

保育における4歳児の育ち

－ 1年間の保育記録を保育の質の向上につなぐ試み－

横山真貴子

(奈良教育大学 学校教育講座 (保育内容))

鎌田大雅・松本知子

(奈良市立認定こども園都跡幼稚園)

The Development of 4-year-old children in Early Childhood Care and Education.

Makiko YOKOYAMA

(Department of Early Childhood Education, Nara University of Education)

Taiga KAMADA・Tomoko MATSUMOTO

(Miato Kindergarten)

要旨：保育・幼児教育の変革期にあって、今「保育の質」が問われている。本研究では「保育の質」の重要性を大宮(2013)に沿って概観した後、「質」の向上のための1つの試みとして、子どもの育ちを捉える記録に着目した。具体的には、幼稚園2年保育4歳児1年間の子どもの姿を「その子の視点」(大宮, 2011)から記録し、その事例を保育者と協議し、教育課程を再編成する観点を検討した。その結果、「子どもの視点」から捉えた4歳児の姿は、同じ活動をしていてもその活動は1人ひとり異なる意味をもち、1人ひとりが集団の中で「わたし」と出会い育ちながら、「個と個のつながり」を深め「クラスをつながり」を築いていく過程が共有された。一方で、保育者はそうした子どもの育ちを支える行事、保育内容を重視しており、教育課程を再編成していく際には、保育内容との関連を考えながら、「個」「個と個」「集団」といった3つの観点から子どもの育ちを捉えていくことが、保育の質の向上につながると考察された。

キーワード：保育の質 quality of early childhood care and education, 記録 documentation, 4歳児 4-year-old children

1. 問題

1.1. 保育・幼児教育の改革の潮流

今、保育・幼児教育は、世界的規模で激動の変革期を迎えている。幼児期の教育の重要性が社会・経済的にも認められる中、各国で幼保一元化、就学前教育の義務化、無償化、小学校教育との接続など、制度改革が推進されている。こうした中、近年、最も注目されているのが、保育・幼児教育の「質」の向上である(例えば、『Starting Strong II』OECD, 2006)。

1.2. 「保育の質」への着目

1.2.1. なぜ「保育の質」か？

「保育の質」が問われる理由を、大宮(2013, p.12)は5つの観点からまとめている。以下では、大宮のまとめに沿いつつ、他の知見も加えながら「保育の質」の重要性について概観していく。

大宮(2013)は、「保育の質」への着目理由として、まず第1に「長期追跡研究Perry Preschool Projectの

驚くべき結果」を挙げている。「ペリー就学前計画(Perry Preschool Project)」とは、アメリカのミシガン州イプシランティ(Ypsilanti)で1962年から実施された、幼児教育の効果を40年間追跡した調査である。惣脇(2011)はこの調査を次のようにまとめている。低所得層のアフリカ系アメリカ人の3～4歳の子ども123名をランダムに実験群と対照群に分け、実験群にのみ午前中は幼稚園での教育を受けさせ、午後からは教師による家庭訪問を含む介入を行った。特に園では子ども6人につき保育者1人で保育を実施し、大学の研究スタッフが関わるなど、質の高い保育を提供した。その結果、5歳での就学準備、14歳での学校への出席や成績、高校卒業率、40歳での収入や犯罪率など、いずれも実験群の方が優れていたというのである。

このように「ペリー就学前計画」は、「質のよい幼児教育は子どもの人生を変える(change lives)」、「乳幼児期の育ちは人生全体にわたって影響する」(大宮, 2013)ことをエビデンスに基づいて実証し、国際的に

も大きな影響を与えたのである。

第2に、「子どもの成長が社会にもたらす大きな利益」、すなわち幼児教育の社会的・経済的効果が挙げられている。先の「ペリー就学前計画」では、27歳時点で行われた費用便益分析 (cost benefit analysis) の結果、プログラム費用1ドルあたり7.16ドルの公財政支出の節減が認められたという (物脇, 2011)。この分析結果は、2000年にノーベル経済学賞を受賞したヘックマン (James J. Heckman) や先のOECDの報告書 (2006) においても、幼児教育の社会的・経済的効果の有効性を示す研究成果として引用されている。池本 (2007) のまとめによれば、「ペリー就学前計画」の他にも、イギリスやニュージーランド等においても、幼児期の教育が犯罪の減少や所得の増大などの社会的・経済的効果を有することが示されている。しかしまた、量的な拡大だけでは「効果」が薄いことも指摘されている。

そこで大宮 (2013) は、第3に「保育の質への注目」を挙げている。例えば、アメリカの「ヘッドスタート」では、国家的施策として一斉にプロジェクトが開始されたため、保育者が不足し、保育実践のマニュアル化ともいえるカリキュラム開発が進んだ。しかし幼児教育の形態は、モンテッソーリ教育やイタリアのレッジョ・エミリア市の幼児教育、アメリカの全人発達を目指して学問的知見をカリキュラムに生かすDAP (Developmentally Appropriate Practice) など、その内容は多種多様である。これらの教育のカリキュラムの中から、最も効果的な唯一無二のカリキュラムを選出するのは容易ではない。さらに、同一のカリキュラムであっても、その効果は子どもによって異なる。つまり、カリキュラムの「タイプ」よりも「実践の質」が重要なのであり、子どもに応じたカリキュラムを見出し、実践できる「保育の質」こそが問われるべきだと、大宮は主張する。

また、幼児教育の質を踏まえた投資効果の具体的結果も出されている。例えば、子どもと保育者の比率について、英米の研究が明らかにした就学後の学業成績や知能検査の結果から、わが国の保育所の「(3歳児) 20: 1、(4~5歳児) 30: 1という条件での保育は無駄な投資」であると大宮 (2013) は指摘している。さらにわが国の幼稚園ではその比率が35: 1であることを考えれば、上記の効果は期待できないだろう。無藤 (2014) が言うように、研究結果の示すエビデンスに基づく「質の向上」が求められる。

第4に大宮 (2013) が挙げるのは「公平な社会の希求」の観点である。これは「貧困との闘いという国家規模の政策」として幼児教育に取り組むものであり、大宮はアメリカの「ヘッドスタート」をそのよい例として挙げている。「質のよい保育が子どもの人生を変える」のであれば、「子どもの最善の利益」を保障す

るためにも「子どもの権利」として保育を捉え、子どもたちに提供していく必要がある。そうした観点に立てば「保育の無償化」も政策課題となるという。

最後に第5の観点として大宮 (2013) が挙げるのが、「保育の質研究の意味: 20世紀後半の保育研究・実践の到達点」である。ここまで見てきたように、保育・幼児教育の社会的意義の大きさは、エビデンスに基づき実証されてきている。それゆえ、子どもの権利の観点から見ても「保育の質はすべての子どもに保障されるもの」であり、「保育の質は子どもの視点で追求されるべきもの」だと大宮は主張する。

1.2.2. 「保育の質」とは何か?

