

3年保育の教育課程の再編成(2)[†]

—保育における計画概念の理解からとらえる保幼小連携への展開の可能性—

奥山 順子*

秋田大学教育文化学部

諸岡 美佳**

秋田県教育庁幼保推進課

幼児期の教育・保育における教育課程に関する実践者にとっての課題について考察した。乳幼児期から就学後の教育の連携で特に幼児期の計画の独自性を明らかにすることが重要であることを指摘した。保育者にとっては計画概念の理解が重要である。特に保育の目的や内容の概念理解が、現状の課題であることを指摘し、方向目標としての理解や、活動内容の配列的な計画からの脱却が課題としてとらえられる。遊びを中心とする保育においては、幼児が展開する活動から「資源」をとらえて発達過程に意味づけることが保育独自の計画の基本であること、そしてその理解が保幼小の連携実現の可能性につながるものととらえた。

キーワード：教育課程 保育 計画概念 保幼小連携

I はじめに

平成27年度から子ども・子育て新制度が施行され、制度的には幼児教育・保育は子どものニーズ・保護者のニーズそれぞれに対応した多様な形態で実施されることとなった。幼稚園・保育所・認定こども園ではいずれも、各施設で教育課程・保育課程を編成し、それに基づいた保育実践が求められている。

幼稚園・保育所・認定こども園では、保育年限・保育時間も多様であり、それぞれ独自の目的やそれに応じて必要とされる配慮が考えられるが、乳幼児期の子どもの生活の充実、それを通しての子どもの発達の保障が基盤として共通に大切にされなくて

はならないことは言うまでもない。しかしながら、新制度の下では「教育」と「保育」ということばが併用されることによって、それぞれに対する多様な理解が、各施設での実践の計画にも影響していると思われる課題が認められる。これまで、幼稚園教育における営みは、学校教育法でも「保育」ということばで表されてきたように、education and careという教育と養護（ケア的なかわりによるもの）とが分かちがたい一体化したものとして行われることが必要とされ、それこそが幼児期にふさわしい「教育」のありようとして理解されてきた。しかし、「教育」「保育」ということばが併記されることにより、それぞれが狭義に理解される危惧もある。

新制度に関しては、1日4時間を標準とする従来の幼稚園教育に該当する部分を「教育」とし、それを超える長時間部分を「保育」とするという解説がなされ、「保育」を専ら保護者ニーズへの対応を中心として考える傾向などの課題もあり、そのことは、教育・保育課程の編成、あるいはそれに基づく具体的な実践においても十分な検討・整理がなされているとはいえない¹⁾。

2016年1月8日受理

[†]Remaking the curriculum of kindergarten education for three years (2)

—Possibility of collaboration curriculum among kindergarten, nursery and elementary schools through the understanding of conception about the scheme in early childhood education and care—

*Junko OKUYAMA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

**Mika MOROOKA, Unification of Kindergarten and Nursery Development Division, Akita pref.

新制度並びに今後予定されている幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂においては、保幼小の連携、小学校までの連続した発達過程に即したカリキュラムの検討と連携の実践が重点の一つとして位置づけられている。本研究のフィールドである秋田県でも、「小学校教育への円滑な接続の推進」が重点施策の中に掲げられ、乳幼児期から児童期への一貫した流れを前提とした接続期の教育のあり方を研究・実践の課題としている²⁾。

さて、筆者（奥山）は先に、多様化する保育制度の中で、上記のような「教育」や「保育」の矮小化された理解や保護者対象の保育サービス優先の傾向がある現状にあって、子どもにとっての保育の検討がいっそう重要であること、そのためにはカリキュラムの基盤となる子ども観・保育観の検討・醸成が重要であることを指摘した。またそのためには、幼稚園を拠点とした保育研究・保育者研修が、長時間化・多忙化する保育現場に対する重要な社会的な役割であることを指摘し、試みの実践についての分析・検討を行った³⁾。

本稿においては、それに続き、「見えない教育」とも言われる幼児期の教育・保育（以後筆者はすべての乳幼児に対する施設での営みを共通に「保育」と述べる）の教育課程に関する実践者にとっての課題について考察したい。特に、新制度、また平成30年度に予定されている教育要領・保育指針等の改訂において重点のひとつとされる小学校教育との接続・連携、また乳児期からの保育ニーズの高まりをふまえて0歳児から就学後までの連続した発達の過程に応じた教育課程のあり方を探るために、幼稚園すなわち3歳からの3年間の幼児期の教育課程編成の基盤となる考え方を再検討し、連携・接続の研究の方向や可能性を探りたい。幼児期の計画の概念の理解とその発信が、乳幼児期の保育の独自性とそれを生かした連携、長期的な発達の連続性を保障する保育を実現するための重点であると考えからである。

