

養護と教育が一体となった 保育の言語化

保育に対する理解の促進と、さらなる保育の質向上に向けて

社会福祉法人 全国社会福祉協議会 全国保育士会
保育の言語化等検討特別委員会

全国保育士会倫理綱領

すべての子どもは、豊かな愛情のなかで心身ともに健やかに育てられ、自ら伸びていく無限の可能性を持っています。

私たちは、子どもが現在(いま)を幸せに生活し、未来(あす)を生きる力を育てる保育の仕事に誇りと責任をもって、自らの人間性と専門性の向上に努め、一人ひとりの子どもを心から尊重し、次のことを行います。

私たちは、子どもの育ちを支えます。

私たちは、保護者の子育てを支えます。

私たちは、子どもと子育てにやさしい社会をつくります。

(子どもの最善の利益の尊重)

1. 私たちは、一人ひとりの子どもの最善の利益を第一に考え、保育を通してその福祉を積極的に増進するよう努めます。

(子どもの発達保障)

2. 私たちは、養護と教育が一体となった保育を通して、一人ひとりの子どもが心身ともに健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境を用意し、生きる喜びと力を育むことを基本として、その健やかな育ちを支えます。

(保護者との協力)

3. 私たちは、子どもと保護者のおかれた状況や意向を受けとめ、保護者とより良い協力関係を築きながら、子どもの育ちや子育てを支えます。

(プライバシーの保護)

4. 私たちは、一人ひとりのプライバシーを保護するため、保育を通して知り得た個人の情報や秘密を守ります。

(チームワークと自己評価)

5. 私たちは、職場におけるチームワークや、関係する他の専門機関との連携を大切にします。

また、自らの行う保育について、常に子どもの視点に立って自己評価を行い、保育の質の向上を図ります。

(利用者の代弁)

6. 私たちは、日々の保育や子育て支援の活動を通して子どものニーズを受けとめ、子どもの立場に立ってそれを代弁します。

また、子育てをしているすべての保護者のニーズを受けとめ、それを代弁していくことも重要な役割と考え、行動します。

(地域の子育て支援)

7. 私たちは、地域の人々や関係機関とともに子育てを支援し、そのネットワークにより、地域で子どもを育てる環境づくりに努めます。

(専門職としての責務)

8. 私たちは、研修や自己研鑽を通して、常に自らの人間性と専門性の向上に努め、専門職としての責務を果たします。

社会福祉法人 全国社会福祉協議会
全国保育協議会
全国保育士会

はじめに

平成27年4月、子ども・子育て支援新制度が施行されました。これにより、各種の課題解決に向け、量・質ともに向上をはかる具体的な施策が打ち出され、保育・子育て支援の充実が期待されています。

急速に少子化が進行する一方、子育ての孤立感や負担感の増加、待機児童問題など、昨今の子育てをめぐる課題は複雑化するとともに、従前に比べていっそう深刻な状況です。

社会の変容により、保育の利用は増え続けています。その結果、待機児童解消のための保育の担い手確保のためとして、平成27年12月には、「保育の担い手確保に向けた緊急的な取りまとめ」（厚生労働省 保育士確保等対策検討会）が発表され、人員配置の要件緩和策の導入により、一定の要件の下で保育士資格を有しない者が保育にあたることが可能とされました。そして、このことは、保育の質の低下を招くことにならないかという、社会的な議論になっています。

そこで、保育に対する社会的な関心が高まり、保育の意味が問われている今こそ、全国保育士会は、保育とはなにかを、論理的かつ具体的に表現（言語化）するとともに、保護者や地域社会への発信により、社会全体の保育に対する理解の深まりを促進することを目的として、平成27年8月、「保育の言語化等検討特別委員会」を立ち上げました。

これまで、保育の発信に関する全国保育士会の取り組みとして、平成24年度から、ポスターの全国一斉掲出と、保育のあり様を視覚的に伝えるDVD「保育所は、命を育み、学ぶ意欲を育てます。～保育所における保育の解説DVD～」の作成などを行ってきました。

ポスターには、「私たちは、命を育み、学ぶ意欲を育てます」をキャッチフレーズとして記し、保育士資格が国家資格となった11月29日の前後1週間に、全国の本会会員が所属する施設等で、一斉にポスターの掲出を行っています。また、DVDは、保育所での一日の流れを軸に構成し、職員一人ひとりが子どもたち一人ひとりの心身の育ちに寄り添い、健やかな発達を保障している姿を映し出しました。

本特別委員会では、「保育は、養護と教育が一体となって行われる営み」であることを、具体的に表現（言語化）すべく、検討をすすめてまいりました。

その際、保育を担う保育士の専門性についても、具体的な事例や場面から読み取

り、確立した根拠となるよう、多角的に検証をすすめました。

保育の言語化にあたっては、保護者や地域の方がたにとって分かりやすい表現とすることはもちろん、保育には、人格形成の基礎となる乳幼児期に必要な教育が含まれており、養護が確立した上に教育がある幼児期にあっては、保育所、認定こども園、幼稚園が行っている教育は、実質的にはみな同様であることを伝える内容に整理しています。

さらに本書では、これまで全国保育士会が推進してきた、「保育の個別計画」についても紹介しています。子ども一人ひとりを大切にとらえ、養護と教育が一体となった保育を、明確な意図のもとで実践する保育士の専門性を補完する内容になっています。

本報告書が、社会全体の保育に対する理解の促進につながることを期待するとともに、保育関係者にとっても、自身の保育を見つめなおし、他者に説明できるよう言語化するきっかけとし、いっそうの専門性、保育の質の向上に寄与するものであることを願っています。また、そのうえで保護者や地域社会に対して保育を発信するツールとして活用いただければ幸いです。より具体的な発信の方法は、引き続き本会にて検討をすすめ、さらなる周知につなげていきます。

最後に、大変ご多忙のなか、貴重な論文をご執筆いただいた、大妻女子大学・大学院の阿部和子教授、また、すべての事例に対してコメントをお寄せいただいた、大阪総合保育大学の大方美香教授、事例をご提出いただき、本報告書の編纂にご尽力いただいた全国保育士会 保育の言語化等検討特別委員会の皆さま、そして、事例の掲載にご理解・ご協力いただき、学びの機会をご提供いただいた各園の保護者の皆さまに厚く御礼を申しあげます。

平成28年6月

社会福祉法人全国社会福祉協議会
全 国 保 育 士 会
会 長 上 村 初 美

目 次

はじめに	1
目 次	4
「養護と教育が一体となって営まれる保育」を言語化することとは 阿部 和子（大妻女子大学・大学院 兼任教授 ／保育の言語化等検討特別委員会 委員長）	6
「保育の個別計画」～養護と教育が一体となった保育を可視化するために～ 上村 初美（全国保育士会 会長）	22
養護と教育が一体となった保育とは（実践事例） 事例一覧表	32
【登園時】	
1 おはよう！	34
2 自分の場所	36
3 自分の持ち物を所定の場所へ①	38
4 自分の持ち物を所定の場所へ②	40
5 登園後、外へ遊びに	42
【日中】	
6 ブロック遊び	44
7 もう1回	46
8 探索活動	48
9 製作	50
10 どんぐり遊び	52
11 電車ごっこ	54
12 秋の散歩	56
13 砂遊び	58
14 優しい気持ち	60
15 ごっこ遊び	62
16 鉄棒がんばるぞ	64

17	友だちへの思いやり	66
18	カエルとの出会い	68
19	カゴの中	70
20	お絵描き	72
21	びゅんびゅんごま	74
22	いやだっ！	76
【昼食時】		
23	当番活動	78
24	自分で食べる	80
25	ピカピカになったよ	82
【午睡時】		
26	おむつ交換	84
27	着替え	86
28	布団の準備	88
【降園時】		
29	どうやったらうまくふくらむかな？	90
30	友だちのために	92
委員名簿		95



「養護と教育が一体となって営まれる保育」を 言語化することとは

大妻女子大学・大学院 兼任教授
保育の言語化等検討特別委員会 委員長 阿部 和子

1. 「教育」という言葉をめぐって

子ども・子育て支援新制度が平成27年4月に施行されて以降、乳幼児期の子どもの生活や発達を支える行為が、「保育（養護と教育が一体的に行われる）」、「教育」、「幼児教育」、「学校教育」など、さまざまに表現されて混乱を招いているように思う。これらの言葉を、教育に関する憲法と言われている教育基本法や、学校教育法、児童福祉法、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準から整理すると次のようになる（表1、表2）。

表1 保育・教育・幼児教育・学校教育という言葉の使われ方（1）

教育基本法	
目的	第1条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。
目標	省略
学校教育	第6条の2 …教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない。
家庭教育	第10条 父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、 <u>生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。</u> 2 国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の <u>家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるよう努めなければならない。</u>
幼児期の教育	第11条 幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、 <u>国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない。</u>

表2 保育・教育・幼児教育・学校教育という言葉の使われ方（2）

関連法令	学校教育法（以下、学法）・学校教育法施行規則・幼稚園教育要領	児童福祉法（以下、児福法）・児童福祉施設の設備及び運営に関する基準（以下、運営基準）・保育所保育指針	就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（以下、就学前法律）・同施行規則・幼保連携型認定こども園教育・保育要領
目的	学法第22条 幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、<u>幼児を保育し、幼児の健全やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。</u>	児福法第39条 保育所は、保育を必要とする乳児・幼児を日々保護者の下から通わせて<u>保育を行うこと</u>を目的とする施設…とする。	就学前法律第1条 …小学校就学前の子どもに対する<u>教育及び保育並びに保護者に対する子育て支援</u>の総合的な提供を推進するための措置を講じ、もって地域において子どもが健やかに育成される環境の整備に資することを目的とする。 児福法第39条の2 …満3歳以上の幼児に対する教育…<u>及び保育を必要とする乳児・幼児に対する保育を一体的に行い、…その心身の発達を助長することを目的とする…</u>
目標	学法第23条 <u>幼稚園における教育は、前条に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。</u> 1 健康、安全で幸福な生活のために… 2 …自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養うこと。 3 身近な社会生活、生命及び自然に対する興味を養い… 4 …言葉の使い方を正しく導くとともに、	運営基準第13条2 保育所は、次の各号に掲げる施設の運営についての重要事項に関する規程を定めておかなければならない。 1 施設の目的及び運営の方針 2 提供する保育の内容 運営基準第35条 保育所における保育は、<u>養護及び教育を一体的に行うことをその特性とし、その内容については、厚生労働大臣が定める指針に従う。</u> 保育所保育指針第1章 総則 <u>3 保育の原理（1） 保育の目標</u> ア…保育所の保育は、子どもが現在を最も良く生き、望ましい	就学前法律第2条8 …「教育」とは、教育基本法（…）第6条第1項に規定する法律に定める学校（…）において行われる教育をいう。 就学前法律第2条9 …「保育」とは、児童福祉法第6条の3第7項に規定する保育をいう。 児福法第6条の3第7項 この法律で、一時預かり事業とは、家庭において保育（養護及び教育（<u>第三十九条の二第一項に規定する満三歳以上の幼児に対する教育を除く。</u>）を行うことをいう。以下同じ。）を受けることが一時的に困難となつた乳児又は幼児について… 就学前法律第9条 幼保連携型認定こども園においては、…目的を実現するため、子どもに対する学校としての教育及び児童福祉施設（…）としての保育…

	相手の話を理解しようとする態度… 5 …豊かな感性と表現力の芽生えを養うこと。	未来をつくり出す力の基礎を培うために、次の目標を目指して行わなければならない。 (ア) 十分に養護の行き届いた環境の下… (イ) 健康、安全など生活に必要な基本的な… (ウ) 人との関わりの中で… (エ) 生命、自然及び社会の事象についての興味や関心を育て… (オ) 生活の中で、言葉への興味や関心を育て… (カ) …豊かな感性や表現力を育み、創造性の芽生え…	1 健康、安全で幸福な生活のために… 2 …家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生え… 3 身近な社会生活、生命及び自然に対する興味を養い… 4 …言葉の使い方を正しく導くとともに… 5 …豊かな感性と表現力の芽生え… 6 快適な生活環境の実現及び子どもと保育教諭その他の職員との信頼関係の構築を通じて、心身の健康の確保及び増進…
その他	学法第27条6 教頭は、園長…を助け…必要に応じ<u>幼児の保育をつかさどる。</u> 学法第27条7 主幹教諭は…教頭を助け…<u>幼児の保育をつかさどる。</u> 学法第27条8 指導教諭は、<u>幼児の保育をつかさどり…</u> 学法第27条9 教諭は、<u>幼児の保育をつかさどる。</u>		(教育及び保育の内容) 就学前法律第10条 <u>幼保連携型認定こども園の教育課程その他の教育及び保育の内容に関する事項は、第二条第七項に規定する目的及び前条に規定する目標に従い、主務大臣が定める。</u> 就学前法律第10条2 <u>…認定こども園の教育課程その他の教育及び保育の内容に関する事項…は、幼稚園教育要領及び児童福祉法第四十五条第二項の規定に基づき児童福祉施設に関して厚生労働省令で定める基準（同項第三号に規定する保育所における保育の内容に係る部分に限る。）との整合性の確保並びに小学校（…）における教育との円滑な接続に配慮…</u>

注：…は省略、下線は筆者（保育、教育、幼児教育、学校教育に関連する部分に下線を付した）

教育基本法に示されている**すべての国民の教育の目標**は、「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と示されている。したがって、どこで教育を行おうともこの目標に向けて教育をするということになることを最初に確認する。次に、就学前の乳幼児期の教育は、家庭で行われる「家庭教育」と、国及び地方公共団体が行う「幼児教育」とがあるということが理解できる（表1 参照）。

家庭外の教育、つまり幼児の教育の場所として考えられるものは、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園などがある（他に保育所を除く児童福祉施設もあるが、ここでは言及しない）。幼稚園の教育は、幼児期の発達特徴を考慮して、さらに、義務教育でいうところの教育と区別して「保育」と表現されている（表2 参照）。そして、保育所における教育は、同じく乳幼児期の発達特徴を考慮して「養護と教育が一体的に行われる保育」と表現されている。幼保連携型認定こども園で行われる教育は、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律で定められている「学校で行われる教育」、「保育」を言うとしている。

以上を整理すると、それぞれの場所で行われる幼児教育は、幼稚園では「保育」と表現され、保育所では「保育（養護と教育が一体的に行われる）」と表現され、さらに幼保連携型認定こども園では、「学校教育（学校で行われる教育）」と「保育」と表現されている。

それでは、以上のようにそれぞれの場所で異なる表現をしている幼児教育の目標に向けて実践される保育の方法や内容は異なるのだろうか。

幼児教育の実践において、その内容や方法を規定する目標は、表2の点線で囲われた部分である。それを見比べると、表現は異なるが、いわゆる5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）に関連するものが挙げられていることが分かる。保育所と幼保連携型認定こども園には、5領域に加えて養護に関わる部分も目標として挙げられている。幼稚園は、ここでは5領域のみの目標であるが、幼稚園教育要領 第1章総則の第1 幼稚園教育の基本の第1番目に「幼児は安定した情緒の下で…」が掲げられている（これは、保育所保育指針でいうところの養護的側面の内容）。つまり、教育基本法でいうところの幼児の教育の内容は、ほぼ同じであることが分かる。教育は、「教育」、「保育」、「学校教育」と法的には異なる呼び方をしているが、内容から見るとほぼ同じであるということができる。

しかし、教育をめぐる複雑すぎる表現の違いは、現場において大きな混乱をもたらしているようにみえる。特に、社会や保護者の間では「保育所には教育がない」と誤解している向きもある。

