーんポイント」が当たり前のように載ってくるようになった。それは、教師の意識が変わり、「うーん」と思われたことも保育の改善につながる大事な材料だということが浸透してきたからだと考えられる。カンファレンスでも、「うーんポイント」が話題になると、自分事のように捉えたり共感しやすかったりして、話し合いが深まるようになった。「保育記録」に記す内容の検討や週案の様式、カンファレンスなど、保育を振り返り改善につなげようと取り組んできた一つ一つの取組が日々の中に位置づけられると、保育改善のサイクルとしてそれぞれが意味あるつながりをもつようになった。

期の振り返り方法の検討内容とプロセス⑩【12 月～３月】

検討事項	検討のポイントと主な修正
・期の振り返りの方法	・幼児の姿から保育を評価していることが分かるようにまとめ方を工夫する。

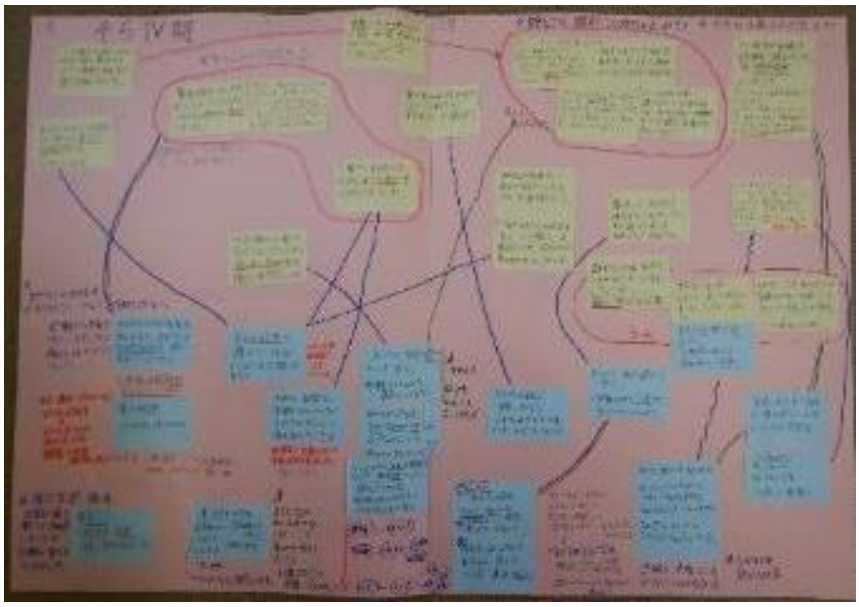
＜検討のプロセス⑩＞

３回目の期の振り返りを行った。期の振り返りでは、年間指導計画の各期にある「こんなふうに育ってほしい」に記載されている幼児の姿に照らして保育を振り返っていた。そのことが分かるように、期の振り返りについて話し合われたことをまとめた紙面にその幼児の姿を載せていた。「こんなふうに育ってほしい」幼児の姿を載せる場所は各担任に任されていたが、場所によっては、それが到達目標のように見えてしまうため、その姿に照らして振り返る方法を検討することにした。その結果、最後の期の振り返りでは、「こんなふうに育ってほしい」幼児の姿をあえて載せないこととし、のびのび保育シートに記載されている幼児の姿とそれにつながる援助を付箋に書き出して、そのつながりを考察してペンで記述する方法で行うことにした。

プロセス⑩における３回目の期の振り返りのまとめ

プロセス⑩における４回目の期の振り返りのまとめ

３歳クラス



４歳クラス

５歳クラス

【用語の説明】

週案：本園で作成してきた、その週の保育記録と週の指導計画をＡ４版裏表１枚にして載せたものを「週案」と呼んできた。これは、プロセス①～⑨の検討を通して、週案の構成する要素と記載の仕方を検討し、「のびのび保育シート」という名称になった。

保育記録：週案に載っている保育記録の部分。幼児の遊びの様子やそれに対する教師のかかわり、その後の変容などについて毎日記録したもの。本園では、日にちごとに区切ったスペースに文章で記述する様式だったが、プロセス①～⑨の検討を通して、そこに記す内容や様式を見直してきた。

保育計画：週の指導計画のこと。その様式については、プロセス①で見直しをした。その後、検討を経て、「週の保育計画」という名称になった。

研修ヒストリー

ここでは、研修会議でどのようなことが検討されて取組がはじまったのか、また取組を続ける中でどのような点について話し合われ修正してきたのかについて、その経緯を示している。

日時	検討したこと	検討を受けて修正すること
４月 ８日 ①	＜週案の様式の見直し＞ ・週案にあった「前週の様子から」欄に載っていた内容は、保育記録の中に詳しく載るようになったので、欄自体が必要ない。 ・これまでの週案には、日々の予定を記載する「予定」欄を設けていたが、日にちごとの降園時間や昼食の情報はあえて記載する必要がなく、その週に予定されている行事や活動がわかれば保育への見通しはもつことができる。	・「前週の様子から」の記述内容を保育記録に替えることができるため、その欄をなくす。 ・日にちごとの「予定」欄を「週の予定」という欄に変更する。 週案の様式の変更 ・保育直後に 10～15 分程度で、担任と副担任とでその日の保育を振り返る。 振り返りタイムと保育記録開始
15 日 ②	＜振り返った内容の記録方法＞ ・保育終了後、副担任と 10 分程度の保育の振り返りを行った。３歳クラスと４歳クラスでは、幼児の動きや遊びの広がり具合、友達関係などを把握するのに園全体のマップを用いて記録した。５歳クラスでは、幼児の遊びの姿を前週のねらいに照らして振り返りを行った。 ＜保育記録に記す内容＞ ・保育記録には幼児の様子や動きを中心に記載したが、そのときの教師の援助や意図も記述していなければ、教師がどうして幼児の姿をそのように理解したのかが読み取りにくい。「保育の改善につながる記録」とするには、教師の援助や環境構成も載せていく必要があるのではないか。しかし、保育記録の中に記述していくには情報量が多くなるので、「週の振り返り」という欄を設ける。 ＜週案の様式＞ ・週案は「１週間の幼児の姿→それをもとにした教師の振り返り→来週の保育についての案が練られる」というサイクルで作成される。そのサイクルに合わせて保育記録と週案の記載場所を考えることで、保育の改善につなげるという意図を視覚的にも示すことができるのではないか。	・幼児の遊びの様子について、事実（誰が、どこで、誰と、どんなことをしていたか）を中心に記載。1 週間の遊びの姿や変化を把握した上で、教師の読み取りや援助の意図などを「週の振り返り」欄の中で記述する。 保育記録に記す内容～幼児の遊びの姿 「週の振り返り」枠を設ける ・「週の振り返り」欄に記述する内容を、これまでの週案にあった「前週の様子から」欄の内容に替える。 週案の様式の変更 ・保育記録の部分を上に、週案を下に並べて作成する。 週案の様式の変更～保育の改善が見えるように～
22 日 研究協力者との研修 ②	＜保育記録に記す内容＞ ・保育の評価につながる記録とするには、変化に気付くことができるものであるという点が欠かせない。そのためには教師が大事に思うところや計画したけれど実行しなかったことなど、教師の取組、見方、考えを残すことが必要となる。 ・保育の中での教師の意図や捉えをためていくことが、評価の視点につながるのではないか。	・保育記録に、「教師の援助」や「環境構成」についても記述していく。 保育記録に記す内容～教師の援助や環境構成
30 日 ③	＜保育記録に記す内容＞ ・教師が行った「環境構成」や「教師の援助」を記述するようになったが、その背景にある教師の意図や思いなどの記述内容については、教師によって差がある。	・幼児の様子の他に、教師の意図や援助した内容、それによって起こった遊びの広がりなどを載せるようにする。 保育記録に記す内容～教師の援助とその意図、遊びの変化を加える
５月 ７日	＜保育記録の記述方法の確認・検討＞ ５歳クラス担任 教師がしたことは、マップの中に必要最小限にまとめて記載している。教師の意図や援助は枠を設け、その中に記述する。「幼児の育ちを支える保育になっていたか」、あるいは「遊び込んでいるかという視点」で、幼児の姿、教師の思い、援助を振り返っている。	・副担任との情報交換をしながら、生の意見をメモしていく。その中で話題になった援助や環境構成について、マップや年間指導計画とのつながりを考えながら記述する。

③	４歳クラス担任 振り返るための材料はできるだけあった方がいいかと思い、教師の意図や援助をだいぶ記述するようになった。その反面、情報量が多くなり、読みにくさも感じている。必要なポイントに絞る必要がある。そのため、残しておきたいと考えた教師の援助やその意図、それによる幼児の姿の変化については、別の箇所に枠を設けて記述している。 ３歳クラス担任 マップを貼った保育記録に、遊びをひとまとめにして記述すると幼児がまとまって遊んでいるように見えてしまうため、一人一人の姿として読み取ったことを記述していく。 ・保育記録の中に「幼児の遊びの姿」「教師の援助」「環境構成」を載せると情報量が多くなるため、別枠を設ける必要がある。	・情報量が多くならないように、事実を羅列するのではなく、その遊びの流れ全体を振り返ってポイントだったと思われるところを記述するよう努める。 ・幼児の育ちにつながる姿を記述するようにする。 ・「次週に向けて」という欄を設け、その週の幼児の姿や教師の援助の様子を踏まえて、次週への思いや考えを記載することにする。「週の振り返り」欄には、１週間分を総括して記述していた教師の援助や環境構成、教師の意図などを詳しく記述する。 「次週に向けて」欄の設置
13 日 研究協力者との研修 ④	＜保育記録に記す内容＞ ・現状として、「幼児の様子、教師の援助、環境構成、次週に向けて」について記述しているが、悩みや他の教師から得た気付きなど、“気持ち”の部分が含まれていくと、後で長期的に振り返ったときに役立つ。 ＜より多くの職員で行うカンファレンス＞ ・保育記録には、副担任と情報交換をしていることを記述しているが、担任による一面的な振り返りや捉えになりやすい。保育の評価のためには、より多くの職員と幼児の内面や教師の援助について深く語る場が必要。それは上手くいったことだけを語るのではなく、上手くいかなかったことを語ることも大事になってくる。	・これまで保育記録に記述してきた３本柱である、「幼児の遊びの様子」「環境構成」「教師の援助」の他に、悩みや迷い、他の教師から得た気付きなど“気持ち”も記述していく。マップの中ではなく枠の部分でも可能だが、その残し方については各担任の方法で試すこととする。 ・毎週水曜日に、担任、副担任、教育補佐員、養護教諭でカンファレンスを行う。 水曜カンファレンスの開始
20 日 研究協力者との研修 24 日研究保育 ⑤	＜保育記録に記す内容＞ ・教師が、幼児の姿をどのように読み取り、援助を考えたのか、そうした教師が考えてきたことを表す”心もち“が記録に残っていくと、保育の改善のプロセスが見え、保育を評価する手がかりになる。	・これまで保育記録に記述してきた３本柱である、「幼児の遊びの様子」「環境構成」「教師の援助」の他に、「心もち（思いや願い）」を加える。その４つの中に優先順位はない。 保育記録に記す内容に「心もち（思いや願い）」を加えて４本柱になる
28 日 ⑤	＜研究保育の協議会を受けて＞ ・「保育記録」「週の振り返り」「次週へ向けて」の欄の配置が、担任によって違う。「保育記録」→「週の振り返り」→「次週へ向けて」→「週の計画」のサイクルが見せるように各欄の配置をそろえる。 ＜長いスパンでの振り返り＞ ・毎日振り返りを行い、保育記録を残していたが、日や週よりも長いスパンで振り返ることで見えてくることもあると考えられる。	・Ａ３縦版に作成していた週案の、上部に保育記録を大きく載せ、その左と下に「週の振り返り」欄を、左下に「次週へ向けて」欄を置く。Ａ３縦版の下部に「週の計画」を載せることとする。 週案の様式の変更 ・最初の期が終わるため、これまでの保育を振り返ることとする。各クラスとも、年間指導計画に載っている「期のねらい」や「こんなふうに育ってほしい」幼児の姿に照らして振り返るが、振り返る方法や記録の残し方については各クラスの方法で行う。その後、水曜カンファレンスで情報を共有する。 「期の振り返り」開始
10 日 12 日 研究協力者との研修	＜保育記録の記述方法の確認・検討＞ ・教師の迷いや手応えを感じなかったことなどを少しずつ吹き出しやマークを使ってそれぞれの方法で記録している。 ・週案が評価につながる記録になるために、４つの柱が評価を実施する上で有用なものとなっているのか検証していくことが必要である。また、週案が他の教師に役立つ情報になっているかという視点で見ていく。	・保育記録のマップを載せた部分に記録する内容が増えるため、「週の振り返り」欄を使って「、教師の援助や環境構成について詳しく書くことにする。

⑤	＜期の振り返り＞ ・プロセスをどう評価していくか。保育の結果だけで見るのではなく教師が試行錯誤したことが重要である。週案に試行錯誤が残っていないと評価が難しく、改善したことが記録に残らない。 ＜カンファレンスの有効なもち方＞ ・どのようなことを話題にすると、今後の保育に活かすことのできる有効なカンファレンスとなるのか、カンファレンスで話し合われたことを記録していく。	・試行錯誤の様子が出やすいカンファレンスにするために、期の振り返り、副担任との振り返りでは、困ったことや迷ったこと（うーん）を話題にしていく。 カンファレンスの進め方～「迷いや困ったこと（うーん）」から話す
20 日 ⑥	＜保育記録に記す内容と記述の仕方の確認＞ ・各教師が自身の試行錯誤をどのように保育記録に残しているか確認。 ５歳クラス担任 教師の援助と遊びの様子に加え、援助するに至った教師の幼児理解について記述する。 ４歳クラス担任 毎日記録する中で、本音を書けるようになった。自分の見方やそのままの思いを記述している。枠の中には、うまくいかなかったことや自分が考えた分析も入れた。 ３歳クラス担任 保育への思い・願いからくる援助が多くなった。迷いから考えるようになった。 ・「なぜなのかな」「どうしてそうするのかな」という教師の視点で幼児の姿を捉え、それをもとに援助を考えるようになった。その試行錯誤が改善につながる。保育を省察する視点がもてるようになった。	・確認したことをもとに、引き続き取組を続ける。
24 日 研究協力者との研修 ⑥	＜保育記録に記す内容と記述の仕方の確認＞ ・保育の中で、手応えがあったことだけを残しておくだけでは、保育の評価につなげていくうえで十分ではない。 ・保育の中での迷いや困ったこと、手応えのなかったことなど関する「うーんポイント」の記録は、期の振り返りに役立ってくる。 ＜ツールとしての週案、ネーミング＞ ・カンファレンスの中で、保育記録や週案に載せたことが話題になっている。話題にすることで教師の見方や考え方を深めていくことができる。 ・週案のネーミングをどうするか。（例えば、「保育の自由帳」など） ＜期の振り返り＞ ・年間指導計画にある「こんなふうに育ってほしい」幼児の姿も意識はするが、実際の幼児の姿を捉えることがまず大事になる。	・それぞれの方法（付箋など）で「うーんポイント」を残していく。 うーんポイントの必要性 ・Ⅱ期（３歳クラス）、Ⅵ期（４歳クラス）、Ⅹ期（５歳クラス）の振り返り方法を見直す。
７月８日 研究協力者との研修	＜保育記録に記す内容＞ ・迷いや困ったこと、手応えのなかったことなどを「うーんポイント」として保育記録に残そうと確認したが、ともするとうまくいかなかったこととして否定的に捉えてしまいがちで、積極的に記録に残そうとする意識が弱い。 ＜保育記録の様式＞ ・副担任との振り返りをもとに考えた手立てやその意図、やってみて上手くいかなかったことや感じたことを保育記録とは別に「週の振り返り」欄に書いてきた。「週の振り返り」というよりは教師が週の保育について省察したことが書かれている。 ＜エピソードの必要性＞ ・保育はその過程を見ていく中で評価することが大事であるため、記録を取って見返すことが大切である。そこで、各期のエピソードを残すことが必要になる。	・もっと赤裸々な自分の気持ち、担任あるいは副担任に話したいと思ったことなど、例えば「うーん、困った」「うーん、どうしよう」「やったー」のような心が動いたことを「うーんポイント」として捉える。 「うーんポイント」の捉えの確認 ・「週の振り返り」欄を「教師の振り返り」欄とし、引き続き省察を記述していく。 「教師の振り返り」枠の設置 ・これまで書きためた保育記録の中から、保育の改善がよく分かるエピソードを各期に１つずつ選び、事例としてまとめる。

⑦	＜週案のネーミング＞ ・これまでは「保育記録」と「週の保育計画」が載っていたものを「週案」と呼んでいたが、検討を重ねて「保育記録」と「週の保育計画」の他に「教師の振り返り」「次週へ向けて」の欄を設けた。さらに保育改善のサイクルが視覚的にも分かるように視覚的にも分かるようにした。「週案」というと「週の保育計画」を指すようなイメージがあるため、ネーミングを考える。	エピソードの集積
８月８日 研究協力者との研修 ⑧	＜エピソードの項立て＞ ・記録としてエピソードを残す際に、教師が行った援助や環境構成について、その改善がどのように進められたかをまとめるが、大切なことはそれが幼児の姿の読み取りから始まっていることである。その流れが分かるように、項立てを工夫する。	・最初に幼児の遊びの姿の読み取りとそこから抱いた教師の心もちを記述し、次に、それをもとにした教師の援助や環境構について事実を記述する。最後に、その中でどのような手立てが幼児の姿を支えることにつながったのか考察する。
８月 27 日 研究協力者との研修 ⑧	＜期の振り返り＞ ・各期の年間指導計画に示されている「期のねらい」「こんなふうに育ってほしい」（幼児の姿）、「だから教師は」（教師の援助や環境構成）の部分を縮小コピーし、期の振り返り用紙の真ん中に置いて、それに照らしながら期の振り返りを行った。前回（期の振り返り）よりも保育記録を用いて示した幼児の姿やその変容をもとに教師の援助や環境構成などの保育を共同で検討し、次の期への方針などを確認できた。 ＜エピソード＞ ・エピソードを各クラス担任が期ごとに書きためていくが、期の終わりで保育が終わるわけではないので、考察の中では、また次につながっていくことを意識する。	・スケッチブック型のホワイドボードに毎日の記録を書き足し、カメラアプリを使ってデータ化する。 保育記録のツール
９月９日 研究協力者との研修 20 日研究保育 ⑨	＜週案のネーミング＞ ・日々の保育記録を丁寧に取りながら、保育を改善していくという、こうした取組によって、幼児も教師ものびのびと過ごせるようにと願いを込め、「のびのび保育シート」と呼ぶことにする。 ＜保育の評価のしくみ＞ ・保育記録が保育を評価する手がかりとなるよう、その検討を重ねてきた。その中で、振り返りタイムを設けて副担任と保育を振り返って記録することや保育記録を受けてのびのび保育シートを作成すること、水曜日の職員カンファレンス、そして期の振り返りなど、検討してきた一つ一つの取組が有機的につながり、システムとなっていった。	・保育を評価するしくみをさらにブラッシュアップできるようにこの取組を続けていく。 保育を評価するしくみ
10 月９日研究会		・「評価のしくみ」に基づいて保育の改善のサイクルを回し、さらにブラッシュアップしていく。
12 月 19 日 研究協力者との研修 ⑩	＜期の振り返り＞ ・Ⅳ期（３歳クラス）、Ⅶ期（４歳クラス）、Ⅺ期（５歳クラス）の振り返りでは、前回と同じように、年間指導計画の「期のねらい」「こんなふうに育ってほしい」（幼児の姿）、「だから教師は」（教師の援助や環境構成）の部分を縮小コピーし、それに照らしながら実施した。今回は、年間指導計画の記載コピーを振り返り用紙の真ん中ではなく左上に貼ったが、貼る場所によってはその姿が到達目標のようなイメージに見えることが反省として話し合われた。	・最後の期の振り返りでは、「期のねらい」「こんなふうに育ってほしい」（幼児の姿）、「だから教師は」（教師の援助や環境構成）のコピーを振り返り用紙を貼らずに、その期で見られた幼児の姿とそれを支えた教師の援助を書き出し、それを貼りながら、意味付けを行うことにする。
1 月９日、30 日 研究協力者との研修	＜研究のまとめ方について＞ ・今年度研究の成果をまとめた研究冊子とＷｅｂ版報告書をつくる。研究冊子は、研究の成果を分かりやすくまとめたものにし、詳しい研究の経過などについてはＷｅｂ版にアップすることにする。	
２月 18 日 研究協力者との研修	＜研究のまとめの進捗状況と内容の確認＞	
３月 12 日 研究協力者との研修	＜期の振り返り＞ ・付箋を用いた振り返りの方法は、実際の幼児の姿と援助を中心に幼児の育ちの変容を語ることができ、効果的だった。また「うーんポイント」も積極的に語り、今後の課題も見えるものとなった。	

４　エピソード

毎日行っている記録の中から、「教師の心が動いたエピソード」を詳しく書き起こした。「教師の心が動いたエピソード」とは、保育の援助について自分の援助を振り返るきっかけになったと感じたこと、適切な援助を考え行ったと思ったけれどもそうではなかったと感じたこと、幼児の姿から援助を考え試してみたこと、保育の援助に対する教師の考え方が広がったり学んだと感じたりしたエピソードと捉えている。

こうしたエピソードを各期に一事例ずつ残してきた。エピソードを蓄積し、保育を評価し見直すときの材料や長期的に自分の保育の変化を捉えるときの材料として活用する。自分の保育を見直しながら、よりより保育を目指そうと意識してきた。

＜３歳クラス　Ⅰ期　４月＞　「安心感を第一に」

これまでの保育の様子

入園式の翌日、登園した幼児が新しい環境の中でも興味をもって遊び出せるように、保育室にはお絵描きやままごと、ソフト積木などを遊びかけの状態にして準備していた。

登園すると、案の定、保護者とスムーズに離れ、お絵描きやままごとなどで遊び出す幼児もいれば、保護者と離れることに不安を感じ、泣き出す幼児や保護者の側から離れない幼児もいた。また、不安を感じつつも、同じ園に通う兄や姉が世話に来てくれたことで遊び始められる幼児もいた。このように初めての幼稚園に慣れていくまでの過程は様々であると感じていた。

A児は、母と離れることに強い不安を感じていた。教師は、一人一人が慣れていくペースを大事にして、母と離れがたい気持ちを受け止め、母と相談して幼稚園に残ってもらうことにした。A児は、初日は母の側でブロックで遊んだり絵本を眺めたりした。次の日は、年上の幼児が遊んでいる姿を見て池に行き、バケツで水をすくって楽しんでいた。遊びを楽しんでいるときは、母にA児と少し距離をとって様子を見守ってもらった。A児は、時々顔を上げ、母を探すしぐさを見せたが、母がいることが分かるとまた安心して遊び出した。その翌日は、三輪車で緩やかな坂を下って楽しんでいた。このように入園後３日間は、降園まで母も幼稚園に留まり、A児の様子を見守った。A児が遊びを楽しむようになってきたことから、母は次週から登園後の支度を済ませたタイミングを見計らい、幼稚園を去ることにした。

４月 15 日（月）

母が帰り、A児が泣き出す。
担任：「ママ、迎えに来るから大丈夫だよ」
A児を膝に抱っこしたり本を読んだりして慰める。A児は、泣き続ける。
担任：「ママ、お迎え来るかな。外で見ていようか」
泣いているA児を外に誘い、しばらくの間、砂場のベンチで抱っこする。
A児：「あれ、やりたい」
A児はキックスケートに乗って遊び出す。

担任は、泣き出したA児の気持ちを受け止め、不安な気持ちを和らげようと、膝に抱っこしたり一緒に絵本を眺めたりしていた。なかなか涙が止まらなかったため、外に出ることでA児の気持ちが遊びに向かうかもしれないと考え、外に誘うことにした。

この日の振り返りでは、初めて母と離れて涙が長い間止まらなかったA児の様子から、膝に抱っこするなど教師が側に一緒にいて不安感を和らげることや、A児が遊びに向かう気持ちになるまで寄り添う援助をしていくことを情報共有した。

４月 16 日（火）

母が帰った後、泣いていたA児に副担任が読み聞かせをしている。B児C児がソフト積木で遊んでいる様子に目を止める。
A児：「飛行機つくりたい」
副担任：「いいね。どんな飛行機なの？」
A児：「羽が大きいの」
A児は涙が収まり、積み木を運び始める。途中でA児がつくった積み木に他の幼児が乗り、積み木が崩れてしまうが、気にしないでつくり続ける。

