

保育実践における計画観の再考
—保育者の応答的かかわりに着目して—

井上 知香*

Reconsidering the Interpretation of Plan in Early Childhood Care and Education:

By Focusing on Teacher's Flexible Response

Chika INOUE

abstract

By observing the children and teacher interaction at a kindergarten with special focus placed on teacher's flexible responses, this research indicated that actions are primarily situated, instead of being determined or controlled by plans. To examine the records, L.A. Suchman's theory which views plans as a weak resource for what is primarily ad hoc activity was used. This research aims to inverse the traditional idea which states plans as control tools of actions and clarify the fact which microscopic interaction between teacher and children are implementing among unpredictable situation for granted. The inversed perspective enables us to further understand child-centered practices in early childhood care and education.

Keywords: teacher-child interaction, idea of plan, flexibility

I. 問題と目的

1. 計画の捉え

教師の予測を超えることが多く、偶発性を多く含む、幼児の自発的活動としての「遊び」を中心とした保育において、「教師の役割」として同時に強調されているのが計画性である¹⁾。子ども中心主義の保育理論を展開し、日本の保育の礎をつくったとされる倉橋惣三も、子ども自身の「自己充実」する力に対する信頼を語りながらも、幼稚園における保育案(保育計画)の必要性を述べている²⁾。

現行の幼稚園教育要領においては、指導計画を立てることは保育実践における重要事項として捉えられている³⁾。「総則」「ねらい及び内容」「指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項」の全3章から構成されている中で、第3章、第1にあたる部分を指導計画の留意事項に当てている。内容は以下の通りである。幼児が自ら意欲をもって環境とかかわることによりつくり出される具体的な活動を行う幼稚園教育は、その目標の達成を図るものである。この点において、「幼児期にふさわしい生活が展開され、適切な指導が行われるよう、次の事項に留意して調和のとれた組織的、発展的な指導計画を作成し、幼児の活動に沿った柔軟な指導を行わなければならない」。これらの文言をうけて、幼稚園教育要領解説においては、より具体的な説明が加えられている。「教師が、それぞれの発達の

キーワード：保育者—子どもの関わり、計画観、柔軟性

*十文字学園女子大学人間生活学部幼児教育学科

時期にどのような経験が必要かなどを長期的に見通して、指導の内容や方法を予想して指導計画を立てることが必要である」と述べ、あらかじめ立てた計画を念頭に置きながら実情に応じた柔軟な具体的指導が求められると説く⁴⁾。

戸田は保育において計画することは、デザインすることだと言い換えている。そして「保育の計画は、常に相手の思いに寄りそって考えていくというところにその本質があるのであって、計画通りにできたかどうかが最優先の課題ではありません」と述べる⁵⁾。このデザイン言葉が使用された背景には、「計画」という言葉には、「決まったことを決まったとおりにする」、「決められたら実行する」という強いニュアンスがあり、保育における計画の意味合いとは意をことにするという戸田の解釈がある。

学校評価や保育の質の向上が取り沙汰される昨今、学校教育分野ないし保育・幼児教育分野においても普及が見られる「計画」を軸とした実践モデルである PDCA サイクルについて^{注1)}、保育という営みはこのモデルが適合しない特徴を有すると述べる研究も出てきている⁶⁾。この PDCA モデルとは 1) Plan (計画を立てる)、2) Do (実行する)、3) Check (実行した結果を評価する)、4) Action (うまくいっていないところを改善する、という 4 段階のサイクルを回すことで、これまで以上の成果を出すことができるという考え方である。そしてこのサイクルは綿密な「計画」を作り込むことで始まるものであるという⁷⁾。中坪らは保育においては、「計画」からスタートするのではなく、実際の幼児理解から出発し、保育計画(デザイン)・実践・省察という循環サイクルを辿るものであるという新たな視座を提起している。

