

【論 文】

保育内容総論授業の現状と課題

ON COMPREHENSIVE TEACHING CONTENTS OF THE EARLY CHILDHOOD CARE and EDUCATION – PROBLEMS AND SOLUTIONS –

徳本 達夫

TOKUMOTO Tatu

鍵言葉：保育内容・構造化・総合・主体的学習・「乳幼児期にふさわしい経験」・養護と教育の一体化

はじめに

「保育内容総論」は、2010年の改正保育士養成課程によって2011年度より新設された。従来、一括して示されていた「保育内容」が保育内容総論と保育内容演習とに分かれた。

小文は、上記の変更を踏まえて、保育内容総論が総論的な授業として機能し、結果として他の授業と関連させながら、保育専門科目相互を横断的・総合的に捉え、保育科目以外の教養系の授業との関連も意識することによって、あらゆる学びが一人ひとりの保育学生において総合化される授業のあり方を、授業内容と方法の観点から述べるものである。

1. 主体的な活動は学びを総合化する

(1) 遊びと生活を中心とした総合的な活動

『「待ち」の子育て』¹⁾で紹介された、たけのこ保育所の実践がある。労働も含む、遊びや生活が子どもを育てている。乳幼児にとっては、『遊びこそ豊かな学び』²⁾である、いずれも、遊びと生活を中心とした総合的な活動は、主体的自発的活動・総合的な活動であり、乳幼児にとっては豊かな学びとなる。ここではすべてが遊びの素材になる。生きた生活や自然と一体化したオープンアプローチ的な世界を子どもは生きることができている。

(2) 総合的な学習 『教科書を子どもが作る小学校』³⁾がある。信州大学付属長野小学校の実践である。そこでは子どもが最も興味を持った主題・題材を核にして授業が展開される。自ずと、学習内容は総合的横断的になる。子どもにとって意味ある学習とは何かを考えた結果の総合学習の発想である。ここには、暗記型の学び、「銀行型の学び」(P. フレイレ)、「知識の缶詰」(大田堯)的な学びはない。相対する教員は子どもと学習財を総合的に捉える発想が求められる。いわゆるオープンアプローチである。ここでは知識伝達型の教授は通用しない。子どもを社会的歴史的存在として捉え、しかも、現世代を超える「新

しい世代」として捉える子どもも求められる。本来の教育・学習をめざせば、このような実践に自然に迫り着く。主体的な学びは学びを総合化する。

(3) 羅列的な学習 逆の非主体的な活動は総合的な学びを生まない。似非主体的活動としての意識が高い場合はあろう。理解度は問わない、テストの点数にこだわる暗記の学習である。競争的・排他的・管理主義的な学習環境下、総合的横断的な学習を目指すことには繋がらない。

主体的自発的遊びや学びの経験が乏しい場合、その結果として学習＝暗記式の学習と誤解した学びを続けて大学生となる。その場合は、保育内容総論として科目が新設されたとしても、単に科目が一つ増えただけのことにとどまりかねない。求められるべきは、保育を総合的に相互に有機的に関連させる形で理解する学び方である。また、そのような相互に有機的に関連させる形で各科目を意識させることである。授業担当者としては担当科目と他科目との間の相互・総合的な授業展開を意識的に行うことが求められる。

結論的にいえば、主体的な学習姿勢を形成する過程で多様な学習内容を学生が自分の内部で総合させ続けることが出来る。それと共に、総合的な捉え方によって体得し続ける専門的な知識や技術を保育の実践の中で活用しようとする。あるいは、他者の実践を理解する際に総合的な視点から行おうとする。その意味では、保育の総体を総合的に相互に繋げて考える力をつけることが肝要である。科目の新設という意味以上に、総論的学習という考え方を保育士教育に関わる授業者が自分の実践を振り返る契機にすることが重要である。

(4) 知性の劣化時代の学び 以上、保育学生の学びの質のことを批判した。だが、保育学生の質とは、彼らが育ち、学んできた現代社会の質である。大学教員をはじめとする現代社会を創ってきた大人世代の質の問題である。社会全体が問題を点で捉えるばかりで相互に総合的に捉える力が落ちているということであろう。知性の劣化は社会全体の傾向に過ぎ

ない。

総合的理解は根源的哲学的理解である。それを欠く劣化した知性の持ち主によって形成される社会は、子どもや若者に希望を与えない。それゆえ知性を高める学びを共に作り出すことが子どもの最善の利益の実現を保障する責務を負った者が共にめざすべき学び方である。気づいた者がはじめの第一歩を始めるしかない。大学授業がどこまで希望を示し得るか。時代や社会相に敏感に気付くような学びをどれほど提示できるか。

対人援助職・発達支援職に従事する者にとっては、上述のような優れた実践が念頭になければ、総合的横断的な授業展開は容易ではない。優れた実践との出会いは仕事の質の高さを生む。理想を問いつけることが実践的な展開を生む。

2. 保育内容総論授業の現状

(1) 保育の総合的相互関連的展開 保育学生の多くは相対的に見て暗記型の学びをしてきている。学ぶべきことは教員が提示する。理度は別にして、ひたすら覚えるという発想の学習である。試験で評価されるためである。このような学びでは、さまざまな要素を繋ぐことが難しい。的確な判断や柔軟な対応から遠く、総合的実践的保育は実践できない。

ことがらは保育内容総論科目新設以前からの課題であった。総合的相互関連的な学びの姿勢を培うという営みは、常に実践的課題である。保育者養成教育の世界では、授業者に保育専門科目の総合的相互関連的展開を意識した実践・授業が求められてきた。1979年に着任した短期大学での保育者養成教育で筆者が特に意識したことはこのことであった。問われていたことは、保育者養成教育課程の構造化・総合化という問題であった⁴⁾。

当時、保育者養成教育の主流であった短期大学の2年間という限られた養成期間の中で高い専門性と豊かな人間性、的確な判断力、柔軟な応用力を持った保育者が育つための全ての養成校の課題であった。教育課程の構造化・総合化という理論的な解は、どう具現化するかという実践的な課題を含んでいた。

当時の報告では、保育専門科目間の連関を意識する授業展開の重要性を記した。保育原理授業がその土台になることを示した。4単位科目であるがゆえ、科目総合的横断的な授業展開を必然的に要請する。保育原理Ⅱ(2単位)が開講されていた時代である。教育原理(2単位)とあわせて、2年間、一貫的連続的に授業展開が可能であった。

(2) 保育原理と保育内容総論との間 保育原理は保育士養成課程改訂に伴い半期科目(2単位)

