

社会福祉法人岩屋福祉会
岩屋保育園

保育課程

第1章

主題 子ども時代を子どもらしく生きる

第1節 保育の理念 私たちの思い

小さな共同体が伝承してきた文化のゆりかごの中で、主たる養育者を身内や隣近所が支えて子どもが育つ社会は、時代が移り、生活様式がどのように変化しようとも、また価値観がどれだけ多様化しようとも、子どもにとって必要不可欠な社会の在りようです。そうした社会に位置づけられ、子育て文化継承の拠点として、子どもたちが「子ども時代を子どもらしく生きること」を手助けできればと、岩屋保育園は日々の保育を実践しています。いわば身内やご近所のように子育てを手伝いたいと願っています。

保育園が果たすべき役割は、子どもたちへの直接的な保育のみならず、育児支援や地域づくりなど多岐にわたりますが、日々の保育活動にあっては、子どもたち一人ひとりを大切にするために、「子どもが周囲の人や周囲の事物に関わって、そこに内在する遊びを子ども自らが見つけ出し、工夫し、遊びこみ、伝承する保育」を基本とします。このような保育の実現のためには、「子どもと保育者がともに生活環境を創造し、展開する」ことが大切です。

保育園は、子どもと保育者がともに生きる生活の場です。そこに暮らす人々はお互いがお互いに「生活者モデル」です。遊びを中心に、生活者としての仕事や役割、一年を意味あるものにするための暦など、子ども時代が演出され、子どもらしく生きるためのカリキュラムが創意工夫されることで、子どもたちはいきいきといまを生き、社会に適応し、やがては社会を創造していく力の源となる「意欲の水瓶」を、心の深部に蓄えてゆきます。

「意欲の水瓶」をはたらかせるためには、自分が発揮できなければなりません。自分を発揮するためには、人とも上手くやれなければなりません。自己を充分発揮しつつ他者と協調することができる、そうすることで他者から自分が映し返されて、自分が他の誰でもない自分になってゆく。そのように子どもが一個の主体として尊重され、他の誰でもない主体となってゆくことこそ、保育者と保育園の普遍的な使命であると考えています。

第2節 保育の方針 私たちのゆくえ

1. 生きとし生けるもののひとりとして生きる ーともに生きるー

日本の伝統的な生活規範としての神道に学び、生きとし生けるものの生命を尊重し、人

もその中のひとりとしてこの地球環境に存在することを、私たちの在りようとしします。このように人の存在を位置づけることによって、人と人のみならず、あらゆる生命との多様な関係性を前提とする保育が求められることになります。

人の在りようを生きとし生けるものの中の一人として位置づけることで、子どもの育ちは、能力発達を含む多様な関係性における自己性の変容として捉えられるでしょうし、環境教育や食育は、人間中心主義を脱した生きとし生けるものとの共生を前提として実践されることでしょう。

古今和歌集仮名序に紀貫之は、次のように記しています。

「生きとし生けるもの、いづれか歌をよまざりける」

(自然の間に生を営むものにして、どれが歌を詠まないと申せましょうか)

自然のあいだに生を営むすべての生きものが歌を詠むというのですから、これ以上の共生はありません。そして、すべての生きものには心があり、心の発露として気持ちを歌に託して表現するというのですから、ここには岩屋保育園の理念のすべてがあるといっても過言ではないでしょう。

2. 私は私、でも私は私たちの中の私 —心が育つ—

子どもが自分をのびのびと発揮し、主体的に活動するためには、いつでも依存できる保育者を必要とします。依存は自立と対立するものではなく、自立を支えるものです。そのようにいつも支えてくれる保育者をかたわらに、子どもは周囲の子どもとの軋轢を超えて、共に生きていこうとします。そうした中から、待つこと、譲ること、思いやること、ずるはしないなど、倫理観や道徳性に繋がる多くを経験し、やがて「私は私でありながら、私たちの中の私でもある」ことを学びとります。

子どもの依存を支える保育者は、言葉によるコミュニケーションのみならず、表情や仕草、動作、態度といった非言語的コミュニケーションによる子どもの自己表出を理解し、子どものありのままをしっかりと受け止めて信頼関係を構築しなければなりません。そして子どもたちは、その信頼関係を土台として「人と関わり社会を築く力」を育みます。

子どもにとってともに生きるまわりの人々は、それが子どもであれ大人であれ、親であれ、保育者であれ、いろいろな自分を映し返してくれる存在です。まわりの人から主体として尊重されて子どもは、自分を見だし、自分らしくなってゆきます。“自分は他の誰でもない自分なのだ”と思えることが、なによりもまず大切です。

それはまた、保育者も保護者もおなじです。保育者も保護者も一個の主体として保育の場を生きていますから、感じたり、考えたり、願ったりしますし、ときには自分をつよく出したいと思うこともありますから、保育の場は、子どもと保護者と保育者の相互主体的な関係が多様に展開する場でもあります。その関係性の網の目が、子どもに「私は私、でも私は私たちの中の私」を実現してゆくのです。そのことこそが、子どもの心が育つことに他なりません。

3. 感性と想像性、創造力 一心がゆたかになる一

「だいすきなお父さん」と題された絵には、祇園祭が活写されていました。四つ切画用紙が横長につながれた、まるで屏風のようなこの絵を描いた男の子のお父さんは、祇園祭が大好きで、この子は物心ついた頃から毎年、鉾見物を欠かしたことがなく、「だいすきなおとうさん」を描くことは、おとうさんが大好きな祇園祭を描くことだったのです。昼食をはさんで4時間以上もかけて「だいすきなおとうさん」を仕上げました。

岩屋保育園を代表するオペレッタ「椎の実の森」には森を滅ぼそうとする老魔女バルバラが登場しますが、このオペレッタに出演した女の子が「どうしてバルバラは悪い人になってしまったの？」と、保育者に尋ねました。私たちは、敵と見方、善と悪、という二項対立によって物語を構成し、バルバラを敵として、悪として描いていましたが、この子は、バルバラを生まれながらの悪人とは決めつけませんでした。

絵で絵を教えたり、オペレッタでオペレッタを教えるのではなく、絵やオペレッタに子どもとともに取り組むことで、表現することの意味を子どもたちに伝えたいのです。表現することが生きることであるとするなら、私たちは、絵やオペレッタで、生きることの意味を子どもたちとともに考えたいのです。

どんなにすばらしい絵が完成し、どんなに上手なオペレッタが本番を飾ろうとも、生きることの意味は、その取り組みの過程である日々の保育の展開に、立ち現れます。

第3節 保育の目標 私たちの目あて

1. もうひとりの自分と、ともに生きる

今夜は何を食べようか、どんな服を着て出かけようかなどと、人はいつも考えています。そのような日ごろの些細なことばかりではなく、“あんなふうに云うんじゃなかった”と、人を傷つけてしまったひとことをふり返って後悔したり、“あの人はどう思っているんだろう”などと、相手の気持ちが知りたくなったりしたとき、人は自分の中の、もうひとりの自分と対話します。そのもうひとりの自分が自分に甘いと、容易なほうへ、楽なほうへと逃げようとします。とはいうものの、自分に厳しすぎて、本来の自分がぼきっと折れてしまっては本も子もありません。ですから、ほどほどのもうひとりの自分を自分の中に育てて、うまく折り合いをつけながら生きてゆくことが大切になります。

もうひとりの自分に褒めてもらったり、叱ってもらったり、励ましてもらったりして、ひとは生きているのです。そのもうひとりの自分が自分の中に生まれるまでは、周囲の大人がいろいろと助言してくれるのですが、もうひとりの自分が育つにしたがって周囲の大人の助言は減り、気づくと周囲の大人ともうひとりの自分が交替しています。そうになると子どもは周囲の大人との距離を測りながら生きてゆくのですが、それでも人はひとりでは生きられないので、あらためて周囲の人の存在が意味をもつようになります。

2. 大切な人と、ともに生きる

ここまで何度も取り上げてきたように、子どもは自分をとり巻く人たちの中で大きくなってゆきます。うれしいことやつらいことに出あったとき、周囲の人から共感してもらい、ときには慰められて、うれしいことを自分にとってうれしいこととして、つらいことを自分にとってつらいこととして、自分の中に収めてゆきます。

子どもは、幼ければ幼いほど周囲の人の言動によって自分の行動が左右されますが、大切なのは目に見える行動だけではなく、その行動を動かす気持ちや思いです。気持ちや思いは心にその根があります。うれしくなったり、つらいと感じたり、もう一度やってみようと思ったり、諦めてしまったりといった感情や意欲のもとになる心が育まれることこそが、重要なのです。

でも心は、やさしくなれるときもあればなれないときもあります。強いときもあれば弱いときもあります。そのように揺れ動きながらも、少しずつ子どもは、“ぼくはほかの誰でもない僕なんだ”、“私の人生の主役は、私自身なの”というように、自分を信頼し、自分を大切に、生きてゆけるようになります。このときにはすでに、子どもの中にもう一人の自分は誕生していて、本来の自分と葛藤を開始しています。その葛藤の繰り返しの中で、もう一人の自分は鍛えられてゆくのですが、その葛藤も元はといえば、周囲の人々とのあいだに生まれる共感や軋轢に端を発しています。ですから、周囲の人がどのような人なのかは、一人ひとりの子どもにとってとても重要であることがわかります。その重要な周囲の人とは、まずは家族です。そして、家庭において家族であるように、保育園において重要な周囲の人は保育者なのですが、家庭に兄弟姉妹がいるように、大人との関係において同じ立場に立つ友だちが、保育園にはいてくれます。

家庭と保育園というふたつの生活の場を、家族や保育者や友だちとともに生きることで、子どもは大切な人から大切にされるよろこびを知り、それはやがて大切な人を大切にするよろこびにもなっていくのです。

3. 自分を打ち込めるものと、ともに生きる

しとしと降る雨にももの悲しくなることもあれば、しっとりと落ち着いた気分になることもあります。おなじお日さまなのに、寒い冬の陽射しはうれしく、暑い夏、アスファルトに照りつける陽光にはうんざりです。思えば身勝手ですが、人は周囲の人ばかりではなく、自分を取り巻く環境にも左右されて生きています。

保育園に目を転じれば、園庭の木々や木漏れ日、吹きぬける風が子どもにも保育者にもひとしく与えられ、戸外の心地よさが気づかないあいだにも感情のひだを育てています。土や砂や小石、小枝や葉っぱといった自然素材は、子どもを遊びに誘い込み、想像力をかきたて、創造性を育みます。三輪車を用意したり、ボールを買い求めたり、“どろじゅん”や“はないちもんめ”に誘ったり、スコップで砂場にお城を作ったりといった保育者の工夫もやはり、子どもを遊びに誘い込み、想像力をかきたて、創造性を育みます。

このようにして子どもは、周囲の環境の中に自分を打ち込めるものを見つけだし、周囲の人とともに遊びこむのですが、そのような遊びはいつしか子どもの中に“意欲の水瓶”を育て、そこに汲めども尽きることはない生きる力を貯蔵してゆきます。

“意欲の水瓶“は、”もうひとりの自分”と相俟って、自分が自分らしく生きることを手伝ってくれるに違いありません。

第4節 主題のまとめ

1. なぜ、「子ども時代を子どもらしく生きる」が主題なのか

ずるはしない。この気持ちこそ、岩屋保育園が培いたい精神です。なぜずるはいけないのかと問われても理由などありません。岡本夏木先生が、「よいことは、よいがゆえにする、悪いことは悪いがゆえにしない」それを学ぶのが幼児期だと書いておられるように、「たとえだれも見えていなくてもずるはできない」と、理屈抜きにそう思える倫理性は、子ども時代にしっかりと身に引き受けておかなければ、その後に万巻の書物を読もうとも、道徳の時間にどれほどのいい話を聞こうとも、あたりまえのこととして「ずるはしない」と思えるようにはなりません。書物や大人の話が子どもの肥やしになるためには、子どもの中にすでに「ずるはしない」がなければならぬのです。ではなぜそれが幼児期に可能なのか。それは子どもが純粋だからです。

「ずるはしない」という枠組みは、子どもたちが遊びの中で自分たちでルールを作り、そのルールを守らなければそのグループから相手にされなくなるという経験を積み重ねることで得るものです。そしてそのルール作りや、ルールを守ることによってルールから守られることを知るといふことの下敷きになっているものは、おそらく大人との約束関係によるのでしょう。でもそれだけでは、なぜ子ども時代なのかという問いには十分に答えてはいません。

子どもたちはおそらく、大人が想像する以上に新鮮な驚きをもって、さまざまな体験を積み重ねています。バッタと出あい、木の実を食べてあまりのすっぱさに顔をしかめ、跳べそうもないところを跳んでみて出血し、大人のすることに感心してみせたり、友だちに意地を張ってみせたかとおもえば、一緒に楽しいといってみたり……。工作に挑戦して創るよろこびを知り、歌い踊って内なるエネルギーを爆発させ、物語に胸を躍らせ……。そうした新鮮な驚きの連続のなかで、「我を忘れて没頭する」ことにかけては、大人はとてども子どもに敵いません。その純真な精神が、「ずるはしない」を培うのではないのでしょうか。子ども時代が人の生涯でもっともかけがえのない時代なのです。そして、この子ども時代のかげがえのなさに、子どもらしさもあるのです。「意欲の水瓶」はなにも、やる気をためるための入れものではありません。新鮮な驚きを保持するための器なのです。

ですから、〈取る：取られる〉の関係を子どものけんかとみなし、子どもどうしのトラブルだと判断して仲直りすることのみを子どもに求める保育からは、「ずるはしない」という倫理観は育ってきません。トラブルの解決から子どもは、自己主張と協調を学ぶのだというだけでは、不十分なのです。子ども時代を生きる子どもたちは、子どもどうしの激しい牽制のなかから、ぎりぎりのところで「ずるはしない」を学び取ってゆきます。ですからそこに大人が安易に介入してしまえば、子どもたちのなかに「ずるはしない」は育ちません。また、その“ぎりぎりのところ”こそ、子どもの純真さの現れであり、繰り返しになります。そのために子どもたちは新鮮な驚きと出会わなければならないのです。そこ

を急がせてしまつては、子ども時代を子どもから奪うことになるのです。

ではなぜ大人は子どもから子ども時代を奪おうとするのでしょうか。

いまの世の中は、価値の基準が損得におかれています。子どもの将来を案じる大人は、子どもの将来を先取りしようとしませんが、その将来も損得勘定に基づくため、早期教育や学歴へのこだわりが生み出されてしまうのです。いま、その「得の先取りの魔の手」が乳幼児期の子どもたちにまで及ぼうとしています。大きいことはいいことだ、はやいことはいいことだ、という思い込みから大人が解放されなければなりません。そのために大人は、子ども時代を生きる子どもたちから、多くを学ばなければならないのではないのでしょうか。

2. 理念はどのように方針に反映し、方針はどのように目標とされているのか

保育の方針では、はじめに人間中心主義を脱してあらゆる生命との多様な関係性に目を向けることの重要性を提示し、それを「ともに生きる」と表現しています。その上で、子どもの心が育つことと、子どもの心がゆたかになることをふたつの柱として、それが岩屋保育園の目指す保育の針路であることを示しています。

この方針をうけて、目標に子どもが「ともに生きる」ものを3つ掲げています。それは、もうひとりの自分であり、大切な人であり、自分を打ち込めるものです。もうひとりの自分と大切な人は、「私は私、でも私は私たちの中の私」を、自分を打ち込めるものは、「意欲の水瓶」を培うことを指しています。集約すれば、人はなぜ人を求めてやまないのか、人はなぜ生きるのか。このふたつの問いを問うのが保育の場なのです。

第2章

子どもの育ち

第1節 関係発達保育論を基本とする

保育所保育指針の第2章には、子どもの発達過程が示されています。岩屋保育園は、指針が示す発達過程を基本的な発達の捉えかたとして参照しますが、子どもが周囲の人や周囲の事物との多様な関わりの中で育っていくことを思うと、能力発達に傾斜した指針の示す発達過程だけでは不十分です。

子どもは家庭と保育園の両方に生活の場をもちますから、家庭での保護者と子どもの関わりは、保育園での子どもの生活に色濃く反映しますし、保護者から見れば、わが子が保育園でどのように保育者やクラスの仲間と過ごしているのか、その関わりが知りたいところでしょう。このように、家庭を基盤としながらも、保育園にも生活の場をもつ子どもの育ちは、多様な関係性の網の目の上で変容してゆく過程ですから、子どもと生活を共にする保護者や保育者もまた、子どもとともに育つものであるという立場に立って、子どもの育ちを関係論的に捉える必要があります。

第2節 保育室と育ちの区分

岩屋保育園の本館には、3歳以上の子どもたちのために3室、2歳児のために2室が用意され、ホールなども設備しています。別棟のくすのきの家は4ヶ月から2歳6ヶ月頃までの子どもたちのために、けやきの家はおよそ2歳から3歳までの子どもたちのための保育環境として準備しました。このように保育室を用意するのは、子どもたちの育ちを考慮しているからですが、以下に、それぞれの保育環境での子どもたちの育ちを概観します。

1. くすのきの家の子どもたちの育ち

くすのきの家の2階には4ヶ月からおよそ1歳6ヶ月の子どもたちにふさわしい保育的環境が用意されています。この時期の子どもの育ちは、なにより直立二足歩行と言葉の獲得が中心です。ここではまず歩行に向けての発育を軸に、身体とその機能の育ちを確認することができます。また、有意味語の出現は、認知面の子どもの育ちの確認になりますが、そこに子どもが体を動かすよろこび、気持ちを音声に表現するよろこび、そしてそのよろこびを周囲の人に共感してもらえるよろこびが充足しているかどうか、重要であることは言うまでもありません。

くすのきの家の1階には、およそ1歳6ヶ月から2歳6ヶ月の子どもたちにふさわしい保育的環境が用意されています。この時期の子どもの育ちは、自分の思いや願いを言葉でうまく表現できるかどうかにかかっています。それはまた、他児との関わりの始まりでもあり、保育者を交えた日々の営みの中で、ゆるやかに人と関わることを学んでゆきます。

2. けやきの家の子どもたちの育ち

けやきの家の1階と庭には、およそ2歳から3歳までの子どもたちにふさわしい保育環境が用意されています。この時期の子どもの育ちは、戸外活動を十分楽しむことができるかどうか、身体および身体機能の育ちの目安になります。そのために、くすのきの家よりも広く、多様で、しかも安全に配慮した庭が用意されています。

平坦ではない地面、段差、建物への出入り、土や草木、水などに、スコップや器などの道具も加えた保育的環境を利用して、保育者を交え、思う存分友だちと遊ぶことが、身体機能が戸外活動によって充足されるこの時期の子どもたちには何より大切です。そして保育者は、そのような具体的な活動において一人ひとりの子どもの育ちを、心身両面において感じ取ることによって、一人ひとりの子どもの“いま・ここ”を認め支えつつ、次の段階を子どもに求める日々が展開します。

3. 本館2歳児クラスの子どもたちの育ち

2歳児のクラスには、2歳になったばかりの3月生まれの子どもの1年と、すぐに3歳になる4月生まれの子どもの1年というように、およそ2歳から4歳までの子どもの育ちを見通した保育的環境が準備されます。子どもたちの月齢差はそれでも1年未満ですから、

必ずしも4月のはじめから年度末までいつも2歳から4歳を想定しているわけではありませんが、一人ひとりの子どもの育ちを大切にするために、保育者は子どもの育ちを、ゆとりをもって考えています。

この時期の子どもたちは、〈大人：子ども〉関係から〈子ども：子ども〉関係へ自分の世界を広げてゆきます。けやきの家やくすのきの家でも〈子ども：子ども〉関係は多く見られるのですが、保育者の関わりが異なります。およそ3歳までの子どもたちは、保育者のかたわらに、保育者を交えて遊ぼうとしますが、3歳を過ぎると、“何かあったら呼ぶから、先生はあっちでみてて”というように、保育者を心のよりどころとしながらも、“僕らで遊ぶ、私たちで遊ぶ”ようになります。そのような子どもどうしの関わりからやがて、自分の中のもうひとりの自分と他者を比べ、自分を知るようになってゆきます。それは周囲の人から自分が映し返されることでもあるのですが、ただ映し返されるだけではなく、自分の中で自分で比べるという作業、すなわちもうひとりの自分との対話がより深まってゆくこととなります。

4. 本館3歳以上児クラスの子どもの育ち

3歳から就学までを想定した保育的環境が、室内外だけでなく鎮守の森や地域社会も含めて準備される3つの3歳以上児クラスは、それぞれ約40名の子どもたちによって構成されます。3名の保育者も加わり、その関係の網の目は、多様な縦糸、横糸によって織りなされます。

このように多年齢にまたがって子どもが生活するクラスでは、大きい子どもが小さい子の面倒を見てあげる、小さい子どもが大きい子にあこがれて育つなどといわれます。たしかにそのような場面も少なからず見受けられますが、岩屋保育園の場合は、遊びや活動に合わせて、子どもたちが自分たちで仲間を形成していることが特徴的です。ですから、たいていは年齢の近い子どもたちが集まり、思い思いに遊びこんでいますが、大きい子が小さい子を仲間に入れたり、手助けしたりする場合も、それを大きい子どもからの一方的な援助、あるいは小さい子の依存とみるのではなく、そこに仲間関係が成立し、たとえば小さい子から頼られて手助けする大きい子も、頼られることで自分を発揮していると考えれば、大きい子もまた小さい子によって自分が活かされるよろこびを味わうことがわかります。

興味や関心が掻き立てられて遊びや活動が始まりますが、そこに集まる子どもたちの関係は、必ずしも“一緒に楽しい”ことを初めから理解しているわけではなく、〈取る：取られる〉というような負の関係から始まり、やがてはそれを超えて仲間になるような場合も少なくありません。気心の知れたどうしであればいいのですが、それでも思いと思いは交錯し、ぶつかり合い、それをなんとか調整して遊びは展開します。3歳以上といえども、そこに保育者の手助けは必要となります。そのような関わりをとおして子どもたちはやがて、“私は私、でも私はみんなの中の私”という、岩屋保育園の中心的な目標を体得してゆきます。

人が人とともに生きる困難さから人が生きる意味を学びとってゆくことが、この時期の子どもたちの心の育ちの大切なところ です。

では、“私は私、でも私はみんなの中の私”という両義的な関係を通して、子どもたちがわが身に具えるものとはなんでしょうか。

その一つは、自分で自分の気持ちを立て直すことです。3歳以上児のクラスでは、思い通りにいかないこともしばしばです。しかも思い通りにいかないことを乗り越えて子どもは育つと保育者は考えていますから、容易ではありません。その厳しさも伴ったクラスの中で過ごすためには、周囲の人に援けられながらも自分で自分の気持ちを立て直すことを学び取ってゆかなければなりません。それはなかなか困難なことではありますが、その経験によって自分もまたいつか、他者を支援するようになり、やがては協同して何かに取り組むことの楽しさを知るようになります。協同する場では、他者の思いや気持ちも受け入れることが求められもして自分の思い通りにならないこともしばしばですが、それがお互いさまだということに、やがては気づいてゆきます。このようにして子どもたちは、ほどほどの人との付き合いを身に引き受けてゆきます。

5. 育ちのまとめと具体的な確認作業

(育ちのまとめ)

- 第1期 直立二足歩行と言葉を獲得する
- 第2期 周囲の人との関わりから、もうひとりの自分と出会う
- 第3期 〈大人:子ども〉関係から、〈子ども:子ども〉関係へ自分の世界を開く
- 第4期 他者への支援がもたらすよろこびを知る
- 第5期 協同するよろこびを知る

(具体的な確認作業)

- (1) 医師による定期健診
- (2) 36ヶ月までの育ちのチェックリスト
- (3) 身体測定と体力測定
- (4) 生活習慣に関する97項目のチェックリスト
- (5) エピソード記述とエピソード記述を資料とするカンファレンス

