

保育内容に関する研究（Ⅰ）

— 平成元年版幼稚園教育要領改訂に焦点を当てて —

A Study on the Contents of Childcare (1)

— Focusing on the Guideline for Kindergarten Education Revised in 1989 —

(2008年3月31日受理)

森元真紀子 川上 道子
Makiko Morimoto Michiko Kawakami

Key words : 幼稚園教育要領, 保育内容, 領域, 幼児, 保育者

抄 録

平成元年の幼稚園教育要領の改訂がもたらした「保育内容」「領域」の考え方と教師の指導性についての幼稚園現場における混乱を、当時岡山市の公立幼稚園で働いていた保育者の回想・エピソードをもとに考察した。この改訂は、それまでの教育の偏重（教師主導の画一的な教育）からの脱皮を意図し、社会の変化に適切に対応できる子どもを育てる教育を、子どもの発達から考えるという趣旨であった。幼稚園教育の保育内容は、昭和31年に6領域（健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画製作）とされ、昭和39年の改訂を経て、平成元年に幼児の発達の側面からまとめた5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）に編成され、「ねらい」と「内容」で表された。「保育内容」「領域」の考え方や指導の方法は伝達講習会によって広められたが、「ねらい」と「内容」の関係を明確化することと教師の役割については、かなりの困難と混乱を生じた。その原因や解決策について分析し、伝達講習会のあり方とともに、「保育内容」を理解し実践するにあたって保育者に求められる資質についても提言した。

はじめに

平成18年に教育基本法、学校教育法が変わり、今、幼稚園教育要領が改訂され、保育所保育指針が告示されようとしている。

「保育内容」は、幼稚園教育における「幼稚園教育要領」の中に定められた教育課程の基準であり、保育所保育においては「保育所保育指針」に参考にするように通達されている内容である。

筆者らは、保育者の養成に携わっているが、国の法や制度が変わることによって、「保育内容」や「領域」の考え方が見直され、教育課程上どう位置づけられるのか、またその構造化については日々疑問を感じている。

幼稚園教育の内容・方法については、昭和39年3月「学校教育施行規則」改正以降、国の基準である幼稚園教育

要領において、基本的な方針、ねらいなどを示し、具体的な指導内容・方法は、各幼稚園の工夫に委ねられている。

今回幼稚園教育における「保育内容」を論ずるに当たっては、平成元年に改訂された幼稚園教育要領に焦点をあてた。理由はそれまでの（昭和39年版）とは「保育内容」の考え方が大きく変わったことと、それ以降のものは平成元年の考え方を踏襲しているからである。

社会の変化に伴い家族構成を中心として、子どもたちを取り巻く環境が大きく様変わりしていく中で、保育者は「保育内容」をどのように考えていくべきなのか、法改正が現場にもたらす影響について検討することから始めたい。

本稿では平成元年改訂の教育要領によって「保育内容」がどのように変わったのか、また現場でそれがどのよう

に受け止められたかを検討した。平成元年当時の現場の混乱が再度起きないために、伝達講習のあり方への提言と、教育要領の趣旨を把握し、それを実践する保育者に期待されるものを明らかにすることを研究目的とする。

研究方法

昭和39年告示の幼稚園教育要領と平成元年のものとの「保育内容」を比較分析した。

また、現場の保育者の受け止め方を明らかにするために、平成元年改訂当時幼稚園教育に携わっていた筆者らを含めた現場の保育者のインタビュー内容の分析も併せて行った。

実施日：平成19年11月～12月

- 1) 調査対象者：平成元年当時に岡山市公立幼稚園教諭であり、現在も現役で勤務している者6名。
年齢（平成19年12月現在）40代～50代
- 2) インタビューの内容
「平成元年に幼稚園教育要領が変わって、あなたの幼稚園、あるいはあなたの何が変わったかを思い出してください。」
- 3) インタビュアー：三村玲子氏
前岡山県国公立幼稚園園長会長

結果と考察

I 昭和39年の幼稚園教育要領の「保育内容」

1. 「保育内容」「領域」の位置づけ

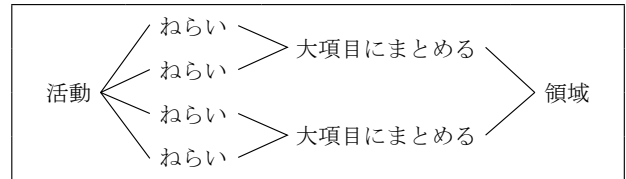
昭和39年告示の教育要領における「保育内容」は、幼稚園教育の目的を達成するための手段であり、目標群を「領域」で表していた。第2章「内容」に、幼稚園教育の目標（注 学校教育法幼稚園教育の目標）を達成するための具体的なねらいとして、「健康」、「社会」、「自然」、「言語」、「音楽リズム」、「絵画製作」の6領域とされていた。

2. 領域の編成

領域は、活動から「ねらい」を集めたものであり、目標群としている。その抽出の方法として①具体的・総合的な活動を分析して、②ひとつひとつのねらいを抽出する。③個々のねらいを拾い上げ、できるだけ取り落とし

ないように、代表的な項目をそろえる。④それぞれを簡明な分かりやすい姿で表現する。これを図式すると次のようになる。

図1 活動から領域を抽出する流れ



各領域の中に盛られている事項には、例えば、領域「自然」の中に、日常生活に必要な用具を使うことができるというように、領域の名前から論理的に演繹したものではないようなものまでが、個々の事項、大項目として含まれている。

