

る。ここでもB男は、友だちの中には入っていけない。口元をみると、友だちが歌っているわらべうたとわかる、口の動きである。「Bちゃん、〇〇ちゃんと手をつないでいきましょう」とやさしい保育者の声がかかり、散歩へ出かけていった。~~~~~

4歳児担当の保育者は、一人一人の子どもの育ちを大切に、B男に対しても、さまざまな場面で配慮した保育を心がけていることは、継続的に園を訪問している筆者には理解できている。

この日の、この場面、時間でいえば、1時間にも満たないごく短い間の状況である。細かに、B男の言動・態度・表情を見てみると、保育者や友だちへの関心など心の動き、変化が推察できる。保育中は、次から次に生じる事態に即断・即応し、無我夢中で過ごすことが多い。保育後、ビデオを見ながら、保育の振り返りをする機会をもった。

B男の動きに気づいていなかったことに、まず、驚きの思いと、すまなかったという思いなど、いろいろ錯綜する。筆者自身もこうした、ビデオでの記録をとっているときの思いもまた、単純ではない。思わず、声をかけようかという衝動にかられることもある。また、保育者にかなりのショックを与えてしまうのではないかという不安も生じる。しかし、毎回、本施設において、私自身が大いに救われ、継続して訪問しようという思いになるのは、保育者が、ビデオでの記録を通して、保育の省察が深くなされ、次の保育に活かしていこうとする姿勢である。互いにこの繰り返しの中で、保育者の方々と私自身の学びが重なり、外部の人間が園内研修に関わることで、園内研修の幅の広がりや深化に繋がると言えるのであろうか。

保育者が、多様な機会を通じて、自らの保育を省察し、子どもへのきめ細やかで、

適切な対応がなされることで、本事例のような、配慮を要する子どもも、次第に自己を発揮し、園での生活が安定したものになっていく。

その際、当然のことではあるが、保育実践上の課題を、保育者のマイナスを指摘するということが目的ではなく、保育者の人間としての尊重に基づく信頼関係を基盤に、保育者としての専門性を高めるための課題の明確化と対応を考えるための機会ととらえるという、施設としての、また、そこに関わる人の基本姿勢を確認しておくことは必用である。

事例2 さまざまな保育者に支えられ育つ子ども ~~~~~

H君は、三歳で入園したが、その繊細な心持ちはまるでガラス細工のようであり、園の中で、なかなか自分の居場所を見出すことができなかつたのである。クラス担任ではない、S保育者が事務所にいると、しばしばやってきて、ひざの上にのったり、「H君はね、M君はね、、、」と話したりと、H君のペースが尊重される居心地のよさに、しばらくひたって、その後、自分の保育室へ戻っていくのである。集団での生活であるが、可能な限り、H君の心情により添いながら、一对一の関わりを大切にする保育により、次第に人との関係がもてるようになってきたのである。

人との関わりがもちにくい、不器用さのあるH君は、入園してから、日々の生活の中で、自分のことを受け入れてくれる保育者との関係を形成しながら、園の中に、ゆっくりではあるが次第に自分の居場所を見出し、大人との関係を軸に、次第に子ども同士の関係が、遊びの中で作られつつある。

筆者が訪問し、H君が自ら友だちと関わる姿を確認したその日、スクールカウンセラーも小学校就学のこともあり園を訪れていた。

地域のさまざまな専門機関や保育研究者との連携により、職員会議や園内研修の場で、H君の保育の方向性を保育者間で確認し合いながら、保育が展開している。H君は自分を理解しようとする保育者たちに温かく見守られているという安心感の中で、食事や排泄、手洗いといった生活に必要なことを身につけている。しかし、決して平坦な歩みではなく、自分の思いが伝わらない苛立ちや、集団で活動することへの拒否感などを、ときには泣き叫び、どこまでも主張し続けたりしつつ、さまざまな生活を通して保育者への信頼感が培われていくのである。こうした、H君を全面的に受け入れることを基本とした保育と、H君の育ちを見通した意図性のある保育により、H君自身の中に主体的に環境に取り組む力が育まれている。

事例3 子ども相互の関係の中で育つ

★ 優しい心 平成17年度 箱根町幼稚園
実際指導研究発表会 資料より

身体的にハンディのあるM子。2歳児での入園。4歳児になり、M子の身体に関心(興味)を持ち、保育者に疑問を投げかけてくる子が多くなってきた。その疑問には、なるべく分かり易いよう子ども達に答えていき「M子が困っている時には助けてあげてね。」と添え伝えてきた。

2学期、M子にとっては、少し長い距離の散歩である。3歳児の時に行った散歩コースでその時は、保育者がおんぶをして皆と楽しく散歩をつづけられるよう援助した。今回も、無理ならばおんぶも考え、前回よりも少しでも長く頑張って歩けよう励ましながら歩いた。しかし、今回も列からは遅れ初めてしまう。同じクラスのR男は日頃からM子の身体について、よく聞いてくる子だった。自らM子と「手をつなぐよ!!!」と言ってくれ、一緒にゆっくりとM子のペースに合わせて歩い

てくれていた。保育者もドングリや木の実等、色々なものに目を向けて散歩が楽しめるよう配慮しながら関わって歩いていた。しかし、M子のペースが段々と落ちてしまう。保育者はおんぶしようかと思ったが、R男が棒を拾ってきてM子に手渡し、電車ごっこのように引っ張って歩いてくれた。M子もR男も互いに疲れていたが、R男の優しい配慮で、M子も頑張って最後まで歩くことが出来た。

～事例を通して分かった事～

- ・M子が集団に入ってから3年目、色々な経験の中で、皆で学び合い思いやる気持ちを持った。良い仲間と成長してきていることを感じる。
- ・友だちとの関わりが増え、手助けをするための保育者の存在が友だちとの関わりのおかげになっていないか?いつも保育者が一緒にいるのではなく安全には気をつけながら、少し離れて見守ることも考えている。
- ・保育者が散歩の途中、「おんぶしようか?」と言う声かけを少し早めにかけていたら事例のような男児の行動は見られなかったと思う。保育者の援助のタイミングの難しさも感じた。
- ・こここのところ、M子の事で疑問を投げかけてくる友だちはいなくなったが、そうした問いがあった時には隠さず、子ども達の分かる範囲で丁寧に対応していかなくてはならない。保育者の対応一つで仲間関係も変わってしまうと思った。

本事例においても、保育の根幹をなす、「子ども一人ひとりをかけがえのない存在としてとらえる、子どもの能動性の尊重、子ども相互の関係性の尊重など、保育者が共通認識として求められる子ども観・保育観が、具体的な子どもの姿から明確にうち出されている。

子どもへの援助のタイミングやその内容は、難しく、永遠の課題である。しかし、こうした事例を通して、子どもへの理解が深まり、保育者としての専門性が高まっていくことは事実である。

平成17年12月に行われた「平成17年度 箱根町幼稚園実際指導研究発表会」に集った方々は、教育委員会教育長、小学校校長、教育委員会指導主事、保育課、幼稚園職員、保育所職員と多様なメンバーである。保育実践を園内での研修での検討に加え、こうした、地域の子どもの保育・教育に携わる多様な方々とのやりとりにより、見直しと改善がなされることに大きな意味がある。

3. 考察

以上、仙石原幼児学園の園内について、具体的な事例を通して、園内研修が就学前の子どもの保育・子育て支援を担う保育者としての人間性・専門性を高めるために資するものとなるかを検討してきた。

