

平成 29 年度 札幌国際大学奨励研究費

熟達保育者によるクラス作りへの認識とプロセス

研究報告書

平成 30 年 4 月

札幌国際大学短期大学部 岡部祐子

## 統括報告

### 1. 研究組織

研究者 岡部祐子 1)  
研究協力者 酒井義信 2)

所属 1) 札幌国際大学短期大学部 幼児教育保育学科  
2) 元札幌国際大学短期大学部 幼児教育保育学科

担当 1) 研究業務 研究統括  
2) おもに保育者 A の保育の記録 記録者後記

### 2. 研究経費

平成 29 年度 3 4 3 千円

内訳)

消耗品費	6 0 千円
旅費交通費	1 8 0 千円
支払い報酬	2 3 千円
雑費	8 0 千円

### 3. 研究成果発表

#### 学会発表

岡部祐子 酒井義信

『熟達保育者によるクラスづくりへの認識とプロセス』

北海道教育学会第 62 回研究発表大会 室蘭工業大学

## I. 背景と目的

### 1. 背景

現在では、ほとんどの子どもが就学前に集団保育を経験する。集団生活のなかで子どもたちは、一人遊びや家庭では得られなかったような体験を経て、より良い成長発達を遂げる。一方で、乳幼児期であることに着目すると、一人一人の子どもが理解されることや、応答的で丁寧な関わりが不可欠である。この相容れない個と集団の関係について、保育者はどう捉えどのように援助をしているのだろうか。

個と集団の育ちが別にあるものではないとしながらも、保育現場に目をやると、両者を同時に支えていくことに苦慮する保育者は多く見られる。保育における個を尊重した集団作りに関する報告は、統合保育の分野を中心としてきた<sup>註1</sup>。現在では、統合保育のあり方についても、障がいを持つ子どもに特別な支援技法を多用する、といったことよりも、「一人一人に応じた丁寧な保育」の延長線上にあるという視点(井桁 2014)や、気になる子が「自ら入りたいと思える集団をどう作るか」(久保山 2015)といった、保育の特質を生かした支援が浸透しつつある。現に、熟達した保育者のクラスでは、障がい病理や特別支援領域の支援技法等を深く知る以前<sup>註2</sup>から、クラスの中に気になる子の居場所を作ろうとされている場面が、ごくあたりまえに見られる(岡部 2016)。受容的な集団では、全ての子どもたちが心地よく過ごすことが可能となり、多様な子どもがとともに育つことによって個々の成長発達も促進されるといった相互作用が拝察される。これら熟達保育者の保育の意図や関わりが明らかになることは、現任保育者の後方支援や、保育者養成の教育資源へと還流できると考える。

周知のように、新幼稚園教育要領・保育所保育指針等に掲げられた保育の目標や指標、新時代に求められる保育<sup>註3</sup>においては、一人一人の子どもが集団の中で力を発揮していくことや、協同性を培っていく支援が不可欠である。これからの保育者には、集団の育ちを支える力量が一層求められる。熟達保育者のクラス作りへの認識とプロセスが明らかになることは、こうした保育者養成の課題にも資することが期待できる。

### 2. 目的

このようなことから報告者は、熟達保育者のクラス作りに着目し、「集団保育のなかでの個への発達支援」、「すべての子どもを包摂する集団作り」についての実践やそれに関する保育者の認識を明らかにしたいと考えた。本研究では、熟達保育者の保育を記録・分析するとともに面接調査を行い、関わりやその意図、行為の背景を明らかにすることを試みた。

#### 【用語の定義】

本研究では、「熟達保育者」を、先行研究(杉山ら 2016)を参考に、①経験年数②実績③周囲の評価④保育観察から定義した。

## II. 方法

### 1. 研究期間

平成 29 年 5 月～平成 30 年度 3 月

### 2. 対象者

前掲した定義に該当する保育者 2 名

対象者の概要を表 1 に示す。

表 1 対象者の概要

	対象者 A	対象者 B
年代	40 代前半	50 代半ば
性別	女性	女性
免許資格	幼稚園教諭 2 種免許 保育士	幼稚園教諭 2 種免許 保育士
勤務する園の種別	幼稚園型認定こども園	幼稚園
雇用形態	正職員	正職員
経歴	現園で 21 年間保育業務に従事	他幼稚園で 10 年／療育施設 3 年／学童保育 1 年／現園で 11 年間保育に従事
担任経験	3・4・5 歳児 5 歳児クラスが中心	3・4・5 歳児・フリー 3 歳児クラスが中心
調査時の担当	5 歳児クラス担任	3 歳児クラス担任

### 3. 研究デザイン

本研究の構成を次頁 図 1 に示す。

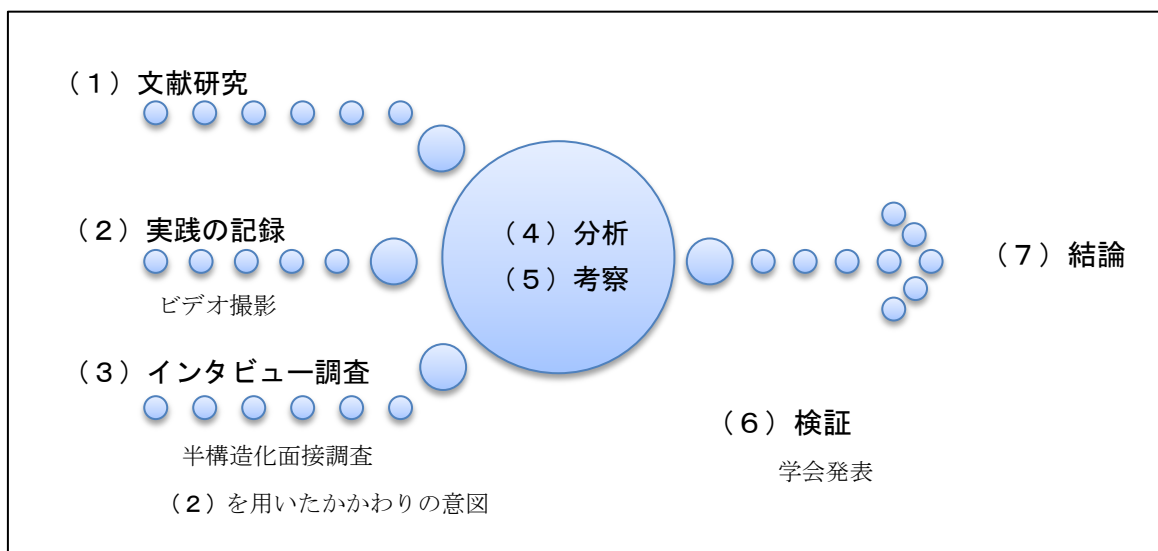


図 1 研究の構成

### (1) 文献研究について

これまでの報告者の研究に加え、直近の研究動向について、各検索エンジンを用いた調査を実施した。(註1を参照)

### (2) 実践の記録について

報告者と協力者が対象者の勤務する園の担当クラスに出向き、「子どもが同室に集まっている生活や遊びの場面」、「自然発生的な集団活動の場面」、「いざこざ等への対応」、等を中心にビデオ撮影を行った。ビデオ記録から場面の描写・やり取りについて文章に起こした。

### (3) インタビュー調査について

1) (1)の結果を基にしたインタビュー・ガイドを作成し、対象者らに半構造化面接調査を約60分間行った。リサーチ・クエスチョンは、以下の3つである。

- a. 熟達保育者それぞれの子ども観・保育観・保育者観と、それらに影響を与える要因
- b. 熟達保育者それぞれの「個」と「集団」の育ちに関する志向性・プロセス
- c. 実践上の課題と必要とする支援

#### インタビュー・ガイド

1. 基本情報について  
①年齢 ②性別 ③資格 ④雇用形態 ⑤経験 ⑥実績 ⑦周囲の評価
2. 保育を取り巻く状況について  
①園の理念・方針 ②保育の諸条件 ③周囲の支援 ④研修の機会 ⑤労働環境
3. 保育実践において大切にしていること信条など
4. 「気になる子」・「特別支援教育」についての見方・考え方について  
関連して「一人ひとりへの丁寧な保育」と「特別扱い」について
5. 保育者に求められる役割①～④についての考え  
①心の拠り所として ②理解者・支援者として ③協同作業員として  
④遊びの援助者として
6. 子ども・クラス集団にとっての「保育者」の存在、子どもにとっての「クラス集団」、クラス集団にとっての「個の子ども」の存在とはどのようなものか
8. 「クラス集団」形成に必要なプロセス(保育の内容)・心掛けていることや具体的実践
9. 保育上の課題について
10. 必要としている支援について

2) (2) の記録に関する関わりの意図について、30～60分間程度尋ねた。記録から、以下の場면을抽出した。

「子どもが同室に集まっている場面（朝・帰りの会等）」

「いざこざ等への対応」

「印象的なエピソード」

リサーチ・クエスチョンは、以下の2つである。

a. 熟達保育者の具体的かかわりの意図

b. 熟達保育者の知識間のネットワーク形成・高次の中心概念

#### (4) 分析について

逐語録を項目別に整理、リサーチ・クエスチョン a、b に関連する項目を SCAT (大谷 2008 他) を適用した分析を行い構成概念を抽出した。ビデオ分析については注目すべき場면을抽出し子どもと熟達保育者のやりとりをテキスト化した。

#### (5) 考察について

報告者の分析のプロセスと結果について、記録者とカンファレンスを実施し、考察した。

#### (6) 検証について

研究期間中に開催される学会において発表を行い、分析方法・考察について検証する機会を設けた。発表資料は巻末に示す。

#### (7) 結論

(1)～(6) のプロセスを経て、結論に至った。

### 4. 倫理性の確保

札幌国際大学研究倫理審査委員会の承認を受けて倫理性を確保した。

受付番号 17 (17499005)

### Ⅲ. 調査の結果

#### 1. 対象者 A の結果

##### (1) 保育ビデオの撮影

記録から、次の4場面を分析の対象として抽出した。

- ①帰りの会 ②鳥のエサ台づくり ③女の子たちのいざこざ ④園庭の片付けの後に

##### (2) インタビュー調査

###### 1) 半構造化面接調査の結果

インタビューのデータを整理したところ、聞き手 (R) と保育者 (A) の語りを併せると、全テキスト数は、368あった。そこから、①子ども観・保育者観・育観にかかわるもの、②クラス作りにかかわるもの、③特別支援にかかわるもの、④それらに影響を与えた背景の4つを抽出した。分類については、半構造化面接調査であったため、保育者の語りはそれぞれが関係しあい不可分であるともとれたが、質問項目に準じて分類した。

###### 2) 分析の手続き

大谷 (2011) による SCAT 分析の手順 図2 に沿って分析を行った。

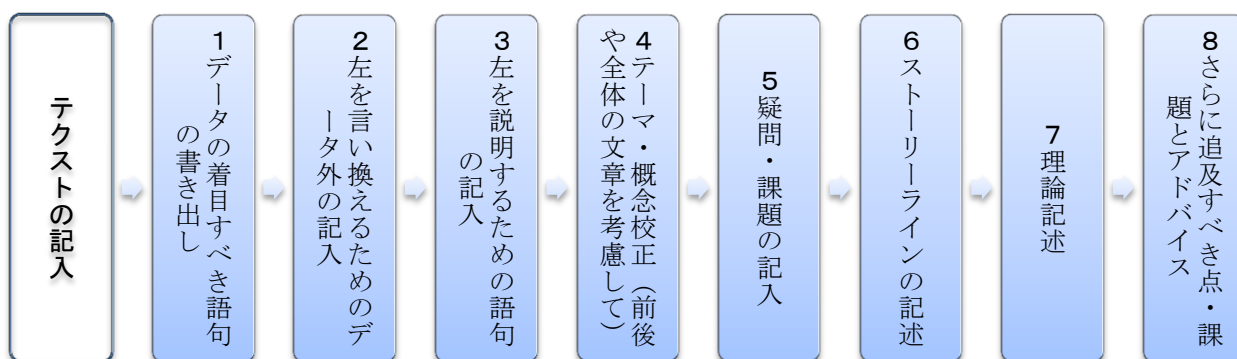


図2 SCAT による分析の手順 大谷 (2011) より報告者が作図

###### 3) 分析の結果

①「子ども観・保育者観・保育観」にかかわるテキストは 10、②「クラス作り」にかかわるテキストは 19、③特別支援にかかわるテキストは 21、④「それらに影響を与えた背景」は 24 あった。本報告では、リサーチ・クエスチョン a と b に、直接関連する①と②について分析を行った。対象者 A の②クラス作りの分析のプロセスを示す。