副担任に保育室での援助を任せ、担任は園庭で遊ぶ幼児の援助に行った。母が帰ったことに気付き、泣き出したA児に、副担任は側で寄り添い読み聞かせをした。A児が遊びに興味をもったときに「いいね」とA児の思いを受け止め、「どんな飛行機なの？」とA児のしたいことを理解する言葉かけを行ってA児が遊びを楽しめるように側で見守った。振り返りでは、昨日より泣いている時間が短くなり遊び出しが早かったこと、A児がソフト積木でしたいことのイメージをもって遊んでいたことを情報共有した。それらから、教師が側で寄り添うことやA児がしたいことを理解することを大事にしようと確認した。

４月 17 日（水）

母が帰ったことに気付いたA児がさみしそうに涙を浮かべる。すかさず副担任が側に寄り添う。しばらくすると、自分からおもちゃの鍋を手に取り、遊びかけになっていたソフト積木の上に置く。自分で積み木を運び、何かつくり始める。
A児：「支えてほしいんだよ」
近くにいたB児が手伝うと屋根のようなものができる。
副担任：「すごいね」
A児：「ママに見せたいから、隠したいんだよ」
A児は、端に置いてあったウレタンブロックをもってくると、次は壁をつくり始めた。

前日の振り返りをもとに、この日もすぐに遊び出せるようにソフト積木をいくつか積んだり並べたりしておいた。A児は母と離れることにさみしさを感じていたが、副担任が寄り添うことで、遊びたいことを見付け、自分から遊び始めるようになった。担任、副担任はA児が遊び出したことから落ち着いてきたと判断し、A児が安心できるように側で声をかけながら遊びの様子を見守った。振り返りでは、側に教師がいることが安心感につながったこと、遊びかけの状態でソフト積木を置いたことが、したいことを見付けるきっかけとなったことを情報共有した。

４月 18 日（木）

この日は、初めて緑の小道に散歩に行く予定であった。A児は泣かないで登園し、母はすぐに帰った。しばらくままごとコーナーで他の友達と料理を食べる真似をして遊んでいる。
副担任：「お外も楽しそうだね」
A児は園庭に出て、プラスチック製の電車（以下電車）を動かし始める。動かした際にできる砂の跡を繰り返し走らせる。
担任：「線路みたいだね」
A児：「ここ、線路なんだよ」
しばらくして、A児は電車の前に砂山をつくり始める。砂山と電車の上に乾いた砂をかける。
A児：「これ、雪だよ」
担任：「そう、雪が降ったんだね。でも、電車は山があって通れないね」
A児：「大丈夫だよ」
A児は、砂山を脇に移動すると、再び電車を走らせる。

緑の小道へ散歩に行くことを楽しみにしていたのか、A児は泣かずに登園し、母が帰った後も泣かなかった。その後の様子を気にかけていたが、他の子に交じって遊んでいた。保育室で遊んだ後に、副担任は、さりげなく外遊びに気持ちが向くように言葉をかけた。砂場には興味をもって遊び出せるように、皿やお椀、電車などを置いておいた。砂場で遊び出したA児の側に担任が行き、側で一緒に遊んだ。振り返りでは、一日中泣かないで過ごしたことから、A児が幼稚園の環境や遊びに慣れてきつつあると確認した。A児がしたいことを見付けて遊び出せるように保育室や園庭の環境を構成していくことやA児のしたい遊びのイメージを理解しながら援助していくことを情報共有した。

考察

園生活に慣れていく過程は一人一人異なる。だからこそ教師は、焦らずゆったりと構えて幼児を受け止め、幼児が安心感をもって園生活を送ることを第一に考えてきた。そのために幼児の状況や思いを理解することを大切にした。担任と副担任の振り返りでは、一人一人の幼児が一日をどのように過ごしたのか、どのような遊びに興味をもっているのかなどを情報共有した。

日々の振り返りでは、幼児のその日の状況や様子の変化を情報共有した。そして、幼児理解に基づいた援助について考えてきた。このサイクルを毎日行うことで、A児は母が登園後に帰るようになってから４日目で終日泣かないで過ごすことができた。４月１９日以降も、自分からソフト積木や自転車遊びなどしたいことを見付けて遊びを楽しむ姿が見られた。また、週明けや大型連休後など母と離れることに不安がある日は、その時のA児の状況に合わせて、母と朝の仕度をしたり、しばらく母と保育室で過ごしたりするなど柔軟に対応し、A児が安心して幼稚園で過ごせるようにした。

幼児一人一人の状況や思いを理解することを日々の振り返りで大切にし、一人一人に合わせた援助を担任と副担任とで繰り返していくことが、幼児が安心して幼稚園で過ごし、園生活に慣れていくことにつながるのだと感じた。

＜３歳クラス　Ⅱ期　７月＞　「楽しさに共感して」

これまでの保育の様子

Ｄ児は登園して支度を終えると、友達が遊んでいる様子をしばらく眺めたり、友達や年上の幼児が遊んでいる近くで同じ遊びをしたりして過ごすことが多かった。

６月下旬、３歳クラス児が数人で虫捕り網を手に持ち、虫探しをしていた。Ｄ児は、虫探しをする友達の近くでその様子を見ていた。そのうち、Ｄ児は近くに置いてあったリヤカーにアリが入っているのに気付いた。教師が、アリを眺めていたＤ児に「アリさん、何しているのかなあ」と言葉をかけると、Ｄ児は「ご飯食べるんだよ」と言って枯れ草を入れ、「おもちゃだよ」と言って葉っぱをリヤカーの中に入れた。様々なものを入れるうちに、リヤカーがアリのおうちのようになっていった。担任はアリのおうちづくりを見守りながらＤ児と一緒に遊んでいたが、他の幼児に呼ばれてその場から離れた。しばらくしてＤ児のもとに戻ると、リヤカーの中には水が入っていて、アリのおうちづくりは終わっていた。

Ｄ児はリヤカーに入っていたアリに興味をもち、アリのおうちをつくり始めたが、教師がその場を離れている間に遊びが変わっていた。教師は、Ｄ児が自分で興味をもった遊びを進める姿を大切にしたいと思ったが、その場を離れたことで遊びが変わったことを残念に思った。

７月 12 日

Ｄ児が、カキの木の下に置いてあったビールケースを砂場に運び始める。一人で何度も往復してビールケースを砂場に並べていく。
教師：「力持ちだね。何になるのかな」
Ｄ児は何かつぶやく。そこへＥ児がやってくる。
Ｅ児：「新幹線？乗りたい」
並んだビールケースを新幹線に見立てたＥ児が先頭に座るとハンドルをもつ真似をする。
Ｅ児：「どこへ行きますか」
Ｄ児：「ワンワンランド」
Ｆ児：「私も乗る」
教師：「ワンワンランドに行くんだって」
砂場で料理づくりをして遊んでいたＦ児Ｇ児が、つくっていた料理をもって座る。砂遊びをしていたＨ児もビールケースに座る。
教師：「お料理もって、ワンワンランドに行って、ピクニックみたいだね」
Ｆ児：「荷物は上に置くんだよ」
ちょうど頭上にあった洗濯ロープを荷物置き場に見立て、Ｆ児は手にもっていた花を頭上に上げようとする。手が届かないＦ児に代わり教師が花をつり下げる。「わたしも」「ぼくのも」と声があがり、教師は頭上にいろいろなものをぶら下げる。Ｅ児はしばらく運転の真似をする。
Ｅ児：「着きました！」
みんなが座っていたビールケースから降りると、Ｅ児を先頭に園舎の裏へ向かって歩いて進み、坂や土手を上り下りする。Ｄ児らもＥ児に続き、坂を駆け回る。担任も最後尾から一緒に進む。園舎の真裏にあった大きな切り株に辿り着くと、Ｆ児Ｇ児は、切り株に腰かけて、もってきた料理を食べてピクニックの真似をする。

Ｄ児がビールケースを砂場に運び入れ始めた時、担任はアリのおうちづくりのことを思い返し、Ｄ児が、思い付いたことを始めたのだろうと感じた。そこで、「力持ちだね」と声をかけ、何度も往復して大きなビールケースを運ぶ姿を励ました。教師はその時、Ｄ児のしたいことのイメージをつかめなかったが、Ｅ児たちが面白そうだと感じて集まってきた。Ｄ児のしたいこととは違ったかもしれないが、Ｅ児のアイディアで新幹線ごっこが始まった。担任は、Ｄ児の思いをもっと聞き出して、Ｄ児のしたいことが実現できるように援助することも考えた。しかし、Ｅ児のアイディアで遊ぶ中で、Ｄ児の遊びのイメージも広がるのではないかと考え、始まった遊びをＤ児たちが楽しめるように援助することにした。「ワンワンランドに行くんだって」「ピクニックみたいだね」などの言葉をかけ、それぞれの遊びのイメージがつながるようにした。Ｄ児が運んだビールケースをきっかけに新幹線ごっこが始まり、到着したあとは、園舎裏の土手をワンワンランドに見立てて坂を駆け回って楽しむという遊びにつながっていった。教師も最後尾から「ワンワンランド楽しいね」などと言葉をかけ、坂を勢いよく上り下りする面白さに共感しながら一緒に遊んだ。間もなく片付けの時間となったが、教師は、Ｄ児もＥ児たちと一緒に遊びを楽しんでいたと感じた。

7月16日

D児が再びビールケースを砂場に運び始める。何度も往復しビールケースを砂場に一列に並べている。
D児：「ワンワンランドに行くよ」と教師に話しかける。
教師：「乗せてもらおうかな」
教師がお客さん役になって座る。近くで料理づくりをしていたＩ児も料理をもってビールケースに座る。
D児：「荷物は上です」
教師：「はい。上に上げます」
D児：「着きました！」
前回、他の幼児が言っていた言葉を使いながら、D児が運転手役をする。
教師：「着きましたね。ワンワンランドはどっちですか」
D児：「こっちです」
教師：「ワンワンランドって楽しいところですね」
D児の先導で、Ｉ児と教師とで坂を上ったり下りたりする。園舎真裏の切り株まで行き、Ｉ児がもってきた砂の料理を食べる真似をして、しばらく過ごす。

３連休明けの16日、ビールケースを再度運んでいたD児は「ワンワンランドに行く」とはっきりとした口調で言い、D児にはやりたいことが明確にあるのだと感じた。12日は、D児がビールケースを運んで遊びが始まり、E児が運転手役となって遊びが進んだが、この日の遊びがとても楽しかったのだろう、次は自分で運転手役をやってみたいのだと推測した。友達の真似をしながら自分がやりたいように遊ぶ姿を見て、その思いが実現できるように援助しようと考えた。この日は、近くに友達がほとんどいなかったため、担任がお客役になって側で一緒に遊んだ。教師は、D児が運転手役になって先導する後ろから「ワンワンランドって楽しいところですね」などD児が思い付いた遊びに満足するような言葉がけを心がけた。

考察

Ⅱ期になり、３歳クラス児は保育室では折り紙でつくりたいものをつくったり、教師に「〇〇をつくりたい」と言って廃材で思い付いたことを試そうとしたりする姿があった。日々の担任と副担任との振り返りでは、このようなときの教師の援助について情報を共有してきた。言葉をかけるときは、「面白いものができそうだね」と励ましたり、できたものに「すてきだね」と称賛し、満足感につながったりするようにした。また、側でつくっている様子を見守りながら、セロテープで廃材をつなげたりガムテープを切ったりといった３歳クラス児には難しいことを手助けした。これらを担任と副担任とで共通理解して、次の日の保育に生かしてきた。そして、このような言葉かけや援助は保育室に限らず、園庭での遊びでも同じように大切であると確認した。

D児が初めて思いをもって遊んだアリのおうちづくりでは、その姿を支えたいと思ったが援助が中途半端になってしまった。振り返りでは、幼児がしたいことを見付け、思い付いたことをやってみようとするとき、側で励ましたり見守ったりする教師の存在が安心して遊ぶことにつながると情報共有した。次の日、D児とH児は５歳クラスでやっていた平仮名スタンプに興味をもって眺めていた。副担任はその姿に気付き、仲間入りの仲介をすることによって、D児とH児はこれまでにしたことがなかった平仮名スタンプ遊びを楽むことができた。

幼児がその時、何に興味をもち、何をしたいと思っているのかを教師が理解しようと心がけることで、幼児がしたいことに合わせた援助につなげられる。そのために、日々の振り返りで幼児の遊びの姿を情報共有することが大切である。幼児がこれまでどんな遊びをしていたか、その遊びがどのようなつながりで行われているかなどの背景を踏まえておくことで、側にいる教師が担任であっても副担任であっても、その時の幼児の思いに沿った援助へとつなげられると感じた。

＜３歳クラス　Ⅲ期　１２月＞　「イメージの違いをつなげられるように」
～かける言葉を吟味する～

これまでの保育の様子

Ⅲ期から廃材やガムテープを製作テーブルの周りに日常的に出すようにした。製作をして遊ぶことが多くなる中で、思い通りにつくれないとすぐに捨てようとする姿も見られた。保育後の振り返りで、つくったものが遊びに活かされたり大事にしたりするように帰りの集まりで紹介したり、つくったものはかごに入れると翌日以降もまた遊べることを伝えたりして援助していこうと話していた。

友達同士でごっこ遊びをすることも見られるようになったが。イメージの違いからトラブルが起こることもあった。９月のある日、幼児がソフト積木で建物をつくっていた。ある幼児は「これはおうちだよ」と言い、ある幼児は「病院だよ」と言って、言い合いになった。担任が「昼は病院で、夜はおうちにしたらどう」と提案したが、折り合いがつかず、２人は別の遊びを始めた。その姿からこの言葉かけは幼児のイメージに合っていなかったと反省した。２人がソフト積木でつくった建物で遊びを続けていくにはどのような援助がよかったのか。このことを保育後の振り返りで話題にし、幼児それぞれの思いを大切にしながらイメージの共有ができるような仲介をすることを確認した。

12 月 2 日

午後のあそびの時間、製作テーブルの周りにＪ児とＫ児がいる。

Ｊ児：「先生、キャップちょうだい」

副担任：「はい、どうぞ」紙製の容器にペットボトルのキャップ（以下キャップ）を入れて製作テーブルに置く。

Ｋ児：「ぼくもキャップ使いたい」

副担任：「どうぞ」

Ｋ児はキャップを取ると、製作テーブルの上に並べ始める。十数個並べると、その一つ一つをセロハンテープでつなげる。

Ｋ児：「できた」キャップをつなげたものを床に置き、端をそっと引っ張る

遊戯室から保育室に立ち寄った担任がキャップを動かしているＫ児に気付く。

担任：「わあ、Ｋちゃん、すてきなものをつくったね！」

Ｋ児：「これね、ヘビなんだ」

担任：「なるほど。いいこと思い付いたね」「ヘビさんの目ってどこかなあ」とＫ児が動かすのを見守りながらつぶやき、遊戯室に戻る。

Ｋ児：「先生、目を描きたい!」

副担任：「何で描く？クレヨンとかペンとかあるけど」

Ｋ児：「ペンで描く」

副担任が製作テーブルに出す。

Ｋ児：「目ってどこだっけ」床においたキャップの一つ一つに目を描き入れる。

Ｋ児の真似をしてキャップをつなげていたＬ児が、Ｋ児の近くに行く。

Ｌ児：「何でそんなに描いてるの」

Ｋ児：「え、だって…」

副担任：「Ｋちゃん、ヘビに模様を描いたの？」困っているＫ児に声をかける。

Ｋ児：「ううん。目を描いた」

副担任：「この一つ一つがヘビなんだね」

Ｋ児：「うん。ヘビの赤ちゃん」

Ｌ児：「変だよ」

副担任：「赤ちゃんがたくさんくっついていて仲良しだね」

Ｋ児：「うん。そうだよ」

副担任：「Ｌちゃんはまっすぐなヘビをつくったんだね。Ｋちゃんは赤ちゃんヘビでＬちゃんはまっすぐなヘビでどっちもすてきだね。いろいろなヘビがあっていいよね」

Ｌ児は、自分がつくったヘビを動かして遊びを続ける。Ｋ児もＬ児の横で遊ぶ。片付けの時間になり、担任が保育室に戻る。

担任：「Ｌちゃんもヘビをつくったんだね」

Ｌ児：「うん」

Ｋ児：「ぼくのは赤ちゃんヘビ」

担任：「そっかー、赤ちゃんのヘビがいっぱいいたんだね。Ｌちゃんのヘビも一緒で楽しそうだね」

Ｋ児は園庭や出会いの広場で遊ぶことが多く、製作遊びをすることはあまりなかった。また、３歳クラスでは靴のヒールや車のタイヤなどにキャップを使うことはあったが、キャップだけで何かをつくるのはK児が初めてであった。担任は、外で遊ぶことが多いK児がキャップを並べ、ヘビに見立ててじっくり遊ぶ姿を援助したいと思った。遊ぶ様子を見守りながら、イメージが広がるように「目はどこかなあ」とさりげなく言葉をかけた。その後、他の幼児に呼ばれて担任はその場を離れたが、キャップの一つ一つに目を描いたK児とＬ児のやりとりに気付いた副担任が、これまでの保育の振り返りで情報共有してきたように、それぞれの見立てを受け入れる援助をした。K児は自分がつくったものを認められたことでＬ児とヘビを動かして遊ぶことを楽しむことができた。

保育後の振り返りタイムでは、見立ての違いを受け入れられ楽しそうに遊んでいた姿から、これまであまり製作遊びをしていなかったK児の自信につながったのではないかと話し合った。また、帰りの集まりで紹介したことで、この後もキャップを使った遊びが続くのではないかと考え、キャップを幼児が見えるようにして置いておくことにした。

12 月 3 日

登園前に透明なプラスチック容器にキャップを入れて、幼児からも見える棚の上に置いておく。M児が棚の上のキャップに気付く。

M児：「先生、キャップほしい」

担任：「どうぞ」プラスチックの容器ごと製作テーブルに出す。

M児はテーブルの上でキャップを一列に並べるとテープでつなぎ始める。側にいたN児もキャップを並べてテープでつなげる。

M児：「先生、ヘビだよ」

担任：「Mちゃん、ヘビつくったんだ。長いヘビさんだね」

M児：「ヘビのお母さん」つなげたキャップを床で動かしている。

N児：「入れて」

M児：「いいよ。何にする？」

N児：「私、ヘビのお姉ちゃんね」M児の近くでヘビを動かす。

担任：「お母さんヘビとお姉さんヘビで楽しそうだね」しばらく２人の様子を見守る。

担任：「そういえば、ヘビさんのおうちはどこなのかな」

N児：「あ、そうだ」廃材コーナーから牛乳パックを持ってきて、ヘビを入れたり出したりしている。

M児も牛乳パックを持ってきて、会話をしながら遊びを続ける。

０児が、M児N児の様子を時々見ながら、キャップでつくったヘビをトイレットペーパーの芯に入れたり出したりしている。

M児：「こんにちは」０児が動かしているヘビにあいさつをする。

０児：「こんにちは」

M児：「一緒に遊ぶ？」

０児：「うん」

M児：「じゃあ、赤ちゃんね」

０児：「いいよ」

M児は自分のヘビに０児のヘビを乗せて動かす。

担任：「わあ、そっか、乗れるんだ。おんぶしてもらえてよかったね」

M児は牛乳パックの家に赤ちゃんヘビを連れていく。０児も家になりそうな細長い空き箱を持ってくる。ヘビを家で寝たり起きたりさせながら３人でしばらく遊ぶ。

Ｐ児：「入れて」キャップをつなげたヘビを持ってやってくる。

M児：「いいよ」

Ｐ児：「私、赤ちゃんがいい」

M児：「えー、赤ちゃんはもういるからだめ」

Ｐ児：「でも、私赤ちゃんがいいな」

M児：「だって、もうお姉ちゃんと赤ちゃんはいるもん」やりとりがしばらく続く。

担任：「双子の赤ちゃんもいるよね。先生、三つ子の赤ちゃんも知ってるよ」

M児Ｐ児：「えー、三つ子？」

担任：「そうそう」
M児：「赤ちゃんでいいよ」Ｐ児に言う。
　Ｐ児は手に持っていた空き箱を先に置いてあった牛乳パックの横に並べ、４人でヘビのおうちごっこを続ける。

　前日の振り返りでキャップの置き方について話し合ったことを環境構成に反映させた。キャップに気付いたM児やN児がヘビをつくっておうちごっこの見立てで遊んでいた。担任はその様子を見守りながら、「おうちはどこかな」とさりげなく言葉にした。それは、これまでのごっこ遊びの援助でかけたことのある言葉であった。いろいろな遊びが同時に進行している保育室で自分たちの遊びの場がはっきりしていると遊びが広がることがあったからだ。M児N児の遊びに０児が仲間入りし、牛乳パックやウレタンブロックのおうちを拠点に遊びが続いた。
　仲間に入りたいＰ児とM児の間で思いの食い違いからトラブルになったとき、双子や三つ子の言葉を使いながら、赤ちゃんが一人じゃないときもあることをさりげなく伝える言葉かけをした。つくったヘビを赤ちゃん役で遊びたいＰ児の思いとヘビのおうちごっこの家族構成のイメージをもっていたM児の思いを汲み取りつつ、二人がイメージをしやすく受け入れやすい言葉を吟味した。双子や三つ子の言葉からイメージが膨らんだのか、M児はＰ児が赤ちゃん役をすることを受け入れ、４人で遊びを続けることにつながった。楽しい遊びの雰囲気が続くように副担任にも遊びの様子を伝え見守ることにした。保育後の情報共有では、昨日からキャップでヘビをつくり、遊びを楽しむ雰囲気になっていることから、これから他の幼児がヘビをつくって遊ぶ際も、それぞれのイメージを大切にして遊びを楽しめるように援助することを話した。

考察
　友達の遊びに興味を示すようになる一方、うまく仲間に入ることができなかったり、イメージが共有できなかったりして、トラブルになることが増え仲介をしてきた。９月にソフト積木で建物をつくり、おうちの見立てと病院の見立てでイメージが共有できずトラブルになったとき、担任は、朝と夜で交代する折衷案を出してしまった。その「う～ん」と思った悩みを振り返りタイムで話題にし、幼児それぞれの見立てを大切にしながらイメージを仲介していくという援助の方向性を話し合った。このようなイメージの違いによるトラブルは砂場遊びでもよく起こった。「～もいいよね」「両方あって、すてきだね」など教師はそれぞれの遊びのイメージを受け止める言葉かけを大切にしてきた。教師の一方的な言葉かけであったと反省したことなど保育で迷ったりうまくいかなかったりしたことを率直に話し合うことで情報共有ができ、その後の援助につながる。その意識を継続してきたことが12月のヘビの製作遊びやヘビのおうちごっこに活かされたと考える。
　キャップを使ったヘビづくりという点は同じだが、その遊びをする幼児は違っていた。そして、両日ともイメージの違いによるトラブルが起こった。９月から振り返りで話し合った情報共有をもとに、幼児の思いを受け止め、イメージをつなぐ援助を行ったので、保育者が担任であっても副担任であっても、自分のしたい遊びのイメージで遊ぶことができたと考える。また教師が幼児のイメージや見立てを受け入れる様子から友達の思いを知り、幼児も友達の見立てを受け入れたとも考えられる。どちらかのイメージに合わせるのではなく、それぞれの遊びのイメージや思いを大切にしていく援助のよさを実感した。

＜３歳クラス　Ⅳ期　１月＞「職員の連携によって幼児のやりたい思いをつなぐ」

これまでの保育の様子

毎日の保育後に担任と副担任で振り返りタイムを行い、水曜カンファレンスでは多くの職員で保育について語り合ってきた。これらを重ねる中で、率直に話したり、保育について気軽に話し合ったりする雰囲気ができていた。年上のクラスで遊ぶ３歳クラス児の様子を他の職員から教えてもらうこともあった。その情報から幼児の興味関心が分かり、幼児との会話で話題にすることがあった。

Ⅲ期からは廃材を使って遊ぶことが増え、Ⅳ期に入ってからも、思いついたことを試したり、友達や年上の幼児の真似をしたりしながら、つくりたいものを集中してつくる姿があった。またⅣ期から、室内遊びが充実することを願って、段ボールの仕切りを用意した。おうちごっこの壁に見立て、仕切りとして使う幼児もいれば、段ボールをつなげて電車ごっこをしたり、広げて敷物にしたりと、さまざまな遊びを試していた。遊戯室には長縄やカプラなどが設置され、興味を示す幼児もいた。振り返りタイムでは、新しい遊びを試す幼児の姿について話題にし、幼児の興味や関心を大事にしていこうと話していた。

