

Students' Understanding Process of “Area” in Early-Childhood Education and Care : Analysis of the Documentation of Children's Playtime

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-02-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 清水, 美紀, SHIMIZU, Miki メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/1385

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



保育者養成課程における 「領域」概念の理解のプロセス

— 子どもの遊び場面に関する記録に着目して —

清水 美 紀

1. はじめに — 問題の所在

保育における「領域」概念とは、保育の構造を理解するうえでどのような意味をもつのか——とりわけ、保育者養成課程の学生が保育を学ぶうえでどのような意味をもつのか——そもそも、「領域」概念をどのように受容し、理解するに至るのだろうか。

現在日本の幼稚園、保育所、そして認定こども園では、2017年3月に改訂・改定された『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園保育・教育要領』に基づいて保育がおこなわれている。とくに現行の要領・指針では、3歳児から5歳児までの保育内容については、保育のねらい、内容、内容の取扱いが共通に示されたことも特徴である⁽¹⁾。そして、ねらいと内容を子どもの発達の側面からまとめて、心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」、感性と表現に関する領域「表現」の5つの領域を編成している。このように「領域」は、子どもの発達を捉えるうえで、また保育の構造を理解するうえでのキー概念のひとつとなっている。

さらに、幼稚園教諭養成課程および保育士養成課程においても、「領域」に関連する教科目は複数配当されている。たとえば、教職課程においては「領域及び保育内容の指導法に関する科目」として、「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む）」を合わせて、専修16単位、一種16単位、二種12単位以上の単位取得を規定している。「領域及び保育内容の指導法に関する科目」という枠組みは、2019年4月よりスタートした教職課程において創設された。この背景について神長（2017）は、「幼稚園教諭に求められる資質能力は、平成30年度実施幼稚園教育要領に示す5領域の教育内容に関する専門知識を備えた専門性と、5領域に示す教育内容を指導するために必要な力、具体的には、幼児を理解する力や指導計画を構想し実践していく力、様々な教材を必要に応じて工夫する力等の実践力の二つの側面から見ていく必要」（神長2017：11）があることと関係していると述べている。同様に保育士養成課程において

は、「保育の内容・方法に関する科目」として、「保育内容総論」(1単位)、「保育内容演習」(5単位)等が配当されている。かくして、上記のカリキュラム構成および「領域及び保育内容の指導法に関する科目」の創設の背景からもうかがえるように、「領域」概念は、両課程において修得し、なおかつ保育現場において活用できることが目指されている事項であるといえる。

上記をふまえ本稿では、保育者養成校の視点から「領域」概念に着目してみたい。学生が「領域」概念とどのように出会い、どのように保育実践と結び付けながらそれを修得するのか。本稿では、第一に「領域」概念をめぐる議論の歴史の変遷をもとに、日本の「領域」概念の特徴や論点について検討する。これを受けて第二には、保育者養成課程の学生における「領域」概念に関する学びについて、おもに学生による記録をもとに考察する。

2. 「領域」をめぐる ― 歴史の変遷からの検討

本節では、まずは「領域」概念がどのように議論されてきたのかという点について検討する。具体的には、日本の保育において「領域」概念がどのように導入され、どのように保育現場に受容されながら今日に至るのか、その歴史の変遷について概観する。これを通して、保育者養成課程において「領域」概念を学ぶうえで何が課題となりうるかという点について整理する。

2-1) 「領域」概念に関する議論の変遷

2-1-1) 「領域」の登場による保育内容の再編成 ― 1956年『幼稚園教育要領』

『幼稚園教育要領』において「領域」が初めて規定されたのは、1956年のことである⁽²⁾。この要領のなかで保育内容は、「健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作」の6つの領域として体系的に分類された。そしてここでの「領域」の考え方は、「幼児の具体的な生活経験は、ほとんど常に、これらいくつかの領域にまたがり、交錯して現れる。したがってこの内容領域の区分は、内容を一応組織的に考え、かつ指導計画を立案するための便宜からしたものである」(文部省、1956)と説明された。このように、それぞれの「領域」同士は不可分な関係にあり、「交錯」した経験となりうることが明示されていた。また、「幼稚園教育の内容として上にあげた健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画製作は、小学校以上の学校における教科とは、その性格を大いに異にするということである。幼稚園の時代は、まだ、教科というような枠で学習させる段階ではない。むしろこどものしぜんな生活指導の姿で、健康とか社会とか自然、ないしは音楽リズムや絵画製作でねらう内容を身につけさせようとするのである。したがって、小学校の教科指導の計画や方法を、そのまま幼稚園に適用しようとしたら、幼児の教育を誤る結果となる」(同上、1956)と、小学校以上の学校における「教科」の考え方との違いも説明されていた。

しかしながら、柴崎（2014：96）によると、「保育内容の区分をそれまでの楽しい経験という考え方から領域という新たな概念に変えたことは大きな波紋をよんだ」という。「領域」への受け止められ方はさまざまだったようである。

