

3 年保育教育課程の再編成[†] —幼稚園における保育研究の意義—

奥山 順子*

秋田大学教育文化学部

保育新制度の下に幼保連携型認定こども園をはじめとして多様化し、長時間・長期間の保育施設が増加する中で、教育課程・保育課程の編成に幼稚園の保育研究が果たす役割を探ることを目的とした。教育課程の研究の一環としての幼稚園での実践として意図的に設定する研修のほか、エピソードをもとにした構えない保育者の日常的な営みが無意図的カンファレンスとして機能し、保育者の学びにつながることを示唆した。また、幼稚園における研修の成果を他施設と共同の学びにつなげるための発信の必要性も指摘した。

キーワード：幼稚園 幼保連携型認定こども園 教育課程 無意図的カンファレンス

I はじめに

平成27年4月から子ども・子育て新制度が施行される。この制度の発足までには様々な議論があり、その過程も公開¹⁾されているが、現代の子育てをめぐる喫緊の課題への対応が急がれる中で、子どもにとっての保育の意義や、乳幼児期の発達に即した生活といった視点での議論が十分に尽くされたとは言いがたい。

特に新しい幼保連携型認定こども園に関する議論の過程では、「教育」と「保育」という言葉が区別されて使用され、幼稚園の「教育」と保育所の「保育」の統合、3歳未満児の「保育」に対する、3歳以上児は「教育」と「養護」の一体化といった、その内容があいまいなままに記述の上では明確に区分されることとなった。それぞれの言葉が狭義に理解された場合、‘care and education’という一体的営みとされてきた従来の保育特有の在り方がゆがめられる危険性を孕んでいる。

この新制度の成立はこれまでの保育・幼児教育を

めぐる多様な課題が背景となっているが、何よりも大都市部を中心とする待機児童の解消という問題の解決が求められた。1日4時間の保育が基本とされている幼稚園においても、ほとんどの幼稚園においていわゆる「預かり保育」を実施し、保育所と同じように長時間の保育や土曜日の保育が行い、保育ニーズの受け皿として機能している。今回の認定こども園への移行促進には、特に深刻な0～2歳児の保育の受け皿の不足が重要な課題ともなっている。そのことは、大都市部に限らず少子化に伴う園児数減少に悩む地方の多くの幼稚園の生き残りという経営上の問題のひとつの解決策ともなっている側面もある。

さて、日本の乳幼児期の子どもの教育・保育は幼稚園と保育所という二元化した制度によって長期間にわたって担われてきた。その間、二元化の制度の問題についてはたびたび指摘され、解消に向けた検討もなされてきた。3歳以上児の保育内容については、かねてから共通化が求められ、幼稚園教育要領および保育所保育指針では内容の摺合せが行われている。しかしながら、それぞれの保育観や発達観には、双方の保育の目的の相違という部分を越えた齟齬があったのではなかろうか²⁾。平成26年4月にはそれを統合するような形で幼保連携型認定こども園保育・教育要領が告示されたが、認定こども園自体

2015年1月8日受理

[†]Remaking the curriculum of kindergarten education for three years

—Focusing on the roles of the studies by kindergarten teachers—

*Junko OKUYAMA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

が、幼保連携型のほか幼稚園型、保育園型と多様であるばかりではなく従来の幼稚園・保育所も併存する結果となった。長い歴史の中で醸成され作り上げられてきたそれぞれの文化の特色を生かしつつ、どの施設の保育を受けようとも、乳幼児が乳幼児期にふさわしい生活が保障され、それぞれの時期にふさわしい発達を遂げるような努力が今後は一層求められよう。

本研究は、幼稚園における保育実践研究の意義を、新制度施行後の保育界に意味づける試みの端緒である。これまで制度論、財政論、保護者への支援の立場からのみ議論される傾向にあった新制度の施行に当たり、日本の乳幼児保育を、改めて子どもの視座で再考し、実践の方向を探る試みでもある。

II 問題と目的

幼稚園教育要領においては各幼稚園が「創意工夫を生かし、幼児の心身の発達と幼稚園および地域の実情に即した適切な教育課程を編成」することが求められている。一方、保育所に関しては、平成20年版保育所保育指針が初めて告示化され、その中で「保育の基本となる『保育課程』」の編成が求められた。また幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては「教育および保育を一体的に提供するため、創意工夫を生かし」て全体計画である教育課程を編成するものと規定されている。各施設はそれぞれ子どもの在園期間、保育時間が異なり、生活の目的も異なる側面を持っている。しかしながら、特に3歳以上児に関しては、施設の違いを超えた共通の育ちが求められなくてはならない。このため、それぞれの施設における子どもの生活の実情、そこで保障される発達の実情に関する丁寧な研究と、その成果の交流・共有が必要とされるであろう。

本研究は、新制度の施行、多様化する保育施設、長時間保育施設の増加という現状に対して、3歳以上児の短時間の保育を基本とする幼稚園の保育実践研究、特に保育の基本計画としての教育課程にかかわる研究が果たす役割について考察することを目的とする。そのために本稿では以下の二点に重点を置いて考察したい。

第一に、施設によらず共通の課題である「保育」という営みの独自性の理解に向けた幼稚園の実践の可能性の考察である。第二には施設のありようにかかわらず共通の幼児の発達理解、子ども理解のあり

方の検討である。

1) 保育の独自性の理解

現行幼稚園教育要領、保育所保育指針において、3歳以上児に関してはその内容の共通化が図られている。しかし、随所にその子ども観や保育観・発達観の相違もみられる。たとえば、保育指針において、保育は、「養護と教育を一体的に行うこと」がその特性として挙げられているのに対し、「幼児期における教育」と記されている幼稚園は、学校教育法においてはその目的を「幼児を保育」するものと規定されている。さらに、保育所保育指針では、一体として行うものされている「養護」と「教育」のねらいおよび内容は区分されて規定されている。

保育所における「養護」の理解についてはこれまでもっぱら乳児に関しての世話的活動に矮小化されて考えられているという問題が提起されている³⁾。また、3歳以上児でも食事や着替えなど生活習慣の指導や健康・安全等に直接かかわる内容を扱う場面を「養護」の時間ととらえる例も少なくない。本来、保育は保育者と子どもとの安定した温かな交わりを基盤とする生活を通して、子どもが様々な経験することを通して成長・発達することを保障していく営みであるといえる。生活のすべての場面で保育者によるケア的にかかわり、すなわち「養護」が必要であり、その関係の中でこそ、年齢にかかわらずにすべての子どもにとって、結果として「教育」がなされることとなると考えられる。したがって、子どもへのケア的なかわりとは、幼稚園教育要領・保育所保育指針のいずれにおいても重視している「一人ひとりに応じる保育」が基本となるといえる⁴⁾。

