

## < 4歳クラス V期 4月～5月下旬 > 「かかわりをつくる環境構成」

### これまでの保育の様子

今年度は、昨年度に引き続き、新型コロナウイルスへの感染予防のため、外遊びが中心となった。進級後の4月、4歳クラスの幼児は、生き物捕まえ、お家ごっこ、砂遊び、雨どい遊び、園庭の遊具を使った遊びなど、これまでの遊びの経験を想起しながら、思い思いに遊びを楽しんでいた。

新しい環境での遊びに慣れ始めたころ、カンファレンスの話題は、「生き物捕まへの遊びをどう支えるか」が中心となった。池にいるオタマジャクシを何とかして捕まえようと、道具や捕まえ方を工夫する幼児の姿があった。毎日のように池に行き、お椀を2つ持って中に閉じ込めるように捕る、池の縁に追い込んで捕るなど、様々な方法を試す姿が見られた。苦労の末に、やっと1匹のオタマジャクシを捕まえる幼児もいたため、捕まえた喜びはひとしおであろうと推測した。そこで、飼育ケースが必要なときに使えるように用意し、幼児の名前の付いたテープを貼っておけるようにすることで、大切にしようという思いが高まることを願った。

しかし、翌日になると、捕まえて飼育ケースに入れたオタマジャクシには目も触れず、新たなオタマジャクシを池に捕まえに行った。飼育ケースの中でオタマジャクシが死んでいても、気に留める様子のない幼児が多かった。身近な動植物とかかわることは、この時期の幼児の育ちとして、大切な要素の一つである。毎日のカンファレンスの中で、幼児がオタマジャクシなどの生き物とどうかかわりたいのか、そのために、どのような援助や環境構成をしていくか、日々模索していた。

5月7日

A児が、池の脇でオタマジャクシを捕まえる準備をしている。

教師：「昨日はいっぱい捕まえたね。すごいね」

A児：「池にいっぱいいたから、捕まえたよ」

教師：「でもさ、なんか昨日と違うところない？」

A児：「え、ないよ」

教師：「昨日よりさ、数が減ってない？」

A児：「減ってないよ」

教師：「そうか。Aくんさ、今日はどうする？」

A児：「今日も捕まえて、友達増やしていくの。飼育ケースいっぱいになりたい」

教師：「そうか、お友達を増やしたいんだね」

A児は毎日池に行き、一人でオタマジャクシを捕まえていた。この日、A児は片手鍋をもち、池の縁に追い込んでオタマジャクシを数匹捕まえた。捕まえたオタマジャクシは、自分の飼育ケースに入れ、また捕まえ始めた。遊びの時間が終わるまで、捕まえることに没頭していた。しかし、前日から、A児の飼育ケースの中では、オタマジャクシが共食いを始めていた。飼育ケースの中にエサがなかったため、弱ったオタマジャクシが食べられてしまったのである。このことにA児が気付くことを期待し、教師は昨日のとの違いについて問いかけた。数の変化について聞いたことは、「数」という観点から共食いをしていることへの気づきを誘導的に促していたことに後に気づき、反省した。しかし、それでもA児が共食いをしている様子に気付くことはなく、さらにオタマジャクシを追加していた。

この日のカンファレンスでは、A児の姿から、A児の楽しみは、飼育をすることではなく、飼育ケースのオタマジャクシをいっぱいにすることではないかと捉えた。また、オタマジャクシを捕まえて遊ぶ他の幼児について話題になった。B児とC児はこの前日にオタマジャクシを捕まえた。しかし、A児とは違い、この日は池には行かずに飼育ケースのオタマジャクシを観察していた。そして、オタマジャクシのエサを本で調べ、給食の残りのご飯粒をあげていた。副担任と話す中で、B児とC児は、オタマジャクシを捕まえることよりも、飼育することに楽しみを見出ししているのではないかと共有した。カンファレンスでA児とB児・C児の姿を副担任と共有する中で、「同じ遊びでも、見出している楽しみが全く違う」という共通認識が生まれた。A児とB児・C児のそれぞれの遊びを見守り、支えることは言うまでもなく大切である。しかし、もしA児がB児・C児かかわり合い、互いの楽しみ方やしていることを知ることができれば、A児の生き物捕まへの遊びが広がっていくのではないかと話し合った。

そこで、保育室のカウンターテーブルを整理し、幼児が保育室からでもテラスからでも飼育ケースを置いたり、観察したりしやすいようにした。そうすることで、生き物を見ながら会話をする幼児の姿を願った。また、テラスにいる幼児が保育室にいる幼児と会話をするとき、目線の高さが合うように、テラス側の窓際に幼児が上に乗ることができるブロックを置くことにした。さらに、それを見ながら生き物について話す姿を期待し、テラスからでも保育室からでも飼育にかかわる本を手にとれるようにした。A児と他の幼児とのかかわりが生まれ遊びを広げていくきっかけになることを願い、屋外と屋内がつながるように環境構成を工夫した。

5月11日

B児とD児が、D児の飼育ケースを観察している。1匹の弱ったオタマジャクシに他のオタマジャクシが群がって共食いをしていることに二人が気付く。

D児：「Aくん、これ何だと思う？」

A児：「え、ごみじゃない？」

B児：「私も見せて見せて。ねえ、違うよ。これオタマジャクシだよ」

A児・B児・D児が飼育ケースをのぞき込む。

A児：「違うよ」

B児：「よく見て。だってさ、これしっぽついてるよ。死んで食べられちゃったんだよ」

教師：「Aくん、Bちゃんはオタマジャクシだって言ってる

けど、どう思う？」

A児：「うん、食べられてる」

A児は、この日もオタマジャクシを捕まえに行った。A児が保育室に戻ってきたとき、B児とD児がテラスからD児の飼育ケースを観察していた。そして、1匹の弱ったオタマジャクシに他のオタマジャクシが群がって共食いをしていることに気付いた。このとき、A児がB児・D児とかかわることで、A児のオタマジャクシへのかかわり方が広がるきっかけとなるのではないかと考え、「これは何だと思う？」とA児への声かけをした。

カンファレンスでは、A児が共食いを自分の目で見られたことは、B児・D児とのかかわりによるものであり、A児の生き物捕まへの遊びが広がるきっかけになるのではないかと共有した。この日のA児とB児・D児のやりとりは、テラスと保育室の窓越しに行われていた。テラスからでもD児の飼育ケースがよく見えたことでかかわりが生まれたのではないかと捉えた。

A児は他の幼児の飼育ケースの中を見ることはこれまでになかった。しかし、このときは共食いをしているオタマジャクシの様子をじっと見つめていた。これ以降、A児は他の幼児の飼育ケースを見に行く姿が見られた。A児が今後、他の幼児のしていることに目を向けたときA児の遊びがどのように広がっていくかを捉えていこうと、これからのA児への援助の方向性を確認した。

昼食の後、A児がB児の飼育ケースを観察している。中にご飯粒が入っているのを見つける。

A児：「ご飯なんか食べないよ」

教師：「Aくん、よく見ていたんだね。Bちゃんの飼育ケースにご飯粒入ってるね」

A児：「Bちゃん、オタマジャクシはご飯なんか食べないよ」

絵本のオタマジャクシの飼い方のページを出す。

B児：「何言ってるの？だって、これ見て」

B児：「ほら、そうじゃん」

A児：「ねえ、オタマジャクシってご飯食べるの？」

B児：「そうだよ。ほら、見て」

A児：「他にも書いてある」

教師：「Aくんのオタマジャクシも、ご飯食べるかなあ」

A児：「うん、多分」

この日、A児はB児の飼育ケースにご飯粒が入っていたのを見つけた。A児が他の幼児が捕まえたオタマジャクシに自分から目を向けていた姿は初めてではないかと捉え、A児がB児の飼育ケースを見てご飯を見つけたことに寄り添った。A児はB児とのかかわりの中で、オタマジャクシはご飯を食べるのだらうと捉えた。

カンファレンスでは、かかわりが生まれるための環境構成が話題となった。A児が他の幼児の飼育ケースの置いてあるところがわかり、容易に見ることができたため、B児とのかかわりが生まれたのではないかと話し合った。また、飼育の本がすぐに手に取れるところにあることによって、A児はB児と一緒に本を見ながらかかわることができたのではないかと共有した。そして、ここに集まる幼児のやりとりから幼児の思いを読み取って援助していくことが遊びを支えることにつながるのではないかと確認した。

5月13日

A児はテラスから、E児とC児は保育室から、カエルが入ったE児の飼育ケースを見ている。  
E児：「カエルのお家をつくって、ご飯をあげたいな」  
教師：「カエルさんって、ご飯何を食べるんだろうね」  
A児：「虫だよ。虫を食べるよ」  
C児：「あのさ、ご飯粒とかも食べるよ」  
A児：「違うよ。虫だよ。ご飯粒なんか食べないよ」  
C児：「だって、食べてたよ」  
A児：「でも、虫も食べるんだよ」  
教師：「そうなんだね。カエルさんはご飯粒食べるのかな」  
E児：「じゃあ、両方あげたい。でもさ、ぼくは虫捕まえられるよ」  
A児：「え、じゃあ、虫は僕が取って来るよ」  
A児とE児と一緒に虫取りに出かける。

この日、A児はテラスにいたA児はE児の飼育ケースの中を覗いていた。これまでは、エサについて語ることがなかったA児がE児の捕まえたカエルのご飯を「虫」とであると話している。しかも、虫をA児が捕まえてくるとE児に提案し、一緒に虫取りに出かけていた。このA児の姿は、E児のしていることに目を向け、目的を共有しながら遊ぶ姿であると捉えた。また、この日の昼食後には、自分のオタマジャクシにお弁当の残りのご飯粒をあげる姿もあった。

最初は、自分のオタマジャクシが死んでいても気にせず、新たな別のオタマジャクシを捕まえては増やし続けて楽しんでいたA児。この日もオタマジャクシを池で捕まえる遊びもしていたが、自分のオタマジャクシや友達のカエルにエサをあげることに目も向け始めているのではないかと共有した。E児とは、カエルのエサ探しに行くという同じ願いをもって遊んでいた。これまで一人で生き物を捕まえることが多かったA児だが、テラスと保育室をつなぐ場でかかわりが生まれ、遊びが広がってきたと捉えた。

5月18日

A児がテラスから保育室のカウンターのカエルを覗いていたE児に話しかける。  
A児：「Eくん、そのカエル逃がした方がいいよ」  
E児：「いやだよ。僕のカエルだもん」  
A児：「でも逃がすんだよ」  
E児：「絶対いやだよ」  
教師：「Aくんは何で逃がした方がいいと思ったの？」  
A児：「だってさ、なんか前よりも元気なくなって死んじゃうから、お家に返してあげるのがいい」  
教師：「そうか。AくんはEくんのカエルをよく見ててくれたんだね」

この日にA児は、E児の飼っていたカエルを池に返してあげて欲しいと言った。カエルを大切に飼っていたE児はそれを受け入れられず、絶対逃がさないと主張し、この言い合いは激しく続いた。教師が間に入り、なぜA児がカエルを池に返してあげたいと考えたのかを尋ねると、A児がE児のカエルの元気のない様子に目を向けていたことを教師は肯定的に捉え、A児の思いがE児に伝わるように、言葉を解釈するなどの援助を行った。

カンファレンスでは、A児はこれまでにE児のカエルをよく観察し、エサである虫を取ってあげるなど、E児や飼っているカエルとよくかかわっていたことをまずは振り返った。E児のしていることにも興味をもってかかわっていたため、飼育ケースの中の変化にもよく気付き、「お家に帰してあげたい」という思いをもったのではないかと話し合った。そして、他の幼児のようにオタマジャクシを飼うことよりも、死んでしまわないように逃がしてあげることが、A児にとっては生き物を大切にすることに変化してきたのではないかと捉えた。

## 考察

今回、幼児同士のかかわりが生まれることを願って環境構成を行った。そして、幼児同士がかかわりの中で何を考え、次にどのような遊びをするのかをカンファレンスを通して意味づけてきた。A児は最初、オタマジャクシを捕まえることが中心だったが、B児やD児とのやりとりより、捕まえたオタマジャクシにも目を向け始めた。また、E児とのやりとりにより、カエルのエサを捕る、よく観察するなどの姿が見られるようになった。また、元気がないからお家に帰してあげたいと考えたA児の姿から、生き物の大切さをA児なりに考えたのではないかと捉えた。これらのA児の姿から、他の幼児とかかわりの中で生き物とかかわり方が変化してきている姿と意味づけた。また、屋外と屋内をつなぐ環境構成が、幼児のかかわりを生むきっかけになったのではないかとという共通認識を得た。また、日々の副担任とのカンファレンスでは、A児の思い

や願いを理解しようと努めてきた。同じ遊びをしていても、一人一人の楽しみは違うため、それを読み取ることの大切さに改めて気付かされた。

A児は、その後も生き物捕まへの遊びを続けていた。トンボを捕まえたときは、「飛べなくなっちゃうから逃がしてあげる」と話していた。生き物捕まえを楽しみながらも、最終的には逃がしてあげるという選択をするようになった。また、他の幼児が捕ったカナヘビを毎日観察し、一緒にエサを捕りに行こうと声をかける姿も見られた。カンファレンスにおいて、A児は、同じ目的をもって遊ぶ面白さを感じ始めたのではないかと話し合った。A児の姿から、かかわりを繰り返す中で、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繋げていきたいという願いを共有した。

4歳児VI期の発達段階では、「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。今回のかかわりをつくる環境構成や援助を振り返ると、さらなる幼児理解や、遊びの本質を見抜く教師の目が必要であると感じている。一人一人の幼児の思いを読み取ることを土台としながら、かかわりをつくる環境設定と援助により遊びが広がるよう、保育を改善していく大切さを実感した。

## < 4歳クラス V期 4月～5月下旬 > 「かかわりが生まれる環境構成」

### これまでの保育の様子

今年度は、昨年度に引き続き、新型コロナウイルスへの感染予防のため、外遊びが中心となった。進級後の4月、4歳クラス児は、生き物捕まえ、お家ごっこ、砂遊び、雨どい遊び、園庭の遊具を使った遊びなど、これまでの遊びの経験を想起しながら、思い思いに遊びを楽しんでいた。

新しい環境での遊びに慣れ始めたころ、カンファレンスの話題は、「生き物捕まへの遊びをどう支えるか」<sup>1)</sup>が中心となった。池にいるオタマジャクシを何とかして捕まえようと、道具や捕まえ方を工夫する幼児の姿があった。毎日のように池に行き、お椀を2つ持って中に閉じ込めるように捕る、池の縁に追い込んで捕るなど、様々な方法を試す姿が見られた。苦勞の末に、やっと1匹のオタマジャクシを捕まえる幼児もいたため、捕まえた喜びはひとしおであろうと推測した。そこで、虫かごが必要なときに使えるように用意し、幼児の名前の付いたテープを貼っておけるようにすることで、大切にしようという思いが高まることを願った。<sup>2)</sup>

しかし、翌日になると、捕まえて虫かごに入れたオタマジャクシには目も触れず、新たなオタマジャクシを池に捕まえに行く姿が見られた。虫かごの中でオタマジャクシが死んでいても、気に留める様子のない幼児が多かった。身近な動植物とかかわることは、この時期の幼児の育ちとして、大切な要素の一つである。毎日のカンファレンスの中で、幼児がオタマジャクシなどの生き物とどうかかわりたいのか、そのために、どのような援助や環境構成をしていくか、日々模索していた。

コメントの追加 [n1]: 幼児の遊びに必要な用具を検討し、準備しておくことの大切さについてのコメントが多かった。幼児がその遊びでどんな思いをもち、何が必要になるかを多面的に想定しておくことが大切である。

5月7日

A児は、池の脇でオタマジャクシを捕まえる準備をしている。

教師:「昨日はいっぱい捕まえたね。すごいね」

A児:「池にいっぱいいたから、捕まえたよ」

教師:「でもさ、なんか昨日と違うところない？」

A児:「え、ないよ」

教師:「昨日よりさ、数が減ってない？」

A児:「減ってないよ」

教師:「そうか。Aくんさ、今日はどうする？」

A児:「今日も捕まえて、友達増やしていくの。虫かごいっぱいにしたい」

教師:「そうか、(オタマジャクシの)お友達を増やしたいんだね」

A児は毎日池に行き、一人でオタマジャクシを捕まえていた。この日、A児は片手鍋をもち、池の縁に追い込んで<sup>3)</sup>オタマジャクシを数匹捕まえた。捕まえたオタマジャクシは、自分の虫かごに入れ、さらに捕まえ始めた。遊びの時間が終わるまで、捕まえることに没頭していた。そのような中で、A児の虫かごの中では、オタマジャクシが共食い始めていた。虫かごの中にエサがなかったため、弱ったオタマジャクシが食べられてしまったのである。このことにA児が気付くことを期待し、教師は昨日のとの違いについて問いかけた。しかし、ここで教師は数の変化について一方的に聞いてしまい「数」という観点から共食いしていることへの気付きを誘導的に促していたことに後に気付き、反省した。それでもA児は共食いしている様子に気付くことはなく、さらにオタマジャクシを追加していた。

