

教育相談とインクルーシブ教育：就学相談について

inclusive education and educational counseling in Japan

会 沢 勲

Isao AIZAWA

Keywords: 教育相談、就学指導、インクルーシブ教育、『生徒指導提要』

1 インクルーシブ教育と日本における「就学」

サラマンカ声明¹(Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales)は、1994年7月のことから、2025年3月現在30年余りが経過したわけである。この約30年の間に日本政府は「障害者の権利に関する条約」(“convention on the rights of persons with disabilities”)を批准(2014年1月)した。したがって、サラマンカから20年後にはインクルージョンあるいはインクルーシブ教育の体制を構築するという約束を国際社会でおこなったわけである。もっとも、同条約は2006年のことであるから批准自体はその後約8年という時間経過があったといえる。2022年8月にGenèveで開催された国連障害者権利委員会で、日本政府は「分離教育」をとまなう特別支援教育中止の勧告を受けた。

まず、「学校教育法施行令」第5条²における「就学指導」とUNESCOのインクルージョンとの不整合について取り上げたい。注目すべきは、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議(第6回、2008年10月27日付)の配付資料であろうか(以下引用)。同資料の中で同会議がと表現している事態である。なにを指し示すか一切不明の「一部」が言うとしている「フル」のインクルージョンとUNESCOのインクル

ージョンとの間に、なにか差異があるのだろうか。

- 一部でフルインクルージョンが言われているが、専門性を有する特別の場での指導は必要。
- インクルージョンについて、在籍は地元学校の通常学級とし、必要に応じて特別支援学級や特別支援学校での専門的・少人数教育が選択可能なシステムにすべき。

インクルージョンという概念はそもそも「包摂」であるから、とうぜんその意味は「フル」(すべて)であって、例外はいっさい認められないのではないか。「フル」といいたいのは、教育のインクルージョンあるいはインクルーシブ教育の部分実施(部分的な実行を認容する教育制度なり体制)を、この 2008 年の特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議の時代も、また、現在も変わらない、「前提」を文科省が取り続けているからにほかならない。この前提には引用部に示されている「専門的・少人数教育」がインクルージョンの「例外」となる児童生徒には与えられる、との意味なり価値が示されている。専門的教育は教員免許制度に根拠があるのだろう。すなわち、特別支援学校の教員については、「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭免許状のほか、特別支援学校教諭免許状を有していなければならない」(「教育職員免許法」第 3 条第 3 項)によって、その専門性が示されているといえる。ただし、附則第 16 項では

法第 3 条の規定にかかわらず、幼・小・中・高の教諭免許状を有する者は、「当分の間」特別支援学校の相当する部の教諭等となることができる

と追記的な見解が示されるから、丁寧に解釈するなら、「幼・小・中・高」の教員免許があれば、「専門性」に問題がないということが可能である。「当分の間」の意味は不明ではあるが、今後も「当分」が継続するという見方ができるだろう。したがって、専門性は教員免許のいずれかを持っているなら問題ないのだから、フルインクルージョンとい

う、詭弁とまではいわないが、苦しい言い逃れのような表現をしていてさえも、なお通常学級での教育が可能であるという見方は「ひとつの見解」ということ以上に、教員免許状はその専門性を示すのであるから、教員であれば「専門的教育」は可能だということは確かである。

「少人数」は通常学級が現行では小学１年生は 35 人が上限で小２以上 40 人とされるので、特別支援学級と特別支援学校の定員が圧倒的に「少人数」であるとの指摘は正当ではある。正当ではあるが、40 人を 30 人や 20 人に変更する工夫は可能な範囲である。しばしば聞かれる見解には、予算の限界や教員数、等々がある。教育は利潤を直接産まないから、全体の予算を圧迫するだろうし、昨今の教育労働の人気のなさや負担感といった、喧伝情報は教職課程の不人気や教員採用試験受験者数の減少に直結していることは明らかだ。

こうした事情は変更可能な事項であるから、「できない」理由として一時的には仕方ないとしても、ずっとその理由の正当性が評価はされない。つまり、予算を充てて教員数を増やすといった、じつにシンプルなことを実行すれば、専門的な教育が可能である、という結論に達する。「当分の間」が急に到来することはないが、それが予期されるなら、特別支援学校教諭免許状を取得する教職課程を準備すれば済むことだ。もちろん、基礎免許が必要であるから、特別支援学校だけを取得することはできないが、単位数から見ても教員を目指す学生にとって大きな「負担」になるとはいえない。大学という場合は、教職課程を設置するのに、むしろ、整合性のある教員を雇用しなければならないという事情があるから、これまで教育現場を支えてきた、教育学部ではない学部で学修する学生たちが広い学びの中で教員免許を取得するという趣旨を持つ、私立学校の教職課程は、現在の学生数の関係から財政上厳しい運営を強いられることは必至ではあるが、教員の待遇改善の施策が迫られる時期に来ていることは、いっぽうで現実であるし、「外部専門人材の教師への活用拡大について（通知）」2024 年 9 月 13 日付）³といった秘策は「多様な専門性」という証拠立ての一語で果たしてこれまでの「専門」性との齟齬を生まないか不明であるが、こうした教職課程を履修しない、文科省のいう「外部」の人材をも必

要としている時代となったことで、弥縫策の誹りは免れないが、理解できるところではある。予算・時間は必要だが、そうした施策以外にインクルージョンの約束は果たされないままであろう⁴。

インクルージョン教育上「フルインクルージョン」といった枝分かれを前提とした分離教育は大きな矛盾を抱えている。「日本版」のインクルーシブ教育とある体制を指して呼称することが問題だというのではなく、分離教育が含む「インクルージョン」などあり得ないのであって、それをこの国に適合するという説明は詭弁の域を出ない。ただし、一時的な分離を認めないということではなく、その年度なり年度を超えた時間の、特別支援学校ないし特別支援学級「在籍」はインクルージョンからの逸脱である。視点がこどもにあることが、この場合、重要である。国や学校の特別な事情が分離教育継続の許容はこどもの視点ではないことは明らかだ。

わたしたちがこのことで気にしているのは、制度面だけでは、じつはない。現場の声なり意識が気になる。障害のあるこどもが自分の受け持ちのクラスに在籍することについてどう感じるか。とても繊細な事柄ではある。わたしが心理師等として現場で仕事をさせていただいて来たことに限定するなら、「学校の先生方は障害や特別な事情をもったこどもたちの指導についてはおおいに積極的でむしろやり甲斐という以上の価値なり意義なりを感じている」ことが多い。個人的な経験は、小石を積むようにして山を成せば、実質的な意味を有すると考える。そうであるならば、遅れているのは、足りないのは、現場ではないのだ。現場の教員はじゅうぶんに対応可能な状態を、少なくとも、2007年度以降研鑽して来たとし、それは、学校文化に新たに加わった、強い根である。強い根は、だから、学校（現場）が一度崩壊の危機に瀕してさえも、新たな蘗(basal shoot)を産む。

「なんとかなる」と言っているのではない。現場の力を侮っているのは制度のほうであるというだけのことである。

2 就学相談

(1) 教育相談と『生徒指導提要』

ここでは、現行の相談活動と改訂版『生徒指導提要』(2022、以下『提要』とする)に明記されている、「教育相談」に焦点を当てながら、「就学指導」の事例をつうじて、『提要』上インクルーシブの一環として、通常学級「就学」を検討しておきたい。というのは、当初の『提要』(2010)は、『生徒指導の手引』(1981)から概念上も発展した形であり、30年間の教育現場の経過もとうぜん社会の変容によって生徒指導や教育相談の実質的な内容が変わってきたものである。2010年からひと回りして、さらに変化を遂げた内容は、こどもたちの住んでいる社会や家庭の変容や多様性をも含み込んでいる。書かれたもの・ことは常に「今」の視点でみれば、否定されるべきことは諸々あるといえるが、意欲的な内容だと評価できる。

