

保育内容の構造化のための基礎作業：親子の生活体験に関する実態と課題の整理

東内, 瑠里子
佐賀女子短期大学

<https://doi.org/10.15017/19995>

出版情報：生活体験学習研究. 10, pp.77-81, 2010-01-20. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：

保育内容の構造化のための基礎作業

親子の生活体験に関する実態と課題の整理

東 内 瑠里子*

Basic Work for Constructing the Contents of Child Education

Tonai Ruriko*

1. はじめに

保育内容の構造化とは、「保育で具体的に行われている活動の相互の関係を明らかにしたもの」¹⁾である。保育内容の構造化論は、1960年代以降日名子太郎や久保田浩、大庭牧夫、城丸章夫、三原征次、勅使千鶴など多くの論者によって議論されてきたが²⁾、勅使が指摘するように試論の域をでていない。筆者は、その理由が保育内容とは別のところにあると考える。もともと保育内容は、「ねらい」を達成するためにある³⁾。「ねらい」自体が漠然とした心情主義、意欲主義、態度主義にとどまっている現状では、保育内容の深まりも各実践の判断にゆだねられている状況にある。もちろん各保育園の実情に沿った特色のある展開を大切にすることで、このことは評価されている。またここで議論したいことは、60年代以降批判された小学校以上の教科のような保育内容や知識詰め込み式や管理主義の保育内容の構造化についてではない。

汐見も指摘しているように、現在の就学前教育における心情主義、意欲主義、態度主義を一定評価しつつも、90年代以降、なぜ保育内容論、カリキュラム論、そして保育内容の構造化論が深められなかったのかを検討しなければならない⁴⁾。

そこで本研究は、保育内容のねらいの一つとして「就学前の学力」に焦点を当てたい。それは、昨今就学後の学力論争が取りざたされる中、その基盤に

あるのは就学前の学力であるはずなのに、「学力」定義の議論とも重なり、これまで研究テーマとされることが少なかった。ここでは学力の中でも特に、乳幼児期の科学的認識の発達と、科学的認識が発達する環境要因を明らかにし、就学前の学力を育てる保育内容を構造化することが目的である。乳幼児の科学的認識の発達に関する先行研究は別稿にまとめたいが、本稿では、基礎作業として、就学前の学力と保育内容および生活体験学習についての先行研究を整理し、さらに保育内容構造の基盤にある親子の生活体験に関する実態と課題を、筆者の記録から整理する。

2. 先行研究の整理

2 - 1. 就学前の学力と保育内容についての研究

泉の研究によると、世界の保育内容は「就学準備型」と「生活基盤（ホリスティック）型」に分けることができるという（泉、2008）⁵⁾。世界的な実践動向として、PISAの学力調査でトップの成績を示したフィンランドの幼児教育は、知識詰め込み式の早期英才教育ではなく、ホリスティックな（経験的、民主的、全体的）教育を実践しているという。日本における90年代以降の保育内容もまた「保育内容の総合性」というキーワードを持って、同様の概念で展開されてきた（ニュージーランド、ドイツも同様である）。一方、フランスやイギリス、アメリカは

* 佐賀女子短期大学
連絡先：〒840-8550 佐賀市本庄町大字本庄1313

「就学準備型」のスタンスである。(泉、2008)⁶⁾

小玉の研究によると、日本と同様の PISA ショックを受けたドイツでは、「生活基盤型」から「就学準備型」の保育内容へと大きな政策転換が行われていると言う。その理由は、アメリカ以上に、階層格差(家庭の社会的位置づけ)が子どもの学力に影響を与えているという調査結果による。つまり、ドイツでは学力低下の問題は家庭にあるという判断をしているのである(小玉、2008)⁷⁾。また高橋の研究によると、フィンランドでは、学力論争以前から、家庭の教育力は問われず、貧困層への社会保障が手厚く行われてきたと言う。そして幼児期からの英才教育が、学力に結びついたのではないことを指摘している(高橋、2008)⁸⁾。

では、日本の状況はどうか。日本もドイツと同じ舵取りが必要なのであろうか。それとも、別のアプローチが必要なのであろうか。先に、日本は幼稚園教育要領、保育所保育指針に示すように、国家的に子どもの生活を基盤にした保育内容を展開していると指摘した。しかし、日本のさまざまな保育実践を見てみると「生活基盤型」の保育内容ばかりではないことに気づく。つまり日本における就学前の学力を考えると、「就学準備型」と「生活基盤(ホリスティック)型」のどちらかという単純な議論以上に、日本の保育内容に影響を与えている社会・文化的背景などを含めた、さらに詳細な検討が必要であると考えられる。

