

「子どもの育ちを確かにする」保育の質 — カリキュラム・マネジメントを通して考える —

森 木 朋 佳

はじめに

保育所保育では養護と教育が一体化した保育の提供を行ってきており、長く教育的な役割も担ってきたが、従来の「保育計画」に変わる「保育課程」という言葉の導入は、平成20年告示「保育所保育指針」からであり⁽¹⁾、この度の「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ」⁽²⁾において、「保育所は認定こども園・幼稚園とともに、幼児教育の一翼を担っている」⁽³⁾と位置づけられてはいるものの、学校教育法に「学校」として位置づけられ、「カリキュラム」あるいは「教育課程」という言葉に親しんできた幼稚園教育ほどは、カリキュラムという言葉に親しんでこなかったように思う。

これは一つに、保育所保育が1日8時間程度の保育時間を標準としており、「家庭養育の補完」として役割を果たしてきたこと、すなわち、生活を重んじてきたことによるものではないかと思われる。昨今の保育所保育では、朝夕の延長保育を含めれば、1日の12時間近くを保育所で過ごす子どもも珍しくなく、家庭の養育機能の低下という背景もあって、養護的な側面はますます重視されている。保育所保育と家庭での養育の違いを示すとすれば、それは保育士という有資格者が保育を提供するか、養育者が提供するかの違いである。保育士とはいわば保育の

(1) 厚生労働省編（2004）「保育所保育指針解説書」には、保育課程として規定すること、保育課程の編成により、組織的・計画的な保育の展開や、一貫性・連続性を持った保育実践への期待が示されている。

(2) 社会保障審議会児童部会保育専門委員会（2016）「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ（平成28年8月2日）」

(3) 同上『(2) 保育所保育における幼児教育積極的な位置付け』
<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000132740.html>

専門家であると言えるが、保育士の専門性を定義することもまた相当に困難である。

このように考えた時、保育士の提供する保育と家庭でのそれとの間は極めて曖昧であるともいえ、悪く言えば保育士が養育者の形代として「預かっただけ」で、その日を終えることができる危険性を持っているということでもある。保育所が時に「子どもを遊ばせているだけ」と評されてきたり、保育者養成課程で学ぶ学生たちが未だに「幼稚園は教育をしているからしっかりしていて、保育所は家庭的な感じ」と表現したりすることに垣間見られるような、保育所の保育が「遊ばせているだけ」や「保育所は保育、幼稚園は教育」と誤解されてきた背景には、幼稚園と保育所の利用時間の違いに由来する役割の違いへの誤認と、保育所の保育力のアピール不足に加えて、先に指摘した「預かるだけ」で1日が終えられてしまう事に、保育者自身が甘えてきた部分はなかっただろうか。

ところで、保育士の専門性については、例えば、全国保育士養成協議会専門委員会は「成長し続け、組織の一員として協働する、反省的実践家」⁽⁴⁾ という保育者モデルを示しており、実践し、実践を振り返り、次の実践にまた生かすという枠組みで保育者の専門性を考えたとき、保育者の提供する保育と家庭での養育との違いは、保育の全体像を捉えながら保育を実践できるかにあり、これを実現するには「カリキュラム」および「カリキュラム・マネジメント」という発想は不可欠である。また平成29（2017）年に告示された保育所保育指針では、「第1章 総則」に「3 保育の計画及び評価」の項目が設置され⁽⁵⁾、長期的な見通しを持った保育の展開と、実践の評価・改善を持って保育の質の向上に取り組んでいくことの重要性が強調されており、今後、保育所、幼稚園を問わず保育実践と「カリキュラム」及び「カリキュラム・マネジメント」を切り離して考えていくことはできない。

