

幼児の主体的な表現活動に関する一考察

—雨をテーマとしたプロジェクトに着目して—

倉原 弘子 長 涼子

A Study of the Independent Expression of Infants with a Focus on Projects About Rain

Hiroko Kurahara Ryoko Chou

I. はじめに

平成30年4月に施行された幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領において、生涯にわたる生きる力の基礎を培うため、幼児教育を通して子どもに「育みたい資質・能力」として、「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」が示され、子どもが主体的に取り組み、自らの能力を伸ばすことが期待されている。また、今回の改訂・改定において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が明記され、「⑩豊かな感性と表現」を育成するには、身近な環境(自然・文化)と関わる中で、美しいものを美しいと感じる心、感性を育て、子どもの自己表現を受容し、自ら表現することを楽しみ、意欲を発揮できるような人的環境・物的環境を整えることが必要である。¹このような子どもが主体的に取り組む保育を実践するには、プロジェクト保育が有効ではないだろうか。磯部錦司・福田泰雅(2015)は、保育におけるプロジェクトについて、乳幼児期の学びの重要な点は知識の吸収のみではないとした上で、さらに重要な点は、意欲を育て、学びの態度を形成し、学ぶことはおもしろいという心情を形成することであるとし、「学びのプロセス」を重視するならば、その要点は「感性の発達」、「知的探求による知識の習得」、「学びの意欲や心情や態度の形成」、「情緒や社会性の発達」、「アイデンティティーの形成」であると述べている。²また、管田貴子・鳥光美緒子・林よし恵・友川絵美子(2005)は、「子どもが持つ疑問や関心に応じて活動を展開するプロジェクトとは、魅力的なものである反面、保育者にとっては明確な方向性が見えないまま始まり、その過程で進むべき方向を見極めていかなければならない挑戦的なものである。」³と述べている。

上述したように、保育におけるプロジェクトとは、子どもの「学びのプロセス」を重視し、子どもの心情・意

欲・態度に柔軟に対応しながら進めるものであり、そこに難しさを含むが、今回はその実態を知るために実際の保育現場で行われているプロジェクトを考察したい。

そこで、本研究では、A園で行われた「雨」をテーマとしたプロジェクト保育に着目し、今回は「学びのプロセス」の基盤である感性に重点を置き考察する。また、子どもの表現を導き出す保育者の援助の仕方や環境構成についても探っていきたいと考える。

II. 研究の方法

1. 事例による検証

1-1 対象園の概要

本事例は福岡県のA保育園で行われた実践である。(以降A園と記述) A園では自由保育を基本にプロジェクト保育を導入しており、対象事例は保育の中で継続して行われたプロジェクトの一場面である。

1-2 対象者

6月から7月の梅雨時期の活動で、3～5歳児の縦割りクラス(40名)で担当保育者(2名)を対象とした。記録は週1回定期的に活動に参加しながら行った。

2. プロジェクト保育の背景

磯部錦司・福田泰雅(2015)によれば、20世紀初頭にキルパトリックが社会人教育の理論として表した「プロジェクト、メソッド」は、その後学校教育や幼児教育にも応用され、英国では、スーザン・アイザックスが実験校(デューイの進歩主義教育の実験校を参考)を開設して研究し、子どもたちの会話をタイプストに記録させ、考察したとされている。また、フランスでは、セレスティン・フレネが国家のための教育ではなく、学習者のための教育を目指してフレネ学校を開校した。日本におけるプロジェクト保育については、倉橋惣三が東京女子高専の付属幼稚園において実践を行い、日本中にその考え方

を説いたことから、現在の日本の保育観の原型であると考えられている。そして、第二次世界大戦後、レジオ、エミリア市（北イタリア）では、ローリス・マラグッチを迎え、幼児期の教育として導入した。比較的新しいものとして捉えられているプロジェクト・アプローチだが、上述したように古くから存在する。⁴

今回の事例は、プロジェクト保育を積極的に取り入れ、子ども主体の保育を大切にしているA園の「雨」をテーマとした活動の記録である。表現は、言葉化・音化・身体化・造形化の4つの手段によって表される。子どもは、この4つが絡み合いながら感じたものを自分の表現の仕方です。この点にも着目し、Ⅲ章で実践の結果について述べていく。

