

生活カリキュラム

序章

生活カリキュラムの基本的な考え方

親が家庭で、子どもをしつけます。親から見て（親の価値観に照らして）、よくないな、してもらっては困るなと思うことを子どもがすると、親は子どもを叱ります。子どもは自分がしたことで叱られるのですから、身に沁みてわかります。あるいは、自分がしたことで親がよろこんでくれたり褒めてくれたりすると、うれしくなります。自分ができたことよりも、自分がしたことで親がよろこんでくれたことのほうがうれしいのです。そうした経験の蓄積によって、子どもは善悪の判断を身につけてゆきます。

たとえば、「嘘をつくな」というおしえは小学校では道德の時間に「嘘についてはいけません。人を騙したり、陥れたりしてはいけません」と習います。一般的道德、あるいは倫理として机上で指導されるのです。「嘘についてはいけない」に限らず、指導しておくべき徳目があらかじめ羅列されていて、副読本の偉人伝やノンフィクションを使って子どもたちに指導されるのです。そこが、親が家庭で子どもをしつける場合との違いです。生活の中で、体験をとおして、嘘をつくことは人として恥ずかしいことなのだと知ると、知識として教えられるのでは、身につきようが違います。人としてどうなのか、というようなことは身に沁みてわかることが大事です。身に沁みてわかるためには、すきな保育者やすきな仲間と生活をつくりながら、その日々の暮らしの中で体験するよりないのです。（参考文献参照）

岩屋こども園アカンパニは、乳幼児期の子どもの教育・保育を一体的に行う施設ですから、この時期の子どもたちなりの徳目を指導しなければなりません。ですが、小学校以降の教育のように、あらかじめ用意された学習内容として子どもに伝えるのではなく、アカンパニの生活の中で、生活しながら子どもたちに伝えたいと思うのです。それは徳目に限りません。乳幼児期の子どものための教育・保育全般についてアカンパニの生活に織り込んで、日々を暮らす中で、子どもと保育者がともに、ときには保護者も交えて体験しておこうと思います。ですから、告示された幼保連携型認定こども園「教育・保育要領」に準拠しますが、編成する全体的な計画（教育・保育課程）は、岩屋こども園「アカンパニの生活カリキュラム」とします。（参考資料①参照）

以下に、アカンパニの生活カリキュラムの基本的な考え方を示します。

1 園名について

“保育の実際の場で重要なことは、保育者が子どもと心を通わせて、一つの生活をつくり上げていくことだ”

“幼児教育における、あるいは、保育場面における子どものわかり方は、保育者が子どもの外に立っていて子どもを対象としてわかろうとするものではない。保育者自身、子どもと同じ地面に立って、相互にわかりあい、子どもが変化するとともに、自分も変化してゆく。子どもはもはや、保育者にとって知的に知る対象ではなく、共に身体を動かし相互に言葉をかまし、感情を交流し、共に信頼しあい、共に生活を作り上げてゆく相手である”

津守 真『子ども学のはじまり』フレーベル館（1979）

岩屋保育園から岩屋こども園アカンパニに名称変更しました。そこには私たちの次のような願いが込められています。

「岩屋」は、昭和 25 年（1950）に創設された岩屋保育園が岩屋神社の境内にあったことに由来します。こども園になっても岩屋保育園の 65 年と 2,500 名を超える卒園児たちの来歴を忘れないために、「岩屋」の二文字を大切にしました。

「こども園」は、制度上のことだけではありません。幼稚園とも保育園とも異なるこども園とは何か、岩屋保育園が岩屋こども園になりその愛称をアカンパニとするのはなぜか。この問いに真摯に答えるために私たちは、**子どもと心を通わせて、一つの生活をつくりあげていこう**と思います。岩屋保育園でも実践されていたのですが、やはりどこか教育や保育といった文言に引きずられてきたように思います。

教育や保育を軽視するというものではありません。ただ、人々の暮らしから教育的機能やしつけ的機能を取りだして構造化したものを土台にプランを立てると、概念化した「子どもというもの」を対象にして、「教える者」が「教えられる者」に一方向的に授けることになってしまうことを危惧するのです。ですから、実際の保育の場で、名前をもった子ども一人ひとりと日々を生きて、生きられた生活から心に残ったエピソードを取り上げて、日誌や週のクラス便りや、子育てを分かちもつための記録や、エピソード記述に描きだし、その意味を考え、その積み重ねによって生活カリキュラムを中身の濃いものにしたいのです。後述しますが、カリキュラムとは予めの計画ではなく、実践後の考察の集積なのです。

こども園への移行を機に愛称をつけました。「アカンパニ（accompany 伴奏する注①）」です。たとえば J.S バッハのフルートとチェンバロのためのソナタであれば、どの曲目にも前奏や間奏に長めのチェンバロ奏者の出番はあります。フルート奏者と対等に渡りあう展開も随所に見られます。それでも一曲を通して聴くとやはりソリストはフルート奏者です。

アカンパニでは、子どもがソリストで保育者が伴奏者です。主役はあくまでも子どもですが、子どもがどのような演奏をするか、すなわちどのようにアカンパニの生活に自分を開き自分を表現するかは伴奏する保育者に負うところが少なくありません。保育者が子どもの活動にとどまらず子どもの気持ちや心も手伝うことで、子どもの日々の生活は充実します。それが、**共に生活を作り上げてゆく相手である**、ということなのです。

伴奏者である保育者は、ソリストである子どもたちがどのような演奏を聴かせてくれるのか、子どもたちとどのように楽しく意味深い共演ができたかに喜びを見いだします。そ

の遊びを保護者と分かちもち、その遊びが地域に響き渡ることこそ、岩屋こども園アカンパニの使命なのだと考えています。

2 アカンパニの生活とは何か

“それがどんな立場であろうと、子どもの生きた生活にふれられる体験があつてその意味を考えると子ども学がある。その内容はさまざまに豊富であつて、つきることのない興味を蔵している”

津守 真『子ども学のはじまり』フレーベル館（1979）

“幼児が自分自身を打ちこんで、ひたむきに遊ぶ姿を生み出すところに、保育のはたらきがある。ひたむきに遊ぶ幼児の姿には、人を魅きつける力がある”

津守真『保育の体験と思索』大日本図書 1980

岩屋こども園アカンパニは、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に準拠し、津守 真氏の子ども学に学んで、生活カリキュラムを編成します。

子どもの生きた生活にふれられる体験とは何かを考えるためには、そうでない体験を思い浮かべれば良いでしょう。大人の指示や命令によって半ば強制的にさせられる生活、子どもが自分からはじめて自分でおわりにできない生活には生き生きとした子どもの姿を見ることはできません。そのような生活からは、保育者の予想を超えて展開する保育など望むべくもありません。「子どもの生きた生活」は、子どもが自分自身を打ちこんで、ひたむきに遊んだ生活のことです。その生活にふれられる体験に人が生きる意味を見出すことがカリキュラムなのです。

「アカンパニの生活」は、さまざまに豊富であつて、つきることのない興味を蔵している生活です。そのためにアカンパニには、子どものために大切だと思うものが集められています。それは園庭の砂場や保育室の家具やおもちゃと言った物だけではありません。予定や行事や遊びだけでもありません。アカンパニの生活は、そこに生きる子どもと保育者がかけがえのない一日に自分を打ち込むために、用意周到に準備された生活です。人の暮らしの歴史から教育的機能やしつけ的機能や似て非なる芸術だけを取りだして子どもに与えるような狭義的教育ではありません。アカンパニの生活は、子どもと保育者が「今日も楽しかったね」と思える生活、そうした生活を生きた子どもと保育者に、眼を細める保護者のいてくれる生活です。

3 カリキュラムとは何か

“ことばを組み立てることをさきにして、それに従って保育をしていくのがよいという考え方がある。ねらいとか、目標とか、指導上の留意点とか、予想される活動とか、そういうものをことこまかに書かなければ計画性がないという考え方がそれだ。ことばの上で筋が立ち、合理的に組み立てられても、保育の実際はそれとは関係がない。ことばを合理的に組み立てるほど、それに従わねばならないような気を起こさせ、そのために、実際の場では、おとなからも子どもからも、いきいきとした精神を奪ってしまうのだ。保育の実際は合理的に動くものではない。保育の実際は、むしろ不合理なものである。感情のはた