2 - 2 . 就学前の学力と生活体験学習の研究

2 - 2 - 1 . 乳幼児期の科学的認識と生活体験学習の関係

丸尾は、1970年代から乳幼児に生活体験が必要な理由を、科学的認識の発達という視点から訴え続けた。子どもの生活体験の乏しさという現状において、就学前教育は科学的でなければならないと指摘した。科学的とは、乳幼児が心から感動を持って事物を見る体験、乳幼児が自分の手で、眼で、物事を発見し、考えていくことの喜びを見出していく体験、知識ではなく間違っても良いから推論する体験を積み重ねることであるという。そして集団の中で、他の乳幼児たちとの新鮮な出会いや感動・発見をぶつけ合いながら、自分の認識を変えていくことによって、乳

幼児は科学的認識を育てていくという。実体験の乏しい乳幼児たちは、名称だけを大人に教わり、何を見ても「名前を知っている」だけ(「から知識」)で満足し、驚く心、「なんだろう?」と考える意欲を失っている。このような知的偏重主義を脱皮させることが必要だと述べる。本気で遊ばせていない就学前教育は科学的ではないこと、乳幼児が目を輝かせて、本気でおもしろいと思えるものが就学前教育における教材でなければならないと指摘した。⁹⁾

佐伯によると、幼児の発達理論は、ピアジェによる個人構成主義的発達理論への注目から、70年代後半以降ピゴツキーの関係論的発達論の再評価へと注目が集まってきているという(佐伯、2007)¹⁰⁾。つまり、人間の思考や認知の発達は、世界をうまくコントロールできるかという「技術的知性」を軸に考えるのではなく、文化や社会での人々の実践との関わりの中で発達するという「社会的知性」を軸に考える立場への注目である。この関係論的発達論への再評価は、幼児期の科学的認識の発達が、いわゆる「お受験」のように、他と関係性を持たず個人のみで営まれる教育の中にあるというよりも、様々な人々との体験を通じた関わりの中に、つまり生活体験の中にこそ、発達を促す大きな要素があるという見方をしている。丸尾と佐伯の主張は、幼児の科学的認識の発達が生活体験を通じた他との関係性の中で営まれるという点で、共通する部分がある。

2 - 2 - 2 . 生活体験を狭める発達と教育の構造

白石は、著書「発達の扉」の中で「発達研究において、乳幼児のある力が獲得される時期はおおまかに分かっているが、この発達理論が生活体験を狭めている可能性がある」ことを指摘する。特に乳児期における発達の質的転換期(2カ月、9カ月、1歳半)という、複雑な子どもの表しが、発達理解の大きなハードルであるという。白石の挙げた代表的な事例は、「1歳中ごろのスプーン使用」である。1歳中ごろは、道具の操作が獲得されていく段階であり、このことは養育者も理解しやすい。そして、養育者はスプーンを持たせようと必死になる。しかしこの時期は、あわせて乳幼児自身が自分でなんでもしたい時期、受身を嫌う時期で、なかなか大人は受容できない。大人の「やらせよう」という気持ちと乳幼

児の「自分で」という気持ちがすれ違う。さらに「道具の操作性」が獲得される時期にあえてスプーンを持たせることに固執することは、子どもの手先の発達を妨げる可能性があるという。¹¹⁾また5歳中ごろのひらがな指導も同様のことが言える。5歳児でひらがな指導を行うこと自体は間違いではないが、正しい書き方だけに固執することが、5歳児の書く意欲、表現する意欲を削いでしまう危険性を指摘する。

3. 先行研究が残した課題と本研究の位置づけ

現在の日本における、親の保育に対する考え方は、「生活基盤型」保育を尊重する層以上に、知識詰め込み型早期教育熱の層と、貧困や生活不安から保育内容を落ち着いて検討できない層との二極化が問題としてある。前者は、学力テストに備える準備教育塾がより低年齢化し、知識詰め込み型早期教育ブームの復活が懸念されている（泉、2008）¹²⁾。後者は、格差社会の議論から、子どもの貧困の議論へと社会問題が移ってきていることから明らかである。¹³⁾この状況は、幼児の要求や生活を基盤とした保育内容よりも、華やかなスポーツクラブや英会話教室な

