令和2年度 研究紀要 (web 版)

子どもを支える保育

~ 評価を通して(2年次)~



上越教育大学附属幼稚園

もくじ

```
1 —
         研究概要
   1
1 — 2
         アウトカムプロセス
1 —
         検討プロセス
   3
         研修ヒストリー
1 - 4
2 - 1 -
         3歳ⅠⅡ期エピソード
       1
2 - 1 -
         3歳ⅠⅡ期エピソード(やっぱりそうだね納得版)
       2
2 - 3 -
         3歳Ⅲ期エピソード
      1
         3歳Ⅲ期エピソード(やっぱりそうだね納得版)
2 - 3 -
       2
2 - 4 -
         3歳Ⅳ期エピソード
       1
         3歳Ⅳ期エピソード(やっぱりそうだね納得版)
2 - 4 -
       2
         4歳VVI期エピソード
2 - 5 -
       1
         4歳VVI期エピソード(やっぱりそうだね納得版)
       2
2 - 5 -
         4歳Ⅷ期エピソード
2 - 7 -
      1
         4歳Ⅷ期エピソード(やっぱりそうだね納得版)
2 - 7 -
       2
         4歳垭期エピソード
2 - 8 -
       1
         4歳垭期エピソード(やっぱりそうだね納得版)
2 - 8 -
       2
         5歳区X期エピソード
       1
2 - 9 -
         5歳IXX期エピソード(やっぱりそうだね納得版)
2 - 9 -
       2
         5歳XX期エピソード
2 - 11 -
       1
2 - 11 - 2
         5歳XX期エピソード(やっぱりそうだね納得版)
         5歳双期エピソード
2 - 12 - 1
2 - 12 - 2
         今年度の研究を通して
3 - 1
3 - 2
         本研究によせて
```

研究概要

令和2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年次)

2 研究テーマについて

評価の必要性

近年、幼児教育の重要性について認識が高まり、就学前教育の大きな改革が進んでいる。その動きの中で、各幼稚園等において運営の改善・発展を図る取組とともに幼児教育の質の向上が求められている。令和2年2月17日に出された「幼児教育の実践の質向上に関する検討会」の報告書では、「幼児教育の質の評価の促進」として幼児教育の質の評価に関する手法開発・成果の普及について、「子供の学びの過程と教職員の指導、施設の運営や環境等に対する評価を行う際の観点や方法に関する指針や留意事項等を作成するとともに、幼児教育の質に関する評価のしくみを構築することが重要である」と述べている。幼児教育の質の確保・向上を目指すうえで日々の保育を評価することは欠かせない。各園においても幼児教育の質をどのように捉え、どのような実践を行っていくのか、また、それをどのように評価するのかが大きな課題となっている。

保育の評価のしくみ

評価について、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、「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。このような幼稚園教育を取り巻く状況の中、本園では、昨年度から研究テーマを「子どもを支える保育一評価を通して一」とし、保育記録やカンファレンスなどの検討を通して、保育を評価するしくみを整えた。平成30年度末に完成した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、保育記録やカンファレンスをもとに振り返り、保育改善を進めてきた。本園における評価のしくみを構築したことは、保育改善のサイクルとともに教師の専門性を高めることにもつながった。

保育を評価する際の考え方~本園における保育の評価観

研究1年次、保育を評価するしくみを整える中で、どのように幼児の豊かな育ちを支えたと判断するのか、幼児の姿と教師の指導のかかわりのレベルで検討することまでできなかった。幼児の育ちを支えていくには、まず、幼児のどのような姿に価値をおき、どのような力をはぐくむのか、職員間で目指す方向を具体的に共通理解して保育に臨む必要がある。そして、その姿や力に照らして、自分たちが行った環境構成や援助を評価し改善することが欠かせないが、教師が行った援助などをどのように判断したらよいのか、その考え方を整理していくことが課題と考える。今年度は、こんなふうに育ってほしいと考える姿に照らして、教師が行った援助や環境構成などが幼児の育ちや学びを支えるものになっていたか、またはそのための改善になっていたのか、判断する考え方、すなわち保育の評価観といえるものを探っていきたい。

3 研究計画

第1年次(令和元年度) 「保育を評価する手立てを探る」

- ・これまでの保育記録の見直し・検討を通して、保育記録が振り返る際の有効な資料となり得る ために必要な内容と様式を見出す。
- ・保育の情報を共有し保育改善につながる効率的なカンファレンスのもち方を検討する。
- ・保育記録やカンファレンスの取組を活かして、保育を評価するしくみを探る。

第2年次(令和2年度) 「保育の評価観を見出す」

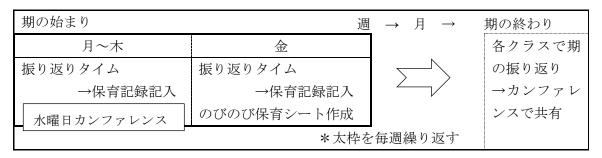
- ・本園における保育の目指す目標や方向性について、具体的な共通認識を得る。
- ・保育を評価する際に、適切な保育だったと判断するための考え方(評価観)を整理する。

4 第1年次の研究

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してきた。その結果、以下のことが見えてきた。

本園における保育の評価のしくみ

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」と捉えた。そして、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の見直しと検討を進めてきた中で、本園における保育を評価するしくみが整えられてきた。それが次の表である。



しくみを構成する4つの取組

①保育記録

毎日10分の振り返りタイムを設け、副担任とその日の保育について振り返った。自分の保育を振り返る材料である保育記録がより有効なものとなるためには、右の5つの視点について記録することが必要であることが見えてきた。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、援助を考える改善のサイクルが回るようになった。

②のびのび保育シート

これまでの週案を、保育記録をもとに保育を改善するサイクルが視覚的にも分かる様式に変え、「のびのび保育シート」と呼ぶことにした。

①「保育記録」

1週間分をまとめた保育記録をデータ化し記載。

②「教師の振り返り」

その週の中で話題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、保育 記録の横や下に記述。

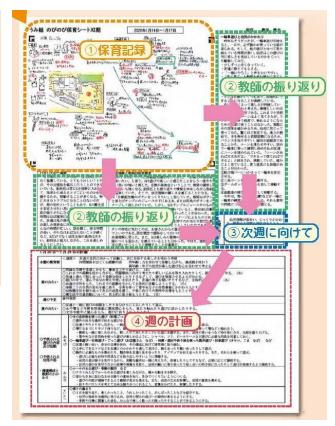
③「次週に向けて」

①②の振り返りをもとに、次週に向けて考えたことや意識したいことなどを記述。

④ 「週の計画」

①②③を受けて作成した次週の計画を記述。

毎週作成し、一年間の保育の改善を足跡 が蓄積される。期の振り返りでは、その蓄積 したのびのび保育シートをもとに行ってい る。また、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、情報を共有するツールになっている。



③カンファレンス

毎日行う 10 分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きた。立場や経験年数に関係なく、自分の迷いなど話したいことを話す中で、自分の保育を多面的に捉えたり主観を磨いたりすることにつながり、保育に活かすようになった。また、無理なく続けられるように短時間で効率よく行ってきた。

カンファレンスのPoint

- 時間を意識する
- 「話したい」 ことから話す
- <水曜カンファレンス>
- ・茶話会の雰囲気を大切にする
- ・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、何でもOK

④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った。日や週とは違った、期という長いスパンだ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することができた。

5 研究方法(第2年次)

(1) カンファレンスでの語り合い

水曜日のカンファレンスの中で、幼児のどのような姿に価値をおきどのような力をはぐくみたいと思っているのか、目指す姿や力を具体的に語り合い、共通認識を得ていく。そして、その姿や力に向かって保育を進める中で、実際の保育場面を取り上げながら、目指す方向に対して、教師の環境構成や援助が適切だったことを何をもって判断するのか、評価する考え方を全員で話し合い、整理していく。

(2) 保育記録の蓄積と事例の集積

日々の保育を振り返る際の具体的な資料として、遊び保育記録を活用する。それをもとに、教師が行った援助や環境構成などが幼児の姿に照らして適切だったと判断できる手がかりを探ることができるのではないかと考える。

また、保育実践からエピソードの収集を行い、保育を評価するときの考え方につながる事例を残していく。

(3) 大学教員との連携による研究推進

本学幼年教育領域コースの教員からのアドバイスを受けながら研究を進めていく。保育実践者である本園教師と研究者である大学教員の双方が意見を述べ合うことで、より質の高い保育を目指すことができると考える。研究の進め方や事例の捉え方について、大学教員の意見を聞きながら保育実践や資料の集積を進めていく。

(4) 研究保育と研究会の実施

年2回行っていた研究保育では、今年度も研究協力者の方以外にも広く保育公開を実施し、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。また、10月には幼児教育研究会を実施し、本園の保育や研究について参会者や研究協力者からの意見をいただき、保育や研究の方向性について考える機会とする。

アウトカムプロセス

昨年度の研究を通して、どのような幼児の姿を目指して保育を進めていったらよいのか共通理解ができていないという課題が見えてきた。そこで今年度は、本園における保育の目指す方向性や考え方を見出すべく研究に取り組んできた。研究の取組と見えてきた成果について示す。

取組① 保育の評価観を導き出すカンファレンス

保育の評価への考え方について、みんなで語り合うカンファレンスを通して導き出そうと考えた。そこで、マーガレット・カーの著書『保育の場で子どもの学びをアセスメントする』(大宮勇雄・鈴木佐喜子訳 ひとなる書房 2013年)に載っていたアセスメントモデルを参考にすることにした。これは、幼児をアセスメントするためのモデルだが、幼児のしていることを「幼児の学び」という視点に立って見るというところに、幼児の姿に照らして援助の改善を行っていく本園の保育に通じる点を感じ、保育の評価を考える観点として活用することにした。そのアセスメントモデルを参考にした観点に沿って、カンファレンスを行った。カンファレンスでは、事前に観点に沿って、それぞれの考えを付箋に書いて持ち寄り、KJ法を用いて語り合いながら共通認識を導き出した。マーガレット・カーのアセスメントモデルを参考にした保育の評価を考える観点とカンファレンスで得られた本園の共通認識は次の通りである。

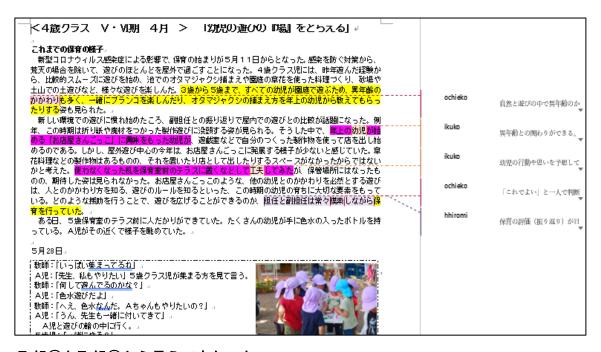
マーガレット・カーのアセスメントモデルを	カンファレンスで得られた共通認識
参考にした観点	
1何を目的に保育の評価を行っているか	幼児の自ら育とうとする力を支える
2 幼児期の大切な学びの成果をどのようなこと	「よりよく生きる力」の基礎を育む
だと考えるか	
3保育の中でどのようなことに焦点を当てて援	幼児のしていることを肯定的に捉える
助しているか	
4 どのように妥当性を確認しているか	職員の語り合いによって共感・合意を得る
5保育の質の向上をどのように捉えているか	幼児の姿をもとにした援助のレパートリー
	が広がる
6 どのように評価しているか	本園の保育を評価するしくみ(「保育記録」
	「カンファレンス」「のびのび保育シート」
	「期の振り返り」のサイクル)に沿って行う
7 教師にとってどのような価値があるか	みんなが笑顔になれる

この共通認識はこれまでも本園で大切にされてきた内容であり、本園の保育を評価する際の指標 になると言える。

取組② エピソード事例の検討

カンファレンスは、教師それぞれが保育場面を想起しながら考えを語り合うものだった。そこ

で得た共通認識が実際の保育場面でも言えるのか、保育記録からエピソードを取り上げ、事例に書き起こして検証することにした。エピソード事例は実際に行われた保育実践における教師と幼児の姿を記録した事例である。教師はエピソード事例を各期に一事例書き、それを互いに読み合って、幼児の姿の読み取りや援助に向かう考え方など大切だと思った部分や共感した部分にそれぞれがマークを入れコメントを残した。そして、それぞれがマークしたポイントやコメントを一つに集約し考察を加え、「エピソード事例~やっぱりそうだね納得版」としてまとめた。「エピソード事例~やっぱりそうだね納得版」から、自分たちの保育をどのように捉えているのか、それぞれが保育をするうえで大切だと考えマークしたポイントが、私たちが保育を振り返って幼児の育ちにつながったのか判断するときの視点にもなっているということが分かった。また、エピソード事例の検討から得られた本園の保育の特徴的な考え方とカンファレンスから得られた共通認識と照らしてみると、そこに共通性があることも見えてきた。



取組①と取組②から見えてきたこと

カンファレンスとエピソードの二つの検討から、私たちが保育を行っていく中で、目指しているものが言語化され焦点化された。保育の評価とは、目指している幼児の姿や保育のあり方に照らして行うものと考えているため、二つの検討から得られた共通の考え方が本園における保育の評価観として、保育を評価する際の拠り所になると言える。しかし、これは現時点の考え方であり、また一度見出したからといってそのまま固定化するものではないと考えている。評価の考え方も、保育の振り返りと同じように、私たちが目指す保育につながるものとなっているのか話題にしながら更新し続けていくことが必要であり、それが保育の質の維持・向上につながるのだろう。

そして、今年度の研究の取組であるカンファレンスとエピソード事例の検討のどちらにも、教師みんなが検討に加わった。毎回のカンファレンスに全員が揃うことは難しかったが、「本園で保育を行っている教師全員で本園の考え方を導き出す」という思いのもと、研修のもち方を工夫してきた。そうした進め方により、保育の評価観について一方的に与えられるのではなく、教師一人一人が自分事として捉えることができたというのも成果と言える。だからこそ、評価の考え方が浸透し、更新できるのだと考える。

検討プロセス

令和2年度 「子どもを支える保育~評価を通して(2年次)~」 保育を評価する考え方を導き出す検討プロセス

ここでは、今年度研究の過程を示す。

今年度研究のテーマについて【4月14日研修(各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
・今年度研究のテーマ	・育ってほしいと考える姿に照らして、教師が行った環境構成
	や援助が幼児の育ちを支えるもの、またはそのための改善に
	なっていたのか判断する考え方(保育の評価観)を探る。
	研究の表題はそのままとする。

<検討プロセス①>

昨年度は、本園における保育の評価のしくみを整えた。その中で、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」と捉えた。しかし、担任と副担任とで、行った援助の背景にある思いや意図、その後の方向を共有する中で、何をもって適切だったと言えるのか、それを判断する考え方がはっきりしないという課題が浮かび上がってきた。振り返りタイムや水曜カンファレンスを通して、幼児の姿に照らして援助を振り返ることと幼児の姿の変化を捉えて援助の効果を考えていくことを全員で理解したが、深く検討することはできなかった。そこで今年度は、昨年度の課題であった、保育をどのように判断するのか、本園での保育を評価する考え方を探っていくこととした。

今年度研究のテーマと方法について【4月16日研修(白神先生、各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
・今年度研究のテーマと方法	・『保育の場で子どもの学びをアセスメントする』(マーガレッ
	ト・カー著 大宮勇雄・鈴木佐喜子訳 ひとなる書房 2013
	年)にあるアセスメントモデルを参考とする。
	・アセスメントモデルにある観点に沿って教師間で意見交換を
	し、本園の保育の方向目標について共通理解していく。「考え
	方をそろえる」のではなく、それぞれの考えをアウトプット
	し語り合うことを通して、共通認識を形成していく。

<検討プロセス②>

いざ保育を評価する考え方を探るとなると、幼児の姿をもとに考えることは全員で確認していたものの、どのように考え方を探っていくのかその方法が難しい問題となった。本学の研究協力者の指導を得ながら、評価は目標に対して行うものという原点に立ち返ることにした。私たちは、このような姿に育ってほしいという願いやねらいをもち、その目指す姿に照らして、目の前の幼児の発達する姿を捉え必要だと思われる援助を行っている。そして、その幼児の姿と行った援助の関係性を振り返りながら評価し改善を重ねていく。私たちが何を目標に保育を行っているのか、その方向を具体的に共通理解するところから始めることにした。そこで、参考としたものが、マーガレット・カーの著書『保育の場で子どもの学びをアセスメントする』(大宮勇雄・鈴木佐喜子訳、ひとなる書房 2013年)に載っていたアセスメントモデルである。カーは、「学びの物語」(ラーニングストー

リー)という幼児の新しい評価理解(アセスメント)方式を考えた人物である。日々繰り広げられている園生活の中での「学び」を幼児の目線に立って書き綴った、幼児が主役の物語を通して保育を評価しようというものである。幼児のしていることを「できる、できない」の視点から見るのではなく、「幼児の学び」という視点に立って見るというところに、幼児の姿に照らして援助の改善を行っていくという本園の保育に通じる点を感じ、保育を評価する視点として参考にすることとした。そのアセスメントモデルの観点に沿って、まずはそれぞれの教師が自分の考えていることをアウトプットし、その後、カンファレンスでの共通理解を深めることを通して、方向目標に対しての共通認識が見えてくるのではないかと考えた。

今年度研究の進め方について【4月21日、5月12日研修(各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
・ 今年度研究の進め方	・新型コロナ感染症による在宅ワークのため、カンファレンス
	ができない現状を踏まえ、マーガレット・カーのアセスメン
	トモデルに沿ったアンケート調査を行う。
	何に向かって保育をしているのか目指す目標・方向について、
	共通理解していくことから始める。
	アンケート結果をもとに、考えを書いた付箋を持ち寄りKJ
	法を用いてカンファレンスを行うこととする。

<検討プロセス③>

カーのアセスメントモデルの言葉を用いてアンケート調査を行い、職員一人一人が自分の考えを 書くところから始めた。一つ一つの項目に回答することにより、普段の保育では深く意識しないよ うなことも改めて言葉にすること (アウトプット) になり、自分の考えを自覚する機会となった。

令和2年度 「子どもを支える保育―評価を通して一」 アンケート

名前(

新型コロナの影響で、未だ新学期が始められない状況ですが、今年度の研究はスタートさせようと思います。評価のしくみを整えた昨年度に続き、今年度は幼児の豊かな育ちを支えたと判断するにはどのような考えからか、みんなで広く出し合い整理していきます。

そこで、まず私たちは何に向かって(どのような姿を目指して)保育を進めているのか、具体的に語るところから始めます。というわけで、さっそくアンケート!ご協力よろしくお願いいたします。 *難しく捉えずに、保育をしているときの感覚で簡単にお答ください。

1	何を目的に保育を行っていますか。
2	幼児期の大切な学び(遊び)の成果はどのようなことだと考えますか。
3	L 保育の中で、どのようなことに焦点を当てて援助していますか。
O	体育の中で、このようなことに無点を当てて援助しているすが。
4	どのように妥当性を確認していますか。
5	し
5	列定の成長をとのように従えていますが。
6	どのように評価をしていますか。
_	
7	保育者にとってどのような価値がありますか。

マーガレット・カーのアセスメントモデルを活用した保育を評価する考え方についてのアンケート

アンケート調査のまとめ

1 何を目的に保育を行っていますか。

- ・子どもたちが、園での生活を通して家庭とは異なる集団 (同年齢や近い年齢の友達) における 生活の中で、社会とかかわっていけるような力を育むための基盤づくり。
- ・ひとりひとりの興味、関心に寄り添いつつ、子どもの成長(新しい発見、友達とのかかわり、 身辺自立 全て含む)につながるため。
- ・幼児一人一人が心身ともに健やかに成長すること。
- ・豊かな心を育めるよう、子どもの育ちを支えていくこと。
- ・初めての集団生活の中で新しい環境や人、もの等に触れながら、子どもの成長を見守り、支えていくこと。
- ・子どもの育ち (個に応じた発達段階を意識しながら)
- ・社会生活の基盤となる力を育てるため

2 幼児期の大切な学び(遊び)の成果はどのようなことだと考えますか。

- ・入園時には「できなかった」ことが修了時には「できる」ようになること。また、幼児期以降の学校を始めとする社会生活に適応していけるようになること。
- ・挑戦してみようという気持ち。実際に行動してみる行動力、実践力。失敗する。失敗からの学び。成功したときの達成感。友達と協力する。友達とのかかわりの中で感じる共感(喜び、悲しみ)
- ・遊びの充実によって今しかできないことを楽しむこと。その結果、様々な資質・能力を身に付けること。
- ・満足感や達成感を得る。次の意欲につながる。
- 遊びを通して、気付いたり考えたり自分の力でやり遂げようとしたり、友達同士で試行錯誤したりしながら、経験したことは幼児期の大切な学びの成果であると思う。
- ・社会性が育つこと
- •達成感、満足感、自信、安心

3 保育の中で、どのようなことに焦点を当てて援助していますか。

- ・子どもたちが遊ぶ内容(遊び)も大切な視点ではあると思うが、それ以上に「友達」や「保育者」とのかかわり方、つながり方に焦点を当てて援助できるように心がけている。
- ・ひとりひとりの気持ち、考えに寄り添いつつ、興味を向けていないことについてもタイミングを見て知らせていく。
- ・安心感をもって遊べるように。自分で考えたり自分で(周囲の人ともに)試行錯誤して遊びが 充実するように。
- 子どもの思いやイメージを読み取れるようにすること。
- ・個々の幼児を受け止め、寄り添いながら援助している。
- 子どもの気持ち
- ・自分で決断、行動しようとしているか。たとえ、教師の助言があっても、「自分で決めた」と 思えているか。教師の損得で判断していないか

4 どのように妥当性を確認していますか。

- ・子どもから返ってくる反応(即時点あるいは経時的)や、他の保育からの実践に対する評価からの確認する機会が多い。
- ・子どもの遊びの変化や成長する姿(成長が見られない姿)を通して、自分の保育(援助)を確認している。
- ・援助後の子どもの姿や保育後の振り返りで。
- ・振り返りの中で。自分一人だと「これでよかったのかな」と迷う部分があるが、振り返りで共有することで方向性を確認できる。
- ・全ての幼児に対し、同じ目線で向き合っている。
- ・子どもが納得して行動できたとき。子どもの表情や行動の過程。
- ・振り返りや研修で共通の理念に基づいた保育が行え、それが幼児の行動に変化を与えた、または信念をもったと判断できたとき。

5 幼児の成長をどのように捉えていますか。

- ・全体の中における子どもではなく、子ども個々に着目し(スモールステップを踏んでいく中で、前進・後退を含め)過程で成長を捉えている。
- ・かかわり方次第で成長の方向性もスピードも変わる。
- ・一人一人の遊びや生活の姿から遊び込みや「こんなふうに育ってほしい」姿と照らして発揮したり伸びたりしているところを見付ける。
- ・遊びの中で様々な経験、人とのかかわりを通して2のような姿や豊かな心が育っていく。
- ・日々幼児とかかわることで小さな変化に気付いたとき。
- ・個に応じて、できるようになったことが確認できたとき。
- ・長期的にみて、行動に変化が見えていくもの。自己決定によって行動していることで変化が見られたもの

6 どのように評価をしていますか。

- ・実践直後で評価できることは現時点ではないと感じている。時を経て、かかわった子どもに何らかの変化が見られたとき、自分の中あるいは他の保育者と一緒に振り返ることで評価することが多い。
- ・子どもの遊びの深まりや日々の成長の様子を振り返ってどのように変化しているか、その変化はどのような援助がかかわっていたのか考える。
- ・保育記録等による中長期の振り返りやカンファレンス
- ・振り返りの中で話すことが評価につながっていると思う。記録が残っているため、「このとき のこの援助がよかった」など、振り返りやすい。
- ・幼児の援助をしている中で、できなかったことができるようになった瞬間を目の当たりにしたときに達成感を感じる。
- ・保育終了後の話し合いで、他の先生に理解を得られたとき。
- ・試行錯誤、没頭、協同を促す保育になっているか。自己決定を促す保育になっているか

7 保育者にとってどのような価値がありますか。

- ・一緒に保育を実践した保育者による評価や実践を見ていた第三者からの評価(専門家や保護 者も含む)。
- ・評価することによって、自分の保育を客観的に振り返る機会になる。よかったこともよくなかったことも、次の日以降の保育に生かすことができる。
- ・自分の保育を評価し、真に幼児のため、幼児の成長になっているかを見つめることになる。
- ・不安や迷いを共有できる。自分の保育を振り返り、よりよいものにするにはどうしたらよいかを考えるきっかけになる。
- ・自分自身の保育に対する反省が向上心につながっている。
- ・少しずつ援助に自信がもてること。
- ・自分の保育を客観的に見つめ、他者評価を受けられる。不安がなくなる

マーガレット・カーのアセスメントモデルを活用した保育を評価する考え方についてのアンケート回答

アンケート調査をまとめたものを全員に配付し、他の教師の考えも分かるようにした。項目①で は、回答の多くに「健やかな」「成長」「豊かな」「心」「豊かに育つ」といった言葉が入っていた。 ほとんどの教師が全人的な育ちのイメージを抱いており、その姿を支えようと考えていることが分 かった。項目②では、「学びの成果」を問われたが、1名が「できなかったことができるようにな る」と回答し、その他は「挑戦」「行動力」「失敗からの学び」「遊びの充実によって身に付けた資 質・能力」「満足感・達成感、意欲」「社会性」といった、いわゆる非認知能力といわれる内容が挙 げられていた。項目③では、質問の意味の受け止めがさまざまだったのか、回答もその受け止めに よって全く内容が異なるものになっていた。項目④の自分が行った援助の妥当性については、子ど もの姿(即時的あるいは長期的のどちらも含む)から判断するというものと保育の振り返りでの語 り合いから判断するという2通りの回答に分かれた。項目⑤では、個々の育ちの過程で見られた姿 やその変容から捉えるという内容の回答が多かったが、中には指導計画にある「こんなふうに育っ てほしい姿」 に照らして見付けるという回答や教師のかかわり方次第で成長の方向性もスピードも 変わるといった回答もあり、「成長」の捉えについてもさまざまな考えがあることが見えた。項目⑥ の「どのように評価をしているか」の問いでは、ややもすると幼児の姿を評価しかねない文言だっ たが、全ての回答者が自分の保育を評価する視点で回答していた。内容は、項目④の回答と重なる ところがあったが、幼児の姿、保育記録をもとにした他の教師との振り返りやカンファレンスを通 して、自分が行った援助と幼児の姿の関係性を読み取りながら評価しようとするものが多かった。 項目⑦では、他の教師との振り返りや対話の中で、自分の保育が幼児のためになっているのか見つ め直す機会にしたり、あるいはそのやりとりを他者からの評価と受け止め、次に活かそうとしたり する様子が見られた。回答からは、保育者自身の専門性の向上につながるような意識が見られた。 これをたたき台として、今後アンケート項目一つずつについてカンファレンスでの語り合いを行 共通認識を導き出す検討【5月20日水曜カンファレンス(各クラス担任・副担任、養護教諭、教育補佐員)】

研修事項	検討結果
・アンケート項目①のカンファ	・アンケート項目①「何を目的に保育を行っていますか」につ
レンス	いて、それぞれの保育者が園の方針をもとに何を大事にして
	保育を行っているのか語り合った。その結果、本園では「自
	らの育とうとする力を支える」ことを念頭に保育を行ってい
	るという共通認識を得た。

<検討プロセス④>

一人 10 枚程度の付箋を事前に配り、アンケート項目①に対して自分の考えを記述して持ち寄った。一人ずつ付箋を提示しながら自分の考えを話し、同じような考えのときにはまとめて付箋を貼っていった。その中で、他の保育者の考えにも触れることになり、「そうそう!」「分かる、分かる」といった言葉も聞かれた。

カンファレンスでは、「何を目的に保育を行っているか」の問いに対して、本園の職員は、まず、 幼児一人一人のあるがままの姿を受け入れ、幼児が安心感や信頼感を得られることを大切にしてい ることが分かった。次に、「興味や関心」「やってみようという気持ち」「したいことを見付けられ る」と言ったキーワードが並び、幼児自身が周りの環境に目を向け、それにかかわろうとする気持 ちを育てようとしていた。そして、「やりたいことを納得いくまでやる」「失敗を恐れずに挑戦する」 「様々な感情を知る」など、周囲の環境とのかかわりを通して個人の内面が育ち充実していくこと を重視するとともに、「言葉で相手に伝える」「友達のしていることに興味をもつ」など友達とかか わる力を育もうとしていた。その中でも、「課題を解決するために友達の考えを受け入れる」「自分 の気持ちに折り合いをつける」など、友達とよりよくかかわろうとする力を意識していることが見 えてきた。また、個の充実から他者との協同へと目指すサイクルはちょうど発達の姿と重なるが、 3歳から5歳へとただ直線的に進むのではなく、そのサイクルが3歳、4歳、5歳のそれぞれの発 達段階においても細かく回っているのではないかと考えた。このカンファレンスにおいてもさまざ まな姿が挙げられた。しかし私たちは、それをスキルとして身に付けさせるのではなく、子どもが 発達していくそれぞれの段階で、子ども一人一人に内在する力の発揮を目指していることを確認し、 「自ら育とうとする力を支える」ことを共通認識として得ることができた。これまでなんとなく意 識していたことを、カンファレンスの語り合いの中で言語化し、改めて自分たちが目指しているも のが具体化された。



項目①「何を目的に保育を行うのか」についてのカンファレンスで話し合われたこと

共通認識を導き出す検討【5月22日研修(白神先生、各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
アンケート項目①のカンファ	・項目①②については、そのままの言葉でも伝わるが、それ以
レンスの進め方や内容につ	降のアンケート項目では分かりにくい言葉がある。回答を得
いて振り返り	ているが、カンファレンスのときには文言を分かりやすいも
	のにして、提示する必要がある。
	・アンケート項目一つずつについて語り合うことは、意識して
	きたことを言語化し、共通認識を形成するには有効であるこ
	とを確認した。
	・カンファレンスを通して得た本園ならではの方向目標や評価
	していく考え方を示すエピソードが必要である。

<検討プロセス⑤>

1回目のカンファレンスの振り返りを行った。<u>カンファレンスで多くの教師が自分の考えや思いを語り合い、それに共感したり新たに自分たちのしていることの意味を見出したりしながら、目指す方向を意識し自覚していく作業はとても明快で誰もが納得できるものだった。</u>今後もこの方法で研究を進めていくこととした。

また、研究保育の際に、他の研究協力者から「評価観というのは、新しくつくるものではない。 言語化していないものをどう明らかにするか、意識してきたことをどう評価に載せていくかがポイ ントだ」という指摘があった。1回目のカンファレンスの結果から得られた手応えに近い意見であり、カンファレンスでの「語り合い→共通認識」という流れの有効性を改めて確認した。

共通認識を導き出す検討【6月9日、6月11日研修(各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
・アンケート項目③④の文言と	・アンケート項目③にある「焦点」という言葉が分かりにくい。
内容並びにカンファレンス	援助する上で大切にしていること、心がけていることなど、
の持ち方の検討	それぞれの考えを多面的に語ることができるよう場面の違
	う写真を提示することにする。
	・アンケート項目④にある「妥当性の確認」という言葉が分か
	りにくい。アンケート項目③のカンファレンスで、具体的な
	場面を想起して援助の焦点について考えるならば、その援助
	をどのように判断するのか考えることを「妥当性」という言
	葉で表現してもイメージできるのではないか。

<検討プロセス⑥>

項目③については、「焦点」という言葉の受け止めがそれぞれ異なっていたため、回答もさまざまだったことから、アンケートの文言を検討することにした。しかし、「焦点」という言葉を「大切にしていること」「心がけていること」などの言葉に置き換えても、教師の心情や心もちといった大きなイメージで捉えられかねないと考えた。カンファレンスでは具体的に語り合うことを目的としているため、本園でよく見られる実際の保育場面の写真を2,3枚提示し、同じ場面で自分ならば何を大切にしてどのような援助を行うのかを考え語り合うこととした。項目④については、最初のアンケート実施時から「妥当性」という言葉をどう受け止めたらよいか難しいという声が聞かれていた。しかし、項目③で同じ場面でどのような援助を行うか語り合った後に、その援助をどのように判断したらよいのか考えるという流れならば、援助の「妥当性」という言葉もイメージできるのではないかと考え、言葉を変えないこととした。

共通認識を導き出す検討【6月 29 日研修(各クラス担任、養護教諭)、7月7日研修(白神先生、各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
・アンケート項目⑤⑥の文言と	・アンケート項目⑤について、「幼児の成長をどのように捉えて
内容並びにカンファレンス	いるか」とは「保育者がどのように見るか」ということ。幼
の持ち方の検討	児を評価することではないことに留意する。
	・アンケート項目⑥の「どのように評価しているか」の部分で
	「評価」という言葉に対するそれぞれのイメージの違いが懸
	念された。しかし、昨年度から「保育における評価」につい
	て研究を進めてきているので、目標に対しての評価であると
	いう視点を伝えることとする。

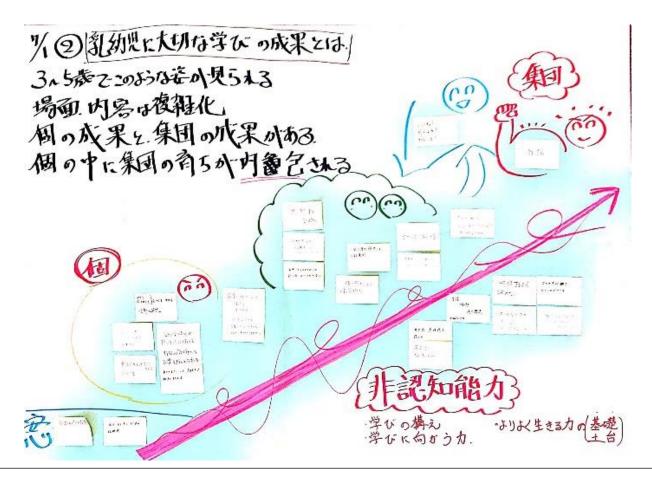
項目⑥について、文言の中に「評価」という言葉があると、教師がかかわろうとする、あるいはかかわった場面の幼児の姿をよかったか悪かったかという視点で捉えてしまうのではないかと懸念された。しかし、アンケートのこの項目に全員が保育を評価する視点で回答していることから、昨年度から保育における評価について研究に取り組み、評価に対する捉えは浸透してきていることがうかがえた。カンファレンスでは保育を評価する視点であることを確認し、文言は変えないことにした。

共通認識を導き出す検討【7月1日水曜カンファレンス(各クラス担任・副担任、養護教諭、教育補佐員)】

研修事項	検討結果
・アンケート項目②のカンファ	・アンケート項目②「幼児期の大切な学び(遊び)の成果はど
レンス	のようなことだと考えますか」について、それぞれが考えて
	いることを語り合った。その結果、本園では「よりよく生き
	る力の基礎を育てる」ことという共通認識を得た。

<検討プロセス⑧>

項目②のカンファレンスでも、項目①と同じような方法で話し合いを行った。学びの成果と考えたことを付箋1枚に1つずつ書き、それをみんなで突き合わせながら語っていった。すると、本園では、まず「子どもが安心感を得てしたいことを見付けて遊び出す」、「興味・関心、意欲をもつ」といった「個の内面」を意識して育もうとしていることが見えてきた。それとともに「自分のしたいことや気持ちを言葉で伝える」「共感する」「友達と一緒に問題を解決する」などの内容から「集団としての育ち」もあると捉えた。しかし、語り合いが進むうちに、「集団としての育ち」と捉えるよりも、「友達とよりよくかかわろうとする力」として、個人の中の社会性と捉えた方が納得がいくようになった。それらは、最初のアンケート回答のように、やはり非認知能力と言える内容であり、それぞれの発達段階に応じて育まれていくものであるが、年齢が進むことにより育まれる場面や能力の内容も複雑になっていくと考えられた。カンファレンスを通して私たちは、「個の内面の充実」と「友達とのかかわり」を学びの成果として捉えていることと、これらは幼児がよりよく生きていく力の基礎となるものであり、それを意識して育もうとしていることが共認識として得られた。



項目②「幼児期の大切な学びの成果とはどのようなことか」についてのカンファレンスで話し合われたこと

共通認識を導き出す検討【7月8日水曜カンファレンス(各クラス担任・副担任、養護教諭、教育補佐員)、7月9日研修(各クラス担任)】

研修事項	検討結果
アンケート項目③のカンファ	・アンケート項目③「どのようなことに焦点を当てて援助して
レンス	いますか」について、2場面の写真を用意してカンファレン
	スを行った。場面に沿って具体的に援助を考えていったが、
	遊びごとに特徴的な援助があるわけではなく、どの遊びの場
	面でも援助に向かうときに心もちが変わらないという共通
	認識を得た。それは、「子どもがしていることを肯定的に捉え
	る」とまとめることができる。



項目③「保育の中でどのようなことに焦点を当てて援助しているか」についての カンファレンスで話し合われたこと

<検討プロセス⑨>

提示する写真は、雨どい遊びと砂土を使ったままごと遊びの場面を選んだ。どちらも本園でよく 見られる遊びであり、どの職員も見たり実際にその場面にいたりすることが多く、それぞれの視点 で援助を具体的に考えやすいと思ったからである。そして、その遊びの場面の中でも、遊び始めや 援助が必要だと思われる場面の写真を選んだ。カンファレンスでは、これまでと同じように、それ ぞれの場面ごとに考えた援助を付箋に書き、ままごと場面から語り始めた。すると、「この場面とい うよりは、どちらにも言えることかもしれないけれど・・・」と話し始める職員が多く、結局、「どち らにも言えること」として、2つの写真の間に付箋が貼られた。その内容を見ると、まず「子ども の遊んでいる様子を見る」「子どもの思いを知ろうとする」「状況の読み取り」を行い、そこから「承 認や称賛、励ましなどの言葉かけ」「子ども同士の思いを仲介」「問題を焦点化する言葉かけ」「子ど もと一緒に考える」などの援助を行うことが見えてきた。ここでは、<u>意外にも遊びごとに特徴的な</u> 援助があるわけではなく、どの遊びの場面でも援助は変わらないという認識を確認することとなっ た。正確に言えば、遊びの内容によってかける言葉も手伝う内容も変わってくるのだが、援助を行 う教師の心もちは遊びごとには変わらないということだろう。援助する際に何を大切にしているの か整理してみると、まずは遊びの状況やそこにいる子どもの思いを知ることに焦点を当て、その理 <u>解や把握をしてから子ども同士のかかわり具合を見て、援助の内容を考えていることが分かった。</u> 本園の教師は、子どもの内にある思いを読み取り個に働きかけながら育ちを促していくことと、子 ども同士のかかわりの中で育っていくもの、それぞれを大切にしていることがカンファレンス①② からも見えていたが、実際の保育場面においてもその視点に立って援助を考えていたことが見えた。 子どものさまざまな力を育む遊びの支援と個への支援を同時に行いながら、その根底にあるのは、 幼児のしようとしていることを学びの視点で肯定的に捉え、その成長を促そうとしている思いであ った。

共通認識を導き出す検討【7月31日研修(各クラス担任)、8月4日研修(白神先生、各クラス担任、養護教諭)、8月7日、8月21日研修(各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
エピソード事例とポイント版	・エピソードは、子どもの姿の読み取りから抱いた教師の願い
の作成について	と、それをもとにした環境構成や援助について詳しく記述す
	る。なぜこのエピソードを取り上げたのか、その理由が評価
	の考え方につながっていくと思われるので、蓄積していくこ
	とによって評価の考え方の根拠となる。
	・エピソードの中で多くの教師が共感した本園らしい考え方や
	援助はカンファレンスで得た共通認識とつながるのではな
	いかと考える。エピソードを教師間で読み合い、本園らしい
	特徴にマークをしたバージョンも作成する。

<検討プロセス⑩>

日々の保育記録からエピソードを取り上げ、幼児の姿の読み取りから教師がどのような願いをも ち、どのように環境に込めたのかといった教師の援助や保育の方針などに焦点を当てて詳しく事例 に書き起こした。3歳エピソード「友達への関心とかかわりを支える」、5歳エピソード「戸惑いを 安心へ」では、幼児のしていることの意味を読み取りながら環境を整え援助する背景に、「人とより よくかかわれるようになってほしい」「主体的に遊ぶ中でさまざまな経験をしてほしい」という教 師の願いが根底にあることが分かる。教師は、そうした姿が見られることを幼児の学びの成果とし て捉え、目の前の幼児の姿をもとに援助を考えながら、長期的な視点に立って育もうとしている。 4歳エピソード「幼児の遊びの『場』を捉える」では、遊びの場が整うと幼児の遊びが充実してく ると読み取った教師が「遊びの場」に焦点を当てて援助を重ねて追求していくことが記されている。 また、本学の研究協力者の指導により、カンファレンスで共通認識を導き出したように、エピソ ード事例でも互いに読み合って共通の考え方を見出し、カンファレンスで得た共通認識との関連を 検討することにした。議論を通して見出された共通認識が実際の保育場面のエピソードからも見え たとしたら、それが本園で大事にしている保育の考え方であり、評価観につながるものと言える。 まず各クラスのエピソードを教師間で読み合い、それぞれが本園での特徴的な援助や考え方だと思 ったところにマークする。そして、それらを一つに集約し考察を加えたバージョンを作成し、全員 で共有することにした。

K4歳クラス V・VI期 4月 > 「幼児の遊(パ)『場』をとりえる」↓ これまでの保育の様子。 新型コロナウィルス感染症による影響で、保育の始まりが5月11日からとなった。感染を防ぐ対策から、 競天の場合を除いて、遊びのほとんどを屋外で過ごすことになった。4歳クラス児には、昨年遊んだ経験から、比較的スムーズに遊びを始め、池でのオタマジャクシ捕まえや園庭の草花を使った料理づくり、砂場や 土山での土渡びなど、様々な遊びを楽しんた。3歳から5歳まで、すべての幼児が園庭で遊ぶため、異年齢のかかわりも多く、一緒にブランコを楽しんだり、オタマジャクシの捕まえ方を年上の幼児がら教えてもらっ ochi eko 自然と遊びの中で具年齢のか たりする。姿も見られた。 新しい環境での遊びに慣れ始めたころ、副担任との振り返りで屋内での遊びとの比較が話題になった。例 ikuko 年、この時期は折り紙や廃材をつかった製作遊びに没頭する姿が見られる。そうした中で、<mark>年上の幼児<mark>が婚</mark> <mark>める「お店屋さんごっこ」に興味をもった幼児が</mark>、遊戯室などで自分のつくった製作物を使って店を出し始 めるのである。しかし、屋外遊び中心の今年は、お店屋さんごっこに発展する様子が少ないと感じていた。草</mark> 異年齢との関わりができる。 ikuko 花料理などの製作物はあるものの、それを置いたり店として出したりするスペースがなかったからではない 幼児の行動や思いを予想して かと考えた。<mark>使わなくなった机を保育室前のテラスに置くなどして工夫してみた</mark>が、保管場所にはなったものの、期待した姿は見られなかった。お店屋さんごっこのような、他の幼児とのかかわりを必然とする遊びは、人とのかかわり方を知る、遊びのルールを知るといった、この時期の幼児の育ちに大切な要素をもって ochieko 「これでよい」と一人で判断 いる。どのような援助を行うことで、遊びを広げることができるのか、担任と副担任は常々<mark>関索</mark>しながら<mark>保</mark> ある日、5歳保育室のテラス前に人たかりができていた。たくさんの幼児が手に色水の入ったボトルを持 保育の評価(振り返り)が日 っている。A児がその近くで様子を眺めていた。。 5月28日。 「教師:「いっぱい集まってるね」 A児:「先生、私もやりたい」5歳クラス児が集まる方を見て言う。 数師:「何して<u>遊んでるのかな</u>?」 A児:「色水遊びだよ」。 | 数師:「へえ、色水<u>なん</u>た。 A ちゃんもやりたいの?」 。 | A児:「うん、先生も一緒に付いてきて」。 A児と遊びの輪の中に行く。

エピソード事例にポイントをマークする過程で、自分たちの保育をどのように捉えているのか、それぞれが保育をするうえで大切だと考えたマークポイントを詳しく見ていくと、本園での保育における目指す方向や特徴などが見えてきた。そしてそれらは、保育を振り返って判断するときの視点になるもので、カンファレンスで導き出した共通認識と通じるように思われる。前述の3歳のエピソードは、項目②のカンファレンスで得た共通認識「よりよく生きる力の基礎」につながる考え方であり、4歳と5歳のエピソードは、項目③のカンファレンスで得た「幼児のしていることを肯定的に捉え」て援助していることにつながるエピソードだと言える。

共通認識を導き出す検討【8月21日、8月27日研修(各クラス担任、養護教諭)】

六世的職で等で山ヶ便的【O // 21 日、O // 21 日前10 (日 / / / /)三日、後後秋間/ 】	
研修事項	検討結果
・教育目標、「こんなふうに育っ	・教育目標や、それを期ごとに具体的に表した年間指導計画の
てほしい」、目指す方向性の	「こんなふうに育ってほしい」という姿は、目標とする幼児
関係の整理	の姿である。共通認識として導き出しているのは保育の目指
	す方向性であり、目標とする幼児の姿を実際の保育場面では
	どのように捉え、その姿を支えるためにどのように援助して
	いくのかといった考え方である。
	・そうした援助に向かう考え方が明らかになると、その考え方
	が保育を評価する際の視点になると考える。

<検討プロセス(11)>

これまでの研修で、アンケート項目①「何を目的に保育を行っているか」のカンファレンスで得た 共通認識「自ら育とうとする力を支える」と、教育目標や年間指導計画との関連について指摘があった。そこで、それらの関係を整理することとした。

本園の教育目標「元気な子ども」「やさしい子ども」「考える子ども」の姿を発達段階ごとに具体的に表したのものが、年間指導計画の各期に記載されている「こんなふうに育ってほしい」姿であ

る。教育目標は最終的に到達するゴールのようなイメージではなく、子ども一人一人がますます元気でやさしく考えていく子どもへと一回りも二回りも大きく育っていくイメージと捉えた。教育課程に記載されている、「3歳『なれる』4歳『ひろがる』5歳『たかまる』」という言葉は、発達する姿を捉えた1つの指標と言える。では、カンファレンスで得てきた目指す方向性の共通認識が、それらとどのように関係しているのかと考えると、一回りも二回りも大きく育っていく幼児の姿が目標ならば、その姿を支えるためのあらゆる考え方やそれに基づいた行為が保育の目指す方向性と言えるのではないだろうか。カンファレンスでは、具体的な幼児の姿を語り合い、その姿の具現に向けて自分たちの援助の方向を共通認識として見出した。私たちは、「自分で育とうとする力を発揮してほしい」という願いを絶えずもちながら、幼児や場面を見て「育とうとしているものは何か」「よりよく生きる力にかかわるものは何か」を瞬時に具体的に考え、その力の発揮に向けて、幼児のしていることの意味を肯定的に捉えながら援助を考えているという教師側の視点で話し合ってきた。本園における保育の目指す方向性として共通の認識を導き出してきたが、それらは目標の姿に向かって幼児が育とうとする過程を支えるという教師側の視点で捉えたことで導き出されたものであり、教師の心もちと言えるものかもしれない。

共通認識を導き出す検討【9月2日研修(各クラス担任、養護教諭)、9月14日研修(白神先生、各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
エピソード事例にポイントを	・それぞれの教師がマークしコメントした内容は、全部脚注と
マークする形式とそのネー	して残す。マークが重なった箇所は色を濃くする。マークの
ミングについて	色が濃かった部分にコメント欄を設け、考察を記す。
	・ポイント版を「エピソード事例~やっぱりそうだね納得版」
	と名付けることにした。

<検討プロセス(12)>

各クラスのエピソードを教師間で読み合い、それぞれが本園での特徴的な援助や考え方だと思った部分にマークしたものを一つに集約し考察を加えたバージョンを作成した。その体裁として、それぞれの教師がマークしコメントしたものを脚注を設けてそこに残すことにした。また、マークしたポイントが何カ所にも及ぶことから、教師が4人以上マークしたポイントに考察を加えることにした。そして、エピソード事例と区別するために、教師みんなで読み合った結果「やっぱりそうだったね」と納得を得たバージョンであることから「エピソード事例~やっぱりそうだね納得版」と呼ぶことにした。

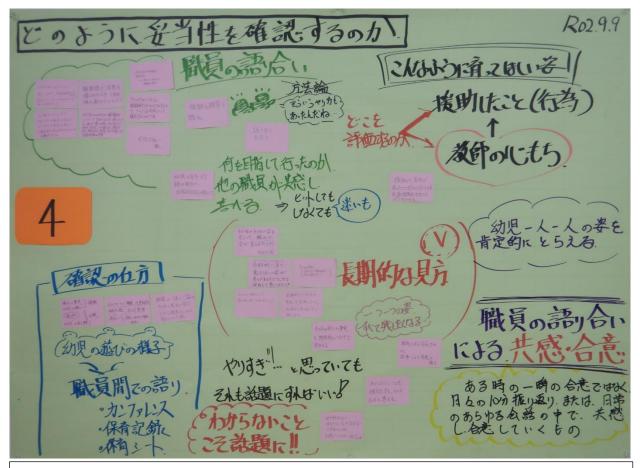
共通認識を導き出す検討【9月9日水曜カンファレンス(各クラス担任・副担任、養護教諭、教育補佐員)】

研修事項	検討結果
・アンケート項目④のカンファ	・アンケート項目④「どのようにして妥当性を確認しているか」
レンス	について、カンファレンスを行った。その結果、「職員の語り
	合いによる共感・合意」という共通認識を得た。

<検討プロセス(3)>

項目④については、アンケートの実施段階から「妥当性」という言葉をどのように受け止めたらよいのか難しいという声があった。そこで、「妥当性」という言葉をイメージできるように、項目③で保育場面の写真を見て、自分だったらどのような援助を行うかという視点で具体的に語り合い、それからその援助をどのように判断したらよいのかカンファレンスを行うことにした。

カンファレンスでは、多くの教師が、担任と副担任で行う「振り返りタイム」や「水曜カンファレンス」での語り合いを幼児の姿の読み取りや自分が行った援助の妥当性について確認できる場として挙げていた。振り返りタイムや水曜カンファレンスの場で、幼児の遊びの様子を語り、そこから読み取った意味について語り合う中で、他の職員が考えを受け止め共感することもあれば、受け止めつつもさらに違う援助を提案することもある。その意見交換の中で自分が行った援助の意味や効果が見えてくるが、即時的な見方だけでなく長期的に振り返ることでその意味や効果も変わってくるという指摘もあった。日々繰り返される職員同士の振り返りの中で、お互いの幼児の捉えや援助の背景にある願いに共感し合意がなされることを確認し、「職員の語り合いによる共感・合意」が援助の妥当性の確認のために必要がという共通認識に至った。



項目④「どのように妥当性を確認しているか」についてのカンファレンスで話し合われたこと

共通認識を導き出す検討【11月5日研修(各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
・アンケート項目⑤⑥⑦の文言	・保育をどのように判断するのか、その考え方を明らかにして

について	いくための項目だが、「幼児の成長」という尋ね方だと幼児を
	評価するように見えるのではないかという指摘があった。
	・「どのように保育の質の向上を捉えるか」といった保育の質に
	かかわることが分かる文言にし、カンファレンスを行うこと
	にする。

<検討プロセス個>

マーガレット・カーのアセスメントモデルを応用して、保育を評価する考え方を導き出す視点として活用した。これまでのカンファレンスでは、保育を評価する視点で話し合いが進んでいたが、項目⑤「どのように幼児の成長を捉えるか」という言葉が幼児の評価を尋ねるように思われることが話題になった。そこで、保育を評価する言葉に置き換えようと検討し、「どのように保育の質の向上を捉えているか」という言葉にした。

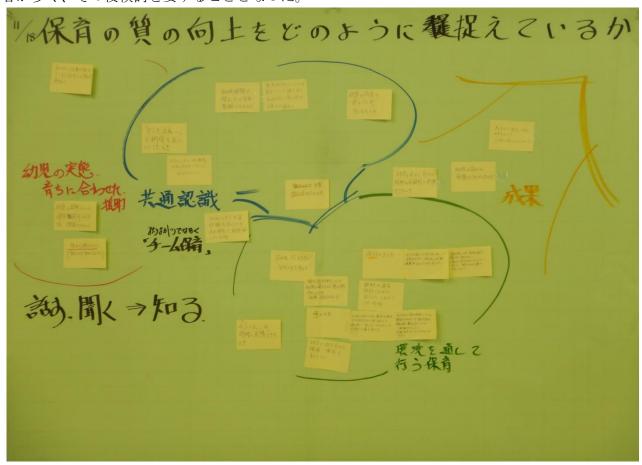
共通認識を導き出す検討【11月18日水曜カンファレンス(各クラス担任・副担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
・アンケート項目⑤のカンファ	・「どのように保育の質の向上を捉えているか」についてカンフ
レンス	ァレンスを行った。その中で、自分一人の考えや判断で保育
	を行うのではなく他の教師と共通の認識を得て保育を行う
	こと、幼児や遊びの様子を見て援助や環境構成の内容を工夫
	していくこと、保育の手応えを幼児の姿から得ることなどが
	本園では保育を行ううえで欠かせないこととして共通の認
	識を得た。
	・アンケート項目⑤の共通認識として端的にまとめるには内容
	が多かったことから、その後検討することとなった。

<検討プロセス(5)>

カンファレンスでは、まず、「幼児理解が深まったとお互い意識できたとき」「お互い納得できたとき」など、幼児の姿や育ちの様子、またそれに基づいた援助について、他の教師と共通の認識が得られるといった内容の付箋が並べられた。自分の考えや主観だけで保育を行っていくことは、振り返ってみると果たしてそれで幼児の育ちを支えたと言えるのか、教師にとって不安になる部分もある。本園では、担任と副担任、また他のクラスの教師と幼児の様子や援助の方針を共有し、お互いに共感や納得を得ながら保育をしていくことが幼児や遊びの様子の読み取りの妥当性を確保することになり、保育にとってもプラス面として考えていることが見えてきた。続いて、「廃材などの材料や道具の出し方」や「環境構成」「場の工夫」など、これまでの援助に幼児の姿をもとにして考えた工夫や改善を加えていくことができたという内容が、具体的な例とともに話題になり話し合われた。本園の教師は、これまでの保育の経験から遊びに合わせて援助や環境構成を固定するのではなく、目の前の幼児の姿や育ち、教師の願いに照らして工夫したり変えたりしていくことが幼児の育ちを支えるうえで最も大切なことと考えていた。そして、「幼児の姿から自分の援助を客観的に判断できたとき」「幼児の遊びの発展につながった」など、幼児の遊びの様子や姿から、工夫した援助や環境構成が幼児にとってどのような効果があったのか判断していた。手応えを感じたときもあればうまくいかないと感じるときもあるが、絶えず援助の方向性や内容を考え実践し続けていくこ

とを多くの教師が大事に考えていたことが分かった。付箋に書かれたことをグルーピングし、一つ 一つについて互いの意見に共感しながら語られていたが、それらを共通認識としてまとめるには内 容が多く、その後検討を要することとなった。



項目⑤「保育の質の向上をどのように捉えているか」についての カンファレンスで話し合われたこと

共通認識を導き出す検討【11月25日水曜カンファレンス(各クラス担任・副担任、養護教諭)】

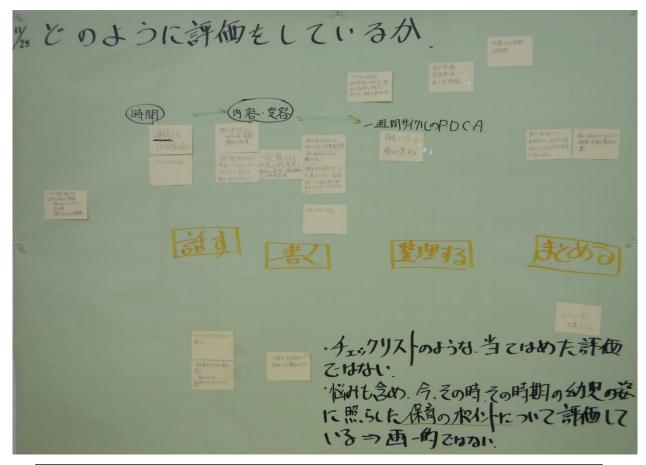
研修事項	検討結果	
アンケート項目⑥のカンファ	・「どのように評価を行っているか」についてカンファレンスを	
レンス	行った。昨年度整えた評価のしくみに沿って保育を振り返る	
	ことが有効だという共通認識を得た。	

<検討プロセス(6)>

今年度は、昨年度の研究の中で整えられた保育を評価するしくみに沿って、保育を振り返り、改善を進めてきた。保育の評価をどのように行っているのかを問う今回のカンファレンスでは、付箋に「連続した 10 分の振り返り」「振り返りタイムをもとにした保育記録」「保育シートの積み重ね」「振り返るときのスパン」といった、やはり昨年度整えた評価のしくみに関する言葉が並んだ。それだけ本園の教師には、保育を振り返り幼児の姿をもとにして改善を進めているという意識があると言える。付箋をもとにした話し合いの中では、まず、短い時間ではあるものの毎日担任と副担任とで幼児の姿や変容、援助の効果などの情報を共有することや迷ったポイントを伝え合うことが挙

げられた。保育を評価する上で、振り返りタイムを短時間であっても毎日行うことやその中で他の教師が捉えた幼児の育ちや変容を共有することが欠かせないと考えていることが見えてきた。そして、それらを保育記録に残し、省察した内容をのびのび保育シートに書き加えることは、短期的な振り返りとして次週以降の保育の改善に役立っており、他のクラスの教師にとっても貴重な情報源になっていることも語られた。また、「期の振り返り」として長期的な視点で振り返ることも大きな意味があるという意見もあった。それは、のびのび保育シートを長期的に読み直すことで幼児の育ちや変容を捉え直すことができ、さらにそれを支えた援助や教師の心もちについても確認することができたというものであり、他の教師の共感を得ていた。

この話し合いで、<u>教師全員が、昨年度整えた評価のしくみに沿って保育を振り返ることにメリットを感じていたことも大きな意味があった。そして、本園では、悩みや迷いも含め、そのときの幼児の姿に照らして自分たちが行った援助や環境構成を語り合うことが評価であり、チェックリストのような当てはめた評価はなじまないと考えていることが分かった。</u>こうした話し合いを通して、本園では、昨年度整えた保育を評価するしくみに沿って保育の評価を行っているという共通認識となった。



項目⑥「どのように評価をしているか」についてのカンファレンスで話し合われたこと

共通認識を導き出す検討【11月30日研修(白神先生、各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果	
・これまでの進捗状況の確認と	・項目⑤について、挙げられた内容を多くの納得が得られる言	

課題について	葉にまとめられるよう検討を続けていく。
	・今後、項目⑦のカンファレンスを行い全ての項目の共通認識
	を導き出す。それらが本園の評価の考え方であるが、今年度
	の成果はその評価の考え方を導き出すプロセスにあること
	を確認した。
	・この期のエピソード事例を書き、協同検討を重ねてやっぱり
	そうだね「エピソード事例~やっぱりそうだね納得版」を作
	成する。

<検討プロセス⑪>

これまでカンファレンスを重ねながら共通認識を導き出し、あとは項目⑦のカンファレンスのみとなった。7つの項目の共通認識とエピソード事例から得た共感が集まったポイントとの関連を検討し、本園の評価の考え方が明らかになってくると思われる。しかし、どの項目についても1回のカンファレンスで得た認識であるので、それが本園の評価の考え方と決定してしまうのではなく、今後も保育を続けていく中でカンファレンスを繰り返しながら問い続け、より確かなものにしていく必要がある。今年度、その実施が難しいようであれば、来年度カンファレンスを行い、7つの項目についての見直しや検討も含めてブラッシュアップしていくこととする。

また、カンファレンスとエピソード事例の検討から得た共通認識は本園における評価の考え方であり、今年度の研究の成果ともいえるが、<u>もっとも大切なのは、保育に携わる教師がある観点に沿って、自分の考えを語り共感・納得しながら共通の認識を得ていくプロセスであったと考える。</u>