この日のカンファレンスでは、A児の姿から、A児の楽しみは、飼育をすることではなく、虫かごのオタマジャクシをいっぱいにすることではないかと捉えた<sup>4)</sup>。また、オタマジャクシを捕まえて遊ぶ他の幼児について話題になった。B児とC児はこの前日にオタマジャクシを捕まえた。しかし、A児とは違い、この日は池には行かずに虫かごのオタマジャクシを観察していた。そして、オタマジャクシのエサを本で調べ、給食の残りのご飯粒をあげていた。副担任と話す中で、B児とC児は、オタマジャクシを捕まえることよりも、飼育することに楽しみを見出している<sup>5)</sup>のではないかと共有した。カンファレンスでA児とB児・C児の姿を副担任と共有する中で、「同じ遊びでも、見出している楽しみが全く違う<sup>6)</sup>」という共通認識が生まれた。A児とB児・C児のそれぞれの遊びを見守り、支えることは言うまでもなく大切である。もしA児がB児・C児がかかわり合い、互いの楽しみ方やしていることを知ることができれば、A児の生き物捕まへの遊びはさらに広が

コメントの追加 [n2]: 楽しみを読み取る幼児理解の重要性についてのコメントが多かった。同じ場において、同じ遊びをしているように見えても、一人一人の思いや願いはそれぞれ違う。日々の幼児の姿から、遊びがどう連続しているのか、今の一番の関心事は何なのかをその子の文脈の中で捉えていくことが必要であると感じた。

コメントの追加 [n3]: 脚注4と同様に、楽しみを読み取る幼児理解の重要性についてのコメントが多かった。その子の思いを文脈の中で捉えていくためには、保育者のカンファレンスが大切であることを再認識した。

<sup>1)</sup> 日々のカンファレンスから出た遊びの援助 (f)

<sup>2)</sup> 幼児が遊ぶ姿から、道具について検討し、幼児の要望に応じて使えるように準備しておく大切さ (a) 幼児の遊びに必要な道具を検討し予め用意することで遊びを支える。名前を付けることで生き物を大切にしようとする心の育ちを援助している (d) 生き物を大切にしようとする環境構成 (f)

<sup>3)</sup> あみではなく、その場にある道具を使って捕まえようとしている幼児の姿がある (g)

<sup>4)</sup> A児の思いを理解しようとしている。肯定的に捉えている (d) 幼児の遊びの姿から、何を楽しいと感じて遊んでいるのかを読み取っている (e) それぞれのやりたい思いを受け止めながら、一人一人を理解しようとしている (g)

<sup>5)</sup> それぞれのやりたい思いを受け止めながら、一人一人を理解しようとしている (g)

<sup>6)</sup> 同じ生き物捕まえても目的が違うため、遊びが異なり、援助も違う (b) 一人一人を理解しようとしている (d) 一人一人の違いを認めた幼児理解 (f)

るのではないかと話し合った。

そこで、保育室のカウンターテーブルを整理し、幼児が保育室からでもテラスからでも虫かごを置いたり、観察したりしやすいようにした。そうすることで、生き物を見ながら会話をする幼児の姿を願った<sup>8</sup>。また、テラスにいる幼児が保育室にいる幼児と会話をするとき、目線の高さが合うように、テラス側の窓際に幼児が上に乗ることができるブロックを置くことにした。さらに、それを見ながら生き物について話す姿を期待し、テラスからでも保育室からでも飼育にかかわる本を手にとれるようにした。A児と他の幼児とのかかわりが生まれ遊びを広げていききっかけになることを願い、屋外と屋内がつながるように環境構成を工夫した。

コメントの追加 [n4]: 教師が意図的に「かかわらせる」ことで、生命の大切さの概念を促していくのではない。友達のかかわりにより、遊びの選択肢を増やし、自分で遊びを広げていく姿を願っての環境構成である。この環境構成の意義について、共感が得られた。

コメントの追加 [n5]: 自然とかかわりが生まれる環境構成に多くの共感が得られた。生き物を捕まえるのは主に屋外、観察やお世話は主に屋内といったように、幼児の遊びの場をカンファレンスで捉えてきたことで考えられた環境構成である。改めて、カンファレンスが次の保育に生きていることを実感した。

5月11日

B児とD児が、D児の虫かごを観察している。1匹の弱ったオタマジャクシに他のオタマジャクシが群がって共食いをしていることに二人が気付く。

D児:「Aくん、これ何かな?」

A児:「え、ごみじゃない?」

B児:「私も見せて見せて。ねえ、違うよ。これオタマジャクシだよ」

A児・B児・D児が虫かごをのぞき込む。

A児:「違うよ」

B児:「よく見て。だってさ、これしっぽついてるよ。死んで食べられちゃったんだよ」

教師:「Aくん、Bちゃんはオタマジャクシだって言ってるけど、どう思う?」

A児:「うん、食べられてる」

A児は、この日もオタマジャクシを捕まえに行った。A児が保育室に戻ってきたとき、B児とD児がテラスからD児の虫かごを観察していた。そして、1匹の弱ったオタマジャクシに他のオタマジャクシが群がって共食いをしていることに気付いた。このとき、A児がB児・D児とかかわることで、A児のオタマジャクシへのかかわり方が広がるきっかけとなるのではないかと考え、「これは何かな?」<sup>10</sup>とA児への声かけをした。

カンファレンスでは、A児が共食いを自分の目で見られたことは、B児・D児とのかかわりによるものであり、A児の生き物捕まへの遊びが広がるきっかけになるのではないかと共有した。この日のA児とB児・D児のやりとりは、テラスと保育室の窓越しに行われていた<sup>11</sup>。テラスからでもD児の虫かごがよく見えたことでかかわりが生まれたのではないかと捉えた。

A児は他の幼児の虫かごの中を見ることはこれまでになかった。しかし、このときは共食いしているオタマジャクシの様子をじっと見つめていた。これ以降、A児は他の幼児の虫かごを見に行く姿が見られた<sup>12</sup>。A児が今後、他の幼児のしていることに目を向けたときA児の遊びがどのように広がっていくかを捉えていこうと、これからのA児への援助の方向性を確認した。

昼食の後、A児がB児の虫かごを観察している。中にご飯粒が入っているのを見つける。

A児:「ご飯なんか食べないよ」

教師:「Aくん、よく見ていたんだね。Bちゃんの虫かごにご飯粒入ってるね」

A児:「Bちゃん、オタマジャクシはご飯なんか食べないよ」

絵本のオタマジャクシの飼い方のページを出す。

B児:「何言ってるの?だって、これ見て」<sup>13</sup>

B児:「ほら、そうじゃん」

A児:「ねえ、オタマジャクシってご飯食べるの?」

B児:「そうだよ。ほら、見て」

A児:「他にも書いてある」

教師:「Aくんのオタマジャクシも、ご飯食べるかなあ」

A児:「うん、多分」

この日、A児はB児の虫かごにご飯粒が入っていたのを見つけた。A児が他の幼児が捕まえたオタマジャクシに自分から目を向けていた姿は初めてではないかと捉え<sup>14</sup>、A児がB児の虫かごを見てご飯を見つけた

<sup>7</sup> 教師がやらせたいわけではなく選択肢が広がることを期待している (b) 友達同士の遊びを通した成長 (f) 遊びでかかわりが広がる (g)

<sup>8</sup> 幼児の姿を想像しながら環境構成を行っている (e)

<sup>9</sup> 友達同士のかかわりが自然と生まれる環境構成が、興味やイメージを広げるきっかけになる (a) 一人一人の遊びを理解した上での環境構成 (d) カンファレンスを通して外と内をつなげる環境構成を整えている (g) 外と内をつなげることで友達同士の遊びをつなげている (f)

<sup>10</sup> 教師が教えるわけではなく、幼児同士をつなげている (b)

<sup>11</sup> 内と外をつなげたことにより、友達との遊びがつながる (f)

<sup>12</sup> 幼児の育ちを見逃さずに共通理解することで、今後の援助について、より適切な援助を考えられる。幼児理解 (d)

<sup>13</sup> 幼児が自分で調べて分かったことを自分で友達に伝える姿がある (g)

<sup>14</sup> 環境構成により遊びがつながり、成長につながる (f)

ことに寄り添った。A児は、B児とのかかわりを通して、「オタマジャクシはご飯を食べるのではないか」ということに気付いたようであった。

カンファレンスでは、かかわりが生まれるための環境構成が話題となった。A児が他の幼児の虫かごの置いてあるところがわかり、関心を寄せたことで、B児とのかかわりが生まれたのではないかと話し合った。また、飼育の本がすぐに手に取れるところにあることによって、A児はB児と一緒に本を見ながらかかわることにつながったのではないかと共有した。<sup>15</sup>そして、ここに集まる幼児のやりとりから幼児の思いを読み取って援助していくことが遊びを支えることにつながるのではないかとことを確認した。

コメントの追加 [n6]: 幼児の目線を意識した環境構成に多くの共感が得られた。それによりかかわりが生まれ、遊びの広がりを支える。

5月13日

A児はテラスから、E児とC児は保育室から、カエルが入ったE児の虫かごを見ている。

E児:「カエルのお家をつくって、ご飯をあげたいな」

教師:「カエルさんって、ご飯何を食べるんだろうね」

A児:「虫だよ。虫を食べるよ」

C児:「あのさ、ご飯粒とかも食べるよ」

A児:「違うよ。虫だよ。ご飯粒なんか食べないよ」

C児:「だって、食べてたよ」

A児:「でも、虫も食べるんだよ」

E児:「じゃあ、両方あげたい。でもさ、ぼくは虫捕まえられるよ」

A児:「え、じゃあ、虫は僕が取って来るよ<sup>16</sup>」

A児とE児と一緒に虫取りに出かける。

この日、テラスにいたA児はE児の虫かごの中を覗いていた。これまでは、エサについて語る事がなかったA児がE児の捕まえたカエルのご飯を「虫」であると話している。しかも、虫をA児が捕まえてくるとE児に提案し、一緒に虫取りに出かけていた。このA児の姿は、E児のしていることに目を向け、目的を共有しながら遊ぶ姿であると捉えた。また、この日の昼食後には、自分のオタマジャクシにお弁当の残りのご飯粒をあげる姿もあった。

最初は、自分のオタマジャクシが死んでいても気にせず、新たなオタマジャクシを捕まえては増やし続けて楽しんでいたA児。この日もオタマジャクシを池で捕まえる遊びもしていたが、自分のオタマジャクシや友達のカエルにエサをあげることに目を向け始めているのではないかと共有した。E児とは、カエルのエサ探しに行くという同じ願いをもって遊んでいた<sup>17</sup>。これまで一人で生き物を捕まえることが多かったA児だが、テラスと保育室をつなぐ場がかかわりが生まれ、遊びが広がってきたと捉えた。

5月18日

A児がテラスから保育室のカウンターのカエルを覗いていたE児に話しかける。

A児:「Eくん、そのカエル逃がした方がいいよ」

E児:「いやだよ。僕のカエルだもん」

A児:「でも逃がすんだよ」

E児:「絶対いやだよ」

教師:「Aくんは何で逃がした方がいいと思ったの?<sup>18</sup>」

A児:「だってさ、なんか前よりも元気なくなって死んじゃうから、お家に返してあげるのがいい」

教師:「そうか、AくんはEくんのカエルをよく見ているんだね<sup>19</sup>」

この日にA児は、E児の飼っていたカエルを池に返してあげて欲しいと言った。カエルを大切に飼っていたE児はそれを受け入れられず、絶対逃がさないと言った。この言い合いは激しく続いた。教師が間に入り、なぜA児がカエルを池に返してあげたいと考えたのかを尋ねると、A児がE児のカエルの元気のない様子に目を向けていたことを教師は肯定的に捉え、A児の思いがE児に伝わるように、言葉を解釈するなどの援助を行った。<sup>20</sup>

コメントの追加 [n7]: 幼児との会話の中では、幼児の言葉の裏にある思いを読み取ることが大切である。幼児のしていることを肯定的に捉え、その思いを引き出したり、意味づけたりする教師の援助(言葉がけ)の在り方について、共感が得られた。

コメントの追加 [n8]: 肯定的に捉えることについて共感が得られた。教師の肯定的な価値付けが幼児に伝わることで、幼児は自己肯定感を高めていきかけとなる。

<sup>15</sup> 幼児の目線に入るところに、虫かごや飼育の本があることが遊びの持続や広がりを支えている (a) 環境構成として、幼児がすぐに見られる本を置く。それにより幼児同士のかかわりが生まれ、思いを伝え合える (d) 調べたいことがすぐに見られる本が、幼児の目線に置いてある環境 (g)

<sup>16</sup> かかわりを通じた役割分担 (f)

<sup>17</sup> 同じ目的をもって友達とかかわって遊ぶ (f)

<sup>18</sup> 言葉で自分の思いを伝えることにつながる援助 (a) 幼児の言葉の中にある思いを伝えることができるための援助 (d) 幼児の思いを言葉にするための声かけ (f)

<sup>19</sup> A児がしていることを価値付ける言葉。自己肯定感につながっていく (a) 幼児の思いを肯定的に捉えている (d) ○○した方がいいとは言わず、互いの思いは認められている (f)

<sup>20</sup> 幼児の思いをしっかりと聞き取り、肯定的に受け止めている (g) 幼児の言動を読み取り、その思いを肯定的に捉え、意味付ける援助を行っている (e)

カンファレンスでは、A児はこれまでにE児のカエルをよく観察し、エサであるを虫を取ってあげるなど、E児や飼っているカエルとよくかかわっていたことを振り返った。E児のしていることにも興味をもってかかわっていたため、虫かごの中の変化にもよく気付き、「お家に帰してあげたい」という思いをもったのではないかと話し合った。そして、他の幼児のようにオタマジャクシを飼うことよりも、死んでしまわないように逃がしてあげることが、A児にとっては生き物を大切にすることに変化してきたのではないかと捉えた。<sup>21</sup>

## 考察

今回、幼児同士のかかわりが生まれることを願って環境構成を行った。そして、幼児同士がかかわりの中で何を考え、次にどのような遊びをするのかをカンファレンスを通して意味づけしてきた。A児は最初、オタマジャクシを捕まえることが遊びの中心だったが、B児やD児とのやりとりにより、捕まえたオタマジャクシにも目を向け始めた。また、E児とのやりとりにより、カエルのエサを捕る、よく観察するなどの姿が見られるようになった。また、元気がないからお家に帰してあげたいと考えたA児の姿から、生き物の大切さをA児なりに考えたのではないかと捉えた。これらのA児の姿から、他の幼児とかかわりの中で、生き物とかかわり方が変化してきている姿と意味づけた。また、屋外と屋内をつなぐ環境構成が、幼児のかかわりを生むきっかけになったのではないかとという共通認識を得た。また、日々の副担任とのカンファレンスでは、A児の思いや願いを支える援助の在り方について考えてきた。同じ遊びをしていても、一人一人の楽しみは違うため、それを読み取ることの大切さ<sup>22</sup>に改めて気付かされた。

A児は、その後も生き物捕まへの遊びを続けていた。トンボを捕まえたときは、「飛べなくなっちゃうから逃がしてあげる」と話していた。生き物捕まえを楽しみながらも、最終的には逃がしてあげるという選択をするようになった。また、他の幼児が捕ったカナヘビを毎日観察し、一緒にエサを捕りに行こうと声をかける姿から、A児は、同じ目的をもって遊ぶ面白さ<sup>23</sup>を感じ始めたのではないかと話し合った。このようなA児の姿から、かかわりを繰り返すことで、仲間存在に気付き、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つながることを共有した。

