

保育者が遊び保育の日案を構想することの限界 — 幼児の遊び文化の自立性と継続性への着目の必要性 —

小川 博久¹

Considering play when designing a daily program for children:
The importance of continuity and autonomy in establishing
a 'culture of play' in early childhood education

Hirohisa OGAWA

Abstract: Each morning, when children enter their classroom, they will take some time to investigate it before choosing their own space. If experiences within this autonomously chosen space are positive, for example, through playing together happily with their friends, they will usually choose the same location the following day (and so on into the future, establishing a pattern of continuity). Consequently, their location within the room becomes a charged site where the memories of playing and learning to work together with classmates and playthings intersect. It is of vital importance for teachers to consider how these elements of continuity and autonomy can be integrated into their daily programming, because developing a strong 'culture of play' will allow the children to develop quickly into productive learners with fertile imaginations.

Key words: play, daily program, teacher, culture of play, early childhood education

はじめに

筆者は2005年（平成17年）本誌に「保育者にとって『カリキュラム』を作るとはとういうことか—保育者の『時間』と幼児の『時間』の関係を問うことを通して—¹⁾」を執筆した。その際、保育者が子どもが経験すべき経験内容をいかに構想すべきかを論じたつもりである。以来、10年余をへて、フィールドワークの経験から、カリキュラム論として新たな論展開を構想するの必要を感じている。それはまずは次のことである。保育実践において、保育者は日案を立てることになっている。そして、保育者は、前日または、それ以前に日案を書くのである。これは真摯に保育に取り組む保育者にとって欠かせない仕事とされている。にも関わらず、筆者は、日案を書くことは果たして必要なことか、という問いを持つにいたった。言い換えれば、保育者は子どもが経験すべき内容を子どもになりか

わってどこまで実現可能なのかという疑問である。しかしこの問いは、保育者養成にとって由々しき問題を孕むことになる。なぜならこうした問いに対しては、では、保育者は保育実践に対して何も準備しなくても良いのかということになるからである。そこで、問い方を少し変えて見よう。日案を書くことは、遊び保育の指導の場合、保育実践にどこまで有効かと言う問いである。結論的に言うならば、保育実践の方向を示唆するのは、保育者と幼児達の間で積み重ねてきた保育実践の歴史性（これを筆者は保育文化と呼びたい²⁾）を自覚的に再構成すること（これを我々は長期指導計画と読んできた）。カリキュラムを立てるということは、上述の実践それ自体であって保育者の保育を構成する行為（書くということ）は、それを超えるものではあり得ない、と考えるからである。その中で日々の日案を立てる（書く）という行為の意味はどこにあるのであろうか。以下、その意義と限界を改めて問いたい。

1 東京学芸大学名誉教授

1. 保育における遊びは、遊びの継続性、歴史性、さらには、園の文化に規定される。幼児の遊びはどのような特色を持ち、それはいかにすれば、自主的自発的に展開するのであろうか。保育者は、この遊びとどう関わり、保育者の指導ということをどう考え組み立てたらいいのであろうか。

ちなみに、小学校以上の教授—学習を基本とする学習形態の場合、指導案を授業の前に立てることは欠かせない。教科書の単元に沿って本時授業を構想するのは教師であり、前時の授業での教師と児童、あるいは児童同士のコミュニケーションを振り返り、何が話し合われたかを振り返り、そこから前時で学ばれたと想定される教育内容と本時で話し合われるべき教育内容との繋がりを想定し、どのような話し合いを教師が始め、対児童にどのような対話をしかけて行くか、また、児童同士にどう問いかけるかを教師は予め想定しておかなければならない。教授—学習過程は教師が発動する言語行為を介して児童が学習すべき教育内容（命題知が中心となる）を児童達の「頭の中」に習得させる活動である。それ故、教師は前もって教授—学習過程を自ら仮定的に構想しておく必要がある。それを案として書いたものが、授業指導案（時案）である³⁾。