表2 対象者AのSCATによる分析の経過

番号	発話者	1. 注目すべき語句	2. 語句の言い換え	3. 左を説明するようなテキスト外の内容	4. 構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	5. 疑問・課題
211	A	子どもが集団でいってというのは、普通のこと ふと楽しくなる瞬間みたいなのは、確実に子どもたちは集団として自分たちを捉えている 集団でいる楽しさ、心地よさはきつとでも大事なんだろうと思う 心地よさをくり上げていくというのは保育者の役割	子どもは自然と集団を構成する 楽しさを感じる瞬間集団を認識する 集団でいる愉しさ心地よさが大切 心地よさをくり上げることが保育者の役割	生来的な集団への志向性(特性) 集団認知のタイミング(結果) 心地よさの醸成(総合)	子どもが集団を構成することは自然 ふと楽しくなる瞬間、集団を認識 集団の心地よさ 心地よさをくり上げる保育者の人的環境としての保育者	「ふと楽しくなる瞬間、こどもは集団を認識する」これに類似する文献はあるか 集団作りの土台は「クラスの心地よさをくつること」と仮説した追研究が必要
213	A	先生が個を理解するのも大事だと思うんですけど クラスの子たち自身が、この子はこういう子っていう個を理解してくると集団になってくる	保育者が個を理解することは大事 クラスの子ども自身が一人一人を理解してくると集団になる	保育者の子ども理解(前提) 保育者の子どもへの言葉かけが、子ども同士の友達理解(結果)につながる	保育者の子ども理解は前提 子どもによる子ども理解促進の援助	子どもがクラスの子ども一人一人を理解することが集団作りに深くかわかるといった報告を探す
222	A	俺たち年長っていう思いっていうのが 年長みんなっていうふうに見える 答えを出すのに子どもたちが四苦八苦しているのみ みんなでグループになって一つのものができるのか。自分で動いたことが最後の何かができるって	年長の自覚から年長の自分たちへと移行する グループになって四苦八苦しながら一つのものを作り上げる 自分たちの取り組みが成果につながる体験	個の自覚から集団での自覚への移行(段階) 集団での課題共有(条件) 集団での課題克服(条件)	僕は年長という意識の芽生えから俺たち年長という意識へ 集団意識のパラダイムシフト みんなで四苦八苦して作り上げる体験 集団による成功体験	集団作りをクラスに限定して考えていたがその枠を超えて検討していく必要がある
224	A	自分たちで考えてみる。失敗してもいいから考えてみる 駄目でも良い	自分たちで考えること 駄目でも良い	主体性の習慣化(条件) 挫折も糧(条件)	子どもが生活の主体となるような援助・失敗が許される環境	
226	A	先生たちの集団みたいなもの、もしかしたら子どもたちはちよと見えて(いるの)では 先生たちの集団、子どもたちの集団みたいなものが、年少さんっていう集団、年中っていう集団、年長っていう集団、そこからクラスの集団、みたいなのがちよと前よりも見えるようになってきた	教職員の集団のあり方も子どもたちには見えて(いる)のではない か 年長・年中・年少それぞれの集団の特質も理解しているのではないか	教職員集団と子ども集団(影響) 同年齢集団の集団意識(比較)	生態学的な観点での集団の育ち 異年齢集団との交流による同年齢集団の意識の醸成	担任との相互性だけでなく、担任と他の職員との関係性も深くかわかることを表している
230	A	サブキャラが光るねっていう。面白いなと思って(補足:保育者ではない職員が個性も保育に生きている)	園の職員も子どもの育ちの一翼を担っている	園全体の協働による保育(総合)	園の様々な人の個性を輝かせること 多職種の協働による発達支援が実現	一人一人が輝くこと大切さは、子どもに限定されない
364	A	何をもちて私はクラスが集団としてつながってると思ってたんだらう 子どもたちの何を大事にするかっていうところ そこがちゃんとカリキュラムとしてこういうことだからこそ、こういうことがここで育っててっていうのが明確にならないと駄目なんだって	何をもちてクラス集団か 子どもたちの何を大切にするか 明確にしカリキュラムに生かさない駄目	クラス集団の定義の問い直し(集団づくりの目的の明確化) 子どもを中心としたカリキュラム編成の重要性(結果)	クラス集団のあり方の問い直し 子ども同士のつながりの理解と いう視点 子どもたちの何を大切にするかを明確に捉えたカリキュラム編成	表面的に揃っていることと子ども同士の結びつきは別である。 対象者は保育形態が変わることによって気づきが促された。 保育形態との関連がうかがえる
366	A	自由に遊ぶことと、集団として意識できることってこういうことが交互にちゃんとある 子どももって、先生なんかなくても育つので、必ず育つ ただ、子どもたちがプロセスの中で、自分でどう考えてこういう行動をしたのか、こうやって自分で子どもたちに声を掛けたのかとかってこういうことが、きつとプロセスの道筋の中で一番大事なんだろうな 大きな行事で今まで子どもたちが必ずグループで、集団でやってかなきゃいけない部分があるところを大事にしていく	自由に遊ぶことと集団として意識できることが交互にあること 子どもは保育者がいなくても育つ プロセスのなかで子どもの行動を意味づけしていく 行事等で集団でやる必要のある部分を大事にしていく	個の活動と集団の活動の往還(条件) プロセスにおける個への応答(原因) 集団での取り組みへとつなげる(結果)	自由に遊ぶことと集団として意識できることが交互にあること 個の活動と集団の活動の往還 プロセスのなかで子どもの行動の意味づけがプロセスの中で重要 集団で行う必然をつくっていく	集団で行う必然が保育者主導にならないための工夫は何か
367	A	それっていくことも、そのプロセス。それたことの中から 気付いたことを集団の中で生かしていく 個で起きたことは集団で共有するし、集団で共有したことは個でいきみたいなのが交互にいく それで生活でつくっていったものがこのプロセスになっていってところが大事にしていく 自分の遊びたいこと、これはしたいこと、これが好きっていうのを見つけれの子に それこそ「10の育つ力」みたいなのも必ず。	間違っても重要なプロセス そこからの気づきを集団の中で生かす 個の経験を集団に生かす、集団で共有したことを個の育ちにつなげる その生活体験が育ちのプロセス やりたいこと好きなことを見つけれの子に その延長線上に「目指す10の姿」がある	挫折経験からの学び(原因) 個の育ちを集団の育ちに生かす(結果) 子どもが自分自身のやりたい好きを発見すること(条件) おのずと新要領の指標に叶う育ちに(結果)	間違っても重要なプロセス 個で起きたことは集団で共有する 集団で共有したことは個の育ちにつなげていく。 個と集団の育ちはともにある。 やりたいこと、好きなことを見つけれの子 その目的に向かっていけば「10の育ってほしい姿」につながっていく	熟達保育者の「幼児期の終了までに育ってほしい姿」の捉えが垣間見えた。追調査が必要。



4) 対象者Aの a. 子ども観・保育観・保育者観

と、それらに影響を与える要因についての SCAT 分析の結果を表 3 に示す。

表 3 対象者Aの a のストーリーライン・理論記述

ストーリーライン	<p>子どもと保育者ではあるが人と人としての関係性にある。殊更保育者としての存在感を主張しない。子どもとはほどよい距離感を保ち保育者のその役割は自由感を持ち変化する。ときにクラスの一員としての影響力をもち必要に応じて方向性を示す人となる。かかわったように反応を返すのが子どもである。子どもは人は自分と異なる思いを持つことを知っていく必要があるが保育者はモデルとして体現することもある。理解者・モデル・共同作業・遊びの援助者全ての側面を併せ持つ保育者であることが求められると思う。いつも要望に応えるだけでなく裏切ること大切、もちろん深く共感することも大切であるが。抵抗と受容両面が必要だろう。どう適用するかは最近接領域(できる・わかる水準)の見極めがもめられるだろう。子どもにとって感情体験の機会が大切だと思っている。助けられる・一人でやり遂げる経験を経て、それが自立・自律にリンクすると考えている。</p>
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育者、子どもの関係性以前に人と人としてかかわっている。</li> <li>・子どもたちの中に自然に「居る」こと、適切に必要な距離感・その場に相応しい役割(仲間となったり指針となったり)の変化が求められる。</li> <li>・子どもも一様ではなく、保育者が関わったように反応を返す。</li> <li>・保育者がモデルとなり人が様々な感情を持つことを知らせていく。</li> <li>・保育者には、周知されているとおり、理解者・モデル・共同作業・遊びの援助者全て併せ持つことが求められる。</li> <li>・期待に応えないこと、深く共感すること、両方大切である。</li> <li>・子どもの最近接領域の見極めが抵抗としての教材となるだろう。</li> <li>・多様な感情体験を大事にする。</li> <li>・助けられる自分、一人でやり遂げる自分、さまざまな立場の経験が後の自立につながっていく。</li> </ul>

5) 対象者Aの b. 「個」と「集団」の育ちに関する志向性・プロセスと、それらに影響を与える要因についての SCAT 分析の結果を表 4 に示す。

表 4 対象者Aの b のストーリーライン・理論記述

ストーリーライン	<p>子どもが集団を構成することは自然なことである。子どもは、ふと楽しくなる瞬間に集団を認識し楽しさから集団の心地よさを感じ取っていく。その心地よさを創り上げるのは保育者である。人的環境としての保育者の存在が重要である。保育者の子ども理解は前提とされるが、子どもによる子ども理解促進の援助が集団作りには必要である。「僕は年長」という意識の芽生えから「俺たち年長」という意識へ移行していくようである。集団意識のパラダイムシフトの瞬間である。集団となっていくためにみんなで四苦八苦して作りあげる体験や集団による成功体験が必要である。そのためには子どもが生活の主体となるような援助・失敗が許される環境づくりが求められる。担任・子どもという関係だけにとどまらず生態学的な観点での集団の育ちを考える必要がある。さらには、異年齢集団との交流による同年齢集団の意識の醸成も考えられるだろう。園の様々な人の個性を輝かせることによる多職種の協働による発達支援が実現する園のあり方も影響する。保育が変わりクラス集団のあり方の問い直しがなされた。子ども同士のつながりの理解という視点、子どもたちの何を大切にすることを明確に捉えたカリキュラム編成が不可欠である。保育の内容では自由に遊ぶことと集団として意識できることが交互にあること、個の活動と集団の活動の往還</p> <p>プロセスのなかでの子どもの行動の意味づけが重要。行事等で集団で行う必然をつくっていく。間違いも重要なプロセスである。個で起きたことは集団で共有し。集団で共有したことは個の育ちにつながっていく。個と集団の育ちはともにある。</p> <p>やりたいこと、好きなことを見つけられる子になってほしい。その目的に向かっていけば「10の育てほしい姿」につながっていく。</p>
----------	--

