

幼稚園教育の基本と指導法に関する考察

横山文樹

Considerations Concerning Fundamentals of Kindergarten Education and Its Methods

Fumiki Yokoyama

Abstract

Infantile education, especially kindergarten education is now under renovation. Since we are apt to lose sight of the essentials of education at such time, it is important for us to ask ourselves about these essentials and purposes of nursing.

This paper examines them from the following 4 points: 1. guidance based on teachers' assistance, 2. guidance based on experience and materials, 3. guidance based on teachers' involvement with children, and 4. guidance conscious of environmental conditions. The author also examined the content of nursing bearing children's development in mind. This must be solidly thought about because they grow up rapidly.

When the contents of nursing were located on the linear line of development from infantile to elementary school childhood, we are able to see what we must do. As for each primary domain of nursing, by delineating the dynamic path of their development, we expect that we will be able to foresee the flow. Further tasks to probe into matters from the viewpoints of 'nurses' professionalism' and 'children's play and its guidance' remain.

1 問題の所在

保育の本質は「幼児の発達を援助する」ことにある。そのことは、保育者が幼児の発達を援助し、実践していくために、保育者はどのようなことに配慮する必要があるのかを問うことになる。ここでいう発達とは、長期にわたってとらえ、幼児の発達の連続性を見ていくことである。現在、公立幼稚園の廃止、認定こども園（末尾付表参照）の導入、幼保一元化への加速化など、幼児教育の制度のドラスティックな変化の中で、これからの保育のあり方を考えることが問われている。現在の変革によって、もたらされるものは、「保育とは何か」という本質が変化する可能性を含んでおり、これからの保育は、そうした背景の中にあることを考慮しなければならない。

保育の本質を見失わないためには、長期にわたって、幼児の発達の連続性をとらえるという視点を保ち続けること、保育の本質を常に問い続けることが必要である。このことは改革・変革の中にあっても、主要なこととして認識されなければならない。

保育の本質に基づき、実践する場が幼稚園教育である。幼稚園教育の目的は、幼児に対して、「幼児期にふさわしい生活」をすることをめざすものである。園における生活は、①「自発活動としての遊びの時間」②「保育者の意図的なことをする時間（絵を描く・絵本を見る・行事に参加する）」③「基本的な生活習慣に関する時間（食事・排泄など）」といった3つの活動に大別することができる。①の

「自発活動の時間」「好きな遊びの時間」では、保育者は幼児に対して遊びを指示しない。しかし、幼児にとって、遊ぶために必要と思われるものが、活動の予想にそって、「環境」として用意され、使いたい時に自由に使えるようにしてある。この場合、設定保育または一斉保育での活動が自発的に取り組む活動への刺激になる場合もあるし、自発的な遊びでの発見を全体の活動に取り入れる場合もある。幼児が登園し降園するまでの活動すべてが、幼児にとっての生活そのものであるととらえる。②の設定あるいは一斉活動とよばれる時間では、保育者の説明を聞いて、一斉に、指示通りに行われる場合が多い。③の時間は、幼児が生活をスムーズにするために、基本的な生活習慣を身につけるものである。園によって、多少の習慣の違いはみられる。

①の時間帯に筆者の勤務する幼稚園に見学に来た、ある学校関係者が朝から幼児の様子を見ながら、「いつ始まりますか？」という質問をしてきたことがあった。その訪問者に、幼稚園は小学校の授業時間45分間の目標とは違って、時間割通りに活動しているのではないことを話した。家庭での生活からの連続性の中に幼児の生活があり、生活習慣の自立への援助を含めたもの全てが保育の営みとして捉えることができるのである。幼稚園教育の目的は、本来「家庭教育の補完」としての意味をもち、家庭で養育されてきた幼児の力を幼児集団の中で伸ばしていくという目的をもつ。園での体験が、経験として蓄積され、以後の自立した生活への基盤となることを目指すものである。したがって、保育とは、長期にわたる発達の姿を考慮に入れていくものであり、実際には、日々の幼児の活動にかかわり、それを援助するものである。長期にわたる発達を促すために、活動の予想に基づく、環境の構成が必要である。公立幼稚園の廃止などに伴う、認定こども園への動きなどが加速している中で、むしろ、そのことによって、幼稚園教育の在り方が問われることになる。そこで、そのためには、幼児期にふさわしい教育とは何か、幼稚園教育の基本とは何かを問い直す必要があるのではないか。