しかし、遊び保育の場合、授業のように、保育は始まらない。登園後、例えば4歳児クラスの場合、幼児達は三々五々登園し、下履きを靴入れに入れ、保育室の自分のロッカーに所持物を収納した後、(コーナー設定がされた)保育室を見回し、遊具(素材を含む)、場(コーナー)、他児、保育者などの中から自分が関わりたい対象を選び、そこへ参入を試みる。そして、自分が安心出来、頼れる人がいるか、どのコーナーで遊ぶか、どんな遊具を選び遊ぶか、だれと遊ぶか、など、昨日までの経験に基づき自分の居場所を決定する。従って子どもの行動を決定するのはその子をめぐる友達関係であり、それまでの子ども達の遊びの状況である。またそうした遊び状況を規定している要因として遊び環境である。この遊び環境を構成する要素として、筆者はコーナーを構成する場所(机を並べて作る製作コーナーと隣接して設置される遊具と素材のキャスト、ブロックが遊具として設置されたカーペットのブロックコー

ナー、ままごとの遊具とカーペットのあるままごとコーナー)に幼児が参加することで幼児と遊具とカーペット空間により構成される「場」が成立し、それが継続することで、遊び状況の歴史性が生まれる、言い換えれば、子どもの遊びは、遊び空間の居場所性と遊ぶ遊具へのスムーズな適応感とその点を共有する幼児達が感ずる快適さが合い待って、幼児群が特定のコーナーに通うハビュトスが形成される⁴⁾。保育者がその歴史性を理解すればするほど、当日の子どもの遊びについての行動予測が可能となり、保育者の援助の妥当性も高くなる。

こうした遊びの展開が予測されるのも、遊びにおける「学び」が教授—学習によって生まれるもとは本質的に異なっているからである。遊びにおける「学び」は状況への参加によって成立し、見て真似る(観察学習)によって獲得されるものだからである⁵⁾。このように考えれば、保育者の子どもの遊び保育に対する保育実践の基本的方略は、従来の個々の幼児に対する個別関わりから論ずることは大幅な変更を迫られざるを得まい。たとえば、幼児の数が25人だとした場合、この人数分の遊びの来歴を記憶し、この日の遊びへの取り組みを予想し、適切適時の援助をすることは不可能に等しい。それ故、コーナーを設定し、そこで、5~6群以下の遊び集団が形成され、その遊び集団が少なくとも30分以上一つのコーナーで遊んでくれば、幼児達の間に、モノ(素材と遊具)と子ども集団とを結びつける空間(コーナー)からなる遊びの「場」(固有の雰囲気を持つ状況性)が成立し、それが遊びの楽しさとして遊び集団の集合的記憶⁶⁾としてメンバー同士に共有されるはずである。こうした集合的記憶が次の日の遊びの動機として働けば、それが幼児達のハビュトスとして、週を越えた遊びの継続性を保障し、幼児の遊びコーナーに定住する遊び集団の歴史性を生み出すことになる。

さらにこのことは、園庭の遊びの場合においても変わらない。子どもの遊びを構成する要素として、幼児達の群、遊び道具、遊び空間の3要素を考える時、園庭空間の広さ、形状、固定遊具の配置等は予め規定されている。その中で幼児集団の遊びへの参加度、その持続性は遊びの楽しさを知る重要なメルクマールである。勿論、ある特定の幼児が砂いじりの集中する姿も見過ごす訳にはいかない。しかし、クラスの担任としては、遊びの種類と幼児集団の参加度と

継続性は見過ごすことの出来ない援助の観点である。そして、遊びの種類と遊び集団の参加度を保障するてがかりとして、伝承遊びの特色である「循環系」と「応答系」の2類型は遊びの集い（つどい）を考える基本である⁷⁾。前者の例として「かごめ、かごめ」、後者の例としては「花一匁」がある。伝承遊び以外でも、エンドレスリレーは「循環系」、ドッジボールやサッカーは「応答系」である。