①仙石原幼児学園の人事体制とリーダーの力量

仙石原幼児学園の園内研修の充実は、施設のトップである施設長の優れたリーダーシップと温かな人間性が基盤にあって実現されているといえよう。施設長は、幼・保共に佐野園長が兼務し、園のトップとしての役割を担っている。

トップが、基本的理念に基づき、職員一人ひとりの存在を大切にしたい、安定した、温かな人間関係を基盤に、よりよい保育、特に幼保一体型の新たな保育を創造する意欲を全職員がもって保育に取り組めるようにすすめるリーダーシップがなによりも重要である。

また、特区申請により、行政の支援体制の中で、職員が幼稚園・保育所併任という形になっていることが、園運営を円滑にし、幼保の子どもが、差別感なく、共

に生活するという保育が構築されていった。特に、研修機会・時間の確保という点で、相互の協力体制ができることに繋がっていった。

②地域全体の子育て支援・次世代支援を行うセンター的役割を担う状況での研修体制

同一の建物内に子育て支援センターを設置した施設であることも影響しているが、本施設は、地域の様々な機関・組織・人との連携が図られている。

隣接する小学校、中学校という教育委員会関係の施設とは、日常的に、また、各種行事での交流が図られている。特に、研修に関しては、指導主事による継続的に、また、実にきめ細やかな支援がなされた。事例2にもあるように、スクールカウンセラーの支援もある。

保健センターからの保健師、児童相談所の心理職、大学研究者、医師等、多くの機関、組織、人が関わりをもっているが、それらをコーディネートしているのが、施設長と研究リーダー、主任である。また、地域の人とのつながりを大切に、様々な人との関わりを通して子どもが豊かに育つことを目指している。多様な人、特に専門性の異なる人との関わりを園内研修で検討することにより、保育を複眼的に見ていくことが可能になり、次第に、自分の保育を自分の言葉で、しかも、相手に分かる言葉で伝えることができる、専門職としての力量を高めていくことに繋がる。

こうした、リーダーのコーディネートに支えられた、地域のさまざまな機関・組織・人との連携の在り方は多くの示唆を与えていると評価できよう。

まとめ

仙石原幼児学園の周囲の自然環境は四季折々の変化を子どもが感じとることができるほど恵まれている。園舎も生活し、遊び

を創造していく場として様々な配慮がなされている。しかし、その恵まれた環境が、「子どもにとって活かされた環境」になるためには、保育者の多大な努力と意識の変革を必要とした。周囲の自然と調和のとれた園舎に、可愛く、色鮮やかな室内装飾は、何ともしっくりいかない状況もあったのである。

育ちに課題のある子ども、個性の強い子どもを受け入れている幼児学園では、園内研修を通して「個と集団、自己主張と自己統制」など保育者の謙虚な保育への姿勢とよりよい保育を目指す意欲から、実践をもとに次々と課題が見えてきたのである。

研修は、保育者の意識を変え、子どもを見る目・保育を見る目を変え、保育を変えていったのである。仙石原幼児学園の保育者の姿勢を象徴しているのが、事例4「雲の早さ」3歳児といえようでしょう。

~~~~~  
風邪の強い日にウッドデッキで遊んでいるときのことである。ゴロンと横になったG男は「先生！見て！雲がすごい速さ！」と驚いた様子で声をあげる。保育者も一緒に横になり、「すごく速いね。びゅんびゅん通りぎていくね。」とG男の思いに共感する。G男は「すごい！！」とワクワクする気持ちを押しえられない様子であった。保育者の側にいたC男も横になり、空を見上げる。C男は驚き口を開け、目を輝かせた。次第にその気持ちは雲の素晴らしさに引き込まれていった。雲を見つめる二人の顔は、とても穏やかで言葉もなくゆったりとした時間が過ぎていた。

~~~~~  
このような、子どもと共に生活を楽しむことのできる保育者であることを心にとどめたい。

今、保育界は、研修の必要性が叫ばれ、様々な研修が実施されている。幼保の保育者が相互に参加し合う研修が企画されているが、積極的な動きにはなっていない。幼児学園では、合同・一体化施設のメリットとして、幼・保双方の研修会参加が可能となり、保育者の資質向上と保育の質の向上に生かすよう、研修計画を作成し、実行した。幼保が長年わたって構築してきた文化の違いを乗り越え、子どもの最善の利益という観点から、両方の研修会に参加することで、多くの刺激を受け、今まで見えなかったものも見えてきたのである。現場研修の内容・方法等は今後の大きな課題である。

しかし、なんと言っても研修の核になるのは、日々の保育実践をもとにした園内研修である。職場内であるため、互いに人間性・保育観・資質・能力等把握した関係の中で行われ、実践を背景にしているだけにその効果は大きいことが、17年度の研修を検討いすることでも明らかになったといえよう。

私が撮ったビデオでの子どもと保育者の姿から、真摯に保育を見直そうとする保育者の目の輝きを忘れることができない。

研究・研修計画 「一人ひとりの豊かな成長を願い必要な環境の在り方を探る」
 ～自然や社会との関わりの中で～ 平成17年度

	内容	時間の持ち方の工夫	共通理解の方法
4	昨年度の反省を踏まえ、園の実態と課題を 考える 研究テーマを確定する テーマに基づき各保育者、クラスで検討	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼保の保育者が互いに理解し合えるよう各クラスでの話し合いを多くもつようにする ・ レポートで提出し、研究係がまとめて全員に返していく ・ 幼稚園児の夏休みに重点的に研究が進むように細かく計画 	実践研究・実践事例 検討 職員会議での全員の話し合いをもつ 臨時職員も一緒に話し合ったり録を伝えたりする
5	研究の方向性、具体的方法について 保育の実態を検討（事例研究）		
6	記録・レポートを持ち寄り、検討する		
7	I 学期の反省 テーマに沿って事例等を更に検討・まとめ		
8	今後の進め方について		
9	事例研究・記録の整理・資料作成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 臨時職員との連携により、クラス別、経験年数別、全体会など各部会で検討できるように工夫 ・ 保育園児の保育をしている中での研究発表となるため参加しやすいように時間配分等工夫 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実践事例の検討 ・ 幼保の研修への相互参加
10	S 町園内研究中間報告会		
11	考察等・資料作成・発表方法		
12	公開保育・S 町研究発表会 2 学期の反省		
1	考察・まとめ	時間を活用し、話し合いの機会をもつ	実践研究の検討 園全体の共通理解 職員会議
2	各園園内研究発表会		
3	3 学期の反省 今年度の研究の反省・成果と課題		

4. 現任研修の方法の開発

(1) 幼保一体化園での実践研究

②若竹幼児教育センターにおける 実践研究

幼保の垣根を越えて「学び合う」 保育者たち

～キーワードは“子ども”と“保育”～

0. はじめに

昭和48年の開園以来、継続して週1回の園内研修（職員会議を兼ねる）を実施している若竹幼児教育センター。その園内研修の変遷過程と内実について、佐藤こう子氏・浅野史子氏（ともに若竹幼児教育センター）・安藤節子氏（聖園学園短期大学）にヒアリングを実施した。その内容をもとに、保育園と幼稚園の垣根を越えた保育者の「学び合い」を支える様々な諸要因について考察する。