2 研究の目的

幼稚園は、それまで養育の中心であった家庭から、幼児が一番活動的である時間の中で、同年代集団とかかわり、「園」という環境の中で、育つことを目的としている。「幼児期にふさわしい生活」という抽象化された言葉をどう保育内容として具体化していくのかが問われるのである。幼稚園という環境の中で、何を体験し、何を学ぶのか、そのことの検討が必要である。幼児の生活は遊びが中心である。生活から遊びへ、遊びから生活へと移行し、生活と遊びが重なっている。またそこで身体を使い、実際に環境や人に関わり、動いていくところで、幼児にとっての経験が成り立つ。そこには、保育者とかかわりが欠かせない要因として存在する。「保育者とかかわる」とは、保育者の方からかかわりをもつ場合と幼児の側からかかわりをもつ場合とがある。前者の場合、「指導」という概念がうまれる。

そこで、本稿では、(1) 援助を基本においた指導、(2) 体験と教材を基本においた指導、(3) 保育者の役割を基本においた指導、(4) 「環境を通して行う教育」を基本においた指導という4つの視点から、幼稚園教育の基本と指導法について考察を試みることにする。

3 本論

(1) 援助を基本においた指導

保育の本質は「幼児の発達の援助」である。従って、保育者が日常の保育行為において、子どもと「どうかかわるか」という本質的な問いの中で保育を進める。「どうかかわるか」という問いは、保育者の側から一方的に「かかわり」を求めるものではなく、かかわりを与える立場である保育者とかかわりを受ける側の子どもとの両者の立場から、「かかわり」をとらえる必要がある。平成元（1989）年の幼稚園教育要領の改訂において、「発達課題」「発達の特性」ということを明文化したことは、同時に保育における「援助」の重要性を強調したことになる。一方で、保育者相互に「指導」および「援助」に関する共通の理解、共通の認識を得ることができないという問題点を残した。

保育者が「指導」か「援助」か、迷う要因の一つに、両者の概念の曖昧さがある。この点について、小川（2000）は『指導』と『援助』の概念が不明確であるためにこの種の批判が現場を混乱させている」と述べている。こうした指摘と同時に、「指導」の概念のイメージの強さが起因すると思われる。指導とは本来、ガイダンス（guidance）という意味をもつものである。指導という概念について、岸井（1996）は『指導』というのは、戦後の教育界で使われるようになったものです。それまで、『教授法』といわれたものが『学習指導法』と名を変え、先生が教え、授けるというより、子どもの学習を導くのだという考えに立ったのです」と述べ、日本での「指導」の解釈が、強者が弱者を従わせるというイメージが強いものになっていると指摘する。昭和31（1956）年および昭和39（1964）年の幼稚園教育要領からは指導性の強さがうかがわれる。このような点を改め、現行の幼稚園教育要領、保育所保育指針では幼児の主体性、自発性を重視することを基本的な姿勢とし、教師の強制的、抑圧的な保育になることのないようにという点が配慮されている。幼稚園教育指導資料においては「教師の行う援助はすべてを総称して指導とよんでいる」と明記し、指導と援助の関係を明らかにしている。つまり保育における指導は、原則として「援助」でなければならない。したがって、保育者が「指導計画を立てる」という行為は、幼児理解の上で立て、援助の計画を立てることと同義である。

現行の幼稚園教育要領および保育所保育指針では、保育者の提案による一方的、画一的保育の転換を求めている。このことを「幼稚園教育指導書」では保育者の役割として次のように示されている。

保育者の役割の第一に「幼児を理解する：園での生活を通して、幼児の実態を把握する。一人一人の幼児の特性や発達課題をとらえる。幼児の内面を理解する。」

第二に「幼児との信頼関係を築く：幼児の意欲、工夫、発見、感動を受け止め、認める、励ます。」

第三に、「環境を構成する：幼児の生活の流れや生活する姿、発達などに即して、具体的な内容やねらいをとらえる。ねらいを達成するための環境を構成する。」

第四に、「直接的な援助をする：幼児の展開する活動に応じて、必要な助言、承認、指示、共感、励ましなどの直接的な援助を行う。」

以上4つの保育者の役割は、社会の変化に対応して、幼児が主体的に「生きる力」を育てるという、幼児教育の基本のうえに、保育者の役割を示したものである。「自発活動としての遊び」を重視し、「援助」を基本においた、平成元（1989）年の幼稚園教育要領の改訂は、保育者の中に、幼児とかかわることへのネガティブな面が多く見られた。そのため、10年後の改訂において、あらためて、保育者の役割、保育者の意図性を明記したのである。

CASE 1 年長児

「こいのぼりの製作」で、M子は、保育者からの説明後も全く製作にとりかかろうとしない。保育者が「作りたくないの?」と聞くと、M子は黙ってうなずく。「そう。じゃ、先生、待ってるから、作りなくなったら言ってね」と言って、M子の所から離れる。保育者は何度かM子のそばに来るが、それ以上声をかけなかった。結局、この日、M子はこいのぼり製作には手をつけなかった。後日、保育者とM子が一対一で、一緒にうろこの部分だけを作って、家庭に持ち帰った。「残ったところは、家で作ってね」という言葉をそえた。