らき、偶然の出来事が多く起こる。子どもの精神が動いたり、見えないはずのものが見えたりする。おとなの筋道はあてはまらない世界である。おとなの筋道だけでことばを並べても、保育の実際とは何の関係もないのだ。関係があるかのように思って、そのことに多くのエネルギーと神経を使ったら、保育の実際を損なってしまう”

津守 真『子ども学のはじまり』フレーベル館（1979）

「プラン」や「プログラム」のように保育者によって予め用意される計画をカリキュラムだと言う人もいますが、アカンパニでは、子どもみずからが育った痕跡の保育者による理解と、そこに生まれた意味をいいます。

保育者にとってのアカンパニに展開する生活は、共に生きる子どもの成長をその保護者とともに願う営みですが、予め用意された保育の目標を子どもがどこまで達成できたかを評価するものではありません。かけがえのない一日を記録して振り返り、そこに保育の意味、こどもが育つことの意味を問い、一人ひとりの子どもの気持ちや思いといった目には見えない心に分け入って他の誰でもないその子を理解することも、保育者自身にとってのアカンパニの生活です。

保育者は子ども一人ひとりから心の中を教わるのです。するとその子がかわいくなり、愛おしくなります。保育者が子どものことを愛おしくなると、それが生活を通して子どもに伝わり、子どもも保育者を慕うようになります。そのようにしてできた信頼関係がアカンパニの生活の場に網の目のように張り巡らされ、それがさらに子どもたち同士のあいだにも広がって、子どもも保育者も、他者から大切にされ、他者を大切に思って生きるという経験を積み重ねてゆきます。そのように生きられた喜びの集積がアカンパニの生活カリキュラムなのです。「今日も楽しかったね」は、このような生活から生まれます。

時間的、空間的に生活の場を考えると、そこには四季の一巡する一年という区切りにふさわしい予定と、その予定を実現する準備が必要になります。一人ひとりのこどもの日々の生活が充実するように予定が立てられ、準備がされます。カリキュラムには、この予定と準備も書き込まれていますが、その目的はあくまでも“一人ひとりのこどもの日々の生活が充実すること”であって、発達の課題などではありません。

アカンパニの生活カリキュラムは、教育・保育要領に記載された「保育のねらい及び内容」に準拠しますが、保育者の予想を超えて子どもと保育者の一日が展開することが保育であり、その展開を振り返ってそこに保育の意味を見いだすことがアカンパニの生活カリキュラムである以上、アカンパニの生活カリキュラムと教育・保育要領との整合性は、生活の場から採集されたエピソード記述をはじめとする記録類と、教育・保育要領第2章に示されたねらい及び内容を突合して保育者が確認する作業に委ねられます。

4 アカンパニで大切にしたいこと

(1) 主題は「子ども時代を子どもらしく生きる」

“砂場で、半日、心ゆくまで遊んだ体験のひとつひとは、子どもの記憶に留まることなく、消えてしまうだろう。しかし、そこで、自分からはじめたことから、何ものかが生

み出される体験、最初は混沌としたものと取り組んでいる中から、中心がみえてくる体験、子ども同士で互いにやりとりする相互性の体験、それぞれに応じた物質のイメージの体験などは、幼児期に、具体的な形で繰り返し体験しておかなければ、後になってもっと違った水準で、それを体験することは、困難なものではなかろうかと思う。幼児期の遊びの体験には、いわば、人間の原体験がふくまれている。子どもの発達は、刺激に対する反応の連鎖構造によって解明される部分につくものではない。子ども自身、自分から何かをはじめ、自分でそれと取り組み、その中に子ども自身が意味を見出し、自分自身が新たになってゆく経験をしている。保育者は、おとなの合理的、概念的理解の中にはいきらない、未知なるものを内にふくんだ生きた存在としての幼児とつき合って、幼児が、人間としての原体験を積んでゆくことができるように、そこで生活を共にするのである。そのとき、幼児期に体験された原体験は、そのときの発達の力になっているのみでなく、長い期間にわたり、生涯を通じて、その人の生きる力となりつづけるであろう”

津守 真『子ども学のはじまり』フレーベル館（1979）

子どもに、なぜ「子ども時代を子どもらしく生きる」ことが必要かといえば、それは「子どもの心が育つ」ためです。子どもの心の育ちには少なくとも二つの側面があり、一つには、「私は私、でも私はみんなの中の私」（後述します）という両義性を生きる経験の蓄積によって、自分を失うことなく人と共に生きるための土台が培われるという側面であり、もう一つには、「大地とアート」（後述します）の経験の蓄積によって人となり＝その子のその子らしさ、の土台が培われるという側面です。ただし、この二つは明確に切り分けられるようなものではなく、互いが互いを補い合います。

子ども自身が「子ども時代を子どもらしく生きる」というのですから、保育者からの一方的な働きかけによって子どもたち皆が同じことができるようにするような活動とは対極にあって、子どもたち一人ひとりが、自分からはじめて自分でおしまいにできる活動、他のことには気を取られないで無我夢中になれる体験、この世界の美しさに没入して、その美しさをまるごと自分の中に取り込むような経験が保育の場から得られなければなりません。知識として蓄えられるのではなく、**そのときの発達の力になっているのみでなく、長い期間にわたり、生涯を通じて、その人の生きる力となりつづける人間としての原体験**でなければなりません。

人としての原体験とは、たとえば「ズルはしない」です。人としての原体験とは、「正しいことは正しいがゆえにする、悪いことは悪いがゆえにしない」（岡本夏木著『幼児期』岩波新書）です。人としての原体験とは、自然が破壊されようとするとき理屈抜きにそれはだめだと直感できたり、人が築いた芸術文化が破壊されようとするとき理屈抜きに異を唱えることができたりすることの水源のようなものです。

そして何より重要なことは、この二つの経験の蓄積が、保育者や仲間との具体的な生活の中で涵養されることです。アカンパニのアカンパニたる所以がここにあるのです。

（２）“私は私、でも私はみんなの中の私”という両義性を生きる

どこまでも自分を貫きたい、自分がいちばん大事だという思いを、人はどうしても捨て

きれません。それが“私は私”です。その一方で、人はひとりでは生きられない、だれかと繋がってほしいと願います。それが“みんなの中の私”です。ではどうして“私は私”と“みんなの中の私”のあいだに“でも”があるのでしょうか。

だれかと一緒にいたいのなら、自分の思いをひっこめなければならないときもあるはずですが、でも、いつも自分を引っ込めてばかりではつまらなくなり、自分の気持ちを押し通したくなることもしばしばです。まさに“あちらを立てればこちらが立たず”です。そこをなんとかやりくりして、自分の気持ちに折りあいをつけて生きてゆくことの中に、人が生きる意味が生まれます。“私は私、でも私はみんなの中の私”という生きる難問に苦しまなくてもすむのは、自分の要求をすべて受け入れてもらえる赤ちゃんの頃のほんのいつときだけです。泣いてもお母さんがすぐに来てくれなかったり、少しがまんしてちょうだい、あとでね、などと待つことを強いられたりして、世の中はなかなか自分の思いどおりにはならないことを知ってからは、死ぬまでこの葛藤と生きなければなりません。だからこそ、大すきなお母さんと、あるいは保育の場に出会う保育者や仲間と、“私は私、でも私はみんなの中の私”という生きる難問に向き合い、時間をかけて人としての土台を築くことが重要になります。

おもちゃを取りあったり、場所を譲れなかったりといったことの連続だと言ってもいいくらい、子どもたちは「私は私、でも私はみんなの中の私」を両立させることがうまくゆかない日々を生きています。でも子どもたちは、自分がしたこと大すきなせんせいが困ったり、反対に自分がしたことせんせいがよろこんでくれたりすることをおして、自分がこのおもちゃをどうしても手放せないように、相手の子どもどうしてもこのおもちゃが欲しいことがわかったり、せんせいがよろこんでくれることが、自分ができたことよろこびよりも大きいことに気づいたりします。すると、人にわかってもらえたり、人から褒めてもらったりすることにくすぐったいようなうれしさを感じるようになり、私が相手の気持ちの中に生かされることの不思議さに気づいてゆくようになります。自分が人の中に生かされるよろこびを知ると、“みんなの中の私”も充実した私、“私は私”といえる私なのだとわかることになります。もっとも、いつでもそうできるわけではありません。でも、自分のつらい気持ちや悔しい気持ちをせんせいがわかってくれたことがわかると、それだけでうれしいこともやはり、“私は私、でも私はみんなの中の私”の両義性をこえてゆくことを支えてくれるのです。