・子どもは自然と集団を構成する。  
 ・子どもはふと楽しくなるような瞬間集団を認識していくのではないか。  
 ・子どもは楽しさから集団の心地よさを感じ取る  
 ・集団の心地よさを創り上げるのは保育者である。  
 ・クラス作りには保育者の子ども理解は前提とされるが、子どもが仲間一人一人を認識し理解することが必要である。  
 ・例えば個の「年長の自覚」が「年長集団の自覚」へと移行していく。  
 ・集団での葛藤通した課題の克服体験・成功体験を十分に経験する必要がある。  
 ・保育者は、子ども主体の生活・失敗が許容される環境づくりが求められる。  
 ・子どもの集団の形成に関与するのは担任・保育者だけではなく  
 園の多職種の職員も重要な役割を果たす。  
 ・職員間の関係性といった生態学的な観点からも子ども集団を見つける必要がある。  
 ・異年齢との交流が同年齢の集団意識を醸成する要因となる。  
 ・園の大人たちの個性が輝くことも子どもの育ちにつながっていく。  
 ・保育の形態が変化したことによって、クラス集団のあり方の問い直しができた。  
 ・子ども同士のつながりの理解・子どもたにとって今何が必要かが反映されたカリキュラム編成が不可欠である。  
 ・保育内容では、自由に遊ぶことと集団として意識できることが交互にあること、個の活動と集団の活動の往還が集団作りには貢献するのではないか。  
 ・プロセスのなかでの子どもの行動の意味づけのを援助する。  
 ・行事等で集団で行う必然とされる場をつくる。  
 ・間違いは重要なプロセスで個で起きたことは集団で共有し、集団で共有したことは個の育ちにつなげていく。  
 ・個と集団の育ちはともにある。  
 ・やりたいこと、好きなことを見つけられる援助が必要。その目的に向かっていけば「10の育ってほしい姿」につながると推測される。

6) 対象者 A の保育場面の映像記録を、場面ごとに保育者のかかわりと子どもの活動を書き起こした。

次に対象者に行為の意味について確認し再構成した。その結果、熟達保育者の関わりには、①～⑤のような特質が見られた。

- ①常に肯定的な言葉をかけている。
- ②子どもに思いを尋ねるが、意図して尋ねないこともあった。
- ③指示の言葉が少なく提案や保育者自身の気持ちを伝えていた。
- ④子どもが自分や自分たちで考えられるような、時間・場面・材料の環境構成をしていた。
- ⑤④のための手がかりを広い範囲から探せるような援助をしていた。

## 2. 対象者 B の結果

### (1) 保育ビデオの撮影

記録から、次の2場面を分析の対象として抽出した。

- ①朝の集まりへの準備
- ②ホールでの活動（広いスペースで子どもたちをまとめる場面）

### (2) インタビュー調査

#### 1) 半構造化面接調査の結果

インタビューのデータを整理したところ、聞き手 (R) と保育者 (B) の語りを併せると、全テキスト数は、486あった。そこから、①子ども観・保育者観・育観にかかわるもの、②クラス作りにかかわるもの、③特別支援にかかわるもの、④それらに影響を与えた背景の4つを抽出した。分類については、半構造化面接調査であったため、保育者の語りはそれぞれが関係しあい不可分であるともとれたが、質問項目に準じて分類した。

#### 2) 分析の手続き

大谷 (2011) による SCAT 分析の手順 図2 に沿って分析を行った。

#### 3) 分析の結果

①「子ども観・保育者観・保育観」にかかわるテキストは 21、②「クラス作り」にかかわるテキストは 26、③特別支援にかかわるテキストは 21、④「それらに影響を与えた背景」は 91 あった。本報告では、リサーチ・クエスション a と b に、直接関連する①と②について分析を行った。対象者 B の②クラス作りの分析のプロセスを表5に示す。

表5 対象者 B の SCAT による分析の経過

番号	発話者	テキスト	1. 注目すべき語句	2. 語句の言い換え	3. 左を説明するようなテキスト外の概念	4. 構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	5. 疑問・課題
211	B	名前言っているですか。A君。	身支度がとてもゆっくりとしたお子さんがいる	準備の場面で支援を要する子	特別な配慮を要する子(前提)	特別な配慮を要する子ども	
212	R	ですよね。ずっと、着替えていたりとかして。もう、1回で終わっちゃうよっていうときに、「終わった」って入ってくださいますよね。					
213	B	そう、そうなんです。だから、全体の導入に、なかなか参加できないけど、その子を待っていると、もう、全然、待つだけの時間、過ごしてしまうので。そこ、考えながら。	全体の導入に、なかなか参加できないけど、その子を待っていると、もう、全然、待つだけの時間、過ごしてしまう	身支度に時間を必要とする子を待つ時間がある	その子の支度を待たせる時間(課題)	他の子どもの待つ時間 課題	
217	B	そうです。段ボールのつい立てがあると、みんな自分で着替えるんですよ。先生、ここ、隠しとくからって。何とか頑張って、1人で着替えなさい。	段ボールのつい立てがあると、みんな自分で着替えるんですよ。先生、ここ、隠しとくからって。何とか頑張って	全体の動きを気にせず身支度に取り組める環境づくり	自分のベースで取り組める環境づくり(方法)	段ボールの衝立 集団の流れを遮断 流されない環境 自分のベース	個のベースを 保障する取り 組みはどう やって見出さ れたのか
219	B	それさえ、あれば、みんな、「自分でできた」って。	それさえ、あれば、みんな、「自分でできた」って	安心して課題に取り組める環境で得られる達成感	個のニーズに応じた環境(前提) 子どもの成功体験の確保(結果)	自分でできた 達成感	

221	B	自分が関われない。	自分が関われない	1人で保育する場面	個と集団の狭間で葛藤する(前提)	関われない時	
222	R	その子がいる中で、どういう保育の進め方をするかとか。	その子がいる中で、どういう保育の進め方をするかとか	配慮を要する子どもと集団のありようを考える	個と集団の保育における課題(前提)	葛藤 保育の工夫	
267	B	後は遊びですね。遊び、すごく大事なので、遊びは充実させてあげたいと思うんですけども、一人一人の興味関心に、沿って、いろんなもの用意しておいてあげたいなと思うんですけど、なるべく引く張るのではなくって、その子が何かやっているところから広げていけるようになってふうに思ってます。うまく、遊べないお子さんも多いので、誰か、こう、楽しく遊ぶ子が中心に、なっているといひのかなってふうには思ってます。その子、何やってるの、こうしたらいひんだね、そういうふうにするんだ、そうなんだって言いながら、他の子が入っていけるようにしてるんですね。	遊び、すごく大事なので、遊びは充実させてあげたい 一人一人の興味関心に、沿って、いろんなもの用意しておいてあげたい うまく、遊べないお子さんも多いので、誰か、こう、楽しく遊ぶ子が中心に、なっているといひのかな 何やってるの、こうしたらいひんだね、そういうふうにするんだ、そうなんだって言いながら、他の子が入っていけるように	遊びの充実 一人一人の興味関心に対応する環境構成を目指す 保育者の直接援助でなく楽しく遊ぶ子の姿から遊びが伝わるように 個への対応が全体への対応となるように	遊びの重要性(前提) 個に応じた遊びの環境構成(目標) 保育者の子どもを介した間接的な援助(方法) 個に関わりつつ全体に係るよう(方法)	遊びの大切さ 個の興味に応じた環境構成 楽し遊ぶ子の姿勢の広がり 個への対応 全体への助言 遊びの広がり	環境構成への思い、実践を尋ねる
268	B	あとは、貸して、いいよ、みたいなの、お決まりのことは、私の中にはなくて、貸してって、自分がいろいろ準備をして、今まさに始めようとしてるときに、それを貸してって言われるとき、本当、悲しいですよ。それ、よく見るんですね。だから、それ貸してほしい、これ、いい考え、貸してほしいよなって。だけど、今、使ってるから、これに似てる物探そうって探しに行ったりとか、その子にも、今、使ってるから、今、始めたばかりだから、ごめんねっていうふうな言い方あるよっていうふうにして、言い方教えてあげて、駄目って言うよね、またその子、悪者みたいになっちゃうので、自分の気持ちを言える子ども、理由とか、言える力を付けてあげたいなって思ってる、やりとりで、ものすごい気を配っています。	貸して、いいよ。みたいなの、お決まりのことは、私の中にはなくて 自分がいろいろ準備をして、今まさに始めようとしてるときに、それを貸してって言われるとき、本当、悲しいですよ。それ、よく見るんですね 貸してほしいよなって。だけど、今、使ってるから、今、始めたばかりだから、ごめんねっていうふうな言い方あるよっていうふうにして、言い方教えてあげて 自分の気持ちを言える子ども、理由とか、言える力を付けてあげたいなって思ってる、やりとりで、ものすごい気を配っています	貸して、いいよといったお決まりのやりとりを疑う必要性 その不条理さを子どもの立場から丁寧に察していく 貸してほしい子には代用できるものを考え探せるよう寄り添う、 貸したくない子には相手を傷つけない断り方を提案、自分の気持ちを伝えられるような支援 自己表現への支援を繊細に支援している	貸し借りにおける真の子ども の納得を目指す仲介(前提) 貸したくない思いをその子の立場で理解する(方法) 借りたい子ども・代用の工夫を共に考える(方法) 貸したくない子・傷つけない表現を教える(方法) 子どもの自己表現を育む支援を丁寧に(方法)	貸し借りの常套句 真の子ども の納得 子どもの立場からの捉え 代用の助言 拒否の言葉 自己表現 やりとりを通しての育ち 繊細な援助	貸し借りの常套句への疑問 はいづから、どんなきつかけで
269	B	目立つ子とか、乱暴しちゃうたりとか、取っちゃうたり、そういう子が、本当は、いろんな広がりを持っている子です。なので、その子が、そういう言葉じゃなくて、その子が持っている優しさを出していけると、周りでうまく遊べない子とか、広げられない子の子が、その子によって広がっていくので、そういうこと、いつも考えます。何言ってるか、分かっていたら。	目立つ子とか、乱暴しちゃうたりとか、取っちゃうたり、そういう子が、本当は、いろんな広がりを持っている子 その子が持っている優しさを出していけると、周りでうまく遊べない子とか、広げられない子の子が、その子によって広がっていくので、そういうこと、いつも考えます	目立つ子、乱暴な子は、遊びを広げる可能性を持っている その子の持つ優しさが表出された時、消極的な子どもの遊びを豊かにする存在となる	目立つ子・乱暴な子の持つプラスの力(影響) 寛容さが加わった時発揮される(条件) 消極的な子の遊びが広がる(結果)	目立つ子乱暴な子 プラスの力 寛容さが加わった時 引込み思案な子 遊びのモデル	個を集団に生かす視点
275	B	目立たないで、一生懸命、真面目にコツコツ頑張っているお子さんっていうのも多いんです。多分、うちでも、人に迷惑掛けないようにとか、いろんなこと、こういうふうにするもんだとか、人に言われたら貸すんだとか。例えば、言われて、何か一生懸命、それを守って暮らしているお子さんだと思うんですね。そのお子さんが、ただ待ってるだけで終わらないようにっていうのは、すっごく思うんですね。	一生懸命、真面目にコツコツ頑張っているお子さんっていうのも多い 人に言われたら貸すんだとか言われて、一生懸命、それを守って暮らしているお子さんが、ただ待ってるだけで終わらないようにっていうのは、すっごく思う	努力し懸命に生活している子どもも多い 約束事を守り自制する子がいる そんな子が譲るばかりで終わってしまうことはないようにしたい	目立たないが正直・真面目に頑張る子(前提) ルールを守り自制している子(前提) その子たちの思いをかなえたいとの強い思い(目標)	目立たないが真面目に頑張る子 ルール順守 自制 譲るばかりの立場 その子たちの願いの強い思い	集団に埋没させられない個
276	B	どうしても目立つ子どものほうには、対応いっぱいしますが、ずっと待っている子が、ずっと待っていて、終わったら、すっごく嫌なんです。なので、ちゃんと待っていてくれてありがとう、とか。あなたがそうやって、ちゃんと約束守ってくれているから、これ、早く準備できて、本当に助かるよって言うのを、ちゃんとみんなの前で伝えると、そっこのことならできると思える子がどんどんそれを、やっていくので、うるさいくらいに言葉を掛けて、それがうれしいとか。これは悲しかったとかっていうのを、分かりやすいように、言葉をいっぱい掛けるんですけど、そうするとなんか、「よくしゃべるね」って言われたことあります、子どもに。「よくしゃべるね」。	目立つ子どものほうには、対応いっぱいしますが、ずっと待っている子が、ずっと待っていて、終わったら、すっごく嫌なんです。なので、ちゃんと待っていてくれてありがとう、とか。あなたがそうやって、ちゃんと約束守ってくれているから、これ、早く準備できて、本当に助かるよって言うのを、ちゃんとみんなの前で伝えると、そっこのことならできると思える子がどんどんそれを、やっていくので、うるさいくらいに言葉を掛けて、それがうれしいとか。これは悲しかったとかっていうのを、分かりやすいように、言葉をいっぱい掛ける	目立つ子には自然と多く対応するが、自制している子への対応こそが大切。保育者が「私」を主語にした感謝の気持ちを子どもたちの前できちんと伝える。 子どもの行為に関して感じたことを、伝わる言葉で沢山話す。	目立つ子へは自然と対応する(前提) 自制している子への対応こそが重要(真理) 感謝の気持ちをその子と皆に伝える(方法) 子どもの行為を子どもの中に位置づける(総合)	目立つ子への関わり 自制している子への関わり 感謝の気持ち その子 全体 子どもの行為意味付け	ひたむきな子が報われるための言葉を集める

