

令和3年度 研究紀要 (web 版)

子どもを支える保育

～ 評価を通して(3年次)～



上越教育大学附属幼稚園

もくじ

1	—	1	研究概要
1	—	2	アウトカムプロセス
1	—	3	研究ヒストリー
2	—	1 — 1	3歳Ⅰ期エピソード
2	—	1 — 2	3歳Ⅰ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	2 — 1	3歳Ⅱ期エピソード
2	—	2 — 2	3歳Ⅱ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	3 — 1	3歳Ⅲ期エピソード
2	—	3 — 2	3歳Ⅲ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	4 — 1	3歳Ⅳ期エピソード
2	—	4 — 2	3歳Ⅳ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	5 — 1	4歳Ⅴ期エピソード
2	—	5 — 2	4歳Ⅴ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	6 — 1	4歳Ⅵ期エピソード
2	—	6 — 2	4歳Ⅵ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	7 — 1	4歳Ⅶ期エピソード
2	—	7 — 2	4歳Ⅶ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	8 — 1	4歳Ⅷ期エピソード
2	—	8 — 2	4歳Ⅷ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	9 — 1	5歳Ⅸ期エピソード
2	—	9 — 2	5歳Ⅸ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	10 — 1	5歳Ⅹ期エピソード
2	—	10 — 2	5歳Ⅹ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	11 — 1	5歳Ⅺ期エピソード
2	—	11 — 2	5歳Ⅺ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
2	—	12 — 1	5歳Ⅻ期エピソード
2	—	12 — 2	5歳Ⅻ期エピソード (やっぱりそうだね納得版)
3			今年度の研究を通して

研究概要

1 研究テーマ

子どもを支える保育 ―評価を通して― (3年次)

2 研究テーマについて

平成30年4月より全面実施となった幼稚園教育要領から4年が経過した。同時に幼児教育に関する記載がおおむね共通化され、質の高い幼児教育が、幼稚園・保育園・幼保連携型認定こども園のどの施設形態でも、同じ水準で確保できるしくみが整えられた。また、令和元年10月1日より、幼児教育・保育の無償化もスタートするなど、幼児教育を取り巻く環境は大きく変化している。幼児教育に対する関心が高まる一方で、求められているのが、「幼児教育の質の向上」である。

令和2年5月26日に出された「幼児教育の実践の質向上に関する検討会」の中間報告書では、幼児教育の質の向上の実現に向けて、総合的に施策を展開する観点から、6つの柱に沿って、具体的方策が提言された。その柱の一つである「幼児教育を担う人材の確保・資質及び専門性の向上」では、「短時間であっても、日々の保育を振り返り、教育課程の改善・充実に向けた園全体でのカリキュラム・マネジメントの実施につなげられるよう、教職員間で意見交換等を行うこと」とあり、その重要性を述べている。また、もう一つの柱である「幼児教育の質の評価の促進」では、他の学校種と比べて評価の実施が進んでいない状況を指摘し、「各園の独自性を確保しつつ、質の高い幼児教育を提供するためのPDCAサイクルの構築」と「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」の必要性を述べている。日々の保育をどう捉え、職員間で共有し、次の保育につなげていくのかは、幼児教育の質の確保・向上を目指す上で欠かせない要素である。そして、それを自己評価でとどめずに、外部の視点を取り入れながら、常に見直し、更新していくことが望ましいと考える。

本園では、平成25年度から平成30年度までの6年間、「遊び込む子ども」というテーマのもと、幼児の遊び込む姿を支える教師の援助や環境構成の在り方を探り、教育課程の見直しを進めてきた。そして、保育を実践するにあたり、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を評価する手立てを探るべく、令和元年度より、研究テーマを「子どもを支える保育―評価を通して―」と設定して研究を進めてきた。1年目は、保育を評価するしくみを整えた。日々の保育記録やカンファレンスなど、4つの取組をもとに振り返りのサイクルを充実させ、保育改善を進めてきた。職員間で保育を語る機会が増えてくると、個々の保育の捉えに方向性があることが見えてきた。そこで2年目は、「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かを判断する考え方、すなわち保育の評価観といえるものを探ることにした。ここでは、「学びの物語」の実践者であるマーガレット・カーの新しい評価(アセスメント)方式を参考にカンファレンスを行い、現時点での7つの評価観を捉えることにつながった。また、各クラスのエピソード事例をもとに、幼児の姿の読み取りや援助に向かう考え方などについて共感した部分にマークや記述を入れた「やっぱりそうだね納得版」を作成し、共通認識と共通性を見出すことができた。これらは、決して押し付けられた評価観ではなく、カンファレンスを重ねる中で一人一人の中に得られたものであった。しかし、これらは本園のその時期の保育で導き出されたものであり、十分なものであるかどうかは検討が必要であると感じた。今後、さらにこれらの評価観を捉え直しつつ、外部の視点を入れた評価を得ながら、より確かなものにしていく必要がある。

そこで、今年度は共通認識として得られた7つの評価観を、日々の保育を実践する中で捉え直し、カンファレンスを通して更新していく。また、これまでの研究で培われてきた保育を評価するしくみや考え方が、幼児の育ちを支え、より質の高い保育を実践するためのものになっているかどうかを、外部の研究者や他園の職員らとの意見交流を通して見直していく。

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、保育記録が振り返り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。

第3年次（令和3年度） 「保育の評価をみんなと進める」

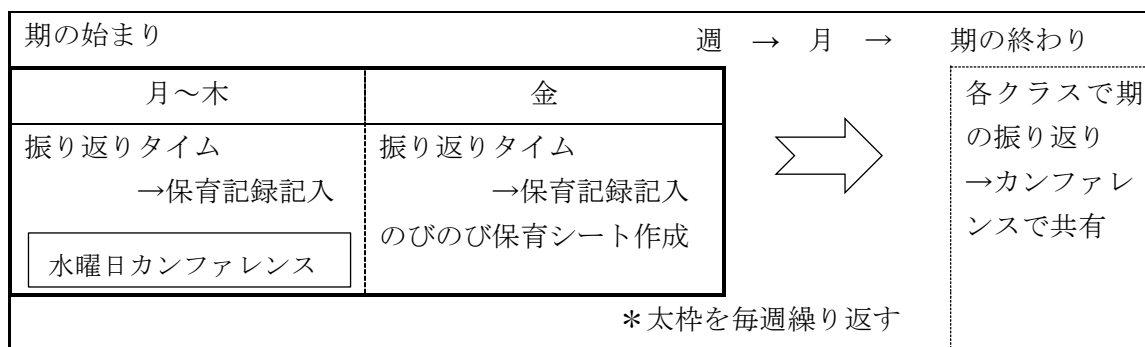
- ・保育を評価する4つの取組のサイクルを継続的に実践する。
- ・日々の保育を振り返り、カンファレンスを重ねながら7つの評価観について語り、更新する。
- ・保育の評価について、外部や他園と意見交流を行いながら捉え直す。

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。

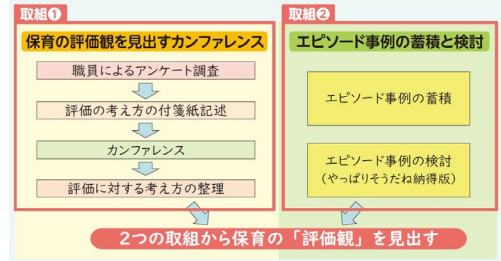


しくみを構成する4つの取組

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

録することが効果的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た記載。

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。

シートは毎週作成し、一年間の保育の改善の足跡が蓄積される。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もなっている。

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>
- ・ 茶話会の雰囲気大切に
 - ・ 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。日々週とは違った、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 第 2 年次の研究

第 1 年次で整えた保育の評価のしくみを実践するにあたり、本園の目指す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。その結果、次の事が見えてきた。

保育の評価観を見出すカンファレンス

保育に携わる職員でカンファレンスを行い、本園における保育の目指す方向性について具体的に語り合いながら、考えを整理し、共通認識を導き出すことにした。ここで参考にしたのが、マーガレット・カーの「保育の場で子どもの学びをアセスメントする」という著書にあるアセスメントモデルである。これを参考にアンケート項目を作成し、職員から得た回答を基にカンファレンスを行った。そして、見えてきたのが7つの共通認識である。

マーガレット・カーのアセスメントモデルを参考にした項目		カンファレンスで得られた共通認識
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	幼児期に大切な学びの成果をどのようなことだと考えるか	よりよく生きる力の基礎を育む
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	幼児のしていることを肯定的に捉える
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	みんなが笑顔で前向きになれる

カンファレンスを重ねる中で見えてきたのは、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步引いて大きく捉えながら保育をしている職員の姿であった。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、幼児自身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保育を行っていることが見えてきた。しかし、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」ともいえるべきもので、この内容で十分かどうかについては今後も検討していく必要があると捉えた。

エピソード事例の蓄積と検討

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。職員同士でエピソードを読み合い、幼児の姿の読み取りや援助に向かう考え方などについて、大切に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た。これを「やっぱりそうだね納得版」として職員間で共有し、エピソードに書き起こした。保育実践場面における教師の思いや援助を参照する中で、カンファレンスで得た共通認識との共通性について検討した。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は、カンファレンスから得られた評価につながる考え方の共通認識と共通性があることが見えてきた。

<5歳クラス 区期 5月>「遊びたくなる場と材」

これまでの保育の様子
季節はコロナウイルス感染予防に際して保育室内のため今年度の幼稚園生活は1か月遅れが始まった。感染予防の観点から、基本的に遊びの時間は園庭で、生活の場内は保育室である。想定していた通りである。遊具が再開されると気が合う友達との再会を喜ぶ姿が見られた。一方、どこで何をしたいかわからないのが多く見られた。ここまでは保育室、廊下、園庭と遊びの場を自由に選べることで、コロナ禍で外遊びを中心とした生活になり、年長児になった不安や戸惑いに加え、これまでの遊び場を懐かしく思い出している様子や、新しい環境に慣れず不安を感じている様子も見られた。また、保育室での遊び場が狭いことによるストレスや、園庭で遊ぶことができないことによる不安や戸惑いなど、不安を感じている様子も見られた。保育室での遊び場が狭いことによるストレスや、園庭で遊ぶことができないことによる不安や戸惑いなど、不安を感じている様子も見られた。

この場面の様子
園庭の遊具が再開されたことにより、子どもたちは遊具に興味を示し、遊具を触ったり、遊具の上に乗ったりして遊んでいる様子が見られた。また、遊具の近くに集まり、話し合っている様子も見られた。保育室では、おもちゃを触ったり、おもちゃを動かしたりして遊んでいる様子も見られた。また、保育室の隅々まで行き、おもちゃを動かしたりして遊んでいる様子も見られた。

この場面の様子
園庭の遊具が再開されたことにより、子どもたちは遊具に興味を示し、遊具を触ったり、遊具の上に乗ったりして遊んでいる様子が見られた。また、遊具の近くに集まり、話し合っている様子も見られた。保育室では、おもちゃを触ったり、おもちゃを動かしたりして遊んでいる様子も見られた。また、保育室の隅々まで行き、おもちゃを動かしたりして遊んでいる様子も見られた。

5月25日
A児が集めたカラスノエビの種を持って帰る。種をちぎるなり取り出し、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：「はい」
教師：「黄色のスープみたい、やさしい色だね」
A児：「はい」
B児：「ほくちやうやう」
A児の顔にも5歳クラス児が仲間入りする。
B児：「ほくちやうやうね」語りを見習う。
教師：「ほくちやうやう」
B児：「はい」

種をちぎるなり取り出し、すり鉢ですり潰す。その後、園庭で遊ぶ様子も写っています。

この日、A児はカラスノエビの種を集めた。B児は、A児が色水を作る様子を見て、「ほくちやうやう」と言って遊びたい様子も写っています。教師は、A児が色水を作る様子を見て、「ほくちやうやう」と言って遊びたい様子も写っています。

6 研究方法 (第3年次)

(1) 保育を評価する4つの取組のサイクルの継続的な実践

「保育記録」「のびのび保育シート」「カンファレンス」「期の振り返り」で構成される保育の評価の4つの取組について、本年度も年間を通して継続的に実践する。本年度は担任・副担任の転出入があり、本園が大切にしてきた保育の捉え方を多面的に評価する絶好の機会であると考えられる。職員間で保育を語り、記録を読み合う機会を密にし、幼児の育ちの支えになっていたかどうかについて、評価していく。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繋がる事例を残し、検討の材料としていく。

(2) カンファレンスによる保育の評価観の更新

第2年次研究で明らかになった7つの評価観について、保育実践を行いながら捉え直す。昨年度はマーガレット・カーのアセスメントモデルを参考に項目を7つに設定した。本年度は本園が大切にしてきた保育の捉え方をより確かなものにするために、項目の変更や増減も考えながら再構築していく。その際、項目を決定することではなく、あくまでも常に語り合う「プロセス」を大切にしたい。職員が保育を通して感じた迷いや悩み、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、園で大事にしたいことが鮮明になり自覚化され、共有されていくと考える。

(3) 評価の取組の発信と、他園との交流による意見交流

保育を評価する4つの取組については、これまでも研究会の実施や紀要の配信などで広く発信してきた。本年度はそれを一方的なものにせず、どう受け止められているのか、独自性がどこにあるのか、そしてどのような価値があるのかについて、本園以外の視点で意見交流を行いたい。新型コロナウイルス感染症防止対策を踏まえ、オンライン会議も取り入れた交流会を上越市内または県内外の幼稚園、保育園、こども園などに依頼する予定である。双方の保育や園運営にとってプラスに働くような保育の評価の在り方について、共に考えていく機会になればと考えている。

(4) 大学教員との連携による研究推進

本学幼年教育領域の教員からの指導・助言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。

(5) 研究保育と研究会の実施

今年度も研究協力者の方以外にも広く保育を公開し、参観者や研究協力者から保育についての意見や本園の研究について助言を得る。また、10月には幼児教育研究会を実施し、参会者や研究協力者からの意見をもとに、保育や研究の方向性について検討・発信する機会とする。

5月26日(水)	第1回研究保育(公開保育・クラス別保育トーク、研究協力者会議)
9月15日(水)	第2回研究保育(公開保育・クラス別保育トーク、研究協力者会議)
10月1日(金)	第29回幼児教育研究会(公開保育、クラス別保育トーク、研究発表、講演会)

7 研究の実際

(1) 4つの取組の実践を通して見つめた本園の目指す方向性

「保育記録」「のびのび保育シート」「カンファレンス」「期の振り返り」で構成される保育の評価の4つの取組は本年で3年目となる。今年度は職員の異動が多く、本園の保育で大切にしてきたものを確かめていく中、サイクルを繰り返し回すことで見えてきたのは、「伝える」「語り合う」ことの重要性であった。

今年度は、水曜カンファレンスの始めに、保育について「言いたい」ことを一人ずつ端的に伝える「ブレインストーミング」形式の話合いを取り入れた。環境構成によって見えた幼児の姿や、保育を行って感じた悩みなど、それぞれが思い思いに語る。一見、バラバラに見える発言だが、全員が話し終わる頃には、話題に共通の視点が見えてきた。例えば、「遊びの中での教師の立ち位置」や「声のかけ方」などである。また、端的に意見を述べる形式のため、「もっと聞きたい」と思った意見には、「もう少し詳しく教えてほしい」といった発言が自然と出てきた。活発な意見交流へとつながっていく中で、今の保育に対する関心事やテーマが見えてきた。

5月の水曜カンファレンスでテーマに挙がったのが「保育で使う言葉、使わない言葉」である。遊びで思考を促したい場面やトラブルの場面、異年齢での遊びの場面など、保育の様々な場面でのような言葉かけを行っているのか、そしてそれはどのような意図があるのかといった内容で、付

箋紙でグループ分けをしながら話し合った。その際、新しく異動してきた職員から「不安」や「迷い」の言葉が多く聞かれた。どのような言葉かけが幼児の遊びを広げ、そして深めることにつながるのか、4月当初は非常に迷いながら保育を行っていたという。それが、日々の振り返りタイムやカンファレンスを行う中で、少しずつ本園で大切にしていることが分かり、保育に活かすことができるようになったという意見だった。また、本園の保育に長く携わっている職員からは、本園の保育の特徴について改めて確認するきっかけになったという意見も聞かれた。経験年数に関係なく保育を語り「合い」、そして語り「続ける」ことで、自然と同じ心もちで保育を行うことにつながるが見えてきた。



6月のカンファレンスで話題になったのは「遊びの伝承」である。本園で幼児が行う様々な遊びは、基本的に教師が「やろう」「こんな遊びがあるよ」と提示されて行うものではない。雨どい遊びを例に挙げる。砂場まで雨どいを連結し、水を流す遊びは、教師が教えたものではなく、年上の幼児が行ってきた遊びを年下の幼児が見て、一緒に遊ぶ中で学び、身に付け、自分たちで遊ぶことができるようになった遊びである。年上の幼児から年下の幼児へと遊びが受け継がれていくことを「遊びの伝承」と称し、そのメカニズムがどのようなものなのか、そして教師はどのような援助や環境構成で遊びを支えていくとよいのかについては、これまでもカンファレンスで時折話題になっていた。

ある日の遊びの場面で、4歳クラスの担任は、A児の遊びの姿を捉えた。A児は、年上の幼児が行うビールケースを使った立体的な雨どいの組み立て方に興味をもち、それを毎日じっと見ていた。「A児の主体的な遊びのかかわりを支えたい」、そう考えた担任は、副担任との振り返りでA児の姿を情報共有した。そして、共通の援助として、教師が主導して雨どい遊びを一緒に行うのではなく、砂場にいた年上の幼児とA児をつなぐことにした。年上の幼児はA児の問いかけに快く応じ、組み立て方やコツを伝えながら優しくかかわる姿が見られた。A児は嬉しそうにかかわりながら雨どい遊びを楽しんでいた。その様子を担任は振り返りやカンファレンスで職員に詳しく伝えた。年上の幼児とのかかわりがA児の主体的な遊びにつながったと捉えた5歳クラスの担任は、年下の幼児に遊びを伝えるための援助や環境構成の在り方について考えるようになり、また3歳クラスの担任は、発達段階に合った雨どい遊びの基盤となる材や活動場所について他の職員と共通理解するようになった。A児の遊びの姿を発端として、雨どいを媒体とした一貫性のある保育につながったのである。ⅡⅥⅨ期のエピソード事例では、どのクラスにも雨どい遊びの援助が記述されていたことから、カンファレンスを通して、遊びの伝承を支える保育の在り方を職員全体で考えるきっかけになったと捉える。



本園が取り組んでいる4つの取組の大きな特徴は、どれも「他者を経由する」ところにある。自身の保育について考えたことを他の職員に伝える、または書いたものを読んでもらう。そして、そこで得た考えをもとに、保育の共通性や課題を見出し、明日の保育につなげていく。そうした取り組みの結果、自身の保育に共感・納得し、より保育の質の向上につながる考えや支援を得ることにつながるのである。職員に、保育に関して他の職員と語った頻度について尋ねたところ、ほとんどの職員が以前より保育について話すようになったと自覚していた。「語り、更新する保育」は保育の質の向上に効果的であるが見えてきた。

(2) カンファレンスの継続で見えてきた新しい評価観

カンファレンスの際、昨年度見出した7つの評価観の図を掲示し、話し合いの最後に振り返ること

ができるようにした。その中で、保育中やカンファレンスで多く意識していた項目は表の③④⑤であること、①②については保育の評価全体の価値観を捉えたものであり、保育の基盤として教師の心持の根底にあることが見えてきた。昨年度は、これらの7つの評価観を植物に例え、一枚一枚の葉で表現してきたが、本年度は保育の評価を継続的に実践することを通して、幼児や教師、保護者など、「みんな」が笑顔になる姿を思い描き、植物が生長する姿として表現した。

9月に行われた水曜カンファレンスで、複数の職員が現在の心持ちや心境について語る場面があった。そこでは、「カンファレンスで不安な事が共有できたので、自信がついた」「心配事があっても自然と職員が寄り添って声を掛けたり助けてくれたりするので、保育をするのが本当に楽しい」といった前向きな意見が聞こえてきた。保育を一体感をもって評価し、更新していく取組が円滑に動き始めたと捉える一方、「保育を評価する上で大切にしていることは何だろう」「この取組が効果的に働くためのポイントは何か」ということに職員の関心が向き始めた。

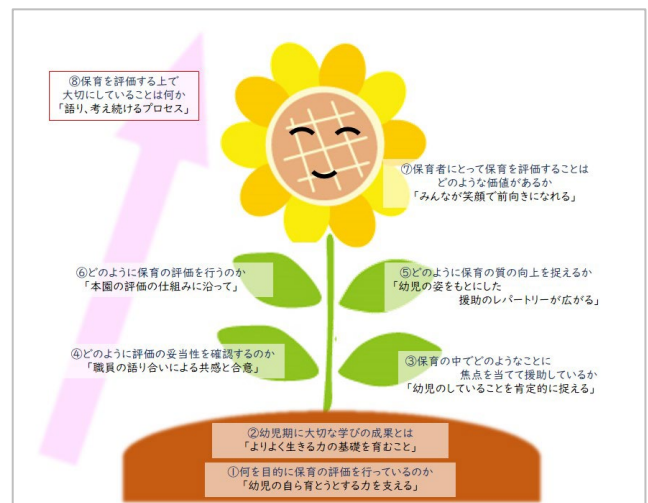


そこで、翌週の水曜カンファレンスで「保育を評価する上で大切にしていることは何か」と題し、それぞれが捉えた評価観を付箋紙で集約しつつ、そこから共通認識を得ることにした。多様な意見が出る中、語り合い、伝え合うことそのものが重要なのではないか、そしてそれが持続可能で一緒に頑張りたいと思えるものであることが大切なのではないかと意見にまとまった。正解のない保育を日々行う中で、自己評価にとどまらず、常に他の職員と語り合い、自己の保育について捉え直し、価値観を共有する過程、すなわち評価のプロセスそのものが、保育を評価する上で最も大切なことであると捉えた。そこで、新しく8つ目の評価観として、「保育を評価する上で大切にしていることは何か」を加え、そこで得た共通認識を「語り、考え続けるプロセス」とした。

項目		共通認識
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	幼児期に大切な学びの成果をどのようなことだと考えるか	よりよく生きる力の基礎を育む
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	幼児のしていることを肯定的に捉える
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	みんなが笑顔で前向きになれる
⑧	保育を評価する上で大切にしていることは何か	語り、考え続けるプロセス



昨年度の評価観



本年度見えてきた評価観

(3) 他園との交流から見てきたこと

本年度は、研究協力園であるいずみ幼稚園、妙高市立よつばこども園、上越市立はまっこ保育園の3園に協力を依頼し、保育の共通点や心持ちについて相互理解すると共に、本園の保育の評価について率直な意見を聞く機会を設定した。現在、それぞれの園に1、2回程度赴き、交流を重ねている。協議では、遊びが継続するための声かけについて話し合わせ、お互いに援助のレパトリーを広げることができた。また、互いの園の幼児の姿から見てきたことを共有し、新たな援助の方向性について検討することもできた。



9月、協力園の職員に本園の保育とカンファレンスを参観してもらい、本園が行っている4つの評価の取組について協議した。「10分という短い時間であるが、その分濃密かつ言いたいことが言える振り返りになっている」「同じ学級だけでなく、様々な職員から意見をもらえる」といったことが保育を見つめ直すことに効果的であるといった意見が得られた。また、取組を通して、職員一人一人が「自分の振り返りや記録の形をつくっていくことができる」という指摘があった。比較的自由的な記述方式、言いたいことを言えるカンファレンスの場の設定によって、保育に対する不安の解消や、より濃密な保育の連携につながるのではないかという意見もあった。4つの取組については、効率的、そして協同的な観点から、「自園でも参考にしたい」といった共感的な意見が聞こえてきた。

一方、課題としては、保育を評価するための「時間」と職員間で保育を語る「機会」を、どう捻出していくか、本園を含むどの園でも、振り返りに費やす時間の確保の難しさが浮き彫りになった。それぞれの園のカリキュラムや伝統を大切にしつつ、保育を語り、伝える時間をどのように工夫し、作り出していくのか。これについては今後も交流を重ねながらその解決策を一緒に探っていくという方向性で進めている。

アウトカムプロセス

2年間の研究を通して、評価の仕組みを整え、本園における保育の目指す方向性や考え方を評価観として見出してきた。今年度は、保育を評価するしくみとして整えてきた「保育記録」「のびのび保育シート」「カンファレンス」「期の振り返り」の四つの取組を継続して実践し、確かなサイクルとして保育に位置付けてきた。また、第二年度研究で保育の評価の共通認識として得られた七つの評価観を、日々の保育実践から捉え直し、カンファレンスを通して更新してきた。さらに、研究協力園を含む公立・私立の幼稚園、保育園、こども園と交流し、評価の取組や評価観の捉えを保育に生かすことの大切さについて意見交換を重ねることとした。研究の取組と見えてきた成果について示す。

継続的に評価し、語ることの効果

今年度は、本園が大切にしている援助の方向性や保育の心もちを共有するとともに、共に幼児の育ちを支えていくために、より確かなしくみのもとで幼児理解を深め、自己の保育を検証、分析し、明日の保育につなげていく必要があると考えた。日々の保育後に行う十分間の振り返りタイムでは、これまで以上に「話したい」「相談したい」ことを中心に語る保育者の姿があり、ある時は、週を通して環境構成の工夫について語り、ある時は異年齢で遊ぶ際のいざこざ場面での援助の在り方について語ることに繋がった。そして、そこで話し合われた思いや願いが、保育記録や水曜カンファレンスでも共有され、園全体の取組として広がった。以下に事例を示す。

年度当初、預かり保育の時間になると落ち着かない幼児の姿が課題として挙がり、水曜カンファレンスの時間を活用し、預かり保育の担当者と一緒に、保育で使う言葉の吟味や、幼児の生活の動線を意識した環境構成の工夫などについて語り合った。カンファレンスでは、園で大切にしていることや、援助の方向性などが園全体で共有され、正規保育と預かり保育の一貫した保育へとつなげることができた。また、保育者同士のミニカンファレンスが職員室で自然と生まれることもあり、評価のしくみを超えて、語り合う姿がこれまで以上に増え、個人や園全体の保育の質の向上につながった。

語り、考え続けるプロセスの重要性

第二次研究では、評価観を探る際の手がかりとして、マーガレット・カー著、大宮勇雄・鈴木佐喜子訳『保育の場で子どもの学びをアセスメントする』（ひとなる書房）の中にあるアセスメントモデルを参考に、保育を評価する際の本園独自の指標を作成した。今年度も、水曜カンファレンスの際に、評価観を常に意識しながら語り続けてきたところ、昨年度とは異なる視点が見えてきた。保育記録やのびのび保育シート、カンファレンスの言葉の中に「幼児のしていることを肯定的に捉える」「援助のレパトリーを広げる」といった表現が多く見られるようになった。「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」のような具体的な幼児の姿を捉えつつも、何を拠り所に保育の評価を行うのか。園全体の保育の質の向上につながる評価の在り方とは何かについて議論を重ねたことで、保育について語る「過程」こそが、評価を行う上で最も重要な要素であることが見えてきた。経験の異なる保育者が「聞いてほしい」「知りたい」「よりよくしたい」と願う思いを、自分の保育を交えて赤裸々に伝えていく過程、すなわち「語り、考え続けるプロセス」こそが、保育の質を向上させる上で重要であると捉えた。そこで、これまでに導き

出した七つの項目に加え、「保育を評価する上で大切にしていることは何か」という問いに対し、「語り、考え続けるプロセス」という考えを八つ目の評価観として位置付けることにした。

項 目		共通認識
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	幼児期に大切な学びの成果をどのようなことだと考えるか	よりよく生きる力の基礎を育む
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	幼児のしていることを肯定的に捉える
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	みんなが笑顔で前向きになれる
⑧	保育を評価する上で大切にしていることは何か	語り、考え続けるプロセス

交流を通して見えてきた評価の在り方

今年度は、上越市内を含む九つの幼稚園、保育園、こども園と研修面での交流を行った。それぞれの園の保育方針を尊重しつつ、互いの保育を参観したり、園内研修に参加したりしながら、本園が取り組んできた保育の評価のしくみや評価観についても伝えるようにした。また、四つの評価の取組や、教師の言葉かけ・援助をテーマとした動画を作成し、DVDやWEBで閲覧できるようにした。研究会に参加いただいた園から、「動画を自園の研修で活用したい」といった依頼をいただくこともあった。交流を通して記録の仕方、語ることの重要性に共感しつつも、一方で時間的な制約もあり、「やりたいが実現が難しい」といった保育現場の課題も見えてきた。今後も、交流を重ねながら、質の高い保育につながる評価の在り方について発信、協議していく必要があると考えている。

語り、考え続けることの意味

三年間の研究実践で見えてきたことは、「つながる」「続ける」ことの効果である。一人の保育者が毎日、誰かと保育について語り、考え、記録に残し、そしてそれを他の保育者に読んでもらう。聞いた、読んだ保育の仲間がその意味、意図を読み取り、協力したり、自己の保育に生かしたりしていく。実際に保育に携わっていない第三者の評価によって、自分の保育を客観的な視点で再認識し、保育の更新につなげていく。このような実践の連続によって、保育がよりよい方向へと確実に更新されていることを実感することができたことが、研究の大きな成果であると捉える。

研修ヒストリー

令和3年度 「子どもを支える保育～評価を通して(3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たのか、交流で何を得たのか、評価観がどのように更新されたのか、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5日 研修 各クラス担任、養護教諭	<ul style="list-style-type: none"> 今年度研究のテーマと方向性 	<ul style="list-style-type: none"> 今年度は3年次研究である。2年次までの成果を踏まえ、本園の評価観（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）の「確かめ」と「繰り返し」の3年目とする。 「評価観の更新」、「評価の仕組みの確かめ」、「成果の発信」により、2年次からのさらなる充実を図る。 成果をどのように発信していくかについて、今後検討が必要である。文科省委託研究と関連させ、動画での発信も視野に入れていく。 研究の表題はそのままとする。
4月6日 研修 研究協力者、各クラス担任、養護教諭	<ul style="list-style-type: none"> 今年度研究の方向性についての検討 	<ul style="list-style-type: none"> 今年度の研究方法には、大きく分けて「評価」と「発信」の2つの視点がある。「評価」の具体は、4つの取組（保育記録・のびのび保育シート・カンファレンス・期の振り返り）、7つの評価観の更新である。「発信」の具体は、研究協力者の園との交流、作成動画の発信である。 研究として何を導き出すのか、その見通しをもっておくことが重要となる。他園との交流は、数年にわたり継続していくことで汎用性の高いものを目指していくことが必要である。 2年次までの研究を踏まえながら、附属園以外からの評価を通して、本園の評価のしつこさをさらに更新していく必要がある。ここで大切にしたいのは、他園とのコミュニケーションを通して、保育者が課題や葛藤をどう乗り越えたか、保育者の「観」がどうつくられていったか、そのプロセスである。
4月15日 研修 各クラス担任、養護教諭	<ul style="list-style-type: none"> 観点⑤「幼児の姿を基にした援助のレパートリー」についての事例検討 	<ul style="list-style-type: none"> 「釣竿に釣り糸を結んでほしい」と幼児に頼まれた事例を基に、どのような援助のレパートリーがあるかを検討した。どのような幼児の育ちの姿を想定するかで援助の仕方が変わることを共有した。
4月19日 研修 各クラス担任、養護教諭	<ul style="list-style-type: none"> カンファレンスとのびのび保育シートの価値についての共有 「発信」の一環としての動画作成の方向性 	<ul style="list-style-type: none"> 「のびのび保育シート」のように自由な形式で記録を取ることは、観点は定まりにくい可能性がある。しかし、カンファレンスを毎日行うことで、日々の保育が意味づけられ、結果として観点が定まることにつながる。大切にしたいのは、日々の葛藤を常に話題にし、それを共感し合うプロセスである。 動画での発信にかかわって、日々のデジタル記録をどの機材を使って、誰が、どういう視点で撮るかについて今後検討が必要である。

<p>4月28日 水曜カンファレンス 各クラス担任、副担任、養護教諭</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・観点③「幼児のしていることを肯定的に捉える」ことを核とした教師の声かけ援助について 	<ul style="list-style-type: none"> ・命令、指示、否定の声かけをすることは、幼児の学びを妨げる危険性がある。幼児が何がしたかったのか、どうしてそのようなことをしたのかを聞きながら、幼児の思いを肯定的に受け入れることの重要性が再確認された。
<p>5月6日 研修 各クラス担任、養護教諭</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・今後の研究の具体的な方向性 	<ul style="list-style-type: none"> ・今年度も期ごとにエピソード事例を蓄積していくこととする。 ・5月の研究保育に向けて、日案の形式や構成の再確認を行った。
<p>5月7日 研修 研究協力者、各クラス担任、養護教諭</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・今年度の研究推進の概要と、動画を活用した研修の在り方について 	<ul style="list-style-type: none"> ・動画の発信によって、「4つの取組」のサイクルが初見の人にどう伝わるのかを考えた作成を行う。動画作成においては、作成の意図を明確にすることが大切である。 ・雨どい遊びの援助をしている動画は、附属園の援助の仕方が伝わるようにしたい。発達段階や動画の裏にある幼児のストーリーも伝わるように留意する。 ・研究方法（1）「4つの取組」では、保育記録やカンファレンスからエピソード事例を抽出し、納得版として蓄積することで、「形」として残していく。 ・研究方法（2）「7つの評価観による保育観の更新」では、昨年度意味づけられた文言を定期的に参照しながら思っていることを語り合う。その過程で言葉の価値づけに変容があることが想定される。その変容を捉えて、7つの評価観の「木」を充実させていく。ここで大切にしたいのは、完成した文言よりも常に語り合うプロセスである。そのプロセスの具体をイメージしておく必要がある。 ・研究方法（3）「評価の取組の発信と交流」について、「交流」とは何を指すのが、今後検討が必要である。他園の方と一緒に保育を語る、参観し合う、保育に参加する、のびのび保育シートの形式で保育記録を書くことを共有するなど、今年度交流をどこまで進めるのか、担任を交代して保育するなど、その具体を明確にする。他園に一方的にしてほしいことを任せるのではなく、一緒に参画していく姿勢を大切にす。 ・研究方法（4）「大学教員との連携」では、大学教員の立ち位置を明確にする。他園との交流のとき、一緒に園に行き専門的な視点からの見解を述べるなど、「架け橋」としての役割を担うようにする。
<p>5月12日 水曜カンファレンス 各クラス担任・副担任、養護教諭</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児理解について 	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的な保育の場面を挙げながらどのように幼児理解を進めているかを共有した。カンファレンスによって幼児の姿を共有し、適切な援助を模索していくことを日々繰り返すことの重要性が再確認された。

<p>5月14日 カンファレンス各 クラス担任・副担 任、養護教諭、他 園の幼稚園教諭</p>	<ul style="list-style-type: none"> 7つの保育観と、保育をする職員の環境改善について 	<ul style="list-style-type: none"> 他園の教諭との交流から、他園の保育観についての違いについて話題となり、幼児のしていることを肯定的に捉えることの重要性が再認識された。 他園と附属園の保育の評価のシステムを比較し、そのよさや改善点について検討した。管理職や役所に提出するだけの記録ではなく、保育者、子ども、他の職員にとって有意義な記録になることが望ましいということが共有された。
<p>5月17日 5月24日 研修 各クラス担任、養 護教諭</p>	<ul style="list-style-type: none"> 研究保育プレゼンテーション資料の検討 研究協力者の園との交流の構想 	<ul style="list-style-type: none"> プレゼンテーション資料は、これまでの研修の流れや今年度の研究方法が端的に伝わるよう、言葉の精選や画像の変更を行う。 他園との交流の具体について検討した。10分カンファレンスを体験してもらい、オンラインでの語り合い、訪問、参観、のびのび保育シートの形式での記録、動画を活用した研修、7つの評価観についての検討、定期的な文書のやりとりなどが考えられる。まずは、附属園職員がの交流する園を参観するところからはじめる。その後の交流は園との話し合いにより、できそうなことを決めていくという方針を共有した。
<p>5月19日 水曜カンファレン ス 各クラス担任、副 担任、養護教諭、</p>	<ul style="list-style-type: none"> 言葉がけについて 	<ul style="list-style-type: none"> 保育中によく使う言葉、使わない言葉を共有し、カテゴライズした。「どうしたかったの？」など、幼児のしていることを肯定的に捉える言葉をよく使っていることが自覚化された。また、「だめ」（禁止）や「○○しなさい」（命令）という表現では幼児の主体性を育てられないことを再認識した。 預かり保育においても、正規時間と同じ歩調で保育を進められるよう、まずは預かり保育の職員と保育の評価について交流する場の設定が必要である。
<p>5月27日 研修 各クラス担任、養 護教諭</p>	<ul style="list-style-type: none"> 他園との交流の見通し 	<ul style="list-style-type: none"> まずは研究協力者の園に足を運び、どのような仕組みで保育の評価を行っているかについて実態を知ることが交流のスタート地点と位置付ける。留意するのは、互いの園に過度の負担がかからないようにすることである。「4つの取組」と「7つの評価観」を基に、一緒によりよい評価の仕組みやカリキュラムを考えていくというスタンスで交流を行う。 期の振り返りの時期である。評価観の変容をさらに自覚できるよう、のびのび保育シートをどのようにまとめているか、互いに共有し合う場があるとよい。
<p>6月2日 水曜カンファレン ス 各クラス担任・副 担任、養護教諭、 預かり保育担当職</p>	<ul style="list-style-type: none"> 預かり保育職員との交流 	<ul style="list-style-type: none"> 5月19日の検討を受け、具体的な場面を捉えて、肯定的な言葉がけについて検討した。大切にしたいのは、預かり保育の時間も正規の時間も同じ歩調で保育をすることである。禁止や命令の言葉がけを控え、幼児の自主性を大切にしたい言葉がけに言い換えることを再度共有した。

