

## 保育の概念に関する一考察

—保育者の援助の視点—

岡 本 和 子

### はじめに

わが国の最近の文教政策においては、明治以来の教師主導型の画一化教育から、個性重視の教育への質的な転換がみられる。社会の変化に対して主体的に対応できる能力や創造性の基礎を培うこと、さらに生涯学習の基礎を培う観点から、自ら学ぶ意欲と主体的な学習の仕方を身につけること等が重視され、幼稚園から高校までの教育課程の改定の基本方針となっている<sup>1)</sup>。

幼児の主体的な活動を促すことの重要性については、幼稚園教育要領や保育所保育指針の中でうたわれている。特に幼児の指導は遊びを通して行われること、しかもその指導は強制的ではなく、環境を通して行われることになっている。ところが現実には、指導の具体性を欠き、時として放任主義に惰する傾向がみられる。それは、環境にねらいを込める際の指導者側の具体的な視点の欠如がその原因の一つとして考えられる。

また環境構成の着眼点として、一般的に子どもの①内発的動機づけ、②行動選択の自由、有能感の体得、③イメージの広がりなどの内的基準が満たされることの必要性が挙げられている<sup>2)</sup>。これらの諸点が実際に生かされるためには、一人ひとりの子どもが主体的に働きかける対象について、具体的に考える必要がある。当然のことながら、この対象は子どもの興味、関心、意欲を呼び起こすものでなければならない。

幼稚園教育指導書にみられる幼児の活動例からは、生活の中の子どもの自然な活動を生かす姿勢や、子ども一人ひとりに寄り添う保育者の姿勢が伺える。このこと自体は極めて大切なことである。しかし、子どもはその活動から何を学ぶのか。その活動とねらいとは関連しているのか否か。また、ねらいと内容との有機的関連はどのように説明できるのか。さらに、子どもの遊び方の種類、系統性、発達上の意味の変化の捉え方などは、理解しにくく、いわば盲点となっていると考えられる。

ところが、同指導書には、目的や目標が有効に達成されるように、幼児の生活の実情に即した教育内容を明らかにして、生活のなかで計画性をもった適切な教育が行われなければならないと述べられている<sup>3)</sup>。つまり、このことは、保育を具体的に進めるためには、ねらいや活動、環境構成、保育者の援助などに関して、明確な指標が必要であることを意味している。

保育目標（ねらい）と保育内容・保育方法をどう捉えるかについての先行研究によれば<sup>4)</sup>、保

育という営みは小学校における教授—学習過程とは根本的に異なることを論証することが意図されている。しかし、この場合、教授—学習過程の概念は、必ずしも明確ではない。一般に小学校では一斉に知識や技能を教え込むという捉え方がなされており、そのやり方が保育のあり方と異なると捉えられる傾向がある。最近では、初等教育の段階で個性化教育の推進や生活科の導入等により、子どもの遊びや活動や体験を重視する傾向がみられる<sup>5)</sup>。特に生活科においては、その目標のなかに「遊びや生活を工夫」すること、「遊びや生活に使うものを作ったりなどして活動の楽しさ」を味わうことなどが挙げられている<sup>6)</sup>。

幼稚園教育指導書によれば、幼稚園教育要領に示されている領域は、小学校の教科とは異なり、領域別に教育課程を編成して指導するのではないと記されている。各領域に示されている事項は、保育者が幼児の生活を通して総合的な指導を行う際の視点であり、幼児のかかわる環境を構成する際の着眼点である。

教育は子どもの発達をぬきにしては考えられない。それは、文化を獲得させることを通じて、子どもの中に自我や性格、感情、知識、技能などを意識的に発達させていくことである。子どもがまだ内部に十分に持っていないものを提示し、活動を通してこれを学ぼう、達成しようと働きかけることが必要である。しかも素材や教材はその内容の社会的必要性や真偽性で価値が決まる。ところが、素材や教材の価値は内容の社会的価値で決まらないで、子どもの興味や関心だけで決まってくるという現状がある<sup>7)</sup>。つまり、子どもが欲するものであれば何でもよいということになってしまいやすい。このことは子どもの自発的で主体的な遊びという枠組みの中で増幅され、保育者の指導を曖昧にする原因になっているのではないか。

保育は、子どもと素材・教材と指導の概念との密接な関連のもとに成立する。ここでいう指導の概念とは、子どもと素材・教材を見通した保育者側の具体的な援助の内容と方法である。保育の実践にあたっては、この点が明確にされる必要がある。

そこで本論では、以上の知見から、保育における保育者の援助に関する視点について考察する。

## 1 子どもの活動とねらいとの関連

子どもの活動とねらいとの関係は曖昧である。幼稚園教育要領によると、幼稚園終了までに育つことが期待される心情、意欲、態度としてのねらいは、内容に挙げられている事項を指導することによって達成するとある。しかし、ねらいの達成のために、どの事項とどの事項とを考慮していけばよいのか曖昧である。したがって、具体的な活動が挙げにくい。