いっぽうで⁵、就学指導は上述のとおり、市町村の教育委員会（以下、「教委」とする）が就学先を指定する形を採っている。教委は所定の手続きを踏んで就学先を検討する。保護者とこども本人とは、なんらかの「理由」で、在籍する幼稚園等（保育所やこども園）があれば担当者が保護者と相談して、その理由について根拠があるか否か、どのようにすればこどもの利益になるかを吟味する。保護者・本人にとっては通常学級と特別支援学校・学級のいずれが最善かという命題となる。教委にとっては、ある種の根拠を以て結論を出す。たとえば、知能検査結果、知能指数（以下、「IQ」とする）が60を示していれば、それを根拠として、特別支援学級（「知的」といった結論を持つに至る。どのような知能検査を実施したのか、検査者はだれか、医療機関での実施で医師の所見はどうか。そうした内容もとうぜん検討されたうえで指定に至る。教委としては瑕疵のない結論であるから、揺らぐことはない（のだろう）。

IQはそれぞれの検査にとって、被検者・受検者についての主要な指標、とくに認知機能を数値化する側面がある。ただし、以下にみるように知能検査はそのIQの数値のみで解釈しようとするものではない。

WAIS-IVの結果は、受検者の認知機能に関する重要な情報を提供する。しかし、それらは単独で解釈してはならない。各問題における反応や得点は、個人の生育歴や詳細な臨床的観察とともに解

積されるとき、質的・量的情報をもたらしてくれる。実践家は通常は、既往歴、教育歴、心理社会的経歴、直接的な行動観察、過去の検査記録、検査遂行における質的側面、テストバッテリーで組まれたその他の検査結果など、多くの追加情報を利用できる。加えて、実践家は、相談内容（主訴）や評価の目的に照らして結果を評価すべきである。（『日本版 WAIS-IV Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition』「理論・解釈マニュアル」（日本文化科学社）p.105）

それが Wechsler であれ Binet であれ、実践家は IQ の数値だけで解釈することはしない。じゅうぶんな情報にもとづいて評価することを目的としたものである。知能指数の 70 や境界知能で分類する、カットオフを目的としたものではない。

（２）心理学等の専門家と教員が示した成果

公認心理師等の専門家や医療機関は、就学（指導）についてどのような受け止め方をしているのだろう。そのような資料は乏しい。これも個人的な経験や関係に限局されたものであるが、多くは、教委の結論を追従するなり、すでにわたしたちは就学について、その制度や方法を把握しているので、「特別支援学校は専門的な教育が期待できる」といった、すでに指摘した文科省の言い分を復唱するような姿勢を有していることが多いのではないかと。SC（スクールカウンセラー）も進級のタイミングで児童生徒が通常学級から特別支援学級に進級するといった、相談を保護者や担任等から受けることはある。その場合も心理師の業務の範囲内で、医師の所見等がある場合はそれも参照しつつ、必要に応じて心理検査を実施して、根拠を以て助言が必要な場合はアドバイスすることがある。そのとき、インクルーシブ教育のことは「さておき」として、すでに達している結論に迎合することが多いように思われる。

「インクルーシブ教育」を含む「障害者の権利に関する条約」批准以降（2014）、「インクルーシブ教育の考え方からすれば、通常学級での教育が望ましい」といった助言や、「インクルージョンが望ましいと

言われるが、保護者と本人の利益に沿って決める」といった示唆がなされるべきであるが、ほぼそのようなことはない。なぜかといえば、そういったことで本人や保護者が「心理の専門家が通常学級在籍も検討して」といったから、という事態となることを、おそらく危惧するからでもある。国際的な状況や見解を熟知してさえも、諸般の事情を考慮して、「敢えて」進言しないことのほうが多いのだろう。

特別支援学校就学数はじっさい増加して来た⁶。文科省によると、特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、病弱・身体虚弱、肢体不自由）と小中学校の特別支援学級の在籍率は、2009年度は2.3%だったものが2018年度には5.0%に増加しているという（比率は全在籍者が分母）。種別でいうと、特別支援学校は.6%から.8%に、特別支援学級1.3%から2.9%に、通級による指導.5%から1.4%である。2007年度の特別支援教育開始の数年前（2002年度ころから）から「特殊教育から特別支援教育へ」を掲げ、大きな変革を実行して来た過程で、保護者・本人もとうぜん強く影響される経過があった。

当時心理学の専門家たちは文科省のいう発達障害とはなにかといったテーマで教員向けの講義や一般向けの講演などを数多く実施して来た。すでに廃止されたが、教員免許の更新講習といった、現場の教員向けの講座にはこの「発達障害」や「特別支援教育」の看板が数多く立った。わたしもそのひとりだったが、多くの卒業生たちが学校で教員をしてあげていることから、ホームカミングのような意味合いも含めて、心理学の知見がかりに役立つのであれば、と思ってこの時期多くのコマをこなしていた実感がある。教委も同様で、現場の教員たちを対象とした研修に余念がなかった。

そして、成果を挙げたのだ。だから、インクルージョンが多くの教員の姿勢に根付いているのだとわたしは思う。教員は、大半は有能で修得する機会が適切にあれば、このように高い水準に達するのだ。教員免許の更新講習については、運転免許とは違う質の能力であるから、その必要はないと考えるが、発達障害や心理学の新しい知見、といった時間をかけて学ぶ必要のあるものにはじゅうぶんな時間さえあれば、それがそのまま現場全体の力量を上げることに直結する。これは、インクルーシブ教育という目標のための、人材育成にじゅうぶんに適う

内容であったし、各地で実施されている現行の研修等もこの種のチャンスとなる。

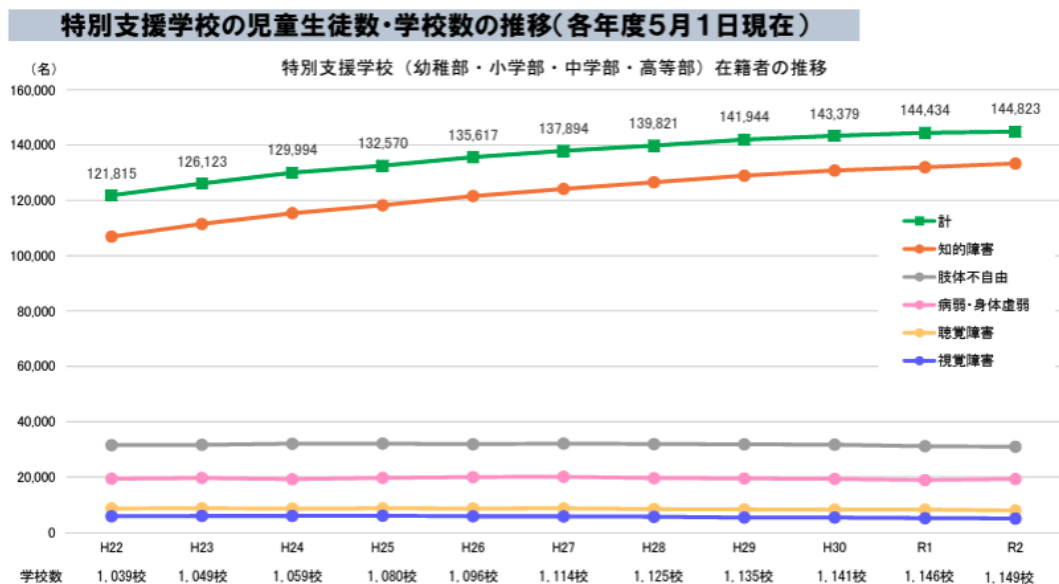


図 1（文科省⁶の転載）

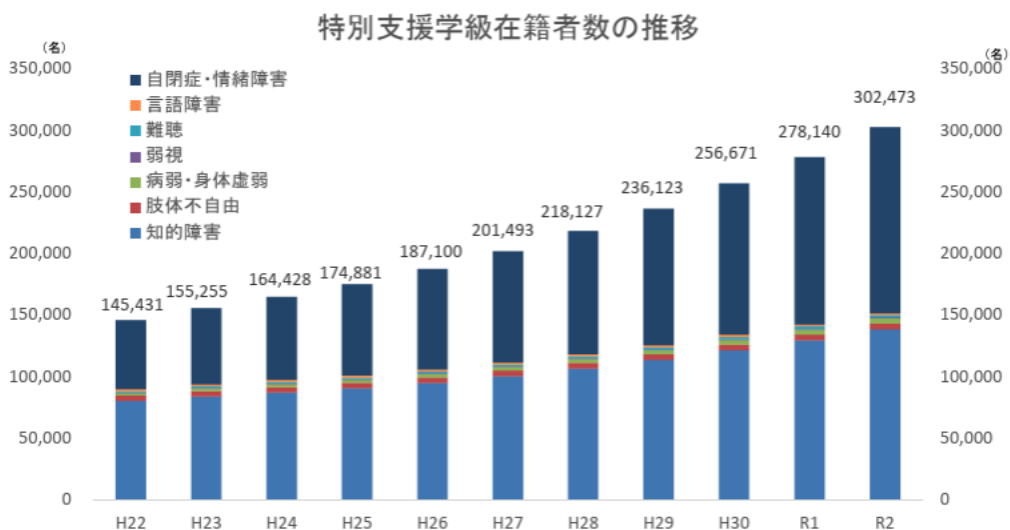


図 2（文科省⁶の転載）

（３）就学指導と保護者・本人との食い違うケース

さて、保護者・こども本人が特別支援学校・学級ではなく、校区の学校を望むケースも少なくない。『提要』でいえば、教育相談の出番である。すでに触れたが、相談はそれが教育であろうと心理学であろうと、「結論ありき」ではない。一部の特殊な例を除けば、本来こどもあるいは保護者がどうするかを意思決定する、その道筋を「相談」と呼ぶ。

