

新しい保育所保育指針作成への提言
(中間報告)

平成 19 年 1 月 19 日

新しい保育指針を考える会

新しい保育所保育指針作成への提言

(中間報告)

平成 19 年 1 月 19 日
新しい保育指針を考える会

全国私立保育園連盟「保育・子育て総合研究機構」の委嘱により組織された「新しい保育指針を考える会」は、ここに『新しい保育所保育指針作成への提言(中間報告)』をまとめました。

子どもにまつわる諸問題や保育の困難さに目をむけると、能力発達の性急な向上を目指す家庭や保育園が少なからずある現状を憂慮せずにはおれません。保育が本来目指すべき子どもの育ちを、子どもが「他のだれでもない自分」に自信を持ち、自分を発揮しつつ、他者とともに生きる主体となることと捉え、そのような子どもの育ちを大切にする保育が、どのような理念によりどのように展開される営みであるかが明らかにされて、新しい保育の地平が切り開かれることを願ってやみません。

全国私立保育園連盟をはじめ、厚生労働省に設置された「保育所保育指針」改定に関する検討会ほか関係機関や、保育に携わる多くの方々にお目通し頂き、保育の質の向上に資することができれば幸甚です。

(内容)

序	提言の要点 (P2~P4)	執筆担当	遠山洋一
第1部	保育がいま、大切にしなければならないこと (P5~P18)	執筆担当	鯨岡 峻
第2部	保育の展開 (P19~P34)	執筆担当	榎沢良彦

(会議の開催)

第1回	平成18年 9月 9日	京都市御池保育所会議室
第2回	平成18年10月27日	京都市御池保育所会議室
第3回	平成18年12月10日	京都市御池保育所会議室
第4回	平成19年 1月 8日	京都市御池保育所会議室

(委員)

鯨岡 峻 京都大学大学院教授
榎沢良彦 淑徳大学教授
浅野君枝 かもめ保育園園長(石川県)
藤 光真 二葉保育園園長(福井県)
室田一樹 岩屋保育園園長(京都市)

(オブザーバー)

遠山洋一 バオバブ保育園ちいさな家園長(東京都)

序

提言（中間報告）の要点

幼稚園教育要領改訂への国の検討作業はほぼ終え、保育所保育指針改訂への検討作業が現在進行している。

保育所保育指針は、1965年の策定、1980年の大改訂、1989年の小改訂を経て現在に至っているが、私たちは、保育所保育指針改訂は以下のような理由から、新たな指針を策定するとの意気込みをもって行うべきだと考える。

第1に、認定こども園制度が発足したことにより、保育所だけでなく、認定こども園、ひいては幼稚園にも共通する保育の基本的な指針を示す必要が生じて来たこと。

第2に、保育所の役割が地域の子育て家庭への支援にまで広がり、家庭における子育ての問題を考え支援していくための基本的指針を示す必要が生じて来たこと。

第3に、社会の著しい変貌により、子育ても保育も新たな課題と困難さに直面しており、改めて「人が育つ、人を育てるとはどういうことか」の基本に立ち帰って考え、指針の基礎に据える必要があること。

第4に、乳幼児期に対しても各方面から教育要求が出されており、改めて、乳幼児期の教育にとって最も大切なものは何なのか、そしてそのことと保育との関係を明確に示す必要があること。

現行の保育所保育指針は、指針として概ね正しい方向性を示していると考えられるが、実際に保育の現場においてどう使われているかを見たとき、いくつかの問題点がある。

第1に、保育の目標として「その子どもが、現在を最もよく生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培うこと」を掲げているが、「望ましい未来をつくり出す力の基礎」とは何か、その本質的なものが示されていない。そのため、これに続いて「目指すべき諸事項」として上げられている6つの事項（養護の側面と五領域での能力や心・態度の育成）の束が並列的な保育の目標であるかのように受け取られてしまいがちである。

第2に、第3章以降に、年齢ごとに子どもの発達の特徴を示し、それに続いて6つの事項に対応した保育の「ねらい」「内容」「配慮事項」を示している。「各年齢別の発達の一般の特徴を押しつけることなく、一人一人の子どもの発達の特性や発達の課題に十分に留意して保育を行う必要がある。」と予め断っているが、あまりにも具体的に詳細に書かれているため、保育の現場ではここに書かれたことが各年齢における保育の達成目標であるかのように受け取ってしまう傾向を生んでいる。

第3に、保育所保育の基本として「家庭や地域社会と連携を図り、保護者の協力の下に家庭養育の補完を行い」と言っているが、保育を家庭養育の補完ではなく、「保護者と共同して子どもを育てる営み」として捉えるべきであり、いかにしたらそれが可能になるかの指針が不十分である。

第4に、全体の記述が、人格的にも能力的にも完成した保育者を想定した記述になっているが、実際には、人格的にも能力的にも形成途上にある保育者が、保育を行うことを通して人間的にも保育者としても育って行くのであり、保育者として育って行く過程が明確に示されていない。

第5に、保育所における保育の特性を「養護と教育が一体となって、豊かな人間性を持った子どもを育成する」ところに置いているが、「養護とは何か」「教育とは何か」が明確に示されていないために、人それぞれの解釈でそれらの言葉が一人歩きし、混乱が生じている。

以上のような問題意識から、私たちは新しい保育所保育指針作成に対していくつかの提言を試みたい。以下、その要点を記す。

1 保育の根幹に、次のような一文を据える必要がある。「保育の場は、子どもたち一人ひとりが、周囲から主体として受け止められ、主体として育っていく場である。そして保育は、保育者と保護者が共同して子どもを育てるという基本姿勢の下に営まれるものである。」

2 「主体として育つ」ということの意味は十分に説明されなければならないが、最低限明らかにしておきたいことは、能動的、自己実現的な側面だけでなく、他者に対して開かれ、他者とつながり合うという側面を不可欠な要素として含んでいるということである。「わたしはわたし」と「わたしは私たち」の両面を備えた一人前の大人になっていくための基礎を育てることが保育の目標だと言い換えてもよい。

3 子どもは乳幼児期を通して著しい諸能力の発達を示し、それらが「主体としての育ち」に影響を与えるが、「主体としての育ち」を中心に据えるならば、能力面の育ちばかりではなく、むしろ目に見えない心の育ちが重視されなければならない。自信、自己肯定感、信頼、安心、意欲、興味、関心の広がり、対人関係の中で経験する心の動きなどが、これまでに以上に重視される必要がある。

4 「主体としての心の育ち」は乳児初期から成長とともに様相と課題を変えて行くが、それを培って行くのは、まずはその子の存在を認め尊重し支える養育者、保育者であり、次いで他の子ども、友達存在であり、さらには周囲の人々、広く言えば地域の人々であろう。いずれにせよ、それら他者との関係性こそが「主体としての心の育ち」を育む主要因として重要である。

5 子どもは、人だけでなく、それ以外の環境とも関わりながら育っていく。保育者は、子ども自身が環境から見いだすであろう意味を視野に入れつつ、他方で育てる者としての願いをそれに重ねる仕方で保育環境を整える。子どもは与えられた環境を独自に意味づけし、独自の世界を生み出す。いわば、子どもは環境を創造的に作りかえて行く。その意味で、保育環境は、子どもと保育者の共同によって作り出されるものと考えなければならない。

6 保育の場は、主体である子どもと主体である保育者が共同の生活を展開する相互主体

的な場として捉える必要がある。保育者は子どもと共に生きることを志向しなければならない。そのとき保育の計画は、共同の生活の大きな枠組みとして捉えるべきで、そのとおりに実施されるべき実行計画として捉えるべきではない。

7 保育者が子どもと共に生きた保育の意味を振り返り考察することが重要である。そのことを通して日々新たな保育を築くことが可能になるとともに、保育者の子ども理解と自己理解が深まり、保育者として人間として成長して行く。またこのことが保育者集団の中で検討され吟味され、確かなものとして共有されて行くことが重要で、それこそが保育の質を決定づける。

8 保育の質を問うに当たっては、「主体としての心の育ち」の視点から保育の質が問われ、その質の向上が目指されなければならない。保育の質の向上は単に「この場面ではこう対応する」というマニュアルの習得によって可能になるものではなく、7に記したような過程を通して可能になるものである。このような視点に立った評価と研修の在り方が模索されなければならない。

9 保護者と保育者の関係が、ともするとサービスの利用者と提供者という関係に傾きがちな状況にある今、保育とは保育者と保護者が協同して子どもを育てる営みであることが強調されなければならない。そしてそれが現実のものとなるためには、保育の目標と保育の実際、そして子どもの状況に関する理解が、両者の間でできうるかぎり共有されなければならない。そのための方法が様々に模索されるべきで、そのことが指針においても示される必要がある。子どもを中に挟んで、共に悩み、また成長の喜びを共にすることを通して、共有するものを広げて行けるはずである。

第1部

保育がいま、大切にしなければならないこと

京都大学 鯨岡 峻

1. 長い前置き

いま、幼稚園教育要領の改訂に伴って、保育所保育指針も見直しが始まっていますが、今日の混乱した保育の場の状況に鑑みれば、改めて保育とは何かを問い直し、保育の理念を再確認しておくことが急務ではないかと考えます。その際、子どもは「育てられて育つ」存在であるという単純な事実に戻ること、そして「育てる」という昔からの営みを今一度振り返ってみること、これがあるべき保育の理念を考える上で必要なことではないかと考えています。結論を先取りして言えば、次のような一文を保育の根幹に据える必要があるのではないかと思います。

「保育の場は、子どもたち一人ひとりが、周囲から主体として受け止められ、主体として育っていく場である。そして保育は、保育者と保護者が共同して子どもを育てるといふ基本姿勢の下に営まれるものである」

この一文だけを読みますと、一見、自明とも思え、何を今更という気もします。しかし、私がなぜこの一文を敢えて「新しい」保育論の基軸に据えたいかといえば、この一文の深い意味が、現行の保育の場でも、家庭でも、さらには社会文化環境においても、必ずしも十分に理解されているには思われないからです。否、むしろこの一文と逆行する動向がしばしば見られ、そのことが子どもの育ち、特に心の育ちを損なっているように見えて仕方がないからです。

例えば、早い発達を期待するあまり、子どもの思いを顧みずに、過剰な「させる」働きかけを行っている保育の動向はないでしょうか。そしてそのような「させる」保育の「成果」を早い発達の証として喜ぶ風潮が保育者や保護者にないでしょうか。あるいは、幼い子どもが自らしようとするのを待てずに、大人の急ぐペースが優先し、次々に「してあげる」先取りの保育をしてしまっていないでしょうか。その逆に、子どもには自ら育つ力が備わっているのだから、ただ見守っているだけでよいなどと理由付けして、結果的に「ほっておく」保育や、「放任」保育に堕している現状はないでしょうか。

上に見た過剰な「させる」も「してあげる」も、子どもの思いよりも大人の思いが先行した対応のありようです。逆に、「ほっておく」や「放任」は、丁寧に子どもの思いを受け止めることを忘れた過剰な「見守る」対応のありようです。一見、逆行するかに見えるこれらの動向は、子どもを「主体として受け止め、主体として育てる」という養育や保育の

根本が見失われた結果であり、要は大人の側の過剰かつ一方的な思いが先行した結果です。そしてそのような「育てる」営みの混乱が、子どもの心の育ちを著しく損ない、成長した後のさまざまな負の行動に繋がっているのではないかと思うのです。あるいは最近の保護者の多くに見られる自己中心的で周囲を顧みない言動なども、幼少より主体として受け止められ主体として育つことが十分でなかったことの端的な表れかもしれません。