4歳児VI期の発達段階では、「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。今回のかかわりをつくる環境構成や援助を振り返ると、さらなる幼児理解や、遊びの本質を見抜く教師の目が必要であると感じている<sup>24</sup>。一人一人の幼児の思いを読み取ることを土台としながら、かかわりをつくる環境設定と援助により遊びが広がるよう、保育を更新していく大切さ<sup>25</sup>を実感した。

コメントの追加 [n9]: 幼児理解を基にした援助の重要性にかかわるコメントが多かった。幼児理解は、遊びの姿、つぶやき、表情など多様に読み取ることが大切であると考えた。

<sup>21</sup> 一人一人の思いを理解しようとする援助をしている (g) 今までの友達とかかわりから生命の大切さを学んでいる (f)

<sup>22</sup> 遊びの中での姿、つぶやき、友達とかかわりを職員間で共有し、援助につなげている (a) 幼児理解から一人一人に合わせた援助 (d) 一人一人の幼児理解とそれに合わせた援助 (f)

<sup>23</sup> 環境構成により生まれた協同作業の成長 (f)

<sup>24</sup> 幼児理解と環境構成の大切さ (d)

<sup>25</sup> 幼児理解と環境構成の大切さ (f)

## <4歳クラス VI期 6~7月>「雨どい遊びを通して主体的なかかわりを支える」

### これまでの保育の様子

新型コロナウイルス感染拡大防止のため、VI期も屋外での遊びを中心とすることになった。V期に生き物捕まへの遊びを支える環境構成を行ってきたためか、友達と声をかけ合っカナヘビやダンゴムシを捕まへに出かけたり、観察したりする幼児が増えてきた。捕まえる種類も増え、自分の捕まえた生き物を見せ合っ楽しんでる様子が見られた。また、気温が上がってきたため、日差しが当たらないテラスを活用してお家づくりをして遊んだり、水を使って雨どい遊びや砂遊びをしたりする幼児が多くなっていた。

副担任とのカンファレンスを通して、V期は友達とのかかわりが遊びを広げるきっかけになるのではないかとこの共通認識を得た。かかわりを支える上で大切にしたいのは、同じ遊びをしていても見出す楽しみはそれぞれ違うのではないかとこのことである。VI期でも、まずは幼児がその遊びにどんな楽しみを見出しているのかを日々読み取り、その幼児への理解を深め、保育を更新していこうと共有していた。

4歳クラス保育室前にある砂場（以下、中央砂場）では、毎日のように5歳クラス、4歳クラス児と一緒に雨どいを組み、そこに園舎の東側にある水盤（以下、東側の水盤）から水を流したり、砂を流したりして遊んでいた。F児は、雨の日でも晴れの日でも毎日中央砂場に足を運び、他の幼児が雨どいで遊ぶ様子を一步引いたところから見つめていた。F児がどんな楽しみを見出しているのか、まずは読み取っていこうと、副担任と共有した。

6月9日

5歳クラス、4歳クラスの幼児が雨どい遊びをしている。  
F児がその様子を周りで見ている。F児が教師に話しかける。  
F児：「ここにね、お水がたまるんだよ。ここはお水が漏れちゃってる」  
教師：「ああ、本当だね。Fくん、ここはうまくいきそう？」  
F児：「漏れちゃってるからあまりためられない」  
教師：「どうしようかね。うみ組さんに聞いたら、出来るかなあ」  
5歳クラス児：「え、何？これ？Fくん、これはね、上と下を変えるんだよ」  
5歳クラス児が、雨どいの上下を組み直す。  
F児：「お水がたまるようになったよ」  
教師：「よかったね、Fくん」

F児は、雨どいを流れる水をよく見ており、水がたまっているところと水が漏れているところに気付いていた。教師は、漏れることなく雨どいをつなぐことが楽しみなのではないかと読み取り、5歳クラス児とかかわりながら、雨どいをつなぐ姿を期待して声かけをした。5歳クラス児がF児に組み方を教えてくれた。完成した雨どいに水が流れるところを見て、F児は教師に嬉しそうに水がたまるようになったことを話した。

副担任との振り返りでは、この時のF児の思いを多様に思い描いた。5歳クラス児とつないだことで、雨どいには水が流れたが、もしかしたら、F児は雨どいの水漏れを自分で直したかったのではないかと、だから教師が5歳クラス児とF児をつないだとき、黙っていたのではないかと。それとも、雨どいが完成していく過程を見るのが楽しいのではないかと、だから完成した後、水がたまったことを嬉しそうに教えてくれたのではないかと。または、砂に染み込み、なかなかたまらない水がどんどんたまっていく様子を見るのが楽しかったのか。F児の楽しみやその時の思いや願いは何なのか、話し合いは振り返りの時間の後も続いた。

この日の副担任との振り返りの後、職員室でF児の姿について話題に出し、他のクラスの担任ともカンファレンスを行った。5歳、4歳、3歳クラスの雨どいでの遊び方について比較し、発達段階による楽しみ方の違いについて、3人で考えた。普段雨どい遊びに使っている水盤（東側の水盤）から中央砂場までは傾斜がなく、さらに砂場の縁が地面より少し高くなっている。そのため、東側の水盤から砂場に水を流すためには、高さの概念を考慮しながら雨どいを組むことが必要である。もしかしたら、4歳、3歳クラスの発達段階にはやや高度な思考が求められるのではないかと共有した。また、4歳、3歳クラスの幼児は、園庭の南側にあるもう一つの水盤（以下、南側の水盤）を使って雨どい遊びができるのではないかと話し合った。南側の水盤前は、緩やかな傾斜になっているため、この傾斜に沿って雨どいを並べると、中央砂場よりも容易に水を流すことができることが想定された。このカンファレンスを通して、F児はもしかしたら、雨どいを組むことの難易度が高い場所であるため、見ることを選んでいるのかもしれないと、F児の思いの読み取りをさらに広げた。

翌朝、各担任とカンファレンスしたことを副担任と共有し、もう一度F児への援助について話題にした。もし、F児が自分で雨どいを組みたいという思いをもっているが、高さの概念がまだ難しいのだとしたら、F児が雨どいを組めるように、南側の水盤の環境を整えておくことで、やりたいという思いを支えられるのではないかと話し合った。

そこで、南側の水盤に雨どいを1本立てかけておくことにした。南側の水盤は、4歳保育室から中央砂場

に行くときに目につきやすい場所にある。もし、F児が雨どいを組みたいという思いをもっていたら、南側の水盤で雨どい遊びを始めるきっかけになるのではないかと考えた。この日のF児の様子から、F児の思いをさらに思いを読み取っていくことにした。

6月10日

朝の支度を終えて、テラスに出てきたF児に教師が声をかける。  
教師：「Fくん、今日は何して遊ぶの？」  
F児：「雨どいでお水をためる」  
教師：「なるほど、お水をためて遊びたいんだね。楽しそう」  
F児が水盤に立ててあった雨どいを手に取る。  
教師：「今日はここにもあるね。Fくん、これ使うの？」  
F児：「うん」  
F児が1本の雨どいに水を流す。  
F児：「もっとほしい」  
教師：「え、雨どいがもっとほしいってこと？どこにあるんだっけ？」  
F児：「あっちにいっぱいあるよ」  
F児が雨どいとパイプを中央砂場前に取りに行き、雨どいを組む。その近くでG児が地面に穴を掘っている。  
教師：「Fくん、お水が流れたね。Gくん、これどう思う？」  
G児：「これFくんが組んだの？すごいねえ」  
F児：「あのね、お水がここにたまるんだよ」  
教師：「ほんとだ。草のところに水がたまってるね」  
F児：「ここがね、一番たまってるんだよ、こっちもたまるとよ」

F児はこの日、南側の水盤に置いてあった雨どいを使って自分で雨どいを組むことを選択した。そして、「もっとほしい」と自分でさらに雨どいを繋げていた。雨どいが水漏れすることなく組まれていたので、それを他の幼児にも見てほしいという心もちで近くにいたG児に声をかけた。G児はF児を「すごいねえ」と称賛した。その後、F児は教師とG児に水がたまっているところを嬉しそうに教えた。この時のF児は、今までに見られなかったほどの笑顔であり、達成感に満ちていた。

この日の副担任との振り返りでは、前日からのF児の姿をもう一度思い出しながら、F児の一番の楽しみが「水をためる」ことなのではないかと捉えた。また、前日に5歳クラス児が雨どいを組んだときに何も話さなかったのはF児には葛藤があったのかもしれないと共有した。本当は自分で組みたいが、水をためるためには、5歳クラス児のように雨どいを組む技術が必要である。もし自分で組んだら水はたまらないかもしれない。この時F児なりにいろいろ考えていたのではないかと、副担任とF児の思いを話し合った。

そして、F児がこの日に雨どいを自分で組むことができてよかったと共有した。F児は中央砂場で、他の幼児が雨どいを組む様子をよく観察していたため、F児は雨どいを繋げ自分で草むらに水をためることができたのではないかと話し合った。また、G児にも認めてもらえたことはF児にとって大きな自信につながっているはずである。やはり、前日のカンファレンスの通り、南側の水盤の方が、4歳クラス児の発達段階に合う場であったのではないかと、副担任と共に実感した。この翌日から、F児は南側の水盤で雨どいを組み、洗い物用の大きな容器に水をためる遊びを続けていた。今後も、F児が雨どい遊びにどんな楽しみを見出しているのかをさらに読み取っていかうと共有した。

6月16日

F児は雨どいを組んで遊んでいる。その近くでG児が掘った穴に水をためて遊んでいる。F児は雨どいを組むのを中断し、G児が掘った穴を見ている。  
F児：「穴にお水がたまっているよ」教師の服を引っ張る。  
教師：「Gくんが掘った穴のこと？」  
F児：「もっとお水たまるとよ」  
教師：「ここにお水ためたいの？」  
F児：「うん」  
教師：Gくんにお話ししてみたら。Gくん、Fくんが何かお話しあるみたいですよ」  
F児：「穴にお水ためたい」  
G児：「これはね、僕が掘った穴なんだよ」  
F児：「そこにお水ためる」  
教師：「そうか、FくんはGくんの掘った穴にお水を流したいんだね。」  
G児：「ああ、それいいね。じゃあこうしようよ。僕は、ここをするから、Fくんはそっちからここまで雨

どい並べてよ」

F児：「うん」

雨どいを組み、水を流すと、漏れているところがある。

F児：「ここからお水が漏れているよ」

G児：「こうしてみたら流れるんじゃない？」

教師：「まだ漏れちゃってるね。どうしたらいいかな」

F児：「ここをね、反対にしたらね、流れるよ」

G児：「本当だ、流れたね。さすがFくん」

南側の水盤の前でF児が雨どい遊びをする傍ら、G児も穴を掘り、水をためる遊びを毎日続けていた。F児は、G児が水をためる様子をじっと見ていた。2人の遊びの向かうところは、「水をためる」ことである。もし、この2人が水をためるといった目的を共有して一緒に遊んだら、協同が生まれるきっかけになり、F児の遊びが広がるのではないかという心もちでF児とG児をつなぐ援助を行った。すると、G児が水をためるための役割分担を行った。そして、F児とG児は話し合いながら雨どいの水漏れを直した。G児がF児を称賛すると、F児は笑顔を浮かべていた。

この日の振り返りでは、まずはF児の笑顔について話題になった。F児の普段の姿を見ている担任と副担任にとって、この時のF児の笑顔はとても印象深いものであった。F児はG児と役割分担しながら雨どいを組み、水をためることができたことに達成感をもったのではないかと、また、雨どいの水漏れを直したときのG児からの称賛により雨どい遊びへの自信を高めたのではないかと話し合った。

この日のF児とG児は、「水をためる」という同じ楽しみに向かって遊んでいたと捉えた。今後、もしF児が他の幼児と雨どい遊びをするときには、F児の楽しみが他の幼児に伝わり、F児が楽しみに向かっていけることを願ってかかわりを支えていこうと、援助の方向性を確認し合った。

6月29日

F児は朝の支度を終えると、中央砂場に向かう。シャベルと雨どいを中央砂場前まで運んでいく。

教師：「Fくん、今日はこっちでやるんだね」

F児：「今日は、こっち。雨どいして、砂場にお水をためる」

教師：「そうか、どうしてここにしたの？」

F児：「深いところまでお水がたまるんだよ」

教師：「そうなんだね、深いところまでたまるといいね」

5歳クラス児：「Fくん、何しているの？」

F児：「お水ためるんだよ」

5歳クラス児：「そうなんだ。私も砂で遊びたいから、一緒にやるね」

砂場に水が流れ、F児の掘った穴の手前で止まる。

5歳クラス児：「やった、流れたね」

教師：「すごいね、流れたね」

教師：「ねえ、Fくんはどうしたいんだっけ？」

F児：「ここにね、お水ためるんだよ。そうすると、深くなるんだよ」

5歳クラス児：「それだと届かないね」

教師：「どうしたら、ここまで届くかなあ」

F児：「新しいの持ってくるよ、ここまでお水届く」

5歳クラス児：「なるほど。それいいね、そうしよう。じゃあ私持ってくるね」

F児が中央砂場で雨どいを組み始めて約2週間。この日F児は、雨どい遊びをするのに中央砂場を選んだ。F児の思いに沿った援助になることを願い、F児に中央砂場を選んだ理由を聞いた。F児との会話から、この日の楽しみは、砂を掘ってそこに水をためることだと読み取った。南側の水盤前は傾斜があるので、雨どいに水を流しやすいが、土は圧縮されており、掘ることが難しい。そのため、中央砂場を選んだのだろうと推測した。

F児が雨どいを組み始めると、5歳クラス児が遊びに入り、2人での雨どい遊びが始まった。教師はF児の目的が5歳クラス児に伝わることを願いながら、遊びを見守っていた。F児は自分で「水をためる」という目的を話したのだが、どこにためたいのかが伝わっていなかった。そのため、F児の思いが5歳クラス児に伝わるきっかけとなることを願って、F児の思いを言語化するための援助を行った。F児は自分のしたいことを、5歳クラス児に伝えることにつながった。

この日、副担任と南側の水盤で雨どい遊びを始めてからこの日までのF児の姿や思いについて話し合った。F児は自分で雨どいを組み水をためたいと思う傍ら、他の友達とも一緒に水をためて遊びたいという思いがあったのではないかと、自分で雨どいを組み始めたことや、それを他の幼児に認められたことで自信を高め、笑顔で遊ぶ姿が増えたのではないかと、このことを共有した。そしてこの日は、5歳クラス児にも

自分のイメージを伝えるF児の姿があった。雨どい遊びを通して、F児が雨どいという材に主体的にかかわるようになったこと、他の幼児とも主体的なかかわりが増えてきたことから、F児の思いを多様に読み取って援助を考えてきたことがF児の成長を支える一助になったのではないかと共有した。

## 考察

F児の雨どい遊びを支えたいと願い、一人で雨どいを組みたかったのか、様子を見たかったのか、水がたまるのを見るのが好きなのか、他の幼児と一緒に遊びたいのか、F児の思いを様々な角度から推し量ってきた。そして、自分で雨どいを組むことも、他の幼児と一緒に水をためて遊ぶこともF児の楽しみであるのではないかと考え、援助を行ってきた。F児は、自分で組んだ雨どいを他の幼児から称賛されたことをきっかけに、自信を高め、他の幼児と主体的にかかわるようになったのではないかと捉えている。

南側の水盤で雨どい遊びをするようになってから、F児の行動に変容が見られ始めた。他の幼児や教師に話しかけることが多くなったこと、そして、以前よりも笑顔が増えたことである。これらの姿も、F児の主体的なかかわりの中で自信を高めている姿ではないかと捉えている。

今回、F児の思いを読み取るために、カンファレンスを重ねてきた。幼児の行動や言葉の裏にある思いを読み取るためには、多様な視点で見取ろうとする姿勢が大切である。幼児のこれまでの経験やその遊びに見出している楽しみなど、その幼児にかかわることはもちろんであるが、その遊びの特性も考える必要がある。カンファレンスにおいてF児の雨どい遊びについて多面的に考えてきたことが、F児の主体的なかかわりを支えることにつながった。F児を深く理解し、適切な援助をするために、F児にかかわる全ての職員の多様な視点での見方を聞くことが参考になった。本園は、「全職員で幼児全員をみる」ことを大切にしているが、F児の事例から改めてその大切さを実感した。