員		
6月8日 研修 各クラス担任、養護教諭	<ul style="list-style-type: none"> 研究にかかわる広報について 	<ul style="list-style-type: none"> 研究会の案内はがきの内容を検討した。作成した動画のQRコードを載せ、取り組みを発信することができる、本園の評価の取組に興味をもつきっかけになる。
6月23日 水曜カンファレンス 各クラス担任、副担任、養護教諭	<ul style="list-style-type: none"> 期の振り返りの共有 	<ul style="list-style-type: none"> 年少クラスは安心感をもつため、年中クラスは新しい環境になじむため、年長クラスは年下の園児に遊びの伝承をしながら遊びに没頭するための援助や環境構成について振り返った。発達段階よっての違いが明確になった。また、どのクラスも幼児理解することを核として援助を考えてきたことが共有された。 期の振り返りを通して、カンファレンスが次の保育に与える効果について共通認識を得た。
6月24日 交流 年中クラス担任、副担任、研究協力者	<ul style="list-style-type: none"> 研究協力保育園職員との交流（於：附属幼稚園） 	<ul style="list-style-type: none"> 年中クラスのおそびの時間についての協議を行った。遊びが継続するための声かけ援助についてアドバイスをいただき、共に援助のレパトリーを広げた。また、互いの年中クラスの幼児の姿を共有し、新たな援助の方向性について検討し、カンファレンスにより、幼児理解をすることの重要性を再確認した。 カンファレンスの時間の捻出が難しいという課題についても共有し、今後その解決策を交流の中で探っていくという方向性が決まった。
6月28日 研修 各クラス担任、養護教諭、研究協力者	<ul style="list-style-type: none"> 6月までの2ヶ月間の研究の振り返りと、今後の見通し 	<ul style="list-style-type: none"> 期の振り返りをするよさは、保育者が何を意識し、どこを焦点化して保育をしているかが自覚できるところにある。大切にしたいのは、この振り返りをするのが本年度の研究にどう繋がるのかを意味づけていくことである。なお、形式はこれまでのものを踏襲していく。 これまでの研究ヒストリーを振り返ると、言葉がけについてよく検討がなされている。教師の援助としての言葉がけには、信頼関係、相手への理解が必要であることを再認識した。また、研究の軌跡として残していくためには、研究とのつながりを明確にすることが必要である。 附属園がどのようなスタンスで交流していくかを明確にすることが大切である。また、どのように交流のきっかけをつくるかを今後検討する必要がある。まずは、「園」との交流というよりは、「人」（園の中の一個人）とのつながりをつくることから始めるということを共有した。 どのような評価が附属園らしいのか、それが明らかになっていくような交流にするための枠組みを考えていくことが今後の検討事項である。
6月29日 交流 年少クラス担任	<ul style="list-style-type: none"> 研究協力こども園との交流（於：研究協力こども園） 	<ul style="list-style-type: none"> 研究協力こども園の保育参観後、附属園職員1名、こども園職員3名（園長・年少クラス担任2名）で顔合わせ会を行い、自己紹介や感想交流を行った。シフト等のため、ゆっくり職員間で相談したり製作等の準備をしたりする時間が

		とれない現状を共有した。顔合わせ後、子ども園園長と次回の交流について話し合った。年少クラス担任に限らず、次回は時間がとれる職員とカンファレンスの場を設けること、そこで附属幼稚園で行っている10分間の振り返りや保育記録のとり方について具体的に紹介することが決まった。
6月30日 水曜カンファレンス 各クラス担任、副担任、養護教諭、預かり保育担当	・保育中の「うーんポイント」の共有	・うがいの励行をする声かけ「ガラガラのいい音がする」が、うがいの本質ではないという外部からの声があったことを受け、この声かけについて話題になった。あくまで、この声かけによりうがいへの興味や意欲が高まるようにするだけで、この声かけだけで終わるわけではないことを共有した。「のどのばい菌を何匹やっつける？」などと声をかけると、うがいの本質を捉えた声かけになっていくかもしれないという意見も出た。言葉がけの工夫が幼児の自ら育とうとする力を支える一助になっていくことを再確認した。
7月7日 水曜カンファレンス 各クラス担任、副担任、養護教諭、預かり保育担当	・保育中の「うーんポイント」の共有	・「七夕発表会のピアノ演奏中、席を立って演奏者に近づき、空いている鍵盤を弾いていた子をどう援助するか」という話題になった。まずはピアノから離し、弾きたかった気持ちを認めながら一緒に歌を歌う、試しに少しだけ弾き、少し満足したら演奏が終わった後に一緒に思い切り弾く、保育者がピアノそばに寄り添いながらその子の気持ちを聞いていくなど、保育者によって異なる援助をすることが明らかになった。このようにカンファレンスが援助のレパトリーを増やすことに繋がっていることを参加者全員が改めて自覚した。
7月13日 交流 年長クラス担任	・研究協力幼稚園との交流（於：研究協力幼稚園）	保育参観、4名でのカンファレンス
7月14日 水曜カンファレンス 各クラス担任、副担任、養護教諭、預かり保育担当	・保育中の「うーんポイント」の共有	・保育中の「うーんポイント」について、各々が話をした。その中で話題の中心になったのが、「2名の幼児が遊んでいるところに、仲間に入った1名の幼児がイメージを共有できず、遊びが途切れてしまった」という場面の援助についてである。会話の中で、それぞれの幼児の思いをよく読み取り、どう折り合いをつけるか考えることが大切である、今後その幼児の遊びをしっかり捉え、援助していくこと大切であるということと共有した。
7月27日 交流 年少クラス担任、副担任、年中クラス担任、年長クラス副担任、研究協	・研究協力こども園との交流（於：研究協力こども園）	・研究協力こども園の保育参観後、附属園職員2名、研究協力者1名、こども園職員8名でカンファレンスを行った。現在書き溜めている記録が、保育者や子どもにとって有意義なものであるかについて検討がなされた。附属園の取り組みとこども園の記録を比較検討する中で、「大

力者		きな紙に子どもの名前を事前を書いておき、担任と副担任で気づいた姿を書き足していく形式」が新しく提案された。よつば園では、補助簿をなくし新たな形式を取り入れることで、負担感を減らし、保育者や子どもにとって有意義なものにしていきたいという方向性を聞くことができた。
8月3日 交流 年長クラス担任	・研究協力幼稚園との交流（於：研究協力幼稚園）	担任、副担任、教頭を含めた14名での研修に参加
8月3日 研修	・今後の交流のもち方について ・評価観の更新について	<ul style="list-style-type: none"> ・交流の目的や意義について再確認する中で、本園の評価の取組を実際に見てもらい、率直な意見をいただく機会があるとよいということを共有した。そこで、9月1日、8日の2日間、保育と水曜カンファレンスを公開することになった。 ・1学期の保育を通して、評価観がどのように更新されたのかを職員全員で見出していくこと、保育で大切にしていることについて再考することなど、今後の研究の方向性について協議した。
8月5日 交流 各担任、年少クラス副担任、研究協力者	・研究協力保育園との交流（於：研究協力保育園）	附属幼稚園職員4名・研究協力者参加 保育参観後、担任2名とのカンファレンス
8月19日 研修 各クラス担任、副担任、養護教諭	・公開保育の研究発表について	・今年度の研究発表は、「4つの取り組み」「7つの評価観の更新」「エピソード事例」「他園との交流」「今年度赴任職員の評価観の更新事例」で構成することを確認した。
8月24日 研修 各クラス担任、養護教諭	・今後の研究の方向性について	<ul style="list-style-type: none"> ・今年度の研究の成果を見出していくにあたり、「『評価』とは何か」について再考する必要がある。職員間での意識の統一、評価観を共通理解していくプロセスを強調していく方向性にしていくことを共有した。 ・データでは語りにくい保育をどう言語化していくのかをさらに考えること、評価観がなぜ変わってきたのかを文章化し、多くの方の共感を得られるようにすることを今後の検討事項とする。 ・交流については、単発になりやすいため、継続して行っていくことを確認した。附属園のやり方を押しつけるのではなく共に考えていくというスタンスが大切である。附属幼稚園がセンター的な役割を果たしていくことが理想である。
8月31日 研修 各クラス担任、養護教諭	・ミニ研究保育の水曜カンファレンスについて	・他園の先生方との保育協議では、カンファレンスでの心もちや時間の捻出の仕方、保育記録の取り方について協議し、本園の取組と比較してどう考えたか、実現は可能なのかを、率直に意

		見交流するという方向性を確認した。
9月1日 交流 各クラス担任、副園長、研究協力園職員	・ミニ公開保育（研究協力保育園、研究協力幼稚園の職員参加）	・4つの取組について共感が得られた。特にカンファレンスについて、毎日の振り返りを10分という限られた時間の中で焦点を絞って話をすることの大切さについて共有した。また、振り返りは自由な記述スタイルが書きやすいことが協議された。他園では、これらの取組を参考に、園のスタイルに合うようにアレンジして保育記録の形式を検討しているという話があった。水曜カンファレンスに参加した他園の職員の感想として、全職員で集まることで心もちが揃ってくるのではないかと、全職員というところに価値があるのではないかと感想を聞いた。
9月8日 水曜カンファレンス 交流 各クラス担任、副担任、養護教諭	・ミニ公開保育（研究協力幼稚園職員参加）	・水曜カンファレンスでは、「保育をするときに大切にしていることは何か」について、全職員で協議した。その過程で、保育での迷いをカンファレンスを通して考え続けること、そのカンファレンスが無理なくできるような位置づけであることが大切であると共有された。現段階では、園全体としては、『考え続けるプロセスが持続可能である』ことであると意味付けられた。これが8つめの評価観として、更新された。 ・他園職員との保育協議では、若手の職員の迷いをどう軽減していくかが話題の中心になった。日々の振り返りの積み重ね、カンファレンスの雰囲気などの大切さが共有された。また、記録は、月暦への書き込みをそのまま引き継いでいくことで、細かな打ち合わせ事項も伝達できると他園職員からの考えを聞いた。
9月10日 研修 各クラス担任、養護教諭 研究協力者	・研究発表について	・ミニ研究保育では、評価観の交流など附属園での双方向的な共有が他園にも影響しているのではないかと共有された。 ・カンファレンスや交流は、他者を経由することで言語化されて自分に返ってくるといえるのではないかと。 ・8つめの評価観において、なぜプロセスが大切といえるのか、プロセスという言葉が指す意味は何か、8つめの評価観ができるまでにどのような過程があったかについて説明ができるように言語化することが今後の課題である。
9月22日 水曜カンファレンス 各クラス担任、副担任、養護教諭	・遊びの材と場について	・熱中症対策として、園庭に設置されたテントについて話題になり、そこに集まる幼児の楽しみを話し合った。ビールケースの置き場をテントの近くにすることで、幼児の遊びが広がるのではないかと考えが共有され、明日からの環境構成に生かされた。
10月26日～ 11月1日	・年齢別研修会への参加	・年齢別検討会では、本園で作成した動画を活用して、教師の言葉かけについて研修を行うこと

交流 各クラス担任、副担任	10/26 A保育園 10/27 B保育園 10/28 C保育園 A保育園 11/1 D保育園	となった。参会者からは、雨どい遊びの事例から肯定的な言葉がけについて学びが深まった、今後も、動画を活用した研修を実施してほしいという意見が挙がった。
12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	・ Eこども園、F附属幼稚園、G附属幼稚園の共有	<ul style="list-style-type: none"> ・ F附属幼稚園、E子ども園で交流した職員が、室内遊びの環境構成について話題にした。遊びを発展させるための場や道具の工夫について本園と比較し、保育の捉え直しを行った。 ・ G附属幼稚園での外遊びについて話題になった。安全管理と主体性を天秤にかけながら、本園ではどのように外遊びでの環境をつくっていくべきかを話し合った。
12月15日 水曜カンファレンス 各クラス担任、副担任、養護教諭	・ H附属幼稚園・I子ども園の共有	<ul style="list-style-type: none"> ・ H附属幼稚園と交流した職員が、保育室のロッカーの位置などを工夫することで遊びの場をつくること、幼児の知識の範囲を考えながら遊びの中にスキルを取り入れることなどを話題にした。 ・ I子ども園での交流では、年少クラスの職員とままごと遊びをどう発展させるかについて、一つのクラスの実態を基に協議した。道具を出す数についての考え方、異年齢での遊びの大切さなどが話し合う過程で話題になった。これらのことを水曜カンファレンスで話題にしたことで、本園で大切にしている保育への考え方がさらに明確になった。 ・ 共有されたことを基に3学期から保育室の環境構成を変える、道具の置き場所や活動の在り方を見直すなど、本園の保育について捉え直した。
12月16日 交流 年長クラス担任	・ 研究協力幼稚園での振り返り	・ 附属幼稚園職員1名参加
1月11日 研修 各クラス担任、養護教諭、研究協力者	・ 今年度の研究のまとめ方について	<ul style="list-style-type: none"> ・ データに基づいた研究となるため、研究のまとめの冊子に載せ切れないデータについてはWEB版に示していく。 ・ 研究のまとめの冊子の冒頭に、この冊子は誰にどのような活用をしてほしいのか、附属園のセンター的な役割が果たせるような冊子として仕上げていく必要がある。 ・ 交流の成果として、他園の職員が何に気付いたのかを事実ベースでまとめていくためには、その対話を文章化し、記録として整理していくことが必要となる。
1月21日 研修 各クラス担任、養護教諭	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研究のまとめ方について ・ 来年度の研究について 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今年度の研究のまとめにあたり、保育の評価に携わった全職員の思いや迷い、今後の展望についてを協議する場が必要であることが共有された。 ・ 振り返る観点として、「4つの取組」「評価観」「交流」の観点がよいのか、「自分の保育の評

		<p>価」「園全体での保育の評価」「外部からの保育の評価」の観点がいかがを検討した。後者の3つの観点で振り返ることに決定した。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・来年度の研究の構想を広げるため、幼児教育の今日的な課題やこれまでの保育の研究について情報収集し、それらを共有した。今年度の評価の研究を踏襲するならば、交流を通して幼保小をつなぐシステムづくりをしていくことが考えられる。
<p>1月26日 水曜カンファレンス 各クラス担任、副担任、養護教諭</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・研究の成果と課題について 	<ul style="list-style-type: none"> ・今年度の保育の評価について「自分」「園全体」「外部」の3つの観点で振り返った。各々が付箋紙に自分の成果や課題を書き、それをKJ法的に整理して今年度の研究の成果と課題を見出す一助とした。 ・「自分」の観点では、「同じことをしたから保育の質が高まる」というわけではなく、迷いをカンファレンスで共有し、援助について考えていくプロセスが大切であったのではないかと成果を見出した。また、そこには4つの取組による評価の仕組みが機能していることが再確認された。 ・「園全体」という観点では、雰囲気よさがクラスを超えたかかわりをつくり、心もちを共有していくことにつながっているのではないかと話し合った。 ・「外部」については、交流をすることで新たな知識やアイデアを得たり、保育を捉え直すことにつながったりしたのではないかと成果が見出された。その一方で、交流の意義や目的、交流の仕方を再度見直していくことの必要性が課題として挙げられた。
<p>1月26日 研修 各クラス担任、養護教諭</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・研究の成果と課題のまとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ・水曜カンファレンスで見出された成果や課題から、今年度の研究が「布」「銀河系」などに例えられた。職員一人一人が織りなす布は、そこに少しのほころびができて、すぐに修復していくことが可能であり、「みんな」で園の保育の質を高めているイメージである。また、1日、一週間、期などの周期的なサイクル、一人一人がつくる独自のサイクルが園全体として有効にまわっていることから、自転、公転する惑星に例えた銀河系をイメージした。「みんなで」取り組んだことが有効であったことがどちらのイメージにも共通している。 ・本園の保育の評価の取組や交流は、継続していくことが不可欠である。
<p>2月4日 研修 各クラス担任、養護教諭</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・来年度の研究について 	<ul style="list-style-type: none"> ・今年度の研究の成果や課題を踏まえて、来年度の研究の方向性を話し合った。これまでにしてきた評価の取組や交流は今後も継続していく。それらが生かされるような研究テーマにしていくことを共通理解した。

		<ul style="list-style-type: none"> ・「かけはしプログラム」について話題にしていく中で、本園の大きな特徴の一つである「異年齢でのかかわり」「遊びの伝承」に着目した。異年齢でのかかわりについて研究していくことが、ひいては幼小接続にもつながるのではないかという仮説が立てられた。 ・交流を軸として、附属園のセンター的役割をさらに高めていく方向性についても話し合われた。年間指導計画の再構築やカリキュラム・マネジメントの視点での研究も、本園の教育や今後の幼児教育に寄与するのではないかと共有した。 ・今後のさらなる検討において、テーマを決定していく。
2月8日 研修 各クラス担任、養護教諭	・来年度の研究テーマについて	<ul style="list-style-type: none"> ・来年度の研究では、今年度の評価の取組を生かせるテーマが設定されるとよいことが共有された。全職員で保育をつくっていく（チームでの保育）在り方について研究していく一案が新たに出された。 ・研究テーマを話し合う過程で、今後の幼児教育の方向性を協議したり、附属園で大切にしていることや心もちを言語化していくことなどの今後の展望についても共有した。
2月9日 研修 各クラス担任、養護教諭、研究協力者	・今年度の研究の成果と来年度への展望	<ul style="list-style-type: none"> ・研究冊子について、エピソード事例と納得版、評価観がどうつながるかをさらに明確にしておく必要がある。 ・来年度からの交流の位置づけについて、検討が必要である。交流で何を得たいのか、どのような内容を交流したいのかについてよく検討し、交流のパイプを太くしていく必要がある。
3月8日 研修 各クラス担任、養護教諭	・来年度の研究テーマについて	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの評価のしくみに基づいて、4年次研究を行うこととなった。3年次までの研究の成果や課題を改めて振り返り、チームでつくっていく保育、異年齢での遊び、これまで園で大切にされてきたことなど、具体的なテーマについて検討した。

エピソード

<3歳クラス I期 4月>「幼児にとっての安心感を考えて」

これまでの保育の様子

幼稚園生活に慣れていく過程は一人一人異なる。入園式を迎えた4月から、一人一人の様子や遊びの時間をどのように過ごしていたかを担任・副担任で共有してきた。そして共有した幼児の姿をもとに、安心して幼稚園で過ごせるように援助の方向性を確認してきた。

昨年度に続き、新型コロナウイルス感染症予防のため、遊びの時間は基本的に外で行い、着替えや食事といった生活の場面は保育室で行うことになった。I期は、幼稚園に慣れることが大きなねらいであるが、園庭と保育室とを場面によって分けて生活するスタイルにも慣れる必要が出てきた。幼児は登園すると保育室に入り、そこで朝の仕度を行う。一昨年度までは、保育室内にソフト積木やままごと道具を用意しておき、自然と遊びに興味に向くように環境構成していた。しかし、外遊びを推奨するため、朝仕度をしたらそのまま保育室で遊ぶことはなく、外に出て遊ぶことになる。そのリズムに慣れていくために、担任・副担任で役割を決めておいた。クラスの半数近くが朝の仕度を終えたところに担任がまず、「外に行こうかなあ」と言って外へ出る。「行きたい」と言う幼児と外で遊ぶことで、他の幼児も外の環境や遊びに興味をもてるようにしていくことにした。その後、保育室に残っていた幼児が朝の仕度が終えた時点で副担任が幼児と外に出ることにした。また、役割分担をするとともに、3歳保育室前にある砂場に、プラスチック製の電車やシャベル、料理道具などを置き、遊びかけの状態にすることで、外遊びに興味をもてるような環境構成も行っていった。

4月中旬、池でオタマジャクシを捕まえる年上の幼児の賑やかな声に誘われるように、数名の3歳クラス児は外に出るとすぐに池に向かい、オタマジャクシを追いかけて遊んでいた。一方で、外遊びに気持ちが向かない様子の幼児の姿もあった。

4月15日

A児が朝の仕度を終え、副担任とともにテラスに行く。

副担任：「お外に行こうかなあ」

A児は、テラスに立って、外を眺めている。

副担任：「Aちゃん、お外楽しそうだね。行ってみる？」

A児：「ここにいる」

副担任：「そっかあ。ここがいいんだね」

A児がテラスと3歳クラス靴置場の辺りを行ったり来たりする。

副担任：「Aちゃん、先生、すぐその砂場に行ってるね」

A児は、うなずく。副担任は、3歳保育室前の砂場で遊んでいた幼児のところに行き、一緒に遊びながらA児の様子を見守る。

副担任：「Aちゃん、砂場、楽しいよ」A児に聞こえるように、時々声をかける。

A児は、テラスから園庭を眺めている。

少し離れた池の側にいた担任が、A児の様子に気付いてテラスに行く。

担任：「Aちゃん、池にオタマジャクシがいっぱいいたよ」

A児：「ここがいい」

担任：「そう。分かったよ。近くにa先生もいるから大丈夫だね」

担任が砂場の近くにきたタイミングで、副担任とA児の様子について情報共有し、無理に外に出すことはしないで、時折声をかけながらA児のペースに合わせてようと話し合う。

しばらくして、B児の着替えのために、担任が保育室に戻る。A児は保育室で着替えの援助をする担任の周りにいたり、テラスに出たりする。B児の着替えが終わる。

担任：「Aちゃん、先生、Bちゃんと池に行くんだけど、どうする？」

A児：「先生と行く」

A児が外遊び用の帽子を被り、長靴を履き替えるのを手伝い、3人で池に行く。

この日、3歳クラスの多くの幼児が外で遊び始める中、A児は朝の仕度を終えても外に出る様子ではなかった。副担任が外に誘うが外に気持ちは向かないようだった。かといって、不安そうな表情はなく、外を眺めたり、テラスの横にある出会いの広場から4歳クラスの様子を見たりしていた。担任も少し離れた池からA児の様子を捉えて声をかけにいった。「ここにいる」というA児の言葉やテラスにいる時の表情から、今日のA児にとって、テラスが安心できる場所なのだろうと捉えた。砂場にいる副担任と近い距離であることから安全上も問題はないと判断し、テラスにいたいというA児の思いを受け止め、見守ることにした。また見

守りながら、テラスにいるA児に折をみて声をかけていった。A児にとって見守っている存在がいることが分かることは、安心して過ごすことにつながる。また、A児に外に誘う言葉はかけたが、A児がテラスにいたいと言ったことを尊重し、気持ちが外に向くまで待つことにした。無理に外に連れ出すことは、逆に園生活への不安や教師への不信感を与えてしまうと考えたからである。登園から1時間ほど経ったころ、A児は着替えの援助のために保育室に戻った担任と一緒に外に出て、園庭を散策したりブランコに乗ったりした。A児にとって、安心していられる場所に十分いたことが、気持ちが外の環境や遊びに向いていききっかけになったのではないかと振り返りタイムで話し合った。登園時の幼児の心持ちはその日によって異なる。幼児がここにいたいという思いや自分でどうしたいか伝えられたことを肯定的に受け止めていこうと確認した。

4月22日

4歳クラス前砂場で、5歳クラス児が雨どいを組んで遊んでいる。A児が離れたところからその様子をじっと見ている。
担任：「あれ何だろう。見に行ってみようかな」つぶやきながら、ゆっくり砂場に向かう。
A児は、教師と一緒に歩き、雨どいの近くまで行く。
担任：「わあ、すごい」
A児は、雨どいを組んだところに水が流れていく様子をじっと見ている。
A児：「おもしろいね」教師の方を向いて言う。
担任：「本当だね。おもしろいね」
A児と教師は、雨どいの脇で水が流れる様子や5歳クラス児が遊ぶ様子を見ている。
A児は、通路に置いてある雨どい置き場から、短い雨どいを持ってくる。短い雨どいを、すでに組んであった雨どいの上に重ねて置いて、じっと見つめる。
担任：「Aちゃん、すごいね。トンネルみたいになったね」
A児は、笑顔でうなずく。

A児は、朝の仕度を終わると、「先生、行こう」などと教師を誘い、外に遊びに行くようになっていた。この日、雨どいの様子を遠くからじっと見ているA児の様子に、A児が雨どい遊びに興味をもっていることを感じた。教師がそれとなく砂場に近づくことでA児も安心して近くから砂場の様子を見ることができるようではないかと考え、教師から雨どいを見に行くことにした。横に並んで一緒に水を見つめながら、教師は、A児がつぶやいた言葉に共感する言葉を返していった。

しばらくして、A児は、自ら雨どいを探して、既に組んである雨どいの上に重ねることを試していた。A児が自発的に遊ぶ姿が見られたことに嬉しく思い、振り返りタイムでその様子を共有した。じっくり見つめていたこと、自ら試し始めたことから、今後の遊びの中で、年上の幼児の遊びを真似して遊ぶことがあるだろうと想定し、その際はA児のやりたい思いを受け止め、側にいることで安心して試せるように援助していこうと確認した。

4月30日

4歳クラス前砂場で、5歳クラス児が雨どいを組んで遊んでいる。A児は近くに行き、じっと見つめている。
A児：「すごいね。すごいね」
担任：「本当だ。すごいねえ」一緒に雨どいに水が流れる様子を見つめる。
A児：「先生、後ろから見てみようよ」
担任：「いいね。見てみようか」
A児と教師は、雨どいを組むために積まれたビールケースの裏側に行く。A児は、ホースの先が雨どいの上に置かれ、そこから水が流れていく様子を見つめる。
A児：「おもしろいね」笑顔で言う。
担任：「わあ、本当だ。おもしろいね」
A児は、雨どい置き場から、先が曲がってL字状の塩ビパイプを持ってくる。雨どいの上に乗せる。曲がっているパイプの先を上向きにすると、そこから水があふれ出す。
A児：「見て！」
担任：「すごいね！Aちゃん、水が上から出てきたね！」
A児：「うん！」
A児は、再び雨どい置き場に行くと、先が枝分かれした塩ビパイプを持ってくると、枝分かれした部

分を上に向けるが水は出てこない。裏返して下向きにすると、水が出てくる。
担任：「わあAちゃん、水が流れてきたよ！」 A児と視線を合わせて伝える。
A児：「うん！」
A児は、片付けの時間まで、パイプや雨どいを様々に置くことを試す。

日によって3歳クラスの近くで4歳クラス児が雨どいを組んで遊ぶことがあった。その際もA児は雨どいに水や砂などが流れる様子をじっと見ていた。教師も横に並んで見つめたり、A児のつぶやきに共感する言葉をかけたりしてきた。その日によって、援助をする教師は担任であったり副担任であったりするので、振り返りタイムでA児が雨どい遊びへの興味を継続していることを共有してきた。

30日、5歳クラス児が組んだ雨どいの周りには多くの幼児で賑わっていた。水を流すホースが外れないようにビールケースが3段の高さに組まれており、雨どいから勢いよく水が流れていた。A児はしばらく砂場の脇で雨どい遊びの様子を眺めていたが、水が流れ始めているところに興味を持ったようであった。A児自ら、ホースが固定されているビールケースの裏側を見たいと願い、教師にその思いを伝えてきた。A児がしたいことを見付けて教師に伝えたことを嬉しく思い、一緒にホース側に移動した。I期でも自分がしたいと思えば、自ら行動に移すこともある。しかし、入園当初、テラスからじっと外を眺めていたA児の姿や雨どいを遠巻きに見ていたA児の姿を思い返し、年上の幼児がたくさんいる状況から、教師が側にいることで、安心してやりたいことに気持ちが向くだろうと考えた。A児はビールケースを使ってホースを固定するしくみを初めて見て感動していた。教師も、その感動を分かち合いたいと願い、心を込めて共感する言葉を返した。これまでの経験がある教師にとってはホースの固定は既に知っていることでも、初めてのことで、新しいことに出会う3歳クラス児と同じ目線に立って、感動を共感しようとする心持ちでいることは、幼児との信頼関係を築くことにもつながると考える。

パイプを雨どいの上に置き、パイプの中を水が流れるかどうか自ら試しているA児の姿を見て、幼稚園の環境に慣れてきて、教師が側にいることで安心してやりたいことが試せるようになってきたと捉えた。

考察

幼稚園生活のスタートであるI期は、安心感が第一である。一人一人にとって幼稚園が安心できる場所であればならない。そのためには安心していられる場を見付けることや教師との信頼関係を築くことが欠かせない。日々の振り返りタイムでは、一人一人の様子を生活面や遊びの面などから多面的に話し合い、共有して翌日の保育に活かすサイクルを繰り返してきた。

コロナ禍のため、昨年度に続き、遊びの時間は外で過ごすことになったが、その中でテラスが保育室と園庭をつなぐ場になっていることがよく話題になっていた。A児にとって、保育室とつながっているテラスから外の様子をゆったりと眺める時間が園の環境に慣れていくことにつながったと考える。教師は、テラスにいる幼児の内面を読み取り、そこにいたいと願う思いを肯定的に受け止めることを大切にしたい。また別の日には、他の幼児が「折紙をしたい」と言う日もあった。外遊び中心のため、保育室に折紙やクレヨンなどは用意していないが、テラスにミニテーブルを出して、そこで折紙ができるようにその場で環境を整えることもあった。その日の気分で、外の遊びに気持ちが向かないこともある。そのようなときに、テラスにテーブルやウレタンブロックを置き、教師や友達の気配を感じながら、ゆったりと過ごせるようにしてきた。テラスを柔軟に使い、その時々幼児の内面に寄り添って援助したことが、安心感を支えることにつながったと考える。また、教師との信頼関係を築いていけるように、幼児の側と一緒に遊んだり見守ったりしながら、幼児が発見したことやおもしろいと思ったことを共感的に受け止めてきた。

一緒に遊びながら捉えた幼児の様子を共有し、幼児理解を積み重ねてきた。そして、幼児理解をもとに幼児一人一人にとっての安心感を考え、担任と副担任で援助する大切さを実感した。

<3歳クラス I期 4月>「幼児にとっての安心感を考えて」

これまでの保育の様子

幼稚園生活に慣れていく過程は一人一人異なる。入園式を迎えた4月から、一人一人の様子や遊びの時間をどのように過ごしていたかを担任・副担任で共有¹してきた。そして共有した幼児の姿をもとに、安心して幼稚園で過ごせるように援助の方向性を確認²してきた。

昨年度に続き、新型コロナウイルス感染症予防のため、遊びの時間は基本的に外で行い、着替えや食事といった生活の場面は保育室で行うことになった。I期は、幼稚園に慣れることが大きなねらいであるが、園庭と保育室とを場面によって分けて生活するスタイルにも慣れる必要が出てきた。幼児は登園すると保育室に入り、そこで朝の仕度を行う。一昨年度までは、保育室内にソフト積木やままごと道具を用意しておき、自然と遊びに興味に向くように環境構成していた。しかし、外遊びを推奨するため、朝の仕度をしたらそのまま保育室で遊ぶことはなく、外に出て遊ぶことになる。そのリズムに慣れていくために、担任・副担任で役割を決め³ておいた。クラスの半数近くが朝の仕度を終えたところに担任がまず、「外に行こうかなあ」と言っ⁴て外へ出る。「行きたい」と言う幼児と外で遊ぶことで、他の幼児も外の環境や遊びに興味をもてるようにしていくことにした。その後、保育室に残っていた幼児が朝の仕度が終了した時点で副担任が幼児と外に出ることにした。また、役割分担をするともに、3歳保育室前にある砂場に、プラスチック製の電車やシャベル、料理道具などを置き、遊びかけの状態⁵にすることで、外遊びに興味をもてるような環境構成も行っていった。

4月中旬、池でオタマジャクシを捕まえる年上の幼児の賑やかな声に誘われるように、数名の3歳クラス児は外に出るとすぐに池に向かい、オタマジャクシを追いかけて遊んでいた。一方で、外遊びに気持ちが向かない様子の幼児の姿もあった。

4月15日

A児が朝の仕度を終え、副担任とともにテラスに行く。
副担任：「お外に行こうかなあ」
A児は、テラスに立って、外を眺めている。
副担任：「Aちゃん、お外楽しそうだね。行ってみる？」
A児：「ここにいる」
副担任：「そっかあ。ここがいいんだね」
A児がテラスと3歳クラス靴置場の辺りを行ったり来たりする。
副担任：「Aちゃん、先生、すぐその砂場に行ってるね」
A児は、うなずく。副担任は、3歳保育室前の砂場で遊んでいた幼児のところに行き、一緒に遊びながらA児の様子を見守る。⁶
副担任：「Aちゃん、砂場、楽しいよ」A児に聞こえるように、時々声をかける。
A児は、テラスから園庭を眺めている。
少し離れた池の側にいた担任が、A児の様子に気付いてテラスに行く。
担任：「Aちゃん、池にオタマジャクシがいっぱいいたよ」
A児：「ここがいい」
担任：「そう。分かったよ。⁷近くにa担任の先生もいるから大丈夫だね」
担任が砂場の近くにきたタイミングで、副担任とA児の様子について情報共有し、無理に外に出すことはしないで、時折声をかけながらA児のペースに合わせて話をし合う。⁸

コメントの追加 [h1]: 外遊びに興味をもてるように環境を構成すること、それが遊び出しを支えているという点に多くの共感を得た。3歳保育室のテラスから一番近い遊び場が砂場である。テラスに出たときに視界に入る砂場を遊びかけの状態にしておくことは、入園して間もない時期であると同時にコロナ禍で外遊び中心の保育だからこそより重要になる。前日の幼児の姿をもとに砂場のどこに何を置いておくかを考えて構成している。

コメントの追加 [h2]: 幼児の気持ちを大切にしていること、担任・副担任で情報共有をする大切さについての指摘が多かった。毎日、振り返りタイムで援助の方向性を確認しているが、保育中に幼児の様子で気にかかることが起こり、どう援助することが適切なかわることがある。そのような際は、担任と副担任とでタイミングを見付けて情報を共有し、その場で援助の方向性を話し合っている。情報共有の大切さが改めて確認できたと考える。

1 幼児理解を大切にし、一人一人に合わせた保育を大切にしている (f)

2 3歳の始まりの期ならではの援助である。副担任と情報共有しながら行っているところが本園らしい (e)

3 役割を決めることで、生活・遊びの援助をしている (f)

4 強制するのではなく幼児の主体性を大切にしている (d)

5 外遊びに興味を湧いたり遊び始めやすくなったりすると感じた (b) 外に行こうと思ったときにすぐに遊べる。遊び出しが支えられている

(c) 幼児の目線に入ることによって外遊びに興味を持てる援助をしている (f)

6 あえて、A児から離れつつ、様子を見守っている (e)

7 A児の思いに共感することが安心感につながる (c) 道具が幼児の視界に入るよう援助している (e)

8 幼児の気持ちを大切にしている。担任・副担任の情報共有の大切さ。同じ方向を向いて援助している (d) 幼児のしていることを支える援助 (e) カンパレンスを大切にしている。幼児のタイミング、成長に合わせている (f) 幼児のペースに合わせて援助をしている。

しばらくして、B児の着替えのために、担任が保育室に戻る。A児は保育室で着替えの援助をする担任の周りにいたり、テラスに出たりする。B児の着替えが終わる。

担任：「Aちゃん、先生、Bちゃんと池に行くんだけど、どうする？」

A児：「先生と行く」

A児が外遊び用の帽子を被り、長靴を履き替えるのを手伝い、3人で池に行く。

この日、3歳クラスの多くの幼児が外で遊び始める中、A児は朝の仕度を終えても外に出る様子はなかった。副担任が外に誘うが外に気持ちは向かないようだった。かといって、不安そうな表情はなく、外を眺めたり、テラスの横にある出会いの広場から4歳クラスの様子を見たりしていた。担任も少し離れた池からA児の様子を捉えて声をかけにいった。「ここにいる」というA児の言葉やテラスにいる時の表情から、今日のA児にとって、テラスが安心できる場所なのだろうと捉えた。砂場にいる副担任と近い距離であることから安全上も問題はないと判断し、テラスにいたいというA児の思いを受け止め、見守ることにした。また見守りながら、テラスにいるA児に折をみて声をかけていった。A児にとって見守っている存在がいることが分かることは、安心して過ごすことにつながる。また、A児に外に誘う言葉はかけたが、A児がテラスにいたいと言ったことを尊重し¹⁰、気持ちが外に向くまで待つことにした。無理に外に連れ出すことは、逆に園生活への不安や教師への不信感を与えてしまうと考えたからである。登園から1時間ほど経ったころ、A児は着替えの援助のために保育室に戻った担任と一緒に外に出て、園庭を散策したりブランコに乗ったりした。A児にとって、安心していられる場所に十分いたこと¹¹が、気持ちが外の環境や遊びに向いていきかけになったのではないかと振り返りタイムで話し合った。登園時の幼児の心持ちはその日によって異なる。幼児がここにいたいという思いや自分でどうしたいか伝えられたことを肯定的に受け止めていこうと確認した。

4月22日

4歳クラス前砂場で、5歳クラス児が雨どいを組んで遊んでいる。A児が離れたところからその様子をじっと見ている。

担任：「あれ何だろう。見に行ってみようかな」つぶやきながら、ゆっくり砂場に向かう。¹²

A児は、教師と一緒に歩き、雨どいの近くまで行く。

担任：「わあ、すごい」

A児は、雨どいを組んだところに水が流れていく様子をじっと見ている。

A児：「おもしろいね」教師の方を向いて言う。

担任：「本当だね、おもしろいね」¹³

A児と教師は、雨どいの脇で水が流れる様子や5歳クラス児が遊ぶ様子を見ている。

A児は、通路に置いてある雨どい置き場から、短い雨どいを持ってくる。短い雨どいを、すでに組んでいた雨どいの上に重ねて置いて、じっと見つめる。

担任：「Aちゃん、すごいね。トンネルみたいになったね」

A児は、笑顔でうなずく。

A児は、朝の仕度を終えると、「先生、行こう」¹⁴などと教師を誘い、外に遊びに行くようになっていた。この日、雨どいの様子を遠くからじっと見ているA児の様子に、A児が雨どい遊びに興味をもっていることを感じた。教師がそれとなく砂場に近づくことでA児も安心して近くから砂場の様子を見ることができるようになる。

コメントの追加 [h3]: 教師は、幼児の思いを理解しようとし、無理に引っ張ることはしない点に多くの共感を得た。幼児のつぶやきや表情、動きなどから、幼児の内面を読み取ることが大切になっている。幼児にとっての安心感は一一人異なる。教師とのかわりやしたい遊び、心地よい空間など、その日に幼児が何を求めているかを捉えることが大切になっている。ベースになるのは、その時の幼児のありのままを受け止めることである。外に出て遊ばせたいといった教師側の願いが強くなってしまくと、幼児の安心感にはつながらない。あくまでも幼児主体に考える援助に共感を得たと考える。

コメントの追加 [h4]: 幼児理解や振り返りの大切さについての指摘が多かった。A児が園庭に出たのは、偶然だったのか友達と一緒にだったのかなのかは、その場では分からなかった。しかし振り返りタイムで前後のいきさつや自分たちの援助を改めて思い返すと、安心していられる場所に十分いたからではないかと捉えられた。この捉えが幼児理解の一つとなり、その後の援助につながっていく。

コメントの追加 [h5]: 教師のつぶやきについて、誘導ではなく、あくまでもどうするか決めるのは幼児自身であるという指摘があった。私たちは幼児が自発的に遊ぶ姿や主体的に活動する姿を願っている。そのため教師が幼児にかける言葉や口調に教師の願いや思いが強くなりすぎないように気を付けている。A児が自分の思いやタイミングで雨どいを見に行けるようにと願い、あえて、ひとり言のようにつぶやいた。一つ一つの幼児理解が次の援助場面につながっている。