337	B	例えば、カラーケースの中にいろいろな物ため込まないというルールが前あったんですけど、でも、大きなものを作っても、そこに入れておきたいじゃないですか。あふれかえって、他の人のところに侵略して、でも、それが困るんだって。僕はこれ置いておきたい、また明日も遊びたいって言って。じゃあ、どうすればいいかって、ここに限られたスペースしかないっていったときに、預ける、銀行に預ける、みたいな話になったことがあって、銀行につくって、預ける場所っていうふうにしたこともあったんですけど、絶対に守らなければならないっていうふうな約束のままだと、諦めて帰るとか。で、幼稚園で使えないとか、捨てるとかしかないじゃないですか。なので、幼稚園にあるルールでさえも、僕たちの楽しさのためには、こうなんだということが言える子どもたちにしていきたいので、何か。	いろいろな物ため込まないというルール限られたスペースしかないっていったときに、預ける、銀行に預ける、みたいな話になったことがあって、銀行につくって、預ける場所っていうふうにしたこともあった幼稚園にあるルールでさえも、僕たちの楽しさのためには、こうなんだということが言える子どもたちにしていきたい	必要に応じて作られたルールも、困ることがあるなら話し合って改定するそのルールは自分たちにとってどうかという観点から考え意見を言える子に育ってほしい	クラスの中のルールの見直し(前提)対話による見直し(方法)主体的に考え、自己表現でどうかという観点から考え意見を言える子に育ってほしい(総合)	クラスのルール不都合対話による見直し自己表現への支援	対話、議論の場面の記録と分析も必要
339	B	そうですね。手続きとか、交渉とか、小さくてもそういうこと考えてる。だから、子どもたちにも、勝手にどこかに行けば駄目ってルールを、私の中では絶対に。どうしてかっていうと、いなくなったら、心配しちゃうから。だけど、行ってきます。トイレに行きますとか、あそこ見に行きたいから行ってきますって言ったら、安心して、行ってらっしゃいって言うからって。ほぼ100パーセント、今、行くのって思っても、「分かった、行っておいで」って。「気を付けてね、道に迷わないでね」とか言いながら、「早く帰ってきてね」みたいなふうにして、ほぼ100パーセント行かせてます。	手続きとか、交渉とか、小さくてもそういうこと考えてる勝手にどこかに行けば駄目ってルールを、私の中では絶対にいなくなったら、心配しちゃうからだけど、行ってきます。言ったら、安心して、行ってらっしゃいって言うからって、ほぼ100パーセント。今、行くのって思っても、「分かった、行っておいで」って。「気を付けてね、道に迷わないでね」とか言いながら、「早く帰ってきてね」みたいなふうにして、ほぼ100パーセント行かせてます	黙ってどこかに行かないというルールは厳守してもらおう。子どもが守ったなら、タイミングや場所を問わない。条件付としないからそのルールの浸透がある保育者も約束を100%守る	黙ってどこかに行かないという絶対的ルール(前提)保育者の謙らない姿勢(提示)一方でそれを守った子どもの権利の最大限保障(尊重・信頼)人と人としての約束(対等性)保育者も絶対に自由を保障する(結果)	黙ってどこかへ行かないという絶対的ルール心配守った子どもの自由最大限保障人と人としての約束(対等性)	ルールはすぐ守られるようになるのか
341	B	そうですね。だから、「どうだった」って言いながら、勝手に行く、興味のあるものが他にできて、そこから出たって思うのは悪いことじゃないので、だけど、勝手に言うのは駄目なのでっていう、そういうルールは守ってもらいたいんですけど、ちゃんと、広がりがあるもので、自分がやりたいって思うことがあるんだしたら、ちゃんと先生に伝えるっていう人にしたくて。でも、りす組さん、だいたいそうやってきましたよ。厳しい指導の下。	興味のあるものが他にできて、そこから出たって思うのは悪いことじゃないので、勝手に言うのは駄目なのでっていう、そういうルールは守ってもらいたいんですけど、ちゃんと、広がりがあるものが、自分がやりたいって思うことがあるんだしたら、ちゃんと先生に伝える人にだいたいそうやってきましたよ	興味に応じて移動したいというの自然なこと勝手に言うのはルール違反ルールは守ってほしいけれど広がってほしいとも願う自分のやりたいことを伝える行動する人になってほしいそう育ちつつある	移動は子どもの自然な欲求(前提)安全という意味において勝手に行くのは禁止する(条件)安全と子どもの興味の広がり両方を保障する方法の模索(方法)行先を伝えて自由に行くという新たなルール(結果)意思を伝え実行する子(総合)	移動自然な欲求勝手に行くことの禁止安全と興味の広がり両方の保障やりたいことを伝える行動する人育ちつつある	似た事例、報告はあるか
345	B	そうやって、やってもらいいたいと思って、勝手なのか、自由のための交渉なのかってところ。	勝手なのか、自由のための交渉なのか	勝手な行動ではなく自由のための交渉をできる子	気ままに許されないが自由は保障されるべき(信念)	気まま自由のための交渉	
346	R	そうですね。ありがとうございます。あとですね、子どもにとつての、クラス集団って、子どもたちにとって、りす組さんの子たちにとって、このりす組ってどういう存在というか、どういう捉えなんですか	子どもにとつての、クラス集団とは	子どもにとつてのクラス存在	子どもの集団への意識(前提)	子どもにとつてのクラス集団	
347	B	居心地のいい、応援される場所で、みんながチームの一員っていうところ、感じてるんじゃないかなというふうに思います。あの、参観日、一番最後の参観日のときに、何をしようかって考えたときに、いつも普段、やっていることの中らうっていうふうに、思ってたんですけど、リズム遊びを練習したりとか、遊んでたときに、やはり、私、これ、いつもどうかなって思う遊びがあるんですけど、人数集め、2人、とか、3人、とかってチームになるもの。これ、好きな子はっていうか、バリバリしてる子は、すぐ、人捕まえるんですけど、ちょっと気後れすると、1人ぼっちになるじゃないですか。その、1人ぼっちになるっていう思いを、味わってしまうのは嫌かなとも思ったんですけど。この、りす組の子どもたちだったら、私が考えているマイナスのイメージじゃなく、できるのかなと思って、ちょっとやってみたら、案の定、おいでおいでって、2人で、3人になっちゃうけど、おいでおいでっていう子がいたんですよ。	(子どもにとつてクダス)居心地のいい、応援される場所で、みんながチームの一員っていうところ、感じてるんじゃないかなというふうに思います	安らぐ・勇気づけられる場所所属感を実感できる場所	安定し力を発揮できる居場所(前提)	居心地の良い応援される場所所属感を持てる場	
361	B	できないことがあっても、応援してくれる人がいるから、いい。できないことがあったら、何もできないというだけの話で、練習すればいいだけのことなんだよってということはいつも言ってます。	できないことがあっても、応援してくれる人がいるから、いいできないというだけの話で、練習すればいいだけいつも言ってる	ありのままの自分で居られる挑戦を後押ししてくれる出来ないことを劣等感ではなく練習すればよいと捉えられるような言葉がけ	素の自分で居られる場、可能性を試せる仲間(前提)できないことは悪くなく目標とすれば良い(視点)	できないことを応援してくれるメンバーできないこと練習すればよい常に伝える	

363	B	集団にとって、一人一人の子ども。一人一人が自立して、集団って、何ていったらいいんでしょうね。依存したりとか、助け合うのも、もちろんあるんですけども、一人一人が、ちゃんとできて、それで、その上で、助け合う、みたいな感じですね。それぞれ、ちゃんと自分があるっていうか。ちょうどいいエピソードがあって。小さな約束を守り続けるって、これ、後で読んでほしいんですけども。	集団にとって、一人一人の子ども。一人一人が自立して、集団って、何ていったらいいんでしょうね。依存したりとか、助け合うのも、もちろんあるんですけども、一人一人が、ちゃんとできて、それで、その上で、助け合う、みたいな感じ	集団の在り方は、依存・助け合いもあるが一人一人が律することができてその人たちが助け合う関係性それぞれ、ちゃんと自分がある	集団は、自立した一人一人の集まり。(前提) 自律した人同士がさらに支え合う関係(結果)	一人一人の自立 自立した人の集まり そのうえでの依存や助け合い	集団作りの基盤となる価値観と言えるのではないか	
367	B	私、うまく話せない。お便りの中にいろいろ書いてんですけど、さっき話したのに、近いのかもしれないんですけど。朝、登園してきたら、準備をして、準備が整ったら、座って待っててねって、とても、あまいなところから始まって、子どもたち、準備、先生がいつも言ってる、シール貼る、おしっこする、座る、みたいなふうにして、子どもたちで話して、「これ終わってる?」「シール貼ってる?」とか言いながら、やってたんですね。早くできる子と、遅くできる子がいて、「もうできたの?」って私が言うので、早くできる子は得意になって、「僕1番」「私1番」って、順番争いをするようになってたんですね。それもうなかな、と思いがら。	朝、登園してきたら、準備をして、準備が整ったら、座って待っててねって、とても、あまいなところから始まって、子どもたち、準備、先生がいつも言ってる、シール貼る、おしっこする、座る、みたいなふうにして、子どもたちで話して、早くできる子は得意になって、順番争いをするようになってたんですね。それもうなかな、と思いがら	ずっと取り組んできた朝の準備についての子どもたちとの約束 準備とはどういうことかというところから始め 様々な段階・手順を子どもと対話しながら考えてきたところから始め 順番争いを出現(経過) 戸惑い(経過)	継続してきた朝の準備の取り組み(目標) 準備について考えるところからのスタート(方法) 対話で作ってきた準備(方法) 順番争いの出現(経過) 戸惑い(経過)	登園後の準備 継続した取り組み 子どもとの対話 順番争い 戸惑い		
369	B	見てたんですけども、でも、インフルエンザとかがやってきました、でも手を洗うのもしなきゃ駄目だよ、とか。うがいのコップはここに出そうよって、どんどん増えている、それでまた、それ全部できるから、僕1番、みたいなあったんですけど、その内に、ゆっくりな子を助ける子どもがちゃんと出てきて、あとは、自分は、できる。だけど、自分ができればいいってことじゃないって気が付いていったんです、子どもたちが、ここに書いてあって、みんなが整って、みんなが静かにして、OO(B保育者のニックネーム)とみたいなふうになっていったんですね。	それ全部できるから、俺1番、みたいなあったんですけど、その内に、ゆっくりな子を助ける子どもがちゃんと出てきて、あとは、自分は、できる。だけど、自分ができればいいってことじゃないって気が付いていったんです、子どもたちがみんなが整って	考えた手順、全部できたから自分が一番、というのがあった そのうちに自分が終わったらゆっくりな子を助ける子がでてきた 自分はできる、けれど自分だけができたというのでは「準備ができた」とはならない気	相対評価による個の満足(前提) 支援の必要性を感じ取る力(経過) 相対評価からの転換(転換) みんなができたという満足感(結果)	決めた手順 完了したら1番 ゆっくりな子を助ける子の出現 みんなが整うこと 準備の完了		
371	B	だからそれは、1人の子のきっかけがあって、そうだったんですけども、そういう積み重ねみたいなものがあって、自分のことは自分でするし、決められた小さな約束、ちゃんと、自分でする。だけど、助け合える、みたいな。集団にとっての個人。そんな感じ。	そういう積み重ねみたいなものがあって、自分のことは自分でするし、決められた小さな約束、ちゃんと、自分でする。だけど、助け合える、みたいな。集団にとっての個人。そんな感じ。	積み重ねを通して、自分のことを自分でする 約束も守れる そのうえで支え合う関係	繰り返し育った力【結果】 約束の遂行による自己肯定(結果) 自己肯定した個が集団へ貢献(総合)	積み重ねによる育ち 自立した子ども 助け合える子ども 集団に貢献できる個		
464	B	まとめること、難しいです。本当に、このチームが、離れていくっていうことは、面白くないんだなっていうふうな思っている。その子にとっては。	まとめること、難しいです。本当に 離れていくっていうことは、面白くないんだなっていうふうな思っている。その子にとっては。	集団を一つにすることは簡単ではない 離籍はその子にとって活動が楽しくないということ	集団作りの難しさ(前提) 離籍理由は活動の退屈さ(条件)	集団作りの難しさ 離れていく子 楽しめていない事実	熟達保育者にとっても難しい 集団作り 新任の時と比較するとうか	
466	B	面白くないんだなって思っていて、ちょっぴり傷つきながら。その子を戻すっていうのは、多分無理だなっていうこと、いっぱいあるじゃないですか。その場所に行っても、一緒だからねって空気だけは伝えたくて。行ってしまったから、ああ、行っちゃった。誰か連れ戻そうよ、とか。そっちが楽しくなったら、みんな行っちゃうので、その程よい距離を考えながら、失敗しながら、本当に。	面白くないんだなって思っていて、ちょっぴり傷つきながら。その子を戻すっていうのは、多分無理だなっていうこと、いっぱいあるじゃないですか。その場所に行っても、一緒だからねって空気だけは伝えたくて 行ってしまったから、ああ、行っちゃった。誰か連れ戻そうよ、とか。そっちが楽しくなったら、みんな行っちゃうので、その程よい距離を考えながら、失敗しながら、本当に。	その子にとって楽しさが感じられないことに傷つく気持ちもある (集団にかかわりながら、) 離籍した子を連れ戻すことはおそれにくい できれば、距離はあっても仲間だよという空気を作る 連れ戻しに行くことも考えるけれどその行為が主になると遊びも途絶える その加減を考えながら、試行錯誤しながら実践している	その子にとって楽しさが得られない活動(前提) 落胆する気持ち(前提) 逸脱を戻すことの物理的な困難(葛藤) 空気を伝える(方法) 連れ戻す行為による集団の分散(予測) バランスを図りながらの実践(総合)	面白くない活動 傷つき 離れた子を引戻す困難 距離はあっても一緒 空気を伝える 連れ戻す困難 行く遊びが壊れる ほどよい距離のバランス 失敗しながら探る	副担との役割 分担をどうとらえているかの確認	
470	B	計画立ててできることはない、みたいな、いつもライブに。	計画立ててできることはない、みたいな、いつもライブに。	個と集団へのかかわりについて、計画を立ててできるものではない 呼応しながらやっている	個と集団へのかかわりはライブ(前提) 子どもと向き合いながら最善策を探る(総合)	計画できない 個と集団への関わりはライブ	ライブにも保育者Bの保育観を表す言葉	