画一的、一斉的な保育の大きな問題点は、「全体の活動の進展の具合」と「一人一人の取り組みの様子」が一目瞭然と理解できているという利点とは裏返しに、幼児一人一人の内面、つまり、どのような思いで、どのように感じながらその活動に取り組んでいるかが理解しにくい点にある。保育者からの一方的な評価として、「できた」「できない」「早い」「遅い」といった、外見的な評価に陥る傾向がある。しかし、上記のCASE1のように、保育者の対応によって、画一的な評価は免れることが可能になる。援助の基本として、一つの活動を通して、幼児の心の中に、どのような経験が蓄積されたのか、幼児の内面にどのような葛藤があったのかといった、作品の結果、でき具合を重視するのではなく、心理的プロセスをも重視することが必要である。

CASE 2 4歳児

男児A男は廊下で、保育者とすれ違う時、「今日は、お弁当だっけ?」と聞いた。その時、保育者は「朝、かばんに何を入れたか、考えてごらん」と答えた。それを聞いたA男は、暫く考えたあとで、「そっか、お弁当、入れた」と言って笑った。「そう、よかったね」と言って、A男と別れた。

幼児に対して、結論や結果を急いだりすると、保育者と幼児とが互いにゆとりのない生活を送ることになる。上記の事例の場合、幼児の質問に対して、幼児自身が「考える」機会を与えている。こうした、直接的な援助の行為が、信頼関係の構築につながっていくのではないだろうか。

援助の基本の第一は、幼児の心の動きをみる、内面を理解することである。「保育者の気持ち・思い」と「幼児の気持ち・思い」はしばしば、「ズレ」を生じる。いわば、この「ズレ」を修正しながら、幼児の実態にあったかかわりを模索していくプロセスが、保育という営みの基本である。保育者の一方的な思いこみではなく、その時の状況、場面に応じて、柔軟に対応することが求められるのである。第二は、集団の発達と個の発達のバランスに関することである。一人一人の幼児の発達と可能性に着目すると同時に、幼児が「集団で育つ」ことを考慮しなければならない。幼児同士の刺激が「育ち合い」の要素となる場合もある。第三は、保護者との連携による、幼児の育ちへの援助である。保育者と保護者の連携、信頼関係なしに、幼児の育ちは保障されない。

CASE 3 4歳児

担任がG男の母親から「先生が怒ると怖いから、園に行きたくないと言ってる」と言われた。担任はG男を叱ったことがないので、詳しく話を聞くと、並んでいる時に担任が後ろの幼児に向かって叱っているのを一番近くで見ている、いつか自分も叱られると怖くなったということである。

このように、保育者が一人の幼児とかかわっている時、他の幼児はそのかかわり方を眼で見て、肌で感じているのである。保育者が一人の幼児を誉める、注意するといった行為は、同時に集団に対する行為といった側面があることを忘れてはならない。つまり、援助という観点からいうと一人への援助は集団への援助となるのである。

援助とは、幼児理解にしたがって、幼児の動きを予想したうえで、「援助計画」を立てることである。その活動の予想に基づいて、環境を構成するのである。しかし、こうした予想は必ずといってよいほど、予想とは違った方向に向かいがちである。保育中にも常に、軌道修正が必要であり、保育後もまた、幼児理解の内容の再度の検討がなされる。長期の保育の過程はこうした、軌道修正の連続の中にある。したがって、「適切な援助」のマニュアルは存在せず、瞬間の状況に応じた保育者の適時性が求められるのである。

(2) 体験と教材を基本においた指導

平成元(1989)年の幼稚園教育要領の改訂の中で、「教育の計画性」「教師の役割の認識・自覚」も改訂の一方の柱として明示された。これは、保育者が幼児の体験の質と内容を「発達」という視点から、常に検証しなければならないことを示唆している。

改訂に伴う「環境による教育」の重視は、一部の保育者に「保育者の援助のあり方」に関して、子どもの行為に対して「手を出してはいけない」といった方向に流れる傾向がみられた。そこで、平成10(1998)年の改訂では、保育室内の環境構成、幼児が直接かかわりをもつ教材(物的環境)に関して、保育者自身が積極的に検討すること、積極的にかかわる必要性を示唆した。つまり、保育者の意図を明確にし、体験を重視した保育を展開するためには、環境(教材)とのかかわりが大事であることを示している。幼児の物とのかかわりに関して、無藤(2000)が「身体性を開く最初のところは、ものとの出会いにある」と述べているように、幼児にとって教材としての物とのかかわりは、幼児の発達にとって意味のあることである。精神の発達のプロセスは物の性質を理解していくプロセスでもある。このことに関して、高橋(1984)は、「子どもは、物によって誘発される段階から、行為のために物を選択する段階に進む」としている。例えば、3歳児の場合、段ボールを見ると「お風呂」をイメージして段ボールの中に入るのに対して、5歳児の段階では、例えば「自動販売機をつくる」「家をつくる」といった遊びの目的の上で、教材を探し選択する。こうした物を扱う体験は、幼児自身の生活体験によって支えられている。