1. 若竹幼児教育センターの概要

秋田県飯田川町の幼保一体化施設“若竹幼児教育センター”は、昭和48年に私立若竹幼稚園と町立飯田川保育園が一体化することで開園した。この一体化への動きは、当時の町長が共働きの町民のために保育園を設立したことと、幼稚園が町に寄贈されることが始まりだった。町のなかに保育園と幼稚園ができることは望ましいことではあったが、幼稚園と保育園に対する偏見がより強まった。すなわち、「貧乏だから働いている家庭が保育園に子どもをいれ、幼稚園にはお金に困らない家庭が子どもをいれる」という偏見が住民の間に生まれたのである。こうした当時の地域住民の保育園と幼稚園に対する意識の格差を解消し、同じ地域の子どもに「同じ教育」という考え

の下に、若竹幼児教育センターの幼保一体化は実施されたのである。

一体化当時は「幼保両方のいろいろなものや資料、方法や職員感情が安定するまで諸先輩方の苦勞を思い出すと大変だったことが察せられる」（佐藤氏）という。しかし、町長は現場の保育者たちを先進地視察や各種研修会に惜しみなく参加させ、予算的にも望みのものは何でもかなえてくれるなど、保育・教育に対して強い思いをもって後押ししてくれたようだ。それに応えるべく3回の自主公開の開催、読売新聞教育賞の受賞など諸先輩の偉業が残されているという。

また、現在、幼保一体化について、もっとも関心もたれていることとしては、施設の合築と共用化及び保育園児と幼稚園児が合同に保育されることを挙げることができる。つまり、合築には施設の共用化による有効活用という意味と、保育園児と幼稚園児とが同じ保育環境の中で、同じように発達に必要な経験を保障する合同保育を容易にすることが期待されているのである。若竹幼児教育センターでは、同一建物の中に広い遊戯室をはさんで幼稚園在籍児の保育室と保育園在籍児の保育室がそれぞれ設けられている¹⁾。しかし、子どもたちが登園し、自分の持ち物を所属するクラスの保育室においてからは、幼保ともに自由に行き来し、合同保育が行われている。つまり、保育園の子どもも、幼稚園の子どもも、一緒になって遊んだり、互いに刺激を受け合いながら育ち合っているのである²⁾。保育時間は幼保ともに8時から16時を基本保育時間とするが、保護者の申し出を受けて預かり・延長保育を実施している(7:30～8:00、16:00～18:30)。また、若竹幼児教育センターでは、職員の人事交流を2年ごとに行っている。2年ごとに保育園担当と幼稚園担当が交代するなど、双方の子どもの育ちや違いはもちろん、それぞれの保育内容や課

題を共有している。つまり、子どもたちだけでなく、子どもたちを保育する側の保育者も、保育園、幼稚園の垣根を越えてともに育ち合っているのである。

なお、園内研修は、設立当初から現在まで週1回（毎週木曜日）の午後3時半からを園内研修の時間に当て（職員会議を兼ねる）、保育園、幼稚園担当はもちろん、臨時職員も皆一緒に参加して実施している。

2. 初期の園内研修と保育者の姿

設立以来32年間に渡って継続して園内研修を実施している若竹幼児教育センターだが、最初から現在のように保育内容や行事を吟味し合う研修を実施していたわけではなかった。設立当初から毎週木曜日は、子どもたちを1時間早く降園させ、職員会議の時間とした。内容は行事に関したもので研修会に参加した報告などが主で、子どもと保育について深く掘り下げた話し合いをすることはほとんどなかった。たまには、バレーボールやバドミントンをしたりするなどレクリエーションも取り入れていたという。つまり、子どもの姿や保育内容を吟味し合うというよりは、保育者同士の交流（事務的な確認を含む）や息抜きに重きを置いていたと考えられる。

また、当時の保育の底流には根深く「保育者のあるべき姿（マニュアル）」が潜んでいたという。それは、当該園においても例外ではなかった。つまり、園には、子どもを教え導く、保育者は子どものお手本になるべき存在といったフレーズだけが一人歩きし、園のねらいの部分にも暗黙のうちに流れていたのである。

そんな当時の状況における自分自身の姿を、佐藤氏は次のように述べている³。

「正解はひとつなのでそこからはみ出る保育者はよい保育者ではない、みんな立

派な保育者になろうと頑張った。私は少しは努力したものの苦しくて続かない、そのうちはみだしっ子のようになり皆から白い目で見られていたようだ。しかし、子どもと遊んでいるときは楽しかったし、子どもたちと心と心が通っていて手ごたえを感じ、とてもあのような保育は気が咎めて心底できなかった。」

こうした佐藤氏の言葉には、現在の日本の保育・教育にも根深く潜んでいる問題を表していると考えられる。つまり、どこにでも通用するかのような「よい（やるべき）保育・教育」や「なるべき保育者・教師像」というものがあるかのように想定し、現場の保育者・教師たちは無意識のうちにそのなるべき姿に取り込まれ、そこに向かって「努力すること」「一生懸命頑張る」ことが美しく、そうすることが「よい保育者・教師像」として語られることが少なくないのではないだろうか（一方、そこから外れるものはよくない保育者とみなされる）。一見すると、目標に頑張って「努力すること」「一生懸命」は大切なことだと思われるかもしれない。もちろん、それらは大切なことであるだろう。しかし、大切なことを忘れているようにも思われる。それは、目の前にいる子どもの姿である。子どもたちとの関係のなかで、保育の内容や方法はその都度決まってくるものではないだろうか。佐藤氏の言葉は、そうしたことを思い起こさせてくれるのである。

こうした葛藤を抱えつつも、やがて転機が訪れることになる。平成元年の幼稚園教育要領と保育所保育指針の改訂、そして、自主的に参加していた子どもや保育に関する研究会において、幼稚園教育要領などの改訂に携わった森上史朗氏・高杉自子氏や、後に良き理解者となる安藤氏との出会いだった。彼らの日々の子どもの姿や保育

の実践を尊重する姿勢に共感し、佐藤氏のなかに急激に子どもや保育に向かう方向づけができ、やる気が湧き上がってきたという。それから約10年間は子どもや保育にのめり込み、園の外側の人々の活動に刺激を受けながら、自分たちの保育や研修のあり方を見直し始めたのである。まずは毎週木曜日の職員会議の内容を見直し、月の第1週は「行事」、第2・3週は「保育内容」、第4週は「学年会議」として大枠のテーマを設定しながら、その時々の子どもの姿や保育の状況に応じて臨機応変にテーマを変えながら実施するようにした。さらに、意気投合した同僚（浅野氏・田仲真紀子氏）の支持に後押しされ、5年前からは事例研究を職員会議ではじめることになるのである。このようにして、職員会議は、むしろ園内研修といったほうがふさわしいものへと変わっていくのである。

3. 可視化される保育観の違いのなかで揺れた保育者たち

しかし、職員会議の内容を変え、事例研究をはじめだからといって最初から子どもや保育について同僚とともに深く考えることができたわけではなかった。むしろ、佐藤氏らの日常の子どもの姿や保育を大切にしたいという強い思いが空回りし、職員の間に対立の構造をつくってしまったこともあったという。

特に、実際に子どもの姿や保育内容を題材にした話し合いになると、個々の保育観の違いが可視化され、その戸惑いは両者に生じたという。また、それぞれが保育日誌にエピソードとして子どもの姿を記録したり、事例としてまとめ、それを園内研修の材料にしはじめても、事例を書くことやお互いの記録を見せ合うことについて抵抗感をもつ保育者も少なくなかったようだ。さらには、そうした状況を見兼ねて、