1 月 16 日　年上の幼児の遊び～製作遊び

午後の「あそび」の時間、５歳クラスのＺ児が大きな段ボールでつくった自動販売機を遊戯室に出して遊んでいる。自動販売機の裏からペットボトルでつくったジュースをセットしたり注文に合わせてジュースを提供したりしている。Ｑ児は自動販売機をじっと見つめ、他の幼児が並んでいた列に加わる。順番を待ちながらも自動販売機を観察したり、裏に回ってＺ児に何をしているのか聞いたりしている。その途中でＲ児が立ち寄り、自動販売機を少し見ていく。その様子を遊戯室にいた副担任が見守っている。

Ｑ児：「ジュースください」
Ｚ児：「お金は？」
Ｑ児：「・・・」
副担任：「お金はないよねえ。どうしようか？」Ｑ児に言葉をかける。
Ｑ児：「お金はないよ」
Ｚ児：「お金がないと買えないよ。つくって持ってきて」
Ｑ児：「どういうお金？」
Ｚ児：「ペットボトルのキャップに、１、０、０って書いてきて」ペットボトルのキャップに「100」と書いてあるものを見せる。
Ｑ児：「うん！」

Ｑ児は走って保育室に行き、製作テーブルにいた担任に話しかける。

Ｑ児：「キャップちょうだい」
担任：「ペットボトルのキャップのこと？いくつほしいの？」
Ｑ児：「うん。２つちょうだい」
担任：「はい、どうぞ」物置から出してＱ児に渡す。

Ｑ児は、テーブルに置いてあったペンでキャップに何か書くと、遊戯室に戻る。

Ｑ児：「ジュースください」キャップをＺ児に差し出す。
Ｚ児：「はい」ジュースをＱ児に渡す。
副担任：「ジュース買えてよかったわね」

Ｑ児はジュースを飲む真似をする。飲んだジュースをＺ児に返し、保育室に向かう。

一足先に保育室に戻ってきたＲ児が、担任のところへ来る。

Ｒ児：「先生、大きい段ボールちょうだい」
担任：「何に使いたいの？」
Ｒ児：「自動販売機だよ」
担任：「面白そうね。この大きさならあるけど、どう？」物置から一番大きい段ボールを出す。

Ｒ児は、段ボールを受け取り、中に入ったりしゃがんだりして大きさを確かめる。

Ｒ児：「これでいい」
担任：「段ボールだけでいい？」
Ｒ児：「トイレットペーパーの芯。いっぱいちょうだい」
担任：「はい、どうぞ」トイレットペーパーの芯をかごに入れて製作テーブルに置く。

Ｒ児は、トイレットペーパーの芯に折り紙を巻き付け、段ボールに貼り付けていく。保育室に来たＱ児がその様子を見る。

Q児：「先生、段ボールちょうだい」
担任：「今、これしかないんだけど・・」物置から中くらいの段ボールを出してQ児に見せる。
Q児：「これでいいよ。それとトイレットペーパーの芯もちょうだい」R児と同じようにトイレットペーパーの芯に折り紙を巻いたものを数個つくり、段ボールに貼り付けたり、段ボールの中に入れたりする。
　片付けの時間になり、段ボールをどうするか相談し、R児もQ児も棚の上にしまう。
　片付けと降園のサポートのため教育補佐員が３歳クラスに来る。
教育補佐員：「そらさんは、お片付けの時間かな」ままごとコーナーで製作したジュースを持っているQ児に言葉をかける。
教育補佐員：「ジュースをつくったのね。どうする？」
Q児：「うーん」しばらくの間、ままごとコーナーの棚やテーブルに目をやる。
教育補佐員：「じゃあ、冷蔵庫で冷やしておくっていうのはどう？」
　Q児は、手に持っていたジュースを冷蔵庫の奥に入れ、降園の支度を始める。

　この日の振り返りタイムで、副担任は遊戯室でQ児が年上の幼児とかかわり、ジュースを買えて喜んでいた様子を話題にした。担任は、保育室でR児とQ児が段ボールやトイレットペーパーの芯で製作を始めたことを伝えた。自分が見ていたことと見ていなかったことがつながり、Q児もR児も年上の幼児の遊びを真似して、自動販売機をつくろうと夢中になって製作していたことが分かった。この日はつくり始めてすぐに片付けの時間となったが、まだ続けたい様子だった。「明日、続きをする」と言っていた幼児の姿から、その思いを大切にしたいと思った。幼児のやりたいイメージを大切にして援助をしていこうと情報共有した。
　職員室では教育補佐員から、片付けの時間にQ児が大事そうにジュースを持っていたこと、置き場所を探している様子を感じたため、冷蔵庫で冷やす提案をして、そこにしまったことを教えてもらった。この話からQ児の思いや期待感をさらに知った。幼児のやりたい気持ちを受け止めて、援助につなげくことにした。

１月 17 日　自動販売機遊び

　午前の「あそび」の時間、R児もQ児も朝の支度を終えると昨日の続きを始める。R児は自動販売機に見立てた段ボールがすぐに倒れてしまい、倒れないようにするためガムテープを貼っている。Q児は、ジュースづくりの続きをする。そのうち、段ボールの中を覗き込んだり、個人用の製作かごの中を手で探ったりしている。
Q児：「ない、ない」
担任：「どうしたの。大丈夫？」
Q児：「ジュースない」
　担任が、あちこち探すQ児と一緒にジュースを探す。
担任：「・・、もしかして昨日つくったジュースのこと？冷蔵庫に冷やしておいたんじゃなかったかしら」
　Q児は、ままごとコーナーに行き、冷蔵庫の扉を開け、ジュースを見付けて手に取る。
担任：「見付かってよかったわね」
　Q児は、見つけたジュースを自動販売機の中に入れ、ジュースづくりの続きに戻る。ジュースがたくさんできると、自動販売機の中に入り、ジュースをほしがる友達にジュースを出して渡す。３人の友達が仲間入りし、自動販売機の中に入ったり、ジュースをもらったりしながら、片付けの時間まで遊ぶ。

　午後の「あそび」の時間、Q児は自動販売機を出して、段ボールとジュースを見比べている。
Q児：「先生、お金がないんだよ」
担任：「お金をつくりたいってこと？」
Q児：「うんうん」
担任：「どうする？そういえば昨日、Ｚくんの自動販売機でジュースを買っていたみたいね。昨日は、どうやって買ったの？」
Q児：「・・、あっ、キャップちょうだい」
担任：「キャップね。ちょっと待っててね」ペットボトルのキャップを物置から出して渡す。
Q児：「先生、『100』って書いて」
担任：「はい、どうぞ。先生もジュース買いに行こうかな」キャップに数字を書き入れて渡す。
　Q児は、お金に見立てたキャップを段ボールの隙間から中に入れる。担任も、同じようにキャップを入れて、Q児が自動販売機から出したジュースをもらう。

昨日に続き、午前も午後も自動販売機をすぐに出して遊ぶQ児の様子から、年上の幼児の遊びからイメージを得て、自動販売機をつくって遊ぶことに夢中になっていると感じ、その様子を見守っていた。午前中、前日につくったジュースが見付からなくてQ児が慌てていた。一緒に探しているうちに、前日に教育補佐員から聞いた情報を思い出し、冷蔵庫にしまっていたことをQ児に伝えることができた。午後、「お金がない」と相談にきたとき、それまでジュースをたくさんつくっていた様子から次はお金をつくってZ児がやっていたようにお買い物をして楽しみたいのではないかと感じた。副担任から前日のZ児とのやりとりを聞いていたので、Q児がお金に対しどんなイメージでいるかが分かり、その思いに寄り添って言葉をかけることができた。振り返りタイムでは、R児は自動販売機をさらに丈夫にしようすることに集中していたこと、Q児はつくった自動販売機でジュースを売り買いする遊びに楽しさを感じていたことを話し合った。それぞれの幼児のやりたい思いを大切にしていこうと話し合った。

考察

前日にQ児の様子を副担任と教育補佐員から聞いたことが翌日の保育につながった。ジュースが見当たらず、慌てて探していたとき、一緒に探して見つかることで安心して遊びの続きに戻っていた。午後、Q児はイメージに合ったお金ができると、お金を自動販売機に入れたりジュースを出したりして遊び、遊びに広がりが見られた。

日々、それぞれの職員がそれぞれ保育する場やタイミングで幼児にかかわる。そして「これは伝えておこう」と思ったことを情報共有する。これまでのカンファレンスの積み重ねにより、全ての職員が保育について話をする関係が築かれ、連携がとりやすくなったと感じる。それが幼児のやりたい思いを支えることにつながった。

２月に、Ｓ児Ｔ児が４歳クラスに遊びに行き、コマ遊びを楽しんでいたことを４歳クラス担任から教えてもらった。Ｓ児は４歳クラス児がお楽しみ発表会で披露したコマの技や名前をよく覚えていた話を聞き、Ｓ児がコマに興味を示していることが感じられた。その情報を副担任とも共有し、３歳クラスでも、コマで存分に楽しめるように環境を構成し、Ｓ児をはじめ３歳クラスの多くの幼児がコマ遊びを楽しむことにつながった。

フリーの立場で保育にあたる職員や他クラスの職員から幼児の姿を教えてもらうことで、教師が見ていない場面での幼児の姿を知ることができる。その連携が幼児の多面的な理解につながり、幼児のやりたい思いを支える援助につながると考える。

＜４歳クラス　Ｖ期　４月　＞　「道具を出さないという援助」

これまでの保育の様子

進級してまもない４月 11 日、池にオタマジャクシが泳いでいることに気付いたＡ児Ｂ児が、ままごと道具のお玉を持って捕まえ始める。昨年度も、池でオタマジャクシすくいをたっぷり楽しんだことを覚えていたのだろう。５歳クラス児の中には裸足で池に入っている幼児もいたが、４歳クラス児は池の周りに座り込み、お玉ですくっていた。オタマジャクシを捕まえると、バケツを持ってきて、その中に入れている。そして、バケツに池の水も足す。お玉やバケツを使うことや捕まえたらバケツに水を入れることなどは昨年度も経験していたため、動きに迷いはない。バケツに入れたオタマジャクシを手のひらに乗せて嬉しそうに眺めている。その様子を見て、他の幼児も大勢集まり、オタマジャクシを捕まえ始める。「捕まえたオタマジャクシを部屋に置きたい」ということから、教師は水槽を用意する。

翌日になると、お玉とお茶碗・バケツを準備してから池に向かい、オタマジャクシを捕まえ始める。逃げるオタマジャクシを捕まえようと、最初はお玉を使っていたのが、次第にお玉より大きいザルを使うようになり、オタマジャクシの動きに慣れてきたのか最後はザルも使わず手で捕まえている。保育の振り返りの中で、担任と副担任は、進級による環境の変化があったにもかかわらず、幼児が昨年度の遊びを思い出し、したいことを楽しんでいる様子を共有し、その姿を側で見守りながら必要に応じて援助することを確認した。

翌週も、オタマジャクシ捕まえは続く。保育室の水槽で泳ぐオタマジャクシを眺める幼児の中から、「エサは何を食べるんだろうね？」といった声も聞かれ始めたので、水槽の近くに図鑑を置くことにする。登園した幼児がページをめくりながら、「ここにオタマジャクシが載ってた！」と知らせに来て、一緒に眺める。外では、Ａ児Ｂ児を中心に先週からオタマジャクシ捕まえに夢中になっている幼児が池に集まっている。

４月 17 日

前日は、池の周りからザルを入れてオタマジャクシを捕まえていたＣ児Ｄ児Ｅ児が、ズボンの裾をまくり、長靴のまま池に入ってオタマジャクシを追いかけている。
Ｃ児：「ねえ、Ｄちゃん。長靴の中に水が入っちゃったからさ、もう長靴脱ごうよ」
Ｄ児：「うん、いいよ」
二人は、いったん池から上がり、長靴と靴下を脱ぎ始める。そして、ザルを持って再び池に入っていく。
Ｃ児：「冷たいけど、そんなに寒くないね」池の中を歩き回りながら言う。
Ｄ児：「うん、そうだね」
教師：「Ｃちゃんたち、裸足になったんだね。気持ち良さそう。どう？オタマジャクシ、捕まえた？」
Ｃ児：「うん。バケツにいるよ。ザルだと、すぐ捕まるよ」
教師：「そうなの、簡単に捕まるの？」
Ｃ児：「待ってて」ザルを水の中に入れながら、オタマジャクシを追いかける。教師とＤ児はその様子を見守る。Ｃ児は何回か挑戦し、オタマジャクシをすくう。
Ｃ児：「ほらね」オタマジャクシを見せながら言う。
教師：「Ｃちゃん、すごいね。簡単に捕まったね」
Ｃ児：「オタマジャクシってツルツルして気持ちいいんだよ」
Ｄ児：「うん。冷たくて気持ちいいんだよ」

この日、Ｃ児Ｄ児が初めて池の中に入ってオタマジャクシを捕まえた。池の縁から捕まえていたが中に入って捕まえるようになり、オタマジャクシの感触も自分の手を通して感じている。担任はその姿から、幼児が繰り返しオタマジャクシ捕まえを楽しみながら、対象との距離を縮めていると思い、保育の振り返りの中で話題にした。情報交換の中で、副担任から「使っている道具が網だったら、このような姿は見られないのではないか」という指摘があり、幼児の要望があってから網を出すことを確認した。

４月 18 日

いち早くオタマジャクシ捕まえを始めたＡ児Ｂ児が、池にオタマジャクシの他にメダカがいることに気付く。
Ａ児：「先生、メダカもいるんだよ！私、メダカを捕まえたい！」池にやってきた教師に言う。
教師：「へえ、メダカもいるの？よく気付いたねぇ」
Ｂ児：「私も知ってたよ」
教師：「そう、Ｂちゃんも。でも、どうやったら捕まえられるんだろうね？」Ａ児と一緒に悩む。
「そういえば、昨日、ＣちゃんとＤちゃんが裸足でお池の中に入ってオタマジャクシを捕まえていたよ」気付いたように言う。
Ａ児：「ううん、私、葉っぱのあるところが嫌なんだよねぇ。でも、そうするしかない！」

Ｂ児と一緒に長靴を脱いで池に入る。A児Ｂ児は、池に入ってから、ほとんど何もしゃべらず、ザルでメダカを追いかける。メダカの動きに慣れてきたのか、すくうときのザルの動かし方が素早くなる。そして、A児はメダカを２匹、Ｂ児は１匹を捕まえ、バケツに入れて、保育室の窓の下に置く。

教師は、「メダカを捕まえたい」というA児の思いを受け入れながら相談に乗った。その様子から、A児たちが「使っている道具についてどうにかしたい」という思いは感じられなかったため、池の外側からザルを入れていたA児たちに、前日のＣ児たちが裸足で池に入ってオタマジャクシを捕まえていたことを知らせた。教師としては、道具を変える前に、メダカとの距離を近付けることで捕まえられるかもしれないという気付きを得てほしいという願いもあった。保育の振り返りでは、今日の様子について副担任と情報共有した。

４月 19 日

昼食の準備のときから、A児とＢ児が「食べ終わったらメダカ捕まえに行こう」と話している。それを聞いていた他の幼児も「私も行く」と言う。昼食が終わると、A児たちは池に行き、ズボンと長靴を脱いで池の中に入る。
A児：「ズボンをはいていると濡れるよ」他の幼児に声をかける。
A児の言葉を聞いて、他の幼児もズボンと長靴を脱いで池に入る。
A児：「メダカはね、素早いからね」メダカを追いかけて、メダカの動きを見ながらザルを素早くあげる。
A児：「あーあ、入らなかったか」
Ｂ児：「そんなに簡単に捕まらないよ」

Ｂ児が家からメダカを持ってきたことや熱心に産卵のことを調べようとしたことから、興味がオタマジャクシからメダカに移ってきたことが分かる。午前中は違う遊びをしていたが、午後からは天気が回復したこともあり、メダカを捕まえる相談をしていた。池では、前日に入ることをためらっていたA児が、進んで池の中に入り、友達にも入ることを勧めていた。また、一緒にメダカ捕まえをしている友達に「メダカはね、素早いからね」とアドバイスする姿も見られた。前日に、実際に池の中に入ってメダカの素早さを実感したからこその言葉だろう。その表情からは、２匹捕まえた自信が感じられた。A児はＢ児と一緒に、この日もメダカを捕まえるために、メダカを追い込んだり、潜んでいそうな場所に静かに近付いたりするなど、A児たちなりに試行錯誤を繰り返していた。保育の振り返りでは、A児Ｂ児の前日からの変化について話題にし、自信をもって遊びをリードしたり捕まえられなくても諦めずに挑戦したりする姿を確認した。そして、幼児の様子からあえて網を出さないという援助を選んだことが、こうした姿につながったのでないかと話した。

考察

オタマジャクシ捕まえからメダカ捕まえ、そしてその他の生き物へと、幼児の興味は移っていた。必要に応じて水槽や図鑑などを用意してきたが、幼児の興味の移り変わりとともに、用意する道具が透明な容器や飼育ケースに変わり、自分たちで図鑑を持って生き物捕まえに行くようになった。進級したころの遊びが幼児の体験となって、その後の遊びに活かされていった。日々の遊びの積み重ねが幼児の学びそのものになっていくことを実感する。そして、その学びを支えるために、日々の幼児の姿を担任・副担任とで共有し、どんなふうに援助したらいいのか幼児の姿をもとに考えを出し合うことが欠かせない。

Ｖ期の年間指導計画では、「あそび」の「教師は」のところで、「身近な自然物や動植物と触れ合うことができるよう、虫網や飼育ケース、袋などの入れ物を用意する。観察しやすいように透明な入れ物にする」とある。今回は、あえて網を出さないことで自分の体で池の水や生き物の感触を味わったり、メダカを捕まえるためにどうしたらいいのか試行錯誤したりする姿につながったと考える。このエピソード事例では、最初から教師が全て用意するのではなく、幼児の姿を見て目の前の幼児にとって何を経験することが大切なのかを教師間で話し合って道具など用意することが幼児の学びを支えることにつながることを物語っている。

＜４歳クラス　Ⅵ期　５月　＞　「側にいるだけ」

これまでの保育の様子

Ｅ児Ｆ児Ｇ児は、３歳クラスのときから、ままごとコーナーで料理をつくったりソフト積木で電車などの乗り物をつくったりして、一緒に遊んでいた。４歳クラスに進級しても、ままごと遊びの好きなＥ児を中心に、保育室にあるままごとコーナーで料理づくりを楽しんでいた。

４月 17 日には、「れすとらんきゃらめる」という店を開き、お店屋さんごっこを始めた。客になって来てくれた５歳クラス児と会話や買い物などのやりとりを楽しんでいたが、「今日はお店をやっていません」などと応えるようになり、次第にお店屋さんごっこへの興味は薄れつつあった。その頃から、レストランごっこの遊びと平行して、Ｆ児が牛乳パックをつなげて新幹線をつくり始めた。休み明けの 22 日には、電車が好きで新幹線に詳しいＧ児Ｅ児も加わり、３人で保育室の床に牛乳パックの新幹線を走らせて遊ぶようになった。その中で、３人が「ビニールテープを使って線路をつくりたい」と、床にビニールテープを貼って線路や格納庫に見立て、折り紙で転車台をつくるなど、イメージを共有しながら線路づくりをしていた。H児が遊びに加わってモノレールをつくると、Ｆ児も真似をしてモノレールをつくり、イメージを広げながら遊んでいた。

５月 21 日

出会いの広場のマットで、Ｆ児Ｅ児が同じ方向を向いて座っている。
Ｆ児：「今ね、消防車に乗ってるんだ」通りかかった教師に話しかける。
教師：「あら、そうなんだ。消防車はどこにあるの？」
Ｆ児：「このマットだよ」
教師：「あぁ、そうなんだね。そういえばそらさんのときは、積木で消防車をつくってたね」
Ｆ児：「そうだった。タイヤもつくったよ」
教師：「そうだったね。本当に乗ってたよね」
Ｅ児：「Ｇちゃんも一緒にやったよね」
教師：「そうだったね。みんなでよくつくったよね。そらさんのお部屋の積木は、今のそらさんが使っているから使えないけど、遊戯室の積木なら誰も使っていないみたいだよ」
Ｅ児：「使っていいの？」
教師：「いいんだよ。遊戯室の積木は、誰が使ってもいいんだよ」
Ｅ児：「いいの？Ｆちゃん、どうする？行ってみる？」Ｆ児に尋ねる。
Ｆ児：「うーん・・・行ってみようか」ちょっと迷う様子があったが、意を決したように歩き出す。
Ｅ児：「どこでもいいのかな？」遊戯室の大型積木の辺りから周辺を見回して言う。
教師：「いいんだよ」
Ｅ児：「Ｆちゃん、ここにしよう」
Ｅ児とＦ児は、遊ぶ場所を大型積木の前に決めると、そこにゲームボックスを運んで来る。
Ｆ児：「これ、消防車だよ」Ｅ児と一緒に並べたゲームボックスを眺めて言う。
Ｆ児：「この近くに消防署もつくろう」
Ｅ児：「うん。つくろうね」
教師：「そうなの、すごいね。消防車だけじゃなく消防署もできるんだね」
Ｅ児Ｆ児が近くにある積木を持ってきて並べ始めると、片付けの時間になる。
Ｅ児：「これ、このままにしておいてもいいの？」
教師：「いいよ。でも、間違って片付けられるかもしれないよ。どうしようか？」
Ｆ児：「分かった。『こわさないで』って貼り紙をしたらいいんだよ」
教師：「そうか。それはいい考えだね。」
Ｅ児Ｆ児は保育室に戻ると、紙とペンを持って遊戯室にやってくる。
昼食後、Ｅ児Ｆ児は積木でつくり始めた消防署のところに行く。そこにH児も加わり、消防車に見立てたゲームボックスが新幹線に変わる。
Ｆ児：「先生、これ新幹線になったよ」
教師：「あっ、そうなの。いいねえ、新幹線も」
Ｅ児：「ゲートもつくろうよ。あの小さい積木も使っていいの？」
教師：「いいよ。どうぞ、どうぞ」
H児：「よし、じゃあ、持ってこよう」小型積木を持ってきて、ホームゲートをつくる。
H児：「どこにお金を入れる？」
Ｅ児：「じゃあ、自動改札をつくってくる」保育室に戻り、ティッシュの空き箱で切符入れをつくり、切符もつくる。できあがった切符入れをホームゲートにガムテープで貼り付ける。
H児：「Ｆちゃん、いいね」Ｆ児のつくった自動改札に切符を入れて試すと、保育室に戻って、切符をつく

　　ってくる。
３歳クラス児：「いーれーて」
H児：「ここは切符がいるんです。切符、持ってますか？」
３歳クラス児：「持ってない」
H児：「じゃ、ちょっと待ってて」保育室に戻り、つくった切符を３歳クラス児に渡す。
Ｅ児：「こうやって入れるんだよ」入れ方を３歳クラスに教える。
Ｆ児：「Ａちゃん、駅員さんだね」
H児：「僕もやる」
Ｆ児：「じゃあ、僕は運転士になるよ」

教師は、Ｆ児Ｅ児Ｇ児が自分の好きな遊びを見付け、お互いの新しいアイディアを受け入れながら、遊びを続けていく姿に成長を感じていた。その一方で、線路づくり遊びのとき以外は、３人そろってままごとコーナーにいる時間が長いことが気になり、保育後の振り返りの中でもたびたび話題にしていた。担任と副担任は、気に入ったところで、気に入ったことをして遊ぶ３人の姿を受け止めて、遊びに加わりながら３人の様子を見守ることにした。その頃、Ｇ児の母と話す機会があり、Ｇ児が「３歳のときのままごとコーナーで遊びたい。あそこがよかった」と話していることを知った。担任は、これまでの遊びの様子と母から聞いた話から、Ｇ児が進級に伴って不安な気持ちを抱いていたことやＧ児たちが安心感を求めていることを副担任と共有した。そして、ままごとコーナーで過ごしていたＥ児Ｆ児も、Ｇ児と同じような気持ちを抱いているのではないかと考え、一緒に遊んだり要望に応えたりしながら、遊びの様子を見守ることにした。３人が安心して遊ぶことができるような援助を大切にする一方で、担任と副担任は３人が新しい遊び場を知り、そこで実際に遊んで、慣れていくことも必要な援助だと考えた。慣れた場所や遊びから安心感を十分得られれば、次第にその場を離れ、次の遊びへと向かうと思われるが、不安を感じやすい３人にとっては教師が側にいて新しい場所や道具で一緒に遊ぶことで、次への意欲が高まるのではと考えたからである。

