

〔論文〕

保育者の保育内容構想過程に関する研究

—複線径路・等至性モデリング (TEM) を活用して—

青 木 一 永
Kazunaga Aoki

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻

要旨：保育内容をどのように選択・展開するかといった問題は、保育者にとって切実な問題であるにもかかわらず、その具体的な在り方が示されているとは言い難い。そこで、保育者に対して自らの保育実践事例に関する半構造化面接を行い、複線径路・等至性モデリング (TEM) を用いて分析した。その結果、保育者が保育内容を構想するうえで、季節等の外的環境を保育内容に取り入れたり、環境や子どもの言動を理解したり、保育内容を構想するための園環境が影響していたことが分かり、保育内容構想のための手がかりとして示唆された。

キーワード：保育内容、構想、TEM、半構造化面接

I 序論

1 問題と目的

小学校教育には教科や教科書があり、習得すべき知識や技能等が到達度として示され系統的に指導される一方で、保育には教科や教科書はなく、生活全体を通じて総合的に指導される。領域という視点はあるものの、それは子どもの発達の側面からまとめられたものであり、幼稚園教育要領、保育所保育指針及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下「幼稚園教育要領等」という）に示されるねらいや内容も到達目標ではなく方向目標とされている。このような特徴を持つ保育について高杉 (1998) は、活動単位や、時間区分、環境の自由さや多様さ柔軟さを指摘するとともに、「保育者の意識、取り組み次第で子どもと共に個性的に保育を創造することができる」と述べ、小学校教育にはない特徴を指摘している。

しかしながら、保育が創造的で多くの自由さ、多様さ、柔軟さがあるがゆえに多くのあいまいさが残るのも事実である。たとえば「秋の身近な自然を感じる」といったねらいがあったとしても、実際に展開される保育内容、環境はさまざまである。また、「ハサミで紙を切る」という活動を見ても、人数、場所をどのように設定し、どのような紙（色、材質、大きさ）を使い、どのように切る（指示通りまたは自由になど）のか数多くの方法がある。このように、実践上は多種多様な方法や展開があるにもかかわらず、どのように保育内容を選択し展開していくかという保育者にとって切実な問題への答えは具体的に明示されておらず、卜田・玉置 (2014) も、小学校以降

の教育では授業研究という形で相当の方法学的蓄積があるのに対して、保育方法学を巡る課題は未だ十分に整理されていない現状を指摘している。

そこで本研究では、保育者がどのように保育内容を構想し展開しているかを保育内容構想過程と捉え、これを明らかにしていくことで保育者育成への一助としていきたい。

2 先行研究等における保育内容構想

(1) 幼稚園教育要領等に見る保育内容構想の在り方

森上ら (2015) が保育内容について「各園が教育要領や保育指針の示すところにしたがって編成した指導計画に基づいて構成された環境に、幼児がかかわって生み出した活動の全体を指す」（傍点筆者）と記しているとおり、保育には活動の視点が不可欠であるといえよう。そして、活動について井柳 (1998) は、保育者からの意図的な投げかけによる活動と、保育者の引き出しによる活動及び幼児自身が発見し選択する活動の3つに分類している。

「保育者からの意図的な投げかけによる活動」という点にも表れているように、保育者の活動選択という側面があるにもかかわらず、乳幼児教育・保育施設での教育・保育の在り方を規定する幼稚園教育要領等では保育者の保育活動選択に関する記述はほとんど見られない。幼稚園教育要領等のうち直近で告示されている幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (2015) で見てみると、51か所の「活動」という文言のうち、子どもが活動の選択主体と読み取れる記述は14か所であるのに対して、保育者が活動の選択主体と読み取れる記述は2か所に過ぎない

(表1:筆者及び保育所管理職の2名による分類)。しかもこの2か所は「障害のある子どもとの活動を共にする機会を積極的に設ける」、「保護者と園児との活動の機会を設けたり」という記述であり(いずれも傍点筆者)、日々の保育内容に関して述べているものではない(なお、活動の選択主体が読み取れないものは35か所であった)。

つまり、保育者が活動を選択する側面があるにもかかわらず、環境を通して教育を行うという側面から、子どもの活動が豊かに展開されるように環境を整えることや幼児の主体的な活動が強調され、保育者としてどのように活動を選択すべきか明示されていないと言えるのではないだろうか。

一方で1964年(昭和39年)の幼稚園教育要領においては、「各領域ごとに示す事項を組織し、望ましい経験や活動を選択し配列」(傍点筆者)するとされ、幼稚園教育指導書(1968)においても具体的な活動が明示されており、活動の選択主体としての保育者の存在が明確に示されていたように思われる。しかし、1989年(平成元年)

に改訂された幼稚園教育要領では、それまでの経験や活動の「選択や配列」といった表記から、活動の「選択・展開」(いずれも傍点筆者)という表記に変わるとともに、環境を通しての教育や、子どもの主体的な生活、保育者による適切な環境構成といったことが強調されるようになった。つまり1989年の改訂により、保育者中心の保育から幼児を中心においた保育へと転換が図られ、目の前の幼児を理解し、そこから次に必要な経験は何かを考えて生活の見通しを立てていく保育になった(小田ほか、1999)わけであり、1964年当時の幼稚園教育要領の方が活動選択の在り方が分かりやすく、1989年改訂の流れを汲む現行要領では活動選択に難しさを感じるようになるといえよう。

(2) 保育内容構想に関する先行研究

一方で、そうした難しさへの問題意識を前提とした先行研究もみられる。吉村ら(1998)は、保育者へのインタビューから保育者の実態把握と実践構想の在り方の関

【表1】幼保連携型認定こども園教育・保育要領にみる「活動」の選択主体別分類

活動の選択主体	文章	記載箇所
子ども	1 園児の主体的な活動を促し	第1章第1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標
	2 乳幼児期における自発的な活動としての遊び	同上
	3 園児の主体的な活動が確保されるよう	同上
	4 遊びを中心とする園児の主体的な活動を通して	同上
	5 園児一人一人が主体的に活動し	同上
	6 園児が他の園児とかわりながら主体的な活動を展開する中で	第2章第1 ねらい及び内容(健康)
	7 園児の主体的な活動は	第2章第1 ねらい及び内容(人間関係)
	8 情緒の安定を図りながら、園児の自発的な活動を促していく	第2章第2 保育の実施上の配慮事項
	9 適切な環境を構成することなどにより活動が選択・展開されるようにする	第3章第1 一般的な配慮事項
	10 園児が自らその環境にかかわることにより様々な活動を展開しつつ	同上
	11 園児の行う具体的な活動は、生活の中で様々に変化するものである	同上
	12 園児が望ましい方向に向かって自ら活動を展開していくことができるよう必要な援助をする	同上
	13 心が動かされる体験が次の活動を生み出す	同上
	14 園児の主体的な活動を促すためには	同上
保育者	1 障害のある子どもとの活動を共にする機会を積極的に設ける	第3章第2 特に配慮すべき事項
	2 保護者と園児との活動の機会を設けたりなどする	第3章第2 特に配慮すべき事項

連を探り、保育者は長期的な展望で実践構想を保持しながら、子どもに保育者の願いを伝えるのに適した好機を待っていたことを示すとともに、吉村（2000）は、保育者がどのような価値観に依拠して保育実践構想を描くか質問紙調査を行い、実践構想を志向する思考パターンを提示しているが、保育者が保育内容を構想し実践するうえでの方法論的な点については述べてはいない。

名須川ら（2005）は、環境を通した教育方法における保育活動の決め手が不明瞭となっている状況への問題意識から、現実的な保育内容の全国調査を行っている。その結果、全体の傾向として3歳から5歳まで連続性のある活動内容が並び、活動経験の確保とそれを通した「ねらい」が達成されるよう活動が配置されていることを明らかにしたが、保育者がどのように子どもの姿等を捉えねらいを設定し、活動選択をしているかという保育実践上のプロセスについては調査対象としていない。

武内（2014）は、幼児教育では目標（ねらい）に至る活動内容は多様であることから保育構想の手がかりを探るため、幼稚園教育実習生2名へのインタビュー調査を行い、教育実習生が行った保育実践に潜む理由や保育観へのアプローチを試みている。その結果、保育雑誌からのヒントや、遊び重視の保育への限界を感じる意識などが保育実践に影響を与えていたことを明らかにした。インタビューを行ったことにより、指導案には記載されていない理由へのアプローチも可能となっているが、本研究は教育実習生のケースでありクラス運営を行う保育者としての分析がされていないことから、より実践に近い視点での分析が求められる。