当時このことについて、現場では次のように言われていた。ここで大切なこととして、事項のなかに幼児の幼稚園生活の全面にわたって代表的なねらいが取り落としなく盛られているかどうかという点であって、領域の名前にこだわることではない。また、事項が選び出された趣旨や、それについての基本的なことが、それぞれの領域の記述の後に述べられていた。

6領域の中身は、内容的なもの、目標的なもの、具体的な行動的なもの等レベルが不揃いであった。「ねらい」については、原則として幼稚園を修了する頃までに達成してほしいものとされてはいたが、実際には幼児の具体的総合的な経験や活動のなかに包み込まれているものと考えられていた。

3. 領域の役割

領域の役割として、調和のとれた教育課程を編成することができ、その役割は2つあげられる。

第1の役割は全体を見通しての指導ができることである。「ねらい」が領域に整理された過程を念頭に入れると、幼稚園教育全期間でこういうことを幼児に達成させるという見通しを立てることができる。

第2の役割は、教育課程を編成する際や、実際の指導にあたり、偏りのある保育になっていないかどうかの評価につながる。幼児の活動を選択配列する際にも、各領域のことを考え合わせることによって、調和のとれた指導をすることができる。

昭和39年の教育要領において「領域」で「保育内容」

を編成するにあたっては、当初からひとつの危惧があった。それは小学校教育と関連する「領域」と「教科」との関係である。「領域」というものは、小学校における各教科とは、その性格が違うので気をつけなければいけないと述べられてはいるが、ここでは幼稚園の「領域」と小学校の「教科」との違いは、明らかにされていない。ただ、「領域」は到達することが望ましいねらいをまとめたものであり、「教科」は原則として実際に指導する具体的な内容であると学習指導要領で定められている。

「教科」は、その内容についての指導を積み重ねることによって教科の指導になる。その教科を集めると全教育課程となる。幼稚園教育の「領域」の場合は、そのねらいを達成する計画を立て、それを集めただけでは全教育課程とはならない。「領域」は、さまざまなねらいを便宜的にまとめたものであって、教科のように独立した実質を備えているものではない。「領域」に示されているねらいは原則として、総合的具体的な活動に具現してはじめて経験されるものである。

II 昭和39年の幼稚園教育要領から平成元年教育要領改訂までの経過

昭和39年から平成元年までの25年間の現場の状況としては、全国の幼稚園教育の実態から、次のような問題点が指摘された。

「活動から抽出されたねらいを基にして領域を編成したことから、領域別に活動を考えたり、領域の名前から小学校の教科名を連想して、小学校の教科の内容につながる指導をすることによって、知識や技能の習得を目指した指導も行われるようになった。その結果、幼児の主体性や心の動きが無視され、社会性が育たなかったりするなど、幼児期にふさわしくない教育となってしまうことがありました。」¹⁾

また、小学校のように領域別に時間を決めて指導する園もみられた。指導計画を立案するにあたっては、まずねらいを考え、そのねらいに沿った活動を教師が選ぶことになる。教師はその活動を子どもたちにさせることに懸命になる。その結果、子どもによっては「○○っていやなもの」という思いを身につけてしまうことになる。また教師の指導が前面に出て、教師主導型のしかも画一的な指導が多く見られるようになった。

これらの問題に対して、改訂の必要性や改訂の主旨を明確にするための関係文書が出された。

（これ以降は、筆者らが重要と思われる文面に下線を引いた）

昭和58年11月15日の中央教育審議会教育内容等小委員会審議経過報告（抄）によると、初等中等教育における教科構成等の問題に「一部の幼稚園では本来の幼稚園教育の在り方からみて適切とはいえない教育がおこなわれている実態があると同時に、幼稚園教育についての共通理解が十分には形成されていないのが現状である。

「また、39年に制定された教育要領は、その後、幼児を取り巻く家庭環境、生活環境、社会環境の変化、子どもの発達の状況の変化、幼稚園就園者の増加、家庭の教育機能の低下、幼児教育の場の増大等幼稚園教育を進めていく上での諸条件の変化がみられる。」とあり、これらの状況をふまえ、幼稚園教育の内容・方法の改善について早急に検討を進める必要がある。

昭和62年の教育改革に関する第三次答申（抄）第2章第3節 就学前の教育の振興では、幼稚園における教育内容は、（省略）人間形成上、調和のとれたものでなければならない。（省略）人・自然との触れ合いや身近な環境とのかかわり合いを深めることや基本的生活習慣の育成を図る。この観点から、教育要領を見直す。

また同年に出された、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の答申では、教育課程の基準の改善の方針として、教育課程の編成（2）各教科・科目の編成等 ①幼稚園の教育課程の編成等（省略）とある。

ア) 「ねらい」については、教育実践が一層適切に行われるようにするため、幼稚園の具体的な教育目標を示すねらいと、それを達成するために教師が指導し幼児が身に付けることが期待される内容とを整理分類して示す。

イ) 6領域（健康、社会、自然、言語、音楽リズム及び絵画製作）については、幼児の活動の実態を踏まえ、幼児の発達の諸側面や幼児期に育てるべき能力と態度を考慮し、これらの観点から再編成するのが適当である。具体的には、ねらい及び内容を、健康に関する領域「健康」、人とのかかわりに関する領域「人間関係」、自然との触れ合いや身近な環境とのかか

