

〔論文〕

保育者の保育内容構想過程に関する研究（その2）

—複線径路等至性アプローチ（TEA）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

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、その具体的なあり方が示されているとは言い難い。そこで、7名の保育者への保育内容構想過程に関する半構造化面接の結果を複線径路等至性アプローチ（TEA）を用いて分析した。その結果、子どもの主体性の尊重に向けて、保育者として主体的に活動構想を行う実態が明らかになった。そして、価値観や信念、様々な社会的助勢の影響を受けながら実践的な思考を行い、活動イメージを生成、修正する6つの径路が明らかになった。

キーワード：保育内容構想、保育活動、複線径路等至性アプローチ（TEA）

I 序論

1 目的

本稿は、2017年本紀要に発表した「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—」の続編である。まず、前編の概要を示すとともに、本稿の課題と方法を整理する。

小学校教育では教科や教科書があり系統的に指導される一方で、保育にはそれらがなく、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府、2017）等のガイドラインで示されている領域は子どもの発達の側面からまとめられたものであり、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。そのため、具体的保育内容の実施や展開にあっては多くの自由さ、多様さ、柔軟さがある一方で曖昧さが残る。さらには、ガイドラインでは環境を通して教育を行うという側面から、子どもの主体的な活動や、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といったことは示されていない（青木、2017）。

しかしながら、井柳（1998）が示すように、保育活動には、幼児自身が発見し選択する活動だけでなく、保育者の引き出しによる活動や、保育者からの意図的な投げかけによる活動があり、保育者としてどのように活動を構想し、選択するのかという問題は保育者にとって切実な問題であると言えよう。そこで本稿では、保育内容の中心的要素として活動に焦点を当て、保育者がどのように活動を構想し選択しているかを明らかにしていくものである。

なお、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「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。そこで本稿では、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、保育実践者への語りを通じて保育内容構想過程を明らかにしていきたい。

2 前編の概要

前編では、6名を対象に行った自身の保育実践に関する半構造化面接のうち、1名の保育者の面接結果を対象として分析を行った。分析方法として、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る複線径路・等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling：以下「TEM」という）を用いた。TEMは、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。保育実践研究においても、TEMは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かとされており（境ら、2013）、本手法を採用し分析を行った。

その結果、保育者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、保育者としてのねらいや子どもへの願いなどが影響していたりす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を明らかにすることができた。また、保育内容構想に生かす視点、保育内容を構想するうえで保育者に必要となる理解、保育内容を構想するための園環境といった、保育内容構想への手がかりを示した（図1）。

3 本稿の目的

前編における課題として、分析が1事例を対象としたものであったことから、他の事例についても分析していく必要がある。そこで本稿では、半構造化面接を行った他の事例についても分析を行うことで、保育内容構想過程の類型を見出すことを目的とする。また、保育内容構想への手がかりを示すだけでは保育内容を構想する力量の本質的な向上にはつながらないように思われるため、保育者の行動の背景にある保育者の価値観や信念にも焦点を当てながら、保育者育成の一助となるような研究としていきたい。

なお、保育内容とは「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」（森上ら、2015）（傍点筆者）と示されるように、

保育内容の中心的要素として活動が挙げられる。そのため、本稿における保育内容構想とは、保育者として比較的短期での展開を想定して何らかの保育活動を構想し、その実現に向けて活動を選択しようとする保育者の意思決定を指すこととする。

以上のことから本稿では保育内容構想過程として保育活動の構想や選択という点に焦点を当て、どのように保育活動の構想や選択に至るのか、活動構想のあり方を解明していきたい。

II 研究方法

1 対象及び事例収集方法

公立保育園2園と私立保育園3園の協力を得て、勤務する保育者7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。対象者の概要は、表1に示すとおりである。

TEMにおいては、対象とする人数によって分析可能な事象が異なるとされており、「1・4・9の法則」が提案されている（荒川ら、2012）。これは、面接の対象者数が1人である場合は、個人の径路の深みを探ることができ、4±1人（つまり3～5人）の場合は、経験の多様性を描くことができ、9±2人（つまり7～11人）の場合は、径路の類型を把握することができる、という

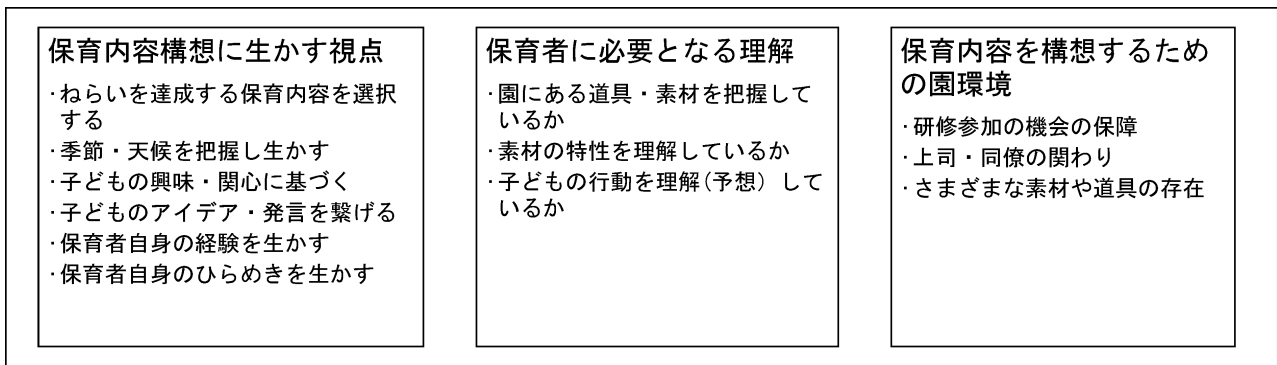


図1 保育者Aの事例から見る保育内容構想への手がかり（青木、2017）

表1 調査対象者

	対象者	所属	年代・性別	保育経験
1	保育者A	私立M保育園	20代後半・女性	3年
2	保育者B	私立L保育園	20代前半・女性	3年
3	保育者C	市立N保育園	50代前半・女性	28年
4	保育者D	市立N保育園	30代後半・女性	14年
5	保育者E	市立K保育園	40代後半・女性	27年
6	保育者F	市立K保育園	30代後半・女性	11年
7	保育者G	私立S保育園	30代前半・女性	12年

ものである。本稿においては、保育内容構想過程の類型を見出すことを試みるため、前編の対象者に1名を加えて、計7名への面接内容を分析対象とする。

半構造化面接は約60分の時間で行われ、予め準備された質問項目は以下の通りである。

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、面接実施時期が主に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現れるとの予想もあった。

なお、保育者A及び保育者Gについては、構想した保育活動がその実践後に修正され再構想に至っていた事例であったことから、より詳しく分析を行うために2回にわたり面接を行っている。

2 分析方法

(1) 分析方法の概要

前編では保育者Aへの半構造化面接により得られた内容をTEMによって分析し、さまざまな影響を受けて進む保育内容の構想過程を明らかにしようとした。TEMは複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: 以下「TEA」という) の一部であり、TEAは、TEMと歴史的構造化招待 (Historically Structured Inviting: 以下「HSI」という)、発生の三層モデル (Three Layers Model of Genesis: 以下「TLMG」という) を統合・統括する考え方である (サトウ、2015a)。HSIとは研究者が興味をもった等至点的なイベントを実際に経験している実在の人を招いて話を聞くという手続きのことであり、今回の7名の対象者は、保育活動を構想したという等至点を経験している。また、TLMGは、文化的な記号を取り入れて変容するシステムとしての人間の動的なメカニズムを捉える理論であり、第一層はアクティビティが発生する個人活動レベル、第二層はサインが発生する記号レベル、第三層はビリーフが発生する信念・価値

レベルという3つの層によって記述され (安田、2015)、行動と価値・信念の様相を促進的記号の絡み合いによって理解しようとする質的分析手法である。

本稿では保育内容構想の背景にある保育者の価値観や信念にも焦点を当てていくために、価値観と日常行為とを結び付け変容していく、何らかの影響を与える中間層を設定した理論モデルであるTLMGを含んだTEAをその分析手法として選択する。世の中には人工的に作られた記号や自然状態の記号などさまざまな記号があるが、TLMGではそれらのうち、人を動かす (人に影響を行使する) 機能を持った記号を促進的記号 (サトウ、2012) として位置づける。つまり、物事や事象そのものは意味を持つものではなく、受け取る側がどのようにそれを意味づけるかによって記号となり、それがその人の行動や価値観や信念の変容と維持につながるのが促進的記号とされる。これを保育内容構想の視点で見ると、保育者としての価値観・信念と活動選択の間に何らかの促進的記号が介在しており、それこそが活動構想するうえでの手がかりとなるものであると考え分析していくこととする。

(2) 分析の手順

本稿におけるTEM図及びTLMGの作成手順を以下に示す。まずは、HSIによって行われた保育者への半構造化面接によって得られた各事例についてTEM図を作成した。TEM図の作成にあたっては、①語られた内容を意味のまとまりごとに切片化し、その内容を時間の経過に沿って並べた。②切片化されたデータの内容を端的に表す見出しを付けた。③「活動構想」を等至点として、TEMの主要概念である「必須通過点」、「分岐点」、「等至点」、「社会的助勢」といったラベルに整理しながら、TEM図として空間配置を行った。前編は上記の手続きに基づいて、7名への面接のうち1名についてTEM図を作成し分析したものであり、本稿を書くに当たって他の6名についても同様の手順でTEM図を作成した。

