

(研究ノート)

保育内容総論の教育方法としての幼児期記憶記述の試み

小藺江 幸子

キーワード

保育内容 幼児期記憶 環境を通して行う教育・保育 幼児の自発的活動
保育者が設定する活動

1. 問題と目的

1) 保育内容論における総論の役割

保育者養成課程の資格取得のためのカリキュラムには保育内容総論と各論が位置づけられている。幼稚園教育要領ならびに保育所保育指針では1989年の改訂以後、保育内容各論は健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域に分けられ、領域ごとに保育のねらいと内容として整理されている。ねらいと区別される保育内容とは、保育所や幼稚園、こども園などにおいて「何を子どもに経験させたらよいか」という「何を」の内容を指している^{注1}と解説されている。具体的には日常的に子どもの世界で繰り返られるいわゆる遊びや、この時期の子どもに身につけさせたいと保育者^{注2}が考える生活のなかでの活動や取りくみのことであると言える。

保育内容総論という科目は「何のために」「何を」「どのように」子どもに経験させたらよいかを保育学生が自分で考えられるようになることを目的として設けられている¹⁾。それは現行幼稚園教育要領のもととなった平成元年改訂の教育要領において、幼児期は生きる力の基礎を培う時期であること、生きる力の基礎は子どもが自ら能動的に遊ぶことによって育まれるものであるから、幼児期の教育は能動的行動を引き出す環境を通して行われることが望ましいと明記されたことがもとになっている。

つまりそれ以前のように保育者主導で子どもに望ましい経験をさせるという考え方から、環境構成により子どもが自ら取り掛かりたくなるような保育、子どもが能動的に始めた活動や遊びを発展的に助けていく子ども主体の保育へと発想の転換があったといえる。保育者主導の望ましい経験を計画・実践することが保育の主流であった時代は、保育内容についての学習や研究は通常6領域^{注3}に沿ってすすめられることが多かった。

しかし現行幼稚園教育要領や保育指針では5領域は子どもの活動や発達のパランスなどを検討するための保育者の視点として使うという位置づけになり、保育者は子どもの行動や活動、成長、個性を理解して、個々にふさわしい保育内容を考え出し援助していくことが求められているのである。教育的ねらいが先に成立して子どもの活動を組み立てるいわゆる課題や課業を設定しての保育者主

おそのえ ゆきこ：淑徳大学 兼任講師 淑徳短期大学 講師

導の保育ではなく、保育者は保育の計画において、子どもが能動的に取り組みたくなる保育内容が先にイメージできることが必要となる。

2) 観察と子ども理解の重要性

現在の幼稚園教育要領や保育指針をもとに子どもが能動的に取り組める保育内容を考えるためには、子どもひとりひとりの成長や発達にとって重要なことがらを見極め、保育者の立てたねらいが結果的に達成されていくように²⁾ 子ども自身の欲求や現状に沿って柔軟に考えていく必要がある。

ここでもっとも大切な前提となるのは保育者が子どもの立場に立って子どもを適切に理解することである。学生の保育実習の場において考えてみると、内面をもった主体としての子どもの心の動きを学生自らの心の動きと対応させながら、つまり子どもの生きる時間や内面の動きに参加させてもらいながらの間主観的な参加観察及び参加実習をすることだと考えられる。

そこで実習体験をする前の段階の学生たちにとって、自分自身の幼児期の育ちや被保育経験（保育を受けた経験と表現するところであるが、筆者は保育は受けるものではなく幼児が能動的に経験を自分のなかに取り込み成長につなげていく場面であると考えるので、乳幼児期の保育園や幼稚園の集団保育の中での乳幼児自身の経験を、保育を受けた経験ではなく、被保育経験と表記することにする）を遡って記憶を鮮明にし、また学生間で共有しておくことが観察実習を助けることになる想定し、幼児期の集団保育における記憶についてのレポート提出を調査1に設定した。調査1では入学直後の学生が素朴な感性の状態で思い起こす幼児期の記憶を取り出すことを目的にした。調査2では、保育内容総論を学び終えた学生が思い出すことのできる自分の成長に影響を与えた保育場面におけるエピソードについて記述・提出を求めた。因みに幼児期の記憶と保育内容総論の理解との関係を論じた先行研究はこれまで報告されていない。

3) ゆとり教育の中で成長した学生の現状と意識

平成23年、もしくは24年に高校を卒業し、進学先を選ぶにあたり自分なりの進路選択をして入学してきた本調査対象でもある大学1年生は、いわゆるゆとり教育が始まってから小学校に入学してきた学生である。小学校低学年では理科、社会の教科はすでになく生活科として総合的に学習している。小学校高学年や中学校のいわゆる総合的な学習活動では自分で計画をたてて興味のあるテーマについて学習をすすめる経験が効果を上げているのだと考えられるが、以前の学生よりも自分の興味のもてるテーマについての学習には意欲的に取り組む姿勢が身についていると感じられることが多い。幼児期の環境を通して行われる教育に引き続いて、学童期においても子どもの能動性を重視する環境で育ってきたことが影響しているといえるだろう。

