

遊び込む子どもの姿を理解する保育者であるために －石川県私立幼稚園協会の協働的保育者研修－

Becoming Kindergarten Teachers Who can Understand Children Devoting Themselves to Playing

－Training for Cooperative Childminders in the Ishikawa Private Kindergartens Association－

大井佳子*¹、山岸日登美*²

要旨

保育者が幼児の自由遊びの姿を読み取る協働的研修の実践が検証された。アクティブラーニングで構成される連続する研修において、他園の遊びと保育者に触発されて起こる幼児の遊び込み感覚模擬体験が参加保育者の自園の遊びを見る目を複眼的に変容させ、特に運営スタッフを担う保育者は保育を多視点で見る体験を重ねており、研修のあり方が保育者の学びに向かう力を発揮、向上させることが示された。

キーワード：保育者研修(training of kindergarten teachers)／アクティブラーニング(active learning)
遊び込む(devote oneself to playing)／学びに向かう力(inclination toward learning)

I. はじめに

幼児教育においてはフレーベルの Kindergarten 以来、「遊びが学び」であるととらえてきた。『幼稚園教育要領』(2008)は「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して…(第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本)」と記している¹。「遊び」ではなく「幼児の自発的な活動としての遊び」である。はたして、昨今の幼児の遊びのどれほどが自発的な活動としての遊びと言えるのだろうか。家庭での遊び、地域での遊び、そして保育の場での遊び…と見渡してみると、「遊んでいる」と見られている場合でも、実は「遊ばせてもらっている」、「遊ばされている」、あるいは「遊んでいるように振る舞う」姿が散見されるように思われる。

「幼稚園教育要領解説」(2008)は「遊びの本質は、人が周囲の事物や他の人たちと思うがままに多様な仕方で応答し合うことに夢中になり、時の経つのも忘れ、そのかわり合いそのものを楽しむことにある。すなわち、遊びは遊ぶこと自体が目的であり、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない」(P. 32)と記すが、はたして、保育者が日々の指導計画に、そして記録に書いている遊びは、このような遊びとなっているだろうか。「遊び込む」という言葉を見ることが増えた。「幼稚園教育要領解説」をはじめ、文部科学省における幼小接続の検討²等で「遊び込む」という言葉が用いられている。最近のベネッセ教育総合研究所の調査(2016)が「幼稚園や保育園で“遊び込む経験”が多いほうが『学びに向かう力』が高い」という結果を報告³しており、「遊ぶ」ではなく「遊び込む経験」という表現になっている。

現在、全校種の学習指導要領(保育所保育指針を含む)の改訂が準備されている。「学びに向かう力」は校種を超えて貫かれる「三つの柱」の一

*¹ OOI, Yoshiko
北陸学院大学 人間総合学部 幼児児童教育学科
保育課程論、保育内容総論

*² YAMAGISHI, Hitomi
元とくの幼稚園

つである。他の二つの柱、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」は旧来からの学力のイメージであろう。「学びに向かう力」は、今日の、そしてこれからの子どもの置かれる状況を鑑みた学力と言えよう。子どもは遊びを通して学ぶことを保育者は知っているはずである。しかし、保育の場で「遊び」と見られてきたもの、見られているものは、学びに向かう力を育む遊びとなっているだろうか。幼稚園教育要領が「遊びを通して学ぶ」という遊びなのだろうか。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・保育要領の改訂にあたって、保育関係者は自らの保育における遊びについて再度問い直しを迫られていると言えよう。

本稿は、研修を通じて保育者が保育における自身の遊びを見直し遊びを見る目を変容させていった過程を検討することによって、遊び込む子どもの姿を理解する保育者をめざして保育者の資質に働きかける研修のあり方を探る。検討事例は、石川県私立幼稚園協会研修事業「子どもの遊びを考える研究会」(2010年度・2012年度-2013年度。通称「遊び研」。以下「遊び研」)である。

Ⅱ. 伝統的な「幼稚園の遊び」観

白川(2014)は「運動会や生活発表会で披露される小学校と異なる幼稚園に特有の『お遊戯』、日本のほとんどの幼稚園にある畑や花壇とそこでの栽培活動、糊とハサミを用いた紙細工、積木の組み立て、等は、そのルーツを辿ればキンダーガルテンに行き着く」と述べる。日本の保育において今も「当たり前」となっている活動、遊びの多くがフレーベルに由来する。例えば、日本の子どもたちがオモチャの定番である積木と出会ったのは幼稚園の教材、恩物の積木としてであった。

幼稚園における恩物積木の遊び方を玉成高等保育学会幼児保育研究会(1970)『フレーベルの恩物の理論とその実際』に見ることができる。立方体8個からなる第三恩物の「遊び方」を見てみよう。立方体の積木は縦・横・高さそれぞれに2個ずつ積まれて立方体の形に積まれて箱に収まっている。箱は正しい返し方で逆さまにされ、底になった蓋が引き出されて箱の上に置かれ、箱はまっすぐに持ち上げられる。そこには8個の積木が立

方体に積まれた姿で現れる。最初の「遊び方」として示されているのが「切り方」である。

縦の切り方、横の切り方、上下の切り方。

いずれかを選び、一度切ると、全体が二つに分れ、もう一度切ると四つになり、もう一度切ると八つの小部分なることを、切る度毎に部分の数を数えながら、順序正しく分解するのである。このようにして八つの小立方体に分解し終わったら、今度は今分解した逆に総合して、もとの立方体にかえすのである。

その間適当なる模倣を入れて、おもしろくかつ整然と取り合わせて遊ぶのである。(下線筆者)

この「遊び方」を通して子どもが分解と総合を知ることがねらいとされ、次の言葉かけの例からは遊びが「おもしろく」進められていたことがわかる。

「おばあさまの家から、大きなようかんをいただきましたよ」

「小さく切って、いただきますよ」

「ここから切りなさいという、すじがついていますよ」
ほうちょうでゴシ ゴシ。

「切れたかしら、右の方をしっかりとって、スル スル スル。あっ切れましたよ。ようかんが一つ、二つに切れました」…(以下略)