4) 対象者 B の a. 子ども観・保育観・保育者観と、それらに影響を与える要因についての SCAT 分析の結果を表 6 に示す。

表 6 対象者 B の a のストーリーライン・理論記述

<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">ストーリーライン</p>	<p>保育で大切にしていることは、一人一人の子どもの能力を生かすことである。子ども一人一人の良さへの畏敬がある。<u>感謝の心、生命の大切さ、人権尊重の絶対が根底にある。意に反して起こった場合、子どもと丁寧に対話し理解してもらい。年齢ごとの発達評価はあるが、十把一絡げでない育ちを考えている。卒園までに一人一人の育ちを保障することが重要である。失敗が友達。育ちの契機ともなる。失敗は辛い、失敗がもたらす実体験・感情体験・自己発見がある。失敗と共に歩む。一人一人の実力発揮をめざしている。そのためには、子どもの実力の見取りが重要である。子どもが、<u>実力発揮できるのは、リラックスできる環境が必要である。保育者自身がその環境となる。やり取りをすることで、子どもも保育者を知る。相互理解していく。年少児の保育では、<u>身辺自立の重要性がある。理由は、遊ぶ時間の保障である。その後の園生活の充実に関わっている。自立の最近接領域への援助をすることで叶っていく。主活動へ注力できることを目指している。毎日の積み重ねである。要支援の子どもの捉えは困っている子である。困り感への共感があると、共感からの信頼が生まれる。人間同士として分かり合える。要支援の子の存在は、周囲の育ちを促す。尊い存在である。子どもにとっての要支援の子の存在は、保育者の捉え方そのものである。保育者の姿勢が、子どもに伝播していく。可愛さの発見をし、ユーモアとして捉えることもある。保育者は捉え方のモデルとなる。共にあることを楽しむ。そのためには、柔軟性や異視点をもつことである。集団の中での個別支援は、根源的な課題である。誰も支援を必要とする存在である。その一つがその子が輝ける場づくりである。周囲の良さの理解、その子の成功体験を重ねられるようにする。保育者の役割として、協同作業者としての比重が大きい。指導者でない。遊びの中で、困難な課題の提示をしたことがある。その遊びから去る子どももいるが、居続ける子がいて、戻る子が出てくる。安易ではない遊びの広がり方が好みである。人の才能の開花を望んでいる。突出した力を持つ子は、不器用さもある。流されない子に潜在する力を大切にしたい。凸凹を均さない。折り紙クラブという活動をしていて、一定期間行ったコーナー遊びのひとつである。67折の上級者向けの課題に取り組んだ。ずっとついていられない保育上の困難があった。困難な課題に、離脱の想定をしていた。しかし、想定以上の定着があった。子どもの実力を追認識した。投げどころとしての関係から始まり、悪者になっても良いと思っている。子どもの力を引き出す存在であれば、大人に従う子どもを育てたいわけではない。子ども同士での対話の力をつけたい。クラス運営していく子ども達となるように。</u></u></u></p> <p><u>幼稚園の目標でもある多様性の尊重。例えば作品も不完全であってよい。寛容に受け止めたい。イメージーションこそ貴重である。時に保育者への意見もしてくる。対等性がある。問いかけ、考えさせる。やろうとする姿勢への期待がある。子どもが能力発揮できる環境となりたい。そこには能力への畏敬がある。</u></p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子ども一人一人の能力が発揮されること発揮されることを願う。</li> <li>・ 感謝の心、命の大切さ、人権尊重の絶対が根底にある。意に反して起こった場合、丁寧に理解に導く。</li> <li>・ 十把一絡げでない育ちのあり方、一人一人の育ちを重視している。</li> <li>・ 失敗が友達と考えている。失敗から、実体験、感情体験、自己発見がある。</li> <li>・ 一人一人に実力を発揮してもらいたい。そのためにはリラックスした環境が必要。保育者がまずその存在となる。</li> <li>・ やり取りをすることで、子どもも保育者も、相互理解していく。</li> <li>・ 年少児の保育では、特に身辺自立の援助に注力する。理由は、遊ぶ時間の確保。その後の園生活の充実。そのためには、子どもを見取り、自立の最近接領域への援助、毎日積み重ねることが必要。</li> <li>・ 要支援の子どもの捉えは困っている子である。困り感への共感によって信頼が生まれる。人間同士として寄り添う。要支援の子の存在は、周囲の育ちを促す。</li> <li>・ 子どもにとっての要支援の子の捉えは、保育者の捉え方そのもの。共にあることを楽しむ。</li> <li>・ 集団の中での個別支援は、根源的な課題。その子が輝ける場づくりでと成功体験を重ねられるような支援が重要。</li> <li>・ 保育者の役割として、協同作業者としての比重が大きい。</li> <li>・ 人の才能の開花を望んでいる。流されない子に潜在する力を大切に凸凹を均さない。</li> <li>・ 投げどころとしての関係から始まるが、安定をみれば保育者は、「悪者になっても良い」という。子どもの状態によって役割を変化させている。</li> <li>・ 大人に従う子どもを育てたいわけではない。子ども同士で考え対話の力を培う。やがてクラス運営していく子ども達となるように。</li> <li>・ 多様性の尊重。不完全でも寛容に受け止めたい。イメージーションを重視する。</li> <li>・ 保育者と子どもに、対等性がある。問いかけ、考えさせる。やろうとする姿勢に期待する。</li> </ul>

