

令和4年度 研究紀要（web版）

子どもを支える保育

～ 評価を通して(4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	検討プロセス
1	—	4	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

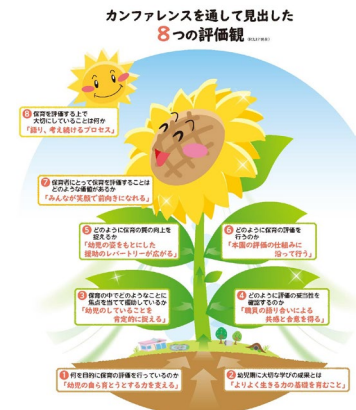
子どもを支える保育～評価を通して（4年次）～

－教師の「まなざし」に着目した評価を通して、援助の在り方を見つめる－

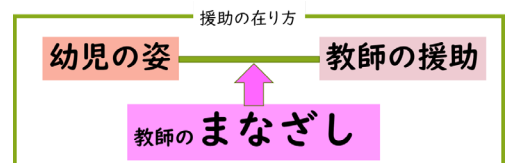
2 研究テーマについて

（1）これまでの研究とのつながり

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、保育を評価する仕組みを整えた。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、保育改善を進めることによって、個々の保育の捉えに方向性があることが見えてきた。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のかを判断する考え方、すなわち保育の評価観を見出した。7つの評価観を捉えることにより、保育を語る上での共通認識と共通性を見出すことができた。3年目は、4つの取組に沿って保育を評価していくサイクルの実践を通して、評価観を捉え直し、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きた。評価観は、常に更新されていくものであり、保育を評価する上で大切にしたいのは、「語り、考え続けるプロセス」であるという新たな共通認識が得られた（右図）。また、交流を通して、本園の保育の評価の妥当性を確かめることができた。



日々のカンファレンスで最も話題になったのが、目の前の幼児の姿をどのような援助によって支えるかという「援助の迷い」であった。カンファレンスでは、「待つ」「種をまく」などの援助が、キャッチフレーズのように語られてきた。しかし、それらの援助が育ちを支えることにつながっている文脈については、個々の教師の勘や経験則、それぞれのエピソードにより異なる。教師の援助が幼児の育ちを支えるためには、どのように幼児の姿を読み取り、どのような育ちを願うのかという教師の見方や考え方、つまり「まなざし」をもって保育をしているのではないかと考えるようになった。教師が「まなざし」を視点に語り合うことで、全職員がどう子どもを支えているか実感をもって捉えることができ、よりよい「援助の在り方」を見つめることにつながるのではないかと考えた。



（2）近年の幼児教育の動向から

令和2年5月に出された「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、6つの柱に沿った具体的方策が提言された。その一つの柱である「幼児教育の質の評価の促進」では、「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」の必要性を述べている。このPDCAサイクルの構築とは、保育の計画（P）を出発点として、計画に基づいた保育を实践（D）し、その計画の確認（C）と改善（A）を継続的に行うことで、保育の質を高めていくという循環モデルの構築であ

る。このサイクルは、本園が3年次までに整えてきた保育の評価の仕組みであると捉えることができる。

一方で、近年の教育界において、場の状況に合わせた柔軟な意思決定を行っていくための考え方として注目されつつあるのが、「OODA（ウーダ）ループ」である。もともとは、米軍の意思決定プロセスを理論化したものであり、柔軟かつ迅速な意思決定の流れが4つのプロセス（Observe（観察）、Orient（方向付け・情勢判断）、Decide（決断）、Act（行動））に分かれている。このプロセスにおいては、観察の段階を前提として、現状に合わせた最適な判断を繰り返すことに特徴がある。幼児教育に置き換えると、目の前の子どもの姿の読み取り（O）を出発点として、教師が子どもの育ちを願い（O）、援助を決めて（D）実行（A）することが繰り返されると捉えることができる。

幼児教育は、目の前の子どもの姿の読み取りから育ちを支える経験カリキュラムであるといえる。幼児の読み取りは、目の前の幼児の姿により常に更新し続けるものであるため、教師の計画通りの育ちを支えることに必ずしも向かうとは限らない。そこで、目の前の幼児の姿や育ちへの願いを大切にしたいOODAループの考え方と、本園が3年次までに整えてきたPDCAサイクルによる評価を組み合わせて運用していくことで、より質の高い保育の評価につながるのではないかと考えた。これらを組み合わせた評価により、目の前の幼児の読み取りや育ちへの願いにより着目した評価、すなわち、「まなざし」に着目した保育の評価を促進したいと考えた。

（3）研究の目的

4年次研究では、より質の高い保育の評価を目指し、教師の「まなざし」に着目した保育の評価を通して、よりよい援助の在り方を見つめることを目的とする。

3 研究計画

4月～5月（Ⅰ期）

教師が大切にしている援助の方法の確認

カンファレンスにおける教師の「まなざし」の集積、整理①

研究保育の実施

6月～7月（Ⅱ期）

カンファレンスにおける教師の「まなざし」の集積、整理②

保育園・幼稚園・こども園との交流による妥当性の確認

8月

小学校教諭との交流による妥当性の確認

9月～12月（Ⅲ期）

カンファレンスにおける教師の「まなざし」の集積、整理③

研究保育・研究会の実施

保育園・幼稚園・こども園との交流・小学校教諭との交流による妥当性の確認

1月～3月（Ⅳ期）

カンファレンスにおける教師の「まなざし」の集積、整理④

整理された「まなざし」の分析

研究のまとめ

4 研究方法（第4年次）

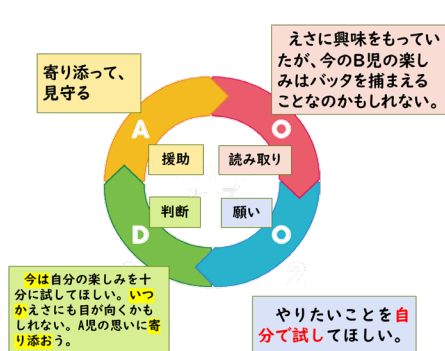
（1）「まなざし」を語り合うカンファレンス

教師の「まなざし」にかかわる事例を蓄積していくため、「水曜カンファレンス」や、「のびのび保育シート」「やっぱりそうだね納得版」を基にしたカンファレンスを行う。教師の「まなざし」が幼児を支える文脈を言語化し、職員一人一人がその援助を行うに至った背景にある幼児

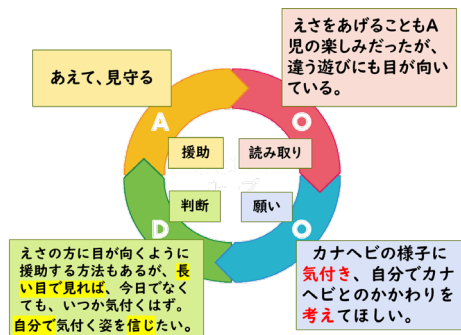
のびのび保育シートを基にしたカンファレンスの記録

々の保育のミニエピソードを取り上げながら、その援助を行うに至った背景にある幼児の読み取りや、どのような育ちへの願いがあつての援助であつたのか、ホワイトボードに記録し、視覚化しながら話し合ってきた。

6月、4歳クラス、3歳クラスの生き物捕まへのミニエピソードについて語り合う中で、「見守る」援助について話題になった。同じ生き物捕まへの「見守る」援助であつたが、教師の読み取りや願い、どうして見守ることにしたのか、その判断が異なることを共有した。



3歳クラスの「見守る」援助

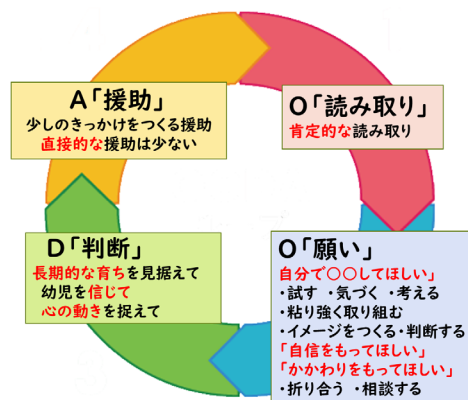


4歳クラスの「見守る」援助

(2) 蓄積した「まなざし」の整理・分析から見えてきたこと

カンファレンスによって蓄積してきた「まなざし」から援助を整理すると、現段階では「待つ・見守る」「種をまく」「つなぐ」「遊びに加わる」の4つの援助に大別された。これらの援助の方法について、「読み取り」「願い」「判断」「援助」の視点で分析した。

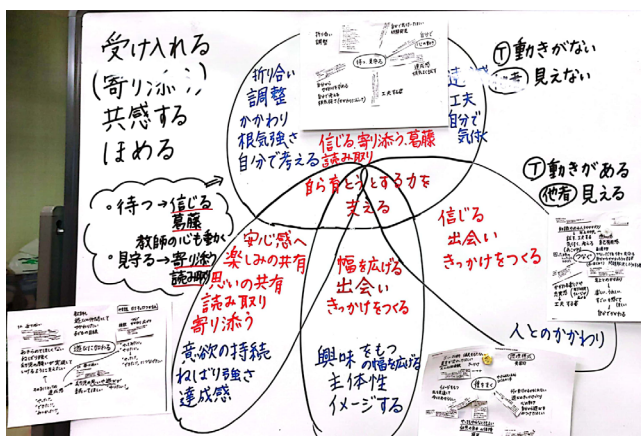
「読み取り」では、振り返りに基づきながらも、目の前の幼児の思いを肯定的に捉え、大切にしている教師の姿が見えてきた。「願い」では、「自分で〇〇してほしい」、「自信をもってほしい」、「かかわりをもってほしい」など、多岐にわたる願いがあることが確認できた。今後、この願いについてさらに分析していく予定である。「判断」では、子どもが自ら育とうとする存在であるという評価観のもと、長期的な育ちを見据え、幼児を信じ、心を動かす体験を大切に援助の方法につなげていることが見えてきた。「援助」では、できないことをしてあげるなどの直接的な援助ではなく、少しのきっかけをつくるような援助が多いことが共有された。



4つの視点での分析

「待つ・見守る」「種をまく」「つなぐ」「遊びに加わる」の4つの援助を比較したり関連付けたりしながら、構造化してみると、本園の援助は、【教師の動きがない・他者からは見えにくい援助】（「待つ・見守る」）と、【教師の動きがあり、他者から何をしているか見えやすい援助】（「種をまく」「つなぐ」「遊びに加わる」）の2つに分けられること、「種をまく」「つなぐ」「遊びに加わる」援助は、少しだけきっかけをつくるような援助であることが共有された。

また、分析していく過程で「待つ・見守る」援助が多いことに気付いた。「種をまく」「つなぐ」「遊びに加わる」など、少しだけき



援助の在り方について見つめ直したカンファレンスの記録

けをつくる援助をしているからこそ、幼児を信じて待ったり見守ったりすることが多くなるのではないかと話し合った。また、援助をする教師は、受け入れる、共感する、などの幼児への「心の寄り添い」があるということも確認した。援助を行う教師の願いの根底には、「幼児の育とうとする力を支える」という評価観があることが共有された。

これらの検討を受けて、4月のカンファレンスで話題になった「しない援助」とは、少しだけきっかけをつくって待つことや見守ることが多く、直接何かをつくってあげる、できないことを教師がしてあげるということが少ない、ということではないかと共有した。

現在、育ちへの「願い」をさらに分析したり、カンファレンスを重ねたりしながら、よりよい援助の在り方について見つめているところである。

(3) 小学校や他園との交流から見えてきたこと

8月、「拡大カンファレンス」と題し、私立保育園保育士、公立小学校校長・教頭、公立中学校主幹教諭、上越市教育委員会指導主事など、違う校種や立場の方とのカンファレンスを行い、本園の援助の在り方をどう考えるかについて語り合った。本園の「まなざし」は肯定的な幼児理解が基本にあること、小学校と幼稚園ではまなざしの違いがあり、本園のような「まなざし」をつないでいくことが大切であるという意見が得られた。教師の「まなざし」を語り合うことの価値を再確認することができた。



また、「私たちの園の子どものことは私たちの言葉で語ることが大切である」という意見をいただいた。言い換えると、私たちが「まなざし」を語り合う際には、自分の保育に最も合う言葉で語ることで、大切にしたいことが見えてくるのではないかとということである。この意見を受けて、職員一人一人が今の「まなざし」についての捉えを言語化し、語り合った。「子どものありのままを捉えようとするまなざしが多い」「職員全員が子どもを肯定的に捉えようとしている」「自分の『まなざし』とみんなの『まなざし』がほとんど同じで、すごく安心した」「何となく、全て同じに感じる」などの意見が出された。一人一人の「まなざし」の捉えは違えど、「肯定的、ありのままを受け止める」といった方向性が同じであることが共有された。一人一人がそれぞれのまなざしをもちながらも、同じ方向を向いて保育しようとしていることは、カンファレンスを重ねてきた成果ではないかと捉えた。

9月、「まなざし」に着目した保育の評価が、外部の方からどう捉えられているのか、どのような価値があるのかについて、研究協力園の保育士2名との意見交流を行った。本園の「まなざし」は、「子どもを想う気持ち」が根底にあるのではないかと意見をいただき、自ら育とうとする子どもを支えようとカンファレンスを繰り返してきたその原動力は、「子どもを想う気持ち」ではないかと共有した。また、言葉になりにくい「まなざし」を言語化してきたことについて、「一度言葉にしてみることで大切なことが自覚できてよい」「自園でも『まなざし』についてのカンファレンスをやってみたい」という共感的な意見が得られた。



一度限りの意見交流にとどまらず、継続的にカンファレンスを行うことで、「まなざし」に着目した保育の評価やよりよい援助の在り方について、広い文脈で捉えていく機会としたい。そこで、今後も研究協力園との意見交流や、校種を超えて語り合う「拡大カンファレンス」を継続して実施していく予定である。また、まなざしを言語化し、共有可能なものにしてきたことを、広く共有することにつなげていく。どのように共有・交流ができるかについても、引き続き模索していく。

アウトカムプロセス

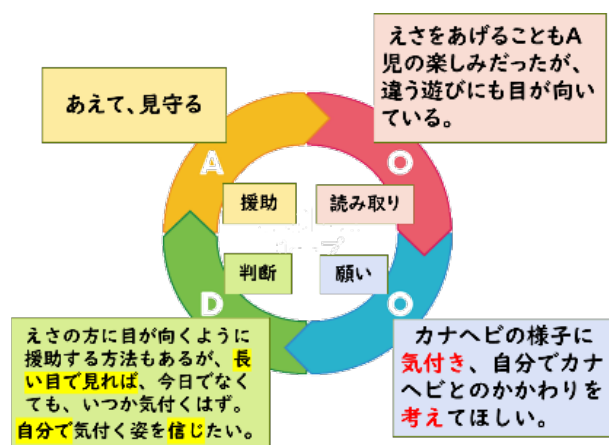
3年間の研究を通して、「保育記録」「のびのび保育シート」「カンファレンス」「期の振り返り」の4つの取組の継続、評価観の更新、公立・私立の幼稚園、保育園、こども園との交流により、保育を評価するしくみを確かなサイクルとして位置付けてきた。

保育を評価するしくみに基づいて共有していく過程で、何となく伝わっているだろうという、暗黙知があることに気付いた。そこで、今年度は暗黙知となっていた援助について、記録をもとに言語化し、援助の在り方を見つめてきた。また、他園・他校種の職員と交流し、広い文脈で援助の在り方を捉えてきた。研究の取組と、見えてきた成果について示す。

暗黙知① 教師の「まなざし」

保育は待ったなしの営みである。日々の振り返りによって計画したことが、少しのきっかけで変わってしまうことがよくある。教師は目の前の幼児をどのように見て援助をするのか、その見方を教師の「まなざし」と呼ぶことにした。この「まなざし」をOODAループの視点（読み取り・願い・判断→援助）を手がかりに言語化してきた。

右図は、4歳児クラスのA児が初めて捕まえたカナヘビのえさを探しているうちに、違う遊びに興味をもったときの、教師の「まなざし」を言語化した事例である。言語化することを通して、幼児の心の動きを肯定的に捉えて読み取っていること、「自らしてほしい」「自信をもってほしい」「かかわりをもってほしい」という願いがあること、今すぐの解決よりも、長期的な育ちにつながるように幼児を信じて判断し、援助の方法につなげていることが見えてきた。言語化する過程では、これまで何となくもっていた願いや何となくしていた判断が顕在化し、「幼児への見方が耕された」という教師の手応えにつながった。個々の教師の言葉かけの仕方や考えていることは当然違うが、教師の「まなざし」を共有可能なものにしてきたことで、それぞれの教師の持ち味が見えてくるとともに、保育の方向性が揃っていることも確認する機会となった。



暗黙知② 援助への捉え

カンファレンスでは、「待つ・見守る」「つなぐ」などの援助がキャッチフレーズのように語られ、その捉えも様々であった。転出入で職員が半数以上入れ替わった今年度、援助の言葉がもつ意味について、事例をもとに言語化し、共有可能なものにしてきた。

これまで、「つなぐ」援助は、主に異年齢の幼児がかかわるきっかけをつくることを意味する言葉として語られてきた。カンファレンスで、各クラスでの教材の種類や、教材を使う環境のつくり方、教材を渡すときの言葉が話題になったとき、幼児の経験をより一層考慮した教材の選定や、時に教材をあえて出

さないことなどが「つなぐ」援助の前提になっていることが共有された。「つなぐ」援助は、幼児と幼児だけではなく、経験をつないだり、環境とつないだりする援助であると、捉えが広がった。

このように、「待つ・見守る」「つなぐ」などの援助の前提には何があるかを共有していく中で、その援助への見方が耕されてきた。幼児の姿や事例と、抽象的になりがちな援助の言葉を照らし合わせ、常に往還しながらカンファレンスを行うことが保育の実感につながった。

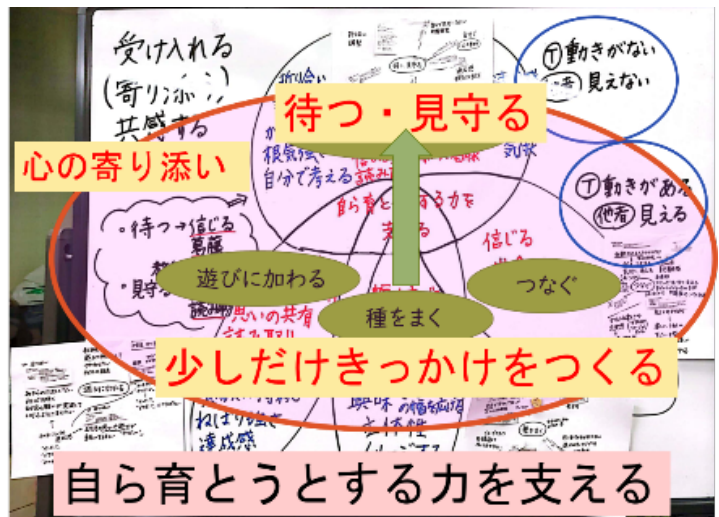
暗黙知③ 援助の構造化

「待つ・見守る」援助について事例をもとに言語化していく過程において、援助の在り方にかかわる視座を得ることができた。「つなぐ」「遊びに加わる」など、少しでもきっかけをつくるような援助をしているからこそ

「待つ・見守る」援助ができること、その根底には、幼児への心の寄り添いがあること、さらに、待つ援助は、自分で折り合いをつける、自分で考えるなど、本園で大切にしている「幼児の自ら育とうとする力を支える」ことにつながる援助であることが見えてきた。

このように、言語化していく過程で、援助が

関連付き、構造化されたことで、「幼児の自ら育とうとする力を支える」という言葉がより実感のある言葉として捉えられた、という手応えにつながった。自分たちがしている援助を、自分たちの言葉で意味付けてきた過程が大切だったと捉えている。



交流を通して見えてきたこと

本園の援助の在り方をより広い文脈で捉えるため、幼稚園・保育園・こども園のほか、小学校、中学校、教育委員会の職員とも語り合う機会を設定した。

今年度、幼稚園・保育園・こども園との交流は2年目となった。「時間が取りにくい状況であったが、カンファレンスの時間を取り入れたことがよりよい援助につながった」「一度、援助について言葉にしてみると保育する上で大切なことが見えてきた」など、本園の取組を参考にした手応えを、交流した園の職員から聞くことができた。本園の援助の在り方や保育を評価する仕組みが他園に伝わりつつあるということが成果として見えてきた。一方で、「個々の職員によって保育への考え方に差があり、園全体として同じ歩調での保育につながらない」という保育現場の課題が新たに見えてきた。一緒に保育をしたり、援助について語り合ったりする機会がほしいという要望もあった。カンファレンスをさらに外部に開いていくなど、今後の交流の在り方についてさらに検討していく必要がある。

また今年度、小学校・中学校・教育委員会の職員との交流を拡大カンファレンスと名付け、8月・12月に行った。本園の援助の在り方を話題にしながら、幼小中の連続した育ちについて語り合った。第1回の交流では、大切にしたい思いや教育観をつなぐことの重要性が共有された。第2回の交流では、その教育観をつなぐための教師の役割や立ち位置、子ども中心のくらしづくりについて語り合った。2回の拡大

カンファレンスを通して感じたのは、共に語り、考え続けることの重要性である。職員の迷いや悩みを言い合える関係性が、幼児の育ちにつながることでより自覚された。

私たちの保育について暗黙知となっていたことを言語化、構造化して援助の在り方を見つめてきたことで、自分自身の保育のさらなる自覚につながり、「子ども主体の保育を発信したい」という思いにつながったことが、今年度の研究の手応えといえる。本園の保育の発信をしていくことで、地域の幼児教育の質の向上を使命とする本園の在り方についてさらに考え、その仕組みを整えていくことを来年度への課題としていく。

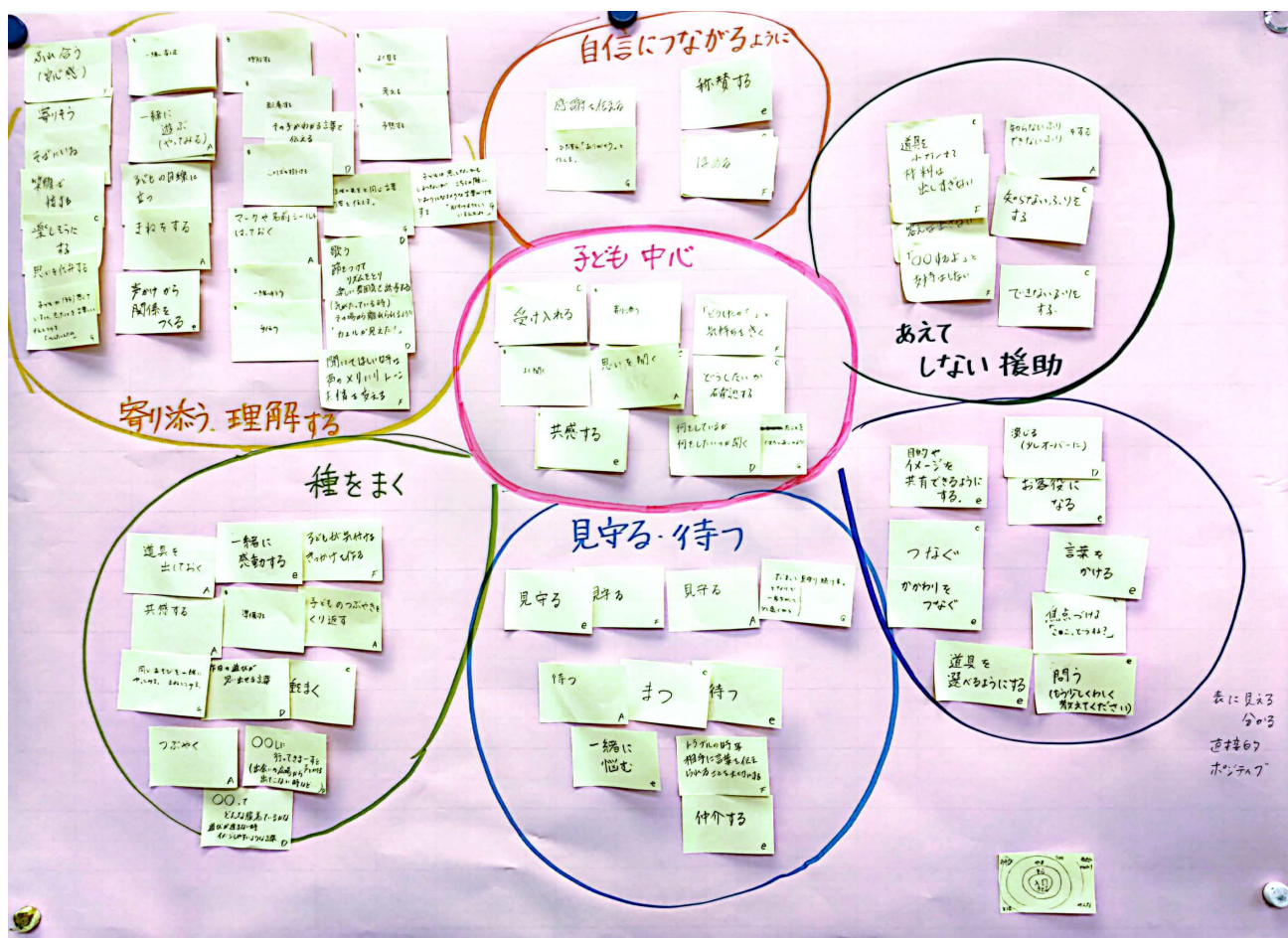
検討プロセス

令和4年度「子どもを支える保育～評価を通して～」(4年次)

援助の在り方を見つけるための検討プロセス

今年度、援助の在り方を見つめてきた過程を示す。

〈検討プロセス①〉 これまでの援助を振り返る



図：援助の言語化

今年度の研究を始めるにあたり、全職員で「普段している援助にはどのような援助があるか」をKJ法的手法により、上図のように言語化した。「見守る・待つ」「種をまく」「寄り添う・理解する」「自信につながる」「あえてしない援助」に分類され、「子どもの読み取り」が背景にあるのではないかと話し合われた。また、挙げられた援助すべてが、子どもを中心に据えたものであることが共有された。

分類された援助について語り合う過程で、本園の援助は「しない援助」が多いのではないかという気付きが生まれた。「しない援助」や「見守る・待つ」「種をまく」など、キーワードのように語られる援助の内実は何なのか、今後の研究の中で言語化し、見つめ直していきたいという思いにつながった。

〈検討プロセス②〉 事例を蓄積する

毎週月曜日に「のびのび保育シート」を全職員に配付し、翌日の火曜日に「のびのび保育シート」につ

7月19日	8月8日
● 7/19 のひのひ記述検討 <そら組> 幼児同士のかわり みんなで応援 みんなでカエルをよぶ 自分たちでかわって ほい、かわることで うれしさや楽しさを感じてほしい。 <やま組> 逃園地 大きなイメージをもつ見 イメージ形にしたい 幼児と教員のズレ 折り合い <うみ組> 舞踏会 舞踏会を楽しむ なりきって遊ぶ楽しさを 味わってほしい。楽しい世界が 続いてほしい。自分たちでイメージをふくらましてほしい。 かわりをもたせたい ように見守る 会話の中で読みとり 材を出す イメージを読みとり ながら見守る	見守る 思いがあるけど、 他の親もほしい カサハジの様子に 気配も、考慮してほしい Aを促す 長い目で見よう レバナリはいろいろある 同じ条件にこの意義 見守る エサに興味があるが 向くかと思いたが 今はおバタをとる のが楽しみ エサに興味があるが 向くように援助 することもできるが、 今は幼児の思いに 寄り添う やりたくないことを 安心して楽しんでほしい

図：言語化した事例の蓄積

上図のように、事例を蓄積していく中で見えてきたことは、「見守る・待つ」「種をまく」「遊びに加わる」「つなぐ」援助が多いということであった。蓄積してきた事例を「見守る・待つ」などの援助の方法ごとに分け、整理していく必要があると話し合った。また、記録の仕方も更新された。幼児の姿の「読み取り」、育ちへの「願い」、援助に向かう「判断」の観点で分けて言語化していくことで、援助の在り方が見えてくるのではないかとということが共有された。

見守る・待つ援助

つなぐ援助

種をまく援助

遊びに加わる援助

蓄積した事例が「見守る・待つ」「つなぐ」「遊びに加わる」「種をまく」援助に分類された。それぞれの援助について、事例を基に言語化していった。

「遊びに加わる」援助は、幼児が安心して遊びを続けたり、自分からやりたいという思いにつながったりするのではないかと考えた。また、教師はそのときそのときで移り変わっていく幼児の思いを読み取り続けることによって、遊びに加わるか判断したり、遊びに加わった際もどのように遊びに加わるかを考えたりしていくことが大切である。

「待つ・見守る」援助は、本園で行っている様々な援助のレパートリーの中でも、幼児の主体性を支えることと密接な関係にある。本園では、「待つ・見守る」援助が多く行われている。これらは他者から見ると、教師の動きが少なく、何もしていないように感じられた。教師の願いが見えにくい援助である。しかし教師の内面では、幼児のこれまでの育ちと目の前の状況、そしてこれから先の育ちへの願いという

〈検討プロセス⑤〉 暗黙知を言語化し、保育にいかす

本園勤務1年目の3歳クラス担任が、保育について語り合う中で遊びに使う素材についての暗黙知に気付いた。3歳クラス担任がカンファレンスなどを通して暗黙知を言語化し、保育に生かしていった事例の記録を、以下に示す。

【9月下旬】 暗黙知に気付く	3歳クラスに木の実を使った色水遊びに夢中になっている幼児がいた。色が出る楽しさを味わえるように透明なプラスチックコップを用意した。職員室で副担任と色水遊びについて話をしていると、他の職員から昨年までは3歳クラスでプラスチックコップを使っていなかったことを聞き、驚いた。幼児の思いに合わせてこの素材を用意することが、幼児の遊びを支えることになると思っていたからである。このことがきっかけで、なぜこれまでプラスチックコップを出していなかったのか、保育者がどんな思いで素材を出しているのかを実はよく知らずにいたことに気付いた。
【10月上旬】 暗黙知を 言語化する	この迷いを他の職員に話すと、水曜カンファレンスの時間に各クラスで用意している素材を見て回るようになった。語り合う中で、3歳クラスで、プラスチックコップを用意していなかったのは、3歳クラス児にとって扱いやすく、自分で見付けてくることができるような素材が他にあるからであると気付いた。また、3歳クラス児が年上の幼児に「貸して」と思いを伝えるかかわりが生まれるとも考えた。このように、経験やかかわりを意識していたから、あえてプラスチックコップは出していなかったのだということが分かった。
【10月中旬】 暗黙知が 形式知となり 保育にいきる	4歳クラス児が紙テープと木の実を使ってネックレス屋さんを開いていた。3歳クラスにはない紙テープでつくったネックレスに魅力を感じたのか、3歳クラス児が「やってみたい」と伝えていた。3歳クラスでは出していないものを使った遊びだったからこそ、3歳クラス児と4歳クラス児のかかわりが生まれたのだと考えた。 各クラスの素材を見たことで、これまでよりも素材の違いから生まれる他のクラスとのかかわりを意識するようになった。
【10月下旬】 つなぐ援助への 捉えが更新される	5歳クラスではハロウィンの仮装の準備をしていた。そこに3歳クラス児が遊びに行き、「私、ハチになりたい」とつぶやいた。それを聞いた保育者は、5歳クラス児とつなぐことにした。5歳クラス児にハチの衣装をつくってもらい、3歳クラス児はうれしそうに保育室へ戻っていった。この3歳クラス児は、 TENTウムの衣装もつくってもらっていた。しかし、つくってもらった衣装はその後使われることはなく、使い捨てのようになってしまっていた。 副担任との振り返りタイムで、この3歳クラス児と5歳クラス児をつなぐ援助が本当によかったのかと話題になった。そこで、その迷いを水曜カンファレンスで、語り合った。カンファレンスを通して、つなぐときは自分でつくりたいと思えるように援助することが大切であると気付いた。
【11月上旬】	プリンセスごっこをしていた3歳クラス児が「ドレスが着たい」とつぶやいた。

暗黙知の言語化が 保育にいきる	そこで、カラーポリ袋を出して、4歳クラスと一緒にいき、ドレスをつくってもらいたい思いが伝わるように幼児同士をつないだ。つくってもらった衣装は、ただ腕と首を通す穴を切っただけの簡素なつくりに見えたが、この幼児は笑顔で着ていた。数日が経ったある日、この幼児が「袋ください」と言いに来て、自分でドレスをつくり始めた。「できた!」と喜びを表していた様子を見て、あえて4歳クラスにつくってもらいに行き、つくる様子を見た経験が自分でやってみたいという思いにつながったのではないかと振り返った。
--------------------	--

3歳クラス担任の暗黙知への気付きから、素材を出したり、あえて出さなかったりする背景には、保育者の願いがあり、長期的な幼児の育ちを見据えていることが共有された。素材の環境構成も、間接的な「つなぐ援助」になっている。「つなぐ援助」は、幼児と幼児をつなぐだけでなく、経験をつないだり、環境とつないだりする援助であるにとらえが広がった。暗黙の了解を言語化することを通して、これまで何となく「こうだろう」と思っていたことの意味が整理され、保育に生かされていることが改めて確認できた。

〈検討プロセス⑥〉 交流から援助の在り方を捉え直す

本園の援助を広い文脈で捉えるため、6月と9月に市内のA保育園の保育士2名を本園に招き、意見交流を行った。本園の「まなざし」は、「子どもを想う気持ち」が根底にあるのではないかという意見をいただき、自ら育とうとする子どもを支えようとカンファレンスを繰り返してきたその原動力は、「子どもを想う気持ち」ではないかと共有した。また、言葉になりにくい「まなざし」を言語化してきたことについて、「一度言葉にしてみることで大切なことが自覚できてよい」「自園でも『まなざし』についてのカンファレンスをやってみたい」という共感的な意見が得られた。また、「時間が取りにくい状況であったが、カンファレンスの時間を取り入れたことがよりよい援助につながった」と、本園の取組を参考にした手応えを、交流した園の職員から聞くことができた。

一方で、交流を重ね、多様な意見を聞いていく中で「個々の職員によって保育への考え方に差があり、園全体として同じ歩調での保育につながらない」という保育現場の課題が新たに見えてきた。一緒に保育をしたり、援助について語り合ったりする機会がほしいという要望もあった。カンファレンスをさらに外部に開いていくなど、今後の交流の在り方についてさらに検討していく必要がある。

今年度からの取組として、違う校種や立場の方とのカンファレンス（以下、拡大カンファレンス）を行い、本園の援助の在り方をどう考えるかについて語り合った。

8月の拡大カンファレンスの構成員は、私立保育園保育士、公立小学校校長・教頭、公立中学校主幹教諭、上越市教育委員会指導主事、そして本園職員である。本園の「まなざし」は肯定的な幼児理解が基本にあること、小学校と幼稚園ではまなざしの違いがあり、本園のような「まなざし」をつないでいくことが大切であるという意見が得られた。教師の「まなざし」を語り合うことの価値を再確認することができた。また、「まなざし」を語り合う際には、自分の保育に最も合う言葉で語ることで、大切にしたいことが見えてくるのではないかという意見があった。

12月の拡大カンファレンスの構成員は、公立小学校校長・教頭、上越市教育委員会指導主事、附属小学校1年生担任、そして本園職員である。8月に話し合われたように、校種を超えて教育観をつなぐための教師の役割は何か、子ども中心のくらしづくりの環境をどう整えるかについて語り合った。教師は子

子どもが心を動かすような体験と出会い、学びを自らつくっていけるような環境を整えることや、子どもの姿を学びとして意味づけ、カリキュラムをつくりかえていくことが大きな役割であることが共有された。

一度限りの意見交流にとどまらず、継続的にカンファレンスを行うことで、「まなざし」に着目した保育の評価やよりよい援助の在り方について、広い文脈で捉えていく機会としたいという意見があった。そこで、今後も研究協力園との意見交流や、校種を超えて語り合う「拡大カンファレンス」を継続して実施していくことを確認した。また、まなざしを言語化し、共有可能なものにしてきたことを、広く発信することにつなげていくことを確認した。

研修ヒストリー

令和4年度 「子どもを支える保育～評価を通して(4年次)～」 研修ヒストリー

ここでは、研修会議やカンファレンスでどのようなことが検討され、どのように援助の在り方をみつめてきたのか、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7日 研修 各クラス担任、 養護教諭、研究 協力者	・今年度研究のテーマと方向性	・今年度は4年次研究である。3年次までに作り上げた評価の仕組みをさらに発展的に捉え、子どもの育ちが教師の援助によってどのように引き出されているのかを明らかにしていく。 ・他園との交流や附属園の前職員との交流など外部との交流を大切に、附属園だけでなく、他園でも活用できるような研究にしていく。 ・言葉の意味や使い方、その言葉の背景にある教師の願いを言語化し、データを集める。
4月13日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・今年度研究の方向性と副題について	・カンファレンスでは、「子どもの姿」「教師の援助」「子どもの育ち」の3つの視点を意識した話ができるようにする。 ・カンファレンス（水曜日）→カンファレンスの振り返り（木曜日）→のびのびシート作成（金曜日）→のびのびシート配付（月曜日）→のびのびシート記述検討（火曜日）というルーティンにしていく。
4月19日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・のびのび保育シート記述検討	・のびのび保育シートの記述から、各クラスとも幼児理解を大切にしていることが分かる。遊びを援助することで、楽しい園生活になるようにしていけるようにしていることを確認した。 ・遊びの環境構成、遊び出しの誘い方など迷う場面が多い。遊び出せない子にどこまで声をかけていくのがよいのか。また、何（遊びの材）をどのタイミングでどのくらいの量、出すのがよいのか迷うことが多いということを経験した。
4月27日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、 教育補佐員	・今週の保育について	・各クラスとも幼児理解を進めるとともに、幼児との信頼関係を気付けるように援助していること、幼児の実態を踏まえ、試行錯誤を繰り返していることを共有した。
4月27日 研修 各クラス担任、 養護教諭、研究 協力者	・今年度研究の方向性や研究方法について	・今年度の目標を明確にするとよい。 ・副題について、4年目である理由が明確に示せた方がよいのではないか。 ・現時点では、事例やエピソードから援助を蓄積して、援助の見える化（言語化）をするプロセスを考えているが、保育で使われている言葉や大事にされている言葉に焦点を当てて、言葉の検討から事例やエピソードを集めていくプロセスでもよいのではないか。 ・何を根拠として、幼児の姿と指導要領の示している「学びに向かう力、人間性等」を結び付けるのか。

5月6日 研修 各クラス担任、 養護教諭	今年度研究の方向性や研究方法について	- これまでの研究とのつながりとして、援助の方法はもうすでに整理させているので、援助の方法ではなく、子どもの事実の捉えを言語化し、育ちの姿を明確にしていくことを確認した。 「捉え」を整理することで、教師の願いが表出し、この園の保育観が出てくるのではないかな。
5月10日 研修 各クラス担任、 養護教諭	- 研究の概要について - のびのび保育シートの検討	- 研究の概要について確認した。援助の事例を集積し、分類していくことを共通理解した。 - のびのび保育シートの検討
5月11日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、 教育補佐員	普段している援助について	普段どんな援助をしているかを振り返り、言葉で書き出した。
5月13日 研修 各クラス担任、 養護教諭	- 水曜カンファレンスの振り返り - 研究の概要についての検討	- 水曜カンファレンスで出された援助の分類ごとの関係性を検討した。 - 今年度の研究では、出された援助の中からいくつかに焦点を絞って研究を進めていくことを確認した。 - どうしてその援助をしたのか、どんな思いや願いがあったのかを言語化し、集積していくことを確認した。
5月16日 研修 各クラス担任、 養護教諭、研究 協力者	- 研究の概要について - 資料について	「まなざし」という言葉は、教師の子どもの姿の読み取りと願いを指す言葉として使用していくことを確認した。「まなざし」は教師の援助の方法とセットで語られることで援助の質をあげていくことにつながるのではないかな。 - 事例の集積方法やまとめ方など、研究の方法について確認した。 - 研究協力園との連携をどのように図っていくのかを明確に示す必要がある。

5月18日 水曜カンファレンス 各クラス担任・副担任、養護教諭、教育補佐員	・今週の保育について	・各クラスの保育の様子を語り、援助の悩みなどを交流した。 ・気になる幼児の様子について、情報を共有し、多くの目で援助していくことを確認した。
5月31日 研修 各クラス担任、養護教諭	・研究の方向性の確認 ・期の振り返り、エピソード作成の確認	・研究保育を終えて、今後の研究の進め方を確認した。 <u>子どもの姿</u> — <u>まなざし</u> — <u>援助</u> の形でまなざしや援助を集積していくこと、集積した事例を検討し、まとめていくことを確認した。 ・期の振り返りの手順や方法、エピソードの作成に関わる事項など、今後の予定を確認した。
6月1日 水曜カンファレンス 各クラス担任、預かり保育職員	・正規の保育と預かり保育の連携について	・正規の保育の時間や預かり保育の時間での幼児の様子を情報交換した。また、正規の時間から預かり保育の時間への移行の際に、その日の気になる幼児の様子を口頭で伝えることを確認した。
6月10日 研修 各クラス担任、養護教諭	・のびのび保育シーターの検討	5/10 のびのび記述検討 〈そら組〉グミ 「かざりつけをしない」 種をまく グミを柱に1つぶら下げた ぶら下げない思いを読みとり、イメージできるようにしたいという願い 情報共有 〈うみ組〉クムシ クムシはいやなもの 見つけたクムシの写真をテーブルに置く いろいろなクムシがいる ことを知り、クムシに対する見方がかわるといいという願い 生き物への興味の広がりを願って 種まきのレポーターが広げた 〈やま組〉かき氷 「かき氷を作りたい」 イメージができている 子どものイメージに近いものにしたい 他の子にもイメージが伝わるようにしたい→かきわり 思いが高まるまで見守る…タイミングをはかる(待つ) いったい何を出すかの迷い 使えるもの提案 遊びの持続
6月14日 研修 各クラス担任、養護教諭	・のびのび保育シーターの検討	5/14 のびのび記述検討 〈そら組〉雨どい 雨どいの先を持ち上げる 見守る いろいろなことを試す姿を 読みとり、いつか気付くだろうと思い、自分でやってみて、できた時の方が本人の創言になるだろうと願う。見守った。 心を大きく重かせるように 〈やま組〉どろ団子 「お団子屋さんをしよう」という子がいた 光るどろ団子を置く(お店屋さんの援助がほしい) 今は材料の関わりを楽しんでいる時 お団子(お店屋さんの外に)集(み)があるのか、お団子、かき氷と、形のよいお団子のイメージができてほしい 教師の思いにあまりひびきがない—お団子 〈うみ組〉剣スコと裸足 裸足で剣スコを使っている 安全に遊んでほしいという願い 「何を付けて使ったね」と声をかける 年長児への声かけ 話を聞く「何してる?」「何おもってる?」 あまのこから来る、 少なめに、 言われた時は、 制止のニュアンスが、 強くなっちゃうのか?
6月16日 研修 各クラス担任、養護教諭	・エピソード検討	・今年度も3年次までと同様に、エピソード事例を元に、多くの職員から感想や意見をもらい、納得版を作成することを確認した。

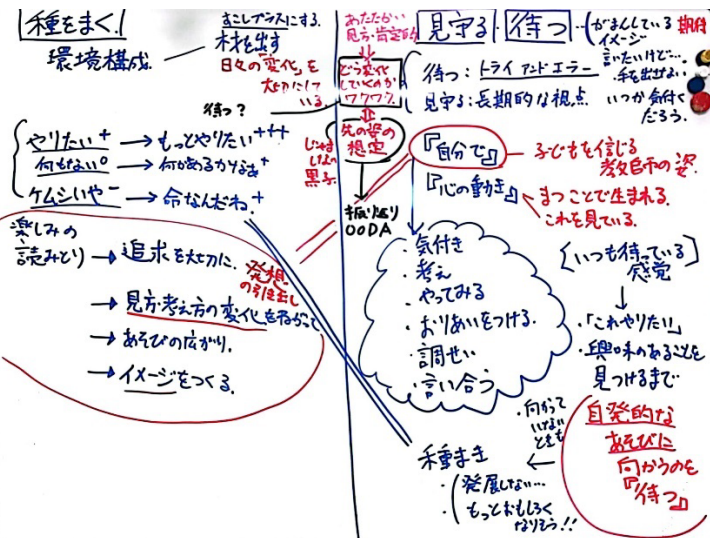
6月21日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・のびのび保育シートの検討	6/21 のびのび記述検討 <そら組> ビニールだまり作り 「ひもを長くしたい」 つなぐ うみ組とかがわりたい うみ組とかがわってほしい うみ組とかがわってほしい やりとりする経験がほしい かがわりたい (楽しい、うれしい、すごい) を実感してほしい いろいろな人とかがわる かがわりの中で遊ぶ 異年齢のつながり 自然に開きに行ける <うみ組> ビニールだまり 「先生のたこがほしい」 → 先生に対する思い 自分で作って自分で作るもの → あえて 遊べる 「材料ありますよ」 遊ぶ楽しさを味わってほしい 作れないから「ほしい」 自分で作ってうれしさを覚えてほしい 作り方を知らせる 読み取った思い 自信をつけてほしい つなぐ 先生が援助 助けを求め、言われて 称賛することの方が大きい 1人1人の育ちのペースがある
6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、 教育補佐員、A保育園職員 2名	・A保育園職員との交流	・コロナ禍における、異年齢でのかかわりについて話題になった。異年齢でのかかわりは、年上幼児、年下幼児、互いにとってそれぞれ価値のあることだと意見交換した。
6月28日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・のびのび保育シートの検討	6/28 のびのび記述検討 <そら組> バッタ バッタにえさをあげたい えさを知らないうちに 読み取る。援助への迷い 「自分で」という思いを伝える ・一緒に考える 「何食べるんだらうね」 ・図鑑があることを知らせる 「図鑑あるかな？」 <やま組> カナチョロ カナチョロのえさを 探す(かがわりの中で) カナチョロへの愛着を深めてほしい(この段階で) うみ組 じいちゃんにつなぐ <うみ組> ペットボトルロケット 「あんまり飛ばないね」 先生も入れて、仲間になる 今までやったことのない遊び 飛ばす方法でやってみて に出会って、自分達で 「やってみよう」「やりよう」に つなげていこう。自発的な遊び
6月29日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、 教育補佐員	・期の振り返り ・環境構成について	・各クラスごとに行った期の振り返りでの情報を共有した。3歳クラスでは、幼児が安心して楽しく過ごせるように、4歳クラスでは幼児が新しい環境になじむように、5歳クラスでは年下幼児や同年齢の幼児とのかかわりをつなぐ援助や環境構成について振り返った。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。 ・暑さが幼児の遊びの妨げにならないように、また、プール設置によって5歳クラス児の遊びが見えなくなってしまうという話から、園庭の環境を見直した。自転車置き場を変え、テーブルを3・4歳児がよく見える場にも設置した。

7月6日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、教育補佐員	・ 公共施設でのマナーについて	・ セタ遠足での様子を共有し、公共のマナーについてどのように幼児に伝えていくかを意見交換した。「～してはいけない」という注意ではなく、幼児が自ら気付けるような声かけを大切にしていこうと確認した。
7月6日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・ のびのび保育シートの検討	7/6 のびのび記述検討 ＜そら組＞ブルーベリー プール前に何となく _____ 種まき すじている幼児 _____ 「たけのこ、どうなっているかな？」 木の奥を通して遊びの _____ ぎっかけづくり 広がりを感じて。 ＜やま組＞カナヘビ エサをやり忘れる _____ あえて見守る H児 _____ カナヘビのかかわり方を考えてほしい ＜うみ組＞レストランごっこ いつものように教師が _____ 「持ち帰りできますか？」 お客役で呼ばれる _____ 教師以外の人とかわる つなぐ 楽しさや充実感を思い出してほしい (プールの設置により、内と外が) _____ つながりにくくなった
7月12日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・ のびのび保育シートの検討	＜そら組＞ バッタつかまえる B児。 「どんな袋にする？」 あえて小さいふくろを 「なんで死んだんだらうわ？」 用意する 「自分の実感と」 「また種が後に」 「出た」 ＜やま組＞ カナヘビ バッタH児 カナヘビのお世話 _____ H児を見守り続けた (持ち帰り、バッタと) 生き物を大切にすること 信じる 人への思いやり ＜うみ組＞ レストランごっこ 自分達で _____ いいお客さん役 「トロトロのソースはどうやって？」 「ごだわりを表現できる」 素敵な世界をもちあげる 「よく」 「満足できるように」 あえて 「自分達で呼びに行きたくない」
7月13日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、教育補佐員	・ 1学期の振り返り	・ 各クラスでの幼児の育ちの姿や教師自身の学びについて、話題になった。
7月14日 交流 3歳クラス担任	・ B幼稚園の定期公開保育に参加 (於：B幼稚園)	・ 幼児の思いから遊びが発展していった経緯などを聞き、幼児主体の保育に共感した。

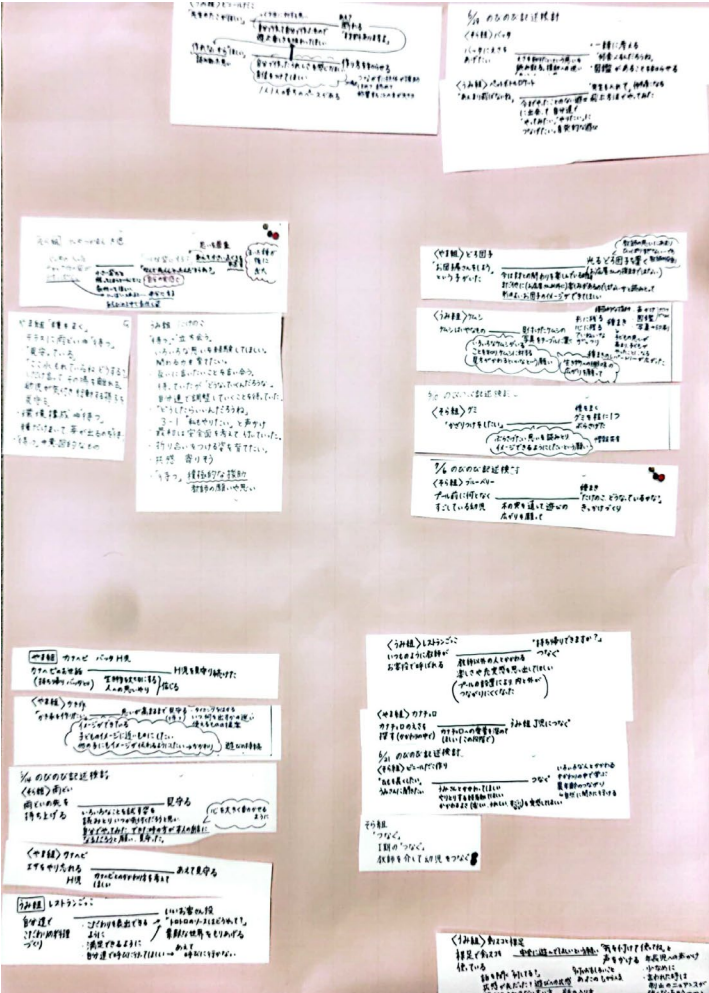
養護教諭

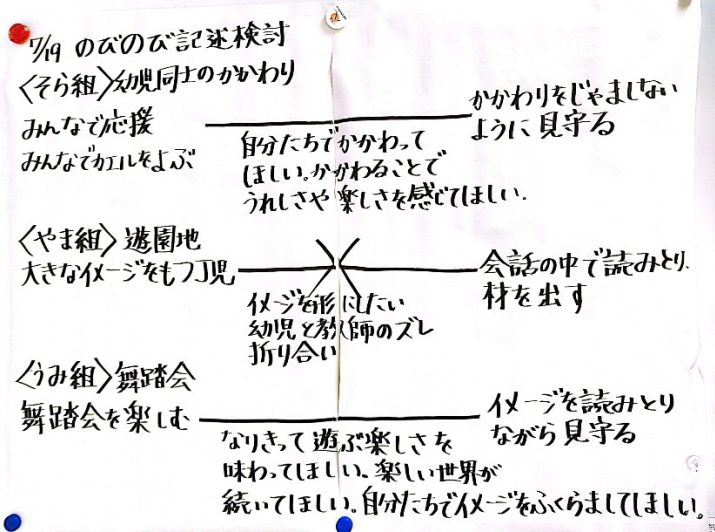
- ## ・事例の分類

- ・援助で使われる言葉のイメージやそれによって願う幼児の姿を意見交流した。



- ・これまで集積してきた事例を分類した。

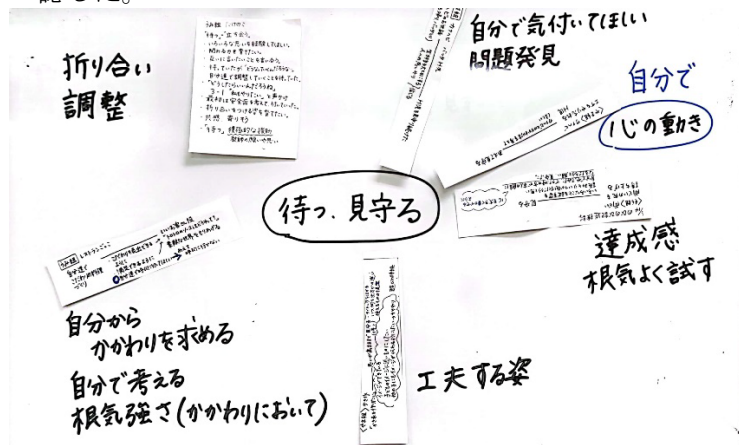


7月19日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・のびのび保育シートの検討	 7/19 のびのび記述検討 〈くら組〉幼児同士のかわり みんなで応援 みんながかわいさよぶ 自分たちでかわってほしい、かわることでうれしさや楽しさを感じてほしい。 かわりをもっと見守る 〈やま組〉遊園地 大きなイメージをもつ見 会話の中で読みとり材を出す イメージの形にしたい 幼児と教師のズレ折り合い 〈み組〉舞踏会 舞踏会を楽しむ イメージを読みとりながら見守る なりきって遊ぶ楽しさを味わってほしい。楽しい世界が続いてほしい。自分たちでイメージをふくらましてほしい。
7月20日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、 教育補佐員	・5歳クラスのエピソード事例を元に援助のイメージを共有する	・「待つ」「見守る」援助について、各教師がどんなイメージをもっているのか、またどんな子どもの姿を願って援助を行っているのかを共有した。
7月20日 研修 各クラス担任、 養護教諭、研究協力者	・研究の進捗状況について	・実践を言語化し、他者と共有していくことが本研究の大切なところだということを確認した。 ・1つ1つの事例を丁寧に扱い、見ていて分からないことを言語化していくことで、他者にも伝わるものを目指していく。

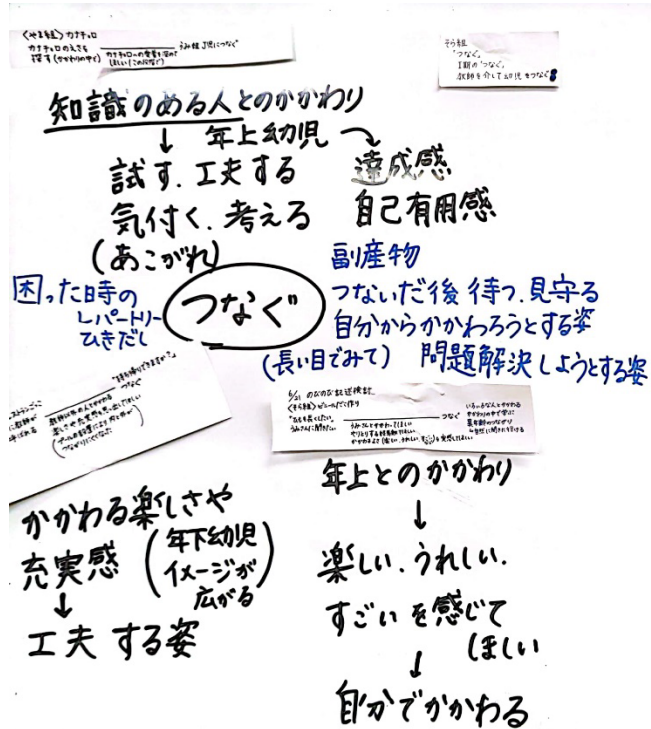
7月27日
研修
各クラス担任、
養護教諭

・集積した事例の分類・検討

・「待つ・見守る」援助の事例を整理し、どんな「まなざし」で教師は「待つ・見守る」援助をしていたのかを確認した。



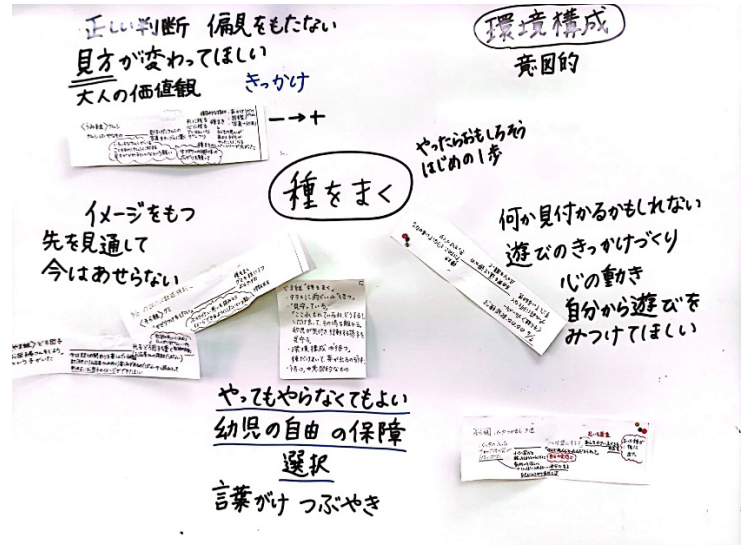
・「つなぐ」援助の事例を整理し、どんな「まなざし」で教師は「つなぐ」援助をしていたのかを確認した。