Ⅲ. 実践の結果

1. 実践①「言葉と雨」

梅雨の季節になると雨が降り続き、多くの大人たちは外で遊ぶことはしないであろう。梅雨時期の雨は、気温が比較的暖かく雨を全身で感じるには良い時期でもあり、今回、この時期に雨の中でビニールをかぶったり傘をさしたり、そのまま全身を雨で濡らしたりして園庭で遊んだ。子どもたちは、雨の日でも晴れの日と変わらず



図1. 雨を楽しむ（3, 4, 5歳）

笑顔で遊んでいた。その中で傘にあたった雨の音を聴いたり、雨を触ったり、雨の匂いを感じたり、口を開けて雨を味わってみたりと子どもたちは、雨を感じ遊んだ。雨を感じる保育展開のスタートである。

園庭で雨を感じて遊んだ後、表1のような保育者と子どもとの会話から、子どもたちは「自分の感じた雨を保育者へ伝えたい。」という意欲がわいた。そして、この活動は子どもが言葉で伝える「言葉化」から始まり、手や指先を優しく動かし、こんな感じの雨だったと伝える「身体化」に、最後に絵にかいてくれないかと促し、紙とクレパスを使って表す「造形化」へと表現が広がった。

この言葉で表現する行為について、養老孟司は、以下のように述べている。

（前略）我々は、ものを名前呼びます。自然のものを、たとえばリンゴならリンゴと言う。だけどリンゴにもいろいろな種類がある。黄色いのも青いのも赤いのも、甘いのも酸っぱいのも、（中略）腐って落っこちているのもさまざまです。

それが言葉としては「リンゴ」の一語で言い表せます。一見便利なのですが、「リンゴ」という言葉を使った瞬間に、そのリンゴの持っているいろんなものが落ちる。

（中略）そうした中で、かろうじて絵とか音楽とか、いわゆる芸術といわれるものが、言葉にならないものとして踏みとどまっている。⁵

上述したように、子どもたちの「ポツポツの雨」や「ピチピチの雨」と言葉にすると、その言葉は伝えた相手側の言葉のイメージに委ねられる。その言葉を発した子どもも自身が絵に表現すると、その子が感じた「ポツポツの雨」や「ピチピチの雨」が現れてくる。絵に表すことによって言葉で落とした姿が現れてくる。同じ言葉で言い表されても感じていることがみんな違うことに気づかされる。平田智久（2010）は、「感じ方は人によって違う。同じ人でもその日の体調や気分によっても変わるものである。『感じ方』が変われば『考え方』も『行動（表現）』も変わってくる。そうした人によって感じ

表1. 今日の雨

「今日の雨」（3歳）	みとり
園庭で遊んだ後の担任と子どものやりとり 担任：今日の雨ってどんな雨だった？ 子ども1：ぽつぽつの雨だよ。 子ども2：ぴちぴちの雨だった。 子ども3：ザーの雨だよ。 子どもたちからいろいろな雨の音が手振り身振りで興奮気味に伝えられる。 担任：じゃあ、みんなの雨を描いて見せてくれない？ 子どもたち：いいよ。 子どもたちは得意げにそう言うと、クレパスを取りに行き絵を描き始めた。	言葉化 身体化 造形化

方が違うことが『表現』である。』と述べている。

図2, 3, 4は, 3歳児がクレヨンで描いた絵である。その子が感じた「雨」が表現されている。言葉と絵が重なり合っていて, 他者にもその子が感じた雨が伝わってくる。絵だけを見ると拙い絵である。そこに子どもの言葉が加わると, なんて感受性の豊かな子どもたちだろうと感動を覚える。この子たちが, 明日, 雨を描くとまた違う雨が表現されるであろう。それは, 明日の雨はまたその子どもの「感じ方」が異なるからである。