筆者らは先に、幼稚園教育要領の「幼稚園教育の基本」を具現化する教育課程の在り方を検討し、保育者による子ども理解を支える保育観が課題であることを指摘した。幼児の主体的な活動を中心とする幼稚園の教育課程とは、従来多く見られた活動中心の具体的な生活の展開に関する計画ではなく、子どもの発達のみちすじをとらえ、幼児主体の活動の中から子どもの育ちにつながる意味・resourceを見出すための指標ともいえるものである。これは、幼稚園のみならずいずれの保育施設においても共通に求められることである⁵⁾。こうした教育課程のもとに保育を展開するためには、日常の保育の中での一人ひとりの幼児の理解が基本となる。

ところで幼保連携型認定こども園教育・保育要領⁵⁾では前述のように「教育」と「保育」とが併記され「教育」が3歳以上児のみで強調されている。また園児一人ひとりへの配慮が随所に示されている一方で、満3歳児未満と満3歳児以上の子どもとに分けて環境の構成等の配慮が示されるなど、3歳を境に区分されている箇所がいくつかある⁶⁾。

たとえば、満3歳児未満は「特に配慮すべき事項」して「特に健康、安全や発達の確保を十分に図る」としつつ、満3歳以上児については「同一学年の園児で編成される学級による集団活動の中で(略)発達が促される経験が得られるように」と記され、その他の部分でも学級・集団が強調されている。他者とのかわりを求め、少しずつ学級という集団でも他者を意識していくようになることは、3歳以上児の発達の特徴であるが、特に3～4歳児の場合保育の展開が「集団活動」として考えられることの意味は、一人ひとりに応じた指導という視点で慎重に考えられなくてはならないだろう⁷⁾。乳児期から保育施設の生活を経験する子どもはある意味集団での生活様式に適應している子どもも多く今後もそうした子どもが増加すると思われるが、低年齢から集団の一員として合同の活動の多い生活をするこの意味は今後、検討・検証されるべき重要な課題であろう。

3歳以上児という大きな枠組みの中で「集団活動」の意味が矮小化されて理解され、画一的・一斉的保育が多用されることの問題もこれからの保育の重要な課題となる⁸⁾。一人ひとりに応じる保育の実現、施設に限らず乳幼児期の子どもに必要な本来の「保育」の営みを実現するために、施設の目的を超えた保育の質の向上に向けた取り組みが必須である。

本研究では、乳幼児期の教育課程・保育課程の独自性を生かした編成を支える、保育者自身が一人ひとりの子どもに寄り添うケア的なかわり、すなわち「養護」に支えられた「保育」の営みの中で、子どもが多様な経験からこの時期にふさわしい発達を実現する、乳幼児期の「保育」のために求められる保育者研修の在り方について事例を通して考察する。そのことは上記のような教育課程の具現化のためにも重要な意味を持つからである。

2) 発達の理解・子どもの理解

現在の保育施設は多様化し、そこに通う子どもの実情もまた多様である。特に3歳以上児に関しては、

それ以前の保育歴、生活歴の違いは大きい。当然、乳児期からの集団施設の生活経験のある子どもと家庭から初めて入園する子どもとの違いは大きい。従来から、現場保育者の研修会などでは幼稚園と保育所の3歳児の実情の違いが指摘され、幼稚園児の幼さが保育所保育士から指摘されることが少なくなかった。しかしながら、それはその時点での生活経験の違いによるものであり、修了時の育ちの違いとはならないことが多い⁹⁾。ところが、先述のように3歳以上児の保育で集団が強調され、保育のねらいとされた場合、そこでの活動・行動レベルの違いが保育の評価において優先される場合もある¹⁰⁾。保育のねらいとされる内面の理解に向けた努力が保育者には一層求められるであろう。多くが家庭からの入園である幼稚園における幼児と長期間の施設保育を経験している幼児との共通の育ちの実情をとらえることは、施設の保育にかかわらず幼児期に共通の発達の特徴をとらえるために有意義なことであると考えられる。

ところで、近年の保育施設では、保育の長時間化に伴い、研修時間の確保が困難であるといわれる。シフト制勤務により施設内の協同の学びの機会が持ちにくい、臨時的雇用・パートタイムの増加も相まって全員参加の職員会議や研修機会のみならず個々の研修参加自体が不可能である例、また受け入れ児童数の増加や保護者の事情の複雑化、子育て支援や地域との連携などの役割の拡大など保育者の研修に向けられた精神的・時間的余裕がないなどの厳しい状況が指摘されている¹¹⁾。しかしながら、保育者に保育の研修が必要であることは言うまでもない。そうした実情の中で多様な施設が可能な範囲での研修の取り組みを発信し、交流していくこともまた、今後の保育施設には求められるであろう。

本論では、一人ひとりの幼児理解を支える保育観・子ども観を個々の保育者が養うことを目指す幼稚園の取り組みの事例を通して、多忙化する保育現場での一人ひとりの子ども理解を促す保育者研修の可能性を探りたい。それは多様化する保育の世界で幼稚園が担うことのできる可能性を明らかにすることにもつながるであろう。

Ⅲ 事例と考察

1) 事例

○対象：A幼稚園で保育終了後に行われた「遊び

を語る会」(事例提出は4歳児学級担任)

○期 日：平成26年12月2日

○参加者：幼稚園保育者～担任・副担任・養護教諭・副園長，大学教員2名

筆者もこの会に参加し，話し合いの様子をICレコーダーで録音後に逐語記録化し，考察した。(表1)

なお，会で配布された資料，および話し合いは子どもの実名を明らかにして行なわれているが，後掲表1に記した幼児名はすべて仮名である。

A幼稚園では，各保育者が日常的に子どもの生活をエピソードとして記録することが目指されている。しかしながら保育者の日常では時間をかけてじっくりと記録化することが困難なことも多く，平成25年度からは「エピソードメモ」として，担任のみならず全職員が心に残ったことや考えさせられた場面などを簡単にメモをしてファイリングしておくこと，そしてそれを保育者が誰でも随時見ることができるようにしている。「遊びを語る会」はこうした日常の保育から，毎回1学級一人の保育者がエピソード記録として記述し直したものを提示し，全保育者で話し合う機会である。全学級年間1回以上の実施を目指している。この場には可能な限り大学教員も参加している。大学教員はこの会のみならず日常的に保育の観察に訪れており，日常の子どもの生活の様子や園の雰囲気に触れており，観察対象の学年・学級ではできるだけ子どもの名前も覚えて接するよう心がけている。

この「遊びを語る会」について，同園では「保育者同士の思い思いの考え方を話し合う場」と考えられており，「どの見方が正解であるとかあるべき保育のあり方を探るということではない」とも考えられている。しかしながら「保育の具体的な方向性を見つけていくことができたり，エピソードをより深く考察することができたりするなど，担任保育者にとって，日々の保育実践に生かしていくヒントを得られる機会」であるとも述べられている。また，他の職員にとっても「新たな視点を得られたり，保育の課題を見つけ，取り組みを検討するきっかけ」となるととらえられている¹²⁾。

