

幼稚園教育要領改訂とこれからの幼児教育

Revision of the Kindergarten Study Courses and the Future of Kindergarten Education

請川 滋大
Shigehiro UKEGAWA

深沢 佐恵香
Saeka FUKASAWA

徳田 多佳子
Takako TOKUTA

三上 史
Fumi MIKAMI

加藤 直子
Naoko KATO

松原 乃理子
Noriko MATSUBARA

日本女子大学大学院紀要
家政学研究科・人間生活学研究科
第24号

幼稚園教育要領改訂とこれからの幼児教育

Revision of the Kindergarten Study Courses and the Future of Kindergarten Education

請川 滋大* 深沢 佐恵香** 徳田 多佳子** 三上 史**
Shigehiro UKEGAWA Saeka FUKASAWA Takako TOKUTA Fumi MIKAMI

加藤 直子** 松原 乃理子*
Naoko KATO Noriko MATSUBARA

Abstract Kindergarten study courses were revised in the spring 2017. This is the fifth time that courses have been revised since it was first announced in 1964. The most significant revisions took place in 1989, but the current revision also entailed major changes. One reason for this is the impact of the revisions to the basic act on education and the establishment of centers for early childhood education and care. The key points of this revision are that kindergarten education will be offered at all early childhood education centers, and that ten clear goals for education before elementary school will be established.

Moving ahead, what changes are necessary in kindergarten education after this revision? How should the ten goals be pursued? It is important to have a clear understanding of children's development, and all kindergarten teachers must think about how to deliver high-quality kindergarten education.

Key words: Kindergarten study courses 幼稚園教育要領, basic act on education 教育基本法, kindergarten 幼稚園, centers for early childhood education and care 認定こども園, "ten clear goals" 「10の姿」

1. 問題意識 (請川)

2017年2月に幼稚園教育要領(以下、要領とする)が改訂された。1989(平成元)年の改訂において、幼稚園教育は「環境を通して行うもの」と定められ、それまでの6領域は5領域へと変更された。この間、環境を通して行う教育や「遊びを通しての指導」は徐々に定着してきたように感じるが、問題なのは、その「遊びを通しての指導」が幼稚園教育の中心となってきたかどうかということである。遊

びと名がつけば何でも良いとでも言うかのごとく、教師が主導で行う活動にも「遊び」という言葉をつけ、数遊びや言葉遊びといったまやかして教育内容を紹介する園も見られた。一方で、子供の主体的な活動が遊びなのだからと環境面の整備だけに力を注ぎ、子供たちを放任するかのようには教師は幼児理解に努めず、安全面だけを見守るような幼児教育を行うところも見受けられた。

このような両極端ともいえる2つの幼稚園教育の捉え方、1つは教師主導の教育、そしてもう1つは放任主義の教育、これらの間に日本の幼児教育が目指す本質があるように感じられてならない。幼稚園は義務教育ではないので、どこの幼稚園へ子供を入れるか、幼稚園ではなく認定こども園を選ぶかという点は保護者に委ねられている。そうすると保護者

* 児童学科

Child studies

** 家政学研究科児童学専攻

Graduate School of Home Economics, Division of Child Studies

が就学前教育に何を期待しているかということが園の選択に大きく影響を及ぼすこととなる。小学校以降の学習活動の準備として幼稚園を意識しすぎるあまり、早い段階から個別の認知能力のみを育てるような教育を選択することもある。幼稚園という同じ教育施設であるにも関わらず、このようにあまりにも解釈の幅が広すぎてその姿は全く異なるものとして提示されていた現状を、今回の改訂では一定程度同じレベルの「教育の質」を保証していくことをねらっているように見える。

これまで幼稚園で目指してきた教育は、達成すべき「結果」が目標となるのではなく、結果の方向を見誤らず、その結果に向けての「過程」を重視するものであると認識されてきた。いわゆる達成目標と方向目標の違いである。今回の改訂は方向目標として捉えられてきた要領がさらに一歩踏み込み、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10の具体的な姿（以下、「10の姿」）を提示したことが特徴的である。しかし、この「10の姿」は到達目標として提示されたわけではないようだ。こういった改訂の要点に触れながら、今後どのような幼児教育が目指されていくことになるのか本稿において検討していきたい。

2. 幼稚園教育要領改訂の要点（請川）

1956（昭和31）年に初めての幼稚園教育要領が告示されて以降、1964年の改訂を経て長く6領域の時代が続いた。それが大きく変わったのが1989（平成元）年の2度目の改訂である。この時から、子供を取り巻く身近な「環境」や「自発的な活動としての遊び」ということがキーワードとなり、子供たちの具体的な活動を通して「総合的に」そのねらいの達成を目指すようになった。

平成に入ってから改訂では、5領域というのは教科とは異なり幼児の発達の側面を捉えるための枠組み、つまり発達を捉える「窓」のようなものだという考えが提示され、領域別の活動を行う園は減ってきた。しかし、学校としての幼稚園であるという呪縛からか、小学校以上の学校のように教師が教え幼児が学ぶという教授-学習スタイルを維持している幼稚園も存在してきた。このような、教師の持つ認知的枠組みに子供をはめていくような幼児教育はそろそろ終わりにしなくてはならない。