保育の場は他にも、個と集団の両義性、認め支えることと教え導くことの両義性など、保育者が対峙し、ほどほどに調整しなければならない両義性があり、そのことに保育者が自覚的であることが、日々のアカンパニの生活に奥行きを与えます。(参考資料②参照)

(3) 大地とアートを生活の中心にする

〈大地〉

“ほんものの土の上をはだして歩くというのは、こどもにとって大切な体験だと思いません。これから都会の生活が人工的になるほど、それとは逆の昔ながらの土の上をはだして歩くことを、子どものために積極的にしておいてやらなければ、子どもは大地を知らないで大きくなってしまおうでしょう。そうなると、子どもは人間の根底にあるいちばん大切

なことを忘れてしまいはしないかと心配になります”

“風や砂のような自然物の感覚は、刻々と変化しながらつづいてゆく。あるときは強く、あるときは弱く、あるときは散り、あるときは触覚の上を動く。それは、風に吹かれる、砂をいじるというような数語のことばでいうけれども、その内容は多様であり、その変化をひとつひとつ示す語彙をもたない。一語に収めて理解したように思うおとなと異なって、言語をもたない子どもにとって、その自然物にふれる感覚は、一層大きな力をもって迫ってくるであろう。その感覚が、ひとつひとつ、子どもにとってどのような内容となつてあらわれているのか、身を接して近くにいるおとなにもわからない部分が多い。ただ明瞭なことは、子どもがそれを快く感じ、それが普通におとながおもうよりも、もっと長くつづいてよいと感じ、その中に身を委ねていることである。またおとなも、子どもと同じように、そこに腰をすえて、自然物にふれる感覚に身を委ねると、外から見ていた時よりも、ずっと多様な感覚がそこに動いていることを見いだす”

〈アート〉

“子どものものの見方は、まさに、芸術家の眼のようなものです。子どもの見方に少しでもふれようと思ったら、子どもと共にいた場所を、大人自身の内的感覚でとらえることが必要になります。子どもと全く同じ見方をすることはできないけれども、子どもの見方の特色であるところの内的感覚に価値をみとめ、それを大人も使ってみるならば、子どもと共通のものにゆきあたるでしょう”

〈時間〉

“幼稚園の生活とは、子ども自身がさぐり求めて、自分で中心を見いだして、そこに夢中になっていく生活を作り上げる、そういう生活です。その前には先生に話しかけたり、うろうろしたりする時間があります。幼稚園の生活にはこの両方がある。一人でぶらぶらしたり、ぼんやりする時間が保証されていないと、次に一生懸命になる生活が出てきません。

いまの幼稚園は、いつでも子どもが何かの形のあることをしていることを目標にしすぎるのではないかと思います “

津守 真『子ども学のはじまり』フレーベル館（1979）

アカンパニは神社の境内にあって、土があり、砂があり、草木があり、山が近く、傾斜があり、小川があります。そのような環境の教育力には頓着せず、大地と呼びます。大地は、子どもに必要不可欠な場所です。それは子どもを見ていればわかります。

外の自然を内に取り込んで文化として再生することが人の暮らしのはじまりだとすれば、子どもには、大地に没入するたっぷりの時間が必要になります。同時に、子どもにはその経験を文化にする時間もまた、たっぷりではなくてはなりません。

アカンパニには、子どもが自分で見つけて遊び込み、自分でおしまいにする時間があります。アカンパニには、保育者が提案して取り組む時間があります。それがどこからどこまでかは入り組んでいるので時間割にはできませんが、子どもと保育者とで一日の生活をつくり上げていることには違いありません。ただ、先述したようにアカンパニでは、保育者に子どもの伴奏者であることが求められています。よい伴奏のためには、子どもの内的感覚を自分の内的感覚として感じることを求められます。そのためには、子どものするこ

と、話すことのすべてを、子どもの表現＝子どものアートとして受けとることが必要になります。表情や仕草にはじまり、言動のすべてを子どものアートだと受け止めるから、アカンパニなのです。それだけではありません。空想したり、入り込んだり、描いたり、作ったり、歌ったり、演じたりすることも、したことも、もちろん子どものアートです。

(4) 生活は食文化から

“子どもがくりひろげて見せてくれる、さまざまの遊びの姿から、その奥にある子どもの世界のことを考えるのは、子ども学のための面白い部分である。そのときには、子どもの世界は、おとなである私自身の世界と異質なものではなく、おとな自身の心の中にもある、何か共通なものを探求する作業になっている。子どものことを考えることは、自分の心をひろげることにもなっている”

津守 真『子ども学のはじまり』フレーベル館（1979）



二葉の写真は、5歳の女の子のままごとです。盛り付けられた食事のなんと美しいことでしょう。いったいこの美しさは何に起因しているのでしょうか。

切り株はこの場所に大人が用意したようですが、お皿にしている樹皮や食材は女の子が集めてきました。大地から採集された食材は、盛りつけられることでさらに美しさを深めます。大すきなお母さん、なんでも上手なお母さんがいつもすることを取り込んで育つ子どもですが、取り込むあいだに大地の美しさにであい、それをも取り込んでいきます。どうぞと差しだすと、お客は（このときは祖母がお客でした）、笑顔でありがとう、いただきますと言います。こうして子どもは周りの人との関わりをよりどころに大地を生き、アートを生きて、心を育ててゆきます。

おそらく生活文化のはじまりは食事だったと思われます。おいしくいただく工夫が文化になり、それが継承されて、写真の女の子のアートがここに 있습니다。世界の美しさに没入して、まるごと自分の中に取り込む経験です。

食材が子どもの体を育み、料理する人の気持ちが子どもの心を育てる。それがアカンパニの食育です。

(5) 「七つまでは神の子」と「親子なり」

日本の産育習俗をふり返ると、かつてこの国では乳歯が永久歯に生え変わるころまでを神の内、あるいは神の子と言い習わし、子どもは数え年七つまではまるで神さまのように“することの意味”が大人にはわからない存在であり、また、霊的な世界とこの現実世界を行ったり来たりする存在であることを伝えてきました。乳幼児期の子どもの死亡率が高く、間引きもあったことを思えば、悲嘆にくれる母親を慰めるためでもあったでしょうが、七つまでは神の子という子ども観はいまを生きる子どものためにも大事ではないでしょうか。

することの意味が大人にはわからなくても、きっと子どもにとっては大切な体験なのだとそっとしておくことは早期教育を戒めるばかりでなく、子どもが子ども時代を子どもらしく生きるというアカンパニの主題にも通底します。また、あの世とこの世を自由に行き来できることは、いまのここではない空想の世界、お話の世界、ごっこの世界へ子どもが没入し、いまこの自分ではないもう一人の自分を生きて、いまのこの世界へ戻ってくることの重要性、広く言えば遊びの重要性を示唆しています。

七つまでは神の子は、子ども観に限ったことではありませんでした。お七夜やお食い初め、初宮詣でや七五三参りなど、子どもの成長の節目を祝い、その後の生育の無事を願う行事には、母親の実家から祝いものが届けられたり、村の人々に餅や食事が配られたりして、親戚や地域の人たちの力も借りて子どもの成長を見届けようとなりましたが、それらは子どもが将来、共同体の一員となって村の共同の作業を担うことを予祝するものでもあったのではないのでしょうか。子どもは親だけでなく血縁や地縁、地域の神さまにその成長を守られていなければならないのです。子どもはひとり生まれて、ひとり大きくなるのではありません。親の子育ても親の特権にしてしまえば、子育ての負担にやがては耐え切れなくなる親も出てきて当然のことでしょう。“親子なり”という習俗もまた、見事な先人の知恵でした。

帯祝いに腹帯をくれる人を帯親といいました。名前をつけてくれれば名付け親です。赤ちゃんを取り上げてくれれば取上げ親、わざと捨て子して拾ってくれた人は拾い親です。おっぱいがよく出る人の乳房を吸わせて貰えば乳親、やがては親方の世話になる子もいました。このように、一人の子どもの誕生を機に犠牲的親子ネットワークが共同体の中に形成され、互いが互いの義理の親になりあって、子育てを助け合う仕組みを親子なりといいました。それはまた、七つまでの子どもの祝い事とおなじに共同体の紐帯を深める役割も果たしていたことはいまでもありません。

