

第32次研究プロジェクト

研究紀要



令和8年3月

一般社団法人 大阪府私立幼稚園連盟教育研究所

発刊にあたって

本年度の教育研究紀要をお届けするにあたり、大阪府私立幼稚園連盟を代表してご挨拶申し上げます。日頃より、幼児教育の充実と発展のためにご尽力くださっている加盟園の皆さまに、心より敬意と感謝を申し上げます。

さて、私たちを取り巻く社会は、価値観の多様化、国際化、情報環境の急速な変化など、かつてないスピードで姿を変えています。家庭の在り方や生活リズム、文化的背景、子どもたちの興味や得意なこと、発達の特性など、園に集う子どもたちの姿は実に多彩です。このような変化の中で、幼児教育が果たすべき役割はますます重要性を増しています。

本紀要のテーマ「多様な子どもたちが、つながり合う保育をめざして ～子ども同士のつながりはどのようにして育まれるのか～」は、現代の幼児教育が直面する課題を示しています。

子どもたちの「つながり」は、単に同じ空間にいただけで自然に生まれるものではありません。そこには、安心して自分を表現できる環境、互いの違いを認め合える雰囲気、そして保育者の丁寧なまなざしと支えが欠かせません。遊びの中での小さな衝突や葛藤、協力して活動する喜び、友だちの存在に気づく瞬間など、日々の経験の積み重ねが、子ども同士の関係を豊かに育んでいきます。

多様な子どもたちが互いに関わり合うことは、単なる「仲良くする」ことにとどまりません。自分とは異なる考え方や感じ方に触れることで、子どもたちは視野を広げ、他者を理解しようとする姿勢を身につけます。これは、将来、多様な社会の中で生きていくための基盤となる力です。幼児期に育まれるこの力こそが、これからの社会を支える大きな財産になると思います。

さらに、幼児教育と小学校教育の接続が重視される今、幼稚園での「つながる経験」は、学びの土台として極めて重要です。自分の思いを言葉にし、相手の意見を聞き、共に考え、協同して活動する力は、小学校以降の学びに直結します。

本紀要にまとめられた各園の実践は、現場の先生方が日々の保育の中で子どもたちの姿と真摯に向き合い、試行錯誤を重ねてこられた成果です。多様な子どもたちが互いに認め合い、共に育ち合うためのヒントがひとつひとつの事例に示されています。これらの研究成果が、加盟園の皆さまの保育実践をさらに豊かにし、教育の質向上の一助となることを願っております。

今後も、幼児教育の質向上に向けて、連盟として研修・研究の充実に努めてまいります。引き続き、皆さまのご理解とご協力を賜りますようお願い申し上げます。

結びに、ご指導を賜りました大阪教育大学 教授 戸田有一先生と、毎月活動が続けてこられた第32次プロジェクトチームの皆様に心より感謝申し上げますとともに、加盟各園様のますますのご発展と、子どもたち一人ひとりの健やかな成長を心より祈念いたします。

(一社)大阪府私立幼稚園連盟

理事長 奥野 宏



発刊にあたって

第32次プロジェクトチーム参加者 _____ 1

第32次プロジェクトについて _____ 3

第1部 実践編 _____ 5

第1章 「どっちが可愛い？」抹茶チーム _____ 7

第2章 「うんちはどこからきたの？」バナナチーム _____ 19

第3章 「Eくんってどんな子？」マリンチーム _____ 29

第4章 「やっぱり…」ぶどうチーム _____ 45

第5章 「Gちゃんの気持ち」自由の女神チーム _____ 57

第2部 解説編 戸田 有一 _____ 71

1. 5つのエピソードからのまとめ

—全体から学んだこと— _____ 72

2. 今回のプロジェクトで試みた方法論

—ナラティブ型実践報告とマイクロ分析型実践研究の対比— _____ 74

3. さいごのまとめ

—旅は続きます— _____ 76

謝 辞 _____ 78

第32次プロジェクトチーム参加者

講師	戸田 有 一	大阪教育大学 教育学部 総合教育系 教授
参加者	是 澤 久美子	幼稚園型認定こども園 小松幼稚園
	松 尾 優	幼稚園型認定こども園 みくにひじり幼稚園
	吉 松 麗	幼保連携型認定こども園 あげぼのほりえこども園
	西 岡 悠 里	幼稚園型認定こども園 ひまわり幼稚園
	籠 愛 花	むつみこども園
	佐 藤 加 奈	幼保連携型認定こども園 庄内こどもの杜幼稚園
	谷 邨 由 麻	認定こども園 せんりひじり幼稚園・ひじりにじいろ保育園
	安 部 まゆ美	幼稚園型認定こども園 高槻双葉幼稚園
	西 尾 智 美	みょうぜん幼稚園
	吉 安 絢 充	大阪ひがし幼稚園
	上 村 紗 彩	幼稚園型認定こども園 暇幼稚園
	河 野 奈々絵	認定こども園 朋来幼稚園
	宇 原 幸 汰	認定こども園 御幸幼稚園・さくらんぼ保育園
	上 村 唯	大阪商業大学附属幼稚園
	山 下 理 子	白鳩羽曳野幼稚園
	安 田 早 希	認定こども園 藤井寺カトリック幼稚園
濱 田 理 沙	幼保連携型認定こども園 宮前つばさ幼稚園	

幼稚園型認定こども園 高槻双葉幼稚園

(一社)大阪府私立幼稚園連盟教育研究所 所長

岡 部 祐 輝

幼保連携型認定こども園 光の園幼稚園

(一社)大阪府私立幼稚園連盟教育研究所 副所長

小 池 聖 子

認定こども園 せんりひじり幼稚園・ひじりにじいろ保育園

(一社)大阪府私立幼稚園連盟教育研究所 副所長

安 達 かえで

幼稚園型認定こども園 とよなか文化幼稚園

(一社)大阪府私立幼稚園連盟教育研究所 副所長

松 田 惇 生





第32次プロジェクトメンバー集合写真



第32次プロジェクトについて

第32次プロジェクトのテーマ選定にあたり、当研究所では子どもの多様な興味・関心や個性を丁寧に見取り、「多様であること」を教育・保育の中でどう受け止めるべきかを考えたいと思い、本テーマの設定をしたという経緯があります。プロジェクトではまず、子ども個人の姿を分析的に見るだけでなく、集団生活における「関係性」の中での姿に焦点を当て、プロジェクトメンバー各園の事例を収集しました。そして、「本当にこうだろうか？この可能性はないか？」と、唯一の正解を決めるのではなく、メンバーどうして揺れ動きながら考えることからスタートしました。

その後、5つのグループで事例を絞り込み、解釈をより丁寧に深めました。本紀要では、各事例に対する解釈の揺れや、保育者としての手立てをどう導き出したかという「思考のプロセス」を、読者の皆様と共に追体験できる構成としています。ぜひ、事例の情景を思い浮かべながら、「私ならこう捉える」、「この方法はどうか」と、ご自身の実践に引き寄せて考えていただければ幸いです。

教育・保育は、教科書通りの対応や「How to」の習得だけで成り立つものではありません。しかし、責任感の強い保育者ほど、「この方向性でよいのか」と正解を求め、日々奮闘されていることと思います。ぜひ本紀要を、実践の正解集として捉えるのではなく、プロジェクトメンバーが共に悩み、その過程で思考や見取りが深化していった軌跡として捉えていただき、皆様の保育を考える視点や画角がより広がる一助になればと考えています。皆様の明日の実践をそっと勇気づけるものであると確信しています。ぜひ幅広くお読みいただけることを願っております。

末筆になりますが、大阪教育大学、戸田有一先生にはメンバーへの様々なご示唆、そしてメンバーの見取りを温かくお支えいただきましたことに深く感謝いたします。また第32次プロジェクトメンバーの皆さんの実践研究の歩みに敬意を表したいと思います。

(一社)大阪府私立幼稚園連盟

教育研究所 所長 岡部 祐輝





第1部 実践編



第1章 「どっちが可愛い？」抹茶チーム

第2章 「うんちはどこからきたの？」バナナチーム

第3章 「Eくんってどんな子？」マリンチーム

第4章 「やっぱり…」ぶどうチーム

第5章 「Gちゃんの気持ち」自由の女神チーム





「どっちが可愛い？」

【抹茶チーム】

暇幼稚園 上村 紗彩

大阪商業大学附属幼稚園 上村 唯

大阪ひがし幼稚園 吉安 絢充



【エピソード】

5歳児の友だち同士の会話。友だちの作品を見比べていた際、たまたま通りかかった子にA児が「どっちが可愛い？」と尋ね、その子が「Aの方が可愛い」とA児の作品を指して回答。可愛いと言ってもらえなかったがB児が落ち込みます。周りの子ども数名がB児を励ましていると、今度はA児が「みんなBに可愛いって言うから悲しい」と泣き出してしまいました。さて、周りの子たちは、なんと行って解決を導いたのでしょうか。



【エピソードを選んだ理由】

このエピソードを選んだ理由は、5歳児同士の関わりの中で、それぞれの子どもが抱く気持ちの絶妙なバランスや、友だちへの思いやりの芽生えがよく表れているからです。子どもたちの感情の動きや、周りの子どもたちがそれぞれの気持ちに寄り添いながら励ます様子は、共感力や協力する力の成長の瞬間を感じさせます。子どもたちが互いの気持ちに気付き、思いやりをもって関わる過程が見える点が、このエピソードの魅力と感じ、日常の中で自然に起きる感情の交差や解決の様子から、5歳児の社会性や感情理解の発達を考える上でも非常に価値のある場面だと考えました。

【事例】



年長5歳女児のエピソードです。クリスマスカードの製作で完成した時のこと。A児がB児の作品と比べて「どっちが可愛い?」と通りすがりのC児に尋ね、「Aちゃんの方が可愛い」と率直に答えた。



可愛いと言ってもらえなかったB児が落ち込む。周りの子ども数名がB児を見て、「Bちゃんのも可愛い!」などと励ましていると、C児に自分の作品を「可愛い」と言ってもらえたはずのA児が「みんなBちゃんに可愛いわって言うから悲しい」と泣き出してしまふ。

A児とB児の関係性

- ・普段から仲が良く一緒に遊ぶ姿が多い。
- ・3年間クラスが一緒。
- ・B児は普段から製作が好きでよく作る姿が見られる。



「どっちが可愛い？」と聞いたA児の心情は？

A: 友だちと
比べてみたかった

B: 友だちに
可愛い作品を
見てほしかった

どんな気持ちで
尋ねたと思いますか？



2025年7月の近研奈良大会では上記の二択を出して
考えてもらい、たくさんの方と意見を交流することができました。

皆さんはどう考えますか？
それぞれの考えを自由に考察して書いてみてください。



近研奈良大会を経て、たくさんの意見や考え方を捉えることができました。

【近研奈良大会で出た意見】

【A】友だちと比べてみたかった

- ・うまくできたから、Bちゃんより上手にできたことを褒めて欲しかった。
- ・Bちゃんに対して対抗心があり、他の人に「Aちゃんの方が可愛い」と言ってもらうことで納得したかった。
- ・「一番可愛い」が欲しかった。
- ・自分の作品に自信があり、周りの子にも認めて欲しかった。
- ・上手にできたから、友だちと比べたら私って言ってくれるはず。
- ・自分の方が「可愛い」と言って欲しかった。
- ・Bちゃんよりも上手と言ってもらいたかった。



【B】友だちに可愛い作品を見てほしかった

- ・自分の作った作品を見て欲しかった。
- ・自信があったので可愛くできた作品を見て欲しかった。
- ・褒めて欲しかった。
- ・可愛いと共感して欲しかった。
- ・完成したことが嬉しかった。
- ・頑張ったことを友だちに伝えたかった。



私たちは下記のように話を深めました。

【A】友だちと比べてみたかった

A児の良さを知ってほしい、比べることで自分の良いところを認めてほしい
思いが強かったのではないかと考えました。

- ・自分を認めてほしい褒めてほしい気持ちがあった。
- ・友だちの作品を意識していた。
- ・比べることに興味があった。
- ・自分に注目してほしかった。
- ・相手の友だちが傷つくとは思わなかった。
- ・自分の作品に自信があった。

自分のことを伝える中で、比べることで傷つけてしまうことだとは考えてもい
なかったと思います。ただただ自分の作品を認めてほしいために言った言葉が
思っていたことと違う形になってしまったのかもしれないなど自分本位での考
えの中で幼いながらも葛藤を感じるがあったのではないかと考えました。



【B】友だちに可愛い作品を見てほしかった

A児はB児と比べるつもりはなく、友だちに見て欲しい、うまくできたことを共感し
て欲しいという思いが強かったのではないかと考えました。

- ・優劣を付けようと思ってなかった。
- ・完成したことを喜びたかった。
- ・友だちのB児も一緒に褒めてもらえと思った。
- ・友だちと可愛い作品を共有したかった。
- ・「見て!見て!」の延長として聞いた。

自分の気持ちを伝える中で、「どっちが」と聞いたが「どっちも可愛いよね」と
伝えたかったのかもしれないなどA児の心情に寄り添うことも大切なのでは
ないかと考えました。



A児の質問に対して、答えたC児はどんな気持ちだった？

次にチームでC児について考察しました。

- ・聞かれたから素直に答えただけ。
- ・どちらも傷つけるつもりはなかった。
- ・直感的に好みの方を選んだ。
- ・A児に聞かれたため、そのままA児の作品と答えた。