子どもが知るべき体験すべきと考えられることを、保育者の言葉かけがつくる楽しい雰囲気の中で、保育者が見本・お手本としてやって見せ、子どもは保育者の動きをなぞるという学ばせ方である。学ばせ方が「遊び方」として広く普及していった様子がうかがわれる。

用いる教材は違って、この恩物時代の「幼稚園の遊び」観はなんらかの形で今も多く園で継承されていると感じる。「正しい遊び方」を「楽しく」提供するという保育者像が、就学前教育の普及と共に広がり、保育内容6領域の期間を引き継がれて保育の場に定着していったのであろう。1989年の幼稚園教育要領の改訂で保育内容は現行の5領域へと移行する。遊び観と保育者像の見直しが求められる改訂であった。30年近くが経過したが、旧来の「幼稚園の遊び」観、保育者像は暗

黙の了解として保育者に伝承され続けているように思われるである⁴。

旧来の遊び観のままで、今、求められる「遊びを通じて学ぶ」を保育者は実践することはできるのだろうか。「**遊び」と呼ぶこと、評価の高いおもちゃや遊具を使うこと、保育者の言葉かけで楽しい雰囲気であることによって、子どもは遊んでいるとみなされ、一方で、保育者の設定するねらいがあることによって、子どもは学んでいるとみなされる二重の「みなし」によって、指導計画上、あるいは記録上、遊びを通して学んでいることになっている、ということはないだろうか。旧来の遊び観・保育者像では、保育における遊びは、計画通りにスムーズに進んだか、子どもは楽しそうにしていたかの二点で評価される。そこで起こっている子どもの学びを読み取ろうとはされていないのではないかと懸念されるのである。

Ⅲ. 石川県私立幼稚園協会「遊び研」の概要

「遊び研」は石川県私立幼稚園協会が開発した「グループ研究」という研修スタイル⁵で実践された研修の一つである。グループ研究と「遊び研」について概観する。筆者（大井）はグループ研究発足時の石川県私立幼稚園協会研修委員長として、筆者（山岸）は2005年よりスタッフ、コーディネーターとしてグループ研究に参加している。

1. グループ研究：園を超えて研修を協働する

2001年度より石川県私立幼稚園協会は毎年複数のテーマでグループ研究を行っている⁶。年度初めに研修委員会が金沢市とその近郊の私立幼稚園（現在45園）に対して、年間5回の研究会に参加するメンバーを募る。テーマは2年連続を原則とし、研究会メンバーも2年間続けて参加できることが望ましいとされている。グループ研究発足以前の石川県私立幼稚園協会の研修は著名な研究者や実践者を招いての講演会と、ダンスのようにそのまま保育で使えるものの講習会で恒例化されていた。その都度加盟園に向けて参加が求められ、講師によって提供されるものを知る、覚えるという学び方であった。それに対してグループ研究では、参加者が研究会の構成メンバーとして自覚的に研修を組み立てることを体験する。その体験こ

そが研修であるという捉え方で、保育者研修をアクティブラーニングで構成する試みであった。テーマ決定と研究会メンバーの募集までを研修委員会が行い、各回の研究会の内容決定や運営はグループ研究ごとにコーディネーターを中心とする数名の運営スタッフチームが担う。コーディネーターには研修委員会所属の研修委員（園長・主任教諭）が就き、運営スタッフは、加盟私立幼稚園の中堅保育者で研修委員会が推薦して勤務園の園長の受諾の得られた者が担った。つまり、スタッフは協会からの依頼に応じて園が派遣するという公的立場での参加であり、石川の私立幼稚園の次世代の中核となる人材を幼稚園協会として育成するという意図をもった運営スタッフの人選である。

2. 「遊び研」のコンセプト

「遊び研」は次のように参加が呼びかけられている。「日々の幼稚園での遊びの中で、子ども達はどんなことを学んでいるのでしょうか。同じように見える遊びも発達段階によって違ったり、子ども達の遊びに対する意図が違っているかもしれません。『子どもの遊び』という視点から子どもの姿や保育実践を検討し、子ども達の育ちや学びを読み取る力を高めていきたいと考えています」（2010年4月）。詳細に見れば「発達段階」のように用語には疑問のもたれるものもあるが、保育現場が行う保育の研究にあたって、「遊びを学びとして見る」ことを宣言し、研究方法として「子どもの時々の内面（意図）」に注目すること、研究の目的は「保育実践から子どもの学びを読み取る保育者の資質・能力の向上」であることを明記するものとなっている。この呼びかけに対して28園から参加申し込みがあり、各研究会の平均参加人数は26名、3年間で延べ405名が参加している。

「遊び研」に先行して2008-2009年度にはグループ研究「発達から保育を考える研究会（発達研）」が開催されている。遊びに焦点化する研究会発足の背景には、発達研を通してスタッフが得た子どもの遊びに対する驚きがあった。0歳児が喃語をつぶやくのも、自分の手を使って感覚遊びをつくり出して楽しむのも、その時々の子どもの適った学びであり、その時々子どもが欲する学びは子どもの遊びとして自発的に生まれてくるものであ

ることに素直に驚いたスタッフは、発達という視点で子どもを見る時、遊び込む子どもの姿はどの年齢にもあり、そこには学びがあることを確信すると同時に、「遊びの研修」というと新しい手遊びやゲームまたは保育で有効とされる手法を学ぶことを思い浮かべる保育者の遊び観に対して危機感を感じ、各園での遊びを具体的に検証する必要があると考えたのであった。

子どもの遊びの姿は、同じ物的、空間的、時間的環境にある同一園においてもクラス担任によって大きく異なることがある。保育者がスムーズに楽しく進めるような遊びならば技法として講習できることは多くあり、クラス担任による違いを狭めることも可能であろう。しかし、遊び込む子どもの姿が引き出される保育をめざすならば、保育者が自身の保育を見返すことがスタートとなる。自身の保育の見返しは日々の振り返りにおいても園内研修としても行われるだろうが、自分で、あるいは園内で行う保育の見直しでは早急に結論や処方箋を求めがちである。「遊び研」は、園を超えたグループ研究だからできることとして、子どもの遊びの姿を他園の保育者と共に読み取ることを提案し、読み取る力を自分たちで育て合おうと呼びかけるものであった。