「保育の質」の重要性について概観してきたが、そもそも「保育の質」とは何だろうか。「保育所保育指針」(2008) では「各保育所は、・・・(中略) 質の向上に努めなければならない。」(第1章 総則, 1.趣旨 (2)) と「保育の質」の向上を求めている。しかし「何が保育の質か?」については明らかにしていない。「質の向上」を議論する前に、秋田・箕輪・高櫻 (2007) が指摘するように、「保育の質」の定義自体が検討されるべき課題なのである。

なぜなら「保育の質」は普遍的なものではなく、極めて主観的かつ力動的な概念であり、多様な観点から捉えることが求められる (Dahlberg, et al., 1999) からである。さらに「保育の質」の定義は、文化に依存し、ナショナルカリキュラムやその文化の保育実践のあり様によって規定される (Sylva, et al., 2003)。わが国の場合、アングロ・サクソン諸国とも、北欧の社会民主主義諸国とも異なる子育ての伝統と文化的信念をもち (エピソン・アンデルセン, 2000)、保育の価値や活動のあり方も異なる。具体的には、秋田・佐川 (2012) が指摘するように、カリキュラムの構成原理は個体の能力領域ではなく、園の生活経験の活動領域を柱にしている。保育活動もプロジェクト型よりは、日々の生活や主体的な遊びを基盤とした実践が多い。保育者のかかわりも、言語的教示よりも非言語的なかかわりや、教育の意図を環境に埋め込み構成する「環境を通した教育」が重視される。それゆえ、こうした文化的価値を基盤とした「日本らしい保育の質」の捉えが必要となってくる。

保育の質を捉える視座として、秋田ら (秋田, 2008; 秋田・箕輪・高櫻, 2007; 秋田・佐川, 2012) は、OECD (2006) の「方向性の質、構造の質、過程の質、操作性の質、成果としての質」の5点を紹介している。国として保育の「方向性」をどのように定め、物理的、物的、人的環境の「構造 (条件)」を決めていくのか。これに基づき各園での実際の保育の「過程」が生まれるが、この過程への子ども、保護者、地域からのニーズにどの程度の柔軟性や適切性をもって地域の教育委

員会や園などが応答し、運営されるのか（操作性）。そして、実際子どもに何が育ち習得されるのか（成果）、といった質である。

一方、大宮（2013）は保育の質として、アメリカ、コロラド大学の Helburn & Howes (1996) の3要素「プロセスの質」、「条件の質（構造的質）」、「（職員）労働環境の質」を挙げている。そしてこの第1の要素「プロセスの質」こそが、日々の保育における子どもの生活経験の質であり、まさに「保育の質」の中心問題であると主張する（大宮、2006）。Helburn & Howesらの研究では、特に「子どもと保育者の相互作用」が重要であり、子どもの社会的行動に対する保育者の共感的・肯定的応答や、遊びや学習活動への積極的はたらきかけなどが重視されているという。

「保育の質」の重要性が明らかになった今、「保育の質」として何を問うのか。また、幼児期にどのような育ちを子どもたちに保障し、責任を持つのか？ そうした議論が重要だと大宮（2013）は主張する。大宮自身は「保育の質」の中心として、先述の通り、「プロセスの質」つまり日々の生活経験の質を挙げている。また、幼児期に大切な育ちは「学びの構え（learning disposition）」であり、「関心を持つ」、「熱中する」、「困難に立ち向かう」、「コミュニケーション」、「責任を担って行動する」の5つの力だとしている（大宮、2010）。これは、ニュージーランドの「子どもの評価理解（アセスメント）」の方式である「学びの物語（Learning Story）」において、子どもの学びを見る「5つの視点」である。

1.3. 保育記録への着目

1.3.1. 「保育の質」評価のための保育記録

ニュージーランドの「学びの物語」は、日々の子どもの様子を子どもの長所に注目し観察したエピソード記録である。具体的には、①実際の保育場面において子ども1人ひとりを継続的に観察し、先述の②「学びの構え」の5つの要素が現れたところを記録し、③1人ひとりの学びの「物語」を文書化することで、子ども理解を深め、保育の見通し・手だてをたてることができるようになるというものである（大宮、2008）。

「学びの物語」以外にも、保育の質評価につながる方法として、保育記録の重要性が指摘されている（小林、2009；文部科学省、2013）。例えば、イタリア、レッジョ・エミリア市の「ドキュメンテーション」もその1つである。「ドキュメンテーション」とは、保育者が、子どもの言葉や活動の過程、作品などを写真・ビデオ・文字記録など、多様な手段で記録・整理・集約したものを指す。ドキュメンテーションによって、保育者は子どもの育ちへの気づきを深くし、子どもの発達や学びを援助するにふさわしい方法の決断を容易にする。保育室内に展示することで、保護者もいつで

もわが子の学びを知ることが可能になり、子どもたち自身も自分の姿を確かめたり、学びのプロセスを振り返ることができるようになる（大宮、2010）。

わが国においても「エピソード記述」（鯨岡、2005）や「保育環境の写真」（門田・野口、2013）、「ビデオ記録」（岸井、2013）、「保育マップ型記録」（河邊、2013）など、多様な実践記録が提案されている。

1.3.2. 「保育の質」を高める保育記録

鯨岡（2009）は、保育者が一個の主体である「私」として、子どもとのかかわりを自分の感情や思いとともに記録した「エピソード記述」を提案している。この記録を他者と読み合わせ自分の保育を振り返ることが、保育の質を高めることにつながると述べている。

柴山（2009）は、エスノグラフィーによる保育実践記録について述べ、参与観察者による「当事者の視点（内側の視点）」と「外部者の視点（プロのよそ者の立場）」（p.240）を併せもつ記録は、保育実践の文化的規則性も含め、保育者には意識化されにくい保育実践の次元について1つの解釈を提示できるとしている。また、ここでの観察者と保育者の対話が保育の質を高めるための協働となり得るとも指摘している。

このように保育過程の記録は、保育者、観察者のいずれの記録も、対話を通して、保育者が自身の実践を自覚化し、新たな観点から振り返る機会を提供する。その意味で、保育の質の向上につながるといえる。

1.3.3. 子どもの視点から見た保育記録

保育の質を問う時、「方向性の質」を明らかにするためにも、「どのような子どもに育てたいか」といった問いは避けては通れない。大宮（2011）は、今の社会で育てたい力として「学ぶ意欲」と「（人と）ともにする力」を挙げている。そして、これらの力の育ちを見るためには、「その子の視点」に立つことが重要だと主張する。「意欲」も「ともにする力」も大人が期待する「みんなができることができるかどうか」というような、その子の外に視点を置くのではなく、その子にとっては何が「困難」なのか、その子なりにどのように「相手の立場を理解し答えようとしているか」、そこに目を向けることが大事」（p.158）だからである。秋田（2013）も同様に「子どもにとっての経験の意味」を重視している。

1.4. 本研究の目的

本研究では、今、求められる「保育の質」の向上について模索するために、保育の過程における子どもの経験に着目する。そして、研究者と保育実践者の協働のもと、保育の文脈における子どもの育ちを「その子の視点」（大宮、2011）に立ち、その「子どもにとっての経験の意味」（秋田、2013）を捉えながら、描き

出すことを目的とする。

保育という文脈で、保育者ではない観察者が、保育のねらいや「どのように育てたいか」といった大人の期待から離れて、「子どもの視点」から子どもの姿を記録する。さらにいわゆる発達研究とは異なり、そこで捉えた記録を、再び保育者と共有することで、保育の場という文脈に子どもの姿を戻し、子どもの育ちを見つめ直す。子どもの姿の捉えを保育者と観察者が対話し、共有することで、新たな保育実践の捉えが生まれ、保育の質の向上につながると考える。