援助について副担任と情報共有のもと行っている (g)

⁹ その日その時によって幼児の気分ややりたい事が異なるからその援助だと感じた (b) 屋外と屋内をつなぐ空間で外へ誘う場所として最適と考える (c) 幼児の思いを理解しようとしている (d) 教師が強力に引っ張らない (e) 幼児のタイミングを大切にし、教師が無理に引っ張っていない (f)

¹⁰ A児の思いを尊重した援助をしている (g)

¹¹ A児の思いを理解することの大切さ (c) 振り返りの重要性。援助するための情報共有ができ、担任・副担任で同じ方向を向いて保育ができる (d) 幼児の成長に合わせた援助によって、外に行く力になった (f)

¹² あくまでも“つぶやき”であって行くかどうかの決定は幼児自身が行っている (d) 「行ってみない?」「行ってみよう」ではない。教師のつぶやきであり、誘いではない (e) 教師のつぶやきであり誘いではない (f)

¹³ 幼児の言葉に共感している (f)

¹⁴ 無理に誘わず、幼児の思いに共感していたのでA児からの発信になっている (f)

ではないかと考え、¹⁵教師から雨どいを見に行くことにした。横に並んで一緒に水を見つめながら、教師は、A児がつぶやいた言葉に共感する言葉¹⁶を返していった。

しばらくして、A児は、自ら雨どいを探して、既に組んである雨どいの上に重ねることを試していた。A児が自発的に遊ぶ姿が見られたことに嬉しく思い、振り返りタイムでその様子を共有した。じっくり見つめていたこと、自ら試し始めたことから、今後の遊びの中で、年上の幼児の遊びを真似して遊ぶことがあるだろうと想定し、その際はA児のやりたい思いを受け止め、側にいることで安心して試せるように援助していることを確認した。¹⁷

4月30日

4歳クラス前砂場で、5歳クラス児が雨どいを組んで遊んでいる。A児は近くに行き、じっと見つめている。

A児：「すごいね。すごいね」

担任：「本当だ。すごいねえ」一緒に雨どいに水が流れる様子を見つめる。

A児：「先生、後ろから見てみようよ」

担任：「いいね。見てみようか」

A児と教師は、雨どいを組むために積まれたビールケースの裏側に行く。A児は、ホースの先が雨どいの上に置かれ、そこから水が流れていく様子を見つめる。

A児：「おもしろいね」笑顔で言う。

担任：「わあ、本当だ。おもしろいね¹⁸」

A児は、雨どい置き場から、先が曲がってL字状の塩ビパイプを持ってくる。雨どいの上に乗せる。曲がっているパイプの先を上向きにすると、そこから水があふれ出す。

A児：「見て！」

担任：「すごいね！Aちゃん、水が上から出てきたね！¹⁹」

A児：「うん！」

A児は、再び雨どい置き場に行くと、先が枝分かれした塩ビパイプを持ってくると、枝分かれした部分を上に向けるが水は出てこない。裏返して下向きにすると、水が出てくる。

担任：「わあAちゃん、水が流れてきたよ！」A児と視線を合わせて伝える。

A児：「うん！」

A児は、片付けの時間まで、パイプや雨どいを様々に置くことを試す。

日によって3歳クラスの近くで4歳クラス児が雨どいを組んで遊ぶことがあった。その際もA児は雨どいに水や砂などが流れる様子をじっと見ていた。²⁰教師も横に並んで見つめたり、A児のつぶやきに共感する言葉をかけたり²¹してきた。その日によって、援助をする教師は担任であったり副担任であったりするので、振り返りタイムでA児が雨どい遊びへの興味を継続²²していることを共有してきた。

30日、5歳クラス児が組んだ雨どいの周りには多くの幼児で賑わっていた。水を流すホースが外れないようにビールケースが3段の高さに組まれており、雨どいから勢いよく水が流れていた。A児はしばらく砂場の脇で雨どい遊びの様子を眺めていたが、水が流れ始めているところに興味を持ったようであった。A児自ら、ホースが固定されているビールケースの裏側を見たいと願い、教師にその思いを伝えてきた。A児がしたいことを見付けて教師に伝えたことを嬉しく思い、一緒にホース側に移動した。I期でも自分がしたいと思えば、自ら行動に移すこともある。しかし、入園当初、テラスからじっと外を眺めていたA児の姿や雨どいを遠巻きに見ていたA児の姿を思い返し、年上の幼児がたくさんいる状況から、教師が側にいることで、安心してやりたいことに気持ちが向くだろうと考えた。A児はビールケースを使ってホースを固定するしく

¹⁵ 自然に雨どいに近づいていける、この時期のA児に合った援助の仕方（c）

¹⁶ 教師が横にいてくれる、共感してくれるという安心感があり、遊び始められたのだと感じた（b）

¹⁷ 幼児理解と情報共有（d）A児に合わせた援助をしている（f）

¹⁸ A児の思いに共感した言葉を返している（f）

¹⁹ A児が表したい思いを代弁して返している（f）

²⁰ 異年齢の幼児が近くで遊べる環境があり、いつでも受け入れてくれる温かさがある（g）

²¹ 教師の立ち位置は、近くでも「横」である。したいことを邪魔しない教師の援助の姿である（e）見守りによる安心感と共感を大切にしている（f）

²² カンファレンスで幼児の成長を共有し、両者で共通した援助ができるようにしている（f）

みを初めて見て感動していた。教師も、その感動を分かち合いたいと願い²³、心を込めて共感する言葉を返した。これまでの経験がある教師にとってはホースの固定は既に知っていることでも、初めてのことで、新しいことに出会う3歳クラス児と同じ目線に立って、感動を共感しようとする心持ちでいることは、幼児との信頼関係を築く²⁴ことにもつながると考える。

パイプを雨どいの上に置き、パイプの中の水が流れるかどうか自ら試しているA児の姿を見て、幼稚園の環境に慣れてきて、教師が側にいることで安心してやりたいことが試せるようになってきたと捉えた。

考察

幼稚園生活のスタートであるI期は、安心感が第一である。一人一人にとって幼稚園が安心できる場所ではなければならない。そのためには安心していられる場を見付けることや教師との信頼関係を築くことが欠かせない。日々の振り返りタイムでは、一人一人の様子を生活面や遊びの面などから多面的に話し合い、共有して翌日の保育に活かすサイクルを繰り返してきた。²⁵

コロナ禍のため、昨年度に続き、遊びの時間は外で過ごすことになったが、その中でテラスが保育室と園庭をつなぐ場になっていることがよく話題になっていた。A児にとって、保育室とつながっているテラスから外の様子をゆったりと眺める時間が園の環境に慣れていくことにつながったと考える。教師は、テラスにいる幼児の内面を読み取り、そこにいたいと願う思いを肯定的に受け止めることを大切にしたい。²⁶また別の日には、他の幼児が「折紙をしたい」と言う日もあった。外遊び中心のため、保育室に折紙やクレヨンなどは用意していないが、テラスにミニテーブルを出して、そこで折紙ができるようにその場で環境を整える²⁷こともあった。その日の気分で、外の遊びに気持ちが向かないこともある。²⁸そのようなときに、テラスにテーブルやウレタンブロックを置き、教師や友達の気配を感じながら、ゆったりと過ごせるように²⁹してきた。テラスを柔軟に使い、その時々幼児の内面に寄り添って援助したことが、安心感を支えることにつながったと考える。また、教師との信頼関係を築いていけるように、幼児の側で一緒に遊んだり見守ったりしながら、幼児が発見したことやおもしろいと思ったことを共感的に受け止めてきた。³⁰

一緒に遊びながら捉えた幼児の様子を共有し、幼児理解を積み重ねてきた。そして、幼児理解をもとに幼児一人一人にとっての安心感を考え、担任と副担任で援助する大切さを実感した。³¹

コメントの追加 [h6]: 感動の共感や共有が、幼児にとって、自分の気持ちを理解してくれる人がいるという安心感や自分の思いを出しても大丈夫なんだという信頼感につながる。また、幼児の内面で起こる感動を大切にするため、「教師が教えることはしない」で「待っている」という援助の心もちが明らかになったと考える。

コメントの追加 [h7]: カンファレンスを行い、翌日以降の保育につなげていくサイクルの重要性について多くの共感を得た。これまで、保育を評価する仕組みを整え、実践してきたが、このサイクルがなくてはならないものとして定着していると言える。カンファレンスを通して幼児をより一層理解し、援助に活かす大切さを改めて感じた。

23 A児の思いに共感することが「先生も自分と同じ思いである」という安心感につながるのではないか (c)

24 子どもにとっては生まれて初めての発見、感動であるから、その瞬間を共にできることをうれしく思いつつ、丁寧に声がけしていきたいと感じた (b) 同じ目線に立つことで教師から“教えてもらう”のではなく自発的に行動し試行錯誤する姿につながる (d) 3歳クラス児にとっては、全てが新しい遊びである。その一つ一つの感動に共感できるよう「待つ」ている (e) 感動の共感により、成長につながり、信頼関係にもつながる (f)

25 このサイクルの大切さ。日々更新していく援助の仕方がとてもよい (c) 振り返りが翌日以降の保育に活かせる (d) 担任・副担任でパズルのピースを埋めていくように幅広く情報を共有し、またそれを積み重ねて高くしていく振り返りである (e) 毎日の振り返りを大切にすることが幼児の成長につながっている (f)

26 幼児の思いを肯定的に受け止めることの大切さ (d) 幼児の思いを肯定的に受け止めている (g)

27 幼児の思いを大切にしたい環境構成をしている (f) 幼児のやりたい思いに寄り添い、その場面場面で環境を整えている (g)

28 その日の様子から何をしたいのかを読み取ることの大切さ (c)

29 ずっと近くに居るわけではない。居ると「感じる」距離で十分な時もある (e)

30 見守ることで安心し、共感することで成長につながっている (f) 幼児の目線で受け止めている (g)

31 幼児理解の大切さ。またその情報を担任・副担任で共有することで同じ方向を向いて保育できる (d) 幼児理解を大切に一人一人に合った援助を行っている (f)

<3歳クラス Ⅱ期 6～7月>「幼児の遊びのイメージを共有する」

これまでの保育の様子

入園から間もない4～5月は、園庭を散策しながら固定遊具で遊んだり、池でオタマジャクシを捕まえたり、年上の幼児の雨どい遊びに仲間入りしたりするなど、園庭のあちこちに散らばって遊ぶことが多かった。援助を行う場所を担任と副担任とで相談し、他の職員の協力も得ながら、園庭のあちこちで遊ぶ幼児がしたいことを存分にできるように見守ってきた。6月、3歳保育室近くにあるグミの木に実がなり出す頃から、3歳保育室前はグミの実を採りに来た年上の幼児で賑わうようになった。3歳クラス児も真似してグミの実を採ったり、グミの実でままごとをしたりするようになった。あちこちで遊んでいた3歳クラス児が、3歳保育室に近い園庭や砂場で遊ぶことが増えてきたことが振り返りタイムや放課後の職員室で話題になっていた。保育室に近く、安心できることや友達顔を覚え友達と同じ場で遊ぶことを楽しむようになってきたのだろうと話していた。その頃から、担任と副担任とで相談し、3歳保育室前と園庭に分かれて援助をすることが増えてきた。

同じ頃、3・4・5歳クラス担任と情報交換を行う中で、発達段階における雨どい遊びについて話題が上がった。雨どいは4歳保育室側の砂場（以下、中央砂場）の脇に置いてあるため、雨どいを組んで水を流す遊びは中央砂場で行うことが多い。そこはビールケースで高さを調整する必要があり、3・4歳クラス児にとって雨どいを組むのは技術的に難しい。一方、出会いの広場前はゆるやかな傾斜があり、傾斜に沿って雨どいを組むことで水が流れ、達成感も得られやすい。水の感触を味わったり水や砂を流したりすることを楽しむ3歳クラス児にとっては、3歳保育室側の砂場（以下、南側砂場）でもそのような遊びができ、安心できる場所をしたいことを楽しめるのではないかと話し合った。しかし、出会いの広場や3歳クラス側には雨どい置場から距離があるためか、雨どいを使った遊びをすることはあまりなかった。そこで、3歳クラス児が手にとりやすいところに雨どいを置くことで遊びのきっかけになるのではないかと話し合った。

その後、適度な長さの雨どいを1本、3歳保育室側のテラスに移動し、そのことを副担任と共有した。テラスに雨どいを置いて数日、雨どいを持ち出して遊ぶ様子はなかった。6月中旬、気温が高くなる予報があった日に、砂場の脇の木陰に水をためたコンテナボックスを用意し日陰や水で遊べるように準備しておいた。また、少し離れたところに雨どいを置いてみた。

6月11日

登園後の仕度を終え、C児がじょうろを持って砂場へ行く。じょうろに水を入れ、砂に水をかける。

C児：「見て」

担任：「わあ、Cちゃん楽しそうだね」

D児：「ぼくもやる」じょうろを取りに行き、砂に水をかける。

砂に水をかけていたC児が雨どいを見付け、雨どいに水をかける。

E児：「私もやりたい」雨どいに向かって水をかける。

D児やF児たちも雨どいの周りに集まり、雨どいに水をかける。C児は雨どいの先で穴を掘って水をためる。

C児：「先生、見て」

担任：「わあ、Cちゃんが掘ったところに水がたまったね」

C児：「うん」砂を盛って水をため、砂と水と一緒に流れていくのを見つめる。

F児は、雨どいの下に茶碗を置く。しばらく見つめると茶碗を取り外し、次に漏斗とフライパンを重ねて置く。雨どいに傾斜ができ、そこにD児やH児が水を流す。

担任：「Fちゃん、すごいね」

F児：「ぼく、こうやるといいと思ったの」

担任：「いいこと考えたね。水がいっぱい流れているよ」

C児、D児、E児、F児は、傾斜が付いた雨どいに繰り返し水を流す。

前日、4歳クラス児が出会いの広場前で雨どいを組み、水を流して遊んでいた。そこにD児F児E児が仲間入りして遊んでいた。F児E児は水や砂を流し、D児は雨どいの隙間からあふれた水で池をつくり、一人一人が自分のしたいことを長い時間楽しんでた。雨どいの組み方がシンプルで3歳保育室に近く友達もいたことから、安心できる場で好きなことを楽しめたのではないかと捉えた。出会いの広場前だけでなく、南側砂場でも、雨どいや水で遊ぶことができることを知ることで、自分のしたい遊びに合わせて、遊ぶ場所を選んで好きな遊びをするきっかけになるのではと考えた。

そこでこの日、熱中症対策も兼ねて、南側砂場に水を張ったコンテナボックスと雨どいを置くことを試みた。砂場に来た幼児は、シャワーのように水に砂にかけることを楽しんだり、砂が湿っていく様子を熱心に見たりしていた。雨どいがあることに気付いてからは、雨どいに自分がかけた水が流れていく行方を目で追っていた。年上の幼児がホースを使って水を流すのとは違い、自分でかけた水が染み込んだり流れていったりすること自体に面白さを感じている様子が読み取れた。そのうち、砂を掘って水をためたり、茶碗や漏斗を使って雨どいに傾斜をつけたりすることを試す姿もあった。思い付いたことを試していたのは、これまで年上の幼児の遊びを見たり加わったりしたことが大きい。3歳保育室近くであったため、安心してほしいことに夢中になれたのではないかと捉えた。幼児がいろいろなことを試していたことを副担任と共有し、幼児が試したことを称賛したり価値付けたりして援助していこうと方向性を話し合った。

6月30日

南側砂場で、4歳クラス児が穴を掘っている。しばらくすると穴から水がしみ出てくる。

4歳クラス児：「よし！出てきた。先生、入って！」

担任：「入っていいの？ありがとう。冷たくて、気持ちいい。すごいね」近くにあった板に座る。

G児：「私も入りたい」板を持ってきて、担任の横に座る。

C児：「私も、それ使いたい」板を指して言う。

担任：「こっちにはもうないけど、やま組の方にもあったと思うよ」

C児：「行ってみる」

C児は板を見つけて南側砂場に戻る。F児は、竹でできた雨どいを手に持ち、砂場の枠から水たまりに向かって立てかける。C児と4歳クラス児がバケツに水を入れて、順番に雨どいに水を流す。副担任と一緒に砂場に来たF児も水を流す。

G児：「滝だー！滝だー！」水たまりに足を入れて、水が流れてくる様子を見て声を上げる。

H児：「冷たーい！」バケツの水を流すと、水たまりに入って声を上げる。

F児は小さなコップに水を入れ、そっと運び、雨どいに流して流れる様子を見て、にっこりする。D児は雨どいの横で歌を歌ったり相撲の行司の真似をしたりする。

担任：「歌も聞けて、水にも入れて楽しいなあ」

担任がグラウンドに目をやるとI児がブランコの方に移動していくのが見える。

担任：「先生、Iちゃんがブランコの方に行ったので、そちらに行きますね」副担任に伝える。

副担任：「分かりました」

C児：「行くよ！」バケツで水を流す。

G児は水たまりから出て雨どいに砂を流す。水がなくなり途中で流れなくなる。

C児が水をくむ間に砂がたまっていく。たまった砂を雨どいに敷き詰める。

G児：「ごはんだよ。大きいごはん」

副担任：「おいしそうね」

C児H児は、板を皿の代わりにして砂を盛り付ける。

C児：「あっちでつくろう」砂場横のテーブルに移動し、G児H児と砂の料理をつくり始める。

梅雨の降水や水遊びで使った水が砂場に大量に染み込んでいるときに砂を掘ると、地下水のように水がしみ出してくることがある。数日前、穴を掘ると水が染み出してくることに気付いた3歳クラス児が穴を掘って遊んでいた。この日は4歳クラス児が南側砂場で朝から穴を掘っていた。担任が4歳クラス児の求めに応じ、たまった水に入っていると3歳クラス児が合流してきた。座るための板が足りなくなり、C児と探しにいった際、F児が雨どいを自ら持ってきて水たまりに向かって雨どいを置いた。F児が自分でやってみようと思ったことを試す姿に嬉しく思った。6月中旬から雨どいを手にとれるところに置いておいた環境構成が、この姿につながったと捉えた。F児が砂場に雨どいを置いたことで、水を流すことを楽しむ幼児、水たまりに入りながら水が増える感触を楽しむ幼児、楽しそうな雰囲気を感じ横で歌を歌う幼児と、友達がいる同じ場所で、好きな遊びをそれぞれが楽しむ空間になった。笑顔で遊ぶ楽しさを共有しながら、その楽しさを共感する言葉をかけた。

この時担任は、遊ぶ様子を見守りながら、他の3歳クラス児がどこで遊んでいるかを把握していた。3歳クラス児の大半は砂場の周辺で遊んでいたが、I児は年上の幼児と5歳保育室前で遊んでいた。I児がブランコの方に移動していくのが見えたので、担任はI児の遊びを見守るためにブランコ側で援助を行うことを副担任に伝えて砂場から離れた。

片付けの時間になり、3歳保育室前に担任が戻ると、砂場に幼児の姿はなく、F児が置いた雨どいは砂で

いっぱいになっていた。振り返りタイムでは、担任が離れた後の様子を情報交換した。幼児のやりたいことが移り変わっていくことはよくあることである。一方で、3歳クラス児が初めて自分で雨どいを持ってきて遊んでいたことを思うと援助がこれでよかったのか悩んだ。3歳クラスでは、自由遊びの途中でも、着替えの補助などで職員がずっと同じ遊びを見守れないことが多い。安全面からどの位置で援助を行うかの情報交換は保育中に行っているが、この日のように遊びが途切れることがあり、夢中になって遊ぶ姿へとつながるには何かできることはないか考えるようになった。

7月1日

南側砂場に、昨日穴を掘って遊んだ跡が残っている。

G児：「先生、ここ掘ろうよ」

担任：「いいね。掘ろう」A児と一緒に手で砂を掘る。

G児はバケツに水を汲んで、掘った穴に水を入れる。横のテーブルで料理をつくっていたB児が仲間入りし、スコップで穴を大きくする。

C児：「水入れるね」バケツで水を入れる。

G児：「わーい」水たまりができ、ジャンプして遊ぶ。

C児はA児とジャンプをして遊んだ後、テーブルに置いておいた料理を取りに行く。

C児：「はい、どうぞ」カップに入った砂と花の料理を担任に渡す。

担任：「食べていいの？ありがとうございます。いただきます」食べる真似をする。

D児：「ここホテルだー」砂場に来て、つぶやく。

担任：「本当だね、Cちゃん。ここはお風呂みたいだし、ご馳走も食べられてホテルみたいだね」

D児：「先生、これ入れたら？」砂の上に落ちていたベゴニアの花を指す。

担任：「水の中に？Gちゃん、この花入れていい？」

G児：「いいよ」

担任：「じゃあ、入れるね」

D児：「花お風呂だ」

G児：「板、持ってこよう」持ってきた板に座り、足を水の中に入れる。

C児H児：「先生、食べて」C児はH児と一緒にテーブルでつくった料理を水たまりの横に持ってくる。

担任：「ありがとうございます。今、花のお風呂に入ってたんだ。いただきます」食べる真似をする。

担任：「BちゃんとHちゃんの料理、さわやかな味がしておいしかった！ごちそうさま」

C児：「ここに入れちゃえ！」花と砂でつくった料理を水たまりに入れる。

担任：「Cちゃんのお花で、お風呂がもっときれいになったね」

C児：「うん」

D児と担任で水たまりに足を入れながら、C児やH児が持ってきた料理を食べる真似をする。

F児：「ねえ先生、あっちに散歩に行こうよ」

担任：「Fちゃん、散歩に行きたいのね。いいわよ」副担任の場所を確認して、返事をする。

H児と砂場から歩いてすぐのところ、副担任が3歳クラス児と戻ってくるところに出会う。

担任：「私、Fちゃんと散歩するので、グラウンドにいる3歳クラスの子どもたちも見守りますね」

副担任：「分かりました」

担任：「それで今、Gちゃんが掘った穴が花のお風呂みたいになって、そこでCちゃんHちゃんのお料理を食べてホテルみたいだったんですよ」

副担任：「そうなんですね。分かりました。着替えの手伝いが終わったら行きます」

着替えの手伝いを済ませ、副担任が砂場に近付く。

副担任：「わあ、すてきなホテルね！」辺りを見回す。

C児：「入っていいよ」

副担任：「気持ちいいなあ。アロマ風呂みたい」

G児：「先生、おにぎり食べて」砂を握ったものを渡す。

副担任：「いただきます」砂の中から赤い花が出てくる。

副担任：「おいしい！赤いものが入っていたけど、何だろう？」

G児：「梅干しだよ！」

副担任：「すっぱくて、元気が出てくる」

H児：「これはハンバーグだよ」葉っぱに砂を乗せた料理を副担任に渡す。

副担任：「わあ、すてき。おいしいね」

C児は砂場の横のテーブルでつくった料理を副担任のいるところに持ってきて見せる。

副担任：「これは何かしら」

C児：「これはジュースだよ。これはケーキ。このスプーンを使って食べてね」

副担任：「甘くておいしい。このホテルはいろんな料理が出てきてすてきね」

この日、G児の発案から、前日と同じ場所での遊びが始まった。砂場の横のテーブルではC児H児が砂と草花を使って料理をしていて、C児が時折G児の近くにいて一緒に遊びを楽しんだり、料理づくりに戻ったりしていた。教師はG児の側と一緒に遊びながら、C児とH児がつくった料理を食べる役になった。興味をもったD児が途中で加わりながら遊びは続いた。この日、雨どいを持ってきて水たまりを大きくすることはなかったが、G児は自分が掘った穴にバケツで水を入れて、ジャンプしたり足を水につけたりすることに満足していた。そのため雨どいについては触れずにG児がしたいイメージを大切にしたい。

F児から散歩に行こうと誘われたとき、G児が始めた遊びが続くように寄り添って援助していたため、どうしようか迷った。その際、前日の振り返りを思い返し、遊びのイメージを副担任に伝えて援助を引き継いだらよいのではないかと考えた。保育中であるので、立ち位置の相談とともに、援助していた遊びのイメージを短時間でも共有できるように意識して伝えた。この日の振り返りタイムでは、G児が自分で掘ったところを拠点に片付けまで遊んでいたことを話し合った。遊びのイメージを担当副担任間で共有し、「お風呂」や「ホテル」といった言葉を共通して使うことで、近くにいる職員が変わっても幼児のやりたいことに寄り添って援助することができた。G児たちが好きな遊びを夢中になって続けることにつながったことを確認した。今後も、必要に応じて職員間で遊びのイメージを伝え合って援助していこうと方向性を確認した。

担任も副担任も一緒に遊びながら幼児が安心して自分のしたいことに夢中になれるように見守った。そして、幼児が試したことを価値付ける言葉をかけたり称賛したりした。このような言葉かけは、日頃から担任副担任とで方向性を確認してきたことであり、援助者が変わっても同じ心もちで寄り添うことにつながった。

考察

同じ砂場で雨どい遊びをしていても、そこにいる5歳クラス児、4歳クラス児、3歳クラス児がやりたい遊びのイメージが異なることは多い。それぞれのクラスの幼児の姿から遊びのイメージを想起して共有し、やりたいことができる場や道具、その置き場等の環境構成を担当間で話し合った。それが長期的に見て、3歳クラス児が砂場で水を使って自分の好きな遊びを楽しむことにつながったと考える。

また、幼児が好きな遊びを楽しめるように一緒に遊びながら援助しているが、3歳クラスでは、着替えの補助などでその場を離れなくてはならないことも多い。そのときに立ち位置だけでなく、担任副担任間で遊びのイメージを共有することで、幼児の遊びの流れに沿って援助を交代することにつながった。これまでも遊びの情報を交換することはあったが、特にごっこ遊びでは幼児の遊びのイメージをつかみ、そのイメージに沿って援助することが大切なため、職員間のイメージの共有、連携が重要となる。各クラスの担任・副担任とで遊びのイメージを共有し、方向性を相談したり援助の連携を図ったりすることも幼児が好きな遊びを楽しむための援助につながるということが分かった。

7月下旬、2カ所の砂場に分かれて3歳クラス児が遊んでいた。一方は料理ごっこ、一方は電車ごっこをしていたが、遊びのイメージを一言二言、担任と副担任とで情報共有することで、職員がどちらの砂場に行っても、遊びの流れに沿って援助をすることができ、幼児も砂場を歩き来しながら、友達遊びのお客さん役になって遊んでいた。職員間のイメージの共有が、夢中になって遊ぶ姿を支え、周りにいる幼児にとっても友達遊びに興味をもつきっかけにもなった。

毎日の振り返りタイムや毎週水曜日のカンファレンスを積み重ねることで、そのときに気になっていることや考えていることを気軽に話せるようになり、より適切な援助になるように共に考えることができた。それが短期的に見ても中長期的に見ても、幼児の遊びの広がりや充実につながったと考える。

<3歳クラス Ⅱ期 6～7月>「幼児の遊びのイメージを共有する」

これまでの保育の様子

入園から間もない4～5月は、園庭を散策しながら固定遊具で遊んだり、池でオタマジャクシを捕まえたり、年上の幼児の雨どい遊びに仲間入りしたりするなど、園庭のあちこちに散らばって遊ぶことが多かった。援助を行う場所を担当と副担任とで相談し、他の職員の協力も得ながら、園庭のあちこちで遊ぶ幼児がしたいことを存分にできるように見守ってきた。¹6月、3歳保育室近くにあるグミの木に実がなり出す頃から、3歳保育室前はグミの実を採りに来た年上の幼児で賑わうようになった。²3歳クラス児も真似してグミの実を採ったり、グミの実でままごとをしたりするようになった。³あちこちで遊んでいた3歳クラス児が、3歳保育室に近い園庭や砂場で遊ぶことが増えてきたことが振り返りタイムや放課後の職員室で話題になっていた。保育室に近く、安心できることや友達の顔を覚え友達と同じ場で遊ぶことを楽しむようになってきたのだろうと話していた。その頃から、担任と副担任とで相談し、3歳保育室前と園庭に分かれて援助をすることが増えてきた。

同じ頃、3・4・5歳クラス担任と情報交換⁴を行う中で、発達段階における雨どい遊びについて話題が上がった。雨どいは4歳保育室側の砂場（以下、中央砂場）の脇に置いてあるため、雨どいを組んで水を流す遊びは中央砂場で行うことが多い。そこはビールケースで高さを調整する必要があり、3・4歳クラス児にとって雨どいを組むのは技術的に難しい。一方、出会いの広場前はゆるやかな傾斜があり、傾斜に沿って雨どいを組むことで水が流れ、達成感も得られやすい。水の感触を味わったり水や砂を流したりすることを楽しむ3歳クラス児にとっては、3歳保育室側の砂場（以下、南側砂場）でもそのような遊びができ、安心できる場所をしたいことを楽しめるのではないかと話し合った。しかし、出会いの広場や3歳クラス側には雨どい置場から距離があるためか、雨どいを使った遊びをすることはあまりなかった。そこで、3歳クラス児が手にとりやすいところに雨どいを置くことで遊びのきっかけになるのではないかと話し合った⁴。

その後、適度な長さの雨どいを1本、3歳保育室側のテラスに移動し、そのことを副担任と共有した。テラスに雨どいを置いて数日、雨どいを持ち出して遊ぶ様子はなかった。6月中旬、気温が高くなる予報があった日に、砂場の脇の木陰に水をためたコンテナボックスを用意し、日陰や水で遊べるように準備しておいた。また、少し離れたところに雨どいを置いてみた。

6月11日

登園後の仕度を終え、C児がじょうろを持って砂場へ行く。じょうろに水を入れ、砂に水をかける。

C児：「見て」

担任：「わあ、Cちゃん楽しそうだね」

D児：「ぼくもやる」じょうろを取りに行き、砂に水をかける。

砂に水をかけていたC児が雨どいを見付け、雨どいに水をかける。

E児：「私もやりたい」雨どいに向かって水をかける。

D児やF児たちも雨どいの周りに集まり、雨どいに水をかける。C児は雨どいの先で穴を掘って水をためる。

C児：「先生、見て」

担任：「わあ、Cちゃんが掘ったところに水がたまったね」

C児：「うん」砂を盛って水をため、砂と水と一緒に流れていくのを見つめる。

F児は、雨どいの下に茶碗を置く。しばらく見つめると茶碗を取り外し、次に漏斗とフライパンを重ねて置く。雨どいに傾斜ができ、そこにD児やH児が水を流す。

担任：「Fちゃん、すごいね」

コメントの追加 [h1]: 援助を行う場所を相談していることへの共感が多かった。前日までの振り返りタイムで、おおよその場所を話し合っているが、その日の幼児の興味や遊ぶ姿によって、援助の場所が変わってくる。幼児が安心してやりたい遊びができるように、その時々に応じた相談が欠かせない。また、広い園庭で幼児がしたいことを楽しめるように、職員全員でカバーし合いながら幼児を見守っていることが共有されたと考える。

コメントの追加 [h2]: 環境を構成することが間接的に遊びの援助になることへの共感が多かった。幼児の動線や遊びの広がり意識して、テーブルや椅子などを配置する環境構成はこれまでも多くあった。一方、乗り物やリヤカー、雨どいといった道具は、置き場所が決まっているため、その構成を変えることは、あまりなかった。今回、3・4・5歳クラス担任で話し合い、幼児の姿と発達段階、園舎の造りなど多面的な視点から考えて、環境構成を更新した。たとえ雨どい1本であっても、これまでと置き場所が変わるので、情報を共有しておくことが大切である。

¹ 幼児の主体性を大切にしている (d) クラス内だけでなく、外で保育を行う全ての職員が協力して幼児を見守っている (e) 担任・副担任で相談して、見守りの場所を決めている (f)

² 教えるのではなく真似することから遊びが始まる。それを見ることで遊びを広げるきっかけになる (c)

³ その遊びの発達段階による違いを話し合うことが遊びの多様性を捉えて援助することにつながる (c) 担任・副担任だけでなく園全体で情報を共有している (d)

⁴ 環境を変えても幼児の遊びがすぐ変わるわけではないが、強制するということはせず幼児のタイミングで遊び始めている (b) 直接幼児に声をかけるのではなく、間接的に「置いておくこと」で遊びのきっかけとするスタイル (e) 環境構成の援助 (f) 幼児の姿から発達段階と園舎の造りを考慮した環境構成を考えて行っている (g)

F児：「ぼく、こうやるといいと思ったの」

担任：「いいこと考えたね。水がいっぱい流れているよ」

C児、D児、E児、F児は、傾斜が付いた雨どいに繰り返し水を流す。

前日、4歳クラス児が出会いの広場前で雨どいを組み、水を流して遊んでいた。そこにD児F児E児が仲間入りして遊んでいた。F児E児は水や砂を流し、D児は雨どいの隙間からあふれた水で池をつくり、一人一人が自分のしたいことを長い時間楽しんでいた⁵。雨どいの組み方がシンプルで3歳保育室に近く友達もいたことから、安心できる場で好きなことを楽しめたのではないかと捉えた。⁶出会いの広場前だけでなく、南側砂場でも、雨どいや水で遊ぶことができることを知ることで、自分のしたい遊びに合わせて、遊ぶ場所を選んで好きな遊びをするきっかけになるのではと考えた。

そこでこの日、熱中症対策も兼ねて、南側砂場に水を張ったコンテナボックスと雨どいを置くことを試みた。⁷砂場にきた幼児は、シャワーのように水に砂にかけられることを楽しんだり、砂が湿っていく様子を熱心に見たりしていた。雨どいがあることに気付いてからは、雨どいに自分がかけた水が流れていく行方を目で追っていた。年上の幼児がホースを使って水を流すのとは違い、自分でかけた水が染み込んだり流れていったりすること自体に面白さを感じている様子が読み取れた。そのうち、砂を掘って水をためたり、茶碗や漏斗を使って雨どいに傾斜をつけたりすることを試す姿もあった。思い付いたことを試していたのは、これまで年上の幼児の遊びを見たり加わったりしたことが大きい⁸。3歳保育室近くであったため、安心してやりたいことに夢中になれたのではないかと捉えた。⁹幼児がいろいろなことを試していたことを副担任と共有し、幼児が試したことを称賛したり価値付けたりして援助していこうと方向性を話し合った。¹⁰

6月30日

南側砂場で、4歳クラス児が穴を掘っている。しばらくすると穴から水がしみ出してくる。

4歳クラス児：「よし！出てきた。先生、入って！」

担任：「入っていいの？ありがとうございます。冷たくて、気持ちいい。すごいね」近くににあった板に座る。¹¹

G児：「私も入りたい」板を持ってきて、担任の横に座る。

C児：「私も、それ使いたい」板を指して言う。

担任：「こっちはもうないけど、やま組の方にもあったと思うよ¹²」

C児：「行ってみる」

C児は板を見つけて南側砂場に戻る。F児は、竹でできた雨どいを手に持ち、砂場の枠から水たまりに向かって立てかける。C児と4歳クラス児がバケツに水を入れて、順番に雨どいに水を流す。副担任と一緒に砂場にきたF児も水を流す。

G児：「滝だー！滝だー！」水たまりに足を入れて、水が流れてくる様子を見て声を上げる。

H児：「冷たいー！」バケツの水を流すと、水たまりに入って声を上げる。

F児は小さなコップに水を入れ、そっと運び、雨どいに流して流れる様子を見て、にっこりする。D児は雨どいの横で歌を歌ったり相撲の行司の真似をしたりする。

担任：「歌も聞けて、水にも入れて楽しいなあ¹³」

担任がグラウンドに目をやるとI児がブランコの方に移動していくのが見える。

担任：「先生、Iちゃんがブランコの方に行ったので、そちらに行きますね」副担任に伝える。

副担任：「分かりました」

C児：「行くよ！」バケツで水を流す。

G児は水たまりから出て雨どいに砂を流す。水がなくなり途中で流れなくなる。

C児が水をくむ間に砂がたまっていく。たまった砂を雨どいに敷き詰める。

⁵ 一人一人がやりたい遊びができるような環境構成がされている (g)

⁶ 遊びを広げつつもI期で大切にしてきた安心感も大切にしている環境構成にしている (c)

⁷ 季節を考えた環境構成 (c)

⁸ 年上の幼児の影響は大きいので、年上の幼児がどのような遊び方をしているか知っておくことが大切である (c)

⁹ 3歳クラスの近くである安心感 (f)

¹⁰ 自分でしたいという自己肯定感を育む援助 (f)

¹¹ 担任が違うクラスの幼児の遊びにもかわることで、3歳クラス児は年上の幼児の遊びを知るよいきっかけとなった (b)

¹² 明確な指示ではなくあくまで子どもが主体 (f)

¹³ 子どもがしたいことへの称賛 (f)

G児：「ごはんだよ。大きいごはん」

副担任：「おいしそうね」

C児とH児は、板を皿の代わりにして砂を盛り付ける。

C児：「あっちでつくろう」砂場横のテーブルに移動し、G児H児と砂の料理をつくり始める。

梅雨の降水や水遊びで使った水が砂場に大量に染み込んでいるときに砂を掘ると、地下水のように水がしみ出してくることがある。数日前、穴を掘ると水が染み出してくることに気付いた3歳クラス児が穴を掘って遊んでいた。この日は4歳クラス児が南側砂場で朝から穴を掘っていた。担任が4歳クラス児の求めに応じ、たまった水に入っていると3歳クラス児が合流してきた。座るための板が足りなくなり、C児と探しにいった際、F児が雨どいを自ら持ってきて水たまりに向かって雨どいを置いた。F児が自分でやってみようと思ったことを試す姿に嬉しく思った。¹⁴6月中旬から雨どいを手にとれるところに置いておいた環境構成¹⁵が、この姿につながったと捉えた。F児が砂場に雨どいを置いたことで、水を流すことを楽しむ幼児、水たまりに入りながら水が増える感触を楽しむ幼児、楽しそうな雰囲気を感じ横で歌を歌う幼児と、友達がいる同じ場所で、好きな遊びをそれぞれが楽しむ空間¹⁶になった。笑顔で遊ぶ楽しさを共有しながら、その楽しさを共感する言葉をかけた。

この時担任は、遊ぶ様子を見守りながら、他の3歳クラス児がどこで遊んでいるかを把握していた。3歳クラス児の大半は砂場の周辺で遊んでいたが、I児は年上の幼児と5歳保育室前で遊んでいた。I児がブランコの方に移動していくのが見えたので、担任はI児の遊びを見守るためにブランコ側で援助を行うことを副担任に伝えて砂場から離れた。