もちろん、子どもを育てる営みの中に、「してごらん」と促したり、「してあげよう」と優しさを示したり、子どもがすることを「待たせよう」「見守らせよう」という対応が必要になる場面が生まれることは当然です。しかし、なぜそれが過剰になって、本来の育てる営みから外れた動向になってしまうのでしょうか。その「なぜ」を考えると、改めて保育の本筋は何かが問われ、そのとき、冒頭に掲げた一文を踏まえる必要が理解できるようになると思うのです。

ところで、上に掲げたいずれの負の動向も、それを推進する当事者（保育者や保護者）には、当然ながら「子どものため」と考えられていますから、それが負の動向であるという認識はもちろんないでしょう。しかし、それは真に「子どものため」なのか、それとも大人にとっての「子どものため」なのか、そこが問題です。それを振り返ってみると、上記の負の動向のほとんどは、大人のさまざまな思惑から生まれていることに改めて気づきます。

例えば、過剰な「させる」動向について言えば、発達の階段を早く高く登るのが子どもの将来の幸せに繋がり、しかもそれが小学校との連続性を保障するものだから保護者にも歓迎される、というような思惑（あるいは保育理論）から導かれていることが大半です。また、過剰な「見守る」動向について言えば、表向きは「子ども自らの育つ力を信じて」と言いながら、実際には、人的環境を含め保育環境を十分に整えないまま、「子どもを預かるだけでよい、最低限のケアでよい」という思惑（あるいは保育理論）から導かれている場合がしばしばです。

こうした積極的ないし消極的な思惑（保育理論）が結局は「育てる」という本来の営みを阻害し、それによって子どもの育ち、特に主体としての心の育ちが損なわれてくるのではないかというのが、私が今の保育の現状を振り返って思うことです。そしてそこから、「育てる」という営みの本来の姿に立ち返る必要に迫られ、そのためには、改めて冒頭の一文を掲げる必要があるのではないかと考えるに至ったのです。

その際、その一文に含まれている「主体として受け止める」や「主体として育つ」という文言を十分に理解することが是非とも必要になってきます。というのも、先の思惑がらみで、人はこの「主体」という概念を自らに都合のよいように解釈し、その積極的、消極的な「保育理論」を語る足場になっていることが多いからです。正直のところ、私自身、この「主体」という概念は取り押さえるのが極めて難しい概念だと考え、長いあいだ敬遠してきました。というのも、この概念は取り押さえようとすると手から逃げていくような、多面多肢的で両義的な概念だと思われたからです。ではこの概念を使わずに、「人間」や「自己」、あるいは「自己性」「自分」というような他の言葉で置き換えられるかといえば、そ

れも難しいのです。そこで最終的に辿り着いた結論は、やはりこの概念を使うしかないということでした。そして、もしも保育に従事する人がこの概念を十分に理解することができるようになれば、それだけで保育で何が大事なのか、保育の本質に行き着けるのではないかと考えるようになりました。つまり、先の一文の意味が深く理解できるようになれば、おのずから、あるべき保育のかたちが見えてくるはずだということです。

前置きが長くなりましたが、先の一文を深く理解し、現行の保育を見直す上で、以下に私なりの「主体」概念の理解を示しておきたいと思います。

2. 「主体」概念をどのように理解するか

まず、私の見方では、「主体」という概念は次の3つの観点から考えられなければなりません。つまり、(1)いまのあるがまま(存在)を尊重される必要があるという意味で、(2)成長・変容する存在という意味で、(3)個に閉じると同時に他に開くという意味で、の3点です。3点を同時に考えるのが難しいので切り分けて論じるしかありませんが、それぞれが互いに重なり合うと同時に相容れない面があるということが、「主体」という概念が取り押さえにくい両義的な概念だという理由でもあります。

(1) いまのあるがまま(存在)を尊重される必要があるという意味での主体

どれほど幼くても、一人の子どもの小さな身体には命が宿り、子どもはその子なりの欲求や願いや意図を持って、いまを懸命に生きています。その生きるかたちこそ、「主体」という意味の根底にあるものです。その命を生きるのは誰でもないその子自身であり、またその生きるかたちはその子独自のものです。それはどんな他者であれ代ってやることのできないものですから、そのかたち自体が尊厳をもつものだといわねばなりません。

そのような独自の思いをもって生きる子どもに周囲の大人が寄り添い、その存在のありようを尊重し、その尊厳を認め、その存在を喜ぶこと、これが「主体として受け止める」「主体として尊重する」というときの一つの重要な意味です。そしてそのような「受け止め」「尊重する」大人の対応を通して、子どもは自分が大事に思われていること、自分の存在が認められていることに気づき、それを喜ぶようになります。これが自信や自己肯定感という心の育ちに直結していることはいうまでもありません。これはいろいろな場面で見せる子どもの姿が、そのあるがままのかたちで受け止められ、認められることを基本としています。つまり「である」と記述される「いま、ここ」での姿が、ひとまず受け止められるものでなければなりません。

これは、保育の世界でよく言われる「養護」の考えを、身体面のケアを超えて、心の面の養護が必要だという意味に捉え直すことだと言い換えてもかまいません。心の面の養護とは、大人の思いに強引に従わせるのではなく、あくまでも子どもの思いに寄り添い、それを尊重し、子どもが自信や安心感や満足感を持って生きていけるように子どもを支えることです。視点を変えれば、主体として受け止める対応こそ、子どもの心の育ちの基礎となるものです。逆に、子どもを主体として受け止めないままに、一方的に大人の思いを押し付け、「させる」対応に凝り固まることは、心の育ちを視野に入れない悪しき対応だと

ということになるでしょう。能力育成を旗印に取り込まれる多くの保育のかたちの中には、本当に主体としての育ち、特に心の育ちを視野に入れたものかどうか、吟味され直されなければならないものが含まれているように見えます。

ただし、あるがままを受け止め、認めるという対応は、決して「いまのままでよい」という現状の固定（ないしは単純な肯定）を意味するものではありません。主体としてのあるがままを受け止めることは、子どもが自信や信頼や安心の心を育むことに通じ、そうなれば、それを梃に子どもは自ら外界や人々に興味関心を示し、自らの世界を広げ、人との関わりを拡げていくことができます。つまり、「いま、ここ」のあるがままを主体の姿として受け止めることが、逆説的ですが、子どもが「いま、ここ」を乗り越えて成長・変容していく条件を作り出しているのです。その意味では、主体として受け止めることが、次の（２）の「主体に<なる>」に通じていることに留意しておかねばなりません。

（２）成長・変容する存在という意味での主体

次に考えてみたいのは、子どもも大人もみな、「いま、ここ」に止まっている存在ではなく、常に成長・変容する（時間軸の中で変化する）存在、つまり「いま、ここ」での「あるがまま」の主体を超えて、自らの世界を広げ、人との関わりを拡げ、喜怒哀楽を経験しながら、さまざまな局面に対処できる主体に「なっていく」存在だということです。言い換えれば、幼い子どもの主体としてのありようから出発して、さまざまな経験を潜り抜ける中で次第に主体としての厚みを増して成長して行くという過程の中に、子どもも大人も位置付けられなければならないということです。大人もまたその意味では決して完成した主体ではなく、子どもを育てることを通してなお主体として変容を遂げて行く存在であり、その意味ではなお成長途上の主体です。ただその「成長途上」の意味合いが子どもとは明らかに違っているというだけなのです。前項で子どもを主体として受け止めることが大人の育てる営みとして重要であると述べましたが、そのように受け止めることが子どもの成長につながるのだということに気づくことも、そしてそれが自分の大人としての喜びや満足になることも、大人の主体としての育ちを意味するはずです。

さて、子どもに視点に移せば、その「なる」は自ら「なる」面と、育てられて「なる」面とが分かちがたく撚り合わされているのに気づきます。つまり、子どもの「なる」は大人の「育てる」営みと深く絡み合っています。大人の育てる営みの中には、主体として成長してほしいという思い、大人に向かって子どもを引き寄せたいという思いが常に働いており、そうした思いが何かに誘ったり、何かを促したりといった対応を導き、そのような対応と、子どもの「あるがまま」を受け止める対応とが複雑に絡み合うなかで、子どもは幼い主体のありようから次第に厚みを増した主体へと成長・変容していくのです。

ともあれ、子どものその都度の「あるがまま」を主体の姿として受け止める（１）の視点と、その都度の「あるがまま」を不断に更新し、その厚みを増してゆく過程を主体に「なる」と捉えるここでの（２）の視点とは、互いに相容れない一面を持ちます。にもかかわらず、主体という概念は「あるがまま」で主体だという理解と、成長・変容してこそ（「なる」に向かってこそ）主体だという理解の両方に跨っており、この概念を理解するには（１）

と(2)の両方の視点とも欠かせないことが分かります。そこに主体概念の難しさの一端があるといつてよいでしょう。

その際、鍵を握るのはこの「なる」をどのように考えるかです。これまではたいていの場合、この「なる」の過程を能力的な完成を目指す過程だと考えてきました。そのために、育てる営みも、子どもに働きかけてその発達を促進すること、つまり出来ることを増やすことであると考えられ、こうして「させる」「与える」という大人主導の働きかけが保育の中心に置かれるようになり、そのことによって(1)の子どもの意図や思いなど、主体の「あるがまま」を受け止める面が弱くなってしまったのです。

その反省に立てば、「なる」に通じる「育てる」営みは、もっぱら外側から働きかけて子どもの能力面だけを変えていくことだと考えるべきではありません。もちろん、一步先んじて主体になってきた大人には、上に見たように、一人前に成長してきてほしいという思いが常にあります。そして、その思いの中に生きる子どもには、(1)の意味での主体として受け止められる中で培われた信頼関係を背景に、その大人の思いに応えたい、大人のようになりたいという思いが生まれてきます。これが身体面や運動面の育ちと結びついて、子ども自らの内に、主体としての厚みを増す方向へと向かう「なる」の芽を芽吹かせてくるのです。ですから、「育てる」営みは子どもの中にその芽が芽吹くようにうまく誘いかけ、芽吹き始めればそれを支えるというのがその基本の働きかけの内容なのであって、大人の思い通りに子どもを動かすことではないのです。

いま「厚みを増す方向に」と述べましたが、それは意欲や興味・関心が広がり、自分に自信をもち、周囲の人と関わり合うことを喜ぶようになるというような、肯定的な面ばかりではありません。周囲とのトラブルを通して人との関わり方を学んだり、周りを見て自分の振る舞い方を修正したりといった、必ずしも肯定的とはいいがたい経験、さらには思い通りにならなかった経験や叱られた経験など、負の経験さえも主体の内部に蓄積されてその「厚み」をかたちづくると見なければなりません。主体に「なる」とは、よいこと尽くめのことではなく、喜怒哀楽を伴った正負両面の経験が蓄積され、その人の世界や周囲の人に向かう向かい方を方向付ける心の働きに通じるものです。ですから、「なる」への変化は、能力面よりも、むしろその子の対人世界の広がりや心の育ちの面に見るのでなければなりません。