5) 対象者 B の b. 「個」と「集団」の育ちに関する志向性・プロセスと、それらに影響を与える要因についての SCAT 分析の結果を表 7 に示す。

表7 対象者Bのbのストーリーライン・理論記述

<p>ストーリーライン</p>	<p>特別な配慮を要する子どもの事例である。着脱衣等、他の子どもの待つ時間が課題であった。段ボールの衝立で、<u>集団の流れを遮断</u>してあげることで、<u>流されない環境</u>のなか、<u>自分のペースで自分のできたという達成感</u>が得られる。じっくりと関われない時もある。葛藤はあるが、<u>保育の工夫</u>をしている。<u>遊びの大切さ</u>について、<u>個の興味</u>に応じた環境構成を目指している。<u>楽しく遊ぶ子の姿は、楽しさの広がり</u>をもたらす。<u>個への対応</u>によって、<u>全体への助言</u>となり、<u>遊びの広がり</u>が期待できる。<u>貸し借りの常套句</u>（かして、いいよ）に疑問がある。<u>真の子どもの納得</u>は、<u>子どもの立場</u>からの捉えが必要である。貸してほしい子には、<u>代用の助言</u>をしたり、貸したくない子には、<u>傷つけない拒否の言葉</u>を提案したりする。<u>自己表現</u>すること、<u>やりとりを通しての育ち</u>に繊細な援助を行う。<u>目立つ子乱暴な子</u>には、<u>プラスの力</u>が潜在している。<u>寛容さが加わった時</u>、<u>引っ込み思案な子の良い遊びのモデル</u>となる。また、<u>目立たないが真面目に頑張る子</u>は、<u>一生懸命ルール順守し自制</u>している。そうした子が譲るばかりの<u>立場</u>にならないよう援助する。<u>その子たちの願い</u>をかなえない強い思いがある。<u>目立つ子への関わり</u>は自然と多くなるが、<u>自制している子への関わり</u>は意識して行う。<u>感謝の気持ち</u>を言葉で伝えるとともに、<u>その子のしてくれていること</u>を、<u>クラス全体</u>に伝え、<u>子どもの行為</u>意味付けをする。皆で作った、<u>クラスのルール</u>であっても、<u>不都合</u>が出てきた場合、<u>対話</u>による見直しをする。思っていること、困っていることを言葉にする<u>自己表現への支援</u>をしている。<u>黙ってどこかへ行かないという絶対のルール</u>を守ってもらっている。いなくなると心配しちゃうので。一方で、<u>守った子の自由</u>は、<u>最大限保障</u>する。<u>人と人としての約束</u>には、<u>対等性</u>がある。子どもがどこかへ移動したくなることは、<u>自然な欲求</u>である。<u>勝手に行くことの禁止</u>はするが、<u>安全と興味の広がり</u>の両方の保障を考えている。現クラスの子どもたちはやりたいたいことを伝え行動する人に育ちつつある。<u>気ままな自由のための交渉</u>なのか意味づける。子どもにとっての<u>クラス集団</u>は、<u>居心地の良い応援される場所</u>、<u>所属感</u>を持てる場、<u>できないことを応援してくれるメンバー</u>である。今できないことは練習すればよいだけであることを常に伝えるようにしている。<u>一人一人の自立</u>があって、<u>クラス集団</u>は、<u>自立した人の集まり</u>である。<u>そのうえで</u>の依存や助け合いがある。<u>登園後の準備</u>を、<u>継続した取り組み</u>にしている。<u>子どもとの対話</u>でプロセスを確認しながら、<u>作っていく</u>。すると誰が速くできるか<u>順番争い</u>が起こってきた。<u>戸惑い</u>があった。話し合っ<u>て決めた手順</u>であるが、<u>完了したら一番</u>なのか。やがて、<u>ゆっくりな子を助ける子の出現</u>があった。子どもの中に、<u>みんなが整うこと</u>が、<u>準備の完了</u>なのだという意識が芽生えてきた。<u>積み重ねによる育ち</u>は確かにある。<u>自立した子ども</u>に育ち、<u>助け合える子ども</u>たちへと成長する。<u>集団に貢献できる個</u>の集まりである。<u>“集団作りの難しさ</u>はある。中心的な活動から離れていく子の<u>楽しめていない事実</u>がある。<u>面白くない活動</u>なのだろうと、<u>傷つきつつ考える</u>。<u>離れた子を引き戻す困難</u>が事実上ある。それでも、<u>距離はあっても一緒だよ</u>、と<u>共にある空気</u>を伝える。<u>連れ戻す困難</u>として、<u>保育者が呼びに行く</u>と<u>遊びが壊れる</u>。どちらが良いのか、<u>ほどよい距離のバランス</u>を失敗しながら探る。そうしたことは、<u>計画</u>できない。<u>個と集団への関わり</u>は<u>ライブ</u>で行われる。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別な配慮を必要とする子の着脱衣を、他の子どもが待つ時間が課題であった。着替えをやってあげるのではなく、その子のペースでできる環境構成をしている。全体の流れを遮断し取り組めるようにした工夫である。待ち時間は必要なく、その子にとっても自分でできたという達成感もたらされる。</li> <li>・一人一人の興味に応じた環境構成を目指している。楽しく遊ぶ子は、遊びのモデルである。その子への対応は、遊び方を全体に伝えることでもある。</li> <li>・貸し借りの常套句を疑う。互いの立場での、真の子どもの納得を丁寧に導き出す。</li> <li>・目立つ子、乱暴な子には、遊びを広げる力・可能性が潜在する。そこに寛容さが加わった時、うまく発揮される。</li> <li>・規範を守り懸命に生活している子がいる。その子が我慢するだけで終わらないよう配慮する。その子に感謝の気持ちを伝え、皆にもその行為の尊さを知らせる。</li> <li>・必要に応じて作られたルールであっても、不都合がでてきたら、話し合い合意形成を図る。困っていることやアイデアを表現できるよう支援している。</li> <li>・黙ってどこかに行かないという約束がある。しかし、子どもは行先を伝えさえすれば、ほとんどの場合、いつでもどこにでも移動してよい。責任を果たした子どもの権利をできる限り保障する。保育者と子どもではあるが人と人としての対等な約束と考えられる。</li> <li>・子どもにとってのクラス集集団は、居心地の良い応援される場所、所属感を持てる場、できないことを応援してくれるメンバーである。</li> <li>・一人一人の自立があって、そのうえでの依存や助け合いがある。</li> <li>・継続した取り組みである登園後の準備の活動を通して、速さを競う絶対評価の価値観の中にいた子どもが、やがて、ゆっくりな子を助ける子の出現により、<u>相対評価</u>というだけでなく、<u>全体としての準備</u>はどうかという価値観が芽生えた。息の長い、丁寧な取り組みが実を結んだ。</li> <li>・集団作りの難しさはある。逸脱する子にとってその活動は、面白くない活動なのだろうと、<u>傷つきつつ考える</u>。</li> <li>・一人で保育する場面で、離れた子を引き戻すことには困難がある。それでも、<u>距離はあっても一緒だよ</u>、と<u>空気</u>を伝える。</li> <li>・連れ戻す困難として、<u>保育者が呼びに行く</u>と<u>遊びが壊れる</u>。どちらが良いのか、<u>ほどよい距離のバランス</u>を失敗しながら探っている。</li> <li>・個と集団への関わりは、<u>計画</u>できない。<u>ライブ</u>で行われる。</li> </ul>



6) 対象者 B の保育場面の映像記録を、場面ごとに保育者のかかわりと子どもの活動を書き起こした。

次に対象者に行為の意味について確認し再構成した。その結果、熟達保育者の関わりには、①～⑤のような特質が見られた。

- ①常に肯定的な言葉をかけている。
- ②離れていく子どもを、無理に引き入れることはしない。視線を送る、あるいは、「見ててね」と伝える。
- ③指示の言葉は少ないが、提案や問いかけ、保育者自身の気持ちを伝える言葉は多くみられた。
- ④子どもが自分のペースで取り組めるような、時間・場所の環境構成をしていた。(例えば衝立で視線を遮り、慌てなくて済むような配慮)
- ⑤歌による問いかけや、歌遊びで、待ち時間を楽しめる工夫があった。早くできることが良い、というメッセージは一貫して送られない。

### 3. リサーチ・クエスチョン c について

保育者 A からは、保育形態の変化による課題、なかでも職員間での保育観の共有を今後の課題として挙げた。保育者 B からは、バスが 3 便あることによって、クラス単位での保育時間が限定されること等が挙げられた。いずれも、保育の内容・方法に深くかかわる項目であり、個別に丁寧な調査、検討が必要であると考えられた。

## IV. 考察

### 1. SCAT 分析の結果について

#### (1) 対象者 A の結果について

子ども観・保育観・保育者観と、それらに影響を与える要因についての最終ステップである理論記述からは、熟達保育者が、子ども・子どもたちに対して保育者としてというよりも人間同士としての関係性と捉えていることがわかる。ローデータの段階には、「子どもを裏切ることも大切、深くはいることも大切」という言葉があった。保育者 A の援助は、自らを集団を構成する一人と認識し、子どもとともにあるということを基盤としている。だからこそ、こうした踏みこんだ援助が可能になると推測できる。

「個」と「集団」の育ちに関する志向性・プロセスにおいては、保育者 A が、個と集団との育ちの往還を意図した保育を実践していた。また、園全体を子どもと子どもたちの育ちを支えるコミュニティとして捉え、その資源を存分に生かしながら、子どもの多様な人間関係を築くとともに、子どもたちの生活や遊びを

豊かにしていることがわかった。

本研究事業プロセス（6）では、先に分析を行った、対象者 A の研究結果について、学会発表の機会を得た。発表によって、本研究の位置づけや結果の解釈について再確認することができた。フロアとの応答（巻末資料）を経ることによって、熟達保育者の関わりが、抵抗としての教材（山田勉 1974）を想起させるとともに、発達の最近接領域を見極めて教育的働きかけを行うことや協同学習の教育的意義を重視した Vygotsky<sup>註4</sup>にも通底するとの気づきが得られた。

対象者 A の結果への考察については、記録者による「記録者後記」が、巻末に付記されている。

学会発表資料も、巻末に掲載した。

## （2）対象者 B の結果について

インタビュー時間は、対象者 A と比較して短かったが、表 5 のデータ量からもわかるように、インタビューのテキスト数は、118 上回った。

表 6、7 について、対象者 A のテキストと同様に、インタビュー項目によって区分したが、子ども観・保育観・保育者観と、それらに影響を与える要因、また、「個」と「集団」の育ちに関する志向性・プロセスと、それらに影響を与える要因は互いに影響し合い、厳密に区分することは困難であった。結果について、両表を横断的に参照されたい。

子ども観・保育観・保育者観と、それらに影響を与える要因についての、最終ステップである理論記述からは、対象者 B が、一人一人の子どもが、在園期間に、潜在する力（対象者 B は、「実力」と表現：能力であったり才能であったり）を、存分に発揮できることを強く願っていることがわかる。そのために、まずは、保育者やクラスが、安心できる環境・抛りどころとなるよう努めている。また、子どもに安定がもたらされると、協同作業、時には、「ワルモノ」に役割をシフトさせて、子どもの育ちを促す。子どもの育ち・状態に呼応して柔軟に役割を変化させていることがわかる。

ここでは、主に 3 つのタイプの子どもの子ども観について語られた。①特別な配慮・支援を必要としている子、②目立つ・乱暴な子、③規範を守り懸命に生活している子である。

①の支援を要する子について、困り感を抱えている子と捉え、「困ったことがあれば、そりゃあ困るよね」と、困り感に寄り添うことで繋がっていく様子が語られている。また、他の子どもにとっては、保育者の寄り添い方が、関わりモデルとなることが意識されていた。例えば、その子が大きな声で叫んでいても、「おっきい声でるね」と、ユーモアをもって接する。子どもたちには、「構えなくていいよ」と、安心感や、楽しさが伝わるのが想像される。また、支援を要する子は、周囲の支

える力を引き出し成長させる存在であることも理解されている。

②の目立つ・乱暴な子どもについて、活動を広げていく力が潜在することを指摘している。一方で、「それは、優しさを備えた時、発揮される」と語り、良さが発揮されるために必要なことについても語られている。対象者 B は、インタビューの冒頭で、「全ての子どもに実力を発揮してほしい」と語った。乱暴といわれる子どもの持っているエネルギーは、周囲への配慮を備えた時、遊びを盛り上げていく闊達さへと変換され、実力を発揮することになる。対象者 B のポジティブな子ども理解の姿勢がうかがえる。

③について、規範を守り懸命に生活している子に、意識して光をあてている。集団を深いところで支えているのは、そうした小さな行動であることを認識し、本人に伝えつつ、他の子どもたちの中にも意味づけている。

「個」と「集団」の育ちに関する志向性・プロセスにおいては、3歳児であっても、様々な場面において、子どもたちとの対話による合意形成を意識して図っている。対象者 B が、貸し借りを子どもに促す常套句、「貸して」「良いよ」に違和感を持っていることから、子どもの納得なしに表面を揃えても意味がないという思いが伝わってくる。

ほとんどの年少児にとって幼稚園での生活は、初めての集団生活となる。幼稚園の環境を熟知し安全に過ごす方法を身に付けるまでは、子ども自身が安全かどうか判断できる範囲は限定される。インタビューを実施して、対象者 B が、「勝手にどこかにいってはいけない」というシンプルだが絶対のルールを設けていることがわかった。ルールが、子どもに理解されていくために何が必要かと考えた時、それは、保育者の一貫性であろう。一方で、対象者 B は、子どもが「～に行きたい・行く」と伝えに来ると、今（このタイミングで）行くのか？と思っても、ほとんどの場合行かせるという。保育者がブレないことによって、大切なルールであることが、子どもに理解され定着していくのだと考える。

保育の大前提は、子ども、子どもたちが、安全・安心に過ごせることである。

図3が示すように、乳幼児期の事故防止は、年齢の増加とともに、教育的要素（安全指導）が増加して、保護（安全管理）の面は、減少していく。図の中央値である3歳児前半では、保護が教育を大きく上回っている。この約束を絶対とする意味は、子どもたちにとって、対象者 B が心の拠り所であると同時に、この年齢においては、保育者と一人一人の子どもがしっかりと繋がっていることが、子どもの安全を補強するところにあるのだろう。対象者 B が深慮の末に見出した、子どもの自由感とともに安全を保障する手だてであると推察する。

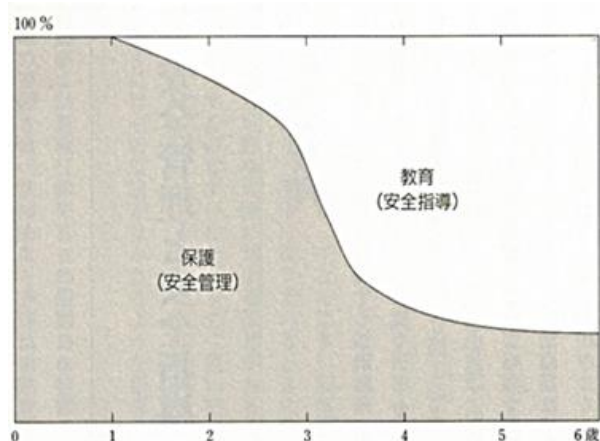


図3 年齢に応じた事故防止 (齋藤 2004)