2006年には初めての認定こども園が設置され、2014（平成26）年になると幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、教育・保育要領）が内閣府から告示された。これら一連の制度変更により、就学前段階で学校教育としての幼児教育を実践する施設は、幼稚園だけでなく認定こども園も含まれることとなった。一方、社会全体の動きとしては女性の就労が進み、子供を保育所に預けたいという保護者も増えてきた。そのあおりを受けるような形で、幼稚園の就園率は2017年時点ですでに50%を切っている。そういった時代の中で国は、幼稚園、保育所、認定こども園いずれの就学前施設に通う子供にも、共通して質の高い幼児教育を提供しようとしており、それが今回の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、3法令）の改訂に反映されているわけである。

今回の要領改訂ではいくつかの大きな変更点がある。まず、これまでなかった「前文」というものが加えられた。そこでは、教育基本法第1条や第2条の内容が説明されている。この前文は総則の前に置かれ、小学校をはじめとした他校種の学習指導要領にも記載されていることより、全ての学校において共通した目標・目的に向かって教育を行うことが意識されていることが分かる。

その他、先ほど触れた「10の姿」が示されたことは大きなポイントの1つであるが、「アクティブ・ラーニング」つまり「主体的・対話的で深い学び」の考え方が他校種と共に導入されたこと、「カリキュラム・マネジメント」の重要性、「社会に開かれた教育課程」を目指していくことなども要点として存在する。これらを教育実践と絡めながら、今後どういった変化が幼児教育の場に望まれるのか次節以降で考えてみたい。

3. 「育みたい資質・能力」と「10の姿」（深沢）

本節では、今回の要領に加えられた第1章総則第2「幼稚園教育において育みたい資質・能力」（以下、育みたい資質・能力）及び「10の姿」について論じたい。3法令改訂全体について無藤（2017）は、日本社会や世界の状況を幅広く視野に入れて教育課程を創り出してほしいという願いをこめ、「社会に開かれた教育課程」を目指すとしている。また、幼児教育施設に対しても子供たちに未来の創り手とな

るために必要な資質・能力を育むことが期待されている¹⁾と述べている。日々目まぐるしく変化する日本社会・国際社会の中で、主体的に未来を創造していける力を幼少期に育てていく必要があるということが見て取れる。

「育みたい資質・能力」では、「知識・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」の3つの柱が挙げられている。無藤ら(2017)はこれらの3つの柱について、幼・小・中・高校を通じて伸びていくものであり、小学校以降になると資質・能力は、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」として発展していくものであるとしている。また、「10の姿」については、3歳から5歳後半に特に伸びていく5領域の内容を10に整理したものであり、その「10の姿」は内容が資質・能力と結びつきつつ、幼児期の終わりからその先へと発展していく様子を表すとしている²⁾。現行の要領では、幼児期の終わりからその先へと発展していく姿が具体的には明記されておらず、その点が今回の改訂によって大きく変わった部分である。改訂の背景には、家庭・地域の教育力の低下や、幼稚園から小学校に進学した時に小学校の生活に適應できない「小1プロブレム」の問題など、近年の社会変化がある。また、要領では基本理念やねらいは定められているものの、各園の成り立ちや園を取り巻く環境はそれぞれ全く異なっており、その具体的な保育内容も園の方針に依拠する部分が多い。そのため、さまざまな園から進学した子供の経験には大きな差が生まれ、小学校への接続を困難にしている可能性も考えられる。今回の学習指導要領の改訂の中では、1年生の最初にスタートカリキュラムを実施することも義務付けられた。このような背景の中で、幼児期の教育と小学校以降の教育の円滑な接続が求められるようになったのであろう。

こうして新たに加えられた3つの資質・能力及び「10の姿」について、目標が分かりやすくなったという意見がある一方で、チェックリストのように子供が評価されていくのではないかという懸念も示されている³⁾。具体的な姿を描けば描くほど育ってほしい姿にとらわれ、その姿にたどり着くことがゴールであり、そこに到達できないのは育ちが十分でないからという解釈に陥る可能性があるという危惧がある。そうした事態を避けるためには、教師は子供

の“育ってほしい姿”を想定しつつも、目の前の子供達の姿を見て現状をとらえた上で、今の子供達には何が必要か、必要な部分を伸ばすためにどのような経験を重ねてほしいかなど、日々の保育を見直していく必要がある。それは教師一人で行うことではなく、園全体で保育内容や必要な環境等について話し合いを重ねていくべきだろう。それがカリキュラム・マネジメントの考え方に繋がっていく。

また、要領第1章総則第3の5「小学校教育との接続に当たっての留意事項」(2)では、「幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする」⁴⁾と述べられており、各幼稚園と小学校との密な連携が求められるようになった。現在も、小学生と幼稚園児の相互訪問小学生と幼稚園児の相互訪問や、小学校教諭との意見交換・研究会の場の設置など、幼小の連携を図っている園も多くある。そこに「10の姿」という共通の基準が加わることで、より円滑な接続が期待される。一方で、「10の姿」を到達すべき目標としてだけ捉えるのではなく、子供一人ひとりの姿を受け止めた上で「子供達の今の姿」を共有していくことも必要であろう。