作品について聞かれたC児について考察し自由に書いてください。

【近研奈良大会で出た意見】

- ・質問に対して正直に答えようとした。
- ・A児の気持ちに応えたいという気持ちがあった。
- ・深い意味を持たずに選んだ。



周りの子どもたちは何と言って、この場を解決に導いたでしょうか？

A児、B児、C児の思いを踏まえて、考えてみてください。

【近研奈良大会で出た意見】

- ・周りの子がお互いの良い所、可愛い所を褒めた。
- ・「Aちゃんのここが可愛い」「Bちゃんのここが可愛い」と具体的に褒めた。
- ・周りの子が「可愛いポイント言ってあげよう!」と提案した。
- ・「さっきはAちゃんが可愛いと言ってしまったけれど、本当はどっちも可愛かったよ」と慰めた。
- ・「どっちも可愛いね」と言い、2人の良い所をみんなで出し合った。





実際の解決方法

→励ましていた子どもたちのうち一人がA児に対して「Bちゃんの作品“も”可愛い!って言ってたんだよ。どっちかだけが可愛いって言っているんじゃないくて、“も”はどっち“も”可愛いって意味だから、大丈夫!!」と“も”という言葉**を強調しながら**伝えた。
A児は、言葉の“も”という両方を含む意味を理解し気持ちも晴れ解決をした。



保育者としての関わり

今回のこの場面は子どもたちで解決したため保育者は見守る形となったが、もしこの場面に保育者が介入した場合・・・保育者は答えを与えるのではなく、

- ・気持ちの受け止め
- ・言葉の意味の気づき
- ・相手の立場への想像
- ・自分たちで解決できる力の土台作りを支える立場になるべきではないかと考えた。

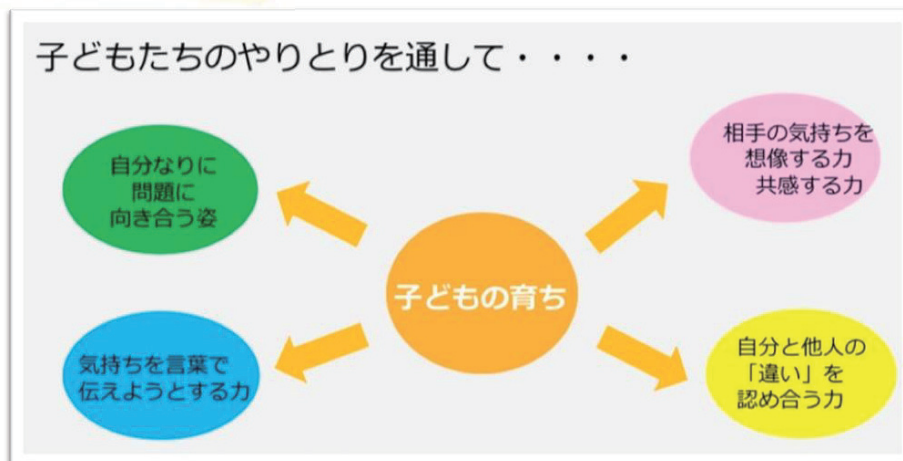


*5歳児だからこそ自分の言葉で思いを伝え合ったり、友だちの思いやる気持ちをもとに自分たちの力で解決できた事例でした。



まとめ

子どもたちのやりとりを通して・・・





この出来事には、単なる“優劣をつけたい”という意図だけではなく、「自分の作品を見てほしかった」「自分も認めてほしかった」といった、子どもたちの純粹でまっすぐな気持ちが交差していたように感じられます。比べる、選ぶ、評価されるという行為は、時に子どもの心を揺さぶりますが、それを通して「違いを認めること」「誰かと一緒に喜び合うこと」「自分の気持ちを整理すること」といった社会性や自己理解の芽生えが育つきっかけにもなります。このことから自分なりに問題に向き合う姿、気持ちを言葉で伝えようとする力、相手の気持ちを想像する力・共感する力、自分と他人の違いを認め合う姿などが育っていると見えてきました。



さいごに・・・

今回のエピソードをまとめていくにあたって子どもたちのやり取りを通して、保育者同士が「ああでもない」「こうでもない」と話し合いを重ねることで、様々な視点から子どもの姿を見ることができ、先を見通す力にもつながることを実感し、私たちの意識も変わりました。これからも一人ひとりの子どもの個性や気持ちに丁寧に寄り添いながら、多様な子どもたちの姿を受けとめ、大切に関わっていきたいと思います。



読者のメモ欄



抹茶チームの報告からわかること

【エピソードの意義】

この報告から、子ども同士の関わりの中に、たくさんの大切な学びが自然なかたちで含まれていると感じました。

特に印象的なのは、子どもたちが他者と自分を比べる場面において、その比較が競争や優劣の判断につながる方向に向かうのではなく、優劣の気持ちを緩和し、関係を調整するためのやりとりとして表れている点です。

誰かと誰かの何かを比較するのは、心理学では「社会的比較」と呼ばれる現象ですが、ここでは「誰が上か」「どちらがかわいいか」という方向ではなく、比較を契機にして「どう一緒にいられるか」という関係づくりの方向に、子どもたちが動いています。

【「も」という言葉が支える関係】

その中で、「も」という言葉の使い方がとても大切にされていることが印象的でした。

「〇〇も」という表現には、「自分だけではない」「相手と並んで存在している」という意味が含まれています。

子どもたちは、その言葉の意味を感覚的に理解しながら、使い、伝えていますね。

「一緒にあること」や「並んであること」を大切にしている様子が伝わってきます。

言葉を通して関係を整えようとする姿は、子どもたちの対人理解の育ちを感じさせるものです。そして、それは「自然に発生する」ものではなく、それまでの実践の賜物です。

【感情をそのまま置ける場】

また、うれしさや戸惑い、羨ましきといった感情が、そのまま場に置かれていることも重要だと感じました。

感情が否定されたり、抑え込まれたりするのではなく、「そう思うこともあるよね」と共感的に受けとめられているように思えます。

そのため、子どもたちは無理に我慢するのではなく、やりとりを通して気持ちを整理して、関係を整えていくことができます。

このような経験は、感情の調整を学ぶ上でもとても大切なプロセスだと考えられます。

「社会情動的な側面」を大事にしているからこそ、場面への気付きと記録です。

【保育者の見守りで支えられる関係調整】

さらに、この場面を支えている保育者の関わり方も、とても丁寧であると感じました。

保育者が前に出て解決してしまうのではなく、子どもたちのやりとりを尊重しながら、しっかりと「見守っている」ことが伝わってきます。

見守られているからこそ、子どもたちの言動は、それまでの保育の価値観が反映されたかわりになっているのだと思います。



「介入しすぎないこと」と「放置しないこと」のバランスはとても難しいものですが、このエピソードでは、そのバランスがとても適切に保たれています。

子どもたち自身が考え、調整し、関係をつくり直す時間と空間が確保されています。

【まとめ】

この場面での出来事は、一つの場面として終わるものではなく、今後の集団生活でも、大切な経験として積み重なっていくものだと思います。

比べること自体が問題なのではないです。どうしても、比べる場面はでてきます。

比べたとしても、そのあとに「どう関係をつくるか」「どう一緒にいられるか」が大切なのだという感覚を、子どもたちは実感として学んでいます。

このエピソードは、子どもたちの心の育ちと関係づくりの過程が、とても豊かに表れた貴重な記録であり、丁寧な日頃の保育の力が現れた場面であるといえると思います。



「うんちはどこからきたの？」



御幸幼稚園
宇原幸汰

むつみこども園
籠愛花

白鳩羽曳野幼稚園
山下理子

バナナグループ

<エピソード>

5歳児の男児数人で室内遊びをしていた時のことです。積み木遊びを楽しんでいると、積み木の近くにうんちが落ちていました。それに気付いた子ども達はなぜこんなところにうんちが落ちているのか？誰のものなのか？少しざわつきました。一緒に遊んでいた園児たちがAくんの足にうんちがついていることに気づきました。しかしBくんは「Aくんがトイレでうんちを踏んでしまったんちゃう？」と言って、周りも納得しその場はそれで終わり、担任の先生もその言葉に同調し速やかにお着替えをしにいくことになりました。



エピソードを選んだ理由

この事例には5歳児の男児の関わりの中で、他児を守るような発言があり、それが分かっているのフォローなのかな？それともたまたま言った言葉がフォローの様な形になったのかな？他にも気になる所が沢山ありました。

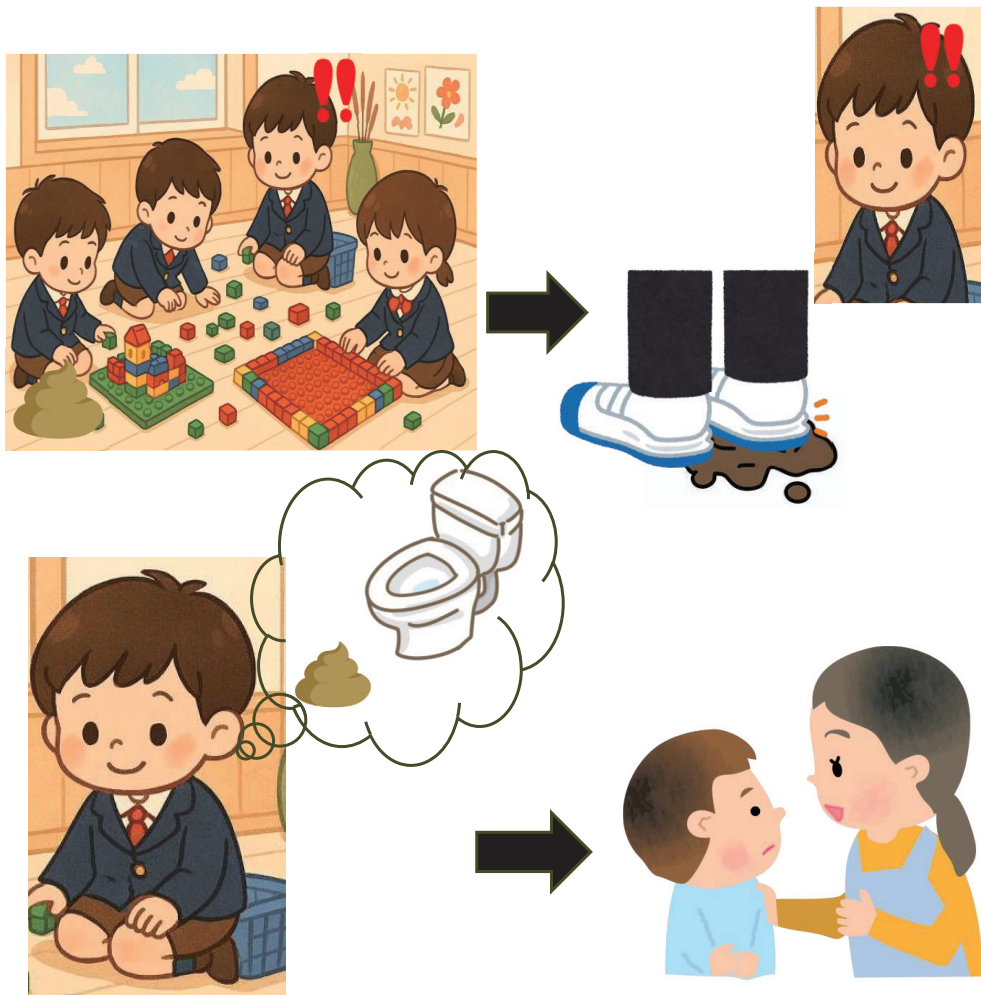
チームの中で事例について話し合った際に、

- ・「これはフォローしようと思って言ったんじゃない？」
- ・「5歳児にそんな上手なフォローが出来るかな？」
- ・「もしフォローだとしたら、そのあと周りの反応はどうだったの?!」と、様々な意見や気持ちが飛び交い、話し合いが盛り上がりました。

チームの4人だけでなく、他の保育者ならどのように考えるか、どのような意見が出るか気になり、この事例を選ぶことになりました。



室内遊びをしていたらうんちが落ちていた。一緒に遊んでいた園児達がAくんの足にうんちがついていることに気づいた。BくんはAくんがうんちを漏らしたとは言わず、トイレでうんちを踏んだんじゃないかと周りに話し、みんなから漏らした疑惑が上がることなく納得していた。そして先生も子ども達の見解に同調し、速やかに着替えに行こうと促すことにした。



