

保育カンファレンスにおける保育者の課題意識の検討 ～保育実践での「援助」を探る～

溝口 綾子

A Study of Task for Preschool Teacher in Educational Conference ～ Search for Support in Educational Practice ～

Ayako MIZOGUCHI

要 旨

保育者は、日々の保育の中で様々な課題意識をもっている。帝京第一幼稚園の保育カンファレンスにおいて、その時期に保育者が抱えている課題について検討し、保育者の「援助」を明らかにした。本論では、その中の3つの課題について事例を中心に考察した。

一つ目の3歳児担任の「入園当初の環境の構成」は、安定と信頼関係を築くことを基盤に、担任が安心感を持てる存在であることや3歳児の視覚に訴える環境づくりが大切であること、二つ目の4歳児担任の「特に配慮を要する子どもの援助」は、健常児とのかかわりの中で障害があるということによって特別扱いするのではなく特別な配慮をすること、三つ目の5歳児担任の「仲間意識と協同的な遊びの成り立ち」は、これまでの交友関係や遊びの経験を基盤に保育の意図を明確にして保育実践していくことによって協同的な遊びへとつながっていくことが明らかにされた。カンファレンスでは、保育者一人ひとりの課題は全員の課題という認識の下に検討が重ねられ、保育者間の協力体制や保育の専門性を高め合って園全体で子どもたちを育てていくという姿勢が大事であることが確認された。

1. はじめに

保育者は日頃、幼児にどのようにかかわったらいいのか、どのような環境を用意したらいいのかなどについて、常に「援助」の方向を探ろうとしている。この「援助」について小川は『幼児に対し、どうかかわることが可能なかを見極めた上で、幼児が望ましい状態に達してほしいという保育者の願いをもって幼児にかかわることである。言い換えれば、保育者の幼児へのかかわりの原則としての「援助」は、幼児の実態をみすえ、かかわりの可能性を見極めた上での「指導」ということになる。』¹⁾と述べている。

保育現場において、「子どもが育っていない」「遊べていない」という声を耳にすると、保育者は迷ったり考え込んだりするのである。また、自分がかかわったことによって子どもの遊びが大きく変わってしまった時ほど、「援助する」ことの難しさに突き当たるのである。

「幼稚園教育要領」には、幼稚園教育は環境を通して

行うものであることを基本としている。また、このような環境を通して行う教育は、幼児の主体性と保育者の意図性がバランスよく絡み合っ成り立つものである。つまり、保育者主導の一方的な保育の展開ではなく、一人ひとりの幼児が保育者の援助の下で、主体性を発揮して活動を展開していくことができるような幼児の立場に立った保育の展開を意味している。

こうしたことを踏まえながら、帝京第一幼稚園で保育実践している保育者にとって、週1回行われる園内の保育検討会は、日々の保育の振り返りとともに保育者自身の「今、最も気になること」という保育実践から生じる問題を出し合い明らかにする機会となっている。このような保育者の抱えている問題を敢えて保育者の課題意識と捉えた。これらを保育者全員の課題と受け止め、お互いに意見を出し合い検討していくこととした。この課題意識は、保育者の指導の意図である「この時期にはこれを大事にしたい」と考えたことを指導計画に反映させ、実際の指導とどう関連してくるのかについて解明していくことに意味がある。そのため

には幼児の実態を踏まえて指導の方向性を明らかにした上で、課題を解明する指導の手立てを導くことや、日々の保育を通して一人ひとりの幼児の発達段階に応じた課題や内面に育っているものを捉え、援助のあり方や課題解決のための指導の手立てが適切であったかどうかを確かめ検討していくことが必要である。

2. 幼稚園における保育者の役割

昨今、地域社会や家庭の変化などが、子どもの育ちに影響を及ぼしていることがクローズアップされ、幼児教育の今日的課題となっている。その背景にあるのは地域社会や家庭の教育力の低下であることが指摘されている。これらの課題に対応するために保育現場では保育者の資質及び専門性の向上が叫ばれている。具体的には、保育を構想し実践する能力や保護者との良好な関係を構築する能力が十分に備わっていないのではないかという指摘がある。中でも保育者にとって保育を構想し実践する能力は、毎日生活を共にする幼児に即かわることであり、一人一人の保育者自身の問題として重視しなければならない。

前項にも記したが、幼稚園教育要領には「幼稚園教育は環境を通して行うものである」と、幼稚園教育の基本が示されている。つまり、幼児期の特性は幼児自ら環境にかかわりながら活動を展開し、その発達を助長していくものであるということである。そのためには幼稚園では特に重視しなければならないこととして次の3点に配慮して指導を進めていくことになる。