「育みたい資質・能力」「10の姿」を子供に押し付けたり、単純な到達目標として扱ったりするのではなく、子供の遊びを通した経験や、自発的な活動の中で育まれるべきものであることを再確認した上で、日々の教育が行われることを期待したい。

4. アクティブ・ラーニングの考え方(徳田)

今回の改訂では、幼児教育においてもアクティブ・ラーニングの考え方が導入され、遊びの中でそのための指導を行うことが提唱された。アクティブ・ラーニングとは「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」のことである。文部科学省教育課程企画特別部会(2015)は、以下のように述べている。

次期改訂が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識のもと、「課題の発見・

解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）」について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた⁵⁾

すなわち課題の発見・解決には、量・質・深まりの3点から主体的・協働的な学びを指導することが必要となる。今回の小学校及び中学校学習指導要領改訂では、「主体的・対話的で深い学び」の表現で学校教育への導入が示された。一方幼稚園では、これまでもこうしたアクティブ・ラーニングが目指すような教育活動を行ってきた。しかし小学校に上がると知識や技能面が重視され、アクティブ・ラーニングで育成されるところの「思考力・判断力・表現力や、学びに向かう力」の比重は軽くなっていたであろう。これからは「全ての学校種で幼児期から一貫した学び」⁶⁾の指導が行われる。アクティブ・ラーニングを実践するにあたり、教師は幼児の内発的な動機づけを高めるための働きかけを行うことが大切で、子供から出てきた遊びが十分に発展するよう援助することが求められる。また幼児自身が周囲の人やモノと積極的に関わられるよう、より意識的に環境を整えることも必要である。

ここで1つの実践例とともに考察を加えてみたい。以下は、年長組が遠足で水族館に行った翌日から見られた遊びの様子である。

【事例1】（フラミンゴショーごっこ）

A子、B子、C子は巧技台から飛び降りて遊んでいる。教師に「何に見える？」と聞いてきた。「うーん、何だろう？」と尋ねると「フラミンゴだよ！」と言った。前日のフラミンゴショーが印象に残ったようである。しかしD子が「えー、見えないよ。だってフラミンゴはピンクだもん」と会話に加わった。そこで教師が「じゃあ、どうしたらフラミンゴらしく見えるかな？」と聞いた。すると制作コーナーに走り、D子も交えて何か作り始めた。

①「きらきらがいいよね？」と意見を出し合っている。
②「本当（のフラミンゴ）みたいにしよう」と言いながら、飾り作りから衣装作りへと発展した。そんな様子に気がついた他の女児たちも、フラミンゴの衣装を作り始めた。途中で丈の長さをめぐり、A子とB子がC子と言い合いになった。③C子は泣き顔になったが、一緒にいたD子が協力してC子のスカートを作り直した。通常昼食後は外に出るが、この日は女児たちが室内で制作を楽しむ日となった。教師は④外への促しをせず、集中する姿を見守った。こうして制作は降園時間まで続いた。

翌朝⑤生き物図鑑を目立つ場所に置き、子供たちを

待った。登園してきた女児から再び衣装作りが始まり、B子たちは図鑑を開いている。⑥フラミンゴの足が赤いことを発見し、新たに⑦赤のリボンで足に飾りをつけた。でき上がると巧技台に行き、数名と一緒にジャンプをしている。群れる様子を表現しているのであろう。

全員の衣装作りが終わる頃、教師は⑧テラスにブルーシートを広げ、軽快な音楽を流した。するとシートの上で皆、⑨丸く走ったりパレエのようなポーズをとった。CDを止めるとA子が、⑩「見て、フラミンゴ立ちだよ！」と片足を上げた。他児も真似をして、誰が一番長く立っていられるかの競争になった。そこで教師が⑪繰り返し音楽を止めたり流したりしたところ、笑い声があがった。こうして女児たちのショーは何日も続いた。

このフラミンゴショーは、自分たちで「フラミンゴになりたい」と願って始まった自発的な遊びである。D子の言葉を受けた教師の問い（①）をきっかけに、4人はフラミンゴになるためにどうしたらよいかを考えた。その結果、飾りを思いつき友達と一緒にアイデアを出し合いながら制作を行っている（①②）。アクティブ・ラーニングが意味する「主体的・対話的で深い学び」の中で、これは「主体的な学び」に当たるだろう。それぞれのイメージが異なれば、当然ぶつかり合いが生じる。しかし友達と協力して乗り越え、満足な完成に近づくために自分たちで折り合いをつけている（③）。また教師が図鑑を目につく場所に置いたことで（④）、図鑑と記憶の中のフラミンゴを確かめ合い、よりイメージを膨らませている（④⑤）。いざこざの解決や図鑑を一緒に開く姿には「対話的な学び」が見られる。自作の衣装でフラミンゴショーを再現し、動きの特徴を捉えて皆で楽しむ流れ（⑥⑦）には、「深い学び」が感じられる。さらに図鑑からフラミンゴの足が赤いことを学び、新たな飾りを考える様子は、小学校以降の調べ学習に通じる姿であろう。教師は子供たちの内発的な動機を保障し（⑧）、ふさわしい環境を整えている様子が見受けられる（④⑤⑥）。