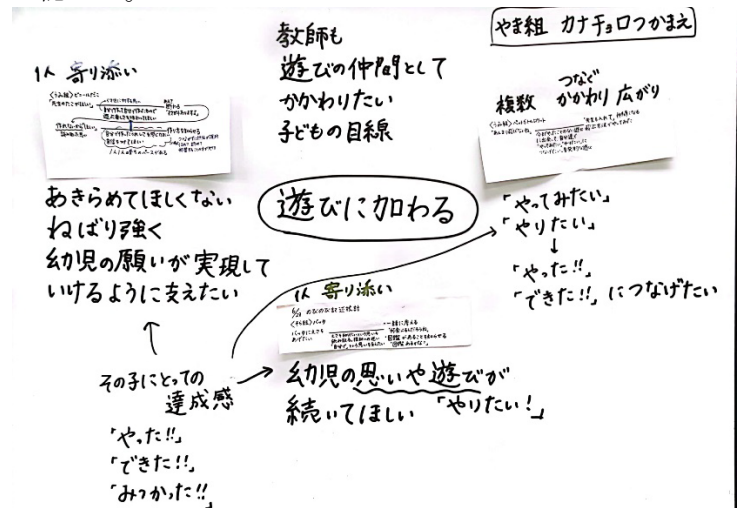
7月29日
研修
各クラス担任、
養護教諭

・集積した事例の分類・検討

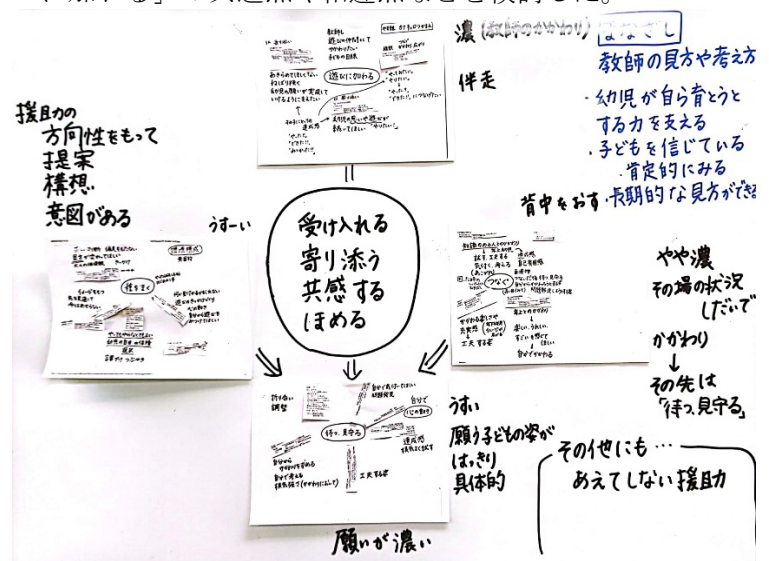
・「種をまく」援助の事例を整理し、どんな「まなざし」で教師は「種をまく」援助をしていたのかを確認した。

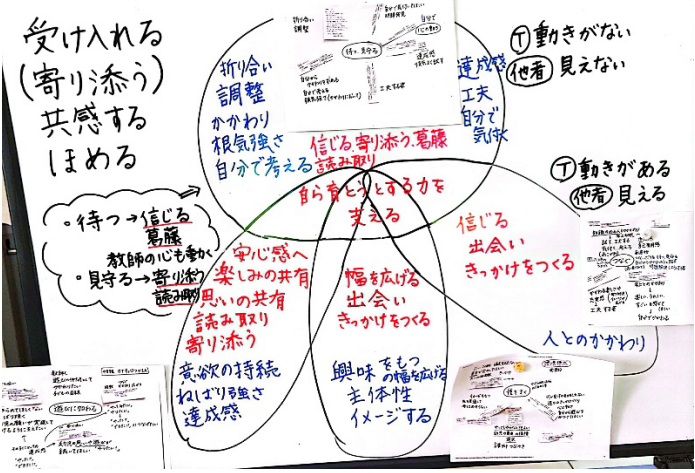
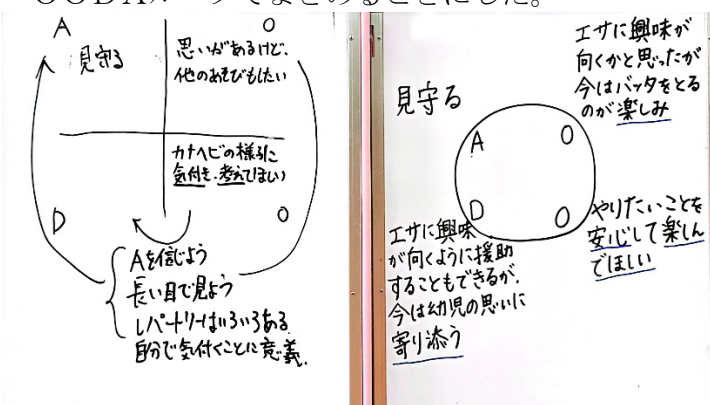


・「遊びに加わる」援助の事例を整理し、どんな「まなざし」で教師は「遊びに加わる」援助をしていたのかを確認した。



・4つの援助「待つ・見守る」「つなぐ」「種をまく」「遊びに加わる」の共通点や相違点などを検討した。



8月1日 Cこども園との交流 3歳児クラス担任、5歳児クラス担任	・Cこども園との交流（於：Cこども園）	・幼児の思いに寄り添った言葉かけを心がけている点や幼児同士が思いを伝え合う場を大切にしている点などに共感した。
8月1日 研修 各クラス担任、養護教諭	・エピソード検討	・各クラスのエピソードを読み合い、前の期のエピソードを踏まえ、内容や記述について検討した。
8月3日 研修 各クラス担任、養護教諭	・拡大カンファレンス資料検討	・援助の在り方のまとめ部分を、再度検討することを確認した。
8月5日 研修 各クラス担任、養護教諭	・援助の分類の整理とまとめ	
8月8日 研修 各クラス担任、養護教諭	・拡大カンファレンス資料検討	・OODAループでまとめることにした。 
8月9日 拡大カンファレンス 各クラス担任・副担任、6名来園	・「附属園の教育を他校種の立場から見て、どう思うか」「附属園の教育は幼小中の連続した育ちにつながっていくと思うか」とテーマでカンファレンス	・幼小中の接続については、カリキュラムづくりに目が向きがちだが、カリキュラムをつくってもそこに心がなかったら、意味をなさない。教師一人一人がもっている子どもにどう育ててほしいのかという心もちがなくなっていくと接続も前進していくのではないかという話があった。 ・話をすることが大切。子どもの姿を語り、教師の悩みなどを語り、交流する対話が、大切にしたい概念をつくっていくことにつながる。

8月18日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・拡大カンファレンスを受けて、今後の研究の方向性 ・研究会に向けて	・拡大カンファレンスはとてもよい学びの場になった。保育者一人一人が考える「まなざし」を共有していくことで見えてくるものがあるのではないか。 ・「待つ・見守る」援助には、必ず前段階があるのではないか。「待つ・見守る」につながる援助とは何かを検討していくことを確認した。
8月25日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・研究会の資料検討	・4年次の研究とこれまで3年間の研究との関係を提示できるとよい。
8月25日 研修 各クラス担任、 養護教諭、研究 協力者	・拡大カンファレンスについて ・研究会資料の検討	・研究会でのプレゼン資料について検討した。 ・本園の考える「まなざし」とは何か、OODAループのどの部分に当たるのかをさらに検討し、今後明確に示していくことを確認した。 ・研究会における保育トークのもちかたについて検討した。
8月31日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教 諭、教育補佐員	・期の振り返りの共有 ・評価観の確認	・各クラスごとに行った期の振り返りでの情報を共有した。3歳クラスでは、幼児がやってみたいことをみつけて遊びを楽しめるように援助してきたこと、4歳クラスでは遊びが広がったり、発展したりするように援助してきたこと、5歳クラスでは幼児が試行錯誤しながら遊びに没頭する姿を支えるように援助してきたことが共有された。 ・これまでの援助を振り返り、保育者それぞれが大切にしていることを8つの評価観と照らし合わせて確認した。
9月5日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・「まなざし」について検討 ・ミニ公開保育について	・保育者それぞれが考える「わたしのまなざし」について比較、検討した。どれも同じような感じの言葉が並んでいることに気付いた。園として同じ方向を向いて保育をしていることにつながっている。 ・ミニ公開保育やその後のカンファレンスの流れを確認し、共通理解を図った。
9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、教育補佐 員、A保育園職 員2名、	・「わたしのまなざし」の確認	・保育者一人一人が考える「わたしのまなざし」を確認し、それらの共通点を検討した。 ・「ありのままを受け入れる」「肯定的」などの共通点が見出された。 ・「わたしのまなざし」を通して、同じ思いで保育に向かっていること、カンファレンスを通して、自分の主観だけでなく多様な目で幼児を見ていることについて、語られた。

9月7日 保育協議 A保育園保育士 2名、各クラス 担任、養護教諭	・保育参観や研究のプレゼンを通しての協議	・「少しのきっかけ」について、意見が交わされた。「少し」は人によって、幼児の年齢によって程度が違うのではない。これまでの積み重ねがあるからこそ、「少しのきっかけ」で遊びにつながっていくのではない。長期的な積み重ねが必要。
9月15日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・研究会①を終えて	・研究協議で研究協力者から出された質問や意見について、検討した。 ・研究発表の中に、具体的な幼児の姿や保育者の援助、カンファレンスについての内容を入れていく。
9月21日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、 教育補佐員	・幼児に出す材や環境構成について	・例年の遊びの伝承や使っていた材についてよく伝わっていないことが話題になった。それらを情報共有する必要があることについて確認した。
9月26日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・プレゼン資料検討 ・「のびのび保育シート」検討	・プレゼン資料の変更点について検討した。「心もち」や「まなざし」の言葉の使い方について検討した。
10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、 教育補佐員、新採用教諭 (新採用研修)	・各クラスの材の確認	・各クラスで使っている材について、実際に各クラスの教材庫を見ながら確認した。 ・他クラスの教材庫を知ること、援助の仕方を工夫することにつながっていくことを確認した。
10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、 教育補佐員	・異年齢での遊びについて ・なかよし遠足の様子について	・異年齢でかかわりながら遊ぶ幼児の姿が多く見られていることを確認した。 ・なかよし遠足での異年齢でのかかわりについて、情報交換を行った。
10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、 教育補佐員	・ハロウィン遊びについて ・衣装作りについて	・5歳クラスのハロウィン遊びについて、情報共有した。 ・3歳クラス幼児が衣装を作ってもらうために5歳クラスに行って、衣装を作ってもらい、それを使い捨てるように扱う3歳クラス幼児の様子を共有し、今後5歳クラスで作ってもらったものは、遊び終わったら返すように援助していこうと共通理解した。
11月2日 広島大学附属幼稚園視察 3歳クラス担任	・屋外の環境構成について	・幼児がやりたいことを楽しめるように、屋外での環境構成の工夫や教師同士の連携に共感した。

11月16日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、 教育補佐員	・ 幼児の遊びの様子	・ ちびっこ砦の使い方について、幼児の遊びの様子を踏まえて、確認した。 ・ おにごっこのバリア場になっている状況から、安全面を考え、ちびっこ砦でけがをした幼児がいたことを伝えながら、幼児がちびっこ砦でおにごっこをすることの危険性に気付けるように援助していくことを確認した。
11月24日 研修 各クラス担任、 養護教諭	・ 研究冊子作成について	・ 研究冊子作成に向けて、冊子のページ数や内容を検討した。12ページ構成で、来年度の研究につながるように紙面構成を行う。
11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、 教育補佐員、院生1名 参加	・ 長期的な育ちについて	・ 大人の言葉で、大人の価値観を幼児に植え付けてしまうことがあることを確認し、言葉の選び方や言葉のかけ方の大切さを改めて考えた。 ・ 大人が幼児にどのようにかかわっているかを幼児はよく見ていて、それを真似している。大人が繰り返し肯定的な言葉をかけ続けることが、幼児の言葉として出てきていることを共有した。
12月7日 水曜カンファレンス 3・4歳児クラス 担任、副担任3名、 教育補佐員、預かり 保育職員1名	・ 幼児理解を深める	・ 幼児の遊びの様子や保育者の言葉かけの様子を動画で見ながら、それぞれの思いを語った。大人の価値観で物事を見るのではなく、幼児の思いを大切にしたいかがわりが大切だと改めて確認した。
12月13日 保育参観 カンファレンス 各クラス担任、 副担任、小学校 教頭、介護員1名	・ 片付けや切り替え 場面での言葉かけ について	・ 片付けや切り替え場面において困り感を感じている小学校介護員の先生の話聞き、普段大切にしていることや実践していることを語った。幼児の思いを聞くことや幼児と一緒に片付けを楽しむことなどが話題にあった。
12月21日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、 教育補佐員	・ 幼児理解を深める	・ 幼児の最近の様子を情報交換した。教師の言葉のかけ方ひとつで、幼児の反応が変わってくることを確認し、幼児の思いを引き出し、受け止めるような言葉かけをしていこうと共通理解した。
12月26日 拡大カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、6名来園	・ 「校種を超えて教育観をつなぐための教師の役割は何か」「子ども中心のくらしづくりの環境をどう整えるか」というテーマでカンファレンス	・ 教師は子どもが心を動かすような体験と出会い、学びを自らつくっていきけるような環境を整えることや子どもの姿を学びとして意味づけ、カリキュラムをつくりかえていくことが大きな役割だと共有された。

1月10日 研修 各クラス担任、 養護教諭、研究 協力者	- 研究のまとめの確認 - 来年度の研究の方向性について	- カンファレンスを積み上げてきたことによって、暗黙の了解とされていたことが明らかになってきたこと、その具体的な内容について研究冊子にまとめることを確認した。 - 研究冊子に掲載する内容は、情報を精選し、具体的でわかりやすい内容にする必要があることを確認した。 - 来年度の研究の方向性としては、他園・他校種との交流を充実させ、「子ども主体の保育」について、情報交換したり、情報を共有したりして、保育の質の向上につなげていこうと確認した。
1月18日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、 教育補佐員	「子どもを支える保育者の思い」を振り返る	保育者一人一人が自分の保育を振り返り、どんな思いをもって子どもを支えようとしてきたのかを記述した。
1月20日 研修 各クラス担任、 養護教諭	研究冊子の内容検討	副担任や教育補佐員の思いを聞き取り、研究冊子に掲載することを確認した。
2月7日 研修 各クラス担任、 養護教諭、研究 協力者	来年度の研究について	- 来年度の研究では、他園との交流が核になることから、今年度末から動き出す必要がある。 - 来年度は研究1年目という位置づけで、試行錯誤しながら、交流のしくみづくりをメインにしていくことを確認した。
2月28日 研究 各クラス担任、 養護教諭	来年度の研究に向けたチラシ配布について	来年度研究で交流する園を募集するためのチラシ作成について、カンファレンスの様子が伝わるような内容と具体的な日程をいれ、気軽に連絡をもらえるように工夫することを確認した。
3月1日 水曜カンファレンス 各クラス担任・ 副担任、養護教諭、 教育補佐員、 大学院生1名	最近の保育について	幼児同士がぶつかる場面について話題になった。幼児が自分の思いを素直に表現できる環境を保障することが大切で、教師がその思いを受け止め、受け入れることを繰り返しているからこそ、幼児は安心して自分の思いを表現できるようになっているのではないかと。教師の姿を見ているからこそ、幼児同士でも納得できるようなかわりができるのではないかと感想があった。
3月9日 研修 各クラス担任、 養護教諭、研究 協力者	来年度の研究について	- 来年度の研究で交流する園の募集には、チラシの他に、SNSやHPなど、インターネット上で情報発信していく必要がある。 - HPを整備し、本園の取組や交流の概要について情報を得られるようにしておくことで、交流につながるようにしていく。 - 交流後の情報発信の仕方について、検討した。

＜3歳クラス I期 4月＞「寄り添い、安心できる場所に」

これまでの保育の様子

これまでの生活経験や育ちが異なる3歳クラス児にとって、初めての附属幼稚園での園生活が始まった。入園式の日から、幼児一人一人の登園時の様子や「あそび」の時間の様子、「せいかつ」の時間の様子を担任・副担任で共有してきた。そして、幼児をまるごと受け入れ、とことん寄り添い、幼稚園が安心して過ごせる場所になることを第一に考え、援助していこうと話し合った。

入園当初、母親と離れることに不安を感じ、泣いている幼児の姿が多く見られた。そのような場合、無理に母親と離そうとはせずに、母親にも保育室へ入ってもらい、幼児と一緒に朝の支度をしてもらった。そして、母親には幼児が支度をしている間に、様子を見ながらそっと保育室を出てもらうことにしていた。

入園式翌日、A児が支度を終えて外へ出ようとする、母親がいなくなっていることに気づき、泣き始めた。担任が「お母さん、トイレに行ったのかな。戻ってくるまで、遊んで待ってる？」と聞くと、うなづいて外に出た。しばらくすると、担任の所へやってきて、「ママが来るまで遊んでよ」と言って砂場で遊び始めた。その翌日は、朝の支度が終わると、保育室前のテラスでしくしく泣いていた。2日間の様子から、担任と副担任はA児が安心して遊び出せるように、A児は何が好きなのか、A児の心を動かすものが何なのかを探っていくことを確認した。

4月12日

A児が朝の仕度を終え、テラスに行く。外を見ながら泣きじゃくる。

A児：「ママがいい」

5歳クラス児：「どうしたの？」

A児：「ママがいい」

副担任：「ママがいいんだね」

5歳クラス児：「大丈夫だよ」

5歳クラス児はその場を離れ、お花やオタマジャクシを持ってくる。

5歳クラス児：「どうぞ」

A児の前に置く。

副担任：「わあ、すてき」

副担任は、近くに担任が来たタイミングで、これまでの様子を伝える。

担任：「Aちゃん、これなあに？」

A児：「オタマジャクシ」

担任：「へえー。すごーい。幼稚園には、オタマジャクシもいるんだね。どこにいるんだろう」

A児：「どこにいるの？」

5歳クラス児：「池にいるよ」

この日、テラスで大きな声をあげて泣いているA児の姿を見て、5歳クラス児がA児を心配して寄ってきた。そして、お花を摘んだり、オタマジャクシを茶碗に入れたりしたものを見せていた。その様子を副担任から聞いた担任は、A児がオタマジャクシをじっと見つめる様子から、もしかしたら、生き物や水に興味があるのではないかと捉えた。そこで、今後も継続して、A児の楽しみは何なのかを読み取って、遊び出しにつなげていこうと確認した。

4月14日

A児は「帰る！！」と言いながら、母親と登園する。母親と支度を済ませ、母親が帰ると保育室で泣きじゃくる。

A児：「帰りたい」

副担任：「じゃあ、帰ろうか」

A児は、副担任と靴を履き替え、外へ出る。登園で歩いた道を進んでいくが、フェンスのところまで行って、門が閉まっていることが分かる。

副担任：「お外行けないね。どうしようか」

A児：「幼稚園を壊す」

副担任：「そっかあ。幼稚園壊したいんだね。どうやって壊そうか」

G児：「これで壊す」

A児は水盤の水を流し始める。すると、地面の砂が流れ、土の部分が見える。

副担任：「あ、幼稚園壊れてきたよ」

A児：「やったー！」

副担任：「やったー！」

A児はその後も水を流し続ける。

A児はこの日も母親の姿が見えなくなると、保育室で大きな声で泣き始めた。担任・副担任とで、A児の思いを受け止め、とことん寄り添っていこうという心もちを共有していた。副担任は、A児の「帰りたい」という思いに寄り添い、一緒に門のところまで行くことにした。副担任は、池の近くを通ったり、雨どい遊びをしている幼児の近くを通ったりして、A児が興味を示すものはないかを観察しながら歩いた。そして、門のところまで来ると、A児の「幼稚園を壊したい」という思いもそのまま受け止めた。このことをきっかけに、水を使って遊ぶことに心ひかれたA児はこの後、土山の上から水を流し、山を壊す遊びを始めた。

A児のやりたい思いを大切にし、それに寄り添った援助をすることで、A児は水を使った遊びに楽しみを感じているのではないかという理解につながった。そして、A児が安心して遊び始められるように、水盤の近くにたらいを置いたり、日々のクラス新聞の中でA児の様子を意図的に掲載し、受け入れの際のA児との会話のきっかけにしたりしようと考えた。

4月22日

担任：「おはよう。Aちゃん」

A児：「おはよう」

担任：「昨日のこれ、楽しかったね」

A児：「うん。でも、今日はちょっと寒いな」

担任：「そうだね。今日はちょっと寒いね」

朝の支度を終えると、A児は水盤の水を勢いよく出している。

担任：「Aちゃん、何したいの？」

A児：「洗車してるんだよ」

担任：「あー、これ洗いたかったんだね」

A児：「うん、そう。これよごれちゃったんだ」

担任：「そうだったんだね。ピカピカになると、うれしいね」

A児：「うん」

担任：「そうだ、ここにこんなものもあるよ」

A児：「これでごしごしすると、きれいになるね」

担任：「わあ、本当だ。きれいになってきたね」

A児は朝登園すると、水盤に向かうことが多くなり、たらいを使った水遊びをするなど、水を使った遊びに興味を向いていることを担任と副担任で共有してきた。この日は水道の蛇口を3人乗りのバギーに向け、勢いよく水を出していた。A児が自らバギーを持ってきて、水を使って洗車をしていることに驚きながらも、自ら遊び始めていることにうれしくなった。そして、そのやりたい思いを支えたいと願い、たわしがあることを伝えた。そのことで、タイヤや座面を磨くなどさらに遊びが続いていった。担任はうれしそうに洗車をするA児に共感し、一緒に洗車を楽しんだ。

自らバギーを運び、洗車しているA児の姿を見て、幼児の思いに寄り添うことが、安心して自分のやりたいことを見付けて、やってみようとする姿につながるのではないと考えた。

考察

幼稚園生活のスタートであるⅠ期。どの幼児にとっても幼稚園が安心できる場所、そして楽しく遊ぶことができる場所になることを願って、まずは幼児一人一人のことをよく知り、そのうえで幼児の思いに寄り添うことを大切にしてきた。日々の振り返りタイムでは、「あそび」の場面だけでなく、朝の登園の様子や「せいかつ」の時間の様子など、多面的に幼児一人一人の情報を共有し、同じ思いで幼児と関わるができるように保育の方向性を確認してきた。幼児との会話や表情などから読み取れる幼児の様子を共有することで、幼児の好きなものや楽しみが分かり、援助につなげていくことができたのではないかと考える。

また、入園後すぐに自分のやりたい遊びを見付け、遊び始める幼児がいる一方、園生活に慣れるのに時間がかかる幼児もいた。テラスや保育室で泣いている幼児もいれば、常に教師の近くにいて、一緒にいることで遊び出すことのできる幼児もいた。いずれも教師が幼児のありのままを受け入れて、「あなたのことを大

切に思っているよ」「やりたいことをやっていいんだよ」という心もちで幼児と関わることで、幼児は少しずつ幼稚園は安心して過ごせる場所であるという安心感を感じていったのではないかと捉えた。そして、その経験を1つ1つ積み重ねていくことで、教師との信頼関係が生まれてくるものとする。

<3歳クラス Ⅰ期 4月>「寄り添い、安心できる場所に」

これまでの保育の様子

これまでの生活経験や育ちが異なる3歳クラス児にとって、初めての附属幼稚園での園生活が始まった。入園式の日から、幼児一人一人の登園時の様子や「あそび」の時間の様子、「せいかつ」の時間の様子を担任・副担任で共有してきた。そして、幼児をまるごと受け入れ、とことん寄り添い、幼稚園が安心して過ごせる場所になることを第一に考え、援助していこうと話し合った¹⁾。

入園当初、母親と離れることに不安を感じ、泣いている幼児の姿が多く見られた。そのような場合、無理に母親と離そうとはせず²⁾に、母親にも保育室へ入ってもらい、幼児と一緒に朝の支度をしてもらった。そして、母親には幼児が支度をしている間に、様子を見ながらそっと保育室を出てもらうことにしていた。

入園式翌日、A児が支度を終えて外へ出ようとする、母親がいなくなっていることに気付き、泣き始めた。担任が「お母さん、トイレに行ったのかな。戻ってくるまで、遊んで待ってる？」と聞くと、うなづいて外に出た。しばらくすると、担任の所へやってきて、「ママが来るまで遊んでよ」と言って砂場で遊び始めた。その翌日は、朝の支度が終わると、保育室前のテラスでしくしく泣いていた。2日間の様子から、担任と副担任はA児が安心して遊び始められるように、A児は何が好きなのか、A児の心を動かすものが何なのかを探っていくことを確認した³⁾。

4月12日

A児が朝の仕度を終え、テラスに行く。外を見ながら泣いている。
A児：「ママがいい」
5歳クラス児：「どうしたの？」
A児：「ママがいい」
副担任：「ママがいいんだね」⁴⁾
5歳クラス児：「大丈夫だよ」
5歳クラス児はその場を離れ、お花やおタマジャクシを持ってくる。
5歳クラス児：「どうぞ」
副担任：「わあ、すてき」
副担任は、近くに担任が来たタイミングで、これまでの様子を伝える⁵⁾。
担任：「Aちゃん、これなあに？」
A児：「オタマジャクシ」
担任：「へえー。すごい。幼稚園には、オタマジャクシもいるんだね。どこにいるんだろう」
A児：「どこにいるの？」
5歳クラス児：「池にいるよ」

この日、テラスで大きな声をあげて泣いているA児の姿を見て、5歳クラス児がA児を心配して寄ってきた。そして、お花を摘んだり、オタマジャクシを茶碗に入れたりしたものを見せていた。その様子を副担任から聞いた担任は、A児がオタマジャクシをじっと見つめる様子から、もしかしたら、生き物や水に興味があるのではないかと捉えた。そこで、今後も継続して、A児の楽しみは何なのかを読み取っていこうと確認した⁶⁾。

コメントの追加 [y1]: 幼児を受け入れ、とことん寄り添うことに多くの共感が得られた。幼児に寄り添うことが幼児理解の土台になって、その後の保育につながっていくのだと考える。

コメントの追加 [y2]: A児に寄り添い、A児を理解しようとしていることに共感が得られた。A児自身を理解することがその後の援助につながり、A児が安心して過ごしたり、遊んだりする姿につながっていくと考える。

コメントの追加 [y3]: 継続してA児の理解に努めることへのコメントが多かった。幼児の思いや興味は時間とともに変化していく。常に幼児の思いを探り、読み取ることが幼児理解につながり、幼児を支えることにつながると考える。

¹⁾ 幼児一人一人に寄り添う保育、援助(b) 同じクラスを担当する教師同士が同じ方向を向いて保育することが重要(d) そのままを受け止め、安心して過ごせる土台の大切さ(f) 「とことん」これが安心感につながる(g) 幼児理解の第一歩(h)
²⁾ 幼児の実態に合わせて無理なく柔軟に対応することが大切(d) ゆっくり、一緒に、無理をしない(h)
³⁾ 幼児理解(b) 幼児理解がまずは土台となり、援助に結びつく(c) 幼児理解をもとにA児にとっての安心を考えている(e)
⁴⁾ 気持ちに共感している(d)
⁵⁾ 保育中の情報共有をすることで援助する保育者が変わっても継続した援助ができる(b) 幼児の様子を共有している(d)
⁶⁾ 幼児の思いを探る、読み取ることが遊びの援助につながる(b) 幼児の思いは更新されていくもの。継続した幼児理解が大切(c) とことん寄り添う援助(g) 泣く幼児に寄り添いながらも、願いや興味を探り、観察しようとする教師の姿(h)

4月14日

A児は「帰る！！」と言いながら、母親と登園する。母親と支度を済ませ、母親が帰ると保育室で泣いている。
A児：「帰りたい」
副担任：「じゃあ、帰ろうか」
A児は、副担任と靴を履き替え、外へ出る。登園で歩いた道を進んでいくが、フェンスのところまで行って、門が閉まっていることが分かる。
副担任：「お外行けないね。どうしようか」
A児：「幼稚園を壊す」
副担任：「そっかあ。幼稚園壊したいんだね。どうやって壊そうか」
A児：「これで壊す」
A児は水盤の水を流し始める。すると、地面の砂が流れ、土の部分が見える。
副担任：「あ、幼稚園壊れてきたよ」
A児：「やったー！」
副担任：「やったー！」
A児はその後水の流れ続ける。

コメントの追加 [y4]: どんな幼児の思いも受け入れ、肯定的に捉えていくことに多くの共感を得た。幼児の思いが実現できそうにない場合でも、否定的に捉えるのではなく、まずは受け止め、一緒に叶えようとすることで、幼児の安心感につながっていくと考える

A児はこの日も母親の姿が見えなくなると、保育室で大きな声で泣き始めた。担任・副担任とで、A児の思いを受け止め、とことん寄り添っていこうという心もちを共有していた⁸。副担任は、A児の「帰りたい」という思いに寄り添い、一緒に門のところまで行くことにした。副担任は、池の近くを通ったり、雨どい遊びをしている幼児の近くを通ったりして、A児が興味を示すものはないかを観察しながら歩いた⁹。そして、門のところまで来ると、A児の「幼稚園を壊したい」という思いもそのまま受け止めた。このことをきっかけに、水を使って遊ぶことに心ひかれたA児はこの後、土山の上から水を流し、山を壊す遊びを始めた。
A児のやりたい思いを大切に、それに寄り添った援助をすることで、A児は水を使った遊びに楽しみを感じているのではないかという理解につながった¹⁰。そして、A児が安心して遊び始められるように、水盤の近くにたらいを置いたり、日々のクラス新聞の中でA児の様子を意図的に掲載し、受け入れの際のA児との会話のきっかけにしたりしようと考えた¹¹。

コメントの追加 [y5]: 新聞を活用した援助やたらいを置くなどの環境構成に共感を得た。幼児が興味のある遊びに安心して向かえるようにすること、そのために幼児が使いたくなるような道具を目の付くところに置くなどの環境構成は重要になってくると考える。

4月22日

担任：「おはよう。Aちゃん」
A児：「おはよう」
担任：「昨日のこれ、楽しかったね」クラス新聞の写真を見る。
A児：「うん。でも、今日はちょっと寒いね」
担任：「そうだね。今日はちょっと寒いね」
朝の支度を終えると、A児は水盤の水を勢いよく出している。
担任：「Aちゃん、何したいの？」
A児：「洗車してるんだよ」
担任：「あー、これ洗いたかったんだね」¹²
A児：「うん、そう。これよこれちゃったんだ」
担任：「そうだったんだね。ピカピカになると、うれしいね」
A児：「うん」
担任：「そうだ、ここにこんなものもあるよ」
A児：「これでごしごしすると、きれいになるね」

⁷ 実際には壊さないが、受け入れ共感する教師の姿勢(c)「壊すなんて乱暴な」と注意するのではなく、その気持ちもそのまま受け入れている(d) とことん寄り添う援助(g) 肯定的な捉え(h)

⁸ とことん寄り添う大切さ(f) 泣く幼児に寄り添いながらも、願いや興味を探り、観察しようとする姿(h)

⁹ 常に寄り添い続ける教師の姿(c) 歩きながら幼児理解や遊びのきっかけを探っている(e)

¹⁰ 幼児のしていることを肯定的に捉える大切さ(e) やりたい思いを大切に寄り添った援助から見えてきた遊び(f)

¹¹ 環境構成・新聞による視覚的援助・たらいを置くなど遊びにつながる道具を使った援助(b) 環境構成のわずかな違いが幼児の遊びを変える(c) 思い出す、安心する、やってみようと思うことが大切(g) 遊びを生み出す環境構成(h)

¹² この言葉がけでやりたいことを試そうとできる(g)

担任：「わあ、本当だ。きれいになってきたね」

A児は朝登園すると、水盤に向かうことが多くなり、たらいを使った水浴びをするなど、水を使った遊びに興味に向いていることを担任と副担任で共有してきた。この日は水道の蛇口を3人乗りのバギーに向け、勢いよく水を出していた。A児が自らバギーを持ってきて、水を使って洗車をしていることに驚きながらも、自ら遊び始めていることにうれしくなった¹³。そして、そのやりたい思いを支えたいと願い、たわしがあることを伝えた¹⁴。そのことで、タイヤや座面を磨くなどさらに遊びが続いていった。担任はうれしそうに洗車をするA児に共感し、一緒に洗車を楽しんだ¹⁵。

自らバギーを運び、洗車しているA児の姿を見て、幼児の思いに寄り添うことが、安心して自分のやりたいことを見付けて、やってみようとする姿につながるのではないと考えた¹⁶。

考察

幼稚園生活のスタートであるⅠ期。どの幼児にとっても幼稚園が安心できる場所、そして楽しく遊ぶことができる場所になることを願って、まずは幼児一人一人のことをよく知り、そのうえで幼児の思いに寄り添うことを大切にしてきた。日々の振り返りタイムでは、「あそび」の場面だけでなく、朝の登園の様子や「せいかつ」の時間の様子など、多面的に幼児一人一人の情報を共有し、同じ思いで幼児とかかわることができるように保育の方向性を確認してきた¹⁷。幼児との会話や表情などから読み取れる幼児の様子を共有することで、幼児の好きなものや楽しみが分かり、援助につなげていくことができたのではないかと考える。

また、入園後すぐに自分のやりたい遊びを見付け、遊び始める幼児がいる一方、園生活に慣れるのに時間がかかる幼児もいた。テラスや保育室で泣いている幼児もいれば、常に教師の近くにおいて、一緒にいることで遊び出すことのできる幼児もいた。いずれも教師が幼児のありのままを受け入れて、「あなたのことを大切に思っているよ」「やりたいことをやっていいんだよ」という心もちで幼児と関わることで、幼児は少しずつ幼稚園は安心して過ごせる場所であるという安心感を感じていったのではないかと捉えた。そして、その経験を1つ1つ積み重ねていくことで、教師との信頼関係が生まれてくるものと考えた¹⁸。

コメントの追加 [y6]: 振り返りタイムでの情報共有についてのコメントが多かった。幼児を様々な面から理解し、幼児にかかわる教師が共通認識をもって保育に向かうことが大切だと考える。

コメントの追加 [y7]: 安心感に関して、多くの共感を得た。幼稚園生活においては安心感が何よりも大切で、様々な活動の土台になっている。幼児理解が幼児の安心感につながり、その積み重ねが信頼関係につながっていく。幼児をより深く理解し、その思いに寄り添った援助をすることで、幼児は幼稚園で安心して遊んだり、生活したりすることができるようになると思う。

¹³ 素直な喜び(h)

¹⁴ 願いをもって援助している(c)

¹⁵ 教師と一緒に遊びながら自由に使える道具を知っていくことも安心へつながる援助となる(e)

¹⁶ 幼児のどんな姿も受け止め、安心して過ごせる場をつくらうとしている教師の姿が素敵(d) 安心して過ごす土台ができたことにより、主体的に遊び始めることができる(f)

¹⁷ 幼児理解と情報共有によって同じ方向を向いて保育できるようにしている(b) 生活全てを幼児の遊び(学び)につなげようとしている(c) 幼児理解の大切さ(f) 多面的な幼児理解の大切さ(h)

¹⁸ 日々、コツコツと積み重ねた信頼関係(h) やりたいことができるという安心感は今後の遊びの主体性につながる(c) 受け止めてもらえる、否定されないという実感が安心して過ごすことにつながる(e) 「安心」「あるがまま」の土台を大切にしてい、そこからスタート(f) 教師への大きな信頼と安心感を寄せている。Ⅰ期の教師の心もちや日々の取組が生きている(h)

＜3歳クラス II期 6・7月＞「寄り添い、遊びを支える」

これまでの保育の様子

I期では、幼児にとって幼稚園が安心できる場所になるように、幼児一人一人に寄り添い、援助してきた。そして、II期でもその安心感を土台として、幼児が思い思いの遊びに夢中になれるように援助していこうと担任・副担任で確認した。徐々に幼稚園の生活に慣れてきた幼児は、砂場での料理づくりや雨どい遊び、水を使った遊びなど幼稚園の様々なものに興味を示すようになってきた。中でも、幼稚園の生き物に興味を示す幼児が増えてきた。教師は、幼児と一緒に園庭や園舎裏を散策しながら、草花や虫などのかかわりにどんな楽しみを見出すのかを見守っていくことにした。

6月、毎日のように園庭やグラウンドで毛虫探しをしていた3歳クラス児。ある日、B児がグラウンドでバッタを捕まえた。その様子を見ていた他の幼児もバッタ探しに興味をもち、バッタ探しが朝のルーティンのようにになっていた。

6月20日

C児：「捕まえた！」

教師：「すごい！Cちゃん、自分で捕まえたの？」

C児：「うん！」

教師：「やったね！」

C児：「袋に入りたい」

教師：「分かったよ。どの袋にする？」チャック付きの袋、透明のビニール袋、白色の持ち手のあるビニール袋の3種類を見せる。

C児：「これにする」チャック付きの袋を選び、中にバッタを入れる。

C児：「よく見える」

教師：「そうだね。顔がよく見えるね。」C児は教師とチャック付きの袋に入れたバッタを見つめる。

B児：「それじゃあ、バッタがつぶれちゃうよ」

C児：「じゃあ、チャックしめないでおく」

B児：「でもつぶれちゃうよ」

C児：「うーん」

教師：「これなら、ふんわりもできるよ」透明のビニール袋に空気を入れて見せる。

C児：「本当だ。それがいい」透明のビニール袋にバッタを入れ替える。

これまでC児は、他の幼児が虫捕まえをしても、近くで見ているだけで、自分では捕まえようとはしなかった。そのC児が、B児がバッタを捕まえるのを目にしたことをきっかけに、自分もやってみたいと思うようになり、バッタ捕まえを試すようになってきた。そしてこの日、初めて自分でバッタを捕まえた。教師は、初めて自分でバッタを捕まえ、興奮気味のC児の思いに共感し、一緒に喜んだ。そして、袋が欲しいというC児の思いを聞き、C児のイメージに合うものを選んで欲しいと願い、3種類の袋を提示した。チャック付きの袋を希望したC児は、袋にバッタを入れ、バッタの様子を見つめていた。教師は、C児の思いに寄り添い、チャック付きの袋を渡した。チャック付きの袋に入れたことによって、バッタの顔や足の様子など細かいところに目がいき、あまり虫が得意ではないC児がバッタを身近に感じるにはよかったのではないかと捉えた。しかし、その様子を見ていたB児がC児にその袋ではバッタがつぶれてしまうと助言した。この言葉をきっかけに、C児は先程提示した3種類の袋を見比べ、考え始める。教師は、つぶれないようにしたいというC児の思いを読み取り、「これなら、ふんわりもできるよ」と言葉をかけた。すると、C児の表情は明るくなり、「それがいい」とバッタを入れ替えた。

初めにチャック付きの袋を選んだC児は、初めて捕まえた大切なバッタを逃がしたくないと思い、チャック付きの袋を選んだのではないかと捉えた。教師がその思いに寄り添うことで、C児は満足しているようだったが、B児からの助言によって、大切なバッタをつぶさないようにしたいという思いも出てきたのであろう。幼児の思いはその場の状況や他の幼児とのかかわりなどから、随時更新されていく。教師は、その場の幼児の思いの変化を読み取り、援助していくことが大切だと考え、その方向性を副担任と共有した。

6月20日

C児：「バッタにエサあげたいんだけど、何食べるのかな？」

教師：「うーん。何食べるんだろうね」

C児：「おうちにはバッタの図鑑があるんだけどな」

教師：「そっか。幼稚園にもあるのかな？」

C児：「絵本のところにあるかも！」教師の手をひき、園舎内の絵本コーナーへ行く。

C児：「ここなら、あるかもしれないよ」

教師：「そうだね。さがしてみようか」

C児：「あ、これバッタがいる」

教師：「本当だ。何食べるんだろうね」

C児：「バッタさん、長い草食べてる」

教師：「へえー。草食べるんだね」

初めてバッタを捕まえたその日、C児はしばらくすると園庭から保育室へ戻ってきて、バッタにエサをあげたいとつぶやく。教師は、バッタに興味を示しているC児のつぶやきをうれしく思い、C児の思いを聞くことにした。教師は、C児が図鑑でバッタのエサを調べたいのではないかと読み取り、C児に幼稚園にも図鑑があるのかと問いかけた。すると、これまでの経験から園舎内の絵本コーナーにあるのではないかと考えたC児はすごい勢いで絵本コーナーに向かった。絵本コーナーにはたくさんの本が並んでいるため、教師はさりげなく、バッタが載っているような図鑑を目のつくところに置いた。C児はそれに気付き、バッタのページを探し、眺め始めた。そして、バッタが草を食べているイラストを見付け、うれしそうに園庭に戻っていった。

振り返りタイムでは、C児が初めて自分でバッタを捕まえたこの日の出来事は、C児にとって自信につながる大きな出来事と捉え、今後もC児が安心してバッタとかかわれるように、C児の思いに寄り添っていきこうと援助の方向性を確認した。そして朝の受け入れの際には、テラスの机の位置を工夫し、捕まえたバッタや図鑑がC児の目線に入りやすいようにし、C児のバッタとのかかわりが続くように願った。

7月7日

C児がグラウンドでバッタを捕まえる。

C児：「先生、長い草見付けて」

教師：「何するの？」

C児：「バッタにあげるの」

教師：「へえ、バッタさん喜ぶの？」

C児：「バッタは長い草を食べるんだよ」

教師：「そうだったね。Cちゃん、図鑑で見付けたもんね」

C児：「うん！」

教師：「先生もお手伝いするね。これはどうかな？」

C児：「いいね、いいね。これもいいかな」

バッタのエサについて図鑑を見た日から3週間近く経っていた。それまで、バッタ捕まえは継続していたものの、バッタのエサを集めたりする様子は見られなかった。しかし教師は、今のC児にとっての楽しみは、バッタを捕まえることであって、エサをあげることではないのではないかと捉え、C児が思う存分バッタ捕まえを楽しめるように援助していくことにしていた。これまで、毎日のようにバッタ捕まえを楽しんでいたC児。副担任とは、C児がバッタ捕まえに夢中になっている様子を確認し合い、教師も時には一緒にバッタ捕まえを楽しむようにしてきた。

この日もC児は他の幼児や教師と一緒にバッタ捕まえを楽しんでいた。しばらくすると、C児が教師の元へやってきて、長い草を見付けて欲しいと話す。教師は以前、図鑑を見て長い草を食べることを知り、喜んでいたC児の姿を思い出し、一緒にエサ集めをすることにした。C児はその場に生えていた草をよく見て、「これはいいな」などつぶやきながらとり、ビニール袋に入れていた。C児のバッタを大切にしたいという思いが伝わってきた。C児の「やりたい」思いを大切にしながら、C児とバッタとのかかわりを見守ることで、C児がバッタ捕まえに満足し、バッタとの次のかかわり方を見いだしていったと考えられる。

7月21日

C児は園舎裏で散策中、バッタが飛ぶ様子を見る。

C児：「すごーい！！」

教師：「すごーい！！」2人で目を合わせる。

C児：「バッタが飛んだよ」

教師：「本当だね」

C児：「ねえ、ねえ、図鑑見てみよう」

教師：「図鑑で何が见たいの？」

C児：「バッタが飛ぶところ」

教師：「そっか。あるといいね。行ってみる？」2人で園舎内の絵本コーナーで図鑑を見る。

C児：「これだー！すごーい！あったー！」

教師：「本当だ。あったね。」

C児：「バッタって飛ぶんだね」

教師：「そうだね。」

C児：「羽があるんだね」

教師：「本当だ」

C児：「これ、木のところに持って行こう」

教師：「いいよ。持って行ってどうするの？」

C児：「バッタがいたら、すぐに見れるように」

教師：「いいね、いいね！」園舎裏に図鑑を持って行く。

この日、C児は他の幼児や教師と園舎裏を散策していた。すると、木の陰に大きなバッタを見付けた。教師とC児がそのバッタを見つめていると、バッタが羽を広げ、飛んでいったのである。その光景を見て、C児と教師は目が合い、「すごーい！」と声がそろった。一瞬の出来事であったが、バッタが羽を広げて飛ぶ様子を見た驚きや感動、その感動を教師と一緒に共有できた喜びでC児は興奮状態だった。すると、C児は図鑑を見たいと言い、園舎内の絵本コーナーまで小走りで向かった。教師は、以前C児が見ていた図鑑を見付け、そっとC児の目の届くところに置いた。C児はその図鑑を見付けると、バッタのページを開き、「あったー！」と喜んだ。図鑑のイラストを見て、バッタが本当に飛ぶこと、バッタには羽があることに気付いたC児は、バッタへの親しみがさらに深まったのではないかと捉えた。さらに、その図鑑を園舎裏まで持って行き、その後もバッタ探しを楽しんだ。園舎裏では、バッタには様々な種類があること、かむバッタとかまないバッタがいることなど、C児は図鑑を見ながら語っていた。

教師は、C児が「バッタが飛ぶ様子をもう1度見たい」「本当に飛ぶのか確かめたい」という思いをもったのではないかと読み取り、C児の思いに寄り添った。教師はC児と一緒に園舎内の絵本コーナーに行き、一緒に図鑑を見た。C児は「教師と一緒に」という安心感から、自分の「やりたい」思いを表現することにつながったのではないかと考える。幼児は安心感があるからこそ、自分の思いを表現したり、「やりたい」を試したりすることができるのではないかと考える。

考察

幼児の思いをよく聞き、幼児がやりたいことを尊重することで、幼児は満足感を得ることにつながり、安心して遊びを継続することができる。C児も自らバッタ捕まえを試し、何週間も継続的にバッタ探しを楽しんでいた。自分でバッタを捕まえられるようになったことがC児の自信になり、その後のC児の遊びを支えていたのだろう。さらにC児が自分の思うようにバッタを捕まえていくことを教師が受け入れ、その思いに共感してきたことで、C児はその後も安心してバッタ捕まえに夢中になっていったと考えられる。

また、教師が幼児の思いを大切にし、その思いに寄り添うことで、幼児は安心して自分の思いを表現したり、「やりたい」を試したりできるのではないか。教師と一緒に時間を過ごす中で、C児の思いをよく聞き、その思いを大切にしてきたことで、C児は自分の思いを伝えても大丈夫と安心し、「図鑑を見たい」「バッタのエサを集めたい」「図鑑を外に持って行きたい」などと、教師に話をすることができ、「やりたい」を試す姿につながったと考える。今後も、そのとき、その場での幼児の言葉や表情、しぐさから幼児の思いを読み取り、それに寄り添った援助で幼児を支えていきたい。

<3歳クラス II期 6・7月>「寄り添い、遊びを支える」

これまでの保育の様子

I期では、幼児にとって幼稚園が安心できる場所になるように、幼児一人一人に寄り添い、援助してきた。そして、II期でもその安心感を土台として、幼児が思い思いの遊びに夢中になれるように援助していこうと担任・副担任で確認した。¹徐々に幼稚園の生活に慣れてきた幼児は、砂場での料理づくりや雨どい遊び、水を使った遊びなど幼稚園の様々なものに興味を示すようになってきた。²中でも、幼稚園の生き物に興味を示す幼児が増えてきた。教師は、幼児と一緒に園庭や園舎裏を散策しながら、草花や虫などのかかわりにどんな楽しみを見出すのかを見守っていくことにした。³

6月、毎日のように園庭やグラウンドで毛虫探しをしていた3歳クラス児。ある日、B児がグラウンドでバッタを捕まえた。その様子を見ていた他の幼児もバッタ探しに興味をもち、バッタ探しが朝のルーティンのようにになっていた。

6月20日

C児：「捕まえた！」
教師：「すごーい！Cちゃん、自分で捕まえたの？」
C児：「うん！」
教師：「やったね！」
C児：「袋に入りたい」
教師：「分かったよ。こんな袋があるよ」チャック付きの袋、透明のビニール袋、白色の持ち手のあるビニール袋の3種類を見せる。⁴
C児：「これにする」チャック付きの袋を選び、中にバッタを入れる。
C児：「よく見える」
教師：「そうだね。顔がよく見えるね」
C児は教師とチャック付きの袋に入れたバッタを見つめる。
B児：「それじゃあ、バッタがつぶれちゃうよ」
C児：「じゃあ、チャックしめないで」
B児：「でもつぶれちゃうよ」
C児：「うーん」
教師：「これなら、ふんわりもできるよ」透明のビニール袋に空気を入れて見せる。
C児：「本当だ。それがいい」透明のビニール袋にバッタを入れ替える。

これまでC児は、他の幼児が虫捕まえをしていても、近くで見ているだけで、自分では捕まえようとはしなかった。そのC児が、B児がバッタを捕まえるのを目にしたことをきっかけに、自分もやってみたいと思うようになり、バッタ捕まえを試すようになってきた。そしてこの日、初めて自分でバッタを捕まえた。教師は、初めて自分でバッタを捕まえ、興奮気味のC児の思いに共感し、一緒に喜んだ。⁵そして、袋が欲しいというC児の思いを聞き、C児のイメージに合うものを選んで欲しいと願い、3種類の袋を提示した。⁶チャック付きの袋を希望したC児は、袋にバッタを入れ、バッタの様子を見つめていた。教師は、C児の思いに寄り添い、チャック付きの袋を渡した。チャック付きの袋に入れたことによって、バッタの顔や足の様子など細かいところに目がいき、あまり虫が得意ではないC児がバッタを身近に感じるにはよかったのではないかと捉えた。しかし、その様子を見ていたB児がC児にその袋ではバッタがつぶれてしまうと助言した。この言葉をきっかけに、C児は先程提示した3種類の袋を見比べ、考え始める。教師は、つぶれないようにし

コメントの追加 [y1]：「安心感」に関して共感が得られた。園生活のスタートでもある3歳クラス児にとっては安心感が何よりも大切で、安心感の上に遊びや生活が成り立っていると考える。今後も安心感を土台にして、幼児の育ちを支えていきたい。

¹ 園生活が初めての3歳クラス児にとって安心できる場所をつくることは何よりも大切(d) 「安心」という土台が大切なスタート(f) 「安心感が土台」安心感が大前提(h)

² これまでに幼児理解をもとに援助や環境構成を積み重ねてきた成果(c)

³ 幼児が何に楽しみを見出しているのかを同じ目線で過ごすことが大切(d) 常に幼児を理解しようとする姿勢で保育を行っている(e)

⁴ 教師がいくつか選択肢を提示することで、幼児自身が決定することができる(b) 幼児が自分の意図に沿うものを選ぶように教材を準備している(d)

⁵ 安心感につながる(c) 幼児の思いに寄り添うことが自己肯定感につながる(e)

⁶ 袋にもいろいろある。大人の思い込みで1つに限定しない方がよい(h)

たいというC児の思いを読み取り、「これなら、ふんわりもできるよ」と言葉をかけた。⁸すると、C児の表情は明るくなり、「それがいい」とバツタを入れ替えた。

初めにチャック付きの袋を選んだC児は、初めて捕まえた大切なバツタを逃がしたくないと思い、チャック付きの袋を選んだのではないかと捉えた。教師がその思いに寄り添うことで、C児は満足しているようだったが、B児からの助言によって、大切なバツタをつぶさないようにしたいという思いも出てきたのであろう。⁹幼児の思いはその場の状況や他の幼児とのかかわりなどから、随時更新されていく。教師は、その場の幼児の思いの変化を読み取り、援助していくことが大切だと考え、その方向性を副担任と共有した。¹⁰

6月20日

C児:「バツタにエサあげたいんだけど、何食べるのかな?」

教師:「うーん。何食べるんだろうね」

C児:「おうちにはバツタの図鑑があるんだけどな」

教師:「そっか。幼稚園にもあるのかな?」⁷

C児:「絵本のところにあるかも!」教師の手をひき、園舎内の絵本コーナーへ行く。

C児:「ここなら、あるかもしれないよ」

教師:「そうだね。さがしてみようか」

C児:「あ、これバツタがいる」

教師:「本当だ。何食べるんだろうね」

C児:「バツタさん、長い草食べてる」

教師:「へー。草食べるんだね」

初めてバツタを捕まえたその日、C児はしばらくすると園庭から保育室へ戻ってきて、バツタにエサをあげたいとつぶやく。⁸教師は、バツタに興味を示しているC児のつぶやきをうれしく思い、¹⁰C児の思いを聞くことにした。教師は、C児が図鑑でバツタのエサを調べたいのではないかと読み取り、C児に幼稚園にも図鑑があるのかと問いかけた。¹¹すると、これまでの経験から園舎内の絵本コーナーにあるのではないかと考えたC児はすごい勢いで絵本コーナーに向かった。¹²絵本コーナーにはたくさんの本が並んでいるため、教師はさりげなく、バツタが載っているような図鑑を目のつくところに置いた。¹³C児はそれに気づき、バツタのページを探し、眺め始めた。そして、バツタが草を食べているイラストを見付け、うれしそうに園庭に戻っていった。

振り返りタイムでは、C児が初めて自分でバツタを捕まえたこの日の出来事は、C児にとって自信につながる大きな出来事と捉え、今後もC児が安心してバツタとかかわれるように、C児の思いに寄り添っていこうと援助の方向性を確認した。¹⁴そして朝の受け入れの際には、テラスの机の位置を工夫し、捕まえたバツタや図鑑がC児の目線に入りやすいようにし、C児のバツタとのかかわりが続くように願った。¹⁴

7月7日

C児がグラウンドでバツタを捕まえる。

C児:「先生、長い草見付けて」

コメントの追加 [y2]: 幼児の思いの読み取りに関して共感を得た。教師が幼児をより理解し、幼児の思いに寄り添うことで、信頼関係が築くことができる。すると、幼児は教師の言葉に耳を傾け、新しい考えに出会うことができるようになる。

コメントの追加 [y3]: 随時更新されていく幼児の思いに対応していくことに関して多くの共感を得た。日々の保育の中では、計画した援助の方向性も念頭に置きながら、目の前の幼児の変化を見逃さず、幼児の思いに寄り添った援助が大切だと改めて確認した。また、それを担任・副担任などと共有し、同じ心もちで援助していくことが大切だと考える。

コメントの追加 [y4]: さりげなく幼児の思いを継続させようとする援助に共感を得た。幼児の思いが冷めないように、そして幼児の興味が持続するようにと願った援助であるが、手を出し過ぎず、幼児の「自分で」する姿を大切にしながら、適度な距離を保って援助していくことのバランスが大切だと考えた。

コメントの追加 [y5]: 幼児にとっての体験の価値やその意味を共有することの大切さに共感を得た。幼児にとって、その体験がどのような意味をもつのかを捉え、共有することで、その後の援助の方向性が見えてくると考える。

コメントの追加 [y6]: 幼児の思いや遊びを継続させるための環境構成に多くの共感を得た。幼児の目線に立って環境構成を更新することで、幼児の思いや遊びが持続していくのではないかと考える。

⁷ 幼児の思いに寄り添った言葉かけ(b) さりげなく袋の違いを伝えることで幼児に新しい考えを加えている(d) 幼児理解がベースにあり、遊びの経過や幼児同士のやりとりなどをよく見取っているからこそその言葉かけ(g)

⁸ 担任と副担任の情報共有(b) 計画や振り返り通りではなくても、目の前の子どもの思いから援助を考えている(c) 日々成長と共に変化する幼児の心の動きに沿うことは大切(d) 幼児の心の動きを捉えてよりよい援助を考えていくことが大切(e) 幼児の思いに寄り添った援助(f) ころころ変わるのも子ども。一方で、変わらない、継続していく思いもある(h)