- 幼児期にふさわしい生活の展開……幼児が十分に自己発揮できたという満足感を持った幼稚園の生活であること。
- 遊びを通して総合的な指導……幼児が遊びの中でさまざまな体験を通していろいろなことを学び、身につけていくこと。
- 一人ひとりの発達の特性に応じた指導……幼児一人ひとりの発達の特性（その子らしい見方、考え方、感じ方、かかわり方）を理解し、その育ちを大切にすること。

また、教師（保育者）の役割については、第3章「指導計画作成上の留意事項」の(6)に、「幼児の主体的な活動を促すためには、教師が多様なかかわりをもつことが重要であることを踏まえ、教師は、理解者、共同作業など様々な役割を果たし、幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な指導を行うようにすること」²⁾と示されている。

幼児は生活のほとんどが遊びであり、遊びが生活の

中に位置づいている。ゆえに、幼児期は、幼児が自分の生活を離れて大人から知識や技能を一方向的に教えられ身につけていく時期ではなく、日々の生活を通して自分の興味や関心に基づいた体験の積み重ねによって人間形成の基礎（心情、意欲、態度）が培われていく時期である。そこで、日々の保育実践において保育者は、幼児に経験させたいことが幼児の側に立った内容であるかを見極めることが大事である。保育者の側の押し付けであると、幼児自身の生活が充実したものにならないという実態が出てくる。

幼稚園教育においては、それぞれの幼稚園における教育内容に基づいた計画的な環境を構成し、その環境にかかわって幼児が主体性を十分に発揮して生活する中で、望ましい方向に幼児の発達を促すようにしていくことが「環境を通して行う教育」である。しかし、幼児の主体性を重視するということは、保育者が何もしないで「ただ遊ばせている」だけのいわゆる放任保育とは違う。「ただ遊ばせている」だけでは教育は成り立たないし、主体的な活動を促すことにはならない。そこで、保育者は一人一人の幼児の実態を確実に把握するために「幼児の生活する姿をよみとる」ことが必要不可欠になる。一人ひとりの幼児の内面に何が育っているのか、必要な経験は何なのか、そのためにはどのような環境を用意し、どのような指導が必要なのかなどについて具体的に捉えて、日々の保育実践に向かうことが求められる。

3. 研究方法

本研究は保育者の援助に焦点を当てるため、帝京第一幼稚園で週1回行われる保育検討会において、各学級の週日案作成の中でその週の幼児の実態、ねらいや内容、環境の構成、保育者の援助について、個々の保育者の反省評価として提示された中から繰り返し出された課題（今、もっとも気になること）を中心に検討を行った。本園は、3歳児、4歳児、5歳児が1学級ずつの学級編成となっている。それぞれの担任3人から出された保育者の援助に関する3つの課題に焦点を当てて保育記録の分析検討を行った。その具体的な課題として3歳児担任は、「入園当初の環境の構成」、4歳児担任は、前年度から引き続いて、「特に配慮を要する子どもの援助」、5歳児担任は、「仲間意識と協同的な遊びの成り立ち」である。これら3つに共通する視点として、幼児がものやできごとによつてどのようなかかわり方をするのか、ものを媒介にした友だちや保育者とのかかわりはどのようなかかわり方をおさえ、それぞれの事例を分析検討し保育者の「援助」について考察する。

4. 保育事例と考察

(1) 3歳児入園当初の環境の構成

3歳児で入園する幼児にとってもっとも大切な経験は、自分を意識することである。子どもたちにとって家庭とは異なる園生活は、いやがうえでも自分について知る機会となる。この自分を知るということは自分への気づきであり、必ずしも快の気持ちだけではない。緊張や葛藤もある。そこで、保育者は3歳児がはじめての出会いである園生活に対して信頼関係を築いていけるよう具体的な指導の手立てを導き出すことが必要である。

信頼関係を築いていく過程は次のようになる。³⁾

安心できる人や世話をしてくれる人に親しむ



安心できる人や世話をしてくれる人に親しみかわる



遊び慣れた環境の中で、保育者をよりどころにして安定した園生活をおくる



慣れ親しんだ友だちや保育者と一緒ならば初めての人や場所にもかわる

このように、「安定」と「信頼関係」は密接な関係を持ちながら深まっていく。入園当初、幼児は保育者に親しみ、周囲の環境に目を向けながら「安定」し、「信頼関係」を築いていく。この「安定」や「信頼関係」を基盤にして、幼児の方から保育者や友だちにかかわり、さらに園の「もの」や「場所」にかかわっていくようになる。そして、やがては「遊び」への取り組みへとつながっていくのである。