このような現状を踏まえると、保育所における保育のよりの確な理解のために、

保育を言語化することの意味は大きい。幼稚園で行われる学校教育が「保育」、すなわち、養護的側面に裏打ちされた環境や遊びを通して行う「教育」であること。また、保育所で行われている「保育」が、環境や遊びを通して行われている「教育（養護的側面に支えられた）」である事実を、わかりやすく言葉にしていくことが、重要である。保育を言語化することを通して、保育所保育は、幼稚園の「教育（小学校以上と異なる教育としての保育）」、学校という場所で行われている「学校教育」・「保育（その内容は保育指針、教育要領に準じている）」と同等であることを主張することになる。これらの努力により、保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園における保育者の専門性も同時に認知されることになる。保育者は、自らの行為を意識化（言語化）し、それらの行為が子どもの最善の利益に資するものであるのかを常に考え続けることになる。

2. 保育＝養護と教育が一体的に行われることの具体像

（１）保育を言語化するための確認

① 養護とは何か

まず、養護がどのように捉えられているのかを保育所保育指針（以下、保育指針）第３章保育の内容をもとに確認する。

保育指針 第３章保育の内容は、「ねらい」及び「内容」から構成されている（表３）。ねらいは、保育指針 第１章 総則 ３保育の原理（１）保育の目標アにて、「…子どもが現在を最もよく生き、望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」ためにかかげられた、（ア）～（カ）の目標をより具体化したものであるとしている。

表３ 保育指針の「養護」のねらい及び内容

	ねらい	内容
生命の保持	①一人一人の子どもが、快適に生活できるようにする。 ②一人一人の子どもが、健康で安全に過ごせるようにする。 ③一人一人の子どもの生理的欲求が、十分に満たされるようにする。 ④一人一人の子どもの健康増進が、積極的に図られるようにする。	①一人一人の子どもの平常の健康状態や発育及び発達状態を的確に把握し、異常を感じる場合は、速やかに適切に対応する。 ②家庭との連絡を密にし、嘱託医等との連携を図りながら、子どもの疾病や事故防止に関する認識を深め、保健的で安全な保育環境の維持及び向上に努める。 ③清潔で安全な環境を整え、適切な援助や応答的な関わりを通して、子どもの生理的欲求を満たしていく。また、家庭と協力しながら、子どもの発達過程等に応じた適切な生活リズムが作られていくようにする。 ④子どもの発達過程等に応じて、適度な運動と休息を取

		ることができるようにする。また、食事、排泄、睡眠、衣類の着脱、身の回りを清潔にすることなどについて、子どもが意欲的に生活できるよう適切に援助する。
情緒の安定	①一人一人の子どもが、安定感を持って過ごせるようにする。 ②一人一人の子どもが、自分の気持ちを安心して表すことができるようにする。 ③一人一人の子どもが、周囲から主体として受け止められ、主体として育ち、自分を肯定する気持ちが育まれていくようにする。 ④一人一人の子どもの心身の疲れが癒されるようにする。	①一人一人の子どもの置かれている状態や発達過程などを的確に把握し、子どもの欲求を適切に満たしながら、応答的な触れ合いや言葉がけを行う。 ②一人一人の子どもの気持ちを受容し、共感しながら、子どもとの継続的な信頼関係を築いていく。 ③保育士等との信頼関係を基盤に、一人一人の子どもが主体的に活動し、自発性や探索意欲などを高めるとともに、自分への自信を持つことができるよう成長の過程を見守り、適切に働きかける。 ④一人一人の子どもの生活リズム、発達過程、保育時間などに応じて、活動内容のバランスや調和を図りながら、適切な食事や休息が取れるようにする。

ここで、ミルトン・メイヤーロフ（1971）¹が著した、『ケアの本質－生きることの意味』から、ケアに対する考えを引用して、養護とは何かを考えてみる。

メイヤーロフは、「一人の人格をケアするとは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現することをたすけることである。…（略）ケアするとは、それだけで切り離された感情でもなく、つかの間の関係でもなく、単にある人をケアしたいという事実でもないのである。相手が成長し、自己実現をすることをたすけることとしてのケアは、一つの過程であり、展開を内にはらみつつ人に関与するあり方…（略）相互信頼と深まり質的に変わってゆく関係を通して…（略）成長してゆくものである」という。ケアを養護に置き換えて考えることもできる。

なお、この『ケアの本質』という書物は、広く哲学・心理学・医療・教育に関連する書物として書かれているが、保育の本質をも言い当てていると考えたため、少し長いが引用した。

ここでは、保育指針の養護のねらいと、メイヤーロフのケアに対する考え方を交えて養護とは何かについて整理した（表4）。

また、教育基本法における教育の目的である「…人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」（教育基本法 第1章 教育の目的及び理念 第1条）という点から養護的側面を考えると、子どもの発達特徴を考慮した心身ともに快適な生活を通して、保育者と子どものお互いの信頼関係を深め、質的に変わっていく関係の中で自己肯定感

¹ Milton Meyeroff On Caring 田村真・向野宜之訳ケアの本質－生きることの意味 ゆみる出版 2006 p.13～14 6

表4 養護とは

	保育指針における養護		メイヤロフのケア(養護)に対する考え方
目標とする日常	快適な生活		保育者の側から働きかける
視点	身体的側面 (生命の保持)	精神的側面 (情緒の安定)	成長・発達の主体は子どもであり、大人（保育者）である。
ねらいの関係性	・生理的欲求が満たされる ↓ ↑ ・健康で安全に生活すること	・自分の気持ちを安心して表す（自己表現） ↓ ・主体として受け止められる ↓ ・安心感（心身の疲れが癒される）	ケア（養護）は一つの過程である。この過程はケア（養護）の関係のなかで、お互いのお互いに対する信頼が深まり、質的に変わっていく関係、つまり、ケア（養護）は成長・発達する。
期待される育ち	積極的な健康の増進	主体としての育ち・自己肯定感の獲得	相互の信頼関係の成長・発達（質的な変化）の過程

に裏打ちされた「主体」として育つことをたすける営みであるということができる。つまり、養護的かかわりは、教育を成り立たせる基盤であるばかりではなく、養護的かかわりそのものが教育的であるとも言えると考える。

② 教育とは何か

「教育という行為がそもそも、子どもの自由を制約している。『強制を通して自立的な存在を作る』という、カント以来繰り返し指摘されてきたパラドクシカル（矛盾した：筆者注）な営みが教育である。命令・禁止・質問・誘導・説得・観察・評価など、教育に関わり様々な行為は子どもに対する権力作用である」²と広田は言う。これに従えば、教育は、子どもの自由を制約する営みであるということになる。

乳幼児期の発達特性を踏まえると、一切方向づけされていない状態で出生する子どもに対して、他者からの意図的な方向づけによって、その社会のなかで最終的に「自由を行使できる主体」を形成する営みが教育であるともいえる。さらに、一人では生きられないという人間の特性から考えると、自らの自由を十全に獲得するた

² 広田照之 社会変動と「教育における自由」 広田照之責任編集 自由への問い5－せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」－岩波書店 2009 p.203

めには、他者からの承認を必要とする。つまり、この状況を生きるためには、私の自由が他者から認められるとともに、私自身も他者の自由を認めるというお互いにお互いの自由を尊重し合うという関係の構築が必要になる³。また、人が自由になるためには、自由に行動するための知識や技術が必要になる。生まれ落ちた時代と場所における文化を共有することが必要になる。

しかし、子どもは生まれ落ちたときから、周囲に働きかけてさまざまな経験を通して学習する自発的な存在である。子どもの生活やそこにおける学びは、子ども自身の自発性（興味・関心）が基軸になることは当然のことであるが、それだけではお互いの自由を相互に認め合う関係は形成されない。また、その社会や文化のなかで自由に生きるための知識や能力の獲得には限界がある。

子どもの生活や発達において、教育、すなわち他者に対する意図的な働きかけが必要であることについて、以上に述べた。それでは、無方向に自らの欲求のままに生きようとする子どもに対し、この社会のなかで生きていくための心情・意欲・態度を獲得していくことをどのように援助していくのか。子どもを未熟な者と捉え、何から何まで教えてあげなければ、この社会で生きていくうえで必要な心情・意欲・態度を身につけることが難しいと考えると、結果を重視する成果主義に陥れば、大人の側の意図が前面に出て「詰め込み」主義に陥る危険性がある。また、「この今」の子どもの在りようを重視することに偏りすぎると、「この社会を生き変革する力＝生き抜く力」を獲得する機会を逸してしまう。大人の側の子どもへの願いを持って教育する営みと、子どもの側の「この今」を生きながら、大人の意図を受けて学ぶこととの折り合い（バランス）のつけ方が重要になる。つまり、教育（大人からの意図を持った働きかけ）と学び（子どもが興味・関心を持って経験しそれを自らの力にする）の間に、大人の側からの養護的対応（子どもの成長を助ける）が介在することになる。自由な主体同士として向かい合い、主体として育ちあう関係においては、養護なくして教育は成り立たないということになる。

（２）保育の日常から「養護と教育が一体となった保育」を言語化（意識化）する

これまで確認したように、主体同士の関係のなかでの教育は、大人の側の養護の視点が不可欠である。それを図示したものが図１、２である。

図１は、長方形全体を保育の営みとすると、その長方形部分は養護と教育が一体となっていると考える。長方形の中にある、左の矢印に視点を当てると、養護的側

³ 竹田青嗣 人間的自由の条件 講談社学術文庫 2010のなかで、ヘーゲルの「相互承認」を受けて竹田が「自由の相互承認」といったものを参照した。

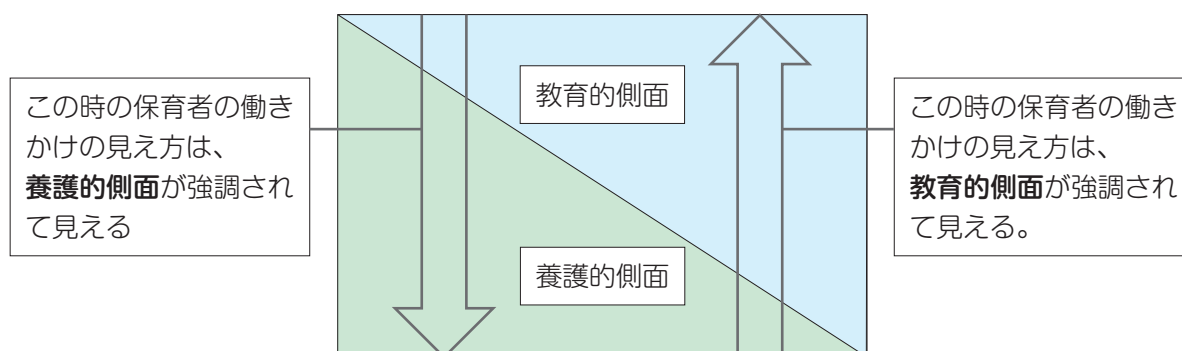


図1 保育における養護と教育の見え方の位相（イメージ）



図2 ルビンの壺

面が前面に図（姿）として出てきて養護的側面が強調されるが、地（背後）の部分には教育的側面があることになる。同じく、長方形右側部分の矢印は、教育的側面が前面に図として出てきて強調されているが、地の部分には、養護的側面があることになる。理想的にはすべての保育行為は図1の長方形の対角線上にあることになる。対角線上の中央付近は養護と教育が同時に見えやすいかわりとなる。

さらに、図2は地と図の関係を表した有名なルビンの壺である。中央の白の部分に注目することで、壺が図となって前面に出てきて、黒の部分が地となって背後に引っ込む。ただし、黒の部分が無くなったわけではない。むしろ、この黒の部分がなければ図（壺）が図（壺）として型を表さず、なくてはならないものである。反対に黒に着目すると2人の横顔が図として浮かび上がり、白の部分は地として背後に退く。そして、その白がなければ、横顔は図として現れることができない。

養護と教育が一体となった保育のイメージを、ルビンの壺の地と図の関係でも表現できる。教育だけでも保育は成り立たず、養護だけでも保育は成り立たないという関係にある。しかし、見え方として図1に示したように養護的に見えるやりとりにおいても教育的側面があり、教育的に見える側面においても養護的側面があるということである。

(3) 養護と教育が一体となった保育を言語化する

以下のエピソードは、縦割り保育（3歳～5歳）で思いおもいに遊んでいる朝の風景の記録からの抜粋である。保育者と子どものかかわりが展開されている（表5）。

表5 エピソードの分析

エピソード	保育者の子どもへのかかわり (養護的・教育的)	育ってほしい 心情・意欲・態度
【エピソード1】 A（5歳児）、B（5歳児）C（5歳児）D（5歳児）たちが、折り紙で手裏剣づくりを楽しんでいる。 <u>それぞれ自分のできる</u> <u>ところまで折ろうとしている。</u> Aが先生 <u>になって手裏剣を教えている。</u> 保育者は、 <u>手裏剣を一緒につくって子どもたちがで</u> <u>きないところを手伝う①。</u> そこへE（5 歳児）が「今日いっしょにご飯食べよう」 と保育者に話かけにくる。保育者は自分 の手帳をみると、昨日のうちにF（5歳 児）とG（5歳児）とご飯を食べる約束 <u>していたが「Gちゃんがお休みだからそ</u> <u>の代わりにEちゃん、いいよ。となりで</u> <u>一緒に食べようね」と約束し、保育者は手</u> <u>帳へメモする②。</u>	①養護的側面 ・子どもの気持ちを理解し見守る。 ・難しそうなところを手伝う。 ①教育的側面 ・興味のあるものに自ら取り組もうとする。 ・できないところを手伝ってもらう。 ・できること・知っていることを友だちに教える。 ②養護的側面 ・子どもの思いを受け止めて、折り合いをつけ て対応する。 ②教育的側面 ・いっしょに～しようと他者を誘う（言葉による 伝え合い）。 ・子どもとの約束を守るように最善の注意を 払って対応する。	・好きな遊びを十分に 楽しむ。 ・自分でやろうとする 意欲、及び意志 ・他者を信頼する（で きないところを教え てもらう） ・受け止められる経験 －自己有能感、肯定 感 ・今ではない未来のこ とを約束して待つ （時間の感覚、注意 や興味の持続）
【エピソード2】 H（4歳児）が、お便りノートを開いて「 <u>先生、今日どこ？今日どこ？」③と、お</u> <u>便り帳のシールを貼る場所を確かめにく</u> <u>る（今日の欄にシールを貼ることが日課</u> <u>となっている）。</u> 保育者は「 <u>ここだよ</u> 」と 8日のところ指差して教えると、Hは「 <u>8</u> <u>だったね</u> 」と言いながらシールを貼る④。	③養護的側面 ・日常的に子どもの欲求に丁寧に対応している。 ④教育的側面 ・不明な点を保育者に確認することは日常的に 当然のこととなっている。 ・日常のやり取りのなかから、先生は応えてく れるという信頼感を深める。	・受け止められる経験 －他者と自己に対す る信頼感 ・言葉で問いを表現す る。 ・数字に対する興味。 日にちに対する興 味。
【エピソード3】 J（5歳児）が、ラップの芯を持って部屋 に入ってきたので、保育者Kは「おはよ う。いいもの持ってきたねー」と声をかけ た。「 <u>ちょっと見せて</u> 」と言い、Jの耳 元でラップの芯を当てて、そっと「 <u>Jちゃん、おはよう</u> 」と囁くと、Jは聞こえた声 に大笑いする。周りに居た、子どもたち にも笑いが広がった⑤「 <u>Jちゃん、言っ</u> <u>てみて</u> 」と言うと保育者Kの耳に芯を当てて 「 <u>Kせんせい</u> 」とそっと言う。保育者Kは 「 <u>ワーッ</u> 」と、おおげさに驚く⑥。 その様子に、周りの子どもたちがまた大 笑いする。みんながやりたがり、耳をJの 方に突き出している⑥。何回も声が大き く聞こえるのを確認するように、繰り返 しては笑っている。⑦	⑤養護的側面 ・子どもの様子に気を配り、興味を持ってかか わる（日常的に）。 ⑤教育的側面 ・音の伝わり方が条件によって違うことに気づ いてほしい。 ⑥教育的側面 ・子どもが音に興味を持つように、あるいは発 見につなようにさまざまに対応する。 ⑦教育的側面 ・子どもたちが興味を持って遊び出すと、保育 者は子どもに遊びの展開を任せて様子を見守 る。 ・子どもたちは、声が大きく聞こえることを確 認する遊びを繰り返している様子を見守 る。 ・条件で音が変わることに気づく（空気の伝 わり方と音の大きさへ）。	・受け止められる経験 －子どもの様子をい つも気にかけてもら う－自己を十分に発 揮する。 ・条件で音が変わる ことに気づく（空気 の伝わり方と音の大 きさへ）。 ・発見を喜び、何度も 確認する。 ・発見を友だちと共有 する。