たとえば、坂本（1964）は「領域の功罪と『活動の全貌』」と題し、当時の保育現場での「領域」の受け止められ方と混乱について記述している。「領域」が導入されたことによる「功」の面として、（一）研究会や話し合いの際に、共通の意味をもった言葉で話し合うことができるようになった点、（二）保育を振り返ったり、整理したり、計画をたてるときに役立つという点、（三）ねらいをおさえた上で活動や内容を考えることができる点を挙げている。その一方で、「罪」というべき面として、（一）「領域」の考え方が十分に理解されていないために、一日の保育時間をそれぞれの領域に何分ずつあてたらいいかが問題にされている点、（二）従来の積み木遊び、「自由遊び」についての研究がかるんじられかけている点、（三）現在の領域に取り上げられているものだけに頼ると不十分である点、（四）「領域」にこだわるあまり、子どもの活動をこまぎれにしてしまう危険をはらんでいる点、（五）諸々の領域に共通しているような部面を、横断的に捉えて研究することがおろそかにされる点、以上5つを論じていた。じっさい、幼稚園によっては教師が主導する一斉活動を6領域別に設定しそれを「主活動」と呼び、保育内容の中心に位置づけるなど、6領域を教科的に取り扱う傾向も見られたという（師岡，2015：23）⁽³⁾。

このように、これらの資料、先行研究からは、「領域」によって保育内容が再編成された当時、保育現場には多くの混乱が生じており、とくに「領域」の考え方と小学校以上における「教科」の考え方の違いというところが、大きな論点になっていたことがうかがえる。

2-1-2) 「領域」の維持と『要領』の告示化——1964年第一次改訂『幼稚園教育要領』

その後、1964年に改訂された『幼稚園教育要領』においても6領域によって保育内容を示すという方法は維持された（柴崎，2016：169）。奥田（1964）は、改訂当時「教育要領はどう変わるか——新しい教育要領のねらうもの」のなかで、各幼稚園では適切な教育課程を編成し、教育課程に即して実施されなければならないとし、「学校制度の最初の段階に位置する幼稚園」であり、「指導」により小学校につなげるという方向性を示した。同時に、「教育要領にいう六領域は、小学校における各教科等とはその性格を異にするものであることをよく理解」し、「総合的な指導を行うようにすること」を強調した。

翌1965年には『保育所保育指針』が制定された。1963年の文部省と厚生省による共同通達⁽⁴⁾にもとづいて、『幼稚園教育要領』に相当するものが必要であるといった声が強くなったことを受けての刊行だった（森上，1989）。この『保育所保育指針』では、『幼稚園教育要領』とは異なり乳幼児を7つの年齢区分に分け、4歳以上の保育内容を6つの領域によって示した。当時の保育

について岡田（1990）は、「領域の名称が幼稚園教育要領と同様であったことも一因となって、保育所においても幼稚園同様領域即教科のようにとらえ、その領域ごとの知識・技能を子どもに一斉に教えこむ指導風景が支配的となった」と振り返っている。

2-1-3) 子どもの発達を見る視点としての「領域」へ——1989年改訂『幼稚園教育要領』

1989年に25年ぶりに『幼稚園教育要領』が改訂され、翌年『保育所保育指針』も改定された。この改訂は「生涯発達の観点にたち、幼稚園から高校までの教育の一貫性に主眼がおかれた改訂でもあった」（柴崎、2014：338）という。とくに『幼稚園教育要領』では、「幼児期にはどのような発達が大事なのか、またどのような教育のあり方が幼稚園教育の基本となるのか」が明示され、それは、「『環境を通して行う教育』という言葉で表現」された（同上：338）。このように子ども主体の保育がより前面に打ち出されるなかで、従来の6つの領域は5つの領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」に変更され、これらは「環境を通して行われるもの」であり、「生活の全体を通じ幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものである」ことが強調された。なお、保育の「ねらい」「内容」そして「領域」の考え方について、「ねらいは幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度などであり、内容はねらいを達成するために指導する事項である。これらを幼児の発達の側面から、心身の健康に関する領域『健康』、人とかかわりに関する領域『人間関係』、身近な環境とかかわりに関する領域『環境』、言葉の獲得に関する領域『言葉』及び感性と表現に関する領域『表現』としてまとめ、示した」（文部省、1989）と説明した。すなわち、「5領域は『子どもの発達を見る視点』と捉えるべきものであり、『望ましい経験』として設定され、教師が指導しなければならない活動内容の枠組みと誤解された6領域とは、まったく異なるコンセプトによって示されたもの」（師岡、2015：25）であったと言える。

では、こうした「領域」の考え方における変化を当時の保育現場はどのように受け止めたのだろうか。森上（1989）は、「保育現場では今回の改訂は領域『社会』が『人間関係』に、『自然』が『環境』に代わり、『絵画制作』と『音楽リズム』が『表現』に統合されて、六領域が五領域に変わっただけであるというような風評が流れて」いたことを書き記している。しかしそれは「大きな誤り」であるとし、「健康」であれば、「ワクワクするような毎日の生活、運動することの楽しみと喜び」が、「人間関係」であれば「画一集団、規格集団に幼児をはめこむような社会性ではなく、一人ひとりが心を通わせ合い、真の交流のできる」ことが目指されている——「環境」では、「『からだでわかる』といった感動とともにある好奇心」が強調され、また「言葉」では、「心で深く感じたこと、納得したことなどを自分なりの表現であらわし、真に相手に伝えたい人間関係のもとでのコミュニケーション」を、「表現」では、「あらわしたくなるような“心のうず