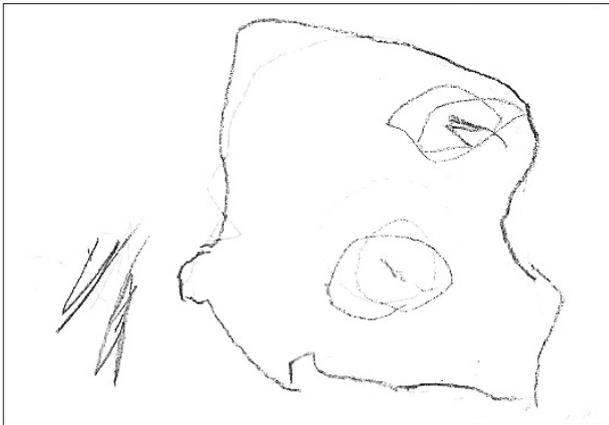


図2. 「グチュグチュパラパラの雨」(3歳)

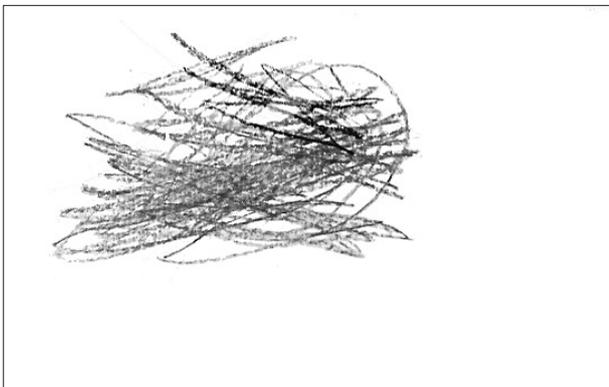


図3. 「ザーの雨」(3歳)



図4. 「ポツポツの雨」(3歳)

2. 実践②「雨と自己対話」

「雨を絵具でかきたい」と子どもたちから声が上がった。紙と絵具を用いた「造形化」から始まった。保育者は早速絵具の準備をして, 絵具の雨の色は子どもたちに任せることにした。この時は, 子どもたちの「雨を描きたい」という気持ちを優先させるために, 小さなバケツの中で共同の雨の色を作った。雨の色を薄くしたいようにバケツは水で一杯になっていた。図5, 6, 7は, 4, 5歳児が紙に絵具で描いた雨の絵である。そこ



図5. 雨の絵1 (4, 5歳)

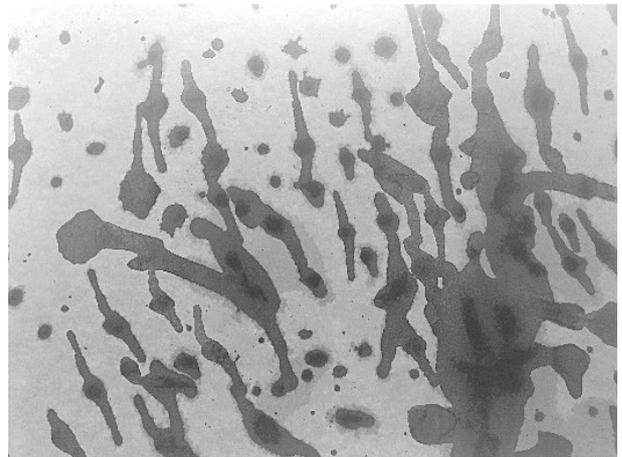


図6. 雨の絵2 (4, 5歳)



図7. 雨の絵3 (4, 5歳)

には絵具でかいた雨が、自分の手を通して筆が点にも線にもなる。その線は自分の力の入れ方次第で細くなったり太くなったりもする。ちょっと雨を降らせてみると、じわーっと広がっていく。どこまで広がっていくのかをじっと見る。まなごしは真剣で「雨ってたのしいね。」と言葉がでる。