たとえば、環境のねらい(3) (身近な事象を見たり考えたり扱ったりする中で、物の性質や数量などに対する感覚を豊かにする)の中の数量に対する感覚を豊かにするという例で説明してみよう。このねらいに関係深いものは、内容の(8)数量などに関心をもつという事項である。その他に関連があるものとして考えられる事項は、仮に、木の葉がたくさん落ちるのを見るという場面を

生かすことにした場合、内容の(2)自然や人間の生活に変化のあることに気付く…である。子どもがその子なりの考え方を言葉で表現することの形成的意義も大きいので、言葉の領域の内容(2)も関連してくる。他にも関連事項があるとすれば、これらの事項からどのような活動を捉えればよいのか明確でない。数の概念を構成するのに実際に役立つ日常生活の活動例としては、配る、片付ける、椅子とりゲーム、トランプゲームなどいろいろ考えられる。しかし、それらの活動を捉えていくための視点は要領にも指導書にもほとんど見当たらない<sup>8)</sup>。したがって、活動をねらいとの関連において捉えにくいということは、保育者の具体的な行動基準が不明ということであり、放任になりやすい。

以上、保育のねらいから活動をとらえる視点の欠如について述べてきた。このような見方に対しては、一般に子どもの活動を見ていくことの大切さが指摘される。倉橋惣三は「幼稚園教育の真諦は、子どもの生活へ教育をもっていくので、こちらに目的はあるけれども、日々に行っていく保育の実際の働きは、子どもの生活の方へこちらから合わせていく」と述べている<sup>9)</sup>。このことは大人から子どもへの圧力、強制を否定し、いわゆるやらせにならないように戒めている。このこと自体は極めて重要なことである。ねらいから活動をとらえる視点は、一方的に子どもに押しつけるための視点として短絡的にとらえられるべきではない。むしろ子どもの活動を読みとる視点として、また、大人の側の環境構成の着眼点として、それは必要である。

保育は環境を通して行うことを基本とする。このことは、子どもと環境との相互作用としての「経験」が重視されることを意味している。子どもに何を身に付けさせたいのか、それを構成する中身の分析と、それに基づく文化財の選択が必要である。そして、それは子どもに訴え、方向づけていくものか、つまり子どもの環境となりうるのかという視点から取捨選択される必要がある。子どもにどのような力を育てたいのか、そのねらいが明確にされることによって、保育の展開の仕方が大きく異なってくる<sup>10)</sup>。

保育においては、子どもの遊びや活動と教育的価値との関連を、つまり、それらのなかで育つ力を指導者側は明確に描いておくことが重要である。幼児期の遊びは実に多様である。同じ遊びでも、子どもの遊び経験等により、形態等が異なる。また遊びの進行により、その内容は変化する。こうした事実を遊びの発展という観点でとらえるならば、そこから保育指導のあり方が明らかになる。たとえば、いろいろな遊びは、関係し合いながら発展している。「イナイイナイバア」から「かくれんぼ」へと遊びは発展していく<sup>11)</sup>。その発展の過程には、「追いかけっこ」「ごっこ的な追いかけっこ」「かくれ遊び」などさまざまなヴァリエーションが現われる。これらの遊びでは、「呼びかけるもの」と「呼びかけられるもの」、「遊ぶもの」と「遊ばれるもの」、「見るもの」と「見られるもの」等、役割交代は自在であり、相互に絡み合っている。これらの遊びの中で、子どもが感じる楽しさやおもしろさの中味を分析することによって、遊びの発展やそれに対応した子どもの発達を目安を明らかにすることができる。

ごっこ遊びの発展を、遊びの面白さの質的变化として捉えてみると、次のようになる<sup>12)</sup>。(1)物

を見立てて扱うことが面白い (2)大人のように振る舞うことが面白い (3)役割関係の表現が面白い (①具体的イメージに支えられた主観的な役 ②役に応じた行動 ③役割相互の関係を捉える) (4)ルールに従うことが面白い (①役のイメージに伴った活動を行うルール ②役がもつ行為を規定するルール ③役割関係をふまえた言動) (5)イメージを共有することが面白い (①断片的なイメージを共有し自分もやってみようと思う ②場面的イメージを共有し、仲間と共に場面を展開する) このような発展を明らかにすることで、ごっこ遊びの中で培われる力が多岐に渡る事が明確になる。

さらに、鬼ごっこを例にとれば、ルール遊びの発展していく過程は次のようである<sup>13)</sup>。0～1歳児では、大人-子どもの相互のやりとりの規則性・対立性をもった遊び(イナイナイバーの段階、かくれっこの段階、待て待て遊び、追いかけっこの段階)、1～3歳児では、役割遊び的な鬼ごっこの展開(追いかける役割を子どもに獲得させる)、3歳前後では、交代のルールの獲得、4～5歳児では、ルール遊びの獲得(ルールの獲得、集団対集団のルール遊びへの発展)へと発展していく。このように零歳から卒園するまでの長い間を見通して、遊びの発展を捉えていく視点もまた重要である。