一人の保育者が、20～30人の幼児を見ていくという日本の保育制度下において、逸脱への対応は、大きな課題である。熟達した保育者であっても、対応したいけれど、出来ないという葛藤や切なさを抱えながら、その場でできる最善の関わりを試みている。「計画できない。ライブで行われる。」と理論記述に抽出されているように、保育実践は、日々、様々な問題が同時多発的に起こる。保育者には、保育上の危機に直面した時にも、最善の方法を選んでいけるような力量が求められる。「保育の質」が語られるとき、こうした状況を思い浮かべて、保育者養成や、現任保育者の後方支援について、語られることが望まれる。

## 2. 保育場面の映像記録について

### (1) 対象者Aの結果について

半構造化面接調査ののち、保育映像記録についてその意図や背景、その後について尋ねた。解説の内容は、半構造化面接調査の結果内容を、ほぼ、裏付けるものとなった。

また、映像記録の解説によって新たに分かることもあった。例えば、子どものいざこざへの対応について、あえて泣いている訳を聞きにいかず(中心に入らず、後にさりげなく尋ねるが)、「聞いてあげて」と、泣いていることを知らせに来た子どもにお願いをする。そうすることで、どうすれば泣いている子どもが、自分の思いに気付いていけるのか、周囲の子は、泣いている子をどう支えるのかを考える状況をつくっている。大人の理論をあえて挟まずに、子ども同士の中で納得を見つけていけるよう援助している。「その出来事を、どう子どもたちの育ちに返していくのか」との視点からの、経験に裏打ちされた関わりである。

映像の記録について解説してもらう、という手法は、通常のインタビュー以上に、熟達保育者の知見が、顕在化することが予想される。

## (2) 対象者Bの結果について

半構造化面接調査ののち、保育映像記録についてその意図や背景、その後について尋ねた。解説の内容は、対象者Aと同様に、半構造化面接調査の結果内容を、ほぼ、裏付けるものとなった。

集団意識の生成については、よく、「運動会のリレー」や「劇遊び」などの行事に伴う取り組みが挙げられる。今回、朝の自由な遊びから、クラスに戻り、活動を始めるまでの「準備：生活面」に焦点が当てられたことは、予想外であった。しかし、実際の映像記録からは、その空間において、並行して様々な働きかけが行われていることが明らかになった。まず、①自分ができたこと、まだこれからのことについて、確認できるよう歌いかけによって繰り返し問いかけている。②準備をやり終えたことを共に喜ぶが、終わってないことは気付いてやればよいだけ、という保育者の姿勢・視線。③かなりゆっくりしている子どもには、ゆっくり取り組めるスペースを用意して、その子が準備をやり終えた時には、遊びを離れてでも迎えに行く。熟達保育者のこのような保育の技術や工夫、目配りは、何気ない保育の場面の中に、いくつも見るができる。こうした援助の中で、子どもたちは、「私」から「私たち」へと意識を広げていくのだろう。

経験を重ねた保育者の実践を記録に残し、報告していくことは、研究者の大きな責務であると考えられる。

## (3) 総合考察

今回の研究は、対象者2名の保育や援助を比較するものではない。しかし、対象者Aは5歳児のクラス担任、対象者Bは3歳児のクラス担任という違いを超えて、子どもを人として尊重していること、保育者も一人の人間として関わる姿勢が、共通していた。保育者観についても、子どもが安心を得たのちには、対象者Aは、あえて「子どもを裏切ることも大切」、対象者Bは「ワルモノでいいと思っている」と、子ども自らが考え行動し始めるために、保育者としての立ち位置を変化させていた。

加藤(2005)は、保育の背景としての保育者について、次のような保育者の言葉を紹介している。「4月と3月の話し合いでは、全然違うんですよ。話し合いの在り方が変わる。4月は(話し合いのときには)何(のことば)を拾おうか、とっていました。けど、いじわるな投げかけを積み重ねていく中で、反論を、子ども同士でできるようになってきたんです。」加藤は、この保育者の関わりを、子どもたちの相互対話能力の伸びを見取っていると指摘している。

対象者らも、子どもの期待を裏切ったり、ワルモノになり、子どもたちの相互対話能力を見取ったうえで、切迫感や、知の検証という行為に導いていったと推測できる。

現時点での分析結果からは、熟達保育者のクラス作りのプロセスは、①子どもが安全面への配慮を感じながら生活し、②保育者が抛りどころとなって安定していく。③やり取りを通して子どもも保育者も互いをよく知っていき、④子どもは、一人一人の良さを集団の中で認められるとともに、良さを生かすことで満たされ、寛容で共感的な集団（子どもたち）となっていく。⑤その後、保育者は子どもたちの抵抗となり、子どもの切迫感や、知を検証する姿勢を引き出し、子どもを主体とした集団へと成長させていることが推察される。

対象者 A と、対象者 B の所属する園の、施設の種別、保育の形態は異なる。分析、検討すべき項目はまだ多くある。保育実践と SCAT によって見出された知見との一致について、さらに詳細に分析することの必要性が示唆された。

## V. 今後の課題

今回、研究方法において大いに課題を残した。なかでも、保育の映像記録の分析に、課題が残った。協力者によって、一部をテキスト化したものの、熟達保育者の関わりを如実に表すための適切な方法について、さらに検討することが必要であった。

しかしながら、先行研究が僅少である熟達保育者の保育を調査・分析し成果を丹念に重ねることは、保育者支援・保育者養成に資するだけでなく子どもの健やかな育ちに貢献するとの確信が得られた。継続して、調査・分析に取り組みたいと考える。

### <註・文献>

註1 Keyword : 保育&クラスで検索をかけると小学校以降の報告が多くを占めた。そのため保育&集団で検索した。(2017年12月現在)該当する原著論文44のうち14が障がいあるいは気になる子の統合保育に関する報告であった。

註2 報告者は保育の中で特別支援領域の支援技法の使用を否定する立場では全くない。

註3 中教審 初等中等教育分科会(第100回)資料1 教育課程企画特別部会 論点整理 1～5 他

註4 対象者 A の映像記録への解説や「子どもを裏切る」という言葉から考察を深めることで、対象者が子ども・子どもたちの最近接領域を見極めて教育的働きかけを行っていることがわかった。また、熟達保育者の援助からは「人は、どんな段階にあっても他者との相互交流を通して学習を成立させ人格的な発達を成し遂げていく」といった Vygotsky の考え方に通底する信念がうかがえた。

1. 井桁容子 (2014)「発達障害児である前に、ひとりの子どもである」『発達障害の再考』風鳴社 pp26-42
2. 久保山茂樹 (2015)「気になる子の視点から保育を見直す」学事出版 pp13-14
3. 岡部祐子(2016)「障害児保育の基本」『ライフ・ステージを見通した障害児の保育・教育』みらい pp40-61
4. 杉山,成史・松尾 剛・杉村,智子 (2016)「熟達保育者による『気になる子』の認識とプロ

セス」福岡教育大学紀要. 65. pp51-59

5. 大谷 尚 (2008)「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 —着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学) v. 54. n. 2. 27-44
6. 大谷 尚 (2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization -明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」感性工学. Vol. 10 No. 3. pp. 155-160
7. 山田勉 (1974)「抵抗としての教材—認識過程の科学化」黎明書房
8. 齋藤歎能 (2004)「子どもの安全を考える 事故・災害の予防から危機管理まで」フレーベル館
9. 加藤繁美・秋山麻美・茨城大学教育学部附属幼稚園 (2004)「5 歳児の協同的学びと対話的保育」ひとなる書房

## 謝辞

まず、本研究にご協力してくださいました 2 名の先生方に、深く感謝いたします。保育の撮影においても、快くお引き受けくださったお陰で、報告書にまとめることができました。心よりお礼を申し上げます。また、調査ならびに保育の撮影は、お二人の勤務する幼稚園の園長先生はじめ教職員の方々のご理解とご協力があつて実現しました。記してお礼申し上げます。記録においては、元国際大学短期大学部教授の酒井先生に大変お世話になりました。さらには、記録者後記として、寄稿いただきましたこと、深く感謝いたします。

最後になりましたが、本研究は、札幌国際大学奨励研究費の助成によって行うことができました。感謝の意を示し、謝辞といたします。

## 記録者後記

酒井 義信

「熟達保育者によるクラス作りへの認識とプロセス」を究明するために A 保育者の保育を映像で記録するなかで、A 保育者がとても大切にしていると思われたことがある。それは、クラスの子どもたちを信頼し、その子の今やクラス集団の今に何が大切かを判断しながら、時間を十分に設定して子どもたちに活動させていたことである。印象的であったのは、トラブルが起きた際、その解決を子どもたちに任せて体験させて、その解決結果をクラス集団にフィードバックするために帰りの会で子どもたちに発表してもらっていたことである。また、子どもの遊びの発展を予測しているが、前もって子どもたちの遊ぶ環境を万全に準備しておくのではなく、例えば遊びに使う材料などを子どもが欲しいと言ったら「あの辺りにあったと思うよ」と、一緒に探しに行ったりするのである。教師と子どもという関係よりも、遊びの仲間という関係で接していた。

私がクラス集団づくりで大切だと考えていることを、A 保育者の実践の中から何点か挙げてみたい。

①教師と子どもという縦の関係ではなく、遊び仲間という横の関係で子どもと接していることである。縦の関係では、子どもの判断に教師の考えを押し付けてしまうことがあるが、横の関係ではそれが弱まり、子どもに自主性が生まれる。また結果的に、教師と子どもに信頼が生まれる。

②子どもが自主的に活動するために、直接的な指示をしたりせずに、私もその考えに共感していると「私メッセージ」<sup>1</sup>で伝えている。例えば、「そのように工夫して積み木を積むと、私も高く積めると思うよ」と子どもの工夫に私も共感しているという形で伝えている。

③「私メッセージ」で子どもを認めていた。子どもを直接的に褒めるのではなく、「私はあなたのこの点がいいと思ったわ」と教師の意見として伝えていることになり、結果的にあなたの行動を認めているよと伝えることになる。褒めることは縦の関係であるが、保育者の意見として伝えることは横の関係となる。

④子どもの失敗や間違った行動を非難することをせずに、その行動の何が問題を生んだのかということを確認にし、その問題を解決するためにどう行動したらよいかを常に考えさせ、そして行動に移させていた。最終的に、子どもが考えて行動したことを「頑張ったね」と認め、同じ問題を他の人がしないようにみんなに話してくれると嬉しいと伝



えていた。多くの子がみんなに「こうするとこんなことが起こるので気を付けてください」と伝えていた。

⑤保育者が、常に笑顔で楽しそうに活動している。それが子どもに安心感を与え、あこがれの存在となり子どものモデルとなっていた。保育者が明るく楽しそうに活動することはとても大切である。

⑥集団全体への働きかけと、一人一人に応じた働きかけがバランスよく行われていた。集団作りには、直接集団で話し合う場面、一緒に行動する場面が大切だが、それと同時に、一人一人に働きかけ、集団への所属意識を高める場面が重要だと考える。よく見かけたのは、独りで遊んでいる子がいると話しかけたり、遊びに誘ったり（近くの子に誘ってみてと声をかけたり）と援助していた。集団と個の結びつき（所属意識）が強まるほど、クラス集団が高まる。

A 保育者の所属する園が遊び中心の保育にシフトしてから3年が経過する。その間、共同研究者として研修に関わらせてもらいながら保育を観察してきた。A 保育者は、保育が変わる際には戸惑いがあったが<sup>2</sup>、遊び保育を実践する中で、今まで以上に子ども同士の協同による学び、そして仲間づくりの重要性、クラス集団を高める援助、を重視した保育になったのではと考える。それは、遊び中心の保育の方が、子どもが主体的に遊ぶことが多くなり、その遊びを観察することから子ども理解が十分に行えるようになり、今その子にどのような援助が必要なのかが判断でき、さらに援助にかける時間的余裕が生まれるからであろう。

