

保育における子どもの体験（2）

～ 保育経験者へのインタビュー調査から～

永 井 裕紀子
梅 田 優 子¹⁾

I. はじめに

「形態」という用語が、保育の場でかなり曖昧さをもったまま使用されている現状について筆者らは第一報¹⁾において検討を行った。「自由保育」や「一斉保育」という形態を表しているかのように思われる言葉が、保育理念と混同ないしは融合したような状況で使用され、それが未整理のまま慣例的に使われていることが見えてきた。そこで筆者らは、「形態」を子どもの「活動形態」として押さえ直し、日々の子どもの生活がどのような「活動形態」から成り立っているのかを丁寧にみていくことが必要ではないかと考えた。様々な形態において、子どもにどのような体験や学びが行われているのかを理解し捉え直していくことで、一人ひとりの子どもにとって充実した園生活となっていくような実践活動を考え、計画していく力を保育者が持つことにつながるのではないかとと思われるからである。

そこで、筆者らは、子どもが環境に関わり自発的に活動を選択して遊びを展開していく場面を「遊び形態」とし、保育者が活動を選択し設定した活動場面を「設定活動形態」と規定した。つまり、活動（遊び）の選択の主体がどこにあるか～保育者か子どもか～を一つめの視点として活動形態を捉えていくことを考えている。二つめの視点としては個人、グループ、学級全体などのグループサイズで捉えていくことを考えている。

本稿においては、今後、筆者らが保育場面の観察を開始するにあたって、保育経験者が形態をどのように捉えているのか、今後の研究を進めていく上での手がかりにすることを目的として行ったインタビュー調査の結果を報告する。

II. 方法

平成28年8月5日に、園長経験者H（1名）を対象に半構造化面接を行った。インタビューは2時間程度であった。インタビュー内容は、レコーダーとメモを用いて記録した。録音

1) 新潟県立大学人間生活学部子ども学科

は開始時点で、録音内容についてはインタビュー実施者のみ使用すること、内容をまとめて発表する際には個人が特定されないようにするなどについて説明を行い、対象者に許可を得て行った。Hが保育における「形態」の概念をどのように捉えるかも含めて情報を得るため、面接者からは保育における「形態」の概念を規定せず、「担任をされていた時代と園長をされていた時代に保育に携わっていた中で、形態ということ意識されたことはありますか。」という問いからインタビューを開始し、方向性を保ちつつもインタビュー対象者の語りに沿って、形態についての情報を得ることとした。収録した内容は逐語化して分析を行った。

Ⅲ. 結果と考察

語られた内容は保育全般におよぶものであったが、ここでは筆者らが形態にふれる発言を抜粋したものを以下に示す。

(1) 形態 ～遊びは子どもの選択か、保育者の選択か～

「担任をされていた時代と園長をされていた時代に保育に携わっていた中で、形態ということ意識されたことはありますか」という面接者の問に対して、語りは、Hが保育現場に着任した当初の昭和52年の形態の話から始まった。

Interview 1

*下線は、筆者らが特に着目した語り部分である

私が新採用された園での昭和52年頃の保育形態は、今思うとあの頃、子どもの主体性を大切にするという視点で保育を見直していく方向へ移行する2、3年前だったかな。昭和39年告示、施行された幼稚園教育要領の改訂に向けて、保育者に対し現場の保育のあり方に対する指導の一つだったと思います。平成元年に幼稚園教育要領改訂の告示は、今思うととても大きな意味があったのではないかな。それは、子どもの遊びや生活を子どもの発達や興味関心、一人一人の特性を捉え、子どもの主体性を大切にしていこうという視点から、保育を読み解いていこうという変更になっていったのです。文科省（当時の文部省）の指導で、昭和52年以降ですから先輩の先生方と話し合っていたのが多分54年から55、56年あたりですね。そういう意識で保育を見直す取組が一気に現場の流れになっていったのを覚えています。

Interview 2

昭和39年告示、施行の幼稚園教育要領においても子どもの主体性については謳われているのですが、元年の告示、平成2年施行においては、幼稚園教育の基本的な考えは大きく変わらないものの、子どもの生活全体を通して総合的な保育内容でね