遊びは発達最近接領域を創造する重要な意味をもっている<sup>14)</sup>。それゆえ子どもの内面に実現したい教育的価値を問いながら、遊びを支え、ふくらませていくことは、遊びの指導の基本である。その際、遊び心をこわさないで遊びを発展させることが大切である。そのためには、保育者は次の二つの課題をもつ必要がある<sup>15)</sup>。第一に、保育者は、遊びの内容が発展する見通しを持つこと。第二に、保育者は子どもたちと遊び仲間としての関係を結ぶことである。保育者の側が見通しを持っていることと、それをすぐ子どもにさせることは全く別のことである。保育者はそのような見通しを持ちながら、実際には子どもと楽しく遊ぶことである。見通しの通りにやらせようと思うと、遊び仲間にはなれない。見通しを持ちつつ仲間として遊ぶこと、そして、その見通しを仲間として遊びながら実現していくことが、保育者に求められるのである。仲間として遊べる保育者としては、一歩進んだ仲間としての姿を見せることである。ワロンは、ルールを守ること、インチキをする事の二つの間を揺れ動いているのが遊びの面白さだと述べている。もしそうであるならば、そのような要素を簡単に切り捨てないことである。子どもが遊んでいるときの顔には二つの面があって、その二つの表情の間をいろいろ揺れ動いているといわれている。それは、真剣な顔とおかしくてしょうがないという顔である。解放感の中で、そのような表情に表わされる子どもの気持ちを組織していくことが、遊び心をつかんだ指導の一つのポイントといえるであろう。

「児童の権利に関する条約」が1989年に国連で採択され、1994年に日本でも批准・発効の運びとなった。その第31条には、「児童がその年齢に適した遊び」を行う権利が明記されている。日本では、この2、30年の間に、遊び環境が急激に変化し、子どもたちは外遊びの熱意を失っている<sup>16)</sup>。こういった変化を見ずえ、子どもたちの遊びの時間と空間の再構築の方法が求められてい

る。遊び全体を、生活全体の中で位置づけること、遊び心をつかんだ遊びの指導について考えることの今日的意義は、極めて大きい。

## 2 遊びと学習

幼稚園教育要領には、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」ことが記されている<sup>17)</sup>。保育所における保育は養護と教育が一体となって行われる。保育所の教育的内容については、幼稚園教育要領の教育内容との整合性を配慮する必要がある。

遊びの外的形態よりも、遊び主体の意識や心理状態に目を向けて、その状態によって遊びとみなせる活動であるか否かが判定される、とする見方がある<sup>18)</sup>。つまり、どのような活動も、一定の条件を満たすかどうかによって、遊びになったりならなかったりすると考える立場である。その場合、遊びに「なる」ための三つの条件として、次のものが挙げられる。第一に、その活動が、その活動の主体にとって楽しいこと。第二に、主体にとっては、その楽しい活動目標が目的であって、少なくともその活動が、その外部にある他の目的達成のための単なる手段となっていないこと。第三に、外部から強制され、拘束されているという感じを主体が持たないこと。これら三つの条件は、子どもの活動が遊びになるための必要十分条件とみなされる。つまり、子どもの感じる自由度によって遊びを捉える考え方である。その自由度の中味として、「楽しさ」「非手段性」「非強制感」が挙げられるのである。

いわゆる遊びの指導において、同じ遊びでも、子どもへのかかわり方の違いによって、活動の展開は異なってくる。たとえば、保育者の指示の強い遊びの展開と、できるだけ子どもにまかせた遊びの展開とでは、同じ内容の遊びでも、子どもの感じる自由度が異なるため、異なった展開になる。前者の例として、ひとしきり遊んだ後に、子どもが「先生、これやめて遊んできていい」とたずねたという事例がある<sup>19)</sup>。遊び活動が、子どもにとって遊びになっていなかった例である。

一方、現実には、活動の外からみた形態や内容だけにとらわれて、遊びと、学校教育などに関して使われるいわゆる学習は対峙するものと考えられがちである。確かに順序をふんで学習していかなければ習得できない内容があり、この点に学習の独自性が存在するものの、両者のちがいは相対的なものである。遊びのなかには豊かな学びがあるし、また学習のなかにも、本質的に遊びが存在する。この意味で、遊びについていうならば、遊びは、すぐれて自由で、自発的で、創意を許容する活動であるにとらえるほかはない<sup>20)</sup>。

子どもの活動にどれだけの自由が許されるかという観点で見れば、遊びと教育は連続線上に置かれる<sup>21)</sup>。つまり、自己活動という原理に立つ連続線上に両者は位置している。したがって、そのいずれにおいても、学習を成立させるための基本構造と要素は変わらない。