こうした観点は、保育者が園庭のどこにこうしたスペースを設定して遊びの場とするかを考える時に必要とされる。そしてその場で遊びが盛り上がり、遊びの継続性が予知されるまでは、そうした場の設計に試行錯誤が繰り返されるであろうが、一度、最適空間が決定されたら、その場は固定化されるべきである⁸⁾。言い換えれば、園庭の遊び環境の規定性も長期指導計画の一環なのである。なぜなら、遊びが盛り上がり、楽しさを共感した場の集合的記憶は、次に遊ぶ機会が訪れた時のモチベーションを用意し、遊びの継続性、歴史性を生み出すからである。さらに園庭のように多様な遊びが展開する場では、（見る一見られる）⁹⁾ 関係の中で、楽しさの拠点は、遊ぶ当事者だけでなく、見るものにも共有されるからである。

そしてこの遊びの歴史性を読み取るのは保育当事者の幼児理解である。ただその幼児理解は、子どもの遊びが持続性を持たない場合は、前の日の遊びから今日の子どもの遊びの傾向を予測することは出来ない。言い換えれば、遊びへの援助は、幼児達の遊びの意図を読めなければ、幼児の遊びを豊かにして行くことは出来ない。前日までの遊びの流れ（歴史性）の方向性が明らかにならないと、有効性が発揮できない。従って、もしここで保育者が明日の立案を立てるとすれば、その立案の中で援助の有効性を保障するのは、幼児理解の部分である。言い換えれば、その幼児理解は遊びの流れ（歴史性）の一貫性（ハビュトス）を振り返ることであり、その流れの中で最寄りの遊び（例えば、前の日の遊び、あるいは月曜の保育の前の先週の金曜日の遊びの実態）のディテールを個々の幼児の動きを含めてできるだけ詳細に把握することである。保育者が幼児の遊びの継続性（歴史性）を幼児理解によって記憶しその記憶の連続性を維持することは、同時に、幼児達の遊びに対する集合的記憶を維持することにもつながるのである。

2. 幼児の遊びの流れを規定する長期指導計画

さらに、日々の保育は遊びだけで成立しているだけではない。保育の日常は、お集まりの会で、絵本の読み聞かせ、手遊び、わらべうたなどは繰り返して行われるので、そこに一定のハビュトスが形成される。そしてそれが長期的に見れば、保育の歴史性を作り、自覚するかいなかにかかわらず、園の保育文化となる。そうした実践の継続性は当該の園に勤務する保育者の実践知として半ば自覚的に、無自覚的な部分は身体知として蓄積されている。そしてその自覚的部分は長期指導計画として言語化される。その中心的部分は年間の園行事計画である。長期指導計画について前回の論文ではこう述べた¹⁰⁾。

- ①長期指導計画は、幼稚園・保育所における幼児と保育者が作り出す集団生活の全体像をイメージとしてつくるものである。
- ②幼稚園・保育所の集団生活は、それが生活である限り、集団としての慣習性に拘束される。幼児一人ひとりの主体性を確立することが保育者の営みであるとしても、その生活は幼稚園・保育所という大人の作った制度やそこで生まれた保育者の慣習性や幼児集団の作った慣習性に拘束されるという面を持っている。そのことを自覚する営みが長期指導計画作りである。
- ③従って、この長期指導計画は、幼児が主体的に取り組むための環境構成に対応したものである。なぜなら、環境構成も幼児一人ひとりの取り組みに先取りした形で行われるからである。後者が幼児の空間的環境であるとすれば、前者は幼児の時間的（歴史的）環境と言える。その意味では、保育における環境構成は、長期指導計画の一部ということもできる。
- ④従って、短期指導計画が幼児一人ひとりの立場に立って、幼児の主体的な活動への取り組みを助成して行くための案だとすれば、長期指導計画は幼児の集団生活やそれが展開される状況（生活の流れとそれが展開される環境）を明らかにし、前者における幼児と一人ひとりの環境への取り組みが、いかに集団的生活状況（慣習性）に影響されつつより自立的になって行くかを理解するためのものである、と述べた。そしてこの長期指導計画が幼児の主体性の確立に寄与するために、さらに次の二点を書き加えた。それは以下の通りで