第3章

保育の内容

次章に詳述していますように、岩屋保育園の指導計画は個別の計画が中心です。保育者が一人ひとりの子どもの“いま・ここ”をどのようにイメージし、一人ひとりの子どもの“未来のあるべき姿”をどのように願うかが、指導計画のすべてといっても過言ではありません。一人ひとりの子どもの、どのような点を評価し、どのようなところを物足りないと感じ、将来に向けてどのように育っていったら欲しいのかをいつも思い描きながら、子どもとの日々の生活が充実することを願っています。子どもとともに“自分を打ちこんで”

今日を楽しく過ごしたいと願うこと、それが岩屋保育園の指導計画です。

「月案」や「週案」は、クラスとしての「今月の予定」や「今週の予定」に過ぎません。そこに子どもの姿を予想し、教育目標を設定して、意図的に発達を期待するようなことは、少なくとも岩屋保育園にはありません。でも、どうすれば今月が、今週が、今日が充実した月となり、週となり、日々の連続となってゆくのかを求めて、岩屋保育園の保育者は予定を立てます。その予定に従って子どもとの日々を過ごし、そこに展開した保育を省察することから一人ひとりの子どもへの願いを更新します。個別の指導計画が練り直されてゆくのです。そのような日々のために、次に示す保育の内容が「予定」されます。

保育の内容は、ふたつの視点から「予定」されますが、前半の「第1節 期ごとの保育」は1年を5期に分け、それぞれの期に特徴的な内容を中心に取り上げています。後半の「第2節 環境ごとの保育」では、保育園内外の環境を特定し、特定された環境に準備される保育の内容を示しています。ただし、どちらも便宜上の分類であり、期や環境に拘束されるものではありません。

第1節 期ごとの保育

移行期 育ちを確かめる (3月第3週から3月31日まで)

1. 学校ごっここと進級

この時期、年長の子どもたちはそれぞれのクラスを離れてホールに生活の場を移し、学校ごっこに取り組みます。その目的は、3クラスに分かれていた年長児たちが最後のひとときをいっしょに過ごすこと、学習への意欲をもつこと、卒園関係行事の準備などです。学校ごっこについては、別に年間を通した就学のためのカリキュラムがあります。

年中児以下の子どもたちは、新年度からの新しいクラスに進級します。新入園児を迎えるまでに新しい環境に自分の居場所を見つけ、クラスを安定した生活の場所とすることをめざすためです。

クラス分けの必要性は議論のあるところですが、人が人と出あい、あらたに関係を築いていく過程こそが、“私は私、でも私は私たちの中の私”であることを学ぶことに他ならないと考え、一年ごとにクラス替えを行います。

2. 保育要録の記入

保育者にとって移行期は、一人ひとりの子どもの育ちを確認するときとなります。年長児については卒園及び就学を視野に入れて、入園からの育ちの最終確認をします。

3歳から5歳までの子どもたちは、クラス替えの作業過程で育ちの確認をおこないます。具体的には、仲良しマップと呼ばれる図表を作成し、さまざまな環境や活動における子どもどうしの関わりを見ることで、旧クラスの担任がこれまでの1年をふり返り、新しいクラスの担任に引継ぎ、一人ひとりの子どもについて、これからの見通しを立てます。

移行期のテーマである「育ちの確認」は保育要録の記入によって文書化され、保存され

ます。卒園児については、それぞれ就学する小学校へ保育要録を提出し、それ以外の子どもたちについては、保育要録が申し送り事項書となります。

(1) 期間のキーワード

進級 卒園 記録の整理 引継ぎ 自分を発揮する 人と関わる 仲間づくり

(2) 期間の行事

お別れ遠足 卒園遠足 お別れ会 卒園式 進級式 修了式

第1期 関係性を育む (4月1日から7月第1週まで)

卒園児たちがいなくなった保育園に、あたらしい友だちがやってきて、にぎやかに新年度が始まります。移行期を経て、3歳以上児クラスではすでに子どもたちの関係の網の目は育ちつつあり、そこに少数ですが新入園児が加わります。2歳児以下のクラスは新入園児の割合もたかく、何より保育者との安定した信頼関係の醸成が求められるところです。

そのためには、保護者との関係作りも平行しておこなわれなければなりません。それはやはり、子どもが保育園に通うことを楽しみにしてくれることがなによりです。なぜなら保護者はわが子を通して保育園を見るよりほかないからです。

さて、保育園での子どもたちに目を向けると、自分をつらぬこうとする子どもたちは一方でまた、ぶつかり合いを生むことにもなり、〈取る：取られる〉の関係や、先占の主張など、ときには保育者の手助けも必要となりますが、そのような負の関係から始まる子どもたちどうしても、不思議なことにやがては親しみの感情が湧いてくるものです。

子どもと保育者の関係、子どもどうしの関係、そして保護者と子どもと保育者の関係について、クラス別に概観します。

1. ターニングポイントとなる2歳児クラス

2歳児クラスあか組では、〈大人：子ども〉関係において知った関わりのよろこびを、〈子ども：子ども〉関係に開いてゆこうとする子どもの姿を見つけることができます。「何かあったら呼ぶから、ぼくらだけでだいじょうぶ」という子どもの姿は、0歳から就学までを見通すとき、歩行の完成や言葉の獲得と同じくらい重要な育ちの節目です。

〈子ども：子ども〉関係に自分の世界を開くためには、自分に自信がなければなりませんし、他者と気持ちを調整できなければなりません。そのためには自分で自分の気持ちを立て直す力が備わっていなければならず、それはこれまで周囲の大人の手助けによって培われてきました。自分に自信のある子に心のよりどころができると、あたらしい人や物事に挑戦していくのも、3歳前後のこの時期です。たとえ目のまえに保育者がいなくても、子どもどうしで遊べるようになるこの時期は、子どもと保育者の関係性のターニングポイントであるといえます。

2. 保護者との関わりも重要な0・1歳児のクラス

0歳児クラスみどり組では、特定の保育者との関わりがどのように他の保育者との関わりに展開するか、そこに保護者の養育態度や保育園への印象がどのように影響して、保育者と子どもと保護者の関係性が変容するかが問われるでしょう。0歳児の保育は、食事や排泄、睡眠といったことが活動の中心になる上に、言葉で気持ちを伝えることができませんから、一日がお世話や子守に終始することのないように、子どもの表情やしぐさ、ちょっとした動作に気を配り、子どもの気持ちを理解することが重要です。室内にこもらず、積極的に戸外に出ること、保育者の都合で子どもの集団を大きくしないなど、保育者間の意志の疎通と仕事の分担に工夫が求められます。

また、1歳児クラスしろ組では、保護者の子育てに対する緊張感も緩やかになり、余裕を持った養育が実現されてきますので、子どもは保育園生活独自の姿を見せてくれるようになります。見かたを変えれば、子どもは家庭と保育園の両方に生活の場を持つことを積極的に肯定できるようになるのです。ですから、安定的な保護者への信頼が特定の保育者への信頼に援用され、それがまた他の保育者へも波及してゆきます。さらには、大人との安定的な信頼が他児へ自分を開く支えにもなってゆきます。そのような過程を経て、〈子ども：子ども〉関係に自分の世界を開く準備が整ってゆくのです。ですから、子どもどうしの関わりが急激に増えるため、噛み付いてしまったり、たたいてしまったりといった姿も、この1歳児クラスにもっとも多くみられますが、それはマイナスの関わりがプラスに転じる機会と捉えて、一方的なトラブルの解決を図るような保育のあり方には注意が必要です。ところが一方で、せっかくの保護者との良好な信頼関係も、子どもの怪我などが原因で気まづくなることも考えられます。日ごろからクラス全体の様子を伝えることで、1歳児クラスの保育の目標を保護者によく理解してもらうことが大切になります。

使用する保育室は、くすのきの家の2階、1階、そしてけやきの家の1階保育室ですが、その保育環境を年齢だけで区切るのではなく、一人ひとりの子どもの育ちと全体的なバランスを考慮し、年度途中の進級も積極的に活用することで、安定した乳児保育を実践することができます。空間や時間を固定化しないことで一人ひとりの子どもにふさわしい保育の内容を集団保育の中に実現することが可能になり、それが子どもと保護者と保育者のゆたかな関係性を築いてゆきます。

3. 多様な人格とであう3歳以上児クラス

3歳以上児クラスでは、人はだれでも自分の思いや願いをもって生きていることを学びあうことから、1年はスタートしていきます。子どもたちが自分の興味関心にしがって思い通りに生活できるような配慮が必要ですから、保育者からの提案を少なくして、一人ひとりの子どもが安心して過ごせる周囲の人や周囲の事物を整えて、子どもが自分の居場所を見つけるのを待ちます。いわば心が安定する基地を、保育者（ヒト）・物的保育環境（モノ）・遊びを中心とした活動（コト）に見つけだしてくれることが、「関係性を育む」ための土台となります。そのような土台が用意できてはじめて、子どもは自分を発揮するようになります。ああしたい、こうもしたいと、やってみたいことがどんどん増えていき、友だちとの接点も増えて、関係の網の目が増殖していきます。

新しい人的・物的環境で土台作りをする子どもたちですが、それを支えるもっと大きな土台を家庭にもとうともしています。子どもたちはその大きいほうの土台作りを日々の暮らしの中で保護者と取り組んでいるわけですから、保護者と保育者、保護者と保育園のあいだに良好な関係がなければ、子どもたちは土台の段階で迷ってしまうことにもなりかねません。子どもの年齢や在園期間によって保護者との関係の網の目の模様はいろいろですが、保護者とともに子どもを育てていくのだという姿勢がなにより大切であることはいうまでもないでしょう。

(1) 期間のキーワード

友だちになる 子ども・保護者・保育者間の多様な信頼関係 周囲の人 周囲の事物
居場所 コーナー遊び 園庭での遊び 個人面談 連絡ノート（未満児のみ） 家庭
訪問 参観 懇談 園だより クラスだより

(2) 期間の行事

入園式 始園式 家族の集い 参観 お田植え祭 就学のための懇談会 ミルキーウ
エイコンサート 一泊保育 保育内容説明会 プール開き くすのきの家・けやきの
家の夏の集い 七夕祭

※ 毎月の行事・・・お誕生祭・お誕生会 身体測定 健康診断（2歳未満時）
避難訓練 奥の院参り

第2期 健康な心身を培う （7月第2週から10月第1週まで）

子どもに必要な運動量は、遊びから充足されることが望ましいのですが、地球温暖化の影響からか、最近の夏は異常な暑さに見舞われるため、活動を子ども任せにせず、保育者の十分な配慮を必要とします。そのような夏から秋にかけて、戸外ではプール遊び、運動会の準備、虫取り、野菜や草花の栽培など、体を積極的に動かす活動が多くなり、その活動がまた、心のたくましさにも繋がるような保育者の気配りが求められます。

年度も四半期を終えているので基本的な生活習慣の習得も視野に入れ、規則正しい生活リズムを家庭とも協力してつくることを求めることも、この期に心がけます。具体的には、起床と就寝の時間に合わせた午睡時間への配慮、食事や排泄、衣服の着脱の自立、手洗い、歯磨きの励行、きれい、きたないに気づくなど、衛生観念の涵養もこの季節の生活と関連付けて取り組みます。

ルールのある遊びや、子どもが自分たちでルールを作って遊ぶ遊びなどが増加する時期でもあるので、譲ることやズルはしないなど、人とともに生きるうえで大切なことを身につける経験が増える時期でもあります。

1. 心と体

園庭に出ようかとひと声かけると、一目散に駆けだしていくのが子どもです。そのよう

な積極的な姿勢が見られないときは視診や検温により、健康状態を把握します。身体的な異常がなければ、朝からの様子を思い浮かべ、気持ちが後ろ向きになっている理由を考えてみます。それくらいの時間の余裕をとったなら、「どうしたの？」と聞くような、子どもへのアプローチがあってもいいでしょう。年齢によらず闇雲に急かせるのではなく、その子の気持ちが立て直るのを待ちます。後ろ向きな姿が続くようであればなおのこと、子どもが自分から周囲の人や周囲の物事に関わろうとするのを待たなければなりません。

積極性という子どもらしさは、心と体の両方が健康でなければ発揮されないので、保育者はそのバランスに気を配る必要があります。また、積極性とは、行動がすばやかかったり、声が大きかったりをいうものではありません。人や物事への関心の度合いです。空元気ということもあることを、こころしておかなければならにでしょう。

2. 内と外

京都は職人の町だといわれます。着物や履物、櫛や簪、扇子や団扇、漆芸や陶芸、どれをとっても一流の職人さんが京都にはいます。思いつくままに書き上げたこれらの工芸品にはたいてい、絵柄がつけられています。中には幾何学模様のようなものもありますが、その多くは花鳥風月といわれる自然を描写したものです。

保育室と園庭は、家と庭の関係です。花鳥風月は庭にあり、花鳥風月を取り入れた絵柄や文様は家にあります。文化とはこのように、外の自然を内に持ち込む作業です。この内と外の関係から保育を見ると、子どもたちが直接的に自然に出会う場所が園庭を中心とした戸外であり、その自然を取り入れて絵を描いたり、工作したり、歌を歌ったりする保育文化を紡ぐ場所が保育室です。内と外は、子どもの心と体にも呼応して、保育を組み立てる重要な概念です。

3. 基本的な生活習慣の習得

学校などの公的教育機関ではしばしば、しつけ（基本的な生活習慣）は家庭が担うのか、学校で教えるべきなのかが議論になりますが、保育の場が、生活の場であり、交わりの場であり、学びの場であるとするなら、しつけは家庭だけでなく、もちろん保育園だけでもありません。両方に生活の場を持つ子どもたちですから、両方で取り組むことが当然ですが、それだけに家庭との連携が求められます。

また、しつけは何をどの時期にどこまで求めるかが人によって異なるでしょうから、そのあたりの調整も必要になります。保育園では年長の子どものために用意された生活習慣のチェックリストの項目が参考になりますが、それをそのまま保護者に求めるのではなく、食い違いに気づいたとき、どこまで保護者に要求するか、あるいは保護者の要求をどの程度受け入れるのか、個別の対応が必要です。

(1) 期間のキーワード

健康 基本的な生活習慣 体づくり プール遊びの工夫 運動会の取り組み 道徳性の芽生え

(2) 期間の行事

一泊保育 キャンプ うちわまつり 敬老祭 運動会 社会見学

第3期 私を表現する (10月第2週から12月第1週まで)

表情やしぐさに、人のちょっとした感情の動きを見て取ることができますが、それは自然に滲みでるといったようなものなので、表現というよりも表出といったほうが適切でしょう。であるとすれば、表現とは表現者が何らかの表現意図をもって伝えようとする行為でなければなりません。それは芸術家にのみ許される行為ではなく、私たちの日常的な振る舞いの中にもいくらか見いだすことができます。

たとえば、着るものや食べるもの、パートナーや職業など、人は選ぶという行為に自分を表現しています。それが子どもであれば、だれとどのような遊びをどのように遊ぶのかに子どもの意図が表現されます。そのために保育園は、保育的環境を整え、そこに子どもの興味を誘う装置を用意します。

装置は、砂場であったり、ままごとコーナーであったり、おもちゃやブロックであったり、三輪車や竹馬、滑り台など、遊び場のあれこれもそうですが、描画や工作、歌や踊り、絵本や物語、さらには四季を彩る行事なども子どもを遊びに誘い込む装置です。子どもはそれらの装置に興味を示し、やってみようとしています。そのやってみようとする過程に、子どもが表現されます。

1. 遊びにみる表現

ここにももしも遊べない子どもがいたら、それをどのように受けとめればよいのでしょうか。友だちがいないのか、遊びが見つからないのか、何かで拗ねてしまっているのか、そのいずれでもない遊べない子どもと出会ってしまうことがあります。素直に自分が表現できないのです。それは自分に自信が持てなかったり、自信を育ててもらった時間が充分でなかったりと、遊べない子どもの姿には、気持ちを持って余す様子が表現されています。

では遊ぶ子どもの姿には何が表現されているのでしょうか。もくもくと遊ぶ子ども、いそいそと遊ぶ子ども、いきいきと遊ぶ子ども、そこには遊びによって充足している気持ちが表現されています。それをヴァイタリティアフェクト(生き生きとした情緒、力動感)といいますが、これこそが意欲の水瓶を醸成するもととなるのです。

遊びの展開にも子どもの表現を読み取ることができます。砂場をただ掘り起こしていただけた子どもが、掘られた穴ではなく、盛り上がった砂山からお城を思いつき、取り囲む城壁を作り、それはやがて砂場いっぱいには広がる街になることがあります。大型積み木に跨ったことからお父さんの自動車が思い浮かんだり、複数の積み木を連結することで列車になったりと、またがる動作から連想される乗り物が次々に見立てられてゆく光景もしばしば目にします。そうした子どもの遊びを模倣や象徴遊びと名づけて分類することも保育を知る上では大切ですが、まずは子どもが体全体から発しているヴァイタリティアフェクトを感じ取りたいものです。何をしているかがわかることも重要ですが、そのときの子ども

もの気持ちを自分の気持ちにおいて共感すること、ともに生きる意味が見いだせるのではないのでしょうか。

2. 造形活動にみる表現

子どもを見ていると、人は描くことや工作することで考え工夫する楽しさや、できあがるよろこびを得ているのではないかと思うときがあります。保育室に用意された製作コーナーは、いつも子どもたちであふれています。1年を通してみると、そこが子どもにとって不可欠な場所であることが分かります。こんなにも子どもたちは描いたり作ったりすることがすきで、その製作の過程に自分を打ち込む姿にやはり、ヴァイタリティアフェクトが横溢しています。

自分の作業が色彩や形になって姿を現し、その色彩や形に触発されて次の作業が生み出される。その作業の工程に言葉が添えられ、意味が与えられていきます。子どもの表現意図は、色彩や色、言葉、作業の複合的な要素によって展開していきます。詳しくは別掲「造形カリキュラム作成の基本的な考え方」を参照してください。

3. 音楽的活動にみる表現

体を揺らしたり、歩いたり、おなじ動作を繰り返したりすると、そこにはリズムが生まれます。おなじ言葉を繰り返すと、そこにメロディのかけらが零れ落ちていきます。そのようにして生まれる歌はすでに和声を内包しています。文明化した音楽は、歌唱、器楽、舞踊、演劇などに細分化されてしまいましたが、子どもたちの自発的な音楽的遊びは、体の律動や動作と不可分です。

描画や工作以上に感情と一体化した音楽は、子どもの情動に直接働きかけるので、ヴァイタリティアフェクトを生み出しやすいように思われます。音楽の世界に没入し、クライマックスを迎えて音楽が終結する経験が、子どもたちの生の内奥を呼び覚まします。

集団で歌ったり、演奏したり、踊ったりといった活動は、みながおなじことをする宿命を背負っていますが、だからといって一人ひとりの表現が見いだせないわけではありません。むしろ一体化されることで増幅されるよろこびは、複数の友だちと遊びに興じる楽しさに共通するものです。詳しくは別掲「音楽カリキュラム作成の基本的な考え方」を参照してください。

4. 言葉にみる表現

言葉は、コミュニケーションを可能にし、考えを整理してくれます。私たちは言葉のおかげで気持ちを伝えたり、相手の考えを理解することができるのですが、保育で見落とされがちな言葉の機能に、色彩や形や音とおなじように、表現手段としても役割を果たすということがあります。このようにいうと劇遊びなどが短絡的に思い浮かんでしまうのですが、子どもから発せられる言葉を聞くとき、その内容を情報としてのみ受け取るのではなく、その言葉に託された思いや本当に伝えたかったことを聞き取れたかどうか、そこに子

子どもが言葉という媒体を使って自分を表現する意味が、言葉の受け取り手によって生み出されるということがあります。受け手との会話によって、子どもの考えはまとまりをみせ、それを土台にして深まってゆくのです。そのような「一次的事物」である会話がいずれ、「二次的事物」を生みだし、子どもは自分の考えをまとめて話したり、文章に書いたりすることができるようになっていき、文学的表現をも可能にしていきます。

(1) 期間のキーワード

表情 仕草 動作 製作の始まり（やぶる、きる、ちぎる、まるめる、くっつけるなど） 描画の始まり（なぐりがき、往復運動、円運動、円がつながる、名づけるなど） 話し言葉 書き言葉 表現の受け手 達成感 コミュニケーション 会話 手紙 素材（水、砂、土、年度、紙、布、木、絵の具、クレパス、鉛筆、木炭など） 用具とのあい（略）

(2) 期間の行事

七五三参り 作品展

第4期 私たちを表現する (12月第2週から3月第2週まで)

保育園生活の充実は、どのような場面に現れるのでしょうか。あらためて1年をふり返ると、自分のことが好きになる経験を積み上げることに、保育園で生活することの意味があるように思われます。自分に自信の持てる子どもは、友だちを誘い、あるいは誘われて群れを形成して遊びます。生活場面でも、友だちと先生を手伝ったり、給食の準備をしたりなど、生活の場面でも一緒に楽しいといわんばかりです。幼い子どもでも新しいことに挑戦したり、大きい子どもたちの仲間に混ぜてもらったりする姿もみられ、ともに生きるすばらしさを随所に見せてくれます。ですからこの時期、キティランドコンサートや発表会といった集団での取り組みが多く求められる保育が準備されます。

1. 群れて遊ぶ

園庭で電車ごっこが始まりました。保育者が地面に駅をふたつ書き、ロープでつながった子どもたちが、駅を行ったりきたりしていたのですが、その中のひとりが冒険に行こうと言い出して、電車は脱線し、園庭を自由に巡り始めました。いつのまにか保育者は電車から降りてしまっています。しばらくすると運転手に小石を渡した子がいました。その子は「恐竜のたまご」とそっとつぶやきます。それをきっかけに電車の行き先は恐竜島になり、ふたたび電車は園庭じゅうを駆け巡りました。ほんの短い時間だったのですが、保育者が仕掛けた電車ごっこが恐竜島への冒険に展開する様子は途切れることなく続き、見事でした。

このような遊びは日々無数に生み出されますが、群れて遊ぶからこそ、いろいろな見立てやアイデアが提案され、採用されたり却下されたりする過程に、子どもの表現を見ることができます。ときには保育者もそのひとりとなっていっしょに遊び、子どもの気分を味

わうことも大切です。

2. 印象と表現

ゆたかに表現するためには、ゆたかな印象を享けることが必要です。乳幼児期の子どもに不可欠なゆたかな印象を自然・人・文化に分けて概観します。

自然では、陽光や風、雨、雪といった体感できる自然がなにより重要です。陽光は日陰があることでよりゆたかに感じ取ることができるでしょうし、寒い冬の暖かい陽射しと、暑い夏、アスファルトに照りつける太陽では、その印象はまったく違ったものになるでしょう。木々を渡る風もあれば砂埃を舞い上げる強い風もあります。夏には涼風となり、冬には寒風吹き荒ぶことになり、風もやはり季節によって印象が異なります。雨や雪も大切な保育の自然素材です。岩屋保育園では雪遊びはほとんどできませんが、雨の日のお散歩のためにレインコートや雨傘が用意されています。このように、光を感じる、風を感じる、雨に濡れる、雪で遊ぶといった体験が、自然に目を向けたときにまずは浮かぶ印象ではないでしょうか。それらはまた、音として体感されるものでもあります。風や雨は直接耳に届く音ですし、陽光や降雪も、きらきら輝く、しんしんと降り積もるなど、音声に置き換えて表現することで、自然が奏でる音のハーモニーを感じ取ることができます。子どもが扱える自然として、土や砂、水、粘土、小石、木切れ、葉っぱなどの自然素材も重要です。草花を育てたり、野菜を収穫したり、それを食したりと、自然の恵みもまた、大切な印象群でしょう。

周囲の人から享ける印象も大切です。表情、しぐさ、言葉、動き、着衣、髪型、匂いなど、人という生きものの発するシグナルもやはり、知らず知らずのうちに少なからぬ印象を与えます。それはぬくもりや、やすらぎであるときもあれば、かたさや怖さとしてやってくる場合もあることでしょう。そのような周囲のひとたちと子どもはともに暮らしているのです。