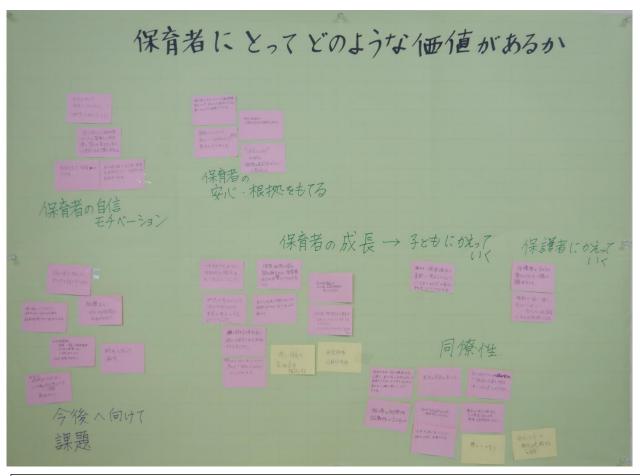
共通認識を導き出す検討【12 月 16 日水曜カンファレンス(各クラス担任・副担任、養護教諭)、 12 月 18 日研修(各クラス担任)】

==	
研修事項	検討結果
アンケート項目⑦のカンファ	「教師にとってどのような価値があるか」についてカンファレ
レンス	ンスを行った。その中で、保育を評価することは、教師自身
	の成長を促すとともに職場の同僚性や協働性も高まること
	を確認した。そして、その教師の成長が幼児の育ちを支える
	ことにつながり、保護者と一緒に育ちの喜びを分かち合うこ
	とができるという循環があるという共通の認識を得た。

<検討プロセス個>

このカンファレンスでは、これまでのカンファレンスの中で付箋がもっとも多く並んだ。その内容を見ると、「教師の自信、モチベーション」「教師の安心、根拠がもてる」「教師の成長」「子どもや保護者にかえっていく」「同僚性」とグルーピングすることができた。「教師の自信、モチベーション」のグループでは、「目の前にいる幼児一人一人に真剣に向き合い、育ちを支えているという手応えが得られること」「自信をもって保育にあたれる」「日々振り返り、よりよい保育を目指そうという前向きな気持ちになる」といったことが挙げられ、評価のしくみに沿って保育の評価を行うことが教師の自信やモチベーションにつながっていることが実感として語られた。「教師の安心、根拠がもてる」のグループでは、「情報共有することで安心して保育ができる。楽しみながら保育ができる」「情報をもっていることで落ち着いて(余裕をもって)焦らず幼児と向き合える」「担任・副

担任で保育の方向性を確認し合える」「"これでいいか"ではなく根拠のある"これがいい"と言え ること」が挙げられ、情報の共有が幼児の育ちを支えるためのよりよい保育には不可欠と確認され た。「教師の成長」とまとめられたグループでは、「独りよがりではない多面的な視点をもてるよう になった」「いろいろな意見が聞けることで視野が広がる、引き出しが増える」「情報交換すること で遊びを見守る声がけを工夫できる」「幼児の育ちにとって何が大切なのか本質を考えられるよう になった」など、自身の変化を述べる教師が多かった。それは、幼児の姿の読み取りや援助の工夫 などについての専門性が高まることであり、教師の成長と言える。教師の多くがそのように感じて いることが分かった。また、教師自身が成長することによって、幼児の姿をもとに柔軟に援助を考 えられるようになり、より育ちを支えることにつながるとともに、保護者にもそのことを伝えるこ とができるというつながりも見えた。それらを「子ども、保護者にかえっていく」というグループ にまとめた。そして、「普段から困っていること、悩んでいることなど話をしやすい環境・人間関係 になっていく」「みんなで同じ方向を向いて保育ができる。その中で、幼児の育ちを一緒に喜ぶこと ができる」「横のつながり」として、職場の同僚性や協働性が上がることを挙げる教師も多く、「同 僚性」というグループにまとめた。最後に、それらのグループで挙げられたことはすべてつながっ ていることが話題になった。保育を評価することによって、教師は自分の技量を挙げることができ、 幼児は自分のしようとすることを理解してもらいその実現に向けて援助してもらえ、保護者は我が 子が育つ過程や心情を教師と分かち合うことができ、管理職にとっては風通しのよい職員集団がつ くられるという、それぞれにメリットがあり、それらが密接につながって循環しているということ に多くの共感が得られた。そこで、保育を評価することは、「みんな(教師、幼児、保護者、管理職) が笑顔になれること」だという共通認識を得た。



項目⑦「保育者にとってどのような価値があるか」についてのカンファレンスで話し合われたこと

共通認識を導き出す検討【1月20日研修(各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
・これまで得た共通認識の確	・要検討だった項目⑤について、「幼児の実態や育ちを捉えて多
認、整理	様かつ柔軟に援助や環境構成を行っていくこと」とした。ま
	た項目⑦「みんなが笑顔になれる」という認識についても、
	より具体的な表現にしようと「よりよい保育を目指して向上
	し続けられること」とした。

<検討プロセス(9)>

項目⑤については、カンファレンスで導き出された共通の認識をどのような表現にするのか検討が必要だった。加えて、項目⑦についても、「みんなが笑顔になれる」という表現では抽象的で伝わりにくいのではという思いも芽生え、再度検討することとした。

項目⑤については、どの教師も、まず振り返りタイムで幼児の様子や捉えた育ちの姿などの情報を交換・共有することから始めていた。どこで、だれが、どのような遊びをしていたのか、どのような材料や道具を使っていたのか、その遊びがどのように変化していったのか、様子やつぶやきを手がかりに把握していく。その情報があるからこそ、援助や環境構成を工夫することができる。さらに、振り返りタイムで自分が行った援助について語り、その効果や意味を確認したり今後の展開を想像したりして、保育の方向性を相談できることを有意義に思っていた。その積み重ねにより、言葉のかけ方や材料の提示の仕方、場の構成など、援助の幅が広がっていくことが話し合われた。保育の質の向上の捉えを、目の前の幼児に合わせて援助の幅が広がることと再度確認し、「幼児の実態や育ちを捉えて多様かつ柔軟に援助や環境構成を行っていくこと」とした。

項目⑦については、保育の評価によって起こるメリットの循環は教師自身の力量が高まるところから始まることをカンファレンスで確認している。評価することで保育に真摯に向き合い力量を高めるという部分に焦点を当て、「よりよい保育を目指して向上し続けられること」とまとめた。

これにより、マーガレット・カーのアセスメントモデルを参考にした7つの項目について共通認識が全て導き出された。以下の通りである。

マーガレット・カーのアセスメントモデルを	カンファレンスで得られた共通認識
参考にした項目	
1何を目的に保育を行っているか	幼児の自ら育とうとする力を支える
2 幼児期の大切な学びの成果をどのようなこ	よりよく生きる力の基礎を育むこと
とだと考えるか	
3保育の中でどのようなことに焦点を当てて	幼児のしていることを肯定的に捉える
援助しているか	
4 どのように妥当性を確認しているか	職員の語り合いによって共感・合意を得る
5保育の質の向上をどのように捉えているか	幼児の実態や育ちを捉えて、多様かつ柔軟な援助
	や環境構成を行っていく
6 どのように評価しているか	本園の保育を評価するしくみ(「保育記録」「カン
	ファレンス」「のびのび保育シート」「期の振り返
	り」のサイクル)に沿って行う
7 教師にとってどのような価値があるか	よりよい保育を目指して向上し続けられること

これと並行して、3歳Ⅲ期エピソード「年上の余幼児とのかかわりから遊びを広げる」、4歳**Ⅲ**期

エピソード「幼児のやりたいを支える」、5歳XI期エピソード「つくったものを活かして遊びが広がるように」を教師みんなで読み合いながら、やっぱりそうだね納得版の作成も進めていた。そして、やっぱりそうだね納得版から得られた共感や納得のコメントとカンファレンスで得られた共通認識とを照らし合わせた。

その結果、3歳エピソード事例やっぱりそうだね納得版では、年上の幼児とのかかわりの中でA児の思いを実現できるようにした点が共通認識①「幼児の自ら育とうとする力を支える」、共通認識②「『よりよく生きる力』の基礎を育む」につながり、そのために副担任や4歳クラス担任・副担任と情報を共有しながら連携して場を丁寧に整えた点が共通認識④「語り合いによる共感と合意」とつながると考えられた。

4歳エピソード事例やっぱりそうだね納得版では、幼児同士のかかわりがもてるようにあえて遊びの場所を広げないという援助が共通認識①「幼児の自ら育とうとする力を支える」につながり、道具や材料の種類や出し方を幼児の実態を捉えて変えていくという点が共通認識⑤「幼児の姿をもとにした援助のレパートリーが広がる」とつながることが言えた。

5歳エピソード事例やっぱりそうだね納得版では、幼児が協同して遊びをつくっていけるように教師が立ち位置や役割を考えて援助を行った点が共通認識①「幼児の自ら育とうとする力を支える」、共通認識②「『よりよく生きる力』の基礎を育む」につながり、そのために幼児のしていることを捉える際の教師の心もちが共通認識③「幼児のしていることを肯定的に捉える」とつながることを確認した。

また、どのクラスのエピソード事例にも、振り返りタイムで話し合った内容が記述されており、 共通認識⑥「本園の評価の仕組みに沿って(「保育記録、カンファレンス、のびのび保育シート、期 の振り返り」のサイクル)」とのつながりも見えた。エピソード事例からは、本園の評価のしくみが しっかり機能していることや、それによって援助の妥当性を確認し改善を進めていくという流れも 分かり、共通認識④「職員の語り合いによる共感・合意」も確認できた。

共通認識を導き出す検討【1月27日研修(白神先生、各クラス担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
・導き出された共通認識につい	・項目⑤⑦について、共通認識を具体的な言葉でまとめようと
7	したが、逆に本園らしさが失われてしまい、抽象的になって
	しまった。⑦については、当初の「みんなが笑顔になれる」
	という言葉に戻すことにした。⑤については、再度カンファ
	レンスを行い、検討する。
	・全ての項目のカンファレンスを一通り終え、共通認識を導き
	出したが、これは現時点のものである。今後、保育の評価を
	行いながらカンファレンスを行い、さらに共通認識について
	見直していく必要がある。
・今後の進め方について	・各期にエピソード事例を書き、納得版を作成している。最後
	の期にも事例とその納得版を作成することとする。
	・今年度研究のまとめとして、研究冊子を作成する。

カンファレンスから導き出された共通認識を表にまとめてみると、項目⑤と⑦についてはまとめ た言葉が抽象的で、共通認識の内容をイメージしにくく、また本園らしさも感じられないという指 摘があった。⑦については、カンファレンスの中で、本園らしい言葉になりすぎていないかという 反省から、より分かりやすい言葉で伝えようとした経緯があったが、確かにどのようなことを言っ ているのか逆に分かりにくくなってしまった。このことから、当初の「みんなが笑顔になれる」と いう言葉に戻すこととした。⑤については、本園では、目の前にいる幼児の実態や育ちに合わせて、 教師が多種多様な援助を考えフレキシブルに行っていくことができるようになることが保育の質 の高まりと捉えていることが見えてきた。そのことを伝えようとした言葉が、逆に抽象度が高くな ったという指摘があった。カンファレンスの中でも、一読しただけではすんなりと内容が入ってこ ないという声もあった。「保育の質の向上をどのように捉えるか」というこの項目は、カンファレン スを行うときにも内容が難しいという声もあがっていた。問われている内容が、実際に自分がいた 保育場面に即して具体的に考えるというよりも、本園の保育で大事にしていることや特徴などを一 歩引いて大きく捉えるものであり、日頃そうした視点で保育の振り返りを行っていないことが難し く感じさせたのだろう。そこで、カンファレンスと同時に納得版を作成していたこともあり、納得 版ならば全クラスの保育事例を読んでみんなが共感した援助や心もちの部分がマークされている ので、それを用いて再度カンファレンスを行うことにした。

このことから、質問項目の内容も考え直す必要があるという課題も見えてきた。そこで、再度質問の文言を見直し、①②の項目について検討を行った。①の「何を目的に保育を行っているか」については、保育を評価するものであることがより伝わるように「何を目的に保育の評価を行っているか」とした。文言を変えても、その視点でカンファレンスを行ったので、共通認識について変更したり再度カンファレンスを行ったりする必要はないと考えた。②の「幼児期の学びの成果はどのようなことか」については、幼児期の学びの成果を問うているのだが、カンファレンスでは幼児期の学びの成果について共通理解を得て、そうした力を育むような保育を行っていくことを確認していた。そのため、共通理解した幼児期の学びを支える保育といえるかという視点で保育を評価することができると考えた。保育を評価する考え方を導き出すために活用した項目だったが、今後、保育の評価を続けながら、共通認識と同様に内容などをさらに検討していく必要がある。

共通認識を導き出す検討【2月3日水曜カンファレンス(各クラス担任・副担任、養護教諭)】

研修事項	検討結果
・アンケート項目⑤のカンファ	・要検討だった項目⑤について、各クラスの事例からそれぞれ
レンス	が考えた本園の保育観をもとにカンファレンスを行う。そこ
	で、改めて本園の保育の本質を話し合った結果、「幼児の姿を
	もとにした援助のレパートリーが広がる」という言葉でまと
	められることを確認した。

<検討プロセス②>

前期の各クラスの納得版を読み、そこから見えた本園の保育について自分なりの考えをもって、再度、項目⑤「どのように保育の質の向上を捉えるか」についてカンファレンスを行った。その中では、本園では、まず幼児の姿から保育が始まることが挙げられた。教師の意図や願いが優先されるのではなく、目の前にある幼児の姿から教師が願いをもち、援助や環境構成が考えられるという

ことである。そして、<u>これまでのカンファレンスでも共通理解されたように、幼児自身が自分のもっている力を発揮して育っていけるよう援助していることも語られた。その育ちの姿に何よりも価値をおいているため、教師が前面に出すぎることなく、絶えず幼児の姿を見ながら自分の出番や声がけ、あるいは引くタイミングまで考えている。そして、振り返りタイムなどでPDCAサイクル</u>

カンファレンスで得られた共通認識
幼児の自ら育とうとする力を支える
よりよく生きる力の基礎を育む
幼児のしていることを肯定的に捉える
職員の語り合いによって共感・合意を得る
幼児の姿をもとにした援助のレパートリーが
広がる
本園の保育を評価するしくみ(「保育記録」「カ
ンファレンス」「のびのび保育シート」「期の振
り返り」のサイクル)に沿って行う
みんなが笑顔になれる

<u>を回しながら、自分の援助の幅が広がっていくことを実感し、そのことにより本園の保育が維持されているという共通の認識に至り、「幼児の姿をもとにした援助のレパートリーが広がる」とした。</u> 以下が、新たに導き出された共通認識である。

これまで同様、カンファレンスと並行して、3歳IV期エピソード「遊び出しを支えながら、お楽しみ発表会へ」、4歳VII期エピソード「環境構成で『やりたい』を支える」、5歳XII期エピソード「幼児の力を信じて待つ」を教師みんなで読み合いながら、やっぱりそうだね納得版の作成も進めていた。そして、やっぱりそうだね納得版から得られた共感・納得コメントとカンファレンスで得られた共通認識とを照らし合わせた。

その結果、3歳エピソード事例やっぱりそうだね納得版では、幼児が遊びを見付けられないときに、幼児自身に働きかけるのではなく材や環境を通して援助しようとした点について、幼児が自ら遊びに向かう姿を大切にしているという共感を得た。それが共通認識①「幼児の自ら育とうとする力を支える」につながると言える。また、材について幼児が自分で決められるようにいくつか選択肢を設けて提案すればよかったと教師が反省していた部分にも共感が集まった。その理由をみると、「提案して終わりではなくよりよい方法を考えている。次につながる」や「日々の保育を次の日以降に活かすことができる」とあり、教師が振り返りを通して考えることによってよりよい援助ができると考えていることが見えた。それは、共通認識⑤「幼児の姿をもとにした援助のレパートリーが広がる」につながるものだろう。

4歳エピソード事例やっぱりそうだね納得版では、アニメのキャラクターになりたいM児の気持ちに寄り添い、本物に近い衣装をつくることよりも、多少違ってもM児が納得してなりきる姿を援助した点に共感が集まった。それは、教師がM児のやりたい気持ちを支えることで、その後の遊びを広げていくことができるようにと考えたからであり、共通認識①「幼児の自ら育とうとする力を

支える」につながる考え方と言える。また、3歳クラス副担任が仲立ちとなって自然と異年齢のかかわりがもてるように援助した点について、異年齢同士のかかわりの中で学んでほしいという同じ心もちを共有しているとして、共通認識④「語り合いによる共感と合意」とつながるものと考えられた。

5歳エピソード事例やっぱりそうだね納得版では、教師の都合で話し合いの時間を決めるのではなく、幼児自身の話したい気持ちを大切にして話す場と時間を保障することが幼児の育ちを促すという点に共感が集まり、共通認識①「幼児の自ら育とうとする力を支える」につながると言える。さらに、話し合いの中でお互いに言いたいことを伝え合う様子を側で見守り、必要に応じて言葉をかけた点が、幼児同士で折り合いをつけながらトラブルを解決する力やよりよくかかわる力につながるとして、共通認識②「『よりよく生きる力』の基礎を育む」と通じる。

また、前期と同様に、今期においても3クラスのエピソード事例全てに、振り返りタイムで話し合った内容が記述されており、共通認識⑥「本園の評価の仕組みに沿って(「保育記録、カンファレンス、のびのび保育シート、期の振り返り」のサイクル)」とのつながりも確認できた。そして、全編にわたって、振り返りタイムで話し合われたことや教師の考察に対するコメントの中に、「次に活かすことができる」「よりよい援助を考えられる」といった言葉もよく見られた。そこから、幼児のためにできることを絶えず考え続けていく姿勢が感じられるとともに、自分の力量も高めていくことができる。こうした保育や幼児に対して前向きな姿勢が共通認識⑦「みんなが笑顔になれる」につながっていると考える。

今年度の研究を通して

今年度は、本園における評価の考え方について、カンファレンスとエピソード事例の2つの検討 を行ってきた。コロナ禍のため、研究もなかなか思うように進められなかった中で、参考にしたマ ーガレット・カーのアセスメントモデルにある7つの項目について一通り共通認識を見出せた点は 成果と言える。しかし、振り返ってみると、この7つの項目は、評価につながる考え方をみんなで 語り合うきっかけともいうべきもので、この内容で十分かどうかについては今後検討していく必要 がある。とはいえ、この項目があったからこそ、一人一人が真剣に問われていることに向き合って 付箋を書き、語り合い、共感や納得を得ながら共通の認識を導き出すことができたことは事実であ る。そして、カンファレンスでの語り合いによって、本園の保育のよさを見つめ直し、同じ心もち で保育に向かうことができるようになった。それは、決して押し付けられた保育観ではなく、保育 をしながらカンファレンスで語り合う中で、一人一人の中に得られたものである。この点が、この 研究のもう一つの大きな成果であると考えている。本園の評価のしくみもそうだが、しくみとして ルーティンのようにやっていても、その意味と価値は失われる。評価するしくみがあってよかった と思えるのは、そのよさや意味を実感しているからである。教師一人一人が保育の評価のよさや意 味を実感することが今後も持続可能なものにしていくと考える。評価につながる考え方も同じでは ないだろうか。その園に所属している職員が、どのように幼児を育てていくのかその目的や方法を 自分事として受け止めて、その中で感じた迷いや悩み、喜びなどを語り合い、共感したり一緒に考 えたりすることで、その園で大事にしたいことが鮮明になり自覚化され、共有されていくのだろう。

来年度は、導き出された共通認識を参考に保育の評価を進めながら、評価観の項目立ても含めて 評価観の見直し・検討を行っていく予定である。そして、保育の質の維持・向上や保育の評価に興 味をもっている外部や他園の方とも広く意見交換し、研究に活かしていくことができればと考えて

研修ヒストリー

令和2年度 「子どもを支える保育~評価を通して(2年次)~」 研修ヒストリー

ここでは、研修会議やカンファレンスでどのようなことが検討され、どのように評価観が導き出されたのか、その経緯について示す。

日、場面、参加者	検討事項	検討結果
4月14日	・今年度研究のテーマ	・育ってほしいと考える姿に照らして、教師が行
研修		った環境構成や援助が幼児の育ちを支えるも
各クラス担任、養護		の、またはそのための改善になっていたのか判
教諭		断する考え方(保育の評価観)を探る。
		研究の表題はそのままとする。
4月16日	・今年度研究のテーマ	・『保育の場で子どもの学びをアセスメントする』
研修	と方法	(マーガレット・カー著 大宮勇雄・鈴木佐喜
研究協力者、各クラ		子訳 ひとなる書房 2013年)にあるアセスメ
ス担任、養護教諭		ントモデルを参考とする。
		・アセスメントモデルにある観点に沿って教師間
		で意見交換をし、本園の保育の方向目標につい
		て共通理解していく。「考え方をそろえる」ので
		はなく、それぞれの考えをアウトプットし語り
		合うことを通して、共通認識を形成していく。
4月21日	・ 今年度研究の進め方	・新型コロナ感染症による在宅ワークのため、カ
5月12日		ンファレンスができない現状を踏まえ、マーガ
研修		レット・カーのアセスメントモデルに沿ったア
各クラス担任、養護		ンケート調査を行う。
教諭		・何に向かって保育をしているのか目指す目標・
		方向について、共通理解していくことから始め
		る。
		・アンケート結果をもとに、考えを書いた付箋を
		持ち寄りK J 法を用いてカンファレンスを行う
		こととする。
5月20日	観点①のカンファレ	・観点①「何を目的に保育を行っていますか」につ
水曜カンファレン	ンス	いて、それぞれの教師が園の方針をもとに何を
ス各クラス担任・副		大事にして保育を行っているのか語り合った。
担任、養護教諭、教		その結果、本園では「自らの育とうとする力を
育補佐員		支える」ことを念頭に保育を行っているという
		共通認識を得た。
5月22日	観点①のカンファレ	・観点①②については、そのままの言葉でも伝わ
研修	ンスの進め方や内容	るが、それ以降の観点では分かりにくい言葉が
研究協力者、各クラ	について振り返り	ある。回答を得ているが、カンファレンスのと
ス担任、養護教諭		きには文言を分かりやすいものにして、提示す
		る必要がある。
		・観点一つずつについて語り合うことは、意識し

		てきたことを言語化し、共通認識を形成するに
		は有効であることを確認する。
		・カンファレンスを通して得た本園ならではの方
		向目標や評価していく考え方を示すエピソード
		が必要である。
6月9日、11日	・観点③④の文言と内	・観点③にある「焦点」という言葉が分かりにく
研修	容並びにカンファレ	い。援助する上で大切にしていること、心がけ
各クラス担任、養護	ンスのもち方の検討	ていることなど、それぞれの考えを多面的に語
教諭		ることができるよう場面の違う写真を提示する
2,413		ことにする。
		・観点④にある「妥当性の確認」という言葉が分か
		りにくい。観点③のカンファレンスで、具体的
		な場面を想起して援助の焦点について考えるな
		らば、その援助をどのように判断するのか考え
		ることを「妥当性」という言葉で表現してもイ
	#II !	メージできるのではないか。
6月29日	・観点⑤⑥の文言と内	・観点⑤について、「幼児の成長をどのように捉え
研修	容並びにカンファレ	ているか」とは「保育者がどのように見るか」と
各クラス担任、養護	ンスの持ち方の検討	いうこと。幼児を評価することではないことに
教諭		留意する。
7月7日		・観点⑥の「どのように評価しているか」の部分で
研修		「評価」という言葉に対するそれぞれのイメー
研究協力者、各クラ		ジの違いが懸念された。しかし、昨年度から「保
ス担任、養護教諭		育における評価」について研究を進めてきてい
		るので、目標に対しての評価であるという視点
		を伝えることとする。
7月1日	・観点②のカンファレ	・観点②「幼児期の大切な学び (遊び) の成果はど
水曜カンファレン	ンス	のようなことだと考えますか」について、それ
ス各クラス担任・副		ぞれが考えていることを語り合った。その結果、
担任、養護教諭、教		本園では「よりよく生きる力の基礎を育てる」
育補佐員		ことという共通認識を得た。
7月8日	・観点③のカンファレ	・観点③「どのようなことに焦点を当てて援助し
水曜カンファレン	ンス	ていますか」について、2場面の写真を用意し
ス各クラス担任・副		てカンファレンスを行った。場面に沿って具体
担任、養護教諭、教		的に援助を考えていったが、遊びごとに特徴的
育補佐員		な援助があるわけではなく、どの遊びの場面で
7月9日		も援助に向かうときに心もちが変わらないとい
研修		う共通認識を得た。それは、「子どもがしている
*^^ 各クラス担任		ことを肯定的に捉える」とまとめることができ
ロン / / / 1中世		ここを自定的に使える」こまといることができる。
		′ఎం

7月31日 研修 各クラス担任 8月4日 研修 研究協力者、各クラ ス担任、養護 8月7日、21日 研修 各クラス担任、養護 教諭 8月21日、27日 研修 各クラス担任、養護 教諭	・エピソード事例とポ イント版の作成につ いて ・教育目標、「こんなふ うに育ってほしい」、 目指す方向性の関係 の整理	 ・エピソードは、子どもの姿の読み取りから抱いた教師の願いと、それをもとにした環境構成や援助について詳しく記述する。なぜこのエピソードを取り上げたのか、その理由が評価の考え方につながっていくと思われるので、蓄積していくことによって評価の考え方の根拠となる。・エピソードの中で多くの教師が共感した本園らしい考え方や援助はカンファレンスで得た共通認識とつながるのではないかと考える。エピソードを教師間で読み合い、エピソードに本園らしい特徴に印をしたバージョンも作成する。 ・教育目標や、それを期ごとに具体的に表した年間指導計画の「こんなふうに育ってほしい」という姿は、目標とする幼児の姿である。共通認識として導き出しているのは保育の目指す方向性であり、目標とする幼児の姿を実際の保育場面ではどのように捉え、その姿を支えるためにどのように援助していくのかといった考え方である。 ・そうした援助に向かう考え方が明らかになると、その考え方が保育を評価する際の視点にな
9月2日 研修 各クラス担任、養護 教諭 9月14日 研修 研究協力者、各クラ	・エピソードポイント 版の形式とネーミン グについて	 ると考える。 ・それぞれの教師がマークしコメントした内容は、全部脚注として残す。マークが重なった箇所は色を濃くする。マークの色が濃かった部分にコメント欄を設け、考察を記す。 ・ポイント版を「エピソード事例~やっぱりそうだね納得版」と名付けることにした。
ス担任、養護教諭 9月9日 水曜カンファレン ス各クラス担任・副 担任、養護教諭、教 育補佐員	・観点④のカンファレ ンス	・観点④「どのようにして妥当性を確認しているか」について、カンファレンスを行った。その結果、「職員の語り合いによる共感・合意」という共通認識を得た。
11月5日 研修 各クラス担任、養護 教諭	・観点⑤⑥⑦の文言に ついて	・保育をどのように判断するのか、その考え方を 明らかにしていくための観点だが、「幼児の成 長」という尋ね方だと幼児を評価するように見 えるのではないかという指摘があった。・「どのように保育の質の向上を捉えるか」といっ

		た保育の質にかかわることが分かる文言にし、
		カンファレンスを行うことにする。
11月18日	 ・観点⑤のカンファレ	・「どのように保育の質の向上を捉えているか」に
水曜カンファレン		ついてカンファレンスを行った。その中で、自
水曜ガンファレン ス各クラス担任・副		分一人の考えや判断で保育を行うのではなく他
		の教師と共通の認識を得て保育を行うこと、幼
担任、養護教諭		V., 1 = 2 = 1, 2 1, 2 1, 2 2, 2
		児や遊びの様子を見て援助や環境構成の内容を エカングンスト (2本のエカンカノ) P の 2本の
		工夫していくこと、保育の手応えを幼児の姿か
		ら得ることなどが本園では保育を行ううえで欠
		かせないこととして共通の認識を得た。
		・観点⑤の共通認識として端的にまとめるには内
		容が多かったことから、その後検討することと
		なった。
11月25日	・観点⑥のカンファレ	・「どのように評価を行っているか」 についてカン
水曜カンファレン	ンス	ファレンスを行う。昨年度整えた評価のしくみ
ス各クラス担任・副		に沿って保育を振り返ることが有効だという共
担任、養護教諭		通認識を得る。
11月30日	・これまでの進捗状況	・観点⑤について、挙げられた内容を多くの納得
研修	の確認と課題につい	が得られる言葉にまとめられるよう検討を続け
研究協力者、各クラ	7	ていく。
ス担任、養護教諭		・今後、観点⑦のカンファレンスを行い全ての観
		点の共通認識を導き出す。それらが本園の評価
		の考え方であるが、今年度の成果はその評価の
		考え方を導き出すプロセスにあることを確認し
		た。
		・この期のエピソード事例を書き、協同検討を重
		ねて「エピソード事例~やっぱりそうだね納得」
		版」を作成する。
12月16日	観点⑦のカンファレ	・「教師にとってどのような価値があるか」につい
水曜カンファレン	ンス	てカンファレンスを行った。その中で、保育を
ス各クラス担任・副		評価することは、教師自身の成長を促すととも
担任、養護教諭		に職場の同僚性や協働性も高まることを確認し
12月18日		た。そして、その教師の成長が幼児の育ちを支
研修		えることにつながり、保護者と一緒に育ちの喜
^{- 物 6} 各クラス担任		びを分かち合うことができる循環があるという
		共通の認識を得た。
1 月 20 □	・これまで組み共済部	
1月20日	これまで得た共通認※の体図 敷型	・要検討だった観点⑤について、「幼児の実態や育」 たが识えて名様かの柔軟に採曲の環境様式が行
研修	識の確認、整理	ちを捉えて多様かつ柔軟に援助や環境構成を行
各クラス担任、養護		っていくこと」とした。また観点⑦「みんなが笑」
教諭		顔になれる」という認識についても、より具体

1月27日 研修 研究協力者、各クラ ス担任、養護教諭	・導き出された共通認識について	的な表現にしようと「よりよい保育を目指して 向上し続けられること」とした。 ・観点⑤⑦について、共通認識を具体的な言葉で まとめようとしたが、逆に本園らしさが失われ てしまい、抽象的になってしまった。⑦につい ては、当初の「みんなが笑顔になれる」という言 葉に戻すことにした。⑤については、再度カン
	・今後の進め方について	ファレンスを行い、検討する。 ・全ての観点のカンファレンスを一通り終え、共通認識を導き出したが、これは現時点のものである。今後、保育の評価を行いながらカンファレンスを行い、さらに共通認識について見直していく必要がある。 ・各期にエピソード1事例を書き、納得版を作成している。最後の期にも事例とその納得版を作成することとする。 ・今年度研究のまとめとして、研究冊子を作成する。
2月3日 水曜カンファレン ス各クラス担任・副 担任、養護教諭	・観点⑤のカンファレ ンス	・要検討だった観点⑤について、各クラスの事例 からそれぞれが考えた本園の保育観をもとにカ ンファレンスを行う。そこで、改めて本園の保 育の本質を話し合った結果、「幼児の姿をもとに した援助のレパートリーが広がる」という言葉 でまとめられることを確認した。

エピソード (やっぱりそうだね納得版)

<3歳クラス Ⅰ・Ⅱ期 6月> 「友達への関心とかかわりを支える」

これまでの保育の様子

新型コロナ感染症により、例年とは違う新年度の始まりとなった。各家庭で4月の入園に向けて気持ちを高めてくれていたにもかかわらず、入園式が延期され保護者と過ごす時間が長くなり、幼稚園生活への楽しみが薄くなってしまった。入園後は、家庭での居心地のよさを感じる幼児一人一人のあるがままを受け入れ、園に慣れて安心して遊ぶことができるよう丁寧に接することを心がけた。

1週間ほど経ち、少しずつ園生活や環境に慣れてくると、池でのオタマジャクシ捕まえや遊具遊びなど、各々が興味のある遊びをするようになった。今年度は、新型コロナ感染症予防の観点から、外遊びを主とした保育を行っているため、全クラスの幼児が外で好きな遊びを楽しんでいる。3歳クラス児の中にも、年上の幼児の遊びに興味をもち、教師の側を離れて、その周辺で遊びの様子を眺めたりいつの間にか遊びに参加したりする幼児もいた。池では、年上の幼児がさまざまな道具を使ってオタマジャクシを捕まえている様子を見て自分も道具を使い、雨どい遊びでは、遊びのイメージを理解できないものの、雨どいに砂を流すなど、自分のしたいことや思い付いたことをやろうとする姿が見られるようになった。

年上の幼児の存在に気付き始めると、同じ部屋で過ごしている同年齢の幼児の存在も気になり始める。そのような中、帰りの集まりで、A児B児の誕生会をした。インタビューをし、誕生日の歌を歌って、みんなで「おめでとう」と言うと、「次は誰?」「この子の名前は〇〇って言うの?」と、興味津々な様子だった。また、同じテーブルでおやつを食べる幼児や近くに来た幼児に対して、「あの子は誰?」と教師に尋ねるようにもなってきた。振り返りタイムで、その様子を共有すると、教師は友達に関心をもち始めた機を捉えて、その関心を支えようと、帰りの集まりに「あなたのお名前は」という歌を歌いながら、一人一人の名前を紹介する活動を始めることにした。

5月27日

教師:「昨日、この時間にお誕生会をやったね。そのお友達のお名前、覚えているかな?」A児を呼び、教師と並ぶ。

「あっ!何だったっけ?」「昨日、お誕生会の歌、歌ったよね」などと口々に言うが、名前を言える幼児はいない。

教師:「お名前を教えてもらうお歌があるんだよね。先生が歌おうかな。」教師が歌い始める。

「♪あ~なたのおなまえは~?」歌の最後でA児にマイクを向ける。

A児:「・・・」

教師:「お名前どうぞ」側でささやく。 A児:「○○です」小さい声で言う。

教師:「♪あら、すてきなお名前ね~」最後まで歌う。

「Aちゃん、上手に言えたね。みんなで呼んでみようか?せ

-Ø∣

幼児:「Aちゃーん!」

A児:「はーい」

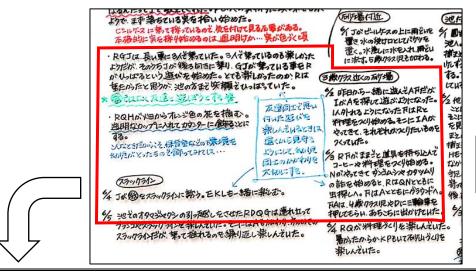
教師:「大きなお返事だったね」

教師が拍手をすると、みんなも拍手をする。

C児:「次は誰のお名前?」

C児の一言がきっかけとなり、次にB児も呼んで同じように歌を歌って名前を呼ぶ。「今度は誰?」「私はいつ?」という言葉があちらこちらから聞かれ、続きは明日行うことにする。

この名前を紹介する活動を毎日2~3名ずつ続けた。前に出て名前を呼ばれた幼児はとても嬉しそうに返事をしていた。幼児は自分の名前が紹介されることをとても楽しみにし、毎回この活動が終わるたびに「私はいつ?」「僕は?」という声が聞かれた。また、友達の名前を知ることで、同じグループの友達に話しかけたり、教師に「あの子、〇〇ちゃんだよね」と確認したりする姿も見られるようになった。この活動は、自分の名前が紹介され気持ちが満たされると同時に、友達の名前にも興味が向き、自分も友達も大切にされる活動だと言える。振り返りタイムでは、担任、副担任とも、この活動を通して、幼児の一緒に生活する同年齢の友達への関心や興味も一気に高まったと感じていたことが分かった。友達へ関心が向かい始めた頃にこの活動を取り入れたことで、名前をきっかけとして友達への興味が膨らみ、親しみをもつことにつながり、友達への関心を支える一助になったことを確認した。友達へどう接していいかも分からなかった入園初期だが、「名前」を知らせたり知ったりすることで、緊張が解け幼児同士の親和性が増したことを実感した。



※記録のイニシャルは本文とは 異なります。

<3歳クラス近くの砂場>

- 6/2 昨日から一緒に遊んでいたDEだが、FがDを探して遊ぶようになった。一人外れるようになった EはGと砂で料理をつくり始める。そこにFDがやってきて、それぞれがつくりたいものをつくっ ていた。
- 6/3 GEがままごと道具を持ち込んでコーヒーや料理をつくり始める。Hがやってきて、ダンゴムシやカタツムリの話を始めると、GはH I とともに虫探しへ。EはDとともにグラウンドへ。4歳クラス児やJに三輪車を押してもらい、あちこちに出かけていた。

友達同士で思い付いた遊びを楽しんでいるときには少し離れ て見守るようにし、幼児同士のかかわりを大切にする

<玄関付近>

6/3 GKLは、長い車に3人で乗っていた。3人で乗っているのも楽しかったようだが、そのうちLが一人後ろ向きに乗り、 KLが乗っている車をGが引っ張るという遊びを始めた。 Gは重たかったと思うが、池の方まで笑顔でひっぱっていた。

★教師ではなく友達と遊ぼうとする姿

この週は、名前を紹介する活動をまだ続けていた。6月2日の記録では、幼児同士が一緒に遊ぶようになったことやF児がD児を求めてやってきたことを書いた。これまで、教師を中心とした集団からそう遠くないところで遊んでいたが、教師は、最初から教師のもとを離れ、友達と一緒に遊ぶようになった変化を意識していた。そして、その関係を壊さないように、教師は側でお客さん役になりながら遊ぶ様子を見守っていた。しかし、4人集まったところで同じイメージを共有して遊ぶわけではなく、それぞれがつくりたいものをつくる一人遊びをしているところが3歳クラス児らしい姿でもある。3日も、最初からGEが会話を交わしながらままごとをしている姿やHの話に興味をもって一緒に虫探しに行く姿、連れだって出かけて三輪車を押し合う姿など、幼児同士のかかわりが広がってきた様子を記している。違う場所でも、幼児同士が楽しそうに車を引っ張って遊んでいた様子が見られたことを残している。保育記録には、教師の援助として、「友

達同士で思い付いた遊びを楽しんでいるときには少し離れて見守るようにし、幼児同士のかかわりを大切にする」と記述している。それは、振り返りタイムで情報共有し確認した援助の方針であり、教師は、それぞれの場面の状況に応じて、客になって「おいしそう」と言いながら一緒にままごと遊びをしたり、友達とかかわっているときはあえて言葉をかけないようにしたりしながら、友達とかかわる楽しさを感じられるように援助することを心がけた。また、★印(幼児の姿について記録しておこうと思ったポイントの印)の「教師ではなく友達と遊ぼうとする姿」という言葉は、「これまで教師を安心基地として求めることが多かったが、「教師だけでなく友達を求めるようになった」という変化を短く書き留めたものである。のびのび保育シートにも、「気になり始めた友達~友達への関心を支える活動」として、名前を紹介する活動を始めたこととその後の幼児の変化について触れるなど、名前紹介の活動を始めてほんの1週間ではあるが、確実に友達への興味やかかわりが広がってきたと感じた。

6月18日

K児M児G児I児が、そらの家でままごと道具を持ち込み、砂や葉っぱを使って料理づくりを始める。そこにL児がやってくる。

L児:「ねぇ、おうちごっこしようよ」K児M児G児I児を誘う。

K児:「いいよ」

すると、他の幼児も「いいよ」と言う。

教師:「Lちゃん、よかったね。みんながいいよって言ってくれた

ね」

L児:「僕、お父さんやる」 K児:「私、お母さん」

G児:「・・・・・私もお母さんがいい」泣きそうな顔だが、しっかり つぶやく。

教師:「そっかぁ。よく言えたね、Gちゃん」

K児:「・・・じゃあ、一緒にお母さんやる?」

教師:「Kちゃんが、『一緒にお母さんやる?』って聞いているよ。どうする?」教師が尋ねると、G 児が

うなずく。

「Kちゃん、ありがとう。Gちゃん、よかったね」

M児:「じゃあ、僕、お兄さん」G児とK児のやりとりをみていたM児が最後に言う。 少し離れていたところから見ていたH児が近付いてきて「ピンポーン」と口で言う。不思議そう

な顔をしてL児たちが見ている。 教師:「あれ、お客さんかな?」

H現児は砂客だん役ということになり、おうちに入れてもらう。

翌日も、同じ場所で、M児H児G児K児E児がおうちごっこを始めたが、役は昨日と異なっている。そこにL児J児F児がやって来ると、それまでいた幼児は「仕事に行く」と言ってキックバイクや三輪車に乗って出かけていく。

まだまだ教師の存在は必要だが、友達にも興味が向かい、友達と一緒に何かすること自体が楽しくなってきた中で、初めてごっこ遊びと言えるような遊びが見られた。複数の友達とかかわることで遊びのイメージが膨らんだのか、L児は本物のお父さんのようなセリフを言いながら遊んでいた。他の幼児たちは、L児の「おうちごっこ」という言葉からイメージできたのか、自分がなりたい役を見付けていた。教師は、楽しそうな雰囲気でやりとりをする様子を見守りながら、役を決めるときにはG児とK児の間を仲介して遊びが続くように援助した。その楽しそうな様子が伝わったのか、H児も仲間に加わってくる。おうちごっこをしていることが分かり、その仲間に入りたくて「ピンポーン」とまるで来訪者のようにやってきたのだろう。このようなアイディアが浮かぶのも、おうちごっこの仲間に入りたいという気持ちの表れだとすると、遊びを通して発想する力も豊かに育まれていくのだと感じた。また、翌日もおうちごっこを始めた姿から、初めてのおうちごっこが楽しかったことが伝わってくる。キックバイクで出かけていくことを「仕事に行く」と表現するのも、おうちごっこの世界に浸っているからと言えよう。一人遊びをたっぷり楽しむ一方で、こうした友達とかかわって遊ぶ楽しさも味わうようになってくると、遊びも変化し、一人一人がイメージをもちながら遊んでいることを実感した。

考察

コロナ禍により園での保育も影響を受ける中、遊びの大前提となる幼児の安心感を支えるために、幼児一

人一人の様子を丁寧に読み取り、副担任と情報を共有しながら、翌日の援助に活かしていくことが欠かせなかった。その中で、外遊び中心の保育のため、年上の幼児の遊びややっていることに触れる機会が多く、大いに刺激になっていることや幼児の関心が年上の幼児から同年齢の幼児に向き始めた変化についても共有できた。教師は、年上の幼児から受けた刺激をもとに、少しずつ自分のしたいことや興味のあることを見付けて遊ぶようになった様子を見て、同年齢への幼児にも向いた関心を支えることができたら、一緒に過ごしている友達にも親しみがわき、登園をより楽しみにするようになるのではないかと考えていた。そこで、機を捉えて、名前を紹介する活動を行うことにした。

その後の遊びの様子から、友達への関心が高まると同時に、友達とかかわろうとする姿が増え、遊びのイメージも広がり、一緒に遊ぶことが楽しい段階からごっこ遊びへと遊びも複雑に変化していることが分かる。名前を紹介する活動がきっかけとなり、これまで内にもっていた友達への関心が一気に表出し、親しみを感じながらかかわろうとするようになったのだろう。教師の存在はまだ必要だが、教師を仲立ちにしなくても、幼児同士で声をかけ合い、教師から離れて連れ立って出かけていく姿が見られつつある。その姿は、教師が思っていた以上だった。その背景には、コロナ禍の状況における外遊び中心の保育が、例年以上に異年齢のかかわりを促すものになっていたこともあるだろう。

友達への興味や関心を支えることは、友達への親しみを増し、自分から友達にかかわろうとする姿を支えることにつながると言える。それは、幼児自らが周囲の環境や友達とかかわって遊びをつくっていく第一歩であると考える。教師は、これからの育ちの中で、幼児がトラブルなどの経験や友達とかかわって遊ぶ楽しさを味わいながら、人とよりよくかかわっていけるようになることを願っている。まずは、友達への関心を支えることを大切にしようと考え、タイミングを捉えて場面に応じた援助を行った。実際にこの期の終わりには、朝の支度を終えると誘い合って外に出かけていく姿や生き物を見付けると生き物に詳しい幼児を呼んでくる姿が見られるようになった。そして、友達と遊ぶことが楽しい時期から、少しずつ自分の思いを通そうとしてトラブルになる様子が見られるようになり、人とのかかわりを通して、自分の気持ちに折り合いをつけることも経験し始めている。

年間指導計画のⅡ期には、こんなふうに育ってほしい姿として「友達のしていることを真似しながら、友達と一緒に<u>いる</u>ことを楽しむ」とあり、教師も友達と一緒に<u>遊ぶ</u>ことを求めていたわけではない。担任と副担任が、幼児の姿をもとに日々の援助について共通認識をもっていたことにより、タイミングを捉えた援助を行うことができ、幼児が友達に関心をもって一緒に遊ぶことの楽しさを味わい、かかわりを広げていく姿を支えることにつながったと考える。

く3歳クラス Ⅰ・Ⅱ期 6月> 「友達への関心とかかわりを支える」

これまでの保育の様子

新型コロナ感染症により、例年とは違う新年度の始まりとなった。各家庭で4月の入園に向けて気持ちを高めてくれていたにもかかわらず、入園式が延期され保護者と過ごす時間が長くなり、幼稚園生活への楽しみが薄くなってしまった。入園後は、家庭での居心地のよさを感じている<mark>幼児一人一人のあるがままを受け入れ、園に慣れて安心して遊ぶことができるよう丁寧に接すること</mark>を心がけた。

1週間ほど経ち、少しずつ園生活や環境に慣れてくると、池でのオタマジャクシ捕まえや遊具遊びなど、各々が興味のある遊びをするようになった。今年度は、新型コロナ感染症予防の観点から、外遊びを主とした保育を行っているため、全クラスの幼児が外で好きな遊びを楽しんでいる。 3歳クラス児の中にも、年上の幼児の遊びに興味をもち。教師の側を離れて、その周辺で遊びの様子を眺めたりいつの間にか遊びに参加したりする幼児もいた。池では、年上の幼児がさまざまな道具を使ってオタマジャクシを捕まえている様子を見て自分も道具を使い、雨どい遊びでは、遊びのイメージを理解できないものの、雨どいに砂を流すなど、自分のしたいことや思い付いたことをやろうとする姿が見られるようになった。

年上の幼児の存在に気付き始めると、同じ部屋で過ごしている同年齢の幼児の存在も気になり始める。そのような中、帰りの集まりで、A児B児の誕生会をした。インタビューをし、誕生日の歌を歌って、みんなで「おめでとう」と言うと、「次は誰?」「この子の名前は○○って言うの?」と、興味津々な様子だった。また、同じテーブルでおやつを食べる幼児や近くに来た幼児に対して、「あの子は誰?」と教師に尋ねるようにもなってきた。振り返りタイムで、その様子を共有すると、教師は友達に関心をもち始めた機を捉えて、その関心を支えようと、帰りの集まりに「あなたのお名前は」という歌を歌いながら、一人一人の名前を紹介する活動を始めることにした。

5月27日

教師:「昨日、この時間にお誕生会をやったね。そのお友達のお名前、覚えているかな?」A児を呼び、教師と並ぶ。

「あっ!何だったっけ?」「昨日、お誕生会の歌、歌ったよね」などと口々に言うが、名前を言える幼児はいない。

教師:「お名前を教えてもらうお歌があるんだよね。先生が歌おうかな」教師が歌い始める。

「♪あ~なたのおなまえは~?」歌の最後でA児にマイクを向ける。

A児 : 「・・・」

教師:「お名前どうぞ」側でささやく。 A児:「○○です」小さい声で言う。

教師:「♪あら、すてきなお名前ね~」最後まで歌う。

「Aちゃん、上手に言えたね。みんなで呼んでみようか?せ

ーの」

幼児:「Aちゃーん!」 A児:「はーい」

A兄:「は一い」 教師:「大きなお返事だったね」

教師が拍手をすると、みんなも拍手をする。

C児:「次は誰のお名前?」

C児の一言がきっかけとなり、次にB児も呼んで同じように歌を歌って名前を呼ぶ。「今度は誰?」「私はいつ?」という言葉があちらこちらから聞かれ、続きは明日行うことにする。

この名前を紹介する活動を毎日2~3名ずつ続けた。前に出て名前を呼ばれた幼児はとても嬉しそうに返事をしていた。幼児は自分の名前が紹介されることをとても楽しみにし、毎回この活動が終わるたびに「私はいつ?」「僕は?」という声が聞かれた。また、友達の名前を知ることで、同じグループの友達に話しかけたり、教師に「あの子、○○ちゃんだよね」と確認したりする姿も見られるようになった。この活動は、自分の名前が紹介され<mark>気持ちが満たされると同時に、友達の名前にも興味が向き、自分も友達も大切にされる活</mark>

 1 あるがままであることが大切($_{
m c}$) 幼児の目線に立った援助($_{
m e}$) 幼児に寄り添う援助($_{
m d}$) 信頼関係を築くための大切な援助($_{
m f}$)

コメントの追加 [o1]: 教師のこの考えに対して、他の教師からも、幼児側に立った援助であること、信頼関係を築く援助であることという指摘が多かった。

教師が幼児のありのままの姿を受け入れ寄り添うことが幼児の安心感につながっていく。その安心感は、幼児が自らしたいことを見付け遊び出すための大前提となるものである。どの教師もまずは幼児の安心感を育み信頼関係を気付くことを大事にしていると言える。

コメントの追加 [o2]: ここでの担任・副担任の援助に対して、捉えた幼児の姿をもとに、活動や援助を考えているという指摘が多かった。日々、年間指導計画に沿って保育を進めているが、援助を考えるときにはその計画が優先される訳ではなく、教師は目の前の幼児の姿を大切にし、そこからどのような力を育むことができるか、そのために何ができるのかを考えている。指摘が多かったことから、他の教師もその点を意識して保育を行っているのだろう。教師が、幼児の様子からタイミングを捉えて活動を取り入れることにより、幼児の興味や関心を支えるとともに幼児が自ら動き出すきっかけになることを願っている。

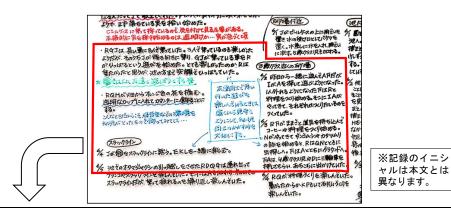
² 本園ならでは。自然と年上の幼児とのかかわりをもてる(d)

 $^{^3}$ 幼児のその時の実態から活動を考えている(g) 幼児の実態、成長に合わせての援助(d) 幼児の姿がもとになったタイミングでのスタート(「計画ありき」ではない)(e) 関心という気持ちを支える(c)

⁴ 自然な流れから活動を始める(e)

動だと言える。振り返りタイムでは、担任、副担任とも、この活動を通して、幼児の一緒に生活する同年齢の 友達への関心や興味も一気に高まったと感じていたことが分かった。友達へ関心が向かい始めた頃にこの活 動を取り入れたことで、名前をきっかけとして友達への興味が膨らみ、親しみをもつことにつながり、友達 への関心を支える一助になったことを確認した。友達へどう接していいかも分からなかった入園初期だが、 「名前」を知らせたり知ったりすることで、緊張が解け幼児同士の親和性が増したことを実感した。

6月1日~5日の保育記録から



<3歳クラス近くの砂場>

- 6/2 昨日から一緒に遊んでいたDEだが、FがDを探して遊ぶようになった。一人外れるようになった EはGと砂で料理をつくり始める。そこにFDがやってきて、それぞれがつくりたいものをつくっていた。
- 6/3 GEがままごと道具を持ち込んでコーヒーや料理をつくり始める。Hがやってきて、ダンゴムシやカタツムリの話を始めると、GはHIとともに虫探しへ。EはDとともにグラウンドへ。4歳クラス児やJに三輪車を押してもらい、あちこちに出かけていた。

友達同士で思い付いた遊びを楽しんでいるときには少し離れ て見守るようにし、幼児同士のかかわりを大切にする

<玄関付近>

6/3 GKLは、長い車に3人で乗っていた。3人で乗っているの も楽しかったようだが、そのうちLが一人後ろ向きに乗り、 KLが乗っている車をGが引っ張るという遊びを始めた。 Gは重たかったと思うが、池の方まで笑顔でひっぱってい た。

★教師ではなく友達と遊ぼうとする姿

この週は、名前を紹介する活動をまだ続けていた。6月2日の記録では、幼児同士が一緒に遊ぶようになったことやF児がD児を求めてやってきたことを書いた。これまで、教師を中心とした集団からそう遠くないところで遊んでいたが、教師は、最初から教師のもとを離れ、友達と一緒に遊ぶようになった変化を意識

 $^{^5}$ 満足感、興味関心といった内面を大事にする(e) 友達とのかかわりを広げるための援助(f) 内面を大事にする(c)

していた。そして、その関係を壊さないように、教師は側でお客さん役になりながら遊ぶ様子を見守っていた。『しかし、4人集まったところで同じイメージを共有して遊ぶわけではなく、それぞれがつくりたいものをつくる一人遊びをしているところが3歳クラス児らしい姿でもある。3日も、最初からGEが会話を交わしながらままごとをしている姿やHの話に興味をもって一緒に虫探しに行く姿、連れだって出かけて三輪車を押し合う姿など、幼児同士のかかわりが広がってきた様子を記している。違う場所でも、幼児同士が楽しそうに車を引っ張って遊んでいた様子が見られたことを残している。保育記録には、教師の援助として、『友達同士で思い付いた遊びを楽しんでいるときには少し離れて見守るようにし、幼児同士のかかわりを大切にする』で記述している。それは、振り返りタイムで情報共有し確認した援助の方針であり、教師は、それぞれの場面の状況に応じて、客になって「おいしそう」と言いながら一緒にままごと遊びをしたり、友達とかかわっているときはあえて言葉をかけないようにしたり。しながら、友達とかかわっているときはあえて言葉をかけないようにしたり。してがら、友達とかかわっているときながけた。また、★印(幼児の姿について記録しておこうと思ったポイントの印)の「教師ではなく友達と遊ぼうとする姿」という言葉は、「これまで教師を安心基地として求めることが多かったが、「教師だけでなく友達を求めるようになった」という『変化を短く書き留めた』のである。のびのび保育シートにも、「気になり始めた友達~友達への関心を支える活動」として、名前を紹介する活動を始めたこととその後の幼児の変化について触れるなど、名前紹介の活動を始めてほんの1週間ではあるが、確実に友達への興味やかかわりが広がってきたと感じた。

6月18日

K児M児G児I児が、そらの家でままごと道具を持ち込み、砂や葉っぱを使って料理づくりを始める。そこにL児がやってくる。

L児:「ねぇ、おうちごっこしようよ」K児M児G児I児を誘う。

K児:「いいよ」

すると、他の幼児も「いいよ」と言う。

教師:「Lちゃん、よかったね。みんながいいよって言ってくれた

ね」¹¹

L児:「僕、お父さんやる」 K児:「私、お母さん」

G 児:「・・・・・私もお母さんがいい」泣きそうな顔だが、しっかり つぶやく。

教師:「<mark>そっかぁ。よく言えたね</mark>¹²、Gちゃん」 K児:「・・・じゃあ、一緒にお母さんやる?」

教師:「Kちゃんが、『一緒にお母さんやる?』って聞いているよ。 <mark>どうする?</mark>13」教師が尋ねると、G児がったずく。

「Kちゃん、ありがとう。Gちゃん、よかったね 14 」

M児:「じゃあ、僕、お兄さん」G児とK児のやりとりをみていたM児が最後に言う。

少し離れていたところから見ていたH児が近付いてきて「ピンポーン」と口で言う。不思議そうな顔をしてL児たちが見ている。

教師:「あれ、お客さんかな?15」

H児: 「そうだよ」

H児はお客さん役ということになり、おうちに入れてもらう。

6 幼児の姿・育ちからくる援助(e) 幼児同士のかかわりを第一に考え、遊びに参加しながらも出しゃばらず見守る姿勢に徹する(g) お客さん役になっているにもかかわらず見守っている。教師がでしゃばらない(c) 安心して幼児同士が遊ぶ姿が見られるになってきたことで幼児同士のかかわりを大切にするために、対教師になりすぎないように見守りながら楽しい雰囲気の中で遊ぶ(場所、空間を共にする)。教師がお客さんに役になることで幼児同士では満たされない部分を補う(f)

援助しない (e)

コメントの追加 [o3]: 教師のこの援助や考え方に対し、 教師が一緒に遊びながらも出過ぎることなく幼児同士の かかわりを第一に考えているという指摘が多かった。

安心感を得て遊び出した幼児が、友達の存在や友達のしていることに興味をもち、少しずつかかわるようになってきた。教師は、その姿を見て、料理を食べるお客役になって一緒に遊びながらも、どちらかと言えば見守りに近い気持ちでいた。それは、これから先、幼児同士でよりかかわり合う姿を思い描きながら、教師が中心になるのではなく、まず実際に目の前にいる友達とかかわろうとする姿を大切に思っているからである。

日々の保育の中で、幼児同士がかかわって遊ぶそれぞれの場面を丁寧に読み取りながら、経験を重ねていくことを大切にしている。

 $^{^7}$ 少し離れて見守る。幼児同士のかかわりを大切にしている(d) 少しずつ離れていくが見守っている(c)

⁸ 同じ方向性で援助する (e)

 $^{^9}$ 幼児同士のかかわりを優先(g) あえて言葉をかけない幼児同士のかかわりを大切にしている(d) よりよくかかわる力が育つようにあえて

 $^{^{10}}$ ★印ポイントの記述が保育の妥当性を確認する一助になる(e)

¹¹ 安心感・意欲を支える (e)

¹² 言葉で伝える姿を肯定的な言葉がけで支える (e)

¹³ 問いによる選択を促す援助 (c)

¹⁴ 自他を大切にする雰囲気 (e)

¹⁵ イメージの仲介 (一人一人の経験の違いを埋める) (e) あれ、お客さんかな!イメージの仲介 (d)

翌日も、同じ場所で、M児H児G児K児E児がおうちごっこを始めたが、役は昨日と異なっている。そこにL児J児F児がやって来ると、それまでいた幼児は「仕事に行く」と言ってキックバイクや三輪車に乗って出かけていく。

まだまだ教師の存在は必要だが、友達にも興味が向かい、友達と一緒に何かすること自体が楽しくなってきた中で、初めてごっこ遊びと言えるような遊びが見られた。複数の友達とかかわることで遊びのイメージが膨らんだのか、L児は本物のお父さんのようなセリフを言いながら遊んでいた。他の幼児たちは、L児の「おうちごっこ」という言葉からイメージできたのか、自分がなりたい役を見付けていた。教師は、薬しそうな雰囲気でやりとりをする様子を見守りながら、役を決めるときにはG児とK児の間を仲介して遊びが続くように援助「した。その楽しそうな様子が伝わったのか、日児も仲間に加わってくる。おうちごっこをしていることが分かり、その仲間に入りたくて「ピンポーン」とまるで来訪者のようにやってきたのだろう。このようなアイディアが浮かぶのも、おうちごっこの仲間に入りたいという気持ちの表れだとすると、遊びを通して発想する力も豊かに育まれていく「のだと感じた。また、翌日もおうちごっこを始めた姿から、初めてのおうちごっこが楽しかったことが伝わってくる。キックバイクで出かけていくことを「仕事に行く」と表現するのも、おうちごっこの世界に浸っているからと言えよう。一人遊びをたっぷり楽しむ一方で、こうした友達とかかわって遊ぶ楽しさも味わうようになってくると、遊びも変化し、一人一人がイメージをもちながら遊んでいることを実感した。

老容

コロナ禍により園での保育も影響を受ける中、遊びの大前提となる幼児の安心感を支えるために、幼児一人一人の様子を丁寧に読み取り、副担任と情報を共有しながら、翌日の援助に活かしていくことが欠かせなかった。その中で、外遊び中心の保育のため、年上の幼児の遊びややっていることに触れる機会が多く、大いに刺激になっていることや幼児の関心が年上の幼児から同年齢の幼児に向き始めた変化についても共有できた。教師は、年上の幼児から受けた刺激をもとに、少しずつ自分のしたいことや興味のあることを見付けて遊ぶようになった様子を見て、同年齢への幼児にも向いた関心を支えることができたら、一緒に過ごしている友達にも親しみがわき、登園をより楽しみにするようになるのではないかと考えていた。そこで、機を捉えて18、名前を紹介する活動を行うことにした。