両者の視点に共通することは、保育における計画とは子どもの行為を予め予想し、保育者の動き、保育の流れを構想するものではないということである。そして一般的に想起される「計画」のイメージ、また「計画」の位置づけに対してそれが保育とは異なるものであると述べていることは一致している^{注2)}。

2. L.A. サッチマンの計画観

以上みてきたように、保育実践においては一般的に解釈される「計画」とは異なる理解が存在するようである。

認知科学者であり文化人類学者である L.A. サッチマンは、プラン^{注3)}とは、行為をコントロールしてしまうような頭の中のプログラムではないというスタンスに立つ。サッチマンの議論は、人間の中には行為をコントロールするような内的メカニズムが存在するとしてきた伝統的な認知心理学に端を発するものである。人間の行為を予測できるとする立場に立つ「計画」観とは異なり、人間の目的的行為というものは「避けがたく状況に埋めこまれた (situated) 行為」⁸⁾ なのであり、即興的かつ柔軟に行われるものであるという計画観を提示した。さらに、状況づけられた行為とは「本質的にアドホック」⁹⁾であることを明示した。ここでいう状況的行為というのは、特定の具体的な状況の文脈の中でとられる行為のことをさしている。すなわち人間の行為というのはあらかじめ決定されるものではないし、決定できないものであるとしている。そしてそこで生み出される計画とは「本来的に曖昧」¹⁰⁾であると結論付ける。彼女の主張は、行為に先立って、行為を支えるものとして「計画」が存在するわけではないというものである。サッチマンは、計画とは目的的行為の研究において調査される主題の一部であり、それ自体改善されてしまうものであったり、行為を説明する理論になってしまうものではないと述べている。すなわち、「計画」を行為の詳細を決定するものではないとし、本来アドホックな活動であるための「弱いリソース (資源)」¹¹⁾として見ることを主張したのである。

3. 本研究の目的

以上のサッチマンの計画観で保育実践をみるならば、「計画」を価値あるものとして位置付けるような思潮の多様化を認める可能性が生まれる。本稿においてサッチマンに着目する理由はここにある。計画を弱いリソースとしてみる見方は、従来の行為を予測した「計画」の語りでは捉えきれない保育文脈における保育実践の事象、すなわち「子どもと生活をともに生きる」¹²⁾ことをベースとし、「人間を育てる」¹³⁾

営みであることを自覚的に想起する機会を与えてくれるような保育における保育者と子どものかかわりへと着目することを可能とするのではないか。保育実践において日常的に起こっていることや、そこから見えてくる保育者の子どもへの応答性を捉えることを可能にする、一般的な計画の捉えとはまた別の視点を持つ計画観として本研究では援用したいと考える。

先に見てきたように一般的に捉えられてきた「計画」の考え方と保育における「計画」の捉えは異なると主張されてきた経緯があるが、本研究では異なるという主張に留まらず、そもそもの計画観が異なるという立ち位置から出発し、サッチマンの提唱した計画観を保育場面においてみられる現象に照射することにより、具体化することを試みることを本稿の目的とする。

サッチマンの理論を援用することにより一般的に捉えられてきた「計画」の見方を温存したままそれ以外の要素を加えて議論する試みではなく、従来の視座では対象にならなかった不確実で曖昧であるとされてきた「子供が真にそのさながらで生きて動いている」¹⁴⁾ところで生み出されている保育事象をサッチマンの計画観を新たに用いながら解き明かすものである。