意思決定はいわばその産物であって、本人の意思決定を妨げてはならない。助言を求められる場面や、意思決定について問題が発生している場合は、複数の方向を示すことも可能である。あるいは、次回の相談までに考えてきていただくような提案は、時間的なゆとりがあれば、むしろ柔軟な運用といえるだろう。

したがって、先の例でいえば、IQ が教委が示す 70 未満や境界知能のケースでは、通常学級ではなく、特別支援学校あるいは特別支援学級が「結論」である場合もあるが、教育相談業務として位置付ける必要がある。なぜなら、就学前とはいえ、そのこどもはすぐに「学校」に就学するわけで、教育相談は「卒業以後」はともかくとして、「以前」は連続性のなかにその業務を捉えることのほうが自然だ。教委があるいは就学「指導」に関わる者たちがこのタイミングだけは「教育相談」の精神から離脱するというのは矛盾を抱え込むことになる。

文科省は、2012 年 7 月 13 日付「特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 1」の「2. 就学相談・就学先決定の在り方について」で⁷、

子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を保障するためには、乳幼児期を含め早期からの教育相談や就学相談を行うことにより、本人・保護者に十分な情報を提供するとともに、幼稚園等において、保護者を含め関係者が教育的ニーズと必要な支援について共通理解を深めることにより、保護者の障害受容につなげ、その後の円滑な支援にもつなげていくことが重要である。また、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が、教育的ニーズと必要な支援について合意形成を図っていくことが重要である。そのためには、早期からの教育相談・支援を踏まえて、市町村教育委員会が、保護者や専門家の協力を得つつ個別の教育支援計画を作成するとともに、それを適

切に活用していくことが重要である。その際、子どもの教育的ニーズや困難に対応した支援という観点から作成することが必要である。
(参考資料 14：特別支援教育の推進について（通知）)

と示している。同様の趣旨の内容が本資料に多く確認できる。ただし、同じ資料のなかで、

2. 本特別委員会における「合理的配慮」の定義

○上記の定義に照らし、本特別委員会における「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」、と定義した。なお、「障害者の権利に関する条約」において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに留意する必要がある。

とし、その直前に引用している

「障害者の権利に関する条約」においては、第 24 条（教育）において、教育についての障害者の権利を認め、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容する教育制度（インクルーシブ教育システム；inclusive education system）等を確保することとし、その権利の実現に当たり確保するものの一つとして、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」とされている。

という、「障害者の権利に関する条約」第 24 条の、オリジナルの箇所（文言）を、独自に解釈している。

これが、就学相談が「就学指導」に繋げる・繋がるための、都合の

良い根拠となっている。「合理的」を学校の視点・都合のための、言い訳にすり替えてしまう。だから、「IQ が所定の数値を下回っているから」という結論が先に立つ。

保護者がこどもを校区の学校に就学させたいとの考えを変更しないケースは、「結論」と異なるから、「合理的配慮」の結果、特別支援学校就学が適当という結論を「指導」することになる。保護者あるいは本人が相談過程について了解しているという、相談業務の本来のあり方は、ここでは、保護者・本人の忍耐なり我慢という終結を産むことになる。相談は、もちろん、つねにうまくその過程を経るはずだ、という仮定は誤りだし、そのことに縛られる相談は、歪みを生ずる。うまくいかないことはとうぜん起きる。

（４）保護者・本人が特別支援学級を希望するケース

現行の日本の特別支援教育は、分離教育を含んだ形で進行している。批准した内容と明らかな逸脱があることはすでに指摘した。いっぽうで、特別支援学校等就学の数は一明らかに増加して来ている。これも特別支援教育へ舵を切ったときから、保護者も含めて教育の質に関心が高まったという背景があるだろう。とくに、少人数教育はよりよく教育を受けることができるという期待に沿うものだ。

また、特別支援学校の教員免許は基礎免許を取得し、そのうえで、学修する必要があるから、学部教育においても、専修免許を取得する修士課程の教育においても、教授法も含めて、さまざまな面から教員としての技能を高めることが可能となる。

それを「専門性」というなら、その価値は評価できる。だからといって、当該免許がないからといって専門性に欠けるということではない。当該免許がない教員が特別支援学校等の教育を支えて来た歴史は長い。

保護者・本人は、以上のような状況で、就学指導のとおり、特別支援学校就学を希望する。そういう事態が多いことも確かである。保護者の多くは、情報収集し、在籍園や保育所に尋ねることも可能である。受診していれば、精神科医等の専門医や公認心理師等の心理学の専門家に相談することが多くおこなわれている。それ自体歓迎すべきこと

である。

保護者・本人と教委とが一致している限り、深刻な問題とはならない。しかし、不一致のケースには、保護者が特別支援学校・学級を希望しているが、教委は就学できないとするがある。この10年間ほどで際立っているのはAD/HDのケースである。通常学級ではなく、特別支援学級で少人数教育を受けさせたいという保護者は少なくない。「専門的・少人数教育」の便益を考えるからである。

保護者のこのような期待に反して、AD/HDは特別支援学級在籍の事由とはならない。ほかに、なんらかの入級の事由があれば、可となる。少なくはない、こうした事例について、これ以上のことを知らないの、議論を深められないが、インクルーシブ教育はそもそもこのような事例を想定してもいる。希望がとおらない、という点では、通常学級に入れなかったケースと似ている。

（５）教育相談としての就学相談

ルールを前提とすれば、どのような希望であれ、そのルールに従った運用を教委がするという事情はいわば当然ではある。だから希望どおりにならない場合の関係は、勝負の決まった綱引きとなり、最後は保護者・本人の忍耐がこの制度を支えることになる。

すでに述べたとおり、教育相談としてこの就学をみると、結論から入るしかないことが問題の発端である。『提要』の「教育相談」⁸は、やはり相談活動そのものとしての価値を前提としている。つまり、①にあるように「教育相談には、個別相談やグループ相談などがありますが、児童生徒の個別性を重視しているため、主に個に焦点を当てて、面接やエクササイズ（演習）を通して個の内面の変容を図ることを目指しています」とあり、個別性の重視に重きを置いている。個別事案には項目立てにあるとおり、多様で複雑な内容が含まれる。②は時間的には「早期」の対応を是とし、チーム支援を目標としている。もちろん、②について就学相談自体を個別に読み込むことはできないとする議論も成り立つが、相談は予めその内容がわかったうえでのものでなく、相談という活動のなかに内容が加わっていく性質のものである。これだけ正確に教育相談について詳説しているのだから、就学相談・

指導も「準備された「助言」」ではなく、個別性の原則に立っておこなわれることが必要となる。

注

¹ Salamanca で開催されたのでスペイン語表記を用いたが、英語では "the Salamanca statement and framework for action on special needs education" と表記される。スペイン語の "declaración" は "statement" と英語に翻訳しているから、英語では「声明」である。スペイン語をそのままであれば「宣言」となる。その結果日本語表記では「声明」と「宣言」とが存在する、少しややこしい事態ではある。いずれにしても、じっさいには、国際間における法的な取り決めとまでは解釈されない。道義性あるいは信頼関係といった複数の主体における約束事や目標と解釈できるだろう。