従来，保育のカンファレンスは多様な形態で実施されており，ともすると気になる子に対するより効果的な指導法の模索や，原因の分析といった方向に向かうことが多かった¹³⁾。もちろん，そうした取り

組みが必要となる場合もあるが，この園の「遊びを語る会」は，一人ひとりの保育者が子どもや保育にかかわることの喜びや面白さを見出すこと，より意欲的に保育に向かうことができるようになることが目指されている。実施回数が限られている「遊びを語る会」は，保育者同士の日常的な会話が，無意図的にカンファレンスとして機能していくような保育者集団の土台作りへの願いも込められている。

2) 考察

① 記録・資料化と語り

表1のように，この日のために担任はエピソード記録を新たに書いて席上配布している。左欄はその資料に基づいてにされた保育者の説明である。その内容は，記述された文章から読み手が想起できるものを超えて語られており，場面や状況を参加者が共有しやすい。

この日の事例提供者であるK保育者は謙虚に学ぼうとする真面目さがある保育者である。一般に自分の課題や弱点を克服しようとする前向きな姿勢がある保育者であっても，それを他者に対して開示していくことが容易であるとはいえない。日常ともに生活している関係の中であっても，それだからこそその難しさもある。資料として出されたエピソードよりも，語りの中では微妙なニュアンスで保育者が戸惑いながらかかわっている様子や，この時点で考えたこと，子どもとのずれなどが語られている。→表1(a)(b)また，文字化した生真面目に語ったりすると深刻にとらえられがちな悩みや戸惑いは，柔らかな口調やユーモラスな語り口，聞き手の受け止めによって，明るく共感できる話題となっていると思われる。→表1(c)

② 保育カンファレンスの意味

カンファレンスでは子ども理解が第一に目指され，対象保育者の課題解決や望ましい援助を探ったりすることを目的とはしてない。この事例の場合，和やかに話が進められ，否定的な発言は出ていない。しかしながら，対象児ケイが保育者との遊びをやめるときの対応，他の幼児との関係などの課題については他の保育者から課題として語られている。→表1(d)保育の課題を対象となる保育者の問題として考えるのではなく，参加者各自に共通する課題として受け止める姿勢が和やかな雰囲気として感じ取れるのではなかろうか。

つまり、事例提供者対アドバイスをする者といったかわりや、問題解決の方策を求めるという関係ではない、対等な関係の中での保育や子どもに対する思いの共有であるとも言える。

この日は話し合いの途中での大学教員の発言はなかったが、日頃から随時話し合いに参加し、スーパーバイザー的な役割も果たしつつ、対等な参加者となることを心がけている。

③ 肯定的にとらえること

ここで出されたエピソードに関連して、参加者からは日常的に触れる対象児やこの学級の子どもの達の魅力が語られている。→表1(e)

保育の目標は「心情・意欲・態度」といった内面理解を基本とするとされる。「課題－分析－解決」といった構図で保育を考えることは異なり、まず、そこに描かれた子どもを肯定的にとらえることが、より子どもの内面への関心を引き出して話し合いを活発化させる要因といえるのではなからうか。この事例の場合、ケイの日常の魅力や、周辺の幼児の遊びの世界の面白さが、この場面に限らずに他の保育者の視点からも語られている。

また、遊びを語る会は対象学級の保育室や遊びの場で行なわれ、この日もケイが車のコースを作った部屋で、実際に作った車を手にしながら話し合いが進められた。その面白さを具体的に実感し、共有できることにつながっている。それはこれ以降の遊びへの期待や楽しみとして参加者全員が共有できたのではなからうか。

保育、幼児の世界は両義的であり、肯定的な子ども理解によって、課題の考察の可能性も広がるといえる。

④ 保育・子どもの面白さ

ひとつのエピソードについて記述し、語ることによって保育者は、先にとらえた対象児ケイの姿を意味づけなおしている。資料化の段階で意識的に振り返り、保育を語る会でそれを読み返し、自分の言葉で細くしながら説明をすることで、以前のケイの様子を肯定的に意味づけなおし、この子のよさを再確認している。→表1(f)

この遊びを語る会に当たり、K保育者は、思い出記録・エピソード記述・語り・他者との話し合いと、保育や子どもの魅力や面白さ、その中の課題について複数の振り返りと新たな気づきの機会を得ている。

IV まとめ

現在の保育現場では、前述のように長時間の保育、それに伴う勤務シフト制、パートタイム・非常勤の多用などにより、保育研究、カンファレンス、職員会議の開催も困難であるという。その一方で、長時間・長期間の保育によって、保育者は子どもの生活の多くの部分を担い、その責任も、身につけるべき専門性も多様化、高度化している。こうした状況の中で、保育者の過重な負担による疲労も報告されている。前述のように保育現場では現在、日常的な保育研修の機会の設定が難しい状況にある。それに対して本事例は、幼稚園という短時間の保育で保育終了後に全職員がともに話し合う場を持ちやすい条件の中で実施された保育カンファレンスである。ここではまず、資料としてのエピソード記録の提出が求められているが、表1のように、この資料には「考察」や「まとめ」の記載は特に求められていない。この園の保育者は比較的「書くこと」に対する抵抗は少ない者が多いが、資料としての完成を要求されることは、多忙な保育の現実の中では、いかに学びを求めている保育者であっても簡単なことではない。

一方、語ることによって、より豊かに子どもの世界が語られ、あまり抵抗なく自分の弱点や課題について語ることができやすい。また、前記のように、この園ではエピソードとしてまとめずに、「エピソードメモ」として走り書き程度の記録を共有しようとしている。こうした日常の構えない取り組みが、カンファレンスでの「話しやすさ」や自己を開くことへの抵抗を緩和する背景となるものと考えられる。

このことは、意図的に設定する研修の場以外にも日常の営みの中での保育研修につながる機会を積み重ねていくことができる可能性を表しているのではなからうか。

保育実践のカンファレンスには多様な取り組みがあり、保育の課題を明らかにしてそれに対する分析や対応方法を探る機会として機能している場合もある。しかし、事例として取り上げた保育を語る会では、担当保育者自身はおそらく自身の課題を自覚してはいても、それを予め明確にして提示していくという形はとっていない。目的は「遊びを語る会」という名称に表れるように、幼稚園の生活の中心である子どもの遊びの面白さやそこでの子どもの世界の魅力を語り合う中で、各保育者が自分自身の保育の