⁹ 幼児と絵本コーナーをつなげる言葉かけ(d) 一瞬途絶えそうになる思いを園でも可能だと、引き戻す言葉かけ(h)

¹⁰ 幼児の育ちに心を動かす教師の姿。長期的な育ちを捉えている(c) 幼児が興味を広げていく姿は嬉しい(d)

¹¹ 幼児自身が「ある!知ってる!」と気付くことで、主体性がより発揮されている(d)

¹² さりげない援助、やりすぎない援助である(b) まだうまく字が読めないであろう3歳クラス児にとっては必要な援助(d) 本を渡すのではなく、そっと置いておく援助(f) すごい勢いで絵本コーナーに向かった気持ちが続いてしまわないように、本に目が向くような動かしている。思いを後押しする援助(g) 拡散しそうな思いを焦点化させるような働きかけ(h)

¹³ 担任・副担任の共有が大切(d) 幼児にとって、どのような意味のある体験だったかを捉えることが次の援助につながる(e) 思いに寄り添い、幼児の自信につながる援助(f)

¹⁴ 遊びが持続するように願った環境構成(b) 幼児の目線に立って支える。わずかな環境構成の変化が遊びの継続につながる(c) 興味が長く続いたのは、教師による環境構成の成果ではないか(d) 遊びの継続につながる援助(f) 思いを継続させるための働きかけ(h)

教師：「何するの？」
C児：「バッタにあげるの」
教師：「へえ、バッタさん喜ぶの？」
C児：「バッタは長い草を食べるんだよ」
教師：「そうだったね。Cちゃん、図鑑で見付けたもんね」
C児：「うん！」
教師：「先生もお手伝いするね。これはどうかな？」
C児：「いいね、いいね。これもいいかな」

バッタのエサについて図鑑を見た日から3週間近く経っていた。それまで、バッタ捕まえは継続していたものの、バッタのエサを集めたりする様子は見られなかった。しかし教師は、今のC児にとっての楽しみは、バッタを捕まえることであって、エサをあげるのではないのではないかと捉え、C児が思う存分バッタ捕まえを楽しめるように援助していくことにしていた。¹⁵これまで、毎日のようにバッタ捕まえを楽しんでいたC児。副担任とは、C児がバッタ捕まえに夢中になっている様子を確認し合い、教師も時には一緒にバッタ捕まえを楽しむようにしてきた。

この日もC児は他の幼児や教師と一緒にバッタ捕まえを楽しんでいた。しばらくすると、C児が教師の元へやってきて、長い草を見付けて欲しいと話す。教師は以前、図鑑を見て長い草を食べることを知り、喜んでC児の姿を思い出し、一緒にエサ集めをすることにした。¹⁶C児はその場に生えていた草をよく見て、「これはいいな」などつぶやきながらとり、ビニール袋に入れていた。C児のバッタを大切にしたいという思いが伝わってきた。C児の「やりたい」思いを大切にしながら、C児とバッタとのかかわりを見守ることで、C児がバッタ捕まえに満足し、バッタとの次のかかわり方を見いだしていったと考えられる。¹⁷

コメントの追加 [y7]: 幼児の思いに寄り添い、その思いを大切にしようとする心もちに多くの共感を得た。教師は期待する幼児の姿を思い描くことは大切だが、それにとらわれず、目の前の幼児の姿から幼児の思いを読み取り、柔軟に援助の方向を修正していくことも大切だと考える。

7月21日

C児は園舎裏で散策中、バッタが飛ぶ様子を見る。
C児：「すごーい！！」
教師：「すごーい！！」
2人で目を合わせる。
C児：「バッタが飛んだよ」
教師：「本当だね」
C児：「ねえ、ねえ、図鑑見てみよう」
教師：「図鑑で何が見たいの？」
C児：「バッタが飛ぶところ」
教師：「そっか。あるといいね。行ってみる？」2人で園舎内の絵本コーナーで図鑑を見る。
C児：「これだー！すごーい！あったー！」
教師：「本当だ。あったね。」
C児：「バッタって飛ぶんだね」
教師：「そうだね。」
C児：「羽があるんだね」
教師：「本当だ」
C児：「これ、木のところに持って行こう」
教師：「いいよ。持って行ってどうするの？」
C児：「バッタがいたら、すぐに見れるように」
教師：「いいね、いいね！」¹⁸園舎裏に図鑑を持って行く。

¹⁵ 幼児の思いに寄り添い、「やりたい」「楽しい」を充分に感じ楽しめる援助(b) 目の前のC児の思いを捉え、援助につなげている(c) 幼児が何に楽しみを見出しているのかを過去にとらわれずに考えることは大切(d) 同じ遊びでも、楽しみ方、思いは違う。その思いに寄り添う援助(f) 幼児理解、教師の願いからこのような捉えができた(g)

¹⁶ 一人一人、幼児の遊びの経過をよく理解しているからこそ思い浮かぶ捉え(g) 根気よくC児に寄り添っていたからこそできる担任の働きかけ(h)

¹⁷ 見守ることで、自分でバッタとのかかわりを考えるC児の姿につながっている(c)

¹⁸ 幼児の反応に称賛や共感、承認している教師の姿(d) 短い相づちの中に、教師がともに感動している姿や強い共感の心もちでいることがうかがえる(h)

この日、C児は他の幼児や教師と園舎裏を散策していた。すると、木の陰に大きなバッタを見付けた。教師とC児がそのバッタを見つめていると、バッタが羽を広げ、飛んでいったのである。その光景を見て、C児と教師は目が合い、「すごーい！」と声がそろった¹⁹。一瞬の出来事であったが、バッタが羽を広げて飛ぶ様子を見た驚きや感動、その感動を教師と一緒に共有できた喜びでC児は興奮状態だった。²⁰すると、C児は図鑑を見たいと言い、園舎内の絵本コーナーまで小走りで行った。教師は、以前C児が見ていた図鑑を見付け、そっとC児の目の届くところに置いた。C児はその図鑑を見付けると、バッタのページを開き、「あったー！」と喜んだ。²¹図鑑のイラストを見て、バッタが本当に飛ぶこと、バッタには羽があることに気付いたC児は、バッタへの親しみがさらに深まったのではないかと捉えた。さらに、その図鑑を園舎裏まで持って行き、²²その後もバッタ探しを楽しんだ。園舎裏では、バッタには様々な種類があること、かみバッタとかまないバッタがいることなど、C児は図鑑を見ながら語っていた。

教師は、C児が「バッタが飛ぶ様子をもう1度見たい」「本当に飛ぶのか確かめたい」という思いをもったのではないかと読み取り、C児の思いに寄り添った。教師はC児と一緒に園舎内の絵本コーナーに行き、一緒に図鑑を見た。C児は「教師と一緒に」という安心感から、自分の「やりたい」思いを表現することにつながったのではないかと考える。幼児は安心感があるからこそ、自分の思いを表現したり、「やりたい」を試したりすることができるのではないかと考える。²³

考察

幼児の思いをよく聞き、幼児がやりたいことを尊重することで、幼児は満足感を得ることにつながり、安心して遊びを継続することができる。²⁴C児も自らバッタ捕まえを試し、何週間も継続的にバッタ探しを楽しんでいた。自分でバッタを捕まえられるようになったことがC児の自信になり、その後のC児の遊びを支えていたのだろう。さらにC児が自分の思うようにバッタを捕まえていくことを教師が受け入れ、その思いに共感してきたことで、C児はその後安心してバッタ捕まえに夢中になっていったと考えられる。²⁵

また、教師が幼児の思いを大切にし、その思いに寄り添うことで、幼児は安心して自分の思いを表現したり、「やりたい」を試したりできるのではないかと考える。教師と一緒に時間を過ごす中で、C児の思いをよく聞き、その思いを大切にできたことで、C児は自分の思いを伝えても大丈夫と安心し、「図鑑を見たい」「バッタのエサを集めたい」「図鑑を外に持って行きたい」などと、教師に話をすることができ、「やりたい」を試す姿につながったと考える。²⁶今後も、そのとき、その場での幼児の言葉や表情、しぐさから幼児の思いを読み取り、それに寄り添った援助で幼児を支えていきたい。²⁷

コメントの追加 [y8]: 安心感を土台にした援助に多くの共感を得た。幼児にとって教師が安心する存在になることで、幼児が自分のやりたいことを試すことができたり、自分の思いを素直に表現したりすることができるのではないかと考える。

コメントの追加 [y9]: 肯定的に幼児を理解し、それを援助につなげていくことの大切さに多くの共感を得た。幼児の思いを様々な側面から捉えることで、多様な援助を想定し、そのときの幼児に寄り添った援助を選択していくことが大切だと考える。

¹⁹ 幼児の思いに寄り添って過ごしているからこそ生まれた感動や驚きの共有(b)

²⁰ 幼児と教師の感動が重なったことでより大きな体験になったのではないかと(d)

²¹ 幼児が自分で見付ける体験があることでより自分の体験という印象がつく(d) 図鑑を使えることがしっかりと「残っている」(e)

²² 幼児が読みたいところで読む環境をつくることで「もっと知りたい」が強くなっている(d) 図鑑を外に持ち出すことができる環境がC児のやりたい思いを支えている(e)

²³ これまでの保育の積み重ねが自信をもった姿につながっている(e) 「学びの土台は安心感」ということがとてもよく分かる事例(d) 安心感という土台があるから遊びが広がっていく(f) 教師がともに感動し、寄り添っていたからこそ、バッタへの気付きや感動をさらに深めることができたのではないかと(h)

²⁴ 本当にそのとおり。また、その教師の思いが幼児にしっかりと伝わっているからこそ(d)

²⁵ 幼児主体の保育が安心感につながり、幼児は遊びに夢中になれる(b)

²⁶ 思いを受け止めてもらった体験の積み重ねが安心感と主体性の発揮につながっている(e)

²⁷ 幼児理解を日々更新していくことが大切(b) 振り返りでの方向性とその場の読み取り、どちらも大切にすることが質の高い保育につながる(c) 幼児の言葉や行動を肯定的に捉え、理解を深めていきたい(d) 「安心」を土台にし、寄り添うことで遊びの意欲につながる(f)

＜3歳クラス Ⅲ期 10・11月＞「遊びに加わり、幼児の思いを支える」

これまでの保育の様子

夏休みが明けて、バッタやカマキリを捕まえたり、ドングリを集めたりして、自分の楽しみを見付け、楽しむ様子が見られた。また、複数の幼児と一緒に雨どいを組んで水を流したり、料理屋さんになりきって遊んだりする姿も見られるようになってきた。「そっち持ってくれない」「砂もってきて」などと友達とかかわりながら、遊んでいる場面もあった。振り返りでは、幼児のやりたい思いを大切にしながら、友達と同じ場で同じ遊びを楽しめるように援助していこうと確認した。

10月、4歳クラスと一緒に緑の小道「こどもひろば」へ出かけた。初めは、遊具で遊ぶ幼児が多かったが、次第に遊具付近の自然物に興味をもち、木の枝や葉っぱを集めて遊ぶ幼児が出てきた。

10月21日「みんなの時間」

拾った木の枝で近くに横たわる丸太や竹をたたく。

担任：「いい音がするね」

D児：「うん。こっちは違う音がするよ！」

担任：「本当だ。おもしろい」

E児：「バイオリンもあるよ」

担任：「わあ、すごいね。いい音が聞こえる」

F児：「演奏会ですよ」

担任：「演奏会、いいね」

F児が歌を口ずさみながら、丸太をたたく。

担任：「どんぐりころころ……♪」

E児：「次は、『きらきらぼし』ね」

F児：「いいね、そうしよう」

担任：「きらきらひかる……♪」

D児たちは、歌に合わせて、木や竹をたたく。

F児：「これ、幼稚園に持っていきたい」

副担任：「幼稚園でどうしたいの」

F児：「また演奏会やりたいの」

副担任：「そうか、いいね。どうやって持って行こうか」

G児：「ぼく、持てるよ」

木の枝を持っていろいろな物をたたき始めた数名の幼児。しばらくすると、たたく物によって、違う音が聞こえることに気付いたD児は、勢いよく担任に伝えた。E児は弓なりになっている木の枝を見付け、それをバイオリンに見立て、弾く格好をして見せた。担任は、幼児一人一人がそれぞれのイメージで音遊びを楽しんでいると読み取り、共感した。すると、F児が「演奏会ですよ」と声をかけ、丸太をたたき始めた。すると、その場にいた他の幼児も丸太や竹の近くに集まり、木の枝でたたき始めた。F児は聞き覚えのない歌を口ずさんでいるように聞こえたが、すぐに聞こえなくなった。担任はこのF児の「演奏会」という言葉で、それまで思い思いの音遊びを楽しんでいた幼児の遊びのイメージが共有されたように感じた。F児の歌が終わった後も、イメージを共有して遊ぶ経験につながるかもしれないと考え、『どんぐりころころ』の歌を口ずさんでみた。その場にいた幼児数名が曲に合わせて丸太や竹をたたき始めた。その後も「次は、『きらきらぼし』ね」などと、幼児が曲をリクエストし、演奏会が続いた。

幼稚園に戻る時間になった際、幼児から丸太や竹を持って帰りたいという言葉が聞かれた。それだけ演奏会への思いが強かったのだと捉え、その思いを支えたい、この遊びが幼稚園でも広がってほしいと願い、重たい丸太や竹を幼稚園に持ち帰ろうとする様子を見守った。帰り道、F児とG児が途中休みながも、懸命に運ぶ姿を見て、他の幼児が「手伝ってあげるよ」と2、3人で一緒に持ったり、転がしたりする姿が見られた。

振り返りタイムでは、担任が歌を歌って遊びに加わったことが、遊びの継続と、みんなと一緒に遊びを楽しむことにつながったのではないかと確認した。そして、担任はこのとき味わった楽しさを、他の幼児も体験できるようにしたいという願いをもった。また、音の出るものがあれば、誰でも参加できる演奏会の遊びは、広がり期待できる遊びだと捉え、演奏会遊びがこれからも長く続く遊びになって欲しいという思いを共有した。そこで、保育室から目の届く場所に丸太や竹、木の枝を置いておくことにした。

10月28日

H児：「先生、見てて」

教師：「いいよ。楽しみ」

H児は築山の上で、D児とバケツをたたく。

F児：「演奏会、始まりまーす。ガラガラガラ……」

教師：「やったー」拍手をする。

F児：「やっぱり、ちょっと待っててくださいね。

ガラガラガラ……」カーテンを閉める仕草をし、築山の上の幼児と話をする。

担任：「何が始まるのかな。楽しみだな」

F児たちは相談が終わると、一度築山を降りる。

その後、一列に並び、階段を上る。

F児：「演奏会、始まりまーす。ガラガラガラ……」

「こどもひろば」では、教師の近くで演奏会遊びを見ているだけだったH児が、「先生、見てて」と教師を築山の下に誘導し、自分は築山の上に上がっていった。保育室前に置いておいた木の枝を持ち、H児はD児と一緒にバケツをたたいて楽しんでいた。そこに、楽器を持たないF児が現れ、「演奏会、始まりまーす」と言ってカーテンを開ける仕草をする。教師はバケツをたたいて楽しむH児やD児、進行役を楽しむF児のそれぞれの思いを読み取り、お客として演奏会を楽しむ援助をしようと考えた。お客として、築山の下で演奏会を見ながら、築山の上にいる幼児に「楽しみだな」などと言葉をかけたり、拍手をしたりした。他の幼児が演奏会遊びのイメージに触れる機会になればと願い、あえて近くで遊ぶ幼児にも聞こえるような声で言葉かけた。

Ⅲ期は「友達と誘い合い、一緒に遊ぶことを楽しむ」時期でもあることから、幼児一人一人のやりたい思いを大切にしながら、幼児が同じ場で同じ遊びをすることの楽しさを感じていけるように、援助していこうと方向性を確認してきた。この日の振り返りでは、前日の環境構成がきっかけとなり、複数の幼児がそれぞれの思いでやりたいことを実現させながらも、教師がお客として遊びに加わることで、安心感や満足感につながり、同じ場で一緒に楽しむことができたのはいかと確認した。また、近くで違う遊びをしていた幼児も一時的に教師と一緒にお客として演奏会を楽しんでいる姿が見られ、興味が広がっていつていることを共有した。今後音に関する幼児の言動にアンテナを張り、幼児が興味を示した際は、一緒に音遊びを楽しめるように援助していこうと確認した。そこで、様々な場面で音への興味を示した幼児が自分で音の出るものをつくれるように、ボトルにドングリを入れたものや、音の出そうな廃材を準備し、環境構成を更新していった。

11月1日

朝の支度を終え、園庭に出る。

I児：「演奏会しよう」

H児：「いいね。じゃあ、みんな音が出るもの持ってきて」

教師：「演奏会、いいね。どれにしようかな」

I児、H児はかごの中から音の出るものを探す。

I児：「ぼく、これにする」

H児：「先生、これ使っていいよ。いい音するよ」

教師：「ありがとう。どんな音がするんだろう。楽しみ」

H児：「ちょっと待ってて」保育室に戻り、廃材の箱や棒を持ってくる。

教師：「Hちゃん、いいもの持ってきたね。それも音がするの？」

H児：「うん。聞いてて」棒で箱をたたく。

教師：「本当だ。いい音するね」

I児：「これもいい音するよ」木の枝でバケツをたたく。

教師：「本当だ。」

H児：「これと違う音するね」

I児：「うん」

J児：「わたしもやる」

H児：「じゃあ、あっちの山に行こう」

I児：「早く行こう」

みんなで走って、グラウンドの築山に向かう。バケツやおわんを地面に置き、たたく。

H児：「『どんぐりころころ』にしようか」

J児：「うん」

H児：「せーの」

H児：「どんぐりころころ……♪」

I児：「みんなでやると楽しいね」

H児：「うん。楽しい」

教師が音に関してアンテナを張り、言葉にしてきたことで、幼児も音に敏感になり、水たまりを歩く時の音や落ち葉を踏むときの音などにも興味を示すようになってきた。「こどもひろば」での演奏会遊びから、数日にわたって演奏会遊びを楽しんでいたI児も、雨の降る日に外に出て、雨合羽に当たる雨音を聞いて「いい音するね」と言ったり、「これも音するかな」と木の枝でいろいろなものをたたいて、音遊びを楽しんでいた。これまで友達遊びを見て、自分もやりたいと途中から仲間入りすることの多かったI児だったが、この日は、支度が終わってすぐに「演奏会しよう」と自分からやりたいことを口にした。教師はそんなI児のやりたい思いを支えたいと思い、今回はお客役としてではなく、一緒に演奏会に加わることにした。砂遊びなどに使う食器が入っているかごの中から、音の出そうなものを探していると、H児が「先生、これ使っていていいよ。いい音するよ」とバケツとスコップを持ってきてくれた。それを教師に渡すと、H児は保育室へ戻り、以前に保育室で音遊びをしていた廃材の箱と棒を持ってきた。教師はH児の思いに共感し、その場にいた幼児の音への興味が広がることを願って、「音がするのか」と問うた。H児はその場で音を鳴らしてみせた。そのやりとりを聞いていたI児も自分のもっているもので音を鳴らした。すると、H児は音の違いを言葉にしていた。

J児が仲間に入ると、それぞれが思い思いのものをもち、築山へ向かう。この頃には、幼児にとって築山が演奏会をするステージになっていた。一目散に築山に向かって走っていく姿から「演奏会を早くしたい」「演奏会が楽しみ」という幼児の強い思いが伝わってきた。教師もうれしくなり、一緒に走って向かった。地面に置いたバケツやおわんをたたいたり、手に持った箱をたたいたりして音遊びを楽しんだ。しばらくすると、H児が『どんぐりころころ』を提案し、みんなで歌に合わせて音を鳴らして楽しんだ。教師は、『どんぐりころころ』の曲が最後まで続いてほしい、自分のやりたいように音を鳴らすことを楽しんでほしいと願い、H児と一緒に歌いながらバケツをたたいた。

振り返りタイムでは、教師がH児と一緒に歌を歌いながら音を鳴らしたことで、H児が安心して自分のやりたいことを楽しむことができたのではないかと確認した。また、I児が提案した遊びを他の幼児と一緒に楽しんだこの経験がI児の自信につながってほしいと担任・副担任で思いを共有した。

これまで3歳クラス児の多くの幼児が演奏会の遊びに触れてきた。自分で音の鳴るものをたたいて楽しむ幼児もいれば、築山の下から演奏会を見て楽しむ幼児もいた。中には、木の枝を振り、指揮者の真似をする幼児や、塩化ビニール管をメガホンのように使い、歌を歌って楽しむ幼児もいた。それぞれが自分のやりたいことを夢中になって楽しみながら、「演奏会」という同じ遊びの場でつながりをもつことができ、その心地よさを味わうことができたのではないかと考える。それがH児の「みんなでやると楽しいね」という言葉に集約されていると捉えた。

考察

幼児の思いを読み取り、その思いを大切にしたい援助を心がけてきた。この「演奏会」の遊びは、その時に参加している幼児によってそれぞれの思いがあり、さらにその思いは時がたつにつれ、変化していったように感じた。初めて演奏会に触れた幼児は、自分の鳴らしたいものを探し、いろいろなものを試しながら、音を鳴らすことを楽しむ。存分に音を鳴らすことを楽しんだ幼児は、次にみんなで歌に合わせて音を鳴らすことを楽しむようになった。さらに、歌を歌うこと、進行役をすること、指揮者をするなど、したい役になりきって遊ぶようになっていった。教師は、この遊びに加わりながら、それぞれの幼児の楽しみは何なのかをよく読み取り、援助するようにしてきた。一緒に歌を歌ったり、お客役になって演奏会を盛り上げたり、その時の様子を見ながら援助の方法を変えていった。そうすることで、幼児一人一人がその時に楽しみたいことを楽しむことにつながったと考える。

また、教師が音に関する幼児の言動にアンテナを張り、幼児の興味に合わせて遊びに加わることで長く続

く遊びになっていったと考える。1 か月以上続いたこの遊びは、3 歳クラス児の多くがかかわり、楽しむことにつながった。そして、「みんなでやると楽しいね」という言葉が象徴するように、友達と一緒に 1 つのことを楽しむ心地よさを多くの幼児が味わったのではないかと考える。今後も、幼児の思いを大切にしながら、友達と一緒にいること、一緒に遊ぶことの心地よさを体験できるように援助していきたい。

<3歳クラス Ⅲ期 10・11月>「遊びに加わり、幼児の思いを支える」

これまでの保育の様子

夏休みが明けて、バッタやカマキリを捕まえたり、ドングリを集めたりして、自分の楽しい遊びを見付け、楽しむ様子が見られた。また、複数の幼児と一緒に雨どいを組んで水を流したり、料理屋さんになりきって遊んだりする姿も見られるようになってきた。「そっち持ってくれない」「砂もってきて」などと友達とかかわりながら、遊んでいる場面もあった。振り返りでは、**幼児のやりたい思いを大切にしながら、友達と同じ場で同じ遊びを楽しめるように援助¹していこうと確認した。**

10月、4歳クラスと一緒に緑の小道の「こどもひろば」へ出かけた。初めは、遊具で遊ぶ幼児が多かったが、次第に遊具付近の自然物に興味をもち、木の枝や葉っぱを集めて遊ぶ幼児が出てきた。

10月21日「みんなの時間」

拾った木の枝で近くに横たわる丸太や竹をたたく。
担任：「いい音がするね」
D児：「うん。こっちは違う音がするよ！」
担任：「本当だ。おもしろい」
E児：「バイオリンもあるよ」
担任：「わあ、すごいね。いい音が聞こえる」
F児：「演奏会ですよ」
担任：「演奏会、いいね」²F児が歌を口ずさみながら、丸太をたたく。
担任：「どんぐりころころ……♪」
E児：「次は、『きらきらぼし』ね」
F児：「いいね、そうしよう」
担任：「きらきらひかる……♪」D児たちは、歌に合わせて、木や竹をたたく。
F児：「これ、幼稚園に持っていきたい」
副担任：「幼稚園でどうしたいの」
F児：「また演奏会やりたいの」
副担任：「そうか、いいね。どうやって持って行こうか」
G児：「ばく、持てるよ」

木の枝を持っていろいろな物をたたき始めた数名の幼児。しばらくすると、たたく物によって、違う音が聞こえることに気付いたD児は、勢いよくそのことを担任に伝えた。E児は弓なりになっている木の枝を見付け、それをバイオリンに見立て、弾く格好をして見せた。担任は、**幼児一人一人がそれぞれのイメージで音遊びを楽しんでいると読み取り、共感した³。**すると、F児が「演奏会ですよ」と声をかけ、丸太をたたき始めた。すると、その場にいた他の幼児も丸太や竹の近くに集まり、木の枝でたたき始めた。F児は聞き覚えのない歌を口ずさんでいるように聞こえたが、すぐに聞こえなくなった。**担任はこのF児の「演奏会」という言葉で、それまで思い思いの音遊びを楽しんでいた幼児の遊びのイメージが共有されたように感じた⁴。**F児の歌が終わった後も、**イメージを共有して遊ぶ経験につながるかもしれないと考え、『どんぐりころころ』の歌を口ずさんでみた⁵。**その場にいた幼児数名が曲に合わせて丸太や竹をたたき始めた。その後も「次は、『きらきらぼし』ね」などと、幼児が曲をリクエストし、演奏会が続いた。

幼稚園に戻る時間になった際、幼児から丸太や竹を持って帰りたいという言葉が聞かれた。**それだけ演奏会への思いが強かったのだと捉え、その思いを支えたい、この遊びが幼稚園でも広がってほしいと願い⁶、**

コメントの追加 [y1]: 教師がタイミングを逃さずに、幼児の遊びのイメージを他の幼児とつなぐ役割を担うことで、遊びが広がっていくことがある。教師が幼児の思いを読み取り、その瞬間を逃さずにいることが大切。

¹ 1人遊びから少しずつ友達との遊びを意識する3歳クラスならではの援助である(d)

² 幼児の思いに共感している教師の声かけ(b)

³ 全員同じ楽器で統一するのではなく、思い思いのイメージを大切にしている(d) 一人一人のイメージを読み取り、共感する大切さ(f)

⁴ 違う楽しみを感じている幼児同士がつながる。この言葉への着目がつながりをつくる(e) 担任がイメージを共有することで幼児同士のイメージの共有のつながる(f)

⁵ 幼児の遊びをつなぐ援助(b) 1つの言葉からイメージがふくらむことがある。その瞬間を逃さずに大事にしようとした援助(e) 幼児の言葉をつぶやいたり、返したりすることで幼児自身も自分のやりたいことを再確認したり、イメージを広げたりすることができる(h)

⁶ 幼児の思いを支える援助(b)

重たい丸太や竹を幼稚園に持ち帰ろうとする様子を見守った⁷。帰り道、F児とG児が途中休みながも、懸命に運ぶ姿を見て、他の幼児が「手伝ってあげるよ」と2、3人で一緒に持ったり、転がしたりする姿が見られた。

振り返りタイムでは、担任が歌を歌って遊びに加わったことが、遊びの継続と、みんなと一緒に遊びを楽しむことにつながったのではないかと確認した⁸。そして、担任はこのとき味わった楽しさを、他の幼児も体験できるようにしたいという願いをもった。また、音の出るものがあれば、誰でも参加できる演奏会の遊びは、広がり期待できる遊びだと捉え、演奏会遊びがこれからも長く続く遊びになってほしいという思いを共有した⁹。そこで、保育室から目の届く場所に丸太や竹、木の枝を置いておくことにした¹⁰。

10月28日

H児：「先生、見てて」

教師：「いいよ。楽しみ」

H児は築山の上で、D児とバケツをたたく。

F児：「演奏会、始まりまーす。ガラガラガラ……」

教師：「やったー」拍手をする。

F児：「やっぱり、ちょっと待っててくださいね。ガラガラガラ……」カーテンを閉める仕草をし、築山の上の幼児と話をする。

担任：「何が始まるのかな。楽しみだな」

F児たちは相談が終わると、一度築山を降りる。その後、一列に並び、階段を上る。

F児：「演奏会、始まりまーす。ガラガラガラ……」

「こどもひろば」では、教師の近くで演奏会遊びを見ているだけだったH児が、「先生、見てて」と教師を築山の下に誘導し、自分は築山の上に乗っていった。保育室前に置いておいた木の枝を持ち、H児はD児と一緒にバケツをたたいて楽しんでいた。そこに、楽器を持たないF児が現れ、「演奏会、始まりまーす」と言ってカーテンを開ける仕草をする。教師はバケツをたたいて楽しむH児やD児、進行役を楽しむF児のそれぞれの思いを読み取り、お客として演奏会を楽しむ援助をしようと考えた¹¹。お客として、築山の下で演奏会を見ながら、築山の上にいる幼児に「楽しみだな」などと言葉をかけたり、拍手をしたりした。他の幼児が演奏会遊びのイメージに触れる機会になればと願い、あえて近くで遊ぶ幼児にも聞こえるような声で言葉かけた¹²。

Ⅲ期は「友達と誘い合い、一緒に遊ぶことを楽しむ」時期でもあることから、幼児一人一人のやりたい思いを大切にしながら、幼児が同じ場で同じ遊びをすることの楽しさを感じていけるように、援助していこうと方向性を確認してきた¹³。この日の振り返りでは、前日の環境構成がきっかけとなり、複数の幼児がそれぞれの思いでやりたいことを実現させながらも、教師がお客として遊びに加わることで、安心感や満足感につながり、同じ場で一緒に楽しむことができたのではないかと確認した。また、近くで違う遊びをしていた幼児も一時的に教師と一緒にお客として演奏会を楽しんでいる姿が見られ、興味が広がっていていることを共有した¹⁴。今後、音に関する幼児の言動にアンテナを張り、幼児が興味を示した際は、一緒に音遊びを楽しむように援助していこうと確認した¹⁵。そこで、様々な場面で音への興味を示した幼児が自分で音の出るものをつくれるように、ボトルにドングリを入れたものや、音の出そうな廃材を準備し、環境構成を更新

コメントの追加 [y2]: 遊びの継続や広がり願って、環境構成したことにより多くの共感が得られた。幼児の思いを読み取り、その思いが支えられるような環境構成をしていくことが大切だと考える。

コメントの追加 [y3]: お客として遊びに加わる教師の援助に共感を得た。教師がお客として遊びに加わり、共感的な言葉かけをすることで、他の幼児の興味につながったり、幼児同士のかかわりがうまれたりして、遊びが継続していくのではないかと考える。

コメントの追加 [y4]: 担任、副担任が情報共有し、幼児の興味に合わせて遊びの広がりを願う姿勢に共感を得た。日々の幼児の遊びの流れを把握し、情報共有することで遊びの継続や広がりが期待できる。幼児の興味がどこにあるのかを把握することが大切だと考える。

⁷ 無理と決めつけず、安全に配慮しながら幼児のやりたいことを保障しているところに共感する(d)

⁸ 教師を介してつながる(c) 幼児同士のイメージの共有のための担任の援助の大切さ(f)

⁹ 音が響くことで他の幼児も注目し、参加しやすい遊びである(d)

¹⁰ 「やりたい」を支える環境構成(c) 遊びが広がることで幼児の様々な育ちにつながっていくことを願って環境を更新することが大切(e)
遊びの思いと環境構成の大切さ(f) 遊びが継続することを願った援助(h)

¹¹ 幼児一人一人の思いを支えるための援助(b)

¹² あえて聞こえるようにつぶやくことで他児にも興味をもてる機会をつくっている(b) 教師を介して2つの遊びが繋がっているような感じがする。それぞれの遊びを楽しんでいる(d) 幼児同士をつなげる教師のさりげない援助(f) 遊びの広がりを願う援助(g)

¹³ 幼児の成長の時期に合わせた援助の確認(f)

¹⁴ H児の「見ていてほしい」という思いに応えながら、表現する面白さにつながるような言葉をお客役としてかけている。多方面に心を配っている援助が3歳クラス児の育ちにつながっていると思う(e)

¹⁵ 担任・副担任の情報共有。同じ方向を向いて保育する上で重要(b) 幼児の興味に合わせて教師がアンテナを高くすることで援助のレパトリーをたくさんもてる(c) 一緒に遊ぶことで遊びの継続を願った援助(f)

していった¹⁶⁾。

11月1日

朝の支度を終え、園庭に出る。
I児：「演奏会しよう」
H児：「いいね。じゃあ、みんな音が出るもの持ってきて」
教師：「演奏会、いいね。どれにしようかな」
I児、H児はかごの中から音の出るものを探す。
I児：「ぼく、これにする」
H児：「先生、これ使っていいよ。いい音するよ」
教師：「ありがとう。どんな音がするんだろう。楽しみ」
H児：「ちょっと待ってて」保育室に戻り、廃材の箱や棒を持ってくる。
教師：「Hちゃん、いいもの持ってきたね。それも音がするの？」
H児：「うん。聞いてて」棒で箱をたたく。
教師：「本当だ。いい音するね」
I児：「これもいい音するよ」木の枝でパケツをたたく。
教師：「本当だ。」
H児：「これと違う音するね」
I児：「うん」
J児：「わたしもやる」
H児：「じゃあ、あっちの山に行こう」
I児：「早く行こう」みんなで走って、グラウンドの築山に向かう。パケツやおわんを地面に置き、たたく。
H児：『どんぐりころころ』にしようか」
J児：「うん」
H児：「せーの」
H児：「どんぐりころころ……♪」¹⁷⁾
I児：「みんなでやると楽しいね」
H児：「うん。楽しい」

教師が音に関してアンテナを張り、言葉にしてきたことで、幼児も音に敏感になり、水たまりを歩く時の音や落ち葉を踏むときの音などにも興味を示すようになってきた¹⁸⁾。「こどもひろば」での演奏会遊びから、数日にわたって演奏会遊びを楽しんでいたI児も、雨の降る日に外に出て、雨合羽に当たる雨音を聞いて「いい音するね」と言ったり、「これも音するかな」と木の枝でいろいろなものをたたいて、音遊びを楽しんでいた。これまで友達遊びを見て、自分もやりたいと途中から仲間入りすることの多かったI児だったが、この日は、支度が終わってすぐに「演奏会しよう」と自分からやりたいことを口にした。教師はそんなI児のやりたい思いを支えたいと思い、今回はお客役としてではなく、一緒に演奏会に加わることにした¹⁹⁾。砂遊びなどに使う食器が入っているかごの中から、音の出そうなものを探していると、H児が「先生、これ使っていいよ。いい音するよ」とパケツとスコップを持ってきた。それを教師に渡すと、H児は保育室へ戻り、以前に保育室で音遊びをしていた廃材の箱と棒を持ってきた。教師はH児の思いに共感し、その場にいた幼児の音への興味が広がることを願って、「音がするのかな」と問うた。H児はその場で音を鳴らしてみせた。そのやりとりを聞いていたI児も自分のもっているもので音を鳴らした。すると、H児は音の違いを言葉にしていた²⁰⁾。

コメントの追加 [y5]: 教師が保育中に幼児の興味に合わせてアンテナを高くしておくことに多くの共感を得た。教師が幼児の楽しみが何なのかを意識しながら、幼児の興味に合った言葉かけをしていくことで、幼児の遊びのイメージが広がっていくのではないかと考える。

コメントの追加 [y6]: 教師がそのときの幼児の思いに合わせて援助を変えていくことに共感を得た。それまでの幼児の育ちやそのときの幼児の思いを読み取り、その場に合った援助をしていくことが大切。そのベースには、幼児理解があり、これまでのその幼児の経験や幼児の思いを読み取ることが大切だと考える。

¹⁶⁾ あくまでも幼児の自発性を大切に環境構成で遊びの広がり支えている(e) 興味をもっている遊びが継続するような働きかけ(h)

¹⁷⁾ 以前担任がロズさんだ「どんぐりころころ」がよいきっかけになってのこっていたのではないか(g)

¹⁸⁾ 幼児の遊びを支えるための教師の願いをもとに援助してきたことで見えてきた遊びの発展(b) 言葉にすることで幼児が楽しみを自覚できる(c) 教師が「これだ」と思っているものを心に留めておくことで、援助のタイミングをつかむことができる(d) イメージを言葉にすることでさらに遊びのイメージが広がる(f) 日常での言葉かけの大切さ(h)

¹⁹⁾ 幼児の成長や小さな変化を見逃さずに見守ってきたことでできる援助(b) 教師の役割は1つではなく、その場の状況によって変えることによって遊びがより強く支えられるのではないか(d) 幼児のこれまでの育ちを捉えた上で援助の判断を行うことが大切(e) 幼児理解がベースになって、瞬時に援助を判断することができる(g) 観客になったり、演奏仲間になったり、願いによって働きかけは変わる(h)

²⁰⁾ 教師が言葉にしてきたからその姿(c)

J児が仲間に入ると、それぞれが思い思いのものをもち、築山へ向かう。この頃には、幼児にとって築山が演奏会をするステージになっていた。一目散に築山に向かって走っていく姿から「演奏会を早くしたい」「演奏会が楽しみ」という幼児の強い思いが伝わってきた。教師もうれしくなり、一緒に走って向かった²¹。地面に置いたバケツやおわんをたたいたり、手に持った箱をたたいたりして音遊びを楽しんだ。しばらくすると、H児が『どんぐりころころ』を提案し、みんなで歌に合わせて音を鳴らして楽しんだ。教師は、『どんぐりころころ』の曲が最後まで続いてほしい、自分のやりたいように音を鳴らすことを楽しんでほしいと願い、H児と一緒に歌いながらバケツをたたいた²²。

振り返りタイムでは、教師がH児と一緒に歌を歌いながら音を鳴らしたことで、H児が安心して自分のやりたいことを楽しむことができたのではないかと確認した。また、I児が提案した遊びを他の幼児と一緒に楽しんだこの経験がI児の自信につながってほしいと担任・副担任で思いを共有した。

これまで3歳クラスの多くの幼児が演奏会の遊びに触れてきた。自分で音の鳴るものをたたいて楽しむ幼児もいれば、築山の下から演奏会を見て楽しむ幼児もいた。中には、木の枝を振り、指揮者の真似をする幼児や、塩化ビニール管をメガホンのように使い、歌を歌って楽しむ幼児もいた²³。それぞれが自分のやりたいことを夢中になって楽しみながら、「演奏会」という同じ遊びの場でつながりをもつことができ、その心地よさを味わうことができたのではないかと考える。それがH児の「みんなでやると楽しいね」という言葉に集約されていると捉えた²⁴。

考察

幼児の思いを読み取り、その思いを大切にしたい援助を心がけてきた。この「演奏会」の遊びは、その時に参加している幼児によってそれぞれの思いがあり、さらにその思いは時がたつにつれ、変化していったように感じた²⁵。初めて演奏会に触れた幼児は、自分の鳴らしたいものを探し、いろいろなものを試しながら、音を鳴らすことを楽しむ。存分に音を鳴らすことを楽しんだ幼児は、次にみんなで歌に合わせて音を鳴らすことを楽しむようになった。さらに、歌を歌うこと、進行役をすること、指揮者をすることなど、それぞれがやりたい役になりきって遊ぶようになっていった。教師は、この遊びに加わりながら、一人一人の幼児の楽しみは何なのかをよく読み取り、援助するようにしてきた。また、一緒に歌を歌ったり、お客役になって演奏会を盛り上げたりと、その時の様子を見ながら援助の方法を変えていった。そうすることで、幼児一人一人がその時に楽しみたいことを楽しむことにつながったと考える²⁶。

また、教師が音に関する幼児の言動にアンテナを張り、幼児の興味に合わせて遊びに加わることで長く続く遊びになっていったと考える²⁷。1か月以上続いたこの遊びは、3歳クラス児の多くがかかわり、楽しむことにつながった²⁸。そして、「みんなでやると楽しいね」という言葉が表すように、友達と一緒に同じ場で同じ遊びを楽しむ心地よさを多くの幼児が味わったのではないかと考える²⁹。今後も、幼児の思いを大切にしながら、友達と一緒にいること、一緒に遊ぶことの心地よさを体験できるように援助していきたい。

コメントの追加 [y7]: これまで一人遊びが中心だった3歳クラス児にとって、少しずつ友達を感じる遊びになったことへの共感が得られた。一人一人の幼児の「やりたい」に寄り添いながら、教師と一緒に遊びを楽しむことでそれが幼児の安心感につながり、「みんなで一緒にやると楽しい」という思いにつながったと考える。

コメントの追加 [y8]: 幼児の思いに合わせて援助していくことに共感を得た。幼児一人一人の楽しみは何なのか、どんな思いでいるのかを読み取り、それに合った援助をしていくことが大切。また、そのときの幼児の思いや教師の願いによって援助を変えていくことで、幼児が安心して遊べるのではないかと考える。

コメントの追加 [y9]: 今回の「演奏会」の遊びが、幼児にとって「みんなでやると楽しい」という経験になっていることに多くの共感を得た。この経験が、今後友達と一緒に遊ぶことの楽しさにつながり、集団遊び、協同する遊びの土台になるのではないかと考える。

²¹ 教師も一緒に楽しむことで幼児も安心して遊ぶ。安心することで思いきり楽しめる遊びへとになっていく**(b)** 教師の援助によって幼児は演奏会がより楽しくなり、幼児の「楽しい」が教師の「うれしい」になったと思う**(d)**

²² 初めて参加した幼児の「やりたい」思いを支えたいという願いに共感した**(e)** 以前教師がロザさんで歌が遊びとして継続している**(h)**

²³ 音にアンテナを張って支えてきたからこそ出てきた幼児の姿**(c)**

²⁴ 幼児一人一人の「やりたい」を支えたことで得ることのできた「楽しい場」になった**(b)** 一人一人の思いに寄り添う教師の存在が幼児同士のかかわりにおいても安心感につながっていると感じた**(e)** それぞれの楽しいことのイメージを共有することで「みんなでやる楽しさ」につながっていく。それを言葉にすることで「みんなでやる楽しさ」が積みあがっていく**(f)** みんなでやると楽しいという経験につながった。「演奏会」という言葉がみんなでイメージや思いを共有しやすい**(h)**

²⁵ 思いの変化を確かに読み取ろうとする教師の姿**(c)**

²⁶ 幼児一人一人の思いを読み取ることで、幼児理解が深まり、援助の方向性を見付けやすくなる**(b)** 同じ「遊びに加わる」という援助でも、その中にレパートリーがある。捉えが広がる**(c)** 遊びに加わることで幼児の何を支えたいのかという願いをもっていることが大切**(e)** 一人一人の遊びの楽しさに寄り添う**(f)**

²⁷ キーワードを心に留めておくとなんとなく流れていく遊びの中での援助のタイミングが分かる**(d)**

²⁸ 一人一人に対する読み取りがあって、一人一人にマッチした援助が行われた結果、幼児と一緒に遊ぶことにつながった**(g)**

²⁹ 協同する姿につながっていく**(c)** まだ一人遊びが多い3歳クラス児の遊びから少しずつ「友達と」が楽しい経験になることでこれからの集団遊びの土台になる**(d)** 一人一人の楽しみのイメージを共有することで「みんなでやると楽しいね」を味わう経験になっている**(f)** 友達と一緒に遊ぶことはもちろん、「先生と一緒に遊ぶと楽しい」「先生と遊べてうれしい」という思いも入っていると感じる**(h)**

＜3歳クラス IV期 1・2月＞「幼児の思いをつなぐ援助」

これまでの保育の様子

3学期になり、屋内での遊びが中心になってきた。保育室の環境構成を更新し、廃材や折り紙、スズランテープなどを自由に使えるようにした。そのことで、多くの幼児が製作遊びに興味を示すようになってきた。副担任とは、製作すること自体を楽しみながらも、製作したものを使った遊びが広がっていくことを願って、援助していこうと確認していた。

ある日、「ドレスをつくりたいから袋がほしい」という幼児の言葉から、衣装づくりが始まり、ドレスをつくった多くの幼児がプリンセスのショーごっこをするようになっていた。振り返りタイムでは、多くの幼児が楽しんでいるこのショーごっこが長く続く遊びになるように願い、教師がお客役になったり、一緒にショーに参加したりしながら、幼児同士の思いをつなぐ援助をしていこうと、援助の方向性を共有していた。

1月18日

遊戯室で、ヒーローショーごっこが始まる。

K児：「おりゃー」

L児：「ビームってこうやるんだよ」

K児：「こうもあるよ」ポーズや攻撃のしかたをやってみる。

互いに相手の腕をひっぱったり、背中や肩を押したりしている。

K児：「やめて」泣き出す。

L児は、K児の近くに寄っていき、K児の顔をのぞき込む。

教師：「どうしたの？」

L児：「手が当たっちゃったのかな」

K児：「痛かった」

教師：「どこかに当たったの？」

K児：「ここ」目のあたりをおさえる。

教師：「痛かったんだね」

L児：「でも、たたかってたんだよ」

教師：「そうだね。たたかってたんだね。たたかいたかったんだよね」

K児：「でも、痛かった」

教師：「Kちゃんは、どうしてほしかったの」

K児：「やさしくしてほしい」

教師：「やさしくたたかうってこと？」

K児：「うん」

L児：「うーん」

教師：「どうやったら、やさしくたたかえるかな？」

K児：「本当にはパンチしない」

教師：「Lくん、本当にはパンチしないんだって。どうやるんだろうね」

K児：「こうだよ」おなかのあたりに、やさしく腕を伸ばす。

教師：「これなら、痛くない？」

L児：「うん。これなら痛くない」

教師：「これなら、痛くならないでたたかえそう？」

K児、L児：「うん」

教師：「よかった。これでまた、ヒーローショーできるね」

2人はまたヒーローショーを始める。

朝の支度をしながら、お店で観たヒーローショーの話題で盛り上がるK児とL児。教師はヒーローショーの話を聞きながら、この経験が遊びにつながるのではないかと考え、その場で共感しながら話を聞いたり、ヒーローショーでの様子を問いかけたりした。支度が終わると、2人は遊戯室へ行き、ヒーローショーごっこを始めた。教師は、2人の幼児がこれまでヒーローごっこなど、相手とたたかうような遊びを経験していないことから、安全面での配慮が必要だろうと捉え、近くで見守ることにした。ヒーローショーごっこが始まってしばらくすると、K児が泣き出した。L児の手が顔に当たったようだった。その様子を近くで見守っ

ていた教師は、今が2人にとって、相手の思いを知る機会になるのではないかと考え、仲介に入った。安全面を考え、教師から「パンチはしない」などと話をすることもできたが、K児にとってもL児にとっても、たたかうことが楽しみであり、どうしたら互いに痛い思いをせず、たたかいを楽しめるのかを一緒に考えることが、2人の学びにつながると考え、一緒に考えることにした。痛い思いをしたK児は「やさしくしてほしい」と自分の思いを伝えた。しかし、L児の表情や言葉からK児のいう「やさしくする」とはどのようなことなのか伝わっていないのではないかと捉えた。そこで、教師は「やさしくたたかう」とはどのようなことなのか、具体的にL児に伝わることを願って、「どうやったら、やさしくたたかえるのか」を問うた。K児は、「本当にパンチをしない」ことを提案し、実際にやって見せることでL児も納得したようだった。そして、その後もヒーローショーごっこを続けていた。

複数の幼児と一緒に遊んでいるとき、それぞれの思いが共有されていないために、遊びが続かないケースがよくある。さらにこのヒーローショーごっこの遊びでは、たたかうことを楽しんでいるため、たたかいの場面において、安全面での配慮が欠かせない。そのようなことから、教師は必要に応じてすぐに援助できるように、近くで2人のたたかひの様子を見守ることにした。実際、K児が痛い思いをしたことをきっかけに、2人で話し合う機会につながった。安全面に配慮しながらも、幼児のヒーローショーごっこをやりたいという思いに寄り添うことで、幼児の思いが語られ、幼児自ら「こうやっていこう」という話をするにつながった。振り返りタイムでは、この後同じようにヒーローになりきって遊ぶ幼児が増えた際、K児やL児のこの日の話し合いをもとに、他の幼児にも伝わっていくように援助していこうと方向性を確認した。また、もっとヒーローの世界に入り込み、ヒーローになりきって遊べるように、衣装や武器のための材料を欲しい時にすぐに出せるように準備しておくことにした。

2月3日

K児、L児の2人がヒーローショーごっこをしている。

N児：「入れて」

L児：「だめだよ。できないよ」

N児：「えー、ぼくもやりたい」泣き始める。

L児：「うーん。でも2人でやってるから…」

N児：「でも、ぼくもやりたい」

近くにいたM児が教師のところにやってくる。

M児：「Nくんもやりたいんだって」

教師：「そうなんだ。Nくんもやりたいんだね」

M児：「Nくんもやりたいんだって」

K児：「でもヒーローは、ピコンピコン付けるんだよ」

N児：「付けたよ」

K児：「これはちがうから、ヒーローになれないよ」

L児：「これは、ちがうんだよ」

教師：「そっか。なにかちがうんだね」

K児：「そうだよ。こんなに大きくないんだよ」

教師：「そうなんだ。どうしたらなれるのかな」

M児：「またつくる？」

N児：「うん」胸の飾りをむしり取る。

K児：「うーん。そうだ。ピコンピコンつくってあげようか」

N児：「うん」

教師：「そうしたら、一緒にヒーローショーできるってこと？」

K児、L児：「いいよ」

教師：「Lくんもいいの？」

L児：「いいよ」

教師：「Nくん、やったね」

N児：「うん」

K児とL児を中心に、ヒーローショーごっこは続いていた。2人は遊びが続いていく中で、ヒーローは胸に飾りを付けているから、自分たちもつくって付けたいという思いをもった。製作テーブルにヒーローの衣装や武器になりそうなものを準備していたことで、すぐに自分たちでつくるようになっていた。この頃には、

朝の支度が終わるとすぐに製作テーブルへ行き、折り紙で飾りをつくってからヒーローショーごっこをしていた。それを見ていたN児もヒーローになりたいという思いをもち、自分で折り紙をちぎり、胸に付けて遊びの仲間入りをしようとしていた。しかし、L児から「だめだよ」と伝えられる。2人のやりとりを遠くから見ていた教師は、L児はK児と2人でやりたいという思いをもっていることを読み取った。しかし、L児と一緒にヒーローショーごっこをしていたK児の思いは読み取れなかったため、近くにいたM児が教師のところに話をしに来たことをきっかけに、仲介に入り、それぞれの思いをつなぐ援助をしようと判断した。話を聞いていくうちに、L児はK児とN児のやりとりを見ていて、気持ちが変わったのか、一緒にヒーローショーごっこをやることを受け入れていた。

幼児の思いは、様々な要因で更新されていく。初めはK児と2人でやりたい思いをもっていたL児だったが、他の幼児の思いを聞いたり、その場の状況が変わったりしていくことで、気持ちの変化があったのではないかと考えられる。教師は、それぞれの幼児の思いをつなぎ、幼児が自分で考え、自分の思いを伝えることができるように、さりげなくその場をつくる役割を担っているのではないかと考える。振り返りタイムでは、相手の思いを聞き、相手の思いを知る経験を積んでいくことで、自分の思いだけでなく、相手のことも考えられるようになっていくのではないかと振り返った。今後もそのような場面を大切にしながら、丁寧に幼児の思いを聞き、つなぐ援助をしていくことを確認した。

考察

Ⅳ期は「周囲とかかわりながら、自分の遊びを広げていく時期」であり、このショーごっこの遊びは友達とのかかわりの中で、イメージを共有しながら、発展していく遊びになっていった。教師は、友達とのかかわりを大切にし、その中で困っていることやうまくいかないことがあった時には、それとなく仲介役になってそれぞれの幼児が思いを伝えたり、考えたりする場をもてるようにしていこうと考えていた。

ショーごっこが続いていく中で、K児やL児は1月18日の経験から、新しくショーに加わる仲間に、「やさしくするんだよ」「本当にパンチとかはしないんだよ」「Kちゃんみたいに痛くなっちゃうから」と伝える場面がよく見られた。互いの思いを知り、自分たちで話をしながらつくりあげた「やくそくごと」だからこそ、幼児自身の中に根付いていったのではないかと考える。教師が与えるだけの「やくそくごと」ではなく、幼児の経験があつての「やくそくごと」だからこそ意味があり、他の幼児にも浸透していったのではないかと捉えた。教師は安全面を十分配慮しながらも、幼児が困る場面やうまくいかない場면을先回りせず、幼児の育ちにつながるような援助を心がける必要がある。そして、これからも幼児が自分の思いを安心して素直に話せる環境をつくっていきたいと考える。

<3歳クラス IV期 1・2月>「幼児の思いをつなぐ援助」

これまでの保育の様子

3学期になり、屋内での遊びが中心になってきた。保育室の環境構成を更新し、廃材や折り紙、スズランテープなどを自由に使えるようにした¹。そのことで、多くの幼児が製作遊びに興味を示すようになってきた。副担任とは、製作すること自体を楽しみながらも、製作したものを使った遊びが広がっていくことを願って、援助していこうと確認していた。

ある日、「ドレスをつくりたいから袋がほしい」という幼児の言葉から、衣装づくりが始まり、ドレスをつくった多くの幼児がプリンセスのショーごっこをするようになっていた。振り返りタイムでは、多くの幼児が楽しんでいるこのショーごっこが長く続く遊びになるように願い、教師がお客役になったり、一緒にショーに参加したりしながら、幼児同士の思いをつなぐ援助をしていこうと、援助の方向性を共有していた³。

1月18日

遊戯室で、ヒーローショーごっこが始まる。

K児：「おりゃー」

L児：「ビームってこうやるんだよ」

K児：「こうもあるよ」ポーズや攻撃のしかたをやってみる。

互いに相手の腕をひっぱったり、背中や肩を押したりしている。

K児：「やめて」泣き出す。

L児は、K児の近くに寄っていき、K児の顔をのぞき込む。

教師：「どうしたの？」

L児：「手が当たっちゃったのかな」

K児：「痛かった」

教師：「どこかに当たったの？」

K児：「ここ」目のあたりをおさえる。

教師：「痛かったんだね」

L児：「でも、たたかってたんだよ」

教師：「そうだね。たたかってたんだね。たたかいたかったんだよね」

K児：「でも、痛かった」

教師：「Kちゃんは、どうしてほしかったの」⁴

K児：「やさしくしてほしい」

教師：「やさしくたたかうってこと？」

K児：「うん」

L児：「うーん」

教師：「どうやったら、やさしくたたかえるかな？」

K児：「本当にはパンチしない」

教師：「Lくん、本当にはパンチしないんだって。どうやるんだろうね」

K児：「こうだよ」おなかのあたりに、やさしく腕を伸ばす。

教師：「これなら、痛くない？」

L児：「うん。これなら痛くない」

教師：「これなら、痛くならないでたたかえそう？」

K児、L児：「うん」

教師：「よかった。これでまた、ヒーローショーできるね」⁵

2人はまたヒーローショーを始める。

コメントの追加 [y1]: 幼児の思いを読み取りながら、遊びの広がりを願う教師の援助の方向性に共感を得た。屋内遊びが中心になり、なかなか遊びが続かないことや広がっていないことが気になっていた。そこで、担任は副担任と製作して終わりではなく、製作した物を使って遊んだり、やりたいことを実現させるために製作したりすることを念頭に置きながら、援助していこうと確認した。教師が幼児の発想で遊びを楽しむ姿を思い描いて援助していくことの大切さを改めて感じた。

¹ 遊びの広がりを願った環境構成の更新(b)

² 援助の方向性を確認することで、同じ方向を向いて保育することができる(b) 一人一人の遊びの楽しみを読み取ろうとしている(c) つくった満足からの広がり。遊びの広がり。楽しみが広がる(h)

³ そばにいる、お客になることで遊びをつなぐ援助(f)

⁴ 幼児がどうしたかったのかという思いを引き出す言葉かけ(c)

⁵ 幼児の思いに寄り添い、思いをつなぐための援助。教師からルールを伝えず、幼児が考えられるよう配慮されている(b)

朝の支度をしながら、お店で観たヒーローショーの話題で盛り上がるK児とL児。教師はヒーローショーの話を聞きながら、この経験が遊びにつながるのではないかと考え、その場で共感しながら話を聞いたり、ヒーローショーでの様子を聞いかけてたりした。支度が終わると、2人は遊戯室へ行き、ヒーローショーごっこを始めた。教師は、2人の幼児がこれまでヒーローごっこなど、相手とたたかうような遊びを経験していないことから、安全面での配慮が必要だろうと捉え、近くで見守ることにした。ヒーローショーごっこが始まってしばらくすると、K児が泣き出した。L児の手が顔に当たったようだった。その様子を近くで見守っていた教師は、今が2人にとって、相手の思いを知る機会になるのではないかと考え、仲介に入った。安全面を考え、教師から「パンチはしない」などと話をすることもできたが、K児にとってもL児にとっても、たたかうことが楽しみであり、どうしたら互いに痛い思いをせずに、たたかいを楽しめるのかを一緒に考えることが、2人の学びにつながると考え、一緒に考えることにした。痛い思いをしたK児は「やさしくしてほしい」と自分の思いを伝えた。しかし、L児の表情や言葉からK児のいう「やさしくする」とはどのようなことなのか伝わっていないのではないかと捉えた。そこで、教師は「やさしくたたかう」とはどのようなことなのか、具体的にL児に伝わることを願って、「どうやったら、やさしくたたかえるのか」を問うた。K児は、「本当にパンチをしない」ことを提案し、実際にやって見せることでL児も納得したようだった。