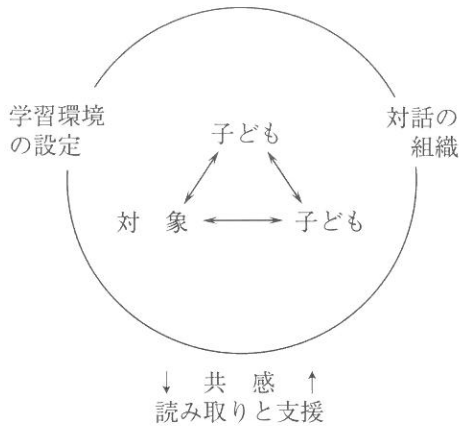


図1 教師の役割

(「学習の個性化における教師の役割」<sup>(22)</sup>より転載)

図1は学習の個性化における教師の役割を示したものである<sup>22)</sup>。教師は、すべての子どもが意欲をもって取り組み、主体的に学習する喜びや学ぶことの楽しさを感じ取ってほしいと願っている。そしてその実現のため、教師の役割の新たな捉え方が模索されている。教育の三大要素は、子ども、教師、素材・教材である。学ぶことの出発点は、自然・社会・文化のいずれかのもの(素材)に対して、一人ひとりの子どもが主体的に働きかけることである。子どもの働きかけがあつてこそ、初めてものが学習の「対象」になり、そして、「対象」が子どもに語りかけることで学習が成立する<sup>23)</sup>。

このことを可能にする学習環境の設定、追求活動における対話の組織、そして、子どもの活動の読み取りや支援が、教師の役割の基本である。このことは、保育者に関しても同様である。

すなわち、保育においても、保育者は素材や教材に子どもを「出会わせ」、活動に「引き込む」技量が必要なのである<sup>24)</sup>。子どもの側から表現すれば、それは楽しい遊びでなければならないのである。したがって、すでにふれた子どもの活動とねらいとの関連については、一方的に教え込むための視点としてではなく、子どもの遊びや活動をとらえて適切に援助していくための視点として、指導者側は明確にしておく必要がある。

教師や保育者は、まず教えようとする内容とその方法についてよく知っていなければならない。あわせて対象である子どもについて十分理解しておく必要がある。しかもそれが単なるテクニックに終わらないためには、教育や保育ないし人間形成に対する深い洞察が求められる。また教育や保育の営みを成り立たせる諸条件に関する科学的認識も欠かせない。教師や保育者に欠かせない知識・技能とは、いわばこれらの総体である<sup>25)</sup>。教育や保育の内容や方法に関する知識・技能や子どもに関する理解は、教師や保育者に不可欠のものであることは、自明のことである。さらに、教育や保育ないし人間形成のあり方、並びに教育や保育の営みを成り立たせる諸条件について積極的な関心を持つことは、教師や保育者の専門性を成り立たせる重要な内容として、特に重視されなければならない。

### 3 援助のあり方

#### (1) 環境の構成

ブラウデン報告(1967)には、子どもの体格、パーソナリティー、そして学ぶ能力は、その子を取りまく環境と遺伝的素質との連続的な相互作用の結果として発達するという人間観・発達観がみられる。このような人間観に立つならば、教育や保育とは環境を提供し操作することであるという、教育観・保育観が求められる。

それでは、どのような環境の提供の仕方があるのか。また子どもにとってはどのような環境の与え方がよいのであろうか。この点に関しては、デューイ(J.Dewey)の考え方が参考になる。彼は『民主主義と教育』の中で、教育作用として、方向づけ(direction)、統制(control)、補導(guidance)の三つのあり方を示している<sup>26)</sup>。

補導の特質は、補導されるべき個人の自然的な能力を共同を通して助成するという点にある。統制は、外部から加えられ、そして統制される人からある抵抗を受ける一つの力という概念で表される。これら両者の中間的ないしは統合的な方法として、方向づけは捉えられる。つまり、方向づけとは、一方では子どもの性向に訴え(いわば補導的機能)、そして他方では、一つの連続的なプロセスを通して導き(いわば統制的な機能)、結果としてある個性的な心身の性向を形成することをめざす。

デューイはこの方向づけを積極的に採用しようとしている。子どもの意のままに放任することでもなく、また、子どもにはかまわず外からコントロールするのでもない。子どもがある必要や要求を持ってある環境に働きかけ、その結果として何かを学ぶ。このような子どもの個性的な環境との相互作用を成り立たせる環境の提供を重視している。このような方向づけのために、教師や保育者が提供すべき環境の一般的条件としては、子どもにとって十分に挑戦的であること、かつ達成することのできないほど困難でないことである。

幼稚園教育要領によれば、幼稚園教育の指導のあり方としては、遊びを通しての指導を中心とすること、また幼児一人ひとりの特性に応じ発達の課題に即した指導を行うことの重要性が記されている。そしてその実践のための幼児へのかかわり方を表現する場合には、たとえば、「幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにする」など、援助という言葉が使われている。幼稚園教育指導資料第1集には、幼児の展開する活動に対して必要な助言・指示・承認・共感・励ましなど、教師が行う援助のすべてを総称して、指導と読んでいることが記されている。