つまり、「主体として育つ」というときのその育ちの中身は、能力の束が太るイメージであるよりも、対人世界が広がると同時に複雑になり、それに応じて自分の内面も複雑に入り組むようになっていくというイメージでしょう。世界が広がる喜びの一方で、対処に苦慮する面も増大し、まさに喜怒哀楽をさまざまに経験するようになることが「主体として育つ」「主体になる」ということの内実であるはずですが、その過程を支えるのが大人の「育てる」営みなのですが、その中身は、「なる」への芽吹きを方向付け、「なる」へと向かう姿を見守り、子どもの内部に「なりたい」という気持ち動くように働きかけるというものでしょう。そして先にも触れたように、そのように子どもの「あるがまま」を受け止めることができるようになり、子どもが主体として育つことが自分の喜びになり、そこから

振り返って、自分自身が周囲の人と共に生きること大切さに気づくようになるということが、大人が主体として育つ（大人が一個の主体に「なる」）ということでもあります。保育をこうした観点から考え直したいというのが「新しい保育論を」というときに私の念頭にあったものでした。

さて、これまで述べてきたことを踏まえて冒頭の一文を読み返してみるとどうなるでしょうか。まずそこには「育てる」側と「育てられる」側の関係の問題が含まれていることに気づきます。いうまでもなく、「育てる」側の大人は、育てられて育った結果、いま「育てる」側に回っているのであり、いま「育てられる」側である子どもに対して、一世代早く誕生し、一世代分だけ多く成長・変容を遂げながらも、なお主体としての「なる」を継続し、その生涯過程を進行中の存在です。そして、その「育てる」中身は、本来、自分が育てられて身につけてきたものを次世代の子どもに申し送る内容を含むと同時に、自分を育ててくれた前の世代の態度や構えを受け継ぐかたちになっているはずです。つまり、いつしか子どもの思いを受け止める構えに導かれ、それによって子どもが成長する様を喜ぶという、前の世代が示してくれた対応をいつのまにか受け継ぐかたちで大人自身、成長・変容を遂げていくのです。要するに、私たち大人が主体として育ってきて今があるように、あなた方子どもも主体として私たち大人のように育ってきてほしいと子どもに伝え、前の世代が自分に接してくれたときの態度や姿勢を受け継ぐことが「育てる」の基本なのです。

そのように考えると、「育てられて育つ」ということが世代間で循環していることに気づきます。子どもだけが主体として「育てられて育つ」のではなく、大人もまた、主体として「育てられ育ってきた」人であり、「育てることを通して育っていく」人でもあるのです。ですから、「育てる」という営みは大人から子どもへの一方通行のものではあり得ません。ただ、一步先んじて主体として育った大人が、後続する子どもを主体として受け止め育てるうちに、子どもが主体として育ってきて（主体に「なって」きて）大人自身もそうした子どもの成長を喜べるように「なる」というかたちで主体として成長するという、不思議な世代間循環が生まれるのが、「育てる - 育てられる」という関係なのです。

このようにみれば、大人の「育てる」営みは、むしろ子どもの自ら育つ力（「なる」に向かう力）が内側から湧き起こってくることを半ば当てにし、それを誘い出し、支え、導くのが基本で、決して一方的に何かを与えたり、させたりすることではないことが分かります。大人の育てる営みは、何かを「させる」ところに本質があるのではなく、まずは子どもの思いを受け止め、その上で「これをやってみない？」「こうしてみようか」「それはやめてほしいなあ」と大人の思いを子どもに伝え、子どもの主体としての能動性、つまり自ら「なる」に向かう力を誘い出そうと努めることにこそ主眼があるといえます。しかし、ここのところがいま、家庭の養育でも保育でももっとも誤解されやすい部分かもしれません。またそのところが「幼児教育」や「幼小連携」を強調する人たちと意見が合わないところでもあるでしょう。

（3）個に閉じると同時に他に開くという意味での主体

前項の（2）で、主体に「なっていく」過程が、対人世界の広がりに対処する心の働き

と通じていることに触れました。また(1)では、周囲から主体として受け止められる中で、自信や自己肯定感など主体としての心の中核が培われると述べました。その(2)や(1)と深く結びついているのがここでの(3)の視点です。私は、幼い子どもであれ、大人であれ、人間にはどこまでも自分のこうしたい思いを貫いて満足を得たいという「自己充実を求める気持ち(自己充実欲求)」と、大事な人と気持ちを繋ぎ合って安心感や幸せな気分を感じたいという「繋がりを求める気持ち(繋合希求性)」が備わっていると考え、この両方の欲望がしばしば「あちら立てればこちら立たず」になることを踏まえて、「人間が抱える根源的両義性」と呼んできました。ことばだけ聞くと、いかにもいかめしい感じがしますが、おそらく、自分自身を振り返ってみれば、誰にも思い当たるところのある、当たり前概念ではないかと思えます。主体という概念を考えると、当然、この根源的両義性の考えが(1)や(2)の視点と絡んで浮上してきます。

自己充実欲求に連なる主体の側面は、ある意味で「わたし」という個に閉じる方向(あるいは他者とのあいだに境界線を引く方向)にあり、それは「わたしはわたし」という個の立場を表現すること、つまり個の欲望や意図や願いを実現しようとする能動的、自己充實的、自己実現的な側面のことです。ただし、個の欲望や意図の実現はたいていの場合、周囲他者の支えや援助を必要としているので、繋合希求性との兼ね合いが生まれ、その意味では個に閉じるとは言えない面もあり、自己充実欲求と繋合希求性は背中合わせになって、互いに相手側に流れ込むかたちになっていると考える必要があるでしょう。

ともあれこの面に関しても、成長と共にその内実は変容を遂げていきます。乳児期の、命の座であって欲求や意図を表出するだけの「わたし」を出発点に、幼児期になると、次第に「わたしは~できる」という有能感を自ら感じ、自分に自信を抱き、意欲的に外界に挑戦し、自分の世界を広げ、身近な人と関わろうとするようになります。要するに、自己発揮し自己充実する「わたし」の成り立ちです。この成り立ちの背景に、養育者や保育者の「あるがまま」を受け止める傾倒的な対応があり、また繋がりたいという欲求を十分に満たしてもらった経験があることは言うまでもありません。そうしているうちに、自分が「

」と呼ばれる子どもだということが分かるようになり、「わたしはわたし」という自己意識の芽が芽生え、さらに周囲から評価される自分に気づいて自分の尊厳を守ろうとするようになってきます。ここら辺りまでが幼児期の「わたしはわたし」の中身でしょうか。

さらに学童期になると偏差値などの評価を機縁に、他から差異化された自分、数値に押し込められた自分を意識し、優越感や劣等感を抱く「わたし」が生まれるようになり、思春期になるにつれ、見られる自分を意識し、他者からの評価に迎合する自分を演技するようになり、そのことに偽りの自分を感じ、孤立感を抱くというように、苦悩する「わたし」を経験するようになります。そしてさらに青年期後期になると自己のアイデンティティを探り、ようやく「自分とは何者か」に気づくようになって、他者とは違う絶対の独自性をもった個としての「わたし」を自覚するようになります。要するに、「わたしはわたし」という主体の一面の成り立ちにも長い道程があると考えなければなりません。

もう一方の繋合希求性に連なる主体の側面は、ある意味で個を周囲に開く方向の動きで

あり、「わたしは私たち」という感覚に通じる側面です。この側面についても、「わたしはわたし」と同じようないくつかのステップを考えておかなければなりません。まず、乳児期においては、自分の欲求を満たしてもらふ経験を下に、満たしてくれる身近な他者の存在を喜ぶようになり、その他者と一緒にいること自体に幸せを感じるようになります。これは重要な他者と一体感を感じる経験という意味で「**大事な大人と一緒にの経験**」と名づけておいてはどうかと思います。これによって繋合希求性が満たされ安心感がもたらされますが、それはまた前項の「わたし」が充実していくための重要な要件でもあります。ここに幼い「わたしはわたし」と「大事な大人と一緒にのわたし」が深く繋がっていることを見てもおこななくてはなりません。

そうしているうちに、重要な他者との「一緒にの経験」「一体感の経験」に裂け目が生まれ、重要な他者が自分とは違う思いや意図をもった存在であることに次第に気づくようになります。身近な他者が自分とは異なる「他者」として成り立ち、そのとき、その裏返しとしてようやく「わたし」が切り分けられ浮かび上がるといってもよいのかもしれませんが。裂け目が出来、切り分けられたとはいっても、底では繋がっているのです、これは「**わたしと大事な大人は、違うけど一緒にの経験**」といってもよいのではないのでしょうか。ともあれ、ここで大事な他者の思いが子どもに分かるようになるということは、子どもが周囲に開かれていく上で重要な一つのステップです。

さて、乳児期末から幼児期にかけては、「わたし」の思いと「大事な大人」の思いがしばしばせめぎ合う時期です。それまで自分の思いをいつも受け止め受け入れてくれていた大事な人が、自分とは違う思いを持つ人で、自分の思いを受け止めてくれても、受け入れてくれないことがあるという経験を繰り返しもつことを通して、自他の違いが次第にはっきりしてきます。そしてしつけが介入してきてそれがさらに明確になる頃に、今度は子どもの側が大事な人の思いを受け止めることができるように変化してきます。つまり、「自分と違いをもつ他者ともどこかで繋がりをもち、その他者を受け入れて共に生きていく」というこれからの対人関係の原型が、まずは身近な重要な他者とのあいだで経験されるわけです。これは「**わたしと大事な大人が共に生きる経験**」と呼ぶことができるかもしれません。あるいは「**わたしと大事な大人で<私たち>**」という経験とでもいえばよいのでしょうか。

さて、乳児期後半から2歳にかけて、子どもは自分と同じような幼い存在に関心を示し、その存在と共にいることを求め、共にいることを喜ぶようになってきます。そして、最初は思いと思いのぶつかり合いの経験から出発するのですが、そのうちに次第に相手の友達にも思いがあることが分かり、その存在を認めるようになってきます。そして、一緒になることが楽しくなり、何かを一緒にすると面白く、相手がすることを自分もしようと、相手の喜ぶことを喜び、譲ることもできるようになるというように、「お互いが主体であって共に生きる」という姿が見られるようになってきます。そして子どもが集団生活に入るにしたがって、好きな友達とのあいだでまず「身近な他者と共に生きる」姿が見られるようになり、それがクラスへと波及し、さらにはクラスを超えた集団へと広がっていくこととなります。これは「**わたしと身近な友達は私たち**」、あるいは「**わたしとみんなは私たち**」

と呼べる経験と言ってもよいかもしれません。

おそらく幼児期は「わたしはわたし」と「わたしとみんなは私たち」が主体を構成する二つの面だといってもよいでしょう。これ以後、学童期、思春期と次第に大きな集団の中に巻き込まれ、その中で「私とみんなは私たち」の面がより深みを増していきます。大人になれば隣近所の人たちと「私とみんなは私たち」という経験を潜り抜けるようになるかもしれませんが、さらにはもっと大きな「私たち」の一員という経験を潜り抜ける必要が生まれるでしょう。その経緯については、機会を改めて詳しく考察しなければなりません。

ともあれここで重要なのは、幼児期の主体を構成する「わたしはわたし」と「わたしとみんなは私たち」は、一個の主体の内部でバランスされていることが必要だということです。「わたしはわたし」に凝り固まって自分勝手になるのは困ります。だからといって「わたしとみんなは私たち」の思いが強すぎて、周りに合わせることはばかりが先行し、「わたしはわたし」を表現できないようでも困ります。