この事例についてみんなで 考えてみました！

「Bくんは分かっていたけど、Aくんを傷付けない優しさがあった」



「周りもBくんの言葉を信じ、思っていたとしても誰もA君が漏らしたと疑いの発言がなかったのに驚き！」



「トイレに落ちていたのを見つけていたから、誰かが踏んできたのかと思った」



「担任の先生も上手く促し誰も傷つくことなくその場が終わってとてもよかった」



あなたならどう考えますか？



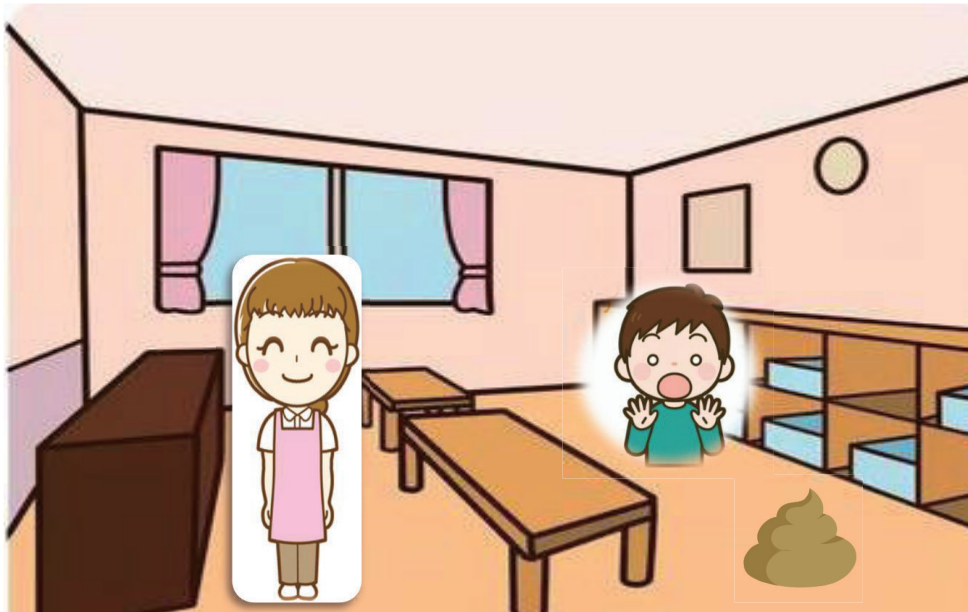
子ども達の関わりの変化

・ B くん の 言 葉 は フォロ ー し よ う と
思 っ た の か ？ そ れ と も ？

自分の考えを自由に書いてみてください！



あなたならどう考えますか？



保育者の関わり

- ・あなたがクラス担任なら、どのように対応しますか？

自分の考えを自由に書いてみてください！



近研奈良大会で出た様々な意見

自分だったら嫌だなというAくんの気持ちを汲み取っての発言かな



大騒ぎになりそうだけどならないクラスの雰囲気



園での活用

この事例について考え話し合った中、子ども達の中で真実を追及していくことは大切。だが時にはそれを皆が知ったことで子どもの羞恥や傷つくことにも繋がる可能性があるもので知らなくていいこともあると改めて感じ、これからの園での子どもの関わり方に繋げていきたいと思いました。



子どもの咄嗟の一言が、Aくんや保育者への配慮が感じられた。保育者も咄嗟に言葉が出なかった中、誰もいじる流れにならなかったのは、Bくんの声かけのおかげだと思う。この事例を探求し、様々な園の先生方の意見を聞くことで、園でも子ども達に配慮のある声掛けをしていきたいと思った。



まとめ



本当にフォローのつもりで発言したのかは、真相はわかりませんが、周りがAくんがうんちを漏らしたことを騒がず、その後も気にする様子もなく、仲良く関わる様子がとても印象的でした。きっとAくんがうんちを漏らしたと周りは気づいていたはずだが、Aくんの気持ちを考え、思いやり、あえて騒がなかったと思います。その様な思いやりの気持ちがあふれるクラスはステキですね！！日ごろから、他児の想いを考え、行動することの大切さに改めて気づくこともできましたね！！



バナナチームの報告からわかること

【エピソードの意義】

この報告は、園で起きた「うんち」登場の出来事をめぐる場面を通して、子どもたちの姿を、保育者がどのように理解し、支えているのかを示すものです。

一見すると、誰の「うんち」だったのかという「事実確認」の場面のようにも見えますが、実際には、安易に特定しないことで、恥ずかしさや不安を生まないように配慮しつつ、慎重な対応をすすめた場面であったといえます。

このエピソードは、単なる生活場面の記録ではなく、集団の中での倫理的判断や他者配慮が試される重要な場面を活写しています。

【Bくんの発言はフォローか、本当にそう思ったか】

この場面で特に印象的なのは、Bくんの発言です。

Bくんは、「もともとあったんじゃない？」という趣旨の言葉を発し、その結果、特定の子どもに否定的な視線が向けられることなく、その場が収まりました。この発言が意図的なフォローだったのか、それともほんとうにそう思ったのか、外からは分かりません。

しかし重要なのは、Bくんの発言が結果的に「誰かを守る方向」に働いたという点です。

もし意図的であったとすれば、それは他者の気持ちを想像し、傷つけないように配慮した高度な社会的行動といえます。仮になにげなくであった場合にも、Bくんの中にすでに「追及しないほうがよい」「空気を和らげるほうがよい」という感覚が育っていた可能性も考えられます。

いずれにせよ、この発言は、5歳児の社会的認知や想像力の発達が、ここまでの場合もあるということを示す、象徴的な場面であると思えます。

【真実追及と配慮の葛藤】

このエピソードの背景には、「本当のことを知りたい」「原因をはっきりさせたい」という気持ちと、「誰かを傷つけない」「恥をかかせたくない」という配慮との間の葛藤があります。

ふつうの大人の感覚からすると、問題が起きたときには事実を確認し、原因を特定することが望ましいと思われがちです。しかし、この場面では、「真実を明らかにすること」が必ずしも最善ではありませんでした。

真実を突き止めることで、ある子どもが強い恥ずかしさや不安を感じたり、クラスの中で居心地の悪さを抱えたりする可能性があったからです。このように考えると、「真実を知ること」と「人を傷つけないこと」は、ときに両立しない価値であり、その間でどのような判断をするかは、高度な倫理的課題であるといえます。

もちろん「もう1回、うんちがあった場合にどうするのか」はむずかしい問題なのですが、少なくとも、子どもたちはこの場面を通して「すべてを明らかにすることが必ずしもよいわけではない」という、微妙で大切な構えに触れていたと思われます。



【集団の雰囲気と関係性の力】

この場面が印象的なのは、Bくん一人の発言だけでなく、それを受け止めたクラス全体の雰囲気にもあります。誰かを笑いものにしたり、さらに追及したりすることなく、自然と話題が流れていった点には、このクラスの「関係性の自然な成熟」が感じられます。

これは、個々の子どもの優しさだけで成立したものではなく、日頃から安心して過ごせる集団文化が育っていたからこそ可能だった対応だと思われれます。

もし、競争的で緊張感の強いクラスであれば、「誰?」「だれがやったの?」という声がエスカレートしていた可能性もあります。しかし、このクラスでは、「誰も傷つかない方向」が自然に選ばれました。その集団としての信頼関係や安心感は、入園当初から園の保育者みんなで育ててきたのだろうと推察されます。

【保育者の専門性】

この場面に居合わせた保育者の関わりも、非常に重要です。保育者は、Bくんの発言に同調し、それ以上の追及を行いませんでした。一見すると「何もしていない」ようにも見えますが、実際には、状況を的確に読み取り、「あえて介入しない」という高度な判断がなされていたと考えられます。

もし保育者が、「いや、じゃあ、誰のだったの?」と問い続けていけば、場の空気は大きく変わっていたでしょう。Bくんの言葉を否定していれば、子どもたちが築いた配慮だった可能性は断ち切られていたかもしれません。追及しないという選択は、おそらく偶然ではなく、子どもたちの関係性や心理状態を踏まえた、専門的なリスクマネジメントであったと推察されます。

ときに、「それ以上何もしないこと」が、きわめて高度な教育的介入になっている点に、保育者の専門性がよく表れています。

【まとめ】

この報告は、排泄という日常的で些細にも見える出来事の中に、子どもたちの仲間関係や配慮の機微の姿が豊かに表れています。フォローか偶然かという問いを超えて重要なのは、結果的に、集団として「誰も傷つかない選択」を自然に取れたという事実です。

子どもたちはこのような場面の積み重ねを通して、真実を追及することだけが正しさではなく、ときには曖昧なままにすることも親切であることを、体験的に学んでいると思われれます。



「Eくんってどんな子？」

サークルタイムを通して…

マリンチーム



みくにひじり幼稚園
松尾優



藤井寺カトリック幼稚園
安田早希



庄内こどもの杜幼稚園
佐藤加奈



せんりひじり幼稚園
谷邨由麻

エピソード

相手に思いを伝えたい時に、手が出てしまう5歳児Eくん。Eくんがお休みの日に「クラスで嫌だったことや悲しかったことがある？」と問いかけると「Eくんが嫌なことしてくる」という声。「でもね、Eくんはどんな気持ちなのか」「嫌なことをされた時にはどうしたらいいか」などを話し合いました。「なんですか？と聞いてみたらいいやん」と、オトナな意見も。さて、結局、話し合いはどんな方向でまとまったと思いますか。



このエピソードを選んだ理由

この事例は、Eくんについての話題が出るだろうと予想し、話し合う時間を設けた日の出来事でした。保育者は解決策を考えたり、Eくん本人はもちろん、周りの子が一緒に考え、変わる機会を作りたいと考えました。そうすることで子どもそれぞれがお互いのことを考えたり、思い合ったりし、仲が深まってほしいと思い取り組みました。いざ話し合ってみると、予想外の方向に話が進み、保育者の意図とは違う方向にまとまりました。

このエピソードを振り返った際、

- ・子どもたちはどういう気持ちだったのか
- ・どのような思いでそれぞれの発言があったのか
- ・他の保育者だったらどのように話を進めるのか

について深めたいと思いました。

また、話し合いの中での子どもの育ちに目を向けたり、なぜ話し合いがこの方向になったのかを考えたりし、子ども理解を深めることが出来るのではないかと思い、この事例を共有させていただきました。



エピソード

01

相手に思いを伝えたい時、言葉より先に手が出てしまうことがあるEくん。保育者は、トラブルのたびに仲裁に入り、個別の対応を行っている現状があった。

本事例の直近1～2週間、Eくんのトラブルの頻度が多くなっていた。



02

クラスで定期的に活動として行う、サークルタイム。この日は『困っていること』というテーマで話をすることに。すると、一人の子どもからEくんの話があがった。



03

そのことをきっかけにサークルタイムの話題はEくんのことへと移った。

(当日、Eくんは体調不良にて欠席)

保育者はどのような方向に話が進んでいくのか、内心緊張しながらも話し合いが始まる。



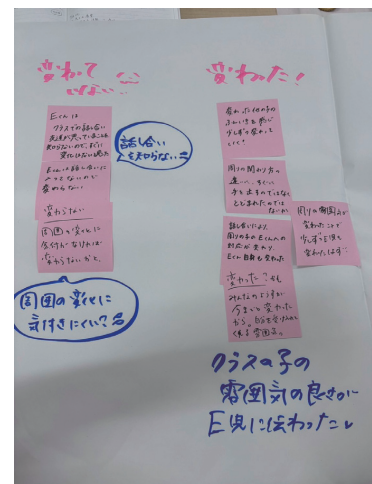
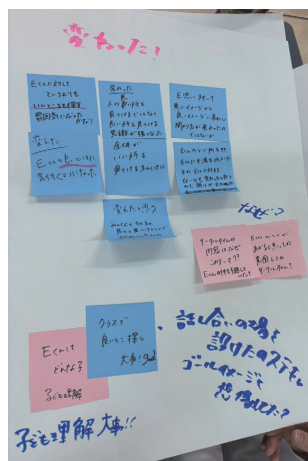
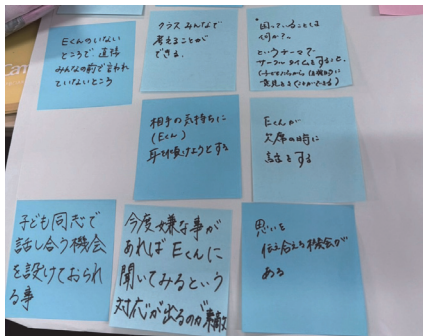
04