また、保育の質の向上の方策として、上記の新たな捉えを園の教育課程へ反映することを考える。増田(2008)は、保育所保育指針(2008)が明示する、保育の質の向上を図るための組織的取り組みとして、「保育課程の編成、保育課程に基づく具体的な指導計画の作成、保育実践、保育の振り返り、評価、改善という保育の過程の循環」(p.369)を指摘している。本研究では、観察、記録、対話を通して捉えた子どもの姿を教育課程の再編へつなぐ方途を考えたい。その際、本研究では特に子どもの保育経験の違いが現れやすい4歳児に着目する。4歳児は、幼稚園と保育所の違いだけでなく、幼稚園においても2年保育、3年保育の経験差がある。また、公立幼稚園の多くが2年保育であることから、本研究では2年保育の4歳児の1年間を対象に、その育ちを描き出すことを目的とする。

2. 4歳児の育ちの姿

本研究では、観察による「子どもの視点からみる記録」の特徴を明らかにするために、そこで捉えられた4歳児の姿を「発達過程」(保育所保育指針, 2008)から見た4歳児の姿、及び「教育課程」から捉えた4歳児の姿と比較検討することとする。

2.1. 発達過程から見た4歳児の姿

一般的に見られる4歳児の発達の姿とはどのようなものであろうか。「保育所保育指針」(2008)の発達過程から見た4歳児の姿を見ていく。下記に「保育所保育指針」(2008)のおおむね4歳の子どもの姿を引用する。

(6) おおむね4歳

全身のバランスを取る能力が発達し、体の動きが巧みになる。自然など身近な環境に積極的に関わり、様々な物の特性を知り、それらとのかかわり方や遊び方を体得していく。想像力が豊かになり、目的を持って行動し、つくったり、かいたり、試したりするようになるが、自分の行動やその結果を予測して不安になるなどの葛藤も経験する。仲間とのつながりが強くなる中で、けんかも増えてくる。その一方で、決まりの大切さに気づき、守ろうとするようになる。感情が豊かになり、身近な人の気持ちを察し、少しずつ自分の気持ちを抑えられたり、我慢ができるようになってくる。

(第2章 子どもの発達 2. 発達過程)

Table 1 M幼稚園4歳児の教育課程(抜粋)

	I期 4月～5月	II期 6月～7月	III期 9月～12月	IV期 1月～3月
年間目標	○園生活の中で、安定感をもって行動し、友達や先生とかかわって遊ぶ楽しさを味わう。 ○日常生活に必要な基本的な習慣や態度を身につける。			
発達の姿	<ul style="list-style-type: none"> 教師のそばにいと安心感をもち、家庭で親しんだ玩具や遊具で遊ぶとする。 遊びの持続時間は短く単純で、<u>友達とのかかわりは少ない</u>。 	<ul style="list-style-type: none"> ほとんどの幼児は園に慣れ、自分の好きな遊びを見つけて遊び、行動範囲の広がりが見られる。 同じ場で遊んだり、物を媒介したりして、<u>友達とのかかわりもでてくるが、1人で遊ぶ幼児もいる</u>。 	<ul style="list-style-type: none"> 他の幼児への関心が強くなり、<u>気の合う友達と興味をもった遊びに取り組むようになるが、自己主張が強くなりトラブルが起こりやすくなる</u>。 戸外で積極的に遊び、<u>先生や友達と体を動かして、いろいろな遊びを楽しむ</u>。 	<ul style="list-style-type: none"> <u>気の合う友達と共有のイメージをもって遊び</u>、いろいろな物を作ったり、遊びに生かしたりする。 学級で活動しようとするものの目的がわかり、<u>クラスの一員として活動することを楽しむ</u>。 <u>友達関係に広がりが見られ、年長になる自覚を持つようになり、身の回りのことは、大体自分でできるようになる</u>。
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> 先生や友達に<u>親しみ</u>をもち喜んで登園する。 	<ul style="list-style-type: none"> 先生や友達と<u>一緒に遊ぶ楽しさ</u>を味わう。 	<ul style="list-style-type: none"> 遊びや生活の中で<u>友達と触れ合いながら遊ぶ楽しさ</u>を味わう。 <u>自分たちで遊びを工夫したり、遊びを進めたりしようとする</u>。 	<ul style="list-style-type: none"> 友達と共有のイメージをもって遊ぶ楽しさを味わう。 <u>自分たちで生活を進め</u>ていきながら、年長組になることに期待や自信をもつ。

「保育所保育指針解説書」(2008)によると、おおむね4歳の発達的特徴は、以下のようにまとめられる。

身体的には「全身のバランス」をとる能力が発達し、手先も器用になり、異なる2つの行動を同時に行えるようになる。「身近な環境への関わり」も積極的になり、物や動植物の特性を知り、より豊かなかかわり方や遊び方も体得する。「想像力も広がり」、友だちとイメージを共有しながら、ごっこ遊びに没頭して遊ぶことも楽しむようになる。

人とのかかわりにおいては、自分と他人との区別がはっきり分かるようになり「葛藤の経験」もする。しかし、遊びが豊かに展開する中で、仲間といることの喜びや楽しさをより感じ、「自己主張と他者の受容」の経験を積み重ねながら、社会性や自己肯定感、他者を受容する感情を育む。

以上より、4歳児は友だちとのかかわりが深まる時期といえる。

2.2. 教育課程から捉えた4歳児の姿

2.2.1. 教育目標

研究協力園の教育目標は「身近な環境とのかかわりの中で、主体的に活動し、創造性豊かな幼児を育成する。」である。「めざす子ども像」は、「明るく元気な子ども」、「考えてやりぬこうとする子ども」、「生き生きと自分を表現する子ども」の3つである。

2.2.2. 教育課程

「保育所保育指針」(2008)では、4歳児の特徴として友だち関係の深まりが指摘された。また大宮(2011)が指摘する育てたい力の1つにも「ともにする力」があった。そこで本研究では、4歳児の育ちを捉えていく視点として「友だちとのかかわり」に着目することとした。Table 1に、研究協力園の4歳児の教育課程から、友だちとのかかわりに関連する箇所をまとめた。また、特に、教師や友だちとのかかわりに関する箇所には、下線をひいた。

研究協力園では、4歳児の1年間をⅣ期に分けているが、各期の「発達の姿」と「ねらい」から、「友だちとのかかわり」について着目すると、Ⅰ期「親しむ」→Ⅱ期「同じ場で遊ぶ・ものを介してかかわる」→Ⅲ期「かかわりあいながら遊ぶ」→Ⅳ期「共通のイメージをもって遊ぶ」といった育ちの姿が見られる。また、こうした育ちの基盤には、入園当初Ⅰ期の「保育者への安心感」があり、年長への進級を控えたⅣ期には「クラスの一員」としての意識が育っていることがわかる。

2.3. 保育観察から捉えた4歳児の姿

保育という文脈で、観察者が保育のねらいとは離れて「子どもの視点」から子どもの姿を記録する。その記録を保育者と共有することで、保育の場という文脈

に子どもの姿を戻し、子どもの育ちを見つめ直す。この子どもの姿の捉えの往還により、保育の場における子どもの育ちを改めて捉え直すことを目的とする。

2.3.1. 方法

(1) 観察対象

N県内の2年保育の公立M幼稚園4歳児1クラス17名(男9名、女8名。ただし3学期に女兒1名が転出)。

(2) 観察時期と手続き

201X年4月～201X+1年3月に週1回程度、計35回、9:30前後から降園まで観察を行った。遊びのエピソードごとに対象児を決め、一連の友だちとのかかわりの様子を中心に追った。フィールドノートに文字記録を取るとともに、写真・ビデオ撮影を行った。保育終了後には、担任保育者(第2著者)と子どもの様子について意見交流した。撮影した写真は原則として翌週手渡し、観察者が捉えた子どもの姿を担当と共有した。また本事例をまとめた後、201X+1年12月に、担任保育者と事例を読み合い、子どもの育ちの捉えを共有した。