4. 「柔軟性」を巡る解釈の混同

ここで保育における柔軟性を語る際に想定される混同について触れる。一般的に語られる「計画」観において保育を語る場合、「保育者は計画により子どもの行為を予想し実践を行い、予測とは異なった子どもの実態であれば、より子どもの実態に沿うために精緻化された計画を作成することが求められる」という議論が生まれる可能性も考えられる（これを第一の議論と呼ぶ）。本稿の着眼点となる保育者の「状況に応じた即興的かつ柔軟なかかわり」という議論（これを第二の議論と呼ぶ）とは混同されやすい傾向を有する。すなわち、「計画」を重要視する実践も、子どもの状況や実情に即して「計画」を練り直すというルーティンを持つという点において柔軟であるという主張がなされた場合、柔軟性という点において第一の議論と第二の議論ともに同様であると解釈される可能性がある。以上のような解釈の混同が起こると「計画はしているけれども、それは子どもの実態に応じて変更されるものなので柔軟である。したがって、柔軟な保育行為が営まれている。」といった意見が第一の議論から出てくることが想定されるのである。しかしながら第一の議論から、この文章の第一文「計画はしているけれども、それは子どもの実態に応じて変更されるものなので柔軟である。」と第二文「したがって、柔軟な保育行為が営まれている。」において何が「柔軟」であるのかという主語が異なることに着目したい。同じ保育における「柔軟性」を語っているように見えながらも、ここでの両者の主張は異なる立場からなされていることに留意する必要がある。第一文の主語は計画であり、第二文の主語は保育もしくは保育者なのである。よって、この文章は「したがって」という接続詞によって結びつけることはできない。例えば、第一の議論に立ち、「したがって」という接続詞を加えるのならば、第二文の主語も計画とならざるを得ない。しかしながらそうすると文章自体の意味が通らなくなる。第一の議論に立脚する第一文で表現される保育内容は「計画」から離れることが難しい。計画外のことが起こった時には、「計画」を変えることにより対処しようとする。計画外のことが起こったということは、事前に立てた子どもの予測がはずれたとみなされ、その予測と実態のズレを修正しようとして「計画」が再立案されるのである。この点において、「計画」を変えることが柔軟であると捉えるのである。ここに子どもの状況に応じて保育の動きを柔軟に変えていこうとする理解は見とめられない。

一方で、第二の議論に立脚する場合、第二文の「柔軟な保育行為が営まれている」と表現される場合は、保育者がその場の状況に応じて子どもへの応答の仕方を変えるということである。ここでは状況に応じた保育者の子どもへの応答を柔軟性と捉えている。本稿が着目する柔軟性とは、主語を保育者とする第二の議論に立脚するものである。

II. 方法

研究協力者・観察期間・方法

大学附属幼稚園、4歳児クラス（男児17名、女児17名、計34名。保育者は担任と、学年に一人のTTの保育者）の子ども達と担任教諭の保育実践を観察対象とし、2007年5月～2007年12月の間（週一回9：30～11：00）参与観察を行った。

参与観察とは、「対象者として生活と行動をともし、五感を通したみずからの体験や分析や記述の基礎におく調査方法」¹⁵⁾である。そのため、自らも子どもたちの中に身を置くような意識をもって、保育者の動きを捉えていくスタンスを取った。

観察記録の収集

観察場面は自由遊びを中心とした日常の保育場面である。場面や状況などは特定せず、保育者と子どものかかわりや発話のメモをとり、フィールドノートにまとめ、それを元に事例の分析と考察を行った。また担任保育者へは、随時、保育後にその日の保育について話を聞く時間を設けてもらった（可能なときは観察日の保育後、観察日の保育後が不可能な時でも観察日の週のうち、いずれの曜日かに時間をとってもらった）。その日の保育へ入るときの姿勢や思いを伺うとともに、筆者が見てきた出来事をもとに自由に会話する形で、その時々保育者の思いを保育者の口から発せられる言葉を大切にしながら話を伺うことで観察記録を補った。

事例の選出

本稿は保育実践における計画がいかにか存在しているかに焦点を当てているため、様々な容態を含有する事例の中でも、Ⅲ-2においては保育者がある計画^{注4)}をもって子どもと関わったことが示される事例を選出した。なお、保育実践は実に多様性を含むものである。偶発的に起こる出来事や保育を営む人々の様々な思いが交錯しながら日々の保育は営まれている。本稿で選出した事例それ自体は子どもたちの中から生み出されたものであることを明記しておく。