それぞれのTEM図が完成したあと、全事例で見られた社会的助勢などを集め、KJ法によって類似の出来事、保育者の価値等をカテゴリー化し、それらを表すラベルを付けて整理した。そして各事例において保育者が辿った活動構想の過程に当てはまるよう抽出されたラベルを用いてTLMGの構造となる三層に配置し、全事例を統合したTLMGを作成した。

また、TEM図作成における時系列配置やカテゴリー化、TLMG作成における社会助勢等のカテゴリー化、各TEM図のすり合わせや統合したTLMGの調整については、筆者と保育所管理職1名で逐一精査を行ったほか、保育活動の再構想の過程を辿った保育者A及び保育者G

については作成した TEM 図をフィードバックし意見を求め修正し、分析内容の妥当性を高めた。

また、本稿における面接は、調査対象者に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。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。（大阪総合保育大学研究倫理委員会承認：児保件 014 号）

Ⅲ 結果

1 語られた事例の概要

7名の保育者によって語られた事例の概要を表2に示す。いずれの事例も「この夏、どんな水遊びをしましたか？」という問いに対して、保育者が自らの実践を想起し語ったものである。

2 共通する TLMG の作成

(1) TEM 図の作成

7名の保育者が語った事例について、それぞれ TEM 図を作成した。紙幅の関係上、ここでは保育者Aの TEM 図を掲載する（図2）。なお、前編においても保育者Aの事例の TEM 図を作成しているが、本稿においては、保育者の行為に焦点化し再構成したものを掲載する。TEM 図は、同じ分析対象であってもリサーチクエスト等

の視点によってそのあり方が異なってくるが、出来事から保育者の行為に着目して再作成した結果、保育者Aによる子ども理解と、その子ども理解に基づいて活動における子どもの姿を予想することが、その後に構想される活動内容を左右していたことが分かった。指導計画は仮説（内閣府ほか、2018）とされるように、保育を計画する上では活動における子どもの姿を予想することは不可欠であり、それは保育者の子ども理解と密接に関連している。そのため、子ども理解と子どもの姿を予想することは別々の事柄ではあるものの、保育者の子ども理解と子どもの姿の予想を密接に関連するものとしてともに分岐点として位置づけるとともに、活動構想における必須通過点（OPP）として位置づけた。

同様に、他の6名の保育者の事例について作成した TEM 図においても、いずれも保育者の子ども理解と子どもの姿の予想は、活動構想における分岐点及び必須通過点として位置づけられた。

(2) ラベルの作成

7名の TEM 図より抽出した社会的助勢などを KJ 法によってカテゴリー化したところ、価値観・信念のラベル、社会的助勢のラベル、活動構想における保育者の実践的な思考のラベルに分類することができた。なお、表中の例については保育者の具体的な語りをそのまま記載し

表2 7名によって語られた事例

	対象者	語られた事例の概要
1	保育者A	保育者Aが研修に参加したことで、色への関心を深める活動ができていなかったという反省が生じ、三原色の絵具を指で混ぜ合わせる活動とともにTシャツへの色付けを構想し、導入を図った。しかし、子どもが水に興味を持ったことから、色水の製氷へと活動が移り、融けた色水での描画活動へと展開し、描画作品をお神輿に貼り付けたり、ドキュメンテーションの台紙にした事例。
2	保育者B	初夏の到来を受けて、外遊びの一つとして前年度も実施した色水遊びを構想し実施。保育者Bは並行して行われていた段ボールハウスでの遊びを視野に入れ、ジュース屋さんごっこへと展開することを期待し子どもと関わった事例。
3	保育者C	自身の中で毎年スライム遊びを行うことが定番となっていた保育者Cが、泥や砂などで汚れることが嫌いな子どもへの対応から、プール活動の前の時間帯でボディペインティングとスライム遊びを構想し実施した事例。
4	保育者D	毎月壁面製作を行うことになっていたが運動会に向けた活動で製作活動ができていない意識を持っていた保育者Dが、前年度行ったにじみ絵でのアジサイづくりを構想し実施した事例。なお、前年度行ったにじみ絵の活動については、保育雑誌に掲載されていたものを参考にしていた。
5	保育者E	自身の中で、7月には「シャボン玉のうた」を歌うことが定番になっていた保育者Fが、倉庫でシャボン玉を見つけシャボン玉の実施を構想し、シャボン玉の歌の活動とシャボン玉で遊んだ実践事例。保育者Eの演技的な保育スタイルが影響し活動が発展していった。
6	保育者F	所長からシャボン玉セットを購入したことを告げられた保育者Fがシャボン玉遊びを構想するとともに、保育雑誌や同僚の実践を参考にし、購入された吹き棒だけではなくハンガーやペットボトルでもシャボン玉遊びができるよう構想し、実践した事例。
7	保育者G	立体的な木枠にペットボトルでつくったパイプを複数取り付け、色水を流して混色する様を楽しんだり、カップに色水を入れて飛ばし、その軌跡を大小さまざまな竜に見立てて遊ぶといった活動事例。過去の保育実践の失敗体験が活動構想に影響を及ぼすとともに、子どもの言動や想定外の行為から構想していた活動を柔軟に修正し展開した事例。

ている他、語りが長いものについては要約して表記している。

① 価値観・信念

保育者の語りからは、単なるその場限りの発言ではなく保育者として持つ価値観や信念に裏付けされていると思われる発言が確認できた。こうした発言をカテゴリー化したものを価値観・信念のラベルとして位置づける(表3-1)。

② 社会的助勢

保育者は、さまざまな事柄を見取ったり参照したりしながら、また、それらの影響を受けて活動構想を行っており、これらを活動構想に影響を与える社会的助勢としてカテゴリー化した。社会的助勢とは、TEMの理論を構成する基本概念の一つであり、何かを選択する際に働く外的な等時点に向かうことを助ける力（サトウ、2015b）のことで、本稿では活動構想に寄与するものとして位置づけた（表3-2）。

表3-1 価値観・信念のラベル

ラベル	説明	例
楽しさの希求	保育活動において楽しいと感じられることを重視する。保育者自身も楽しめることを含む。	・「ワクワクドキドキが一番子どもたちに大事ななとは思ってるんです。」(保育者E) ・「やっぱり子どもも面白がってくれて、私もそれを見て面白くて、一緒に遊んで面白くなっていうのも大事にしたい」(保育者G)
探究的な存在としての子ども観	子どもを探究的な存在であると感じるとともに、探究的な姿に価値を置く。	・「子どもって一つの遊びをしても、自分でどんどん考えて『じゃあこれはどうなんかな』とかって発展させていく探究心や疑問とか、そういうのすごい試してみたくなると思う」(保育者F)
子どもの主体性の尊重	子どもを主体的な存在とみるとともに、子どもの主体的な姿に価値を置く。	・作品の処分について一方的に決めず子どもに複数回にわたって同意を求める(保育者A) ・「大人は何でもできる存在で子どもはできない存在」という思いを払しょくしたい(保育者G)
必要な経験保障	保育には多様に必要な経験が必要でそれを叶えたいとする価値観・信念	・自分の力でできたという思いを経験させてあげたい(保育者E) ・小学校への就学を意識し、実体験として量について感じてほしい(保育者G)
子どもの発達促進	保育を通じて子どもの発達や成長課題の克服を図りたいとする価値観・信念	・水への抵抗感を和らげたい(保育者C) ・長い歌詞を覚えてほしい(保育者E)
好みの保育スタイル	実践の中で形成された自分流の子どもへのアプローチのあり方を志向する。	・問いかける形での導入スタイル(保育者F) ・連続性のある活動が好き(保育者G)

表3-2 社会的助勢のラベル

大ラベル	小ラベル	説明	例
学びから得る活動情報	研修	研修で得る保育活動に関連する情報	・「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。」(保育者A) ・「スライムで遊ぼうみたいなことを研修でしたときに、スライム作れるんやって思っ。」(保育者B)
	書籍	保育雑誌や書籍で得る保育活動に関連する情報	・「(保育雑誌は製作活動の際など) 結構参考にやっぱりさせてもらうことが多いので。」(保育者D) ・「それは本(保育雑誌)にも載ってたのを参考にしたんですけど。」(保育者F)
	他者実践	他の保育者の実践	・同僚の製氷皿を使った実践を思い出し、製氷皿を使った活動を構想(保育者A) ・同僚のシャボン玉遊びの実践を参考に活動構想(保育者F)
他者の意見・視点	上司・同僚の意見	保育活動に関連する上司や同僚からの意見、アドバイス	・「氷(製氷活動)にたどり着いたのは園長先生の一言だったんです。」(保育者A) ・同僚との相談の結果、ボディペインティングをクラスごとに実施する活動構想(保育者C)
	保育の評価	園としての自己評価や外部者からの保育への評価	・園としての自己評価からの振り返り(保育者G) ・園への来訪者からの指摘、アドバイスによる振り返り(保育者G)