このような過程を踏まえ、入園当初の「安定」と「信頼関係」を築いていくための環境は、どのように構成するのがよいかを週日案に反映し保育実践することとした。

<事例1> 自分の靴箱

4月11日～15日

子どもたちにとって、登園してまずすることの一つに自分の靴を靴箱に入れ、上履きに履き替えることである。保育室の個別のロッカーや引出しと同様に、その子だけのマークの名前シールを靴箱の上部に貼ったところが靴箱が上履きと外靴を入れる2段になっているため、外靴の置くところと上部の名前シールが離れ

てしまう。子どもたちのほとんどが自分の名前シールのすぐ上（他児の場所）に置いてしまう。「Aちゃんのところはここよ」と、担任も保護者も手を取ってやり直しをさせるが、数日間、同じ状態であった。

4月18日

靴箱の上段は上履き、下段は外靴を入れることについては少しずつではあるが定着しつつある。しかし、名前シールの上の段に入れないようにするために、目で見てすぐわかる方法として色画用紙で足跡の形を作りその上に個別のシールを貼って靴を入れる位置に付けてみた。最初に登園してきたK児の母親がすぐに気がつき、[Kちゃん、お靴入れるところに足跡マークがついてるよ] K児も「僕の足跡？」保育者は[そう、Kちゃんの足跡だからそこにお靴入れてね]という、K児はうれしそうに自分の靴を入れた。

(考察)

入園当初の3歳児にとっては、自分の持ち物を置く場所がわかって始末できるようになることが安心感につながる。そこで、個別の名前シールを貼り、その自分だけのマークである名前シールを手がかりに場所を覚えられるようにすることが必要である。事例にあるように、靴箱の場合はロッカーなどと違い、縦横に数個重なっているため間違えやすいと思われる。3歳児の場合、靴の出し入れを自分で行うようになるためには、靴とシールが対応するよう、視覚的に明確することが大切である。

<事例2> すぐ遊べるよ!

4月13日

玄関でぐずっている子を横目で見ながらH児は自分の保育室に向かった。入り口で保育者に「おはよう」と声をかけられると、H児は「おはよう」と返事をしながら、保育室の中央に積んであるジュニアブロック(ウレタン製積み木)を見つめている。そばに行くとそのまま遊びだそうとした。保育者が「リュックと帽子をロッカーに掛けてから遊ぼうね」の声掛けで、自分のマークの付いているロッカーに向かい持ち物を置くとともにジュニアブロックを積み始めた。

4月19日

保育室にはブラレールが遊びかけの状態を出してある。S児とE児は家が近隣関係にあり登園がいつも一緒である。今日もE児がブラレールを始めるとS児も必ずそばに来て始める。それを遅く登園してきたR児が遠巻きに見ている。保育者が「先生と仲間に入れてもらおうか」と誘いかけるとR児は小さい声で「うん」という。すんなりと仲間入りでき、保育者が「運転手

さん、線路を大きくしてもいいですか」というと、E児、S児は頷いた。保育者が[Rくんもお手伝いしてね]の声かけでR児と一緒に始めた。

(考察)

新入園の3歳児は、母子分離不安があったり慣れない環境に気持ちが不安定であったりする場合がある。そこで、遊びの拠点となりやすい保育室はすぐ遊びだしたくなるような環境の設定が大事である。このことは昨年度の幼児の実態と保育者の援助から反省評価され、本年度の指導計画に生かされ実践されたことである。家庭にはないジュニアブロックと、どこの家庭にもあるであろうプラレールを遊びかけの設定にすることで幼児のすぐ遊びたい気持ちを受け止めたいと考えた。この時期は、幼稚園でないと遊べない魅力と家にもある馴染みのおもちゃで安心感をもって遊びに取り組めることが特に大切である。また、R児のように自分のしたい遊びに自分から入れない場合、保育者は遊びに入るきっかけをつくり、安心して遊びに取り組めるようになるまでかかわることが必要である。こうしたことが、気持ちの不安定な子どもにとって自分のしたい遊びに満足感を持ち、少しずつ園生活に安定していくことにつながると考える。