II 研究の観点と方法

1) 方法

現行制度等に基づく保育実践に関する先行研究からの課題の整理および、幼稚園・保育所・認定こども園の教育課程・保育課程の分析によって考察する

ものとする。

分析対象の教育課程・保育課程は、平成27年度12月までに秋田県内で施設・園として研究事業にかかわったり、指導主事の要請訪問を受けたりするなどして保育実践研究に取り組んだ8園のものである。なお、対象園では実践についての指導は受けているが、特に教育課程に関して形式や内容についての具体的指導や提示は受けていない。そのため、分析対象の教育課程は各園それぞれが独自の編成によっている。また、提供されたものはそれぞれの経営・実践に即して編成されたものであり、教育課程（保育課程）・年間指導計画・月案など、実際に編成されている計画の種類も統一されていないが、園としての保育の基本的な考え方が反映されているものとして考察対象とすることとした⁴⁾。

2) 研究・考察の観点

本研究では、幼児期の教育課程の再編成とそこからの発信・連携のために必要とされる課題を、計画概念の理解にあると考え⁵⁾、次の各観点から考察する。

- A 目的・ねらいの概念とその理解
- B 「領域」の位置づけと遊びの理解
- C カリキュラム概念の再考と具現化

III 保育実践における教育課程の課題とその考察

以上3つの観点で考察するが、その際、今後の保育の重要な課題としての保幼小連携への展開と、今後の教育要領や教育・保育要領および保育指針の改訂の議論の中で求められているカリキュラム・マネジメント、すなわち理念の具現化を課題考察の視点としたい。

III-A 目標・ねらいの概念とその理解

現在の保育において、目標・ねらいはどのようにとらえられているのであろうか。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・保育要領では3歳以上児の内容について共通化が図られ、「ねらい及び内容」は5つの領域によって編成されて示されている。

ここでの「ねらい」とは『幼稚園教育要領解説』では「幼稚園教育全体を通して幼児に育つことが期待される心情、意欲、態度」であるとされ、「それを達成するために教師が指導し、幼児が身につけて

いくことが望まれるもの」を「内容」とするとされている。また、「ねらい」は「幼稚園生活の全体を通して幼児がさまざまな体験を積み重ねる中で相互に関連を持ちながら次第に達成に向かうもの」(下線:筆者)であると述べられている。この領域のねらい・内容は、「教師が幼児の生活を通して総合的な指導を行う際の視点」「環境を構成する場合の視点」とされ、保育者が子どもの生活や発達を考える視点として位置づけられているといえる。領域の理解については次項で考察するが、『幼稚園教育要領解説』では、各園での教育課程や指導計画の作成に当たっては領域ごとに編成することのないようにと述べられている⁶⁾。

一方、保育所保育指針においては、「ねらい」は総則で示されている保育所の目標を具現化したものとされ、「子どもが(略)安定した生活を送り、充実した活動ができるように、保育士等が行わなければならない事項及び子どもが身につけることが望ましい心情、意欲、態度などの事項」と規定されており、「ねらい」についての記述には幼稚園教育要領との違いがある。さらに、「養護と教育は一体となって展開される」とする一方で『保育所保育指針解説書』においては、「生命の保持」と「情緒の安定」にかかわるものを「養護のねらい」として、「教育のねらい」と分けて示しており、「保育所における教育的側面」は「子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助」と述べられている。そのためには保育士の一方的な働きかけではなく「子どもの自発的な活動としての遊び等」の積み重ねによる学びが大切であるとしている。これは幼稚園教育要領と共通するところであるが、『保育所保育指針解説書』では「社会に共通する慣習や知識や技能、さらには価値、態度、心持といったもの、そうした文化の継承」が大人とのかかわりの中でなされることが必要であると、より具体化しやすい視点で述べられている⁷⁾。

両者とも、その前提となるのは、乳幼児期の教育は「環境を通して行う」こと、一人ひとりが環境にかかわって展開する遊びに即した指導を行うこと、その中で具体的な方向をみいだすことが基本とされている。

保育の目標・ねらいは、それぞれの時期に共通に達成されることを目指す目標概念ではなく、前記のように「次第に達成に向かうもの」として、今の子

どもの姿に対する方向目標としてとらえられる。具体的な日々の保育におけるねらいは、この目標に対する具体的なねらいであり、子どもの姿・子どもの発達への仮説であるともいえる。それに対して、小学校学習指導要領では、教育課程については体系的・系統的な学習系列としての教科等ごとに「創意工夫を生かした特色ある教育を展開する中で、基礎的な知識及び技能を確実に習得」することが求められており、到達目標・達成目標としての目標が重要な意味をもつものとされている。『幼稚園教育指導資料第1集 指導計画の作成と保育の展開』においても、幼稚園教育と小学校教育の教育課程の構成原理の顕著な違いの一つとして「目標に関する位置づけ」が挙げられ、幼稚園教育の目標は、「その後の教育の方向付けを重視する」ものであると述べられている⁸⁾。