課題を自覚したり子どもの育ちを確認したりすること、そしてそれを同僚と共有することにある。

専門職として、厳しく自己の実践を省察し、課題を考察していくことは当然、必要なことであるが、喜びや面白さといった肯定的な部分を語るからこそ、抵抗なく参加者は話し合いに加わることができる。そのことは、保育者一人ひとりが主体的に保育に取り組もうとする意欲につながる大切なものであろう。その結果として、各自がこのエピソードの中から、自分の保育の課題を自覚している。つまり、個別の事例を語り合うことで一般的な保育や子どもの課題に各自がアプローチする糸口をつかんでいるともいえる。

こうした経験は、この園が大切にしている実践の一つとして「無意図的カンファレンス」をあげていることにもつながる¹⁴⁾。無意図的カンファレンスとは、すなわち、日常の生活の中での保育者同士の会話の質の向上、保育者の協同によって作り出される園の保育の文化の質が高まることでもある。こうしたことが日常的な研修機会として機能することは、多忙化する保育現場での研修への一つの可能性を示唆していると考えられる。日常の営みを、学びあう共同体としての保育集団の形成につながるように積み重ねているともいえる。

こうしたことの実現のためには、この事例のように、保育者同士の対等な関係が重要になる。問題提起する者対助言者、新人対指導的立場の者、職員対管理職といった固定的な関係を超えて、子どもや保育実践に対しては対等な関係でそれぞれの考えや感性でとらえたものを出し合うことが、カンファレンスには必要とされる。こうした関係によって、保育や子ども理解を厚みあるものとするために、両義的・多義的なとらえ方が可能にもなるであろう。

このように、一人ひとりに対する丁寧な子ども理解が、幼稚園のみならず保育施設での教育課程編成につながる保育研究の基本姿勢とも言えるものであり、それは‘education and care’という独自の営みとしての「保育」の基本姿勢でもある。

前述のように、保育の新制度は、待機児童解消の問題、園経営の問題、労働力確保の問題など社会の必要に応じた枠組み作りが進められた一方で、子どもの発達や、乳幼児期にふさわしい本来の生活といった、子どもの側の視点での議論が不十分なまま、制度の施行がなされることとなる。新たな保育の基

準である幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、従来の「保育」概念との齟齬も確認できる。こうした状況の中で、保育の現場で幼稚園から、子ども本来の生活のあり方、それぞれの年齢の発達の姿を発信していくことが、保育者には求められる。

この事例では、参加した保育者がとらえた子どもの姿を大学教員が4歳児らしい発達の姿として意味づけようとしている。こうした役割の意味、またスーパーバイザー的な存在の果たす役割の再考も今後は求められるであろう。

幼稚園3年保育児と乳児期からの継続保育児とでは、生活の中で表れる姿が異なるのは当然である。それは発達の姿とは異なる生活経験の違い、生活様式の違いによって現れる姿はであり、それぞれの実情の中から乳幼児期本来の発達の姿としての共通性を明らかにしていくことが必要とされる。多くの子どもが長時間・長期間の集団保育を経験する実情の中で、異なる保育形態での子どもの発達を互いに発信して、乳幼児期の発達の姿をとらえなおすことが、今日特に求められていることであろう。

現在、日本の保育は大人の生活のためのサービスとして形を変え、子どもが本来必要としている保育ではなくなる危機に直面しているといえる。新制度化で方向を誤れば、これまで幼稚園・保育所双方で培われてきた、養護と教育の一体的な営み(care and education)といった保育の独自性が失われる危うさでもある。こうした中で、現場から、子どもが必要とする保育、乳幼児期にふさわしい生活のあり方を強く発信し、必要がよりいっそう求められている。幼稚園の実践の中で、研修・研究の文化を確立して、発信していくこと、他の形態の保育施設との情報の共有・交換はこれからの保育の世界における幼稚園の果たす大切な役割の一つであるといえよう。

そのために多様な施設に共通するはずの、子どもの育ちのみちすじをとらえた教育課程・保育課程の編成に関する実践研究は重要な意味を持つものであると考えられる。

今後は、実際の幼稚園3年保育の教育課程の検討につながる実践の検証を進めるとともに、保育現場での教育課程・保育課程の実情をとらえていくことも課題としたい。

註

- 1) 内閣府 HP 子ども子育て新制度・子ども・子育て会議等
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/meeting/index.html>
 内閣府 HP 認定こども園の在り方に関する検討会 <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/meeting/kodomoen/index.html>
- 2) 幼稚園教育は学校教育法では「幼児を保育し」と示され、幼稚園の営みを「保育」としている。保育所保育指針においても、保育は用語と教育を一体的に行うものとしていながら、「養護のねらい」と「教育のねらい」とが分けて示されている。
- 3) 鯨岡 峻 (2010). 保育・主体を育てる営み、ミネルヴァ書房
- 4) 2014年6月、全国保育士会は「幼保連携型認定こども園教育・保育要領に関する要望書」を発表した。その中では、「保育は養護と教育が一体となって展開されるものであり、保育には教育が含まれていることを十分に説明していただきたい」、「子どもの教育が3歳から始まるという誤解や、学校教育が保育の上位にあるという誤った概念形成につながらないよう、明確な説明を盛り込んでいただきたい」ことなどが要望として記されている。
- 5) 奥山・山名 (2006) 幼稚園教育における計画の位置づけ－保育者の意識調査に見る保育の計画性と保育者の専門性－ 秋田大学教育文化学部研究紀要・教育科学部門, 61, pp.83-90. 奥山・山名 (2007) 幼稚園教育における計画の位置づけ－保育者の計画理解と「遊びを中心とする保育」－ 秋田大学教育文化学部研究紀要・教育科学部門, 62, pp.43-51. 拙稿 (2011) 幼児期にふさわしい生活と保育の計画性 秋田大学教育文化学部附属幼稚園 平成22年度研究紀要 pp.68-74.
- 6) 文部科学省・厚生労働省・内閣府 (2014) 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」フレーベル館, 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/s-youho-k.pdf>
- 7) 『幼稚園教育要領解説』(2008) では、3歳児の保育について特に一人ひとりへの配慮が重要であることが強調されている。指導計画の作成に関し
- ては、3歳児は個人差が大きいので、一人一人の発達の特長として、生活経験による発達の過程の違いを理解することが特記されている。(p.196) また動きや遊び方の予想がつかないこともある3歳児への安全への配慮の重要性も特記されている。(p.224)
- 8) 筆者はこれまで、保育の場への参与観察を通して幼児が一見集団行動に適応しているかに見える場面で敏感に保育者の意図を感じとり、本来の自己発揮とは異なる自己表現をしていることを指摘し、それが早期からの集団規範の形成につながり子ども同士の固定的な関係を作り出していることを明らかにしてきた。拙稿 (2008) 幼稚園教育における「集団」の意味－3歳児の園生活への「適応」をめぐる－, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 30, pp.121-132. 同 (2012) 幼稚園教育における「集団」の意味 (その2) －4歳児にととの「いっしょにあそぶ」ということ－, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 34, pp.105-118. 同 (2013), 幼稚園教育における「集団」の意味 (その3) －保育者を介した幼児同士の関係の多様性－, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 36, pp.99-110. など
- 9) 横山・竹内他 (2011) 新たな幼児教育の創出に向けて、幼稚園教育の成果を問う試み」教育実践総合センター研究紀要 (20, 奈良教育大学教育実践総合センター pp.327-335. など
- 10) 注7の論文で具体的な場面をとらえて課題を指摘した。
- 11) 『保育所保育指針解説書』では、「職員の資質向上」という章が設定されて研修の重要性が述べられている。また、「全国保育士会倫理綱領」にも「専門職としての責務」として研修や自己研鑽が保育士の責務であることが述べられている。その一方で、現実には勤務時間内の研修の困難、保育者の待遇の低さなどからその実現を困難にしている要因の解消は困難な実情にある。一方「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」には、『保育所保育指針解説書』に示されている「職員の資質向上」に関する内容は含まれていない。
- 12) 秋田大学教育文化学部附属幼稚園 平成24年度研究紀要 pp.8-13.
- 13) カンファレンスは医療、産業など他の分野でも使用される言葉であるが、森上は保育カンファレ