このバランスは、幼い子どもが一人で自然に取れるようになるものではありません。どちらかに傾きすぎたときこそ、大人の「育てる」営みが必要になる場面です。「わたしはわたし」の表現が度を越せば、周りの人が困っているよと告げ、周りに合わせすぎ姿をみれば、もっと自分を表現してみても促してみるというように、大人が子どもの思いに寄り添うなかで、適時にまた適宜に、子どもがそのバランスを図ることができるように援助し、バランスが取れば周囲の人と共に気持ちよく生きていけるということに子ども自身が気づくように導くことが必要なのです。しかし、そこにも過剰な介入と過剰な見守りの両極にブレる危険は常にあり、そこに「育てる」営みの難しさがあります。

本来からいえば、大人に「なる」、つまり大人が一個の主体に「なる」というのは、このバランスが自ら図れるようになるということです。また子どもがそのバランスを図れるように、適時かつ適宜の援助ができるようになるということです。しかし、現行の文化の中では、大人自身がこのバランスを著しく欠き、自己中心的な「わたし」の表現を「主体」のすることであると錯覚していることが少なくありません。例えば、子どもにはこうあってほしいという大人の「わたし」の思いが強すぎるなかで子育てや保育がなされるために、子どもを主体として受け止めることや、主体として育てるところが困難になりがちです。特に子どもが両面のバランスを取れるように導くところが、過剰な介入になるか、過剰な見守りになるか、いずれにしても一面的になりがちで、そのために、子どもがいずれかの側に傾いて、両面のバランスが取れない子どもが増えてきているようにみえます。その点からすれば、大人が大人らしい主体になりきれていないところに、今日の養育や保育の問題があるのだといえるかもしれません。

いずれにしても、両面のバランスを図るところでの大人の「育てる」営みの中身は極めて錯綜していて、「こうすればこうなる」式に単純な対応図式を描くことは到底できません。それでも敢えて言えば、子どもの主体としての成長に合わせて、子どもの「わたしはわたし」の面を支えながら、同時に子どもの「わたしは私たち」の面が育つように、大人の「こうなってほしい」という思いを丁寧に子どもに伝えていくことがやはり必要です。あるい

は、子どもが周囲の他者と交わる中で、他者の思いを受け止めてゆけるように支えたり導いたりすることも必要です。具体的な場面で大人（保育者や保護者）がどのような出方をするかは、子どもの主体としての両面の育ち具合、その場面の状況、その場での子どもの思いのありようなど、さまざまな要因との兼ね合いで違ってきますから、このときはこう関わるというかたちでマニュアル化できるわけではありませんが、少なくとも大人の思いで押し切ってしまうではありません。そのことだけははっきりしています。いずれにしても、そこが「育てる」営みの最も難しい局面であることは明らかでしょう。

ともあれ、「わたしはわたし」の中身も、「わたしは私たち」の中身も成長の過程で次第に厚みを増し、大人の育てる働きかけのなかで、子どもの内部で両者のバランスが図られるようになっていきます。それが主体に「なる」ということなのです。これこそ、人が「育てられて育つ」ということの究極の目標なのであり、保育はこの目標に向かう生涯過程の初期段階を担う役目を持つものだと考えることができます。

* * *

これまで主体という概念を3つの視点から考察してきました。要約すれば、子ども一人ひとりの思いを丁寧に受け止め、子ども一人ひとりが「わたしはわたし」「わたしとみんなが私たち」という両面を備えた主体になっていくのを、期待し、誘いかけ、導き、支えるのが養育や保育の基本と考える必要があるということでした。それが冒頭の「主体として受け止め、主体として育てる」という一文の意味でもあります。

これまでの議論を通して、改めて保育の目標が見えてくる気がしています。つまり、小学校に上がるのに必要な能力を身に付けさせるというような目先の目標ではなく、「わたしはわたし」と「わたしは私たち」の両面を備えた一人前の主体となっていくための基礎を育てるとするのが、私の考える保育の目標です。子どもに寄り添う必要があるということも、子どもの思いを受け止める必要があるということも、さらには保育環境を整える必要があるということも、そのすべては、「両面のバランスの取れた一個の主体に育てる」という目標のためなのです。そのためには、これまでの能力面の発達の段階を登らせるという議論を超えて、主体としての育ちの議論が保育論の中にしっかり位置づけられなければならないと思います。

以上、主体概念を中心に述べてきましたが、これまでの議論を踏まえ、重なるところも出てくるとは思いますが、改めて今の保育の現状のどこに疑問を感じるのかを率直に述べ、保育の現状を変えていくための3つの提言を示してみたいと思います。

保育の現状についての疑問

まず第1に挙げられるのは、子どもに何を育てるのかについて、保育の現状はあまりにブレが大きく、園によって保育目標がまちまちで、その結果、子どもの育ちに気になる面が多く見られるようになったことがあります。例えば、能力面の発達を謳い、それを旗印に次々に子どもに課題を与え、大人の思い通りの動きを「させる」ことが保育であるとい

う認識が保育者にあったり、保護者がそれを求めたりという状況があります。こうして、保護者参観などの行事の場で、「これができる」という姿を見せることが保育の目標になり、それ中心に保育が営まれている園が少なくありません。「挨拶ができる」「揃って活動ができる」等々、大人の期待する姿に合致した行動が取れるようになることが「発達」と理解されているために、それに向けて「させる」働きかけが保育の内容だというふうを受け止められてしまいます。その結果、子どもの思いを受け止める保育者の働きが弱まり、保育者主導の活動になるために、自分でやりたいことを考え、自分で興味・関心を広げる子どもが育ちにくくなり、「させられるのを待つ子ども」「聞き分けのよすぎる子ども」が増えるという事態を招いたのではないのでしょうか。

他方で、自分の思いを受け止めてもらう経験が乏しい環境で育ってきた子どもや、自分の行き過ぎた振る舞いにブレーキをかけてもらう経験が乏しい環境で育ってきた子どもの中には、保育の場で何でも自分の思い通りにしなければ気がすまないという、自己中心的で自分勝手な子どもたちも目に付きます。このような気になる子どもに対して、規範が教え込まれていないからそうなるのだと誤解して、ひたすら善悪を教える対応を目指す保育もあれば、子ども同士のトラブルは子ども同士で解決するのだからという触れ込みで、放任に墮す保育もあります。いずれの保育のかたちも、子どもが求めている「自分の思いを受け止めてほしい」という願いに対処できていないために（これは子どもが一人の主体として育っていくために欠かせない願いです）、そのような気になる子どもが自己中心的な振る舞いから抜け出していけない状況があります。

要するに、発達促進理論に振り回されたり、自ら育つ理論に振り回されたり、子ども同士の育ち合い理論に振り回されたりと、自分の思惑に近い保育理論に引きずられて、子どもの何を育てるのが十分考え抜かれないままに、右往左往している保育の現状があるのではないのでしょうか。こうした状況にもってきて、幼小連携、幼小一貫といった新しい動向があったり、「幼稚園は幼児教育をするが保育園は保育しかしない」といった誤解が蔓延したりして、この右往左往が増幅する要因もあります。その結果、能力育成へと傾斜する動きが強まり、「させる」「与える」が保育の基調になりかねない状況が生まれ、そのあおりで子どもの思いが受け止められにくくなり、子どもの主体としての心の育ちが危ぶまれる状況が生まれているように見えます。

前段の議論で示そうとした、「主体として受け止め、主体として育てる」を保育の理念として掲げる必要があるのではないかというのは、このような現状を憂える気持ちに発しています。能力発達に傾斜してよいのか、主体としての心の育ちこそが保育の根本ではないのか、そういった議論が真剣になされるのでなければなりません。前段で詳しく見た「主体として育てる」の中身が保育者に十分理解され、それが保育の基調になれば、現在の保育の実態は大きく変わることが期待されます。

次に、大人の生活が大きく様変わりしたことや少子化の影響を受けて、子育てのありように大きな変化が生まれ、それに伴って保育の意味づけが変化してきているにもかかわ

らず、保育者側がその変化に十分に対応しきれていないという点も気になるところです。そこには、保育の場が家庭にはない特権的な場であって、その特権的な場に守られて保育が展開できると考えられてきた歴史も一役買っているでしょう。しかし、保育園や幼稚園が歴史的に誕生する以前から、子どもは大人によって育てられ、育ててきていたはずで、そのことを踏まえれば、保育は改めて、大人が子どもを育てるという大きな枠組みの中に位置づけ直される必要があるのではないかと考えられます。

昔から、子育ては一つの家庭の中で閉じたかたちで営まれてきたものではなく、隣近所や地域の援助を得て営まれてきたものでした。そこから考えるとき、保育は、保育者と保護者が共同して子どもを育てるという観点から今一度考え直す必要があります。

もちろん、いま保育者が一番頭を悩ませるのが保護者対応であるという現実を踏まえるとき、「共同して」が一挙に実現できるわけではないでしょう。現在の保育者と保護者の関係は、金銭をあいだに挟んで、利用者対サービス提供者というように対峙している面を否定できませんし、一方通行的な「してもらう - してあげる」関係に陥っている面も否定できません。そのような半ば対立するかに見える関係から一挙に「共同して」ということが難しいことは明らかです。

しかし、現状の保育者と保護者の関係のありようは、わが国の最近の文化動向（特に自己本位の価値観）からもたらされた疎外されたかたちであって、それが本来のかたちであるとは到底思えません。保護者や保育者がそれぞれ、前段で述べたような両面のバランスの取れた主体として育てておれば、「子どもを育てる」という共通の目標を共有する立場、子どもの成長を共に喜び合える立場として、あるいはまた子どもの育ちを巡って共通の悩みを抱く立場として、「共同する」可能性は十分にあると考えられます。たとえ、理想的な「共同」は、今の幼児たちが大人になった 20 年先、30 年先になるとしてもです。

現に、未就園の子どもへの園庭解放や子育てに悩む保護者への支援など、広く「子育て支援」と呼ばれているものも、その観点からすれば、「本来の保育の余白の営み」ではなく、保護者と共同して子どもを育てるという文脈で捉え直すことができるはずです。あるいは保護者が「一日保育士」として順番に保育を経験するような取り組みがなされ、それを通して保護者が保育の大切さを理解するようになったという報告もあります。そして、そのような対応や取り組みの中で、ややもすれば自分本位の言動に流れやすい今の若い保護者たちが、子育てを通して一人の大人として育っていくのを支え、「育てられて育つ」の世代間循環が動いていくようにもっていくことも可能になるかもしれません。そしてそれが、保育の大きな役割の一つになるのではないかと考えます。

そのためには、まず保育者の側が今の保育者と保護者の関係のありようを十分に認識し、子どもを育てるという観点から「共同」が必要なのだという認識をもち、そのことを機会あるごとに保護者に対していねいに伝えていく必要があるのではないのでしょうか。

これまで多かった「保育園に言いたいことはあるが言えない」という保護者の不満から、最近多くなった「言いたい放題の保護者の言動に振り回される」という保育者の不満への転回は、たしかに不幸な現象です。しかし、お互いに相手を悪者扱いしても、子どもの幸

せにはつながりません。その不幸な状況を乗り越えるには、「共同して子どもを育てる」という主旨が、保護者にも共有され、また保育者の思いの中でも納得できるような、そしてそれが世間の常識となるような文化の体制づくりが必要だと思えます。

そこが不十分である分、保護者の意向に迎合する動きが生まれ、保護者ニーズを盾に、力をつけるための保育が目指されたり、保護者を喜ばせるための行事が組まれたりといった、本末転倒がもたらされてしまうのではないのでしょうか。

上記の2点を骨格としてそのエッセンスをまとめたのが、前段の冒頭に掲げた一文でした。再掲してみます。

「保育の場は、子どもたち一人ひとりが、周囲から主体として受け止められ、主体として育っていく場である。そして保育は、保育者と保護者が共同して子どもを育てるという基本姿勢の下に営まれるものである」