しかし現在、高等教育の場である保育者養成校において、教師の側が必要性に迫られて要求する課題には、取りつきの悪い学生も増えており、学習に入るための動機付けに教員は相当のエネルギーを費やさざるを得ないという現状がある。これに関連して山口（2009）は、1956年の幼稚園教育要領から2008年の改訂まで、保育者の視点は、教師の意図性と子どもの自発性の重視との間で振り子が振れるように揺れ動いており、現在は転換期で子どもの自発性尊重の頂点にあるが、振り子は時代とともにまた大きく振れるだろうと述べている³⁾。つまり、教育は環境をとおして行うとする現在の幼稚園教育要領は最も子どもの自発性を育てることに重きをおいたところに位置していると言える。山口のいうように、これが振れていくものであるなら、振り子のバランスは保育者の主導性に傾くことが考えられるのだが、どちらにしてもこれからの保育を担っていく学生たちは、時代の流れに振り回されずに、ますます自分らしく納得のいく保育を探求できるための視点をもつこ

とが必要になる。振り子のバランスは本来、乳幼児の健全な成長に心を砕く保育者たちの専門性が十分に尊重されるべきだと筆者は考えるが、平成18年の教育基本法改正やその後の幼稚園教育要領や保育所保育指針の告示以来、保護者や住民に対して開かれた園の運営が方向づけられ、教育内容や保育内容についても第三者評価などを通じて社会全体からの理解を得ることが重要になってきている。それぞれの園において保育者は、保護者の側からみても十分納得できて信頼に足る保育内容を選び進め、さらに保護者や地域社会に説明して理解を得ていくことが必要になるが、これは保育者自身が納得のいく保育を探求していなければ到底できることではないからである。

一方、遡って考えると現在の学生たちは、幼児期において就学前の段階でほとんど全員が幼稚園もしくは保育所での集団生活を体験している。この学生たちは主に平成3年から11年ごろにかけて保育所や幼稚園の集団保育のなかで過ごしてきたことになるが、平成元年改訂の幼稚園教育要領により、従来よりも保育は遊びを通して行われ、配慮された環境構成により、能動的に遊びにとりかかることを意図した保育の中で幼児期をすごしてきたと推察できる。

つまり、保育者になることを目指している現代の学生たちは、自分自身がその中で過ごしてきた幼児期の保育とこれから学び実践していく自らの将来の保育は、幼稚園教育要領や保育所保育指針の内容においてほぼ同一であると言える。その中で育ってきた彼らは、自分自身が保育者となるのにふさわしい幼児期の経験をもっており、保育学生としても学びやすい学習環境のなかにいると言える。

それ故、本研究では先述のように、保育もしくは幼児教育学徒として、育てられるものから育てる者⁴⁾に移行する途上にいる学生の幼児期の被保育体験の記憶（調査1及び調査2）について整理し、学生にとって記憶に残りやすい被保育体験の特徴を挙げ、その意味するところについて考察を加える。

次に現在の幼稚園教育要領などをもとに保育理論について学び始めることで起こるとされる保育に対する理解のすすみ方について追跡調査（調査3）し、その特徴について考察を加えて学習を進める上での有効な視点を見出すことを本研究の目的とする。幼児期の記憶においては強い感情を伴った体験が記憶の多くを占め、それ故学生たちは幼児が多くのプラスの感情を体験できるように保育内容を考えるであろうことを予想する。また、保育内容論の学習が進むことによって、保育者が教育的意図をもって課題を提供する設定型保育重視の考え方から、子どもの能動性を重視し環境をとおして行う保育に、より注意が向けられていくことを予測して研究を開始した。

2. 研究方法

調査1 質問紙法による幼児期体験の記憶の記述

調査対象：首都圏S大学の幼稚園教諭資格取得希望の学生32人（1年生30人、2年生2人、性別は男性10人、女性22人、年齢構成は18歳～20歳）平成23年度の保育内容総論の受講学生を対象としている。

調査時期：平成23年4月。本調査の後11月には1回目の幼稚園教育実習が予定されている。

調査内容：幼児期の保育園や幼稚園での経験で覚えていることや心に残っていることを思い出して書き出す作業を求めた。①保育園や幼稚園の遊びや生活の場面や経験で心に残っていることや覚えていることをすべて書き出す ②家庭や地域での幼児期の生活で覚えていることや心に残っている場面やことがらを書き出す ③幼児期の思い出しができない場合は小学生の低学年の記憶を書く ④その経験に伴う感情的経験について書き添える。

調査方法：授業内でのレポート作成とそれをもとにした口頭での質疑応答（教員と学生全員での作業）

分析方法：問題中心の質問紙法、構造化インタビューの結果をKJ法と組み合わせて分類した。

調査2 質問紙法による幼児期保育体験の記憶の記述

調査対象：首都圏S大学の幼稚園教諭資格取得希望の学生30人（1年生25人、3年生5人、性別は男性10人、女性20人、年齢構成は18歳～21歳）

調査期間：平成24年7月

調査内容：自分自身の成長に関係したと思われる集団保育場面でのエピソードの記述

調査方法：調査1に同じ

調査3 質問紙法による「保育内容の理解と実践のイメージ」についての調査

調査対象：首都圏S大学の幼稚園教諭資格取得希望の学生69人（1年生62人、2年生2人、3年生5人、性別は男性20人、女性49人、年齢構成は18歳～21歳）平成23年度及び平成24年度の保育内容総論の受講学生を対象としている。