保育におけるねらい・目標は「心情・意欲・態度」とされ、それらは可視化できるものを通しての評価が困難で、抽象的である。しかも予測が困難な幼児が主体的に展開する遊びを中心とする活動においてねらいの具現化や、そのための方策について理解することは容易ではないともいえる。この理解の難しさは保育者の計画概念ともかわり、筆者等(奥山・山名, 2007)が2005年に実施した幼稚園の保育者460名対象の調査においては、幼稚園教育要領において保育の中心と位置づけられている遊びの計画についての理解が課題として浮かびあがっている。「遊びは変化するので計画をたてることはできない」「たてても無駄になる」「保育者が意図的に計画する活動だけを計画すればいい」との回答があわせて約20%にのぼった。また、本来個々の生活する姿に応じた指導とその計画が必要であるはずの遊びを中心とする保育において、園や学年などで共通の週日案を作成している例も多く、個々からも計画の意味の理解が保育者の課題として浮かび上がった⁹⁾。

これらから考えると、保育の「ねらい」や「目標」が保育の中心である「幼児の自発的活動としての遊び」では計画の理解や活用が進んでおらず、むしろ特定の活動と直結した達成目標・到達目標として具体化されて、幼児の姿として評価・確認しやすい計画が望まれていたともいえる。「育つことが期待される心情・意欲・態度」あるいは「身につけることが望ましい〜」という理念については共感しつつ、具体的な保育の展開では抽象的な理念と具現化され

た実践との間に乖離が見られるのが保育の現状の一部なのかもしれない。

一方、筆者（奥山）が2011年に実施した大学生を対象に実施した幼稚園・保育所時代の記憶に関する調査では、幼児期の記憶があるとした大学生の大部分が保育者に対してプラスの感情を抱いている者が多かったのに対し、保育者に対するマイナスの思い出のエピソードとしての回答は、ほとんどが行事・一斉活動・ルーティンワークとしての生活行動の場面に関するものであった¹⁰⁾。これらの場面では、方向目標の中に一人ひとりに応じてねらいが具体的に位置づけられているのではなく、同じ時期に共通の活動レベル・行動レベルでの到達目標・達成目標が子どもに要求された場面であると考えられる。日常生活での保育者との穏やかなかかわりとは異なる、特定場面での指導の仕方やかかわり方への変化に対する戸惑いについての回答も多かった。

さて、保育現場の教育課程・指導計画では「ねらい」はどのようにとらえられ、位置づけられているのであろうか。8園の教育課程及び指導計画においては共通に、保育目標・目指す子ども像などといった各園の理念の下に、「幼児の生活する姿」「発達の姿」「子どもの姿」など、子どもの実情からとらえた発達の特徴がとらえられていた。全体的な「ねらい」として示されているものは4園であり、発達の節目ごとに区切った「期」ごとに2～5項目のねらいとして示されている。この内容を見ると、たとえばA園の5歳児のねらい（表1）をみると、下線部のように共通する視点での系統性や発展性を読み取ることのできるものもある。人とかかわりやそれ

に対する子どもの「心情・意欲・態度」は抽象的で、実現の方向に向かう具体的な姿としてとらえられるものは個々の保育者のよっても理解が多様であろう。そのための研修や記録の蓄積によって、子どもが育つみちすじとしての教育課程の中での個々の「ねらい」の意味が理解される必要があるといえよう。これらの「ねらい」は短期の指導計画作成時に一人ひとりに応じて具体化されていかななくてはならないものと考えられる。

さて、同表1の中では、5期の最後のみ「冬の自然現象」という具体的な環境へのかかわりが挙げられている。A園の例はあまり顕著ではないが、抽象的なねらいと、具体的なねらいが混在する例は他の施設でも散見され、特に大きな行事のある時期に、それに直結した具体的なねらいが登場することがある。

つまり、教育課程や年間指導計画という保育の全体計画の中でも「心情・意欲・態度」といったねらいの中に、具体的な活動レベルのねらいが一部分のみに並存するケースがあるということである。発達のみちすじの中に位置づけられる計画とスケジュール的なプランとしての計画とが混在しているとみることできる。「活動」として計画されたものでも、そこで「内容」となるのは幼児が活動を通して「経験」する内容であり、それが「ねらい」との関連で理解されなくてはならない。ここからは、保育者自身の「ねらい」「目標」概念の検討とその明確化という課題が浮かび上がる。しかしながら、日々の保育は具体的な営みであり具体的な環境の構成、具体的な活動を通して行われるものであり、その計画が