(3) 分析

個別の子どもの観察結果から、その時期の子どもの姿として、子どもに共通してみられる発達の姿を研究協力園の期ごとにまとめた。

(4) 結果と考察

以下、期ごとに、事例をもとに、4歳児の友だちとのかかわりをみていく。なお、子どもの名前はすべて仮名である。また、担任保育者の保育のねらい、子ども理解についても記述していく。

①Ⅰ期(4月～5月) 幼稚園で生活を始めた4月当初、子どもたちはまず「園には自分以外の子ども」もいること、しかも「たくさんいる」ことを認識する。

【事例1】4月25日 「この子が貸してくれたの」

晴天のもと、クラスみんなで園庭に出て好きな遊びをする。保育室前の砂場では、7、8人の子どもが思い思いに遊んでいる。大型のスコップで砂を掘り起こす子どももいれば、小型のスコップで砂をすくい、カップやバケツに入れている子どももいる。れなとはくとも近い場所に腰を下ろし、カップに砂を入れている。観察者に気づき、顔を上げたはくとが「これ、この子、貸してくれたの」と手に持っていたカップをれなの方に差し出しながら言う。一方、れなははくとの声が聞こえなかったかのように、黙々とスコップで砂をすくい、カップにつめている。

はくとが手にしていたカップは、れなの目の前に置かれていたものだった。れなが持ってきたものかどうかは分からない。はくとはそのカップを特にれなに断るでもなく使い始めた。「誰かが使っていたもの」という所有への意識がないように見えたが、はくとは

「自分が持ってきたものではない」ことを認識し、「この子(れな)のもの」と捉えていた。一方、れなは他のカップに砂をつめるのに夢中になっており、はくとに注意が向かない。

事例2は、事例1のあのかたづけの場面である。

【事例2】4月25日 「みんな、おかたづけやよ」

かたづけが始まると、「たきこみごはんつくってるの」とろうとを差したペットボトルに慎重に水を注いでいたゆりも顔をあげ、周囲を見回す。砂場には、まだ何人かが腰をおろし、遊んでいる。その様子を見て「みんな、おかたづけやよ」とゆりが声をかける。

一方、かたづけが終わった子どもたちは保育室に戻っている。早く帰ってきた子どもたちは、いすに座り、それぞれ絵本を広げてみている。そこにそうたが戻ってくる。そして「本読んでるやん、みーんな」と少し非難めいた口調で言う。

ゆりもそうたも、園では多くの子どもたちと生活していることを認識し、「みんな」と表現している。しかし、個別の名前は挙がっていない。個々の子どもと出会う前に、まず集団(みんな)として他の子どもに出会っていると見える。また、そうした出会いは、遊びよりも生活場面の方が多かった。集中して遊んでいるときには、事例1のれなのように、自分のやりたいことに夢中になり、他の子どもに注意が向かないことが多かった。このように、入園当初、友だちとのかわりかは、特に生活場面において、集団(みんな)として友だちを認識することから始まるようだった。

○保育者の思い

入園後、保育者との関係を結びながら、まずは園に慣れ、自分のしたい遊びを見つけて遊ぶことを大切にしていた。事例1のように、晴天時は、園庭の保育室に近い場所で、砂などの自然物に触れながら、戸外の気持ちよさを感じながら遊べるようにしていた。

この時期の子どもの姿の理解としては、全体としては、観察者同様、まず「たくさんいる」同年齢との子どもたちとの出会いだと捉えていた。ただ、子ども1人ひとりの理解としては、事例1のはくとがあまりなじみのない観察者とやりとりしていたのは意外だった。

●友だち(個)を意識したかわりのはじまり(5月)

5月初旬、ゴールデンウィークが明けた頃から、互いを名前と呼ぶなど、クラスの友だち1人ひとりが他の存在とは異なる個人として存在し始めたようだった。特にほっと一息つく時に、感情や行為(今・これから)を友だちと共有する言葉や行為が見られた。

【事例3】5月9日 「いっしょに、お弁当食べようね」

外遊びから保育室に戻り、半円に並べた椅子に座って、クラスみんなでバックのリンゴジュースを飲んでいる。保育者の前のテーブルに並ぶリンゴジュースを見て、さや

かが「飲んだことある。これ、おかあさんとスーパーで。」とうれしそうに言う。保育者がさやかの方を見てほほえみ、1人ずつ、ジュースを配って歩く。配り終わると、みんな「いただきます」と声をそろえる。さやかは一口飲んで、隣の席のかりんに向かってにっこりしながら「かりんちゃん、こんどいっしょに、お弁当食べようね」と言う。かりんもジュースのストローを口から離し、「うん」とうれしそうに答える。

さやかとかりんは、ジュースを飲み終わると、さゆりも交えて3人で手をつなぎ、園庭に出て行った。さゆりの「すべり台しよう」という提案を受けて、3人で園庭を縦断して、すべり台に向かって行った。

この日、事例3の場面よりも早い時間には、外遊びから保育室に戻って来て、水分補給のために、それぞれが持って来た水筒からお茶を飲む場面があった。その時は、さやかの席の隣のつよしが、さやかの方に顔を向け、にこにこ「ほうじ茶おいしいね」と言った。さやかもにっこり笑い「おいしいね」と答えた。つよしは、さやかの名前を口にはしていない。屋外から戻ってきて、お茶を飲み、ほっとした気持ちを誰かと共有したかったのだろう。1人でお茶を飲み干すのではなく、隣の席のさやかに思わず声をかけた、という様子であった。そこには「さやか」という宛名性はなく「隣の席の友だち」との共有のように感じられた。

一方、事例3では、さやかは「かりん」に向けて言葉を発している。このようにこの時期、友だちとの共有にも「クラスの友だち」としての共有もあれば、「宛名性」をもった特定の友だちとの共有も見られた。

また気持ちの共有だけではなく「もの」の共有も見られた。同日、2人で1冊の絵本を読む姿が見られた。

【事例4】5月9日 「読んであげようか?」

外遊びから戻ってきて、手洗いうがいをする子どもたちが、クラスみんなが揃うまで、椅子に座って絵本を読んでいる。手を洗って保育室に戻ってきたはじめが『だるまさんが』の絵本を持って自分の椅子に座ると、隣の席ののりこが絵本をちらりと見て「読んであげようか?」と言う。のりこ自身は絵本をもっていない。はじめが戸惑っていると、のりこがはじめの手から絵本を取り、自分の膝の上に置いて、「だるまさんが」と題名を言う。続いて表紙を開き、声を出して、「だるまさんが」と読み始める。はじめは、最初、少し呆然としてのりこが読んでいるのを聞いていたが、「だるまさんが」の文章が繰り返されると、次第にのりこの膝の上の絵本をのぞきこみ、声をそろえて「だるまさんが」と読み始める。読み終わって、のりこが本を閉じると、はじめが「おもしろいな」とのりこの顔を見てにっこり言う。のりこも、はじめの顔を見て、にっこり「おもしろいな」と言う。

『だるまさんが』(かがくいひろし プロンズ新社)