自分とは異なる保育観をもつ保育者を説得させるために、自主的に参加していた園外の研究会等で学んできたことや、外部の著名な講師（たとえば森上氏）の本や言葉に「答え」を求めたりしたこともあったという。つまり、保育観の違う保育者に対して、どうすれば自分たちの思いを理解してもらえるか、どうすれば職員の子どものみる見方をそろえられるか、ということ躍起になって探り、その方法や理論的手がかりを園の外側に見出し、それを実践せずにはいられなかったのだと考えられる。こうした状況は、説得させられる保育者にとってはかなりのプレッシャーだったことであろう。つまり、当初佐藤氏自身が置かれていた状況に保育観の違う保育者を追いやることになっていたのかもしれない。

しかし、園内研修において記録を見せ合い、子どもの姿を吟味し合っていくことを積み重ねていくなかで、徐々にではあるが、子どもの姿が変わっていく（育っている）ことが誰の目にも見えてくる実践記録も生成されるようになっていったという。記録の記述が変わっていく時には、当然日々の子どもの姿や保育の実践そのもの（すなわち、保育者の姿勢など）も変わっていることが見えてくるのである。このように子どもが変わっていくことを目の当たりにしていくなかで、外部の著名な講師の言葉に「答え」を求め、それを実践するのではなく、「自分たちの実践のなかに答えを求める」（佐藤氏）スタンスを保育者たちが共有するようになっていった。つまり、佐藤氏ら自身も、森上氏らの言葉から自律し、自分たちの実践をもとに話し合う姿勢を本当の意味で培い始めていくのである。

4. 皆が同じではないということの重要性

自分たちの実践のなかに答えを探求するようになると、それぞれの子どもの見方

や保育のやり方を一律にそろえるということにあまり囚われなくなっていくようになった。つまり、それぞれの事例や発言に対してある一定の「価値」を押し付け合うのではなく、よさをみつけたり、見方の多様性を味わうようになっていくのである。それは、浅野氏の次のような言葉からもわかる。

「みんなが同じじゃないのがよかったなあ。同じところ（同じ子どもたちの姿など…筆者注）を見て、同じように見る（実際にその子どもたちの姿をどのようにとらえ、どうかかわるかなど…筆者注）だけじゃ面白くないんです。同じところを見て、それぞれがそれぞれの感覚で見たり、その人なりの感じ方を発見する。大いに違ってもいい。そんなところがおもしろい。」

もちろん、保育観の違いは依然として存在した。身体に染込んだそれぞれの保育観などはそう簡単に変わるものではないだろう。しかし、上記の浅野氏の言葉からは、記述したエピソード（子どもの姿）をもとにした事例研究を進めていくなかで、保育者たちの記録をつけることに対する姿勢や子どもの姿について語り合う姿勢、さらには、保育観の違う同僚に対する姿勢などが当初とは変容していることを垣間見ることができる。つまり、考えの違う同僚を問題視したり、どうにか説得しようとする姿勢は見当たらない。むしろ、たとえ保育観が違う保育者であっても、子どものことを話題の中心にし、お互いの違いを面白がり、尊重し合いながら、一緒に保育しようとしている姿勢がそこにはある。そうした関係を同僚とともに少しずつ少しずつ築いてきたのである。そのなかで、自分自身の保育や見方を捉え直したり、当初は保育観の違いでぶつかっていた保育者にも変

化が見られるようになってきているのである。

5. それぞれが自分の言葉で語れる雰囲気づくり

それぞれの視点を面白がり、尊重していくためには、研修の場の雰囲気が重要となる。クラス担任をしていない臨時職員であろうと、所属が変わったばかりの保育者であっても（保育園から幼稚園へ、幼稚園から保育園へ、あるいは他園から当該園へ所属が変わるなど）、誰もが自分の言葉で、自分の視点から子どもや保育について語れる雰囲気をつくることに配慮するようになったという。また、「誰か（の子どもの見方や保育…筆者注）が良くて、誰か（の子どもの見方や保育…筆者注）が悪いわけじゃない」（佐藤氏）という。つまり、それぞれの子どもの見方ややり方を「評価」したり、「正解」「不正解」を問うことをせず、それぞれの保育者が思ったこと、考えたことを自由に言い合える場をつくり、自分の言葉で語る実感をもつことを大切にできるようになっていったのである。

また、話し合いは、だいたい夜の7時半くらいまで続くことも少なくないそうだ。では、どうやって終わるかといえば、「お腹が空いたり、疲れたらやめる」（佐藤・浅野氏、笑いながら）らしい。さらに、園内研修の翌日の保育は、いつも以上に子どもと真剣に向き合うことになったり、同僚との何気ない立ち話がより面白くなるという。また、自分自身の変化を実感したり、同僚の変化を目の当たりにすることもするという。こうしたことから、園内研修で上がった話題をその場だけで無理にまとめたり、「答え」を出すことに囚われていないことがわかる。むしろ、個々の保育者が翌日以降の保育に持ち帰り、子どもとかわっていくなかで「見えてくる」新た

な発見や喜び、悩み、さらには自分たち自身の変化などを、実際の日々の保育の様々な場面において仲間とともに共有していくことを大切に、そうした関係のなかで自分たちの保育や子どもの見方を深め、広げているのである。

このように具体的な子どもの姿(事例や話題)をもとに、子どもも自分たち保育者も変容していることを、ともに喜び合い、翌日の保育で確かめ合ったりしていくなかで、「一緒に保育している」(協働している)という実感と方向性をセンター全体で共有していったのである。つまり、それは「さあ、研修をはじめよう。意識を高めよう」と組織的に活動しはじめた結果ではないと言えるであろう。むしろ、個々の保育者が、子どもの姿に「なぜ? どうして?」と疑問を持ったことや、「すごい! おもしろい!」と喜んだり、「どうしたらいいのだろうか?」と悩んだりしたことを語り合い、保育を変えていこうとする自主的な姿勢が、いつのまにか当該センターの保育に欠かせないセンター全体の組織的な実践研究として機能するようになっていたと考えられるのである。

6. 秋田の幼保一体化施設の今後の課題

秋田県においては、幼保一体化への移行とともに、低年齢児(3歳児未満児など)の需要が多く、その充実が急務となっている(安藤, 2005, p.17)。そして、保育園と幼稚園児を合同で保育する幼保一体化施設においては、保育園児と幼稚園児クラスの子どもの育ち(人間関係の育ちや遊びの姿など)に当然のことながら違いがみられ、その差をどのように受けとめ、保育していくかが課題となっているのである(同上, p.19)。安藤氏は、そうした保育経験の差から生じる子どもの発達の違いを、保

育園担当と幼稚園担当の保育者とが協働していくなかで理解し合い、あせることなくその時期の子どもの姿として受け止め、保育することが求められているとしている。そして、そうしたことを実現していくためにも、人事交流や“子ども”や“保育”をテーマとした園内研修が必要不可欠になっているのであろう。

7. 全体的考察

若竹幼児教育センターの実践研究は、日々の保育の実践のなかから生まれた個々の保育者の思いや疑問から出発している。そして、保育園担当と幼稚園担当の保育者とが、“子ども”や“保育”をキーワードとして「対話」を展開し、園内研修が「学び合い」の場となり、日々の協働や専門性の向上を支える資源にもなっている。では、そうした「対話」や「学び合い」の場では何が起き、どのようにして生成されているのか最後に考えてみたい。