この日、保育室で違う遊びが始まり、担任はままごとコーナーで遊ぶことができないＦ児Ｅ児Ｇ児が気になった。担任は、思い切ってＥ児たちに新しい遊び場を提案してみた。予想をはるかに超えて積木を使って消防車づくりを楽しむ様子が見られた。Ｅ児Ｆ児が安心感をもって遊ぶことができるように、担任は近くで様子を見守り、一緒に遊びながらいつでもＥ児たちの要望に応えられるようにした。午後は、子どもたちが遊びをつくっていく姿を見て、次第に教師の援助を控えめにした。

考察

担任と副担任との振り返りの中で、この日の様子について共有し、Ｅ児Ｆ児Ｇ児に対する今後の援助の方針を話し合った。新しい場所で、自分たちが思い付いたことをどんどん試す姿を受け入れ、称賛しながら、満足感を味わえるようにしていこうというものだった。

次の日以降、Ｅ児たちは登園すると遊戯室に行き、積木を使って新幹線ごっこを始めた。側にいるだけのように見える援助だったが、教師のかかわりを控えめにして見守ることで、幼児同士のかかわりが増え、自動改札や売店、パンタグラフなどを次々につくったり、売店の人や駅員、運転士などの役割も表れてきたりした。仲間も入れ替わりながら、２週間以上この遊びが続いた。Ｅ児Ｆ児Ｇ児たちが、安心して遊ぶことができるように、また、したい遊びに工夫を加えて遊ぶことができるようにという思いを担任と副担任で共有することで、同じ思いで幼児を支援することができたと言える。

＜４歳クラス　Ⅶ期　10 月　＞　「新しい素材との出会い」

これまでの保育の様子

９月の半ば頃から、遊戯室の一角で段ボールや小型積木などでおうちづくりを始めた。日常の生活を思い出しながら、カーテンやテレビなどのおうちにあったらいいと思うものを少しずつつくりながら、出来上がるとそこに集まっておうちごっこを楽しんでいた。振り返りタイムの中で日々出来上がっていくものやそこでの遊びの様子について共通理解しながら、教師は幼児のイメージに合うような材料を用意してきた。おうちづくりが始まって１週間ほどすると、他の教師が、Ｉ児が「そろそろ新しいおうちをつくりますか」とつぶやいていたことを担任に知らせてくれた。担任と副担任は、幼児がここまでの遊びに満足し、さらにおうちを楽しいものにしようとしているのではないかと考え、幼児にとって「新たな刺激」になるような材料や言葉がけを行っていくことにした。翌週、Ｉ児Ｊ児と一緒におうちごっこをしていた副担任が「何だかおうちの中が暗いね」とつぶやいたことがきっかけとなり、電灯づくりが始まった。よりおうちらしくなったことで、他の幼児も集まるようになり冷蔵庫やピザを温めるレンジが次々とつくられていった。

このエピソードから、自分たちの保育が幼児の遊びの様子を見守ることに傾き、遊びを広げる視点とその援助が薄くなっていることに気付いた。遊びから見える幼児の思いを読み取り、タイミングを見ながら「新しい刺激」となるような材料を提案したり言葉をかけたりすることも援助として必要であることを確認した。

10 月１日

Ｋ児が、アサガオやプランターに植えていたパンジーをはさみで切ったり揉んだりして色水をつくり、それをペットボトルに入れる。興味をもったＪ児Ｌ児も、Ｋ児に教えてもらいながら同じようにつくる。Ｌ児はできた色水のペットボトルの中に花びらも入れる。Ｋ児Ｊ児が「ここに置くときれい」と言いながら窓辺のひもに吊るす。

花びらの色水遊びは３歳クラスのときにも楽しんでいた。そのときに比べると、花びらから出る色とその濃さにこだわってつくっていた。また、よりきれいに見えるように花びらを入れたり見せ方を考えたりするようになった。担任は、同じ素材でも発達段階によって遊び方やその質が変わることを実感する。そこで、新しい素材に出会うことで幼児の遊びの発想が豊かになるのではないかと考え、帰りの集まりでは「石けん」との出会いを想定した「せっけんつるりん」という絵本の読み聞かせを行い、実際に固形石けんを見せた。新しい素材として石けんを選んだのは、花の色水遊びのように外で友達とかかわって遊ぶ場になりやすいことや泡のつくり方、泡を使った遊び方に試行錯誤できる要素があることなどを考えたからである。

振り返りタイムでは、まず色水遊びの様子を話し、すり鉢とすりこぎの数を増やして見えやすい場所に置くことを確認した。そして、Ｋ児たちが新しい素材に興味をもってかかわり、自分が思い付いた方法を根気強く試しながら色水をつくる姿について話題になった。担任は、素材とかかわり自分の思いを働かせて遊ぶ姿から、自分が考えたことや「せっけんつるりん」の読み聞かせの意図を副担任に伝え、幼児の関心がさまざまなものに向けられるように、新しい素材との出会いの場を用意していく必要性を話し合った。

10 月２日

Ｋ児がアサガオの花びらを摘んで、外のテーブルですり鉢を使って色水をつくり始める。できた色水を漏斗でペットボトルに移し入れ、どんどん溜めていく。Ｍ児Ｎ児Ｏ児Ｐ児も集まり、プランターに植えてあるパンジーやベゴニア、トウガラシの実などをすりつぶしてはできあがった水の色に驚き、次々と試す。

保育室の中では、本棚に入れておいた「せっけんつるりん」の本をＱ児Ｒ児が手に取って見ている。

Ｑ児：「そうだ、先生！私、石けん見てみたい」
教師：「いいよ」固形石けんをＱ児たちに渡す。
Ｑ児：「わぁ、つるつるだ。私、これで泡をつくってみたい！」
Ｒ児：「私も！」
教師：「うわぁ、おもしろそう」

Ｑ児Ｒ児は水盤のところで手を洗うようにして石けんの泡づくりを始める。たまたま保育室にきてその様子を見たＳ児も仲間に加わる。担任は、固形石けんの数を増やし、泡を溜められるボールを用意する。その中に入っていたすりおろし器もそのまま見せる。

教師：「こんな道具もあったけど…」
Ｑ児：「これ、何だろう？」
教師：「先生、おうちでこれを使って大根をすりおろしたりするよ」
Ｓ児：「うちでも、お母さんがやってるよ。あっ！先生！これで石けんをゴリゴリしたらどうなる？」
教師：「おもしろそう！どうなるんだろうね」
Ｑ児：「おもしろそう！よしっ、やってみよう」

Q児S児がすりおろし器で石けんをすりおろす。S児は粉になった石けんのところに水を入れる。すると、泡ができる。
S児：「おもしろい！もっとやってみよう」
楽しんでいる様子を見て興味をもった幼児が集まる。色水を入れるペットボトルを取りに来たK児も加わる。教師は、石けんとすりおろし器、ボールの数を増やす。20 分ほどして片付けの時間になる。

外では、昨日から始まった色水遊びを、すり潰す花の種類を変えながら楽しんでいた。色を濃くするためにたくさんの花がいることにも気付き始め、すり潰してペットボトルに入れては花びらを取りに行くことを繰り返していた。保育室では、昨日の読み聞かせの絵本を見付けたことから、まずはそこに登場した固形石けんに興味をもったようだった。最近では、固形石けんも家庭の中では見る機会が少なくなったのだろう。実際に触った感触を試し、絵本に出てきた泡へと興味が移っていった。

振り返りタイムでは、読み聞かせた翌日に石けんの泡遊びが始まったことから、幼児はやはり新しい素材には敏感で、それを使ってみたいという興味が湧くのだということを今さらながらに実感し合った。この日用意した道具については、まとめてかごに入れて、必要なときに持って行けるようにすることにした。

10 月 3 日

外に、色水用のテーブルと石けんの泡遊び用のテーブルを少し離れたところに用意する。登園してきたS児が「今日も泡あわ遊びをやるんだ」と言いながら、朝の支度をしている。
S児：「先生、道具はどこ？」
教師：「昨日はお部屋の中だったけど、お水をこぼしてもいいように、お外に用意してあるよ」
「そういえば、こんなものも見付けたんだよ」泡だて器を見せる。
「一緒に入れておくね」
S児：「ふーん」道具を見付け、昨日やったようにすりおろし器で石けんをすりおろし始める。
その様子を見て、R児M児T児U児V児も集まり、順番にすりおろし器を使って石けんを粉にしていく。粉にした石けんをボールに入れ、そこに水を足していく。置いておいた泡だて器も使い方を聞くことなく、泡をたてるために使っている。
Q児：「もう少し水を入れてみよう」
それぞれの出来上がった泡を比べて、石けんの粉を足したり水を足したりする。
K児：「昨日つくったお花の色水を入れたらさ、泡に色が付くんじゃない？」昨日まで花の色水遊びをしていたK児が担任に尋ねる。
教師：「おもしろそうだね。Kちゃん、やってみたらどう？」
K児：「うん、やってみる」昨日つくった色水のペットボトルを取りに行き、薄紫色の水を花びらごとボールの泡の中に入れる。
S児：「あっ、少し色が変わってない？」
Q児：「あっ、ほんとだ！すごい！」
教師：「ほんとだ！すごい、色が変わってるね」
R児たちも「どれどれ」とのぞき、白い泡水が薄い青色に変わった様子を見て、みんなで驚く。

翌日、R児が中心になって、色の付いた泡をつくる場合は、まず花の色水からつくるようになった。振り返りタイムでは、教師の予想を超えて、色水遊びと泡遊びがつながったことに驚き、幼児の発想の豊かさを改めて実感した。色水遊びをしていた幼児が泡遊びに加わったことから広がったのだが、２つの遊びのテーブルが近かったこともきっかけになったのではないかと話し合った。また、泡遊びでも、色を付けたい幼児もいれば、泡の密度にこだわる幼児もいた。新しい素材を出会ったとき、まずは自分のしたいことを思う存分試すという姿についても話題になった。そして、一緒に同じことをして遊ぶ中で、密度を濃くするには石けんの粉を増やした方がいいことや水の量を少なくすることなど、体験から得たことを伝え合いながら遊んでいくのだろう。「新しい刺激」となる材料の出し方～常に見えるところに用意しておくのか、タイミングを見て出すのかなど～については悩むところではあるが、「新しい刺激」は、新しい遊びへの興味を引き、わくわくしながらしたいことを試す姿につながることから、遊びの援助、環境構成を考える上で必要だと確認した。

考察

おうちごっこのエピソードから、援助として遊びを広げるような材料の提案や言葉かけが薄くなっていることに気付き、担任と副担任とで「新しい刺激」という言葉で、その視点を共有した。その視点を共有したことによって、その後のおうちごっこへの援助や色水遊びでの幼児の姿の読み取りにつながった。「新しい刺激」として選んだ石けんの泡遊びは、その後１ヶ月間続いた。できあがった泡を透明な容器に入れ、泡ムース、泡タピオカジュースなどのスイーツづくりに変わっていった。その中で、最初は泡をつくって楽しんでいたのが、次第に濃密な泡の方がスイーツらしいという理由から泡の密度にこだわるようになった。石けんの粉と水の量の関係に気付いたり、色を濃くすることにこだわったりして、自分のしたいことに向けて思

い付いた工夫を加えながらじっくり取り組んでいた。そうした姿からも、新しい素材である石けんとの出会いは意味のあるものだったと考える。しかし、「新しい刺激」というのは、幼児の遊びを無視して教師の意図を前面に出すものではない。見守りの援助に傾いていた私たちの保育を見直すうえで、共通の課題意識を表すのに分かりやすい言葉だった。まず幼児の姿、遊びの様子の読み取りが欠かせない。その読み取りの上に立って、遊びを続けるための工夫や新たな問題への気付き、わくわくするような挑戦といった幼児の姿を支えられるように、材料や言葉を吟味し、タイミングを見計らって提案することがは改めて大切だと学んだ。

＜４歳クラス　Ⅷ期　２月＞　「『あそび』での姿を支える『みんな』の活動」

これまでの保育の様子

４歳クラスの「みんな」の時間では、とりわけ「ルールのある遊び」の活動を大切にしてきた。４歳という時期は、遊びの真似をしたり仲間入りをしたりしてかかわりを広げて遊ぶようになる。そして、こうしたいという遊びへの思いやイメージが明確になり、遊びの中で友達とのトラブルが増えてくる。教師は互いの思いを伝え合う仲介をしながら、解決に向けてどうしたらいいのか考えさせる言葉かけなどを行ってきた。また、いつもその場に教師がいるとは限らないため、そうした経験を繰り返しながら、幼児同士で問題を解決できるように意識して援助を積み重ねてきた。そこで、「あそび」の時間だけでなく、「みんな」の時間に「ルールのある遊び」を行い、その中で起こってくるトラブルを取り上げ、どうしたら解決できるかみんなで考える機会を設けるようにしてきた。

３学期に入り、遊戯室に一輪車や縄跳び、フラフープ、カプラなどが出て、冬用の環境になった。この時期に行われるお楽しみ発表会に、５歳クラス児が一輪車や縄跳びなどを発表の題材に選ぶことから、新しくなった環境を見て４歳クラス児も自然とお楽しみ発表会を意識するようになる。自分がやってみたい一輪車やフラフープなどを試行錯誤しながら取り組み、できなくても諦めずに挑戦する姿が見られた。次第に、「お楽しみ発表会で縄跳びをやりたい」という幼児が集まり、自分たちで曲を相談したりフォーメーションを考えたりしていた。その様子を見て、「僕は筋肉体操をやる」という幼児が現れると、「いいね。おもしろそう」と仲間が増えていく。振り返りタイムの中で、まず進んで行事を楽しもうとする幼児の姿が話題になった。そして、その様子を見守ったり他の幼児に紹介したりしながら、ＣＤや用具の準備など必要に応じて援助していくことを副担任と確認した。その後、「縄跳び」「筋肉体操」の他に、発表したい内容として「コマ回し」「人形劇」「フラフープ」が挙がり、幼児は遊びの中で自然とその内容に分かれていった。

１月 29 日　「みんな」の時間

遊びの中で、自然とお楽しみ発表会のグループが分かれていることを全体に話し、改めて発表グループを確認していく。グループのメンバーが決まったところで、カレンダーを持ってきて発表当日に印を付ける。当日までどれくらいの日があるのか、カレンダーで見えるようになると、「みんなで集まって相談したい」という声が上がる。その発言を取り上げて、みんなに尋ねると、多くの幼児が「相談したい」とのことから、その後はグループごとに集まって相談タイムになる。

相談タイムに入ると、「縄跳び」グループと「コマ回し」グループは、どんなことを見せたいのか、それぞれが思っていることを話し合い、「じゃあ、どうする？」と相談を始める。「筋肉体操」グループは、それぞれが見せたい技があるものの、どうやって見せたらいいのかアイディアが思い浮かばず、無言になる。そこで、副担任が間に入り、気持ちを聞き出して仲介する。

Ｔ児：「もうやだ！みんなが何にも私の話を聞いてくれない！」人形劇グループのＴ児が半分泣きべそで怒りながら担任のところにやってくる。
教師：「どうしたの？」
Ｔ児：「私は、車とか町とかつくってもっと楽しいところにした方がいいって言ってるのに、全然聞いてくれないの」
Ｕ児：「だって、私たちさ、ルルちゃんとララちゃんのお話の続きを考えようと思って･･･」Ｖ児を見ながら言う。
Ｔ児：「二人とも何にも聞いてくれないじゃん！」
教師：「そうなのね。Ｕちゃんさ、お話の続きを考えること、Ｔちゃんに伝えた？」
Ｕ児：「ううん、伝えてない」
教師：「そっかぁ。伝えてないと、Ｕちゃんが考えていること、Ｔちゃん分かるかな？」
Ｕ児：「･････分からないと思う」
「Ｔちゃん、ごめんね」
Ｖ児：「Ｔちゃん、ごめんね」
Ｔ児：「いいよ」
教師：「どうしたらＴちゃんが嫌な思いをしなくてよかったのかな？」
Ｖ児：「Ｔちゃんにちゃんとお話しすればよかった」
教師：「そうかぁ、そうだね。お話ししたら、きっとＴちゃんも分かったね。Ｖちゃん、よく考えられたね」
他の幼児が、心配そうにＴ児たちの様子を見に来ている。
教師：「みんな、心配してくれたのね、ありがとう。Ｔちゃんが怒っている理由をお話ししてくれたから、ＵちゃんもＶちゃんもどうしたらよかったか考えられたね。解決できてよかったね」周りの幼児に言う。

見ていた幼児の一人が「偉かったね」とＴ児の頭を撫で、Ｕ児Ｖ児の頭も撫でる。その後、Ｔ児とＵ児Ｖ児が相談ながら、人形劇の話について相談を始める。しかし、Ｔ児の思いもあり、思うように進まない。
昼食の時間が近付き、再度全員が集まる。担任が、今後みんなの時間にそれぞれのグループで見せ合いっこをすることを提案すると、幼児は賛成し、どのグループがいつ見せるのかカレンダーに書き込む。

昼食を終えると、Ｔ児は車を、Ｕ児は魔女のおうちを、それぞれつくっていたが、人形劇の話づくりは進んではいなかった。しかし、自分の思い付いたアイディアを聞いてほしいときは、「ねぇ、Ｕちゃん、こんなこと思い付いたんだけど、どう？」と声をかけ、Ｕ児もそれに応えていた。最初から人形劇の舞台を一緒につくって遊んでいたＵ児Ｖ児と後からグループに加わってきたＴ児との間に、「人形劇」に対するイメージの違いがあり、どう折り合いを付けていくのか見守っていく必要があることを確認するとともに、幼児なりに一つのトラブルをきっかけに声のかけ方などのかかわりを考えている姿を認めていこうと副担任と話し合った。
その後、「あそび」の中で、毎日のように縄跳びグループが集まり、教師にＣＤをかけてもらい二人組になって順番に前回し跳びをやっていた。技やショーをやって楽しみ、それを見る幼児も集まってくるようになる。人に見られる、あるいは見せるという意識が出ると、それぞれのグループの中で話し合いが頻繁に起こるようになり、気持ちの食い違いから泣いたり怒ったりする場面が増えた。振り返りタイムでは、トラブルが増えたことが話題になったが、それも友達とかかわりながら育つ過程で見られる必要な姿と捉え、我慢しないで自分の気持ちを言葉で伝える言葉かけやみんなで考える言葉かけを行うことなど援助の方針を確認した。

２月４日　「あそび」の時間

朝の支度を終えた幼児から、保育室や遊戯室で縄跳びを始める。幼児がだんだん増えてくると、縄跳びグループの幼児が集まってお楽しみ発表会で見せるようにショーごっこを始める。ある幼児が、年上の兄弟から教えてもらった跳び方を覚えてやっていると、他の幼児もやり方を聞いて真似をして跳び始める。すぐに覚えて跳べるようになる幼児もいれば、簡単には跳べない幼児もいる。W児も教えてもらいながら一生懸命跳ぼうとするが、なかなか跳べない。

Ｘ児：「そんなに強く言ったら、Wちゃん、悲しいよ」
Wをかばう言葉が、制作テーブルの側にいた担任のところにも聞こえてくる。Ｘ児の近くではW児が泣いている。
Ｙ児：「そんなに強く言ってないよ」Ｙ児も泣き出す。
教師は、制作テーブルのところでしばらく幼児の様子を見守り、仲介に入るタイミングを見計らう。縄跳びグループの他の幼児もＸ児とW児の味方につき、「えぇ、強かったよ」とＹ児に言う。
Ｙ児：「だって、Wちゃん、まだうまくできないからさ、違う方がいいと思ったんだもん」
Ｘ児：「でもさ、Wちゃんだってさ、一生懸命やってるんだよ。それなのにさ、そんなふうに強く言われたら嫌だと思うよ」Ｙ児に言う。
「Wちゃんも嫌なことがあったら言っていいんだよ。泣いてても伝わらないよ」W児に向かって言う。
Ｙ児：「Wちゃん、ごめんね」泣きながらW児に言う。
W児：「･･･いいよ」泣きながら言う。
教師：「何かあったの？」ここまでのやりとりを見てから、Ｘ児たちに尋ねる。
Ｘ児：「Ｙちゃんがね、Wちゃんが新しいやつをやろうとしてたんだけど、できないからって『違う方にしなよ』って強く言ったの。そしたら、Wちゃんが泣いたの。でももう解決したよ」
教師：「そうだったんだ。自分たちで解決したってすごいね」
「Wちゃん、もう大丈夫？」
W児：「うん」涙を拭く。
教師：「そっか。Ｙちゃんは？」
Ｙ児：「そんなに強く言ったつもりはないんだよ。でも私、謝ったよ」泣きながら言う。
教師：「そっか。Ｙちゃんは自分でも言い方が強かったかもしれないって思ったの？」
Ｙ児：「･･･」無言でうなずく。
教師：「そっか。自分で気付いて謝れたのは偉かったね」
Ｙ児も無言でうなずく。
教師：「みんなは、Wちゃんがかわいそうと思って、Ｙちゃんにお話ししたの？」
Ｘ児：「うん。だって、かわいそうだったんだもん」
他の幼児もうなずき、それぞれが思ったことを話し始める。
教師：「そっか。みんな、偉かったね」
Ｘ児：「じゃあ、続きやろう」先ほどとは違う明るい声のトーンでみんなを誘う。

泣いていたW児もＹ児も加わり、再び縄跳びを始める。

新しい技ができないけれど挑戦したいW児の気持ち、おうちの人にかっこいい発表を見せたいＹ児の気持ち。お楽しみ発表会に向けたそれぞれの思いがあり、それがぶつかることでトラブルが起こる。そのことを振り返りタイムで話題にするとともに、教師を呼ぶことなく幼児同士で解決しようとする姿に成長を感じていた。特に、X児の「嫌なことがあったら言ってもいいんだよ。泣いていても伝わらないよ」という言葉を聞いて、担任はドキッとした。なぜなら、この言葉は、「みんな」の時間に行ってきた「ルールのある遊び」の中でトラブルが起きたときに、教師が仲介する際に投げかけていた言葉だったからである。この言葉をＸ児から聞いたとき、「みんな」の時間に行っていた、自分の思いを自分の言葉で伝えることを促す援助やその背景にある教師の思いが、そのときのトラブルの当事者でもない、周りにいた幼児にまで伝わっていたことが実感できた。担任も副担任もこれまで積み重ねてきたことが、あそびの場面で起きた幼児同士のトラブルで活きていることを目の当たりにし、喜びを分かち合った。

考察

本園の「子どもの育ちを支える～教育課程と年間指導計画～」には、「みんな」の時間に行う活動の内容について「幼児の育ちや対象との関係性から必要と思われる多様な体験を積み重ねるために、また個々の幼児の姿を踏まえてより『あそび』が豊かになることを期待して、教師が活動内容を決め、クラス全員または異年齢グループに提案して、『みんな』の時間に行う活動のこと」と書かれている。より「あそび」を豊かなものとするには、内容だけでなく言葉の伝え方などの友達とのかかわりについても言えることではないかと考えていた。１学期の頃から、担任と副担任は、遊びの中で自分たちで気持ちを伝え合ってトラブルを乗り越えていけるようにというささやかな願いを共有してきた。そこで、その幼児の姿を支える方法の一つとして「みんな」の時間の活動の中で意識して行ってきた。「ルールのある遊び」として行ってきた活動は、「こおり鬼」を始めとする鬼ごっこや「フルーツバスケット」「椅子取りゲーム」「はないちもんめ」「だるまさんが転んだ」など様々であった。最初からルールありきで始めるのではなく、ゲームを進めながらその中で起こってくるトラブルをみんなで考えて解決していく中で、幼児の中にルールやきまりの大切さに気付き、守ろうとする気持ちが育まれていく。トラブルのたびに教師が仲介役になり、お互いの気持ちをつないでいくことを焦らずに繰り返していく。幼児の育ちを長い目で見て丁寧に取り組んできたことが実際の場面で幼児の姿として表れたことで、副担任と思いを同じにしてやってきたことの手応えを感じることができた。

＜５歳クラス　Ⅸ期　５月　＞　「幼児のイメージを形にする」

これまでの保育の様子

５月中旬、保育室では廃材で食べ物をつくる遊びが流行っていた。クレープやジュースなど、様々である。そのほとんどが、廃材コーナーにあるプラスチック容器や紙製容器、折り紙などでつくられていた。できあがると、友達と見せ合ったり、箱に入れて飾ったりして楽しんでいた。

A児は、朝の支度を終えると、いつものように廃材コーナーの前に立ち、眺めていた。しかし、しばらくたってもA児はその場から動くことはなく、ずっと廃材コーナーの前をうろうろしていた。