わりに関する領域「環境」、言語に関する領域「言葉」、音楽、造形、劇等の表現に関する領域「表現」の5領域により編成する。

ウ) 幼稚園教育は具体的な活動を通じて行われるものであることを踏まえ、内容を総合的に指導しねらいを達成するための活動を留意事項として示す。(省略)各教科・科目等の内容としては、各教科・科目等別の主な改善事項[幼稚園]の中に、イ「ねらい」及び「内容」については、小学校教育との関連を考慮するとともに、幼児を取り巻く環境等の変化に適切に対応する(省略)となっている。

エ) 昭和61年の幼稚園教育の在り方についての概要によると、教育内容の示し方については、幼児の経験や活動全体にわたって総合的な指導が一層適切になされるよう、その構成を見直し、構造化を図るとされた。

① 「ねらい」と経験や活動の関係を整理し、構造的に示す。

現行の幼稚園教育要領では、教育内容がすべて並列的な「ねらい」により構成されているため、実際の指導を考える上での手がかりが得にくい面がある。このため、例えば教育目標を示す事項を整理、再構成して示すことなどを検討する必要がある。(省略)

② 「領域」の取扱いに工夫する。

昭和39年度版の幼稚園教育要領では、「ねらい」を6領域に分類して示している。実際の指導においては、この領域が小学校の教科と同様に扱われるなど、その本来の意図が必ずしも十分理解されていない面もあることを踏まえ、その示し方を再検討することとなった。

平成元年改訂の主旨は次の二つにまとめられる。1つは幼稚園教育の主旨を共通理解することである。もう1つは、本当に幼児期に合った、これからの社会変化に適切に対応できる子どもを育てる保育の実践を、子どもの発達から考えるということである。

Ⅲ 平成元年教育要領の「保育内容」の特徴と現場での捉え方

1. 特徴

この教育要領では幼稚園教育の共通理解として「幼児の側から明確にしていく」²⁾と記され、ここで幼稚園教

育は大人が何かを教えるという立場ではないことを明確に打ち出している。

1) 幼稚園教育の目指すもの・幼稚園教育の目標は心情、意欲、態度で、環境を通しての教育である。人間性の核となる豊かな心情、自分から周囲に働きかけようとする意欲、人と支え合って生きる態度などを養う。この心情、意欲、態度などを明らかにしたものとして教育要領では、次の5つの目標を示している。

- ① 健康、安全で幸福な生活のための基本的な生活習慣・態度を育て、健全な心身の基礎を培うようにすること
- ② 人への愛情や信頼感を育て、自立と協同の態度及び道徳性の芽生えを培うようにすること
- ③ 自然などの身近な事象への興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の芽生えを培うようにすること
- ④ 日常生活の中で言葉への興味や関心を育て、喜んで話したり聞いたりする態度や言葉に対する感覚を養うようにすること
- ⑤ 多様な体験を通じて豊かな感性を育て、創造性を豊かにするようにすること

これらの目標は幼稚園生活全体のなかで幼児が周囲の環境からの刺激を受け止め、自分で活動を起こし展開するという体験を十分に繰り返すことで達成されるものとし、環境を通しての教育であることが明言された。

2) 「保育内容」は「ねらい」と「内容」のセットである。「保育内容」は、教育要領の第2章「ねらい及び内容」として前回同様「領域」ごとに示されている。目標群であることに変わりはないが、発達の側面からみて、幼児期に育つものと考えている。「領域は何かをまとめたものであり、その枠を越えて指導される内容である。幼児の生活全般を通して総合的な指導をする視点である。」という「領域」そのものの考え方の本質は変わっていない。変わったのは「領域」の切り込み方・編成の仕方である。平成元年の領域の編成は一人の子どもがどう発達していくか、それに視点をあてている。幼児期に育てほしいと願うもの、それを中心にすえながら保育者が何を意図し、どういう指導をしていったらよいかということが明確になるものである。

幼稚園教育は一人ひとりの幼児の発達を促すことを

目的として行われるものであるから、ねらいを一人の幼児の発達する姿からとらえようとするのは当然である。幼児の発達の見通しの中で、幼児期にぜひ育てておきたいものは何かを考え、「ねらい」（幼稚園生活全体を通して幼児に育つことが期待される心情・意欲・態度など）や「内容」（ねらいを達成するために幼児が経験する必要があるもの、つまり保育者が指導する内容）を5つの発達の側面からまとめて5領域を編成している。幼児の発達の側面からみて、心と身体の側面を「健康」、人とかかわりの側面を「人間関係」、自然とかかわりの側面を「環境」、言葉の獲得の側面を「ことば」、感情と表現の側面を「表現」の5つである。そして『領域』は活動の区分ではなく、幼児の発達を見取る窓口、あるいは、視点である。³⁾と捉えることが明示された。

さらに、これ以後これまで現場の一部で誤解されたような領域名から小学校の教科や活動を連想しないように、領域の中にどのような「ねらい」や「内容」が含まれているかが理解しやすいように、その領域ごとにすぐ下に〔 〕書きを設け、その領域で幼児の発達を促す側面の説明がされている。このことから、〔 〕書きを読めば幼児のどの面の育ちをたいせつにすればよいか分かりやすくなり、また現場の保育者にはそれを読み取る力を有することが課せられたといえる。