これまでの議論を踏まえて、保育への提言を述べれば以下ようになります。

1. 「育てる」営みの本質が何であるかを見極め、それを保育の中心に据える必要がある。

私見では、「保育者が子どもを主体として受け止め、主体として育てることを通して、子ども一人ひとりが主体として育つ」ということが保育の中心に来るべき保育理念であり、それによって、「させる・与える」を基調にした能力面の発達促進を目指す従来型の保育の転換が図られなければならない。主体としての育ちは、能力面の育ちばかりでなく、むしろ目に見えない心の育ちが重視されなければならない。自信、自己肯定感、信頼、安心、意欲、興味・関心の広がり、対人関係のなかで経験するさまざまな心の動きなどが、これまで以上に重視される必要があるだろう。子どもの心の育ちは、子ども一人ひとりの思いが保育者に受け止められ、その存在が認められ、尊重されることによって培われる。またその心の育ちを礎に、子どもは自ら興味・関心を広げ、主体として成長していくことに鑑み、保育者の子どもに寄り添い、受け止め、認め、支える対応が、改めて重視されなければならない。その上で、保育者も一人の主体としての思いや願いを子どもに丁寧に伝えるとともに、子どもが「わたしはわたし」と「わたしは私たち」の両面のバランスが図るのを援助することを、保育の重要な任務として理解し、その対応のありようを学び、身につける必要があるだろう。

2. 保育園と家庭が共同し、地域社会との連携の下で子どもを育てるという視点に立つ必要がある。

そこから、各園において「主体として育てること」が保育の基本的な目標であることを保護者に十分に伝え、それについての共通認識をもつことが、「共同して子どもを育てる」ことの意味であることを互いに確認する必要がある。子どもを育てることが大人として

主体に「なる」ことに通じることを、保育者も保護者も十分に認識することができるように、それぞれの園での取り組みが必要になるだろう。未就園児への園庭開放、保育園での子育て相談などの子育て支援策が保育園の重要な役割として位置づけられ、地域の事情や園の個性に応じた、各園独自の取り組みが求められるだろう。

3. 主体としての心の育ちに視点を置くなれば、その観点からの保育の質が問われ、その質の向上が目指されなければならない。

そこから、保育の質の向上は単に「この場面ではこのように対応する」というマニュアルの習得によって可能になるものではなく、あくまでも保育者が一個の主体として、子どもを一個の主体と受け止めて対応すると共に、常に自分の保育を振り返ることによって可能になるものである。これは保育士の研修のあり方とも深く関わってくる。管理上必要な知識の習得はもちろんだけれども、それを超えて、主体として育てるためには保育者自身が一人の主体として育てている必要があるという認識に基づいた研修、さらには「受け止め」「認め」「伝える」実践の腕を磨くための研修のあり方が工夫され、またその研修の機会が保障されなければならない。評価に関しては、従来の第三者評価のような管理運営システムとしての評価ではなく、まさに「主体として育てる」その保育の質が評価されるのでなければならない。保育者の「受け止める」「認める」「思いを伝える」といった子どもとの一対一での対応は、目に見えない部分に比重がかかっているだけに、これを評価するのは確か難しいが、それを評価する体制を整えなければ、主体としての心の育ちを捉えることが難しくなってしまうだろう。そこにも各園の工夫が必要になる。

提言は以上です。

第2部 保育の展開

淑徳大学 榎 沢 良 彦

1. 保育の計画を立てる

(1) 保育の計画を立てることの意味

子どもの未来の姿を思い描く

保育は子ども自身が育っていく過程を保育者が共に歩んでいく営みです。育つことは未来に向かってなされることです。子どもたちは自分の未来を思い描きながら今を懸命に生きています。その毎日の積み重ねが子ども自身の未来を開き、育つことを可能にします。例えば、ある子どもが「明日、～くんと今日の続きの基地ごっこをしたい」と思うことは、その子ども自身の「明日」という未来を思い描くことです。そして、「今日」となった「未来」を懸命に生きる（基地ごっこを展開する）ことで、子どもは新たな未来を生みだしていきます。

このように、明日の自分を思い描き、それを実現しようと懸命に生きることの繰り返しにより、子どもは育っていきます。勿論、子どもの描く未来の時間的長さは、子どもにより異なります。すべての子どもが明日の自分を描くわけではありません。しかしながら、たとえ、1分後、1秒後であっても、まだ目の前に生じていない事態を思い描くならば、その子どもは未来の自分を描いているのです。したがって、保育者が子ども自身の育つ営みを支えるためには、保育者は子どもたちと共に歩みながら、子どもたちが切り開こうとしている彼ら自身の近未来・遠未来を見通し、その未来を生きる子どもの姿を思い描いている必要があります。

この「子どもの未来の姿を見通し思い描く」ということが、保育の計画を立てるということに他なりません。そしてこの行為は、保育者の内部から湧き上がってくる欲求に基づきなされる自発的なものです。何故ならば、子どもと共に生きようとする保育者であるならば、自然な成り行きとして、子どもと同じように思い、考えるからです。子どもたちが「明日も基地ごっこをしたい」と思うなら、保育者にもその思いが伝わり、それが出来るようにしてあげたいと思います。保育者のその思いが保育の計画を立てる行為を生むのです。つまり、保育の計画を立てることは、保育者が子どもと共に歩もうとすることから、或いは「子どもと共に生きたい」と願う気持ちから自ずと生まれてくる自然な行為なのです。

子ども一人ひとりに丁寧に応じるための大枠としての生活を計画する

保育者は子どもの未来の姿を思い描くことが必要ですが、それは、子どもの生活を保育者が決めることを意味してはいません。子どもの生活を保育者が決めることは、子ども自身の育ちの多様な可能性を排除し、子どもの育ちを保育者の理解可能な可能性の範囲に限定することを意味します。それは子どもの育ちを貧しいものにします。そもそも、子ども

は大人の予想の範囲を越えた生き方をするからこそ、多様な経験をし、豊かに育つのです。それ故、保育の計画を立てることは、子どもがそれに従って送るべき生活（それに従ってこなすべき活動）を用意することではありません。

子ども一人ひとりが豊かに育っていくためには、保育者は子ども一人ひとりに丁寧に応じることが出来なければなりません。保育実践においては、予想できない様々な要素が次々と生まれます。それにより、保育者が予想していなかった活動が生まれます。そのような状況下で、その状況に振り回されることなく、子どもたちに丁寧に感じられるためには、生活の大枠（生活の中で大事にするべきこと）を持っていることが有益です。言い換えれば、何を大事なこととして保育にあたればよいかかわかっていれば、状況がどのように変わっても、適切に子どもたちに応じていけるのです。つまり、「生活の核」となることを押さえておくことが、生活の大枠を作ることなのです。

生活の核とは、「今のこのクラスの子どもたちにとって、或いは今のAくんにとってどのような経験が大事なのか」ということです。つまり、「子どもの育ちにとって大事なこと」が核なのです。例えば、「自分の思いを十分に実現する経験」が大事であると考えているのなら、予想していた活動が別の活動に変化したとしても、その活動の中で自分の思いを実現できるように援助すればよいのです。このように、大枠としての生活を考えることにより、保育者は子ども一人ひとりに丁寧に感じられるのです。

（２）指導計画の意味と限界

前項では、保育の計画について全体的な意味を述べました。ここでは、保育の計画の中でも実践に直結するものである「指導計画」について考えてみましょう。

日々の保育実践はいわゆる「指導計画」に直接的に左右され、展開します。指導計画を作成することは、一日の園生活に流れを生み出すとともに、子どもたちの園生活を充実したものにするための準備をすることです。

指導計画は、日々の園生活を充実したものにするだけでなく、毎日の園生活に連続性をもたらしめます。その結果、1週間、2週間というように、何日にもわたる期間がまとまりを持った期間として充実したものになり、子どもたちに貴重な体験を与えてくれます。例えば、芋掘りに行き、掘ってきた芋で焼き芋を作って食べたり、ままごとをしたりした期間は、それが一つのまとまりを持った期間となり、芋掘りに関連する貴重な体験を子どもたちに与えてくれるのです。

このように、指導計画は子どもたちの園生活を充実したものにし、子どもたちの育ちにとって大切な様々な体験をもたらしめてくれるのです。しかし、指導計画は保育者の使い方次第では、逆の影響をももたらしめます。例えば、あまりにも詳細な指導計画を作成し、それに依存して保育を行おうとすると、保育者は子どもに寄り添うことができなくなります。すなわち、子どもの内面が見えにくくなり、子どもの立場に立って考える余裕を失い、一方的に子どもを動かそうとするようになってしまうのです。保育者が指導計画に縛られると、臨機応変に、柔軟に保育を展開することができなくなり、その結果、子どもたちから

充実感が失われるのです。では、指導計画はどのように位置付けたらよいのでしょうか。

第一に、指導計画を作成することは、真の保育力を身に付けることを意味します。

指導計画を作成する際に、保育者はいろいろな状況や場面、そこでの子どもたちの活動の姿を想定し、どのような援助をしたらよいかなどを考えます。つまり、保育の展開のいろいろな可能性を考えます。このことは、何かが起きたときの対処方法（マニュアル）を予め準備しておくということだけを意味するわけではありません。もしも、マニュアルに従って保育をしようとするなら、子ども一人ひとりに応じた丁寧な保育は到底実現しようがありません。従って、指導計画の作成はマニュアルの準備と考えるべきではありません。

保育では必ず予期しないことがおきます。そういう場合でも保育者は望ましいと思われる対応をしなければなりません。それはその場で咄嗟に考えなければならないことです。実は、予めいろいろな可能性を考えてみるということは、予期していなかった事態が生じたときに、その場で咄嗟にどうするかを考える力を付けることを意味します。保育者は予期していなかった事態に直面したとき、これまでの経験を動員し、予め考えていた可能性を参照し、その場でより適切な対応の仕方を考え出すのです。保育者の保育力とは、多くのマニュアルを持っていて、その場面にあったマニュアルを選び出す力ではなく、「その場で新たな対応の仕方考え出す力」のことです。それが柔軟な保育、つまり子ども一人ひとりに丁寧に応じることを可能にするのです。指導計画とは、このように柔軟に保育を展開することを可能にしてくれるものなのです。

第二に、指導計画は「達成計画」と考えないことが大切です。

指導計画に保育者が縛られ、保育が硬直したものにならないためには、指導計画の細かな点にこだわらないことが大切です。すなわち、矛盾した言い方かも知れませんが、実践の最中においてはあまり指導計画に依存しないことが大切なのです。保育中は指導計画を意識し続け、それに従って保育を展開しようとするのではなく、その計画を意識の周辺に追いやり、まずは目の前の子どもたちと共に生きることだけに専心するのです。それでも指導計画は保育者の頭から消え失せるわけではありません。保育実践を方向付ける大枠として、それは機能します。つまり、指導計画をあまり意識しないことにより、保育者は細部へのこだわりから解放され、計画の大枠の中で、創意工夫をし、臨機応変な保育を展開することができるのです。前項で述べたように、指導計画は、生活の核が明確にされていることが肝要なのであり、それが指導計画の核心です。その核心が保たれていることにより、指導計画が有意義に機能するのです。それ故、指導計画の本来の機能を損なわないために、あまり詳細な内容にこだわらないことが必要です。