き”のようなものに目を向け」ることを重視した編成へと改訂されたと記述している。

2-1-4) 「領域」概念の現在

その後、『幼稚園教育要領』は1998年に改訂、『保育所保育指針』は1999年に改定された。さらに2008年の改定では、『保育所保育指針』は告示化された。この間、保育内容や領域の考え方に大きな変更は加えられていないものの、幼稚園と保育所の保育内容についてより整合性が図られるようになった。

そして現在は2017年に改訂・改定された、『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園保育・教育要領』に基づいた保育がおこなわれている。「領域」の考え方それ自体に変更はなく、たとえば『幼稚園教育要領』では「領域」とそのねらいについて、「幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連を持ちながら次第に達成に向かうものである」ことが、1989年改訂の要領から継続されて明記されている。加えて『幼稚園教育要領解説』には、「幼稚園教育における領域は、それぞれが独立した授業として展開される小学校の教科とは異なるので、領域別に教育課程を編成したり、特定の活動と結び付けて指導したりするなどの取扱いをしないようにしなければならない」（文部科学省、2018：143）とあり、「領域」と「教科」の考え方の違いを改めて位置付けている。

このように「領域」概念はその導入以降、小学校以降の「教科」の考え方との違いが意識されながらも、子どもの育ちを捉える重要な視点として受容され、今日に至っていると言えるだろう。

2-2) 小括——議論の整理と本研究の目的

本節では、日本の保育において「領域」概念がどのように議論されてきたのかを整理した。そこで本項では、これらの議論をふまえつつ、とくに保育者養成課程において「領域」を学ぶうえで何が課題となりうるのかという点について言及したい。

まず、「領域」独自の考え方を理解するという課題である。これは言い換えれば、今後の幼小連携や相互理解を支える保育者を育てるという課題とも関わる。「領域」に関する議論の変遷を追うなかで明らかになったのは、「領域」という「語」は1956年の『幼稚園教育要領』以降、現在に至るまで使用されているものの、その考え方は少なからず変化してきたという点である。具体的には、「領域」が導入された当時、「領域」とは保育内容それ自体を指す語であったが、1989年の要領改訂以降、保育のねらいと内容を子どもの発達の側面から捉える「視点」として位置付けられる過程があった。こうした変化のなかで断続的に議論されてきた点は、「領域」と「教科」の違いだった。小学校以降の「教科」の考え方と対置し説明することを通して、「領域」は保育に独自の概念として、ひいては保育内容、方法を説明する概念のひとつとなってきたと言える。

さらに、「領域」の考え方を実際の保育場面とつなげて理解するという課題もある。先に示したように、「領域」概念はその導入当時から、それぞれの「領域」同士は不可分な関係であることや「交錯」した経験となりうると説明されていた一方で、「教科」的に導入されるなど保育現場での受け止められ方はさまざまであった。こうした歴史的経緯が示唆するように、理論的な説明がなされることとそれが実践現場に受容されることは同義ではない。「領域」をめぐる理論と実践の両者をなかだちすることの必要性が示唆される。すなわち保育者養成課程においては、「領域」の考え方を獲得するだけでなく、それを実践的に理解するということが目指されなくてはならない。

そこで本稿では、「領域」の考え方を理解するための学び、そして「領域」の考え方を実践につなぐための学びの一例を記述し、「領域」概念の理解のプロセスとその課題について検討したい。

3. 研究の内容

3-1) 実践の背景

本研究では、首都圏 A 短期大学、2020 年度後期（2020 年 9 月～2021 年 3 月）の開講科目「保育内容総論」においておこなった授業実践について扱う。当該年度には、幼稚園教諭および保育士養成課程に所属している 1 年次 105 名の学生が「保育内容総論」を履修した。

「保育内容総論」は、教職課程のうち「保育内容の指導法」、保育士養成課程のうち「保育の内容・方法に関する科目」に配当されている科目である。なお、当該授業を履修していた学生は、1 年生前期に「領域」に関連する教科目として、「保育内容（言葉）」「保育内容（表現・造形）Ⅰ」「音楽Ⅰ」「体育」を履修済みであり、後期には「保育内容（環境）」「保育内容（表現・音楽）」「保育内容（表現・造形）Ⅱ」「音楽Ⅱ」を「保育内容総論」と同時期に履修中であった。なかでも研究対象とする「保育内容総論」では、「園生活全体を視野にいれて総合的に指導する」という考え方や「子どもの遊びや活動は全体としてみる大切であり、5 領域は別のものでなく実はずなわりあい絡み合っていること」（大方、2017：83）を学ぶこととしている。すなわち、「領域」に関する学びを検討するうえで、「保育内容総論」での授業実践は対象として適している。

3-2) 実践の概要 — 授業実践と分析対象について

「保育内容総論」の第 1 回および第 2 回の授業では、遊びや生活全体を通して総合的に指導するという保育の考え方を理解することをねらいとした。とくに第 2 回では、視聴覚教材を活用しながら子どもの遊び場面を観察し、子どもがどのような経験をしているのかを 5 領域のねらい及び内容とのつながりから確認するという演習をおこなった。