ある。

- (1) 集団の「生活」を重視するということは、季節の変化やそれに伴う生活の節目としての行事を重視するということであり、幼児の環境を大切にすること、幼児達の集団「生活」が空間の状況（例、季節の変化とそれと結びついた生活様式の変化）と深く結びついていくということである。それはかつての共同体と通ずる「集団」生活なのだということでもある。従ってそれは一年間でやるべき活動のタイム・スケジュールではなく、これまで園生活の中で蓄積されてきた慣習性や習慣性によって保育者や幼児の中に伝承されてきた生活感覚を明文化し、記載したものである。（ゴチッター引用者）
- (2) もう一つの柱として、子ども達の「生活」の流れや環境との結びつきにおいて毎日の時間の流れが規定されるということは、子どもの側の時間の流れに沿うということであり、それは長期的にみれば子どもの発達の過程をふまえるということでもある。従ってこれまで、長期指導計画は上述のことから、子どもの発達の過程に準拠するという原理と上述の子どもの生活原理に準拠するという原理の予定調和として構成されるとされてきた。しかしこの長期指導計画は現在多くの園では、上述の「生活原理」が義務教育のカリキュラム観に影響され、形骸化し、行事は生活の流れを離れ大人の都合で営業目的など、恣意的に設定され、発達概念を規定する相対立する二つの「成熟」と「促進」概念のうち¹¹⁾、「促進」の側面だけか強調され、学力向上を願う親のニーズに応えるという名目で、長期指導計画は大人が企画し幼児にやらせる活動のタイムスケジュールになってしまっているところも多い。それは生活原理と発達原理を尊重する本来の長期指導計画とは対極にあるものへと変貌してしまったのである。

3. 保育文化の集積を表現したものとしての長期指導計画

しかし、長期指導計画が幼児達の生活原理に基づいて展開しているところでは、それと関連する発達原理も単に個人の発達というレベルだけで考えられてはいない。例えば、筆者がフィー

ルドとしている千葉県我孫子市めばえ幼稚園の場合、お誕生会は個々人の幼児の発達を寿ぐという行事の意味だけでなく、誕生日を迎える園児の父母達が参加し、園全体が皆で誕生児達の誕生を寿ぐという性格が強い。年長各クラスの幼児はお誕生日を迎える幼児のために、等身大の幼児の絵と誕生日を迎える幼児の頭に被せる王冠を作るという課題に数週間前から各クラス全員で取り組む。年中年少組はお誕生会で歌う歌の練習をし、当日誕生日を迎える幼児は、壇上で自己紹介のセリフを云わなければならないので、クラス全員の前でリハーサルを行なう時の聴き手になる。父母の各サークルの合唱、劇、お話グループのだしものが参加する。そしてそれぞれの幼児にはキャンドル付きのケーキが用意され、キャンドルの灯りを吹き消した後は、それぞれ家族写真を撮る機会もある。こうしたセレモニーは、幼児個々人をお祝いするという側面だけでなく、めばえというコミュニティが幼児達の誕生を祝うわけである。こうした様式は我が国の伝統的な通過儀礼¹²⁾である七五三の行事と共通であり、共同体がそこに所属する子ども達の誕生を祝うという形式である。この形式は近代的な個人の発達観とはいささか趣きが異なっている。前者はあくまで個人の発達のみを視野に入れているが、後者は子どもの成長発達を共同体が認知するものである。

そしてこの発達観には、一定の年齢に達したことを共同体が寿ぐという意味があり、それは共同体の側にとって一つの到達点であって、ここには、それを促進するというモチベーションの含意性は願いとしてあるとしても子どもへのニーズとしては希薄である。つまり、幼児がある成熟に達したことを寿ぐものであって、ここでは大人の側の子どもの発達を促進させたいという大人の時間意識は無く、子ども主体の時間に保育者も親たちも合わせるのである。かくてこのような行事を園の長期指導計画として確立しているめばえの日常には生活原理と発達原理が幼児中心の生活の流れを保障しているのである。長期指導計画がめばえ幼稚園の実践のように展開されれば、年間指導計画の中で節目となる園行事は、長期指導計画を策定する際の基本的な発想となり、①幼児の発達の流れを見通すということと、②幼児の学習が生活体験に基づくべきであるという原理から季節的变化に応じたカリキュラムであることの2つの点を考慮されることになる。こうした長期指導計画の性格

