

< 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いよ」

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児とつなぐ言葉かけをした⁶⁾。B児もこの遊びに興味をもち、一緒に飾り付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) 一人一人を大切にしている姿勢 (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児をつなぐ言葉かけをしている (a) 幼児同士の遊びをつなげる言葉かけ (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¹¹。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¹²。

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¹³。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¹⁴」
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」¹⁵

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)

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。

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慮することで、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。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。バツタとか。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、エサであるバツタを捕まえ、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、エサになるバツ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ツタ食べてるよ」
G児：「ほんとだ、バツタの足だけ残ったね」
E児：「ぼくもバツタ捕まえたいなあ」
F児：「みんな、バツタ捕まえたよ」
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、毒のあるバツタじゃないの？」
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ツ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は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！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！」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とになっている (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一つである (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、教師への信頼が高まる (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。バツタとか。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。¹⁴E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、エサであるバツタを捕まえ、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、エサになるバツ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 他の子どものかかわりにより、E児が気付く。あ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待つか、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。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、霧吹きで水をあげることを教えている姿も見られた。

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守ることが大切 (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い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) 生き物とかわる中で避けられない課題である。カナヘビを愛お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と。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と (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)

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。

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、目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]: 暮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。教師が子どもの暮らしをまるごと学びと捉えることが大切であるとする。

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、楽しんでいた。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のかね」
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くんが言ってたよ。

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、日々の振り返りです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、思いやイメージがずれ違い、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。⁴ 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。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

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と思う (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対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)

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考える。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。

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。駅があってね、線路があってね」
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。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。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繋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」に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する (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？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くと共有した。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くんが言ってたこと」
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、電車で詳しいから、もしかしたら知っているかもなあ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児とつなぐ言葉がけをした。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い。

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のではないかと捉えている。

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 自分一人に対処していたら、「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」

最初が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、どちらかというところ「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？」³
K児：「じゃあさ、一緒に跳ぶ？」
M児：「あ、そうしよ。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ため、

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る (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」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

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知れない。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児と思いがずれ違い、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 (c) 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 (e) 子ども同士での解決はどのようにするとよいか、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 (c) 年少クラスからの積み重ね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「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と (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)