ど特定の技術に特化した教育を受けられることが親の園選びの重要な要素となる結果をもたらしている。さらに、少子化による保育施設の統廃合と相まって、特に幼稚園においては「生活基盤型」の保育内容の存在価値を揺るがす事態となっている。

また発達理論や保育実践家としての見解からは、幼児の科学的認識の発達に対して、生活体験を重視した保育内容の意義は指摘されても、白石や丸尾が述べるように、実際には発達と教育のずれが、乳幼児の生活体験を狭めている状況がある。つまり保育内容の基盤となる親の意識を、乳幼児の姿とあわせて整理した上で、就学前の学力と保育内容の構造を見ていく必要がある。そこで本研究では、生活体験を狭める発達と教育のずれについて、親子の姿に関する筆者の記録を整理したい。

4. 親子の姿の整理

4 - 1. 乳幼児の姿

以下は、生活体験を狭める発達と教育のずれが読み取れる、特徴的な子どもの様子に関する筆者の記録を保育内容5領域に分けて整理したものである。

健康

- ・ 4～5歳になっても箸の持ち方やお椀の持ち方が獲得できない。お椀を重たがってもちたがらない子どももいる。肘をつけて食べる、片足が椅子にのり、おしりに片足をすく等食べる姿勢を何度も注意しなければならない。2歳児になっても、食べさせてもらわないと食べようとしない。保育者が来るのをじっとまっていたり、うろちょろする。毎日指導をしているが、特に休日明けの月曜日は、家庭でまた姿勢が崩れて戻ってくるので、金曜日までに直す、また元に戻るの繰り返しである。そういう意味で月曜日が一番大変である。治らない子どもは、口酸っぱくいってもなかなか治らない。また、「断乳は子どもの心に寄り添っていない」、「卒乳が大事だ」という考えに固執するあまり、過度のおっぱい神話によって固形物がいつまでたっても食べられない子どもがいる。¹⁴⁾

- ・ 全く体を動かさずに退屈しているのに、「疲れた」という子どもがいる。子どもの「疲れた」は、気持ちが充実していない、体を動かさないため眠れないという悪循環のシグナルではないか。¹⁵⁾

人間関係

- ・ 知育教材の雑誌やビデオで、人間関係を学んできた4歳児のK君。幼稚園に4歳で入園した当初のこと。ブランコに乗っていて、友だちが「ブランコ貸して」と言ったので、K君は「いいよ」とブランコを貸した。また乗りたくなかったK君は、その友だちに「ブランコ貸して」といったら、「いや」と言われ貸してもらえなかった。K君は、パニックになって、長い時間泣き続けた。知育教材で学んだK君にとって、「貸して」「いいよ」はワンセットであるはずなのに、そうではない現実にパニックになった。¹⁶⁾

環境

- ・ 洋服が汚れるとパニックになる4歳児。外で遊ぼうとせず、水にぬれる水遊びを完全に拒否する4歳児の姿。¹⁷⁾

言葉

- ・ 5歳児のYちゃんが、友だち同士の遊びに「いれてー」というと、5歳児のIちゃんは、Yちゃんを入れたくないので遊んでいるのに「なーもしてないよー」と言った。それを見た先生がIちゃんに「いれてやらんねー」というと、Iちゃんはすぐに「いいよー」と言った。しかし先生がいなくなると、Iちゃんはすぐに「もうこの遊び遊ばない」と投げ出した。またトラブルが起こった後の「ごめんね」「いいよ」が、先生の前だけの形式的な言葉になっていて、先生が見えなくなると、「絶対許さん」と小声で言う5歳児の姿があった¹⁸⁾。

表現

- ・ 4～5歳児に、何かを尋ねたり、会話を交わしても「べつに～」や「ふつう」としか表現できない。¹⁹⁾

もちろん現場の子どもの姿はこのような姿ばかりではない。課題の整理のために、ここには特徴的な姿のみを挙げた。ここに挙げた子どもの姿は、育てようとする大人の想いに対して全くの受け身である。子ども自身が、自分の体で感じ、自分の頭で考えるといった丸尾が考えるような科学的認識を育てる機会を与えられていないことに気づく。

