

幼小連携を意識する「新たな」教育課程の現状と課題 — 養成教育からみたコンピテンシーベースの 新学力・子ども観による評価可能性 —

前 正 七 生

(2016年11月2日受理)

要 旨

教育改革のキー概念である「新しい」学力観と子ども観からみた、「幼小連携と幼児教育の意義の再構築」について、①子ども観や保育の文脈で語られてきたこと（言説）、②新学力観の基底、③新しい教育方法（アプローチ）と評価可能性の3つの視点から検討・考察を試みる。それにより、幼児教育におけるカリキュラムの未来像、すなわち、養成課程における授業・教授内容の精査と再編につながる術を模索する。また、幼小連携の文脈で「学生の主体的な学び」をより可視化し、多面的に評価するその術を模索するために何が保育者養成の場で行えるかについても検討した。

キーワード 教育課程、幼小連携、評価可能性、養成教育

I. 【これまでの経緯と本研究の目的】

本研究は、文部科学省研究調査費：基盤研究C「福島県いわき市における震災後の保育の現状と課題」（平成25～27年度）の成果と、その過程で浮上してきた新規の課題を継続的に調査する「福島県いわき市における幼児の発達支援と保護者支援に関する臨床的研究」（基盤研究C平成28年度～）を接続する枠組みを検討・提示することを主な目的とする。また、同時に上記研究の共通テーマとして筆者が行ってきた「震災後の保育者に必要とされる主体性と思考力の涵養」に関連する、より具体的な実践可能性を検討すると共に、それを成立させるものとしての「養成課程（カリキュラム）に潜むいくつかの課題」を明らかにする試みでもある¹。そして、そのひとつが「幼小連携における幼児教育とカリキュラムの基底を明確にすること」であり、もうひとつは「学力観・子ども観の変容に合わせた評価可能性およびその養成課程における連続性」に関する課題を提示することである。

平成26年に告示され昨年度から実質的な運用となっている「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」に関する新たな内容の追加などにも象徴的に示されるとおり、この十数年来、養成課程における教授内容や時間割などの“タイトさ”が言われ続けてきた²。小田豊も指摘

1

する通り、2012年に成立した子ども子育て関連3法は、認定こども園を支援していくことを一つの目的に、2015年から本格施行の準備が進められ、本年度より現実のものとなってきている³。しかしながら、保育者養成の場に漂うこうしたある種の「タイトさ」とは、例えば、短期大学本来の二年という養成年数の短さに比し、専門職として保育者が時代に要求されるもの＝「学ぶべき」内容は年々増加してきているという状況によってもたらされる空気感、雰囲気のことでもある。(残念ながら、そういったカリキュラムや教授内容の現実を養成課程の教員の多くが感じつつも、時代の要請として、また専門性の新たな一面として「受容」してきた現実があることは否めない。)

この養成課程の息苦しさとは、端的に言えば、如何なる養成校の教員もその多くが、時間のタイトさと学生にかかる時間の制限の中で、そのような居心地の悪さと「違和感」を感じながらも、実習指導や授業、訪問指導に忙殺され、次々と迫る実習に「対応」してきたことによりもたらされたのであって、養成課程やカリキュラムが本質的に孕んでいる、教科目やその内容自体が有する「タイトさを醸成する仕組み」自体については等閑に付してきたことに起因する。

その一方で、2020年を目途に順次実施されるセンター入試廃止一新テストへの移行や、アクティブラーニングの全面的導入、新たな評価方法、小学校段階におけるプログラミングの導入など、戦後70年間にわたり展開されてきた我が国の教育はグローバル化と国際的な学力指標への転換の名のもとに大きな変革期を迎えている。本論はこうした現実を整理し、新しい幼児教育に関する原理や保育士養成を底支えし裏打ちする原理の変化を少しでも明確にする意味合いも持っている。

というのは、学生がこうしたタイトな状況で養成される現実には、パターン化した授業内容や生気のない「受け身的な」授業が多々存在し、そこから生まれてくる「こなす」態度こそが、自ら学び専門性を高め続けることを前提とする保育者養成にとって最大の足枷になると筆者は考えているからである⁴。そしてそれらは過去、筆者が継続してきた「震災後の保育者に求められる能動的思考」の対極に位置する「現状追認的で」「回路のクローズした」態度・内面を示すものでしかなく、そこからは創造性も新規性も伴わない、そつなく授業や実習を“やり過ごす”姿勢しか生まれてこないことも実感してきたからでもある⁵。

勿論、全保養協東北ブロック研究委員会による「保育実習指導ガイドライン」の作成や平成27年度の調査によって明らかになったように各養成校の努力・グッドプラクティスが存在することは承知しているが⁶、この十年来、文部科学省が打ち出している新学力へのシフトという大きな流れの中で、単独の「科目」の意義や、アクティブラーニングの導入を当然とする授業方法、ルーブリックの作成に代表される評価の構築までもが新規に問われてきている。そのような現実にあって、学生が単に受け身的に指導担当教員の話聴く—そして、意味も解らないまま課題をこなし、打ちひしがれるような辛さも浮き上がるような喜びも実感することなく実習を終える—その様な養成にいかなる意味を見出せばいいのか、筆者自身またも数年前の問いを蒸し返している状況にある⁷。

本稿ではまず、そのような現状を整理することを目指し、「新しい学力観と子ども観から

みた幼小連携と幼児教育の意義の再構築」について、①子ども観や保育の文脈で語られてきたこと（言説）、②新学力観の基底、③新しい教育方法（アプローチ）と評価可能性の3つの視点から検討・考察を試みる。それにより、幼児教育におけるカリキュラムの未来像、すなわち、養成課程における授業・教授内容の精査と再編につながる術を模索する。また、幼小連携の文脈で「学生の主体的な学び」をより可視化し、多面的に評価するその術を模索するために何が保育者養成の場でできるかについて考えるべく、そのひとつの例として保育内容「健康」と保育内容「言葉」、国語（表現）という、「身体とことば」、「実技と思考（性）」に関する科目に焦点を当て、その連続性と横断性の可能性についても終章で触れてみたい。