Ⅳ. 「遊び研」における参加者の体験

2012年度⁸⁾の「遊び研」の5回の内容を表1(次ページ)に示す。表1の下方の囲みは運営スタッフ会議の内容である。一回の研究会の準備に複数回の会議がもたれる場合もあるが、表には各研究会を準備した複数回のスタッフ会をまとめて記した。「宿題」は研究会の事前事後ワークで、参加者が課題意識を明確にして研究会に臨み、研究会での気づきを勤務園での実践につなぎ、検証し…と研究会と自園の実践の循環を担保する方法として参加者に課されたものである。

1. 保育者が遊びを見る目を変容させる瞬間

第1回研究会宿題と第2回研究会宿題は、保育者が園の自由遊びの事例を書くもので、第2回宿題は第1回宿題の事例を書きなおすというものであった。同一事例であるにもかかわらず、第1回宿題の記述と第2回宿題の記述の間に大きな違い

が認められたA保育者の場合に着目し、保育者の子どもを見る目の変容過程を見る。

第1回研究会に向けての宿題：園で繰り広げられている自由遊びの事例を3つ書き持ってくる。子どもの会話や保育者の関わりなどを出来るだけ詳しく書く。

A保育者の第1回宿題の記述である。

ままごとのために前日から設定しておいた子どものイスや机。最初に登園してきた子どもがそれを見て「サーキットや」といい、イスを平均台の代わりに、机をトンネルの代わりにし遊びをスタート。(運動遊びにてサーキットを体験済み) 順に登園してくる子どもも参加し、教師のイスを出して高いジャンプをしたり、ジャンプマットを使って飛び石をしたりと広がり大きな遊びとなった。ももとの保育者の思いとは違ったが子どもなりに考えた末の変化だったと思う。(下線筆者)

第1回研究会では、参加者は5名のグループに分れ、グループ毎に各自が持ち寄った遊び、3事例×5名の15事例を見、各事例について、保育者が準備した遊びか子どもが自発的に始めた遊びかに分類するワークを行った。どちらにも分類できないもの、例えば、毎年繰り返されている園独自の伝統的な遊び等が見出され、自由遊びとして括ることの不適當感が実感されている。研究会後、参加者は感想文をメールで提出している。A保育者は「まずは他園の自由遊びの充実に驚いた。これだけたくさんの参加者がいても同じ遊びが出てこないというのは単純に驚いた。また、『子どもが考えた遊び』『保育者が設定した遊び』という分け方にドキッとした。子どもをどうにか楽しませてあげたいという思いが自分にはあり、子どもの遊ぼうとしている場面を見逃さずにさりげなく援助していきたくと思った」と記している。多くの他園の遊びに触れること、分類という通常の振り返りとは異なる視点で遊びを見ることの二つは、保育者が当たり前のものとして見ている自園の自由遊びを見直す手法として用意したもので、A保育者の感想はその効果を示すものとなっている。

表1 「遊び研」 2012年度の内容

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
宿題	園で練り広げられている「自由遊び」の事例を3つ持ち寄る。会話、友だちとのやり取り、保育者の関わりを詳しく書き込み持ち寄る	「子どもが自分で見つけた遊び、考えた遊び」に子ども達の会話ややり取りや前後の様子、経過などを書き込み持ち寄る（ひな形有）	自園にある遊具・廃材などで「教師が見ている面白さ」と「子どもが考えた面白さ」の違いを話し合う。職員会議や園内研で提案し実現に向けて努力をする	「自園でもやってみよう」と思った遊びを実行する。（自分で考える。先輩に相談する。職員会議や園内研で提案し実現に向けて努力をする）	「園庭『遊び』マップ」作り
研究会事前課題					
ねらい	子どもの遊びを読み取る	子どもの遊びを読み取る	環境との関わりを通して遊びを考えてみる	遊びを生み出すための手立てを考えてみる	自園ならではの遊びの展開を考えていく手立てを探る
内容	<ul style="list-style-type: none"> 「自由遊び」の事例検討 （子どもの会話・やり取り・保育者の関わり）について「保育者側が設定したもの」か「子どもが自分で見つけた・考えた・自発的に始めたもの」かをグループで分類する ディスカッションを行う 	<ul style="list-style-type: none"> 事例の中から一つ選び①どうしてこの事例を取り上げたのか②教師はどのくらいの距離感で関わっているのか③気になること、見えていないことを話し合う 「幼稚園教育要領」5領域の内容から「学び」を拾い出す 	<ul style="list-style-type: none"> 「面白い」と思った遊具や物の使い方・遊び方を「タイトル」的に紹介する 「面白い」とは思うけれど思わず止めたくなった遊びはどんな遊び？ 「ダメ」と禁止してしまった遊びはどんな遊び？ 	<ul style="list-style-type: none"> 「自園でもやってみよう」と思った遊び Q&A 全員でディスカッション ワークシヨップ「あったらいいな『夢の園庭』づくり」グループワーク 	<ul style="list-style-type: none"> 「園庭遊びマップ」を使って自園の遊びを紹介する（遊びの生まれた背景・状況・そのことにより生まれた作用等） 他学年の子ども同士の間わりに気づく
参加者の感想	<ul style="list-style-type: none"> これまでの研修に対する自分は受け身だったと感じた。 子どもの遊びのレパートリーや幅の広さに驚いた。子どもの数だけ遊びがある。 遊びは本当に自由！ 同じような遊びでも環境や声かけ一つでいくらかでも変化することに改めて気づいた。 	<ul style="list-style-type: none"> 漠然と表面的にしか捉えていなかった。遊びの背景・子どもの心情、自分が与えている影響に気がついた。 同じ遊びを、角度を変えて見ると自分で自分の課題が見えた。 同じような遊びでも環境や声かけ一つでいくらかでも変化することに改めて気づいた。 	<ul style="list-style-type: none"> 関わりを変えようと遊びが膨らむ。保育者の投げかけと子どもの思いが交差し発展する、改めて「遊び」の意義を感じる。 子ども達の発想の豊かさに改めて気づいた。 本当に禁止してよいのか、何も考えずに声をかけていたのかもかもしれない。 	<ul style="list-style-type: none"> 職員間で「遊び」について話し合うことが出来たのは大きい。 出来ないこととあきらめるのではなく、出来ることと向き合えるようになった。 自分ややりたいのは子どもが自ら学び気づいていくことなのだ、と思った。 	<ul style="list-style-type: none"> 他クラスとの関わりや、異年齢のつながりが、遊びを通して具体的に見えた。 新しいことだけでなく目の前の環境を見つめて身近な事を取り入れることで変化していくのではないか。 職員間で建設的な話し合いをして園庭の遊びを考えた。