2. 現場の保育者の受け止め方

以上のような特徴をもつ平成元年教育要領を現場の保育者はどう捉えたのであろうか。

表2は当時を回想したインタビュー内容を分析したものであるが、ほとんどの保育者は「変わらなければならぬ」と受け止めている。一斉指導ではなく、幼児個々の主体に任せる活動への模索がうかがわれる内容が多い。主だったものについて述べる。

ア) 領域が「ねらい」と「内容」に分けられたことについて

改訂者側は、ねらいと内容を分けたことによって、保育実践者にとって指導する視点の整理がつきやすいと説明している。確かに幼児の活動の中には様々な発達の側面があり、活動することによって相互に影響を与え合いながら発達していく。保育者の指導とは、活動を通して幼児が発達する姿を様々な側面からとらえて活動の展開に応じて指導を行うことにある。幼稚園修了までには、

第2章に示された「ねらい」と「内容」が総合的に達成されるように導く責任があるので、「ねらい」や「内容」が領域ごとにまとめられている方が総合的な指導を行う際の視点になる。しかし、もう一方では第2章に示されている62のねらいと内容を身に付けさせることができたかどうかや、指導事項として、取りこぼし無く指導できたかどうかという評価の基準を示すものとして扱われることにもなる。

実際には子どもの発達を見る視点を5つの側面から見ると言われているが、結局はこの5つの目標と62のねらいと内容のみで、子どもの発達を評価し、他に目を向けることを阻むことにつながってしまった。

イ) 「ねらい」と「内容」との区別について

5領域のねらいと内容を一覧にしたものが表1である。このように「ねらい」「内容」の表題をはずしてしまっ各事項をみたとき、どれが「ねらい」でどれが「内容」であるかを区別することができない。ということは、「ねらい」と「内容」の区別は理論上では理解できるが、教育要領に表現されている文言では区別することはできにくい。実際に内容の中に入っているものの中には、抽象的な表現のものが混在しており、現場の保育者、特に経験の少ない者には、ねらいと内容の区別ができず、指導計画作成の際、ねらいと内容の表現の仕方がイメージできないということが起こった。

また、幼児が身に付けたかどうかの判断ができにくい表現のものがあり、指導の評価につながらなかった。内容については、幼児が身につける事項と記されているが、幼児のどのような言動で判断すればよいのか困難を感じる。その判断がそれぞれの保育者の基準にまかされるとすれば、幼稚園修了までに身に付いたものが異なってしまう、保育者としての新たな悩みにつながることは否めない。

ウ) 方向目標だけで保育者の指導の評価ができるかどうかについて

幼稚園教育の目標は心情、意欲、態度である。また、ねらい、目標は方向目標である。幼稚園生活の中では全員が同じレベルでできたか、できなかったかを問題にするのではなく、その幼児なりに以前と比較してできるようになったかどうか、そのように指導できたかどうかを問うものである。この考えからすると内容が保育者の指

導事項であると考えた場合高野氏の報告⁴⁾にもあるように、方向目標だけでは保育者の指導の評価はできない。

エ) 心情・意欲・態度と知識、技能を相対立するものとして考えることについて

幼児期の教育の目的は心情・意欲・態度を育てることと言い切り、知識や技能について軽視している感がある。一般的に幼児の生活をより楽しく豊かにする上で必要なものとして、知識・技能は存在すると考えられる。心情・意欲・態度が底辺にあり、知識・技能が結果として獲得され、再び意欲が湧くという相互作用は必然として起こるものである。両者を分けて考えることはできない。

オ) 幼児の活動と環境の関係について

現場の保育者には、環境構成と活動、教師の指導との関係が理解できにくかった。改訂前は「望ましい経験や活動」の言葉がひとつのまとまりをもって使われていた。「ところが『望ましい経験や活動』が大切にできてきた・幼児がみずから興味をもって・生活経験に即して・活動を通して経験することなどが薄れてきたように思われます。」⁵⁾このように活動を通して得られる経験を考えねばならないのに、現場ではいつしか活動をさせることに主眼が置かれるようになっていた。望ましい経験や活動を教師が選んで幼児に行わせることが、幼児側から考えると、したくなくてもがまんして参加させられることも多く、幼児が自分から興味や関心をもってやったという満足感や充実感を削いでしまうことになった。保育者側からみても、活動を行わせることに目が向き一人ひとりの幼児に何が育っているか、何が身に付いているかを確かめることができにくくなっていったのである。

平成元年の教育要領では、「活動」は保育者が選んで幼児に行わせるものではなく、幼児が環境にかかわって幼児が生み出してくるものと明言している。そして生み出された活動の中で必要な経験が得られるように、幼児が望ましい方向に向かって活動を展開していけるように保育者は適切な援助を行わなければならない。活動は幼児と保育者が一緒になって選択し展開していくものと示されている。また活動の選択・展開については、教育要領の第3章「指導計画作成上の留意事項」として、

- ① 幼児の生活する姿を踏まえ、具体的なねらいや内容に基づいた環境を構成する。
- ② 幼児自ら環境にかかわって活動を展開する。

- ③ 幼児が望ましい方向に向かって活動を展開していけるように教師が適切な援助を行う。

現場の保育者にはこの部分が特に理解できなかった。その理由の一つは第3章「指導計画作成上の留意事項」①②から保育者は指導をしてはならない、前面にでてはいけないと捉えてしまい、③へ注意が向かなかつた。その結果幼児が環境にかかわって展開していく活動全てを認め、幼児が展開することをそのまま受け入れてしまうことになった。