話し合いは子どもたちによって進んでいく。保育者は間に入ったり、話の整理をしながら一人の参加者として間に入っていった。



この事例について みんなで考えてみました！

2025年7月に近研奈良大会にて
事例提供させていただき、みなさんと
この事例について考えました！



主にこのような視点で考えました！

自分がこの場にいたら
どうしていただろうか？

なぜこのような話の展開に
なっていったのか？

このエピソードからみえる
子どもの育ちはなんなのか？

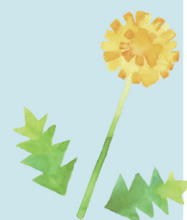
あなたならどう考えますか？



周囲は？ この話し合いを
経て変わった？



この話し合いをした翌日から、
周囲の子どもたちのEくんに対する関わりは
変化をしたか？それとも前と変わらなかったか？



自分の考えを自由にかいてみてください！

変わったと思うその理由は？
また、その背景にはどんな保育者の関わりや
子どもたちの心情の変化があったと思いますか？

変わらなかったと思うその理由は？
また、その時の子どもたちの気持ちは？
あなたがこのクラスの担任ならどうしますか？



あなたならどう考えますか？

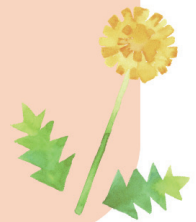


Eくんは？



この話し合いを
経て変わった？

翌日、Eくんの言動は変化をしたか？
それとも前と変わらなかったか？
Eくんは当日欠席。話し合いには不参加。



自分の考えを自由にかいてみてください！

変わったと思うその理由は？

また、その背景にはどんな保育者の関わりや
子どもたち同士のやりとりがあったと思いますか？

変わらなかったと思うその理由は？

また、その時のEくんの気持ちや
様子を想像してみてください



その後どうなっていったのか、 実際の事例をご紹介します。

Eくんの視点で考えられる言葉を
投げかけてみることにしたA先生。



Eくんは、
どんな気持ち
なんだろうね？

すると、Eくんの気持ちを推測し、
「こうかも？」という意見が飛び交います

もしかしたら
モヤモヤして
いたのかも

押されたときに
「やめて！」って
怒ったことが
いやだったのかも

優しく聞いてあげたら
教えてくれるかも



そんな中、Bくんが…



Eくんも優しいこと
あるで！

このひとことで
その場の空気が
変化していきます

一緒にご飯
食べよって
誘ってくれる！

貸してって言ったら
貸してくれた
ことある！

一緒にあそんだら
面白いで！

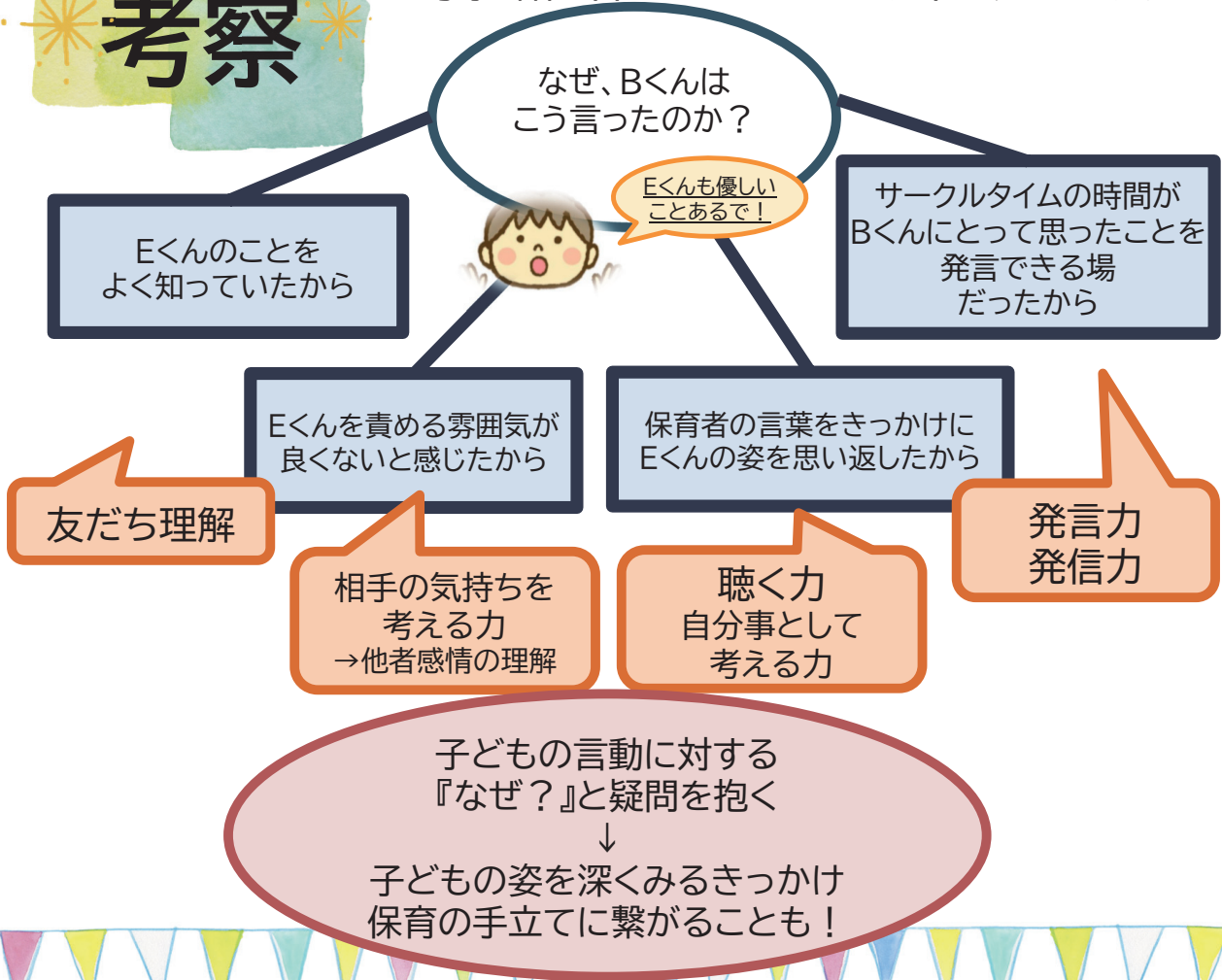


最後にはEくんにも
いいところがいっ
ぱいある！という
ムードになり、ポジ
ティブな話し合い
となりました



考察

近研奈良大会までの私たちのチームでの
考察・話し合ってみたことは以下の通りです。



担任保育者にBくんの日々の姿を聞き取り、解釈をしてみました。

BくんはEくんと預かり保育でも同じという事実もあり、Eくんのことをよく知っていたからではないかと考えました。その姿から“その子を理解する”友だち理解“の力が育っていると考えられます。また、Eくんを責める場の雰囲気が良くないと感じたからではないか、という解釈からは、『相手の気持ちを考える力、他者感情の理解』の育ちを感じます。そして、『保育者の言葉をきっかけにEくんの姿を思い返したからではないか』という解釈からは『周囲の話を聴く力』また、『“みんなの話”“クラスの話”を自分事として考える力』の育ちを感じます。最後に、サークルタイムの時間がBくんにとって思ったことを発言できる場だったからという考察からは、Bくん自身の『発言力』『発信力』に加え、“サークルタイム”という時間の積み重ねや、“なんでも発言してよい”という日々の保育者の雰囲気作りも深く関連しているのではないかと考えました。

<これらを考察していくなかでの私たちの気付き>

子どもの言動に対して『なぜ?』と疑問を抱き、周囲と話したり考えたりすることが、子どもの姿を深く見るきっかけになり、次の保育の手立てにつながるのでは？



近研奈良大会にて…

○サークルタイムについて

- ・なぜそもそもサークルタイムが始まったのか？
- ・サークルタイムの内容はなぜこのテーマだったのか。
- ・Eくんのことにあがると思って意図したサークルタイム？
- ・Eくんがいないからこそ言葉にできたのか？
本人の前で言うことは難しかったのか…

そもそもサークルタイムとは…？

という意見も出ました。

私たちのサークルタイムの定義は

子ども同士が対話をする時間

その日にあったこと 嬉しかったこと 疑問に思ったこと…などなど議題は様々！
身近な「うれしい！」「困った」をクラスみんなで共有することで対話が生まれ、
友だち理解や、自分たちで問題解決をしようとするきっかけになることも 🌱

今回の事例の園では、日常的にサークルタイムが行われていました。
また、担任としても“Eくんに対する子どもたちの思い”が見え始めているからこそ、意図的に行ったものでした。

あなたの園ではサークルタイムはありますか？
サークルタイムの時間をどのように考えていますか？
また、サークルタイムのねらいとは…？



近研奈良大会にて…

なぜBくんが
こういったのか？

Eくんも優しいこと
あるで！



素直に感じたEくんの良いことを
たくさん教えてくれたのでは？

その場にいない
Eくんがかわいそうに
なった。

Eくんと遊んで、
いいところを
知っていたから。



保育者の
対応・援助

Eくんのことを『手が出る子』と捉えず、
なぜそのような行動をするのかということを
考える必要がある。 = 子ども理解

その子の興味関心

家庭など
育ってきた環境

日々の姿から変化や
サインを読み取る

発達段階の理解
(年齢ごとの特徴、個人差)



近研奈良大会にて…

Eくんが変わったと 思う意見

- ・Eくんに対する周囲の受け取り方が変われば、Eくん自身も変わっていくから。
- ・自分を受け入れてくれる周囲の雰囲気があるから。

Eくんが変わらなかったと 思う意見

- ・本人は話し合いに参加していないから。
- ・Eくん自身が、クラスみんなの思いを知らないから。

周囲が変わったと 思う意見

- ・みんなでEくんの良さを見つけることで、意識や関わりが変わったから。
- ・Eくんとトラブルがあった時に、本人の気持ちを考えるようになったから。
- ・得意なこと苦手なことが、それぞれあると気が付いたから。
- ・Eくんの良いところを聞き、Eくんに対するイメージも変わったから。

周囲が変わらなかったと 思う意見

なし

その他の意見・話題

- ・その後の保育者の関わりが大事（見守るってどこまで？いつ？）
- ・話し合い中の保育者の立ち位置や言葉選びが難しい…。

最後に・・・

今回の事例をまとめた中での私たちの気づき

1

サークルタイムからわかる子どもの育ち
日常的に行われているサークルタイムが、単なる「話し合いの時間」ではなく、子どもたちの育ちに繋がっていることが分かりました。

安心感→発信力

自分の思ったことを素直に発言できる、保育者の日々の雰囲気作りが子どもたちの発信力を支えています。

友だち理解

保育者のEくんの気持ちを考えるような問いかけをきっかけに、クラス全体の意識がポジティブに変化しました。

対話を通じた問題解決

「困っていること」を共有し、対話をしながら解決策を考えることで自分たちで問題解決する力を育む場となっています。



2

保育者の「子ども理解」と「手立て」の向上事例を振り返り、チームで考察したなかで今後の保育のありかたについて考えるきっかけとなりました。



「なぜ？」と疑問を抱く力

子どもの言動に対して「なぜだろう？」と疑問を持つことが、子どもの姿を深く見るきっかけとなり、次の保育の手立てに繋がることを実感しました。

子ども理解

子どもの言動の背景にある環境や発達段階に心を向ける子ども理解の大切さを再確認しました。

臨機応変な対応

予想外の方向に話が進んだ際も、子どもの育ちに目を向けながら柔軟に対応する重要性、またその難しさにも気が付きました。

マリンチームの報告からわかること

【エピソードの意義】

この報告は、クラスの中で友だちに対して手が出てしまうこともあるEくんをめぐる話し合いの場面を通して、子ども同士の対話がどのように関係性の理解を深め、集団としての育ちにつながっていくのかを示すものです。

Eくんの行動は、ともすると「困った行動」「問題行動」として捉えられがちですが、保育者はその行動を「自分の思いをうまく言葉で表現できない中で生じている行動」かもしれないと、そもそもとらえていたのではと思いました。

しかも、その捉え方を「自分から提示する」のではなく「子どもから出る」ように期待して、最小限のことばでひきだしたという、名場面と感じました。

このような「視点の転換」は、子どもの行動を評価や指導の対象としてではなく、「意味ある表現」として受け止める姿勢であり、この報告の重要な基盤となっています。

【捉え直しを支える仲間関係】

話し合いの場では、子どもたちが「どうしてEくんは叩いてしまうのだろうか」「Eくんはどんな気持ちなのだろうか」と発話（外言）や思考（内言）を重ねます。

特に印象的なのは、Bくんの発言をきっかけに、子どもたちの視点が「嫌だった」「怖かった」といった被害感情の表現から、「Eくん自身の気持ち」の推測に向かって転換していった点です。

この変化は偶然生まれたものではなく、日頃から自分の気持ちを言葉で伝え合う経験を積み重ね、クラスの関係性として育まれてきたものではないでしょうか。

【場を支え、思考を引き出す保育者】

また、重要なのは、話し合いの場における保育者の関わり方です。

記録には「保育者はどのような方向に話が進んでいくのか、内心緊張しながら」とありますが、そこからは、保育者が子どもたちの発言の流れを過度に制御しないように意識しつつも、話し合いの方向づけについて慎重に考えていた様子がうかがえます。

保育者は、どのタイミングでどのような言葉をかけるかを慎重に配慮しながら、子どもたちの思考が深まるよう支えていたといえます。

つまり、保育者は「答えを与える存在」ではなく、「場を支え、思考を引き出す存在」として関わっていたのです。

【保育者のリスクマネジメントのちから】

さて、このような場面がなぜ重要なのか、ですが、「話し合いの場にはいない子どものネガティブな側面について語る」という状況の練習にもなっているからです。

このような話し合いは、方向づけを誤ると、陰口のエスカレートへと発展し、やがては仲間は



ずしにつながる可能性も含んでいます。

その意味で、この話し合いはリスクの高い場面でもありました。

しかし、保育者の支えのもとで、「誰が悪いのか」を追及する方向ではなく、「どのような気持ちだったのか」「どうすれば分かり合えるのか」という理解の方向へと話し合いの方向が転換されました。

このような「方向転換」は、保育者の専門性が発揮された場面であり、話し合いを安全で意味のある学びの場として成立させた教育的働きかけであったと思います。

「内心緊張」の脳内で、それまでの子どもたちの言動の記憶をもとに、これからの言動の予測と自分のかかわりの影響が、ち密にシミュレーションされたのではないのでしょうか。

【集団のまなざしの変容】

重ねてになりますが、すばらしいと思うのは、Eくん本人がその場になかったにもかかわらず、クラス全体の認識や関係性が変化した点です。これは、Eくんなどの個人の行動変容以上に、「集団のまなざしの変容」が子どもの育ちにとって重要であることを示唆しています。