具体的には、大豆生田啓友・中坪史典編著（2016）『主体的な遊びで育つ子ども ― あそんでほくらは人間になる』から、「みんなのビール工場」という3分28秒の映像資料を視聴し、映像のなかの子どもが何を楽しみ、どのような経験をしているかを検討した。ただし子どもの遊びの様子から、経験を取り出し言語化するということには難しさを感じる学生もあったので、映像を再度振り返りつつ、たとえば、「大きなシャベルを用いて穴を掘ったり、水の入った大きな樽を運んだりしながら、思い切り体を動かす充実感を味わっている」等、筆者が一部働きかけながらこれを進めた。そして、それぞれの経験が、5領域のねらい及び内容とどのようにつながっているかを検討した。その後、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」をそれぞれ「自分の好きな果物」に見立て、5色の色鉛筆を用いながらミックスジュースの描画を各自のワークシート内におこなった⁽⁵⁾。いわば、「領域」に関する理論的な学びを促すことを目指した。そして授業後には、A5サイズのコメントペーパーを配布し、「今日の授業で学んだことや印象に残ったこと等」を自由な形式で記述する時間を設定した。

さらに保育現場では、こうした「領域」の考え方を実際の保育場面とつなげながら活用することが求められる。対象となった短期大学では、「保育内容総論」を履修している時期と重なる1年次11月中旬～12月上旬にかけて、2週間の教育実習を幼稚園にて経験した。そこで、実習後の12月中旬に「子どもの生活・遊びと5領域の関連について、具体的な生活・遊び場面の記録を通して説明する」という課題を出し、A4サイズのレポート用紙（形式自由）での提出を求めた。その際、記録する「具体的な生活・遊び場面」は、自身が実習中に観察、参与して印象に残った子どもの生活・遊び場面とすることを条件とした。なお提出時期は1月上旬に設定したため、実際に子どもの遊びを観察した時期からは時間が経っているという点には留意する必要がある。

3-3) 分析の視点

以上の授業実践をもとにした学生によるコメントペーパーの記述および子どもの遊び場面に関する記録の分析を通して、「領域」概念に関する学びの一端について考察する。

先に示したように、保育者養成課程における課題には、第一に「領域」の考え方を理解するという点、第二に「領域」の考え方を実際の保育場面とつなげて理解するという点があった。そこで本稿では、図1に示すように、第一の課題を領域概念の「獲得」の段階、第二の課題について領域概念を具体的な保育場面にむすびつけながら、具体的に操作できる「具体化」の段階と位置付けたい。そしてこれを分析の枠組みとし、「領域」概念の理解のプロセスを導出する。

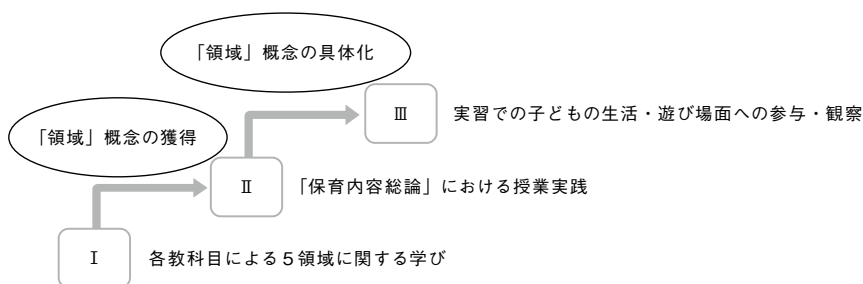


図1 「領域」概念の理解のプロセス

4. 結果と考察

以降、学生による記述・記録をもとに考察する。引用に際しては、記録の引用について許可を得た上で研究上の倫理的配慮として、個人が特定されうる情報は記述から削除し、また文末表現等、記述の趣旨を損なわない範囲において一部変更を加えて掲載する。なお下線部は筆者による。

4-1) 「領域」概念の獲得——「領域」へのイメージと授業での学び

保育者養成課程の学生は、「領域」についてどのようなイメージや理解をもっているのだろうか。まずは当授業実践において「領域」に関する記述があったものを抽出し、これを考察する。

- ・ 保育内容総論の授業以外にも「領域」という単語が出てきたのは覚えている。「領域」について完璧には理解していないが、なんとなくは理解することができた。この授業を通して「領域」についてしっかり理解できるようにしたい。(Aさん, 第1回)
- ・ 5領域というのはほかの授業でも学んで理解はしていたけど、今日話を聞いて教科との違いが明確になった。子どもの発達に着眼して、子どもの生活に合わせた保育を考えたい。(Bさん, 第1回)
- ・ 前までは、授業で1つずつ5領域について勉強していたので、たとえば「環境」なら、子どもに合った遊び場を用意して…と個別に考えていたが、今日の授業で5領域は別々にできないこと、5領域すべてが子どもの遊びに含まれているということを学んだ。ビール工場みたいな遊びは楽しそうで、体を動かすし、他の子どもコミュニケーションが取れて良いなと思った。(Cさん, 第2回)
- ・ ひとつの遊びで子どもが経験していることはたくさんあり、領域の視点から見ると、全ての領域が含まれているということが分かった。また、「ミックスジュース」という言葉通り、5