調査時期：平成23年7月、平成24年7月

調査内容：「私の保育内容論」のテーマで自分が保育者として目指す保育の内容と方法の関係について論じることを求めた。

調査方法：授業内での記名式によるレポート作成と提出を求めた。

分析方法：質問紙法による問題中心の記述の内容をまとまりのよいグループに分けて分析し考察した。

授業内容

調査1から調査2・3までの授業内容（シラバス）^{注4}

3. 結果

調査1 幼児期被保育経験の記憶について32名の学生からレポートの提出があった。そのうち幼稚園、保育所での記憶がある学生は19名、家庭や地域での体験の記憶しか書けない学生9名、幼児期の記憶が出てこない学生が4名という結果であった。学生の記述の内容について4つの観点からまとめ、以下に記す。重複している記述は省略した。

(1) 園での自発的な遊び場面の記憶

- ① いつも数人で「泥棒と警官ごっこ」をして走り回っていた。楽しかった記憶だ。
- ② 固い泥の団子を真剣に作っていた。自分の作った団子は他の子とぶつけ合っても決して割れなかったので誇らしかった。
- ③ セーラームーンごっこをして役になりきって遊んでいた。
- ④ ままごとをするとき、いつもお母さんの役をしていた。お母さん役は当然自分の役だと思っていた。
- ⑤ 動物の世話をするのが楽しかった。ウサギが赤ちゃんを産んでみんなで名前をつけた。
- ⑥ 保育室で飼っていた金魚が死んでみんなでお墓をつくった。悲しさと少しの楽しい気持ちの入り混じる記憶だ。
- ⑦ ままごとでどうしてもお母さんの役になれなかった。悔しい気持ちがあったと思う。

4

- ⑧ ままごとでお母さんの役にならないように気をつけていた。大変そうだったので避けていたような気がする。
- ⑨ 園で絵を描くのが好きだったことを覚えている。

(2) 設定された保育場面の記憶

- ① 劇の発表会でナレーター役だった。他の子がセリフを間違えずに言えるか心配でドキドキした。
- ② 遠足で動物園に行った。バスで行ったのが嬉しかった。動物のことは何も覚えていない。
- ③ 遠足に行ったときアスレチックで遊んだ。いつもと違い新鮮で楽しかった。
- ④ 家族と離れて幼稚園のお泊り保育に参加した。母と離れても全く寂しくなかった。

(3) 保育者についての記憶

- ① 心から褒めて、また厳しく叱ってくれた先生が好きで自分自身も今、保育者を目指している。
- ② 幼稚園の先生はピアノが上手でいつも「子犬のワルツ」を弾いてくれた。保育者はピアノ演奏が堪能である必要があると子ども心に思った。
- ③ 幼稚園の先生に本をよく読んでもらった。「ぐりとぐら」や「はらぺこあおむし」など。
- ④ 保育園の入園式後の初日、朝の保育者の挨拶の顔が怖くて家に逃げ帰ってしまった。その時の母の表情が忘れられない。

(4) 家庭や地域での記憶

- ① 兄が自転車で走り回るのを三輪車で追いかけていた。
- ② 妹や近所の子を相手に先生役になって幼稚園ごっこを再現していた。
- ③ アイドルのまねをして歌ったり踊ったりしていた。
- ④ 人形の着せ替えが好きで新しい服が増えると心が躍った。
- ⑤ 雨降りの日はレインコートに傘をさして母と散歩した。
- ⑥ 祖母の家まで旅行したとき虹をみた。
- ⑦ 家族でハワイに行ったが何をしたか全く思い出せない。
- ⑧ アンパンマンのビデオを見るのが楽しかった。
- ⑨ よくテレビゲームをしていた。

調査2

26名の学生よりレポート提出があり、全員が被保育場面でのエピソード記憶が記述できていた。設問の内容は自分の成長に関係したと思われる保育場面の記憶の記述である。

(1) 園での自発的な遊び場面の記憶

A) 自分の能動的行動から得られた成長の実感

- ① 竹馬の数が足りず、ほかの子と取り合いになってしまった。保育者の介入があり、自分から自発的に「他のことをするから使っていい」と譲ることができ、今でもその能力を使っている。
- ② 鉄棒の前回りができず、自発的に練習し、できるようになって嬉しかった。保育者に支えてもらったありがたさを忘れない。