表1 A園の5歳児のねらい（下線：筆者）

1期（4～5月）	○新しい環境に慣れ、保育者や友達に親しみ遊びや生活を楽しむ。 ○年長児になった喜びを感じながら目的をもって行動し生活に必要なまじりを知り守ろうとする。
2期（6～8月）	○友達とのつながりを深めお互いの思いを伝え合いながら自分たちの遊びを進める。 ○身近な環境と自然にふれる中で興味関心をもち、見たり試したり工夫したりする。 ○自分の力を十分発揮し運動や遊びに取り組む。
3期（9.10月）	○戸外で体を十分に動かし友達と一緒に遊びや活動を進める楽しさを味わう。 ○目的や課題を持って遊びに取り組み、自分の力を発揮する楽しさを味わう。 ○感じたこと考えたことをさまざまな方法で表現楽しむ。
4期（11.12月）	○友達同士で認め合ったり協力したりしながら遊びを進めたり共通の目的を持って取り組み、やり遂げる喜びを味わう。 ○自分たちで考えたこと、感じたことを遊びの中で表現する楽しさを味わう。
5期（1～3月）	○友達の存在を認めながら協力して遊びを進め、 <u>成就感や充実感</u> を味わう。 ○一人ひとりが見通しを持って意欲的に生活を進めていく。 ○ <u>冬の様々な自然現象を遊びの中へ取り入れる。</u>

必要であることもまたいうまでもない。

上述のように、保育の「心情・意欲・態度」という保育の目標や方向目標としてのねらいと、具体的な生活の計画との関連にかかわる保育者の理解が、現在の保育の課題としてとらえられる。それに対して佐伯（2005）は、保育の計画を「間接的援助」であると位置づけ、保育の計画は行為の「資源（リソース resource）」であるとして、子どもの生活を文化的実践へと向かわせること、そのためにその場の「状況」により適切に即した行為を選択できるために計画が大切なのだと述べている¹¹⁾。つまり、計画とは、そのときの子どもの中の具体的な活動を“意味あるもの（resource）”とするためのものであり、保育者自身が具体的な生活の中で子どもにとっての「資源」を見出すことがその基本となるともいえる。ただし、それは幼児主体の生活の中で行われることを基本としているため、保育者側の求める「資源」を子どもに提供するための計画ではなく、子ども自身が「資源」を見出すための計画、すなわち間接的援助であるということなのである。

これまで述べたように、保育者にはこうした計画概念の下に「ねらい」の概念が確認される必要がある。このことは、小学校との連携、接続という課題に対しても重要な意味を持つであろう。なぜなら、当然子どもの生活、子どもの育ちは乳幼児期から就学後まで一連のつながりを持っているものであり、「資源」という視点は、その子ども自身の中でつながるものをとらえることでもあるからである。保幼小の接続・連携において、発達の連続性という子どもの中のつながりになかなか視点が向かわず、酒井ら（2011）が指摘するように活動レベルの検討に終始し、「目的と手段が混同」し「交流活動が目的化」しているという課題に対しても、重要な意味を持つものと考えられる¹²⁾。

Ⅲ－B 「領域」の位置づけと遊びの理解

前項で述べたように、保育における領域は、発達をみる視点として示され、それぞれにねらいと内容が示されている。それについて前述のように『幼稚園教育要領解説』では、小学校の教科とは異なる性質を持つことを踏まえて、領域ごとのねらいを設定したりすることのないようにとの記述がある。

『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』においては、同様に「領域は、それぞれが独立した

授業として展開される小学校の教科とは異なるため、領域別に内容に関する全体的な計画を作成したり、特定の活動と結び付けて指導したりするなどの取り扱いをしないようにしなければならない」としている¹³⁾。その一方で「目標の達成を図るには、どのような指導をしなければならないかを、各領域に示す事項に基づいて明らかにしていく必要がある」との記述があり、「満3歳未満の園児は、この時期の発達の特性からみて、各領域を明確に区分することが難しいことや、個人差が大きいことなどから、工夫してねらいと内容を組織することが求められる」と解説されている。これ以外にも、保育が総合的な活動であること、乳幼児が自発的・主体的に環境とかかわりながら直接的・具体的体験を通して心情・意欲・態度を身につけていくことが保育の基本であることは繰り返し述べられているが、上記の部分のみを見ると、領域による区分ができないのは3歳未満児であるとの誤解が生じる危惧がある。