上田（2014）は、保育観と保育行為が密接に結びついていることから、初任保育者へのインタビュー調査を行い、質的分析によって保育士の保育行為と価値観との関係性を明らかにしているが、ここでいう保育行為は保育内容構想だけでなく子どもとの接し方なども含まれており、保育内容構想に焦点化した保育方法学的なあいまいさへのアプローチを図っているものではない。

また、中島ら（2015）は、経験豊かな保育者へのインタビューを行い、保育者が一日の保育の中で実態把握と実践構想をどのように行うか検証し、保育者が子どもの姿を「空間俯瞰的理解」や「持続的理解」に基づいて把握しながら実践構想している様子を示しているが、活動選択の在り方を示しているわけではない。

このように保育内容構想に関連する研究はあるものの、保育者はどのように活動を選択すべきかという実践上の難しさを解消するまでには至っていないように思われる。金澤（1999）が、保育方法は状況や関係性、保育者の願い、保育者の価値観などが絡み合い保育者の思い

となって選択されるもので「単なる（こうすればこうなる的な）テクニックではない」と述べる一方で、「本人によって自覚的に語られなければ方法の妥当性を検討することができない」と述べているように、保育内容を構想する過程については、実践者本人による語りが重要な意味を持つ。そこで本研究では、他者の観察により得られた記録や、一日の記録が取捨選択され記される保育記録ではなく、保育実践者へのインタビューを通じて保育内容構想過程を明らかにしていきたい。

II 研究方法

1 対象及び事例収集方法

近畿地方の公立保育園2園と私立保育園運営法人1法人の協力を得て、保育実践の評価が高い保育者と保育経験の浅い保育者1名ずつを管理職に選出してもらい、計6名を対象に自身が実践した保育内容について半構造化面接を行った。

インタビューは平成27年9月に1名につき約60分の時間で行われ、準備された質問項目は以下の通りであるが、それぞれの回答についてさらに掘り下げる質問を行った。なお、面接内容は対象者の同意を得てICレコーダーに録音し、逐語録を作成してデータとした。倫理上の配慮として、調査対象者には配慮事項を書面にて示したうえで口頭で説明し、書面での承諾を得ている。

1. この夏、どんな水遊びをしましたか？
2. なぜそれをしたのですか？
3. どんなねらいを持っていましたか？
4. どんな環境構成をしましたか？
5. なぜその構成にしたのですか？
6. 最初と最後で遊び・環境・ねらいは変化しましたか？

対象者全員に「水遊び」について尋ねているのは、ある程度活動を共通化することで保育者間の共通点や差異が分かりやすくなると思われたのと、面接実施時期が9月であったことから、記憶に新しい夏場の遊びとしてどの園でも実施されたと予想される「水遊び」を選択した。また、水遊びは特定の活動を示しているわけではなく、水という素材の使用を示しているに過ぎないため、保育者の裁量が認められ保育者間の違いが表れるとの予想もあった。

なお本稿については、本研究の第一弾として1名についての保育内容構想過程を表すこととし、最も初めに面接を行ったA私立認可保育園に勤務する保育者（以下「保育者A」という）が語ったインタビューデータを対

象に分析を行う。保育者 A は、保育経験 4 年目の 20 代後半女性であり、管理職から保育実践の評価が高いとして選出された保育者である。また、調査当時保育者 A は 5 歳児クラスを担当していた。

2 分析方法

(1) 分析方法の選択

本研究では、保育者がどのようなきっかけにより、あるいは何を捉え、何を思い、また外部からどのような影響を受け、保育内容構想に至ったのかを明らかにするため、保育者が保育を構想していく過程の時間的変化と周りからの影響を可視化しようと考えた。そこで、次のような特徴を持つ複線径路・等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling; 以下「TEM」という) を用いて分析することとした。

TEM は、サトウタツヤらによって整理された質的研究方法の一種であり、個々人がそれぞれ多様な径路を辿っていたとしても、等しく到達するポイント (等至点) があるという考え方を基本とし (安田, 2005)、「ある主題に関して焦点を当てて研究をするときに、人間の行動、特に何らかの選択とその後の状態の安定や変化を、複線性の文脈の上で描くための枠組み」(サトウ, 2006) である。また、時間を重視して「ある経験に至る経過やある経験を経たあとの道筋を描く」(サトウ, 2009) ため、TEM を用いることで、思考や行動、態度、感情の時間的変化とその多様なプロセスを捉えることが可能になる (中坪ほか, 2010)。

そして、保育実践研究に TEM を活用した境ら (2013) は、TEM が保育実践において人、出来事、環境などの

間に錯綜する関係性の一部を描き出す際に有効で、実践中の保育者の複雑な状況の中で発揮される専門性を浮かび上がらせ、その構造や変化に迫ることができると述べており、周囲からの関係性も含めた形で保育内容の構想過程を明らかにしようとする本研究において、TEM の活用が有効であると考えた。

(2) TEM のラベルの設定と TEM 図の作成

得られたインタビューデータを TEM を用いて分析し TEM 図に示していく際、TEM の概念である等至点 (EFP)、両極化した等至点 (P-EFP)、分岐点 (BFP)、必須通過点 (OPP)、社会的助勢 (SG) といったラベルを整理し分析していく必要がある。

各ラベルの意味合いについては、表 2 に示すとおりであるが、本研究は保育者の保育内容構想過程を明らかにすることが目的であることから、保育内容を構想した場面を等至点 (EFP) として設定した。今回の事例が絵具を混ぜ合わせた色水を利用した内容となっており、色水を見て「ジュース」を連想する子どもが多いと考えられることから「ジュース屋さんごっこ」を必須通過点 (OPP) として設定する。また社会的助勢 (SG) とは、何かを選択をする際に働く外的な力で等至点 (EFP) に向かうことを助ける力のことを意味している (サトウ, 2015a) が、本研究においては必ずしも外的な力に限ることなく、保育者の保育内容構想に影響を及ぼす本人の思考についても助勢として独自に設定し、思考助勢 (Thinking Guidance: TG) として位置づける。これは、どのような思考のもとに保育内容の構想に至ったかという、可視化されない部分にも焦点を当てることを目的とする。

【表 2】 TEM の理論を構成する基本概念の説明 (境ら (2013), 安田ら (2015) を参考に作成)

名称	略英語等	説明
等至点	EFP (Equifinality Point)	研究者が研究目的に基づいて焦点を当てた、等しく至る点。本研究においては、保育者が保育内容を構想した場面を等至点とする。
両極化した等至点	P-EFP (Polarized EFP)	等至点とは価値的に背反するような (もう一つの) 等至点を示す概念。実際になされた選択に対する補集合的な選択として想定。本研究においては、保育者が実際に構想した保育内容とは別の保育内容を構想した場面とする。
分岐点	BFP (Bifurcation Point)	ある経験において転機となる状態や、実現可能な複数の径路が用意される状態の結節点。
必須通過点	OPP (Obligatory Passage Point)	ある地点からある地点に移動するために、多くの人がほぼ必然的に通らねばならない地点。論理的・制度的・慣習的にほとんどの人が経験せざるを得ない経験のこと。
社会的方向付け	SD (Social Direction)	他の選択肢があるにもかかわらず、特定の選択肢を選ぶように仕向けられる環境要因と、それを下支えする文化社会的圧力。等至点 (EFP) に向かうことを妨げる力。
社会的助勢	SG (Social Guidance)	何かを選択し、歩を進めていく際に働く、何らかの援助的な力。等至点 (EFP) に向かうことを助ける力。

なお、保育者のすべての思考を思考助勢 (TG) とするのではなく、社会的助勢 (SG) の影響を受け生じた思考は思考助勢 (TG) として位置づけない。例えば、「明日雨なら室内で保育をしよう」という思考は思考助勢 (TG) とするが、「雨が降ってきたので室内で保育をしよう」という場合は、降雨という社会的助勢 (SG) による影響を受けた思考であるため思考助勢 (TG) として位置づけないという具合である。