化し、新設の保育者論(2単位)と分散された。これによって従来の丁寧な総論的な授業展開は困難になった。他方、保育内容総論も新設された。

保育内容総論は保育原理後の開講である。両科目の一貫的連続的に授業展開が求められる⁵⁾。理論と実践との往還を意識した授業展開である。保育内容総論でも、保育の原理的実践的展開から学ぶことである。実際の保育がどのような保育の原理に即して、個々の状況に最適な対応のもとに取り組まれているのか。ここを学ぶ。保育の原理としての専門的な知識は欠かせない。また、実践をもとに専門的な知識をさらに高める学びが求められる。

筆者の授業構想では、実際の保育実践をもとに原理的な観点とその原理の応用的な取り組みを学ぶことを意識してきた。保育原理を踏まえつつ、保育課程・指導計画とその実際を中心に保育実践例を検討することに重きを置いてきた。

(3) 保育科目の再統合も 保育原理を元の4単位方式を念頭に、保育原理Ⅰ・Ⅱという形で展開する。保育者論は保育原理との調整を行い、保育原理の領分の一部を担当する。保育原理で学ぶことは保育者としての学びである。他方、保育者論での学びは、保育原理の原理的な内容がどこまで含まれているのだろう。保育者の専門性の向上は原理的な学びの質が高まること、子ども理解の質が高まることと相俟って生まれる。それゆえに保育者の人間的な本来的な自己の成長発達と絡めてある。

3. 保育内容とその構造化

(1) 保育内容の要素 どのような保育内容の要素がどのように相互に繋がり、全体として総合的に展開されるのか。まずは、保育内容の構造化の問題がある。

保育を養護と教育の一体化されたものと捉え、教育的部分として5つの領域がある、といった機械的な理解は保育学習の出発時点から誤りである。まず、保育の全体を実地に、あるいは、映像資料を通して学ぶ。そこにある子どもの成長発達の物語をお互いに理解しあう分析の観点として、あるいは子どもの成長発達を見る目としての観点を仮に分類する。それが現行の領域名である。原型は、1947年学校教育法第78条の幼稚園の目標に掲げられた5項目が領域という扱いになったということである。

まずは、子どもを観る。しかも、総合的に捉える。そこにある要素を繋ぐ。この作業が必要になる。各要素を大きく分類する。それぞれを繋ぐ。この作業が保育内容を総合的に理解するうえで欠かせない学びとなる。ここが忘れられてはならない。子ども観察

から学びを始めることが総合的理解の力を育む。いわば、はじめに子どもありきである。総合的な生命体としての子どもである。

(2) 構造化を欠いた時代 歴史的に見ると、保育内容は相互関連性を意識されることなく羅列的に展開されてきた。明治初期の幼稚園における時間割的な展開はその一例である。また、1942年当時の幼稚園の日課表の実態調査結果からすれば、総論的な発想は乏しかったといえる⁶⁾。

保育を歴史的に、社会の動向と絡めて理解することも、保育の総合的な理解に欠かせない。教育史学習が重要視されるべき理由である。筆者は教育史授業で、子どもや保育を歴史的な観点から理解する力をつけることをめざしてきた。子どもを生育歴や歴史的状況と絡めて記録する学生は少ないものの、現職につくと、次第に子ども理解を歴史的社会的な観点から捉える必要性に気付く。

(3) 保育内容の構造化の問題 戦後の保育実践の中で自覚的な研究者が保育内容の構造化の問題を検討して来た。実際の保育内容を構造化する際の要素は遊びと生活、労働、課業等が柱になる。このうち、何を重視するかによって、保育内容の構造化図が変わってくる。標準的な指針である『保育所保育指針』は生活と遊びを柱にしたうえで、保育の内容が相互に総合的に展開されることを強調している。

大場牧夫は、幼稚園の園生活の視点から「生活構造」を示した。主体性と集団性を基底に置き、幼稚園生活を取り巻く、生活の環境を示した。貴重な構造図である⁷⁾。加藤繁美は先行研究の構造図を踏まえて、基本的生活活動、日常生活活動が自由遊びによって展開される「生活」の層と、領域別活動が遊びと総合的活動によって展開される「活動」の層との二重構造として示した⁸⁾。

清水益實は保育は生活であるという観点から、生活の視点を前面に出した。生活を、「生命のあり方、人間としての生き方、生命活動と捉える」からである⁹⁾。給食室を子どもに見えるように施設設計をするなど、食事を大事にする、保育所保育となっている。

直接、保育内容の構造化とは謳わないものの、子どもの自由な活動を保育の前面に出す実践では、遊びと生活が柱になる。『エルマーになった子どもたち』の実践である¹⁰⁾。いなほ保育所も、基本的には遊びと生活が中心の保育である。「子どもはいたずらと危険が当たり前」という発想に立つ¹¹⁾。さらに、劇づくりと平和教育とを繋ぐ実践を展開している新田保育園では、劇づくりに繋がる遊びや生活といった保育内容が前面に出る¹²⁾。

こうした構造化作業は、各自の乳幼児期体験の振り返り作業抜きにはできない。保育原理授業の自己

の乳幼児期体験レポートがそれである。自己形成史に絡めることで子どもはもとより、保育内容の総合的な理解に結びつく。

さらに子どもの成長・発達を家庭・地域と絡めて考えること。これが次の課題になる。そのような総合的な観点を前提に、意図的な保育の場である保育所保育においてどこまで先導的な役割を果たせるかである。そのような実践をもとに保育を総合的に理解する力をつけることが大事になる。それはまた、保育職に対する絶大な尊敬を生む。学びの原動力になる。そのような実践は、保育の本質に即した実践である。上記の実践記録は、その代表的なものである。

4. 保育目標が保育内容・方法を決める

(1) 保育目標と保育内容 保育内容の構造化問題は、保育を通して、どのような人間が育つことを目指すのかという人間観や社会観の問題である。目指す人間像・社会像がそのまま保育内容論になり、それらが構造的に結びつく。人間像や社会像にふさわしい方法論が用いられる。

総論で求められることは、部分ではなく、全体として捉えることである。全体と絡める中で部分を捉える発想である。優れた保育実践は、結果として総合的である。子どもが主体だからである。また、子どもを主体として捉える発想が保育者の中にあるからである。

乳幼児の活動を意味のあるものとして設定する。それが保育である。であれば、どのような力をつけることを目指すかという哲学的な検証が必要である。人間観の問題であり、社会観の問題である。