渡邊晃一(2010)は、「独り言」(自己対話)について、以下のように述べている。

(中略) ヴィゴツキー(Vygotsky, L.S. 1896~1934)は「独り言」を「私的言語(private speech)」と称し、子どもが難しい課題に取り組んでいるときに「独り言」を発することが多く、それは他者(外側)に向けられたコミュニケーションの役割も果たすと考えていた。そして外側に表された言葉「外語」を繰り返した結果、声に出されない頭の中の言葉「内言」へと移り、自分の行動を支配・調整する「自己との対話」が生まれるという。つまり自分の思いを外に伝え(それが他者であろうと、自分自身であっても)、その「応え、答え」を再度受け取ることで内なる自分を見つめ、自分が生きている「存在」を強く感受することになり、その過程こそ重要である。このような「経験」の積み重ね、軌跡の全体性の中で生じる問題は、言葉以外の「表現」とも重ねられるものである。それら「表現」がもたらすものは、自己確認、自己実現、自己充足、自己拡充にかかわってくる。⁷

図8は、子どもが一人きりでじっくりと取り組む姿である。まわりは騒がしかったが、この子どもが動かす筆は優しくゆっくりで、この子どもにとって、この時間はまわりの音は聞こえず自分と向き合う静かな空間であったと考えられる。繰り返し自分の手を動かし自己と向き合う静かな時間。「造形化」はかたちに残すことができる。ものを残すことによって、今自分がかたちにしたものを確認しながら「次にこうやってみよう」とじっくり



図8. 集中している様子(5歳)

と手を動かしながら考え進むことができる。これが自己対話から生まれる自己充実の時である。

3. 実践③「雨の色」

前回、絵具で雨の色を作ったことが楽しかったようで、「雨をつくりたい」と子どもたち(4, 5歳児)から声が出た。保育者は、今回はじっくり自分の雨の色を作ることを目的とし、表2の会話となった。雨の色は多くの大人からすると無色透明、もしくは青、水色を想像するであろう。幼稚園・保育園でも雨の絵を描く時には、白色の画用紙に絵具は青を用意して描かせているのを多く目にする。以前、お風呂のシャワーの絵を描いていた子どもが、シャワーから出てくる水を赤のクレパスで描いていた。その子どもに「赤で描いたのはなぜか」と尋ねると、その子どもは、「だって、お風呂のお湯はあったかいでしょう」と答えた。この事例のように子どもは肌で感じた水の温かさも表現する力を持っている。つまり、雨の色も無色透明ではなく自分の心の雨の色を持っていると考えられるのである。

図9は、絵具で作った雨を空き容器に入れ、窓辺に並べた様子である。保育者は、子どもたちが雨の色に透明

表2. 雨の色

「雨の色」(4, 5歳)	みとり
前回活動した雨の色作りをもう一度やってみたくて声が出る。	造形化
担任：雨の色って何色かな？	言葉化
子ども1：青色。	
子ども2：青じゃないよ。水色だよ。	
子ども3：薄い色。	
子ども4：向こうが見える色。	
子どもたちからいろいろな雨の色が伝えられる。担任はペンと容器を準備し子どもたちに雨の色を作ってもらうことにした。	造形化
担任：じゃあ、雨の色を作ってみようね。	
子どもたちは、一人ずつ空き容器をもらって夢中になって自分の雨の色を作っていた。	
子ども5：「こんな色じゃないかな？」	
子ども6：「もっと薄いかな…」 まだまだ子どもの声は続いた。	

感を求めていることに気づき、今度は絵の具ではなく水性ペンを用意した。容器に水を入れて水性ペンをつけるとインクが染み出し透明感のある色水ができた。子どもたちは大喜びで目を輝かせながら、いろんなペンの色を混ぜあわせながら雨の色づくりを楽しんだ。教室に入ると子どもたちはいきいきとした顔で「私の雨の色を見て」と手を引っ張りながら窓辺まで連れていってくれた。光にあたった優しく薄っすら色づいた雨の色。子どもたちの心の優しさが雨の色から伝わってきた。



図9. 雨の色 (3, 4, 5歳)