その後の遊びの様子から、友達への関心が高まると同時に、友達とかかわろうとする姿が増え、遊びのイメージも広がり、一緒に遊ぶことが楽しい段階からごっこ遊びへと遊びも複雑に変化していることが分かる。名前を紹介する活動がきっかけとなり、これまで内にもっていた友達への関心が一気に表出し、親しみを感じながらかかわろうとするようになったのだろう。教師の存在はまだ必要だが、教師を仲立ちにしなくても、幼児同士で声をかけ合い、教師から離れて連れ立って出かけていく姿が見られつつある。その姿は、教師が思っていた以上だった。その背景には、コロナ禍の状況における外遊び中心の保育が、例年以上に異年齢のかかわりを促すものになっていたこともあるだろう。

友達への興味や関心を支えることは、友達への親しみを増し、自分から友達にかかわろうとする姿を支えることにつながると言える。それは、幼児自らが周囲の環境や友達とかかわって遊びをつくっていく第一歩であると考える。教師は、これからの育ちの中で、幼児がトラブルなどの経験や友達とかかわって遊ぶ楽しさを味わいながら、人とよりよくかかわっていけるようになることを願っている。「**まずは、友達への関心を支えることを大切にしようと考え、タイミングを捉えて場面に応じた援助**を行った。実際にこの期の終わりには、朝の支度を終えると誘い合って外に出かけていく姿や生き物を見付けると生き物に詳しい幼児を呼んでくる姿が見られるようになった。そして、友達と遊ぶことが楽しい時期から、少しずつ自分の思いを通そ

16 幼児同士の言葉のやりとりを大切にする。見守るだけではなく幼児同士の会話に耳を傾けながら遊びに加わり一緒に楽しむ(他児の遊びに興味を示し、友達とのかかわりが広がるような支援)。子どもの要求が子ども同士で叶わないときは教師が受け止めて代弁する(f) 援助が教師の主体的な行動ではない(c) 教師はあくまでつなぎ役で、誘導はしない(e)

コメントの追加 [04]: 教師のこの援助に対し、幼児の言葉のやりとりを見守るだけでなく、会話に加わりながら幼児の気持ちを代弁したりかかわりを広げたりしているという指摘があった。またつなぎ役という指摘もあった。ここでも教師が出過ぎることなく、仲介役として幼児同士のやりとりをつなぐという援助を他の教師も意識していると言えるのだろう。教師が、幼児の言葉で伝える姿を称賛したり代弁したりして、言葉で伝えようとする気持ちを支えることを大切にしている。

 $^{^{17}}$ 遊びからイメージが膨らむ幼児の姿と、幼児の遊ぶ様子から発想力が育まれていることに気付く保育者の視点(g)

¹⁸ すぐではない。常に幼児の動向を見て機会をうかがう(c) 幼児の実態を常に考え、タイミングを見ている(d)

¹⁹ 発達観、保育観、願いをもって保育している (e)

 $^{^{20}}$ 「まず」よく見て捉えて場面に応じた援助を行う($^{\rm c}$)

うとしてトラブルになる様子が見られるようになり、人とのかかわりを通して、自分の気持ちに折り合いを つけることも経験し始めている。

年間指導計画のⅡ期には、こんなふうに育ってほしい姿として「友達のしていることを真似しながら、友達と一緒に<u>いる</u>ことを楽しむ」とあり、教師も友達と一緒に<u>遊ぶ</u>ことを求めていたわけではない。担任と副担任が、<mark>幼児の姿をもとに日々の援助について共通認識をもっていた</mark>ことにより、タイミングを捉えた援助を行うことができ、幼児が友達に関心をもって一緒に遊ぶことの楽しさを味わい、かかわりを広げていく姿を支えることにつながったと考える。

コメントの追加 [o5]: 本園では、担任と副担任が子どもの姿や遊びの様子、援助の内容など共有しながら同じ認識で保育を進めている。毎日の振り返りタイムで情報共有し援助の方針を確認することで保育の目指す方向が具体的に語られるため、迷いや悩みはありながらも独りよがりな考えにならないよさを感じているのだろう。こうした複数での語り合いにより、日々の援助が幼児の主体性を大切にしたものになっているかどうか評価し改善につなげている。

 $^{^{21}}$ 担任、副担任で共通認識を持った援助を大切にしており、その共通認識の内容は実際の幼児の姿から(リアルタイム)日々されていること

⁽g) 担任、副担任が振り返りの中で、援助の仕方や遊びの過程、そのときの子どもたちの姿を伝え合うことで援助の方向性を確認していくことが大切(f)

<3歳クラス Ⅲ期 9~11月> 「年上の幼児とのかかわりから遊びを広げる」

これまでの保育の様子

夏季休業中の8月下旬に、園開放を兼ねた「にこにこデー」を開催している。そこにやってきたA児が、4歳クラスにカラービニール袋でつくった衣装が並んでいる様子を見て、「それが着たい」と3歳クラス担任に話す。しかし、通常の保育とは違う日だったため、A児は衣装を着ることは叶わなかった。コロナ禍により、屋外での遊び中心の保育となり、年上の衣装づくりや衣装を使ったごっこ遊びに触れる機会が少なかったが、担任は、この機会にA児がカラービニール袋の衣装に興味をもったことは、新学期に新しい遊びに触れるよいきっかけになると考えた。副担任と相談して、保育室テラスにテーブルと材料を用意し、製作ができる環境を整えることにした。

新学期が始まり、衣装のことを思い出したA児は、担任に「あのドレス、つくりたい」と伝えた。担任と誰に教えてもらうか相談していると、A児は、衣装がかかっていた4歳クラスの幼児ではなく、いつも声をかけて遊び道具を一緒につくってくれる5歳クラス児に教えてもらいたいと言い、担任とともに5歳保育室に出かけた。A児は、自分で「ドレス、つくって」と5歳クラス児に伝えたものの、5歳クラス児も夢中になってつくっているものがあり、「いいよ。これをつくったら教えてあげる」と言われる。A児は、その言葉に納得し、5歳クラス児から声をかけられるまで待つことにしたが、その日は声がかからなかった。2日後、5歳クラス児が「Aちゃんに頼まれていた衣装、今ならつくれるよ」と3歳保育室に現れたが、A児は他の遊びをしており、タイミングが合わなかった。

その頃、4歳保育室前のテラスで製作遊びをする4歳クラス児の姿を見かけることが多くなった。3歳クラス担任は、その様子を見て、A児が再び衣装づくりをしたいと言うのではないかと思い、製作遊びの援助をしていた4歳クラス副担任にA児が衣装づくりを教わりに行くかもしれないということを伝えていた。

9月30日

A児:「禰豆子の衣装をつくりたい」2日前から、紙を筒状にしたものをつくって口にくわえ、アニメのキャラクターになりきっていたA児が教師のところに来て言う。

担任:「禰豆子の衣装ね、分かったよ。でも、先生、つくり方が分からないんだけど、どうしよう?」

A児:「うみさんのところに行く」

担任:「そうだね。この間、そうしたもんね。そういえば、さっき、やまさんがお部屋の前で何かつくって たよ。もしかしたら教えてもらえるかもしれないね」

A児:「じゃあ、やまさんに行ってみる」

担任:「分かったよ。じゃあ、Aちゃん、袋を持って行こう。何色がいい?」

A児:「んー、黄色がいい」

担任は、教材室から黄色のカラービニール袋を出し、A児に渡す。

A児:「ありがと」

そのやりとりを近くで見ていたB児C児も「私たちもつくりたい」と言う。担任がビニール袋の色を尋ねると、それぞれピンクと紫色を選ぶ。3人はカラービニール袋を持ち、担任とともに4歳保育室に向かう。

担任:「あのね、やまさん。やまさんにお願いがあって来たの。聞いてくれる?」4歳保育室前のテラスで製作をしていた幼児に声をかける。

4歳クラス児:「いいよ。なあに?」A児たちを見る。

担任:「Aちゃん、言える?」

A児:「…あのね…禰豆子の衣装がつくりたい…」小さい声で言う。

担任:「このビニール袋で衣装をつくりたいんだけど、そらさんはつくり方が分からないの」

4歳クラス児:「いいよ。私、つくり方知ってる」

担任:「いいの?ありがとう! Aちゃん、教えてくれるって。よかったね」

A児:「うん。ありがと」先程より大きい声で言う。

4歳クラス児は、A児が持っていたカラービニール袋を受け取ると、近くにあったマジックで首と手を出す部分に印を付け始める。印を付け終わると、はさみで印の通りにビニール袋を切り取っていく。3人は、その様子をじっと見ている。

4歳クラス児:「はい、できたよ。次は誰?」

4歳クラス児は、つくり方を知らせながら衣装をつくっていく。できあがるたびに一人ずつ着せてくれ、ある程度の長さに切ったスズランテープをお腹のところで縛ってくれる。3人は、お礼を言って保育室に戻り、副担任に衣装を着た姿を見せる。

A児:「やまさんにつくってもらったんだよ!」笑顔で言う。

副担任:「うわぁ、すてきだね。よく似合っているよ」

A児:「外行こう」

A児がB児C児を誘い、衣装を着たまま、園庭や園舎裏などを回る。

にこにこデーからA児が抱いていた衣装を着たいという思い。思いの強さは日や遊びによって変化したものの、その思いはずっとA児の胸の内にあった。教師にどのような援助ができるのか考えたとき、教師と一緒につくることより、衣装を着て遊んだ経験のある年上の幼児から教わることが幼児のさまざまな経験につながるのではないかと話し合い、副担任と相談してその場を用意することとしていた。担任はA児の思いを支えようと、5歳保育室に一緒に行く。そこでA児は、いつもなら恥ずかしがって教師が代弁するところを、自分から「つくって」とお願いしていた。5歳クラス児の遊びもあるため、A児の思いは叶わなかったが、5歳クラス児の言葉にA児が自分の気持ちに折り合いをつける様子を見て、担任は次にA児から言い出すタイミングを待つことにした。5歳クラス児もA児との約束を覚えていて、忘れずに声をかけにきてくれた姿から、年下の幼児を思いやる気持ちを感じた。異年齢の幼児とのかかわりを通して、自然と年下への責任感や思いやり、年上への尊敬や憧れといった気持ちが育つことを実感する。しかし、5歳クラス児の遊びが広がっていく様子を見て、その合間を見て衣装づくりをお願いすることの難しさを感じていた。ごっこ遊びが盛り上がっていた4歳クラスで、担任と副担任が衣装のことを話題にしていたことを知り、4歳クラス副担任にA児が衣装づくりを尋ねに行くかもしれないことを相談すると、快く受け入れてくれた。この一連の流れは、振り返りタイムで3歳クラス副担任とも共有していた。

5歳クラス児とのタイミングが合わなかったA児は、その後、しばらくアニメのキャラクターになるための道具をつくっていた。「禰豆子だよ!」と、つくったものをキャラクターのようにくわえて遊ぶうちに、キャラクターになりきることと衣装を着ることがA児の中でつながったのだろう。再び「衣装をつくりたい」と担任に伝えに来る。担任は、A児の思いを受け止めながら、4歳クラス児から教えてもらうという方法を提案し、今度こそA児の思いが実現するように働きかけた。1ヶ月近く抱いていた思いが実現したA児の表情はとても嬉しそうだった。スズランテープを腰で縛ってドレスのようにするのは4歳クラス児のアイディアである。これまでの衣装を着て遊んできた経験が感じられた。A児に請われるがまま、教師が衣装をつくったらスズランテープを腰に巻くところまではしなかった。4歳クラス児に尋ねに行ったからこそ、遊びの中で培われたアイディアを教えてもらうことができた。そして、当初「禰豆子の衣装」だったのが、黄色い色やドレスのような膨らみから「プリンセスのベル」へとイメージを膨らませていった。振り返りタイムでは、副担任が衣装を着て歩いていたA児の名前を呼ぶと「私、ベルだよ」と応えるほどキャラクターになりきっていたことが話題になった。また、この日、4歳クラス担任・副担任ともこのことについて振り返った。4歳クラス担任は、4歳クラス児にとっても「衣装をつくる」という新たな遊びの視点が得られたことや年下の幼児にしてきたことを伝えるという経験ができたことは今後の遊びに活きてくると語り、双方にとって意義があったのではないかと話し合った。

10月1日

B児はハンガーに掛けておいた衣装を製作テーブルのところに持ってくると、折り紙に絵を描いたものを胸の部分に貼る。A児C児は、衣装を着る。

A児:「ここにこれを巻きたい」昨日、4歳クラス児に巻いてもらったスズランテープを持って来る。

副担任:「お腹に巻くの?」

A児:「うん」

B児C児も同じように巻いてもらう。

D児:「私もあれをつくりたい」C児の衣装を指さして言う。

副担任:「いいよ。Cちゃんにどうやってつくったのか聞いてみたらどうかな?」

D児:「どうやってつくったの?」

C児:「やまさんにつくってもらったんだよ。Dちゃんもつくってもらったらいいんじゃない?」

副担任:「Dちゃんもやまさんに行ってきいてくる?」

D児:「うん。そうする」

E児:「僕も行く」D児と副担任のやりとりを見て言う。

2人ともピンクのカラービニール袋を選び、副担任と一緒に4歳保育室へ向かう。

D児:「わたしも服つくりたいの。教えてください」製作をしている4歳クラス児に向かって言う。

E児:「僕も」

副担任:「やまさん、そらさんに教えてくれる?」 4歳クラス児:「いいよ。ちょっと待ってて」

D児E児:「ありがとう」

副担任:「やまさん、ありがとう。やまさんのおかげだね」

昨日とは違う4歳クラス児も加わって、首と手の部分に印を付け始める。その部分をはさみで切ってい

く。その様子を側で見ていた2人は、できあがったものを受け取り、お礼を言って部屋に戻る。

D児:「どうやって着るの?」

よく見ると、カラービニール袋の輪の部分ではなく口の部分を切ってあったため被ることができない。 副担任:「あれ、ほんとだね。どうやって着るんだろうね。もう一度やまさんに行って、教えてもらおうか」 3人は副担任とともに4歳保育室に行く。切った部分が違っていることに気付いた4歳クラス児がもう 一度つくり直して着られるようにしてくれる。

保育室に戻ると、C児は花紙を丸めたものをいくつもつくり、衣装の裾にセロテープで貼り付けている。 A児は、厚紙でつくったお面ベルトを頭にはめ、腕には白いコピー用紙を輪っかにしたものを付けている。 副担任:「いっぱい飾りが付いたね。すてきだね」

C児:「私たち、プリンセスなの」

副担任:「すてきね」

F児:「私もつくりたい」A児たちといた副担任に言う。

A児:「じゃあ、やまさん行く?」

F児:「うん」A児とともに4歳保育室に向かう。

A児:「Fちゃんもつくってほしいんだって。つくってください」4歳保育室前のテラスで製作をしていた4歳クラス児に言う。

4歳クラス児:「いいよ。どのペンにする?」印を付けるペンを選ば せてくれる。

4歳クラス児がつくる様子を近くでじっと見ているA児とF児。できあがると、2人で3歳保育室に戻り、F児も衣装に飾り付けを始める。

これまでカラービニール袋の衣装を着るという発想がなかった3歳クラス児にとって、A児を始めとするB児C児の衣装はとても魅力的に見えた。同じようにつくりたいという幼児に、教師だけでなくA児やB児が4歳クラスに行くと教えてもらえることを知らせたり、あるいは一緒について行ったりしていた。4歳クラス児は、3歳クラス児が行くと、印を付けるペンや腰に巻くテープを選ばせてくれた。まるで仕立屋のように丁寧に対応してくれる様子から年下の幼児に優しくしようという気持ちが感じられた。4歳クラス児の遊びによって衣装づくりを断られることもあったが、3歳クラス児は5歳クラス児だけでなく4歳クラス児も頼りになることを実感した。また、こうしたやりとりを経験している幼児は、4歳クラス児の姿を真似て自然と友達にも教えてあげられるようになるのだろう。副担任は、根気強く対応してくれた4歳クラス児にお礼を言い、保育室では4歳クラス児のおかげで衣装がつくれたことを感じられるような言葉をかけるようにした。

A児たちは、それぞれの発想を活かして、衣装に飾りを付け始め、よりその子らしさが表れるようになった。花紙を丸めたり、折り紙に絵を描いたりして衣装に貼り付ける幼児や衣装の他に冠や腕輪をつくる幼児もいた。衣装を着て「プリンセスなの」と言っていたように、本物のプリンセスのように自分を着飾っていくという新たな楽しみも出てきた。「プリンセス」という言葉が幼児のイメージをより具体化することになり、教師にほしい材料やこうしてほしいという願いを言葉で伝えていた。A児の「衣装をつくりたい」という思いがカラービニール袋の衣装の原型を手に入れることにつながり、その後の飾り付けやなりきりへと遊びが広がっていく様子が伝わってきた。いつものように花紙、折り紙、白いコピー用紙、スズランテープ、布ガムテープ、セロテープなどを出していたが、この日は副担任がお面ベルトも用意していた。振り返りタイムでは、今後、アイテムづくりや飾り付けの材料の種類を増やすことを確認した。それぞれがつくった衣装は、名前のついたハンガーに掛け、幼児の見えるところにぶら下げておくことにした。

10月5日

A児C児がさっそく自分の衣装を副担任に取ってもらい着る。A児は、衣装をロングスカートのようにはいている。そこにH児がやってくる。

H児:「僕もつくりたい」A児たちに向かってつぶやく。

A児:「じゃあ、やまさんに行く?」

H児はA児と副担任と一緒に4歳保育室に行くが、4歳クラス児が他の遊びをしていたため断られる。 副担任:「そらさんにもつくり方を覚えている友達がいるかな?」

C児:「つくりたいの?いいよ。もう私たち分かるから」

F児:「教えてあげよっか」

A児:「じゃあ、先生からもらってきて。何色がいいの?」副担任のところにカラービニール袋をもらいに 行くように促す。

H児が副担任からピンクのカラービニール袋をもらってくると、A児たちがテーブルに広げて、印は付けずにはさみで首と手の部分を切り取る。他の幼児もその様子を見守る。できあがると、F児たちに着せても

らい、C児からスズランテープを腰に巻いてもらう。H児ははにかみながら、お礼を言う。

2日間、4歳保育室に通ってつくり方を間近で見ていたからか、A児C児F児は自分たちで衣装の原型をつくれるようになった。「もう私たち分かるから」という言葉に自信がうかがえる。おそらく困ったら「やまさんに教えてもらおう」と4歳保育室に行くのだろう。副担任もそのように声をかけるつもりだった。振り返りタイムでは、ほとんど4歳クラス児に衣装をつくってもらっていたので自分たちでつくれるのだろうかと思っていた教師は、自分たちの読み取りが浅かったことを反省した。幼児は、幼児同士のやりとりの中でさまざまなことを感じ取りながら、自分ができると思ったタイミングで挑戦し、少しずつ世界を広げていくのだと感じた。また、A児C児F児は、自分たちが4歳クラス児にしてもらったように、H児に同じことをしてあげていた。教師に一切頼ることなく、H児の衣装をつくっていく姿はどこか誇らしげで、できあがった喜びをみんなで共有している雰囲気がとてもよかった。自分たちが4歳クラス児からしてもらったことが嬉しかったのだろう。してもらって嬉しかったことをしてあげるという姿を見て、年上の幼児から年下の幼児へと「行為」がつながるとともに「してもらって嬉しい」という気持ちもつながっていくのだと実感した。本園では、日々の保育の中で異年齢のかかわりが当たり前のように見られ、自然とつながりも育まれていく。それでもあえて教師が機を見て年上の幼児に聞きにいく場をつくることで、そうした行為や気持ちのつながりを捉えて、双方の幼児の自己有用感にまで高められるような援助ができるのではないかと考える。

翌日、翌々日と、C児A児F児が他の幼児の衣装を同じようにつくってあげていた。

10月8日

F児は、ハンガーから自分の衣装を取ってもらい着る。A児とともに折り紙で身に付けるものをつくり始める。

F児:「先生、見て」つくったものを通りかかった教師に見せる。

担任:「すてきなものをつくったね。バッグかな?」

F児:「ううん、ブレスレットだよ」

担任:「ああ、なるほど、ブレスレットだねぇ」

F児:「バッグもつくるよ」

担任:「バッグもつくるの? F ちゃんすごいね」

F児:「先生、何か箱みたいなの、ない?」

担任:「箱ね、ちょっと待ってね」教材室から大きさの違う箱をいくつか持って来てF児に見せる。

F児: 「これがいい」縦、横20cm、幅5cm程の箱を選ぶ。そこにスズランテープを付け、肩からかけられるようにする。 黄色の折り紙でハートをつくり、バッグに見立てた箱に貼る。

A児:「私もつくりたい。箱ちょうだい」F児がバッグをつくっている様子を見て担任に言う。

担任:「どんな箱がいいの?」

A児:「Fちゃんとおんなじの」

担任:「うーん、F ちゃんと同じ箱はないけど…似たような箱ならあるよ」F 児に渡した箱と同じような大きさの箱を見せる。

A児:「それでいい」

担任:「よかった。はい、どうぞ」

A児:「ありがと」F児がつくっていたように、スズランテープを付け、折り紙の飾りを付ける。

G児もF児A児と同じようにバッグをつくろうとするが、同じような大きさの箱はもうなくなってしまう。

I児:「これでも物が入れられるでしょ」近くで、折り紙とスズランテープでバッグのようなものをつくっていた I 児がつくっていたものを G 児に見せながら言う。

G児:「ほんとだね」I児がつくっているものを見ながら、折り紙とスズランテープで同じようにつくり、 肩からかける。

A児の衣装づくりから始まり、興味をもった幼児はだいたい自分の衣装をつくっていた。教師は、それらをいつでも手に取れるようにハンガーに掛けていた。この頃になると、自分の衣装の飾り付けを楽しみ、その日の気分に合わせて、おうちごっこのお母さん役やプリンセスになっていた。その中で、教師のやりとりから、F児が廃材を使ってバッグをつくることを思い付く。以前、副担任とも打合わせをしていたので、箱はさまざまな大きさのものをいくつか用意していたが、F児が選んだものは数が少なかった。G児が他の大きさの箱を選ぶかと思っていたら、I児の思いもかけない提案により、より身近な材料で入れ物をつくり、バッグに見立てていた。G児は、F児のような箱のバッグではなかったが、とても満足して、つくったバッグを身に付けていた。箱などの特別な材料がなくても、あるものでつくろうと思えばつくれることを経験した幼児によって、どんどんアクセサリーやバッグ、ステッキ、冠などがつくられるようになり、幼児の間に少しずつ広まっていった。教師は、衣装をつくったことに満足するのではなく、そこからイメージを膨らませてアクセサリーなどをつくる姿に遊びの広がりを感じ、必要に応じて材料を渡せるようにしていた。バッグなど

が出来上がると、それらを身に付けて、「お店屋さん」になることもあった。次々になりたいものを変えてなりきる中で、A児が新しいアニメキャラクターになるために、違う色のカラービニール袋が欲しいと言ってくる。担任は、一度渡すと、他の幼児も次々に違う色のカラービニール袋を欲しがるだろうと考え、渡すかどうか迷った。振り返りタイムで、このことを話題にすると、F児が一つの衣装でさまざまなアニメのキャラクターやプリンセスになったりしていることを副担任から聞き、A児にF児の様子を伝えることにした。A児は、F児の遊び方を聞き、納得したようだった。その後も、F児は外から花を摘んできては自分の衣装にセロテープで貼り付けるなど、思い付いたことを試していた。いつも目につくところに衣装をかけておいたことから、思い出しては身に付け、その都度、さまざまな役になっていた。ハロウィンの時期になると、5歳クラス児から教わったジャックオーランタンの飾りを付けたり、魔法のステッキをつくって魔女になりきったりしていた。なりたいものを意識して飾りを工夫したり、出来上がったものを着てなりきってごっこ遊びをしたりと、ごっこ遊びと製作遊びがつながるようになっていった。同じキャラクターになって一緒にごっこ遊びをする中で、イメージを共有できるようになり、お互いの衣装の飾り付けを手伝う姿も見られた。その後も「つくっては着る、着てはつくる」を繰り返しながら、さまざまな幼児が衣装にかかわる遊びを続けていた。

11月18日

前日まで、A児B児と一緒に積木で腕輪を売る店をつくったり、スズランテープと折り紙でつくった飾りを壁などに貼って店の飾り付けをしたりしていた J 児。この日は、C 児兄児とままごとコーナーでままごとをしている。

副担任:「今日も腕輪屋さんはオープンするの?」

J児:「ううん。今日はパーティーをするんだよ」 副担任:「パーティーかぁ、おもしろそう」

」児:「まずはご飯とデザートをつくろう」

J児と側にいたC児G児がままごとコーナーで料理づくりを始める。

J児:「あと、パーティーだから踊りたい」

C児:「いいね。じゃあ、ステージつくろう」

G児:「ドレスも着る?」

3人とも自分の衣装を持ってきて着る。

G児:「この積木を使ったらいいんじゃない?」

J児:「うん。そうする」

3人で、細長いウレタン積木を2つ並べてステージに見立てる。

A児:「いーれーて」A児も衣装を着て、やってくる。

C児 J 児:「いいよ」

J児:「まだ狭いよ」ステージに見立てたところに正方形の積木をいくつか並べて、ステージを大きくする。 広くなったステージにC児が上がり、ドレスの裾を少し持ち上げてお辞儀をする。次に、A児が上がる。 K児B児もやってきて仲間に加わり、衣装を着る。

K児:「椅子も並べたらいいんじゃない?」椅子を並べて客席をつくり始める。

K児の椅子の並べ方に納得がいかないC児」児が「そうじゃない」と言いながら、椅子を並べ直す。

J児:「もう踊っちゃおう」椅子の並べ方でもめている様子を見て言う。

まだ準備は終わっていないが、J児の言葉で誰が最初にステージに上がるかお互いに尋ね合う。

C児:「私、最初がいい」

A児:「じゃあ、Cちゃんが最初ね。その次、私ね。私の次は、Kちゃんね。いい?」それぞれが最初にステージに上がりたい中、C児の発言を聞き入れ、A児が周りの幼児に確認しながら順番を決めていく。

順番が決まると、それぞれが自己紹介して好きな歌を披露していく。全員がステージに上がると、次は友達と一緒に上がって、歌を歌う。

K児:「そうだ!マイクつくろうっと」製作コーナーで新聞紙を丸めたものをトイレットペーパーの芯に付け、マイクをつくる。

それを見て、B児G児も同じようにつくる。マイクが出来上がると、それを手に持ってステージに上がり、ショーを続ける。

これまで、衣装を目に見えるところに掛けておいたことで、ごっこ遊びをするときには衣装を着たりアクセサリーをつくったりするなど、衣装にかかわる製作や遊びは続き、すっかり遊びの中に定着していた。特におうちごっこやお店屋さんごっこをするときには、衣装を身に着けてその役になりきって遊んでいた。前日まで、J児は腕輪屋さんという、これまでのアクセサリーづくりの経験を活かしたお店を開き、その店構えにこだわっていた。この日になって突然、「パーティー」という言葉が聞かれるようになった。前日に店の飾

り付けをしていて、パーティーの飾りをイメージしたのかもしれない。「パーティーだから踊りたい」という言葉がきっかけとなって、G児はドレスとして衣装を着ることを、C児はステージをつくることを思い付く。そして、「パーティー」から一気に「ショー」のようなイメージへと遊びが広がっていった。他の幼児もJ児 G児C児の「ショー」のイメージを共有できたのか、客席づくりが始まった。思いの食い違いはあったものの自分たちで遊びを進めていた。振り返りタイムでは、J児の発想から一気に遊びが広がったことが話題になった。これまで3歳クラスでショーごっこのような遊びは見られていなかったが、披露する人と見る人がいるというイメージをもって場をつくることができた背景として、4歳クラス児の縄跳びショーにお客さんとして参加したことが大きかったのではと話し合った。ショーを披露する人と客として見る人の役割を自然と遊びながら経験し、自分たちの遊びにもそれが活きたのだろう。明日以降もこの遊びが続くと考え、これまで少し高いところに掛けていた衣装をいつでも自分たちで衣装を手に取れるようハンガーラックに衣装を掛けることにした。

11月19日

朝の支度が終わると、A児C児K児がさっそく衣装を着て、ステージづくりを始める。B児G児F児J児も次々と加わり、ステージも客席もすぐに出来上がる。昨日つくったマイクをもち、最初にB児G児K児がステージに上がる。そこに5歳クラスA児がやってくる。

5歳クラスA児:「何やってるの?」3歳クラス副担任に声をかける。

副担任:「ショーだよ」

5歳クラスA児:「ふーん」3歳クラス児が歌っている様子を眺める。

「ちょっと待ってて」そういうと3歳保育室を出て行く。

しばらくしてから、5歳クラスA児が「お客さん連れてきたよ」と数名の幼児とともに戻ってくる。やってきた5歳クラス児たちは客席の真ん中に座る。ステージにA児F児が上がっていたが、突然現れた5歳クラス児を見て恥ずかしくなり、歌が止まる。

他の5歳クラス児も手拍子をして一緒に歌ってくれる。A児F児も恥ずかしそうだが、また歌い始める。

5歳クラスB児:「恥ずかしくないよ。大丈夫だよ」そう言うと一緒に歌って励ましてくれる。

ハンガーラックに掛けたことにより自分たちのタイミングで衣装を脱いだり掛けたりできるようになり、さっそく衣装を着てショーごっこが始まった。5歳クラスA児は、これまで一緒に虫捕まえをしてくれるなど、3歳クラス児が頼りにしている幼児だった。ひょいと現れた5歳クラスA児が「ちょっと待ってて」と言って、他の幼児を客として連れてくることは副担任も想像していなかった。そして、興味をもって見に来てくれた5歳クラス児が3歳クラス児の恥ずかしいという気持ちに気付き励ましてくれる様子に感動した。「お客」という立場もしっかり理解し、3歳クラス児より大きい声では歌わずそっと支えてくれるように一緒に歌っていた。「みんなの前で歌うのって恥ずかしいんだよね。私もそうだよ」と声をかけてくれた5歳クラス児もいた。その姿や言葉から、年下の幼児への思いやりとともに、自分たちも同じ経験をしてきたからこそ共感して励ますことができるようになった「育ち」を感じた。3歳クラス児にとっては、予想もしていなかったお客がたくさん来てくれたことで、恥ずかしいという思いはありながらもこの遊びの楽しさをより味わうことができた。当初は同じクラスの友達とやっていたが、年上の幼児が自分たちの遊びに来てくれたこと、さらに一緒に歌って励ましてもらったことがとても嬉しかったようだ。こうしたかかわりが見られたのは、春先からのかかわりの積み重ねと言えよう。このことがきっかけとなり、3歳クラス児は翌日もショーごっこを始める。そして、ステージと客席の準備ができると、自分たちからお客として5歳クラス児を呼びに行き、自分たちのステージを見てもらう喜びを味わっていた。

考察

A児は、最初のにこにこデーのときには「衣装を着たい」と言っていた。新学期が始まってからは「衣装をつくりたい」という思いに変わった。教師は、A児の気持ちの変化を捉え、ただ衣装を着ることではなく、「つくりたい」という思いを支えようとした。年上の幼児から衣装づくりを教わる場を用意しようとした背景には、年上の幼児から教わる、言ってみれば年上の幼児はモデルになるという経験をしてほしいという3歳クラス担任・副担任の願いがあった。そのことを4歳クラス担任・副担任に事前に伝え、場や状況を想定していたことがA児たちへのスムーズな援助につながったと考える。さらに、その後の振り返りタイムでも、双方の幼児にとってそれぞれどのような経験になったかを共有していたことも大きかった。保育の方針を確認していたことにより、遠慮せずに4歳保育室に通うことができ、3歳クラスの教師であっても4歳クラスの教師であっても幼児に対して同じように援助することができた。それが3歳クラス児の「困ったらいつでもやまさんにきける」という安心感につながり、自分たちで衣装をつくる自信となったと考える。年上の幼児に頼らなくても自分たちでつくれるようになったことにより、自分たちのつくりたいときにつくれるようになり、さらにはつくりたい友達に方法を教えながらかかわりも広がっていった。また、腰にスズランテープを巻くとよりドレスらしく見えるという、4歳クラス児の遊びの経験から得たことも教えてもらことが

できた。これは幼児同士のかかわりだからこそ見られた姿であろう。

衣装がつくれるようになると、つくることが目的ではなくなり、衣装に飾り付けをしたりアクセサリーをつくったりと遊びが広がった。そのため教師は、適度な大きさの、中央が開くタイプの箱を集めたりスズランテープの色の種類を増やしたりして、幼児のつくりたい、飾りたいという思いを支えてきた。春先からコロナ禍のため屋外中心の保育となり、製作遊びの環境がなかなか整えられずに苦慮してきたが、衣装づくりがきっかけとなって製作遊びやごっこ遊びへの興味も膨らみ、遊びの幅が広がった。同じものを製作し、ごっこ遊びをする中で、イメージを共有しやすくなり、つくったものを使って一緒に遊ぶことも増えた。そのため、衣装は幼児の遊びの大事なアイテムとなり、教師も衣装の掛け方について見直している。一緒に遊ぶことが増える中で、言葉でのやりとりも増え、遊びに加わる友達も増えた。思いの食い違いからトラブルも起きたが、教師がそれぞれの思いを仲介しながら、トラブルがあっても遊びを続けられるようになっていった。

その後、ショーごっこへと遊びがさらに広がっていくが、常時、衣装が見えたり、いつでも着られたりできる環境になったことも遊びの広がりを支えた要因と言える。そして、ショーごっこに客としてきてくれた5歳クラス児の存在もこの遊びが続くきっかけとなった。客として友達を呼んできた5歳クラスA児の行動は予想できなかったが、教師は、材料や道具などの準備とともに、幼児の困り感や必要感を捉えて年上の幼児につなぐための援助も日頃から心がけている。3歳クラス児にとって年上の幼児の存在は大きい。それは、ただ方法や遊び方を教えてもらい遊びを広げていくきっかけになるだけではなく、モデルとしての存在でもあり、経験をつなぐという意味もある。A児たちが、自分たちの遊びを思い切り楽しむとともに、自分たちもしてもらったように、いずれは年下の幼児にしてあげようという気持ちがもてるようにと願いながら、教師が年上の幼児とのかかわりを意識していくことは幼児の育ちにとって大きな意義があると考える。

<3歳クラス Ⅲ期 9~11月> 「年上の幼児とのかかわりから遊びを広げる」

これまでの保育の様子

夏季休業中の8月下旬に、園開放を兼ねた「にこにこデー」を開催している。そこにやってきたA児が、4歳クラスにカラービニール袋でつくった衣装が並んでいる様子を見て、「それが着たい」と3歳クラス担任に話す。しかし、通常の保育とは違う日だったため、A児は衣装を着ることは叶わなかった。コロナ禍により、屋外での遊び中心の保育となり、年上の衣装づくりや衣装を使ったごっこ遊びに触れる機会が少なかったが、担任は、この機会にA児がカラービニール袋の衣装に興味をもったことは、新学期に新しい遊びに触れるよいきっかけになる。と考えた。副担任と相談して、保育室テラスにテーブルと材料を用意し、製作ができる環境を整えることにした。2

新学期が始まり、衣装のことを思い出したA児は、担任に「あのドレス、つくりたい」と伝えた。担任と誰に教えてもらうか相談していると、A児は、衣装がかかっていた4歳クラスの幼児ではなく、いつも声をかけて遊び道具を一緒につくってくれる5歳クラス児に教えてもらいたいと言い、担任とともに5歳保育室に出かけた。A児は、自分で「ドレス、つくって」と5歳クラス児に伝えたものの、5歳クラス児も夢中になってつくっているものがあり、「いいよ。これをつくったら教えてあげる」と言われる。A児は、その言葉に納得し、5歳クラス児から声をかけられるまで待つことにしたが、その日は声がかからなかった。2日後、5歳クラス児が「Aちゃんに頼まれていた衣装、今ならつくれるよ」と3歳保育室に現れたが、A児は他の遊びをしており、タイミングが合わなかった。

その頃、4歳保育室前のテラスで製作遊びをする4歳クラス児の姿を見かけることが多くなった。3歳クラス担任は、その様子を見て、A児が再び衣装づくりをしたいと言うのではないかと思い、製作遊びの援助をしていた4歳クラス副担任にA児が衣装づくりを教わりに行くかもしれないということを伝えていた。

9月30日

A児:「禰豆子の衣装をつくりたい」2日前から、紙を筒状にしたものをつくって口にくわえ、アニメのキャラクターになりきっていたA児が教師のところに来て言う。

担任:「禰豆子の衣装ね、分かったよ。でも、先生、つくり方が分からないんだけど、どうしよう?

A児:「うみさんのところに行く」

担任:「そうだね。この間、そうしたもんね。そういえば、<mark>さっき、やまさんが</mark>お部屋の前で何かつくってたよ。もしかしたら教えてもらえるかもしれないね」

A児:「じゃあ、やまさんに行ってみる」

担任:「分かったよ。じゃあ、Aちゃん、袋を持って行こう。何色がいい?⁶」

A児:「んー、黄色がいい」

担任は、教材室から黄色のカラービニール袋を出し、A児に渡す。

A児:「ありがと」

そのやりとりを近くで見ていたB児C児も「私たちもつくりたい」と言う。担任がビニール袋の色を尋ねると、それぞれピンクと紫色を選ぶ。3人はカラービニール袋を持ち、担任とともに4歳保育室に向かう。

っ。 担任:「あのね、やまさん。やまさんにお願いがあって来たの。聞いてくれる?」4歳保育室前のテラスで 製作をしていた幼児に声をかける。

4歳クラス児:「いいよ。なあに?」A児たちを見る。

担任:「Aちゃん言える?」

A児:「…あのね…禰豆子の衣装がつくりたい…」小さい声で言う。

担任:「このビニール袋で衣装をつくりたいんだけど、そらさんはつくり方が分からないの」

 1 教師がやらせたいわけではない。選択肢が広がることを期待している($_{\rm C}$)、幼児の姿から環境構成を見直している($_{\rm C}$)

コメントの追加 [01]: 4歳クラス副担任に「A児が衣装をつくりに行くかもしれない」と知らせた背景には、A児自身が自分の思いを実現することを支えるために、同じような経験をしてきた年上の幼児から教えてもらうという意図が3歳クラス担任にあった。幼児同士のかかわりの中で育てようとする3歳クラス担任の意図を4歳クラス副担任も理解し受け入れたからこそ、この場が整い、3歳クラス担任がいなくても4歳クラス副担任は同じ思いで幼児に対応していたと考える。教師同士が連携して同じ思いで援助することにより、つくれるようになりたいという自ら育とうとする力を年上の幼児とのかかわり(コミュニケーション)を通して育むことにつながると考えている。一人の幼児の育ちを教師全員で支えている。

コメントの追加 [o2]: 幼児に考えさせる教師の問いかけにより、幼児自身が考え自己決定していく。自分で決めたことで納得や自信につながり、意欲的に遊ぶ。この問いかけに対する共感は、日々の保育の中で幼児のそうした姿を大切にしていると言える。

 $^{^2}$ 屋外中心の保育から少しずつ室内の遊びも取り入れていくためのよいきっかけとなった(b)

 $^{^3}$ 遊びの様子から、その後の幼児の姿を予想し、事前に援助できるよう環境を整えている(b)、あらかじめ伝えておくことで連携が図りやすくなる(e)、事前に伝えておくことで4歳クラスの教師も3歳クラスの教師と同じような援助をすることができた(f)

 $^{^4}$ 幼児自身がどうするか決定できるように働きかけている(b)、幼児自身が考える言葉かけ(e)、教師が教えるのではなく、どうしたらよいかを幼児に考えさせている(f)

 $^{^5}$ 教師がおしえるのではなく、年上の幼児に教えてもらうことを伝える。幼児同士をつなげる。伝承(c)、選択肢を示し、やりたいことが実現できるように支えている(e)

⁶ 本人に色を選ばせている (g)

 $^{^7}$ 教師が先導しない。あくまでも支援。主体は幼児(c)、A児が自分で気持ちを伝えられるように援助することがかかわることにつながる(e)

4歳クラス児:「いいよ。私、つくり方知ってる」

担任:「いいの?ありがとう!Aちゃん、教えてくれるって。よかったね」

A児:「うん。ありがと」先程より大きい声で言う。

4歳クラス児は、A児が持っていたカラービニール袋を受け取ると、近くにあったマジックで首と手を 出す部分に印を付け始める。印を付け終わると、はさみで印の通りにビニール袋を切り取っていく。3人 は、その様子をじっと見ている。

4歳クラス児:「はい、できたよ。次は誰?」

4歳クラス児は、つくり方を知らせながら衣装をつくっていく。できあがるたびに一人ずつ着せてくれ、ある程度の長さに切ったスズランテープをお腹のところで縛ってくれる。3人は、お礼を言って保育室に戻り、副担任に衣装を着た姿を見せる。

A児:「やまさんにつくってもらったんだよ!」笑顔で言う。

副担任:「うわぁ、すてきだね。よく似合っているよ8」

A児:「外行こう」

A児がB児C児を誘い、衣装を着たまま、園庭や園舎裏などを回る。

にこにこデーからA児が抱いていた衣装を着たいという思い。思いの強さは日や遊びによって変化したものの、その思いはずっとA児の胸の内にあった。教師にどのような援助ができるのか考えたとき、教師と一緒につくることより、衣装を着て遊んだ経験のある年上の幼児から教わることが幼児のさまざまな経験につながるのではないがと話し合い、副担任と相談してその場を用意することとしていた。担任はA児の思いを支えようと、5歳保育室に一緒に行く。そこでA児は、いつもなら恥ずかしがって教師が代弁するところを、自分から「つくって」とお願いしていた。5歳クラス児の遊びもあるため、A児の思いは叶わなかったが、5歳クラス児の言葉にA児が自分の気持ちに折り合いをつける様子を見て、担任は次にA児から言い出すタイミングを待つことにした。195歳クラス児もA児との約束を覚えていて、忘れずに声をかけにきてくれた姿から、年下の幼児を思いやる気持ちを感じた。異年齢の幼児とのかかわりを通して、自然と年下への責任感や思いやり、年上への尊敬や憧れといった気持ちが育つことを実感する。11しかし、5歳クラス児の遊びが広がっていく様子を見て、その合間を見て衣装づくりをお願いすることの難しさを感じていた。 でっこ遊びが盛り上がっていた4歳クラスで、担任と副担任が衣装のことを話題にしていたことを知り、4歳クラス間担任とも共有していた。12

5歳クラス児とのタイミングが合わなかったA児は、その後、しばらくアニメのキャラクターになるための道具をつくっていた。「禰豆子だよ!」と、つくったものをキャラクターのようにくわえて遊ぶうちに、キャラクターになりきることと衣装を着ることがA児の中でつながったのだろう。再び「衣装をつくりたい」と担任に伝えに来る。担任は、A児の思いを受け止めながら、4歳クラス児から教えてもらうという方法を提案し、今度こそA児の思いが実現するように働きかけた。1ヶ月近く抱いていた思いが実現したA児の表情はとても嬉しそうだった。スズランテープを腰で縛ってドレスのようにするのは4歳クラス児のアイディアである。これまでの衣装を着て遊んできた経験が感じられた。A児に請われるがまま、教師が衣装をつくったらスズランテープを腰に巻くところまではしなかった。4歳クラス児に尋ねに行ったからこそ、遊びの中で培われたアイディアを教えてもらうことができた。そして、当初「禰豆子の衣装」だったのが、黄色い色やドレスのような膨らみから「プリンセスのベル」へとイメージを膨らませていった。振り返りタイムでは、副担任が衣装を着て歩いていたA児の名前を呼ぶと「私、ベルだよ」と応えるほどキャラクターになりきっていたことが話題になった。また、この日、4歳クラス担任・副担任ともこのことについて振り返った。4歳クラス担任は、4歳クラス児にとっても「衣装をつくる」という新たな遊びの視点が得られたことや年下の幼児にしてきたことを伝えるという経験ができたことは今後の遊びに活きてくると語り、双方にとって意義があったのではないかと話し合った。「4

8 A児の嬉しさに共感し、満足感につなげている(e)

コメントの追加 [03]: 教師から言われてではなく幼児から言い出すのを待つことで、幼児の主体性を大切にしているという指摘が多かった。もしかしたら教師が誘う方が早いと考えられるかもしれないが、本園では、それよりも幼児が自ら動き出すことがその後の遊びに向かう思い入れが違ってくることを実感として得ており、その姿勢を大切にしている。

コメントの追加 [o4]: 最初はA児の思いを支えることがメインとなっていたが、その場面を3歳クラス教師と4歳クラス教師で振り返ったときに、双方の幼児にとって意味があったことを確認した。より多くの教師で援助の場面を語り合うことは、援助の意義や効果を確認することになり、そのよさに共感する教師が多かった。それにより、今後、自分が援助する際のレバトリーが広がっていくことも考えられる。

⁹ 年上の幼児から遊びが伝わる。そして伝える伝承(c)、衣装をつくることの幼児にとっての価値を多面的に考えている(e)

¹⁰ 教師から言われてではなく、"自分から言い出したタイミング"だったことで、衣装に対する思いがより強くなった(b)、すぐに促さない。幼児のタイミングに合わせる(c)、幼児の主体性を大切にしている(e)、タイミングが合わなかったら自分が教えていたかもしれない。 3 歳クラス担任は、 4 歳クラス児の遊びの様子も視野に入れながら Λ 児の気持ちに寄り添った心にゆとりのある援助だと感じた(f)、 Λ 児自らが言い出してくるのを待つ姿勢(g)

¹¹ 遊びの中で自然と異年齢のかかわりが生まれ、育っている(b)

 $^{^{12}}$ クラスを超えた情報共有が援助につながっている(b)、すべての職員で幼児の育ちを支えている(e)

¹³ 年上の幼児から教えてもらう場の設定(提案)(g)

 $^{^{14}}$ クラスを超えた情報共有により、異年齢のかかわりで生まれたよさを互いに確認できている(b)、新たな遊びの視点は、教師出発ではなく幼児伝承(c)、他クラスの教師との共有(g)

10月1日

B児はハンガーに掛けておいた衣装を製作テーブルのところに持ってくると、折り紙に絵を描いたものを胸の部分に貼る。A児C児は、衣装を着る。

A児:「ここにこれを巻きたい」昨日、4歳クラス児に巻いてもらったスズランテープを持って来る。

副担任:「お腹に巻くの?」

A児: 「うん」

B児C児も同じように巻いてもらう。

D児:「私もあれをつくりたい」C児の衣装を指さして言う。

副担任:「いいよ。Cちゃんにどうやってつくったのか聞いてみたらどうかな?」15

D児:「どうやってつくったの?」

C児:「やまさんにつくってもらったんだよ。Dちゃんもつくってもらったらいいんじゃない?」

副担任:「Dちゃんもやまさんに行ってきいてくる?」

D児: 「うん。そうする」

E児:「僕も行く」D児と副担任のやりとりを見て言う。

2人ともピンクのカラービニール袋を選び、副担任と一緒に4歳保育室へ向かう。

D児:「わたしも服つくりたいの。教えてください」製作をしている4歳クラス児に向かって言う。

E児:「僕も」

副担任:「やまさん、そらさんに教えてくれる?」 4歳クラス児:「いいよ。ちょっと待ってて」

D児E児:「ありがとう」

副担任:「やまさん、ありがとう。やまさんのおかげだね¹⁶」

昨日とは違う4歳クラス児も加わって、首と手の部分に印を付け始める。その部分をはさみで切っていく。その様子を側で見ていた2人は、できあがったものを受け取り、お礼を言って部屋に戻る。

D児:「どうやって着るの?」

よく見ると、カラービニール袋の輪の部分ではなく口の部分を切ってあったため被ることができない。 副担任:「あれ、ほんとだね。どうやって着るんだろうね。もう一度やまさんに行って、教えてもらおうか」 3人は副担任とともに4歳保育室に行く。切った部分が違っていることに気付いた4歳クラス児がもう 一度つくり直して着られるようにしてくれる。

保育室に戻ると、C児は花紙を丸めたものをいくつもつくり、衣装の裾にセロテープで貼り付けている。 A児は、厚紙でつくったお面ベルトを頭にはめ、腕には白いコピー用紙を輪っかにしたものを付けている。 副担任:「いっぱい飾りが付いたね。すてきだね」「

C児:「私たち、プリンセスなの」

副担任:「すてきね」

F児:「私もつくりたい」A児たちといた副担任に言う。

A児:「じゃあ、やまさん行く?」

F児:「うん」A児とともに4歳保育室に向かう。

A児: 「Fちゃんもつくってほしいんだって。つくってください」 4歳保育室前のテラスで製作をしていた 4歳クラス児に言う。

4歳クラス児:「いいよ。どのペンにする?」印を付けるペンを選ばせてくれる。

4歳クラス児がつくる様子を近くでじっと見ているA児とF児。できあがると、2人で3歳保育室に戻り、F児も衣装に飾り付けを始める。

これまでカラービニール袋の衣装を着るという発想がなかった3歳クラス児にとって、A児を始めとするB児C児の衣装はとても魅力的に見えた。同じようにつくりたいという幼児に、教師だけでなくA児やB児が4歳クラスに行くと教えてもらえることを知らせたり、あるいは一緒について行ったりしていた。4歳クラス児は、3歳クラス児が行くと、印を付けるペンや腰に巻くテープを選ばせてくれた。『まるで仕立屋のように丁寧に対応してくれる様子から年下の幼児に優しくしようという気持ちが感じられた。4歳クラス児の遊びによって衣装づくりを断られることもあったが、3歳クラス児は5歳クラス児だけでなく4歳クラス児も頼りになることを実感した。『また、こうしたやりとりを経験している幼児は、4歳クラス児の姿を真似て

 $^{^{15}}$ とにかく幼児同士をつなげる。教師がでしゃばらない(c)、幼児同士のかかわりを大切にしている(e)

 $^{^{16}}$ 4歳クラス児の自己有用感につながる言葉かけ(e)

 $^{^{17}}$ 幼児がしていることを価値付け、意欲を支えている(e)、

 $^{^{18}}$ 年下の幼児は分からないことを教わったり方法を知ったりし、年上の幼児はやり方を伝えたり思いやりをもって接したりすることから、お互いによい経験となっている。改めて異年齢のかかわりによって育まれる力はたくさんあり大切だと感じた(f)

¹⁹ これまで5歳クラス児に頼ることが多かった3歳クラス児に4歳クラス児の存在を知らせたことで、異年齢のかかわりが広がった(b)

自然と友達にも教えてあげられるようになるのだろう。副担任は、根気強く対応してくれた4歳クラス児に お礼を言い、保育室では4歳クラス児のおかげで衣装がつくれたことを感じられるような言葉をかけるよ

A児たちは、それぞれの発想を活かして、衣装に飾りを付け始め、よりその子らしさが表れるようになっ た。花紙を丸めたり、折り紙に絵を描いたりして衣装に貼り付ける幼児や衣装の他に冠や腕輪をつくる幼児 もいた。衣装を着て「プリンセスなの」と言っていたように、本物のプリンセスのように自分を着飾っていく という新たな楽しみも出てきた。「プリンセス」という言葉が幼児のイメージをより具体化することになり、 教師にほしい材料やこうしてほしいという願いを言葉で伝えていた。A児の「衣装をつくりたい」という思 いがカラービニール袋の衣装の原型を手に入れることにつながり、その後の飾り付けやなりきりへと遊びが 広がっていく様子が伝わってきた。いつものように花紙、折り紙、白いコピー用紙、スズランテープ、布ガム −プ、セロテープなどを出していたが、この日は副担任がお面ベルトも用意していた。<mark>振り返りタイムで</mark> は、今後、アイテムづくりや飾り付けの材料の種類を増やすことを確認した。それぞれがつくった衣装は、名 前のついたハンガーに掛け、幼児の見えるところにぶら下げておくことにした。²¹

A児C児がさっそく自分の衣装を副担任に取ってもらい着る。A児は、衣装をロングスカートのように はいている。そこにH児がやってくる。

H児:「僕もつくりたい」A児たちに向かってつぶやく。

A児:「じゃあ、やまさんに行く?」

H児はA児と副担任と一緒に4歳保育室に行くが、4歳クラス児が他の遊びをしていたため断られる。 副担任:「そらさんにも<mark>つくり方を覚えている友達がいるかな?</mark>」

「つくりたいの?いいよ。もう私たち分かるから」 「教えてあげよっか」²² C児:

F児:「教え

A児:「じゃあ、先生からもらってきて。何色がいいの?」副担任のところにカラービニール袋をもらいに 行くように促す。

H児が副担任からピンクのカラービニール袋をもらってくると、A児たちがテーブルに広げて、印は付 けずにはさみで首と手の部分を切り取る。他の幼児もその様子を見守る。できあがると、F児たちに着せ てもらい、C児からスズランテープを腰に巻いてもらう。H児ははにかみながら、お礼を言う。

2日間、4歳保育室に通ってつくり方を間近で見ていたからか、A児C児F児は自分たちで衣装の原型を つくれるようになった。「もう私たち分かるから」という言葉に自信がうかがえる。おそらく困ったら「やま さんに教えてもらおう」と4歳保育室に行くのだろう。<mark>副担任もそのように声をかけるつもりだった</mark>³³。振り 返りタイムでは、ほとんど4歳クラス児に衣装をつくってもらっていたので自分たちでつくれるのだろうか と思っていた教師は、自分たちの読み取りが浅かったことを反省した。幼児は、幼児同士のやりとりの中で さまざまなことを感じ取りながら、自分ができると思ったタイミングで挑戦し、少しずつ世界を広げていく のだと感じた。また、A児C児F児は、自分たちが4歳クラス児にしてもらったように、H児に同じことをし てあげていた²⁴。教師に一切頼ることなく、H児の衣装をつくっていく姿はどこか誇らしげで、できあがった 喜びをみんなで共有している雰囲気がとてもよかった。自分たちが4歳クラス児からしてもらったことが嬉 しかったのだろう。してもらって嬉しかったことをしてあげるという姿を見て、年上の幼児から年下の幼児 へと「行為」がつながるとともに「してもらって嬉しい」という気持ちもつながっていくのだと実感した。本 園では、日々の保育の中で異年齢のかかわりが当たり前50のように見られ、自然とつながりも育まれていく。 それでもあえて教師が機を見て年上の幼児に聞きにいく場をつくることで、そうした行為や気持ちのつなが りを捉えて、双方の幼児の自己有用感にまで高められるような援助ができる26のではないかと考える。

翌日、翌々日と、C児A児F児が他の幼児の衣装を同じようにつくってあげていた。

²⁰ 幼児同士をつなげるだけで終わらせない。それが広がるように、さらに声をかけ、つぶやき、気付かせていく(c)、年上の幼児への憧れや信 頼感につながる言葉かけ(e)

コメントの追加 [o5]: 年上の幼児から教わることが難しい 状況でも、教師は自分が教えるのではなく、経験のある 幼児とつなごうとする。幼児は「もう分かる」と友達に 教える中で、自信を深めていく。一方、教えてもらった 幼児も自分のやりたいことが実現することよって、友達 のよさを感じることができる。それが幼児の育っていく 姿であり、教師の幼児同士をつなぐ援助によって、育ち を育んでいると言える。ここでは、教師が出過ぎること なく、友達とかかわらせる援助を通して育ちを促がそう とする教師の心もちに共感した教師が多かった。本園に おいては、幼児同士のかかわりを通して、幼児自身の育 ちを促すことを大切にしていると言える。

²¹ 幼児の見える場所にあることで、興味が持続し、遊びが広がっていくきっかけになった(b)、幼児の姿をもとに材料や置き場所を見直してい る(e)

²² 年上の幼児に教えてもらったことを今度は自分たちが教えようとする姿(b)、同年齢の幼児同士もつなげる。やりたい幼児が自然と声をかけ てくる(c)、友達同士のかかわりの中でやりたいことができるように言葉をかけている(e)

²³ 担任と同じスタンス (g)

²⁴ 年上のからのつながり(g)

²⁵ 当たり前のように異年齢のかかわりがあるからこそ、遊びの伝承が起きる(c)

²⁶ 年上の幼児とのかかわりが3歳クラス児の経験や遊びを広げた(b)

10月8日

F児は、ハンガーから自分の衣装を取ってもらい着る。A児とともに折り紙で身に付けるものをつくり始める。

F児:「先生、見て」つくったものを通りかかった教師に見せる。

担任:「すてきなものをつくったね。バッグかな?」

F児:「ううん、ブレスレットだよ」

担任:「ああ、なるほど、ブレスレットだねぇ」

F児:「バッグもつくるよ」

担任:「バッグもつくるの?Fちゃんすごいね²⁷」

F児:「先生、何か箱みたいなの、ない?」

担任:「箱ね、ちょっと待ってね」教材室から大きさの違う箱をいくつか持って来てF児に見せる。

F児:「これがいい」縦、横 20 cm、幅 5 cm程の箱を選ぶ。そこにスズランテープを付け、肩からかけられるようにする。 黄色の折り紙でハートをつくり、バッグに見立てた箱に貼る。

A児:「私もつくりたい。箱ちょうだい」F児がバッグをつくっている様子を見て担任に言う。

担任:「どんな箱がいいの?」

A児:「Fちゃんとおんなじの」

担任:「うーん、Fちゃんと同じ箱はないけど…似たような箱ならあるよ²⁸」F児に渡した箱と同じような 大きさの箱を見せる。

A児 : 「それでいい」

担任:「よかった。はい、どうぞ」

A児:「ありがと」F児がつくっていたように、スズランテープを付け、折り紙の飾りを付ける。

G児もF児A児と同じようにバッグをつくろうとするが、同じような大きさの箱はもうなくなってしま

I児:「これでも物が入れられるでしょ」近くで、折り紙とスズランテープでバッグのようなものをつくっていた I 児がつくっていたものをG児に見せながら言う。

G児:「ほんとだね」 I 児がつくっているものを見ながら、折り紙とスズランテープで同じようにつくり、肩からかける。

A児の衣装づくりから始まり、興味をもった幼児はだいたい自分の衣装をつくっていた。教師は、それら をいつでも手に取れるようにハンガーに掛けていた。この頃になると、自分の衣装の飾り付けを楽しみ、そ の日の気分に合わせて、おうちごっこのお母さん役やプリンセスになっていた。その中で、教師のやりとり から、F児が廃材を使ってバッグをつくることを思い付く。以前、副担任とも打合わせをしていたので、箱は さまざまな大きさのものをいくつか用意していたが、F児が選んだものは数が少なかった。G児が他の大き さの箱を選ぶかと思っていたら、I児の思いもかけない提案により、より身近な材料で入れ物をつくり、バ ッグに見立てていた。G児は、F児のような箱のバッグではなかったが、とても満足して、つくったバッグを 身に付けていた。 **箱などの特別な材料がなくても、あるものでつくろうと思えばつくれることを経験**した幼 児¹³によって、どんどんアクセサリーやバッグ、ステッキ、冠などがつくられるようになり、幼児の間に少し ずつ広まっていった。 教師は、衣装をつくったことに満足するのではなく、そこからイメージを膨らませて アクセサリーなどをつくる姿に遊びの広がりを感じ、必要に応じて材料を渡せるようにしていた。³⁰バッグな どが出来上がると、それらを身に付けて、「お店屋さん」になることもあった。次々になりたいものを変えて なりきる中で、A児が新しいアニメキャラクターになるために、違う色のカラービニール袋が欲しいと言っ てくる。担任は、一度渡すと、他の幼児も次々に違う色のカラービニール袋を欲しがるだろうと考え、渡すか どうか迷った。振り返りタイムで、このことを話題にすると、F児が一つの衣装でさまざまなアニメのキャ ラクターやプリンセスになったりしていることを副担任から聞き、A児にF児の様子を伝えることにした。³¹ A児は、F児の遊び方を聞き、納得したようだった。その後も、F児は外から花を摘んできては自分の衣装に セロテープで貼り付けるなど、思い付いたことを試していた。いつも目につくところに衣装をかけておいた ことから、思い出しては身に付け、その都度、さまざまな役になっていた。 ハロウィンの時期になると、5歳