子ども・子育て支援が社会保障制度に位置付けられたことにより、少なくともこども園の保育という営みは、さまざまな子育て支援策の一つになりました。保育という営みが子どもの健やかな成長を願い、子どもを日々手伝うというだけでなく、保育という営みによって地域社会に人の繋がりを再生することが求められたのです。まさに犠牲的親子ネットワーク＝親子なりに他なりません。(参考文献参照)

(6) エピソードを記述して読みあう

“保育の最中に心に感じたことは、すぐ次の行為を生み、それはさらに新たな感動を生んで、一ヶ所に止まるところがありません。そして、それは、次の日の保育へとうけつがれてゆきます。保育の実践としては、それだけでよいともいえます。けれどもいろいろの精神機能をもった大人としてみると、保育者はそれだけで満足できない場合が多くあります。保育の行為とはいったい何であるのか、子どもをどのように理解したらよいのかなど、いろいろの疑問が出てきます。そこで心に感じたものを、もう一度とらえ直して、そのことの意味を問う作業をすることに、大人としての意味が生まれます”

“従来、保育者が、子どもとの心のふれ合いの中でとらえてきた子どもの生活は、主観的といわれて排除される傾向がありました。保育者も、明瞭な教育意識がもてないときに、そのことに劣等感を感じることも多くありました。けれども、こうした正面の議論から排除されてきた主観的なものこそが、保育活動の主要な部分を占めてきたのです。それがなかったら、子どもの心にふれてじっくりと交わることもできず、大人は子どもとすれ違いの生活をつづけてゆくことになるでしょう。いまや、この主観的といわれてきたものに位置を与えて、その部分に光をあてていかなければならないのです”

津守 真『子ども学のはじまり』フレーベル館（1979）

『保育の場に子どもが自分を開くとき 保育者が綴る14編のエピソード記述』室田一樹（ミネルヴァ書房 2013）には、アカンパニの前身である岩屋保育園が15年にわたり取り組んできたエピソード記述が、保育者をどのように変え、それがどのように保育に反映してきたかが述べられています。保育者一人ひとりがエピソード記述に取り組む読みあうことは、保育者が保育の場で大切にしたいことを子どもたちから教わり共有する作業でした。岩屋こども園の愛称がアカンパニになったことも、いわばその成果の一つです。ですから、アカンパニになってもエピソード記述は、**主観的といわれてきたものに位置を与えて、その部分に光をあててゆくために欠かすことはできません。**

アカンパニでは、**保育の行為とはいったい何であるのか、子どもをどのように理解したらよいのかなど、いろいろの疑問が出てきます。そこで心に感じたものを、もう一度とらえ直して、そのことの意味を問う作業をすることは、エピソード記述そのものなのです。**

5 アカンパニの生活カリキュラム作成の経緯

終わりに、生活カリキュラムがどのような経緯をたどって編成されたかについてまとめておきます。

平成25年12月、岩屋保育園は幼保連携型認定こども園への移行を前提に、園内にプロジェクトチームを立ち上げました。プロジェクトは制度検討チーム、保育内容検討チーム、PRチームの3つからなり、最終的には制度検討チームが告示された教育・保育要領とその

解説を読んで、アカンパニの生活カリキュラムを編成しました。また、生活カリキュラムは、それまでの岩屋保育園の保育課程を下敷きにしています。

教育・保育要領を読み込む際には、幼稚園教育要領と保育所保育指針、あるいはその両方から引用されている部分を抽出し、幼保連携型認定こども園のために加筆された部分を明確にして、現行の保育と比較検討する作業過程において、大きな変更を加える必要のないことを確認し、さらなる保育の質の向上を目指すこととしました。

地域子育て支援に関して岩屋保育園はほとんど手つかずでした。PR チームによって平成26年度から着手し、たしかな手応えを得ることができたので、移行後、地域のニーズを把握して独自のプログラムを作成する予定です。

参考資料①

“教育は、地をはいずりまわるような経験主義の上に立つものではないという議論が一時さかんであった。それによれば、到達すべき目標を明確にし、それに達するための子どもの経験を科学的に分析することが重要であり、その上を歩ませることが教育である。それに対して、私は、子供が自分自身の世界を発見し、その世界をひろげ、深め、統合してゆくこと、すなわち、ひとりの個性的な人格として、未知の世界に立ち向かってゆくことが重要であると思う。それは子ども自身の課題であって、あらかじめ、おとなが筋道をきめておくことはできない。保育においては、子供が模索して自らの道を見出す過程に、おとなもつき合うのであって、その点からいえば、保育は地をはいずりまわる作業に他ならないと思う”

津守 真『子ども学のはじまり』フレーベル館（1979）

平成26年4月30日に告示された幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、教育・保育要領とする）に準拠して「岩屋保育園保育課程」を再編成するにあたり、教育・保育要領が「全体的な計画・教育課程の編成・指導計画」を整理していない以上、「全体的な計画課程」とすることはできませんし、教育か、保育かの議論を終えないあいだは、「教育・保育課程」という名称を使用することも憚られました。そこで名称を岩屋こども園「アカンパニの生活カリキュラム」としました。以下に制度の側面からの理由を記しておきます。

なぜ“生活”なのか。それは、「就学前のこどもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」（以下、認定こども園法という）第2条第7項に、「満3歳以上の子どもに対する教育並びに保育を必要とする子どもに対する保育を一体的に行う」ことが明記されていること、また「一体的」については、「教育・保育要領」第1章総則第1の2教育及び保育の目標に「幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本に基づいて一体的に展開される幼保連携型認定こども園における生活を通して、生きる力の基礎を育成する」と述べられていることによるものです。幼保連携型認定こども園は、幼稚園機能と保育園機能を併せ持ちますが、“アカンパニの生活”を想定したとき、空間的にも時間的にも内容的にもいずれが幼稚園機能なのか保育園機能なのかを切り分けることはできません。また、園児も1号認定子どもと2号認定子どもは同じ場所で調和のとれた同じ生活をするのが求められ、幼稚園教諭と保育士資格を併せ持つ「保育教諭」が担任します。ですからアカンパニは告示された「教育・保育要領」に準じて教育・保育を実施しますが、“教育・保育が一体的に展開される生活”実現のためにカリキュラム（課程）を編成することに主眼を置き、「生活カリキュラム」としました。

さらに、「教育・保育要領」の第1章総則において全体的な計画の作成が求められ、教育課程はそこに包含することが示されています。その一方で、第3章指導計画作成にあたって配慮すべき事項には、「調和の

とれた組織的、発展的な指導計画」を作成することが求められているのですが、第1章が求める「全体的な計画」にたいして第3章が求める「指導計画」がどのように位置付くかは明示されていません。ですから、やはり“教育・保育が一体的に展開される生活”が重要と考え、「生活カリキュラム」としました。それはおそらく、全体的な計画の主旨に沿うものであろうと考えます。

アカンパニでは、エピソード記述を中心とする子ども理解のための記録類を作成する過程で、保育者一人ひとりが“子どもの生きた生活”に教育・保育要領第2章の求める保育のねらいと内容がどのように実現していたかを突合し確認することで、教育・保育要領に準拠します。

参考資料②

“私は私、でも私はみんなの中の私”は、エピソード記述に取り組む中でであった鯨岡峻氏の言葉です。鯨岡峻著『保育を支える発達心理学 関係発達保育論入門』（ミネルヴァ書房 2001）は多数のご著書の中でも保育者には重要だと思われます。また、津守真氏のいう「正面の議論から排除されてきた主観的なもの」については、鯨岡峻著『保育の場で子どもの心をどのように育むのか 「接面」での心の動きをエピソードに綴る』（ミネルヴァ書房 2015）に詳述されています。

岩屋保育園の実践は、鯨岡峻、和子両氏の関係発達保育論をよりどころにエピソード記述によって深められました。その取り組みは平成11年度頃より始まりますが、これまでの鯨岡峻、和子両氏のご指導に感謝します。