## <4歳クラス VI期 6~7月>「雨どい遊びを通して主体的なかかわりを支える」

### これまでの保育の様子

新型コロナウイルス感染拡大防止のため、VI期も屋外での遊びを中心とすることになった。V期に生き物捕まへの遊びを支える環境構成を行ってきたためか、友達と声をかけ合ってカナヘビやダンゴムシを捕まへに出かけたり、観察したりする幼児が増えてきた。捕まえる種類も増え、自分の捕まえた生き物を見せ合っ

て楽しんでいる様子が見られた。また、気温が上がってきたため、日差しが当たらないテラスを活用してお家づくりをして遊んだり、水を使って雨どい遊びや砂遊びをしたりする幼児が多くなっていった。

副担任とのカンファレンスを通して、V期は友達とのかかわりが遊びを広げるきっかけになるのではないかとこの共通認識を得た。かかわりを支える上で大切にしたいのは、**同じ遊びをしていても見出す楽しみはそれぞれ違うのではないかと**ということである。VI期でも、まずは幼児がその遊びにどんな楽しみを見出しているのかを日々読み取り、その幼児への理解を深め、保育を更新していこうと共有していた。

4歳クラス保育室前にある砂場（以下、中央砂場）では、毎日のように5歳クラス、4歳クラス児が一緒に雨どいを組み、そこに園舎の東側にある水盤（以下、東側の水盤）から水を流したり、砂を流したりして遊んでいた。F児は、雨の日でも晴れの日でも毎日中央砂場に足を運び、他の幼児が雨どいで遊ぶ様子を一步引いたところから見つめていた。F児がどんな楽しみを見出しているのか、まずは読み取っていこうと、副担任と共有した。

6月9日

5歳クラス、4歳クラスの幼児が雨どい遊びをしている。  
F児がその様子を周りで見ている。F児が教師に話しかける。  
F児：「ここにね、お水がたまるんだよ。ここはお水が漏れちゃってる」  
教師：「ああ、本当だね。Fくん、ここはうまくいきそう？」  
F児：「漏れちゃってるからあまりためられない」  
教師：「どうしようかね。うみ組さんに聞いたら、出来るかなあ<sup>2</sup>」  
5歳クラス児：「え、何？これ？Fくん、これはね、上と下を変えるんだよ」  
5歳クラス児が、雨どいの上下を組み直す。  
F児：「お水がたまるようになったよ」  
教師：「よかったね、Fくん」

F児は、雨どいを流れる水をよく見ており、水がたまっているところと水が漏れているところに気付いていた。教師は、漏れることなく雨どいをつなぐことが楽しみなのではないかと読み取り<sup>3</sup>、5歳クラス児とかかわりながら、雨どいをつなぐ姿を期待して声かけをした。5歳クラス児がF児に組み方を教えてくれた。<sup>4</sup>完成した雨どいに水が流れるところを見て、F児は教師に嬉しそうに水がたまるようになったことを話した。

副担任との振り返りでは、この時のF児の思いを**多様に思い描いた**。<sup>5</sup>5歳クラス児とつないだことで、雨どいには水が流れたが、もしかしたら、F児は雨どいの水漏れを自分で直したかったのではないかと、だから教師が5歳クラス児とF児をつないだとき、黙っていたのではないかと。それとも、雨どいが完成していく過程を見るのが楽しいのではないかと、だから完成した後、水がたまったことを嬉しそうに教えてくれたのではないかと。または、砂に染み込み、なかなかたまらない水がどんどんたまっていく様子を見るのが楽しかったのか。F児の楽しみやその時の思いや願いは何なのか、話し合いは振り返りの時間の後も続いた。

この日の副担任との振り返りの後、職員室でF児の姿について話題に出し、他のクラスの担任ともカンファレンスを行った。<sup>6</sup>5歳、4歳、3歳クラスの雨どいでの遊び方について比較し、発達段階による楽しみ方の違い<sup>7</sup>について、3人で考えた。普段雨どい遊びに使っている水盤（東側の水盤）から中央砂場までは傾斜がなく、さらに砂場の縁が地面より少し高くなっている。そのため、東側の水盤から砂場に水を流すためには、高さの概念を考慮しながら雨どいを組むことが必要である。もしかしたら、4歳、3歳クラスの発達段階

コメントの追加 [n1]: 遊びに対して幼児一人一人が見出す楽しみを教師が読み取ることの大切さに共感を得られた。4歳児クラスは集団で遊び始める発達段階にある。集団でいるからといって、全員の思いや目的が一致しているとは限らない。だからこそ教師は、集団としての協同を捉えるマクロな目と、個を読み取るミクロな目の両方が必要であると考えた。

コメントの追加 [n2]: 一つの幼児の姿から、その時の思いを多様に思い描くことの大切さに共感を得られた。その幼児の育ち、友達とのかかわり、これまでの経験など、多様な観点をもって話し合っていくことが幼児理解につながる。多様な思い描きは一朝一夕にできるものではない。日々の読み取りを蓄積し、それらに関連付けながら、長期的に捉えることが大切である。

<sup>1</sup> 一緒に遊ぶことだけを目的としているのではない。一緒に遊んでいるように見えても、やりたいことが共通していないことも多い (e) 幼児理解を深めること (f) 幼児理解をもとにした保育の評価の大切さ (a)

<sup>2</sup> 教師が教えるのではなく、幼児同士をつなぐ (b)

<sup>3</sup> 幼児理解が援助につながっている (d) F児の姿から、F児のやりたい思いを理解しようとし、援助に活かしている (g)

<sup>4</sup> 経験のある5歳クラス児に教えてもらえる環境があり、5歳クラス児とつなげる声かけをしている (g)

<sup>5</sup> 多方面から幼児の思いを考えることで、柔軟に対応できる (d) 一つの実事から、幼児の思いを何通りも読み取る。教師が一方向的に結論づけない。小さな情報が援助を多様化させ、レポートリーが増えることにつながる (e) 出来事1つから、様々な姿が想定される (g)

<sup>6</sup> 話題に出すことで、より多角的に保育を考えることができる (a) 園全体でのカンファレンスによってより幼児の思いに近づく (d)

<sup>7</sup> 1つの遊びについて、発達段階の違いによる楽しみ方を考えている (f)

にはやや高度な思考が求められるのではないかと共有した。また、4歳、3歳クラスの幼児は、園庭の南側にあるもう一つの水盤（以下、南側の水盤）を使って雨どい遊びができるのではないかと話し合った。南側の水盤前は、緩やかな傾斜になっているため、この傾斜に沿って雨どいを並べると、中央砂場よりも容易に水を流すことができることが想定された。このカンファレンスを通して、F児はもしかしたら、雨どいを組むことの難易度が高い場所であるため、見ることを選んでいるのかもしれないと、F児の思いの読み取りをさらに広げた。

翌朝、各担任とカンファレンスしたことを副担任と共有し、もう一度F児への援助について話題にした。<sup>8</sup>もし、F児が自分で雨どいを組みたいという思いをもっているが、高さの概念がまだ難しいのだとしたら、F児が雨どいを組めるように、南側の水盤の環境を整えておくことで、やりたいという思いを支えられるのではないかと話し合った。<sup>9</sup>

そこで、南側の水盤に雨どいを1本立てかけておくことにした。南側の水盤は、4歳保育室から中央砂場に行くときに目につきやすい場所にある。もし、F児が雨どいを組みたいという思いをもっていたら、南側の水盤で雨どい遊びを始めるきっかけになるのではないかと考えた。<sup>10</sup>この日のF児の様子から、F児の思いをさらに思いを読み取っていくことにした。

6月10日

コメントの追加 [n3]: 環境構成により、主体的なかかわりを支えることについて共感を得られた。多様な想定をもとに、その幼児がやりたいことを主体的に決められるようにするための環境構成の大切さを改めて実感した。

朝の支度を終えて、テラスに出てきたF児に教師が声をかける。

教師：「Fくん、今日は何して遊ぶの？」

F児：「雨どいでお水をためる」

教師：「なるほど、お水をためて遊びたいんだね。楽しそう」

F児が水盤に立ててあった雨どいを手に取る。

教師：「今日はここにもあるね。Fくん、これ使うの？」

F児：「うん」

F児が1本の雨どいに水を流す。

F児：「もっとほしい」

教師：「え、雨どいがもっとほしいってこと？どこにあるんだっけ？」

F児：「あっちにいっぱいあるよ」

F児が雨どいとパイプを中央砂場前に取りに行き、雨どいを組む。その近くでG児が地面に穴を掘っている。

教師：「Fくん、お水が流れたね。Gくん、これどう思う？」

G児：「これFくんが組んだの？すごいねえ」<sup>11</sup>

F児：「あのね、お水がここにたまるんだよ」

教師：「ほんとだ。草のところに水がたまってたね」

F児：「ここがね、一番たまってるんだよ、こっちもたまるよ」

F児はこの日、南側の水盤に置いてあった雨どいを使って自分で雨どいを組むことを選択した。そして、「もっとほしい」と自分でさらに雨どいを繋げていた。雨どいが水漏れすることなく組まれていたので、それを他の幼児にも見てほしいという心もちで近くにいたG児に声をかけた。G児はF児を「すごいねえ」と称賛した。<sup>12</sup>その後、F児は教師とG児に水がたまっているところを嬉しそうに教えた。この時のF児は、今までに見られなかったほどの笑顔であり、達成感に満ちていた。

この日の副担任との振り返りでは、前日からのF児の姿をもう一度思い出しながら、F児の一番の楽しみが「水をためる」ことなのではないかと捉えた。また、前日に5歳クラス児が雨どいを組んだときに何も話さなかったのはF児には葛藤<sup>13</sup>があったのかもしれないと共有した。本当は自分で組みたいが、水をためるためには、5歳クラス児のように雨どいを組む技術が必要である。もし自分で組んだら水はたまらないかもしれない。この時F児なりにいろいろ考えていたのではないかと、副担任とF児の思いを話し合った。

そして、F児がこの日に雨どいを自分で組むことができよかったと共有した。F児は中央砂場で、他の

<sup>8</sup> 勤務時間の異なる職員同士の情報共有の大切さ（d）

<sup>9</sup> 幼児の姿をもとに環境を構成する大切さ（a）幼児の思いを支えるための環境構成（d）一緒にかかわるのではなく、環境構成によって幼児の思いを支えようとしている（e）

<sup>10</sup> 想定された様々な考えの中から、幼児の本当の思いを知るための援助（b）F児の姿を共有し、話し合ったことをすぐに環境構成に活かしている（g）

<sup>11</sup> 他児とつなぐ援助。教師ではない存在からも認められることで、本人の自信につながる（b）

<sup>12</sup> G児につなげることでF児の満足感となり、自己肯定感の高まりとなっている（g）

<sup>13</sup> よく観察し、葛藤してきたからこそその喜びと自信の大きさ（f）

幼児が雨どいを組む様子をよく観察していたため、F児は雨どいを繋げ自分で草むらに水をためることができたのではないかと話し合った。<sup>14</sup>また、G児にも認めてもらえたことはF児にとって大きな自信につながっているはずである。やはり、前日のカンファレンスの通り、南側の水盤の方が、4歳クラス児の発達段階に合う場であったのではないかと、副担任と共に実感した。この翌日から、F児は南側の水盤で雨どいを組み、洗い物用の大きな容器に水をためる遊びを続けていた。今後も、F児が雨どい遊びにどんな楽しみを見出しているのかをさらに読み取っていこうと共有した。

6月16日

F児は雨どいを組んで遊んでいる。その近くでG児が掘った穴に水をためて遊んでいる。F児は雨どいを組むのを中断し、G児が掘った穴を見ている。  
F児：「穴にお水がたまっているよ」教師の服を引っ張る。  
教師：「Gくんが掘った穴のこと？」  
F児：「もっとお水たまるとよ」  
教師：「ここにお水ためたいの？」  
F児：「うん」  
教師：Gくんにお話してみたら。Gくん、Fくんが何かお話しあるみたいですよ  
F児：「穴にお水ためたい」  
G児：「これはね、僕が掘った穴なんだよ」  
F児：「そこにお水ためる」  
教師：「そうか、FくんはGくんの掘った穴にお水を流したいんだね。」<sup>15</sup>  
G児：「ああ、それいいね。じゃあこうしようよ。僕は、ここをするから、Fくんはそっちからここまで雨どい並べてよ」  
F児：「うん」  
雨どいを組み、水を流すと、漏れているところがある。  
F児：「ここからお水が漏れているよ」  
G児：「こうしてみたら流れるんじゃない？」  
教師：「まだ漏れちゃってるね。どうしたらいいかな」  
F児：「ここをね、反対にしたらね、流れるよ」  
G児：「本当だ、流れたね。さすがFくん」

南側の水盤の前でF児が雨どい遊びをする傍ら、G児も穴を掘り、水をためる遊びを毎日続けていた。F児は、G児が水をためる様子をじっと見ていた。2人の遊びの向かうところは、「水をためる」ことである。もし、この2人が水をためるという目的を共有して一緒に遊んだら、協同が生まれるきっかけになり<sup>16</sup>、F児の遊びが広がるのではないかとという心もちでF児とG児をつなぐ援助を行った。すると、G児が水をためるための役割分担を行った。そして、F児とG児は話し合いながら雨どいの水漏れを直した。G児がF児を称賛すると、F児は笑顔を浮かべていた。

この日の振り返りでは、まずはF児の笑顔について話題になった。F児の普段の姿を見ている担任と副担任にとって、この時のF児の笑顔はとても印象深いものであった。<sup>17</sup>F児はG児と役割分担しながら雨どいを組み、水をためることができたことに達成感をもったのではないかと、また、雨どいの水漏れを直したときのG児からの称賛により雨どい遊びへの自信を高めたのではないかと<sup>18</sup>と話し合った。

この日のF児とG児は、「水をためる」という同じ楽しみに向かって遊んでいたと捉えた。今後、もしF児が他の幼児と雨どい遊びをするときには、F児の楽しみが他の幼児に伝わり、F児が楽しみに向かっていけることを願ってかわりを支えていこうと、援助の方向性を確認し合った。<sup>19</sup>

6月29日

F児は朝の支度を終えると、中央砂場に向かう。シャベルと雨どいを中央砂場前まで運んでいく。

<sup>14</sup> 動きは少なく、観察しているだけに見えても幼児の内面では様々な思考や自己内対話が行われていたのだろう。F児が自分で雨どいを組む経験ができるよう援助したことで、これまで観察したことが活かされた (a) 担任・副担任がカンファレンスを通して幼児理解を深め、環境構成を行ったため幼児の遊びを支えることができた (f)

<sup>15</sup> やりたいことのイメージが共有できるよう仲介している (a) 解釈の伝達 (e)

<sup>16</sup> 遊びをつなげたことにより協同が生まれる (f)

<sup>17</sup> F児の様子を共有し合って、F児の幼児理解を深め、援助にいかしている (g)

<sup>18</sup> 友達とかかわり役割分担することで自信を高めている (f)

<sup>19</sup> F児にとって大切にしたい経験を念頭に、方向性を確認している (a)

教師：「Fくん、今日はこっちでやるんだね」  
 F児：「今日は、こっち。雨どいして、砂場にお水をためる」  
 教師：「そうか、どうしてこっちにしたの？」<sup>20</sup>  
 F児：「深いところまでお水がたまるんだよ」  
 教師：「そうなんだね、深いところまでたまるといいね」  
 5歳クラス児：「Fくん、何しているの？」  
 F児：「お水ためるんだよ」  
 5歳クラス児：「そうなんだ。私も砂で遊びたいから、一緒にやるね」  
 砂場に水が流れ、F児の掘った穴の手前で止まる。  
 5歳クラス児：「やった、流れたね」  
 教師：「すごいね、流れたね」  
 教師：「ねえ、Fくんはどうしたいんだっけ？」  
 F児：「ここにね、お水ためるんだよ。そうすると、深くなるんだよ」  
 5歳クラス児：「それだと届かないね」  
 教師：「どうしたら、ここまで届くかなあ」  
 F児：「新しいの持ってくるよ、ここまでお水届く」  
 5歳クラス児：「なるほど。それいいね、そうしよう。じゃあ私持ってくるね」

F児が中央砂場で雨どいを組み始めて約2週間。この日F児は、雨どい遊びをするのに中央砂場を選んだ。F児の思いに沿った援助になることを願い、F児に中央砂場を選んだ理由を聞いた。F児との会話から、この日の楽しみは、砂を掘ってそこに水をためることだと読み取った。<sup>21</sup>南側の水盤前は傾斜があるので、雨どいに水を流しやすいが、土は圧縮されており、掘ることが難しい。そのため、中央砂場を選んだのだらうと推測した。