乳幼児期の子どもたちに子どもが自ら創造する児童文化を多く求めることはできませんが、大人が子どものために用意してきた児童文化であれば、枚挙に暇がありません。歌や、踊り、手遊びなど音楽領域のものや、絵画や工作といった美術の分野も日々の保育に欠かせません。こま回しや凧揚げ、かごめかごめ、鬼ごっこなどの伝承遊びも伝えていきたい文化ですし、子どもたちが砂場やままごとコーナーなどでみせる象徴遊びなどは、子どもが自ら創りだせる文化ですから、やはり絶えることのないような配慮が必要です。子どもにとって遊ぶことこそゆたかな表現の源泉です。

このように考えると、印象と表現は子どもの遊びの中で渾然一体となっています。それがもっとも端的に現れるのが、歌です。たとえ一人で口ずさんでいても、自分の歌を自分で聞いているのですから、そこには印象と表現が同時に起こっていることになります。子どもの場合、印象の多くは体験から得られますが、体験はまた表現でもあるので、子どもにとっての印象と表現は分かたつことのできないものなのです。

3. 表現の受け手である保育者の存在

保育の場の子どもの表現は、保育者の工夫が添えられてはじめてあるまもりや意味もちます。子どもの表現の主たる受け手である保育者が、子どもの表現を受け止め子どもに返すことで、子どもは自らの表現を知ることができます。それは周囲の人によって自分が映し返されて自分を知ることでもあります。こうした表現と印象の往還的作用は、子どもとの遊びにもっともよく現れます。子どもとともに遊びを展開するために保育者に求められる第一義的な仕事は、子どもの表現が自分にどのように印象したかを子どもに返すことです。それによって子どもは自ら表現したことに気づき、整理することができて、次の表現へと遊びを展開していくことができる、ここに保育の基本があります。

4. 技法と表現

遊びを子どもの行為の側面から見ると、真似る、話す、扱う、作る、描く、歌う、踊る、演じる、競うなどは、伝えるための手立て＝表現媒体を必要としますし、媒体を用いるためには技法を習得する必要が生じます。ここに“教える”や“指導する”ということが起こるのでしょうが、運動的な遊び、ゲーム的な遊び、ごっこ的な遊び、あるいは描画、工作、歌、踊り、芝居などといった活動において、保育者は指導的立場に立ちますが、小学校以上の学習とは異なり、まずは一緒にやってみることで面白さや不思議さ、驚きといった情動を共有することから始めなければなりません。そして取り組んでいる遊びや活動がより興味深いものとなるように、協力して工夫を重ねるのです。その工夫のうちに子どもが教わるということ、学ぶということが混じり込んで、子どもは技法を習得していきます。ですから、何を教えるかがあらかじめ用意されるのではなく、いっしょに遊び、一緒に取り組むことの過程に必要が生じて、伝えたり手伝ったりといったことが起こります。その具体的な内容は保育者が即興的に思いついてやってみるよりほかありません。

保育活動の真の目的は、描画で描画を教えるのではなく、オペレッタでオペレッタを教えるのでもなく、鬼ごっこで鬼ごっこを教えるのでもありません。子どもが表現したいと思う意欲を汲み取って、その意欲を実現することで、描画で描くことの楽しさを、オペレッタで歌い踊ることの快感を、鬼ごっこで走ること、逃げること、競うことの面白さを伝え、意欲の水瓶を子どもの心に醸成するのです。描画で生の技法を、オペレッタでも生の技法を、鬼ごっこでも生の技法を伝えるのです。

5. 生きることは表現すること ～まとめにかえて～

繰り返しますが、周囲の人や周囲の事物があたえてくれるゆたかな印象を身に享けた子どもたちは、何らかの媒体を使ってそれを表現しようとしています。“やってみたい”と思うのです。その子どもの思いを実現することが保育ですが、私たち保育者は、子どもたちに表現の場を提供し、表現するよろこび、すなわち生きるよろこびを子どもとともに、ときには保護者も、地域の人たちも交えて享受します。そこに本節の「私たちを表現する」という意味があります。

私たちは、子どもたちを誑（たぶら）かし、共犯者となり、よろこびを山分けするのです。

(1) 期間のキーワード

まな(学)ぶは、まね(真似)ぶ 象徴機能 遊びの展開 一緒に楽しい

(2) 期間の行事

初詣 豆まき キティランドコンサート 発表会

第2節 保育環境の基本的な考え

保育園における子どもをとり巻く保育的環境は、戸外と室内に大別できるでしょう。ひと口に戸外といっても、岩屋保育園であれば山科盆地の中、すなわち山科区全域と伏見区醍醐あたりまでが視野に入るかもしれません。それはまた、園児の通園可能範囲でもあります。そのような地域社会も子どもをとり巻く環境として重要ですが、ここでは岩屋神社の境内一円を保育環境としての戸外とします。

室内も保育室だけではありません。ホールや厨房、事務室、スタジオ、倉庫、廊下なども子どもたちの生活を支え、ゆたかな活動を提供することを目指しています。ひとまずはこのように戸外と室内を整理した上で、それぞれの保育環境に内在する保育を概観したいと思うのですが、意欲の水瓶をもつ子どもたちは、どのような環境も遊びの場にする天才ですから、保育者の予想を超えて子どもたちは遊びを展開します。そのことを踏まえると、ここに取り上げる保育環境とその環境に内在する遊びや活動は、“子どもと保育者が一緒になって、保育を創造的に展開するための装置”だと捉えるのが、岩屋保育園の日々の様子に近いと考えられます。環境ごとの保育を取り上げるまでに、保育とは何かについて、岩屋保育園の基本的な考えを簡略にまとめておきます。

1. 装置とは何か

たとえば雨上がり、園庭には水溜りがいくつもできます。水面を鏡にして覗き込んでいる子もいます。はじめは恐る恐るだったのに、すぐに大胆になってバチャバチャやり、靴が泥んこになってしまった子もいます。雨水をかき混ぜ手ですくってその感触をなんども確かめている子もいます。その子たちのそばにはすぐに友だちがやってきて、一緒に遊び始めます。それをみている保育者は、後が大変だなあと思いながらも、それを止めることはしません。

水溜りは雨がもたらした偶然的な保育的環境ですが、水溜りに似た環境に小川があります。保育園の園庭には裏山から引かれた水が側壁をつたって流れ落ち、小川になって園庭を横切っています。途中には流水型の田んぼもあり、わずかですがお米も収穫します。側壁をつたって落ちる水音も心地よく、岸辺にしゃがみこんでいつまでも水面を眺めている子もいれば、靴のままどんどん入っていく子もいたりして、とくにおもちゃがあるわけでもないのにいつもだれかが遊んでいます。

小川のそばには株立ちの樗があり、木登りに興じる子どもたちがいます。保育者は手伝わないので、自分で登れるところを子どもたちは知っていて無理はしません。ですから、

いまのところ落下事故はありませんが、でも油断は禁物でしょう。

室内では、絵本が置かれた場所や造形活動に必要な用具と材料が置かれた場所、あるいはおもちゃやゲーム、積み木やブロックが用意された場所が目につきます。そこでも子どもたちが遊んでいます。食事のためのテーブルもありますし、保育者が話し合ったり、記録を書いたり、少し休んだりする場所もあります。入り口付近には登園を受け入れる場所もあり、ピアノやCDプレーヤーも子どもはいつでも楽しむことができます。コンサートや発表会が終わっても、音楽をかけて歌ったり踊ったりする子どもたちの姿が見られます。

このように保育園の内外は、子どもを遊びに誘い込む装置に満ち満ちています。傍らには一緒になって楽しんでくれる友だちや保育者がいて、遊びこんで、自分を打ち込んで、保育園の一日が過ぎてゆきます。

2. カリキュラムとは何か

保育内容を子どもたちの側から検討すると、いったい保育園はどのような場所なのでしょう。

なんといっても子どもたちの居場所が家庭であることはだれも異存のないところです。そこには主たる養育者（たいていは両親）がいて、その庇護のもとに子どもは安心して日々を過ごしています。その子どもたちが集団生活の場である保育園にやってきます。低年齢であればあるほど、親の就労支援、すなわち大人の都合によって保育園にきてくれるのです。そのような子どもたちに、私たち保育者は何ができるのか、何をしなければならないのかといえば、保育園が一方的に教育や養護を押し付けるような場所ではなく、働くお父さんやお母さんに代わって、子どもたちの一日が充実するように願って、子どもとともに生きることが、私たち保育者に求められていることに気づきます。

では子どもとともに充実した一日を過ごすために、私たちはどのようなカリキュラムを用意すればいいのでしょうか。

保育園は、学習が中心となる小学校以降の学習の場とは異なり、生活の中に学習があります。体験を通して学ぶことが重視されなければなりません。ですから保育園に用意されるカリキュラムは、保育者が用意する人や事物を手がかりにした装置と、その装置を使って一日を暮らす子どもと保育者の展開の記録によって象られるのです。

予め用意された学習内容を子どもに教え導くというよりも、先に述べたような配慮の行き届いた保育的環境に子どもがみずから関わって活動を展開する保育と、保育者が提案した内容に子どもが興味・関心を示して保育者とともに取り掛かる保育がない交ぜになって子どもの充実した一日を構成するのが、岩屋保育園のカリキュラムです。カリキュラムとは、保育者が準備した環境や提案する内容を装置とし、保育者とともに遊びこむ子どもたちの活動の過程が記録された保育の展開をいいます。

第3節 環境ごとの保育

本節では以下のように環境を区分して、それぞれに内在する保育を紹介します。

【1】戸外の環境

1. 園庭

本館とけやきの家に囲まれた園庭には、実のなる木々や木登りもできる欒やかりんが植えられており、夏には葉が茂って木陰を作り、冬には落葉して温かい陽射しが園庭に降り注ぐよう、配慮されています。

なんとといっても子どもたちに人気のある場所は砂場です。穴を掘ったり小山を築いたり、ままごとに友だちを誘ったり……。砂場は、子どもが保育園に見つける自分の居場所の上位にランクされるでしょう。

先に紹介しました小川も人気スポットですが、子どもたちが園庭を使いこなすようになると、すべての場所が遊び場になり、子どもたちの創意工夫と保育者の助言がない交ぜになって、充実した一日が展開します。私たち大人には見えなくなってしまった遊びが、子どもたちには見えているようです。

2. 砂利場

山の斜面を利用したこの場所は、小石がごろごろしていて危なっかしい場所に見えますが、子どもたちには魅力的な空間になっています。取り立てて用意された遊びがあるわけではありませんが、2歳くらいから4歳くらいまでの子どもたちには、わくわくする空間のようです。ままごとが楽しめるように、平成20年度の卒園児たちが、三角屋根の小屋を残していきました。

3. 広場

広場は、もともと岩屋神社の節分祭や春祭の祭場ですが、普段は子どもたちが利用させてもらっています。運動会も行われるほどの広さを持ち、南と西には畑があります。キャンプのときピザを焼く釜が3基あったり、三輪車置き場も用意されていて、体を使った活動にも最適の場所になっています。春には桜が咲き乱れ、卒園児の保護者が花見を兼ねた同窓会を楽しむ光景も見られます。

スモモやビワ、カキなども収穫でき、秋はイチョウの紅葉が見事です。

4. 岩屋の森

岩屋神社の境内から神社発祥の地である奥の院までを含む山林一体を、岩屋の森と呼びます。岩屋川が流れ、四季折々の自然に出あうこの場所は、神棲む森です。都市化により住宅がすぐそばまで迫ってきましたが、小川にはサワガニが生息し、カブトムシやクワガタ、カナブンなどの昆虫とも出遭えますし、マツタケこそ取れなくなりましたが、鳥の囀りを楽しむことのできるすばらしい場所であることに変わりはありません。このような名もない自然を守ることも、子どもに関わる仕事に従事する私たち保育者の使命であると思

っています。

近年、不審者が山に出入するため、日常的に散歩に出かけることが少なくなりましたが、子どもと保育者の心のよりどころとして、岩屋の森は大切な場所です。

本殿裏の椎の木の森は、3月には卒園式の式場となります。前年度の秋に落ちた椎の実をプランターに埋めて春を待ちます。4月になって森から出されたプランターに水をあげ、太陽をあてると、またたくまにかわいい双葉が育ちます。卒園式当日は、育った幼木を子どもたち手作りの植木鉢に移植し、保護者が待つ森に、保育者の歌声に導かれて入場します。卒園証書を受け取り、森の歌を歌い、神様に拝礼し、終わりにはふたたび幼木を手に森を去り、卒園してゆきます。

境内の樹木は、岩屋保育園創立50周年記念事業の一環として環境調査が行われ、その記録が残されています。

5. 地域

地域とは、大きくはその土地に特有の風土をいうのですが、その地域に住む人々とその暮らしが、地域特性を左右する要因ではないでしょうか。また、近代化した都市空間では、住民や住民の暮らしに加え、さまざまな施設も地域の特性に影響を与えます。

岩屋保育園が岩屋神社の境内に位置することはすでに述べましたが、もう少し広い意味での地域として捉えると、それは山科盆地になります。山科は東海道と奈良街道の合流地点であり、古くから交通の要所でした。地形的には盆地の中心部分に山科川が流れ、その支流にそって民家が点在し、周囲の山々に向けて田畑や雑木林が広がる典型的な里山の風景が見られました。ところが高度経済成長期に入るや否や、高速道路が南北に通る、新幹線が東西に敷かれ、山科は京都と大阪を中心とした近畿圏の住宅地として開発がすすみ、すっかりその様相を変えてしまいました。十分な道路整備もないままに住宅が建設されたため、街としてみたとき、機能も景観も満足のものにはなっていません。

地域住民は「入り人」と呼ばれた新住民が圧倒的多数を占め、第1次産業は衰退し、職業と価値観は多様化した結果、地域は特色を失ったといってもいいかもしれません。

このような地域を保育的環境としてみたとき、地下鉄に乗車したり、図書館を利用したり、東部文化会館でキティランドコンサートを開催したりなど、どうしても施設利用が中心になります。そのような中で、岩屋保育園独自の取り組みとして、社会見学があります。

岩屋保育園の社会見学は、一人の子どもと一人の保育者の二人だけでお父さんやお母さんの職場を訪ねることを原則としています。

【2】室内環境

1. 共通の室内環境

岩屋保育園の園舎は、2歳以上の子どもたちが生活する本館を中心に、0歳児と1歳児前半の子どもたちが生活するくすのきの家、1歳児後半の子どもたちが生活するけやきの家の3棟からなります。それぞれ少しずつ仕様が異なりますが、共通点も少なくありませ

ん。はじめに共通部分を整理し、その後、各施設に特徴的な場所を取り上げます。

(1) 受け入れの場所

すべての保育室の入り口近くに、朝の受け入れの場所を設けています。通園リュックから連絡ノートや提出物を取り出し、登園印を押したら、かごに入れます。次に給食袋を取り出して決められた場所に置き、最後に通園リュックを自分のロッカーに片付け、お父さんやお母さん、あるいはおじいさんやおばあさんとバイバイします。そのあいだに保護者の方に連絡事項を伝えたり、家庭での様子や気になることなどを話し合ったりします。

朝の受け入れは、子どもにとっても保護者にとっても重要です。子どもたちが今日一日を充実して過ごすためには、保護者の方との別れ際に気持ちを落ち込ませないことで、いい一日のスタートとなります。一方、保護者の方の気持ちも大切です。保護者の方が不安を抱えたまま子どもと別れると、その気持ちは子どもにも伝わってしまいます。また、我が子が元気にバイバイしてくれないと、後ろ髪を引かれるような気持ちを抱えて仕事に向かわなければならず、いつまでも保育園や保育士を心から信頼することができません。ですから保育士は、5月の連休が明けるところまでには一人ひとりの子どもが信頼できる保育者をクラスに見つけ、自分の居場所を保育園に見つけ、登園が楽しいものになるように配慮して保育にあたります。

保育園に新しい自分の居場所を持った子どもは、朝の受け入れの時間に保護者と保育者が少しの時間を目のまで一緒に過ごしてくれることで、お家の子どもから保育園の子どもへ自分を切り替えることができます。それは、自分で自分の気持ちを立て直す力の涵養に少なくない影響を与えるものと思われまます。

(2) 着替えの場所

2歳児以下のクラスであれば昼寝のためにパジャマに着替えたり、3歳以上であれば汚したときに着替えが必要になります。できるようになってしまえばなんでもないので、着脱が完成するまで、保育者は子どもの様子をよく見て手順を考え、必要な援助をします。

着替えの目的は衛生管理です。午睡時は発汗も多く、また活動時のままの衣服では埃がします。汚したときは、泥や汚物が付着した場合だけではなく、汗になったときも着替えが必要になります。こうした着脱の機会を捉えて衛生管理を子どもに伝えることが、着替えの場所を用意する主たる目的ですが、着替えの場所が決められていることで、お漏らししたときなどの子どものプライバシーも守られ、習慣化にも役立ちます。

(3) 小さな遊び場

子どもはどこでも遊び場にする才能を持っていますが、机と椅子が置かれただけの保育室では、保育者が遊びを提案してくれない限り、十分な活動に取り組むことはできません。ですから、室内空間を保育者が意図的に設えることで、子どもの遊びに向かう意欲を喚起することができます。それもまた意欲の水瓶を育むために有意義です。保育室内の小さな遊び場は次の6つを原則とし、しいのみ・くりのみ・さくらんぼには、年長児のための課題のテーブルも置かれます。

①おもちゃのための小さな遊び場

- ②ままごとのための小さな遊び場
- ③製作のための小さな遊び場（描く、作る）
- ④音楽のための小さな遊び場（聴く、歌う、奏でる、踊る、演じる）
- ⑤絵本のための小さな遊び場
- ⑥何でもできる小さな遊び場
- ⑦学校ごっこのための課題のテーブル（年長用の個人机）

（４）食事の場所

小さなテーブルを囲んで、6～10人くらいで食事を摂ります。給食室からは、テーブルごとの大皿に主菜や副菜が盛り付けられ、汁物やご飯、パンや牛乳などは別の容器にまとめて搬入されます。

しいのみ・くりのみ・さくらんぼの子どもたちは、子どもたちで配膳します。あか組以下のクラスでは、保育者と子どもたちが協力して食事準備にかかります。食事は、食育の機会であるばかりでなく、子どもの関係性を育む場でもあります。子どもたちが食に興味があるからこそ、食事の時間は大切な保育の時間です。

食事空間は、その前後のデイリープログラムに影響されないことが大切ですし、衛生面への配慮も欠かすことができません。低年齢であれば、食べこぼしや手づかみ食べなどにも保育観が問われるところです。岩屋保育園では園の方針を一方的に子どもや保護者に押し付けるのではなく、話し合っって一人ひとりに合った食事の内容、分量、食べ方などを工夫します。

“もったいない”や“行儀が悪い”といった日本の食文化も視野に入れ、楽しく食べることとうまく折り合いをつけることが求められます。

（５）睡眠の場所

原則として、あか組以下のクラスでは年間を通して昼寝があります。しいのみ・くりのみ・さくらんぼでも、年少児は必要があれば昼寝をします。また、暑い季節やプール遊びのあとなどは、全員が昼寝をします。着替えや昼寝の場所の確保など、衛生面や睡眠の妨げなどに十分な配慮が必要となります。寝たくない子の自由も、保護者の要求との兼ねあいで考慮しなければなりません。

午睡は、家庭の睡眠時間との調節が重要になります。家庭での睡眠と保育園での午睡を合わせて10～12時間が平均的な睡眠時間ですが、時間にこだわらず、登園、降園時の様子などからも睡眠時間の過不足を計り、家庭での調節が困難な場合は保育園の午睡時間で調節します。

また、排泄や食事との関連で気になることがあれば、一週間の記録をとります。保育園と家庭が協力して一日の睡眠時間、尿と便の排泄回数とその時間、食事の時間と内容を1週間記録して分析します。

（６）排泄の場所

排泄の自立は、子どもにとっても保護者にとっても成長の大切な節目になります。それだけに保育者と保護者がよく相談して、個人差に留意してトイレトレーニングの時期

や方法を決めます。

また排泄は衛生面からも重要な保育の機会となります。トイレ、手洗い、着替えの場所を工夫して、自立と管理の両面から保育を組み立てます。余談ですが、排泄物に臭気があることにはつくづく重要な意味があると感心させられます。

(7) 廊下

玄関と部屋や、部屋と部屋を繋ぐ場所が廊下や階段やエントランスですが、ここも大切な保育空間です。子どもたちには、息抜きや気分転換の場所であったり、本を選んだり、読んだりする場所にもなっています。また、子どもたちの作品や写真、資料などが掲示されたり、展示されたりしますから、保護者にとっても子どもの様子を知る手がかりとなる場所です。

(8) 園庭への出入口

園庭への出入口付近には下駄箱があります。そしてそこは、戸外と室内、すなわち外なる自然と内なる文化の境界になります。出かける、そして帰る。あたりまえのことですが、その行為に家族で暮らすことの意味が象徴されることに愚鈍であってはならないと思います。保育園もそうありたいと思います。

2. くすのきの家に特徴的な環境

平成15年の暮れに完成したくすのきの家は、「おうちのようなところ」が基本コンセプトでした。引っ越してすぐにある職員が、「くすのきの家では、テーブルを拭くのもゆっくりになりますね」といいましたが、そのひとことが基本コンセプトの実現を見事に表現してくれました。

くすのきの家の1階はおもに1歳前半の子どもたちが生活し、2階はおもに0歳の子どもたちが過ごす環境になっています。1歳後半の子どもたちには次に紹介する「けやきの家」が用意されています。この3つの保育空間の年月齢区分は、年度ごとの子どもの在籍状況や子どもの育ちに合わせて決められます。ですから年度の途中にくすのきの家の2階から1階へ、あるいはくすのきの家からけやきの家へ生活空間を移動することもあります。その際には担任もいっしょに移動しますし、移動のためのプログラムも用意され、新しい環境への戸惑いや不安をできるだけ軽減し、一人ひとりの成長に見あった環境となるよう、工夫されます。

くすのきの家の特徴としては、遊ぶところ、食べるところ、寝るところがゆるやかに分離されていながらも、仕切りが設けられていないことです。台所にも仕切りがなく、子どもたちは保育者の後を追いかけて出入り自由です。汁を温めたり、洗い物をしたり、それを干したりといった家庭的な振る舞いを子どもたちがいっしょに体験できることも、くすのきの家の特色です。

くすのきの家には縁側があります。掃きだしの大きな窓を開けると、そこには板の間があり、小さな園庭と砂場に続いています。木柵からは街の様子を見ることもできます。

くすのきの家は、実生の楠木を取り囲むように建てられています。この楠木をどうして

も切りたくなかったのでそのような設計になったのですが、それがかえって変化にとんだ保育空間を演出することになりました。2階の出入口では、その楠木の幹に直接ふれることができます。そして建物の周囲はすべて、子どもが遊ぶ空間になっています。また、建物自体が呼吸できるように地下には透水管が縦横に通され、床や胸高の側壁には美山杉の間伐材が使用され、壁は珪藻土で塗られています。天井には掲示用の枠が付けられ、布団収納庫をはじめとする物入れ、0歳児用の着替えだななど、使い勝手と見た目の美しさが追及されており、全体として“時間がゆっくり流れる保育空間”になっています。

3. けやきの家に特徴的な環境

平成21年4月に民家を買収して改装されたけやきの家は、くすのきの家と同様に、「おうちのようなところ」が基本コンセプトですが、くすのきの家に比べて園庭部分が広く、それは幅30メートルにわたって東西に開けているため、南に面した素敵な空間となっています。小学校の校庭のような平面的なものではなく、起伏に富み、草花が生い茂り、高木は欒を中心とした落葉樹ですから、夏は木陰が多く、冬にはあたたかい陽射しが十分に差し込む場所になっています。