を規定しているのは、保育する側の立場だけではない。特に中核をなすべき園行事は、全園児が参加するのが原則であり、各学年の園児の役割も其々異なっている。それ故、其々の学年児は毎年繰り返される行事に参加する中で年少児は年中児や年長児の役割のパフォーマンスを見て真似るチャンスを与えられることになる。つまり、行事への参加を通して、其々の学年の園児が実践知を蓄積しているわけである。行事实践はその意味で保育者と幼児達のコラボレーションによる園文化の再生的再創造といえるのである。長期指導計画が保育者集団の実践知の集積と幼児達の経験知の集積によるコラボレーションの結果を反映するものであるならば、その園の日常の実践は保育文化として極めて安定した性格を持つものであり、特定の保育者の個人的な思考によって安易に変更できるものとはならないはずである。

ここで、こうした保育実践のカリキュラムの特色と対比して、義務教育における教授-学習形式によるカリキュラム構成を考えてみよう。学校生活は原則として学齢期に教授されるべき教育内容が総合的に構想され、それが文化領域を参照する形で教科目標に従って内容群に分類され（スコープ）、発達観に沿って学年制に順序づけられる（シークエンス）。そして、授業時間単位の教育内容として編成される（単元）。担当する教師は教科書に寄りながら単元目標に沿って教育内容をどう教授するかを考え、授業時間の中で応答の対話をしかけて行く。教師のこの行為は基本的には、言語行為を通して、命題知（例、足し算のし方）を子どもの頭の中に定着（理解）させようとする行為である。教師はその確かめを子どもの言語行為（教師の質問に答える。答えを黒板やノートに書かせる。試験をする）で行う。このような授業では、授業に備え教師が指導案を書く（構想する）ことは不可欠であり、指導案を書くことは、来るべき授業で何をどのように教えるべきかを事前に教師が自分の頭の中で構想することであり、避けられない。

4. 長期指導計画の中での遊び保育の位置づけ

一方、遊び保育を援助する保育の指導計画は教授-学習過程のように、教師と幼児達の言語行為を中心とする活動ではない。幼児達の遊びへのモチベーションは一人ひとり同じではな

い。そのモチベーションをある特定の遊び群に集約する働きをするのは、遊具や素材、そして、それらが配置されるスペース、さらには、そこに集まる幼児達によって形成される遊びの場の状況性である。保育者の役割は、遊び手の一人としてモデル性を発揮すること（例、ドロケイの泥棒を演じて子を追いかける）、室内遊びの場合であれば、コーナーの位置関係が相互に（見る一見られる）関係になるように調整する（遊びのスペースの調整）、ブロックコーナーのスペースにブロックが散在していたら、それをカゴに収集する、等の援助や環境の整理をすることで、幼児達の遊びが持続し、楽しさが再生するように働きかけることである。

そこで何よりも大切なのは、こうした幼児達の遊びのモチベーションを収斂させるのは、楽しく遊んだという過去経験の集合的記憶の存在である。それは、どこで誰と～をして遊んで楽しかったという記憶である。それが再生すること、そのために、前回前々回の遊びの楽しい状況性が再生するように、スペースと素材が用意されていること、それぞれの幼児は前回の楽しい記憶を想起しつつ、友達を見つけ遊び出す。幼児期の記憶は大人と比べて正確さに乏しい、しかし情動的インパクトは強く残っている。従って子どもは大人ほど繰り返すことにマンネリズムは感じない。繰り返しは遊びのアンコールと言ってもいい位である。かくて子どもの遊び経験は身体知として蓄積される。保育者はそうした遊びの継続性を記録することで、明日の保育における子どもの遊びの動向を推測するのである。しかしこの記録化は前回の遊びの再生可能性を示唆するだけであって、それはあくまで蓋然性の問題であり、保育者の予測性に寄与するだけである。しかし、年間指導計画に盛り込まれる行事の流れや、日常保育の進め方に恒常性が保たれ、実践する保育者側にも、参加する幼児側にもハビュトスが形成され、園全体の保育文化として定着し、来るべき活動に対する身体知が形成されると、保育者にとって明日の幼児達の遊びを予測し、それに対応する援助も適切性が増大することになる。