5月21日

教師：「Aちゃん、何か探しているの？」
A児：「うん、あのね。チョコバナナつくりたいと思って」
教師：「チョコバナナ？」
A児：「そう、この間ね、みんなでお祭りに行ったの。だからね、つくろうと思うんだけど、何でつくろうか迷ってるの」
教師：「チョコバナナって、何でできてるんだっけ？」
B児：「チョコバナナだから、チョコレートとバナナじゃないの？」近くにいたB児が声を上げ、A児の側に寄って来る。
A児：「そうそう、でもね棒みたいなのに刺さってたよ」
B児：「じゃあ、棒と紙でできるんじゃない？」返事をせず、廃材コーナーを眺めている。
B児：「Aちゃん、紙を細長くしたら？」
A児：「うんとね、それじゃあ、くにゃってなっちゃうからだめなの。」教師の側に駆け寄ってきた。
A児：「先生、棒ください」
教師：「棒？・・・棒ねえ。Aちゃん、どんな風に使うのか教えてくれる？」
A児：「あのね、紙をギュってしてね、そこに棒を刺すの」
教師：「なるほど、紙を刺したいんだね。やわらかいとダメそうだね」
A児：「そうなの。・・・あっそうだ、割りばしください」
教師：「割りばし？なるほど、硬くてよさそうだね」
B児：「じゃあ、私もやる。Aちゃん、それちょうだい」
A児：「いいよ。一緒につくろう」A児とB児は、肩を並べて廃材コーナーにあったカレンダーの紙を丸め始める。
教師：「おいしそうなチョコバナナができたね。持ってもいい？」
B児：「いいよ」
A児：「まって、ううん」チョコバナナをじっと見つめる。
A児：「バナナだから曲がっているんだよね。ちょっと貸して」紙を片手で握り、横に曲げようとするが、うまく曲がらない。
教師：「曲がらないね、どうしたのかな」B児と目を合わせる。
B児：「わかった、割りばしが中にあるからじゃない？貸して」丸めた紙を少し割りばしから引き抜き、先端を曲げる。
教師：「そうか、そうすれば曲がるね。どれどれ・・・本当だ！バナナみたいになったね」　近くにいたC児，D児が寄ってくる。
C児：「ねえ、何やってるの。私も入れて」
先生、割りばしちょうだい」
教師：「Cちゃんたちもつくるの？いいよ。ちょっと待っててね」

C児たちを含め、チョコバナナをつくる様子を見た数名が同じように割りばしと紙でチョコバナナをつくり始めた。割りばしは教材庫の出しやすいところに置き、「欲しい」と願いでたときに渡すようにした。たくさんのチョコバナナが出来上がると、製作机の上はチョコバナナでいっぱいになった。

教師：「たくさんつくったね。どれもおいしいそうだなあ」
A児：「ねぇ、お店屋さんできるんじゃない？」
C児：「いいね。やろう」机にチョコバナナを並べ始める。
A児：「いっぱいあるね」並べきれないチョコバナナを見つめる。
教師：「そういえば、屋台のチョコバナナ屋さんは、こうやって並べて売っていたんだっけ？」
A児：「違うよ。あのね、挿して立ててあったよ」チョコバナナを持ち、机の上に立てる。
教師：「そうか、こうやって。あれ、でも倒れちゃうね」
D児：「そうだ、箱に挿せばいいんじゃない？」
A児：「いいね」廃材コーナーにあるティッシュボックスの空き箱を持ってくる。穴を開けて挿すが、箱ごと倒れ

てしまう。
A児：「うまくいかない」
教師：「ティッシュの箱だと小さいみたいだね」
B児：「もっと大きなやつならいいじゃない？」
A児：「いいこと思いついた。先生、段ボールありますか？」
教師：「段ボール、なるほど、待ってて、探してくるね」倉庫から段ボールを持ってくる。組み立てて、穴を開けようとするがうまく開かない。
教師：「硬いみたいだね。どれくらいの穴を開けたいの？」
B児：「割りばしが入るくらい。丸いの」
教師：「じゃあ、千枚通しならどうかな」教材庫から千枚通しを持ってきて渡す。
B児：「こわいよ」
教師：「そうだね。じゃあ、先生が支えているから一緒にやろう」
B児：「わかった」段ボールと千枚通しに手を添えながら穴を開ける。
B児：「できた。こうやって・・・入った！」
A児：「私もやりたい。次かして」
C児：「じゃあ、次私ね」

A児たちは出来上がったチョコバナナを全て段ボールに挿していた。立体的に出来上がったチョコバナナのディスプレイを見て、さらに一緒にやりたいと声をかける幼児が増えていた。その後、チョコバナナ屋さんがオープンし、年下の幼児に振舞っていた。チョコバナナにはトッピングとして色紙や花紙、モールなど、様々な材料が使われていた。トッピングの違いで自分がつくったチョコバナナを見分けることができていたようだった。

考察

５歳クラスがスタートし、製作遊びが毎日のように行われていたが、お店屋さんごっこに発展するまでには至らず、つくって終わりという様子が多く見られていた。教師は副担任との降園後の振り返りの際、廃材の出し方について話し合っていた。天気が良くなり、外での遊びが充実するよう、廃材コーナーにある材料を少なめに出していたが、結果的に「廃材コーナーにあるものを使ってつくる」ことで遊びが広がらないのではないかと考えた。そこで、幼児に寄り添い、思いや願いを感じ取り、必要な材料を出すことで遊びが充実するのではないかと予測した。チョコバナナの「棒」と言えば割りばしであることは大人なら誰もが知っていることであるが、あえて、幼児からイメージを聞き出すことで、よりその材料を使うことの意図が見えるものになっていった。また、チョコバナナのトッピングに使えそうなモールや折り紙、ビーズなどの材料を集め、必要に応じて提供できるように用意しておいた。幼児は自分だけのオリジナリティあふれるトッピングを施したチョコバナナを嬉しそうに友達に見せたり年下の幼児に紹介したりしていた。

教師は、幼児の近くで遊びの様子を見取り、どんな思いや願いをもっているのか、どのようなイメージでチョコバナナをつくろうとしているのかを会話によって共有し、廃材を提供するようにした。環境構成として廃材コーナーのものを少なめにしつつ、幼児のイメージどおりの遊びにつながるように援助していったことで、幼児の言葉に「わかった！いいこと考えた。」と意欲的な言葉が聞かれ、遊びが充実することにつながったと考える。また、担任だけでなく副担任と情報を共有し、廃材の提供や環境設定を統一したことも、幼児の遊びの充実につながったと考える。

当初、この時期の幼児として、廃材をつかった製作遊びについて、製作そのものを楽しみ、没頭する姿を期待していた。そこで、すぐにお店屋さんなどに結び付けるのではなく、じっくりとチョコバナナの特徴に気付き、その面白さに浸ることができるよう意識して声をかけるようにした。A児たちが別の遊びに変わっていった後も、別の幼児がその場を利用して遊んでいた。トッピングなどの材料を出しやすいようにしていたこと、チョコバナナをつくり、お店に並べるまでの魅力や面白さの視点を振り返りで共有し、共通の意識で援助できていたことが、遊びの発展につながったと考えられる。

＜５歳クラス　Ｘ期　６月　＞　「確かな幼児理解につながる振り返り」

これまでの保育の様子

６月、幼児が折り紙を折り、はさみで角を切って開いたときにできる模様を見て楽しんでいた。教師は昨年の５歳クラス児が、切れ込みにカラーセロハンを合わせ、ステンドグラスのようにして楽しんでいたことを思い出し、「昨年も流行ったから今年も楽しんでいくのではないか」と考えていた。教材庫からセロハンを取り出し、折り紙を切り抜いて遊ぶ幼児の机にそっと置いた。しばらくしても特にセロハンを使おうとする様子が見られなかった。教師が声をかけてみても興味を示さず、折り紙を切り続けていた。これは教師の余計な援助であったと感じた。昨年流行ったから今年も流行るだろうと安易に考え、教師が提示してしまった。幼児の姿をよく見ると、ハサミで切った模様が変わることに夢中になっていた。切った後の折り紙は放置されていた。

６月４日　タピオカドリンクづくり

Ｅ児：「先生、黒い紙ください」
教師：「いいよ。何つくるの？」
Ｅ児：「あのね、タピオカの粒つくるの。丸めるの」
教師：「そう、ちょっと待っててね」
Ｆ児：「先生、紙コップある？」
教師：「あるよ、タピオカを入れるのかな？」
Ｆ児：「そう、ストロー入れてね。飲むの」
教師：「わかったよ。棚のところに紙コップとプリンカップがあったと思うよ」
Ｅ児：「見て見て、おいしそうでしょ」
教師：「わあ、素敵だね。これで完成かな？」
Ｅ児：「ううん。もっといっぱいつくるの」
教師：「そう、たくさんできたら見たいなぁ」

Ⅸ期でチョコバナナづくりをしていたＥ、Ｆ、Ｇ児がタピオカドリンクをつくって遊んでいた。教師は援助として折り紙やカップなどの素材の提供を行うが、声のかけ方によっては、作り方、売り方などが大きく変わると感じた。チョコバナナの時は、遊びを始めた時の幼児が一人だったことから、教師対幼児で会話を行い、試行錯誤が生まれるよう質問したり、解釈したりしていたが、今回は、３人が一緒に遊びながらつくっている。そのため、教師は一対一の会話をできるだけ行わず、幼児の会話の中からアイデアを引き出していけるようにした。Ｅ児の発言から、つくったものをすぐにお店として売りたいのではなく、たくさんつくることに関心があると判断し、教師は飲む動作よりもつくったものを見て楽しむようにした。Ｅ児達はその後、色とりどりな10個ほどのタピオカドリンクをつくったところで自然とお店づくりに向かっていた。

教師はその後、援助する際に行う言葉かけを意識した。幼児のイメージが明確になるように声をかけていくことで、遊びの質が変わると感じた。タピオカドリンク屋さんにかかわる援助については、これまで副担任が主に行っていた。幼児のつぶやきを解釈し、願いに沿った廃材の提供や見守りが行われていた。それによって、Ｇ児はお店づくりに没頭し、一週間続く遊びとなっていた。「お客さんに来てもらいたい」という思いがカウンター扉やレジ、お金、衣装などに表れていた。担任は副担任との振り返りの内容を受け、幼児の願いに沿った援助を行うことができたと感じた。援助を行う前に、副担任との情報交換が密になっていると、言葉かけや廃材の提供が統一され、幼児の試行錯誤に沿った援助につながると感じた。

７月11日　海賊ごっこ

Ｈ児：「これね、画用紙を折ってつくったんだよ」
教師：「すてきな帽子だね。どうやってつくったの？」
Ｈ児：「ここを折ってね、こうしたの」折り方を教師に見せる。
Ｈ児：「次はね・・・」廃材を見ながらしばらく動かなくなる。
教師：「海賊の帽子はできたんだよね。次は・・・」Ｈ児を見る。
Ｉ児：「剣もつくったんだよね」
教師：「海賊船もつくったから、もうばっちりなんじゃない？」
Ｈ児：「う～ん。まだだよ。あっ、そうだ本を見よう」海賊の話の絵本を見始める。
Ｉ児：「これこれ、宝箱あるよ」
Ｈ児：「そうだ、これつくりたい。先生、箱ください」
教師：「箱？どんな箱がいいのか詳しく教えてくれる？」
Ｈ児：「えっとね、金色なの」
教師：「金色かあ。幼稚園に金色の箱はあったかなぁ」
Ｉ児：「金色にすればいいんじゃない？」

H児：「金色の紙はある？」
教師：「あるよ。どんな風につかうの？」
H児：「えっとね。段ボールにね、のりで貼って金色にするの。だからたくさんください」
教師：「なるほど、ピカピカのすてきな宝箱ができそうだね。くわしく教えてくれたからどんな宝箱なのか先生もよくわかったよ。待っててね」紙を教材庫に取りに行く。
Ｉ児：「中に何入れようか？」
H児：「わかった！金のパンツだ！」
教師：「すてきな宝箱になってくるね。じゃあ、金色の折り紙はこの入れ物の中に入れておくから使ってね」

遊戯室にある大型ブロックを使って海賊船をつくったH児たちは、衣装や海賊船の中に入れるものをつくっていた。金色のパンツを求めて冒険する海賊達を描いた絵本を読んだことで始まった遊びだったことから、教師は絵本の情報をもとに海賊船や衣装、道具をつくりたいという幼児の願いを感じ取っていた。副担任との振り返りで、あらかじめ絵本にでてくるようなマストや宝箱に使いそうな廃材の場所を確認し、すぐに出せるようにしていた。その際、幼児がどのようなイメージをもっているのか、どのようなつくり方をしたいと考えているのかを会話の中から読み取り、幼児のアイデアで廃材が必要となるように言葉かけをするようにした。金色の宝箱は物語の鍵となる「金色のパンツ」が入る大事な道具であった。教師はH，Ｉ児二人の会話のやりとりを聞きつつ、思いや願いを引き出せるような質問や声がけを行ってきた。宝箱は金色の折り紙を隙間なく貼り付けた後、大事そうに金のパンツを入れていた。その後、H児は海賊船の一番真ん中の目立つ高さに宝箱を置き、少し離れたところから眺めていた。宝箱がH児にとってとても大切な道具で、その出来栄えに満足していたことがうかがえた。金色の折り紙は普段から教材棚に置いてあるものではなく、幼児の要望に応じて一枚ずつ出すものだった。H児の願いに共感し、特別感をもたせて提供したことで、H児たちはとても嬉しそうに折り紙を手に取り、貼り付けていた。副担任との振り返りの中で、教材に特別感を出すことが幼児の関心を高めることにつながること、幼児から思いや願いを引き出すような質問や言葉かけを繰り返すことで、幼児が伝えようとする内容も詳しくなっていくことを共通理解することができた。

考察

折り紙の切り絵遊びをしていた頃、担任の援助は教師主導的で幼児理解を基にした支えになっていなかったと反省していた。それから、副担任との振り返りをより密にし、確かな幼児理解につながるよう努めてきた。タピオカドリンクづくりでは、幼児の願いに添えるよう意識して言葉かけを行ってきたことで、廃材の提供や環境構成をスムーズに行うことが出来た。教師は、自分の意識に「これがいいのではないか」と思うことがあっても、じっくり構え、本当にその援助が対象の幼児にとって思いや願いに添うものなのかをよく見るようにしてきた。そのような心持ちで取り組んできたことが、その後の幼児の遊びの広がりにもつながってきたのだと感じている。

また、日々の保育についての振り返りを、シートをもとに副担任と繰り返す中で、互いの発言に変化が見えてきた。これまで、自分が「よかれ」と思って行ってきた援助や環境構成がどのような影響を与えていたのか、また幼児の遊びにどんな変化をもたらしてきたのかを客観的に見とることができるようになってきたのである。はじめは「こう援助したからこんな遊びをしていた」といった教師の援助による実績のような言い方をしていた。それが、「こんな遊びになっていったのは、こんな援助があったからかな」といった幼児の姿の裏付けのような話し方に変わっていったのである。いろいろな遊びを長期的に見ながら長い目で教師の援助や環境構成がもたらす影響を評価するようになってきたと言える。振り返りの話題にも「今日の援助はうまくいかなかった。」「幼児の反応が・・・」と言った内容が出るようになり、それが後に「そうか、今の〇〇ちゃんの遊びはあの時の声かけがあったからかもね。」とつなげていた。振り返りでの情報共有が密になるほど、教師同士の保育に対する心持ちや方向性がそろい、より幼児の思いや願いに沿った保育の展開につながると感じた。

＜５歳クラス　Ⅺ期　11 月　＞「幼児同士のかかわりを支える援助と環境構成」

これまでの保育の様子

この時期、水の入ったペットボトルに花紙を溶かす色水遊びや、クレープづくりなど、思い思いの遊びを楽しむ姿が見られた。特に自動販売機や眼鏡づくりについては、様々な工夫を凝らし、仲間の遊びの誘いを断るほど没頭していた。振り返りタイムで担任と副担任は、「幼児が何に興味をもち、どんなことをする、またはつくることで、どのように楽しみたいのかをしっかりと理解することから適切な援助をしていく」ことを共通理解し、自分たちの保育について振り返った。その中で話題になったことは「幼児同士のかかわりの密度」であった。一緒に遊んでいるように見えるが、実は自分のやりたいことを集団の中で楽しんでいるだけの姿であり、そこに意見の出し合いや役割分担があると、より遊びが深まると感じた。そこで、幼児同士のかかわりを支える援助をより意識しながら保育を行っていくことを確認した。

11 月７日

Ｊ児：「先生、タイヤみたいにころころ回るのないかな？」
教師：「タイヤ？どんな遊びがしたいの？」
Ｊ児：「遊戯室で車を走らせたいの」手に持っていた空き箱を前後に動かして見せる。
教師：「面白そう。それでどんなものがほしいの？」
Ｊ児：「丸くて回りそうなやつ。あと、わりばしと折り紙」
教師：「分かったよ。ところでわりばしは何に使うの？」
Ｊ児：「あのね、タイヤとタイヤをくっつけるの」
教師：「なるほど。わりばしはあったかなあ」教師は教材庫に移動する。
教師：「あったよ。こんなのもあったんだけど」ストローと竹ひごを見せる。
Ｊ児：「あっ、面白そう。ちょっと貸して。くるくる回るよ。これ使う」手に取り、組み合わせようとする。
教師：「分かったよ。お手伝いすることはある？」
Ｊ児：「ここに穴を開けて」教師にペットボトルのキャップを４つ差し出す。
教師：「分かったよ。ここに開けるんだね」

Ｊ児は、これまで廃材を使った製作遊びの少なかった幼児である。わりばしをＪ児に求められた際、どこまで援助すべきか迷った。教師はＪ児とのやりとりの中で、車をつくることよりも、つくった車を走らせたいことに楽しみを求めていると感じた。そこで、タイヤ同士をつなぐ車輪軸については、幼児の走らせたいイメージを聞きながら教師がアイデアを出し、一緒につくることにした。普段、教材庫に保管されているストローと竹ひごを目にしたことで、Ｊ児は車輪軸としてのイメージを膨らませ、教師と一緒に完成させることができた。Ｊ児はできあがった車輪軸を持っていた空き箱につなげ、すぐに遊戯室に駆けていった。滑らかに走る車を見ていた別の幼児がすぐに「僕もつくりたい」と言ってきた。Ｊ児がつくった車に興味をもつ様子を見て、教師は幼児同士のかかわりをつくるチャンスだと感じた。

K児：「先生、僕も車つくりたいからＪ君と同じのちょうだい」
教師：「いいよ。どうぞ」
K児：「ねぇ、これどうやってつくるの？」
教師：「つくり方？どうやってつくったんだったかなぁ。先生忘れちゃった。Ｊ君なら知ってるかな？」
K児：「そうか。じゃあ、聞いてくる」
　K児L児M児はＪ児のところへ駆け出す。
L児：「Ｊ君、それ、どうやってつくるの」
Ｊ児：「あのね。ストローを切って、竹ひごを入れるの。それでね・・・」

Ｊ児は嬉しそうに自分の車を見せ、つくる材料と手順について説明していた。その後、材料を求められた教師は安全面に配慮し、竹ひごの尖った先端を切除したものを渡すことにした。ペットボトルの穴あけは千枚通しを使うため、幼児の手を添えながら一緒に開け、後は幼児に任せることにし、幼児同士でやりとりする姿を見守った。車を走らせる幼児が増えてくると、「わたしもやりたい」と言う幼児がさらに増えた。教師は材料のみの提供とし、つくり方を聞かれてもつくっている他の幼児に聞けば教えてくれることを伝えた。Ｊ児のところには何人もの幼児が訪れ、その度にＪ児は笑顔で説明していた。しばらくすると、製作中の幼児にＪ児が自ら行き、やり方を教えるほどであった。担任はその日の振り返りで、材料の提供の詳細と安全面の配慮のポイントなどを副担任に伝えた。また、幼児同士が教え合う場になるように担任が行ってきた援助についても伝え、同じ心もちで援助や環境構成ができるよう共通理解した。

11 月８日　車づくり、コースづくり

車をつくったM児N児O児Ｐ児が木製積木を使ってコースをつくり、走らせようとしている。
M児：「ええ。車止まっちゃう」

N児：「ここ、だめだよね。ちょっと待ってて」保育室からガムテープを持ってくる。
M児：「いいね。じゃあ、僕押さえてる」
N児：「だめだめ、ここが上がらないと、また止まっちゃうよ」大型ブロックの段差を指さす。
O児：「できた？いくよ？」
M児：「ちょっと待ってて。合図したらいいよ」
N児：「すげー。ここ、今度は飛んだよ」
教師：「本当だ。段差があると飛ぶんだね」
　P児Q児が別の場所で大型の木製積木を積み上げる。
P児：「ここ、トンネルつくらない？」
Q児：「いいね。そうだ、いいこと思い付いた。ここでジャンプしたら？」
P児：「すげー。それだ」
　保育室でR児S児が厚紙を切る。
R児：「私の車、家族全員乗れるよ」
S児：「すみっこぐらしでいっぱいになった」
教師：「すてき。たくさん乗れるんだね」
T児：「先生、見てみて」床に車を置き、息を吹きかける。
教師：「おお、すごい。触ってないのに車が動いたね」

　次の日になると、J児を含め、たくさんの幼児が車をつくり、走らせていた。初めのうちは床に置いて車を走らせていたが、しばらくして木製積木を使ってコースをつくり始めた。床と違って走らせる幅が限定されるため、失敗すると車が落ちる。長く走らせるには勾配が必要になる。幼児は思い思いにコースをつくっていた。幼児同士で自然と会話が成立し、役割分担や面白い工夫がいくつも見られた。後の振り返りで、この遊びが砂場の雨どい遊びに近いものであると気付いた。３歳の頃から何度も繰り返し挑戦し、失敗を重ねながら取り組んできた遊びだからこそ、解決につながる方法が豊富で幼児同士の意思疎通もしやすかったのだと感じた。教師は幼児がどんな工夫しようとしているのかを理解し、称賛した。幼児同士の工夫やかかわりを理解し、援助するには、より深く幼児の目線の先を見つめ、何に関心をもち、どうしたいと考えているのかを理解する必要がある。ところが材料の提供に時間を取られてしまい、うまく声をかけることができなかった。副担任も、同様の悩みを感じていた。より深く幼児の遊びの様子を読み取るための環境設定として、安全かつ効率的な材料の提供の必要があると共通理解した。次の日からは、「車セット」として材料ケースをつくり、教師がいなくても材料を持っていくことができるようにした。遊びに取り組む様子をじっくり見ることができるようになると、一人一人の車遊びに対する関心の違いに気付くことができるようになった。コースに工夫を凝らすことを楽しむ子、自分の車をコースで走らせたい子、車の構造を工夫したい子など、様々であった。教師は「これがあるから車が落ちないんだね」「なるほど、乗ってる人楽しそう」など、幼児が楽しみを見出している要素に合わせて声をかけることができた。すると、幼児は自分の楽しみを理解してくれたと感じたのか、嬉しそうにその面白さを話していた。

考察

　振り返りタイムでは、幼児同士のかかわりを深めるために大切にしたいこととして、「幼児の思いや願いをよく読み取ること」が話題に挙がった。幼児の目線、行動、発言に至るまで、しっかりと見て読み取ることが、幼児同士の思いや願いを共有し、遊びを広げることにつながるのだと理解した。J児の車づくりについては、車輪軸を最初から援助することが適切かどうかは難しかったが、「こうしたい」「これをやりたい」という思いや願いを読み取ってから援助につなげた。そうしたことで車を走らせることを楽しむ幼児が多くいたこと、幼児同士が車づくりについて教え合う様子が見られたことなどから、援助は適切であったと評価した。また、材料の魅力が大きく、多くの幼児が仲間とかかわりながら車づくりやコースづくりを楽しんでいた。教師の言葉かけや提供する材料も多様になり、幼児の関心に合わせて援助できるようになった。環境構成として、車セットを用意したことにより、遊びの様子を読み取る時間を確保できたことも大きい。幼児同士のかかわりを支えるには、教師が何でもやってあげることが大切なのではなく、幼児の思いや願いに沿いながら、かかわりや時間などのバランスを考え、適切に援助を行っていくことが大切であることが、今回のエピソード事例によって分かった。