らいを達成していこうという意味合いが大きく述べられ、現場の意識も少しずつ変わっていったように思います。つまり、もっとよく一人一人の子どもの思いや、育ちを生活全体の中で見ていこう。その中で、子ども自身が遊びを選んでいくべきだというような捉えから、子どもの思いに添った遊びを保育環境として整えていくべきだという意識になっていきました。今思うと、そのことは今の保育で、子どもの興味・関心を捉えて保育環境に教師の意図を込めて総合的な保育を実施していくことに繋がっているのだと思います。

Interview 3

新採用で勤務した当時はその園にある教育課程から指導計画があり、月案・週案となっていました。週案の中で月曜日から土曜日まであったのですが、遊びの時間もあったのですが、それは一日の前半のことが多く自らの遊びとされていました。その後、集団活動として、小学校のように45分の授業ではなく、時間的なことは、担任に委ねられていたのですが、同じ学年が2クラスあったので二人の担任で、この頃子どもの育ちとして経験して欲しい活動を相談打ち合わせし、生活技術の習得や、表現活動、遊び体験と具体的な活動を週案に位置づけていきました。その時は、その季節にしか経験できない遊び・身体の発達段階・クラスの仲間に対する意識の育ちなどがどのように育っているかを視点に遊びや活動を決めていきました。同学年2クラスなので、じゃあ、今はこんな遊びがいいかしらねと、2クラスで調整を取りながら進めていったんです。

Hが保育現場に着任した頃の保育は、1日の前半を子どもが自ら遊びを選択して遊ぶ時間とし、その後は、子どもの育ちや季節に応じ、子どもに習得させたい技術や体験させたい遊びを保育者が選択し、子どもたちがみんなと一緒に遊ぶ集団活動が行われていたことが分かる (Interview 3)。しかしながらHが着任して2、3年後の昭和54年頃にあった国の指導により、幼稚園教育要領の解釈の見直しが求められ (Interview 1)、子どもの主体性をより大切にする保育は、子どもが自ら遊びを選択する保育という捉えへと変わっていったことが「子ども自身が遊びを選んでいくべきだ」の語りから読み取れる (Interview 2)。Interview 1から3では、遊びを選択するのは誰なのか。子どもなのか、それとも保育者なのかという視点で活動形態が語られている。また、子どもが自ら活動を選択する遊びは「自ら」、保育者が選択する活動は「集団活動」という言葉で語られている。

(2) 時代的変遷 ～保育者が選択する遊びから子どもが選択する遊びへ～

Hの勤務園では、子どもの主体性をより大切にしたい、子どもが自ら活動を選択する遊

びをどう具現化していったのが次の語りから読み取れる。

Interview 4

(Hが園に着任した昭和52、53年頃) 子どもの育ちを捉えた計画として教育課程・指導計画が作成されていましたが、1、2年くらいは、その指導計画を基に、本当に保育者がこの活動にしましよと決めていく傾向が強かったように感じています。それは、私が勤務して1、2年のことでした。

Interview 5

例えば、時の記念日頃になると、時計ごっこ。そして9月くらいになるとお部屋さんごっこになっていきます。きっと、その時代は、そうした活動が子どもの育ちに合っているからといったこれまでの保育実践成果の積み重ねがあったのことでと思います。(中略) 具体的に言うと、時計ごっこに子どもたちが向かっていくのであれば、保育環境の中に時計だけで遊ばせるような環境ではなく、子どもたちが遊びの中で自然に時計に触れる環境を意識しながら、望ましい活動になっていくよう援助する。お部屋さんごっこにしても、教師からこんなお部屋をしましよではなく、子どもたちがやりたいお部屋は何かということ、子どもの遊ぶ姿から探っていく。時計ごっこでも、同じ時計を全員作るのではなく、子どもたちがやりたい時計ごっこは何かを大切にしていました。遊びをパターン化することはなく、目の前の子どもたちの思いや考えを大切にされた保育でした。そこは、わりと担任も自由感があり子どもたちの取組みの姿に感動したり、子どもたちの気づきに驚かされたりと今でもよく覚えています。しかし、このような活動の捉えから、「ごっこ」という遊び経験が具体的に子どもたちのどのような育ちに繋がっていくのかということが大切にされていくようになりました。社会性の育ちや人とかかわる力、心情・意欲・態度の土台がどのような経験から積み重ねられていくのかということが大切にされていったわけです。そうすると、「ごっこ遊び」自体は「〇〇ごっこ」という限られたものではなく、子どもたち自身が生み出す「ごっこ遊び」であれば、何ごっこでも良いのではないかという捉え、考えになっていったわけです。