先の加藤は、「自由を保障する保育実践、民主主義の思想に貫かれた保育実践」の重要性と強調する¹³⁾。

保育の目標を保育の条理に即して設定するならば、目標に違いが生まれることはない。だが、保育の条理に即しない場合は目標そのものが共通の土俵に立てない。保育の条理とは、大田が言う、個体保存と種の持続のための営みをめざす基本原則である。教育基本法にいう、「人格の完成をめざし」、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」としての生き方がそれである。

保育の条理を乳幼児が実感しながら活動する。その活動の中で「現在を最もよく生きる」結果、「望ましい未来をつくりだす力の基礎」が培われる。保育所保育指針が強調する保育の目標である。

(2) 「望ましい未来」 ここで言う「望ましい未来」の中味を決めるのは、民主主義的主権者である一人ひとりである。上から指示されるものではない。

「望ましい未来」とは、「望ましい現在」である。それゆえ、「現在を最もよく生きる」子どもの最善の利益の保障をめざすことが必要となる。保育所は「人が『育ち』『育てる』という人類普遍的価値を共有し、継承し、広げることを通じて社会に貢献していく重要な場」という社会である¹⁴⁾。

保育が実際にそのような状態であるかどうか、保育者は感知する。乳幼児の総合的な理解である。部分的理解ではできない。子どもをまるごと捉える発想である。それが総合的な理解に繋がる。部分的理解を積み重ねても全体像にはならない。人間が部品の集合体ではないからである。部分と全体の関係で言えば、全体のなかの部分であり、部分を構成する全体である。全体と部分とは不離不即の関係にある。発達は相互に関連し、総合的になされる。主体的総合的構造的な理解は自然と総合的な捉え方に繋がる。乳幼児は未分化の存在である。それゆえ、全ての体験が相互に繋がって、総合的に乳幼児の成長・発達を形成している。いわば、保育の内容を総合的に捉えることは乳幼児の発達からみても当然である。

かくして「望ましい未来」を子ども自身が「乳幼児期にふさわしい経験」としての保育の内容を経験することによって獲得していくことが期待される。これは、大人側から一方的に与えられることではない。

5. 授業の構想

(1) 2012・2013 年の場合 2012・2013 年は保育内容総論のテキスト¹⁵⁾を活用しつつ、総合的な観点に結びつくように保育課程・指導計画を長期的な観点から検討する作業を中心とした。

授業では、保育原理の場合と同様、多様な保育実践を映像資料として、あるいは活字資料として、さらには、学生自身の実習等での体験を資料として、上記の観点から学ぶことを大事にした。最も大事な学習は、優れた実践から学ぶということであろう。優れた実践は多くの理論的な根拠のもとになされている。また、個別具体的な状況に即して、最適な対応が行われている。それらは応答的であり、適応的である。

(2) 2014 年の場合 2014 年は、昨年のを生かしつつ、保育内容の歴史的展開、保育内容の構造化、実際の保育内容の検討、発達過程の観点から保育内容のあり方、展開の仕方の検討、等を異年齢保育の実践を保育課程を中心に検討した¹⁶⁾。

(3) 子どもの総合的理解 学生が学ぶべきことは、自由な遊びや生活の中で子どもが主体的に行っている活動を観察することである。子どもが興味関心を持って自ら活動するような主体的な子どもの姿である。その時の子どもの表情や発言、身体言語など、

子どもから発せられたあらゆる発言である。『ダンブえんちょうやっつけた』『おいしいのぼうけん』等の絵本で展開される世界は、子どもの本源的な姿である。

子どもを部分として捉える発想は、結果として子どもを操作する力をつけることになりかねない。

(4) 能動的な学習 座学であっても、主体的に自問自答、学生全体が共に考えるような学びの時空となれば、能動的な学習となる。アクティブラーニングである。能動的な学習活動とは、学習理論からも強調されてきた。外発的に能動的になることはあるが、持続しない。持続的な学びは内発的な動機を原動力とする能動的学習である。学ぶことの意味が理解でき、自発的に学ぶ姿勢である。必然性と自発性である。

(5) 現代的な課題 保育内容総論とは、きわめて現代的な課題をどのように保育実践の中で解決していくかという現代的な課題に立ち向かう力量を持った保育者を育成するための科目であるということもできる。エネルギー問題、生物多様性、多文化共生、格差問題の是正、人権、構造的暴力の根絶、子どもの貧困、少子高齢化、経済至上主義化の進行に伴う人間の劣化、新自由主義の時代の資本主義の暴走など多々ある。いずれも、すべては構造的に繋がっている。それらを総論的に理解することなくしては本質は見えてこない。総合的構造的な理解である。こうした現代的な課題に、これまでの5領域的な観点からの保育内容の研究はどう対応できるだろうか。

結論的に言えば、現代社会の諸問題に目を向けて、これからの社会を生きる子どもたちが大人と共同しつつ自身で解決するための力量とそのための視点をどのように体験的に実感的に学ぶか。保育内容総論はこのことを実感させる授業として位置づけることも考えられる。現代社会が要請する保育とそれに応える保育の内容の創造である。そこでは子どもの権利条約の視点から保育内容を問い直す作業が求められる時代になっている。保護と便宜供与の対象としての子ども観から、社会参加する権利主体としての子ども観への転換、自己実現と社会参加とは対である。

問題解決に当たっては、誰か強力な指導者に従って動くのではなく、現代社会を構成する一人として当事者性に立った行動が必要である。保育内容総論は問題解決に迫る学びの力を身につけるための授業でもある。まずは保育学生自身が現代社会の諸問題に対する興味関心を持つことが最低の条件である。例えば、特別支援教育、人権教育、道徳教育等は、現代社会が学ぶことを要請する。これらは大学の小学校教員の専門科目として開設してある。受講することはそのまま総論的な学習に繋がる。

本授業は、総合的人間学の授業の保育学版の授業

としての総論ということであれば、現代社会の透徹した目を持った専門職の養成に繋がることなくしては意味のない授業にとどまる。総合的学習の時間の実施への対応として、教職課程に総合演習が導入された際も現代的課題の解決能力の育成がねらいにあったことが想起される。

おわりに

保育の枠の中だけで考えると、現代社会の諸課題と保育を繋ぐという発想は生まれにくい。だが、すべての学びは現代社会の諸問題との対峙を欠いては意味がない。

筆者は実際の授業の中で現在進行形のことと絡めて展開している。現在、筆者が展開しているような授業を保育内容総論の中で展開する授業構想を述べるにしくはない。

あらゆる要素をつなぐ主体は本人である。歯車としての存在ではない。存在それ自体が肯定される。総論的な学びが求められることは当然過ぎることである。保育者が子どもから学ぶ姿勢が弱体化すると、保育者の学びの質が劣化する。結果として実践の質が低下する。優れた実践を行う者は、子どもから貪欲に学んでいる。子どもから学ぶとは、自分の器を問い直し続けることでもある。それゆえ、子どもという他者と常に向き合うことは自己更新を続けることになる。それが専門家としての資質である。