子どもたちは自ら、Eくんの行動を「怖い」「嫌だ」と感じる対象から、「困っている」「うまく伝えられない存在」として捉え直し、他者理解の枠組みを広げていきました。

【まとめ】

この報告は、問題とも思える行動を個人の課題として「切り離す」のではなく、集団の対話と関係性の中で「再構成」していくことの重要性を示しています。

また、保育者の役割が、子どもを「指導・統制」することではなく、「考える場をつくり、方向づけを支えること」であることも語られています。

今後、子どもたちが保育者の支えがない場面においても、自分たちで話し合いの方向を調整し、ネガティブな感情を理解や共感へと「方向転換」できるようになることが期待されます。そのような力こそが、集団の中で生きるための道徳性や社会性の基盤となっていくと考えられます。





4歳児クラス 劇の配役 「やっぱり…」

～ ぶどうチーム 🍇 ～



認定こども園小松幼稚園
是澤 久美子



認定こども園ひまわり幼稚園
西岡 悠里



念法幼稚園
清水 美寿希



あけぼのほりえこども園
吉松 麗

<エピソード>

4歳児。劇の配役を決めた時に第1希望のオオカミ役に決まったのに表情がくもったTくん。「たぬき役がよかった・・・」と。みんなに「どうしたらいいかな？」と問いかけると、「頑張ろうよ」と言ってくれる子どもがいた。でも、Tくんは「たぬきやったら頑張れる」と役を変えたいと言った。同じように役を変わりたいという子どもが他にも出てきたら劇ができなくなるかもと、全員でどうしたらいいかを考えた。子どもたちからはどのような考えがでてきたでしょう…



1 劇あそびをする

配役決めの前にクラスで劇あそびを何度か楽しんできた。その際、Tくんはたぬき役を毎回選んでいた。



2 配役決め

子どもたちに希望を聞いた時、Tくんはおおかみ役を希望した。



3

配役発表

配役発表でオオカミ役に決まったことを伝えると、Tくんは「たぬき役がよかった…」と、表情を曇らせた。



4

クラスで考える

「Tくんはたぬきがいって言うてるけど、どうしたらいいかな？」と、クラス全体で考えることにしました。



この状況を踏まえて考えてみよう！
役を代わりたいたったTくんのことを
クラスの子どもたちはどう思った？
代わることをOKと言った？NOと言った？

MEMO





この事例から考えてきたこと

▶役を代わることに對して、みんなの思い・ 考えについて

【“OK”と言った子どもは…】

- ・周りの子どもたちは四月から生活する中で、Tくんの性格を分かっている。
- ・みんなが楽しくできるようにOKと言った。
- ・最初に楽しんでいたのがたぬき役だったし、周りの子もTくんのその姿を見ていたのでOKと言ったのではないか。

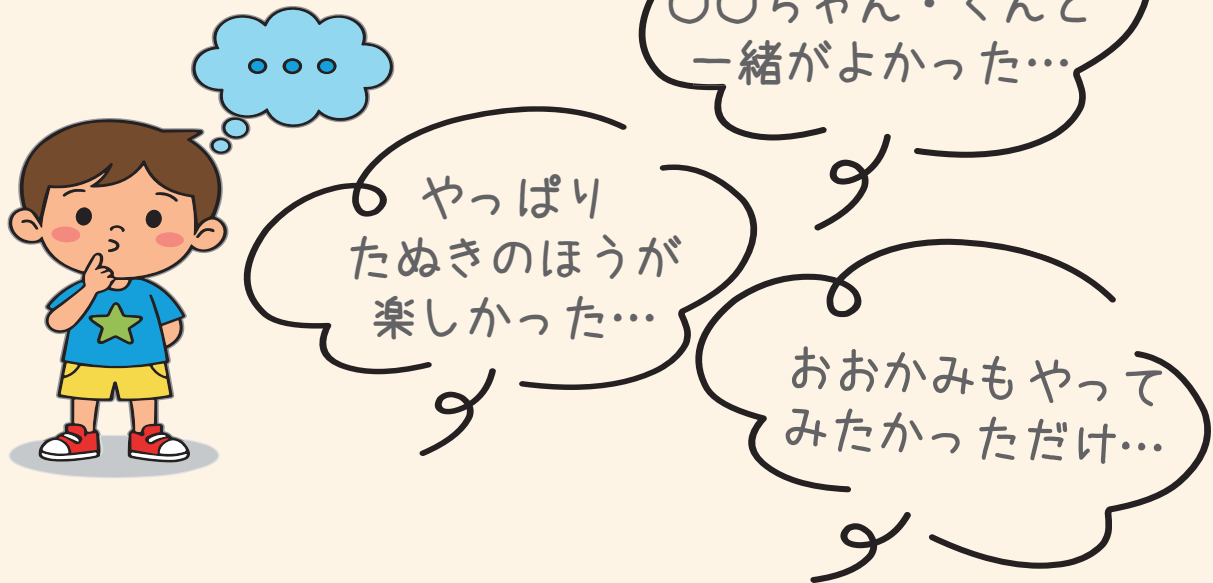
【“NO”と言った子どもは…】

- ・他にも変わりたい子が出てきたら困る。
- ・Tくんだけ変わるなんてズルい。
- ・おおかみ役を一緒に頑張ろう。

MEMO



▶ Tくんの気持ちは？



▶ みんなの気持ちは？

頑張ってやろうよ～
おおかみしようよ
という誘い

「たぬきしたらいいんじゃない!？」
という賛成

変えるのはズルい
という感情が湧いてくる

なんで変えたいのかな
と相手の思いを考える

ぼくも違う役がいいな
という気持ちの揺らぎ



近研奈良大会に参加した 先生方に聞いてみた！

▶OKの意見

- ・最初楽しんでいて役が、たぬきだったから、周りの子もその姿を見ていたのでオッケーしたのかな。
- ・みんなが頑張れる方がいいから。
- ・〇〇くんがやりたいって言ってるから、代わってもいいかな。
- ・本人がやりたい役で頑張ると言ったので、周囲は優しい子どもが多く、その気持ちを受け止めた。

▶NOの意見

- ・同じように役を代わりたいという子が、他にも出てきてしまうかもしれない。決まったからおおかみ役を頑張してほしい。
- ・最初「おおかみ」がいいと言ったのに変えるのは…
- ・NGの子もいるかも。配役決めの際、じゃんけんや話し合いで勝ち取った子は不満に感じる可能性も…
- ・おおかみ役をすと言ったのはTくんだし、選んだからには最後までその役をやり遂げる。途中で変えると、他にも別の役をやりたいと言っていた子もいるかもしれないから、みんな平等に…



▶ Tくんの気持ち

- ・仲良しの子がおおかみだったから手を挙げたけどやっぱり嫌。
- ・おおかみ役をやりたい気持ちはあるけど、初めてのことに挑戦するのが怖くなった。
- ・おおかみと言ったものの、だんだんプレッシャーが大きくなって、「やっぱりムリ…」と自信が無くなってしまった。
- ・おおかみ役の人気が無かった→「僕がやってあげよう！」と思ったけど、やっぱりたぬきが良い。
- ・たぬきも楽しかったけど、おおかみもかっこいいな！おおかみにしてみよう。
- ・自分がわがままを言っているのか。
- ・やはり自分がやらないといけないのではないのか。
- ・新しい役をしたい思いと挑戦するドキドキした気持ち、憧れ。
- ・やっぱりたぬき役の方が楽しそうだな…
- ・おおかみ役はやっぱりしたくない…たぬき役なら頑張れる、みんなお願い！
- ・おおかみ役も実はしたかっただけ…だけどみんなそういう気持ちの子いるよなあ。
- ・やってみたいと思っていることを素直に出せる子、でも周りの子の気持ちを考えるのは苦手？

皆さんの考えから感じたこと・気付いたこと

- ・自分の思いを言葉にすることは難しいが、気持ちを表現する力を持っている。
- ・自分が自信を持って表現できることを見つけることができている。
- ・この時は、周りの気持ちを考えることができていなかったが、周りに受け止めてもらった経験が、友達の思いや意見に耳を傾けるきっかけとなっている。



▶みんなの気持ち

- ・じゃあなんでおおかみ役って言ったん？
- ・一度決まったのにずるい。
- ・Tくんが嫌なら仕方ない。
- ・決めたのになぁ、でもみんなですするにはTくんの気持ちを無視できない。
- ・劇をされていて、あれもこれも遊んでいると、どの役になっても楽しいので、(セリフも全部覚えるので)クラス全員どの役になっても不満は無い。
- ・ためき役ならTくんが頑張れる。最後までためき役を頑張ってもらいたい。
- ・「えー！！はじめやるって言ったやん」ってちょっと思ってるかなー。
- ・それならやっぱり私も違う役をしたくなってきた。
- ・「まぁためき役でもええよー」そこまでこだわってないかな・・・
- ・なんで嫌なんやろ・・・

皆さんの考えから感じたこと・気付いたこと

- ・相手の気持ちを考える、思いやりや思考力や、協同性が育まれている。
- ・他者の気持ちを聞き入れる姿や自分が変わってもいいという責任感も感じられる。
- ・Tくんとみんなの関係性が大きく表れている。
- ・Tくんの性格を周りがよく理解している。





向き合ってみよう！

日々、保育と向き合う中で様々な葛藤や悩み、考えごとがつきものだと思います。自身が関わっているクラス全体・目の前にいる子ども一人ひとりの気持ちを考えてみませんか？クラスの困りごと・今、関わっている子どもの悩み…等など、書き留めてみてください。



MEMO

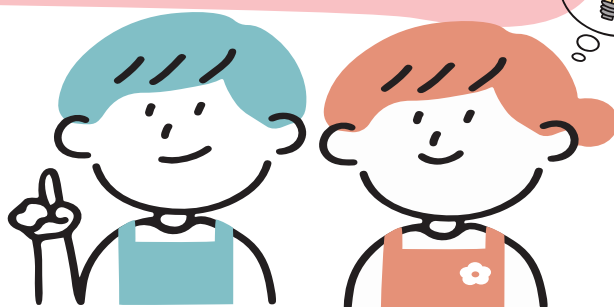
一緒に働いている人たちと話す時間を
作ってみませんか？





最後に…

子どもたち一人ひとり色々な気持ちが芽生え、個々に伝え合う力が育まれていることがわかりました。保育者としてみんなが納得できる方法を見つけて楽しく取り組むためにどうするべきかということを考えていく必要があると思いました。このプロジェクトを通して、子どもの心情について考えるきっかけとなり、日々の保育でも子ども一人ひとりの気持ちを多角的に捉えられるようになりました。私たちが考えてきた事例を、保育に携わる方々と話す機会を持ったことで、自分達が考えてこなかった意見を聞くことができ、さらに子どもについて考えることに繋がりました。



ぶどうチームの報告からわかること

【エピソードの意義】

この報告は、劇遊びの配役をめぐる話し合いの場面を通して、子ども同士の対話がどのように社会的思考や集団の関係性の発達につながっていくのかを示すものです。

配役が一度決まったあとに、Tくんが「たぬきがよかった」と言った場面は、保育の現場では珍しくない出来事でありながら、実際には対応が難しい場面でもあります。

一見すると「自分で決めたのに後から変えたくなくなった」「わがままを言っている」とも捉えられますが、そこには子どもなりの葛藤や思考の揺れが含まれていると考えられます。

教育的に意義のあるエピソードです。

【Tくんの気持ちの揺れ】

Tくんは当初、自ら「おおかみ」を選択しましたが、その後になって「やっぱりたぬきがよかった」と気持ちを表出しました。

この背景には、「カッコいい役をやってみたい」という挑戦への憧れと、「うまくできるか不安」「安心できる役がよかった」という気持ちが同時に存在していた可能性があります。

つまり、気持ちが単純に「変わった」という可能性もありますが、そもそも「複数の気持ちが併存」し、その間で揺れ動いていたと捉えることもできます。

このような内面の葛藤は、子どもにとってごく自然なものであり、むしろ自己理解や社会的理解が深まる過程として重要な意味をもつといえます。

【価値が葛藤する場面】

話し合いの場では、Tくんの発言をきっかけに、子どもたちからさまざまな意見が出されました。「ずるい」「それならみんなも変えなくなる」「決めたことは守るべき」といった意見があったとしても、それは、集団のルールや公平性を重視する視点からのものであり、子どもが「公平」や「平等」を意識し始めていることを示しています。

一方で、「頑張ろうとしていたんだと思う」「難しそうで不安になったんじゃないか」といったような意見は、相手の気持ちに寄り添おうとする共感的な視点を含みます。

ここには、「均等に扱うことがよいのか」「状況に応じて配慮することが必要なのか」という、価値の異なる考え方が同時に存在しています。(コールバーグという道徳性発達の研究者が、このような価値の葛藤の場面での子どもの判断に関する研究をしています)

【公平を考える機会】

このようなやりとりは、単に配役を決めるための話し合いではなく、子どもたちが「公平とは何か」「集団の中で個人の気持ちをどのように扱うのか」を実践的に学ぶ機会となっていたと思います。

(リタ・デヴリース／ベティ・ザン著 橋本祐子・加藤泰彦・玉置哲淳監訳 『子どもたちと



つくりだす道徳的なクラス』 大学教育出版 2005年刊 が参考になります)

何でもかんでも同じように扱う「均等」がよいのか、それとも、個々の事情や気持ちを考慮した「配慮」が必要なのかという問いは、大人の私たちにとっても簡単に答えの出るものではありません。世の中のトラブルの多くは、そんなところに根っこがあるのではないのでしょうか。