そこで本稿では、筆者が平成27年度以降に筆者が担当した「保育の質」や「カリキュラム・マネジメント」に関する研修において取り扱ってき

(4) 全国保育士養成協議会専門委員会（2006）「保育士養成システムのパラダイム転換—新たな専門家像の視点から」『保育士養成資料集』（44）：138

(5) 保育所保育指針（平成29年3月31日厚生労働省告示）参照

た内容についてまとめてみたい。

1 保育の特徴と子どもの学びの姿

ここではまず、保育という営みについて整理してみる。「保育」という営みについて、東京女子師範学校附属幼稚園の主事であり、日本保育学会の初代会長である倉橋惣三は、「生活を生活で生活へ」という言葉を用いて保育のあるべき姿を示している。

それぞれの「生活」が何を指しているのかについて、小山（2016、p5）は、「倉橋の多用する『生活』という語がどのような意味を持つのかについては倉橋研究の中で特に明確にされていない」としているが、研修会等で筆者は、保育の有り様を説明する際にこの「生活を生活で生活へ」という言葉を引き、それぞれの生活について「『今（さながら）の』生活を」「『園での』生活で」「『次のさながらの』生活へ」と導くことが保育のあるべき姿ではないかと説明することが多い。これは、今の子どもの姿からスタートし、その延長上にある園の生活が、さらにその延長上にある次のさながらの生活につながっていくというもので、図1のように示すことができる。

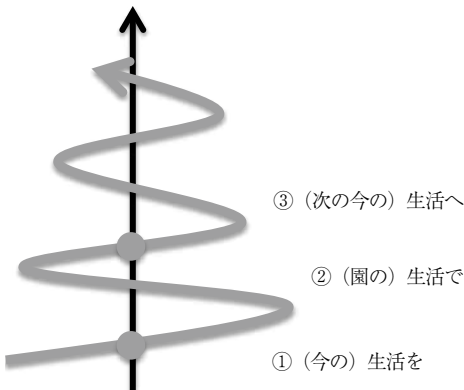


図1 「生活を生活で生活へ」のイメージ

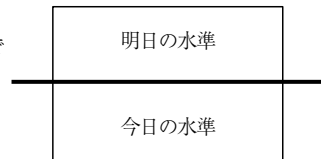


図2 「最近接領域」のイメージ

このらせん構造で表される保育のあり様は、そのまま子どもの学びの姿でもある。例えば、園庭でプリン屋さんごっこをしている場面では、プリンカップに砂を入れひっくり返すと、型どおりになったり、形が崩

れてしまったりする姿を見かけることがある。しばらく見守っていると子どもたちは、別の場所の砂を入れてみたり、カップいっぱいに入れた後トントンとスコップで均したりする。そうしてうまく形が崩れずにプリンができると、まるでこの方法で次もうまくいくのか試しているかのように、同じ方法でもう一つ作る。こうして「やってみて確かめる」を繰り返しているうちに、いつでも形が崩れないプリンが作れるようになり、次からは初めから「形が崩れない方法」で作ったり、さらさらした砂は崩れるから、水を混ぜたいといったりするようになる。こうした繰り返し、繰り返し自ら環境に働きかけ、納得して自分のものにしていく子どもの姿は、保育の場で度々目にする様子であり、らせん構造で示される保育の姿とよく似ている。

ここに示した子どもの学びの姿と矛盾しない保育実践は、子どもの生活との連続性を無視しては成立せず、大人が一方向的に知識や技術を注入するようなものではない。子どもの生活や子どもの実態をから離れた保育実践は、子どもが主体的に育つ場ではなく訓練の場である。一方で子どもの主体性を重視するあまり、子どもの為すがままにさせることは、子どもの興味・関心を大切にしているようにも見えるが、状況や偶然に依存する部分が大きく、子どもの育ちを確かにすることが難しくなる。つまり、子どもにとっての「生活」は、学びそのものであり、保育は「今の子どもの生活」を「次の今の子どもの生活」へと繋ぐ営みと置くことができる。

2 保育者の役割

このように方向性を持った注入でも放任でもない、子どもの育ちに寄り添う行為としての保育を実現していくには、保育者が保育をどのように捉えるかだけでなく、どのように実践していくかについても考える必要がある。