表5のエピソード1～3は、保育の日常によくみられる場面である。この日常的な場面で養護的側面と教育的側面と思われる部分に下線を引いて、それがどのように養護的であり教育的であるのかを読み取ってみた。さらに、そのかわりのなかで、子どもはどのような経験をし、どのような力を獲得できるのかの可能性を検討した。

最初にお断りしておきたいのは、保育は連続した生活のなかでの営みであり、ある一日の場面、それも少しの時間のエピソードを脈絡なく切り取っての分析であるので、連続して見続けた場合どのようなことになるのかという問いには応えることができないということである。

① エピソード1を読み解く

- ・子どもたちは手裏剣をつくりたくて、できるところを自らで折っていく（教育的側面：保育者の見守りの中で）が、
- ・できない部分をすでに折ることができるAや保育者に聞きながら折る（教育的側面：自らの力を知り、できない部分に関して助けを求める）。
- ・エピソード全体としては保育者が子どもたちの力を信頼し見守り、できないからと問いかけられたときに応答している（養護的かわり）。

この手裏剣づくりエピソードで子どもたちが経験していると考えられることは、以下のことである。

- **好きな遊びを十分に楽しむ（「最もよく今を生きる」ことに没頭する。生きる喜びを充足する）**
- **保育者や友達（他者）に受け止められる（自己有能感・肯定感を育む。他者を信頼する・信頼される）。**

この経験を通して、子どもは、自らの力でやろうとする意欲・意志の育ち、持続して取り組む力、また、折り方に習熟することで手先の動きの育ちや自らの力でものをづくりだす力の基礎ともなっている。さらに、Eと保育者のやりとりの経験を通して、他者との関係のもち方（約束する）、待つ力（未来を予測して欲求をコントロールする力：時間の概念の獲得）が育つと考えられる。

② エピソード2を読み解く

- ・日常の保育のなかで、子どもと保育者の関係から、「先生は応えてくれる」という確信。

- ・登園時に毎日繰り返す行動において、今日の日付がわからないので、当たり前のように保育者に助けを求め、丁寧に応答される（養護的かわり）。そのことで、今日が8日であることがわかり「8だったね」と自らの知識（数字が読める：日常の中で教育的働きかけの成果）を使って応答する。

このエピソードの子どもが経験していることは以下のことである。

- 不明な点を確認する（わからないことは聞く）。
- 問いかけに応じてもらう（他者〈保育者〉を信頼する。自己有能感・自己肯定感を育む）。
- 獲得した知識で他者〈保育者〉とかかわる。

この経験を通して、子どもは自らの生活を自らでしようとする意欲・意志の育ち、数字や、日にち（時間の概念）に対する興味への基礎を培っているといえる。

③ エピソード3を読み解く

- ・子どもたちの様子に気を配り、子どもの行動に気持ちを向ける（養護的側面：日常的に一人ひとりの興味や関心、行動の把握に日常的に努めているので、子どもの気持ちに気づきやすい）
- ・子どもの興味に働きかける（教育的側面：その子が興味をもったラップの芯で遊びをつくりだす）
- ・保育者に働きかけられたことの内容が面白く、同じことを繰り返す。その面白い遊びがほかの子どもたちに伝わる。

このエピソードの子どもたちが経験していると考えられることは以下のことである。

- 保育者に見守られている。
- 子どもの持っているもので、これまでの経験から考えて子どもたちが興味・関心を持ってそうな遊びが保育者から提供される（遊びがガイドされる）。
- 保育者から働きかけられて、音の聞こえ方が異なることを発見する。
- 発見したことを自分でもやってみる。
- ほかの子どもたちの要望に応えることで、楽しさがより大きくなる。ほかの子どもと驚きを共有する。
- 保育者にガイドされた遊びを自分たちのものにして遊ぶ。

この経験を通して、筒を通したときとそうでないときの声の質の違いを発見する（驚く）。また、その発見（驚き）は面白いものである（音の性質に対する興味）。発見したことを何度も繰り返す（確認する）ことで音に対する知識を蓄積することへの基礎を培っていると言える。

養護と教育が一体となっている保育を、その実践の只中を離れて、どちらの要素が前面に現れるのかという視点からエピソードを分析し言語化を試みた。

自らの保育を言語化することは、自らの保育の質の向上（子どもの最善の利益の追求）の為に必要である。なぜならば、行為を言語化するということは、自らの行為を意識化することであるからである。ややもすると当たり前すぎて、日々の子どもののかかわりを見無意識のうちにやり過ごしてしまいかねない日常の連続のなかに、保育の営みがある。子どもの側からすると、毎日繰り返されているような日常の一コマ一コマにおいて、保育者や友だち、ものとのやり取りのなかで心動かされながら行為した結果、望ましい未来を作りだす力の基礎が培われることにつながる。

そのような重要な場面を、ともに過ごす保育者がそのことに無自覚であってはならないと考える。保育の日常の当たり前の行為の意味をその都度に吟味（省察）することが、子どもの最善を考えた保育につながる。こうして吟味することなしに子どもの生活や育ちにつながる保育の計画を立てることはできないと考える。

計画が計画で終わるのではなく、実践と往還する計画でなければ、子どもも保育者もよく育つことが難しいと考える。

保育の言語化等検討特別委員会の今後の課題の一つとして、実践と（記録）計画が往還するような保育の方法を考えていくことが挙げられる。そして、それを自園のみの範囲にとどまらず、地域や社会に発信していく努力をすることで、社会が保育の専門性を認めることになっていくのだと思う。

3. 最後に

平成28年5月現在、保育所保育指針と幼稚園教育要領の改定作業が進められている。また、平成28年6月には、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂検討会が開始されている。保育所保育指針も教育・保育要領も、3歳以上の保育内容において、基本的には幼稚園教育要領の内容を踏襲する可能性が高いため、以下、中央教育審議会教育課程部会 幼児教育部会（以下、幼児教育部会）のまとめに注目する。

幼児教育部会のとりまとめ（案）（平成28年5月30日）では、幼児期において育みたい資質・能力の3つの柱が示されている。1つ目は、「個別の知識や技能の基礎」であり、遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何がわかったり、何ができるようになるのか、という柱である。2つ目は、「思考力・判断力・表現力等の基礎」であり、遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなども使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか、という柱である。3つ目は、「学びに向かう力、人間性等」であり、心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むか、という柱である。

以上は、3歳未満児が3歳未満児の生活や遊びを通して獲得される力（3歳未満児なりの知識や技能）を使って、その子なりに考え判断し、表現しながら3歳未満児なりの生活を、よりよく生きることであると捉えることができる。また、3歳以上児も同じくその生活や遊びを通して、幼児期の生活（遊びを含む）に必要な知識や技術を獲得し、それらを使ってよりよく生きようと、十分に生活や遊びを充実させる生活（広義の）をすることで、周囲や自分自身に対する興味や好奇心が持続し、ますます学びに向かう力や、人としてどう振る舞うか（幼児期なりの）の態度が磨かれていくということであると考える。

そして、小学生は小学生なりの生活（遊びを含む）や学びを通して、知識や技能の基礎を培い、それらを使って、考えたり判断したり、表現したりすることを通して、学ぶことへの興味を持続させ、よりよく生きることを追求することで、人間性が育まれていくと考える。

小学校との生活や発達の連続において、3つの柱は、それぞれの発達のステージにおいて、異なった様相を呈しながら、その背後にそれぞれの時期に育つものの連続性として解釈することが可能である。3歳未満から幼児期への接続、幼児期から学童期への接続においては、それぞれの時期の子どもの姿の背後に、その年齢なりの3つの柱に添った育ちを見ることで、発達の連続性から接続期のあり方を考える

ことになる。

以上のことを意識すると、保育者の専門性の核になる部分は、子どもたちが今持ち合わせている知識や技術を使ってよりよく生きるために、一人ひとりの子どもの表す姿の背後に目を向け、子どもたちが“自ら考え”、“試み”、“工夫し”、“遊び”、“生活している”部分を、意識的に理解することであると考えられる。

幼児教育部会では、以上の育みたい資質・能力を、5領域のねらいや内容（保育所保育指針で示される5つの領域。保育所保育指針で言うところの教育的側面が図となる部分）を通して育むものとしている。3つの柱を踏まえつつ「乳児期の終わりまでに育ってほしい姿」が、表6の10項目と、その具体的姿である（実際は、この項目の下にさらに細かな項目が書かれている）

表6 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿		
①	健康な心と体	幼稚園生活の中で満足感や充実感を持って自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせながら取り組み、見通しを持って自ら健康で安全な生活を作り出していけるようになる。
②	自立心	自分の力で行うために思いを巡らし、自分でしなければならないことを自覚して行い、諦めずにやり遂げることで満足感や達成感を味わいながら、自信を持って行動するようになる。
③	協同性	友達との関わりを通じて、互いの思いや考えなどを共有し、実現に向けて、工夫したり、協力したりする充実感を味わいながらやり遂げるようになる。
④	道徳性・規範意識の芽生え	よいことや悪いことが分かり、相手の立場に立って行動するようになり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、決まりの大切さが分かり守るようになる。
⑤	社会生活との関わり	・家族を大切にしようとする気持ちを持ちつつ、いろいろな人と関わりながら、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に一層の親しみを持つようになる。 ・情報を伝え合ったり、情報に基づき思い合わせたりするようになるとともに、公共の施設を大切にしたり、社会とのつながりの意識等が芽生えるようになる。
⑥	思考力の芽生え	身近な事象に好奇心や探究心を持って思いを巡らしながら積極的に関わり、物の性質や仕組み等に気付いたり、予想したり、工夫したりなどして多様な関わりを楽しむようになるとともに、自ら思い合わせるなどして、新しい考えを生み出す喜びを感じながら、よりよいものにできるようになる。
⑦	自然との関わり・生命尊重	・自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、身近な事象への関心が高まりつつ、自然への愛情や畏敬の念を持つようになる。 ・身近な動植物を命あるものとして、いたわり大切にする気持ちを持つようになる。

⑧	数量・図形、文字等への関心・感覚	遊びや生活の中で、数量などに親しむ経験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、必要感に応じてこれらを活用するようになる。
⑨	言葉による伝え合い	言葉を通して先生や友達と心を通わせ、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付けるとともに、言葉による表現を楽しむようになる。
⑩	豊かな感性と表現	生活の中で心動かす出来事に触れ、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりして、表現する意欲が高まるようになる。

中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 幼児教育部会（第8回／平成28年5月30日）資料1より筆者作成

ただし、誤解してはいけないことがある。

子どもは、乳児期－幼児期－学童期…という順序で発達していく。先に述べたように、「豊かな乳児期（十分に乳児に必要な発達の経験をする）」があり、その生活の後に「豊かな幼児期（十分に幼児期に必要な発達の経験をする）」があり、その次に「学童期」があるということである。決して、学童期に必要な力を幼児期で準備をすることではないし、幼児期に必要な力を乳児期に備えるのでもない。時間の流れにそって、その時々を充実して生きることが「望ましい未来を作りだす力の基礎を培う（上述3つの柱）」ことになる。人生のどこかの時期が特権的に重要ということではなく、どの時期もかけがえのない時期であるという考え方である。

保育所においては、これまでに展開してきた養護と保育が一体的に展開された結果として、幼児期が終わる頃に、このような姿を現すということである。保育者の専門性が問われるのは、日々の保育を無自覚に実践することなく、子どもの生活や育ちをこれまで以上に意識して実践することである。そのためにも、保育の言語化（意識化）は重要であると考える。

「保育の個別計画」

～養護と教育が一体となった保育を可視化するために～

全国保育士会 会長 上 村 初 美

全国保育士会では、平成17年より、保護者と保育所のパートナーシップ構築の具体化をめざすためのツールとして、「保育の個別計画（検討当初は、「個別保育計画」）」の検討をすすめてきた。

その具体的用途は、計画的な保育の実施や、保育内容の振り返り、保護者支援、関係機関との連絡調整などに資するものであり、個別計画の策定にあたっては、保育者の専門性を基として作成するものとしている。

日々保育者は、子どもの行動一つひとつに、養護と教育の両面から、育ちにつながる部分を理解して、保育にあたっている。その高い専門性に裏打ちされて作成された個別計画は、保護者や地域社会に向けて説明・発信するツールとしても機能するよう意図されたものである。

つまり、保育の個別計画とは、保育の専門職によって、根拠に基づく保育の実践（あるいは実践の過程）を言葉として整理したものであり、保育現場から、外部に対する保育の説明や発信のために利用可能なツールでもある。

ここでは、保育の実践がきめ細やかに整理されている保育の個別計画を、全国保育士会のこれまでの取り組みとともに紹介し、保育者の専門性と、養護と教育が一体となった保育の言語化について考えてみる。

1. 保育の個別計画の意義と重要性

（1）「保育の個別計画」検討の経緯

全国保育士会では、本会に設置されている「制度・保育内容研究部会」において、保護者と保育所のパートナーシップ構築の具体化に向け、平成17年より、「個別保育計画」の様式の検討を始めた。平成19年8月には、平成20年3月に告示の改定保育所保育指針との整合性の観点から、「個別保育計画」を「保育の個別計画」へと名称の変更をした。平成21年には、保育所保育指針の実務的な内容を盛り込んだ、書籍『質を高める 保育の個別計画』を発刊した。さらに、個別計画をより

一層保育現場に向けて普及することと、個別計画作成の意義やPDCAの具体的な流れをよりわかりやすく丁寧に解説することを目的に、引き続き検討を重ね、平成26年には、『改訂 質を高める 保育の個別計画』を発刊した。

なお、保育所保育指針では、3歳未満児と障害児に対して、個別計画が義務づけられているが、全国保育士会では、子ども一人ひとりの状態に即し、きめ細やかな保育を実践するために、**3歳以上児を含むすべての子どもに対して**、個別計画を策定することを推進してきている。

(2)「保育の個別計画」を活用した全国保育士会の取り組み

個別計画に対する本会の考え方、本個別計画の具体的な使用方法など、全国規模の研修会を開催して、その普及に努めてきている。

◆「保育の個別計画」研修会

「保育の個別計画」の活用や実践のポイントに関する理解を深め、全国的な一層の普及をはかることを目的として、平成21年から平成24年の4カ年にわたり、研修会を開催した。開催実績（概要）は以下のとおりである。