コメントの追加 [y2]: 幼児の興味のあることに共感する教師の姿勢に共感を得た。教師自身が幼児の話に興味をもつことで、幼児の「やってみたい」という思いを引き出すことにつながると考える。

コメントの追加 [y3]: 幼児の経験を踏まえた安全面での配慮に多くの共感を得た。幼児一人一人の思いに寄り添いながら、安全にも配慮した援助を考える必要がある。これまでの幼児の経験と照らし合わせながら、教師の立ち位置を判断することが大切だと考える。

コメントの追加 [y4]: 幼児同士のかかわりを大切にしながら、幼児自身がルールを考える援助に共感を得た。教師はあくまで「黒子」であるという立ち位置を忘れず、幼児同士が納得のいくルールを自らつくることができるように、幼児のそれぞれの思いを引き出す援助をする必要があると考える。

-
- ⁶ 1つ1つの遊びから得た経験が次の遊びや友達とのかかわりの土台になるのだと思う(d) 幼児の興味に教師も興味を寄せることが、遊びのきっかけになると考えて援助している(e) 教師も興味をもっているということが伝わると、きっと子どももうれしくなる。やってみたい気持ち(f)がふくらむ(h)
- ⁷ これまでの幼児の経験を踏まえての援助。幼児理解を日々積み重ねてきた結果でできる援助(b)ヒーローショーが白熱すると思わぬケガにつながるため、必要な援助だと考える(d) これまでの経験の有無をふまえた幼児理解に基づく適切な援助(e) 安心して遊ぶための配慮。安心、安全の提供(h)
- ⁸ 幼児が自らルールを考えることで相手の気持ちに気付き、思いを寄せることができる(b) 教師も一緒に考えることで安心感につながり、ひいてはそれが幼児同士で折り合う姿につながっていく(c) 教師が一方的にやらないルールを伝えるのではなく、幼児なりに考えて答えを出す経験が大切であると考える(d) トラブルが大切な学びの機会になると考えている(e) どうしたらよいかと一緒に考える援助の大切さ(f) 大人がルールを決めたり提案したりするのは簡単で、楽ではあるが、子ども達自身が考えたことは、きっと子ども達に根付いていくだろう。時間はかかるかもしれないが、学びにもつながる。自分もこのような姿勢を大切にしたい(h)

た⁹。そして、その後もヒーローショーごっこを続けていた。

複数の幼児と一緒に遊んでいるとき、それぞれの思いが共有されていないために、遊びが続かないケースがよくある。さらにこのヒーローショーごっこの遊びでは、たたかうことを楽しんでいるため、たたかいの場面において、安全面での配慮が欠かせない¹⁰。そのようなことから、教師は必要に応じてすぐに援助できるように、近くで2人のたたかひの様子を見守ることにした。実際、K児が痛い思いをしたことをきっかけに、2人で話し合う機会につながった。安全面に配慮しながらも、幼児のヒーローショーごっこをやりたいという思いに寄り添うことで、幼児の思いが語られ、幼児自ら「こうやっていこう」という話をするにつながった¹¹。振り返りタイムでは、この後同じようにヒーローになりきって遊ぶ幼児が増えた際、K児やL児のこの日の話し合いをもとに、他の幼児にも伝わっていくように援助していこうと方向性を確認した¹²。また、もっとヒーローの世界に入り込み、ヒーローになりきって遊べるように、衣装や武器のための材料を欲しい時にすぐに出せるように準備しておくことにした¹³。

2月3日

K児、L児の2人がヒーローショーごっこをしている。
N児：「入れて」
L児：「だめだよ。できないよ」
N児：「えー、ぼくもやりたい」泣き始める。
L児：「うーん。でも2人でやってるから…」
N児：「でも、ぼくもやりたい」
近くにいたM児が教師のところにやってくる。
M児：「Nくんもやりたいんだって」
教師：「そうなんだ。Nくんもやりたいんだね」
M児：「Nくんもやりたいんだって」
K児：「でもヒーローは、ピコンピコン付けるんだよ」
N児：「付けたよ」
K児：「これはちがうから、ヒーローになれないよ」
L児：「これは、ちがうんだよ」
教師：「そっか。なにかちがうんだね¹⁴」
K児：「そうだよ。こんなに大きくないんだよ」
教師：「そうなんだ。どうしたらなれるのかな」
M児：「またつくる？」
N児：「うん」胸の飾りをむしり取る。
K児：「うーん。そうだ。ピコンピコンつくってあげようか」
N児：「うん」
教師：「そうしたら、一緒にヒーローショーできるってこと？」
K児、L児：「いいよ」
教師：「Lくんもいいの？」
L児：「いいよ」
教師：「Nくん、やったね」
N児：「うん」

K児とL児を中心に、ヒーローショーごっこは続いていた。2人は遊びが続いていく中で、ヒーローは胸

⁹ 「やさしくして」「ちゃんとして」など大人はついつい声をかけてしまうが、経験などの少ない幼児では抽象的でイメージしにくいと考える。実演してもらうことで、幼児2人が「やさしくたたかう」ことについてイメージを共有できたのではと思う(d)「たたかう」と「やさしくする」で、子どもはちょっとした矛盾を感じているのではないか。具体的な援助に共感できる(h)

¹⁰ たたかいごっこを楽しみながらの安全面の配慮(f)

¹¹ 教師が「たたかひ」に対してフラットな立場で仲介している。そして、自分たちで考えていけると信じていることがよい方向につながったと思う(e)安全面に配慮しながらも子どもの思いを大切に寄り添う援助(f)

¹² 援助についての方向性の更新。日々の幼児の変化に合わせて更新している(b)同じクラスの子ども達が同じような経験ができるように担任・副担任で共有しておくことは大切だと思う(d)

¹³ もしかしらこれをやるかもしれないという多様な想定のもとで、いつでも「やりたい」を支えられるようにしている(c)遊びの広がり、環境も提供(h)

¹⁴ 双方の気持ちに共感している(b)

に飾りを付けているから、自分たちもつくって付けたいという思いをもった。製作テーブルにヒーローの衣装や武器になりそうなものを準備していたことで、すぐに自分たちでつくるようになっていた¹⁵。この頃には、朝の支度が終わるとすぐに製作テーブルへ行き、折り紙で飾りをつくってからヒーローショーごっこをしていた。それを見ていたN児もヒーローになりたいという思いをもち、自分で折り紙をちぎり、胸に付けて遊びの仲間入りをしようとしていた。しかし、L児から「だめだよ」と伝えられる。2人のやりとりを遠くから見ていた教師は、L児はK児と2人でやりたいという思いをもっていることを読み取った。しかし、L児と一緒にヒーローショーごっこをしていたK児の思いは読み取れなかったため、近くにいたM児が教師のところに話をしに来たことをきっかけに、仲介に入り、それぞれの思いをつなぐ援助をしようと判断した¹⁶。話を聞いていくうちに、L児はK児とN児のやりとりを見ていて、気持ちが変わったのか、一緒にヒーローショーごっこをやることを受け入れていた。

幼児の思いは、様々な要因で更新されていく¹⁷。初めはK児と2人でやりたい思いをもっていたL児だったが、他の幼児の思いを聞いたり、その場の状況が変わったりしていくことで、気持ちの変化があったのではないかと考えられる¹⁸。教師は、それぞれの幼児の思いをつなぎ、幼児が自分で考え、自分の思いを伝えることができるように、さりげなくその場をつくる役割を担っているのではないかと考える。振り返りタイムでは、相手の思いを聞き、相手の思いを知る経験を積んでいくことで、自分の思いだけでなく、相手のことも考えられるようになっていくのではないかと振り返った¹⁹。今後もそのような場面を大切にしながら、丁寧に幼児の思いを聞き、つなぐ援助をしていくことを確認した。

考察

IV期は「周囲とかかわりながら、自分の遊びを広げていく時期」であり、このショーごっこの遊びは友達とのかかわりの中で、イメージを共有しながら、発展していく遊びになっていった。教師は、友達とのかかわりを大切にし、その中で困っていることやうまくいかないことがあった時には、それとなく仲介役になってそれぞれの幼児が思いを伝えたり、考えたりする場をもてるようにしていこうと考えていた。

ショーごっこが続いていく中で、K児やL児は1月18日の経験から、新しくショーに加わる仲間に、「やさしくするんだよ」「本当にパンチとかはしないんだよ」「Kちゃんみたいに痛くなっちゃうから」と伝える場面がよく見られた。互いの思いを知り、自分たちで話をしながらつくりあげた「やくそくごと」だからこそ、幼児自身の中に根付いていったのではないかと考える。教師が与えるだけの「やくそくごと」ではなく、幼児の経験があつての「やくそくごと」だからこそ意味があり、他の幼児にも浸透していったのではないかと捉えた²⁰。教師は安全面を十分配慮しながらも、幼児が困る場面やうまくいかない場面を先回りせず、幼児の育ちにつながるような援助を心がける必要がある²¹。そして、これからも幼児が自分の思いを安心して素直に話せる環境をつくっていきたいと考える。

コメントの追加 [y5]: 幼児の遊びの流れを想定した環境構成に共感を得た。幼児の遊びの様子や表情、言動から幼児の思いを読み取り、必要になりそうなものやこれがあったら遊びが続きそう、遊びが広がりそうだと考えるものをさりげなく準備しておくことが大切だと考える。

コメントの追加 [y6]: 幼児が思いを伝える場を教師がさりげなくつくる援助に共感を得た。教師は、幼児が自分の率直な思いを安心して表現できるように、その場をつくる必要がある。また、幼児同士が互いの思いを伝えるだけでなく、相手の思いを聞く機会でもあると捉え、援助していく必要がある。

コメントの追加 [y7]: 幼児自身が自分たちでつくる「やくそくごと」に共感を得た。教師が大人の価値観でルールを押しつけるのではなく、幼児自身が自分たちの経験からつくりあげることに意味があり、その結果自分たちが納得できるような解決に至ることが大切だと考える。

コメントの追加 [y8]: 幼児の育ちを願う教師の援助に共感を得た。長期的な幼児の育ちを想定し、幼児が困る場面やうまくいかない場面こそ学びの機会であると捉え、援助していくことが大切であるとする。

¹⁵ 遊びを支える環境構成**(b)** 遊びの流れを想定して環境構成をしていることが幼児の「やりたい」思いを支えている**(e)** 環境構成、種まきにより子どもの遊びにつながる**(f)**

¹⁶ 1つの場面、1つの言葉からは全てを読み取れないことがある。子どもの思いも変化していくと捉えていることに共感した**(d)**

¹⁷ 更新されていくことへの大人の気付きの大切さ**(f)**

¹⁸ 変化を見逃さない教師の見取り**(h)**

¹⁹ 目の前の幼児の「今」をよく理解し、長期的な成長を願った援助の方向性の確認と情報共有**(b)** 「さりげなく」が大切。思いを伝え合うのは子ども達でそのきっかけをつくるのが教師の役割だと考えた**(c)** 教師の役割として「伝える場をつくる」に共感した。伝える場、伝えることができる場をつくるためにも子どもとの信頼関係を築いていきたいと思った**(d)** 自分の思いを伝え、相手の思いを聞く経験を大切にしていこうと、いずれ自分たちで解決していく力が育まれていくと考える**(e)** 幼児同士をつなぐ役割。大人の立ち位置。伝える、聞くことを積んでいくことで、相手のことも考えられることにつながる**(f)** 3歳クラスのときから、機会を捉えて積み重ねていくことが大切だと強く思う**(h)**

²⁰ 幼児が経験をともに主体的につくりあげたルール**(b)** 自分たちのくらしは自分たちでつくっていく姿**(c)** 子ども達がお互いに納得できることを探る経験が大切なのだと考える。大人が「やくそく」を押しつけない**(d)** 経験が学びに結びついていることが分かる**(e)** 大人がつくる「やくそく」ではなく、子どもが経験からつくっていく「やくそく」だから伝わる**(f)**

²¹ 心が動く場面こそ、育ちにつながる経験ができると思った**(c)** 子どもの育ちを支える教師の在り方に共感した**(e)** 大人が先回りして、子どもの学びを取り上げない。子どもからの育ちを大切にしていこう**(f)** 教師の姿勢に共感できる。自分もこのような構えでいたいと強く思う**(h)**

< 4歳クラス V期 4月 > 「かかわりを支える援助」

これまでの保育の様子

4歳クラス児にとって4月は、保育室や担任が変わり、期待と不安が入り混じる時期である。そのような中、昨年度に引き続き、屋外中心の保育がスタートした。屋外の遊びに目が向きやすいように、本棚の位置を工夫したり、植物や動物の図鑑や本を中心に置いたりして、保育室内の環境を整えた。また、副担任と外遊びに使う道具を精選した。

今年度の4歳クラスは、転入生3名を含む10名でスタートした。これまでの遊びの経験を思い出し、生き物捕まえやおうちごっこなど遊びを楽しむ幼児が多くいた。一方で、転入してきたA児は、朝の支度が終わった後、一人で保育室にいることが多かった。そのため、まずは一人一人の好きな遊びが見つかるように、A児の楽しみを読み取っていくことにした。

A児と一緒に園庭を歩いていると、A児はシロツメクサやオオバコ、プランターの花を摘んでは嬉しそうに担任や他の幼児に見せていた。摘んだ花を見せに行くが、その後は他の幼児が違う遊びをしている様子を一人で見つめていた。

振り返りタイムに、副担任とA児の様子を共有した。A児は自分の好きな植物遊びを他の幼児と一緒にしたいのではないかと話し合った。V期は、新しい環境になじむ時期である。植物遊びでのかかわり支えることで、A児が新しい環境になじむことにつながることを願い、援助をしていこうと方向性を確認した。

4月14日

A児と一緒に園庭を歩く。

A児：「ねえ、先生。今日はね、葉っぱとかさ、花とかを、おうちに飾りたいの」

教師：「おもしろそうだね。どこのおうちに飾るの？」

A児：「えっと、あそこ」大型遊具を指さす

教師：「葉っぱとか花を飾ったら、素敵なおうちになりそうだね」

A児：「じゃあさ、私、お花取ってくるから、先生はお部屋からテープを取ってきて」

教師：「うん、分かったよ。ところで、テープは何に使うの？」

A児：「おうちにお花を貼りたいの」

教師：「ああ、なるほど。テープでお花をつけるんだね」

B児：「ねえ、先生。こんなところで何してるの？」

教師：「なんかね、Aちゃんがおもしろそうなこと始めるみたいですよ」

B児：「Aちゃん、何するの？」

A児：「あのさ、おうちをお花でいっぱいにするの。こうやっておうちにいっぱいお花つけるんだ」

B児：「え、入れて、入れて」

A児：「うんいいよ。じゃあ、Bくんはお花を持ってきて」

B児：「うん、いっぱいとってくるね」

教師は一人でいたA児と一緒に園庭を歩きながら、A児が植物を使ってどうやって遊びたいのかを読み取った。おうちの飾りつけをしたいというA児の思いを読み取り、テープの準備等をして遊びを支えながら、一緒に飾り付けを楽しんでいた。大型遊具で遊んでいたB児が教師に向けて「何しているの？」と話しかけたとき、A児との植物遊びでのかかわりにつながることを願い、A児とつなぐ言葉がけをした。B児もこの遊びに興味をもち、一緒に飾りつけをすることになったので、教師は2人のかかわりを見守った。

副担任との振り返りでは、A児の発想の面白さについて話題になった。A児のしていた遊びは昨年度にはほとんど見られなかった遊びであり、4歳クラスの幼児は誰もしたことがない遊びであった。そのため、他の幼児もこの遊びに楽しみを見出していくのではないかと、また、他の幼児にとっても転入生を迎えた新たな遊びの環境になじむことにつながるのではないかと話し合った。

そこで、今後A児がこの遊びを発展させながら、かかわりを広げていけるようにすることを願い、翌日のクラス新聞でこの遊びを取り上げ、視覚的に昨日の遊びを思い出せるようにした。また、支度後、スムーズに遊び出せることを願い、昨日と同じセロハンテープをテラスのテーブルの上に置いておいた。

4月15日

B児：「ねえ、Aちゃん、この前のおうちの飾り、今日もやろうよ」

A児：「うん、いいけど、今日は、あっちのおうちでやりたいんだよね」

B児：「うん、行こう」A児と一緒に「そらの家」の飾りつけを始める。

教師：「Aちゃん、Bくん、素敵なおうちになったね」

A児：「今日はさ、いろんなお花をつけてみたんだ」

B児：「先生も中に入っているよ」

教師：「ありがとう。今日はどうしてこっちのおうちにしたの？」

A児：「だってさ、こっちのおうちの方がいっぱい入れそうだし」
教師：「お友達がいっぱい入れそうってこと？」
B児：「うん、飾り付けが終わったら、クラスみんなを呼びたいんだ」
A児：「うん、そうそう。あとはね、先生とかも」

朝、B児がA児を誘って植物遊びの続きを始めた。教師は遊びを通して2人のかかわりがさらに深まることを願い、その様子を見守っていた。飾り付けがある程度終わった段階で、達成感を味わえるように称賛する言葉がけをした。そして、2人との会話の中で、今度は飾り付けをした家に他の幼児や教師を呼びたいという思いがあることを読み取った。

副担任との振り返りでは、この遊びに多くの幼児や教師がかかわることで、新しい環境になじむことにつながってほしいという願いを共有した。これまでは、この植物遊びは担任が中心にかかわっていたが、副担任もかかわり、称賛したり一緒に遊んだりすることで、さらに多様なかかわりが生まれるのではないかと話し合った。そこで、多様なかかわりにつながるように、遊びの様子を保育中に情報共有し、状況を見ながら援助者を意図的に交代してみようという、援助の方向性を確認した。

4月20日

A児が「その家」に一人で行き、飾り付けの続きをしている。
担任：「飾りがいい感じになったね、Aちゃん」
A児：「今日はここにもつけてみたんだ」
担任：「うわあ、これなら外から見てもきれいだね」
教師は副担任のところへ行き、A児の遊びの様子を伝える。副担任は一緒にいたC児、D児と「その家」の前を通る。
副担任：「Aちゃん、何してるの？」
A児：「お花をおうちに飾ってたんだよ」
副担任「まあ、きれい。すごいねAちゃん」
C児：「これAちゃんがしたの？すごいね」
A児：「Bくんと一緒にやったんだよ」
D児：「ねえ、私も入れて」
C児：「私も、私も」
D児：「じゃあ、私は、屋根の方をやるね」
副担任：「そういえば、あっちにもきれいなお花があったような」
A児：「え、それも飾りたい。一緒に行ってみよう」

担任は、A児が植物遊びをしている「その家」に行き、A児の意欲や自信につながることを願い、飾りを称賛する言葉がけをした。飾り付けがある程度進んだ段階で、副担任とA児の様子を共有した。副担任がC児、D児と一緒にA児のところに行き、副担任も「すごいね」と称賛する言葉がけを行った。一緒にいたC児とD児も、A児の遊びに興味をもち、飾り付けの遊びを一緒にすることになった。

この日の振り返りでは、援助者を意図的に交代することで、多様なかかわりが生まれたのではないかと話し合った。また、園庭の草花に詳しい副担任が援助することで、これまで目を向けたことがなかった植物にも着目するきっかけができ、遊びがさらに発展したのではないかと捉えた。

その後、この遊びはA児の発案した遊びとしてクラスの幼児に浸透した。A児の飾りつけをした家に集まって、クラスのほとんど全員がおうちごっこに参加する日もあった。A児は植物遊びをするようになってから、自分から他の幼児を誘って遊びに出かける姿も見られるようになった。

考察

新しい環境になじむ時期であるV期、期待と不安が入り混じる時期である。A児は、植物遊びでのかかわりを通して他の幼児を遊びに誘ったり、一緒に遊んだりする姿が見られた。幼児の思いに寄り添いながら遊びの中でのかかわりを支えてきたことが新しい環境になじむことにつながったのではないかと考える。また、植物遊びを通して、転入してきたA児だけでなく、他の幼児にとっても新しい環境になじむことにつながったのではないかと捉えている。かかわりを支えることが新たな環境になじむことにつながるのである。

そして、時に援助者を意図的に交代していくことも大切であると考えた。そうすることで、多様な捉えや願いをもって援助できるからである。振り返りで幼児の姿を共有したからといって、全く同じ方法で援助をする必要はない。日々の語り合いにより、援助の方向性さえ揃えば、その教師の持ち味が生きる方がよいと考えるからである。今回の事例を通して、このような振り返りの在り方についても捉え直すことができたのではないかと考える。

< 4 歳クラス V 期 4 月 > 「かかわりを支える援助」

これまでの保育の様子

4 歳クラス児にとって 4 月は、保育室や担任が変わり、期待と不安が入り混じる時期である。そのような中、昨年度に引き続き、屋外中心の保育がスタートした。屋外の遊びに目が向きやすいように、本棚の位置を工夫したり、植物や動物の図鑑や本を中心に置いたりして、保育室内の環境を整えた。また、副担任と外遊びに使う道具を精選した¹⁾。

今年度の 4 歳クラスは、転入生 3 名を含む 10 名でスタートした。これまでの遊びの経験を思い出し、生き物捕まえやおうちごっこなど遊びを楽しむ幼児が多かった。一方で、転入してきた A 児は、朝の支度が終わった後、一人で保育室にいたことが多かった。そのため、まずは一人一人の好きな遊びが見つかるように、A 児の楽しみを読み取っていくことにした²⁾。

A 児と一緒に園庭を歩いていると、A 児はシロツメクサやオオバコ、プランターの花を摘んでは嬉しそうに担任や他の幼児に見せていた。摘んだ花を見せに行くが、その後は他の幼児が違う遊びをしている様子を一人で見つめていた。

振り返りタイムに、副担任と A 児の様子を共有した。A 児は自分の好きな植物遊びを他の幼児と一緒にしたいのではないかと話し合った。V 期は、新しい環境になじむ時期である。植物遊びでのかかわりを支えることで、A 児が新しい環境になじむことにつながることを願い、援助をしていこうと方向性を確認した³⁾。

4 月 14 日

A 児と一緒に園庭を歩く。

A 児：「ねえ、先生。今日はね、葉っぱとかさ、花とかを、おうちに飾りたいの」

教師：「おもしろそうだね。どこのおうちに飾るの？」

A 児：「えっと、あそこ」大型遊具を指さす

教師：「葉っぱとか花を飾ったら、素敵なおうちになりそうだね」

A 児：「じゃあさ、私、お花取ってくるから、先生はお部屋からテープを取ってきて」

教師：「うん、分かったよ。ところで、テープは何に使うの？」

A 児：「おうちにお花を貼りたいの」

教師：「ああ、なるほど。テープでお花をつけるんだね」

B 児：「ねえ、先生。こんなところで何してるの？」

教師：「なんかね、A ちゃんがおもしろそうなこと始めるみたいですよ⁴⁾」

B 児：「A ちゃん、何するの？」

A 児：「あさ、おうちをお花でいっぱいにするの。こうやっておうちにいっぱいお花つけるんだ」

B 児：「え、入れて、入れて」

A 児：「うんいいよ。じゃあ、B くんはお花を持ってきて」

B 児：「うん、いっぱいってくるね」

教師は一人でいた A 児と一緒に園庭を歩きながら、A 児が植物を使ってどうやって遊びたいのかを読み取った⁵⁾。おうちの飾りつけをしたいという A 児の思いを読み取り、テープの準備等をして遊びを支えながら、一緒に飾り付けを楽しんでいた。大型遊具で遊んでいた B 児が教師に向けて「何しているの？」と話しかけたとき、A 児との植物遊びでのかかわりにつながることを願い、A 児とつなぐ言葉がけをした⁶⁾。B 児もこの遊びに興味をもち、一緒に飾りつけをすることになったので、教師は 2 人のかかわりを見守った⁷⁾。

副担任との振り返りでは、A 児の発想の面白さについて話題になった。A 児のしていた遊びは昨年度にはほとんど見られなかった遊びであり、4 歳クラスの幼児は誰もしたことがない遊びであった⁸⁾。そのため、他の幼児もこの遊びに楽しみを見出していくのではないかと、また、他の幼児にとっても転入生を迎えた新たな遊びの環境になじむことにつながるのではないかと話し合った。

コメントの追加 [n1]: 日々の振り返りによって援助の方向性を揃えていくことについてのコメントが多かった。1 日にわずか 10 分のカンファレンスではあるが、その日に話したい話題を焦点化して共有していくことで、明日からの援助の方向性が決まってくる。また、振り返りを継続していくことが今後の A 児の成長を支えることにつながっていると考える。

¹⁾ 環境構成による遊びの援助 (f)

²⁾ 幼児理解を大切にしている (a) 一人一人を大切にする姿勢 (b)

³⁾ 担任と副担任との情報共有により、援助の方向性を確認することで、同じ方向を向いて保育ができる (b) 幼児理解を次の援助へとつなげている (e) 一人一人を大切にしていこうとする姿勢 (h) 振り返りを通して援助の方向性を確認する大切さ (f) 見取りと期の目標を照らしている (g)

⁴⁾ A 児と B 児をつなぐ言葉がけをしている (a) 幼児同士の遊びをつなげる言葉がけ (d)

⁵⁾ A 児に寄り添い、A 児の思いを読み取ろうとしている (a)

⁶⁾ 「おもしろそうなことを始めるみたい」と、あえて具体的に言わないことで B 児が自ら A 児に話しかける姿につながった (e)

⁷⁾ 見守る保育 (b)

⁸⁾ 長期的に幼児を捉えている (g)

そこで、今後A児がこの遊びを発展させながら、かかわりを広げていけるようにすることを願い、翌日のクラス新聞でこの遊びを取り上げ、視覚的に昨日の遊びを思い出せるようにした⁹。また、支度後、スムーズに遊び出せることを願い、昨日と同じセロハンテープをテラスのテーブルの上に置いておいた¹⁰。

4月15日

B児：「ねえ、Aちゃん、この前のおうちの飾り、今日もやろうよ」
A児：「うん、いいけど、今日は、あっちのおうちでやりたいんだよね」
B児：「うん、行こう」A児と一緒に「そらの家」の飾りつけを始める。
教師：「Aちゃん、Bくん、素敵なおうちになったね」
A児：「今日はさ、いろんなお花をつけてみたんだ」
B児：「先生も中に入っているよ」
教師：「ありがとう。今日はどうしてこっちのおうちにしたの？」
A児：「だってさ、こっちのおうちの方がいっぱい入れそうだし」
教師：「お友達がいっぱい入れそうってこと？」
B児：「うん、飾り付けが終わったら、クラスみんなを呼びたいんだ」
A児：「うん、そうそう。あとはね、先生とかも」

朝、B児がA児を誘って植物遊びの続きを始めた。教師は遊びを通して2人のかかわりがさらに深まることを願い、その様子を見守っていた。飾り付けがある程度終わった段階で、達成感を味わえるように称賛する言葉がけをした¹²。そして、2人との会話の中で、今度は飾り付けをした家に他の幼児や教師を呼びたいという思いがあることを読み取った。

副担任との振り返りでは、この遊びに多くの幼児や教師がかかわることで、新しい環境になじむことにつながってほしいという願いを共有した。これまでは、この植物遊びは担任が中心にかかわっていたが、副担任もかかわり、称賛したり一緒に遊んだりすることで、さらに多様なかかわりが生まれるのではないかと話し合った。そこで、多様なかかわりにつながるように、遊びの様子を保育中に情報共有し、状況を見ながら援助者を意図的に交代してみようという、援助の方向性を確認した¹³。

4月20日

A児が「そらの家」に一人で行き、飾り付けの続きをしている。
担任：「飾りがいい感じになったね、Aちゃん」
A児：「今日はここにもつけてみたんだ」
担任：「うわあ、これなら外から見てもきれいだね」
担任は副担任のところへ行き、A児の遊びの様子を伝える¹⁴。副担任は一緒にいたC児、D児と「そらの家」の前を通る。
副担任：「Aちゃん、何してるの？」
A児：「お花をおうちに飾ってたんだよ」
副担任：「まあ、きれい。すごいねAちゃん」
C児：「これAちゃんがしたの？すごいね¹⁵」
A児：「Bくんと一緒にやったんだよ」
D児：「ねえ、私も入れて」
C児：「私も、私も」
D児：「じゃあ、私は、屋根の方をやるね」
副担任：「そういえば、あっちにもきれいなお花があったような」¹⁶

コメントの追加 [n2]: 多様な視点から環境構成をすることについて、多くの共感を得た。まずは、どのような環境構成が遊びの発展や幼児同士のかかわりにつながるのかを多様に思い描くことが大切である。その思い描きを職員で共有しながら環境構成を行うことで、幼児の「やりたい」という思いを支えることにつながると考える。

コメントの追加 [n3]: 教師の連携について、多くの共感を得た。一人の教師にできる援助は、どうしてもその教師の思考や知識、経験の範囲に限られてしまう。幼児の遊びの無限の可能性を支えるためには、一人の教師だけでなく、複数の教師が連携してかかわることが大切だと考える。その連携を支えるのが日々の振り返りやカンファレンスである。

⁹ 幼児が視覚的に遊びを思い出す環境構成 (a) 昨日の遊びを思い出せるような環境 (b) 遊びのきっかけになるような環境構成の大切さ (g) 遊びを支える環境構成の大切さ (f)

¹⁰ 次の日も遊びが続くような環境構成。様々な環境構成を行っている (b) クラス新聞に載せる写真や、テーブルに置いておく道具にも、教師の願いが反映されている (e) 明日につながる環境構成、保護者への話題提供に共感できる (h)

¹¹ A児やB児の思いを読み取っている (a)

¹² 見守る保育 (b) 言葉をかけるタイミングを考えた援助 (e)

¹³ 多様なかかわりを支える援助 (a) 情報共有によって生まれた援助の方向性の確認 (b) 職員間で同じ思いを共有する大切さ (d) かかわりにつなげる援助を多様に考えている (e) 同じ援助者ではなく、多様なかかわりにより遊びを支えている (f) 多様なかかわりにつながる (g)

¹⁴ 遊びの状況を共有することで、同じ方向を向いて援助できる (a)

¹⁵ 幼児の言葉がけが素敵である。教師の言葉がけが手本のようにになっている (g)

¹⁶ A児の植物遊びへの興味を広げている (e)

A児：「え、それも飾りたい。一緒に行ってみよう」

担任は、A児が植物遊びをしている「そらの家」に行き、A児の意欲や自信につながることを願い、飾りを称賛する言葉がけをした¹⁷。飾り付けがある程度進んだ段階で、副担任とA児の様子を共有した。副担任がC児、D児と一緒にA児のところに行き、副担任も「すごいね」と称賛する言葉がけを行った。一緒にいたC児とD児も、A児の遊びに興味をもち、飾り付けの遊びを一緒にすることになった。

この日の振り返りでは、援助者を意図的に交代することで、多様なかかわりが生まれたのではないかと話し合った¹⁸。また、園庭の草花に詳しい副担任が援助することで、これまで目を向けたことがなかった植物にも着目するきっかけができ、遊びがさらに発展したのではないかと捉えた¹⁹。

その後、この遊びはA児の発案した遊びとしてクラスの幼児に浸透した。A児の飾りつけをした家に集まって、クラスのほとんど全員がおうちごっこに参加する日もあった。A児は植物遊びをするようになってから、自分から他の幼児を誘って遊びに出かける姿も見られるようになった。

考察

新しい環境になじむ時期であるV期、期待と不安が入り混じる時期である。A児は、植物遊びでのかかわりを通して他の幼児を遊びに誘ったり、一緒に遊んだりする姿が見られた。幼児の思いに寄り添いながら遊びの中でのかかわりを支えてきたことが新しい環境になじむことにつながったのではないかと考える²⁰。また、植物遊びを通して、転入してきたA児だけでなく、他の幼児にとっても新しい環境になじむことにつながったのではないかと捉えている²¹。かかわりを支えることが新たな環境になじむことにつながるのである。

そして、時に援助者を意図的に交代していくことも大切であると考えた。そうすることで、多様な捉えや願いをもって援助できるからである²²。振り返りで幼児の姿を共有したからといって、全く同じ方法で援助をする必要はない。日々の語り合いにより、援助の方向性さえ揃えば、その教師の持ち味が生きる方がよいと考えるからである²³。今回の事例を通して、このような振り返りの在り方についても捉え直すことができたのではないかと考える。

コメントの追加 [n4]: 互いの持ち味を生かし、一人の幼児を職員全員で支えていく本園の援助の在り方に多くの共感を得た。本園は小学校での勤務経験がある職員と幼稚園や保育園での勤務経験のある職員がいる。互いのよさが生きるような職員の連携が、本園の目指す「子どもを支える保育」につながっているのではないかと考える。

¹⁷ A児の思いを大切にしている (a)

¹⁸ 複数の目で見て保育ができる環境 (b) 職員同士で役割を考えることで、より幼児の遊びが広がったのではないかと (d)

¹⁹ 複数の目で見て保育ができる環境による遊びの発展 (b)

²⁰ 幼児が安心して遊ぶ姿を支えた (a) 幼児の思いに寄り添う保育。幼児同士のかかわりを支える保育 (b) A児を他の幼児とつなげるのではなく、A児につながるようにかかわりを支えたことが無理なく自然になじむことにつながった (e)

²¹ 一人の子に対する援助が全体の援助につながっている (f) 後日の3歳クラスの遊びやかかわりにもつながっている (h)

²² 複数の援助者がかかわるよさ (a) 意図的に援助者を交代することにより、それぞれの教師の持ち味を生かすことができる (g)

²³ 援助の方向性を共有することの大切さ (b) 援助の方向性が揃えば職員もそれぞれのよさを活かしている (f) それぞれの教師が持ち味を出せる保育環境 (g) 日頃から見られる職員の連携 (h)

＜4歳クラスⅥ期6～7月＞「遊びへの没頭を支える援助」

これまでの保育の様子

Ⅴ期は、外遊びを中心としてこれまでに経験がある遊びを繰り返したり、他の幼児がしている遊びを試してみたりしながら、新しい環境へとなじんでいく様子が見られた。副担任との振り返りでは、「同じ遊びをしても幼児が何に楽しみを見出すかは幼児によって違う」ということを念頭に置きながら、一人一人の楽しみをどう支えるかを日々話し合ってきた。また、Ⅵ期を迎えるにあたり、幼児が「明日は幼稚園でこの遊びをしたい」「朝の支度を早く済ませて、この遊びをしたい」と思えるように、一人一人の遊びを支えたいという願いを共有した。

Ⅵ期に入って間もない頃、E児は他の幼児がしている遊びに入るが、すぐにその遊びをやめ、また違う遊びを始めることが多かった。1日の中で遊びを転々とするE児。その姿を副担任と共有しながら、E児は、もしかしたら本当にやりたい遊びがまだ見つからないのではないかと捉え、E児への援助をどうしていくのがよいか、日々模索していた。

ある日、担任が朝の受け入れを始めようとしているとき、1匹のカナヘビがテラスのマットの上にあった。この日の2日前、同じクラスのF児がカナヘビを捕まえていた。教師は、E児がカナヘビをじっと見つめながら、「いいなあ」とつぶやいているところを目にした。もしかしたら、このカナヘビを見つけたことがきっかけになって、E児の主体的な遊びにつながるのではないかと考えた。そこで、近くにいた副担任と即座に相談し、E児がそのカナヘビに気付くような援助をすることにした。

6月9日

教師はE児の朝の受け入れの時に、カナヘビの方に視線を向ける。

E児：「あ！カナチョロだ！先生、あそこにカナチョロがいる」

教師：「え！どこどこ？」

E児：「ぼく捕まえない！先生、手伝って！早く！逃げちゃう」

教師：「分かった、お手伝いするね。どうすればいい？」

E児：「僕はこっちから行くから、先生はそっちにいて」

F児、G児が登園してくる。

教師：「Fちゃん、Gくん！Eくんが何か見つけたみたいだよ」

F児：「え、なあに？」

E児：「カナチョロ！いたんだよ！Fちゃん、Gくん、早くこっちに来て」

G児：「うん分かった」

F児：「どこ行った？」

教師は、カナヘビが園庭の方に逃げないように、足でカナヘビの行く手を遮る。

教師：「こっち来たよ！」

E児：「捕まえた！」

F児：「見せて、見せて」

G児：「私にも、見せて。本当だ、カナチョロだ」

教師：「Eくん、捕まえたんだね。すごいすごい」

F児：「すごいね、Eくん」

担任は、カナヘビを見つけた時のE児の表情や仕草から、カナヘビに触れることを少し躊躇しながらも、カナヘビを捕まえないという強い思いがあるのではないかと読み取った。そこで、E児が捕まえることができるように、足でカナヘビの行く手を遮ったり、E児が捕まえやすいような立ち位置をとったりする援助をしようと考えた。教師はE児がカナヘビを捕まえたとき、そのがんばりを大いに称賛し、E児と喜びを共有した。友達や教師から称賛を受けた後のE児は、達成感に満ちた表情をしていた。

この日の振り返りでは、E児の心の動きについて話題になった。カナヘビに触れることに躊躇しながらも、初めて自分の力で捕まえることができたE児は、大きく心を揺り動かしたのではないかと話し合った。そして、この心の動きがE児の長く続くような遊びに発展するきっかけになるのではないかと共有し、E児の遊びの継続を支えていこうと、今後の方向性を確認した。

捕まえたカナヘビを虫かごに入れて大事に持ち歩いているE児。もし飼育したいという思いになったときのことを思い描き、カナヘビにかかわる本を2冊準備した。1冊は実際の写真でカナヘビの産卵を綴った写真本、もう1冊は、物語のようにカナヘビのくらしが描かれた絵本である。この2冊を保育室の常設テーブルの上に置き、E児の視線に入りやすいようにした。

6月14日

E児：「先生、裏にいこう」
教師：「うんいいよ。裏で何かしたいことがあるの？」
E児：「あのね、今日はカナチョロのご飯を捕まえに行くんだ」
教師：「それはカナチョロさん喜ぶね。カナチョロさんのご飯が裏に行くところってこと？」
E児：「うん、そう。バッタとか。ほら、これ」常設テーブルにある絵本を開く。
G児：「でもさ、クモも食べるんだよ。ほらね。ねえ、Gくん。これもやった方がいいよ」
教師：「これって土のこと？これを、どうするの？」
G児：「土をね、カナチョロのお家に入れてあげるの」
E児：「そうそう。カナチョロはね、土があるといいんだよ」
教師：「へえ、そうなんだね。Eくん、どうしてそう思ったの？」
E児：「だってさ、この本見て、ほら。土のお家にいるでしょ」常設テーブルにある写真本を開く。
G児：「ねえ、Eくん早く行こうよ」

E児は、カナヘビを捕まえた日から、毎日のように虫かごを持ち歩き、カナヘビの絵本を手に取っていた。絵本をきっかけとして、カナヘビのエサを知り、園舎裏に行きたいという思いにつながったのではないかと捉えた。E児と一緒にカナヘビの話をしていたG児は、カナヘビのすみかに目が向いていた。そのため、E児がかかわりの中で虫かごの中に目を向ける姿を願い、G児に土を入れる理由を聞く援助をした。E児は、今度は写真本を手に取り、教師とG児に見せた。E児はその後園舎裏に行き、エサであるバッタを捕まえ、カナヘビの入った虫かごに土や木切れや葉っぱを入れた。G児が土を入れるという話をしているとき、写真本で見たカナヘビのすみかを思い出したのではないかと捉えた。

この日の振り返りでは、E児の遊びが続いていることについて話題になった。複数の本を準備したことは、多様な視点からカナヘビのエサやくらしを見ることができてよかったのではないかと共有した。E児は給食の時間になると、カナヘビが入った虫かごを毎日見やすいところに自分で置き、目線に入るようにしていた。また、給食を食べ終わると決まってこの2冊の本を読んでいた。2冊の本がきっかけとなり、E児のカナヘビとのかかわりは、遊びの時間にとどまらず、生活の中でも続いているのではないかと捉えた。そして、これからはE児がカナヘビとのかかわりで、どのように心を動かすのかを読み取っていこうと、副担任と共に方向性を確認した。

この翌日もE児は、他の園児と一緒に園舎裏に足を運んだ。E児の楽しそうな姿を見て、G児やH児もカナヘビを捕まえ、飼育をするようになった。しかし、カナヘビを飼育する園児同士で園舎裏に毎日足を運ぶのだが、エサになるバッタを毎日捕まえられるわけではなかった。なかなか捕まえられないときには、E児は違う遊びを始めることもあった。E児はカナヘビにエサをあげたいという思いと、違う遊びもしたいという思いがあり、心が揺らいだのではないかと捉えた。

このとき、担任・副担任も心が大きく揺らいでいた。次第に弱っていくカナヘビの様子にそれとなく気付くように言葉をかけたりエサをあげることを促したりしようか、それとも、E児が次第に弱っていくカナヘビの様子に気付くのを待つのか、葛藤しながら話し合っていた。数日間の話し合いの末、E児が自分でカナヘビとのかかわりを考えてほしいと願い、E児の気付きを待つことにしようと、援助の方向性を確認した。

6月22日

H児：「ねえみんな見て、私のカナチョロちゃんがバッタ食べてるよ」
G児：「ほんとだ、バッタの足だけ残ったね」
E児：「ぼくもバッタ捕まえたいなあ」
F児：「みんな、バッタ捕まえたいよ」
E児：「ねえ、それ僕にちょうだい。カナチョロのエサにするから」
F児：「うん、いいよ。虫かご貸して」
E児：「あれ、食べないよ。これ、毒のあるバッタじゃないの？」
F児：「違うよ、緑だから、毒はないよ」
E児：「何で僕だけ食べないんだろう」
F児：「全然動かないし、寝ちゃったんじゃないの？」
教師：「そうだね、どうしてだろうね。あそこにいるうみ組さんなら分かるかなあ」
E児：「ねえ、うみさん。僕のカナチョロだけバッタ食べないんだけど」
5歳クラスa児：「どれ、ちょっと見せて。ああ、あのね、お水が足りないんだよ。『シュッシュ』で、お水あげるといいよ。うみ組にあるから貸してあげるよ」うみ組に霧吹きを取りに行き、水を吹きかける。
E児：「あ、お水なめてる！ありがとう」
5歳クラスa児：「ちゃんと毎日お水とエサあげないと死んじゃうよ。ほら、お腹もへこんでるでしょ？だからさ、ちゃんとあげてね」

E児：「うん」

この日E児は、F児、G児、H児と一緒に園舎裏に足を運んでいた。H児のカナヘビがバッタを食べる様子と、自分のカナヘビがバッタを食べない様子を比較し、なぜだろうという問いをもった。教師はこのとき、E児の心が動いた瞬間だと捉え、今後のE児の遊びがさらに継続していくことを願って、年上である5歳クラスa児とつなぐ援助を行った。5歳クラスa児は、カナヘビの飼育経験のある幼児である。この幼児とのかかわりによりE児は、水を霧吹きであげることや、エサを毎日あげることの必要性を感じたのではないかと捉えた。

副担任との振り返りでは、E児の自分でカナヘビとのかかわりを考える姿を願い、見守ってきてよかったのではないかと話し合った。命を扱っていることもあり、教師はつい気付かせたいという思いが先行してしまう。しかし、自分で気付いた時の方がE児は心を大きく揺り動かし、カナヘビとのかかわりを自分事として捉え直す姿につながるのではないかと共有した。「待つ」援助をしたことは、自分で気づき、考えるE児の姿を支えることにつながったのではないかと振り返った。

この日以降、毎日欠かさずに家にカナヘビを持って帰る様子が見られた。カナヘビとのかかわりが家庭生活でも続いている姿と捉えた。また、他の幼児がカナヘビを捕まえたとき、虫かごの中に土を入れることや、霧吹きで水をあげてことを教えている姿も見られた。

教師は、カナヘビの飼育への自信を高め、他の幼児とのかかわりながら、さらに遊びを続けるE児の姿を、「のびのび保育シート」に記述し、全職員で共有した。これを読んだ他のクラスの職員からも、「Eくんの育ちは、私も感じました。Eくんは最近、自信に満ちていますよね」と、E児の成長に共感する声が挙がり、職員全体でE児の育ちについて喜び合うことにつながった。

考察

E児のカナヘビ飼育は、VI期の終わりまで続いた。一つの遊びに夢中になり、日をまたいで毎日遊びを続ける姿は、本園の遊び込みの一つの要素である「没頭」する姿と捉えてよいのではないかと考える。E児の遊びへの没頭は、遊びの時間だけにとどまらなかった。カナヘビの本を読む、給食の時にカナヘビを目線に入れながら食べる、家庭に持ち帰ってお世話や観察を行うなど、E児の遊びは日常生活の中でも続いていたのではないかと考える。

そして、E児が遊びに没頭していく過程では、心の動きや、友達とのかかわりが重要であったと捉えている。年上の幼児と一緒にカナヘビを飼う幼児とのかかわりにより、心を揺り動かしながら、新たな視点を得て思考する機会が生まれ、さらに遊びを続けたいという思いにつながっているのではないかと考えた。

また、E児がカナヘビのお世話をしようか、他の遊びをしようか揺らぐ場面では、教師もどのように援助をしようか、大きく心を揺り動かされた。「幼児は自ら育つ力をもった存在である」という本園の評価観のもと、E児を信じ、自分で気付いたり考えたりする姿を願って見守ったことが、遊びへの没頭につながったのではないかと捉えている。そして、幼児を支える教師も、幼児と一緒に心を揺り動かし、思いを共有していくことが、研究テーマである「子どもの育ちを支える」ということにつながるのではないかと考えた。そのように考えると、カンファレンスでの毎日の振り返りで、その心の動きを共有していくことの重要性に改めて気付かされた。次期も、本園の評価のしくみを運用しながら、子どもを支えていきたいと思いを新たにしている。

＜4歳クラスⅥ期6～7月＞「遊びへの没頭を支える援助」

これまでの保育の様子

V期は、外遊びを中心としてこれまでに経験がある遊びを繰り返したり、他の幼児がしている遊びを試してみたりしながら、新しい環境へとなじんでいく様子が見られた。副担任との振り返りでは、「同じ遊びをしていても幼児が何に楽しみを見出すかは幼児によって違う」ということを念頭に置きながら、一人一人の楽しみをどう支えるかを日々話し合ってきた。¹また、Ⅵ期を迎えるにあたり、幼児が「明日は幼稚園でこの遊びをしたい」「朝の支度を早く済ませて、この遊びをしたい」と思えるように、一人一人の遊びを支えたいという願いを共有した。²

Ⅵ期に入って間もない頃、E児は他の幼児がしている遊びに入るが、すぐにその遊びをやめ、また違う遊びを始めることが多かった。1日の中で遊びを転々とするE児。その姿を副担任と共有しながら、E児は、もしかしたら本当にやりたい遊びがまだ見つからないのではないかと捉え、E児への援助をどうしていくのがよいか、日々模索していた。³

ある日、担任が朝の受け入れを始めようとしているとき、1匹のカナヘビがテラスのマットの上にあった。この日の2日前、同じクラスのF児がカナヘビを捕まえていた。教師は、E児がカナヘビをじっと見つめながら、「いいなあ」とつぶやいているところを目にした。⁴もしかししたら、このカナヘビを見つけたことがきっかけになって、E児の主體的な遊びにつながるのではないかと考えた。そこで、近くにいた副担任と即座に相談し、E児がそのカナヘビに気付くような援助をすることにした。⁵

6月9日

教師はE児の朝の受け入れの時に、カナヘビの方に視線を向ける。

E児：「あ！カナチョロだ！先生、あそこにカナチョロがいる」

教師：「え！どこどこ？」

E児：「ぼく捕まえない！先生、手伝って！⁶早く！逃げちゃう」

教師：「分かった、お手伝いするね。どうすればいい？」

E児：「僕はこっちから行くから、先生はそっちにいて」

F児、G児が登園してくる。

教師：「Fちゃん、Gくん！Eくんが何か見つけたみたいだよ」

F児：「え、なあに？」

E児：「カナチョロ！いたんだよ！Fちゃん、Gくん、早くこっちに来て」

G児：「うん分かった」

F児：「どこ行った？」

教師は、カナヘビが園庭の方に逃げないように、足でカナヘビの行く手を遮る。

教師：「こっち来よう！」⁷

E児：「捕まえた！」

F児：「見せて、見せて」

G児：「私にも、見せて。本当だ、カナチョロだ」

教師：「Eくん、捕まえたんだね。すごいすごい」

F児：「すごいね、Eくん」

教師は、カナヘビを見つけた時のE児の表情や仕草から、カナヘビに触れることを少し躊躇しながらも、カナヘビを捕まえないという強い思いがあるのではないかと読み取った。⁸そこで、E児が捕まえることができるように、足でカナヘビの行く手を遮ったり、E児が捕まえやすいような立ち位置をとったりする援助を

コメントの追加 [n1]: たとえ同じ遊びをしていても、一人一人に目を向け、その楽しみを読み取ることの大切さに多くの共感が得られた。幼児理解なくして、適切な援助は考えられない。まず目の前の幼児の思いや願いを読み取ることの大切さを再認識した。

コメントの追加 [n2]: 幼児にとってよりよい援助を考え続けることについてのコメントが多かった。幼児の思いの読み取りを大切に振り返りのサイクルを回していく中で、保育を更新し続けることが重要である。

¹ 1つの遊びと捉えず、その中で子ども一人一人を捉えることが大切であり、ひいてはそれがクラスを支えることにもつながる (d) 一人一人の幼児理解の大切さ (f) 幼児理解や日々の読み取りがもたれている (g)

² 幼児一人一人の楽しみを読み取り、遊びを支えたいという教師の思い (a) 一人一人の育ちを大切に担任・副担任の心もちに共感できる。これが本園の大切にしていることのひとつである (h)

³ 担任・副担任が日々情報を共有していくことが、よりよい援助へとつながっている (b) 子どもをこうと決めつけず、どうしたらよいかを考え続けることは重要である (d) E児にとってのよりよい援助を考えている。一人一人の主体性を大切にしていることが分かる (e)

⁴ 子どもの小さなきっかけを見逃さないような保育を意識する (d) 幼児のつぶやきをしっかりと聞き取っている (h)

⁵ 副担任とその場ですぐに情報共有することで、幼児の思いを支えている (a)

⁶ 以前、他の幼児にしていた援助を求めているところから、教師への信頼が伺える (d) あくまで捕まえる主体はE児であり、幼児の思いを尊重しようとしている (e)

⁷ 子どもに捕まえてほしいという教師の願いが伝わってくる援助 (d)

⁸ 表情や仕草から読み取る担任・副担任の幼児理解 (g)

しようと考えた。⁹教師はE児がカナヘビを捕まえたとき、そのがんばりを大いに称賛し、E児と喜びを共有した。友達や教師から称賛を受けた後のE児は、達成感に満ちた表情をしていた。¹⁰

この日の振り返りでは、E児の心の動きについて話題になった。カナヘビに触れることに躊躇しながらも、初めて自分の力で捕まえることができたE児は、大きく心を揺り動かしたのではないかと話し合った。そして、この心の動きがE児の長く続くような遊びに発展するきっかけになるのではないかと共有し、E児の遊びの継続を支えていこうと、今後の方向性を確認した。¹¹

捕まえたカナヘビを虫かごに入れて大事に持ち歩いているE児。もし飼育したいという思いになったときのことを思い描き、カナヘビにかかわる本を2冊準備した。¹²1冊は実際の写真でカナヘビの産卵を綴った写真本、もう1冊は、物語のようにカナヘビのくらしが描かれた絵本である。この2冊を保育室の常設テーブルの上に置き、E児の目線に入りやすいようにした。¹³

6月14日

E児：「先生、裏にいこう」

教師：「うんいいよ。裏で何かしたいことがあるの？」

E児：「あのね、今日はカナチョロのご飯を捕まえに行くんだ」

教師：「それはカナチョロさん喜ぶね。カナチョロさんのご飯が裏に行くとおるってこと？」

E児：「うん、そう。バッタとか。ほら、これ」常設テーブルにある絵本を開く。

G児：「でもさ、クモも食べるんだよ。ほらね。ねえ、これもやった方がいいよ」

教師：「これって土のこと？これを、どうするの？」

G児：「土をね、カナチョロのお家に入れてあげるの」

E児：「そうそう。カナチョロはね、土があるといいんだよ」

教師：「へえ、そうなんだね。Eくん、どうしてそう思ったの？」

E児：「だってさ、この本見て、ほら。土のお家にいるでしょ」常設テーブルにある写真本を開く。

G児：「ねえ、Eくん早く行こうよ」

E児は、カナヘビを捕まえた日から、毎日のように虫かごを持ち歩き、カナヘビの絵本を手にとっていた。絵本をきっかけとして、カナヘビのエサを知り、園舎裏に行きたいという思いにつながったのではないかと¹⁴と捉えた。E児と一緒にカナヘビの話をしていたG児は、カナヘビのすみかに目が向いていた。そのため、E児がかかわりの中で虫かごの中に目を向ける姿を願い、G児に土を入れる理由を聞く援助をした。¹⁵E児は、今度は写真本を手に取り、教師とG児に見せた。E児はその後園舎裏に行き、エサであるバッタを捕まえ、カナヘビの入った虫かごに土や木切れや葉っぱを入れた。G児が土を入れるという話をしているとき、写真本で見たカナヘビのすみかを思い出したのではないかと捉えた。

この日の振り返りでは、E児の遊びが続いていることについて話題になった。複数の本を準備したことは、多様な視点からカナヘビのエサやくらしを見ることができてよかったのではないかと共有した。¹⁶E児は給食の時間になると、カナヘビが入った虫かごを毎日見やすいところに自分で置き、目線に入るようにしていた。¹⁷また、給食を食べ終わると決まってこの2冊の本を読んでいた。2冊の本がきっかけとなり、E児のカナヘビとのかかわりは、遊びの時間にとどまらず、生活の中でも続いているのではないかと捉えた。¹⁸そして、これからもE児がカナヘビとのかかわりで、どのように心を動かすのかを読み取っていこう¹⁹と、副担任と共に方向性を確認した。

この翌日もE児は、他の園児と一緒に園舎裏に足を運んだ。E児の楽しそうな姿を見て、G児やH児もカナヘビを捕まえ、飼育をするようになった。しかし、カナヘビを飼育する園児同士で園舎裏に毎日足を運ぶのだが、エサになるバッタを毎日捕まえられるわけではなかった。なかなか捕まえられないときには、E児

コメントの追加 [n3]: 幼児と同じ目線に立ち、思いを共有する教師の姿勢に多くの共感が得られた。時に、教師と幼児というかかわりではなく、同じ体験を共有する「人」同士でのかかわりが大切である。喜び合い、思いを共有することでくらしを一緒につくっていくことが互いの信頼関係にもつながるのではないかと考えた。

コメントの追加 [n4]: 幼児の目線に立った環境構成の大切さについてのコメントが多かった。あらゆる可能性を想定した上で環境を構成していくことが、遊び出しを支えたり、遊びを広げたりするきっかけになると考える。

⁹ E児の思いを読み取り、陰ながら支える援助 (a)

¹⁰ E児の思いに共感し、寄り添う教師の姿 (a) 教師が捕まえて渡すのではなく、子どもが捕まえやすい援助をした方が、より主体性が高まる (d) 子どもと同じ思いを共有することが大切 (h)

¹¹ 幼児が体験したことを価値付けし、次の保育につなげている (e) 願いがあり遊びの継続を支えている (g)

¹² 遊びを継続するための環境構成 (f)

¹³ 遊びを支える環境構成 (b) E児の喜びが継続できるような環境構成をすることが大切 (d) 次につながるきっかけになるように環境も更新していくことが大切 (e) 多様な視点からカナヘビについて知ることができる。よく本を片手に遊んでいる本園ならではの姿につながっている (h)

¹⁴ 絵本を準備し、テーブルに置くという環境構成の成果 (a)

¹⁵ 他の子どもとのかかわりにより、E児が気付く。あえてかかわりをつくる援助に共感する (h)

¹⁶ 自らの援助や環境構成を振り返り、評価することがよりよい保育につながっていく (e) 多様な思いを想定しての援助 (g)

¹⁷ 「給食中だからだめ」ということではなく、「給食中だから、どこに置いたらいいか」を幼児自ら考えている (b)

¹⁸ 時間で区切ってしまうのではなく、1日の中で、その時々に合わせて援助している (b)

¹⁹ 子どもの内面にふれることは大切である (d)