領域に関する実際の教育課程・指導計画の実情をみてみよう。前項で述べたように、細かい区分なしに全体としていくつかのねらいが示されていたのは8園中4園であり、残りの4園は細かいいくつかの項目ごとにねらいが区分されて示されていた。

その項目は表2に示すとおりだが、F園、H園に見られるように、内容を大きく「養護」と「教育」とに分け、それをさらに「養護」は保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示される内容に即して、生命の保持と情緒の安定という2つの側面から編成し、「教育」に関しては領域ごとに編成しているものである。養護は保育所で特に重要な役割と理解されている。長時間家庭に代わる生活の場となる保育所では生活にかかわる部分が大切にされることは言うまでもない。しかし、保育はそもそも乳幼児期の発達の特性をふまえてcareとeducationとが一体的に行われることを基本としており、幼稚園教育もまた、生活を通した子どもの学びが基本である。今後の保幼小の連携の可能性を探る上でも、幼稚園・保育所・認定こども園の教育・保育課程に共通の基本を明らかにすることが必要であろう。

実際例のF園では0歳児から、H園では2歳児から領域ごとの内容が計画されている。領域は子どもの発達を分析的にとらえる際の視点となるものであり、前出指導資料第1集においても「発達の理解は、

表2 A園の5歳児のねらい(下線:筆者)

(★は全体にかかわる項目・①以降の項目は「期」ごとに編成されている項目)

A	幼保連携型認定こども園	イ	★目指す子ども像 ★保育のポイントと目標 ①育ちの姿(生活の姿・友達とのかかわり・遊びの姿) ②ねらいと内容 ③環境の構成と保育者の援助 ④家庭や地域との連携
B	保育所	イ	★年間目標 ①発達過程 ②ねらい ③内容 ④環境の構成・配慮 ⑤家庭や地域との連携
C	幼稚園(D保育所と共通)	イ	3つの重点(学び・育ち・心)ごとに, ①子どもの姿 ②環境の構成 ③保育者のかかわり・援助
D	保育園 (Cと共通)	ア	★年間目標 ①子どもの生活する姿 ②ねらい ③内容(生活・遊び) ④環境の構成・援助・配慮 ⑤家庭との連携
		イ	3つの重点(学び・育ち・心)ごとに, ①子どもの姿 ②環境の構成 ③保育者のかかわり・援助
E	幼稚園	ア	★教育目標 ★目指す子ども像 ①幼児の姿 ②ねらい ③内容
		イ	①幼児の姿 ②ねらい ③内容 ④指導・援助の留意点 ⑤行事等
F	保育所	ア	★保育理念(事業運営方針) ★基本方針 ★保育目標 ★社会的責任 ★人権尊重 ★説明責任 ★情報保護 ★苦情処理・解決 ①保育のねらい ②保育の内容～a. 養護(生命の保持・情緒の安定), b. 教育(健康・人間関係・環境・言葉・表現), c. 食育(職を営む力の基礎), d. 健康支援, e. 環境・衛生管理, f. 安全対策・事故防止, g. 保護者への 支援, h. 地域の子育て支援 i. 小学校との連携, j. 職員の資質向上 (筆者注:d以下は主に行事等の計画)
		イ	①ねらい ②内容 ③保育士のかかわりと環境構成 ④食育 ⑤その他の配慮(一時保育・病後時保育)
G	認定こども園	イ	★年間目標 ①子どもの姿 ②ねらい ③内容(生活, 運動, 社会性・言葉, 遊び) ③内容(生活・遊び)注:2歳児以上 ④環境の構成, 援助・配慮 ⑤家庭との連携
H	保育園	イ	①ねらい ②養護(生命・情緒) ③教育(健康・人間関係・環境・言葉・表現) ④実施計画 ⑤食育(年間目標)
I	保育所(参考)	月案	①子どもの姿 ②ねらい ③経験する内容(食育・健康・人間関係・環境・ 言葉・表現・健康安全) ④環境構成 ⑤養護の配慮・教育の配慮 ⑥個人的配慮 ⑦地域とのかかわり子育て支援 ⑧家庭との連携

注:①②…、ab…は筆者が便宜的に付したものである。

日々の保育の中で、幼児の生活する姿を全体的、総合的にとらえることが大切」と述べる一方で「発達をとらえ次の指導の手立てを考えていく上では…(略)…五つの発達の諸側面から分析的にとらえることも必要」であると述べられている¹⁴⁾。全体的・総合的視点と、分析的視点からの発達理解の必要性が述べられ、分析的な見方については、「学期ごと、あるいは年度ごと」といった長期的なスパンでの評価の視点として示されている。