<事例3> バイキンマンをやっつけよう！

6月2日

ほとんどの子どもは園生活のリズムに慣れ、園での約束ごとや決まりをわかって行動するようになってきた。一方、E児とS児は用便後どころか食事前でもなかなか手を洗おうとしない。石鹸で手を洗ってきた他児が「先生、いい匂いするよ」と手を差し出す様子を目にしてもいっこうにやろうとする気配はない。「石鹸で手を洗ってバイキンマンをやっつけよう！」という保育者の言葉にも耳をかさない。そこで、ばい菌のはびこる様子を食パンを使って実際に見せることで意識を促すことを試みた。それは、次のような実験である。

①遊具で遊び、そのまま食パンを触ったもの

②E児が石鹸で洗った手で触ったもの

③何もさわってないもの

この3つをそれぞれビニール袋に入れて子どもが見えるところに置いた。晴天が続き、10日目にして3つの食パンに変化が出てきた。と同時にE児とS児が手を洗い始めた。

①アオカビ発生

①アオカビ全体に広がる

②変化なし ⇒ (12日目) ②ポツッとアオカビ発生

③変化なし

③変化なし

この実験は16日目まで続けられた。その間、E児やS児だけでなく学級全体の子どもたちがこの実験に興味を示し、食事の前はもちろん排泄後や遊びの後に手洗いを励行するようになっていく。

(考察)

入園当初の3歳児には、基本的な生活習慣や園生活の仕方などの身辺自立は繰り返し行っていくことで身に付けられるようにしていくことが大切である。この事例の2人は近隣関係にあるため、お互いが一緒にいることや相手に合わせるということが当たり前ようになっていて、そのことが結果的に安心感をもたらしていると考えられる。一方、2人一緒という甘えやいい加減さも加わってしまうことにもなっている。今の2人にとって保育者や周りの大人の言うこと、他児や保育者のモデル、などは意味をなさないと思われる。

カンファレンスにおいて、このような状況の場合には現実感のある方法を提示していくことがよいのではないかと提議された。そこで、担任が考えた食パンの実験となった。この実験は2人はもとより学級全体の子どもたちに強烈な印象を与える結果となったが、手洗いの必要性を言葉だけの理解でなく、真の意味を理解して行動することにつながったと考える。

(2) 特に配慮を要する子どもの援助

① 自閉症・知的発達障害幼児T児のプロフィール

T児は昨年、本園の3歳児学級に入園し、今年2年目で4歳児学級に進級している。幼稚園に通園しながら、週3回、渋谷区立心身障害者福祉センターに通所している。入園時、両親は他の子どもと比較して発達が遅れていること、特に言葉が出ないことを心配していた。幼稚園においては多動の傾向にあること、人と視線を合わせることがほとんどない、自分から言葉を発することは少なく発しても不明瞭であったりオウム返しであったりする、友達とのかかわりを自分から持つことはない、遊びは流動的だが好きなこと(しまじろうのビデオとCD、絵本)にはやや持続が見られる、偏食(暖かいご飯でないと食べない)などが特徴である。この3歳児学級の1年間では、ほぼ、一人の保育者が専任で付いていた。特に集合時は他児と同じ場にいることができないため、専任の保育者がサポートすることが必要である。基本的な生活習慣は自立していないため、排泄、食事、衣服の着脱など、全般にわたって助力が必要である。

両親は、この1年間、T児に障害のあることを認めることができず揺らいでいたが、4歳進級時になり、保護者会で障害のあることを話したり、障害者手帳の

交付を受けたりなど事実として受け止め、柔軟に対応するようになっていく。

② 統合保育のあり方

本園の昨年度の3歳児学級は、18名（男児11名、女児7名）でスタートした。つまり、健常児17名と障害児1名の統合保育を行うこととなった。幼稚園で統合保育する場合、園の保育だけでは治療教育的ニーズに十分対応できないことがある。そのような場合、幼稚園の保育と並行して地域の教育センターや治療機関などで個別指導や小集団指導を受けることがある。幼稚園という比較的大きな集団の中で障害児が保育を受ける場合、健常児とのかかわりや集団行動の形成という点からは、多くのメリットが指摘されている。しかし、自閉症児の場合は、保育者の援助があっても一人遊びが多くなりやすく、一斉指導の際は抜けてしまうなど、指導の難しさも指摘されている。このような統合保育の限界を補う意味でも関連施設と連携しながら保育を進めていくことが必須である。