領域を1つずつわけて体験するのではなく、全部混ぜて体験しているということも、絵や図を描いたことでとてもよくわかった。(Dさん、第2回)

上記Aさんの記述に端的に示されているように、「領域」という語には「聞き覚え」こそあるものの、その理解は授業後も「なんとなく」という実感である。十分な理解には至っていないという感覚があることがうかがえる。

Bさん、Cさんも、「5領域というのはほかの授業でも学んで理解していた」、「授業で1つずつ5領域について勉強していた」とし、「領域」という語には馴染みがあったことをうかがわせる。ここでの「授業で1つずつ5領域について勉強していた」とは、各領域に関する内容や指導法に関する教科目を意味している。そして興味深いことには、Cさんは「授業で1つずつ5領域について勉強していた」ことを根拠とし、保育現場においても「個別に」、すなわち領域ごとに指導がおこなわれていると考えていたと記述している。こうした発想は、いわば「領域」を「教科」的に捉えて指導するという考え方を示唆する。第2節において、「領域」概念はその導入以降、小学校以降の「教科」の考え方との違いが議論されてきたことを振り返ったが、Cさんの記述をふまえると保育者養成課程においても、「授業で1つずつ5領域について勉強していた」という点を見直し⁽⁶⁾、「領域」の考え方への理解を促す指導が必要であるだろう。

もっともCさんおよびDさんの記述からは、「領域」の理論的理解を促すうえで当授業実践は有用であったこともうかがえる。とくにDさんの記述に、「ひとつの遊びで子どもが経験していることはたくさんあり、領域の視点から見ると、全ての領域が含まれている」とあるように、視聴覚教材を用いたことにより、具体的な遊び場面と5領域との関連への気づきが得られたことが読み取れる。さらに「ミックスジュース」の描画の実践は、「5領域を1つずつわけて体験するのではなく、全部混ぜて体験している」という理論的理解を促すことにもつながったようである。

4-2) 「領域」概念の具体化——授業での学びから実践的な学びへ

それでは、こうした「領域」に関する理論的な理解、いわば授業実践の成果は、具体的な子どもの姿と出会った際、どのように活かされるのだろうか。学生による子どもの遊び場面に関する記録を通してこれを検討する。

Eさん：5歳児クラス 11月「お店屋さんごっこ」

家の形をした遊具の中に女の子3人が入って、「いらっしやいませ！」と言う。私が何のお店か尋ねると、ケーキ屋さんと教えてくれて、他のお友達と一緒にケーキを注文した。「少々お待ちください。〇〇円になります！」と本当の店員さんのように遊んでいて、私はお金を渡

すふりをした。「どんなケーキかな?」とわくわくして言いながら見てみると、お砂場の遊具のお皿に石が入っていない砂がてんこ盛りになっていて、ろうそくは木の枝、野菜やイチゴ、ケーキの上の飾りは、枯葉と緑色の葉で再現されていた。葉っぱは最後に粉々にし、砂の上にふりかけのようにかけていたので、驚いた。(中略)後から他のお友達も混ざって遊び、ケーキ屋さんからうどん屋さんに、うどん屋さんからピザ屋さんとどんどん変わっていった。

5領域との関連では、健康は野菜を入れると元気になるから野菜を入れる、表現ではろうそくなどを木の枝や葉で再現する、人間関係では、それぞれが何の役なのかを決めていたことや、(物を)貸してほしい時は「貸して」と声を掛ける、環境では、秋の枯葉を使って飾り付けとして表現する、言葉では、集まってきたお友達と「私、〇〇がいい!」「僕は〇〇がいいな!」と自分の意見を出して会話を楽しむといった姿が見られた。子どもがあたりまえに遊んでいる姿を観察すると、5領域の要素が含まれていてとても不思議だなと思った。

上記Eさんは、5歳児クラスでの「お店屋さんごっこ」の様子を詳細に記録している。「『どんなケーキかな?』とわくわくして」いたという記述や「葉っぱは…驚いた」といった記述からは、実習生としてその遊びに関わりながら実際の子どもの姿に触れた楽しさや発見が伝わってくる。また、遊びを通して観察した具体的な子どもの姿を自分なりに考察し、各領域の内容と結び付けながら記述しようとしている。そして遊びのなかに各領域に関する経験を見つけたことを「とても不思議だなと思った」と振り返っている。ここで言う「不思議」とは、まったく予測もつかなかったという感覚よりもむしろ、「子どもがあたりまえに遊んでいる姿」の中にいわゆる机上で得た学びの内容が再現されていたことに対する感覚なのではないだろうか。授業時間という範囲ではなく、保育現場で学生自身が「わくわく」や「驚き」といった主体的な関心を寄せた対象のなかに理論知を見出したということが、「領域」に関する深い学びに導いたものと考えられる。