またG園では3歳未満児に関して独自の「生活、運動、社会性・言葉、遊び」という項目ごとに内容が計画されている。

保育における「内容」とは、具体的な活動を通して幼児に経験されていく内容であり、幼児の自発的活動としての遊び、主体性を発揮する生活の中で結

果として経験されていくことが、発達を支える「内容」としてとらえられる。

具体的な生活の中で子どもが経験している内容を理解するためには、領域などの分析的視点での考察は必要であるが、これらが具体的な活動の計画と直結すれば、総合的な幼児の活動を保育者が分析的に考えるための視点として設定されている「領域」の本質とは異なるものとなる。本研究での分析対象とした年間指導計画を見ると、領域ごとの内容が構成されているものの中でも、子どもの発達という視点での表記をしようとする姿勢がうかがわれる。しかしその一方で、たとえば、「健康」「表現」「言葉」などの領域では、体育的な活動、描画、音楽、楽器指導、絵本や話し合い・発表などという具体的な活動の内容がところどころに組み込まれている。

表3 領域と活動による計画例 月案からの抜粋(5歳児4月)

領域	計画されている活動
健康	当番活動：食事の準備 運動遊び～三輪車・スキップ・ギャロップ・ ボール遊び(二人向き合って蹴る)
人間関係	ルールのある遊び(いすとりゲーム)
環境	よもぎ摘み・虫探し・種芋植え 身の回りの整理整頓
言葉	文字カードで身近なものの名前を並べる
表現	春の歌(はるがきた・チューリップ・その他) 植物や生き物の絵、こいのぼりを作る

表3に参考として挙げた月案においては、領域ごとに具体的な活動が配列されている。これには、それぞれについて週ごとに実施の有無を記入する欄も設けられており、具体的な活動の計画が重視されると見ることができる。

幼稚園教育の歴史を振り返れば、昭和31・39年版幼稚園教育要領において領域は教科と異なる発達を読み取る窓口として現在の領域の概念に近い解説がなされながら、一方では6領域ごとに「望ましい経験や活動」の選択・配列による指導が求められ、小学校教育までの系統性が目指された。その後、領域への誤った理解や指導観への反省も含めて平成元年の改訂以後は、幼児の活動の総合性、具体的体験を通しての学びの重要性、幼児期から以後の発達の基盤となる主体性の育ちを重視した「幼児の自発的活動としての遊び」を中心とすることが幼稚園教育の基本と位置づけられている。

日々の保育実践は当然具体的な活動によって展開され、幼児の自発的活動を中心とする保育においても具体的活動の見通しのない保育実践はありえない。しかし、前述のように計画では具体的活動の中から個々が経験していることを理解していくこと、そしてそれについての系統性をとらえることが重要である。「幼児の自発的活動としての遊び」を中心とする生活では、当然、遊びの偶発性・突発性に柔軟に対応していくことが求められるが、その柔軟な対応には軸となる「計画」すなわち、子どもにとっての「資源」を生み出す状況を予想していく間接的援助としての計画、子どもの生活を意味あるもの「資源」として読み取っていくための計画が必要であろう。

そのため、これまでに述べてきたように目標概念・領域概念を含む保育におけるカリキュラムの独

自性の追究と理解のための方策の検討が必要である。特に目標や領域の適切な理解は、今後求められるカリキュラム・マネジメント、すなわち理念の具現化を実現させるための重要な課題としてとらえられるであろう。

Ⅲ-C カリキュラム概念の再考

前述のように佐伯(2014)は、サッチマンによる計画概念から、保育の計画は「どういう保育を行うかを決めておくこと」つまりは行為の羅列、活動の配列、planningではないと指摘している。それは、状況の中で生成される行為の「資源resource」であり、それによって子どもの生活を文化的実践へといざなうものであるととらえている。したがって、計画は保育の「間接的援助」と位置づけられるものであると述べている。

それは具体的な状況の中から意味あるものとして子どもの姿をとらえ、子どもの育ちのみちすじの中に意味づけていくことでもあろう。ただし、それは、あらかじめ「意味あるもの」としてとらえられたことを保育者が計画的に配列していくことではない。「資源」としての「計画」は、考えうる限りの多様なことを計画・予測しておく、できうる準備はすべてしておくという意味ではなく、子どもがいろいろな状況の中で経験することのなかに、「資源(リソース)」を見出すこと、そしてそれがその場の状況のなかで「より適切に即した行為」を選択したり生成したりできるようにしていくことであると考えられる¹⁵⁾。

保育の中心とされるのは「遊び」である。遊ぶことは、自己目的であり、他の目的を課せられたものは本来「遊び」とはいえない。遊びが子どもにとって「発達に必要な経験」となるのは、遊びが充実することにより「結果として」子どもが獲得していくことが発達に結びつくと考えられる。つまり「遊び」の中で経験されることが、「資源」となることに意味があるといえる。