片付けの時間になり、3歳保育室前に担任が戻ると、砂場に幼児の姿はなく、F児が置いた雨どいは砂でいっぱいになっていた。振り返りタイムでは、担任が離れた後の様子を情報交換した。幼児のやりたいことが移り変わっていくことはよくあることである。一方で、3歳クラス児が初めて自分で雨どいを持ってきて遊んでいたことを思うと援助がこれでよかったのか悩んだ。¹⁷3歳クラスでは、自由遊びの途中でも、着替えの補助などで職員がずっと同じ遊びを見守れないことが多い。安全面からどの位置で援助を行うかの情報交換は保育中に行っているが、この日のように遊びが途切れることがあり、夢中になって遊ぶ姿へとつながるには何かできることはないか考えるようになった。¹⁸

コメントの追加 [h3]: 幼児の変容や育ちを捉えたことについてのコメントが多かった。遊びの援助を行いながら幼児の内面を推し量り、振り返りタイムで幼児の姿を話し合い、幼児理解を深めている。だからこそ、幼児の変容や育ちに気付くことができる。今回、幼児が自ら雨どいを取りに行った姿は、やりたいことがあり自ら環境に働きかけている姿であった。幼児の姿から保育を振り返り、幼児理解を深める大切さが再認識されたとと言える。

7月1日

南側砂場に、昨日穴を掘って遊んだ跡が残っている。

G児：「先生、ここ掘ろうよ」

担任：「いいね。掘ろう」A児と一緒に手で砂を掘る。

G児はバケツに水を汲んで、掘った穴に水を入れる。横のテーブルで料理をつくっていたB児が仲間入りし、スコップで穴を大きくする。

C児：「水入れるね」バケツで水を入れる。

G児：「わーい」水たまりができ、ジャンプして遊ぶ。

C児はA児とジャンプをして遊んだ後、テーブルに置いておいた料理を取りに行く。

C児：「はい、どうぞ」カップに入った砂と花の料理を担任に渡す。

担任：「食べていいの？ありがとうございます。いただきます」食べる真似をする。

D児：「ここホテルだー」砂場に来て、つぶやく。

担任：「本当だね、Cちゃん。ここはお風呂みたいだし、ご馳走も食べられてホテルみたいだね」

D児：「先生、これ入れたら？」砂の上に落ちていたベゴニアの花を指して言う。

担任：「水の中に？Gちゃん、この花入れていい？」

G児：「いいよ」

担任：「じゃあ、入れるね」

¹⁴ その幼児の文脈を捉えているからこそその嬉しさ。その幼児をよく見ているからこそ変容に気付く (c) 幼児理解をしっかりしているので幼児の変化・成長に気付くことができる (d) F児が自分でやりたいことを試す姿を大切にしている (g)

¹⁵ 環境構成が遊びを支えている (f)

¹⁶ 一人一人の没頭が安心できる場によって支えられている (c) 同じ空間の中で遊びを楽しむことで友達同士の関係性を育む (f)

¹⁷ 教師の援助が主導的ではないため、遊びが変わりやすい。だからこそ、援助や環境構成が大切になる (e)

¹⁸ “うーんポイント”を明確にすることで次の日以降の保育に生きてくる (d) 職員の見守りも遊び込みの大切な援助の1つだが、ずっと側にいることも難しい。連携が大切になってくる (f)

D児：「花お風呂だ」
 G児：「板、持ってこよう」持ってきた板に座り、足を水の中に入れる。
 C児H児：「先生、食べて」C児はH児と一緒にテーブルでつくった料理を水たまりの横に持つてくる。
 担任：「ありがとう。今、花のお風呂に入ってたんだ。いただきます」食べる真似をする。
 担任：「BちゃんとHちゃんの料理、さわやかな味がしておいしかった！ごちそうさま」
 C児：「ここに入れちゃえ！」花と砂でつくった料理を水たまりに入れる。
 担任：「Cちゃんのお花で、お風呂がもっときれいになったね」
 C児：「うん」
 D児と担任で水たまりに足を入れながら、C児やH児が持ってきた料理を食べる真似をする。
 F児：「ねえ先生、あっちに散歩に行こうよ」
 担任：「Fちゃん、散歩に行きたいのね。いいわよ」副担任の場所を確認して、返事をする。
 H児と砂場から歩いてすぐのところ、副担任が3歳クラス児と戻って来るところに出会う。
 担任：「私、Fちゃんと散歩するので、グラウンドにいる3歳クラスの子どもたちも見守りますね」
 副担任：「分かりました」
 担任：「それで今、Gちゃんが掘った穴が花のお風呂みたいになって、そこでCちゃんHちゃんのお料理を食べてホテルみたいだったんですよ」¹⁹
 副担任：「そうなんですね。分かりました。着替えの手伝いが終わったら行きます」
 着替えの手伝いを済ませ、副担任が砂場に近づく。
 副担任：「わあ、すてきなホテルね！」辺りを見回す。
 C児：「入っていいよ」
 副担任：「気持ちいいなあ。アロマ風呂みたい」
 G児：「先生、おにぎり食べて」砂を握ったものを渡す。
 副担任：「いただきます」砂の中から赤い花が出てくる。
 副担任：「おいしい！赤いものが入っていたけど、何だろう？」
 G児：「梅干しだよ！」
 副担任：「すっぱくて、元気が出てくる」
 H児：「これはハンバーグだよ」葉っぱに砂を乗せた料理を副担任に渡す。
 副担任：「わあ、すてき。おいしいね」
 C児は砂場の横のテーブルでつくった料理を副担任のいるところに持つてきて見せる。
 副担任：「これは何かしら」
 C児：「これはジュースだよ。これはケーキ。このスプーンを使って食べてね」
 副担任：「甘くておいしい。このホテルはいろんな料理が出てきてすてきね」

この日、G児の発案から、前日と同じ場所での遊びが始まった。砂場の横のテーブルではC児H児が砂と草花を使って料理をしていて、C児が時折G児の近くにいって一緒に遊びを楽しんだり、料理づくりに戻ったりしていた。教師はG児の側と一緒に遊びながら、C児H児がつくった料理を食べる役になった。興味をもったD児が途中で加わりながら遊びは続いた。この日、雨どいを持ってきて水たまりを大きくすることはなかったが、G児は自分が掘った穴にバケツで水を入れて、ジャンプしたり足を水につけたりすることに満足していた。そのため雨どいについては触れずにG児がしたいイメージを大切にしたい。²⁰

F児から散歩に行こうと誘われたとき、G児が始めた遊びが続くように寄り添って援助していたため、どうしようか迷った。その際、前日の振り返りを思い返し、遊びのイメージを副担任に伝えて援助を引き継いだらよいのではないかと考えた。²¹保育中であるので、立ち位置の相談とともに、援助していた遊びのイメージを短時間でも共有できるように意識して伝えた。²²この日の振り返りタイムでは、G児が自分で掘ったところを拠点に片付けまで遊んでいたことを話し合った。遊びのイメージを担任副担任間で共有し、「お風

コメントの追加 [h4]: 保育中に担任・副担任とて遊びのイメージを共有することについての共感を得た。援助者が交代するとき、その遊びのイメージを職員間で共有することで、その遊びの流れを途切れさせず、好きな遊びを楽しむ姿を支えることにつながるということが合意されたと言える。保育中に、援助に迷ったり悩んだりすることはあるが、その際、カンファレンスで話し合ったことや考えたことが方向性を定める手立てになる。幼児がしたいことに夢中になれるようにと願い、幼児の主体性を大切にしようと話し合ってきたことがその後の援助につながったと考える。

¹⁹ 援助者が変わると、それまで幼児がどのようなイメージをもって遊んでいたか分からないが情報共有することで遊びの流れを壊さずに援助できる (b)

²⁰ その時に幼児が興味のあることを大切に、援助に活かしている (g)

²¹ 保育中の共有により幼児の遊びへの援助が途切れない (c) 保育を行う中で必ずある「迷い」を振り返りを行っていることで保育の方向を決める手立てになる (d) 担任・副担任の遊びの共有や振り返りを通して共通認識を持つ大切さ (f)

²² すぐにその場で共有することが幼児の遊びの発展につながる (c) 保育中であっても遊びのイメージも共有し、遊びが途切れない援助をしている (g)

呂」や「ホテル」といった言葉を共通して使う²³ことで、近くにいる職員が変わっても幼児のやりたいことに寄り添って援助することができた。G児たちが好きな遊びを夢中になって続けることにつながったことを確認した。今後も、必要に応じて職員間で遊びのイメージを伝え合って援助していこうと方向性を確認した。

担任も副担任も一緒に遊びながら幼児が安心して自分のしたいことに夢中になれるように見守った。そして、幼児が試したことを価値付ける言葉をかけたり称賛したりした。²⁴このような言葉かけは、日頃から担任副担任とで方向性を確認してきたことであり、援助者が変わっても同じ心もちで寄り添うことにつながった。²⁵

考察

同じ砂場で雨どい遊びをしていても、そこにいる5歳クラス児、4歳クラス児、3歳クラス児がやりたい遊びのイメージが異なることは多い。それぞれのクラスの幼児の姿から遊びのイメージを想起して共有し、やりたいことができる場や道具、その置き場等の環境構成を担任間で話し合った。それが長期的に見て、3歳クラス児が砂場で水を使って自分の好きな遊びを楽しむことにつながったと考える。

また、幼児が好きな遊びを楽しめるように一緒に遊びながら援助しているが、3歳クラスでは、着替えの補助などでその場を離れなくてはならないことも多い。そのときに立ち位置だけでなく、担任副担任間で遊びのイメージを共有することで、幼児の遊びの流れに沿って²⁶援助を交代することにつながった。これまでも遊びの情報を交換することはあったが、特にごっこ遊びでは幼児の遊びのイメージをつかみ、そのイメージに沿って援助することが大切なため、職員間のイメージの共有、連携が重要となる。各クラスの担任・副担任とで遊びのイメージを共有し、方向性を相談したり援助の連携を図ったりすることも幼児が好きな遊びを楽しむための援助につながるということが分かった。²⁷

7月下旬、2カ所の砂場に分かれて3歳クラス児が遊んでいた。一方は料理ごっこ、一方は電車ごっこをしていたが、遊びのイメージを一言二言、担任と副担任とで情報共有することで、職員がどちらの砂場に行っても、遊びの流れに沿って援助をすることができ、幼児も砂場を歩き来しながら、友達遊びのお客さん役になって遊んでいた。職員間のイメージの共有が、夢中になって遊ぶ姿を支え、周りにいる幼児にとっても友達遊びに興味をもつきっかけにもなった。²⁸

毎日の振り返りタイムや毎週水曜日のカンファレンスを積み重ねること²⁹で、そのときに気になっていることや考えていることを気軽に話せるようになり、より適切な援助になるように共に考えることができた。それが短期的に見ても中長期的に見ても、幼児の遊びの広がりや充実につながったと考える。

コメントの追加 [h5]: カンファレンスを積み重ねていくことやその連続性を大切にすることへの共感が多かった。保育中や保育後の情報共有により、職員同士の連携がとれ、幼児にとっての適切な援助につながる。その土台となるのが、職員同士で話しやすい環境や関係になっていることである。迷いも悩みも何でも気軽に話し合える雰囲気や大事にしていることが、その後の保育に活かせることを実感している。設定されたカンファレンスの時間以外にも、気軽に話せる雰囲気があることによってクラスを超えた情報共有や相談がしやすくなっている。

²³ 複数の教師の援助にプレがなくなる。同じことを別の職員が二度問いかける必要がなくなる (e)

²⁴ 担任・副担任が日頃から言葉かけの方向性も共有しているため、幼児のやりたい遊びが継続されている (g)

²⁵ 共通認識の大切さ (d) 担任・副担任の遊びの共有や振り返りを通した共通認識を持つ大切さ (f)

²⁶ 援助の無駄や繰り返しなくなる (e)

²⁷ イメージを共有することにより遊びの援助につながる (f)

²⁸ 遊びを支える職員間の情報共有 (d)

²⁹ その場での共有がカンファレンスにもつながり話が深まっていく。その連続性が大切 (c) 園全体で話しやすい環境になっていることが幼児を支えることにつながっている (d) カンファレンスの積み重ねによる職員同士の連携の大切さ (f)

<3歳クラス Ⅲ期 9～12月>「幼児の遊びのイメージに寄り添う」

これまでの保育の様子

夏休みが明けた8月下旬、3歳クラスではバツヤやコオロギを捕まえて遊ぶ姿や工事ごっこや釣りごっこ、おうちごっこなどのごっこ遊びをする姿があった。9月上旬、幼児がビールケースを並べておうちをつくっていたところ、ビールケースを縦に置き、その窪みから砂を落とすしぐさをした。これまでに見たことのない遊び方であり、どんなイメージで遊んでいるのだろうと注意深く見守った。しばらくして「自動販売機で一す」と声を上げ、お客として参加した教師に「ジュースが買えます」「お待たせしました」などお店屋さんになりきって遊び始めた。そのやりとりに興味をもった幼児がジュースを買いに来て、遊びが続いた。振り返りタイムでは、始めはどんな遊びなのか分からなかったこと、幼児の声やしぐさからイメージを捉えたことを話した。幼児は園生活や家庭で様々な体験をしている。以前に年上の幼児がやっていたダンボールの自動販売機ごっこを見たことと、ビールケースをたまたま縦にした形が自動販売機のように見えたことが結びついて、今回の遊びになったのではないかと話し合った。ごっこ遊びにおいて幼児は内面にイメージしたことを言葉やしぐさで表現していく。幼児が想像したイメージを読みとり、幼児がなりきって遊ぶ楽しさに共感しながら援助していこうと話していた。

9月15日

H児：「先生、見ていて」池の脇で言う。
担任：「分かったわ。何が始まるのかなあ」
H児：「イルカだよ」池の中に入り、しぶきを上げながらぐるぐると回る。
担任：「わあ、Hちゃん、イルカが泳いでいるみたい。楽しそうね」
H児：「うん。でも、一人じゃ、いやだ」
担任：「そうかあ。どうしようか」しばらく辺りを見回す。
I児：「先生、何やってるの」
担任：「Hちゃんがイルカになって池をぐるぐる回っていてね、それを見ていたの。楽しそうだったよ」
I児：「ぼくもやりたい」
J児：「私もやる」
K児：「私も」
H児：「いいよ」
担任：「Hちゃん、よかったね。仲間が増えたね」
H児：「じゃあ、こっちに来て。先生は来ちゃだめだよ」池の側にある小屋の裏へ行き、相談を始める。

H児に見てほしいと要望されたとき、前日に、H児が池でイルカショーをしたいと言っていたことを思い返した。その日は先に釣りごっこをしていた幼児がいたため、一人で池を使いたいという思いと折り合いがつかず実現しなかった。教師はH児がしたいことのイメージを理解するために、遊びの様子を読み取りながら、H児が遊びを楽しめるように明るい口調で言葉をかけた。H児がしたいと言っていたイルカショーは、自分がイルカになって池を回ることであり、それを見てもらうことではないかと捉えた。興味をもった友達が来たときに、H児のイメージする遊びが共有されやすくなるように具体的に話し、その楽しさが伝わるように言葉をかけた。その後、H児が先頭になりI児らがその後ろに続き、笑顔で池をぐるぐると回って遊んだ。

次の日もイルカショーをしていたが、4歳クラス児に「池にいるメダカやアメンボが踏まれるから、走っちゃだめだよ」と声をかけられ、幼児自身で遊びを中断した。振り返りタイムでは、今後の様子から幼児のイルカショーへの思いを読み取っていこうと話した。実際、池でイルカショーを行うことはなかったが、他の場所で歌のショーごっこやお店屋さんごっこをする姿があった。イルカショーごっこのときのように、お客役の教師や友達とやりとりをすることに楽しみを見出している様子を捉え、役になりきることを楽しめるように、幼児の遊びのイメージに寄り添って、一緒に遊びを楽しんでいこうと確認していった。

10月8日

I児：「先生、マジックやるから見て」3歳保育室テラスに置いてあった机の前に立つ。
副担任：「マジック？いいよ、楽しみだなあ」近くにいたJ児K児、4歳クラス児と待つ。
I児は、赤色の折り紙を折り畳んだものを手にもっている。「見ていてね」と言うと、赤色の折り紙の中から、細く折り畳んだ白色の折り紙を取り出す。

副担任：「あれ、さっきは赤だったのに、白くなった。Iちゃん、すごいね」

J児：「私もやりたい」

K児：「私もやる。ねえ、他のお客さん呼んできて」4歳クラス児に言う。

4歳クラス児：「分かった」

4歳クラス児は、同じクラスの友達2人と椅子を持って戻ってくる。机の前に椅子を置いて座る。

養護教諭：「わあ、何か始まるの？」I児と一緒にテラスに来る。

I児：「今、準備中なので、待っていてください」

副担任：「Iちゃんも見に来たの？ここでマジックが見られるのよ」

I児：「Jちゃん、Kちゃん、もうやっていいよ」

J児K児が、折り紙を折り畳んだものを見せて中に入っていた別の折り紙を取り出したり、三角形に折った折り紙を帽子のつばに付けて顔を隠したり見せたりする。

養護教諭：「わあ、すごい。3歳クラスさん、マジックできるの」

J児：「うん、そうだよ！」

I児は、3歳保育室へ行き、自分のロッカーから白いコピー用紙を丸めたものを持ってくる。

I児：「はい、これ持って」上質紙を丸めたものを副担任に渡す。

副担任：「これは、何かしら」

I児：「これで応援して」

副担任：「これで、マジックを応援すればいいのね」

4歳クラス児：「私も応援する」4歳保育室からピンクの折り紙を丸めたものを持ってくる。

マジックが再び始まると、副担任と4歳クラス児は、手にもったものを縦横に振る。

養護教諭：「いいねえ。楽しいねえ」

この日のテラスでは、3歳クラスでこれまでにやったことのない遊びが行われており、振り返りタイムでは、遊びが広がった経緯やI児の発想で、マジックの看板や応援グッズを用意したことなどを情報交換した。これまでI児は、ごっこ遊びにおいて、友達から誘われたり、後から仲間入りしたりすることが多かった。この日のI児は自分の発想で新しい遊びを始めたことを話題にした。「やりたい」と思ったことを自らやってみる姿にI児の育ちを感じ、嬉しさを担任・副担任とで共有した。また、途中から仲間入りした友達に対し、マジックの道具を探して渡したり、応援グッズを用意したりする姿があり、I児がマジックショーのイメージを膨らませ、それを遊びの中で試している姿と捉えた。副担任は、I児のやりたい思いに寄り添ってマジックに驚いたり、後からきた幼児にも分かるように言葉をかけたりした。幼児の遊びのイメージに共感して楽しむ援助の方向性が、夢中になって遊び続けることにつながったことを話し合った。放課後、職員室でもこの日のマジックショーのことを話題にした。養護教諭がI児らのマジックショーの楽しさに共感してその場にいたことで、マジックの準備の間の待つ時間もお客役の友達や年上の幼児は楽しく待っていた。幼児のしていることを肯定的に捉えるという同じ心もちで援助したことが遊びの継続につながったことを共有した。

10月14日

H児とN児がホテルごっこをしているところにI児がやって来る。

H児：「あのね、ホテルに泊まるとマジックショーが見られるんですよ」

N児：「うん、そうなんだよ」

I児：「ぼくもマジックやりたい。一緒にやろう」

N児：「うん、いいよ」

I児は砂場に置いてあった薄い板（縦60cm、横20cm）を手に持つ。N児も板を持ち、砂場の枠のところで板を立ててしゃがみ、体を隠す。目を見合わせた後、手を放して登場する。

担任：「わあ、おもしろい。IちゃんとNちゃんがいなくなったと思ったら、急に出てきてびっくりしたよ」

I児：「もう1回しよう」

担任：「わくわくするなあ」

I児とN児は、板から登場するマジックを繰り返している。

H児J児：「入れて」

I児：「いいよ、板を持ってきて」

I児とN児が板に体を隠して待っていると、K児、M児、O児も仲間入りする。

I児：「じゃあ、いくよ。いい？」友達に合図を送る。

端にいたK児から順に板を放し、笑顔で登場する。

担任：「うわあ！すごいマジックだね。みんなが順番に出てきて、おもしろかったよ。こんなにいっぱい隠れていたのね」

M児：「もう1回やろう！」

担任：「あっ！もうお片付けの時間だったわ」お片付けの合図を出す。

I児：「もう1回したら、片付けようよ」

テラスのマジックショーから数日後、砂場でもマジックショーが始まった。3歳クラス児にとっても、教師の経験からも園庭でのマジックショーごっこは初めてである。I児がN児とで板に隠れて何かの相談を始めた。そして、これまでにやったことのない板の使い方を思い付き、体を隠して登場するという発想に驚いた。教師は幼児がやろうとしているマジックのイメージを読み取り、幼児が表現したことを具体的な言葉で称賛する援助を行った。次々に仲間が増えていったが、教師の仲介や援助はなくても、同じイメージでマジックショーごっこを楽しんでいた。実際に見たり教師が発した言葉を耳にしたりして、遊びのイメージを想像しやすくなったのではないかと感じた。これまで遊びの援助として、具体的な言葉を使うことを意識してきた。例えば幼児がつくった料理を「おいしい」と称賛するときに「チョコのソースがかかっている、甘くておいしい」と言っていたように、今回も「いなくなったと思ったら、急に出てきてびっくりした」と具体的に言語化して称賛した。このように具体的な言葉を使うことは、Ⅱ期のエピソードで述べた援助者が交代するときのイメージの共有に有効であることは分かっていたが、幼児が内面でイメージしていたことを肯定的に受け止めることと、周りの友達へのイメージの共有につながるのではないかと感じた。

振り返りタイムでは、薄い板の使い方に危険性はないかについても協議した。今までになかった使い方であり、場合によっては衝突の可能性もある。一方で、思い付いたことをやってみる経験や友達と一緒に同じことをして楽しむ経験になっている。幼児にとって育ちにつながる体験ができるように、板の使用方法について制限をかけることはしないで、教師は見守りながら、幼児が思いついたこと、やってみたいと思ったことを実現できるようにしていこうと確認した。

12月13日

I児がH児とK児を遊びに誘い、廊下で話している。

I児：「先生、ジングルベルの歌、かけて」

担任：「ジングルベルね。分かったよ」音楽プレーヤーでジングルベルを流す。

J児、K児、I児の順番で廊下から保育室に入り、音楽に合わせて保育室の中央でぐるぐると歩き回ったり、スキップをしたりする。I児は、歩き回りながら「こっちに行って」とJ児、K児に言う。

担任：「わあ、楽しそうね！」音楽に合わせて手拍子を打つ。

曲が終わるとJ児とK児は廊下に出る。I児が最後に手を振って廊下に出る。

I児：「もう1回やろう。先生、『いいよ』って言ったら、ジングルベルかけて。こっちは見ないでね」

担任：「いいねえ、楽しみにしているね」少し距離をとって見守る。

I児：「いいよ」

音楽が流れると、3人が順番に保育室に入り、ぐるぐる歩き回ってから廊下に出る。

担任：「おかえり。素敵だったよ。クリスマスのショーみたいなの、パレードを見ているみたいで楽しかったよ」保育室に戻ってきたI児に言葉をかける。

I児：「うん、パレード」

担任：「そうなのね、だから3人で順番に並んで歩いて、回っていたんだね」

I児：「そうだよ。HちゃんKちゃん、もう1回やろう」

担任は音楽を流したあと、I児の登場に合わせて手を振り、近くを通る幼児と手の平でタッチする。

冬に近づく11月から、感染症対策をしながら保育室も遊びの場として開放していた。12月になり冷たい雨が降る頃、登園後に家族と離れがたい姿が見られるようになった。振り返りタイムでは、少しでも楽しい気分を過ごせるように、環境構成や援助を相談していた。その1つにクリスマスの音楽を流すことがあった。I児がジングルベルの曲をリクエストし、音楽に合わせて歩き回るといった遊びを始めたとき、どんなイメージを抱いて遊んでいるのだろうと考えていた。これまでのイルカショーやマジックショーのようでもありながら少し違うようにも感じた。教師は、I児に遊びを見た感想を伝えてみた。「ショー」「パレード」と具体的な言葉を使うことは、幼児の遊びのイメージを方向付ける危惧もあるが、「パフェ」「プリンセス」などのように教師や周りの友達が見立てた言葉を発することから、イメージが湧き、遊びが持続したり広がったり

することがある。I児がパレードと答えたイメージに合わせ、教師は手を振るなどパレードを楽しむ観客として応援する援助を行った。翌日以降もI児はこの遊びを続け、空き箱でつくったプラカードを持って先頭を歩いたり、友達に「メリークリスマスって言おう」と提案したりする姿が見られた。I児のパレードごっここのイメージが広がっていることやそのイメージを遊びの中で実現させていっている姿をその都度共有した。II期までは友達の遊びに仲間入りすることの多かったI児。III期は、仲間入りした遊びで自分の思いを伝えたり、自らが思いついた遊びを試して遊び方を工夫したりする姿が多く見られるようになった。担任・副担任とで捉えたI児の育ちを保護者に伝え、共に喜び合った。

考察

幼児の遊びは、家庭や園生活で体験したことに着想を得て始まることがある。特にごっこ遊びにおいては、幼児がこれまでに聞きしたことやイメージした世界を言葉やしぐさ等で表現する様子を感じていた。しかし幼児一人一人がそれぞれの体験をしているため、内面でイメージしていることがどのようなものかわからないこともある。教師は、一緒に遊びながら、幼児が表現していることからイメージを読み取ったり、感想や見立てを伝えてイメージを押し量ったりしてきた。

III期のごっこ遊びにおいて、イルカになったつもりで池を回る遊びや薄い板を立てて体を隠す遊びなど、これまでにない場や材の使い方をすることがあった。その際は、本園の評価観である「幼児のしていることを肯定的に捉える」ことを念頭に、まずは幼児がしていることを肯定的に受け止め、幼児のやりたい思いを大切にす心もちで援助してきた。クリスマスパレードごっこは、鳴り物を手にもったり服を装飾したりしながらIII期の最終日まで続いた。好きな遊びに夢中になって継続する姿、やりたいイメージに合わせて必要なものをつくる姿、友達と一緒にパレードすることを楽しむ姿は、I児を中心とした遊び込みの姿であると捉えた。

期の振り返りでも、III期を通し、担任・副担任とで同じ心もちで援助してきたことが、幼児の主体的に遊ぶ姿や友達とのかかわりを支えたのではないかと話し合った。I期から安心感を大事にしてきたが、III期においても幼児の遊びのイメージに寄り添い、肯定的に受け止めることが安心感につながり、やりたいことをのびのびと楽しむ姿を支えたと考える。

<3歳クラス Ⅲ期 9～12月>「幼児の遊びのイメージに寄り添う」

これまでの保育の様子

夏休みが明けた8月下旬、3歳クラスではバツヤやコオロギを捕まえて遊ぶ姿や工事ごっこや釣りごっこ、おうちごっこなどのごっこ遊びをする姿があった。9月上旬、幼児がビールケースを並べておうちをつくっていたところ、ビールケースを縦に置き、その窪みから砂を落とすしぐさをした。これまでに見たことのない遊び方であり、**どんなイメージで遊んでいるのだろうと注意深く見守った。**¹しばらくして「自動販売機で一す」と声を上げ、お客として参加した教師に「ジュースが買えます」「お待たせしました」などお店屋さんになりきって遊び始めた。そのやりとりに興味をもった幼児がジュースを買いに来て、遊びが続いた。振り返りタイムでは、始めはどんな遊びなのか分からなかったこと、幼児の声やしぐさからイメージを捉えた²ことを話した。幼児は園生活や家庭で様々な体験をしている。以前に年上の幼児がやっていたダンボールの自動販売機ごっこを見たことと、ビールケースをたまたま縦にした形が自動販売機のように見えたことが結びついて、今回の遊びになったのではないかと話し合った。³ごっこ遊びにおいて幼児は内面にイメージしたことを言葉やしぐさで表現していく。幼児が想像したイメージを読みとり、幼児がなりきって遊ぶ楽しさに共感しながら援助していこうと話していた。⁴

9月15日

H児：「先生、見ていて」池の脇で言う。
担任：「分かったわ。何が始まるのかなあ」
H児：「イルカだよ」池の中に入り、しぶきを上げながらぐるぐると回る。
担任：「わあ、Hちゃん、イルカが泳いでいるみたい。楽しそうね」
H児：「うん。でも、一人じゃ、いやだ」
担任：「そうかあ。どうしようか」しばらく辺りを見回す。
I児：「先生、何やってるの」
担任：「Hちゃんがイルカになって池をぐるぐる回っていてね、それを見ていたの。楽しそうだったよ」
I児：「ぼくもやりたい」
J児：「私もやる」
K児：「私も」
H児：「いいよ」
担任：「Hちゃん、よかったね。仲間が増えたね」
H児：「じゃあ、こっちに来て。先生は来ちゃだめだよ」池の側にある小屋の裏へ行き、相談を始める。

H児に見てほしいと要望されたとき、前日に、H児が池でイルカショーをしたいと言っていたことを思い返した。その日は先に釣りごっこをしていた幼児がいたため、一人で池を使いたいという思いと折り合いがつかず実現しなかった。教師はH児がしたいことのイメージを理解するために、遊びの様子を読み取りながら、H児が遊びを楽しめるように明るい口調で言葉をかけた。⁵H児がしたいと言っていたイルカショーは、自分がイルカになって池を回ることであり、それを見てもらうことではないかと捉えた。興味をもった友達が来たときに、H児のイメージする遊びが共有されやすくなるように具体的に話し、その楽しさが伝わるように言葉をかけた。⁶この後、H児が先頭になりI児らがその後ろに続き、笑顔で池をぐるぐると回って遊んだ。

次の日もイルカショーをしていたが、4歳クラス児に「池にいるメダカやアメンボが踏まれるから、走っちゃだめだよ」と声をかけられ、幼児自身で遊びを中断した。⁷振り返りタイムでは、今後の様子から幼児のイルカショーへの思いを読み取っていこうと話した。実際、池でイルカショーを行うことはなかったが、

¹ 幼児主体の遊び、幼児のやりたいことを理解しようとする教師の姿 (d)

² 直接聞くのではなく、間接的な捉えから読み取ろうとしている (e)

³ 経験を推し量って読み取る＝幼児の生活全てが遊びにつながっているという捉えの大切さ (c)

⁴ 幼児の思いに寄り添う援助 (d) カンファレンスにより幼児のごっこ遊びのイメージを共有し援助していく (f)

⁵ “今日”だけではなく、“昨日”の遊びの様子も含めながら援助している (b) 口調なども援助の1つ (c)

⁶ 遊びの様子を教師が言葉にすることで、後から来た用意にイメージが伝わりやすく仲間に入りやすい (b) 幼児同士のかかわりができるようにH児のイメージを理解して広げる声かけを行っている (g)

⁷ 年上の幼児とのかかわり (d) ここで教師が介入していない。4歳クラス児に言われて中断することも、遊びの過程の一つであると捉えている (e)

他の場所で歌のショーごっこやお店屋さんごっこをする姿があった。イルカショーごっこのときのように、お客役の教師や友達とやりとりをすることに楽しみを見出している様子を捉え、役になりきることを楽しむように、幼児の遊びのイメージに寄り添って、一緒に遊びを楽しんでいこうと確認していった。⁸

10月8日

I児：「先生、マジックやるから見て」3歳保育室テラスに置いてあった机の前に立つ。
副担任：「マジック？いいよ、楽しみだなあ」近くにいたJ児K児、4歳クラス児と待つ。
I児は、赤色の折り紙を折り畳んだものを手にもっている。「見ていてね」と言う、赤色の折り紙の中から、細く折り畳んだ白色の折り紙を取り出す。
副担任：「あれ、さっきは赤だったのに、白くなった。Iちゃん、すごいね」
J児：「私もやりたい」
K児：「私もやる。ねえ、他のお客さん呼んできて」4歳クラス児に言う。
4歳クラス児：「分かった」
4歳クラス児は、同じクラスの友達2人と椅子を持って戻ってくる。⁹机の前に椅子を置いて座る。
養護教諭：「わあ、何か始まるの？」I児と一緒にテラスに来る。¹⁰
I児：「今、準備中なので、待っていてください」
副担任：「Iちゃんも見に来たの？ここでマジックが見られるのよ」
I児：「Jちゃん、Kちゃん、もうやっていいよ」
J児K児が、折り紙を折り畳んだものを見せて中に入っていた別の折り紙を取り出したり、三角形に折った折り紙を帽子のつばに付けて顔を隠したり見せたりする。
養護教諭：「わあ、すごい。3歳クラスさん、マジックできるの」
J児：「うん、そうだよ！」
I児は、3歳保育室へ行き、自分のロッカーから白いコピー用紙を丸めたものを持ってくる。
I児：「はい、これ持って」上質紙を丸めたものを副担任に渡す。
副担任：「これは、何かしら」
I児：「これで応援して」
副担任：「これで、マジックを応援すればいいのね」
4歳クラス児：「私も応援する」4歳保育室からピンクの折り紙を丸めたものを持ってくる。
マジックが再び始まると、副担任と4歳クラス児は、手にもったものを縦横に振る。
養護教諭：「いいねえ。楽しいねえ」

この日のテラスでは、3歳クラスでこれまでにやったことのない遊びが行われており、振り返りタイムでは、遊びが広がった経緯やI児の発想で、マジックの看板や応援グッズを用意したことなどを情報交換した。これまでI児は、ごっこ遊びにおいて、友達から誘われたり、後から仲間入りしたりすることが多かった。この日のI児は自分の発想で新しい遊びを始めたことを話題にした。¹¹「やりたい」と思ったことを自らやってみる姿にI児の育ちを感じ、嬉しさを担任・副担任とで共有した。また、途中から仲間入りした友達に対し、マジックの道具を探して渡したり、応援グッズを用意したりする姿があり、I児がマジックショーのイメージを膨らませ、それを遊びの中で試している姿と捉えた。副担任は、I児のやりたい思いに寄り添ってマジックに驚いたり、後からきた幼児にも分かるように言葉をかけたりした。¹²幼児の遊びのイメージに共感して楽しむ援助の方向性が、夢中になって遊び続けることにつながったことを話し合った。放課後、職員室でもこの日のマジックショーのことを話題にした。¹³養護教諭がI児らのマジックショーの楽しさに共感してその場にいたことで、マジックの準備の間の待時間もお客役の友達や年上の幼児は楽しく待っていた。幼児のしていることを肯定的に捉えるという同じ心もちで援助したことが遊びの継続につながったこ

コメントの追加 [h1]: 幼児の遊びについて職員間で話題にしていることについての共感が多かった。「うーんポイント」と呼んでいる保育の迷いを相談することだけでなく、幼児の育ちや保育の喜びについても日常的に話題にしている。今回のマジックショーにおいて担任・副担任以外の職員が遊びにかかわることで、没頭して遊ぶ姿が支えられた。遊びの話題や連携への感謝の思いを伝えることが、さらなる幼児理解や職員連携につながると考える。

⁸ やりとりを大切に(c) 共感し一緒に楽しむことで遊びの援助をしていくことを確認している(f)

⁹ 異年齢の関わりが自然とできており、お互い受け入れ、遊びを共有している(g)

¹⁰ 多くの職員と一緒に遊びを共有することで幼児の楽しさにつながる。連携の大切さ(c)

¹¹ 振り返りを重ねているからこそ見出せる幼児の育ち(c) I児の普段の様子を共有しているからこそI児の成長に気付き、援助の方向性が確認できている(g)

¹² I児の遊びを他の仲間につなげる援助(e)

¹³ 10分振り返りだけではなく、共有したいときに共有していくことが心もちを同じくして保育することにつながっていく(c) 職員間の情報共有の大切さ(d) 職員間で遊びの様子を共有することで、遊びを支え、遊びの継続につながっている(g)

とを共有した。¹⁴

10月14日

H児とN児がホテルごっこをしているところにI児がやって来る。
H児：「あのね、ホテルに泊まるとマジックショーが見られるんですよ」
N児：「うん、そうなんだよ」
I児：「ぼくもマジックやりたい。一緒にやろう」
N児：「うん、いいよ」
I児は砂場に置いてあった薄い板（縦60cm、横20cm）を手に持つ。N児も板を持ち、砂場の枠のところで板を立ててしゃがみ、体を隠す。目を見合わせた後、手を放して登場する。
担任：「わあ、おもしろい。IちゃんとNちゃんがいなくなったと思ったら、急に出てきてびっくりしたよ」
I児：「もう1回しよう」
担任：「わくわくするなあ」
I児とN児は、板から登場するマジックを繰り返している。
H児J児：「入れて」
I児：「いいよ、板を持ってきて」
I児とN児が板に体を隠して待っていると、K児、M児、O児も仲間入りする。
I児：「じゃあ、いくよ。いい？」友達に合図を送る。
端にいたK児から順に板を放し、笑顔で登場する。
担任：「うわあ！すごいマジックだね。みんなが順番に出てきて、おもしろかったよ。こんなにいっぱい隠れていたのね」
M児：「もう1回やろう！」
担任：「あっ！もうお片付けの時間だったわ」お片付けの合図を出す。
I児：「もう1回したら、片付けようよ」

テラスのマジックショーから数日後、砂場でもマジックショーが始まった。¹⁵3歳クラス児にとっても、教師の経験からも園庭でのマジックショーごっこは初めてである。¹⁵I児がN児とで板に隠れて何かの相談を始めた。そして、これまでにやったことのない板の使い方を思い付き、体を隠して登場するという発想に驚いた。教師は幼児がやろうとしているマジックのイメージを読み取り、幼児が表現したことを**具体的な言葉**で称賛する援助を行った。次々に仲間が増えていったが、教師の仲介や援助はなくても、同じイメージでマジックショーごっこを楽しんでいた。¹⁶実際に見たり教師が発した言葉を耳にしたりして、遊びのイメージを想像しやすくなったのではないか。¹⁷これまでも遊びの援助として、具体的な言葉を使うことを意識してきた。例えば幼児が見つけた料理を「おいしい」と称賛するときに「チョコのソースがかかっている、甘くておいしい」と言っていたように、今回も「いなくなったと思ったら、急に出てきてびっくりした」と具体的に言語化して称賛した。このように具体的な言葉を使うことは、Ⅱ期のエピソードで述べた援助者が交代するときのイメージの共有に有効であることは分かっていたが、幼児が内面でイメージしていたことを肯定的に受け止めることと、**周りの友達へのイメージの共有につながるのでは**¹⁸ないかと感じた。

振り返りタイムでは、薄い板の使い方には危険性はないかについても協議した。今までになかった使い方であり、場合によっては衝突の可能性もある。一方で、思い付いたことをやってみる経験や友達と一緒に同じことを楽しむ経験になっている。幼児にとって育ちにつながる体験ができるように、**板の使用方法について制限をかけることはしないで、教師は見守りながら、幼児が思いついたこと、やってみたくらいしたこと**を実現できるようにしていこうと確認した。¹⁹