運営スタッフ 会議での討議

自分の遊びへの見方が本当に正しいのか、改善点や見直す点はないかを考えて欲しい。明確な答えはないが自分で自問自答していくことで見えてくるものがあるのではないだろうか。

遊びの全体像はよく理解しているが、一人一人を深く捉えて見守ることの難しさを感じた。〇と×で判断できないものばかりであり、理解すればするほど難しい。具体的に子どもの姿から考えていくことが必要なのではないか。

「やりたい」と感じた子どもの心の思いを、一つでも実現できないかと考えることが大切。自分の関わりも環境の一つであることを再認識し遊びを考えていけると良いのではないか。

園内で子どもの遊びについて、話し合いが持たれたとの報告が多かった。さらに遊びが豊かになるための手立てを各園で考え持ち寄りたい。

第2回研究会に向けての宿題：第1回の3つの事例から一つを選び、その事例をなるべく細かく書く。その時の子どもの思い、保育者の思い、また学びを5領域に当てはめる。

A 保育者が前述の事例を書き直したものが表2である。A 保育者が普段の保育において記述しているものが宿題1のような内容で、A 保育者の普段の目ということであろう。下線の「子どもなりに考えた末の変化だったと思う」という記述から、A 保育者が想定の子どもの行動に対して容認的であることがわかる。しかし、容認はしつつも「も

ともとの保育者の思いとは違った」と保育者の思いから遊びを見ている。

それに対して表2では、子どもの個々の行動、行動ごとの子どもの思い（A 保育者の読み取り）、子どもの思いに対する保育者としての思いが時間を追って記されている。最初の宿題が子どもの行動のみの記述であるのに対して、書き直しでは子どもの内面、心情に目が向いている。A 保育者は子どもの行動から子どものワクワク感を受け取り、同時に子どもの発見に対してワクワクする自分の心情を自覚していて、子どもがみつけた遊びが肯定的に記述されている。同じ場面の記録でありな

表2 A 保育者の事例の書き直し

子どもの姿・遊び	子どもの思い	保育者の思い	学び（5領域）
<p>ままごとが盛り上がったため、環境設定としてイスや机で囲いを作りままごとの準備をしておく。</p> <p>①最初に登園してきたA児が部屋の様子を見て「サーキットや！」と言い、自分でイスや机を移動し遊び始める。 イス：一本橋 机：トンネル 教師の椅子：大ジャンプ</p>	<p>いつもと違う！なんだかサーキットみたい。</p>	<p>せっかく昨日盛り上がったままごと。でも、様子を見てみよう。</p>	<p>健康（2・4） 人間関係（2） 環境（7）</p>
<p>②登園してくる子どもが次々に参加する。列を作ってサーキットを楽しんでいる。 B児「他のもつなげよう！」 C児「いいね！飛び石とか？」 プレイルームからジャンプマットを持ち出し飛び石の場所を作る。</p>	<p>楽しい！ でも、本当のサーキットはもっといろんな場所があった。</p>	<p>盛り上がっている。少し危ないところもあるけれど、気を付けながら遊びを見ていこう。</p>	<p>健康（1・2・4） 人間関係（4・5・8） 言葉（13）</p>
<p>③反対側から進むD児に対しA児が「反対側から来たらだめ」と一言。しかし何度もふざけて行う。それをみてB児が「じゃんけんすればいいやん」と言い、両側から進み出会ったらじゃんけんをすることに。</p>	<p>A児（サーキットは反対側から進んだらダメなんに）・D児（並ぶの嫌やしこっちから行こう） B児（前に平均台でじゃんけんしたからそれにすればいいんや）</p>	<p>出てくると思った！どうするかな？なるほど、喧嘩したけれど自分たちで解決した。</p>	<p>人間関係（2・5・9） 言葉（2・3）</p>
<p>④B児が「先生、ここに丸つくって。ジャンプの穴にするし」と教師のイスから大ジャンプの着地点をつけようと提案する。</p>	<p>B児（穴があるとおもしろいな） 丸の中にとまるのは難しい、でも楽しい。</p>	<p>B児は面白い発想を持っているな。周りが飽きた頃に新しい流れを作っている。</p>	<p>健康（2・4） 人間関係（2・3） 環境（7） 言葉（3）</p>

* 5領域での読み取りは、第1回研究会における分類ワークと同様に、普段の目とは異なる目で遊びを見るための視点としてスタッフが設けた課題であるが本稿では検討しない。

がら、子どもが遊びをみつけたことに対する評価は全く違うものとなっている。保育者が計画した遊びという視点から見ると、保育者が用意した環境構成を活かして子どもが遊びをみつけるという視点で見るとでは、同一の光景が違って見えるということである。

他の参加者の第2回研究会後の感想にも「保育者が遊びを見る目」について言及されているものがある。「これまでは子どもの遊びを漠然としか捉えておらず、表面的なものしか見ていなかったことに気が付いた。遊びの背景や経過、子どもの心情を考えていくことの大切さや自分が与えている影響など大切な事に気付くことが出来た」「自分の気持ちと現実には確かに葛藤がある。しかし、子どもの気持ちが達成できるように一緒に考え、見守っていく事が子どもの次の経験へとつながっていくのではないだろうか」と、普段と違う書式で書くことによって、普段と違う見方が体験され、見方を変えると見えてくるものが違ってくることが参加者に体験されており、研究会で用いられた手法の効果が確認できる。