それに対して、保育の世界ではこれまでも目的化された遊びが導入されることが多く見られ、遊びの価値もそうした目的に沿った発達が明らかになることにおかれる傾向もあった¹⁶⁾。

前掲の表2、表3では、保育のねらいに対応する形で具体的な活動が限定的に掲げられている。一人ひとりに応じた援助を目指し、発達のプロセスも

一人ひとり異なるものとする考え方を基本とするならば、各活動の中で一人ひとりに経験されることは当然異なるものであり、発達過程の中での意味、その活動のもつ文化的実践としての意味、「資源resource」も多様であることが基本として押さえられなくてはならないだろう。

まずは、planningとしての計画観、そのための活動先行型の保育のあり方についての再考が求められよう。行為レベルの羅列ではない保育の計画の意味を理解していくことは、言い換えれば子どもの育ちのみちすじを一人ひとりに応じてとらえていこうとするものである。そうした考え方が、今後は保幼小の接続・連携、特にカリキュラム上の連携で重要な鍵となるものだと考えられる。なぜならば、子どもの育ちは当然、0歳から幼児期・学童期と連続しているものだからである。

無藤（2009）は、小学校との連携に関して、幼児期は「遊びにおいて結果的に成り立つ学びを尊重」するものであるとして、連携のためには小学校とのやり方の違いは、一部を取り入れるという考え方はなく「中間形態」を求め、保育の中で小学校のやり方の「芽生え」を探ることが必要であると述べている。この指摘では、「結果として成り立つ学び」を保育者が理解していくことが必要とされようが、「中間形態」という言葉で接続期の教育を表している。しかし、そもそも基本概念の異なるものの「中間形態」なるものと、無藤も否定する「一部を取り入れること」との違いはどのようなことなのであろうか。また、「形態」として考察されることでは、「資源resource」としての計画の意味は浮かび上がってくるのだろうか。その点の検討が求められよう。無藤は「芽生え」は「幼児教育本来のあり方の中にすでにあり¹⁷⁾」、小学校と共通化を目指すのではなく、保育本来のあり方の中に小学校との「つながり」を見出そうとしていると読み取ることができる。

これまでに述べたように、現状では遊びの理解、特に遊びと計画の関連や、保育の目標のとらえ方など、保育の基本ともいえることの理解に課題があるといえる。これらについての現場保育者による理解にはこれまで述べたように困難も少なくない。

矢野（2014）は、子どもに獲得されること（具体的な運動能力、技能、言葉、友達とのかかわりなど）に目的を見出す遊びの理解は「遊びを本当に大切に

しない遊び観」であると述べる。子どもにそれらが獲得されていくとしても、子どもにとってそれが目的化されることはないのである。そして「遊びには遊びを超えた目的はない」と述べ、「発達のための遊び」という遊び観が保育の独自性や、幼児期にふさわしい生活にとって危機をもたらすことを危惧している。さらに「発達のための遊び」という原理での展開では「幼小の連携はとりもおさず幼稚園が学校化していくこと」であると指摘する¹⁸⁾。

遊びの重要性は、誰もが否定することはないだろう。特に保育者の多くは、遊ぶ子どもの魅力を十分に理解し、それに寄り添うことを喜びとして生活している。まずは遊び本来の理解、発達のみちすじとしての計画と「資源」としての計画観を丁寧に確認していくことが必要なのではなかろうか。

IV まとめ

本稿は、従来、各園や保育の世界の中だけで考えられ、理解されてきた保育課程・教育課程について、0歳から就学後までの連続性、また具体的には保幼小の接続・連携といった、広い視野での考察を必要とする現状の中で、その課題をとらえることを目的とした。

これまで教育課程では、園の全体的な目標や目指す子ども像、期待する育ちなど、スローガニックで抽象的な目標のもとに編成され、その下に具体的な保育時間、保育所ではデイリー・プログラムと呼ばれる日課としての計画などの園の生活のありようや、年齢ごと・期ごとのねらいや内容などによって組織されることが多かった。教育要領・保育指針・前掲の指導資料等でも、「子どもの発達の実情に即してねらいや内容を組織するもの」との解説がなされている。

水原（2014）は幼児教育では、計画した枠組みの中での「活動」や「学び」に過ぎないものが「生活」というあいまいな語によって保育の理想として語られるという問題を指摘し、そのことが保育者が小学校との接続プログラムへの否定的感情に結びついていると指摘している¹⁹⁾。ここで述べられている「接続プログラム」の具体的なイメージは定かではないが、本稿でもこれまでに述べたように保育者自身による、保育の基本とも言える目的や内容（領域や遊び）の理解が、重要な課題であると考えられる。そこで、保育課程・教育課程の作成・編成については、第一