² 「学校教育法施行令」では「(就学すべき学校の指定)」として、以下の第 5 条と第 8 条が本件との関連では参照される事項であろう。

第 5 条 市町村の教育委員会は、就学予定者（法第 17 条第 1 項又は第 2 項の規定により、翌学年の初めから小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校又は特別支援学校に就学させるべき者をいう。以下同じ。）のうち、認定特別支援学校就学者（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）で、その障害が、第 22 条の 3 の表に規定する程度のもの（以下「視覚障害者等」という。）のうち、当該市町村の教育委員会が、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、その住所の存する都道府県の設置する特別支援学校に就学させることが適当であると認める者をいう。以下同じ。）以外の者について、その保護者に対し、翌学年の初めから二月前までに、小学校、中学校又は義務教育学校の入学期日を通知しなければならない。

2 市町村の教育委員会は、当該市町村の設置する小学校及び義務教育学校の数の合計数が二以上である場合又は当該市町村の設置する中

学校（法第 71 条の規定により高等学校における教育と一貫した教育を施すもの（以下「併設型中学校」という。）を除く。以下この項、次条第 7 号、第 6 条の 3 第 1 項、第 7 条及び第 8 条において同じ。）及び義務教育学校の数の合計数が二以上である場合においては、前項の通知において当該就学予定者の就学すべき小学校、中学校又は義務教育学校を指定しなければならない。

第 8 条 市町村の教育委員会は、第 5 条第 2 項（第 6 条において準用する場合を含む。）の場合において、相当と認めるときは、保護者の申立てにより、その指定した小学校、中学校又は義務教育学校を変更することができる。この場合においては、速やかに、その保護者及び前条の通知をした小学校、中学校又は義務教育学校の校長に対し、その旨を通知するとともに、新たに指定した小学校、中学校又は義務教育学校の校長に対し、同条の通知をしなければならない。

³ 2025 年 3 月 23 日確認。

https://www.mext.go.jp/content/20240925-mxt_kyoikujinzai01-000014888_01.pdf

⁴ サラマンカ声明の「II. 国家レベルでの行動指針」の C には、次のとおり、明記されているところである。以下の引用は、「独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所」に掲載されており、日本の教育体制の基礎的部分でもある。つまり、高等教育における教職課程での教育を学修することを通じて、インクルーシブ教育に資する教員養成が可能であるとの主旨は受容するに足る前提ではないだろうか。

C. 教職員の任用と養成・研修

すべての教職員を適切に準備することこそ、インクルーシブ校へ向けての進歩を促進する重要な要因の一つである。さらに、障害をもつ子どもたちにとって役割モデルとして役に立つ、障害をもつ教師を任用することの重要性がしだいに認識されつつある。このため、以下の行動がとられるのが望まれる。

初等教育・中等教育いずれにおいても、障害に対する肯定的なオリエンテーション、それによる地方で利用できる支援サービスを備えた学校で達成できることに関する理解の進展を図る任

用前研修計画が、すべての教育実習生に対して提供されなければならない。そのさい必要とされる知識や技能は、主として望ましい指導に関するものであり、また、特別なニーズをアセスメントすること、カリキュラム内容を調整すること、支援技術を活用すること、多様な能力範囲に適するよう指導手続きを個別化することなどが含まれる。教育実習引き受け校では、専門家と共同研究し、両親と協力することと同じく、生徒のニーズに合致するカリキュラムや指導を調整するのにすべての教師が自立性を発揮し、彼らの技能を適用するよう準備することに特別な注意が払われなければならない。

特別な教育的ニーズに対応するのに必要な技能は、諸研究のアセスメントや教員免許状のさいに考慮されなければならない。優先度の高い問題の一つとして、地方行政家、スーパーバイザー、校長のほか教頭や主任などの教師たちを対象とした文書やセミナーの準備がある。この分野で彼らの指導力を発揮させ、経験の少ない教職員を支援し、訓練するようにさせるべきである。

事態打開のための主要な挑戦としては、さまざまなしきもしばしば困難な状況を考慮した、すべての教師を対象とする校内研修の開催がある。校内研修は可能なさいはいつも、教育実習生との相互作用という手段で、また、遠隔教育や他の自己訓練技法によって支えられ、学校レベルで発展させられるべきである。

付加的免許の付与を伴う、特別なニーズ教育について専門化された養成・研修はふつう、あくまでも補足的なものであり、活動的なものであることを明確にし、通常の教育の教師としての養成・研修や経験と統合されたり、それが先行するものであるべきである。

特別な教師の養成・研修は、異なった場で働くことを可能にさせ、また、特別な教育的ニーズ計画で、中心的役割を果たせるのを可能にさせる観点をもって再検討される必要がある。あらゆるタイプの障害を包含する障害種別ではないアプローチが、

一つもしくは二つ以上の特定の障害分野への専門化を今後の問題とし、それに先立って共通の核として発展させられなければならない。

大学は特別なニーズ教育を開発する過程で、とりわけ調査・研究・評価、教育実習生の準備、養成・研修計画の立案や教材に関し、主たる助言・顧問的役割を担うことになる。先進国および開発途上国の大学や高等教育機関間のネットワーク化が促進される必要がある。こうしたやり方での研究と養成・研修の連携は、きわめて意義が大きい。また、障害をもつ人びとの視点を十分考慮するため、こうした人びとに研究や養成・研修でなんらかの役割を担ってもらうよう、積極的に関与させることが重要である。

障害をもつ生徒たちへのすぐれた教育サービスが提供されたときでも、教育システムにおけるリカレント問題の一つは、こうした生徒たちに対する役割モデルが欠けているということである。特別なニーズをもつ生徒たちは、彼ら自身の生活スタイルや現実的期待に基づく願望のお手本にできる、成功を獲得できた障害をもつ成人との相互交渉ができる機会を必要としている。さらに、障害をもつ生徒たちは、彼らの今後の生活に影響をもつ政策を形成するのに助力できるような力量の獲得と指導力に関する研修を受けるべきであるし、そうした障害例を提供するべきである。そこで教育システムは、障害をもつ有資格の教師や他の教職員を任用しようと努めるべきであるし、また、地域でうまくいっている障害をもつ人びとが特別なニーズをもつ子どもたちの教育に関与させられるべきである。

⁵ （「いっぽうで」という言い方は言葉が足りないかもしれない。『提要』の趣旨からすれば保護者あるいは（できればこども本人と）相談する形がじゅうぶんに採れ、相談自体はじつは「こうこいうすべき結論」というものがあるわけではないことを前提としているから、就学先指定という制度が示している結論は一旦仕舞っておく必要がある。そういう意味で「いっぽうで」）

⁶ 2025年3月23日確認。

https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_tokubetu01-000012615_10.pdf

⁷ 2025 年 3 月 24 日確認。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325881.htm

⁸ 『生徒指導提要』(pp.16-17)には次のとおり解説されている。このなかで、「性同一性障害」の記載があるが、DSM-5 あるいは ICD-11 からこの名称がなくなり、それぞれの診断基準で「性別違和 (gender dysphoria)」、「性別不合 (gender incongruence)」と呼ばれており、『提要』の改訂がなされ、公になった 2022 年にはすでに「性同一性障害」という名称に問題が含まれることが認識されていなかったことに深刻な理解の問題を感じる。

(2) 生徒指導と教育相談

教育相談は、生徒指導から独立した教育活動ではなく、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的役割を担うものと言えます。教育相談の特質と、生徒指導の関係は以下のとおりです。

① 個別性・多様性・複雑性に対応する教育相談

教育相談とは、一人一人の児童生徒の教育上の諸課題について、本人又は保護者などにその望ましい在り方について助言をするものと理解されてきました。教育相談には、個別相談やグループ相談などがありますが、児童生徒の個別性を重視しているため、主に個に焦点を当てて、面接やエクササイズ（演習）を通して個の内面の変容を図ることを目指しています。それに対して、生徒指導は主に集団に焦点を当て、学校行事や体験活動などにおいて、集団としての成果や発展を目指し、集団に支えられた個の変容を図ります。

また、社会の急激な変化とともに、児童生徒の発達上の多様性や家庭環境の複雑性も増しています。例えば、深刻ないじめ被害のある児童生徒や長期の不登校児童生徒への対応、障害のある児童生徒等、特別な配慮や支援を要する児童生徒への対応、児童虐待や家庭の貧困、家族内の葛藤、保護者に精神疾患などがある児童生徒への