日時	内容	会場
平成21年 9月16日（水）	【講義】 「保育の個別計画」の考え方と進め方	全国社会福祉協議会
平成21年 9月8日（火）	・全国保育士会の考え方 ・保育の個別計画の意義・重要性	大阪社会福祉指導センター
平成22年 9月28日（火）	・「保育の個別計画」の様式 ・アセスメントの手法と具体的な進め方	全日通霞が関ビルディング
平成22年 10月13日（水）		大阪府社会福祉会館
平成23年 12月2日（金）	【演習】 ・ケースカンファレンス演習	東京ファッションタウンビル
平成24年 1月30日（月）	・記録の整理	大阪府社会福祉会館
平成24年 11月30日（金）	【講義】 「保育の個別計画」の考え方を伝える方法 ・「保育の個別計画」の考え方について ・保育の個別計画の意義・重要性 ・保育の個別計画の手順（それぞれの手順における視点や考え方） 【演習】 演習をとおして実践の方法を学ぶ ・個別計画策定の際の演習の視点とポイント ※平成24年度の研修会は、今後各都道府県・指定都市組織において、個別計画に関する研修会を実施していただくことを目的に、「講師養成研修会」として開催した	全国社会福祉協議会

◆保育21世紀セミナーにおける講義

全国保育士会と全国保育協議会が共催で開催している、保育21世紀セミナー2014、2015においても講義のテーマとして取り上げ、保育の個別計画に対する理解を深めるとともに、普及をはかった。

・保育21世紀セミナー2014

日 時	平成26年7月29日（火）
会 場	パシフィコ横浜
テ ー マ	保育の質を高めるための個別計画～保育の個別計画について考える～
内 容	保育所保育指針では、3歳未満児に対して個別計画を策定することを求めている。全ての子どもに対して質の高い保育を行っていくためには、一人ひとりの子どもの発達に沿った保育の個別計画の策定が求められる。個別計画の目的や策定時のポイント等について探る。
講 師	金子 恵美 氏 （日本社会事業大学 准教授／全国保育士会 制度・保育内容研究部会 保育の個別計画検討ワーキングチーム 委員） ※所属・肩書きは登壇当時のものです
参加人数	90名

・保育21世紀セミナー2015

日 時	平成27年8月4日（火）
会 場	新横浜プリンスホテル
テ ー マ	質の高い保育実践の展開をめざして ～保育の個別計画をはじめとした質向上の取り組みを考える～
内 容	子ども・子育て支援新制度では、量の拡充とともに質の向上をめざしており、公定価格において、3歳児の職員配置を20対1から15対1にすることを可能とする加算が設定された。このことにより保育の質が向上することが期待されている。 一方、保育所保育指針では、3歳未満児と障害のある子どもの個別計画の策定が求められており、保育所ではこれまで一人ひとりの子どもに応じた保育を展開してきた。 新たな制度下では、子どもや保護者の意向を取り入れ、保護者と共に、保育現場と家庭で切れ目なく子どもを育ていく、真に質の高い保育実践のためにどのような取り組みが考えられるのか。 保育の個別計画などこれまでの実践方策を基に、これからの保育の質向上の取り組みについて考える。
講 師	寺見 陽子 氏 （神戸松蔭女子学院大学大学院 教授／全国保育士会 制度・保育内容研究部会 保育の個別計画検討ワーキングチーム 委員） ※所属・肩書きは登壇当時のものです
参加人数	128名

（３）「保育の個別計画」の必要性

本会が発刊した、『改訂 質を高める 保育の個別計画』（全国保育士会『改訂 質を高める 保育の個別計画』2014年、P11～16より抜粋）では、その必要性を保育所保育指針と照らし合わせながら、下枠内のように整理している。

第１章 保育の個別計画作成の意義と重要性

（３）保育所保育指針にみる保育の個別計画の必要性

①保育の計画の意義と責務

保育所保育指針は、「第４章 保育の計画及び評価」において、保育の目標を達成するために、保育の基本となる「保育課程」を編成し、「指導計画」を作成しなければならないことを義務づけています。この両者を保育の計画といい、内容は次のとおりです。

★すべての子どもが入所している間、安定した生活を送り、充実した活動ができることが大切です。そのために保育の計画は柔軟で発展的なものとし、また、一貫性のあるものとなるよう配慮します。

★保育所は、保育の計画に基づいて保育を行います。その保育内容を振り返り、改善して、保育の質の向上を図ります。このことは、保育所の社会的責任です。

保育所保育指針では、保育所が園全体で組織的・計画的に、連続性・一貫性をもった保育を行うために、保育内容を支えるための運営の仕組みが明確にされています。それが、質を高めるためのPDCAサイクルと呼ばれる一連の流れ、つまり保育課程・指導計画（Plan）→保育（Do）→自己評価（Check）→改善（Action）からまた保育の計画につながるという循環です。全職員が保育所全体の保育方針や保育目標について共通認識をもち、それに基づき保育の着眼点や評価の視点をもって計画を立て、意図的な保育を行い、行った保育について計画を振り返り所として振り返り（自己評価）を行い、保育課程・指導計画を改善するものです。

②保育課程の編成

保育課程は、各保育所の保育理念、保育目標、保育方針などに基づいて、0歳から6歳までの子どもの発達過程を見通し、それぞれの時期にふさわしい保

育のねらいと内容について、一貫性を持って組織するものです。保育所の中のすべての計画の基本であり、保育所保育の根幹となります。

③指導計画の位置づけと個別性の重視

保育課程に基づいて指導計画を作成します。指導計画には、子どもの生活や発達を見通した「長期的な指導計画」と、より具体的な子どもの日々の生活に即した「短期的な指導計画」とがあり、次のことに配慮して作成します。

- ★子ども一人ひとりの発達過程や状況を十分に把握して作成します。
- ★子どもの発達過程を見通します。
- ★生活の連続性や季節の変化などに配慮して、子どもの実態に即した具体的なねらいと内容にします。
- ★具体的なねらいが達成されるように、子どもの生活する姿や発想を大切にしながら適切な環境を構成します。そのとき、子どもが主体的に活動できるように配慮します。

④一人ひとりに応じた保育と計画の重視

保育所保育指針には、子ども一人ひとりに応じた保育と、そのための計画の重要性が繰り返し示されています。

たとえば「第3章 保育の内容」では、「一人一人の子ども」という言葉がたびたび示されています。さらにその「2. 保育の実施上の配慮事項」では、「保育士等は、一人一人の子どもの発達過程やその連続性を踏まえ、ねらいや内容を柔軟に取り扱う（第3章 保育の内容 2. 保育の実施上の配慮事項）」ことが書かれています。また、これに続く「（1）保育に関わる全般的な配慮事項」では、真っ先に「ア 子どもの心身の発達及び活動の実態などの個人差を踏まえるとともに、一人一人の子どもの気持ちを受け止め、援助すること」と記されています。

⑤個別的な指導計画の作成

さらに保育所保育指針は、指導計画の作成上、特に留意すべきこととして以下のことをあげています。これらは、特に個別の指導計画を作成する必要があります。

1) 3歳未満の子どもについて、個別の指導計画を作成します

集団生活の中で、一人ひとりの個人差に対応することが大切だと、保育所保育指針は記しています。特に3歳未満児の場合は、心身の発育・発達が顕著な時期であり、個人差も大きいいため、一人ひとりの子どもの状態に即した保育が展開できるよう個別の指導計画を作成することを義務づけました。

また、義務づけてはいませんが、3歳以上児についても、個の成長に配慮するようにと書かれています。

また異年齢保育でも、一人ひとりの子どもの生活・経験・発達過程を把握して、適切な保育を行うようにします。

2) 障害のある子どもの保育について、個別の指導計画および支援計画を作成します

障害のある子ども一人ひとりの発達過程や状態を的確に把握し、適切な環境のもとで、障害のある子どもがほかの子どもとの生活を通してともに成長できるよう、見通しをもって保育を行うことが大切です。また、担当保育士だけではなく、看護師等や栄養士、嘱託医などと連携することが基本となります。そのために、個別の指導計画を作成し、クラス等の指導計画と関連づけておくことが大切です。

また、個別の支援計画は、市町村や地域の療育機関などの支援を受けて作成します。長期的な見通しをもつことと、保護者や子どもの主治医、地域の専門機関など、子どもに関わるさまざまな人や機関と連携を図ることが重要であり、保育所をとりまく外部機関も見通した計画を作成することが望ましいとされています。

3) 長時間にわたる保育を、指導計画に位置づけます

長時間にわたる保育では、職員間の情報の共有化・チームワークによる一貫した保育が欠かせません。また、家庭との連携も一層重要となります。保育所保育指針には、子どもの発達過程・生活のリズムおよび心身の状態に十分配慮して、保育の内容や方法・職員の協力体制・家庭との連携などを指導計画に位置づけることとしています。

4) 家庭・地域社会と連携して保育が展開されるよう配慮します

家庭・地域との連携に関する計画を作成することは、義務づけられてはいま

せん。ただし保育所保育指針解説書には「入所児童の保護者への支援、地域の子育て支援は、保育課程に密接に関連して行われる業務である」と記されています。家庭・地域との共通認識を深め、発達と生活の連続性を確保するために、保護者の意向を聞き、保育の個別計画を作成することは効果的でしょう。

（４）保育の個別計画の作成により、期待される保育の質の向上

保育の個別計画を策定することにより、一人ひとりの発達や成長のプロセスに応じた計画的な保育の実践が可能となる。さらに、その計画を保護者と共有することにより、保育所と家庭が連携し、連続性のある保育が可能となる。また、一人ひとりに寄り添って作成するため、子どものみならず、家庭の状況や保護者の子育てにかかる支援のニーズを的確に把握することができる。

『改訂 質を高める 保育の個別計画』（全国保育士会『改訂 質を高める 保育の個別計画』2014年、P17～20より抜粋）では、個別計画の作成によって、保育の質の向上につながる部分を以下のように整理している。

第１章 保育の個別計画作成の意義と重要性

（５）個別計画による保育の質の向上

保育の個別計画の作成は、保育の質向上につながり、さらには保護者への支援や地域とのネットワークが強化されることにもなります。その期待される効果を整理します。

①園内のチームワークと自己評価

保育の個別計画とは、子どもと保護者を支援する保育所が、一人ひとりの子どもと家庭に関する情報を１か所に集め、子どもの発達過程や家庭のニーズを整理し、それをもとに保育の視点を明確にし、指導計画を作成するものです。これによって、子どもの育ちや保育についてそれぞれの気づき・思い・意見を出し合い、職員間の認識を共有化し、協力して保育や保護者支援にあたることが出来ます。これにより職員全体のチームワークによる一貫した保育が可能となるでしょう。

また、個別計画には、これまでの子どもと保育に関する情報が詰まっていますから、これをもとに保育所の保育そのものを振り返り、自己評価をすることができます。つまり、保育の個別計画は、保育を見直し、質を高めるための

ツールともなります。

保育の質向上を図るためには、保育に携わる者の間に共通の理解を形成し、連携して保育にあたることが求められます。個別計画の作成・実施は、そのような質向上の取り組みともいえるでしょう。

②保護者との協力・連携

保育所には、保育の内容に関して保護者や地域に対して説明する社会的責任があります。ただし、説明する内容が漠然とした思いであったり、職員間で共有されていないとすれば、保護者や地域から理解を得られず、社会的信頼につながりません。保育の個別計画を作成することで、園内で保育について振り返り共有することができ、根拠に基づいて説明することができます。

また、説明責任にとどまらず、家庭と協力し、連携を図りながら、入所する子どもの保護者に対する支援、地域における子育て支援など保護者に対する支援等を行う役割を担っています。保育の個別計画を作成するプロセスでは、保護者と子どもや保育について具体的に話し合うことが求められます。これを通して、子どもの育ちや保育について、お互いの思いを理解し合い、保護者の子ども理解や子育てを振り返る機会とすることもできます。これらのプロセスの結晶である保育の個別計画は、子どもの育ちと保育をくっきりと浮かび上がらせるものであり、この内容を保護者と共有することを通して、子育てを協働し、必要な支援を行うことができます。

③特別な支援を必要とする子どもと家庭への保育

ひとり親家庭や虐待を受けた子どもについて、保育所への優先的な入所が図られていますが、これらの家庭にはそれぞれの事情に応じた個別的な支援が必要です。障害のある子どもについても、子どもと家庭の双方にきめ細やかな配慮が必要です。

このような特別な支援が必要な子どもと家庭について、個別の計画を作成することによって、状況や変化を客観的に把握することができます。また職員間や関係機関間でその情報を共有できることから、チームワークによるきめ細やかな配慮が可能となります。次に示すように、関係機関と連携する際には、保育の個別計画は欠かすことができないものでしょう。

④地域のネットワーク（協力・連携・支援）

今日の保育所には、保護者や地域のさまざまな関係者に対して、保育や子どもの育ちなどについて説明することが求められています。家庭や小学校をはじめとする地域と、子ども一人ひとりの発達過程や保育についての認識を共有し、協力して支援を行う際には整理された記録が必要であり、保育の個別計画が役立ちます。また、転入や就学時などの引き継ぎに必要となります。

根拠に基づいて子どもの育ちと保育を説明することによって、保育所への社会的信頼を高めることができるでしょう。これによって、地域との交流・連携も深まることが期待できます。子どもの健やかな育ちのためには、子どもにかかわる大人が手をつなぎ、地域に子どもを見守るネットワークをはりめぐらすことが求められています。そのようなネットワークは同時に、保育所を見守る目ともなり、保育所が地域の中で安心して保育を行うことにもつながっていくのではないのでしょうか。

2. 保育の個別計画と保育者の専門性

個別計画は、子どもや保護者の基本情報を記入する「フェイスシート」、子ども・保護者の状況を把握し、5領域の観点から子どもの成長や保護者の育ちの願いを整理する「アセスメントシート」、そのアセスメントの結果から、背景にあるニーズや課題を浮き彫りにし、課題の解決に向けて、どのような目標をもって、誰がどのようにかかわるのが整理された「個別計画書」の3つに分かれている。

それぞれの様式に必要な事項を記入し、一人ひとりに寄り添った個別計画の作成をすすめるにあたっては、保育者の高い専門性が求められている。

保育所保育指針 第3章の保育の内容では、「…実際の保育においては、養護と教育が一体となって展開されることに留意することが必要である。」（保育所保育指針 第3章 保育の内容）と明記されている。

養護と教育が一体的に展開されるということは、子どもが落ち着いて、また、安心・安全に過ごせる場所や環境づくりに配慮しながらも（養護）、主体的な経験を通して情動、人との関係、道具の使い方、達成感、自我の育ち、態度の育ち、言葉の覚え、運動能力の獲得、人間関係の構築などを育むこと（教育）である。また、保育における教育の概念は、学科教育のように、知識を得て、高い点数をとること

ではなく、「感じる・探る・気づく」といった子どもの興味・関心を引き出すことであるとする。

さらに、子どもの気持ちに寄り添い、行動や表情に表面化されていない「気持ち」や「心の動き」を読み取って、よりよい育ちや学びにつなげるようはたらきかけていくことも保育の基本となる。

保育の個別計画は、保育者が養護と教育が一体となって展開される保育を十分理解したうえで作成されるもの、つまり、保育者の専門性が形となって反映されたものでもある。

つまり保育者は、子ども一人ひとりに作成した計画のもと、日々変化する環境や、子どもの気持ちに寄り添い、専門性に裏打ちされた根拠のもとで保育を実践するとともに、PDCAサイクルによって自身の保育を振り返り、よりよい保育の質の向上につなげるといった一連のプロセスに基づいて、日々の保育を実践する必要がある。保育の言語化を考えることは、普段なにげない子どもの行動一つ一つに、育ちや発達、明確な保育の目標をもってかかわる保育者の高い専門性を考えることでもある。