III. 結果と考察

保育実践の中にはあらかじめ予測を超えた展開される子どもないし保育者の微視的なやりとりというのが、現場レベルにおいては当たり前のように実践されていることも事実である。以後の事例考察を通して、そのような保育者と子どもの姿を明らかにすることとする。

初めに事例1では、保育者が即興的にかつ柔軟にその場へと応答していく事例を取り上げる。自由遊びを中心とした保育の場において、その保育実践が予め決められたフローチャートのように、また大人によって予測可能な範疇において行われるものではない特徴を有することを明らかにする。予測可能な範疇において行われるのではない保育といっても、ただ起こることに応じるだけではない。保育者はもちろん日々子どもの姿を目に留め、その姿がどのように変容したらいいかを思い、遊びを通した子どもとの関わりを睨みながら計画する。しかしその計画は、大人が子どもの行為を予想し彼らの道を決定する性質を有するものではない。ではそれはいったいどのような計画なのであろう。その事実を事例2の事象とそれを振り返る保育者の話を追うことにより明らかにする。

1. 柔軟に流れる場

以下の事例は、子どもたちの遊びに対する保育者の働きかけをあらわしたものである。ここでは、あらかじめ立てていた計画の中で子どもたちの遊びが展開し、それに対して保育者がいかにかかわろうかと予測することが可能な中で展開するものではない保育実践の一場面である。

事例1【状況に応じる行為】

2007/05/29

園庭（鉄棒の前）

プリキュアの踊りが終わり、まだ余韻の残る中、鉄棒にからだを預けながら並んでいる女の子たちがいる。気分はまだお姫様もしくはプリキュアの様子。そこに花びらのようにみえる黄色いはながみが入った器を持った先生が鉄棒の反対側にやってくる。「・・・・・・・・（筆者が聞き取れなかった部分）」と言い、そして、ふわっとその花びらを投げかける。黄色い花びらが宙を舞い、女の子たちの頭の上や目の前の地面に落ちる。先生はさらに大きく広がるように、腕を大きく振り花紙を子どもたちへと投げかける。それにうっとりと見上げる、見とれる子どもたちの笑みを含んだ表情が印象的である。

保育者の話によると、その日、S a がショーが終わったら（黄色い花紙を）撒いてと持ってきていたのだという。子どもたちの中でくりひろげられていたプリキュア^{註5)}の踊りが、自然と終わりに近づく中、S a が保育者に花紙を持ってきたのだった。保育者はS a が持ってきたものを受け取り、それをショーの最後のしめくりとして子どもたちに対して撒いたのである。「彼女たちは、ショーが終わった後にパッと散る紙吹雪をイメージしたのだろうか」と振り返る保育者は、子どもたちのイメージを共有しながら、強く握られていて剥しながら撒くのが大変であったという花紙を子どもたちに対して投げかけた。

実際に花紙をもってきたS a は、皆がいる鉄棒の場にはいたが少し後ろから眺めていたという。そしてその姿に保育者は、「そういうかわりかたがよくわかるのよ」と述べる。

そのようにS a の居方を瞬間的に捉えている一方において、その場に誰がいたかを詳細には覚えていないと語る保育者の姿からは、意識的にその場をどうこうしようとして存在していたのではなく、S a がもってきた花紙をまさにその場で受け取り、その場で投げ返すという、状況に応じた応答を行っていたといえるだろう。

S a が予め花紙を保育者に撒いてほしいと思って持っていたのか、それとも当初は自分で撒こうとして持っていたのか、その判断はすることができない。しかしながら、彼女は持っていた花紙を、そばを通った保育者を見つけて保育者のもとへと持っていき、私たちの遊びのために「撒いてほしい」という意思をぶつけたことは事実である。保育者に思いを投げかけたS a と、その場でその思いを確かに引き受け投げ返した保育者が生み出した一つの遊びの場面である。そしてその保育者の行為は、その場しかり、子どもたちを支える居方ともなったのである。