¹⁴ 職員間の情報共有の大切さ（d）幼児のしていることを肯定的に捉え共感し、同じ心もちで援助したことが遊びの継続につながった（f）

¹⁵ “楽しい”“やりたい”遊びは場所が変わっても続く。遊びはつながっているのだと感じた（b）

¹⁶ 担任が幼児の何に関心を持ち、称賛しているのかが分かるように言葉をかけている（e）幼児が表現したことを具体的な言葉で表現することにより子ども達同士で遊びをイメージし共有して遊びを広げている（f）

¹⁷ マジックのおもしろさなど、言葉にして援助してきたことがイメージの共有につながっている（c）

¹⁸ 教師の具体的な声がけにより、幼児のしていることを肯定的に受け止めている（b）教師が言葉にしてつながることでイメージの共有につながった（c）

¹⁹ 安全管理をしつつ幼児の思いや体験を大切にしている（d）幼児のやりたい思いを第一に考えた援助を行っている（g）

12月13日

I児がH児とK児を遊びに誘い、廊下で話をしている。
I児：「先生、ジングルベルの歌、かけて」
担任：「ジングルベルね。分かったよ」音楽プレーヤーでジングルベルを流す。
J児、K児、I児の順番で廊下から保育室に入り、音楽に合わせて保育室の中央でぐるぐると歩き回ったり、スキップをしたりする。I児は、歩き回りながら「こっちに行つて」とJ児、K児に言う。
担任：「わあ、楽しそうね！」音楽に合わせて手拍子を打つ。
曲が終わるとJ児とK児は廊下に出る。I児が最後に手を振って廊下に出る。
I児：「もう1回やろう。先生、『いいよ』って言ったなら、ジングルベルかけて。こっちは見ないでね」
担任：「いいねえ、楽しみにしているね」少し距離をとって見守る。
I児：「いいよ」
音楽が流れると、3人が順番に保育室に入り、ぐるぐる歩き回ってから廊下に出る。
担任：「おかえり。素敵だったよ。クリスマスのショーみたいな、パレードを見て²⁰
いるみたいで楽しかったよ」保育室に戻ってきたI児に言葉をかける。
I児：「うん、パレード」
担任：「そうなのね、だから3人で順番に並んで歩いて、回っていたんだね」
I児：「そうだよ。HちゃんKちゃん、もう1回やろう」
担任は音楽を流したあと、I児の登場に合わせて手を振り、近くを通る幼児と手の平でタッチする。

冬に近付く11月から、感染症対策をしながら保育室も遊びの場として開放していた。12月になり冷たい雨が降る頃、登園後に家族と離れたい姿が見られるようになった。振り返りタイムでは、少しでも楽しい気分を過ごせるように、環境構成や援助を相談していた。その1つにクリスマスの音楽を流すことがあった。I児がジングルベルの曲をリクエストし、音楽に合わせて歩き回るといふ遊びを始めたとき、どんなイメージを抱いて遊んでいるのだろうと考えていた。これまでのイルカショーやマジックショーのようでもありながら少し違うようにも感じた。教師は、I児に遊びを見た感想を伝えてみた。「ショー」「パレード」と具体的な言葉を使うことは、幼児の遊びのイメージを方向付ける危惧もあるが、²¹「パフェ」「プリンセス」などのように教師や周りの友達が見立てた言葉を発することから、イメージが湧き、遊びが持続したり広がったりすることがある。²²I児がパレードと答えたイメージに合わせ、教師は手を振るなどパレードを楽しむ観客として応援する援助を行った。²³翌日以降もI児はこの遊びを続け、空き箱でつくったプラカードを持って先頭を歩いたり、友達に「メリークリスマスって言おう」と提案したりする姿が見られた。I児のパレードごっここのイメージが広がっていることやそのイメージを遊びの中で実現させていっている姿をその都度共有した。²⁴Ⅱ期までは友達との遊びに仲間入りすることの多かったI児。Ⅲ期は、仲間入りした遊びで自分の思いを伝えたり、自らが思いついた遊びを試して遊び方を工夫したりする姿が多く見られるようになった。担任・副担任とで捉えたI児の育ちを保護者に伝え、共に喜び合った。²⁵

考察

幼児の遊びは、家庭や園生活で体験したことに着想を得て始まることがある。特にごっこ遊びにおいては、幼児がこれまでに見聞きしたことからイメージした世界を言葉やしぐさ等で表現する様子を感じていた。しかし幼児一人一人がそれぞれの体験をしているため、内面でイメージしていることがどのようなものか分からないこともある。教師は、一緒に遊びながら、幼児が表現していることからイメージを読み取ったり、感想や見立てを伝えてイメージを押し量ったりしてきた。²⁶

Ⅲ期のごっこ遊びにおいて、イルカになったつもりで池を回る遊びや薄い板を立てて体を隠す遊びなど、

²⁰ 具体的な言葉の称賛がここでも行われている (e)

²¹ 子どもの主体性を生かすとはどういう言葉がけか迷うことがあるのでとても共感できる (c)

²² 幼児のイメージや言葉を大切にすることで遊びを広げようとする (c)

²³ I児とのイメージを共有し、遊びに参加し援助することでI児のやりたい思いを受け止めI児のイメージを広げることにつながっている (g)

²⁴ 常に更新されていく幼児の今を読み取ろうとしている (c)

²⁵ 「みんな」が笑顔になれる共有 (c) 担任・副担任・保護者が同じ方向を向いて幼児の育ちを支えている (d)

²⁶ 一緒に遊ぶ＝幼児と同じ目線に立つことでイメージを読み取りやすい (c) 教師と一緒に遊ぶことにより遊びのイメージを具体的に広げていく (f)

これまでにない場や材の使い方をすることがあった。その際は、本園の評価観である「幼児のしていることを肯定的に捉える」ことを念頭に、まずは幼児がしていることを肯定的に受け止め、幼児のやりたい思いを大切にするとともに援助してきた。²⁷クリスマスパレードごっこは、鳴り物を手にもったり服を装飾したりしながらⅢ期の最終日まで続いた。好きな遊びに夢中になって継続する姿、やりたいイメージに合わせて必要なものをつくる姿、友達と一緒にパレードすることを楽しむ姿は、Ⅰ児を中心とした遊び込みの姿であると捉えた。

期の振り返りでも、Ⅲ期を通し、担任・副担任とで同じ心もちで援助してきたことが、幼児の主体的に遊ぶ姿や友達とのかかわりを支えたのではないかと話し合った。Ⅰ期から安心感を大事にしてきたが、Ⅲ期においても幼児の遊びのイメージに寄り添い、肯定的に受け止めることが安心感につながり、²⁸やりたいことをのびのびと楽しむ姿を支えたと考える。

コメントの追加 [h2]: 幼児がしていることを肯定的に受け止めることや同じ心もちで援助することについての共感が得られた。幼児の発想で、これまでにない場や材の使い方をすることがある。その際、これまでの遊びになかったからといってすぐに止めさせるようなことはない。新たな発想を面白がり、どう展開するのだろうと興味を寄せる。このように幼児がしていることを肯定的に受け止めることが保育の評価観として共通認識されているからこそ、同じ心もちで援助し、幼児の安心感につながると考える。

²⁷ 教師による幼児の捉え。肯定的に受け止める (d)

²⁸ 本園の評価観にもつながる (c) 担任・副担任の継続的かつ連携した援助が幼児の遊びを支え、仲間とのつながりを生んでいる (e) カンファレンスを通して担任・副担任で同じ心もちで援助してきたことが幼児の遊び、成長につながっている (f)

<3歳クラス IV期 1～3月>「援助の幅を広げ、幼児の自信につなげる職員連携」

これまでの保育の様子

11月から保育室も遊びの場として開放するようになった。折り紙やトイレットペーパーの芯などの3歳クラス児が扱いやすい小さめな廃材を保育室に用意し、遊ぶ様子をみながら種類を増やしていった。このような中で、段ボールがほしいという要望が時折あった。振り返りタイムで、製作遊びを始めて間もない今の3歳クラス児にはまだ扱いにくいのではないかと話し合い、幼児の思いに合わせて積木などで代用したり、年上の幼児の遊びに参加したりすることでやりたい思いを支えられるように援助してきた。1月になるころには、材の扱いに慣れてきた様子を共有していた。幼児の思いに合わせて大きめの箱や段ボール等も遊びの中で使えるように準備し、IV期で大事にしている遊びに必要なものをつくる姿を支えようと話していた。

1月25日

○児：「切れない」段ボールの側面をはさみで切ろうとしている。
教師：「Oちゃん、がんばってるね。これ、どうしたいの？」
○児：「あっちの段ボールみたいに切りたい」側面が切り取られた薄手の段ボールを見る。
教師：「こっちも切りたいんだね」
○児：「…切れない」はさみを両手で握ったり、刃を広げて段ボールにあてたりする。
教師：「ところでOちゃん、ここをどうして切りたいのかな」
○児：「人形が電車に乗れるようにしたい」
教師：「Oちゃん、電車ごっこで人形や友達を乗せていたものね。そっかあ、どうしたらいいかなあ」
5歳クラス児：「何やってるの」
教師：「段ボールを切っているんだけど、切れないみたいなの」
5歳クラス児：「5歳保育室だったら切れるよ」
教師：「そうなのね。Oちゃん、どうする？」
○児：「持って行く」

5歳保育室に行くが、タイミングが合わずに片付けの時間になる。

O児の思いを聞きながら、どのように援助することが今後の育ちにつながるだろうかと考えていた。できるだけ自分でつくった方が経験や自信につながる。しかし段ボールは頑丈で難しそうに見えた。これまでのカンファレンスをもとに年上の幼児とつなぐ援助を考えたが、これまで扱ったことのない段ボールカッターを使うことが予測され、他クラス職員と共有をしていない状況で判断に迷った。5歳クラス幼児に声をかけられ保育室に行ってみたものの、それぞれの遊びに没頭してタイミングをつかみかねた。

振り返りタイムの後、段ボールカッターを扱う場合の異年齢のかかわりについて、他クラスの職員の意見を聞いてみることにした。職員室で話題に出すと、4歳クラスになると段ボールカッターを自由遊びで使うようになるため、進級を見据えたIV期なら教師と一緒にやってみるのもよいのではないかという意見が出た。また4歳クラスで使用しているものは持ち手ハンドル付き、5歳クラスはナイフ型を使用している。そのため、年上の幼児とつなぐ援助を考えたとき、一緒にやってみるなら4歳クラス、切ってもらうなら5歳クラスが適切であることが分かった。さらに預かり保育でも段ボールカッターを使用していることや、切る以外の援助も考えられるのではという多様な視点が得られた。

4・5歳クラス担任に段ボールを切ることになった場合の協力を依頼し、援助の可能性が幅広くなったことで、より幼児のやりたい思いに沿った援助を考えていこうと担任・副担任とで確認した。

3月2日

○児とP児は、それぞれ段ボールを並べたものをおうちに見立てて遊んでいる。P児がおうちとして使っていた段ボールには元々切れ込みがあり、そこから指や折り紙を出し入れして遊んでいる。
○児：「ぼくも窓をつくりたい」
教師：「Pちゃんのおうちの窓、楽しそうだね。どこを窓にしたいの？」
○児：「ここ」段ボールの中央を指さす。
教師：「なるほどね。どうしたらいいかな…。この前、この段ボール、はさみで切れなかったよね。うみさんのところでも切れるって言っていたし、やまさんのところでも切れるみたいですよ」
○児：「やまさんに行く」自分が使っていた段ボールを持ってP児と4歳保育室に行く。
教師：「やまさん、Oちゃんがやまさんにお願ひがあるんだけど聞いてくれるかな」

4歳クラス担任：「Qくん、そらさんが何かお話があるみたいですよ」近くにいた幼児に声をかける。

○児：「ここ切りたい」

4歳クラス児：「ここね。先生、あれ使いたい。ギコギコするやつ」4歳クラス担任に声をかける。

4歳クラス担任：「これのことかな。どうぞ」段ボールカッターを渡し、使う様子を見守る。

○児P児は4歳クラス児が段ボールカッターを使う様子をじっと見つめる。

教師：「わあ、切れてきたね。○ちゃん、こんな感じでいいの」

○児：「こっちも」指で長方形になぞる。

教師：「○ちゃん、やまさんと一緒にやってみる？」

○児：「いい」

P児：「私、やりたい」

4歳クラス担任：「そらさん、どうやって使ったらいいのかな」

4歳クラス児：「このギザギザしているところを触ると、けがして血が出ちゃうから、ここは触らないで、こっちを持つんだよ」P児と一緒に段ボールカッターのハンドルを持ち、切り進む。

教師：「おー、Pちゃん、切れてきていますよ。○ちゃんもやってみますか？」

○児：「うん」4歳クラス児と一緒にハンドルを動かし、段ボールに長方形の穴を開ける。

4歳クラス児：「使ったらね、こうやって蓋を閉めるよ」蓋をしめるところを○児P児に見せる。

教師：「○ちゃん、Pちゃん、よかったね。やまさん、教えてくれてありがとう」

○児は3歳保育室に戻り、段ボールに開けた穴に、製作したジュースやカードを入れる。その様子に興味をもった友達とおうちごっこを続ける。

○児が、窓をつくりたいという願いをもったとき、絵を描いたり紙を貼ったりではなく、P児が遊んでいた段ボールのように穴が開いた窓を望んでいることが読み取れた。3歳クラスの教材庫にも段ボールカッターが1つある。教師と一緒に切る選択肢もあったが、新しい道具を初めて使う場面は年上の幼児からの伝承がよいのではないかと振り返りタイムで方向性を確認していたことを思い返した。年上から年下への遊びの伝承を大切にしていることと同様に、新しい道具も年上の幼児から教えてもらうことによって、ことばで伝え合う経験や年上の幼児へ憧れや感謝につながるよさがある。4歳保育室に行った際、他クラス職員に事前に協力を依頼していたため、4歳クラス児が主体となって教えたり手伝ったりする姿につながった。3歳クラス児にとって、困ったときに年上の幼児とのかかわりで解決する体験は大切である。今後、自ら頼みに行ったり3歳クラス同士で教え合ったりする姿が見られたとき、その思いを支えていこうと確認した。

考察

段ボールを切りたい幼児に対する援助の迷いについて、多数の職員と話し合うことにより、様々な視点から援助の可能性が明らかになり、援助の選択肢が増えた。1月に話し合った後、○児が鍵をつくりたいけど段ボールが切れないという場面があった。その際、鍵であれば、段ボールでなくても他の材料でつくれるのではと考え、○児が別の材料を選べるように材料の提案を行った。援助の多様な視点を得たことにより、○児にとって、段ボールが切れないとき、別のもので代用することや段ボールカッターを使うと切ることができるという複数の経験になったととらえた。普段行っているカンファレンス以外にも、保育の迷いや気がかりをクラスに関係なく声に出し語り合える風通しのよい雰囲気は援助の幅を広げ、幼児の経験につながった。

また、各クラスで使用している道具がどのようなものであるか互いに知ることが大切であることが分かった。各クラス的环境構成について日頃から情報共有しているが、同じ道具でもどのような形状のものかを確認することが発達段階による援助を考える手がかりとなり、職員で連携して援助することにつながった。

IV期では、遊びに必要なものを自分でつくって楽しさや満足感を味わい、その経験がその後の遊びに活かされることを願っている。様々な道具や材料に触れた経験の少ない3歳クラス児にとって、やりたい思いがあっても技能的に難しいことがある。その際、年上の幼児に教えてもらったり手伝ってもらったりすることを経験すれば、その後に困ったことがあったときに、自分から年上の幼児のもとに行くようになるだろう。友達や年上の幼児など身近な仲間と一緒にすることも自分のやりたい思いを実現する1つの方法である。教師は日頃から援助の選択肢を広げることを意識し、幼児にとって自信になり、さらに自主性が発揮されるように支えていくことが大切であると考えた。

<3歳クラス IV期 1～3月>「援助の幅を広げ、幼児の自信につなげる職員連携」

これまでの保育の様子

11月から保育室も遊びの場として開放するようになった。折り紙やトイレトペーパーの芯などの3歳クラス児が扱いやすい小さな廃材を保育室に用意し、遊ぶ様子をみながら種類を増やしていった。このような中で、段ボールがほしいという要望が時折あった。振り返りタイムで、製作遊びを始めて間もない今の3歳クラス児にはまだ扱いにくいのではないかと話し合い、幼児の思いに合わせて積木などで代用したり、年上の幼児の遊びに参加したりすることでやりたい思いを支えられるように援助してきた。1月になるころには、材の扱いに慣れてきた様子を共有していた。幼児の思いに合わせて大きめの箱や段ボール等も遊びの中で使えるように準備し、IV期で大事にしている遊びに必要なものをつくる姿を支えようと話していた。

1月25日

○児：「切れない」段ボールの側面をはさみで切ろうとしている。
教師：「Oちゃん、がんばってるね。これ、どうしたいの？」
○児：「あっちの段ボールみたいに切りたい」側面が切り取られた薄手の段ボールを見る。
教師：「こっちも切りたいんだね」
○児：「…切れない」はさみを両手で握ったり、刃を広げて段ボールにあてたりする。
教師：「ところでOちゃん、ここをどうして切りたいのかな」
○児：「人形が電車に乗れるようにしたい」
教師：「Oちゃん、電車ごっこで人形や友達を乗せていたものね。そっかあ、どうしたらいいかなあ」
5歳クラス児：「何やってるの」
教師：「段ボールを切っているんだけど、切れないみたいなの」³
5歳クラス児：「5歳保育室だったら切れるよ」
教師：「そうなのね。Oちゃん、どうする？」
○児：「持って行く」
5歳保育室に行くが、タイミングが合わずに片付けの時間になる。

O児の思いを聞きながら、どのように援助することが今後の育ちにつながるだろうかと考えていた。できるだけ自分でつくった方が経験や自信につながる。しかし段ボールは頑丈で難しそうに見えた。これまでのカンファレンスをもとに年上の幼児とつなぐ援助を考えたが、これまで扱ったことのない段ボールカッターを使うことが予測され、他クラス職員と共有をしていない状況で判断に迷った。⁴5歳クラス幼児に声をかけられ保育室に行ってみたものの、それぞれの遊びに没頭してタイミングをつかみかねた。

振り返りタイムの後、段ボールカッターを扱う場合の異年齢のかかわりについて、他クラスの職員の意見を聞いてみることにした。⁵職員室で話題に出すと、4歳クラスになると段ボールカッターを自由遊びで使うようになるため、進級を見据えたIV期なら教師と一緒にやってみるのもよいのではないかという意見が出た。また4歳クラスで使用しているものは持ち手ハンドル付き、5歳クラスはナイフ型を使用している。そのため、年上の幼児とつなぐ援助を考えたとき、一緒にやってみるなら4歳クラス、切ってもらなら5歳クラスが適切であることが分かった。⁶さらに預かり保育でも段ボールカッターを使用していることや、切る以外の援助も考えられるのではという多様な視点が得られた。

4・5歳クラス担任に段ボールを切ることになった場合の協力を依頼し⁷、援助の可能性が幅広くなったことで、より幼児のやりたい思いに沿った援助を考えていこうと担任・副担任とで確認した。

コメントの追加 [h1]: 他の職員と連携していく大切さへの意見が多かった。聞いてみたいことや伝えたいことを声に出してみることが円滑な連携への手がかりになる。そのためにも、職員間で何でも話せる雰囲気、前向きに受け止める雰囲気があることが欠かせない。水曜カンファレンスを積み重ねることで、クラスを超えて気軽に話し合えるようになった。その雰囲気があるからこそ、相談したり多様に話し合ったりすることが日常的に行われ、保育の質の向上にもつながると考える。

コメントの追加 [h2]: 4歳クラスと5歳クラスでダンボールカッターを使っていることは知っていたが、その形状が異なることは把握していなかった。相談してみたことで、各クラスで使っている道具には発達における連続性が踏まえられていることが分かった。意見を聞くときにも、より複数の職員と話し合うことで多くの情報が集まり、幼児の思いと発達段階に照らし合わせて援助の方向性を確認することができた。

1 幼児の発達段階に合わせて道具の出し方を調整している (e)

2 教師がやってあげるわけではない。切れない思いを共有しようとする言葉がけ (e)

3 幼児の困り間をすぐに教師が手助けするのではなく、幼児自身に考えさせたり年上の幼児とつなぐ声かけや援助を行ったりしている (g)

4 迷いがあるからこそ、援助の幅を広げるきっかけとなる。幼児の姿から考え続けるプロセスの中で援助の幅が広がるのではと思った (c) 教材・教具を出すタイミングの重要性 (d)

5 水曜カンファレンスを待たずとも迷いを即座に聞き合うことが日常化している。これが「連携」のとれた保育であると考えた (c) 職員全体で支える保育。多様な援助の引き出しをもつことで子どもの「やりたい」を支えられる (d) 自分のクラスだけでなく他の職員と連携していく大切さ (f)

6 援助のやり方について事前に聞くことで、道具の有無だけではなく道具の形状や援助の方向性を知ることができた (b) 「やってみる」「やってもらう」の違い。援助の方向性を読み取っての選択 (e) 発達年齢に合わせた支援の仕方の大切さ (f)

7 事前に職員同士で共通認識を得ることで全職員が同じ方向性で援助ができる (g)

3月2日

○児とP児は、それぞれ段ボールを並べたものをおうちに見立てて遊んでいる。P児がおうちとして使っていた段ボールには元々切れ込みがあり、そこから指や折り紙を出し入れして遊んでいる。

○児：「ぼくも窓をつくりたい」

教師：「Pちゃんのおうちの窓、楽しそうだね。どこを窓にしたいの？」

○児：「ここ」段ボールの中央を指さす。

教師：「なるほどね。どうしたらいいかな…。この前、この段ボール、はさみで切れなかったよね。うみさんのところでも切れるって言っていたし、やまさんのところでも切れるみたいですよ」⁸

○児：「やまさんに行く」自分が使っていた段ボールを持ってP児と4歳保育室に行く。

教師：「やまさん、Oちゃんがやまさんにお願ひがあるんだけど聞いてくれるかな」

4歳クラス担任：「Qくん、そらさんが何かお話があるみたいですよ」近くにいた幼児に声をかける。

○児：「ここ切りたい」

4歳クラス児：「ここね。先生、あれ使いたい。ギコギコするやつ」4歳クラス担任に声をかける。

4歳クラス担任：「これのことかな。どうぞ」段ボールカッターを渡し、使う様子を見守る。

○児P児は4歳クラス児が段ボールカッターを使う様子をじっと見つめる。

教師：「わあ、切れてきたね。Oちゃん、こんな感じでいいの」

○児：「こっちも」指で長方形になぞる。

教師：「Oちゃん、やまさんと一緒にやってみる？」

○児：「いい」

P児：「私、やりたい」

4歳クラス担任：「そらさん、どうやって使ったらいいのかな」

4歳クラス児：「このギザギザしているところを触ると、けがして血が出ちゃうから、ここは触らないで、こっちを持つんだよ」P児と一緒に段ボールカッターのハンドルを持ち、切り進む。

教師：「おー、Pちゃん、切れてきていますよ。Oちゃんもやってみますか？」

○児：「うん」⁹4歳クラス児と一緒にハンドルを動かし、段ボールに長方形の穴を開ける。

4歳クラス児：「使ったらね、こうやって蓋を閉めるよ」蓋をしめるところを○児P児に見せる。

教師：「Oちゃん、Pちゃん、よかったね。やまさん、教えてくれてありがとう」

○児は3歳保育室に戻り、段ボールに開けた穴に、製作したジュースやカードを入れる。その様子に興味をもった友達とおうちごっこを続ける。

○児が、窓をつくりたいという願ひをもったとき、絵を描いたり紙を貼ったりではなく、P児が遊んでいた段ボールのように穴が開いた窓を望んでいることが読み取れた。3歳クラスの教材庫にも段ボールカッターが1つある。教師と一緒に切る選択肢もあったが、新しい道具を初めて使う場面は年上の幼児からの伝承がよいのではないかと振り返りタイムで方向性を確認していたことを思い返した。¹⁰年上から年下への遊びの伝承を大切にしていることと同様に、新しい道具も年上の幼児から教えてもらうことによって、ことばで伝え合う経験や年上の幼児へ憧れや感謝につながるよさがある。¹¹4歳保育室に行った際、他クラス職員に事前に協力を依頼していたため、4歳クラス児が主体となって教えたり手伝ったりする姿につながった。¹²3歳クラス児にとって、困ったときに年上の幼児とのかかわりで解決する体験は大切である。今後、自ら頼

⁸ 以前の遊びを思い出しながら、幼児の思い描くものができるように選択肢を与えている (b) 年上の幼児とつなぐ声かけにより幼児同士の関係づくりとなる (g)

⁹ ○児がやりたいと思ったタイミングでカッターを使わせている。無理強いはない (b)

¹⁰ 時間はかかるが、あえて年上の幼児とつなぐことで、そこに多様な学び、育ちがある (c) 遊びの伝承、振り返りタイムの重要性。担任・副担任が同じ方向を向いて保育することができている (d) 使い方を年上の幼児から学ぶ機会をつくっている。遊びの場に安心感をもったIV期だからこそその援助 (e) 教師からではなく子どもから子どもへ伝承していく大切さ (f) 教師が教えるのではなく年上の幼児から教えてもらうことで憧れや、次は自分が年下の幼児に教えたいという思いやりの気持ちにつながる (g)

¹¹ 新しい道具を出す時、怪我を恐れたり危険な使い方にならないよう、つい教師が細かく説明したくなったりしてしまうが、幼児同士のかかわりの中で知ること、お互いのよい経験になっている (b) 子ども同士で伝え合う経験が年上の幼児への憧れや感謝につながっている。年上の子にとっても言葉で伝える経験と自信につながる (f)

¹² 職員全体での情報共有 (d) この連続を日常的に行うことができるかどうかで援助の選択肢が大幅に変わる (e)

コメントの追加 [h3]: 教師が教えるのではなく、子ども同士で教え合うことを大切にしている点に多くの共感が得られた。複数の職員から意見を聞き、援助の幅は広がるが、クラスとしてどのような方向性で援助していくかを話しておくことで、援助者が担任であっても副担任であっても、幼児にとってより適切な援助を行うことができる。今回、年上の幼児からの伝承につながるような援助を選択した。これまでのカンファレンスで、異年齢でかかわるよさについて何度も話題にしていたこともあり、幼児にとって価値のある体験になるだろうという思いが根底にあったことが関係している。

みに行ったり3歳クラス同士で教え合ったりする姿が見られたとき、その思いを支えていこうと確認した。

考察

段ボールを切りたい幼児に対する援助の迷いについて、多数の職員と話し合うことにより、様々な視点から援助の可能性が明らかになり、援助の選択肢が増えた。1月に話し合った後、O児が鍵をつくりたいけど段ボールが切れないという場面があった。その際、鍵であれば、段ボールでなくても他の材料でつくれるのではと考え、O児が別の材料を選べるように材料の提案を行った。援助の多様な視点を得たことにより、O児にとって、段ボールが切れないとき、別のもので代用することや段ボールカッターを使うと切ることができるという複数の経験になったととらえた。¹³普段行っているカンファレンス以外にも、保育の迷いや気がかりをクラスに関係なく声に出し語り合える風通しのよい雰囲気が援助の幅を広げ、幼児の経験につながった。¹⁴

また、各クラスで使用している道具がどのようなものであるか互いに知ることが大切であることが分かった。¹⁵各クラス的环境構成について日頃から情報共有しているが、同じ道具でもどのような形状のものかを確認することが発達段階による援助を考える手がかりとなり、職員で連携して援助することにつながった。¹⁶

IV期では、遊びに必要なものを自分でつくって楽しさや満足感を味わい、その経験がその後の遊びに活かされることを願っている。様々な道具や材料に触れる経験の少ない3歳クラス児にとって、やりたい思いがあっても技能的に難しいことがある。その際、年上の幼児に教えてもらったり手伝ってもらったりする経験を経験すれば、その後困ったことがあったときに、自分から年上の幼児のもとに行くようになるだろう。友達や年上の幼児など身近な仲間と一緒にすることも自分のやりたい思いを実現する1つの方法である。¹⁷教師は日頃から援助の選択肢を広げることが意識¹⁸し、幼児にとって自信になり、さらに自主性が発揮されるように支えていくことが大切であると考えた。

¹³ 教師の援助のレパートリーが広いことは、子どもの遊びの多様性につながるが分かる (c)

¹⁴ 普段から声を出し合うことで援助の幅を広げ幼児の経験につながる (f)

¹⁵ 互いに知ることによって援助の幅が広がっていく (d)

¹⁶ 連携は多様な視点で行われることが大切である。話途中で明らかになっていく (c) 発達段階による援助を職員で連携して援助していく大きさ (f)

¹⁷ 自分でできるように支える教師、子どもの力を信じている (c) できないことを友達や年上の幼児に援助してもらっても自分のやりたい思いを実現する大切な力 (f)

¹⁸ 選択肢の中に他クラスの幼児や保育者を巻き込むことをよしとする雰囲気、環境が大切である (e) 職員で連携し日頃から援助の選択肢を広げていくことが子どもの支援につながっている (f)

< 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ないよ」
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の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。同じ遊びをしていますが、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がっ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」¹⁾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。²⁾

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³⁾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を始めていた。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を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、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⁴⁾。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⁵⁾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⁶⁾」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。

¹⁾ 日々のカンファレンスから出た遊びの援助 (f)

²⁾ 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)

³⁾ 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)

⁴⁾ 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)

⁵⁾ 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)

⁶⁾ 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⁸。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、視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。友達とのかかわりにより、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]: 自然とかが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児とかがわりすることで、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?」¹⁰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¹¹。テラスからでもD児の虫かごがよく見えたことでかが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児は他の幼児の虫かごを見に行く姿が見られた¹²。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」¹³

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¹⁴、A児がB児の虫かごを見てご飯を見つけた

⁷ 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) 遊びでかがわりが広がる (g)

⁸ 幼児の姿を想像しながら環境構成を行っている (e)

⁹ 友達同士のかが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)

¹⁰ 教師が教えるわけではなく、幼児同士をつなげている (b)

¹¹ 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)

¹² 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)

¹³ 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)

¹⁴ 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。¹⁵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」¹⁶

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¹⁷。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?」¹⁸

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くれてたんだね」¹⁹

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。²⁰

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。

¹⁵ 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)

¹⁶ かかわりを通じた役割分担 (f)

¹⁷ 同じ目的をもって友達とかかわって遊ぶ (f)

¹⁸ 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)

¹⁹ 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)

²⁰ 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。²¹

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した。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²²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²³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²⁴。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²⁵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。

²¹ 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)

²² 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)

²³ 環境構成により生まれた協同作業の成長 (f)

²⁴ 幼児理解と環境構成の大切さ (d)

²⁵ 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ただんごムシを捕まえて出かけたり、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で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ただけでカナヘビやダンゴムシを捕まえるに出かけたり、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ただけで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²」
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³、5歳クラス児とのかかわりながら、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。⁴ 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 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。⁶ 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⁷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。

¹ 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)

² 教師が教えるのではなく、幼児同士をつなぐ (b)

³ 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)

⁴ 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)

⁵ 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)

⁶ 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)

⁷ 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。⁸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。⁹

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。¹⁰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。

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。

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」¹¹
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ちゃったね」
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。¹²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¹³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

⁸ 勤務時間の異なる職員同士の情報共有の大切さ（d）

⁹ 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）

¹⁰ 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）

¹¹ 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）

¹² 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）

¹³ よく観察し、葛藤してきたからこそ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。¹⁴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」教師の眼を引っ張る。
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。」¹⁵
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¹⁶、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児は笑顔が浮かべていた。

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。¹⁷F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¹⁸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。¹⁹

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。

¹⁴ 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)

¹⁵ 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)

¹⁶ 遊びをつなげたことにより協同が生まれる (f)

¹⁷ 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)

¹⁸ 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)

¹⁹ 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？」²⁰
 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。²¹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。²²

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。²³

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。²⁴

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。²⁵幼児のこれまでの経験やその遊びに見

²⁰ この日の幼児の遊びの目的を知るための声かけ (b)

²¹ 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)

²² 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)

²³ 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)

²⁴ 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)

²⁵ 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ると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。²⁶

²⁶ 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。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。

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いんだけど、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。¹幼児の楽しみを読み取った後は、援助のタイミングについての議論を重ねてきた。²

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。³

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。⁴H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。⁵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。⁷

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。⁸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。⁹

¹ 援助のタイミングを見極める難しさ (f)

² 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)

³ 幼児主体の遊び (d)

⁴ 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)

⁵ 同じ遊びでも、一人一人の楽しみや願いが違う (f)

⁶ 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)

⁷ 幼児自身が体験し、気付くことを大切にしている (g)

⁸ 担任、副担任の情報共有 (d)

⁹ 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。¹⁰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、遊びを発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。¹¹

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？」¹²
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。¹³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)

¹⁰ 本園のおやつ活動の位置づけ (d)

¹¹ 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)

¹² 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)

¹³ 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。¹⁴

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。¹⁵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。¹⁶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¹⁷、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。¹⁸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

¹⁴ 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)

¹⁵ 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)

¹⁶ 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)

¹⁷ 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)

¹⁸ 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¹⁹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²⁰、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」²¹
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。²²

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。²³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。

¹⁹ 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)

²⁰ 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)

²¹ 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)

²² 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)

²³ 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。²⁴

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。²⁵「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²⁶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。²⁷

²⁴ 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)

²⁵ 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)

²⁶ 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)

²⁷ 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¹。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。²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³。

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⁴。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⁵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。⁶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⁷。

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⁸。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⁹」
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るのが大切である。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。

¹ 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)

² 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)

³ 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)

⁴ 子ども同士のかかわりを大切にしている (d)

⁵ 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)

⁶ 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)

⁷ 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)

⁸ 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)

⁹ 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¹⁰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¹¹。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¹²。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¹³、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¹⁴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」¹⁵
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」¹⁶
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あったね」
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¹⁷。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¹⁸。

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。

¹⁰ 教師があえて「しない」のも援助のレパートリーである (a)

¹¹ 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)

¹² 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)

¹³ 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)

¹⁴ 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)

¹⁵ 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)

¹⁶ 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)

¹⁷ 教師は日々迷い、考えている (d)

¹⁸ これまでの経緯に基づいて、さらなるかかわりを願い、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¹⁹。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²⁰。

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²¹。それもL児の自信につながり²²、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²³。

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。

¹⁹ 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)

²⁰ 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)

²¹ 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)

²² L児の育ちを全員で支える保育につながっている (e)

²³ 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)

< 5歳クラス IX期 4・5月 > 「僅かな環境構成の変化が幼児の遊びを変える」

これまでの保育の様子

新型コロナウイルス感染症対策の観点から、昨年度より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。本年度も、屋外中心の保育をスタートするにあたり、副担任と5歳保育室前のテラス及びその前の園庭の環境構成をどのようにするか検討した。昨年度の5歳エピソード事例「のびのび遊ぶための環境構成」では、安心して遊べる場、外に遊びを広げるための場の重要性が明らかになった。そこでは、製作テーブルの位置を変えるなどの環境構成が、幼児の遊びを大きく変化させると記されていた。

4月当初、屋外にある様々な道具や設備を置く位置を考える中で、約1m四方の大きな木製机の位置をどこにするのかを考えた。幼児の遊びは、机やシートなどを中心に展開されることが多い。まずは、保育室から出てきた幼児がすぐに遊べるよう、保育室入口に近い場所に机を置くことにした。

4月9日

保育室で支度をしていたA児がB児に話しかけながらテラスに向かう。

A児：「ねえ、Bちゃん。ここでやろう」

B児：「いいね」

A児：「先生、これくらいの箱ください」

教師：「箱ですか？Aちゃん。何に使うのか教えてください」

A児：「おうちつくるの」

教師：「そうなの、今日は箱を使うんだね」

B児：「Aちゃん、テープあるかな」

A児：「じゃあ、私持ってくるね」

保育後の副担任との振り返りで、保育室前に机を設置すると、そこは室内遊び同様に制作遊びの場になることが分かった。ハサミやテープなどの道具置き場が近いため、制作遊びとしての場のイメージが強くなるようだ。ただし、この机の位置では、幼児の視線が常に保育室のほうを向く。そこで、より外に遊びが広がるよう、机を砂場に近い場所に置いてみた。しかし、今度は誰も座らない。副担任との振り返りは、毎日のように遊びの場についての話題になっていた。話を繰り返す中で、保育室から見て幼児の視界に机が入ることがポイント なのではないかということに気付いた。そこで、次の日、保育室から幼児がテラスに出た際に、最も目に留まりやすい場所に机を置くことにした。

4月15日

児：「Cちゃん、今日何する？」

C児：「あ、なんかここがいいんじゃない？」

A児：「本当だ。道具あるよ。そうだ、色水やろう」

C児：「いいね。私お花探してくる」

A児：「ゴリゴリあるかな」

C児：「先生、ゴリゴリするやつ貸してください」

教師：「ゴリゴリ？わかったよ。これのことかな？」

A児：「そうそう。あと、入れ物は何にしようかな」

教師：「欲しいものがあったら言ってね」

C児：「分かった」

前日まで置いてあった机の場所は、ここから僅か一メートルほど隣である。A児とC児は、保育室での支度を終え、テラスに出るまでの会話で、机の存在に気付いたのである。昨日までは保育室入口から見えない位置にあった。ほんの僅かな位置の差がもたらす遊びの変化に驚かされた。その後の振り返りで、幼児の「動線」を考えるのと同時に、幼児の「視線」も考えながら環境構成を行っていくことを共通理解した。その後の環境構成で、木製机の横に小さな棚を用意し、ペットボトルや色水遊び用の道具などを入れたケースを置いた。さらに、その向きを机から向かって保育室側にした。その日から、机の周りにはA、C児を始めとした幼児が集まり、毎日のように色水遊びや草花の料理作りなどが行われていた。机の位置も少しずつ移動し、3歳、4歳クラスの幼児が訪れた時に見えやすい位置にした。すると、それまで5歳クラス児専用のような場所になっていた机の周りに多くの3歳、4歳児が加わり、一緒に遊ぶ姿が見られるようになった。

担任は、幼児の姿から、遊びの広がりを楽しむ一方、遊びが翌日以降「続かない」ことに迷いを感じていた。色水遊びや草花遊びをしている幼児が片付けの時間になると、「これ、とっておく」と言って、テラスの横にある棚に保管することがある。しかし、次の日にその続きを行うことは少なく、遊びが「単発的」になることが多かった。「これまでの経験を活かしたり、友達との遊びに刺激を受けたりしながら、新しいことを試してみようとする」時期としてのIX期を考えると、より幼児の遊びを注視し、「いいこと考えた！」というひらめき