それにより、現行のカリキュラムや短期大学における養成課程の現況そのものが、本質的に「学ばない学生」、言い換えれば「養成課程における学習性無気力」に満ちた学生を輩出する構造を有しているのではないかという問いに対する何らかの手掛かりを示してくれると考えている。そしてそれらの問いは「学生は何を感じたとき、己の「自己成長感」を実感し「深い思考を重ねることができているのか」という、本質的な領域への試行的アプローチでもあると考えている⁸。

II. 新時代の「教育」と子ども観

まず、ここ一連の中で囁かれる「新時代の教育改革」の前提であるともいえる新しい学力とそれを規定する子ども観、教育観に関する主な言説について整理してみたい⁹。本章では発達心理から子ども・子育ての領域で幅広く保育に関する理論を展開する汐見稔幸と臨床教育人間学の田中智志、認知科学の立場からこの20数年来「学びの理論」として幼児教育の枠組みに新しい機軸を構築してきた佐伯胖、臨床心理学の立場から現在の社会に蔓延する発達観、子ども観への違和感を表し続けてきた浜田寿美男らの視点をここでは提示し、現時点での幼児教育がおかれている状況、幼児教育と子どもに関する原理の混乱を整理してみよう。

1. 教育臨床人間学と環境による保育

「バブルの崩壊」以後、「右肩上がりの成長」という「神話」が崩壊して久しい。人間の生涯についても持続的な成長・発達などむしろ例外的であることが判ってきて、今では人間の生に関しても、連続的な右上がりの発達観で語り尽くせるものでは無いことは共通理解となってきた。今日、保育や幼児教育がすべてその視点から語られているかどうかはさて置いて、少なくともそうした楽観的で右上がりの発達を称揚する視点だけで教育や人間の成長をみる過ちに教育学（或いは広義の教育に携わる人々）が気づいてかれこれ二十年以上が経つ。

1990年代以降、教育思想史の分野から臨床教育人間学を立ち上げてきた東京大学の田中智志は「臨床」という言葉について、「統一的な語義は今後とも求めない」と留保しながらも、その核心を「かけがえのない個体存在としての私と同じくかけがえのない個体存在としての他者に応答すること」としている¹⁰。

語義としての「臨床（的）」という、「死」に関連する概念が専ら「明るい未来」を謳い、

語ってきた教育の世界に用いられるようになったのは1990年以降、機能不全に陥った学校教育システムを再言語化し、グローバル化が進む中での「有用性」や「機能性」に絡め取られない人間の生・個人の価値をその対象とせざるを得なくなったことがきっかけである。また、情報化と効率性のもとで、人間を語り、評価する言語そのものを教育（学）の場が失ったことにもよる¹¹。

学問としての教育学研究が、この国で100年以上続いてきた近代教育を批判し、戦後の教育システムを批判的に検討してはじめてみえてきたものは、それらの近代教育に浸食されてきた「子どもの自己塑成、自己生成の営み」そのものであった。その営みを個々人の具体的な生活・成育史のプロセスで見定めていく術としての「語り」の中に、「臨床」的なまなざしの必然性が生じたのである¹²。しかし、近代教育システムの成立後150年余り、戦後70年の教育を批判し、旧来の姿に疑問を投げかけたのは教育思想史など、基礎分野の研究者だけではなかった。

今や保育や子育ての領域で多様な視点から発言を行い、ここ十数年の保育・幼児教育に強い影響を与えてきた汐見稔幸は「子どもを人間としてみる」ことの人間学のなかで、自らの体験を記しているが、そこでは、教育や子ども・発達の研究者でありながら、自身が教育学という学問があまり好きではなかったこと、その理由として、「私は自分自身が、誰かに教育されて育ったと思いたくない。」と感じていたことを著している¹³。

汐見は同時に、「人の育て方を科学化し合理化していく。人を目的、目標に沿って計画的、合理的に育てていく。そのための知識や技術が精緻化していく」ことの奇妙さ、不自然さ、そしてそれを学問として取り組むことの「違和感」について、アリス・ミラーの『魂の殺人』にでてくる“反教育論”を援用しながら述べているが、その「違和感」の出どころとして、教育に根源的な矛盾が内包されていること—教育自体が、本当はいいことなのか、必要なものなのかどうか、本当のところ怪しい—を指摘する¹⁴。子どものため……と「健全な」子どもの発達を語り、そのための方法・操作するための技術を探求するのが、学としての教育学であるならば居たたまれない……、そういった汐見の永年の「悩み」を解放してくれたのが、昨今、保育・幼児教育において強調される「環境による教育」（環境による保育）であったという。

「環境による教育という考え方は、大人ができること（すべきこと）は子どもたちが遊び育つ環境を整えること、用意することだけで、そこから先、どう遊びどう育っていくかは、子どもたちよ、おまえたちが考えて選べという発想につながりますので、……子どもには「自分は自分がつくった」と言える可能性がうんと大きくなるはずですよ。」¹⁵

4

2. 認知科学からみた関係論と「道徳的存在」としての子ども

1990年代に入り、佐藤学をはじめとする東大系の「学びの理論」が教育の場に浸透するなかで、特に幼児教育や保育を取り巻く状況においては、80年代までの大学を中心とした高等教育改革から移行した欧米型の「幼児期からの教育改革」推進の方向性と少子化・子育て支援策拡充とが重なり、子ども一人ひとりを徹底的にみようとする「子どもの臨床」、「保

育(幼児教育)臨床」ということばが定着していった¹⁶。

我が国で認知科学を構築した(本人は否定しているが)佐伯胖(ゆたか)は、「人間は道徳的存在であり、人間は間柄的存在である。」という。佐伯的に言えば、これは「本来、そうであるはずだ」ということであって、「むしろそのことを改めて思い起こし、人間の原点を取り戻すことが急務である」ことを訴えるものである。保育・幼児教育に関係する者であれば、それらが、人間に対する単純な「性善説」ではなく村井実が唱えてきた「向善説」であることはある程度、想像がつくであろう¹⁷。