ンスはそれらとは概念を異にするものであるととらえている。そこでは、①正解を求めない、②本音で話し合う、③対等な関係、④批判・論争をしない、⑤それぞれの成長を支え合う、という5点を保育カンファレンスの特徴として挙げている。森上史朗（1996）「カンファレンスによって保育を開く」発達 No.68, Vol.17, pp.1-4.

- 14) 吉村は、カンファレンスが成り立つ園に必要なこととして、日常のおしゃべり保育の理念が表れるような文化の大切さ、民主的な人間関係、外部の人や情報との交流の重要性を挙げている。そのうえで、書くことや読むことを通した個々の研鑽の重要性も指摘する。吉村真理子（1988）「保育カンファレンスのすすめ」別冊発達 7『乳幼児保育研究の手引き』pp.88-97.

Summary

In Japan there are multiple facilities for early childhood education and care, after the enforcement

of the new national system. The purpose of this study is to explain the role of the studies by kindergarten teachers for curriculum formation of kindergarten, kids nursery and centre for early childhood education and care. It is suggested that informal conferences based on episodic analyses in daily activities lead to practical teachers' training as well as intentional course studies. Publication of the results of studies at kindergarten, about education and care, early childhood development are significant for other facilities.

Key Words : kindergarten, centre for early childhood education and care, curriculum of early childhood education and care, informal conference

(Received January 8, 2015)

表1 遊びを語る会の記録

遊びを語る会での語りの記録	席上配布された資料【エピソード】	備考・考察
<p>K（担任）： 11月に入ってから朝の身支度が終わると、ほぼ毎日、トイレットペーパーの芯とガムテープを両手に抱えて、私のところにくっついて来て、それから朝のスタートを切るということがほぼ毎日でした。ケイクンは1学期2学期は保育者の側にいて安心するという感じだったのですが、2学期に入り、半ば頃にはタツヤくん、リョウちゃん、ヨウスケくん、サツキちゃんたちと一緒に外で遊んでいることが多くなっていました。ヨウちゃんとサツキちゃんたちもやはり芯をつなげたりして何かしら作るのが朝の時間。そして作ったものを持って外に出るという形だったので、その子たちと同じようにしたいのかなあ、と思っていました。作って、手伝ってと、他の子の手伝いをしていても後ろをついてきて後ろをついて歩いて自分から作り出すということではなくて、いざ私が作り出すとガムテープさえ切れれば後は自分でつなげて作っていくという感じで、<u>本当にガムテープを切ってもらったということだけで、こんなに待っていたのという感じの</u>朝の時間のケイクんで、それで安心できるのかなあ、と、それで、出来上がると先に出ていたアキトくんたちやリョウくんたちと、その子たちが保育室を出る前に、「ライオン城で遊ぼうね」などというのを聞いているのか、出来上がったものを持つと「ライオン城に行かなくちゃ」とその子たちのところへいくという感じで、このエピソードは11月26日なんですけど、その前日、3連休明けの火曜日です。</p> <p>いつものようにトイレットペーパーとガムテープを手にとってまた私からガムテープを切ってもらってと、今回はつなげる数が少なかったんで、4枚ガムテープを切ってもらったおしまいでした。ただこの日は外に出て行かないで、アキトくんたちは外にいたのですが、出来上がった剣を棚に置いて、前にやま組などでも作っていた牛乳パックの車を手に持って私の方に来ました。作ったのは先週、先々週あたりで、作ったときは遊んでいだけれどその後ケイクン自身遊んでいたところは見ていなかったのですが、それを持ってきたので、「走らせて遊ぶ？」と聞いたら「うん」と言ったので、ちょうどPTAで使っていたホールがその頃には使えるようになったので、ホールに行きました。「先生遊ぼう」といつてきたサヤちゃんと一緒に3人で写真にあるようなコースを作って……たとえば私とサヤちゃんが積み木を持ってきつつけるんですが、<u>ケイクンはそれを変えて作ってガムテープで貼って自分のイメージでコースを作っていました。なんかそういう風にコースを作っているうちに</u>ケイクンがこっちにもタイヤつける、と言って、車を逆さまにした状態で、こっちにもタイヤ付けたいんだ、と訴えてきたので、「こっち側にもタイヤ付けるの？」となんか見た目が悪くなるんじゃないの、という思いがあって「ほんとにつけるの？」ときいたら「うん、つける」ということで、ペットボトルのキャップに穴開けたりするという作業があるので、一緒に付けて両面にタイヤのついた車ができました。この日は車が横に倒れて、付けた車の効果はなしということで終わって、ケイクンもすんなりあきらめて積み木も片付けたということで次の日のエピソードになります。</p>	<p><背景></p> <p>朝の身支度が終わると、トイレットペーパーの芯とガムテープを抱え、「手伝って」と来るケイ。ケイは、アキト、リョウ、ヨウスケ、サツキらと遊ぶことが多いが、アキトやリョウ、ヨウスケも芯をつなげて剣を作っており、同じようなものを自分も作って持ちたいようだ。しかし、その3人のそばで一緒に作るのではなく、必ず保育者に手伝いを求めてくる。ケイが保育者にやってもらいたいことは、ガムテープを切ること、つなげて剣や鉄砲の形にしていくのは自分自身でやっている。そして、完成するとそれを持って、先に外に出ているアキトたちを追いかけるようにケイも外に遊びに行く。</p> <p>エピソードの前日、いつものようにトイレットペーパーの芯とガムテープを両手に抱え、保育者のそばに来た。今日は、持ってきた芯の数が少なかったんで、ガムテープを4枚切っただけで、あっという間に手伝いは終わった。しかし、今日は外へは出ず、出来上がった剣を棚に置くと、先週牛乳パックで作った車を手にしてまた保育者のそばを来た。「走らせて遊ぶ？」と聞くと「うん」と応えたので、ホールで遊ぶことにした。</p> <p>ケイと保育者、そしてすぐ後からやって来たいと3人で、積み木や大型Bブロックを使ってコースを作った。<u>保育者とサヤが積み木を運んで組み合わせると、それをケイが積み木の高さを変えたり、平板を増やしたりと手直してコースを作っていた。</u></p> <p>何度かコースで車を動かすうちに、ケイが「こっちにもタイヤ付ける！」と、車を逆さまにして保育者に差し出してきた。段差で車がひっくり返ることに面白さを見つけ、車の屋根の部分にもタイヤを付けることをひらめいたようだった。</p> <p>しかし、上下にタイヤを付けたものの、この日は、車は横に転がってばかりで、なかなか上下反転しての走りにはならないまま終わった。</p>	<p>朝の時間に一对一のかかわりを求められることの中で、保育者は迷いもあるに違いない、子どもの思いを丁寧に受け止めつつ、戸惑いも感じられる。保育者として子どもの依存を受け止めつつ、自分で行動してほしいと願う当然の気持ちが表れている。</p> <p>記録では淡淡と3人でコースを作っている様子がうかがわれるが、語りでは、一緒に遊び始めたものの保育者自身は実はまだ楽しさを見出せない、ケイの求めているものが理解できていないといった様子で、ここの場面は静かに淡淡と語られている。</p> <p>語尾を上げて軽い調子でケイの口調を真似るように伝えている。この前の部分の説明より明るい声。</p>