一斉中心の保育では、保育者が直接的に子どもに指導することが多く、子どもの主体的な活動も多くはならない。そして、子ども一人一人を十分に理解する余裕がなく、子どもの遊びを客観的に観察することが難しく、結果的に子ども自身が遊びの中で学ぶという環境を十分に準備することが困難なのは、ということを保育の変更を通して実感した。

遊びが多くなると子ども同士の協同性が育ち、遊びを通して多くの学びが連続的に行われる<sup>3</sup>ようになったと考える。それは園の行事で子ども自身が内容を考え、自分たちで計画して参加することが増えてきた点、年長、中、少との縦割り集団での活動が増えた点、からも裏付けられよう。

#### <註および文献>

1. アドラー心理学による「私メッセージ」。例えば、『アドラー博士の子どもを勇気づける20の方法』星 一郎著 ごま書房 1994 pp.130-133
2. 園での教師へのアンケート調査から
3. 『ピアジェ理論と幼児教育』コンスタンス・カミイ / リタ・デブリーズ著 稲垣佳世子訳 2003 p.70、『ヴィゴツキーの新・幼児教育法』L.E. バーク / A. ウィンスラー著 田島信元 / 田島啓子 / 玉置哲淳 編訳 2004 p.44

北海道教育学会 第62回 研究発表大会  
自由研究発表Ⅱ 2018.3.3

## 熟達保育者による クラス作りへの認識とプロセス

岡部祐子（札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科）  
酒井義信（元札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科）

## テーマについて

- 保育は、一人ひとりの育ちを支える営みであり、一人ひとりの子どもの理解から始まる。
- 一方、幼稚園や保育所は、友だちや保育者と共に生活する場であり、一人の子どもの育ちは、その子どもに属する集団を背景としている。



個の育ちが集団を育て  
集団の育ちは個の育ちにつながる

## テーマについて

- 実際の保育においては、特定の子どもにかかわっていると、集団への対応ができない、あるいは、集団を動かそうとすると個への対応ができないというジレンマが付きまとう。
- 保育者は、雑多な状況に身をおきつつ、必要で可能な時を見極めて一人の子どもにかかわることになる。

## 保育を取り巻く環境の変化

- 29年度3月新たに告示された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育保育要領では、これまでの5領域に加え・・・
- 「育みたい資質・能力」・「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。

## 新たな文言・指標

- 幼稚園教育要領等には、生涯にわたって有用な「生きる力」の基礎を培うために育みたい資質・能力を①知識及び技能の基礎、②思考力、判断力、表現力の基礎、③学びに向かう力、人間性として表されるようになった。
- 保育活動を全体を通して育まれる小学校就学時の具体的姿である幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として、①健康な心と体、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生え、⑤社会生活との関わり、⑥思考力の芽生え、⑦自然との関わり・生命尊重、⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、⑨言葉による伝えあい、⑩豊かな感性と表現 の10項が挙げられている。

## 新時代の保育者に求められる力

- 例えば、**幼児期の終わりまでに育ってほしい姿③協同性**では、「他者の思いを受け止めながら自己発揮し同じ目標に向けて協同できるようになる」ことが期待されている。  
⇒協同性が生まれるような「クラス作り」の力が求められる：集団の育ちを支える力がより求められる。  
⇒保育者養成課程においても、「個と集団の育ちの視座から保育を構想する力」をつけることや「個と集団の育ちを支える具体的な保育方法」について理解を深めることがさらに必要になる。

## 保育におけるクラス作り (集団作り) レビュー

- 結果：僅少で、「クラス作り」では小学校以降が対象になってくるため、「集団づくり」に替えて検索した。

Keyword	論文数	うち特別支援
幼稚園&集団作り	6	4
保育所&集団作り	5	3
保育&集団づくり	11	3
幼児&集団作り	22	4
合計	44	14

CIJii 2018年2月現在

「集団に入れない子への対応」  
「集団活動場面で自己調整的な行動の  
困難がめだつ幼児への支援」・・・



保育所・幼稚園に限定すると、特別支援を要する子(個)をどのように集団に包摂するか、という課題に対する報告が半数以上ある。

## 特別支援教育(保育)領域における 個と集団のあり方

- ICFの概念枠組み：障害の状態は環境因子によって変化する(WHO生活モデル)
- その子が入りたいと思う集団がそこにあるのか(久保山2015)



個人の困っていることへの対応だけではなく、環境となるクラス集団作りにも焦点があてられるようになってきた。

誰もが入りたいと思う「クラスづくり」

保育見学：熟達保育者のクラス

- 子どもが生き生きとあそび生活する姿
- 「家庭にいるかのような子どもたちのくつろいだ様子」
- 特別な支援を要する子どもを『困った子』としない集団

誰もが入りたいと思うクラス集団は  
どの様につくられるのか



Research Question



## 仮説「熟達保育者にはクラス作りの 実践知が蓄積されている!？」

熟達保育者・保育者の熟達化に関するレビュー

- 個別のオーラルライフヒストリー
- 新任者と熟達者の差異：映像見て語る(井上、2015)
- エピソードを読み取る数(高濱、2000)
- 支援を要する子どもの認識と支援：(杉山ら、2016)
- オーバービュー：(田中まさ子2012)



経験を積んだ熟達レベルの保育者に関する  
先行研究は蓄積がない

【用語の定義】「熟達保育者」を先行研究(杉山ら2016)を参考に、  
①経験年数②実績③周囲の評価④保育観察から定義し選定する。

## 仮説検証

- 「実践から検証」  
⇒映像記録からかかわりを分析する
- 「インタビュー」  
⇒半構造化面接調査
  - 子ども観や保育観・影響を与える要因
  - クラス作りへの認識
  - 1のかかわりの意図について尋ねる

## 研究の方法

1. 期間 2017年5月～2018年3月

2. 対象者 表2 対象者の属性

性別	女性
年齢	41歳
結婚	未婚
資格	幼稚園教諭2種免許 保育士
所属園	北海道5市にある私立幼稚園
身分	正職員
担当クラス	5歳児クラス 28人・男14：女14
うち支援を要する子ども	8人（診断名2名）（外国籍1名） （保育者2名が加配）
経験年数	21年目
内訳	3歳（2年）4歳（8年）5歳児（9年）

## 3. 方法

①保育の撮影

・頻度：1回／1か月・3時間程度

\*長期休暇を除く

②インタビュー：構造化面接調査・1回2時間・補足調査30分程度

## 4. 倫理性の確保

・札幌国際大学研究倫理審査委員会の承認を得て行った

## 結果 インタビュー

1. 子ども観や保育観

以前：

「教えてあげる」子どもたちは何が好きか？に答えられない⇒保育の形態によって変化

現在：

共に生活し人として育つ・「目先のできるようになること」ではなく好きなものが見つかる・様々な感情体験・人といることが楽しいと思って生活できること・繋がれること→生きる力ではないか

自分のクラスが、ではなく園としてどう子どもたちの育ちを支えるか、いろいろな子たちがいて、みんなで育つ・育てるという感覚

## 結果 インタビュー

1. 子ども観や保育観

以前：

「教えてあげる」子どもたちは何が好きか？に答えられない⇒保育の形態によって変化

現在：

共に生活し人として育つ・「目先のできるようになること」ではなく好きなものが見つかる・様々な感情体験・人といることが楽しいと思って生活できること・繋がれること→生きる力ではないか

自分のクラスが、ではなく園としてどう子どもたちの育ちを支えるか、いろいろな子たちがいて、みんなで育つ・育てるという感覚

2. それらに影響を与える要因を探る

- ・園の方針：子どもたちが育つ園の環境を考えている
- ・保育の形態：主体的な保育・遊び保育の導入（2016年度から）
- ・研修：年10回・近隣の幼稚園と交流（子ども・保育者）
- ・記録と計画：Google・共有ファイル・副担が読める・同学年で共有 ⇒実効ある記録と計画
- ・処遇：給与体系が明確・声が届く・見通しが持てる

## 結果 映像

保育場面でのかわりの意図について

「帰りの会」5月 映像

- ・Rくんが入れる機会：みんなの注目（コアニーズ）満たされると満足できる
- ・子どもの度量を計る意図もある→3分ならイケる
- ・「可愛いRくん」を知ると「嫌なRくん」を許せる・他の子どもみんな「ふり幅」がある
- ・Rくんが特別ではない・先生がRくんを可愛がる→先生は自分たちのことも可愛いんだろうなあ

## 結果 映像

### 保育場面でのかかわりの意図について

#### 「鳥のエサ台づくり」7月 映像

「釘を分類することでYちゃんが伸びそう」というアイデアから始まった

KくんとTくんにはどうなるか理解してほしい・2人だから（突き放してみた）

#### —女の子同士のトラブル・いざこざへの対応—

- 聞いてあげる子がいればそのまま・聞いてあげる必要はない・聞くことによってこじれる場合もある
- 年長児「～泣いている」保育者「聞いてあげて」
- その子の納得をさりげなく確認

#### —男の子その後—

- 保育者：「帰りの会で話してみる？」
- 子ども：「いうわ・・・」→晴れやか

## 考察

### 1. インタビュー：子ども観・保育観

- 熟達保育者の子ども観や保育観は深まりの途上にあると認識され、その深まりは保育の形態・同僚らとの関係性・研修や交流の機会・記録と計画の在り方と関連することが推察された。

### 2. 関わりの意図：クラス作りのプロセス

- どの子も満たされていることが寛容な関係の基底となる **土台**
- 自由に遊ぶことと集団での活動が交互にある **内容**
- 子ども自身が「気付き」「考える」ことを促す多様な働きかけ **援助**
- 子どもは支援されるとともに「支援の担い手」ともなっている **育ちあう仲間**

## 今後の課題

- 他園の熟達保育者のインタビューが未実施。
- 語りの整理から分析（Steps for Coding and Theorization を予定）し熟達保育者の中心概念を抽出する。

\* SCATについては大谷（名古屋大学）の文献を参照されたい。

本研究は、札幌国際大学 平成29年度奨励研究費の助成を受けて行った。

## 文献

- 幼稚園教育要領 平成29年3月告示
- 中教審 初等中等教育分科会（第100回）資料1 教育課程企画特別部会 論点整理1～5 他
- 久保山茂樹（2015）「気になる子の視点から保育を見直す」学事出版
- 井上宏子（2015）「新人保育者と熟達保育者の語りにおける実践知：保育場面の映像に対する語りの比較検討」明星大学通信制大学院研究紀要
- 高濱裕子（2000）「保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応」発達心理学研究11(3), 200-211, 2000
- 杉山（2016）「熟達保育者による『気になる子』の認識とプロセス」福岡教育大学紀要、65, 51-59
- 田中まさ子（2012）保育者の熟達に関する一考察-子どもの学びへの着眼点と等至点を手がかりに44, 11-29

## 学会参加の記録

フロアからの質問・指摘事項	対応
<ul style="list-style-type: none"><li>・意義深い研究である。</li><li>・しかし、私たちはもっと、ローデーター、つまり保育者の生の声が知りたい。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・今回、VTR を観ていただく時間を取った為に、時間が十分とれなかった。</li><li>・まとめでは、分析過程のローデーターも掲載したい。</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>・「子どもを裏切る」とはどのような意味か。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・すべて、子どもの望むように振舞うのではなく、あえて、期待に応えないことで、子どもに考えさせるという意味である。</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>・女の子のトラブルがそうか。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・当初、そう感じたが、これは、経験に裏打ちされた対応ひとつである。さらに聞き取る必要がある。</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>・発表者と共同発表者の役割分担はどのようなものか。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・発表者は、研究統括、全般を担当している。</li><li>・協同発表者は、保育者 A の保育の映像記録を担当している。</li></ul>