7.1. 人事交流がもたらすもの

人事交流によって、保育園担当と幼稚園担当の保育者が交代したり、常に一緒に園内研修を行っていくことは、双方の情報を交換することだけにとどまらない。それぞれの身になり、それぞれの立場に立ちながら、それぞれのよさや課題を共有する姿勢を育みやすくしていると考えられる。だからといって、人事交流を行えばお互いのよさや課題を共有することができるかといえはそんなことはない。つまり、子どもの姿をもとにお互いの視点をつき合わせ、語られた子どもの姿の意味することを一緒に考える「対話」を生成することが不可欠なのである。「対話」を通して「対象世界(子どもの姿や起きている出来事事態など)」を「共有(他者の見ている世界をともに見る)」し、その「意味」や「価値」を吟味し

ていく時には、語られる出来事の背景や文脈はもちろん、そのことに目を向けている語り手の意図や思いさえもがその場で共有されることになるのではないだろうか。そして、個々の保育者（あるいは、幼稚園担当、保育園担当）の意図や活動の内実がお互いに見えるからこそ、改善していかなければならない問題があれば、それをその個人や保育園側（あるいは、幼稚園側）の問題とするのではなく、自分たち（園全体）の問題・課題として共有し、いかに解決していくか「ともに考える」ことになっていくのではないだろうか。さらに、その過程においては、結果的に同僚の行為や見方（保育する姿勢ややり方）を自分の行為や見方に活用していくことが起こるなど、同僚に助けられたり、自分が助けたりしながら、さらには同僚や子どもの姿によっても、自分の見方が変容するといったことを経験していくことになっているのだろう。そして、その有り難さや自分自身に対して保育者としての誇りを実感しながら、子どもの育ち、さらには自分たち自身の育ちを同僚とともに味わっていくことが、新たな見方や保育を創造していくことに繋がっていくのではないだろうか。

7.2. 「対話」の生成される雰囲気とコーディネーターの役割

では、「対話」はどのようにして生成されるのだろうか。子どもや保育内容をテーマとし、事例としてまとめ、話し合えば「対話」が起きるかといえば、そうではないだろう。職員集団のなかに、大まかな園の方針や方向性など、園として何を大切にしているのかを共有することが必要であろう。若竹幼児教育センターの場合でいえば、「子どもの姿から出発する」「子どもにとってどうなのか」を問い続け

るスタンスを共有している。また、当たり前のことではあるが、誰もが自分の言葉で語れる場の雰囲気を作ることが必要不可欠であることも若竹幼児教育センターの実践研究は示している。

そこで、重要になってくるのが、実践研究をコーディネートする保育者（あるいは、職員集団のリーダーとっていいかもしれない）やベテラン保育者の役割である。佐藤氏や浅野氏の話の聞いていると、本人たちの言葉からは、園内研修や実践研究をリードしているという言葉は聞くことはなかった。しかし、両氏の言葉からは、職員全体を温かく包み込み、彼女たちがいるだけでなんとなくセンター全体の雰囲気がなごみ、自然にお互いに心を配り合う雰囲気を作っていることがわかる（実際、ヒアリングそのものがお二人のもっている雰囲気によって和んでいた）。

その一方で、自分たちの保育をより善くしたい、子どもに即したいという思いを持ち続け、現状に甘んじることはなく、自主的に研究会に参加するなど、外の情報やまなごしを新たな発想を生み出す有効な資源として活用しているのである。しかし、その場合も、ただ園の外からの情報やまなごしを、そのまま園の保育に適応したり、一方的に導入するのではなく、それら自体を「これってどう思う？」と「対話」の材料にしたり、やりたいことやわからないことを包み隠さず、「対話」の俎上にのせているのだろう。そうした姿勢が、他の職員にも伝播し、誰もが思いついたことを気軽に話し、吟味し合う関係をつくっていると考えられる。

7.3. 「暗黙の約束事」に縛られない関係

また、誰もが自分の言葉で話せるということは、その場には「暗黙の約束事」が存在しないことを意味する。ここでいう「暗黙

の約束事」とは、一部のベテラン保育者にとっては当然のこととして行われていることや、保育園（あるいは、幼稚園）では当たり前になっていることに、知らない者は「触れず」「従い」「身につけていく」ことを指す。

そうした「暗黙の約束事」が存在しないからこそ、「わからないこと」「疑問に思うこと」は率直に聞き合うことができる。むしろ、包み隠さずわからないことは言い合い、共有するのである。だからこそ、自分にとって当たり前の事柄が当たり前でない事実や、その当たり前になっている事柄そのものを問い直す機会、すなわち自分自身の見方を「省察」することが可能になるのではないだろうか。「省察」は、ひとりの作業であると同時に、仲間との共同の作業である（津守, 1998, p.160）。まさに、そうした「省察」が生成される媒介として園内研修が若竹幼児教育センターでは機能しているのである。

そもそも、保育現場は、あらゆる共同体がそうであるように、暗黙のイデオロギーや文化などによって支配されやすく、閉じやすい（佐伯 2000, pp. 45-46）。そして、長くその共同体に所属すればするほど、自分の見方や枠組み（保育独特の文化、園独自の文化、保育園の文化、幼稚園の文化、ベテランが培った文化など）を意識し、問い直すことは難しくなるだろう。あるいは、いろんな立場からみた「事実」をつき合わせているかのように見えて、いつの間にかそれぞれの「憶測」を「事実」として語ってしまうことも少なくない。それはどんな人にだって起こりうることである。そして、そこから抜け出すことは容易なことではない。外部の保育者や研究者と交流することは、そうした「暗黙のイデオロギー・文化」や「憶測の暴走」から回避する一つのきっかけになるかもしれない。しかし、大切な

ことは、自分たちが、いつでも「暗黙のイデオロギー・文化」や「憶測の暴走」に取り込まれる危険性があることを自覚し、ものごとの重層性、多元性に意識を配ることではないだろうか。そうでなければ、保育について語り合っているつもりではいても、ある一部の保育者（一部のベテラン保育者の場合もあれば、保育園担当の保育者、あるいは幼稚園担当の保育者の場合もありうる）の「憶測」や「枠組み」の押し付けになりかねない。そして、実はそうした自覚を促したり、自分の見方を問い直すことを可能にするのが、他者との協働的な学び（「学び合い」）であり、園内研修なのではないかということ、若竹幼児教育センターの園内研修の実践は示しているのである。そもそも、保育を語り合うことの意義は、多元的な視点から保育を捉え、「独りよがりな見方を反省し、実践を様々な観点から吟味する柔軟性と多様性を育ててくれる」（同上, p.44）ことにあるのだから。

このように様々な葛藤を抱えながらも保育園と幼稚園の保育者が協働してきた若竹幼児教育センターの園内研修の歴史とその内実は、幼保一体化施設が増大している今、一体化させることの本当の意味や、子どもや保育者たちが「育ち合い、学び合う」ということを問い直す上で示唆に富んでいえるであろう。それは、幼保一体化施設に限ったことではない。幼稚園や保育園をはじめ、あらゆる保育現場における保育者の学び合いや専門性の向上について考える上でも有効な資源を提供してくれているのである。

□引用文献

- ・安藤節子 2005「保育所と幼稚園の新しい関係を築くー(2)秋田県・若竹幼児教育センターと千畑幼児教育センターなかよし園の実践」『発達』No. 104, Vol. 26, pp. 16-23.
- ・佐伯胖 2000「学び合う保育者ーチーム保育における保育者の成長と学びー」『発達』No. 83, Vol. 21, pp. 41-47.
- ・津守真 1998「保育者としての教師」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『教師像の再構築(岩波講座現代の教育 6)』岩波書店, pp. 147-168.