<p>26日は何日ぶりかでトイレットペーパーの芯は持ってこずに、「今日もクマやるか!」というような感じでうれしそうに向かっていったところからのエピソードになります。</p> <p>作り始めたところでそら組からサブロウくんとゲンタ君が出てきて、「てつだってやるか?」と「こここうやって、こうやってねえー」と言いながらどんどん進めていくから、ケイくんは固まってしまって、ケイくんはいやだったり困ったりすると動けなくなる子なので、本当にじっと見ているだけで、あんまりかわわっている友達でもなく、昨日サヤちゃんが入ってきたときはなんでもなかったんだけど、やっぱり年長さんだとかたまらうごかなくなったので、ケイくん、きっと自分で作りたいたろうな、というのがあって、<u>今、ケイくんは何か考えているみたいだから、ということを二人に伝えたら、さすが年長さんが私がいまより作らないで、というような雰囲気を感じ取ったのか、ふーん、とちょっと間があってから「じゃあ、遊びに行くから」とその場からいなくなって、というか、いなくなった(?)、うん、その場からいなくなって(参加者笑)ケイくんはまたコース作りに入りました。</u>⑥</p> <p>また ケイくんはじっと見ているから、何か運んでくるとそれを組み合わせ、<u>私もこういうコースがいいかなあ、といういろいろ作るんですが、ことごとくケイくんに却下されて(参加者笑)、「それブロック使いすぎ」とか「そっちじゃなくてこっちだよ」とかいろいろ言われながら、ケイくんの頭の中にはすぐく、こんな形にしたいというのがいろいろあるのかな、と思いながら私の作り方きくと面白くないかなあ、とか思いながら、それでもまず運び、くっ付けていきました。</u>⑥</p> <p>いくつか組み合わせたときになんとなく、大人の目にはなんとなく首都高に見えたので「東京の高速道路みたいだね」といったら、そのイメージではなかったかもしれないけれど、ケイくんがにっこりして笑ってくれました。</p> <p>なんか、せっかく両面にタイヤをつけているので、より楽しめればなあと思ってまず坂だけでなく橋のような感じのものを私作ったんですが、そこもケイくん、その橋を却下して平板を斜めにして下の写真のように、ちょっとジャンプのように、段差ができたのですが、そこにこれを転がしたらちょっと転がしたら先ちょっとピッとひっくり返ってシューっと走って行くという(参加者のざわざわした笑い、「すごいねー」というつぶやき)、その瞬間がタイヤがついたケイくんのひらめきが生かされたところだったのですが、すごい、私もびっくりして「すごい! ひっくり返ったけど両方にタイヤあるから大丈夫だったね!」といました。ケイくんも、「いったね〜」と、ちょっと遊んでいる様子に面白さを見つけ手、面白そうだなと思ってきたシンゴくん、ナミちゃん、タマエちゃんも一緒に車を動かして、貸してもらって、シンくんなんかもうひっくり返るのを楽しんだりして、これでゆっくり遊ぶのかなんて思ったんですが、ちょうどその遊びをしたときに他の子に保育室の方に呼ばれて保育室に戻ったときに、やっぱりケイくんも後からついてきて、他の子の手伝いをしている時に外で遊んでいたリョウ君がケイ</p>	<p>エピソード当日、着替えが終わったケイは、トイレットペーパーの芯ではなく、車を持ち、「今日も車やるか?」と保育者に声を掛けてきた。「ホールでやろうか」と聞くと、ケイは張り切って「うん!」と言い、ホールに向かった。</p> <p>前日に続き二人で作り始めると、そら組のサブロウとゲンタが、「手伝ってやるか?」とやって来た。そして、「こう置くといいんだよ」と、グイグイと進め始めた。ケイは少し戸惑った様子で二人を眺め、「～するか?」と言われたことにもすぐには頷かずにいた。</p> <p>昨日はまいが途中から仲間に加わったが、その時とは明らかに反応が違う。ケイは自分でコースを作りたいと思っているのだろうと思った私は、「今、ケイ君、どこに置くか考えているみたいだよ。」と二人に伝えた。すると少し間があってから、サブロウとゲンタは、「じゃあ、遊びに行くから」と、他のところへ行った。⑥</p> <p>二人がいなくなると、ケイはまたコースを作り始めた。私も積み木を重ねたり、大型ブロックを組み合わせたしたりしていた。<u>それを見ていたケイは、「ブロック、使い過ぎじゃない?」「そうじゃないよ」などと言って、昨日のようにまた私の置いたところを直していた。</u>⑥</p> <p>組み合わされている平板が、何本かの道路が交わっているかのように見えた。「東京の高速道路みたいだね!」と伝えると、そのイメージではなかったかもしれないが、ケイはにっこりとした表情になった。</p> <p>私は、もう少しコースを広げようと思い、また積み木を運んできた。そして、平板を載せて橋に見立てた。しかし、そこもケイが来て、平板を斜めにしてつなげ、ジャンプ台のように作り替えた。ケイが車を走らせるも、車は階段状になっているところで軽くジャンプし、車の先が平板にぶつかって回転。そして上下が逆になって着地した。ケイが考えた車のデザインの効果がまさに発揮された瞬間だった。私は、「すごい! ひっくり返ったけど両方にタイヤあるから大丈夫だったね!」と興奮気味に話した。ケイも、「いったね〜」ととても嬉しそうに応えた。そして、もう一度車を階段からジャンプさせた。私たちが遊んでいるところを見つけてやって来たシンゴ、ゆな、ひなのもケイの車の上下逆になっても走る動きを楽しんだ。</p> <p>そのように遊んでいる中、私は他の子どもに呼ばれ保育室に戻った。ケイも私に付いて来ていた。私が他の子どもの手伝いをしている時、テラスからしょうが顔を出し、「ケイ君、お客さんになってくれない?」とケイに声を掛けた。ケイは「えっ?」と驚いたような表情をし、すぐには返事ができずにいた。するとしょうは、「今アキトくんたちと</p>	<p>二人の年長兄のことが語られると、参加者は皆大きな声で笑いあった。二人の様子が生き生きと少しユーモラスに語られたこと、園の保育者全員がた学級の子どもの日常的な様子も理解していることからの笑いである。記述された記録だけからは読み取ることが難しい雰囲気である。</p> <p>一見、保育者の援助がうまくいっていない場面であるともいえる。その子どもと保育者の思いのズレに対して参加者が笑って受け止めている。</p> <p>ここには、こうしたことが起こり得る保育者についての共感を感じられる。その一方で、この場面を援助が適切でない、という否定的な評価ではなく、子どもの主体性の表れとして暗黙に共有している場面であるとも言える。</p> <p>実物を見せながらの説明で、より子どもの遊びの面白さへの共感ができた様子。</p> <p>語り口調がとても穏やかで、子どもの「いったねー」も静かに安心したような感じで語られている。記述から各自がイメージするニュアンスと多少違うのではないかな。その場の雰囲気や参加者が感じ取ることができる。</p>
--	--	--