さらに、「環境に働きかけた結果幼児が生み出した活動の中には、教師の予想と異なる活動や活動の展開がなされる場合がある。幼児の主体的な環境の受け止め方や発想を大切にすることで幼児がねらいに向かって必要な体験をしていけるように、また活動が充実した展開になるように教師は適切な援助をすることが重要です。」⁶⁾を読み取ることが困難であった。

文部省による各地区での伝達講習の際にも、この部分の説明はなかった。①②の幼児の主体性、考えを大切にということが前面に出、保育者の指導（援助）はしてはいけないという意味合いで方向性を示した。

さらに「環境構成は、ある活動を想定するのではなく、具体的なねらいと内容から環境を作り出す」という文面から幼児に適した環境をイメージすることはできなかった。

従来は、ねらいを達成するためにふさわしいと考えられる特定の活動を選び、その活動がうまく展開されるように、また幼児がその活動に参加したくなるように環境を用意していた。そのために、活動を想定しないで環境構成を考えることができにくかった。

幼児の生活は連続しており、前日の生活や活動をもとにして明日どのような活動の用意をするかという考えから脱却することができなかった。

IV 岡山市を含めた岡山県下の公立幼稚園における教育要領の受け止め方

「岡山県教育史」⁷⁾には岡山県の平成元年の教育要領の主旨徹底について次のように述べられている。「岡山県ではこの教育要領の趣旨徹底にあたって、県教育庁の指導主事、国立大学附属幼稚園の代表、私立幼稚園の代表、また、公立幼稚園からは各教育事務所管内の指導主

事が文部省主催の地区別研修会で研修を受けたその結果を平成元年の八月ごろから県下の数箇所において各幼稚園の代表者へ伝達講習した。それぞれの幼稚園では園内での研修を重ねて平成二年度からの実施に備えた。岡山県教育庁指導課では幼稚園教育指導資料作成委員会を設け各々の幼稚園での指導計画作成の上での参考となるよう『幼稚園教育指導資料・指導計画の作成と展開』を平成三年三月に発刊し、県内の幼稚園への教育要領の趣旨徹底に努めた。また、伝達講習会での説明は、実際の保育の様子を具体的に示しながらのものであったが、参加した一人ひとりの教師の受け止め方にはそれぞれ微妙な違いがあったようだ。幼児の活動をそのまま容認することであるというように受け止められたり、環境構成や教師の役割についての十分な理解がされないまま保育が展開され、世間一般からも幼稚園は指導をしていない、子どもを放任しているという誤解を招くことになった。

特記しておきたいことは、幼稚園では指導してはいけない、子どもの興味・関心に任せればよいとまちがった解釈がされ、幼稚園教育のあり方に格差が生じたことである。」

岡山市の公立幼稚園の現場での受け止め方は2通りに分かれた。教育要領が告示された当時岡山市の公立幼稚園の現場では次のような反応であった。1つは、教育要領が変わったといっても、保育内容は勿論方法についても変えることはない今まで通りでよいとする。その結果保育の内容や方法についての根本の考え方が教育要領の趣旨にあっているかどうかまで考えようとしなない。

もう1つは、今までの保育の考え方ではいけないと今までの保育そのものを全面的に否定して、保育の内容と方法が大きく揺れ動いた。

具体的な現象としては・幼児の主体性を大事にするということは、保育者の指導は入ってはいけないと捉えられた。(幼稚園における指導案や研究物に指導という表現をすることを避けた)保育者による画一的な指導はしてはならない、幼児の視座にたつて(幼児の立場に立つて)ということは、先ず幼児の考え・思いを尊重するというで、それまで計画的に環境構成(当時は環境設定の言葉が一般的には使用されていた)も幼児からの要求を待つて用意する。その結果として、4月から3月まで遊びの種類や遊びの構成人数の変容や遊びの深まりが

認められない状況が見られ始めた。秋の研究会で30人の幼児数に対して用意されている遊びの場が16種類ということも珍しくなかった。(ある人はこれを夜店の如く遊びの場が並び幼児は気に入ったものを少しずつつかじっていると表現した。)

V 当時の混乱の原因

平成元年の教育要領が告示された際、幼稚園現場で保育内容のとらえ方や保育方法について大きく混乱した原因には以下の4点が考えられる。

① 指導ということを狭い範疇でとらえ、幼児に対して消極的な関わりしかしなかった。

「教師が指導する」ということは、幼稚園においては教師の一方的な働きかけを指すのではなく、子どもの主体性を大事にしなが、その心身の発達を十分に促すために保育者が果たすべきことの全てを指している。具体的には、幼児との間に信頼関係を築く、幼児を理解する、環境を構成する、幼児に対する直接的な援助をするに分けられる。直接的な援助は、幼児の必要感に応じて行っていくことを大切に、保育者が一方的によかれと判断して押し付けることはしてはならないことは、幼稚園教師として守られてきたはずである。

幼児に直接的に指示を与えたからといって幼児の主体性を損なうとは限らない。幼児にとって本当に必要なときに援助を受けられないために自分がしようとしたことができなくなり、自信喪失や意欲の喪失を招くことになる。ところが現場では、幼児中心に考えること・主体性を大切にするには、保育者が前に出ないことであるという謝った解釈をしてしまい、結果として見守り保育・見回り保育の形になった。その結果、技術・技能も物事に一生懸命取り組む意欲、人として生きていくための態度や豊かな心情も育つことなく、自分のしたいことのみをする子どもを育ててしまっていると言われるようになった。