生駒恭子 (2010) は、自然学者レイチェル・カーソン (1996) の著書『センス・オブ・ワンダー』から感じることの大切さについて「生物や星の名前や知識を数多く知ることが、自然のさまざまな美しさや変化を感じて驚き、目を見張る心の半分も重要ではない⁸⁾と要点を述べた上で、「保育者が子どもと共に自然を全身で感じていくことが、子どもの素直な表現を助長する最も有効な方法の1つである。」⁹⁾と述べている。このように「感じること」に着目するには、まわりにいる大人が子どもたちの感受性を受け止め、次に展開していく考察や援助が重要である。今回の活動も保育者は子どもたちの声を拾い子どもたちに感じさせ、考えさせて表現へと導いていった。主体は保育者ではない。保育者は子どもたちの気持ちに寄り添う立場であり、主体は子どもたちであった。幼児期の子どもたちにとって表現は自己メッセージであり、周りに受け止められることを繰り返すことが自己肯定となり、自信をもって行動できるようになる。

今回の活動は、保育者と子どもたちが、雨を全身で感じることから始まり、「雨」をテーマとした表現活動が繋がり展開していった。イメージを言葉化・音化・身体化・造形化で表現することで、自分の感じた雨をより具体化でき、そこから表現が広がっていったのである。

IV. 実践の考察

考察するにあたって、平成30年4月施行の幼稚園教育

要領 (2018) を参照し、述べていくこととするが、保育所保育指針 (2018) 及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (2018) にも同様の内容が記載されている。

1. 表現する力の育成

1-1 「感じること」の重要性

実践①「言葉と雨」(図1~4)では、実際に雨の日以外に出て、雨を「感じること」からプロジェクトが始まっている。それは、まさに幼稚園教育要領等の領域「表現」における「内容の取扱い」(1)「その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」¹⁰⁾と合致しており、五感を通して感じる事が子どもの興味・関心を刺激し、その後の表現活動へと繋がっていく。雨は濡れたり汚れたりするという概念的な欠点も持った存在でもあるが、子どもたちにとっては、生活の中で味わえる素敵な音、感触、匂い、そして味覚も通じて感じようとするものであり、五感でそれらを捉えることができる身近な自然である。このプロジェクトの出発点は、「雨」を感じることであるが、実際に外に出て、雨を体験させたことは、特筆すべき特色であり、空から水が降ってくる不思議さを体感することこそが「感じること」の本来の姿であると考えられる。雨を感じた後、保育者は子どもたちに「感じた雨を絵で表現して欲しい」と促し、クレパス画として表現させている。ここで表現は「言葉化→身体化→造形化」と変化し、保育者が目に見える形で子どもたちが感じた雨を鑑賞することができる。雨を縦線で描くような概念的な表現ではなく、それぞれの子どもたち(図2~4, 3歳児)が、自分が感じた雨を丸(ポツポツ)や勢いのある横線(ザー)で描き、自分の頭の中のイメージを外部に表出させるのである。しっかりと自分の力で感じたからこそ、そのイメージを人に伝えたい意欲へとつながっている。また、描くことで、保護者にも子どもが感じた「雨」を見せることができる。

実践②「雨と自己対話」(図5~8)では、「雨を絵具で描きたい」という子どもたちの表現欲求から、保育者は絵具を用意するが、絵具の色の濃さは子どもたちに委ねられている。雨の色を薄くしたい子どもたちは、多量の水で絵の具を溶き、絵も淡い青系統の色でにじみの表現になった。この淡い絵具を子どもたち自身が作り出した点に着目すべきである。これは、実際に触れた雨が水であったことが要因となっていると考えられる。図8は、真剣に取り組む子どもの様子であるが、紙は多量の水を吸い、紙が机に張り付いている。一見、描きにくそうに見えるが、「雨を描く」ということは、本来このような表現に辿り着くとも考えられるのではないだろうか。「雨」とは本来、水であり、身体が濡れてしまうほ

どたくさん降ってくるものである。

実践③「雨の色」(図9)では、実践②の雨の色で描く経験の楽しさから、雨の色を再度作り、ピンにつめた。図9は白黒のため分かりづらいが、淡い水色や緑色、黄色といった色水がピンに入っている。表現においては、色の制限はなく、水道水を雨として表現しても問題はないのである。まして子ども自身が感じた雨の色であれば、これ以上の表現はないのではなかろうか。子どもにとって、身体に触れた雨は温かかったり、きらきらと光を放つように感じた可能性もある。子どもの表現は、我々大人の雨のイメージや表現に対する固定概念を覆す。しかし、「感じること」に重点をおいた時、子どもの感覚を通した自由な表現を大人が認めることこそが、表現する力の育成にとって必要不可欠である。