この二十数年の幼児期を基盤とする教育改革の中で、保育の場、幼児教育の場では子どもたちの「願い」を聞いてあげることが大切にするのが一般的で(子どもの「思い」に寄り添うとか、受け止めるなどといわれる)が、この「願い」という言葉は、「本人が望んでいること」と言い換えてもよい。ただその際、「子どもが望んでいること」を「保育者が望んでいること」と同一視して、「望ましいこと」に変えてしまうことに先生(保育者)が陥りやすい¹⁸。

そこでは、その子(ひと)が望んでいること=個人の「願い」が勝手に、他者の(多くは先生の)望ましさと混同し、「望ましい=願うべき」に変えられてしまうことの陥穽(おそろしさ)が存在するが、その危機は「私は欲する」を「私は訴える」に変えることで回避でき、そのために「訴える」という間柄的な概念一人と人との関係(関係論的視点)が前提一が必要となると佐伯はいう。その点については、佐伯の恩師である村井実の説に則り、「善さ」については、どういうことが「善い」ことかを予め定義し、何らかの原理・原則から導くことはできない」とし、それはお互いが訴えあい、訴えを聞き合う関係から創り上げることだとしており、その意味で人間は「間柄的存在」でありながら、常に、相手とお互い双方にとっての「よいこと」を願わずにいられない生き物だという立場をとっている¹⁹。

この「お互いにとってよい」という判断が「そうすべき」道徳的判断のもとになること、それ故、人間はもともと道徳的な存在で、人間本来の「道徳性」は「訴え」を「訴え」として聞き合う関係を作り出すことが保育や幼児教育における“かかわりの前提”となってくることを佐伯は重視する。

いわば、子どもたちは自然に相手を気遣い、そこから「お互いにとって、よいこと」を願い、訴え合う(こうした方がいいんじゃないか、こうするとたのしい、もっと面白い……という風に)子どもの姿こそが、社会構成主義的で「協働的な学び」を保証するコミュニティによる教育を構築する基盤となる。

実は、そういったことは当たり前のように日々、保育園や幼稚園の場に転がっていて、二、三歳の子どもでさえも自分より幼い子や赤ちゃんを気遣い、「面倒」をみようとするし、何かいいことがあると伝えよう、伝えずにはいられないのが人間(子ども)であることもみえてくる。

その事実だけでも、子どもというのが「いいことがあると放っておけない」、自分の思う「よりよいもの」を伝えようとする、「訴えずにはいられない」存在であることはすぐにわかるだろう。こうした「相手を気遣い、自分のよさを伝え、相手のよさにも耳を傾ける」関係

性を、我々大人はもう一度、子どもの姿から真摯に学ぶ必要があることを佐伯胖の論考は、何度も我々に訴えてくれているのである。

3. 子どもを一人の「人間としてみる」ことと発達観

発達心理学の浜田寿美男は、少子高齢化の中で待機児童ゼロや女性の労働力確保という社会的命題（大声）の中で、勢いを増している『奇妙な発達観』について以下のように記している²⁰。

「私がここで「奇妙な発達観」というのは、簡単に言えば次のようなことです。『子どもは周囲のおとなたちに守られるなかで、一人ひとりがこの社会を生きていくために必要な力をいろいろ身につけて、その力の蓄積のうえで、大人になって社会に出ていく。』……このように言えば、どこが奇妙なのだ、むしろ当然のことではないと言われるかもしれません。さらには、これは今や子どもの権利そのものだし、問題があるとすれば、むしろこの権利が十分に保障されていないことにあるのではないか、そういう人もいるかもしれません。」²¹

浜田は現在の「子どもを安全な保護下において、そこで学力をつけ、生きる力を身につけることを望み」、そうした生活環境・学習環境を与えることが子育ての形だとする「子育て観」に問いを投げかけ、このような子育て観は歴史的にみて極めて例外であること、ほんの数十年前ただけでその見方は極めて例外的なものになることを指摘する。そして、子どもが〈大人から守られる〉にとどまらず、〈もっぱら守られるだけの存在〉、或いは〈もっぱら力をつけるだけの存在〉となった時（現在）、それが示す本来の子ども発達を取り巻く意味はまったく異なってくるという²²。

浜田のいう主張のひとつに、「子どもがもっぱら守られる」時期というのは小さな赤ちゃんの時期を別にすれば、人間として非本来的で、不自然な存在様式だということがある。というのは、従来、子どもたちには、その年齢に応じ、家族から求められ、地域において求められる「自分の役割」があり、家族や地域から期待される仕事があって、そのような出番をもつことで自分が何たるかを確認し、そのことで初めて自らの生活世界の中に〈居場所〉を持つことができた。このことは1980年代、教育社会史・心性史研究の蓄積の中でも明らかになってきたことである²³。

子どもは本来、今ある力を自分のために使って、いまを精一杯生きる存在である。そして誰もが、幼児期、特に小さいころは、自分の手持ちの力で生きる以外にない。例えば、昨日まではとべなかった縄跳びをとべるようになること、折れなかった紙飛行機が折れるようになること……、それら全ての経験が子どもにとっては、それまでの自分では味わえなかった「新しい世界を味わう」ことに直結する（浜田が言うには、「見えていた世界は、まさに昨日と今日でがらりと」変わる）。

そして、そうした経験や生活の場を保証するのが保育の場であり、幼児教育の「遊びと生活」による学びの場面である。今日、我々が子どもを「ほめる」機会（大抵の場合、何か「できた」場合）は多々あっても「ああ助かった」と頼りにし、（子どもが）喜ばれる機会がほとんどないことから、それは明白である。

さらに、「もっばら力を身につける存在としての」子どもが求められるのは学校での知識・生きていく力であること、そしてそれらは自分が生きているこの現実と直に繋がっているという実感をもたらさない、むしろ「いつぞやと知れぬ未来」への階段に繋がる虚しい手段としての意味しかもたらさない現状を浜田は指摘する。