とはいえ、前日と同じ遊びを今日もままごとコーナーで展開するということが適切に予測出来たからと言って、一人ひとりへの援助が出来たとは限らない。そのコーナーの中での幼児一人ひとりの動きは日々同じではなく、従って、個々の場面での保育者の援助は決して画一的に

はできない。ただ、全ての幼児の多様な行動をランダムなレベルで捉えている場合と比べれば、遊び保育への援助の戦略は適切性を増すはずである。その点で、前日迄の遊びの流れを記録することは保育者の役割として欠かすことはできない。ただ、前日迄の幼児達の遊びが確かな歴史性を持つか否かを規定しているのは、前述のように園全体の保育文化である。それゆえ、園の保育文化が定着している園では、短期指導計画を立てるということ、言い換えれば、詳細な計画書を書くことにあまり関心を示さない。何故なら、園長始め、保育者達、並びに園生活に経験を有する幼児達の中に、明日の遊びへの予測知は身体知を含む経験知として既に共有されているからである。ちなみにこうした園では、保育者の経験年数も多く、同一学年の保育経験が重視され、担任の学年移動もあまりない。また園の中には、保育記録はつけるが、日案を書かない園もある。このことの是非は置くとして、そこにそれなりの根拠があることは確かである。何故なら、遊びの継続性が確保されていれば、それまでの遊びの保育記録を取ること、きのうまでの幼児達の遊びへの取り組みを理解できれば、今日の幼児達の遊びの動静は予測可能であり、適時適切な援助は、直観的即興的で、身体知に依存することが多いので、まえて日案に書ける内容ではないからである。このように考えて来ると、日案として書ける事柄は極めて限定的にならざるを得ないことになる。そこでこうした限定の中で、保育者が日案を書くということ、言い換えれば、明日の幼児の遊びについて構想するという事は、どういうことか、そこで保育者が何をどこ迄構想できるか、それは、幼児のこれ迄の遊びの実態にどれほどマッチしているかが問われることになる。そこで、日案の事例を具体的に分析することで、当面する実践に対する保育者の構想力としての短期指導計画すなわち、日案の実践に対する有効性を精査することにしよう。

5. 日案における保育者の構想力の必要性と限界

日案の書式には園によって相違があり、極めて多様性に富んでいるように見えるが、内容的にはそれほど複雑ではない。紙幅の関係でここには、掲載しないが、項目として最も重要なのは、前時までの子どもの遊びの流れの記述である。例えば製作コーナーで¹³⁾、「(空き容器や色画用

紙、折り紙などを使って、いろいろなものを作ることを楽しんでいる。)一週間ほど前にS子が車を作ったのをきっかけに、3~4人の幼児も車を作り出した。その時は手で押して動かしていたが、今回は動く車なので、さらに興味を持って作り始めるとおもわれる。」この記述の確かさを決定するのは、前述のように、製作コーナーでの幼児の活動が遊具(素材を含む)と固有な空間(製作コーナー)と結びついた集合的記憶としてハビュトスを形成し遊びを持続させていることと、その実態を保育者が記録として起こしておくこと(幼児理解)である。この記述に対して保育者の日案の記述は次のようになる。「作りたいと思った幼児が、自分から作り出せるように、タイヤ、竹ひご、片手で扱えそうな大き過ぎない箱などの材料を、製作コーナーの目のつきやすいところに出しておく。ほとんどの幼児は、友達や教師の動きを見て真似して作ったり、自分なりの工夫を加えたりしているので、その取り組みを認め『自分の車』が出来たという喜びにつなげていく」。この援助の手立ての有効性を決定するのは、前時までの製作コーナーでの遊びの理解の的確さである。この部分の理解は本時の幼児の活動の予測の的確さを示すものであり、この予測性がズレると、この援助の手立ては無駄な手立てになる。日案における保育者の援助の適切性を決定するのはまさに、前時までの遊びの理解にかかっているのである。