上記に基づいて TEM 図を作成するとともに、これを保育者 A の保育内容構想過程を適切に表すものとするために、平成 28 年 3 月には 2 回目の面接を行い、作成した TEM 図を保育者 A にフィードバックし意見を求め修正を行っている。

Ⅲ 結果と考察

1 語られた事例と TEM 図の作成

本事例は、保育者 A によって語られた保育実践であり、赤・青・黄の三原色の絵具を指で混ぜ合わせるところから始まり、色水遊びやボディペインティングへと展開した後、色水を製氷皿で凍らせ、氷の融ける感触や色が混ぜ合わさる様子を楽しむと同時に、融ける色水で描画活動を行って描画作品をお神輿に貼り付けるという一連の事例である。

一連の流れについて、活動内容や展開の様子などから、絵具を使った保育活動を構想した「構想期」、その構想を実践した「構想実践期」、園長からの助言を受けて色水遊びを展開していった「助言を受けた展開期」、色水遊びから描画活動へと転換した「転換期」、そして子どもと共に活動を振り返っている「まとめ期」の 5 期に区分し、TEM 図を作成した (図 1)。本 TEM 図にあっては、横軸に非可逆的時間を表し、保育内容を構想する等至点 (EFP) や両極化した等至点 (P-EFP) に向け、社会的助勢 (SG) や思考助勢 (TG) の影響を受けながら展開する様子を表している。

なお、本稿で使用している写真は、保育者 A によって語られた保育内容に対応する写真として A 私立認可保育園より提供を受けたものであり、園児の顔が見えないように加工して掲載している。

(1) 第Ⅰ期 構想期

絵具を使って色への関心を深めるといふ本事例は、保育者 A の研修参加 (SG1) が社会的助勢 (SG) となって始まっていた。保育者 A はそれまでも絵具、色鉛筆、色画用紙、折り紙など、色のある素材を使って保育を展開していたものの、色そのものへの興味や関心を喚起できるよ

うな保育をできていただろうかという反省が研修 (SG1) により生まれ、三原色の絵具を使って色への関心を深めたいという保育内容の構想につながっている (EFP1)。つまり、保育者 A がこのタイミングで研修に参加していなければ、本事例は生まれていなかった (P-EFP1) ともいえる。

「三原色がとても大切やと思ったのが、研修に行かせてもらったところからスタートで、どれだけ三原色からつながるかっていうことを得たのは研修が大きかったです。」

「(色は) 身近にあるのにそれまであんまり (保育の中で) 触れてなかったんで、取り入れてなかったし気づけてなかったんです。」

「研修でもね、それ (原始的な感触) がとても大切やと教えてもらって。」

「今回のこの活動については、研修が本当に何より一番大きい経験ですね。もともと絵を描くとか、そういうことは無茶苦茶好きだったので、多分、他の人よりはこの研修が一番影響を受けたと思います。」

また、通常、絵具は筆等で描くことが多いが、保育者 A は絵具を指で混ぜ合わせるという導入を図っている。これには、上記のような研修 (SG1) の影響だけでなく保育者 A の学童期の経験 (SG2) も影響していた。保育者 A は自身が学童期に通っていたアトリエで、指で絵具を混ぜ合わせた経験を思い出し、子どもたちにも絵具の感触や混ざり合う様を楽しんでほしいという思いに至ったのである。

「私はもともとアトリエに行っていた時があって、それこそ手からスタートしたんですよ。すごく楽しかったんで、筆ではなく指からダイナミックに触れるところがいいかなあと。ついつい筆やペンを使ってと考えるしまっていたので、逆に 5 歳児になって初心じゃないけど基本に戻ってやってみようかなと思って。」

「アトリエというか、お絵かきクラブみたいなところに、小 3 から小 6 くらいまで行って、技術は一切覚えてないですね。そこではただ絵を描く楽しさを知りましたね。」

(2) 第Ⅱ期 構想実践期

保育者 A は、上記のように構想した保育内容の実践に至るが、その導入として自分たちの身近にある色について子どもと話し合いをしたり、身近にある色を探すゲームを行っている。これは、絵具に触れる前にまずは自分

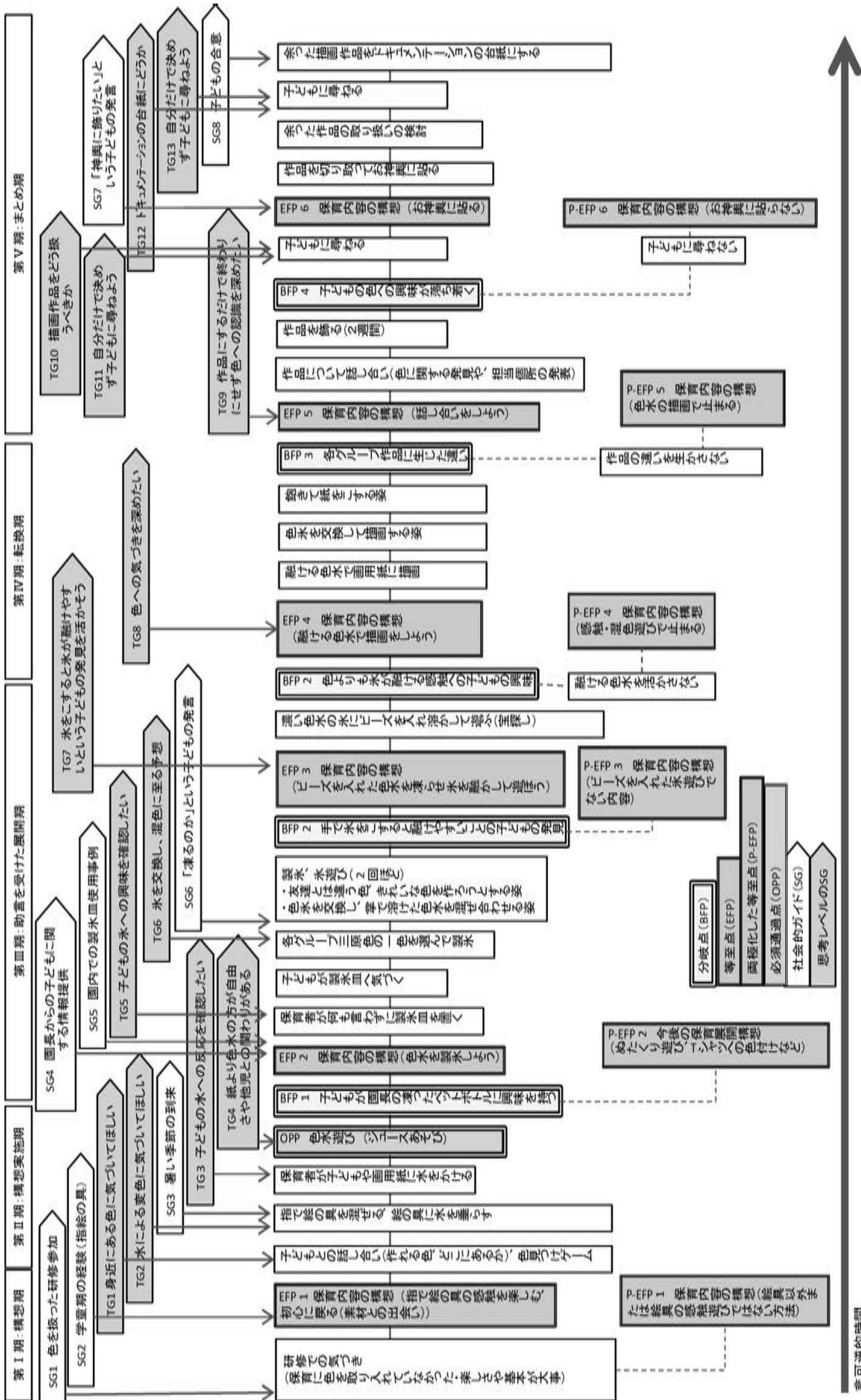


図1 保育者Aの実践事例 (TEM図)