B) 友達との関わりから得られた成長の実感

- ① 遊びの最中に怪我をしたとき、周りの子が保育者を呼び精一杯安心させようとしてくれた。友達は大切だと実感し、私も友達を助けたいと思うようになった。

- ② いつも集団で遊んでいたの、それだけでもコミュニケーション能力が身についたと思う。友達と楽しく関われる自分は幼児期に育った部分だと思う。
 - ③ 二人の子どものおもちゃの取り合いを仲裁した第3者である友達の行動を見てはっと学んだ。
 - ④ 一列に並んでシールを貼ってもらった場面で喧嘩になり決裂した。保育者が仲介し相手の子があやまってくれたので自分も謝ったが嬉しかった。
- C) 保育者の直接の援助から得られた成長の実感
- ① 保育園がいやで園長室ですごしたが、園長から保育室に誘われいつものまにか慣れた。最初いやだと感じて促されて行動したことが、自分の成長につながったと思う。
 - ② 自分たちの大勢の遊びに、保育者が遊びに入れなかった子連れて参加してきた。その経験からその子をはじめ、だれでも受け入れられるように成長してきたと思う。
 - ③ ほかに子がついていたバケツを自分が奪ってしまったとき、保育者が自分の使っていたおもちゃを突然奪っていき「さっきの友達の気持ちわかったかな」と言われ、納得した。
- (2) 設定された保育場面の記憶
- A) 自分の能動的行動から得られた成長の実感
- ① 体が大きかったので運動会演技の太鼓を率先して引き受け、自分の良さを生かして皆の役に立つことに喜びを感じた。今でも人の嫌がることを率先して引き受ける。
 - ② 幼稚園での合唱祭が楽しくて、人前で緊張せずに歌えるようになり、歌を通じてだれとでも仲良くなれることがわかった。
 - ③ 縄跳びで前回りができるようになろうと保育者から提案があり、「先生、見て」という自己表現や「もっとうまくなりたい」という意欲が増大し、成長につながったと思う。
 - ④ お遊戯会の主役のオーディションに落ちてしまい悔し涙を流した。それ以来負けず嫌いの頑張り屋になった。
 - ⑤ 園で先生や友達とカレーを作って食べた。包丁を使えたことにびっくりした。
 - ⑥ みんなの前で発表することが厭でたまらなかったが、保育者がそばで励ましてくれたおかげで、達成感を味わうことができた。そこからチャレンジすることが増えた。
 - ⑦ 片づけや集まりの着席で「えらいね、早いね」と保育者に褒められて集団生活のルールが無理なく身についた。
- B) 友達との関わりから得られた成長の実感
該当する事例なし。
- C) 保育者の直接の援助から得られた成長の実感
- ① 運動会のパラバルーンの練習で人よりも早く行動したい私に保育者は遠景からのバルーンを抱き上げて見せてくれ、みんなで揃うきれいさに気づかせてくれた。自分の現在の成長につながっていると思う。

6

調査3

「私の保育内容論」のテーマで「保育内容そのものを自分の保育にどう位置づけるか」「保育内容を保育のなかでどのようにして実践化していきたいか」のいずれかの論点で論述することを求めた。提出者は56名であった。その内容について三つの観点からまとめたものを以下に記す。

(1) 子どもが自ら始めた活動や遊びを援助しながら、ねらいや保育内容を盛り込むことをイメージしたもの

- ① 五感を使って自然物と深く触れ合う体験、友達との関わりが心に残っていくような経験を後から保育者の言葉で支えるような保育を目指したい。
- ② 遊びや経験を通して自分の感情をよく理解できるような心理的援助を重視し、自分の感情を十分に表現できるように支える保育を目指したい。
- ③ 子どもが自分から起こした行動を見守り、見届ける、観察力を発揮した保育を行いたい。
- ④ 子どもの始めた遊びをいっしょになって創造的に発展させ、子どもも自分も成長していく保育を目指したい。
- ⑤ 友達と一緒に行動したこと、遊んだことを楽しいと実感できるような後付での援助を大事にしたい。
- ⑥ 子どもの経験がただの体験で終わらずに子どもの感情が生き生きと動くような体験になるように援助したい。
- ⑦ 子どもが自分から取り掛かれるような意欲を引き出す環境づくりをし、見守り、支える保育を目指す。
- ⑧ 子どもが失敗を含めいろいろな経験をしてそこから感じたり、考えたりできる環境づくりをしたい。
- ⑨ いじめられることに甘んじてあきらめるような子どもがでないように子ども自身の真の願いと一緒に体現していける保育を目標したい。
- ⑩ 子どもが始めた遊びを発展させていけるように、ものの介入、友達の紹介、メンバーを代えて遊ぶなど子どもなりの多様な視点をもてるように心がけたい。
- ⑪ 子どもがどんな時にもありがとうと言える力が身につくことをねらって、保育者である自分自身がモデルになるように子どもにありがとうと言ってあげる保育をしたい。
- ⑫ 子ども時代に保育者が教育的意図をむき出しにせず、感じさせないように関わってくれた。自分もそこを目指すべきだと思う。子どもが能動的になれるから。

(2) 保育者の教育的意図を鮮明に打ち出す保育をイメージしたもの

- ① 保育者の話すことを正面から受け止める聞き方を子どもたちに身につけさせるために、魅力的なストーリーをたくさん聞く体験をさせたいし、保育者も真剣に子どもの言葉を傾聴する保育を目指したい。
- ② 体を動かす楽しさを子どもに実感してもらうために様々な遊びに誘い、体験させたい。
- ③ 自分の好きな遊びや遊び方をわかるためにはいろんな遊びをとにかく経験することが大切なので、子どもを遊びに誘い込むことを大切にしたい。
- ④ 自分が経験してきた伝統的な遊びなどを子どもたちに伝えなければ、後の世代に伝わらなくなる。取捨選択は次の世代がすることだが自分が知っている遊びは、伝えておきたい。
- ⑤ 子どもたちの夢や想像力を育てるためには、ストーリーからヒントを得た劇遊びをぜひ導入したい。興味をもたせるための入り口作りは保育者の役割だと思う。
- ⑥ 球根から芽を育てる楽しさは保育者の導入なしには経験できなかったので、意図的導入をぜひやりたいと思う。
- ⑦ 子どもが主体的に取り組める楽しい保育内容を持ち込むことに保育者の役割の意味がある。劇遊びや料理をする体験などが特にそのような内容だと思う。

- ⑧ 他者とコミュニケーションをとる必要に迫られるような場面設定をすることが特に現代を生きていく子どもには必要だ。
- ⑨ 子どもが興味をもって取り掛かることが子どもの成長につながることで、つまり歌、絵本、体を動かすこと、砂場でじっくり遊ぶことなどすべてが保育内容になり得る。
- ⑩ 社会のルールや福祉についての考え方を身につけられるような教育は意図的に保育内容として持ち込む必要がある。
- ⑪ 園内にいたのでは分からない四季の事象や変化への気づきを体験させるためには意図的な園外保育を設定する必要がある。
- ⑫ いろいろな遊びを経験してみてもはじめて何を楽しいと感じられるかが子ども自身にわかってくることなので、遊びを設定し体験させてあげることが重要だ。
- ⑬ 自分の幼児期が屋外で体を動かして遊ぶことに集中して絵本に親しむことがなかった。そのため今国語力のなさで苦しんでいる。保育者の設定により苦手なことや好きでないことも子どもたちに体験させる必要を感じる。