これまで、一般に指導という場合、教師が相手に対して一方的に知識や技能を与えるものであるという受けとめ方がなされることが多かった<sup>27)</sup>。このことは幼児の指導にも影響を及ぼし、幼児の興味や関心や発想を無視した、幼児期にふさわしくない保育を生み出す一因にもなったことが指摘されている。このような経緯があるため、今日、指導の中味を援助という言葉で示そうとしている。この意味では、指導とは方向性を持った援助であるといえるであろう。したがって、先に触れた方向づけの考え方が有効であると考えられる。

元来、教育の本質は自己教育である。その意味では、教えようと思って教えられるものではない。教師にできることは、環境を提供し、必要があれば、その環境を変えたり、新たな環境を提

供したりすることである。環境を通して行う教育は、何も保育に限ったことではない。ただ、保育においては、動機が内発的か、行動が自発的かという観点からみた場合、子どもの自由度は大きいであろう。環境の構成はねらいの実現のためであること、そして必要に応じて幼児と共に再構成していくことが望まれる。

以上、環境構成の意味について述べてきた。次に、環境には「もの」としての環境と「ひと」としての環境が含まれているが、それらの実際についてさらに詳しくみてみよう。

すでに触れた個性化教育によると、教科や活動の種類よりも、教師が子どもにどうかかわるかという活動のスタイルが、子どもの自発的な活動を左右することを示している。たとえば、外的制約の大きい内容のものであっても、子どもたちが成功感や充実感を体験するようなプログラムや学習形態などが工夫されている。そのためには、素材や教材（学習材）、場の構成の工夫は欠かせないことを示している。また、子ども一人ひとりに指導の手をさしのべることは、同時に子ども一人ひとりの特性に応じた指導を行うことが求められる。個性化教育では、従来から処遇されてきた到達度差に加えて、学習時間差や学習適性差に着目している。学習適性差については、学習スタイルの差と認知スタイルの差を考慮する姿勢がみられる<sup>29)</sup>。このことは学習形態やメディア及び教材の種類を選択、教材の作り方に影響を及ぼしている。また系統性がどちらかといえば弱い題材については、子どもの興味、関心、生活経験の差などに応じて、子どもの個性の伸長がめざされる。子どもは自ら学習課題を選び、自らの方法で追求していくよう励まされる<sup>29)</sup>。こうして得意な分野および追求の仕方が育てられる。

以上の知見を保育における実際の環境構成に生かしていくことが大切である。すでに触れたように、子どもの変容は、調べる、触る、動かすなど、環境との相互作用を通して実現される。その際、状況に応じ、また経験の発展のため、指導者側は学習内容を系統的に整理し、それぞれの段階にそった環境構成を行うことが求められる。

指導の内容によっては、たとえば、生活面、なかでも社会生活や道徳観に関しては、なぜこうしなければならないのかなどについて、子どもに話したり、行動で示したりする必要がある<sup>30)</sup>。このような場合にも、保育者が一方的に指示するような指導にならないように、工夫することが求められる。また子どもは、環境との相互作用によって学習していくが、個性によってその仕方や内容は相違する。したがって、重要なことは、子どもが遊びや活動を通して自分の仕方やペースで学習できるような素材や場所の設定が必要となる。そしてそのためにはその開発が必要である。

それと同時に、保育者と子ども、子どもと子ども同士等の対話、応答関係を可能にすることは、環境づくりの基本の一つとして極めて重要である<sup>31)</sup>。

対話（相互作用）を進めていくための有効な手だてとしては、シャフアー（R.Schaffer）の6つの技法が参考になる<sup>32)</sup>。ここではそれらについて簡単に触れておく。第1の同調する技法は、子どものとる歩調に身をまかせることである。第2の適応する技法は、子どもの年齢・状態・活



動にあわせて、ごく自然に大人が自分の行動を変化させることである。第3の促す技法は、大人はねらいと目標を持ち、ペースは子どもに決めさせ、子どもの活動を励ましたり、適切な刺激を与えたりすることである。第4の完成させる技法は、言葉をかけながら、子どもが興味を示すままにさせ、その興味を子ども自身の分脈内で完成させることである。第5の先導する技法は、子どもの行動にしたがって状態を見計らい、子どもをリードしていくことである。第6の統制する技法は、子どもに対して、勝手に押しつけずに終始一貫した態度で、子どもの能力にふさわしい方法とペースで伝えることである。これらの6つの技法は、大人の側にとって、受動的なものから能動的なものへと順に配列されている。大人にとって最も能動的である統制の技法においても、指示は行進の号令とは違い、子どもに勝手に押しつけるのではない。大人は常に子どもの個性を尊重し、子どもの状態を読み取ってから、働きかけていくことが重要である。

「児童の権利に関する条約」のなかで、日本で注目されているものの一つは、子どもの表現の自由の権利と意見表明権をめぐるものであろう。幼児の場合、意見はいえないかもしれないが、その子なりの表現がなされるはずである。子どもの自由な表現の意味を時間をかけてゆっくりつかむこと、このことは、今日、特に必要なことだと考えられる。子どもの自由な表現を教育や保育の実践のなかで育てていくことは、自己の意見の表明の自由の権利を保障していくことにつながるであろう<sup>33)</sup>。集団保育の場においては、個々の子どもの違いを認め合う自由で暖かい集団づくりが大切である。このようななかで、子どもは存在感や有能感を持つことができるであろう。