そのような現実、日々の中では褒められる（上から目線で、よくできた……と）ことはあっても、対等・同等に「助かった、ありがとう」と有り難がられることはない現実、子どものために、子どもの人権を……とことばでは言っても、その実、子どもを所有物か「大人のいうことをきかせる」程度にしか子どもと向き合っていない現実が未だあるということである。

子どもの貧困、教育格差が叫ばれる今日、裕福な家庭の中で守られ力や知識を身につけることに追われる子どもがいる一方で、子どもは守られるべきだと社会意識に曝されながらも、実際には経済的・精神的余裕を失った家族の中で放置・虐げられ、貧困に晒されている子どもたちがいる。

「子どもを一人の人間としてみる」この当たり前の見方が、今のこの国でどれだけ難しいことか、浜田の視点は、教育と子どもの臨床に立ち会う日々の中でその本質を我々に提示してくれている。

Ⅲ. 新学力と教育課程・評価におけるアプローチの変容

前章では新学力と新たな教育を基底する子ども観を、1990年代からの20余年余りの教育の動向の中で整理してみた。そこでは「子ども主体」や臨床という「個別性」の原理（田中）、環境によるアフォーダンスの視点から人間形成を論じる間接性の原理（汐見）、ケアしあい伝え合うコミュニケーションと共同体の原理（佐伯・浜田）など、本当の意味で子どもの育ちを捉え、経験としてカリキュラムや教育課程に落とし込んでいく場面に繋がる捉え方が窺えた。そこで、本章では新学力とそのため教育に関するアプローチを見ていこう。

1. 何のために「教育」するのか—新学力を構成するもの—

以前、保育士養成協議会で発表し草稿した「震災後の保育士養成の在り方」を考える際のキー概念として採りあげたのが、文部科学省がこの十数年に亘り指向してきた「新学力観と生きる力」のベースにある「批判的思考」と「コンピテンシー」の二つの概念である。図1は数年前、保育士養成協議会の報告で用いたコンピテンシー概念を簡単に著した略図である²⁴。

元々、コンピテンシー概念とは①それだけを測ろうとしても直接測れない難解さをもっており、その評価や成果の把握については「生活、現実世界との対峙、即ちパフォーマンス」を通じて推察される。しかもそこには、個人と社会の成功のためという視点が底通しており、ポストモダン以降の社会に特有な「私事化・個別化する個人」への対抗概念としてその視点は機能している。いわばコンピテンシーにおける「思慮深さ」とは、常に「社会に役立てる『自分』という見方」と切り離せない。つまり、グローバル化（知識基盤社会）の中では、

文科省⇒「(基礎)学力」から「コンピテンシー」へ
 国際的学力(観)による③つのキー・コンピテンシー概念
 *批判的思考、深い思考、現実から創り上げる力が基礎

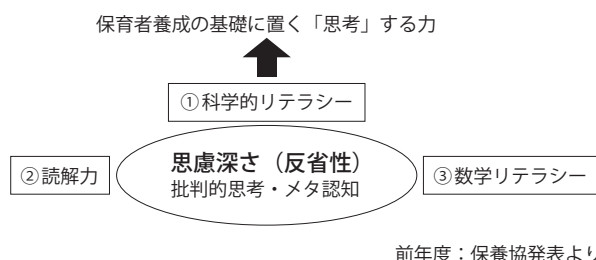


図1 新学力の基底となるコンピテンシー概念

もはや「学力」が個人に還元するものではなく、示すものでもある²⁵。

地域の子育てや「保育」の現状はもはや、全ての者が知恵を出し考え続けていかねばならないプラグマティックな視点が求められている。そこでは、学校がまず行うべきこととしては、ひとつに「『知』の根拠を何におくか」、真摯に考えるということであろう。例えば、文科省のコンピテンシー概念へのこだわりは、1. 可変的、状況的判断の根拠・前提が「思考力」、「深い思考と批判的思考」にあること(言語化、対話なくして育たない)、2. 変化に対応し、相互性、経験の中で「自律的、主体的に、行動できる力」をグローバルな社会で必須の力(新学力概念)として捉えているということにある。いわば、難解且つ困難な震災後の被災地における「保育現実」、いわば、文脈によっていくつもの答えが出るような問題に自ら、主体的・能動的に臨める保育者とはいかなる存在か考えよ、ということでもある。

2. 新しい評価と可能性—パフォーマンス評価とルーブリックによる協働性—

パフォーマンス評価とは「ある文脈のもとで様々な知識や技能などを用いて行われる人の振る舞いや作品を、直接的に評価する方法」であり、ルーブリックという評価基準表を用いながら評価し、学力の状態を把握するものであるが、教育評価に関する最前線の理論を研究している京都大学の松下佳代は以下のように説明する。

「コンピテンス [=能力] は直接測定できないし、観察できない。要求に対応するふるまい(パフォーマンス)を多くの状況の中で観察することによって、推論しなければならない」²⁶と、Richenらが指摘するように、測定或いはパフォーマンスによって「見える」のはパフォーマンスであり、如何なる能力もそのパフォーマンスから推論することでしか把握できない。²⁷

見えない学力をパフォーマンスとして見えるように工夫し可視化すること(パフォーマンス課題)、それによって、ルーブリックを用いて学力の解釈が可能となる訳である。その意味でパフォーマンス評価とは「真正の評価」とも呼ばれ、新学習を通してリアルな文脈の中での「生きて働く学力」を育て評価を行うとされている。その定義は一般的に「思考する必然性のある場面で生み出される学習者の振る舞いや作品(パフォーマンス)を手がかりに、

概念理解の深さや知識・技能の総合的な活用力を質的に評価する方法」とされる。ひとことで言えば、「使える」レベルの学力の質を評価するのがパフォーマンス課題であり、それに対する評価ということになる²⁸。