たちの身近にある色に対しての気づきや関心を深めてほしい (TG1) というねらいからであった。

「私も研修で気づかされたんですけど、生活の中で色を意識して過ごしたことがなかったんです。だから何も考えずに絵具で色を塗って遊び始めるのではなく、色に対して興味を持ってほしかったんです。なので、お部屋にあるもので黄色ってどれかな、タッチしてごらんというようなゲームから始まり、3つの色だけでもいっぱいあるねって話をしたり、ネギの緑でもちょっと明るい緑とか暗い緑とかあるねとか、この色とこの色を混ぜたらどうなるとか。そうやって色に対して親しみをもってから始めようかなと思って。」

画用紙の上で絵具を指で混ぜ合わせ、絵具の感触や色が混ぜ合わさる様子を楽しんだ (写真1) あと、その上に水を垂らして絵具を滲ませて遊んでいる (写真2)。これは、保育者 A が、夏という季節 (SG3) を踏まえ水を利用したいと思っていただけでなく、水を垂らすことによる変色に気づいてほしいという思い (TG2) を持っていたからである。また、保育者 A は突然子どもと画用紙に水をかける行為をしているのだが、これについて保育者 A は、水に対する子どもの反応を確かめたかった (TG3) と語っている。保育者 A は水をかけることで、子どもの反応を探り、そこから環境を構成したり活動展開につなげていこうとしていたのである。

「(絵具の上に水を垂らそうとしたのはなぜか?との問いに対し) (水をかけると) 薄くなったりとか、赤でもちょっとピンクっぽくなるじゃないですか。そういうのも知ってほしかったなっていうのと、夏だったのでちょっとでも気持ち良く、手のひらが冷たくなればいいなど。」



写真1 指で絵具に触れる

「夏やったし、涼しく楽しく学べるかなと。」

「子ども達はどこまで水に抵抗があるのかなとか、今回のようにプールじゃないところで水を使うことにどこまでオープンになってるのかなっていう思いがあったので、私が水をかけたらどんな反応をするんだろうと。そして、混ぜ合わせた絵具に水がかかることの反応も見なかったというのもある。」

「(日々子どもの反応を探りたいと思って保育を進めているのかという筆者の問いに対し) 結構あります。試しながら反応を知りたいのかなとか、ありますね。」

水にかかりながら画用紙の上での絵具遊びをした後は、色水を使ってジュース遊び (OPP) に至っている。色への関心を深めるのには色水遊びだけでなく筆等で紙に描くといった方法も考えられるが、保育者 A は、それでは紙面の大きさの制約を受けたり、子ども同士で色を交換する姿に至りにくいと予想し、色水遊びの方が子どもにとって自由さがあつたり他児との関わりも生まれると考え (TG4)、色水遊びを選択したのである (OPP)。ここに保育者 A の、水という素材を理解し、その素材を活かそうとする姿勢を読み取ることができる。

「一つの色水をドーンドーンとバケツに用意しておけば、子ども達も心置きなくその場で試せると思っています。」

「紙やったら (描くところが無くなったら) また頂戴ってなって材料もたくさんいるけど、そんなにたくさんではない水を使って、子ども達が自由にできるかなと。それから色水の交換もできるし。」



写真2 絵具に水を垂らす

(3) 第三期 助言を受けた展開期

この後、保育者 A は子ども達とともに、製氷皿を使った色水の製氷を構想し (EFP2)、展開している。しかし保育者 A は始めから製氷活動を構想していたのではなく、ぬたくり遊びや T シャツへの色付けを構想していた (P-EFP2)。しかし、園長が子どもとともに給食を食べた際、園長が持つ凍ったペットボトルに子どもが興味を持ち、その様子を園長が保育者 A に伝えたことで (SG4)、保育者 A は子どもの氷への興味を知り、製氷活動を「使えるかも (活かせるかも)」と思ったことから保育に氷を取り入れる構想につながったのである。

このとき、子どもが園長の凍ったペットボトルに興味を持った行為は、この事例における一つの分岐点 (BFP1) となり、この子どもへの興味があったからこそ製氷活動へつながったわけであるが、それと同時に園長から保育者 A への子どもの興味に関する情報提供 (SG4) の存在が、製氷への活動 (PFP) とそうでない活動 (P-EFP) の分岐に作用していると言えるだろう。

「氷にたどり着いたのは園長先生の一言だったんです。園長先生が私のクラスの子も達と給食を食べるとき、凍ったペットボトルを持ってこられてたんです。子ども達はあまり保育園では氷を見ないので、園長先生が (子どもたちが) 氷に興味あるみたいよって一言、言って帰られて、大きなヒントでしたね。」

「(そのヒントを) 使えるかもって (思いました)。一人担任ってのもあって、自分だけじゃ分からないことがあって、ですけど他の方々が一緒に保育に入ってくれたりとか、そうするとアドバイスとか、また違う目線で子ども達を見てくれてたりとか。」

保育者 A は色水を製氷するにあたって製氷皿を使用した。これは他のクラスで製氷皿を使ったゼリーづくりの実践を把握していた (SG5) ことが影響していた。もし保育者 A が他のクラスでの実践を知りえない状況であったとしたら、園内に製氷皿があることを知らなかったであろうし、知りえたからこそすぐの実践につながったものと思われる。

「(遊び用の製氷皿が) 保育園にありました。」

「3歳児の先生かな、ゼリーづくりかなんかに製氷皿を使っていた記憶がありますね。なので、製氷皿貸してって言って (製氷皿を使いました)。」

ただ、保育者 A は積極的に製氷活動へとつなげたわけではなく、製氷皿をあえて何も言わず保育室に設置し、

子どもの製氷皿の発見と反応を待って製氷へとつなげている (写真3)。保育者 A がこのような行動をとったのは、氷への子どもの関心を把握したのは園長であったため、どれくらい関心なのかを確認し製氷活動へとつなげたいという思い (TG5) が生じたからである。このような子どもの興味・関心を確認しようとする姿勢は、製氷皿の提供の仕方に影響を与えると同時に、子どもからの発案で製氷に至るのか、保育者主導で進めるのかといった展開の違いにも結びつくと言えるだろう。

「園長先生の氷の話に子どもたちが食いついていたので、あの日に子どもたちがどれくらい氷に興味を示しているのか知らなかったし知りたかったんです。氷については園長先生の方が関わりが深かったから、この子らどれくらい氷に興味示すんだろうと思って (製氷皿を) 試しに置いてみました。」

その後、子どもが保育士 A が置いた製氷皿に気づき、「これ凍るのかなあ」という子どもの一言 (SG6) から製氷活動につながった。

「(製氷皿を見つけた子どもが) これ氷作るやつやんなあって (言うので)、そうやんなあって (私が) 言ったら、製氷皿にお部屋 (区切り) がたくさんあるので、(子どもが色水を) 入れ始めたんですよ。で、これ凍るのかなあという (子どもの) 一言で、じゃあ氷にしてみようってところから始まりましたね。」

色水を製氷するにあたっては、保育者 A は子どもをグループに分け、グループ毎に製氷皿を用意したうえで、三原色のうち一色を選んで製氷するよう導いているが、これは保育者 A が子どもが氷を交換しあうことを予想した (TG6) ことによる。つまり、氷の交換を予想した



写真3 色水の製氷

からこそ、三原色の単色氷を作り、それらを交換し合う中で色の変化への気づきにつながるのではないかと思ったのである。ここに保育者Aの水や氷という素材を理解し、その素材を活かそうとする姿勢を読み取ることができる。

「(製氷遊びをしようと考えたとき、氷を交換する姿を想像していたかとの筆者の問いに対し) してたと思います。」

「それぞれのグループが色を担当して交換したら、混色するなあと思って各グループで一色にしようと言って、子どもたちにグループで話し合ってもらいました。」

そして、友達とは違う色の氷を作ろうとしたり、きれいな色の氷を作ろうとする子どもの姿が見られるとともに、出来上がった氷を交換して色を混ぜ合わせる姿が見られた。

その際、手で氷をこすると融けやすいことを子どもが発見し(BFP2)盛り上がっていたことから、保育者Aはその発見を生かそうと思ひ(TG7)、色水にビーズを入れて凍らせ、それを手で早く融かしてビーズを見つける「宝探し」を構想(EFP3)し実施している(写真4)。