本稿では、カンファレンスで検討された進級時前後の事例から数例について取り上げる。

<事例1>

3月16日（3歳児学級3学期末）

人形劇団の観劇の日である。全園児は2階のホールに集合している。T児は他児と一緒に行くことを拒んでいる。全員が行った後に保育者はT児の手を取り「♪ 歩こう、歩こう、私は元気……」と歌いながら階段に向かうと、保育者に目を合わせないものの、ニコニコと一緒に歩いた。保育者は、日ごろ、T児が音楽に反応する様子を見ていたので、歌うことで移動させるを試みた。母親から人形劇は見ないだろうと聞かされていたが、保育者がサポートすることで他児と同じ経験をしてほしいと考えた。上演中は室内が暗いため、保育者の膝に乗ってきた。保育者はそのままT児の手を取り、人形の動きに合わせてリズムを取ると、T児は喜んで人形の動きに注視していた。しかも、怖い場面になると保育者の手を強く握り返した。フラフラと他の場所に行くこともなく、保育者と一緒ではあったが、最後まで他児と同じ場で人形劇を見ることができた。

（考察）

日ごろ学級内では集合場面に自分から来ることはなく、補助の保育者が常に付き添う形であったが、自分の興味のあること（紙芝居・絵本などの視覚的教材を用いた場合）が行われている時のみ、部分的ではある

がその方を注視することもあった。絵本棚のある保育室の一隅を好んでおり、そこに寝転んで「しまじろう」の絵本を見ることを繰り返していた。そのためか、他の保育室に移動することは非常に困難であった。しかし、本日の2階ホールへの移動は、関心のある歌を取り入れたことによってT児の気持ちを転換でき、行動に移せたと考えられる。人形劇は興味を示さないだろうという大方の予測はあったが、好きな音楽に乗せてサポートしたことで、T児なりの楽しみ方ができたと思われる。カンファレンスでは、T児にとって初めての経験であっても興味関心の在りかを探り、どのような方法がより楽しめるかを捉えてT児なりに他児と同じ経験ができるようにしていくことが大事であることが確認された。

<事例2> 進級して初めての登園

4月19日

保育室を始めとして靴箱、ロッカー、引き出しなどすべてが変わり、入室はしたものの年少組（今までの保育室）と行ったり来たりしている。持ちものの始末（ロッカーにかばんと帽子を掛ける、コップとタオルをかける）は以前と同様で全く自分からはしない。保育者が介助して時間をかけてどうにか行う。担任も替わったことに気づいているのかどうかさほど関心はない。保育室をうろうろした後、本棚の「しまじろう」の絵本を保育者が差し出すと、床に寝転びながら同じところを繰り返し見ている。

昼食時、お弁当のご飯が温かいかどうかを確かめ、冷めていることがわかると、弁当箱を持って保育者の手を取り事務室に行く。レンジにお弁当を入れスイッチを回そうとする。レンジの使い方は繰り返しの中で覚えたようだ。食後に弁当箱のキリンの絵を見て、保育者が「きりん」というと、「きりん」とオウム返しした。

（考察）

進級時の保育室や担任が変わったことにどのように反応するか見守ることとした。

以前の保育室へしばしば向かうのは、そこへ行くことが繰り返されたために身に付いた習性のように思われる。このことは他児のようにそこへ行くことで安心感を持つてるといふことは異なるように思われる。つまり、T児の場合は、繰り返された日常生活の場として保育室へ向かうことがパターン化されていると考えられる。この“変わった”ことにパニックが予想された担任保育者は、保育室をできるだけ以前の保育室と同じ設定や雰囲気とし、T児の馴染んだものやお気に

入りの玩具を新しい保育室に移動してみることにした。結果として、人的、物的な環境の変化に大きなパニックを示さなかったのは、「しまじろう」にこだわりを持つT児に、この好きなことに意識を向け、思う存分できる状況をつくったからと考えられる。こうしたことが、進級当初という様々な環境の変化の中であって、T児の心身の安定を図る一つになったと思われる。

<事例3> 親子遠足

5月13日

親子で動物園に遠足に行くことになった。この遠足が予定された時点で母親から長時間電車に乗ったことがないことや、動物へは無関心であること、などから行っても意味がないので欠席したい旨が担任に出された。園側としては、初めてのことで経験してみることで新たな発見や喜びがあるかもしれないことを伝え、参加を促した。当日は母親の心配していたことは何も起こらず、T児なりの楽しみ方ができたようである。

往復の電車では車窓を眺めながら、大きなトラブルもなく過ごせたようである。動物園では、かなり移動の距離であったが、おんぶすることもなく歩いていた。途中の動物を見たりライオンバスを体験したりなど、他児と同じ行動を取ることができた。

(考察)

母親は、これまでのT児の様子から参加は無理と頭から決め付け、参加することへの様々な不安が多分にあったことが解消され、明るい表情であった。今回の親子遠足は、常に母親とのかわりが基盤となっていたことが安定の要因であると考えられる。