27 幼児の思いを受け止めて、意欲の持続を支えている(e)

コメントの追加 [o6]: 幼児の遊ぶ姿を見て、遊びに必要な 材料を想像し準備している。しかし、それはすぐに遊び に使える出来上がったものではなく、折り紙や段ボール、箱などの素材と言えるものである。そうした素材を 工夫してつくることによって、幼児の考える力や粘り強 く取り組む力、そして自信が育つと考えるからである。 本園では、どの教師もそうした幼児の姿を目の当たりに していることから、この部分に共感できるのだろう。

 $^{^{28}}$ 幼児が自分で考えて決める姿を大切にしている(e) 29 "なければつくればいい"という効児の姿(b)、必要以上に出さないことの裏付け(c)、"なかったらつくればいい"という言葉は5歳クラス児からもよく耳にする言葉である。ただたくさん物があればよいというわけではなく、あるものを工夫して使うことから試行錯誤する力が育まれている(f)、あるもので工夫する姿(g)

³⁰ 幼児の姿に合わせて材料を用意し、したいことができるように支えている(e)

 $^{^{31}}$ "1着"を大切に着ることにつながった。"自分のドレス"という思いがより強くなる(b)、援助に迷うときもあるが、担任と副担任とで相談し、方向性を見出していくことを大切にしている(e)

クラス児から教わったジャックオーランタンの飾りを付けたり、魔法のステッキをつくって魔女になりきったりしていた。なりたいものを意識して飾りを工夫したり、出来上がったものを着てなりきってごっこ遊びをしたりと、ごっこ遊びと製作遊びがつながるようになっていった。同じキャラクターになって一緒にごっこ遊びをする中で、イメージを共有できるようになり、お互いの衣装の飾り付けを手伝う姿も見られた。その後も「つくっては着る、着てはつくる」を繰り返しながら、さまざまな幼児が衣装にかかわる遊びを続けていた。

11月18日

前日まで、A児B児と一緒に積木で腕輪を売る店をつくったり、スズランテープと折り紙でつくった飾りを壁などに貼って店の飾り付けをしたりしていた J 児。この日は、C 児G児とままごとコーナーでままごとをしている。

副担任:「今日も腕輪屋さんはオープンするの?」 J児:「ううん。今日はパーティーをするんだよ」

副担任:「パーティーかぁ、おもしろそう」

J児:「まずはご飯とデザートをつくろう」

J児と側にいたC児G児がままごとコーナーで料理づくりを始める。

J児:「あと、パーティーだから踊りたい」

C児:「いいね。じゃあ、ステージつくろう」

G児:「ドレスも着る?」

3人とも自分の衣装を持ってきて着る。

G児:「この積木を使ったらいいんじゃない?」

J児:「うん。そうする」

3人で、細長いウレタン積木を2つ並べてステージに見立てる。

A児:「いーれーて」A児も衣装を着て、やってくる。

C児 J 児:「いいよ」

J児:「まだ狭いよ」ステージに見立てたところに正方形の積木をいくつか並べて、ステージを大きくする。 広くなったステージにC児が上がり、ドレスの裾を少し持ち上げてお辞儀をする。次に、A児が上がる。 K児B児もやってきて仲間に加わり、衣装を着る。

K児:「椅子も並べたらいいんじゃない?」椅子を並べて客席をつくり始める。

K児の椅子の並べ方に納得がいかないC児J児が「そうじゃない」と言いながら、椅子を並べ直す。

J児:「もう踊っちゃおう」椅子の並べ方でもめている様子を見て言う。

まだ準備は終わっていないが、J児の言葉で誰が最初にステージに上がるかお互いに尋ね合う。

C児:「私、最初がいい」

A児:「じゃあ、Cちゃんが最初ね。その次、私ね。私の次は、Kちゃんね。いい?」それぞれが最初にステージに上がりたい中、C児の発言を聞き入れ、A児が周りの幼児に確認しながら順番を決めていく。

順番が決まると、それぞれが自己紹介して好きな歌を披露していく。全員がステージに上がると、次は友達と一緒に上がって、歌を歌う。

K児:「そうだ!マイクつくろうっと」製作コーナーで新聞紙を丸めたものをトイレットペーパーの芯に付け、マイクをつくる。32

それを見て、B児G児も同じようにつくる。マイクが出来上がると、それを手に持ってステージに上がり、ショーを続ける。

これまで、衣装を目に見えるところに掛けておいたことで、ごっこ遊びをするときには衣装を着たりアクセサリーをつくったりするなど、衣装にかかわる製作や遊びは続き、すっかり遊びの中に定着していた。³³特におうちごっこやお店屋さんごっこをするときには、衣装を身に着けてその役になりきって遊んでいた。前日まで、J児は腕輪屋さんという、これまでのアクセサリーづくりの経験を活かしたお店を開き、その店構えにこだわっていた。この日になって突然、「パーティー」という言葉が聞かれるようになった。前日に店の飾り付けをしていて、パーティーの飾りをイメージしたのかもしれない。「パーティーだから踊りたい」という言葉がきっかけとなって、G児はドレスとして衣装を着ることを、C児はステージをつくることを思い付く。そして、「パーティー」から一気に「ショー」のようなイメージへと遊びが広がっていった。他の幼児もJ児 G児C児の「ショー」のイメージを共有できたのか、客席づくりが始まった。思いの食い違いはあったものの自分たちで遊びを進めていた。振り返りタイムでは、J児の発想から一気に遊びが広がったことが話題にな

³² 教師が入らなくても幼児同士で遊びが発展し、様々なアイディアや工夫が出ている。やりたい思いがあふれている(g)

 $^{^{33}}$ 衣装をいつも目につくとろこに掛けておいたことで遊び道具の一つとなり遊びが続いた(f)、異年齢とのかかわりができている(g)

った。これまで3歳クラスでショーごっこのような遊びは見られていなかったが、披露する人と見る人がいるというイメージをもって場をつくることができた背景として、4歳クラス児の縄跳びショーにお客さんとして参加したことが大きかったのでは社と話し合った。ショーを披露する人と客として見る人の役割を自然と遊びながら経験し、自分たちの遊びにもそれが活きたのだろう。明日以降もこの遊びが続くと考え、これまで少し高いところに掛けていた衣装をいつでも自分たちで衣装を手に取れるようハンガーラックに衣装を掛けることにした。³⁵

11月19日

朝の支度が終わると、A児C児K児がさっそく衣装を着て、ステージづくりを始める。B児G児F児J児も次々と加わり、ステージも客席もすぐに出来上がる。昨日つくったマイクをもち、最初にB児G児K児がステージに上がる。そこに5歳クラスA児がやってくる。

5歳クラスA児:「何やってるの?」3歳クラス副担任に声をかける。

副担任:「ショーだよ」

5歳クラスA児:「ふーん」3歳クラス児が歌っている様子を眺める。

「ちょっと待ってて」そういうと3歳保育室を出て行く。

しばらくしてから、 $5歳クラスA児が「お客さん連れてきたよ」と数名の幼児とともに戻ってくる<math>^{36}$ 。やってきた5歳クラス児たちは客席の真ん中に座る。ステージにA児F児が上がっていたが、突然現れた<math>5歳クラス児を見て恥ずかしくなり、歌が止まる。

5歳クラスB児:「恥ずかしくないよ。大丈夫だよ」そう言うと一緒に歌って励ましてくれる。³⁷ 他の5歳クラス児も手拍子をして一緒に歌ってくれる。A児F児も恥ずかしそうだが、また歌い始める。

他の3歳クノへだも子相子をして一幅に歌ってくれる。A元F元も取りがしてりたが、また歌い始める。ハンガーラックに掛けたことにより自分たちのタイミングで衣装を脱いだり掛けたりできるようになり、さっそく衣装を着てショーごっこが始まった。385歳クラスA児は、これまで一緒に虫捕まえをしてくれるなど、3歳クラス児が頼りにしている幼児だった。ひょいと現れた5歳クラスA児が「ちょっと待ってて」と言って、他の幼児を客として連れてくることは副担任も想像していなかった。そして、興味をもって見に来てくれた5歳クラス児が3歳クラス児の恥ずかしいという気持ちに気付き励ましてくれる様子に感動した。「お客」という立場もしっかり理解し、3歳クラス児より大きい声では歌わずそっと支えてくれるように一緒に歌っていた。「みんなの前で歌うのって恥ずかしいんだよね。私もそうだよ」と声をかけてくれた5歳クラス児もいた。その姿や言葉から、「年下の幼児への思いやりとともに、自分たちも同じ経験をしてきたからこそ共感して励ますことができるようになった「育ち」「36を感じた。3歳クラス児にとっては、予想もしていなかったお客がたくさん来てくれたことで、恥ずかしいという思いはありながらもこの遊びに来てくれたこと、さらに一緒に歌って励ましてもらったことがよいたが、年上の幼児が自分たちの遊びに来てくれたこと、さらに一緒に歌って励ましてもらったことがとても嬉しかったようだ。こうしたかかわりが見られたのは、春先からのかかわりの積み重ね。と言えよう。このことがきっかけとなり、3歳クラス児は翌日もショーごっこを始める。そして、ステージと客席の準備ができると、自分たちからお客として5歳クラス児を呼びに行き、自分たちのステージを見てもらう喜びを味わっていた。

考察

A児は、最初のにこにこデーのときには「衣装を着たい」と言っていた。新学期が始まってからは「衣装をつくりたい」という思いに変わった。教師は、A児の気持ちの変化を捉え、ただ衣装を着ることではなく、「つくりたい」という思いを支えようとした。年上の幼児から衣装づくりを教わる場を用意しようとした背景には、年上の幼児から教わる、言ってみれば年上の幼児はモデルになるという経験をしてほしいという3歳クラス担任・副担任の願いがあった。そのことを4歳クラス担任・副担任に事前に伝え、場や状況を想定していたことがA児たちへのスムーズな援助につながったと考える。さらに、その後の振り返りタイムでも、双方の幼児にとってそれぞれどのような経験になったかを共有していたことも大きかった。「保育の方針を確

34 年上の幼児の遊びからイメージを広げていく(b)、幼児の経験と育ちつつあるものを共有している(e)

コメントの追加 [67]: 他のクラスの教師と幼児の育ちについて共有することは、幼児の姿や教師の援助を多面的に捉えることにつながり、今後の保育に活かすことができる。本園では、そうした情報共有と連携が教師全員で幼児の育ちを支えることにつながると考えていることが分かった。

 $^{^{35}}$ 自分たちで取れる位置にあることで自分のタイミングでやりたいときにやりたい遊びをすることができる(b)

^{36 5}歳クラス児も、自分の経験から年下の幼児の気持ちが分かる(g)

³⁷ 年下の幼児の気持ちに寄り添い、優しく言葉をかける(b)

³⁸ したいときにすぐできる環境が幼児の主体性を支えている(e)

 $^{^{39}}$ 年下の幼児にしてもらったことを今度は自分たちがしてあげる。遊びだけでなく、思いも受け継がれている(b)、双方のクラスの幼児にとっての価値や育ちを捉えている(e)

^{40 1}年のスパンで捉えている(c)

⁴¹ クラスを超えた情報共有をすることで、同じ思いで援助ができる(b)、異年齢のかかわりをカンファレンスによって共有することで、年上、年下両方の育ちを捉えることができる(c)、異年齢のかかわりを想定し、教師間で情報共有することが幼児のための連携につながる(d)、異年

認していたことにより、遠慮せずに4歳保育室に通うことができ、3歳クラスの教師であっても4歳クラスの教師であっても幼児に対して同じように援助することができた。それが3歳クラス児の「困ったらいつでもやまさんにきける」という安心感でにつながり、自分たちで衣装をつくる自信となったと考える。年上の幼児に頼らなくても自分たちでつくれるようになったことにより、自分たちのつくりたいときにつくれるようになり、さらにはつくりたい友達に方法を教えながらかかわりも広がっていった。また、腰にスズランテープを巻くとよりドレスらしく見えるという、4歳クラス児の遊びの経験から得たことも教えてもらうことができた。これは幼児同士のかかわりだからこそ見られた姿¹³であろう。

衣装がつくれるようになると、つくることが目的ではなくなり、衣装に飾り付けをしたりアクセサリーをつくったりと遊びが広がった。そのため教師は、適度な大きさの、中央が開くタイプの箱を集めたりスズランテープの色の種類を増やしたりして、幼児のつくりたい、飾りたいという思いを支えてきた。春先からコロナ禍のため屋外中心の保育となり、製作遊びの環境がなかなか整えられずに苦慮してきたが、衣装づくりがきっかけとなって製作遊びやごっこ遊びへの興味も膨らみ、遊びの幅が広がった。41同じものを製作し、ごっこ遊びをする中で、イメージを共有しやすくなり、つくったものを使って一緒に遊ぶことも増えた。そのため、衣装は幼児の遊びの大事なアイテムとなり、教師も衣装の掛け方について見直している。一緒に遊ぶことが増える中で、言葉でのやりとりも増え、遊びに加わる友達も増えた。思いの食い違いからトラブルも起きたが、教師がそれぞれの思いを仲介15しながら、トラブルがあっても遊びを続けられるようになっていった。

その後、ショーごっこへと遊びがさらに広がっていくが、常時、衣装が見えたり、いつでも着られたりできる環境になったことも遊びの広がりを支えた要因と言える。そして、ショーごっこに客としてきてくれた5歳クラス児の存在もこの遊びが続くきっかけとなった。客として友達を呼んできた5歳クラスA児の行動は予想できなかったが、教師は、材料や道具などの準備とともに、幼児の困り感や必要感を捉えて年上の幼児につなぐための援助でも日頃から心がけている。3歳クラス児にとって年上の幼児の存在は大きい。それは、ただ方法や遊び方を教えてもらい遊びを広げていくきっかけになるだけではなく、モデルとしての存在でもあり、経験をつなぐという意味もある。A児たちが、自分たちの遊びを思い切り楽しむとともに、自分たちもしてもらったように、いずれは年下の幼児にしてあげようという気持ちがもてるようにと願いながら、教師が年上の幼児とのかかわりを意識していくことは幼児の育ちにとって大きな意義があると考える。47

齢の職員とも情報共有を行う(g)

 $^{^{42}}$ これがこのエピソードの最も中心となる要素ではないか(c)

⁴³ 教師のつなげる援助があって初めて成り立つものではないか(c)

⁴⁴ コロナ禍で苦慮し考え続けてきたからこそ、衣装への興味をよいきっかけと捉え、援助につなげている(d)

⁴⁵ 支える=幼児同士の橋渡し(c)

 $^{^{46}}$ タイトルにしてもよいほど、この言葉がすべて(c)、日頃から異年齢とかかわる価値をふまえて保育している(d)

⁴⁷ 互いにとってよい経験になる。してもらったことを「今度は自分たちが」とつながっていく(b)

く3歳クラス Ⅳ期 1~2月> 「遊び出しを支えながら、お楽しみ発表会へ」

これまでの保育の様子

3学期が始まってすぐに記録的な大雪に見舞われ、1週間の臨時休園となった。冬季休業に続いて、思いがけず休みが長くなり、臨時休園が明けても、なかなか自分のしたい遊びを見付けられない様子が見られた。振り返りタイムでは、副担任とその状況を共有し、幼児のペースを大事にしながらも遊びの様子を見て積極的に援助していくことを確認していた。したいことを見付けられない幼児が遊びを見付けるきっかけをつくることができるよう、まずは廃材の種類や量を見直した。

休業が終わって3日後、出していた折り紙を使ってL児が魚をつくっていた。それを見ていたM児が白いコピー用紙を魚の形に切って魚に見立てる。二人は、それぞれがつくった魚を床に置き、積木で池をつくり始めた。M児が、魚釣りをすることを思い付き、空き箱をつなげて釣り竿をつくっていた。この日の振り返りタイムでは、したいことを見付けて遊び出す姿が見られるようになったことや用意した廃材を使ってM児の新しい遊びが始まったことが話題になった。M児の様子からおそらく明日以降もこの遊びをするのではないかと思われた。そして、M児の姿が新たな遊びが始まるきっかけになったらと考え、教師もM児と一緒に遊びながら様子を見守ることにした。

翌日もM児は、積木で池をつくり、そこにつくった魚を入れて魚釣りごっこを始めた。副担任は、おうちごっこをしている幼児とM児の間に入り、それぞれの幼児と会話しながら遊びの援助をしていた。M児は、この日も白いコピー用紙で魚をつくり、池に見立てた積木の中に入れていた。ずっとその遊びをしているわけではなかったが、その遊びを気に入っているようだった。振り返りタイムで、やはりM児がこの遊びを続けそうであることを確認し、積木で池をつくると毎回片付けることになることから、他のもので池をつくれるようにしたらどうかと話し合った。それにより、2月に行われるお楽しみ発表会の発表内容にもかかわってくるかもしれないことも話題になった。

1月22日

M児:「僕、お支度終わったよ」

担任:「おっ、早かったね。Mくん」

M児:「うん。僕、今日も魚釣りするんだぁ」積木のところへ行こうとする。

担任:「Mくん、お池つくるの?」

M児:「うん。そうだよ」

担任:「いいねぇ。そうだ、本当のお池みたいにつくってみる?」

M児:「え、どうやって?」

担任:「ちょっと待っててね」浅めの段ボールを持って来る。

「こんなのがあるんだけど、どう?」

M児:「うん、いいね!これでお池をつくろう」

N児:「あのさぁ、お池はさぁ、水色だよ。この中を水色にしたらお池みたいになるんじゃない?」側でM 児と教師のやりとりを見ていたN児が言う。

M児:「え、どうやって?」

N児:「うーん…」しばらく考え込む。

担任:「水色ねぇ…あっ、いいこと思い付いた!」教材室から水色のカラービニール袋を持って来る。 「これを段ボールの中に敷いたらどうかな」

M児:「いいねぇ、いいねぇ、そうしよう」跳びはねながら言う。

教師とM児N児で、段ボールの中にカラービニール袋を貼る。

M児:「お池みたいだね。そうだ、お魚を入れようっと」昨日までにつくった紙の魚を持って来て入れる。 「そうだ!もっとお魚つくろうっと」

担任:「いいね。まだまだいっぱい泳げそうだもんね」

M児: 「うん!」

L児:「私もつくる」池づくりの様子を見たL児がやって来る。

L児は白いコピー用紙にクレヨンで魚の形を描き、それをはさみで切り取る。一つできると、さらにもう一つつくる。M児は釣り竿を入れて、魚を釣ろうとする。その様子を見て〇児P児もやってくる。M児はL児とともに釣り竿に魚をつけて釣れるようにする。

M児:「僕も魚つくろうっと」白いコピー用紙を大きく切って魚に見立てる。

「これはマグロだよ」

担任:「そっかあ、マグロなんだ。他にどんなお魚がいるんだろうねぇ…何を見たらお魚が載っているんだろうね?」

M児:「僕、知ってるよ」絵本コーナーに走っていく。

「うみ」の図鑑を見付けると、その場で図鑑を広げて教師やL児N児と一緒に載っている魚を見る。

M児:「そうだ、これ、お部屋に持って行く」

図鑑を保育室に持って行き、他の幼児と一緒にページをめくりながら、ウニやクジラ、マンボウなどを眺める。その後、M児はP児に釣り竿を貸して魚を釣らせてあげる。

この日もM児は池をつくるのに積木を使おうとしていた。これまで段ボールという材で遊んだことがなか ったため、大きな場をつくるのに積木を使う幼児が多かった。そこで、担任は振り返りタイムでも確認して いた通り、M児が池をつくろうとするタイミングで、遊びを残せるように持ち運びができる段ボールを提案 しようと考えた。また、この機会に段ボールという新しい材料を提案することによって、幼児の材料の選択 肢に加わればという思いもあった。その一方で、この提案により、幼児の遊びの方向を左右するのではない かと迷い、副担任に相談した。その結果、この日が金曜日で週末になるため、つくった池を残すことができれ ば週明けも遊びが続くのではないかとなり、提案することにした。M児は担任の提案を受け入れ、担任が新 しい材料を持って来たことでN児L児も興味をもち、遊びに加わった。N児は"池"というイメージから、段 ボールの中を青くすることを提案するが、N児M児ともにいい考えが思い付かないようだった。カラービニ ール袋の他にも、色を塗るか折り紙を貼るなどの方法が頭をよぎったが、カラービニールの衣装を着て遊ぶ ことが多かったことから材として身近なカラービニール袋を提案した。その後、L児も加わって遊びが広が っていく様子が見られた。しかし、この提案の仕方については、担任がいくつか提案して幼児自身が決める ことができるように働きかければよかったと反省した。また、M児がこれまでも絵本コーナーで友達と一緒 に「うみ」の図鑑を眺めている姿を目にしていたことから、M児が魚の種類を言い始めたタイミングで、担任 は「何を見たら載っているのだろう」と問いかけた。友達と一緒にページをめくりながら、「これはクジラ」 「サメもいる」などと話しじっくり眺めていた。その様子を見て、段ボールでつくった池と一緒に図鑑を保 育室に置いた。振り返りタイムでは、今日の経緯を共有し、来週以降の様子を見ることにした。

1月25日

M児は、登園後の支度を終えると、副担任が様々な種類の廃材を出していた製作テーブルに行く。

M児:「僕、いいこと思い付いちゃった。先生、それ、ちょうだい」副担任がちょうど手にしていたトイレットペーパーの芯を指さして言う。

副担任:「いいよ。はい、どうぞ」

M児:「ありがと」トイレットペーパーの芯に折り紙を巻き、セロテープで留める。

「今日は、こんな形の魚だよ」副担任に見せる。

副担任:「Mくん、おもしろいこと思い付いたね」

M児:「えへへ、僕、考えたでしょう。お魚はしっぽがあるからしっぽも付けるんだぁ」スズランテープを 10 c m程の長さに切って、つくった魚に付ける。その後、黒いクレヨンで目と口も描く。1つつくり 終えると、同じ要領で何個かつくる。その様子を近くでQ児がじっと見ている。

M児:「Qちゃんもやりたいの?」Q児の視線に気付いたM児が言う。

Q児 : [····]

M児:「ちょっと待っててね」白いコピー用紙を持って来て、それを筒状に丸め、30 c m程の長さに切った赤いスズランテープを付ける。

「はい。Qちゃんのだよ」つくった釣り竿をQ児に渡す。

Q児は黙ったまま受け取る。M児は段ボールでつくった池を持って来て、自分がつくった魚を入れる。そして、M児はQ児が魚釣りをできるように渡した釣り竿の先にセロテープを輪にしたものを付ける。Q児M児は一緒に段ボールの中に釣り竿を垂らし、魚釣りを試みる。しばらく魚釣りをした後、二人で「うみ」の図鑑を眺める。

M児:「海をつくりたい」図鑑を見ながら言う。

副担任:「海かぁ、いいね。どうやってつくる?」

図鑑のページを副担任に見せながら相談を始めたところで、片付けの時間になる。

創意あふれるM児は、副担任が手にしていたトイレットペーパーの芯を見て、本当に「いいこと」を思い付いたのだろう。これまで紙でつくった平面の魚が立体的な形へと変わり、顔やしっぽが付いてより本物らしくなった。週明けだったが、魚や魚釣りに対するM児の思いは切れていなかった。この日の振り返りでは、金曜日に相談した通りの姿が見られたことで援助に対する手応えを共有した。そして副担任は、黙々と釣り竿をつくっていたM児がてっきり自分のものをつくっていると思ったが、実はQ児のためにつくっていたことを見て驚いたと話していた。M児は、これまでも外で土を使ったチョコレートづくりを長期間に渡って黙々とやっていたことがあったが、ずっと一人だった。一人で試したいことややりたいことを自分が納得するまでやっており、友達を求めていなかった。他の幼児が興味をもって加わろうとすると、断りはしないものの途中で離れたり止めたりすることが多かった。それが、今回は、何も言わないQ児に対して自分から釣り竿をつくって渡し、自分の遊びに誘うようにしていた。副担任は、Q児の思いをM児なりに汲んで行動を起こ

した姿に成長を感じ、担任も同様の思いだった。また、Q児もこれまで自分から他の幼児の遊びに興味をもって近付くことが少なかった。友達を受け入れてかかわって遊ぶM児の姿、そしてM児の遊びに興味をもちかかわるQ児の姿を目の当たりにして、この遊びが続くことを願った。M児が図鑑を参考に「海をつくりたい」と言ってきたので、次回はホワイトボード3連板を提案することを確認した。

1月27日

登園後の支度を終えると、段ボールの池を保育室の真ん中に持って来て置く。集まってきた幼児に魚を見せたり魚釣りをさせてあげたりする。

M児:「海つくる」しばらくしてやって来る。 副担任:「そうだったね。どうやってつくろうか」

M児:「うーん」

副担任:「Mくん、ここにこういうのがあるよ」すぐ近くに置いてある3連板を持って来る。

M児:「うん。ここに青いのを貼る」

副担任:「分かったよ。青ね」教材室から水色のカラービニール袋を持って来る。

「これでいいかな?」

M児:「うん、それでいいよ」カラービニール袋を受け取ると、3連板の一面にセロテープで貼る。「できた。僕、この魚をつくる」傍らに図鑑を置き、トイレットペーパーの芯に赤い折り紙を巻いて気に入っているサクラダイをつくる。できあがると、海に見立てたカラービニール袋の上に貼る。「今度は、海だから潜水艦もつくろうっと」トイレットペーパーの芯を2個つなげて黄色とピンクの花紙を巻き潜水艦をつくる。サクラダイの近くに貼る。

図鑑を眺めながら黙々とつくっていたM児が図鑑を持って副担任のところにやって来る。

M児:「海には下に砂があるんだね」

副担任:「これは砂なんだね」図鑑を見ながら言う。

M児:「じゃあ、砂もつくらなくっちゃ」

副担任:「おもしろいね、いい考えだね。どうやってつくる?」

「これの茶色もあるよ」いつも材料コーナーに用意している黄色の花紙を見せる。

M児:「砂は大きいから、もっともっといるね」

片付けの時間になり、担任が保育室に戻って来る。

M児:「先生、見て!ほら、海をつくったんだよ」

担任:「Mくん、すごいね。海もつくったんだね」

M児:「うん!」

朝の支度を終えると、毎日M児は段ボールでつくった池を保育室の真ん中に置いた。それにより、Q児などの他の幼児も集まってくる。この日M児は、前日やり残した海づくりをすぐに始めた。副担任も打合わせた通り、3連板を提案した。3連板を提案したのは、つくったものを残すことができ、さらに移動させることもできると考えたからである。M児が毎日必ず段ボールの池を持って来て短時間でも魚釣りをして遊ぶ様子を見ていると、お楽しみ発表会でこの遊びを見せるかもしれないと思ったため移動もできるようにしたかった。また、M児は毎日「うみ」の図鑑を眺めていた。次第に魚への興味も深めていき、「サクラダイ」「マンボウ」「イカ」などを気に入って、それらをつくるようになった。できた魚は海に貼ったり池に入れて釣ったりして自由に使っていた。池の中は魚が増え、自分が魚をつくっているときは他の幼児に釣り竿を貸して魚釣りをさせてあげるようにもなっていた。そして、連日いい具合に、片付け間際になる頃、次にこうしたいということが出てくる。それにより、M児の遊びへの思いが続くことになる。M児は、翌日カラービニール袋の底の方に黄色の花紙を貼って砂底をつくり、これで満足したのか、その後は寄ってきた友達と魚釣りをしては図鑑を見ることを繰り返していた。

1月29日

M児は登園の支度を終え、いつものように段ボールの池と図鑑を持って来ると、図鑑を眺め始める。

M児:「先生、見て。お魚がいっぱい」

担任:「ほんとだね。サバ、マアジ…。何だかお寿司屋さんにいるみたい」M児が持って来たページの魚を 読み上げていて、ふと感想を漏らす。

R児:「いいねぇ、お寿司屋さん」教師とM児の近くで製作をしていたR児が応える。

「僕、お寿司屋さん行ったことあるよ。玉子とかもあるんだよ」

M児:「うん。そうだよね」

R児:「そうだ!僕、お寿司つくる」

S児:「いいねぇ、私もつくる」R児とともに製作をしていたS児も加わる。

担任:「おもしろいね。Mくんは魚を釣ってRくんがお寿司をつくるんだね」

R児:「Mくんが釣った魚をお寿司にするってわけね。じゃあ、僕お寿司屋さんね」白いコピー用紙をシャリのような形に丸め、赤い花紙を長四角にたたみ、その上に置く。

担任:「うわぁ、すごい。本物のお寿司みたい。これは何のお寿司ですか?」

R児:「マグロだよ」

担任:「やっぱり。赤いからそうかなと思ったよ、Rくん」

S児:「わたしはエビをつくる」R児と同じようにシャリをつくり、上にピンクの花紙をたたんで置く。

M児:「お寿司だね。おいしそう」

R児:「先生、黒い折り紙ちょうだい」

担任:「はい、どうぞ」黒い折り紙を渡す。

R児はそれを細く切り、シャリの上に乗せた黄色の花紙とともに巻く。

R児:「これは玉子だよ」

担任:「おいしそう。他にどんなお寿司があるんだろうね」

M児:「こっち来て」みんなを絵本コーナーに誘う。

R児S児と教師も一緒に行き、絵本コーナーで寿司が載っている本を探し出してその場で眺める。

S児:「私、ウニをつくろう」保育室に戻るとオレンジ色の折り紙を小さく手でちぎり始める。

「先生も手伝って」

担任:「いいよ」

S児:「これをこの上に貼っていくの」シャリの上にちぎった折り紙を乗せ、セロテープで貼り付けていく。 最後にシャリの周りにR児が切った黒い折り紙を巻き、ウニの軍艦巻きが完成する。

この後、S児やR児から「箸をつくるから同じ色の折り紙が2枚欲しい」「お寿司を乗せる皿がいる」などと次々と材料の注文があり、一気に遊びが盛り上がった。M児と図鑑を眺めているときに教師が発した言葉がまさかここまで影響するとは思わなかったが、M児R児S児がお互いの遊びのつながりを感じながら、それぞれの遊びを進める様子を見て援助を続けた。また、以前から副担任と相談していたお楽しみ発表会で、今回のM児とR児の遊びのつながりを保護者にも見せることができたら幼児の遊びへの理解も深まるのではないかと考え、帰りの集まりでM児の遊びを紹介しながらお楽しみ発表会についてみんなに話をした。すると、M児はすかさず「僕は魚釣りをする」と言い、R児は「じゃあ、僕はお寿司屋さんをやる」と応えていた。振り返りタイムでは、担任の意図しない言葉がきっかけだったとしても、その後幼児同士でアイディアを出し合い楽しみながら遊びを進めていく姿が話題になった。担任は幼児のアイディアに共感しながら一緒に遊びを楽しむだけで、幼児が豊かに育っていることを確認した。そして、幼児が主役であり、幼児自身が見せたい、したいと思ったことを披露する本園のお楽しみ発表会について、M児の遊びを紹介しながら話題にできたこともいいタイミングだった。M児R児の発言により、他の幼児にもお楽しみ発表会で見せたいことを考えるきっかけにもなった。

考察

お楽しみ発表会では、M児はL児とともに魚釣りを、R児S児はお寿司屋を披露した。他の幼児も1月から楽しんできたダンスやコマ回しなどを選んで保護者に披露していた。発表しているときの幼児の顔はとても嬉しそうで自信に満ちていた。やらされる発表ではなく自分がやりたいことを発表するお楽しみ発表会は、その名の通り幼児にとっても保護者にとっても「お楽しみ」である。

3学期が始まっても生活リズムが整わない日が続き、遊びを見付けられない幼児の姿にどのように援助したらよいのか副担任と悩んだ。幼児がしたい遊びを見付けるきっかけになればと思い、教師も一緒に遊びに加わってM児の遊び出した姿を支えた。M児が自分のしたいことに夢中になっていくと、周りの幼児も惹き付けられるように、寿司屋が始まったりアニメのキャラクターになりきったり、ステージをつくって好きなダンスを始めたりするようになった。これまでと違ったのは、遊び出しがゆっくりでも幼児自身が遊びを楽しみ始めると、途端に教師の出番が少なくなり、友達と一緒に相談して決めたりつくったりするようになったことである。明らかに入園当初の姿とは異なり、これまでにしたい遊びをする楽しさや友達と遊びのおもしろさを分かち合う嬉しさを積み重ねてきた経験を感じた。また他の幼児を受け入れて遊ぶM児の育ちも見られた。これまでの日々を振り返ってみると、教師は、幼児自身がもつ楽しむ力や友達とかかわる力、一緒に遊びを発展させていく力を信じ、それらを発揮できるような場や機会を用意するとともに励ます言葉かけに終始してきた。今回も、遊び出す時期に教師も一緒に遊んで幼児の気持ちに寄り添いながら援助することで、その後、幼児は一気に遊びを進展させていた。同時に、その中で教師はお楽しみ発表会のことを頭の片隅に置きながら対応できるように場を整えてきた。やりたい遊びを楽しんでいるときにお楽しみ発表会の機会を知らせることによって、幼児にもお楽しみ発表会を楽しみにする気持ちが芽生えた。楽しみだからこそ、自分で見せたいことを決め、嬉しそうに発表する姿につながったのではないかと考える。

教師は、なかなか思うように遊べていない幼児の様子を捉えると焦りを感じることがある。しかし、そのような時こそ、目の前の幼児の様子とこれまで積み重ねてきた経験を照らして考えることが大切だと学んだ。

<3歳クラス Ⅳ期 1~2月> 「遊び出しを支えながら、お楽しみ発表会へ」

これまでの保育の様子

3学期が始まってすぐに記録的な大雪に見舞われ、1週間の臨時休園となった。冬季休業に続いて、思いがけず休みが長くなり、臨時休園が明けても、なかなか自分のしたい遊びを見付けられない様子が見られた。振り返りタイムでは、副担任とその状況を共有し、幼児のペースを大事にしながらも遊びの様子を見て積極的に援助していくことを確認していた。したいことを見付けられない幼児が遊びを見付けるきっかけをつくることができるよう、まずは廃材の種類や量を見直した。こことができるよう、まずは廃材の種類や量を見直した。ここにいまり紙を使ってL児が魚をつくっていた。それを見ていたM児が

臨時休業が終わって3日後、出していた折り紙を使ってL児が魚をつくっていた。それを見ていたM児が白いコピー用紙を魚の形に切って魚に見立てる。二人は、それぞれがつくった魚を床に置き、積木で池をつくり始めた。M児が、魚釣りをすることを思い付き、空き箱をつなげて釣り竿をつくっていた。この日の振り返りタイムでは、したいことを見付けて遊び出す姿が見られるようになったことや用意した廃材を使ってM児の新しい遊びが始まったことが話題になった。M児の様子からおそらく明日以降もこの遊びをするのではないかと思われた。そして、M児の姿が他の幼児にとっての新たな遊びが始まるきっかけになったらと考え、教師もM児と一緒に遊びながら様子を見守ることにした。

翌日もM児は、積木で池をつくり、そこにつくった魚を入れて魚釣りごっこを始めた。副担任は、おうちごっこをしている幼児とM児の間に入り、それぞれの幼児と会話しながら遊びの援助をしていた。 M児は、この日も白いコピー用紙で魚をつくり、池に見立てた積木の中に入れていた。 ずっとその遊びをしているわけではなかったが、その遊びを気に入っているようだった。 振り返りタイムで、やはりM児がこの遊びを続けそうであることを確認し、積木で池をつくると毎回片付けることになることから、他のもので池をつくれるようにしたらどうかと話し合った。 3それにより、2月に行われるお楽しみ発表会の発表内容にもかかわってくるかもしれないことも話題になった。

1月22日

M児:「僕、お支度終わったよ」

担任:「おっ、早かったね。Mくん」

M児:「うん。僕、今日も魚釣りするんだぁ」積木のところへ行こうとする。

担任:「Mくん、お池つくるの?」

M児 : 「うん。そうだよ」

担任:「いいねぇ。そうだ、本当のお池みたいにつくってみる?」

M児: 「え、どうやって?」

担任:「ちょっと待っててね」浅めの段ボールを持って来る。

「こんなのがあるんだけど、どう?」

M児: 「うん、いいね!これでお池をつくろう」

N児:「あのさぁ、お池はさぁ、水色だよ。この中を水色にしたらお池みたいになるんじゃない?」側でM

児と教師のやりとりを見ていたN児が言う。

M児:「え、どうやって?」

N児:「うーん…」しばらく考え込む。

担任:「水色ねぇ…あっ、いいこと思い付いた!」教材室から水色のカラービニール袋を持って来る。

「これを段ボールの中に敷いたらどうかな」

M児:「いいねぇ、いいねぇ、そうしよう」跳びはねながら言う。

教師とM児N児で、段ボールの中にカラービニール袋を貼る。

M児:「お池みたいだね。そうだ、お魚を入れようっと」昨日までにつくった紙の魚を持って来て入れる。 「そうだ! もっとお魚つくろうっと」

担任:「いいね。まだまだいっぱい泳げそうだもんね」

M児:「うん!」

L児:「私もつくる」池づくりの様子を見たL児がやって来る。

L児は白いコピー用紙にクレョンで魚の形を描き、それをはさみで切り取る。一つできると、さらにも

 1 担任、副担任が幼児の様子を振り返り、共有することで援助の方向性を共通理解することができている($\rm d$)

コメントの追加 [01]: 幼児が遊びを見付けるきっかけを、幼児に対して直接働きかけるのではなく材を通して援助しているという点に、幼児が自ら遊びに向かう姿を大切にしているという指摘があった。こうした願いともいえる心もちが「幼児の自ら育とうとする力を支える」という認識とつながるものであり、援助を考えるときのベースとなっていた。

 $^{^2}$ 幼児の様子に応じて環境を見直している(b)直接的な援助ではなく材に対する援助を行う (c) 直接的な援助ではなく間接的に援助することで幼児自身が自主的に遊びを考えられる (d) まずは環境構成を見直すことで幼児が自発的に遊びに向かうことを願っている (e)

 $^{^3}$ 共通認識をもって援助できる。M児が遊びをずっと続けるきっかけ(b)遊びをより遊び込めるような援助(d)

 $^{^4}$ 見守る、待つなどの援助の他、幼児の姿から提案という形で遊びを援助している (e)

 $^{^5}$ 提案するが決めるのは幼児自身(d) "強制"するのではなく"提案"なので幼児が選んで遊びをつくり出している(f)

う一つつくる。M児は釣り竿を入れて、魚を釣ろうとする。その様子を見てO児P児もやってくる。M児 はL児とともに釣り竿に魚をつけて釣れるようにする。

M児:「僕も魚つくろうっと」白いコピー用紙を大きく切って魚に見立てる。

「これはマグロだよ」

担任:「そっかあ、マグロなんだ。<mark>他にどんなお魚がいるんだろうねぇ…何を見たらお魚が載っているんだろうね?」</mark>」

M児:「僕、知ってるよ」絵本コーナーに走っていく。

「うみ」の図鑑を見付けると、その場で図鑑を広げて教師やL児N児と一緒に載っている魚を見る。

M児:「そうだ、これ、お部屋に持って行く」

図鑑を保育室に持って行き、他の幼児と一緒にページをめくりながら、ウニやクジラ、マンボウなどを

眺める。その後、M児はP児に釣り竿を貸して魚を釣らせてあげる。 この日もM児は池をつくるのに積木を使おうとしていた。これまで段ボールという材で遊んだことがなかったため、大きな場をつくるのに積木を使う幼児が多かった。そこで、担任は振り返りタイムでも確認して

コメントの追加 [o2]: この言葉に、「幼児自身が気付くこと ができる」「幼児に考えさせている」と捉える教師もいれ ば、「遊びがさらに発展する」「幼児がもっと知りたい、 つくりたいと思う言葉」と捉えている教師もいた。どち らにしても幼児のもつ力に働きかけている言葉と考える ことができる。本園の特徴的な援助として、こうした言 葉かけが挙げられるが、その効果を理解しているからこ そ、共感が集まるのだろう。

⁶ 幼児が気付くことができるような言葉かけ(d)図鑑に載っていると教えるのではなく幼児に考えさせている。遊びがさらに発展するような 声かけだと感じた (f) 幼児がもっと知りたい、つくりたいとおもうような言葉かけをしている (g)

いた通り、M児が池をつくろうとするタイミングで、遊びを残せるように持ち運びができる段ボールを提案 しようと考えた。また、この機会に段ボールという新しい材料を提案することによって、幼児の材料の選択 肢に加わればという思いもあった。[®]その一方で、この提案により、幼児の遊びの方向を左右するのではない <mark>かと迷い、"副担任</mark>に相談した。その結果、この日が金曜日で週末になるため、つくった池を残すことができ れば週明けも遊びが続くのではないかとなり、提案することにした。M児は担任の提案を受け入れ、担任が 新しい材料を持って来たことでN児L児も興味をもち、遊びに加わった。N児は"池"というイメージから、 段ボールの中を青くすることを提案するが、N児M児ともにいい考えが思い付かないようだった。カラービ ニール袋の他にも、色を塗るか折り紙を貼るなどの方法が頭をよぎったが、カラービニールの衣装を着て遊 ぶことが多かったことから材として身近なカラービニール袋を提案した。[□]その後、L児も加わって遊びが広 がっていく様子が見られた。しかし、この提案の仕方については、担任がいくつか提案して幼児自身が決め ることができるように働きかければよかったと反省した。「また、M児がこれまでも絵本コーナーで友達と一緒に「うみ」の図鑑を眺めている姿を目にしていたことから、M児が魚の種類を言い始めたタイミングで、担 任は「何を見たら載っているのだろう」と問いかけた。12友達と一緒にページをめくりながら、「これはクジ ラ」「サメもいる」などと話しじっくり眺めていた。その様子を見て、<mark>段ボールでつくった池と一緒に図鑑を</mark> 保育室に置いた。13振り返りタイムでは、今日の経緯を共有し、来週以降の様子を見ることにした。

1月25日

M児は、登園後の支度を終えると、副担任が様々な種類の廃材を出していた製作テーブルに行く。

M児:「僕、いいこと思い付いちゃった。先生、それ、ちょうだい」副担任がちょうど手にしていたトイレ ットペーパーの芯を指さして言う。

副担任:「いいよ。はい、どうぞ」

M児: 「ありがと」トイレットペーパーの芯に折り紙を巻き、セロテープで留める。 「今日は、こんな形の魚だよ」副担任に見せる。

副担任:「Mくん、おもしろいこと思い付いたね¹⁴」

M児:「えへへ、僕、考えたでしょう。お魚はしっぽがあるからしっぽも付けるんだぁ」スズランテープを 10 c m程の長さに切って、つくった魚に付ける。その後、黒いクレヨンで目と口も描く。1つつくり 終えると、同じ要領で何個かつくる。その様子を近くでQ児がじっと見ている。

M児:「Qちゃんもやりたいの?」Q児の視線に気付いたM児が言う。

Q児:「…」

M児:「ちょっと待っててね」白いコピー用紙を持って来て、それを筒状に丸め、30cm程の長さに切った 赤いスズランテープを付ける。

「はい。Qちゃんのだよ」つくった釣り竿をQ児に渡す。

Q児は黙ったまま受け取る。M児は段ボールでつくった池を持って来て、自分がつくった魚を入れる。そ して、M児はQ児が魚釣りをできるように渡した釣り竿の先にセロテープを輪にしたものを付ける。Q児M 児は一緒に段ボールの中に釣り竿を垂らし、魚釣りを試みる。しばらく魚釣りをした後、二人で「うみ」の 図鑑を眺める。

M児:「海をつくりたい」図鑑を見ながら言う。

副担任:「海かぁ、いいね。どうやってつくる?15」

図鑑のページを副担任に見せながら相談を始めたところで、片付けの時間になる。

創意あふれるM児は、副担任が手にしていたトイレットペーパーの芯を見て、本当に「いいこと」を思い付 いたのだろう。これまで紙でつくった平面の魚が立体的な形へと変わり、顔やしっぽが付いてより本物らし くなった。週明けだったが、魚や魚釣りに対するM児の思いは切れていなかった。この日の振り返りでは、金

コメントの追加 [o3]: 保育をしているときの迷いはどの教 師にもある。しかし、それを隠すのではなく、振り返り タイムで話題にするからこそ、次に活かすことができ る。ここに多くの共感が集まったのは、そのよさを多く の教師が実感していると言えるのではないか。

コメントの追加 [o4]: 自分が行った援助について他の教師 と話すことにより、その意味付けがなされる。その反省 や意味付けをもとに、次にどのような援助を行うか考え ることができる。まさにPDCAサイクルが回っている と言えよう。「うまくいかなかった」「こうすればよかっ た」という"失敗"を意味あるものにすることで、保育に前 向きになることができ、自分の専門性を高めていくこと ができる。

⁷ 遊びの継続につながる援助を考えている (e)

 $^{^8}$ III期までの育ちを踏まえ、このタイミングで」より大型の材料を知り、遊びへの興味につなげている(e)

⁹ 材の出し方が遊びを大きく変えることを共通認識している(c)独りよがりではない保育(d)幼児の予想される動きについて前もって副担 任と相談したことで同じ思いで援助することができており、改めて共有の大切さを感じた(f)幼児のやりたい遊びを第一に考えた提案を考え ている。そして、迷ったときは副担任の相談している(g)

 $^{^{10}}$ 様々な選択肢を考えつつ、そのとき、目の前の幼児にとって何が適しているかを考えている(b)

 $^{^{11}}$ 提案して終わりではなく、よりよい方法を振り返っている。次につながる (\mathbf{b}) 幼児主体の遊びであることを理解している (\mathbf{c}) 日々の保育を 次の日以降に活かすことができる (d)

¹² M児のこれまでの姿を踏まえて、声をかけている(b)

 $^{^{13}}$ 主張しない環境構成 (c) 本や図鑑が遊びを充実させる。だからこそ、遊びと図鑑がつながるような言葉かけや環境構成をしている (e)

¹⁴ 幼児のアイディアを称賛する声かけで安心して製作ができている (f)

 $^{^{15}}$ 幼児の発想への受容が自信につながる。そして、自分で考えられるような言葉をかけている $(\,e\,)$

曜日に相談した通りの姿が見られたことで援助に対する手応えを共有した。そして副担任は、黙々と釣り竿をつくっていたM児がてっきり自分のものをつくっていると思ったが、実はQ児のためにつくっていたことを見て驚いたと話していた。M児は、これまでも外で土を使ったチョコレートづくりを長期間に渡って黙々とやっていたことがあったが、ずっと一人だった。一人で試したいことややりたいことを自分が納得するまでやっており、友達を求めていなかった。他の幼児が興味をもって加わろうとすると、断りはしないものの途中で離れたり止めたりすることが多かった。それが、今回は、何も言わないQ児に対して自分から釣り竿をつくって渡し、自分の遊びに誘うようにしていた。副担任は、Q児の思いをM児なりに汲んで行動を起こした姿に成長を感じ、担任も同様の思いだった。いっまた、Q児もこれまで自分から他の幼児の遊びに興味をもって近付くことが少なかった。友達を受け入れてかかわって遊ぶM児の姿、そしてM児の遊びに興味をもかかわるQ児の姿を目の当たりにして、この遊びが続くことを願った。M児が図鑑を参考に「海をつくりたい」と言ってきたので、次回はホワイトボードの3連板を提案することを確認した。17

1月27日

登園後の支度を終えると、M児が段ボールの池を保育室の真ん中に持って来て置く。集まってきた幼児に

魚を見せたり魚釣りをさせてあげたりする。 M児:「海つくる」しばらくしてやって来る。 副担任:「そうだったね。どうやってつくろうか」

M児:「うーん」

副担任:「Mくん、ここにこういうのがあるよ」すぐ近くに置いてある3連板を持って来る。18

M児: 「うん。ここに青いのを貼る」

副担任:「分かったよ。青ね」教材室から水色のカラービニール袋を持って来る。

「これでいいかな?」

M児:「うん、それでいいよ」カラービニール袋を受け取ると、3連板の一面にセロテープで貼る。

「できた。僕、この魚をつくる」傍らに図鑑を置き、トイレットペーパーの芯に赤い折り紙を巻いて 気に入っているサクラダイをつくる。できあがると、海に見立てたカラービニール袋の上に貼る。 「今度は、海だから潜水艦もつくろうっと」トイレットペーパーの芯を2個つなげて黄色とピンクの 花紙を巻き潜水艦をつくる。サクラダイの近くに貼る。

図鑑を眺めながら黙々とつくっていたM児が図鑑を持って副担任のところにやって来る。

M児:「海には下に砂があるんだね」

副担任:「これは砂なんだね」図鑑を見ながら言う。

M児:「じゃあ、砂もつくらなくっちゃ」

副担任:「おもしろいね、いい考えだね。どうやってつくる?19」

「これの茶色もあるよ」いつも材料コーナーに用意している黄色の花紙を見せる。

M児:「砂は大きいから、もっともっといるね」 片付けの時間になり、担任が保育室に戻って来る。 M児:「先生、見て!ほら、海をつくったんだよ」 担任:「Mくん、すごいね。海もつくったんだね」

M児:「うん!」

朝の支度を終えると、毎日M児は段ボールでつくった池を保育室の真ん中に置いた。それにより、Q児などの他の幼児も集まってくる。この日M児は、前日やり残した海づくりをすぐに始めた。副担任も打合わせた通り、ホワイトボードの3連板を提案した。この3連板を提案したのは、つくったものを残すことができ、っさらに移動させることもできると考えたからである。M児が毎日必ず段ボールの池を持って来て短時間でも魚釣りをして遊ぶ様子を見ていると、お楽しみ発表会でこの遊びを見せるかもしれないと思ったため移動もできるようにしたかった。いまた、M児は毎日「うみ」の図鑑を眺めていた。次第に魚への興味も深めていき、「サクラダイ」「マンボウ」「イカ」などを気に入って、それらをつくるようになった。できた魚は海に貼ったり池に入れて釣ったりして自由に使っていた。池の中は魚が増え、自分が魚をつくっているときは他の幼児に釣り竿を貸して魚釣りをさせてあげるようにもなっていた。そして、連日いい具合に、片付け間際になる

 $^{^{16}}$ 日々、幼児理解を共有しているので成長を感じるポイントも同じである \rightarrow 共通理解ができている(${\rm d}$)

¹⁷ 振り返りで、次の手立てを確認することで同じ方向性で援助ができる(b)

 $^{^{18}}$ 保育の方向性を確認してあるので、幼児の願いに対して迷わず援助することができる $(\,e\,)$

 $^{^{19}}$ 幼児の考えやアイディアを受け止め、さらに興味をもたせる言葉かけをしている (g)

 $^{^{20}}$ 遊びを継続することができる \rightarrow 遊び込むことができる(d)遊びが続き深まるためにはと考えられた材や道具を提案している(g)

²¹ 教師側は意図をもちつつも幼児の思いに寄り添う形で自然に提案している (e)

頃、次にこうしたいということが出てくる。それにより、M児の遊びへの思いが続くことになる。M児は、翌日カラービニール袋の底の方に黄色の花紙を貼って砂底をつくり、これで満足したのか、その後は寄ってきた友達と魚釣りをしては図鑑を見ることを繰り返していた。

1月29日

M児は登園の支度を終え、いつものように段ボールの池と図鑑を持って来ると、図鑑を眺め始める。

M児: 「先生、見て。お魚がいっぱい」

担任:「ほんとだね。サバ、マアジ…。<mark>何だかお寿司屋さんにいるみたい"</mark>」M児が持って来たページの魚を 読み上げていて、ふと感想を漏らす。

R児:「いいねぇ、お寿司屋さん」教師とM児の近くで製作をしていたR児が応える。

「僕、お寿司屋さん行ったことあるよ。玉子とかもあるんだよ」

M児: 「うん。そうだよね」

R児:「そうだ!僕、お寿司つくる」

S児:「いいねぇ、私もつくる」R児とともに製作をしていたS児も加わる。

担任:「おもしろいね。Mくんは魚を釣ってRくんがお寿司をつくるんだね」

R児:「Mくんが釣った魚をお寿司にするってわけね。じゃあ、僕お寿司屋さんね」白いコピー用紙をシャリのような形に丸め、赤い花紙を長四角にたたみ、その上に置く。

担任:「うわぁ、すごい。本物のお寿司みたい。これは何のお寿司ですか?」

R児:「マグロだよ」

担任:「やっぱり。赤いからそうかなと思ったよ、Rくん」

S児:「わたしはエビをつくる」R児と同じようにシャリをつくり、上にピンクの花紙をたたんで置く。

M児: 「お寿司だね。おいしそう」

R児:「先生、黒い折り紙ちょうだい」

担任:「はい、どうぞ」黒い折り紙を渡す。

R児はそれを細く切り、シャリの上に乗せた黄色の花紙とともに巻く。

R児:「これは玉子だよ」

担任:「おいしそう。他にどんなお寿司があるんだろうね²³」

M児:「こっち来て」みんなを絵本コーナーに誘う。

R児S児と教師も一緒に行き、絵本コーナーで寿司が載っている本を探し出してその場で眺める。

S児:「私、ウニをつくろう」保育室に戻るとオレンジ色の折り紙を小さく手でちぎり始める。

「先生も手伝って」 担任:「いいよ」

S児:「これをこの上に貼っていくの」シャリの上にちぎった折り紙を乗せ、セロテープで貼り付けていく。 最後にシャリの周りにR児が切った黒い折り紙を巻き、ウニの軍艦巻きが完成する。

この後、S児やR児から「箸をつくるから同じ色の折り紙が2枚欲しい」「お寿司を乗せる皿がいる」などと次々と材料の注文があり、一気に遊びが盛り上がった。M児と図鑑を眺めているときに教師が発した言葉がまさかここまで影響するとは思わなかったが、M児R児S児がお互いの遊びのつながりを感じながらも、どちらかの遊びに流れていくのではなく、それぞれの遊びにこだわって楽しむ様子"を見て援助を続けた。また、以前から副担任と相談していたお楽しみ発表会で、今回のM児とR児の遊びのつながりを保護者にも見せることができたら幼児の遊びへの理解も深まるのではないかと考え、帰りの集まりでM児の遊びを紹介しながらお楽しみ発表会についてみんなに話をした。55すると、M児はすかさず「僕は魚釣りをする」と言い、R児は「じゃあ、僕はお寿司屋さんをやる」と応えていた。振り返りタイムでは、担任の意図しない言葉がきっかけだったとしても、その後幼児同士でアイディアを出し合い楽しみながら遊びを進めていく姿が話題になった。担任は幼児のアイディアに共感しながら一緒に遊びを楽しむだけ。57、幼児が豊かに育っていることを確認した。そして、幼児が主役であり、幼児自身が見せたい、したいと思ったことを披露する本園のお楽しみ発表会について、M児の遊びを紹介しながら話題にできたこともいいタイミングだった。37M児R児の発言

²² ひっぱっているつもりはないだろうが、遊びを導いてしまった感が残る (c) この一言で遊びが大きく発展したことに驚いた。教師が発する言葉の影響の大きさを改めて感じた (f)

コメントの追加 [o5]: これは、うっかり担任が漏らしたつ ぶやきだった。この言葉を聞いていた R 児が新しい遊び を始める。教師が発する言葉の影響の大きさを痛感したが、他の教師も同じように感じていたことが分かった。 その影響の大きさから、これが幼児の遊びを方向付け導いたように見えるという指摘もあった。こうした指摘からは、本園においては遊びは幼児がつくっていくものであり、教師が遊びをリードするような言葉には気を付け

る必要があるという考え方が見えてくる。

 $^{^{23}}$ 遊びの広がりにつながる言葉かけも積極的な援助と捉える(e)

 $^{^{24}}$ ここがポイントなのではないか。M児はR児の寿司に流されず、魚釣りを一貫して楽しもう、発表しようとしている。それぞれの楽しさ、魅力があることが読み取れる。

 $^{^{25}}$ 好きな遊びをずっと続けているM児の遊びを紹介したことで、他の幼児も発表会への楽しみな気持ちが芽生えるきっかけになった(b)

²⁶ 幼児の遊びをそのまま受け入れ一緒に楽しんでいる (g)

 $^{^{27}}$ お楽しみ発表会を経験したことのない3歳クラス児が「やってみたい」と前向きに考えられるように、話題を出すタイミングを計っている

により、他の幼児にもお楽しみ発表会で見せたいことを考えるきっかけにもなった。

考察

お楽しみ発表会では、M児はL児とともに魚釣りを、R児S児はお寿司屋を披露した。他の幼児も1月の終わり頃から楽しんできたダンスやコマ回しなどを選んで保護者に披露していた。発表しているときの幼児の顔はとても嬉しそうで自信に満ちていた。やらされる発表ではなく自分がやりたいことを発表するお楽しみ発表会は、その名の通り幼児にとっても保護者にとっても「お楽しみ」である。²⁸

3学期が始まっても生活リズムが整わない日が続き、遊びを見付けられない幼児の姿にどのように援助したらよいのか副担任と悩んだ。幼児がしたい遊びを見付けるきっかけになればと思い、教師も一緒に遊びに加わってM児の遊び出した姿を支えた。M児が自分のしたいことに夢中になっていくと、周りの幼児も惹き付けられるように、寿司屋が始まったりアニメのキャラクターになりきったり、ステージをつくって好きなダンスを始めたりするようになった。これまでと違ったのは、遊び出しがゆっくりでも幼児自身が遊びを楽しみ始めると、途端に教師の出番が少なくなり、™友達と一緒に相談して決めたりつくったりするようになったことである。明らかに入園当初の姿とは異なり、これまでにしたい遊びをする楽しさや友達と遊びのおもしろさを分かち合う嬉しさを積み重ねてきた経験を感じた。また他の幼児を受け入れて遊がM児の育ちも見られた。これまでの日々を振り返ってみると、教師は、幼児自身がもつ楽しむ力や友達とかかわる力、一緒にびびを発展させていく力を信じ、それらを発揮できるような場や機会を用意するとともに励ます言葉かけに終始してきた。™今回も、遊び出す時期に教師も一緒に遊んで幼児の気持ちに寄り添いながら援助することで、その後、幼児は一気に遊びを進展させていた。同時に、その中で教師はお楽しみ発表会のことを頭の片隅に置きながら対応できるように場を整えてきた。やりたい遊びを楽しんでいるときにお楽しみ発表会の機会を知らせることによって、幼児にもお楽しみ発表会を楽しみにする気持ちが芽生えた。楽しみだからこそ、自分で見せたいことを決め、嬉しそうに発表する姿につながったのではないかと考える。

教師は、なかなか思うように遊べていない幼児の様子を捉えると焦りを感じることがある。しかし、そのような時こそ、目の前の幼児の様子とこれまで積み重ねてきた経験を照らして考えることが大切だと学んだ。

(e

²⁸ やりたいこと、好きなことだから喜んで発表したくなる。幼児が嬉しい気持ちで発表会に向かうことができている(b)

²⁹ かかわりが教師<友達(c)

 $^{^{30}}$ 教師が育てるのではなく、幼児が自ら育て行くように支える心もちを大切にしている (e)

³¹ 幼児主体である (d)

<4歳クラス V・VI期 4月 > 「幼児の遊びの見立てに寄り添う」

これまでの保育の様子

新型コロナウィルス感染症による影響で、新年度の始まりが5月11日からとなった。感染を防ぐ対策から、荒天の場合を除いて、遊び時間のほとんどを屋外で過ごすことになった。4歳クラス児には、昨年遊んだ経験から、比較的スムーズに遊びを始め、池でのオタマジャクシ捕まえや園庭の草花を使った料理づくり、砂場や土山での土遊びなど、様々な遊びを楽しんだ。3歳から5歳まで、すべての幼児が園庭で遊ぶため、異年齢のかかわりも多く、一緒にブランコを楽しんだり、オタマジャクシの捕まえ方を年上の幼児から教えてもらったりする姿も見られた。