犬養道子がいう、「グローバル・ハウスキーピング」の感覚をどう育むか。実践的な課題である¹⁷⁾。現代日本の課題の一つ、ヘイトスピーチにどう対峙するか。多文化共生社会に繋がる、人間としての普遍的な文化、多様な文化を普遍性と個別性との観点から理解を深めていく学びが今日求められる学びである。

註

- 1) 山田桂子『「待ち」の子育て』農文協、1986年
- 2) 今井和子『遊びこそ豊かな学び』ひとなる書房、2012年
- 3) 小松恒夫『教科書を子どもが作る小学校』新潮社、1984年
- 4) 徳本達夫「保育者養成教育の諸問題と課題」『山口芸術短期大学研究紀要』第13巻、1981年所収。同「保育者養成教育の総合化－養成教育課程構造・編成論」(全国保母養成協議会『保母養成研究』第10号、1992年、所収。)
- 5) 徳本達夫他「保育原理授業改革」(広島文教女子大学人間福祉学会『人間福祉研究』第12号、2014年所収。)同「保育者教育考(1)」(広島文教女子大学人間福祉学会『人間福祉研究』第10・11合併号、2013年所収。)
- 6) 保育内容の歴史的展開を叙述した、西山薫「保育内容

の変遷」(民秋言他編著『保育内容総論』(再版)北大路書房、2011年、所収)、40頁、45頁。

- 7) 大場牧夫「幼稚園の計画と実践」(民秋言・吉村真理子編『新訂保育内容総論』萌文書林、2009年、初版、1992年)146～147頁)
- 8) 加藤繁美『子どもの自分づくりと保育の構造』ひとなる書房、1997年、180～184頁。
- 9) 清水益實「人間らしい生活をつくる保育」(『新しい保育論へのアプローチ』ひとなる書房、1985年)106頁
- 10) 岩附啓子・河崎道夫『エルマーになった子どもたち』(ひとなる書房、1987年)
- 11) 北原和子・聞き書き塩野米松『いなほ保育園の十二月』岩波書店、2009年。
- 12) おちあひみさお・新田保育園・渡辺弘純『幼児期の劇づくりと平和教育』ひとなる書房、2012年
- 13) 加藤繁美『保育者と子どものいい関係』ひとなる書房、1993年、159～240頁。
- 14) 厚生労働省『保育所保育指針解説書』フレーベル館、2008年。『解説書』が言う、共生を身近な人に限らず、世界の人々にまで広げていくことであり、身近な生き物である虫や鳥に限らず、生態系全体の生物多様性の次元にまでの発展的な学びになるようにすることである。生物多様性の視点は、人間の多様性、文化の多様性の視点に繋がる。寛容の世紀、多文化共生社会の実現である。大田堯は、そのような観点から子育て・教育の条理を説いた(『教育とは何か』岩波新書、1990年)。
- 15) 民秋言他編著『保育内容総論』(再版)北大路書房、2011年。
- 16) 林若子・山本理絵編著『異年齢保育の実践と計画』ひとなる書房、2010年。
- 17) 犬養道子『人間の大地』(中公文庫、1987年、単行本、1982年)で言う、解決策の方向性が「グローバル・ハウスキーピング」の感覚である。人間の大地、生類の大地をすべての生類が生き延びることが可能なような政策を自分の足元から実践していけるような人間になるための学びがこの標語である。どのような体験がこのような感覚を身につけた人間へと育つか。実践的な課題である。

資料 1. 保育内容総論 2014 後期自己学習の手引き

林若子・山本理絵編著『異年齢保育の実践と計画』(ひとなる書房、2010年)(2015.1.8.)

0. 保育原理授業等を踏まえて、本授業を展開している。11回終了。以下は、理解の定着を図るための資料。筆記試験の材料にもなる。学生相互で学びあいたい。本授業は保育士専門科目の一つゆえ、評価はやや厳しい。

本(に限らず、全てのこと)は活字絶対主義に陥らないこと。教科書絶対主義も同様。考えながら読む。批判読みをすれば自然に力が付く。悉く書を信ずれば、則ち書無きに如かず。質の高い学びは、本を読むことを通して力をつける。意味の

ないことは労力と時間をかけて暗記するに値しない。意味あるものは結果として身体に刻み込まれる。自然な形で身体に刻み込まれた学びは日常的に活用できる。質の高い学びである。すべてによりよい社会を作るためである。

大田堯『教育とは何か』がいうように、人は変わることを助けることはできても、変えることはできない。人は、その気にならなければ、変わらない。変わるということは自動詞であって、他動詞ではない。「学んだことの証は、変わることである」とは、教育哲学者の林竹二の名言。学び方、生き方が変わらないうちは、学んでいるとはいえない。学生に限らない。教員も同様。

人は憧れの対象に向けて可能な限りのことをする。他者から憧れの対象となっているような人は、さらに質の高い憧れの対象に向けて生きている。最終的には憧れの連鎖が連鎖と続く。最終的には天まで続く。大田は、宇宙的な生命との関係の中で、このことを綴っている。

保育等の条理の根幹が見えないと、小手先の学びに陥る。

子どもが、自分を有能な存在だと実感できる保育をすることは保育者の仕事である。そのためには、まず保育学生自身が自らを有能な存在であるという自覚を持つための取り組みをする。一人ひとりの存在それ自体は意味がある。自分の存在を有効活用してこそ有能な存在感という実感が得られる。

まえおきが長くなった。要は、以下の手引きは学生がこれまで学んできたこと、体験してきたことの全てと密接に関係しているということを強調するためである。学生一人ひとりがこれまで体験してきたことの全てが、その学生にとっての教育内容である。それゆえ、丸暗記式の学びをしてきた学生にとっては、そのような学び方から脱却しなければ、立体的な学びは生まれようがない。教育原理や保育原理授業のノートを読み直す中で、このことを再確認できるはず。読み直さなくとも、学生の身体に刻み込まれているだろう。さもなくば、授業者の授業の質が低かったということである。

経験の履歴＝学習の履歴を常に確認しつつ、新たに学ぶことと絡めながら質を高め続けられたい。全ては有機的に相互に関連を持ちながら、総合的なものとして位置づいている。このことに気付く度に学びの質は高くなる。