＜５歳クラス　Ⅻ期　１，２月　＞　「個の育ちと集団の育ちを支える」

これまでの保育の様子

２月はお楽しみ発表会がある。これまで、幼児が主体的に「やりたい」と感じて遊んできた内容を年下の幼児やおうちの人に披露する行事である。発表のために全員が同じ内容で練習し、見せるものではない。自分が楽しいと感じた遊びを伝える場であるからこそ、幼児は主体的に取り組み、伝えようとする。例年、この時期は積雪が多く、室内で遊ぶ幼児が増えることから、一輪車、大縄跳び、積木遊びなどの遊びが多く見られた。幼児は早速、熱心に練習に取り組む姿が見られた。

１月の終わり、一輪車の遊び場には、毎日たくさんの幼児が集まり、楽しんでいた。U児、V児も毎日のように一輪車にまたがっては、漕ぐ、倒れるを繰り返し、熱心に取り組んでいた。保育後の振り返りタイムで、担任は「U君とV君は毎日一輪車に乗っているね。発表会は一輪車で決まりそうだね。」と副担任に伝え、その様子を共有していた。

１月２８日　「みんな」の時間

教師：「お楽しみ発表会が近づいてきたね。みんなは何を発表するのか決まっているの？」
幼児：「わたし大縄やりたい」
教師：「そういえばみんなでたくさん跳んでいたね」
幼児：「わたし一輪車」
教師：「おっ、すてきだね。楽しみだなぁ」
　その後、数人がやりたい内容を発表する。
U児：「ぼくね、ラグビー」
教師：「ラグビー？なるほど。先生、一生懸命練習していたから、U君は一輪車だと思っていたよ」
U児：「ううん。ラグビーがいいの」
教師：「そうか。どんなことをやりたいのか教えてくれる？」
U児：「あのさ、まずね、ボール持って走るでしょ。で、ラインでゴールするの。あとね、コンバージョンキックをやりたいの」
W児：「うん」U児と目が合う。
教師：「すごいね。もう、発表したいことが決まっているんだね。分かったよ」
V児：「ぼくね、クイズ」
教師：「クイズ？V君も？」
V児：「そう、みんなにね、これは何の鳥ですかってクイズ出すの」
教師：「そうか、そういえばこの間先生に出してたハシビロコウとか出すのかな？」
V児：「そうそう、あとね、まだいっぱいあるんだよ。そこから出すの」
教師：「分かったよ。みんなやりたいことが決まってるね。楽しみだなぁ」
　全員のやりたいこと発表が終わる。
教師：「それじゃあ、お楽しみ発表会は１４日だから、６日に一度みんなでやりたい遊びを見せ合うのはどう？それまでの間に、やりたいことが変わったら、発表を変えてもいいよ。そのときは先生に教えてね」

U児V児ともに、発表会では教師の予想に反して一輪車で発表しないことが分かった。ラグビー遊びはU児がⅪ期で没頭していて、Ⅻ期では、あまり見られなかった遊びである。また、V児の鳥クイズは、１月の始めに熱心に図鑑を読み、調べたことを紙に描いて遊んでいたものであった。振り返りタイムでは、このまま発表会でU、V児のやりたいことが実現できるのかを話し合った。遊戯室は一輪車や大縄跳びで遊ぶ幼児が多く、広い場所がないこと、一輪車に乗って努力している姿を他の幼児が称賛し、応援していること、そして一輪車の発表だと、仲間との協同や試行錯誤する姿が期待できることなどが挙がり、迷った。仲間とのあたたかい関係の中でU児V児がかかわりを深めることができれば、より自信をもって発表できるのではないかと考えた。そこで、一輪車での取組を援助しつつも、U児V児の遊びの読み取りをさらに深め、最も適当な援助は何かを考えていくことにした。

２月５日　「あそび」の時間

教師：「そういえばUくん、発表会は何にしたんだっけ？」
U児：「ラグビーだよ。絶対ラグビー」
教師：「ああ、そうだったね。発表会はこの辺でやるんだったよね。どうやって発表するの？」
U児：「あのね。ここから走っていって」遊戯室の壁に向かって走り出す。
　「それで、ここでキックするの。そうだ、先生、一緒にやろうよ。よし、ちょっと待ってて」保育室に走っていく。
U児：「先生、これこれ。でっかいでしょ」新聞紙をガムテープでくるんだボールを見せる。
教師：「おおっ。大きいね。これならみんなに見えるね」
W児：「ぼくもやりたい」U児を見たW児が話しかけてくる。

U児：「だめ、発表するんだから見てて」
W児：「わかった。見てる」
U児：「先生、いくよ」ボールを持って走り出す。壁際でスライディングをし、教師らの方を見る。
教師：「すごい！かっこいいね。ワールドカップみたいだ。ねえ、見て、Uくんすごいよ」
　近くにいた幼児が集まってくる。遊戯室の一角に幼児のいない空間ができる。ボールを持ってゴールを決めたU児の様子をみて周囲の幼児が拍手をする。
幼児：「すごい。いいね」「Uくん、ラグビー好きだもんね」
教師：「そうだよね。Uくん２学期もずっとWくんたちとラグビーしていたもんね」
U児：「じゃあ、次はコンバージョンキックね」
W児：「バーがないよ。そうだ、あれ使ったら？」U児を連れて保育室に行く。

　U児はW児と一緒にゴールバーを用意し、遊びを続けていた。教師は少し離れたところで様子を見ながら応援したり声をかけたりした。U児はその後、一輪車遊びも行っていたが、教師に話しかけてくる会話はラグビーの会話が多かった。

　V児は、保育室で鳥の絵を描いていた。教師がそばに来たことに気付くと、「鳥の問題出すよ。答えて」とニコニコしながらクイズを出してきた。その日の振り返りタイムでは、U児、V児の様子について情報が共有された。ラグビーや鳥クイズを発表することについて、U児、V児がとても自信をもっていること、彼等にしかない専門的な知識があり、見せたい内容がしっかり決まっていることが分かった。そして、何より見ている仲間がそれを認め、楽しみにしていることが分かった。発表会で教師が最も大切にしたいことは、見栄えの良い、観客受けの良い内容にすることではなく、仲間と一緒に自分のやりたいことを自信をもって見せようとする気持ちを支えていくことだと共通理解した。お楽しみ発表会というと、発表当日のことばかり気にして、それまでの内容を教師が操作したくなる。しかし、日々の遊びの様子をとらえ、振り返りを共有するうちに、発表会までの過程こそが最も大切な時間であり、そこをしっかり教師が支え、援助していくことが大切だと気付いた。

　発表会当日、U児、V児は、終始笑顔で発表していた。U児は教師のアナウンスよりも先に「ここからボールを蹴ります」など自分で発表内容を組み立て、観客に説明していた。また、V児は鳥の特徴についての質問をされると、自分の知っている知識を堂々と説明し、たくさんの拍手をもらっていた。

２月２５日　「あそび」の時間

　お楽しみ発表会後のある日、X児が園庭の水たまりで氷を見つける。しばらく遊んでいたX児は教師のところにやってくる。
X児：「先生、見てみて」
教師：「なになに？」
X児：「これね。こうやるとね」水たまりに薄い氷の板を沈める。
教師：「えっ、すごい。ねえ、みんな見てみて。Yちゃんがすごいことしてるよ」
Y児：「ええっ。なに？何してるの？」幼児が集まってくる。
教師：「すごいんだよ。ねぇ、Yちゃん見せてあげたら」
X児：「いいよ。見ててね。こうするとね、氷がねいなくなっちゃうんだよ」
Y児：「本当だ！すげえ。どうして見えなくなるの？」
X児：「これね。透明だからじゃないかな？だから、こうして水に入れると、見えなくなっちゃうの。あっ、上からお日さまの光が当たって、それで透き通って見えなくなるんじゃないかな」
Y児：「ええっ、そうかも。じゃあさ、この氷をこうしたら見えなくなるかな」別の場所から持ってきた氷を水たまりに浸す。
X児：「いいね、それ。あっ。見てみて、ここに水の線が見えるよ」

　教師は発表会を通して、「仲間とつながることによる幼児の育ちと教師の支え」について関心を寄せていた。教師と幼児との一対一の会話を抑え、幼児が何を面白いと感じているのかをよく読み取り、それを他の幼児に広げることを意識するようになった。すると、保育をしている他の教師の言葉にたくさんのヒントがあることに気付いた。この日のX児の目は本当に輝いていて、周囲の幼児にたくさんの気付きを伝え、楽しむ様子が見られていた。何気ない一場面であったが、保育の面白さを改めて感じた時間だった。幼児の姿だけでなく、教師の保育にも一層目を向けられたⅫ期であった。

考察

　Ⅻ期の振り返りでは、幼児の育ちと教師の援助との相互関係を中心に話し合った。より幼児の行動・つぶやきを読み取り、思いや願いに沿った声かけをしていくこと、その面白さを伝えることが幼児の育ちにとても有効であることを確認した。教師の予想を超え、仲間の応援に支えられながら自信を高めていたU児、V児の姿は、個の育ちと集団の育ちが密接につながっていたことを示していた。

４月から振り返ると、徐々に教師の援助を少なくしていることに気付いた。まずは一緒に遊び、楽しみ、その面白さを肌で感じた後、他の幼児が認めたり、共通の思いのもとに楽しんだりできるよう援助を行ってきていた。だからこそ、この時期の幼児の個の育ちと集団としての育ちにつながっているのだと理解した。そして、これは日々、自分の保育を主体的かつ客観的に振り返ってきたからこそ、気付けたのだと感じた。

５　研究の手応え

この研究では、さまざまな立場の職員がかかわって研究が進められてきた。振り返りタイムやカンファレンスなどの取組を通して、どのように保育を捉えるようになったのか、自分の見方や考え方にどのように活かされるようになったのかなど、研究を通しての手応えなどを振り返ってまとめた。

組織を作っていく評価の実践と、評価の実践を深めていく組織

園長　安藤知子

令和元年度、職員 15 名の附属幼稚園は、8 名が新しく着任したメンバーでスタートしました。しかも、そのうち数名は幼稚園教育の実践現場が初めてです。初等・中等教育のプロフェッショナルであっても、相手が就学前の幼児となれば勝手が違います。それぞれに新鮮な驚きや多様な戸惑いがあったのではないかと思います。このような年度初めの組織の状態から見ると、本年度の研究テーマを「評価」に焦点づけ、保育者が幼児を捉える方法や、見て取るタイミング、内容、振り返り方について研究協議を重ねることにしたことは、とても良かったのではないかと感じます。

もちろん、少人数の職員ですから、日々の保育実践を通して十分なコミュニケーションをとり、グランドデザインの下に効率よく動くことは比較的容易かもしれません。特色のある幼稚園教育を実践しているからこそ、本園の教育方針を理解し、その方針に沿った保育を行うことも志向しやすいでしょう。それでも、いざ実践に臨めば、ちょっと判断に迷うことや、思ったように展開しないこと、見落としていたことなど、毎日何らかの心のざわつきは生じるはずです。相手が幼児であるからこそ、思いがうまく伝わらず苦手意識を感じる子も出てくるかもしれません。教育の本質でもある＜相手との相互作用＞の難しさ、主体性を育てるために本人に考えさせる部分とルールを教えるために指示・指導する部分との線引きの難しさはより鋭く実感されると思います。

ですが、1 年間の本園での保育や研究会の取り組みの中で、私はほとんど先生方の浮かない顔や動けないでいる姿を見ることがありませんでした。誰もが自律的に補い合いながら動く組織風土は、毎日の振り返りや水曜カンファレンスなどの多様なコミュニケーションの機会が有効に作用した結果生まれたものだと思います。まず担任と副担任とでお互いに気になった点の話をする中で、具体的な姿に基づく一人ひとりの子どもの理解を深めながら、同時にお互いの見方、考え方を知り、似ている部分と異なる部分を了解し合うことが、補い合う協働性につながります。そこから、相互理解を職員全員でのカンファレンスに拡げていくことで組織全体の協働性が育ってきたのだと考えます。まさに、評価研究の経過とともに組織が作られてきたように思います。

若くても、幼稚園での経験が浅くても遠慮せずに発言できることが重要です。現時点では、そのような、誰でも自由に発言して大丈夫だと感じることのできる心理的安全を確保し、学習を志向する方向（「保育の質を高める！」）での思考のサイクルが回るように組織を作ることができているように思います。次年度の課題は、このような協働性を維持しつつ、さらに発展させていくことでしょう。評価の研究実践という点で言えば、一人ひとりがやりがいを感じながら自由に自律的に保育実践に臨みつつ、それが相互に補われることに対する安心があることで、保育実践の中での評価の目はより洗練されていくものと考えます。組織的な基盤を盤石にして評価研究のさらなる深化発展を目指せれば、と思います。

今年度の研究を通してチームで保育する大切さを何度も感じた。研究主題である「子どもの育ちを支えるー評価を通してー」を具現することは決して一人ではできない。今年度、本園に赴任した私は、公立学校の経験しかなく、幼児教育とは、援助とは、環境構成とは等、一つ一つ確認していくことからこの一年をスタートした。その分、副担任にたくさん支えてもらっていたと感謝している。そんな私にとって、今年度の研究が保育の評価であることで保育者としての成長につながったと思う。

毎日行う保育後の振り返りタイム。どのように振り返るのか何を記録していくのか始めは手探りで試行錯誤する大変さがあった。しかし、担任と副担任とで行う振り返りが毎日設定してあることで、協働で保育を行う実感があった。幼児の姿やその日に行った援助や心もちについて話題に出す。そして、次の日につながりそうなことや「うーん」と思ったことに対する考えを出し合う。幼稚園経験の浅い私が、その時期の幼児に大切にしていくことを確認したり率直に疑問に思ったことを確かめ自分なりに咀嚼したりすることができる大切な時間である。同じ方向性や心もちで保育をしていけるという安心感が得られた。自分の保育について見つめ、伝え、今後の方向性を共有する。その毎日の営みを確実に積んでいくことが私自身の保育の土台となり、笑顔で幼児と向き合う自信につながった。

金曜日に作成するのびのび保育シートに一週間の振り返りを記述する。何について記述しようか、１週間分の保育の記録をじっくり見る。環境構成を変えたことで見えた幼児の姿、情報共有をして援助に活かせたこと、保育中は気付かなかった自分の保育の傾向、今後へ向けた心もち、いろいろな思いや考えが浮かぶ。のびのび保育シート作成は、幼児の姿に照らして保育について深く考える機会になっている。

期の振り返りは幼児の発達する姿と行ってきた保育を長期的な視野で見つめる機会となった。その日その日によかれと思って行った援助は、果たしてその後につながっていたのかを振り返る。年に４回と回数が少ないため、期の振り返り方については、模索しながらであったが、日頃から、長期的な視点でも保育を見つめることにつながっていると思う。以前、ティッシュの空き箱に紐をつけただけのものをネコに見立てて散歩している幼児がいた。『空き箱に顔や耳があれば、よりつくったものを大事にして遊びが広がるかもしれない』と思い「ネコの顔はどこかな」などの言葉をかけたことがあった。しかし、数か月後には、自発的に顔を書いたり、さらには足やしっぽを付けたりして遊ぶ姿があった。その姿を見て、幼児は環境を通して様々なことを吸収し、やりたいと思えば自発的に遊びを工夫する。あの時の言葉かけはあえて言わなくてもよかったのだと思った。期の振り返りという評価システムがあることで、日頃から長期的な見方ももって保育を振り返り、改善することにつながっている。

週に１回行う水曜カンファレンスでは、保育に携わる職員全員で集まり、すべてのクラスを対象に話し合う。話題は多岐にわたる。明日の保育にすぐ活かせることや、後々になって、「あの時に話していたことだ」と思うこともある。明日の保育にすぐつながらなくても情報共有したことや話し合いながら考えたことは確実に内面に蓄積される。「このタイミングで活かせる」と思ったときに、自信をもって援助ができるのである。また環境構成や援助だけでなく、どうしてそうするのかという心もちについて全員で確認できる貴重な機会になっていると思う。園庭や園舎内、様々な場所で遊ぶ幼児をそれぞれの場にいる職員が保育をしているが、心もちが共有されているので、チームで保育している実感があった。

保育を評価していくことには「自分を開く」ことが大切である。疑問や「うーん」と思うこと、うまくいかなかったことを率直に話題に出し意見を交わす。それが自分の保育の傾向や課題に気付き、保育の改善につながる。このように思えたのも、日々の保育で同じ方向性を向いて保育し、チームで保育する同僚がいるからである。私のように幼稚園経験が少ない職員、赴任して間もない職員も、複数で行うことが前提の評価のしくみであるからこそ、一人よがりにならず、客観性が保たれ、同じ方向性で保育をすることができると考える。これからも振り返りを通して自分の保育を見つめ、目の前にいる幼児の育ちを支えるためことにつなげていきたい。

４歳クラス担任　大坪　千恵子

今年度、「子どもを支える保育―評価を通して―」というテーマで研究に取り組むことになった。“評価”と聞くと、どうしても総括的、診断的な評価のイメージがあり、「保育を評価する」となれば、なおのこと、日々の保育に対して優劣を付けるような印象が拭えなかった。しかし、よく考えてみれば、保育における評価とはそうしたものではなく、プロセスを評価するものである。そのことを改めて意識し直すためにも、本園における評価の捉えを確認するところから研究が始まった。週案や保育記録の様式を見直し、どのように記録を残したら、保育のプロセスを振り返り改善につながるものにできるのか検討を重ねてきた。この研究では、各担任が保育記録に残しておこうと思った内容を、それぞれが振り返りやすい方法で記録することをはじめとして、ボトムアップ的に研究が進められてきた。本園では、これまでも、教師であれば誰もがやっているように、幼児一人一人の育ちを支えたいという願いをもちながら保育を進めていた。しかし、毎日保育記録をとり、副担任と情報共有する中で、各教師が、日々の連続の中で幼児の育ちを意識して援助や環境構成を考えるように変わってきたことが研修会議や普段のやりとりから感じられた。さらに、こうした取組を続けることにより、保育の振り返りを改善につなげていくという自覚をもつようにもなり、保育を振り返る見方や考え方も提案され、話し合い、それが記録に記す内容として見出されることにつながった。このように、保育記録や週案、振り返るスパンとその意義などボトムアップ的な研修手法により話し合ってきたが、その過程がとても有意義だった。教師一人一人が真摯に保育に向き合って得られた思いや考えを話し合い、練り上げていく過程がとても楽しく充実していたからである。

また今年度は、保育記録とともにカンファレンスも見直しを進めた。カンファレンスでは、職員一人一人が自分事として課題を捉え、考えたことや思ったことなどを立場や経験年数関係なく積極的に話し合ってきた。迷いや悩みなども積極的に語られることが増え、みんなで共感したり一緒に考えたりしながら、カンファレンスが終わると、みんなが笑顔で保育に向かっていく気持ちになれた。研究の取組を進めてきた結果、評価のしくみが成果として見えてきただけでなく、それにより職員が元気になれて、同じ方向を向いて協働するという意識をもった集団になってきた。

この研究を通して、目の前の幼児の姿をどのように捉え、そこからどのような援助や環境構成を考え、こうした変容につながった、あるいはつながらなかった、だから今度はこうしてみようというサイクルが生まれ、それが多くの職員と共有されている。その園での保育の質というのは、こうしたしくみがしっかり整っているところから保たれていくことを身をもって感じるとともに、保育を評価する意義とその必要性を改めて実感している。

今年度は、評価のしくみを整えた。その中で、どの教師も最も大切だと考えたのが、幼児の姿であった。保育記録の検討の中でも、幼児の姿を事実として残すところからその姿の意味や背景にあるものなど内面を理解して記述するようになった経緯がある。幼児の姿をどのように捉え、どのような願いをもって、どのように支えていくのか、この点についてもう少し検討を重ねていくとまた見えてくるものがあるのではないか。

保育の心もちが変わった一年間

５歳クラス担任

小学校教諭として１７年間を過ごし、昨年度赴任してきた。初めて幼児とかかわり、職員と保育を語り合う中で、自分の教育観が日毎、変わっていくのを感じた。

＜常に自分の保育を振り返るシステム＞

一日の保育が終わり、副担任と話し合う。その日の保育を約１０分間で振り返る。１日１０分を一週間で５回、それを休むことなく続ける。一見、短いように思えるが、一年間の保育日が約１９０日と考えると、年間１９００分、３０時間以上も話していることになる。

今年度の研究は、定められた視点に沿って保育を評価していくのではなく、その日の保育の中で感じたこと、考えたことを「今日はこれを話したい」と思って相手に伝え、他者評価と合わせながらまとめていくスタイルである。いわゆる「羅生門的アプローチ」に基づくものである。目標を活動の過程で創造的に関連付け、さまざまな視点から保育を捉えることを重視するこのスタイルは、とにかく思い出し、考える。自分は今日、どんな保育を行ったのか、それによってどのような幼児の姿が見えたのか、また、その日の幼児の姿から、どのような援助が必要と感じ、実践してきたのかを、意味付けをしながら振り返る。小学校教育と違って、保育には明確な求めたい幼児の姿が示されているわけではなく、自分の言動が本当に幼児の活動に適していたのかどうかは判断しづらい。だからこそ、他者によって自分の保育を評価してもらえることが、素晴らしいと感じた。

ある日の保育の出来事である。ラーメンづくりを始めた幼児がいた。普段、製作遊びをすることが少なく、雨どいやヒーローごっこが大好きだったことから、教師は幼児のやりたい気持ちを大切にしたいと考えていた。しかし、これまで同じような場面があったものの、仲間の幼児が参加したために、主体的な遊びにならなかったことが何度もあった。そこで教師は、幼児の思いや願いを読み取りつつ、遊びの中心となって取り組めるような援助を行いたいと考えていた。振り返りの際、副担任にその思いを伝え、ラーメンづくりの何に興味をもち、どのような遊びの展開を楽しんでいるのかを伝えてきた。すると、情報を共有する中で自分が見えていなかった視点が明らかになってきた。湯切りや器にラーメンを盛り付けることに楽しさを感じていて、できたラーメンを誇らしげに見せる表情がとても輝いていたことに気付いた。それは、幼児の立ち位置、目線、仲間との話のやりとりなど、２人の教師が見た様々な視点を総合して見えてきたものであった。教師一人が幼児から得られる情報は少ない。常に互いの見てきたものを共有し、意味付けしていくことで、より質の高い保育ができたのだと実感したのである。

本年度から取り組んでいる保育記録は、ブック型のホワイトボードに自由に記録するものである。私は思考を記録、整理するための「メモシート」として捉えていた。副担任と話しながら幼児の姿に加えて、気付いたこと、互いの読み取りをその場で記録していた。振り返りを続けていくと、どんどん情報が蓄積されていく。話し合う際、過去の記録を目に留めながら情報をつなげていく。一週間が過ぎると、それは2 人の保育の足跡としてまとまるのである。さらに週以前の記録も残されており、「あの時はこうだったよね」と振り返ることもできる。振り返るのはその日の保育の足取りではなく、幼児と出会ってからの保育の歩みなのである。こんなに自分の保育を他者とつなげながら進めてきたことはなかった。だからこそ、話していて口に出す言葉は「そうだよね」「なるほど」「そうだったのか」といった共感、発見、理解

の言葉なのである。４月と比べ、自分の保育に安心と自信がもてたのは、間違いなく振り返りの蓄積のおかげである。

＜右往左往しながらつくりあげたのびのび保育シート＞

　のびのび保育シートは「日記」だと初めは思っていた。これまで書いてきたのは幼児の活動の事実が中心で、どちらかというと、その意味付けや援助の方針は、自分の頭の中で完結していた。「羅生門的アプローチ」で研究が進む中で、保育シートの中身は個人に委ねられてきた。初めは何を書いてよいかわからなかった。誰かが「ここにはこれをこのように書いていきましょう」と言ってもらえば、こんなに楽なことはなかった。しかし、書き続けていくうちに、「そういえば自分はこの視点で書くことが多いな」「これは大事かも」と思うようになってきた。何もないからこそ、自分の考えている「流れ」のようなものが見えてきたのである。それを職員間で共有していくと、同じ価値付けがされていたり、新しい視点が見えてきたりする。「じゃあ、次はこれを書いてみようかな」と記述の仕方が更新されていくのである。面白い。「理想としたい」シートの形が見えてきたのである。現在の自分の保育シートの「ブーム」は、一週間の保育のポイントを保育記録の右側に書き出し、それを週末に整理して意味付けを行うスタイルである。それも、次のシートでは別の新しいやり方で書いているかもしれない。自分の保育シートは常に成長している。