注①

accompany の語源的意味は、「・・・の(ac)仲間として(company)、一緒に行く」です。そこから（人が人と）一緒に行く、（物事に付随して）起こる、伴わせる、加える、伴奏するという意味に使われるようになりました。ソリストと伴奏者の間では、言葉によらないコミュニケーション＝感性的コミュニケーションがゆたかに展開します。それは単旋律楽器とピアノやギターのような和音を出せる楽器との演奏に限りません。小アンサンブルからオーケストラまで、またジャンルもクラシック音楽に限定されるわけでもありません。

音楽によって気持ちが通じあったときのよろこびは、まさに筆舌に尽くしがたいものがあり、それが聴衆をも巻き込むのではないのでしょうか。保育の場は、アカンパニの生活は、まだまだ十分に自分の気持ちを言葉で言い尽くすことのできない子どもたちと保育者が生活するところです。ですから、言葉によらない感性的コミュニケーションが重要になるのです。

参考文献

しつけに関して・・・

- ・大田 堯『教育とは何か』岩波新書（1989）
- ・柳田國男『民間伝承』柳田國男全集第十一巻（1948）

産育習俗に関して・・・

- ・大藤ゆき『児やらい 産育の民族』岩崎美術社（1968）
- ・大田 堯『大田堯自選集成1 生きることは学ぶこと 教育はアート』藤原書店（2013）

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、岩屋こども園アカンパニ（以下アカンパニとする）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のです。

アカンパニ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、遊びこむ保育」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。

アカンパニは、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の「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、他の誰でもない自分となってゆくことこそ、保育者である私たち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ています。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となります。

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、いず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、ここにはアカンパニ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 一心が育つ

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、ズルはしないなど、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「私は私でありながら、私は私たちの中の私でもある」こと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

「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、祇園祭が大すきで、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、おとうさんが大す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。その絵の左隅にはお父さんと自分が描かれていました。自分たちを小さく描写することで鉾の大きさを表現していました。

アカンパニ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 私たちのめあて

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、“あんなふうになんかじゃなかった”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ただけでもありません。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、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、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、園にはいてくれます。

家庭と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てゆきます。

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。

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、心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も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

ズルはしない。この気持ちこそ、アカンパニが培いたい精神です。なぜズル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ズルはできない」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「ズルはしない」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「ズルはしない」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。

「ズルはしない」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けません。

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。バツタと出あい、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、「ズルはしない」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、「ズルはしない」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「ズルはしない」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「ズルはしない」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になってしまうのです。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、それがアカソの目指す保育の針路であることを提示しています。

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。

第2章

子どもの育ち

第1節 心の育ちが人として大切なことを培う

子どもの発達過程をどのように捉えればよいのか。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発達過程だけでは不十分です。

子どもは家庭と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、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、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。ですから、できないことができるようになることが発達であり、それを促すのが保育者の役割であるとするだけでは、子どもに人として大切なことは培われません。子どもの心は保育者の心が育てることを肝に銘じて、今日も楽しかったねと終

わる一日を、子どもと保育者とときには保護者にも手伝ってもらって作りださなければなりません。

第2節 保育室と育ちの区分

アカンパニの本館には、3歳以上の子どもたちのために4室、2歳児のために3室（年度により2室）が用意され、造形活動のためのアトリエや音楽制作のためのスタジオ、ホール（シアター・アカンパニ）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、砂や土や草木、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、一人ひとりの子どもの明日を願う日々が展開します。

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、保育者をかたわらに、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、私たちが遊ぶ”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たちの育ち

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4つの3歳以上児クラスは、それぞれ約35名の子どもたちによって構成されます。2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。(4つのクラスには各2名、合計8名の担任のほかに2名のフリー保育教諭も配置されます)

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、アカンパニの場合は、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〉(自己を主張しあうとぶつかりあう)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、アカンパニ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”という両義性から、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、周囲の人に助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

ここまでの子どもの育ちをまとめると以下ようになります。

- 第1期 大人との深い関わりの中で、二足直立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

そして、アカンパニでは、次のような作業によって心身の育ちを確認しています。

- (1) 医師による定期健診
- (2) 看護師による日常的な視診と保健計画
- (3) 36ヶ月までの育ちのチェックリスト
- (4) 身体測定と体力測定
- (5) 生活習慣に関する97項目のチェックリスト(年長児のみ)
- (6) 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、アカンパニ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、それがアカンパニの指導計画です。

「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、少なくともアカンパニにはありません。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、アカンパニ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、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シアターアカンパニ（ホール）に生活の場を移し、4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しながら、学習への意欲を育み、卒園関係行事の準備などに取り組みます。それは「学校ごっこ」と呼ばれる年間を通した就学のためのカリキュラムの最終期となります。

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。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

進級を祝うお楽しみ会 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アカンパニに、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。それよりもやはり、子どもがアカンパニ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園を見るよりほかないからです。

さて、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（先に場所を占有した権利）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、信頼できる保育者という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まだまだですから、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、せつ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ず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. 多様な人格と出会う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た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うもしています。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（3歳未満児のみ） 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 参観 お田植え祭 就学のための懇談会 ミルキーウェイコンサート 一泊保育 保育内容説明会 プール開き あか・しろ・みどり夏の集い 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歳未満児）
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（より具体的に「保健計画」を作成します）。

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、心しておかなければならないでしょう。

2. 内と外=大地とアート

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。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み文化として再生する作業です。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、子どものおと体にも呼応して、保育を組み立てる重要な概念です。アカンパニはそれを、大地とアートとして捉えています。

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、アカンパニが、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。園では年長の子どもたち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

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。それが子どものアートです。そのために園は、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。

先述したように装置は、砂場であったり、ままごとのできる小さな遊び場であったり、おもちゃやブロックであったり、三輪車や滑り台であったりなど、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してやってみる過程に、子どものアートが表現されます。

1. 遊びにみる子どものアート

ここに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

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つたり、自信を育ててもらった時間が充分でなかつたりと、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（鯨岡峻）といいます。これこそが意欲の水瓶を醸成するものとなるのです。

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ただけの子どもが、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たがる街になることがあります。

室内に眼を転じてみれば、大型積み木にまたが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、そのときの子どもの気持ちを自分の気持ちにおいて共感することに、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。子どものアートのはじまりを、表現したい気持ちだと捉えることの意味がここに 있습니다。

2. 造形活動にみる子どものアート

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。

そうです。子どもは描きながら描いている絵と対話してさらに描いてゆきます。空き箱をみつけてなんとなくあけた穴が窓に見えたことから、空き箱が小さな家に見立てられ、屋根や玄関を象ります。ひたすら家にすることに没頭しているのか、その家に住む人にまで想像は膨らんでいるのか、それは見ているだけではわかりませんが、うまくゆかないところを手伝うと、子どもの思いがわかります。描画の過程も工作の過程も、手伝うことで子どもの中に展開している物語を聞くことができ、その物語によって保育者は子どもがわかるのです。“子どもがわかる”とは、このように子どもを手伝い、子どもの世界に入れてもらって、子どもと物語を共有することなのです。子どものアートを共に生きることなのです。

併せて、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. 音楽的活動にみる子どものアート

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。少しの段差を飛び降りたり飛び乗ったりしながら、そこにリズムを感じた子どもは、タンタンタン…と声にしながらその動作を繰り返します。

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。それは“いまのここ”の世界から音楽の世界にでかけて没入し、“いまのここ”ではないもう一つの世界をもう一人の自分として生きて、ふたたび“いまのここ”へ帰ってくる子どものアートです。いうまでもありませんが、それは造形活動にみる子どものアートと同じです。

みんなで歌ったり、演奏したり、踊ったりといった活動は、みん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。おなじビートを身体で身体に刻むことが共感を呼ぶのです。同じメロディをいっしょに歌うと“一緒に楽しい”が共感されるのです。子どもが奏でる旋律が保育者の伴奏とハーモナイズされる心地よさを演奏しながら体感するのです。それは、大地に裸足で立ち、大地を歩んで自分の中に取り込んだ自然の美しさをもつ律動であり、旋律であり、和声なのです。