の絵本は、担任がクラス全員に読み聞かせをした絵本である。その楽しさは、クラスで共有されている。その絵本を、今日は自分で読むことを楽しみにして、はじめは席についたようだった。しかし、のりこの突然でやや強引な提案にあい、はじめは驚き、呆然とする。体がこわばっているようにも見えた。しかし、明るく前向きな性格のはじめは、リズムカルに読むのりこの声に、徐々に楽しくなってきたのであろう。のりこの方にかがみこみ、視線をあわせ、声をあわせて、絵本の楽しさを共有していた。

一方、のりこは、ひらがなもほぼ読むことができるしっかり者の女の子である。世話好きなリーダー的な性格でもある。はじめの絵本を見て「あ、おもしろかった絵本だ」と瞬時に思ったのだらう。私も読みたい、じゃあ「読んであげる」と、絵本を手にしたという感じであった。

2人とも、最初は『だるまさんが』の絵本の楽しさを誰かと共有したいと思っていたのではないだろう。「自分が」楽しみたいという、それぞれの思いが重なった。その思いが、互いを排除するのではなく、「絵本」を介して共有することになったように見えた。

次の事例5は、事例4に続くものである。共有は「気持ち」や「もの」だけではなく、「ルール」においても見られた。

【事例5】5月9日「絵本なおそうか」

クラスの子どもたちが、ほぼ保育室に戻ってくる。担任の保育者が「よし、そしたら1回、絵本なおそうか」と全体に声をかける。何人かが立ち上がり、絵本を絵本コーナーの本棚に片づけに行く。はじめも、絵本をもって絵本コーナーに行く。そうした中、そうたは、絵本を開いたまま絵に見入っている。絵本を片づけて自分の椅子に座り、その姿をとらえたてつじが、そうたに声をかけた。「そうたくん、絵本なおそうか」。

てつじものりこ同様、周りがよく見えるしっかりした子どもである。担任保育者の口調そのもので、そうたに絵本を片づけることを促している。生活の切り替えを友だちに伝えている。

こうした「ルール」の共有は、実は4月にも見られた。事例2のゆりの「みんな、おかたづけやよ」の声かけである。しかし2つの事例の間には「集団」と「個」の違いがある。事例5はそうたに宛てた言葉である。しかしこの時期、周囲をしっかり見て生活している子どもだけではない。

【事例6】5月9日「あの子、だれだっけ？」

お帰りの支度をしているかいじ。カバンを取りにロッカーに行く途中で、あかねを不思議そうにじっと見つめている。体をかがめ、あかねの顔をのぞき込んで見ている。しばらく見つめた後、ロッカーに行き、そこにいたてつじに

尋ねた。「あの子、だれだっけ?」。てつじは、あかねの方を見て、戸惑った顔で「え、あかねちゃんじゃないの?」とかいじに答えた。

あかねは、4月は体調を崩すなどで欠席が多かった。そのため、クラスの友だちと園で生活する時間が少なく、他の子どもたちとのかわりも少なかった。かいじは、マイペースのおっとり型の男児であり、自分のクラスに顔を知らない子がいると驚いたのであろう。しげしげと見つめてみたが、やはり分からない。そこで仲よしのてつじに尋ねに行ったのだらう。

てつじの方は「あかねちゃんでしょ」となぜ分からないのかと疑問に思いつつ、堂々と知らないというかいじの様子に「ちがったっけ?」と少し不安になったようにも見てとれた。

かいじもてつじも、2人とも「同じクラス」のメンバーを捉え、同じクラスという「仲間意識」が芽生えている。ただ、その捉え方が全体を把握しているてつじと、まだ捉えきれていないかいじとで異なっていた。

○保育者の思い

席順は、特別な支援が必要な子どもは保育者の近くに座らせるが、原則として名簿順に並んでいた。つよしの例のように、席が隣というのは子どもにとって特別なようで、とても近しく感じるようだった。この顔の友だちの隣が自分の居場所、というように、友だちが自分の居場所の目印にもなっていたのではないかと思う。

事例3のさやかとさゆりは、3歳児の未就園保育のときから仲よしで、母親どうしも仲がよい。入園式も一緒に来ていた。こうした女の子どうしのつながりは強く、4歳児を通して維持されていたように思う。

絵本はこの時期、保育者が好きな本を読んでいた。普段のかかわりのなかで、この子たちだったら、きっと喜んでくれるだろうと直感的に思うような本を読んでいた。繰り返しがおもしろく、聞くだけではなく声を出して、一緒に読める絵本を読んでいた。読んでもらうというよりも、先生と友だちと一緒に読んでいるような、一体感が感じられる本である。そうした経験から、事例4にあるように、子どもたちにとって絵本は、一緒に読むものとしてあったのかも知れない。

事例6のかいじの様子は、印象的に記憶している。観察者の事例の読み取りから、あかねのことが「分からない」という捉えではなく、逆にかいじが「クラスの仲間意識を持ち始めている」という捉えができた。

②Ⅱ期(6月～7月) 6月になると「クラスの友だち」「みんな」といった集団をひとまとめにした捉えだけではなく、「○○ちゃん」として個人を捉え、個と個が向き合う関係が増えてきた。

●個と個のつながりのはじまり(6月)

【事例7】6月6日「いっしょにしよう」

水彩絵の具を使って絵を描く。保育者の周りに集まって、絵の具の使い方などを聞いたあと、スモックを着る。その

間、保育者は床の3カ所に新聞紙を敷き、新聞紙を中心にして画板を5,6枚ずつ放射線状に並べていく。スモックに着替えた子どもたちは、自分のロッカーのところで保育者の様子を見て待っている。保育者は、最後に新聞紙の上に4色の絵の具を入れた容器のセットを置くと「好きなところでどうぞ」と言う。それを聞いてかいじはつよしに「つよしくん、いっしょにしよう」と話しかける。しかし、女児を中心に他の子どもたちはさっと画板のところに動いており、2人が動き始めたときには、すでに2人が並んで座れる場所がない。つよしは適当に空いている場所に座るが、かいじは場所を選びきれない。保育者が立っている子どもたちに「空いている場所、見つからない?」と声をかけると、ゆりが「かいじくん、ここ空いています」と自分の隣の画板を指さす。かいじはゆりの隣に座る。

かいじは、ロッカーが近くをつよしに声をかける。友だちと「いっしょ」がうれしい様子である。しかし誰でもよいわけではない。かいじは「つよし」に宛てた誘いをしている。つよしもこれに応じる。しかし2人が「いっしょ」であることに強いこだわりはない。「いっしょ」にできそうになれば、つよしは座れるところを見つけて座り、かいじはゆりの誘いに応える。個と個が向き合いながら、ゆるやかに結びつこうとしている感じである。

I期5月のクラス意識の芽生えや、こうしたゆるやかな個と個のつながりを経ながら、夏休み前の7月中旬には、クラス全体でつながることに喜びを感じる姿に高まっていく。

●クラス全体のつながりの芽生え（7月）

【事例8】7月19日 「みんなでなべなべ」

終業式から保育室に戻ってくる。床に座ってお茶を飲み、ほっとしたあと、かりんとさやかが向かい合って手をつなぎ、「なべなべそこぬけ」を始める。その様子を見て、てつじとけんたも手をつなぎ「なべなべ…」と歌い始める。保育者も保育室に戻ってくる。徐々に、2人一組になって手をつなぎ、「なべなべそこぬけ」をする子どもが増えてくる。ゆりとりのりこも「なべなべそこぬけ」と声をそろえる。「そこがぬけたら、かえりましょう」で、かりんやてつじ、ゆりらは上手に背中合わせになる。