□参考文献

- ・浅野史子 2006『幼稚園・保育園の育ちの違いがみえてきたー園内研修をもとに探るー』現代保育実践研究会編『保育実践事例集』(印刷中, 4月刊行予定).
- ・大豆生田啓友他 2005『保育の場における子育て支援の質に関する研究』平成16年度文部科学省科学研究中間報告書.
- ・金子恵美他 2004『保育所と幼稚園に関する調査研究ー合同保育に関する指針の検討ー』平成15年度厚生労働科学研究報告書.
- ・佐藤こう子 2002「チーム保育における保育者の変容」現代保育実践研究会編『保育実践事例集』追録第9~10号, 第一法規, pp. 3485-3492.
- ・田仲真紀子 2005「ロボットづくりによる遊びの継続ー子どもの成長や、他者への夢や優しさをひきだすー」現代保育実践研究会編『保育実践事例集』追録第21~22号, 第一法規, pp. 935-943.

□注

- ¹ 安藤(2005)によれば、設立当初から平成12年までは常に保育園児と幼稚園児が合同で保育されていたが、平成12年の改築の際、3歳以上の保育室について、保育園と幼稚園は別にするようにという行政の指導があったため、現在は保育園児と幼稚園児の保育室は隣合せで設けられることになった。
- ² 平成12年の改築の際には、保育園児と幼稚園児のかかわり合いが自然と生まれてくるように遊戯室(ホール)の位置を考えるなど、安藤氏をはじめとした外部の研究者にも相談しながら設計に配慮したという。佐藤氏はこうした状況について「保育に対する思いが変わっていくから、環境構成も変わっていく」と説明してくれた。
- ³ 佐藤氏とはヒアリング後、手紙でやりとりをした。その際、いただいた手記からの引用である。

③ゆうゆうのもり幼保園における 実践研究

子ども・保育者・保護者が ともに育ち合う「場」をめざして ～日常の対話の中に埋め込まれた 実践研究～

0. はじめに

横浜市の「はまっ子幼保園」モデル施設1、並びに国の総合施設モデル事業実施施設として平成17年4月に開園した「ゆうゆうのもり幼保園」。理事長（幼稚園園長を兼任）の渡辺英則氏に、この1年を振り返りながら、園における実践研究の現状と今後の展望について話を伺った。その内容からは、組織的な園内研修だけでなく、日常の保育者同士をはじめ、保護者や事務員、栄養士、調理員など多様な他者との「対話」が、保育者の資質向上を支える実践研究（園内研修）になっていることが見えてきた。

1. ゆうゆうのもり幼保園の理念

ゆうゆうのもり幼保園（以下：ゆうゆうのもり）の設立母体である学校法人渡辺学園は、幼保園に近接して港北幼稚園を運営しており、渡辺氏は当該園の副園長でもある。港北幼稚園では、ここ数年「幼稚園」という機能を追求し、幼稚園本来が持っている子育て支援機能を発揮することにこだわってきた（大豆生田他，2005）。つまり、保護者が頻繁に保育にかかわる機会がある幼稚園の特性を生かし、保護者とともに子どもの成長を喜んだり楽しんだりしながら、子どもがいることで保護者が生き甲斐を感じたり、保護者同士の関係を広げていくといった側面に力を注いでいるのである。

具体的には、子どもの姿を中心に保護者と園や、保護者同士の関係を見直し、保護

者のサークル活動や父母の会の活発化させたり、行事等にも保護者の参加する機会を増やすなど、保護者が園の保育に参画してもらえる機会を増やしてきた。また、クラスだよりや園だよりを見直すなど、園側の発信機能も見直してきている。このような動きが広がることで、保護者同士が子どもを預かり合ったり、子育ての悩みを話し合う関係が広がり、子どもを取り巻く大人同士（保護者と保護者、保護者と保育者）の関係が「ともに子どもを育てる関係」へと大きく変化してきたのである（渡辺，2005，pp.31-32）。そして、そうした「ともに子どもを育てる関係」を創っていく過程そのものが、保育者の資質や専門性を高めることに繋がっていると考えられる。

ゆうゆうのもりを運営するに当たっては、「これまで幼稚園として視野に入れてきた家庭で育児をするという選択をした保護者だけではなく、働いていても子育てを楽しみたいという人にも、子育ての輪を共通に広げていくことを考えた」という。そこで上記の港北幼稚園での保護者を巻き込んだ実践を踏まえて、子どもを中心に地域の人が集まってくる場にすること、そして、子どもの施設として「遊び」を第一に大事にした施設にすることを念頭に置いたのである。

そうした園の理念は、施設の名称にも示されている（同上，p.33）。「ゆうゆうのもり」という名称には文字通り二つの「ゆう」がある。その一つには、子どもの「遊び」を大切にしたいという思いが込められている。港北幼稚園の保育においても大切にしてきた、多様な直接経験が可能になるよう、子どもたちが自ら「遊び」を選択し、創っていけるような環境構成をつくることに配慮している。また、乳児と幼児のかかわりを大切にしつつ、それぞれの特性に配慮して、乳児と幼児とで園庭を分けて遊べるよ

うにもしている。

もう一つの「ゆう」には、渡辺氏自身が幼児教育について考える上で、多大な影響を受けた佐伯胖（青山学院大学）の「ドーナツ理論」の考えを反映させている（佐伯，2001，pp.153-156）。佐伯は、人が未知なる世界とかかわるときには、必ず「YOU的他者」・「YOU的世界」を媒介すると述べている。「YOU的他者」とは、その人の見ている世界、感じている世界をともに見て、感じ、共感してくれる相手であり、そうした共感的に関わりあう世界を「YOU的世界」だとしている。渡辺氏は、この

「YOU的他者」・「YOU的世界」を、保育のもっとも基本的な考えを示していると考え、もう一つの「ゆう」にその意味を込めたのである。つまり、子どもたちをはじめ、ゆうゆうのもりに集う人々（保護者・地域の人・保育者など）が、園で自分のことを共感してくれる人（あるいは、場）に出会い、それぞれが向いている世界、見ている世界をともに見て、ともに見てもらうなかで、まったく未知の世界（「THEY世界」）へ向けての「学び」が広がっていくというように、ゆうゆうのもりがそれぞれの人にとっての「YOU的世界」なることを目指しているのである。そして、そのなかでこそ、子どもをはじめ、保育者や保護者もが育っていくと考えているのである。

そして、渡辺氏は次のように言う。「子育てとは本来的にみんなが助け合うものであり、子どもがいるから新たな地域の結びつきもできる。その手助けを行う役割を目指している」と。つまり、子どもを中心に地域の人が集う「大きな家、小さな街」にしたいという思いが「もり」という言葉に込められ、幼稚園と保育所の役割として、また子育てにとっても大事にしたいという思いから、この新しい施設は「ゆうゆう（悠遊）のもり」と名付けられたのである。

2. ゆうゆうのもり幼保園での子ども・保育者の生活

ゆうゆうのもりでは、0,1,2歳児が保育園、3,4,5歳児が幼稚園で、園生活を送っている。職員集団は、大きくは保育園、幼稚園、風の時間（預かり保育）の3つに分かれる。園舎は2階建てになっており、1階に保育園の保育室、2階に幼稚園の保育室が設けられている。保育園の保育室を1階に設置したことで、乳児と幼児の交流がより育まれやすくなっていると考えられる。

開園当初は、子どもはもちろん、保育者も新しい園舎での生活に慣れておらず（保育園ではほとんどの保育士が新卒採用職員（以下：新人）、幼稚園ではほとんどの子どもたちが初めての集団生活）、子どもや保護者はもちろん、保育者たちにも戸惑いが見られたようだ。よって、それぞれが保育している目の前の子どもたちのことを理解しようとする、自分たち自身の生活を作っていくことが最優先事項となっていた。