「保育者がこの活動にしましよと決めていく傾向が強かった」の語りからも昭和52年頃の保育は、当時の幼稚園教育要領iiにも明記されているように、子どもの興味や関心を大切にしながらも、望ましい活動を教師が選択するかたちでの保育が行われていたことが読み取れる(Interview 4)。しかし、子どもの主体性をより大切にされた保育の見直しによって、子どもが何をして遊ぶかは、子どものその時の思いや希望がより重要視されるようになっていった。活動形態で言えば、保育者が選択する活動から子どもが選択する遊びに移

行していく過程が「ごっこ遊び自体は〇〇ごっこという限られたものではなく、子どもたち自身が生み出すごっこ遊びであれば、何ごっこでも良いのではないかと捉え、考えになっていったわけです」という語りの中で表れている (Interview 5)。

(3) 活動形態移行期の混乱 ～自らの遊びと一斉活動の兼ね合い～

Interview 6

そこから随分変わったのが、その昭和54年から55年、56年あたりで、もっと子どもたちの自らの遊びの中で、教師が環境を意識して保育をやっていきましょうという解釈から、自由遊びという言葉が出てきたのではないかと思います。つまり、たくさんある園の中で自由遊びという言葉だけが独り歩きしていったように感じます。(中略) 自由遊びは、子どもの好き勝手にしていいということでは絶対にないというところをちゃんと教師が意識をもっていました。これまで時間を区切っていた遊び経験を自らの遊びの環境の中に落とし込み、子どもたちがその環境を自ら選び、働きかけて遊んでいくように援助していきましょうと共通理解していきました。形態は、一斉活動にするときもあれば、自らの遊びで流していく時とあり、その兼ね合いが非常に難しかったですよ。

Interview 7

例えば、中にはこんな事を言っておられる園長先生もいらしたんですね。(中略) そんなだったらプール遊びだって、入りたくなければ入れなくてもよいのではないか。給食だって食べたい時になんて話も出てきて、いやいやそれは違うだろうと。やはり安全管理。子どもの能力、育ちがあるわけじゃないですか。プールの中でほっとけば遊んでいるわけではない。やっぱり安全管理は大切なことです。親は子どもに付き添って海へ行くのは当然ですし、それは子どもの力だけでは安全が確保できないし、楽しさだって満たされない。遊びの手本として親の姿を見ていくことで子どもは安心感をもち、水遊びが楽しくなってくるという姿になるのです。

昭和54年頃には、環境との関わりの中で子どもが自ら遊びや活動を選択していく活動形態に「自由遊び」という言葉があてられるようになる。「自由」という言葉が使用されたことによって、子どもの主体性への解釈は広がり、現場の保育を混乱させたとは考えている (Interview 6)。

「自由遊びは、子どもの好き勝手にしていいということでは絶対にない」「形態は、一斉活動にするときもあれば、自らの遊びで流していく時とあり、その兼ね合いが非常に難しかったですよ」(Interview 6)「給食だって食べたい時に、なんて話も出てきて、いやい

やいやそれは違うだろうと」「子どもの能力、育ちがあるわけじゃないですか。プールの中でほっとけば遊んでいるわけではない」(Interview 7)の語りから、保育者が選択する遊びと子どもが選択する遊びへの兼ね合い、活動形態を移行していく中での保育者の援助の在り様に葛藤するHの体験が語られている。この語りでは、子どもが活動を選択する遊びに「自由遊び」、保育者が選択する遊びに「一斉」という言葉が使用されている。

(4) 形態の移行における教育課程の再考 ～活動から子どもの育ちの視点で考える～
(昭和54年頃)

Interview 8

だから、形態とは何かということを悩み、でも幼稚園教育要領のねらいを達成するためにはどのような自園の教育課程、指導計画を立てたらいいのか。ここでかなりその時の先生方と話し合いながら、また研究保育を重ね作り変えていったのです。自分たちの教育課程。