と没頭を支えることができるような援助になればと考えていた。そこで、遊びでつくった料理や色水を保管する棚を整理し、幼児が取り出しやすい位置に置き換えることにした。

5月20日

前日の遊びで使っていた土が葉に包まれた状態で保管されている。そこにB児がやってくる。

教師：「Bちゃん、これは何かな？」

B児：「葉っぱの料理だよ。貸して」

教師：「どうぞ」トレーごとB児に渡す。

B児：「あれ、なんか固い」

教師：「本当だね。何でだろう？」

B児は葉をめくり、中の土に触れる。

B児：「ねえ、ここ面白いよ。線入ってる」

教師：「本当だ。これは何だろうね」

B児：「分かった。葉っぱの線だよ」

教師：「なるほど、ここの葉っぱの跡なんだね。Bちゃん、面白いものを見つけたね」

B児：「とっておいたら跡がついたんだ。凍ったみたい」

教師：「凍った？Bちゃん、それは素敵な発見だね」

B児：「他のもどうか。あつ、やっぱり凍ってる。見せに行こう」

B児は他の幼児に固まった土を見せに行く。しばらくして、D児たちと一緒に教師のところに来る。

B児：「先生、これ今日もとっておく」

教師：「さっきのだね。凍ったのを置いておくのかあ」

D児：「凍っているから冷凍庫だね」

教師：「冷凍庫？面白い言い方だね」

B児：「冷凍庫、そうだ！じゃあ、凍らせて明日も見てみよう」

D児：「明日はもっと凍っているかな」

教師：「先生も明日見たいな。楽しみだね」

B児：「いいよ。見せてあげる」

B児たちがつくっていたのは、葉っぱの柏餅である。いつものように「明日も使う」と言って棚に保管していたのだが、乾燥したことによって、土が固まっていた。その際にできたのが、葉の葉脈の跡である。B児は教師と会話する中で、昨日つくった料理の変化に気付き、「見せたい」「もっとつくりたい」という気持ちにつながった。そして、友達との会話の中で出てきた「冷凍庫」というワードに関心をもったのである。教師はそれを一緒に驚き、棚の名称を「冷凍庫」または「冷蔵庫」という言葉に置き換えた。B児は次の日に「昨日のはどうなってるかな」と朝一番に見に行き、割れないように手に取りながらその日の遊びに使っていた。その日の振り返りで、担任は「冷凍庫」「冷蔵庫」という言葉がもつ意味について副担任と話し合った。連想される言葉は「保存」である。幼児の「とっておく」という言葉が「保管する」という言葉に近いとらえだっただのではないか。だからこそ、次の日にも遊びが続くきっかけになったのではないかと理解した。この柏餅遊びは一週間続き、遊びを通して葉の折り曲げ方や乾燥（冷蔵）のさせ方、固まりやすい土の水加減など、気づきを重ねながら没頭する様子が見られた。また、B児たちの言葉をきっかけに、他の幼児が料理を作った時も、「これは冷蔵庫に入れておく」という言葉で共通理解されるようになっていった。

その後、長期間、冷蔵庫に保管され、腐敗していたものは「傷んだもの」として片づけるようになり、冷蔵庫としての意味がさらに強くイメージ化されているようであった。単に「とっておく棚」が「保存する冷蔵庫」という言葉に変わったことで、幼児の製作物に対するイメージにも、温度や時間、劣化といった概念が加わり、より愛着をもって遊ぶようになったことを共通理解した。

考察

幼児教育の柱である環境構成は、ともしればマンネリ化しやすいものである。今回の環境構成で、机が僅かでも位置が変わることで、幼児の目に映るかどうか、面白そうだと感じるかどうかの違いができることが分かった。また、単なる保管用の棚でも、幼児のイメージを変え、冷蔵庫という言葉に置き換わることで、遊びの連続性や棚の概念が変わることにもつながった。A児やB児たちの遊びの変化や気付きの言葉、遊びが次の日にも続いた姿からも、環境構成を随時更新してきたことが、遊びをより没頭や試行錯誤する遊びへとつながったと言えるのではないかと捉えた。これらは、日々の副担任との振り返りを通して少しずつ見えてきたものであり、また昨年度の保育実践から明らかになってきたものでもある。このエピソードを通して、振り返りの話題から、環境構成の意味付けがより濃く行われるようになった。

教師は、この保育実践について振り返りの時間だけでなく、水曜カンファレンスや普段の職員室での何気

ない会話の中にも他のクラスの職員に伝えるようにした。すると、4歳クラスでも環境構成について話題になり、保育室前のテラスの環境を幼児の思いに合わせて変化させることにつながった。昨年の研究で取り組んだ継続的なカンファレンスにより、職員の保育に対する心もちが同じ方向を向いてきたように見えた。しかし、園が大事にしてきたことは、これまで培ってきた園の保育の価値観をそのまま真似することを良しとするものではない。これまで行ってきた保育を「当たり前」と思わず、その意味を常に捉え返し、幼児の思いや願いを支えることにつながるような援助や環境構成を意識していく。そうすることが援助のレパートリーを増やすことにつながり、保育の質の向上にもつながると考える。

< 5歳クラス 区期 4・5月 > 「僅かな環境構成の変化が幼児の遊びを変える」

これまでの保育の様子

新型コロナウイルス感染症対策の観点から、昨年度より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。本年度も、屋外中心の保育をスタートするにあたり、副担任と5歳保育室前のテラス及びその前の園庭の環境構成をどのようにするか検討した。昨年度の5歳クラスエピソード事例「のびのび遊ぶための環境構成」では、安心して遊べる場、外に遊びを広げるための場の重要性が明らかになった。そこでは、製作テーブルの位置を変えるなどの環境構成が、幼児の遊びを大きく変化させる¹と記されていた。

4月当初、屋外にある様々な道具や設備を置く位置を考える中で、約1m四方の大きな木製机の位置をどこにするのかを考えた。幼児の遊びは、机やシートなどを中心に展開されることが多い。まずは、保育室から出てきた幼児がすぐに遊べるよう、保育室入口に近い場所に机を置くことにした²。

4月9日

保育室で支度をしていたA児がB児に話しかけながらテラスに向かう。
A児：「ねえ、Bちゃん。ここでやろう」
B児：「いいね」
A児：「先生、これくらいの箱ください」
教師：「箱ですか？Aちゃん。何に使うのか教えてください」
A児：「おうちつくるの」
教師：「そうなの、今日は箱を使うんだね」
B児：「Aちゃん、テープあるかな」
A児：「じゃあ、私持ってくるね」

保育後の副担任との振り返りで、保育室前に机を設置すると、そこは室内遊び同様に制作遊びの場になることが分かった。ハサミやテープなどの道具置き場が近いため、制作遊びとしての場のイメージが強くなるようだ。ただし、この机の位置では、幼児の視線が常に保育室のほうを向く。そこで、より外に遊びが広がるよう³、机を砂場に近い場所に置いてみた。しかし、今度は誰も座らない。副担任との振り返りは、毎日のように遊びの場についての話題になっていた。話を繰り返す中で⁴、保育室から見て幼児の視界に机が入ることがポイント⁵なのではないかということに気付いた。そこで、次の日、保育室から幼児がテラスに出た際に、最も目に留まりやすい場所に机を置くことにした⁶。

4月15日

A児：「Cちゃん、今日何する？」
C児：「あ、なんかここがいいんじゃない？」
A児：「本当だ。道具あるよ。そうだ、色水やろう」
C児：「いいね。私お花探してくる」
A児：「ゴリゴリあるかな」
C児：「先生、ゴリゴリするやつ貸してください」
教師：「ゴリゴリ？分かったよ。これのことかな？」
A児：「そうそう。あと、入れ物は何にしようかな」
教師：「欲しいものがあったら言ってね」
C児：「分かった」

前日まで置いてあった机の場所は、ここから僅か一メートルほど隣である。A児とC児は、保育室での支度を終え、テラスに出るまでの会話で、机の存在に気付いたのである。昨日までは保育室入口から見えない位置にあった。ほんの僅かな位置の差がもたらす遊びの変化に驚かされた。その後の振り返りで、幼児の「動線」を考えるのと同時に、幼児の「視線」も考えながら環境構成⁷を行っていくことを共通理解した。その後の環境構成で、木製机の横に小さな棚を用意し、ペットボトルや色水遊び用の道具などを入れたケースを置

コメントの追加 [k1]: 幼児の視線に立って環境構成を行うことについてのコメントが多かった。教師が直接的に遊びにかかわるのではなく、幼児の遊びの姿をもとに、遊びに対しての「やりたい」「もっと」がうまれるような環境構成を行っていくことの大切さが共有できたと考えている。

コメントの追加 [k2]: こども幼児の視線をもとにした環境構成の重要性についてのコメントが多かった。わずかに机の位置や向きを変えるだけで幼児の遊びが変わる。どのような意図でどんな幼児の姿を期待しているのか、そのためどのような構成の変化を行うのか、教師はしっかりと理解する必要があると感じた。

¹ 遊び始める前からの環境構成が大切 (e)

² 4月は進級に伴い環境の変化が大きい時期である。幼児がその変化に慣れていけるように環境を構成している (a)

³ 教師の願いだけでなく幼児の姿をもとにして話し合い、環境を更新している (a)

⁴ どう変えて良いか分からないときがあるため、難しさもあるが、まずはやってみることも大切と思う (c)

⁵ 幼児の視線に立つことの大切さ (c) 日々の振り返りを翌日以降に活かしている (d) 場が幼児の視界に入ることによって遊びが展開していく (e)

⁶ 幼児の視線で考えられた環境構成をしている (f)

⁷ 同じテーブルであっても置く位置を変えることで、ここまで幼児の動きが変化することに驚いた (b) 共通理解をすることで、担任・副担任が同じ方向を向いて保育ができる (d) 視野だけでなく遊びで展開されるであろう動きも考えて場を設定している (e)

いた。⁸さらに、その向きを机から向かって保育室側にした。その日から、机の周りにはA、C児を始めとした幼児が集まり、毎日のように色水遊びや草花の料理作りなどが行われていた。机の位置も少しずつ移動し、3歳、4歳クラスの幼児が訪れた時に見えやすい位置にした。⁹すると、それまで5歳クラス児専用のような場所になっていた机の周りに多くの3歳、4歳児が加わり、一緒に遊ぶ姿が見られるようになった。

担任は、幼児の姿から、遊びの広がり喜びを喜ぶ一方、遊びが翌日以降「続かない」ことに迷いを感じていた。色水遊びや草花遊びをしている幼児が片付けの時間になると、「これ、とっておく」と言って、テラスの横にある棚に保管することがある。しかし、次の日にその続きを行うことは少なく、遊びが「単発的」になることが多かった。「これまでの経験を活かしたり、友達との遊びに刺激を受けたりしながら、新しいことを試してみようとする」時期としてのIX期を考えると、より幼児の遊びを注視し、「いいこと考えた！」というひらめきと没頭を支えることができるような援助になればと考えていた。そこで、遊びでつくった料理や色水を保管する棚を整理し、幼児が取り出しやすい位置に置き換えることにした。¹⁰

コメントの追加 [k3]: 環境構成の変化がもたらす影響は、そこを訪れる3歳・4歳クラスの幼児にもかかわってくる。そして、それが遊ぶ幼児だけでなく、「伝承」として、他の幼児にもつながっていく。何気ない環境がもたらす影響の大きさについて多くのコメントがあった。

コメントの追加 [k4]: 環境構成は一定のものではなく、その日その時の幼児の姿に合わせて変化させていくことで、より幼児の思いや願いに寄り添った保育につながることに多くの共感が得られた。ある程度の期間、そのままにしてしまいがちな環境構成の在り方を考え直すきっかけになると考える。

5月20日

前日の遊びで使っていた土が葉に包まれた状態で保管されている。そこにB児がやってくる。

教師:「Bちゃん、これは何かな?」

B児:「葉っぱの料理だよ。貸して」

教師:「どうぞ」トレーごとB児に渡す。

B児:「あれ、なんか固い」

教師:「本当だね。何でだろう?」

B児は葉をめくり、中の土に触れる。

B児:「ねえ、ここ面白いよ。線入ってる」

教師:「本当だ。これは何だろうね」

B児:「分かった。葉っぱの線だよ」

教師:「なるほど、ここの葉っぱの跡なんだね。Bちゃん、面白いものを見つけたね¹¹」

B児:「とっておいたら跡がついたんだ。凍ったみたい¹²」

教師:「凍った? Bちゃん、それは素敵発見だね¹³」

B児:「他のものどうかな。あっ、やっぱり凍ってる。見せに行こう」

B児は他の幼児に固まった土を見せに行く。しばらくして、D児たちと一緒に教師のところに来る。

B児:「先生、これ今日もとっておく」

教師:「さっきのだね。凍ったのを置いておくのかあ」

D児:「凍っているから冷凍庫だね¹⁴」

教師:「冷凍庫?面白い言い方だね¹⁵」

B児:「冷凍庫、そうだ!じゃあ、凍らせて明日も見てみよう」

D児:「明日はもっと凍っているかな」

教師:「先生も明日見たいな。楽しみだね¹⁶」

B児:「いいよ。見せてあげる」

B児たちががつくっていたのは、葉っぱの柏餅である。いつものように「明日も使う」と言って棚に保管していたのだが、乾燥したことによって、土が固まっていた。その際にできたのが、葉の葉脈の跡である。B児は教師と会話する中で、昨日つくった料理の変化に気付き、「見せたい」「もっとつくりたい」という気持ちにつながった。そして、友達との会話の中で出てきた「冷凍庫」というワードに関心をもったのである。教師はそれを一緒に驚き、棚の名称を「冷凍庫」または「冷蔵庫」という言葉に置き換えた。¹⁷B児は次の日に「昨日のはどうなってるかな」と朝一番に見に行き、割れないように手に取りながらその日の遊びに使っていた。

コメントの追加 [k5]: 幼児発信のつぶやきを教師が逃さず、環境構成の更新につなげたことへのコメントが多かった。教師の援助には柔軟性とレパートリーの広さが求められる。日々の保育を通して幼児理解を深め、様々な思考をめぐらせながら援助の引き出しを増やしていく必要があると感じた。

⁸ 遊び出しが支えられる環境構成 (c)

⁹ 一見、何気なく置いてあるように見えるが、幼児の視線を考慮して意図的に向きを決めている (a) 異年齢の関わりが自然とうまれてくる環境 (d) 3、4歳の視野にも入る位置での環境構成。視野に入ることによって遊びが伝承されていく (e) 異年齢とのかかわりを視野に入れた環境を整えている (f)

¹⁰ 幼児のその時の姿に合わせて環境も日々変わっていく (b) 環境構成 (d) 保管する場所が幼児の視線にあり、自分で取り出せる (e)

¹¹ 幼児の発見を称賛し遊びを意味付ける言葉掛け (a) 答えをすぐに言わない声かけて幼児に問いと興味を持たせている (f)

¹² 教師ではなく幼児の発想で出た言葉を生かしている (e)

¹³ どの年齢であっても、幼児の発見を共に分かち合い、喜ぶことは大切であると感じた (b)

¹⁴ 棚の冷蔵庫のネーミングが子どもの文脈である。子どもがイメージし、共有しやすい (c)

¹⁵ 幼児の見立てのイメージに共感している (a) 子どもからでてきた言葉を使っていることとする援助の素晴らしさ (c) 幼児から出た言葉を受け止め、返すことで幼児のイメージを広げている (f)

¹⁶ 教師も共に楽しみにしていることが翌日以降の遊びへつながるきっかけになっている (a)

¹⁷ 冷蔵庫という魅力的なフレーズで遊びがここまで続き、試行錯誤をして遊びを深めている (b)

その日の振り返りで、担任は「冷凍庫」「冷蔵庫」という言葉がもつ意味について副担任と話し合った。連想される言葉は「保存」である。幼児の「とっておく」という言葉が「保管する」という言葉に近いとらえだっただけではないか。だからこそ、次の日も遊びが続くきっかけになったのではないかと理解した。この柏餅遊びは一週間続き、遊びを通して葉の折り曲げ方や乾燥（冷蔵）のさせ方、固まりやすい土の水加減など、気づきを重ねながら没頭する様子が見られた。また、B児たちの言葉をきっかけに、他の幼児が料理を作った時も、「これは冷蔵庫に入れておく」という言葉で共通理解されるようになっていった。¹⁸

その後、長期間、冷蔵庫に保管され、腐敗していたものは「傷んだもの」として片づけるようになり、冷蔵庫としての意味がさらに強くイメージ化されているようであった。単に「とっておく棚」が「保存する冷蔵庫」という言葉に変わったことで、幼児の製作物に対するイメージにも、温度や時間、劣化といった概念が加わり、より愛着をもって遊ぶようになったこと¹⁹を共通理解した。

考察

幼児教育の柱である環境構成は、ともすればマンネリ化しやすいものである。今回の環境構成で、机が僅かでも位置が変わることで、幼児の目に映るかどうか、面白そうだと感じるかどうかの違いができること²⁰が分かった。また、単なる保管用の棚でも、幼児のイメージを変え、冷蔵庫という言葉に置き換わることで、遊びの連続性や棚の概念が変わること²¹にもつながった。A児やB児たちの遊びの変化や気付きの言葉、遊びが次の日も続いた姿からも、環境構成を随時更新してきたことが、遊びをより没頭や試行錯誤する遊びへとつながったと言えるのではないかと捉えた。²²これらは、日々の副担任との振り返りを通して少しずつ見えてきたもの²³であり、また昨年度の保育実践から明らかになってきたものでもある。このエピソードを通して、振り返りの話題から、環境構成の意味付けがより濃く行われるようになった。

教師は、この保育実践について振り返りの時間だけでなく、水曜カンファレンスや普段の職員室での何気ない会話の中にも他のクラスの職員に伝えるようにした。²⁴すると、4歳クラスでも環境構成について話題になり、保育室前のテラスの環境を幼児の思いに合わせて変化させることにつながった。昨年の研究で取り組んだ継続的なカンファレンスにより、職員の保育に対する心もちが同じ方向を向いてきたように見えた。しかし、園が大事にしてきたことは、これまで培ってきた園の保育の価値観をそのまま真似ることを良しとするものではない。これまで行ってきた保育を「当たり前」と思わず、その意味を常に捉え返し、**幼児の思いや願いを支えることにつながるような援助や環境構成を意識していく**。²⁵そうすることが援助のレパートリーを増やすことにつながり、保育の質の向上にもつながると考える。

コメントの追加 [k6]: 保存する=冷蔵庫という幼児のイメージを具現化したことで、遊びが広がったことに多くのコメントがあった。これを担任一人の援助として捉えるのではなく、副担任や他クラスの職員と情報交換を密にし、援助していくことで、より幼児の「やりたい」につながる保育につながると考える。

コメントの追加 [k7]: これまで園で行われてきた保育は、誰かに教えられたものではなく、また一人で作り上げたものでもない。なぜそのような保育の形になったのか、常に問いながら保育を進めていく必要性を多くの職員が感じていると捉えた。

¹⁸ 自分が遊んだものが「大切に」保存されるという感覚がクラス全体の遊びの継続や発展へ広がっていく (c)

¹⁹ 片付けの場面においても棚を冷蔵庫に見立てることによって、その遊びに対する思いが繋がっていく (a) 生活に根ざし、よく知っているものだからこそイメージしやすかった (c) 幼児の変化を担当・副担任で情報共有することで保育に生かすことができる (d) 片付ける場所で冷蔵庫に保存することで冷やす、固めるといった概念が生まれ、より遊びが展開される (e)

²⁰ 環境構成のわずかな差が遊びを展開させている (e)

²¹ 言葉の概念の変化で遊びが変わっていく (e)

²² 子どもの思いに合わせて更新していくことの大切さ (c)

²³ 振り返りの積み重ねが大切であることが分かる (d)

²⁴ カンファレンスという場だけでなく、日々の職員のコミュニケーションがとても大切 (c) クラス単位の共通認識だけでなく、園全体での共通認識になることで、全職員で同じ方向を向いて保育することができる (d)

²⁵ 幼児の思いや願いを支えたいという教師の心もちから、援助や環境構成を考えていくことの大切さ (a) 幼児主体の保育である (d) 日々の振り返りが大切で遊びを変えていく。幼児を理解していくことが大切 (e)

< 5歳クラス X期 5・6・7月 > 「遊びの伝承を支える」

これまでの保育の様子

5月、幼児が雨どい遊びを楽しんでいた。水盤の蛇口につながれたホースを出発点とし、そこから砂場まで水を流すために、雨どいをつなげていく。高さがあるため、ビールケースを積み重ね、その上に雨どいを置くなどして、水を漏らさないように工夫しながら砂場まで届けようとしていた。雨どい遊びは園の代表的とも言える遊びで、毎年多くの幼児が没頭する遊びである。その様子を副担任と振り返る中で、ふと「遊びの始まり」について話題になった。雨どいを使って水を砂場まで流そうとする遊びは、教師が始めたものではない。「こんな遊びがあるよ」と紹介したものでもない。そして雨どいのつなげ方もビールケースを使った工夫についても、「こんなやり方があるよ」と教えたこともない。幼児らが自ら行っている遊びなのである。では、どうやってその遊び方にたどり着いているのか。それは、幼児同士で遊びが「伝承」されているからではないかと意見がまとまった。そこで、幼児が遊びの中でどのように伝え合い、その面白さや工夫をどう共有しているのかについて、幼児理解を深めつつ、援助を行っていくことにした。また、遊びがより深まる環境構成の在り方についても、副担任と情報共有しながら工夫していくことにした。

X期に入ったある日、E児が砂場で砂山をつくっていた。E児は転園してきた幼児で、園の様々な遊びに興味をもち、楽しんでいた。そこにF児らが加わり、砂山はどんどん高くなっていった。

5月17日

E児：「高くなったね」
F児：「もっと、高くしようよ」
E児：「水がないと固まらないな」
G児：「水がいっぱいあるといいね」
F児：「そしたらさ、山の上にこれ置こうよ」 E児に塩ビ管を見せる。
E児：「何、それ」
F児：「これに水を溜めると面白いよ」
H児：「それ知ってる。去年やった」
E児：「僕もやる」 砂山の上に大きな塩ビ管を立てる。
G児：「砂で固めるといいんだよ」
E児：「え、なんで」
F児：「中もかな？」
教師：「面白そう。Gちゃん。どこを固めるといいの？」
G児：「ここ」
H児：「どこ？」
教師：「この辺かな。Gちゃん、もう少し詳しく教えて」
G児：「ここ全部だよ。周りを全部やるとこぼれないよ」
H児：「周りを全部だって」
E児：「分かった」
4歳クラス児：「入れて」
E児：「いいよ」
4歳クラス児：「何やればいいのか？」
E児：「ここを固めるんだよ」
しばらく砂で塩ビ管の周りを固める。
G児：「よし、水を入れよう」
F児：「じゃあ、僕水入れてくるね」 水差しに水を入れて塩ビ管の中に流す。
G児：「もうすぐだよ。もっと入れて」
水が塩ビ管の底から一気にあふれ出す。
E児：「キャー、すごい、めっちゃ水出た！」
4歳クラス児：「もう一回、やりたい」

E児たちが楽しんでいたのは「ばくはつ遊び」である。砂山に立てた塩ビ管に水を入れると、ある一定の量に達した時に一気に水が底からあふれ出す遊びである。昨年、一昨年も楽しむ姿が見られた遊びであったが、転園してきたE児や4歳クラス児にとっては初めての体験だった。教師は、塩ビ管の周りを砂で固めると、水があふれるまでの時間が長くなることを知っていたG児に声をかけ、砂を固める意図がE児らに詳しく伝わるよう援助した。E児はG児の話を聞きながら見よう見真似で砂山を固め、水を流していた。水が一気にあふれ出すと、E児は歓声を上げ、すぐに2回目に取り掛かっていた。「ばくはつ遊び」はその後、片付けの声がかかってもやり続けていた。E児は「明日もやろう」とつぶやいていた。

担任は振り返りでE児の遊びの姿について副担任と共有した。この日は最大8人という大人数で役割を分担しながら遊びを楽しんでいた。E児の姿やつぶやきから、明日もやりたいのではないかと、そして今度は自分が中心になって主体的にやりたいと願うのではないかと捉え、幼児理解を進めながら、それを支える援助につなげることができればと考えていた。

5月18日

教師：「Eちゃん、今日もばくはつ遊びだね」
E児：「そうだよ、水をためるんだ」
教師：「あれ？今日は砂場のすみっこでやるのかな？」
E児：「そう。だってね、水をいっぱい汲むから大変なの」
教師：「そうか、水がたくさんいるもんね。確かに大変だね」
E児：「あっ、そうだ。お水を流せばいいんじゃない？」
教師：「流す？どういうことかな？もう少し詳しく教えてくれる？」
E児：「雨どいで流すの。そうしたらいっぱい水来るよ」
教師：「なるほど、面白いね。先生、何かすることありますか？」
E児：「じゃあね、これ持ってて。ビールケース持ってくる」
H児：「E君入れて。何やってるの？」
E児：「いいよ。あのね、雨どいでここに流すの」
H児：「じゃあ、雨どいもっと持って来るね」
4歳クラス児：「入れて」

次の日、E児は遊びの初めから砂場にいた。一人で砂山をつくり、塩ビ管を立てる。その立てた場所の違いから、E児がより多く水をあふれさせたい思いが読み取れた。教師はE児に声をかけながら、E児のやりたい思いに寄り添う援助を必要に応じて行っていこうと考えていた。教師との会話でE児が思い付いたのが、雨どいを使った「自動ばくはつ遊び」である。水差しを使わず、雨どいで塩ビ管に水を流す遊びは、これまでなかった遊びの形であった。その面白さを感じ取ったのか、H児や4歳クラス児も加わり、E児を中心とした遊びが広がった。E児は、雨どいの組み立て方や塩ビ管の立て方、砂の固め方などについて4歳クラス児に教え、一緒に楽しむ姿が見られた。

振り返りでは、E児がつくりだした「自動ばくはつ遊び」の面白さが話題になった。これまでは、雨どいを組み立てて、砂場まで水を流すことが目的となっていて、水が通った後は、遊びが発展しない様子がしばしば見られていた。しかし、ばくはつ遊びが加わったことで、雨どいを組み立てた後も遊びが発展することになり、砂場の遊びがさらに盛り上がるきっかけになるのではないかと予測した。

そこで、雨どいや塩ビ管などの道具を整理し、取り出しやすくしたり、視覚的に見えやすくしたりして環境構成を整えた。さらに、保護者向けに掲示する遊び新聞にばくはつ遊びの写真を大きく載せ、家庭での話題になるよう大きく取り上げた。

5月20日

4歳クラス児a：「確かね、こうやってたよ」
教師：「やまさん、楽しそうだね」
4歳クラス児a：「うみさんの真似をしてるんだよ」
4歳クラス児b：「そうだよ」
4歳クラス児a：「できた？」
4歳クラス児b：「まだ」
4歳クラス児a：「これ、階段にしなきゃいけないんだよ」
4歳クラス児b：「階段ね」
4歳クラス児a：「雨どい、また壊れた」
4歳クラス児c：「お水こないよ」
4歳クラス児b：「先生、やって」
教師：「どうするんだったけなあ、先生よく分からないなあ。誰か知っている人いないかなあ」
E児：「何なに？お水やってるの？やろうか？」
4歳クラス児a：「どうやるの？」
E児：「ここね、雨どい置くといいの。あれ、分かった。ここ低いんだ。ちょっと待ってて」
ビールケースと雨どいの間に鍋を挟む。組み立てが完成し、水を流す。
4歳クラス児b：「流れた流れた」
4歳クラス児a：「ああっ、ばくはつした！ここから出てる」
教師：「本当だね。さすがうみさん、すてきななあ」

この日、砂場にいたのは4歳クラス児だった。これまでは雨どいを組み立てることから遊びを始めていた4歳クラス児が、塩ビ管を砂場に立てていた。話を聞くと、5歳クラス児の遊びをまねているのだと言う。担任はこれを遊びの「伝承」のきっかけとして捉えた。そこへE児が様子を見に現れたことで、担任は4歳クラス児とE児をつなげる援助を行った。E児は目を輝かせ、雨どいのつなげ方や塩ビ管の周りの砂の固め方などについて教えていた。遊びの様子を見てみると、4歳クラス児は、発達段階の差か、失敗を繰り返していた。E児は何度も壊れては直し、根気よく手伝っていた。教師に助けを求める言葉が何度か4歳クラス児から出たが、教師はあえて分からないフリをし、E児に聞くなどして応えた。

振り返りでは、「遊びの主演」が話題になった。この日の主演は4歳クラス児である。E児は頼れるお兄さんとして手伝っていた。教師は4歳クラス児の姿を見守り、雨どいが崩れる、水が漏れるなど、失敗が続く姿、そして「やって」と手伝いを頼まれる姿から、4歳クラス児と一緒に参加し、助けようと考えた。しかし、ここでは見守り、4歳クラス児とE児をつなぐ援助に徹した。4歳クラス児は何度失敗してもあきらめず、嫌な顔もせず、失敗するたびに、「あれ?」「こうやって・・・」「あっ、そうか」とつぶやいていた。その姿から、4歳クラス児は失敗を通して学び、考え、成功を求めて主体的に探究していたと捉えた。そして、E児の存在がそれを高め、没頭する遊びへとつながったのではないかと捉えた。「仕掛け」も大事だが、「待つ、聞く」を大切にす園の保育について、改めて評価するよい機会になった。

振り返りの後、職員室や水曜カンファレンスで話題になったのが、発達段階に合わせた雨どい遊びについてである。園に3つある砂場のうち、1つ（以下中央砂場）は主として5歳クラス児が、もう1つ（以下南側砂場）は3歳クラス児が使っている。4歳クラス児は、どちらも使っているが、次第に5歳クラス児が使う中央砂場へと移っていく。どちらの砂場でも雨どい遊びが行われているが、その環境に大きな差がある。南側砂場は、水盤からなだらかに下がった先にあり、道具を使わなくても雨どいだけで砂場まで水を流すことができる。3歳で雨どいに水や砂を流すことの魅力を、4歳で雨どいをつないで水をより長く流す面白さを、そして5歳でビールケースの高さを加えた高低差のある水の流し方や、ジョイントを使った水路づくりなど、複雑な水の流す楽しさを感じることができている環境がつけられている。これまで園の遊びに携わってきた職員がつくりあげた環境構成を、もう一度捉え直し、幼児の遊び込みと伝承を支える保育につなげたいと考え、3歳クラス担任、4歳クラス担任と共に、砂場の環境と遊びのつながりについて確認した。

3歳	<感覚を楽しむ> ・冷たい ・手が押し流される ・水のやわらかさ ・ジャーという音
4歳	<水の性質を楽しむ> ・船を流す ・砂を流す ・水をせき止める ・水を溜める
5歳	<目的を決めて楽しむ> ・水路をつくる ・複雑な雨どいを組み立てる ・足湯温泉をつくる

発達段階で見られる雨どい遊びの姿

6月9日

4歳クラス児dが雨どいを地面に並べている。
 3歳クラス児：「入れて」
 4歳クラス児d：「いいよ」
 雨どいにホースから水を流す。
 3歳クラス児：「これ入れよ」4歳クラス児Hが並べた雨どいに砂を入れて流す。
 3歳クラス児：「流れた。面白い」
 3歳クラス担任：「本当だ。砂が流れたね。楽しいね」
 3歳クラス児：「うん」
 4歳クラス児a：「もっと長くしよう」
 さらに雨どいをつなげる。そこにE児が通りかかる。
 E児：「あっ、そこ、反対だよ。こっち」雨どいの重なり部分を指差す。
 4歳クラス児a：「そっか」
 E児：「そうそう、がんばってね」走り去っていく。

カンファレンスの後、4歳クラスの担任が環境構成として、4歳クラス前の水盤脇に1本の雨どいを置いた。次の日、それを見た4歳クラス児が早速水盤から雨どい遊びを始めた。高低差がないのですいすいと雨どいがつながっていく。それを見ていた3歳クラス児も遊びに加わり、楽しそうに砂を流していた。4歳クラスの担任は雨どいの組み立ての援助を行い、3歳クラスの担任は一緒に雨どいで砂を流す遊びを楽しんでいた。そこに5歳クラスのE児が現れ、アドバイスをしていく。まさに、雨どい遊びを通した「伝承」の姿がそこにあった。振り返りでは、教師の立ち位置と連携について話題になった。決して主導的に遊びを支えるのではなく、幼児のやりたい思いや願いが実現できるよう、環境構成や言葉かけなどの援助を行いながら、幼児が主演となるよう支える。そして、それが事前までのカンファレンスによってどの職員も同じ方向で援

助できる体制が整っていて、それぞれの発達段階に合わせた保育ができていると感じた。この連携こそが、遊びの伝承を支え、遊び込みにつながる保育であると捉えた。カンファレンスによる情報共有、そして心もちの共有の大切さを感じるとともに、より一層の連携を行っていかうと確認した。

7月6日

教師：「Eちゃん、今日はどんなことをするの？」
E児：「今日はね、この山のこっちのトンネルに水を流すの」
教師：「えっ、こっち？それはすごいね。どうやって流すのかな？」
G児：「あのね、雨どいをね、こっちにもってきて、ここでカクッと曲げるの」
E児：「そうそう、それでね、こっちのトンネルから水が出るの」
教師：「なるほど、これは難しそうだね。応援しているよ」
E児：「オッケー」
水の流れがU字の方向で曲がるように、雨どいやジョイントをつなげる。
G児：「ここで、こうなって、ねえ、ちょっとEちゃん、ここ持って」
E児：「いいよ」
教師：「あれれ、何か水の音がするね」
G児：「ここから漏れてる。ここをこうして」
E児：「だめだよ、こっち反対だよ。ここが下だよ」
教師：「なるほど、こっちを上にするといいんだね。本当だ。水の音がしなくなった」
G児：「あとちょっと、いけそう」
教師：「もう少しだね。あと、どうなればいいのか？」
G児：「ここにこれを置けば。ん～足りないなあ」
E児：「皿持ってきたよ、Gちゃん。これ挟んで」
G児：「ありがとう、ようし、これで」
教師：「わあ、行ったかな？」
E児：「行った、行ったよ。こっちに水出てきた！」
教師：「本当だ。やったねEちゃん、Gちゃん。さすが、うみさんだね」

E児が園で雨どい遊びを始めてから半年。日に日に組み立ての工夫の仕方や面白いアイデアが増え、遊びが発展していく姿が見えた。E児の周りには、同じクラスの仲間や4歳クラス児、7月になると3歳クラス児がいて、E児の遊ぶ様子をじっと見ていた。E児は、X期になってからは、毎日のように雨どい遊びを楽しんでいた。何度失敗しても繰り返しチャレンジし、取り組む姿、友達の話聞きながら新しいアイデアを遊びに取り入れる姿、4歳クラス児などにやり方を教えたり、手伝ったりする姿から、E児はこの遊びに遊び込んでいると捉えた。

考察

幼児の遊びには文化があり、遊びの伝承が文化をつくる。表面的に遊びを捉えるだけでは見えず、教師の援助、環境構成、そして園全体の遊びの様子を総合的に捉えていないと見えてこないのだと感じた。年下の幼児にとって、年上の幼児が行う遊びは興味の対象であり、あこがれの遊びである。見よう見まねで、時に教えてもらいながら、自分なりに試し、遊びをつくっていく。年上の幼児にとっては、年下の幼児から「教えて」と頼りにされたことが自信や自己有用感の向上につながり、伝える、やってみせることで、かかわる力や語彙の獲得につながっていく。今回の雨どい遊びでは、G児が始めた「ぼくはつ遊び」を仲間にやり方を伝える場面、遊びを見ていた4歳クラス児にE児がやり方を教える場面で子ども同士をつなぐ援助を行った。主導的にかかわるのではなく、幼児の姿を捉えながら間接的に幼児同士をつなげたことで、E児が4歳クラス児の遊びに自然とかかわり、思いを伝える姿、毎日のように雨どい遊びにかかわり、試行錯誤しながら遊びに没頭する姿につながったのではないかと考える。

今回の保育を通して、これまで、当たり前に見ていた遊びにも意味と意図があり、それがどのような経緯でつながってきたものなのか、どのような環境だからこそ受け継がれてきたものなのかを、担任はしっかりと理解する必要があると感じた。今回、E児らの遊びを支えたのは、全てのクラスの担任・副担任が雨どい遊びを中心とした遊びの伝承について共通理解し、同じ心もちで援助したことによるものであると考える。

< 5歳クラス X期 5・6・7月 > 「遊びの伝承を支える」

これまでの保育の様子

5月、幼児が雨どい遊びを楽しんでいた。水盤の蛇口につながれたホースを出発点とし、そこから砂場まで水を流すために、雨どいをつなげていく。高さがあるため、ビールケースを積み重ね、その上に雨どいを置くなどして、水を漏らさないように工夫しながら砂場まで届けようとしていた。雨どい遊びは園の代表的とも言える遊びで、毎年多くの幼児が没頭する遊びである。その様子を副担任と振り返る中で、ふと「遊びの始まり」について話題になった。雨どいを使って水を砂場まで流そうとする遊びは、教師が始めたものではない。「こんな遊びがあるよ」と紹介したものでもない。そして雨どいをつなげ方もビールケースを使った工夫についても、「こんなやり方があるよ」と教えたこともない。幼児たちが自ら行っている遊びなのである。では、どうやってその遊び方にたどり着いているのか。それは、**幼児同士で遊びが「伝承」されているからではないかと意見がまとまった。**¹そこで、幼児が遊びの中でどのように伝え合い、その面白さや工夫をどう共有しているのかについて、幼児理解を深めつつ、援助を行っていくことにした。また、遊びがより深まる環境構成の在り方についても、副担任と情報共有しながら工夫していくことにした。

X期に入ったある日、E児が砂場で砂山をつくっていた。E児は転園してきた幼児で、園の様々な遊びに興味をもち、楽しんでた。そこにF児らが加わり、砂山はどんどん高くなっていった。

5月17日

E児：「高くなったね」
F児：「もっと、高くしようよ」
E児：「水がないと固まらないな」
G児：「水がいっぱいあるといいね」
F児：「そしたらさ、山の上にこれ置こうよ」 E児に塩ビ管を見せる。
E児：「何、それ」
F児：「これに水を溜めると面白いよ」
H児：「それ知ってる。去年やった²」
E児：「僕もやる」砂山の上に大きな塩ビ管を立てる。
G児：「砂で固めるといいんだよ」
E児：「え、なんで」
F児：「中もかな？」
教師：「面白そう。Gちゃん。どこを固めるといいの？」
G児：「ここ」
H児：「どこ？」
教師：「この辺かな。Gちゃん、もう少し詳しく教えて³」
G児：「ここ全部だよ。周りを全部やるとこぼれないよ」
H児：「周りを全部だって」
E児：「分かった」
4歳クラス児：「入れて」
E児：「いいよ」
4歳クラス児：「何やればいいの？」
E児：「ここを固めるんだよ」⁴
しばらく砂で塩ビ管の周りを固める。
G児：「よし、水を入れよう」
F児：「じゃあ、僕水入れてくるね」水差しに水を入れて塩ビ管の中に流す。
G児：「もうすぐだよ。もっと入れて」
水が塩ビ管の底から一気にあふれ出す。
E児：「きゃー、すごい、めっちゃ水出た！」
4歳クラス児：「もう一回、やりたい」