普通のテストは、もっぱらペーパーテストで問題数も多く、それを限られた時間内に解かせるスピードテスト的な性格を持っているが、それに対しパフォーマンス評価には、ペーパーテストだけでなく、具体的なものや道具を与えてそれを使った問題解決のプロセスをみるものやグループで取り組ませるものもある。形式としては自由記述、しかも式と答えだけではない図や絵など様々な方法を用いて思考のプロセスを表現することが求められ、できるまで時間は十分にかかるパワーテスト的性格がある。

日米のカリキュラム研究、授業研究の蓄積に学びながら、学校で保障すべき学力の中身とその形成の方法論について理論的・実践的に研究してきた京都大学の石井英真は、「従来の「知っている・できる」レベルや「わかる」レベルの学力が目指されている場合は……内容ベースのカリキュラムでも不都合はない」が、「より目的意識的で複合的な「使える」レベルでは課題追及の期間が長くなり、問いと答えの間が長くなるため、思考プロセス自体を意識的に育てていく」ことや、自己評価を促す評価の在り方を模索し表層的な理解にとどまらないことが重要であることも指摘している²⁹。

一方、パフォーマンス課題によって「可視化された」パフォーマンスを解釈し評価するための指標、「ループリック作成」には、松下佳代ら教育評価・測定の大御所までもが記している通り、「多くの時間と努力を要する」ことも知られている。

このように、パフォーマンス評価自体に「課題の開発・実施や採点にも多くの時間と労力を必要とする」難しさがあるが、ループリック作成の難点としては、①採点と同時にループリックを作成しなければならないこと、②ループリックは絶えず修正をかける可能性にさらされていること、③ループリック修正—採点の見直しという、複数の人間で、解答と採点結果の間を繰り返し往復することなど、とにかく時間と手間がかかるという点にある。もし導入した場合、採点・評価し、また評価基準そのものを見直し……という途方もない作業が続くことに、それこそ時間的余裕のない教員が辟易することは想像に難くない。

しかしながら、それこそがループリックの根幹、いわばループリックを運用する上で最も大切なことであり、その成果を常に突き合わせること＝複数の人間による照合と修正、比較と一致の過程での微調整にカリキュラム編成の重点が置かれることを、これから教育に携わる者は自覚する必要があるだろう。松下が以下に記すように、採点結果—評価間の往復こそがループリックのコアであり存在意義なのである。

「ループリックと採点の関係は、論理的には、ループリックに基づいて採点をするということになるのですが、実際的には採点結果からループリックへと進む方がやり易いように思います……、採点結果が一致した解答についてその特徴を書き出します。このとき、一致して高い得点だったものと、一致して低い得点だったものとを比べれば、どこにその違いがあるのかがわかります。逆に、一致しなかった場合でも、なぜ一致しなかったかを探る中で見るべきポイントがつかめてくるので、その特徴を抜き出せばよいのです」³⁰

こうしたルーブリックが本来持つ複数の視点による協働性、モデレーターなどに示される支援・相談ができる回路の開放性、評価基準—解答の往復、中間評価等々、多数の評価の視点をつき合わせての評価基準作成を行うルーブリックにおいて、常に「修正をかけ、見直しをかけ続ける」スタンスこそ一番必要なことであることは言うまでもない。

パフォーマンス評価、ルーブリックの可能性を追求するというこの前提には、①教員がチームとして機能すること、②内容的にも共有でき連続性のある科目の共通項を抽出して評価しようとする姿勢と情報の共有が不可欠である。幼児教育におけるカリキュラム編成においてはとりわけ、それ以外にも、能動的で思考を伴う活動内容を「経験」としての深化につながる実体験と結びつけるような教員側の意識が重要であるが、それに関しては、「おわりに」のアクティブラーニングと授業改革に関する考察の項で後述しよう。

IV. 幼小の連携を意識するカリキュラム —保育内容健康と保育内容言葉（国語）の異同と越境—

Ⅱ章でみた子ども観の変遷とそこから窺える「次世代の」教育の姿、Ⅲ章で触れた新しい学力とそれを評価する多様なアプローチ、新規の評価基準などの存在は、幼児教育におけるカリキュラムを考える際、今後、それらをベースに子どもたちが経験すべき生活とその内容、方法、評価を積み上げていかねばならない時代の到来を示すものでもある。そのキーとなる概念が従来の教科・科目にとられない、真の意味で「領域」としての教育内容を取り扱う「協働的」で「越境的」な姿勢である。しかしながら、幼児教育に長年携わり、保育者養成に心血を注いできた者にとっては、「何をかいわんや」と感じられるのは当然でもあるだろう。何しろ幼児教育は「科目から領域へのシフト」を「五領域への移行」という形で30年近く前に終えており、森上史郎や津守真、佐伯胖、汐見稔幸ら幼児教育について過去30年来語ってきた教育・心理学の重鎮に加え、筆者の知る限りにおいては、解剖学の養老孟司も、数学者の森毅も、理論物理学者の佐治晴夫までも「幼児教育最強論」（すべての教育段階において幼児教育が最も“優れている”）を唱えてきたと記憶している。

数年後に控えている“次期”教育改革は、学力観、評価、教育内容・カリキュラムとその方法を従来のものから刷新し、それ故に幼児教育こそが新時代の人材、グローバルな問題にも対応出来る「生きる力」と主体・能動的な思考力を育む基盤を形成するものであったことを証明すると言えるだろう。

他の学校段階よりもいち早くカリキュラムの「領域」編成を経験してきた保育・幼児教育が、次の全教育段階の変革で直面する問題として想定されるのは、すぐ次の段階、小学校との連携であり接続の問題である。

例えば、今年度の保養協研究大会での発表では、いわき短期大学の橋浦孝明が保育内容健康と保育内容言葉、幼児体育と国語表現という一見異なる科目を、「身体とことば」に共通する表現や思考というフェイズで捉え直し、深い思考・考察を伴う科目として、その共通部分や内容の横断的扱いの可否について検討した。また、それを測り可視化する指標や方法の試案についても検討し、学生の主体性・能動性が発揮されるような内容を複数科目間で如何