1. 検討したい項目(抄)(引用註:代表的なものを再掲した。)

本読みの楽しみは、書き手との対話が生まれることである。同じ読み手の間でも同様の対話が生まれることである。対話の質は高いほうが面白い。気付きや疑問の質は、読み手の教養の質でもある。以下、全体の文脈を踏まえて考えること。さもなくば、常識的な読みを生まない。いわんや、批判読みの読みは臨むべくもない。

11 子ども対子ども。子ども対保育者という場面であれば、子ども対子どもの場合よりも質の高い関わりが出来るかどうか。出来るとすれば、どのようにか。出来ないとすれば、なぜか。本日の問い1。4人が理解されていた。難問ではないはずだが、急に問われたために考えがまとまらなかったのか。批判読みをしていない学生には、難問だろう。力

をつけるために、以下、同様の場面に関して考えてみたい。
⇒ 45、50

15 集団編成のパターン。それぞれどのような利点があるか。利点を生かす関わりが出来るか。

18 1パラ 教育史で学習済み。人間集団のこのような在り方が自然な形社会的包摂という。意図的に学習することは、結果的に自分の学びの質を高める。学習は相互に関連し、総合的に展開される。「異年齢集団に欠点はないのか」という学生の質問に対する答えは、この部分を確認されたい。その上で、同年齢方式がもつ意味を考えてみる。

20 2パラ 「父母との共同作業」を超えた実践が求められるという時代認識からの取り組み。この評価を。

20 下1以下 近年、「誉めて育てる」ことを学生は大事にする傾向がある。否定的な関わりよりは、肯定的な関わりがいいとはいえ、そのような関わりが根本的に自己評価に繋がるかどうか。誉められないでも、主体的に自分(たち)の課題に取り組むような子どもになるには、どのような体験、保育者の関わりが必要になるか。授業で紹介済みの、山田玲司『非属の才能』(光文社新書)の発想。むしろ、否定的な関わりが相手を育てるかどうかは不明。

23 1パラ 「子育て文化の再生」になるという考えは、以下の実践の中のどのような部分から読み取れるか。

23 2パラ 「家庭の要素」は日本の保育所保育の中でどのように保障されているのか。アイキやアリサのことが思い浮かぶかどうか。保育の家しようなん、その他も。実習先で確認されたい。幼稚園教育の中では「家庭の要素」は不要かどうか。

40 3パラ 「寛容」だけでいいのかという学生の意見もあり。「寛容」な関わりをされた側は、甘えるだけの子どもになるだろうか。自分のことに置き換えて考えてみたい。このような場面では、保育者による専門的な関わりとはどのようなものになるだろうか。

41 6 使命感。自己肯定感は、ここに繋がる。自分のことに当てはめて考えてみたい。

51 1パラ なぜ、食卓を囲むことが意味を持つのか。自分のことに当てはめて考えてみたい。

52 左 事例① 保育士は何を、どう自己評価することが求められるのか。記録にはない。

なお、2つの線路を片付けたのは、結局Zなのか。Sが一つで、Zが一つなのか。Zは少なくとも、一つを片付けて入るとはいえ、全体が見えない。主述が不明ゆえに、私には文章が分からない。

62 右 下3パラ以下 保育実践に際しては、研究仮説を立てることが前提。意図的な関わりが保育。質の高い成果を生むだろうという仮説があつてこそ実践に取り組むことが出来る。大学の授業も同様。研究仮説やこれまでの実践の反省に即しての実践。それゆえ、大学教員も常に実践を振り返り、研究仮説を検証する。不十分な点はその原因や要因を検討して、改善を続ける。この繰り返し。PDCA。授業実践報告をし続ける意図はここにある。

82 左 下1「掃除」の意味。「終わり」ということか。含意はなにか。なぜ、言葉で表現しなかったのだろうか。

83 右 1パラ 主権者としての民主主義の経験。

125 シオリの変容を保育者はどう評価したか。このような取り組みをしなかった場合、保育者がシオリの変容を生むことが出来たか。変容が必要だと思っていたことは分かったが、どのように関わろうとしていたかは不明。一般的に保育者が関わることで直接的な思いは形になる。それが実質的に相手の子どものものになるかどうかは別としても。他の子どもとの関わりの中での「その」子どもの変容を間接的に願うとすれば、そのような子ども同士の関わりが生まれるような保育者の関わりが必要になる。いずれが質の高い変容を生むか。

132 保育所統廃合時代の改善第一例。地域に根ざす保育所（小学校も同様）の生き残り策。税金の再配分という賢明な活用方策へ。

154 会議する力。主権者としての民主主義の経験。自分に置き換えて考えてみる。

158 左 下1パラ以下 子どもに实际生活の現実を問うことから生まれる学びの一例。具体的な問題に取り組む中でこそ、子どもは力をつける。アトム保育所のよき団子事件の事例と同様。（3セメで検討済み。）

164 民主主義主権者としての育ちを意識した実践。これがその後どう繋がるか。自分のことに置き換えて考えてみる。20歳になった学生について、今回の衆院選挙に投票に行ったかどうか。投票に際してどこまで熟考したか。保育や教育の成果を計る物差しの一つとしての「良識ある公民たるに必要な政治的教養」（教育基本法、教育原理で学習済み。）の中味。

176 左 4歳児が自身を有能な存在と感ずる事例。ことがらを成し遂げた結果。このような場面を子どもが作ろうとする環境をどのように保育者として作り出すか。質の高い保育実践に向けての課題。

2. 全員共通の課題と補足事項

(1) 学生自身は、異年齢集団の中で育った経験がどこまであるか。きょうだいの中でのそれか。保育所や幼稚園でのそれか。本書で指摘されているような体験やさまざまな学びがどこまであったか。あるいは、本書では指摘されていないような学びはなかったか。

(2) 保育内容総論学習の意味（略）。

多くの大学テキストは、保育の一部を切り取った事例を保育内容総論という観点から検討する方式である。全体のことが知りたくなり、結果として欲求不満が残ることが多い。事例が相互に総合的に叙述されていなければ、事例から発展的に学ぶことには繋がらない。検討事例までの子どもの実態、その事例後の子どもの実態、それらがさらに長期的にどう展開していったのか。読み手が求めるこのような部分も含めた叙述でなければ、物足りない事例となる。その意味では長期的な実践記録を読み解く作業が必要になる。

その点、本書には、保育の全体像あるいは長期的な視点

を踏まえた上で個々の事例が紹介してある。しかも、本書の事例には、子どもが主体的に取り組む様子が紹介してある。子どもが活動に主体的に取り組むことが結果として様々な力を総合的に身につけることになることが見えてくるだろう。