ショーであるというイメージを共有していたのなら、そこには観客というものがいてほしいと願うのが子どもであろう。その意味において、最後に保育者がその場を共にし、花紙を撒いたことは、保育者自身一人の観客ともなり、子どもたちのショーの終わりを見届けたと解釈することができる。これは、プリキュアの踊りが繰り広げられることを予想して、最後に花紙を撒くことによってショーとしてのその場を終えることができるであろうといった保育者の意図のもとにおこった出来事ではない。偶然にもプリキュアの踊りを踊る子どもたちのそばを保育者が通り、子どもが保育者を求め出会ったところで展開した場面である。そして、子どもが「撒いて」と保育者へと持ってきた花紙を受け取ったこと、すなわち子どもの願いを保育者が受け取ったところから始まった子どもとの応答場面であるといえよう。保育者が大きく腕を振って子どもから受け取ったものを一生懸命にまく姿、それを子どもたちがうれしそうに見つめる姿がその場を作り上げていった。保育者と子どもとの応答性の中で結果的に一つの遊びの終わりを迎えることが出来た事例である。

ここでは、あらかじめ保育者が予測する中に子どもの行為がありそこへ働きかけようと意図する中で保育が営まれるのではなく、子どもたちの中で展開していた活動へと保育者が子どもから呼ばれることによって応じ、そこから保育の場が展開していくことを明らかにした。

2. 柔軟に流れる場における計画の在りよう

以上のように保育の場が柔軟に営まれると語ると、「では保育者は保育計画をせずにその場に任せて保育をしているのか」という声が聞かれるかもしれない。もちろん、本稿で取り上げている保育実践に計画は存在する。しかしながらその計画の捉えが、実行しなくてはいけない「計画」とは異なるものであることをここでは述べていく。以下の事例、そしてこの事象を通して語られた保育者の話から明らかにしたいことは、この保育の場で用いられている計画といわれるものが、一般的な解釈による「計画」とはまた別の要素を有しているということである。

事例2 【生み出されていく遊び】

2007/10/23

保育室

保育室の後ろの入り口付近にて、椅子、厚紙、段ボールを使って小さなスロープが作られている。そこでは、K、Hがガムテープやフィルムケースをスロープの上から何度も転がしている。Kは自分が転がしたフィルムケースが途中で落ちることなく床まで転がったことに喜び、やってきた先生に向かって「さっきながれた！」と笑みをたたえながら伝える。それを聞いた①先生は「ちょっとまって、私もやってみる」といい、持っていたフィルムケースをスロープの上にセットし、「よし、…保育者の名前…号いくぞ」といい、転がす。下まで脇に落ちることなく転がったのを見て「おー、いった」と喜ぶ先生。その様子をKとHもうれしそうに見つめる。その後、先生がその場を去った後も二人は途中で横へと倒れ落ちてしまうガムテープやフィルムケースがどのようにしたら落ちないかを考えながらその遊びを続ける。

2人はガムテープを探しては持ってくるようになる。両腕にたくさんのガムテープを通し、携えるようになる。どうしたら下まで流れるのかを真剣に考えながら繰り返し流す。

②先生が厚紙を持って戻ってくる。先生は「もう一つつけるのはどう？」と提案する。Hは先生の提案を受けて「いいね」と同意する。スロープの先に小さなトンネルがつけられることになった。先生自身も障害物になり「ここを通してみて！と自分の足でスロープの終わり部分にトンネルをつくる。二人も「よし！」と勢い勇むようにしてガムテープを流し始める。

③先生のアイデアで廊下の壁に的当ての点数表が並べられ、2人はそこに当てのものを目標に流し始める。当たった点数を二人で言い合う。しばらくすると、再びうまく流れない原因を2人で考え始め、「折れちゃったから、あーなっちゃったんだよ」と原因を捉えつつ、スロープをガムテープで補修する。