渡辺氏は当時の様子について次のように述べている。

「とにかく1学期は、目の前のクラスのこととみな一生懸命だった。だから、事例を書くとかそれどこじゃなくて……。とくに、保育園は新人の先生がほとんどでしょ、経験者は主任を含めて3人しかいないんだから。だから、どう考えたって目の前の保育をやるだけでもう精一杯だったんですよ。」

こうした状況では、園全体で子どもをどう理解し、かかわるかという保育の内容や方法について吟味し、問い直していくことが難しかったことが容易に想像できる。しかし、子どもたちの姿が変わっていくこと

が見え、それらを共有し始めると、自然に幼保の連携も生まれ、保育そのものの質も向上し始めたという。詳しくは後述するが、開園当初の混乱があった1学期よりは2学期、2学期よりは3学期といったように、各学年、各クラスが安定していけば行くほど、それぞれの交流が自然にできるようになってきているという。特に3学期は2歳児（かりん組）の子どもたちが、園舎内や園庭で幼稚園児と遊ぶ姿が見られるようになってきているという。また、4月から幼稚園に入園することを念頭に、2歳児担当の保育士たちが幼稚園の終礼に参加するなど、職員同士の連携も密になってきているようである。

また、ゆうゆうのもりでは「預かり保育」という言葉を使わず、子どもの生活に合わせて、「おはよう保育」「風の時間」「ぬくもりの時間」等、子どもにもわかりやすい呼び方を考え、その呼び名をそのまま保育に用いて子どもたちとも共有している。その背後には、「単に預かっているだけの保育では、子どもの豊かな生活を保障しているとはいえないし、子どもたちに短時間の子と長時間の子がいる限り、『帰りたいけど残されている』とは感じさせない保育を実現させたい」という思いがある。

特に3歳以上は幼稚園に所属することになり、長時間を園で過ごす子どもたち（いわゆる通常の園での「保育所児」や「預かり保育」を利用する幼稚園児）には「風の時間」という活動形態を用いているが、この形態が確立していったことで、「帰ってもいい」「帰らなくてもいい」という保育が可能になったという。同時に、幼児の人数が比較的ゆったりとした「風の時間」では、「光の時間」と比べて、子ども集団の構成メンバー、質そのものが変わり、遊びの内容も変わるという²。そうした「風の時間」のなかでは、保育園児（0,1,2歳児）との交流もよ

り活発になるなど、「光の時間」のなかではみられない友達関係や子どもの表情、活動等がみられるようだ。また、「風の時間」を利用している子どもたちは嬉しそうに自らのことを「風っ子」と呼んでいるようだが、そこからは「風っ子」も「楽しい」というイメージが子どもたちの間に浸透しつつあることを垣間見ることができるといえる。

内容的には、専任スタッフと幼稚園教諭の免許をもった専攻科の専門学生を中心に、子どもの状態、「光の時間」の保育、季節等に合わせて、柔軟に保育内容を考え、取り組んできたという。その結果、おやつ作りやたき火など、少人数だからできる保育、縦割りの子ども集団だからできる保育など、明らかに「光の時間」とは異なった雰囲気の中で保育を行う意味も見えてきている。さらに、幼稚園の長期休暇中にも、「光の時間」の教諭がそれぞれの特技を生かした保育に取り組んだり、園バスを使った園外保育、他園の保育者も巻き込んだ保育など、今までの幼稚園という枠を超えた保育が実施できているようである。

また、就労している保育園、幼稚園の保護者も、夕方の迎えの時間に顔を合わせるようになり、状況が許せば2階のネット遊具で子どもと一緒に遊んでいく姿も見られるという。園の行事なども、幼保共通のものを設けるとともに、保護者が参加する行事を週末に行うなど、接点が少ない保育園児の親と保育園児の親の交流も進めている。このように徐々にではあるが、子どもも、保護者も、自然な形でゆうゆうのもりを交流の場として用い始め、自然な「学び合い」が生成され始めているといえる。

これらのことについては、渡辺氏は次のように述べている(渡辺, 2005, p.38)。

「いままでの幼稚園であれば、9時から2時頃までの保育時間内だけで子どもを理解していたのですが、風の時間になって、子

どもの関係、保育の内容、方法等が変わるとまた違う子どもの姿が見えてきます。保育所のように同じ子ども集団が1日続くのではなく、光の時間や風の時間があることで、子ども理解や保育者のかかわり方が今までとは変わっていく可能性を秘めています。」

つまり、ゆうゆうのもりの日常の生活のなかには、同じ子どもであっても、時間帯（あるいは、仲間関係など）によって子

もたちがみせる姿がちがうということ、保育者たちが実感する機会が埋め込まれているのである。そして、そうした子どもの姿を共有し、多面的に捉え直していくことが、保育者たちの資質の向上に繋がっていると考えているのである。では、そうした子どもの姿を共有する研修体制は、どのようなになっているのか以下でまとめることにする。

表 2-1. ゆうゆうのもり幼保園の概要

施設名	ゆうゆうのもり保育園・幼稚園			
	保育園		幼稚園	
設置主体	社会福祉法人光と風のむら		学校法人渡辺学園	
職員配置	施設長、主任1人、看護師1人、0歳児2人、1歳児5人、2歳児4人、栄養士1人、調理員1人、事務員1人		幼稚園長（理事長兼務）、主任1人、フリー保育者2人、3歳児4人、4歳児2人	
保育時間	8:30分～16:30（土：12:30分）		8:30～14:00（水：11:30分）	
長時間・延長保育	7:30から、19:30まで			
職員の勤務形態	早番（7:15～16:00）、中番（8:15～17:00）、遅番（10:30～19:30）の3交代制。		電話番（7:30出勤）、バス番（7:45出勤）、週番（8:00出勤）など。風の時間（預かり保育）担当は1人。	
入所状況 (18年3月現在)	0歳児	10人	3歳児	64人
	1歳児	19人	4歳児	50人
	2歳児	28人	5歳児	0人
	合計	57人	合計	114人

表 2-2 ゆうゆうのもり幼保園の一日の流れ

時間	保育園 (0, 1, 2 歳児)	幼稚園 (3, 4, 5 歳児)	保育者
7時30分	おはよう保育		
	<ul style="list-style-type: none"> ・「おはよう！」と言う元気な保育園児の登園から保育が始まる。 		早番 保育士 2名 幼稚園教諭 1名 バス番教諭 1名 パート 1名
8時15分	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園児の兄と保育園児の妹が登園し、幼保一緒に「おはよう！」の声ごとに園児と遊具が保育質に増えてくる。 		幼保職員合同朝礼
9時30分	おひさま保育	光の時間	
	<ul style="list-style-type: none"> ・殆どの園児が登園。保育園、幼稚園それぞれのプログラムが進められる。 		
	<ul style="list-style-type: none"> ・朝のおやつ ・興味、関心、健康状態等でグループ保育 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育室、ホール、ネットキャットウォーク、園庭などで思い思いの遊びを展開 	
10時45分	<ul style="list-style-type: none"> ・離乳食 		
11時00分	<ul style="list-style-type: none"> ・昼食開始 		
11時30分		<ul style="list-style-type: none"> ・昼食開始 	
12時15分	<ul style="list-style-type: none"> ・午睡開始 	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びの続き 	
14時00分	<ul style="list-style-type: none"> ・徐々に目覚め 	<ul style="list-style-type: none"> ・降園開始 	
	そよ風の時間	風の時間	
15時00分	<ul style="list-style-type: none"> ・おやつ 	<ul style="list-style-type: none"> ・おやつ (時にはクッキング) 	風の時間担当保育者
15時30分	<ul style="list-style-type: none"> ・保育室で、保育園園庭でゆったり、ゆったり遊ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・風の時間の部屋で製作 ・園庭でゆうゆうと遊ぶ ・時には港北幼稚園に行ったりク (ポニー) と遊んだり、虫取り、お散歩・・・ 	保護者、保育学生のボランティア
16時00分	降園開始		・幼稚園終礼
17時00分	ぬくもりの保育		・保育園終礼
	<ul style="list-style-type: none"> ・ほっとできるような、雰囲気なかで、膝の上で絵本を読んでもらったり、好きな遊びをする 		保育士 2名 パート保育士
18時30分	夕方のおやつ		
	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭的な温かい団欒なかで楽しい軽い食事をする。 ・お迎えまで、楽しく遊ぶ 		
19時30分	保育終了		