子どもの状況	子どもの発言	保育実践における子どもの発言	・製作した描画作品を神輿に貼りたいという子どもの発言を生かす（保育者A） ・前年度にやった水路づくりの遊びがしたいという子どもの発言を生かす（保育者G）
	子どもの行動	保育実践における子どもの行動	・シャボン玉のジェスチャー遊びを子どもが毎日楽しむ姿を見て、シャボン玉遊びを構想（保育者E） ・シャボン玉液をこぼして泣く子どもの姿などを見てシャボン玉活動の継続を構想（保育者E）
	クラスの状況	集団としてのクラスの傾向や状況	・クラスの子どもたちは乱雑な状態の方が躊躇せずに遊べるだろうと予想し活動構想（保育者C） ・「すごい欲張り屋さんが多い」「全部独り占めしたいって子が多い」という見取りから、徐々に展開を図る活動構想（保育者G）
出来事	出来事	保育実践において生じるさまざまな出来事	・色水で作った氷が融け落ちる様子を見て活動構想の着想を得る（保育者A） ・班での描画作品に生まれた違いを見て活動構想の着想を得る（保育者A）
活動の状況	過去の活動状況	それまでの活動の経過や歴史的な流れ	・前年度の遠足内容を考慮した活動構想（保育者G） ・過去の活動における子どもの様子を考慮したボディペインティング（保育者C）
	並行する活動状況	同時並行で進む他の活動状況	・室内で展開されていたごっこ遊びを視野にいれた屋外での色水遊びの構想（保育者B） ・同時期に絵具を使った活動をしていたことを踏まえたにじみ絵の活動構想（保育者D）
保育者の経験	生活経験	成育過程や日常生活における経験	・学童期の指で絵の具を混ぜ合わせた経験を生かした活動構想（保育者A） ・自身の子育て経験で、わが子が楽しんだ様子を踏まえた活動構想（保育者C、保育者F）
	実践経験	保育者としての実践経験	・前年度の色水遊びでの失敗経験を踏まえた活動構想（保育者B） ・前年度のにじみ絵での製作活動の再構想（保育者D）
環境的事項	季節・天候	季節や天候の変化、特徴	・夏という暑い季節を意識した水遊び（保育者Aほか） ・秋を意識した活動の転換（保育者G）
	園行事	実施が予定されている園行事	・運動会への準備による日常活動への影響（保育者D） ・遠足行事を意識した活動構想（保育者G）
	規定活動	園として定期的に実施することが決まっている活動	・「月の物を一つ何か壁面製作しないといけないので、それに向けて次は何しようかなとか、この時期だったらこんなことかなとかは考えたりします」（保育者D）
	環境素材	玩具や材料、素材	・スライムづくりに必要な硼砂が大量にあるため毎年実施するスライム遊び（保育者C） ・園の教材庫等で見つけた保育材料からの着想（保育者C、保育者E）
	活動環境	活動が行われる場所、状況	・屋外であれば色水遊びが思い切りできる（保育者B） ・水着を着用した状態であれば、水が苦手な子どもでも抵抗感を和らげられるという予想を踏まえた活動構想（保育者C）
	時間	活動が行われる時間	・プール活動までの時間を逆算したスライム遊びなどの活動構想（保育者C）

③ 活動構想における保育者の実践的な思考

面接における保育者の語りからは、活動構想に至る保育者のさまざまな実践的思考を見出すことができた。実践的思考についてはさまざまな先行研究があり、佐藤・岩川・秋田（1990）は教師の実践的思考様式の特徴について、①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈化された思考、⑤枠組みの再構成の5つにまとめて

いるが、これらは、実践的知識を基礎として営まれる教師の実践的な状況への関与と問題の発見、表象、解決のための思考様式とされる。本稿においては、保育者の活動構想における実践的思考を焦点にしていることから、佐藤らが述べた実践状況への対応に関する実践的思考とは区分するために、活動構想における保育者の実践的な思考として表わし、表3-3のようにカテゴリー化した。

保育者の保育内容構想過程に関する研究（その2）

表3-3 活動構想における保育者の実践的な思考のラベル

大ラベル	小ラベル	説明	例
保育者の関心		自身が構想した活動を実施したいとする思考	・今年も水路遊びをしたい（保育者G） ・7月と言えばシャボン玉の歌だ（保育者E）
ねらい思考	ねらいの実現	活動を通してねらいを実現しようとする思考	・色に興味を持ってほしい（保育者A） ・吹き方や用具によって変わるシャボン玉を楽しんでほしい（保育者F）
	ズレの修正	ねらいと子どものズレを修正しようとする思考	・色に興味を持ってほしいという保育者のねらいと、氷の感触に興味を持つ子どもの姿のズレを踏まえた活動構想（保育者A） ・水が流れる法則を理解してほしい保育者と、それが分からない子どもの姿とのズレの認知からの活動構想（保育者G）
	ねらいの深化	活動を通してねらいを深めようとする思考	・「次はしっかり色の混色を知ってほしかった」（保育者A） ・色への認識を深めてほしい（保育者A）
活動内容に関する思考	対応の模索	子どもへの対応を模索しようとする思考	・「もうなんか、どこからその子に切り込んでいこうかって、もういろんなとこ。」（保育者C） ・「(子どもが) 聞きやすい雰囲気になろう」（保育者F）
	活動の連続性	活動の連続性を踏まえて活動内容を構想しようとする思考	・色水遊びから、おみせやさんごっこ、ジュース屋さんごっこへの連続性への意識からの活動構想（保育者B） ・日常の遊びが秋の遠足のテーマにつながるような活動構想（保育者G）
	活動の楽しさ	楽しさを感じられる活動内容を構想しようとする思考	・子どもがシャボン玉のジェスチャー遊びを楽しむ姿から実際にシャボン玉遊びを構想（保育者E） ・自身の子育て経験における子どもが楽しんだ遊びの再現的な構想（保育者C、保育者F）
	活動の締めくくり	活動の締めくくりを意識する思考	・「最後はきちんとこの活動を締めくくりたいな」（保育者E）
	興味・関心の尊重	子どもの興味・関心・発見を生かして活動内容を構想しようとする思考	・手で氷をこすると融けやすいという子どもの発見を生かした活動構想（保育者A） ・子どもの考えを引きだそう（保育者G）
	即興的思考	偶然性の活用	偶然の出来事を好機として捉え保育活動に取り入れようとする思考
ひらめき		突然思いつくように保育活動が思い浮かぶ思考	・ひらめきによるシャボン玉を膨らませるチェスチャー遊び（保育者E）
制約的側面に関する思考	時間的見通し	季節や園内における生活時間など時間的な制約を意識する思考	・「やっぱり季節は終わってくじゃないですか。いつまでも、水でジャージャー遊べないので」（保育者F）
	数量的制約	環境材料の数量的な制約を意識する思考	・「金額的なもの、コスパ（コストパフォーマンス）的なこともあるんで」（保育者C）
	環境的制約	活動場所や活動の状況が持つ環境的な制約を意識する思考	・濡れてもいい場所であるかを考慮しての活動構想（保育者B、保育者C）
反省的思考		自身の保育や子どもの姿を振り返る思考	・色について関心を持てるような活動ができていなかったという反省（保育者A） ・「日々振り返ってるんで。日々反省の毎日なんで。」（保育者D）

(3) TLMGの作成

上記のようにまとめたラベルをもとに、7名それぞれの径路やラベルの関係性を考慮し、7名のTEM図を統合するTLMGを作成する。7名の保育者への面接内容からは、35の等至点（活動構想）が確認できたが、保育者として何らかの活動を構想した際、そのまま実施された

り修正されて実施されたり、変更されたりと、柔軟性の高いものであったため、構想の柔軟性を表すために、保育者が活動を思い浮かべることを「活動イメージの生成」として位置づけた。

そして、活動構想過程について径路で分類したところ、保育者がI：何らかからヒントを得て活動イメージを生

成する場合と、Ⅱ：それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージを生成する場合、Ⅲ：既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合、Ⅳ：既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から転換

する場合、Ⅴ：既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合、Ⅵ：活動実践で把握した子どもの思いを実現しようと活動イメージを生成する場合の6つに分けられた。これらを表4として表す。

表4 7名の保育者の語りに見られた活動構想の径路

径路種別	径路	構想内容	保育者及び構想No.	社会的助勢	保育者の思考	価値・信念
Ⅰ：何らかからヒントを得て活動イメージを生成する	G 1	学童期の経験をもとに指で絵具を混ぜ合わせる活動の構想	A-EFP 1	・学びから得る活動情報(研修) ・環境的事項(生活経験)	・保育者の関心 ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ) ・反省的思考	・楽しさの希求 ・必要な経験保障
		着色された氷から解け落ちる色水を見て描画活動を構想	A-EFP 5	・出来事 ・環境的事項(環境素材)	・即興的思考(偶然性の活用) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ)	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進 ・楽しさの希求
		各班の作品に生じた違いを踏まえた話し合い活動の構想	A-EFP 6	・出来事 ・環境的事項(環境素材)	・即興的思考(偶然性の活用) ・ねらい思考(ねらいの深化)	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		夏の到来を受け屋外での色水遊びの構想	B-EFP 1	・環境的事項(季節・天候) ・保育者の経験(実践経験)	・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいの実現) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ)	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進 ・楽しさの希求
		室内でのごっこ遊びを踏まえたジュース屋さんごっこの活動構想	B-EFP 3	・活動の状況(並行する活動状況)	・活動内容に関する思考(活動の連続性、興味・関心の尊重、活動の楽しさ)	・楽しさの希求
		過去の研修から得た知識と残った原料を生かしたスライム遊びの構想	C-EFP 1	・学びから得る活動情報(研修) ・保育者の経験(生活経験) ・保育者の経験(実践経験) ・環境的事項(環境素材)	・保育者の関心 ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ)	・楽しさの希求
		実践経験を踏まえたボディペインティングの構想	C-EFP 2	・保育者の経験(実践経験)	・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいの実現) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ)	・楽しさの希求 ・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		保育雑誌を参考にしたにじみ絵でのアジサイづくりの構想	D-EFP 1	・学びから得る活動情報(書籍)	・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいの実現)	・必要な経験保障
		時期や素材の状況を踏まえ、前年度実施したにじみ絵でのアジサイづくりの構想	D-EFP 2	・保育者の経験(実践経験) ・環境的事項(季節・天候) ・環境的事項(規定活動) ・環境的事項(園行事) ・環境的事項(環境素材) ・活動の状況(平行する活動状況)	・保育者の関心 ・活動内容に関する思考(活動の連続性)	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進