対応、性同一性障害や性的指向・性自認に係る児童生徒への対応などが求められます。その意味では、生徒指導における教育相談は、現代の児童生徒の個別性・多様性・複雑性に対応する生徒指導の中心的な教育活動だと言えます。

② 生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援

教育相談は、どちらかといえば事後の個別対応に重点が置かれていましたが、不登校、いじめや暴力行為等の問題行動、子供の貧困、児童虐待等については、生徒指導と教育相談が一体となって、「事案が発生してからのみではなく、未然防止、早期発見、早期支援・対応、さらには、事案が発生した時点から事案の改善・回復、再発防止まで一貫した支援」に重点をおいたチーム支援体制をつくることが求められています。

気持ちを表現する言葉を育む保育者のかかわりについて
on the involvement of caregivers in fostering words that express
emotions

熊谷由紀
Yuki KUMAGAI

1.はじめに

幼稚園教育要領領域「言葉」のねらいには、「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」とある。また、内容の取り扱いにおいて、「言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児とかかわることにより心を動かすような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること」とあり¹、言葉の獲得とそれを使った自己表現において、他者との心の通った交流が重要となることが示されている。

子どもと言葉の発達における議論では、ともすると言葉（単語）の獲得に注目が集中する傾向にあるが、「言葉で表現する」先には、それを伝えたい対象が存在するはずである。表現することとその意図が伝わることの喜びが、「言葉で表現する」楽しさの本質であると考えられる。

筆者は、臨床心理士等が地域の幼稚園・保育所等を巡回する事業²の相談員を務めている。幼稚園・保育所等を相談員が訪問し、子どもを観察した上で保育者とコンサルテーションを実施する。巡回訪問の当日までに、保育者によって子どもの現状を記した資料が作成され、事前に相談員に渡される。幼児が対象となる場合は、子どもの様子が、身辺自立など生活に関すること、遊びに関すること、コミュニケーション（ことば・かかわり）に関することに分けて記載されてお

り、それを読めば子どもの実態がかなり把握できるようになっている。発語の有無は子どもの発達状態を把握するための指標のひとつであるため、コンサルテーションの中で「どうかかわれば発語を促せるか」が話題に上ることが多くある。「言葉」の発達は、それだけ関心が高いのだが、言葉を発することは発達目標であるものの、最終目標は発語のみにあるのではない。「言葉」を発することのみにこだわれば、仮に、同じ言葉をくり返し聞かせることで、その音を覚えて真似ることはできるかもしれない。だが、それは「言葉を発した」という現象にすぎず、「言葉を使った表現」とは言えない。言葉を使った表現には、そこに子どもが表現したい心の動きがあるはずだからである。音として覚えた言葉を発するだけでは、子どもと周囲の人をつなぐコミュニケーションにはなり得ず、互いの心がつながるような体験は生まれないのである。「言葉」を育むという視点においても、重要なのは、そこに心が通い合う「人とのかかわり」があること、それによって「伝えたい」気持ちが子どもの側に芽生えていくことではないだろうか。

子どもは、人とかかわりながら育つのであり、言葉を使って気持ちを表出したり、言葉を使って思考する力なども、人間関係の中で培われる。つまり、保育の場においては、保育者が子どもにかかわることこそが子どもの育ちを支えており、子どもが気持ちを自覚し、言葉で表現し伝える力を育むためにも重要な役割を担うのである。

2.言葉の育ちについてのまとめ

(1)愛着の形成過程

言葉はコミュニケーションの手段であるが、子どもの発達の観点から見ると、他の諸側面と同様に、人とのかかわり（コミュニケーション）を通して育まれるもののひとつである。そして、子どもの発達のいち側面でありながら、知識の習得、学習・思考能力、自己コントロール（自己主張・自己抑制）力など、子どもの発達の幅広い領域に影響を及ぼす重要な要素である。

まずは、言葉の発達においても重要な基盤となる「愛着関係」について、その形成過程をここで整理しておきたい。

愛着とは、『特定の人（主な養育者）との間で結ばれる情緒的な結びつき（絆）』である。愛着そのものは、「他者が自分の求めに応じてくれる」という他者についての確信と、「自分が大切な存在である」という自分についての確信、この二つから成る『内的ワーキングモデル』の構築により成立するものである。愛着関係は、親が子どもを育てる（世話をする）中で、子どもの発する信号（例：泣き声）に応じて、適切な反応を返すこと、つまり子どもの求めに応じて世話をすることのくり返しによって形成される。この際、キーワードとなるのは、子どもが感じる「安心感」である。例えば、子どもが「お腹が空いた」「オムツが濡れた」といった不快な状態を「泣く」ことで伝えたと、親はそれに応じて世話をし、子どもの不快を取り除く。子どもは、自分の働きかけによって、不快が快に変わる体験をする。つまり、働きかけに応じてもらえることと、それによって不快が取り除かれる体験がくり返されており、これによって、親への信頼感・安心感が育まれ、子と親が情緒的に結びついていくのである。また、子どもが不安や恐怖を感じて泣けば、親は、泣いている子どもを抱きしめるなどして落ち着かせようとする。この働きかけは、子どもに安心感を与え、不安や恐怖を軽減する作用を生む。安心して落ち着いた子どもは、再び、親から離れて世界を探索する。このように親を安全基地として利用し、求めれば安心を与えてもらえるという信頼感・安心感の中で、子どもは自分の世界を広げていく。

以上のような相互作用的なくり返しは、親子の間で行われる独自のものであり、だからこそ、子どもの中に、「自分が求めれば応じてもらえる」「安心を与えてもらえる」という確信が育まれるのである。それが親以外の他者に対する確信へと広がり、安定した人間関係を築けるようになる。さらに、親から与えられる「安心感」によって気持ちを落ち着かせることができた経験は、自分で自分の心を癒す力をも育む。つまり、気持ちを自覚し、制御（自己表現・自己抑制）するための基礎が、乳児期から築かれているのである。

(2)情動共有と言葉かけ

次に、愛着形成の過程をコミュニケーションの視点で整理しておく。

愛着の形成過程において、乳児期の子どもの発する信号は泣き声などの非言語的なものであるが、それに対する親の応答は「言葉」を伴っている。子どもが、泣き声や喃語、仕草などで周囲に働きかけると、親は、それに応えるように「言葉かけ」を伴って、スキンシップや世話をするなどの反応を返していく。つまり、親子の間には、言葉の獲得以前に、既にコミュニケーションが成立しているのである。例えば、泣いている子どもに対して「よしよし、どうしたの」「眠いのね」「お腹がすいたのね」と声をかけて落ち着かせようとする。オムツを交換する時、お風呂に入れる時、「気持ちいいね」と声をかけるなどである。親は、まだ子どもに発語のない時期から、子どもの仕草や状態を言語にして表現したり、子どもの様子から状況や気持ちを読み取り、その情動に同調する言葉を自然とかけているのである。

子どもが成長し、親の言葉かけに対して反応を返すようになると、それを受けて親がまた言葉をかける。相互応答的やり取りが、親子の間に自然と生まれるのである。その際、親は子どもの反応に対し、表情や読み取った感情に表情や声の調子を合わせて返すということをしている。子どもの働きかけに対して、同調した反応が言葉を伴って返ってくる。親もまた、返ってくるであろう子どもの反応をイメージし、期待して言葉をかける。お互いの表情や声の調子から、相手が自分の情動に同調していることが伝わる。このような情動が共有される体験がくり返されているのである。親子の情緒的な結びつきのキーワードは『安心感』だが、人は同調される（情動共有）と安心するため、こういった情動への共感や共有体験は、親子の結びつきを強くし、子どもの感情の自覚や制御する力の育ちにも影響を与えられられる。

(3)三項関係と言葉かけ

親子の間に生じる情動の共感・共有体験のくり返しに続いて、この二者関係（二項関係）の間に物を介した三項関係が、子どものコミュニケーション能力の発達に影響を及ぼすことにも注目する必要がある。情緒的な結びつきを基盤とする親子（二者）のやり取りでは、親が視線を向ける先にある物（人）、子どもが視線を向ける先にある物（人）を親子が共に注視する現象が見られる（「共同注意」）。例えば、親は、

子どもが視線を向けた先にある花に気づいた時、子どもにその意図があるかは定かでなくても、何らかの情動を読み取り「お花きれいだね」などと言葉にして伝える。親から投げかけられる「お花」「きれい」といった言葉は、その時の情動に統合され、情動を伴った「言葉」として子どもの中に残っていく。同時に、自分の動作や情動が他者に与える影響にも気づき、視線を向けた先の物（人）への興味関心を高めていくのである。