しかし同じように活動していても、この遊びが年長女児全員に同一の経験となるわけではない。その時身につけたいこと、伸ばしたい力、幼児自身の学びの内容は一人ひとりが異なる。教師は遊びを単に横ならびの活動として捉えるのではなく、その子にとっての活動の意味、学びの量・質・深まりを考慮することが必要である。それには丁寧な記録や省察、個人差を配慮した幼児理解が一層求められる。

幼児期の共同的な遊び、主体的・対話的で深い学

びの経験は、学童期以降の自覚的な学びや、生活の基礎となっていく。これらを継続して行うことで、将来の人間性を育む土台がつけられるのである。

5. 社会に開かれた教育課程（三上）

新しい要領では、「子供たちが急速に変化し予測不可能な未来社会において自立的に生き、社会の形成に参画するための資質・能力を一層確実に育成する」⁷⁾こととされている。今回より新設された「10の姿」にも、自立心や協同性、道徳性・規範意識の芽生え、社会生活との関わりなど、その内容が色濃く反映された。中でも「(5) 社会生活との関わり」では、家族や地域の身近な人といった周囲の人との関わりを経験し、相手の気持ちを考えた行動や地域への親しみが記載されている。未来社会を生きていく子供たちにとって必要とされる情報の取り入れ、判断、伝達、活用など、情報を役立てながら行動できるようになることが求められている。ここで、「社会生活との関わり」について事例をあげながら以下、考察したい。

この事例は、A子が思いつきでスイカの種を蒔い

【事例2】（スイカの種まき）

お弁当に入っていたスイカの種を「スイカになるかな？」と園庭に蒔いた年長児A子。数日後、その場所を見ると小さな芽が出ているのを発見した。「スイカが出てきた！」とクラス中の大騒ぎになったが、植物図鑑で調べてみるとその芽は他の植物であり、スイカの芽ではなかった。そこで、担任教師が近隣農家の方を幼稚園に招き、スイカが育つためにはどうしたらいいのかをみんなで尋ねた。条件が揃えばスイカはちゃんと育つという話を聞いた後、農家の方の好意でスイカが振る舞われ、それをみんなで食べた。そしてその種を再び園庭に蒔き、芽が出るのを心待ちにした。

た事をきっかけにして地域の方を招いて交流をもつことになったものである。子供たちはスイカの生育について学べただけでなく、この日以降、登園時やお散歩の際にすれ違う近隣の人たちに対する子供からの挨拶も盛んになった。こうした地域社会との関わりは、騒音による近隣とのトラブル等の抑止になるだけでなく、災害時の重要なネットワークにもなるのではないかと。この担任教師は本園のある地域で生まれ育ったわけではないが、日頃からスイカ畑を目にしていたからこそ実現した事例であった。この

ように近隣の祭りやイベントへの参加に限らず、日頃から地域社会のリソースにアンテナを張り、活動のヒントになる可能性を探す事も教育の質を高める為には必要である。

ところで長年課題となっている幼小連携については、2010年に文部科学省が設置した「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」によって取りまとめられている。その報告書の中では、幼小接続の現状と課題について「子供の発達や学びの連続性を保障するため、幼児期の教育（幼稚園、保育所、認定こども園における教育）と児童期の教育（小学校における教育）が円滑に接続し、体系的な教育が組織的に行われることは極めて重要である」⁸⁾とされている。このことから、幼小連携の重要性の高さが再認識されるのは明らかだろう。要領の幼小連携の事項は第1章第3の5(1)(2)へ移行されている。第1章第3の5(2)では「10の姿」を小学校の教師と共有し、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとされている。学習指導要領には第1章第2の4「学校段階等間の接続」が新設され、教育課程の編成において配慮すべき事項が挙げられている。小学校入学時の「10の姿」を踏まえた指導を工夫するよう、「幼児期において自発的な活動としての遊びを通して育まれてきたことが、各教科等における学習に円滑に接続されるよう、生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うこと」⁹⁾と書かれ、幼稚園教育からだけでなく、小学校教育での指導においても円滑な接続が求められている。

学習指導要領に幼稚園・保育所との連携が新たに明記されたのは2008年改訂版であるが、そこでは以下のように述べられている。

遊びを通して身体感覚を伴う多様な活動を経験することによって、豊かな感性を養うとともに、生涯にわたる学習意欲や学習態度の基礎となる好奇心や探究心を培い、また、小学校以降における教科の内容等について実感を伴って深く理解できることにつながる「学習の芽生え」を育てている¹⁰⁾

ここでは幼稚園だけでなく、保育所を含めた幼小連携の必要性を述べており、その上で「幼児期の教育と小学校教育とは円滑に接続されていることが望

ましい」¹¹⁾としている。前述したように、子供の学びや発達の連続性を断絶させないスムーズな移行が今回の改訂でも更に求められており、幼小連携の必要性の高さは幼児教育・小学校教育の両方にあることがうかがい知れる。