その後2人は別の方向へと向かうスロープを作る。保育室の入り口から外の廊下へと向かっていたものが、保育室内にある掲示板の方へと向かうようになる。Hは「これはずしてさ」とそれまでにあったスロープの一部を取り除き、代わりに「たとえば滑り台」と言いながら木の板を斜めに立てかける。Kが「ゴールはどこ？」と聞くとHは「ゴールは白のとなり」と、白いガムテープを床に置き、その隣を指す。Kは新しいスロープでガムテープを再び転がす。2人の間から「やったー！」という声が聞かれ始める。

保育者の話—遊びに関わった背景—

この遊びをするHには「関わろう！」と決めて関わっていた。1学期より、Hは遊びの場を蹴散らかして終わってしまうことが多かった。周りが見えなくなるとごちゃごちゃになって終わるということがあった。

どうにかその子にとって場が落ち着けるようにしてあげたいという思いがあった。この遊びはもともと

とKから始まったものだったが、これは面白そうな遊びだと思った。そこで、Hにとって「継続して遊びこめるものを」と思い、今回は遊びながら私の方から結構提案した。「面白いものにしたい」気持ちがあった。コースにしていくのもいいかなという思いを持ちながら関わっていた。でも、転がるのが楽しかったという子どもと私の思いがずれていたよう。来週はどうしたらいいかな。

2-1. 弱さをもつ計画

このKとHによる遊びは、観察者が観察を行った日より前から始まっていた遊びであった。1学期よりKとHと共に生活をしてきた保育者は、この遊びをHにとって大切な契機としたいという思いを持ち、あらかじめ「Hと関わる」という計画を携え関わっていた。そして、その遊びを「面白いものにしたい」という思いのもと、保育者として計画したことを実践していく。

この事例の事象に対して1)何を保育者が計画していたか、2)いかにして実行に移していったか、またそれを3)実行する背景はどのようなものであったのかについて3項目に分け考察を行う。1)3)は保育者との話の中から聞かれたものであり、2は観察事例より抽出している。

保育者の行為がどのように子どもたちの中で行われているかを見ていくと(表1参照)、この保育実践の中で計画がいかに存在しているかが浮き彫りになってくる。

保育者が計画していたことは、まず「Hに関わろう」ということである。そして、遊びをHにとって面白いものとなることを願い、「Hにとって落ち着けるような場を作る」ことであった。さらに保育者の中には、そのスロープを「コースにしてもいいかな」という思いもあった。

この計画は、その都度保育者の子どもとのかかわりのベースを作るものであるが、子どもと保育者との具体的な行為を規定するものではない。具体的な行為は、子どもとの相互作用の中から引きだされてくる。この事例においては、子どもが夢中になりながら試行錯誤をするのを見て、保育者も一緒になりながらその後の方向性を探る(下線部①)。そこで、色々な転がし方をしたらいいのではないかと思い、障害物を作るという発想を思いつき子どもに提案する(下線部②)。それは子どもに受け入れられ、子どもたちの姿にも勢いが感じられるようになる。それを見た保育者はその先に何か受け止めるものがあればいいのではないかと思い、子どもたちの同意を得、的当てを作ることとなる(下線部③)。その保育者の思いは過去のHが自ら生み出した遊びの記憶と結びついたものである。

保育者が立ち去ったのち、KとHは、これまで作っていたスロープとは別の方向性をもつスロープを作り出す。保育者と共に生み出したスロープの一部を壊し、あらたなスロープを作り出す。そして保育者が提案したゴールとは別の新たなゴールを今度は自分たちの手で生み出すのであった。