また、教師や保育者と子どもとの関係を捉える際に重要なことは、教師や保育者の人間性を問うことである。それは教育や保育を成り立たせる奥深い要因として見落とせない。人と人との関係の中で意味をもつ権威は、相手の内面的な承認のもとに初めて成立する。この内面的な承認を与えるべきかどうか判断しようとするとき、教師の人間性が微妙な、しかし極めて重要な役割を果たす。つまり、同じ人間であるという共通の地平に立って考えること、このことは権威に対する内面的な承認の一つの契機となる<sup>34)</sup>。

## (2) 保育者の援助

為すことによる学習のあり方は、たとえば、模倣活動、試行錯誤的活動、いわゆる遊び、また何かをしようとしているうちに偶然に学んだなど、さまざまである。デューイによれば、これらの中で最も望ましい方法は、探求すなわち問題解決活動であると考えられ、重要な指導の基本となる<sup>35)</sup>。

今日の情報化社会の進展のもとでは、確かに何かを知ったという知の実感が希薄になる傾向があることが指摘されている<sup>36)</sup>。したがって豊かな実体験を持つことが大事にされなければならない。そして、どうしても実体験できないようなものでも、何かが確かにわかったという知のリアリティーを保障していくためには、子どもの関心や問題意識、あるいは探求のプロセスを大切にしていかなければならない。つまり、子どもに問の発生をうながし、予測を立てさせ、実証を保

障していくことである。

デューイによれば、問題解決とは問題の解決のために営まれる活動ではなく、問題の場面の解決のために営まれる活動である。したがってこの活動は、極めて強く内的に動機づけられた目的追求活動である。

それではデューイの探求の構造についてみてみよう。探求の構造は、問題解決の段階、操作、態度の三つの側面から説明できる。まず、問題解決の段階は、(1)問題の場面の発生、(2)解決されるべき問題を設定する段階、(3)仮説（解決策）の形成、(4)明白な行動による仮説の検証、(5)解決された場面へと変換される、という5段階からなる。

次に、この問題解決のプロセスは、「観察」と「推理」の二大操作によって進められる。「観察」とは事実・知識の感覚知覚などであり、「推理」は、事実・知識の分類、比較、関連づけなどの形態をとる。この推理によって、観念が構成される。そして、それを支える態度としては、解放性、持続性、自主性などの一定の心的傾向が伴う。

幼児期の探求活動とは、子どもが自分にとって新奇な目的を達成しようとして、それに必要な手段を選択し実行する活動であるといつてよいであろう<sup>37)</sup>。したがって、幼児期の子どもがすぐにこの探求を営むことができないことはいうまでもない。しかしこの探求の構造を考慮しつつ、そのような方向へと絶えず指導の手を加えることが大切である。ヴィゴツキーの最近接領域の考え方にみられるように、このことは大切なことである。保育者が一方的に知識や技能を授けるのではなく、子どもの必要感に応じて指導するという場合、時間をかけて、子どもに「経験」の機会や場面を豊かに与え、子どもが観察と推理を繰り返す中で、様々な疑問や関心や必要を子ども自身が抱いていくようにすることが大切である。

ところで、子どもの発達を促し、それを保証していくことは、保育や教育の重要な課題である。この際、指導者の発達観が問われる。なぜならば、それによって子どもへの働きかけの仕方が異なってくるからである。たとえば、心の発達を構成する知識獲得の過程を特徴づけることから、次のような点が保育実践へ示唆されている<sup>38)</sup>。ここでいう心は、外界に働きかけてこれを知る主体といった意味で用いられている。第一に、子どもの能動的な活動を引き出すことである。つまり指導者は、子どもの外界に対する能動的な働きかけや、様々なアイデアの比較・吟味・関連付け等の活動を促すことである。第二に、知識の再構造化を促すことである。子どもは個々の知識要素の洗練や関連付けに基づき知識体系を再構造化していく長い道程を要する。したがって子どもの内的吟味の過程に十分時間を割くことである。第三に、子どもの既有知識を利用することである。幼児は日常生活での経験によって、かなり豊富な既有知識を持っていると考えられる。これと関連づけて新しい知識を学ぶことで、学習は促進され、興味や能動性を高めることができる。第四に、社会文化的制約を利用することである。たとえば、社会的制約の一部を構成する指導者自身が子どもの活動に適宜介入したり、子ども同士の相互交渉を間接的に組織化することである。第五に、適切な領域を選択させることである。一人の子どもがあらゆる領域で発達ないし熟達す

ることはむずかしい。熟達すべき領域は子ども自身が選ぶことが好ましい。したがって、自分が長期間に渡って興味の持てそうな領域を見つける能力を身に付けることは、幼児教育の段階から要求される。第六に、文脈を設定することである。獲得した知識が子どもにとって意味ある機能を果たす環境を準備することである。またできるだけ多様な分脈でそれを使わせることである。