② 幼稚園教育要領に示されている「ねらい」と「内容」との区別がしにくく、「ねらい」そのものがいつでも使えるあいまいなものとなった。何を今日指導すべきかを捉えにくく、結果として幼稚園は遊ばせているだけという世間から批判をあびるようになった

保育内容の示し方の改善を図るために「ねらい」、「内

容」，「活動」の関係を明確に示す各領域の編成が変わった。これまでの幼児に指導することが望ましい事項を「ねらい」のみで示していた点を改善し，具体的な教育目標を示す「ねらい」と，それを達成するために教師が指導し，幼児が身に付ける「内容」とに分けた。これは「活動」との関係が明確になるようにということではあったが，文言が理論上では理解できても，返って実践には結びつけることができにくくなった。

③ 教育要領の趣旨の理解・解釈が不十分であった。特に具体的な活動は保育者の適切な援助のもとに，幼児自身が環境にかかわって生み出されるものという部分の説明が現場の者には強く伝わり（入り込み），教師の指導・役割についての内容へとつながらなかった。

すなわち幼児が環境と関わって生み出す活動は，保育者が予想する活動とは一致しない場合が多いということや，その場合の考え方や，次の対応の仕方についての説明が具体的になされず，伝わらなかった。

その結果として，現場には，環境の用意をしておき，あとは幼児がする活動の展開を見守るという保育方法が多くみられるようになった。

保育者としては幼児の主体的な環境の受け止め方や発想を大切にしながら，その中で幼児が必要な体験をしているかどうかを読み取る。

もし，必要な体験をしていない場合は，保育者はきちんと一人ひとりの幼児の発達を促すように，指導する必要があることまで理解することができなかった。

そのために，幼稚園は幼児の好きなように遊ばせているだけであるという批判を受けるようになった。5歳児の2学期後半になっても，グループで共通の目的のもとに活動する姿が少なくなってきた。人間関係の深まりや遊び込む力が育っていないことの現れといえるであろう。

④ 伝達講習のあり方について，現場の保育者には，幼稚園教育の日本全体の姿をとらえることはできない。また具体的なものがないまま短時間で文言のみの説明で判断せざるを得ない形の講習会であるため，各保育者が自分の体験のみの解釈をしてしまった。

研修の期間・時間の確保が望まれる。伝達講習会への参加者として，園から園長・主任クラスと併せて，必ず実際に保育に携わっている保育者が同席し，お互い理解

したことを具体的なレベルで話し合う場をもつ必要があると考える。

改訂者側にすれば，一定期間趣旨を理解・読み取るための期間を設け説明会も設けた。また日本全国の幼稚園教育をみて今日本の幼稚園教育がかかえている問題を解決するために現状分析をし，これからの方向を説明したといわれるが，現場で働く保育者にはその趣旨を深く読み取る余裕もなく，毎日の生活が繰り返されたという実態であった。いずれにしても，保育者中心の保育から幼児中心の保育へという転換が現場に浸透されることの困難さの原因の一つに，保育者の硬直した思考があったことをうかがい知ることができる。

VI 「保育内容」を理解し実践するために，これからの保育者に求められる力

① 幼児の内面を把握する力

幼児の活動の外面的な姿・表面的な姿ではなく，内面にまで深くかかわった援助活動や身に付いたものを考え，見抜く力をもつこと。

今まではどちらかといえば保育者が与えた活動に対して，どのように取り組ませるかを考えることに一生懸命であった。

幼児に何かができたと，何かを教えることができたということを通じて直接発達に結びつけて考えてきた。幼児のなかにどういうものが育てられたのかということが忘れられてきた。

幼児が楽しく何かをするというのではなく，正しくできているか，間違いなく活動ができているかという指導から脱却する必要がある。

心情・意欲・態度は，その幼児の内面にあり，保育者が読み取らねばならないものである。

従来の指導計画（明日は何をしようかという考え方）とは異なる。今日の一人ひとりの活動から，何に興味をもっているのか，どういう思いでこのことをやっているのかということを考えて次の計画を立てていく。今日，A児が〇〇をしていたが，何がしたかったのか，明日も続くのかなど，具体的に一人ひとりのことを思い浮かべながら計画を立てていく。

環境構成は，幼児にその遊びをさせるのではなく，幼児自身がその遊びを自分がしたくて選択できるように用

意しておく。保育者にはそれができる力をつける。幼児が自分で考えて、それぞれ、その活動を自分のものとして取り組んで遊べることを大切にしていく。

実際に幼児が環境に関わって生じた活動が、保育者の考えたものと異なった場合、活動そのもので考えるのではなく、幼児の育ちという点から考える。活動をさせることではなく、その幼児に何を育てたいのかという観点からその活動を考えることが求められている。

例えば、何人かの友だちと相談しながら何かをする経験をさせたいと願っている場合、それを実現するのに、保育者は〇〇遊びを予想していたが、実際には△△遊びになった。この場合どちらでも相談しながら一つの遊びを展開していくことができるのであれば、保育者は幼児が始めた△△遊びを援助していくというように柔軟に変えていく。指導するもの、身に付けさせるもの、幼児たちのなかに育てるものをきちんと理解する力、幼児の内面を理解する力が保育者に求められている。