では、親側には、どのような養育態度があるのか。課題の整理のために特徴的な姿について、以下まとめる。

4 - 2. 親の姿

親の姿について 生活体験のなさ、関係性のなさ（孤立）、管理的知識偏重主義の視点から以下の表に整理をしている。

5. 親子の生活体験に関する実態と課題

日本における保育内容の構造化について就学前の学力を軸に考えるとき、社会・文化的背景を含めた詳細な検討が必要である。特に乳幼児期の学力を考える上では、生活体験を通じた科学的認識の発達について議論されなければならない。つまり「生活体験」は、就学前の学力のキーワードなのである。し

生活体験のなさ

- ・ 保育所の親と一緒にタケノコを山に取りに行った。あるグループの親たちは、タケノコを「白いもの」と思い込んでおり、タケノコが見つけれなかった。ある親は、タケノコの下のぶつぶつの部分を見て、トウモロコシと思っていたという。また、保育所の玄関にサトイモを置いていたら、親から、小さい玉ねぎですね、と言われた。保育者は、予想もできない親の反応に驚くことが多い。親が名称を知らないことが問題という以上に、親が子どもと生活に関わる事象を共有し、感動する体験をしていないことが問題である。²⁰⁾
- ・ 「耳あかとりんですか?」「赤ちゃんは抱いてほしくても泣くんですか?」など、子どもの育て方、関わり方がわからない親が増えている。²¹⁾

孤立

- ・ 一人で子育てをしていると、子どもが泣くのでトイレもゆっくりできない。卒乳を目指して、イライラする気持ちを押し殺しながら母乳を与え続けている。²²⁾
- ・ 同じマンションに子どものいるお母さんを見つけるが、声をかけたことがない。育児サークルに友だちづくりに来て、近所づきあいが始まる。産後何カ月も、夫以外とコミュニケーションを取れなかった母親もいた。ネットだけが頼りだった。²³⁾
- ・ 外に出るといって、姑がよい顔をしないが、子育てサロンに行くといくと、子どものためなのね、と理解し安心してくれる。²⁴⁾
- ・ ある公民館では、「子どもは汚す、壊す」と嫌われ利用することが難しい。²⁵⁾
- ・ 保育園の遠足で、親が保育者に「自分（親）の友達連れてきてよいですか?」と尋ねる。保育園においても孤立した姿がある。本当は、保護者同士のつながりをねらいとしている行事であるはずなのに。²⁶⁾
- ・ 延長保育の長い親ほど、他の親と出会う機会がなく孤立している。²⁷⁾

管理的知識偏重主義

- ・ 子どもの育つ姿を次から次に望むので育児不安がつきない。子どもの育ちはできることもできなくなる場合があるが、それを認められない。親自身が子育ての経験や技術がないと不安を取り除くため、管理主義に陥る。²⁸⁾
- ・ 子どもを大切にしている価値観が、生活文化の獲得（習慣等）よりも知的教育に傾く。1歳から親子が知育教室に通い、生活習慣から親子の絆づくりまで指導してもらった教室が流行っている。²⁹⁾
- ・ 子育ては多様化していると言いつつ、それぞれの家庭では価値観が画一化している。（早期教育でピアノだけなど）子どもが自由に考えて遊ぶ時間が減少している。³⁰⁾
- ・ 保育の質は目に見えないが、目に見えるサービスを要求する保護者が多い。³¹⁾

かしその生活体験を保育内容として保障しても、子どもの発達につながらない今日的な状況が、現場の声として拳がっている。その状況を整理することが、本稿の課題であった。

ここに挙げた子どもの姿は、育てようとする大人の想いに対して全くの受け身となっている状況であった。子ども自身が、自分の体で感じ、自分の頭で考えるといった丸尾が考えるような科学的認識を育てる機会を与えられていないことに気づく。その要因は、親自身に生活体験のなさ、関係性のなさ(孤立)、管理的知識偏重主義という課題があるからである。これらの課題は、親自身の課題と言うよりもむしろ、親の置かれた社会・文化的背景によるものである。保育内容の構造化を考える上では、このような親の置かれた状況を、どのように支援し、子どもの生活体験の保障へとつなげられるかを、保育内容の基盤として明確に位置づけることが必要なのである。

(注)