ここでは、子どもの発見は一つの分岐点(BFP2)となり、その発見を生かそうとする保育者の思ひ(TG7)がその後の展開を生んでいる。

「子どもたちが、自分たちで(氷を)触ればこんなに早く融けるんやって話になって、手のひらに乗せてるだけならあまり融けないのに、こすれば早く融けるって話になって、氷の中にビーズを入れておこうと思ったんですよ。で、自分たちの手のひらの温もりで、氷を割らずに融かして宝を探せみたいなゲームをしようって考え付いて」



写真4 氷の中にビーズを入れる

(4) 第Ⅳ期 転換期

次の段階では、絵具や色水、氷に触れて親しむというところから、保育者Aは描画活動の構想(EFP4)に至り、色のついた氷で画用紙に描画する活動へ転換している(写真5)。というのも、当初保育者Aは色に楽しく触れることで色への気づきを深めてほしいという願ひ(TG1)を持っていたが、子どもたちの興味は色よりも氷の感触や氷が融ける様子に強く移っていた(BFP3)からである。保育者Aに明確なねらいがあったからこそ、そのねらいと子どもの姿との間のズレに気づき、色への気づきを深められるような構想に至ったのである。

そして子ども達は画用紙に描画する際、色のついた氷を交換しながらさまざまな色を作って遊んだ。そのうち、手のひらで画用紙を擦り始める子も現れ、画用紙の表面に穴が開いたりするなど、それぞれのグループ作品に違いが生じることとなった。

ここでは、子どもが色よりも氷が融ける感触に興味を抱いていた行為が分岐点(BFP3)となり、保育者Aの色への気づきを深めたいという思ひ(TG8)が作用し、融ける色水による描画活動(EFP4)とそうでない活動(P-EFP4)への展開の違いをもたらしている。

「子ども達は融けて落ちた色水に対してあまり興味がなく、手のひらの冷たさと気持ちよさと手のひらで感じる感触は楽しんでたんですけど、落ちた色水は全部汚れのような感じだったんですよ。それで、氷を融かしてべちゃべちゃする感触だけになってしまうのはもったいないと。」

「(子どもが)氷を融かす遊びをし始めて、ポトポト落ちてるところを見て、あ、絵が描ける、融かすことによって紙が染まる楽しさもあるなって」

「各班に一枚ずつ画用紙を渡し、次はしっかり色の混色を知ってほしかったんです。」



写真5 氷で描画活動

(5) 第V期 まとめ期

描画作品ができた後、保育者 A は子どもたちと話し合いを行い、活動の振り返りを行っている（写真6）。この話し合いでは、作品の中にどんな色があるか、自分たちの作った色が何の色に似ているかといった色に関する発見や、自分の担当箇所を発表を行ったのだが、この話し合いを行った背景には、作品を作っただけで終わりにせず、出来上がった作品から色の違いや多様さについての認識を深めてほしいという保育者 A の思い（TG9）があった。

これは各グループの作品に生じた違いが分岐点（BFP4）となっていて、それらの描画作品からさらに色の認識を深めたいという保育者 A の思い（TG9）が、作品をもとに話し合いを行う（EFP5）、行わない（P-EFP5）という違いを生んでいる。

「（出来上がった作品を囲んで話し合いをしたのは）そこでとどめたくなかったって思いもあったんですけど、子ども達に色をしっかりと認識してほしいし、もうちょっと身近な色もただの白じゃないし、ただの茶色じゃないし、一つの茶色にしても薄い茶色やら黒いのやらあったんで、ちょっとでも意識してくれたらいいかなと思って。」

その後作品を壁面に掲示し、2週間後、保育者 A はこれらをどう扱うべきかと思（TG10）、処分することを想定しながらも自分だけで決めず子どもの意見を聞こうと（TG11）、子どもに尋ねている。結果的には、子どもに尋ねることで保育者 A が当初想定していた処分ではなく、作品を切り取って当時作っていたお神輿に貼ることになった（EFP6）（写真7）。また、余った部分については、保育者 A 自身の発想（TG12）からドキュメンテーションの台紙にするとといった展開に至っているが、



写真6 作品について話し合う

このときも保育者 A はドキュメンテーションの台紙にすることについて子どもに尋ね、了解を得ている。

ここに保育者の一方的な思いによる姿勢ではなく、子どもに歩み寄りながら子どもの意思を尊重しようとする保育者の姿勢が認められる。子どもの色への興味が落ち着いてきた姿を分岐点（BFP4）として、描画作品のその後の取り扱いについて子どもの意見を聞こうとする保育者の思い（TG11）（TG13）がなかったとしたら、掲示を終えた作品はそのまま破棄されていたり、お神輿に貼られることなく済んだ可能性が高いだろう。また、結果的にドキュメンテーションの台紙になっていたとしても、子どもの同意を得ることなく進められていたと思われる。

「子どもたちに（作品を）どうするって聞きました。というのも、（作品は）ボロボロやし、穴も結構開いてたんで。で、お神輿づくりも進んで、お神輿にも付けたいって言わはったんで（言ったので）、お神輿にも付けました。（作品を）丸く切ってクラス名をそこに書きました。残りとして余ったものは掲示用の（ドキュメンテーションの）台紙に使いました。」

「ボロボロだったんで製作にちょっとつなげられへん（つなげられない）かなと正直思ってた、これをどう生かさうか、捨てるかと思ってたんですよ。子ども達の興味も落ち着いて次に向かったので、捨てるわけにもいかへんし（いかないし）、すごい綺麗な色は綺麗な色だなあって考えて、（今回の活動の）写真を出してて切ってる途中で思いついたんですよ、（ドキュメンテーションの）台紙にしようって。」



写真7 お神輿への作品貼り付け

「(最初はドキュメンテーションを) いつも通り画用紙に(書こうと思っていました)。いつも通りの作品(ドキュメンテーションの見た目)にしあがりそうやったときに、『あ、あれ(描画作品を台紙に)使おう』と思って子ども達に聞いたら、『使ってええで(いいよ)]って言ってくれたんで、『じゃあ使うわ』って言って使いました。」

IV 総合考察

1 保育内容構想に影響を与えていた要因

環境を通じた教育といわれる保育においては保育者の裁量が多く認められる一方で、保育内容をどのように構想し展開するかといったプロセスのあいまいさへの問題意識から、保育内容構想過程に焦点を当てた半構造化面接を行い、保育者Aによって語られた実践事例をTEM図として作成した。

その結果、保育者Aが保育内容を構想する過程において、研修や季節、子どもの発言といった外部からの影響

を受けたり、保育者A自身のねらいや子どもへの願いなどが影響している様子が可視化され、保育内容がさまざまな影響を受けながら複雑に複線性を持って選択・展開されている様子が見えてきた。

今回、TEMを活用することで、こうした保育内容構想に影響を与えていた要因を社会的助勢(SG)と思考助勢(TG)として見出した。色を扱った研修参加(SG1)、学童期の経験(SG2)など、本件事例から見出された9つの具体的な社会的助勢(SG)について、その内容をもとに分類すると、研修参加、保育者の経験、季節、子どもの言動、同僚からのアドバイス、他クラスの実践事例という6つに整理することができる。また、身近にある色に気づいてほしい(SG1)、水による変色に気づいてほしい(SG2)など12の思考助勢(TG)については、ねらいを持つ姿勢、素材の特性を理解し生かそうとする姿勢、子どもの反応を探ろうとする姿勢、子どもの興味・関心に基づこうとする姿勢、子どもの姿を予想する姿勢、保育者のひらめき、子どもとともに進めようとする姿勢という7つに整理した(表3)。