今後も、日常保育や行事で、初めての経験をする機会が多々あると思われるが、「多分、無理」「できるわけがない」など、周りの大人の早計な判断で経験する機会を摘み取ることをないようにしたい。カンファレンスでは、他児と同じ経験をどのような援助をすることでT児も経験することができるのかを検討し明らかにしていくことが大事であることが話し合われた。

<事例4> 短大給食

6月22日

短大給食のため、他児の後から補助の保育者と短大へ移動する。保育室を移動することへは抵抗を示さなくなっている。日ごろは自分から食べようとする様子は全くないが、今日はメニューにある魚の団子が母親の手作り弁当のハンバーグに見えたのか、配膳された食事を見て自分からスプーンを持ち、すぐにも食べ始めようとした。保育者は、他児が揃って「いただき

ます」の挨拶まで待つようにT児の手を取って制止した。それには抵抗することなく待っていた。いざ食べ始めようとしたが、ご飯が温かくないことを確かめると嫌がった。保育者がご飯を温めてやると、魚の団子のタレを付けて食べ始めた。

おかずは魚の団子を一口食べただけで、後は全く手付かずであったが、ご飯は完食した。保育者のご飯を自分の茶碗に移したが、冷めているのがわかると食べるのをやめた。

(考察)

母親から日頃、家でも暖かいご飯でないといけないことや、好き嫌いが多く偏食で困っているという連絡は受けているものの、短大のカフェテリアで他児と同じメニューで全員が揃って食べるという機会をよい刺激付けにしたいと考えていた。しかし、場所や雰囲気はどうであれ、他児の食べる様子がどうであれ、T児には全く関係なく、やはり自分の気持ちや趣向が先行している。食生活については、特に家庭でのしつけ方が大きく影響してくるので、今後も連携を取りながら対応していくことが必要であろう。

(3) 仲間意識と協同的な遊びの成り立ち

協同的な遊びを幼稚園の年長の段階で可能にするには、それまでの幼稚園の生活の中で少しずつ体験し、高めていく必要がある。一般的に幼稚園の3歳児の段階では自分の目の前にあるものや人に直接かかわっていき、自分のやりたいことをする姿がある。一方で、不安になったり緊張したりする子どももいる。また、先生の後を追っていったり友だちの真似をしたりする子どももいる。こうした子どもたちもやがては相手の気持ちに気づくようになり自分のしたいことをできるように友だちを探したり、ものを探して使いこなしたりしていくようになる。4歳児の段階では、自分のしたいことを実現するためにすぐに始めるのではなく、少し先の見通しや予測をもって、周りのいろいろな人やものが自分のやりたいことにどのように役立つのかなど考えるようになる。自分のやりたいことと、使いたいものの特徴を組み合わせを試みたり、一緒に遊びたい友だちについて理解しようとしたりする。5歳児の段階になると、一緒に遊んでいる友だちとやり方を相談したり、実際にものを使いながら自分たちのめあてを実現しようとしていく。その過程でつまずきが合っても自分たちのめあての実現のために、何とか乗り越えようと様々な手立てを考え出して行動する。

このように協同的な遊びは、1対1の相手から一緒に活動する友だちのグループへと交友関係が広がり、

そのグループが一つのためあての達成を目指して展開されていく活動である。本園の5歳児学級は、3歳児、4歳児学級からの友だち関係が基盤となって生活が進められている場合が多い。

<事例1> 気の合う仲間

4月11日

新学期が始まり、4歳児学級の友だちがそのまま5歳児学級へ進級したため、みな遊び慣れた友だちではあるが、保育室や担任が替わったことなどで、何となく戸惑いを感じている様子が見られる。そんな中、男児数人（S児、N児、T児、K児、Y児）が代わる代わる匍匐前進の格好でズリズリと進み、笑いながら追いかける遊びをしていた。担任が「何してるの？」とたずねると、「虫ごっこ！」と口々に言いながらズリズリを繰り返していた。

（考察）

事例にある男児たちは、3歳児学級からの仲良し関係にある子どもたちである。環境が変わってもいつも遊んでいる関係性なので、安心感を持っているようである。「○○をしよう」と誘い合って始めた遊びではなく、進級して最初に顔を合わせた時点から、以前の関係性で群れているうれしさを感じているのであろう。カンファレンスでは、気の合う仲間として自分たちのしたいことを始める兆しではないかという意見が出された。