保育者研修の効果は参加者の感想にとどまらず保育実践への効果で見られるべきであろう。研究会での見方を変える体験が保育者の自園における保育実践にどのように影響を及ぼしたかをA保育者の報告に見ることができる。第4回研究会での廊下オニゴッコの報告で、廊下・保育室・ホール・ベランダと2階全部を使う遊びである。A保育者の勤務園では子どもたちが廊下でオニゴッコを始めることは珍しくはなく、禁止されてはいないが状況次第で止められることもあるため子どもたちは自制を求められると感じていたようである。研究会で遊びが子どもから生まれることの意味に気づいたA保育者は、自園の子どもから生まれている遊びを思い浮かべ、生まれるけれど展開しきれていない遊びとして廊下オニゴッコに注目し、展開しきってみる指導計画を考え、同僚保育者にも示し、時間限定の遊びとして実践された。

本稿をまとめるにあたり、筆者（山岸）はA保育者に経緯をメールでインタビューし、次のような過程であったことが確認された。

①子どもと遊んでいる時や子どもの遊びを見てい

て自分自身が素直にワクワクする瞬間や「それ、やりたい！」という瞬間がある。

②しかし、何かに縛られてストップがかかっていた。

③「遊び研」の討議で、廊下でのオニゴッコや滑り台を逆さまに上ることについて「なんでダメなの？楽しいやん」と話す保育者がいた。

④自分が感じる「楽しい」と思う瞬間は子ども達にもあること、その気持ちを壊さずに守っていくのが保育者であると気づいた。

A保育者には、「楽しいと思う瞬間」の感覚がある。遊び込みに向かう感覚である。しかし、その感覚は「何かに縛られてストップがかかる」と言うのである。このストップをはずしたのが他園の遊びと他園の保育者の言葉である。園を超えた保育者の研修ゆえにもたらされた効果であると言えよう。

2. 楽しい！と思う瞬間

－『夢の園庭』ワークにおける参加者の遊び込み－

A保育者のように保育の場では自身の感覚にストップをかけている保育者は多いのだろうか。保育者自身が遊び込む感覚を体験し、自らの中のストップを緩める体験を参加者の多くがしたと思われる第3回・第4回・第5回の「遊び研」の流れを見る。

第3回研究会に向けての宿題：自園にある遊具・廃材などで、「教師が見て面白いと思う使い方」や「子どもが考えたいつもとは違う使い方」の事例を10例持ち寄る。

第3回研究会では、5人のグループで10事例×5人の50の遊びに触れている。遊びの多様性を確認し、子どもの興味によって同じ物の使い方が変わることを確認できるようにというねらいで用意されたワークである。子どもの発想の豊かさに心動かされて自分もやってみたいという思いが生まれる一方で、「自園では子どもが自由に使えるものが限られている」「遊ぶ時間が限られている」「自分だけでは解決できない」「子どもの考える遊びには危険を伴う。面白い使い方だとは思いますが禁止してしまうことも多い」「決まりが多いと子

どもは遊びに入る前に諦めてしまうことがある」等、自園ではできないという発言が少なくなかった。第1回から第3回まで事例を持ち寄ってグループで討議するワークを重ね、参加者の間には自園ではできないことへの諦観や羨望も生まれていた。園を超えて園の保育の姿を公開する研究会では、特定園の保育が正解と見なされたり、園による違いが保育の優劣と見えるようなことがあってはならない。参加者が自園との違いを知ることによってそれぞれの園のよさ、特に自園のよさに気づくことができるように研修を組み立てなければならない。

自園のよさを発見するワークとしてスタッフが案出したのが第5回研究会の「園庭『遊び』マップ作り」である。他園の遊びを羨ましがめるのではなく自園だからこそできる遊びの展開を、園庭の遊びを広げる・増やす・整えるプランとして考える。事例検討で他園の遊びを知ったからこそ自園で生まれている遊びを見つけられるだろう、事例検討で他園の遊びの光景を思い描いたのだから自園の園庭の遊びを描けるだろう、と連続した研究会であるから可能なワークとして考案された。

その前段階として行われたのが第4回研究会の「あったらいいな『夢の園庭』づくり」ワークである。参加者に生まれた「あれもしたい」「これもしたい」という遊びに対する思いを見える化しようというワークで、実際には保育ではできないだろう遊びもグループワークとして集団的に仮想体験することで、子どもたちのやりたい気持ちが実感され、その実感が、子どもの目で自園の園庭を見る「園庭『遊び』マップ作り」につながると考えられたのである。

第4回研究会に向けての宿題：「自園でもやってみよう！と思った遊びを実行する。自分で考える・先輩保育者に相談する・職員会議や園内研修に提案し実現に向けて努力する。」

他園の遊びに触れることで生まれた「やりたい」と「できない」の気持ちの交錯にあって、「できない」気持ちが強い参加者のために考案されたのが仮想遊び体験のワークであり、「やりたい」気持ちを励ます課題として設けられたのが第4回研

究会に向けての宿題で、先述したA保育者のオニゴッコの事例はこの一例であった。

B保育者の「雨ふり散歩」の実行例を見る。外遊び時に雨が降ってくると「濡れるから中に入りなさい」と保育者は声をかけるが、子どもたちは「雨が降ってきた！」と喜んでいるという認識が実践のスタートであった。雨だからこそできる遊びもあるのではないかと考えたB保育者は、雨の日に外で遊ぶことを勤務園の学年会議で提案している。着替えや雨具が必要であること、園庭は水たまりが出来ないから遊びは膨らまないだろう等の討議を経て、合羽や長靴の準備を保護者に協力依頼し、雨の日に合羽を着て近くの公園までかける散歩が実行された。子どもたちは木から落ちる滴や雨で出来た川を渡り、缶やバケツ、合羽に当たる雨音などを「演奏会みたい」と楽しみ、泥だらけになりながらも「また行きたい！」と声が出たという。グループ討議では保育者間の話し合いと保護者の反応に対して参加者の興味が集まった。保育者は皆賛成で協力的であり、みんなやってみようという気持ちを持っていたことが分かったこと、保護者からも「楽しそう！」「家に帰ってから嬉しそうに報告をしてくれました」という好意的な反応であったことが報告された。B保育者は「取り組み方にもいろいろな方向性がある。それなのに自分自身、周りがしていないから何となく流れてしまい諦めている部分もある。子どもが自ら経験してこそ次の事につながるということを（今回の経験で実感を持って）理解した」と感想に記している。