## おわりに

援助の本質は、「誘いかけてやる気をおこさせる」ことであるといわれている<sup>39)</sup>。このことは、いわゆる学習においても遊びにおいても、基本としなければならないことである。ただ、遊びは本質的に自由で自発的な活動であるから、遊びにおいては、いっそうそのことは強調されなければならない。したがって、子どもが自然発生的に行う遊びを共感をもって見守り、そこに込められた子どもの喜びや要求やためらいなどを理解する努力が必要である。このことは子どもの衝動、興味、学び方および発達等に関する知識が、指導者に必要であることを示している。

ところで、教育は偶然に、副次的にあるいはただ「状況」に応じて生じるものではなく、意識的に責任をもって引き受けられるものである<sup>40)</sup>。このことは、素材・教材の中に具現されている教育的価値への洞察力を指導者が持つことの必要性を示している<sup>41)</sup>。そして、その洞察力を持つことによってはじめ、目の前の子どもにふさわしい素材や教材を選択し、それらをさまざまな形で、環境を通して子どもに提供することができるのである。保育者の援助の視点は、まさにこの点に帰するであろう。

## 注

- 1) 教育課程審議会の最終答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」(昭和62)等参照。
- 2) 森稜編『幼児教育学』福村出版、1992年、69-71頁。
- 3) 文部省『幼稚園教育指導書増補版』平成元年、22頁。
- 4) 小川博久「「保育目標(ねらい)」「保育内容・保育方法」をどう捉えるか」『保育研究』(vol.15,no.3), 建帛社、平成6年、50-62頁。
- 5) 個性化教育とは、一人ひとりの子どもが個性の伸長を図り、基礎・基本を深めていくために、学習集団の中で、興味・関心、意欲といった情意や生活経験を原動力として、自ら目的・目標や追求方法を設定し、主体的に学習を展開していくことをめざす。大阪教育大学教育学部付属平野小学校『学習の個性化における教師の役割』東洋館出版社、平成4年、12頁。
- 6) なお、小学校学習指導要領の総則には、低学年における合科的な指導の推進の考え方がみられる。文部省『小学校学習指導要領』平成元年、3頁、69頁。
- 7) 汐見稔幸『地球時代の子どもと教育』ひとなる書房、1993年、136-152頁。
- 8) この点に関して木下は、次のような説明のなかで、?で示している。

【旧要領】 要領に列挙された「ねらい」→その「ねらい」幾つかを総合したものとしての「具体的

なねらい」→それを子どもたちに達成させるにふさわしい経験や活動の（教師による）選択・配列→子どもたちによる活動。

【現要領】 要領に列挙された「ねらい」→？→幼児の発達の過程を見通し、心身の発達の実状に応じた「具体的なねらい及び内容」の設定→その「具体的なねらいや内容」に相応しい環境の構成→幼児が環境にかかわることによって自発的に選択し展開するものとしての活動。 木下龍太郎「改訂幼稚園教育要領「概要」の特徴と問題点」『保育情報』全国保育団体連絡会，1988年10月，7頁。

- 9) 倉橋惣三『幼稚園真諦』フレーベル新書，昭和51年，64頁。
- 10) 個性化教育の実践校においては、子どもの自己学習の道しるべとして「学習の手引き」が作成されている。それによると、その学習を通して、どのような力を育てたいのか、何を学習させるのか、学習のねらいが明確にされている。それによって展開の仕方が大きく異なってくる。またなぜその学習をするのかも明らかにされ、子どもが意欲をもって取り組むことができるように留意されている。 愛知県東浦町立緒川小学校『自己学習力の育成と評価—統・個性化教育へのアプローチ』明治図書，1993年，35—38頁。
- 11) 上野ひろ美『発達の「場」をつくる』高文堂出版社，平成6年，69—77頁。
- 12) 同前書，97—109頁。
- 13) 田中孝彦他『新しい保育論へのアプローチ』ひとなる書房，1985年，160—180頁。
- 14) 援助やヒント，誘導を与えることで解けるようになる範囲のことをヴィゴツキーは「発達の最近接領域」と呼んでいる。子どもの自主的活動を問題にする場合，子どものすでに完成した発達過程と，現に発達しつつある過程を考慮することが大切である。 内田伸子『幼児心理学への招待』サイエンス社，1989年，259頁。
- 15) 田中，前掲書，144—187頁。
- 16) 山田満『子どもと遊び』岩波新書，1992年，157—175頁。
- 17) 文部省『幼稚園教育要領』平成元年，1頁。  
遊びを本来「それ自体のそとに目的を持たない活動」（ワロン）として捉え，幼稚園教育要領に含まれているもろもろの教育目標との間の矛盾を指摘する立場も見られる。 木下，前掲書，6—9頁。
- 18) 山田敏『遊びと教育』明治図書，1994年，11—14頁。
- 19) 阿部明子他編著『幼児教育指導法—保育における援助の方法—』萌文書林 1994年，207—209頁。  
保育において，子どもが自分で見つけた遊びを援助することの大切さが指摘されている。そのことは，子どもの心の自由を問うことの重要性を意味している。 平井信義『子ども中心保育のすべて』企画室，1994年，526頁。
- 20) 須藤敏昭『現代っ子の遊びと生活 遊びからみた子育て論』青木書店，1992年，37頁，82—84頁。
- 21) 森楸『遊びの原理に立つ教育』黎明書房，1992年，51—57頁。  
これに関連して，遊び（play）と学習（work）を結合する視点として，集中・没頭（involvement）が挙げられている。involvement とは，子どもが外的に強いられるのではなく，自らが自発的にしかも感覚的，直接的行為によって対象に入り込み，一体化する状態である。その過程で満足を得，結果として学習される。 折坂利津子「幼児教育におけるオープン・エデュケーションの意義—「遊びと学習の結合」とその心理学的基礎—」『教育学研究紀要』（第24巻）1978年，106—107頁。
- 22) 大阪教育大学教育学部附属平野小学校，『学習の個性化における教師の役割』東洋館出版社，平成4年，17頁。
- 23) 同前書，10頁。
- 24) 上野，前掲書，194頁。
- 25) 下村哲夫『先生の条件』学陽書房，1993年，60—62頁。
- 26) 高浦勝義『生活科の考え方・進め方』黎明書房，1992年，78頁，88—95頁。  
ジョン・デュウイー・帆足理一郎訳『民主主義と教育』春秋社，1975年。