保育者が乳幼児期の「生活」にみられるような、注入でも放任でもなく、子どもの学びの姿と矛盾しない保育を実践するにあたっては、L. S. ヴィゴツキーの発達の最近接領域の考え方が参考になる。この考えに依れば、子どもの学びの姿は、「大人や仲間の助けを借りてできる事柄は、『明日』には自分でできるようになり、次の『今日の水準』となること」

となる。また、保育とは「今日の水準」と「明日の水準」が最も接近した領域に働きかける活動と考えられ（図2）、保育者の役割は、「手助けがあればできること」が「自分でできること」に変わっていく過程を支えることである。

例えば、まだ手の巧緻性が十分に発達していない2歳ごろの子どもは、折り紙を1枚のまま渡されてもうまくちぎれずちぎることを楽しめないことがあるが、保育者が折り紙に切れ目を入れたり、短冊状に切ったものを準備したりすれば、ちぎることを楽しむことができる。このちぎることを楽しむ経験が子ども自身のものとなれば、今度は新聞紙などの別の素材をちぎることを楽しむかもしれないし、ちぎっているうちに縦と横ではちぎりやすさが違うことを発見するかもしれない。そうすると次は、細かくちぎったものを降らせてみたりするかもしれない、あるいは、長くまっすぐに紙を破き、ひらひらさせるかもしれない。

ここでの「折り紙をちぎる」という経験が、次にどのように発展するのかを予め予測しているか、していないかは、その後の保育の展開に少なからず影響する。予想していれば、「今」を「次」に繋ぎ、子どもの学びを確かにすることができるが、予想していなければ、この経験は「経験しただけ」で終わってしまうかもしれない。

先にも述べたとおり、子どもの生活は子どもの学びの姿そのものである。「今の子どもの姿」は常に変化し続けているので、1回の保育が終わった後に次の保育を考えるのでは、刻々と変わり続ける子どもに追いつけない。

そこで保育者に求められるのが、保育の全体像を捉えながら、つまり今日の保育が全体のどこに位置づき、どのように評価できるかを考えながら保育を実践することである。

3 保育の計画と評価

保育の全体像を捉えながら保育を実践し、それを評価するためには、保育の全体像を示したものが必要となる。それが、カリキュラムや保育の計画である。

幼稚園教育や保育所保育は、子どもが体験を通して学び取ることを前提としているため、カリキュラムや保育の計画には、計画通りに進める

ための展開計画ではなく、保育者と子どもの対話ややりとりによって保育実践が完成していくような部分が含まれていなくてはならない。

したがって、カリキュラムや保育の計画において示せるのは、これから実践しようとする保育の枠組みもしくは仮説のようなもの、保育の方向性や可能性であるため、曖昧さや不確かさが存在する。

こうした曖昧さや不確かさを持った計画に基づく実践を評価することは、そう容易なことではない。なぜなら、環境から子どもが何を学び取るかはその子どもに任されているため、「できる」「できない」の尺度では、評価しきれない部分が生じるからである。また、子どもは自ら発達する力を持った存在であるし、それが保育者の働きかけによるものなのか、偶然引き起こされたのかを区別することが難しいという側面もある。

このように、計画のレベルでも実践のレベルでも不確実性は存在するが、確実性を持たせようとして、偶然も生じないような計画や実践は子どもの学びの姿に矛盾するし、保育実践を後で振り返ってみたときにこれが育ったとするのは、あまりにも消極的である。

4 「子どもの育ちを確かにする」保育を求めて

注入でも放任でなく、「子どもの育ちを確かにする」保育を実践するためには、保育者には保育実践から何を学び取るか、この経験が子どもの中でどのように位置づくかは子どもに委ねながらも、子どもが経験するであろう事柄や子どものつまずきがある程度予想し、保育の中に偶然だけでなく必然をもたらししていくことが求められる。そのためには、保育カリキュラムや保育の計画や実践はかなり意識的に構成され、評価されなければならない。

では、何を意識すればよいのであろうか。

1つめは、「子どもの実態」を捉えることである。先にも述べたとおり、保育者の役割は、子どもの「手助けがあればできること」が「自分でできること」に変わっていく過程を支えていくことである。また、保育実践は「今の子どもの生活」の延長上にある。したがって、保育は子どもの実態を捉えることからスタートする必要がある。

