

対話が織りなす幼児理解と援助

―向山こども園における日々の保育カンファレンスの取り組みから―

木村創（向山こども園）・坂藤宏樹（向山こども園）・請川滋大（日本女子大学）
相馬靖明（和泉短期大学）・高橋健介（東洋大学）・竹村直記（上智大学大学院）

【研究の目的と方法】（請川）

幼保連携型認定こども園である向山こども園では、乳幼児が広い敷地の中で豊かな生活を行っている。こちらの園ではキリスト教主義を大切にしながら、子どもたちの主体的な遊びを中心とした保育を行っているのが特徴的である。

向山こども園では、保育者が子どもたちの遊びをどう援助するかについて検討するために、毎日、学年別の保育カンファレンスを行っている。これは幼稚園ではよく見られる光景かもしれないが、認定こども園になった園でその時間を捻出することはそう容易なことではない。

我々は、「保育の質」を向上するための認定こども園における職員の配置や働き方に興味を持っているのだが、この度、向山こども園と共に研究報告をする機会を得た。今回の報告では向山こども園の実践と、それを支える保育カンファレンスについて事例を提示しながら報告し、日々の保育カンファレンスが翌日以降の保育に、どのように生かされているかを検討したい。

保育カンファレンスでは、同じ学年を担当する保育者が子どもたちのエピソードを中心にその日の振り返りを行う（事例を参照）。その様子を2016年6月にビデオで記録した高橋と竹村は、そのカンファレンスを踏まえた上で翌日の保育およびカンファレンスの記録を行っている。どちらもビデオカメラを用いているのだが、ワイヤレスマイクを用いることによって、園庭の離れたところにいる保育者と子どもの言葉のやり取りもクリアに録音できている。小学校の授業と異なり、園内や園庭など様々な場所に移動しながら行う保育実践においては、このワイヤレスマイクを用いたビデオ記録が大変有効に働く。保育の中で子どもと保育者のやり取りを記録した上で、さらにその日の保育カンファレンスも記録することで、保育実践とカンファレンスの相互連関を捉えようとした研究である。向山こども園の保育実践における子どもと保育者の対話が、保育者同士の対話の中に再現され、またそこで見出された新たな視点が次の日の保育に生かされている。発表はそれらの様子を動画で提示しながら行う。

【認定向山こども園について】（木村・坂藤）

学校法人 仙台こひつじ学園 認定向山こども園は、1956年に創立され、2014年5月に幼保

連携型認定こども園に移行しました。

認定向山こども園では、子どもが主体的に様々なことに触れながら、人といることの面白さや楽しさを感じ、協同的な遊びの中で、仲間と何かをやり遂げることの難しさや面白さを感じることを目標として保育を行っています。そのためには、子ども同士で遊び学ぶ時間や他世代と触れる時間、家族同士が仲良くなっていく時間が必要だと考えています。

認定向山こども園では、全園児が揃う8時半～14時半の時間をおひさまの時間（クラスや学年を中心とした横のつながりを重視）、そのほかの時間をゆうやけの時間（縦のつながりを重視した保育）として、どちらも、子どもの主体性を大切に、時間によって保育のコンセプトを少し変えています。

おひさまの時間では、各学年がチームとなり連携を取りながら遊びを展開していきます。同じメンバーが同じ時間に揃うよう、保護者の方にも協力をいただき、9時半にはバス登園の子も個人送迎の子もクラスに揃います。保育者は、保育の連続性を意識した環境作りを行います。そのため、学年や保育室によって、遊びの環境は様々で、同じものはありません。

ゆうやけの時間は、園の1/3の子が残りますが、保育室をそのまま使ってしまうと継続している遊びが変化してしまったり、環境を作る時間が無くなるため、専用の棟に移動して、小さな建物と小さな園庭を中心に、小学生から高齢者までをボランティアとして入っていただき、他世代でのふれあいが可能になるようにしています。

これらの保育の質を担保するためには、カンファレンスが不可欠です。『活動が同じ＝育ちが同じ』ではない。しかし、『活動が違う＝育ちが同じ』となるためには個々の価値観や視点だけでは、保育や子どもの見方に偏りが出てしまうためです。