1-2 保育者の援助と環境構成

実践①「言葉と雨」では、雨の日に傘やビニール袋を持って、園庭で雨に触れ、傘から味わう雨の音やビニールについた雨を見ることが「雨を観察する、感じる」手段として有効であると考えられる。また、援助として「どんな雨だった？」と子どもに問いかけることで、感じるだけで終わるのではなく、言葉で表現し、絵で表現するところまで導いている。図2～4がその時の絵であるが、図2は右側の大きな線で囲まれた部分は赤色、図3でも上部に3本ほどの赤い線、図4に関しては、全て赤色で描いている。梅雨時期の雨を温かく感じたのだろう。大切なことは、保育者が赤色で雨を表現することを認め、子どもがのびのびと表現している点である。

実践②「雨と自己対話」では、多量の水で絵具を溶くことを受けとめ、その子どもが集中する姿を見守っている。「雨=水」であると感じた子どもたちにとって、多量の水で絵具を薄めることから表現が始まっているのだろう。この実践①、②の「雨を感じること」、「雨との自己対話」、つまり「自然の音、形、色、手触り、動きを感じる」ことについて、幼稚園教育要領解説(2018)には、以下のように述べられている。

幼児は、生活の中で様々なものから刺激を受け、敏感に反応し、諸感覚を働かせてそのものを素朴に受け止め、気付いて楽しんだり、その中にある面白さや不思議さなどを感じて楽しんだりする。

(中略)その気持ちを表現しようとする姿を温かく見守り、共感し、心ゆくまで対象と関わることを楽しめるようにすることが、豊かな感性を養う上で重要である。¹¹

子どもの表現の素朴さや表現する姿に共感しながら、進めたこのプロジェクト保育は、上記の内容とも合致していると考えられる。

実践③「雨の色」では、まず、子どもたちの「雨の色

をもう一度作りたい」という欲求から始めている。子どもたちが「薄い色」というので、水性ペンを用意し、ペンを水につけることで雨の色を表現している。保育者が描画材を熟知し、子どもの「薄い色水をつくる」という目的を加味し、柔軟に対応している。保育者の発想と素材に対する知識、タイミングのよい援助、声掛けが必要となってくる。人的環境と物的環境を充足させることで、子どもの表現も充足していく。この自己表現を楽しむための工夫として、幼稚園教育要領解説(2018)には、以下のように記載されている。

そのような幼児の表現する楽しみや意欲を十分に発揮させるためには、特定の表現活動に偏るのではなく、幼児が幼稚園生活の中で喜んで表現する場面を捉え、表現を豊かにする環境としての遊具や用具などを指導の見通しをもって準備したり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮することが大切である。

(中略)また、教師は様々な素材を用意したり、多様な表現の仕方に触れるように配慮したりして、幼児が十分楽しみながら表現し親しむことで、他の素材や表現の仕方に新たな刺激を受けて、表現がより広がったりするようになることが考えられる。¹²

このように子どもの発想にあわせて、素材を用意し、保育者にとっての想定外の色や表現も認めることで、自己対話から他者対話へ、認められる経験から自由に感じ表現する力を育成することにつながり、このプロジェクト保育の展開は幼稚園教育要領等(2018)と主旨を同じくしていると考えられる。

2. プロジェクト保育の可能性

梅雨時期の保育、特に表現活動を考えた際「雨=カエル、紫陽花」を思い浮かべ、それらをモチーフとした表現活動が比較的思い付きやすい題材であると感じる。しかし、幼稚園教育要領解説(2018)には、以下のような記述がある。

幼児は、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など、自然の中にある音、形、色などに気付き、それにじっと聞き入ったり、しばらく眺めたりすることがある。そのとき、幼児はその対象に心を動かされていたり、様々なイメージを広げたりしていることが多い。¹³