Interview 9

昭和54年から56年くらいの中に、私たちは月案、週案をやめて、長期指導計画が月案で、短期指導計画が週案だったんです。それを長期案を月で区切るのではなく、子どもたちの育ちの方向性で区切ってみましょうということになったのです。このときの園内研修はとても苦しかったけれど楽しかった思いがあります。このときの区切り方として、子どもの社会性の育ちを観察しながら区切っていったんですね。

Interview 10

6月頃の年長児の遊ぶ姿を観ていくと、まだクラス全員が目的を共有して遊ぶのは難しい育ちが観えます。自らの遊びの形態ですと子どもたちの姿は自由感があり、気の合う仲間4・5人が何かしら楽しくかかわり遊んでいる実態がいくつかの場面にある。そうした実態を先生方で持ち寄り話し合うと、これは3、4人、4、5人の仲間で小さな目的を共有して遊ぶ育ちが観えるよね、という育ちの姿が出てきます。そして、さらに深く子どもたちのかかわりの姿を観ていくと、この子どもたちの関係は、この子の発言によって遊びが進むことが多いな。〇〇さんは、そのかかわりの中で自分の思いが出せないでいるかな。まだ、互いの思いに気付いて言い合える関係には達していないから次にはどのような援助が必要かと幼児理解を深めていくのです。これらの育ちの見取りや幼児理解を深めるのは、どんな遊びや生活の中にもあり、どの場面を切り取ってみてもいい。子どもたちはこの成長の過程として、仲間同士言い合ったり、分かり合って小さな目的を試行錯誤しながら達成して

いったという喜びを味わう経験がねらい、育ちのねらいになるわけですよ。時計ごっこ遊びを通して、時計に興味関心をもち時間に対する関心をもつといったことがねらいになるのではなく、そういったごっこ遊びを通して、4、5人でかかわって遊ぶ中で自分の思いを伝えたり、相手の思いに耳を傾けたり、互いの考えを出し合いながら遊びを進めることが出来る。とか、自分の思いだけでなく相手の思いや考えに気が付き、折り合いをつけて遊ぶことが出来る。といったねらいになる。こうした経験を積み重ねていくと、年長児の後半になってくるとクラス全体で目的に向かって切磋琢磨し、楽しさを共有し合える関係になっていく。一人一人の個性を大切にしながら、社会性の育ちや、人間関係の中でどのような人に育てていきたいかというところに視点を当てていく。そうすると保育自体は活動名が先にくるのではなく遊びや活動を通して何を体験し、何が育つのか。具体的な例として4、5人の仲間とやりたい遊びに取り組みながら、自分の思いや考えを伝えていくというねらいになる。こうしてクラスの実態や具体的な姿を書き出し、2、3週間を目安にして計画したのが短期案の作成になります。

活動形態の移行は保育現場に混乱をもたらしつつも、その実現に向け教育課程が再考され、子どもが選択する遊びへと活動形態がさらに推し進められていったことが伺える (Interview 8)。活動形態の移行に伴い教育課程は、子どもがどのような遊びを体験すべきかという視点ではなく、子どもの育ち、特に社会性、人間関係の育ちの視点で編成されるようになったことが語れている (Interview 9・10)。

(5) 園生活の中での「自らの遊び」と「一斉活動」の位置づけ

①自らの遊びで生かされる一斉活動

次の内容は、活動形態移行期の年中児の保育について語られたものである。

Interview 11

自らの遊び、つまり子どもが主体的に環境にかかわり遊ぶという時間と、例えばねらいからいくとみんなでかかわって遊ぶ時間とあるわけです。昭和54頃は年少児(3歳児)クラスはなく、今の年中児(4歳児)が初めて園に入園する時代でした。そこで4歳児であっても子どもにとっては初めての集団生活です。園に入園してみんなで過ごす生活の楽しさを味わう経験は、ねらいとしてははずせない経験に繋がっていきます。園に慣れてくると、1日の園生活の中で9時に登園し、多くの子は自ら遊びを楽しみ始めます。教師は環境に様々な思いや願いを込めていますので、一人一人の子どもの姿を捉え援助していくと次第に子どもたちが乗ってくるのです。つまり集中して遊び込んでいきます。時には、朝から11時20分くらいまで遊びが継