さて、次の援助の手立てはどうだろう。「やりたい気持ちはあるのだが、技能が伴わずに諦めてしまいがちな幼児、M子、I子には手を貸したり上手くいくポイントを知らしたりして最後まで作り上げ、それで遊んで楽しめるようにする。」この援助の手立ては保育者の心がけとしては、評価できる。しかし、この目当てが達成できるかどうかは不明である。なぜなら、保育者の事実認定に不確定要素が多いからである。1. M子、I子の性格判断が正しいか、2. 仮に1が妥当だとして、2人の幼児への援助の手立ては保育者の身体知的な技倆であり、手を貸したり、上手くいくポイントを幼児に伝えられるかは確かではない。一般に、保育者はこの援助について詳細に多く記述する傾向がある。それは保育者の保育意図の確かさや強さを示すものであるとしても、幼児の遊びに対し有効な手立てとなるという保障はないし、時にマイナスになることさえある。例えば、先の文言に続

く部分はこう述べる。「作った物で遊ぶ楽しさを味わえるように、動かして試せる場を積み木で作ってみる。自分の作りたい物を黙々と作っている幼児には、周りの動きを知らせるが、無理に車づくりに誘わずに、その子なりの思いを十分に満足させられるようにする。」この保育者は心情的には遊ぶ幼児の思いにできるだけ寄り添っていきこうという態度が見える。しかし、車を動かす楽しさを味わえる場を自分がつくろうとしたり、黙々と作る子を皆に知らせようとして、指導案づくりの段階で先取りする傾向も見られる。ここで必要なことは予測した幼児の動きが予測通り現れるか、それとも変化するか、幼児の動きを見極めつつ対応することである。子どもの実態から乖離する構想力は逆に子どもの自由な動きを拘束することにもなる。保育者が作る日案の構想のあり方は、幼児達が作り上げて来た集団遊びの歴史性を理解し（遊びの理解）、それに基づいて本時の遊びを予測し、そこで起こる様々な遊びへの身体的対応によって新しい遊びの状況性を作りつつ、それまでの遊びの歴史性に連結させるためのものである。そこに、自ずから日案の有効性と限界が開示されよう。

引用文献

- 1) 小川博久 (2005) 「保育者にとって『カリキュラム』を作るということはどういうことかー保育者の『時間』と幼児の『時間』の関係を問うことを通して」幼年教育年報, 第27巻, pp. 39-51
- 2) 小川博久 (2010) 保育援助論 復刻版 p. 98
- 3) 土井捷三 (2004) 「指導案づくり」日本教育

方法学会編『現代教育方法事典』pp. 308-309

- 4) 小川博久 (2010) 遊び保育論, 萌文書林, pp. 102-112
- 5) 同上書, p. 32
- 6) 岩田遵子「音楽的な遊びの再生はいかにして可能かー動機形成としての『集合的記憶』と『身体的共同想起』」『東京芸術大学音楽教育研究室創設30周年記念論文集』(1999) pp. 34-38
- 7) 前田愛「遊びの中の子ども」山口昌男・前田愛・中村雄二郎・川本三郎・B・B シュワルツマン編『挑発する子どもたち』(1984) 駿駿堂出版, pp. 33-51
- 8) 小川博久 (2010) 遊び保育論, 萌文書林, pp. 165-166
- 9) 岩田遵子, 小川博久 (2015) 「近代学校制度における教職実践の一方方向性克服の試みー『遊び保育論』における手遊び実践の意義ー」『東京都市大人間科学部紀要』, 第6号, pp. 13-22
- 10) 小川博久 (2005) 「保育者にとって『カリキュラム』を作るということはどういうことか」前掲誌, p. 42
- 11) 小川博久 (1983) 「幼児教育における発達観の『対立』についての教育学的検討ーブルーナーの発達観を評価する手がかりとしてー」筑波大学教育方法談話会編『教育方法学研究』第6集 pp. 70-90
- 12) 「通過儀礼」民俗学研究所編, 『民俗学辞典』(1951) 東京堂出版 p. 374
- 13) 小川博久 (2010) 遊び保育論, 萌文書林, p. 207