新しい環境での遊びに慣れ始めたころ、副担任との振り返りで屋内での遊びとの比較が話題になった。例年、この時期は折り紙や廃材を使った製作遊びに没頭する姿が見られる。そうした中で、年上の幼児が始める「お店屋さんごっこ」に興味をもった幼児が、遊戯室などで自分のつくった製作物を使って店を出し始めるのである。しかし、屋外遊び中心の今年は、お店屋さんごっこに発展する様子がないと感じていた。草花料理などの製作物はあるものの、それを置いたり店として出したりするスペースがなかったからではないかと考えた。教師は使わなくなった机を保育室前のテラスに置くなどして工夫してみたが、保管場所にはなったものの、期待した姿は見られなかった。お店屋さんごっこのような、他の幼児とのかかわりを必然とする遊びは、人とのかかわり方を知る、遊びのルールを知るといった、この時期の幼児の育ちに大切な要素をもっている。どのような援助を行うことで、遊びを広げることができるのか、担任と副担任は日々模索しながら保育を行っていた。

ある日、5歳保育室のテラス前に人だかりができていた。たくさんの幼児が手に色水の入ったボトルを持っている。A児がその近くで様子を眺めていた。

5月28日

教師:「いっぱい集まってるね」

A児:「先生、私もやりたい」5歳クラス児が集まる方を見て言う。

教師:「何して遊んでるのかな?」

A児:「色水遊びだよ」

教師:「へえ、色水なんだ。Aちゃんもやりたいの?」

A児:「うん、先生も一緒に付いてきて」

A児と遊びの輪の中に行く。

5歳児:「一緒にやる?」

A児:「うん、どうやるの?」

5歳クラス児:「えっとね、これに水を入れて色のペンでこうやっ混ぜるんだよ」

A児:「分かった」

A児は、5歳クラス児に交じって楽しそうに色水をつくっていた。そこは、5歳保育室のテラスではなく、少し離れた花壇の前だった。小さな机が複数置かれ、5歳クラス児が花壇と机の間に立つことで、店のカウンターのような形になっていた。担任は、その日の振り返りで5歳クラス児が設置した遊びの「場」の面白さについて話した。砂場から近く、いろいろな幼児が通る所であること、花壇前という通行を邪魔せず、ある程度の広さを確保できる立地であること、移動可能な机や丸太、ビールケースを使っていることなどを伝えた。そこは、まるで遊戯室でよく見るお店屋さんごっこのような雰囲気があった。屋内遊びでは机だけでなく、大型積み木やゲームボックスなど、様々な用具を使う。そして、それは机にも椅子にもなるのである。屋外にも幼児が手軽に扱うことのできるような用具があれば、遊びが広がるのではないかと話し合った。

6月2日

B児とC児がリヤカーに道具を詰め込んでいる。園庭に音楽が鳴り、アナウンスが流れる。

B児:「あっ、お茶タイムだ」

C児:「水飲みに行こう」

B児:「私、ここで遊びたいな」

C児:「じゃあ、こっちに持ってこよう」

B児とC児がテラスから持ってきた水筒をシートに置く。

教師:「Bちゃんたち、今日はここで飲むの?」

B児:「そうだよ。ここ、涼しいもん」

教師:「本当だ。風が気持ちいいね。ここで飲んだらもっとおいしくなりそうだね」

C児:「いいでしょ。先生もここ座る?」

教師:「ありがとう。じゃあ、先生も水筒持ってこようかな」

C児:「じゃあさ、ここでバーベキューしようよ」リヤカーから道具を出し、シートの上に広げる。

教師:「バーベキュー?いいね。じゃあ、どこに座ろうかな」

B児:「ここ使っていいよ。どうぞ」

教師:「なるほど、これに座ればいいんだ。バーベキューの気分になってきたよ」

C児:「じゃあ、道具ここに広げよう」

新型コロナウィルス感染症対策と熱中症対策により、本年度は、すべての幼児がレジャーシートを持ってきていて、必要に応じて外で広げて休憩できるようにしている。屋外遊び中心のため、熱中症対策として休憩時間が設けられたことで、遊びが一度途切れしまうことがあることに、教師は悩んでいた。B児とC児は、遊んでいた所にレジャーシートを持ってきて、水筒の水を飲んでいた。バーベキューごっこを始めたB児は、リヤカーにスコップやコップなどを入れて運んでいたが、それを休憩用のレジャーシートに置くことを思い付いた。B児とC児はその後、片付けの時間までそこから移動することなく、じっくりとバーベキューごっこを楽しんでいた。振り返りでそのことを副担任に話すと、「レジャーシートがあることによって、そこが遊びのスペースとして認知されたのではないか」という共通認識につながった。振り返ってみると、4歳クラス用の大きめのレジャーシートをテラスに出していた際、そこに机や椅子を置いてお店屋さんのような遊びが行われていた。ビールケースやレジャーシートを使うことは、幼児にとって「自分たちの遊びのスペースをつくる」こと、「ここからここまでが店であると仲間と共通理解することで、遊びのイメージが明確になり、遊びが途切れにくくなること」につながるのではないかと考えた。そこで、店としての「場」を意識するような援助を行うことで、「ここは私のお店」というイメージにつながり、ごっこ遊びの発展が期待できるのではないかと考えた。

6月17日

B児が自転車のかごや荷台に道具を詰め込んでいる。通りかかった教師を見てB児が話しかける。

B児:「先生、僕ね、今日はバーベキュー屋さんするんだよ」

教師:「そう、すてきだね。今日はどこでするのかな」

B児:「考え中」

教師:「そういえば、この間、バーベキューに誘ってくれてありがとう」

B児:「今日はお客さんを呼びたいんだ。そうだ、今日はシート持って行こう」

教師:「へえ、お客さんどこに来るのかな?」

B児:「ビールケースも持って行くんだよ。あれ?ない。うーん」その場でしばらく考える。

教師:「そういえば、幼稚園の裏にビールケースがいくつかあったかも」

B児:「じゃあ、それ持って行く」

教師:「B君、何か手伝うことはありますか?」

B児:「じゃあ、いっぱい運ぶの手伝って」

教師:「いいよ。まかせて」

B児:「大きなお店にするぞー」園舎裏に向かって走っていく。

バーベキュー屋さんをしようと考えていたB児だったが、その日は他の幼児にビールケースのほとんどを使われていたため、道具が足りなくなっていた。そこで、保管して使われていなかったビールケースの場所を伝え、一緒に運んだことで、B児はお客さんが来ることを想定したバーベキュー屋さんをつくることにつながった。担任は、ビールケースを取りに行く援助まで行ったが、その後、副担任がB児の遊びを見て話しかけ、店をつくるまでの援助を行っていた。B児の遊びを見た他の幼児も一緒に加わり、園庭のベンチや机なども運んで大きな店が完成した。B児は副担任との会話の中で、店のイメージを膨らませていた。できあがった店を見て、たくさんの幼児が店を訪れていた。

振り返りの話し合いで、副担任はB児の店に対するイメージの広がりに驚いていた。ビールケースとシートの並べ方にこだわり、店のイメージを膨らませながら道具を置く位置を考え、黙々と準備するB児はまさに遊び込んでいた。そして、その要因として、ビールケースやレジャーシートを置くことによって作り出される遊びの「場」がポイントになっていた。新型コロナウィルス感染症対策によって遊びの環境が変化したことによって、ビールケースやレジャーシートが幼児の遊びにどのように取り入れられ、イメージ化されているのかを、担任と副担任が保育中や振り返りを通して共通理解し、援助を行ってきたことが、B児の遊びの姿につながったと捉えた。

6月22日

D児が教師のところに来る。

D児:「先生、ぼくね、ビールケース欲しいの」 教師:「ビールケース?どんなふうに使いたいの?」 D児:「あのね、Bくんみたいにバーベキューごっこがしたいの。だからビールケース」

教師:「分かったよ。そういえばBくんのお店ってどんなのだったかなあ」

D児:「うーんとね、シート広げてね、そこにお店を建ててたの」

教師:「シートか、やま組のシートもあるよ」

D児:「いいね、ちょうだい」 教師と道具を準備する。

D児:「えっとね。ここにしようかな」

教師:「Dくん、どうしてここにするの?」

D児:「ここはね、涼しいでしょ。それでね、みんなに見えるの」

教師:「へえ、確かにここならそら組さんもたくさん通るね。シートはどこに敷くの?」

D児:「ここ。ぼくはここに座るの」

教師:「なるほど、じゃあ、お客さんが来たら」

D児:「こっちに来るの。それで、ここに座るんだよ」

教師:「なるほど、じゃあ、こっちがお店の入り口かな?」

D児:「そうそう。あっ、じゃあ、ここに看板つくろう。先生、紙とペンください」

教師:「いいよ。持って来るね」

B児のバーベキュー屋さん遊びから土日を挟んだ月曜日にD児が同じような遊びをしたいと話しに来た。会話の内容から、B児の遊びがビールケースとレジャーシートを使っていることをD児はよく覚えていた。店をどこにつくるのか決める際、B児はテラス前の通りを選んでいた。なぜD児がそこを選んだのか分からなかったが、問いかけるうちに、そこが遮光シートの日陰の部分であることに気付いた。ビールケースやコンロなど、様々な道具を置いていたが、日陰からはみ出すことはなかった。幼児にとって、日影の部分までが自分の店のスペースなのだと考えていたことに驚かされた。教師はバーベキューの店をつくるところまで手伝っていたが、その後、遊びが発展していったことから、少し離れたところから見守る援助に切り替えることにした。手伝っていた幼児が日なたにケースを置こうとすると、D児は「そこ、お店じゃないよ。こっち」と置く位置を指定していた。

振り返りでは、特にお店屋さんごっこのような遊びに対して、幼児が遊びの「場」をイメージした空間認識をもっているのではないかと伝えた。屋外特有の直線的、平面的、そして対称的ではない空間に対して、どのような遊びの「場」をつくるのかによっても、遊びの広がり方が変わることを確認した。

その後の幼児の遊びの姿を見ていると、様々なことに気付かされた。例えば、ピラミッド状に組まれたヒューム管でお家ごっこをして遊んでいた幼児は、3つのヒューム管の中を部屋割りすることで、自分のスペースを確保していた。また、ビールケースを組み立てた秘密基地づくりでは、ケースを積む高さが低く、狭い空間ほど親しみを感じていた。幼児の遊びを平面的、空間的な範囲に注目して見ることで、幼児の遊びのどこに面白さを感じ、どのようなイメージをもっているのかが解釈できるようになってきたのである。

考察

以前、お茶の水女子大学附属幼稚園で保育を参観させていただいた際、半畳ほどの「ゴザ」という材に魅力を感じた。ゴザが床になり、天井になり、壁にもなるのである。遊んでいた幼児は、一緒につくる仲間に「ここかな」「だってさあ、ここだとね」など、常にイメージを共有するために声をかけながらお店をつくっていた。お店屋さんごっこの場合、そこで使う調理器具や商品などに注目しがちだが、幼児のイメージには見えない壁や屋根も含めた店そのものの「場」も存在する。それは、幼児がお店屋さんごっこを始める際に、これまで実際に連れて行ってもらった店や、テレビや絵本などで知った店のイメージを想像しているからではないか。遊戯室のような屋内なら比較的幼児はイメージしやすいが、屋外の場合は、幼児の思いを読み取ってからの方が、多様な援助を考えることができる。昨年度、5歳クラス児が「ここは森のレストランだよ」と言って、大きな切り株を中心にお店を開いていたのを思い出した。屋外には大小様々な木々が植えられている。幼児はイメージに合った木を選んでその下にお店を開くかもしれない。ジャングルジム、砂場、ヒューム管などもお店の一部になる可能性がある。そして、風の当たる山の上や日よけの遮光シートが作り出す影さえも幼児にとってはお店をイメージするきっかけになるのである。幼児が何を見て、どんなお店のイメージを膨らませ、それを実現させようとしているのか、幼児の思考の読み取りが、確かな援助につながると考える。

4歳クラスになり、幼児は自分の遊びに没頭するだけでなく、他の幼児と思いを伝え合いながら遊ぶ姿が見られるようになってきた。遊んでいるイメージを自分のイメージに重ね、共有しているのである。VI期の年間指導計画では、「自分の考えを周りの友達や教師に伝え、イメージを共有し、大勢でかかわって遊ぶ」姿を大切にしている。教師が、幼児がもつ遊びのイメージを読み取り、遊んでいる幼児同士を仲介したり、一緒に遊ぶ幼児に伝えたりする。そうすることで、幼児はしたい遊びに夢中になり、また協同する面白さを感じ始めるようになると考える。そして、そのような遊びを繰り返すことで、幼児は人との関わり方に気付き、相手に分かるように話したり、お互いの意思や考えを共有したりする姿に育つことが期待できる。

今回は、ビールケースやレジャーシートを活用した遊びの「場」づくりが、幼児が没頭して遊ぶきっかけとなり、また遊びの幅の広がりにつながったと評価した。お店屋さんごっこについては、日を追うごとに教師がかかわることが少なくなってきたと感じている。幼児の遊びをいかに読み取るかによって、過剰なかかわりを減らし、幼児同士のかかわりを増やすことに気付かされた。日々の幼児の姿を担任・副担任とで共有し、どのような援助を行うべきかを模索することが、幼児の遊び込む姿を支えることにつながっている。新型コロナウィルス感染症対策による新学期が始まって以降、園庭の環境は一変した。新しい環境の中だからこそ多くのことに気付かされた。まだまだ教師の援助が幼児の遊びにぴったり寄り添っているとは考え難い。より遊びの本質を見抜き、一人一人の幼児の思いに合った環境設定と援助ができるよう保育を改善していく必要がある。

<4歳クラス V·Ⅵ期 4月 > 「幼児の遊びの『場』をとらえる」

これまでの保育の様子

新型コロナウィルス感染症による影響で、保育の始まりが5月11日からとなった。感染を防ぐ対策から、 荒天の場合を除いて、遊びのほとんどを屋外で過ごすことになった。4歳クラス児には、昨年遊んだ経験から、比較的スムーズに遊びを始め、池でのオタマジャクシ捕まえや園庭の草花を使った料理づくり、砂場や 土山での土遊びなど、様々な遊びを楽しんだ。3歳から5歳まで、すべての幼児が園庭で遊ぶため、異年齢の かかわり¹も多く、一緒にブランコを楽しんだり、オタマジャクシの捕まえ方を年上の幼児から教えてもらっ たりする姿も見られた。

新しい環境での遊びに慣れ始めたころ、副担任との振り返りで屋内での遊びとの比較が話題になった。例年、この時期は折り紙や廃材をつかった製作遊びに没頭する姿が見られる。そうした中で、年上の幼児が始める「お店屋さんごっこ」に興味をもった幼児が、遊戯室などで自分のつくった製作物を使って店を出し始めるのである。しかし、屋外遊び中心の今年は、お店屋さんごっこに発展する様子が少ないと感じていた。草花料理などの製作物はあるものの、それを置いたり店として出したりするスペースがなかったからではないかと考えた。使わなくなった机を保育室前のテラスに置くなどして工夫。してみたが、保管場所にはなったものの、期待した姿は見られなかった。お店屋さんごっこのような、他の幼児とのかかわりを必然とする遊びは、人とのかかわり方を知る、遊びのルールを知るといった、この時期の幼児の育ちに大切な要素をもっている。どのような援助を行うことで、遊びを広げることができるのか、担任と副担任は常々模索。しながら保育を行っていた。

ある日、5歳保育室のテラス前に人だかりができていた。たくさんの幼児が手に色水の入ったボトルを持っている。A児がその近くで様子を眺めていた。

5月28日

教師:「いっぱい集まってるね」

A児:「先生、私もやりたい」5歳クラス児が集まる方を見て言う。

教師:「何して遊んでるのかな?」

A児:「色水遊びだよ」

教師: 「へえ、色水なんだ。Aちゃんもやりたいの?」

A児:「うん、先生も一緒に付いてきて」

A児と遊びの輪の中に行く。 5歳児:「一緒にやる?」 A児:「うん、どうやるの?」

5歳クラス児:「えっとね、これに水を入れて色のペンでこうやって混ぜるんだよ」

A児: 「分かった」

A児は、5歳クラス児に交じって。楽しそうに色水をつくっていた。そこは、5歳保育室のテラスではなく、少し離れた花壇の前だった。小さな机が複数置かれ、5歳クラス児が花壇と机の間に立つことで、店のカウンターのような形になっていた。担任は、その日の振り返りで5歳クラス児が設置した遊びの「場」の面白さについて話した。砂場から近く、いろいろな幼児が通る所であること、花壇前という通行を邪魔せず、ある程度の広さを確保できる立地であること、移動可能な机や丸太、ビールケースを使っていることなどを伝えた。そこは、まるで遊戯室でよく見るお店屋さんごっこのような雰囲気があった。屋内遊びでは机だけでなく、大型積み木やゲームボックスなど、様々な用具を使う。そして、それは机にも椅子にもなるのである。屋外にも幼児が手軽に扱うことのできるような用具があれば、遊びが広がるのではないかと話し合った。

1 自然と遊びの中で異年齢のかかわりがあり、年上の幼児の遊びを真似したり参加したりする中で遊び方を知っていく姿がある。今年度は、新型コロナウイルス感染症予防の観点から屋外での遊び中心になったことでよりかかわり合って遊んでいる(a)

コメントの追加 [k1]: 遊びの中で、自然と「異年齢との かかわり」が生まれることについての共感が多かった。 年上の

本園は、3歳から5歳までのすべての幼児が園庭で遊んでいること、同じ場所で同じ遊具、道具を使い、異年齢のかかわりが制限されていない。だからこそ、自然とかかわりが生まれ、そこから自分の遊びに取り入れていくことができる。それが、幼児の遊びに広がりをもたせていると考える。

 $^{^2}$ 遊びの中で自然と異年齢のかかわりが生まれる。幼児のやりたいことを実現できる環境(b) 異年齢との関わりができる。年上の幼児からの影響を自然に受けられる環境がある(g)

³ 幼児の行動や思いを予想して環境を準備し、幼児の実際の様子からその都度振り返り確認し合う(g)

 $^{^4}$ 「これでよい」と一人で判断せず、絶えずどのような援助が幼児の姿を支えることになるのか悩みながらも副担任と相談しながら保育を進めている(a) 保育の評価(振り返り)が日常化されている(e)

 $^{^5}$ 当たり前のように見られる異年齢で遊ぶ姿。こうなることを5歳クラス担任も想定している(f)

⁶ 幼児の意欲を支えるさまざまな道具がいつでも使えるように準備されている (a) 幼児がイメージしている遊びが実現するよう、様々な道 具や材料を準備しておく (f)

6月2日

B児とC児がリヤカーに道具を詰め込んでいる。園庭に音楽が鳴り、アナウンスが流れる。

B児:「あっ、お茶タイムだ」

C児:「水飲みに行こう」

B児:「私、ここで遊びたいな」

C児:「じゃあ、こっちに持ってこよう」

B児とC児がテラスから持ってきた水筒をシートに置く。

教師:「Bちゃんたち、今日はここで飲むの?」

B児:「そうだよ。ここ、涼しいもん」

教師:「本当だ。風が気持ちいいね。ここで飲んだらもっとおいしくなりそうだね」

C児:「いいでしょ。先生もここ座る?」

教師:「ありがとう。じゃあ、先生も水筒持ってこようかな」

C児:「じゃあさ、ここでバーベキューしようよ」リヤカーから道具を出し、シートの上に広げる。

教師:「<mark>バーベキュー?いいね</mark>」。じゃあ、どこに座ろうかな」

B児:「ここ使っていいよ。どうぞ」

教師:「なるほど、これに座ればいいんだ。バーベキューの気分になってきたよ」

C児:「じゃあ、道具ここに広げよう」

新型コロナウィルス感染症対策と熱中症対策により、本年度は、すべての幼児がレジャーシートを持ってきていて、必要に応じて外で広げて休憩できるようにしている。屋外遊び中心のため、熱中症対策として休憩時間が設けられたことで、遊びが一度途切れしまうことがあることに、教師は悩んでいた。B児とC児は、遊んでいた所にレジャーシートを持ってきて、水筒の水を飲んでいた。バーベキューごっこを始めたB児は、リヤカーにスコップやコップなどを入れて運んでいたが、それを休憩用のレジャーシートに置くことを思い付いた。B児とC児はその後、片付けの時間までそこから移動することはなく、じっくりとバーベキューごっこを楽しんでいた。振り返りでそのことを副担任に話すと、「レジャーシートがあることによって、そこが遊びのスペースとして認知されたのではないか」という共通認識につながった。振り返ってみると、4歳クス用の大きめのレジャーシートをテラスに出していた際、そこに机や椅子を置いてお店屋さんのような遊びが行われていた。ビールケースやレジャーシートを使うことは、幼児にとって。「自分たちの遊びのスペースをつくる」こと、「ここからここまでが店であると理解することで、遊びのイメージが明確になり、遊びが途切れにくくなること」につながるのではないかと考えた。そこで、店としての「場」を意識するような援助を行うことで、「ここは私のお店」というイメージにつながり、ごっこ遊びの発展が期待できる。のではないかと考えた。

6月17日

B児が自転車のかごや荷台に道具を詰め込んでいる。通りかかった教師を見てB児が話しかける。

B児:「先生、僕ね、今日はバーベキュー屋さんするんだよ」

教師:「そう、すてきだね。今日はどこでするのかな」

B児 : 「考え中」

教師:「そういえば、この間、バーベキューに誘ってくれてありがとう」

B児:「今日はお客さん呼びたいんだ。そうだ、今日はシート持っていこう」

教師:「へぇ、お客さんどこに来るのかな¹¹?」

B児:「ビールケース持っていくんだよ。あれ?ない。うーん」その場でしばらく考える。

教師 : 「そういえば、<mark>幼稚園¹²の裏にビールケースがいくつかあったかも</mark>」

B児:「じゃあ、それ持っていく」

教師:「B君、<mark>何か手伝うことはありますか¹³?」</mark> B児:「じゃあ、いっぱい運ぶの手伝って」

教師:「いいよ。まかせて」

 7 幼児の言動を肯定的に受け止め、共感する $(\,e\,)$

(e)

⁸ 好きなところで水分補給をする。自分の生活を自分でつくっていると感じるとともに、それが認められる環境のよさ (a)

⁹ 保育者にとって都合のよい保育ではなく、絶えず「幼児にとってどうか」という視点をもって保育を考えている (a)

¹⁰ 遊びの空間がつくられることで遊びのイメージが明確になることを読み取り、「場」に焦点を当てて援助を行っていく。このプロセスが大事(a) 空間が定まることにより遊びのイメージが具体的になる(f)

 $^{^{11}}$ 焦点化する言葉をかけることで幼児のイメージが具体化されていく(e)

 $^{^{12}}$ 場所だけ伝え、どうするかは幼児自身が決めている (b) 使える材があることを知らせることにより、やりたい思い・意欲を支える (e)

 $^{^{13}}$ B児一人だったので意欲が続くように手伝いを申し出た。「手伝うよ」ではなく「手伝うことがありますか」と問いかけが主体性につながる

B児:「大きなお店にするぞー」園舎裏に向かって走っていく。

バーベキュー屋さんをしようと考えていたB児だったが、その日は雨どい遊びでビールケースのほとんどを使われていたため、道具が足りなくなっていた。そこで、保管して使われていなかったビールケース™の場所を伝え、一緒に手伝った。ことで、B児はお客さんが来ることを想定したバーベキュー屋さんをつくることにつながった。担任は、ビールケースを取りに行く援助まで行ったが、その後、副担任がB児の遊びを見て話しかけ、店をつくるまでの援助™を行っていた。 6月19日にもB児はバーベキューの店をつくったが、そこは、5歳クラス児の色水遊びと同様に、幼児が通れない池と店の間にB児が立っていて、客と店員の立ち位置がはっきり分かれているつくりだった。B児の遊びを見た他の幼児も一緒に加わり、園庭のベンチや机なども運んで大きな店が完成した。B児は副担任との会話の中で、店のイメージを膨らませていた。できあがった店を見て、たくさんの幼児が店を訪れていた。

振り返りの話し合いで、副担任はB児の店に対するイメージの広がりに驚いていた。ビールケースとシートの並べ方にこだわり、店のイメージを膨らませながら置く位置を考える姿、素敵なバーベキュー屋さんにしようと道具の種類や置き方を工夫し、黙々と準備する姿にB児は遊び込んでいるととらえたのである。そして、その要因として、ビールケースやレジャーシートを置くことによって作り出される遊びの「場」がポイントになっていることに気付いたのである。そして、それは新型コロナウィルス感染症対策によって遊びの環境が変化したことによって見えてきたものでもあった。ビールケースやレジャーシートが幼児の遊びにどのように取り入れられ、イメージ化されているのかを、担任と副担任が保育中や振り返りを通して共通理解し、援助を行ってきたことが、B児の遊びの姿につながったと捉えた。

6月22日

D児が教師のところに来る。

D児:「先生、ぼくね、ビールケース欲しいの」

教師:「ビールケース?どんなふうに使いたいの?」

D児:「あのね、Bくんみたいにバーベキューごっこがしたいの。だからビールケース」

教師:「分かったよ。そういえばBくんのお店ってどんなのだったかなあ「7」

D児:「うーんとね、シート広げてね、そこにお店を建てたの」

教師:「シートか、やま組のシートもあるよ18」

D児:「いいね、ちょうだい」

教師と道具を準備する。

D児: 「えっとね。ここにしようかな」

教師: [Dくん、どうしてここにするの19?]

D児:「ここはね、涼しいでしょ。それでね、みんなに見えるの」

教師:「へえ、確かにここならそら組さんもたくさん通るね。シートはどこに敷くの?」

D児:「ここ。ぼくはここに座るの」

教師:「なるほど、じゃあ、お客さんが来たら」

D児 : 「こっちに来るの。それで、ここに座るんだよ」

教師:「なるほど、じゃあ、こっちがお店の入り口かな20?」

D児:「そうそう。あっ、じゃあ、ここに看板つくろう。先生、紙とペンください」

教師:「いいよ。持ってくるね」

B児のバーベキュー屋さん遊びから土日を挟んだ月曜日にD児が同じような遊びをしたいと話しに来た。会話の内容から、B児の遊びがビールケースとレジャーシートを使っていることをD児はよく覚えていた。店をどこにつくるのか決める際、B児はテラス前の通りを選んでいた。なぜD児がそこを選んだのか分からなかったが、問いかける21うちに、そこが遮光シートの日陰の部分であることに気付いた。ビールケースやコンロなど、様々な道具を置いていたが、日陰からはみ出すことはなかった。幼児にとって、影の部分までが自分の店のスペースなのだと考えていたことに驚かされた。教師はバーベキューの店をつくるところまで手伝

 19 返答がイエス・ノーにならない問いかけ方が言葉力や思考する力の育ちにつながる $(\,e\,)$

¹⁴ 日頃出していないものでも、幼児の求めに応じて用意することができる(a) 幼児の求める材料を準備する。しかしその場にないものは場所だけ伝え、幼児自身が欲しいものを自分で準備するように仕向ける(g)

¹⁵ 日々の振り返りで、情報を共有しているからこそ、途中で援助に入る教師が交代してもスムーズに援助できている(b)

 $^{^{16}}$ 担任副担任が振り返りの中で、援助の仕方や遊びの家庭、そのときの子どもたちの姿を伝え合うことで援助の方向性を確認していくことが大切(f) 日々の振り返りタイムで援助の方向性が共有されている(e)

 $^{^{17}}$ イメージが膨らむような言葉をさりげなくかける(e)

¹⁸ 使える材があることを知らせる (e)

 $^{^{20}}$ 広い空間に遊びの場をつくっているので、店のイメージが具体的になることにつながる問いかけ $(\,e\,)$

²¹ 問いかけや対話を大切にしながら、幼児のしていることの意味を読み取ろうとする。これが適切な援助に伝える(a)

っていたが、その後、<mark>別の幼児が「入れて」と加わり、遊びが発展していったことから、少し離れたところから見守る²²援助に切り替える</mark>ことにした。手伝っていた幼児が日なたにケースを置こうとすると、D児は「そこ、お店じゃないよ。こっち」と置く位置を指定していた。

振り返りでは、特にお店屋さんごっこのような遊びに対して、幼児が遊びの「場」をイメージした空間を感覚的にもっているのではないかと伝えた。屋外特有の直線的、平面的、そして対称的ではない空間に対して、どのような遊びの「場」をつくるのかによっても、遊び²³の広がり方が変わることを確認した。

その後の幼児の遊びの姿を見ていると、様々なことに気付かされた。例えば、ピラミッド状に組まれたヒューム管でお家ごっこをして遊んでいた幼児は、3つのヒューム管の中を部屋割りすることで、自分の部屋としてスペースを確保していた。また、ビールケースを組み立てた秘密基地づくりでは、ケースを積む高さが低く、狭いお家ほど実は自分の空間として親しみを感じていた。幼児の遊びを平面的、空間的な範囲に注目して見ることで、幼児の遊びのどこに面白さ 24 を感じ、どのようなイメージをもっているのかが解釈できるようになってきたのである。

考察

以前、お茶の水女子大学附属幼稚園で保育を参観させていただいた際、半畳ほどの「ゴザ」という材に魅力を感じた。ゴザが床になり、天井になり、壁にもなるのである。遊んでいた幼児は、一緒につくる仲間に「ここかな」「だってさあ、ここだとね」など、常にイメージを共有するために声をかけながらお店をつくっていた。お店屋さんごっこの場合、そこで使う調理器具や商品などに注目しがちだが、幼児のイメージには見えない壁や屋根も含めた店そのものの「場」も存在する。それは、幼児がお店屋さんごっこを始める際に、これまで実際に連れて行ってもらった店や、テレビや絵本などで知った店のイメージを想像しているからではないか。遊戯室のような屋内なら比較的幼児のイメージももちやすいが、屋外の場合は、<mark>幼児の思いるを読み取ってからの方が、多様な援助を考えることができる。</mark> 昨年、5歳クラス児が「ここは森のレストランだよ」と言って、大きな切り株を中心にお店を開いていたのを思い出した。屋外には大小様々な木々が植えられている。幼児はイメージに合った木を選んでその下にお店を開くかもしれない。ジャングルジム、砂場、ヒューム管などもお店の一部になる可能性がある。そして、風の当たる山の上や日よけの遮光シートが作り出す影さを彫らませ、それを実現させようとしているのか、幼児の思考の読み取りが、確かな援助⁵⁶につながると考える。

4歳クラスになり、幼児は自分の遊びに没頭するだけでなく、他の幼児と思いを伝え合いながら遊ぶ姿が見られるようになってきた。遊んでいるイメージを自分のイメージに重ね、共有しているのである。VI期の年間指導計画では、「自分の考えを周りの友達や教師に伝え、イメージを共有し、大勢でかかわって遊ぶ」姿を大切にしている。教師が、幼児がもつ遊びのイメージを読み取り、遊んでいる幼児同士を仲介したり、一緒に遊ぶ幼児に伝えたりする。そうすることで、幼児はしたい遊びに夢中になり、また協同する面白さを感じ始めるようになると考える。そして、そのような遊びを繰り返すことで、幼児は人との関わり方に気付き、相手に分かるように話したり、お互いの意思や考えを共有したりする姿に育つことが期待できる。

今回は、ビールケースやレジャーシートを活用した遊びの「場」づくりが、幼児が没頭して遊ぶきっかけとなり、また遊びの幅の広がりにつながったと評価した。お店屋さんごっこについては、<mark>日を追うごとに教師が隣で一緒にかかわることが少なく™なってきた</mark>と感じている。幼児の遊びをいかに読み取るかによって、過剰なかかわりを減らし、幼児同士のかかわりを増やすことに気付かされた。日々の幼児の姿を担任・副担任とで共有し、どのような援助を行うべきかを模索することが、幼児の遊び込む姿を支えることにつながっている。新型コロナウィルス感染症対策による新学期が始まって以降、園庭の環境は一変した。新しい環境の中だからこそ多くのことに気付かされた。まだまだ教師の援助が幼児の遊びにぴったり寄り添っているとは考え難い。より遊びの本質を見抜き、一人一人の幼児の思いに合った環境設定と援助ができるよう保育を改善していく必要がある。

 22 幼児同士のかかわる姿を見て、あえて援助を控えるということを行う。それは、そのかかわりの中で育みたい姿をもっているから (a) 子 ども同士のかかわりを見守ることも大切な援助 (f) 幼児の姿から、見守る援助に切り替えている (b) 幼児可士の関わりを大切にしている援助であり、幼児の遊びの姿を保育者がきちんと見て捉えているからこそできる援助が切り替えられる (g) 友達同士のかかわりを大切にしているからこそ、見守る援助に切り替えていく (e)

コメントの追加 [k2]: 幼児同士のかかわる姿を見て、あえて援助を控える、それが幼児同士の関わりを大切にしている援助であるという共感が多く得られた。

幼児同士のかかわりを大事にし、教師は「支える」ことを保育の柱にしている。かかわりから生まれる幼児の育ちを本園の職員は大切にし、また期待していると感じた。

また、「見守る」ことも援助の一つと考えることに、多くの共感が得られた。常に幼児同士のかかわりを第一に考え、思いや願いを読み取ることは、次の援助の方向性を捉える時間としてとても大切な要素として位置付けている。遊びのどこに面白さがあるのか、じっくりと読み取ることは、保育者の心持ちを確かめ、ぶれない保育を行うことにもつながっていると感じる。

コメントの追加 [k3]: 教師主導の援助は余計なものという認識が共通理解されている。幼児が何に興味をもち、どう遊びをつくっていきたいのか、そのイメージを十分理解した上で援助を行うことを大切にしている。幼児の思いや願いを第一に考える姿勢であり、幼児が主体的に遊びにのめりこんでいけるようなきっかけづくりとしての保育である。

²³ 幼児それぞれの「場」の作り方によって、遊びの広がり方が異なり変わっていくことを振り返りで共通認識している。幼児みんなが同じ物で同じ遊びを共有することを求めていない(g)

²⁴ 幼児の目線で遊びを捉えようとする姿勢 (a)

 $^{^{25}}$ 幼児の思いとそれを理解することを大切にしている。それを援助につなげている(b) 幼児の思い(幼児理解)を第一優先にした援助を考えている(g)

 $^{^{26}}$ 幼児の思い(幼児理解)を第一優先にした援助を考えている(g) 幼児の思いが第一優先(b)

 $^{^{27}}$ ただ幼児同士をつなぐのではなく、遊びのイメージの読み取りが根底にあるからこそ、その後の遊びの発展につながる(e)

²⁸ 次第に子どもだけで遊びが続いていくように援助している。(b)

<4歳クラス Ⅷ期 10~12月 > 「幼児の『やりたい』を支える」

これまでの保育の様子

新型コロナウィルスの影響は依然として大きく、VII期でも感染を防ぐために、遊びは基本的に屋外で過ごすこととした。4歳クラス児はVI期と同様に、砂場で雨どい遊びを楽しんだり、ブランコやジャングルジムなどの運動遊び、生き物捕まえなどをしたりしながら過ごしていた。VI期でお店屋さんごっこのような幼児同士のかかわりを必然とする遊びを期待し、レジャーシートを活用した遊びの範囲づくりを援助してきたことで、ジュース屋さんごっこを屋外で楽しむ幼児が増えていた。そのような中で、市内の保育園の園長先生と研修をもつ機会があり、「幼児が安心して過ごすための場所づくり」についてお話をいただいた。4歳クラスの前は開けていて、遊びの場として捉えにくいのではないかと感じていた。そこで、日よけ用に利用していた簡易テントを4歳クラスの前の柱に固定し、設置することにした。すると、4歳クラス児がテントを見て「ここにしよう」とつぶやき、近くにあったテーブルやビールケースを運んでくるなどして、遊び場が出来上がったのである。さらにジュース屋さんごっこが広がりを見せていた時期でもあったことから、保育室の中にあった花紙やプラスチック容器、トレーなどの材料を窓のカウンター越しに移動させてお店を開くなど、保育室と外の遊びをつなげる場所にもなっていた。担任と副担任は振り返りで、環境構成がもたらす幼児の変容について毎日のように語り合っていた。

10月21日

5歳クラス児が副担任のもとにやってきた。「あわあわ遊びの道具ありますか?」副担任は、幼児が4歳クラスに在籍していた昨年度のことを思い出た。4歳クラス児の遊びにもつながると考え、副担任は教材庫からボウルや石鹸、泡立て器、おろし器などの道具を出して渡した。5歳クラス児は早速、4歳クラス前のテントに道具を並べ、泡づくりの準備を始めた。そこへ近くを通りかかったA児たちが声をかける。

A児:「何やっているの?」

5歳クラス児:「あのね、泡遊びだよ」

A児:「入れて」

5歳クラス児:「いいよ。これ、やる?」

A児:「分かった」

B児が副担任のところへやってくる。

B児:「これと同じなのください」

副担任:「いいよ。ちょっと待っててね」

5歳児:「あのね、水を入れるともっとあわあわするんだよ」

A児:「ほんとだ」

4歳クラス前のテントには、7名の幼児が集まり、5歳クラス児にやり方を聞きながら泡遊びを楽しんでいた。小さなテーブルの周りはあっという間に人であふれ、幼児は寄り添いながら遊んでいた。振り返りでは、泡遊びに使っていた机を増やすかどうか話し合った。ここで話題に挙がったのは5歳クラス児の存在である。異年齢とのかかわりを期待していたこの時期、5歳クラス児が中心となり、遊びを「教えてもらう」ことに大きな魅力を感じていた。そこで、あえてスペースを増やさず、5歳クラス児を中心としたワークショップのような形をつくることができるように環境を構成することにした。

10月22日

A児:「入れて」

C児:「ねえ、どうやるの?」

5歳クラス児:「ここで石鹸をこするんだよ」

C児:「分かった」

D児:「わたしにも貸して」

C児:「ちょっと待ってて」石鹸を削り続ける。

5歳クラス児:「順番だからね」

D児:「じゃあ、これやるわ」水差しを手に持つ。

教師:「わあ、ふわふわになってきたね」

A児:「あのね、お水を入れて混ぜ混ぜするんだって」

机の周りに人だかりができた。5歳クラス児に教えてもらいながら石鹸を削る幼児、水を入れて泡立てる幼児、順番を待っている幼児、そして何をしているのか興味津々に見ている幼児、様々な姿が見られた。教師はある程度の道具を出した後は、幼児の姿を見守ることに徹していた。「どうやるの?」と聞かれたら、5歳クラス児に聞いてみるよう促すようにした。道具の数がやりたい幼児の数に合わないことで、順番待ちが発

生したり、見ているだけの幼児がいたりしていた。振り返りで、実はそれが幼児の成長にとって、効果のあることではないかと話題になった。道具が「足りない」ことで待っている間に他の幼児の遊びを観察できたり、どうすれば折り合いをつけながら満足できる遊びにつなげられるか考えたりすることができる。ただ欲しいと要求されたものを出すだけが適切な援助ではないことを確認することにつながった。

10月26日

E児:「泡遊びの道具ください」

教師:「いいよ。どうぞ」 F児:「一緒にやろう」

E児:「いいよ」

F児:「わたし、お水取ってくる」水盤の方へ駆け出す。

E児:「あわあわしてきた」

教師:「わあ、きれいな泡になってきたね。すごい」 F児:「もっと水入れようよ」水を入れて混ぜる。

教師:「わ、何だか泡が変わった」

E児の手が止まる。 E児:「もっと入れよう」 F児:「びちゃびちゃだ」

土山の土を持ってきて入れる。

E児:「先生、見て。チョコレートできた」

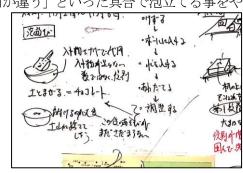
教師:「土を入れたの?本当だ。チョコレートみたいに茶色になったね」

しばらく土を入れた泡を混ぜる。

E児:「Fちゃん。わたしブランコ行ってくるね」

E児は土遊びが大好きな幼児である。天候に関係なく外に出ては土や砂で料理をつくったり、葉や実を飾って遊んだりしていた。泡遊びをしている幼児の姿に興味を惹かれたものの、初めて遊んだのは5日後だった。場所も4歳クラス前のテントから離れた「子どもの家」と呼ばれる小屋の中を使っていた。5歳クラス児はいなかったものの、やり方を見ていたのか、比較的慣れた手つきで石鹸を削り、泡立てていた。F児と役割を分担しながら泡をつくるE児の姿を見て、初めは泡ができていく様子をつぶやき、気付きを共有したり、遊びの様子を見守ったりすることに徹していた。しかし、泡に土を入れてチョコレートができたあたりから援助の必要性を感じ始めていた。泡ができたところまでは水や石鹸の加減や、混ぜ具合など、試行錯誤しながら遊ぶ様子を捉えることができたものの、土を入れてからは、「何か違う」といった具合で泡立てる事をや

めてしまったのである。その現象は、テントの中で遊んでいた幼児も同様であった。幼児にとって泡ができてから砂と土を加えて混ぜたのは、たまたま近くにあったからではないか。そこで、振り返りで幼児が泡遊びを通して「やりたい事」は何かについて話し合った。石鹸を削る楽しさ、水を加えることによる泡立ち方の違い、かき混ぜればかき混ぜるほど泡立っていく面白さなど様々であるが、その後がぼやけている。もしかして料理など何かに見立ててみたいのではないか。その一助として土や砂に加えて、着色できるものがあればどうかという考えに至った。教師は、教材庫にあったクレヨンを用意し、幼児の願いに応じていつでも渡せるように準備しておくことにした。



11月2日

G児:「できた」

F児:「お水入れる?」

G児:「ううん」

しばらく泡立てる手が止まる。教師を見付け、走り出す。

G児:「先生、折り紙ください」

教師:「折り紙?何に使うのか教えてくれる?」

G児:「あのね、色水ジュースみたいにするの。色ペンでもいいよ」

教師:「なるほど、いいね。Gちゃんはあわあわに色を付けたいんだね」

G児:「そうそう」

教師:「わかったよ。Gちゃん。それで、どんな風にしたいのか、もう少し詳しく教えてくれる?」

G児:「あのね、折り紙を切って混ぜ混ぜするの。そしたらかき氷みたいに色がつくでしょ」

教師:「なるほど。泡の上からかけて色をつけたいんだね。わかった。そういえば、こんなのもあるよ。どうかな」クレヨンをG児に見せる。

G児:「これ?面白そう。これにする」

クレヨンを手に持ち、おろし器で削り始める。

G児:「わあ、削れた。先生見て。粉みたい」

教師:「本当だ。泡に色が付いたね」

F児:「先生、わたしもクレヨンください」

教師:「いいよ。どの色にするかな」

F児:「わたし、紫色にする」

G児: 「なんか、くっつく。これでやろう」 金属製のふるいを持ってきてクレヨンを削る。

F児:「ねぇ、わたしのと混ぜてみたら」 G児:「いいね。混ぜよう混ぜよう」

10月26日の振り返りから、しばらくは泡遊びと土や砂、ドングリや落ち葉などを混ぜた料理が続いていた。泡立てがうまくいくと、次の日も泡の形が残り、食品サンプルのような面白さを感じることができた。教師が予想していた着色への要望は出てこなかったが、焦らずに幼児が求めてくるまで待つことにした。すると、11月2日になって初めてG児から色を付けたい願いを聞き取ることができた。G児は折り紙を求めていたが、「泡に色を付けたい」という願いが一致していることから、クレヨンを提示してみたところ、G児は興味を示し、使うことにした。クレヨンはおろし器で石鹸同様に簡単に削ることができた。粒状に泡に溶け込み、滑らかな色合いを示していた。しかし、油状の性質からおろし器にくっついてしまった。そこでふるいをつかって削ったところ、さらに細かくきれいに削ることができたものの、やはり削りカスがこびりついてしまった。その後、振り返りでクレヨンを使ったことの良さと課題について副担任と情報交換した。粒状に削れることの面白さをG児やF児は感じ、何度も削ったり混ぜたりして没頭していた。この魅力が変わらないように材を変えることができたらと考え、ホームセンターや百円ショップで新しい材を探したところ、絵画用のコンテが適していることに気付いた。コンテはクレヨンよりさらに粉状に削ることができ、手にこびりつくこともなく、洗浄が容易であることが分かった。早速、購入して幼児に提示したところ、非常に遊びが盛り上がった。泡がピンクや紫、黄色と変化するだけでなく、どのタイミングで色を付けるかでもあ面白さが異なることに気付き、泡遊びは11月の下旬になっても続くことにつながった。

泡遊びが日々続くと、幼児のやりたい思いも広がりを見せていた。これまで、教師が用意したプラスチック製のボウルの中でただ泡立てていたものが、フライパンや鍋の中で直接泡立てたり、グラス容器にお玉で泡を入れ、そこにコンテで粉状の色を振りかけ、花を添えてスムージーのように見立てたりするなど、泡そのものを様々なものに見立てて遊ぶ姿が見られるようになった。つくった後のものは「取っておきたい」と願い、片付けずに4歳クラス前のテラスに陳列する様子からも、幼児のつくったものへの思いの深さを感じることができた。E児やF児は、雨の日も毎日欠かすことなく子どもの家で泡遊びを続けていた。

11月10日

E児:「先生、石鹸ください」

教師:「いいよ。どうぞ」

3歳クラス児:「ねえ、わたしもそれやりたい。入れて」

E児:「いいよ」

3歳クラス児:「どうやるの」

E児:「見てて」

おろし器で石鹸を削る。 E児:「やってみる?」 3歳クラス児:「うん」

しばらく交代しながら石鹸を削る。

教師:「わあ、ボウルに石鹸が溜まってきたね。上手上手。E ちゃん、3 歳さんとっても上手にできたよ。 さすがお姉さんだね」

E児:「今度、一緒に混ぜる?」

3歳クラス児:「やる」

毎日、同じ場所で泡遊びを続けるE児達の姿を見て、3歳クラスの幼児がやってきた。E児やF児はとまどいながらも、やり方を3歳クラス児に教えていた。5歳クラス児から伝承された遊びが3歳クラス児へとつながった瞬間であった。言葉は少なかったが、3歳クラス児は、泡遊びの面白さを一緒に遊びながら感じているようであった。3歳クラスの担任や副担任からも、年上の4歳クラス児の遊びに加わり、教えてもらうことの楽しさや魅力、成長の姿をカンファレンスや日々の職員室での会話の中で教えてもらえたことで、

遊びの面白さだけでなく、幼児理解や成長を捉えることにもつなげることができた。

担任と副担任は、毎日の振り返りを積み重ねながら、幼児理解を深めていた。泡遊びの何に面白さを感じているのか、どのような材や環境を求めているのか、日々話し合う中で、少しずつ環境構成を変化させていた。

<幼児理解に沿った環境構成の変化の例>

- ・テント下の机から見える位置にビールケースを置く。
- ・泡立てた道具についた石鹸カスを落とすためのコンテナを用意する。
- ・その日の泡遊びをした幼児の人数に合わせて道具の数を調整する。
- ・つくったものを陳列する棚(使っていないフラワースタンド)をテラスに置く。
- ・保育室からテントや子どもの家の様子が見えやすいように、窓際を整理する。

E児やF児は、毎日欠かすことなく泡遊びに没頭していた。そして、友達と役割分担しながら、時にはやれないもどかしさを感じながらも、やりたい気持ちを具現化するために思いを伝え、遊びを工夫しながら続けていた。さらに、遊びの面白さを異年齢から教わり、伝えていく姿が見られた。この3つの姿から、E児達は遊び込んでいる姿であるととらえ、さらに援助と環境構成を更新していくことを振り返りの中で共通理解した。

12月17日

E児:「先生、コンテください」

教師:「コンテ?あわあわするのかな?何に使うのか教えてください」

E児:「あのね、色付けるの」

教師:「色?何に付けるのか、もう少し詳しく教えてくれる?」

E児:「雪。えっとね、雪でドーナツつくってるの。だからコンテで色を付けたいの」

教師:「なるほど、Eちゃんは雪でドーナツをつくってるんだ」

E児:「そう、だからコンテとゴシゴシするのをください」 教師:「わかったよ。ちょっと待っててね」

教材庫に保管していたコンテとふるいを持ってくる。

A児:「わたしにもください」

教師:「はい、どうぞ」

雪を固めたものの上からコンテを削る。

E児:「ぬれちゃった」

教師:「本当だね。雪が降っているとコンテは濡れちゃうんだね。どうしようか」

E児:「手袋いらない」

手袋を脱いだ手でコンテを持ち、直接雪にコンテを当てる。

A児:「あっ、色付いた。きれい。わたしもやろうっと」

泡遊びが始まってから2か月近くたち、園庭は雪景色となっていた。これまでE児達は、気温が低くなっても、雨が降っていても泡遊びは続けていたが、雪が降ったことで、それは止まってしまっていた。担任は、冬の環境整備作業が行われ、テントが撤去され、風除室が設置されたことを踏まえ、「さすがに、もう泡遊びをすることはないだろう」と泡遊びの道具を1セットだけ残し、教材庫にしまっていた。しかし、E児達の泡遊びに対する魅力はまた失われていなかったことに気付かされた。雪の中、E児達は腰を下ろし、ボウルに雪を入れ、泡立て器でかき混ぜ始めたのである。そして、コンテで着色をしようとしていた。泡遊びの楽しさが雪の中でも続いていたことに驚き、副担任と情報交換をするとともに、すぐに泡遊びの道具をテラスに戻すなど環境構成を変えることにした。教師は雪の降り始めの時期は滑る、投げると言った体感型の雪遊びからスタートすると予想していた。泡遊びに近い遊びが始まったことは、幼児にとって2か月近く続けるほど魅力的だったことが影響しているのではないか。次の日にはF児もコンテで雪を着色し、透明プラスチックのグラスに雪を入れて「かき氷」づくりをして楽しんでいた。遊びの内容は少し異なるが、泡遊びから雪遊びへとつながっていくことの面白さを感じることができた。

考察

日々の保育を副担任とともに、そしてカンファレンスを通して振り返ることができたことで、E児の姿の変容を長期的に捉えることができた。E児は、どちらかというと一人でじっくり遊ぶことが好きな幼児で、集団の中に入っていくことにためらいがちな面があった。それが、泡遊びを通して、自分で場を選んで遊びを始めたこと、友達と役割分担しながらやりたい遊びを続けることができたこと、年下の幼児に遊びを教え、楽しめたこと、そして雪という別の材を使い、遊びを発展させていくことができた。その一つ一つの成長が、これまで行ってきた援助や環境構成の変化とかかわりがあると意味付けることができ、思いを支える保育の大切さを改めて実感した。

泡遊びが10月から12月の雪の降る中まで続いた要因は、幼児が面白いと感じたことを、担任と副担任が振り返りを通して話し合う中で理解し、適切な援助と環境構成を行うことができたことによるものであるととらえる。そして、それは、毎日の振り返りを通して少しずつ変化させてきたことが最大の要因であると考える。援助に迷うことは多々あったが、その都度副担任と情報交換し、互いに納得のいく方向へ修正していけたこと、3歳クラスの担任など、他の職員とのカンファレンスを通して自分なりに納得しながら援助していけたことの価値は非常に高い。

WII期の年間指導計画では、「葛藤経験を積み重ね、仲間とのイメージを共有しながら遊びを広げる」姿、そして、「異年齢児とのかかわりを通して、仲間との遊びを広げる楽しさを知る」姿を大切にしている。コロナ禍で外遊び中心の保育を続ける中、WII期は環境構成の変化がもたらす幼児の姿の変容を大きく感じることができた。遊びを一定にとらえず、常に幼児理解を深め、思いや願いに沿って援助していく。自分本位で保育を行うのではなく、カンファレンスを密に行い、主体的にも客観的にも保育をとらえ、納得しながら更新していくことの大切さに改めて気付かされた。

<4歳クラス Ⅵ期 10~12月 > 「幼児の『やりたい』を支える」

これまでの保育の様子

新型コロナウィルスの影響は依然として大きく、VII期でも感染を防ぐために、遊びは基本的に屋外で遊ぶこととした。4歳クラス児はVI期と同様に、砂場で雨どい遊びを楽しんだり、ブランコやジャングルジムなどの運動遊び、生き物捕まえなどをしたりしながら過ごしていた。VI期でお店屋さんごっこのような幼児同士のかかわりを必然とする遊びを期待し、レジャーシートを活用した遊びの場づくりを援助してきたことで、ジュース屋さんごっこを屋外で楽しむ幼児が増えていた。そのような中で、市内の保育園の園長先生と研修をもつ機会があり、「幼児が安心して過ごすための場所づくり」についてお話をいただいた。4歳保育室の前は開けていて、遊びの場として捉えにくいのではないかと感じていた。そこで、「日よけ用に利用していた簡易テントを4歳クラスの前の柱に固定し、設置することにした。すると、4歳クラス児がテントを月で「ここにしよう」とつぶやき、近くにあったデーブルやビールケースを運んでくるなどして、自分たちで場を整える姿があった。さらにジュース屋さんごっこが広がりを見せていた時期でもあったことから、保育室の中にあった花紙やプラスチック容器、トレーなどの材料を窓のカウンター越しに移動させてお店を開くなど、保育室と外の遊びをつなげる場所にもなっていた。2担任と副担任は振り返りで、環境構成がもたらす幼児の変容について毎日のように語り合った。

10月21日

5歳クラス児が「 3 あわあわ遊びの道具ありますか?」と、副担任のもとにやってきた。副担任は、この幼児が4歳クラスに在籍していた昨年度のことを思い出した。 4 4歳クラス児の遊びにもつながると考え、副担任は教材庫からボールや石鹸、泡立て器、おろし器など、必要な道具を尋ねて出した。5歳クラス児は早速、4歳クラス前のテントに道具を並べ、泡づくりの準備を始めた。そこへ近くを通りかかったA児たちが声をかける。

A児:「何やっているの?」

5歳クラス児:「あのね、泡遊びだよ」

A児:「入れて」

5歳クラス児:「いいよ。これ、やる?」

A児: 「分かった」

B児が副担任のところへやってくる。 B児:「これと同じなのください」 副担任:「いいよ。ちょっと待っててね」

5歳児:「あのね、水を入れるともっとあわあわするんだよ」

A児:「ほんとだ」

4歳クラス前のテントには、7名の幼児が集まり、5歳クラス児にやり方を聞きながら泡遊びを楽しんでいた。小さなテーブルの周りはあっという間に人であふれ、幼児は寄り添いながら遊んでいた。振り返りでは、「泡遊びに使っていた机を増やすかどうか話し合った。ここで話題に挙がったのは5歳クラス児の存在である。 異年齢とのかかわりを期待していたこの時期、「5歳クラス児が中心となり、遊びを「教えてもらう」ことに大きな魅力を感じていた。 そこで、「あえてスペースを増やさず、5歳クラス児を中心としたワークショップのような形をつくることができるように環境を構成することにした。

10月22日

A児: 「入れて」

C児:「ねえ、どうやるの?」

5歳クラス児:「ここで石鹸をこするんだよ」

コメントの追加[]:遊びの場づくりとしての簡易テントの設置であることに共感が多かった。幼児の「やりたい」を支える前提として、幼児が安心して遊ぶことのできる場が必要であることの共通認識となった。

コメントの追加[]:遊びたい幼児が増えているにもかかわらず、あえて遊びの場所を増やさない。それが異年齢とのかかわりを大切にしていることへの共感につながった。よかれと思って、どんどん援助していくことは、実は幼児同士のかかわりを深めることから遠ざかってしまうことがある。「援助しない援助」は附属幼稚園で浸透している。

から、新たな環境を用意している。安心して遊べる場になっている。幼児の目線で環境を更新している(e) (b) 2 環境を用意して終わりではなく、それが子どもの遊びにどう影響したかを振り返り、次につなげている(b) サイクルをずっと回し続けている (a)

 $^{^3}$ 4歳クラスに行けばできるかも=やりたいことができる環境。遊びが受け継がれていくきっかけになっている(b)

⁴ 年上の幼児から遊びが伝わり、広がっていくきっかけになっている(b) 多面的に援助を考えている(e)

⁵ 複数で相談する事を大切にしている(e)

 $^{^6}$ 幼児同士のかかわりの中で遊ぶ良さ、価値を教師が把握している。だからこそ、「つなぐ」という援助を大切にしている(a)

 $^{^7}$ 5歳から教わりやすいようにと意図をもった環境づくりを行っている(g) 異年齢のかかわりがうまれるきっかけになっている。5歳、4歳双方にとって良い経験になっている(b) 4歳クラス児の育ちにとっての価値を踏まえて環境を構成する(e)

C児: 「分かった」

D児:「わたしにも貸して」

C児:「ちょっと待ってて」おろし器で石鹸を削り続ける。

5歳クラス児:「順番だからね」

D児:「じゃあ、これやるわ」水差しを手に持つ。

教師:「わあ、ふわふわになってきたね」

A児:「あのね、お水を入れて混ぜ混ぜするんだって」

机の周りに人だかりができた。 5歳クラス児に教えてもらいながら石鹸を削る幼児、水を入れて泡立てる幼児、順番を待っている幼児、そして何をしているのか興味津々に見ている幼児、様々な姿が見られた。 *教師はある程度の道具を出した後は、幼児の姿を見守ることに徹していた。 9「どうやるの?」と聞かれたら、5歳クラス児に聞いてみるよう促した。 道具の数がやりたい幼児の数に合わないことで、順番待ちが発生したり、見ているだけの幼児がいたりしていた。振り返りで、実はそれが幼児の成長にとって、効果のあることではないかと話題になった。 1位具が「足りない」ことで待っている間に他の幼児の遊びを観察できたり、どうすれば折り合いをつけながら満足できる遊びにつなげられるか考えたりすることができる。 ただ欲しいと要求されたものを出すだけが適切な援助ではない。ことを確認することにつながった。

10月26日

E児:「泡遊びの道具ください」

教師:「いいよ。どうぞ」

F児:「一緒にやろう」

E児:「いいよ」

F児:「わたし、お水取ってくる」水盤の方へ駆け出す。

E児:「あわあわしてきた」

教師:「わあ、きれいな泡になってきたね。すごい」 F児:「もっと水入れようよ」水を入れて混ぜる。

教師:「わ、何だか泡が変わった」

E児の手が止まる。 E児:「もっと入れよう」 F児:「びちゃびちゃだ」 士山の土を持ってきて入れる。

E児:「先生、見て。チョコレートできた」

教師:「土を入れたの?本当だ。チョコレートみたいに茶色になったね」

しばらく土を入れた泡を混ぜる。

E児:「Fちゃん。わたしブランコ行ってくるね」

E児は土遊びが大好きな幼児である。天候に関係なく外に出ては土や砂で料理をつくったり、葉や実を飾って遊んだりしていた。泡遊びをしている幼児の姿に興味を惹かれたものの、初めて遊んだのは5日後だった。場所も4歳クラス前のテントから離れた「子どもの家」と呼ばれる小屋の中を使っていた。5歳クラス児はいなかったものの、やり方を見ていたのか、比較的慣れた手つきで石鹸を削り、泡立てていた。F児と役割を分担しながら泡をつくるE児の姿を見て、"初めは泡ができていく様子をつぶやき、気付きを共有したり、遊びの様子を見守ったりすることに徹していた。しかし、泡に土を入れてチョコレートができたあたりから別の援助の必要性を感じ始めていた。泡ができたところまでは水や石鹸の加減や、混ぜ具合など、試行錯誤しながら遊ぶ様子を捉えることができたものの、土を入れてからは、「何か違う」といった具合で泡立てる事をやめてしまったのである。その現象は、テントの中で遊んでいた幼児も同様であった。幼児にとって泡ができてから砂と土を加えて混ぜたのは、たまたま近くにあったからではないか。そこで、振り返りで『幼児が泡遊びを通して「やりたい事」は何かについて話し合った。石鹸を削る楽しさ、水を加えることによる泡立ち

コメントの追加[3]:遊びを支えるために、あえて道具 を減らす援助に多くの共感を得た。少ないことで道具 の貸し借りや順番、共同で使う姿が期待できる。幼児 同士のかかわりを深める要因となることに共感を得た のではないか。

⁸ 教師が教えるのではなく、年上の幼児や幼児同士で教え合うきっかけになっている(b)

 $^{^{9}}$ 幼児同士のかかわりを大切にする (e) (g)

¹⁰ 道具がたくさんあるから良いという訳ではなく、足りないからこそできる事もあるのだと感じた(f) 無い中でどうするか幼児が考えるチャンスとなる(g) 言葉で伝え合ったり、譲り合ったり役割分担したりする姿につながる(b) 道具の数も大事な環境構成。(e)遊びの盛り上がりや幼児においても違ってくるのだろう。待つ事で冷静に遊びに向かえるようになったり、思考を働かせたりする幼児の姿も見られる(a)

¹¹ まずは遊びの様子をよく見て場を捉え、必要なタイミングで援助をしている(b) 初めてやってみた幼児に寄り添った援助(e)

¹² 幼児自身の思いを大切にしている。幼児の姿の内面を捉え、それをもとに援助を考える(a)

方の違い、かき混ぜればかき混ぜるほど泡立っていく面白さなど様々であるが、その後がぼやけている。いもしかして料理など何かに見立ててみたいのではないか。その一助として土や砂に加えて、着色できるものがあればどうかという考えに至った。教師は、教材庫にあったクレヨンを用意し、いめ見の願いに応じていっても渡せるように準備しておくことにした。

11月2日

G児 : 「できた」 F児 : 「お水入れる?」

G児:「ううん」

しばらく泡立てる手が止まる。教師を見付け、走り出す。

G児:「先生、折り紙ください」

教師:「折り紙?何に使うのか教えてくれる?」

G児:「あのね、色水ジュースみたいにするの。色ペンでもいいよ」 教師:「なるほど、いいね。¹⁵Gちゃんはあわあわに色を付けたいんだね」

G児:「そうそう」

教師:「わかったよ。Gちゃん。それで、どんな風にしたいのか、もう少し詳しく」。教えてくれる?