ここもまたくすのきの家のように縁側があり、濡れ縁から園庭に出かけてゆくことができます。外なる自然の経験が豊かなインプレッションとなり、それをわが身に取り込んだ子どもたちが、やがては文化としてゆたかに表現してくれることでしょう。

4. 本館に特徴的な環境

昭和54年に宗教法人岩屋神社から社会福祉法人岩屋福祉会に経営が移管されたときに建てられた本館は、すでに30年を経過して古くはなりましたが、改良に改良を重ねて使い勝手のよい保育空間となっています。200名を収容するホールや、ホールに付設した舞台と舞台裏、舞台裏へ直接つながる廊下などは、音楽制作スタジオとともに音楽や演劇などの活動の拠点となっています。保育室は、3歳以上の子どもたちが過ごす保育室が3室、2歳児用の保育室が2室あり、自主学童の保育室や二間続きの和室もあります。その他にも、厨房、事務室など、保育園としての基本的な機能を満たす設備が用意されています。

建設当時は、年齢別の指導性のつよい保育を反映して黒板やロッカー、机、椅子が並ぶ小学校のような保育室でしたが、現在では「食う・寝る・遊ぶ」空間が分離され、ゆるやかなデイリープログラムに添いながらも、一人ひとりの子どもの生活に重点を置く保育環境に作り変えられています。先に紹介した小さな遊び場などはその典型といえるでしょう。

岩屋保育園は、本館にくすのきの家とけやきの家が寄り添うようにあり、それぞれにふさわしい園庭と三つの広場に、風の音や小鳥のさえずりとともに子どもたちの歓声が聞こえます。

第4章

保育に備えること、省みること

1. 保育の計画と記録、評価、及び職員の資質向上に関する骨子

人類の誕生以来、人は“育てられて育つ”（鯨岡峻）ことを脈々と繰り返してきました。その長い時間経過に比べれば、保育園という仕組み、すなわち親の就労支援をきっかけにして複数の乳幼児を施設において保育することの歴史など一瞬とも思えるほど短い時間ではないでしょうか。

その保育園を覗いてみると、学校や幼稚園といった仕組みにも影響されて、教える者と教えられる者が向かいあう形を基本形としてしまったために、教育や養護、計画や指導、ねらいや内容といった文言が幅を利かせてしまっています。またその背景には、できないことができるようになることのみ焦点化された個体能力発達を発達とする心理学や、その発達心理学が用意した物差しを子どもに当てて子どもを評価し、ついにはその物差しどおりに子どもが育つように保育を計画することを求める視野の狭い保育学があるのです。

さらに新しい指針では、保育を計画し、実施し、記録して省察し、改善するという、まるで工場か何かの品質管理マニュアルのような考え方までが大手を振ってまかり通っています。

子どもと保育者を指導計画から解放したい、岩屋保育園は60周年を迎えていま、そう考えています。保育課程の編成にあたり、あらためて、子どもたちが自分の子ども時代を子どもらしく生きることで、生きる意欲の水瓶を自分の中にしっかりと据えつけて、小学校以降の経験や学びによってその水瓶を満たしながらゆたかな人生を送って欲しいと願っています。

“子ども時代を子どもらしく生きる”ことを大切にする岩屋保育園の「保育の計画と評価」は、遺憾ながら保育所保育指針の考え方に即して行うことは困難ですので、前章までの内容との重複は承知ながら、以下に考え方の柱を要約した上で、具体的な様式の取り扱いに若干の解説を付します。

（1）環境には“手入れ”を

大工さんが大工道具を手入れするように、私たち保育者は保育園を手入れしなければなりません。あるいは植木屋さんが庭の手入れをしてくれるように保育園を手入れしなければなりません。保育環境を私たち保育者が手入れすることで、子どもたちが自分を打ち込んで（津守真）、今日を充実させることができます。子どもたちが生き生きしてくるのです。十分に“はたらく”ように願って、大工さんが道具を、植木屋さんが庭を、そして保育者が保育を手入れするのです。“はたらく”のは、道具そのもの、庭そのもの、こどもたちそのものなのです。

開園したばかりの保育園ならいざ知らず、岩屋保育園は平成22年に創立60周年を迎えますから、保育室の設えも園庭の造作も、年間の行事や主な保育内容も、年度ごとに大き

く変更する必要などないのです。ただ、年数が経てば古くもなります。飽きてもきます。保育を取り巻く社会情勢や親の気持ちも変化します。ですから気を抜くことなく手入れを怠らないように気をつけています。気づいたことがあれば話し合って少しでもよくしようと工夫します。保育環境を用意するとは、そのような手入れの繰り返し、手入れの積み重ねではないでしょうか。

(2) 保育計画には“装置（しかけ）”を

岩屋保育園は、明日もなにかおもしろいことがおきればいいな、楽しい日になればいいなと考えています。ですから何かおもしろそうなことを思いついたら、子どもたちに提案してみます。興味を持った子どもたちと取り組んでみます。でもそこには保育の目標を実現することを目指すような“ねらい”を設定することはありません。

絵を描くときもそうです。そもそも絵を描くことや物を作ることはお腹が空いたらご飯を食べるようなものなのです。でも食事は、空腹が満たされればそれでよいというだけではなく、おいしいものを食べたい、だれかと楽しく食べたいと工夫します。造形活動もおなじで、どうせやるなら楽しみたいのです。音楽もそうです。砂遊びもそうです。ままごともブロックも絵本もみんな、お腹が空くのと同じようにしばらくやらないでいるとやりたくてしょうがなくなるのです。渴望するのです。せっかくやりたくてやるのですから、すこしでも楽しくなるように保育者は工夫するのです。それが保育を子どもと展開する“装置”なのです。装置は子どもの発達を促したり、保育目標を実現したりするようなねらいなど持ち合わせません。ひたすらに自分を打ち込んで没頭できるか否かが“装置”の良し悪しを決定するのです。

岩屋の保育者は保育のあちこちに装置を仕掛けておきます。子どもたちはまんまとその罠にはまり込み、保育者とともに没入してゆきます。そしてその没入した世界から無事帰還して、1日が終わっていくのです。その没入から帰還までは、浦島太郎がカメの背中に乗って竜宮城へ行って帰ってくるのとおなじです。桃太郎の鬼が島もおなじです。センダックの「かいじゅうたいちのいるところ」もおなじなのです（矢野智司）。何かに没頭することで、子どもたちの意欲の水瓶はいよいよどっしりとしてくるのです。

(3) 記録と評価には“記述すること、語りあうこと”を

保育者の目論見によって用意された装置をはたらかせて、子どもと保育者は保育を展開します。展開とは予想を超えた事象が紡がれてゆくことですから、ときに保育者の心を捉え、保育者に深く刻み込まれたり、その意味を捉えきれずいる保育者を悩ませたりもします。そのようなとき保育者は、その展開の顛末をエピソードに描いて考察し、そのエピソード記述を資料にして、仲間と語りあいます。そうするとその語りあいの場には、保育の意味が浮かびあがり、取り上げられた子どもが立体的に立ちのぼってきます。保育を“記述すること、語りあうこと”は、まさに生きる意味の探求です。

(4) 子ども一人ひとりには“願い”を

家庭生活で親は、我が子に願いを持っています。りっぱな人になってほしい、やさしい人になってほしいなどと子どもの将来を夢見ています。その一方で日々の暮らしは子どもへの助言や苦言の連続です。そうした中で子どもたちは言葉を覚え、立ち居振る舞いを身に備え、人と関わる力を育んでゆきます。

このような家庭と親の在りように比して、保育園や保育者はどうでしょう。保育者であろうと人として子どもたちと生活をともにし、ともに歩む道程で子どもに良かれと思うこと、子どもとの日々が充実すると思うことに忠実であればそれで充分ではないでしょうか。もしも保育の場に指導計画なるものが必要だとすれば、それは個人別指導計画だけで充分でしょう。なにも個人別指導計画などと堅苦しいことを言わなくても、子ども一人ひとりへの人としての願い、遠い将来を見据えた願いであればいいのではないのでしょうか。

子どもが見ている未来とおなじ未来に向かい、子どもとともに歩いてゆく道程に、しつめることや教えることが待っているかもしれません。ともに喜んだり、ともに悲しんだりすることもあるでしょう。道はよくよく考えて決めなければなりませんし、なにに立ちどまるかも重要でしょう。しかし、予定は必要ですが、予めのねらいを設定し、そのねらいの達成のために内容が準備されるような保育は、つまるところ個体能力発達に端を発する指導性のつよい保育になってしまう危惧をぬぐいきれません。

(5) 保護者には“感謝”を

卒園時に、保育者が保護者から“ありがとう”といってもらえる保育園でありたいと思います。保護者とともに子どもを大切に育むとは、そういうことではないでしょうか。

(6) 保育者には“懐の深さ”を

ここまでのキーワードによって描かれた保育園像を実現する保育者は、目先の指導計画や教材、環境構成に頼るわけにはいきません。しっかりとした生活者として、保育の場に臨まなければなりませんし、子どもに何を求めるかは、日々の暮らしの中で“そうせずにはいられないからそうする”というようなぎりぎりの選択の積み重ねです。

保育環境を手入れするときもそうです。熟練した職人のように、慌てず騒がず必要なことを必要なだけ勤務時間内にきちっとこなさなければなりません。その上に、プライベートな時間での経験もまた、保育の場にフィードバックされることに自覚的でなければなりません。

待ったなしの真剣勝負の場に臨む保育者に求められるものは、人としての懐の深さでしょう。研修内容や研究成果を咀嚼し、現場に応用する力も、結局のところ人としての懐の深さなしには、一人ひとりの子どもにフィットさせることなどできません。生半可な知識を保育の場に持ち込もうとすると子どもたちに見透かされてしまいます。とっさの判断でも使えるもの、無意識のうちに心と体が反応してくれるものだけが、保育者としての技量なのです。

保育園の予算の80%は人に使われます。それは保育の仕事が人による手仕事であるか

らでしょう。人手を充分にかけなければ子どもは育ちません。その人手の質は、保育者一人ひとりの懐の深さによって高められてゆかなければなりません。

2. 保育の計画、記録、評価に関する書式

(1) 書式の種類

岩屋保育園の保育案には、「節の保育案」と「週の保育案」があります。これらはクラスの予定や保育の準備を記入するものですが、一人ひとりの子どもへの保育者の願いを記入するものとして、「遊びと生活の課題設定ワークシート」があり、これは保育所保育指針にいうところの個人別指導計画に相当します。

次に記録ですが、日々の保育の様子は、「週の保育案」の左表の「保育の記録」欄に記入しておきます。子ども一人ひとりの育ちの記録は、年度末に「引継ぎ事項報告書」と「保育要録」に記入されますが、保育者は各自、期毎にメモを残しておき、年度末の記入に備えます。また、誕生から36ヶ月までは「発達のチェックリスト」によって個人別に記録されます。これは健康診断や身体測定の記録とともに、心身の育ちを客観的に支える資料となります。

クラスの様子を保護者に伝えるものとして「クラスだより」、一人ひとりの子どもの毎日の様子を伝えるものとして、2歳児クラス以下の「連絡ノート」があります。

「エピソード記述」は、不定期ですが保育者の心に残った出来事がエピソード記述の方法論に従って記録されたものです。また、「ケースカンファレンス記録」は、「エピソード記述」を資料にした語り合いの記録です。

以上の書式のうち、「遊びと生活の課題設定ワークシート」「申し送り事項書」「保育要録」「発達のチェックリスト」「連絡ノートのコピー（必要部分のみ）」「エピソード記述」「ケースカンファレンスの記録」は、「個人別ファイル」に綴じられ、入園から卒園まで事務室に保管されます。そのほかに「個人別ファイル」に残されるものは、「入園時の面談記録」「家庭訪問（入園時のみ実施）の記録」そして「児童票」です。

※ 一覧にすると以下のとおりです。

- | | |
|-------------------|---------------|
| ①節の保育案 | ⑧連絡ノート |
| ②週の保育案と記録 | ⑨エピソード記述 |
| ③遊びと生活の課題設定ワークシート | ⑩ケースカンファレンス記録 |
| ④引継ぎ事項報告書 | ⑪入園時の面談記録 |
| ⑤保育要録 | ⑫家庭訪問の記録 |
| ⑥発達のチェックリスト | ⑬児童票 |
| ⑦クラスだより | |

(2) 書式の詳細

第3章で示したように岩屋保育園の一年は5期に区分されています。また、月単位ではなく、4週間を一区切りとする節によって「節の保育案」が準備され、それをもとに「週の保育案」が書かれます。5期は次のようになっています。

移行期	3月第3週～	3月31日	育ちを確かめる
第1期	4月1日～	7月第1週	関係性を育む
第2期	7月第2週～	10月第1週	健康な心身を培う
第3期	10月第2週～	12月第1週	私を表現する
第4期	12月第2週～	3月第2週	私たちを表現する

節は4月1日を含む週から4週を第1節とします。以下、翌年3月31日まで4週ごとに節をカウントしますので期をまたぐ場合もあります。

①「節の保育案」の記入（クラス別に作成）

【主な行事】には、当該の節に関連する行事を記入する欄です。

【保育課程から】には、当該の節に関連する内容を保育課程から転記します。

【第 週】には、当該の節に含まれる週を記入します。

【園内の行事・暦の行事】には、年間行事予定表の該当部分と、岩屋神社発行の暦の内容のうち、子どもたちに伝えたいものを記入します。

【プロジェクト】は、2～4つくらいのテーマを設定して、テーマごとにwebを作ります。そこで話し合ったことや調べたことは直接保育に利用するわけではなく、保育者の予備的知識として蓄積することを目的とします。

②「週の保育案と記録」の記入（クラス別に作成）

【第 節の保育案から】には、該当する節の保育案の内容を引用して記入します。

【先週のできごとから】には、先週までの子どもたちの様子や、子どもたちが取り組みを継続している活動、あるいは継続して欲しい活動などを記入します。

【保育の準備】には、当該週の主な活動と大まかな準備を記入します。必要に応じて別紙に詳細を記入しておきます。

【保育の記録】には、日々を振り返り、記録にとどめておきたい事柄を簡略に記入します（従来の保育日誌に該当）。エピソード記述のテーマなどもここに記入しておきます。

③「遊びと生活の課題設定ワークシート」の記入（児童ごとに作成）

【対人関係】保育園における他児との関わりや、保育者からみた家族との関わりを記入します。

【環境】おもに家庭環境について記入します。

【所見】エピソードなどを取り上げ、担任がもつ当該児童の印象を記入します。

【保育者の願い】生活面と活動面（遊び）に分けて、当該児童のあらまほしき姿を描きます。必ずしも生活と遊びに分ける必要はありません。

※ 保育者の願いは期毎に見直し、必要があれば用紙を新しくして記入します。

④引継ぎ事項報告書

進級や転園に際し、現担任から次の担任、あるいは転園先の保育園、幼稚園へ申し送る内容を記入します。保育要録もおなじような内容ですが、要録は保護者との話し合いによって内容を決めますが、引継ぎ事項報告書は担任が独自の判断で記入します。とくに引継ぎを受ける保育者の立場に立って、必要だと思われる事項を中心に記入し、保育要録との重複を避けます。

⑤保育要録

概ね京都市保育課の書式を参照しています。入所時と年度の終わりにそれぞれの担任が記入します。卒園時には必要に応じて小学校への申し送りも書き添えます。小学校への提出に際しては予め保護者にも見せて、必要があれば協議の上、清書します。

⑥発達のチェックリスト

一人ひとりの子どもの能力発達をチェックリストにより確認します。次の発達の段階が示されているので、目安が立て易くなっています。岩屋保育園は関係発達を基本としますが、36ヶ月までの個体能力発達の過程は、健康診断の結果とあわせて客観的に子どもの育ちを判断することが重要であることから、岩屋保育園の子どもたちの様子を参考にして独自のリストを作成しています。

概ね発達月例18ヶ月までは毎週記入します。それ以後は毎月記入します。

⑦クラスだより

1週間の子どもの様子を、個人名をあげて保護者に伝えます。翌週の予定や連絡事項も記入しますが、紙面の大半は子どもたちのちょっとしたエピソードで埋められます。1ヶ月のあいだにそのクラスに在籍する子どもたちが必ず一度は取り上げられるように配慮します。個人情報や個人の尊厳を傷つけるような内容は避けませんが、保育日誌を1週間まとめたような内容になっています。

⑧連絡ノート（記入説明略）

⑨エピソード記述（記入説明略）

⑩ケースカンファレンス記録（記入説明略）

⑪入園時の面談記録（記入説明略）

⑫家庭訪問の記録（記入説明略）

⑬児童票（記入説明略）

第5章

保健は保育の土台

第1節 病気や怪我に気づく

1. 心と体

保健は、保育を支える重要な土台です。ところが一般的に保育現場では、保健というと病気の早期発見と予防、怪我の初期手当てと防止、そして子どもと保護者への健康・安全教育に終始しています。生活リズムや栄養バランスの大切さ、適度な運動の必要性、清潔意識の重要性を子どもと保護者に伝えながら、医療機関の検診や検査、計測などによって身体及び身体機能の異常を早期に発見することに努め、園環境における衛生と安全の向上に怠りないことで、保育園の保健は担保されるとするのが一般的なようです。でもそれだけでは、保育の観点から重要な何かが欠落しているように思われます。それは、子どもの心と体を別々に論じることはできないということです。

たとえば発熱ですが、“なんだかいつもの元気がないなあ”と思った保育者は、子どもの体に触れて熱がないかを確認し、少しでも不安があれば体温計を用います。このとき、その子の平熱を知っていることも重要ですが、なにより子どもの様子から発熱の程度を予測することが大切です。それは体温計が計測時の体温しか表示しないからです。子どもの様子に熟知した保育者なら、“これから熱が上がるかもしれない”という予感がはたらく場合があります。それが医師の治療を遅らせずに済むことも少なくないからです。

さて、身体の発熱に対する対応はこれで十分でしょうが、医師に子どもをゆだねた後にも保育者の仕事はあります。いえ、正確に言えば、発熱の把握とその対応に並行して保育者はその子が元気を取り戻すまで、その子の気持ちを思い、その子の辛さやしんどさを引き受け、その子の不安や痛みを治療とは異なる保育者らしい方法で和らげるといった仕事があります。保育者であれば、病院で受付を済ませて子どもと診察を待つ苦労も一度や二度ではないはずですが、待合室の子ども様子を思い出せば、子どもの心と体を別々に論じることができないことは容易に理解できるのではないのでしょうか。

保育者が“なんだかいつもの元気がないなあ”と感じ取れるのは、その子の“いつもの様子”を知っているからに違いありませんが、その“いつもの様子”は、その子の検診や計測の記録からではなく、その子と保育園生活を積み重ねて保育者がいつとはなしに感じ取ってきたものであり、心と体を切り分けない“まるごとのその子”です。身体だけでもなければ気持ちや思いといった心だけでもありません。まさに「心身」なのです。身体の異常は心に影響を及ぼし、その心が表情や身振り、仕草、話しぶりなどを“いつもと違う”状態にさせます。あるいは身体に異常がなくても、心が弾まない、心に何かわだかまるものがあるというときもやはり、“いつもと違う”ことになり、それが長く続けば、やがて身体や身体機能にも影響を与えずには置かないでしょう。

2. まるごとのその子を抱える

子どもの心と体は別々に論じることができないのであれば、子どもの普段からの心の在りようが、保健に重要な意味を持つことはいうまでもありません。あるいは保育という営みが「子どもの心が育つこと」であるなら、なおさらのことです。

家庭環境や家族との繋がりといった家でのその子の心の在りようと、保育園に居場所があるか否か、保育者や他児との関係はどのようなものであるかといった保育園でのその子の心の在りようから保育者が読み取り、その読み取りが変容する過程が保育者にとっての「子どもの心」です。だからこそ保育者は、“なんだかいつもと違う”と、感じ取れるのです。そのためには、何ができて何ができないといったような個体能力の発達にのみ目を向けるのではなく、その子のその子らしさに目を向け、その子の“ありのまま”をまずは尊重することが大切になります（そのために、保育者の一方的な指示命令だけの“させる保育”では、子どもの“ありのまま”を読み取ることができないことは言うまでもありません）。

子どもが健康であるとは、子どもがいつものように保育園にいることに他ならないのです。子どもの“いま・ここ”の様子がいつもの様子と変わらないことが、子どもが健康であることの証しなのです。

3. バイタリティィ アフェクト

保育者が“なんだかいつもと違うなあ”、“今日はおしゃべりが少ないなあ”、“目に力がないなあ”、“外に出たがらないなあ”、などと感じ取ることが重要だと述べてきましたが、それは保育者が子どもからその子のいつもの「バイタリティィ アフェクト＝力動感」（鯨岡峻）を感じ取れないことでもあります。

健康な子どもは、いつも自分の興味関心によって気持ちが環境に開かれています。それは活発な子に限らず、おとなしい子でも“いつもの様子”を知る保育者なら分かっていることでしょう。環境に対して開かれている気持ちが少しでも反応を起こすと、たちまち子どもからバイタリティィ アフェクトが溢れ出します。保育者はそれを感じ取れないとき、“いつもと違う”と思うのです。子どもが見るからにぐったりしていれば、通りすがりの赤の他人でも子どもの病気や怪我に気づくでしょう。でも、そのようになってしまう前の、環境に開かれているはずの気持ちがほんのわずかでも萎えていけば、保育者は敏感にそれを感じ取ることができるのですが、それは目にはみえない「バイタリティィ アフェクト＝力動感」に負うところが少なくないのです。

第2節 予防ということ

1. 生と死

有機体として生まれたものは必ず死を迎えます。死を迎えた有機体をそのままに放置すると腐り始めます。腐ったものは悪臭を放ったり有害であったりしますが、一方で肥料として活用される場合もあります。たとえば森の循環がそうでしょう。落ち葉や老木は堆積して、水分や熱によって腐葉土となり、森の肥やしになります。私たちの風景から田畑の肥溜めが無くなって久しいですが、人糞もかつては肥やしでした。子どもたちに身近なと

ころでは、たとえば食べ物を放置しておいたり、枯れた花を花瓶に挿したままにしておくなどすると“いい香り”がしたはずのりんごやバラが、やがて鼻も曲がりそうな“臭い！”に変わっていきます。では“いい香り”が良くて、“臭い！”が悪いかというところでもありません。腐ったものは悪臭を放つことで私たちに警告を発してくれているのです。その最たるものが“うんこ”でしょう。でも、それはかつて肥やしにもなっていたのです。

尿や便の排泄時に子どもは臭いことを知り、その臭いが不快なものであることは教えられなくても分かります。園庭に落ちた果物が腐ったり、人工的に腐葉土を作る場所から異臭が漂ったりすると、やはり子どもは臭いと訴えるでしょう。そのような体験なしにバラやユリの花の匂いをいい匂いだと教えても、おそらく悪臭も知る子のそれには遠く及ばないのではないのでしょうか。それはあたかも、保育者が溶いた絵の具で描かれた絵よりも、子どもが自分で混色を重ねた絵のほうに深みがあるのに似ています。濁った色や暗い色があることできれいな色がよりきれいに見えるように、悪臭を知ることで“いい香り”をより深く味わうことができるのです。

2. 衛生とは何か、安全とは何か

有機物は死ぬということ、死ぬと腐るということ、腐ると悪臭を放つということを体験的に知ること、不潔とは何かを子どもが知ることになればと思います。汚れてもいない手を外から帰ったからという理由だけで丁寧に洗えといわれても、細菌やウイルスは目には見えませんから子どもの理解の外のことになります。でも泥で汚すだけでなく、悪臭も含めて手が汚れ、それを石鹼で洗い流していい匂いになったとき、子どもは体験的に清潔とは何かを知るのではないのでしょうか。発汗を放置したときの臭気も同じです。

安全も同様に、危険を言葉だけで教えても無理があります。だからといってわざわざ子どもを危険にさらすわけにはいきませんが、子どもに判断を委ねることで子どもが危ないことを実感する機会が生じることもあります。