に共有し意識化できるか考察している³¹。

学生が子どもや遊びについて学び、その総合性を理解していく上での最も重要な概念として「身体」があり、幼児体育や保育内容健康などの科目は演習科目というその性格から、「身体」というものが子どもにとっての学びと遊びにおいていかに重要なものであるかを説明する授業として、遊びと身体性の関係・繋がりについて直接取り扱うことのできる科目である。しかしながら、橋浦は幼児体育や保育内容健康で扱う内容の中で、遊びや子どもの動きを説明する際、「身体」以上に重要なものがいくつかあると言う。そのひとつが「ことば」であり、正高信夫が「言語の習得とは、子どもにとって身体全体を巻き込んでなされる営み」といっているように、ことばと身体の間は殊の外、密接であり深い³²。

平成23年の保育士養成課程の改訂（新カリ）の際に新たな表現技術として導入された「国語」に関して、その内容は「表現（技術）」に関する部分と「コミュニケーション」に関する部分、「思考」に繋がる部分に大きく分けられる³³。そこでは子どもに対するモデルとしての保育者が身に付けるべき「読み・書き・話す」技術だけでなく、相談支援的な保護者とのやり取り時に求められるあらゆることば、コミュニケーション能力に加えて、国語だけではないすべての学びの基礎となる「思考力」「判断力」を育むことが強調されている。例えば平成20年6月に出された「小学校学習指導要領 国語編」には、以下①から⑦の考え方を基本としてその改善の方向性を示してある。

①改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂、②「生きる力」という理念の共有、③基礎的・基本的な知識・技能の習得、④思考力・判断力・表現力等の育成、⑤確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保、⑥学習意欲の向上や学習習慣の確立、⑦豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実

特に、⑦に関していえば、「豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実については、徳育や体育の充実のほか、国語をはじめとする言語に関する能力の重視や体験活動の充実により、他者、社会、自然・環境とかかわる中で、これらとともに生きる自分への自信をもたせる必要がある」と記されているように、国語という科目が体育をはじめ他の科目に大きく関連性をもつ性格のものであることが明記されている。

いわば、「国語」や「ことば」に関する領域は、体験の深化や意欲の向上、生きる力の確立に大きくかかわっているもの、あらゆる学力の基礎（生きる力やグローバルな学力）と文部科学省も認識しており、それらが生活から体験、そして経験へと具体的に充実する過程において、一層、「身体性」や「体育」の意義が現れてくるというのである³⁴。

幼児教育のカリキュラム編成では今後、こういった、従来小学校の複数科目として取り扱われていた内容を総合化し、問題解決とそれへの対応、そのための思考を育む経験という視点と内容への反映を問われることになっていくと思われる。殊更、この十数年来、文部科学省が強調する「意欲」に関していえば、2001年指導要録の改訂に伴い、従来の到達度評価に「目標に準拠した評価」が導入され、社会構成主義的な学習観が広がりを見せる過程で、授業を構成するものの中心として考えられてきた³⁵。

子どもたちが自分の意思を表現・伝えることを含め、興味や関心、意欲を維持できる展開

や活動の編成は、こうした「身体性や言語」「ことばとからだ」という一見かけ離れているように身近な領域が、その内容を開示し「お互いが語り得ないようなところ」を補完し連携することから始まるであろう³⁶。

【おわりに：今後の課題】

如何に崇高な幼児教育や保育者養成の理念も、また国家や行政の方針に則った教育・活動内容であってさえも、それを受け受けとめる側の学生や子ども本人がその真意を表層的なものに留め、「ただやらされる」面倒なものとして、認知の回路を閉ざしたまま「つまらないもの」として扱う限り、遊びの面白さも、保育の面白さや対人臨床の深さも、他者と協働して保護者・地域・子どもたち（仲間）とかかわること、それ自体のもつ喜びへと結びつくことはないだろう。

学習心理学の立ち場から高等教育における多様な形での授業の改善とカリキュラム編成について論じている大阪大学の佐藤浩章は、アクティブラーニングを推進する中で、学習意欲を高めるARCS理論を用いて学生の意欲や関心を中心に授業を創り上げることの重要性を提言している。特に、注意（Attention＝面白そう）、関連性（relevance＝やりがいがありそう）、自信（Confidence＝やればできそう）、満足感（Satisfaction＝やってよかった）という4要素を挙げ、学生側の認知過程の理解・洞察と学習心理学的な理論の上に組み込まなければ「よい授業は組めない」とまで言っているように、教育現場でのあらゆる経験が、子どもや学生自身の内面や認知のプロセス—興味・関心の移り変わりや意欲の高まり—を抜きにしては語れない状況にある³⁷。

その意味では、いわば、幼児教育においてカリキュラムを編成することはそれら相互性と他者性、協働と共有による評価と確認、その大前提として、子どもの意欲と内面（自身が参加しているという自覚と楽しみ、喜び）を抜きには語るができないということである。そして、養成教育においても同様、それら一つひとつの前提をクリアした授業から編成されるカリキュラムこそが、質の高い専門性を保証し「学び続ける」姿勢の基礎を築くものとなることを表している。

今回、明らかになってきたこととして、ひとつには文部科学省が二年後に予定している教員免許法改訂のコアに据えられている「教科・科目からの脱却」の方向性（学力観・評価・教育方法を従来のそれとは刷新する意味合い）と同様に、子どもの遊びを中心とした、環境による保育・幼児教育のカリキュラムマネジメントも、養成教育も共に、その質が単独の科目、即ちひとりの教員の技量に委ねられる時代は終焉を迎えつつあるということがある。もちろん、その意味で「担任や担当者の裁量に……」、「教科や科目の自立性・独自性」等という“前時代的な”常套句ももはや意味をなさない時代状況にあるということになる。協働と共同、連携の円環のなかで幼児教育のカリキュラムを構築し、ドキュメンテーションやエピソード等の記録、複数の視点で教育課程を編成し評価する時代に突入するということでもある。