拍子は、単なる拍動の規則的な繰り返しだけではありません。一拍子、二拍子、三拍子、四拍子はそれぞれ拍の強弱の位置の違いによって感じとることができます。バッハが平均律を完成させることができたのも音程の数理的な規則性によるのですが、同じメロディを移調しても、＃や♭の数によって、すなわち調性の違いによって与える印象は異なります。二人で異なる旋律を歌うことで、たった2声部でもハモることの快感が得られますが、音程が不確かではそれも台無しになることもやはり数理的な規則性を音楽が内包するからです。これはとても自然なことではないでしょうか。人間以外の動物にはできないことなのに、世界中の人々に共通の言語になりうる音楽、人々に無限の美と快感をもたらす音楽は、生の充実です。他者とともに生きる意味を子どもたちは、音楽表現によるアートによっても知るのである。

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. 言葉にみる子どものアート

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、それが子どものアートの表現媒体であることです。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。子どもと保育者との会話は、情報の授受に留まりません。子どもは、保育者や仲間との会話によって自分の考えをまとめたり、伝えたりすることができるようになってゆき、やがては文学的表現をも可能にしてゆくのですが、アカンパニでは、子どもの発話のすべてを子どものアートの発露だと思い、受け止めます。

(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)

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、自分のことがすきになる経験を積み上げることに、アカンパニ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。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」とそつつぶやきます。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、子どものアートを見ることが出来ます。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。遊びを共同して作り上げてゆくなかで、自分に与えられた役割をわきまえることも重要ですが、群れることで遊びにいろいろなアイデアが提供されて展開することも群れて遊ぶよさです。そうした遊びは、子どものアートの土台となる想像力や創造性を一人ひとりの子どもに醸成します。役割をわきまえることは人としての心を育てます。子どものアートの土台は、子どもの心をゆたかにします。

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出来るでしょうし、寒い冬の暖かい陽射しと、暑い夏、ジリジリと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。木々を渡るそよ風もあれば砂埃を舞い上げる風もあります。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。アカンパニ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思い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出来ます。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し、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くのです。

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継承したい文化

ですし、何より乳幼児期の児童文化といえば絵本に代表される児童文学でしょう。

子どもたちが砂場やままごと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に手伝うことが必要です。ここに取りあげた児童文化は、子どもが子ども時代を子どもらしく生きるために不可欠であり、そこで培われる想像力や創造性が子どものアートになってゆきます。

実は、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あらわれるのが、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となります。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っことのできないものなのです。大人のアートは表現者、芸術家のそれですが、子どものアートがアートである所以はまさに、この印象と表現の分かち難さにあるのです。

3. 子どものアートを手伝う保育者の存在

保育の場の子どものアートは、保育者に受け止められたり、工夫が添えられたりしてはじめてあるまともな意味をもちます。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、子どもの表現が保育者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、これがアカンパニの“子どもを手伝う”なのです。見方を変えれば、寂しい気持ちを保育者になぐさめてもらい、子どもが気持ちを立て直すことも、ささやかなことではありますが、子どもの心の育ちです。アカンパニでは、それも保育者が子どもを手伝って実現する子どものアートなのです。

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。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。経験の共有が情動の共有をもたらすのです（岡本夏木）。これも、子どものアートをアートたらしめる保育者の手伝い＝アカンパニなのです。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。保育は、子どもと保育者の思いと思いつきによって展開するのです。

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。泣くことさえも子どものアートとして捉えて気持ちを汲みとると、不思議なことに保育者の汲みとるという行為によって子どもの意欲の水瓶は大きく確かなものに育ってゆくのです。

5. 生きることは表現すること

保育者は、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。そうすることで保育者は、子どもから子どものアートを引きだすのですが、その保育者の行為、すなわち伴奏すること（アカンパニ）に自らを表現してゆくのです。それが保育者のアートであり、生きる意味なのです。

本節の最後に、大地とアートを整理しておきます。

大地とアート

子どものアート

乳幼児期にある子どものアートは、子どもが自分の気持ちや思いを表現することであり、表現された作品のことです。ひたすら穴を掘る砂場の子どもも、葉っぱや小石を集めてままごとに興じる子どももアートの途中ですし、掘られた穴や並べられたご馳走に子どものつもりや見立てを読みとるなら、それらはまぎれもなく子どものアートと呼ぶべき作品群です。

アートが気持ちや思いの表現なら、子どもの表情や仕草もアートです。子どもが泣いたり、拗ねたり、怒ったり、ときには手が出てしまったりすることも子どもの気持ちや思いの発露だと捉えれば、それさえも子どものアートの萌芽だといえるでしょう。子どもの負の感情さえも子どものアートとして受けとめれば、保育の場は子どものアートに満ち満ちています。一方、大人のアートは気持ちや思いがあってもそれを美として表現する意図をもち、意図を実現するための技がなければなりません。画家や彫刻家、写真家、音楽家、俳優などアーティストたちは、傑出した感性と優れた技によって美を表現します。ですから、大人の感情の表出をアートと呼ぶことはできませんし、素人が出現するのもアーティストの力量が並外れているからでしょう。でも、保育の場の子どものアートは、子どもの表出も含めていいのです。

子どもは、子どもであるがゆえに我を忘れて没頭することができます。なんの見返りも

期待せずに描いたり、作ったり、歌ったり、踊ったりすることができます。現実と非現実をいともたやすく行き来します。でも大人はそうはできません。そこに子どものアートの価値があるのです。ところが、小学校にあがると図画工作や音楽といった科目があるからでしょうか、子どものアートといえば描画や工作、あるいは歌唱や器楽合奏が思い浮かびます。それを“手作り楽器で合奏を楽しもう”、“みんなで作ったお話で劇遊びをしよう”と言い換えてみても、それは未だ日本の学校的美術教育、音楽教育の範疇に留まります。

想像の世界を手に入れる

子どもが自分の気持ちや思いを表現することが子どものアートだといいましたが、子どもが想像の世界を手に入れることも子どものアートです。想像の世界、イメージの世界を手に入れることは、ごっこ遊びを始めることであり、物語世界に遊ぶことです。描いたり作ったり歌ったり演じたりといったことが楽しくなることです。序章にも書きましたが、日本の産育習俗のひとつに、七つまでは神の内（神の子ともいう）と言い習わした風習があったことを、柳田国男をはじめとする多くの民俗学者が報告しています。それは数え年七つまでの子どもは、神さまのように人の価値判断を超えた存在、わからないところがたくさんある存在であることを認めて子どものしたいようにさせてやることの重要性を説いています。あるいは、幼くして命を失ったり、間引かれたりしても、まだあの世とこの世を行ったり来たりする存在だったのだから、死んだのではない、神さまのところへ帰っていただけなのだと言われ、親を慰めるためでもあったようですが、前者のような意味をもつ七つまでは神の内という子ども観は、現代社会を子どもたちとともに生きる私たちにも深い示唆を与えているのではないのでしょうか。子どもを未完成な大人と捉えるのではなく、人の一生に子ども時代と呼ぶべき時代、大人の不用意な干渉を受けない時代を認めると、子育てや教育や保育に関わる大人に新しい視座が与えられるように思われます。たとえば、「良いことは良いがゆえにする。悪いことは悪いがゆえにしない」という倫理観は、幼児期の子どもの遊びの中で培われ、その人の生涯にわたって機能することを岡本夏木氏は指摘しています。

大地とアート

動物は手に入れたエサをそのまま食べますが、人は一手間掛けてより美味しくいただきます。それが食文化になりました。住まいや衣服も食と同様に、生活文化になりました。それは外なる自然を内に取り込んで文化として再生することだと私は思っています。扇面や着物、あるいは家具や調度に描かれる文様に花鳥風月が多いのも、和歌が人心を自然物に託して表現するのも、自然を取り込んで文化として再生する行為のように私には見えます。その行為と作品がアートです。

文化や芸術が細分化され、高度化し、技術的に深化しようとも、大地に根ざさないものは廃れるのが早いように思えます。ですから、乳幼児期を生きる子どもたちには大地に（できれば大人の監視の目を逃れて）生きる時間が不可欠です。虫かごに入れられたバッタではなく草むらから飛び出すバッタに驚いてほしいし、水槽のカメではなく小石をどかすと慌てて逃げ出す沢ガニの虜になってほしいのです。身のまわりのありふれた自然に没入して、裸足の裏から、人類が大地とひとつながりだった時代の記憶を呼び覚ましておいてほしいのです。