第4回研究会では、この宿題の報告と討議に引き続き30分間のグループワーク「あったらいいな『夢の園庭』づくり」が行われている。保育者の「やってみよう」遊びが思い切り出来るような園庭を想像し、グループで模造紙いっぱいに表示するワークである。ツリーハウスや木と木をつなぐターザンロープ、際限なくあふれだす泉、様々な種類の土や砂が入った砂場、園舎の屋根からつながるダイナミックな滑り台…と参加者は思いつくままに話し描き、さらにそこで遊ぶ子どもの姿や遊びの展開が描きこまれていって、ワークに熱中する参加者の姿は、自身がその『夢の園庭』で夢中になって遊んでいるかのようにスタッフは終

わりの時間を告げることを躊躇したという。

『夢の園庭』ワークの感想では、「自分がやってみたい保育は、のびのびとした自然あふれる環境の中で、子ども自身が経験を通して自ら学び気づいていくことだと思った。そのためには遊びの時間を十分に確保する事が必要だ」「グループの中で『ここでこんな遊びも欲しいよね』『この遊びをするならばこんなものが必要』という願いだけにとどまらず子どもの動線を考えた意見も出てきて、園庭一つにもいろんな願いが詰まっている事を感じた。自園の園庭や園舎で子ども達はどのように遊び学んでいるかを職員間で共有したくなった」「『夢の園庭』は実際にすぐに実行出来るわけではないが、他のやり方でなら自園でも経験することができる遊びもあるのではないかと思った。グループで話し合っ創り上げたからこそ、それを考えるきっかけとなった」等とあり、ワーク後の参加者の目が自園に向けられている点が興味深い。

ある参加者は「なんの制限もなく自由に考えるということがただただ楽しく、他の先生方のアイデアも面白くて。子どもの気持ちってそういうことなのかな」と子どもの気持ちを感じたことを語っている。参加保育者には、他園の遊びに触れては繰り返されてきた自らの保育に対する自問自答があった。研究会での気づきを勤務園に持ち帰ることで生じた葛藤もあったであろう。そのような思いを生む研究会であり、生むことがねらいでもあった。「楽しいだけ」の研究会ではないからこそ、事例検討で触れた遊びに自分が子どもとして参加したい、遊び込む子どもと一体化したいという願望が醸造されていたのかもしれない。事例検討で遊びを見るとき、参加者は、自園でもやりたい、あるいは自園ではできないと、保育者の目で遊びを見つつも、子どもの目で遊びを見、遊んでいるように感じている自分もいたのではないだろうか。また、『夢の園庭』ワークが仮想遊び込み体験へと即行したのには、遊びについて語ることを積み重ねて培われた参加者間の信頼関係があったと思われる。遊びは自身を開き自己を表現する過程である。信頼関係があつて初めて安心して遊び込みに入っていくことができる。連続して参加するアクティブラーニングの研修だからこそ、

子どもたちが遊びを通して自分を発揮し、遊びを通して他者との関係を結んでいくのと近似の状況ができていくのであろう。

3. 考察：「遊び研」が参加者に提供したもの

2012年度の5回の研究会について「遊び研」が参加者に提供したと考えられる事柄を時系列で見てきた。整理すると以下のようなになる。その事柄に有効であったと思われる「遊び研」で用いられた方法と合わせて記す。

- ・多数の遊びの事例との出会い【方法：参加者それぞれが自園での事例を持ち寄る】
- ・他園・自園の遊び文化、遊びに対する関心と敬意【方法：地域の幼稚園による協働】
- ・違う視点で見る“お試し”【方法：事例の分類・記録の様式の提供・仮想遊び体験】
- ・研究会での気づきと自園の実践をつないで考える【方法：宿題】
- ・共に保育を語り考える仲間【方法：5回連続参加が原則の研究会メンバーであること。「遊び」という自己開示につながる体験を共有する】
- ・自園の子どもたちと遊びたい、自園の保育者仲間と考えたい、という強い思い【方法：遊び込みの感覚の実感】
- ・「遊び込む」感覚【方法：多数の遊びと触れる・「夢の園庭」ワーク】

これらの体験の結果が参加保育者の遊びを見る目の変容、遊びに向かう姿勢の変化につながったと考えられる。「幼稚園教育要領解説」は「幼児の主体的な活動のための環境を構成することは、一言でいえば、幼児を理解することにより可能となる (P. 41)」と言う。保育者のあり様としてカウンセリング・マインドという言葉が使われるが、保育において幼児を理解することはカウンセラーのクライアントに対する向き合い方と近似することであろう。刻一刻と変化する保育の場面場面において、その子どもの中に入り込み、その子どもの内側から遊び世界を見るような感性によって保育者は、その子どもを理解する。A 保育者の例が示すように、子どもの内側に入り込み子どもの感覚を我がことのように感知する保育者は少

なくないはずである。しかし、保育者がその感性にストップをかけて、見守ったり、注意したり、教えたり、褒めたり…と子どもの外側にいて内側には入らない関わりを選んでしまうのはなぜなのだろう。園の保育者仲間を巻き込んで実践された廊下オニゴッコや雨降り散歩の実践は、「うちの園ではできない」と保育者が思い込んでいることがあることを示している。子どもたちが試すことなく遊びを諦めているのと同じように、保育現場にある暗黙の了解が保育者の感性を抑制させているなら、それは「正しい遊び」「正しい遊ばせ方」という旧来型の「園の遊び」観であり、保育者像なのではないだろうか。