F児が雨どいを組み始めると、5歳クラス児が遊びに入り、2人での雨どい遊びが始まった。教師はF児の目的が5歳クラス児に伝わることを願いながら、遊びを見守っていた。F児は自分で「水をためる」という目的を話したのだが、どこにためたいのかが伝わっていなかった。そのため、F児の思いが5歳クラス児に伝わるきっかけとなることを願って、F児の思いを言語化するための援助を行った。F児は自分のしたいことを、5歳クラス児に伝えることにつながった。<sup>22</sup>

この日、副担任と南側の水盤で雨どい遊びを始めてからこの日までのF児の姿や思いについて話し合った。F児は自分で雨どいを組み水をためたいと思う傍ら、他の友達とも一緒に水をためて遊びたいという思いがあったのではないかと、自分で雨どいを組み始めたことや、それを他の幼児に認められたことで自信を高め、笑顔で遊ぶ姿が増えたのではないかと、それを共有した。そしてこの日は、5歳クラス児にも自分のイメージを伝えるF児の姿があった。雨どい遊びを通して、F児が雨どいという材に主体的にかかわるようになったこと、他の幼児とも主体的なかわりが増えてきたことから、F児の思いを多様に読み取って援助を考えてきたことがF児の成長を支える一助になったのではないかと共有した。<sup>23</sup>

## 考察

F児の雨どい遊びを支えたいと願い、一人で雨どいを組みたかったのか、様子を見たかったのか、水がたまるのを見るのが好きなのか、他の幼児と一緒に遊びたいのか、F児の思いを様々な角度から推し量ってきた。そして、自分で雨どいを組むことも、他の幼児と一緒に水をためて遊ぶこともF児の楽しみであるのではないかと考え、援助を行ってきた。F児は、自分で組んだ雨どいを他の幼児から称賛されたことをきっかけに、自信を高め、他の幼児と主体的にかかわるようになったのではないかと捉えている。

南側の水盤で雨どい遊びをするようになってから、F児の行動に変容が見られ始めた。他の幼児や教師に話しかけることが多くなったこと、そして、以前よりも笑顔が増えたことである。これらの姿も、F児の主体的なかわりの中で自信を高めている姿ではないかと捉えている。<sup>24</sup>

今回、F児の思いを読み取るために、カンファレンスを重ねてきた。幼児の行動や言葉の裏にある思いを読み取るためには、多様な視点で見取ろうとする姿勢が大切である。<sup>25</sup>幼児のこれまでの経験やその遊びに見

<sup>20</sup> この日の幼児の遊びの目的を知るための声かけ (b)

<sup>21</sup> F児のやりたい思いを大切にしたい援助を行っている (g)

<sup>22</sup> 幼児が自分の思いを主体的に伝える経験ができるための援助 (d)

<sup>23</sup> 職員による語り合いを通し、援助の妥当性を確かめることが大切である (a) 幼児理解を深めたことで遊びを支え、成長につながった (f)

<sup>24</sup> 遊びの充実により、よりよくなかかわる力が生まれたと言える (a) 幼児理解を重ねていくことで、援助の方向性を共通理解し、その結果見られた幼児の変化 (d)

<sup>25</sup> 職員のひとりよがりの思いではなく、カンファレンスを重ね、複数の目で幼児をみることで、多面的に捉えられることが、幼児の思いを支える援助につながる (d) 幼児を多様な視点で見するには複数の職員からの捉えが必要になる (e) 多様な視点で考えていくことの大切さ (f)

コメントの追加 [n4]: 主体的なかわりを支えるためには、その幼児の文脈で捉えて幼児理解を深めること、遊びの発達段階を考えることなど、多様な視点がある。これらは一人で捉えきれものではないと考える。4歳クラスにとどまらず、経験や年齢、立場の違う職員とのカンファレンスを通して、かかわりを支える視点を増やしていくことが大切である。カンファレンスを通して多様な視点を得ていくことに、多くの共感が得られたと考える。

出している楽しみなど、その幼児にかかわることはもちろんであるが、その遊びの特性も考える必要がある。カンファレンスにおいてF児の雨どい遊びについて多面的に考えてきたことが、F児の主体的なかかわりを支えることにつながった。F児を深く理解し、適切な援助をするために、F児にかかわる全ての職員の多様な視点での見方を聞くことが参考になった。本園は、「全職員で幼児全員をみる」ことを大切にしているが、F児の事例から改めてその大切さを実感した。<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> 園全体、チームで幼児を支えていく大切さ（f）

## < 4歳クラス VII期 11月 > 「援助のタイミングを考え、遊びを支える」

### これまでの保育の様子

11月、木々の葉が鮮やかな赤や黄色に色づき始めた。幼児は、園庭で虫を捕まえたり、落ち葉やドングリを集めて工作をしたりしながら秋ならではの遊びを楽しんでいた。VI期の幼児の姿から、同じ遊びの中で個々の楽しみの違いを読み取ることの大切さを改めて感じていた。日々の副担任との振り返りでは、同じ遊びの中での一人一人の楽しみについて思い描くことが自然と多くなっていた。

この頃からしばしば協議の中心となっていたのが、援助のタイミングである。これまでの保育を振り返ると、「どうすればできるかなあ」と幼児の発想や主体性を大切に言葉がけをして待つことが多かった。「待つ」「聞く」教師のスタンスは大切だが、幼児にただ委ねることは、ともすると放置していることになるのではないかという危惧があった。逆に、援助を急いでしまうと幼児の試行錯誤が生まれにくくなるかもしれない。幼児の楽しみを読み取った後には、援助のタイミングについての議論を重ねてきた。

ちょうどこの頃、園庭の渋柿が熟れてきた。枝が垂れるほどの豊作であった。ある日、H児・I児が遊びの時間に渋柿の木の周りに集まっていた。2人は自分たちで木の下にビール瓶ケースを2段重ね、高いところにある柿の実をいくつか採った。教師は、ビールケースを手で押さえ、安全面に配慮しながら、2人がどのような楽しみをもってこの遊びをしているのかを読み取りながら、見守っていた。

11月15日

H児：「ねえ、Iちゃん、見て見て。柿がいっぱいになったよ」  
I児：「これいくつあるんだろう。教えてみよう」  
H児：「うん、ちょっと待って。もう一個バケツもってくるね」バケツを取りに行き、戻ってくる。  
H児：「一緒に数えよう。1・2・3…。10個もあったよ」  
I児：「先生も見えてよ。私たち10個も採ったんだよ」  
教師：「うわあ、すごいね。ねえねえ、この柿はこれからどうするの？」  
I児：「先生、何言ってるの？食べるに決まってるよ。みんなで食べるんだよ」  
H児：「僕はさ、いっぱい食べたい。柿はさ、甘くて美味しいんだよ」  
教師：「へえ、甘くて美味しいんだね、それはいいねえ。柿ってさ、どうやって食べるの？」  
I児：「副園長先生に皮をむいてもらう」  
H児：「僕は、このままでも食べられるよ」  
H児が柿を水道で洗ってきて、一口食べる。  
H児：「うわーあ、まずい」  
I児：「えー、私はまずいのいやだ」  
H児：「僕はね、甘い柿が好きなんだよ。だからさ、この柿はもういらないよ。Iちゃんにあげる」

H児は甘い柿を自分でいっぱい食べたいという願い、I児は、クラスみんなの分を採って食べたいという願いがあることが会話の中から読み取れた。H児は採った柿を水道で洗い、すぐに口にした。しかし、園庭に実っているのは渋柿である。渋抜きをしていない実は食べにくく、渋さを感じたのである。教師は、H児が柿を口にしようとした時、今すぐには食べられない柿であることを伝えようか、それに気付くまで待とうか、H児の思いをどう支えようか考えていた。まずは自分で口にし、渋柿であることに自分で気付くことが今後の遊びの発展につながるのではないかと考え、見守ることにした。

この日の副担任との振り返りでは、H児は渋い柿を口にすることがとても良い経験になったのではないかとということが話題になった。もしH児がこの遊びを続け、渋抜きをして甘くなった柿を食べたとき、この渋い柿を食べた経験があるのとないのでは、H児の発見や感動の大きさが違うのではないかと共有した。もし、H児が渋柿と甘柿を食べ、その味を比較したら、渋柿はどうすると甘くなるのか考えたり、渋抜きについて知識を得るきっかけとなったりして、甘い柿を食べたいという思いを支えられるのではないかと共有した。

そこで、副担任と「おやつ活動」での援助の可能性について検討した。本園では日頃から、おやつで食べたものを、遊びの時間に空き箱や折り紙を使ってそっくりに製作したり、遊びで採った果実などをおやつに出したりすることがある。つまり、ただおやつを食べるだけの時間ではなく、遊びのきっかけをつくる、遊びを進展させるきっかけをつくるなど、遊びと密接につながりのある時間として位置付けているのである。

そこで、その週のおやつ時間に干し柿を準備した。また、I児が切ってほしいと職員室に届けた渋柿を小さく切っておき、食べたい人が食べられるようにした。

11月17日 おやつ活動の時間

H児：「これさ、甘くてすごーく美味しい」  
J児：「Hくん、これ干し柿だ」  
K児：「僕食べたことあるよ。柿を干すと甘くなるって、おじいちゃんが言ってたんだよ」

H児：「僕、これは初めて食べた。甘くて美味しいね」  
教師：「初めてだったんだね。Hくんがこの前食べた柿はどうだった？」  
H児：「ああ、僕が昨日食べたのはさ、まずかったんだ。べろがね、ピリピリしたんだよ。でもこれは甘くて美味しい」  
教師：「ああ、そうだったんだね。Kくん、柿を干すと甘くなるってこと？」  
K児：「うん、そうだよ」  
H児：「えー、そうなんだ。ぼくもこれ甘くしたい」  
K児：「僕も。僕も。明日しようよ」  
H児：「じゃあ一緒にやろう」

H児は、甘い干し柿をおいしそうに食べていた。K児が渋柿から干し柿をつくれるということ話を話し、クラス全体で柿が甘くなる方法があることが共有された。それを知り、H児も柿を甘くしたいという思いを話していた。副担任との振り返りでは、渋抜きができるということが共有されたことが今後の遊びの発展につながるのではないかと話し合った。そして、このタイミングで渋抜きについて知識を得られるような援助があるとよいのではないかと共有した。

そこで、図書コーナーの本棚に置いてあった「かき」という絵本を、幼児が見やすいように保育室の本棚に立てかけておいた。その本には干し柿づくりの方法について視覚的に紹介されているページが含まれていた。この環境構成により、H児が絵本を手に取り、柿を甘くしたというH児の思いを支えたいと願った。

11月18日

H児：「先生、これください」  
教師：「え、これってなあに？」  
H児：「ここに書いてある、これ」本に書かれているピーラーを指さす。  
I児：「ああ、これ知ってる。お母さんが使ってるの見たことあるよ」  
教師：「これね。これ使ってどうするの？」  
H児：「今度は、干し柿をつくるから、皮をむきたいの」  
I児：「私も使いたい。でもね、ママが手を切って血が出たんだよ」  
H児：「先生のお部屋にあるやつ、貸して」  
教師：「分かった、ちょっと使えるか見てくるね」  
その場を離れ、職員室に入る。  
教師：「ごめんね、今ちょっと使っているみたい」  
H児：「えー。じゃあ僕さ、明日続きやる」

H児は、絵本の絵を見て、干し柿をつくるために、ピーラーを貸してほしいと教師に頼んだ。この時、教師は、ピーラーをこのタイミングで貸すべきかどうかを悩み、今使っていると返答した。貸さなかったことを想定すると、何を使って皮を剥こうか、その代用品を考え、試行錯誤が生まれるかもしれない。しかし、もしかしたら遊びが発展せずに終わってしまうのではないかと懸念もあった。貸したことを想定すると、皮を簡単に剥ける道具をすぐに提供することは遊びの発展につながるのか、発達段階を考えたとき使いこなせるのかなど、様々な考えが頭をよぎった。H児にピーラーを貸してほしいと言われた時間がその日の遊びの終盤であったこともあり、この日は結局ピーラーを貸さなかった。

副担任との振り返りでは、この迷いを共有し、このタイミングで教師がピーラーを貸すべきだったのか否かについて協議した。ピーラーは年長クラスにも置いてあり、教師が貸すよりも年上の幼児とのかかわりの中で遊びが発展していく方がよいのではないかとということが話し合われた。しかし、年長クラスの子たちがピーラーをどのくらい使えるのか、援助の方向性はこれでベストと言えるのかについてまだ迷いがあった。そこで、職員室に戻り、副担任とともに、この話題を職員室で共有した。

職員室では、他クラスの職員や養護教諭を交えて、ピーラーを貸した場合と貸さなかった場合のそれぞれのH児の姿と学びについて多様に話し合った。もしピーラーがなかった場合は何を代用するかということ、4歳児なりにどう試行錯誤するかをまずは見守ってみることに、5歳クラスの発達段階でもピーラーを使える子が限られていることなどを話し合った。

この後、副担任ともう一度、明日の援助の方向性を話し合った。H児の皮を剥きたいという思いを支えるには、今はまず自分でやってみるのがよいのではないかと共通理解し、翌日はその試行錯誤を支えることにした。

11月19日

H児：「先生、柿の皮剥くの貸してください」  
教師：「ごめんね。先生のお部屋のやつ、昨日壊れちゃったみたい」  
H児：「えー、でも使いたい。先生買ってきてよ」

教師：「うん、そうするね。今日はないんだけど、何か代わりになるようなものあるかなあ。」

H児：「何かさ、細くて硬いものがあるといいな。ほら、あれみたいなの」

アイスクリーム屋さんごっこをしているテーブルにあった木製のアイスの棒を指さす。

教師：「ああ、それならありますよ。使う？」

H児：「うん、使う使う。早く貸して」

H児が皮を剥き始める。

H児：「これさ、お母さんみたいに、こうやってやると剥けるよ」

K児：「僕もやりたい。Hくん入れて。先生、ぼくにもあれ下さい」

E児：「僕もほしい」

H児が皮を剥き終わる。

H児：「先生、できたよ」

教師：「おーすごいね。ピーラーが無くても皮がむけたんだね」

H児：「僕さ、すっごく時間かかったけどさ、頑張ってる剥いたんだ」

K児：「Hくん、すごいね。僕のもやってよ」

H児：「いいよ。僕がやってあげるね」

H児は、ピーラーの代わりにアイスの棒を代用し、柿の皮を剥いた。刃物ではないため、剥き終わった柿は元の大きさの半分以下になってしまった。しかし、H児は剥き終わった後、誇らしげに笑顔を浮かべながら頑張ったことを教師に伝えた。そして、剥くのが途中のK児の分も手伝う姿が見られた。H児はこの柿を食べごろになるまで毎日観察していた。

副担任との振り返りでは、ピーラーをすぐに提供しなかったことで、H児の試行錯誤が生まれ、干し柿をつくることへの意欲をさらに高めたのではないかと共有した。ピーラーを渡すことで最短で効率よく干し柿づくりができるかもしれない。しかし、まずは試行錯誤を自分でしてるところに価値があったのではないかと話し合った。そこに至るまでには、H児の皮を剥きたいという思いの強さの読み取り、援助の可能性について4歳児クラス以外の職員を交え、多様な視点で話し合ってきた。その過程がとても重要であったことを副担任と共に実感した。