(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

豆まき キティランドコンサート あか・しろ・みどり冬の集い 発表会

第2節 保育環境の基本

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、アカンパニ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。厨房、事務室、倉庫、廊下、あるいは美術アトリエ、音楽制作スタジオ、シアターアカンパニ（ホール）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、アカンパニ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、アカンパニ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の保育的環境ですが、水溜りに似た環境に小川があります。アカンパニ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、子どもたちは自分の体と相談します。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。傍らには一緒に楽しくて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、園の一日が過ぎてゆきます。

2. カリキュラムとは何か

序章に詳しく述べましたが、装置との関連においてカリキュラムを概観します。

まず、保育内容を子どもたちの側から検討すると、いったい園はどのような場所なのでしょう。なんと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、園が一方的に教育や養護を押し付けるのではなく、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。

園は、学習が中心となる小学校以降とは異なり、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＝装置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、自分からしたいと思っ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、アカンパニ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展開の記録の蓄積なのです。ではそれがなぜ明日の保育に役立つのかといえば、保育者が記録の蓄積を振り返り、保育者としての懐を深くして、明日の保育の場に臨むからなのです。

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。ただ斜面を上り下りすることの繰り返しに取り憑かれたように遊ぶ子どもの姿に毎年たくさん出会います。

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あり、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。春には梅や桜が咲き乱れ、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。

月に一度の奥の院参りは、子どもと保育者の心のよりどころとして大切な場所と時間です。

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。お父さんやお母さんといっしょに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。

アカンパニ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、もう少し広く地域を捉えると、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かつては見られました。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じ、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、アカンパニ独自の取り組みとして、社会見学があります。

アカンパニの社会見学は、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

アカンパニの園舎は、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、いつまでも園や保育教諭を心から信頼することができません。ですから保育教諭は、5月の連休が明ける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。

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えで一緒に過ごしてくれることで、お家の子どもから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からず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。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・びわのみには、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。

異年齢クラスの子どもたちは、子どもたちで配膳します。あか組（2歳児）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。アカンパニ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。別添の「食育計画」もご参照ください。

（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・びわのみでも、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考え、家庭での調節が困難な場合は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。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、食事の時間と内容量を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。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が出来ます。

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つ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、高木は樗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ゆた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年以上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。保育室は、3歳以上の子どもたちが過ごす保育室が4室、2歳児用の保育室が3室（年度により2室）あります。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。

このたび改修された100名を収容するシアター・アカンパニは、舞台と階段状に用意された客席、本格的な音響と照明を設備し、コントロールルームもあります。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。また、造形活動に取り組むためのアトリエには美術講師が待っていてくれます。そのほかにも厨房、事務室、会議室などがあります。

アカンパニは、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、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、身体が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う仕事があります。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、待合室の子どもの様子を思い出せば、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、その子とアカンパニの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、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！”が悪いかということそうでもありません。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。見た目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、それを石鹸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。

アカンパニ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ない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こと、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こととできないこと、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ゆた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ゆた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えば、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、人生がゆたかになる。保育の場がそのことを忘れて、臭いものに蓋をしておしまいにしてしまえば、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”

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、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、子どものことを案ずる保護者の気持ちを、どこまで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。

保護者と保育を“わかちもつ”ように、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あうのです。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っても、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に違いありません。“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. 身のこなしは戸外活動で

アカンパニは、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。それはアカンパニ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。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。

身のこなしといわれるような運動能力は、跳び箱やマット、鉄棒のような体操では培うことができません。たとえば、急に呼び止められたり、振り返ったり、坂道を斜めに走り降りたり、でこぼこの山道を登ったりするときに求められる身のこなしを培うために、アカンパニに園庭は設計されています。それは昔の里山の風景によく似ています。

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
- (5) 看護師による事故や急な病気への具体的な対応
- (6) 看護師による予防に関する取り組み
- (7) 関係機関との連絡体制
- (8) 環境衛生対策
- (9) 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、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、基本理念にのっとり、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、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、ゆた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、保育教諭、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。

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アカンパニが平成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さながらの「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。具体的な内容はアカンパニ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す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、アカンパニでは睡眠、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すき嫌いの是非を子どもに伝えて、いけないことだからす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アカンパニ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「もったいない」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。

序章にも書きましたが、食材が子どもの体をつくり、調理した人の愛情が子どもの心を育てる。これがアカンパニの食生活の基本です。

第5章

保育に備えること、省みること

幼保連携型認定こども園保育・教育要領（以下、教育・保育要領とする）の第1章総則および第2章保育のねらいと内容並びに配慮事項については、アカンパニの生活を通して総合的に行うために、「アカンパニの生活カリキュラム」の第1章主題、第2章子どもの育ち、第3章保育の内容、および第4章保健は保育の土台に網羅しています。

また、教育・保育要領の第3章指導計画作成にあたって配慮すべき事項については、以下に示すとおりです。

1. 保育の記録と計画、評価、及び職員の資質向上に関する基本的な考え方

(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。

開園したばかりの園ならいざ知らず、アカンパニは平成27年に創立65周年を迎えましたから、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はありません。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ただけ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

アカンパニは、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ど考えています。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。

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。ままごとで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。

アカンパニ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、保育者の心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、まさに保育の意味、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、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、しつけ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、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) 保護者とは“子育てをわかちもつ”

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。具体的には、3歳前半までの連絡ノートの記入、子育てをわかちもつための記録と計画の作成、クラス別の週だよりなどにより、子どもへの願いを共有します。

(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を実現する保育者は、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。

園の予算の75%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. 保育の記録、計画、評価に関する書式一欄

岩屋こども園アカンパニ 記録用紙一覧

* <u>0</u> 歳児	<ul style="list-style-type: none"> ・月案 ・週の計画と評価 (週のおたより) ・保育日案日誌 ・分かちもつ記録と計画評価 ・乳児個人記録 (チェックリスト) ・個別の生活指導計画 ・個別の成長の記録と計画 (〇〇ちゃんのあゆみ) (保管用表紙有り) ・午睡チェック表 ・トイレチェック表 ・視診簿 ・連絡ノート
* 1 ・ 2 歳児	<ul style="list-style-type: none"> ・月案・週の計画と評価 (週のおたより) ・保育日案と日誌 ・分かちもつ記録と計画と評価 ・乳児個人記録 (チェックリスト) ・トイレチェック表 ・視診簿 ・連絡ノート
* 3 ・ 4 歳児	<ul style="list-style-type: none"> ・月案・週の計画と評価 (週のおたより) ・保育日案と日誌 ・分かちもつ記録と計画と評価 ・連絡ノート (必要な場合に限る)
* <u>5</u> 歳児	<ul style="list-style-type: none"> ・月案・週の計画と評価 (週のおたより) ・保育日案と日誌 ・分かちもつ記録と計画と評価 ・連絡ノート (必要な場合に限る) ・就学のための基本的な生活習慣チェックリスト ・保育要録 (データ書式確認)
* 共通	<ul style="list-style-type: none"> ・引き継ぎ事項報告書 ・エピソード記述 (データ書式確認) ・家庭訪問記録 ・子どものけがの報告 ・行事別計画書 ・24時間の記録 ・面談相談記録

注 { は共通
 は0歳児のみ
 は5歳児のみ

- ※ 長期の指導計画のうち、年間カリキュラムおよび期ごとのカリキュラムは、「アカンパニの生活カリキュラム」に含まれています。
- ※ 月案は、その月のキーワードに関する話あいの記録です。各クラスに掲示します。
- ※ 週案は、毎週発行されるクラス別の週のおたより（先週の子どもの様子が小さなエピソードによって紹介されています）を受けて作成され、保護者に配布されます。保護者がメッセージを記入する欄が切り取り線で設けられていて、先週の記録と今週の計画について意見を伝えることができます。
- ※ 保育日誌と日案は一枚の用紙の裏表になっています。日案の主な活動は、朝の集まりの会で子どもたちと相談して決めます。
- ※ 子育てを分かちもつための記録と計画は、個別の記録と指導計画です。小さなエピソードを紹介して、保育教諭がコメント記入します。それを保護者に渡して、保護者にもコメントを記入してもらいます。さらに保育者が反省と評価の欄に記入後、複写して原本を保護者に差し上げ、複写を個人別のフォルダーに保存します。