岩屋保育園には木登りのできる木が何本もありますが、落下して救急車を呼ばなければならぬような怪我は幸いにして一度もありません。だからといって安心してはならないのですが、なぜ大怪我に至らないかという、保育者が登り方を教えたり、危ないと制したりしないからです。子どもは自分ができるところとできないところ、できそうなこととできそうにないことをよく分かっています。ですから、憧れるのです。抱いた憧れをいつかは実現したいとそのときを待っています。そのために少しずつですが実現に向けた努力を重ねます。大人から見れば同じことの繰り返しに見えても、子どもの中では刻一刻と変化しているのです。あるいはしばらくそっと取っておいて、半年も一年も経ってから再び挑戦する姿も稀ではありません。でも、そこで保育者が先を急いで登り方を教えてしまうと、子どもは心と体で判断することができなくなり、無謀な戦いを挑むことになり、それが怪我に繋がってしまうのです。

3. 死が生を照射する

一日に昼と夜があるように、太陽と月が交互に昇るように、この世に男と女がいるよう

に、和音にメジャーな響きとマイナーな響きがあるように、うれしかったり悲しかったりするように、生と死があります。それはどちらが良くてどちらが良くないというようなことではなく、両方あるから世界が豊かになるのではないのでしょうか。先の混色も、濁った色や暗い色があるから明るく透明な色が意味を持つといいましたが、明るく透明な色が濁った暗い色の存在を意味づけてもいるようでもあります。そうだとすれば、死は忌み嫌うものではなく、生と共に人の生涯を豊かにしてくれるものなのではないのでしょうか。

腐葉土に陽光が降り注ぐと、隠れていたどんぐりが発芽を始めます。新しい生命の息吹きです。幼木は成長してたくさんの葉や実を森に落としますが、いつかは朽ち果ててゆき、腐葉土と化します。その腐葉土に陽光が降り注ぎ・・・と、森の物語は循環を繰り返します。このように単体としての有機体の生死は循環に回収され、永遠の命に回帰してゆきます。その循環の美しさが私たちの生活に彩りを与えてくれるのです。もっとも自然も文化も陰陽に二分できるほど単純ではなく、その営みは多様性に富んでいますが、すくなくとも清潔や安全が絶対視されてしまつては、すなわち陽だけに価値が認められてしまうと、人の生きる意味は奥行きを失い、薄っぺらなものになってしまうでしょう（その薄っぺらな価値観で子どもを評価してはいないのでしょうか）。

死が生を照射しているからこそ、人生が豊かになる。保育の場がそのことを忘れて、臭いものに蓋をしてお仕舞いにしてしまつては、肥やしが不足して保育は痩せてしまいます。

第3節 保護者に求めたい理解

1. 保健を“わかちもつ”

保育園に起因して子どもが怪我をしたり病気になったりすると、保育園や保育者は保護者の信頼を失うこととなります。そのようなとき、どこまで子どものことを案ずる保護者の気持ちを、我がこととするかが問われます。適切な対応をとった、原因は不可抗力と思えるものであった、謝罪もした、保険にも加入していたなどと並べ立てても、親の気持ちは収まるものではありません。親と同じように親の気持ちになって子どもの身を案じ、その気持ちが伝われば、少しは赦してもらえるのかもしれない。

次章の「保護者と保育を“わかちもつ”」に詳しく述べますが、保健は保育の土台ですからやはり、保護者と“わかちもちつ”ことが求められます。それは単に子ども的一天を分担することではなく、子育ての喜びもしんどさも親と分かち合うのです。そのように親との信頼関係を築くことができれば、いろいろなことを赦し赦される関係にたどり着けるのではないのでしょうか。

園だよりなどで早寝・早起き・朝ごはん・朝排便を奨励しても、なかなか理想どおりには行かない家庭もあるでしょう。親の横着にみえることがあつても、それもその家庭の“いま・ここ”なのだと思え・支えられなければなりません。そのような理解が保護者に伝わり、子どもの成長に手応えを感じられれば、保護者は少しずつでも子どものために良かれと思うことを実践してくれると信じましょう。“わかちもつ”ことの第一歩は、保育者が保護者の“いま・ここ”を認め・支えることから始まります。

2. 素朴な発達観

大きくなったね、最近お兄ちゃんになったね、お姉ちゃんになったね、しっかりしてきたね、もういつでも小学校に上がれるね、などと子どもの成長に私たちは目を細めることがしばしばあります。そのようなとき子どもの育ちは、子どもの「なった姿」として喜ばれているのですが、発達が「できないことができるようになること」と捉えられてしまうと、発達段階は「ならなければならない姿」の物差しとなり、「させる保育」が求められることとなります。

保健が保育の土台であるというとき、そのときどきの子どもの成長を保護者と共に喜び、分かち合うことで十分だとする素朴な発達観を保護者と共有していないと、行事なども子どもの頑張る姿ばかりが求められ、そのため保育者は保護者に「見せるための行事」に追い立てられて、子どもを追い立ててしまうことになりかねません。「気がつけば、大きくなったものだね」と、子どもの育ちを後から喜ぶ素朴な発達観こそ、保健を考える上で重要です。なぜなら、そのような素朴な発達観によって保育が用意されないと、子どもの“いつもの様子”を、保育者は手に入れられないからです。

3. 戸外活動で十分

岩屋保育園は、体操の指導員を招くこともしませんし、マラソンや裸足保育を取り入れることもありません。運動会の練習も遊びやゲームの延長線上にあります。それは岩屋保育園の戸外活動が充実しているからです。子どもたちは戸外で遊ぶことで、必要な運動量を充足しています。保育園時代の子どもたちは、必要な運動量を運動として摂取するのではなく、遊びの中で取り込むことが大切です。それは、遊びを通して心と体の両面が育って欲しいからに他なりません。

4. 年間保健計画

※ 別添のサンプルを参照してください。

5. 具体的な取り組みについて

- (1) 医師による検診
- (2) 身体計測
- (3) 検査
- (4) 入園時の聞き取り内容
- (4) 事故や急な病気への具体的な対応
- (5) 予防に関する取り組み
- (6) 関係機関との連絡体制
- (7) 環境衛生対策
- (8) 給食業務への配慮

第4節 食育の計画

1. はじめに

平成17年6月17日法律第63号に公布され、平成17年7月15日に施行された「食育基本法」の「第一章 総則」の「第十一条（教育関係者等及び農林漁業者等の責務）」において、保育園の食育の推進が努力義務として位置づけられました。そこには次のように書かれています。

教育並びに保育、介護その他の社会福祉、医療及び保健（以下、「教育等」という。）に関する職務に従事する者並びに教育等に関する関係機関及び関係団体（以下、「教育関係者等」という。）は、食に関する関心及び理解の増進に果たすべき重要な役割にかんがみ、基本理念の通り、あらゆる機会とあらゆる場所を利用して、積極的に食育を推進するよう努めるとともに、他の者の行う食育の推進に関する活動に協力するよう努めるものとする。

また、平成18年4月26日付けで京都市保健福祉局子育て支援部保育課長から民営保育所（園）長宛に「食育推進基本計画」について内閣府から通知があったことのお知らせがありました。それは「食育基本法 第二章 食育推進基本法等」において、国及び地方公共団体に学校、保育所等における食育の推進のため必要な施策を講ずることを義務付けたからです。その第二十条には次のように書かれています。

国及び地方公共団体は、学校、保育所等において魅力ある食育の推進に関する活動を効果的に促進することにより子どもの健全な食生活の実現及び健全な心身の成長が図られるよう、学校、保育所等における食育の推進のための指針の作成に関する支援、食育の指導にふさわしい教職員の設置及び指導的立場にある者の食育の推進において果たすべき役割についての意識の啓発その他の食育に関する指導体制の整備、学校、保育所等又は地域の特色を生かした学校給食等の実施、教育の一環として行われる農場等における学習、食品の調理、食品廃棄物の再生利用等様々な体験活動を通じた子どもの食に関する理解の促進、過度の痩身又は肥満の心身の健康に及ぼす影響等についての知識の啓発その他必要な施策を講ずるものとする。

これをうけて、「食育推進基本計画」の「第3 食育の総合的な促進に関する事項」の「2. 学校、保育所等における食育の推進」の「(2) 取り組むべき施策」の「(保育所での食育推進)」において、保育園での「食育の計画」が義務付けられましたが、そこには次のように書かれています。

保育所は、乳幼児が生涯にわたる人間形成の基礎を培う極めて重要な時期に、その生活の多くの時間を過ごすところであり、食材との触れ合いや食事の準備をはじめとする食に関する様々な体験や指導を通じ、乳幼児期からの適切な食事のとり方や望ましい食習慣の定着、豊

かな人間性の育成等を図ることが重要である。

このため、平成16年3月に作成・公表した「保育所における食育に関する指針」を参考に、保育所において、所長、保育士、栄養士等の協力の下、保育計画に連動した組織的・発展的な「食育の計画」の策定等が推進されるよう支援を行う。また、保育所の関係者は、在宅の子育て家庭からの乳幼児の食に関する相談への対応や情報提供等に努めるほか、地域と連携しつつ、積極的に推進するよう努める。

保育園が食育をすすめる法的根拠は以上のような概要になっていますが、そもそも食育は環境教育とともに岩屋保育園が平成11年度に行った創立50周年記念事業の一環としてすでに取り組みを進めていたところでもあり、今回の法整備によってあらためて取り上げるまでもないことはいふまでもありません。子ども一人ひとりの育ちを大切に思うのであれば、食育基本法が制定された背景にある問題点は、すでに保育現場では深く認識されてきており、それが給食のメニューや保護者への啓発に反映されてきたのではないのでしょうか。

そもそも私たち大人のつけを子どもにまわすような暮らしぶりこそ見直されなければならないのであり、さらに言えば、生きる基本である「食」を法に位置づけなければならないまでに“いびつ”になってしまった日本の食生活、食習慣に根本的な問題があるのではないかという疑いを一方でいだきながらの「食育の計画」であることを、あえて冒頭に記しておきます。

2. 計画の柱

子どもたちの健やかな育ちにとって必要で安全な食材によっておいしく調理された給食が提供され、それを子どもたちが保育者や周りの友だちとともに楽しく食べることができる、これが食育のはじめの一步ではないのでしょうか。そのような日々を積み重ねて、やがて子どもたちは保育園を巣立ってゆきますが、そのときには家庭も含めてのぞましい食文化を身に備えていてくれれば、それにまさる保育者の喜びはありません。

ここから見えてくる食育の計画の柱は、(1) 献立、(2) 食べるよろこび、(3) 家庭との協働、(4) 地域や業者との協働、(5) 子どもへの直接的な食育の5つです。それぞれについての基本的な考え方を次に提示します。具体的な内容は岩屋保育園のホームページに紹介されている給食に関するコンテンツを参照してください。

(1) 献立

献立は給食とおやつを用意する上での基本となるものです。その献立は次のような点に留意して立案されます。

- ①栄養バランス
- ②地域の伝統食と旬の食材、食材の安全性
- ③子どもたちの嗜好
- ④家庭の献立とのバランス
- ⑤離乳食、除去食との関連

⑥調理法

⑦予算

(2) 食べる喜び

食の楽しみ、食べる喜びはどのような点にあるのでしょうか。給食の時間が楽しい時間であるか、苦痛な時間であるかは食育を考える上でも重要な要素です。留意点を以下に示します。

- ①お腹が空いていること
- ②体調がよいこと
- ③好き嫌いを受け止めてもらえること
- ④一緒に食べたい人がいること

(3) 家庭との協働

子どもの心身の育ちに心配なことがあるとき、岩屋保育園では睡眠、食事、排泄に関して保護者と協力して24時間の記録を1週間にわたり取る場合があります。それは保育園での子どもの様子だけでは子どもの状態を充分把握できないからですが、それは何も心配な子どもに限ったことではありません。食育についても家庭との協働は欠かすことはできません。協働する上でのポイントを以下に示します。

- ①献立表のていねいな提供
- ②保護者の思いをフィードバックする
- ③食に関する情報提供
- ④質問や悩みに積極的に協力する

(4) 地域や業者との協働

京都の町の言い伝えに、「四里四方のものを食べていれば健康でいられる」というのがあります。地産地消を京都らしく言い換えた言葉ですが、たとえば子どものアレルギーは日本人が食べてこなかった食品、まだ摂取するようになって日の浅い食材を多く取るようになった食文化の変化が大きいといえます。また、子どもの基礎的な免疫力についても衛生管理に関する過剰な要求や、戸外遊びの減少とともに食生活の内容が注目されています。このような観点から、地域や取引業者との協働も食育の課題となってきました。留意点を挙げておきます。

- ①地産地消を検討する
- ②保育園の食に関する理念を明確にする
- ②食に関する理念を共有する

(5) 子どもへの直接的な食育

お腹が空く生活、一日の終わりには眠くなる生活を子どもや家庭と創ることが子どもへの直接的な食育の原点ではないでしょうか。栄養の話にかこつけた好き嫌いの是非を子どもに伝えて、いけないことだから好き嫌いしないと子どもが自覚することを乳幼児期に求めることに岩屋保育園はあまり積極的ではありません。同様に、環境問題とも関連する「も

つたいない」を強調して、食べ残さないことを過剰に強要するのもどうなのでしょう。大人のつけを子どもに回すような環境教育や食育には謙虚でありたいと考えます。

造形カリキュラム編成の基本的な考え方

【I】造形カリキュラムの基本的な考え方

1. 子どもの造形をどのように捉えるか

描いたり作ったりといった活動は保育に不可欠ですが、それは踊ったり歌ったり、話したりするのとおなじように、子どもは描いたり作ったりすることが好きだからです。あるいはまた、子どもが自分を表現するとき、言葉よりも、描いたり作ったりのほうが多くの気持ちや思いを伝えられる場合があるからでもあります。そして描いたり作ったりは、自分の考えを“あるまじりにする”作業でもあるので、その過程が重要であることはいままでもありません。

“だいすきなお母さん”というテーマに挑むとき、お母さんのどんなところが好きなのかを言葉で言い表すよりも、お母さんを描きながら、お母さんを思いだし、お母さんを考え、お母さんだいすきだよという気持ちを、色彩とフォルムに込めてゆきます。そこにどのようなメッセージが表現されているかを読み取れないのは大人の側の無能なのであって、おそらく言葉以上に豊饒な意味が展開しているに違いありません。しかもその豊饒な意味は、描くのは楽しい、作るのはおもしろいという子どもの気持ちに支えられてのことなのです。

製作もおなじです。3月に演じる予定のオペレッタ「グリニッジの大時計」に登場する王様の住むお城づくりを、やりたい、やってみたいと意気込む子どもたちが、保育者とともに、設計図もなしに取り組み始めました。その過程に展開するさまざまな工夫の一つ一つに、子どもの考えが詰まっています。製作過程に展開する子どもの工夫にもやはり私たちは、“言葉よりも豊饒な意味”を読み取ることができます。いままでもありませんが、ここにも描くのは楽しい、作るのはおもしろいという子どもの感情が渦巻いているのです。

子どもが描く画面に、子どもが作り出す工作物に、“言葉よりも豊饒な意味”が堆積してゆくことがうれしく大切なことだと思うので、私たちは子どもたちと造形活動に取り組むのです。

2. 造形活動とは何か

(1) 象徴機能との関連において

描くことも作ることも、いま・ここにはないものを生み出す行為です。では子どもになぜそれが可能なのでしょうか。それは子どもの象徴機能と深い関連があります。保育園でお母さんを描くとき、お母さんは目の目にはいません。グリニッジのお城は架空の城ですから、もちろん実物をまねにして模倣することはできません。それなのになぜ子どもたちに

それが可能なのでしょう。

それは、子どもたちに見立てる力が育っているからです。たとえば積み木をバスに見立てて子どもが遊んでいると、何しているの？と尋ねなくても、私たちにはそれがバスごっこであることが分かりますが、子どもが積み木をバスに見立て、その見立てがバスごっこだと私たちに分かるのは、子どもも私たちもバスイメージを共有しているからです。このイメージする力によって子どもたちは、いま目のまえにはないものでも描いたり、作ったりできるのです。そして何を描いたのか、何を作ったのかが私たちに分かるのは、子どもと私たちがイメージを共有するからです。これを象徴機能といいます。

この象徴機能には、もう一つ大切なはたらきがあります。それはバスであればどんな色の、どんな形の、どんな大きさのバスをイメージしても自由であることです。バスでなければならないという制約の中で、バスであればどのようなバスでもよいという自由。この制約の中の自由こそ、子どもたちに与えられたほんとうの自由なのです。そしてその制約の中の自由こそが、造形活動において子どもたちを愉快にするのです。

(2) 言葉との関連において

象徴機能は、言葉とも密接な関連があります。というよりも言葉こそ最も自由度の高いシンボル（象徴）です。バスを表現するとき、本物のバスのところへいかなくとも、積み木をバスに見立てなくとも、絵に描かなくとも、私たちは「ba」と「su」の2音を続けて発声するだけでバスを表現することができます。「ba」と「su」の2音が発せられると、私たちの中にバスイメージが沸き起こり、話す人も聞く人もバスを共有することができます。ですからはじめにふれたように、言葉こそ最も自由度の高いシンボルなのです。でも私は冒頭に、描いたり作ったりには“言葉よりも豊饒な意味”が表現されるといいました。それは、保育園時代の子どもはまだ、自分の気持ちや考えを十分に言葉化するだけの語彙も文章力も手に入れていないからですが、描画や工作が“言葉よりも豊饒な意味”を表現するのは、そのような消極的な理由だけではありません。

子どもたちの描いたり作ったりは、言葉の育ちに連動していて、言葉が育ってこない描いたり作ったり表現もゆたかにならないのですが、それは、描く過程において何をどう描くかを考えるとき、子どもたちはかなりの部分を言葉によって整理しているからです。それなのに描いたりつくったりのほうで“言葉よりも豊饒な意味”を表現できるのはなぜでしょうか。2009年4月のしいのみ組のクラス便りを参照します。

クラス便りによれば、この週はもうすぐ迎える母の日、父の日のプレゼント作りにあてられており、子どもたちの作品は、マーブリングされた台紙を開くとお母さんやお父さんの似顔絵が飛び出すように仕掛けられたカードでした。ある子は水に浮かんだ円を見てミッキーを連想し、それならば仲良しのミニーちゃんも作ってあげようと、もう一つ円を加えたそうです。また、二人並んだ男の子と女の子。男の子がマーブリングのできに「いい感じ」とポツリとつぶやくと、女の子も「わたしもいい感じやろ」と完成した作品を見せ、お互いにお互いの作品を認め合っていたそうです。いよいよ似顔絵を描くときには、「いつも耳掃除してくれる。あとは洗濯もお買い物も」とお母さんを語る子や、「パパはママがしんどいとき、ご飯作ってくれるで。カレーとか作ってくれるし」とお父さんのことを自慢げに話す子もいたようです。

ここになにげなく描出された子どもたちのイメージは、なんと豊饒なのでしょう。水に浮かんだ円がミッキーに見え、そこからミニーが導かれる。まるで魔法のようにマーブルリングが描き出す不思議な模様を「いい感じ」と感じ取る。まさに「いい感じ」としか言いようのない気分だったのでしょう。家庭での両親を保育園で思い出して語る子どもの中には、だいすきなお父さんお母さんイメージで満たされています。これらのイメージは、自分の行為の結果として生みだされた色彩やフォルムから触発されたものと、いまここにはいないお父さんお母さんから与えられたものとに大別できますが、子どもたちはそれらのイメージをつなげてあらたなイメージを見だし、作品に投影していきます。ですから、描いたり作ったりでは、言葉も色彩やフォルムと同様の位置から子どもたちのイメージの喚起の触媒となることが分かりますが、描画における言葉のはたらきはそれだけではありません。色彩やフォルムや言葉によって喚起されたイメージを、つぎのあらたなイメージへの展開につなげてゆくはたらきをも、言葉は担っていることがわかります。

さらに重要な言葉のはたらきは、目には見えないものを言葉は表現することができることでしょう。「いい感じ」という子どものつぶやきに立ち返れば、子どもが感じ取っているイメージを、言葉がまさに言葉化していることが分かります。言葉化されることで子どもたちは、自分が感じ取っているものを自分のなかにあらためて定着させることができるのです。岩屋保育園の描画が「自分の色を作って塗ろう、自分のお話しを作って描こう」を合言葉にするのは、象徴機能や言葉との関連をみればよく理解できると思います。

(3) 自然との関連において

保育環境は概ね、戸外と室内に大別できます。戸外といっても外国や宇宙だって室内ではないという意味において戸外ですが、岩屋保育園であれば、岩屋神社の鎮守の森の範囲といったところが、造形活動を取り上げるうえでの戸外です。

ひとまずは戸外をそのように仮定して、造形活動とは、戸外の自然を室内の文化に表現する行為といえます。外なる自然を内なる文化に写し取るといってもよいでしょう。そのように考えると、着物の模様や焼き物の絵柄、扇面、襖絵、掛け軸などは、その大半が花鳥風月をテーマに描かれていることを思い出します。子どもたちの造形活動も基本的にはおなじです。内と外、自然と文化。この対比を保育者も忘れてはなりません。

(4) 人との関連において

造形活動において人（他者）は、ふたつの様相に出現します。ひとつはテーマとして描かれ、取り上げられる人です。さきのマーブルリングによるカード作りでいえば、お父さんお母さんです。そしてもうひとつは、ともに描き作る人です。描き作る子どもたちは、このふたつの様相に現れる他者と活動を展開してゆきます。

描かれるモデルとしての人とは、自分との関係性に現れるイメージによって描かれます。少し範囲を広げれば、その対象が人ではなく犬やライオンといった動物の場合もあるでしょうし、工作であればくるまやおうちの場合もあるでしょうが、いずれにしてもモデルと自分との関係に立ち現れるイメージの連続が描画や工作の作業を維持することになります。

ともに描き作る人は、保育者と仲間たちです。この人々はいまここに現前する人たちであり、同じ時間を生きる人々です。ですから、活動の展開に深く関わってくることになり

ます。保育の場の造形活動は、芸術家のそれのように孤独な作業などではありませんから、会話が弾み、他者の活動が自分の活動に影響を与えます。影響しあうというよりも、ともに描き作り出すといったほうがふさわしいかもしれません。それはたとえば、描画に付された保育者のコメントです。保育の場で子どもが描く絵は、子どもによって描かれた画面と、保育者によって綴られたドキュメンテーションによって、一つの作品となります。観賞するものはその両方から、子どもの中に展開したイメージの連なりを受け取ることができるのです。

3. 造形活動理解の軸となるいくつかのこと

(1) 印象と表現

ゆたかな印象がなければゆたかに表現することはできません。造形活動において保育者がまず心がけることは、子どもたちがゆたかな印象を享受できる環境を準備し、印象に残る経験を共有することです。ゆたかな印象はそれを共有する人を必要とします。春であれば岩屋神社の境内には桜の花が咲き誇り、鎮守の森に鶯が歌いますが、子どもたちは桜吹雪や鳥の歌の上達に無自覚的です。傍らにいる保育者が子どもと経験を共有し、その経験を言葉に置きなおし、その経験がもたらす情動の変化を子どもに伝えることで、経験の共有が情動の共有でもあることを子どもたちに伝えなければなりません。どんなにゆたかな印象も、保育者が共有しなければ子どもたちはそれを自身の経験とすることができないのです。