CASE 4 5歳児

男児5人のグループで、「スペースシャトル」を作ることにする。保育者と一緒に教材室からできるだけ大きな段ボールを物色してくる。一つの段ボールでは小さいので、いくつかの段ボールを縦に繋ぐことにする。それを繋ぐためには、何が必要か。どこを切って、どこで繋ぐかの相談が始まった。

保育の中で物を扱い、活用することは、物の性質を理解していくプロセスでもある。そのために、繰り返し、物とかかわることを続けるのである。物の性質を理解すると、さらに、道具を選択する段階に進む。道具と物を結び付けて考えるようになる。中沢(1990)は、幼児は物を扱う行動を通して、思考力や積極性を養うとしている。物を扱ったり試したりすることは、生物などと違い、季節に左右

されることがなく、継続してかかわることができる。

ままごと遊びにおいて、レプリカ（複製）を主たる教材として活用している場合、見立てる、作り変えるといった行動が見られない。これに対して、折り紙、毛糸、プリンカップなど、日常生活にあるものを主とした教材（環境）によって、支えられている場合は、「作る」「作り変える」「見立てる」といった行動が見られ、そこには、ストーリーも生まれてくるのである。このことから、レプリカが、幼児の想像力を発揮する場を奪ってしまっていることに気づかされる。環境の構成をする場合、イメージを発揮し、象徴化するための物を十分に吟味する必要がある。「劇遊び」や「水族館ごっこ」など、5歳児の大掛かりな「ごっこ遊び」では、しばしば、そうした遊びに、他のクラスの幼児を招待するといったことが欲求として生じてくる。

例えば、「劇遊び」を例にとると、仲間との練習、入場券作り、舞台作りといった一連の活動が行われる。こうした、幼児の行動を支えているのが、幼児自身の体験である。家庭での経験とともに、幼稚園でいうなら、3、4歳児での遊びの経験である。幼児の遊びは、会話を軸とし、場の状況をお互いに確認し合いながら進められていく。幼児同士の遊びの中での会話は、実際に経験したことを基に想像の世界をつくりあげている。同時に、他人から聞いたこと、TVで見たことなどもイメージの拡大とともに遊びの中で発揮されている。内田（1990）は「まず、想像世界をつくる素材として、それまで、見たり聞いたりした経験や印象を準備し、それを加工する過程が始まります」と述べている。年長児で特徴的なことは、現実の世界と虚構の世界を区別していることである。特に、「ごっこ遊び」は、遊びの主要なものであり、家庭や社会を映すものである。

「経験の再現」の手段として、どのような物とかかわり、どのように扱うかということに関して、発達プロセスとの関連を考慮しながら、保育者としてかかわることが問われる。つまり、体験と教材を基本においた指導では、幼児、教材、保育者という3つの関係が重要な要因となる。環境としての教材が、幼児の興味、関心にあっているか、保育者は幼児の理解のうえに教材を吟味しているか、といったことが問われるのである。

（3）保育者の役割に基本においた指導

保育者がどのようにかかわるか、保育者のかかわり方によって、幼児の遊びの活動の幅、多様さなどが、変わってくる。特に、自発活動としての遊びへのかかわりにおいては、そのことが顕著である。そこで、遊びを中心とした活動の中での保育者の役割の視点から指導の基本を考えてみる。

保育者の役割の基本に「見守る」ということがある。その日の幼児の行動を予想して、環境を構成する。日常の環境と保育者が意図した環境の中、実際に幼児の活動が展開される。幼児が遊びを進めていく時、保育者は、直接幼児にかかわるか、様子を見守ることになる。「見守る」というかかわりは、つまり、必要な時には助けに行くという前提の上にある。保育者の役割として、一人一人の様子を捉えることは必要なことである。しかし、時にはある特定の幼児とかかわりながら、全体に眼を配ることもある。遊びの状況を見るとき、遊んではいるが、「遊びが停滞している」「同じことを繰り返して発展がない」といった、遊びの内容、質の変化などについて、保育者自身も分析的にみなければならぬ。幼児と保育者は、「困った時、先生は助けてくれる」という信頼関係の上に成り立っている。遊びが沈滞している場合でも、いつでも動くという準備をしながら、見守ることが保育者としての役割の基本である。