これからの子供たちが生きていく「予測できない未来」¹²⁾は先の見通しが立てにくく、一人ひとりが自分の生き方・キャリア形成を自分自身で選択していかなければならない。そのためには学校教育において「学校が社会や世界と接点を持ちつつ、多様な人々となつながらを保ちながら学ぶことのできる、開かれた環境となることが不可欠」¹³⁾とされている。それを充実させるためには、教育課程の基準である幼稚園教育要領や学習指導要領も「各学校が『社会に開かれた教育課程』を実現していくことに資するものでなければならない」¹⁴⁾とあるように、かつて「学級王国」といわれたような閉鎖的な教育環境であってはならないだろう。

6. 家庭・地域との連携 (加藤)

幼稚園教育における家庭・地域との連携についてはこれまでも重要視されてきた。無藤(2008)は、「乳幼児期の発達には家庭での子育てと園での保育が合わさる中で成り立つようになっている」とし、「こうした環境の中での子供の育つ姿が、親の子育てに対する励みになる」¹⁵⁾と述べている。幼稚園と家庭が連携して子供の育ちを支え、集団の中での姿が親を動機づけるといった応答的な関わりが、子供の育ちと親の子育ての両面に良い影響を与える。こうした考えに基づき、本改訂では、幼稚園と家庭の連続性に配慮すること、預かり保育や子育て支援を推進していくことが重要事項として扱われている。

本改訂によって付加された前文には、「幼児の自発的な活動である遊びを生み出す環境を整え、一人一人の資質を育てていくことは、家庭や地域など幼児を取り巻く様々な大人達に期待される役割である」¹⁶⁾と謳われている。また第3章「教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動」、いわゆる「預かり保育」についても、地域の人々との連携、責任体制の整備、幼稚園と家庭が一体的な関わりを進めるといった内容が盛り込まれた。さらに本改訂のポイントである「10の姿」では、「⑤社会生活との関わり」の中で具体的内容を示し、幼児教育におけ

る家庭や社会との関わり的重要性を強調している。

幼稚園教育と家庭・地域との連携は「幼稚園の子育て支援活動の推進」として、1995年の私立幼稚園助成に始まり、1997年に学校教育法が改正されたことにより、幼稚園の役割として明確に位置づけられた。さらに1998年3月には子育て支援の一層の充実を目指した改訂が行われ、本改訂に至る。具体的事項としては未就園児の集いや園庭解放、預かり保育、地域活動への参加と人材活用などが挙げられる。

未就園児の集いと園庭解放では、「地域の親同士がつながるきっかけ作り」といった役割を担う。就園前の孤立しがちな親子にとって、他の親子と交流できる場は大変貴重だ。特に母子の孤立は、ネグレクトや身体的虐待といった深刻な問題につながりかねない。核家族化が進み、子育てを親、特に母親が一手に担う現代の家族形態では、行政が主導し、地域や教育機関が家庭に積極的にアプローチしていく仕組みを整備していくことが求められる。教師と地域の経験豊富な人々が共に子供を見守ることは、子供たちのメンタル面の育ちにも良い影響を与えると考えられる。

また預かり保育は、ニーズの多様化や女性の社会進出に対応していくために、教育・保育活動の一環として行われている。就労していても幼稚園を選択したいと考える親や、保育所の入所基準を満たさない就労家庭などにとって、なくてはならない仕組みである。幼稚園の預かり保育は、園が独自に基準を設けているので、親の就業は必須ではなく母親のリフレッシュのための利用も可能である。荒牧ら(2008)は、「預かり保育など、母親が一時的にでも育児から解放されたり、子供同士でも安心して遊ばせられたりするような場所の確保が、『負担感』を軽減するのに効果的である」¹⁷⁾と指摘している。さらに、多様なニーズに応えるという点から見ると、現在検討が進められている2歳児保育の導入と預かり保育との併用は、保育士、保育所不足解消の一翼を担うといった期待を抱かせる。

教育基本法第10条では、「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」と規定されている。このように、法令によって家庭が教育の原点であることを明確に示している。子供の教育に対し、第一義的責任を負う保護者との連携なくして、子供の「最善の利益」を追求していくことは

できない。こうした取り組みによる家庭と地域、家庭と園の連携・協働は、現代の保育システムに欠くことのできないものであると言える。

無藤(2017)は、要領第3章について「幼稚園が地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を一層果たしていく観点から、子育て支援について、心理士、小児保健の専門家、幼児教育アドバイザーなどの活用や地域の保護者と連携・協働しながら取り組む」¹⁸⁾と解説している。子供の豊かな育ちには、親の心の安定が不可欠である。家庭と幼稚園が一体となり子供を育て、園での保育のあり様が家庭教育の手本となることが子供のより良い育ちを実現させるために重要である。幼稚園における家庭・地域との連携協働として求められることは、専門機関との連携も含めた家庭への「包括的な支援」であるといえよう。

7. 「ねらい及び内容」と繋がる教育実践(松原)

今回改訂された要領の第2章「ねらい及び内容」では、まず、「ねらい及び内容」の位置付けが変わった点に着目したい。今回より「ねらい」は、「幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」¹⁹⁾とされる。また、第1章総則第2では「1に示す資質・能力は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体によって育むもの」²⁰⁾と明示された。つまり、「3つの柱」や「10の姿」を見通した場合に、日常生活の中で期待される幼児の姿を、具体的に示した項目が「ねらい及び内容」であると捉えることができる。