研究会の場で他園の遊びに触れる、他園の保育者の遊びの感覚に触れる、普段と異なる書式で事例を書いてみる等のスタッフが用意した手法によって、保育者は普段とは異なる目で自身の保育と遊びを見た。研修会という仕掛けによって、しばし意識を自園から離すことで、見えることがあるということであろう。そして、新しい見え方で見るや否や、保育者の思いは即座に、この遊びを自園の子どもとしたい、自園の保育者仲間といっしょに考えたい、と自園での「これから」を志向する。保育者の目が遊び込む子どもの内側にシフトする場合も同様で、保育者の目は子どもの内側に留まっていることはなく、即座に保育者の目をもって遊びの「これから」を見る。このように自分の目を空間的にも時間的にもあちこちに飛ばしたり戻したりする複眼的な見方が、保育者の幼児の遊び理解を可能にし、幼児の遊びの展開を支えることにつながる。

「遊び研」の特性である、園を超えた協働による研修であること、連続参加の研修であることに加え、スタッフが工夫して用意した仕掛とワークによって、園内では固定的になりがちな保育者の目が、違うところから見ることや違うところを見ることに慣れていき、少なくない参加者が複眼的な目で遊びを見る方向へと導かれたものと思われる。

V. 研修を組み立てるといふ学び方

ースタッフ体験によって得られるものー

「遊び研」では、スタッフは研究会毎に運営ス

タッフ会議をもち、参加者に課す宿題、事例検討、ワークの全てを事前に体験している。例えば、「自園にある遊具・廃材などで、『教師が見ていて面白いと思う使い方』や『子どもが考えたいつものは違う使い方』の事例を10種類」という宿題では、スタッフがそれぞれに10の事例を集め、運営スタッフ会議で模擬討議した後に宿題として参加者に伝えられる。スタッフが参加者と同じ地域の私立幼稚園勤務者であるため、保育における興味や関心、さらには葛藤等に共通項が多く、模擬討議は有効な方法となったと考えられる。さらに、グループ討議が表面的に進行することがないよう、スタッフは討議の話題を複数用意して当日の参加者の様子に応じて提案している。予想外の討議の展開となって事前に用意した宿題を急遽変更することもある。討議の際の座り方等にも工夫し、例えば10種類の子どもの遊び方の報告は、参加者全員が円になって座り、各自が付けた遊びのタイトルを順に言っていくというゲームのような設定でなされ、第3回研究会の導入とされている。

運営スタッフ会議では、スタッフは一人の保育者として討議に参加しながら、同時に、研究会参加者を思い浮かべ**先生なら…と想像した発言もする。保育者としての感性をフル稼働させて読み取りや討議に臨みつつ、研究会参加者を想像してあたかもその人であるかのように参加し、さらに、次回の研究会、次々回の研究会に目を配る。研究会の運営という、一見保育とは異なる体験に見えるが、保育者として場を見渡ししながら、子どもの内側に入り込んで子どもの感覚で場面を見、さらに、時間的に先を見通すという多視点で保育を見るのと似たことを濃密度で体験することとなっている。

「研修を組み立てる」という運営スタッフの学び方を多くの保育者が体験したのが2014年の私立幼稚園東海北陸地区教育研究大会石川大会においてであった。主催者である石川県私立幼稚園協会が設けた特別分科会「遊びを組み立てる楽しさ～ワークショップ♪『おもしろい!』と感じる遊びの瞬間を子どもと一緒に味わいたい～」分科会として、石川の研修スタイルを体験するワークショップが企画され、石川県の分科会参加者は当日のグループワークのファシリテーターを務めた。「遊

び研」の参加者を中心にさらに参加者が募られ40園が参加する合同まなび研究会（「学び研」）が編成され、分科会の準備に当たった。「遊び研」において参加者が体験したこととスタッフが体験したことが盛り込まれ、子どもの遊びの事例検討と子どもの遊び感を疑似体験するワークに加えて、他県の分科会参加者にどのように発信すれば伝わるのかが討議されている。「遊び研」の方法を他県の分科会参加者対象で実践するには①「連続性」を当日限りの分科会でどのように具体化するか、②初めて出会う参加者同士で「遊び込む」に至れるか、の二つのクリアすべき課題¹⁰があった。グループ研究で培われた「当たり前」に留まることなく、「やってみよう」という自分たちの心の動きを大事にして、現実の条件を細かく見て「どうしたらできるか」と考える姿勢、即ち課題に対する向き合い方が発揮されてワークショップが練られていった。園を超えたアクティブラーニングを経験した者だから、県を超えたアクティブラーニングという課題設定をし、そのような工夫しがいのある課題を持つことが、関係者の「向かう力」を発揮させたと考えられる。

VI. おわりに

本稿では、アクティブラーニングを意識せずともアクティブラーニングで展開した保育者研修の実際を見てきた。「遊び研」は石川県の私立幼稚園が園を超えて協働する¹¹実践の一つである。特に本稿で検討した2012年度「遊び研」は講師等の外部委託は一切せず保育者が自分たちで組み立てた連続研修であった。講師に頼らず保育者である自分たちでつくる状況であったことで、参加者の一人一人、そしてスタッフの一人一人が、研修会に自らのテーマを見出し、考え、工夫し、実際に現場で試して…という気づきと実践の循環を体験することとなったのだろう。結果的に、「遊び研」が参加者に向けて仕掛けていたのは、「学びに向かう力」を発揮して生活する保育者への志向であったと言えよう。

保育者の役割の一つに幼児の憧れを形成するモデルであることがある¹²。保育者が「学びに向かう力」を発揮して子どもと共に生活する姿は、幼児の憧れるモデルとなって、子どもが園生活によ

って「学びに向かう力」を育む土壌となるであろう。子どもは、本来、主体的であり能動的な存在である。しかし、今日の子どもの育ちの環境は、決して子ども本来の主体性や能動性が発揮されやすい状況とは言えない。大人によって準備される遊びにおいても、子どもは遊び込むことはできる。しかし、与えられるものの中だけでも楽しく生活できる環境だからこそ、子どもが自分で遊びを発見していくことが重要で、何が自分にとって必要であるかを判断できる力、与えられたものを自分にとって必要なものとそうでないものに振り分けることの出来る力が育つ機会が必要なのである。現代の子どもたちは、与えられるものによって自分の感覚や自分の思考が他者の感覚や考えに呑み込まれていく危険性を孕む環境に生まれ育つ。だからこそ、子どもと共に長時間を過ごす保育者の「学びに向かう力」がモデルとして生きるのである。したがって、保育者研修については、保育者が自身の学びの場をどのようにつくるのか、つくりようとするのかという学びに向かう力の発揮という点で評価される必要がある。