ここで見られる計画は、あらかじめ子どもの行為を決定するようなものとしては存在していない。具体

表1. 計画と保育者の動き

下線番号・出来事	1)計画していたこと	2)保育者の動き	3)保育者の動きの背景
①先生は「ちよっとまって、私もやってみる」といい、持っていたフィルムケースをスロープの上にセットし、「よし、…保育者の名前…号いくぞ」といい、転がす。	<ul style="list-style-type: none"> ・Hに関わろう ・Hに落ち着けるような場をつくる ・「コースにしてもいいかな」 	子どもと同じ場に入り、子どもと同じことを行うことで関わっていく。	一緒に試行錯誤をしていた。私も一緒に遊びこんでいた。
②先生が厚紙を持って戻ってくる。先生は「もう一つつけるのはどう?」と提案する。		フィルムケースとガムテープ転がしに試行錯誤する子どもたちの中で、保育者もスロープをもう少しつなげ、また障害物をつくる案を提示する。	私は転がり方を色々やっていいと勝手に思い込んでいた。壁に当たればいいと思っていた。
③先生のアイデアで廊下の壁に的当ての点数表が並べられ、2人はそこに当てるのを目標に流し始める。		転がる先に的当てを作ることを提案する。	この遊びの前に、Hが自分から始めた的当てのようなゲームをやっていたのを思い出し、私の中でつながった。

的行為案と示されているものとして「コースにしてもいいかな」という思いがあったと保育者の口から語られているように、保育者はコースが形になっていくようにと障害物を作るという提案を行うが、それは子どもとのやりとりの中で実現されていく。保育者と一緒に作り上げたコースはその後の遊びの展開の中で子ども自身の手によって壊されている。

計画をもった保育者が子どもと出会う。そして子どもの行為を受けて保育者が想起し提案する。そこで子どもとの会話がなされる。そこからまた次の動きが生み出される。保育者の想起もまた子どもとのやり取りの中、試行錯誤をすることで生み出されてくる。「私は転がり方を色々やっていたと勝手に思い込んでいた」「転がるのが楽しかったという子どもと私の思いがずれていたよう」と語る保育者からは、不確実な状況の中で子どもとの時間を営んでいる状況が見て取れる。保育者が提案したものは、ここでは子どもに棄却される可能性も含んでいる。例えば、保育者がその遊びを面白いものにしたいと思っても、子ども自身がそもそもその遊びを面白いものとして捉えていなかった場合、保育者はその遊びを面白くするための子どもとの関わりを途中で変えることもありうるのである。すなわち、ここでの計画は予め行為を決定し得ないという意味での弱さを有する。

2-2. 強さをもつ計画

この実践での計画の捉えをわかりやすくするために、対比例として一般的な「計画」観の基に試みられる保育実践を想定し、挙げてみる。立案される「計画」は、子どもが【ガムテープ転がしを始めた（もしくはこの転がす遊び自体を大人が計画するかもしれない）→子どもたちの遊びが広がるようにレールに障害物を作ってみる→的当てを作る】という一連の流れをあらかじめ作成する。すなわち、子どもの行為をあらかじめ予測するのである。そしてその予測に基づいた「計画」に沿うように、子どもにあてがうように実際の保育場面で行動として移す。子どもはその大人が考えた「計画」に沿うかもしれないし、あるいは沿わないかもしれない。そして子どもが応じなかった場合において大人は改めて遊びの「計画」を敷きなおすのである。これが先に述べた第一の議論に立脚した、柔軟に「計画」を変えるという意味である。

IV. 総合的考察

従来の、「計画」は人の行為を規定することができるとする「計画」観においては人間の成長や育ちに対して明確なねらいを想定したうえで、そこに到達するための個別的具体的な目標や過程を設定し営まれるものと捉えられてきた。この「計画」観に基づく「計画」とは、あくまでも仮説として捉えられるものであるという必要条件是設定されているものの、人の行為を支える揺るぎないものとして存在していると解釈することができる。それ故に、たとえば子どもの行為をあらかじめ決定づけてしまうような明確な保育の目標や保育者の意図が想定されないような実践の存在というものは確かに存在するものの、このような実践は不明瞭かつ曖昧であるために、言語化される段階においては語られにくさが脈打っていたといえる。