次章では、子どもの育ちに保育者がどのように専門性をもってかかわるのかも含め、具体的な場面を通して、保育を言語化していく。

事例一覧表

0, 1歳児

登園時



(1) おはよう！

「靴下、自分でしまえる」
 ・できたという経験が自信につながる
 ・受け入れられることで、人との安心感を覚える

(6) ブロック遊び P. 44

「カッチン！」
 ・考えながら遊びこむ
 ・できたことへの達成感が、次への意欲を生む

(9) 製作 P. 50

「おててでペタペタおもしろ〜い」
 ・興味・関心の広がり、他者と共有する喜び
 ・手指の発達

(7) もう1回 P. 46

「うんしょ、うんしょ」
 ・身体を使う楽しさによる探求心の育ちと、喜びの共有から深まる人間関係の形成

(10) どろんこ遊び

「これ、なに??」
 ・興味の広がり、知識の深まり
 ・命あるものへの優しさの育ち

(11) 電車ごっこ

「いっしょにあそぼー」
 ・一緒に遊ぶことの楽しさを知り、
 人との人間関係を形成

日中

(8) 探索活動 P. 48

「うさぎさん、こんにちは」
 ・保育者がいることの安心感をベースとした
 多様な体験への積極的な行動につなげる

(15) ごっこ遊び P. 62

「いらっやいませ〜」
 ・自らの気持ちを調整し、他者を受け入れ（協調）、楽しさを共有する

(22) いやだっ！ P. 76

「おへや やだやだ〜」
 ・次の行動の見立てと自らの気持ちの整理

昼食時

(24) 自分で食べる P. 80

「ひとりで上手に食べてるね」
 ・自らできた喜びが自我の育ちにつながる

(25) ピカピカになったよ P. 82

「ピカピカ賞だね！」
 ・完食したことへの喜びと承認による、
 食に対する意欲や関心の高まり
 ・複数人で食事をすることに幸せを感じる

午睡時

(26) おむつ交換 P. 84

「キレイになったよ」
 ・生理的欲求が満たされることで、満足感や喜びを味わう



(27) 着替え

「こうやってたんで…」
 ・自分でできる満足感や達成感と自信へ
 ・行動の見通しを立てられる

降園時

※ 本報告書における事例および写真の掲載については、当事者である子どもの保護者の許諾を得ています。

2. 3歳児

P. 34

(2) 自分の場所

P. 36

「わたしのシールは、みつばち」
・ 片付ける習慣の定着と、居場所があることの安心感

(3) 自分の持ち物を所定の場所へ①

P. 38

「ぼくのタオルをかける場所はここ」
・ 自分の物を整理できる習慣の定着

P. 52

(13) 砂遊び

P. 58

「みてみて!できたよ～」
・ 砂が形になることへの楽しさが、達成感や好奇心を育てる

P. 54

(14) 優しい気持ち

P. 60

「どこ?見せてみ」
・ 他者への理解、共感と思いやりの心の形成

(16) 鉄棒がんばるぞ

P. 64

「がんばって!見てあげるよ」
・ 他者への思いやりで、人とのつながりが育まれる

(23) 当番活動

P. 78

「いっしょにしたらか?」
・ 他人を思いやる気持ちの育ち

P. 86



4. 5歳児

(4) 自分の持ち物を所定の場所へ②

P. 40

「次に歯ブラシとコップを置いて…」
・ 自分でできることが増え、自尊感情が芽生える
・ 気持ちと生活の切り替えをコントロールできる

(5) 登園後、外へ遊びに

P. 42

「せんせー、みてー!」
・ 砂遊び、群れ遊び、鉄棒など、思い通りの居場所で動きや会話を通してともに育ち合う。

(12) 秋の散歩

P. 56

「うわぁ!!葉っぱのゆきだ～」
・ 自然の変化に驚き、豊かな感情表現を育てる

(17) 友だちへの思いやり

P. 66

「大丈夫?先生のところにいこうか」
・ 思いやりの心の育ちと、信頼関係の形成

(18) カエルとの出会い

P. 68

「元気でね…」
・ 命の大切さへの気づき
・ 変化や成長に対する驚きや、不思議に思うことを調べて解決する力の形成

(19) カゴの中

P. 70

「入れたよー」
・ 同じ動作が生む人間関係の深まりと、想像力の育ち

(20) お絵描き

P. 72

「太鼓、描けた!」
・ 過去の経験を思い出し、それを形にする豊かな表現力、認められることでつながる自信と次への意欲

(28) 布団の準備

P. 88

「今日の当番は私たちなの」
・ 互いに助け合う喜びや、人の役に立てることの誇しさ
・ 主体的に考えたうえでの行動

(29) どうやったらうまくふくらむかな?

P. 90

「いっしょに考えよう」
・ 問題解決に向けて考える力の育ち
・ 成功体験で生まれる達成感が次への意欲につながる

(30) 友だちのために

P. 92

「よかったあ」
・ 危険に対する理解と予測
・ 決まり事の順守と、友だちへの思いやりのバランスの調整



1

「おはよう！」

場面

朝、2歳4ヵ月のAちゃんが、母親と一緒に登園し、保育者とあいさつを交わしました。保育者に受け入れられて、靴と靴下を脱ぎ、靴下を靴の中にしまっています。

おはようございます



場面における保育者のかかわりとその意図

子どもや母親がかがんでいるのに合わせて保育者もかがみ、笑顔を交わしながら、子どもの後ろからそっと支えつつ、子どもが靴や靴下を脱ぐ援助をしています。子どもが自分の呼吸で行動できるよう、子どものペースに合わせ、ゆっくりと接しています。

また、後ろから支えるとともに、子どもの体を触り、体の様子を観察しています。体温チェックが自然な形でできるので、異常にも気づけます。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・子どもの意欲をそこなわないよう、発達に合わせた援助や、ちょっとした見守り方の工夫をすることにより「〇〇ができる、できた」という経験を重ね、自信につながっていきます。
- ・保護者と保育者の快いあいさつの繰り返しや、行動をそっと見守ることで、人とのかかわりに安心感を覚えます。
- ・快く一日の始まりを受け入れてもらえることに喜びを感じ、肯定的に一日をスタートできます。



靴下、
自分でしまえるよ

事例に対するコメント

- ・2歳は「自分のもの」がわかるようになる時期です。そっと自分の靴に手を添える姿がほほえましいです。保護者や保育者のあたたかいまなざしあつての場面ですね。
- ・「くつつあるけ」の絵本のように、2歳は自分の身体性である「あし」や「くつした」「くつ」に興味が出てきます。一見「靴をぬいで片付ける」という「養護」的場面といえます。しかし、子どもが「自分の靴」を“認知”、“そろえる”、“靴下と靴の役割”などを確認している大切な「教育」的場面ともいえます。
- ・靴下を入れる行為は、手先の操作性が育っていないとうまくいきません。子どもが夢中になって、自分で「靴下をいれる」この場面は、「養護と教育の一体性」を感じさせます。

2

自分の場所

場面

新年度を迎えた園での登園後の様子です。2歳のAちゃんは、靴下の入った靴を、靴箱の自分の場所に揃えて片付けています。登園時一緒にきた母親は、すでに園を離れてしまいましたので、後方で保育者が見守っています。

このあと、バックを片付けに、ロッカーまで行くようです。



わたしのシール
は、みつばち

場面における保育者のかかわりとその意図

靴の収納は1歳の頃から習慣づいているので、保育者はとくに手助けをせず見守っています。ロッカーは、昨年度までと場所が変わっているので、ロッカーに自分でバックを持っていくときなどに付き添い、手助けをすることもあります。自分でできる力が育つよう最小限の見守りに徹します。

また、自分の場所が一目でわかるように、シールでマークをつくります。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・物の整理整頓や、片付ける習慣が身につきます。
- ・園で自分の居場所があるという安心感が芽生え、情緒の安定につながっていきます。
- ・安心感が基盤となり、活発な日中の活動につながっていきます。
- ・自分の物に対する愛着が育まれます。



みつばちのマーク

事例に対するコメント

- ・「自分」「わたしのもの」「わたしの場所」が理解できるようになる2歳は、他者との違いを認識するようになる時期ともいえます。
- ・「みつばち」のマークで確認しながら、「ここ」という空間や位置に気づくことは大切な育ちです。大人は「靴の片付け」と見えるかもしれませんが、確かに靴を片付けていますが、子どもを軸に考えると「靴箱全体から自分の靴をいれる位置、空間という場所を認識できるようになった」ことは、養護場面に教育の視点が含まれるという視点にも気づかせてくれます。そのためのシールという記号（この場合です）は、環境として意味のある教育的配慮といえます。

3

自分の持ち物を 所定の場所へ①

場面

新年度になり、3歳児クラスに進級したAくんはタオル持参のほかに、主食を持参することが昨年度までと違ってしています。

指先を上手に使い、集中してタオルをかけた後、主食の弁当を所定のカゴの中に置き、後ろで見守っている保育者に「大丈夫。上手にできたよ。」と言われ、安心しています。

ぼくのタオル
をかける場所
はここ



場面における保育者のかかわりとその意図

Aくんは、ある程度園での生活リズムが分かっているため、昨年度からのAくんとの関係性のもと、付き添って確認する程度でかかわり、上手にできたら褒めるようにしています。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 自分の物の整理の仕方を覚えていきます。
- ・ 自分のことができるようになると、新入園児の世話をする姿もみられます。



ぼくのお弁当も
みんなといっ
しょのところに
入れて…
先生、これでい
い？

事例に対するコメント

- ・ 3歳は手先の操作性が育ち、タオルかけの小さなフックに一生懸命に輪の部分をつまみ掛けています。「目と手の協応動作」と言われるように、自分のタオルをかける「位置を見て、確認している」ことがわかります。
- ・ 大人は「タオルをかける」と考える行為も、子どもにとっては生活活動における育ちの場面であることがわかります。子どもは部分で育つのではなく、身体性や操作性、位置、視覚や自己認識など全体が調和しながら育ちます。
- ・ 3歳は「一緒」や「同じ」ことを好む時期です。「一緒のところにいれる」ことを通じて、人との関係や仲間作りの一歩が始まります。「養護」といわれる「弁当をカゴにいれる」という場面ですが、教育的事項や発達から気づくことがあります。この場合、カゴという環境は教育的配慮といえます。

4

自分の持ち物を 所定の場所へ②

場面

4歳児のAくんは、登園後、自分のバックから、歯ブラシ、コップ、タオル、弁当を出し、所定の場所に置いています。登園してからの一連の動きが身についています。

倒れないように
そーっと、そーっと…

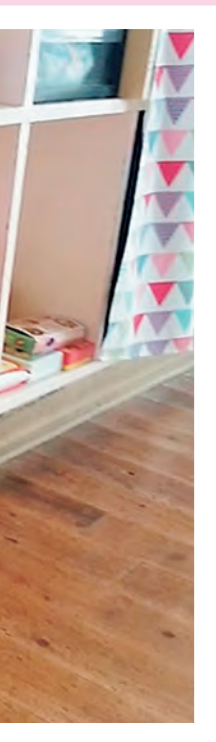


場面における保育者のかかわりとその意図

年度始めでも子どもが戸惑わないように、クラスが変わったら、ロッカーや靴箱にその子だとわかるシールを貼ります。そうすることでそれぞれの場所に自分で収納し、登園後に行なう、物の整理ができます。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 自分のことを自分でできる自分に自信を持ち、自尊感情が芽生えていきます。
- ・ 一連の動きを通して、生活のリズムを組み立てることで、行動の見通しが立ちます。



今から外で遊ぶから、帽子をかぶって…
次に歯ブラシとコップを置いて…妹のところに行かなくちゃ

事例に対するコメント

- ・ 4歳になると「手順性」や「順序性」が理解できるようになってきます。記憶や再現行為が円滑になり、生活の見通しがもてるようになります。「歯ブラシ、コップ、タオル、弁当を出し、所定の場所に置いて…」ということは、このようなことが育ったことに他なりません。定位置のカゴや個人ロッカーという環境を通して育っていることがわかります。
- ・ 「このようにしたい」「きれいにいれる」「倒れないようにするするにはこうしたらよい」といった、「思考力の芽ばえ」が生まれます。「片付ける」ことは3歳と同じですが、発達過程において教育的内容が異なります。
- ・ 子どもにとって、「片付け」には養護と教育の一体的意味があります。

5

登園後、外へ遊びに

場面

二人きょうだいの兄、Aくん（4歳11ヵ月）は、登園後、ロッカーやタオルかけなどに所定のものを収めた後、帽子をかぶり、同様に保育者から帽子を被せてもらった妹のBちゃん（2歳4ヵ月）の手を引き、外遊びに誘導しています。

外に出ると、登園後の園庭では、異年齢の子どもたちが、それぞれの遊びをくりひろげていました。

せんせー、
みてー！

はい、〇〇ちゃん、
今いくねー！



ぼくがいるから
だいじょうぶ

お兄ちゃんと一緒に
よかったね

場面における保育者のかかわりとその意図

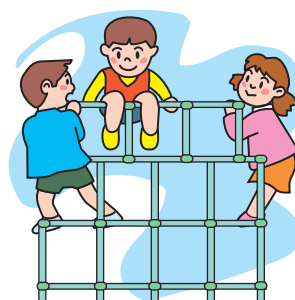
異年齢が遊ぶ園庭や園舎で、保育者は全体に目を配りながら、目で何かを訴えている子にはアイコンタクトをとったり、傍に行って要求に応えたりします。子ども同士のトラブルには必要に応じて仲介し、また、遊具やおもちゃの正しい使い方を教え、安全にも留意しています。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 安心安全な空間で、保育者に見守られながら、のびのびと遊ぶことで園生活を意欲的にスタートできます。
- ・ 砂遊び、群れ遊び、鉄棒等、思いおもいの居場所で動きや会話を通して、ともに育ち合うことにつながります。
- ・ 保育者の見守り、援助がそれを支えています。

事例に対するコメント

- ・ なにげなくみえる兄と妹の手つなぎ場面ですが、うつむきかげんにもくもくと歩を進めるお兄ちゃんの姿はほほえましいです。懐かしいような兄と妹の姿です。
- ・ 周りにはお兄ちゃんと同じ色の帽子をかぶった友だちの姿がありますが、周囲を見ることもなく歩くところに、真摯に妹を守るお兄ちゃんのぬくもりが感じられます。
- ・ このような場面を保護者に伝えてほしいです。4歳は責任を持った行動ができること、必要とされること、役割があることが子どもにとって大切な学びであると教えてくれます。
- ・ 保育者はいつも、子ども全体を俯瞰するまなざしと、一人の子どもや遊びを深く洞察するまなざしの両方が求められます。とくに園庭のような広い場所では、子どもが保育者に「みてみて」というような場面がしばしば見受けられます。瞬時に応答する保育者の役割が求められます。



6

ブロック遊び

場面

一人遊びがようやく面白くなってきた0歳児クラスのAちゃん。ブロックを何回もはめようとしていましたが、うまくはまらずちょっとイライラ。近くにいた保育者が、手を出して軽く押さえると、カッチンとうまく入り大満足。次々とつなげていきました。

カッチン！

カッチンしてみてー



場面における保育者のかかわりとその意図

今までは、保育者と一緒に遊ぶことが多かったAちゃんですが、ブロックに関心を持ちはじめ、一人遊びをするようになりました。この遊びの楽しさをもっと伝えたいと、邪魔にならない程度の援助をしています。

ブロック遊びを通して、手指を使う遊びをたくさん経験させたい、また、少しでも遊びが継続し、集中して安全に楽しんでもらいたいと、見守りつつもそっと手を添える程度の支援をしています。