【表3】本事例において保育内容構想に影響を与えた助勢

助勢分類	保育内容構想に影響を与えていた助勢	助勢の分類
保育内容構想に影響を与えた社会的助勢(SG)	・色を扱った研修参加(SG1)	研修参加
	・学童期の経験(指絵具)(SG2)	保育者の経験
	・夏の到来(SG3)	季節
	・「凍るのか」という子どもの発言(SG6)	子どもの言動
	・手で氷をこすると融けやすいことの子どもの発見(SG7)	
	・「神輿に飾りたい」という子どもの発言(SG8)	
・子どもの合意(SG9)	同僚からのアドバイス	
・園長からの子どものに関する情報提供(SG4)	他クラスの実践事例	
保育内容構想に影響を与えた保育者の思考助勢(TG)	・身近にある色に気づいてほしい(TG1)	ねらいを持つ姿勢
	・水による変色に気づいてほしい(TG2)	
	・色への気づきを深めたい(TG9)	素材の特性を理解し生かそうとする姿勢
	・作品にするだけで終わりにせず色への認識を深めたい(TG10)	
	・紙より色水の方が自由さや他児との関わりがある(TG4)	
	・子どもの水への反応を確認したい(TG3)	子どもの反応を探ろうとする姿勢
	・子どもの氷への興味を確認したい(TG5)	子どもの興味・関心に基づこうとする姿勢
	・氷をこすると融けやすいという子どもの発見を活かそう(TG8)	
	・氷を交換し、混色に至る予想(TG6)	子どもの姿を予想する姿勢
・ドキュメンテーションの台紙にどうか(TG11)	保育者のひらめき	
・自分だけで決めず子どもに尋ねよう(TG11)(TG13)	子どもとともに進めようとする姿勢	

2 保育内容構想への手がかかり

表3のように保育内容構想に影響を与えた社会的助勢(SG)と保育者の思考助勢(TG)を整理したが、こうしたものの影響を受けながら保育者Aは保育内容を構想し保育を展開していたといえる。逆にいえば、これらの視点から保育内容を構想するうえでの保育方法学的整理を行うことができると考え、これまでの結果をもとに保育者が保育内容を構想する上での手がかかりを以下のとおり考察した(図2)。

(1) 保育内容構想に生かす視点

① ねらいを達成する保育内容を選択する

保育におけるねらいとは、「育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度など」(内閣府等,2015)であるが、本事例は、色への関心を深めたいという保育者Aのねらいから、絵具を使った保育内容が構想され始まっている。そして、その後も保育者Aが常にねらいを意識しながら保育を進めている姿勢が確認されたわけであるが、そのような姿勢があるからこそ、目の前の子どもの姿とねらいとの間のズレを感じとり、ねらいに向けて修正しようとする意識が働いていた。つまり、ねらいを持つこと、そしてそのねらいを持ちながら保育にあたるということは、自身の中にその先の方向性を見据え、ねらいを達成するための保育内容を選択するうえで不可欠といえる。

一方で、現実的には、園内行事や定期的な体操活動といった課業のように保育内容や保育環境が先でねらいの設定が後になる場合もあるが、このような場合においても、ねらいを持っておくことで、子どもの姿とのズレを感じ取り保育内容を修正することも可能になる。

このように、保育内容の構想にあっては、ねらいを持ち、それを達成する保育内容を選択したり修正する姿勢が求められる。

② 季節・天候を把握し生かす

本事例においては、保育者Aは夏という季節を把握し、またそれを意識して水を保育に取り入れようと保育内容を構想している様子が確認された。季節の変化に気を配り、季節ごとの特徴を把握してそれが生かされるよう保育に取り込んでいくことは、季節感を踏まえた唐突感のない保育内容につながることになる。また、季節だけではなく風雨や降雪といった天候も、保育内容に影響を与えるものであり、それらを臨機応変に取り入れていくという姿勢も求められると言えよう。これは幼稚園教育要領等において、教育・保育の具体的なねらい及び内容を「季節の変化などを考慮し」設定すると記述されている点とも共通している。

③ 子どもの興味・関心に基づく

子どもの興味・関心を大切に、いまそのとき子どもの興味・関心の対象となっている事柄を保育内容に取り入れようという保育者の姿勢も認められた。本事例における製氷皿を置くという環境構成の意図は、保育者が一方的に製氷という保育内容を投げかけるのではなく、子どもの興味・関心の的を確かめ、それらに基づいた保育内容を展開しようとしていたところにあった。

この点においても、幼稚園教育要領等において、具体的なねらい及び内容を「園児の興味や関心」に応じて設定すると記述されている点と共通している。

また、このような姿勢の有無は保育内容の構想だけでなく、環境構成の方法、子どもへの言葉の投げかけ方など、保育者の具体的な行動に影響を及ぼすといえるだろう。

④ 子どものアイデア・発言をつなげる

一方で幼稚園教育要領等が子どもの興味・関心に基づくことを求めながらも、興味・関心をどのように捉え展開していくのかということまで示しているとは言い難い。これに対して、保育者Aが「これ凍るんかなあ」という子どもの一言から製氷活動へとつなげている点は、子どもの興味・関心の捉え方の一つとして、子どものアイデアや発言、つぶやきを拾い、保育に活かしていく方法を示している。

日々の保育場面においてはさまざまな子どもの発言やアイデアが生まれ、活動が展開していくことも多いが、そこには子どもの発言等を生かす保育者の存在が重要である。保育者が子どもの発言を拾い上げ保育活動として取り込んでいくという行為は、保育内容を構想し展開する実践上のコツとして位置づけることができ、保育者にとっても分かりやすく具体的なヒントになりうるであろう。

また、保育者Aが子どものアイデアや発言を取り入れていた背景として、子どもと話し合いを進めたり子どもに意見を求めたりして展開していたことも大きい。保育者としてねらいを持ちつつも、それを子どもに押し付けるのではなく、子どもと話し合ったり、合意を求めたりして、子どもとともに保育を進めようとする姿勢も必要となる。

⑤ 保育者自身の経験を生かす

本事例では、指で絵具に触れたという本人の学童期経験が保育内容に影響していたが、学童期経験に限らず保育者のそれまでの経験は保育内容構想に影響を及ぼすといえる。教科書のない保育の世界では、保育内容は保育者の裁量に委ねられる部分が多いが、保育内容の構想においても保育者自身が経験したことのある事柄はイメージしやすく、方法等も理解しているため、保育内容に取

り入れやすい。

この保育者自身の経験には、就職以前や私生活上の経験があれば、保育者としての実践経験や研修参加により学んだ経験もある。つまり、公私の区分なく保育者自身の生活全般にわたる経験が、保育内容構想に影響するのであり、保育者がさまざまな経験を積み重ね、状況に応じて取り出し、保育実践に活かしていくことが重要といえよう。

⑥ 保育者自身のひらめきを生かす

保育者 A は色水で描画活動をしている際の写真を切り取っていた際、描画作品をドキュメンテーションの台紙にしようと思いついている。これは特に何か直接的なきっかけがあったというわけではない。保育者 A の中で、ひらめきがおこったのである。単にひらめきと言った場合、教育の在り方として根拠に欠けるといった指摘も成り立つが、保育は多様な保育内容がありその選択に多くの裁量があるからこそ、保育者のひらめきが生かされることも事実であろう。大切なのはひらめきだけで保育を展開するのではなく、ねらいや子どもの興味・関心を踏まえながら保育内容を構想し選択していくことだと思われる。

(2) 保育内容を構想するうえで保育者に必要となる理解

① 園にある道具・素材を把握しているか

保育者 A は同僚が製氷皿を使ってゼリーづくりをしていた実践を記憶しており、同じ製氷皿を使っての製氷活動を構想した。つまり、保育者 A は同僚の実践を通して、園内に製氷皿があることを認識していたということになる。

つまり、保育者 A が製氷皿が園内にあるということを認識していなければ、製氷皿を使った製氷活動につながらなかったか、つながっていたとしても製氷皿を用意する時間がかかり本事例とは違ったタイミングで展開されていたと思われる。ということは、保育者として園内にどのような道具や素材があるかを把握しておくことは、保育内容を構想し展開する上で必要不可欠なことといえるだろう。

② 素材の特性を理解しているか

保育者 A は、絵具を使って紙に描くよりも、色水として扱う方が、今回の状況での保育内容に適していると判断し、色水遊びを選択していた。これは、紙は紙幅の制限があったり、他者が持つ紙との融合ができないという特徴があるのに対し、水については、形を変えたり、他者が持つ水と混ぜ合わせることができるといった特徴を保育者が理解し、今回の保育内容に適した手段として色水を選択していたということである。

これらから言えることは、保育者が素材や保育環境の特徴を理解し、その状況に適した内容、手段を選択し、生かしていくということが保育者に求められているということである。

③ 子どもの行動を理解(予想)しているか

保育者 A は、色水を使って製氷活動をする際、子ども同士で色のついた氷を交換し合う姿を予想していた。だからこそ保育者 A は、多種多様な色水の製氷ではなく、あえて三原色の色水を製氷し、手のひらで三原色の色が混ざり合う姿を楽しむような保育内容構想に至ったのである。