本稿においては、サッチマンの計画観を援用することにより、こうした不明瞭かつ曖昧と捉えられてきた保育の事象にあらためて着目した。保育の場においては様々な応答性とその都度作られていく場であること、そして、保育者は計画を持つけれども、その計画は実行するために用いられるのではなく、子どもの流れや子どもとのやり取りの中で保育者はその計画を用いたり、出し方を変えたり、計画を用いずして子どもと新たな展開を生み出したりしていることが明らかとなった。保育者の柔軟性に現前する計画は弱さを持つものとして存在していた。

人間は日々、予見不可能な偶発的出来事に対応せざるを得ない状況におかれている。現実には日々子どもと生活をともにする保育者は、直面する状況に応じ、刻々と変化を遂げる行為の中で、子どもたちとのかわりを継続している。その都度その場で起こる一回性の現実に応じ、子どもと共に不確実な中を生きる保育のなかでは、どのような周辺状況においても適応可能な「計画」というものは存在していない。

保育実践は、あらかじめ想定された物事内において、もしくは決められた目的に向かって展開させようとするものではなく、「実際の周辺状況に依存し決定されるという現実」¹⁶⁾に晒されているということの本稿において示した。何が起こるかかわからない不確実な人間の行為に応じることを始点とし、その不確実さの中を生きながら子どもないし子どもが存在する場へとかかわろうとするところから即興的で柔軟な保育者の行為が生まれてくるのである。

本稿においては、状況に応じて展開する保育においては計画がリソースとして存在していることを見てきた。リソースとしての計画それ自体が、具体的に保育者の中にどのような理解で存在しているのかについては今後明らかにしていきたい課題である。

注

- (1) もともとはマネジメント領域で開発されたモデル。文部科学省は2008年1月の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の答申において効果的・効率的な指導のための諸方策の一つとして、「教育課程における PDCA サイクルの確立」によるカリキュラム・マネジメントを確立することを求めている。
- (2) 本研究では一般的に解釈される「計画」と保育における計画とを区別するために、前者の計画には鍵括弧を使用することとする。
- (3) ここでのプランは計画と同義の意味で用いる。
- (4) 保育においては短期計画から長期計画と、日案、週案、月案、年間計画と様々なレベルの計画が存在する。本研究においては、ある一日の中で保育者が計画をもって取り組んでいた事象について着目した。
- (5) 日本の女兒向けアニメのキャラクター。プリキュアは伝説の戦士に変身する能力を有し敵と戦っていく。

引用文献

- (1) 奥山順子・山名裕子 (2006) 幼稚園教育における計画の位置づけ—保育者の意識調査にみる保育の計画性と保育者の専門性—。秋田大学教育文化学部研究紀要。教育科学部門。61。83-90。
- (2) 倉橋惣三 (2006) フレーベル新書 10 幼稚園真諦。フレーベル館。64-97
- (3) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領。フレーベル館。4-5
- (4) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説。フレーベル館。192-195
- (5) 戸田雅美 (2004) 保育をデザインする—保育における「計画」を考える—。フレーベル館
- (6) 中坪史典・香曾我部琢・後藤範子・上田敏丈 (2011) 幼児理解から出発する保育実践の意義と課題—幼児理解・保育計画(デザイン)・実践・省察の循環モデルの提案—。子ども社会研究。17。83-94。
- (7) 川原慎也 (2012) これだけ！PDCA—必ず結果を出すリーダーのマネジメント4ステップ—。すばる舎リンケージ。97
- (8) Suchman, Lucy A. (1999) プランと状況的行為—人間機械コミュニケーションの可能性— (佐伯胖監訳)。産業図書。iii
(Suchman, Lucy A. (1987). *Plans and Situated Actions: The problems of human machine communication*. Cambridge University Press.)
- (9) 同上
- (10) 同上。177
- (11) 前掲 (8)
- (12) 津守真 (1997) 保育者の地平。ミネルヴァ書房。76

(13) 同上. 48

(14) 前掲 (2). 23

(15) 佐藤郁哉 (1992) フィールドワーク—書を持って街へ出よう—. 新曜社. 129

(16) 前掲 (10)