3. 園外研修への取組み

幼保それぞれが新設であること、また幼保一体化施設であることから、開園前の事前研修は、全体、職種別、幼保別で、園内、視察、実習等を実施したという。しかし、開園後しばらくは保育園部分、幼稚園部分ともに、各々の目の前の子どもたちの姿を捉え、保護者に対応することなどに追われ、幼保の交流等をじっくり考える余裕がなかったことはすでに述べた通りである。

そうしたなかでも、園外研修には保育園、幼稚園それぞれが、それぞれの各機関からの研修の案内をもとに興味があるものを選択し、保育に支障がでない範囲で参加しているようだ。また、「幼・保・小教育連携研修会」など、幼、保それぞれの職員が合同で出席することもあるという。さらに、1月の幼稚園教育研究大会には、全保育園職員が出席したりもしているという。

しかし、保育園は勤務時間のほとんどを保育（子どもとかかわっている時間）に費やしているため、研修を受ける機会は一人あたり平均2回弱（年間）しかないのが現状だという³。これに比べ幼稚園は平均10回以上になっているという。こうした現状を踏まえ、保育園の職員の保育内容の検討、研修、研究時間をどのように獲得していくかが、ゆうゆうのもりの急務の課題となっている。

4. 園内研修への取組み

4.1. 幼保合同での組織的な取組み

上記のような保育園と幼稚園との勤務体制の違いは、当然のことながら幼保合同での園内研修の実現をも困難にさせている。しかし、そうした状況を見越して今年度は年間計画に、夏季2日間(10時～17時)を合同の園内研修日として設けたという。幼稚園から12題、保育園から1題が発表され、相互に影響し合えたという(表3を参照)。

表3-1. 夏季2日間に行った
園内研修の主なテーマ

- | | |
|---|--|
| ① | フィリピンの幼稚園報告 |
| ② | 発展途上国（パプアニューギニア）の子ども達について |
| ③ | 小さな遊びのたねをどう見つけるか |
| ④ | 集まり、お帰りについて |
| ⑤ | 入園してからお部屋に入れなかった子について—入れるようになるまでの過程とそこで学んだ子どもの気持ち— |
| ⑥ | 自分について—1学期を通して感じたこと— |
| ⑦ | 多くの人々との連携の中で見守られ育つ子ども—Tくんの事例を通して— |
| ⑧ | 遊びの導入について |
| ⑨ | 遊びを通して子どもに伝えたいこと |
| ⑩ | 「風の時間」記録のとり方について |
| ⑪ | 総合施設での保育を考える—光の間、風の時間でみせるFくんの姿から— |
| ⑫ | 0歳児、キャットウォークでの出来事から |

保育園側からの発表が少ないことの背景には、保育士のほとんどが新人であり、自ら研究に取り組む状況にまでなっていないことがある。しかし、新人の保育者にとっていきなり発表を強いることは、かえって新人の子どもの見方や保育する姿勢を縛ることにもなりかねない。そこで、そうした保育士たちであっても、ゆるやかに話し合いに参加できるように発表題目の順番をかえるなどの工夫をしたりもしたという。

4.2. 保育園の園内研修

そもそも保育園を取り巻く現状は、時間的にも、文化的にも、事例などを通して保育者間で同じ子どもの姿を共有し、それをもとに話し合い、子どもの姿や保育そのもののあり方を多面的に捉え直すことが起こ

りにくい状況にあることは否めない。さらには、それを園内だけでなく外部の研修会等で発表し、他園の保育者や研究者らと共有するといった体制が整っているとも言い難い。そこで、ゆうゆうのもりでは、外部から講師を招き、ビデオを撮影してもらい、それをもとに話し合うといったことをはじめている⁴。また、隔週で金曜日の17時過ぎから19時半までを、0,1,2歳児の各学年が、それぞれの子どもの様子や保育の状況について話し合う時間になっているという。かといって、保育園の性質上、全員がそろって始めることは困難である。よって、手の空いたものから集まりはじめ、最終的には全員が揃って話し合うという形をとっている。また、月1回はやはり金曜日に保育園全体で子どもや保育について話し合う時間を設けているという。

次のエピソードは、そうした保育園での保育者の話し合いの様子を示したものである。

【エピソード】

なんで子どもたちは持ってくるのかな⁵

(3学期)

1人の保育士が、自分の担当している子どもが、家からハンカチやお人形などを持ってくるということを話題として提示した。そして、「そうしたことをやめさせるべきではないか」、あるいは「保護者に向けて持ってきてはだめだということを伝え、持ってきてはいけないという『ルール』をつくろうか」という話になった。

最初は、〇〇ちゃんは、もってくるけど、△△ちゃんも持ってこないから、「もってこない」というルールをつくったほうがいいのではないかなど、ルール化することに躍起になっていた。しかし、話し合っているうちに、「うち(自分の担当)の〇△ちゃんももってくるけど、いつももってくる

わけじゃない」とか、「持ってきてても、全然に気にかけていない場面もある」といったことや、「寝るときには、自分の家から持ってきたものをちょっと持っていると安心して寝られるみたい」といったように、次々と自分のみている子どもの様子を保育士たちが語りはじめた。そのようにそれぞれの保育士が見ている子どもの様子を語り合っていくと、それぞれの子どもが家から私物を持ってくる理由が違うことがその場の保育士たちに共有され、わかるようになってくる。そして、最終的には「ルール」をつくることを問題にしなくなっていくのである。むしろ、一人ひとりの子どもの気持ちや様子を考えることになり、みんなが自分の見方を出し合い、話し合っていること自体に「意味」を見出し始めていた。

渡辺氏は、この話し合いに途中から参加し、それぞれの見方や思いを語り始める保育士たちを面白がり、渡辺氏自身、その場を楽しんだという。そして、「『ルール』にすることは、親たちには言い易いし、簡単なこと。『ルールだから持ってこないでください』と言えればいいだけだから・・・」と説明してくれた。そして、ルールを作るにしても、作らないにしても、大切なことは、「子どもたちがそれをどうやって乗り越えていくかとか、いつももっていきっているものをどうやって手放していくか、あるいは、持っていることの意味は何かということを考えることにあるのではないか」という。こうした渡辺氏の言葉からは、「子どもにとってどうなのか」「子どもにとってどんな意味があるのか」ということを考えることを重要視していることがわかる。

そして、上記のエピソードの保育士たちの姿は、そうした渡辺氏のスタンスそのものを共有し始めている姿のようにも見受けられる。エピソードのなかの保育士たちは、