前回の改訂「幼稚園教育要領解説」領域：言葉の新項目で示されているように、そもそも

主体的で・能動的に思考し、考える子どもを育て、思考の基礎となることばのモデルとしての保育者を期待するということは、保育者が何より思考する存在でなければならないし、養成校の教員自身が考えることができると同時にその「考える」という営みの楽しさや面白さを体現し、伝えることができる存在でなければならないことをも意味する。言い換えれば、幼児教育のカリキュラムについて考えるということは、保育者養成校でどのような資質を身に付けて保育者として実践に赴くか、養成校自体がどういう養成教育を行っているかという評価と切り離して考えることはできない。いわば養成教育のパフォーマンス自体が幼児教育の現実的な質として評価されるということでもある。

養成課程における時流としての「ルーブリック」や「主体的な学び」とは、養成校教員自身が横のつながりを持ち、連携するという越境を「恐れる」ことなく寧ろ望み、教員自らが他領域との相違・異間に関して感性を研ぎ澄ませ「主体的に」学び続けることそのものを意味する。

そうした教員によってなされる授業の工夫や評価の改革が、真に能動的に思考し、自ら保育を創っていくために「学び続ける」姿勢を涵養できる授業を創り、既存の概念を創り変えるものとして、「時代（次代）の求める養成」に向けての工夫に繋がるものとなるのか否か、何よりもまずは自分の行っている授業を「疑う」こと、実習を含む養成教育、養成課程カリキュラムのありように疑問を呈することから始まるように思える。

付記：本研究は「福島県いわき市における幼児の発達支援と保護者支援に関する臨床的研究」（文部科学省研究調査費：基盤研究C平成28年度～）の助成を受けて行った。

註および参考文献

- 1 拙稿 橋浦孝明との共同発表「『主体性』と思考を育む震災後の保育士養成への試み—養成課程における科目編成とルーブリックの可能性—」全国保育士養成セミナー第54回研究大会 2016年8月 於盛岡の発表資料。2017年3月「いわき短期大学紀要」にも加筆・修正版を記載予定。
- 2 内閣府○文部科学省告示第一号「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成十八年法律第七十 厚生労働省 容に関する事項を次のように定め、就学前の子どもに 七号）第十条第一項の規定に基づき、幼保連携型認定こども園の教育課程その他の教育及び保育の内 関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律（平成二十四年法律第六十六号）の施行の日から施行する。」（平成二十六年四月三十日）にもあるように、保育士養成課程では削減・統合することがほとんどないまま、数年毎に新規の内容を付加し続けており、見直し・整理の必要性の声は表に出ないまでも過去10年間、養成校教員の間で囁かれてきた。
- 3 小田豊「今後の幼児教育への展望 幼保一体化の変遷を通して」『保育学研究』第54巻第1号 2016年84頁。
- 4 保育士がさらなる専門性を求められる時代となっている現状について、例えば、矢藤誠慈郎がこの数年来、展開している「保育士のキャリアパスから見た保育士養成カリキュラム」「保育者のキャリア発達プログラムの開発に関する研究」にも明らかなように、新制度が立ち上がる

たびに削減・整理なく事項が追加されるというのが、この十年來の保育養成の現実であることは疑い得ない。

- 5 拙稿「福島県いわき市における震災後の保育士養成の現状と課題」『いわき短期大学紀要』いわき短期大学幼児教育科 第48号、2015年、30-31頁。
- 6 全国保育士養成協議会 平成27年度 東北ブロック研究委員会による「実習訪問指導記録、評価票、日誌等の様式および記載内容に関する調査」、平成26年度「保育実習事後指導および実習訪問指導の実態に関する調査研究」にあるように、震災後も福島大学や東北福祉大などの独自の、篤実な養成教育・研究があることは確かである。
- 7 拙稿「保育学の存立機制と保育者養成におけるナラティブ」『保育士養成研究』第26号2008年、pp.11-21にて、保育者養成校の濫立がもたらしたかかる功罪について記している。10年近くたった今も、本質的な課題は（アクティブラーニングが普通となってきたという時流はあるが）未だ残り続けていると考える。
- 8 この「自己成長感」に関しては、平成25年度から27年度までの全国保育士養成協議会専門委員の研究課題であり、平成27年度の全国保育士養成協議会「専門委員会報告」にも記されている。
- 9 この新時代の教育改革に関しては、文部科学省「次世代の教育を考える報告書」平成20年7月。経団連「今後の教育改革に関する基本的考え方―第3期教育振興基本計画の策定に向けて」（2016年4月18日付）等、次期教育改革の方向性内容について、中央教育審議会に対し、政府の教育政策に関する総合計画である「第3期教育振興基本計画（2018～22年度）」の検討・策定が諮問されたことを踏まえ、同計画の策定に向けた産業界の問題意識や考え方を整理したものもある。
- 10 臨床教育人間学会編『臨床教育人間学3 生きること』東信堂2008年1-6頁。また、田中智志は『教育学がわかる事典』日本実業出版社2002年233頁や、『教育学の基礎』一藝社2011年6頁で、教育学研究法の課題として教育方法学（教員養成学）と教育基礎学（臨床、人間学。歴史・哲学などをベースとした基礎研究）に分け、「リアルな事実認識の上に果敢に理想を掲げること」を教育学はその先鋒とするべきだとしている。
- 11 例えば、教師が「教え」れば生徒は「学ぶ」ものだという素朴な思い込み、教師のまなざしは子どもの内面を理解できるという「確信」、あるいは「教える側」と「学ぶ側」にかつては共有されていた暗黙の「約束事」など、すべてが崩壊し、一部の心ある教育学研究者にとっては危機感をより募らせるものとなった。「臨床経験のリフレクションと「教育」を語る言葉」山口恒夫 臨床教育人間学会編『臨床教育人間学2 リフレクション』東信堂2007年15頁。
- 12 田中智志『教育学がわかる事典』日本実業出版社2002年231頁。
- 13 汐見稔幸「子どもを「人間として」みることの「人間学」：子どもと保育総合研究所編 佐伯胖、大豆生田啓友ほか『子どもを「人間としてみる」ということ』ミネルヴァ書房2013年251頁。
- 14 前掲 汐見253頁。
- 15 前掲 汐見256頁3行目。
- 16 佐伯胖『学びの構造』をはじめとする認知科学的なアプローチが教育学、特に幼児教育の場に導入されたことは1990年代以降、上から（高等教育改革）ではない下から（就学前）の教育の立て直しを教育研究の本流に据え、「幼児（教育）を知らずして教育は語れない」意識・状況が研究者コミュニティ内に構築されていった。
- 17 前掲86-89頁 佐伯胖「子どもを「人間としてみる」ということ―ケアリングの3次元モデル