もし、保育者の捉えた子どもの実態が、実際の子どもの姿と異なって

いれば、「今の生活」の延長上にある「次の今の生活」にも当然ズレが生じることになる。保育者の捉えた子どもの実態が「今の子どもの姿」より少し前であれば、保育者の期待以上に見える育ちが生じるし、「少し先の子どもの姿」であれば、保育者が期待した育ちが生じなかったりする。

2つめは「環境構成」である。保育実践の場は、「今の子どもの生活」を「次の今の子どもの生活」に繋ぐ場であるが、いわゆる注入型とならず、環境を通した総合的な学びが得られるよう、保育者は「ねらい」が自然と経験されるような「保育内容」を含んだ環境を構成することになる。したがって保育者には、環境構成のあり方や保育で利用する環境や教材・素材についての深い理解が求められる。ここでの理解が不十分であれば、保育者の学びにとってほしいものと、子どもが保育者の用意した保育環境から学び取るものとの間にもズレが生じる。

3つめは、「保育方法や展開」である。「子どもの実態」の把握と「環境構成」が適切であっても、保育実践は、子ども・環境・保育者の三者の相互作用によって生まれるため、保育の方法や展開が適切でなければ、保育者は自身が用意した環境の持つ力を十分に利用することができない。保育者がいくら優れた「ねらい」を保育の環境に含ませたとしても、準備しただけでは、環境は環境以上の意味を持たず、保育者の学びにとってほしいものと、子どもが保育者の用意した保育環境から学び取るものとの間にもズレが生じる。

ここで、これらの3つから保育を計画したり評価したりすることの大切さに、気付かされた筆者自身の経験を紹介したい。

過去に保育所の4歳児を対象に、「さかなつり」の活動を実践した経験がある。1回目は、さかなの形に切った紙、クリップ、磁石を教材とし、①さかなの形に切った画用紙に好きなように絵をかく、②紙にクリップをつける、③磁石のついた竿でつるという順序で展開した。子どもとさかなつりの活動をするならどんな方法であるかと問いかけると、筆者が実践した方法と同様の方法を挙げる学生が多いので、この方法は比較的一般的な方法ではないかと思う。ところが、この「さかなつり」の活動では、筆者がイメージしていた活動中の子どもの様子と、少し異なった子どもの様子が見られた。

さかなに模様を描いたり、好きな色に塗ったりする途中の過程では、楽しみながら取り組む子どもたちの姿が見られたが、実際に「つる」場面では、楽しんで「つる」というよりも、クリップのところに磁石を「おく」作業を黙々とする姿が多く見られた。息を止めてクリップと磁石を合わせ、ぴったり合うと、ほうっと息をつく、という子どもがほとんどで、クラスの友だちの様子を見たり、やりとりしたりする姿はほとんど見られなかった。中には、あまりにつれないので手でクリップと磁石を「ひっつける」子どももいた。

活動後の子どもたちのまたやりたいという言葉から、「さかなつり」の活動自体への期待は大きいことが感じ取れたが、筆者としては、つりあげた瞬間に子どもの歓声が聞こえたり、やったという思いが表現されたりするようもっと楽しい活動になるはずであった。そこで、もっと「おく」ではなく「つる」ことを楽しめる方法を考えることにした。

1回目の実践ではクリップと磁石を使用した。2回目の実践では新聞紙とS字フックを使用することにした。活動は、①新聞紙を折ったりねじったりしてさかなの形を作る、②目の部分に丸シール貼る、③胴の部分に紙テープの輪をつける、④S字フックのついた竿でつるの順序で展開した。

ひっかけて釣り上げる方法に変更したので、さかなを立体にしたほうがよいと考え、対象の子どもたちでも扱いやすく、準備のしやすい新聞紙で作成することにした。新聞紙でも魚に見立てやすいよう、さかなの口になる部分を中心に上下2か所を内側に折り込み、しっぽになる部分をねじることで流線形を作るとともに、丸シールを貼ることで目を付けるようにした。