- 1) 勅使千鶴「子どもの発達と遊びの指導」ひとなる書房、1999年、15頁10行引用。
- 2) 城丸章夫「第 章幼児教育の構造」『幼児のあそびと指導』城丸章夫、草土文化、1981年、238-270頁。三原征次「第四章保育内容の構造と指導の展開」三原征次他『幼児教育の構造』高文堂出版社、1986年71-188頁。森上史郎・柏女霊峰編『保育用語辞典』ミネルヴァ書房、2003年、45頁、(2)と同書17頁等参照。
- 3) 児童福祉施設最低基準第35条によると「保育の内容」は「健康状態の観察、服装等の異常の有無についての検査、自由遊び及び昼寝のほか、第12条第1項に規定する健康診断を含むものとする³⁾とある。幼稚園教育要領では「(保育)内容」を「ねらいを達成するために指導する事項」と規定しており、また保育所保育指針第3章「保育の内容」では、「(保育)内容」を、「ねらい」を達成するために、子どもの生活やその状況に応じて保育士等が適切に行う事項と、保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項を示したものとされている。
- 4) 汐見稔幸「日本の幼児教育・保育改革のゆくえ」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸『世界の幼児教育・保育改革と学力』2008年、明石書店、353頁参照。
- 5) 泉千勢「第一章 世界の幼児教育・保育改革最前線 問われる保育の質・動き出す公共政策」泉千勢、一見真理子、汐見稔幸『世界の幼児教育・保育改革と学力』2008年、明石書店、24頁参照。
- 6) 前掲書、31頁参照。
- 7) 前掲書、76-78頁参照。
- 8) 高橋睦子「保育・幼児教育・学校の連携 子どもの健康と幸福のために」前掲書、65頁参照。
- 9) 丸尾ふさ、藤井修「記念対談 なぜ保育にとって「科学」が必要なのか」「特集2 第22回夏季セミナー報告/どうする子どもの実体験」保育問題研究216号、2005.12.98-117頁参照。
- 10) 佐伯胖編『共感 育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房、2007年、2-3頁参照。
- 11) 白石正久「発達の扉(上)」かもがわ出版、1994年、16-17頁参照。
- 12) 1)と同書、13頁参照。
- 13) 子どもの貧困白書編集委員会編『子どもの貧困白書』明石書店、2009年等参照。
- 14) 九州保育団体合同研究会基調報告作成委員会(場所・久留米市職員会館メルクス)での保育者の発言、2007年4月21日。
- 15) 佐賀市A幼稚園子育てサロンにおける支援者の発言より、2009年4月27日。
- 16) 佐賀市C保育園研究保育検討会における保育者の発言、2006年12月9日。
- 17) 佐賀市A幼稚園の研究保育検討会における報告(場所・佐賀大学医学部)、2009年7月12日。
- 18) 佐賀女子短期大学の実習生からの聞き取り、2009年6月30日。
- 19) 佐賀女子短期大学子育て支援者懇談会(場所・佐賀女子短期大学)における参加者の発言より、2006年4月24日。
- 20) 第57回九州保育事業研究大会(場所・唐津シーサイドホテル)第6分科会司会者の発言より、2009年7月9日。
- 21) 佐賀市保育士会学習会(場所・佐賀市立図書館)での保育者の発言より、2009年11月9日。
- 22) 佐賀市のA赤ちゃんサークル(場所・佐賀市立本庄公民館)での母親の発言より、2006年9月14日。
- 23) 九州保育団体合同研究会基調報告作成委員会(場所・佐賀女子短期大学)での子育て支援者の発言、2008年5月5日。
- 24) 佐賀女子短期大学子育てコミュニティカレッジ孫育て講座(場所・鳥栖市B保育所)での受講生の発言より、2008年8月5日。
- 25) 子育てと文化のネットワーク・さかの会議(場所・佐賀市D保育所)における参加者の発言より、2008年12月25日。
- 26) 佐賀女子短期大学子育てコミュニティカレッジ保育所子育て支援担当者および地域サポーター講座(場所・佐賀女子短期大学)における参加者の発言より、2009年5月9日。
- 27) 26)と同じ。
- 28) 佐賀女子短期大学子育て支援者懇談会(場所・佐賀女子短期大学)における参加者の発言より、2007年9月12日。
- 29) 佐賀女子短期大学子育て支援者懇談会(場所・佐賀女子短期大学)における参加者の発言より、2007年1月15日。佐賀市内知育教室への筆者の訪問調査より、2009年10月23日。
- 30) 鳥栖市子育て支援関連機関研修会(場所・鳥栖市役所)における参加者の発言より、2007年8月24日。
- 31) 佐賀女子短期大学子育て支援者懇談会(場所・佐賀女子短期大学)における参加者の発言より、2005年7月21日。