＜フラットな語りができる水曜カンファレンス＞

　自分が「適切」な保育を行っているとは考えられない。水曜カンファレンスでいつも感じている。同じ幼稚園で保育を行っている者同士、同じ価値観で保育が行われているかと言うとそうではない。それぞれが、それぞれの立場で幼児を見つめ、幼児のために援助を行っている。「この援助は本当にその子に合っているのか」「みんなはこんな時、どうしているのだろう」保育をしていると、日々様々な疑問や悩みが心の中に湧き上がってくる。それは、誰もが同じではないか。だからこそ、水曜カンファレンスは、職員誰もが言いたいことを言える場にしたいと願っていた。飲み物を片手に、談笑する。そこに担任と副担任、教育補助員などの差はない。間違った、失敗したことを堂々と話す。そんな環境ができ始めると、自然と職員の表情が優しくなっていったと感じた。安心感と一体感で保育を語ることは、幼児教育にとって最も大切なことなのかもしれない。

　保育を始めて２年目。自分はまだまだ駆け出しの身であると思っている。一緒に語り、悩み、各々つながって保育を行える喜びを今年は感じた。幼児の輝く目の先を、全員で支えていけたら最高である。

研究を振り返って　　３歳クラス副担任

昨年度まではクラスごとに担任、副担任で日々の子どもたちの姿や遊び、支援について口頭で振り返り、情報共有をしてきた。時間制限がなかったため、ついつい長話になってしまうことがあった。今年度は、これまでのカンファレンスや期の振り返りの取り組みが変わり、限られた時間の中で効率よく振り返ることができた。また、クラスに関係なく、多くの職員で気軽に話したいことを話し、コミュニケーションがとれたことで互いの思いを知り、信頼関係を深めることができた。期の振り返りでは、保育についての思いや迷いを話し合ったことにより、自分自身の保育の課題や改善点に気付くことができた。今後も日々の振り返りを積み重ねながら、子どもたちにとってよりよい保育をしていきたい。

研究を振り返って　　４歳クラス副担任

今年度は「子どもを支える保育」の研究のスタートであったので、職員が半数以上入れ替わった状況でも、日々の振り返りを継続することによって、子どもたちの理解を深めていくことができた。また担任の先生の保育に対する思いや子どもたちへの思いを知ることができ、自分の迷いや悩みも相談しやすかった。担任・副担任の共通理解や意思の疎通がよくとれ、見通しをもって保育ができたように思う。

４歳クラス児のことを深く理解できた一方、他クラス児についてあまりよく知ることができなかった。特に配慮を必要とする子どもの対応で分からないことがあった。しかし、自由保育の中では、他クラス児とも関わる。援助が必要な場面で対応した時に、もっと適切な対応があったのでは思うことが毎日のようにあった。気になる子どもの対応について状況をみて全体で共有する時間を増やすことができたら、みんなで理解し、よりよく見守っていけるのではと思った。

研究を振り返って　　５歳クラス副担任

クラスで行う振り返りだけでなく、３歳クラスや４歳クラスも交えて職員みんなで振り返る水曜カンファレンスがあってよかったと思う。私は職員の中で一番年齢が低く経験が少ないこともあり、不安を抱えながら今年度をスタートした。しかし、水曜カンファレンスを行う中で、他の職員も迷ったり悩んだりしていることを知り、自分だけではないと分かって少し安心した。

水曜カンファレンスでは、それぞれの「うーんポイント」が話題になり、それをみんなで考えていった。「うーんポイント」はそのクラスだけの迷いや悩みではなく、他のクラスにも通じる部分がある。他のクラスの悩みを聞き、職員みんなで対応を考える中で、自分も試してみようと思うことがたくさんあった。もし、振り返りや水曜カンファレンスがなかったら、一年間不安を抱えたまま過ごしていたかもしれない。職員それぞれの悩みや迷いを聞き、話し合う場があったことが本当によかった。

これからも振り返りや水曜カンファレンスの時間を大切にし、そこで得たことを活かして広い視野で子どもたちの育ちを支えていきたい。

研究を振り返って　　教育補佐員

たくさん笑って、泣いた一喜一憂の日々だったが、期の振り返りをしてみると、子どもたちが変容した姿を確かに捉えることができて自信になった。なかなか自分の思いを伝えることができず、悩んだこともあったが、日々の振り返りや研修が、支えになった。先生方に思い切って「私、悩んでます。」と言ってみると、それを受け止めてくれた。私自身の悩みや困り感が、先生方に共有され、保育の方向性を確認することができた。その過程が、あきらめずに継続して、子どもたちちとかかわっていく力になっていたと考える。先生方との連携を大切にし、子どもの自主性、身につけてほしいこと、守っていきたいことを考えて援助していきたい。

「子どもの育ちを支える保育-評価を通して-」 １年目研究を振りかえっての手応え（成果）

養護教諭

異動１年目、幼稚園現場が初めての自分にとって、幼児期の子どもの実態についても、保育そのものについても分からなかった。初めて経験することが多く、驚きと戸惑いの中、自分の感覚だけを頼りに目の前の幼児たちと向き合う年度当初だったように思う。そんな中、本研究において行われた「水曜カンファレンス」や「期の振り返り」への参加は、保育未経験の自分にとって幼児への接し方や声かけなど保育の基本を学べたり、発達段階に応じた幼児の理解につながったりした。また、各クラスで書かれている「のびのび保育シート」は、クラスに所属せず園全体、子ども全員とかかわることが多い養護教諭にとって各クラスで起こっている日々の子どもたちの様子、遊びの姿、担任や副担任の思いを知り得ることができる貴重な情報源となった。またそれは健康教育に生かすことのできる意義あるものであった。具体的には以下の通りである。

「のびのび保育シート」より

① 担任の意図がわかり、実態から幼児を理解

各クラスの「のびのび保育シート」は、幼児の遊びの様子、担任の援助やその意図、願い、迷いなど、臨場感あふれる内容が書かれている。保育シートを読むと、園内をまわっているときに見た光景と重なる場面がある。４歳クラスに忘れ物を届けた際、楽しいはずの「花いちもんめ」が中断され真剣な面持ちで話し合っていた姿があった。なぜ神妙な場面になっていたのかその時は分からなかったが、保育シートを通して担任の思いや意図を知った。それと同時に、４歳児が前面に自分の気持ちを表現し、真剣に考え、問題を解決しようとする成長過程であることが理解できた。

② 担任の思いを理解し、同歩調での関わりを意識

頬を赤くして泣きながら担任と一緒にけがの処置に来た３歳児がいた。出血はなく薄く赤みを帯びた軽い打撲であった。ぶつけたのか、転んだのか、叩かれたのか･･･、どうしてこうなったのかすぐに原因が気になるが、３歳児クラスでは担任が先回りをしない援助を心がけていることが保育シートに書かれていたことを思い出した。患部を冷やす処置を行いながら園児自身の言葉で話し出すのを待った。どうして痛い思いをしたのか、園児自身が思い出しながら伝えようとすることは、痛みと行動が体感として残り、再発防止の健康教育につながると考えている。たどたどしくも必死に状況を説明する様子から、3歳児でもけがの原因を自分の言葉で伝えることができることを園児の姿から理解した。

「水曜カンファレンス」より

③ 保育に対する迷い・不安感の解消と気付き

日々の園児との関わりの中でどこまで援助してよいのか迷うことがある。例えば、一輪車の練習で危険が伴うため安全面を考えて、乗れるようになるまで手を差し伸べ付き添っていたほうがよいのか、自分で乗れたという満足感をもたせるために距離をおいた方がよいのか迷うことがあった。そんな迷いをカンファレンスで聞いてみた。ある程度乗れるようになったら、あとは意欲が持続するような声かけと見守りに徹するとの話を聞き「そうか、なるほど。」と思った。そして翌日からの園児との関わりに生かした。確かに意欲的に必死になって練習しているときはけがが少ないと感じる。危ないからと手を離さない援助ではなく、園児が夢中になれる視点での援助の大切さにハッとさせられた。カンファレンスは、日頃なんとなく思っていたことが明確になったり、子どもと関わる中で何を大切にしなければならないのかに気付かされたり、別の視点からの考え方にハッとさせられたりすることが多く学びの場となった。

春先、訳も分からず必死によかれと思い過剰な関わりをしていたことが反省される。その頃に比べ、本研究の取組により幼児理解がされ、幼児が主体となる関わりを意識できるようになった。しかし今年度は、保育を知ること、幼児を理解することが中心となり、養護教諭として健康教育につなげることへの意識が低くかった。来年度は、健康教育からも子どものよりよい育ちにつながる援助ができるとよいと思う。そのために、子どもの対応や応急処置、歯みがき指導や手洗い・うがい指導など保健指導を行った際に振り返り改善できる養護教諭なりの評価の仕組みを考えてみるのもいいかもしれないと思った。

おわりに

令和元年度末を襲った新型コロナウイルスの影響は、首都圏から遠く離れた上越も例外ではありませんでした。２月 28 日（金）の上越教育大学危機管理室会議の判断で、小・中学校の臨時休校とときを同じくして、本園でも会議当日が今年度最後の登園日となりました。

降園時刻になると、幼児が保護者に連れられて波が引くかのように一斉に園からいなくなりました。園は、取り残されたかのように、ひっそりと静まり返ってしまいました。

ところが、・・・。

本園の教職員は歩みを止めることはありませんでした。

週明けの３月２日（月）から、幼児がいないからこそできる１ヶ月の仕事を洗い出し、優先順位を決めて、「やっとやれる時が来た」とばかりに、主体的にかつ猛烈に動き出したのです。結局この姿は、３月末日まで続きました。

このパワーの源は何でしょうか。今年度の本園の研究成果だと、私は確信しています。

「研修時間が好きだ」「自分のためになっている」「同僚と研修をともにすることが楽しい」「自分が変わっていることを実感する」「もっと力をつけたい」

Ａ小学校に勤務していたとき、教諭だった私が当時の羅生門的アプローチによる研修スタイルを通じて味わった感覚です。

これまで、私も「研究」という名の取組にいくつもの学校でかかわってきました。学校現場の研究は、実践に地軸をおいたものでなければなりません。パソコンに向かったり、研究論議をしたりしているうちに、実践と乖離していく研究はやればやるほど教職員自身が苦しいものになります。

ここ数年、附属と呼ばれる学校園には厳しい評価の目が向けられています。研究が、子どもを抜きにしたものになってはいないか、日々の保育の向上に直結しているか、研究が保育者一人一人のものになっているか、誰かにさせられたものになってはいないか。働き方改革と同時に、他の学校園との互恵性や貢献度、地域との連携等が求められ、全国の附属学校園があの手この手で頑張っています。

今年度、本園の新たな研究を立ち上げるにあたり、多くの保育に携わる方々から受け入れられ、幼稚園に留まらず、保育園やこども園にも生かされる研究に取り組みたいと考えました。そのためには多忙で、複雑な勤務体系にある保育現場でもできる研修の在り方、保育の質の向上について取り組むことにしました。

本園の教職員が新年度の保育の再開に向けて、これまで以上に気合いを入れて環境整備に取り組んだり、実践を文書に残そうとしたりする姿は、今年度の研究が、それぞれの教職員の我が事になっていた成果の現れととらえています。担任が記すのびのび保育シートの記述や振り返りの内容が、日を追うごとに、目先の遊びや幼児のことではなく、自分自身の保育の在り方や保育感に関するものへと変わっていきました。思うようにいかないことを真摯に受け止め、自分の保育を分析し、自問自答する様子がうかがえるようになりました。その詳細については、研究のまとめと保育に携わってきた教職員の各自のレポートを読んでいただければ幸いです。

これまで、本研究を推進するにあたり、常に適切なご指導、ご助言、激励を賜りました研究協力者の皆様をはじめ、関係の皆様に心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

令和２年３月　　副園長　泉　真理

長めのコメント：「保育の質」向上につながる評価の取組について

上越教育大学　白神敬介

幼児教育における保育の質の向上は重要な課題とされています。本稿では保育の質向上を巡る議論を整理したうえで、上越教育大学附属幼稚園（以下、附属園と表記）の令和元年度研究テーマ「子どもを支える保育－評価を通して－」について考察するとともに、今後の課題について示します。前半は保育の質をめぐるこれまでの議論を整理したものですので、附属園の取組にご関心のある方は、前半は読み飛ばして、８ページ以降の「附属園の取組について」からお読み頂ければ問題ありません。

保育・幼児教育における評価

最初に、「評価」とは何かについて確認します。教育や保育における評価とは、目標に照らして実践の達成度を価値判断する行為です。そして、評価という行為のためには、多角的な視点から、多様な方法によって評価のための資料を収集することが必須です。評価は、実践をより良くしていくことを目指して、具体的な改善の方策を打ち出すために行われます。幼児教育・保育における評価は、子ども理解に基づく保育計画の作成、環境の構成と活動の展開、子どもの活動に沿った必要な援助、省察（振り返り）や共有に基づいた新たな計画の作成といった循環のなかで行われるものです。この場合の振り返りは、子どもの発達の理解と、保育者の援助等の改善という両面から行うことが大切です。保育における評価は、このように保育の過程の全体に対して行われるものであるべきです。そして、何のために評価をする必要があるのかというと、子どもの育ちを保証すること、そのために保育の改善を進めることが大きな目的と言えます。また、評価をすることで、外部への説明責任を果たすことも挙げられます。説明責任を果たそうとすることは広い意味での保育の質の向上を目指すものと捉えることができます。

「保育の質」とは

「保育の質」の向上を目指していくうえで、そもそも「保育の質」とは何なのかを考える必要があります。「保育の質」についてはすでに様々な議論があり、「保育の質」を一元的に定義することはできないとされています（野澤他, 2016）。つまり、「保育の質」はひとつの言葉で明確に言い表すことはできないということですが、それでは何を目指して保育を改善していくべきなのかがわからないことになるので、OECD はおおまかな捉え方を示しています。それは「子どもたちが心身ともに充たされ、豊かに生きていくことを支える環境や経験」（OECD, 2015; 野澤, 2018）というものです。

なぜ、「保育の質」を一元的に定義することができないのかというと、保育や幼児教育は子どもの発達の個人差に応じて、生活と遊びによる総合的な活動を通した方法を中核としているため、教育の目的や過程、評価が実践者以外に見えにくい（秋田他, 2007）とい

うことが挙げられます。そして、保育・幼児教育が何を目指して子どもに関わっていくかという点については、日本全国のすべての子どもが達成すべき目標（達成目標）が一意に定められているわけではありません。各施設（園）で独自の教育・保育の目標が設定され、それぞれの保育者が目の前の子どもの姿に応じて、子どもたちが経験して欲しいことや育っていってほしい姿を見出しているといえます。

保育や幼児教育の実践は、多様な目標や活動内容がありうるため、その質をどのように問うべきかというと、いくつかの側面を含めた観点から捉えなければならないのです。そのため、こういう活動をしているから良い、こういう教材を使っているから良い、こういう環境が存在しているから良い、といった固定的な観点で捉えることはできません。保育活動や保育者の援助、環境の構成等が、その施設（園）で目指すべき目標に対して、総合的に有用なものとなっているのかどうか、（どの子どもに対しても同じやり方ではなく）目の前の子どもに応じた関わり方になっているかどうかという点を踏まえて、保育の質が問われなければならないということになります。それゆえ、「保育の質」は、子どもたちが豊かに生きていくことを支える多様な側面を含む環境や経験の存在に関わるものであり、そうした多様な環境や経験を実現できる保育者の専門性が大きな役割をもちます。ここでの議論をまとめると、「保育の質」の向上とは、保育者の専門性の向上を目指すものと言えます。

保育者の専門性向上のための評価

保育の質向上のためには、保育者の専門性を高めていくことが必要と考えた場合に、どんなことが保育者の専門性の向上に必要なのでしょうか。大豆生田（2011）は、保育の質を高めるために不可欠な視点として、①保育を省察すること、②「語り合う」こと、③自己評価における評価観の見直し、④育ち合いが生まれる体制や風土の形成、という４点を挙げています。

「①保育を省察すること」とは保育者自身が自らの保育実践を見直し、より良いかたちで今後につなげていくことを意味します。保育実践を見直すことは、どういう活動をしたのかということだけではなく、自分がどのようなねらい（目標）をもって子どもに関わり、そのねらいに向かうためにどのような活動を実践し、その結果、子どもたちはどのような姿を見せたのか、その子どもの姿は自分が予想していたものと一致しているのかいないのか、それらの結果を踏まえた今後にどんな活動や関わり方を展開していくことが必要なのか、といったことを整理していくことを意味します。

「②『語り合う』こと」はこうした自身の振り返り（省察）を同僚の保育者等と共有し、他の人からの見え方や感じ方を聞くことで、自分の感じたことや考えをより多様な視点で捉え直していくことをもたらします。こうした取組は、保育をより良くしていくための「評価」を実践していると考えられます。

「評価」は保育者の専門性向上、そして保育の質向上に不可欠です。保育実践の良し悪しを捉え、目標に向けて保育を修正していくための評価の仕方には、大きく分けて第三者評価と自己評価があります。また、第三者評価には、その保育者の関係者（同僚や保護者など）が行うものと、直接の利害関係をもたない外部の専門家等が行うものがあります。先に示した大豆生田（2011）の整理による①は自己評価、②は同僚による内部での評価に関係すると言えます。これらは保育を誰が評価するのかという観点です。

保育を評価するためには誰が評価するのかといった点に加えて、どのような方法で評価するのかという点を考えなければなりません。保育の質をめぐる評価方法については海外・国内を含めて様々な方法が開発・実践されてきました。評価方法を大別すると、あらかじめ定められた項目（チェックリスト等）に応じて、子どもの姿や保育者の実践を捉える方法、いわゆる尺度による評価と、子どもの姿や作品と、それらについての詳細な観察記述により、保育・教育の営みを捉えていく方法、いわゆる「姿評価」があります。尺度の代表的なものとして、CLASS、ECERS-R、SICS がよく知られており、これらはある程度標準化されたもの（使い方が決まっているもの）です。また、CLASS、ECERS-R は専門的知識をもつ評価者が評定するもの、SICS は保育者の自己評価による評定に用いられるものです。姿評価としては、レッジョ・エミリアのドキュメンテーションや、ニュージーランドのラーニング・ストーリー（学びの物語）などが知られています。

こうした評価の仕方は、どれが最も良いものかということではなく、それぞれが保育におけるより深い省察や評価を支えるものです。無藤（2016）は、複数のタイプの評価ツールを組み合わせて、注意深く活用するのが望ましいと指摘しています。

保育を評価するための注意点：継続性

保育の質向上を目指していくための評価を考えるうえでは、誰が、何を評価するのか、どんな方法で評価するのかといった点を考えていくことが必要です。そのため、各施設（園）において保育者の専門性向上に向けた評価の実施について共通認識を持ち、保育の質向上を目指していくことが求められます。しかし、日本の保育現場において評価という言葉はネガティブに捉えられがちであり、ときには評価する・されることを忌避し、無理矢理にやらされているという気持ちのなかで行われていることもあるのではないでしょうか。そのような状況のなかで行われる評価では、保育の質向上はおろか保育者の専門性を高めるために有効な手立てとはなりにくいと考えられます。なぜならば、そうした評価は結局のところ続かないからです。

保育における評価の在り方を考えるうえでは、評価の方法を考えることは大事ですが、その際にその方法が継続できるものとなっているかどうかに注意しなければなりません。評価が一過性のものであったり（その時だけ頑張って行う）、短期間で形骸化してしまったりする（何のために行っているのかわからなくなる）ようなものになるのは問題です。幼児期の発達は変動しやすく、どんな影響を受けて子どもの発達が変わっているのかを捉えるこ

とは難しいため、長期的な観点で子どもの姿を捉えていくことが重要です。評価の対象が子どもの発達であっても、あるいはそれを支える保育の取組であったとしても、一時期のみに実施される評価では保育の改善につなげていくことは困難となるからです。各施設で評価の仕組みを考えるうえでは、それが保育者や子どもに対する過度な負担をもたらすものとなっていないかどうかという点に注意し、長く続けていける仕組みを構築していかなければなりません。理想的に言えば、評価をやらされるものという感覚で行うのではなく、普段の保育実践のなかに自然に取り込まれることで続けられているような、いわば「園の文化」として評価の仕組みが存在しているような状況であることが望ましいです。

さらに、継続可能な評価の仕組みを考えるためには、いつ、どんなタイミングで評価を実施するのかということも重要な問題です。もし、毎週末に評価を実施するとなった場合に、現場の保育者は疲弊してしまい、続けることが困難になってしまうでしょう。一方、一年に一回というペースで評価を実施するような場合に、保育者、子ども、保育活動のいずれにおいても、大まかな姿や実施状況しか捉えることはできず、適切な評価を実施することは難しくなります。そのため、継続可能であるとともに、子どもや保育者、保育の内容を適切に捉えることのできる評価のペースを検討する必要があります。

保育を評価するための注意点：導入する評価の仕組みと目標との適合

このように、継続していける評価の仕組みを考えていく場合に、多くの施設（園）では上手に評価の仕組みが出来ていると思われる先行事例を参考にし、同じような仕組みを自園に取り入れるということもあると思います。良い実践（グッド・プラクティス）を参考にすることは適切なやり方と言えます。あるいは、既存の尺度を利用することで出来るだけ客観的な評価を目指すことも有意義なことです。ただし、その際に注意すべき点がいくつかあります。

まず、評価の仕組みや評価尺度は、何を目指していくのかという保育の目標に依存するということです。言い換えると、尺度には開発者が考える保育の質の概念や保育理念が反映されており、どの尺度を使うかという選択は何を保育の質と考えるのかを問うことになります（秋田・佐川, 2011）。たとえば、保育の質を測定するために既存の尺度（ECERS-R や SICS など）を使うということは、その尺度で測定される環境の項目や、保育者の態度、子どもの姿（SICS では、遊びの安定度と夢中度）が保育の質として（園内の保育者が）重要だと考えているということであり、そこで向上させていくべきものが（その園で目指すべき）保育の質であると捉えているということを意味します。もし、他園における評価の仕組みや、既存の尺度（チェックリスト）などを使おうと考えた場合に、その評価の仕組みが自園の保育の目標に合致したものであるのかという点に注意が必要です。

保育を評価するための注意点：評価・改善のために記録すべき内容

保育活動の振り返りと改善を進めていくうえでは、記録が重要な役割を果たします。保育

に関する記録がなければ、自己評価と第三者評価のいずれにおいても、適切な評価を行なうことはできません。

評価として既存の尺度をそのまま用いる場合には、尺度の項目についてチェックする、あるいは項目内容に該当する事項をその都度記入したものが記録となります。保育の質を検討するための尺度には、評価するうえで重要な項目があらかじめ設定されているため、その項目に沿って記録を残すことが評価に必要な情報をもたらすことになります。

一方、既存の尺度では自園の方針に合わないと考えたり、チェックリストでは適切に保育を捉えることができないと考えたりする場合は、別途、評価に利用可能な記録を残していくことになります。どのような記録を残していくことが保育の改善（評価）につながるのかをあらためて考える必要があります。ただ、評価のために普段とは異なる特別な記録を頻繁に残していこうとすると保育者の負担を増大してしまう懸念があります。そのため、評価のためだけに特別な記録をつけていくのではなく、日常業務のなかで発生していく記録を有効活用できると良いでしょう。

通常、保育現場においては、記録として保育日誌（保育記録）を書き残すことが行われていることが多いと思います。こうした保育日誌に対して、保育を評価するうえで有用かどうかという視点で見直すことは有意義であると考えられます。日常業務のなかで自然に記録されているもののなかに、自らの保育を振り返り、保育の改善に役立てられるような情報が含まれているならば、無理なく評価に必要な情報を残すことができ、評価の継続性の観点からも有益です。もちろん、保育者が思いのままに書き連ねた記録が、評価にとって有益な情報をもたらすとは言い難いので、やはり評価することを見据えたうえで、どんな情報を残さなければならないのかを考えることは必要です。

保育日誌（あるいは通常業務のなかでの記録）をもとに保育を評価するという観点で見直してみると、記載する内容を少し変え、そのための枠を別途設けて記録フォーマットの改定を行うこともあり得ます。園で使用している記録のフォーマットは個人が勝手に変えるわけにはいかないので、変更していくための協議を保育者同士で行わなければなりません。こうした協議をもつこと自体が、その園でどのように評価をしていくのかということを考える重要な機会にもなります。

そうした場合に、そもそも保育日誌といった記録は他の人に見せたり、共有するような書き方をしていなかったということもあるでしょう。しかし、記録はただ残していくためではなく、より良い保育を目指していくための資料とすることを念頭とした場合に、誰かとの共有を前提にして作成されるべきものだと考えます。今、記録を書いている自分以外の誰かに見せるという前提で記録を書いていくことは、自分の保育を振り返るうえでの視点を新たなものにしていきます。