② 幼児を中心にした、生活の連続性を考えることのできる力

幼児から教えてもらうという気持ちで、幼児の環境との関わりの状況をすばらしいと感じられる気持ちを持つ。

幼児が主体的に環境とかかわることによって活動が生まれ、保育者はねらいや内容を身に付ける状況・環境をつくる（環境構成）。

すなわち、環境を通して行われる教育を行うには、保育者が一人ひとりの幼児に対して信頼感がもてるということが前提となる。

幼児が気づいたことや発見したこと、幼児がしたいことを受け止め、認めていこうとする気持ち・心の余裕を持つことが必要である。

幼児がなぜそれをしたがっているのか、どうしてそういう活動が出てくるのかという幼児の生活の連続性を考える。一つの環境のなかに置かれた時に、その環境からある特定の一つの活動が生まれるのではなく、幼児一人ひとりによって、さまざまな活動が生まれてくると考え、その幼児自身が活動することの意味を大事にすることのできる力が重要である。

③ やってみようという意欲と創造性

実際の保育の場面では、自分で幼児を見ながら考える

能力が必要である。さらに保育者には感性豊かで、生活経験が豊富であることが求められる。幼児がどういう道筋をたどって、一つの活動や、遊びを展開していくのかを十分見通すことが必要になる。

あらゆることを丁寧に見る。保育者自身がやってみておもしろさを感じる。

何かの本を開いて遊ばせ方を見るよりも、自分で幼児の生活を見ながら、自分自身が主体性を発揮して一生懸命考えていく姿勢が求められる。

ま と め

平成元年の幼稚園教育要領の改訂がもたらした「保育内容」「領域」についての混乱を、昭和39年版の教育要領で示す「保育内容」と、平成元年版のそれとの比較分析と、当時岡山市の公立幼稚園で働いていた保育者の回想・インタビューの内容分析をもとに考察した。

この改訂は、それまでの教育の偏重を補う形で、社会の変化に適切に対応できる子どもを育てる教育を子どもの発達からみるという趣旨であった。幼稚園教育における「保育内容」は、昭和31年に6領域（健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画製作）で表していた「望ましい経験」は、昭和39年の改訂を経て、平成元年に「ねらい」や「内容」を幼児の発達の側面からまとめた5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）に編成された。幼稚園教育の基本を明確に示し、共通理解を得られるようにすること。また、子どもが社会変化に適切に対応できるように、教育上重視すべき事項を明らかにすることによって、それが幼稚園教育の全体を通して十分に達成できるようにするという2つの観点から全面改訂となった。この考え方は伝達講習会によって広められたが、幼稚園生活の全体を通してねらいが総合的に達成されるよう「ねらい」と「内容」の関係を明確化することと、教師の指導性についてかなりの困難と混乱を生じた。

その原因として、①指導ということを狭い範疇でとらえ、幼児に対して消極的な関わりしかなかったこと。②幼稚園教育要領に示されている「ねらい」と「内容」との区別がしにくく、「ねらい」そのものがいつでも使えるあいまいなものとなった。③教育要領の趣旨の理解・解釈が不十分であった。④伝達講習のあり方について、

現場の保育者には、幼稚園教育の日本全体の姿をとらえることはできず、具体的なものがないまま文言のみの説明で判断せざるを得ない形の講習会であったため、各保育者が自分の体験のみの解釈をしてしまったことが考えられた。

これからの保育者に求められる力として、①幼児の内面を把握する力や②幼児を中心に、生活の連続性を考えることのできる力、③やってみようという意欲と創造性が考えられる。

おわりに

平成元年の改訂当時の想いを回想し、インタビュー記録として残した。幼稚園教育要領の冊子として完成したものは、そこに書かれている文言でしか理解できない。しかも文言は一人ひとりの理解の仕方・レベルが異なる。昨今のようにインターネットが普及し、公開された審議会の様子がわかっているならば、当時の混乱はもっと少なかったであろう。1つの法律が制定される場合、どのような関係法律に基づき、どのような会議がそれによって開かれ、それぞれの会議の内容がどのように連動しているのかというシステムについての理解は欠かせない。国政の動向に目を向けることやそれを理解し、判断する力を備えることが重要である。保育者には、幼稚園教育要領の趣旨を的確に捉え、自分の保育観、子ども観を今一度振り返る機会とする。そして地域の実態、園の実態を見つめ直し、結果として変えていかなければならないものやそのまま継続するもの、また、教育要領の趣旨そのものの適否を考える必要性・責任があると思う。国が示す幼児教育の保育内容と方法が現場の子ども達の姿を通して考え、子どもの発達に合い、現実性があるかどうかを判断する英知を持ちたい。

「保育内容」研究の糸口として、今回は平成元年の幼稚園教育要領改訂から「保育内容」「領域」について考察した。「保育内容」という言葉は、その意味を考える保育者や保育研究者の児童観・人間観・教育観や、歴史・社会・文化などに対する思想性にもとづいて、かなりの幅と質の広がりをもって用いられてきた。⁸⁾歴史的には、「保育内容」は幼稚園教育要領から保育所指針に引き継がれてきており、今回の改正後、保育所指針の改正も視