【保育者の専門性】

子どもたちは、「ずるい！」という言葉を通して、公平性への強い感覚を示しつつも、話し合いの中で次第に「気持ちを考えること」の大切さにも気づいていきました。

この場面で特に重要なのは、保育者の関わり方です。

保育者は、どちらかの意見ですぐに結論をだすのではなく、「どうしたらいいかな」「みんなどう思う？」と問いを投げかけながら、子どもたち自身の思考を促していました。

つまり、「答えを提示」「答えに誘導」するのではなく、子ども同士が考え続けられる場を徹底して支え続ける役割を果たしていたといえます。

統制しすぎず、かといって放任するのでもなく、「話し合いという学びの場」を設計し、維持していた点に、保育者の専門性が表れています。

このような話し合いは、「見守る」だけではいけない場合もあります。対応を誤れば、「声の大きい子の意見が通る」「わがままを言えば変更できる」「決めたことに意味がなくなる」といった学習につながる可能性もあります。

しかし今回は、誰かを責める方向ではなく、「なぜそう思ったのか」「どうしたらみんなが納得できるか」という方向へと話し合いが進みました。

その結果、個人の感情と集団のルールを「対立」させるのではなく、「両立させよう」とする話し合いのなかで、「みんなの納得をさがす」姿勢が育まれたと考えられます。

【まとめ】

まとめますと、この報告は、問題とも思える場面を「個人のわがまま」として処理するのではなく、集団の対話の中で意味づけ直していくことの重要性を示しています。

特に「公平」という価値は、単純に貫けばよいものではなく、気持ちの揺れや納得のプロセスを含めて、丁寧に時間をかけて考えていく必要があります。

子どもたちが、このような経験を通して、自分の気持ちと他者の気持ち、そして集団のルールとの調整を学んでいくことが、今後の社会生活にも生きていくでしょう。



「Gちゃんの気持ち」

崩した理由

自由の女神チーム



高槻双葉幼稚園
安部 まゆ美



宮前つばさ幼稚園
濱田 理沙



みょうぜん幼稚園
西尾 智美



朋来幼稚園
河野 奈々絵

<エピソード>

困ったことがあると黙り込む5歳のGちゃん。Hちゃんにブロックでバイクを作ってもらっても、二度も崩してしまいます。その様子を周りで見ているJちゃんとKちゃんが間に入り、どうしたのか聞きますが、Gちゃんは黙ってしまいました。そこで保育者に助けを求めに行きます。

さて、Gちゃんが崩してしまった理由は？

結局、すっきり解決というわけにはいきませんでした。あることを大事にして終わりました。

何を大事にしたのでしょうか。



登場人物



年長5歳 女児(Gちゃん)
都合が悪くなったり、困ったことがあったり
すると黙り込んでしまうことが多い



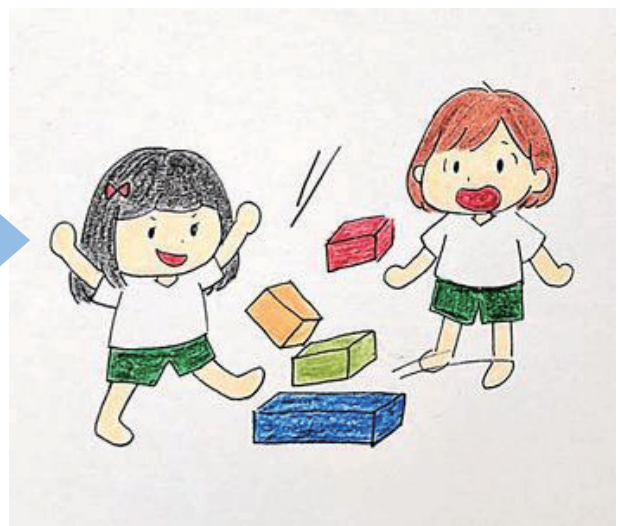
年長5歳 女児(Hちゃん)
いつもニコニコしていて、マイペースで
天真爛漫



年長5歳 女児(J・Kちゃん)
しっかりしていて、お世話焼きで
よく気が付く

エピソード

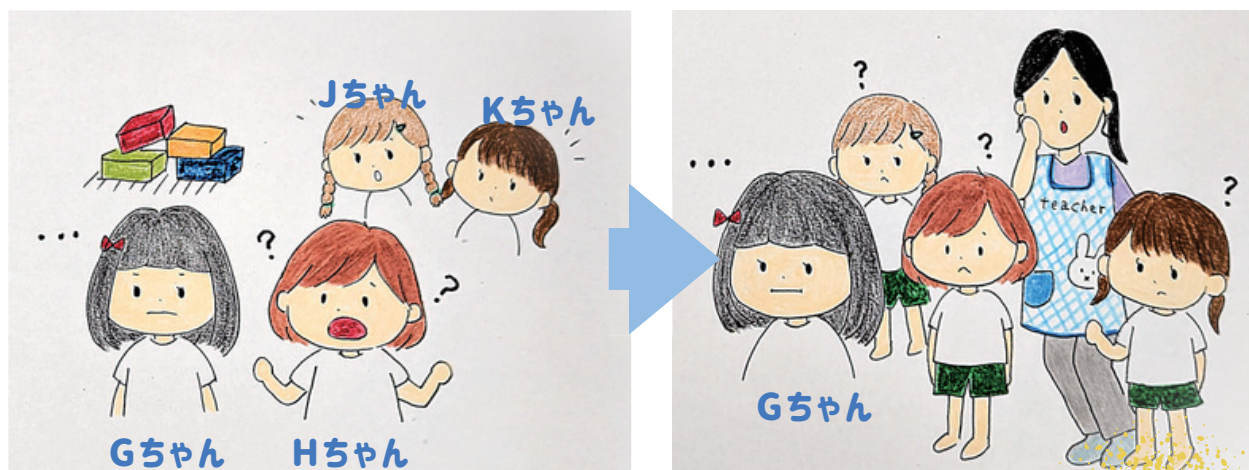
預かり保育にて、Gちゃんは友達のHちゃんに大型ブロックでバイクを作ってもらって遊んでいましたが、途中でそのブロックを壊してしまいます。Hちゃんは、再度作り直して乗せてあげますが、Gちゃんはまた壊してしまうのでした。



周りで遊んでいて、2人のその様子を見て気になったJちゃんとKちゃんが側に来て「どうしたん？何かあったん？」と、2人の間に入りそれぞれに話を聞き始めました。


壊された方のHちゃんは、バイクを作ってもGちゃんが壊してしまうことを伝え、「怒ってはないねんけど、壊されたらちょっと嫌な気持ちにはなった」と自分の気持ちをみんなの前で言うことができたのですが、Gちゃんは何で壊したのか尋ねられても答えず、黙り込んでしまいました。

そこでJ・Kちゃんが、近くの保育者に助けを求めに行き、今までの状況を説明しました。



自分たちで解決しようと試みるも
なかなかできない状況。
どこの園でもあるのではないのでしょうか。





子どもたちから状況を聞き、Gちゃんが黙り込んでいる様子を見た保育者は、Gちゃんの性格を考え、Gちゃんの気持ちに寄り添った言葉掛けをしました。

●保育者からの投げかけ

「みんなから一斉に聞かれて言い辛くなったの？」
と尋ねました。

すると…

Gちゃんは“うなずいて”**意思表示**が
できました！

Gちゃんは、言葉では自分の気持ちを伝えることはできませんでしたが、「うん」とうなずくことで意思表示をすることができました。

そこで保育者は、Hちゃんたちに
「一人ずつ、ゆっくり、優しく、Gちゃんにどうしたのか聞いてみたら？」
と保育者がGちゃんに聞くのではなく、子どもたち同士で解決ができるよう、Hちゃんたちが聞くように促してみました。

ここから、Hちゃんたちそれぞれが

“Gちゃんの気持ち”

になって、どうしてバイクを壊したのか

“崩した理由”

を考え始めました。



子どもたちはGちゃんの気持ちをごく自然に、多方面から聞き始めました。

主に、『崩すつもり(理由)があって崩した』と考えるパターンと『崩すつもりがなく崩れてしまった』と考えるパターンに分かれていました。

ここで一緒に考えてみましょう



- 以下の二つの考えに沿って、それぞれGちゃんの崩した理由を考えて自由記述欄に書き出してみましょう。

a…わざと崩したのではないか

b…崩すつもりはなかったのではないか

自由記述欄



その場の子どもたちは…



「バイクじゃなくて他のものを作ってほしかったん？」
「壊すつもりじゃなくて壊れちゃったん？」と、Gちゃんの気持ちを
考えて、いろいろと聞いていましたが、どれも違っていたようで、
ずっとGちゃんは首を横に振って答えていました。

保育者が見守る中、そのやり取りをH・J・Kちゃんそれぞれが
繰り返していましたが、誰もなかなか答えを見つけることが
できませんでした。

事例について 話し合ってみました



まず、大阪教育大学を訪問させていただき、近研奈良大
会での発表に向けての準備として、1・3年生の学生さんに
事例を発表しました。そこで、学生自身の教育実習での経
験を元に、意見を聴くことができました。

次に、近研奈良大会の場では、現職の先生から
専門的な視点に基づいた多角的な考察をいただきました。

立場や経験によって、子どもの姿はどう映り、どのような
支援の形が見えてくるのでしょうか。それぞれの視点から整
理した、事例への気づきと考察、感じたことを次ページにまと
めました。



Gちゃんの崩した理由を一緒に考えてみた

※『第39回近畿地区私立幼稚園教員研修大会奈良大会』★は、大阪教育大学1、3年生



a: わざと崩したのではないか?



- “崩す”事が面白そう
- 崩す事を楽しんでいる(崩したらまた作ってもらえる)
- Gちゃんにとって崩す事が遊びになっていた
- ★初めはわざとではなかったが、周りの反応が面白く2回目から崩したくなった

- 自分が作ってほしい形とは違った
- バイクを作ってほしいと思ってなかった
- もっとこうしたいという思いが言葉にならず崩してしまった
- 思っている形と違うかったから作り直したかった
- 作りたかったバイクじゃなかった(作ってと言ったのにバイクに見えなかったから)
- 自分の思っていた形と違うかった
- 自分が思っていたバイクではなかった
- 形が気に入らなかった

- 自分で作りたいバイクの形や色があった
- 自分でも作ってみたい、作ってみたくなった
- なんとなく、、、自分で作りたかった
- Hちゃんよりもっとすごいものを作れることを認めてほしかった(見てほしかった)
- 作ってもらったものを自分1人で作りたかった

- 自分では作れないので、作りたい気持ちや悔しい気持ちがあったのではないか
- 何か伝えたい事があった
- どうしても友だちに気付いてほしい事や伝えたい事があり、わざと崩した
- その前に嫌なことがあった

- もっと一緒に遊びたかった
- 悪気はなく崩したらHちゃんがまた作ってくれる
- わざと崩したが崩してもまた作ってくれる事が嬉しかった(嫌な気持ちにさせたかったわけではない)
- 嬉しいという気持ちの表現
- 遊びたい気持ちの表現がこうなった(気持ちの表現の仕方が不器用?)

- Hちゃんの作ったバイクが羨ましかった
- 上手に作っているのが羨ましかった
- 自分も一緒に作りたかったのに1人で作ってブロックを貸してくれなかったから崩した

- Hちゃんの反応を見ている(試している?)
- ★変化させようと思っていた



b：崩すつもりはなかったのではないかな？

- ・自分が思った形に少し組み換えようとしたら崩れた
 - ・作ってくれたもの(バイク)にブロックを足そうとして崩れた
 - ・レベルアップしたバイクを作ろうと思って崩れてしまった
 - ・少し形を変えたかった(Gちゃんのイメージがあった)
- ★変化させようと思っていた

- ・Gちゃんの体の使い方が不器用？
 - ・くっついてないため、動かしたら崩れた
 - ・バイクに乗って遊ぼうとしたら崩れてしまった
 - ・バイクに見立てて遊ぶ中で崩すつもりはなく崩れてしまった
 - ・楽しんで乗っていたら、たまたま崩れてしまった
(「ごめん」など、言葉が言えない空気感?)
 - ・一緒に乗りたかっただけ
- ★遊びたくて崩れてしまった

- ・ただ、身体が当たってしまった(手が当たった)
- ・一緒に作ろうとしたが手が当たるなどで崩してしまった
- ・手先の不器用さで、崩すつもりはなかったが崩れてしまった

- ・作るのを手伝おうとした
- ・もっとこうしたい、と触ったところ崩れてしまった
- ・作っている際にわざとではないが崩れてしまい謝れなかった

- ・もっと一緒に遊ぶ時間を増やすため、最初からスタートの気持ちで崩してしまった
- ・Gちゃんにとってバイクと思っていなかった(崩すものなどの認識?)
- ・“崩れるかな?”という単純な気持ち
- ・GちゃんとHちゃんの“遊び”の意図が違う
- ・欲しかったパーツがあり、抜いたら崩れてしまった

その他

- ・ a も b も選べない。情報量が少なく判断できない。



その様子を見守っていた保育者は…

『ひとりが「こうしたかったん？」と聞いて、Gちゃんが首を振って答え、次の子が「じゃあ、こうしたかったん？」と聞いて、またGちゃんが首を振って答える』という状況を、ずっと見守っていた保育者は、
「クイズしてるみたいやな！」