Fさん：3・4・5歳児 11月「葉っぱを集める」

いちょうの葉っぱを拾い集めてテープでまとめて花束をつくっていた。この遊びは、自然と子どもが興味をもち、そこから発展していった遊びで、どの学年の子どもたちにも人気の遊びだった。人間関係の面では、保育者に「テープをつけて」とお願いしたり、こんなに集められたよという会話を楽しむ、保育者、お友達の関わりが見られた。健康の面では、戸外で遊び、様々な活動に親しみ、楽しんでいる様子が見られた。環境という部分では、自然に興味を持ち積極的に遊ぶ様子が見られた。言葉という面では、人間関係とも共通している保育者や友達とのコミュニケーションをとる様子が見られた。そして表現の面では、集める枚数によって異なるお花の見え方があったり、美しさを楽しむ様子が見られた。いちょうの

葉っぱを集めるという単純な遊びだが、その単純な活動の中にも5領域の様子がたくさん含まれていることに驚いた。また、このようなさまざまな活動を通して子どもたちの成長が進んでいくこともよくわかった。

Fさんも、いちょうの葉っぱを集めて楽しんでいる子どもたちの姿に、5領域に関わるさまざまな経験を見つけている。「いちょうの葉っぱを集めるという単純な遊び」、「単純な活動の中にも5領域の様子がたくさん含まれている」と記述しているが、何気ない子どもの日常の遊び場면을5領域の視点から観察し、「さまざまな活動を通して子どもたちの成長が進んでいくこともよくわかった」と記しているように、生活全体を通しての保育の実際について気づきを得ている。

「領域」概念を実際の保育場面とむすびつけ、理解を深めている様子がうかがえる一方、「領域」に関する記述をする際に、「人間関係の面では」、「健康の面では」といった記録をしている。すなわち、子どもの姿が先にあって領域の視点から捉えるというよりもむしろ、各領域に沿って子どもの経験を整理している。両者には大きな相違はない、あるいは記述の仕方の違いと捉えることもできるが、各領域に沿って子どもの姿を理解しようとする見方は、「教科」の考え方に接近しかねない。もっともFさんの記録には、「5領域の様子がたくさん含まれている」とあることから、領域の総合性、複合性を理解している。しかしながら、たとえば戸外で遊ぶ姿を見て、「健康に関する遊びをしている」と解釈したり、活動と領域を一对一の関係で捉えるということにつながりうる。逆説的ではあるが、「領域」概念によって子どもの遊び場面への捉え方が「教科」的になってしまうことには注意が払われる必要がある。

Gさん：3歳児クラス11月「おうちごっこ」

お昼休みの時間に年少の子どもたちが絵本を何冊も広げて立て、壁を作っておうちごっこをしていた。そしてそのうちの1冊をドアに見立て、トントンとたたき動作をしたり、「どうぞ」と言いながら本を動かしていた。絵本で囲んだおうちの中では、一人一人役を決めて遊んでいた。

この遊びの中では、「いれて」「いいよ」という言葉がたくさん交わされていた。このことから「言葉」そして「人間関係」が含まれていると感じた。また、自分のやりたい役を友達に伝えたり、料理をする動作をする様子も見られ、「表現」も含まれていると感じた。(中略) 子どもたちがこのような遊びを思いつく過程には保育者の環境づくりも関係していると思った。絵本に目が行くように低い位置に置いたり、たくさんの冊数を用意したりなど、言葉かけではない保育者の工夫も5領域を含む保育につながると感じた。(中略)一つの遊びの中にもいくつかの領域が含まれ、「どれかひとつ」ではなく「様々なものが一度に」育まれると感じた。

Hさん：4歳児クラス 11月「リングじゃんけん」

年中クラスが「リングじゃんけん」という遊びをしていた。一人3つずつリングを手首につけ、保育者がピアノで童謡を弾き始めたら、保育室内を自由に動き回る。そして、音が止まったら、友達とじゃんけんをし、負けた人が勝った人にリングをひとつ渡すという遊びである。この遊びを5領域の視点で考えてみると、保育者の意図がより理解できた。

最初に、この遊びでは、自由に体を動かすことを子どもたちが楽しんでいたため、「いろいろな遊びのなかで十分に体を動かす」という「健康」の視点での経験だと考えた。次に、じゃんけんで勝ち負けが付いた時の気持ちやたくさんの友達と関わり合いがあった。こうした場面は、「友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う」といった内容の「人間関係」における経験だと考えた。また、保育者が子どもに毎回違う友達とじゃんけんをする、自分から相手を探すように促していたため、「自分で考え、自分で行動する」という内容も含まれると思う。次に、リングを子ども自ら数える場面があり、保育者は一緒に数える等の援助はせず、見守っていた。この場面は、「日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ」という「環境」の視点から見た経験であると考えた。さらに、遊びの中で「勝ったよ」や「〇〇ちゃんが一番強いね」などの言葉が聞こえてきた。(中略)このような場面では、「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたいことを自分なりに言葉で表現する」といった「言葉」の領域での経験だと考えた。最後に、音楽に合わせて、自由に体を動かしたり、リングの色の違いに反応をしていたことから、「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」や「感じたこと、考えたことを音や動きなどで表現したりする」といった「表現」の視点での経験だと考えた。(中略) 授業で学んだように、5領域の視点は一つだけを取り出すことができない、混ざりあった“ミックスジュース”のようなものであるということが、具体的な遊びに関連付けたことでより明確に浮かび上がってきた。

続けてGさん、Hさんの記録について検討したい。Gさん、Hさんに共通しているのは、子どもたちが何を体験しているかという点の分析に加え、遊びにおける保育者の役割や援助に考察を広げている点である。