11月25日

H児：「ちょっと僕、今日干し柿食べてみるね」

K児：「え、ぼくにもちょうだい」

H児：「まず僕が食べて、そしたら、その後あげるね」

H児が自分でつくった干し柿を少しちぎって、口の中に入れる。

H児：「あー、甘くなってる」

教師：「甘くなったんだね。やったね。良かったねHくん」

K児：「たしかに、甘いね。すごいねHくん」

H児：「僕さ、今度はみんなの分の干し柿つくりたいんだ。先生、皮剥くやつ貸して。」

教師：「なるほど。この前さ使っていたアイスの棒でも上手に剥けてたじゃない？」

H児：「そうなんだけどさ、皮剥くやつ使ったら、いっぱいむけそうだからさ、貸して」

教師：「分かった。うみさんのお部屋にとってもいいものがあるみたいですよ」

H児：「じゃあ、うみさんに借りに行く」

E児：「僕も行くね」

5歳クラスの保育室に行き、5歳クラス担任に話しかける。

H児：「柿の皮剥くやつ、貸してくーださい」

5歳クラス担任：「どんなものですか？もう少し詳しく教えてください」

H児：「えっと、銀のところがあって、柿の皮をこうやって、剥くの」

E児：「確かさ、ピーラー？って名前だったと思う」

5歳クラス担任：「ああ、ピーラーのことですね。分かりました。うみさん、ちょっと聞いてくれる？これ、やまさんが使いたいわって言うんだけど、貸してもいいですか」

5歳クラス児：「いいよ」

5歳クラス担任：「4歳クラスさんって、これ使い方わかるのかなあ」

5歳クラス児：「私が教えてあげる」

5歳クラス担任：「さすが5歳クラスさん」

5歳クラス児：「あのね、これはピーラーって名前なの。ここを持って、この2つの間で「スッ」って感じで剥くんだよ。分かった？」

H児：「うん。ありがとう。」

H児は、自分のつくった干し柿の味を確かめると、次にみんなの分の干し柿もつくりたいという思いをも

った。今度は量も多くなり、アイスの棒では剥ききれないと判断し、ピーラーを提供する援助をすることにした。ピーラーは教師が貸すのではなく、5歳クラス児を経由するかたちで提供するように援助した。そうすることで、遊びの中でかかわりが生まれると考えたからである。

副担任との振り返りでは、ピーラーを提供するタイミングについて話題になった。H児は、今度はみんなの分の干し柿をつくるために皮を剥きたいという思いをもっていた。その思いを支えるには、早くきれいに皮を剥けるピーラーがよかったと話し、やはりH児の「今」の楽しみを読み取っていくことが大切であると共有した。また、教師ではなく異年齢でのかかわりにより、ピーラーを使うことができたのもよかったと話し合った。職員室で他の職員も交えてH児の遊びの経緯を共有していたので、年長児の担任とも連携のとれた保育ができたのではないかと共有した。

## 考察

H児は、ピーラーで渋柿の皮をいくつか剥いた後、たこ糸を結んで保育室に吊るした。そして、干し柿ができるまでの柿の色の変化が視覚的に分かりやすい本を片手に、食べ頃になるまで定期的に観察していた。これは、H児が自分のつくった干し柿に愛着をもっている姿ではないかと捉えた。また、H児は干し柿をつくっていた4歳クラスの幼児にピーラーの使い方を教え、かかわりながら遊ぶ姿が見られた。5歳クラス児とのかかわりでピーラーの使い方を知ったことで、4歳クラスの幼児とのかかわりを広げるきっかけになったのではないかと捉えている。

教師は、H児の思いを支えるため、「待つ」「聞く」スタンスを大切にしながら、どのタイミングで援助するかについて、副担任とカンファレンスを重ねてきた。遊びの中で、今は見守るべきなのか言葉かけをするべきなのか、幼児に頼まれた時すぐに道具を提供すべきか否かについて迷った時には、振り返りタイムで共有し、それをさらに職員室で共有した。そして、職員室での共有を受けて再度副担任と援助の方向性について話し合った。そうすることで、多様な視点から援助のタイミングについて考えていくことに繋がった。「今」の子どもの思いや願いの読み取りからタイミングを考えていくことが大切だと捉えている。

今回、担当クラス以外の職員もH児に言葉かけをしてきたことが、H児の遊びを支えることにつながった。職員室でH児の遊びについて共有していたため、H児の今の思いに寄り添った、タイミングのよい援助になったのではないかと考える。他のクラスの担任とは決まったカンファレンスの時間が設定されていたわけではない。しかし、職員室での少しの合間の時間でも十分に共有することができた。幼児の「今」の思いに寄り添ったタイミングのよい援助を考えていくためには、幼児の姿や援助での迷いを発信し続けることから始まるのではないかと考えた。

また、遊びの時間だけでなく、おやつ活動などの遊び以外の時間の援助の可能性についても協議してきた。これにより、援助のレパトリーをさらに広げられたのではないかと捉えている。遊びの時間は子どもの生活全てと密接に関係している。だからこそ、幼児の思いに合わせて、遊びの時間の枠を超えて、みんなの時間やおやつ活動、帰りの集まりの読み聞かせなどの時間にその遊びを支えていけるような視点が大切であると実感した。

## < 4歳クラス VII期 11月 > 「援助のタイミングを考え、遊びを支える」

### これまでの保育の様子

11月、木々の葉が鮮やかな赤や黄色に色づき始めた。幼児は、園庭で虫を捕まえたり、落ち葉やドングリを集めて工作をしたりしながら秋ならではの遊びを楽しんでいた。VI期の幼児の姿から、同じ遊びの中で個々の楽しみの違いを読み取ることの大切さを改めて感じていた。日々の副担任との振り返りでは、同じ遊びの中で一人一人の楽しみについて思い描くことが自然と多くなっていた。

この頃からしばしば協議の中心となっていたのが、援助のタイミングである。これまでの保育を振り返ると、「どうすればできるかなあ」と幼児の発想や主体性を大切にしたい言葉がけをして待つことが多かった。「待つ」「聞く」教師のスタンスは大切だが、幼児にただ委ねることは、ともすると放置していることになるのではないかという危惧があった。逆に、援助を急いでしまうと幼児の試行錯誤が生まれにくくなるかもしれない。<sup>1</sup>幼児の楽しみを読み取った後には、援助のタイミングについての議論を重ねてきた。<sup>2</sup>

ちょうどこの頃、園庭の渋柿が熟れてきた。枝が垂れるほどの豊作であった。ある日、H児・I児が遊びの時間に渋柿の木の周りに集まっていた。2人は自分たちで木の下にビールケースを2段重ね、高いところにある柿の実をいくつか採った。教師は、ビールケースを手で押さえ、安全面に配慮しながら、2人がどのような楽しみをもってこの遊びをしているのかを読み取りながら、見守っていた。<sup>3</sup>

11月15日

H児：「ねえ、Iちゃん、見て見て。柿がいっぱいになったよ」  
I児：「これいくつあるんだろう。数えてみよう」  
H児：「うん、ちょっと待って。もう一個バケツもってくるね」バケツを取りに行き、戻ってくる。  
H児：「一緒に数えよう。1・2・3…。10個もあったよ」  
I児：「先生も見えてよ。私たち10個も採ったんだよ」  
教師：「うわあ、すごいね。ねえねえ、この柿はこれからどうするの？」  
I児：「先生、何言ってるの？食べるに決まってるよ。みんなで食べるんだよ」  
H児：「僕はさ、いっぱい食べたい。柿はさ、甘くて美味しいんだよ」  
教師：「へえ、甘くて美味しいんだね、それはいいねえ。柿ってさ、どうやって食べるの？」  
I児：「副園長先生に皮をむいてもらう」  
H児：「僕は、このままでも食べられるよ」  
H児が柿を水道で洗ってきて、一口食べる。  
H児：「うわあ、まずい」  
I児：「えー、私はまずいのいやだ」  
H児：「僕はね、甘い柿が好きなんだよ。だからさ、この柿はもういらないよ。Iちゃんにあげる」

H児は甘い柿を自分でいっぱい食べたいという願い、I児は、クラスみんなの分を採って食べたいという願いがあることが会話の中から読み取れた。<sup>4</sup>H児は採った柿を水道で洗い、すぐに口にした。しかし、園庭に実っているのは渋柿である。渋抜きをしていない実は食べにくく、渋さを感じたのである。教師は、H児が柿を口にしようとした時、今すぐには食べられない柿であることを伝えようか、それに気付くまで待とうか、H児の思いをどう支えようか考えていた。<sup>5</sup>まずは自分で口にし、渋柿であることに自分で気付くことが今後の遊びの発展につながるのではないかと考え、見守ることにした。<sup>7</sup>

この日の副担任との振り返りでは、H児は渋い柿を口にすることがとても良い経験になったのではないかと話題になった。もしH児がこの遊びを続け、渋抜きをして甘くなった柿を食べたとき、この渋い柿を食べた経験があるのとないのでは、H児の発見や感動の大きさが違うのではないかと共有した。<sup>8</sup>もし、H児が渋柿と甘柿を食べ、その味を比較したら、渋柿はどうすると甘くなるのか考えたり、渋抜きについて知識を得るきっかけとなったりして、甘い柿を食べたいという思いを支えられるのではないかと共有した。<sup>9</sup>

<sup>1</sup> 援助のタイミングを見極める難しさ (f)

<sup>2</sup> 同じ方向を向いて保育をするための日々の振り返りの大切さ (d) 幼児主体の援助を意識しつつも、タイミングとバランスを考えている (e)

<sup>3</sup> 幼児主体の遊び (d)

<sup>4</sup> 教師が知っていても、知らないふりをして幼児に問いかけている (e)

<sup>5</sup> 同じ遊びでも、一人一人の楽しみや願いが違う (f)

<sup>6</sup> 保育において、どう援助しようか迷うことがある。その迷いに対して考えることから、保育をよりよいものにしていくサイクルが回り始める。(a)

<sup>7</sup> 幼児自身が体験し、気付くことを大切にしている (g)

<sup>8</sup> 担任、副担任の情報共有 (d)

<sup>9</sup> 渋柿を口にすることを良くないと捉えるのではなく、食べたことで渋さに気付くというよい経験として捉えている (b) 失

そこで、副担任と「おやつ活動」での援助の可能性について検討した。<sup>10</sup>本園では日頃から、おやつで食べたものを、遊びの時間に空き箱や折り紙を使ってそっくりに製作したり、遊びで採った果実などをおやつに出したりすることがある。つまり、ただおやつを食べるだけの時間ではなく、遊びのきっかけをつくる、遊びを進展させるきっかけをつくるなど、遊びと密接なつながりのある時間として位置付けているのである。

そこで、その週のおやつ時間に干し柿を準備した。また、I児が切ってほしいと職員室に届けた渋柿を小さく切っておき、食べたい人が食べられるようにした。<sup>11</sup>

#### 11月17日 おやつ活動の時間

H児：「これさ、甘くてすごーく美味しい」  
J児：「Hくん、これ干し柿だ」  
K児：「僕食べたことあるよ。柿を干すと甘くなるって、おじいちゃんが言ってたんだよ」  
H児：「僕、これは初めて食べた。甘くて美味しいね」  
教師：「初めてだったんだね。Hくんがこの前食べた柿はどうだった？」<sup>12</sup>  
H児：「ああ、僕が昨日食べたのはさ、まずかったんだ。べろがね、ビリビリしたんだよ。でもこれは甘くて美味しい」  
教師：「ああ、そうだったんだね。Kくん、柿を干すと甘くなるってこと？」  
K児：「うん、そうだよ」  
H児：「えー、そうなんだ。ぼくもこれ甘くしたい」  
K児：「僕も。僕も。明日しようよ」  
H児：「じゃあ一緒にやろう」

H児は、甘い干し柿をおいしそうに食べていた。K児が渋柿から干し柿をつくれるということの話し、クラス全体で柿が甘くなる方法があることが共有された。それを知り、H児も柿を甘くしたいという思いを話していた。副担任との振り返りでは、渋抜きができるということが共有されたことが今後の遊びの発展につながるのではないかと話し合った。そして、このタイミングで渋抜きについて知識を得られるような援助があるとよいのではないかと共有した。

そこで、図書コーナーの本棚に置いてあった「かき」という絵本を、幼児が見やすいように保育室の本棚に立てかけておいた。<sup>13</sup>その本には干し柿づくりの方法について視覚的に紹介されているページが含まれていた。この環境構成により、H児が絵本を手に取り、柿を甘くしたというH児の思いを支えたいと願った。

#### 11月18日

H児：「先生、これください」  
教師：「え、これってなあに？」  
H児：「ここに書いてある、これ」本に書かれているピーラーを指さす。  
I児：「ああ、これ知ってる。お母さんが使ってるの見たことあるよ」  
教師：「これね。これ使ってどうするの？」  
H児：「今度は、干し柿をつくるから、皮をむきたいの」  
I児：「私も使いたい。でもね、ママが手を切って血が出たんだよ」  
H児：「先生のお部屋にあるやつ、貸して」  
教師：「分かった、ちょっと使えるか見てくるね」  
その場を離れ、職員室に入る。  
教師：「ごめんね、今ちょっと使っているみたい」  
H児：「えー。じゃあ僕さ、明日続きやる」

敗を糧とする幼児の学びの姿を大切にしている (e)

<sup>10</sup> 本園のおやつ活動の位置づけ (d)

<sup>11</sup> 援助のレパトリーとして「おやつ活動」を効果的に構想している。クラス全員が同じ経験ができるため、かかわりが広がるきっかけにもなる (a) 遊びと関連するおやつを準備して、幼児の気付きにつなげている。また、渋柿でもI児の思いを大切にしている (g) おやつ時間が遊びや成長につながっている (f)

<sup>12</sup> おやつ活動で柿を出したことで、他の幼児も柿に興味をもち、柿を材としたかかわりの場ができていく (b) 教師ではなく、幼児自らの言葉で話したり伝えたりできる声かけ (g)

<sup>13</sup> H児の思いを支える環境構成を考え、更新している (a) 教師が教えるのではなく、幼児が自ら本を手に取り、調べようとする姿に期待することも援助の一つであると捉えている (e) 直接的な援助ではなく、間接的な援助をすることで幼児の主体性につながる (d) 環境構成により幼児の遊びや願いを進展させ、試行錯誤につなげている (f) 幼児の興味や学びへとつながるような環境構成が考えられている (g)

コメントの追加 [n1]: 遊びが発展することを願っておやつ活動の時間を工夫することに多くの共感が得られた。幼児の遊びは、日常生活で経験したと密接につながっている。遊びの時間だけでなく、日常生活全てに学びのきっかけをつくっていくとする教師の姿勢が大切であることを実感した。

コメントの追加 [n2]: 幼児の思いに寄り添った環境構成に、多くの共感を得た。絵本の活用は、幼児が新たな遊びを始めたり、遊びを進展させたりしていくきっかけになる。そのため、絵本が見やすいような環境構成が大切である。ブックスタンド等を活用して、遊びに密接に関係するページを開いて置いておくことも考えられる。

H児は、絵本の絵を見て、干し柿をつくるために、ピーラーを貸してほしいと教師に頼んだ。この時、教師は、ピーラーをこのタイミングで貸すべきかどうかを悩み、今使っていると返答した。貸さなかったことを想定すると、何を使って皮を剥こうか、その代用品を考え、試行錯誤が生まれるかもしれない。しかし、もしかしたら遊びが発展せずに終わってしまうのではないかという懸念もあった。貸したことを想定すると、皮を簡単に剥ける道具をすぐに提供することは遊びの発展につながるのか、発達段階を考えたとき使いこなせるのかなど、様々な考えが頭をよぎった。H児にピーラーを貸してほしいと言われた時間がその日の遊びの終盤であったこともあり、この日は結局ピーラーを貸さなかった。<sup>14</sup>

副担任との振り返りでは、この迷いを共有し、このタイミングで教師がピーラーを貸すべきだったのか否かについて協議した。<sup>15</sup>ピーラーは年長クラスにも置いてあり、教師が貸すよりも年上の幼児とのかかわりの中で遊びが発展していく方がよいのではないかということが話し合われた。しかし、年長クラスの子たちがピーラーをどのくらい使えるのか、援助の方向性はこれで妥当なのかについてまだ迷いがあった。そこで、職員室に戻り、副担任とともに、この話題を職員室で共有した。

職員室では、他クラスの職員や養護教諭を交えて、ピーラーを貸した場合と貸さなかった場合のそれぞれのH児の姿と学びについて多様に話し合った。<sup>16</sup>もしピーラーがなかった場合は何を代用するかということ、4歳児なりにどう試行錯誤するかをまずは見守ってみることで、5歳クラスの発達段階でもピーラーを使える幼児に限られていることなどを話し合った。

この後、副担任ともう一度、明日の援助の方向性を話し合った。H児の皮を剥きたいという思いを支えるには、今はまず自分でやってみるのがよいのではないかと共通理解し<sup>17</sup>、翌日はその試行錯誤を支えることにした。