「やったー」と喜び合う子どもたちの姿を見て、保育者が「じゃあ、みんなでやってみようか」と提案する。「やる、やる」とクラス全員が2人組になり、「なべなべ」と声をそろえる。最初は、何組かは背中合わせになったり、もとに戻ったりが上手くできない。しかし、保育者の援助やできたペアの子どもたちが「こうするんやで」とやってみせることで、全員が2人組でできるようになる。

全員ができると、手をつなぐ人数をだんだんと増やしていく。途中でフリーの補助の保育者も輪に加わり、最後はクラス全員で手をつなぐ。「なべなべそこぬけ そこがぬけたらかえりましょ」とみんなが大きな声をそろえる。「ここ

からぬけるんやでー」と保育者。その声にあわせ、子どもたちがざあっと動く。そこがぬけた! 「やったー」とみんなが飛び上がり、クラス全員で喜びあった。

設定保育で、わらべうたやふれあい遊びをクラス全員で楽しんだ。「なべなべそこぬけ」は、2人組で背中合わせになることも、最初から全員ができたわけではない。しかし「なべなべ」と歌いながら友だちと手をつなぎ、手を振る心地よさや、ひっくりかえって背中合わせになる、というちょっとした挑戦すべき課題があったからであろうか、子どもにとって魅力的な遊びであったようである。活動と活動の合間のちょっとした時間に、誰とはなく「なべなべ」に取り組む姿が見られ、1学期の終業式の日には、全員で取り組み、保育者の援助をうけながらも、みんなでひっくり返ったのだった。

③Ⅲ期（9月～12月）夏休みが明け、2学期に入ると、Ⅱ期のゆるやかな個と個のつながりが、「遊び」を介して、より深いつながりへと変わっていった。その友だちとつながりたい、とより個人が特定化されたつながりになっていった。

●「遊び」を介して友だち（個）とつながる（9月）

【事例9】9月20日 「どうやったか教えて」

制作が得意なかいじ。ティッシュボックスに輪ゴムをかけ、何やら作っている。しばらくして「できた!」と声をあげ、輪ゴムをつま弾く。と音がする。その近くで同じように制作をしていたのりこが、顔をあげ、かいじのティッシュボックスを見つめる。同じくつよしもじっと見る。のりこが「ねえ、どうやってやったか教えて」とかいじに尋ねる。かいじは「こうやってね・・・」と気安く教えてくれる。その様子をつよしはじっと見ている。

子どもは遊びに夢中になっているときにも、ふと周りの友だちに目が行くことがある。そのとき、同じ遊びを一步進めていく友だちの遊びに加わったり、自分の遊びに取り入れたりする姿が見られるようになる。

またこの時期、保育者を中心に「遊び」を介してクラスがまとまる姿も見られた。研究協力園では、10月初旬に運動会があったが、4歳児はクラス対抗の玉入れに取り組んだ。連戦、隣のクラスに負け続けた対象クラスでは、「勝ちたい」という子どもたちの声を受け、保育者が保育室の天井にかごをぶらさげ、玉入れの練習を繰り返す。このとき「勝利」をめざし、子どもたちの気持ちが一つになっていた。

●「人」でつながる（10月後半）

遊びを介したかわりを重ねる中で、一緒にいる心地よさを経験した特定の友だちと、共に行動することが増えていった。同じ場所にいる、同じ遊びをすることといった身体的なつながりだけではなく、言葉によるやりとりが増え、「何してるの?」と問いかけて、遊びのきっかけを作ることも増えた。

【事例10】10月28日 「何してるの？」

テーブルの上に紙粘土の台にドングリを飾ったケーキが並んでいる。テーブルの後ろには、さゆりが立っている。そこにまゆがやってきて「何してるの？」と聞く。さゆりが「ケーキ屋さん」と答えると、まゆはケーキの1つを見て「それひまわり？ ひまわりのたね？ かわいいね」とさゆりに言う。さゆりがにっこり笑う。そこにのりこが戻ってきて、「タッチ交代」とさゆりとハイタッチする。さゆりは、テーブルから離れ、保育室の外に出て行く。どうやら年長児が作っているケーキ屋さんを見に行ったらしい。今度のはのりこが店番よろしくテーブルの後ろの大型積木の上に座る。そして、まゆに「さゆりちゃん来たときにはな、さゆりちゃんこのへんに座ると思うんやけど、わからへんのんやんか。だからまゆちゃんは、ここに座っといて」とテーブルの前の大型積木で作った椅子を指さす。そう言われてまゆはそこに座る。

まゆ、のりこ、さゆりは1学期から一緒にいることが多かった。2学期も気が合う者どうしで、しっかり者ののりこを中心に遊びをともにすることが多かった。遊びのきっかけも、言葉が豊かなのりこはともかく、気が合うからこそ言葉を介することは少なく、なんとなくそばによって、一緒に遊び始めることが多かった。しかし、この時期から、事例10のように、言葉がかかわりのきっかけになることが増える。特にまゆは言葉でのかかわりが増える。そして、そのまゆは、この時期、自分の殻を破り、大きな成長を見せる。

【事例11】11月11日 自分に驚く(まゆ)

そうたとあかねが、闘いごっこをしている。手に広告を丸めた剣を持ち、あかねがそうたを追いかけている。その様子を見て、まゆも剣を作り、闘いごっこに加わる。逃げるそうたを追いかけ、追いつくと剣で叩く。それを繰り返すうちに、だんだんまゆも熱中し、力いっぱい叩くようになる。いつもおとなしいまゆのそうした姿に、そうたも驚いた様子である。それでもだんだん痛さがこらえられなくなったのだろう。「痛い、痛い」とそうたが半泣きになる。その様子に気づいた保育者が、そうたに「痛いつまゆちゃんに言ったら」と声をかける。保育者のその言葉に、はっと我に返ったまゆも泣き出す。両肩を強ばらせ、体を固くして、ぼろぼろ涙をこぼす。

まゆは、真面目で慎重な性格で、自分の気持ちを抑えて、しなければならぬことをする子どもである。熱中するあまり、そうたを強く叩いてしまうが、「してはいけないことをしてしまった自分」に驚き、ためらい、涙があふれたのだろう。このときまゆは、自分も知らなかった「わたし」に出会ったようだった。

まゆのように、Ⅲ期では1人ひとりの子どもが友だちとのかかわりのなかで育ちながら、2学期の終わりには、クラス全体のつながりも強まっていく。

●子どもたちだけでクラスで1つになろうとする
(12月)

【事例12】12月20日 ぼくたちだけで「なべなべ」

終業式後、保育室に戻ってきた。何人かが手をつなぎ、「なべなべそこぬけ」を始める。「みんなでやろう」との声が子どもたちのなかから複数上がり、全員が手をつなぐ。誰から動き始めるか、どこをくぐるかなど、話し合う。「ここから、ここから」と手を上げる子どももいるが、なかなかうまくできない。

2学期の終業式の日、クラス全員で「なべなべそこぬけ」に挑戦する。1学期の終業式の日には保育者も入り、成功したが、今回は保育者は見守り、中には入らない。何人かがどうすればいいか、案を出すものの、うまくいかない。保育者の援助も受けたが、結局ひっくり返ることはできなかった。しかし、自分たちだけでやってみようとクラスが1つになっていた。