<p>くんを遊びに誘いに、「ケイクん、お客さんになってくれない？」って、そのときはケイクん「うっ？」ってすごく困ってっていうか、すぐに行くんではなくて、やっぱりタイヤの車で遊んでいたというのもあるんですが、<u>すぐに返事をしない</u>で間があったら、<u>しょうくんが「今アキト君たちとホテルごっこやってるんだけどお客さんになってくれない？」って誘ったら、もう一回考えた雰囲気がかっち</u>にも伝わってきて、<u>ケイクん、何で返事するのかな、</u>と思っていたら<u>ケイクん、ちゃんと私のほうに来て「ごめんね、ちょっと行ってくるから」</u>って、<u>しょうくんも「ちょっと行ってくるからごめんね」とやっぱり前に遊んでいたリョウ君やアキト君と一緒に遊びたいという思いもあったのかなあ、と、^(d)</u></p> <p>で、エピソード書きながら、後で思ったときに、この2日間でサツキちゃんがお休みしていて、サツキちゃんと1学期は習い事で一緒だったということも会って、サツキちゃんには安心してるところあるから、サツキちゃんお休みだとそこどうするかと思って考えて誘ってもらったらそこに行こうとしたんですが、「ごめんね」といわれて私と遊んであげるところもあったのかしらと、ケイクんは、私がやったところはことごとく変えていたんですが、<u>夏のプール遊びのときなんか、ケイクん、いろいろつなげ方なんか工夫してやっていたので、そういうところで作るっていうことにすごく興味もってやっている子なのか</u>なあ、ということを感じた^(f)二日間でした。</p>	<p>ホテルごっこしてるんだけど、お客さんになってくれない？今無理？」ともう一度ケイに確かめた。ケイは少し考えたあと私の方に来て、「ごめんね、ちょっと行ってくるから、またやろうね。」と、しょうと一緒に外に遊びに行った。</p>	<p>車がひっくり返る様子やそのときを伝えるときはまた口調が少し変わって静かに語りになっている。</p> <p>エピソードを書いた後で気づいたことが語られている。</p>
<p>【話し合い】</p> <p>S： 段差が大きい方がこれはいいの？</p> <p>担任K： そう。</p> <p>N： （略）ケイクん、K先生とやま組さん（隣の学級）と一緒にやってみる？と聞いたときにすごくはさかしそうにしてたので、他の子達は来てやってたけど、お話聞いて安心したところで遊びたいんだなあ、自分のやりたいことを先生と一緒に安心してできたところで、誘われて遊びに行ったのかなあという気がしました。</p> <p>S： 最後のところは<u>ケイクんの言葉にドキッとしたことがあった</u>。ちょっとはってちよっと遊んでサヨナラ、というのではなく、K先生一生懸命やってたから出ていくの申し訳ないというように「ごめんね」と、（笑い）今日は僕と先生がつくって遊んだよ、という気持ちになるときが子どもたちの中でも……私たちにもあるけど、ただちょっと付き合ってるだけなのか、いっぱい遊んでるのか、<u>子どもたちの方からは結構シビアに見てるのかな</u>と、こういうときに、昨日も今日もK先生、これに夢中だなあ、というようなことが……。できるだけみんなとかかわろうと思ってはいて……。その辺のさじ加減が……。</p> <p>M： さびしいけど、なんかいいな、と思って……。先生、ここは僕が行ってくるから、と。</p> <p>S： リョウ君に誘われてケイクんが動くということはまだ少ないかもしれないけど、ちょっと行ってくるから、といえは先生言ってくるかと思って？</p> <p>複数： ええーっ！！（スコシ冗談っぽく）</p> <p>S： そんなことはないと思うけど、ちょっとクルマを進化させましょうとか、一緒に遊んで経験を広げるといふか……。</p> <p>M： ちゃんと先生の気持ちは感じてる。</p> <p>S： 他のにタイヤ両方つける子はいないの？</p> <p>M： いない……。いや、ユウタくん。</p> <p>N： あー、あの日！</p> <p>M： 下に三つだけ？</p>		<p>同学年の他の場面の様子</p> <p>担任と子どもとの関係について、場合によっては関係のありようが担任が子どもの行動を規制してしまう危険性を共通の課題として指摘している。ユーモラスに語ることで深刻さを回避している。</p>