11月19日

H児：「先生、柿の皮剥くの貸してください」  
教師：「ごめんね。先生のお部屋のやつ、昨日壊れちゃったみたい」  
H児：「えー、でも使いたい。先生買ってきてよ」  
教師：「うん、そうするね。今日はないんだけど、何か代わりになるようなものあるかなあ。」  
H児：「何かさ、細くて硬いものがあるといいな。ほら、あれみたいなの」  
アイスクリーム屋さんごっこをしているテーブルにあった木製のアイスの棒を指さす。  
教師：「ああ、それならありますよ。使う？」  
H児：「うん、使う使う。早く貸して」  
H児が皮を剥き始める。  
H児：「これさ、お母さんみたいに、こうやってやると剥けるよ」  
K児：「僕もやりたい。Hくん入れて。先生、ぼくにもあれ下さい」  
E児：「僕もほしい」  
H児が皮を剥き終わる。  
H児：「先生、できたよ」  
教師：「おーすごいね。ピーラーが無くても皮がむけたんだね」  
H児：「僕さ、すっごく時間かかったけどさ、頑張って剥いたんだ」  
K児：「Hくん、すごいね。僕のもやってよ」  
H児：「いいよ。僕がやってあげるね」

H児は、ピーラーの代わりにアイスの棒を代用し、柿の皮を剥いた。刃物ではないため、剥き終わった柿は元の大きさの半分以下になってしまった。<sup>18</sup>しかし、H児は剥き終わった後、誇らしげに笑顔を浮かべながら頑張ったことを教師に伝えた。そして、剥くのが途中のK児の分も手伝う姿が見られた。H児はこの柿を食べごろになるまで毎日観察していた。

副担任との振り返りでは、ピーラーをすぐに提供しなかったことで、H児の試行錯誤が生まれ、干し柿を

<sup>14</sup> 援助のレポートが増えていることの証。瞬時に援助ごとの幼児の姿を想定し、適切と考える援助を行っている (e)

<sup>15</sup> 迷いを声に出す大切さ。迷いに対して話し合うことにより援助の方向性が見えてくる (a) 迷いが生じたときに話し合える場と、同じ心もちで幼児にかかわる職員がいることの大切さ (g)

<sup>16</sup> クラスだけでは方向性が決めきれない時に、クラスを超えて相談することで多面的に考えられる (a) 独りよがりの保育ではなく、職員全体で話し合うことで多面的に保育を捉えることができる (d)

<sup>17</sup> 洗柿を口にした時と同じように自分でやってみることを様々な面から考えた上で大切にしたい (a)

<sup>18</sup> アイスの棒では皮は剥きにくく時間もかかるが、剥き終わることができたのは、H児の強い思いがあったからである (b)

つくることへの意欲をさらに高めたのではないかと<sup>19</sup>と共有した。ピーラーを渡すことで最短で効率よく干し柿づくりができるかもしれない。しかし、まずは試行錯誤を自分でして見るところに価値があったのではないかと話し合った。そこに至るまでには、H児の皮を剥きたいという思いの強さの読み取り<sup>20</sup>、援助の可能性について4歳クラス以外の職員を交え、多様な視点で話し合ってきた。その過程がとても重要であったことを副担任と共に実感した。

11月25日

H児：「ちょっと僕、今日干し柿食べてみるね」  
K児：「え、ぼくにもちょうだい」  
H児：「まず僕が食べて、そしたら、その後あげるね」  
H児が自分でつくった干し柿を少しちぎって、口の中に入れる。  
H児：「あー、甘くなってる」  
教師：「甘くなったんだね。やったね。良かったねHくん」  
K児：「たしかに、甘いね。すごいねHくん」  
H児：「僕さ、今度はみんなの分の干し柿つくりたいんだ。先生、皮剥くやつ貸して。」  
教師：「なるほど。この前さ使っていたアイスの棒でも上手に剥けてたじゃない？」  
H児：「そうなんだけどさ、皮剥くやつ使ったら、いっぱいむけそうだからさ、貸して」  
教師：「分かった。うみさんのお部屋にとってもいいものがあるみたいですよ」  
H児：「じゃあ、うみさんに借りに行く」  
E児：「僕も行くね」  
5歳クラスの保育室に行き、5歳クラス担任に話しかける。  
H児：「柿の皮剥くやつ、貸してくーだーさい」  
5歳クラス担任：「どんなものですか？もう少し詳しく教えてください」  
H児：「えっと、銀のところがあって、柿の皮をこうやって、剥くの」  
E児：「確かさ、ピーラー？って名前だったと思う」  
5歳クラス担任：「ああ、ピーラーのことですね。分かりました。うみさん、ちょっと聞いてくれる？これ、やまさんが使いたっていうんだけど、貸してもいいですか」  
5歳クラス児：「いいよ」  
5歳クラス担任：「4歳クラスさんって、これ使い方わかるのかなあ」<sup>21</sup>  
5歳クラス児：「私が教えてあげる」  
5歳クラス担任：「さすが5歳クラスさん」  
5歳クラス児：「あのね、これはピーラーって名前なの。ここを持って、この2つの間で「スッ」って感じで剥くんだよ。分かった？」  
H児：「うん。ありがとう。」

H児は、自分のつくった干し柿の味を確かめると、次にみんなの分の干し柿もつくりたいという思いをもった。今度は量も多くなり、アイスの棒では剥ききれないと判断し、ピーラーを提供する援助をすることにした。ピーラーは教師が貸すのではなく、5歳クラス児を経由するかたちで提供するように援助した。そうすることで、遊びの中にかかわりが生まれると考えたからである。<sup>22</sup>

副担任との振り返りでは、ピーラーを提供するタイミングについて話題になった。H児は、今度はみんなの分の干し柿をつくるために皮を剥きたいという思いをもっていった。<sup>23</sup>その思いを支えるには、早くきれいに

コメントの追加 [n3]: 試行錯誤を生む援助の在り方についての共感が多かった。「すぐに提供しない」ということ  
の背景には、幼児が自分でできる力を信じる教師の姿がある。このタイミングで提供しなかった先に、幼児のどんな姿があるのか、幼児理解のもと、多様に思い描いていくことを大切にしたい。

コメントの追加 [n4]: あえて他者を経由することでかかわりがうまれることについて、多くのコメントがあった。対教師ではなく、異年齢のかかりによって、H児だけではなく、5歳クラスの幼児にとっても学びが生まれる。普段から全職員で全ての幼児を支える本園だからこそ成せる援助であるのではないかと考えた。

<sup>19</sup> 代用品を考える、家庭で母親がやっていたように剥いてみるなど、H児にとって多様な体験をすることにつながった (a) 試行錯誤することで、遊びに深みが出てくるように思う (d) ピーラーを出さない援助は、「柿を食べたい」という思いに付随している。だからこそ、「がんばったから柿を食べることができた」という気持ちにつながる (e) 道具を提供しないことにより生まれた試行錯誤と満足感、達成感 (f) 幼児自身が考え、試行錯誤するように、与えすぎない援助 (g)

<sup>20</sup> ピーラーをすぐに提供しないことでこの遊びが停滞する可能性もあったが、H児の思いの強さを読み取っていたから貸さない援助を選んだ (a)

<sup>21</sup> 年上の幼児とのかかりにより、年上の幼児にとっても「教える」「思いやる」素敵な場になっている (b)

<sup>22</sup> 異年齢のかかりを大切にすることで、あこがれや感謝、自己肯定感などの思いが育まれていくと考える (a) 異年齢のかかり (d) 教師ではなく、年上の幼児から教えてもらうように幼児同士をつなげる援助がされている (g)

<sup>23</sup> 初めのH児は自分が甘い柿を食べたいという思いだったが、最後にはみんなにも食べさせたいという思いになっている。これはおやつ活動で他の友達も柿について興味が湧いたり、皮を剥いて頼りにされて自信につながったりしたためである。他の友達にも優しくしたいという思いも育まれている (b)

皮を剥けるピーラーがよかったと話し、やはりH児の「今」の楽しみを読み取っていくことが大切であると共有した。また、教師ではなく異年齢でのかかわりにより、ピーラーを使うことができたのもよかったと話し合った。職員室で他の職員も交えてH児の遊びの経緯を共有していたので、年長児の担任とも連携のとれた保育ができたのではないかと共有した。

## 考察

H児は、ピーラーで渋柿の皮をいくつか剥いた後、たこ糸を結んで保育室に吊るした。そして、干し柿ができるまでの柿の色の変化が視覚的に分かりやすい本を片手に、食べ頃になるまで定期的に観察していた。これは、H児が自分のつくった干し柿に愛着をもっている姿ではないかと捉えた。また、H児は干し柿をつくっていた4歳クラスの幼児にピーラーの使い方を教え、かかわりながら遊ぶ姿が見られた。5歳クラス児とのかかわりでピーラーの使い方を知ったことで、4歳クラスの幼児とのかかわりを広げるきっかけになったのではないかと捉えている。<sup>24</sup>

教師は、H児の思いを支えるため、「待つ」「聞く」スタンスを大切にしながら、どのタイミングで援助するかについて、副担任とカンファレンスを重ねてきた。遊びの中で、今は見守るべきなのか言葉かけをするべきなのか、幼児に頼まれた時すぐに道具を提供すべきか否かについて迷った時には、振り返りタイムで共有し、それをさらに職員室で共有した。そして、職員室での共有を受けて再度副担任と援助の方向性について話し合った。そうすることで、多様な視点から援助のタイミングについて考えていくことにつながった。<sup>25</sup>「今」の子どもの思いや願いの読み取りからタイミングを考えていくことが大切だと捉えている。

今回、担当クラス以外の職員もH児に言葉かけをしてきたことが、H児の遊びを支えることにつながった。職員室でH児の遊びについて共有していたため、H児の今の思いに寄り添った、タイミングのよい援助になったのではないかと考える。他のクラスの担任とは決まったカンファレンスの時間が設定されていたわけではない。しかし、職員室での少しの合間の時間でも十分に共有することができた。幼児の「今」の思いに寄り添ったタイミングのよい援助を考えていくためには、幼児の姿や援助での迷いを発信し続けることから始まる<sup>26</sup>のではないかと考えた。

また、遊びの時間だけでなく、おやつ活動などの遊び以外の時間の援助の可能性についても協議してきた。これにより、援助のレパートリーをさらに広げられたのではないかと捉えている。遊びの時間は子どもの生活全てと密接に関係している。だからこそ、幼児の思いに合わせて、遊びの時間の枠を超えて、みんなの時間やおやつ活動、帰りの集まりの読み聞かせなどの時間にその遊びを支えていけるような視点が大切であると実感した。<sup>27</sup>

<sup>24</sup> 異年齢とのかかわりから、H児の「できた」が増え、達成感につながっている (g)

<sup>25</sup> 職員全員で幼児の育ちを支えている (d) 援助に「タイミング」があるという考え方のものが一般的に認知されていないかもしれない。職員室での共有でそれが受け入れられている (e)

<sup>26</sup> 迷いについて発信し、共に考え、方向性を決めておくことで援助のタイミングを見定めることにつながる (a) 正解のない保育の中で迷いを発信し共有することで、園全体で援助の仕方を考え、幼児の遊びと成長を支えることができる (f)

<sup>27</sup> 援助は遊びの時間だけで行うものではない。おやつ活動や帰りの集まりの活用なども視野に入れておくことで、援助のレパートリーが広がる (a) 多方向から幼児の育ちを支えている (d)

## < 4歳クラス Ⅷ期 1月・2月 > 「幼児同士のかかわりを支える」

### これまでの保育の様子

Ⅷ期は室内の遊びが中心となる。これまで外遊びが中心だったため、遊びの場が室内へ移行していくにあたり、遊戯室や保育室での遊びをどう支えていくか、副担任と話し合った。これまでに交流した他園の保育室を参考にしながら、ロッカーの背面をL字に組み合わせて配置する、遊びのきっかけになるような本や資料を常設しておけるテーブルを設置するなどの環境構成を工夫した。幼児は、ロッカー背面のL字の空間を場としてお家づくりをしたり、テーブルに置いてある絵本を手にとって、お正月飾りなど、季節の製作をしたりしていた。また、一輪車やフラフープなどの遊戯室での遊びを支えるため、一人一人の幼児がその遊びにどんな楽しみを見いだしているのかを、保育中や振り返りタイムに共有し、援助の方向性を確かめてきた。1週間経つ頃には、やりたい遊びがだんだん決まってきて、毎日その遊びに向かう幼児の姿が見られるようになった。

そのような中、肋木の上に登って、みんなの遊びを一人で見つめるL児の姿があった。L児は、大縄の方をじっと見つめていた。教師は大縄の遊びと一緒に入り、大縄を回しながら、視線をL児の方に向けてみた。すると、L児は大縄遊びに「入れて」と言い、順番待ちの列に並び、大縄を跳んだ。

この日をきっかけに、翌日からL児は毎日大縄で遊んでいた。教師は、L児との会話を通して、跳べる回数を増やすことを楽しみに大縄をしているのではないかと読み取った。

しかし、気になっていたのは、大縄遊びがいわゆる「教師ありき」の遊びになっていないかということである。教師が回すのをやめたら、この遊びはすぐに終わってしまった。また、傍目から見ると幼児が集団で遊んでいるように見えるのだが、幼児同士のかかわりは少なく、結局個の遊びになっているのではないかということも考えられた。実際、L児の周りに順番を待つ幼児はいるが、言葉を交わすことはなかった。

この迷いを振り返りタイムに副担任と共有する中で、もし、幼児自身が縄を回すことができればL児の主体的なかかわりを支えられるのではないかと話し合った。そして、もし幼児が回すのであれば、積み木などを踏み台にすると手の位置が高くなり、回しやすくなるのではないかということも協議した。

そこで翌日、幼児が教師に代わって縄を回す可能性を踏まえ、積み木コーナーの近くに立って大縄を回してみることにした。

1月28日

L児、M児、N児が大縄をして、教師が回している。  
L児：「僕ね、縄跳びの中で回りながら跳んだんだよ」  
教師：「すごいねえ、どんどん新しい技ができるようになるね」  
N児：「先生、早く回してよ」  
教師：「うん。でも、ごめん。もう腕が疲れちゃった。誰か代わりに回してくれる人いるかなあ」  
L児：「僕やる」  
教師：「Lくんやってくれるの？ありがとう」  
教師とL児が回し手を交代する。  
N児：「先生が回した方がいいよ」  
O児：「そうだよ、その方がとびやすいし」  
教師：「そうなんだね、でもさ、Lくんが回すのと先生が回すのだと何が違うんだろう」  
L児：「僕が先生より低いから、回せないんだよ」  
教師：「Lくんの背が先生より低いってこと？」  
L児：「うん、高いと回しやすいんだよ」  
P児：「そうそう、先生くらいの高さで回したらいいんじゃない？」  
教師：「なるほどね。どうやって高いところで回そうかねえ」  
L児：「先生、あれ」積み木を指さす。  
教師：「Lくん、これのこと？」  
L児：「そう、それ」  
Q児：「そうだよ、これ使ったらいいよ。ほら、この上で回すの」  
L児：「僕もそう思ったの。やってみるね」

この日の遊び出しは、教師が大縄を回していた。ある程度遊びが進んだタイミングで、教師は幼児が縄を回す姿を思い描き、意図的に幼児に委ねてみることにした。L児が最初に回したとき、縄が高く上がらなかった。しかし、P児やQ児を交えた会話の中で積み木を踏み台として使うと、教師と同じ高さで回せるのではないかという気付きがあった。L児が積み木の上で縄を回すと、縄が大きく回り、Q児、P児、L児が数回跳ぶことができた。その後は、教師がいなくても幼児同士で遊びを続けていた。

副担任との振り返りでは、縄を回すことを幼児に委ねたことが、幼児同士がかかわりながら、縄をうまく回す方法を試行錯誤する姿に繋がったのではないかと話し合った。教師が回すのをやめたとき、もしかするとこの遊びは終わるのではないかということも考えられた。しかし、L児の「低いから回せない」という言葉

をきっかけに、どうして縄が回らなかったのか、その原因を幼児同士でかかわりながら考えて試す姿から、幼児の自分でできる力を信じることの大切さを、副担任と改めて共有した。

L児はみるみるうちに縄を回すのが上手になっていった。L児が大縄遊びにおいて、さらなるかかわりが生まれることを願い、L児が縄を回し手になるきっかけをつくるような援助をしていこうと、今後の方向性を副担任と確認した。