このように、指導計画を保育実践の大枠であり、柔軟な保育を可能にする保育力を付けるものであると考えると、何をするかを紙に書きさえすればよいというものではないことがわかります。実は、日々の保育で起きた出来事や活動について、様々な視点から考えていることが大切なのです。すなわち、普段から保育を見る力を付ける努力をしていることが、実践における柔軟な対応を可能にし、次の実践で何を大切にしたらよいのかも教えてくれるのです。次の実践で何を大切にするかという視点を持つことは、紙には書かれてい

なくても、保育実践の一つの枠付け（計画）を持つことであると言えるでしょう。

2. 保育的環境を整える

(1) 子どもが育つ社会文化的環境

子どもが人間として育っていくという視点から環境を見たとき、重要な環境として「社会文化的環境」が挙げられます。

人間として育つということは単に生物として成長する（発育する）ことをいうのではなく、人間社会に存在する様々な意味や価値に触れながら、自らいろいろな意味や価値を生みだして、自己の精神世界を豊かにしていくことを意味します。例えば、「ごはん」「味噌汁」「お茶碗」「はし」「服」「靴」「花瓶」「花」「魚」「犬」「猫」「鳥」「川」「山」「海」等々、これはすべて人間社会に存在しているものの多様な意味です。また、「おはよう」「こんにちは」「さようなら」等の言葉には特定の意味があります。「あげる」「もらう」「叱る」「泣く」「謝る」「笑う」「ほめる」等の行為にも特定の意味があります。「食事の仕方」「風呂の入り方」「掃除の仕方」等の生活の仕方にも文化的な価値をもっています。美醜善悪なども価値です。子どもは他者と共に生きることを通して、このようなさまざまな意味や価値が存在することを知っていきます。

これら、人間社会に存在する様々な意味や価値は人間自身が生みだし、世代から世代へと受け継がれてきたものです。そして、それらのものやものは特に「文化」と呼ばれます。文化とは、人間の精神が身体的営みを通して生みだした成果です。例えば、衣食住の生活様式、学問、芸術、宗教、道徳、政治、技術などはすべて文化です。

子どもが育つということの一つの側面は、このような様々な意味や価値を他者とのかわりや関係の中で知っていくことです。そのような意味で、子どもは「社会文化的環境」の中で育つと言えます。

(2) 子どもは環境に固有の意味を付与しつつ他者と理解し合える世界を築く

前項では、子どもが様々な意味や価値に触れ、それらを身に付けていくことに焦点を当てました。それは、子どもが育つことの一面に過ぎません。子どもは大人たちから示される意味や価値を受け取るだけの受動的な存在ではありません。むしろ、子ども自身の世界の様々な意味は、まずは子ども自身が能動的に見出すものです。例えば、新生児は養育者との関わりの中で、養育者の笑顔が「自分にとってよいものであること」「自分に対する好意を表していること」を感じていきます。それは、子ども自身が自ら意味付けたものであり、養育者により教えられたものではありません。このように、子ども自身の世界に様々な意味が存在するようになるのは、子ども自身が能動的にそれらを発見し意味付けることによるのです。

子どもは能動的に環境に対して意味や価値を見出すというように生きています。そして、子ども自身の見出した意味は、例えば養育者との関わりの中で、表現され、養育者に理解されます。逆に、養育者の表現を子どもは理解します。こうして、子ども自身の世界と大

人の世界との間に交流が展開し、相互に理解し合える世界が築かれていきます。その過程の一部として、社会文化的意味を子どもが身に付けることが起きるのです。

子どもが成長するにつれ、子どもの世界は様々な意味に充ちた豊かなものとなっていきます。子どもは自らの能動性により、自分固有の意味を生み出す一方、社会文化的意味を自分のものとしていきます。この両者は切り離せないものとして展開していきます。それをもう少し具体的に見ましょう。

例えば、園生活の中で、子どもにとって担任は「信頼できる人」という意味を持つでしょう。ある子どもは「気の合う友達」であるかも知れません。また、一枚の落ち葉は「ケーキの飾り」にもなります。段ボール箱は「秘密基地」にも「店」にもなります。箱積み木は「宇宙ロケット」にもなります。拾った小枝は「魔法の杖」かも知れません。こうした意味は、保育者により与えられたものではなく、子ども自身が付与したものであり、その子ども固有の意味と言えます。

その一方で、子どもの生活の中には人びとが共有している様々な意味が存在しています。挨拶や作法も含め人とのかかわりにおける行動の仕方、生活習慣、広い意味での道具（食器、衣服、テーブル、椅子、寝具、筆記具など）、八百屋、お菓子屋、チョウ、トンボ等々、これらは私たち人間が生みだしたり、そのように命名したものです。これらが持つ意味や役割、機能などを子どもは人びとと共に生活し環境に関わることを通して理解していきます。そして、このような意味のあるものやことを子どもは自分の遊びに活かして、友達と共に生きる世界を展開します。例えば、「お菓子」という意味を理解した子どもたちは、粘土でお菓子を作り、お店屋さんごっこを展開するでしょう。その遊びの中には、「いらっしゃいませ」「これください」「ありがとうございます」等の人との関わりを円滑にする言葉が使われます。

このように、人びとに共有されている意味が子どもたちの遊びに活かされ、遊びを豊かにするのですが、同時に、子どもたちは粘土に「お菓子」という新たな意味を与えてもいます。また、「魔法の杖」という意味を与えられた小枝は、遊びの中でそのようなものとして使われることで、その意味が他の子どもたちや保育者に共有されていきます。すなわち、「その子ども固有の意味」が、「みんなに共有された意味」になっていくのです。こうして、相互に理解し合える世界自体が豊かになっていきます。

ここで重要なことは、子どもは能動的に環境に関わり、それがどういうものであり、どういう機能を持っているのかを子どもなりに理解するということです。それが、子ども固有の意味であることもあれば、人びとが共有している意味であることもあるのです。いずれにしても、子どもは能動的に意味を見出し理解しているのです。一般に、すでに社会に存在している社会文化的な様々な意味は、大人から子どもに与えられると考えられます。つまり、子どもは受動的な存在と見なされます。しかし、子どもは受動的にそれらを受け止めているわけではありません。子どもが能動的に環境に関わり、能動的にそれらの意味を見出すことをしないかぎり、子どもがそれらを理解することは出来ません。すなわち、子どもの能動性なしには、子ども自身の育ちはあり得ないのです。

(3) 子どもと作る保育的環境

通常、保育者が保育的環境を整える際には、「人・もの・こと」の3要素を視野に入れることが必要です。ここで言う「保育的環境」とは、子どもの育ちのために様々な配慮がなされている環境のことです。この場合、「もの」には、いわゆる物理的な物だけではなく、動物、植物、虫などの「生物」も含まれます。「こと」は、行動や出来事など、それが生じたり行われている限りにおいて、私たちが知覚し体験できるものです。例えば、「鬼ごっこをすること」は、実際にそれが行われる限りにおいて体験し、それをすることがどういうことであるのかを知ることができます。また、「手を洗うこと」は実際に手を洗ってみることにより、初めてそれがどうすることであり、それによりどういうことが生じるのかを理解することができます。保育者はこれらの要素を関連させ、組み合わせることにより、子どもの育ちにとって有意義な体験ができるように環境を整えます。では、保育的環境はどのようにととのえるべきでしょうか。

第一に、保育者は子どもがどのように他者と共に生きることを通して、自分自身の世界を作っているのかを理解することが必要です。

すでに述べたように、子どもは能動的に環境の意味を理解し、或いはそれに意味を与えようという仕方で自分自身の世界を築いていきます。そして、その世界が同時に家族や友達、保育者と共有される世界にもなります。例えば、先ほど例示したように、一個の段ボール箱を「秘密基地」に見立てることで、子どもたちはそこに固有の世界を生み出し、その世界を真剣に生きます。また、カメがミミズを一気に食べる様に衝撃を受け、生物が生きることの矛盾に漠然と気づき、命への関心を深める子どももいるでしょう。これらは、子どもが与えられた世界内のものや出来事に自ら能動的に「秘密基地」という意味や「生きることの矛盾」という意味を見いだしたことを意味します。そして、そういう経験がその子どもらしいものの感じ方・捉え方を育み、自分の生きている世界に対する独自の関心を生み、その子固有の世界を形作ることにつながるのです。

それと切り離せない仕方で、他者と共に生きる世界を築いていきます。「秘密基地」や「生きることの矛盾」は友達や保育者と共に生活することを通して、彼らに共有されます。また、「自分のことを人にわかってもらうにはこうした方がよい」「自分の欲求を主張するだけでは面白くないから友達の考えも聞こう」というように、人との関わり方なども子どもなりに考えだし、そしてそのことをみんなと共有していきます。

このように、子どもが自分自身の世界を築いていくことと他者と共に生きる世界を築いていくことは表裏一体の出来事なのです。それ故、子どもの育ちを支えるためには、私たちは子どもがどのように他者と共に生きながら自分自身の世界を豊かにしているのかを理解する必要があります。つまり、子どもの立場から子ども自身の生きている世界を見ることが必要なのです。それをここでは「子どもの願いを理解すること」と言いましょう。そして、それは具体的には、子どもたちの「興味・関心」「意図」「目的」「体験」「生き方」を理解することです。

第二に、保育者は育てる者としての願いを抱くことが必要です。例えば、「箸を使って食事ができるようになってほしい」「身の回りのことを自分でできるようになってほしい」「社会生活のルール・マナーを知ってほしい」「相手の気持ちを受け止められるようになってほしい」「最後までやり通す意欲を持ってほしい」などの願いを保育者は抱くでしょう。これらは育てる者として子どもたちに伝えていきたいことです。しかし、これらを一方的に子どもに押しつけることはできません。何故なら、子どもが自分の意志を持って能動的にそれらを自分のものとしていかない限り、自分自身の固有な世界を築き、独自の存在として生きていくことはできないからです。それ故、保育者は常に子どもの願いと保育者自身の願いとを重ね合わせる必要があります。

このように、保育的環境は子どもの願いと保育者自身の願いとの重ね合わせにより生まれるのです。子どもの願いを理解するということは、保育者が子どもの願いを聞き取る・読み取るとする態度をとることを意味します。つまり、子どもが保育者に対して自己の願いを表現しているからこそ、保育者が子どもの願いを聞き取ることができるのです。それ故、保育的環境は子どもと保育者の共同により整えられるのです。

3. 一緒に過ごす生活を展開する

(1) 生活することの意味

人間にとって「私が生きていること」自体が、環境への関心と関わりの源泉です。つまり、生きているが故に、私たちは自ずと周囲の環境に関心をもち、働きかけていくのです。そして、それにより得た知識や技能を自分自身の生きる営みの中に位置づけていき、自分の世界を豊かにしていきます。

例えば、新生児は生きているが故に、生理的な不快を感じると泣いてそれを訴えます。幼児になれば、周囲の環境への興味が自ずと湧き、身近にある物をいじってみたくになります。そうして得た知識や技能（例えば、ハサミや鉛筆はどういうものであり、どのように使うのか）が、子どもの生きることの中に生かされ、生きることを豊かにします。さらに、学童期になれば、子どもは「～になりたい」という目指すべき目標を抱くようになり、それを実現するために工夫・努力をし、周囲の人々への配慮もするようになります。

このように、人間は生きているが故に、自ずと周囲の環境に興味を抱き、目的を持つようにもなるのです。この、「生きること」を中心として、そのために展開される営みが「生活する」ということなのです。生活することは生きることに発する営みですから、そこで生じたことや出会ったことは、生活の当事者にとっては、どれも重要で有意義なこととして経験されます。それ故に、子どもたちは生活の中で多くのことを理解し、身に付けることができるのです。