と言いました。

その言葉を聞いてから、
Gちゃんの雰囲気が変わっていきました。

周りの子も「ほんまや、クイズしてるみたいやな〜！」とGちゃんの崩した理由当てを楽しみ始め、その場の雰囲気が和んでいったため、Gちゃんの強ばっていた表情も明るく戻っていきました。

そして、この『崩した理由当てクイズ』の結果ですが…

わかりませんでした。

誰かが理由を当てることも、Gちゃんが自分の気持ちを言うこともできませんでした。“スッキリ解決”とはならなかったのですが、子どもからの“あるひと言”で折り合いをつけました。
それが

「Hちゃんも怒ってなかったし、

いいか〜！」

という言葉でした。





最後に…

私たちのチームで、この事例について話し合い、
大切だと感じたことが子どもたちの中での

“納得”

でした。

子ども達がお互いに、もやっとしたままでなく
原因がわからなくても気持ちがつっきりと
できたことが大切なのではないかと思いました。

大人はどうしても原因を追及し、見つけた結果に
対して見合った対応を取りがちではありますが…

**“大人が求める答えだけが
解決ではない”**

と考えます。



このプロジェクトを通して・・・



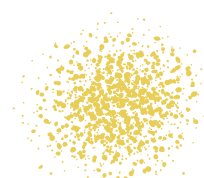
異なる園のメンバーとともに「Gちゃんの気持ち」について多角的に話し合う機会を持ちました。日頃、同じ園内での職員間の意見交換は行っていますが、他園の視点を交えて話し合うことで、「もしかしたらGちゃん是这样子感じていたのではないか」「この背景にはこうした要因があったのではないか」といった、これまで見落としていた視点や仮説が浮かび上がってきました。

4人で話し合えば4通りの考えがあり、様々な見方が生まれました。その多様な意見を互いに受け止め合い、保育者一人ひとりが自分の保育を客観的に見つめ直す機会となりました。

また、施設の枠を超えて意見を交わすことは、保育の質を高める上で大きな意味を持つと感じました。そこから、自分の園の保育を相対化し、「もっとこうしたい」「この子にはこう関わっていきたい」と新たな気づきを得ることができました。

こうした対話の積み重ねが、子ども一人ひとりの思いに、より丁寧に寄り添う保育へとつながると実感しています。

さらに、この内容を実際に近研奈良大会で発表したことにより、自分たちの事例をより深めることで、他の保育者との交流を通して学びを広げることができました。今後も、協働的な学びの場を継続していくことが、保育の専門性向上につながると考えました。



自由の女神チームの報告からわかること

【エピソードの意義】

本報告は、Gちゃんが友だちの制作物を壊してしまった場面をめぐるやりとりを通して、子どもたちが他者の気持ちをどのように理解しようとし、また保育者がその過程をどのように支えているのかを示すものです。

一看すると、「なぜ壊したのか」という原因を探る場面のようにも見えますが、実際には「Gちゃんをどうするのか」よりも、「理由が分からない状態」に子どもたちが集団としてどう向き合うのが模索されているエピソードであったといえます。

この場面は、行動の適否を判断するよりも先に、他者の気持ちに触れようとする温かい姿勢が、豊かに表れている点に大きな意義があります。

【言葉にできないGちゃんの姿】

このエピソードの中心にいるGちゃんは、困ったときに自分の気持ちをうまく言葉にできず、黙り込んでしまう場合があるようです。壊した理由を尋ねられても、明確な言語化がなかなかできないままでした。ただ、言えないからといって、暴れたり、泣いたりもしないようです。それは「何も考えていない」状態ではなく、むしろ「うまく言えない」「どう言えばよいか分からない」という葛藤の中にある姿だと考えられます。

行動の背景にある感情や意図は存在していても、それを言語化する力が追いつかず、でも、なんとかしたいと自己発揮を模索している子にとって、沈黙はその段階での表現形態でもあります。

【仲間による理解の試み】

印象的なのは、Jちゃん、Kちゃん、Hちゃんといった仲間たちが、大人に任せるのではなく、自分たちでGちゃんに問いかけようとしていた点です。

「どうして？」と責めるのではなく、「どうしたん？」と間に入りながら、理由を知ろうとする姿勢が見られました。さらに、「うらやましかったんじゃない？」「一緒に遊びたかったんじゃない？」など、いくつもの仮説が提示されます。

ここでは、正解を当てることよりも、「いろんな見方がある」ということ、そして、その話し合いが、Gちゃんの言語化の補助になっているのです。

他者理解とは、一義的な答えにたどり着くことではなく、複数の可能性を想像し続ける営みであることを、子どもたちはすでに体得しているように思われます。

【比喩と俯瞰による対象化】

この場面で特徴的なのは、保育者の「クイズしてるみたいやな」という一言です。

この発言によって、場の緊張は一気に緩み、「原因をみつけよう」という構図から、「みんなで考えている状況」そのものを、笑顔で受け止める空気へと転換されました。

ここで生まれているのは、「比喩」を通した俯瞰的な対象化です。



問題を深刻化させるのではなく、「今の私たち、クイズみたいになってるね」と、状況そのものを一歩引いて眺める視点が共有されます。

このように、出来事を直接的に処理するのではなく、いったん対象化し置き直すことで、子どもたちは目の前の状況の解釈から距離を取り、安全なかたちで関係を再構築していったようです。

「比喩」は、単なる軽さではなく、関係を守るための高度な調整装置として機能しているといえるでしょう。

【真実追及と配慮の葛藤】

本来、大人の論理では「なぜ壊したのか」を明らかにすることが求められがちです。しかし、この場面では、結局、明確な理由は分からないまま終わります。

それでも、Hちゃんの「怒ってないし、いいか〜！」という言葉によって、場は納得の形で収束します。ここでは、「真実が分からないこと」よりも、「関係が続いていくこと」のほうが優先されています。

真実の特定と、他者への配慮は、必ずしも両立しません。ときには、曖昧なままにしておくことが、集団にとって最も安心できる選択になることもあるのです。

【保育者の専門性】

このエピソードにおける保育者の専門性は、「答えを出さないこと」にあります。

直接的に解決策を提示するのではなく、子ども同士の対話を支え、場の雰囲気調整、緊張を遊びへと転換する役割を果たしています。

問題を「解決」するのではなく、「扱える形に変換する」。

そのために、微笑ましい比喩を導入し、対象化を促し、子どもたち自身が納得できる終わり方へと導いています。これは、きわめて高度な教育的介入であり、「具体的な行動や指示がないかわり」の中に、深い専門性が宿っていることを示しています。

【まとめ】

本報告は、場合によっては「理由が分からないまま終わる」ことの価値を、子どもたちの姿から教えてくれるエピソードです。真実の追及よりも、関係の回復と安心の回復が優先され、比喩と俯瞰によって場が支えられていきました。

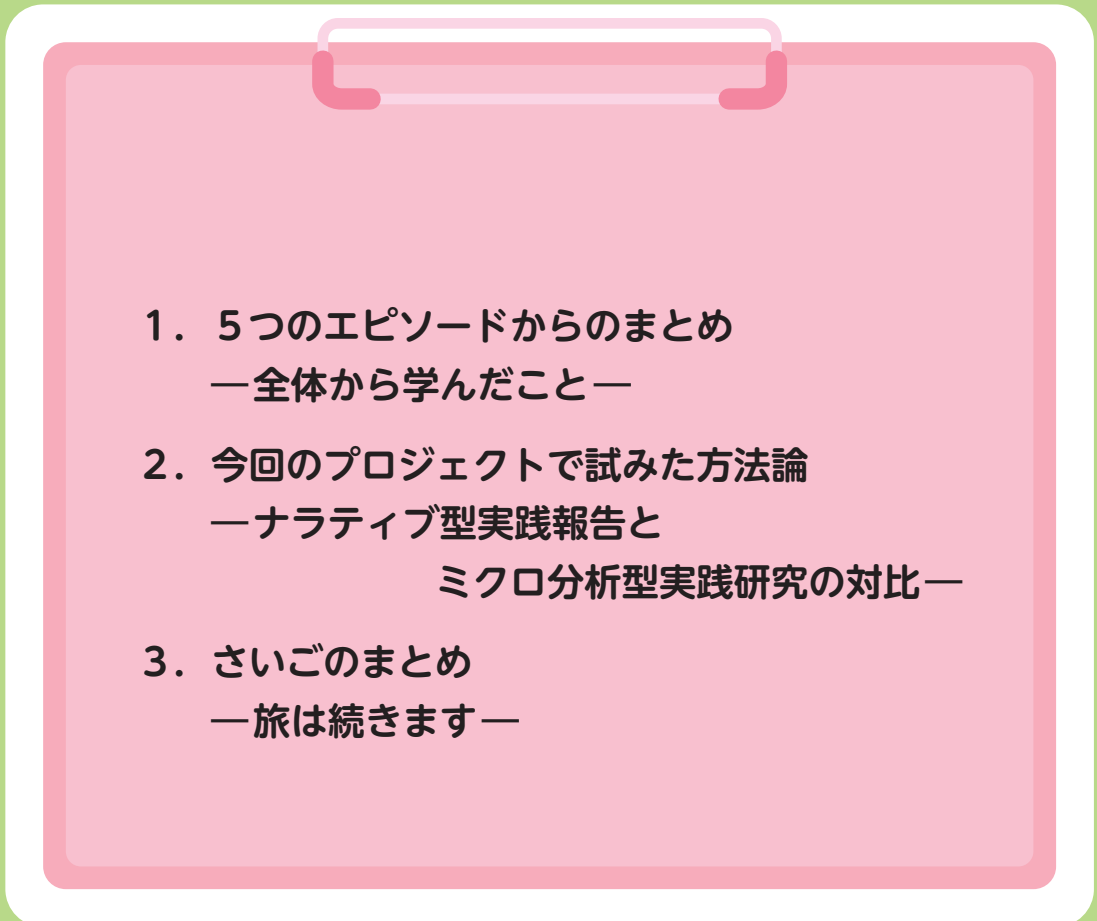

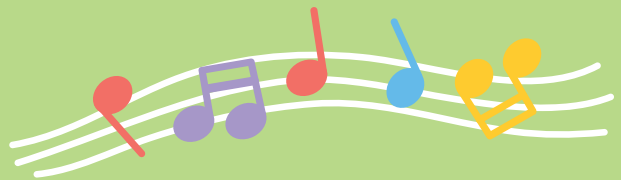

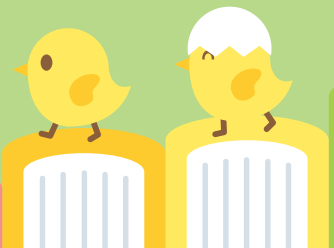
子どもたちはこのような経験を通して、「分からないままでも、一緒にいられる」「納得は、必ずしも説明から生まれるものではない」ということを、体験的に学んでいると考えられます。

このエピソードは、保育における「解決しない専門性」「曖昧さを抱えたまま支える力」を、説得力をもって象徴的に示した記録であるといえるでしょう。



第2部 解説編



- 
1. 5つのエピソードからのまとめ
—全体から学んだこと—
 2. 今回のプロジェクトで試みた方法論
—ナラティブ型実践報告と
ミクロ分析型実践研究の対比—
 3. さいごのまとめ
—旅は続きます—
- 
- 
- 
- 

5つのエピソードからのまとめ —全体から学んだこと—

今回の各チームの報告に共通しているのは「行動修正モデル」ではなく、「関係生成モデル」とも言うべきかわりの機微です。エピソードの「表面的テーマ」と、そこでの「子どもたちの学び」、そして、そこで示されている「保育者の専門性」を整理してみました。

チーム名	表面的テーマ	子どもたちの学び	保育者の専門性
抹茶	比べる・優劣	比較を競争にせず、「も」の意味を大事にする	見守りで支える関係調整
バナナ	事実確認	真実より配慮が尊重される	あえて追及しないリスクマネジメント
マリン	手が出ることの話し合い	行動を多面的に捉え他者理解の枠組みを広げる	絶妙な方向転換
ぶどう	配役の話し合い	気持ちの揺れの理解と対応	話題を安全な学びへ導く
自由の女神	壊した理由	分からないままでも関係は回復できる	比喩による対象化と緊張緩和

すべてに共通しているのは、「その場に関する解釈の答えが一つに定まらない」「事実確認や対応の正解が用意されていない」「子ども同士が考え続けている」「保育者は結論を出していない」ことです。

保育者の専門性は、今まで重ねてきた実践の「省察」や、これからの実践を見通しての指導計画等の「洞察」にももちろん現れますが、このような「瞬間」にも、「省察」や「洞察」が凝縮するかたちで現れています。「教育的に精妙なのに、教育っぽいことをしていない」という逆説です。

この5つの記録は、内容こそ違っていますが、下記のような共通項で整理できます。

軸	変 化
認知	単純 → 多視点
感情	衝動 → 調整
関係	対立 → 並存
判断	正否 → あいまい
解決	排除 → 継続

これを一言で言えば、「あえて性急な解決を求めない力の発達」です。

西洋医学の医療モデルと同様かはわかりませんが、「問題を早く見つける」「原因を特定する」「適切な指導を行う」「行動を修正する」というような「診断・介入・改善」を軸にしたモデルでの保育の過程が功を奏するのは、問題が明確で特定でき、迅速な対応が目指される場合です。

そのような「西洋の医療モデル」での実践（それも悪いわけではないです）に対して、ここで示された保育の専門性は、複数の可能性をそのまま保持しての理解と対応を継続する専門性です。