さらに、指さしの出現によって、言葉以前のコミュニケーションの発達が進んでいく。子どもは、生後半年ほどで、指さしが指される先にある物を示していることを理解し始め、親が指さす先のものを注視するようになると言われている。子ども自身も1歳頃になれば、指さしを用いて相手に注意を向けさせようと働きかけたり、意思を伝えようとするようになる。つまり、自分の見ている対象を相手と共有するための働きかけが見られるようになるのである。親は、子どもの指さし行動に対し、意図（質問している、見て欲しいと伝えているなど）を汲んで、「○○だね」と指さされた対象の名称を答えたり、感想を伝えたりするであろう。このような応答が返ってくることにより、子どもは自分の行動が相手（親）を動かすことを知り、伝えたいことが伝わる感覚の喜びを体験するのである。指さしがコミュニケーションのツールとして有効であることを体感することにより、さらに子どもからの働きかけが増え、親子の対話的やり取りが発展していく。子どもの体験する世界が親によって共有されることがくり返され、そのやり取りによって、子どもは自分の情動に気づき、表現する力を習得していくのである。

その先、言葉の獲得が進み、一語文から多語文へ、より複雑な文体での表現へと発達していく。また、象徴機能の発達に伴って、実際に経験した事象だけでなく、未来や他者の意図・気持ちを想像して言葉で表現したり、夢や空想したことを言葉にし、他者と共有することもできるようになっていく。親との関係を基に、言葉を使って他者とも互いの世界を共有するようになることで、「言葉で表現することの楽しさ」をより体感するようになっていくのである。

3.言葉が持つ機能

言葉が持つ機能的側面においては、コミュニケーションの手段としての機能がまず思い浮かぶが、他にも多岐にわたる機能を有するため、ここにまとめておく。

まず、コミュニケーションの手段としての機能であるが、言葉は、人間関係において、考えや意図、情報を伝える手段の中心にある。言葉を使って伝えられた内容を通じて相手を理解し、その結果、互いへの興味関心が高まっていく。さらに、より分かり合いたい気持ちがコミュニケーションを発展させる。こうして人間関係の確立と維持に役立っている。

また、思考の道具としても重要な機能を果たしている。人は、言葉によって示された情報や獲得された知識（これらの記憶）を整理し、それらを使って思考する際に「言葉」を使用している。このプロセスにおいて、感情などの具体像のないイメージは、言葉によって表現されることで、その整理が容易になると考えられる。よって、気持ちの表現においても、言葉は、他者とその感覚を共有したり、自他の心情を理解し制御するのに大きな役割を果たしていると言える。

また、意思の伝達のためにも言葉は機能する。他者の思いを理解しようとする時、目に見える行動や様子から推測することになるが、その際、思いや意思が言葉で表現されると互いに理解がしやすくなり、誤認することが減る。スムーズな人間関係の構築に言葉が役立っているのである。

続いて、自己コントロールの機能としての言葉である。例えば、緊張する場面で「練習したから大丈夫」と自分に言い聞かせて落ち着こうとしたり、大縄を跳ぶ時に「せーの！」と発してジャンプするタイミングを図ったりする。言葉を使って自己の行動や感情を制御しようとするのである。

このような言葉の持つ機能は、それぞれが単体で機能しているのではない。コミュニケーションにおいては、これら言葉の持つ様々な機能を駆使し、自分の考えを相手に伝わるように整理したり、相手の言葉を取り入れて考えたり、相手の言葉から意図や思考を読み取ったりと、多くの複雑な作業が瞬時に行われている。このような言葉の機能

を駆使したコミュニケーションを通して、子どもは自己を知覚し、他者とのかかわりから得た様々な事象を自分の中に取り込みながら自分らしさを作り上げていく。そう考えると、子どもが日中の多くの時間を過ごす保育の場、また、そこでの保育者のかかわりが、子どもの言葉表現に与える影響は大きいと考えられ、その果たす役割も重要であると言えるのである。

4.A 子の事例から考える

A 子は児童期に自閉症スペクトラムと診断されている³。知的水準は平均の上であり、言葉の発達にも問題はなかったが、その特性により、感情の自覚と表出に苦手を抱えている。A 子が 4 歳頃の出来事（診断前）である。通っていた保育所では特に気になる行動もなく、「良い子」と捉えられていたが、この頃から家庭では、激しいかんしゃくを起こすことが増え、親（特に母親）は対応に苦慮していた。大概是、物事が思うようにならない時に泣いたり暴れたりするというものであった。まだ診断を受けていなかったこともあり、親は、些細なきっかけで激しく泣いたり怒ったりする A 子の様子を「理解できない」と感じていた。「そんなことで泣くなんて」と、A 子のかんしゃくを困った行動と捉え、気持ちに寄り添うのではなく、叱責によって行動を抑えるかかわりをしていた。当然、A 子は気持ちを落ち着けることができず、かんしゃくが長引いたり、激しさを増し、親子でヒートアップするような状況が続いていた。その日も、A 子は好きなお絵かきをして遊んでいたのだが、思うような絵が描けなかったことで、激しく怒り泣きだしてしまう。母親は、いつもなら「また、そんなことで」と叱責するのだが、この時は、自然と「悔しかったね」と A 子の気持ちに沿った言葉が出たそうだ。A 子は、この母親の言葉を聞いて「うん」と頷き、母親に抱きついて、しくしくと泣き出した。その姿に母親は「そうだよな、悔しいんだよな」と A 子の気持ちに心から共感でき、抱きしめて落ち着かせることができたという。

A 子は、物事が思うようにならなかった時に、その気持ちの混乱した状態を言葉で伝えることが難しかった。この日も、「うまく描けず悔しかった」のだろうが、その感情を「悔しい」という言葉で自覚でき

ていなかったと思われる。気持ちが混乱している自覚はあっても、それを伝える言葉を持ち得なければ表現することはできない。よって、心の混乱した状態を言葉で表現できず、かんしゃくを起こしていたのである。親の側もまた、かんしゃくの背景が理解できず、それを困った行動と捉えていた。しかし、この日は母親が A 子の気持ちを読み取り、それを言葉にして伝えたことにより、A 子にとって、「伝わった」「分かってもらえた」と感じる体験となった。また、頷いて落ち着いていった様子から、母親の言葉が気持ちにぴったりフィットしたのであろうし、それによって、今のこの気持ちは「悔しい」という言葉で表現できることを理解したと推察できる。

その後、ASD の診断を受けたことで、親は A 子の「気持ちを言葉にすることの苦手さ」を理解するようになった。A 子と母親は、トラブルがあった時などに、図や文字を使って出来事をふりかえる作業を続けた（図 1）⁴。友だちとケンカをした時、お互いがどんな気持ちであったのか、心の中を文字にして示した。そのふり返りにおいて、母親は相手の気持ちを文字にして伝えるだけでなく、A 子の心の動きを一緒に考え、言葉（文字）にしていた。読み取れた A 子の気持ちを母親が言葉にして提示する。いくつかの気持ちが同時に存在することもあるため、複数の言葉を提案する。A 子は、その中からじっくりくる言葉を選び、それを母親が文字にして示していく。こういった丁寧なやり取りを通して、A 子は、その時の自分の気持ちが、どんな言葉で表現できるものなのかを自覚していった。成長に伴い、コミュニケーションと心情が複雑になり、図で示すことには限界が生じたが、メモアプリやラインアプリを活用して、相手の気持ちを考えたり、自分の気持ちを整理すること、「言葉」で表現することのサポートが続けられた⁵。