CASE 5 4歳児

友だちが全員外で遊んでいるのに、A男は、黙々と空き箱で何かを作っている。長い時間かけて、でき上がった物を手に持って「できたぁ」と嬉しそうにため息をついた。暫くすると、担任が保育室に戻ってきた。A男はすかさず、先生に向かって「先生、これ、できた」と見せる。保育者は「すごいね。がんばったね」と言うと、満足そうに「これね、ポルシェっていうの。速いよ」と答える。

上記の例について幼児の気持ちを「受け止める」という視点から考えてみる。幼児に対する指示は、「いつ」「どの程度」行うのか。幼児の活動への手助けはどの程度までするのか。もし幼児に、「こうしたい」という目的が明確であるにもかかわらず、「自力ではできそうにない」と保育者が判断した場合、幼児に対して「方法を教える」ことや「一緒に考えてみよう」「一緒に試してみよう」と誘うことも必要ではないか。幼児の気持ちをとらえ、その感情をともにすることは、保育の基礎にある。そういった共感があるからこそ、その指導も命令ではなく、幼児の活動を膨らませるものとして受け止められる。例えば、幼児が他の幼児の中に入れない時などに励ましたり、適切なやり方を示したりする。その前提には幼児のすることを受け入れるということ、そこで動いている幼児の気持ちに共感することである。なかなかやろうとしないことについて、「難しいことだから」と気持ちの上での大変さの了解を言葉にする。そうすると、幼児は自分の行動をふり返り理解する。その上での指導を受け止めるゆとりができるだろう。幼児があることにこだわり、何度も試してみる。そういったことについて、理解を働かせるには、その場で様子をよく見たり、子どもの言葉に耳を傾けることである。幼児の視点に立っての深い共感的理解を具体的な活動の場に即して進めることが次の援助の手立てに繋がる。保育者が幼児に向き合うことは、つまり、幼児もまた、保育者を見ているということである。幼児にとって保育者は助けを求め、認めること、励ましを得るためのみの存在ではなく、安心できる相手であり、困ったら頼りにすることができる存在である。保育者の立ち居振る舞いが幼児の日頃の様子に影響を与えている。保育者は自分の動きを意識し、まわりの幼児の様子に気を配ることが必要である。

(4) 「環境を通して行う教育」を基本においた指導

幼児は、「園」という大きな枠組の環境、保育者の意図に基づいて構成されている環境など、様々な環境と出会い、触れ、生活に取り入れていこうとしている。園の中で、自分ができそうなこと、できないと思うことなどを判断したり挑戦したりして、園という環境にかかわって活動しているのである。その場合、環境が幼児にはたらきかけているといった側面も考えられる。幼児の環境へのかかわり方へのプロセスは様々であり、実際にどうあつかったり、かかわっていいのか幼児自身が解らない場合もある。したがって幼児は保育者を見本としたり、他の幼児のまねをとおして会得していくことも多い。

CASE 6 3歳児

男児のK男は、登園して一通りの朝の支度を終えると、室内に積んであるカラーフォームを、ほぼ全部くずして広げる。そのうちの1個の上に座って、他の幼児の登園の様子や遊びを見ていた。時間が経つにつれ、その1個を「ぶーぶー」言いながら押す、他のカラーフォームと結びつけるなどの遊びに変化していった。

このように、何か物に触れることや、他の幼児からの刺激などもあり、自分で始めた遊びを、その子なりに発展させていくようになる。最初に、保育者が目的を示したり、使い方をこと細かく指示し過ぎると、発展が妨げられることがある。幼児が自分で始め、失敗もし、工夫することで学びの姿が見えてくる。園というのはそういう学びを保障する場であり、文化を伝える場でもある。園にはいろいろなものがあり、様々な幼児がいる。そこでは、絶えず個であれ、集団であれ、多様な活動が同時に色々な場所で繰り広げられている。それぞれの遊びは、独立しているようで、実際は情報を発信しながら繋がりがあっている。つまり、他の幼児やグループの遊びを見て、あんな風になっているといった、新たな発見や気付きをすることもある。幼児は保育者とのかかわりから始まり、友達と場を共有するようになり、一緒に遊ぶ、というプロセスを経ていく。数名の仲間が同じようなことをするというところに楽しさを見出すことがある。一方で特定の友達を捜して遊ぶといった姿もみられるようになる。逆に、友だちではなく、遊びの種類、例えば「ままごと」という遊びが好きで、そこで遊ぶには、誰とでもよいという場合がある。遊びの内容を優先する場合、始終、遊ぶ相手を変化している幼児がいるのもそのためである。幼児が遊びのテーマを共有し、互いにそれを実現しようとしている時、そこには互いに相手への配慮、伝え方の工夫などが見られる。ここ数年「協同的活動」という言葉を耳にするが、その目的は互いに協力することを学ぶことにある。