上述したように、雨の日に聞こえてくる音は、カエルの鳴き声だけではなく、雨の音そのもののはずである。雨とは何なのか、どんな匂いなのかどんな音なのか、雨自体を全身で感じる事が感性教育にも必要であると感じる。そもそも「雨=カエル、紫陽花」といった発想自体が、我々大人の固定概念から生まれているのではないだ

ろうか。本物の子どもの目線で考えると言う事は、子どもの考えていることが我々の想定内だけではなく、むしろ想定外のことがたくさん起こり得るだろう。その想定外の感じ方と言うものを我々が認めることが最も大切であり、そこにプロジェクト保育の醍醐味もあると考える。幼稚園教育要領等(2018)が示す領域「表現」の「生活の中の素敵な音に耳を傾けること」、そのことの意味をもっと深く考えるべきである。また、幼稚園教育要領解説(2018)に「(中略) 幼児が自分の気持ちや考えを素朴に表現することを大切にするためには、特定の表現活動のための技能を身に付けさせるための偏った指導が行われることのないように配慮する必要がある。」¹⁴と記載されている点から見ても「このような作品を作ってほしい」といった明確な目的に向けた誘導的な援助・指導ではなく、子どもの興味・関心に即した流動的な保育展開が必要であり、本研究の「雨」をテーマとしたプロジェクト保育は、その事例として評価されるべきものであると考える。

子どもの時の感覚や感じ方を我々大人が取り戻す事は不可能であるが、子どもが主體的に感じ表現するための環境を整える事は我々大人に委ねられた義務であり、子どもの生涯の学びへとつながる幼児教育の基礎となる。物的環境、人的環境を整えること、ふさわしい援助を与えることが、プロジェクト保育の可能性を高めていく起点となるだろう。

V. まとめ

1. 本研究の意義

これまでプロジェクト保育の利点を述べてきたが、管田貴子ら(2005)は「あるテーマに関して一定の期間活動を継続するプロジェクトにおいて、子どもたちの興味・関心を保ち、探求を続けさせることは保育者にとって挑戦的なことである。」¹⁵と述べており、我々の想像を超えた子どもの発想を認め、つなげていくことが難しさを伴うことは明らかである。しかし、磯部錦司・福田泰雅(2015)が「単なる知識吸収のためではなく、生涯にわたって必要な学びを育むために、どのような発達をすることが望ましいのかという、目に見えにくいことを保育の目的として考える必要がある。」¹⁶、「プロジェクト保育とは何かということを考えると、さまざまな姿が浮かび上がるが、あえていうならば、子どもと保育者がともに生き生きと活動し、遊び込むことだといえる」¹⁷と述べているように、「目に見えにくいこと」を目的として考える難しさがあるが、最も大切なことは「遊び込むこと」であり、プロジェクト保育を「挑戦すべき難しいこと」として捉えるのではなく、如何に「子どもと共に遊ぶか」

を中心に考えれば、多様な発想が生まれるのでないだろうか。そして、表現とは、言葉、身体による演技、造形などに分化した単独の方法で行われるというのではなく、未分化な方法でなされることが多いため、保育者は、表現の手段が分化した専門的な分野の枠にこだわらず、¹⁸ 幼児教育の5領域や幼児期の終わりまでに育ててほしい10の姿と相互に関連付けて保育を行う必要がある。なぜなら、造形表現とは、それらと密接な繋がりがあり、相互に関連付けられる貴重な機会となる活動だからである。

本研究での事例は、小グループ制でのプロジェクトではなく、我が国の保育園での標準40人の異年齢クラスを対象とし、「雨」というテーマのプロジェクトを「つながる保育」として実践したものである。「つながる保育」とは、本実践のように実践①から③まで、子どもの興味・関心をつなげながら保育することである。また、本事例は我が国の幼稚園教育要領等に定められた内容と合致するものであり、日本が目指す幼児教育の一つの事例として捉えることは可能だろう。この雨をテーマとした事例を紹介することが身近な題材を基にしたプロジェクト保育の在り方を提示できる機会となった点において、本研究は意義があると考えられる。本研究を基に、子どもの表現(言葉化・音化・身体化・造形化)によって、我々大人の固定概念が覆されることを楽しみ、子どもの表現活動に対する視野が広がることを期待したい。