また、さかなをつる場面ではブルーシートを敷き、子どもたちが海やさかなをよりイメージしやすいよう工夫した。

この方法で実践したころ、筆者の思う「つりあげた瞬間に子どもの歓声が聞こえたり、やったという思いが表現されたりする」子どもの姿を目にすることができ、さらに2つの場面で想定していなかった子どもの姿も見られた。

1つめは、新聞紙でさかなを作る場面で、早くできた子どもが2つ目、3つ目を作る姿が見られたことである。新聞紙という素材を使用したた

「子どもの育ちを確かにする」保育の質

- ①新聞（全面）の点線部2か所を
内側に折り込む
- ②棒線より後ろの部分ねじる

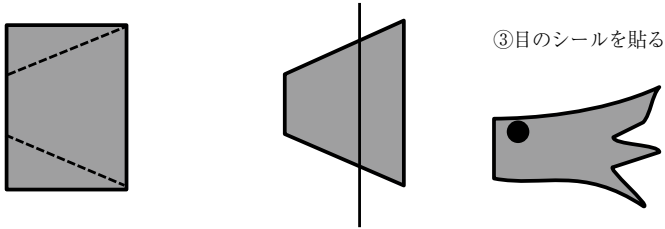


図3 さかなの作り方

め、きれいに折れたかをあまり気にする必要がなかったようで、もっと作りたいという気持ちが強くなったようである。このことで、早く作り終わった子どもが、まだ作り終わっていない子どもを待つ間に、活動への意欲が失われてしまうということが生じなかった。

2つめは、さかなをつる場面で、ブルーシートに窓から入った光が反射し、天井に青い色が映ったのを見て、子どもたちから「ほんとうみだ」という言葉が発せられたことである。これは完全に偶然に引き起こされたもので、子どもたちの表情が一瞬にして変わった。

この事例は、1回目の実践での「あまり楽しそうではないが、さかなつりはしたい」という子どもの姿（子どもの実態）から、「さかなつり」の方法の変更（保育の方法・展開）、利用する教材の変更とブルーシートの利用（環境構成）に取り組み、実践したところ、保育者（筆者）の思う「子どもの姿」と「それ以外の子どもの姿」が引き出されたというものである。これは、1回目の保育実践で、「子どもの実態」「環境構成」「保育の方法・展開」のそれぞれについて生じたズレを修正し、実践した事例とも言い換えることができる。

この実践について筆者は、2回目は「つること」を楽しめる実践となったという評価と、偶然に助けられた実践になったという評価をしている。新聞紙とブルーシートを利用したことは、結果としてプラスに働いたが、事前に環境の持つ力をもっと想定してれば、確実にそれらを利用できたはずだからである。

これまで述べてきたとおり、保育には曖昧さと不確かさが存在する。しかし、保育実践を後で振り返ってみたときにこれが育ったとする

のは、あまりにも偶然に依存しすぎている。ここに、「子どもの育ちを確かにする」という視点が加わることで、不確かな中にも確かな部分を含めて保育を実践し、それを評価することが可能になるのではないだろうか。筆者の経験した「さかなつり」の実践でも、この「子どもの育ちを確かにする」という視点がなければ、実践から引き出された「それ以外の子どもの姿」を、単純に「子どもはすごい」という言葉で片付けてしまったかもしれない。

「子どもの育ちを確かにする」とは、保育実践から何を学び取るか、この経験が子どもの中でどのように位置づけるかは子どもに委ねながらも、子どもが経験するであろう事柄や子どものつまずきをある程度予想し、保育の中に偶然だけでなく必然をもたらし取り組みである。「子どもの育ちを確かにする」という視点を持てば、「子どもの育ちが確かになったか」という点から保育を評価することができる。これは、保育の計画や実践において本来大切にされるべき「子どもの実態」「環境構成」「保育方法や展開」が十分に大切にされたかについて検討することと同じである。保育の計画と実践の間では、必ずズレが生じる。このズレを修正していく作業が「カリキュラム・マネジメント」である。そのような意味で「カリキュラム・マネジメント」とは、十分に大切にされていなかった3つの要素はどれか、大切にするために何が必要かを考えることであり、これらに丁寧に取り組むことは保育の質改善への取り組みそのものなのではないだろうか。