もし保育者 A がこのような子どもの姿を予想していなかったら、製氷活動をしていたとしても、三原色の製氷には至っていなかったであろうし、子どもにとっても三原色による色の変化への気づきにもつながらなかったと言えるのではいだろうか。

つまり、保育者が子どもの行動を理解し予想することは、それに合わせて環境構成や保育内容を選択・展開するといったことに結びつくといえよう。なお、子どもの行動を理解し予想するためには子どもの発達の理解が不可欠となることは言うまでもない。

(3) 保育内容を構想するための園環境

保育内容を構想するのは保育者の行為であるが、保育者の豊かな保育内容構想を支える園環境の存在も見えてきた。

① 研修参加の機会の保障

今回の事例では保育者 A が研修に参加し新たな知識や気づきを得たことが大きなきっかけとなっていたが、研修という外的な刺激を得られる場合は、実践者にとって保育知識や実践、視野を広げる貴重な機会であり、保育内容構想に直接的に寄与する要因となりうる。

そのように考えると、保育者に研修参加の機会が与えられているという園環境は、保育内容を構想するうえで重要な意味を持つ。なお、保育者が研修に参加する機会が保障されているだけでなく、その研修によって保育者自身が学びを深め取り入れようとする姿勢が不可欠であることは言うまでもない。

② 上司・同僚との関わり

本件の製氷活動に至ったプロセスにおいて、園長が保育に参画したことと、そこから園長が感じた子どもの氷への興味を保育者 A に伝えたこと、そして、保育者 A が製氷皿を使った同僚の保育実践を把握していたことは見逃せない。これらは施設内における保育者間の関わりであり、同僚性の問題とも言える。佐藤(1997)は同僚性を「相互に実践を高め合い専門家としての成長を達成す

る目的で連帯する同志的關係」としているが、担任保育者が個人で保育を構想・展開するだけでなく、園として同僚性を高め、さまざまな立場の職員が保育をサポートするとともに、実践事例の共有を行うことが、各保育者の保育の幅を広げ、結果的に保育内容構想にも影響を及ぼすといえるだろう。

③ さまざまな素材や道具の存在

今回の製氷活動における重要な素材・道具として、製氷皿が挙げられるが、これがなければ本事例は違った展開を示していたであろう。このほかにも、絵具、バケツ、紙といった素材が園内にあり、かつ保育者がそれを使える環境にあったことが、本事例の展開につながっている。

これは、園内にどのような素材・道具があるかということによって保育内容に違いが生じるということを示している。園ごとに用意されている素材等には違いがあるだろうが、豊かな環境が用意され、かつ、何があるかを保育者が把握するとともに、それらの素材の特性を理解しているということは、保育内容の構想に直結するといえるだろう。

3 本研究における TEM 活用の意義

今回、保育者 A の実践を TEM 図として作成し分析する中で、保育内容を構想するうえでの上記のような手がかりを得ることができたが、それと同時に、保育者 A が初めにすべての保育内容を構想していたわけではなく、保育を進めながら保育内容を再構想したり、修正して保育を展開していた様子が浮かび上がってきた。これは D. ショーン (1983) がいうところの「行為の中の省察」のように、保育をしながら保育を構想しているということであろう。保育者 A は、図 2 の手がかりにあるような、ねらいや季節・天候、子どもの興味・関心などを意識しながら、園内の環境や素材の特性などにも意識を配り、自身の経験も踏まえて保育を構想していたのだが、このように保育をしながら保育内容を構想、展開していく姿

を見出した本研究における TEM 活用の意義を整理したい。

(1) インタビューによる保育内容構想の明確化

第三者が保育活動や保育環境を見ても、なぜそのような選択・展開に至ったのか分かりにくく、指導計画や保育記録に記される以外は保育者の思いに秘められることになる。

TEM はインタビューを分析対象とすることが多いが、今回、保育者に対するインタビューを行い、なぜそのような保育を行ったのか、なぜその環境を用意したのか、それはどんな意図だったのかなど、保育者の思いも含めて掘り下げて質問することで、三原色を取り入れた理由や、紙ではなく色水を選択した理由、製氷活動に至った経緯など、保育者のさまざまな考えに基づいた保育内容構想過程を明らかにすることができた。これは、観察記録や指導計画の分析からでは見出せないインタビューだからこそ得られたものといえるだろう。

(2) 非可逆的時間による整理の有効性

今回活用した TEM は、人間が時間とともにあることを表す非可逆的時間を重視し、それによって対象者の選択肢やコースを提示する (サトウ, 2006)。

保育者 A へのインタビューでは出来事が正確な時系列で語られることはなく、遡ったり、進んだりして語られたが、TEM 図の作成方法に則り保育者の選択等を時系列に並べることで、保育内容構想過程が浮かび上がってきた。これはデータから構造を導き出す GTA や KJ 法といったアプローチとは違い TEM が時間を捨象せずに構造ではなく過程を理解しようとするアプローチ (サトウ, 2015b) であることから、本件の結果が得られたといえるだろう。

保育実践は絶えず進行する時間の流れの中における営みである。保育実践者には、実践の最中に、子どもとの

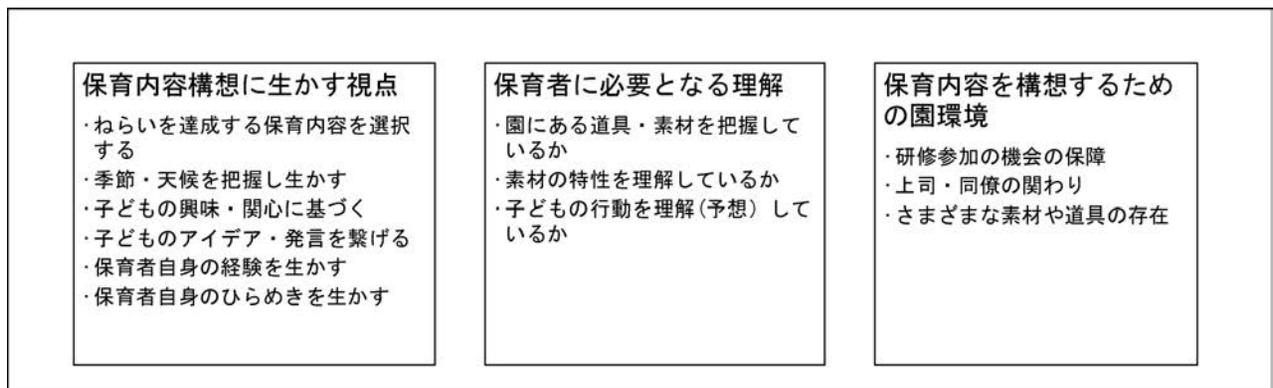


図 2 保育者 A の事例から見る保育内容構想への手がかり

関わり方、物との関わり方や活かし方、活動の展開について、瞬時の判断が求められ、その判断の連続が日々の保育を形成しているといえる。そのため、進行中の保育実践の場における判断の在り方を提示したり、他者が追体験できる内容を提示することは、実践者にとって有意義なものになり得るが、非可逆の時間で対象を捉えるTEMはその提示を可能にしているといえるだろう。

(3) 複線性・多様性を受容した整理

岡本ら(2003)は保育士について、「常に、文脈(子どもあるいは自身の置かれた状況など)を多面的・多元的に理解しようとし、熟考を経て、主体的な意思決定を行う」と述べている。これは、その場その場で周りの状況やそれまでの経緯など、さまざまな情報からその時々に応じた判断を下し、行為しているということであり、実践者の判断は意識するしないにかかわらず複数の選択肢や多様性があり、その選択が行為や展開の分岐を生むことになる。つまり、保育者の行為は、香川(2015)がいうところの異なる未来展望ないし未来の選択が生じる「未来選択のせめぎ合いなし葛藤」の連続したプロセスと言えらるだろう。

こうした保育実践における複線性や多様性を捉えることは、行為しながら考える保育者の特徴を捉えることになり、両極化した等至点(P-EFP)や分岐点(BFP)のラベル化によって複線性・多様性を受容し可視化するTEMは、複雑な保育内容の構想過程の実態にアプローチしたといえる。