¹ 遊びは、教師ではなく幼児が伝えていくものであるという考え方に共感した(c) 本園ならではの歴史であり、子どもたちが遊びを伝承している。異年齢での関わりが遊びをつないでいく(f)

² 前年にやっていたことを覚えている幼児がいる(g)

³ 幼児主体の遊びである(d) 幼児が知っていることを自分の言葉で伝えようとする姿を援助している(g)

⁴ 異年齢の関わりが自然と生まれている(d)

E児たちが楽しんでいたのは「ばくはつ遊び」である。砂山に立てた塩ビ管に水を入れると、ある一定の量に達した時に一気に水が底からあふれ出す遊びである。昨年、一昨年も楽しむ姿が見られた遊びであったが、転園してきたE児や4歳クラス児にとっては初めての体験だった。教師は、塩ビ管の周りを砂で固めると、水があふれるまでの時間が長くなることを知っていたG児に声をかけ、砂を固める意図がE児らに詳しく伝わるよう援助した⁵。E児はG児の話聞きながら見よう見真似で砂山を固め、水を流していた。水が一気にあふれ出ると、E児は歓声を上げ、すぐに2回目に取り掛かっていた。「ばくはつ遊び」はその後、片付けの声がかかってもやり続けていた。E児は「明日もやろう」とつぶやいていた。

担任は振り返りでE児の遊びの姿について副担任と共有した。この日は最大8人という大人数で役割を分担しながら遊びを楽しんでいた。E児の姿やつぶやきから、明日もやりたいのではないかと、そして今度は自分が中心になって主体的にやりたいと願うのではないかと捉え、幼児理解を進めながら、それを支える援助につなげることができればと考えていた。⁶

5月18日

教師：「Eちゃん、今日もばくはつ遊びだね」
E児：「そうだよ、水をためるんだ」
教師：「あれ？今日は砂場のすみっこでやるのかな？」
E児：「そう。だってね、水をいっぱい汲むから大変だね」
教師：「そうか、水がたくさんいるもんね。確かに大変だね」
E児：「あつ、そうだ。お水を流せばいいんじゃない？」
教師：「流す？どういふことかな？もう少し詳しく教えてくれる？」⁷
E児：「雨どいで流すの。そうしたらいっぱい水来るよ」
教師：「なるほど、面白いね。先生、何かすることありますか？」
E児：「じゃあね、これ持ってて。ビールケース持ってくる」
H児：「E君入れて。何やってるの？」
E児：「いいよ。あのね、雨どいでここに流すの」
H児：「じゃあ、雨どいもって持って来るね」
4歳クラス児：「入れて」

次の日、E児は遊びの初めから砂場にいた。一人で砂山をつくり、塩ビ管を立てる。その立てた場所の違いから、E児がより多く水をあふれさせたい思いが読み取れた。⁸教師はE児に声をかけながら、E児のやりたい思いに寄り添う援助を必要に応じて行っていこうと考えていた。教師との会話でE児が思い付いたのが、雨どいを使った「自動ばくはつ遊び」である。水差しを使わず、雨どいで塩ビ管に水を流す遊びは、これまでなかった遊びの形であった。その面白さを感じ取ったのか、H児や4歳クラス児も加わり、E児を中心とした遊びが広がった。E児は、雨どいの組み立て方や塩ビ管の立て方、砂の固め方などについて4歳クラス児に教え、一緒に楽しむ姿が見られた。

振り返りでは、E児がつくりだした「自動ばくはつ遊び」の面白さが話題になった。これまでは、雨どいを組み立てて、砂場まで水を流すことが目的となっていて、水が通った後は、遊びが発展しない様子がしばしば見られていた。しかし、ばくはつ遊びが加わったことで、雨どいを組み立てた後も遊びが発展することになり、砂場の遊びがさらに盛り上がるきっかけになるのではないかと予測した。⁹

そこで、雨どいや塩ビ管などの道具を整理し、取り出しやすくしたり、視覚的に見えやすくしたりして環境構成を整えた。さらに、保護者向けに掲示する遊び新聞にばくはつ遊びの写真を大きく載せ、家庭での話題になるよう大きく取り上げた。¹⁰

コメントの追加 [k1]: 片付けやすく、その日の遊びで終わってしまいがちな外遊びについて、主体的な遊びが続くように環境構成をしてきたことに多くの共感を得た。視覚的に「やりたくなる」ような環境を整えることで、教師が声をかけなくても、自然と遊びの広がりにつなげることができると思う。

⁵ 言葉で伝え合い目的の共有につながる援助となっている(a) 幼児同士のかかわりにより遊びを支える援助(c)

⁶ これまでの様子をふまえ、A児の主体的な遊びを支えようとしている(a) A児のやりたい思いを大事にした援助。幼児の姿を第一に考えた援助となっている(g)

⁷ A児の思い付きのイメージを共有して援助している(g)

⁸ わずかな変化、前との違いを見取ることの大切さ。長い目で見ること。その子の思いの文脈を捉えること(c)

⁹ 少しずつ、その子たちのやりやすい形に更新されていくのも、「伝承」のよさの一つである。温故知新(c)

¹⁰ 翌日以降に遊びが続くように願い、環境や保護者向けの新聞を工夫している(a) 家庭での会話や生活も遊びにつながるよう援助している(c) 環境構成による遊びの援助を支える(d) 場の環境構成と視覚的な環境構成(f) 主体的な遊びになるような環境構成がされている(g)

5月20日

4歳クラス児 a:「確かね、こうやってたよ」
 教師:「やまさん、楽しそうだね」
 4歳クラス児 a:「うみさんの真似をしてるんだよ」
 4歳クラス児 b:「そうだよ」
 4歳クラス児 a:「できた?」
 4歳クラス児 b:「まだ」
 4歳クラス児 a:「これ、階段にしなきゃいけないんだよ」
 4歳クラス児 b:「階段ね」
 4歳クラス児 a:「雨どい、また壊れた」
 4歳クラス児 c:「お水こないよ」
 4歳クラス児 b:「先生、やって」
 教師:「**どうするんだっけなあ、先生よく分からないなあ。誰か知っている人いないかなあ**」¹¹
 E児:「何なに?お水やってるの?やろうか?」
 4歳クラス児 a:「どうやるの?」
 E児:「ここね、雨どい置くといいの。あれ、分かった。ここ低いんだ。ちょっと待ってて」
 ビールケースと雨どいの間に鍋を挟む。組み立てが完成し、水を流す。
 4歳クラス児 b:「流れた流れた」
 4歳クラス児 a:「ああっ、ばくはつした!ここから出てる」
 教師:「**本当だね。さすがうみさん、すてきななあ**」¹²

コメントの追加 [k2]: 教師が幼児から協力を求められてもあえて応じず、他の幼児とつなげる援助を行うことに多くの共感を得た。たずねる幼児もたずねられた幼児も学びにつながる援助であると考えている。

この日、砂場にいたのは4歳クラス児だった。これまでは雨どいを組み立てることから遊びを始めていた4歳クラス児が、塩ビ管を砂場に立てていた。話を聞くと、5歳クラス児の遊びをまねているのだと言う。担任はこれを遊びの「伝承」のきっかけとして捉えた。そこへE児が様子を見に現れたことで、担任は4歳クラス児とE児をつなげる援助を行った。E児は目を輝かせ、雨どいのつなげ方や塩ビ管の周りの砂の固め方などについて教えていた。遊びの様子を見てみると、4歳クラス児は、発達段階の差か、失敗を繰り返していた。E児は何度も壊れては直し、根気よく手伝っていた。教師に助けを求める言葉が何度か4歳クラス児から出たが、教師はあえて分からないフリをし、E児に聞くなどして応えた。¹³

振り返りでは、「遊びの主役」が話題になった。この日の主役は4歳クラス児である。E児は頼れるお兄さんとして手伝っていた。教師は4歳クラス児の姿を見守り、雨どいが崩れる、水が漏れるなど、失敗が続く姿、そして「やって」と手伝いを頼まれる姿から、4歳クラス児と一緒に参加し、助けようと考えた。しかし、**ここでは見守り、4歳クラス児とE児をつなぐ援助に徹した。**¹⁴4歳クラス児は何度失敗してもあきらめず、嫌な顔もせず、失敗するたびに、「あれ?」「こうやって・・・」「あつ、そうか」とつぶやいていた。その姿から、**4歳クラス児は失敗を通して学び、考え、成功を求めて主体的に探究していたと捉えた。**そして、E児の存在がそれを高め、没頭する遊びへとつながったのではないかと捉えた。「仕掛け」も大事だが、「待つ、聞く」を大切に**する園の保育**¹⁵について、改めて評価するよい機会になった。

3歳	<感覚を楽しむ> ・冷たい ・手が押し流される ・水のやわらかさ ・ジャーという音
4歳	<水の性質を楽しむ> ・船を流す ・砂を流す ・水をせき止める ・水を溜める
5歳	<目的を決めて楽しむ> ・水路をつくる ・複雑な雨どいを組み立てる ・足湯温泉をつくる

発達段階で見られる雨どい遊びの姿

コメントの追加 [k3]: 前述のコメントと同様に、幼児同士をつなげる援助である。4歳クラス児という異年齢の幼児とつなげることで、遊びの伝承にもつながっていることに共感を得たと考える。

振り返りの後、職員室や水曜カンファレンスで話題になったのが、発達段階に合わせた雨どい遊びについてである。園に3つある砂場のうち、1つ(以下中央砂場)は主として5歳クラス児が、もう1つ(以下南側砂場)は3歳クラス児が使っている。4歳クラス児は、どちらも使っているが、次第に5歳クラス児が使う中央砂場へと移っていく。どちらの砂場でも雨どい遊びが行われているが、その環境に大きな差がある。南側

¹¹ 教師が教えず、幼児同士のかかわりを大切に援助。幼児が主体の遊び(b) あえて幼児に聞いて自信につなげている(f) 教師からではなく、年上の幼児から伝わるように、幼児同士をつなげる声かけがされている(g)

¹² A児の言動を認め、称賛することでさらなる意欲につながる声かけをしている(g)

¹³ 遊びが幼児同士で伝承されることを願い、「しない」ことが援助になっている(a) 教師ではなく幼児をつなぐかかわり方をしている(g)

¹⁴ 手助けして援助するか、見守りに徹するかを遊びの状況から判断している(a) 4歳児クラスにとっても、E児にとっても、試行錯誤することが、達成感につながる(c) あえて手伝わぬ援助(d)

¹⁵ 4歳クラス児も、5歳クラス児もお互いの成長になっている(b) 子ども自身が探究し、成長していくための支援し過ぎない「待つ、聞く」の大切さ(f)

砂場は、水盤からなだらかに下がった先にあり、道具を使わなくても雨どいだけで砂場まで水を流すことができる。3歳で雨どいに水や砂を流すことの魅力を、4歳で雨どいをつないで水をより長く流す面白さを、そして5歳でビールケースの高さを加えた高低差のある水の流し方や、ジョイントを使った水路づくりなど、複雑な水の流す楽しさを感じることができる環境がつくられている。これまで園の遊びに携わってきた職員がつくりあげた環境構成を、もう一度捉え直し、**幼児の遊び込みと伝承を支える保育につなげたいと考え、3歳クラス担任、4歳クラス担任と共に、砂場の環境と遊びのつながりについて確認した。**¹⁶

6月9日

4歳クラス児dが雨どいを地面に並べている。
3歳クラス児：「入れて」
4歳クラス児d：「いいよ」
雨どいにホースから水を流す。
3歳クラス児：「これ入れよ」4歳クラス児Hが並べた雨どいに砂を入れて流す。
3歳クラス児：「流れた。面白い」
3歳クラス担任：「本当だ。砂が流れたね。楽しいね」
3歳クラス児：「うん」
4歳クラス児a：「もっと長くしよう」
さらに雨どいをつなげる。そこにE児が通りかかる。
E児：「あっ、そこ、反対だよ。こっち」雨どいの重なり部分を指差す。
4歳クラス児a：「そっか」
E児：「そうそう、がんばってね」走り去っていく。

カンファレンスの後、4歳クラスの担任が環境構成として、4歳クラス前の水盤脇に1本の雨どいを置いた。次の日、それを見た4歳クラス児が早速水盤から雨どい遊びを始めた。高低差がないのですいすいと雨どいがつながっていく。それを見ていた3歳クラス児も遊びに加わり、楽しそうに砂を流していた。4歳クラスの担任は雨どいの組み立ての援助を行い、3歳クラスの担任と一緒に雨どいで砂を流す遊びを楽しんでいた。そこに5歳クラスのE児が現れ、アドバイスをしていく。まさに、雨どい遊びを通じた「伝承」の姿がそこにあった。振り返りでは、教師の立ち位置と連携について話題になった。**決して主導的に遊びを支えるのではなく、幼児のやりたい思いや願いが実現できるよう、環境構成や言葉かけなどの援助を行いながら、幼児が主役となるよう支える。**¹⁷そして、それが事前までのカンファレンスによってどの職員も同じ方向で援助できる体制が整っていて、それぞれの発達段階に合わせた保育ができていていると感じた。¹⁸この連携こそが、遊びの伝承を支え、遊び込みにつながる保育であると捉えた。カンファレンスによる情報共有、そして心もちの共有の大切さを感じるとともに、より一層の連携を行っていこうと確認した。¹⁹

コメントの追加 [4]: 遊びを通して年齢の異なるクラスの担任が連携し、援助していくことについて多くの共感を得た。幼児の姿を捉えながら環境を構成し、適切な援助を行っていくスタイルは、これまでも本園が大切にしてきたものである。経験年数にかかわらず、一貫性のある保育につなげることができると思う。

¹⁶ どこでどんな遊びもできる環境だからこそ、発達や遊び込み姿を想定して環境を捉えておくことが大切(a) 同じ雨どいでも、発達段階によって遊び方に違いがある。その縦軸を職員が共有し、援助を考えることが大切である(c) 園でチームとなって遊びの発達段階を捉え支援している(f)

¹⁷ 幼児主体の保育(d) 環境構成が遊びを支えている(f)

¹⁸ 全員の幼児を全職員で保育する附属園。多様な視点でカンファレンスを行うことが大切である(c) 日々のカンファレンスと園全体の連携が遊びを支えている(f)

¹⁹ 同じ遊びでも発達段階や幼児の遊びのイメージにより、援助の在り方が変わる。カンファレンスをしていることがその時、その場の援助の判断に活きる(a)

7月6日

教師：「Eちゃん、今日はどんなことをするの？」
E児：「今日はね、この山のこっちのトンネルに水を流すの」
教師：「えっ、こっち？それはすごいね。どうやって流すのかな？」
G児：「あのね、雨どいをね、こっちにもってきて、ここでカクッと曲げるの」
E児：「そうそう、それでね、こっちのトンネルから水が出るの」
教師：「なるほど、これは難しそうだね。応援しているよ」
E児：「オッケー」
水の流れがU字の方向で曲がるように、雨どいやジョイントをつなげる。
G児：「ここで、こうなって、ねえ、ちょっとEちゃん、ここ持って」
E児：「いいよ」
教師：「あれれ、何か水の音がするね」
G児：「ここから漏れてる。ここをこうして」
E児：「だめだよ、こっち反対だよ。ここが下だよ」
教師：「なるほど、こっちを上にするといいんだね。本当だ。水の音がしなくなった」²⁰
G児：「あとちょっと、いけそう」
教師：「もう少しだね。あと、どうなればいいの？」
G児：「ここにこれを置けば。ん～足りないなあ」
E児：「皿持ってきたよ、Gちゃん。これ挟んで」
G児：「ありがとう、ようし、これで」
教師：「わあ、行ったかな？」
E児：「行った、行ったよ。こっちに水出てきた！」
教師：「本当だ。やったねEちゃん、Gちゃん。さすが、うみさんだね」²¹

E児が園で雨どい遊びを始めてから半年。日に日に組み立ての工夫の仕方や面白いアイデアが増え、遊びが発展していく姿が見えた。E児の周りには、同じクラスの仲間や4歳クラス児、7月になると3歳クラス児がいて、E児の遊ぶ様子をじっと見ていた。E児は、X期になってからは、毎日のように雨どい遊びを楽しんでいた。何度失敗しても繰り返しチャレンジし、取り組む姿、友達の話聞きながら新しいアイデアを遊びに取り入れる姿、4歳クラス児などにやり方を教えたり、手伝ったりする姿から、E児はこの遊びに遊び込んでいると捉えた。²²

考察

幼児の遊びには文化があり、遊びの伝承が文化をつくる。表面的に遊びを捉えるだけでは見えず、教師の援助、環境構成、そして園全体の遊びの様子を総合的に捉えていないと見えてこないのだと感じた。年下の幼児にとって、年上の幼児が行う遊びは興味の対象であり、あこがれの遊びである。見よう見まねで、時に教えてもらいながら、自分なりに試し、遊びをつくっていく。年上の幼児にとっては、年下の幼児から「教えて」と頼りにされたことが自信や自己有用感の向上につながり、伝える、やってみせることで、かかわる力や語彙の獲得につながっていく。²³今回の雨どい遊びでは、G児が始めた「ばくはつ遊び」を仲間にやり方を伝える場面、遊びを見ていた4歳クラス児にE児がやり方を教える場面で子ども同士をつなぐ援助を行った。主導的にかかわるのではなく、幼児の姿を捉えながら間接的に幼児同士をつなげたことで、E児が4歳クラス児の遊びに自然とかかわり、思いを伝える姿、毎日のように雨どい遊びにかかわり、試行錯誤しながら遊びに没頭する姿につながったのではないかと考える。²⁴

今回の保育を通して、これまで、当たり前に見ていた遊びにも意味と意図があり、それがどのような経緯でつながってきたものなのか、どのような環境だからこそ受け継がれてきたものなのかを、担任はしっかりと理解する必要があると感じた。今回、E児らの遊びを支えたのは、全てのクラスの担任・副担任が雨どい遊びを中心とした遊びの伝承について共通理解し、同じ心もちで援助したことによるものであると考える。

コメントの追加 [t5]: 異年齢の幼児が同じ場所で遊ぶことの特徴と、教師が年上、年下の幼児とつなぐ援助を行うことの効果についての共感が多く得られた。幼児同士のかかわりがもたらす学びを重視し、幼児主体の遊びの世界を構築していく必要があると感じた。

²⁰ 幼児が試したことを価値づける言葉かけ(a) 答えではなく、ヒントを出している。教師主導ではなく幼児主体で遊びをつくり出すことができている(b)

²¹ 幼児と一緒に喜び、認めることで幼児の達成感につながる声かけをしている(g)

²² 遊び込みにつながる没頭・試行錯誤・協同の姿を捉えながら援助する大切さ(a)

²³ 異年齢で遊ぶことの良さ。年下の幼児にも、年上の幼児にも育ちがある(c) 遊びを通してたくさんのことを習得している(d) 異年齢保育ならではの良さ(遊びの伝承や自己肯定感)(f)

²⁴ 幼児にとって遊びの伝承の意義を踏まえて間接的な援助にしている(a)

< 5歳クラス XI期 9・11月 > 「遊びを支える材と場の援助」

これまでの保育の様子

2学期の振り返りで遊びの「場」が話題になった。附属幼稚園の園庭は自然豊かな環境であるが、広いが故に遊具施設以外で遊ぶ姿が少ないと感じていた。園にある道具を工夫し、園庭に遊びやすい環境を整えることができれば、幼児の遊びがさらに広がるのではないかと考え、他クラスの教師とカンファレンスを行うことにした。そして、活用したのが大型テントである。様々な遊びにつながりやすくなるように、設置場所を砂場と築山、グラウンドに隣接した草地とし、足場を固定して環境を整えた。設置した次の日から、早速幼児がテントを見付け、遊び始めたものの、しばらくすると誰も遊ばなくなってしまった。テント下にベンチを置くなど工夫してみたが、休憩場所程度にしか活用されず、遊びが盛り上がる場となることがほとんど見られなかった。副担任との振り返りで、その場所が幼児にとって「遊びたくなる」環境になっていないのではないかと考えた。そこで、幼児の遊びの様子を見守りながら、幼児が何に遊びの面白さを感じ、どんな環境を欲しているのかを探ることにした。

9月15日

I児：「ねえ、B君。ここでキャンプごっこしようよ」

J児：「いいよ。何持ってこようか」

I児：「肉焼くやつだよ。それとね、台」

J児：「オッケー」

2人で道具を集めてくる。

I児：「あっちでやろうよ。広いよ」グラウンドの方を指さす。

J児：「ええ、遠いよ。ここでいいよ」

I児：「じゃあ、ここでやろう」

J児：「あ、葉っぱが落ちちゃった」ビールケースの隙間から落ちた葉に手を伸ばす。

I児：「本当だ。う～ん、取れない」

教師：「A君。これは何をしているのかな」

I児：「あのね、葉っぱのお肉を焼いているの。本当はね、お父さんとやった時はこんな銀色の細いやつだったんだよ」

J児：「知ってる。僕もバーベキューを見た」

教師：「そうか、教えてくれてありがとう」

キャンプごっこをしていた2人が遊んでいた場所は砂場に近い場所だった。そこにはビールケースが積まれており、I児等はそれを使って場をつくっていた。I児が「あっちでやろうよ」と指し示した方向にはテントがあった。しかし、距離があるため、テントまで移動することはしなかった。副担任との振り返りでは2つの援助の可能性について話題になった。1つ目はビールケースの置き場所についてである。これまでビールケースは砂場の脇に保管することが教師、幼児共に当たり前と考えていたが、テント内にも保管場所を設けることで、遊びがさらに広がるのではないかと考えた。

2つ目はバーベキュー用の「網」である。簡単に教師が材や道具を用意し、提供するのではなく、幼児が欲するものをいかにそこにあるものを活用して見立てるかによって、そこに試行錯誤が生まれ、幼児の学びや育ちにつながるというものであった。だからといって何も提供しないと遊びは生まれづらい。その線引きにいつも迷いが生じていた。今回のバーベキューで使う網に関しては、幼児にとっては作りづらく、また代用品ではイメージしにくいいため、幼児がこれまで獲得した知識とつくる力の範囲を超えていると判断した。そこで、網は教師側で購入し、遊びの道具として提供することにした。

9月24日

I児：「あっ、見て。網があるよ」

J児：「本当だ。これバーベキューに使えるんじゃない」

I児：「そうだね。これ使おう。どこでやろうかな」

J児：「ビールケース持っていこうよ」

教師：「あっちの方にもビールケースが見えますよ」

J児：「いいね。あっちでやろうよ」

I児：「バーベキュー屋さんができるんじゃない」

J児：「じゃあ、葉っぱ集めなきゃ」

I児：「先生、こんなのある？お肉挟むやつ」腕をV字にする仕草をする。

教師：「あったかなあ。ごめん、無いみたいだね。無くても何とかかなかな？」

I児：「じゃあ、つくろう」

J児：「いいこと思いついた。この棒をつなげればいいんじゃない？」
I児：「いいね。それでいこう。こっちは焼肉のタレを入れるのに使えるよ」
J児：「いいね。あとはコショウだね。いいこと考えた。この砂を入れよう」

道具置き場に網があることに気付いたI児たちは、早速それを使ってバーベキューごっこを始めた。網は目が細かく、肉に見立てた葉が落ちることはなかった。そしてテント下にビールケースが置かれていたことで、スムーズに遊びを始めることにつながった。教師はトングが欲しいとI児に聞かれたが、これについては幼児の試行錯誤を期待した。I児等はその後、立体的に焼き場をつくり、道具を準備してバーベキューごっこを始めた。網以外のものは全て自分たちで考え、つくりだし、焼く、タレを掛ける、肉を裏返す、皿に乗せるといった工程を楽しんでいた。I児、J児は遊びの度に新しい枯れ葉を集めてきたり、店の位置を少しずつ変化させ、お客さんの座る場所や看板を立てる場所などをつくったりするなどして発展させていた。

振り返りでは、I児等の「やりたい」思いを支える援助になっていたかどうかを話し合った。ビールケースをテント下に常駐したことで繰り返し遊びやすい環境になったこと、網を提供したことで、容易にバーベキューごっこを楽しめるようになったことなどが効果として挙げられた。また、網以外は幼児が試行錯誤することとして分けたことで、遊び込みにつながる援助になったことが話題になった。

バーベキューごっこがしばらく続いた後、振り返りでは遊びの更なる発展性について話し合っていた。幼児が行う遊びはこれまで獲得してきた既存の知識をもとに行われることが多い。その枠を広げるために有効だったのが「遊びの伝承」である。これまで附属幼稚園では様々な遊びが展開されてきた。その遊びを知っている幼児が現実に在籍していれば伝承されるが、さらに過去の場合は難しい。かといって、「こんな遊びがあるよ」と教師が紹介してしまうと、幼児同士の遊びのつながりとしては薄くなってしまう。そこで、みんなの時間を活用し、過去の遊びが記録された動画や写真を見る機会を設定することにした。

9月28日 みんなの時間

教師：「そういえばCちゃん、昔やっていた遊びを見たいって言ってたね」
K児：「そうそう、お姉ちゃんがガムテープで靴をつくったんだって」
L児：「へえ、すごい。面白そう」
教師：「先生もそう思ってね、昔の遊びを見付けてきたんだ」
K児：「見たい見たい」
教師：「じゃあ、みんなで見てみますか。ちょっと待っててね」モニターを用意する。
K児：「あっ、これこれ。本当に靴になってる」
教師：「他にもこんなのを見つけたんですよ」動画を再生する。
I児：「あっ、バーベキュー屋さんだ」
教師：「これはね。バーベキュー屋さんに似ているんだけど、どうやら天ぷら屋さんのようなだね」
I児：「天ぷら屋さん？どうやってやるのかなあ」
教師：「先生もよくわからないなあ。もう一度見てみる？」繰り返し再生する。
J児：「雨どいに葉っぱを入れてるよ。お皿かな」
M児：「砂に葉っぱをちょんちょんしてる。面白そう」
N児：「僕もやりたいなあ」
O児：「前のうみさん（5歳児）ってすごいなあ」

モニターを見ていた幼児は口々につぶやきながら身を乗り出していた。次の日になると、I児やJ児、L児達がテント下に雨どいを持ち込み、遊び始めていた。

9月29日

J児：「ここに置こうよ」雨どいを2つのビールケースの間に乗せる。
I児：「じゃあ、こっちで天ぷらつくろう」
L児：「入れて」
I児：「いいよ。天ぷら屋さんだよ」
L児：「じゃあ、僕、野菜取ってくるね」
J児：「油どうする？」
I児：「わかった。お水を入れよう。僕水を入れてくる」
J児：「天ぷらってどうするんだっけ？」
I児：「えっとね。確か砂をちょんちょんしてたよ。そういえばママも白いのを付けから揚げた」
教師：「A君よく見てたね。さすがだなあ」
J児：「オッケー。じゃあ、僕、砂を取ってくる」
教師：「何か、お手伝いすることはありますか」
I児：「これ、支えててください」

教師：「いいですよ」雨どいの端を持つ。

天ぷら屋さん遊びでは、みんなで見た動画の様子を思い出しながら天ぷら屋さんをつくっていた。そこには「同じようにつくりたい」という思いと「やったことのない遊びを楽しんでみたい」という思いを感じ取ることができた。主体的な遊びの姿が見えてきたことから、教師は天ぷら屋さんづくりには手を出さず、工夫する姿を称賛したり、遊びを手伝ったりすることに終始した。雨どいとビールケースを組み合わせた天ぷら台や砂をまぶして具材に見立てた葉を揚げる姿は見た目にも面白く、その後、友達や年下の幼児も集まり、お客になったり、一緒に天ぷらを揚げて楽しんだりする姿が見られた。

振り返りでは、幼児が遊びにもつイメージについて話題になった。幼児にとっては、家庭で大人が揚げる天ぷらのが一般的であろう。そこに教師が天ぷら屋さんのような先入観をもって援助してしまうと、幼児のイメージと一致しなくなってしまい、遊びとずれてしまう恐れがある。I児がJ児との会話の中で母親が天ぷらを揚げる様子について語っていたことから、家庭で見たことのある天ぷらづくりとお店をイメージの中で組み合わせて遊んでいたことが読み取れる。動画の視聴は、天ぷらづくりのイメージをより膨らませるきっかけになったのではないかと捉えた。

10月5日

教師：「H君、今日はどんな遊びをしているの？」

H児：「あのね。天ぷら屋さんやるの。確か、こうやって・・・」天ぷらの台を組み立てる。

I児J児K児：「H君、天ぷら屋さんするの？入れて」

H児：「いいよ」

I児：「私、こっちつくるね」

J児：「ここにも天ぷらするところつくらない？」

K児：「いいね。もっと大きくしよう」

教師：「H君はどんな天ぷら屋さんにしたいの？少し詳しく教えてください」

H児：「ここで天ぷらをつくって、ここにお客さんが来るの。それで、こっちに葉っぱをいっぱい置いておくんだ」

教師：「なるほど、こっちに葉っぱを置くんですね。おいしそうな葉っぱがいっぱいですね」

I児：「H君。ここにビールケースを置いて葉っぱを入れたら？」

H児：「いいね。そうしよう」ビールケースを横に置き、穴に葉を一枚一枚入れる。

教師：「すごい。葉っぱがどれも綺麗に並んだね。揚げる前からおいしそう」

K児：「いいこと思いついた。ここに自転車で来たらドライブスルーみたいになるんじゃない？」

H児：「いいね。そうしよう」

教師：「素敵だなあ。みんなで話すとお店がどんどん素敵なるね」

振り返りで、天ぷら屋さんごっこという遊びには、3つの遊び込みにつながる要素が含まれていると捉えた。まず1つ目は、食材の調達である。天ぷらに使う草花や葉は、次の日にはほとんどが枯れてしまっていた。そのため、幼児は遊びの中に必ず材料を採りに行く時間をつくっていた。2つ目は、調達する場所である。葉は天ぷらとしても皿としても使う。できるだけ大きなもの、カラフルで面白いものを幼児は探していた。そして、それが豊富にあるのが緑の小道の入口の雑木林であった。教師と園の外に一緒に調達しに行く「特別感」に面白さを感じたのではないかと捉えた。3つ目は遊びのパターン化である。いわゆる遊びにルーティーンがあること、その内容が毎日少しずつ変わっていることが遊びの魅力につながっているのではないかと捉えた。これらの要素が重なり、I児達の遊びはより没頭と協同性のある遊びに発展していったと捉えた。

天ぷら屋さんごっこは、テント下にビールケースや雨どいといった大きな道具を置いたままにしていたことで、別の幼児が遊びをつなぎやすくなり、結果として、一カ月以上続く遊びに発展した。教師は個々の幼児がもつ遊びのイメージを読み取り、一緒に遊ぶ仲間に解釈して伝えることにした。お店屋さんごっこを行う場合、例えばマクドナルドのように幼児同士が行ったことのある同じ店を想像しているのであれば、イメージのずれは少ない。しかし、天ぷら屋さんのように共通のお店のイメージがない場合は、教師がそれをできるだけ分かりやすく仲間と共有できるように読み取る必要があると考えた。そこで、カンファレンスで副担任や他クラスの教師にそのイメージを伝え、同様の援助ができるよう共通理解を促した。年下の幼児がお客さんとして訪れる際、教師が「なるほど、ここで天ぷらを揚げていますね」といったつぶやきを聞かせることで、より明確なイメージをもってお店を楽しむことにつながることができたと捉えた。

考察

幼児の遊びには文化があり、遊びの伝承が文化をつくる。しかし、その枠の外にあるものについては、幼児にとって経験や知識がなく、遊びとして発展しにくいという課題があった。今回の援助は、幼児の知識や経験の中にはなかった「天ぷら屋さん」という遊びを、過去の5歳クラス児の遊びの様子を撮った動画を視聴

したことによってつないだものである。言うなれば「間接的な遊びの伝承」である。教師主導ではなく、幼児同士の遊びを見ることで、「やりたい」につながり、主体的に遊びをつくっていくことにつながったと考えられる。そして、その遊びをよりつなぎやすくした援助が、テントを使った「場づくり」と遊びを継続させる「材の保存」である。そこに至った理由としては、日々の副担任との振り返りと、他園との交流によるものが大きい。当たり前だと思っていた保育の環境と援助の在り方を、毎日2人で見つめ返す時間があること、そして自園にない環境構成を見てきたことで、当たり前の保育環境を捉え直すきっかけにつながったと捉える。

室内保育の場合、環境構成の主となる場は保育室であることから、比較的容易に環境を変化させることができる。しかし、屋外、とりわけ園庭の環境構成を変えることは、園全体の共通理解が必要になる。今回の援助でテントの設置や材の保存を可能にしたのは、継続したカンファレンスによるところが大きい。クラスを超えた話し合いを繰り返し、職員全体で保育の連携が行えているからこそ、実現したのだと捉える。また、X期のエピソードをカンファレンスで共有した際、「遊びの伝承」について納得、共感してもらえたことも、幼児の読み取りと援助の方向性を合わせることに繋がったと考える。

<5歳クラス XI期 9・11月 > 「遊びを支える材と場の援助」

これまでの保育の様子

2学期の振り返りで遊びの「場」が話題になった。附属幼稚園の園庭は自然豊かな環境であるが、広いが故に遊具施設以外で遊ぶ姿が少ないと感じていた。園にある遊具を工夫し、園庭に遊びやすい環境を整えることができれば、幼児の遊びがさらに広がるのではないかと考え、¹他クラスの教師とカンファレンスを行うことにした。そして、活用したのが大型テントである。様々な遊びにつながりやすくなるように、設置場所を砂場と築山、グラウンドに隣接した草地とし、足場を固定して環境を整えた。設置した次の日から、早速幼児がテントを見付け、遊び始めたものの、しばらくすると誰も遊ばなくなってしまった。テント下にベンチを置くなど工夫してみたが、休憩場所程度にしか活用されず、遊びが盛り上がる場となることがほとんど見られなかった。副担任との振り返りで、その場所が幼児にとって「遊びたくなる」環境になっていないのではないかと考えた。そこで、幼児の遊びの様子を見守りながら、幼児が何に遊びの面白さを感じ、どんな環境を欲しているのかを探ることにした。²

9月15日

I児：「ねえ、J君。ここでキャンプごっこしようよ」
J児：「いいよ。何持ってこようか」
I児：「肉焼くやつだよ。それとね、台」
J児：「オッケー」
2人で道具を集めてくる。
I児：「あっちでやろうよ。広いよ」グラウンドの方を指さす。
J児：「ええ、遠いよ。ここでいいよ」
I児：「じゃあ、ここでやろう」
J児：「あ、葉っぱが落ちちゃった」ビールケースの隙間から落ちた葉に手を伸ばす。
I児：「本当だ。う～ん、取れない」
教師：「I君。これは何をしているのかな³」
I児：「あのね、葉っぱのお肉を焼いているの。本当はね、お父さんとやった時はこんな銀色の細いやつだったんだよ」
J児：「知ってる。僕もバーベキューで見た」
教師：「そうか、教えてくれてありがとう」

キャンプごっこをしていた2人が遊んでいた場所は砂場に近い場所だった。そこにはビールケースが積み重ねられており、I児等はそれを使って場をつくっていた。I児が「あっちでやろうよ」と指し示した方向にはテントがあった。しかし、距離があるため、テントまで移動することはしなかった。副担任との振り返りでは2つの援助の可能性について話題になった。1つ目はビールケースの置き場所についてである。これまでビールケースは砂場の脇に保管することが教師、幼児共に当たり前と考えていたが、テント内にも保管場所を設けることで、遊びがさらに広がるのではないかと考えた。⁴

2つ目はバーベキュー用の「網」である。簡単に教師が材や道具を用意し、提供するのではなく、幼児が欲するものをいかにそこにあるものを活用して見立てるかによって、そこに試行錯誤が生まれ、幼児の学びや育ちにつながるというものであった。だからといって何も提供しないと遊びは生まれづらい。その線引きに

コメントの追加 [11]: これまでの環境構成を見直し、幼児目線で支えていくことに多くの共感を得た。幼児の遊びの姿をもとに、スムーズな遊び「出し」ができるような環境構成の大切さが共有できたと考えている。

¹ 環境構成が遊び出しを支えたり、遊びの広がりにつながったりする。テラス周りだけでなく園庭全体を視野に入れている(a) 幼児の経験や知識の中にある道具、なじみの深い道具から環境構成を考えている(c)

² 子どもの姿に照らして、環境構成を常に更新していこうとする姿勢がとて共感できる(c)

³ 幼児のイメージを言語化することばがけ(c)

⁴ 通例だからとしないで、幼児の遊びの充実のために柔軟に考えている(a) 保管場所が変わることでお片付けの手間も減り、迷いなく道具を出せる(b) これまでの「当たり前」を捉え直し、常に今の子どもの姿と照らして、遊びが発展するようにする(c) 普段の幼児の遊びから、幼児の行動や思いを幼児目線で考え、環境構成に活かしている(g)

いつも迷いが生じていた。⁵今回のバーベキューで使う網に関しては、**幼児にとっては作りづらく、また代用品ではイメージしにくい**ため、**幼児がこれまで獲得した知識とつくる力の範囲を超えていると判断した**。⁶そこで、網は教師側で購入し、遊びの道具として提供することにした。

9月24日

I児：「あつ、見て。網があるよ」
J児：「本当だ。これバーベキューに使えるんじゃない」
I児：「そうだね。これ使おう。どこでやろうかな」
J児：「ビールケース持っていこうよ」
教師：「あっちの方にもビールケースが見えますよ」
J児：「いいね。あっちでやろうよ」
I児：「バーベキュー屋さんができるんじゃない」
J児：「じゃあ、葉っぱ集めなきゃ」
I児：「先生、こんなのある？お肉挟むやつ」腕をV字にする仕草をする。
教師：「**あつかなあ。ごめん、無いみたいだね。無くても何とかなるかな？**」
I児：「じゃあ、つくろう」
J児：「いいこと思いついた。この棒をつなげればいいんじゃない？」
I児：「いいね。それでいこう。こっちは焼肉のタレを入れるのに使えるよ」
J児：「いいね。あとはコショウだね。いいこと考えた。この砂を入れよう」