は違う遊びを始めることもあった。E児はカナヘビにエサをあげたいという思いと、違う遊びもしたいという思いがあり、心が揺らいだのではないかと捉えた。

このとき、担任・副担任も心が大きく揺らいでいた。次第に弱っていくカナヘビの様子にそれとなく気付くように言葉をかけたりエサをあげることを促したりしようか、それとも、E児が次第に弱っていくカナヘビの様子に気付くのを待つのか、葛藤しながら話し合っていた。²⁰数日間の話し合いの末、E児が自分でカナヘビとのかかわりを考えてほしいと願い、E児の気付きを待つことにしようと、援助の方向性を確認した。²¹

6月22日

H児：「ねえみんな見て、私のカナチョロちゃんがバッタ食べてるよ」
G児：「ほんとだ、バッタの足だけ残ったね」
E児：「ぼくもバッタ捕まえたいなあ」
F児：「みんな、バッタ捕まえたよ」
E児：「ねえ、それ僕にちょうだい。カナチョロのエサにするから」
F児：「うん、いいよ。虫かご貸して」
E児：「あれ、食べないよ。これ、毒のあるバッタじゃないの？」
F児：「違うよ、緑だから、毒はないよ」
E児：「何で僕のだけ食べないんだろう」
F児：「全然動かないし、寝ちゃったんじゃないの？」
教師：「そうだね、どうしてだろうね。あそこにいるうみ組さんなら分かるかなあ²²」
E児：「ねえ、うみさん。僕のカナチョロだけバッタ食べないんだけど」
5歳クラスa児：「どれ、ちょっと見せて。ああ、あのね、お水が足りないんだよ。『シュッシュ』で、お水あげるといいよ。うみ組にあるから貸してあげるよ」うみ組に霧吹きを取りに行き、水を吹きかける。
E児：「あ、お水なめてる！ありがと」
5歳クラスa児：「ちゃんと毎日お水とエサあげないと死んじゃうよ。ほら、お腹もへこんでるでしょ？だからさ、ちゃんとあげてね」
E児：「うん」

この日E児は、F児、G児、H児と一緒に園舎裏に足を運んでいた。H児のカナヘビがバッタを食べる様子と、自分のカナヘビがバッタを食べない様子を比較し、なぜだろうという問いをもった。教師はこのとき、E児の心が動いた瞬間だと捉え、今後のE児の遊びがさらに継続していくことを願って、年上である5歳クラスa児とつなぐ援助を行った。²³5歳クラスa児は、カナヘビの飼育経験のある幼児である。この幼児とのかかわりによりE児は、水を霧吹きであげることや、エサを毎日あげることの必要性を感じたのではないかと捉えた。

副担任との振り返りでは、E児の自分でカナヘビとのかかわりを考える姿を願い、見守ってきてよかったのではないかと話し合った。命を扱っていることもあり、教師はつい気付かせたいという思いが先行してしまう。しかし、自分で気付いた時の方がE児は心を大きく揺り動かし、カナヘビとのかかわりを自分事として捉え直す姿につながるのではないかと共有した。²⁴「待つ」援助をしたことは、自分で気付き、考えるE児の姿を支えることにつながったのではないかと振り返った。²⁵

この日以降、毎日欠かさずに家にカナヘビを持って帰る様子が見られた。カナヘビとのかかわりが家庭生活でも続いている姿と捉えた。また、他の幼児がカナヘビを捕まえたとき、虫かごの中に土を入れることや、霧吹きで水をあげてくれることを教えている姿も見られた。

コメントの追加 [n5]: 保育で迷ったときは、カンファレンスをするのが大切であるというコメントが多かった。保育は正解のない営みであるがゆえ、迷うことが多い。しかし、その迷いを保育者同士で共有する中で、その幼児にとって何を援助するのがよいのか少しずつ見えてくる。そのため、保育において、迷いこそ大切にしたいという思いを新たにしている。

コメントの追加 [n6]: かかわりの中でカナヘビの様子に気付いてほしいという教師の願いに多くの共感が得られた。教師が教えたり気付くように示唆したりすることはできるが、かかわりの中で学ぶ過程に大きな学びがあると信じている。遠回りかもしれないが、長期的な幼児の成長を願った援助をしていくことの大切さを改めて感じている。

コメントの追加 [n7]: 命を扱う保育の「迷い」へのコメントが多かった。今回の事例のように、幼児の思いを尊重することと、生命を尊重することは必ずしも結びつかないことがある。だからこそ迷う。しかし、その迷いを大切にしながら、幼児の思いを読み取り、何が一番幼児にとってよいのかを判断していく過程を大切にしたい。

²⁰ 迷いながらカンファレンスを重ね、方向性を見出していく教師の姿 (a) 保育の迷いが出たときは、担任、副担任の複数の目で見えて話し合うことが大切 (b) カナヘビを死なせたくない、命を大切にしてほしいという願いか、子どもの主体性を貫くか、迷いは常に保育の中で起こる。何が子どもにとって一番よいのかを考えさせられる (d) 教師も迷ったり、悩んだりする。その話し合いの過程で、今のE児にとって大切にしたいことが見えてくる (e) 生き物とかかわる中で避けられない課題である。カナヘビを愛おしむ思いが大きくなるにつれて、限りある命にも気付くようになるのではないかな。生き物には申し訳ないが「亡くす」経験も、幼児に必要なものかもしれない (h)

²¹ 援助の方向性を確認することで、同じ方向を向いて保育することができる (b)

²² 異年齢 (年上の幼児) とのかかわりをもてるような、つぶやきによる援助 (b) かかわりをつくる援助 (h)

²³ E児が心を動かす瞬間を逃さず、援助している (a) 教師が教えるのではなく、子ども同士をつなげることで、より人間関係が広がると考えると、よい援助であると思う (d) 多様な援助を考えていたからこそ、その状況に適した援助ができたのだと感じた (e) E児にとってかかわる必然ができた瞬間 (g) E児にとって、プラスになる (h)

²⁴ 自分で気付くことで、心が動き、その後の遊びにもつながっていく (a) 命のタイムリミットの中、ひたすら信じて待つのは苦しいときもあるが、教師が声をかけなかったことで、かかわりを支えたのではないかな (d) E児の思いや気付きを主体にして「待つ」援助 (g) 自分で獲得した思いや経験は、本当の学びにつながる。生きる力の基礎 (h)

²⁵ どのような育ちや姿を願うのかという「まなざし」があるから「待つ」援助に踏み切れた (e) 根気よく「待つ」ことで、子ども自らの気付きを支える (f)

教師は、カナヘビの飼育への自信を高め、他の幼児とかかわりながら、さらに遊びを続けるE児の姿を、「のびのび保育シート」に記述し、全職員で共有した。これを読んだ他のクラスの職員からも、「Eくんの育ちは、私も感じました。Eくんは最近、自信に満ちていますよね」と、E児の成長に共感する声が挙がり、職員全体でE児の育ちについて喜び合うことにつながった。²⁶

考察

E児のカナヘビ飼育は、VI期の終わりまで続いた。一つの遊びに夢中になり、日をまたいで毎日遊びを続ける姿は、本園の遊び込みの一つの要素である「没頭」する姿と捉えてよいのではないかと考える。E児の遊びへの没頭は、遊びの時間だけにとどまらなかった。カナヘビの本を読む、給食の時にカナヘビを目線に入れながら食べる、家庭に持ち帰ってお世話や観察を行うなど、E児の遊びは日常生活の中でも続いていたのではないかと考える。²⁷

そして、E児が遊びに没頭していく過程では、心の動きや、友達とのかかわりが重要であったと捉えている²⁸。年上の幼児と一緒にカナヘビを飼う幼児とのかかわりにより、心を揺り動かしながら、新たな視点を得て思考する機会が生まれ、さらに遊びを続けたいという思いにつながっているのではないかと考えた。²⁹

また、E児がカナヘビのお世話をしようか、他の遊びをしようか揺らぐ場面では、教師もどのように援助をしようか、大きく心を揺り動かされた。「幼児は自ら育とうとする存在である」という本園の評価観のもと、E児を信じ、自分で気付いたり考えたりする姿を願って見守ったことが、遊びへの没頭につながったのではないかと捉えている。³⁰そして、幼児を支える教師も、幼児と一緒に心を揺り動かし、思いを共有していくことが、研究テーマである「子どもの育ちを支える」ということにつながるのではないかと³¹と考えた。そのように考えると、カンファレンスでの毎日の振り返りで、その心の動きを共有していくことの重要性³²に改めて気付かされた。次期も、本園の評価のしくみを運用しながら、子どもの育ちを支えていきたいと、思いを新たにしている。

コメントの追加 [n8]: 本園の評価のしくみが効果的に運用されていることについて、多くの共感が得られた。のびのび保育シートを担当が共有した日には、それを読んだ他の職員から共感をもらうことが多い。全ての職員が、「全職員で全ての子どもを支えている」という意識で保育をしているということである。「子どもの姿の共有は、保育者の喜びでもある」というコメントには大きく共感した。

コメントの追加 [n9]: ぐらし全体が子どもの学びであるということに大きな共感が得られた。遊べる環境をいかにつくるか、遊んでいる子どもをどう意味づけるかが、教師の大切な役割である。教師が子どものぐらしをまるごと学びと捉えることが大切であると考えます。

コメントの追加 [n10]: 「子どもは自ら育とうとする存在である」という評価観が援助をする時のよりどころになっているというコメントがあった。待ったり見守ったりすることは、一見、何もしていないかのように見える。しかし、子どもを理解しようと努め、子どもを信じるからこそ、待ったり見守ったりすることができるのではないかと考える。

²⁶ 全職員で共有することで、幼児を多面的に理解することにつながる (a) 園全体の職員で幼児の育ちを見守っている。情報を共有できている (b) 評価のしくみの活用によって、全職員が幼児の姿や育ちを共有でき、次の保育に生かされている (c) 日々のシートやカンファレンスの成果である。子どもの姿は職員の学びや喜びにつながる (h)

²⁷ 学びの連続性 (a) 活動時間だけでなく、生活全体を通して、子どもの様子を捉える必要性を感じた (d) 遊びの広がり、次期にもつながる (h)

²⁸ 中・長期的な視点で振り返ることで見えることがある (e)

²⁹ 友達とのかかわりが遊びの継続・没頭を支える (f)

³⁰ 願いをもって見守る教師の援助が遊びへの没頭を支えている (a) 評価観を振り返りの際のみならず、援助を考える上でのよりどころになっている (e) 願いをもち、「待つ」ことの大切さが子どもの育ちにつながっている (f) 「信じる」とは、子どもの行動やその背景にある考えをまるごと支えることであると考えた (g)

³¹ 子どもに寄り添うことの大切さ (h)

³² カンファレンスで日々子どもの姿を共有することが支援につながる (f) 何でも話し合える職員間の雰囲気があるから共有できる (g)

<4歳クラスⅦ期 10月>「かかわりを支える援助」

これまでの保育の様子

10月、外遊びを中心として、生き物捕まえや植物遊び、ショーごっこなど、自分が夢中になれる遊びをそれぞれが見つけて、楽しんでた。副担任との日々の振り返りでは、幼児の心の動きを読み取りながら、教師自身も幼児と一緒に考えたり、迷ったりしていくことを大切にしようと共有していた。

Ⅶ期に入り、日々の振り返りでしばしば話題になったのが、幼児のかかわりをどう支えていくかということであった。遊びの中で声をかけ合う姿が見られるが、思いやイメージがすれ違い、なかなか一緒に遊ぶことにつながらないことがあった。一人一人の思いを大切にしながら、かかわりを支えるために、どんな援助をするか、どのようなタイミングで声をかけるか、環境をどう整えていくかについて日々模索していた。

G児は電車に興味があり、段ボールでつくった電車を使って園庭で遊ぼうとしていた。他の幼児と一緒に電車で遊びたいと声をかけている姿があるが、他の幼児もやりたい遊びがあったり、互いのイメージが違ったりしたため、G児は一人で遊ぶことが多くなっていた。Ⅶ期は、「友達と思いを伝え合う時期」である。かかわりの中で遊びを発展させていくG児の姿を願い、支えていこうと副担任と共有した。

10月11日 あそびの時間

G児がこの日新たに段ボールでつくった電車が完成し、園庭に出た。

G児：「Hちゃん、電車に乗らない？」

H児：「私今これやってるから、今は乗れない。お昼の遊びでね」

G児：「えー、今がいい。今じゃないと、電車はもうお休みになっちゃうよ」

H児：「じゃあ明日」

G児：「明日は電車の遊びするか分からないよ。何で乗ってくれないの？Iちゃんは？」

I児：「私も今日は石けんしているから、またね」

教師：「Gくん、ちょっと悲しい顔しているけど、何かあった？」

G児：「誰も僕の電車に乗ってくれないから、僕はもう一人で遊ぶことにしたの」

教師：「そうだったんだね。素敵な電車つくったしね。わかる、わかる」

G児：「じゃあさ、先生乗って」

教師：「え？先生…？乗せてくれるの？」

G児：「うんいいよ。特急列車、出発しまーす。閉まるドアにご注意くださーい」

教師は、G児とH児の会話を少し離れたところから見守っていた。H児はI児と一緒に石けんの泡をクリームに見立て、ケーキをつくらうとしていた。会話を聞く中で、電車に乗ってほしいという強い思いを感じたが、H児もケーキをつくりたいのだろうと読み取り、今は無理に2人をつなげることはしない方がよいのではないかと考え、見守り続けることにした。G児がH児、I児のそばを離れたとき、教師はG児に話しかけ、その思いに寄り添った。

教師は電車に乗ってほしいと頼まれたとき、H児、I児以外の幼児とG児をつなごうかと考え、迷った。しかし、新たな電車が完成したこのタイミングで、誰かを電車に乗せることがG児の「今」の楽しみなのではないかと読み取り、電車に乗って遊びに加わることにした。

電車に乗りながらG児と会話をする中で、G児には大きなイメージがあることを読み取った。園庭全体をまちに見立て、ところどころに電車の線路や駅をつくっていきたいというイメージである。このイメージを他の幼児と共有することで、G児のかかわりを支えることにつながるのではないかと話し合った。

そこで、G児のイメージを帰りの集まりの時間に共有したいと考えた。その際に、他の幼児にG児のイメージがより伝わることを願って、ホワイトボードを使ってイメージを視覚化してみることにした。

10月11日 帰りの集まり

G児：「今日は、電車に乗って遊んだんだけど、お客さんが誰も乗ってくれなかったから、僕はとっても悲しかったの。僕はね、幼稚園を電車のまちにしたいの」

教師：「Gくん、電車のまちって何？もう少し教えてくれる？」

G児：「電車のまちはね、幼稚園が全部まちな。駅があつてね、線路があつてね」

教師：「Gくん、駅はどこなの？」

G児：「お山の近くだよ」

J児：「駅には看板がないといけないよ」

I児：「駅ってさ、お弁当を売ってるよね」

教師：「Gくん、こういうこと？」

ホワイトボードに幼稚園の園庭を図示する。

G児：「そうそう」

H児：「ああ、お山の近くのテントのところね」
G児：「あとはさ、ここに「カナチョロ駅」もあるよ」
教師：「ここね」
G児：「でもさ、線路がまだできてないんだよ」
教師：「線路はどうつながってるの？ こうかな？」
G児：「違う違う、僕はこうしたいんだよ」
教師：「ああ、なるほど。幼稚園をぐるっと回る電車なんですね」
H児：「ええ、楽しそう。私も線路つくる」
J児：「僕もいーれーて」
G児：「じゃあ、明日やろう」

帰りの集まりでは、その日の遊びが翌日以降につながることを願って、幼児がその日の遊びについて話す時間を設定していた。G児は電車のまちをつくりたいという思いを話した。どのようなまちなのか、何があるのかが他の幼児に伝わり、イメージを共有することにつながることを願い、教師はG児に問い返した。G児とやりとりをしながら、駅は築山のテントとカナヘビがよく見つかる茂み、線路は幼稚園の園舎周りを1周するということが分かるように、ホワイトボードに絵地図のように示した。それを見ていたH児は、線路をつくりたいという思いを話した。

この翌日の遊びの時間には、G児が運転する電車にH児、I児、J児の3人が乗って遊んでいた。その後、J児は駅の看板をつくり、I児・H児は駅で売っているお弁当づくりをしていた。

副担任との振り返りでは、ホワイトボードを使ってG児のイメージを視覚化してみたことは、他の幼児にG児のイメージを伝える一助になったのではないかと話し合った。線路をどのようにつくっていくか、駅がどこなのかについては、遊びの中の会話だけでは伝わりにくい。帰りの集まりでイメージが共有されたことで、他の幼児が電車の遊びに加わることにつながったのではないかと捉えた。

この日以降、G児の電車に毎日他の幼児が乗っている姿が見られた。G児はスズランテープを線路に見立て、園庭にスズランテープを張り巡らせた。3歳クラスの幼児も電車のお客さんとして遊びに参加するようになり、G児は電車内に流れるアナウンスを口ずさみながらかわりを楽しんでいた。その姿を見守りながら、今後もG児のかかわりを支えていこうと、援助の方向性を確認した。

10月19日

朝、5歳クラスのa児が、4歳クラスの保育室に来る。5歳クラスa児は「電車の線路を片付けてほしい」と教師に伝える。教師は、直接G児に伝えてほしいと言い、5歳クラスa児と一緒にG児のところへ行く。
5歳クラスa児：「ねえGくん、このテープどかして。ここはみんなの場所だよ」
G児：「でもここも電車が通る場所なんだよ」
5歳クラスa児：「私はね、これに足が引っかかって転んじゃったの。だから、片付けてほしいの」
G児：「うーん。でもまだ遊びたい」
5歳クラスa児：「そら組さん（3歳クラス）が転んじゃったら大変だよ」
G児：「うん…」
5歳クラスa児：「でもさ、ここと、あっちのお山のほう、危ないよ。テープが浮いてるからさ」
G児：「うん…」
5歳クラスa児：「片付けちゃうね」
教師：「aくん、ちょっと待って。危ないのは、ここと、あとはどこ？」
5歳クラスa児：「そう、ここと、お山のところ」
教師：「他にはあるの？」
5歳クラスa児：「うーん、ないと思うよ」
G児：「じゃあ、他のところは片付けなくていいってこと？」
5歳クラスa児：「うん、それならいいよ。私、お友達が待ってるから、もう行くね」
G児：「でも、どうやってやればいいかなあ」
教師：「そうだね、どうしようかね。一緒に考えよう」

この日の朝、5歳クラスa児が教師のところに来た。5歳クラスa児から「電車の線路に使っているスズランテープで転んでしまったから、片付けてほしい」とG児に伝えるように依頼された。確かに、スズランテープが風に煽られて浮いているところがある。安全面を徹底するのであれば、撤去することも考えられた。教師からG児に伝えようかとも考えたが、もしかしたらかわりの中でG児が納得のいく遊び方を考えていけるのではないかと願い、5歳クラスa児とG児をつなぐ援助を行った。

教師は、5歳クラスa児とのかかわりの中でG児が電車の線路を工夫することを願って、見守っていた。5歳クラスa児がG児のつくった線路を動かそうとしたとき、教師は、5歳クラスa児を介してG児にどこ

が危ないのかが焦点化されるように、5歳クラスa児に言葉がけを行った。5歳クラスa児は、築山前と職員玄関前の2カ所を危ないと指摘した。教師はその時のG児の様子を見て、何をしたらよいのか分からず、迷っているのではないかと捉えた。この迷いがG児の育ちにつながるのではないかと信じ、あえて何かを提案することはせず、一緒に考えることにした。

しかし、教師はこのとき、大きく迷っていた。大きな怪我にはつながらないと考えるが、安全面には最善を尽くすべきである。しかし、G児の思いも大切にしたい。そのような迷いを、副担任も感じていた。

そこで、その迷いを水曜カンファレンスで全職員に話すことにした。職員全員が4歳クラスの迷いに共感し、「どうやったらG児の遊びを支えられるか」についての協議となった。協議する中で、一人の職員から、過去に同じような遊びをしていた5歳クラスb児なら、安全面もG児の思いも大切にしてG児に提案してくれるかもしれないという意見があった。水曜カンファレンスの後、副担任ともう一度明日のG児への援助について話し合った。G児の思いを読み取りながら、必要に応じて5歳クラスb児とかかわりをもてるような援助をしていこうと共有した。

10月20日

G児とJ児が段ボール電車で、線路のスズランテープをつたいながら歩いていく。

J児：そういえばここ、どうする？昨日aくんが言ってたここ。

G児：うーん、わからない。

教師：どうしようかね。

G児：あ、いいこと考えた。うみ組さん（5歳クラス）に聞いてみよう。

教師：いいねえ。あのお兄さん、電車に詳しいから、もしかしたら知っているかもなあ。

G児：ねえ、bくん。ここの電車の線路、どうやってつくったらいい？

5歳クラスb児：え？ここ？そのテープつなげれば？

教師：Gくんは何に困っていたんだっけ？

G児：線路が風とかで浮いて危ないから困ってたの。他の線路にしたいの。

教師：他の浮かない物で線路をつくりたいってこと？

G児：そうなの。bくん、つくれる？

5歳クラスb児：ああ、そういうことね。それならいいのがあるよ。運動会の時に使った白の粉を使えばいいんだよ。ちょっと待ってて。

5歳クラスb児：どこからどう引きたいの？

G児：ここからね、こう行って、裏までつながるようにしたいの。

5歳クラスb児：じゃあついてきて。

線路を引き終える。

G児：うん、これで大丈夫。bくんすごい。

G児とJ児は、この日も電車に乗って遊んでいた。線路をつたって歩いて行くうちに、前日の5歳クラスa児とのやりとりを近くで聞いていたJ児は、G児に相談した。G児が5歳クラスの幼児に相談しようとしたので、このタイミングでG児と5歳クラスb児をつなぐことがよいのではないかと考え、教師は5歳クラスb児とつなぐ言葉がけをした。5歳クラスb児は、ラインカーでラインを引くことを提案し、5歳クラス担任のところへラインカーを借りに行った。ラインを引き終わる頃、G児は線路がつながったことに喜びを感じたのか、満面の笑顔を浮かべていた。

この日の副担任との振り返りでは、G児が年上の幼児に相談したいという思いをもち、自分で5歳クラスb児に声をかけたことが、G児の育ちではないかと話し合った。そして、このかかわりがG児の自信となり、さらなるかかわりの広がりにつながってほしいと、G児への願いを共有した。

その後、G児は5歳クラスb児と一緒に電車遊びを続けた。知識が豊富な5歳クラスの幼児と一緒に、ローカル線の停車駅を順番に言いながら遊びを楽しんでいた。G児の電車遊びは、Ⅶ期の終わりまで続いた。同じクラスの幼児や年上の幼児とG児のかかわりを支えてきたことが、長く続く遊びにつながったのではないかと考える。

考察

Ⅶ期の終わりに、副担任と「期の振り返り」をしたとき、帰りの集まりで遊びについて話したり、聞いたりする機会を大切にしてきたことが、幼児同士のかかわりを支えることにつながったのではないかと話し合った。G児が自分の思いや迷い、願いを話し、他の幼児がそれを知って自分の思いを伝える。そのやりとりがきっかけになって遊びでのかかわりが生まれてきたのではないかと捉えた。ホワイトボードを使ったことで、聞くだけでなく、視覚的にも考えていることを知ることができ、かかわりを支えることにつながったと考える。

ホワイトボードを使ったつなぐ援助がよかったのではないかと考える反面、いつもこのような場が設定さ

れるわけではない。幼児が本当に語りたいと思った時、幼児自身が場をつくっていくことが理想である。今後、帰りの集まりの場を大切にしながらも、遊びの中で自然発生的にこのようなやりとりやかかわりが増えることを願って援助していきたいと考える。そして、そこに立ち会う教師は「何かを教える」「話をまとめる」というよりは、むしろ「寄り添い、見守る」「一緒に迷い、考える一人の仲間」のような存在でありたい。

また、水曜カンファレンスを通して職員の援助の方向性が揃いつつあることを改めて実感した。「G児の線路を撤去した方がいいのではないか」という視点ではなく、職員全員が「どうしたらG児の願いを支えられるか」という視点での協議となったからである。幼児の安全が第一だが、それと同じくらい一人の幼児の遊びへの思いや願いを大切にする職員集団であることを肌で実感した。幼児のかかわりを支える根底にあるのは、職員同士のこのようなかかわりではないかと考える。

<4歳クラスⅦ期 10月>「かかわりを支える援助」

これまでの保育の様子

10月、外遊びを中心として、生き物捕まえや植物遊び、ショーごっこなど、自分が夢中になれる遊びをそれぞれが見つけて、楽しんでた。副担任との日々の振り返りでは、幼児の心の動きを読み取りながら、教師自身も幼児と一緒に考えたり、迷ったりしていくことを大切にしようと共有していた¹。

Ⅶ期に入り、日々の振り返りでしばしば話題になったのが、幼児のかかわりをどう支えていくかということであった。遊びの中で声をかけ合う姿が見られるが、思いやイメージがすれ違い、なかなか一緒に遊ぶことにつながらないことがあった。一人一人の思いを大切にしながら、かかわりを支えるために、どんな援助をするか、どのようなタイミングで声をかけるか、環境をどう整えていくかについて日々模索していた。²

G児は電車に興味があり、段ボールでつくった電車を使って園庭で遊ぼうとしていた。他の幼児と一緒に電車で遊びたいと声をかけている姿があるが、他の幼児もやりたい遊びがあったり、互いのイメージが違ったりしたため、G児は一人で遊ぶことが多くなっていた。Ⅶ期は、「友達と思いを伝え合う時期」である。かかわりの中で遊びを発展させていくG児の姿を願い、支えていこうと副担任と共有した。³

10月11日 あそびの時間

G児がこの日新たに段ボールでつくった電車が完成し、園庭に出た。

G児：「Hちゃん、電車に乗らない？」

H児：「私今これやってるから、今は乗れない。お昼の遊びでね」

G児：「えー、今がいい。今じゃないと、電車はもうお休みになっちゃうよ」

H児：「じゃあ明日」

G児：「明日は電車の遊びするか分からないよ。何で乗ってくれないの？Iちゃんは？」

I児：「私も今日は石けんしているから、またね」

教師：「Gくん、ちょっと悲しい顔しているけど、何かあった？」

G児：「誰も僕の電車に乗ってくれないから、僕はもう一人で遊ぶことにしたの」

教師：「そうだったんだね。素敵な電車つくったしね。わかる、わかる」

G児：「じゃあさ、先生乗って」

教師：「え？先生…？乗せてくれるの？」

G児：「うんいいよ。特急列車、出発しまーす。閉まるドアにご注意くださーい」

教師は、G児とH児の会話を少し離れたところから見守っていた。H児はI児と一緒に石けんの泡をクリームに見立て、ケーキをつくらうとしていた。会話を聞く中で、電車に乗ってほしいという強い思いを感じたが、H児もケーキをつくりたいのだろうと読み取り、今は無理に2人をつなげることはしない方がよいのではないかと考え、見守り続けることにした。⁴G児がH児、I児のそばを離れたとき、教師はG児に話しかけ、その思いに寄り添った。

教師は電車に乗ってほしいと頼まれたとき、H児、I児以外の幼児とG児をつなごうかと考え、迷った。しかし、新たな電車が完成したこのタイミングで、誰かを電車に乗せることがG児の「今」の楽しみなのではないかと読み取り、電車に乗って遊びに加わることにした。⁵

電車に乗りながらG児と会話をする中で、G児には大きなイメージがあることを読み取った。園庭全体をまちに見立て、ところどころに電車の線路や駅をつくっていききたいというイメージである。このイメージを他の幼児と共有することで、G児のかかわりを支えることにつながるのではないかと副担任と話し合った。⁶

そこで、G児のイメージを帰りの集まりの時間に共有したいと考えた。その際に、他の幼児にG児のイメージがより伝わることを願って、ホワイトボードを使ってイメージを視覚化してみることにした。⁷

コメントの追加 [n1]: 幼児一人一人の思いを大切にしようとする援助に多くの共感を得た。かかわりを支えたいという願いと、一人一人の幼児の本当にやりたいことを支えたいという願いがあり、迷った場面であった。幼児同士をつなぐ時には、つなぐ相手の思いや、タイミングが大切であると考えた。

コメントの追加 [n2]: 保育をしていると、幼児に何かを頼まれることがよくある。このような時、一瞬の判断で、どんな援助をしていくか決めなければならない。だからこそ、幼児が今どんな思いをもっているのかを常に読み取り続けることが欠かせないと思う。教師は黒子のように幼児を支える存在であると捉えているが、時には、一緒に遊ぶ一人の仲間としての存在であることも大切である。迷いながらも幼児の「今」の思いの読み取りをよりどころに援助を考える教師の姿勢に多くの共感が得られた。

¹ 寄り添う教師のスタンスがよい (g)

² 同じ思いの幼児は誰一人いないので、その子に応じてどうしたらよいのかを考えることは大切だと思う (d)

³ 遊びの援助における瞬時の判断の土台に、長期的な育ちへの願いがある。これを話し合い、共有しておくことが大切 (e)

⁴ それぞれの幼児の思いを大切にしている (a) あえて何もせず、見守る援助 (b) 他の子には他の子の思いがあり、それを教師が大切にしていることが、子どもにも伝わっているのではないかと考える (d)

⁵ 幼児の思いを読み取り、タイミングを見逃さない (a) 保育中に幼児から頼まれることに對してどう対応するか、その一つ一つを保育者が考えていることが分かる (e) 幼児の「今」の楽しみや思いに寄り添う援助 (f) このタイミングがよかった (g) 日々の援助でよくある。そのような迷いに共感できる (h)

⁶ G児の発想や豊かなイメージを理解した上で、次の援助についての方向性を考えている (e) かかわり、読み取る中で援助の方向性が決まってくる (h)

⁷ 遊びのイメージを視覚化することにより、他の子もイメージしやすくなる援助 (f)

10月11日 帰りの集まり

G児：「今日は、電車に乗って遊んだんだけど、お客さんが誰も乗ってくれなかったから、僕はとっても悲しかったの。僕はね、幼稚園を電車のまちにしたいの」
教師：「Gくん、電車のまちって何？もう少し教えてくれる？」
G児：「電車のまちはね、幼稚園が全部まちな。駅があつてね、線路があつてね」
教師：「Gくん、駅はどこなの？」
G児：「お山の近くだよ」
J児：「駅には看板がないといけないよ」
I児：「駅ってさ、お弁当を売ってるよね」
教師：「Gくん、こういうこと？」
ホワイトボードに幼稚園の園庭を図示する。
G児：「そうそう」
H児：「ああ、お山の近くのテントのところね」
G児：「あとはさ、ここに「カナチヨロ駅」もあるよ」
教師：「ここね」
G児：「でもさ、線路がまだできてないんだよ」
教師：「線路はどうつながってるの？こうかな？」
G児：「違う違う、僕はこうしたいんだよ」
教師：「ああ、なるほど。幼稚園をぐるっと回る電車なんですね」
H児：「ええ、楽しそう。私も線路つくる」
J児：「僕もいーれーて」
G児：「じゃあ、明日やろう」

帰りの集まりでは、その日の遊びが翌日以降につながることを願って、幼児がその日の遊びについて話す時間を設定していた。⁸G児は電車のまちをつくりたいという思いを話した。どのようなまちなのか、何があるのか他の幼児に伝わり、イメージを共有することにつながることを願い、教師はG児に問い返した。G児とやりとりをしながら、駅は築山のテントとカナヘビがよく見つかる茂み、線路は幼稚園の園舎周りを1周するということが分かるように、ホワイトボードに絵地図のように示した。⁹それを見ていたH児は、線路をつくりたいという思いを話した。

この翌日の遊びの時間には、G児が運転する電車にH児、I児、J児の3人が乗って遊んでいた。その後、J児は駅の看板をつくり、I児・H児は駅で売っているお弁当づくりをしていた。

副担任との振り返りでは、ホワイトボードを使ってG児のイメージを視覚化してみたことは、他の幼児にG児のイメージを伝える一助になったのではないかと話し合った。¹⁰線路をどのようにつくっていくか、駅がどこなのかについては、遊びの中の会話だけでは伝わりにくい。帰りの集まりでイメージが共有されたことで、他の幼児が電車の遊びに加わることにつながったのではないかと捉えた。

この日以降、G児の電車で毎日他の幼児が乗っている姿が見られた。G児はスズランテープを線路に見立て、園庭にスズランテープを張り巡らせた。¹¹3歳クラスの幼児も電車のお客さんとして遊びに参加するようになり、¹¹G児は電車内に流れるアナウンスを口ずさみながらかかわりを楽しんでいた。その姿を見守りながら、今後もG児のかかわりを支えていこうと、援助の方向性を確認した。

コメントの追加 [n3]: 幼児の遊びのイメージの共有に、帰りの集まりの時間を活用したこと、幼児のもつ思いやイメージを視覚化したことに多くの共感を得た。Ⅶ期のエピソードでも示したように、幼児の遊びは、カリキュラムで位置付けられている「遊びの時間」ととどまるものではない。幼児のくらし全てを見つめながら、その幼児の遊びをどう支えるか考えていくことが大切であると考えてる。

⁸ どんな遊びをしたのか、どんなことに困っているのかをみんなに伝える力は大切であると考え (d)

⁹ G児のイメージが他の幼児にも視覚的に伝わり、共有しやすい (a) 教師が捉えたG児のイメージが他の幼児に伝わるように、問い返しと視覚化という手立てを取り入れている (e) 問い返しによって思いを引き出すと同時に、子どもが自分のやりたいことをより意識できる (h)

¹⁰ 幼児同士でイメージの共有ができるように援助することで、他の幼児も遊びへの興味もてた (b) 遊びのイメージを視覚化し、他の子と共有することでかかわりにつながる (f) 視覚化することの有効性。遊びの持続にもつながる (h)

¹¹ スズランテープを見えるように張り巡らせたため、異年齢のかかわりのきっかけとなった (b) 異年齢の発達段階に応じたかかわり (h)

10月19日

朝、5歳クラスのa児が、4歳クラスの保育室に来る。5歳クラスa児は「電車の線路を片付けてほしい」と教師に伝える。教師は、直接G児に伝えてほしいと言い、5歳クラスa児と一緒にG児のところへ行く。¹²

5歳クラスa児：「ねえGくん、このテーブルどかして。ここはみんなの場所だよ」

G児：「でもここも電車が通る場所なんだよ」

5歳クラスa児：「私はね、これに足が引っかかって転んじゃったの。だから、片付けてほしいの」

G児：「うーん。でもまだ遊びたい」

5歳クラスa児：「そら組さん（3歳クラス）が転んじゃったら大変だよ」

G児：「うん…」

5歳クラスa児：「でもさ、ここと、あっちのお山のほう、危ないよ。テーブルが浮いてるからさ」

G児：「うん…」

5歳クラスa児：「片付けちゃうね」

教師：「aくん、ちょっと待って。危ないのは、ここと、あとはどこ？¹³」

5歳クラスa児：「そう、ここと、お山のところ」

教師：「他にはあるの？」

5歳クラスa児：「うーん、ないと思うよ」

G児：「じゃあ、他のところは片付けなくていいってこと？」

5歳クラスa児：「うん、それならいいよ。私、お友達が待ってるから、もう行くね」

G児：「でも、どうやってやればいいかなあ」

教師：「そうだね、どうしようかね。一緒に考えよう」

この日の朝、5歳クラスa児が教師のところに来た。5歳クラスa児から「電車の線路に使っているスズランテーブルで転んでしまったから、片付けてほしい」とG児に伝えるように依頼された。確かに、スズランテーブルが風に煽られて浮いているところがある。安全面を徹底するのであれば、撤去することも考えられた。教師からG児に伝えようかとも考えたが、もしかしたらかわりの中でG児が納得のいく遊び方を考えているのではないかと願い、5歳クラスa児とG児をつなぐ援助を行った。¹⁴

教師は、5歳クラスa児とのかかわりの中でG児が電車の線路を工夫することを願って、見守っていた。5歳クラスa児がG児のつくった線路を動かそうとしたとき、教師は、5歳クラスa児を介してG児にどこが危ないのかが焦点化されるように、5歳クラスa児に言葉がけを行った。5歳クラスa児は、築山前と職員玄関前の2カ所を危ないと指摘した。教師はその時のG児の様子を見て、何をしたらよいのか分からず、迷っているのではないかと捉えた。この迷いがG児の育ちにつながるのではないかと信じ、あえて何かを提案することはせず、一緒に考えることにした。¹⁵

教師はこのとき、大きく迷っていた。大きな怪我にはつながらないと考えるが、安全面には最善を尽くすべきである。しかし、G児の思いも大切にしたい。¹⁶そのような迷いを、副担任も感じていた。

そこで、その迷いを水曜カンファレンスで全職員に話すことにした。職員全員が4歳クラスの迷いに共感し、「どうやったらG児の遊びを支えられるか」についての協議となった。¹⁷協議する中で、一人の職員から、過去に同じような遊びをしていた5歳クラスb児なら、安全面もG児の思いも大切にG児に提案してく

コメントの追加 [n4]: この時G児は、自分のやりたい遊びが続けられないかもしれないという不安があったのではないかと考える。しかし、多様な思いを経験することがG児の長期的な育ちにつながると願っていた。そのため、カンファレンスでも話題になったような、いわゆる「しない援助」をすることにしたのである。迷っている幼児が自分で考え、動き出すのを待つ教師の姿勢に多くの共感を得た。

¹² G児が自分の思いを伝える機会を大切にしたいつなぐ援助 (b)

¹³ 危険なところを明確にすることで全てを撤去することを防ぎ、遊びの発展を願った援助 (b)

¹⁴ 幼児同士のやりとりを大切にしている。幼児を信じているからこそ、つなぐ援助が選択できる (a) 異年齢のかかわりが多いのは、本園ならではのことであり、学びが深まるチャンスだと考える (d) 幼児同士が直接伝えたり、話を聞いたりするやりとりが、ことばの力や考える力につながっていく (e) かかわりを大切にしたい援助 (g)

¹⁵ 幼児と一緒に悩み、考える保育者の姿 (a) 幼児の考えを待つことは大切 (d) 迷いが幼児の育ちにつながる (f)

¹⁶ 安全管理と幼児の思いを支えたい思いとの二つの面での迷いを職員全体で協議することで、情報共有することができる (b) 安全面も子どもの思いもどちらも欠かせない。折り合いをどうつけるか、教師の迷いどころに共感 (h)

¹⁷ 迷いを声に出すこと、みんなで考えることがよりよい保育につながる (e) 迷いを共有し、共感し、全職員で一人の子の遊びを支える (f)

れるかもしれないという意見があった。¹⁸水曜カンファレンスの後、副担任ともう一度明日のG児への援助について話し合った。G児の思いを読み取りながら、必要に応じて5歳クラスb児とかかわりをもてるような援助をしていこうと共有した。¹⁹

10月20日

G児とJ児が段ボール電車で、線路のスズランテープをつたいながら歩いていく。
J児：「そういえばここ、どうする？昨日aくんが言ってたところ」
G児：「うーん、わからない」
教師：「どうしようかね」
G児：「あ、いいこと考えた。うみ組さん（5歳クラス）に聞いてみよう」
教師：「いいねえ。あのお兄さん、電車に詳しいから、もしかしたら知っているかなあ²⁰」
G児：「ねえ、bくん。ここの電車の線路、どうやってつくったらしい？」
5歳クラスb児：「え？ここ？そのテープつなげれば？」
教師：「Gくんは何に困っていたんだっけ？」
G児：「線路が風とかで浮いてて危ないから困ってたの。他の線路にしたいの」
教師：「他の浮かない物で線路をつくりたいってこと？」
G児：「そうなの。bくん、つくれる？」
5歳クラスb児：「ああ、そういうことね。それならいいのがあるよ。運動会の時に使った白の粉を使えばいいんだよ。ちょっと待ってて」
5歳クラスb児：「どこからどう引ききたいの？」
G児：「ここからね、こう行って、裏までつながるようにしたいの」
5歳クラスb児：「じゃあついてきて」
線路を引き終える。
G児：「うん、これで大丈夫。bくんすごい」

G児とJ児は、この日も電車に乗って遊んでいた。線路をつたって歩いて行くうちに、前日の5歳クラスa児とのやりとりを近くで聞いていたJ児は、G児に相談した。G児が5歳クラスの幼児に相談しようと話したので、このタイミングでG児と5歳クラスb児をつなぐことがよいのではないかと考え、教師は5歳クラスb児とつなぐ言葉をかけた。²¹5歳クラスb児は、ラインカーでラインを引くことを提案し、5歳クラス担任のところへラインカーを借りに行った。ラインを引き終わる頃、G児は線路がつながったことに喜びを感じたのか、満面の笑顔を浮かべていた。

この日の副担任との振り返りでは、G児が年上の幼児に相談したいという思いをもち、自分で5歳クラスb児に声をかけたことが、G児の育ちではないかと話し合った。²²そして、このかかわりがG児の自信となり、さらなるかかわりの広がりにつながってほしいと、G児への願いを共有した。²³

その後、G児は5歳クラスb児と一緒に電車遊びを続けた。知識が豊富な5歳クラスの幼児と一緒に、ローカル線の停車駅を順番に言いながら遊びを楽しんでいた。G児の電車遊びは、Ⅶ期の終わりまで続いた。同じクラスの幼児や年上の幼児とG児のかかわりを支えてきたことが、長く続く遊びにつながったのではないかと考える。

考察

Ⅶ期の終わりに、副担任と「期の振り返り」をしたとき、帰りの集まりで遊びについて話したり、聞いたりする機会を大切にできたことが、幼児同士のかかわりを支えることにつながったのではないかと話し合った。²⁴G児が自分の思いや迷い、願いを話し、他の幼児がそれを知って自分の思いを伝える。そのやりとりがきっかけになって遊びでのかかわりが生まれてきたのではないかと捉えた。ホワイトボードを使ったことで、聞くだけでなく、視覚的にも考えていることを知ることができ、かかわりを支えることにつながったと考え

コメントの追加 [n5]: 今回、5歳クラスだけが使った経験のあるラインカーが解決につながった。5歳クラスがどのような材を使っているのか、幼児がこれまでにどのような経験しているのかを、職員同士の情報共有によって知っておくことが大切であると考えた。また、「幼児理解に支えられている」というコメントにあるように、他クラスの幼児についても、職員間の情報共有の中で、可能な限り幼児理解を深めていくことが大切であると思いを新たにした。

¹⁸ 職員同士で共有して考え合ったからこそ出てきた意見 (g)

¹⁹ カンファレンスで多様な視点を得た上で、改めて方向性を考えている。語り、考え続ける大切さ (e)

²⁰ 情報提供で、5歳クラス児に聞きに行く意欲を育てる (b)

²¹ 幼児同士のかかわりの中で、解決策を考えられるように願って援助している (a) 4歳クラス児だけでは出てこない発想を伝えてもらうよい機会であったと思う (d) 幼児理解に支えられている (g)

²² 教師が仲介することも考えられるが、G児の様子を見守ることで、G児が自分から相談したり声をかけたりする姿につながっている (e)

²³ 担任・副担任での情報共有によって、幼児の育ちについて同じ方向を向いて保育することができる (b) 迷いを共有し、幼児が考えて行動することで、幼児の成長と自信につながる (f)

²⁴ 遊びについて話したり聞いたりする機会を大切にすることで、幼児同士のかかわりを支えることにつながる (f)

る。²⁵

ホワイトボードを使ったつなぐ援助がよかったのではないかと考える反面、いつもこのような場が設定されるわけではない。幼児が本当に語りたと思った時、幼児自身が場をつくっていくことが理想である。²⁶今後、帰りの集まりの場を大切にしながらも、遊びの中で自然発生的にこのようなやりとりやかかわりが増えることを願って援助していきたいと考える。²⁷そして、そこに立ち会う教師は「何かを教える」「話をまとめる」というよりは、むしろ「寄り添い、見守る」「一緒に迷い、考える一人の仲間」のような存在でありたい。²⁸

また、水曜カンファレンスを通して職員の援助の方向性が揃いつつあることを改めて実感した。「G児の線路を撤去した方がいいのではないか」という視点ではなく、職員全員が「どうしたらG児の願いを支えられるか」という視点での協議となったからである。²⁹幼児の安全が第一だが、それと同じくらい一人の幼児の遊びへの思いや願いを大切にする職員集団であることを肌で実感した。³⁰幼児のかかわりを支える根底にあるのは、職員同士のこのようなかかわりではないかと考える。³¹

コメントの追加 [n6]: 子どもを支える教師の在り方について多くの共感を得た。遊びの中に学びをつくる教師の最も重要な役割の一つは、幼児理解のもと、人・もの・ことを含めた環境づくりであると考えている。このような環境づくりが土台にあるからこそ、幼児を見守ることができると捉えている。

コメントの追加 [n7]: コメントを読んで、「全職員で全ての幼児を支える」ことを大切にしている本園にとって、職員の連携がいかに大切であるかを再認識した。全ての職員がG児を肯定的に捉えて、どう支えるかを協議した。このようなカンファレンスの積み重ねによって、援助の仕方は違えど、目指す方向性が揃っていくことが大切である。

²⁵ G児が思いを伝える場と、伝わりやすくする道具を教師がコーディネートすることで、他の幼児も自分から「やってみたい」とかかわりをもとうとしていた。間接的にG児のかかわりを支えることも援助のレパートリーの一つである (e) イメージを視覚化することで、他児とのイメージの共有につながり、かかわりを支えることになる (f)

²⁶ 幼児が自らできる力をもっていると信じる思い (a) 小学校・中学校と年齢が上がるにつれて自分でできるようになっていく姿を願っている。今は、教師を介してする姿でもよいと考える (h)

²⁷ 幼児同士がかかわり、やりとりしながら考え、自分たちで解決していくことを学んでいく (f)

²⁸ 幼児を信じて待つ教師の姿 (a) 幼児期は教えられることよりも自分で気付くことの方が大切である。自分で気付いていけるような援助をする教師でいたいと思う (d) 長期的な育ちを見据えて教師の在り方を考えている (g)

²⁹ 自分一人では対処していたら、「ひとりよがり」になっていたかもしれない。語り合いの場が大切である (h)

³⁰ 幼児を肯定的に捉えようとする職員集団。これまでのカンファレンスの成果 (a)

³¹ 教師それぞれに援助の考え方があり、それに応じた援助の方法がある。しかし、根底は「子どものため」であると再認識した。「子どものため」を常に考えられる職員集団でありたいと強く願った (d) 幼児のしていることを肯定的に捉える評価観が職員に浸透し、子どもの主体性を大切にする保育につながっている (e) 全職員で遊びを支える、寄り添う (f)

<4歳クラスⅧ期1月～2月>「かかわりを深める援助」

これまでの保育の様子

4歳クラスのⅧ期は「かかわりを深める時期」であり、5歳クラスへの接続期である。協同的に遊ぶ素地となるようなかかわりを思い描きながら、幼児一人一人の楽しみやかかわりを支えていこうと副担任と共有していた。

Ⅷ期がスタートした1月中旬から、K児は毎日のように「大縄するから、回して」と教師に声をかけに来た。副担任との振り返りタイムでは、教師が縄を回し、遊びに加わることでK児の「今」の楽しみを支えながら、のちに教師が加わらなくても、幼児同士でかかわりを深めながら楽しめる遊びとなるように支えていきたい、という長期的な願いを確認していた。

1月下旬には、4歳クラスの他の幼児もK児のしている大縄遊びに加わるようになった。遊びの中で、跳ぶ順番や跳び方を決めようと幼児同士でやりとりする姿が見られるようになってきた。教師はそのやりとりに注意深く耳を傾け、かかわりを支えていこうという願いをもって見守っていた。

1月24日

教師が回し手となり、K児・L児が大縄を順番に跳んでいる。そこへM児が来る。

M児：「私もいーれーて」

K児：「いいよ」

M児：「じゃあ、私跳ぶね」

K児：「ねえ、私が先だよ」

M児：「私、全然跳んでいないもん。Kちゃんはいっぱい跳んだでしょ。だから私が先だよ」

K児：「でもさ、見てよ。あそこに並んでたんだよ。だから後ろに並んでよ」

M児：「私が先！だって一回も跳んでないんだから！」

K児：「そんなのずるいよ！早く後ろに並んでよ！」

M児が無言で縄をつかむ。K児も縄をつかみ引っ張って綱引きのようになる。

教師：「Kちゃん、どうしたかったの」

K児：「Mちゃんが割り込みしてね、後ろに並んでほしかったの」

M児：「だってさ、そんなの私は知らないもん」

教師：「そっか、並ぶところが決まってたんだね。Mちゃんは、どうしたかったの？」

M児：「私は最初に跳びたいの」

教師：「わかる。大縄楽しいもんね」

K児：「Mちゃん、待っててよ！」

M児：「私が先だよ！」

M児とK児が向かい合い、無言でにらみ合いのようになる。

教師：「じゃあ、二人とも、すぐに跳べるといいんだね。どうしようか？」

K児：「じゃあさ、一緒に跳ぶ？」

M児：「あ、そうしょ。先生、早く回してよ」

教師：「オッケー。じゃあ回すね」

最初は大縄遊びをしていたK児とL児。2人を見ていると、「大縄の端の方に並ぶこと」、「引っかかったら交代すること」を暗黙のルールとして遊びが成立していたように読み取れた。その暗黙のルールを知らないM児が遊びに加わり、K児とM児の思いがぶつかった。

教師はこのとき、2人の言い合いの中で互いに折り合いをつけ、かかわりながら遊んでほしいと願っていた。そのため、途中まで2人の言い合いに耳を傾けながら見守っていた。しかし、次第に2人の言い合いが激しくなり、縄の引っ張り合いのようになっていたため、「どうしたかったの？」と双方に問い、互いの言葉の背景にある思いを引き出すような援助をした。M児は、K児と比べると跳んだ回数が少ないから先に跳ばせてほしいという思いがあると捉えた。また、K児はこれまでずっと暗黙のルールに従って遊んでいたの、それに従ってほしいという思いがあるのだと捉えた。2人の言い合いは、K児が提案した2人が同時に縄の中に入って跳ぶことで折り合い、また遊び出すことにつながった。

副担任との振り返りタイムでは、「あえてしない」援助が話題になった。教師が話し合いを主導し、「Mちゃんは後から来たんだから、後ろに並んでね」「Kちゃん、Mちゃん先に跳びたいみたいですよ」と、折り合いをつけやすくすることも考えられた。しかし、それでは、幼児が自分たちでルールをつくったり、自分で気持ちに折り合いを付けたりする経験につながりにくい。そのため、時間はかかっても、あえて解決策のようなものを提案しなかったことがよかったのではないかと話し合った。また、双方の思いを共感的に受け止めた

ことが、相手の思いを間接的に知ることになり、折り合うことにつながったのではないかと共有した。次にこのような言い合いがあっても、双方の思いを共感的に聞くこと、教師が解決策を出さず、幼児を信じて待つことを大切にしようと、援助の方向性を改めて確認した。

1月27日

教師が回し手となり、K児、L児、M児、N児が交代しながら『♪ゆうびんやさんのおとしもの ひろってあげましょ 1枚2枚3枚…』という歌に合わせて跳んでいる。

K児：「Mちゃん、もう交代だよ。だってもう3回も跳んだじゃん」

M児：「まだ跳んでないよ。だって、まだ『ひろってあげましょ』のところだもん」

K児：「でもさ、3回もひっかかったよ。だから代わってよ」

M児：「あと1回したら代わるよ」

K児：「じゃあ、あと1回だけだよ」

教師：「Mちゃん、あと1回だね。回すよ」

M児：「『ひろって』のところから回して」

教師：「オッケー」

M児が『あげましょ』のところでひっかかる。

K児：「もう交代だよ！あと1回って言ったじゃん」

M児：「まだ最後まで跳んでないから」

K児：「それじゃあ私の番、来ないじゃん。どいてよ」M児を押す。

M児：「やめてよ。私、まだ最後まで跳んでないの」K児を押し返す。

教師：「うみ組（5歳クラス）さん、やま組さんが困っているみたい。どうしたらいいかな」

5歳クラスc児：「どうしたの？」

5歳クラスd児：「お話してくれる？」

K児：「あのさ、Mちゃんが代わってくれないの。もう4回も跳んでるんだよ」

5歳クラスc児：「そうだったんだね。Mちゃんは、何かお話したいことある？」

M児：「私まだ跳んでないもん。まだ『1枚2枚…』のところだもん」

5歳クラスd児：「でもさ、引っかかっちゃったら交代なんだよ。それはいやなの？」

M児：「うん、だって、最後まで跳びたいもん」

5歳クラスc児：「分かったよ。じゃあさ、『10枚』までいったら交代ならいいの？」

M児：「うん、いいよ」

5歳クラスd児「Kちゃんはそれでもいいの？」

教師：「Kちゃんも、ひっかかっても『10枚』まではできるみたいですよ」

K児：「うん、それならいい」

この日、過去に年上の幼児がしていた『ゆうびんやさんの…』の歌に合わせて跳ぶ遊びをしてみたいという思いをもち、K児・L児・M児・N児の4人で、交代で跳んでいた。初めて歌に合わせて跳ぶということもあり、4人の表情から、自分の番が回ってくるのを心待ちにしている様子が読み取れた。

K児は、M児が3回引っかかってもまだ跳ぼうとしている姿を見て、交代を促した。M児は、「最後まで」跳んでいないということを主張し、続けようとした。教師は、これまでの「引っかかったら交代」という暗黙のルールが更新されつつあることを読み取り、双方の言葉に耳を傾けながら見守っていた。

K児・M児の言い合いが、体の押し合いになったため、教師は2人が折り合いをつけられるように、何か援助したいと考えた。もし、ここで教師が仲介するのではなく、幼児同士で解決することができれば、かかわりを深めることにつながるのではないかと考え、近くにいた5歳クラスの幼児に、「困っているみたい、どうしたらいいかな」と話した。

5歳クラスの幼児は、「お話してくれる？」「何かお話したいことある？」と優しい口調で2人の思いを聞いた。5歳クラスc児が『10枚』までいったら交代ならいいの？と聞くと、M児は気持ちに折り合いをつけ「うん、いいよ」と話した。このやりとりを聞く中で、M児の言う「最後」とは、歌が『10枚』まで進んだところのことを指しているのではないかと捉えた。K児は、「うん、それならいい」と気持ちに折り合いをつけた。

副担任との振り返りでは、5歳クラス児に2人の思いを聞いてもらったことがよかったのではないかと話し合った。5歳クラス児は、まるで教師が話に加わったかのように、共感的に話を聞きながら、2人が折り合いをつけられるように話を進めていた。きっと自分たちで言い合う経験を積んできたのだろう。また、他の幼児が言い合う様子を見て、自分たちで解決していくにはどうしたらよいかを経験的に学んできたのかもしれない。そのように話し合っていくうちに、他の幼児が言い合いに立ち会うことで、幼児同士で解決していくことにつながるのではないかと話し合った。そのため教師は、幼児を信じて見守りながら、周りで言い合いを見ている幼児を無理に遠ざけないことも、かかわりを深めることにつながるのではないかと共有した。

今後も、このような言い合いに立ち会ったときは、かかわりを深める機会と捉え、幼児を信じて見守る姿勢を大切にしていこうと、副担任と共に思いを新たにしました。

2月6日

K児・L児・M児・N児が、回し手を4人で交代しながら大縄遊びをしている。

K児：「Mちゃん、ちょっと待っててよ、私は一人で跳びたいの」

M児：「私はKちゃんと2人で跳びたいよ」

K児：「でもさ、一人で跳びたいんだもん、跳ばせてよ」

M児：「いや。みんなで跳んだ方が楽しいじゃん」

K児が縄を持ったまま離さない。M児が縄をK児の手から離そうと引っ張る。

K児：「やめてよ。痛いから引っ張らないで！」

教師：「Lちゃん、Nちゃん、どうしようか」

L児：「まあまあ、ちょっと止まって。Kちゃんは、どうしたかったの？」

K児：「だってさ私は一人で『はやとび』がしたいんだよ」

L児：「そうか、じゃあ、一人ずつ跳ぼうよ」

M児：「私はみんなで一緒に跳びたいの」

N児：「じゃあさ、みんなで『はやとび』する？」

M児：「私、そんなに速いの跳べない」

L児：「じゃあ、みんなが一人で1回ずつ跳んだら、今度はみんなでやるってことでどう？」

M児：「うん、それならKちゃんにゆずるよ」

教師：「Mちゃん、優しいんだね。Kちゃん、よかったね」

K児：「ありがとう、じゃあLちゃん早く回して」

2月上旬頃から、大縄跳びの遊びの幅が広がっていた。回し手を幼児同士で交代しながら跳ぶ、早く回して跳ぶ、回っている縄に入って跳ぶ、複数の幼児が同時に縄に入って跳ぶなど、多様な跳び方を試していた。