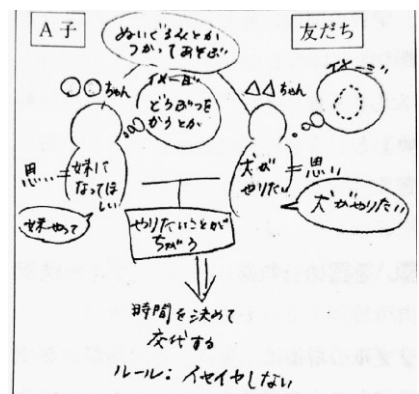


図 1. 出来事の図式化（熊谷 2015）

め、複数の言葉を提案する。A 子は、その中からじっくりくる言葉を選び、それを母親が文字にして示していく。こういった丁寧なやり取りを通して、A 子は、その時の自分の気持ちが、どんな言葉で表現できるものなのかを自覚していった。成長に伴い、コミュニケーションと心情が複雑になり、図で示すことには限界が生じたが、メモアプリやラインアプリを活用して、相手の気持ちを考えたり、自分の気持ちを整理すること、「言葉」で表現することのサポートが続けられた⁵。気持ちを言葉で表現することが苦手であることに変わりはないが、言葉で表現することが増えたことで、親をはじめとした支援する大人に気持ちを伝えられるようになり、周囲も A 子の気持ちに沿った適切な

支援を行うことができるようになった。求めた支援が得られることによって、A 子は自らの力で気持ちを落ちつけることができるようになっていった。

A 子の事例から改めて確認できるのは、気持ちに合った言葉の獲得なくして、言葉を使った表現は困難だということである。気持ちを言葉で表現し周囲に伝えられるようになるには、まず、言葉で自分の気持ちを自覚できるようになることであり、それには、A 子にとって母親の言葉かけが気持ちを落ち着ける助けになったように、親や保育者による「共感的な言葉かけ」が重要な役割を果たすということである。

また、相手と感覚を共有できる言葉の使用によって、自分の心の動きを理解してもらうことができ、それによって自分の気持ちを整理することが容易になることも分かる。先に、情動が共有される「安心感」について述べたが、気持ちを言葉で表現することにより相手が理解しやすくなるだけでなく、共感してもらっている「安心感」が子どもの自己表現を後押しするのである。相手に気持ちが伝わるのが、さらなる「共感的言葉かけ」を生み、その言葉が子どもの情動に作用する。この相互作用を通して、子どもは、言葉による表現が、相手を動かし自分の気持ちや行動を制御するという体験をするのである。A 子の事例は、ASD 特性への支援であるが、子どもが気持ちを自覚し言葉で表現する力を育むために、A 子の支援で行われたような「共感的言葉かけ」が有効であることは、汎用可能と言えよう。

5. まとめ

保育の現場では、保育者は子どもに様々な言葉かけを行っている。物の名前や事象を表す言葉などの知識や情報を伝えたり、指示によって行動のコントロールを助けたりする。また、子どもの思考や気持ちの整理を手助けするような言葉かけもある。言葉のかけ方も、指示のような直接的なものの他に、肯定的な言葉かけや励ましの言葉のように、それによって、子どもが自ら考えたり、行動や気持ちを立て直すのに役立てられるような言葉かけもある。

保育の現場での観察やコンサルテーションでは、常に保育者の熱意を感じている。領域言葉の内容にも示されているように、自分の経験

や気持ち、考えを伝えたり、自己主張をする、困った時に自ら助けを求める、そのような子どもの姿を願って、懸命に子どもと向き合っているのがよく分かる。一方で、「子どもの育ちを支える」視点について考えさせられることがある。保育者のその言葉かけが、「子どもの育ちを支える」という視点において如何なる意義を持っているか、検討していく必要性を感じるのである。

例えば、色を表す言葉を教えようと「これ何色？青だよ、青」と言葉をかける。子どもが真似て「青」と発する。このようなやり取りがあったとして、子どもの心の動きを伴った生きた言葉となり得るには、一連のやり取りに子どもが喜びや楽しさを感じているかどうか重要である。発語を促そうという保育者の思いがあったとして、子どもが「青」と真似られれば目的は達成されるのだろうか。「青」という言葉を使って保育者と心の通ったやり取りをすることこそが、コミュニケーションの意義である。そう考えると、子どもの側に言葉を覚えて使いたい気持ちが高まっていることと、言葉で表現することによって相手（保育者）の反応を引き出すことができる、そのやり取りが楽しいと感じられるかが重要なのである。伝えたい対象を意識して表現される言葉には、それが「青」という単語を使うとしても、「この色が青だと分かるよ」「青色を見つけたよ」など、子どもの心が動いた、その情動を共有したいという思いが乗っている。果たして一方的に教え込むようなかわりになってはいないだろうか。その言葉かけが、「言葉で表現する」喜びを生むものにつながるだろうか。保育者は、この視点を忘れてはならないのである。子どもが言葉を使って伝えたい気持ちに共感する存在であり、伝わった喜び、共有できた喜びを共に味わえる対象として、そこに存在していなければならない。

また、例えば、遊びのルールや制作の手順が分からない子どもに対し、何も言葉をかけず自発的働きかけを待つ、というかわりがされることがある。子どもの自己表現を促そうという意図によるものだが、自己表現力を育む意味では、むしろ逆効果ではないだろうか。分からないと子どもは不安である。不安なままでは、自発的働きかけは難しいだろう。子どもに困った様子が見られたら、まず安心できるような言葉をかける（「どうしたの？」「何か困っている？」「分からないこと

がある？」→子どもは、困っていることを表出してよいのだと安心する)。読み取れた感情を「困っているんだね」「分からないことがあるんだね」と言葉で代弁して返す。このようななかかわりにより、子どもは安心し、気持ちを表出してよい、すなわち助けを求めてよいのだと知る。同時に、保育者のかける言葉から自分の心の動きを表す言葉を習得していく。言葉による自発的な働きかけは、その先に生まれてくるのである。

保育の現場は、子どもの生活そのものであり、必然的に、また自然に保育者と子どもの交流が生まれる場である。子どもは、その中で心が動く体験をたくさんしている。そこに、自らの情動を伝えたい、他者と共有したいという欲求が生まれる。それを共有したい相手、共有できる相手として保育者の存在が重要な役割を担っているのである。保育者が、子どもから読み取れた（伝えられた）情動を言葉にして返すことにより、子どもは「分かってもらえた」「共有できた」喜びを感じることができる。保育者側から見ても、子どもから返ってくるその反応に喜びを感じるのであり、その相互作用によって子どもと保育者の間に「やり取りの楽しさ」が生まれてくるのである。

保育者が情動体験を共有したい相手であるには、子どもにとって安心できる存在であることが何よりも重要である。愛着形成の過程において、子どもは自分の働きかけが親の「応答的なかわり」を導き出すことを体感し、親の「応答的なかわり」によって感情を調整できた（安心感を得て落ち着いた）経験を積み重ねており、それが安定した愛着関係を築くために重要であることは、先にまとめた通りである。子どもと保育者の間も同様に、子どもが安心できる関係が築かれるためには、この「応答的なかわり」がキーワードとなると考える。子どもが、親との関係を基盤として人間関係を広げていくように、保育の場で体験される「気持ちを言葉で表現する楽しさ」もまた、保育者との関係を基盤とした人間関係の広がり及び深まりの中で体験されていくと言える。言葉による自己表現が、自然に無理なく、そしてやりとりの楽しさの中で育まれるために、保育者の「共感的言葉かけ」を伴う「応答的なかわり」が果たす役割について、今後も検討を続けていきたい。

文献

- 小田豊・芦田宏(編著)(2009)新保育ライブラリ保育内容・方法を知る保育内容言葉. 北大路書房
- 戸田雅美(編著)(2009)演習保育内容 言葉. 建帛社
- あいざわいさお(編著)(2015)発達障害児とその家族を支える-香川県丸亀市の挑戦-. 学文社
- 枘田恵(2014)幼児期における感情の理解と表情表現の発達. 発達心理学研究. 第25巻. 第2号. 151-161
- 金丸智美(2017)乳幼児期における情動調律の発達. 淑徳大学研究紀要(総合福祉学部・コミュニティ政策学部)51. 51-66
- 池田慎之介(2020)感情の個別性の発達における言語の役割-言語発達のカテゴリー形成に与える影響をめぐって-. Japanese Psychological Review. Vol.63. No.4. 375-400
- 熊谷由紀(2018)四国学院大学教職課程研究第1巻第2号「自閉スペクトラム症の情緒発達-広汎性発達障害を持つA子のコミュニケーションにおける認知に関する一考察-」. 51-60

注

¹https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/nerai.htm 文部科学省. 幼稚園教育要領. 第2章ねらい及び内容より引用。