ほかの子どもたちには、Aちゃんが楽しんで遊んでいる様子を見せ、興味を持ってもらいたいという気持ちを持って見守っています。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・言葉をまだ話すことはできませんが、うまくいかずにちょっとイライラしはじめたAちゃんの様子をくみ取り、少しの援助をすることで気持ちの安定につながっています。
- ・自分で考えながら遊びこむことで、ブロックの使い方が分かっただけでなく、できたことに対する達成感を味わうことができます。その達成感が、次への意欲を育みます。
- ・先生に一对一で抱っこされているほかの子どもたちにも、Aちゃんが楽しく遊んでいる様子を見せることで、興味関心が広がっています。

事例に対するコメント

- ・「カッチン」という音や、「よかった」というにっこり顔が0歳クラスの特徴です。三項関係と言われるように、子どもと保育者が、ブロックという物を一緒に見ながら関係が生まれていることに着目してください。
- ・物を通じて、子どもは大人との関係や大人を必要として求めたりしていきます。なにげない遊び場面ですが、このような場面の積み重ねがあってこそ、保育者という大人との関係や遊び方、道具の使い方を学んでいきます。

7

もう1回

場面

午前中、保育室で0歳児（1歳5ヵ月）の女児Aちゃんが、担当の保育者と階段マットで遊んでいました。

はじめは、保育者と手をつなぎ、階段マットと一緒に遊んでいたAちゃんですが、同じ空間で遊んでいた子どもが、自分で階段をのぼったりおりたりする姿を見て、Aちゃんも自分から1段ずつのぼって遊びはじめました。

保育者はAちゃんの様子を見守りながら、向かい側の場所から、手を差し出して待っています。のぼりは順調にのぼれましたが、おりるときにつまずいてしまうAちゃんを、保育者が受け止めると、また階段をのぼって、繰り返し遊びはじめました。

おとっと

うんしょ、うんしょ



場面における保育者のかかわりとその意図

身体をしっかり使って遊ぶことを目的に、階段マットを使った保育の環境を準備しています。

自分で階段をのぼろうとするAちゃんが、「うんしょ、うんしょ」と階段をのぼったり、おりたりするタイミングを自分でつかもうとしていました。このことから、身体を十分に動かして遊ぶことを楽しんでいたと考えられます。その楽しみを十分満喫できるよう、Aちゃんが転んでしまうかもしれないという保育者の気持ちから、援助が先回りしすぎないように配慮し、その結果、Aちゃんは、階段をのぼり終わると、自分で拍手をして喜んでいました。

この姿から、自分でのぼれたという喜びを保育者に伝えようとしていたと考えられます。

「上手にのぼれたね」「すごいね」と言葉をかけ、Aちゃんが身体を動かす楽しさや、自分で遊ぶ喜びに共感し、もう1回したいという気持ちにつながるようにしました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 自分で思うように身体を動かすことにより喜びを感じ、気持ちも落ちつきま
す。
- ・ 身体を使う楽しさを保育者に伝えようとすることで、よりよい人間関係を育てることができます。
- ・ 繰り返し遊ぶことで、どうすれば転ばないのかという学習する力や探究心
が育ちます。

事例に対するコメント

- ・ 1歳5ヵ月の女兒Aちゃんにとって、のぼることで保育者と同じ目線になれた喜びがうかがえます。
- ・ 足元がすこしぐらぐらして不安定にみえます。足先がぎゅっとした右足と、指がピンと上向きになっている左足先、両腕の緊張感が伝わる姿は、この年齢の発達を示しており、なんとかわいらしい姿です。目の前に保育者がいて、さらにいつでも手が届くように受け止める姿勢がAちゃんの意欲につながっています。保育者という人的環境があってこそ、安心してしっかりとふんばる姿があります。

8

探索活動

場面

まだ入園して2ヵ月のAくん（1歳5ヵ月）が、園庭の探索活動をしています。以前のAくんは、テラスから外の芝生へおりることがうまくできず、何度も何度もテラスから外の芝生へ行こうとしても、こわくておりられない状況でした。やっと園庭で探索活動ができるようになったのです。

何を見ても珍しく、細い道をたどるとどこへ通じるのか、また、トンネルをぬけると「ここはどこだ？」と不安になり、ベソをかいたりしています。それでも、園庭が大好きです。

うさぎさん、
こんにちは



場面における保育者のかかわりとその意図

段階をふみながら、園庭での遊びが展開されています。まず、テラスから芝生へとおりること、デッキのまわりをうろうろ探索すること、そして、園庭の半分まで遠征できるようになってきました。いろいろなことを試しながら少しずつ挑戦していきます。「なんだろう？」の気持ちが、知識によるものではなく五感を使って自分の世界を広げていることで探索活動の重要性を感じています。

子どもがとことん世界を広げられるよう、保育者はそばについて見守りしながら、保育の環境づくりに配慮しています。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ いつも保育者がそばで見守ってくれているという安心感で探索活動が思う存分にできるので、Aくんが振り返るときは「先生は、ここにいるよ」と声かけをしながら、不安を取り除き、信頼関係をつくっています。



あれ、ここはどこだ

事例に対するコメント

- ・ 1歳5ヵ月の子どもは、まだ空間への認知がうまく育っていません。特に園庭のような広い空間での位置関係の把握は難しいといえます。大人が半径1メートルぐらいに、視覚として把握できるところにいる場合は安心できます。
- ・ 動物を好む傾向にありますので、「うさぎさん」の存在が契機となって園庭に行けるようになったのではないのでしょうか。目的があると安心して活動に入れます。

9

製作

場面

クレヨンでお絵描きした後、お化粧パフを使って版画をしようと保育者は意図していたのですが、急にAちゃん（1歳）が手でトントンしはじめました。

あまりに楽しそうな様子に、ほかの子にもどんどん広がっていくのです。とうとう、全員が手でペタペタしはじめました。保育者の思い通りにはいかないものです。



おてての方がおもしろいよ



ほら、おもしろいよ～
トントンしてみ

場面における保育者のかかわりとその意図

フィンガーペイントが楽しめるよう、お化粧パフでクレヨンが浮き出す喜びを体験させようと意識していました。桜の花をお化粧パフで作ри、いったんは素晴らしい作品ができました。

しかし、手でトントンしはじめた子どもたちの表情には、ワクワクする期待感が感じられ、うれしさや楽しさ、そして驚きを共有することができました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・表現活動のなかには造形・音楽・リズム遊びなど、子どもたちの発達に応じて、保育者がさまざまな場面を用意します。その環境に誘われるように、子どもたちが興味をもって取り組むことで、その結果として、手先・指先の発達が助長されています。



おててでペタペタ
おもしろ〜い

事例に対するコメント

- ・感触遊びが楽しい時期です。「お化粧パフを使って版画をしようと保育者は意図していた」ことから考えると保育者はがっかりしたのかもしれません。この時期の子どもは「絵を描く」よりも手や指で感じることに関心があり、面白いのです。「これなあに?」「ぬるぬる」「べたべた」「トントん」「ペッタンペッタン」など、大人が声に出して発すると、言葉と一緒にリズムを楽しむはじめ、目的をもった「ペタペタあそび」に変化します。こういう遊びも、少し意識を変えると学びの芽生えが育ちます。

10

どろんこ遊び

場面

どろんこ遊びでみんな走り回っているなか、花壇沿いのフェンスのところで、2歳児と3歳児の三人が何かに集中しているのを見つけました。そこには「ミミズ」がいました。「先生、これ、なに??」「こわい?」と聞いてくる子どもたち。

保育者が「それ、木の枝じゃないの?」と聞くと、「ちがう。動いてるよ」「なに?」「じゃあ、ミミズかな」「噛む?」と、どんどん会話が広がり興味も広がっていきました。

動いてるで～
かまれーへんわ
ほら、みてみ



これ、なに??
さわったら、
かまれるで

場面における保育者のかかわりとその意図

どろんこ遊びは心も身体も解放してくれ、情緒の安定に優れていると思います。そのうえ、新たな生き物への出会いは、子どもの社会性や、想像力、創造性、言語力、自然への関心などを引き出します。

今回は、感触のみならず、生き物への関心、また、それを観察する力を養う機会となりました。そこでともに話し合い、思いを共有するなかで自己肯定感を持つことにつながっていってほしいと思います。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 自然には、生き物がたくさんいて、命ある物への優しさが育ちます。
- ・ いろんな生き物と共存している楽しさを知ることができます。
- ・ とともに話し合い、思いを共有するなかで、他者とのコミュニケーションや、想像力、自己肯定感を持てるようになります。

事例に対するコメント

- ・ 泥んこ遊びから「ミミズ発見」によって、子ども同士のやりとりや「これなに??」という探究心に変化しています。保育のドキュメンテーションは、このような遊び活動から生まれてきます。保育者が泥んこに子どもの興味を戻さずに、「ミミズ」に共感するところから深まっていくことがわかります。
- ・ 大人である保育者のなにげない言葉や対話が、学びの深まりや思考力の芽ばえにつながります。夢中になる子どもの姿勢は、お尻を上げてしっかりと踏ん張る足腰からも読み取れます。ミミズに向かう、子ども同士の真剣なまなざしに注視してください。

11

電車ごっこ

場面

新幹線に乗って東京へ行ってきた2歳のAくんは、ダンボールで新幹線作りが日課となりました。運転席はAくんの指定席。そこへ、同じクラスのBくんが、そーっと後ろに乗ってきました。「いやだよ」「どいてよ」とむずかるAくん。Aくんは前を見たまま、新幹線に夢中です。「Aくんがいやだって言ってるよ。どうする？」と保育者が声かけをしました。

Bくんが「いっしょにあそぼー」と言うと、後ろに乗ってきたのがBくんだとわかったAくんは「うん」と上機嫌。いつのまにか新幹線はバイクになってしまいました。

もう、いやだよ～
どいてよ～



あっ、Bくん
いっしょにあそぼー



場面における保育者のかかわりとその意図

保育者側は、トラブルを解決したいという思いでいっぱいでした。

するとBくんは、Aくんの肩をポンとたたくと「いっしょにあそぼー」と難なくクリアしてしまったのです。日頃から、仲良し同士、心配無用とでも言いたげな様子でした。

子どもから「いっしょに遊ぶ」という言葉が出たのは、日々その子たちと遊んでいることで「いっしょに遊んだら楽しい」という経験があるからだと感じます。

遊ぶ人数が増えることで、トラブルも増えていきますが、**子どもの思いを理解し、子どもの考えで動けるよう声かけ**をしていき、子どもの心を言葉に代える手伝いをしていきたいと感じさせてくれました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・子ども同士で安心して交流しはじめると、とても良い笑顔が生まれてきます。
- ・一人遊びから二人三人と、一緒に遊ぶことの楽しさを知ることができます。



バイクやで
どこいこかあ



事例に対するコメント

- ・トラブルに見える場面も、少し様子を見てみると、瞬く間に解決することがあります。子どものすばらしさです。大人が考えるトラブルと子どものトラブルは同じではありません。3歳ぐらいの子どもは「先頭」にこだわったり、「ひっつかれること」がいやであったりさまざまです。
- ・大人が解決しなければ危険な場合もありますが、このような場面はむしろ自分たちで折り合いをつけるという大切な体験といえます。
- ・「いっしょ」という素敵な言葉で解決することは、子どもならではの姿です。

場面

11月の暖かい日、園の裏の中学校へ遊びに行きました。ツリーハウスができそうなくらい大きないちょうの木があって、一帯が真っ黄色に染まります。2歳児クラスの子どもたちは、ひらひら舞う落ち葉が大好きで、キャッチした落ち葉の枚数を競い合っています。

緑の葉っぱだったいちょうの木が、真っ黄色に色づくのも圧巻です。その移り変わりと季節の変化を教えたいと、一年を通して、この木の下で遊びます。さらに、冬に向かういちょうの木は、子どもたちに黄色の葉っぱをプレゼントしてくれます。

そして、葉っぱが落ち、ツルッぱげ（子どもの表現）になってしまいます。大きないちょうの木の下では、いちょうの葉っぱでふかふかの山ができあがります。その中へ、子どもたちはダイブしていくのです。

うわぁ！！葉っぱのゆきだ～
きれいだな～



場面における保育者のかかわりとその意図

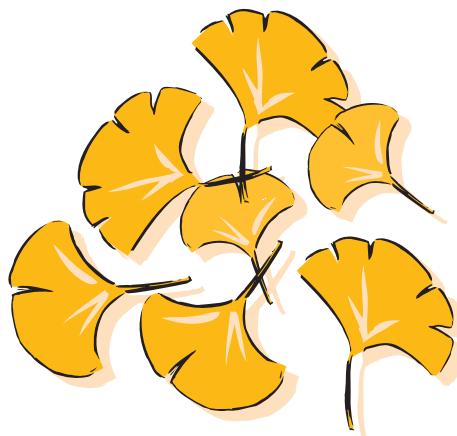
木の色や葉の様子の変り変わりから、本で得た知識だけでなく、肌で四季を感じとってほしいと思っています。そのなかで何とも楽しげに落ち葉を見上げる姿に、幸せを感じました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 季節の本で、どうしていちょうの葉っぱが黄色くなるのか、どうして葉っぱは散ってしまうのかを知りながら、**目の前で起きる自然の変化に驚き**を感じます。
- ・ 衣替えをすると「いちょうの葉っぱも黄色の服になるで。おんなじやな」と言った子どもの姿から、**例えや表現の豊かさが育つ**ています。
- ・ 2歳児なので、考え至らない部分を、年齢が上の子どもが教えるといった、育ち合いが生まれています。

事例に対するコメント

- ・ 子どもが上を見上げる機会が少なくなったと感じられる時代です。しっかりと上を向いて見つめられることは、体幹が育っていると考えられます。
- ・ ひらひらと舞っている葉っぱを見上げる子どものまなざし、輝く表情が素敵です。夢中になる姿ですが、この子どもは何を感じ、何を考えているのでしょうか。「うわー」「すごーい」「なんだろう」などという気持ちでしょうか。自然とかわる保育のなかでこそ見られる表情の豊かさは、保育の原点を教えてください。



13

砂遊び

場面

午前中の遊びの場面。

2歳児（3歳2ヵ月）の女兒Aちゃんが、裸足で砂場に行き、初めはシャベルでコップに砂を入れては出すことを楽しんでいました。

保育者が別のコップに砂を入れてグッと押さえ、保育者の手のひらの上にそのコップを逆さにしてできた物をプリンに見立ててみせると、Aちゃんも自分の手のひらの上に、砂を入れたコップを逆さにして型をつくり、すぐに壊しては次をつくる遊びを何度も何度も繰り返している様子です。