<事例2> 一緒に作ろうよ

4月23日

保育室のほとんどは積み木で囲ったままごとコーナーに占領され、自分たちで作ったものを持ち込んで遊んでいる。その保育室の入り口付近でT児、N児、S児が空き箱を使ってロボット製作をしている。よく見ると、T児とN児で一体、そのそばでS児が一体と別々に作っている。T児とN児は「こどうしよう」「これ付けるとよくなるよ」と話し合いながら自分たちのイメージしたロボットを作ろうとしている。2人はうまくいくと[S君、ほら見ろよ]と誘いかけるが、S児は「うん」と返事のみで全く見ずに自分のロボット作りに没頭している。

（考察）

T児、N児、S児は年中組からの仲良し関係にある子どもたちである。一緒に遊ぶことが楽しいと感じている関係性である。事例にあるロボット作りでは、T児とN児は発想や思考の傾向が一致することが多い。一方、S児は、ロボットは作りたいが2人の発想とは

異なる自分独自のものを作りたいと思っていたようである。カンファレンスにおいても、こうしたもの作りではS児は独自の世界があるようで、友だちと作るというより、自分なりのやり方で展開している姿をしばらくの間、見守っていくとともに、T児とN児がS児にどのようにかわっていくかを捉えながら援助していくことが大事であることが確認された。

<事例3> 大きい山にしよう！

5月18日

年長児6～7人が、砂場でスコップを持って山を作ろうと砂を1箇所に集めている。しかし、砂がサラサラしていて思うような山にならない。保育者は、今日は風がやや強く砂が舞い上がることが予想された。また、山作りに行き詰まっている子どもたちへヒントを与える意味で、「今から少し雨が降ります」と、砂場とその周辺にホースで水を撒いた。当然、砂山にも水がかかった。すると、R児が水のかかったところが少しへこんだことに気がつき、「先生、もっと雨降らせて」という要求に応じて砂山にやや多めに水をかけた。そこで、山を作っていた子どもたちは一斉に山の側面をスコップでたたき始めた。R児が「またこの上に砂をのせて、水を撒くといいんじゃない？」というのと、U児が「そうだね、高くて硬い山になるね」といい、またみんなが山の側面をたたいていた。

（考察）

この時間帯、砂場に集まっていた子どもたちは、2～3人の年中児と事例の年長児たちである。この年長児は特別親しいというわけではないが、同じ学級の遊び慣れた関係性である。一人が「大きな山作ろう」と提案したことにより、その周りにいた子どもたちが自然に加わっていったと考えられる。彼らの間では、大きな山とは高くすることという暗黙の約束ごとができていた。保育者には、水撒きがきっかけとなり乾いた砂と湿った砂の違いや、どうすると山が高くなるのかを体験を通して理解してほしいという願いがあった。保育者の意図的な水撒きによって起きた砂の変化を、自分たちが発見したかのようなうれしさを共感している。

<事例4>

5月31日～6月1日

N児とT児は、以前に作ったロボットをガムテープで補強している。そばでU児たち5人が箱製作を始め、「負けなくらい強い作ろう」「武器も持たせよう」などと言い合いながら作っている。N児たちに競争意

識を持っているようだ。N児たちはロボットが出来上がると、ポベティ（3チャンネル放映）をイメージして作り始めた。女兒のM子とE子も真似て作り始めた。U児たちは大きめのダンボール箱でバイクを作り始めた。ポベティーを作っていた子どもたちもバイクの箱を張り合わせつなげ始めた。そして、それぞれが作ったポベティーやロボットを入れて遊んでいる。最終的には4グループの合作となっていた。

（考察）

年中組からの仲良し関係にある2～3人のグループで互いに競い合いながら作って出来あがったものを使って、一つの遊びの方向を見出すと、それに向かって遊びが展開している。遊びのきっかけはN児たちのロボット作りであったが、ロボットの出来栄が周りの子どもを大いに刺激したと考えられる。同じように並行して試行錯誤しながら作っている過程で、バイク作りという新たな作品が加わる遊びへと発展していったと思われる。

保育者は、数日間、グループの中でひとつのものを作るというめあてに向かって、お互いの考えを出し合いながら遊びに取り組んでいる様子を捉え、少しずつ協同的な遊びに移行していることを実感していた。そこで、事前に材料を多めに用意する他は、特別な援助は行わず、遊びの過程を見守っていた。こうした保育者の援助が子どもたちの主体的な取り組みを促し、協同的な遊びの成立へとつながっていくと考える。

5. まとめ

本園では、昨年度から実際の保育において、幼児が自分の好きな遊びに十分取り組めるよう時間にゆとりを持たせた。自分の好きな遊びをするということは、自分のやりたい遊びを自分で選び、自分から環境にかかわり遊びを進めていくということにほかならない。