(2) 遊びと生活活動

上記のように、生活は、子ども一人一人が主体的に生きる営みです。したがって、園生活が子ども自身の生活となっているのであれば、子どもたちは自ずと園生活で生じる出来

事に興味・関心を持ち、主体的に生きることになります。

ところで、従来、保育の世界では、「遊び」と「生活」を並列的に分けられる概念であるかのように扱う傾向がありました。しかし、ここでは、生活を子どもが生きることから生じる営みと考えますから、生活を上位の概念と考えます。その観点に立つと、子どもにとっての生活とは、一般的には、「遊び」と、いわゆる「生活活動」(毎日生活するために必要となる遊び以外の活動)とから成り立っているとと言えます。

遊びは子どもの自発的な興味・関心に発する活動です。その内容も、乳児がガラガラで戯れることから、幼児が積み木で何かを作ること、鬼ごっこをすることなど、多様です。どのような遊びであっても、子どもは興味・関心に基づいて、熱中してものや仲間との間で相互応答をし、創意工夫をし、結果として何かを学んでいきます。

例えば、砂遊びを通して、乾いた砂、湿った砂、泥状の砂とで、違った特質があることに気付くでしょう。その違いを活かすことで、子どもはいろいろな遊びを生みだします。また、泥状の砂から、「コーヒー」や「カレー」をイメージするかも知れません。その場合、子どもは想像力を働かせています。或いは、虫を捕まえ飼うことを通して、自分と同じように虫も生きていることを感じるでしょう。そして、生き物はいたわってやらないと死んでしまうことにも気付くでしょう。

このように、子どもは遊びの中で、いろいろなことに気付き、学んでいきます。その中味は、ものの特質についての知識だけではありません。心を揺さぶられる体験により、感性や想像力、人を思いやる気持ちなども育ちます。結果としてではあれ、遊びの中で子どもが様々なことを理解し、身に付けることができるのは、子どもにとって遊びが生きること他にないからです。子どもが主体的に生きることが出来るためには、保育において、子ども自身の生活が実現していることが大切です。したがって、保育においては、まず子どもが主体的に行う遊びが重視される必要があります。

一方、生活活動も子ども自身の生きことに結びついている以上は重要です。ただし、それが単に習慣的行動として機械的に子どもに教え込まれるだけであるのでは、子どもの生活に結びついているとは言えません。子ども自身の生きことに発する興味・関心、その必要性の理解を多少なりとも伴っていなければ、自分自身の生活として子どもが主体的に生活活動に取り組むことはできないのです。

園生活において、遊びと生活活動は重要な二本の柱です。それ故に、どちらかを欠いた園生活は不十分なものと言わざるを得ません。しかしながら、単にその両者が園生活の中に持ち込まれていればよいというわけではありません。どちらも「子ども自身の生活」として展開されることが大切なのです。

(3) 生活の中にある創造的な要素

生活することは本質的に創造的な要素を含んでいます。何故なら、生活することにおいて私たちは必ず新しい状況に直面するからです。人間のする経験には二度と同じものはありません。今いる状況が過去に経験した状況と似ていても、全く同じであることはありえ

ません。日常的に私たちは、習慣的行動で事態をやり過ごしていることが多いですが、厳密には同じ状況がない以上、それでは済まない場合も多いのです。私たちは習慣的行動を単純に繰り返しているようでいて、時には新しいやり方を加味していることもあるのです。むしろ、生活していくかぎり、新しい状況に直面せざるを得ないので、私たちはその都度、程度の差こそあれ、状況に対してどのように対応したらよいのかを考え、創意工夫をすることになります。つまり、生活において、私たちは創造性を発揮するのです。それは子どもの生活にも当てはまります。

子どもは遊びにおいて非常に豊かな創造性を発揮します。例えば、空き箱などを使って黙々と製作していた子どもが、見事な作品を作り上げることはよくあります。最初は単に砂山作りで始まった砂遊びが、やがて川が出来、海が出来、トンネルが出来るというように、発展していくこともよくあります。往々にして、子どもたちは保育者の予想を超えたことを行います。

このような創造性は、生活活動においても発揮されています。例えば、衣服をたたんで片付けることでも、親や保育者に教えられたやり方を繰り返しているだけではなく、衣服の大きさや、整理棚や整理箱の広さなどに応じて、たたみ方やしまい方を工夫し、その子なりの方法を考え出すこともあるでしょう。子どもは教えられた生活活動を単に機械的に実行しているだけではないのです。状況に応じて、どうすればうまく行くのかを考えて実行しているのです。

このように、子どもたちは園生活において創造的に生きています。それにより、環境との新たな関係の持ち方・関わり方を獲得していくのです。それは、見方を変えれば、子どもたちは自分の生きる環境を創造的に作りかえているということでもあります。それ故、保育においては保育者が子どもの生活を計算し尽くすことは出来ません。もしも、子どもの生活を計算し尽くして、すべてを制御しようとするならば、それは最早、保育とは言えない営みとなるでしょう。子どもを育てる営みには、育つ側である子どもの創造性が発揮されることが不可欠なのです。そのためには、保育者は子どもの生活を制御する者としてその外側に位置するのではなく、同じく創造的に生きる者として子どもと生活を共にし、共に生きようとするのが大切なのです。

(4) 一緒に過ごす生活

生活することは、その人が内発的な興味・関心を元に、主体的に環境に関わり、創造的に生きることです。保育所という場所は、子どもたちと保育者がそのように生きる者同士として、一緒に生活を展開する場所です。その際、前提となることは、そこでの生活が子ども一人ひとりにとって「私自身の生活」と感じられることです。そうなるためには、先述したように、保育者が子どもと共に生きようとする姿勢をとることが必要です。

上記のことを前提とした上で、一緒に過ごす生活は、子どもが他者（自分以外の子どもや保育者など）の存在を意識することから始まります。意識の仕方は多様です。「親密感を感じるという仕方」、「少し怖いけれど気になるという仕方」、「一緒に遊びたいという仕方」、

「今日は欠席だけれどその子のために何かしてあげたいという仕方」等々、様々です。まず子どもが他者の存在をいろいろな意味で意識できるようになることから、他者とのかかわりが開かれていくのです。例えば、2人の子どもが虫を見ながらたわいもない会話を交わすことだけでも、親しみの感情が湧くでしょう。その経験は相手の子どもを「友達」と意識させるようになります。友達となった子どものことは、その子どもが目の前にいないときでも、思うようになります。例えば、「今日、保育所に行ったら、～くんと探検ごっこしよう」というように。やがて子どもたちは、相互に相手のことを「自分にとって大事な存在」として意識するようになります。そうなることで、相互に相手の思いを尊重しつつ「私たちの生活」を築いていけるようになります。

こうして、子どもたちは「時には喧嘩するなど、嫌な思いをすることもあるけれど、みんなと一緒に生活することが楽しい」と感じられるようになるのです。保育者は子ども一人ひとりの生活を大事にしながら、他者と一緒に過ごすことの楽しさを味わえるように援助することが大切です。

4．子どもたちへの援助

(1) 保育者としての願いによる援助

実際に保育が展開しているときには、保育者は子どもの立場から物事を見て、考えることをします。同時に、保育者は育てる者として、子ども自身には持ち得ない視野から子どもを見なければなりません。そのとき、保育者は「子どもの育ち」という視点から子どもや状況を見て、どのように育てて欲しいかを考えます。それが保育者としての願いです。その願いに立って、どのような援助をすることがよいのかを判断します。

例えば、喧嘩が起きたときに、まだ相手の気持ちを察して自分の行動を抑制できない子どもたちであれば、保育者は直接介入し、互いに気持ちを理解し合う手助けをするでしょう。一方、相手を思いやり、状況を客観的に判断することが出来るようになってきた子どもたちであれば、保育者は直ちに介入することはせず、解決の道を当事者たちに任せるでしょう。さらにその場に第三者として見ていた子どもたちがいる場合には、その子どもたちの関わり方も考慮して援助の仕方を考えるでしょう。

また、保育者は子どもたちの活動の幅を広げたり、自己表現の可能性を広げるために、新たな素材や道具、素材や道具の新たな使い方・組み合わせ方、新たな活動などを提示することもします。こうした援助も、保育者としての願いに基づいています。

このように保育者の援助は、保育者が育てる者としての願いを抱くことによります。但し、その願いは現実の子どもたちの姿に基づいていなければなりません。つまり、育てる者としての願いは、子どもと共に生きることにより見えてくる子ども自身の願いと子どもの育ちの現状から生まれてくるものなのです。子どもの現実の姿を踏まえない願いに基づく援助は往々にして一方的な援助の押しつけとなり、子どもの生活を壊すことになるのです。

(2) 直接的な援助の問題

保育者は子どもと共に生きることが大切であるという点、保育者の援助は直接働きかけることであると捉える人がいるかも知れません。確かに、第三者にもわかりやすい援助は、直接的な働きかけです。しかし、直接的な働きかけは、時として援助にならないこともあるのです。つまり、保育者が関わりすぎることによって子どもの自己充実に妨げてしまうことが起きるのです。例えば、実習生によくあることですが、子どもにかかわらなければという気持ちに囚われるあまり、子どもが実習生のことをどのように感じているのかを考えるとなく、積極的に働きかける人がいます。その結果、子どもに嫌がられることとなります。保育者は子どもに援助する際には、「私はどの程度、どのような意味で子どもに必要とされているのか」、「子どもは私のことをどのように感じているのか」ということに敏感である必要があります。言い換えれば、保育者は働きかけの程度を子ども自身のありようとの関係で、調節できなければならないのです。

例えば、活発に遊びが行われている保育室の隅に、1人の子どもが所在なげにしている場合、保育者であれば、その子どもが他の子どもたちのように生き生きと遊べるようにしてあげようと思うでしょう。直接話し掛けて遊びに誘うことで、遊び始める子どももいれば、表情が硬いまま保育者に積極的に応じてこない子どももいます。ところが、直接話し掛けても応じない子どもが、離れたところから目を合わせては微笑むことを繰り返すだけで、笑顔を見せるようになることもあります。このような違いは、その子どもが周囲の人びとをどのように感じているのかによっているのです。他者とのかかわりを受け止めきれない子どもに対して、保育者があまり積極的に働きかけることは適切な援助とは言えないのです。

このように、保育者は子どものありように応じて、働きかけの程度や強さを調節することが大切なのです。そのような繊細さを持つことで、余計な援助をしないという意味で、適切な援助が可能になります。少なくとも、子どもの心に土足で踏み込むようなかかわりはしないよう心掛ける必要はあるでしょう。

(3) 子ども同士の関係への援助

保育所の生活が共同の生活である以上、子どもたち同士のかかわりに対する援助が重要になります。現実には、様々な出来事や問題が生じます。それらへの対処は、その時どきにおいて、様々な条件を勘案してなされる必要があります。その意味で、保育者には創意と工夫が求められます。その時どきにおいて具体的な援助を考えるための一つの要点は、「人間関係」に着目することです。

子どもたちの活動は、子どもが周囲の人びととどのような関係にあるかにより左右されています。それ故、保育者は常に子どもたち同士の関係や保育者自身と子どもたちの関係に気を遣い配慮します。保育者は、自分を含めて、共同の生活を送る者たちの間に「肯定的な関係」が存在するように配慮します。肯定的な関係とは、互いに相手の言葉や行動、存在そのものが無視したり拒絶したくなるものとして感じられるのではなく、逆に、応答