東洋医学のモデルに近いかもしれません。

西洋医療モデル	保育の専門性モデル
問題の早期発見	問題を曖昧に保つ
原因の特定	意味を多層化する
適切な指導	対話を支える
効果を評価	終わらせ方を多様にする
予後の対応	関係の維持をする

つまりこの5本の報告から見てくるのは、「事象の曖昧さを保持する専門性」「性急に解決させない専門性」です。言い方を変えると、5本のエピソードからの保育者の専門性とは、問題を迅速に解決する力ではなく、問題を「子どもたち自身が扱える形」に変換し続ける力であると言えます。そのことで、保育者は、答えを与える存在ではなく、子ども同士が考え続けられる場を設計し、維持し、必要に応じて緊張を緩和し、視点を転換し、関係が壊れない終わり方へと導いているのです。

各チームが報告したエピソードは各1つですが、プロジェクトのなかで、相互にそれらが共感的に受け止められていました。ということは、おそらく、それぞれの園での実践の全体では、これらは、「絡み合って存在している専門性」なのです。そこでは、正しさだけではなく納得が、真実だけではなく配慮が、結論はでなくても継続が重視されています。今までも書いてきましたが、このような関わりは、場面によっては「見守っているだけで、何もしていない」ようにさえ見えます。しかし、号令・命令で動かしても、子どもの内面は何も変わらないのです。積み重ねられた日々のかかわりが、子どもたちの側に、保育者の期待をうけとめるちからも育てています。保育者の内面は、実際には高度な状況判断と心理的リスクマネジメントのたゆまぬ連続であり、その判断に基づくきわめて専門的な実践が、日々刻々展開されているといえるのではないのでしょうか。

そのなかで、おそらく「保育・教育」とは何かも、示されています。「子どもが育つとは、問題がなくなることではなく、問題と一緒にいられるようになること」というメッセージが共通項として聞こえてきます。そして、保育者の専門性には、「問題を消すことではなく、問題があっても、関係を壊れない形に保つこと」という側面があることを説得的に示しています。

5つの報告は、今、読まれているあなたの専門性にも、通じるお話ではないかと思います。



今回のプロジェクトで試みた方法論 —ナラティブ型実践報告とマイクロ分析型実践研究の対比—

今回のプロジェクトでの5本の報告ならびにそのまとめは、従来の実践報告とは異なる方法論に基づいています。ここでは、一般的な実践報告の方法と、今回試行した方法を対比し、それぞれの特徴、利点と限界について整理しておきたいと思います。

1) ナラティブ型実践報告：「時間の望遠鏡」で実践を捉える方法

通常の実践報告では、数か月から数年にわたる保育実践の蓄積をもとに、出来事の流れや変化のプロセスをナラティブ（物語）として再構成する方法が多く用いられています。そこでは、日々積み重ねられる子どもの姿の記憶や記録を参照しながら、保育者自身の働きかけ、家庭での様子の推測、発達段階に関する理解などを随伴的・総合的に結びつけ、全体として一貫した意味づけが行われます。

この方法は、いわば「時間の望遠鏡」で実践を眺めるような方法と言えます。個々の場面を一定の距離から俯瞰し、時間的な流れの中で「この子はどのように変化してきたのか」「この関係はどう成熟してきたのか」といったように、長期的な動態を縮約表現できる点に強みがあります。保育者の実践知や関係性の蓄積が活かされやすく、子どもの変容過程を厚みのあるストーリーとして描き出すことが可能です。また、実践者にとっては、内省的資料としても役に立ちます。

一方で、この方法にはいくつかの難しさもあります。第一の難しさは、記述がどうしても保育者個人の記憶や記録や解釈に大きく依存するため、出来事の再構成において無意識の選択や編集が入りやすい点です。第二に、物語としての一貫性が重視されてしまうと、実際には複雑で曖昧な場面が、結果論的に整理されすぎてしまう可能性があるのです。つまり、「うまくいった実践」「意味づけ可能な実践」だけが選択されて強調され、日常の場面での保育者の迷いや揺れ、不確実性が見えにくくなる危険性を含んでいます。さらには、その実践の語りは、園内では比較的共有されやすいものの、園外の保育者との共有になると、似たような実践を重ねた保育者とは共有しやすいものの、「誰とでも」は難しいように思えます。

2) ミクロ分析型実践研究：「時間の顕微鏡」で場面の解像度をあげる方法

これに対して、今回の報告では、まず、約200字程度で記述できる「ある日のある場面」を素材として取り上げ、その場面を徹底的に多角的・多層的に検討する方法を採用しました。最初に、プロジェクト内でそのエピソード記録を共有し、複数の視点からの読み解きを試みしました。その後、生成AIとの対話、養成校の学生との議論、さらに近研奈良大会における参加者との討議を通して、「この場面は何を示しているのか」「別の見方は可能か」といった問いでの対話を繰り返していき、油絵のように、解釈を塗り重ねながら奥行きのある意味を生成していったのです。



この方法は、いわば「時間の顕微鏡」で実践の解像度をあげていくような方法です。時間的にはごく短い一場面であっても、その中に含まれる言葉の選択、沈黙、視線、笑い、比喩、関係性の配置といった微細な要素を丁寧に拡大し、子どもたちと保育者が共に居る場での意味の生成過程そのものを見続け、多角的に観察し、理解を深めていきます。そういう過程で、エピソードにまつわる事実や因果関係を「結論づける」のではなく「問い続ける」ための共有財産として扱う点に、この方法の本質があると言えます。

この方法の利点は、一つの場面に対して、認知・感情・関係性・倫理・専門性といった複数の次元から解釈を重ねることで、短絡的な意味づけを避け、解釈の幅そのものを可視化できる点にあります。また、実践者だけではなく、学生、研究者、生成AIといった異質な他者を巻き込むことで、保育者自身の前提や暗黙知が相対化されやすいというメリットもあるでしょう。

ただし、もちろんこの方法にも限界があります。第一に、取り上げる場面が極めて短時間で情報も少ないため、その子の発達の経緯や家庭背景といった長期的文脈はそもそも切り落とされて、ナラティブ型実践報告よりもずっと匿名化されています。したがって、ある保育者のある子たちとのかかわりにおける個別支援の具体的方策を直接導き出すには不十分であるでしょう。第二に、解釈が多面的に多層化する分、「結局どうすればよいのか」という実践的処方箋は明確に示されにくいという弱点もあります。実践者によっては、答えのなさに戸惑いを感じる可能性も否定できません。それでも、類似の場面を経験している可能性も高く、エピソードも理解されやすいためか、初めて集った保育者の短時間での議論でも、皆で話し合うことが可能になったと思えます。

3) 方法論としての位置づけ：時間の望遠鏡と顕微鏡の補完関係

以上を踏まえると、ナラティブ型実践報告は「時間の望遠鏡」として時間軸に沿った理解を可能にし、ミクロ分析型実践研究は「時間の顕微鏡」として一場面の意味構造を精緻に照らし出す方法であると整理できます。前者が「変化の物語」を描くのに適しているのに対し、後者は「その場の生成過程」を解剖することに適しているのではないのでしょうか。

ここでの5つの報告は、プロジェクトの方法論として、時間の顕微鏡の方法を採用することで、「うまくいった実践」を示すのではなく、「解釈が揺れる場面」「正解の出ない場面」そのものを共同で議論して磨き上げたものです。そこにおいて重視されたのは、結論ではなく問いであり、指導ではなく関係性であり、原因追及ではなく意味の生成でした。

この方法論は、保育実践を「技術の集積」としてではなく、「意味生成の営み」として捉え直す試みでもあります。時間の望遠鏡的理解が実践の全体像を支え、時間の顕微鏡的理解がその内側の構造を照らすとき、保育者の専門性は「うまく教える力」ではなく、「問い続ける力」「揺れを抱えたまま支える力」として、より立体的に浮かび上がってくるのではないのでしょうか。



さいごのまとめ —旅は続きます—

【実践という旅】

このプロジェクトの最初に、みなさまに書籍を贈呈しました。『幼児・小学生の人権プロジェクト支援ガイド』（アン・ペロ/フラン・デイビッドソン（著）玉置哲淳/戸田有一/橋本祐子（編訳）解放出版社）です。この本のなかで、実践は旅にたとえられ、その準備・出発からナビゲーション、そしていったんの終結までがガイドされています。

【プロジェクトの旅の来し方】

私たち、第32次プロジェクトの旅も、締めくくりを迎えています。出発点では、おおよその方向性として、子どもたちの「なかなおり」「なかだち」のエピソードを集めるところから始めました。そこから、子どもたちの「こまったな」「でも、いいな」と思えるさまざまなエピソードに視野が広がっていきました。その広がり、各チームの先生方の問題関心が導いた多様な方向性です。

そのすべてに一貫しているのは、「困った場面で、子どもたちはちからを発揮する」という気付きです。また、「その場面に、私たちは着目している」という事実です。「毎日、いつも通りで何もなし」という平穏な旅ではなく、「何か起きる」のが旅であり、「何かを共に乗り越える」からこそ、深まる仲があるのです。

【冒険の旅】

各チームのまとめのなかに、「2年間で何がかわったか」を振り返って書いていただきました。小さな変化かもしれませんが、「かわった」が波及することで、笑顔が増えることを願っています。あわせて、「わかった」こともあると思います。私にも、あります。それは、実践の旅は、「わからないこともたくさんある」なかで続くということです。こども理解といっても、完全な理解などありえません。「たぶん、こうかも」「ああでもない、こうでもない」という不確実な理解にたった見通しのなかで、私たちは前にすすんでいます。実践の旅は、冒険だったのです。

若い頃の私にとっても、園訪問は、自らを高める「修行」でした。いっぱい失敗もし、園長先生に励まされました。国内外の学会参加も大学訪問も、研究を行って発表し、交流するなかで、何かを「探究する」旅＝クエスト（quest）です。

【追悼の巡礼】

海外出張の際に私は、音楽家ゆかりの地や、戦争博物館や強制収容所跡を訪ねてきました。ベトナムの戦争博物館では、順路を間違えて誰もいない『母の部屋』に迷い込みました。壁とテーブル上に、何百もの母の写真がありました。勲章を着けていますが、皆、無表情。写真に添えられたプレートには「子ども5人 戦死」「子ども3人 戦死」「子ども7人 戦死」と。そのようなとき、私は、魂が眠る碑の「追悼の巡礼者（pilgrim）」となるのです。奪われた命を思う場所では、人の生のかげがえのなさが迫ってきます。



【聖地巡礼】

そして、この年齢になり、私が教え子や仲良しの先生の園を訪問するのも、「巡礼」に近いです。教え子や子どもたちの場に、祈る気持ちで参ります。子どもたちの元気な声に包まれます。合唱の清らかさに涙がでます。瑞々しい言葉に心が洗われます。園が宗教法人に支えられていなくとも、そこは聖地なのです。そこで私は、「生を讃える巡礼者」となります。

【旅した者の使命】

海外の日本人学校への赴任を経験した先生方の会を、ときどき聴かせていただいています。その会の重鎮の先生が「私たちの帰国報告は、訪問先の観光案内であってはいけない」「そこで、あるべき生活がどのように脅かされているのかを見聞した以上、それを伝え、何かをしなくては」という趣旨のことをおっしゃっていました。私自身も、旅をした者としての使命を果たそうとしていることを自覚しました。

【芭蕉と弟子】

さて、旅に生きた松尾芭蕉は、大阪で旅をおえ、遺言により滋賀県大津市にある義仲寺に眠っています。大津の弟子が、晩年の芭蕉の境地をもっとも理解した弟子たちであったので、大津で眠りたかったようです。大津市の園を訪問した帰路、芭蕉の墓参をするのが、私の径路になっています。

その際、「巡礼」とともにすることがあります。「おいしいもの」をいただくことです。『三井寺力餅』とか、果物屋さんのドライフルーツ入りのグラノーラバーとか、「そこにしかない」のです。巡礼にはご褒美もつきものです。

【おいしいものを、一緒に】

2年間、プロジェクトという修行と巡礼の旅をご一緒し、そしてその前に、聖地を護っている皆さまには、内面に磨かれた宝が本当のご褒美かもしれません。でも、私たちには、おいしいものも、許されるでしょう。

さて、また、旅を続けましょう。冒険の旅に、ささやかなご褒美も期待しながら。



謝 辞

このプロジェクトにおいて、ともに研究を深めた仲間として

認定こども園 ひじりひがし幼稚園 多賀美夏子 先生

幼保連携型認定こども園 みゆき西こども園 大和 葵 先生

幼稚園型認定こども園 念法幼稚園 清水美寿希 先生

に感謝を申し上げます。

ご家族の事情等で、最後まで一緒することはできませんでしたが、貴重な、そして楽しい時間をご一緒できました。

先生方とエピソードについて「ああでもない、こうでもない」を繰り返した時間はかけがえのないものであり、この研究紀要につながりました。

ほんとうにありがとうございました。





第32次プロジェクトチーム 研究紀要

2026年3月発行

発行者 理事長 奥野 宏
教育研究委員長 杉本圭隆
教育研究所長 岡部祐輝

発行所 一般社団法人 大阪府私立幼稚園連盟教育研究所
大阪市都島区網島町6-20 大阪私学会館
電話 06-6351-5574(代)

印刷 川西軽印刷株式会社