そのような子どもの姿を前に、保育学生として自分はどういう力をどのような体験から身につけたのか。自分の生育歴・学修歴の振り返り、自己評価する作業は欠かせない。保育原理授業で取り上げてきた。当事者的な学びの姿勢は自動詞的な学びであり、相互に総合的な学びとなる。点だけの学びから立体的な学びへ。レオ＝レオニの『あいうえおの木』の世界である。文字の無意味な羅列ではなく、意味ある発信のための文字の絶妙な組み合わせ。

他動詞的な学びは、相互に総合的な学びとはなりえない。与えられるだけの者は指示待ちになる。自分の欲求と異なるものであっても、我慢する力をつけかねない。自己を喪失し続けていく。

(略) 知性の劣化は社会全体の傾向なのだろう。劣化した知性の持ち主によって形成される社会は、子どもに希望を与えない。それゆえ知性を、逆に高める学びを共に作り出すことが子どもの最善の利益の実現を保障する責務を負った者が共にめざすべき学び方である。

本資料は、そのような自動詞的な学びと並行して活用されたい。自問自答が本来の姿。教員から問われたことだけを考えるのは、他動詞的な学びになりかねない。他動詞的な学びを薦めるための本資料ではない。質の高い学びに取り組む学生に対する応援歌としてのそれであることを願って作った。

(3) 保育の内容を総合的に捉えるためには、保育所保育だけではなく、子どもの成長・発達を家庭・地域と絡めて考えること。これが次の課題になる。そのような総合的な観点を前提に、意図的な保育の場である保育所保育においてどこまで先導的な役割を果たせるかである。本書は、その優れた実践例でもある。

(4) 年齢段階別の保育内容を扱ったテキストは多い。5つの領域の内容を個別に解説したテキストもある。しかし、『保育所保育指針解説書』には、保育の内容についての優れた解説がある。二番煎じ的な解説では読み手は納得しないだろう。

その点、本書は、発達過程の視点を同年齢集団の中だけで捉えるのではなく、異年齢集団の中でも捉えようとする、欲張りな作品である。

子どもの発達を生み出す保育の内容を考える上で、内容面の検討と共に、子どもが体験することがそれ自体をどのような集団の中でどのように体験するかという視点も欠かせない。

「乳幼児期にふさわしい経験」という中身と共に、それをどのように、誰と体験するかが体験からの人間としての栄養の質を決めるという視点を持ちたい。保育者の数だけの保育内容と質がある。同じ食事であっても、孤食によるか、共

食によるかによって、栄養になる量は変わってくる。むろん、緊張感のある共食は、強いられる食になりかねない。本書の事例のような共食をめざすことは当然である。

(5) 本書の執筆者は多くが保育士。日々の保育実践を重ねつつ、それらの記録を踏まえた振り返りと、課題とを明らかにしている。先輩同業者から学ばれたい。むろん、読み手の一人である私には読みきれていない部分もあるだろう。若い読み手の新鮮な感覚を発揮されたい。疑問や批判は遠慮なく。(以上、2015.1.11 一部補足)

資料2～4は、授業の終盤に実施した本授業のまとめである。印刷教材・配布資料・ノートは持ち込み可である。3回とも基礎知識の部分で文章を完成させ、記述部分で応用力を問うた。実施後、解答・補足説明を加えた。翌週は前週分を踏まえ、要求水準を上げて出題した。選択肢方式から空欄方式への解答方式の変更が一例である。誤答が一定以上の場合、および基本的知識として重要なものは再度、出題した。記述式部分の回答はすべて「納得できない」が正解である。納得できない部分は、その次の文章に記してある。読解力を高めるための仕掛けである。まとめ(2)では、空欄を正解分以上に置いた。これも読解力を育てるための仕掛けである。誤解を与えないように、「空欄すべてが埋まるわけではない」という一文を入れておくべきだったか。なお、文章中の『 』内は使用した印刷教材の略称である。

資料2 授業まとめ(1)

保育内容総論 2014 後期まとめ(1)(2015.1.22) 制限時間 45 分<最後まで一読し、選択は○で囲み、空欄には適語を入れ、問いに答えよ。>▼保育原理等の学びを踏まえて、本授業を展開した。「保育内容＝園生活で体験することのすべて」という。保育とは、「() と () の(統合 総合 一体 統一 連関)である。前者には() と () がある。これらはすべての子どもに保障すべき保育の内容である。保育所保育は、家庭の保育と違って() 保育である。() つの基本的生活習慣のうち、保育所保育において仲間と共に体験することに意義のあるものの代表は、() () である。保育士は一人ひとりを大事にするとはいえ、一人の子どもの成長物語は、集の成長物語としても捉える発想が必要になる。また、社会的生活習慣には、() () などがある。これらは保育者から与えられる。▼問A:ここまでの説明は、納得できる・できない(できない場合は、批判・訂正・質問を。(以下、同様)。▼同じ保育内容であっても同年齢保育で体験することと、異年齢保育で体験することとは獲得する意味は異なる。『異』のように、乳幼児にとっての体験の質が高いかどうか問題となる。質の高さは、一つひとつの体験が繋がっているかどうかによる。『指針』には、(1) 英語・体操・算数等に関わる早期才能開発的な保育内容は、数字や文字は、() の中で獲得するという指導観に立つ。その理由は、乳幼児は() や() を中心とする(段階 総合 一体 統合 統一)的な活動の中で経験を積み重ねて