印象と表現にはもうひとつ大切なことがあります。それは、表現行為がつねに印象を伴うことです。たとえば歌です。人は自分の歌う歌を自分で聴いています。聴きながら歌い、歌いながら聴くのですが、その歌は、印象と表現のあいだを時計の振り子のように行き交います。描いたり作ったりするときもおなじです。子どもが白い画用紙に向かい、絵の具をたっぷり含ませた筆で線を描き、そこに現れた色彩とフォルムに驚きを感じている様子をみることは描画ではよくあることですが、この驚きは、子ども自身の描くという表現がもたらした印象そのものです。このように表現はいつも自身への印象を発信し、その信号を受け取って子どもは次の表現を紡ぎ出してゆきます。それは描画や歌に限られたことではなく、あらゆる表現がそうですが、子どもは次の表現を見つけ出すために保育者を必要とします。保育者は子どもの驚き=印象を言葉にして、自身の感動とともに子どもに返してあげます。そして、次の表現を子どもが導き出せるように、言葉をかけたり、じっと待ったりします。あるいは子どもの発話に応答して、絵と言葉を自由に行き来して、子どもと物語を展開します。その展開を記録したものが、コメントとして残されます。ですから先に書いたように、子どもの描画は保育者のコメントを得てはじめて、ひとつの作品になるのです。

子どもにゆたかな表現を求めるのなら、日々の保育が、毎日がその子にとってゆたかであることが大切です。Impression (印象) と expression (表現) を比較してみると、自分のうちに向けてプレスするのが印象で、自分から外へ向けてのプレスが表現であることがわかります。ですから子どものゆたかな表現は、結局のところゆたかな保育によるよりないのです。

(2) 平面と立体

造形活動は、平面と立体に分けるとよいでしょう。平面は描くこと、立体は作ることですが、工作に着色するような場合もありますから厳密に分けることはできませんが、造形活動を準備する手がかりとして、平面と立体を分けて考えるとよいでしょう。

ところで、平面と立体の関係はこれだけではありません。描画は、三次元を二次元に表現するという困難さを孕んでおり、遠近や透視を使わなくては、見えたように描くことができません。でも、子どもは立体的な表現以前にいます。それが一つの魅力にもなっていますし、子どもは立体的に描こうとはしませんが、6歳を過ぎるころから無邪気に描けなくなる子に出あうのは、このあたりの事情を子どもが抱えるからかもしれません。自身の行為の結果を客観的に判断する力がついてくることが、無邪気に描けなく背景にあるのでしょうが、その判断のもとになっているのが、見えたようには描けないという子どもの思いであることを、保育者は忘れてはならないでしょう。

(3) 技法と素材

文字を知らないと手紙が書けないように、技法を身につけなければ描いたり作ったりすることは困難です。また、素材のもつ性質を知らないと、遠回りすることになるかもしれません。ところが、「あいうえおノート」を使ってひらがなを教えるような危うさが、技法と素材にはあるのです。

たとえば、絵の具と水の割合による濃度の調節やはさみの使い方など、習得すればたしかに描画や工作に役立ちます。ところが先回りして子どもに方法だけを教え込むようでは保育ではありません。絵の具の濃度の調節もはさみの使い方も、実際の描画や工作に子どもと取り組む中で、「このほうが便利だよ、こうしたほうがうまくいくよ」と伝えることが大切です。体験を通して学ぶことが尊重されなければなりません。

たしかにはさみの習得には順序があります。持ちかたを知り、切り落とすことができるようになり、次には刃の全体を使い切るのではなく（切り落とすのではなく）、途中で止めてはさみを送ってから続きを切る、そのとき左手で紙を保持するとうまくいきます。それができるようになれば曲線を切る練習を積むことで、添えた左手が紙を送るときには刃で紙を保持することができるようになり、はさみの使い方は完了します。このような知識を保育者が持つことは無駄ではありませんが、段取りよくこれを子どもに教え込むことは保育ではありませんし、それを体験とはいいません。

保育の場の体験とは、教えられてできるようになるようなことではなく、子どもの興味関心が原動力となり、子どもみずから人や事物に関わり、保育者と一緒に活動することで知恵を体得することです。ですから、保育者が予定したように活動が進行し、終了を迎えるのではなく、そこには必ず展開がなければなりません。展開とは一回性のものであり、どうなるのかわからないところに意味があります。子どもが展開したからこそ、そこに保育の意味が生まれるといってもいいでしょう。はさみの扱いを段取りよく教えても、はさみではさみを教えたに過ぎません。私たち保育者は、はさみで表現することの意味を子どもたちとともに探求しなければならないのです。効率よくできないことができるようになることを保育と取り違えてはなりません。それは前節で引用したクラス便りのマーブリン

グが教えてくれたことです。マーブリングでマーブリングを教えるのではなく、マーブリングで造形活動の楽しさを子どもたちと共有することが保育です。もっとも、保育の意味や子どもの育ちは、あとからじっくりと省察しなければなりません・・・。

(4) 展示

子どもの作品は、作業の途中であっても保育室や廊下に展示します。それは子どもが自分の作品を見ていたいからです。保育園は生活するところですから、きれいに飾るのは大切なことですし、子どもたちの作品を装飾に使えば、これにこしたことはありません。

保護者のためにも作品はあります。保護者が保育料を負担しているからだというのは冗談ですが、作品を通して子どもと保護者が語り合う姿はほほえましいものですし、保育者と保護者も子どもの作品をあいだにして、子どもの情報交換ができます。

このような日常の展示に加え、岩屋保育園では12月に作品展があります。両親だけでなく祖父母や親戚に見てもらったり、子どもの成長を確認することができたり、保育園にとっても造形活動の成果をまとめてみてもらう機会になりますから、作品展は意味のある展示方法です。ですがここにも落とし穴があります。

落とし穴の一つは、作品展を目指して造形活動が行われると、子どもも保育者も追い込まれることになり、日々の保育がバランスを欠くことになります。作品展に向けて共同製作に取り組むことは悪くありませんが、描画も工作も作品展まえに集中してしまい、作品展が終わると来年まで見向きもしないようなことになってしまうくらいなら、作品展はないほうがいいでしょう。成果主義にならにことが大切です。

もう一つの落とし穴は、良い絵、上手な作品です。できあがった作品を評価することは当然のようですが、ほんとうでしょうか。ここまで述べてきたように、造形は、子どもと保育者が一緒になって、アイデアを出しあったり、工夫を凝らしたり、試行錯誤を繰り返しながら楽しむ活動です。ですからその過程はつねに創造的であり、予想を超えた展開になります。保育そのものです。ですから保育者によるドキュメンテーションが不可欠であると繰り返し述べてきたのですが、いくらコメントが付されてるといっても、その最終形である作品だけをみて評価することは、子どもの造形の正しい評価にはなりません。

このよくない作品主義は、保育者にも影響を与えます。保育者の中に良い絵、上手な作品が想定され、それに向けて子どもたちが追い込まれてしまう危険が作品主義にはあるのです。それでは保育者の思いが子どもを引っぱってしまい、一緒に創ることにはならなくなってしまいます。ところが一方で、技法と素材のところであつたように、助言も必要ですから、そのあたりの加減が難しくなります。また、子どもの作品には、いつまで見ても見飽きない優れたものもたくさんありますから、やはり良い絵の魔力に打ち克つことは容易ではありませんが、保育者の予想を超えて子どもが活動を展開するのだという原点に立ち返り、保育の一回性に保育の価値をみる姿勢を忘れてはならないでしょう。

4. 子どもの造形活動に見えるいくつかの節目

(1) イメージの保持の出現

子どもが意図的にする模倣には、即時模倣と延滞模倣があることは良く知られています。

即時模倣は目のまえで保育者が手を振れば手を振る、よっこらしよと腰を下ろせばおなじようにすることをいいます。それに対して延滞模倣は、過去の経験の再現として行われるものです。たとえば、両手を合わせて首をかしげ、目を瞑って「ねんね」といいながら寝たふりをする子どもは、“寝るイメージ”をその子なりの色あいで自分の中に保持していて、それを引っ張りだして使うことができるので、いま目のまえにないことがらでも模倣できるのです。これを延滞模倣と呼びますが、これができるようになるとごっこ遊びも活発化します（模倣も象徴機能の一つです）。

このイメージの保持が造形にも深く関わることは、想像に難くないでしょう。対象物を目のまえにしなくても子どもたちは描くことができますが、それはイメージの保持ができてからです。しかもそれが造形に重要なのは、そのイメージが一人ひとり異なることです。だいすきなお父さんを描こうというとき、お父さんでならないという制約のなかで、子どもたちにはそれぞれ、自分のお父さんのだいすきなところを思い描く自由が与えられており、その自由の中にこそ、子どもの個性はあるのです。

「よく見て書こう」ということが描画で言われるのは、見なくても描けるからですが、ではイメージの保持以前の子ども、まだ延滞模倣ができない子どもの造形活動はどのようであればならないのでしょうか。

壁によりかからずに座ることができて両手が自由になれば、子どもは筆で画用紙に描くことができます。歩けるようになればイーゼルに画用紙を用意してあげましょう。そうすれば子どもは身体ごと移動して描画を楽しむことができます。楽しむといいましたが、子どもの様子を見ているとほんとうに楽しそうです。楽しいだけではなく、真摯なまなざしで取り組んでもいます。それは、まっしろの画用紙に自分の行為の結果として美しい色彩とフォルムが出現し、塗り重ねればそれがどんどん変化してゆくので、驚いているのです。何かを意図して描いているわけではなく、絵筆で“とんとん”したり、“シューッ”としたりすることがおもしろく、その結果がすぐに画用紙に出現することが興味深いのです。ですから保育者は、子どもの驚きがよりゆたかになるように色を工夫しなければなりませんし、傍らにいて出現した色彩とフォルムにさまざまな言葉を添えて子どもに返さなければなりません。

意図的な描画以前の子どもにとってさらに大切なことは、将来のゆたかな表現を約束するゆたかな印象を、日々の保育生活のあらゆる機会を捉えて子どもに提供することです。そのためには子どもとの経験の共有を情動の共有に一致させるような発話や歌、お話し、動作に工夫が求められます。たとえばオムツ交換が済んだとき、子どもが感じているであろう心地よさを、「きもちいいね、すっとしたね」と言葉にしてあげるようなことです。ともかく、人という興味深いものの経験、自然というすばらしいものの経験を少しでも多く日々の生活に増やす工夫を忘れてはならないでしょう。

（２）命名の出現

なぐり描き（スクリブル）ははじめ、ひじを支点にした車のワイパーのような往復運動ですが、肩を支点にできるようになることでひじが円を描くようになり、スクリブルも円運動に変化します。いわゆるグルグル描きです。グルグル描きが落ち着いてくると丸いものや一重円を描くことができるようになりますが、この頃になると、自分の描いた丸いも

のや円を指差し、「これお母さん」や「これハンバーグ」などと命名するようになります。この命名によって子どもは意図的な描画への門を開くのです。

この時期の子どもたちに大切なことはそれ以前と変わりません。もういいとうまで存分に楽しませてあげたいものです。

(3) 顔の出現

一重円を描けるようになると顔の出現までまもなくですが、不思議なことに描かれたものがなんであるかが大人に分かるような客観的な描写の最初のものは、顔です。詳しいデータを取ったわけではありませんが、経験的に排泄の自立が完成するころ、保育者がそばにいてもいなくても子どもどうして遊ぼうとするところが、顔を描くようになる時期と重なります。顔が出現すると、子どもの意図した描画が一気に広がりを見せます。また、絵の中で物語を紡ぐことも多くなり、粘土を使った表現も写実的になり、立体工作にも取り組めるようになります。

この時期の子どもと一緒に造形に取り組むときには、応答的に会話が進行していることが大切です。子どもとのあいだに交わされる会話が描いたり作ったりのイメージを膨らませてくれます。保持されたイメージを持ち出して単体を描くだけでなく、単体と単体を関係づけたり、そこから新しいイメージやものごとがインプロバイズされることが大切になります。

5. 絵から気持ちを感じ取る

形がとれるようになり、周りの人にも何が描かれているかが分かるようになると、上手だ、下手だと大人は勝手な批評を始めますが、子どもの絵に向かうときは、作品から子どもの気持ちを感じ取りたいものです。そのポイントをいくつか挙げておきます。

(1) 線に注目する

- ・ 丁寧に引かれているか
- ・ 気持ちが込められているか
- ・ かすれたままにしていないか
- ・ いらいらと引かれていないか
- ・ 投げやりに引かれていないか

(2) 色に注目する

- ・ 自分の色を作っているか
- ・ 色に深みがあるか
- ・ 色のバランスがいいか
- ・ 数枚を通して見たとき、その子の色彩に対する感覚（色感）が共通しているか

(3) 顔に注目する

- ・ 顔を描いているか

- ・ 顔に表情があるか
- ・ 笑っているか

(4) 全体の印象に注目する

- ・ 音が聞こえるか
- ・ 動きがあるか
- ・ 自分の部屋に飾りたいか
- ・ 楽しい感じが伝わるか
- ・ 寂しさや冷たさはないか
- ・ 物語が展開しているか
- ・ 時間をかけて描いたと思えるか
- ・ 丁寧に描いているか
- ・ いちばん描きたかったものが何かわかるか

6. まとめにかえて ～混色が基本～

子どもが夢中になって遊ぶ素材は、水、砂、土です。これを基本素材と呼ぶことにします。この基本素材を使って戸外で思い切り遊ぶことができた時代は遠ざかってしまいました。そのこともとても問題なのですが、それはさておき、これら基本素材を使った遊びが、文化として人の生活世界に持ち込まれるとき、そこに粘土と絵の具が生まれました。自然を写し取る素材です。粘土はどのようにも形を変えることができます。絵の具は無限に色を作り出すことができます。そこに自分が表現されるのです。一つとして同じ形にはならない、一つとして同じ色にはならない、そこに一人ひとりが見えてきます。ですから「自分の色を作って塗ろう。自分のお話を作って描こう」これが基本であり、合い言葉です。

【Ⅱ】造形カリキュラム作成の手順

以上に述べた岩屋保育園の基本的な考え方を土台に、クラスごとのカリキュラムを作成するときには、以下の資料を参考にしてください。ここに示されたことがらがバランスよく取り上げられていることが留意点のひとつですが、もっとも留意したいことは、いつどこでどのような造形活動を保育に取り上げるかは、あくまでも予定です。その予定にしたがって準備をすれば、それは子どものゆたかな表現を導き出す装置としてはたりますが、カリキュラムとは、そうした装置の準備と、装置をはたらかせた保育の展開のドキュメンテーションによって成立します。ですから、作品をまえに活動を振り返ることが重要になります。

1. 造形のカテゴリー

(1) 描画

- 絵の具
- クレパス
- コンテ
- 絵の具とクレパスの併用
- フィンガーペインティング
- 落書き遊び

(2) 版画

- フロッタージュ（こすりだし）
- スタンピング
- デカルコマニー（うつしえ）
- マーブリング
- スチレン版画
- 紙版画
- 銅版画

(3) 色彩構成

- 色紙による
- 絵の具による

(4) 粘土

- 油粘土
- 紙粘土
- 土粘土（陶芸）
- 小麦粉粘土

(5) 個人制作

- 紙工作
 - 木工作
 - 廃物工作
 - スチロール工作
 - おもちゃ作り
- (5) 共同製作
- 制作
 - 描画
- (6) 造形的遊び
- 色水遊び
 - 混色遊び
 - だるまこ遊び
 - ボディペインティング
 - 砂遊び
 - 染め紙遊び
- (7) 基礎的技術の習得
- 描画用具の使い方
 - のり付け
 - はさみ
 - イーゼル
- (8) 発表
- 作品展
 - 展示方法の工夫
 - パンフレットの作成
 - 案内
- (9) 描画の内容的分類
- 自由画
 - 人物画
 - 写生
 - 経験画
 - 空想画
 - お話の絵
 - 音楽の絵
 - 立体への着色
 - 粘土への着色
 - 模様
 - 染色

2. 素材と用具

(1) 道具

筆(4号、10号、14号、16号、20号)

竹ペン、はさみ、バケツ、小刀、金槌、釘、コンパス、錐、ペンチ、ローラー、ばれん、パレット、霧吹き、スポンジ、のり、セロテープ、ガムテープ、ビニールテープ、両面テープ、ボンド

(2) 紙

白画用紙、色画用紙、和紙、トレーシングペーパー、セロハン紙、半紙、折り紙、模造紙、段ボール紙、厚紙、クレープ紙

(3) その他(あると便利なもの)

モデリングメジウム、ワセリン、水性ニス、油性ニス、バインダー、ホットメルト接着剤、ガンカッター、発泡スチロール切断機

(3) 描画

絵の具、染料、クレパス、コンテ、ポスターカラー、マジック、チョーク、鉛筆、色鉛筆

(4) 版画

トレーシングペーパー、スチレン版、マーブリング液、カラー墨インキ、スタンプ、紙

(5) 粘土

油粘土、土粘土、紙粘土、小麦粉粘土、粘土板、竹べら、麵棒

(6) 個人制作

紙、木片、貝殻、石、砂、発泡スチロール、セロハン紙、モール、王冠、ビーズ、毛糸、竹籤、凧糸、釘、ボタン、スパンコール、リボン、ストロー、麻紐、釣り糸、布、割り箸、爪楊枝、竹串、ゴムひも、障子紙、ねじ

3. クラス別カリキュラム作成の手順

(カリキュラム作成上の留意事項)

(1) 指導計画は、一人ひとりのために作成する個別指導計画とする。

(2) **個別指導計画**には、次の2点を書く。

① 一人ひとりの子どもの“いま・ここ”を、保育者がどのようなイメージで捉えているか。

② 一人ひとりの子どもの未来に向けたあらまほしき姿を、どのように描いているか。

(3) クラスの指導計画は、**カリキュラム**とする。カリキュラムは保育内容ごとに必要に応じて作成する。

(4) カリキュラムとは、保育の内容ごとに保育者が準備する**活動の装置**と、子どもと保育者がその装置をはたらかせて展開した保育の過程の**ドキュメンテーション**である。よって、カリキュラムの装置は、よりゆたかな保育が導きだされるように保育者によって日々作り込まなければならない。また、保育の展開の過程は一回性の

ものである。

(参考)

- (1) 個別指導計画は、一人ひとりの子どもの「そのらしさ、その子なり」を書くので、具体的な保育内容にいちいち言及するものではない。
- (2) カリキュラムは、カリキュラムを必要とする保育について作成する。カリキュラムの装置部分については作り込むことが大切なので、前年度のものをベースにすることが望ましい。

(クラス別造形カリキュラム作成の手順)

しいのみ・くりのみ・さくらんぼの造形カリキュラム

“先生みてみて、私が描いたんやで、僕が作ったんやで”

(作業手順)

1. 「造形カリキュラム編成の基本的な考え方」を参考に、年間に取り上げたい造形活動を抽出する。抽出に際しては活動のバランスに留意すること。
 - ① 平面と立体に分ける。
 - ② 一人ひとりの活動と、群れの活動に分ける。
 - ③ 平面は描画が中心になるが、用具、素材、テーマに配慮して、クラスの子どもたちが楽しめるように活動内容を選択する。
 - ④ 立体は工作が中心となるが、平面以上に用具、素材、テーマに配慮して工夫する。
 - ⑤ 最終的な4週ごとの活動の配列には、季節、行事、子どもの様子を反映し、ドキュメンテーションの結果に応じて、柔軟に作り直す。
2. 取り上げたい活動を期ごと、4週ごとに並べる。
3. 保育を実施する。
4. 保育の実施後はドキュメンテーションをとり、4週ごとのカリキュラムに反映する。
5. 活動量の目安
 - ① 一人ひとりの描画10～15枚
 - ② 一人のひとりの工作3～7点
 - ③ 群れの描画3～7点
 - ④ 群れの製作3～7点
 - ⑤ 製作のための小さな遊び場（別掲）を置く
6. 製作のための小さな遊び場も、子どもの造形活動の装置である。準備には次のような点に留意する。
 - ① 製作コーナーは、保育室のいずれかの壁に接していて、その面の一部を保育者の定

位置とする。

- ② 作業台は、クラスの総人数の5分の1以上の子どもたちが参加できる広さにする。
- ③ 用具及び素材は、安全に配慮しながらも、できるだけ多様なものを用意する。
- ④ 製作のヒントとなるような作品や技法を保育者が手作りしたり、子どもと一緒に取り組むことで、子どもに伝える。子どもはそれを伝承する。
- ⑤ 必要に応じてドキュメンテーションをとる。

(まとめ)

タイトルをよく読んで欲しい。「造形活動を楽しむ」というのが一般的な表現であるが、“先生みてみて、私が描いたんやで、僕が作ったんやで”は、まず子どもが出来上がった作品を先生に見せたがること、見て欲しいという気持ちは、その活動が楽しかったこと、自分でもうまくできたと思っていること、先生に褒めてもらうことで自分を自分で好きになり、自分に自信をもちたいと思っていることのあらわれである。

描いたり作ったりすることはおもしろく、楽しい。描いたり作ったりすることは感じることであり、考えることであり、工夫することである。感じたことの結果、考えたことの結果、工夫したことの結果が作品となるのであるから、子どもの作品は子どもの考えをまとめたものである。

造形活動とは、描いたり作ったりに没頭することで、自分の考えをまとめることになる。我を忘れる時間を過ごすことは、自分の内奥性と出遭うことになる。そこに“意欲の水瓶”は形成されてゆく。

しろ1・あかの造形カリキュラム

“先生、いっしょに描う、いっしょに作ろう”

(作業手順)

1. 「造形カリキュラム編成の基本的な考え方」を参考に、年間に取り上げたい造形活動を抽出する。抽出に際しては活動のバランスに留意すること。

- ① 平面と立体に分ける。
- ② 一人ひとりの活動と、群れの活動に分ける。
- ③ 平面は描画が中心になるが、用具、素材、テーマに配慮して、クラスの子どもたちが楽しめるように活動内容を選択する。
- ④ 立体は工作が中心となるが、平面以上に用具、素材、テーマに配慮して工夫する。
- ⑤ 最終的な4週ごとの活動の配列には、季節、行事、子どもの様子を反映し、ドキュメンテーションの結果に応じて、柔軟に作り直す。

2. 取り上げたい活動を期ごと、4週ごとに並べる。
3. 保育を実施する。

4. 保育の実施後はドキュメンテーションをとり、4週ごとのカリキュラムに反映する。
5. 活動量の目安
 - ① 一人ひとりの描画10～15枚
 - ② 一人のひとりの工作3～7点
 - ③ 群れの描画2～3点
 - ④ 群れの製作2～3点
 - ⑤ 製作のための小さな遊び場（別掲）を置く
6. 製作のための小さな遊び場も、子どもの造形活動の装置である。準備には次のような点に留意する。
 - ① 製作のための小さな遊び場は、保育室のいずれかの壁に接していて、その面の一部を保育者の定位置とする。
 - ② 作業台は、クラスの総人数の3分の1以上の子どもたちが参加できる広さにする。
 - ③ 用具及び素材は、安全に配慮しながらも、できるだけ多様なものを用意する。
 - ④ 製作のヒントとなるような作品や技法を保育者が手作りしたり、子どもと一緒に取り組むことで、子どもに伝える。子どもはそれを伝承する。
 - ⑤ 必要に応じてドキュメンテーションをとる。

（まとめ）

まずは、「しいのみ・くりのみ・さくらんぼの造形カリキュラム」と「みどり・しろ1の造形カリキュラム」を精読して欲しい。その両方にまたがる活動、その両方を考慮した活動が、この時期の子どもたちに必要である。

そのうえで、この時期の子どもたちの特徴として、保育者や仲間と一緒にやりたいということがあがる。やってもらおうのではなく、自分でやりたいのだが、自分だけではできないので一緒にいいという面と、なんでも一緒に楽しいという面があり、保育者の子どもへのアプローチはその両面を考慮しなければならない。加えて、一緒にやりたいから、ひとりでやりたいに移行していく時期でもあるので、その点にも配慮が求められる。

みどり・しろ2の造形カリキュラム

（象徴機能出現以前）

“先生、きれいってどんなこと？気持ちいいってどんな感じ？”

（作業手順）

1. 「造形カリキュラム編成の基本的な考え方」を参考に、年間に取り上げたい造形活動を抽出する。抽出に際しては活動のバランスに留意すること。
 - ① 体験と造形に分けて活動を抽出する。体験はおなじ体験を何度も繰り返す。
 - ② 活動はできるだけ保育者との1対1が望ましいが、「第4期 群れの表現を受け止める」の頃には、複数の子どもたちで取り組むことも必要となる。
 - ③ 体験は、次のような感情の経験を軸に具体的な活動を選ぶ。