一」：ソクラテス研究の大家、村井実は「道徳は教えられるか」という論考の中で、人間は生物学的動物であると同時に道徳的存在であること、つまり「人間は善い悪いを問題にする動物である」ということを、有名な「ロビンソン・クルーソー」の話から説き起こしている。つまり、ロビンソン・クルーソーが孤島で一人で生活していた時は彼自身の行ないに善いも悪いもない。自分が欲しいものを得ようとするだけである。そこに、フライデーが現れた瞬間から「欲する・欲しない」は二人にとっての「善い・悪い」に変わらざるを得なかった。いわばそれまでの一人きりの単純な「〇〇が欲しい」は他者が現れることによって、「自分は〇〇を欲することが望ましいと思うのだが」という「訴え」に変わるということになる。そのように、人間が何か自分の考えを「表明」する際には、誰か聞いている相手に向けて、「お互いにとっての「善さ」に向けて、自分自身からの提言・「訴え」となっていると村井はいう。

- 18 そこには「望んでいる (desired)」ことから「望ましい (desire)」を導き出すという「自然主義的誤謬」が生じていると、佐伯胖はムーアの『倫理学原理』(Moore, G.E. Principia Ethica) を引用しながら説明する。この「訴え」に関する論考は、大阪「アトム保育所」での実践を佐伯先生が分析した例で知られ、子どもたちが徹底的にお互いの思いをぶつけあい訴え合う姿から、当事者も周りの子どもも「お互いのよさ」に気付き認め合う関係が出来上がっていく。前掲佐伯 胖2013年32頁にも、佐伯胖『わかるということの意味』小学館 2006年にもある。
- 19 村井実『道徳は教えられるか (村井実 著作集4)』小学館1987年。原典は村井実『道徳は教えられるか』国土社 1967年。
- 20 本節での子ども観に関する解釈は浜田寿美男「幼い子どもの人権を考える—子どもの「最善の利益」とは何か—」全国保育士養成協議会 東北ブロックセミナー (2014年11月8日：秋田大学) 基調講演資料。および浜田寿美男『「私」とは何か ことばと身体との出会い』講談社選書メチエ 1999年21-25頁、209頁。を参考にした。浜田の障害児の認知・世界とのつながりに関する記述は言語・身体との関係を明示するものとは極めて示唆に富んでいる。
- 21 浜田寿美男「幼い子どもの人権を考える—子どもの「最善の利益」とは何か—」全国保育士養成協議会 東北ブロックセミナー (2014年11月8日：秋田大学) 基調講演：資料6頁。
- 22 同上 浜田1-3頁。
- 23 F.アリエスをはじめとする『子どもの誕生』『教育の誕生』に関する言説研究が、この「小さな大人」として子どもが共同体内で担っていた役割を明らかにしたことについては、もはや説明の要がない位、有名である。F.アリエス著、森田伸子訳『子どもの誕生』みすず書房 1984年。
- 24 拙稿「保育者養成における思考、ナラティブと言語化に関する省察」『保育士養成研究』第30号 平成25年3月。
- 25 山内紀幸「グローバル社会における学力」田中智志編『グローバルな学びへ』6章 東信堂 2008年197頁を参考に作成。また、学力論の戦後のトータルな検討という意味では今井康雄「学力をどうとらえるか」同3章107頁が極めて示唆に富んでいる。
- 26 ライチェン・D.S.&サルガニク・L.H. 立田慶博『キー・コンピテンシー国際標準の学力を目指して—』明石書店 2003年77頁。
- 27 松下佳代『パフォーマンス評価』日本標準ブックレットNo.7 2007年7頁。
- 28 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシーベースのカリキュラムの光と影』日本標準ブックレットNo.14 2015年57頁。
- 29 同上 石井英真 26-27頁。

- 30 松下佳代『パフォーマンス評価』日本標準ブックレット 2007年52頁
- 31 橋浦孝明「「主体性」と思考を育む震災後の保育士養成への試み—養成課程における科目編成とルーブリックの可能性—」全国保育士養成セミナー第54回研究大会 2016年8月於盛岡の発表。2017年3月「いわき短期大学紀要」に記載予定。
- 32 正高信夫『子どもはことばをからだで覚える』pp172
- 33 平成20年6月「小学校学習指導要領解説 国語編」総説1-3頁。
- 34 この「体験」と「経験」の関係については高橋 勝「経験のメタモルフォーゼ」『リフレクション2』東信堂2006年にある。尚、東京大学の今井康雄氏によれば、体験と経験では経験の方が“偉い”ようである。
- 35 田中耕治『新しい「評価のあり方」を築く』日本標準ブックレット 2010年24-26頁。
- 36 今年平成28年6月20日に行われた文部科学省による平成28年度大学入学者選抜・教務関係事項連絡協議会において示された内容にもこの方向性へのシフトは顕著である。「教科目を即時、廃止するものではないが」複数の科目による多面的な評価や領域・学際的な内容をより充実させていく方向にあるのは疑い得ない。
- 37 佐藤浩章 愛媛大学公開シンポジウム資料「授業とカリキュラムデザイン」2頁。2012年8月、あるいは『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部 2010年。