G児:「あのね、折り紙を切って混ぜ混ぜするの。そしたらかき氷みたいに色がつくでしょ」

師:「なるほど。泡の上からかけて色をつけたいんだね。わかった。そういえば、こんなのもあるよ。どう

かな」クレヨンをG児に見せる。 G児:「これ?面白そう。これにする」

クレヨンを手に持ち、おろし器で削り始める。

G児:「わあ、削れた。先生見て。粉みたい」

教師:「本当だ。泡に色が付いたね」

F児:「先生、わたしもクレヨンください」

教師:「いいよ。どの色にするかな」

F児:「わたし、紫色にする」

G児: 「なんか、くっつく。これでやろう」 金属製のふるいを持ってきてクレヨンを削る。

F児:「ねぇ、わたしのと混ぜてみたら」 G児:「いいね。混ぜよう混ぜよう」

10月26日の振り返りからしばらくは泡遊びと土や砂、ドングリや落ち葉などを混ぜた料理が続いていた。泡立てがうまくいくと、次の日も泡の形が残り、食品サンプルのような面白さを感じることができた。教師が予想していた着色への要望は出てこなかったが、『焦らずに幼児が求めてくるまで待っことにした。すると、11月2日になって初めてG児から色を付けたい願いを聞き取ることができた。G児は折り紙を求めていたが、「泡に色を付けたい」という願いが一致していることから、クレヨンを提示してみたところ、G児は興味を示し、使うことにした。クレヨンはおろし器で石鹸同様に簡単に削ることができた。粒状に泡に溶け込み、滑らかな色合いを示していた。しかし、油状の性質からおろし器にくっついてしまった。そこでふるいを使って削ったところ、さらに細かくきれいに削ることができたものの、やはり削りくずがこびりついてしまった。その後、振り返りでクレヨンを使ったことの『良さと課題について副担任と情報交換した。粒状に削れることの面白さをG児やF児は感じ、何度も削ったり混ぜたりして没頭していた。『この魅力が変わらないように材を変えることができたらと考え、絵画用のコンテが適していることに気付いた。コンテはクレヨンよりさらに粉状に削ることができ、手にこびりつくこともなく、洗浄が容易であることが分かった。早速、幼児に提示したところ、非常に遊びが盛り上がった。泡がピンクや紫、黄色と変化するだけでなく、どのタイミングで色を付けるかでも面白さが異なることに気付き、泡遊びは11月の下旬になっても続くことにつながった。

コメントの追加[4]: すぐに道具を出さない援助に多くの共感を得た。これも、教師の脱「よかれ」である。幼児が必要感をもって声を掛けてくるまで、またそれが幼児の視界に入った時に必要だと感じた時に道具を手にする意味がある。環境構成に近い援助と言えるのではないか。

コメントの追加[]: 材が欲しいと言われた時に、すぐに 渡さず、意図を問うことに多くの共感を得た。何に使 うのか、どのように使うのかを聞き出すことで、幼児の 思いや願い、何に面白さを感じているのかが分かり、 より適切な援助につながる。

コメントの追加[6]: これも教師の脱「よかれ」に共感 を得たものだと考えている。じっくり日をまたいで遊 びを継続できる環境であるからこそできる援助であ る。幼児の必要感を大切にした援助である。

¹³ 違うかもしれないが、積極的に提案していこうという姿勢だけは必要だと感じる (a) (e)

¹⁴ すぐに出すのではなく、幼児のタイミングに合わせている(g) 幼児の姿を予想し、事前に環境を整えている(b)(f)

¹⁵ 幼児の思いを言葉にすることで、やりたい事がはっきりする。教師と幼児のイメージも同じになる(b)

¹⁶ 幼児の思いをじっくり聞く(g) 読み取りのためでもあり、伝えようとする言葉の力を育む事につながる言葉掛け。こう問うことで、幼児が自分のイメージを言葉で伝える。この言葉にして伝えるかは幼児同士のかかわりでも必要(a) (e)

[「]あくまでも幼児主体。教師主導にならず、子どもが「やりたい」となるのを待っている(b) 自分の捉えが違ったとしても、それに合わせようとせず、こだわらない姿勢、それが幼児主体の遊びにつながる(a) (e)

¹⁸ 良さだけでなく、課題についても触れる事で、よりよい方法を考える事ができる(b) 教師も日々模索している(e)

¹⁹ 材の何に惹かれたのか読み取り、援助に活かそうとする(a)

²⁰泡遊びが日々続くと、幼児のやりたい思いも広がりを見せていた。これまで、教師が用意したプラスチッ ク製のボウルの中でただ泡立てていたものが、フライパンや鍋の中で直接泡立てたり、グラス容器にお玉で 泡を入れ、そこにコンテで粉状の色を振りかけ、花を添えてスムージーのように見立てたりするなど、泡そ のものを様々なものに見立てて遊ぶ姿が見られるようになった。つくった後のものは「取っておきたい」と 願い、片付けずに4歳クラス前のテラスに陳列する様子からも、幼児のつくったものへの思いの深さを感じ ることができた。E児やF児は、雨の日も毎日欠かすことなく子どもの家で泡遊びを続けていた。

11月10日

E児:「先生、石鹸ください」

教師:「いいよ。どうぞ」

3歳クラス児:「ねえ、わたしもそれやりたい。入れて」

E児:「いいよ」

3歳クラス児:「どうやるの」

E児:「見てて」

おろし器で石鹸を削る。 E児:「やってみる?」 3歳クラス児:「うん」

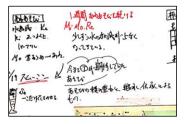
しばらく交代しながら石鹸を削る。

教師:「わあ、ボウルに石鹸が溜まってきたね。上手上手。Eちゃん、3歳さんとっても上手にできたよ。

21さすがお姉さんだね」 E児:「今度、一緒に混ぜる?」

3歳クラス児:「やる」

毎日、同じ場所で泡遊びを続けるE児達の姿を見て、3歳クラス 児がやってきた。E児やF児は戸惑いながらも、やり方を3歳クラ ス児に教えていた。5歳クラス児から伝承された遊びが3歳クラス 児へとつながった瞬間であった。 言葉は少なかったが、3歳クラス 児は、泡遊びの面白さを一緒に遊びながら感じているようであっ た。²²3歳クラスの担任や副担任からも、年上の4歳クラス児の遊び に加わり、教えてもらうことの楽しさや魅力、成長の姿をカンファ レンスや日々の職員室での会話の中で教えてもらえた。遊びの面白 さだけでなく、幼児理解や成長を捉えることにもつなげることがで きた



担任と副担任は、毎日の振り返りを積み重ねながら、幼児理解を深めていた。泡遊びの何に面白さを感じ ているのか、どのような材や環境を求めているのか、日々話し合う中で、少しずつ環境構成を変化させてい

23<幼児理解に沿った環境構成の変化の例>

- ・テント下の机から見える位置にビールケースを置く。
- ・泡立てた道具についた石鹸カスを落とすための水を張ったコンテナを用意する。
- ・その日の泡遊びをした幼児の人数に合わせて次の日の道具の数を調整する。
- ・つくったものを陳列する棚(使っていないフラワースタンド)をテラスに置く。

・保育室からテントや子どもの家の様子が見えやすいように、<mark>窓際を整理</mark>する。 E児やF児は、その後も毎日欠かすことなく泡遊びに没頭していた。そして、友達と役割分担しながら、時にはやれないもどかしさを感じながらも、やりたい気持ちを具現化するために思いを伝え、遊びを工夫しな がら続けていた。さらに、遊びの面白さを異年齢から教わり、伝えていく姿が見られた。この3つの姿から、 E児達は遊び込んでいる姿であるととらえ、さらに援助と環境構成を更新していくことを振り返りの中で共 通理解した。

12月17日

E児:「先生、コンテください」

教師:「コンテ?あわあわするのかな?何に使うのか教えてください」

E児:「あのね、色付けるの」

教師:「色?何に付けるのか、24もう少し詳しく教えてくれる?」

²⁴ したいことを読み取りながら幼児が伝える事で言葉の力の育ちを支えている(e)

E児:「雪。えっとね、雪でドーナツつくってるの。だからコンテで色を付けたいの」

教師:「なるほど、Eちゃんは雪でドーナツをつくってるんだ」 E児:「そう、だからコンテとゴシゴシするのをください」

教師:「わかったよ。ちょっと待っててね」

教材庫に保管していたコンテとふるいを持ってくる。

A児:「わたしにもください」 教師:「はい、どうぞ」

雪を固めたものの上からコンテを削る。

E児:「濡れちゃった」

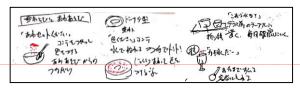
教師:「本当だね。雪が降っているとコンテは濡れちゃうんだね。どうしようか」

E児:「手袋いらない」

手袋を脱いだ手でコンテを持ち、直接雪にコンテを当てる。 A児:「あっ、色付いた。きれい。わたしもやろうっと」

泡遊びが始まってから2か月近くたち、園庭は雪景色となっていた。これまでE児達は、気温が低くなっても、雨が降っていても泡遊びは続けていたが、雪が降ったことで、それは止まっていた。担任は、冬の環境整備作業が行われ、テントが撤去され、風除室が設置されたことを踏まえ、「さすがに、もう泡遊びをすることはないだろう」とコンテ以外の²⁵泡遊びの道具を1セットだけ残し、教材庫にしまっていた。しかし、E児達の泡遊びに対する魅力はまだ失われていなかったことに気付かされた。雪の中、E児達は腰を下ろし、ボ

ールに雪を入れ、泡立て器でかき混ぜ始めたのである。そして、コンテで着色をしようとしていた。泡遊びの楽しさが雪の中でも続いていたことに驚き、副担任と情報交換をするとともに、ドすぐに泡遊びの道具をテラスに戻すなど環境構成を変えることにした。教師は雪の降り



始めの時期は、滑る、投げると言った体感型の雪遊びからスタートすると予想していた。泡遊びに近い遊びが始まったことは、幼児にとって2か月近く続けるほど魅力的だったことが影響しているのではないか。次の日にはF児もコンテで雪を着色し、透明プラスチックのグラスに雪を入れて「かき氷」づくりをして楽しんでいた。遊びの内容は少し異なるが、泡遊びから雪遊びへとつながっていくことの面白さを感じることができた。

考察

『日々の保育を副担任とともに、そして他のクラスの教師と行うカンファレンスを通して振り返ったことで、幼児の姿の変容を長期的に捉えることができた。特にE児は、どちらかというと一人でじっくり遊ぶことが好きな幼児で、集団の中に入っていくことにためらいがちな面があった。それが、泡遊びを通して、自分で場を選んで遊びを始めたこと、友達と役割分担しながらやりたい遊びを続けたこと、年下の幼児に遊びを教え、楽しめたこと、そして雪という別の材を使い、遊びを発展させていくことができた。『その一つ一の成長が、これまで行ってきた援助や環境構成の変化とかかわりがある』と意味付けることができ、思いを支える保育の大切さを改めて実感した。

泡遊びが 10 月から 12 月の雪の降る中まで続いた要因は、幼児が面白いと感じたことを、担任と副担任が振り返りを通して話し合う中で理解し、適切な援助と環境構成を行うことができたことによるものであるととらえる。そして、それは、25毎日の振り返りを通して少しずつ変化させてきたことが最大の要因であると考

コメントの追加[7]: 幼児の願いに応じて柔軟に環境構成を変えていくことに多くの共感を得た。遊びが終わったと感じてもすぐに片付けず、援助のタイミングを逃さないようアンテナを張っておくことも教師の援助の一つであると考えている。

コメントの追加[8]:非常に長いスパンで援助・環境構成と幼児の成長を結び付けていることに共感を得たのではないか。幼児の姿から見えたことを、継続した見取りの中で意味付け、成長を捉えていくことの大切さを全職員が感じていると言える。

²¹ 自己有用感につながる言葉掛け(e)

 $^{^{22}}$ 他クラスの教師との共有・情報交換(g) 異年齢が関わって遊ぶ風土がある中で、その意味を互いに共有し合う。それぞれの発達段階において前向きにとらえ、保育しようとしている(a)

²³ 視覚化を図り、遊びの継続や広がりにつながる環境構成(e) 幼児の主体性を大切にした援助を積極的に行っている(a)

²⁴ したいことを読み取りながら幼児が伝える事で言葉の力の育ちを支えている(e)

²⁵ それでも「まだ使うかも・・・」と残しておく。幼児の思いを広く受け止め、対応できるようにしている。それも雪での色付け遊びにつながった要因(a)

 $^{^{26}}$ 幼児の遊びにより、合わせている(g) 幼児の思いを大切にして、援助のタイミングを逃さない(e) (b)

²⁷ 長い目で幼児の育ちを捉え、支えている(b)

²⁸ 自らの保育と幼児の育ちを長期的に捉えている(e) 幼児の姿やしていることの内面を読み取って援助を行ってきたからこそ、その関係をしっかりとらえている(a)(b)

²⁹ 保育の評価を次の援助へつなげるサイクルを大切にしている(e)

える。援助に迷うことは多々あったが、³⁰その都度副担任と情報交換し、互いに納得のいく方向へ修正していけたこと、³¹3歳クラスの担任など、他の職員とのカンファレンスを通して自分なりに納得しながら援助していけたことの価値は非常に高い。

 30 副担任との共有(g) 迷いをその都度共有し、援助に生かしている(b)

³¹ 複数での保育、多様な考えを大切にする姿勢(e)

³² 幼児の姿をよく見て、思いや願い、主体性を大切にしている(b)

< 4歳クラス Ⅷ期 2月> 「環境構成で『やりたい』を支える」

これまでの保育の様子

新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、これまで、遊びの多くを屋外で行ってきた。保育室や遊戯室での遊びも行われてきたが、昨年度のようにお店屋さんごっこなどで使われた道具を残すといったことをしなかった。そのため、衣装づくりやショーごっこなどの遊びが、例年に比べて少ないと感じていた。反面、異年齢の遊びの交流が増え、年上の幼児から遊びを「教わる」、そして、年下の幼児に遊びを「教える」姿が多くみられるようになった。

Ⅷ期に入ると、近年稀にみる大雪の影響により、幼児のほとんどが室内で過ごす日が増えていた。カプラ、一輪車、フラフープなど、Ⅷ期の環境構成によって出された遊びに没頭する姿が見られるようにもなっていた。そうした中、毎年2月に行われる「お楽しみ発表会」が近づき、教師は幼児が遊びの何に着目し、おもしろいと感じて遊んでいるのかを読み取りながら保育を行っていた。本園の発表会は「やりたいことの発表」として位置付けられている。担任は副担任と声をかけ合い、誰がどのような遊びに目を向けているのかを情報共有しつつ、保育を行っていた。

そのような中で、教師は一人で遊ぶM児の姿に気がついた。M児はプリンセスや変身ヒロインなどが好きで、ビニール袋で製作した衣装を着て遊ぶことが多かった幼児である。特に今年大ヒットしたアニメのキャラクターに扮するべく、緑の折り紙を口に咥え、ヒロインになりきって遊んでいた。前期につくった衣装はそのまま保育室に保管し、いつでも着ることができるようにしてあったが、W期に入ってからは一度も着る様子がなかった。担任は、副担任との振り返りの中で、「衣装がそこにあることで、もう一度新しくつくることができなくなっているのではないか」と話題にした。そこで、衣装の保管場所をすべて移動し、整理してみることにした。すると、次の日、M児が担任に話しかけてきた。

2月2日

M児:「先生、ピンクのビニール袋ください。あと、折り紙はどこかなぁ」

教師:「ビニール袋?何に使うのか教えてくれる?」

M児:「あのね、ねずこの衣装をつくるの」

教師:「ねずこ?分かったよ。Mちゃん、ねずこ大好きだったね。他に欲しいものがあったら教えてね」

M児:「あとね、黒いビニール袋」

教師:「黒?ねずこって黒かったっけ?Nちゃん、知ってる?」

N児:「え~何だろう。あっ、分かった。上に着るやつじゃない?」タブレットPCに映されたキャラクターの衣装を見る。

M児:「そうそう、先生、だから黒いビニール袋ください」

教師:「教えてくれてありがとう。じゃあ、持ってくるね」

しばらく衣装づくりを行うM児。

M児:「先生、ちょっとここ持ってて」

教師:「いいよ。ここでいいかな。おお、Mちゃん、ここのところを切るんだ」ビニール袋を真ん中から2 つに切断する。

M児:「そうそう。これをね、肩に付けるの」

教師:「なるほど、面白いね。Nちゃん、Mちゃんがどんどんねずこになっていくね」

N児:「これ、肩から取れちゃうんじゃない?」

M児:「えっ、ちょっと先生、付けるからここ持っててください」

教師:「いいよ。本当だ、ここNちゃんの言った通り外れちゃうみたいだよ」

N児:「テープ付けたら」

M児:「あっ、じゃあテープ持ってくる」

しばらくN児と2人で色の違う2つの衣装をつなぎ合わせる。

M児:「できた。先生見てみて」

教師:「いいね。すてきだなぁ。ねずこそっくりだよ」

N児:「後ろどうなってるの?」M児の背中を見る。

M児:「こんなのよ。どう?」両肩の黒いビニール袋の切れ間の背中部分をさする。

N児:「いいね」

担任は驚いた。衣装を移動させたその日に「衣装をつくりたい」と話しかけてきたからである。ヒロインになりきる遊びは「なりきるまでの楽しさ」と「なりきって遊ぶ楽しさ」の2つの魅力があると理解している。振り返ると、M児はこれまでも同じアニメキャラクターの衣装をつくり、ハンガーにかけて保存していた。そして、それを着てなりきり遊びを楽しむ姿は見えるものの、遊びに没頭する様子は、衣装づくりの方が圧倒的に多かったと感じている。今回、これまでの衣装を整理したことで、M児の心に「また、新しい衣装をつ

くりたい」という気持ちが湧き上がったのだろう。環境構成がもたらす影響力の大きさを実感した瞬間だった。M児はこれまでつくっていた衣装とは異なり、黒のビニール袋をつなぎ合わせたいと願っていた。担任はそれが何を意味するのか分からず、詳細を知りたい思いと、遊びを他の幼児に広げたい思いから、N児に尋ねてみた。タブレットPCで検索しながら確認した「上に着るやつ」とは羽織物のことだと理解した。しかし、本来、「羽織るもの」であって、2つに分かれているものではない。しかし、タブレットPCにあるキャラクターの画像を見て気付いた。羽織物の裏が見えず、マフラーのように肩にかけられているにも見えたからである。N児も同様に理解しているようであったことから、担任は特に正確な羽織物の形を知らせることをしなかった。M児がやりたいことは精巧な衣装をつくることではなく、キャラクターになりきることだったからである。N児もその後、衣装づくりに必要な材料が欲しいと担任に伝え、M児とキャラクターの特徴などについて話しながらつくっていた。

M児とN児は衣装ができあがると、嬉しそうに遊戯室に出かけ、友達や教師に見せに行っていた。その後 衣装を見せるだけでなく、ポーズをとったり歌を口ずさんだりする姿を見て、担任と副担任は「より思い通 りの衣装ができあがったことで、今度は『なりきって遊ぶ』を楽しみたいと思い始めたのではないか」と考え た。そこで、環境構成として、幼児がつくったものをショーごっこのようになりきって遊ぶ「場」を用意する ことで、「なりきって遊びたい」を支えることにつながるのではないかと考えた。

2月10日①

N児:「ねぇ、どこでやる?」

M児:「いいところないかなぁ」遊戯室を見渡す。保育室前に置かれていた台を見付ける。

M児:「これなに?」

N児:「台みたい。乗ってもいいかなぁ」 しばらく台の上に立ち、遊戯室を見回す。

N児:「Mちゃん、これいいね。ここで歌えるんじゃない?」

M児:「いいね。歌欲しいなぁ」教師を探す。

N児:「先生、歌かけるやつ出して」

教師:「CDラジカセのことかな?ねずこさん、どんなことをしたいの?詳しく教えてくれる?」

M児:「あのね、鬼滅の歌で歌いたいの」

教師:「なるほど、分かったよ。待っててね」 CDラジカセを台の横に用意する。

遊戯室に音楽が流れる。

O児:「Mちゃん、入れて」

M児:「いいよ。じゃあ、Oちゃんこっちね」

教師:「Nちゃん、素敵だね。楽しそう。ねぇ、Nちゃん、先生もこの辺で見てていいかな?」台の前に観客のように座る。

N児:「いいよ。あっ、分かった。椅子持ってくる」保育室から幼児用の椅子を持ってきて並べる。

O児:「私も持ってくる」P児Q児R児:「入れて」

M児:「いいよ。でも入らないよ」

Q児:「ちょっと、ここ狭い」

P児:「じゃあ、順番ね。ここにいよう」台の後ろのスペースに並んで座る。

R児:「じゃあさ、私たちの番になったら・・・」P児と相談する。

3歳クラス副担任:「ねぇねぇ、やま組さん何かやってるよ。見に行きましょうよ」

N児:「ここ座っていいよ」

M児:「鬼滅のショーがはっじまるよ~」

ここでは、環境構成としてショーごっこなどで使うミニステージ台を一つ遊戯室の隅に置いておいた。必要があれば使うだろうとそっと用意したものだったが、それがM児達の「なりきって遊びたい」という願いにつながった。M児達はイメージが膨らんだのか、CDラジカセが置かれ、音楽がかかり、椅子が並んで観る幼児ができるなど、次々と遊びを広げていった。たまたま移動させた台の後ろが少し空いていたことで、そこが次の順番待ちの場所にもなっていた。みるみる幼児が増え、踊ったり拍手したりし始める。ある幼児は空き箱に穴を空けて小さな箱をつなげ、それをカメラに見立てて撮影する真似をしていた。そして、ある幼児は保育室にあった手づくりマイクを持ち出し、台の上の幼児の口に近づけていた。あっという間に「小さなお楽しみ発表会」ができあがったのである。幼児に「やりたい思い」があれば、自然と発表会が始まり主体的に遊びを進める幼児が現れるのだと実感した。

担任は発表会の参加者になりきり、幼児の言動を意味付けし、称賛した。そして、そこに現れたのが3歳クラスの副担任であった。これまで、一年間の遊びの中で異年齢とのかかわりの面白さについて情報共有してきたが、とりわけ、3歳クラスの幼児がお客さんとしてやってくることの素晴らしさを感じていた。目を輝

かせながら4歳クラス児のやっていることを見て、それを真似しようと聞いてくるのである。4歳クラス児は3歳クラス児から聞かれると、にっこり笑顔で対応していた。その表情から「見せてあげたい」「教えたい」という思いの高まりを感じていた。3歳クラス児に伝わるよう身振り、手振りをしながら伝えようとする姿は、幼児の成長の姿そのものである。そのような姿を支えてきていたのが3歳クラスの教師の存在であった。常に全体の雰囲気をとらえ、4歳クラス児の遊びの中にかかわってくることで、遊びが広がり、「一緒にやろう」「手伝うよ」という姿が生まれていた。環境構成というと、物の出し方や配置が主であると捉えがちであるが、今回の3歳副担任のように、3歳クラス児をお客さんとして連れてきてくれる教師の存在も、環境構成の一つなのだと感じた。この遊びを通して、M児の周りにはN児をはじめ、いつも仲間が集まってくるようになっていた。

2月10日②

3歳クラス児:「ショーごっこやってるよ~」

M児:「何なに?」

3歳クラス児:「私たちもショーやってるから、来てください」

M児:「いいよ。Nちゃん、行く?」

N児:「行く」

3歳クラス児:「こっちだよ~」

3歳保育室に行く。

3歳クラス副担任:「よかったね。やまのお姉さんたちが見に来てくれたね」

3歳クラス児:「うん。それじゃあ、始めます」

ショーが始まる。

M児:「楽しいね」ショーを見て拍手する。

N児:「面白かったね。そうだMちゃん、一緒にまたやろう」

M児:「そうだ、今度はあれつくろう」

N児:「じゃあね。バイバイ」4歳保育室に戻る。

3歳クラス児が来ていた衣装は、以前3歳クラスの副担任が、つくり方が分からずに悩んでいた幼児を連れて、M児に聞きに来たことがきっかけで完成したものだった。「分からなかったら、やまのお兄さんお姉さんに聞きに行こう」という雰囲気が3歳クラスにあり、それは4歳クラスも同じだった。これは、本年度の研修でカンファレンスを重ねる中から明確に浮かび上がってきた、保育の心もちである。教師が直接かかわるのではなく、時間がかかったとしても他の幼児につなげ、伝え合い、教え合いながら遊びをつくっていくことが、より確かな幼児の成長につながるという考えである。この場では、担任や3歳クラスの副担任が幼児に声をかけなくても、自然とかかわりが生まれ、一緒に遊びを楽しむ姿が見えていた。M児は以前、衣装づくりを頼まれたときに、自分の遊びを優先し、断り続けたことがあった。この日のM児の姿は頼れる年上のお姉さんの姿そのものであり、成長した姿と捉えた。また、M児はその後、さらに自分の衣装づくりの新しい飾りを思い付くきっかけにもつながっていた。

考察

その後、M児の衣装づくりがきっかけで、4歳クラスの5割近い幼児が衣装づくりを楽しむことにつながった。それはどれも、これまでつくってきた衣装から、さらに発展的なものへと変化していた。M児はお楽しみ発表会で多くの友達と一緒に衣装を披露し、ポーズを決め、歌を歌っていた。発表中の自己紹介で、担任は衣装づくりにかかわる工夫について尋ねた。M児は意気揚々とその魅力について語っていた。M児をはじめ、遊びにかかわった幼児の育ちを支えたのは、間違いなく職員全体の遊びに対する捉えと心持ちが共有されていたからであると考える。M児から学んだ3歳クラス児は来年、素敵なお兄さん、お姉さんになって、次の3歳クラス児に遊びを教えるのではないか。そうした遊びの伝承が自然と行える雰囲気が園全体にできていること、その良さを理解し、間接的に、そして継続的に保育を行うことができたと感じている。

今回、担任が行った援助は、幼児に直接声をかけたり、材を提供したりすることをできるだけ控え、遊びの様子を見ながら環境構成を変化させていくことを中心にした。その背景にはカンファレンスによるクラスを超えた情報共有と、職員間の共感・合意からなる保育の心もちが大きく影響していたと捉えている。教師はそこに課題を見付けると、すぐに直接声をかけ、手を出し、「よくしよう」と行動してしまいたくなる。しかし、「幼児が自ら育とうとする気持ち」を大切にすることで、今回の様に幼児同士がつながり、自然な広がりと深まりの中で遊びが展開される姿をと捉えることができた。そして、その背景に年下の幼児があこがれの気持ちをもって遊びにかかわる環境が整えられていたことは大きい。園全体にこのような雰囲気があることで、幼児の主体的な遊びを支えることができたと考えている。今後も、より職員間の連携を密にしながら、幼児の「やりたい」を広く支える保育を行っていく。

< 4歳クラス WⅢ期 2月> 「環境構成で『やりたい』を支える」

これまでの保育の様子

新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、これまで、遊びの多くを屋外で行ってきた。保育室や遊 戯室での遊びも行われてきたが、昨年度のようにお店屋さんごっこなどで使われた道具を残すといったこと をしなかった。そのため、衣装づくりやショーごっこなどの遊びが、例年に比べて少ないと感じていた。反 面、異年齢の遊びの交流が増え、年上の幼児から遊びを「教わる」、そして、年下の幼児に遊びを「教える」 姿が多くみられるようになった。

Ⅷ期に入ると、近年稀にみる大雪の影響により、幼児のほとんどが室内で過ごす目が増えていた。カプラ、 ー輪車、フラフープなど、VII期の環境構成によって出された遊びに没頭する姿が見られるようにもなってい た。そうした中、毎年2月に行われる「お楽しみ発表会」が近づき、教師は幼児が遊びの何に着目し、おもし ろいと感じて遊んでいるのかを読み取りながら保育を行っていた。本園の発表会は「やりたいことの発表」 として位置付けられている。担任は副担任と声をかけ合い、誰がどのような遊びに目を向けているのかを情 報共有しつつ、保育を行っていた。

そのような中で、教師は一人で遊ぶM児の姿に気がついた。M児はプリンセスや変身ヒロインなどが好き で、ビニール袋で製作した衣装を着て遊ぶことが多かった幼児である。特に今年大ヒットしたアニメのキャ ラクターに扮するべく、緑の折り紙を口に咥え、ヒロインになりきって遊んでいた。 前期につくった衣装は そのまま保育室に保管し、いつでも着ることができるようにしてあったが、WII期に入ってからは一度も着る様子がなかった。担任は、副担任との振り返りの中で、「<mark>「衣装がそこにあることで、もう一度新しくつくる</mark> <mark>た。</mark>すると、次の日、M児が担任に話しかけてきた。

2月2日

M児:「先生、ピンクのビニール袋ください。あと、折り紙はどこかなぁ」

教師:「ビニール袋?何に使うのか教えてくれる?」

M児: 「あのね、ねずこの衣装をつくるの」

教師:「ねずこ?分かったよ。Mちゃん、ねずこ大好きだったね。他に欲しいものがあったら教えてね」

M児: 「あとね、黒いビニール袋」

教師:「黒?ねずこって黒かったっけ?3Nちゃん、知ってる?」

N児:「え~何だろう。あっ、分かった。上に着るやつじゃない?」タブレットPCに映されたキャラクタ ーの衣装を見る。

M児:「そうそう、先生、だから黒いビニール袋ください」

教師:「教えてくれてありがとう。じゃあ、持ってくるね」

しばらく衣装づくりを行うM児。

M児:「先生、ちょっとここ持ってて」

教師:「いいよ。ここでいいかな。おお、Mちゃん、ここのところを切るんだ」 ビニール袋を真ん中から2 つに切断する。

M児:「そうそう。これをね、肩に付けるの」

教師:「なるほど、面白いね。Nちゃん、Mちゃんがどんどんねずこになっていくね」

N児:「これ、肩から取れちゃうんじゃない?」

M児:「えっ、ちょっと先生、付けるからここ持っててください」 教師:「いいよ。本当だ、ここNちゃんの言った通り外れちゃうみたいだよ」

N児:「テープ付けたら」

M児:「あっ、じゃあテープ持ってくる」

しばらくN児と2人で色の違う2つの衣装をつなぎ合わせる。

M児:「できた。先生見てみて」

教師:「⁴いいね。すてきだなぁ。ねずこそっくりだよ」

N児:「後ろどうなってるの?」M児の背中を見る。

¹ つくったものをとっておける環境。(b)

コメントの追加 [k1]: 幼児の遊びの読み取りから環境構成 を変えることの大切さについてコメントが多かった。衣 装の位置を変えることと片付けることは似て異なるもの である。新しくつくりたいという思いを環境構成によっ て支えることができたと考えている。

 $^{^2}$ 幼児の姿から援助を考えている。(g) 中長期的な遊びの読み取りを環境構成に活かしている。しまうこともその一つ。(e)幼児の姿から 思いを読み取り、環境構成に活かしている。(b) 環境構成の大切さを改めて感じた。物一つでここまで幼児の動きが変わることに驚いた。

³ 友達とのかかわりをつないでいる。(e)

⁴ 称賛する言葉かけで M 児の自信や満足感につなげている。(e)

M児:「こんなのよ。どう?」両肩の黒いビニール袋の切れ間の背中部分をさする。

N児:「いいね」

担任は驚いた。衣装を移動させたその日に「衣装をつくりたい」と話しかけてきたからである。ヒロインに なりきる遊びは「なりきるまでの楽しさ」と「なりきって遊ぶ楽しさ」の2つの魅力があると理解している。 振り返ると、M児はこれまでも同じアニメキャラクターの衣装をつくり、ハンガーにかけて保存していた。 そして、それを着てなりきり遊びを楽しむ姿は見えるものの、遊びに没頭する様子は、衣装づくりの方が圧 倒的に多かったと感じている。今回、これまでの衣装を整理したことで、M児の心に「また、新しい衣装をつ くりたい」という気持ちが涌き上がったのだろう。環境構成がもたらす影響力の大きさを実感した瞬間だっ M児はこれまでつくっていた衣装とは異なり、黒のビニール袋をつなぎ合わせたいと願っていた。5担任 はそれが何を意味するのか分からず、詳細を知りたい思いと、遊びを他の幼児に広げたい思いから、N児に <mark>尋ねてみた。</mark>タブレットPCで検索しながら確認した「上に着るやつ」とは羽織物のことだと理解した。しか し、本来、「羽織るもの」であって、2つに分かれているものではない。しかし、タブレットPCにあるキャ ラクターの画像を見て気付いた。⁶羽織物の裏が見えず、マフラーのように肩にかけられているにも見えたか らである。N児も同様に理解しているようであったことから、「<mark>担任</mark>は特に正確な羽織物の形を知らせる、 N児もその後、衣装づくりに必要な材料が欲しいと担任に伝え、M児とキャラクターの特徴 などについて話しながらつくっていた。

M児とN児は衣装ができあがると、嬉しそうに遊戯室に出かけ、友達や教師に見せに行っていた。その後 衣装を見せるだけでなく、ポーズをとったり歌を口ずさんだりする姿を見て、。<mark>担任と副担任は「より思い通</mark> りの衣装ができあがったことで、今度は『なりきって遊ぶ』を楽しみたいと思い始めたのではないか」と考え た。そこで、環境構成として、幼児がつくったものをショーごっこのようになりきって遊ぶ「場」を用意することで、「なりきって遊びたい」を支えることにつながるのではないかと考えた。

2月10日①

N児:「ねぇ、どこでやる?」

M児:「いいところないかなぁ」遊戯室を見渡す。保育室前に置かれていた台を見付ける。

M児: 「これなに?」

N児:「台みたい。乗ってもいいかなぁ」 しばらく台の上に立ち、遊戯室を見回す。

N児:「Mちゃん、これいいね。ここで歌えるんじゃない?」

M児:「いいね。歌欲しいなぁ」教師を探す。

N児:「先生、歌かけるやつ出して」

教師:「CDラジカセのことかな?ねずこさん、どんなことをしたいの?詳しく教えてくれる?」

M児:「あのね、鬼滅の歌で歌いたいの」

教師:「なるほど、分かったよ。待っててね」CDラジカセを台の横に用意する。

遊戯室に音楽が流れる。

O児:「Mちゃん、入れて」

M児: 「いいよ。じゃあ、Oちゃんこっちね」 教師: $\lceil ^0$ Nちゃん、素敵だね。楽しそう。ねぇ、Nちゃん、先生もこの辺で見てていいかな?」台の前に 観客のように座る。

N児:「いいよ。あっ、分かった。椅子持ってくる」保育室から幼児用の椅子を持ってきて並べる。

O児:「私も持ってくる」 P児Q児R児:「入れて」

5 常に幼児の思いを理解し、その思いに添って援助しようとする心もちでいる。(e) 幼児のやりたいことが何かを理解しようとしている。他 の幼児に聞くことで、幼児同士のつながりも生まれている。(b)

コメントの追加 [k2]: 幼児の思いを支えるために、幼児理 解をしっかりと行い、思いを読み取ることを大切にして いることに多くのコメントがあった。M 児は記録の他に も「どうしようか」「それじゃあこれを」などつぶやいて いた。それらの読み取りをもとに M 児の思いを捉えてい ったことが、適切な援助につながったと考えている。

⁶ 幼児が何をやりたいのか、その思いを理解した上での援助だと感じた。(f)

 $^{^7}$ 幼児の「何がやりたい」のかを理解して援助している。(${f g}$) 幼児理解、子どものやりたいことを理解しようとする教師の姿勢(${f d}$) 教 師の「よかれ」で幼児が求めていないことをすることは避けている。(e) 幼児の思いを支えるのに本当に大切なことを捉える教師の読み取り (a) 幼児がやりたいという思いを大切にしている。何に興味があり、何をやりたいと思っているのかを読み取って援助している。(b)

⁸ 環境構成の重要性 (d) 幼児の姿から、遊びの発展に使えそうなものを準備している。(e)

^{9 「}見せたい」思いをお客役になって支える。他の幼児が興味をもつきっかけにもなっている。(e) 幼児の姿を称賛し、教師がお客さん役に なることで、椅子をもってくる考えが生まれ、遊びが広がっている。(b)

M児:「いいよ。でも入らないよ」

Q児:「ちょっと、ここ狭い」

P児:「じゃあ、順番ね。ここにいよう」台の後ろのスペースに並んで座る。

R児:「じゃあさ、私たちの番になったら・・・」P児と相談する。

3歳クラス副担任:「ねぇねぇ、やま組さん何かやってるよ。見に行きましょうよ」

N児:「ここ座っていいよ」

M児:「鬼滅のショーがはっじまるよ~」

ここでは、環境構成としてショーごっこなどで使う¹⁰ミニステージ台を一つ遊戲室の隅に置いておいた。必要があれば使うだろうとそっと用意したものだったが、それがM児達の「なりきって遊びたい」という願いにつながった。M児達はイメージが膨らんだのか、CDラジカセが置かれ、音楽がかかり、椅子が並んで観る幼児ができるなど、次々と遊びを広げていった。たまたま移動させた台の後ろが少し空いていたことで、そこが次の順番待ちの場所にもなっていた。みるみる幼児が増え、踊ったり拍手したりし始める。ある幼児は空き箱に穴を空けて小さな箱をつなげ、それをカメラに見立てて撮影する真似をしていた。そして、ある幼児は保育室にあった手づくりマイクを持ち出し、台の上の幼児の口に近づけていた。あっという間に「小さなお楽しみ発表会」ができあがったのである。"幼児に「やりたい思い」があれば、自然と発表会が始まり主体的に遊びを進める幼児が現れるのだと実感した。

□担任は発表会の参加者になりきり、幼児の言動を意味付けし、称賛した。そして、そこに現れたのが3歳クラスの副担任であった。これまで、一年間の遊びの中で異年齢とのかかわりの面白さについて情報共有してきたが、とりわけ、3歳クラスの幼児がお客さんとしてやってくることの素晴らしさを感じていた。□目を輝かせながら4歳クラス児のやっていることを見て、それを真似しようと聞いてくるのである。4歳クラス児は3歳クラス児から聞かれると、にっこり笑顔で対応していた。その表情から「見せてあげたい」「教えたい」という思いの高まりを感じていた。 3歳クラス児に伝わるよう身振り、手振りをしながら伝えようとする姿は、幼児の成長の姿そのものである。そのような姿を支えてきていたのが3歳クラスの教師の存在であった。□4常に全体の雰囲気をとらえ、4歳クラス児の遊びの中にかかわってくることで、遊びが広がり、「一緒にやろう」「手伝うよ」という姿が生まれていた。環境構成というと、物の出し方や配置が主であると捉えがちであるが、今回の3歳副担任のように、3歳クラス児をお客さんとして連れてきてくれる教師の存在も、環境構成の一つなのだと感じた。この遊びを通して、M児の周りにはN児をはじめ、いつも仲間が集まってくるようになっていた。

2月10日②

3歳クラス児:「ショーごっこやってるよ~」

M児:「何なに?」

3歳クラス児:「私たちもショーやってるから、来てください」

M児:「いいよ。Nちゃん、行く?」

N児:「行く」

3歳クラス児:「こっちだよ~」

3歳保育室に行く。

3歳クラス副担任:「よかったね。15やまのお姉さんたちが見に来てくれたね」

3歳クラス児:「うん。それじゃあ、始めます」

ショーが始まる。

M児:「楽しいね」ショーを見て拍手する。

N児:「面白かったね。そうだMちゃん、一緒にまたやろう」

M児: 「そうだ、今度はあれつくろう」

N児:「じゃあね。バイバイ」4歳保育室に戻る。

3歳クラス児が来ていた衣装は、以前3歳クラスの副担任が、つくり方が分からずに悩んでいた幼児を連

¹⁰ たった一つの援助で遊びが発展していく。教師は幼児の姿を想像しているからこそできる援助。(g)

¹¹ 教師のこうした捉えが幼児の主体的な遊びを支え、自分たちで遊びをつくっていくことにつながる。(a) 発表会であっても、普段の遊びと変わらず、子ども主体、子どもの思いを一番に考えている。(b)

¹² 「見せたい」思いをお客役になって支える。他の幼児が興味をもつきっかけにもなっている。(e)

 $^{^{13}}$ 教師が直接教えるのではなく、異年齢の幼児から教わる時と場を捉えた援助をしている。(g) 年上の幼児に憧れの気持ちをもつ、年下の幼児にやさしく接することは、異年齢の関わりが生んだ姿。(b)

¹⁴ 特に遊戯室や園庭では、全体の様子を捉えることを大事にしている。(e)

^{15 「}来てくれてうれしい」という思いに寄り添う言葉かけ (e)

れて、M児に聞きに来たことがきっかけで完成したものだった。」「分からなかったら、やまのお兄さんお姉さんに聞きに行こう」という雰囲気が3歳クラスにあり、それは4歳クラスも同じだった。これは、本年度の研修でカンファレンスを重ねる中から明確に浮かび上がってきた、保育の心もちである。「教師<mark>が直接かかわるのではなく、時間がかかったとしても他の幼児につなげ、伝え合い、教え合いながら遊びをつくっていくことが、より確かな幼児の成長につながるという考えである。この場では、担任や3歳クラスの副担任が幼児に声をかけなくても、自然とかかわりが生まれ、一緒に遊びを楽しむ姿が見えていた。M児は以前、衣装づくりを頼まれたときに、自分の遊びを優先し、断り続けたことがあった。この日のM児の姿は頼れる年上のお姉さんの姿そのものであり、成長した姿と捉えた。また、M児はその後、さらに自分の衣装づくりの新しい飾りを思い付くきっかけにもつながっていた。</mark>

考察

その後、M児の衣装づくりがきっかけで、4歳クラスの5割近い幼児が衣装づくりを楽しむことにつながった。それはどれも、これまでつくってきた衣装から、さらに発展的なものへと変化していた。M児はお楽しみ発表会で多くの友達と一緒に衣装を披露し、ポーズを決め、歌を歌っていた。発表中の自己紹介で、担任は衣装づくりにかかわる工夫について尋ねた。「M児は意気揚々とその魅力について語っていた。M児をはじめ、遊びにかかわった幼児の育ちを支えたのは、間違いなく職員全体の遊びに対する捉えと心持ちが共有されていたからであると考える。M児から学んだ3歳クラス児は来年、素敵なお兄さん、お姉さんになって、次の3歳クラス児に遊びを教えるのではないか。「「そうした遊びの伝承が自然と行える雰囲気が園全体にできている。」とその自立を理解し、思味的に、そして継続的に保存を行うことができたと感じている

今回、担任が行った援助は、幼児に直接声をかけたり、材を提供したりすることをできるだけ控え、遊びの様子を見ながら環境構成を変化させていくことを中心にした。²⁰その背景にはカンファレンスによるクラスを超えた情報共有と、職員間の共感・合意からなる保育の心もちが大きく影響していたと捉えている。教師はそこに課題を見付けると、すぐに直接声をかけ、手を出し、「よくしよう」と行動してしまいたくなる。しかし、²¹「幼児が自ら育とうとする気持ち」を大切にすることで、今回の様に幼児同士がつながり、自然な広がりと深まりの中で遊びが展開される姿をと捉えることができた。そして、その背景に年下の幼児があこがれの気持ちをもって遊びにかかわる環境が整えられていたことは大きい。 園全体にこのような雰囲気があることで、幼児の主体的な遊びを支えることができたと考えている。今後も、より職員間の連携を密にしながら、幼児の「やりたい」を広く支える保育を行っていく。

コメントの追加[k3]: 異年齢の関わりだからこその幼児の育ちについて多くの共感を得た。そこに至るには、3歳クラスの副担任の存在が大きかった。自然と異年齢のかかわりが生まれるよう、声をかけ、一緒に遊びに参加している。環境としての存在が幼児の思いを支えたと捉えている。

コメントの追加 [k4]: 職員全体の心もちの方向性が重なっていることを感じている。これまでのカンファレンスの 積み重ねによるものであると考える。

¹⁶ 幼児の思い、幼児同士のつながりを大切にするという共通認識。(b)

¹⁷ かかわりの中で解決する経験がよりよく生きる力につながる (e) これが全体ではないが、幼児自身のもつ力に働きかけることで、育ちや成長を促すことができるという考えを共有しているのは大切。(a) 自然と異年齢のかかわりが生まれている。(b) 異年齢でのかかわりから育つ力を改めて感じた教える幼児、それぞれに育つ力があり、互いの存在や関わり合う経験を経て、異年齢の関わりだからこそ身に付く力があるのだと感じた。(f)

 $^{^{18}}$ やりたいことだったからこそ、自分の言葉で語れている。遊びだけでなく、年下の幼児をおもいやる気持ちも伝承されていく(b)

 $^{^{19}}$ 職員間の情報共有の重要性(d) どの職員も同じ心もちで保育する大切さが分かる。 (e)

²⁰ カンファレンスでの情報共有により、同じ心もちで保育ができている。(b)

²¹ 幼児のことを一番に考えているこそ。(b)

<5歳クラス X・X期 5月 >「戸惑いを安心へ」

これまでの保育の様子

新型コロナウイルス感染症予防に係る臨時休園のため今年度の幼稚園生活は1か月遅れで始まった。感染症予防の観点から、基本的に遊びの時間は園庭で、生活の場面は保育室でと、限定しての再開である。登園が再開されると気の合う友達との再会を喜ぶ姿が見られた。一方、どこで何をして遊んだらいいのか戸惑う幼児も数名いた。これまでは保育室、遊戯室、園庭と遊びたい場所で自由に遊ぶことができた。年長児になった不安や戸惑いに加え、コロナ禍で外遊び中心の生活になり、これまでとのギャップを感じているようであった。振り返りタイムでは、新しい環境に慣れて安心感をもって過ごせるように、担任も副担任も幼児と花を摘んだり虫を探したりするなどして一緒に遊ぶようにした。また「外、つまらない」という戸惑いから発せられた幼児のつぶやきから、外でも楽しいと感じられるような環境構成や援助について担任と副担任とで話し合い模索していた。このような中、摘んできた花をすり鉢ですり潰し、色水をつくる幼児がいた。このように思い付いたことを試す姿を支えることで、外での遊びが広がっていくのではと考え、5歳クラス周辺の環境構成を見直すことにした。

A児をはじめ何人かの幼児は、新しい遊具で遊んだり教師と園庭を散策したりして過ごしていたが、これといってやりたい遊びが見付からない様子であった。前年度担任からA児は製作遊びを好み、保育室で遊ぶことが多かったと聞いた。その話から、室内遊びが好きな幼児にとって、広々した園庭は所在なく落ち着かないのではと感じた。保育室の製作テーブルのように、遊んだり集ったり会話したりできる居場所が園庭にもつくれないかと考えた。そこで色水遊びを5歳クラス児が始めた機会に、花壇付近の環境を見直した。丸太椅子やテーブルは和やかさが出るようにテーブルクロスを敷き、プランターをその周りに配置することで、色水遊びコーナーのようになった。広い園庭でもプランターで囲まれていることで、落ち着いて過ごせるのではないかと考えた。

幼児が登園する前に、5歳保育室の先にある花壇の周りに丸太椅子やコンテナボックスを置き、テーブルクロスを敷いておく。側にすり鉢やすりこぎが入ったワゴンを置く。その一角をゆるやかに囲むように、パンジーが咲くプランターを配置しておいた。

5月21日

A児が、自ら集めたカラスノエンドウの種を持ってくる。種をさやから取り出し、すり鉢ですり潰す。

A児:「先生、見て」

教師:「Aちゃん、この種で色水つくったの?」

A児:「うん」

教師:「春色のスープみたい。やさしい色だねえ」

A児:「うん」

B児:「ぼくもやりたい」

B児の他にも5歳クラス児が仲間入りする。 B児:「どこでやろうかなあ」辺りを見回す。

教師:「ビールケース使う?」

B児:「うん」

教師がビールケースとテーブルクロスを持ってくる。B児はそれらをテーブルに見立て、カラスノエンドウの色水をつくる。

この日、A児はカラスノエンドウの種を集めると自然な流れで色水をつくり始めた。教師は、A児が安心感をもって遊び続けられるように、A児に話しかけたり称賛の言葉をかけたりした。ワゴンの周りに興味をもった友達が集まってきた。やってみようとする意欲をまずは大切にしたいと考え、教師がビールケースやテーブルクロスを追加して一人一人がのびのびと試せるようにした。振り返りタイムでは、長い時間遊びを続け、集中していた様子を副担任と情報共有し、明日以降もワゴン等を用意し幼児が遊ぶ姿を見守っていくことにした。

5月22日

A児がプランターから紫色の花びらを集めて色水をつくっている。B児が教師のもとに来る。

B児:「ねえ先生、また昨日のやりたい」

教師:「いいねえ、Aちゃんもやっているよ」

B児:「敷くのはない?」

教師:「あるよ。テラスの棚に入っているよ」テラス横の棚にB児と行く。

教師:「ここにあるテーブルクロスは、どれでも外で使っていいよ」

B児:「わかった。これにしよう」教師と一緒にビールケースを運び、テーブルクロスを敷くと、

側にあるプランターからパンジーの花を摘み、すり潰し始める。

B児は自分が色水遊びをするスペースをつくるために、教師へテーブルクロスを要望した。教師は、自分で遊びの場をつくろうとする姿を嬉しく思った。同時に、新型コロナウイルス感染症予防のため、今までは出していた廃材等が出ていないという環境の変化と、進級して保育室が変わったことから、幼児自身、自由に使ってよいものとそうでないものが分からないのではと察した。外で自由に使ってよい道具が分かることで遊びが広がっていくかもしれない。そこでB児に自由に使えるテーブルクロスの置き場所を伝え、一緒に遊びの場を整えた。自分のスペースがあることがB児の遊ぶ意欲や集中力を支えていると感じた。他の幼児にもタイミングを見て外で自由に使ってよいものを伝えていこうと振り返りタイムで共有した。

5月25日

A児は、テラス横の棚からテーブルクロスを取り出し、丸太椅子に敷いて座る。プランターから紫のパンジーの花を摘んですり潰す。

教師:「Aちゃん、今日も紫の色水つくっているんだね」

A児:「うん、今日はこっちの花でつくっているの」

教師:「紫でもいろいろな花があるんだね」

A児:「うん」

A児が遊んでいる横にC児が来る。

C児:「私、緑色をつくろう」花壇から葉っぱを摘み、すり潰す。

教師:「わあ、きれいな緑色になったね」

C児:「ペットボトルある?」

教師:「今は、ペットボトルはないけど、ちょっと待っててく

れるかな」物置からプラスチックコップと半透明のキャップ付き容器(以下ソース容

器)を持ってくる。

教師:「こんな入れ物があったんだけど、どう?」

C児:「こっちにする」ソース容器を手に取る。

A児:「私も、それ欲しい」

教師:「はい、どうぞ」

A児とC児はつくった色水をソース容器に慎重に移し替え、じっと眺める。

週明け、登園の支度を終えるとA児は自らテーブルクロスを丸太椅子に敷いて、色水遊びを始めた。プランターで囲まれた空間が落ち着くのか、A児が集中して色水をつくっている姿に新しい生活に慣れてきたのではと感じた。しばらくしてC児が色水遊びに加わり、ペットボトルを要望してきた。感染症予防のため、ペットボトルの代わりに、購入したプラスチックコップを提供していた。しかし、プラスチックコップは、満タンにするために水を足すと色が薄まることや、持ち運びするときにこぼれて保管しにくいことがあった。そこでプラスチックコップよりも小さく、蓋がしっかり閉められる容器があることで、色水遊びが広がるのではないかと推測し、幼児の手のひらに収まるサイズ(縦4 cm、横3.5 cm、奥行き2 cm)のソース容器を用意した。色水を入れる容器を要望されたタイミングで新しい容器を提案しようと考えていた。また、幼児が自分で決めて使うことを大切にしたいと思い、プラスチックコップとソース容器の2種類を見せて、幼児が選べるようにした。新しい容器にC児もA児も興味を示した。A児C児が色水をソース容器に詰め、嬉しそう眺める姿から、翌日も遊びを続けるだろうと考え、翌日以降もソース容器が使えるように準備しておくことを副担任と確認した。

5月26日

A児:「先生、色水やりたい。昨日の入れ物に入れたい」

教師:「はい、どうぞ。今日は、どんな色ができるか楽しみね」 B児:「僕もやりたい。先生、Aちゃんのと同じのください」

A児B児C児の他に4~5人の5歳クラス児が、色水をつくり、ソース容器に移し替える。

B児:「先生、同じのをちょうだい」

教師:「もう1ついるの?」

B児:「うん。今度は違う色をつくるんだ」何度もソース容器を

もらいに来て、つくった色水を並べてじっと見つめる。その中の1つにスズランテープを

テープで付ける。

B児:「先生、これつくった」

教師:「わあ、いいねえ」

B児:「うん。これが一番きれいな色だったから、ひもを付けたんだ。」

A児が自分からソース容器をもらいに来て、前日の続きを始めた。ソース容器を提供し始めたことで色水遊びを楽しむ幼児がぐんと増えた。この容器は、すり鉢ですり潰した色水の量がちょうどよく入るサイズで、キャップをしめればこぼれない。そして、できた色水を並べられ、見比べやすいというよさがあった。持ち運びしやすい形状のため、友達同士で色を見比べる姿があった。自分や友達がつくったものを見て比べ、こんな色をつくりたい、もっと違う色水をつくりたいといった新たな意欲が生まれ、遊びの充実につながったと考える。

B児は、いろいろな色をつくることを楽しみ、お気に入りにひもを付けていた。ヘビイチゴの実を試したりハーブを入れて香りを楽しんだりする姿もあった。自分のしたいことを夢中になって試すようになったことを副担任と共有した。この日まで、ソース容器は教師にもらいに来ていたが、幼児らが存分に試行錯誤しながら没頭して遊ぶことができるように、翌日からはソース容器をワゴンに出しておき自由に使えるようにすることを確認した。

5月27日

ソース容器をかごに入れ、自由に使えるように出しておく。多くの幼児が花や実を摘み、色水をつくっている。

D児が、5歳保育室テラスのテーブルに置いてあった水性マジックを持って色水遊びのコーナーへ来る。すり鉢に水を入れ、ペン先を水に付ける。すると水の表面がマーブル模様になる。

D児:「見て」

教師:「わあ、どうしたの?」

D児:「あのね、水にペンを入れたら模様みたいになった」

教師:「へえ。すごいね」

D児:「あー、消えちゃった」ペンの色と水が混ざり、色水ができる。

D児:「もう1回やってみる」

E児:「私もやりたい。私、虹をつくる」水にペン先を浸し赤や黄色など次々に色水をつくる。

A児は、紫色のペンを手に取り、ペンを使って色水をつくる。

教師:「Aちゃん、今日はペンで紫の色水をつくったんだね」

A児:「うん」

教師:「この紫もきれいだね」

A児:「うん」ソース容器に移し替えると赤のペンで色水をつくる。

B児:「先生、プラスチックのコップください」

教師:「おっ、今度はコップに色水を入れるの」

B児:「ううん。色水がこぼれるから、コップを使うんだ」プラスチックコップをもらうと、底に ソース容器を置き、ワゴンのかごから漏斗を持ってきて色水を移し替える。

水性マジックペンを使った色水遊びがD児のひらめきで偶然始まった。5歳保育室テラスにあるテーブルには、お絵描きをしたい幼児のために、白い紙と水性マジックペンが置いてあった。D児は、そこからペンを色水遊びコーナーへ持って行き、水の表面にペンを付け、マーブル模様をつくった。

ペンを色水遊びに使うことを教師は想定していなかったため、ペンの使用を受け入れるか、ペンは使わないことにするか迷った。近くに副担任が来たとき、経緯を話して相談した。これまで色水づくりをしていなかった幼児も夢中になってペンで色水をつくっている姿を見て、ペンを使うことを受け入れることにした。結果としてそれがよかった。ソース容器とペンが自由に使えるようになったことで、一気にワゴンやテーブルの周りが色水遊びをする幼児で賑わった。その中には、E児のように虹をつくるために7色の色水をつくってソース容器を並べたり、同じ水色でも濃淡の異なる色水をつくったりするなど、色合いにこだわって試す姿が見られた。これは自然物とは違った人工物のもつよさである。仲間の遊びからイメージが広がり、A児をはじめ多くの幼児がペンの色水づくりを試していた。B児は、自由に使ってよいソース容器の数が存分にあることや、プラスチックコップや漏斗など、遊びに使える道具が多種類あることで、ひらめいたり考えたりしたことを試していた。一人一人がやりたいことを見付け、イメージを広げながら遊びに没頭していることを実感した。

考察

年度初めのIX期は、年長クラスに進級した喜びや期待感だけでなく、新しい環境や年長児になったことによる不安や戸惑いから、やりたい遊びが見付からないことがある時期でもある。それに加え、コロナ禍による長期の休園、外遊び中心の新しい生活と、例年以上に環境の変化が大きいスタートであった。登園が再開し、友達との再会や新しい遊具を喜ぶ姿が見られた一方、久々の幼稚園生活や外遊び中心の新しい生活に戸惑う姿も見られた。毎日の振り返りタイムでは幼児一人一人がどのような様子だったか、遊びや生活、友達とのかかわりなどの様々な面から話し合い、まずは安心感を大切に保育をしていこうと確認してきた。放課後の職員室でも、情報交換を重ねてきた。そして安心感と同時に「外でも楽しい」と思えるように援助していくことが新しい生活の中で主体的に遊ぶ姿につながるのではと考えた。コロナ禍の新しい生活の中であっても、幼児一人一人が自分でしたいことを見付け、試行錯誤したり問題を解決したりして、自信を付けていくことを教師は願っている。今回は、安心して遊べる居場所としての役割ももった色水遊びの場を設けることと、幼児理解をもとに新しい材料や道具を出す援助を行った。徐々にやりたいことを見付けるようになり、主体的に遊ぶようになったと考える。そして、様々な色水を自分でつくったことで満足感や達成感を得ることができた。これらが幼児自ら遊びに向かう力を支えることにつながったと考える。