一方、加筆及び修正された点に着目すると、「ねらい」よりも「内容」や「内容の取扱い」への加筆修正が多いことに気が付く。これは、「3つの柱」や「10の姿」が、教育実践において適切に解釈され取り組まれていくことを期待した加筆であると考えられる。たとえば、領域「人間関係」では「ねらい」(3)に「工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい」が加わった。これは「10の姿」の『(3)協同性』に対応した修正点²¹⁾であることが無藤・汐見(2017)により解説されている。また領域「環境」では、内容(8)に「自分なりに比べたり、関連付けたりしながら」が加わり、「身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりし

て工夫して遊ぶ」とされ、さらには「内容の取り扱い」に「自分の考えをよりよいものにしようとする気持ち」が加わった。これらの加筆は「10の姿」の「(3)協同性」や「(6)思考力の芽生え」に関連するものと考えられる。

では、上記加筆部分は実際の教育実践とどのように結び付くのだろうか。本節では3歳児3学期の実践事例を通して考察する。また、この時期のどのような経験及び教師の関わりが、卒園時に期待される「10の姿」へ繋がりが得るのかという点も併せて考察する。

【事例3】(石を動かそう)

①探検ごっここの途中、園児らは鳥の足跡が付いた遺物石のように重い石を“大発見”し喜ぶ。園児が持ち上げようとした石は池に転がり落ち、そこから石の救出活動が始まる。A男とB男は水中を②枝でかき回すが、池の水は濁っていく。するとA男は③バケツで水をすくい始め、B男は④長いシャベルを池の中で動かし石を探し始める。C男は⑤手押し車をブルドーザーに見立ててすすった水を運び捨て、D男は⑥手を無線機に見立てて園長に連絡を取っている。担任は園児の発言に⑦「それいいね」と答えたり、園児の行動を⑧「水を減らしているのかあ」「道具を変えたんだね」等の言葉へ置き換えたりしながら見守る。数十分後、D男に呼ばれた⑨園長がテミ(柄のないチリトリ状の道具)を使って石をすくい上げてくれる。

翌日、園児らは探検へ出発する矢先に石を思い出し、その石を動かそうと手立てを考え始める。A男は園長が使ったプラスチック製テミを、D男は竹製テミを、前日手押し車を用いたC男は手押し車を持ち寄る。⑩B男が「ブルドーザーがいいよ」と手押し車の使用を何度も主張するが、B男以外の3人はテミを動かす始める。⑪石はテミの中へ転がり、3人は石の乗ったテミを持ち上げる。⑫B男は「落ちちゃうよ」と言いつつテミに手を添え、テミは4人によって四方から抱えられる。そして4人は言葉を交わすことなく、ブルドーザーに見立てた手押し車へとテミを運ぶのだった。

7-1. 「環境」内容(8)との繋がり

園児らは、使う道具を変えたり(②から③、④へ)、便利な道具の使用(⑤)という工夫をしている。また、使う道具の選択や変更という行動は、水を減らすこと(③)や石の位置を調べる(④)という手段と、石の獲得という結果が関連付いているからこそ現れた行動であると考えられる。また、D男の行動(⑥)も石を取り出せそうな人を呼ぶという工夫であり、3歳児らしい工夫と関連付けである。

7-2. 「人間関係」ねらい (2) との繋がり

園長がテミで石を持ち上げたという間接的な成功体験 (⑨) を、男児らは実際に試すことで自分たちの成功へと導いていく (⑩)。使ったことのない新しい道具への興味や、役立った道具という認識が共通しているからこそ、3人の選択結果は合致し協力してテミを使い始め (⑩)、なおかつ自然に手を添えるというB男の協力的な行動も現れたのだろう (⑫)。

協力することが教師から投げかけられるような、協力ありきの活動となるのではなく、自然発生的に協力する出来事に出会うこともまた、3歳児の経験として大切だろう。

7-3. 「10の姿」との繋がり

園児らが日々繰り返していた探検という好きな遊びの中で、偶然に見つけた重い石はただの石であるが、園児らにとっては探検で見つけた宝という存在となっている (①)。だからこそ、3歳児という、集団で同じ目的に向かって行動することがまだまだ難しいであろう時期にいながらも、事例内では「石を救い出す」「石を運ぶ」という目的に向かい4名の男児の気持ちは集中していると思われる。これは「(3) 協同性」の「共通の目的の実現に向け」というポイントと合致するだろう。

また、石の重量や水の濁りという自然物の性質と関わる過程で、園児らはそれらの性質に対処しようと手立てを変えていく。さらには、他児の選んだ道具を知ることで他者の考えにも触れることができている。これは、「(6) 思考力の芽生え」に繋がっていく経験であろう。