(3) 輻輳型

- ① おおまかな遊び方は保育者が指導し、後は子どもの考えで自由に遊ぶ時間を確保する。
- ② 一斉の活動だけではストレスを感じる子どもが出てくるかもしれないので、時間配分のバランスをとりたい。
- ③ 子どもの自主性を育てることと、いろんな遊びを経験することと両者とも大切なことなので、自由場面と保育者の提示した遊びへの参加を使いこなしたい。

4. 考察

1) 被保育経験と幼児期の記憶について

まず、今回の調査における学生の幼児期記憶そのものについて概観したい。今回の調査1では4人の学生が全く幼児期の記憶がないと報告しており、幼児期の記憶の鮮明さは学生間の個人差が目立つ結果になった。しかし、比較的鮮明な記憶を取り出せる学生たちの幼児期記憶の特徴として、光景のごとく視覚的に捉えられた記憶と、感情を伴いよく言語化された記憶の両方が報告されている。家庭や地域での記憶について視覚的な印象が強い(調査1の4)のに比べて、園での集団生活の経験の記述はほとんどがよく言語表現されている(調査1の1、2、及び調査2)。その理由として、園での集団生活における記憶は特定の限られた時間的・空間的文脈のなかに位置づけやすいので、エピソード記憶として残りやすいためであると言えそうだ。

そして、ある程度鮮明な記憶には仮説で予測したように、感動や感情の動きがよく伴っていることが読み取れる(調査1の1、2及び調査2)。学生たちは保育場面での記憶について、プラスの感情の伴う経験を取り上げて自己の成長につながったと述懐するが、なかにはマイナスの感情を成長のバネにしたという記述もある(調査2の2のAの④と同じく調査2のAの⑥及びCの①)。これらのことは、同じ体験をしても同様の成長に繋がる訳ではなく、相異なる体験から同様の成長が導かれる可能性を示唆している。従って、経験が成長に繋がるかどうかは、学生本人のパーソナルな認知力や思考力に支えられていることが容易に想像できる。

一方、幼児期の記憶が思い出せないと報告した学生が数人いたことを考えると、言語獲得以前の幼児期健忘の時期に引き続き、幼児期の記憶に残っている体験はまだ氷山の一角であり、ほとんどの体験は忘れ去られていると考えたほうが妥当であろう。メルロポンティが、「非なるものと非なら

ざるものは互いに関係し、依存する関係」⁵⁾でもあるといっているとおり、体験が記憶につながっていないからといって記憶に残っていない体験を意味のない体験と捉えることはできない。記憶として残るかどうかは、専ら子ども自身の言語の理解や概念の成立具合などその当時の発達的な状況が影響していると考えられる。

かたや記憶に残っている体験は、忘れ去られてしまった体験に比べて、単なる体験ではなく子ども自身の自我に関与し、学生の自己形成に関わっている可能性が高い経験であると読み取ることができる。学生の記憶に残る幼児期の経験は、園での集団生活、家庭、地域におけるいずれであっても、経験していて楽しく、充実感があり、能動的に関わったり、新鮮であったり、強い感情が伴っている等の特徴がある。そして記憶のなかに見える子どもの感覚は保育者の意図が明確に設定された活動であっても、やってみて楽しかったと実感されるものは、自分から能動的に取り組んだという意識と一体になっていると読み取ることができる(調査1の2及び調査2の2)。学生の記憶のなかにもやられた、させられたという不快感を伴った記憶として残っている保育体験は皆無であることも調査1及び2では特徴的な結果であった。

このことについて以下の要因が考えられる。まず、感情が伴わない単なる体験は子どもの記憶として残っていきにくかった点である。厭な感情、困った感情が強く伴っていればその体験は記憶に残りそうなものだが、今回の調査1ではそれはごく僅かだった。これはプラスの感情を伴った体験は一連の出来事に関する知識構造や枠組みの形成に寄与するのに比べ、マイナスの感情を伴った体験は早く忘れ去るべきものと扱われて、記憶の体制化の促進にはならなかったことが要因の一つとして考えられる。またマイナスの感情を伴う体験がその後の経験によって解決され、記憶を保持する必要がなくなったために忘れ去られたと考えることもできる。いずれにしてもマイナスの感情が意図的に避けられるべきものとして遠ざけられるのではなく、プラスの感情や充実感を伴う体験により、成長の糧になっていくような被保育体験が重要だと考えられる。

次に調査研究の対象となった学生たちのパーソナリティや資質の問題である。プラスの感情をともなった体験もマイナスの感情をともなった体験もその後の学生自身の成長に意味のある体験であると位置づけができていないことに注目したい。すべての幼児がこのように体験を位置づけて自分の成長を促すことができるとは予想できないが、調査の対象となった学生の幼児期では、幼いながらに自己体験の位置づけと成長促進に成功しており、保育者になって次の世代を育てていく任に就くにふさわしい資質の持ち主の集団であることが読み取れる。