きれい⇔きたない
あかるい⇔くらい
あたたかい⇔つめたい
あつい⇔さむい
おもい⇔かるい

- ④ 体験は、次のような素材によって遊ぶことから得る。

水
砂
土
泥
粘土
石
木
葉
花
布
紐
やわらかい紙⇔かたい紙
鉄
プラスチック

- ⑤ 体験は次のような空間で遊ぶことで得る。

明るいところから暗いところへ（その逆）
暖かいところから寒いところへ
広いところから狭いところへ
土の上
草の上
板の上
畳の上
布（布団、毛布を含む）の上
水の中
森の中
安心できる保育室の中
風が肌にあたる場所

- ⑥ 体験には音の経験も含む

人の高い声、低い声、大きい声、小さい声
歌声
打楽器の音
音階のある楽器の音
流水や落水の音
風の音

※子どもの絵筆の動きにあわせて保育者が音を添えること

- ⑦ 造形は描画が中心になるが、用具、素材、テーマに配慮する。
- ⑧ 最終的な4週ごとの活動の配列には、季節、行事、子どもの様子を反映し、ドキュメンテーションの結果に応じて、柔軟に作り直す。
- ⑨ しろ1組には、製作コーナーが用意されてもよい。

2. 取り上げたい活動を期ごとに並べる。
3. 保育を実施する。
4. 実施後は必要があればドキュメンテーションをとり、4週ごとのカリキュラムに反映する。

(まとめ)

この時期の子どもには、驚きや発見とともに、安定や安心が必要である。動と静が繰り返されることで、子どもたちの感情に起伏がもたらされる。子どもとの造形的な体験は、いつもこの両方の雰囲気確保されていなければならない。お腹が空いた、お腹がいっぱいになったの繰り返しが、子どもにマイナスの感情とプラスの感情をもたらすが、それは明と暗、静と動、短調と長調などの対比される感情と呼応している。そのような対比される感情のあいだを、できるだけ大きく揺れることを大切にしたい。

このような観点に立つので、タイトルが“先生、きれいってどんなこと？気持ちいいってどんな感じ？”とされている。

音楽カリキュラム編成の基本的な考え方

【1】保育の場の音楽とは何か

1. 音楽が保育の場にある意味

私たちは歌を覚えて自分の中にしまい込んでおき、歌いたくなったら取りだして口ずさむことができます。私たちは歌に励まされ、慰められて、自分の気持ちを立て直すときがあります。美しい風景に出会ったり、人のやさしさにふれたり、心浮き立つことがあったりすると、思わず歌が口をついてでてきます。さらに私たちは、人といっしょに音楽を楽しむことで、気持ちを通いあわせることができます。そう思うと、音楽は生きるうえでの大切なパートナーだといえるかもしれません。そのパートナーは、保育の場にも不可欠です。歌う、踊る、奏でる、演じるといった音楽的な活動は、保育者が用意するから子どもたちが取り組むのではなく、そもそも子どもたちになくてはならないものであるのです。保育者も子どもたちと楽しんできたのではなかったのでしょうか。

子どもたちにとってそのなくてはならない音楽が、なぜなくてはならないか、それはいうまでもなく音楽の世界にひととき遊ぶことが楽しいからでしょうが、ではなぜ楽しいのかといえば、音楽を身体に響かせることが心地よいからでしょう。楽音の組み合わせが創

りだすフレーズの意味や楽曲全体が語る意味がわかるからでしょう。物語や見立て遊びのように音楽に没入することで、音楽が作りだす世界に旅することができるからでしょう。そしてなにより、同じ歌を歌う、同じフレーズを奏でる、同じ振りを踊るというコミュニケーションがもたらす“いっしょが楽しい”を求めてやまないからではないでしょうか。

そもそも音楽とは何か、音楽における表現とは何か、表現を可能にする音楽の要素にはどのようなものがあるか、などを問いながら音楽カリキュラム編成の基本的な考え方を示すために、保育の場に音楽とともに在ることの意味を、ひとまずは次のように整理しておきます。

1. 音楽とは、音声や楽音の集合が生成する意味を身体に響かせ、異なる世界に遊ぶこと。
2. 音楽が保育の場にある意味の一つは、音楽という表現媒体によるコミュニケーションによって、子どもや保育者が互いに分かりあえることに人としての喜びがあること。
3. 音楽が保育の場にあるもう一つの意味は、音楽の世界に没入することで人の内奥性の次元が開かれて、子どもや保育者に生きる意欲がもたらされること。

2. 保育の場の音楽

私たちの生活が音楽に満ち満ちているように、保育の場にも多くの音楽が用意されています。朝の集まりの会や食事のまえなど、音楽を使って子どもたちの気持ちを切り替える風景は、保育の場でよく目にします。書店の保育図書コーナーへ足を運べば、季節の歌、行事の歌、手遊び、歌遊び、器楽合奏、オペレッタ、リトミックなどの教材がところ狭しと並んでいて、保育者が子どもたちのために日々の保育に多くの音楽を準備していることが窺われます。ところが、保育として子どもの音楽を考えると、はたしてこのように保育者によって用意されるものだけを音楽としていてよいのでしょうか。

子どもが身体を揺らすとき、子どもが腰掛けて足をぶらぶらさせるとき、子どもの身体にはリズムが生まれています。喃語は、意味の言葉としては情報が少なくても、音楽的な感情表出と捉えればリズムカルでありメロディックですらあります。あるいは、保育者が子どもに語りかけるとき、その音声は少し高くなり、音節を区切って繰り返し、表情もゆたかです。それを音楽的といってもよいでしょう。それはおそらく、音声言語を音楽的に身体に響かせることが、子どもに気持ちを伝える最良の手段であることを保育者が経験的に知っているからではないでしょうか。このような音楽以前の音楽も、保育の場では大切な音楽です。

ここでは、音楽以前の音楽を「表出される音楽」、保育者によって用意される音楽を「表現される音楽」とします。「表出される音楽」に着目することで、保育の場の音楽が保育者によって一方的に指導されるようなものではなく、子どもからののっぴきならない要請であることが確認されるでしょうし、それがやがて「表現される音楽」を楽しむための素地にもなることが理解されるでしょう。

(1) 表出される音楽

子どもが音声言語によって自分の欲求や要求、あるいはうれしい、かなしい、たのしい、さみしいなどの気持ちを相手に伝えようとするとき、音声言語には抑揚が与えられます。言葉としての直接的な意味を持たない囁語のような音声では、とくに強弱や高低、繰り返しに気持ちが映し出され、音楽の萌芽を読み取ることができます。有意味語を獲得した後も、子どもは言葉に独自の音の高低を与えて、わらべ歌の原型のように口ずさみます。たとえば描画活動において、筆の動きを後押しするかのように言葉が繰り返されたり、保育者との会話がゆっくりとやさしく進行するとき、そのやり取りを音楽的に感じ取ることも少なくありません。それはあたかも描画が展開する空間に音楽的空間が重ねあわされて、描画空間が立体感を増すようです。このように、フレーズの意味は希薄であっても、感情表出の媒体の一つとして音楽的な音声が子どもによって用いられていることに保育者が気づいていることが、保育の場では重要です。

有意味語であるか否かを問わず、子どもが発声する音楽的な抑揚が付けられた音声言語を保育者が模倣したり、あるいは保育者もみずから子どもの行為に音楽的に装飾された言葉を添えることは、やがて音楽を媒体とするコミュニケーションの土台を培うものとして大切にされなければなりません。

(2) 表出から表現へ

“まぜて”と問いかけ、“いいよ”と応える。遊び場面で子どもたちが多用する常套句には、長二度の音程と言葉が内包しているリズムによる音楽的な表現がみられます。このような経験を重ねて子どもたちは、即興のみじかいフレーズを口ずさんで遊んでいます。あるいは、繰り返される動作に擬態語（視覚や触覚など、聴覚以外の感覚器官によって体得された印象を言葉で表現した語のこと。ふらふら、ゆらゆらなど）が添えられたり、擬声語（人や動物の声をまねた語。わんわん、きゃあきゃあなど）や擬音語（さらさらの砂、ざあざあ雨が降るなどのようにモノが発する音を言葉で表現した語のこと）によって動物やモノになりきったりして遊んでいます。そのような経験は、自身の行為や見たものの動きから言葉が生まれ、その言葉がリズムをつくり、それに音程が与えられ、音楽的なフレーズの断片が子どもたちによって歌われるのですが、このとき、子どもたちの中に歌うことへの積極性がどのくらいあったのかを考えると、それはまだ「表現される音楽」というよりも「表出される音楽」に近いかもしれません。もしかすると言葉が先ではなく、モノの動きや行為の連続から感じとられた拍動（これもバイタリティアフェクトです）に言葉が載っていくのかもしれませんが、こうした子どもたちの音楽的な営みは、表出される音楽から表現される音楽への移行期であり、表現される音楽を確実にする素地となってゆきます。

(3) 表現される音楽

保育の場には、先にみたように子どもの遊びから生まれる音楽を素地にして、保育者によって子どもたちに与えられる音楽があります。それは日々の生活に彩を添える音楽であったり、四季に取材した歌であったり、行事の歌だったり、物語の世界や子どもの世界を歌った歌だったりするのですが、子どもたちはそれらの歌を覚えて、みんなで歌ったり、

踊ったり、奏でたり、演じたりして楽しみます。あるいは家でお母さんに歌って聞かせたり、踊って見せたりするでしょう。ときにはひとりでこっそりと取りだして、鏡の前の自分と楽しんでいるかもしれません。このように音楽は楽しいと、子どもに自覚的に歌われたり、踊られたり、奏でられたり、演じられるとき、音楽は「表現される音楽」として、保育の場に登場します。

(4) 楽器を用いるのはなぜか

タンバリンやカスタネット、大太鼓、小太鼓などの打楽器をはじめ、音階を持つハーモニカ、鍵盤ハーモニカ、マリンバ、ビブラフォーンなどにいたるまで、保育の場にはたくさんの楽器が導入されてきました。それは乳幼児からの要請というだけでなく、学校の音楽教育での形式化した合奏形態が保育の場にも持ち込まれたという側面もあるでしょうし、保育用具を考案し、製作してきた企業の影響も少なくなかったと思えます。ともあれ、幼児期の子どもにとって楽器とは何かという問いが真摯に議論されては来なかった経緯があるのではないかと懸念されるところです。

子どもとモノ、子どもとおもちゃの関係は保育の場に重要な課題であり、子どもと楽器もそのような観点からのアプローチも必要としますが、ここではさしあたり、日々の子どもの様子から、次の3点を指摘しておきます。

①保育者への憧れ

ピアノを弾いて歌ってくれる先生に憧れて、あるいはピアノという不思議な箱に魅かれて子どもはピアノに触れてみようとしみます。子どもの試弾は大人にしてみれば音楽になっておらず、がらがらやられてはうるさいのでやめて欲しいということになりがちですが、できればそのとき、ピアノが弾ける保育者への憧れや、弾くとききれいな音が出る不思議さに少し付き合っただけでいいのです。

岩屋保育園では、7月のミルクィウエイコンサート、1月のキティランドコンサートに向けて、子どもたちと保育者たちの合奏が保育の場に持ち込まれますが、ドラムやパーカッション、ベース、サキソフォン、鍵盤楽器などを操る保育者に子どもたちは関心のまなざしを向けてくれます。このとき、だれよりも保育者たち自身が奏でる喜び、操る楽しさを満喫していることが大切です。間違えないように気を揉みながら子どもの伴奏に努めるのではなく、毎回の演奏が子どもとのあたらしい音楽の創造でなければならないでしょう。少なくとも岩屋保育園の音楽活動は、この30年のあいだ子どもたちと豊饒な音楽の時間を共有してきました。

②所有する喜び

自分の楽器を手にした喜びは、ジャンルを問わず楽器を演奏する人であればだれもが知っているはずですが。それは野球少年にとってのグローブやバットとも共通していて、所有する喜びに加え、目指す音楽や野球の道具としてはたらいてくれる大切な相棒のように大切なものになります。

岩屋保育園では鍵盤ハーモニカを購入してもらいますが、ケースから初めて楽器を取り出したときの子どもたちは満足げであり、得意気でもあります。それは小さいころから大

きい子の様子を見て憧れてきたからでもあるでしょう。1年を通していつも持ち歩く子さ
えいますし、園庭に持ちだして保育者と楽しむ姿も多く見られます。

③奏でる楽しさ

むやみにブザーやるうちはいいのですが子どもたちはすぐに飽きて、メロディらしき
ものを吹いてみようとしみます。その頃を見計らって楽曲を提案すると、たちまち子どもた
ちはその虜になるのですが、楽器はそうやすやすと言いなりにとはなってくれません。それ
でも繰り返し取り組むいあだに頭が覚え、体が覚え、指が覚えて、“みんなと一緒に楽しい”
にたどり着きます。

楽器に息を吹き込み、指でキィを押さえることで聞こえてくる鍵盤ハーモニカの音は、
指先やマウスピースからの振動も伴って、自分の耳に届きます。二人以上であればその音
は、友だちや先生の音に融けこんで聞こえてきます。自身の行為が音となり、アンサンブル
となって聴こえる楽しさは、歌を身体に響かせる楽しさとはまた一味違ったものです。
そこには操ること、奏でることの楽しさが加味されるのです。

3. 保育の場において、音楽の三要素がもつ意味

リズム、メロディ、ハーモニーは音楽を構成する3つの要素といわれますが、歌であれ
ば歌詞も要素に加わるでしょうし、演奏形態（楽器編成）も重要な要素となります。です
から律動・旋律・和声の3要素だけでは十分に音楽を語ることはできないのですが、ここ
ではひとまず、この音楽の三要素にふれながら、それぞれが音楽や演奏にどのような表情
を与えるかを取り上げ、従来、子どもたちに気づいてもらうことの少なかった音楽を媒体
にして気持ちを表現することの保育的な意味を考えます。

(注)

ここに取り上げる音楽は、いわゆる西洋音楽と呼ばれるイオニアンスケール（長音階）とエオリアン
スケール（短音階）を基本とする音楽に限定します。音楽はこれ以外にも多くの音階を用いた民族音楽が世
界中に分布しており、日本の陽旋法や陰旋法などもその中に入ります。また、日本の音楽は基本的に1拍
子であり、複数のメロディが同時進行するという意味においては多重な音の組み合わせが存在しますが、
ここにいうハーモニーとは異なります。ところが、明治に始まる学校教育や流行歌、クラシック音楽への
傾倒、とくにロックミュージックの影響によって、いま子どもたちが出会う音楽はその大半が西洋音楽の
約束事に従うものになっていますが、子どもたちが口ずさむ歌には、変拍子や1拍子（これは言葉に忠実
にメロディをつけるために起こる場合もある）が多くみられ、旋律も陽旋法（いわゆるファとシを使用し
ないので、四七抜き旋法とも呼ばれる、音の配列はペンタトニックスケールに同じ）が中心で、ハーモナ
イズの必要性を持たないものが多いといえます。

(1) リズム（律動）

リズム教育といった言葉が幼児教育に早くから取り入れたことから分かるように、音
楽の三要素の中では、リズムがもっとも早くから保育の場で注目されました。それはリズ
ムが身体的、運動的であるためだろうと思われませんが、従来からのリズム教育は、子ども

の音楽的発達過程においてはメロディやハーモニーよりもリズムが早期の段階であるとされてきたこと、リズム感やリズムの表現能力の習得が早い時期ほど効果が高いと考えられてきたためでした（標準音楽辞典 音楽の友社）。しかしながら、具体的な指導内容はリズム楽器による器楽合奏やマーチングバンド、ジャック・ダルクローズが考案したリトミックなど、形式化されたものが大半を占め、さらには“じょうずに”演奏すること、演じることに主眼が置かれたため、保育の場における音楽のリズムの要素は、ある偏りがありました。ここではその反省に立ち、リズム楽器演奏を強調するのではなく、リズムが内包する意味を保育との関連で捉えようと思います。

そもそもリズムとは、第1拍とそれに続く第2拍以降の関係が生み出す拍動のことをいいますが、その拍の連続は少なくとも次の3つ意味を生みだしてきます。

①拍と拍の時間間隔は速度を決定する

端的に言えば、メトロノームによってコントロールされるような速度（テンポ）のことですが、ラルゴやアダージョのように遅い速度はゆったりとした情感をもっていますし、アレグロは軽快な気分を醸しだし、プレストともなればアレグロに力強さやスリルが加味されます。

また、速度が変化することによっても音楽に表情を付けることができます。例えばリタルランド（だんだん遅く）は終止へ向かいますし、アツチェランド（だんだん速く）は、興奮をもたらします。

具体的な保育の場では、歌いなれた、あるいは演奏に熟達した曲のテンポをいろいろに変えてみたり、曲の途中で速度を変化させると、子どもたちの目は輝きだし、音楽の世界により深く没入するでしょう。

また、メトロノームのように客観的な拍の位置に対して、“つつこんだり”、“もたらせたり”することも“ノリ”に影響を与え、フレーズを歌うことに貢献します。

②拍の強弱は拍子を決定する

強拍と弱拍の繰り返しによって拍子が生まれます。強拍と弱拍の繰り返しは2拍子、強拍、弱拍、弱拍は3拍子になります。4拍子は2拍子の繰り返しですが、3拍目は1拍目よりも弱くなることで、2拍子と区別されます。

またロックやジャズは拍の強弱が逆転していて、2・4拍にアクセントが与えられます。さらに四分音符を分割して、八分音符や三連音符、十六分音符を基準の単位とすることで、それぞれに固有の音楽世界を提示します。8ビートやシャッフル、16ビートと呼ばれる音楽などを思い浮かべてもらおうとよいかもしれません。

拍子やジャンルにおけるアクセントとは別に、フレーズに表情を付けるためにもアクセントは重要な表現となります。“フレーズを歌う”ことや、“表情をつける”手法の一つとして、拍の強弱やアクセントの位置は保育の場でももっと多用されるといいでしょう。なにより、保育者自身が歌ったり、演奏したり、踊ったりするとき、絵本の読みを工夫するような工夫が、音楽にも強く求められます。

③拍の並びは意味をもつ

サンバやルンバのような定型のリズムは、拍（音符）と拍（音符）の間隔とアクセントの位置によって特徴付けられています。たいていは1小節、または2小節の長さのフレーズの繰り返しですが、ボサノバなどは定型のリズムというよりも、雰囲気醸し出すリズム感のようなもので表現されます。この定型リズムにもたらされる曲調は、それだけで独自の世界に私たち誘ってくれますし、子どもたちと音楽を楽しむときにも、さまざまなジャンルのリズムにアレンジすることで子どもたちもリズムをいろいろに楽しむことができます。

（2）メロディ（旋律）

①メロディはリズムとハーモニーを内包する

メロディは音楽の主演ですが、たとえそれが単旋律であってもメロディ（西洋音楽に限定される）はリズムとハーモニーを内包しています。

メロディは音符の連なりですが、その連なりから音階を取り除くとリズムが残ります。五線紙上でいえば、メロディを形成する音符を、たとえばすべて第3線上に並べるとリズム譜になります。これは思いのほか重要なことで、メロディとして聴くと違って聞こえるのに、リズム譜にしてみると同型反復になっていることがよくあります。

メロディから重要と思われる音符を抜き出して、1小節、あるいは1小節の半分を区切り、五線紙上に縦に積み上げるとハーモニーが現れます。リズムと同じく、メロディはハーモニーも内包していることが分かります。

このように、メロディは音の高低にのみ意味があるのではなく、メロディを形成する音の連なりに内包されたリズム、ハーモニーと協力して音楽的意味を生成していることが分かります。言い換えれば、音楽の三要素とはアナリーゼ（楽曲分析）や作編曲のために分類された要素であって、実際に音楽が歌われたり奏でられたりするとき、あるいは音楽に合わせて踊ったり演じたりされるときには、たとえその音楽がアカペラや笛の独奏であったとしても、三要素が分かちがたく協力して音楽を構成しています。

②メロディに表情をつける

さて、子どもたちと歌うとき、あるいは奏でるときに、メロディに表情をつけることで、より音楽的な表現を可能にすること、音楽の世界に子どもたち自らが入り込んでいけることが蔑ろにされてはこなかったでしょうか。

覚えて歌う、まちがえずに演奏することばかり大人の関心が向かってしまって、強弱をつけたり、だんだん大きくしたり、小さくしたり、といった音楽に表情をつけることを子どもに求めてみれば、それを子どもたちが楽しむことに、私たち保育者気付くに違いありません。

歌は、悲しい歌詞を楽しく歌ったり、楽しい歌詞を悲しく歌ったりすることができる不思議な表現の世界です。「楽しく歌う」ためには、あるいは「悲しく歌う」ためには、楽しい気持ちや悲しい気持ちになればいいのですが、その結果として音楽には微妙なニュアンスが加えられていきます。保育者はそれに無頓着であってはならないのです。

たとえば、上昇するフレーズは出かけていく、開かれていく、発展していくといったよ

うなイメージを喚起します。反対に下降するフレーズは、帰っていく、戻ってくる、終息に向かうといったイメージをもたらします。おなじように、クレッシェンドやデクレッシェンドも、上昇や下降とよく似た効果を与えることができます。加えて、音楽が終わりを迎えるとき、だんだんテンポを落とすこと（リタルダント）で、気持ちにとどく終止を迎えることができるでしょう。

音の強弱も音楽に大きな明暗を与えることができます。フォルテやピアノによって求められる全体的な強弱の対比はいうまでもありませんが、音符の一つ一つに細かい強弱を与えることで、フレーズを“うたう”ことができます。それは歌曲に限らず、器楽の演奏においても重要であり、濃やかな音の強弱の変化はリズム感にも影響を与え、その人のその人らしさの表現を決定付けるといってもよいでしょう。

（3）ハーモニー（和声）

ハーモニーと色彩はよく似ています。目立たないのだけれども、音楽や絵画に少なからず影響を与えます。メロディにばかりとらわれてハーモニーが与える曲調への影響に無頓着であるのは、描画において“かたち”にばかり目がいき（何が描かれているかしか見ていない）、“色使い”に気づかず、絵が与える印象が色彩に大きく依存していることや、一人ひとりの子どもの持つ色感に気づかないようなものかもしれません。ハーモニーが与える曲調への影響は、同じメロディに異なるハーモニーを与えてみれば（リハーモナイズといいますが）よく分かります。

誤解をおそれずにいえば、保育の場の音楽は、主要 3 和音に限定されることが多く、ハーモニーの工夫によって多様な音楽的意味を求めることに消極的ではなかったでしょう。1 台のピアノを使って、あるいはギターを爪弾いて子どもと音楽を楽しむとき、その音楽的環境の豊かさにハーモニーの多彩さが与える影響は少なくありません。音楽が平板に聞こえるとき、リハーモナイズは音楽環境の豊かさへの飛躍となります。

子どもたちにハーモニーをハーモニーとして取り出し、その豊かさに気づいてもらう必要はありません。しかしながら、子どもたちが豊かな和声の世界を経験することは、音楽における印象と表現の問題を考える上でも重要であることは言を俟たないでしょう。多様な意味をもつ音楽環境を子どもたちのために用意することは、保育者の大切な役目であることは、他の保育内容と変わるところがありません。

【Ⅱ】音楽カリキュラム作成のために

1. 表出される音楽について心に留めておきたいこと

（1）音楽は大人との関わりの中で育つ

幼い子どもたちが、保護者や保育者から歌い聞かせてもらう悦びを享受することは何より大切にされなければなりません。それはやがて子どもたちの中に、大人をまねて歌ってみたい、踊ってみたいという欲求を生みだしてゆきます。音は目に見えませんが、音楽