保育の質を保ちつつ、子どもの主体性をどこまで尊重できるかを模索しながら保育をしています。

【事例】「先生、見てー」（高橋）

（3歳児クラス、2016年6月9日）

保育者Cが子ども数人と森の広場に行くと、木に登っていたE児（女児）が遠くから「先生、見てー」と叫ぶ。保育者Cはその声に気づき、声を

掛ける。その後、保育者CとE児を含む子ども数人は丸太の一本橋に行って遊ぶ。E児は「先生、見てー」と言い、一本橋から数回飛び降りる。保育者Cは子どもたちに誘われ、「ツブツブ」（ラムネに見立てられているアジサイの蕾）を採りに行く。E児は丸太の一本橋に残る。

保育者Cと子どもたちが「ツブツブ」を探したり、採っていると、E児は一本橋から「〇〇先生、見てー」「〇〇先生ー」などと数回叫ぶ。保育者Cは、E児の声に気づくと、ふり向いて「はい」「ここから見えるよ」と声を掛ける。ただし、「ツブツブ」採りが進んでいるため、E児のいる一本橋になかなか行くことができない。「ツブツブ」採りが一段落すると、子どもたちと一本橋の近くに行く。その場で他の子どもに対応をしていると、E児が保育者Cの背中をたたき、「見てー」と言う。保育者Cが一本橋の前に行くと、E児が一本橋に登り、そこからジャンプして飛び降りる。保育者C「わー、すごい」と応える。E児、一本橋からのジャンプをくり返す。



図1 一本橋(左上)から保育者Cを見ているE児

【当日の保育カンファレンスから】(高橋)

保育者Bと保育者Aそれぞれのクラスであった「見てて」の話から、保育者Cが思い出したかのように「私、その“見ててー”に応えられなかった……」と、E児とのかかわりについて話し始める。「どこに行っても“〇〇先生、見てー”と言っていた」「ずっと、私に声を掛け続け、最後の最後に行きあけて、ジャンプに“すごいね”“カッコいいね”というやり取りをしてあげただけけど……」「やりたいことがあるけど、私に見てもらえないことで、遊びだせない、遊びが完成できない」「コアの時間は、十分に楽しく遊んだとは感じなかったかもしれない」などと伝える。

それに対し、いろんな場所で「見てー」があると難しい(保育者A)、保育室では応えやすいが園庭での「見てー」に応えることは難しい(保育者B)、ある幼児の「見てて」の語気(保育者A)などが話題となる。

その後、保育者Aから「見てて」にどう対応するかといった問いかけがあり、保育者Cが、幼児の「見てて」を保育者が見た後の言葉がけについ

て尋ねる。保育者Bが「カッコいい」の伝え方について話すと、さらに、保育者Aから、「見てて」ということの意味について問いかけがある。保育者Cは、「〇〇ちゃん(E児)は、私と一緒に遊びたいという思いもあるし、こんなのできるよというのを見てほしいというのもあると思う」と応える。保育者Dは「今日、砂場で水流すのを“見てて”と言った子には、“流れたね”としか言えなかった」と応える。保育者A「そういうことだよね。やっていることを認めるというか」と言う。それに対して保育者Cも「“すごい”とか、そのままで十分……」と応える。



図2 3歳児クラスの保育カンファレンス

【保育カンファレンスの意味】(竹村)

保育カンファレンスにおける保育者の発話記録を調べていくと、カンファレンスが、保育者が経験を共有する場所として機能していることがわかる。共有している内容は2つの事柄に整理できる。第1に、保育環境の使用法である。第2に個々の子どもの遊びの様子についてである。

次に保育カンファレンスの実践との対応関係を見て行くと、保育環境の使用法と、子どもの遊びの様子では話す内容に異なる傾向があることがわかる。保育者は、保育環境とその使用方法については、出来事の比較を行っている。例えば生き物の捕まえる際に使用する道具について、ビニール袋を用いた場合と、虫かごで用いた場合に起きた出来事の違いについて話している。一方で、子どもの遊びの様子については、子どもの活動その子どもの過去の経験との関係に位置づけようと試みている。保育カンファレンスと実践の対応関係で特徴的なことは、援助について具体的な判断が個々の保育者に委ねられていることである。保育者には、カンファレンスで検討した内容を「やってみる」機会がある。そのことによって、保育カンファレンスと実践は循環的な関係に置かれている。このことは、保育者が自らの経験に即して、保育の考え方と、それに基づく援助のあり方を考えることへと繋がっていると考えられる。