保育者の保育内容構想過程に関する研究（その2）

径路種別	径路	構想内容	保育者及び構想No.	社会的助勢	保育者の思考	価値・信念
		7月と言えばシャボン玉の歌という意識からシャボン玉を歌うことを構想	E-EFP1	・保育者の経験（実践経験） ・環境的事項（季節・天候）	・保育者の関心 ・ねらい思考（ねらいの実現）	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		教材庫で見つけたシャボン玉からシャボン玉遊びの構想	E-EFP2	・環境的事項（環境素材）	・保育者の関心 ・ねらい思考（ねらいの実現） ・活動内容に関する思考（活動の楽しさ）	・楽しさの希求 ・必要な経験保障
		所長が購入したシャボン玉セットからシャボン玉遊びを構想	F-EFP1	・環境的事項（環境素材） ・他者の意見・視点（上司・同僚の意見）	・保育者の関心 ・ねらい思考（ねらいの実現）	・必要な経験保障
		研修で得た情報を基にした竹皿を使った水遊びの構想	G-EFP1	・学びから得る活動情報（研修） ・環境的事項（環境素材）	・保育者の関心 ・活動内容に関する思考（活動の楽しさ）	・楽しさの希求
		前年度の実践と木枠の存在、上司からのアドバイスを踏まえたペットボトルを使った水路づくりの構想	G-EFP2	・子どもの状況（子どもの行動） ・保育者の経験（実践経験） ・環境的事項（環境素材） ・他者の意見・視点（上司・同僚の意見）	・保育者の関心 ・ねらい思考（ねらいと子どものズレを修正したい） ・活動内容に関する思考（活動の楽しさ） ・反省的思考	・子どもの発達促進 ・楽しさの希求
Ⅱ：それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージを生成する	G2	水などが苦手な子どもを踏まえたスライム遊びの構想	C-EFP4	・子どもの状況（子どもの行動） ・保育者の経験（実践経験） ・環境的事項（環境素材）	・活動内容に関する思考（対応の模索、活動の楽しさ） ・反省的思考	・楽しさの希求 ・子どもの発達促進
		絵の具をうまく使えていない子ども理解と屋外での活動の姿の予想を踏まえた色水遊びの構想	B-EFP1	・子どもの状況（行動） ・環境的事項（活動環境）	・反省的思考 ・ねらい思考（ねらいの実現） ・活動内容に関する思考（活動の楽しさ） ・制約的側面に関する思考（環境的制約）	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進 ・楽しさの希求
		水などが苦手な子ども理解を踏まえ、活動における反応を予想してのボディペインティングの構想	C-EFP2	・活動の状況（過去の活動状況） ・環境的事項（環境素材、活動環境）	・ねらい思考（ねらいの実現） ・活動内容に関する思考（対応の模索、活動の楽しさ） ・反省的思考	・楽しさの希求 ・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
Ⅲ：既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から修正する	①-G2	緑色を用意しない色水遊びの構想	B-EFP2	・活動の状況（過去の活動状況）	・ねらい思考（ねらいの実現） ・反省的思考	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		同僚との相談によるクラスごとでのボディペインティングの構想	C-EFP3	・他者の意見・視点（上司・同僚の意見） ・環境的事項（活動環境）	・制約的側面に関する思考（時間的見通し、環境的制約）	・必要な経験保障

径路種別	径路	構想内容	保育者及び構想No.	社会的助勢	保育者の思考	価値・信念
		シャボン玉液をこぼすだろうという予想から水着に着替えたうえでのシャボン玉遊びを構想	E-EFP4	・環境的事項（活動環境） ・子どもの状況（子どもの行動）	・ねらい思考（ねらいの実現） ・制約的側面に関する思考（環境的制約）	・必要な経験保障
		自身の子育て経験や書籍や同僚の実践を踏まえいろいろな道具を使ったシャボン玉遊びを構想	F-EFP2	・保育者の経験（生活経験） ・学びから得る活動情報（書籍） ・学びから得る活動情報（他者実践） ・環境的事項（環境素材） ・環境的事項（時間的制約）	・保育者の関心 ・ねらい思考（ねらいの実現） ・制約的側面に関する思考（時間的見通し） ・活動内容に関する思考（活動の楽しさ）	・探究的な存在としての子ども観 ・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		すぐに話を聞けないという子ども理解となどを取り入れると話を聞かだろとういう予想を踏まえたシャボン玉遊びの構想	F-EFP3	・子どもの状況（子どもの行動） ・保育者の経験（実践経験） ・学びから得る活動情報（他者実践）	・ねらい思考（ねらいの実現） ・活動内容に関する思考（対応の模索、活動の楽しさ） ・反省的思考	・楽しさの希求 ・必要な経験保障 ・好みの保育スタイル
		プールに入れない子どもへの配慮や研修、自己評価の結果から多様な環境を構成した水遊びの構想	G-EFP4	・学びから得る活動情報（研修） ・他者の意見・視点（保育の評価） ・子どもの状況（子どもの行動） ・環境的事項（時間的制約） ・環境的事項（活動環境）	・活動内容に関する思考（対応の模索、活動の楽しさ） ・制約的側面に関する思考（環境的制約）	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進 ・楽しさの希求 ・子どもの主体性の尊重 ・探究的な存在としての子ども観
		透明の水を容器で移し替えて遊ぶ活動の構想	G-EFP5	・活動の状況（過去の活動状況） ・子どもの状況（子どもの行動）	・ねらい思考（ねらいの実現） ・反省的思考	・必要な経験保障
IV:既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から転換する	②-G2	絵具を紙の上で扱うよりも色水の方が心置きなく遊べるといふ思いから色水遊びを構想	A-EFP2	・環境的事項（環境素材）	・ねらい思考（ねらいの深化）	・楽しさの希求
		園長の助言や氷への子どもの興味を踏まえ製氷活動を構想	A-EFP3	・他者の意見・視点（上司・同僚の意見） ・学びから得る活動情報（他者実践） ・環境的事項（環境素材）	・活動内容に関する思考（興味・関心の尊重） ・即興的思考（ひらめき）	・子どもの主体性の尊重 ・探究的な存在としての子ども観
		手で水をこすって遊ぶゲームに子どもは楽しむだろうという予想を踏まえた活動構想	A-EFP4	・子どもの状況（発言、行動、クラスの状況）	・即興的思考（偶然性の活用） ・活動内容に関する思考（活動の楽しさ、興味・関心の尊重）	・楽しさの希求 ・探究的な存在としての子ども観
		色よりも氷の感触への興味の移り変わりから、解け落ちる色水を使った描画活動の構想	A-EFP5	・子どもの状況（行動）	・ねらい思考（ズレの修正） ・反省的思考	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進

保育者の保育内容構想過程に関する研究（その2）

径路種別	径路	構想内容	保育者及び構想No.	社会的助勢	保育者の思考	価値・信念
		前年度の遠足テーマに配慮し、絵本を取り入れた活動構想	G-EFP6	・子どもの状況（子どもの行動） ・環境的事項（園行事） ・活動の状況（過去の活動状況）	・保育者の関心 ・活動内容に関する思考（活動の楽しさ、活動の連続性、興味・関心の尊重） ・反省的思考	・楽しさの希求 ・好みの保育スタイル ・子どもの主体性の尊重
V:既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から修正する	③-G 2	色水遊びにかかわる子どもが増えジュース屋さんごっこの活動構想	B-EFP3	・子どもの状況（行動）	・活動内容に関する思考（活動の楽しさ、興味・関心の尊重）	・子どもの主体性の尊重 ・楽しさの希求
		シャボン玉のジェスチャー遊びを楽しむ姿を見て一人ずつのシャボン玉遊びを構想	E-EFP3	・子どもの状況（子どもの行動）	・活動内容に関する思考（活動の楽しさ、興味・関心の尊重）	・楽しさの希求 ・子どもの主体性の尊重
		シャボン玉に一生懸命な子や、液をこぼして泣く姿を踏まえ残った液で2回目のシャボン玉遊びを構想	E-EFP5	・子どもの状況（子どもの行動） ・環境的事項（環境素材）	・ねらい思考（ねらいの実現） ・活動内容に関する思考（活動の楽しさ、興味・関心の尊重） ・制約的側面に関する意識（環境的制約）	・探求的な存在としての子ども観 ・楽しさの希求 ・必要な経験保障
VI:活動実践で把握した子どもの思いを実現しようと活動イメージを生成する	④-G 3	氷を手でこすると融けやすいという子どもの発見を踏まえて水にビーズを入れて遊ぶ活動構想	A-EFP4	・子どもの状況（発言、行動）	・即興的思考（偶然性の活用、ひらめき） ・活動内容に関する思考（活動の楽しさ、興味・関心の尊重）	・楽しさの希求 ・探求的な存在としての子ども観 ・子どもの主体性の尊重
		描画作品の取り扱いへの子どもの意見を踏まえ、神輿に張る活動構想	A-EFP7	・子どもの状況（発言）	・活動内容に関する思考（活動の締めくくり、興味・関心の尊重）	・子どもの主体性の尊重
		今年もやりたいという子どもの意見を踏まえた水路づくりの構想	G-EFP3	・子どもの状況（子どもの発言） ・保育者の経験（実践経験）	・保育者の関心 ・活動内容に関する思考（活動の楽しさ、興味・関心の尊重、活動の連続性）	・楽しさの希求 ・子どもの主体性の尊重