続することもあります。

でも、入園当初は集中時間が短いので遊び込める時間も短く、ふっと疲れを見せたり、気持ちが緩んできたりする時があります。そこで、教師は子どもの興味関心を捉えながら一斉活動を行ないます。この時、一斉活動の体験、楽しさが自らの遊びにも入っていきけるよう行なうわけです。この経験部分(メモを示しながら)も教師は大切にしていけるわけです。3、4、5歳児の育ちを理解しながら教師は活動内容として集団的効果があるものを見定めていきます。例えば、集団ゲームとカリズムダンス、手遊びなど、みんなで触れ合うことでより楽しい時間となる。あと、初めての体験、経験の中には一斉で経験することで子どもたちが新しい刺激や楽しさの共通体験をする。

この語りでは、活動形態が「自ら」を中心とした生活に全体として移行しても、園という集団生活の場において子どもに期待する育ちの体験については、保育者が意識的に一斉活動を取り入れていることが重要であるとHが捉えていることが「入園してみんなですごく生活の楽しさを味わう経験は、ねらいとしてははずせない経験に繋がっていきます」「入園当初は集中時間が短いので遊び込める時間も短く、ふっと疲れを見せたり、気持ちが緩んできたりする時があります。そこで、教師は子どもの興味関心を捉えながら一斉活動を行なうのです」の語りから読み取れる。また「一斉活動の体験、楽しさが自らの遊びにも繋がっていくよう心しながら行ないます」という語りから、一斉活動の体験は子どもの自らの遊び中で生かされるとHが捉えていると考えられる。

②生活場面における一斉活動の持つ意味

Interview 12

次の内容は、入園当初の年少児の保育について語られたものである。

入園当初の保育環境は家庭的な雰囲気大切に、子どもたちが遊び慣れている教材教具を準備し安心して遊べる環境にしておきます。すると、9時に登園してきた子どもたちは、自分が安心して取り組める遊びを見つけて遊び始めます。それでも入園当初は子どもにとって不安だらけなのです。一人一人の育ちに大きな違いがあり、生活経験も個々に違いがありますので、教師の手がいくつあっても足りないくらいの状況があります。おやつ時間一つとっても、まずはみんなが椅子に座るまで時間がかかりますし、家庭ではみんなに配り終わるまで待つなどということは必要ないわけですから、園で15人分を配り終わるまで待つ、いただきますまでとにかく時間を要するのです。保育時間も10時40分～13時半降園になるまで移行していくのに1ヶ月～1ヶ月半くらい時間をかけ、段階的に慣れていくようにします。

その1ヶ月くらいの期間に、おやつ体験から給食習慣、トイレの使い方、待つこと、順番が分かること、自分の身の回りの始末の仕方など、最低限の集団生活に必要な習慣を一つ一つ無理のないように経験を積み重ねていきます。最初に言った家庭的な雰囲気を大切にされた保育環境から、そこに少しずつ園だから楽しめる遊びを環境に落とし込んでいきます。すると、子どもたちは一つずつ園での生活リズムを理解し、また楽しい遊びに心が安定していくのです。おやつ時間の集まるときに、例えば〇〇ちゃん 〇〇ちゃんどこでしょう ここですと歌いながらその子の名前を呼んでいくのです。すると3歳児は自分の名前を呼んでもらえることがすごくうれしく、楽しいことなのです。本当に不思議なくらい3歳児は名前を呼んでもらうと目の輝きが全然違う。それが3歳の純粋で良いところですよ。自分の名前を呼んでもらえることを期待して待っている子どもたちの気持ちを上手く捉え、いろいろな呼びかけ方を工夫し、いつも同じ順番で呼ぶのではなく、反対から呼んだり、ランダムに呼んだりしながら、一人一人の子どもとしっかり視線を合わせ心を交わしながらやっていると、先生大好きっていう子どもとの信頼関係がここで出来ていく。様々な保育場面で信頼関係は出来ていくのですが、こうした何気ない場面でも子どもとの関係をしっかり築いていかなければならないのです。このように何を経験させたいのかという意図をしっかりと考え、おやつは一斉活動で行なったほうがより効果的である。入園当初は短い保育時間の中でおやつ時間は、楽しい一斉活動をしていく良いチャンスになるわけです。