(4) 保育内容構想に影響を与える要因のあぶり出し

TEMの理論を構成する基本概念を活用して社会的助勢(SG)や思考助勢(TG)を用いて整理したことで、それらの影響を受けながら進む保育者の行動選択プロセスや選択要因を明らかにすることができた。

保育は環境を通して行うとされているが、この環境には物的環境だけでなく人的環境も含まれ、子どもの行為や活動は物、仲間、大人等、様々な環境との相互作用の影響を受けながら展開していくことになる。また、保育者自身の行為についても、子どもや同僚、上司、物的環境などさまざまな影響を受けながら、あるいは周囲からの刺激をきっかけとして、展開されていく。

一方で小学校以降の教育のように教科や教科書があるわけではなく、どのような保育活動を選択・展開すればいいのか分かりにくいいため、その場の状況を踏まえることなく何らかの活動をそのまま真似たり、定型化された活動内容を繰り返したりすることもあるだろう。しかしながら、幼児を理解することがすべての保育の出発点(文

部科学省, 2010)であるからこそ、どのように子どもを理解し、それに基づいてどのように保育内容を構想し展開するかというプロセスこそが大切である。

今回、社会的助勢(SG)や思考助勢(TG)といったラベルによってプロセスを可視化するTEMを活用したことで、保育内容構想に影響を与える要因をあぶり出し、保育者がさまざまな視点や姿勢で保育にあたり、また外的な環境も多様に関連させながら保育を構想展開していた様子を示したことは、あいまいな保育内容構想過程を明らかにする一助となったといえるのではないだろうか。

V 今後の課題

今回、半構造化面接にて保育実践を聞き取りTEM図を作成することで、研修参加や自身の経験、季節等の外的環境、同僚性が保育内容構想に影響を与えているとともに、保育者自身の姿勢が保育内容展開における分岐点を生んでいたことが見えてきた。そしてこれらの視点が保育内容を構想するうえでの手がかりになることが示唆された。

しかしながら本研究は1事例の分析であるため、今回確認された手がかり以外にも見えてくる可能性が十分にある。例えば、本事例にあったように研修への参加は、確かに保育内容構想に際しヒントを与えてくれるが、それ以外にもヒントを得る場面は十分に想定され、複数事例を検討する中で見出される部分が多いと思われる。またラベルの設定についても複数事例を検討することでより一般化された内容になることが期待される。そして、今回対象となった活動は水遊びであったが、活動の違いによる差異が出てくる可能性も考えられる。

本研究は保育実践構想を振り返る保育者の語りをTEMによって分析しようとする研究の始めの部分であり、今後は複数事例の分析を行い保育内容構想過程の類型化を図り、その在り方をさらに探っていきたい。

引用文献

- 井柳基名(1998). 保育方法と形態. 山本和美(編). 保育方法・形態論. 樹村房. pp78-80.
- 上田敏文(2013). 保育者のいざこざ場面に対するかかわりに関する研究-発生の三層モデルに基づく保育行為スタイルに着目して-. 乳幼児教育学研究第22号 2013. pp19-29.
- 岡本和子・矢藤誠慈郎・諏訪英広・光本弥生(2003). 保育者養成の再検討Ⅲ -保育士養成課程のカリキュラム改正と保育士の専門性-. 岡山県立大学短期大学部研究紀要第10巻. pp93-105.
- 小田豊・神永美津子(1999). 新幼稚園教育要領の解説. 第一法規出版. p149.

- 香川秀太 (2015). 分岐を「交差」として捉えなおす「異時間のゾーン」と活動理論 (その2). 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ. TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ. 新曜社. pp147-153.
- 金澤妙子 (1999). 遊びの充実を求めて. 柴崎正行 (編). 保育方法の探究. 建帛社. pp169-174.
- 境愛一郎・中坪史典・保木井啓史・濱名潔 (2013). 保育実践研究のツールとしての複線径路・等至性モデル (TEM) -可能性と課題を探る-. 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部第62号. pp161-170.
- サトウタツヤ (2006). 発達の多様性を記述する新しい心理学方法論としての複線径路等至性モデル. 立命館人間科学研究. 12. pp65-75.
- サトウタツヤ (2009). TEM ではじめる質的研究 - 時間とプロセスを扱う研究をめざして -. 誠真書房. はじめに v.
- サトウタツヤ (2015a). 日本コミュニティ心理学会第17回大会特集 研究委員会企画シンポジウム TEA (複線径路等至性アプローチ). コミュニティ心理学研究. 第19巻1号. pp52-61.
- サトウタツヤ (2015b). TEA というアプローチ. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ. TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ. 新曜社. p4.
- 佐藤学 (1997). 教師というアポリア-反省的实践へ-. 世織書房. p405.
- ト田真一郎・玉置哲淳 (2014). 関係活動モデルに立脚した保育方法学の検討. エデュケア 35. 大阪教育大学幼児教育学研究室. pp1-18.
- 高杉自子 (1998). 私は保育のなににひきつけられたか. 森上史朗 (編). 幼児教育への招待 いま子どもと保育が面白い. ミネルヴァ書房. pp6-7.
- 武内裕明 (2014). 幼稚園の実習生は何を手掛かりに保育を構想するのか: ぶどうに目をつけた製作場面に関するインタビューから. 弘前大学教育学部紀要 (111). pp121-128.
- Donald A.Schön (1983). The Reflective Practitioner. 柳沢昌一・三輪健二 (監訳) (2007). 省察的实践とは何か. 鳳書房. pp70-71.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2015). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館.
- 中島寿子・大森洋子 (2015). 保育者は一日の保育をどのように構想するのか. 山口大学教育学部研究論叢 (第3部). pp161-174.
- 中坪史典・小川晶・諏訪きぬ (2010). 高学歴・高出産の母親支援における保育士の感情労働プロセス. 乳幼児教育学研究 19. pp155-166.
- 名須川知子・小谷宜路 (2005). 保育内容の構築に関する研究 - 公立幼稚園における保育内容の調査を中心に -. 兵庫教育大学研究紀要第26巻. pp9-21.
- 森上史郎・柏女霊峰 (編) (2015). 保育用語辞典 (第8版). ミネルヴァ書房. p51.
- 文部科学省 (2010). 幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価. ぎょうせい. p3.
- 文部省 (1964). 幼稚園教育要領. 国立教育政策研究所. http://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/s38k/index.htm (2016年8月30日)
- 文部省 (1968). 幼稚園教育指導書 一般編. フレーベル館.
- 文部省 (1989). 幼稚園教育要領. 文部科学省. 幼稚園教育要領. http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/890302.htm (2016年8月30日)
- 安田裕子 (2005). 不妊という経験を通じた自己の問い直し過程 - 治療では子どもが授からなかった当事者の選択岐路から -. 質的心理学研究. 4. pp201-226.
- 安田裕子 (2015). TEM の基本と展開. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ. TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ. 新曜社. p38.
- 吉村香・吉岡晶子・尾形節子・上坂元絵里・田代和美 (1998). 保育者の実態把握における実践構想プロセスの質的検討. 乳幼児教育学研究第7号. pp55-65.
- 吉村香 (2000). 実践構想に顕れる保育者の価値観とその規定要因に関する試論. 東京家政大学研究紀要第40集 (1). pp145-151.

付記

本研究は、筆者が日本保育学会第69回大会で発表したものに加筆、修正したものである。

謝辞

論文作成にあたりご指導いただきました大阪総合保育大学大学院玉置哲淳先生や、研究にご協力いただいた保育者及び保育園の皆様にご心からお礼申し上げます。

A Study on the Planning-Process of Content of Childcare and Education by Teachers

: Utilizing the Trajectory and Equifinality Modeling (TEM)

Kazunaga Aoki

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

Choosing contents of childcare and education and providing it is a pressing issue for teachers. However, there has been no concrete paradigm for achieving this so far. Therefore, I conducted semi-structured interviews with teachers on their childcare practices, and analyzed one of them using the Trajectory and Equifinality Modeling (TEM).

The results show that: (1) teacher had incorporated the external environments such as seasons of the year, (2) teacher had understood the environments and behavior of children, (3) an institutional setting affected planning process of content of childcare and education.

Key words : contents of childcare and education, planning-process, TEM, semi-structured interview