このように、4歳児のⅢ期、子どもたちは「遊び」を介して「個人」と「クラス」の2つのつながりを強め、「人」として互いにつながるようになっていった。また「人」に出会うだけではなく、まゆのように新たな「わたし」にも出会いながら、自分たちだけでクラスで1つになろうとする姿が見られた。

○保育者の思い

保育者にとって2学期は、運動会の経験が大きかった。クラスで1つのことに向かって取り組み、実際ぐっとまとまった感じがする。特に、同学年のクラス対抗の玉入れは連戦連敗で、全く勝てず、保育者自身がなんとか勝ちたいと、あまり気持ちののっていない子どもたちを奮い立たせたかった。負けて悔しいという思いは、勝たないと分からない。また自分ひとりの勝敗ではなく、クラスの勝負であること、結果よりも「勝ちたい」という目標設定が大切だと取り組んだ。また、普段の遊びは、子どもがやりたいと思うことに寄り添い、自分のしたいことが実現できるように援助しているが、運動会のような行事では「玉入れて勝ちたい」というように、ある程度向かっていくことが決まっている。こうした内容に取り組むことの大切さ、その前に存分にしたい遊びをしているから向かえると言うようなことを感じた。

事例12の「なべなべ」では、1学期は保育者も一緒にやったが、中に入らなかった。「子どもたちだけでやったらどうなるだろう」と思ったし、2学期の行事を重ねてきて、子どもたちどうしでできるだろうとも思った。できて欲しいという期待もあった。できるような気もした。子どもたちも援助を求めていないと思った。結果、子どもたちだけではできなかったが、「ひっくり返りたい」という思いはみんなもっており、1つになっていた。ひっくり返るまでの集中力にまだまだ個人差があった。できた、できないではなく、一瞬でも子どもたちが1つになったことに意味があると思う。

④Ⅳ期（1～3月） 年が明け、事例11のまゆは、一段と成長する。

●自分らしさを発揮しながら友だちとつながる（1月）
【事例13】 1月21日 「今日は、こまわしをする」

保育室では、こまわし、すごろく、かるたなど、子どもたちがそれぞれ好きな正月遊びをしている。まゆは、観察者を見つけると、しっかりとした声で「こんにちは」とあいさつをする。その後、かるたをしているのりこ、さゆり、けんた、あかねの様子を見に行く。のりこたちはごごの上に座って遊んでいるが、まゆは立って見ている。しばらく、声を発さずじっと見ているが、遊びには加わらない。次に、こまわしのところに行き、つよしが座って手でこまを回す様子をゆり、はじめといっしょに見る。そこにてつじが加わり、つよし、てつじ、まゆの3人で投げごまが始まる。何回か、こまを投げる。つよしが抜けた後も、まゆはてつじと2人で投げごまを続ける。

2学期までのまゆは、口数も多くはなく、声も小さい印象だった。しかし3学期に入り、1月の後半には、大きな声で自信をもって観察者にも挨拶をするようになる。仲のよい女児以外の男児と、こま回しに熱中するなど、クラスの友だちとのかかわりも広がり、また一回り成長したようだった。

子どもたちのかかわりは広がるだけでなく、深まっている姿も2月には見られた。

●個と個のつながりが深まる（2月）

【事例14】 2月17日 私もうれしい！

何度もコマ回しに挑戦していたあかねが「きのこまわし（コマを逆さまに回す技）、できた！」とうれしそうな声をあげた。その声を聞きつけ、「あかねちゃん、きのこまわしできた？ よかったな！」とさゆりが駆け寄ってきた。2人は手を取り合って「よかったな！」と飛びはね、喜び合った。

友だちのがんばりをよく知っているからこそ、その喜びの大きさも分かる。そして、その友だちの喜びは、自分の喜びにもなっている。事例14からは2人のつながりの深さが伝わってくる。

この時期、個と個のつながりだけではなく、クラス全体のつながりも深まる。研究協力園では2月半ばに「生活発表会」があり、4歳児クラスも保育者を中心に劇遊びに取り組んだ。題材は保育者が提案したが、何をどのように演じ、演じるためには何が必要か、子どもたちと一緒に考え、決めていった。このように子どもたちはクラスで共通の目的に向かって取り組む活動を重ね、3月には保育者がいなくても子どもたちだけでクラス全体で1つになる遊びを始めた。

●子どもたちだけでクラスで1つになる（3月）

【事例15】 3月10日 「しゃべらんと、動かんとこ」

クラス全体での活動の時に、保育者が職員室に用があり保育室から出ていく。すかさずのりこが「しゃべらんと、

動かんとこ」と提案する。みんな椅子に座ったまま、口を閉じ、動かないようにしている。「あ、はじめくん、てつじくんしゃべった。逮捕」とのりこ。「えー」と2人は非難の声を上げるが、他の子どもたちは声を出さず、動かないように頑張っている。

○保育者の思い

個人差もあるが、3学期は、今まで以上に友だちができていることに目が向き、何とかして自分もやってみたいと思う時期だった。2学期は事例9のように友だちがやっていることを見ているだけだが、3学期になると、事例13、14のように自分でできるようになりたいと思う気持ちが強くなった。活動の内容も、事例9の制作は、同じものを作りたければ、手伝ってもらって、なんとか作ることができる。しかしコマは、手伝ってもらってもできない。自分で回す必要がある。コマの回し方も縄跳びの飛び方もいろいろあり、それぞれができることをレベルを上げて乗り越える機会が多い。自分ができるようになったことを友だちに教えてあげながら、自分は次の課題に取り組む。できないからやめる子どもはいなかった。休憩する子どもはいたが、できた子をクラスで紹介しながら、挑戦していけるようにした。

⑤まとめ：4歳児1年間の育ち

Figure 1に観察者が捉えた1年間の友だちとのかかわりの育ちの過程をまとめた。この育ちの過程の流れは、保育者と共有した。

Figure 1にあるように、Ⅰ期の「個を意識したかかわり」から、Ⅱ期では「個と個が出会い」、「クラスの友だち」への意識が芽生えた。Ⅲ期になると「遊び」を介したつながりから、特定の気の合う友だちができ、「人」によって子どもたちがつながる様子が見られた。さらにⅣ期になると、自分らしさを発揮しながら友だちとつながり、個と個の関係も深まった。また保育者

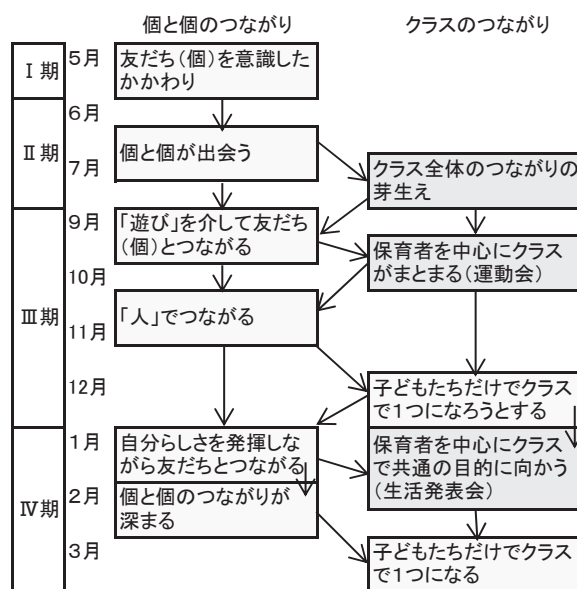


Figure 1 4歳児の友だちとのかかわりの育ち

を中心に「クラスみんなで一緒に楽しい」経験を積み重ねるなかで、4歳児の終わりには自分たちだけで、クラスで1つになることを楽しむ姿が見られた。

このように、I期から「個と個のつながり」と「クラスのつながり」が、互いに影響を与えながら深まっていた。またこの背後には、まゆの例のように、子ども1人ひとりの「個人」の育ちがあった。