2. 倉橋惣三「育ての心」

最後に、日本におけるプロジェクト保育の原点でもある倉橋惣三の「育ての心」序文を記したい。

自ら育つものを育てせようとする心、それが育ての心である。世にこんな楽しい心があるか。それは明るい世界である。温かい世界である。育つものと育てるものとの、互いの結びつきに於て相楽しんでいる心である。

育ての心。そこには何の強要もない。無理もない。育つものの^{おの}偉きな力を信頼し、敬重して、その発達に導いて発達を遂げしめようとする。役目でもなく、義務でもなく、誰の心にも動く真情である。

しかも、この真情が最も深く動くのは親である。次いで幼き子等の教育者である。そこには抱く我が子の成育がある。日々に相触るる子等の生活がある。斯うも自ら育とうとするものを前にして、育てずしてはいられなくなる心、それが親と教育者の最も貴い育ての心である。

それにしても、育ての心は相手を育てるばかりではない。それによって自分も育てられてゆくのである。我が子を育てて自ら育つ親、子等の心を育てて

自らの心を育つ教育者。育ての心は子どものためばかりではない。親と教育者とを育てる心である。¹⁹

このような教育が子どもと保護者と保育者に花咲けば、子どもたちは自分を大切に思い相手も思いやる心を持って育ってってくれるであろう。そして、子どもに関わる全ての人々との連携のもとに、子どもが主体的に取り組める保育を目指したいと考える。

本研究を発端とし、「つながる保育」を目的としたプロジェクト保育について、今後も研究を継続していきたい。

謝辞

本研究にプロジェクトの事例として掲載することを快諾頂きましたA園の皆様には深く感謝いたします。

註

1. 無藤隆・汐見稔幸, 砂上史子「ここがポイント! 3 法令ガイドブック」, フレーベル館, 2017年, p. 25, 参照.
2. 磯部錦司・福田泰雅, 「保育のなかのアート プロジェクト・アプローチの実践から」, 小学館, 2015年, pp. 11-12, 参照.
3. 管田貴子・鳥光美緒子・林よし恵・友川絵美子, 「プロジェクト活動への保育者の取り組み 一葉っぱプロジェクトの実践から」, 幼年教育研究年報第27巻, 2005年, p. 121
4. 磯部錦司・福田泰雅, 前掲書, p. 9, 参照.
5. 養老孟司・久石譲, 「耳で考える 一脳は名曲を欲する」, 角川書店, 2009年, pp. 30-31
6. 平田智久・小林紀子・砂上史子編, 『最新保育講座⑩ 保育内容「表現」』, ミネルヴァ書房, 2010年, p. 9, 参照.
7. 谷田貝公昭〔監修〕, おかもとみわこ・大沢裕〔編著〕, 「新・保育内容シリーズ6 造形表現」, 一藝社, 2010年, p. 35
8. レイチェル・カーソン, 上遠恵子訳, 「センス・オブ・ワンダー」, 新潮社, 1996年, 参照.
9. 谷田貝公昭〔監修〕, おかもとみわこ・大沢裕〔編著〕, 前掲書, pp. 124-125
10. 文部科学省, 「幼稚園教育要領解説」, フレーベル館, 2018年, p. 244
11. 文部科学省, 上掲書, p. 235
12. 文部科学省, 上掲書, p. 246
13. 文部科学省, 上掲書, p. 244
14. 文部科学省, 上掲書, p. 245
15. 管田貴子・鳥光美緒子・林よし恵・友川絵美子, 前掲書, p. 123
16. 磯部錦司・福田泰雅, 前掲書, p. 12
17. 磯部錦司・福田泰雅, 前掲書, p. 19
18. 文部科学省, 前掲書, p. 238, 参照.
19. 倉橋惣三, 「育ての心(上)」, フレーベル館, 2008年, pp. 3