また、学生たちは平成一桁の年代の保育現場で育ってきたわけであるが、学生たちの記述を見ると、子どもたちが能動的に取り組める保育を実行できていた園で育ってきたと見ていいのではないだろうか。つまり、教育や保育は環境を通して行うという前回保育指針や幼稚園教育要領の改訂が、平成初期にはすでに現場で実践化され始めていたと考えられるのである。むしろこの改訂については新しいものを受け入れるというよりも、現場の保育者たちのなかでは当たり前に分かっていたことであり、文部科学省や厚生省が取り上げるようになってようやく市民権が得られたと受け止められたのではないかと容易に想像できる。

つまり、保育者が主導する授業や課題中心の保育であっても、保育者が動機付けを重視し、子どもたちが意欲的に取り組めるように配慮している場合には、学生たちの記憶の上ではこれらの保育は環境を通して行う教育という幼稚園教育要領の方針と対立する概念にはなっていないということがわかる。山口(2009)が教師の意図性と子どもの自発性の尊重は、振り子が振れるように揺れていると表現する所以でもある。学生たちの記憶に残る体験が上述のような輻輳的な特徴を呈するのは保育の現場では両者とも重要視されてきた視点であったからだと言えよう。

2) 保育内容論の理解と幼児期記憶

調査1と調査2は同様に幼児期記憶の取出し作業であるが、保育内容総論の授業の初回(調査1)と最終のまとめの時期(調査2)に位置しており、記憶の様相には大きな違いがある。設問が全く同じではないので単純に比較できるわけではないのだが、その点を考慮しても、調査1の結果が漠然とした光景的な記憶が多いのに比べて、内容総論学習後の幼児期記憶は保育者からの援助と友達との関わりが自分の成長に繋がったことの文脈が明確である点に違いが認められる。

中でも友達との関わりで自分に影響を及ぼした場面がすべて自由活動場面の記憶であり、設定された場面での友達との関わりからの成長の実感が皆無であったこと(調査2の(2)B)に注目したい。このことは、子ども同士の関わりから得られる成長が、設定場面よりも自由な活動のなかで得られることが圧倒的に多いということを示している。自由な活動が保障されない保育形態においては、本来望まれる子ども同士の関わりから得られる成長は阻害される恐れがあるといっているほどの結果である。

そして次に注目したいことは、保育者からの援助による成長の実感は自由場面・設定場面に関係なく、また子どもの能動的活動への援助であるか保育者主導の援助であるかに係らず、子どもの心の琴線にふれるものであれば、子どもの成長の実感に影響を及ぼす様子が明らかに示されていることである。子どもに何としても伝えておかなければならないと保育者が思った時には子どもの受け止めかたに十分配慮しながらも、伝えていくことは重要だということであろう。たとい保育者の指導後すぐに子どもの行動に変化が出なかったとしても、学生の記述に示される通り、子どもの内面に根をおろして将来において自我関与する可能性はあるということがわかる。

そしてさらに注目したいことの三点目として、調査3の結果から、学生の内部の様相として、幼児の能動的な活動への援助の意欲とともに保育者主導の設定保育への意欲も同様に高まっているという結果である。調査1から調査3までの3カ月間で保育内容総論の学習は進み、幼稚園教育要領を基本にして、環境をとおして教育すること、幼児の能動的な環境への関わりを誘う保育内容の研究等に焦点を絞って学習を積んでいる。そこで強調されてきたことは、教師主導の望ましい経験をさせることなく、教育的誘導は環境構成で力を発揮し、指導場面では子どもの能動性を重視した後付での援助・指導法である。学生たちはこの視点を受け入れ、位置づけることで、保育者の教育的意図や誘導について自ら意識化し直すという作業を行ったと考えることができる。授業での力点は子どもの能動的な活動を援助することにバランスが重かったのであるが、学生たちの内面で生じたことは、子どもの能動性を環境構成と後付的援助で支えることの重要性の理解とともに、子どもに望ましい経験をさせるための保育者の主導的な役割についても、反作用的に見直し、位置づけなおす作業が行われたと言っているだろう。学生の内面においてもちょうどよいバランスを求めてあたかも振り子が振れているようである。

それはとりもなおさず、授業で幼稚園教育要領に沿った子どもの能動性を培う保育の指導に力点をおきながらも、保育内容論の研究史として倉橋惣三の誘導保育や、6領域時代の保育者たちの工夫など、保育者主導の保育内容についても紹介し、バランスのとりの判断は学生に委ねるとする教授法が影響していると考えられる。

総じて幼児期の記憶はまた、学生の保育内容論の形成に影響を与えているということを調査3の結果から読み取ることができる。調査3の記述内容からは(1)(2)(3)ともに、学生たちはかつて自分が経験したように、楽しさや達成感、充実感や新鮮な驚き・感動が得られたできごとを子どもたちのために保育内容として用意していこうとしていることがわかる。(1)の子どもの自発的な遊びの重視と(2)の保育者の活動設定の意図性の重視についての記述内容には、両者が重要視

されなければならないとする学生の論考が内在しているとみることが妥当である。これらの学生が近い将来保育者になって育てた子どもたちの中からもおそらく同様に保育者を目指す青年が育っていくことが予想されるので、子どもの記憶に鮮やかに残るような楽しさや充実感を感じられる保育内容を用意することは、きわめて重要なことだと言える。