おわりに

保育所保育では「生活」が重んじられるため、幼稚園教育ほど「保育課程」や「カリキュラム」という言葉が浸透しなかったのではないかと先に述べたが、子どもの主体的な学びは「生活」にある。平成29年度に告示された保育所保育指針でも幼稚園教育要領でも、幼保連携型認定こども園教育・保育要領でも、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」いわゆる10の姿が共有された。これは、乳幼児期をどの場で過ごしても、同じような資質・能力の育ちが保障されなければならないということである。したがって、「生活」は、保育所でも幼稚園でも認定こども園でも同じ意味で捉えられるべきであるし、この生活をどうデザインする

「子どもの育ちを確かにする」保育の質

か、すなわち「カリキュラム」や「カリキュラム・マネジメント」が、乳幼児の「生活」の場で当たり前になっていかなければならない。そうでなければ、保育所保育は、「子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」⁽⁶⁾ 場になりえない。保育所保育が今後「保育所は保育、幼稚園は教育」という誤解を受けないようにするためにも、乳幼児期にふさわしい教育のあるべき姿や、保育所での「生活」の意味を捉えなおすことも必要なのではないだろうか。

最後に非常に私事ではあるが、保育所の先生方には2つの理由で感謝の気持ちでいっぱいである。ひとつは、保育者養成校に属しており、子どもが好きという気持ちはあっても、書くのも苦手、保育技術もまだまだという学生を実習で快く受け入れていただき、養成校で十分に養成できていない部分を温かく受け入れていただいているからで、もうひとつは、働きながら子育てする事を選択した私たち家族を支えていただいたからである。保育所に子どもを預けながら働く母親としても、養成校の教員という立場からも、保育所の保育力の高さには何度も驚かされてきた。そして同時に、「子どもを遊ばせているだけ」と保育所が評されることにとても悔しい思いもしてきた。そうした中で、平成27年度保育技術協議会（鹿児島県総合教育センター）、平成27年度及び平成28年度鹿児島県日本保育協会職員研修会（鹿児島県日本保育協会）、平成28年度鹿児島県幼稚園教育課程研究協議会（鹿児島県教育委員会）などの場で、幼稚園や保育所の先生方を対象に「保育」や「カリキュラム・マネジメント」をテーマに話をする機会をいただいたことで、幼稚園教育と保育所保育における共通の課題や、「遊ばせているだけ」と揶揄されない保育となるには、何が必要かについて改めて考えたいと思うようになった。本稿は、平成30年より平成29年3月告示の保育所保育指針が施行されるにあたり、これまでの保育所保育への感謝とこれからの保育所保育への期待を表したいという思いからまとめたものである。今後も養成校の教員の一人として、質の高い保育が提供できる保育者の養成と「保育の質向上」に取り組んでいきたい。

(6) 保育所保育指針（平成29年3月31日厚生労働省告示）「第1章 総則」『1 保育所保育に関する基本事項』

【引用・参考文献】

- 厚生労働省編（2004）「保育所保育指針解説書」
- 社会保障審議会児童部会保育専門委員会（2016）「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ（平成28年8月2日）」<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000132740.html>
- 全国保育士養成協議会専門員会（2006）「保育士養成システムのパラダイム転換—新たな専門家像の視点から」『保育士養成資料集』（44）
- 保育所保育指針（平成29年3月31日厚生労働省告示第117号）
- 幼稚園教育要領（平成29年3月31日文部科学省告示第62号）
- 幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省告示第1号）
- 小山優子（2016）「倉橋惣三の幼稚園教育における『生活』の概念の検討—教育方法と保育内容の視点から—」『幼年教育研究年報』（38）5-13

（鹿児島純心女子短期大学准教授）