CASE 7 4歳児

保育者から片付けの時間の指示があった。ままごとをしていたM子は「この続き、明日やる」と言う。保育者が「明日はどんな風にするの?」と聞くと、「一杯ね、食べる物作るの」と答える。さらに、保育者が「じゃあ、何と何があるかなあ」と質問すると、M子は「あのね、赤い毛糸と、輪ゴムと、黄色い紙がある」と考えながら答えた。保育者は、M子から言われた素材を「何をイメージしてるのかな?」と想像しながら、ままごとコーナーの環境を整えた。

こうした遊びを支える根本は、まさしく環境である。幼児は環境と出会い、活動を展開し、生活の仕方を学んでいくのである。環境にかかわるには、幼児がまずその環境にかかわりたい、やってみたいと意欲をもつことが必要である。そこから遊びが生まれ、環境と幼児の関係が生まれる。そこには、保育者の意図と違った利用のしかた、あるいは全くかかわろうとしないなどの様子が見られる場合がある。そこで、保育者自身の発想の転換や工夫も生まれてくるのである。

幼児にとって園の環境が大事なものは、幼児が環境とかかわり、工夫し、新たなものを要求し、探し出していくプロセスの中で、自発的に遊ぶことの面白さ、楽しさに気がついていくことである。このように、園の環境において、子どもの生活や遊びがスムーズに進行しながら成り立っていくことが幼児教育の基本としてある。

4 まとめ

本稿では、(1) 援助を基本においた指導、(2) 体験と教材を基本においた指導、(3) 保育者の役割を基本においた指導、(4) 「環境を通して行う教育」を基本においた指導、という4つの視点から、保育の本質、幼稚園教育の本質について検討してきた。4つの視点をふまえ、次に発達との関連で考察する。

(1) 発達を見通した保育のあり方

幼稚園教育の基本的あり方は、園の環境に幼児がかかわり、そのことを通して発達することにある。そこへのかかわりを、保育者が、言葉や態度、あるいは環境の構成によって誘導することも基本のひとつである。このことは、保育者の幼児へのかかわりと同時に、環境をどうデザインするか、活動を誘発する「遊びたい」という欲求を引き出し、「こうして遊びたい」という欲求をどう満たすかといった、保育者の配慮が必要である。園の環境には、その時々状況によって構成を変えるものと、ピアノや壁面といった、一年中置いてある環境もある。コーナー、積み木、衣装などがそうしたものの一例である。園庭では、砂場、ブランコなどは、一年中固定されたものである。基本的には、幼児には、多様な経験のできる環境を用意する必要がある。幼児の発達とは、長い時間の中で行われるものであり、発達する過程を共有することが、保育の基本となるものである。発達する主体は個々の幼児であり、基本的な発達の姿には、共通点も多いが、そこでは幼児一人一人により辿る道筋は少しずつ異なる。だが、保育は、長期にわたる以上のような発達の姿を考慮に入れていく。実際には日々の幼児の活動に関わり、それを援助するものである。従って、保育者は、長期にわたる発達を見通して、環境の構成を考えること、および幼児の連続した活動の様子から、先にはどのような発展が予想されるかを見極めていかなければならない。幼児の活動は、日々展開する過程で、必ず、保育者の援助を必要とし、その背景には様々な可能性が考えられる。そのことへの対応とあわせて、次の活動からより発展した内容へと向かわせる援助が必要である。どのようにすれば、幼児の活動が停滞から抜けて、発展し始めるのかを考えなければならない。

(2) 発達という視点からみた教材

幼稚園教育要領の改訂によって、問題点の一つとして、浮かびあがったことは、幼児がどのようなものをどのように扱うか、扱い方がどのように変化してきたかを「見極める」ことが、保育者の目的として薄くなったことである。準備した環境に幼児がどうかかわったのかが大事なのである。つまり幼児と教材のかかわり方の変化に気づくことが保育者の役目として必要なのである。幼児が園で出会うすべての対象を環境として捉える。それが、保育内容を展開する上での「教材」となる。「環境」という言葉は、「教材」ということを意識したものでなければならない。保育者の助言やヒントの出し方や活動の導入により展開が変わってくる。その可能性を広げ、構想と計画に生かしていくことが保育者として求められるのである。

さらに、こういった活動をしてほしいという保育者の願いによって教材が準備される。願いとは、予想に基づくものであったり、発達を考慮したものである。使い方は一定ではなく、その使い方を変えていくことも可能である。幼児期の学びの特徴である体験的活動や感性的な活動を可能にする教材