道具置き場に網があることに気付いたI児たちは、早速それを使ってバーベキューごっこを始めた。網は目が細かく、肉に見立てた葉が落ちることはなかった。そしてテント下にビールケースが置かれていたことで、スムーズに遊びを始めることにつながった。教師は**トングが欲しいとI児に聞かれたが、これについては幼児の試行錯誤を期待した**。⁸I児等はその後、立体的に焼き場をつくり、道具を準備してバーベキューごっこを始めた。網以外のものは全て自分たちで考え、つくりだし、焼く、タレを掛ける、肉を裏返す、皿に乗せるといった工程を楽しんでいた。I児、J児は遊びの度に新しい枯れ葉を集めてきたり、店の位置を少しずつ変化させ、お客さんの座る場所や看板を立てる場所などをつくったりするなどして発展させていた。

振り返りでは、I児等の「やりたい」思いを支える援助になっていたかどうかを話し合った。**ビールケースをテント下に常駐したことで繰り返し遊びやすい環境になったこと、網を提供したこと**⁹で、容易にバーベキューごっこを楽しめるようになったことなどが効果として挙げられた。また、網以外は幼児が試行錯誤することとして分けたことで、遊び込みにつながる援助になったことが話題になった。

バーベキューごっこがしばらく続いた後、振り返りでは遊びの更なる発展性について話し合っていた。幼児が行う遊びはこれまで獲得してきた既存の知識をもとに行われることが多い。**その枠を広げるために有効だったのが「遊びの伝承」である**。これまで附属幼稚園では様々な遊びが展開されてきた。¹⁰**その遊びを知っている幼児が現実には在籍していれば伝承されるが、さらに過去の場合は難しい**。かといって、「こんな遊びがあるよ」と教師が紹介してしまうと、**幼児同士の遊びのつながりとしては薄くなってしまふ**。そこで、**みんなの時間を活用し、過去の遊びが記録された動画や写真を見る機会を設定することにした**。¹¹

コメントの追加 [t2]: 幼児の姿を見て、網を出したところに多くの共感を得た。出し過ぎず、また、しまい過ぎない、幼児の育ちにあった材の提供のバランスが必要であることを共有できたと考える。

コメントの追加 [t3]: なくともつくるという園で大切にしている考え方に多くの共感を得た。材を自分たちで作る、用意するという発想を育てることの大切さを共有できた。

コメントの追加 [t4]: 年長児である5歳クラスの幼児に対して年上の児童から遊びの伝承を受けるという方法に多くの共感を得た。動画視聴により、これまでの遊びの面白さに興味をもち、「やりたい」につながる手法であることを共有できた。

⁵ 援助の迷い。日々教師は迷い考えている(d)

⁶ 幼児が遊びの中で作り出せるものなのか、もしくは代用があるものなのかを考えた上で新しい道具を提供している(b) 見守るのかどうかの線引きをするときに一つの基準ようになる考え方(c) 提供する材の線引きの大切さと難しさ。幼児の力を超えるものは提供し、それにより遊びと育ちが広がる(f) 遊び道具を準備する際、幼児の姿をイメージし、必要なものかを判断する。幼児自身の試行錯誤を大事にしている(g)

⁷ 何でも提供するのではない。幼児が作り出せようなものであれば、幼児の発想力に任せている(b) 「なくともつくれる」という子どもを信じている言葉がけ(c) 幼児の試行錯誤を期待して道具を準備しすぎない。与えすぎない(g)

⁸ 何でも提供することが援助ということではなく、一つ一つ考えて判断している(a) この判断がとても大切だと考えた(c)

⁹ 網の提供は本物らしさを遊びに求めだす5歳の発達段階にも合っていると考える(a) 環境を整えることで遊びが継続し遊び込むことにつながる(f)

¹⁰ 異年齢の関わり(d)

¹¹ 良い経験。「こういう遊びをしよう」と強制するわけではないので、幼児自身がよいと感じたことを自分の遊びにも生かせよう(b) 最年長児の伝承は新たな発想(c) コロナの影響等で途切れてしまった遊び。過去の映像を見ることで知る経験になり、伝承されていく(f)

9月28日 みんなの時間

教師：「そういえばKちゃん、昔やっていた遊びを見たいって言ってたね」
K児：「そうそう、お姉ちゃんがガムテープで靴をつくったんだって」
L児：「へえ、すごい。面白そう」
教師：「先生もそう思ってね、昔の遊びを見付けてきたんだ」
K児：「見たい見たい」
教師：「じゃあ、みんなで見てみますか。ちょっと待っててね」モニターを用意する。
K児：「あっ、これこれ。本当に靴になってる」
教師：「他にもこんなものを見つけたんですよ」動画を再生する。
I児：「あっ、バーベキュー屋さんだ」
教師：「これはね。バーベキュー屋さんに似ているんだけど、どうやら天ぶら屋さんのようだね」
I児：「天ぶら屋さん？どうやってやるのかなあ」
教師：「先生もよくわからないなあ。もう一度見てみる？」¹² 繰り返し再生する。
J児：「雨どいに葉っぱを入れてるよ。お皿かな」
M児：「砂に葉っぱをちょんちょんしてる。面白そう」
N児：「僕もやりたいなあ」
O児：「前のうみさん（5歳児）ってすごいなあ」

モニターを見ていた幼児は口々につぶやきながら身を乗り出していた。次の日になると、I児やJ児、L児達がテント下に雨どいを持ち込み、遊び始めていた。

9月29日

J児：「ここに置こうよ」雨どいを2つのビールケースの間に乗せる。
I児：「じゃあ、こっちで天ぶらつくろう」
L児：「入れて」
I児：「いいよ。天ぶら屋さんだよ」
L児：「じゃあ、僕、野菜取ってくるね」
J児：「油どうする？」
I児：「わかった。お水を入れよう。僕水を入れてくる」
J児：「天ぶらってどうするんだっけ？」
I児：「えっとね。確か砂をちょんちょんしてたよ。そういえばママも白いのを付けから揚げてた」
教師：「I君よく見てたね。さすがだなあ」
J児：「オッケー。じゃあ、僕、砂を取ってくる」
教師：「何か、お手伝いすることはありますか」
I児：「これ、支えてください」
教師：「いいですよ」雨どいの端を持つ。

天ぶら屋さん遊びでは、みんなで見た動画の様子を思い出しながら天ぶら屋さんをつくっていた。そこには「同じようにつくりたい」という思いと「やったことのない遊びを楽しんでみたい」という思いを感じ取ることができた。¹³主体的な遊びの姿が見えてきたことから、教師は天ぶら屋さんづくりには手を出さず、工夫する姿を称賛したり、遊びを手伝ったりすることに終始した。¹⁴雨どいとビールケースを組み合わせた天ぶら台や砂をまぶして具材に見立てた葉を揚げる姿は見た目にも面白く、その後、友達や年下の幼児も集まり、お客になったり、一緒に天ぶらを揚げて楽しんだりする姿が見られた。

振り返りでは、幼児が遊びにもつイメージについて話題になった。幼児にとっては、家庭で大人が揚げる天ぶらのが一般的であろう。そこに教師が天ぶら屋さんのような先入観をもって援助してしまうと、幼児のイメージと一致なくなってしまう、遊びとずれてしまう恐れがある。¹⁵ I児がJ児との会話の中で母親が天

¹² すぐに教師が答えるのではなく、幼児自身に気付かせる声掛けや見せ方を行っている(g)

¹³ 同じ場においても一人一人の楽しみは違うことを読み取っている(c)

¹⁴ 幼児自身の主体性を大事にしている(g)

¹⁵ 幼児の思いや幼児のこれまでの体験をもとにして援助する大切さ(a) 幼児理解。幼児のイメージするもの、やりたいことをしっかりと読み

ぶらを揚げる様子について語っていたことから、家庭で見たことのある天ぶらづくりとお店をイメージの中で組み合わせて遊んでいたことが読み取れる。動画の視聴は、天ぶらづくりのイメージをより膨らませるきっかけになったのではないかと捉えた。¹⁶

10月5日

教師：「H君、今日はどんな遊びをしているの？」
P児：「あのね。天ぶら屋さんやるの。確か、こうやって・・・」天ぶらの台を組み立てる。
Q児R児S児：「P君、天ぶら屋さんするの？入れて」
P児：「いいよ」
Q児：「私、こっちつくるね」
R児：「ここにも天ぶらするところつくらない？」
S児：「いいね。もっと大きくしよう」
教師：「P君はどんな天ぶら屋さんにしたいの？少し詳しく教えてください¹⁷」
P児：「ここで天ぶらをつくって、ここにお客さんが来るの。それで、こっちに葉っぱをいっぱい置いておくんだ」
教師：「なるほど、こっちに葉っぱを置くんですね。おいしそうな葉っぱがいっぱいですね」
Q児：「P君。ここにビールケースを置いて葉っぱを入れたら？」
P児：「いいね。そうしよう」ビールケースを横に置き、穴に葉を一枚一枚入れる。
教師：「すごい。葉っぱがどれも綺麗に並んだね。揚げる前からおいしそう」
S児：「いいこと思いついた。ここに自転車で来たらドライブスルーみたいになるんじゃない？」
P児：「いいね。そうしよう」
教師：「素敵だなあ。みんなでお話するとお店がどんどん素敵になるね¹⁸」

振り返りで、天ぶら屋さんごっこという遊びには、3つの遊び込みにつながる要素が含まれている¹⁹と捉えた。まず1つ目は、食材の調達である。天ぶらに使う草花や葉は、次の日にはほとんどが枯れてしまっていた。そのため、幼児は遊びの中に必ず材料を採りに行く時間をつくっていた²⁰。2つ目は、調達する場所である。葉は天ぶらとしても皿としても使う。できるだけ大きなもの、カラフルで面白いものを幼児は探していた。そして、それが豊富にあるのが緑の小道の入口の雑木林であった。教師と園の外に一緒に調達しに行く「特別感」に面白さを感じたのではないかと捉えた。3つ目は遊びのパターン化である。いわゆる遊びにルーティーンがあること、その内容が毎日少しずつ変わっていることが遊びの魅力につながっているのではないかと捉えた。これらの要素が重なり、I児達の遊びはより没頭と協同性のある遊びに発展していったと捉えた。²¹

天ぶら屋さんごっこは、テント下にビールケースや雨どいといった大きな道具を置いたままにしていたことで、別の幼児が遊びをつなぎやすくなり、結果として、一カ月以上続く遊びに発展した。教師は個々の幼児がもつ遊びのイメージを読み取り、一緒に遊ぶ仲間に解釈して伝えることにした。²²お店屋さんごっこを行う場合、例えばマクドナルドのように幼児同士が行ったことのある同じ店を想像しているのであれば、イメージのずれは少ない。しかし、天ぶら屋さんのように共通のお店のイメージがない場合は、教師がそれをできるだけ分かりやすく仲間と共有できるように読み取る必要があると考えた。そこで、カンファレンスで副担任や他クラスの教師にそのイメージを伝え、同様の援助ができるよう共通理解を促した。²³年下の幼児がお客

取っている(d)

¹⁶ 幼児の生活経験を考慮した読み取り(c) 家庭での経験が遊びのイメージを膨らませる。家庭によってずれがあるが、動画の視聴により、幼児同士のイメージを共有できる(f)

¹⁷ 幼児同士でイメージが共有されやすくなるようにタイミングや聞く幼児を考えて言葉をかけている(a)

¹⁸ 教師は口を出さず知幼児同士が関わり合える声掛けをしている(g)

¹⁹ 遊び込みにつながる要素の数が多いほど、遊びは長期間続き、試行錯誤や協同性が生まれるのだと感じた(b) 3つの要素、ルーティーンがあることにより、遊びが継続し没頭と協同性につながった(f)

²⁰ 自然物であそぶよき。材の特性が活きている(c)

²¹ 幼児が遊ぶ姿からどのような援助や環境構成が適切であったのか振り返ることが次の保育につながる(a)

²² 同じ年齢、クラスの子たちに広げていく援助の大切さ(c)

²³ 職員全体を共通理解することで職員全体で遊びを支えている(d) カンファレンスにより、担任だけでなく職員全体でイメージを共有し、遊

さんとして訪れる際、教師が「なるほど、ここで天ぶらを揚げているんですね」といったつぶやきを聞かせることで、より明確なイメージをもってお店を楽しむことにつながることができたと捉えた。

考察

幼児の遊びには文化があり、遊びの伝承が文化をつくる。しかし、その枠の外にあるものについては、幼児にとって経験や知識がなく、遊びとして発展しにくいという課題があった²⁴。今回の援助は、幼児の知識や経験の中にはなかった「天ぶら屋さん」という遊びを、過去の5歳児の遊びの様子を撮った動画を視聴したことによってつないだものである。言うなれば「間接的な遊びの伝承」²⁵である。教師主導ではなく、幼児同士の遊びを見ることで、「やりたい」につながり、主体的に遊びをつくっていくことにつながったと考えられる。そして、その遊びをよりつなぎやすくした援助が、テントを使った「場づくり」と遊びを継続させる「材の保存」である。そこに至った理由としては、日々の副担任との振り返りと、他園と²⁶の交流によるものが大きい。当たり前だと思っていた保育の環境と援助の在り方を、毎日2人で見つめ返す時間があること、そして自園にない環境構成を見てきたことで、当たり前前の保育環境を捉え直すきっかけにつながったと捉える。²⁷

室内保育の場合、環境構成の主となる場は保育室であることから、比較的容易に環境を変化させることができる。しかし、屋外、とりわけ園庭の環境構成を変えることは、園全体の共通理解が必要になる。今回の援助でテントの設置や材の保存を可能にしたのは、継続したカンファレンスによるところが大きい。クラスを超えた話し合いを繰り返し、職員全体で保育の連携が行えているからこそ、実現したのだと捉える。²⁸また、X期のエピソードをカンファレンスで共有した際、「遊びの伝承」について納得、共感してもらえたことも、幼児の読み取りと援助の方向性を合わせることにつながったと考える。

コメントの追加 [t5]: 職員全体で保育の連携を行っていることに多くの共感を得た。園庭のようなクラス共有の場所については、職員全員で環境構成の有効性を議論していく必要がある。日ごろからカンファレンスを重ね、幼児理解と環境の特性を理解し、共有しているからこそできたと考えている。

びを支えている(f)

²⁴ 幼児の知識の枠の外にあるものの援助の仕方。材の提供や動画等により、新たな遊びの文化、伝承につながる(f)

²⁵ 最年長児だけでなく、どのクラスでも子どもの姿に合わせてできる援助である(c)

²⁶ 交流により新たな知識の獲得と、自らの保育の振り返りができる。交流の成果である(c)

²⁷ 複数の職員で話すことと交流による学びがより多面的に援助や環境構成を考えることにつながる(a) 保育を振り返り、日々の保育に活かしている(d)

²⁸ 援助の仕方には個性があるが、心もちがそろってくる(c) 職員全員で同じ方向をむいて保育を行っている(d) カンファレンスにより、園全体で遊びを共有し、支え、また遊びが伝承されていく(f)

< 5歳クラス Ⅱ期 1・2月 > 「幼児の主体性を支える環境構成と援助」

これまでの保育の様子

Ⅱ期は、これまで屋外を中心に遊んでいた生活から、保育室や遊戯室を中心とした室内の遊びが多くなる。保育室の環境構成を考える際、これまでの幼児の遊びの姿やカンファレンスで得た経験から、より遊びの「場」を構造的になるようにしたいと考えた。Ⅰ期ではテントの位置や道具の配置によって遊びの盛り上がりや継続につながったことを受け、保育室のロッカーをL字にして背面にテーブルを置くなど、保育室の中をパズルのようにとらえて構成した。

1月24日

T児：「先生、段ボール下さい」

教師：「いいですよ。何に使うのか教えてください」

T児：「あのね。乗り物をつくりたいの。お金を入れてね、僕が動かすんだ」

教師：「なるほど、どんな風に動かすのか、もう少し詳しく教えてくださいませんか」

T児：「お父さんに連れて行ってもらったところにあつたんだ。お金を入れるとね、ぐるぐる回って楽しいの。2人が乗れるんだよ」

教師：「そうですか、教えてくださいありがとうございます。では、段ボール2つですね。ここに置きますよ」

T児は受け取った段ボールに穴を開けたりガムテープで装飾したりする。

T児：「できた。先生、押して下さい」段ボールの中に入る。

教師：「いいですよ。よいしょ。うーん、重いなあ」

T児：「動かないよ、もっとくるくる動きたいんだよ」

教師：「なるほど、T君が見た乗り物はそうだったんですか」

T児：「そうだよ。車みたいなもの付いていたんだ」

教師：「車、なるほど。じゃあこんなのありますけど、どうですか」教材庫から台車を持ってくる。

T児：「いいね。これ使いたい」

教師：「いいですよ。そういえば、前に使っていたお兄さん達が、確か遊ぶには決まりがあるって言ったなあ。何だったっかなあ」

T児：「ぶつけないとか、走らないとかじゃない？」

教師：「そうそう、さすがT君。安心だね」

U児：「T君、何それ。面白そう。僕もやりたい」

教師：「U君、一緒にやりたいみたいですね。そういえばT君、何か決まりがあるんでしたっけ？」

T児：「そうそう、U君。あのね、これはね、ぶつけないように使うんだよ。僕はね、乗り物にしてぐるぐる回すんだ」

U児：「いいね。じゃあ、僕も手伝うよ」

T児：「いいよ。じゃあね、ここに穴を開けてくれる？」

U児：「わかった」

教師はT児に段ボールや台車を渡す際、他の幼児の通り道になる場所に置くようにした。意図的にジグザグ歩くような場の構成にしたことで、T児の遊びが他の幼児に見えやすくなっていた。また、キャスター付きの台車であったことから、安全面を配慮し、遊ぶ時の決まりについてT児と確認するようにした。U児が声を掛けてきた際は、決まりや使い方について話したことで、滑らかに遊びに加わることに繋がったととらえた。振り返りタイムでは、これまで一人で製作遊びに没頭することの多かったT児がU児と楽しくかわりながら遊びに始めたことを副担任と共有した。5歳のこの時期、幼児同士で主体的に課題を解決し合う姿を期待し、遊ぶ様子を見守りつつ、相手に思いや願いを伝え、納得しながら遊べるよう援助していくことにした。何度か思いが伝わらずトラブルになることもあったが、お互いにやりたいこと、お願いしたいことを伝え合ったことで気持ちが伝わり、遊びはさらに発展していった。2人はこの遊びを2月の行事である

「お楽しみ発表会」でみんなに見せたいと考えるようになった。そこで、教師はみんなの時間を利用し、クラスの幼児に2人のやりたい思いや願いを紹介する機会を設定することで、さらに遊びに協同性や試行錯誤が生まれることを期待した。

2月3日 みんなの時間

教師：「お楽しみ発表会が近づいてきましたね。どんなことを発表するのか、みんなはもう決まったのかな？」

T児：「決まったよ」

教師：「そうですか。聞きたいなあ。みなさん、T君たちはもう決まったそうなんですけど、知ってる？」

V児：「知ってるけど、詳しくない。教えて」

教師：「教えてほしいですよ。T君。誰とやるんですしたっけ？」

T児：「U君だよ。ねえ、U君こっち来て」教師の横に行き、U児を手招きする。

U児：「待って。じゃあ、僕、あれ持ってくるね」乗り物を取りに行く。

教師：「すごい物が出てきましたね。これはどんなものなのですか。詳しく教えて下さい」

T児：「これはみんなが乗ってここにお金を入れると動きます。こうやってぐるぐる回るよ。U君押して」

教師：「面白いですね。発表会の時はT君が乗るのですか？」

T児：「えっとね。お客さんに誰か乗ってもらうんだよ。ね、U君」

U児：「そうそう、一緒に決めただよね」T児の肩にを乗せる。

教師：「なるほど、素敵ですね。先生、実はT君たちのもっと素敵のところを見たんです。2人はこの間言い合いになって一度別の遊びをしていたことがあったんですよ。でも、後でお互いに言いたいことをしっかりと伝えたら、見事仲直りして、もっと面白い遊びになったんですよ。先生、見ていて心が温かくなったんです」

W児：「知ってる。私見たよ。ちゃんと言えてたもんね」

X児：「今度、乗せて」

U児：「いいよ。そうだ、T君、ご飯食べたらまたやろう」

T児：「いいよ」

お楽しみ発表会は、いわゆる保護者に向けて自分たちの遊びの様子を伝える発表会形式で構成されている。副担任と発表会に向けての援助を検討する際、何を中心に行っていくのか、方向性について相談した。T児たちの姿から、発表そのものよりも、思いや願い、葛藤、試行錯誤、協同といった、発表会に至るまでのストーリーを確かめ、伝えていくことが大切であるととらえた。実際、何度か意見の相違から言い合いになる場面に遭遇した。しかし、教師が仲介に入るのを極力抑え、周囲の幼児にも言葉をかけながら幼児同士で解決するよう援助してきた。その経緯をみんなの時間に紹介することで、ただの乗り物づくりの発表ではなく、遊びの物語の発表として伝えることにつながった。T児たちは、この後も発展と葛藤を繰り返しながら発表会まで遊びを続けていた。発表会では、実際にお客としてクラスの友達と保護者を乗せて紹介した。振り返りタイムで話題になったのは2人の行動面である。乗り物遊びのみならず、別の遊びや食事の時間など、様々な場面で積極的に友達に声をかけ、かかわろうとする姿が多く見られたのである。思いや願いを伝える経験を重ねたことが自信となり、主体的な気持ちにつながったのではないかととらえた。また、保育室の環境構成をパズルのように見立てて工夫したことで、T児たちの遊びが常に他の幼児に見える位置になり、結果として周囲から遊びを受け入れ、共感してもらえる状況になっていたのではないかととらえた。

考察

今期の援助として大切にしてきたことは、幼児の遊びをいかにストーリーとしてとらえ、幼児や保護者に伝えていくかということである。そして、それを支える背景として、保育室を中心とした環境構成を工夫してきた。振り返りタイムでは、これまでとらえてきたT児たちの姿を現在の様子とつなげ、経験したことや気づき、学びを軸に、育ちを一人一人とらえる話題が多くなっていた。そこで見えてきたのは、担任を含め、保育者が一丸となって幼児の遊びや生活に間接的にかかわり、さりげない環境構成や言葉掛けによって幼児の主体的な行動を後押ししようと努める姿であった。T児が積極的に仲間とかかわるようになったのは、今回の乗り物づくりやお楽しみ発表会を通してだけではない。これまでの一貫した幼児主体の保育を、園全体で行ってきたことがポイントであるととらえた。「子どもを支える保育」の一つの形が見えてきたのではないか。しかし、教育期は12期で構成されているものの、ここが幼児の育ちのゴールではない。常に次の教育期を見据え、幼児の姿をストーリーとしてつなげ、支えていく保育の在り方を今後も検討していきたい。

< 5歳クラス XII期 1・2月 > 「幼児の主体性を支える環境構成と援助」

これまでの保育の様子

XII期は、これまで屋外を中心に遊んでいた生活から、保育室や遊戯室を中心とした室内の遊びが多くなる。保育室の環境構成を考える際、これまでの幼児の遊びの姿やカンファレンスで得た経験から、より遊びの「場」を構造的になるようにしたいと考えた。XI期ではテントの位置や道具の配置によって遊びの盛り上がりや継続につながったことを受け、保育室のロッカーをL字にして背面にテーブルを置くなど、保育室の中をパズルのようにとらえて構成した。¹

1月24日

T児：「先生、段ボール下さい」
教師：「いいですよ。何に使うのか教えてください」
T児：「あのね。乗り物をつくりたいの。お金を入れてね、僕が動かすんだ」
教師：「なるほど、どんな風に動かすのか、もう少し詳しく教えてくださいませんか？」
T児：「お父さんに連れて行ってもらったところがあったんだ。お金を入れるとね、ぐるぐる回って楽しいの。2人が乗れるんだよ」
教師：「そうですね、教えてくださいありがとうございます。では、段ボール2つですね。ここに置きますよ」
T児は受け取った段ボールに穴を開けたりガムテープで装飾したりする。
T児：「できた。先生、押して下さい」段ボールの中に入る。
教師：「いいですよ。よいしょ。うーん、重いなあ」
T児：「動かないよ、もっとくるくる動きたいんだよ」
教師：「なるほど、T君が見た乗り物はそうだったんですか」
T児：「そうだよ。車みたいな付いていたんだ」
教師：「車、なるほど。じゃあこんなのありますけど、どうですか」教材庫から台車を持つてくる。³
T児：「いいね。これ使いたい」
教師：「いいですよ。そういえば、前に使っていたお兄さん達が、確か遊ぶには決まりがあるって言ったなあ。何だったのかなあ」
T児：「ぶつけないとか、走らないとかじゃない？」
教師：「そうそう、さすがT君。安心だね⁴」
U児：「T君、何それ。面白そう。僕もやりたい」
教師：「U君、一緒にやりたいみたいですね。そういえばT君、何か決まりがあるんでしたっけ？」
T児：「そうそう、U君。あのね、これはね、ぶつけないように使うんだよ。僕はね、乗り物にしてぐるぐる回すんだ」
U児：「いいね。じゃあ、僕も手伝うよ」
T児：「いいよ。じゃあね、ここに穴を開けてくれる？」
U児：「わかった」

教師はT児に段ボールや台車を渡す際、他の幼児の通り道になる場所に置くようにした。意図的にジグザグ歩くような場の構成にしたことで、T児の遊びが他の幼児に見えやすくなっていた。⁵また、キャスター付きの台車であったことから、安全面を配慮し、遊ぶ時の決まりについてT児と確認するようにした。U児が声をかけてきた際は、決まりや使い方について話したことで、滑らかに遊びに加わることにつながったととらえた。振り返りタイムでは、これまで一人で製作遊びに没頭することの多かったT児がU児と楽しくかわりながら遊び始めたことを副担任と共有した。⁶5歳クラスのこの時期、幼児同士で主体的に問題を解決し合う姿を期待し、遊ぶ様子を見守りつつ、相手に思いや願いを伝え、納得しながら遊べるよう援助していくことにした。⁹何度か思いが伝わらずトラブルになることもあったが、お互いにやりたいこと、お願いし

¹ これまでの遊びの様子を捉え、幼児の発達段階に合った環境構成を考えている(c) ロッカーなどの置き方(環境構成)によって遊びの場ができる(f)

² 幼児のイメージが明確になる言葉掛け。教師は幼児の言葉に耳を傾け、何が楽しいのか何をしたいのかを考えていくことが大切である(c)

³ 幼児のやりたい思いに応じて適切な道具を出している(b)

⁴ 初めて出す道具には教師が使い方を教えなくなってしまうが、幼児自身に考えさせることで遊びのルールを作り出すことにもつながっている(b) 教師が教えるのではなく、幼児自身の言葉で確認することで、使い方に関しても主体的に行動ができる(g)

⁵ 台車の置く場所によって他児にも見えやすくなる。それによって遊びがつながっている(f)

⁶ これまで培ってきた力が発揮されるように、あえて見守り中心にしている(a)

たいことを伝え合ったことで気持ちが伝わり、遊びはさらに発展していった。⁷ 2人はこの遊びを2月の行事である「お楽しみ発表会」でみんなに見せたいと考えるようになった。そこで、教師はみんなの時間を利用し、クラスの幼児に2人のやりたい思いや願いを紹介する機会を設定⁸することで、さらに遊びに協同性や試行錯誤が生まれることを期待した。

2月3日 みんなの時間

教師：「お楽しみ発表会が近づいてきましたね。どんなことを発表するのか、みんなはもう決まったのかな？」
T児：「決まったよ」
教師：「そうですか。聞きたいなあ。みなさん、T君たちはもう決まったそうなんですけど、知ってる？」
V児：「知ってるけど、詳しくない。教えて」
教師：「教えてほしいそうですよ。T君。誰とやるんですって？」
T児：「U君だよ。ねえ、U君こっち来て」教師の横に行き、U児を手招きする。
U児：「待って。じゃあ、僕、あれ持ってくるね」乗り物を取りに行く。
教師：「すごい物が出てきましたね。これはどんなものなのですか。詳しく教えてください」
T児：「これはみんなが乗ってここにお金を入れると動きます。こうやってぐるぐる回るよ。U君押して」
教師：「面白いですね。発表会の時はT君が乗るのですか？」
T児：「えっとね。お客さんに誰か乗ってもらうんだよ。ね、U君」
U児：「そうそう、一緒に決めたいだよ」T児の肩に乗せる。
教師：「なるほど、素敵ですね。先生、実はT君たちのもっと素敵などころを見たいです。⁹ 2人はこの間言い合いになって一度別の遊びをしていたことがあったんですよ。でも、後でお互いに言いたいことをしっかりと伝えたら、見事仲直りして、もっと面白い遊びになったんですよ。先生、見ていて心が温かくなったんですよ⁹」
W児：「知ってる。私見たよ。ちゃんと伝えてたもんね」
X児：「今度、乗せて」
U児：「いいよ。そうだ、T君、ご飯食べたらまたやろう」
T児：「いいよ」

お楽しみ発表会は、保護者に向けて自分たちの遊びの様子を伝える発表会形式で構成されている。副担任と発表会に向けた援助を検討する際、何を中心に行っていくのか、方向性について相談した。T児たちの姿から、発表会そのものよりも、思いや願い、葛藤、試行錯誤、協同といった、発表会に至るまでのストーリーを確かめ、伝えていくことが大切であるととらえた。¹⁰ 実際、何度か意見の相違から言い合いになる場面に遭遇した。しかし、教師が仲介に入るのを極力抑え、周囲の幼児にも言葉をかけながら幼児同士で解決しよう援助してきた。¹¹ その経緯をみんなの時間に紹介することで、ただの乗り物づくりの発表ではなく、遊びの物語の発表として伝えることにつながった。T児たちは、この後も発展と葛藤を繰り返しながら発表会まで遊びを続けていた。発表会では、実際にお客としてクラスの友達と保護者を乗せて紹介した。振り返りタイムで話題になったのは2人の行動面である。乗り物遊びのみならず、別の遊びや食事の時間など、様々な場面で積極的に友達に声をかけ、かかわろうとする姿が多く見られたのである。思いや願いを伝える経験を重ねたことが自信となり、主体的な気持ちにつながったのではないかととらえた。¹² また、保育室の環境

コメントの追加 [k1]: 幼児の姿をストーリーでとらえ、支えようとする心もちに多くの共感を得た。複数の職員で何度も幼児の姿を語り合い、育ちを捉えてきたからこそ、共感を得ることができたと思う。兎角、成功体験を語りがちな発表会において、時にトラブルを経験し、悩んだからこそ気付くことができた喜びを保護者に伝える意図は大きい。また、それを堂々と語る幼児の姿も成長の姿の一つであるととらえる。

コメントの追加 [k2]: 自分の思いを伝え、解決してきたことが結果として積極的なかかわりにつながったことへの共感が多かった。これについても幼児の姿を断片的に見るのではなく、一連のストーリーとして捉えていることの表れであると思う。そう考えることで、トラブルの解決よりも、アフターフォローの方が教師の援助として大切であることに気付くことができた。

⁷ トラブルのときこそイメージを共有したり互いの思いを伝え合うチャンス。成長の機会、遊びの発展の機会と捉える教師の姿勢が大切である (c) トラブルを通して思いを伝え合うことを経験し、遊びの発展、二人の関係の発展につながっている (f)

⁸ 環境構成によって友達の目に触れやすくなっている。さらにクラス全体に紹介することで、次の展開を期待した援助(a)

⁹ T児とU児の話であるが言い合いになって話し合うことで気持ちがすっきりしたり解決して更によい遊びになることを伝えている (b) トラブルを通して思いを伝え合い、遊びが展開していることを言葉にして伝えることで、幼児の意識と共に他児にも素敵なことを認められ、自身につながっている (f)

¹⁰ つくったものそのものではなく、つくっていく上での課程を大切にしている。保護者にとっても幼児が何を学んできたのか分かることは重要である (a) 遊びを途切れさせないために言い争いになったときに教師が仲介しなくなってしまうが、周囲の幼児ともかかわらせることで幼児の力で解決する力も育まれているのだと感じた (b) 遊びを一連のストーリーと捉え、そこにある子どもの願いや思いを大切にしている (c) 幼児がやりたい発表を最初から最後まで幼児主体でできるよう援助している (g)

¹¹ 幼児自ら育とうとする力を信じる教師の姿が共感できる (c) 大人の介入を抑えることにより、幼児同士で解決する力を付けられるように援助している (f)

¹² 自分の思いを伝え、相手の思いを聞き、折り合いをつける経験の一つ一つ積み重ねることの大切さ (a) 積み重ね、すなわち長期的に育ちをとらえることの大切さ (c) 遊びの中でのトラブル解決や協同作業が自信となって様々な場面でその力を主体的に出せるようになっていく (f)

構成をパズルのように見立てて工夫したことで、T児たちの遊びが常に他の幼児に見える位置になり、結果として周囲から遊びを受け入れ、共感してもらえる状況になっていたのではないかととらえた。

考察

今期の援助として大切にしてきたことは、幼児の遊びをいかにストーリーとしてとらえ、幼児や保護者に伝えていくかということである。そして、それを支える背景として、保育室を中心とした環境構成を工夫してきた。振り返りタイムでは、これまでとらえてきたT児たちの姿を現在の様子とつなげ、経験したことや気づき、学びを軸に、育ちを一人一人とらえる話題が多くなっていた。¹³ここで見えてきたのは、担任を含め、保育者が一丸となって幼児の遊びや生活に間接的にかかわり、さりげない環境構成や言葉掛けによって幼児の主体的な行動を後押ししようと努める姿であった。T児が積極的に仲間とかかわるようになったのは、今回の乗り物づくりやお楽しみ発表会を通してだけではない。これまでの一貫した幼児主体の保育を、園全体で行ってきたことがポイントであるととらえた。¹⁴「子どもを支える保育」の一つの形が見えてきたのではない。しかし、教育期は12期で構成されているものの、ここが幼児の育ちのゴールではない。常に次の教育期を見据え、幼児の姿を物語としてつなげ、支えていく保育の在り方を今後も検討していきたい¹⁵。

お互いのやりたい遊びを通して幼児同士がつながり関係性が深まっている(g)

¹³ 長期的な視点で振り返ることで、見えてくる幼児の姿で育ちをとらえている(a) 環境構成により、周囲の友達の間にも入りやすく、受け入れ共感してもらえる(f)

¹⁴ チームだからこそできる保育(c) 保育者が一丸となってさりげない環境構成や言葉掛けを行い、幼児の主体的な行動を援助している(f)

¹⁵ 育ちを考え続けるプロセスを大切にしたい(c) これまでの一貫した幼児主体の保育を園全体に行ってきたことが「子どもを支える保育」の形となっている(f)

今年度の研究を通して

今年度の研究を通して

保育の評価のしくみに沿って、毎日、保育について語り考えてきた。迷ったり、どのような方向性が幼児の育ちにつながるのかを考えたりする上で指標となったのは、昨年度からの研究で見出してきた8つの評価観である。これらは職員の合意で導き出されたものであるからこそ、迷ったときでも個人の主観にとらわれず、大事なものを見失わずに保育を行えたのだと思う。今年度は、これまで以上に保育についてよく語り合ったと感じる。保育のしくみとして設定した時間以外にも、時間を見つけてクラスに関係なく話し合ったり、写真を整理しながら幼児同士のかかわりを思い出してシェアしたりすることが自然と行われていた。評価観の1つである「みんなが笑顔で前向きになれる」ことを実感する1年間だった。他園との交流においても、援助や振り返りのあり方などを様々な視点で語り合い、自分たちの保育を見直す貴重な機会を得た。保育をよりよいものにするため、これからも語り合い、考え続けることを大切にしていきたい。

< 3歳クラス担任 >

この一年間、幼児にどう言葉をかけるか、どう援助するか、どう環境構成していくのかについて、迷い考え続けてきた。しかし、迷ったことはあっても「悩んだ」ことはほとんどなかった。

のびのび保育シートを配付した日には、必ず誰かが反応を返してくれた。書いたことに基づいて、他のクラスの職員も同じ心もちで援助をしている。職員室で迷いを話すと、そこから自然にミニカンファレンスが始まり、明日の援助の方向性が見い出せる。評価観の言葉を共通言語としてみんなで語る…。全職員で全員の子どもを支える本園の保育には、この3年間で整えてきた評価のしくみが欠かせないものだったのではないかと振り返る。

1年間、自分の保育に対する見方を日々更新してきた。その過程には、カンファレンスで得たもの、様々なエピソード、幼児の姿、失敗、葛藤、喜び、様々なものが含まれている。この過程を大切に、今後も保育の質の向上を目指し続ける教師でありたい。

< 4歳クラス担任 >

3年間、保育の評価の研究に携わり、本当によく「考えた」と振り返る。形式的ではなく、ある程度の自由度があるということは、簡単そうで逆に難しい。伝えたい対象が常に存在することで、悩みを含む自己の保育の姿をさらけ出し、共に考えていくことにもつながる。記録を読み返すと、1年目は「安心感と一体感で保育を語ることの大切さ」を、そして2年目は「『話したい』で高まるモチベーションと心持ち」について語っていた。皆でつくりあげる保育の素晴らしさを実感した3年間だったと自信をもって言える。こんなにも職員に感謝できる研究が他にあったらだろうか。同士に感謝である。

< 5歳クラス担任 >

日々の振り返りの中で、その日の保育の悩みを話すことで解決・解消することができた。またカンファレンスでは他のクラスの先生からも様々なアドバイスを頂き、援助の選択肢が増え、次につながる保育をすることができた。

< 3歳クラス副担任 >

>

勤務年数に関係なく、日々の振り返りやカンファレンスで保育の話をすることによって、職員間で情報共有をすることができた。その結果、幼児理解が深まり、同じ方向を向いて保育を行うことができた。職員の連携がとれることで、幼児の育ちをより深く支えることにつながったと思う。

< 4歳クラス副担任 >

1年間のカンファレンスを通して、日々声を出し合うことの大切さを学んだ。保育の中で感じたことや疑問に思ったことを常に伝え合い、園全体で共通の思いを持って保育を行うことが、一人一人の幼児の育ちを支える援助につながることができた。

< 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かかわる際、子どもたち一人一人のやりたい思いを支えるために、見守り、言葉をかけ、時には一緒に遊び、友達同士の関係を仲介してきた。養護教諭であり保育経験のない自分が、ここまで自信を持って子どもたちとかかわることができたのは、カンファレンスを通して、保育の目指す方向性や考え方を確認し合えたこと、「のびのび保育シート」を通して日々の遊びの様子や担任の思い、関わりがみえたからだ実感している。

また、8つの評価観を職員で考え、確認し、練り上げてきたプロセスがあったからこそ、附属幼稚園の保育のありようがはっきりし、自分が幼児と向き合う際の援助につながったと思う。

< 養護教諭 >