ここでは、入園当初の子どもたちが、集団生活における最低限必要な習慣を段階的に無理なく積み重ねていくことの大切さが語られているとともに、子ども一人一人の育ちや生活経験に配慮した保育がいとまれ、子どもたちがおやつや給食、トイレや身の回りの始末などの生活場を経験していく中で子どもの心は安定し、楽しい一斉活動に繋がっていく機会となっていくことが語られている。

(6) 子どもの遊びの展開に応じた一斉活動の設定

次の内容は、自ら(自発的)で始まった年長児のジャムパーティー遊びについて語られたものである。

Interview 13

クラスの全員が楽しい共通体験をしたとします。例えば年長児(5歳児)の6月に近隣のいちごハウスをしておられる農家の方をお願いしていちご摘みに行くのです。年中組の時も経験しているので年長児にとっては2回目の経験になるのです。そのいちご摘みに行くと去年の年長組がいちごを摘んでジャムパーティーをしてく

れたことを思い出すのです。そうした楽しかった経験から子どもたちから「私たちもジャムパーティーがやりたい」という気持ちが出てきて、担任は「えー、それはどうやってやりたいの?」と返していく、(子ども)「いっぱいジャムを煮ようよ」「お母さんにも食べてもらいたい」「看板も作って、ジャムのチケットも作りたい」など、子どもの思いややりたいこと拾っていきます。

給食を食べている時など子どもたちが「あーしたい、こうしたい」といった会話が出てくることがあります。担任はさりげなく「そう、それをみんなでやりたいの?」(子ども)「そう、そう」となった時に、まだ6月の時期なので子どもの育ちとしては、子どもの思いを実現するには教師のサポートがかなり必要な時期です。この頃、私の園では幼小の円滑な接続を確かなものにする一つの取り組みとして、協同的な体験の積み重ねを教育課程に位置付けていたのです。ですので、子どもたちの「ジャムパーティーがしたい」という思いを実現していくことは、協同体験に繋がる大切な過程になると考えるわけです。そこで、自らの遊びの姿や子どもの会話から捉えた遊びの芽を担任は一斉活動の子どもたちの話し合いの場におろしていきます。(担任)「こんな事を考えている友達がいるんだけど、その子の話を聞いてみようよ」・・・「じゃあ、それをするためには何を準備しなければならないの?」(子ども)「ポスターがいる」「チケットもいる」「ジャムレストランの飾りもいる」、(教師)「へーじゃあ、どうやって作るの?」(子ども)「じゃあ、僕たちが輪つなぎで飾りを作る」「チケット係は、チケットの出る自動販売機を作る」等、子どもたちが目的を達成していくためのイメージを具現化していくような援助を心掛けます。(中略)

(子ども)「(ジャムパーティーの)ポスターを自分はこう描きたいのに、〇〇さんが、こっちがいいって」(子ども)「私たち後でやろうと思っていたのに、もう2人で作っている」(教師)「そうなのね。分かったよ。(双方の思いを受け止める)そこで次はどうしたら良いかと思っているの?」(子ども)「うーん、じゃあみんなでもう一回作るわ」というように、子どもたちの中から解決策が提案されていくかもしれない。つまり、子どもたちの中で右往左往しながら試行錯誤し、解決していくその過程が大事なのです。教師の援助は、過程を見守りその経験の中で一人一人の子どもの良さや存在が大切にされているかを捉え支援していくことが求められているのです。上手にポスターを描き作ることがねらいではないのです。子どもたちが十分に試行錯誤できる時間の保障が大切なのです。しかし、子どものやりたい気持ちがそがれてしまうような待たせ過ぎは、遊びへの意欲がそがれてしまいます。そこは、その時期の子どもたちの育ち、クラスの実態ならここで教師が遊びの方向性を少し整理したほうが良いかなとか。子どもから出たこの課題は、クラスで話し合っ
て共通理解したほうが良いかな等。(教師)「じゃあ、それぞれの係りがどこまで出