そして、事例内での担任教師 (筆者) の関わりが、この時期における大切な援助であったことも取り上げたい。担任は園児の発案を肯定的に受け止め (⑦)、意欲的に試せる雰囲気を作っている。同時に、他児のアイデアを知ったり、他の子の方法に変えてみようとするきっかけを期待して、個々のアイデアの橋渡しをしている (⑧)。自分の考えを肯定される経験や、正解がわからなくても楽しんで試行錯誤できた経験が必要であると筆者は考えているため、この時も意識的に言葉を選び、発話のタイミングを計っていた。これらの援助により、個々の園児が抱いた感情やとった行動という数々の「点」は、教師の関わりにより、他の園児の気づきや園児同士のやりとりという「線」で結ばれることとなっ

た。以上のような関わりも、「10の姿」へと繋がる初期の段階には重要となるのではないだろうか。

8. 幼児教育の「質の向上」を目指して (請川)

ここまで要領改訂の要点を概観してきた。そこから見えてきたことは、質の高い幼児教育を目指すというねらいがその根底にあるということである。これは教育基本法第11条において幼児期の教育が非常に重要であるということが記されたことだけでなく、経済学者であるヘックマンらによる長期にわたる研究²²⁾でも幼児教育への投資がより効果的であると喧伝されてきたことなども影響しているだろう。またOECDが実施するPISAの結果を受け、テストに参加している国々是否が応でも自国の教育政策を検討しなければいけない状況になってきていることも背景として存在する。これらのことは幼稚園だけでなく、保育所や認定こども園を含めた就学前の教育・保育施設すべてにおいて共通することであり、いずれの施設においても質の高い幼児教育を進めていくことが目指される。

しかし各施設では、これまでもしっかりと幼児教育を実施してきたと主張することだろう。ただそれは、本当の意味での質の高い教育を提供してきたといえるだろうか。ここでいう教育とは学校教育のことを指すものである。学校教育であるかどうかは、教師がしっかりとした教育目的をもって計画的に教育活動を行い、それらが子供たちに反映されているかを評価し、その上で教育内容を改善してきたかどうかということにかかっている。いわゆるPDCAのサイクルが機能していたかどうかということである。しかし一部の園においては、教育課程 (カリキュラム) という言葉を極端に嫌い、きちんとした計画を立てないままに教育・保育を実施してきている。一方で、必要以上に教育を強調するあまりに、行き過ぎた教科中心主義的教育や、子供に選択する余地のない教師主導型の教育活動を行ってきた園も少なくない。今回の改訂はそのどちらの教育をも是としない。

また遊びを中心とした教育・保育を行ってきている園も、大きく2つのタイプに分かれる。1つは大きな教育課程の中に子供たちの生活を位置づけ、その上で子供たちの活動や経験が充実したものとなっているかどうかを評価しつつ、日々の教育活動の点

検を進めているような園である。もう一方は、幼児の自発的な遊びを大切にすあまりに教師のねらいをそこに反映させることなく、また幼児理解を深めるような日々の努力もしていないような園である。どちらの園も、子供の姿だけを見るとそれぞれが充実して楽しそうに遊んでいるように感じるかもしれない。しかしそれは、ある場面を点で捉えたに過ぎない。幼児教育は「点」で行っているのではなく「線」で行っている。子供たちにとっての「いま」である「点」を充実させることはとても重要なことであるが、その「点」がつながって「線」となっていく、その先に子供たちの未来、つまり将来の姿があると考えなくてはならない。目先には小学校就学が待ち受けているのだが、そこだけを「線」の先（ゴール）と考えるのではなく、小学校から先の姿をも見通す必要がある。それが新要領の前文に記された教育基本法第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」ということであり、それを具体的な形として示したのが「10の姿」であると理解できるだろう。

それでは幼児教育における質の向上に向けて、幼稚園では何ができるだろう。それには、検討のための時間が必要となる。幼稚園はかつてと比べてその役割がとて増してきている。以前であれば幼稚園に通う子供たちの教育だけを考えていれば良かったが、現在では幼児教育のセンターとして子育て支援を行うことも求められている。このように業務が拡張してきている幼稚園であるが、その根幹は通園してきている子供たちのための教育であり、センターとしての機能もすべて子供たちの教育につながるものでなければならぬはずだ。

こういった多忙化する幼稚園において、今後どういった姿勢が求められるか。これまで、幼稚園の教育課程に係る教育時間は4時間がその標準であった。しかし現在、多くの私立幼稚園ではいわゆる「預かり保育」を実施している。また教育時間終了後だけでなく、登園前の「朝の預かり保育」を行っているところもあり、それらを活用して保育所のように幼稚園を利用している保護者もあると聞く。こうなるとその役割は認定こども園と変わらないのだが、東京など大都市部では幼稚園のまま教育・保育活動を継続しているところも多い。そうなると何が問題になるか。それは、教師が教育活動の検討や準備、振り返りのために割く時間がことごとく減って

しまうということである。かつてであれば、子供たちが帰った後に環境整備をしたり記録をつけたりする時間が確保されていたが、もし預かり保育まで担任を持っている教師が担当するとしたら、それらの時間を確保することはとても困難である。子供と離れる時間、いわゆる「ノンコンタクト・タイム」²³⁾を確保しなければ教育の質を維持、向上することは不可能だ。幼稚園から幼保連携型認定こども園に移行した園の中には、こういった課題を乗り越えるために体制を変えた園も多い。もし幼稚園のまま上記のような課題をクリアしていこうとするならば、教師の配置や会議の持ち方など様々な工夫をすることが必要だろう。どのようにして教育の質の向上のために時間を確保するか、これは各園が検討すべき課題である。しかし、もし幼稚園が子育て支援などすべての活動を充実させようとした場合、本当に人や時間が足りるのだろうか。文部科学省としてはその点をしっかりと検討しなくてはならなかったように感じる。