を増やすようにすることが必要である。強制されるのではなく、幼児が自分なりに作り替え、また組み合わせて何か新たなものを創出する活動に、幼児は面白さを感じ、多くの工夫や努力を行うのである。

(3) 「領域」と発達の見点

保育の中で発達をとらえるための基本となるものは五つの領域に示されている。その内容についてさらに強化すべき点を検討する。

「健康」は、本来幼児の精神も含めて、心と身体の健康の育ちをねらいとしたものである。しかし、現代の家庭の状況を考える時、そこには、生活習慣の自立への支援ということも含めて、この領域をとらえる必要があるのではないかと考える。預り保育の導入などで保育が長時間になれば、生活面の指導も担わざるを得なくなる。家庭でのしつけが生活習慣の自立の状況を考え、どうすれば健康面の教育という保育内容になりうるかという問いかけを改めて行う必要がある。個別の技能の獲得と共に、「健康に生活すること」の意味が問われなければならない。

次に「人間関係」では、特に幼児同士のかかわりが重要である。少子化などにより、人間関係の希薄化が言われている中でこの領域の意味は大きい。単に一緒に何かやるということだけではなく、互いに協力して、生活や遊びなどの活動を営めるようになる過程で「人」を意識し、「自分」を意識していくことが発達として意味がある。幼児自身がやってみたいことを互いに話し合い、折り合いをつけ、その先に成り立つことを予想し、見通しをもち、そこに共にかかわって、仲間と活動を作り出していくプロセスが必要である。

「環境」では、家庭や地域で、自然とかかわる機会が少ないため、園で自然へのかかわりを重点にした環境の必要性が出てくる。さらに、子どもの環境には多くの人工物があり、それを利用しかかわることで子どもの生活は成り立っている。したがって、その使い方に習熟することは生活のうえで必要である。例えば文字や数などを教育的にいかに取り入れるかは、常に幼児教育にとって明快な答えはない。しかし、それを発達的に長い時間をかけて獲得することを幼児教育の基本の中に位置づけていくことができるであろう。

「言葉」は今、最も注目されている領域である。言葉を豊かに広げる場面をいかに用意していくかが問われる。子どもが何か言葉に表現したくなる活動を可能にしていくことが必要である。TV世代は、特に、言葉で表現することが苦手である。心に秘めた気持ちを理解したうえで、「言葉化」してあげることや、ありのままの思いを「言葉」で表現する方法を伝えていくことも必要である。

「表現」は、「言葉」と密接にからんでいる。「言葉」や「遊び」も表現の一つである。その表現を通して回りのものを丁寧に見ていくとか、今取り組んでいるところを見直すとか、これからやろうとしていることのイメージを描き出すことが必要である。

以上、いくつか保育内容の再検討の見点を論じてきた。いずれも、今の子ども生活を考えた時にさらに強化が必要である。同時に、これらはごく小さい時期から幼児期、さらに小学生の時期へと発達していく流れの中に保育内容を位置づけ、検討することで見えてくることである。また各保育領域の主要な部分について、発達の大きな道筋を付けることにより、その流れを見通すことができるようになることを目指して、さらに検討を行った。

5 課題

現行の幼稚園教育要領の総則では、重要事項として「園が幼児にふさわしい生活が行われる場であること」「生活の中心は子どもの自発活動としての遊びであり、指導は遊びを通して総合的に行うものであること」「一人一人の子どもの発達に応じた指導を行うこと」をあげている。自発的な遊びとは、文字通り、強制されるものではなく、「自発的であること」「楽しいこと」「遊び以外の目的をもたないこと」である。遊びは経験の再現であり、「遊ぶ」という経験が子どもにとってそこでいかなる「学び」を可能にし、どういった経験が影響していくのかを保育者は見定めていく必要がある。幼児の「遊びと学び」を保障するために、環境を構成し、素材を用意する。このような「遊びと学び」の関連が、発達への道筋であることを考えて、幼児の活動を支え、助言していくことが、幼児教育の基本であり、その場を保障するのが幼稚園である。

「園」という空間が、教育の場として、意味を持つのは、保育者が、幼児理解に基づき、幼児の活動を予想し、さらに、誘発することを目的とし、園の環境を構成し、同時に幼児の状況などをふまえ、随時、環境の再構成をしながら、幼児の活動を支えることがあるからである。それが、保育者の専門性の根本である。横山（2004）は、保育者の専門性について、「保育者の専門性とはそれぞれの保育者の保育観に立脚している」と述べている。鯨岡（2000）は、さらに「子どもの発達を理解する専門的な知識、その理解に基づく、計画・立案の専門性が求められる」としている。このことから、保育者の「援助計画」の立案が幼稚園教育の中で、基本的な意味をもつことがわかる。