に、計画概念、その中の目標概念、内容概念を丁寧に考察し、明確化することが必要であろう。計画にはその保育独自の計画概念の理解が前提となることを指摘したい。それなくしては、抽象的・理念的な保育の目標と具体的な日々の生活・活動を通しての子どもの発達とを関連付けて計画的な実践を行うこと、すなわち現在推進が求められている「カリキュラム・マネジメント」は実現しない。

そのためには、抽象レベルでの理念の確認ではなく、前稿で考察した保育者の事例を基にした研修の中で丁寧に考察されること、その中で各保育者によって自覚的に学び取られていくことが大切にされなくてはならないであろう。そのことが加藤（2014）が保育者の保育実践能力として挙げる「概念的知性」と「直感的応答力」の二つの要素²⁰⁾の統合という意味をも持つと考えられる。

減少の進む従来型幼稚園での「三年保育の教育課程」をあえてテーマとして、現代的な保育課程・教育課程の課題に迫ることが本研究の目的であるが、今後は、これまで整理した課題を具体的な教育課程の編成に結びつける段階で具体的にとらえて再考察していきたい。

註

- 1) 越中康治他（2013）「認定こども園におけるカリキュラムの現状と今後の課題」幼年教育研究年報第35巻 pp.27-36.
- 2) 秋田県教育委員会「平成27年度 学校教育の指針」
- 3) 奥山順子（2011）「3年保育教育課程の再編成（1）－幼稚園における保育研究の意義－」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第37号 pp.127-139.
- 4) 教員課程の内容は、各園によって地域の実情や園の規模・保育形態等に応じてそれぞれ創意工夫して編成している面があるが、本稿では計画概念の考察を目的として考察するため、それぞれの園の背景も含めた考察はしていない。
- 5) 奥山順子・山名裕子（2007）「幼稚園教育における計画の位置づけ－保育者の計画理解と『遊びを中心とする保育』－」秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学第62集 pp.43-51.
- 6) 文部科学省（2008）『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、p.67
- 7) 厚生労働省（2008）『保育所保育指針解説書』フレーベル館、pp.56-57.
- 8) 文部科学省（2013）『幼稚園教育指導資料第1集 指導計画の作成と保育の展開』フレーベル館、pp.22-26.
- 9) 前掲4) 短期の指導計画については、自分で作成しているとの回答は67%であった。
- 10) 奥山順子・山名裕子（2014）「幼児期の記憶と保育体験（2）：保育形態の違いは幼児期の経験とどのようにかわるのか」秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学第69集 pp.111-120.
- 11) 佐伯 胖（2014）『幼児教育へのいざない 増補改訂版：円熟した保育者になるために』東京大学出版会、p.179
- 12) 酒井 朗・横井紘子（2011）『幼保小連携の原理と実践 移行期の子どもへの支援』ミネルヴァ書房、p.63
- 13) 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2015）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館、p.140
- 14) 前掲7) p.17
- 15) 前掲11), pp.179-182
- 16) 矢野智司（2014）『幼児理解の現象学 メディアが開く子どもの生命世界』萌文書林、pp.236-241.
- 17) 無藤 隆（2013）「幼児教育から小学校教育への接続とは」子ども学2013, vol.1, pp.71-72.
- 18) 前掲15)
- 19) 水原克敏（2014）「幼稚園教育課程の基準とモデルカリキュラムに関する歴史的考察」子ども学2014, vol.2, pp.24-40.
- 20) 加藤繁美「現代保育実践の課題と保育カリキュラム論－保育実践構成概念とカリキュラムを問い直す－」子ども学、2014. vol.2

Summary

The purpose of this study is to investigate the problem on the curriculum employed by kindergarten and nursery teachers. Particularly to explain about the conception of scheme in ECEC is important for the collaboration curriculum among kindergarten, nursery and elementary schools. We are placing emphasis on understanding about the conception of scheme is for kindergarten and

nursery teachers, especially understanding on the conception of object and subject.

It is necessary for teachers to dissolve the problem about the scheme like planning schedule. It is also necessary to understand the purpose of the activities in ECEC in order to make sense of the courses of 'resources' for children's development. These are based on the scheme by 'resources' on the activity of play oriented education and the conception of collaboration curriculum among kindergarten, nursery and elementary schools.

Key Words : curriculum, early childhood education and care (ECEC), conception about the scheme, collaboration curriculum among kindergarten, nursery and elementary schools

(Received January 8, 2016)