偶然始まったペンの使用も、遊びの広がりの大きなきっかけとなった。しかし、色水遊びに使用したペンは描画には適さなくなる。そこで水性マジックを2セット用意し色水用とお絵描き用に分けて使用することにした。人工的な色は混色がしやすい。遊びが続く中で、色水と色水を混ぜて違う色をつくったり、色水をジュースに見立てジュース屋さんごっこに発展したりした。ペンの色水は簡単につくれるため、興味をもった年下の幼児にやり方を教え、異年齢でのかかわりも増えた。年下の幼児を受け入れて一緒に遊ぶことは、よりよくかかわることにつながった。ペンを使った色水遊びを肯定的に受け入れてよかった。日々、幼児の言動や表情から幼児の内面を推し量り、今の幼児に大切にしたいことは何かを考え、副担任と語り合っている。幼児にとって大切にしたい願いを共有していることが、援助を考える際のベースとなり、幼児が主体的に遊びに向かう姿を支えることにつながったと考える。

⟨5歳クラス IX・X期 5月 ⟩「戸惑いを安心へ」

これまでの保育の様子

新型コロナウイルス感染症予防に係る臨時休園のため今年度の幼稚園生活は1か月遅れで始まった。感染症予防の観点から、基本的に遊びの時間は園庭で、生活の場面は保育室でと、限定しての再開である。登園が再開されると気の合う友達との再会を喜ぶ姿が見られた。一方、どこで何をして遊んだらいいのか戸惑う幼児も数名いた。これまでは保育室、遊戯室、園庭と遊びたい場所で自由に遊ぶことができた。年長児になった不安や戸惑いに加え、コロナ禍で外遊び中心の生活になり、これまでとのギャップを感じているようであった。振り返りタイムでは、新しい環境に慣れて安心感をもって過ごせるように、担任も副担任も幼児と花を摘んだり虫を探したりするなどして一緒に遊ぶようにした。また「外、つまらない」という戸惑いから発せられた幼児のつぶやきから、外でも楽しいと感じられるような環境構成や援助について担任と副担任とで話し合い模索していた。「このような中、摘んできた花をすり鉢ですり潰し、色水をつくる幼児がいた。このように思い付いたことを試す姿を支えることで、外での遊びが広がっていくのではと考え、5歳クラス周辺の環境構成を見直すことにした。

A児をはじめ何人かの幼児は、新しい遊具で遊んだり教師と園庭を散策したりして過ごしていたが、これといってやりたい遊びが見付からない様子であった。前年度担任からA児は製作遊びを好み、保育室で遊ぶことが多かったと聞いた。その話から、室内遊びが好きな幼児にとって、広々した園庭は所在なく落ち着かないのではと感じた。保育室の製作テーブルのように、遊んだり集ったり会話したりできる居場所が園庭にもつくれないかと考えた。そこで<mark>色水遊びを5歳クラス児が始めた機会に、花壇付近の環境を見直した。</mark>*丸太椅子やテーブルは和やかさが出るようにテーブルクロスを敷き、プランターをその周りに配置することで、色水遊びコーナーのようになった。広い園庭でもプランターで囲まれていることで、落ち着いて過ごせるのではないかと考えた。

幼児が登園する前に、5歳保育室の先にある花壇の周りに丸太椅子やコンテナボックスを置き、テーブルクロスを敷いておく。側にすり鉢やすりこぎが入ったワゴンを置く。その一角をゆるやかに囲むように、パンジーが咲くプランターを配置しておいた。 3

5月21日

A児が、自ら集めたカラスノエンドウの種を持ってくる。種をさやから取り出し、すり鉢ですり潰す

A児: 「先生、見て」

教師:「Aちゃん、この種で色水つくったの?」

A児:「うん」

教師:「春色のスープみたい。やさしい色だねえ」

A児 : 「うん」

B児:「ぼくもやりたい」

B児の他にも5歳クラス児が仲間入りする。 B児:「どこでやろうかなあ」辺りを見回す。

教師:「ビールケース使う?」

B児:「うん」

教師がビールケースとテーブルクロスを持ってくる。B児はそれらをテーブルに見立て、カラスノエンドウの色水をつくる。

この日、A児はカラスノエンドウの種を集めると<mark>自然な流れて</mark>色水をつくり始めた。教師は、A児が安心感をもって遊び続けられるように、A児に話しかけたり称賛の言葉をかけたりした。ワゴンの周りに興味をもった友達が集まってきた。やってみようとする意欲をまずは大切にしたいと考え、教師が

コメントの追加 [h1]: 幼児のつぶやきや姿を捉え、 そこから環境構成や援助を考えているという指摘が多かった。教師の思いを優先させたり、焦って直接的に 遊びを誘導したりすることはしない。環境を通して働 きかけることにより、幼児自身が興味や関心をもち、 自らの思いで遊び出すことを願っている。

幼児のつぶやきを拾い、援助につなげている(b) 保育者が焦って直接的な働きかけをするのではなく、環境を通して働きかけようとする(a) 幼児のつぶやきや様子(実態)から援助の方法や環境を考えている(g)

 $^{^2}$ 幼児の様子から、環境を見直している(b) 5 歳児が始めたことで年下の幼児に広がる(c)

³ その環境をどのように構成したらよいのか、幼児の姿をもとにしながら試行錯誤し、改善に努めている。(a)

⁴ 幼児はこれまでの遊びの経験があるからこそ、種から色水遊びが始められている。それと同時に、色水遊びができる道具が準備されている(g) 教師に促されるのではなく幼児の主体的な遊びになっている(d)

ビールケースやテーブルクロスを追加して一人一人がのびのびと試せるようにした。 「振り返りタイムでは、長い時間遊びを続け、集中していた様子を副担任と情報共有し、明日以降もワゴン等を用意し幼 児が遊ぶ姿を見守っていく。ことにした。

5月22日

A児がプランターから紫色の花びらを集めて色水をつくっている。B児が教師のもとに来る。

B児:「ねえ先生、また昨日のやりたい」

教師:「いいねえ、Aちゃんもやっているよ⁷」

B児:「敷くのはない?」

教師:「あるよ。<mark>テラスの棚に入ってい</mark>るよ」テラス横の棚にB児と行く。

教師:「ここにあるテーブルクロスは、どれでも外で使っていいよ」

B児:「わかった。これにしよう」教師と一緒にビールケースを運び、テーブルクロスを敷くと、側

にある<mark>プランターからパンジーの花を摘み³、</mark>すり潰し始める。

B児は自分が色水遊びをするスペースをつくるために、教師へテーブルクロスを要望した。教師は、自分で遊びの場をつくろうとする姿を嬉しく思った。同時に、新型コロナウイルス感染症予防のため、今までは出していた廃材等が出ていないという環境の変化と、進級して保育室が変わったことから、幼児自身、自由に使ってよいものとそうでないものが分からないのではと察した。外で自由に使ってよい道具が分かることで遊びが広がっていくかもしれない。そこでB児に自由に使えるテーブルクロスの置き場所を伝え、一緒に遊びの場を整えた。自分のスペースがあることがB児の遊ぶ意欲や集中力を支えていると感じた。他の幼児にもタイミングを見て外で自由に使ってよいものを伝えていこうと振り返りタイムで共有した。

5月25日

A児は、テラス横の棚からテーブルクロスを取り出し、丸太椅子に敷いて座る。プランターか

ら紫のパンジーの花を摘んですり潰す。

教師:「Aちゃん、今日も紫の色水つくっているんだね」 A児:「うん、今日はこっちの花でつくっているの」

教師:「紫でもいろいろな花があるんだね」

A児 : 「うん」

A児が遊んでいる横にC児が来る。

C児:「私、緑色をつくろう」花壇から葉っぱを摘み、すり潰す。

教師:「わあ、きれいな緑色になったね」

C児:「ペットボトルある?」

教師:「今は、ペットボトルはないけど、ちょっと待っててくれるかな」物置からプラスチックコップと半透明でキャップ付き容器(以下ソース容器)を持ってくる。

教師:「こんな入れ物があったんだけど、<mark>どう?</mark>。」 C児:「こっちにする」ソース容器を手に取る。

A児:「私も、それ欲しい」

教師:「はい、どうぞ」

A児とC児はつくった色水をソース容器に慎重に移し替え、じっと眺める。

週明け、登園の支度を終えるとA児は自らテーブルクロスを丸太椅子に敷いて、色水遊びを始めた。プランターで囲まれた空間が落ち着くのか、A児が集中して色水をつくっている姿に新しい生活に慣れてきたのではと感じた。しばらくしてC児が色水遊びに加わり、ペットボトルを要望してきた。感染症予防等ため、ペットボトルの代わりに、購入したプラスチックコップを提供していた。しかし、プラ

5 幼児のすることを肯定的に捉え、いつでも対応できるようにしている。道具がすぐに出てくるところも、遊びの広がりを想定していたから(a) 幼児のやりたい気持ちを大切にし、それが実現できるような環境を用意している(b)

コメントの追加 [h2]: 幼児が自由に使える道具や材料がある環境構成についての指摘が多かった。遊びへの思いが広がっていくように、教師は多様な材料を用意している。園庭にある草花もその一つである。これまでの経験がある5歳クラス児は、自由に使えるものについて多く知っている。しかし進級間もない時は、保育室やテラスで自由に使えるものが分からないことがあるため、タイミングを見て知らせている。自由に使えるものが分かり、したいことに合わせて材料や道具を選択できる環境は、幼児の主体性を育むことにつながると考える。

⁶ まずは見守る、そこから援助が見えてくる。見守ることも援助 (c)

⁷ 自然に友達と遊びをつなげている (c)

⁸ 幼児が自由に使えるような環境設定(d) 幼児が自身で選べる環境(g) プランターで育てている花も遊びの材料として使える。(g)

⁹ 選択を求めるので、強制していない (c) 幼児自ら選ぶことで主体性を育む (d)

スチックコップは、満タンにするために水を足すと色が薄まることや、持ち運びするときにこぼれて保管しにくいことがあった。そこでプラスチックコップよりも小さく、蓋がしっかり閉められる容器があることで、色水遊びが広がるのではないかと推測し、対児の手のひらに収まるサイズ(縦4cm、横3.5cm、奥行き2cm)のソース容器を用意した。色水を入れる容器を要望されたタイミングで新しい容器を提案しようと考えていた。□また、対児が自分で決めて使うことを大切にしたいと思い、プラスチックコップとソース容器の2種類を見せて、幼児が選べるようにした。□新しい容器にC児もA児も興味を示した。A児C児が色水をソース容器に詰め、嬉しそう眺める姿から、翌日も遊びを続けるだろうと考え、翌日以降もソース容器が使えるように準備しておくことを副担任と確認した。

5月26日

A児:「先生、色水やりたい。昨日の入れ物に入れたい」

教師:「はい、どうぞ。今日は、どんな色ができるか楽しみね」 B児:「僕もやりたい。先生、Aちゃんのと同じのください」

A児B児C児の他に4~5人の5歳クラス児が、色水をつくり、ソース容器に移し替える。

B児:「先生、同じのをちょうだい」

教師:「もう1ついるの?12」

B児:「うん。今度は違う色をつくるんだ」何度もソース容器をもらいに来て、つくった色水を並べてじっと見つめる。その中の1つにスズランテープをテープで付ける。

B児:「先生、これつくった」

教師:「わあ、いいねえ」

B児:「うん。これが一番きれいな色だったから、ひもを付けたんだ。」

A児が自分からソース容器をもらいに来て、前日の続きを始めた。ソース容器を提供し始めたことで色水遊びを楽しむ幼児がぐんと増えた。この容器は、すり鉢ですり潰した色水の量がちょうどよく入るサイズで、キャップをしめればこぼれない。そして、できた色水を並べられ、見比べやすいというよさがあった。持ち運びしやすい形状のため、友達同士で色を見比べる姿があった。自分や友達がつくったものを見て比べ、こんな色をつくりたい、もっと違う色水をつくりたいといった新たな意欲が生まれ、遊びの充実につながったと考える。

B児は、いろいろな色をつくることを楽しみ、お気に入りにひもを付けていた。ヘビイチゴの実を試したりハーブを入れて香りを楽しんだりする姿もあった。自分のしたいことを夢中になって試すようになったことを副担任と共有した。この日まで、ソース容器は教師にもらいに来ていたが、幼児らが存分に試行錯誤しながら没頭して遊ぶことができるように、翌日からはソース容器をワゴンに出しておき自由に使えるようにするいことを確認した。

5月27日

ソース容器をかごに入れ、自由に使えるように出しておく。多くの幼児が花や実を摘み、色水 をつくっている。

D児が、5歳保育室テラスのテーブルに置いてあった水性マジックを持って色水遊びのコーナーへ来る。すり鉢に水を入れ、ペン先を水に付ける。すると水の表面がマーブル模様になる。

D児 : 「見て」

教師:「わあ、どうしたの?」

D児:「あのね、水にペンを入れたら模様みたいになった」

教師:「へえ。すごいね¹⁴」

D児:「あー、消えちゃった」ペンの色と水が混ざり、色水ができる。

10 いつでも提供できるように材を準備しているが、幼児がほしいと言うまで待っている(b) 幼児自身が必要感を持ち、幼児から要望されるまで出すのを待つ(g)

コメントの追加 [h3]: 幼児自身が遊びに使う材料を選べるようにしていることへの指摘が多かった。教師は、幼児の姿から、遊びの展開を予測し材料を用意している。幼児に廃材や容器など材料の提供を要望されたとき、教師は幼児の要望に合う複数の材料を提示することをよく行っている。それは、自分で選ぶことにより幼児の主体性を育むことを願っているからである。また、選ぶという行為には必ず思考が伴う。材料を見比べ、自分のしたいことに適しているものを考える。「これがあればできそうだ」といった見通す経験を重ね、自分で考え遊びを進めていくことを願っている。

コメントの追加 [h4]: 材料を自由に使える環境構成への指摘と幼児の姿から材料の出し方を変えていることへの指摘があった。特に新しい材料が出始めたときは、材料への興味・関心が高まる。遊びの目的に合わせて材料を使うこともあれば、新しい材料を試してみたいという思いから使うこともある。遊びの広がりと幼児の姿を読み取りながら、材料の提供の仕方を副担任と相談している。ここでは遊びが広がってきたタイミングで材料を自由に使えるように材料の出し方を変更した。それは幼児が存分に試行錯誤し、思考が深まる姿を支えたいと考えたからである。

[።] 幼児自身が選択することでやりたい気持ちが増す (b) 2種類準備して、幼児自身に自分が必要な材料を選ばせている (g) 選択し自己決定できる環境。何気ないけれど、幼児の主体性を大切にしている (a)

¹² 違いを確かめている問い (c)

¹³ 幼児の姿から材の出し方を変えている。幼児が使いたいときに使える(b) あらかじめ出しておく環境構成 (C) 自由に使える 環境 (g)

¹⁴ ペンの使用用途が違うと注意するのではなく、発見を一緒に楽しむ保育者の言葉かけ (g)

D児:「もう1回やってみる」

E児:「私もやりたい。私、虹をつくる」水にペン先を浸し、赤や黄色など次々に色水をつくる。 A児は、紫色のペンを手に取り、ペンを使って色水をつくる。

教師:「Aちゃん、今日はペンで紫の色水をつくったんだね¹⁵」

A児 : 「うん」

教師:「この紫もきれいだね」

A児:「うん」ソース容器に移し替えると赤のペンで色水をつくる。

B児:「先生、プラスチックのコップください」 教師:「おっ、今度はコップに色水を入れるの」

B児:「ううん。色水がこぼれるから、コップを使うんだ」プラスチックコップをもらうと、底に

ソース容器を置き、ワゴンのかごから漏斗を持ってきて色水を移し替える。

水性マジックペンを使った色水遊びがD児のひらめきで偶然始まった。5歳保育室テラスにあるテーブルには、お絵描きをしたい幼児のために、白い紙と水性マジックペンが置いてあった。D児は、そこからペンを色水遊びコーナーへ持って行き、水の表面にペンを付け、マーブル模様をつくった。ペンを色水遊びに使うことを教師は想定していなかったため、ペンの使用を受け入れるか、ペンは使わないことにするか迷った。近くに副担任が来たとき、経緯を話して相談した。これまで色水づくりをしていなかった幼児も夢中になってペンで色水をつくっている姿を見て、ペンを使うことを受け入れることにした。「結果としてそれがよかった。ソース容器とペンが自由に使えるようになったことで、一気にワゴンやテーブルの周りが色水遊びをする幼児で賑わった。その中には、E児のように虹をつくるために7色の色水をつくってソース容器を並べたり、同じ水色でも濃淡の異なる色水をつくったりするなど、色合いにこだわって試す姿が見られた。これは自然物とは違った人工物のもつよさである。仲間の遊びからイメージが広がり、A児をはじめ多くの幼児がペンの色水づくりを試していた。B児は、自由に使ってよいソース容器の数が存分にあることや、プラスチックコップや漏斗など、遊びに使える道具が多種類あることで、ひらめいたり考えたりしたことを実感した。「一人一人がやりたいことを見付け、イメージを広げながら遊びに没頭していることを実感した。

考察

年度初めのIX期は、年長クラスに進級した喜びや期待感だけでなく、新しい環境や年長児になったことによる不安や戸惑いから、やりたい遊びが見付からないことがある時期でもある。それに加え、コロナ禍による長期の休園、外遊び中心の新しい生活と、例年以上に環境の変化が大きいスタートであった。登園が再開し、友達との再会や新しい遊具を喜ぶ姿が見られた一方、久々の幼稚園生活や外遊び中心の新しい生活に戸惑う姿も見られた。毎日の振り返りタイムでは幼児一人一人がどのような様子だったか、遊びや生活、友達とのかかわりなどの様々な面から話し合い、まずは安心感を大切に保育をしていこう18と確認してきた。放課後の職員室でも、情報交換を重ねてきた。そして安心感と同時に「外でも楽しい」と思えるように援助していくことが新しい生活の中で主体的に遊ぶ姿につながるのではと考えた。コロナ禍の新しい生活の中であっても、幼児一人一人が自分でしたいことを見付け、試行錯誤したり問題を解決したりして、自信を付けていくことを教師は願っている。19今回は、安心して遊べる居場所としての役割ももった色水遊びの場を設けることと、幼児理解をもとに新しい材料や道具を出す援助を行った。徐々にやりたいことを見付けるようになり、主体的に遊ぶようになったと考える。そして、様々な色水を自分でつくったことで満足感や達成感を得ることができた。これらが幼児自ら遊びに向かう力を支えることにつながったと考える。

偶然始まったペンの使用も、遊びの広がりの大きなきっかけとなった。しかし、色水遊びに使用し

15 毎日A児に声をかけている。日々さまざまな幼児のしていることをしっかり見ている。同時に、A児に対して「いつも見ているよ」という肯定的なメッセージになっている (a)

コメントの追加 [h5]: 幼児の思いを大切にしているという指摘と教師も迷うが幼児の育ちや姿から判断しているという指摘があった。教師は、幼児が自ら遊びを見付け自発的に遊ぶことを大切にしている。だからこそ、ニュートラルな目線で幼児がしていることを読み取ることから援助を始める。その中で教師が迷うこともあるが、そこには幼児にとって何か意味があるのだろうと肯定的に捉えている。そして、教師の価値基準でいいか悪いかを判断することは避け、幼児が遊ぶ姿をよく見て、幼児の育ちにとってどのような意味があるかを考え、判断するようにしている。また、その判断が教師の独りよがりにならないようにするために、迷ったときは教師間で相談することを大切にしていまったときは教師間で相談することを大切にしていまったときないまった。

¹⁶ 幼児のしていることを肯定的に捉えている。きっと何か意味があるのだろうと。そして、教師も迷う。迷いながらも、決定すると きの根拠は幼児の姿。その判断はいいか悪いかではなく、幼児の育ちにとってどのような意味があるかで決まる (a) 幼児のやっ てみようとする気持ちを大切にしている (b) 幼児が夢中になる姿から援助に対する迷いの答えを出している (g)

¹⁷ こうした姿が見られることを普段から願っているからこそ、ペンを使うことを受け入れたのだろう (a)

¹⁸ まずはという表現。安心感が第一 (c)

¹⁹ 自分で遊びを見付けようとする姿を大切にし、そのためにできることをまずは環境の面から取り組んでいる(a) この思いが常に保育者は根底にもっており、副担任と共に共通認識されている(g)

たペンは描画には適さなくなる。そこで水性マジックを2セット用意し色水用とお絵描き用に分けて使用することにした。20人工的な色は混色がしやすい。遊びが続く中で、色水と色水を混ぜて違う色をつくったり、色水をジュースに見立てジュース屋さんごっこに発展したりした。ペンの色水は簡単につくれるため、興味をもった年下の幼児にやり方を教え、異年齢でのかかわりも増えた。年下の幼児を受け入れて一緒に遊ぶことは、よりよくかかわることにつながった。ペンを使った色水遊びを肯定的に受け入れてよかった。日々、幼児の言動や表情から幼児の内面を推し量り、今の幼児に大切にしたいことは何かを考え、副担任と語り合っている。『幼児にとって大切にしたい願いを共有していることが、援助を考える際のベースとなり、幼児が主体的に遊びに向かう姿を支えることにつながったと考える。

20 あえて2セット用意し、楽しかったから何でも使っていいとはしていない。ルールというものも分かるようにしている (a)

²¹ 幼児の実態を把握し、必要な援助をその都度考えている(d)副担任との共有する内容が考えていることである。やり方ではない(c)

く5歳クラス XI期 11~12月>「つくったものを活かして遊びが広がるように」

これまでの保育の様子

今年度、新型コロナウイルス感染症予防の観点から、あそびの時間は基本的に屋外で過ごしてきた。 冬が近付いた 11 月から、換気や消毒などの感染症対策をしながら、あそびの時間に保育室や遊戯室も 使用することになった。日常的に保育室で製作ができる環境となり、つくりたいものを思い思いに製作 する姿が増えていた。一方で、今年度は消毒のため、遊戯室に出した積木やダンボールなどは毎回片付 けることになった。コロナ禍以前であれば、つくったものをそのまま遊戯室に残すことができ、翌日以 降もその場所で遊びの続きができていたが、今年度はそれができず、つくって終わりという姿があった。 例年と違う状況の中、つくったもので遊びを展開していく難しさを感じていた。

製作に集中できる環境になった分、まずはつくること自体に夢中になる幼児が多い中、友達とオムライスやピザなどの食べ物をつくり、おうちごっこやレストランごっこへと長く活かす姿もあった。大きさや形など本物らしさにこだわり工夫する姿や友達と協力しながら遊びを進める姿に育ちを感じていた。つくったものを活かして友達同士で遊びを展開するこのような姿が他の幼児や遊びの中で見られることを願っていた。

このような中、E児は11月上旬から紙コップや廃材などを使い、飛行機やバスなどの乗り物を毎日つくり続けていた。一つ一つの乗り物には、窓や細かい模様などがあり工夫が凝らされていた。E児があいさつ当番の日、帰りの集まりでこれまでつくった乗り物をみんなに紹介する機会があった。「車屋をやって、やまさんに売るの」と紹介すると、興味をもったF児らから「それってショールームだね。ぼくもやりたい」と声が上がった。

11月17日

朝からE児F児は乗り物のショールームの準備をしている。G児F児も仲間入りするが、この日は天気がよく、年下の幼児のほとんどが屋外で遊んでいたこともあり、客は来ない。E児G児はおうちごっこを始め、F児は保育室に戻る。

F児:「僕も乗り物つくろうかな」本棚から乗り物図鑑を取り出す。

「トラックにしよう」棚から空き箱を取り出し、トラックをつくり始める。

I児:「僕もやる」空き箱にペットボトルのキャップを貼り付け、タイヤにする。

I児:「できた。先生見て!ここ開くんだよ」

教師:「わあ、後ろの扉が開いて荷物が載せられるんだね」

I児:「うん、そうなんだ」

教師:「このトラックは走るの」

I児:「うん、走るよ」床の上でトラックを押す。手を離すとトラックはすぐに止まる。

教師:「止まっちゃったね。どうしたら、もっと走るんだろうね」

I児:「ううん、そうだなあ」

H児:「ぼく知っているよ。あのね、長い爪楊枝が2本とストローが2本いるんだ。それでペットボトルのキャップに穴を開けて、爪楊枝を付けるんだ」

教師:「そうなの?長い爪楊枝とストローだったら部屋の物置にあるよ」

I児:「やってみたい」H児とともに保育室へ戻る。

H児は、ストローと竹串を使った車軸のつくり方をI児の横でつくって見せる。I児は車軸の付いたタイヤをトラックに貼り付ける。そのトラックを手で押してみる。

I児:「やった!走った!」保育室を何度も走らせる。

F児:「ぼくのトラックも、走れるようにしたいな」

ここで片付けの時間となる。昼食後、F児E児は自分がつくった車のタイヤを取り外し、I児に教えてもらいながら、タイヤが回転するように車軸をつくる。午後の片付けの時間まで続ける。

教師:「ここに置けるよ」

前日に教師が5歳保育室の壁際に設置した飾り棚にI児E児F児は車を並べて置く。

保育室で、F児とI児が乗り物づくりを始めていた。E児が前日に紹介した乗り物のイメージに触発されたのだろう。F児I児は、自分も車をつくってみたいという新たな思いが生まれていた。この思いを大切にしたいと考え、称賛し材を準備した。I児がつくったトラックは、E児がつくったものと同じように後ろの扉が開く造りになっていた。この時期、5歳クラスでは、輪ゴムロケットや雨どいのウォ

ータースライダーなどで輪ゴムの伸縮や水流の勢いなどの材の性質を活かした遊びをすることがあった。I 児と車の走りについて話していると、H児がタイヤを回転させるためのしくみとそのための材料について教えてくれた。それは、昨年度の5歳クラス児がやっていた車のつくり方であった。教師が予想していない展開となり驚いたが、I 児が興味をもった機会を逃さないように、すぐに材料を用意し製作ができる環境を整えた。また、もしかしたらショールームづくりが始まるかもしれないと想定し、用意しておいた棚を使用できることを伝えた。その日の振り返りタイムでは、I 児が嬉しそうに何度も車を走らせていたこと、E 児 F 児の他にも興味をもっている幼児がいたことを情報共有した。必要な材料を用意しておくことや、つくり方を知っているH児 I 児と他の幼児とのかかわりを意識していこうと話し合った。

11月18日

朝から製作テーブルでは、タイヤが動くしくみの車をつくる幼児でにぎわっている。

F児:「タイヤがうまく付かないなあ」

教師:「Hくんと I くんなら知っているかもしれないよ」

F児:「そうだね。聞いてみよう」保育室にいたI児に声をかけ、取り付け方を教わる。

J児は空き箱を重ねてタクシーの形をつくり、F児I児のやり方を見て、タイヤを取り付ける。 タクシーが完成し、その様子を側で見ていたK児を誘いテラスへ向かう。

J児:「よし、外で走らせよう」

教師:「あら、外へ行くの?」

J児:「そうだよ。だって、車は外で走っているでしょ」

教師:「なるほどね。確かにそうだね」

K児:「でも、タイヤが汚れるなあ」

J児:「じゃあ、シートを持っていこう」ロッカーから自分のレジャーシートを取り出す。 J児K児はグラウンドの真ん中へ行くと、レジャーシートを広げる。

J児:「あれ、小さいなあ」車を走らせて、つぶやく。

教師は、棚にしまっていた4畳半サイズの緑色のレジャーシートを出して持っていく。

K児:「これ使いたい」緑色のシートをグラウンドに広げる。

J児:「ぼくのシートは、整備工場にしよう」緑色のシートの横に並べる。

K児:「このシートは草むらだな」緑色のシートの上でJ児のタクシーを借りて走らせる。

F児とI児も完成した乗り物を持って、仲間に加わる。しばらくの間、緑色のシートの上で乗り物を走らせている。そこに、園庭で捕まえたカエルを持ってL児が合流する。

L児:「ねえ見て。私、カエル捕まえたの」

K児:「これで自然が1パーセントになったな」カエルを見てつぶやく。

教師:「自然が増えたね」K児に声をかける。

K児:「まだ1パーセントしかない」

教師は、テラスに置いてあった落ち葉と木の端材を数個かごに入れ、そっとシートの横に置いておく。

K児:「あっ、これ使おう」かごに気付くと、落ち葉をシートの端に置き、端材で囲む。

K児:「これは畑。これで自然が10パーセントになった」

他の幼児も端材を使い始め、取り合いになる。

教師:「その木だったら、まだいっぱいあるよ」J児やF児と一緒にテラスに戻り、置き場所を伝える。

K児:「ここを公園にしよう」端材を並べる。

I 児:「橋でつなごう」

緑色のシートの上に端材でつくった様々な建物が並び、Ⅰ児はその周りを車を押して走らせる。

F児をはじめ、E児I児J児も新しく知ったしくみを活かして車をつくっている様子から、車づくりへの意欲の高まりを感じていた。教師は、材料を提供しながら、つくり方については幼児同士のかかわりの中で教え合えるように心がけた。J児が外で車を走らせようとしたとき、その思いを聞いてJ児がやりたいことを試せるように見守ることにした。遊びの流れを見守りつつ、さりげなく大判のシートを用意した。これまでの5歳クラス児の姿やカンファレンスから、ビールケースやシートなどで遊びのスペースが認識できる環境では、幼児同士のかかわりが増えたり遊びが広がったりすることが話題にな

っていた。この時も、グラウンドの中央に大きなシートを敷いたことが遊びを広げる支えとなった。また、自分の車を持たないK児が、緑色のシートを草むらに見立てていたことから、落ち葉や積木代わりになる木の端材を用意した。振り返りタイムでは、友達と話し合いながら、車を走らせる場づくりを試していたことを情報共有した。

一方で教師は、車が走るしくみになったことで車を走らせることに夢中になるのではと思っていた。遊びの広がりを願ってシートを用意したが、木の端材を出したことは適切だったのか疑問に思った。K児の思いを読み取って出した端材であったが、車を走らせようとしたJ児の思いとは違う方向に遊びが進んだのかもしれない。振り返りタイムでは、同じスペースにいても、車を走らせること、遊び場をつくることといった遊びへの思いはそれぞれであった様子を共有し、翌日以降、幼児がそのとき何に夢中になっているのかを読み取り、その興味や思いに寄り添いながら援助を考えていこうと話し合った。

11月19日

J児K児F児L児らが保育室の製作テーブルで乗り物をつくっている。

J児:「ピザの配達車できた!ショールームしようかなあ。でも積木がないなあ」

教師:「使っている人に使いたいって言っていいのよ。言いに行く?」

J児:「うーん、どうしようかなあ。そうだ!洗車場をつくろう。先生ダンボールください」

教師:「ショールームじゃなくて、洗車場をつくるのね。どのくらいの大きさがいるの」

J児:「えーっと、切ればいいから、中くらいのください」

」児はダンボールを立体的に折り、その中に車が入るか確かめる。

K児:「できた」朝からつくっていた車を持って来る。

教師:「Kくん、ずっとがんばっていたね。何ができたの」

K児:「タクシーだよ」

教師:「すごいね。自分の車をつくったんだね」

K児は、洗車場をつくっているJ児のもとに行き仲間入りする。

K児:「Jくん、外に行こう」

J児:「いいよ」ダンボールでつくった洗車場を持って園庭に行く。

J児G児は自分の車をグラウンドの地面で走らせたり、洗車場に車を停めたりして遊ぶ。

この日も、朝から車づくりをする幼児が多くいた。 K児はこの日、朝から黙々と車をつくっていた。前日は、自分の車はなく、車を走らせる場づくりをしていたが、自分の車をつくりたかったのだろう。 K児が車を見せに来たとき、粘り強くつくったがんばりを称賛した。この日は、K児の呼びかけで、グラウンドで車を走らせることになった。シートを広げることはせず、J児がつくった洗車場を置き、地面で車を走らせたり洗車場に車を停めたりしていた。その姿からは自分がつくった車を動かす嬉しさと同時に同じイメージで遊ぶ楽しさが感じられた。

昨年度、5歳クラス児は、車の速さにこだわって坂道コースをつくり、走らせて遊んでいた。今年度も車をつくっている様子に、前年度の5歳クラス担任から、遊びの発展に備えて、細長い板やベニヤ板を用意しておくとよいことを助言してもらった。多くの幼児が車をつくっている姿から今年も車を走らせることへ遊びが展開するのではと考え、板とベニア板の代わりになる大きなダンボールをすぐ出せるところに用意していた。しかし目の前の幼児は、車の走りより車を動かす楽しさに興味をもっている様子であった。同じ車づくりでも昨年度と今年度では遊び方が異なる。目の前の幼児が何に思いを寄せて遊んでいるのか様子をつかむことを援助を考える上で大切にしていくことにした。

11月20日

J児K児F児が昨日作った洗車場を囲んで遊んでいる。水に見立てた水色のビニールテープを貼ったり、洗車所の横にガソリンスタンドをつくったりしている。

K児:「ここでジャッキアップできるんだ。車が浮くんだよ」

教師:「なるほどね。すごいなあ」

J児K児L児は洗車場を囲んで、車を動かして遊んでいる。

E児:「あ、ハロウィンのときのダンボールだ。これ使いたい」

教師:「どうぞ。Eちゃん、このダンボールを何に使うの」

E児:「えっとね。ダンボールに道をかくの。そうすれば車が走れるでしょ」

教師:「なるほど。楽しそうね。車を走らせるのだと、ここだと狭くないかな?」

E児:「遊戯室がいいかな。先生、手伝って」教師とダンボールを運ぶと道をたくさん描いていく。

J児:「あ、いいなあ。僕も入れて」

E児:「いいよ」

J児K児L児が加わり、一緒に道を描いたり、ダンボールに洗車場を合体させたりする。

K児:「こっちは、高速道路にしよう」

J児:「店とかもあったらいいんじゃない」

E児:「そうだね」保育室の製作かごから切り紙のおうちを出し、ダンボールに貼る。

E児J児K児らが、ダンボールの上で車を動かしているところに、3歳クラス児が集まってくる。

3歳クラス児:「ぼくもやりたい」

E児:「いいよ。あっ!ちょっと待ってて」保育室でチケットをつくり、遊戯室に戻る。

E児:「みんな、聞いて!このチケットがあると、ここで車が走らせられます」

3歳クラス児:「チケットちょうだい」

E児:「はい、どうぞ。好きな車で走らせていいよ」

J児:「こっちは、洗車場だよ。こっちもいいよ」

J児K児F児は、保育室で洗車場を囲んで3人で遊んでいた。洗車場、ガソリンスタンド、ジャッキアップコーナーを回るように車を動かしている姿を見て、車からイメージしたものをつくり、そこで車を動かすことを楽しんでいると感じた。保育室にいたE児が、車を走らせる遊びに使うかもしれないと思い、壁際に置いてあった大きなダンボールを見付けて、遊び始めた。大きなダンボールを広げ、道を描いている様子が車が動く町のイメージに見えたのだろう。J児たちもそこへ合流し、道を描いたり洗車場を合体させたりし、車を走らせる町のようなものをつくって遊びが進んだ。ダンボールを保育室から遊戯室に移動させたことは、多くの幼児の目に触れることになった。興味をもった3歳クラス児のために、E児はチケットをつくり、J児たちも年下の幼児に声をかけていた。これまでより年下の幼児や他の友達とのやりとりが増え、かかわりの広がりを感じた。

その後、11 月下旬から 12 月上旬にかけて、つくった車に紐を付けてラジコンのように走らせたり、タクシーからパトカーに改造し警察ごっこをしたりしながら、車を使った遊びは続いていった。この間に、走る車のしくみを教えてもらいにきた 4 歳クラス児に、H児やJ児がタイヤが回るやり方をつくって見せながら教えることもあった。車が遊びのアイテムとなり、イメージを膨らませながら遊ぶ姿を情報共有していった。

12月11日

5歳保育室に遊びに来た3歳クラス児が、飾り棚の上の車を見ている。

3歳クラス児:「車、貸してください」

F児J児:「これ使っていいよ」自分がつくった車を渡す。

教師:「そうそう、前につくった町もあるよ」ダンボールを遊戯室に広げ、3歳クラス児と一緒に車を動かして遊ぶ。

F児K児L児M児らが遊戯室に来る。 J児は洗車場を横に並べる

L児:「こうしたらどうかな」ダンボールの端を持ち上げて車を置くと、車が下っていく。

L児:「車、滑るよ」

教師:「わー、面白いね」

教師はダンボールの端を持ち上げる手伝いをする。L児は、また車を滑らせる。

教師:「ここ、どうする?」ダンボールの端を持ち上げているところを見ながら言う。

L児:「あれがいいけど、使っているしなあ」ゲームボックスを見て言う。

ゲームボックスのほとんどを遊戯室でおうちごっこをしていた5歳クラス児が使っていた。

教師:「みんなで使うものだから、使いたいって言ってみたらどうかな?」

L児:「そうする」

L児はおうちごっこをしている5歳クラス児のところへ交渉に行き、2つ分けてもらう。教師は その様子を側で見守る。L児は、ゲームボックスの上にダンボールの端を乗せるとテープで貼る。

ダンボールを貼ったところからL児や仲間入りしたF児K児らは自分の車を走らせる。下まで進むこともあれば、ダンボールがたわみ、途中で止まることもある。

教師:「ここで止まっちゃうね」ダンボールの中央を見て言う。

K児:「ここに積木を入れよう」

L児:「あ、それいいじゃん」

M児:「こっちもあった方がいいよ」

K児L児は、ダンボールの下に積木を入れてダンボールに傾斜がつくように調整する。

L児:「ここから落ちちゃうんだよな。ガードレールがいる。積木持ってきて」L児は、ダンボール

の側面を立ち上げると、友達が持ってきた積木で支える。

教師:「おー、車が最後まで進むようになったねえ」

K児:「ここは、トンネルになったよ」ダンボールの下に置いた積木の間にもぐってM児やL児と車を走らせる。

L児がダンボールの端を持ち上げて、車を走らせることを試した際、L児が新しく試そうとしたことを実現できるように援助しようと考えた。L児がダンボールを置く台にしようとしたゲームボックスは、他の遊びに全部使われていた。L児にとってもゲームボックスのほとんどを使っていた友達にとっても、自分の気持ちを伝えたり相手の考えを聞いたりして共有物をどう使うか考える機会になると考え、L児が交渉する様子を側で見守った。L児は自分の思いを伝え、ゲームボックスを2つ分けてもらうと、立体的な坂ができた。集まってきた友達や年下の幼児が次々に車を走らせる中で、ダンボールの形状から最後まで車が進まなくなった。どうしようかと試行錯誤したり協力したりする姿を大切にしたいと考え援助は控えめにした。

12月14日

L児:「またダンボールの遊び、やりたい」

教師:「この前、楽しかったよね」保育室に片付けておいたダンボールをL児と遊戯室に広げる。 K児M児が加わり、前回遊んだときのように、ゲームボックスや積木を並べ、ダンボールの坂を つくる。

4歳クラス児:「ぼくもやりたい」

L児:「いいよ」

K児は、坂の上に細いダンボールを渡すように貼り付ける。

L児:「Kくん、これ何?」

K児:「橋だよ」細いダンボールの上で車を動かすとダンボールがたわむ。

L児:「でも、壊れそうだよ」

K児:「これで大丈夫」細いダンボールの真下に積木を置き、柱のようにする。

L児:「いいね。ここもトンネルになるじゃん」

教師:「本当だ。下にも上にもトンネルがあってすごいね」

L児:「ここからスタートさせたらいいんじゃない?」

K児:「よし、やろう」

K児L児は4歳クラス児と坂の上の橋やトンネルで何度も車を走らせる。

週末をはさんだ 14 日、11 日につくった場にさらに新しいアイディアを出し合いながら、幼児同士でダンボールと積木などを使い車のコースをつくっていた。教師はそのアイディアを称賛する言葉をかけながら、その様子を見守った。振り返りタイムでは、これまでの遊びの経験から、車を動かす場が坂道の町のように発展し、協同して遊ぶ姿が見られたことを共有した。車を動かすことと車が走る場をつくることの両方を楽しむ姿から、自分たちがやりたい目的に合わせて、友達同士で遊びをつくり進めていく育ちを感じた。

考察

室内遊びが中心となった11月以降、製作に没頭する幼児の様子から、製作したものを活かして遊びを展開する援助について考えてきた。新型コロナ感染症予防のため、例年とは違い、つくったのもをその場に残すことはできないが、このような状況でも遊びが充実することによって様々な力が育まれていくことを願っていた。

製作遊びが保育室でできるようになると、E児の乗り物をはじめ、オムライスやピザなど、この頃の5歳クラス児がつくるものは見た目の本物らしさにこだわり工夫していることが多かった。またゴムの伸縮や水流などの性質を遊びに活かす姿もあった。そこで、乗り物づくりに性能としての本物らしさに気付けるような援助をすることで、新たな試行錯誤が生まれ継続した遊びになるのではと考え

た。タイヤが回転する車ができたとき、教師は昨年度の様子から、車のスピードに興味をもつようになるのではと予想していた。しかし、スピードより車が動いている町のような場をつくることを楽しむ様子を感じ、援助の方向性に悩んだ。その援助を考える拠り所になったのはカンファレンスで得た『幼児のしていることを肯定的に捉える』という共通認識である。幼児が何に興味があり何をしようとしているのか、その読み取りを大切にするという基本に立ち返ることができた。洗車場や道路をつくる姿に車がジオラマのような町で動くイメージで遊びを楽しんでいる姿を感じ、その遊びの中でかかわりが広がり、仲間同士で試したり協力したりしていくことを願って援助を考えていくようになった。車の遊びが始まった頃は、同じ空間にいても、それぞれがしたいことをしていて双方向のやりとりは少なかった。遊びが展開するにつれて、その場にいた仲間で言葉を交わし、考えを出し合って協同的に遊ぶ姿が見られるようになった。

遊びの中で、年下の幼児に快く車を貸したり、つくり方を教えたりする年上らしい姿も見られた。 遊戯室を遊びの場としたり、保育室の飾り棚に乗り物を置いておけるようにしたりすることで、遊び にかかわる幼児だけでなく、多くの幼児の目に自然と触れることになった。これも遊びやかかわりの 広がりにつながる一つの環境構成になったのではないかと考える。

車といっても、幼児が抱くイメージや興味は一人一人異なる。日々、幼児が遊ぶ様子を情報共有して幼児の思いを読み取ること、読み取った思いに添った援助を考えていくこと。その積み重ねが、つくったものを活かして遊びを広げることにつながることを実感した。

<5歳クラス XX期 11~12 月>「つくったものを活かして遊びが広がるように」

これまでの保育の様子

今年度、新型コロナウイルス感染症予防の観点から、あそびの時間は基本的に屋外で過ごしてきた。 冬が近付いた11月から、換気や消毒などの感染症対策をしながら、あそびの時間に保育室や遊戯室も 使用することになった。日常的に保育室で製作ができる環境となり、つくりたいものを思い思いに製作 する姿が増えていた。一方で、今年度は消毒のため、遊戯室に出した積木やダンボールなどは毎回片付 けることになった。コロナ禍以前であれば、つくったものをそのまま遊戯室に残すことができ、翌日以 降もその場所で遊びの続きができていたが、今年度はそれができず、つくって終わりという姿があった。 例年と違う状況の中、つくったもので遊びを展開していく難しさを感じていた。

製作に集中できる環境になった分、まずはつくること自体に夢中になる幼児が多い中、友達とオムライスやピザなどの食べ物をつくり、おうちごっこやレストランごっこへと長く活かす姿もあった。大きさや形など本物らしさにこだわり工夫する姿や友達と協力しながら遊びを進める姿に育ちを感じていた。つくったものを活かして友達同士で遊びを展開するこのような姿が他の幼児や遊びの中で見られることを願っていた。

このような中、E児は11月上旬から紙コップや廃材などを使い、飛行機やバスなどの乗り物を毎日つくり続けていた。一つ一つの乗り物には、窓や細かい模様などがあり工夫が凝らされていた。E児があいさつ当番の日、帰りの集まりでこれまでつくった乗り物をみんなに紹介する機会があった。「車屋をやって、やまさんに売るの」と紹介すると、興味をもったF児らから「それってショールームだね。ぼくもやりたい」と声が上がった。

11月17日

朝からE児F児は乗り物のショールームの準備をしている。G児F児も仲間入りするが、この日は天気がよく、年下の幼児のほとんどが屋外で遊んでいたこともあり、客は来ない。E児G児はおうちごっこを始め、F児は保育室に戻る。

F児:「僕も乗り物つくろうかな」本棚から乗り物図鑑を取り出す²。

「トラックにしよう」棚から空き箱を取り出し、トラックをつくり始める。

I児:「僕もやる」空き箱にペットボトルのキャップを貼り付け、タイヤにする。

I 児:「できた。先生見て!ここ開くんだよ」

教師:「わあ、後ろの扉が開いて荷物が載せられるんだね」

I 児:「うん、そうなんだ」

教師:「このトラックは走るの」

I 児:「うん、走るよ」床の上でトラックを押す。手を離すとトラックはすぐに止まる。

教師:「止まっちゃったね。どうしたら、もっと走るんだろうね。」

I児:「ううん、そうだなあ」

H児:「ぼく知っているよ。あのね、長い爪楊枝が2本とストローが2本いるんだ。それでペットボトルのキャップに穴を開けて、爪楊枝を付けるんだ⁴」

教師:「そうなの?長い爪楊枝とストローだったら部屋の物置にあるよ」

I 児:「やってみたい」H児とともに保育室へ戻る。

H児は、ストローと竹串を使った車軸のつくり方を I 児の横でつくって見せる。 I 児は車軸の付いたタイヤをトラックに貼り付ける。そのトラックを手で押してみる。

I児:「やった!走った!」保育室を何度も走らせる。

F児:「ぼくのトラックも、走れるようにしたいな」

ここで片付けの時間となる。昼食後、F児E児は自分がつくった車のタイヤを取り外し、I児に教えてもらいながら、タイヤが回転するように車軸をつくる。午後の片付けの時間まで続ける。

教師:「ここに置けるよ」

¹教師が絶えずもち続けた思いがあったからこそ機を捉えることができる(a)遊びが他の幼児にも広がっていくきっかけになっている(b)

²遊びのイメージを広げるための環境 (b)

³幼児自身がどうしたら良いか考えられるような言葉がけ (b)

⁴昨年度、年上の幼児に教えてもらったことを覚えていてその経験を今度が自分が友達に教える姿(b)

前日に教師が5歳保育室の壁際に設置した飾り棚にI児E児F児は車を並べて置く5。

保育室で、F児とI児が乗り物づくりを始めていた。E児が前日に紹介した乗り物のイメージに触発されたのだろう。F児I児は、自分も車をつくってみたいという新たな思いが生まれていた。この思いを大切にしたいと考え、称賛し材を準備した。I児がつくったトラックは、E児がつくったものと同じように後ろの扉が開く造りになっていた。この時期、 $5歳クラスでは、輪ゴムロケットや雨どいのウォータースライダーなどで輪ゴムの伸縮や水流の勢いなどの材の性質を活かした遊びをすることがあった。I児と車の走りについて話していると、H児がタイヤを回転させるためのしくみとそのための材料について教えてくれた。それは、昨年度の<math>5歳クラス児がやっていた車のつくり方であった。教師が予想していない展開となり驚いたが、I児が興味をもった機会を逃さないように、すぐに材料を用意し製作ができる環境を整えた<math>^{5}$ 。また、もしかしたらショールームづくりが始まるかもしれないと想定し、用意しておいた棚を使用できることを伝えた 7 。その日の振り返りタイムでは、I児が嬉しそうに何度も車を走らせていたこと、E児F児の他にも興味をもっている幼児がいたことを情報共有した。必要な材料を用意しておくことや、つくり方を知っているH児I児と他の幼児とのかかわりを意識 5 していこうと話し合った。

11月18日

朝から製作テーブルでは、タイヤが動くしくみの車をつくる幼児でにぎわっている。

F児:「タイヤがうまく付かないなあ」

教師:「HくんとIくんなら知っているかもしれないよ⁹」

F児:「そうだね。聞いてみよう」保育室にいたI児に声をかけ、取り付け方を教わる。

J児は空き箱を重ねてタクシーの形をつくり、F児I児のやり方を見て、タイヤを取り付ける。

タクシーが完成し、その様子を側で見ていたK児を誘いテラスへ向かう。

J児:「よし、外で走らせよう」

教師:「あら、外へ行くの?」

J児:「そうだよ。だって、車は外で走っているでしょ」

教師:「なるほどね。確かにそうだね」

K児:「でも、タイヤが汚れるなあ」

J児:「じゃあ、シートを持っていこう」ロッカーから自分のレジャーシートを取り出す¹0

J児K児はグラウンドの真ん中へ行くと、レジャーシートを広げる。

J児:「あれ、小さいなあ」車を走らせて、つぶやく。

教師は、棚にしまっていた4畳半サイズの緑色のレジャーシートを出して持っていく11。

K児:「これ使いたい」緑色のシートをグラウンドに広げる。

J児:「ぼくのシートは、整備工場にしよう」緑色のシートの横に並べる。

K児:「このシートは草むらだな」緑色のシートの上でJ児のタクシーを借りて走らせる。

F児とI児も完成した乗り物を持って、仲間に加わる。しばらくの間、緑色のシートの上で乗り物を走らせている。そこに、園庭で捕まえたカエルを持ってL児が合流する。

L児:「ねえ見て。私、カエル捕まえたの」

K児:「これで自然が1パーセントになったな」カエルを見てつぶやく。

教師:「自然が増えたね」K児に声をかける。

K児:「まだ1パーセントしかない」

教師は、テラスに置いてあった落ち葉と木の端材を数個かごに入れ、そっとシートの横に置いて

^{5「}ショールーム」という魅力的なワードを取り上げ、すぐに飾り棚を用意したことで、遊びが展開していくのが難しい中ではあったが、"場"ができ遊びが盛り上がったのだと感じる(f)

⁶タイミングを逃さず援助することで幼児の興味関心を支える (a) 幼児の姿に応じて、すぐに環境を整えている→思いを実現できる (b)

⁷幼児の姿から予想し、予め環境を用意している。使うかどうかを幼児自身が決めることができる(b)

⁸つくり方を知っている幼児をつなげる (c)

⁹幼児同士のつながりや教え合う姿のきっかけになる (b) 教師が教えるのではなく友達同士のかかわりを大切にしている (g)

¹⁰すぐに取り出して自由に遊びに使うことができる環境 (b)

¹¹幼児のつぶやきを拾い援助している(b)

おく12

K児:「あっ、これ使おう」かごに気付くと、落ち葉をシートの端に置き、端材で囲む。

K児:「これは畑。これで自然が10パーセントになった」

他の幼児も端材を使い始め、取り合いになる。

教師:「その木だったら、まだいっぱいあるよ」J児やF児と一緒にテラスに戻り、置き場所を伝え

る。

K児:「ここを公園にしよう」端材を並べる。

I 児:「橋でつなごう」

緑色のシートの上に端材でつくった様々な建物が並び、I児はその周りを車を押して走らせる。

F児をはじめ、E児I児J児も新しく知ったしくみを活かして車をつくっている様子から、車づくりへの意欲の高まりを感じていた。教師は、材料を提供しながら、つくり方については幼児同士のかかわりの中で教え合えるように心がけた □。 J児が外で車を走らせようとしたとき、その思いを聞いて J児がやりたいことを試せるように見守ることにした □。遊びの流れを見守りつつ、さりげなく大判のシートを用意した。これまでの 5歳クラス児の姿やカンファレンスから、ビールケースやシートなどで遊びのスペースが認識できる環境では、幼児同士のかかわりが増えたり遊びが広がったりすることが話題になっていた。この時も、グラウンドの中央に大きなシートを敷いたことが遊びを広げる支えとなった。また、自分の車を持たない K児が、緑色のシートを草むらに見立てていたことから、落ち葉や積木代わりになる木の端材を用意した。振り返りタイムでは、友達と話し合いながら、車を走らせる場づくりを試していたことを情報共有した。

一方で教師は、車が走るしくみになったことで車を走らせることに夢中になるのではと思っていた。遊びの広がりを願ってシートを用意したが、木の端材を出したことは適切だったのか疑問に思った。K 児の思いを読み取って出した端材であったが、車を走らせようとした J 児の思いとは違う方向に遊びが進んだのかもしれない。振り返りタイムでは、同じスペースにいても、車を走らせること、遊び場をつくることといった遊びへの思いはそれぞれであった様子を共有し、翌日以降、幼児がそのとき何に夢中になっているのかを読み取り、その興味や思いに寄り添いながら援助を考えていこうと話し合った¹⁵。

11月19日

J児K児F児L児らが保育室の製作テーブルで乗り物をつくっている。

J児:「ピザの配達車できた!ショールームしようかなあ。でも積木がないなあ」

教師:「使っている人に使いたいって言っていいのよ。言いに行く?」

J児:「うーん、どうしようかなあ。そうだ!洗車場をつくろう。先生ダンボールください」

教師:「ショールームじゃなくて、洗車場をつくるのね。どのくらいの大きさがいるの」

J児:「えーっと、切ればいいから、中くらいのください」

J児はダンボールを立体的に折り、その中に車が入るか確かめる。

K児:「できた」朝からつくっていた車を持って来る。

教師:「Kくん、ずっとがんばっていたね。何ができたの」

K児:「タクシーだよ」

教師:「すごいね。自分の車をつくったんだね」

K児は、洗車場をつくっているJ児のもとに行き仲間入りする。

K児:「Jくん、外に行こう」

J児:「いいよ」ダンボールでつくった洗車場を持って園庭に行く。

J児G児は自分の車をグラウンドの地面で走らせたり、洗車場に車を停めたりして遊ぶ。

コメントの追加 [h1]: 幼児同士のつながりや、自分たちの力でできた達成感を大切にしているという指摘があった。つくり方を知っていたH児が I 児に教えたように、教師は幼児同士のかかわりの中で、やりたいことを実現したり遊びが広がったりすることを願っている。幼児同士のつながりを援助することで、ことばの力やよりよくかかわる力などの育ちを支えたいと考えているからである。そのため、教師は幼児同士のかかわりへつながるような援助を日頃から意識している。

 $^{^{12}}$ 幼児の言葉を聞き取り受け止め、理解している (援助している) (g)

¹³つなぐ援助により幼児同士のかかわりから学べるようにしている (a) 幼児同士のつながり、かかわりを大切にしている。「自分たちでできた」満足感、達成感 (b) つくり方を知っている幼児をつなげる (c) 教師がつくり方を教えるのではなく幼児が伝えることで他児に伝える力や一緒につくり上げる楽しさも育つと感じた (f) 幼児同士のかかわりを大切にしている (g)

¹⁴ J 児自身のやりたい気持ちを優先している (g)

¹⁵よかれと思ってやったことも振り返りタイムでその妥当性を確認することが欠かせない。そこからまた援助の方針を考え直すことができる(a) 援助について振り返り、次につなげている(特に「う~ん」と思ったことを)(b)

前日は、自分の車はなく、車を走らせる場づくりをしていたが、自分の車をつくりたかったのだろう。 K児が車を見せに来たとき、粘り強くつくったがんばりを称賛した¹⁶。この日は、K児の呼びかけで、 グラウンドで車を走らせることになった。シートを広げることはせず、J児がつくった洗車場を置き、 地面で車を走らせたり洗車場に車を停めたりしていた。その姿からは自分がつくった車を動かす嬉し さと同時に同じイメージで遊ぶ楽しさが感じられた。

昨年度、5歳クラス児は、車の速さにこだわって坂道コースをつくり、走らせて遊んでいた。今年度も車をつくっている様子に、前年度の5歳クラス担任から、遊びの発展に備えて、細長い板やベニヤ板を用意しておくとよいことを助言してもらった¹⁷。多くの幼児が車をつくっている姿から今年も車を走らせることへ遊びが展開するのではと考え、板とベニア板の代わりになる大きなダンボールをすぐ出せるところに用意していた。しかし目の前の幼児は¹⁸、車の走りより車を動かす楽しさに興味をもっている様子であった。同じ車づくりでも昨年度と今年度では遊び方が異なる。目の前の幼児が何に思いを寄せて遊んでいるのか様子をつかむことを援助を考える上で大切にしていくことにした¹⁹。

11月20日

J児K児F児が昨日作った洗車場を囲んで遊んでいる。水に見立てた水色のビニールテープを貼ったり、洗車所の横にガソリンスタンドをつくったりしている。

K児:「ここでジャッキアップできるんだ。車が浮くんだよ」

教師:「なるほどね。すごいなあ」

J児K児L児は洗車場を囲んで、車を動かして遊んでいる。

E児:「あ、ハロウィンのときのダンボールだ。これ使いたい」

教師:「どうぞ。Eちゃん、このダンボールを何に使うの」

E児:「えっとね。ダンボールに道をかくの。そうすれば車が走れるでしょ」

教師:「なるほど。楽しそうね。車を走らせるのだと、ここだと狭くないかな?」

E児:「遊戯室がいいかな。先生、手伝って」教師とダンボールを運ぶと道をたくさん描いてい

< 。

J児:「あ、いいなあ。僕も入れて」

E児:「いいよ」

J児K児L児が加わり、一緒に道を描いたり、ダンボールに洗車場を合体させたりする。

K児:「こっちは、高速道路にしよう」

J児:「店とかもあったらいいんじゃない」

E児:「そうだね」保育室の製作かごから切り紙のおうちを出し、ダンボールに貼る。

E児 J 児 K 児らが、ダンボールの上で車を動かしているところに、3歳クラス児が集まってくる。3歳クラス児:「ぼくもやりたい」

E児:「いいよ。あっ!ちょっと待ってて」保育室でチケットをつくり、遊戯室に戻る。

E児:「みんな、聞いて!このチケットがあると、ここで車が走らせられます」

3歳クラス児:「チケットちょうだい」

E児:「はい、どうぞ。好きな車で走らせていいよ」 J児:「こっちは、洗車場だよ。こっちもいいよ」

J児K児F児は、保育室で洗車場を囲んで3人で遊んでいた。洗車場、ガソリンスタンド、ジャッキアップコーナーを回るように車を動かしている姿を見て、車からイメージしたものをつくり、そこで車を動かすことを楽しんでいると感じた。保育室にいたE児が、車を走らせる遊びに使うかもしれないと

 16 前日からの様子から車をつくりたがっていたK児の思いを理解していたからこそ、K児の思いに寄り添い称賛することができた (b) できた事そのものではなく、その過程である頑張りを褒めている (c)

コメントの追加 [h2]: 目の前にいる幼児の思いを大切にしている、まずは読み取りから援助を考えるという指摘があった。教師は、これまで見聞きしてきた遊びの様子や車自体がもつ特徴など様々な情報をもっている。しかし、それらにとらわれず、目の前にいる幼児のしていることをニュートラルな視点で捉えることを援助を考える上での前提としている。また、その心もちを振り返りタイムで確認することも大切にしている。

¹⁷情報共有により、色々な可能性を考え、それに応じた環境が準備できる(b)

¹⁸幅広く援助しようと過去の学びの様子を聞くが、それにとらわれず目の前の幼児のしていることをしっかり読み取って援助しようとしている。こうした準備と心もちが保育の上では不可欠 (a)

¹⁹幼児の思いを大切にしている。(「昨年こうだったから」ではなく「この子はどうしたいのか?」を考えている)(b)すぐに援助するのではなく、まずは読み取りを行う(c) いつも(例年)やっていたからではなく、目の前の幼児に寄り添った援助をしている(α)

思い、壁際に置いてあった大きなダンボールを見付け²⁰て、遊び始めた。大きなダンボールを広げ、道を描いている様子が車が動く町のイメージに見えたのだろう。J 児たちもそこへ合流し、道を描いたり 洗車場を合体させたりし、車を走らせる町のようなものをつくって遊びが進んだ。ダンボールを保育室 か遊戯室に移動させたことは、多くの幼児の目に触れることになった。²¹興味をもった3歳クラス児のために、E 児はチケットをつくり、J 児たちも年下の幼児に声をかけていた²²。これまでより年下の幼児や他の友達とのやりとりが増え、かかわりの広がりを感じた。

その後、11 月下旬から 12 月上旬にかけて、つくった車に紐を付けてラジコンのように走らせたり、タクシーからパトカーに改造し警察ごっこをしたりしながら、車を使った遊びは続いていった。この間に、走る車のしくみを教えてもらいにきた 4 歳クラス児に、H児やJ児がタイヤが回るやり方をつくって見せながら教えることもあった。車が遊びのアイテムとなり、イメージを膨らませながら遊ぶ姿を情報共有していった。