野に入れた上での検討が必要である。今後の研究課題としたい。

引用文献

- 1) 高杉自子・野村睦子監修：「新・幼稚園教育要領を読みとるために」、ひかりのくに出版社、1989、p. 63を一部引用し修正
- 2) 同上 p. 58
- 3) 同上 p. 64
- 4) 高野むつ：「保育内容の研究」、松山東雲短期大学研究論集、Vol. XXV II, 1996
- 5) 2)と同じ p. 61
- 6) 2)と同じ p. 69
- 7) 「岡山県教育史」：岡山県教育委員会、岡山県教育広報協会、2007
- 8) 藤田復生編集：「保育内容事典」、日本ライブラリ、1980、p. 15

参考文献

- 1) 「幼稚園教育指導書 一般編」：文部省、フレーベル館、昭和62年2月41版
- 2) 「幼稚園教育百年史」：文部省、昭和53年11月第3版
- 3) 「幼稚園教育課程講習会説明資料」：文部省・岡山県教育委員会、平成元年度版
- 4) 昭和39年幼稚園教育要領改訂の経緯（注 幼稚園教育要領解説坂本彦太郎編 昭和58年4月49版発行 フレーベル館 p 1 抜粋）

表1 5領域のねらいと内容

	事項
1	明るく伸び伸びと行動し充実感を味わう
2	自分の体を十分動かし、進んで運動しようとする
3	健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける
4	先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する
5	いろいろな遊びの中で十分に体を動かす
6	進んで戸外で遊ぶ
7	様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む
8	健康な生活のリズムを身に付ける
9	身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄など生活に必要な活動を自分でする
10	幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整える

11	自分の健康に関心をもち、病気の予防などに必要な活動を進んで行く
12	危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気をつけて行動する
13	幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう
14	進んで身近な人とかかわり、愛情や信頼感をもつ
15	社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける
16	喜んで登園し、先生や友達に親しむ
17	自分で考え、自分で行動する
18	自分でできることは自分でする
19	友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う
20	自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く
21	友達と一緒に遊びや仕事を進める楽しさを知る
22	友達途のかかわりの中で言うてはいけないことやしてはいけないことがあることに気づく
23	友達と楽しく生活する中できまりのたいせつさに気付く
24	共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う
25	自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ
26	身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ
27	身近な環境に自分からかかわり、それを生活に取り入れ大切にしようとする
28	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
29	自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く
30	季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く
31	自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ
32	身近な動植物に親しみをもって接し、いたわったり大切にしたりする
33	身近な物を大切に使う
34	身近な物を使って考えたり試したりするなどして遊ぶ
35	遊具や用具の仕組みに関心をもつ
36	日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ
37	生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ
38	幼稚園内外の行事において国旗に親しむ
39	自分の気持ちを言葉で表現し、伝え合う喜びを味わう
40	人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話そうとする
41	日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、想像力を豊かにする
42	先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり話したりする
43	したこと、見たこと、聞いたこと、観じたことなどを自分なりに言葉で表現する
44	したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする
45	人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す
46	生活の中で必要な言葉が分かり使える
47	親しみをもって日常のあいさつをする
48	生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く
49	いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする
50	絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き想像をする楽しさを味わう

51	日常生活に必要な簡単な標識や文字などに関心をもつ
52	いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ
53	感じたことや考えたことを様々な方法で表現しようとする
54	生活する中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ
55	生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり楽しんだりする
56	生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする
57	様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう
58	感じたこと、考えたことなどを音や動きで表現したり自由にかいたりつくったりする
59	いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ
60	音楽に親しみ、歌を歌ったり簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう
61	かいたりつくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり飾ったりする
62	自分のイメージを動きや言葉などで表現し、演じて遊ぶ楽しさを味わう

表2 平成元年の幼稚園教育要領を実施した幼稚園教諭の回想・インタビュー記録

何も変わらないと考えた	
1.	園長が本園は教育要領の主旨にあった保育を行っているかと判断した場合は、新たに考えることなく今まで通りの保育を展開した。
変わらないといけなと考えた	
1.	教師が活動を提案しない。指導すると言うことを控える。
2.	一斉指導はよくない。一人一人の活動への興味や意欲は異なるということで、お母さんのプレゼントの絵を画く場合、画くことに興味をもった子どもから画く。そのため何日も絵を描く環境構成をする。
3.	学級でまとまってする活動はいけなとということで、朝からずっと自ら選んだ活動で過ごす。
4.	子どもの意思を尊重するということで牛乳や昼食の活動も子どもが欲した時に、飲ませたり食べさせたりする。
5.	出席ノートにはるシールも貼りたい場所へはらせ、結果的に一ヶ月の欄が全部埋まればよい。
6.	のりの使い方や身に付けさせたいことを学級全体で指導すると、子どもの必要感はどこにあるのか、一人一人の意思を大切にしていけないのではないかと批判され、どのようにすればよいか悩んだ。
7.	保育内容に書かれている内容が抽象的で何をどのようにして指導すればよいか分からない。特に経験のないものには具体的なイメージが描きにくい。
8.	保育内容について、前の教育要領は活動のレベルで書かれていたので、教材研究がしやすかった。
9.	保育内容の「ねらい」と「内容」の区別がわからない。
10.	指示はいけな、子どもの気持ちを大切にということで、子どもの機嫌をとって保育をしているような状況になる傾向にあった。
11.	「主体的に」ということが強く印象づけられ、必要な指導は何か、いつどのように指導すればよいかということに疑問を持ちながらも、そのことに対して協議したり、考えたりする時間がなかった。