<p>N: 下に三つ、下に三つ。 ……〈略〉……</p> <p>Y: サブロウくんとгентākくんがきてくれたのは？ 少し複数が口々に笑いながら二人のことをおしゃべり。</p> <p>A: サブロウくんはK先生との付き合いがあるからな。</p> <p>N: サブロウくんは作り始めた時にやま組に来て一生懸命教えてくれたけど、みんな夢中で、だれもサブロウくん来ても構わずに、無視って言ったら変ですけど、みんな構わずにああだこうだと、はまってくるけどずっと抜けていってしまって、教えたいのかなあ、と感じるときがある。</p> <p>担任K: スタートのところもケイ君が準備した。</p> <p>N: ふーん。</p> <p>担任K: エウタくんたちがやま組で作っていたのを見ていたのか自分で作って……。</p> <p>N: その中に入りたいけど入れなくておどおどしていて、しょうくんとかアキトくんはどんどん来てやったりしていたけど、マサヤくんとか、やっぱり恥ずかしいというのがあったのかなあ。</p> <p>U: タイヤを上につけるといのは何かがあった後期君が考えた？</p> <p>K: たぶん落ちてひっくり返ったときにタイヤが上になってひっくり返ったから、こっちにもあればいいのかなあ、と。</p> <p>U: ふーん。 ……〈略〉～他児の同じような製作の話題</p> <p>S: あの子たち（しょう・アキト・しんのすけ）、作るものも面白いし……、なんていうのかわからないけど、ボタンみたいなお花紙で作ったのとか、いろんなグッズもってるものね、いろんな作って、結構元気だし、いろいろ持ってきて見せてくれたり……、あの子たちの雰囲気とはちょっと……、だから、何でお客さんかな、と。三人がホテルの人だったり、三人が警察の人だったりすると、対誰かという存在が必要になったときに……、なんて言ったらいいんだろう。そんなに自分たちがあそんでいる時は、ケイ君って必要としてなさそうだけど。</p> <p>担任K: うん、うん。</p> <p>S: ケイ君とあの子たちって……。なんかこう、こう……。三人はなんかで遊んでいる人たちかなあ、と思うけど。</p> <p>U: いつも先生がほかの子の手伝いをしてるとケイ君はその横で待ってるような。</p> <p>S: 誰でもいいわけじゃないよね、ショウちゃんとかじゃないよね、（参加者笑）</p> <p>Y: エピソード見ると、すごく楽しそうで、簡単ではなくてうまく行ったりいかなかったりしてすごく楽しいことですよ、先生と遊んですごく楽しそうにしている。ほかの子たちが来ていたっていうけど、ちょっと貸してとか、ほくにもやらせてとか、作ってみたいなあ、というようにいかないのは……。 ……〈略〉……</p> <p>T: 自分だと最初に或る程度傾斜つくっちゃって、そこから落ちたり、それでも落ちるから、それが完成って、ヒューってやって終わりで、次の日やるのかなと思ったらそれで終わりで、ケイ君ってすごい、考えている。作った車はあるんだけど使われていない。作る方に行っちゃったのかなあ。</p> <p>T: 段差、ひっくり返る面白さっていうのは……。</p> <p>担任K: 私がやったのはほとんどだめで、だから……。</p> <p>S: 結構自分の意志で、そうじゃないと。</p> <p>U: こういう形で段差にしたのは？</p> <p>担任K: ケイ君。</p> <p>T: ダイチくんが車つくっていて、</p> <p>C: ケイくんは先生にくっついて泣いていて、絵にかいたような慣れない感じの子だったけれど、慣れないところは絶対嫌だという。保健室に泣いている子を連れて行こうとしたら「ここは嫌だ」と。（参加者笑）ここには入らないと。段々と慣れて、友達と話をしたりして、ケイくんのテンポとか、ゆっくりじっくり考えて、受け答えもしっかりしている感じで、そういうテンポみたいなのをK先生がしっかりよくわかっていて、じっくり受け止めて</p>	<p>他の場面のことが語られ、この日に行動に至る文脈がみえてくる。</p> <p>上下にタイヤがついた車という面白い発想について、参加者がとても興味を持って、実物を手にしながら話している。</p> <p>他者から見た普段の様子</p> <p>共感</p> <p>特に何かについて整理しながら考えているわけではない。この遊びへの参加者のさまざまな興味で語られる。遊びの主体、工夫、きっかけなど。</p> <p>養護教諭の立場でのこれまでのケイと担任の関係をとらえている。</p>
---	--

<p>いるのかなあ、と。先生と後期君があそんでいるのがいいなあ、と試みていた。最後この言葉なんかは、ケイくんがしっかりしゃべっているのが目に浮かぶ、少し難しいことも、しっかりと目を見てしゃべるので、変えるときなんかもまたね、ということちゃんと向いて『また明日遊ぼうね』ちゃんと喋って帰るのがケイ君らしいと感じている。</p> <p>A： K先生との関係、やり取りも面白いと思ってきてました。</p> <p>大学教員A： 4歳児らしい姿だと思う。今日も車やるか、から始まってちょっと行ってくるからという彼の中できちんと完結しているのが面白い、多分年中さんなので、先生とのかかわりをもとに友達とのかかわりがちょっとずつ広がっていつている時だろうし、こういうのも大人の発想とは違う、ここにつけるとか、さっきもB先生と話してたんですが、傾斜をつけるのも単に一本でつけるんじゃなくて、前に一緒にビデオで見た、「ここつぶして」と言っていた「きょうきてよかったね」というつぶしてというのと発想はよく似てるけれど、先生がいるとまた様相は違ってくるのかなあ、年中さんはそうなのかなあ、<u>面白い時期だ</u>。</p> <p>大学教員B： さっき5歳はこうならないけれど4歳は、という話があったが、多分斜面を作って車を走らせようという思いは確かにある。だからと言って、こういうふうにすればうまくいくというようなことはあまり考えてはいない。<u>うまく走らせたいという思いはあるけれどもその見通しの下に何かをつくるという感じではない、5歳は多分それがある</u>。それがうまくいかなかったりすると終わっちゃったりするんだと思うんだけど、たまたま偶然段差があるスロープができて、たまたまいっぱいタイヤのある車を作って、たまたまひっくり返って、ということで、頭で考える人たちでは絶対に起こらないであろうというような4歳児の面白さだと感じ取れた。でも、私の場合などは余計なことを言ってしまうそうになると思うの。K先生とこの子の関係がちゃんとできているから却下できるけど、却下できずに先生の提案に沿ってやってしまう子も多分いるんだろうなということを思った。だめって言えるっていいですね。</p> <p>先生方からおもしろいことがいっぱい出ていて、何でもかの子はやらないのか、とか。では、仮にこれをほかの誰かがやっていたら、もっと僕もやりたい、僕もやりたいって仲間が増えるってようになるのか、と考える……。それぞれだからみんなが同じになればいいというわけではなく、<u>どうしてケイ君がやっているところに「やらせて、やらせて」とか「いいな、いいな」とかといかないのか、たまたまこういうものに興味がないのか、あまり見てないから面白さを感じ取れずにいるということなのか、それとも別の理由があるのか</u>。そんなことも考えると興味深いなと思いました。</p>	<p>4歳児の発達の特徴への関心</p> <p>以前の研修で一緒に考えたことと関連させようとしている。</p> <p>保育の課題を提起。事例を肯定的に受け止めながらも、保育場の一般的課題を参加者全体の課題として投げかけたいと考えていた。</p>
--	--