保育を評価するための注意点：自己評価の難しさ

保育を評価するうえで、外部の専門家によって実施される評価は、客観性と信頼性を担保

したものであるため非常に有用なものですが、外部の専門家によるものであるため、頻回の実施は困難です。そのため、日々の保育の改善を目指していくための評価には、自己評価が大きな比重を占めることとなります。

秋田他（2007）は保育の質における自己評価の課題として、自らの実践を客観的に振り返ることの難しさを挙げています。また、同僚や上司から評価される場合には、いかに評価する側が評価される側に寄り添うことができるか、評価される側が「評価されている」という意識を超えて評価を省察に生かすことができるかが課題となると指摘しています。自己評価において客観的に自らの保育を振り返ることは非常に難しいものです。むしろ、自分ひとりで振り返りを行なう限り、客観的な自己評価をすることは不可能であると考えるべきでしょう。客観性を担保するということが個人の主観的判断を離れて、人々のなかで共通に了解されるようなかたちで出来事を把握すること、と捉えるならば、自分だけの判断（評価）において客観性を担保することは原理的に不可能です。そのように考えた場合、保育の質向上を目指すために、自己評価において客観性の担保を目指すのはそもそも現実的ではないと考えられます。

それよりも、自己（の保育）を振り返るうえで、自分がどのように子ども理解や保育の展開を考えているのか、自分の保育観、保育の課題といった側面についてどれくらい自覚的に捉えているのかを明示化するために自己評価を活用していくことの方が有益なのではないかと考えられます。自分の幼児理解が偏っていたことに気づけたり、これまで見過ごしていた子どもの発達に気づけたり、新たな課題を自覚していけたなら、保育の改善につながっていくでしょう。

それはある意味、過去の自分との対比によってもたらされるものです。そのため、「あのときの私はこのように考えていました」、そして「今の私はそれに対してこのように考えています」という過去の自分に対して、現在の自分が評価するという自己評価が重要であると言えます。過去のある時期と現在の時期の差（違い）がどれほど生じているのか、その違いを他者に対して説得力あるかたちで示せたとき、その人の保育が向上していく様子を見て取ることができます。つまり、保育者の専門性の向上を他者に説得力あるかたちで示すことにつながるのです。反対に、そうした姿を他者に説得力あるかたちで示せない場合は、保育者の専門性の向上、ひいては保育の質の向上がみられないという「評価」が下されます。

このような自己評価を実施していくためには、比較的長い時間軸を設定して、自己の変化を捉えることが重要です。そのためには、過去の自分が行ったことや考えたことを忘れずに参照できる記録が必要なことは言うまでもありません。長い目で見ることによって、自分のことについて少し距離を取ったかたちで振り返ることができるとともに、考え方や保育の在り方の変化に気付くことが可能になります。そして、その変化が子どもの発達を支えるうえで望ましいものであるのか、あるいは子どもの発達を妨げてしまうようなものに変化していないかを見定めることにつながります。

保育においてはどんなに技量の優れた保育者であっても、保育がうまくいかなかったことはあるはずです。幼児期の発達は変動しやすく急速であるため、保育者や保育環境による影響もいつも同じとは限らないため、丁寧に取り組んだ保育であっても、たまたまうまくいかないこともあると思います。そうしたうまくいかなかったことを次に生かすためには、過度に失敗を重くみるのではなく、また、失敗を無かったことにするのではなく、次にどうしていくべきかという建設的な態度によって振り返ることが大切です。それはうまくいかなかったと感じたことだけでなく、うまくいったと感じたことについても同様です。自己評価を自分だけの思い込みで済ませてしまわないために、過去をきちんと見返すことのできる記録と、同僚などの他者に提示することを前提とした自己評価についての考え方をもっておかなければなりません。

保育者同士の良き「語り合い」のために

保育においては、自分の振り返りの内容を他者と共有していくなかで自分の保育について改善の道筋が明確となることも多いと言えます。すなわち、保育の質向上を目指していくうえで、どのように同僚や他者と保育に関する情報を共有し、振り返りと改善を進めていくかを考えなければなりません。そこで研修や保育カンファレンスと銘打って行われる園内の保育者同士で行われる話し合いについて取り上げます。

保育カンファレンスは、保育者の専門的な発達を促すと指摘されています（大場, 2007）。堀越（2018）によれば、保育カンファレンスとは、園長やベテラン保育者が初任や若手の保育者を指導するような従来の園内研修とは異なり、正解や意見の一致は求めず、多様な意見をつきあわせ、すりあわせることによって、それぞれが自分の考え方を再構築し、成長していくという学びあいのスタイルで進められるものです。

そのため、保育所の質向上のためには保育カンファレンスをいかに有意義なものとできるかが大きなポイントと考えられます。松永（2015）は保育カンファレンスにおける話し合いを深めるうえで重要なポイントとして、「日々の保育のささやかなエピソードなどを何気なく他者に語ることができる人間関係づくり」「カンファレンスの必要性をお互いが感じ、少しでも良い保育をしようという意思があること」「メンバー構成に工夫」「ベテラン保育者だけでなく、若手の保育者が自由に語れる場を用意する」「保育者以外の職種のメンバーも加わること」を挙げています。カンファレンスの参加者（構成員）がお互いを尊重できるような雰囲気づくりが重要としています。

また、こうした話し合いの雰囲気づくりにおいてはカンファレンスを主導するファシリテーターの役割が重要です。神長（2012）はファシリテーターのポイントして、①すべての意見を尊重して受け入れる、②似ている場面の経験や異なる意見を聞く、③自分の意見を長く述べすぎない、④正解・結論を出す必要はない（短期の方針を立てる）の４点をあげています。

これらは特定の保育者だけの努力によって良いものにしていくことは困難であるため、施設内のすべての保育者が共通認識をもち、お互いを支え合う雰囲気を醸成していくことが必要です。もし、保育者が保育カンファレンスや評価を面倒だと捉えているような場合は、お互いを支え合う雰囲気づくりは困難です。そのため、保育者間で事前に評価等についての考え方（評価観）を整理していくことが重要でしょう。何のために保育カンファレンスを行なうのか、そして、評価を進めていくことによって、保育者それぞれにどんな良い結果がもたらされるのかということについて、意見交換をし、真に自分たちにとって必要なことだから行うという考え方を共有していけることが大切です。保育の質向上と保育者の専門性の向上を目指すうえでは、こうした各保育者の考え方について共同歩調をとっていくことが求められます。

附属園の取組について

これまで論じてきた保育の質向上ならびに保育を評価するうえでの注意点を踏まえ、研究紀要で提示された附属園の取組について考察します。

本稿の冒頭で、幼児教育・保育における評価について簡単に述べました。そこでは、評価とは保育の過程の全体に対して行われるものであり、子どもへの理解と保育援助の改善の両面によって行われるものでした。今年度の附属園の取組は、クラスの子どもたちの姿と教育課程（年間指導計画）を踏まえ、次期の保育の計画として環境構成や保育者の援助を検討し（のびのび保育シート下部）、さらに振り返り（のびのび保育シート上部）や共有（水曜日カンファレンス）を行うことで、次の保育の展開を検討するといった循環のなかで行われていました。それは、自らが行った保育のありようを自己評価しながら、今後の保育を改善していこうとするものでした。

本稿で提示した、保育の質向上のための評価の仕組みとして必要な要素は下記に整理されます。

（１）評価が保育者の専門性の向上に役立つものであること
（２）評価が継続できるものであること
（３）評価の仕組みが園の保育目標に合致したものであること
（４）記録が評価や共有に有用であること
（５）自己評価が適切に行われる仕組みが存在すること
（６）自己評価の内容を他者と共有できる仕組みが存在すること
（７）保育者同士の「語り合い」が建設的なかたちで実施されること

これらが附属幼稚園の取組のなかでどのように実現されていたのかを取り上げていきます。

（１）評価が保育者の専門性の向上に役立つものであること

附属園の取組が、保育者の専門性の向上に役立っていたのかどうかは、研究紀要「５　研究の手応え」に書かれている附属園の職員の振り返りから確認することができます。そこでは、保育の改善が進んだということが実感を伴った様子で示され、保育者としての自信や成長が語られています。取組を通して、保育者として成長を果たし、保育の専門性が向上したと見て取ることができるように思います。

ただし、これらはいわば自己申告によるものであるため、実際に保育の専門性の向上を他者が見ても同意できるよう、第三者による評価においても確認されること必要でしょう。そのような外部からの評価は、実際に保育の実践場面を観察して確認できることが望ましいですが、保育・幼児教育が「見えない教育方法」（Bernstein, 1975/1985）と呼ばれるように、当の実践者以外からはなかなかその営みの内実や成果がわかりにくいため、専門的な知識をもった評価者や、実践者に近いかたちで保育を理解できるような同僚でなければ適切な確認は難しいと考えられます。

附属園の取組で示された成果を外部の評価につなげることは今後の課題と言えます。しかしながら、「５　研究の手応え」に書かれた保育者の振り返りのなかには、幼児理解や附属園での援助の在り方について保育者が考えを深めていき、それが実践に表れていった様子が説得力のある文章で示されているように思います。こうした感想を多くの人間がもったならば、他者からの受容や納得に基づく妥当性のある成果であると言えるのではないでしょうか。つまり、たくさんの人々に見て頂き、その反応を確かめていくことで、附属園の取組（評価の仕組み）が保育者の専門性の向上に役立つものであるかどうかを確認することができます。

（２）評価が継続できるものであること

評価の継続性は、子どもの発達を長期的な眼差しで観察するため、そして、信頼性のある評価を行なううえでも大切なものです。附属園の取組のなかでは、継続的に実施していくための工夫がいくつも存在しています。

ひとつには、記録を残す際の負担を過度なものとしないよう道具や時間を工夫していることです。時間をかけようと思えば、いくらでもかけられますし、そのほうが良いものができるようにも思いますが、実際には限られた時間で記録を残したり、話し合いは決められた時間を越えないようにしたりする方が良いものが作成されます。それは限られた時間で実施しようとするからこそ、集中して取り組み、また限られた時間の中で終わらせるために工夫し、記録の書き方や話し合いの持ち運びに習熟していくからです。附属園の担任・副担任で行われる毎日の振り返りは「10 分で」というのがスローガンのように掲げられていましたが、こうした約束事を皆で確認し、その約束に一緒に取り組んでいこうとすることで、個人の努力だけではなく、集団の力を生み出すことで継続性を生むことにつながります。

また、記録の残し方については皆が共通にこうしなければならないという決まったやり

方を遵守しようとするのではなく、附属園では各自がやりやすいかたちで記録を残すことができるようにしていた点も重要です。保育を振り返るための記録のフォーマットは、組織の体制や構成員の考え方を踏まえて変更の余地があった方が良いでしょう。フォーマットや書き方を遵守することに拘りすぎると、記録をフォーマットに沿って残すことが目的と化していき、次第に評価や共有のための記録という本来の目的を見失ってしまうことにもなりかねません。したがって評価の継続性を考え、評価において記録が大事であるからこそ、個人が書きやすい記録であることが大切です。ただ、最初からあまりにフォーマットを無視して自由に書くとなると、慣れない保育者にとっては記録を残すことそのものが難しい作業になります。また、特定のフォーマットに慣れていくことが、保育の専門性の向上に役立つということもありますので、最初はある程度、既存の書き方に従うようにし、次第に自分なりにアレンジできるような余地を用意しておくことが良いのではないかと思います。

保育の記録は必ずしも一日の流れを細かく記録しなければならないというものではなく、その使用目的に応じて、要点に絞った有用な情報を残すようにすることが大切です。保育者の自己評価や同僚との共有を目的とするのであれば、あとで読み返してその場面を思い出すことができれば良いということになります。附属園の保育記録の書き方は、いわゆるマップ型の記録と週案をセットにしたものと言えますが、マップ型の記録のなかには一週間の保育について要点を絞って記載されているため、一日に書く文量はそこまで多いものとはなっていません。そうした記録の書き方も継続性を支える要因になります。

（３）評価の仕組みが園の保育目標に合致したものであること

附属園は令和元年度に研究テーマとして「評価」を設定し、保育記録の改良を中心に取り組んできました。そのため、別の幼稚園で行われていた評価方法や、既存の方法ではなく、附属園ゆえの評価の仕組みが構築されたと言えます。評価は目標を踏まえて行われるものですので、附属園で構築された評価の仕組みは、附属園の保育目標に自然と合致したものになっていると考えられます。

ただし、この点についてはあらためて保育者相互が捉えている保育目標を捉え直したうえで、本当にその目標に沿ったかたちで評価が行われているかどうかを今後確認していかなければなりません。というのも、保育の目標は、施設全体で子どもの姿の具体例などとして示されていたとしても、その捉え方は保育者それぞれに異なっている場合が多々あります。たとえば、「元気な子ども」という言葉が保育の目標として示されていた場合に、「元気」というのがどのような姿を意味するのかは保育者それぞれに多少異なっている可能性があります（たとえば、ある保育者は元気に走り回ることを想像し、別の保育者は病気にならないで過ごせることを想像する）。そのため、保育者それぞれが思い描いている保育目標を確認し合ったうえで、その保育目標と評価の仕組みが合致しているのかどうかを検討していく必要があります。

（４）記録が評価や共有に有用であること

保育の記録は評価や共有に用いることを目的に作成されるべきであり、ただ単に過去の出来事を書き残すのでは無意味なものになりかねません。言い換えると、記録をどのように評価に用いることができるのか、記録を使いながらどのような共有をしようとしているのかを考えたうえで、記録を作成するということになります。評価や共有に直接に関連付けられない記録は保育者にとって負担を生むだけのものとなり、まじめに書こうとするモチベーションを減退させます。

附属園の取組においては、記録と話し合いがセットに扱われているように思います。クラス担任と副担任との話し合い（振り返り）を通して、「のびのび保育シート」の上部分が毎日書き込まれていき、それ自体が記録となります。そして、その記録を用いながら、水曜日カンファレンスのなかで話し合いが実施されています。「のびのび保育シート」は他の保育者に配布され、他者と共有することが前提とされています。「のびのび保育シート」を見るだけでは他の保育者にとっては書いた保育者の保育活動のすべてを理解することはできませんが、カンファレンスのなかで扱われることにより、書いた保育者本人の語りとともにシートが共有されることで、保育活動の要点を理解するうえで有用なものになっていると考えられます。

また、附属園ではシートは毎日書き込みがなされ、毎週作成されることとなっています。それが毎月、期ごとに蓄積されていくことにより、保育者が一年を通してどんなことを書いてきたのかについて継時的に観察することができます。シートの書き方には書いた保育者の幼児理解や保育の見通しや展開といったものが現われきます。継時的にそれらを見通すことにより、同僚保育者はもちろんのこと、書いた保育者本人にとっても自身の変化や保育における態度や考え方の変容を理解するものとなります。それは保育者自身の自己評価を支える資料であると言えます。

（５）自己評価が適切に行われる仕組みが存在すること

保育者にとって自己評価をするということは容易なことではありません。特に自分自身で納得できるかたちで自己評価するためには、尺度やチェックリストを用いた評価方法ではなく、自分の言葉で自分の保育能力の向上を説明できるような仕組みが必要です。ここで「仕組み」と書いているのは強調したいポイントです。自己評価をするうえでは、保育者個人の努力や能力に任せるのではなく、結果的に誰もが適切に評価のための資料を蓄積し、自己評価をまとめられるような仕組みが整備されていなければなりません。

上の（４）の説明でも書きましたが、附属園における毎回の振り返り、毎週のカンファレンス、期ごとの振り返りという時間区分ごとに、自分の保育について振り返り、他者と共有する仕組みは、自己評価を継続的に進めていくために機能するものと言えます。つまり、保育の省察（振り返り）を継続的に行い、自分の保育を見直す機会があること、さらにそれらを長い時間的スパンのなかで見返していけるよう記録として蓄積されていくことが自己評

価を支えるものとなります。

（６）自己評価の内容を他者と共有できる仕組みが存在すること

自己評価を進める際に、それが個人の主観的な捉え方のみに捉われないよう、他者と共有する仕組みが重要です。他者と共有することで、保育の振り返りが一層深まっていくと考えられます。附属園では、定期的に水曜日カンファレンスや期の振り返りが設けられているため、他者と共有する機会は十分に確保されていると思われます。

そうした機会以外にも、保育の最中に保育者同士でふと気づいたことを共有したり、（決められた話し合いのタイミングではない）インフォーマルなタイミングで雑談のように同僚と話せたりすることも、保育を振り返るうえでは貴重な機会になります。こうした状況が自然と生じるためには、保育者同士が気軽に意見交換できるような雰囲気づくりが大切だと言えます。また、保育者が常に子どもの傍を離れられないような状況では難しいため、子どもたちにはその担任・副担任が担当するのが当たり前という考えを柔軟にできることが望ましいです。いわば、そこらで活動する子どもたちに、その場に居合わせた保育者それぞれが子どもを見守り、ときには関わるといった柔軟に役割を果たせるような体制です。そのためには、保育者が園内の子ども全員のことをだいたい把握していることが必要であるため、やはり、保育者同士の情報共有が重要となります。

（７）保育者同士の「語り合い」が建設的なかたちで実施されること

保育の質や保育者の専門性向上において保育者同士の「話し合い」が大きな役割を果たすことはしばしば指摘されます。そのため、話し合いをより良いものにし、お互いの成長を支えられるような建設的な話し合いにすることは多くの園で課題となっています。附属園の取組のなかでは、話し合いを建設的なものにするための工夫が随所に存在しているように感じられます。研究紀要のなかに書かれているように、「カンファレンスでは、経験年数や勤務年数、立場に関係なく、思ったことを話せる場とするため、気軽な雰囲気を大切にして行うようにした」（今年度の保育記録と情報共有の検討プロセス、検討内容とプロセス⑥を参照）ということが大事にされています。また、そうした雰囲気づくりは話し合いの場のセッティング（環境構成）にも配慮されており、附属園の研究冊子に示された写真等からはその雰囲気が伝わってきます。

また、附属園の取組からは、カンファレンスのポイントとして、「誰でも気軽に話す」「話題は保育についての迷いや悩み、面白さ、などなんでもＯＫ」が挙げられています。これらは話し合いを円滑に進めるだけでなく、特定の保育者が話し合いを主導してしまい、新人保育者がただ聞くだけになってしまうような状況を回避する配慮を表しています。

話し合いのなかでは、どんな言葉で自分の思いを話していけばいいのかという話し方が難しいと感じることもあります。附属園では保育者の迷いを「うーんポイント」と表現して話し合いのなかで取り上げており、このような定型的な表現を保育者が共有していると話

題にしやすいものになります。特に「うーん」という表現は「失敗」や「悪かった点」という言葉のニュアンスと異なり、今悩んでいること、今後の展開を考えていきたいポイントというのが共有されやすい表現になっているのも良い点だと思います。これにより、次をどうしていくのが良いだろうか、といった建設的に保育を振り返る意識をもたらしやすいと考えられます。

もうひとつ重要な点として、話し合いにだいたいの時間設定を設けておくということが挙げられます。お互いに楽しく保育について語り合える状況があると、ついついだらだらと長話をしてしまうこともあります。そうした時間をもつことの良さもあると思いますが、話し合いに時間をかけることが常態化してしまうと、あらためて自分なりに保育への考えを深める時間や、保育活動の準備をする時間が圧迫されていきます。話し合いによる他者との共有だけでは保育の専門性の向上を十分に果たすことはできないため、それ以外の時間をしっかりと確保していかなければなりません。ゆえに、話したい内容を精選し、お互いにとって実りある話し合いを進める上では、話し合いに使える時間の設定をある程度明確にしておくことが非常に重要です。

附属園の取組の今後の課題

附属園の取組は、保育の評価を進めるうえで有意義なものであったと言えます。この取組をさらに発展していくために、これまで述べてきたことに含まれる課題について整理します。

今後の課題は大きく３点あります。それは「外部評価との接続」「『保育の質』の定義」「評価に関する共同認識（施設内の評価観）の構築」です。

まず、「外部評価との接続」について、附属園の取組は、保育記録を作成していくことと、それをもとにカンファレンスや振り返りで共有していくことを主としています。言い換えれば、保育に関する自己評価と同僚による内部の評価によって保育者の成長（専門性の向上）を目指すものと言えます。こうした評価の仕組みによって生まれた保育者の成長が、外部の専門家や同僚以外の保育関係者においても納得（了解）されるものであれば、より信頼性のある評価が成立していると言えるでしょう。そのため、外部の人々にも納得されるよう、評価の結果を示していくことが望ましいです。そのことは、園の保護者を含む関係者に対する説明責任を果たすことにもつながっていきます。

「『保育の質』の定義」とは、附属園のなかでどのようなものを「保育の質」と捉えているのかを具体化することを意味します。「保育の質」は一元的に定義することはできないものであり、多元的な側面をもちます。そのため、各施設（園）ごとに自分たちが子どもの発達を支えるうえで大事だと思う点について整理し、それらがより良くなっていくことが「保育の質」の向上であるという共通理解をもつ必要があります。附属園における「保育の質」とは何なのかを、保育者全員で考え、それを言葉にしていかなければなりません。それはおそらくすでに一人一人の保育者が心に抱いているものではあると思いま

す。それを他の保育者と共有し、すり合わせを行うことによって、施設（園）全体で目指していくべき「保育の質」を定義することになるでしょう。それにより、あらためて保育の目標が明確になります。

「評価に関する共同認識（施設内の評価観）の構築」とは、評価を進めるうえで目標の達成はどういう状況を指すのかについて保育者同士で理解を深めていくことを意味します。そのためには、「評価」とは何をすることなのかについて思い起こすことが必要です。評価は、目標に対して実践がどのような役割を果たしたかを捉えることです。そのために実践を振り返り、他者と共有し、改善に生かしていくというプロセスを進めます。その際に、そのプロセスがどのようなかたちで進めば、目標に対して「良い」実践が出来ていると判断できるのか、ある程度の判断基準が必要になります。たとえば、尺度を用いた評価であれば、５点を超えていれば良いとか、点数の向上が見られたら良いと判断することがあります。附属園の取組を考えた場合に、実践の振り返りや、他者との共有、改善への取組のなかで、何があれば「良い」と判断できるのかを考えていく必要があります。これは、評価において何を判断の基準にするのかという評価観を構築することと言えます。

最後に、附属園の取組によって形作られた仕組みは、他の多くの幼稚園や保育所にとって有益な示唆を含むものとなっているように思います。その仕組みの少しでも良いと感じたところがあれば、ぜひ他施設（園）でも取り入れて頂けると良いでしょう。また、保育者が評価について積極的に考え、取り組んでいくことは、日本全体の幼児教育・保育をより良くしていくものになると考えられます。そのために、保育者同士・園同士での評価の仕組みや、記録のあり方、カンファレンスのもち方等について一緒に話し合える場を持てることが大切です。それぞれの施設（園）で無理のないかたちで保育の質向上を目指していけるような取組が進んでいくことを願っています。

＜引用文献＞

秋田喜代美, 箕輪潤子, & 高櫻綾子. (2007). 保育の質研究の展望と課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 47, 289-305.

秋田喜代美, & 佐川早季子. (2011). 保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.

Bernstein, B. (1985). 教育伝達の社会学: 開かれた学校とは. （萩原元昭(訳). 明治図書出版. (Bernstein, B. (1975). Towards A Theory of Educational Transmissions. London: Routledge.)

堀越紀香. (2018). 保育者の専門性を支える園内研修・保育カンファレンス. 中坪史典(編), 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ. pp.270-281, ミネルヴァ書房

神長美津子. (2012). ワークシートを使った園内研修で信頼関係を育む援助を共有する. こ

れからの幼児教育, 春, 8-13.
松永静子. (2015). 〈特集〉保育現場で気になるコトバ考 4： 「評価」って何だ？ 「主体的な語り合い」が育む保育の質: 保育カンファレンス再考. 幼児の教育, 114(1), 10-13.
無藤隆, & 内田千春. (2016). 幼児教育のエビデンスと政策. サイナビ！ブックレット, 6, 1-17.
野澤祥子, 淀川裕美, 高橋翠, 遠藤利彦, & 秋田喜代美. (2016). 乳児保育の質に関する研究の動向と展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 53, 399-419.
OECD. (2015). Starting Strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care. Paris: OECD Publishing.
大場幸夫. (2007). 子どもの傍らに在ることの意味: 保育臨床論考. 萌文書林.
大豆生田啓友. (2011). 保育所において「保育の質を高める」ための工夫. 保育学研究, 49(3), 325-327.