みてみて！
できたよ～



場面における保育者のかかわりとその意図

砂場では砂が舞って目に入らないように安全に配慮することと、型はめがしやすい環境を整えるために水をまいていました。

保育者は「先生プリンできたよ」と一度手のひらの上に型はめをして見せたり、**いろいろな型を楽しんでほしい**と思い、数種類の型を準備していました。

Aちゃんは自分の手のひらの上で型はめをして「できた」と言い、型はめしてできたものが、保育者は「プリン」などの見立てだと思っていたのですが、「プリンできた」「食べていいよ」などの言葉はなく、またすぐに壊してもう一度つくることを繰り返していました。この様子から、「プリン」をつくっているのではなく、**手のひらの上で型ができることの喜び**を楽しんでいたと考えました。保育者は、**「きれいにできたね」「少しこわれたね」などと声をかけ、何度もつくって見せに**来る状況から、**手のひらで型ができる喜び**を満喫している様子を見守りました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・保育者が子どもへの願いを、自らやって見せることで働きかけています。その働きかけに触発されて「やってみよう」という気持ちが生まれ、保育者の願いとは別に、砂が形になること、元の形に戻ることを繰り返し確かめること（自らの思いの確認や挑戦する気持ち、好奇心＝心情・意欲・態度が一体となって経験している）を経験しています。
- ・**自分でやりたいと思ったことが達成できたことにより、気持ちと身体の一体となる喜び**（思うように身体を動かす）を感じています。今持ち合わせている力を使って十分に自分自身を生きているのです（自己肯定感）。
- ・つくるたびに成功しないこともあるので、**何度もつくろうとする意欲と、持続する（注意の集中）力が育つ**経験をしています。繰り返すつくることによって物の性質に気づき、不思議に思うことや**試行錯誤して新たなことをしようとする意欲が芽生え、考える力が育つ**ています。
- ・保育者の**最初の願い**（子どもと一緒に見たて遊びをする）を**保留し、子どものやりたい気持ちを受けとめ、**つくっては壊す子どもの姿（別の育ちの意味を見出し）**を見守る**保育者がいます。

事例に対するコメント

- ・3歳2ヵ月の子どもにとって、「みてみて」には、応答してくれる大人、保育者の役割が求められます。そばにいて「みてみて」と言ったときに、応答する大人という環境が、子どもの満足や、「やった」という気持ちを育てていきます。自己肯定感と言われますが、実はこのような保育場面の積み重ねがあってです。
- ・「プリンに見立ててみせると、Aちゃんも自分の手のひらの上に、砂を入れたコップを逆さにして型を作り、・・・。」とあるように、保育者がモデルとして「型ぬき」遊びをしています。この模倣をして成功体験につながる姿です。
- ・時に大人は、やらせではなく、モデルとなることも大切な学び環境といえます。

14

優しい気持ち

場面

園庭の一隅に子どもたちが集まって、2歳児のAちゃんの片方の手袋に注目している様子です。3歳児が興味深げに、Aちゃんに根掘り葉掘り質問しているようです。

「なんで、手袋しとん?」「おてて、イタイタしたんや」「どこ?見せてみ」と、三人の会話が続きます。

そこへやってきた保育者が「手袋脱いだら、いたいだよ。かわいそうやろ」と話しました。たまたま、保育者の手もひび割れしていたので、「おてて、ひびわれしてるんよ」と手を見せると、3歳児は「先生とおんなじ?」と聞きました。保育者が、「そうよ。いたいで～」と話すと、「かわいそうやなあ…」とAちゃんを守ってくれました。

どこ?見せてみ

なんで、手袋しとん?

おてて、
イタイタしたんや



場面における保育者のかかわりとその意図

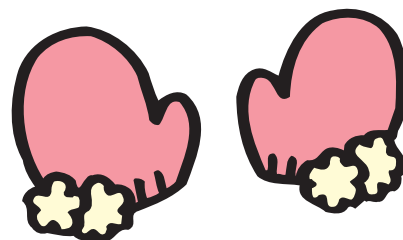
Aちゃんはアトピー性皮膚炎で、手がひび割れし、痛くて思うように遊べません。そこで片方だけ、手袋をしてもらうようにしました。すると、砂を触ったり、落ち葉を集めたりできるようになりました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・手袋をしたことで、砂を触ったり、落ち葉を集めたりと、いつもの行動が制限されないように配慮しています。
- ・相手の気持ちを考え、相手の気持ちになって（共感して）、行動する優しい気持ちが育っています。

事例に対するコメント

- ・子どもの興味や関心は、時に相手を傷つけたり困らせることにもなります。大人の働きかけや仲立ちが必要になります。「同じ」や「一緒」を好む2歳、3歳の時期は、なおさらです。「保育者の手もひび割れていた・・・」ということから「先生と一緒に」につながった事例です。3歳児の真剣な姿と応答する2歳児の姿の対峙は、子どもの世界における人と人との関係性を感じさせる場面です。この年齢が反対の場合にはどのようなのでしょうか。



場面

園庭の一角に、パン工場を模した子どもたちの遊び場があります。3歳児の3月生まれで、長い間赤ちゃんのようだったAちゃんが、パン屋さんごっこで遊び始めました。

Aちゃんが「パン屋さんですよ。パンはいかがですか〜？」と呼び込むと、1歳のBちゃんがやってきました。するとBちゃんは、「おこみやきちょうだい（お好み焼きがまだうまく言えません）」と言うのです。そのうえ、パン工場の中に入ってきて、自分でお好み焼きをつくりはじめたのです。

せっかくAちゃんが始めたパン屋さんは、いつの間にか「お好み焼き屋さん」になってしまいました。

1歳児のBちゃんが「おこみやきやで〜」とつくり始めると、「ちょうだい」「ちょうだい」と大繁盛。給食の献立に月1回、「お好み焼き」が登場します。人気ナンバー1メニューだからこそ、どんどん遊びが発展していったのでしょう。

保育者は、「Aちゃんはパン屋さんをやりたかったのでは。このままでいいのかしら」と声かけの準備をしていたのですが、心配ご無用。Aちゃんがお姉ちゃんとして、1歳児を受け入れ、見守り、盛り上げながらごっこ遊びに熱中したのでした。

いらっしやいませ〜
いらっしやいませ
おこみやき屋さんですよ〜

ひとつですか
100円で〜す



場面における保育者のかかわりとその意図

Aちゃんのことを尊重しようと、声をかける一歩手前でした。Aちゃんが年下のBちゃんを受け入れ、遊びを転換したことに驚き、見守ることにしました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ Aちゃんには、自らの気持ちを調整して、他者の気持ちを受け入れる気持ちが育ちます（協調）。また、パン屋さんだけではない遊びを見つけ、追求することができます。
- ・ Bちゃんは、自らの遊びが受け入れられたことで、安心して遊ぶことができます。
- ・ 見守りに徹したことで、子どもたちが主体性をもって、遊びをつくり出しています。

事例に対するコメント

- ・ トラブル場面のようにも見える3歳児と1歳児のやり取りですが、自然と適応している姿に子どもならではのすばらしさを感じました。子どもは理屈ではなく、やり取りやつくることが楽しいのであり、「パン」であろうが「おこみやき」であろうが気にしていません。「ちょうだい、ちょうだい」とみんなが来てくれるやり取りこそが楽しくて仕方ない様子です。
- ・ ごっこ遊びに限らず、子どもの興味や関心はどこにあるのか、保育者や大人は決めつけずに学ぶことが大切です。

16

鉄棒がんばるぞ

場面

3歳児クラスのAちゃんが園庭で鉄棒をしていました。どうしても逆さぶら下がりが苦手なBちゃんに、Aちゃんが「私が見てあげるから、がんばれ」と声をかけていました。その場面を見つけた保育者が駆け寄り、そっと、逆さぶら下がりを手助けしました。

Bちゃんががんばって！
見てあげるよ



場面における保育者のかかわりとその意図

二人のやり取りを見ていた保育者は、Bちゃんが鉄棒があまり得意でないことを察し、安全性を考慮し、駆け寄りました。

普段仲の良いAちゃんが応援しているから、自分からがんばって挑戦しているのではと感じ、Bちゃんへは、背中をそっと支えるのみの手助けをしました。

がんばって挑戦したBちゃんには、その勇気を認め、また、応援してくれたAちゃんへは、友だちを思いやった気持ちを褒めました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 3歳児クラスになると、友だちへの関心が高まり、自分中心から他者への思いやりが育っています。
- ・ 一人では不安で挑戦できなかったことも、友だちや先生の励ましで勇気が湧いてきて挑戦できます。友情関係によって、段々と人と人のつながりの基礎が育まれています。

事例に対するコメント

- ・ 3歳児クラスのAちゃんと、どうしても逆さぶら下がりが苦手なBちゃんという対比ですが、子どもが子どもを励ます光景です。3歳の子どもが相手を認めて励ますことは、クラスや家庭のなかで、保育者や保護者からAちゃん自身が励ましてもらった体験があつてのことです。
- ・ 「心地よい」体験があると、子どもは他者に心地よくかかわれるようになっていきます。クラス運営の課題ともいえます。

17

友だちへの思いやり

場面

午後の遊びの場面。園庭で4歳児の子どもたちが数人で鬼ごっこをしていたところ、Aちゃんが転んでしまい、Bちゃんが駆け寄りやさしく声をかけていました。

Bちゃんは、日頃自分から積極的に友だちに声をかけたりすることが少なく、みんなの様子を見ながら遊んでいます。そのようななか、どこかAちゃんのことを気になっているのか、たまにチラチラと見ては、関心を寄せている様子もありました。

そんなBちゃんの前で起こった出来事。泣いているAちゃんを見てほっとけなかったのでしょう。

大丈夫？
先生のところにいこうか



.....。

場面における保育者のかかわりとその意図

転んだAちゃんを見て、保育者はすぐに駆け寄ろうとしましたが、Bちゃんが駆け寄って声をかけていたので、少し様子を見ました。Bちゃんの友だちを思う気遣いを大切にしたいと考えたためです。その後、二人で保育者の所に来たときに「痛かったね。大丈夫？」とAちゃんに声をかけ、怪我などをしていないか再度確認しました。Bちゃんには「Aちゃんに優しくしてくれてありがとう」と声をかけました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・保育者や友だちから優しく接したり、接してもらうなかで信頼関係が生まれ、自分も相手を大切にしようとする気持ちや人への思いやりの気持ちが育ちます。
- ・鬼ごっこでは、友だちとルールを考え理解し、守ることで規範意識も育ちます。
- ・友だちと協力し合って遊ぶことで、社会性を身につけていきます。

事例に対するコメント

- ・「Bちゃんは、日頃自分から積極的に友だちに声をかけたりすることが少なく、みんなの様子を見ながら遊んでいます。」と書かれています。静かに遊んでいる子どもは、実は周りの状況や一人ひとりをよく観察していることがわかります。
- ・子ども理解のポイントです。「よく遊ぶ子ども」や「積極的に遊ばない子ども」とは、どんな子どもでしょうか。保育者は子どもを外的ではなく、内面的によく洞察することが大切です。
- ・Bちゃんが泣いているAちゃんにそっと手を回しているしぐさが、精一杯の「大丈夫」を表しています。

18

カエルとの出会い

場面

10月下旬。Aくん5歳9ヵ月。一年前の春、散歩でカエルの卵を見つけました。それを育てて成体にし、越冬もさせて、2年目の晩秋。大きくなったカエルをやっぱり自然に戻してあげよう！と、みんなで決めて、お別れのとき…。

その眼差しには、愛しい気持ちが溢れていて…カエルはもう大切な仲間になっていました。

元気でね…



場面における保育者のかかわりとその意図

この場面までの約一年半、飼育してみようか、動いているエサしか食べないのか、どういう場所を好むのかなど、子どもたちと同様に自問し、子どもたちと一緒に育ち合いながらも、初めての飼育に葛藤する保育者の一年半でした。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 命の大切さや、命ある生き物への接し方など、人として生きていくうえで大切な感情が身についていきます。
- ・ 生き物の成長や、変化に対する驚きや不思議さを感じる力が育ちます。
- ・ 不思議に感じたことやわからないことを、本や、人に聞くことで調べ、解決する能力が育ちます。
- ・ 友だちや保育者と協力して育てることで、協調性や他者と調整する力が育ちます。

事例に対するコメント

- ・ 子どもは生き物などに対して、アニミズム[※]といわれるように同一視する年齢です。5歳9ヵ月ならではの、カエルの卵から育ててきた「生き物への愛着」や「離れがたさ」がよくあらわれています。
- ・ それでも返してあげようという決心する子どもの姿は、5歳ならではの気持ちといえるでしょう。葛藤しながら、何が大切かを思考しながら選択していく、この過程が生きる力としての見方や考え方の学びです。
- ・ 生き物を飼うことは、そういった学びをする契機となることに大きな意味が含まれています。

※アニミズム：生き物だけでなく、生命のないもの（玩具や車など）にも、生命や意思があると考える心理作用のこと

19

カゴの中

場面

戸外遊びの場面。今までは一人遊びが多かったAくんは、5歳になり、特定の友だちBくんと一緒に遊ぶ姿が多くみられるようになりました。

この日も二人で砂場で遊んでいたところ、おもちゃが入っていたカゴが空になっていることに気づき、二人でカゴに入りました。おしりがちょうどカゴにはまり、カゴに入ったまま二人で並び、満足そうな表情をしている様子です。



入れたよー
Bくんも入り～

場面における保育者のかかわりとその意図

二人がカゴに入っているのを見つけ、保育者は「危ないかな？」と思い、声をかけにいこうとしましたが、二人の満足げな表情を見て、止めるのはやめ、近くで見守ることとしました。そしてカゴに入っている二人に「お風呂みたいだね」と声をかけました。

年中児になると、遊びのなかで友だち同士のかかわりが増え、友だちといることの喜びや楽しさを感じられるようになります。友だちとのつながりが深まり、遊びも豊かに展開していくようになります。自分たちで考えるという想像力を伸ばすことや、大人とではなく、友だち同士で考えて遊ぶことができたという達成感、そして、自分たちの遊びを保育者に認めてもらえたという自己肯定感を感じられるように、子どもたちの遊びをそばで見守りました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・「お風呂みたいだね」と例えて働きかけることに、子どもの想像力と遊びの発展が期待されます。
- ・同じ行為をすることで気持ちを通じ合わせ、相互のやりとりがうまれることで、二人の関係の深まりが期待されます。
- ・保育者から「お風呂屋さんごっこしよう」と働きかけていないところが、遊びの決定権を子どもたちに委ねることにつながり、主体的な子どもの育ちにつながっています。

事例に対するコメント

- ・「Aくんは、5歳になり、特定の友だちBくんと一緒に遊ぶ」ようになることから、自分に対する自信が出てきたといえます。5歳は、一人で満足したり自信を持つのではなく、「一緒に笑ってくれる」友だちの存在が必要です。5歳になると、クラスのなかでの「自分」や「〇ちゃんから見た自分」、「自分にとっての〇くん」の存在が急に大きくなっていきます。同じ表現をすることで共通理解が育まれ、言葉ではまだうまくいえない気持ちを共有することができます。「カゴに入る」というなにげない遊びですが、二人にとっては共有体験できた大切な活動です。
- ・子どもにとって「仲良くなる」とは、このような場面あってこそです。

場面

午前の絵画活動の時間、Aくんが、前日に保育所で行われた地域交流を目的とした祭りで、印象に残った場面や楽しかった場面を描いています。

Aくんは、普段のお絵描きの時間はあまり絵を描かず消極的でしたが、この日は、祭りの和太鼓演奏の様子を、夢中になって描いています。Aくんが演奏した長胴太鼓を描き終わると、「太鼓、描けた！」と元気にアピールし、それを見た保育者に声をかけられ、にっこり笑っている様子です。

太鼓、描けた！



わぁすごいね
たくさん、太鼓描けているね
Aくんが叩いた長胴太鼓も描いているね

場面における保育者のかかわりとその意図

それぞれの園児が絵画活動にじっくりと楽しめるような空間を、確保しています。さらに、描く絵がイメージしやすいように、経験した祭りの楽しさや、一人ひとりの思いを語り合う時間を確保しました。一生懸命描いていることを認めることによって、安心して、最後まで根気よく描き、自由に表現活動を行えるのではないかと考えます。この場面の後、Aくんはたくさんの和太鼓とたくさんの人を画用紙いっぱい描いていました。Aくんの和太鼓演奏についても褒めることで自信がつき、今後の活動にも積極的に取り組んでいけるのではないかと考えます。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 感じたこと、経験したことを描くことにより、自分なりの方法で自由に表現することを楽しみ、豊かな表現力を育みます。
- ・ 和太鼓演奏をクラス全体で取り組むことにより、友だちとの共通の目標を見出し、やり遂げる成就の喜びを味わうことで、次の活動への意欲や自信へとつながっていきます。