つまり、保育場面でプラスの感情とともに幼児の記憶に残った保育内容は時間を越えて保育者から子どもへ、そしてまたかつて子どもだった保育者から次の時代の子どものへと絶えることなく展開されていくことが期待できる。その方法は幼稚園教育要領や保育指針が示すように、環境構成により子どもの能動的な行動を導くこと、子どもの自発的な行動を充実した展開ができるよう援助すること、様々な豊かな経験ができるように誘ったりしかけたりすることをも内包してその場面や個々の子どもの育ちを共につくっていくことだといえる。このように子どもの記憶に残るような経験を保育内容として提供していくことは極めて有効な視点であると言える。記憶に残ることがらはすなわち子どもたちの行動に豊かな感情が伴っている場合が多く、自我の形成に関与していると言い換えることができるからである。

しかしまた逆に、幼児期の体験や経験はほとんどすべてが忘れ去られてしまうものであると理解することも、目指すべき保育の方向性を考える上で示唆に富んでいる。忘れ去られていった記憶が人間の無意識を形成する⁶⁾とかつてフロイトは言った。もしそうであるならば、保育者の子どもへの関わりや子どもと共にする生活は、ほとんどすべてが子どもの無意識の部分形成することになる。そして無意識の部分には理想を追求しようとする超自我や現実世界を生き抜くための防衛機制の働きなども含むといわれる。このように子どもが経験する保育内容が子どもの無意識の部分の形成に関わっていく可能性を考えると、保育内容の選択は大変重い意味をもつことになる。これまでのように子どもの発達にとって必要なこと、社会生活を営むうえで身に着けさせたいこと等の発達のあるいは教育的な内容にとどまらず、保育者によって、子どもの育ちに「意味のあること」と考えられたものが取り入れられる余地があるということに注目する必要があると考える。哲学的なもの、あるいは信仰や宗教や夢、希望など人間が生きている世界のありとあらゆることに保育者は意味を求める言動ををすると思われる。それらが今と未来を生きていく子どもたちにとって真にふさわしいものであるかどうかを互いに検討し合える保育者集団であってほしいし、一人ひとりの保育者が保育行動の意味について理解し見抜く力もたなければならぬだろう。その点からも自分の保育行動について自分でその意味をよく理解し自分らしく納得した保育行動ができることと同時に、それを他者に理解してもらえるように表現できなければならない。

そしてさらに、現行の幼稚園教育要領や保育所保育指針においても、保育の計画を立てるときに保育内容は保育におけるねらいよりも先行してたてられるべきものとされる。先にねらいがあり、後付で保育内容を成立させると子どもの欲求や現状よりも教育的ねらいのほうに保育者の視点が傾き、子どもの主体性を育てる妨げになることが危惧されるためである。そのためにまず保育内容を成立させ次にねらいを後付で成立させるならば、その保育内容を持ち込むことの教育的意味を説明できることが保育者として最低限の義務であると言える。そして保育内容は先述したとおり、子どもが園生活で提供される遊びや生活、活動などを指し、その選択の仕方や提供の仕方、展開への援助はそれぞれの園や保育者の裁量に委ねられている。つまり、園もしくは保育者が子どもの育ちにとって意味のあることと判断して保育者が提供する事柄は保育内容となり得るのである。従って幼児の育ちにとってふさわしくない保育内容が入り込んでこないように目配りもし、ガードする力を保育者になっていく学生はもたなければならぬと言える。保育内容総論の授業において、幼児期の被保育経験を参加者同士共有する体験は、幼児の経験の意味を考えられるようになる糸口と

してささやかではあるが、重要な体験であるといえる。

3) まとめ

学生たちは保育内容総論の学習の過程で、幼稚園教育要領の「環境をとおして行う保育・教育」を中心に、保育内容の研究の過程についても理解を深めてきている。その結果、自らの幼児期の被保育経験の思い出し方が、保育者が設定した保育の場面についても学習以前よりもよく思い出せるようになっていることがわかる（調査1の2と調査2の2の比較から）。環境をとおして行う保育について学習することで、逆に保育者が意図的に設定して子どもたちに提供する保育内容についても、学習前よりも重視する視点が強くなっていることが本研究の結果えられた発見である。幼児が能動的に取り組める環境の構成を意図することで、保育者が意図的に提供する保育内容についてもよく意識できるようになったと言える。

学生たちの記憶と保育内容論のレポートからも保育者の意図性と子どもの能動性の問題は軽重のつけがたい、同様に重要な観点であると確認することができた。そしてこれらのことは、倉橋惣三の誘導保育論⁷⁾、保育問題研究会の伝え合い保育^{8) 9)}、レッジョ・エミリア市のプロジェクト保育の検討など、これまでの保育内容の研究において輻輳的に追及されてきた問題であるのだが、先人たちが保育内容についての意味を理論的に探ってきたことを、学生は体験や記憶を頼りに自らの思考の過程で繰り返すという作業をしていることが解る。現在の保育学生の意識の根底にこれまでの保育内容研究の過程も息づいていると捉えることができそうだ。そして、これから保育者になろうとしている学生に必須であることとして、自分の行おうとしている保育内容や保育行動にどのような意味をおいているのかについて他者に理解してもらい、共有してもらうための言語表現ができること、他者との共同的な思考の中でそれらを共に検証していく内省的態度を持ち続けることが重要な力であることが見えてくる。

これまで保育内容総論についての研究は遊びそのものを対象にしたものがほとんどであり、教授法についての先行研究の報告は見あたらない。その意味で本研究は保育内容総論の教授法の研究の新しい一歩を踏み出したと言える。本調査では対象となる学生数が多いとは言えず、調査1と調査2が対応しない集団であるため、学習の効果・変化の研究として不十分な点があったので、今後の研究の課題としたい。