最後となるが、今後幼児期の教育・保育の実践現場において重要になってくるのは、教師や職員の働き方の問題であろう。先ほどのノンコンタクト・タイムを確保するためにも、子供と離れる時間を作ることは絶対的な条件となる。しかし、そもそも子供と離れる時間を確保しにくい保育所においては、午睡の時間等を活用するしか方法がなかったとも言える。それと同じ状況が幼稚園にも起こってきている。預かり保育の一部を担当が負担するとしたら、すべての教員が集まって行うカンファレンスはどの時間で行えばよいのか。子供が帰ってからの時間に行うとなれば必然的に残業とならざるを得ない。このような幼児の教育・保育業界全体が残業や持ち帰り仕事を前提に成り立っている今の状況を変えないことには、優秀な人材は集まらず、もし入ってきたとしても早期の離職につながっていくことだろう。他業種の過労死事件を見るまでもなく、働き方そのものを見直さなければ個人の負担が過重な職種、業界は見向きもされなくなるはずだ。

今回の改訂をきっかけに教育の質の向上を目指すのは大変望ましいことであるが、それを支える教師の働き方も共に考えていかななくてはならない。教師を目指す人たちの善意にあぐらをかき、個人の努力だけで質の高い教育活動を行っていこうとするのには無理がある。国全体として就学前の教育・保育業

界をどのように支えていくか、そして各施設は施設全体としてどのように時間と人を確保していくのか、その点をしっかりと考えていくことが今後求められるであろう。

〔要約〕

2017年の春、幼稚園教育要領が改訂された。これは1964年に初めての幼稚園教育要領が告示されてから5回目の改訂となる。その5回の改訂の中でも1989年の改訂が最も大きな変化とされてきたが、今回の改訂についてもとても大きな変化を伴う。それには教育基本法の改正と認定こども園の設置などが関係している。今回の改訂の重要なポイントは、すべての就学前教育・保育施設で幼児教育を提供することになったことと、幼児期の終わりまでに育ってほしい「10の姿」が設けられたことだ。この改訂に伴って、今後の幼稚園教育はどういった変化をすることが求められているのか。また10の姿をどのように解釈し、幼稚園の教育実践の中で追及していけば良いのだろうか。重要なことは、幼児の育っている姿をしっかりと捉えること（幼児理解）と、質の高い教育を提供するために幼稚園の職員全てが共に考えていかなければいけないということだ。

引用文献

- 1) 無藤隆, 汐見稔幸: イラストで読む! 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 はやわかり BOOK, 学陽書房, 9 (2017)
- 2) 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-新しい『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』の理解のために-, フレーベル館, 14-15 (2017)
- 3) 大宮勇雄, 川田学, 近藤幹生, 島本一男: どう変わる? 何が課題? 現場の視点で新要領・指針を考えあう, ひとなる書房, 59 (2017)
- 4) 文部科学省: 平成29年3月告示 幼稚園教育要領, (2017)
- 5) 文部科学省: 教育課程企画特別部会論点整理「アクティブ・ラーニング」の意義, (2015), http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (2017.8.29 確認)

- 6) 文部科学省: 教育課程部会幼児教育部会(第10回)議事録, (2016), http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryu/1382037.htm (2017.8.29 確認)
- 7) 文部科学省: 学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示, 小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について(通知), (2017), http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_1_1.pdf (2017.9.15 確認)
- 8) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議2010, 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告), http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf (2017.9.27 確認)
- 9) 文部科学省: 平成29年3月告示 小学校学習指導要領, (2017)
- 10) 文部科学省, 厚生労働省: 保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集, (2009), <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/dl/h0319-1a.pdf> (2017.9.15 確認)
- 11) 前掲10)
- 12) 文部科学省: 初等中等教育分科会(第100回)配付資料, 資料1 教育課程企画特別部会 論点整理 1. 2030年の社会と子供たちの未来, (2015), http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364310.htm (2017.9.27 確認)
- 13) 前掲12)
- 14) 前掲12)
- 15) 無藤隆, 安藤智子: 子育て支援の心理学 家庭・園・地域で育てる, 有斐閣, 1 (2008)
- 16) 前掲4)
- 17) 荒牧美佐子, 無藤隆: 育児への負担感・不安感・肯定感とその関連要因の違い: 未就学児を持つ母親を対象に, 発達心理学研究, 19, 87-97 (94) (2008)
- 18) 前掲2) 57
- 19) 前掲4)
- 20) 前掲4)
- 21) 前掲1) 38

- 22) J.J. ヘックマン：幼児教育の経済学，東洋経済新報社，9-44（2015）
こども園における保育形態と保育の質，ななみ書房，52-60（2017）
- 23) 高橋健介・請川滋大・相馬靖明（編著）：認定