事例に対するコメント

- ・ Aくんはたくさんの和太鼓を夢中になって描いています。Aくんが、長胴太鼓を演奏したという体験が、お客さんがたくさんいての感動や喜びも相まって、夢中になれる絵画表現につながっています。体験したことを、記憶から再現して表現する場合は、体験の豊かさが求められます。また表現するには身体性や操作性など絵画技術がなければうまくいきません。
- ・ 両となりの子どもの表情は「何を描いてよいのかわからない」表情です。体験の満足度がAくんからうかがわれ、先生からの声かけによって一層の喜びになっています。

21

びゅんびゅんごま

場面

11月上旬。写真左から、4つのこまを一人で回す、6歳5カ月のAちゃん。二人で協力して回すBちゃんとCちゃん（6歳1カ月）、まだ上手に回せない1、2歳児の四人の子どもたち。

Aちゃんが一人で回す「1個回し」から「4個回し」への道を拓いてくれたのは、1冊の絵本を読んでからでした。靴下を脱ぐというやり方や、お尻をついた方ができるというノウハウは、それぞれの子どもたちが工夫し、発見していききました。

Bちゃん、Cちゃんのように、二人で回すびゅんびゅんごまは、自分勝手に引っぱっても絶対に回らず、相手のタイミングを感じながら、二人で呼吸を合わせなくては回すことができません、こまが大きくなると、三人四人とつながってホールいっぱいでも回すこともできるすぐれもの。こまと一緒に、心も笑顔も回っていきます。

そんな姿を小さな子どもたちがちゃんと見ていて、いつの間にか「真似て遊んで、その気になって…♪」子どもたちの遊びがつながっていく瞬間です。

4つ回せたよ！



もうちょっとひっぱって



場面における保育者のかかわりとその意図

この場面においては、びゅんびゅんごまを環境として準備しておくことくらいです。それ以前の、絵本からはじまった子どもたちの興味・関心を途切れさせないように、また、さらに発展できるように、こまの製作、一緒に遊んでみる、促す、一緒につくってみる、素材を変えてみるなどの循環を心がけています。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ できるとうれしい気持ちや、楽しい気持ち、やってみたいという意欲が芽生えます。
- ・ イメージしたことができるようになることの喜びを感じます。
- ・ どうしたらうまく回せるか、想像して挑戦し、さまざまな方法を考えることができるようになります。
- ・ 二人で協力して回すことで、他者との協調や、コミュニケーション能力が育ちます。
- ・ 年齢が上の子どもたちが上手に回しているのを、年齢が下の子どもたちが見ることで、模倣すること、自分もやってみようという意欲が芽生えます。

むずかしいね～



事例に対するコメント

- ・ 4つのこまを一人で回す、6歳5ヵ月のAちゃんは

場面

入所して、3ヵ月に満たないAくん（1歳5ヵ月）。園庭が大好きで、元気いっぱい遊んでいます。

ランチの時間になりましたが、いっこうに部屋に戻ってきません。そこで「Aくーん」と保育者がよびかけました。すると、とっとこ逃げ出したので、保育者が抱き上げ、部屋に向かおうとすると、大泣きするのです（左写真）。

いやー！！！！



場面における保育者のかかわりとその意図

泣いているのは、抱き上げられて、靴を脱がされたからです。自分から納得して戻ったわけではないのです。でも、食事の時間は

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 次の予定を示すことで、時間と行動に見通しが立ち、落ちついて行動することができます（情緒の安定）。
- ・ 見通しが立つことで、主体的に行動を組み立てることができるようになります。



おへや やだやだ～

事例に対するコメント

- ・ 入所間もない子どもは、時間の流れが習慣になって身についていません。また、急に抱き上げられて、部屋に連れて行かれそうになったことは「びっくり」「なにをするの」「やめて」などといった「心地わるい」感覚になりがちです。「待て待て遊び」の後には、保育者との関係性が生まれることから、すんなり部屋に入ったと考えられます。
- ・ 外遊びが好きで泣いたともいえますが、視点を変えると子どもへの理解も変化します。

場面

いつもなら、二人で当番なのに、相方がかぜでおやすみ。3歳児のAくんは、「きょうは、ひとりやで。たいへんなんや。」とぼやきながら、おしぼりをしぼっています。そこへ、2歳児のBちゃんが「なにしょん？」と声をかけました。「こうやってな、ぼく一人でいそがしいんや」とAくん。心配したBちゃんは「いっしょにしたるか？」とせっかく言ってくれたのに、Aくんは「小さいからできひん」と断ってしまいました。

「いっしょにしたるか？」



場面における保育者のかかわりとその意図

2歳児のBちゃんは、いつも二人で当番をしていることを知っていたのです。きっと、大変そうだなと思い、自分なりにどうしたらいいか考えていたのでしょうか。少しの間、手も洗わず、Aくんの様子を見ていました。

でも、断られ、あまりにかわいそうだったので、**保育者が「Bちゃん、やさしいね。ありがとう。せっかくお手伝いしようかって言ってくれたのにね。きっと、Aくん恥ずかしかったんだよ」と声をかけました。**Bちゃんの優しい心が報われました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ Aくんには、3歳児でも当番ができるのだという、自己肯定感が育っています。
- ・ Bちゃんには「お手伝いしてあげようかな」と思う、優しい心が育っています。
- ・ Bちゃんは断られてしまいましたが、二人の気持ちを受け入れ、そして、お互いのやろうとしたことを肯定する保育者の言葉に救われ、人間関係が崩れることなく物事が進んでいます。



「まだ小さいから
できひん。みと
きよ。こうやっ
てのばして、し
ぼるんやで。上
手やろ。」

事例に対するコメント

- ・ 子ども同士の関係性が、言葉のやり取りからうかがえます。Aくんは、「きょうは、ひとりやで。たいへんなんや。」と言っていますが、友だちが休んでいることへの思いや一緒にやってくれる友だちの必要性、大変さなどいつもは感じられない体験をしています。
- ・ 2歳のBちゃんもまた、「いっしょにしたろか？」と考えて声をかけています。保育所の集団保育ならではの子どもの育ちが垣間見えます。2歳、3歳の子どもとはいえ、このような気持ちが育まれていることに、保育者も大人も学ぶことが大切です。一見、当番活動という養護の時間に見えますが、子どもは深く考えている学びの時間であることがわかります。

場面

4月入所のAくん（1歳3ヵ月）。母乳育ちなので、ミルクは飲めず、離乳食も受け付けません。後追いが激しく、決まった保育者でないと遊べず、そして、食事もなかなか自分でスプーンを持って食べられませんでした。口を開けて待つばかりなど、保育者は大変苦労しました。

ところが10月、お茶碗を左手でもち、スプーンで食べる姿がみられました。上手にできたAくんに、保育者が言葉がけをしました。

ひとりで上手に
食べてるね



場面における保育者のかかわりとその意図

どんなにこぼしても、「自分で食べる」と言ってきかない自立心旺盛のAくん。「おわんをおててでもって」と毎回、保育者が手を添えながら、教えてきました。今ではこんなに上手に食べられるようになりました。

自分でできること、保育者に甘えていること、ちょっと手伝えばできることなど、Aくんに寄り添い、把握したうえでかかわることとしました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・自分でできる喜びを知り、自我が芽生えています。
- ・保育者がすべてを支援するのではなく、できる部分を尊重し、できない部分を少しだけ手伝うことで、Aくんの健やかな自立につながっています。



事例に対するコメント

- ・4月入所のAくんは、確かに保育者としては支援が難しく、苦労している姿が思い浮かびます。
- ・しかしながら、子どもを軸にして子ども理解を考えてみるとどうでしょうか。
「母乳育ちなので、ミルクは飲めず、離乳食も受け付けません。」・・・家庭との緊密な連携と言いますが、Aくんにとっては、今までとは異なる食文化に戸惑っていたのではなかったでしょうか。
- ・「後追いが激しく、決まった保育者でないと遊べず」・・・母乳であり、母親との愛着関係ができていたからこそ特定の保育者との関係を求めたとはいえないでしょうか。
- ・「食事もなかなか自分でスプーンを持って食べられませんでした。口を開けて待つばかり」・・・1歳まできちんと保護者から食べさせてもらっていたのでしょうか。
- ・安定した家庭養育の関係性を基礎に、多様な環境に適応するとともに、保育者との関係性が早く確立していきます。保育所の環境にも慣れることで、瞬く間に育ったようにみえるのではないのでしょうか。

25

ピカピカになったよ

場面

0歳児クラスの給食の時間、五人の子どもたちが給食を食べていました。Aちゃんが、全部食べ終えた皿を持ち上げ、誇らしげに保育者に見せていました。

先生が「ピカピカ賞だね！」と言った言葉にほかの子どもたちも関心を示し、全員ががんばって食べ出したのです。

全部食べたの
すごいね！
ピカピカ賞だね！



お皿ピカピカ
になったよ！

場面における保育者のかかわりとその意図

大人や友だちと一緒に楽しく食べることが、給食の一番の醍醐味であり、そのなかで一人ひとりの食への意欲につながっています。

食べ方や量には個人差がありますが、急がしたり時間で区切ったりせずに、どの子ども自分のペースでゆったり食べることを尊重し、食べ終えた満足感を感じてほしい思いがあります。今回は、「先生みてみて」と言わんばかりに皿を持ち上げるAちゃんの姿に、思わず微笑えみ、子どもの喜びに共感をしました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・保育者も含め、だれかと給食を食べること（共食）で、ニコニコと会話をしながらの食事に楽しさを覚え、空腹を満たすだけでなく、心も幸せに満ちています（情緒の安定）。
- ・Aちゃんは、自分の思いに気づいてもらえたという満足感を得、次も全部食べるぞという意欲につながります。また、周囲の子は自分にも声をかけ褒めてもらいたいという気持ちが育ち、食への意欲や関心が高まっていきます。

事例に対するコメント

- ・「Aちゃんが、全部食べ終えた皿を持ち上げ、誇らし

26

おむつ交換

場面

給食後のおむつ交換の場面。0歳児（11ヵ月）のAくん。おむつを外すと、開放感から手足をバタバタと動かしています。「キレイにしてから、お昼寝しようね」、「気持ちよくなったね」など、保育者が声かけを行うと、保育者の顔を見たり、ニコッと笑ったりしています。

スッキリ
キレイになったよ



場面における保育者のかかわりとその意図

おむつ交換をしながら、「気持ちよくなったね」、「キレイにしようね」と声かけを行い、子どもの気持ちをくんで、共感することで、情緒の安定や保育者とのコミュニケーションをはかっています。

担当する保育者のかかわりによって、排泄のリズムや便の様子の違いがわかり、体調の異変に気づけるようにしています。また、身体に触れることで体温の変化を確認したり、湿疹の有無を確認したり、健康状態も把握することができます。

おむつを外した際に、ニコッと笑ったり、手足をバタバタと動かしたりしていることから、Aくんは、快や不快といった認識が少しずつ出てきているのではないだろうかと考えています。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育

場面

ランチが終わるとそれぞれがトイレに行き、昼寝の準備が始まりました。保育者は、ほかの子どもたちの準備に追われます。そんななか、自分たちで楽しみながら、着替えをしている子どもたちがいました。

「どっちがはーやいか」と、いつしか競争になり、きれいにたたんで、自分のカゴに片付けます。

どっちがはーやいか



保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・「**自分でできる**」**満足感**が増えるように、少しずつ手伝いながら、やっと、全部自分でできるようになりました。この積み重ねが**さまざまな場面での自信につながって**いきます。
- ・着替えも遊びの延長で、自分たちで楽しく着替えています（二人で楽しさをつくりだす）。脱いだ服もたたんでいて、**行動の見通しが立ちます**。
- ・自分たちの行動を保育者が見ていてくれることで、その行為が認められ、次の行動へと自発的に子どもたちが誘われていきます。



こうやってたたんで…

事例に対するコメント

- ・「2人で顔を見合わせて「うふふふ…」と笑い、」というほほえましさに、こちらもうふふとなりました。着替えをしている生活場面です。子どもはこのような時間だからこそ、主体的に“やりとり遊び”を始めます。
- ・たたむことをうまくルールにしている思考力の芽ばえに感心します。子どもの遊びは、本来このような生活活動に含まれていました。保育者や大人が考える遊びや活動も大切ですが、このような名前のない活動にも目を向けてください。
- ・養護と教育の一体化とは、このような場面でも観察されます。大切なことは、子ども同士の関係性が軸となっていることです。

場面

5歳児が、昼寝当番のために布団の準備をしている様子です。三人一組で保育者を手伝います。敷布団のゴムをベッドに通すのが大変ですが、9月頃から上手にできるようになりました。秋も深まってくる頃、2歳児から、「ありがとう」と言われ、喜ぶ姿がみられました。

今日の当番は
私たちの



場面における保育者のかかわりとその意図

なるべく協力し合ってできるよう、見守るようにしました。

手順が分からないときは、保育者が「こうやってするのよ」と手本を見せながら、教えてきました。保育者が昼寝の準備の様子を見て「手伝おうかな」という気持ちや、保育者を喜ばせたいと思って手伝ってくれる気持ち、また、「おもしろそうだなあ」と興味を持って、手伝う気持ちなどくみ取ることとしました。

保育者のかかわりによって期待される子どもの成長、育ちにつながる部分

- ・ 保育者の手伝いをすることで、互いに助け合う喜びや、人の役に立てる誇らしさを感じます。
- ・ 遊びと仕事（やらなければならない日課）との関係性が認識できるように、あらゆる場面で当番が活躍し、生活のルールや約束ごとなどが守れるようになります。
- ・ 保育者が意図を持って見守る環境をつくることで、子どもが主体的に考えて行動できるようになります。



いっしょに準備するよ

事例に対するコメント

- ・ 「三人一組で保育者を手伝い」をする布団準備ですが、運動会で力を合わせることは異なる生活活動における「協力」「協働」です。自分たちで工夫する、役割分担する場面が、家庭養育では少なくなっている昨今、保育所でこのような場面に出会えて、子どもの育ちが、あらゆるところにあることを考えさせられました。
- ・ 「布団を敷く」と文字で書いてしまえば終わるような場面ですが、手順、責任感、最後までやり遂げるなど、ここでしか学べないことがあります。
- ・ ここでは「布団」や「仲間」が環境でしょうか。

29

どうやったら うまくふくらむかな？

場面

ある日の降園の場面。運動会の季節を迎え、連日練習が続いています。4歳児はバルーンを使っの演技を披露する予定ですが、なかなかうまく膨らみません。何回も練習を繰り返しますが、うまくいかず、子どもたちのモチベーションも下がっていました。

しょんぼりとするAちゃんとBちゃんの降園時の姿から、園長が声をかけました。これまでの練習の様子を丁寧に振り返り、なぜうまくいかないのかを考えることにしました。

園長「どうしてうまく膨らまないのかなあ？」

Aちゃん「〇〇先生が、みんなの気持ちが一つにならないからだって言ったよ。」

園長「じゃどうしたら、みんな気持ちが一つになるのかなあ？」

Bちゃん「かけ声をかけたらいいんじゃない？」

翌日、AちゃんとBちゃんは担任に練習でやってみたいことを話しました。結果的に、「せーの！」の元気なかけ声を合図に、うまく膨らむようになり、運動会当日は見事な演技となりました。

どうやったらうまく
ふくらむかな？

いっしょに考えよう