この日、L児が縄を回し、他の3人が同時に縄に入って跳んでいた。教師は少し離れたところから、その様子を見守っていた。途中からK児が一人で跳びたくなったようで、M児と思いがすれ違い、言い合いになった。縄の引っ張り合いになったタイミングで、教師はL児とN児に「どうしようか」と声をかけた。このとき、教師がK児とM児の言い合いに入り、仲介のような役割をすることもできたが、自分たちで解決する力を信じ、一緒に遊んでいたL児とN児に委ねてみることにしたのである。

L児は「どうしたかったの？」とK児に尋ね、K児の思いを聞いた。N児はK児の思いを聞き「はやとび」を提案した。L児は、各々が1回ずつ跳ぶ機会を設定することを提案した。M児は、L児の提案で気持ちに折り合いをつけることができたのではないかと読み取った。教師は、M児が「Kちゃんにゆずるよ」と言ったことを嬉しく思い、「優しいんだね」と意味づけて言葉がけをした。

この日の振り返りでは、クラス全体としてのかかわりの深まりや育ちについて話題になった。幼児同士のかかわりの中で気持ちに折り合いをつけることができたK児とM児の育ち、自分事のように寄り添って言い合いを仲介したL児、N児の育ちが見られた喜びを、副担任と共有した。

大縄遊びは、Ⅷ期の終わりまで続いた。遊びの中での言い合いは常にあったのだが、それでよいと思っている。かかわりを深めるきっかけになるからである。教師は、言い合いを自分たちで解決しようとする姿を見て、幼児が「自分たちのことは自分たちで決める」という姿勢でいることに頼もしさを感じた。そして、この4人の幼児の姿を通して、教師は、幼児の力を信じるのが大切であると改めて感じた。

考察

教師は、言い合いが起こると、教師自身が解決してしまいたいと思うことがある。しかし、それは幼児のかかわりを深めることにはつながりにくい。たとえ時間がかかったとしても、長期的な育ちを願い、幼児が自分で解決する力をもった存在であると信じて、待つことが大切である。また、言い合いを周りで見ている幼児の考えを聞くことも、間接的にかかわりを深めることにつながるのではないかと考える。

この事例で示してきた幼児の姿は、一般的には「トラブル」と呼ばれることが多い。「困難・問題」と訳されるため、どちらかというと「起こらない方がよいこと」のように捉えられがちである。しかし、決して「起こらない方がよいこと」ではないと考える。言い合うことも幼児の育ちの一過程だからである。言い合う経験があるからこそ、多様な感情の中で相手の思いを知り、自分で折り合いをつけられるようになっていくのではないかと考える。このような過程を経て幼児同士が互いを認め合えたとき、「かかわりを深めた」といえるのではないかと考える。

＜4歳クラスⅧ期 1月～2月＞「かかわりを深める援助」

これまでの保育の様子

4歳クラスのⅧ期は「かかわりを深める時期」であり、5歳クラスへの接続期である。協同的に遊ぶ素地となるようなかかわりを思い描きながら、幼児一人一人の楽しみやかかわりを支えていこう¹と副担任と共有していた。

Ⅷ期がスタートした1月中旬から、K児は毎日のように「大縄するから、回して」と教師に声をかけに来た。副担任との振り返りタイムでは、教師が縄を回し、遊びに加わることでK児の「今」の楽しみを支えながら、のちに教師が加わらなくても、幼児同士でかかわりを深めながら楽しめる遊びとなるように支えていきたい、という長期的な願いを確認していた²。

1月下旬には、4歳クラスの他の幼児もK児のしている大縄遊びに加わるようになった。遊びの中で、跳ぶ順番や跳び方を決めようと幼児同士でやりとりする姿が見られるようになってきた。教師はそのやりとりで注意深く耳を傾け、かかわりを支えていこうという願いをもって見守っていた。

1月24日

教師が回し手となり、K児・L児が大縄を順番に跳んでいく。そこへM児が来る。
M児：「私もいーれーて」
K児：「いいよ」
M児：「じゃあ、私跳ぶね」
K児：「ねえ、私が先だよ」
M児：「私、全然跳んでいないもん。Kちゃんはいっぱい跳んだでしょ。だから私が先だよ」
K児：「でもさ、見てよ。あそこに並んでたんだよ。だから後ろに並んでよ」
M児：「私が先！だって一回も跳んでないんだから！」
K児：「そんなのずるいよ！早く後ろに並んでよ！」
M児が無言で縄をつかむ。K児も縄をつかみ引っ張って綱引きのようになる。
教師：「Kちゃん、どうしたかったの？」
K児：「Mちゃんが割り込みしてね、後ろに並んでほしかったの」
M児：「だってさ、そんなの私は知らないもん」
教師：「そっか、並ぶところが決まってたんだね。Mちゃんは、どうしたかったの？」
M児：「私は最初に跳びたいの」
教師：「わかる。大縄楽しいもんね」
K児：「Mちゃん、待っててよ！」
M児：「私が先だよ！」
M児とK児が向かい合い、無言でにらみ合いのようになる。
教師：「じゃあ、二人とも、すぐに跳べるといいんだね。どうしようか？」³
K児：「じゃあさ、一緒に跳ぶ？」
M児：「あ、そうしょ。先生、早く回してよ」
教師：「オッケー。じゃあ回すね」

最初は大縄遊びをしていたK児とL児。2人を見ていると、「大縄の端の方に並ぶこと」、「引っかかったら交代すること」を暗黙のルールとして遊びが成立していたように読み取れた。その暗黙のルールを知らないM児が遊びに加わり、K児とM児の思いがぶつかった。

教師はこのとき、2人の言い合いの中で互いに折り合いをつけ、かかわりながら遊んでほしいと願っていた。そのため、途中まで2人の言い合いに耳を傾けながら見守っていた。しかし、次第に2人の言い合いが激しくなり、縄の引っ張り合いのようになっていたため、「どうしたかったの？」と双方に問い、互いの言葉の背景にある思いを引き出すような援助をした⁴。M児は、K児と比べると跳んだ回数が少ないから先に跳ばせてほしいという思いがあると捉えた。また、K児はこれまでずっと暗黙のルールに従って遊んでいたので、

コメントの追加 [n1]: 遊びに加わるかどうか、短期と長期の視点から考えていることについてのコメントがあった。目の前の楽しみを支えながら、長期的な育ちを見据える。その両面を常に考えていくことが大切である。カンファレンスのとき、「保育中は頭をフル回転させている」と話していた職員がいた。その子にとっての短期と長期の育ちを考えると、まさにその通りであると、コメントを読みながら感じた。

コメントの追加 [n2]: 見守る援助を基本としながらも、タイミングを見計らって言葉がけをしたことについてのコメントが多かった。言い合いになったときでも、すぐに教師が加わるのではなく、まずは幼児が自分で折り合う姿を願い、見守ることの大切さを改めて感じた。また、幼児は自分で折り合うことができる力があると信じる教師の姿勢も大切である。

¹ 一人一人を支えることが集団での遊びにつながることを改めて感じる (d)

² 遊びに加わるかどうかを、短期と長期の視点から考えている (a) 保育の方向性の確認をすることで、同じ方向を向いて保育することができる (b) 「今」を支えるからこそ、今後の遊びにつながっていく (f)

³ 教師の適切な読み取りがあつての言葉がけ (h)

⁴ 自分の思いを伝えるきっかけになる言葉がけ (a) 4歳児になると、言葉も増え伝える力もでてきてはいるが、まだ足りない部分がある。そのため、お互いの伝えたいことを汲んで仲介する援助がまだ欠かせないのだと考える (d) 幼児を信じて見守りつつも、ここぞというタイミングを見計らって、教師が援助に入っている (e) 双方の気持ちを受け止めようとする教師の姿勢に共感できる (h)

それに従ってほしいという思いがあるのだと捉えた。2人の言い合いは、K児が提案した2人が同時に縄の中にいって跳ぶことで折り合い、また遊び出すことにつながった。

副担任との振り返りタイムでは、「あえてしない」援助が話題になった。教師が話し合いを主導し、「Mちゃんは後から来たんだから、後ろに並んでね」「Kちゃん、Mちゃん先に跳びたいみたいです」と、折り合いをつけやすくすることも考えられた。しかし、それでは、幼児が自分たちでルールをつくったり、自分で気持ちに折り合いを付けたりする経験につながりにくい⁵。そのため、時間はかかっても、あえて解決策のようなものを提案しなかったことがよかったのではないかと話し合った⁶。また、双方の思いを共感的に受け止めたことが、相手の思いを間接的に知ることになり、折り合うことにつながったのではないかと共有した⁷。次にこのような言い合いがあっても、双方の思いを共感的に聞くこと、教師が解決策を出さず、幼児を信じて待つことを大切にしようと、援助の方向性を改めて確認した⁸。

1月27日

教師が回し手となり、K児、L児、M児、N児が交代しながら『♪ゆうびんやさんのおとしもの ひろってあげましょ 1枚2枚3枚…』という歌に合わせて跳んでいる。
K児：「Mちゃん、もう交代だよ。だってもう3回も跳んだじゃん」
M児：「まだ跳んでないよ。だって、まだ『ひろってあげましょ』のところだもん」
K児：「でもさ、3回もひっかかったよ。だから代わってよ」
M児：「あと1回したら代わるよ」
K児：「じゃあ、あと1回だけだよ」
教師：「Mちゃん、あと1回だね。回すよ」
M児：「『ひろって』のところから回して」
教師：「オッケー」
M児が『あげましょ』のところでひっかかる。
K児：「もう交代だよ！あと1回って言ったじゃん」
M児：「まだ最後まで跳んでないから」
K児：「それじゃあ私の番、来ないじゃん。どいてよ」M児を押す。
M児：「やめてよ。私、まだ最後まで跳んでないの」K児を押し返す。
教師：「うみ組（5歳クラス）さん、やま組（4歳クラス）さんが困っているみたい。どうしたらいいかな」
5歳クラスc児：「どうしたの？」
5歳クラスd児：「お話してくれる？」
K児：「あの子、Mちゃんが代わってくれないの。もう4回も跳んでるんだよ」
5歳クラスc児：「そうだったんだね。Mちゃんは、何かお話したいことある？」
M児：「私まだ跳んでないもん。まだ『1枚2枚…』のところだもん」
5歳クラスd児：「でもさ、引っかかっちゃったら交代なんだよ。それはいやなの？」
M児：「うん、だって、最後まで跳びたいもん」
5歳クラスc児：「分かったよ。じゃあさ、『10枚』までいったら交代ならいいの？」
M児：「うん、いいよ」
5歳クラスd児「Kちゃんはそれでもいいの？」
教師：「Kちゃんも、ひっかかっても『10枚』まではできるみたいです」
K児：「うん、それならいい」

この日、過去に年上の幼児がしていた『ゆうびんやさんの…』の歌に合わせて跳ぶ遊びをしてみたいという思いをもち、K児・L児・M児・N児の4人で、交代で跳んでいた。初めて歌に合わせて跳ぶということもあり、4人の表情から、自分の番が回ってくるのを心待ちにしている様子が読み取れた。

K児は、M児が3回引っかかってもまだ跳ぼうとしている姿を見て、交代を促した。M児は、「最後まで」跳んでいないということを主張し、続けようとした。教師は、これまでの「引っかかったら交代」という暗黙

コメントの追加 [n3]: 教師の立ち位置についてのコメントがあった。気を付けなければならないのが、言い合いになったとき、教師が仲介することで「よい」と「悪い」が明確に決められてしまうことである。もしかしたら、教師が「悪い」と判断したことによって、幼児の自己肯定感を下げてしまうことにつながるかもしれない。やはり教師は、中立の立場で、悪者をつくらないことが大切である。ここでもやはり、幼児は自分たちで話し合い、納得のいく落としどころを見つけられる有能な存在であるという子ども観に立つことの大切さが伺える。

⁵ 「あえてしない援助」をすることで、子どもが主体的に考えることができる (b) 大人が子どもたちの折り合いをつけるのではなく、子ども同士で気持ちを伝え、解決していくことが学びである (f)

⁶ 幼児が自分たちで解決しようとする姿を支えている (e)

⁷ 両方の幼児に同じスタンスでかかわることが大切 (a)

⁸ 教師は誰かの味方ではなく、中立な立場に徹することで、幼児同士が話しやすくなったり、自分たちなりに納得できる落としどころを探したりすることができるのではないかと考える。遊ぶ時間にゆとりがあることは、じっくり話す、じっくり考える時間に充てられ、その時間こそ大切にすべきである (d) 共感し、寄り添い、信じて待つことが、子ども同士での学びにつながる (f) 子どもたちの育ちにつながる働きかけ (h)

のルールが更新されつつあることを読み取り、双方の言葉に耳を傾けながら見守っていた⁹。

K児・M児の言い合いが、体の押し合いになったため、教師は2人が折り合いをつけられるように、何か援助したいと考えた。もし、ここで教師が仲介するのではなく、**幼児同士で解決することができれば、かかわりを深めることにつながるのではないかと考え、近くにいた5歳クラスの幼児に、「困っているみたい、どうしたらいいかな」と話した¹⁰。**

5歳クラスの幼児は、「お話してくれる?」「何かお話したいことある?」と優しい口調で2人の思いを聞いた。5歳クラスc児が『10枚』までいったら交代ならいいの?」と聞くと、M児は気持ちに折り合いをつけ「うん、いいよ」と話した。このやりとりを聞く中で、M児の言う「最後」とは、歌が『10枚』まで進んだところのことを指しているのではないかと捉えた。K児は、「うん、それならいい」と気持ちに折り合いをつけた。

副担任との振り返りでは、5歳クラス児に2人の思いを聞いてもらったことがよかったのではないかと話し合った。5歳クラス児は、**まるで教師が話に加わったかのように、共感的に話を聞きながら、2人が折り合いをつけられるように話を進めていた¹¹。きっと自分たちで言い合う経験を積んできたのだろう。また、他の幼児が言い合う様子を見て、自分たちで解決していくにはどうしたらよいかを経験的に学んできたのかもしれない。そのように話し合っていくうちに、他の幼児が言い合いに立ち会うことで、幼児同士で解決していくことにつながるのではないかと話し合った。そのため教師は、幼児を信じて見守りながら、周りで言い合いを見ている幼児を無理に遠ざげないことも、かかわりを深めることにつながるのではないかと共有した¹²。**

今後も、このような言い合いに立ち会ったときは、かかわりを深める機会と捉え、幼児を信じて見守る姿勢を大切にしていこうと、副担任と共に思いを新たにした。

2月6日

K児・L児・M児・N児が、回し手を4人で交代しながら大縄遊びをしている。

K児:「Mちゃん、ちょっと待っててよ、私は一人で跳びたいの」

M児:「私はKちゃんと2人で跳びたいよ」

K児:「でもさ、一人で跳びたいんだもん、跳ばせてよ」

M児:「いや。みんなで跳んだ方が楽しいじゃん」

K児が縄を持ったまま離さない。M児が縄をK児の手から離そうと引っ張る。

K児:「やめてよ。痛いから引っ張らないで!」

教師:「Lちゃん、Nちゃん、どうしようか」

L児:「まあまあ、ちょっと止まって。Kちゃんは、どうしたかったの?」

K児:「だってさ私は一人で『はやとび』がしたいんだよ」

L児:「そうか、じゃあ、一人ずつ跳ぼうよ」

M児:「私はみんなで一緒に跳びたいの」

N児:「じゃあさ、みんなで『はやとび』する?」

M児:「私、そんなに速いの跳べない」

L児:「じゃあ、みんなが一人で1回ずつ跳んだら、今度はみんなでやるってことでどう?」

M児:「うん、それならKちゃんにゆずるよ」

教師:「Mちゃん、優しいんだね。Kちゃん、よかったね」

K児:「ありがとう、じゃあLちゃん早く回して」

2月上旬頃から、大縄跳びの遊びの幅が広がっていた。回し手を幼児同士で交代しながら跳ぶ、早く回して跳ぶ、回っている縄に入って跳ぶ、複数の幼児が同時に縄に入って跳ぶなど、多様な跳び方を試していた。

この日、L児が縄を回し、他の3人が同時に縄に入って跳んでいた。教師は少し離れたところから、その様子を見守っていた。途中からK児が一人で跳びたくなったようで、M児と思いがすれ違い、言い合いになっ

コメントの追加 [n4]: 4歳クラス児と5歳クラス児を「つなぐ」援助に多くの共感を得た。4歳クラス児は、5歳クラス児がどのように言い合いを解決していくのかを学ぶ機会になる。5歳クラス児にとっても4歳クラス児の役に立ったことが自己有用感を高める。双方の育ちにつながる援助であると改めて思った。

コメントの追加 [n5]: 周りで言い合いを見ている幼児を無理に遠ざげないことに、多くの共感を得た。「自分たちのくらしは自分たちでつくる子ども」の姿を思い描き、遊びの中で起きたことは、みんなで解決していく姿勢を大切にしたい。

⁹ 表情や遊びの姿から、子どもの状況を感じとることの大切さ (d)

¹⁰ 子どもたちで解決していったという経験は4歳クラス児にとっても5歳クラス児にとっても自信になると思った (a) 年上の幼児とのかかわりにより、自分の思いを受け止めてもらえる経験ができ、相手の思いも知ることができた (b) 幼児同士のかかわりをつなぐ援助 (e) 5歳クラス児の仲介により、子ども同士の解決につながっていく。これは伝承されていくものである (f)

¹¹ これまでの経験の積み重ねからの幼児の育ちの姿 (a) 子ども同士での解決はどのようにするとよいのか、伝承されていくことにもつながる (f)

¹² 誰かが困っている時に駆けつける側の心の動きを肯定的に捉えていることに共感した (a) 当事者の幼児だけでなく、他の幼児がいることで多様な意見を聞くことができる (b) 周りで言い合いを見る経験も幼児の育ちにつながる (e) 年少クラスからの積み重ね全てが子どもたちの今の姿につながっている (h)

た。縄の引っ張り合いになったタイミングで、教師はL児とN児に「どうしようか」と声をかけた¹³。このとき、教師がK児とM児の言い合いに入り、仲介のような役割をすることもできたが、自分たちで解決する力を信じ、一緒に遊んでいたL児とN児に委ねてみることにしたのである¹⁴。

L児は「どうしたかったの？」とK児に尋ね、K児の思いを聞いた。N児はK児の思いを聞き「はよとび」を提案した。L児は、各々が1回ずつ跳ぶ機会を設定することを提案した。M児は、L児の提案で気持ちに折り合いをつけることができたのではないかと読み取った。教師は、M児が「Kちゃんにゆずるよ」と言ったことを嬉しく思い、「優しいんだね」と意味づけて言葉がけをした¹⁵。

この日の振り返りでは、クラス全体としてのかかわりの深まりや育ちについて話題になった。幼児同士のかかわりの中で気持ちに折り合いをつけることができたK児とM児の育ち、自分事のように寄り添って言い合いを仲介したL児、N児の育ちが見られた喜びを、副担任と共有した¹⁶。

大縄遊びは、Ⅷ期の終わりまで続いた。遊びの中での言い合いは常にあったのだが、それでよいと思っている。かかわりを深めるきっかけになるからである¹⁷。教師は、言い合いを自分たちで解決しようとする姿を見て、幼児が「自分たちのことは自分たちで決める」という姿勢でいることに頼もしさを感じた。そして、この4人の幼児の姿を通して、教師は、幼児の力を信じるのが大切であると改めて感じた¹⁸。

考察

教師は、言い合いが起ると、教師自身が解決してしまいたいと思うことがある。しかし、それは幼児のかかわりを深めることにはつながりにくい。たとえ時間がかかったとしても、長期的な育ちを願い、幼児が自分で解決する力をもった存在であると信じて、待つことが大切である¹⁹。また、言い合いを周りで見ている幼児の考えを聞くことも、間接的にかかわりを深めることにつながるのではないかと考える。

この事例で示してきた幼児の姿は、一般的には「トラブル」と呼ばれることが多い。「困難・問題」と訳されるため、どちらかというところから「起こらない方がよいこと」のように捉えられがちである。しかし、決して「起こらない方がよいこと」ではないと考える。言い合うことも幼児の育ちの一過程だからである。言い合う経験があるからこそ、多様な感情の中で相手の思いを知り、自分で折り合いをつけられるようになっていくのではないか。このような過程を経て幼児同士が互いを認め合えたとき、「かかわりを深めた」といえるのではないかと考える²⁰。

コメントの追加 [n6]: 「待つ」援助への共感が多かった。幼児同士の言い合いは、教師の判断を幼児に聞かせて解決につなげることもできる。しかし、それでは長期的な育ちにはやはりつながりにくいと考える。時間をかける意味は、自分たちで解決していけるという経験をすることにあると思う。長期的な育ちを願うからこそ「待つ」援助である。

¹³ あえて言い合いをしている幼児ではなく、周りにいる他児に声をかけることで多様な意見を聞くことができる (b)

¹⁴ これまでに経験してきたことを踏まえ、委ねて待つ判断をしている (a) 幼児の力を信じ、見守る援助 (e)

¹⁵ 子どもが出した結論を肯定的に受け止めている。この経験が幼児の次のかかわりに影響するのではないか (d)

¹⁶ 信じ続け、読み取り続けた教師の喜びに共感できる (h)

¹⁷ 自分の思いを伝え、相手の思いを聞いてお互いの気持ちを知ることで、折り合いをつけるための基礎となるかかわりになっている (b) 信じて待つことが子どもの育ちにつながる (f)

¹⁸ 信じると言うことは勇気のいることでもある。教師のこのような姿勢や心もちが子どもたちに伝わったのではないかと感じる (h)

¹⁹ その場を取り繕うのではなく、長期的な育ちを願うことで、じっくりと待つことができる (b) 保育者は、時間短縮のためかトラブルを起こさないよう先回りをして「おやくそく」をしてしまいがちだが、時間をとって伝え合うことは大切である (d) 幼児の力を信じることの大切さ (e) トラブルも子どもたちにとって欠かせない学びの過程 (h)

²⁰ お互いに尊重し合えるかかわりへの第一歩を経験することができる (b) 「トラブル」「言い合う」ことからの育ちと学び (f)

＜ 5歳クラス Ⅸ期 4・5月 ＞ 「幼児同士のかかわりを支える」

これまでの保育の様子

冬期間の室内遊びから外遊びに移行する4月、保育室はシンプルにし、テラスの近くに本棚を配置し、屋外の棚にすり鉢や虫かごを用意し、外遊びに意識が向くように環境構成を整えた。花の色水遊びや生き物捕まえなど、春の自然とのかかわりを求めて、園舎周りを散策する姿が見られた。カナヘビを友達と捕まえた際は、誰が飼うか言い合いになることがあった。教師は、飼育したい気持ちに共感しながら、どうしたらよいか考える援助を行ってきた。

4月の後半になると園舎裏にタケノコが生えていることに気付いた。タケノコは豊作の年と不作の年があり、5歳クラス児にとって初めての出会いである。その場にいた幼児で揺すったり根元を掘ったりし、タケノコが採れたときの表情は輝いていた。このような対象との出会いはいつでもあるわけではない。カンファレンスや職員室での情報交換で副担任や4歳クラス担任と相談し、他の友達や年下のクラスにも採りたい人がいることに気付けるようになることを願って、見守っていくことにした。

4月29日

A児：「ぼくもやりたい」

B児：「え…、あっちにもタケノコあったよ」

A児：「えー、でもまだ小さいよ」

B児：「明日、大きくなったら採れるよ」

A児：「えー、ぼくも入れてほしい」

C児：「でも、スコップがない…」

D児：「他のスコップ、やまさんが使っていたし…」

B児：「あっちのタケノコ、もうとってもいいんじゃない」

教師：「そういえば、さっき、そらさんが水をあげていたなあ。そらさんは、タケノコのお世話をしているのかなあ」

C児：「また生えてくるんじゃない」

A児：「どうしてぼくは、やっちゃだめなの？」涙目になる。

教師：「分かるなあ、先生もやりたいくらいだよ。どうしたらいいんだろうねえ」

しばらく沈黙が続く。

教師：「ねえEちゃん、どう思う？」虫探しをしていたE児に声をかける。

E児：「みんな、何歳？」

B児：「5歳だよ」

E児：「だったらさあ、5歳だから5回ずつ交代でやったらいいよ」

D児：「うーん…」

沈黙が続く。

C児：「やまさんのスコップ、もう使っていないかも…。探してくる！」

C児とD児が中央砂場にスコップを探しに行き、しばらくして園舎裏に戻って来る。

C児：「あったよー！」

A児：「ありがとう」

B児：「よし、掘ろう！」

教師：「さすが、うみさんだね！よかったね、Aちゃん」

タケノコを採る際に使う剣スコップをB児C児D児は一本ずつ持っていたが、A児は持っていなかった。B児らの会話から、スコップを持っている3人でタケノコを掘りたい気持ちが読み取れた。タケノコを自分たちで採りたいという譲れない思い、そして一緒にタケノコを採りたいというA児の思いという両者の思いを捉えた。まずは幼児同士のやりとりを見守ることにしたが、折り合いがつかない状態が続いた。教師は、自分の思いを伝えたり相手の思いを知ったりして、幼児の中から折り合いや解決の糸口を見出してほしいと願い、教師から提案することは極力避けた。ただ、他のタケノコを採ったらどうかという幼児の言葉に対しては、それまでに職員間で共有していた方向性をもとに、自分たち以外にもタケノコに興味がある存在がいることに気付けるように、3歳クラス児とタケノコのかかわりを知らせた。

膠着状態がさらに続いたため、近くで遊びながらやりとりを聞いていたE児の考えを聞いてみた。折り合いを付ける1つの方法を知ることができたが、幼児の中で納得するものではなかったのだろう。仮に教師がその場を離れたら、A児は他の幼児たちの思いに押し切られたかもしれない。教師はその場に立ち会い、時間がかかっても、自分たちが納得する方法が見つかるまで待とうと決めた。掘り始めるまでかなりの時間がかかったが、幼児の表情からは、もどかしさや葛藤、気まずさや安堵と様々な感情が伺えた。遊びを通して、様々な感情を経験することは、相手の思いを知ったり、折り合いを付けたりといった、かかわる力の育

ちにつながっていくと考える。他の遊びにおいても、思いを伝え合うことや、自分たちで解決する経験を大切にしていこうと話し合った。

5月2日

サッカーボールを蹴って遊んでいた幼児たちが水分補給のためテラスに戻って来る。

F児：「ぼく、一回しか蹴っていない。もっと蹴りたい！」

C児：「昨日やったとき、いっぱい蹴っていたからいいじゃん」

F児：「でも、やりたい。先生、ボールもう1個ないの？」

教師：「ないみたいなのよねえ。どうしたらいいのかなあ」

B児：「Fちゃんあのね、『パス』って言うと、ボールをもらえるよ。でも、手は使わないよ」

教師：「Fちゃん、『パス』って言うといいみたいですよ」

F児：「分かった」

教師：「Bちゃん、いい考えだね」

B児：「うん。でもボール、もう1個あればなあ」

サッカーボールで遊び初めて3日目。まだチームやルールらしいものはなく、それぞれがボールを追いかけたり蹴ったりと、自分のやりたいイメージで遊んでいた。もっと蹴りたいと訴えるF児に対して、B児がもっと蹴れる方法を伝える姿があり、教師は称賛する言葉をかけた。F児だけでなくB児からも、もっと蹴りたいという思いが読み取れた。振り返りタイムでは、サッカーボールを増やすことはしないことを確認した。やりたい思いや遊びのイメージのすれ違いを経験しながら、ルールを自分たちでつくったり、ルールを共有したりしながら遊ぶよさが感じられたらと援助の方向性を共有した。

5月16日

G児：「先生、緑の小道に行きたい」

教師：「何かしたいのかな。もう少し詳しく教えてください」

G児：「あのね、タケノコがすごく長くなっているのを見つけたの。だから、採ってみたいんだ」

B児G児：「ぼくも採りたい」

教師：「分かりましたよ」

1本ずつ剣スコップをもって園舎裏へ行き、タケノコの根元を掘り始める。

B児：「あれ、全然掘れない」

G児：「本当だ、これじゃ、無理」

教師：「固そうだね。どうする？」

B児：「あ！あれがいいんじゃない。ギコギコするやつ。4歳クラスにあったよ」

G児：「あー、ダンボールカッター？」

B児：「うん、そうそう」

教師：「ダンボールカッターなら、5歳クラスにもありますよ」

B児：「使いたい」

教師：「いいですよ。でも、ここはせまくて危ないから持ってくるのは1本でいいですか？」

G児：「いいよ」

B児：「みんなで交代で使おうよ」

G児H児：「うん、そうしよう」

5歳保育室にダンボールカッターを取りに戻る。

A児：「何するの？」

F児：「長いタケノコが固くて、ダンボールカッターで切ってみるんだ」

A児：「ぼくも、やってみたい」

B児：「いいよ。ぼくと、HちゃんとGちゃんの次でいい？」

A児：「うん。ありがとう」

I児：「いいなあ、ぼくにもやらせて」

B児：「じゃあ、HちゃんとGちゃんとAちゃんの次ね」

他の遊びをしながら、タケノコへの興味は持続していた。この日も、一人が1本ずつ剣スコップを持ってタケノコ採りに出かけたが、刃が立たず、ダンボールカッターで試すことになった。教師は安全面から1本しか持っていけないことを伝えた。興味をもった幼児が次々と仲間入りを求めてきたとき、初めからタケノコ採りをしていた幼児たちがどうするか教師は見守っていた。言い合いになるかもしれない。しかし、B児は後から来た友達を受け入れ、交代で行うことを提案した。友達のやりたい思いを知って、自分にできることをする姿にB児の育ちを感じた。1本しかないタケノコ、1本しか持っていけないダンボールカッターに

対し、切ってみたい幼児は大勢になった。しかし、B児が提案し、その場にいた幼児もそれを受け入れたことで、同じ目的を共有する仲間として、順番が来るまで待ち、タケノコが切れた喜びをみんなで共有することにつながった。教師は、目を輝かせてタケノコを運ぶ様子を見守りながら、相手の思いを受け入れることで、みんなで楽しく遊ぶことができるという経験につながったと捉えた。

考察

遊びにおけるトラブル場面において、自分の思いを伝えるとともに相手の思いを知ることによって、かかわり方を考え、社会性の育ちへとつながっていくと考える。これまでのカンファレンスにおいて、トラブルは相手とのかかわりを学ぶ大切な機会として共通認識を得てきた。5歳クラスに進級し、幼児理解を進める中で、トラブル場面における幼児の姿を振り返りタイムで共有してきた。話し合う中で、思いを伝えることに加えて、相手の思いを知ったり、受け入れたりしていけるように、丁寧に援助をしていこうと話していた。それは、教師側がよいと思うかかわり方を一方的に伝えるものではない。教師は、幼児の思いに耳を傾けながら、自分たちで解決することを願って、ときには寄り添い、ときには仲介し、ときには一緒に悩む。時間がかかることもあるが、教師が焦らずにその場に立ち会うことが、自分なりに考えたり、折り合いを付けたりにして解決していく姿を支えることにつながると考える。

< 5歳クラス Ⅸ期 4・5月 > 「幼児同士のかかわりを支える」

これまでの保育の様子

冬期間の室内遊びから外遊びに移行する4月、保育室はシンプルにし、テラスの近くに本棚を配置し、屋外の棚にすり鉢や虫かごを用意し、外遊びに意識が向くように環境構成を整えた¹⁾。花の色水遊びや生き物捕まえなど、春の自然とのかかわりを求めて、園舎周りを散策する姿が見られた。カナヘビを友達と捕まえた際は、誰が飼うか言い合いになることがあった。教師は、飼育したい気持ちに共感しながら、どうしたらよい²⁾か考える援助³⁾を行ってきた。

4月の後半になると園舎裏にタケノコが生えていることに気付いた。タケノコは豊作の年と不作の年があり、5歳クラス児にとって初めての出会いである。その場にいた幼児で揺すったり根元を掘ったりし、タケノコが採れたときの表情は輝いていた。このような対象との出会いはいつでもあるわけではない。カンファレンスや職員室での情報交換で副担任や4歳クラス担任と相談し、他の友達や年下のクラスにも採りたい人⁴⁾がいることに気付けるようになることを願って、見守っていくことにした⁵⁾。

4月29日

A児：「ぼくもやりたい」
B児：「え…、あっちにもタケノコあったよ」
A児：「えー、でもまだ小さいよ」
B児：「明日、大きくなったら採れるよ」
A児：「えー、ぼくも入れてほしい」
C児：「でも、スコップがない…」
D児：「他のスコップ、やまさんが使っていたし…」
B児：「あっちのタケノコ、もうとつてもいいんじゃない」
教師：「そういえば、さっき、そらさんが水をあげていたなあ。そらさんは、タケノコのお世話をしているのかなあ⁴⁾」
C児：「また生えてくるんじゃない」
A児：「どうしてぼくは、やっちゃだめなの？」涙目になる。
教師：「分かるなあ、先生もやりたいくらいだよ。⁵⁾どうしたらいいんだろうねえ」しばらく沈黙が続く。
教師：「ねえEちゃん、どう思う？」⁶⁾虫探しをしていたE児に声をかける。
E児：「みんな、何歳？」
B児：「5歳だよ」
E児：「だったらさあ、5歳だから5回ずつ交代でやったらいいよ」
D児：「うーん…」
沈黙が続く。
C児：「やまさんのスコップ、もう使っていないかも…。探してくる！」
C児とD児が中央砂場にスコップを探しに行き、しばらくして園舎裏に戻って来る。
C児：「あったよー！」
A児：「ありがとう」
B児：「よし、掘ろう！」
教師：「さすが、うみさんだね！よかったね、Aちゃん」

タケノコを採る際に使う剣スコップをB児C児D児は一本ずつ持っていたが、A児は持っていなかった。B児らの会話から、スコップを持っている3人でタケノコを掘りたい気持ちが読み取れた。タケノコを自分たちで採りたいという譲れない思い、そして一緒にタケノコを採りたいというA児の思いという両者の思い

コメントの追加 [h1]: 外遊びに移行する時期の環境構成に対する共感を得た。教師は、その時期にふさわしい体験や遊びにつながるように意図して室内や屋外の環境を構成している。また幼児が遊ぶ姿をもとに、職員で話し合い、更新していくことも大切になっている。

コメントの追加 [h2]: 自分以外の存在に気付けるような援助が、幼児同士のかかわりや遊びの伝承につながるというコメントが多かった。グミヤクリの実のように数多く採れるものであれば、多くの幼児が触れることができる。タケノコは時期や採れる数が限られているからこそ、職員間でどのように援助していくかの方向性を確認することが大切であると考えた。

¹⁾ 保育室をシンプルにし外遊びへ意識が向かう環境構成の大切さ(f) 遊びが広がるようにと願った、あえて「シンプル支援」に共感できる。どんな遊びが生み出されるのか期待がふくらむ(g) 外に目を向けさせる(h)

²⁾ 言い合いのときはどうしたらいいか考えることができるよう援助(h)

³⁾ 異年齢のかかわりの種になる援助 (b) 遊びの中でのやりとりを大切にしている(c) 育ってほしい方向性を教師がしっかりもっていることが大切だと考える(d) 遊びの伝承を大切にしている(f) 年長児への的確な支援に共感できる。年長児だからこそ自分たち以外の存在や気持ちにも少しずつ気付かせていきたい(g)

⁴⁾ 年下の幼児の思いに気付けるようにしている (a) 気付けるようにする声かけ(h)

⁵⁾ 共感することでA児の思いを受け入れるとともに他の幼児がA児の思いに気付けるようにしている (a)

⁶⁾ 他の幼児に聞き、多様な考えに触れられるようにしている(a)

を捉えた。まずは幼児同士のやりとりを見守る⁷ことにしたが、折り合いがつかない状態が続いた。教師は、自分の思いを伝えたり相手の思いを知ったりして、幼児の中から折り合いや解決の糸口を見出してほしいと願い、教師から提案することは極力避けた⁸。ただ、他のタケノコを採ったらどうかという幼児の言葉に対しては、それまでに職員間で共有していた方向性をもとに、自分たち以外にもタケノコに興味がある存在がいることに気付けるように、3歳クラス児とタケノコのかかわりを知らせた⁹。

膠着状態がさらに続いたため、近くで遊びながらやりとりを聞いていたE児の考えを聞いてみた。折り合いを付ける1つの方法を知ることができたが、幼児の中で納得するものではなかったのだろう。仮に教師がその場を離れたら、A児は他の幼児たちの思いに押し切られたかもしれない。教師はその場に立ち会い、時間が経ちながらも、自分たちが納得する方法が見つかるまで待とうと決めた¹⁰。掘り始めるまでかなりの時間が経ちながらも、幼児の表情からは、もどかしさや葛藤、気まずさや安堵と様々な感情が伺えた。遊びを通して、様々な感情を経験することは、相手の思いを知ったり、折り合いを付けたりといった、かかわる力の育ちにつながっていく¹¹と考える。他の遊びにおいても、思いを伝え合うことや、自分たちで解決する経験を大切にしていこうと話し合った。

5月2日

サッカーボールを蹴って遊んでいた幼児たちが水分補給のためテラスに戻って来る。
F児：「ばく、一回しか蹴っていない。もっと蹴りたい！」
C児：「昨日やったとき、いっぱい蹴っていたからいいじゃん」
F児：「でも、やりたい。先生、ボールもう1個ないの？」
教師：「ないみたいなのよねえ。どうしたらいいのかなあ」
B児：「Fちゃんあのね、『パス』って言うと、ボールをもらえるよ。でも、手は使わないよ」
教師：「Fちゃん、『パス』って言うといいみたいです」
F児：「分かった」
教師：「Bちゃん、いい考えだね」
B児：「うん。でもボール、もう1個あればなあ」

サッカーボールで遊び初めて3日目。まだチームやルールらしいものはなく¹²、それぞれがボールを追いかけて蹴ったりと、自分のやりたいイメージで遊んでいた。もっと蹴りたいと訴えるF児に対して、B児がもっと蹴れる方法を伝える姿があり、教師は称賛する言葉をかけた。F児だけでなくB児からも、もっと蹴りたいという思いが読み取れた。振り返りタイムでは、サッカーボールを増やすことはしないことを確認した¹³。やりたい思いや遊びのイメージのすれ違いを経験しながら、ルールを自分たちでつくったり、ルールを共有したりしながら遊ぶよさが感じられたらと援助の方向性を共有した¹⁴。

5月16日

G児：「先生、緑の小道に行きたい」
教師：「何かしたいのかな。もう少し詳しく教えてください¹⁵」
G児：「あのね、タケノコがすごく長くなっているのを見つけたの。だから、採ってみたいんだ」
B児G児：「ばくも採りたい」
教師：「分かりましたよ」
1本ずつ剣スコップをもって園舎裏へ行き、タケノコの根元を掘り始める。
B児：「あれ、全然掘れない」
G児：「本当だ、これじゃ、無理」
教師：「固そうだね。どうする？」
B児：「あ！あれがいいんじゃない。ギコギコするやつ。4歳クラスにあったよ」
G児：「あー、ダンボールカッター？」
B児：「うん、そうそう」
教師：「ダンボールカッターなら、5歳クラスにもありますよ」
B児：「使いたい」
教師：「いいですよ。でも、ここはせまくて危ないから持ってくるのは1本でいいですか？¹⁶」

コメントの追加 [h3]: 幼児同士でかかわりを深めることや言葉による伝え合いを大切にしている点に共感が多かった。これまでもトラブルが起きたとき、教師がすぐに仲裁に入るのではなく、お互いの思いを伝え合い、自分たちで解決しようとする気持ちを認めてきた。そのため、この場面でも、まずは自分の思いを伝えることや相手の思いを知ろうとする姿を大切にした。

コメントの追加 [h4]: 待つことによって、さらに考える状況をつくり、主体性を育むことにつながるといったコメントがあった。待つことは、幼児自ら動き出したり、幼児自身の力で考えたり、解決したりする機会を保障することとも言える。その積み重ねが、幼児のよりよく生きる力につながっていくと考える。

コメントの追加 [h5]: 心の動きが幼児の育ちにつながることへのコメントがあった。園生活では、友達と一緒に喜んだり、悲しんでいる友達をなぐさめたりといった姿が見られる。様々な感情を経験することは、相手の思いに共感したり、柔軟に対応したりするなどのよりよいかかわりにもつながると考える。

コメントの追加 [h6]: 道具の数を限定することが、幼児の思考を促し、友達同士でかかわる機会になることへの共感を得た。教師一人で決めたことではなく、幼児の姿をもとに振り返りタイムで話し合っただけで決めたことに意味がある。環境構成に込めた願いを確認することで、援助の方向性の共有につながったと考える。

⁷ 幼児が自ら考えられるように支えている(a)

⁸ 願いをもって見守っている (a) 幼児同士のかかわりを深めるための援助(b) 子どもたち同士で思いを伝え合い、解決していけるように教師は提案をしない(f) 我慢(?)待ち(?)の支援(g)

⁹ 自分の思いだけでなく友達の思いや年下の思いに気付ける援助(b)

¹⁵ 幼児の思いを読み取る (a)

G児：「いいよ」
B児：「みんなで交代で使おうよ」
G児H児：「うん、そうしよう」
5歳保育室にダンボールカッターを取りに戻る。
A児：「何するの？」
F児：「長いタケノコが固くて、ダンボールカッターで切ってみるんだ」
A児：「ぼくも、やってみたい」
B児：「いいよ。ぼくと、HちゃんとGちゃんの次でいい？」
A児：「うん。ありがとう」
I児：「いいなあ、ぼくにもやらせて」
B児：「じゃあ、HちゃんとGちゃんとAちゃんの次ね」

他の遊びをしながら、タケノコへの興味は持続していた。この日も、一人が1本ずつ剣スコップを持ってタケノコ採りに出かけたが、刃が立たず、ダンボールカッターで試すことになった。教師は安全面から1本しか持っていけないことを伝えた。興味をもった幼児が次々と仲間入りを求めてきたとき、初めからタケノコ採りをしていた幼児たちがどうするか教師は見守っていた¹⁷⁾。言い合いになるかもしれない¹⁸⁾。しかし、B児は後から来た友達を受け入れ、交代で行うことを提案した。友達のやりたい思いを知って、自分にできることをする姿にB児の育ちを感じた¹⁹⁾。1本しかないタケノコ、1本しか持っていけないダンボールカッターに対し、切ってみたい幼児は大勢になった。しかし、B児が提案し、その場にいた幼児もそれを受け入れたことで、同じ目的を共有する仲間として、順番が来るまで待ち、タケノコが切れた喜びをみんなで共有することにつながった。教師は、目を輝かせてタケノコを運ぶ様子を見守りながら、相手の思いを受け入れることで、みんなで楽しく遊ぶことができるという経験につながったと捉えた²⁰⁾。

考察

遊びにおけるトラブル場面において、自分の思いを伝えるとともに相手の思いを知ることによって、かわり方を考え、社会性の育ちへとつながっていくと考える。これまでのカンファレンスにおいて、**トラブルは相手とのかわり方を学ぶ大切な機会²¹⁾として共通認識を得てきた**。5歳クラスに進級し、**幼児理解を進める中で、トラブル場面における幼児の姿を振り返りタイムで共有してきた**。話し合う中で、思いを伝えることに加えて、相手の思いを知ったり、受け入れたらしていけるように、**丁寧に援助をしていこう²²⁾と話していた**。**それは、教師側がよいと思うかわり方を一方的に伝えるものではない**。教師は、**幼児の思いに耳を傾けながら、自分たちで解決することを願って、ときには寄り添い、ときには仲介し、ときには一緒に悩む**。時間がかかることもあるが、**教師が焦らずにその場に立ち会えることが、自分なりに考えたり、折り合いを付けたりして解決していく姿を支えることにつながると考える²³⁾**。

コメントの追加 [h7]: 思いを受け入れる経験や協同作業、成功体験を増やす援助など様々な視点からのコメントがあった。思いがすれ違うこともあれば、思いを受け入れて楽しく遊ぶこともある。葛藤場面を経験しているからこそ、仲間とかかわり合う心地よさも感じられるのではないか。どの経験にも意味があり、長期的に見ると自分たちの力で解決する姿につながっていくと考える。

コメントの追加 [h8]: トラブルを通して、考え学んでいくことへの共感が多かった。振り返りタイムや水曜カンファレンスで、様々なトラブルにおいて、ことばで思いを伝え合い、折り合いを付けていった姿を職員間で共有している。トラブルは学びにつながることを共有しているため、「待つ」援助を大切にしたいと考えた。

コメントの追加 [h9]: 幼児の力を信じて寄り添う大切さや、焦らないで立ち会うことへの共感を得た。本園の評価観の一つに「幼児の自ら育とうとする力を支える」がある。すぐに解決しなくても、ことばで伝え合ったり、よりよい方法を考えたりする姿を大切にすることで幼児自ら育とうとする姿につながっていくと考える。

- ¹¹⁾ プラスの感情だけでなくマイナスの感情を感じることも大切(a) 心を揺り動かすことが幼児の育ちにつながる。見守る援助は心の動きをつくるのではないかと考えた(c) 今年度の5歳クラス児に、やさしさや寛容さは特に身に付けてほしい力だと考える(g)
- ¹²⁾ ルールを自分たちのイメージを共有しながら決めていく(f)
- ¹³⁾ 数を限定することで幼児の思考が促される(a) 振り返りタイムでの情報共有を活かした援助の方向性の確認、共有(b) 道具を出さないことで意図的にかかわりをつくる種まきになる(c)
- ¹⁴⁾ 子どもは自分たちでルールをつくっていきける。すなわち、自ら育とうとする存在であるという見方をしている教師のまなざしを感じた(c) 職員同士の共有(d)
- ¹⁵⁾ 幼児の思いを読み取る (a)
- ¹⁶⁾ 数の制約によりかわり方を支えている(a) 1本しか持っていけない理由を伝えることで納得し「じゃあ、どうしようか」と試行錯誤につながっていると考える(d)
- ¹⁷⁾ 幼児が主体的に行動することを願っている(a)
- ¹⁸⁾ 言い合いは育ちへの一過程であると捉えているからこそ見守れる(c)
- ¹⁹⁾ 教師の日々の丁寧な見取りがあってこそ見える育ちの部分(g)
- ²⁰⁾ 相手の思いを受け入れる経験が楽しさにつながっている(a) 材が少ないことにより生まれた思いやりと協同作業(f) 成功体験を増やしていくと日々考え、支援している担任・副担任の姿勢に共感できる(g) このような経験を見守ることができるのが教師の醍醐味だと思う(h)
- ²¹⁾ トラブルを通していろいろな感情を感じ、かわり方を学ぶ機会として捉えている(a) 心の動きがあるからこそ育ちがあるという考え方(c) トラブルは教師の思いを伝える場ではなく、子どもたち同士の思いを支える場なのだと実感した(d) トラブルはチャンス。相手とのかわり方を学ぶ、考える大切な機会(f)
- ²²⁾ 幼児一人一人を大切に、丁寧ににかかわっている(a)
- ²³⁾ 幼児が主体的に考え、かわり合うことで学ぶ環境になっている(b) 幼児の自分でできる力を信じ、寄り添う教師の姿(c) 解決しようとするのではなく寄り添う大切さ(f) 焦らないで立ち会えることが、どうなるうとも自分で考えることにつながるのだと思った(h)

<5歳クラス X期 6・7月> 「遊びの広がりを支える援助」

これまでの保育の様子

5月から6月にかけて、石の発掘遊びをきっかけに、数名の女児を中心に、石磨き、宝石屋さんへと遊びが広がり、これまでになかった遊びへと発展していた。一方で、これといった遊びが見付からなく、何となく遊具で遊んでいる幼児の姿も話題にしていた。3歳、4歳クラスのときは、年上の幼児がやっている遊びが刺激となり、真似をしながら遊びが広がっていくことがよくあるが、5歳クラスになるとこのような遊びの出会いが少なくなる。5歳クラス児にとって、新しいものとの出会いが刺激となり、「面白そう」「やってみたい」という思いが生まれ、遊びが広がっていくのではないかとカンファレンスで話し合った。そして、進級して年長児としての生活にも慣れてきたこの時期だからこそ、新たなものとの出会いや、出会ったときの援助を大切にしていこうと方向性を共有した。

早くも真夏のような気候になった6月下旬、ビニール袋に水をためたものを地面に投げて遊んでいる幼児がいた。水が地面に広がる様子を見て「爆弾だ」「爆発だ」と言って遊んでいた。そこに通りかかった4歳クラス副担任が「ずっと前のうみさんは、ペットボトルで爆発をしていたような…」とつぶやいた。幼児は、「やってみよう」とペットボトルに水を入れて、地面に投げるものの、爆発のような現象は起こらなかった。その日の片付け中、水道ホースをペットボトルに差し込んで水をためていると、ペットボトルが膨らみ、プシュッとホースが外れる現象が起こった。「あれ、膨らんだ」「これが爆発？」とつぶやいた様子を振り返りタイムで担任と副担任とで情報共有した。ここ数年、ペットボトルを飛ばす遊びをしていることはなく、担任・副担任も経験したことがなかった。そこで、ペットボトルが爆発する遊びはどのようなものなのか、過去の資料を参考に、担任・副担任とで数種類のペットボトルで試してみた。失敗して水がかかったり成功したりと教師も自ら体験してみることでペットボトルとホースの組み合わせによる遊びの可能性を感じた。この日の遊びや片付けでの出来事をきっかけに、新たな楽しみを見出して、遊びが広がっていくかもしれないと話し合い、翌日の環境構成としてペットボトルを1本、水道の近くに置いておくことにした。

6月22日

H児：「先生、これは何？」

教師：「それは、昨日、Iちゃんたちが遊んでいたペットボトルだね。そういえば、片付けのときに水を入れたら、ペットボトルが膨らんで、プシュッってなったって言っていたよ」

H児：「へえ、ぼくもやってみたいな。どうやっていたの」

教師：「確か、ペットボトルの中にホースの先を入れていたみたいだったなあ」

H児はコンテナの上にペットボトルを置いて、ホースの先を入れる。

H児：「先生、ぼくが押さえているから、水を出して」

教師：「分かりましたよ」蛇口をひねる。

H児：「あ！ちょっと動いた！」

教師：「本当だ！なるほど、おもしろいね！」

H児：「もう1回やってみる。先生、また水を出してください」

何度か試したあと、ペットボトルを手にとって試す。するとペットボトルが水の勢いとともに足元の少し先に落ちる。

H児：「わあ、ちょっと飛んだ！」2, 3回繰り返す。

教師：「すごいね！先生もやってみたいな」

H児：「いいよ。じゃあ、ぼくが水を出すね」

教師が、ペットボトルを上に向けて試すと、ペットボトルが約2.5mの園庭の柵を飛び超す。

H児：「えー！あっちに行っちゃった！何で！」

教師：「何でだろう。びっくりした！」H児と一緒に柵の外へ出て、ペットボトルを回収に向かう。

I児：「何しているの」

教師：「ペットボトルが森の方に飛んで行っちゃったから、取りに行くところなの」

I児：「へえ、ぼくもやりたい」

H児：「いいよ。そうだ、先生は、背が高いからあんなに飛んだんだよ」

H児はビールケースを取りに行き、その上に立って、ペットボトルにホースをセットする。

H児：「やったー、飛んだ！」

I児：「次はぼくだよ。水、出して」

興味をもった幼児が次々に仲間入りする。飛ばしたい人と水道から水を出したい人に分かれ、順番に試す。

I児：「あれえ、あんまり、飛ばないなあ」

H児：「あのね、ホースをペットボトルの中に入れたら、そのすぐ近くを持つといいんだよ」

I 児たちは、遠くまで飛ばなくても、水がかかっても笑顔で片付けまで遊び続ける。

ペットボトルを水道の近くに置いておくと、興味をもったのは、前日にペットボトルの遊びをしていなかったH児であった。前日に遊んでいた幼児とつなぐ援助を考えたが、周りにいなかったため、H児の試したい思いに寄り添って、教師も側と一緒に遊びながら、H児が感じる面白さに共感していこうと考えた。H児と教師の2人で遊ぶ時間がしばらく続いた。遊びが続いていくことで、その様子に興味をもった幼児が仲間入りして、かかわりながら遊びが広がっていくかもしれないと思い、一緒に遊び続けた。ペットボトルにホースで水を入れて遊ぶことは、H児にとって、見たことも経験したこともない初めての遊びである。ペットボトルは少し動かす、水があふれた勢いでホースが外れるくらいであったが、遊びへの興味が継続するように、ペットボトルの動きにおもしろさを感じられるような言葉をかけた。また、実際にペットボトルが遠くまで飛ぶことを知ることで、この遊びのおもしろさに気付くきっかけになるのではないかと考えた。そこで、H児が何回も試した後のタイミングで、教師もペットボトルを飛ばす遊びに加わった。前日の降園後に担任と副担任とで、試していたこともあり、ペットボトルは思った以上に高く飛んだ。驚きながら柵の外へペットボトルを取りに行くH児と教師の姿を見て、興味をもったI児らが仲間入りすることにつながった。仲間が増えたタイミングで教師はH児と一緒に遊ぶ援助から見守りを中心とした援助に切り替え、幼児同士のかかわりで遊びが進んでいくようにした。

振り返りタイムでは、遊びの様子を共有するとともに、H児と1対1で長くかかわったことや教師がペットボトルを飛ばしたことは幼児の自主性を大切にする援助として適切であったかという思いも話した。この日の片付けの時間までたくさんの幼児が夢中になってから遊ぶ姿につながったことと照らし合わせ、状況に応じて、教師が遊びに加わる援助をすることも、その後の遊びの広がりにつながっていくのではないかと話し合った。

6月23日

H児：「やったー！飛んだ！」

I児：「あれ、また落ちちゃった」

H児以外の幼児が試しても、ほぼ足下近くに落ちることに気付いた副担任が、近くを通りかかった担任にその様子を伝える。前日からの様子をふまえ、自分が使っているペットボトル以外のものも選べるようにしてみようと話し合う。担任はプラスチックかごにペットボトルを数本入れて、近くにそっと置く。

J児：「これ使っているのかなあ？」

教師：「いいですよ」

J児：「こっちにしよう」手にしていたペットボトルとかごの中のものを交換して試す。

J児：「わあ、飛んだ！」

教師：「すごい！あんなところまで飛んでいったよ」

I児：「えーどうして？」

J児：「分からないけど、このペットボトルにしたら飛んだよ」

I児：「ぼくも、違うのにしようかな」かごの中のものと交換する。

I児：「あれ、やっぱり飛ばない」再度、交換して試す。

I児：「やったー！飛んだ！ねえ、どこまで飛んでいった？」

教師：「あの木の枝の上まで飛んでいったよ！すごいねIちゃん！」

I児：「うん！もう1回やろう！」

翌日、H児たちは園庭に出るとすぐにペットボトルを飛ばす遊びを始めた。幼児同士で遊びを進めていたため、教師は遊びに加わることはしないで遊ぶ様子を見守っていた。前日は、新しい遊びへの興味やペットボトルがホースから外れる際に水がかかる心地よさがあり、飛んでも飛ばなくても、笑顔で遊び続ける姿を捉えていた。H児はペットボトルが飛ぶたびに喜び、どうやるとよく飛ぶのか友達に教えていた。H児以外の幼児は、何回試しても足下に落ちてしまい、物足りなさを感じ始めている様子を読み取っていた。その様子に気付いた副担任と担任とで情報を共有した。そこで、持ち方や水の出し方だけではなく、ペットボトルの口径でよく飛ぶものとそうではないものがあることを話し合った。幼児は、教師に要望して出してもらったペットボトルを自分の遊ぶ道具として大事に使っていた。そのため、幼児が試行錯誤する範囲に、ペットボトルを選択することは入っていないのだと捉えた。そこで、H児以外にも、ペットボトルが飛んだときのうれしさを味わい、もっとやりたいという思いにつながるように、自由に使えるペットボトルを用意することにした。

振り返りタイムでは、ペットボトルを選択できる環境構成にしたことで、多くの幼児がペットボトルが飛んだことに達成感を味わい、夢中になって遊びを続け、もっと高く飛ばそうと、持ち方を工夫していたことを共有した。また、I児を中心に、ペットボトルがどこまで飛んだかという高さや長さへの関心が芽生えていることから、これからの幼児のやりたい思いに合わせて、どのような援助をしていくか考えていくことにした。