3. 保育の質の向上のために

3.1. 教育課程の再編成

3.1.1. 子どもの視点から捉える

幼稚園2年保育4歳児1年間の子どもの姿を「子どもの視点」から記録することで、たとえ同じ活動をしていても、その活動は1人ひとり異なる意味をもつこと、1人ひとりが集団の中で「わたし」と出会い、育ちながら「個と個のつながり」を深め「クラスのつながり」を築いていく過程が描きだされた。

このことより、子どもの育ちを捉える観点として、「個（1人ひとり）」「個と個」「集団」といった3つの観点が重要であることが指摘される。またこれら3つの育ちは、「個」から「個と個」、さらに「集団」へと段階を踏んで育つのではなく、同時に、かつ互いに影響し合いながら育つことも示された。

一方で、教育課程に示された子どもの姿には、友だちに「親しむ」→「同じ場で遊ぶ・ものを介してかかわる」→「かかわりあいながら遊ぶ」→「共通のイメージをもって遊ぶ」といった育ちの過程が見られた。それゆえ、こうした友だちとのかかわりの育ちの過程に、「個」「個と個」「集団」での子どもの育ちが相互に関連しながら発達していく姿をイメージし、教育課程の再構成へとつないでいくことが必要だと考える。

3.1.2. 保育内容から捉える

一方で保育者は、子どもの姿の捉えとともに、そうした姿を見せる行事や遊びといった保育内容に言及することが多かった。子どもが大きく育つきっかけとなった保育内容を重視していたと言える。

そのように考えると、運動会のような行事やこまなど技能系の遊びといった保育内容を、1年間のどの時期に、どのように保育の中に組み込んでいくか、それによって、子どもの育ちの在り方も変わると考える。教育課程の編成においても重要な観点となる。

3.2. 保育の質の向上のために

上記2つの視点から、教育課程を編成することで、より子どもの姿に沿った保育へと改善が期待できる。また本研究では、その他にも、観察者の「子どもの視点から」の記録を保育者と共有することによって、以下の点が有益であった。

まず保育者にとっては、子どもや活動について、新たな捉え方をすることができた。事例1のはくとの捉えのように自分に見せる姿とは異なる姿を見たり、事例4の子どもにとっての絵本の捉えがその例である。また、1年間の事例を通して語り合うことで、1年間の子どもの育ちを改めて確認し、運動会や3学期の遊びの内容など、育ちの節目やそこに至る経験の積み重ねなどを認識することができた。

観察者にとっても、子ども理解の観点として、入園前の未就園時の子どもの姿や保育内容がどのように子どもの育ちに関わっているか、観察記録の点と点をつなぐ観察日以外の子どもの姿を推察することができ、子どもの育ちの全体を捉えることができた。

このように、「子どもの視点」からの記録を観察者と保育者の対話の中で保育の文脈に戻すことで、保育の捉えが広がった。このことも、保育の質の向上につながると考える。

引用文献

- 秋葉英則・白石恵理子・杉山隆一監修 大阪保育研究所編 2011 「子どもと保育 4歳児 改訂版」 かがわ出版
- 秋田喜代美 2008 保育の質の評価 保育学研究, 46 (2), 224.
- 秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・小田豊・淀川裕美「保育プロセスの質」研究プロジェクト編 2010 『子どもの経験から振り返る保育プロセス』 幼児教育映像政策委員会
- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子 2007 保育の質研究の展望と課題 東京大学大学院教育学研究科紀要, 47, 256-272.
- 秋田喜代美・佐川早季子 2012 保育の質に関する縦断研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.
- Dahlberg, G., & Moss, P. 1999 "Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives." Routledge Falmer.
- エビソン・アンデルセン, G., 渡辺雅男・渡辺景子 (訳) 2000 『ポスト興業経済の社会的基礎：市場・福祉国家・家族の政治経済学』 櫻井書店
- 服部敬子 2011 四、五歳児の発達と生活・遊び 『ちいさいなかま』編集部編 「保育のきほん4・5歳児」 (pp.6-21) ちいさいなかま社
- Heckman, J. 2000 "Policies to foster human capital." Research in Economics, 54 (1), 3-56.
- Helburn, S.L., & Howes, C. 1996 Child care cost and quality, The Future of Children, 6 (2), 61-82.
- ひかりのくに 2008 保育所保育指針解説書
- 小林紀子 2009 保育の質を高める記録 保育学研究, 47 (2), 132.

- 厚生労働省 2008 保育所保育指針
- 池本美香 2007 乳幼児期の子どもにかかわる制度を再構築する Business & Economic Review (日本総研), 2007年12月号.
- 門田理世・野口隆子 (企画) 自主シンポジウム 2013 保育の質の評価と改善方法を探る: 保育環境の写真を用いた園内研修の実践 乳幼児教育学会第23回大会研究発表論文集, 66-67.
- 河邊貴子 2013 「保育記録の機能と役割: 保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言」 聖公会出版
- 岸井慶子 2013 「見えてくる子どもの世界: ビデオ記録を通して保育の魅力を探る」 ミネルヴァ書房
- 小林紀子 2009 保育の質を高める記録 保育学研究, 47 (2), 236.
- 鯨岡 峻 2005 「エピソード記述入門」 東京大学出版会
- 鯨岡 峻 2009 エピソード記述を通して保育の質を高める, 保育学研究, 47 (2), 237-238.
- 増田まゆみ 2008 保育の質の評価 保育学研究, 46 (2), 369-372.
- 文部科学省 2013 幼稚園教育指導資料第5集「指導と評価に生かす記録」(平成25年7月)
- 無藤 隆 2014 「子ども・子育て支援新制度と幼児教育施策の方向: 幼児教育の質の向上を目指して」奈良市第5回幼保合同研修会資料 (2014年10月31日)
- OECD 2001 “Starting Strong: Early Childhood Education and Care.” OECD
- OECD 2006 “Starting Strong II :Early Childhood Education and Care.” OECD
- 大宮勇雄 2006 「保育の質を高める: 21世紀の保育観・保育条件・専門性」 ひとなる書房
- 大宮勇雄 2008 「保育の成果」をどうとらえるかが質評価の最大論点, 保育学研究, 46, 231-233.
- 大宮勇雄 2010 「学びの物語の保育実践」 ひとなる書房
- 大宮勇雄 2011 どの子ども豊かな学びの主人公: 幼児期の「教育」のあり方を考える 『ちいさななかま』編集部編 「保育のきほん4・5歳児」(pp.146-158) ちいさいなかま社
- 大宮勇雄 2013 新しい時代の保育の質 第19回 白梅保育セミナー (2013.12.1) 配付資料, pp.12-25
- 惣脇 宏 2011 教育研究と政策: RCTとメタアナリシスの発展 国立教育政策研究所紀要, 140, 55-70.
- Sylva,K., Siraj-Blatchford,I., & Taggart,B. 2003 “Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Scale-Extension (ECERS-E). Four curricular subscale”. Trentham books.