2月4日

N児：「先生、縄跳び回して」

教師：「うん。先生が回すのもいいけど、このクラスには先生より上手に回せる人がいるじゃない」

M児：「あ、Lくん！」

O児：「ねえLくん、なわとび回して」

L児：「うん、いいよ」

教師：「Lくんがいてよかったね」

L児が縄を回して、5人で一斉に縄に入る遊びを始める。

N児：「うまく跳べないね。Mくん縄から出てよ」

M児：「え、いやだよ、みんなで跳ぼうよ」

N児：「でもそれだと僕が跳べないからみんなも出て。やっぱり僕一人で跳びたい」

教師：「みんな、どうしようか」

L児：「あのさ、Nくんはここだと跳べないからこっち来て。縄の真ん中にみんなが行くと跳びやすいよ」

N児：「え、ここ？じゃあ早く回して」

何度かチャレンジする。

M児：「跳べた！」

教師：「すごいね、Lくんの言うとおりでよかったね」

N児：「ありがとうLくん」

L児：「もっといっぱいになりたい」

M児：「うん、今度は10回に挑戦しよう」

N児が教師に縄を回してほしいと頼みに来たとき、遊び出しは教師が回した方がよいのではないかと、迷いが生じた。しかし、もしL児が回せば、幼児同士でかかわり合いながら遊びを発展させていくことができるのではないかという思いから、あえて幼児が回すきっかけをつくる言葉がけをすることにした。

M児は、「上手に回せる人」と聞き、すぐにL児の名前を出した。大縄を始めてからしばらくすると、N児とM児の意見が食い違い、言い合いになった。L児は、N児が大縄の端のほうで跳んでいたために、引っかかってしまうことに気づき、N児に縄の真ん中の方で跳ぶように話した。数回挑戦するうちに、全員で入って跳ぶことができた。N児にありがとうと賞賛されたL児は、笑顔になっていた。

副担任との振り返りでは、遊び出しからL児が縄を回したことで、L児は自信をもち、さらなる幼児同士のかかわりにつながったのではないかと話し合った。L児がしたN児へのアドバイスは的確で、回し手のL児だけが気付ける視点であった。このアドバイスにより5人で跳ぶことが実現したため、さらに幼児同士でかかわって遊ぶきっかけになったのではないかということも話題になった。大縄遊びを始めてから、日常生活においてL児に笑顔が増えたこと、普段の友達との会話が増えたことについて、副担任も同じように感じていたことも、この日の振り返りの中で共有された。

L児の大縄にまつわるエピソードは、保育記録やのびのび保育シートで全職員に共有していた。そのため、L児が縄を回し、幼児同士でかかわり合う姿を見た他クラスの担任や副担任が、L児に「上手に回せてすごいね」と声をかけていた。それもL児の自信につながり、主体的なかかわりにつながっているのではないかと捉えた。

## 考察

遊びの援助をするときに考えるのは、いかに陰で支えるかということである。年中クラスの幼児が大縄を回すのは簡単なことではない。しかし、上手に回す方法を幼児同士で考えていく中で、L児は「できた」という達成感や、自分は他の幼児に必要とされているという自己有用感を高めた。そのことが、L児のかかわりにつながったのではないかと捉えた。今回、大縄を教師がずっと回していたら、このようなかかわりは見られなかったのではないかと捉えた。やはり幼児の自分でできる力を信じる教師の姿勢が大切である。教師は黒子になり、幼児をいかに読み取るか、幼児の力をいかに信じて援助するかが、幼児を「支える」保育において大切だと考えた。

## < 4歳クラス Ⅷ期 1月・2月 > 「幼児同士のかかわりを支える」

### これまでの保育の様子

Ⅷ期は室内の遊びが中心となる。これまで外遊びが中心だったため、遊びの場が室内へ移行していくにあたり、遊戯室や保育室での遊びをどう支えていくか、副担任と話し合った。これまでに交流した他園の保育室を参考にしながら、ロッカーの背面をL字に組み合わせて配置する、遊びのきっかけになるような本や資料を常設しておけるテーブルを設置するなどの環境構成を工夫した<sup>1</sup>。幼児は、ロッカー背面のL字の空間を場としてお家づくりをしたり、テーブルに置いてある絵本を手にとって、お正月飾りなど、季節の製作をしたりしていた。また、一輪車やフラフープなどの遊戯室での遊びを支えるため、一人一人の幼児がその遊びにどんな楽しみを見いだしているのかを、保育中や振り返りタイムに共有し、援助の方向性を確かめてきた。1週間経つ頃には、やりたい遊びがだんだん決まってきた、毎日その遊びに向かう幼児の姿が見られるようになった。

そのような中、肋木の上に登って、みんなの遊びを一人で見つめるL児の姿があった。L児は、大縄の方をじっと見つめていた。教師は大縄の遊びと一緒に入り、大縄を回しながら、視線をL児の方に向けてみた。<sup>2</sup>すると、L児は大縄遊びに「入れて」と言い、順番待ちの列に並び、大縄を跳んだ<sup>3</sup>。

この日をきっかけに、翌日からもL児は毎日大縄で遊んでいた。教師は、L児との会話を通して、跳べる回数を増やすことを楽しみに大縄をしているのではないかと読み取った。

しかし、気になっていたのは、大縄遊びがいわゆる「教師ありき」の遊びになっていないかということである<sup>4</sup>。教師が回すのをやめたら、この遊びはすぐに終わってしまった。また、傍目から見ると幼児が集団で遊んでいるように見えるのだが、幼児同士でのかかわりは少なく、結局個の遊びになっているのではないか<sup>5</sup>ということも考えられた。実際、L児の周りに順番を待つ幼児はいるが、言葉を交わすことはなかった。

この迷いを振り返りタイムに副担任と共有する中で、もし、幼児自身が縄を回すことができればL児の主体的なかかわりを支えられるのではないかと話し合った。<sup>6</sup>そして、もし幼児が回すのであれば、積み木などを踏み台にすると手の位置が高くなり、回しやすくなるのではないかとということも協議した。

そこで翌日、幼児が教師に代わって縄を回す可能性を踏まえ、積み木コーナーの近くに立って大縄を回してみることにした<sup>7</sup>。

1月28日

M児、N児、L児が大縄をして、教師が回している。  
L児：「僕ね、縄跳びの中で回りながら跳んだんだよ」  
教師：「すごいねえ、どんどん新しい技ができるようになるね」  
N児：「先生、早く回してよ」  
教師：「うん。でも、ごめん。もう腕が疲れちゃった<sup>8</sup>。誰か代わりに回してくれる人いるかなあ」  
L児：「僕やる」  
教師：「Lくんやってくれるの？ありがとう」  
教師とL児が回し手を交代する。  
N児：「先生が回した方がいいよ」  
O児：「そうだよ、その方がとびやすいし」  
教師：「そうなんだね、でもさ、Lくんが回すのと先生が回すのだと何が違うんだろう<sup>9</sup>」  
L児：「僕が先生より低いから、回せないんだよ」  
教師：「Lくんの背が先生より低いってこと？」  
L児：「うん、高いと回しやすいんだよ」  
P児：「そうそう、先生くらいの高さで回したらいいんじゃない？」  
教師：「なるほどね。どうやって高いところで回そうかねえ」  
L児：「先生、あれ」積み木を指さす。

コメントの追加 [n1]: 遊びの中で出てきた課題を、幼児自身で解決できるようにしたいという心もちに多くの共感を得た。幼児は課題を解決していく力があると信じていることが大切である。また、この言葉がけがきっかけとなって、幼児がかかわり合って課題を解決していくことにつながったのではないかと考える。瞬時の判断になるが、幼児の姿やその先にある育ちを思い描きながら言葉がけをしていく必要がある。

<sup>1</sup> 環境構成による遊びの援助 (d) 環境構成によって遊びを支えている (f)

<sup>2</sup> 幼児の思いを読み取り、遊びに仲間入りしやすくするためのさりげない援助が幼児の自主性を支えている (a)

<sup>3</sup> 肋木に登りながら、何をして遊ぶか考えているL児と目を合わせることで、安心して大縄遊びに入ることができる (b)

<sup>4</sup> 子ども同士のかかわりを大切にしている (d)

<sup>5</sup> 大縄遊びを体育のスキルの要素で見るとはならず、あくまでも「遊び」として捉えている。跳んでいる幼児以外にも目を向け、援助の対象としている (e)

<sup>6</sup> 日頃から保育の迷いを話し合うことで、翌日以降のよりよい援助につながっていく (a)

<sup>7</sup> 教師の立ち位置も一つの環境構成である (b) 幼児の思考や行動を考えた上で、教師の立ち位置が考えられた援助を行っている (g)

<sup>8</sup> 教師ではなく、幼児自身が縄を回すよう、自然な声かけで幼児をつないでいる (g)

<sup>9</sup> 教師に回してほしいと言う幼児に対して、教師と幼児では何が違うのか問いかけることで、問題解決につながった (a) 教師が先導するのではなく、幼児主体で遊びが進展していくきっかけとなる (b) 教師が答えるのではなく、幼児自身が考え気付くような言葉がけ (g)

教師：「Lくん、これのこと？」  
L児：「そう、それ」  
Q児：「そうだよ、これ使ったらいいよ。ほら、この上で回すの」  
L児：「僕もそう思ったの。やってみるね」

この日の遊び出しは、教師が大縄を回していた。ある程度遊びが進んだタイミングで、教師は幼児が縄を回す姿を思い描き、意図的に<sup>10</sup>幼児に委ねてみることにした。L児が最初に回したとき、縄が高く上がらなかった。しかし、P児やQ児を交えた会話の中で積み木を踏み台として使うと、教師と同じ高さで回せるのではないかという気付きがあった<sup>11</sup>。L児が積み木の上で縄を回すと、縄が大きく回り、Q児、P児、L児が数回跳ぶことができた。その後は、教師がいなくても幼児同士で遊びを続けていた。

副担任との振り返りでは、縄を回すことを幼児に委ねたことが、幼児同士がかかわりながら、縄をうまく回す方法を試行錯誤する姿に繋がったのではないかと話し合った<sup>12</sup>。教師が回すのをやめたとき、もしかするとこの遊びは終わるのではないかということも考えられた。しかし、L児の「低いから回せない」という言葉をきっかけに<sup>13</sup>、どうして縄が回らなかったのか、その原因を幼児同士でかわりながら考えて試す姿から、幼児の自分でできる力を信じることの大切さ<sup>14</sup>を、副担任と改めて共有した。

L児はみるみるうちに縄を回すのが上手になっていった。L児が大縄遊びにおいて、さらなるかわりが生まれることを願い、L児が縄を回し手になるきっかけをつくるような援助をしていこうと、今後の方向性を副担任と確認した。

2月4日

N児：「先生、縄跳び回して」  
教師：「うん。先生が回すのもいいけど、このクラスには先生より上手に回せる人がいるじゃない<sup>15</sup>」  
M児：「あ、Lくん！」  
O児：「ねえLくん、なわとび回して」  
L児：「うん、いいよ」  
教師：「Lくんがいてよかったね」  
L児が縄を回して、5人で一斉に縄に入る遊びを始める。  
N児：「うまく跳べないね。Mくん縄から出てよ」  
M児：「え、いやだよ、みんなで跳ぼうよ」  
N児：「でもそれだと僕が跳べないからみんなも出て。やっぱり僕一人で跳びたい」  
教師：「みんな、どうしようか」  
L児：「あのさ、Nくんはここだと跳べないからこっち来て。縄の真ん中にみんなが行くと跳びやすいよ<sup>16</sup>」  
N児：「え、ここ？じゃあ早く回して」  
何度かチャレンジする。  
M児：「跳べた！」  
教師：「すごいね、Lくんの言うとおりでっかたね」  
N児：「ありがとうLくん」  
L児：「もっといっぱいしたい」  
M児：「うん、今度は10回に挑戦しよう」

N児が教師に縄を回してほしいと頼みに来たとき、遊び出しは教師が回した方がよいのではないかと、迷いが生じた<sup>17</sup>。しかし、もしL児が回せば、幼児同士でかわり合いながら遊びを発展させていくことができるのではないかという思いから、あえて幼児が回すきっかけをつくる言葉がけをすることにした<sup>18</sup>。

M児は、「上手に回せる人」と聞き、すぐにL児の名前を出した。大縄を始めてからしばらくすると、N児とM児の意見が食い違い、言い合いになった。L児は、N児が大縄の端のほうで跳んでいたために、引っかかってしまうことに気付き、N児に縄の真ん中の方で跳ぶように話した。数回挑戦するうちに、全員で入って跳ぶことができた。N児にありがとうと称賛されたL児は、笑顔になっていた。

<sup>10</sup> 教師があえて「しない」のも援助のレパートリーである (a)

<sup>11</sup> 経験の中で学んできた知識や想像力を駆使して、試行錯誤している (d)

<sup>12</sup> 教師あつての大縄跳びだと感じていたが、幼児も縄を回すことができると、教師がその場になくてもできる遊びになっている (b) 教師がやらないことで子ども主体の遊びにつながる援助 (f)

<sup>13</sup> 幼児の言葉がきっかけになっているが、その言葉を引き出す言葉がけを教師が行っている (e) なぜなのか試行錯誤する子どもの姿 (f)

<sup>14</sup> 縄を回すことが大人の力という概念をやめて、子どもの力を信じたことにより、子ども主体の遊びにつながった (f)

<sup>15</sup> 幼児の自己有用感を高める声かけにより、L児が自信をもち、楽しみをもつ援助につながった (g)

<sup>16</sup> L児が縄を回す役割になったからその気付きがあり、それを友だちに発信したことでさらに輝く場になっている (b)

<sup>17</sup> 教師は日々迷い、考えている (d)

<sup>18</sup> これまでの経緯に基づいて、さらなるかわりを願い、方向性を確認した上で援助をしている (a)

副担任との振り返りでは、遊び出しからL児が縄を回したことで、L児は自信をもち、さらなる幼児同士のかかわりにつながったのではないかと話し合った<sup>19</sup>。L児がしたN児へのアドバイスは的確で、回し手のL児だけが気付ける視点であった。このアドバイスにより5人で跳ぶことが実現したため、さらに幼児同士でかかわって遊ぶきっかけになったのではないかとすることも話題になった。大縄遊びを始めてから、日常生活においてL児に笑顔が増えたこと、普通の友達との会話が増えたことについて、副担任も同じように感じていたことも、この日の振り返りの中で共有された<sup>20</sup>。

L児の大縄にまつわるエピソードは、保育記録やのびのび保育シートで全職員に共有していた。そのため、L児が縄を回し、幼児同士でかかわり合う姿を見た他クラスの担任や副担任が、L児に「上手に回せてすごいね」と声をかけていた<sup>21</sup>。それもL児の自信につながり<sup>22</sup>、主体的なかかわりにつながっているのではないかと捉えた。

## 考察

遊びの援助をするときに考えるのは、いかに陰で支えるかということである。年中クラスの幼児が大縄を回すのは簡単なことではない。しかし、上手に回す方法を幼児同士で考えていく中で、L児は「できた」という達成感や、自分は他の幼児に必要とされているという自己有用感を高めた。そのことが、L児のかかわりにつながったのではないかと捉えた。今回、大縄を教師がずっと回していたら、このようなかかわりは見られなかったのではないかと。やはり幼児の自分でできる力を信じる教師の姿勢が大切である。教師は黒子になり、幼児をいかに読み取るか、幼児の力をいかに信じて援助するかが、幼児を「支える」保育において大切だと考えた<sup>23</sup>。

**コメントの追加 [n2]:** 全職員で支える保育のよさについて、多くの共感を得た。L児のことを書いたのびのび保育シートを配付した日には、ほとんどの職員から読後のコメントを返してもらった。それだけ全職員で全員の幼児を見ているという意識が高いのだと実感している。保育の質を高め合う集団になっているのではないかとこのことを改めて自覚した。

**コメントの追加 [n3]:** 幼児を信じて援助する保育の在り方についてのコメントが多かった。幼児は自分で気付いたり、解決したりする力をもっている存在であるという考えに立ち、幼児の力を信じて援助することを大切にしたい。それが「支える」保育につながるのではないかと考えた。

<sup>19</sup> 遊び出しから始めたことで、自己有用感を高め、さらに友達とのかかわりにつながっている (f)

<sup>20</sup> 遊びの姿だけでなく、生活面でも幼児の変容を捉え、総合的な育ちを見とっている (a)

<sup>21</sup> 全職員で全ての幼児の育ちを支えることの大切さが分かる (a) 全職員で支える保育 (d) 園全体で共有し、幼児の遊びを支えている (f) 全職員で共通認識のもと、同じ方向性で援助ができる (g)

<sup>22</sup> L児の育ちを全員で支える保育につながっている (e)

<sup>23</sup> 一人一人にとっての育ちを願い、本場に必要援助なのかを絶えず考えることの大切さ (a) 幼児理解の大切さ (d) 大人は黒子、子どものできる力を信じ、支える大切さ (f)