12月11日

5歳保育室に遊びに来た3歳クラス児が、飾り棚の上の車を見ている。

3歳クラス児:「車、貸してください」

F児J児:「これ使っていいよ」自分がつくった車を渡す。

教師:「そうそう、前につくった町もあるよ」ダンボールを遊戯室に広げ、3歳クラス児と一緒に車を動かして遊ぶ。

F児K児L児M児らが遊戯室に来る。 J 児は洗車場を横に並べる

L児:「こうしたらどうかな」ダンボールの端を持ち上げて車を置くと、車が下っていく。

L児:「車、滑るよ」

教師:「わー、面白いね」

教師はダンボールの端を持ち上げる手伝いをする。L児は、また車を滑らせる。

教師:「ここ、どうする?」ダンボールの端を持ち上げているところを見ながら言う。

L児:「あれがいいけど、使っているしなあ」ゲームボックスを見て言う。

ゲームボックスのほとんどを遊戯室でおうちごっこをしていた5歳クラス児が使っていた。

教師:「みんなで使うものだから、使いたいって言ってみたらどうかな?」

L児:「そうする」

L児はおうちごっこをしている5歳クラス児のところへ交渉に行き、2つ分けてもらう。教師はその様子を側で見守る。L児は、ゲームボックスの上にダンボールの端を乗せるとテープで貼る。

ダンボールを貼ったところからL児や仲間入りしたF児K児らは自分の車を走らせる。下まで進むこともあれば、ダンボールがたわみ、途中で止まることもある。

教師:「ここで止まっちゃうね²³」ダンボールの中央を見て言う。

K児:「ここに積木を入れよう」

L児:「あ、それいいじゃん」

M児:「こっちもあった方がいいよ」

K児L児は、ダンボールの下に積木を入れてダンボールに傾斜がつくように調整する。

L児:「ここから落ちちゃうんだよな。ガードレールがいる。積木持ってきて」

L児は、ダンボールの側面を立ち上げると、友達が持ってきた積木で支える。

教師:「お一、車が最後まで進むようになったねえ」

K児:「ここは、トンネルになったよ」ダンボールの下に置いた積木の間にもぐってM児やL児と車を走らせる。

L児がダンボールの端を持ち上げて、車を走らせることを試した際、L児が新しく試そうとしたことを実現できるように援助しようと考えた。L児がダンボールを置く台にしようとしたゲームボックスは、他の遊びに全部使われていた。L児にとってもゲームボックスのほとんどを使っていた友達にとっても、自分の気持ちを伝えたり相手の考えを聞いたりして共有物をどう使うか考える機会になると考

²⁰幼児の様々な思いに応えようとする。しかし使うのは幼児が必要としたタイミングで (a)

²¹自然と異年齢のかかわりが生まれる(b)

²²年下の幼児も遊べるよう、工夫している (チケットづくり) (b)

 $^{^{23}}$ 幼児自身がどうしたら良いかを考えられるような言葉かけ(b)

え、L児が交渉する様子を側で見守った²⁴。L児は自分の思いを伝え、ゲームボックスを2つ分けてもらうと、立体的な坂ができた。集まってきた友達や年下の幼児が次々に車を走らせる中で、ダンボールの形状から最後まで車が進まなくなった。 どうしようかと試行錯誤したり協力したりする姿を大切にしたいと考え援助は控えめにした¹⁵。

12月14日

L児:「またダンボールの遊び、やりたい」

教師:「この前、楽しかったよね」保育室に片付けておいたダンボールをL児と遊戯室に広げる。 K児M児が加わり、前回遊んだときのように、ゲームボックスや積木を並べ、ダンボールの坂を つくる。

4歳クラス児:「ぼくもやりたい」

L児:「いいよ」

K児は、坂の上に細いダンボールを渡すように貼り付ける。

L児:「Kくん、これ何?」

K児:「橋だよ」細いダンボールの上で車を動かすとダンボールがたわむ。

L児:「でも、壊れそうだよ」

K児:「これで大丈夫」細いダンボールの真下に積木を置き、柱のようにする。

L児:「いいね。ここもトンネルになるじゃん」

教師:「本当だ。下にも上にもトンネルがあってすごいね」

L児:「ここからスタートさせたらいいんじゃない?」

K児:「よし、やろう」

K児L児は4歳クラス児と坂の上の橋やトンネルで何度も車を走らせる。

週末をはさんだ 14 日、11 日につくった場にさらに新しいアイディアを出し合いながら、幼児同士でダンボールと積木などを使い車のコースをつくっていた。教師はそのアイディアを26称賛する言葉をかけながら、その様子を見守った。振り返りタイムでは、これまでの遊びの経験から、車を動かす場が坂道の町のように発展し、協同して遊ぶ姿が見られたことを共有した。車を動かすことと車が走る場をつくることの両方を楽しむ姿から、自分たちがやりたい目的に合わせて、友達同士で遊びをつくり進めていく育ちを感じた。

考察

室内遊びが中心となった11月以降、製作に没頭する幼児の様子から、製作したものを活かして遊びを展開する援助について考えてきた。新型コロナ感染症予防のため、例年とは違い、つくったものをその場に残すことはできないが、つくったものをレストランごっこなどに繰り返し活かして遊ぶ姿も見られていた。例年とは違う状況でも遊びが充実することによって様々な力が育まれていくことを願っていた。

製作遊びが保育室でできるようになると、E児の乗り物をはじめ、オムライスやピザなど、この頃の5歳クラス児がつくるものは見た目の本物らしさにこだわり工夫していることが多かった。またゴムの伸縮や水流などの性質を遊びに活かす姿もあった。そこで、乗り物づくりに性能としての本物らしさに気付けるような援助でをすることで、新たな試行錯誤が生まれ継続した遊びになるのではと考えた。タイヤが回転する車ができたとき、教師は昨年度の様子から、車のスピードに興味をもつようになるのではと予想していた。しかし、スピードより車が動いている町のような場をつくることを楽しむ様子を感じ、援助の方向性に悩んだ。その援助を考える拠り所になったのはカンファレンスで得た『幼児のしていることを肯定的に捉える』という共通認識28である。幼児が何に興味があり何をし

24交渉する際に担任が側にいた事で安心して思いを伝えられたと思う。これまで友達に対し遠慮がちだった姿を理解した上での援助である(f)すぐに教師が出るのではなく、幼児自身に考えさせている(g)

コメントの追加 [h3]: 幼児の遊びの様子や発達段階に合わせて援助の仕方を考えているという指摘があった。発達段階として5歳クラスでは、遊びの中で双方向のやりとりや目的の共有、協力といった仲間との協同の様相が見られるようになる。このような姿を支えたいと願っているが、同じ遊びの場に集まっていても、やりたいことは一人一人異なることもある。今回 L児がダンボールに傾斜をつけたことから、そこにいた仲間が坂で車を滑らせたいという思いが生まれていた。遊びに寄せる共通した思いを感じたため、仲間と協同して遊ぶ姿につながるように、援助の仕方や立ち位置など、その場の様子から判断している。

²⁵幼児の様子を見ながら援助の仕方を考えている。何を育てたいのか教師の願いが見える(a)幼児の実態、発達段階に合わせ、援助を控えめにしている(b)幼児の遊びの様子を見ながら、あえて援助を控えめにすることで育つ力があり、そんな姿を大切にしていきたいと感じた(f)

²⁶車ではなく、アイディアを称賛 (c)

 $^{^{27}}$ 幼児主体の援助(c)

²⁸カンファレンスでの話題が援助に活かされている。幼児の思いを大切にしている(b)

ようとしているのか、その読み取りを大切にする。。という基本に立ち返ることができた。洗車場や道路をつくる姿に車がジオラマのような町で動くイメージで遊びを楽しんでいる姿を感じ、その遊びの中でかかわりが広がり、仲間同士で試したり協力したりしていくことを願って援助を考えていくようになった。車の遊びが始まった頃は、同じ空間にいても、それぞれがしたいことをしていて双方向のやりとりは少なかった。遊びが展開するにつれて、その場にいた仲間で言葉を交わし、考えを出し合って協同的に遊ぶ姿が見られるようになった。

遊びの中で、年下の幼児に快く車を貸したり、つくり方を教えたりする年上らしい姿も見られた。 遊戯室を遊びの場としたり、保育室の飾り棚に乗り物を置いておけるようにしたりすることで、遊び にかかわる幼児だけでなく、多くの幼児の目に自然と触れることになった³⁰。これも遊びやかかわり の広がりにつながる一つの環境構成になったのではないかと考える。

車といっても、幼児が抱くイメージや興味は一人一人異なる。 日々、幼児が遊ぶ様子を情報共有して幼児の思いを読み取ること、読み取った思いに添った援助を考えていくこと。その積み重ねが、つくったものを活かして遊びを広げることにつながる31ことを実感した。

29幼児の思いを大切にしている (a)

 $^{^{30}}$ 環境の工夫により遊びが広がったり異年齢でのかかわりが生まれたりしている (b)

³¹日々の振り返りでの情報共有が援助を考えていく上で、大きな意味をもつ (b)

⟨5歳クラス XI期 1~2月⟩「幼児の伸びようとする力を信じて待つ」

これまでの保育の様子

5歳クラスでは、幼児同士で思いを伝え合う機会を大切にしてきた。様々な経験を積み重ねてきた5歳クラスは自分の思いを伝えたり、相手の思いや立場を理解したりした上で、どのようにしていくか考えて遊びや活動を進めていくようになる。「みんな」の時間で「ルールのある遊び」を行う際にルールを決めるときや、収穫した作物をどのように分けたり届けたりするか決めるとき、教師は話したい、伝えたいという幼児の思いを大事にしたいと考えてきた。話し合う時間を十分に保障するとともに、教師側の都合で方向性を決めたり話をまとめたりすることは避けてきた。みんなで決めたルールで遊んだり活動したりした後に感想を聞くと、「みんなで楽しくできてよかった」「今度はもっとこうしたい」など、話し合って決めるよさを感じている様子があった。遊びの中でも、思いがぶつかったりすれ違ったりしてトラブルになり話し合うことがある。幼児同士が話し合って解決する姿を大事にしたいと考えて援助してきた。

雪が降り始めた12月、幼児が「先生、一輪車やりたいな」とつぶやいた。例年、3学期になると遊戯室に大縄跳びや一輪車、カプラなどが出される。それを心待ちにしている幼児の姿を話題にしていた。3学期になり、遊戯室に大縄跳びや一輪車などが出されると、多くの幼児がこれらの遊びに取り組んでいた。一輪車は簡単には乗れるようにはならないが、諦めずに挑戦し続ける姿や、乗ることができる幼児が教えたり励ましたりする姿があった。粘り強く挑戦したり、助け合ったりする姿を大切にするため、幼児同士のかかわりを大切にしていこう確認していた。

1月26日

N児:「Mちゃん、どうしたの?」

M児:「メリーゴーランドしたいんだけど、できない」

O児:「私もね、転んで転んで、転んでばっかりだったよ」

N児:「ゆっくりやってみたらいいんじゃない。Mちゃん、ゆっくりやろうよ」

M児:「うん」

N児が一輪車をこぎながら手を伸ばす。M児はその手を握るがバランスが崩れる。

N児:「もう一回、やろう」

M児:「うん」

何度か試すうちに、二人で回れるようになる。

教師:「よかったねNちゃん。メリーゴーランドになっているよ」

O児:「ねえ、私も入っていい?」

M児:「いいよ」

O児:「じゃあ、行くよ」M児N児がやっているメリーゴーランドに合流する。

教師:「すごい、3人で回ってる。みんな、すごいね」

同じ時期に挑戦し始めた一輪車であるが、乗れるようになるタイミングは一人一人異なる。何人かの友達が乗れるようになる中、なかなか乗れるようにならないことにもどかしさを感じている幼児がいることを共有していた。時には、養護教諭に転んだ手当をしてもらいながら気持ちを和らげてもらうこともあった。しかし、一輪車乗りを諦めることはなく、再び挑戦する表情や姿から、もどかしさや悔しさ以上に、乗れるようになりたいという強い思いを感じていた。そして、幼児同士で、練習をしている友達にこつを教えたり、アドバイスをしたり、できた時に「すごい」と自分のことのように喜んだりしていた。このような姿をたくさん見ていたので、教師が一輪車に乗るための援助は行わず、幼児と同じように一輪車の練習をしながら幼児同士のやりとりをそっと見守った。そして、幼児のがんばりや幼児同士が協力していることを認めたり称賛したりする言葉かけをするようにしていた。

一輪車に乗れるようになると、次にやってみたいことへの思いが生まれていた。M児が一輪車でメリーゴーランドの技に挑戦してうまくいかなかったとき、O児はM児の気持ちに共感する言葉をかけ、N児はM児にアドバイスして一緒に挑戦した。相手の思いを聞き、その思いを理解してかかわる姿に5歳クラスの育ちを感じ、振り返りタイムで共有した。これからも一輪車や他の遊びで、トラブルやうまくいかないことがあると予想されるが、幼児同士のやりとりを大切にするために、教師が声をかけたり仲介したりするタイミングを見極めていこうと確認した。

2月5日

「みんな」の時間に、お楽しみ発表会について話題を出し、やりたいことが決まっているか尋ねる。一輪車に乗れるようになった幼児が増え、一輪車をやりたいという幼児は6人であった。幼児の思いを聞いている中で、「一緒にやる人と相談したい」という意見がでる。その幼児の言葉を受け、それぞれのグループで話し合いを始める。一輪車をやりたい6人も集まって話し合い、3人ずつに分かれてやろうという話になる。3人グループが決まると、遊戯室に行き、そのグループで一輪車をやってみる。

昼食の時間が近付いたため教師が遊戯室に声をかけに行くと、幼児たちが沈んだ表情で戻ってくる。

N児:「私、やっぱりみんなでやりたい」

教師:「そうなの。他の友達はどうなんだろうね。後で相談する?今、話したい?」

N児:「今がいい」

教師:「一輪車チームさん。Nちゃんが、もうちょっと相談したいみたいなんだけど、どう?」 どの幼児も「話したい」と言って集まってくる。

N児: 「3人でやってみたけど、やっぱりみんなでやりたい」

O児:「私も、みんなでやりたい」

P児:「私は、チームでもやったり、みんなでもやったりしたい」

M児:「チームで分かれてやりたい。だって、メリーゴーランドやりたいから」

P児:「私もそうだよ。Nちゃんたちと3人でメリーゴーランドやりたいし。でもみんなでするのもやりたい」

O児:「私だって、Nちゃんとやりたかったけど、3人と3人にならなかったから、違うチームに動いたんだよ」

Q児:「でも、Oちゃんが始めに3人ずつにしようって言ったんだよ」

O児:「そうだけど、全然チームが決まらなかったし。みんなでもっと違うことがしたい」

N児:「何か、いつもより楽しくなかった」

P児:「うん・・・」

教師:「そうかあ。やってみたら何か違ったんだね。 R ちゃんと Q ちゃんはどう?」

R児:「私は、みんなで力を合わせて一輪車をやりたい」

Q児:「いつもの遊びのときみたいにやりたい」

教師:「そうかあ。どうしたらいいんだろうね。お楽しみ発表会まで、もう少し時間はあるからね」

お楽しみ発表会まで2週間となったこの日、「みんな」の時間に幼児の思いを確認する時間をとった。 3歳クラス、4歳クラスの時のお楽しみ発表会で5歳クラスが披露した発表を見てきている。一輪車や 大縄跳びなどの発表をした姿を見て、あこがれや期待感をもっている様子を感じていた。クラスの中に は、まだやりたいことがはっきりしていない幼児もいて、担任副担任は思いを聞き取っていた。その間、 一輪車を発表することにした6人は、3人ずつのグループに分かれようと話し合っていたが、なかなか 決まらず揉めている様子を感じていた。しばらくして3人グループが決まり、遊戯室で試していた。教 師は、昼食の時間が近付いたため、保育室に戻ってきた幼児の表情を見て、もやもやしている様子を感 じた。幼児のつぶやきからもその様子を感じ、みんなで話し合いたいかどうか尋ねた。話したい気持ち のときに話すことが主体的な話し合いのために大切と考え、副担任に事情を伝えて、その場で話し合い の続きをすることにした。

教師はその場に立ち会い、幼児たちが友達に伝える思いを聞いていた。思いはそれぞれであるが、お楽しみ発表会までまだ日数がある。今の思いを伝え合ったことで、これから自分たちで一輪車に取り組みながら考えていくだろう。焦ってこの場で結論を出さなくてもよいと考え、幼児が自ら考えられるような言葉をかけるとともに、まだ考える時間があることを知らせた。

週が明け、その後もそれぞれのペースで一輪車に取り組んでいた。誰と誰がペアと決めることはしないで、その場にいる幼児同士で、「メリーゴーランドやろう」「私も入る」「行くよ」と声をかけ合ったりアイコンタクトでタイミングを計ったりしていた。3人でできれば4人目が入るといったように、その場でやりたいことを考え、楽しんで乗っていた。話し合いで幼児が言っていた「みんなでやりたい」「いつもの遊びのときみたいにやりたい」という思いは、この遊びの姿のことなのだろうと理解した。また、一輪車ですれ違う際に手をタッチするなど、新しい乗り方を考えたり、乗り方が次々に更新されていく姿から、お楽しみ発表会でどのように発表するかは、幼児から話が出るまで待っていようと改めて確認した。

2月17日

5歳クラスのお楽しみ発表会が二日後となり、教師は発表中に流す音楽の確認を各グループにしている。一輪車グループの番になり、MNOPQR児が集まる。

教師:「音楽は「アナと雪の女王」と「なわとびダンス」と「夜に駆ける」でよかったかな?」 幼児たちは「うん」と返事をしたりうなづいたりする。

O児:「あっでも、まだ何やるか決まってない。どうする?」

R児:「みんなでメリーゴーランドしたいな」

O児:「6人でやって、歌の終わりの時に花火みたいにしたい」

Q児:「うん。それでいい」

片方の手を6人でつなぎ、もう片手は肩の高さに上げて、動きの確認をする。

O児:「それでいい人、手を挙げて」

4人が手を上げる。

O児:「NちゃんとPちゃんはどうしたいの?」

P児:「考えているんだけど、今はまだないの」

N児:「私は、バトンを持って、メリーゴーランドしたい」

M児:「じゃあ、バトンを持ってみんなでメリーゴーランドしようよ」

N児をはじめ、みんなが同意する。

教師:「じゃあ、見せ合いの時みたいに自由に乗って、最後にバトンを持ってメリーゴーランドをやって終わりということかな?」

M児:「私、本当はこの前の見せ合いの時、最後に6人で手をつなぎたくて、みんなを呼んだけど、 気付いてくれなかった」

P児:「え、そうなの?分からなかった」

M児:「6人で手をつないで丸くなるのもやりたい」

Q児:「難しいかも…。後で練習しようよ」

4歳クラス児のお楽しみ発表会が終わり、3歳クラス5歳クラス児が遊戯室で遊び出す。MNO PQR児は遊戯室に行き、一輪車に乗り始める。

Q児:「みんな来て。さっきのやってみよう」

6人が補助用の横棒につかまって、横一列に並ぶ。

O児:「行くよ、せえの」

左右の端にいる幼児が手をつなごうとするが、途中でバランスが崩れて一輪車が倒れる。

M児:「真ん中は、難しい…」

P児:「私、真ん中でいいよ」

M児:「ありがとう」

N児:「もう1回やろう。せえの」

左右の端にいた幼児の手がつながり、一瞬、6人が大きな輪になる。

教師:「みんなすごい、一瞬つながってたよ。よかったねMちゃん」

M児:「うん」

O児:「これもお楽しみ発表会でやろうよ」

「いいよ」「分かった」と他の幼児たちが賛同する。

遊びの時間、幼児同士で新しい乗り方を試しては「一輪車でバトンのリレーやろう」「いいよ」などのやりとりをする姿を見てきた。主体的に取り組む様子を感じつつも、6人で集まって相談することはなく、内心焦りを感じていた。しかし、あくまでも幼児自身の主体的な話し合いであってほしいと願っていた。担任副担任とで情報交換する中で、遊びの時間は一輪車に乗ったり技に挑戦したりすることに熱中しているため、6人で集まって話し合うきっかけがないのかもしれないと話した。そこで、幼児が保育室にいるタイミングで、発表の内容には触れずに、BGMの確認という形で6人が集まる機会をもてるようにしてみることにした。

BGMの確認の後で、発表の内容について幼児の自発的な発言から話し合いが始まった。教師は、幼児同士のやりとりの妨げにならないように、幼児の輪の外に出て話し合いを見守った。O児が発言をしていなかったN児とP児の意見も求める姿がありうれしく思った。2学期に収穫物を届ける話し合いをしたときに、幼児同士で意見を言っていない仲間のことも気遣う姿があった。そのような姿が

別の場面でも自然と見られたことに、仲間を大切にしよう、みんなで協力していこうという気持ちを感じた。また、Q児はM児の提案に難しさをつぶやきながらも、受け入れて前向きにやってみようと発言していた。実際に試して達成感を得て、お楽しみ発表会へ期待感が高まる様子を感じた。主体的に話し合う姿を協力して挑戦していた姿を振り返りタイムで話題にし、幼児の伸びようとする姿を信じて待っていたよかったと語り合った。

考察

自発的な遊びの中では、同じ遊びをしている仲間同士であってもやりたいイメージや思いが異なることがある。調整したり折り合いを付けたりする過程でトラブルも起こる。しかし、これまでの「みんな」の時間での話し合いを経験してきた5歳クラスである。自発的な遊びの場面でも、話し合ったり相談したりして、みんなで気持ちよく遊ぶよさを感じてほしいと願っていた。今回、一輪車を発表したいと集まった仲間も、グループで分かれてやりたいという思いとみんなでやりたいという思いが交錯していた。まだ日数があったため、結論を急ぐことはしなかった。いよいよお楽しみ発表会が直前になり、お楽しみ発表会への思いも高まっていたのだろう。どんなことをしたいのか思いを伝え、みんなでやってみようという雰囲気になった。そして、話し合ったことをやってみたら楽しかった、嬉しかったといった思いは、仲間で協力するよさを感じることにつながったと考える。ばらばらに好きなことをしていても楽しい。でも、やりたい仲間同士で話し合ったり協力したりして取り組むともっと楽しいという経験をした幼児。お楽しみ発表会が終わってからも、「大技やってみよう」「こつが分かったよ。みんな聞いて」など、その場で話し合いながら、一輪車遊びを継続していた。

幼児同士で励まし合う姿、コミュニケーションをとって遊びを進める姿、次から次へと新しい工夫を取り入れて挑戦する姿などから、よりよくかかわる力やがんばる力の成長を捉えた。その姿や育ち、変容を振り返りタイムで語り合ってきた。このように幼児の育ちを理解した上で、幼児の姿から感じられた自ら伸びようとする気持ちを大事にした。それが、幼児自身が実体験として仲間とかかわるよさを感じ、自らよりよくかかわろうとする気持ちを支えることにつながったと考える。

く5歳クラス XI期 1~2月>「幼児の力を信じて待つ」

これまでの保育の様子

5歳クラスでは、幼児同士で思いを伝え合う機会を大切にしてきた。様々な経験を積み重ねてきた5歳クラスは、自分の思いを伝えたり、相手の思いや立場を理解したりした上で、どのようにしていくか考えて遊びや活動を進めていくようになる。「みんな」の時間で「ルールのある簡単な遊び」を行う際に、ルールを考えるときや、作物を収穫した際に、どのように分けたり届けたりするか決めるとき、教師は話したい、伝えたいという幼児の思いを大事にしてきた。話し合う時間を十分に保障するとともに、教師側の都合で方向性を決めたり話をまとめたりすることは避けてきた。「みんなで決めたルールで遊んだり活動したりした後に感想を聞くと、「みんなで楽しくできてよかった」「今度はもっとこうしたい」など、話し合って決めるよさを感じている様子があった。遊びの中でも、思いがぶつかったりすれ違ったりしてトラブルになり話し合うことがある。幼児同士が話し合って解決する姿を大事にしたいと考えて援助してきた。

雪が降り始めた 12 月、幼児が「先生、一輪車やりたいな」とつぶやいた。例年、 3 学期になると遊戯室に大縄跳びや一輪車、カプラなどが出される。それを心待ちにしている幼児の姿を話題にしていたところだった。遊戯室に大縄跳びや一輪車などが出されると、多くの幼児がこれらの遊びに取り組むようになった。一輪車は簡単には乗れるようにはならないが、諦めずに挑戦し続ける姿や乗ることができる幼児が教えたり励ましたりする姿があった。 8 3 学期にする 大め、幼児同士のかかわりを大切にしていこう確認していた。 8 2

1月26日

多くの幼児が一輪車に取り組む中、M児が側で一人で立っている。

N児:「Mちゃん、どうしたの?」

M児:「メリーゴーランドしたいんだけど、できない」 〇児:「私もね、転んで転んで、転んでばっかりだったよ」

N児:「ゆっくりやってみたらいいんじゃない。Mちゃん、ゆっくりやろうよ」

M児 : 「うん」

N児が一輪車をこぎながら手を伸ばす。M児はその手を握るがバランスが崩れる。

N児:「もう一回、やろう」

M児 : 「うん」

何度か試すうちに、二人で回れるようになる。

教師:「よかったねNちゃん。メリーゴーランドになっているよ」

O児:「ねえ、私も入っていい?」

M児:「いいよ」

O児:「じゃあ、行くよ」M児N児がやっているメリーゴーランドに合流する。

教師:「すごい、3人で回ってる。みんな、すごいね」

同じ時期に挑戦し始めた一輪車であるが、乗れるようになるタイミングは一人一人異なる。何人かの 友達が乗れるようになる中、なかなか乗れるようにならないことにもどかしさを感じている幼児がいることを副担任と共有していた。時には、養護教諭に転んだ手当をしてもらいながら気持ちを和らげて もらうこともあった。しかし、一輪車乗りを諦めることはなく、再び挑戦する表情や姿から、もどかし さや悔しさ以上に、乗れるようになりたいという強い思いを感じていた。そして、幼児同士で、練習を している友達にコツを教えたり、アドバイスをしたり、できた時に「すごい」と自分のことのように喜 んだりしていた。このような姿をたくさん見ていたので、教師が一輪車に乗るための援助は行わず、幼 児と同じように一輪車の練習をしながら<mark>幼児同士のやりとりをそっと見守った</mark>。そして、幼児のがんば コメントの追加 [h1]: 幼児が自ら話そうとする思いを 大切にしていることに多くの共感を得た。これは幼児 の自発的な遊びを大切にしていることと共通した心持 と言えよう。そして、思いを伝え合う先に、友達の思 いを聞いて、受け入れたり折り合いを付けたりするこ とを大事にしている。教師の都合で話し合いの方向性 を決めないことは、これらの経験を保障することにつ ながる。

¹ 話し合いの中には、思いを伝える、受け入れる、折り合いをつける、自分のことだけでなくみんなのことを考えるなどの様々な要素がある。こうした話し合いで育ち要素をしっかり育てるためには必要感のある話し合いの場が必要 (a) 教師が導くのではなく、幼児が自分の言葉で話すことを大切にしている (b) 教師主導ではなく、幼児発信である (c) 幼児主体の活動である (d) 幼児の思いを大切にし、その思いを引き出そうとする援助をしている (g)

² 友達同士で励まし合う姿「私もできなかった」と相手の気持ちに寄り添えるやさしさ(b)決して一輪車に乗れる、 大縄が跳べるといったスキルの上達を目標にしていない (c)

りや幼児同士が協力していることを認めたり称賛したりする言葉かけ³をするようにしていた。

一輪車に乗れるようになると、次にやってみたいことへの思いが生まれていた。M児が一輪車でメリ ーゴーランドの技に挑戦してうまくいかなかったとき、O児はM児の気持ちに共感する言葉をかけ、N 児はM児にアドバイスして一緒に挑戦した。相手の思いを聞き、その思いを理解してかかわる姿に5歳 クラスの育ちを感じ、振り返りタイムで共有した⁴。これからも一輪車や他の遊びで、<mark>トラブルやうま</mark> くいかないことがあると予想されるが、幼児同士のやりとりを大切にするために、<mark>教師が声をかけたり</mark>

2月5日

「みんな」の時間に、お楽しみ発表会について話題を出し、やりたいことが決まっているか尋ねる。 一輪車に乗れるようになった幼児が増え、一輪車をやりたいという幼児は6人であった。幼児の思いを 聞いている中で、「一緒にやる人と相談したい」という意見が出る。その幼児の言葉を受け、それぞれ のグループで話し合いを始める。一輪車をやりたい6人も集まって話し合い、3人ずつに分かれてやろ うという話になる。なかなか決まらない様子であったが、3人グループがようやく決まると、遊戯室に 行き、そのグループで一輪車をやってみる。

昼食の時間が近付いたため教師が遊戯室に声をかけに行くと、幼児たちが沈んだ表情で戻ってくる。

N児:「私、やっぱりみんなでやりたい」

教師:「そうなの。他の友達はどうなんだろうね。後で相談する?今、話したい?⁶」

N児:「今がいい」

教師:「一輪車チームさん。Nちゃんが、もうちょっと相談したいみたいなんだけど、どう?」 どの幼児も「話したい」と言って集まってくる。

N児:「3人でやってみたけど、やっぱりみんなでやりたい」

O児:「私も、みんなでやりたい」

P児:「私は、チームでもやったり、みんなでもやったりしたい」

M児:「チームで分かれてやりたい。だって、メリーゴーランドやりたいから」

P児: 「私もそうだよ。 Nちゃんたちと 3人でメリーゴーランドやりたいし。でもみんなでするのも やりたい」

O児:「私だって、Nちゃんとやりたかったけど、3人と3人にならなかったから、違うチームに動 いたんだよし

Q児:「でも、Oちゃんが始めに3人ずつにしようって言ったんだよ」

O児:「そうだけど、全然チームが決まらなかったし。みんなでもっと違うことがしたい」

N児:「何か、いつもより楽しくなかった」

P児: 「うん・・・」

教師:「そうかあ。やってみたら何か違ったんだね。R ちゃんとQ ちゃんはどう?」

R児:「私は、みんなで力を合わせて一輪車をやりたい」

Q児:「いつもの遊びのときみたいにやりたい」

教師:「そうかあ。どうしたらいいんだろうね。お楽しみ発表会まで、もう少し時間はあるからね」 お楽しみ発表会まで2週間となったこの日、「みんな」の時間に幼児の思いを確認する時間をとった。

3歳クラス、4歳クラスの時のお楽しみ発表会で5歳クラスが披露した発表を見てきている。一輪車や

大縄跳びなどの発表をした姿を見て、憧れや期待感をもっている様子を感じていた。クラスの中には、 まだやりたいことがはっきりしていない幼児もいて、担任副担任は思いを聞き取っていた。その間、 輪車を発表することにした6人は、3人ずつのグループに分かれようと話し合っていたが、なかなか決

コメントの追加 [h2]: 遊びの中では、トラブルや思う ようにいかないことがある。このようなとき、どうし たらよいか幼児自身が考え、解決したり乗り越えたり する経験を積むことで、よりよくかかわる力やがんば る力が育っていくと考える。だからこそ教師は、幼児 の姿を捉えた上で、援助に入るタイミング見計らって いる。また、援助に対する方向性を職員間で確認して おくことで、様々な遊びの場面でも同じ心持ちで援助 することができる。

 $^{^3}$ 教師は出過ぎず、でも幼児のがんばりは称賛している。認めてもらっている安心感(b)うまくなることはゆっくりでも、心の成 長が促される環境にある (c)

⁴ 担任と副担任が情報共有することで、同じ方向性で保育することができる (d)

⁵ 方向性を確認することで同じ心持ちで保育ができる(b)その場ですぐに援助とせず、幼児の思いや願いをしっかりと捉えてから 援助しようとしている(c)事前に予想される幼児の動きに対しての教師の働きかけについて共有されていたため、担任副担任が同 じような援助ができたのだと感じた (f) 幼児同士のかかわりを優先している (g)

⁶ 幼児自身が考えられる言葉かけ(b)幼児の様子から幼児の思いを察し、その場で話し合いの時間をつくっている(g)

⁷ 自分の思いを友達に伝える時間は大切 (d)

まらず揉めている様子を感じていた。しばらくして3人グループが決まり、遊戯室で試していた。教師は、昼食の時間が近付いたため、保育室に戻ってきた幼児の表情を見て、もやもやしている様子を感じた。幼児のつぶやきからもその様子を感じ、みんなで話し合いたいかどうか尋ねた。話したい気持ちのときに話すことが主体的な話し合いのためには大切と考え、*副担任に事情を伝えて、その場で話し合いの続きをすることにした。

教師は側で、幼児たちが友達に伝える思いを聞いていた。思いはそれぞれであるが、お楽しみ発表会までまだ日数がある。今の思いを伝え合ったことで、これから自分たちで一輪車に取り組みながら考えていくだろう。 <u>焦ってこの場で結論を出さなくてもよいと考え</u>、³幼児が自ら考えられるような言葉をかけるとともに、まだ考える時間があることを知らせた。

週が明け、その後もそれぞれのペースで一輪車に取り組んでいた。誰と誰がペアと決めることはしないで、その場にいる幼児同士で、「メリーゴーランドやろう」「私も入る」「行くよ」と声をかけ合ったりアイコンタクトでタイミングを計ったりしていた。3人でできれば4人目が入るといったように、その場でやりたいことを考え、楽しんで乗っていた。話し合いで幼児が言っていた「みんなでやりたい」「いつもの遊びのときみたいにやりたい」という思いは、この遊びの姿のことなのだろうと理解した。また、一輪車ですれ違う際に手をタッチするなど、新しい乗り方を考えたり、乗り方が次々に工夫されたりしていく姿から、お楽しみ発表会でどのように発表するかは、幼児から話が出るまで待っていよう10と改めて思い、副担任に伝えた。

2月17日

5歳クラスのお楽しみ発表会を二日後に控え、教師は発表中に流す音楽の確認を各グループにしている。一輪車グループの番になり、MNOPQR児が集まる。

教師:「音楽は『アナと雪の女王』と『なわとびダンス』と『夜に駆ける』でよかったかな?」 幼児たちは「うん」と返事をしたりうなずいたりする。

O児:「あっ、でも、まだ何やるか決まってない。どうする?」

R児:「みんなでメリーゴーランドしたいな」

O児:「6人でやって、歌の終わりの時に花火みたいにしたい」

Q児:「うん。それでいい」

片方の手を6人でつなぎ、もう片手は肩の高さに上げて、動きの確認をする。

O児:「それでいい人、手を挙げて」

4人が手を上げる。

O児:「NちゃんとPちゃんはどうしたいの?」

P児:「考えているんだけど、今はまだないの」

N児:「私は、バトンを持って、メリーゴーランドしたい」

M児:「じゃあ、バトンを持ってみんなでメリーゴーランドしようよ」

N児をはじめ、みんなが同意する。

教師:「じゃあ、見せ合いの時みたいに自由に乗って、最後にバトンを持ってメリーゴーランドをやって終わりということかな?」

M児:「私、本当はこの前の見せ合いの時、最後に6人で手をつなぎたくて、みんなを呼んだけど、 気付いてくれなかった」

P児:「え、そうなの?分からなかった」

M児: 「6人で手をつないで丸くなるのもやりたい」

Q児:「難しいかも…。後で練習しようよ」

8 これこそ必要感のある話し合いの場。昼食だからと切り上げなかった対応は、状況によるが支持したい (a) 幼児の姿から判断し、その場で話し合いの場を設けている。"その時"だったからこそ言いたいことが言えた (b) つぶやきから援助をつくる。幼児の思いを第一に考えている (c) 幼児主体の保育である。伝え合い、解決していくための大切な話し合いになっている (d) その時の幼児の思いを優先している (g)

9 教師の都合で急かすことはせず、今後を見通して見守りながら考えていこうとする教師の心のゆとり (a) 幼児自身が考えることを大切にしている。 焦らせていない、教師も焦っていない。 教師が焦らずゆったりと構えていると幼児も安心して考えられる (b) 焦りから教師主導の話し合いをするのでなく、幼児のそれぞれの思いを言葉にする時間をつくることで主体性を大切に時間になったのだと感じた (f) 幼児に考えさせる時間をつくっている (g)

10 幼児がつくる発表会であることが言える (c)

コメントの追加 [h3]: 幼児の思いを優先している、この時だからこそ言いたいことが言えたという、必要感のある話し合いの場を設けたことに対して、多くの共感を得た。幼児の「今、話したい」という思いを察し、受け止めたことが主体的な話し合いを支えることにつながった。一輪車グループが相談する様子や、その後の一輪車乗りの様子を捉え、思うようにいっていないことを教師は感じていた。だからこそ、N児の「やっぱりみんなでやりたい」という思いにタイミングよく応えることができたと言える。

コメントの追加 [h4]: 教師が急かせていない、ゆったり構えている。幼児に考える時間を与えているといった指摘があった。教師が「~しなければ」と焦ると、教師主導の話し合いになってしまう。それでは、幼児自身の力で解決していく学びの機会とならない。本園の援助の特徴として「待つ姿勢」があるが、ここでも、教師は幼児が自分たちの力で問題を発見したり、解決したりすることを待っている。その心持ちが浸透しているからこそ、共感が集まったと言える。

4歳クラス児のお楽しみ発表会が終わり、3歳クラス5歳クラス児が遊戯室で遊び出す。MNO PQR児は遊戯室に行き、一輪車に乗り始める。

Q児:「みんな来て。さっきのやってみよう」

6人が補助用の横棒につかまって、横一列に並ぶ。

O児:「行くよ、せえの」

左右の端にいる幼児が手をつなごうとするが、途中でバランスが崩れて一輪車が倒れる。

M児:「真ん中は、難しい…」 P児:「私、真ん中でいいよ」

M児:「ありがとう」

N児:「もう1回やろう。せえの」

左右の端にいた幼児の手がつながり、一瞬、6人が大きな輪になる。 教師:「みんなすごい、一瞬つながってたよ。よかったねMちゃん」

M児:「うん」

O児:「これもお楽しみ発表会でやろうよ」

「いいよ」「分かった」と他の幼児たちが賛同する。

遊びの時間、幼児同士で新しい乗り方を試しては「一輪車でバトンのリレーやろう」「いいよ」などのやりとりをする姿を見てきた。主体的に取り組む様子を感じつつも、6人で集まって相談することはなく、内心焦りを感じていた。しかし、あくまでも幼児自身の主体的な話し合いであってほしい」と願っていた。担任副担任とで情報交換する中で、遊びの時間は一輪車に乗ったり技に挑戦したりすることに熱中しているため、6人で集まって話し合うきっかけがないのかもしれないと話した。そこで、幼児が保育室にいるタイミングで、発表の内容には触れずに、BGMの確認という形で6人が集まる機会にもてるようにしてみることにした。

BGMの確認の後で、発表の内容について幼児の自発的な発言から話し合いが始まった。教師は、幼児同士で思いを伝える場となるように、<mark>幼児の輪の外に出て話し合いを見守った。</mark>O児が発言をしていなかったN児とP児の意見も求める姿¹³があり嬉しく思った。2学期に収穫物を届ける話し合いをしたときに、幼児同士で意見を言っていない仲間のことも気遣う姿があった。そのような姿が別の場面でも自然と見られたことに、仲間を大切にしよう、みんなで協力していこうという気持ちを感じた。また、Q児はM児の提案に難しさをつぶやきながらも、受け入れて前向きにやってみようと発言していた。実際に試して達成感を得て、お楽しみ発表会へ期待感が高まる様子を感じた。主体的に話し合う姿を協力して挑戦していた姿を振り返りタイムで話題にし、幼児自身がもつ、人とかかわりながら課題を実現していく力を信じて待っていてよかったと語り合った。

考察

自発的な遊びの中では、同じ遊びをしている仲間同士であってもやりたいイメージや思いが異なることがある。調整したり折り合いを付けたりする過程でトラブルも起こる。しかし、これまでの「みんな」の時間での話し合いを経験してきた5歳クラスである。自発的な遊びの場面でも、話し合ったり相談したりして、みんなで気持ちよく遊ぶよさを感じてほしいと願っていた。今回、一輪車を発表したいと集まった仲間も、グループで分かれてやりたいという思いとみんなでやりたいという思いが交錯していた。まだ日数があったため、結論を急ぐことはしなかった。いよいよお楽しみ発表会が直前になり、お楽しみ発表会への思いも高まっていたのだろう。どんなことをしたいのか思いを伝え、みんなでやってみようという雰囲気になった。そして、話し合ったことをやってみたら楽しかった、嬉しかったといった思いは、仲間で協力するよさを感じることにつながったと考える。ばらばらに好きなことをしていても楽しい。でも、やりたい仲間同士で話し合ったり協力したりして取り組むともっと楽しい」と

11 遊び方が工夫されていく様子も把握しながら粘る。教師のその思いがあってこそ幼児が自分たちのやりたいようにできたのではないだろうか (a) 教師に頼らなくても、幼児同士で話ができるよう援助を控えめにしている (b)

コメントの追加 [h5]: 自発的な話し合いが始まる 「きっかけ」となる場と時間を設けた点について共感 を得た。振り返りタイムで、お楽しみ発表会の内容に ついて話し合いをしていない状況を話題にし、焦りを 口にしたことも一回や二回ではない。しかし、様々な 経験を積み重ねてきているXII期であり、春からの一人 一人の幼児の育ちを知っているからこそ、幼児の力を 信じて待っていようと話してきた。そして焦りを感じ ながらも待っていられたのは、「待つ心持ち」を担任 副担任で共有し、しばしば確認していたからだと考え る。お楽しみ発表会が間近になり、6人で集まるきっ かけは設けた。しかし、発表内容については、幼児の 言葉から出るまでは待っていようと決めていた。その 後、幼児同士で話し合い、協力しながら取り組む姿を 捉え、確かな育ちを感じた。この場面において待つこ とは、幼児の育ちを支えるための適切な援助であった と判断した。

¹² 教師は話し合う「きっかけ」をつくる援助を行うだけ。環境構成といってもよいくらいである (c) 間接的な援助をきっかけに幼児主体での話し合いになっている (d) 発表会 2 日前となったが発表内容について話し合わない幼児に自然と話すきっかけと場づくりができていると感じた。そうすることで幼児の自発的な話し合いができたのだと感じた (f) 幼児の自発的な話し合いになるような時間や場の設定を工夫している (g)

¹³ 自分のことだけでなく周りのことも考えられる姿(b) 幼児同士の話し合いになるようにしている(g)

¹⁴ 幼児の経験から感じることができる良さである (c)

経験をした幼児。お楽しみ発表会が終わってからも、「大技やってみよう」「コツが分かったよ。みんな聞いて」など、その場で話し合いながら、一輪車遊びを継続していた。¹⁵

幼児同士で励まし合う姿、コミュニケーションをとって遊びを進める姿、次から次へと新しい工夫を取り入れて挑戦する姿などから、よりよくかかわる力やがんばる力の成長を捉えた。その姿や育ち、変容を振り返りタイムで語り合ってきた。このような幼児の育ちを理解した上で、幼児の姿から感じられた自ら伸びようとする気持ちを大事にした。それが、幼児自身が実体験として仲間とかかわるよさを感じ、自らよりよくかかわろうとする気持ち16を支えることにつながったと考える。

このような幼児の自発的な話し合いは、突然できるようになったわけではない。積み重ねてこうした姿があるのだろう。その育ちの姿から、このような対応を考えて援助してきた。やはり幼児には自分たちで課題を解決しようとする力があり、遊びやかかわりを豊かにしていくことができる。

 $^{^{15}}$ 発表という一つの目標が終っても継続して「やりたい」という思いになっている (g)

 $^{^{16}}$ 実体験をもとに幼児の育ちを支えようとする保育である (c)

今年度の研究を通して

今年度の研究を通して

私たちは「よい保育(質の高い保育)」を求めて日々、研究に努めてきました。では、「よい保育」とはどのような保育を指すのでしょうか。誰が「よい保育だ」と評価してくれるのでしょうか。本園では正規保育の時間も、預かり保育の時間も幼児の主体性を重んじた遊びを主とした保育をしています。幼児一人一人の興味関心は様々で、遊んでいる場所もまちまちです。そのような中で、教師は幼児を見守りながら、適切な言葉をかけ、遊び道具を提示したり、仲間との関係を仲介したりして子どもの学びを支えています。小学校以上で行われる授業とは異なり、教科書もなければ、指導案もありません。研究授業にかわる研究保育や公開保育という機会はあっても、教師が参観者から見続けられることはほとんどありません。保育という営みは教師の目の前で刹那的に過ぎ去っていきます。したがって教師は自分の保育を自分に問うしかないのです。問い続けなければ停滞してしまいます。

本園での、一日の保育後の担任と副担任の会話や週に一回の全保育担当者によるカンファレンスはとても和やかです。難しいことを語り合っている様子はありません。しかしながら、担任が記している週案である「のびのびシート」には、担任の迷いや困り感が読み取れます。「のびのびシート」に毎週目を通してきた私は、担任の変容の過程に気付きました。年度初めの頃は、幼児の遊びについて記されることがほとんどです。様々な様相を示す幼児を把握し、興味関心の対象や幼児の性格等を捉えようとしている担任の姿があります。時が経つと、遊びの道具や言葉かけ、援助の仕方についての葛藤の記載が多くなります。この時期は長く続くのですが、並行して自分の保育に対する記述が増えてきます。3学期になると担任のメタ認知に関する内容が毎回記録されるようになるのです。

「よい保育」とは、教師自身が自問自答しながら、日々、幼児や教具、環境と向き合うことがベースになって行われるものなのです。本園ではこのPDCAサイクルが毎日まわり続けています。コロナ禍の令和2年度も、いえ、コロナ禍という未曾有のスタートだったからこそ、これまで以上に教師はアンテナを高く張り続け、「よい保育」を模索し続けました。その結果、本園では教師間の対話が生まれ、幼児の反応や変容を指標として保育改善が日常的に実践され、幼児の健やかな成長に直結していきました。教師も幼児もこのサイクルの良さを実感できたからこそ、職場には笑顔が絶えませんでした。このようなカリキュラムマネジメントを、私が以前勤務していた小学校では、「天使のサイクル」と呼んでいました。

緊急事態宣言発令後から約2ヶ月間、幼児の声が全く聞こえない職場で、花が咲き、オタマジャクシが大きくなっても、春が来た喜びは感じられませんでした。臨時休業が明けた最初の登園日、園に天使が返ってきたように感じたのは私だけでしょうか。私には花も木々も、池や野の生き物も、見上げた青空さえも、息吹をもらったように輝いて見えました。教師にとっては自問自答の葛藤の日々が始まりましたが、穏やかに天使のサイクルがまわり始めたのです。 <副園長>

一年間を通して職員とカンファレンスを行う、そして幼児の姿の記録から職員間の共感・合意を得る。なんて幸せなのだろう。常に一体感のある保育ができるのである。不安なことも、やってみたいことも素直に声に出せる職場は、実は少ないのではないだろうか。そして、それが自己の保育の在り方を問い続け、更新していくことにもつながるのである。正直、「評価」という言葉に良い

イメージをもったことはない。「査定」されるほど保育に自信をもっていなかった。今は、むしろ 失敗した方が話しやすく、そして「話したい」。このモチベーションであり心持ちは、職員だけで なく、幼児にも伝わっているのではないだろうか。 <4歳クラス担任>

評価観を導き出した1年間。カンファレンスで、アンケート項目ごとに付箋を持ち寄り、互いの考えを伝え合い、付箋を貼り、俯瞰して語り合った。その一連の流れが私にとって意義深かった。保育をしている中で「どうしようか」と迷うことは多々ある。そして「援助してみたけれど適切だったのか」と振り返る。カンファレンスで導き出した共通項目があるからこそ、一人よがりなものにならず、みんなの総意を踏まえた振り返りと次への方向性を考えることができた。保育を行う上での安心感につながっている。

また、評価観として表された「言葉」には、カンファレンスで持ち寄ったたくさんの付箋、語り合った思いが内包されていると思っている。評価観を導き出した過程を通して、私自身、保育に対する考えが深まった。自分の軸になっていると感じる。 <5歳クラス担任>

昨年度は、迷いながら手探りでやってきた感じがするが、今年度、共通認識を出したことで保育の方向性がはっきりしてきた。また、カンファレンスを重ねるごとに職員の心もちを確認することができ、今までよりも自信をもって保育ができるようになったと感じる。 <3歳クラス副担任>

昨年度と今年度に積み重ねた振り返りをもとに共通認識を確認することができた。また、共通認識があることで職員が同じ方向に向かって安心して保育を行うことができてよかった。

<4歳クラス副担任>

"評価"というと、幼児に対して○か×で当てはめるイメージであまりよく思っていなかったが、附属幼稚園の評価は職員の保育について評価をするということで驚いた。また、共通認識があることにより独りよがりではない保育ができたと感じる。疑問に思ったことや困ったことを他の職員に尋ねることで、私自身安心して保育を行うことができた。 <5歳クラス副担任>

クラス関係なく遊戯室や園庭で子どもたちと関わる際や、突然どのクラスに保育補助に入ったとしても、担任や副担任、他職員と同じスタンスで違和感なく過ごすことができていることを実感している。振り返ってみると、カンファレンスを通して、一つ一つ保育の目指す方向性や考え方を確認し合ったこと、エピソード事例で附属幼稚園らしさをマーカーで記し職員が同じ思いであることがはっきりと確認できたことが、附属幼稚園の保育の目指す方向がはっきりし、自分が幼児と向き合う際の援助に、自信と確信が持てるようになったのだと思う。 <養護教諭>

本研究によせて

上越教育大学 白神敬介

はじめに

2020 年度は世界的なコロナ禍により、多くの人々がこれまでとは異なる新たな生活様式を模索しました。そのような中で保育・幼児教育の現場においても感染症予防・拡大防止のための対策や登園自粛・臨時休園を実施するなど通例とは異なる対応に追われることとなりました。こうした感染症への対策はこれからも継続的に実施する必要がありますが、一方で、保育・幼児教育の現場における保育の質の向上を図っていくことも求められています。これら二つを両立することは、保育・幼児教育現場における大きな課題であるといえます。そのため、これからの保育・幼児教育の現場において活動に従事する人々が望むと望まざるとにかかわらず、現場の取り組みを変えていかざるを得ない状況が生じると考えられます。

上越教育大学附属幼稚園(以下、附属園と表記)は2020年度の研究テーマを「子どもを支える保育―評価を通して一」とし、コロナ禍のなかでも継続的に研究に取り組み、その成果をまとめられています。2020年の研究活動については感染症対策のために当初の予定通りには進まなかった部分もあると思います。しかし、そのような状況の中で、特に「評価」に関する見方・考え方を施設内のスタッフのなかで共有し、言葉に表していった取り組みは、大きな意義をもっていると言えます。それは、これからの新たな生活様式に向けて変えざるを得ないことがあったとしても、その現場のなかで本当に大切にしたい保育・幼児教育の在り方が何なのかを改めて考え、それを皆で共有し、その考えに沿った取り組みの実現につながっていくと考えられるからです。附属園の取り組みは、人々が大事にしたいものは何なのか、それをどうした継続していくことができるのかについての具体的な方策を示したと言えます。

本稿では、附属園の取組の意義についてこれからの幼児教育の在り方に関する議論を踏まえて、補足的なコメントを述べていきます。なお、本稿は、保育の質をめぐる議論や、これまでの附属園の取組を下敷きにしていますが、その内容についての詳細は、2019年度の報告書をご参照ください。

「評価観」について考える意味

2020 年度の附属園の研究計画では「保育の評価観を見出す」ことがキーワードに挙げられています。この「評価観」という言葉は、「評価とは何か」についての附属園の職員の見方・考え方を示すものと言えます。評価とは、目標に対して実践がどのような役割を果たしたかについて捉えることです。その際に、目標が達成されたかどうかをどのように判断するのかについて保育者同士の相互の共通認識が必要になります。それがなければ、評

価を踏まえて実践活動を改善していくことはできません。それはゴールを決めずに、マラ ソンを走り続けるようなものです。

そして、評価観について検討することは、自分たちにとっての評価をすることの意味や、評価のやり方を考えることでもあります。つまり、附属園の研究テーマである「評価観を見出す」ことは「評価とは何か」あるいは「評価は何のために行うのか」「評価するというのは何をするのか」という疑問への答えを導き出していくことと言えます。こうした取り組みは、保育者にとって「評価をやらされる」「ただただ負担となる評価」といった認識ではなく、自分達にとって「評価に取り組みたい」「やる意味のある評価」という認識をもたらすのではないかと思います。評価観に対する共通認識を見出すことは、評価の仕組みがうまく回るための潤滑油のような役割を果たしていると言えるでしょう。

「保育の質の向上」のために「評価観」を見出す

附属園で示された評価観についての共通認識の内容をみると(研究のアウトカム・プロセスの1ページ目を参照)、保育を評価する目的や、子どもの育ち(学び)の成果に対する認識など、いずれも評価を進めるうえで重要なポイントが示されているように感じます。そのなかで特に5番目の「保育の質の向上をどのように捉えているのか」というポイントについて考えを深めてみようと思います。

そのために、まず「保育の質」を検討する意味について確認します。保育の質の向上は保育・幼児教育施設において大きな課題であり、そのための取組においては自己評価が重要であると指摘されています。「保育の質」については様々な議論があり、一元的に定義することはできないという指摘もあります。しかし、「保育の質の向上」がそれぞれの施設・現場において重要であるならば、それがどんなものであるのかについて保育者一人ひとりが自らの保育実践を踏まえて、他者に説明できるような具体的な認識を持っておく必要があるでしょう。

「学びの物語(Learning Story)」の日本での実践に取り組んでいる大宮勇雄氏は、著書『学びの物語の保育実践』のなかで「保育の質を自分の言葉で語れなければ意味がない」と述べています。保育者自身が「保育の質」を自らの言葉で語ることができなければ、何を目標として保育実践やその振り返り(自己評価)をしていけば良いのかを見通すことができません。また、「保育の質」が何かということについて、優れた実践者や専門家が語る言葉や説明をそのまま取り入れたとしても、そこで語られた「保育の質」が自分たちの保育実践に合致したものかどうかはわかりません。なぜならば、それぞれの保育・幼児教育施設の保育実践の営みや目標は、その施設の歴史や文化的な背景のなかで積み上げられてきたものであり、「外部」から輸入された言葉を使っても、その実践をうまく語ることができない可能性があるからです。したがって、保育実践を振り返り、より良い保育を進めていくうえでは、自分たちの言葉で「保育の質」を語ることが重要と言えます。

その点を踏まえると、附属園の取組において「保育の質の向上をどのように捉えているか」というポイントについて、自分たちの言葉で共通認識を具体化したことは重要です。これによって、より良い保育活動を構成していくための振り返り(自己評価)をする際の方位磁石をもつことができたと言えるかもしれません。それは外部から与えられた言葉ではなく、保育者間の共同的な話し合いのなかで導き出されたものであるという点も重要だと言えます。ただし、報告書の「検討プロセス」では、5番目のポイントを検討する際に、一度のカンファレンスでは十分ではなく、二度のカンファレンスを要したことが示されています。ここから、「保育の質」を語ることは容易なことではないことが示唆されます。しかし、こうしたプロセスを経て共通認識の具体化に至ったことが、保育者の同僚性の構築に有効だったとも言えます。附属園の保育者の取組に対する感想が示された「今年度の研究を通して」のなかでは、「保育の方向性がはっきりしてきた」という言葉や「職員が同じ方向に向かって」という言葉が書かれています。保育者が自信をもってこのような言葉を発することができるのは非常に大きな成果だと言えるのではないでしょうか。

取組の社会全体における位置付け

附属園の取組は、附属園の保育者にとって有意義な成果を導くことができたと言えますが、さらに他施設や社会全体にとっての意味について検討する必要があります。

文部科学省幼児教育課のとりまとめによる「幼児教育の実践の質向上に関する検討会」から、2020年5月に報告書『幼児教育の質の向上について(中間報告)』が示されました。そのなかで、幼児教育の質の向上のための具体的方策の6つの柱立てのひとつに「3.幼児教育の質の評価の促進」があります。このことは、幼稚園等において評価の実施とその結果の公表・説明により、適切に説明責任を果たすことが今後より一層求められていることを表します。そして、その具体的方策である「幼児教育の質の評価に関する手法開発・成果の普及」として、「子供の学びの過程や教職員の指導、施設の運営や環境等に対する評価を行う際の観点や方法に関する指針や留意事項等の作成等、幼児教育の質に関する評価の仕組みの構築に向けた手法開発・成果の普及といった取組の充実を図る。」ことが示されました。この説明に書かれた「評価を行う際の観点」や「指針や留意事項等」がどんなものであれば良いのかは明確ではない部分はありますが、日本の幼児教育の特徴もしくは各施設の特徴を踏まえて作成していく必要があると考えられます。

こうした日本の幼児教育の方向性と附属園の取り組みは軌を一にしていると言えるでしょう。2019年度に形作られた附属園の評価の仕組みは、「評価に関する手法開発」ですし、2020年度の取組として評価観を共同的に具体化していったプロセスは、評価の方法に関する指針や留意事項等を作成するプロセスに位置づけられます。そのため、附属園の取組は今後、各幼稚園等で評価に取り組むうえで参考事例になると言えます。

一方で、他施設が附属園の取組を参考にするためには、実際にその取組が他所での取り 入れられることを想定した実効性や応用性について検討することが重要です。報告書『幼 児教育の質の向上について(中間報告)』の「3. 幼児教育の質の評価の促進」のなかには、「・・・各園が近隣の園と合同研修を実施したり、外部の視点を入れた活動の見直しを行う。」と記載されています。成果を広く社会に共有・還元していくためには、他施設の保育者の目線を通じて附属園の取組について検討したり、あるいは取組を一部導入したりして経過を追うなどといった検討により、外部の視点に基づく見直しや普及が求められます。この点は附属園の取組における今後の課題であると考えられます。

附属園の取り組みを参考にするうえで

附属園が導き出した共通認識は附属園のこれからの教育活動を考えるうえで大切な基盤になるものです。また、保育・幼児教育に携わる他施設の皆様にとっても有益なものになり得ると思います。ただし、それは附属園の共通認識そのものが他施設の方々にとって有意味なものになるということではありません。なぜならば、共通認識として示された言葉の意味を保育・教育実践に即して理解できるのは、それを共同的なプロセスのなかで示してきた附属園の職員だけだからです。共通認識として示された言葉に対して、その言葉への実感を伴った納得がなければならないのです。そのような実感を伴った納得が得られるためには、言葉(共通認識)を一緒に確認していき、意味のすりあわせをするプロセスが必要です。

したがって、附属園で示された共通認識は、他施設でそのまま参考になるものではありません。しかし、共通認識を導き出したプロセスは参考にすることができると考えられます。 附属園の取組のようなプロセスを経て導き出された共通認識は、その施設における保育・幼児教育活動の重要な基盤に違いありません。あるいは、そのプロセスを経ても、うまく共通認識が導き出されなかった、あるいは良い言葉にまとまらなかったということがあっても、その結果は今後の課題を示すものとして有意義なのではないかと思います。いわば、共通認識を確固としてものとして導き出すことが大事なのではなく、共通認識を一緒に考え続けていくことが大事ということになります。

最後に、個人的な感想になりますが、附属園の共通認識はとても素敵な言葉で示されていると思います。一方で、この言葉はどういう意味なんだろうか、どうしてこの言葉にしたんだろうかと気になる部分もあります。もし、同じように感じた人がおられましたら、ぜひ附属園の先生方に尋ねて下さい。聞くことにより、対話が生まれます。対話は、お互いの認識や考え方を深めるプロセスです。そのプロセスによって、保育・幼児教育において自分(達)が何を大切にしようとしているのかを考える一助になるのではないかと思います。

<引用文献>

大宮勇雄. (2010). 学びの物語の保育実践. ひとなる書房.

文部科学省: 幼児教育の実践の質向上に関する検討. (2020). 幼児教育の質の向上について (中間報告). 〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/140/mext_00385.html〉