来たか、みんなで見てみてみようよ」といった機会をもつ。自らの活動と一斉の活動を上手く絡み合わせていくことが私は重要な形態だと思っています。育ちの時期や遊び・活動が様々であり、一斉でやることも悪くはないし、ここぞと言う場面を一斉で話し合う経験は年齢が上がるほど重要な体験になっていくと思います。

子どもが自ら始めたジャムパーティーという遊びの中でも、保育者が遊びの流れを把握しながら、必要に応じて一斉活動を意図的に設定していることが読み取れる。一斉活動は、保育者が時間を区切って行われる場合もあれば、この語りのように、子どもの自らの遊びの流れの中で行われる場合もあることが読み取れる。

(7) 保育の形態とねらい

Interview 14

私がよく言っていることは、形態が問題ではない。あなたたち教師が、きちんと子どもの育ちを、幼児理解をして、その上で教師が意図をもった時にどちらが今はより効果的なのかと保育の中で考えていく。自らの活動か、一斉の活動かという形態は私の中では垣根はないのです。本当に日々のねらいの中で、子どもたちの主体的な取り組みをどのようにしたら生かしていけるのかと、一人一人の育ち、クラスとしての育ち合いをどう支えていくのかというところが大切ですね。

Interview 15

例えば、初めて集団生活の中で缺の経験として環境に缺を出す。私も缺を自らの遊びの環境として最初に出す時もあるし、一斉活動として缺の経験をねらうこともあります。どちらが先でもいいのです。教師がきちんとねらいを持っていれば。つまり、ねらいがどこにあるのか。そして、そのねらいを達成するために、自らで出す時の配慮、援助はどのようにするのか。一斉でやるときの配慮、援助はどうするのか。そこをしっかりと考えていくことが重要なのです。

保育を考えていく上で「形態が問題ではない」「自らの活動か、一斉の活動かという形態は私の中では垣根はない」「子どもたちの主体的な取り組みをどのようにしたら生かしていけるのか」(Interview 14)の語りから、保育者にとって一番の問題は、子どもをどう育てていくかであり、その結果として一斉や自らという形態が保育のねらいによって、保育の様々な場面で選択されていくが、形態という切り口から保育を考えていくことはないことが語られていると読み取れる。

「どちらが今はより効果的なのか」(Interview 14)「自らの遊びの環境として最初に出

す時もあるし、一斉活動として録の経験をねらうこともあります。どちらが先でもいいのです。教師がきちんとねらいを持っていれば」(Interview 15)の語りでは、保育における活動には自らと一斉、両方の活動形態が入り込み、どちらも大切だとHが捉えていると読み取れる。

IV. おわりに

今回の保育経験者Hのインタビューで明らかになったことは、保育者にとって重要なのは(当然のことながら)子どもがよりよく育つことであり、保育者が保育を組み立てる時に形態が(形態として)意識化されることは少ない可能性である。

保育経験者Hの語りの中で形態について語られる時には、活動(遊び)の選択の主体がどこにあるのか。子どもなのか、それとも保育者なのかという視点で語られていた。また、保育経験者Hの語りでは、1日の保育の中には、子どもが活動を選択する形態や保育者が活動を選択する形態の両方が存在していることが読み取れた。

保育者が子どもがよりよく育つことを願って意識的であれ無意識であれ活動形態を選択しているということは、保育においてどのような活動形態を選択するかによって、子どもの体験する内容は異なることを意味している。それゆえに、保育における活動形態と子どもの体験の実際を明らかにすることの意味は大きいと考えている。

筆者らは形態を捉えていく二つめの視点としてグループサイズも考えているが、保育経験者Hの語りの中で触れられることはなかった。この点について筆者らがもう少し踏み込んで質問を行っていたら、Hの考えを引き出すことができたかもしれないが、やはりこの点についても意識化はなされにくいのかかもしれない。今後、実際の保育場面の観察と保育者へのインタビューを積み重ねていく中で検討していきたいと考えている。

謝 辞

お忙しい中インタビュー調査にご協力くださり、本原稿の発表においてご理解、ご協力くださいましたH先生には心より感謝申し上げます。

引用文献

- i 梅田優子 永井裕紀子 保育における子どもの体験(1)～「形態」という窓口～ 新潟中央短期大学暁星論叢第67号 2017 pp43-49
- ii 幼稚園教育要領 昭和39年3月23日文部省告示第69号