いく。それらの経験は、「() に関連しており、() に展開される」からである。それゆえ、保育の内容を別々に捉えることは誤りである。保育所によっては、() を保育の内容とするところもある。子どもがその活動に責任を持って取り組むことを大事していることによる。▼グローバル化社会を生きる時代の乳幼児に下線部(1)のような保育内容が必要であると人びとが考えれば、それらも保育内容に入ってくる。小学校() 年からの外国語活動の導入も計画中である。それゆえ、保育内容を考える際に必要なことは、今を生きる幼児にとってどのような体験が人間として必要なのかという視点からの検討である。『指針』がいう「(理想的 望ましい 発展的 現代的 未来的) 未来をつくり出す力の基礎」をどう獲得するかである。保育内容の問題は、幼児観・発達観・保育観・人間観・社会観の問題と絡む。要はどのような社会を理想とするか。その社会を形成する力をどのように経験するかという問題でもある。日本国憲法が言う() () () の理念はその代表的なものであり、かつ普遍的な理念である。その理想の実現を「教育の力」によって実現しようとしたのが 1947 年() 法であり、また、すべての児童の福祉を願った() 法である。保育所・幼稚園の保育内容を考える視点の土台は確かである。▼問B:ここまでの説明は、納得できる・できない▼上記の理想を実現するには、幼児期から取り組むべき体験がある。集団の一員としての役割を果たすことを体験する() 活動であり、より良い集団を作っていくことを体験する() 活動である。さらには自然の一員であることを実感するための() 活動なども大事になる。幼児の活動をさらに充実させるべく保育者は指導・支援する。その際、叱る、脅すはむろんのこと、ほめてさせる、ほうびを出すという方法よりは、() () のほうが質は高い。異年齢保育集団の中ではこのような関わりは必ずしも必要ではない。子どもは社会的(対人 相互 隣人 友達 仲間)行為の中で育つからである。ここに挙げた三つの活動は、異年齢集団の中で身につく。それゆえ、保育者は質の高い子ども集団が生まれるような関わりを心したい。▼問C:ここまでの説明は、納得できる・できない。▼子どもの権利条約の観点からすれば、全ての子どもの生理的・社会的欲求を保障する保育内容はむろん、条約が生んだ新しい子ども観を象徴する() という考え方に繋がる保育の内容が必須となる。子どもは、本来、「自ら育とうとする存在である」ことから始まる。上記の3つの活動はそれをめざす。また、「男(女)の子だから」という固定的性別役割分業観に立つ保育や、自分と違う相手を否定する保育は問題である。多文化共生の価値観を身につける保育の内容は今後の社会に必要である。また、傷つくことを恐れる。傷つけられることを恐れる子どもが増えている。そのため表面的な関わりをしがちである。身体全体で相手と関わることのできる遊びである() () などは、今日の子どものに必要な保育の内容となる。▼問D:ここまでの説明は、納得できる・できない。▼いずれにせよ、最終的には、保育者自身がどのような子ども集団のもと、どのような経験を通してどのような力を身につけて

きたのかを振り返ることが大事になる。(以上。次回に続く。今回は歴史的な展開も含めて、検討する。)

資料3 授業まとめ(2)

保育内容総論 2014 後期まとめ(2) (2015.1.29) 制限時間 45 分<(略)>▼保育内容総論という授業は、保育内容を総合的に捉える力を保育を学ぶ者につけるために新設された。とはいえ、保育所保育指針は保育の内容は全て「()に関連して、()に展開される」と記している。この基本原則が理解できていなかったのか。あるいは、小学校の授業のように、保育の内容を捉える保育関係者が多いのだろうか。情けない。▼根本的なところから確認する。「保育内容＝園生活で体験することのすべて」という。なぜ、「すべて」か。保育所保育が()的()的機関だからである。それゆえ、保育の目的を達成するための総合的な計画である()を作成し、それに基づき、()が作成される。「すべて」がそのために展開される。したがって、これに反する保育の内容はありえないことである。(余談：山陰地域のある無認可保育所では園長による体罰があったほか、資格のない職員を保育士として採用していたため閉園命令が出されたという。園長は職員採用に関しては事実を認めたが、体罰に関しては否定していると NHK ラジオで報道された(2014.2 中旬頃。中国新聞で確認したが記事は見つからなかった。)これほどひどい事例は論外だが、本来の保育所保育を保障しないことは問題になる。▼保育内容を総論的に捉えるということは、子どもの発達を総合的に捉えることであり、子どもを保育所だけでなく、()や()()との関係の中で捉えるということでもある。▼問い：(余談部分は別として)ここまでの説明は、納得できる・できない。(できない場合は、疑問や批判を記す。以下、同様。)▼しかし、この原則はいつの時代でも原則とされていたわけではない。明治初期の官立幼稚園のように、保育の内容は総論的には展開されていなかった。このことを端的に示すのは、()である。1942 年幼稚園調査にも、総論的な保育と見える類型は()()()()()()である。他方、保育所の原型である()では、子どもがケガをしなればよいというような、子ども預かり所的な感覚の施設であった。その後、東京市の規定では、()や()()が保育内容とされた。前進である。しかし、全体としては、子どものための施設ではなかった。()憲法時代の下である。当然だろう。敗戦後、日本国憲法がいう()()()の理念を踏まえた保育がめざされた。大転換である。▼保育内容から見ると、1948 年の()が「()」を強調している通りである。大転換の証である。その保育内容は、現行の幼稚園教育要領のそれと比較すると、名称の違いは別として、内容的に違うのは、項目番号の()()()()()()()()()()()である。その後、最初の幼稚園教育要領は()年に刊行された。いわゆる()領域の時代である。領域名は小学校の教科を想定させる。保育所保育指針は、幼稚園教育要領の改訂版の翌年に刊行された。3 歳児以下の保

育内容は幼稚園のそれと根本的に異なる。()と()が基盤となり、前者が次第に分化していくと捉えられた。その後、幼稚園教育要領が()領域に変わったことで保育所の保育内容も変更された。2 歳児以下の保育内容は、()となった。(なお、新名称はすべて学校教育法の幼稚園の目標に絡んでおり、本来の姿になった。)現行の指針()年では、保育を「()と()()」と捉える。前者は、(1)()と()であるが、一貫して保育所保育の基本的な内容である。子どもの発達段階の捉え方は 1999 年時点から()区分である。それ以前の()区分に比べて前進した。理由は()である。▼ここまでの説明は、納得できる・できない。(略)▼保育内容のあり方は、子どもの権利条約の観点からすれば、新しい分類が見える。保護と便宜供与の観点から見ると保育の内容は、下線部(1)が代表的なものである。また、条約がいう新しい子ども観を示す()という観点からすれば、いかなる保育内容も、一方的に与えられる内容は不可であることが分かる。保育内容のすべてにこの観点が貫かれていることが大事になる。いわゆる設定保育においても、ことは同じはずである。子どもは、本来、「自ら育とうとする存在である」という子ども観からすべては始まる。子どもが興味や関心を持ったものをさらに発展させるための保育であり、そのための保育内容である。保育学生が現在作成している指導案には、導入の場面で子どもを集めるという声かけ指導がある。興味関心を抱いたものに対しては人は近寄る。これが基本形だろう。路上の屋台は扱う商品を宣伝することによって、道行く人の興味関心を引く。大学の授業も基本はこうだろう。興味関心を引く題材でなければ学生は聞かない。授業内容で勝負するという方針は、保育を考える上で参考にならないのだろうか。▼問い：ここまでの説明は、納得できる・できない。(以下、次回に続く。)