Gさんは、遊びの展開の背景に、保育者の環境づくりが関係しているのではないかと推察している。じっさい保育者が「おうちごっこ」を意図して、「絵本に目が行くように低い位置に置いたり、たくさんの冊数を用意」していたかは分かりかねる。とはいえ、こうした環境や子どもたちの様子を受け止める保育者の姿があつてこそ、「おうちごっこ」は生まれたとGさんは考察し、「言葉かけではない保育者の工夫も5領域を含む保育につながると感じた」と遊びにおける保育者

の役割や環境構成にも目を向けている。

またHさんは、遊びを通して子どもが経験している内容を具体的に取り出し、それぞれを『幼稚園教育要領』における保育内容のねらい及び内容の記述とむすびつけつつ考察している。おそらく、子どもの遊びを観察していた際には5領域のねらい及び内容に関する具体的な記述を思い浮かべていたわけではないだろう。子どもの遊び場面を改めて書き起こすというプロセスのなかで、自身が関与した遊び場面を丹念に振り返り、子どもが経験していたことは何かを意味づけるという学びが成立したのである。加えてHさんは、クラス全体での活動の一場面を記録するなかで、「この遊びを5領域の視点で考えてみると、保育者の意図がより理解できた」と書いているように、保育者の役割や援助についても触れている。たとえば、「保育者が子どもに毎回違う友達とじゃんけんをする、自分から相手を探すように促す」ことや、「保育者は一緒に数えるのではなく、見守る」ことに保育者のどのような意図があり、そしてその援助が子どものどのような経験につながったのかを自分なりに推察し記述している。

以上のように、活動と5領域とのつながりを意識化することを通して、それぞれの子どもの経験を豊かにするための保育者の援助について振り返ることができるようになっていく。具体的な保育場面とむすびつけながら、「領域」概念と保育者の役割への理解を深めていることがわかる。

5. おわりに

本稿では、「領域」をめぐる議論を概観し、保育者養成課程においては「領域」独自の考え方を理解するという課題と「領域」を実際の保育場面とつなげて理解するという課題の2点があることを整理した。そのうえで学生がどのように「領域」概念を受容し、理解するに至るかというプロセスについて分析をおこなった。視聴覚教材を通して子どもの遊び場面を観察し、5領域のねらい及び内容とのつながりから「領域」の考え方への理解を促すという授業実践は、実際の保育場面を観察する際にも活かされていた。保育現場に入り込み、目の前にいる子どもの生きた経験を捉えるという行為は、「領域」概念への理解をより保育実践にむすびつけたものに変えていた。

さらに本稿を通して、5領域の視座をもちながら子どもの生活・場面を観察することの有効性も示唆された。たとえばFさんは、何気ない子どもの遊びの姿に「5領域の様子がたくさん含まれていることに驚いた」と記述し、遊びの有用性を感じ取っていた⁽⁷⁾。またHさんは「遊びを5領域の視点で考えてみると、保育者の意図がより理解できた」と記述し、5領域のねらいを達成するうえでの保育者の役割にも目を向けられるようになっていた。このように、子どもの生活・遊びと5領域の関連を捉えるという視座をもつことは、それぞれの遊びや活動の特性を理解したり、保育者による援助や環境構成等を振り返ることに役立てることができる。

ただし一方で、本稿では十分に検討できなかった課題もある。

第一には、Fさんの事例から読み取ったように、子どもの生活・遊び場面を捉える際に「領域」を意識化することが、逆説的に「教科」的な発想に結び付きかねないという点である。「教科」の考え方に馴染んでいる学生にとって、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」という枠組みは、無意識であったとしても「教科」的な構えとつながってしまうことを避けられない。そのため、「教科」との違いを導くことはもちろんのこと、保育内容に関する歴史的経緯や国際比較⁽⁸⁾に関する学びも充実させ、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」という枠組みを相対化して捉えることのできる保育者を養成するということが長期的な課題となるのではないだろうか。

さらに第二には、今回学生が実習先で切り取った遊び場面は、断片的なものであるという点がある。「領域」に関する学びを実践知に近づけるためには、その遊び場面に至るまでのそれぞれの子どもの経験や年齢による育ちへの考察を促すことも重要である。またこうした学びの実現においては、保育現場との協働関係が要となる。保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会(2020)における議論もふまえれば、保育者養成校と実習園との協働による学びという視座は、今後両者にとって、一層重要性を増すだろう。