保育内容と遊びの関連では、一つの遊びの中に領域のすべてが相互に関連し合って表れるのである。遊びが一つのテーマにそって進行していても、そこには、幼児の気質、家庭での状況、経験の違いによって、個々の発達の独自性が発揮されている。保育者は「環境へのかかわりの変化」「経験の差による個々の幼児の差と独自性」「遊びの継続性と発展」の3要因を念頭において活動を予想し、援助の計画を立てる必要がある。その際、一人一人への配慮を同時に考える必要がある。深まりのある「幼児理解」とは何かということが問われることであり、その点についての考察を今後の課題とする。

引用文献

- 高橋たまき 1984 『乳幼児の遊び—その発達プロセス—』 新曜社
中沢和子 1990 『子どもと環境』 萌文書林
小川博久 2000 『保育者援助論』 生活ジャーナル社
無藤 隆 2000 「体験的活動再考—体験と教養の再構築へ—」『初等教育資料』 1月号
文部省小学校課・幼稚園課編集
岸井勇雄 1996 『これからの保育—幸せに生きる力の根を育てる—』 エイデル社
横山文樹 2004 「保育者の専門性に関する考察」学苑 765 昭和女子大学 近代文化研究所
藤永保監修・内田伸子著 1990 『想像力の発達—創造的創造のメカニズム—』 サイエンス社
鯨岡 峻 2000 「保育者の責任性とはなにか」『発達 83』 ミネルヴァ書房

参考文献

- 横山文樹編著 2006 『保育内容』『環境』 同文書院
厚生省児童家庭局 平成2年「保育所保育指針」
文部省 平成元年12月「幼稚園教育指導書 増補版」
文部省 平成10年12月「幼稚園教育要領」
文部省 平成11年6月「幼稚園教育要領解説」

就学前の教育・保育のニーズに対応する新たな選択肢

認定こども園

文部科学省・厚生労働省
幼保連携推進室

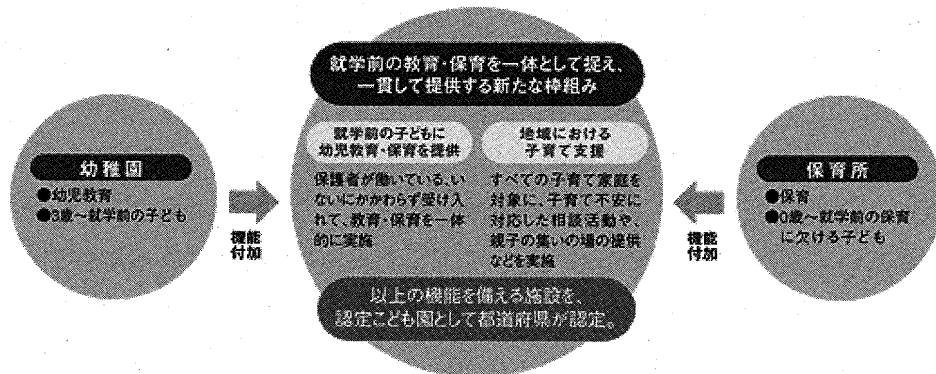
認定こども園概要

『認定こども園パンフレット』ダウンロードはこちらから
PDF(1.3MB)

認定こども園とは？

幼稚園、保育所等のうち、以下の機能を備え、認定基準を満たす施設は、都道府県知事から「認定こども園」の認定を受けることができます。

- 1 就学前の子どもに幼児教育・保育を提供する機能
(保護者が働いている、いないにかかわらず受け入れて、教育・保育を一体的に行う機能)
- 2 地域における子育て支援を行う機能
(すべての子育て家庭を対象に、子育て不安に対応した相談活動や、親子の集いの場の提供などを行う機能)



認定こども園には、地域の実情に応じて次のような多様なタイプが認められることとなります。なお、認定こども園の認定を受けても、幼稚園や保育所等は、その位置づけを失うことはありません。

幼保連携型	幼稚園型	保育所型	地方裁量型
認可幼稚園と認可保育所とが連携して、一体的な運営を行うことにより、認定こども園としての機能を果たすタイプ	認可幼稚園が、保育に欠ける子どものための保育時間を確保するなど、保育所的な機能を備えて認定こども園としての機能を果たすタイプ	認可保育所が、保育に欠ける子ども以外の子どもも受け入れるなど、幼稚園的な機能を備えることで認定こども園としての機能を果たすタイプ	幼稚園・保育所いずれの認可もない地域の教育・保育施設が、認定こども園として必要な機能を果たすタイプ

(よこやま ふみき 初等教育学科)