そして、活動構想に関するこうした分類を反映したTLMGを図3のとおり作成した。活動レベルを表す第一層については、保育者が構想した保育活動を具体的に実施しようとする行為及び活動を実施する行為を位置づけた。第三層は保育者としての価値観・信念を表し、第二層には社会的助勢や第三層の影響を受けて第一層に影響を与える保育者の子ども理解や思考、また、保育者による活動イメージの生成を位置づけた。

そして、それぞれの活動構想に関する径路について、

活動イメージの生成に至る径路をG（GenerateのG）として表し、その他の径路を丸数字で表すこととする。このように表記した場合、先述の6つの活動構想の径路は表4の径路欄に記載したように表される。

以下、それぞれの径路の類型について詳しく述べていくこととする。なお、保育者の実際の語りを「」書きで示すとともに、TLMGで位置づけられたラベルをゴシック体で示す。

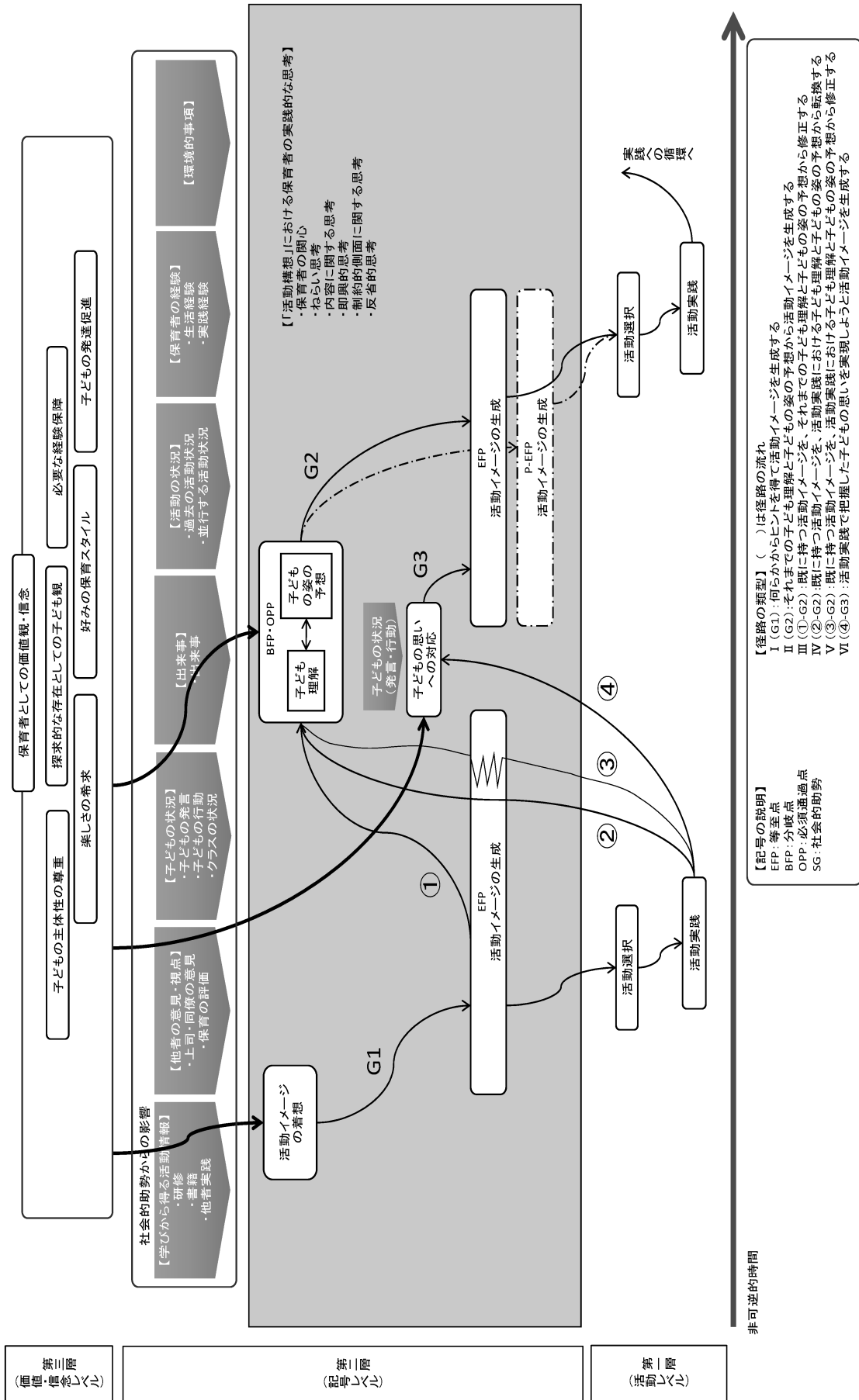


図 3 保育内容構想過程の TLMG

3 活動構想径路の類型

(1) 活動構想の基本的な径路

保育者が図3のTLMGで示される活動構想の基本的な径路については以下のとおりである。

保育者は、学びから得る活動情報や環境的事項、保育者の経験から活動構想の着想を受け、活動イメージの生成を行う（G1）。そして、生成された活動イメージがそのまま選択されて実践につながることもあれば、生成した活動イメージをそれまでの子ども理解に基づいて当該活動イメージを実施した際の子どもの姿の予想から、活動イメージを修正することもある（①-G2）。また、具体の活動実践の中で保育者の子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージの転換につなげたり（②-G2）、既を持つ活動イメージを修正したりする（③-G2）。そして、それまでの子ども理解を通じて保育者が子どもの姿を予想し、それを踏まえて活動イメージの生成を行う場合（G2）や、具体の活動実践で把握した子どもの思いを実現しようと活動イメージを生成し（④-G3）活動構想につながる場合もある。活動構想はこうしたさまざまな径路を辿って活動イメージが生成され、実施に向けた選択が行われることになるが、当該過程においては、第三層の保育者の価値観・信念の影響を受けたり、第二層において活動構想における保育者の実践的な思考を踏まえたりして進められることになる。そして、活動実践の最中で、子どもの発言や行動を踏まえたり、そこで起こる出来事を読み取ったりしながら、子ども理解を進め、再び価値観や信念、さまざまな社会的助勢の影響を受け、改めて活動イメージの生成を行って実践につなげていくという循環的なプロセスを辿ると言えよう。

なお、全ての保育者が同じ径路を辿るわけではなく、また、一人の保育者がいつも同じ径路を辿るとは限らない。実践が循環する中で、さまざまな径路により活動イメージが生成され展開することになる。

そして、本TLMGにおいては子ども理解と子どもの姿の予想が分岐点となり、それらのあり方によって生成される活動イメージの内容が異なることになる。つまり、同じ子どもの姿であったとしても、その子どもに対する子ども理解のあり方が異なれば、保育者が必要に思う活動イメージの内容も異なり、また、活動に対する子どもの姿の予想が異なれば、そこから生成される活動イメージの内容も異なるわけである。このような分岐した活動イメージの生成については図3中では破線で示している。

(2) 活動構想の径路

7名の半構造化面接から得られた活動構想の径路は以下のとおりである。なお、それぞれの径路について紙幅

の関係上、代表的な事例を掲載する。各事例については表4における保育者及び構想No.欄にある記号を表記している。

I：何らかからヒントを得て活動イメージを生成する場合

この何らかからヒントを得て活動イメージを生成する場合は、全35の活動構想の径路のうち14あり最も多い。この径路は、図3ではG1の径路を指し、学びから得る活動情報、環境的事項、活動の状況、保育者の経験、出来事、他者の意見・視点といった社会的助勢から活動構想の着想を得て、活動イメージを生成する。この径路では、活動構想における保育者の実践的な思考に関するラベルのうち保育者の関心の位置づけが多く、活動構想への着想から活動イメージを生成し活動選択に至る過程において、保育者自身として当該活動を実施したいという思いを強く持ち活動選択に至ると言えよう。