6月30日

H児：「うーん、クモの巣に届かない」 枝をキウイ棚のクモの巣に上に向かって動かす。

教師：「どうしたら、届くかなあ」

I 児：「そうだ！ロケットランチャーだ！」

H児：「そうだよ！やろう、やろう！先生、ペットボトル貸してください」

教師：「棚の中のかごに入っていますよ」

I 児：「よし、これにしよう」 よく飛ぶペットボトルを手にする

H児：「先生、水を出してください」

教師：「いいですよ」

I 児：「上がった！もう1回やろう」 ホースをペットボトルに差す。

H児：「わあ！あっちに飛んで行っちゃった」

教師：「すごいね！あんなところまで飛んでいったの！」

I 児：「すごく飛んだ！何メートル飛んだのかなあ」

教師：「そうだねえ。どうやったら、分かるのだろうね」

I 児：「そうだなあ。あ、巻尺！巻尺って、幼稚園にある？」

教師：「巻尺かあ。先生たちの部屋にあったかもしれないなあ」

I 児：「行ってみよう」

H児とI 児で職員室に行き、職員から巻尺を借りる。教師から教えてもらい、巻尺の赤い数字で飛んだ長さを確かめていると、次々に仲間が入って来る。

K児：「ぼくが、こっちを持つよ」

H児：「分かった。ぼくがペットボトルの方に行くね」

I 児：「何メートルかなあ。えーと10メートルだ！」

J 児：「今度は、ぼくが飛ばしたい」

H児：「いいよ。そうしたら、また測ろうよ」

J 児：「I 君、水出して」

I 児とH児が、クモの巣を取るためにペットボトルを飛ばすことになった。一番よく飛ぶと思うペットボトルを選んで飛ばすと、遠くまで飛び、どのくらい飛んだのか知りたいという思いにつながった。先週から何度も試して、よく飛んだときの達成感を得て、新たな目的が共有されるという姿に遊びの広がりや5歳クラス児の育ちを感じた。飛んだ距離を知りたいというI 児の思いを支えたいと考え、どうやったら分かるか問う言葉かけをした。先週の様子から、教師は、援助のレパトリーとして、目印を付けたり、線を引いたりする姿を想定して使える道具を用意していた。定規や巻尺も幼稚園にあるが、初めから使うことは考えていなかった。そのため、I 児が「巻尺」と言ったとき、これまで遊びの中で使ったことのなかった道具を提供するかどうか迷った。しかし、I 児がメートルという数の単位に興味をもっていたことと幼児がやりたい思いを抱いているときに、その思いをきっかけとして新しい道具と出会うことがよいのではと考え、巻尺を事務室に一緒に借りに行くことにした。やりたい思いに寄り添い、巻尺を出したことで、ペットボトルを飛ばして遊ぶ楽しさに加えて、どのくらい飛んだか確かめたり、もっと飛ぶように何度も試しながら記録を伸ばそうと挑戦したりする遊びへと広がった。また、水道の蛇口を操作する役や巻尺の両端を持つ役など、幼児同士で声をかけ合って、協力しながら主体的に遊びを進める姿につながったと捉えた。

考察

教師は、この時期の幼児が自ら興味をもって新しいものに出会い、やりたい思いが生まれ、遊びが広がることを願っている。遊びの広がりとともに、工夫したり、何度も試行錯誤したり、これまでの経験とつなげたりするなど様々な育ちにつながっていくと考える。そのため、新たなものに興味をもつきっかけとして新たな材を出すなどの環境構成を行っている。今回、過去の遊びの様子を知る職員から、ペットボトルで爆発ができることを幼児と聞いたとき、これも新たな興味へのきっかけになるのではないかと考えた。担任・副担任とで実際に試してみて、この機会を活かしていけるように援助をしていこうと方向性を確認した。しかし、新しいものとの出会いがあれば、常に遊びが広がるとは限らない。幼児の様子を見守りながら、何に興味があり、どこに楽しみを見出しているのか、楽しみ方に変化の兆しがあるのかなどを読み取ることを大切にしてきた。そして、その状況に適した援助を考えて、遊びに加わったり、環境を更新したりすることで、遊びが継続しながら広がっていくのだと考える。

水曜カンファレンスでもこの遊びの経緯を話題に出した。実際に幼児が遊ぶ様子を見ていた他クラスの職員から、「幼児同士で教え合っていた」「3歳クラス児が『おもしろいことをしているよ』」と言いに来て、遊びを見て楽しんでいた」といった意見があった。5歳クラス児にとっては、試行錯誤しながら友達と協同的に遊びを進めていく姿につながった。また、周りで見ていた年下の幼児にとっても、新たな遊びに出会い、興味の広がりにつながったと捉えた。

年間指導計画のX期に『幼児の遊びへの新たな意欲をかき立てるため、教師が遊びのモデルになったり、

竹やシロツメクサなど季節感のある素材を遊びに提示したりする』¹⁾とある。今回、遊びの状況の中で、教師がペットボトルを飛ばすことや、幼児の要望で巻尺を出したりしたことは、年長児として園生活や遊びに慣れてくる時期においては、遊びの広がりや充実につながることを感じた。教師のモデルや素材の提示については、幼児の自主性を大切にするために、タイミングやバランスが大切だと考える。そのためにも、振り返りタイムで保育について情報共有し、次の保育につながるように話し合い、更新していくことが大切であると考えた。

(引用)

1) 上越教育大学附属幼稚園「子どもの育ちを支える～教育課程と年間指導計画～」2019, p53

<5 歳クラス X 期 6・7 月> 「遊びの広がりを支える援助」

これまでの保育の様子

5 月から 6 月にかけて、石の発掘遊びをきっかけに、数名の女児を中心に、石磨き、宝石屋さんへと遊びが広がり、これまでになかった遊びへと発展していた。一方で、これといった遊びが見付からなく、何となく遊具で遊んでいる幼児の姿も話題にしていた。3 歳、4 歳クラスのときは、年上の幼児がやっている遊びが刺激となり、真似をしながら遊びが広がっていくことがよくあるが、5 歳クラスになるとこのような遊びの出会いが少なくなる。5 歳クラス児にとって、新しいものの出会いが刺激となり、「面白そう」「やってみたい」という思いが生まれ、遊びが広がっていくのではないかとカンファレンスで話し合った。¹そして、進級して年長児としての生活にも慣れてきたこの時期だからこそ、新たなものの出会いや、出会ったときの援助を大切にしていこうと方向性を共有した。

早くも真夏のような気候になった 6 月下旬、ビニール袋に水をためたものを地面に投げて遊んでいる幼児がいた。水が地面に広がる様子を見て「爆弾だ」「爆発だ」と言って遊んでいた。そこに通りかかった 4 歳クラス副担任が「ずっと前のうみさんは、ペットボトルで爆発をしていたような…」とつぶやいた。²幼児は、「やってみよう」とペットボトルに水を入れて、地面に投げるものの、爆発のような現象は起こらなかった。その日の片付け中、水道ホースをペットボトルに差し込んで水をためていると、ペットボトルが膨らみ、プシュッとホースが外れる現象が起こった。「あれ、膨らんだ」「これが爆発？」とつぶやいた様子を振り返りタイムで担任と副担任とで情報共有した。ここ数年、ペットボトルを飛ばす遊びをしていることはなく、担任・副担任も経験したことがなかった。そこで、ペットボトルが爆発する遊びはどのようなものなのか、過去の資料を参考に、担任・副担任とで数種類のペットボトルで試してみた。³失敗して水がかかったり成功したりと教師も自ら体験してみることでペットボトルとホースの組み合わせによる遊びの可能性を感じた。この日の遊びや片付けでの出来事をきっかけに、新たな楽しみを見出して、遊びが広がっていくかもしれないと話し合い、翌日の環境構成としてペットボトルを 1 本、水道の近くに置いておくことにした。⁴

6 月 22 日

H 児：「先生、これは何？」

教師：「それは、昨日、1 ちゃんたちが遊んでいたペットボトルだね。そういえば、片付けのときに水を入れたら、ペットボトルが膨らんで、プシュッってなったって言っていたよ」

H 児：「へえ、ぼくもやってみたいな。どうやっていたの？」

教師：「確か、ペットボトルの中にホースの先を入れていたみたいだったなあ」

H 児はコンテナの上にペットボトルを置いて、ホースの先を入れる。

H 児：「先生、ぼくが押さえているから、水を出して」

教師：「分かりましたよ」蛇口をひねる。

H 児：「あ！ちょっと動いた！」

教師：「本当だ！なるほど、おもしろいね！」

H 児：「もう 1 回やってみる。先生、また水を出してください」

何度か試したあと、ペットボトルを手を持って試す。するとペットボトルが水の勢いとともに足元の少し先に落ちる。

H 児：「わあ、ちょっと飛んだ！」2、3 回繰り返す。

教師：「すごいね！先生もやってみたいな」⁵

H 児：「いいよ。じゃあ、ぼくが水を出すね」

教師が、ペットボトルを上に向けて試すと、ペットボトルが約 2.5 m の園庭の柵を飛び超す。

H 児：「えー！あっちに行っちゃった！何で！」

教師：「何でだろう。びっくりした！」H 児と一緒に柵の外へ出て、ペットボトルを回収に向かう。

I 児：「何しているの」

コメントの追加 [h1]: 5 歳クラスという発達段階をふまえて援助の方向性を話し合っていることへの共感を得た。

本園では、遊びのきっかけとなるものの出会いを願って行う援助を「種まき」「種をまく」という言葉を使って表現している。園内の自然や生き物などがある程度知っている 5 歳クラスにとって、「種」となる遊びのきっかけは、自然や生き物などとの出会いに加えて、知的好奇心や科学的探究心を伴ったものへと幅が広がってきている。幼児が遊び出す「種まき」をどう行かうという視点も幼児の育ちを支えるために必要になると考える。

コメントの追加 [h2]: 事前に教師自身も遊びを試し、幼児の目線に立って体験し、環境構成や援助の方向性を確認していることへ多くの共感を得た。幼児教育においても教材研究が重要である。教材のもつ特徴や様々な用途、他の材と組み合わせたときの可能性など、多角的に考えておく。それが教師にとって援助のレパートリーを増やすことになり、目の前で展開する遊びや幼児の「やりたい」に対して、柔軟でより適切な援助につながると考える。

¹ 5 歳クラスの特徴を捉え、遊びの広がりを願う教師の姿(a) 担任・副担任で保育の方向性を確認することで同じ方向を向いて保育ができる(b)5 歳クラスならではの遊びの特性を考え、話し合っている(c) 子どもの経験、知識のないことへの新たな出会いの援助(f) 遊びの新たな広がり(h)

² 「つぶやき」にとどめた援助により、子どもの「やりたい」を大切にしている教師の姿が見える(c)

³ 事前に遊びを試してみることで、その後の援助の方向性を確認できる(a) 教師がまずは子どもの目線に立って遊びを試してみることで、子どもの楽しみを理解することにつながる(c) どんな遊びか、どんな材料が必要か教師自身がまず体験するという姿勢がよいと思う(d) 大人も経験のないことは試して楽しみを実感する(f) 時には「子ども」になってみる一教材の理解や支援の幅を広げることにつながる(h)

⁴ 遊びの広がりを願っての環境構成(b) 出し過ぎない(整え過ぎない) 援助(h)

⁵ 教師と一緒に遊びに参加することで他児も遊びに興味を示すきっかけとなる(b)

教師：「ペットボトルが森の方に飛んで行っちゃったから、取りに行くところなの」
I児：「へえ、ぼくもやりたい」
H児：「いいよ。そうだ、先生は、背が高いからあんなに飛んだんだよ」
H児はビールケースを取りに行き、その上に立って、ペットボトルにホースをセットする。
H児：「やったー、飛んだ！」
I児：「次はぼくだよ。水、出して」
興味をもった幼児が次々に仲間入りする。飛ばしたい人と水道から水を出したい人に分かかれ、順番に試す。
I児：「あれえ、あんまり、飛ばないなあ」
H児：「あのね、ホースをペットボトルの中に入れたら、そのすぐ近くを持つといいんだよ」
I児たちは、遠くまで飛ばなくても、水がかかっても笑顔で片付けまで遊び続ける。

ペットボトルを水道の近くに置いておくと、興味をもったのは、前日にペットボトルの遊びをしていなかったH児であった。前日に遊んでいた幼児とつなぐ援助を考えたが、周りにいなかったため、H児の試したい思いに寄り添って、教師も側で一緒に遊びながら、H児が感じる面白さに共感していこうと考えた。⁶H児と教師の2人で遊ぶ時間がしばらく続いた。遊びが続いていくことで、その様子に興味をもった幼児が仲間入りして、かかわりながら遊びが広がっていくかもしれないと思い、一緒に遊び続けた。⁷ペットボトルにホースで水を入れて遊ぶことは、H児にとって、見たことも経験したこともない初めての遊びである。ペットボトルは少し動くか、水があふれた勢いでホースが外れるくらいであったが、遊びへの興味が継続するように、ペットボトルの動きにおもしろさを感じられるような言葉をかけた。⁸また、実際にペットボトルが遠くまで飛ぶことを知ることで、この遊びのおもしろさに気付くきっかけになるのではないかと考えた。⁹そこで、H児が何回も試した後のタイミングで、教師もペットボトルを飛ばす遊びに加わった。前日の降園後に担任と副担任とで、試していたこともあり、ペットボトルは思った以上に高く飛んだ。驚きながら柵の外へペットボトルを取りに行くH児と教師の姿を見て、興味をもったI児らが仲間入りすることにつながった。仲間が増えたタイミングで教師はH児と一緒に遊ぶ援助から見守りを中心とした援助に切り替え、幼児同士のかかわりで遊びが進んでいくようにした。¹⁰

振り返りタイムでは、遊びの様子を共有するとともに、H児と1対1で長くかかわったことや教師がペットボトルを飛ばしたことは幼児の自主性を大切にする援助として適切であったかという思いも話した。¹¹この日の片付けの時間までたくさんの幼児が夢中になってから遊ぶ姿につながったことと照らし合わせ、状況に応じて、教師が遊びに加わる援助をすることも、その後の遊びの広がりにつながっていくのではないかと話し合った。

6月23日

H児：「やったー！飛んだ！」
I児：「あれ、また落ちちゃった」
H児以外の幼児が試しても、ほぼ足下近くに落ちることに気付いた副担任が、近くを通りかかった担任にその様子を伝える。前日からの様子をふまえ、自分が使っているペットボトル以外のものも選べるようにしてみようと話し合う。担任はプラスチックかごにペットボトルを数本入れて、近くにそっと置く。¹²
J児：「これ使っていいのかなあ？」
教師：「いいですよ」
J児：「こっちにしよう」手にしていたペットボトルとかごの中のものを交換して試す。
J児：「わあ、飛んだ！」
教師：「すごい！あんなところまで飛んでいったよ」

コメントの追加 [h3]: 遊びの状況に応じて援助を変えていることに共感を得た。今回、初めは幼児の側と一緒に遊んでいたが、仲間が増えたら見守りの援助に切り替えていこうと考えていた。それは、友達同士でかかわって遊ぶ姿や協同する姿への願いが念頭にあるからである。「まさに OODA ループ」というコメントのように、その場の状況に応じて、柔軟に援助を更新していくことが幼児の育ちにつながっていくと考える。

コメントの追加 [h4]: 今回の援助についての妥当性にかかわるコメントが多かった。保育後、今日の援助は幼児にとって適切だったのか思いを巡らせるが、一人で妥当性を確認することは難しい。本園の評価観にあるように、「職員の語り合いによって共感・合意を得る」ことによって評価の妥当性を確認することができる。複数で保育を評価するからこそ、一人よがりな援助にならずに済む。そして方向性や妥当性が職員間で確認されている安心があるからこそ、自信をもって次の援助にあたるのだと考える。

⁶ 教師が遊びに加わることで安心して新しい遊びを始めることができる(a)共に遊ぶ。同じ心もちになる(h)

⁷ 遊びに没頭するような空気、かかわりを促すような空気をつくる教師(c) 広がりを期待し、願っている気持ち伝わる(g)

⁸ 教師と一緒に遊ぶことで遊びが継続、発展する(f) 声かけ＝盛り上げるという願いが伝わる(g)

⁹ 教師の姿が新しい遊びを続ける刺激になり、幼児の「やりたい」のきっかけになっている (a) ①「おもしろい」と感じる言葉かけ②教師と一緒に遊ぶ この2つが幼児の遊びへの興味が継続する要素となっている(b)

¹⁰ 子どもの姿を見取りながら遊びに入ったり抜けたりする援助がよい(d) 遊びの状況に応じ、援助を変えている (まさに OODA ループ) 援助から見守りへ状況に応じた適切な切り替え。自主性を大切に働きかけ (h)

¹¹ 保育の振り返りを複数で行うことで援助の妥当性について考えることができる(b) 幼児との1対1のかかわりを大切にしている(c) 教師と一緒に遊ぶことで他事とのかかわりにつながる(f) 広がりのための一つの援助だと思う(g) 自分自身も日々迷ったり反省したりする。この時の援助としては教師が飛ばすことも必要 (適切) であったと感じる(h)

¹² 遊びが広がるような援助がよいと思う(d)

I 児：「えーどうして？」
J 児：「分からないけど、このペットボトルにしたら飛んだよ」
I 児：「ぼくも、違うのにしようかな」かごの中のものとの交換する。
I 児：「あれ、やっぱり飛ばない」再度、交換して試す。
I 児：「やったー！飛んだ！ねえ、どこまで飛んでいった？」
教師：「あの木の枝の上まで飛んでいったよ！すごいねI ちゃん！」
I 児：「うん！もう1回やろう！」

翌日、H 児たちは園庭に出るとすぐにペットボトルを飛ばす遊びを始めた。**幼児同士で遊びを進めていたため、教師は遊びに加わることはしないで遊ぶ様子を見守っていた。**¹³ 前日は、新しい遊びへの興味やペットボトルがホースから外れる際に水がかかる心地よさがあり、飛んでも飛ばなくても、笑顔で遊び続ける姿を捉えていた。H 児はペットボトルが飛ばたびに喜び、どうやるとよく飛ぶのか友達に教えていた。H 児以外の幼児は、何回試しても足下に落ちてしまい、物足りなさを感じ始めている様子を読み取っていた。その様子に気付いた副担任と担任とで情報を共有した。¹⁴ そこで、持ち方や水の出し方だけではなく、ペットボトルの口径でよく飛ぶものとそうではないものがあることを話し合った。幼児は、教師に要望して出してもらったペットボトルを自分の遊ぶ道具として大事に使っていた。そのため、幼児が試行錯誤する範囲に、ペットボトルを選択することは入っていないのだと捉えた。¹⁵ そこで、H 児以外にも、ペットボトルが飛んだときのうれしさを味わい、もっとやりたいという思いにつながるように、自由に使えるペットボトルを用意することにした。¹⁶ 振り返りタイムでは、**ペットボトルを選択できる環境構成にした**¹⁷ ことで、多くの幼児がペットボトルが飛んだことに達成感を味わい、夢中になって遊びを続け、もっと高く飛ばそうと、持ち方を工夫していたことを共有した。また、I 児を中心に、ペットボトルがどこまで飛んだかという高さや長さへの関心が芽生えている¹⁸ ことから、**これからの幼児のやりたい思いに合わせて、どのような援助をしていくか考えていくことにした。**¹⁹

6 月 30 日

H 児：「うーん、クモの巣に届かない」枝をキウイ棚のクモの巣に上に向かって動かす。
教師：「どうしたら、届かなあ」
I 児：「そうだ！ロケットランチャーだ！」
H 児：「そうだよ！やろう、やろう！先生、ペットボトル貸してください」
教師：「棚の中のかごに入っていますよ」
I 児：「よし、これにしよう」よく飛ぶペットボトルを手取る
H 児：「先生、水を出してください」
教師：「いいですよ」
I 児：「上がった！もう1回やろう」ホースをペットボトルに差す。
H 児：「わあ！あっちに飛んで行っちゃった」
教師：「すごいね！あんなどころまで飛んでいったの！」
I 児：「すぐ飛んだ！何メートル飛んだのかなあ」
教師：「そうだねえ。どうやったら、分かるのだろうね²⁰」
I 児：「そうだなあ。あ、巻尺！巻尺って、幼稚園にある？」
教師：「巻尺かあ。先生たちの部屋にあったかもしれないなあ」
I 児：「行ってみよう」
H 児と I 児で職員室に行き、職員から巻尺を借りる。教師から教えてもらい、巻尺の赤い数字で飛んだ長さを確かめていると、次々に仲間が入ってくる。
K 児：「ぼくが、こっちを持つよ」

コメントの追加 [h5]: 幼児の姿や遊びの状況に応じて、援助を変えていることへの共感を得た。あえて遊びに加わることをしなかったのは、「幼児同士で言葉を交わし、かわりながら遊びを進めるように」という、教師が願う姿が現われていたからである。直接的な援助を「しない」ことで、このように主体的に遊ぶ姿を「守っている」とも言える。

コメントの追加 [h6]: 遊びの広がりや主体的に遊ぶ姿を願い、環境に働きかけた援助について多くの共感を得た。本園の屋外遊びで使用している道具は大別すると次の3つである。①クラスに関係なく自由に使えるもの（おわん、なべ、スコップ等）②各クラスの道具として自由に使えるもの（すり鉢、虫かご等）③幼児の要望を受けて、個々に渡したもの（ビニール袋、ペットボトル等）。今回のペットボトルは③であったため、幼児は「自分が使う道具」として大事にしていた。このような背景と遊びの状況を踏まえると、遊びの発展には自由に選べる環境が適していると考えた。これまでに③から②へ環境を更新するエピソードが共有されているが、どの程度出すのか、どのタイミングで出すのかは、その時の遊びの状況によって異なる。状況に応じて判断することや担任・副担任との情報共有、振り返りが欠かせない。

¹³ “やらない援助“幼児同士のかかわりを大切にしている(b) 子どもが自分でできる力を信じている。子どものことをよく読み取っているからこそ見守れる。これまでの援助の上に成り立つ見守り(c) 遊びの状況に応じ、援助を変えている(g)

¹⁴ 観察が支援につながっている(g)

¹⁵ 幼児の知識の範囲を考えている(c)

¹⁶ 遊びを持続させるためのさらなる刺激になっている(a)

¹⁷ 幼児が主体的に遊びを楽しむための環境に働きかける援助—環境構成—(b) 子どもの様子を見ながら配慮しているところがよい(d) 選択できる環境構成をすることで試行錯誤、継続につながる(f) 遊びが広がる援助(h)

¹⁸ PDCAのように、やってみて、観察して、評価、そしてまたプランの流れがある(g)

¹⁹ 目の前にいる幼児の思いから援助を考える大切さ(c)

²⁰ 子どもの問いに対して答えをあえて出さない(f) すぐに答えを出さない。考える機会を与える(h)

H児：「分かった。ぼくがペットボトルの方に行くね」
I児：「何メートルかなあ。えーと10メートルだ！」
J児：「今度は、ぼくが飛ばしたい」
H児：「いいよ。そうしたら、また測ろうよ」
J児：「I君、水出して」

I児とH児が、クモの巣を取るためにペットボトルを飛ばすことになった。一番よく飛ぶと思うペットボトルを選んで飛ばすと、遠くまで飛び、どのくらい飛んだのか知りたいという思いにつながった。先週から何度も試して、よく飛んだときの達成感を得て、新たな目的が共有されるという姿に遊びの広がりとして5歳クラス児の育ちを感じた。²¹飛んだ距離を知りたいというI児の思いを支えたいと考え、どうやったら分かるか問う言葉かけをした。先週の様子から、教師は、援助のレパトリーとして、目印を付けたり、線を引いたりする姿を想定して使える道具を用意していた。²²定規や巻尺も幼稚園にあるが、初めから使うことは考えていなかった。そのため、I児が「巻尺」と言ったとき、これまで遊びの中で使ったことのなかった道具を提供するかどうか迷った。²³しかし、I児がメートルという数の単位に興味をもっていたことと幼児がやりたい思いを抱いているときに、その思いをきっかけとして新しい道具と出会うことがよいのではと考え、巻尺を事務室に一緒に借りに行くことにした。やりたい思いに寄り添い、巻尺を出したことで、ペットボトルを飛ばして遊ぶ楽しさに加えて、どのくらい飛んだか確かめたり、もっと飛ぶように何度も試しながら記録を伸ばそうと挑戦したりする遊びへと広がった。²⁴また、水道の蛇口を操作する役や巻尺の両端を持つ役など、幼児同士で声をかけ合って、協力しながら主体的に遊びを進める姿につながったと捉えた。²⁵

考察

教師は、この時期の幼児が自ら興味をもって新しいものに出会い、やりたい思いが生まれ、遊びが広がることを願っている。遊びの広がりとともに、工夫したり、何度も試行錯誤したり、これまでの経験とつなげたりするなど様々な育ちにつながっていくと考える。そのため、新たなものに興味をもつきっかけとして新たな材を出すなどの環境構成を行っている。今回、過去の遊びの様子を知る職員から、ペットボトルで爆発ができることを幼児と聞いたとき、これも新たな興味へのきっかけになるのではないかと考えた。担任・副担任とで実際に試してみても、この機会を活かしていけるように援助をしていこうと方向性を確認した。しかし、新しいものの出会いがあれば、常に遊びが広がるとは限らない²⁶。幼児の様子を見守りながら、何に興味があり、どこに楽しみを見出しているのか、楽しみ方に変化の兆しがあるのかなどを読み取ることを大切にしてきた。そして、その状況に適した援助を考えて、遊びに加わったり、環境を更新したりすることで、遊びが継続しながら広がっていくのだと考える。²⁷

水曜カンファレンスでもこの遊びの経緯を話題に出した。実際に幼児が遊ぶ様子を見ていた他クラスの職員から、「幼児同士で教え合っていた」「3歳クラス児が『おもしろいことをしているよ』と言いに来て、遊びを見て楽しんでた」といった意見があった。²⁸5歳クラス児にとっては、試行錯誤しながら友達と協同的に遊びを進めていく姿につながった。また、周りで見えていた年下の幼児にとっても、新たな遊びに出会い、興味の広がりにつながったと捉えた。²⁹

年間指導計画のX期に『幼児の遊びへの新たな意欲をかき立てるため、教師が遊びのモデルになったり、竹やシロツメクサなど季節感のある素材を遊びに提示したりする』³⁰とある。今回、遊びの状況の中で、教師がペットボトルを飛ばすことや、幼児の要望で巻尺を出したりしたことは、年長児として園生活や遊びに

コメントの追加 [h7]: 遊びの流れや読み取りを背景に、幼児のやりたい思いに寄り添って援助したことについてのコメントが多かった。これまでに遊びの中で使っていない道具であったが、幼児の思いを肯定的に受け止めて、その思いに寄り添って援助を考えた。それが、幼児の主体性やその後の遊びの広がりにつながっていくと考える。

コメントの追加 [h8]: 幼児の姿を読み取り、幼児理解をもとにして援助を考えていることについての共感が得られた。幼児の楽しみを読み取ることは、幼児が遊び込む姿を支えることにつながる。様々な試行錯誤することを楽しんでいるのか、友達とのかかわりを求めているのかなど、幼児が体験していることを捉えて援助することが大切である。

²¹ 遊びの広がり＝年長児ならではの。個としてだけではなく仲間意識なども見て取れる年長児の姿(h)

²² 子どもの姿から思いを読み取り援助を想定する教師の姿(a)

²³ 援助の迷い (b)

²⁴ 計画していなかったことでも目の前の子どもの思いに合わせて臨機応変に援助する教師。その背景には読み取りや願いがある(c) 子どもの声に応じて道具を準備しているところがよかった(d) 幼児の「やりたい」に寄り添う(f) 幼児理解、見取り、遊びの流れなどから判断して、道具との出会いが生まれたと思う(g) 幼児のやりたい思いを大切にし、援助することで幼児の遊びが広がり継続している(a) 子どもの「やりたい」に寄り添った試行錯誤(f) ペットボトルや巻尺などの提示が、確実に育ちを促している様子が読み取れる(h)

²⁵ 迷った結果、提供した新しい道具から幼児同士のかかわりが生まれた。主体性につながった(b) 子どもの「やりたい」に寄り添った共同作業(f)

²⁶ 目新しいものがあれば何でもよいというわけではないと思う(d)

²⁷ 多面的に幼児の思いを読み取る教師の姿(a) 幼児理解・幼児の思いの読み取りの大切さ(b) 材ありきの遊びではなく、遊びを通して多様な育ちを願う教師の姿(c) 子どもの様子を読み取りながら、その場その場で援助を考えていくことは大切だと思う(d) 幼児理解とそれに適した援助(f) 見守り、観察、幼児理解がベースにある(g)

²⁸ 園の職員全体で幼児の遊びを見守っている(b)

²⁹ 遊びの伝承(a) 5歳クラス児にとっての新たな経験と新たな遊びの伝承(f)

³⁰ 子どもの発達を考えた遊びの支援、援助(f)

慣れてくる時期においては、遊びの広がりや充実につながることを感じた。教師のモデルや素材の提示については、幼児の自主性を大切にするために、タイミングやバランスが大切だと考える。³¹そのためにも、振り返りタイムで保育について情報共有し、次の保育につながるように話し合い、更新していくことが大切であると考えた。³²

(引用)

1) 上越教育大学附属幼稚園「子どもの育ちを支える～教育課程と年間指導計画～」2019, p53

コメントの追加 [h9]: 振り返りやカンファレンスの大切さについてのコメントがあった。教師のモデルや素材の提示など、瞬時に判断した援助がよりよい方向につながることもあれば、適切だったのかどうか悩むこともある。何でも語り合うことで、次はこうしていこうという方向性が確認でき、それが幼児の自主性を大切にする保育の更新につながると考える。

³¹ 幼児の表示やしぐさ、発言などから幼児の思いを読み取りながらタイミングを見極めることの大切さ(a) 教師主導の遊びにならないようタイミングやバランスは本当に大切だと考える(d)

³² 振り返りの重要性(b) 保育は常に更新し続ける営みであるという捉えに共感する(c) カンファレンスの大切さ(f)

< 5歳クラス XI期 9月 > 「幼児の『やりたい』を支える環境構成と援助」

これまでの保育の様子

2学期の始まりに際し、季節の変化による生き物や植物との出会いや仲間や年下とのかかわりにつながるような屋外遊びの充実を願って、テラス周辺の環境を担当、副担任とで整備した。また、本棚の整理も行い、季節の遊びや屋外遊びにつながりやすい図鑑や絵本を手にとりやすいところに置いたり、帰りの集まりで読み聞かせをしたりした。

X期から振り返りタイムで話題にしてきたことの中に、遊びの継続があった。幼児によって、一つの遊びをずっと続けて片付けの時間まで続けることもあれば、ある程度遊んだところで遊びを止める姿もあった。そこで、幼児が興味をもっていることを読み取って、道具や材料を準備したり、仲間と遊びのイメージが共有できるように援助したりしていこうと話合っていた。

9月上旬、帰りの集まりに秘密基地をつくる絵本を読んだところ、翌日にL児ら数名の幼児が築山のトンネルにシートをかぶせて秘密基地をつくって遊んでいた。築山は園庭の奥にあるため、他の幼児はこの遊びに気付いていない様子であった。そこで、担任・副担任とで相談し、遊びへの興味が広がるきっかけとなるかもしれないと考え、みんなの時間に幼児同士で遊びを紹介し合うことにした。

9月8日

M児：「テントつくりたい。先生、サッカーゴール使いたい」

教師：「いいねえ。今、誰も使っていないから大丈夫そうだね」

N児：「テントつくるの？Bちゃん、入れて」

M児：「いいよ。ゴール運ぶの手伝って」

L児：「分かった。シートもかぶせようよ」仲間入りしたO児P児と、

2つのサッカーゴールを向かい合わせて、シートをかぶせる。

L児：「あのね、ガムテープはくっつかなかったよ」シートを地面に貼ろうとするN児に言う。

N児：「どうやってとめたらいいかなあ」

M児：「あ、知ってる！先生、ハンマー貸してください。あと、くぎみたいなもの」

教師：「ハンマーね、いいですよ。くぎみたいなものってどういうもの？もう少し詳しく教えてください」

M児：「あのね、シートの穴にくぎみたいなのを打って、シートをとめるの」

教師：「あー、なるほどね。一緒に探してみようか」

教師は、副担任に声をかけ、テントづくりが展開していった経緯とM児たちがやりたいと思っていることに使えるような道具や材について相談する。

教師：「こんなのがあったけど、どう？」シート用のプラスチックペグを見せる。

M児：「そうそう、これ。これをハンマーで打つんだ」

M児は、シートの穴にプラスチックペグを通し、木づちで地面に打ち込んでいく。

O児：「テントの上に上がれないかな」シートの上に乗るが、シートごと落ちそうになる。

M児：「2階をつくろうよ」短い板をサッカーゴールの上に置いて乗ろうとするが、板とゴールがたわむ。

L児：「テントこわれちゃう」

M児：「もっと違う板ないかなあ」

教師：「ゴールも少し曲がっていたね。壊れなくてよかった」

N児：「そうだ！ビールケースを中に入れたらどう？」

P児：「やってみよう」ビールケースを3段に重ねたものを並べて、その上に乗る。

M児：「やったあ！上がった」

教師：「わあ！本当にテントの2階みたいになったね。すごい！」

O児：「おーい、やっほー」離れたところにいる友達に呼びかける。

片付けの時間になり、教師が片付けを知らせる言葉をかける。

M児：「テント、片付けたくない。残したい」

教師：「ビールケースが高いから、どうしたらいいかなあ」

O児：「このままだと、そら組さん（3歳クラス児）が乗って危ないよ」

教師：「ランチの後で、みんなより先に遊びに来るかもしれないね」

P児：「三角のコーンとテープで囲もうよ」

M児：「お知らせに行けばいいよ」

P児：「テープがあれば入らないよ」

M児：「でも、お知らせに行った方がいいよ」

教師：「Aちゃんはどう思う？」

L児：「半分、半分にしたら」

教師：「どっちもやったらいいってことかな？」

M児：「そうしようよ」

P児：「そうだね。ぼくもお知らせに行くよ」

前日に振り返りタイムで話し合っていたことは、築山での秘密基地づくりについての方向性が中心であった。この日、前日は違う遊びをしていたM児から「テントをつくりたい」という声が上がった。教師は、友達の遊びに仲間入りすることが多かったM児が自分から「やりたい」という意欲を抱いたことを嬉しく感じ、その思いを支えたいと考えた。M児がテントづくりを進める様子から、本当のテントづくりのようにつくり進めることに面白さを感じていると捉えた。これまでの発掘遊びでも、より本物らしさにこだわることで遊びが継続していた経験を思い返し、幼児がやってみたいという思いを肯定的に受け止め、それができるだけ実現するようにと考えた。そこで担任・副担任とで木づちやプラスチックペグなどテントづくりの道具になりそうなものを相談するとともに、安全のためにどちらかは側で見守ってほしいと話した。

シートを張り終えたところで、遊びに合流していた仲間からシートの上に上がりたいという次の遊びの目的が生まれ、試行錯誤していた。以前に読み聞かせを行った絵本の秘密基地は2階があったので、そのイメージがきっかけになったのかもしれない。過去の遊びを振り返っても、上に上られるテントやおうちをつくっていたことはなかった。教師はその可能性を様々に想定してみたが、実現は難しいように思えた。しかし、幼児たちはいろいろと試すことに夢中になっている。その姿を大事にしたいと考え、安全面の配慮をしながら、幼児自身の考えで遊びを展開していく姿を見守ることにした。N児がビールケースを重ねることを提案し、目的を達成し喜び合う姿から幼児のもつ力の素晴らしさを感じ、見守り続けてよかったと感じた。

片付けの時間に「片付けたくない」という言葉が出たとき、教師もM児のやりたい思いが継続するように寄り添いたいと考えた。一方で、ビールケースを高く積んだ状態にしておくことについても、教師が一方的に指示するのではなく、幼児同士がどうするか考えていけるようにした。幼児が考えたことを行った上で、職員集会においても、場の状況や安全面について職員間で周知した。

さらに、遊びの展開によって、他にもテントや秘密基地をつくりたいという思いを抱く幼児がいることを想定して、テントづくりに使えそうな道具の確認や補充を行い、環境を整えた。

9月12日

Q児：「ぼくも自分でつくってみたい」

教師：「Fちゃんもテントつくりたいんだね」

Q児：「何でつくったらいいかなあ。サッカーゴールは使っているし」

教師：「そうだねえ」5歳クラスのテラス周辺をQ児とともに見回しながら歩く。

Q児：「あ、これ使ってみたい」夏野菜の栽培で使っていたV字に開く支柱を取り出す。

教師：「テントの形みたいになるね」

Q児：「うん。これを2つ使って、その上に棒を置くんだ」

O児R児：「Fちゃん、入れて」

Q児：「いいよ」

O児：「この棒、ビールケースに差せばいいんじゃない」

教師：「なるほど、そうすれば棒が倒れなくていいね」

R児：「あっちのテントとくっつけたいね」

Q児：「うん。ぼくもそうしたかったんだ」

週明け、Q児も自分でテントをつくりたいという思いを抱いた。教師は、他に興味をもった友達とのかかわりがもてるようにと願って、教師も一緒に道具を探しながら、Q児の思いに寄り添ってほしいと考えた。そして、担任・副担任とで確認していた道具を念頭に置きながら、Q児が自分で使ってみたいと思う道具が見付かることを願って、一緒に園内を歩いた。そして友達が合流した時点で、教師は見守り中心へと援助を切り替え、幼児がテントをつくるための方法を考えたり、試したりする姿を称賛していった。

振り返りタイムでは、サッカーゴールのテントと今回つくったテントを合体させたいという幼児の思いを共有し、サッカーゴールのテントづくりの中心になっていたM児たちとQ児たちの思いを読み取りながら、イメージのずれがあったときは、必要に応じて仲介してほしいと話した。

9月13日

O児：「Fくん、テントつなげようよ」

Q児：「うん」

O児：「ねえ、Bくん、そっちのテントとくっつけていい？」

M児：「いいよ」

O児：「シートで屋根もつなげたらいいんじゃない」テントとテントの隙間にシートを張る。

Q児：「ぼくは、こっちのドアをつくるよ」

S児：「ねえ、バーベキューしようよ」

M児：「うん。ぼく、枝を集めてくる」N児と枝を集め、バーベキュー台に見立てたビールケースに置く。

教師：「すごい。キャンプ場みたいだね。さすが5歳クラスさん」

3歳クラス副担任：「ここ何だろうね」3歳クラスL児とテントにやってくる。

T児：「テントだよ。ここで靴を脱いで入っていいよ」

3歳クラス副担任：「へえ、入っていいんだって。aちゃん、入ってみる？」

S児：「バーベキューも食べてね」

M児：「いっば、ぬーけた」

教師：「あらBちゃん、どこかに行ってくるのかな？」

M児：「うん。鬼ごっこ」

N児：「ぼくも鬼ごっこする」

教師：「そう、いってらっしゃい。テントがあるから疲れたら休めるね」

O児T児たちはバーベキューごっこをしたりテントの中に3歳クラス児を案内したりする。

M児：「お茶飲みに来た」

教師：「おかえり」

テントを合体したいという新たな「やりたい」が生まれることで、2つのテントをつなげる屋根を張ったり渡り廊下をつくったりと新たな遊びの目的ができ、さらにテントのドアづくりやバーベキューの準備などその場にいる仲間同士で協力しながら遊びのサイクルが回っていることを感じていた。教師は、幼児同士の力で遊びを進めていく姿を称賛していった。

振り返りタイムでは、2つのテントがつながったことでのイメージのずれはなかったものの、M児がある程度遊んだところで違う遊びへと気持ちが動いたことについて話題になった。違う遊びをしたい思いがあることを受け止めた上で、テントが遊びの拠点になることで、M児が新たにやりたいことが見付かっていくことを願って、教師はあえて「行ってらっしゃい」「おかえり」などの言葉を使ったことを共有した。テントなどの構造物をつくることに楽しみを見出している幼児もいれば、バーベキューごっこでのやりとりを楽しむ幼児もいる。M児は、テントなどをつくっていくことに面白さを感じているのかもしれないと考え、やってみたいと思うことが見付かるように、キャンプの雑誌を幼児の視線に入りやすいところに置いたり、幼児同士の会話からやりたい思いを読み取ったりしていこうと話した。

9月27日

N児：「Bちゃん、昨日またテントつくったんだよ。こっち来て」

M児：「へえ、見たいな」仲間とテントを見に行く。

T児：「今日もバーベキューしようよ」

T児：「先生、食べて」

教師：「ありがとう。えーっと、たれはありますか？」

T児：「あっ、待っててください」テラスからドレッシングボトルを持ってくる。

教師：「いただきます。たれがかかって、おいしいなあ」

教師：「これは何かしら」バーベキュー台に置いてあった先の曲がった塩化ビニールパイプ（以下塩ビ管）を見る。

P児：「これで、手を洗えるんじゃない？」塩ビ管をビールケースに差し、くんできた水を流す。

教師：「おー！テントで手も洗えて、キャンプ場みたいだね」

O児：「この鍋にも水を入れてください」塩ビ管の下に鍋を置く。

M児：「ねえ、汚れた水を流すところもつくろうよ」

N児：「やろう」

M児：「雨どいもってくるね」テントから離れた場所に向かって雨どいを置き、水を流す。

O児：「ここに穴を掘ろうよ」水が流れる先をスコップで穴を開ける。

P児：「料理の水と手を洗う水を流すところがあつたらいいんじゃない」

M児：「この横に並べようよ」雨どいを持ってきて、先に置いた横に並べる。

N児：「ぼく、水をもってくるね」

M児：「ありがとう。みんな流すよ！」

P児：「オッケー！」

9月15日、週末に台風が来るため、グラウンドにつくっていたテントを片付けることにした。サッカーゴールのテントは元に戻したが、Q児が中心につくったテントはつくって間もないため片付けることに躊躇していた。教師は、折り畳んで収納できることを伝え、遊びたいときに再度使えるようにしていた。

9月下旬、そのテントを再度グラウンドに設置し、幼児の日陰をつくりたいという思いからタープもつく

っていた。この日にいなかったM児を次の日に友達が誘い、翌日もバーベキュー遊びが始まっていた。担任はお客として遊びに加わりながら、いろいろな道具の使い道を考える少しのきっかけがあれば、M児の「やりたい」がつながっていくかもしれないと考え、近くに置いてあった塩ビ管はバーベキューの何かに使うのかつぶやいてみた。このようなつぶやきは幼児の興味に結びつくこともあれば結びつかないこともあることを前提に、意図的なつぶやきにならないようにさりげない口調でつぶやいた。今回は、P児が水道のように水が流せるか試し始めたことが、M児の新たな発想につながり、排水管をつくろうという新たな遊びの目的が生まれた。バーベキューごっこにおいてもM児にとって、水を流すところをつくるという楽しみが加わり、友達と声をかけ合いながら協同的に遊びを続けていくことにつながったと捉えた。

考察

1 か月近く続いたテントづくりやテントを中心としたごっこ遊び。まずはやってみたいと思えるものに出会うための環境構成を大切にした。また、X期までの遊びの様子から、幼児の中に「前と違うことをやってみたい」「もっとすごくしたい」「もっと本物らしくしたい」という遊びへの意欲を読み取っていた。テントづくりにおいて、木づちやプラスチックペグ、支柱などを安全面に配慮した上で使えるようにしたり、バーベキューにおいても金網や時期が過ぎた夏野菜など本物らしさを感じられるものを使えるようにしたりした。また片付け方についても、残すものと片付けるものを相談し、幼児の思いを大切にしたりしてきたことが意欲の持続につながったと考える。

援助では、「テントの上に上がってみたい」という新たな目的が生まれたとき、挑戦してみたいという思いを肯定的に捉え、安全面の配慮をしながら、幼児が試行錯誤する体験を保障した。この「待つ・見守る」援助が、自ら考えて、試し工夫して目的を達成する姿につながったと考える。

また、一つの目的が達成されたあと、次の「やりたい」につながるように振り返りタイムで話し合いを重ねてきた。遊びを止めるときがあっても、遊びが継続していく中で、次の「やりたい」が見付かることを願ってきた。教師がお客役になったり言葉をかけたりしてきたが、そのときに適切と考えた援助であっても、その後の幼児の姿や育ちに照らして、見守りや仲介役に切り替えるなど援助を変えていった。幼児が発達していく姿を捉えながら、方向性を話し合い、援助を常に更新していくことが大切だと考える。

誕生日を迎えた幼児が遊ぶ内容を決めてクラス全員で遊ぶ「誕生日遊び」を毎月行っている。これまで鬼ごっこやかくれんぼをすることが多かったが、この秋「みんなでテントをつくりたい」という声上がり、再度サッカーゴールでテントを組み立てた。この思いに驚くとともに嬉しさを感じた。テントをつくって様々に遊んだことが、その幼児にとって心が動き、心に残る体験だったのだと捉えた。

< 5歳クラス XI期 9月 > 「幼児の『やりたい』を支える環境構成と援助」

これまでの保育の様子

2学期の始まりに際し、季節の変化による生き物や植物との出会い、仲間や年下とのかかわりにつながるような屋外遊びの充実を願って、テラス周辺の環境を担任、副担任とで整備した。また、本棚の整理も行い、季節の遊びや屋外遊につながりやすい図鑑や絵本を手にとりやすいところに置いたり、帰りの集まりで読み聞かせをしたりした。¹⁾

X期から振り返りタイムで話題にしてきたことの中に、遊びの継続があった。幼児によって、一つの遊びをずっと続けて片付けの時間まで続けることもあれば、ある程度遊んだところで遊びを止める姿もあった。そこで、幼児が興味をもっていることを読み取って、道具や材料を準備したり、仲間と遊びのイメージが共有できるように援助したりしていこうと話し合っていた。

9月上旬、帰りの集まりに秘密基地をつくる絵本を読んだところ、²⁾翌日にL児ら数名の幼児が築山のトンネルにシートをかぶせて秘密基地をつくって遊んでいた。築山は園庭の奥にあるため、他の幼児はこの遊びに気付いていない様子であった。そこで、担任・副担任とで相談し、遊びへの興味が広がるきっかけとなるかもしれないと考え、みんなの時間に幼児同士で遊びを紹介し合うことにした。³⁾

9月8日

M児：「テントつくりたい。先生、サッカーゴール使いたい」
教師：「いいねえ。今、誰も使っていないから大丈夫そうだね」
N児：「テントつくるの？Bちゃん、入れて」
M児：「いいよ。ゴール運ぶの手伝って」
L児：「分かった。シートもかぶせようよ」仲間入りしたO児P児と、2つのサッカーゴールを向かい合わせ、シートをかぶせる。
L児：「あのね、ガムテープはくっつかなかったよ」シートを地面に貼ろうとするN児に言う。
N児：「どうやってとめたらいいかなあ」
M児：「あ、知ってる！先生、ハンマー貸してください。あと、くぎみたいなの」
教師：「ハンマーね、いいですよ。くぎみたいなのってどういうもの？もう少し詳しく教えてください」⁴⁾
M児：「あのね、シートの穴にくぎみたいなのを打って、シートをとめる」
教師：「あー、なるほどね。一緒に探してみようか」
教師は、副担任に声をかけ、テントづくりが展開していった経緯とM児たちがやりたいと思っていることに使えるような道具や材について相談⁵⁾する。
教師：「こんなのがあったけど、どう？」シート用のプラスチックペグを見せる。
M児：「そうそう、これ。これをハンマーで打つんだ」
M児は、シートの穴にプラスチックペグを通し、木づちで地面に打ち込んでいく。
O児：「テントの上に上がれないかな」シートの上に乗るが、シートごと落ちそうになる。
M児：「2階をつくろうよ」短い板をサッカーゴールの上に置いて乗ろうとするが、板とゴールがたわむ。
L児：「テントこわれちゃう」
M児：「もっと違う板ないかなあ」
教師：「ゴールも少し曲がっていたね。壊れなくてよかった」
N児：「そうだ！ビールケースを中に入れたらどう？」
P児：「やってみよう」ビールケースを3段に重ねたものを並べて、その上に乗る。
M児：「やったあ！上がった」
教師：「わあ！本当にテントの2階みたいになったね。すごい！」
O児：「おーい、やっほー」離れたところにいる友達に呼びかける。
片付けの時間になり、教師が片付けを知らせる言葉をかける。
M児：「テント、片付けたくない。残したい」

コメントの追加 [h1]: 環境構成や本の読み聞かせが興味や遊びの広がりへのきっかけになることに共感を得た。季節の変化とともに園庭で見られる動植物も変化するため、図鑑や絵本を更新することを大切にしている。また援助の方向性に合わせて、本棚に置く本や読み聞かせに使用する本を選んでいる。これも援助のレパトリーの一つとして共通認識されていると考えた。

¹⁾ 環境構成を行うことで幼児の興味の広がりや深まりを援助することができる(b) 遊びのきっかけになる援助や環境構成を考えている(c) 本が大好きな5歳クラスにあった働きかけ(g)

²⁾ 帰りの集まりの読み聞かせが遊びのきっかけになっている(c)

³⁾ 遊びの共有とかかわり、遊びの継続の援助(f) 4歳クラスでもやり始めている。4歳クラスでも有効な様子(g)

⁴⁾ 発達段階を考えた道具の出し方(c)

⁵⁾ 保育中に情報を共有することで同じ様に援助をすることができる(b) 何があったらいいか、どこまで道具を出すかが同じクラス内の教師で共有できると子どもへの援助が統一できてよいと思った(d)

教師：「ビールケースが高いから、どうしたらいいかなあ」⁶
O児：「このままだと、3歳クラスの子が乗って危ないよ」
教師：「ランチの後で、みんなより先に遊びに来るかもしれないね」
P児：「三角のコーンとテープで囲もうよ」
M児：「お知らせに行けばいいよ」
P児：「テープがあれば入らないよ」
M児：「でも、お知らせに行った方がいいよ」
教師：「Aちゃんはどう思う？」
L児：「半分、半分にしたら」
教師：「どっちもやったらいいってことかな？」
M児：「そうしようよ」
P児：「そうだね。ぼくもお知らせに行くよ」

前日に振り返りタイムで話し合っていたことは、築山での秘密基地づくりについての方向性が中心であった。この日、前日は違う遊びをしていたM児から「テントをつくりたい」という声が上がった。教師は、友達との遊びに仲間入りすることが多かったM児が自分から「やりたい」という意欲を抱いたことを嬉しく感じ、その思いを支えたいと考えた。M児がテントづくりを進める様子から、本当のテントづくりのようにつくり進めることに面白さを感じていると捉えた。これまでの発掘遊びでも、より本物らしさにこだわることで遊びが継続していた経験を思い返し、幼児がやってみたいという思いを肯定的に受け止め、それができるだけ実現するようにと考えた。⁸そこで担任・副担任とで木づちやプラスチックペグなどテントづくりの道具になりそうなものを相談するとともに、安全のためにどちらかは側で見守っていこうと話した。⁹

シートを張り終えたところで、遊びに合流していた仲間からシートの上に上がりたいという次の遊びの目的が生まれ、試行錯誤していた。以前に読み聞かせを行った絵本の秘密基地は2階があったので、そのイメージがきっかけになったのかもしれない。¹⁰過去の遊びを振り返っても、上に上られるテントやおうちをつくっていたことはなかった。教師はその可能性を様々に想定してみたが、実現は難しいように思えた。しかし、幼児たちはいろいろと試すことに夢中になっている。その姿を大事にしたいと考え、安全面の配慮をしながら、幼児自身の考えで遊びを展開していく姿を見守ることにした。¹¹N児がビールケースを重ねることを提案し、目的を達成し喜び合う姿から幼児のもつ力の素晴らしさを感じ、見守り続けてよかったと感じた。¹²

片付けの時間に「片付けたくない」という言葉が出たとき、¹³教師もM児のやりたい思いが継続するようになり添えたいと考えた。一方で、ビールケースを高く積んだ状態にしておくことについても、教師が一方的に指示するのではなく、幼児同士がどうするか考えていけるようにした。¹⁴幼児が考えたことを行った上

コメントの追加 [h2]: 長期的視点をもって、幼児の日々の変化を捉えていることに対して共感を得た。友達との遊びに興味をもって一緒に遊んでいるのか、幼児自身が「これをやりたい」と思って遊んでいるのかを見極めて、幼児の主体性が発揮されるように支えたいという願いが肯定的に受け止められたものと考える。

コメントの追加 [h3]: 幼児のこれまでの遊びや経験を思い返し、本物らしさを求めていると捉えて、援助を考えている点に多くの共感を得た。3歳クラスのときから様々な遊びを見たり体験したりしてきた5歳クラス児にとって、これまでより難しそうなことやより本物らしいことを試したいという思いがあるのではないかということを感じていた。その思いを支え、幼児の満足感や充実感につながるよう援助することと安全面の配慮を大切にした。

で、職員終会においても、場の状況や安全面について職員間で周知した。¹⁵

さらに、遊びの展開によって、他にもテントや秘密基地をつくりたいという思いを抱く幼児がいることを想定して、テントづくりに使えるような道具の確認や補充を行い、環境を整えた。¹⁶

コメントの追加 [h4]: 園全体で幼児の思いと安全面を支えていることについてのコメントが多かった。5歳クラスの遊びが年下の幼児にとって危ないことがある。また、午後の自由遊びの時間帯がクラスによって幅があることから、新しい遊びが始まり、その環境を園庭や遊戯室に残している場合は、園全体での情報共有が欠かせない。危険性があるから、すぐに撤去するということではなく、全職員で安全面に配慮しながら支える態勢が、子どものやりたい思いも支えていると考える。

⁶ 安全についても自分で考えられるような言葉かけ(c)「危ない」「やめて」ではなく、心配なところを伝えるだけで子どもに判断するきっかけをつくっていると考える(d)

⁷ 一人一人の幼児の日々の変化をしっかりとし見極めている(b) 長期的にみているからこそ分かる幼児の育ち(c)「よし、ここだ!」というタイミングだと受け止め、できるだけ実現するようにしたいという思い(h)

⁸ 幼児のこれまでの経験から援助を考える (a) 今までの遊びから子どもたちが好むものを分析することで今の遊びの援助方法を考えているところに共感した(d) 本物に近いことがより子どもの興味、「やりたい」につながる(f) 子どもたちとともに本物らしさを追求しようとする教師の姿に共感できる(g)

⁹ 危険が伴う遊びであれば、なおさら担任同士の連携が必須だと考える(d) 職員間で共有して全力でさせるというスタンス(h)

¹⁰ 間接的に遊びの援助を行っている(b)

¹¹ 幼児の思いを大切に、幼児を信じる教師(a) 幼児のもつ自分でできる力を信じる教師(c)

¹² 子どもを信じる教師の姿勢に共感。信じることで子どもも願う方向へ進んでいくのだと感じる(g)

¹³ 遊びに夢中になった M 児の思いがこの言葉に集約されている(c)

¹⁴ 危険予測がまだ難しい幼児に気付けるように声をかけている。教師が一方的に教えるのは簡単だが、時間がかかっても幼児と考える援助に共感した(d) 幼児同士で考えていく大切さ(f)

¹⁵ 職員が担任の願いや幼児の思いを知り、共有することができた(a) 園全体で情報共有することで幼児の思いも安全面も大切にすることができると考える(b) 園全体で遊びや安全を支える(g)

¹⁶ 子どもの状況に合わせて環境整備をしている(d) その時々にあった環境整備(g)

9月12日

Q児：「ぼくも自分でつくってみたい」
教師：「Fちゃんもテントつくりたいんだね」
Q児：「何でつくったらいいかなあ。サッカーゴールは使っているし」
教師：「そうだねえ」5歳クラスのテラス周辺をQ児とともに見回しながら歩く。
Q児：「あ、これ使ってみたい」夏野菜の栽培で使っていたV字に開く支柱を取り出す。
教師：「テントの形みたいになるね」
Q児：「うん。これを2つ使って、その上に棒を置くんだ」
O児R児：「Fちゃん、入れて」
Q児：「いいよ」
O児：「この棒、ビールケースに差せばいいんじゃない」
教師：「なるほど、そうすれば棒が倒れなくていいね」
R児：「あっちのテントとくっつけたいね」
Q児：「うん。ぼくもそうしかかったんだ」

週明け、Q児も自分でテントをつくりたいという思いを抱いた。教師は、他に興味をもった友達とのかかわりがもてるようにと願って、教師も一緒に道具を探しながら、Q児の思いに寄り添っていこうと考えた。そして、担任・副担任とで確認していた道具を念頭に置きながら、Q児が自分で使ってみたいと思う道具が見付かることを願って、一緒に園内を歩いた。¹⁷そして友達が合流した時点で、教師は見守り中心へと援助を切り替え、¹⁸幼児がテントをつくるための方法を考えたり、試したりする姿を称賛していった。

振り返りタイムでは、サッカーゴールのテントと今回つくったテントを合体させたいという幼児の思いを共有し、サッカーゴールのテントづくりの中心になっていたM児たちとQ児たちの思いを読み取りながら、イメージのずれがあったときは、必要に応じて仲介していこうと話し合った。¹⁹