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“あるまとまりにする”作業でもあるので、その過程が重要であることはいうまでもありません。

“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。いう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、子どもが作りだす工作物に、“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だす行為です。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。園でお母さんを描くとき、お母さんは目のまえにはいません。グリニッジのお城は架空の城ですから、もちろん実物をまえ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、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が“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。家庭での両親を園で思い出して語る子どもの中は、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。アカンパニの描画が「自分の色を作って塗ろう、自分のお話しを描いて作ろう」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、アカンパニであれば、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、大地とアート。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性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ようになります。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。子どもたちがゆたかな印象を得るためには、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のです。印象は保育者と共有することでより深く子どもたちはそれを自身の経験とすることができるのです。

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、無邪気に描けない背景にあるのですが、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。少なくともアカンパニは、それを無理にのり超えるようなことを子どもたちに求めることはしません。

(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。体験を通して知り、身につける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。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。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、アカンパニでは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、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。成果主義にならないことが大切です。

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。だからこそ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いるといっても、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み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、頬に添え、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。もういいとい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が即興的に作られたりす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。自分のお話を描いて作ろう」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

以上に述べたアカンパニ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、いつでも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、序章にも詳しく述べたように、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
- (6) 共同制作
- 制作
 - 描画
- (7) 造形的遊び
- 色水遊び
 - 混色遊び
 - どろんこ遊び
 - ボディペインティング
 - 砂遊び
 - 染め紙遊び
- (8) 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
- (9) 発表
- 作品展
 - 展示方法の工夫
 - パンフレットの作成
 - 案内
- (10) 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・びわのみ (3・4・5歳児) の造形カリキュラム

“せんせい、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 一人ひとりの描画約10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みすることで、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(1歳半～2歳頃)の造形カリキュラム

“せんせい、いっしょに描こう、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 一人ひとりの描画約10枚
 - ② 一人ひとりの工作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・びわのみの造形カリキュラム」と「みどり・しろ2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る。やってもらうのではなく、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（0歳から2歳頃）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2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、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喃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ています。子どもの試弾は大人にしてみれば音楽になっておらず、がんがん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。

アカンパニでは、7月のミルキウエイコンサート、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、サクソフォン、ギター、トランペット、フルート、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りません。少なくともアカンパニの音楽活動は、この30年以上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。

アカンパニ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あいだに頭が覚え、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そうですが、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を誘ってくれますし、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に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。具体例として、J.S バッハのヴァイオリンやチェロの無伴奏組曲などがあげられるでしょう。

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に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、私たち保育者が気づ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。目だたないのだけれども、音楽や絵画に大きな影響を与えます。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）よく分かると思います。

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、その音楽的環境のゆたか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ゆた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、そのゆたかさに気づいてもらう必要はありません。しかしながら、子どもたちがゆた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ってゆく

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。オウム返しという大人が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、葉脈の模様やバッタが飛び立つ瞬間にも、リズムを感じることができます。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、アカンパニでは、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あ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、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正確な演奏でした。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週間で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づらいのだ。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、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、終わると中川保育士に「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。大す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、大す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す。

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。またこども園や保育園、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がはたらいしているのか、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に歌わせたりといったことが繰り返

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。

【目標】

- 身近な人と一緒においしく楽しく食事をし、いろいろな食文化や食体験を通して心と体が満たされる。
 - ・お腹のすくリズムがもてる
 - ・食べたいもの、好きなものが増える
 - ・一緒に食べたい人がいる
 - ・食事づくり、準備にかかわる
 - ・食べ物を話題にする

【基本方針】

- 栄養バランスを考慮しながら、旬の食材を使って、季節感のある和食中心の献立を作成する。
- 納入業者と連携しながら、産地に注意し、なるべく県内や近県の食材を使用する。
- 加食・間食は手作りのもの、果物を主とし、市販の菓子類は添加物やアレルゲンの少ない自然食品のものを提供する。
- 検品、衛生管理を徹底し、安全な食事を提供する。
- 調理従事者、保育教諭ともに、健康管理には十分気をつける。
- 食物アレルギーのある子の保護者には、医師の指示書の提出をお願いし、除去食、代替食が必要な場合は、家庭との連携を密にしながら可能な限り対応する。
- 食べ物による窒息事故を防ぐため、調理従事者、保育教諭ともに十分気をつける。
- 一人ひとりの子どもの年月齢、健康状態、生活リズム、その日の体調を把握し、それぞれに応じた食事量や調理形態での提供、食事の時間帯などを考慮しながら個々に対応していく。
- 保育教諭、調理師、栄養士、家庭が連携しながら、毎日の食事の食材にふれることを通して、食べることの楽しさ、自然の恵み、生産者の調理する人へ感謝の気持ち、生命の尊さなどを子どもたちとともに感じる。

【年間を通しての取り組み】

- 昼食の展示食と産地を掲示。
- 毎日の給食をブログで公開。
- 献立表と給食だよりの配布。(離乳食・幼児食)
(掲載内容)
 - ・昼食、加食、間食の内容と材料一覧
 - ・毎日の給与栄養量
 - ・その月の食に関する記事
- ※献立表は、ブログでも公開。
- 毎月旬の食材のポスターを貼り、旬の本を渡す。(3. 4. 5歳児たてわりクラス)
- 毎月の誕生会に誕生月の子どもの保護者は給食を試食してもらう。(プール当番・ガーデニングの会・衣装作りでも試食をしてもらう。)

※詳細は、アカンパニの生活カリキュラム第4章をご参照下さい。

年間保健計画(10月～3月)

	10月	11月	12月	1月	2月	3月
目標	・戸外遊びをじゅうぶんに楽しむ	・寒さに負けず元気に遊ぶ ・風邪予防に努める		・寒さに負けず身体を動かして元気に遊ぶ ・生活リズムを整える	・寒さに負けず身体を動かして元気に遊ぶ	・大きくなった喜びを感じながら落ち着いて過ごす
行事	体力測定 身体計測 幼児健診 乳児健診	身体計測 乳児健診	身体計測 乳児健診	身体計測 乳児健診	身体計測 乳児健診	身体計測
留意点	・健康状態に留意しながら積極的に戸外遊びを誘ったり、遠出の散歩に出かけたりする ・一日の寒暖の差が大きいので、気温の変化に応じて衣服の調節が行えるよう働きかける ・健診結果をお知らせし、必要時に受診や治療をお勧めする	・丁寧な手洗い仕方が身につくよう働きかける ・風邪予防のためのうがいの習慣がつくよう働きかける ・暖房使用時は、室温・湿度に注意し、換気を行う(室温18℃～20℃・湿度50%～60%) (換気は1時間に一回5分間程度) ・健診結果をお知らせし、必要時に受診や治療をお勧めする		・手洗いはきちんと拭くよう働きかける ・暖房使用時は、室温・湿度に注意し、換気を行う(室温18℃～20℃・湿度50%～60%) (換気は1時間に1回5分間程度) ・健診結果をお知らせし、必要時に受診や治療をお勧めする	・子どもたちや保護者といっしょに成長を喜び合う ・避難用バックの点検を行う(3月31日)	
子どもへのお話	☆手洗いの仕方 ☆目のお仕事	☆丁寧な手洗いの仕方 ☆風邪予防のためのうがい		☆手洗い・うがいの大切さ		☆大きくなったかな？ ☆耳のお仕事
保護者へのお願い	・健診結果をお知らせし、必要時に受診や治療をお勧めする	・健診結果をお知らせし、必要時に受診や治療をお勧めする	・インフルエンザや嘔吐下痢症など、感染症が疑われる場合は、受診をお願いする ・健診結果をお知らせし、必要時に受診や治療をお勧めする	・健診結果をお知らせし、必要時に受診や治療をお勧めする		・進級・進学にむけて、規則正しい生活(睡眠・食事・排泄など)の再確認をする
ほけんだより	・目の愛護デー(10月10日) ・子どもの足と靴の話	・風邪予防(マスク・手洗い・うがい・薄着・睡眠・栄養など) ・手洗いの仕方 ・姿勢の話	・インフルエンザ ・嘔吐下痢症(ノロウイルス・ロタウイルス・その他ウイルス性胃腸炎) ・火傷に注意	・花粉症 ・肌の乾燥とスキンケア		・一年の振り返り(生活習慣チェック) ・耳の日(3月3日)