- 27) 岸井勇雄「保育における指導概念の研究—その歴史的経緯と問題」『保育学研究』日本保育学会，平成4年，13-19頁。  
現在でも、「指導」という言葉をこのような意味合いに使い、「援助」とは対立したものとして捉える考え方がある。この場合、「援助」とは、子どもの自由遊びがさらに展開するように働きかけをすることであり、よい環境を準備することである。平井，前掲書，527頁。
- 28) 全国個性化教育研究連盟『個性化教育・実践ハンドブック』学陽書房，平成4年，92-93頁。
- 29) 一事例として，愛知県の緒川小学校のオープン・タイムの時間がユニークである。これは子どもたちが自分自身で課題を決め，計画を立て，自分のペースで実践していく時間である。様々な活動が10のセクションで行われており，ボランティアの援助がみられる。子どもたちは，計画表，レポート，自己評価表を作成する。これらに含まれている内容については別に検討が必要だとしても，考え方の枠組みは，保育においては，指導者側のもつべき視点として示唆されると考えられる。
- 30) 阿部，前掲書，11頁。
- 31) 「もの」の世界は「ひと」あってこそ成り立つという見方がある。たとえば，乳児は生後6～7カ月になると，指さしを行うようになる。指さしされる「もの」は，そこにある「もの」なのではなくて，養育者によって取り上げられたもの，養育者の注意をひきたいようなものなのである。このことは，「ひと」に媒介され，「ひと」と一体となって初めて，「もの」の世界が姿を現してくることを意味している。藤永保「発達環境学」『現代保育6』チャイルド本社，平成5年，29頁。
- 32) シャファー・矢野喜夫他訳『母性のはたらき』サイエンス社，1980年，97-111頁。
- 33) 教育科学研究会『子どもの権利条約 学校は変わるのか』国土社，1994年，13-17頁。
- 34) 下村，前掲書，48-50頁。
- 35) 生活科の指導法の基本に子どもの探求がおかれている。高浦，前掲書，195-208頁。
- 36) 汐見，前掲書，154-166頁。  
このほかにも，子どもの問題意識を高め，子ども自身が自他の権利の側から問題（世界）を解釈するようにながすことの今日的意義が指摘されている。この課題中心的方法は，対話・討論による方法，創造的な想像力に訴える方法，参加と社会活動による方法，グローバルなパースペクティブをもつ方法とともに，新しい教育方法として重視されている。ここでは，知ることを為すことと結びつけること，知ることは知識をもつことではなく，世界とともに在ることであり，人間として世界とともにによりよく在ることと捉えられている。竹内常一「いまなぜ学習を問題にするのか」『教育学研究』（第60巻，第3号）日本教育学会，1993年，211-218頁。
- 37) 横松友義「デューイにおける保育の方法と実践についての考察」『保育学研究』日本保育学会，平成5年，72頁。
- 38) 波多野諠余夫「保育実践，素朴理論，及び発達研究」『教育学研究』（第60巻，第1号）日本教育学会，1993年，14-16頁。
- 39) 須藤，前掲書，69-75頁。
- 40) 上野，前掲書，221頁。
- 41) 米村佳樹「アメリカの進歩主義幼稚園の指導法」『保育学研究』日本保育学会，平成4年，22頁。  
保育における援助は，子どもの遊びを見守っている中で，直観的に浮かぶアイデアで行われると考えられる立場がある。確かに教育には直観が必要である。この直観力を高めるために，指導者側が何を目的のつけどころとするかが問われなければならない。平井，前掲書，527-528頁。

(平成6年11月30日受理)