9月13日

O児：「Fくん、テントつなげようよ」
Q児：「うん」
O児：「ねえ、Bくん、そっちのテントとくっつけていい？」
M児：「いいよ」
O児：「シートで屋根もつなげたらいいんじゃない」テントとテントの隙間にシートを張る。
Q児：「ぼくは、こっちのドアをつくるよ」
S児：「ねえ、バーベキューしようよ」
M児：「うん。ぼく、枝を集めてくる」N児と枝を集め、バーベキュー台に見立てたビールケースに置く。
教師：「すごい。キャンプ場みたいだね。さすが5歳クラスさん」
3歳クラス副担任：「ここ何だろうね」3歳クラスL児とテントにやってくる。
T児：「テントだよ。ここで靴を脱いで入っていいよ」
3歳クラス副担任：「へえ、入っていいんだって。aちゃん、入ってみる？」
S児：「バーベキューも食べてね」
M児：「いっぽ、ぬーけた」
教師：「あらBちゃん、どこかに行ってくるのかな？」
M児：「うん。鬼ごっこ」
N児：「ぼくも鬼ごっこする」
教師：「そう、いつてらっしゃい。テントがあるから疲れたら休めるね」²⁰
O児T児たちはバーベキューごっこをしたりテントの中に3歳クラス児を案内したりする。
M児：「お茶飲みに来た」
教師：「おかえり」

テントを合体したいという新たな「やりたい」が生まれることで、2つのテントをつなげる屋根を張った

コメントの追加 [h5]: 幼児の思いとその場の状況から援助を切り替える判断をしていることに共感を得た。その場に興味をもった友達がいなかったことから、教師が遊びに加わることで、幼児のやりたい思いが立ち消えることなく、続いていくことを願った。友達が仲間入りした時点で、対教師ではなく対仲間とのかかわりを大切にしたいと考え、見守り中心の援助に切り替えた。これは、今年度の研究で見えてきた援助の在り方とつながっている。

¹⁷ 子どもの遊びは常に変化していく中で、それに対応していくためには、どんな道具があるのか出すのか出さないのかをあらかじめ考えておく、その道具のメリット・デメリットを分かっておくことで危険性の回避にもつながると考える(d)

¹⁸ 教師は「少しだけ」きっかけをつくって見守ることが「やりたい」を支えると考え(c) 支援の切り替え(g) 友達とのかかわりがもてるようにという願いとそのための援助の切り替え。願い、準備がしっかりある(h)

¹⁹ 幼児中心に遊びを支えようとする教師の姿(a) かかわりの中で遊びをつくっていかうとする教師の構え(c)

²⁰ M児がつくったテントを拠点とし遊ぶような言葉かけ(b) わずかなきっかけで変わってしまう幼児の思いに寄り添いながらも遊びの継続を支える教師の言葉かけ(c)

り渡り廊下をつくったりと新たな遊びの目的ができ、さらにテントのドアづくりやバーベキューの準備などその場にいる仲間同士で協力しながら遊びのサイクルが回っていることを感じていた。教師は、幼児同士の力で遊びを進めていく姿を称賛していった。²¹

振り返りタイムでは、2つのテントがつながったことでのイメージのずれはなかったものの、M児がある程度遊んだところで違う遊びへと気持ちが動いたことについて話題になった。違う遊びをしたい思いがあることを受け止めた上で、テントが遊びの拠点になることで、M児が新たにやりたいことが見付かっていくことを願って、教師はあえて「行ってらっしゃい」「おかえり」などの言葉を使ったことを共有した。²²テントなどの構造物をつくることに楽しみを見出している幼児もいれば、バーベキューごっこでのやりとりを楽しむ幼児もいる。²³M児は、テントなどをつくっていくことに面白さを感じているのかもしれないと考え、²⁴やってみたいと思うことが見付かるように、キャンプの雑誌を幼児の視線に入りやすいところに置いたり、幼児同士の会話からやりたい思いを読み取ったりしていこうと話した。²⁵

9月27日

N児：「Bちゃん、昨日またテントつくったんだよ。こっち来て」
M児：「へえ、見たいな」仲間とテントを見に行く。
T児：「今日もバーベキューしようよ」
T児：「先生、食べて」
教師：「ありがとう。えーっと、たれはありますか？」²⁶
T児：「あっ、待っててください」テラスからドレッシングボトルを持ってくる。
教師：「いただきます。たれがかかって、おいしいなあ。これは何かしら」バーベキュー台に置いてあった先の曲がった塩化ビニールパイプ（以下塩ビ管）を見る。
P児：「これで、手を洗えるんじゃない？」塩ビ管をビールケースに差し、くんできた水を流す。
教師：「おー！テントで手も洗えて、キャンプ場みたいだね」
O児：「この鍋にも水を入れてください」塩ビ管の下に鍋を置く。
M児：「ねえ、汚れた水を流すところもつくろうよ」
N児：「やろう」
M児：「雨どいもってくるね」テントから離れた場所に向かって雨どいを置き、水を流す。
O児：「ここに穴を掘ろうよ」水が流れる先をスコップで穴を開ける。
P児：「料理の水と手を洗う水を流すところがあったらいいんじゃない」
M児：「この横に並べようよ」雨どいを持ってきて、先に置いた横に並べる。
N児：「ぼく、水をもってくるね」
M児：「ありがとう。みんな流すよ！」
P児：「オッケー！」

9月15日、週末に台風が来るため、グラウンドにつくっていたテントを片付けることにした。サッカーゴールのテントは元に戻したが、Q児が中心につくったテントはつくって間もないため片付けることに躊躇していた。教師は、折り畳んで収納できることを伝え、遊びたいときに再度使えるように²⁷していた。

9月下旬、そのテントを再度グラウンドに設置し、幼児の日陰をつくりたいという思いからタープもつくっていた。この日にいなかったM児を次の日に友達が誘い、翌日もバーベキュー遊びが始まっていた。担任はお客として遊びに加わりながら、いろいろな道具の使い道を考える少しのきっかけがあれば、M児の「やりたい」がつながっていくかもしれないと考え、近くに置いてあった塩ビ管はバーベキューの何かしに使うのかつぶやいてみた。このようなつぶやきは幼児の興味に結びつくこともあれば結びつかないこともあることを前提に、意図的なつぶやきにならないようにさりげない口調でつぶやいた。²⁸今回は、P児が水道のよう

コメントの追加 [h6]: 少しのきっかけとしての援助を行うが、あくまでも遊びの中心は幼児であること、幼児から「やってみよう」という思いが出るようにすることが大切であるといったコメントがあった。言葉による「種をまく」援助ともいえるが、教師の言葉の発し方によっては、誘導的な言葉かけになってしまうことが危惧される。そのため、お客役として遊びに加わりながら、遊びの流れに沿ってつぶやくことを意識した。

²¹ 幼児の力を信じている(a) 自分たちでやり遂げたという自信につながる(g)

²² 幼児の思いを受け止め大切にしている(a)

²³ 一人一人の「楽しみ」が違うことを前提に援助を考えている(c)

²⁴ 幼児の「やりたい」気持ちを大切にしている(b)

²⁵ どうしたら子どもの遊びが広がっていくかを考えた援助だと思った(d)

²⁶ 幼児の遊びにあったらもっと楽しくなりそうなものを考え、お客として伝えている(d)

²⁷ 楽しく遊んでいたものでも中断せざる得ないこともあるので収納場所などの確保も必要だと感じた(d)

²⁸ 願いをもちながらも幼児が自分で考えて試せるようにしている(a) 遊びの中心は幼児。教師はきっかけを投げてみるのみ。決定権は幼児にある。幼児の“やってみたい”が大事(b) ものを何かに見立て、発想することで遊びが広がるかもしれないという願いがあるが、幼児の発想として出てくるよう、さりげなくつぶやく教師。まさに黒子のような(c) 大きな全体の中で、その時々での瞬時の判断・援助ができる。つぶやきの意図が分かった(h)

に水が流せるか試し始めたことが、M児の新たな発想につながり、排水管をつくろうという新たな遊びの目的が生まれた。パーベキューごっこにおいてもM児にとって、水を流すところをつくるという楽しみが加わり、友達と声をかけ合いながら協同的に遊びを続けていくことにつながったと捉えた。

考察

1か月近く続いたテントづくりやテントを中心としたごっこ遊び。まずはやってみたいと思えるものに出会うための環境構成を大切にした。²⁹また、X期までの遊びの様子から、幼児の中に「前と違うことをやってみたい」「もっとすぐくしたい」「もっと本物らしくしたい」という遊びへの意欲を読み取っていた。テントづくりにおいて、木づちやプラスチックペグ、支柱などを安全面に配慮した上で使えるようにしたり、パーベキューにおいても金網や時期が過ぎた夏野菜など本物らしさを感じられるものを使うようにしたりした。また片付け方についても、残すものと片付けるものを相談し、幼児の思いを大切にしたりしてきたことが意欲の持続につながった³⁰と考える。

援助では、「テントの上に上がってみたい」という新たな目的が生まれたとき、挑戦してみたいという思いを肯定的に捉え、安全面の配慮をしながら、幼児が試行錯誤する体験を保障した。³¹この「待つ・見守る」援助が、自ら考えて、試し工夫して目的を達成する姿につながったと考える。

また、一つの目的が達成されたあと、次の「やりたい」につながるように振り返りタイムで話し合いを重ねてきた。遊びを止めるときがあっても、遊びが継続していく中で、次の「やりたい」が見付かることを願ってきた。³²教師がお客役になったり言葉をかけたりしてきたが、そのときに適切と考えた援助であっても、その後の幼児の姿や育ちに照らして、見守りや仲介役に切り替えるなど援助を変えていった。幼児が発達していく姿を捉えながら、方向性を話し合い、援助を常に更新していくことが大切だと考える。³³

誕生日を迎えた幼児が遊ぶ内容を決めてクラス全員で遊ぶ「誕生日遊び」を毎月行っている。これまで鬼ごっこやかくれんぼをすることが多かったが、この秋「みんなでテントをつくりたい」という声が上がリ、再度サッカーゴールでテントを組み立てた。³⁴この思いに驚くとともに嬉しさを感じた。テントをつくって様々に遊んだことが、その幼児にとって心が動き、心に残る体験だったのだと捉えた。

コメントの追加 [h7]: 幼児の育ちに合わせて、よりよい援助を考え続けていくことに多くの共感を得た。遊びが継続していくことで、新しい問題が見付かったり、解決へ向けて試行錯誤したりする経験につながる。そのため、幼児の思いと遊びの充実という両面から援助を考えてきた。担任一人ではなく、振り返りタイムで副担任と話し合うことができるしくみがあることによって、よりよい援助へ向けて常に更新にしていけることにつながっていると考え。

²⁹ やりたいを支える環境構成(f)

³⁰ 幼児のやりたいにつながる環境構成や言葉かけ(a)

³¹ 年長児になると、より楽しみたいと願う遊びに危険が伴う時があると感じた。安全確保に努めるために教師が道具のメリット・デメリット、使ったことによる事故など念入りに下調べしておく必要があることをこの事例を通して感じた(d)

³² 息の長い遊びの中で育ちを支えようとしている(c)

³³ よりよい援助を考え続ける姿(a) 職員同士の話し合いでその時に必要な援助を考えることで幼児の育ちを支えている(b) 幼児の育ちに合わせた援助の大切さ(f) これからのことや行った援助を振り返り、更新していくことが大切(h)

³⁴ 今度は「みんなで」したいという思いへテントづくりの遊びがあそびの時間を超えて発展している(c) 大勢の友達と遊んだ経験が「みんなで遊ぶと楽しい」という気持ちにつながる(g)

< 5歳クラス XII期 2・3月 > 「共に遊びをつくる姿を支える」

これまでの保育の様子

保育室や遊戯室で遊ぶことが多くなるXII期、室内遊びが充実するように、ロッカーの配置やコマや毛糸など保育室に置くものを相談しながら整えた。幼児は一輪車や大縄跳び、製作遊びなどに夢中になり、お楽しみ発表会で披露する幼児もいた。お楽しみ発表会を終えた2月下旬、振り返りタイムでは、気の合う仲間と少人数で遊ぶ姿について話題になっていた。XII期は「共通の目標に向かって活動し、共に生活する楽しさを味わう時期」である。幼児のしたいことが周囲の幼児にも伝わり、共に考えたり協力したりして遊びをつくっていく楽しさにつながるように援助していこうと話し合っていた。

2月下旬、製作遊びをすることの多いU児が積木を遊戯室に並べていた。片付けの時間になると、U児は海賊船をつくっている途中のため残しておきたいという願いを担任に伝えにきた。新たなやりたいことへ心が動いている姿と捉え、U児と相談し、預かり保育の支障にならないようにカラーマットで積木をカバーしておくことにした。夕方の職員室で、翌朝の預かり保育でカラーマットを使用することについて相談を受けた。担任は、海賊船を囲っていたカラーマットをブルーシートに交換しておくことを伝えた。

3月1日 前半

V児：「このブルーシート使っていいのかな」

副担任：「担任の先生に聞いてみますか」

担任が登園の受入をしている合間に副担任が相談にくる。担任自身、遊びが広がるきっかけになるかもしれないと思っていたことを伝え、遊びに使うことを確認する。

V児：「先生、ブルーシート使っていいですか」

担任：「いいですよ」

V児：「分かった」急いで遊戯室に戻る。

担任：「わあ、すごい！本当の海みたいだ。Bちゃんは泳いでいるの？」受入を終えた担任が遊戯室に行く。

U児：「うん。ここは海のトンネルだよ。息を止めて、もぐろの」

3歳クラス副担任：「へえ、ここは海なんだね」

3歳クラスV児：「もぐりたい」

U児：「魚をふまなければいいよ」一緒にブルーシートのトンネルの中に入る。

担任：「あ、魚もいるんだね。素敵だなあ」

W児：「私はつりをしてるの」

担任：「昨日は、出会いの広場だったけど、今日は海賊船でつりができていいねえ」

V児：「ねえ、下りて！」海賊船の上にいる3歳クラス児を見かけて言う。

担任：「どこならいいのかしら」

V児：「どこもだめ。そら組（3歳クラス）はだめ」

3歳クラス児は違う場所で遊び始める。

登園の仕度を終えるとすぐにV児は大きなブルーシートが遊びに使えないか聞きに来た。このブルーシートは、自由遊びの環境構成として用意したものではなかったが、やってみたい思いを大切にしたいと考えた。海賊船とブルーシートの海という2つの遊び場がつながったことでイメージが膨らみ、海水浴や釣りなど複合的な遊びを幼児がつくっていくことへと発展していった。

遊びの時間の前半、V児U児W児は、保育室で遊びに必要なものをつくり、海賊船に戻ることを繰り返していた。3歳クラス児が海賊船に上がっていることに気付いたV児が、同じ場で遊ぶことに難色を示した際、教師は、遊びが始まったばかりで自分たちがやりたいイメージの遊びをまずは存分に試したいのだろうと捉えた。そこで仲介を長引かせずに、V児が他の幼児を受け入れられるタイミングを待とうと考えた。その後に、遊戯室に来た3歳クラス担任に経緯を伝え、今は遊びを始めて間もないため、存分に楽しんだあとのタイミングなら、受け入れて遊べると思うということを伝えた。

3月1日 後半

U児：「ねえ、積木、動かさないで」海賊船の小部屋をつくりながら言う。

W児：「私だって、自分で海賊船の部屋をつくらたい」

U児：「だったら、違うところでやってよ」

W児：「でも、もう積木がないんだよ」

担任：「どうしたらいいんだろうね・・・」

V児：「はい、これ」海賊船の後ろで使っていた積木をW児に渡す。

担任：「え、Aちゃんの部屋の積木、使っていいってこと」

V児：「うん、これもいいよ」積木を5～6個、W児に渡す。
W児：「Aちゃん、ありがとう」
X児：「私も入りたい」
Y児：「入れて。このクッキー食べていいよ」折り紙でつくっておいたクッキーを見せる。
U児：「いいよ。ありがとう」
V児：「ねえねえ、ここに魚が生まれたらいいよね」
U児：「魚のたまごをつくるね」折り紙を小さく切り、ブルーシートのトンネルに入れる。
V児：「魚の赤ちゃんもつくって、海賊船で育てようよ」
U児：「いいね、私、魚のケースつくる」保育室に戻り、空き箱の底に水色のペンで色を塗る。
W児：「私は、ペンギンの赤ちゃんをつくる」
Z児：「入れて」保育室でつくった潜水艦を持ってY児がやって来る。
V児：「えー、だめ。女子だけだよ」
Z児：「えー」
担任：「とても楽しそうなものね。先生も入れてほしいくらいだよ」
V児：「それに、南極は凍っているから潜水艦はもぐれないよ」
Z児：「うーん」
担任：「そうか、どんな船だったらいいのかなあ」

担任は副担任にV児とY児の経緯を伝える。同じクラスの幼児であれば受け入れられると思うが、これ以上言葉をかけ続けるより援助者が変わった方が折り合いがつけられるのではないかと話す。副担任が遊戯室の様子を見に行ったあとで、担任が遊戯室に行くとY児がブルーシートの海で潜水艦を動かしている。

Z児：「先生、見て」
担任：「おー、潜水艦が海の中を進んでいるねえ。Aちゃん、入れてあげたんだ」
V児：「あっちのトンネルは、魚のたまごがあるからだめだけど、こっちなら卵がないからいいの」
担任：「そうか、そうことだったんだね。Eちゃん、とてもうれしそう」

後半の遊びの様子を見守る中で、仲間と遊びを発展させていく姿もあれば、思いがすれ違うときもあった。教師は援助をする際の判断として、Ⅻ期の5歳クラスは、これまで様々な経験をしてきたことから、幼児同士で遊びをつくり、進めていく力があると信じ、見守る援助を基本に、幼児の自信につながるような言葉をかけるようにした。他方、遊びのイメージややりたい思いにずれがあったとき、これまでは、遊びを止めてしまうことがあった。教師は、この遊びが続いていくことによって、共に遊びをつくり上げる楽しさを味わう経験になってほしいと願い、イメージや思いにずれがある場面において、幼児の思いを受け止めたり、仲間と考えたりしていけるように仲介しようと考えていた。

U児とW児が積木の取り合いをしていた場面では、V児は解決方法として自分が使っていた積木をU児に分けていた。V児と一緒に遊び仲間のために自分にできることを考えている姿を嬉しく思った。その後、X児Y児が仲間入りすることを受け入れて、和やかに遊びが進んでいった。その後、Z児が潜水艦を持って仲間入りすることに難色を示す場面があったものの、少ししてから、V児自身がZ児を受け入れて同じ場で遊んでいた。援助者を交代することが気持ちの変化につながったのだろうと思い、副担任にどのような言葉をかけたのか尋ねてみた。すると、タイミングが合わずに、声をかけていないことが分かった。教師がかかわりをつなぐ援助を重ねる必要はなく、自分で考えて、友達を受け入れた姿に育ちを感じた。振り返りタイムでは、明日も遊びが続くことを想定し、幼児同士がかかわりながら遊びを進める姿を見守っていこうと話合った。

3月2日

U児：「ねえ、これどうする？」海賊船に使っている積木を組み替えている。
W児：「あっちに、運ばない？」
U児：「トンネルにしようよ」
W児：「いいねえ。じゃあ、これも乗せようよ」一番長い積木を重ねる。
U児：「やった、トンネルになった」
W児：「上から海がよく見えるよ」トンネルの上に上がり、手作り望遠鏡で周りを見回す。
W児：「あ、危ない」トンネルの上に上がるための積木が倒れる。
教師：「大丈夫だった？ここどうしたらいいのだろうね」
U児：「ガムテープで貼ればいいよ」
W児：「ありがとう」一緒にガムテープで積木を留める。
W児：「ここからダイブできるんじゃない」積木の上からジャンプして、ブルーシートの上に着地する。
U児：「私も」

教師：「大ジャンプだね。ところで前にジャンプ遊びしていた友達は、マットを敷いていたけど」

U児：「え、やだよ。だって、シートが揺れないとつまらない」

W児：「でも、マットあった方が思いきりジャンプできるよ」

教師：「遊戯室にはいろいろなマットがあるねえ」

U児：「うーん。そうだ。あのマットの青いところが海で、赤いところが珊瑚にすればいい」

折り畳めるジャバラ状のマットの青い面と赤い面が見えるように敷く。

W児：「楽しい」 マットに着地し、ブルーシートのトンネルの中にもぐっていく。

W児：「cちゃんもやりたいの？そら組（3歳クラス）さんは危ないからよく見ていてね」 海賊船を眺めていた3歳クラス児に声をかけて、ジャンプを見せる。

W児：「cちゃん、次やっていいよ」

教師：「やさしいねえ。そら組（3歳クラス）さんもうれしそうだわ」

AA児：「入れて」 友達と3歳クラスX児の3人でやって来る。

U児：「いいよ。でもその部屋は私の部屋だから入らないで」

AA児：「分かった」

U児：「やっぱり全部使っていいよ」

V児：「入れて」

3歳クラス児も一緒にV児U児W児たちは、トンネルの上からのジャンプを続ける。

登園前、保育室に海賊船の帽子的作り方の図を用意しておいた。これまで、ゲームキャラクターの帽子づくりから遊びが広がったことがあったため、遊びが停滞したときは、幼児の見えるところに作り方を置く環境構成をしていこうと担任と副担任とで共通理解していた。

この日、帽子づくりをすることはなく、U児とW児は、海賊船にトンネル状の見晴台をつくるという新たな目的をもって協力しながら遊びを進めていた。積木を立体的に積み、遊び方がよりダイナミックになってきた。教師は、昨日に続き、幼児同士で遊びを進めている際は、見守りに徹し、安全に遊ぶために幼児が気付いていない視点があったときは考えるきっかけの言葉をかけるようにした。積木が崩れそうなところをガムテープで貼ることをU児が提案し、協力して積木を固定している姿は、これまで他の幼児が2階建ての積木の家をつくった際に見たり仲間入りしたりした経験を活かしたりしている姿と捉えた。この日の遊びの時間、U児W児が遊びの中心となりながら、多くの5歳クラス児が遊びにかかわっていた。ジャンプを着地する場所にマットを置くことを躊躇していた場面でも、友達の意見を聞き入れて、自分のイメージに合うマットを使うことになった。自分のイメージと安全に遊ぶために必要なことを考え、自分の中で折り合いを付けている姿と捉えた。この後で同じクラスの友達2人と3歳クラス児が仲間入りした際に「やっぱり全部使っていいよ」という言葉からも仲間を受入れて、共に遊びを楽しもうとする気持ちを読み取った。また、昨日は3歳クラス児が遊びの場に入ることに難色を示していたV児が、今日は、年下の幼児とも一緒に遊んでいる姿を共有し、自分たちでかわりを広げていく姿を信じて見守っていこうと話し合った。

3月3日

U児が海賊の帽子をつくったものをかぶり、出会いの広場で3歳クラス児の周りを歩いて回っている。

3歳クラス担任：「それ、なあに」

W児：「海賊船の帽子だよ」

3歳クラス担任：「へえ、かっこいいね」

W児：「いいでしょ。あっちの海で泳げるんだよ」

3歳クラスY児「行ってみたい」

3歳クラス担任：「行ってみようか」

W児：「いいよ。こっちに来て」 海賊船まで一緒に歩く。

W児：「こっちからのぼってもいいよ」

3歳クラス児3人が次々にマットにジャンプし、ブルーシートにもぐって泳ぐ真似をする。

U児：「ねえ、どうしてそら組がいるの？」

W児：「私が『いいよ』って言ったの」

U児：「そうなんだ。分かった」一緒にジャンプして遊ぶ。

3歳クラス児がジャンプしたあとで、U児がずれたマットをW児が元の位置に戻す。

教師：「Bちゃん、さすが！よく気付いたね」 保育室出入り口から声をかける。

U児W児は朝から海賊船の部屋に行くが、「眠いなあ」とつぶやいて座っていた。週末の疲れも重なり、遊びが停滞している様子を感じ、昨日、用意していた帽子的作り方の図と海賊の絵本を幼児の視線に入りやすいテーブルに置いていた。しばらくして、帽子づくりに興味をもったU児とW児は、友達に手伝ってもらいながら、帽子を完成させた。担任が遊戯室に行くと、U児と3歳クラス児の異年齢で遊んでいた。異年齢のかかわりを嬉しく思い、そのきっかけを保育後に3歳クラス担任と情報共有した。帽子をかぶったU児が

3歳クラス児の方を見ながら歩いている姿から声をかけてほしいのではないかと読み取り、3歳クラス担任がU児に声をかけたことがきっかけであった。帽子が完成した達成感とそれを認めてもらえたことが、異年齢で共に遊びを楽しむことにつながった。担当クラス以外の幼児であっても、遊びへの思いを感じ取って、幼児に言葉をかける援助がW児の遊びへの思いを支えたと言える。帽子を完成させて遊戯室に戻ったU児も、W児の思いを受け入れて一緒に遊んでいた。U児は、着地用に敷いていたマットがずれたことに自ら気付き、仲間のためにマットを直していた。共に遊びを楽しみたいという思いで、それぞれが気付いたことを行いながら遊び続ける姿と捉えた。同じ時期に、海賊船遊びの他、ダンスショーや基地ごっこなど集団での遊びが行われていた。どの遊びにおいても、幼児同士で話し合い、遊びをつくり進める力を信じ、見守っていこうと確認した。

考察

海賊船遊びにおいて、場をつくる様子や遊びを進めている様子を見守っていると、これまでの幼稚園生活で幼児が見たり体験したりした遊びの要素が様々に含まれていることに気付いた。以前、U児たちは、テラスで机やシートをかぶせてトンネルをつくって遊んでいた。これがブルーシートを海に見立てたトンネルにつながっていると捉えた。他にも釣りごっこや海賊ごっこなどの様々なごっこ遊びをしてきたことが、遊びのイメージを共有しながら、遊びたい内容を話し合っ、遊びをつくり上げることにつながっていると考えた。X児は、帰りの集まりのインタビューで「海賊船から出かけて、透明の敵と戦って、また戻ってくることが楽しかった」「みんなと仲良く遊んだことが一番楽しかった」と発表していた。このことから、共に遊びをつくる楽しさを味わっている様子がうかがえる。

幼児にとって魅力的な遊びがあると、興味をもった仲間が集まって来る。遊ぶ人数が多くなると、自分の思いと相手の思いにずれが生じてくる。教師は、幼児が自分で考えるきっかけとして、言葉をかけたり、タイミングがくるまで待ったりする援助を行ってきた。教師が、今すぐ、その場で解決を願う気持ちは抑えて、これまでの幼児理解に基づき、焦らず信じて待っていることが、幼児自身で解決していく姿につながることを感じる。気の合う少人数の仲間と遊ぶことも楽しいが、園生活だからこそできる集団での遊びを援助と環境構成の両面から支え、かかわりを経験から学んでいくことが大切だと考える。これまでの水曜カンファレンスの中で、トラブルはかかわりを学ぶ大切な機会であると援助の方向性を共有してきた。長期的な育ちを信じて幼児同士のかかわりを援助してきたことが、自分の思いを伝え、相手の思いを知ったうえで、共に過ごすために自己を調整したり、互いが納得するように考えたりしながら遊びをつくる姿につながったと考える。

< 5歳クラス XII期 2・3月 > 「共に遊びをつくる姿を支える」

これまでの保育の様子

保育室や遊戯室で遊ぶことが多くなるXII期、室内遊びが充実するように、ロッカーの配置やコマや毛糸など保育室に置くものを相談しながら整えた。幼児は一輪車や大縄跳び、製作遊びなどに夢中になり、お楽しみ発表会で披露する幼児もいた。お楽しみ発表会を終えた2月下旬、振り返りタイムでは、気の合う仲間と少人数で遊ぶ姿について話題になっていた。XII期は「共通の目標に向かって活動し、共に生活する楽しさを味わう時期」である。幼児のしたいことが周囲の幼児にも伝わり、共に考えたり協力したりして遊びをつくっていく楽しさにつながるように¹援助していこうと話し合っていた。

2月下旬、製作遊びをすることの多いU児が積木を遊戯室に並べていた。片付けの時間になると、U児は海賊船をつくっている途中のため残しておきたいという願いを担任に伝えにきた。新たなやりたいことへ心が動いている姿と捉え、U児と相談し、預かり保育の支障にならないようにカラーマットで積木をカバーしておくことにした。²夕方の職員室で、翌朝の預かり保育でカラーマットを使用することについて相談を受けた。担任は、海賊船を囲っていたカラーマットをブルーシートに交換しておくことを伝えた。

3月1日 前半

V児：「このブルーシート使っていいのかな」

副担任：「担任の先生に聞いてみますか」

担任が登園の受入をしている合間に副担任が相談にくる。担任自身、遊びが広がるきっかけになるかもしれないと思っていたことを伝え、遊びに使うことを確認する。

V児：「先生、ブルーシート使っていいですか」

担任：「いいですよ」

V児：「分かった」急いで遊戯室に戻る。

担任：「わあ、すごい！本当の海みたいだ。Bちゃんは泳いでいるの？」

受入を終えた担任が遊戯室に行く。

U児：「うん。ここは海のトンネルだよ。息を止めて、もぐるの」

3歳クラス副担任：「へえ、ここは海なんだね」

3歳クラスV児：「もぐりたい」

U児：「魚をふまなければいいよ」一緒にブルーシートのトンネルの中に入る。

担任：「あ、魚もいるんだね。素敵だなあ」

W児：「私はつりをしてるの」

担任：「昨日は、出会いの広場だったけど、今日は海賊船でつりができていいねえ」

V児：「ねえ、下りて！」海賊船の上にいる3歳クラス児を見かけて言う。

担任：「どこならいいのかしら」

V児：「どこもだめ。そら組（3歳クラス）はだめ」

3歳クラス児は違う場所で遊び始める。

登園の仕度を終えるとすぐにV児は大きなブルーシートが遊びに使えないか聞きにきた。³このブルーシートは、自由遊びの環境構成として用意したものではなかったが、やってみたい思いを大切にしたいと考えた。⁴海賊船とブルーシートの海という2つの遊び場につながったことでイメージが膨らみ、海水浴や釣りなど複合的な遊びを幼児がつくっていくことへと発展していった。⁵

遊びの時間の前半、V児U児W児は、保育室で遊びに必要なものをつくり、海賊船に戻ることを繰り返していた。⁶3歳クラス児が海賊船に上がっていることに気付いたV児が、同じ場で遊ぶことに難色を示した際、教師は、遊びが始まったばかりで自分たちがやりたいイメージの遊びをまずは存分に試したいのだろうと捉えた。そこで仲介を長引かせずに、V児が他の幼児を受け入れられるタイミングを待とうと考えた。その後に、遊戯室にきた3歳クラス担任に経緯を伝え、今は遊びを始めて間もないため、存分に楽しんだあとのタイミングなら、受け入れて遊べると思うということを伝えた。

コメントの追加 [h1]: 幼児の思いをくみ取って待つことと、その判断を情報共有することへ多くの共感を得た。異年齢でかかわることのよさを認識しているため、初めは、かわりをつなぐ援助を考えていた。しかし、幼児の姿から「海賊船遊びを楽しみたい」という新しい遊びに向かう意欲を感じたため、幼児がやりたいことを存分に試すことで、かわりながら遊ぶことへと気持ちが向いていくようになるのでは考えた。これまでの幼児理解に基づく判断のため、他クラスの教師にもその考えが伝わるように情報共有することが連携のとれた保育には欠かせないとする。

¹ 一人のやりたい遊びが周囲に広がることで、その子の自信にもなると思う(d)

² 遊びの継続を願った援助。子どもたちの「やりたい」が保障される(c) 子どもの気持ち「やりたい」を受け止め、次につなげる援助(f)

³ 使ってよいか聞きに来た＝出ているものが何でも遊びに使えるような保育環境が整っているということ(c)

⁴ 幼児の「やってみたい」を大切にしている(b) たまたま出していたものが子どもの発想を刺激することもあるので子どものやってみたいに
応じられたことに共感した(d) 遊びの種まき、環境構成の大切さ(f)

⁵ ブルーシートを使えるようにしたことと遊びが発展していったと考える。幼児のやりたいを支えている(a)

⁶ 職員間の情報共有(b) V児の背景を知っているからこそその判断(c) 小さい子を入れてあげない＝いじわると大人の価値観で考えず、その子の思いをくみ取って応えている姿がいいと思う。またそれを周囲の職員にも伝える姿がよかった(d) 子どもの思いを受け止め、子どものタ

3月1日 後半

U児：「ねえ、積木、動かさないで」海賊船の小部屋をつくりながら言う。
W児：「私だって、自分で海賊船の部屋をつくってみたい」
U児：「だったら、違うところでやってよ」
W児：「でも、もう積木がないんだよ」
担任：「どうしたらいいんだろうね・・・」
V児：「はい、これ」海賊船の後ろで使っていた積木をW児に渡す。
担任：「え、Aちゃんの部屋の積木、使っていいってこと」
V児：「うん、これもいいよ」積木を5～6個、W児に渡す。
W児：「Aちゃん、ありがとう」
X児：「私も入りたい」
Y児：「入れて。このクッキー食べていいよ」折り紙でつくっておいしたクッキーを見せる。
U児：「いいよ。ありがとう」
V児：「ねえねえ、ここに魚が生まれたらいいよね」
U児：「魚のたまごをつくるね」折り紙を小さく切り、ブルーシートのトンネルに入れる。
V児：「魚の赤ちゃんもつくって、海賊船で育てようよ」
U児：「いいね、私、魚のケースつくる」保育室に戻り、空き箱の底に水色のペンで色を塗る。
W児：「私は、ペンギンの赤ちゃんをつくる」
Z児：「入れて」保育室でつくった潜水艦を持ってY児がやって来る。
V児：「えー、だめ。女子だけだよ」
Z児：「えー」
担任：「とても楽しそうだね。先生も入れてほしいくらいだよ」
V児：「それに、南極は凍っているから潜水艦はもぐれないよ」
Z児：「うーん」
担任：「そうか、どんな船だったらいいのかなあ」
担任は副担任にV児とY児の経緯を伝える。同じクラスの幼児であれば受け入れられると思うが、これ以上言葉をかけ続けるより援助者が変わった方が折り合いがつけられるのではないかと話す。副担任が遊戯室の様子を見に行ったらあつて、担任が遊戯室に行くとY児がブルーシートの海で潜水艦を動かしている。
Z児：「先生、見て」
担任：「おー、潜水艦が海の中を進んでいるねえ。Aちゃん、入れてあげたんだ」
V児：「あっちのトンネルは、魚のたまごがあるからだめだけど、こっちなら卵がないからいいの」
担任：「そうか、そうだったんだね。Eちゃん、とてもうれしそう」

後半の遊びの様子を見守る中で、仲間と遊びを發展させていく姿もあれば、思いがすれ違うときもあった。教師は援助をする際の判断として、Ⅻ期の5歳クラスは、これまで様々な経験をしてきたことから、幼児同士で遊びをつくり、進めていく力があると信じ、見守る援助を基本に、幼児の自信につながるような言葉をかけるようにした。⁷他方、遊びのイメージややりたい思いにずれがあったとき、これまでは、遊びを止めてしまうことがあった。教師は、この遊びが続いていくことによって、共に遊びをつくり上げる楽しさを味わう経験になってほしいと願い、イメージや思いにずれがある場面において、幼児の思いを受け止めたり、仲間と考えたりしていけるように仲介しようと考えていた。

U児とW児が積木の取り合いをしていた場面では、V児は解決方法として自分が使っていた積木をU児に分けていた。V児と一緒に遊び仲間のために自分にできることを考えている姿を嬉しく思った。その後、X児Y児が仲間入りすることを受け入れて、和やかに遊びが進んでいった。その後、Z児が潜水艦を持って仲間入りすることに難色を示す場面があったものの、少ししてから、V児自身がZ児を受け入れて同じ場で遊んでいた。援助者を交代することが気持ちの変化につながったのだろうと思い、副担任にどのような言葉をかけたのか尋ねてみた。すると、タイミングが合わずに、声をかけていないことが分かった。教師がかかわりをつなぐ援助を重ねる必要はなく、自分で考えて、友達を受け入れた姿に育ちを感じた。⁸振り返りタイムで

コメントの追加 [h2]: 幼児が自ら育つ存在として信じる大切さやこれまでに経験したことをもとに信頼関係の中で見守っていることについてコメントがあった。幼児がイメージをもって積木を並べると、遊戯室がお店にも海賊船にもダンスステージにもなることに感動する。自分たちで遊びを創造し、つくり上げることを経験し、その楽しさや満足感を味わえるようにしたいと考えた。このようなとき、教師は遊びの流れや幼児同士のやりとりを妨げないように、見守りに徹することが大切だと考える。

コメントの追加 [h3]: 幼児同士のかかわりを信じる姿勢に共感を得た。様々な援助を考えて心づもりをしていても、タイミングよく援助を行えないときがある。それも含めて、振り返りタイムで情報を共有していくことが幼児理解や保育の更新につながることを感じた。コメントの1つに「想定していなかったことでも肯定的に受け止め、意味付けしていくところに評価のしくみのよさを感じる」とあった。どんなことでも話題に出せて、前向きに捉えられるところがカンファレンスのよさであると改めて感じた。

イミングを信じて待つ大切さ(f) 教師の見取りと待つ姿勢に共感(g)

⁷ 保育はチーム戦だと思った(d)

⁸ これまでの経験に基づいた援助の方向性(a) 幼児が自ら育つ存在であると信じることの大切さを改めて感じる(c) 1年間の遊びの姿からくる教師と子どもとの信頼関係が伝わってきた(d)

⁹ これまでの経験の積み重ねがあつてこそその幼児の育ちの姿(a) 情報共有することで今後の保育に生かすことができる(b) すれ違うこともある。想定していなかったことでも肯定的に受け止め、意味付けしていくところに評価のしくみのよさを感じる(c) 子ども同士のかかわりを信じて待つ(f) 子どもたちを信じる姿勢に共感(g)

は、明日も遊びが続くことを想定し、幼児同士がかかわりながら遊びを進める姿を見守っていこうと話した。

3月2日

U児：「ねえ、これどうする？」海賊船に使っている積木を組み替えている。
W児：「あっちに、運ばない？」
U児：「トンネルにしようよ」
W児：「いいねえ。じゃあ、これも乗せようよ」一番長い積木を重ねる。
U児：「やった、トンネルになった」
W児：「上から海がよく見えるよ」トンネルの上に上がり、手作り望遠鏡で周りを見回す。
W児：「あ、危ない」トンネルの上に上がるための積木が倒れる。
教師：「大丈夫だった？ここどうしたらいいのだろうね」
U児：「ガムテープで貼ればいいよ」
W児：「ありがとう」一緒にガムテープで積木を留める。
W児：「ここからダイブできるんじゃない」積木の上からジャンプして、ブルーシートの上に着地する。
U児：「私も」
教師：「大ジャンプだね。ところで前にジャンプ遊びしていた友達は、マットを敷いていたけど」
U児：「え、やだよ。だって、シートが揺れないとつまらない」
W児：「でも、マットあった方が思いきりジャンプできるよ」
教師：「遊戯室にはいろいろなマットがあるねえ」
U児：「うーん。そうだ。あのマットの青いところが海で、赤いところが珊瑚にすればいい」
折り畳めるジャバラ状のマットの青い面と赤い面が見えるように敷く。
W児：「楽しい」マットに着地し、ブルーシートのトンネルの中にもぐっていく。
W児：「cちゃんもやりたいの？そら組（3歳クラス）さんは危ないからよく見ていてね」海賊船を眺めていた3歳クラス児に声をかけて、ジャンプを見せる。
W児：「cちゃん、次やっていいよ」
教師：「やさしいねえ。そら組（3歳クラス）さんもうれしそうだね」
AA児：「入れて」友達と3歳クラスX児の3人でやって来る。
U児：「いいよ。でもその部屋は私の部屋だから入らないで」
AA児：「分かった」
U児：「やっぱり全部使っているよ」
V児：「入れて」

3歳クラス児も一緒にV児U児W児たちは、トンネルの上からのジャンプを続ける。

登園前、保育室に海賊船の帽子的作り方の図を用意しておいた。¹⁰これまで、ゲームキャラクターの帽子づくりから遊びが広がったことがあったため、遊びが停滞したときは、幼児の見えるところに作り方を置く環境構成をしていこうと担任と副担任とで共通理解していた。¹¹

この日、帽子づくりをすることはなく、U児とW児は、海賊船にトンネル状の見晴台をつくるという新たな目的をもって協力しながら遊びを進めていた。積木を立体的に積み、遊び方がよりダイナミックになってきた。教師は、昨日に続き、幼児同士で遊びを進めている際は、見守りに徹し、安全に遊ぶために幼児が気付いていない視点があったときは考えるきっかけの言葉をかけるようにした。¹²積木が崩れそうなところをガムテープで貼ることをU児が提案し、協力して積木を固定している姿は、これまで他の幼児が2階建ての積木の家をつくった際に見たり仲間入りしたりした経験を活かしたりしている姿と捉えた。¹³この日の遊びの時間、U児W児が遊びの中心となりながら、多くの5歳クラス児が遊びにかかわっていた。ジャンプを着地する場所にマットを置くことを躊躇していた場面でも、友達の意見を聞き入れて、自分のイメージに合うマットを使うことになった。自分のイメージと安全に遊ぶために必要なことを考え、自分の中で折り合いを付けている姿と捉えた。この後で同じクラスの友達2人と3歳クラス児が仲間入りした際に「やっぱり全部使っているよ」という言葉からも仲間を受入れて、共に遊びを楽しもうとする気持ちを読み取った。また、昨日は3歳クラス児が遊びの場に入ることに難色を示していたV児が、今日は、年下の幼児とも一緒に遊ん

コメントの追加 [h4]: 「種をまく」援助として次の環境構成を考えていることに共感を得た。前日は片付けの時間まで遊びに没頭していた。翌日も続きの遊びをするだろうと想定していたが、ある程度満足したところで遊びが中断するかもしれないと考え、遊びの継続につながるように環境構成を更新した。すぐに用意できないものは、事前に準備しておくことで、幼児の遊びの流れを見ながらタイミングよく出すことができる。

¹⁰ 遊びのヒント・種となる環境構成(b)

¹¹ 幼児の遊びを支える環境構成(a) 遊びの種まき(f) さりげなく、しかし配慮に満ちた環境構成(g)

¹² 「少しだけきっかけをつくって見守る」黒子としての教師の姿(c) 「危ないからだめ」ではなく大人の危険意識を「どうしたらいい？」と子どもが自分で考えられるようになるための援助ではと思った(d)

¹³ イメージの共有と経験の積み重ね(f) これまでの遊びや経験が生かされている。全てがⅡ期につながっている(g)

でいる姿を共有し、自分たちでかわりを広げていく姿を信じて見守っていこうと話合った。¹⁴

3月3日

U児が海賊の帽子をつくったものをかぶり、出会いの広場で3歳クラス児の周りを歩いて回っている。
3歳クラス担任：「それ、なあに」
W児：「海賊船の帽子だよ」
3歳クラス担任：「へえ、かっこいいね」
W児：「いいでしょ。あつちの海で泳げるんだよ」
3歳クラスY児「行ってみたい」
3歳クラス担任：「行ってみようか」
W児：「いいよ。こっちに来て」海賊船まで一緒に歩く。
W児：「こっちからのぼってもいいよ」
3歳クラス児3人が次々にマットにジャンプし、ブルーシートにもぐって泳ぐ真似をする。
U児：「ねえ、どうしてそら組がいるの？」
W児：「私が『いいよ』って言ったの」
U児：「そうなんだ。分かった」一緒にジャンプして遊ぶ。
3歳クラス児がジャンプしたあとで、U児がずれたマットをW児が元の位置に戻す。
教師：「Bちゃん、さすが！よく気付いたね」保育室出入り口から声をかける。

U児W児は朝から海賊船の部屋に行くが、「眠いなあ」とつぶやいて座っていた。週末の疲れも重なり、遊びが停滞している様子を感じ、昨日、用意していた帽子の作り方の図と海賊の絵本を幼児の視線に入りやすいテーブルに置いていた。¹⁵しばらくして、帽子づくりに興味をもったU児とW児は、友達に手伝ってもらいながら、帽子を完成させた。担任が遊戯室に行くと、U児と3歳クラス児の異年齢で遊んでいた。異年齢のかかわりを嬉しく思い、そのきっかけを保育後に3歳クラス担任と情報共有した。帽子をかぶったU児が3歳クラス児の方を見ながら歩いている姿から声をかけてほしいのではないかと読み取り、3歳クラス担任がU児に声をかけたことがきっかけであった。帽子が完成した達成感とそれを認めてもらえたことが、異年齢で共に遊びを楽しむことにつながった。担当クラス以外の幼児であっても、遊びへの思いを感じ取って、幼児に言葉をかける援助がW児の遊びへの思いを支えたと言える。¹⁶帽子を完成させて遊戯室に戻ったU児も、W児の思いを受け入れて一緒に遊んでいた。U児は、着地用に敷いていたマットがずれたことに自ら気づき、仲間のためにマットを直していた。共に遊びを楽しみたいという思いで、それぞれが気付いたことを行いながら遊び続ける姿と捉えた。同じ時期に、海賊船遊びの他、ダンスショーや基地ごっこなど集団での遊びが行われていた。¹⁷どの遊びにおいても、幼児同士で話し合い、遊びをつくり進める力を信じ、見守っていこうと確認した。

考察

海賊船遊びにおいて、場をつくる様子や遊びを進めている様子を見守っていると、これまでの幼稚園生活で幼児が見たり体験したりした遊びの要素が様々な含まれていることに気付いた。¹⁸以前、U児たちは、テラスで机やシートをかぶせてトンネルをつくって遊んでいた。これがブルーシートを海に見立てたトンネルにつながっていると捉えた。他にも釣りごっこや海賊ごっこなどの様々なごっこ遊びをしてきたことが、遊びのイメージを共有しながら、遊びたい内容を話し合っ、遊びをつくり上げることにつながっていると考えた。X児は、帰りの集まりのインタビューで「海賊船から出かけて、透明の敵と戦って、また戻ってくることが楽しかった」「みんなと仲良く遊んだことが一番楽しかった」と発表していた。このことから、共に遊びをつくる楽しさを味わっている様子がうかがえる。

幼児にとって魅力的な遊びがあると、興味をもった仲間が集まって来る。遊ぶ人数が多くなると、自分の思いと相手の思いにずれが生じてくる。教師は、幼児が自分で考えるきっかけとして、言葉をかけたり¹⁹、

コメントの追加 [h5]: 園全体で連携してチームで子どもを支えていることに多くの共感を得た。クラスに関係なく、目の前にいる幼児の思いに寄り添い、教師が同じ方向性でかわかることは、全ての幼児にとって安心感や自己肯定感につながると考える。このような連携をこれからも大切にしていきたい。

コメントの追加 [h6]: 幼児の経験が積み重なり、育ちにつながることに多くの共感を得た。幼児が遊んでいる姿の中に、どのような学びや育ちがあるのかを捉えることは大切である。そのときには分からないことでも、複数で振り返ったり、長期的な視点でこれまでの経験と関係付けて考えたりすることで改めて気付くことがある。保育記録やカンファレンス等の評価のしくみは、保育の改善はもとより、幼児の育ちを捉えていくことにも有効だと感じた。

¹⁴ 子どもを信頼して待つ援助(f) 5歳クラス児の育ちであり、教師の信じる姿勢が子どもたちに伝わっているとも感じる(g)

¹⁵ 幼児理解がされた上での環境への働きかけで遊びに発展が見られた(b) 環境構成が大事(d)

¹⁶ 全ての職員が全ての幼児の援助に加わることでできる環境。方向性がそろっている(a) 園全体で同じ方向を向いて保育をしている(b) 子どもの育ちを共有する時は、保育をしている楽しさを感じる時であると感じる(c) 自クラスだけでなく、他クラスの教師が入ることで、より子どもの自信がついたのではないかと考える。やっぱり保育はチーム戦(d) 園全体で子どもを支えている(f) 教師同士の連携。みんなで子どもたちの学びや成長を支えている園(g)

¹⁷ 幼児同士のかかわりと育ちを信じて待つ、見守る援助(f) 和やかに、ドーンジャンケンを続けていた2人、大勢で鬼ごっこをしていた姿、並んで木登りする姿、全てにおいて3年間の学びと育ちを感じ取ることができた(g)

¹⁸ 経験全てが育ちにつながる。それを見取り、意味付けすることが教師の大切な役割(c) 子どもたちの遊び一つ一つは全く違うもののように見えるけれど、その遊びの中には今までの遊びの要素がしっかり組み込まれていると感じた。遊びを点でなく線で、また長期的にみることは大切だと思った(d) 経験が積み重なって育ちにつながっていく(f) 生き生きと楽しそうに遊んでいた姿が印象的(g)

¹⁹ きっかけづくりの言葉かけ。幼児主体の保育であることを大切にしている援助(b)

タイミングがくるまで待ったりする援助²⁰を行ってきた。教師が、今すぐ、その場での解決を願う気持ちは抑えて、これまでの幼児理解に基づき、焦らず信じて待っていることが、幼児自身で解決していく姿につながることを感じる。²¹気の合う少人数の仲間と遊ぶことも楽しいが、園生活だからこそできる集団での遊びを援助と環境構成の両面から支え、かかわりを経験から学んでいくことが大切だと考える。²²これまでの水曜カンファレンスの中で、トラブルはかかわりを学ぶ大切な機会であると援助の方向性を共有してきた²³。長期的な育ちを信じて幼児同士のかかわりを援助してきたことが、自分の思いを伝え、相手の思いを知ったうえで、共に過ごすために自己を調整したり、互いが納得するように考えたりしながら遊びをつくる姿につながったと考える。²⁴

²⁰ 長期的な育ちを支えているからこそ「待つ」援助ができる (b)

²¹ 幼児の力を信じて、じっくり待つことの大切さ (a) 幼児同士のかかわりを信じて待つことが育ちにつながる (f)

²² 「協同」の育ちを意識している。小学校についていく大切なことだと思った (c)

²³ カンファレンスを通して共通の思いで援助する大切さ (f)

²⁴ 子どもを信じて待つことが子どもたちの育ち、成長につながる (f) 3・4・5歳クラスが同じ方向性で援助を積み重ね、つなげてきたことがⅫ期の子どもの姿に現れている (g)

今年度の研究を振り返って

振り返りタイム、カンファレンス、のびのび保育シートなどの評価のしくみがあることで、園全体での保育の方向性を確認したり、自分自身の保育を振り返ったりすることができた。幼稚園での勤務経験がなく、全てが手探り状態だった私にとって、この評価のしくみはとてめえありがたいものだった。分からないこと、悩んでいることを話題にできる職員集団。職員同士が互いを肯定的に認め合い、一緒によりよい保育を目指す。このような温かい職員集団だからこそ、同じ方向を向いて保育ができるのだと感じた。

何も意識しなければ、なんとなく流れていく瞬間を、なんとなく終わらせるのではなく、幼児の姿から思いを読み取り、援助を考え、実践し、振り返り、語り合う…。自分の保育を振り返り、言葉にすることで、これまで漠然と考えていたことがはっきりし、明日の保育の方向が見えてくる。それを繰り返すことがよりよい援助につながっていくのだと実感した1年だった。【3歳クラス担任】

自分のクラスのことだけでなく、園全体で保育している印象がある。そこには、職員同士の温かい関係が土台にある。職員同士が互いを肯定的に捉え、困ったことや悩んでいることを気軽に話せる雰囲気になっている。保育の迷いを語ることで、どうしたらよいかを一緒に悩み、一緒に考えてくれる存在がいることがとても心強く感じた。のびのび保育シートで他の職員の思いを知り、カンファレンスで「こうやってみよう」と保育の方向性が見えてくる。それを繰り返すことで、よりよい援助につながっていくと考える。【3歳クラス副担任】

待ったなしの営みである保育。「個々の教師が援助をするとき、何を願い、どんな判断をしているのか」。言葉としてはあまり語られないが、もしこれが共有可能なものになったら、さらに保育の質が高まるのではないかという考えのもと、今年度の研究がスタートした。

暗黙になっていることを言葉にしていく過程で、多様な考えや保育観に触れた。それらを聞き合う中で感じたのは、教師一人一人の持ち味が保育に活かしていること、それでいて園全体として保育の方向性が揃っていることである。今年度、保育を語るときに「あえてしない援助」「黒子」「少しでもきっかけをつくる」「待つ・見守る」「信じる」という言葉がよく使われていたように思う。それらの言葉は、その背景にある考えまで共有された、私たちの共通言語である。自分たちの保育を、自分たちの言葉で意味付け続けてきたことに、大きな価値があったと考える。

今年度の研究のまとめは、あくまで私たちが目に前にいる子どもたちを読み取り、意味付けてきた軌跡の一部である。当然、更新されるべきものである。今後も、語り合いを大切に自身の保育を更新し続けていきたいと思いを新たにしている。【4歳クラス担任】

日々、語り合うことで、多様な視点から明日の援助を考えることができた。また、多様な保育観にふれられたことで、自分自身の保育を捉え直し、保育を更新していくことにつながった。何でも言い合える職員集団だからこそ、意見が食い違うことがあっても、話し合う中で同じ方向を向いて保育をすることにつながったのではないかと考える。

1年間、暗黙となっていたことを言葉にしてきたことで、「目の前の子どもをよく見る」ということについて改めて見つめ直した。子どもが違えば当然援助も代わってくる。例年こうだから…ではなく、子どもの姿に合わせて、私たちの保育やカリキュラムを日々更新させていく必要があると改めて思う。やはり保育の出発点は幼児理解であると感じた。【4歳クラス副担任】

保育の評価を通して子どもの育ちを支える研究を始めてから4年が経った。カンファレンス、保育記録、のびのび保育シート、期の振り返りという4つの評価のしくみは日常化され定着したと感じる。特に、カンファレンスで語り合う機会が保障されていることが、幼児の育ちを多面的、長期的に捉えることにつながっていると感じる。今年度は、他園の先生方との情報交換や他園他校種の先生方との拡大カンファレンスを行い、子どもの育ちに対する考えをより連続した視点で見つめられるようになった。

今年度、援助を行う判断に至るまでに自分の内面で考えていたことを「OODA ループ」の視点を取り入れて言語化してきた。この取組は、自分にとって学びのあるものだった。毎週、研究部で集まり、自分の援助について語ってきた。「どうして、その援助をしたのですか」と問われたとき、内面で思い巡らせていたことを伝えることに難しさを感じていたが、「OODA ループ」の4つの視点があることで、自分の内面で考えていたことを整理して説明できるようになったように思う。また、4つの視点の中の「子どもの育ちへの願い」「教師の判断」を考える際、これまでのカンファレンスで語り合ったことや保育記録を書きながら考えたことが自分自身の経験となって活かされていると感じる。これからも保育の質の向上のため、保育を振り返り更新していく歩みを大切にしていきたい。【5歳クラス担任】

カンファレンスにおいて、声を出し合うことの大切さを実感した1年間だった。悩みや迷いも声に出し合っても大丈夫という職員の関係性がその土台になっていたと思う。失敗したと思ったことがあっても、カンファレンスで声を出してみることで、多面的に捉えられ、「次はこうしてみよう」と前向きに援助のレパートリーを積み上げていくことができた。このように、何でも声に出せる、何を話しても大丈夫というカンファレンスの雰囲気は、職員にとっての自己肯定感につながると思う。職員同士に信頼関係があることで、安心して保育をすることができた。職員の安心感は子どもの安心感にもつながり、それが子どもの育ちを支えることにもつながっていたと思う。【5歳クラス副担任】

勤務年数や保育経験に関係なく、職員同士も互いに信じ合っている雰囲気を感じ、安心して保育に携わることができた。安心感の中にあっても、分かったつもりで保育をすると一人よがりになってしまうと考えていた。そのため、それぞれの保育者の言葉かけや援助を見つめて、自身の保育を修正することを意識した1年間だった。

カンファレンスでは、他の保育者の言葉かけや援助の背景にある思いや願いを知ることができ、幼児理解が深まり、自分自身の学びにつながった。より多くの職員で話をする事、話を聞くことのよさを実感した。【教育補佐員】

本園の保育の評価の仕組みの一つである「水曜カンファレンス」は、私にとっては少しドキドキする時間だった。しかし、保育の場で子どもを目の前にした自分の頭の中や心の中で起こっていたこと、そして、それらがどんな言動として表れたのかということ省察する必然性が生まれ、語らざるを得ず(!?)、結果、学びと気づきがいっぱいの刺激的な時間になっていった。さらに、仲間から語られる援助の実際や、その心もちを参考にしたいと感じることが多かった。忌憚のない意見交換、というと堅苦しい。水曜カンファレンスは「職員それぞれが持ち味を発揮して自由に語り、お互いを肯定し合って同じ方向を目指している」そんな時間であると思う。暗黙知を言語化する過程では、OODA ループに沿ってその時の保育者の内面に迫ったり、普段使っている援助の言葉を整理して自分たちの言葉で意味付けをしたりすることができた。これからも言葉にすること、語り合うことを大切にしながら、よりよい保育を目指す姿勢を持ち続けたい。【養護教諭】