このことは、「2. 幼稚園における保育者の役割」でも触れているが、子どものするがままに任せて保育者はただ見ているだけとは全く異なる。一人ひとりの子どもの行動から関心、意欲、行き詰まりなど、個々の発達の特徴を理解する。そして、活動を予想し、その子どもの今後の行動や生活、発達を見通し、その見通しに応じて指導の具体的なねらいや内容を設定する。そのねらいや内容に即した環境を構成するのである。そして、その環境にかかわって遊びや生活に取り組む姿を捉え、発達の理解や指導の改善についての反省評価を行うのである。この際、保育者は遊びの結果のみを評価するのではなく、一人ひとりの幼児の遊びの過程で見られるその子らしい取り組み方や考え方を大事

にしたい。

こうした本園での昨年度1年間の試みは、保育者の姿勢はもとより幼児たちの遊びに少なからず変化をもたらした。

本年度は、昨年に引き続いて週日案を作成し、幼児が自分の好きな遊びを十分にできる保育内容とした。そして、週1回の保育検討会では、保育者一人ひとりが原点に戻り、保育実践の上で自分の保育の意図を開示し、必要に応じて保育者同士が助け合いその結果を検討し影響しあいながら進められた。保育者一人ひとりの課題は、それぞれ別物ではなくどこかで絡まっている。そして、それぞれの課題意識を相互に認め合っていくことが自他共に高まりあっていくことになるということが明確になった。

具体的にそれぞれの課題についてまとめると、一般的に幼稚園の3歳児担任の多くは入園当初の環境づくりに悩む。本園でも幼児が「また明日も幼稚園に行きたい」と思えるような環境はどうあったらよいか大きな課題であった。この時期は特に月齢や家庭での経験により、基本的な生活習慣や遊びの興味などに非常に大きな個人差がある。それらを踏まえた上で、園生活に安定するためにももの準備や保育者の援助などの環境づくりが大切なのである。幼児の実際の姿から3歳児入園当初の環境の構成は、物的な面では3歳児の視覚に訴える方法が有効であること、保育者は安定の拠り所となるような言動に配慮することが確認された。

4歳児学級の特に配慮を要する自閉症・発達遅滞児については、各関連施設と連携を取りながら、本児の実態を踏まえてかかわることが大事である。特に他児とのかかわりの中で、「できないから」「無理だから」などと、特別扱いするのではなく、他児も経験していることを本児のできそうなことから経験できるように、特別な配慮をすることが重要であることが明らかになった。

5歳児学級の仲間意識と協同的な遊びの成り立ちについては、これまでの交友関係や経験してきたことを基盤にして、自分たちの好きな遊びを十分することで可能になっていくという予測があった。事例にあるように5歳児学級では1～2年の保育経験がベースとなって、友だち関係や遊びの傾向が顕著になってきていることがわかる。こうした事実の上に「あの子たちにはこうなってほしい」という保育者の願いを保育の意図として明確にして保育実践していくことが協同的な遊びへとつながっていくと考えられる。今後の育ちに期待したい。

このようなそれぞれの保育者の課題意識は、その保育者のみの問題ではなく、一人ひとりの保育者が責任を引き受けながらも、保育者間の協力体制や保育の専門性を高め合って園全体で子どもたちを育てていくことが求められている。

本テーマである「保育カンファレンスにおける保育者の課題意識の検討～保育実践での『援助』を探る」は、日ごろの保育の悩みや反省が契機となったが、今後の保育への見通しや予測につながるものと考えている。

☆ 謝辞

最後に、保育記録の提供を快く引き受けてくださった帝京第一幼稚園の先生方に感謝いたします。

<参考文献>

- ・ 文部科学省「幼稚園教育要領」
- ・ 伊藤良子「障害児と健常児における「遊びとコミュニケーション」の発達」
- ・ 秋田喜代美「教師のさまざまな役割」
- ・ 無藤隆「5歳児の学び」日本教育新聞 3/28～4/18号
- ・ 神長美津子「保育の基本と環境の構成」
- ・ 岡田正章「保育原理」
- ・ 東京学芸大学附属幼稚園研究紀要「一人ひとりを生かす保育の実践～保育者の課題意識から考える～」

<引用文献>

- 1) 小川博久「保育援助論」5頁
- 2) 文部科学省「幼稚園教育要領」17頁
- 3) 東京学芸大学附属幼稚園研究紀要「一人ひとりを生かす保育の実践～よりよい指導計画のあり方を探る～」12～13頁