してあげたくなるもの、助けてあげたくなるもの、或いは自分の活動にも取り入れたいくなるものとして受け止め、共同の生活の中に活かしていくことの出来る関係です。それ故、肯定的な関係にあるときには、子どもたちは自然に交流し自分たちで活動を展開していくことが出来ます。例えば、次のような出来事がありました。

砂場で子どもたちが砂遊びをしていました。山を作っている子どももいれば、溝を掘り、水を流そうとしている子どももいますし、料理を作っている子どももいます。溝を掘っていた女兒が俄に立ち上がり容器を二つ持って水を汲みに行きました。戻ってきた女兒は、隣で山を作っていた男児に「はい」と言って容器の一つを差し出しました。男児は女兒の顔を見るとニコッと微笑み、それを受け取り、山の麓に掘った穴に水を流し込みました。

この2人の間には肯定的な関係が存在しています。2人とも別々に砂遊びをしていたのですが、女兒は男児のために頼まれもしないのに水を汲んできてあげました。それは男児の活動を見て、水が必要だろうと思ったからでしょう。これは女兒が男児の行動を肯定的に受け止めていることを意味します。一方男児は思ってもいなかった女兒の行動に出会い、嬉しそうに微笑み、容器を受け取り、自分の穴に水を流し込みました。これは男児が女兒の行動を肯定的に受け止め、自分の活動の中に活かしてあげたことを意味します。

このように、子どもたちの間に肯定的な関係が存在しているときには、子どもたちは人のことも自分のことのように感じますし、相手を思いやることもします。さらには協同的に活動を展開することも出来ます。しかし、園生活においては、常時、肯定的な関係が存在しているわけではありません。様々なトラブルにより、その関係が崩れます。その関係の崩れは保育者自身と子どもたちとの間にも生じます。ところが、自分と周囲の人との関係については、当事者は案外自覚していないことが多いものです。それ故、保育者は、自分自身も含めた「共同の生活を送る者たちの関係」を意識して捉えることが大切です。そして、否定的な関係を肯定的な関係に変えていく手だてを工夫することが大切です。

5. 関わりの中で環境を整える

子どもたちと環境は相互に影響しあっています。つまり、子どもたちは環境に関わることにより、環境を変えます。その一方で、子どもたちは変化する環境により、逆に、働きかけられ、新たな関心や考えを抱きます。このような、子どもたちと環境との相互的影響関係の許で、子どもたちの遊びは展開していくのです。そのようにして展開する遊びの中で、子どもたちは試行錯誤し、様々な体験を積み重ねていきます。保育者は子どもたちの遊びが充実し、それらの体験が子どもの育ちにとって有意義となるように配慮し、援助しなければなりません。そのために保育者は、子どもとの関わりにおいて、2つの在り方をする必要があります。

まず、保育者は共同者として子どもの活動に参加します。それは、保育者が子どもと共に生きることを意味します。保育者は、活動の当事者として、子どもと共に一喜一憂しな

がらその活動を展開させていくのです。その一方で、保育者は子どもの活動にのめり込むことから身を引き、「参与的観察者」となることも必要です。「参与的観察」とは、子どもの活動と無縁の立場に立って、冷静に客観的に子どもを見るのではなく、子どもの体験を共有する気持ちを持ち、いつでも援助する姿勢を持ちながらも、活動の展開を見ることです。このようにして、保育者は変化しつつある環境と活動の展開を捉えて、子どもの活動が充実するように、また、子どもが有意義な体験を得られるように、環境に対して保育的配慮をするのです。

このように、保育者は子どもと共に、当事者として活動を展開させていきながら、同時に、援助者として状況の変化に合わせて、保育的環境を整えるのです。

6．保育を省察する

一日の保育は創造的に展開します。何故なら、すでに述べたように、生活することは、本質的に創造的な要素を含んでいるからです。それ故、保育で生じる出来事を保育者がすべて計画することはできません。また、保育者の行った援助や関わりが、子どもたちや保育者自身に何をもたらしたのか十分に自覚していません。つまり、その日の生活が、一体どのような生活であったのか、保育者自身、明確にわかってはいないのです。子どもとの生活を充実した、有意義なものにしていくためには、保育者はその日に展開した保育の意味を考え、理解するように努める必要があります。その行為が「省察」と呼ばれるものです。

省察において大切なことは、具体的な出来事（子どもたち同士のやりとりや子どもと保育者自身のやりとり）を丁寧に思い浮かべ、その出来事の中で当事者同士がどのように相手を理解していたのか、どのような影響を与え合っていたのかを考えることです。共に生きる者同士である子どもと保育者は、絶えず相互に影響を与えつつ共に生きています。それ故に、省察においては、保育者の視点から一方的に子どもだけに焦点を当てるのではなく、保育者自身をも含めた「子ども - 保育者関係」を視野に入れ、子どもの視点から保育者自身に焦点を当てる必要となります。そのことにより、その日の保育が子どもと保育者の双方にとってどのような意味をもったのかが理解されるのです。

このような省察により、保育者は子どもの体験を理解することができ、子どもの育ちへの理解が深まっていきます。一方で、省察は保育者自身についての自己理解を深めてくれます。すなわち、保育者としての成長をもたらします。保育者の力量が、単なる小手先のテクニックではなく、その人自身の人間性と深く関わっていることを鑑みると、保育者が自己理解を深め、人間的に成長していくことは不可欠なことであると言えます。保育者の人間的な成長こそがまさに保育の質を高めるのです。

省察は、長期的な展望において保育の質を高めるだけでなく、日々の実践における保育の質の改善にもつながります。何故なら、保育者は、子どもを深い次元で理解することを通して、保育的環境を子どもたちにとってより有意義なものへと整えることができるからです。そして、子どもと共にどのように生活するのかを新たな視点から考えることがで

きます。それは、惰性化した保育の繰り返しではなく、保育者が子どもと共に日々新たな生活を築いていくことを意味します。すなわち、保育者として創造的に生きることが出来るのです。

7. 保育の意味を共有する

日々の保育の意味は省察されることにより、生まれ、明確なものとなります。保育の当事者としての保育者にとって、それは保育実践そのものを左右するという意味で、大きな価値を有しています。子どもたちが自分の生活を自分の意志と意欲により築いていく者として、かつ社会的な存在として豊かに育っていくためには、省察により明らかとなった保育の意味が、当の保育者を越え、子どもたちと共に生きる多くの人びとに共有されることが大切です。

同僚である保育者集団、保護者、地域社会の人びとは、子どもとのかかわりの深さや立場の違いはあるものの、子どもと共に生きることができます。それぞれの立場で子どもと共に生きることが深まり豊かになるなら、子どもの育ちは一層豊かになるに違いありません。当の保育者により生みだされた保育の意味は、子どもと共に生きようとするこのような人びとに共有されることで、より豊かな子どもの育ちへとつながるのです。それ故、保育の意味が共有されうるような開かれた関係を築くことが大切です。

第一に保育の意味を共有する相手は、保育者同士です。具体的な共有の仕方はいろいろあるでしょう。日常的に可能なこととしては、まず、保育後に気になったことや困ったこと、面白かったこと等について気軽に話をすることがよいでしょう。それを「保育に関わる気軽な会話」と呼びましょう。気軽な会話ですから、問題を深く追究する必要はありません。それでも、同僚と会話することで、見逃していたことに気付いたり、ヒントを得ることはあります。そして、そこで知ったことはさらなる検討の材料になりますし、同僚の間で共有されていきます。レベルは浅いかも知れませんが、気軽な会話においては、素朴な省察がなされうるのです。少なくとも、省察のきっかけを得ることは出来ます。

さらに、保育の意味を積極的に共有するには、全員がその意識をもって一堂に集まり、具体的な出来事や事例について検討することが必要です。一般的には「事例検討」と呼ばれるものです。事例検討においては、それぞれが自由に自分の視点から見えること・分かることを述べ合うことが大切です。そして、何故そのように思われるのかをそれぞれが問うことが大切です。つまり、自分にとって当たり前となっていることが本当に当たり前なことなのかを問い直すことが大切なのです。この「当たり前さの問い直し」により、それまで思っていたことが実は先入観であったことに気付くこともできるのです。こうして、様々な視点から捉え、互いの理解を検討することにより、事例についての理解が深まります。同時に、そのことを通して保育を見る力が鍛えられるのです。このように、事例検討において大事なことは、多様なとらえ方をすることであり、決して一つの結論や解決策を導き出すことではありません。保育の出来事や子どもの姿を多様にとらえることができることこそ、先入観に陥らずに、子どもに寄り添うことを可能にするのです。

第二に保育の意味を共有する相手は保護者です。このことには、保護者同士の間で保育の意味を共有することも含まれます。近年は、保育者と共に子どもを育てようとするよりは、保育所のサービスを利用するだけの受動的な姿勢の保護者が増えていると言われます。さらには、他の子どもたちの育ちを考えるとなく、自分（自分の子ども）中心にしか園生活を見ていない保護者が増えていると言われます。そのような状況の中で、保護者と保育の意味を共有することの意味は、保護者に保育所での子どもたちみんなの生活に関心をもってもらい、保護者たちと保育者たちが共に子どもたちを育てている仲間であるという意識をもってもらうことにあります。そして、みんなで子どもたちを育てていることに喜び・楽しみを感じてもらうことにあります。そのためには、子どもたちが園生活において、どのような関わりをして、どのような経験を積み、どのように育ちつつあるのかを伝えていくことが大切でしょう。最初から保護者に積極的に園生活に関わることを期待しても、それは無理な話です。1年、2年と長期的な展望の中で、保護者の関心が高まり、自ら肯定的な関わりを持ちたくなるように、辛抱強く働きかけることが大切です。

第三に保育の意味を共有する相手は、地域社会の人びとです。地域社会の人びとは、自分の子どもを保育所に通わせているわけではありませんから、一般的に子どもたちの園生活への関心は稀薄です。ほとんどないと言ってもよい状況でしょう。よほどの動機付けとなることがないかぎり、彼らの関心を引き付けるのは容易ではありません。従って、保育の意味を共有することは非常に難しいと言ってよいでしょう。まずは、非常に広い意味で子どもたちに関心をもってもらうことが肝要と思われれます。つまり、子どもたちと関わることが楽しいという体験をしてもらうことから始めるべきでしょう。過大な期待はもたず、辛抱強く地域社会との関わりを継続していくことが大切です。

以上、子どもたちが豊かな心を持った人として育っていくためには、保育者個人の省察から生まれた保育についての理解（保育の意味）が子どもたちと共に生きる人びとに共有されていくことが大切です。但し、どのような意味をどれ位共有するのかは、その人の立場と保育へ関わり方の程度により異なります。したがって、保育の意味は、そのすべてがすべての人に一律に共有されるべきものではありません。それぞれの立場の人が主体的に共有していくことが大切なのです。

そして、このことは「保育の共同体」を築くことを意味しています。保育所、家庭、地域社会の協同的な子育ては、保育所が家庭や地域社会に協力を求めるだけでは上手く展開しません。子育てに関わろうとする動機が大切なのです。協力は義務感だけでは続きません。子どもと共に生きることの喜びや、自分自身が成長する実感などが伴って、初めて主体的な関わりが可能となります。保育の意味を共有するということは、子どもの育ちがわかること、そして自分自身のかかわりの意義が明確になることをもたらします。それは、まさに共同者が内発的に動機づけられることです。このように、保育の意味の共有は、人びとが共に生きるという関係に立つ保育の共同体を徐々に形成していくことなのです。

以上