注

(注1) 幼稚園教育要領(2008)によれば、保育における内容は、幼児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものだと言われている。

(注2) 保育者とは幼稚園教諭及び保育士の総称である。

(注3) 1989年の幼稚園教育要領改訂以降は保育におけるねらいは5領域(健康、人間関係、言葉、環境、表現)から成立させることになったが、1956年の幼稚園教育要領の制定から1989年までは6領域(健康、社会、言語、自然、絵画製作、音楽表現)が設定されていた。

(注4) 調査1から調査2・3までの授業内容(シラバス)は以下のとおりである。

1回目 保育内容とは、園の保育でのねらいの達成に必要な生活経験のすべてを含む。

幼稚園教育要領ではねらいを「子どもが将来生きる力の基礎となる心情・意欲・態度」を育てるとする。各論は5領域であることへの理解。幼児期の記憶について思い出せるだけ書き出す作業を課する。集団保育の場面がそれ以外かわかるように記述する(調査1)。

2回目 昭和22年から現在にかけて保育内容が6領域から5領域にかわり、ねらいを達成するためにより良い

- 経験をさせる保育から、子どもが能動的に取り組むことを重視する保育に視点が変化したことへの理解。前回幼児期記憶について記述した内容を発表し合い、幼児期そのものへの理解を深める。
- 3回目 なぜ子どもの能動性重視に変化する必要があるのか、時代背景と子どもを取り巻く情勢の変化について学習する。閉鎖型管理社会から開放型情報社会への変化により大人からの知識の伝達よりも能動的に環境に働きかけることで発達していく子ども像を重視することへの理解。
- 4回目 幼児理解と保育内容についての理解。幼児の言葉にならない思いを理解しようとする保育がカウンセリングマインドと通底することの理解。
- 5回目 子ども理解のための省察の重要性の理解。倉橋惣三「育ての心」津守真「保育者の地平」から論文を読み合わせて討論し、学生同士互いの理解の共有を図る。
- 6回目 幼児にとっての遊びの意味の理解。テキストの3事例を検討しながら、子どもにとっての意味が見えている保育の実際について学習する。
- 7回目 遊びを中心とする幼児期の教育の在り方について検討する。物とのかかわりで遊びこむことから、子ども同士のイメージの共有の導きかたについての理解。
- 8回目 学生が取り上げる遊びについてすべて列挙し、発表しあって、遊びのイメージや展開の幅を拡大することを旨とする。
- 9回目 指導計画と具体的指導について理解する。幼児理解、ねらいのもち方、保育内容の用意と活動の予想、環境の構成、子どもの活動に伴う環境の再構成、活動の展開、記録・子ども理解・省察の一連の保育のサイクルを理解する。
- 10回目 教育課程と指導計画の理解。計画案の役割、無計画との違い、計画重視の保育との違い、保育者の実際の保育行動と計画案との関係について理解。
- 11回目 保育内容の変遷についての学習。明治5年の学制から9年の東京女子師範付属幼稚園の保育内容、フレーベルの影響など倉橋惣三の「幼稚園真諦」を検討しながら学ぶ。
- 12回目 その後の日本の幼稚園がフレーベルの恩物を廃した思想の背景、明治期の保育内容の変遷について学ぶ。
- 13回目 戦時下の保育内容、戦後の保育内容の変化、保育問題研究会の歩みをとおして、保育者の心意気や専門性について再考する。
- 14回目 まとめ。「私の保育内容論」を課題として授業時間内に作成する。その他の身に付けるべき課題は、確認テストとして同時進行させる。(調査2もしくは3)
- 15回目 前回の保育内容論について互いに紹介し合い、学習の成果を確認し合う。

引用文献 ※ 文献挙示の方式は、日本保育学会『保育学研究』の方式に準じている。

- (1) 高杉自子 (2000) 保育内容総論 光生館 2～13
- (2) 神長美津子 (2009) 保育内容総論 光成館 4～7
- (3) 山口宗兼 (2009) 日本保育学会第62回大会発表論文集 「幼稚園教育におけるカリキュラムの振子的性格 (3)」
- (4) 鯨岡峻 (2002) 育てられるものから育てる者へ NHKブックス
- (5) 杉本隆久 (2010) 来たるべき非哲学のために (メルロポンティの現実的経験論) 河出書房新書 メルロポンティ p188
- (6) フロイト、S. (1970) 井村・小此木 (訳) フロイト著作集第6巻 自我論 人文書院
- (7) 倉橋惣三 (1934) 倉橋惣三全集 第3巻 幼稚園真諦 19～24
- (8) 東京保育問題研究会絵画部会 (1974) 伝えあいの絵画教育 いかだ社
- (9) 東京保育問題研究会音楽部会 (1975) 伝えあいの音楽教育 いかだ社

参考文献

- 子安増生（2005）よくわかる認知発達とその支援 ミネルヴァ書房
鯨岡峻・鯨岡和子（2009）エピソード記述で保育を描く ミネルヴァ書房
森上史朗・柴崎正行（2000）保育内容総論 東京書籍
岡本夏木・山上雅子（2000）意味の形成と発達
小田豊 監 （2002）保育内容総論 三晃書房
高橋恵子（2010）人間関係の心理学 東京大学出版会
都筑学（2004）希望の心理学 ミネルヴァ書房

（受理 平成24年9月11日）