具体的な事例について見てみると、保育者C（C-EFP1）は、研修に参加してスライムを自作できると知り、早速原料となる硼砂を購入し家庭で試したところ、自身の子どもが非常に喜んだという経験（生活経験）から、保育所でもやってみたいという思い（保育者の関心）を持って構想した。そして、購入した硼砂が大量だったことから、それが環境素材という社会的助勢となり、毎年スライムづくりを構想し実施するに至っている。自身の子どもの喜ぶ姿を見たことは保育者Cの成功体験となり、次の保育活動を構想する上で安心感の高い選択肢として自身の中に位置づけられたと言えよう。また、大量の硼砂という材料があったのも、保育活動の選択に寄与していることが分かる。なお、研修でスライムを自作できることを知ったとしても、すべての受講者が自ら硼砂を購入し実践につなげるとは限らない。ここには、保育者Cの楽しさを希求しようとする強い価値観がはたらいていたと言えるだろう。

II：それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージを生成する場合

子ども理解から子どもの姿を予想し活動イメージを生成する場合として3事例が当てはまった。これは、保育者が子どもとの過去の関わりの中で生じた子ども理解から、活動イメージを生成する径路である（G2）。保育者は活動イメージを生成するとき、同時にその活動が展開された場面を想像し、子どもがその活動にどのようにかわるか、その姿を予想する。幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説において指導計画が仮説とされているように、保育活動を構想するにあたっては、イメージした活動において子どもがどのようにかわるかを想像することになるが、それは保育者の子どもを理解のあり方と密接に関連していると言えよう。そのため、本径路

については、それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージを生成する場合として位置づける。

本径路の具体事例として、ボディペインティングを構想した保育者Cの事例(C-EFP2)を紹介する。保育者Cはc児のことを想起し活動イメージを生成していた。c児が田圃での泥遊びや砂場での水遊びを行った際、田圃や砂場に入らず見ているだけであったり、足を水につけるだけで泣き叫ぶなど、触ったことがない物に対しての抵抗感を示していた。そしてこうしたc児について、「ちょっと端の方へ行って湿った砂ぐらいが触れるようになっていって、ちょっとずつ水に近い、水にはやっぱり入れなかったけどすぐ近くまでは来れてた」と語るとともに、「ちょっと絵具付けてみるというか、お絵かきしてクレパスや絵具付くのは平気なんで」と語り、水や汚れることが苦手なc児が徐々にそうした事への抵抗感が薄らいできているのを見取っていた。そして保育者Cは、c児の水などへの抵抗感へ対応を思案し、何かに触れながら慣れていってほしい、水は怖くない・汚くないということ伝えて、水のように水でないものから試してみてもどうかという思いを抱いている(対応の模索)。そうしたとき、保育所の倉庫でボディペインティング用の絵具を見つけるとともに(環境素材)、水着での実施(活動環境)であれば汚れることへの抵抗感が少ないだろうとの思いを抱き、c児の活動の状況や環境素材が社会的助勢となって、「汚れるの嫌いな子(c児)もいたんでボディペインティングしてみよかって。」とボディペインティングの活動イメージの生成に至っている。

つまり保育者Cはそれまでの活動において、c児への子ども理解を進め、それを基にしてボディペインティングの活動であればc児も取り組むのではないかと予想し、活動イメージの生成をしている。保育者Cがc児のことを気かけ、言動の特徴を把握していたからこそc児の様子を語れたわけであり、濡れたり汚れたりすることを嫌うc児の姿があったとしても、それを認識する保育者の存在がなければ、c児のその言動は保育者にとって存在しなかったものとして取り扱われ、ボディペインティングへの活動イメージに結びついていないであろう。そのため、保育者Cの子ども理解は保育活動を構想する上での分岐点として位置づいていると言えるだろう。

また、こうしたc児の水等への抵抗感を和らげたり、水への関わりの機会を設けようとする一連の過程には、保育者Cの必要な経験保障や子どもの発達促進を大切にしようとしたり、楽しい活動を通じてそれらを克服しようとする楽しさの希求といった価値観・信念が影響していると言えよう。

Ⅲ：既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合

子ども理解と子どもの姿の予想から既に持つ活動イメージを修正する場合は7事例が当てはまった。これは、保育者として既に何らかの活動イメージが生成されている段階で、過去の子どものとの関わりの中で持つ子ども理解を基に、その活動における子どもの姿を予想し、活動イメージを深めたり、修正していく場合を指し、図3では①-G2の径路で示している。

本径路の具体事例として、多様な水遊び環境での遊びを構想した保育者Gの事例(G-EFP4)を紹介する。

保育者Gは、前年度も行ったペットボトルを組み立てた水路装置づくりや園庭での水遊び活動のイメージを持っていたが、g児が疾病のためにプールに入れないという状況でありそうしたg児への子ども理解から、前年度よりも「もっと目新しい遊びを、今年楽しめる遊びをしたい」、「みんながプールに入っている間にも、水遊びが楽しめるって環境を作りたい」と、g児の遊べる環境的制約を意識するとともに、g児が楽しさを感じられる活動を意識(活動の楽しさ)するなど、対応を模索している。そして、図書館から水遊びに関する書籍を借りて参考にしたほか、毎年保育所の自己評価として実施している保育環境評価スケール(Harms, 埋橋訳, 2008)で室内における水遊びの項目が課題であるという結果(保育の評価)や、園に見学に来た学識者からの園庭での遊び環境を充実すべきといった意見(保育の評価)、外遊びでの環境構成が課題であるという研修での学びといった社会的助勢の影響を受け、水遊びの環境を充実するような行動に結びついている。その結果、ペットボトル水路装置だけでなく、水鉄砲や泡遊び、シャボン玉遊び、色水遊び、泥遊びといった複数の遊びができるよう多様な環境を構成したのである。こうした環境構成について保育者Gは、「(g児への意識がなければ)これほどたくさんはもしかしたら考えなかったかも」と語っており、g児への子ども理解は活動構想における分岐点として位置づけられる。

このように、プールに入れないg児であっても、他の子どもと同じように楽しく様々な水遊びを経験できるようにという活動構想には、楽しさの希求、探究的な存在としての子ども観、子どもの主体性の尊重、必要な経験保障、子どもの発達促進といった価値観・信念が影響していると言えるだろう。

Ⅳ：既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から転換する場合

既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から転換する場合とは、何らかの

活動実践の最中に、保育者として子どもの言動を見取り、そこで生じる子ども理解によって、新たに活動イメージを生成する場合を指す。このとき活動実践の最中であることから、当該活動を変更するような活動イメージの生成が行われることになる。本径路は、図3では②-G 2で示され、5事例が当てはまった。

本径路の具体事例として、色水で作った氷での描画活動を構想した保育者Aの事例（A-EFP5）を紹介する。なお事例A-5は、何らかから着想を得て活動イメージを生成するという径路にも該当し、複合的な径路の事例として位置づけられる。

保育者Aは、子どもたちに色に興味を持ってもらい、色への関心を深めようというねらいを持って、色水遊びから色水を使った製氷活動へと実践を展開していた。色水で作った氷に触れて遊ぶ最中に氷から滴り落ちる色水を見て、保育者Aはその色水で「あ、絵が描ける」と即興的に思考している。このとき、滴り落ちる色水の色の濃さ（環境素材）は社会的助勢としてはたらいしている。この氷は、ビーズを色水の氷の中に隠そうという意図があったため、保育者Aとしてもそれまでの実践経験で作ったことがないほどの濃い色水で製氷しており、そこから滴り落ちる水も鮮やかな色となっていた。こうした社会的助勢を受けて、保育者は色水で絵を描くという活動イメージを生成しているわけである。

そして、この活動イメージの生成と併せて保育者Aは、濃い色水が滴り落ちているのに、子どもは氷の感触にだけ興味を持っていると捉えたことで、「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」と思い、色水で作った氷を融かす遊びから、融ける色水を使った描画活動へと活動イメージを変え、実施していったのである。

こうした活動イメージの転換に至ったのは、保育者Aが子どもの興味が色から氷の感触へと移り変わったことに気づき、当初のねらいに戻そうとする意識がはたらいたからであり保育者の子ども理解が分岐点と位置づけられるとともに、そうした子ども理解に基づいて氷を融かしつつ描画活動をするという連続性のある活動であれば子どもの興味は持続するだろうという保育者としての予想がはたらいていたと考えられる。こうした保育者Aの子ども理解と活動イメージの生成の背景には、保育者Aに明確なねらいがあるとともに、反省的思考によってそのねらいと子どもの姿との間のズレを修正しようとする思考や、楽しさを感じられる活動にしよう（活動の楽しさ）とする実践的な思考が存在していると言えよう。また、これらの一連の活動構想の背景には、保育者Aとしての必要な経験保障、子どもの発達促進、楽しさの希求

といった価値観や信念が存在していると言えるだろう。

V：既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合

既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合については、3事例が当てはまった。これは、活動実践の最中に読み取った保育者の子ども理解などから、既に持つ活動イメージの内容を変更するのではなく、同じ内容ではあるが修正したり継続したりして内容を深めようとするものを指す。図3では③-G 2の径路で示し、活動実践から派生する③の矢印が活動イメージの部分で折れ線状態となっているのは、既に持つ活動イメージを参照していることを表している。