保育者の資質向上の方法としては園内研修が取り上げられることが多く、またその進め方はワークショップの専門家に方法を求められることも多い。園内研修ではできないこと、外部の専門家が入らないからできることがあることを本稿は示してきた。子どもの発達過程と同様に、保育者の資質の向上には、その資質が発揮される状況が必要である。「遊び研」は、様々な保育体験をもつ参加者の様子に応じてアクティブラーニングの具体的な展開を探るという研修の組み立て方がなされ、多彩な保育者が多彩な資質を発揮し相互に影響し合う場となっていた。保育者の資質向上につながる保育者研修のスタイルは様々な模索されるべきで、「遊び研」の経過が示唆するものは大きいと考えられる。

〈注〉

¹ 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」第1章 総則 第1-1（3）では「乳幼児期における自発的な活動としての遊びは、…」となっている。

² ・「幼稚園教育要領解説」P. 94 「…この遊びを持続し発展させ、遊び込むことができれば、幼児は楽し

さや達成感を味わい、次の活動に取り組んだ際にもやり遂げようとする気持ちをもつようになる。…(領域 人間関係(4)の解説)

・「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(2010) P. 9「幼児期における遊びとは、余暇活動ではなく、学びそのものであり、幼児が遊び込むことができる環境(遊びに深さと広がりをもたらす環境)をいかに構築するかが教職員の指導における重要な課題となる。…(2. 教育課程～連続性・一貫性を前提として発達の段階に配慮した違いを捉える～)

³ ベネッセ教育総合研究所 プレスリリース「幼稚園や保育園で“遊び込む経験”が多いほうが『学びに向かう力』が高い～園での経験と幼児の成長に関する調査～』2016年8月30日

⁴ 幼稚園教育実習において見える保育現場の遊び観・保育者像については拙著で言及した。「4年制での保育者養成における幼稚園教育実習指導試案(2)ー実習生の指導計画を通して見えた幼稚園と大学の実習像ー」大井佳子・熊田凡子・向出圭吾 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要 第7号 2015

⁵ 石川県私立幼稚園協会が「グループ研究」として実践する園を超えた研修スタイルについては、2011年度幼児教育実践学会(全日本私立幼稚園幼児教育研究機構)において筆者ら2人を含む石川県私立幼稚園協会プロジェクトチームが「石川の研修スタイルの模索」を口頭発表している。

⁶ グループ研究の初年度である2001年度には「難しいケースの事例研究会」「子どもの間で起こっていること、教師の存在が引き起こすことを発見する研究会」「配慮の必要な子についての研究会」「子育て支援を考える研究会」「学校教育について学校の先生と一緒に考える研究会」の5つが設けられた。

⁷ 「発達研」の各回のテーマは2008年度：①「それぞれの学年の発達」②「発達の凸凹」③「満3歳児の発達」④「本当の意味で発達を見守るとは？」⑤「発達を捉えた指導要録の作成とは？」 2009年度：①「発達を捉えた指導要録の作成とは？」②「指導要録どのように記入しましたか」③「発達検査の結果をどのように考えますか？」④「自閉症って？発達障害って？」⑤「満3歳児の保育について」で、コーディネーターは筆者(山岸)であった。筆者(大井)は助言者として

発達心理学の知見からの情報提供を行った。

⁸ 2010年度、2013年度の「遊び研」は研究会の一環として免許更新講習を担当しているが、2012年度は研究会における参加者の気づきのみから連続して5回の研究会を組み立てられているため2012年度「遊び研」を本研究の分析対象とした。

⁹ 「遊び研」の第一回研究会で次の3点を確認している。①「遊び研」は「みんなで考える」ことが基本的前提の研究会である。スタッフは参加者と対等な一実践者であり、参加者の園の保育に対して指導したり助言するものではない。

②私立幼稚園はそれぞれの園に特色がある。園の環境や文化は違っているのが当然で、優劣や正誤はない。自身の保育実践で出来ないことを悔やむのではなく、実現できる形を考え合うポジティブな研究にしていこう。

③子どもの遊びを見つめなおすことによって、自分の保育や保育者としての自分も見えてくるはずである。「自分の保育の見つめなおし」をすることで、明日の保育へとつながるエンパワメントにしていこう。

¹⁰ ①については、「遊びを組み立てる楽しさ」分科会参加者に前日の「座コミ」への参加が義務付けられた。また「座コミ」には「子どもの遊びの気配を感じる写真」を持参するという「宿題」が課された。宿題によって参加者は自園と分科会をつなぐことが期待され、「座コミ」と分科会の連続参加によって「遊びについて語り合う」と「遊びをワークする」という遊びに対する異なる接近を体験することで異なる視点の体験が期待された。②については、参加者が心躍る場、空間が必要かつ有効であると考えられ、「しいの木迎賓館」を会場とした。兼六園や21世紀美術館に隣接する環境で、砂利の道・坂道・美術品・小川・椎の大木・芝生の丘・歴史的洋館等があり、保育者なら子どもと一緒に遊びたい要素で満ちていて、参加者の遊び心に働きかけると期待された。

¹¹ 石川県私立幼稚園協会の園を超えた協働については他例を拙著に記載している。「保育現場と養成課程の接続ー『幼稚園ってどんなところ？』(石川県)への学生参加からー」大井佳子・鮎川正 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要 第8号 2016

¹² 文部科学省『幼稚園教育要領解説』(2008) P. 215

〈引用文献〉

- 玉成高等保育学会幼児保育研究会（1970）『フレーベル
の恩物の理論とその実際』 フレーベル館
- 白川蓉子（2014）『フレーベルのキンダーガルテン実践
に関する研究－「遊び」と「作業」をとおしての学び－』
風間書房 P. 117
- 文部科学省『幼稚園教育要領解説』（2008）フレーベル館