資料4 授業まとめ(3)

保育内容総論 2014 後期まとめ(3) (2015.2.5) 制限時間 45 分<(略)>▼保育内容総論の授業は、「保育内容＝園生活で体験することのすべて」を総合的に考える授業である。なぜ、「すべて」か。(0) 保育所保育が()的()的機関だからである。それゆえ、(1)「乳幼児期に()経験」を保障することによって保育の目的を達成する。そのため総合的な計画である()を作成し、それに基づき、()が作成される。しかし、このことは例えば指導案どおりに子どもを動かすことを意味しない。子どもは「能動的な学習者」(プ 141 表)という子ども観に立つかどうか。出発時点で異なれば、その後の展開はずれていく。訓練的な保育はその一つか。141 表の 12 項目目、(2)「子どもが最も発達し、学びが促進される」条件は、保育所保育の保育概念で言う、()の部分の()と()である。問A：ここまでの説明は、納得できる・できない。(できない場合は、疑問や批判を記す。以下、同様。)▼保育実践は、保育者と子ども、子ども集団によって生成し続けるものである。DAP が強調する(プ 141、4) ように、「日々の実践の中で複雑に変化し続ける関

係性や偶然的な展開を包括的に捉える」ことによって保育は見えてくる。したがって、明治初期の官立幼稚園のように、(3) 時間割に即して保育を展開することは、保育内容が総論的に展開されているとはいえない。いわゆるディリープログラムに沿って時間通りに保育を展開することも同様である。時計に合わせて子どもが動くことは下線部(1)になるかどうか。保育所によっては、給食の時間はその日によって違う。制度の時間を子どもは生きているのではない。子どもの時間を子どもは生きている。保育の目標にいう、(4) (「」) ことは、時間に縛られた生活や体験を意味しない。下線部(4)の結果、子どもが給食時間を早くすることを求めることはあるだろう。食事を大事にする保育所では融通がきくはずである。下線部(2)でいえば、保育概念で言う、()の部分で下線部(1)が保障された結果である。▼このように、保育内容を総論的に捉えるということは、ブ141表の1項目の通り、子どもの発達を総合的に捉えることである。それゆえ、子どもを保育所だけではなく、141表の8項目の観点が必要になる。▼問B：ここまでの説明は、納得できる・できない。▼『異』(131)は、人間関係を「社会」と位置づけ、仲間作り、遊び、社会事象と労働を柱としている。『異』(166)には、生活や遊びに関わって、集団づくりと集団遊び、ごっこ劇遊びが重視されている。保育目標が165のように、保育内容の柱になっている。食育や園外保育も重視されている。▼社会事象の中には人権に反する動きもある。ヘイトスピーチやいじめ、虐待、等がそれである。いじめは乳幼児期には起きないということはない。虐待も可能性は皆無ではない。このような人権に反することを超える保育の内容に取り組むことも乳幼児には必要となる。本質的な感覚を乳幼児期から形成することに繋がる。▼テ・ファリキの領域のうち、特に学ぶべきは()である。社会のなかの平等を学ぶことがめざされている。日本国憲法がいう()()()の理念も共通である。▼具体例を示す。「ちび」といわれた年少児の例(白191右事例3)や、仲間を探す事例(白192左事例8)である。嫌なことを嫌といえる、して欲しいことを要求できる、あるいは、自他を尊重する心を持つ。いずれも民主主義の主権者にふさわしい資質であり、かように乳幼児期から形成できる。K園では豊かな自然環境と、ゆったりとした、しかも専門性の高い人的環境を子どもが活用している。白(170右図4)のように。多様な要素を活用する主体として育てている。これが決め手である。▼問C：ここまでの説明は、納得できる・できない。▼子どもの権利条約が言う、社会参加の観点からすれば、いかなる保育内容であっても子どもとともに保育者が創り上げることが基本である。一方的な参加ではなく、納得の上の参加である。本来、「自ら育とうとする存在である」という子ども観、文化創造の主体という子ども観でもある。そのような保育では、保育者にはさらに高い専門性・豊かな人間性が求められる。それが本来の姿であろう。▼問D：ここまでの説明は、納得できる・できない。▼本物の海に出合った時の3歳児の反応の事例(白188右下1パラ以下)は、保育内容との出会い方そのものを根底から問う。情報

化が進む社会にあるからこそ、白184右図のように、すべての根底に自然環境がおかれる。アナログ情報、デジタル情報をどう使い分けるか。アプリ方式の育児文化と出会う子どもは、どのような子どもになるのだろうか。下線部(1)は時代によって変化するのだろうか。現代社会が求める保育の内容とは何だろう。保育の成果は即効性ではない。それゆえ保育の原理を基盤に下線部(4)を具体化するしかない。実際に体験できないこととの出会いは、絵本等を活用することも必要だろうが、最も大事なことは実体験であろう。▼問E：ここまでの説明は、納得できる・できない。(以上。6セメの人間関係の授業に続く。)

付記：2年次段階の保育学生の設定保育案は子どもを実習生の周りに集めることから始まる。模擬保育を学生は学習中である。何が獲得目標になるのか。模擬保育学習を通して求められる知識や技術は何か。説明のしかた、集団のまとめ方か。指導案は、小学校の授業的なイメージで捉えられているのではないか。

例えば、ある活動を保育者が行うとする。まずは、幼児を集めることが必要になる。活動を説明するためである。集まってきた幼児をほめることによって、子ども集団をまとめることになる。

保育者が子どもを集めるのか。子どもが保育者の周りに集まるのか。意図を持った活動を保育者主導で展開するならば、子どもを集めることは不可避である。早く集合するという反応する子どもを誉め、全員が集まる状況を作った上で説明等を始めるという具合である。他方、子どもを集めなくとも子どもが自然に保育者に寄り付く事例がある。ものづくりの得意な園長が小さな遊び道具を作る場に子どもは集まる事例はある。子どもは、興味関心を引く活動であれば、自然に集まってくる。あるいは、興味関心を引くような実践をする保育者であることが分かったと、保育者の活動が始まると集まる。幼児期から保育者の指示に従ってでなければ動けないような子どもを育てることは保育の条理に反するのではないか。意図的な保育であるからこそ、子どもの発達の本来の姿から導き出される視点を重視することが大事になる。

幼児教育は「適当な環境を与えて」という基本原則が強調されている。環境を通しての保育である。1989年の改訂以来の観点である。1947年学校教育法77条幼稚園の目的に規定された。それを受けて第78条で幼稚園の目標を規定された。次なる主題となる。