《注》

- (1) なお、『保育所保育指針』と『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の3歳未満児の保育内容は、3歳以上児の保育内容を示す5領域と連続することをふまえつつ、「乳児保育に関わるねらい及び内容」の3つの視点、「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」の5つの領域として示されている。
- (2) 「領域」として再編成される以前の保育内容については、高田文子(2017)、柴崎正行(2014, 2016)、福元真由美(2019)等に詳しい。
- (3) 関連して田浦綾野(2004)は、当該『幼稚園教育要領』に対する保育者の受けとめ方を、昭和30年代の保育実践に関するライフストーリーから明らかにしている。『幼稚園教育要領』施行以降、「小学校的」と評されるようになった保育実践の背景について、「領域」を「教科」として受け止めて実践した保育者がいたことのほか、「教授—学習」という形態の保育をおこなっていた保育者自身の実体験や保育観と要領の刊行が直結した可能性について指摘している。
- (4) 1963年の文部省・厚生省による「幼稚園と保育所との関係について」(昭和38年10月28日)である。通達のなかでは、「保育所のもつ機能のうち、教育に関するものは、幼稚園教育要領に準ずることが望ましい」と記述された。
- (5) 坂元(1964:98)は、「領域」と子どもの具体的な経験との関係を、栄養素と料理に例えている。「脂肪、蛋白質、炭水化物、ビタミンといった栄養素にあたるもの」と「食品を適切に調理しておいしい料理をこしらえるのが、直接のねらい」であると表現している。当該授業実践においては、各領域間の関係が相互に関連し合いながら、子どもの生活と遊びが成り立っていることへの理解を深めるために、ミックスジュースの描画を実施した。5領域の関係を、5色の色鉛筆を用い、色を重ね、混ぜ合わせながらミックスジュースに例えて、5つの要素(領域)同士が不可分であることと、5つの要素(領域)を総合的に含んだ指導への理解を深めた。
- (6) 教職課程においては、領域に関する専門的事項と保育内容の指導法を複合した科目や、2つの領域

の複合科目を設定することも可能となっている（清水，2017：20）。

- (7) 関連して、たとえば今・尾辻（2021）は、幼稚園における手遊び歌の実践を5領域との関連から分析し、手遊び歌が5領域のすべてに関連していること、意図して保育に用いることで5領域の目標の達成の一助となることを指摘している。
- (8) 天野（2017）は、日本の「領域」概念と諸外国における「領域」の特徴を分析している。

引用文献・資料

- 天野珠路，2017，「保育における『領域』とは何か——保育内容の5領域に関する国際比較——」，『日本女子体育大学紀要』第47巻，pp.1-11.
- 天野珠路，2019，「保育内容の歴史の変遷とその社会的背景」，神田伸生・高橋貴志編著，『演習 保育内容総論——保育の総合性を読み解く』，萌文書林，pp.29-40.
- 福元真由美，2019，「保育内容」，東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター編著，『保育学用語辞典』，p.262-263.
- 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会，2020，『議論のとりまとめ』.
- 神長美津子，2017，「教職課程認定基準の改正の概要」，無藤隆代表 保育教諭養成課程研究会編『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか——モデルカリキュラムに基づく提案』pp.10-15.
- 森上史郎，1989，「幼稚園令（大正十五年）から，新・教育要領（平成元年）まで」（柴崎正行編著，2014，『戦後保育50年史第2巻 保育内容と方法の研究』，日本図書センター，pp.349-363に収録）.
- 師岡章，2015，「幼児期の教育の基本（2）『幼稚園教育要領』と保育内容」，師岡章編著，『幼児教育の指導法』，放送大学教育振興会，pp.22-34.
- 岡田正章，1990，「旧指針との比較から」（柴崎正行編著，2014，『戦後保育50年史第2巻 保育内容と方法の研究』，日本図書センター，pp.364-370に収録）.
- 奥田真文，1964，「教育要領はどう変わるか——新しい教育要領のねらうもの」（柴崎正行編著，2014，『戦後保育50年史第2巻 保育内容と方法の研究』，日本図書センター，pp.251-253に収録）.
- 大方美香，2017，「保育内容総論」，無藤隆代表 保育教諭養成課程研究会編『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか——モデルカリキュラムに基づく提案』pp.82-85.
- 大豆生田啓友・中坪史典編著，2016，『主体的な遊びで育つ子ども——あそんでほくらは人間になる』，エイデル研究所.
- 坂本彦太郎，1964，「領域の功罪と『活動の全貌』」（柴崎正行編著，2014，『戦後保育50年史第2巻 保育内容と方法の研究』，日本図書センター，pp.97-98に収録）.
- 柴崎正行編著，2014，『戦後保育50年史第2巻 保育内容と方法の研究』，日本図書センター.
- 柴崎正行，2016，「保育内容とカリキュラムの変遷」，日本保育学会編，『保育学講座①保育学とは——問いと成り立ち』，東京大学出版会，pp.147-175.
- 清水益治，2017，「教職課程コアカリキュラム策定の経緯と意義」，無藤隆代表 保育教諭養成課程研究会編『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか——モデルカリキュラムに基づく提案』，p.20.
- 高田文子，2017，「近代国家の成立と保育施設のはじまり」，汐見稔幸・松本園子・高田文子・矢治夕起・森川敬子『日本の保育の歴史——子ども観と保育の歴史150年』，萌文書林，pp.75-142.
- 高田文子，2017，「保育の定着と普及」，汐見稔幸・松本園子・高田文子・矢治夕起・森川敬子『日本の保育の歴史——子ども観と保育の歴史150年』，萌文書林，pp.143-187.
- 田甫綾野，2004，「昭和31年版幼稚園教育要領に対する保育者の受けとめ方——ライフストーリーにみられる保育者の日常的「構え」を通して——」『保育学研究』第42巻第2号，pp.184-195.

(2021年9月24日提出)