本径路の具体事例として、2回目のシャボン玉遊びを構想した保育者Eの事例（E-EFP5）を紹介する。

保育者Eのクラスにおいて、シャボン玉の歌を歌って表現遊びにつながったことで、シャボン玉遊びが構想され実践されていた。当初保育者Eは、3歳児クラスでもあり、楽しくできればいいと考えていたが、シャボン玉を作って遊ぶ子どもたちがいる一方で、シャボン玉液の蓋を開ける際や、ストローをシャボン玉液に浸ける際に液をこぼし、「僕のがない」と言って泣いてしまうような姿があった。保育者Eはこうした子どもの姿を見取り、「じゃあ最後はきちんと、僕たちもシャボン玉できたよってという思いで終えてほしい」という思いを持ち、また、「全員に同じ成果は求めてないけれども、でも一応この遊びは十分楽しんで、『僕もこんなしたらこんなにできた』、『ああ、よかった』ってという思いで終わりたいな」と思い、2度目のシャボン玉遊びを構想することとなったのである。

そして2度目のシャボン玉では、シャボン玉液をこぼさないように、容器を地面につけて取り組む姿や、そばにあるプールで遊んでいた年下の2歳児に見せてあげようとする姿、黙々とチャレンジする姿が見られ、1度目のシャボン玉遊びに比べて、子どもたちが試行錯誤したり、遊びを広げたりする姿につながっている。こうした姿を保育者Eは「研究」と表現するとともに、その研究に付き添うように子どもに関わっている。

このように見てみると、保育者Eには2度目のシャボン玉遊びをしないという選択肢もあったはずだが、2度目の実施に至った背景には、シャボン玉液をこぼして泣いてしまう子どもの行動やシャボン玉液の残量（環境素材）が社会的助勢としてはたらくとともに、シャボン玉を楽しんでほしいという思い（ねらいの実現）などの保育者としての実践的な思考もはたらく中で、保育者Eの子ども理解を分岐点として2度目のシャボン玉遊びに至っ

たと言えよう。

そしてこうした背景には、保育者Eとしての楽しさの希求や、必要な経験保障、探究的な存在としての子ども観といった価値観・信念を垣間見ることができる。

Ⅵ：活動実践で把握した子どもの興味・関心を実現しようと活動イメージを生成する場合

この径路については、3事例が当てはまった。これは、活動実践の最中における子どもの発言や行動から把握した子どもの興味・関心を、保育活動として実現できるような活動イメージを生成するものを指す。図3では④-G3の径路で示している。

本径路の具体事例として、水で遊ぶ子どもの姿から氷にビーズを入れて遊ぶ活動を構想した保育者Aの事例(A-EFP4)を紹介する。

保育者Aは、前述の例でも記載したとおり、子どもたちに色に興味を持ってもらい、色への関心を深めようというねらいを持って(ねらいの実現)、色水遊びから色水を使った製氷活動へと実践を展開していた。子どもたちは、友達とは違う色やきれいな色の氷を作ろうとしたほか、出来上がった氷を交換して手のひらに乗せ、そこで氷が融けると同時に、氷から解ける色水が混ぜ合わさる状態となった。

その際、子どもたちが、氷をこすると早く融けるということを発見した。それを見た保育者Aは、「氷の中にビーズを入れておこうと思った」、「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」と語るように、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」の活動イメージを生成したのである。ただし、「ちょっと先生楽しい事思いついたから」、「明日(楽しいこと)するし、そのつもりで楽しみに保育園来てな」と「宝探し」をすることは子どもには内緒にしている。これらから、保育者A自身も楽しさを感じているとともに、子どもには実際に「宝探し」が始まるまで内緒にすることで、子どもたちの楽しさを一層喚起させようという、楽しさを希求する保育者Aを見て取ることができる。また見えないものを探すという「宝探し」という活動に転換することで子どもが遊び込むだろうという、探究的な存在としての子ども観を垣間見ることができる。

この活動イメージの生成に至るのに際し、保育者Aは手で氷をこすると融けやすいという子どもの興味・関心や、楽しさを感じられる活動を意識している(活動の楽しさ)とともに、そうした子どもの発見をもとに遊びを展開していくことで遊びが盛り上がるのではないかと子どもの姿を予想していると思われる。もし保育者Aが子

どもの発見の様子を捉えていなければ、このような活動イメージの生成には至っていない。そのため、保育者Aの子ども理解は、活動イメージ生成における分岐点として位置づけられると言えるだろう。

Ⅳ 考察

1 活動構想する保育者の実態とその径路の類型

保育内容構想の曖昧さへの問題意識から、保育者への半構造化面接の実施及びその内容分析を行った。その結果、保育者の活動構想の径路は、保育者の子ども理解と子どもの姿の予想を分岐点として様々な事柄を参照しながら活動イメージを生成するとともに、子どもとの関わりの中で生成された活動イメージを修正したり転換したりする過程として表され、6つの活動構想の径路が見出された。とりわけ、保育者が主体的に活動構想する傾向の強い「何らかからヒントを得て活動イメージを生成する径路」は全35の活動構想のうち14について確認され、環境を通じた教育においても保育者としての主体的な活動構想の実態があると言える。

保育者は、さまざまな社会的助勢の影響を受けて、「やりたい」、「やってみたい」活動として活動イメージを生成し、その実践につなげていくわけであるが、時にはねらい等の教育的意図を考える前に展開したい何らかの活動イメージが生成される場合もある。このような場合においても、保育者は子どもの主体性が損なわれることのないようにする必要がある。

2 子どもの主体性を尊重するための保育者の主体的な活動構想に向けて

上記のように保育者が主体的に活動イメージを生成し選択していく場合、どのように子どもの主体的な活動が保障されるのであろうか。その鍵となるのは保育者の価値観・信念の存在、保育者の子ども理解や子どもの姿の予想、実践的な思考、社会的助勢を捉える保育者の視点であるように思われる。そしてこれらのあり方が、活動構想のあり方を示唆するものとなる。

(1) 保育者の価値観・信念の影響

面接における7名の語りからは、「ワクワクドキドキが一番子どもたちには大事」といった語りや、子どもだけでなく保育者自身も楽しめる活動であることを志向するような発言もあった。また、活動を通じて子どもの主体性を尊重しようとする発言もあった。こうした保育者の価値観・信念を表すようなラベルを表3-1としてまとめたが、ここに表される楽しさの希求、探求的な存在と

しての子ども観、子どもの主体性の尊重、必要な経験保障、子どもの発達促進、好みの保育スタイルといったものは、活動構想の全体に影響を及ぼしている。たとえば、楽しさを希求する価値観があるからこそ、楽しさを感じられるような活動を構想しようしたり、子どもの楽しむ姿を見取ろうとしたりする。子どもの主体性を尊重しようという価値観があるからこそ、保育者が主導してしまう活動を構想するのではなく、子どもが主体的になれる活動を構想しようとする。

保育には教科書がないからこそ、こうした価値観や信念の存在が活動構想により強く影響を及ぼすと言える。保育者としては、どのような活動をすべきか、どのように構想すべきかといった実践に直結する悩みも多いであろうが、その根底に流れる保育者の価値観や信念のあり方にも目を向けるべきと言える。つまり、どのように保育活動を構想するかといったことと同時に、どのような価値観や信念を持って保育活動を構想するかという点がまさに問われていると言えるのではなかろうか。

（2）活動構想における保育者の実践的な思考の重要性

活動構想における保育者の実践的な思考の存在も、子どもの主体性を損なわない活動構想には不可欠である。

7名の保育者への面接から、活動構想における保育者の実践的な思考として表3-2のようにまとめることができた。そして表4に示した35の活動構想を見ても、一つ一つの事例について複数の実践的な思考が位置づけられていることが分かる。つまり、保育者として一つの活動構想をするだけでも様々な思考を行っているということである。保育者として、ねらいを持つとともに、その活動構想の過程においてねらいを修正したり、ねらいをさらに深めようと思ったりする。同時に、活動内容として、子どもへの関わり方、楽しさ、経験の連続性、活動の締めくくり方、子どもの興味・関心を生かそうとしている。また、実践過程における偶然の出来事を捉え生かそうとするほか、ひらめきといった、即興的思考がはたらくこともある。その一方で、保育者として時間的制約、もったいないといった数量的制約、場所の特性を理解した環境的制約に対しても意識を払うとともに、実践についての反省的思考から、活動構想につなげようとしているのである。こうした中で、事例A-EFP5のように何らかの着想を得て生成した活動イメージを生かして、子どもの姿に合わせて新たな活動イメージに転換するような複合的な場合も生まれる。

このように見ると、保育者は同時にいくつもの思考をはたかせ、そのとき最適と思われる活動イメージを生成し、その実施に向けて活動選択という意思決定を

しようとする。そして、こうした実践的な思考は、第一層の活動レベルと第三層の価値・信念レベルとの間を結び付ける重要な役割を果たしていると言えよう。しかしながら、こうした実践的な思考は、どの保育者もが持ち合わせているとは限らない。また持ち合わせていたとしても、子どもとの相互作用で流動的に移り変わる実践の場において、常にその思考がはたらくとも限らない。教師研究において、佐藤ら（1992）は教師の実践的思考を主導するものとして促進する信念（belief）の存在が予見されると述べるとともに、中井・川下（2003）は、実践的思考にはその背景にある教師個々人の授業観・子ども観・教育観といった教師の指導信念が大きく関与することも解明されてきていると述べている。このような実践的思考と価値観や信念との関係は、保育者においても共通していると言えるのではなかろうか。