に合わせて体を動かすと、音は目に見えるようになります。ですから、保育の場で子どもたちと音楽活動を楽しむときには、手遊びや遊戯の前提となるような、体を揺らす、手をたたく、首を振る、足をぶらぶらさせる、歩くといった身体動作が伴われて歌われることが必要でしょう。というよりも、リズムが拍動によって生みだされることを思いだせば、それは当然のことなのです。

(2) 子どもの歌が生活から生まれる

子どもたちのつぶやきのような歌に注意を払いましょう。中でも子どもの発する喃語にあるリズムやメロディの断片を拾い上げ、保育者が復唱して子どもに返すことで、子どもは自分が発した音声に内包された音楽の断片を自覚することができます。オウム返しというと大人の言葉を復唱する子どもの側からばかり取り上げられますが、大人が子どもの音声を復唱するオウム返しにも重要な意味があるのではないのでしょうか。

有意味語を話すようになってからの子どもたちも、保育の場でよく歌っています。体がリズムカルに動くので、それに触発されて、発せられる言葉もリズムカルになり、やがてメロディらしきものも加わって、言葉を音楽的に発するようになるのでしょうか。このようなときもやはり、保育者は子どもの自然発生的な歌を復唱しましょう。オウム返しです。とりたてて子どもに聞かせるのではなく、さりげなく、歌うのがいいでしょう。

(3) アコースティックな響きを大切に

乳児期の子どもたちの造形活動がそうであるように、音楽活動もまた、そもそもの素材は戸外にあります。鳥の声、小川のせせらぎ、風の音、樹木の葉音などは直接耳に届く音ですが、鳥の羽ばたきや小川に浮かぶ波紋、木々の揺れなどは、身体の動きがそうであるようにリズムカルな繰り返しです。そのように動くものでなくても、錦秋の岩屋山には、色彩が織り成すリズムやハーモニーを感じ取ることができます。あるいは植栽や植え込み、柵などが等間隔に並ぶ様子もやはり、律動の繰り返しを伝えています。もっと小さな世界に目を向けると、葉脈の模様やバツタが飛び立つ瞬間にも、リズムを感じるすることができます。このように戸外は、耳と目で聞く音楽に満ち満ちています。それらはアコースティックな響きであり、心地よい安らぎやときに驚きを私たちに与えてくれます。

自然界がそうであるように、人もリズムを生きています。鼓動に始まり、歩くことや走ること、話すこと、押したり、引いたり、磨いたり、洗ったりといった動作、道具を操ること（たとえば鋸や金槌、鉋など繰り返しの動作によって使う道具はたくさんあります）など、人の日常生活における動作や行動にリズムはいくらでも見つけだすことができます。

保育の場の子どもたちが、このような音楽以前の音楽や表出される音楽の世界に生きることをまずは弁えていることが、保育者が音楽活動のカリキュラムを考えるうえで大切です。

2. 表現される音楽について心に留めておきたいこと

表現される音楽についての留意事項の要点はすでに何度か取り上げてきましたので、こ

ここでは子どもと音楽を楽しむことの意味について考えておきたいと思います。

ホールに楽器を並べて一緒に演奏したり、オペレッタの練習を楽しんだり、岩屋保育園では、子どもたちと音楽活動を楽しむ機会が豊富にあります。そのような経験が土台となってコンサートや発表会が終わった後にも、子どもたちが音楽で自分を表現したり、落ち込んだ気持ちを立て直す場面に出会うこともしばしばです。たとえば、仲良しの年長女児が3人で作詞作曲して、保育園中の先生に聴かせて回ったことがありました。あるいは、自閉症を抱える年長男児がドラムセットを演奏する保育者を真似て、見事な撥捌きを披露してくれたこともありました。ドラムを担当していた保育者が歌う歌に合わせて、ドラムセットを操り、ただ闇雲に打ち鳴らすのではなく、まるで譜面を読んでいるかのように譜面に忠実な演奏でした。2人のセッションは何週間も続きました。それはクラスの練習が終わってからの特別な時間でした。それは音楽によるコミュニケーションそのものでした。やはり自閉症を抱える年中女児は、いつでも鍵盤ハーモニカを持ち歩いています。気が向くと取り出して演奏します。すぐに吹けるように歌口のホースは挿したままにしてあります。きっと気持ちが落ち着くのでしょう。自分を鍵盤ハーモニカ演奏に託すことができるのでしょう。

さて、最後にエピソードを一つ取り上げて、「音楽カリキュラム編成の基本的な考え方」のまとめとします。

エピソード せんせいばいばい、せんせいよろしく

平成20年3月10日

(背景)

岩屋保育園の新年度は、3月第3週から始まる。卒園をまぢかに控えた年長児はホールに集まって学校ごっこに取り組み、0歳から年中児までの子どもたちはそれぞれ、新しいクラスに進級する。このような新年度への移行は、3クラスある異年齢クラスの年長児たちが最後の2週間をいっしょに過ごせればと思ったことと、新入園児を迎えるまでにクラスづくりができていれば、新年度の慌ただしさも緩和されるのではないかと考えたからである。

旧クラスで進級メダルをもらった子どもたちは、まるで民族大移動のように保育園の中を行き交っていた。さくらんぼ組で新しい仲間を待っていた私は、泣いている子どもたちを何人も見かけた。1年をともに暮らした担任との別れが辛いのだ。そのような子どもは、新しいさくらんぼ組にもいた。年長になったまあちゃん(仮名)と、年中になったみいちゃん(仮名)だ。二人は旧担任を慕って、給食準備が始まってからもめそめそしたままだった。

(エピソード)

朝の集まりが始まっても、まあちゃんの悲しそうな表情に変化はなかった。杉浦保育士の膝に抱っこされて中川保育士の話を聞いている。みいちゃんはリュックを背負ったまま保育室の入り口に立っている。ほんとうは旧担任のいるクラスへ行きたいのだろうが、そこをぐっと我慢している。それでも出席調べでは、「はい」と小声で返事していた。

保育者の提案で、新しいさくらんぼ組は40人の子どもたちが4つの家にグルーピングされることになった。そのため、子どもたちは自分たちでお家づくりに取りかかることに

なった。そのあいだも二人は元気がない。みんなの中にはいるのだが、どこか所在なげにしている。私も水色の屋根の家を担当して、子どもたちを手伝った。正午を回り、とりあえず一段落したところで給食の準備に取りかかることになった。

ふと気づくと、まあちゃんとみいちゃんが、1週間まえの発表会で演じたばかりのオペレッタを再演している。ふたりは椅子に並んで腰掛けているので上半身だけの演技だが、オペレッタ「インドの6人兄弟」のオープニングからフィナーレまでを、歌いながら踊っている。さっきまでのふさぎ込んだ様子はすっかりどこかへ吹っ飛び、楽しくてしょうがないようだ。それを見ている子どもたちまで引きこまれてしまっている。私もロッカーにもたれて最後まで見とれてしまった。演じ終えたまあちゃんは、いつものまあちゃんに戻って、かいがいしく配膳をリードし、終わると中川先生に「もう食べてもいい？」と元気に尋ねに行き、OKをもらうと、「いただきます」の挨拶をみんなに促し、給食を食べ始めた。

(考察)

オペレッタを演じる楽しさが、二人の気持ちを立て直してくれた。音楽の持つ力にあらためて驚く。大好きな先生や友だちと楽しみながら覚えて演じた「インドの六人兄弟」。振り付けの説明まで音楽に合わせてやっている。私は、歌いながら踊るのはとても難しいと思っていたが、二人はなんなくそれをこなしている。こなしているというより、歌いながら踊るから楽しいようだ。保育の1年が、保育者から提案される内容と、子どもたちの自発的な活動とで構成されるとしたら、保育者から提供された保育が子どもたちの中にしっかりと根付いて、子どもたちの自発的な活動の中ににじみでるのだということを、ありありと見せられた場面だった。

保育者から持ちかける保育が子どもたちの自発的な活動の肥やしになるといっても、それが指導性の強い“させる保育”であったなら、子どもたちの中に根付くことはないだろう。歌詞とメロディを覚えて歌うことのおもしろさは、指導によっても伝えることはできるかもしれないが、オペレッタの練習やリハーサル、ビデオ撮り、本番を通して、“いっしょが楽しい”ことが子どもたちに共有され、しっかりと受け取られるのでなければ、まあちゃんとみいちゃんのように、つらさを乗り越える武器にオペレッタを使ってくれることはないだろう。

保育者が活動を提案するということ ～園長の個人的な体験とともに～

泣いたり、拗ねたり、落ち込んだり・・・、保育の場の子どもたちは、一日に幾度もつらい気持ちを味わうようです。エピソードの二人も、大好きな先生との別れのつらさをぐっと我慢していることが痛いほど分かるのですが、私たちはどうしてあげることもできませんでした。大泣きしたり、保育室を飛び出して旧担任のところへ行ってくれたほうがたすかったかもしれません。でも二人は、自分たちがおかれている状況をわきまえてはいても、こみあげる淋しさは自分でもどうすることもできないでいました。そのような二人に、私たちもなす術がありません。それだけに、オペレッタを演じるあいだに元気を取り戻した二人に驚き、そして安堵したのでした。

この短いエピソードの中にも、保育者が提案して子どもとともに取り組んだ活動がいく

つも見られます。主題となったオペレッタもそうですが、家作りも、朝の集まりも、年度の節目に進級してクラス替えがあることも、保育者からの提案です。子どもは知らないことは知らないのですから、大人が配慮して生活が充実し、あたらしい“もの”や“こと”に出会って、いろいろな力をつけてゆくことは、保育の場に必要なことです。また保育園や幼稚園のような施設は、子どもが初めて社会的な集団と出会う場所ですから、集団への適応能力も保育の視野に入ります。ところが、保育者が設定した保育が、結果だけを求める保育になっていて、できたか、できなかったか、どれだけできたかといったことが物差しとなり、子どもが評価されることが少なくありません。私は何も、設定保育がよくないといっているわけでも、自由保育こそ保育だなどと主張しようというのでもありません。子どもと保育者が保育的環境を創造し、保育がゆたかに展開することが大切で、そのような創造と展開の過程に、子どもの心が育つ機会があると思うのです。

私が保育の場に足を踏み入れたころ、不思議に思ったことがふたつありました。ひとつは、ピアノの合図で子どもたちが一斉に立ち上がったときです。まるでホイッスルのようにピアノが使われたことと、立ちましようという先生の呼びかけもなしに、ジャン！というピアノの音で子どもたちが一斉に立ち上がったのを見て、これではピアノも子どももかわいそうだなあと思いました。ピアノは音楽を奏でるために作られたはずだから、これではピアノへの冒涇ではないかと、若かった私は腹立たしい気持ちになりました。また、立ちましようといえは済むものを、合図で立たされるのでは、これは命令されているのと同じではないかと、やはりやりきれない思いでした。

エピソード「せんせいばいばい、せんせiyorしく」に出てきた朝の集まりでは、保育者は一度も集まりなさいとはいいませんでしたが、少し広くなったところに椅子が置かれ、絵本をもった先生が座って読み始めると、子どもたちはだんだん集まってきて、絵本に見入っています。積み木遊びが終らない子は、絵本に耳を傾けながらもこれでいいと思うところまでやり遂げようとしていました。そのようないつもの朝の風景の中で主人公のふたりは、その集まりを楽しむことができないばかりか、みいちゃんは集まりの輪に入ることさえできずにいたのです。このように、保育者の提案に対して、一人ひとりの子どもがどのように取り組もうとするのか、そこには子どものどのような気持ちをはたっているのか、その気持ちや子どもの振る舞いは、どのように変化したか、そうした過程が保育です。保育は、ピアノの合図で一斉に座れるように子どもをしつけることでもなければ、発表会当日目指して、子どもたちに保育者の大声が浴びせかけられることでもないはずで

子どもが落ち込んだ気持ちを自分で立て直すのを手伝えることはできても、子ども自身に気持ちを切り替えてもらえなければ、その場しのぎのごまかしになってしまいます。おなじように、子ども自身がオペレッタに興味を示し、自分からやってみたいと思う、取り組んでみたら楽しかった、みんなといっしょは楽しい、そういった経験を積み重ねることが保育です。その過程をゆたかにするために、保育者は環境を整えて、子どもを待つのです。

さて、若いころに不思議に思ったことのもうひとつは、歌です。子どもが初めて出会う歌なのに、短いフレーズごとに先生が歌って聞かせ、それを子どもたちに何度も復唱させたり、給食のいただきますのまえに、とにかくひととおりの歌わせたりといったことが繰り返されていたことでした。

先生がふたりいて、ひとりが伴奏し、ひとりが歌って、ふたりで音楽を楽しむ姿をどう

して見せてあげられないのだろう。歌うって楽しいねを、どうして身をもって子どもに示さないのだろう、私はそう思ったのです。保育者自身が音楽の楽しさを子どもたちに伝え、僕も私もやってみたい、歌ってみたいと思ってもらい、そう思った子から歌に参加してくればいいのにとつよく思いました。早く覚えて歌えるようになるという結果だけが追い求められ、それがあたりまえのようにならないためにも、まずは保育者が心から音楽を楽しむことが肝要です。

就学前教育プログラム（概要版 2009）

学校ごっこ

～就学前教育を生活の場・交わりの場・学びの場から見る～

1. 生活の場の就学前教育 ～基本的生活習慣の完成～

基本的生活習慣とは、安全で健康な日常生活を過ごすためのスキルのことです。まもなく学童期に入っていき子どもたちが、それをきちんと身に付けているかどうか、それを完成という言葉で問いかけています。従来の就学前教育は、基本的生活習慣の習得は家庭保育で行うものと考えられていましたが、今日では家庭と保育園が協力して行うものと考えられるようになりました。家庭を批判してもダメ、保育園に押し付けてもダメ、両方が子どものことを良く理解し、支えあってしつけていくことが大切です。

岩屋保育園では、この基本的生活習慣をさらに三つに分類しています。詳しくは添付のチェックリストをご覧ください。

2. 交わりの場の就学前教育 ～人と関わる力の育ち～

岩屋保育園の保育目標の柱の一つに「私は私、でも私はみんなの中の私」があります。これは従来、自己主張と協調と呼ばれてきたものですが、人が他者とともに生きる、すなわち社会の中で生きていくために必要な人と関わる力のことをこのように表現しています。

この人と関わる力には、3つの過程があります。それは、①自己を調整する力、②他者を支援する力、③みんなと協同する力です。岩屋保育園では週に一度を原則にエピソード記述を資料とするケースカンファレンスを持ち、子どもたちの心の育ちについて語り合っています。

3. 学びの場の就学前教育 ～学校ごっこ～

岩屋保育園では、年長になるとすぐに学校ごっこと呼ばれるカリキュラムが始まります。その内容は大別して年明けから始まるホール組活動と、1年を通して取り組むプロジェクト活動です。

ホール組活動は、しいのみ・くりのみ・さくらんぼ組を離れて年長児全員がホールに集

まり、模擬小学校に取り組みます。全職員による模擬授業もあり、その内容は以下の通りです。

【国語の時間】

言葉の使い方・伝え方、本読み、手紙を書く、宿題をする

【算数の時間】

順列、図形、比べる（思い軽い、多い少ない、長い短い、高い低いなどから1対1対応、数の集合と分解、足し算、引き算）

【生活の時間】

人のからだ、気象、光と影、磁石、空気と水、地球環境、いのち

【音楽の時間】

音を作って遊ぶ

【図工の時間】

描画、製作

【戸外活動】

足じゃんけん、人間カルタ、ネイチャーゲーム、サッカー、鬼ごっこ、宝探し、植物採集

【園内美化】

園内の清掃、リサイクル

【交通ルール】

登下校を中心に（交通安全マニュアルを使います）

【食育】

栄養バランス

このような移行期の学校ごっこはあくまでもこの時期だけの模擬授業です。ですから学校ごっこの内容を年間カリキュラムに拡げ、1年を通して保育を実施します。

それが**プロジェクト活動**です。

（1）課題のテーブル

異年齢クラスのそれぞれに「課題のテーブル」が置かれています。それは年長児だけが使える場所で、3人がけになっており、自分の筆箱を置いておきます。課題のテーブルコーナーには保育者からその日の課題が掲示され、子どもたちは出された課題を好きな時間に完成させます。はじめは「テーブルの上のひもを蝶々結びにしてください」や、「今週の天気と気温を毎日記録してください」などですが、文字や数の指導なども取り上げます。

（2）探検ごっこ

1年を通して四季の変化や自然の変化と出会うために、子どもたちは保育園の周りを探検し、記録をつけ、写真も撮り、それをアルバムにします。

（3）食べるために作ろう

一泊保育での食材のために、きゅうり、たまねぎ、トマト、ナス、ししとう、ジャガイモを育てています。子どもたちは自分が育てたい野菜を選んで先生とチームを作り、世話をします。人は食べなければ生きていけません。ですから食料を確保することが生きることの基本です。お金を出して買うのではなく、自分たちで育てる苦勞を知ってもらうのが

ねらいです。

(4) 一泊保育、キャンプと班別活動

一泊保育は保育士1人に2～3人の子どもたちで班を構成して取り組みます。4月中にグループリングを終え、一泊保育へ向けて班別の話し合いや手紙のやり取りから、活動が始まります。

(5) 社会見学

一泊保育でおなじ班になった保育士とふたりだけで社会見学に出かけます。行き先は両親いずれかの職場が基本ですが、子どもたちの希望によって変更される場合もあります。

※参考資料

課題コーナー必須項目

1 生活（社会・理科）

【人間関係】

外国の人など自分とは異なる文化を持った様々な人に関心を持ち知ろうとする
*世界地図・国旗などから広げて、言葉や食べ物、衣服の違いなどを調べる

【環境】

自然事象の性質や変化、大きさ、美しさ不思議さなどに関心を深める

*太陽の大きさ、色、明るさを調べる（記録）

*月の大きさ、色、明るさを調べる（記録）

*虹がどうしてできるかを調べる

*雪がどうして降るかを調べる

*雲や雨の種類を調べる

*影（日時計）の変化を調べる

*氷を作る

大人が仕事をするの意味が分かり、工夫して手伝いなどをするようになる

*社会につながる仕事—おとうさん、おかあさんの職業を聞く

*生活する上での仕事—絵本を直す 花の水やり 簡単な作業を手伝う（紙を切るなど）

季節により自然に変化があることが分かり、それについて理解する

*植物の葉っぱ調べ

*春夏秋冬で葉っぱの色、形、大きさ、柔らかさなどの変化を知る

*日没の変化を調べる

*気温の変化を調べる

*季節の植物を知る

*旬の食べ物を知る（野菜、果物、魚介類）

2 算数

【環境】

- 日常生活の中で簡単な数を数えたり、順番を理解する
- * リレーやドッチボールなど子どもたちがメンバー決めや人数合わせをする
- 日常生活の中で数や量の多少は形に関わりがないことを理解する
- * 形(大きさ)の違う物を置いて数を数えてみる
 - * 砂や水は形の違う容器に入れても量が同じことを知る
- 身の回りの物には形や位置などがあることに関心を持つ
- * 台所にある物、お風呂場にある物などを10個書いてくる

- 生活や遊びの中で時刻、時間などに関心を持つ
- * 何時から何時の間に課題をするよう指定する
 - * 課題をするのに何分かかったか時間を計る
 - * 決めた時間に課題をするように指示する

3 国語

【環境】

- 身近にある標識や文字、記号などに関心を示す
- * 園内にあるマークさがしをする（非常口、消火器）
 - * 園内にある物に名札をつける
 - * 身の回りにある物についているマークさがしをする（エコ、リサイクル、郵便番号）

便番号)

- * 標識や看板作りをする

【言葉】

- 身近な事物や事象について話したり、日常生活に必要な言葉を適切に使う
- * 今日したことを家の人に伝えたり、家の人から聞いてくる
 - * 保育園で社会事象について話してもらい、そのことを伝え家でも話し合う
- 童謡や詩などの中の言葉の面白さ、美しさに気づき、自ら使って楽しむ
- * 歌詞を絵に描く
 - * 5・7・5で文章を作る
 - * 「じゅげむ、じゅげむ」やあそびうたなどを覚える
- 絵本や物語などに親しみ内容に興味を持ち、様々に想像して楽しむ
- * 保育士の前で絵本の朗読をする
 - * お話の絵を描く
 - * 寸劇をする
 - * シナリオ作りをする
- 身近にある文字や記号などに興味や関心を持ちそれを使おうとする
- * 身近な文字や記号と調べる
 - * 今日したことを紙に書いて家の人に伝えたり、家の人から聞いて書いてくる

6 図工

【表現】

身近な生活に使う簡単な物や遊びに使う物を工夫して作って楽しむ

*筆箱作り

*牛乳パックでおもちゃ作り

生活リズム（排泄、睡眠）チェックリスト

NO. 1

	名前				生年月日
	7/1	9/1	11/1	1/1	備考
起床（7：30～8：00） 注1					
朝食（7：30～8：30）					
排泄（8：00～9：00） 注2					
昼食（11：30～12：30）					
休憩（12：45～1：30）					
おやつ（3：00）					
帰宅後机に向かう 注3					
夕食（6：30～7：30）					
テレビ、ゲーム（30分以内）					
就寝（9：00～10：00）					

注1：就学後は30分早くなる

注2：夕方または夜でもよいがだいたい時間が決まっていること

注3：自主学習の習慣をつける

* 一泊保育のアンケートでこの内容を保護者に確認する

食 事 チ ェ ッ ク リ ス ト

NO. 2

		7/1	9/1	11/1	
【準備】	手を洗う				
	テーブルをふく				
	食事をはこぶ	部屋へ			
		テーブルへ			
	テーブルセティング				
	6人ずつ座る				
	取り分ける	自分の量がわかる			
		他児への配慮ができる			
		苦手なものも食べようとする			
	確認する	他児への配慮ができる			
いただきますのあいさつをする					
【食べ始める】	残さず食べる				
	こぼさず食べる				
	マナーを守る	立ち歩かない			
		大声でしゃべらない			
		箸,フォーク,スプーンを使い分けることができる			
		正しく食器を持つ			
		だらだら食べない			
		正しい姿勢で食べる			
		他者の皿から食べない			
		他者の皿に入れない			
ごちそうさまのあいさつをする					
【片づける】	食器				
	食べ残し				
	自分の持ち物				
【体と食事との関係について関心を持つ】		よく噛む			

	ゆっくり食べる			
	栄養の大切さが理解できる			
	好き嫌いを少なくするよう心がける			
	朝食を必ず食べる			
	余分なおやつを食べない			

注：保育園での6人がけ給食を前提に、時間の流れを追ってのチェック内容なので他の項目と重複する部分がある。

着脱チェックリスト

NO. 3

			7/1	9/1	11/1	1/1	備考
【判断】	汚れ	汗をかいたとき					
		濡れたとき					
		排泄を失敗したとき					
		汚れたとき					
	活動の目的	作業をするとき					
		寝起きするとき					
		上靴と下靴を交換するとき					
		プールの着替えをするとき					
	調節	入室外出するとき					
		暑いとき					
		寒いとき					
	【着脱】	衣服	アンダーシャツ				
パンツ							
ズボン							
スカート							
シャツ							
カーディガン							
セーター							
コート							
ジャンパー							
帽子							
手袋							
マフラー							
靴下							
靴							
バンドナ、スカーフ							

	めがね					
	装飾品					
	傘を1人で開け閉めできる					
【管理】	たたむ					
	しまう					
	伝える					
【マナー】	靴のかかとを踏まない					
	服装を整える					
	場面に合わせる					
	裸にならない					

清潔チェックリスト

		7 /	9 /	11 /	1 /	備考
		1	1	1	1	
【理解】	病気にならないように					
	自分が不快にならないように					
	相手に不快感を与えないように					
【内容】	手を洗う					
	うがいをする					
	歯を磨く					
	鼻をかむ					
	汗を拭く					
	顔を洗う					
	足を洗う					
	入浴する					
	髪を整える					
	汚れたら着替える					
	排泄の始末をする					
	爪を切る					
	耳垢をとる					
	掃除をする					
	整理整頓をする					