そして、保育者がはたらかせている実践的な思考の視点が可視化されることは、保育実践者が自らの実践を振り返る視点の提供にもつながり、実践的な思考を身に付けていくうえで有意義なことと言えるであろう。

（3）必須となる保育者の子ども理解と子どもの姿の予想

保育も教育として位置づけられる以上、保育者として教育的意図を持ち、主体的に活動イメージを生成する。このとき重要になるのが、どのようにしてその活動イメージを生成するかということであろう。保育は小学校以降の教育と比較すると、指導のための教科書がなく系統的要素が少ないと言える。その内容は保育者の創意工夫によっていかようにも展開されるといっても過言ではなく、その自由さから、保育者によって、あるいは保育の場面によって、子どもに合っていない保育が展開されることもある。こうした保育の分岐点となるのが、本稿でも確認された保育者の子ども理解と子どもの姿の予想である。

保育の活動構想は、保育実践前だけでなく保育実践の最中においても、子どもとの相互作用的な関わりの中で子ども理解を進めるとともに子どもの姿を予想しながら子どもと対峙している。子ども理解がすべての保育の出発点（文部科学省、2010）と言われるように、このときの子ども理解はその後の保育の展開を左右すると同時に、それらなくして適切な活動構想はなしえない。そして、保育者としての子ども理解があるからこそ、保育者が主体的に活動イメージを生成したとしても、保育者からの一方的な活動になるのではなく、子どもの主体性を尊重したものになると言えよう。そして、指導計画が仮説とされる（内閣府ほか、2018）には、生成された活動イメージが実施された場合、子どもがどのようにかわ

るかといった子どもの姿の予想が不可欠である。そして保育者の子ども理解なくして適切な予想をすることは難しい。子どもとの日々の関わりの中で子ども理解を積み重ねているからこそ、当該活動における子どもの姿を予想することができると言えるだろう。

また、保育者の子ども理解と子どもの姿の予想は密接に関連し、ともに活動構想における必須通過点であり分岐点として位置づけられたものの、場合によっては子どもの姿を予想することなく、活動イメージの実践につなげることも可能ではある。そのため、子ども理解にとどまらず、子どもの姿を予想することは極めて重要であると言えよう。

(4) さまざまな事柄を参照し活動構想する保育者の視点

保育者が主体的に活動構想をしつつも子どもの主体性を損なわないための鍵として、保育者がさまざまな事柄を参照することで、その時々に応じた適切な活動イメージを生成し選択していることも挙げられる。7名の保育者の語りから表3-2のようにさまざまな社会的助勢を抽出しカテゴリー化したのが、一つ一つの事例について保育者は多くの事柄を参照しながら保育活動を構想している。

保育実践の最中や実践後の振り返りの中で、一人一人の子どもの発言や行動を捉えると同時に、クラスの状況も含めて子どもの状況を総合的に捉えている。同時に、平行する活動や過去の活動状況を俯瞰的に捉えたり、実践の最中におけるさまざまな出来事を捉えたりすることで、子どもにとって連続性のある活動が可能になる。また、季節や天候、園行事、既定活動、活動環境、時間などを視野に入れておくことで、子どもにとってタイムリーで無理がないとともに、子どもの熱中につながるような活動構想が可能になる。そして、保育者は、自身の学びや他者の意見や視点を生かすとともに、自身の経験を参照したり、環境素材から着想を得たりしながら活動イメージの生成を行う。

一方で、保育者としてこうした社会的助勢を捉えられないこともあり得る。例えば、書籍や研修などの学びの機会がない、他者の意見・視点が得られない、子どもの状況や活動の状況を捉えられない、保育者の経験が少ない、環境素材がない、季節や天候などを感じられない、といった場合である。こうしたあるべきものがないという状況は、TEMの基本概念の一つで等至点に向かうことを妨げる力とされる、社会的方向づけの機能を果たすと言えるのではなかろうか。

つまり適切な活動構想を行うために、保育者の学びは活動構想する上での重要な要素であり、特に自身の中に

参照すべき実践経験の蓄積が少ない保育者にとっては、書籍や研修からの学びによって活動構想の着想を得るというのは効果的であろう。また、上司や同僚の意見をもとに活動構想を進めていくためには、園の中に豊かな同僚性が育まれていることやノンコンタクトタイムの保障が重要である。環境素材から活動イメージの生成につながるよう園内に多様な環境素材が確保されていることや、それらを保育者が自由に使えることも重要となる。

このように保育者が活動構想の着想を得やすい環境を基盤として、保育者がさまざまな事柄を参照することは、保育者による一方的な活動構想に陥るのを防ぎ、子どもの主体的な活動につながると言えるだろう。そして、保育者がこうした参照を行うとき、その時々状況に合わせて、無意図的であったり複合的に参照したりしており、まさにこうした過程において、保育者の実践的な思考がはたらいっていると言えるだろう。

V まとめと今後の課題

本稿は、環境を通して行うとされる保育において、子どもの主体性の尊重や環境を整えることが重視される中で、保育者としての活動構想や活動・選択のあり方が明確に示されていないことへの問題意識として、保育者への半構造化面接を通じて保育内容構想過程を明らかにしようとした。環境を通じた保育が全面的に押し出されることによって、保育活動を生み出すのは子どもの側で、保育者は活動を構想したり選択したりしてはいけないのではないか、という憚りが生まれているように思われたのである。

しかし今回、保育者への面接及びその内容分析から、保育者としての価値観や信念、さまざまな社会的助勢の影響を受けながら実践的な思考を行うことで、活動イメージを生成、修正転換する6つの活動構想の径路が明らかになった。そしてこうした活動構想において、保育者の主体的な意思決定があると言える。つまり、子どもの主体的な活動を保障するために保育者として主体的に活動を構想しているのである。ただし、保育者による活動構想が保育者からの一方的な投げかけにならないよう、子ども理解と子どもの姿の予想を分岐点として、子どもの主体性を尊重しようとする価値観・信念などの影響を受けた実践的な思考において、子どもや活動の状況などさまざまな事柄を参照し活動構想していくのである。そして、活動をより豊かにしていくために、保育者自身が学ぶ姿勢を持つこと、同僚性を育み施設内で対話したり切磋琢磨したりできる職場づくりを行うこと、また、環境素材の充実をはじめ保育活動が豊かに展開されるような

物的環境づくりも大切な視点となる。

本稿は、過去の実践に関する保育者の語りを分析対象として、保育者の保育内容構想過程を捉えてきたが、それは保育者単体で成り立つものではなく、子どもとの相互作用も含めて行われるものであったことから、保育者の語りだけではなく実践観察を踏まえて保育内容構想過程を捉えていくことも有効であると考え。また、今回の研究対象者は経験年数もさまざまであったことから、初任者や熟達者などの経験の差に応じた保育内容構想過程を見出していくことは、構想のあり方の変容を捉えると同時に、保育者育成への一助となるように思われる。こうした点を今後の課題として、引き続き研究を進めていきたい。

文献

- 青木一永（2017） 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－. 大阪総合保育大学紀要第11号. pp.73-89
- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ（2012） 複線径路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例. 立命館人間科学研究第25号. pp.95-107
- 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. pp.78-80
- 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. pp.169-174
- 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. p.3
- 森上史郎・柏女霊峰（2015） 保育用語辞典（第8版）. ミネルヴァ書房. p.51
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017） 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. <http://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf> (2018年10月1日)
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018） 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. http://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/youryou_kaisetsu.pdf (2018年10月1日)
- 中井隆司・川下亜紀（2003） 運動あそび場面における幼稚園教諭の意思決定過程と「個人レベルの指導論」との関係－「個人レベルの指導論」が異なる4人の現職教諭の事例から－. 教育実践総合センター研究紀要12号. pp.1-10
- 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. pp.161-170
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之（1992） 教師の実践的思考様式に関する研究（2）－思考過程の質的検討を中心に－. 東京大学教育学部紀要第31号. pp.183-200
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990） 教師の実践的思考様式に関する研究（1）熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に. 東京大学教育学部紀要第30号. pp.177-198
- 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第12号. pp.65-75
- サトウタツヤ（2012） 理論編 時間を捨象しない方法論、あるいは、文化心理学としてのTEA. 安田裕子・サトウタツヤ. TEMでわかる人生の径路－質的研究の新展開－. 誠信書房. p.239
- サトウタツヤ（2015a） 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. p.4
- サトウタツヤ（2015b） 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. pp.52-61
- Thelma Harms・Richard M.Clifford・Debby Cryer（2016） 新・保育環境評価スケール①. 埋橋玲子（訳）. 法律文化社.
- 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－. 質的心理学研究第4号. pp.201-226
- 安田裕子（2015） 促進的記号と文化. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ. TEA実践編 複線径路等至性アプローチを活用する. 新曜社. p.27

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 Teachers' Planning Process of
Content of Childcare and Education
: Utilizing the Trajectory Equifinality Approach (TEA)

Kazunaga Aoki

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

Choosing and providing content of childcare and education 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 seven teachers on their childcare practices, then analyzed them using the Trajectory Equifinality Approach (TEA).

As a result, the study revealed the reality of the situation; teachers proactively plan the activities considering the children's independence. Moreover, the analysis showed 6 pathways which teachers generated and corrected the image of activities with the influence of the teachers' values, beliefs and with the reference to a variety of social guidance.

Key words : planning-process of content of childcare and education, childcare activities, trajectory equifinality approach (TEA)