² 香川県丸亀市で実施している発達障害児支援協働事業では、巡回カウンセリングの名称で、相談員（公認心理師・臨床心理士）が、丸亀市内にある保育所・幼稚園・こども園、市立小中学校を巡回している。相談員が各所を訪問し、対象となる子どもを観察した後、保育者や教員とコンサルテーションを実施する形である。訪問の日までに、子どもの様子を記載した事前資料が相談員の手元に届き、相談員は資料をもとに観察の観点を明確にして子どもを観察することができる。詳細は、あいざわいさお(編著)(2015)『発達障害児とその家族を支える-香川県丸亀市の挑戦-』学文社. を参照されたい。

³5 歳頃から保育所に行けなくなり、小学校入学後も登校できなかったことから児童精神科を受診し、広汎性発達障害（当時）と適応障害と診断されている。

⁴熊谷由紀(2015)「児童と巡回カウンセリング」141-149. 第 17 章. あいざわいさお(編著)『発達障害児とその家族を支える-香川県丸亀市の挑戦-』学文社より引用。

⁵熊谷由紀(2018)四国学院大学教職課程研究第 1 巻第 2 号「自閉スペクトラム症の情緒発達-広汎性発達障害を持つ A 子のコミュニケーションにおける認知に関する一考察-」 p57-58 にて、メモアプリ等を活用した感情の言語化支援について説明している。

幼児教育課程の保育内容「環境」領域に関する一考察

-1948 年『保育要領』から 2017 年『幼稚園教育要領』
改訂までの保育内容を中心に-

A study on the Formulation of Instructions and for Educational
Activities 'Environment' of the Early Childhood Education
Curriculum

-Focusing on changes in the Educational Activities from
the 1948 'Guidelines for Childcare (HOIKU YOURYOU)' to
the 2017 revision of 'Course of study for Kindergarten.'-

元井 一郎

Ichiro MOTOI

問題の視角

戦後の幼児教育・保育¹における制度の構築は、後述するように戦後教育改革期における、学校教育制度の制度再編に関する学校教育法の制定と乳幼児に関する保育活動に関わる法整備、具体的には児童福祉法の制定などの法制度の改革を通して整備されてきたといえる。

本論では、戦後の幼児期の教育・保育制度の整備期に刊行された『保育要領』における保育内容の構成から、その後の『幼稚園教育要領』（以下、『幼稚園要領』と略）や『保育所保育指針』（以下、『保育指針』と略）などにおいて示された保育内容の史的な展開過程を最初に概観しておきたい。その後、現在の幼児教育・保育施設（具体的には、「幼稚園」「保育所」「幼保連携型認定こども園」等）において保育活動として実践されている保育内容に関する理論的な検討を行うことにしたい。特に、1989 年の『幼稚園要領』の改訂時に設定された保育内容「環境」領域における論理と保育活動の課題について検討していきたい。戦後の教育・保育の活動実践において設定された保育内容（活動）に

において、保育内容「環境」領域はどのような私的な背景に基づいて確定されたのか。さらに言えば、保育内容「環境」領域において子どもの各我的な論理や認識をどのように育むのかという点を理論的な視点として改めて保育内容「環境」領域において検討すべき方法論理や指導上の課題に関する整理について論究する。

1. 『保育要領』にみる「環境」という視点

戦後日本の幼児教育・保育は、1945年の第二次世界大戦終了後、日本がアメリカ合衆国を中心とする連合国軍総司令部の占領下に置かれる中で大きな改革、再編が行われた。その改革における主要な論理として、デューイ等によるアメリカ合衆国の進歩主義的教育思想が採用され、具体的な改革の理念としてその論理の導入と展開を基軸に変革、改革が実行されることは周知のことであろう。こうした戦後教育・保育改革において、保育内容に関する議論は、1947（昭和22）年には小中学校の教育内容および教諭のための手引書として「学習指導要領（試案）」が刊行されたことが大きな契機となったことは指摘するまでもない。周知のように1947年の小・中学校の『学習指導要領』の刊行を契機に、幼稚園における教育・保育内容に関する検討が開始されることになったのである。その結果、1948（昭和23）年に『昭和22年度（試案）保育要領—幼児教育の手びき—』（以下、『保育要領』と略）が教育・保育のガイドラインとして文部省から刊行されることになったのである。坂元彦太郎（1904-1995）、ヘレン・ヘファナン（H. Heffernan、1896-1987）、さらに倉橋惣三（1882-1955）が参加して作成された『保育要領』の内容は、現代の保育活動にも影響を与えているものであったといえる。とりわけ、倉橋が重視していた保育観は、生活の中に遊びがあり、「生活を生活で生活へ」という言葉で表現される考え方であり、この倉橋の思想は、生活の中にある遊びは、環境を通してこそ、自発的な遊びとして存在するのであると解釈できるという内容であった。この倉橋の理論における保育の対象年齢は、「The Characteristics of Children Two to Six」と記されており、満2歳から6歳までであったことが知られている²。

1948年に文部省から刊行された『保育要領』は、国家が作成した最

初の幼稚園・保育所・家庭における幼児教育の手引書でもあった。『保育要領』は、1947年の学校教育法によって制度化された幼稚園を対象として幼稚園で実践される保育内容等を規定したものであり、小中学校で採用された『学習指導要領』に並ぶ保育内容のガイドラインであるという位置づけがなされていた。『保育要領』は、後の『幼稚園要領』の前身として、幼稚園教育における保育内容の基準となるものであった。主に、幼児期の発達の特質、生活指導、生活環境等について解説されており、保育内容を「楽しい幼児の経験」と位置づけ、12項目に分けて示していた³。さらには、幼稚園と家庭との連携の在り方についての解説も明記されていた。なお、1947年の「学校教育法」制定と「児童福祉法」制定、さらに翌年の『保育要領』刊行というように、1947年から48年の時期に戦後日本の幼児教育制度、保育制度、保育内容の基礎が形成された断定しも過言ではない。

ところで、『保育要領』では、幼稚園における保育内容は「楽しい幼児の経験」⁴をする場であるとして、すでに述べたように12項目があげられていた。具体的な項目としては、「見学」「リズム」「休息」「自由遊び」「音楽」「お話」「絵画」「製作」「自然観察」「ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居」「健康保育」「年中行事」であった。こうした保育内容の項目の中で、「自然観察」の内容が現在の保育内容「環境」領域に近い内容の一つであった指摘できるだろう。

改めて、『保育要領』における、「自然観察」に関する表記の主要内容を以下に示しておく。

「9．自然観察

幼児にとって自然界の事物・現象は驚異と興味の中心をなす未知の世界である。それで幼児期から素ぼくな直観によって物事を正しく見、正しく考え、正しく扱う基礎的な態度を養うことがたいせつである。但し、あくまでも幼児の年齢・能力・興味に應じて行われるべきであって、幼小児の疑問に対してもその時期の幼児を満足させる回答を與えてやることがたいせつで、最初から高きを求めてはならない。科学的態度を養うには、幼児にその生活習慣を理解させなければならない。それは必ずしも多くの費用や設備を必要としな

い。教育者の創意工夫によって與えられた環境を利用し、有り合わせの材料をもって十分できる。」⁵

項目「自然観察」についての説明文の後に、幼稚園における最低限度の設備も明記されていた。それは、「砂場・花壇・飼育箱・水そうなど」という記載であり、現代でいう最低設置基準の一部を指し示すものであった。さらに「疑問と興味を起こさせるやうに指導してやるのがよいので、特別な時間を設ける必要はない。こわしたり、汚したりするようなことはあまり氣にかけないようにして、実際に幼児にやらせることがたいせつである」⁶と記載していた。ここでは、教育や保育は何かさせる活動という概念ではなく、子ども自身が興味関心のある事柄に自発的に向き合えるように配慮することが教育や保育であるという思想が根底にあったといえる。ところで、「自然観察」には自然の経験が重視され、子どもたちに提供される「自然の経験」の年間の計画例も示されていた。例示された年間の計画内容を月別に整理すると以下のようなものとなっていた⁷。

4月：小川あそび、5月：草花つみ、6月：かえるつり、
7月：水あそび、9月：秋の草花つみ、10月：どんぐり拾い、
11月：落ち葉拾い、12月—3月：雪あそび

また、12項目の最初には「見学」という項目が設定されていた。この見学に関する記載内容には、自然だけでなく社会的な体験などの重要性を指摘しており、子どもの経験の必要性を強調する内容であった。こうした見学という項目にも、現在の「環境」領域における教育・保育活動に関わりの深い視点があるといえる。以下では、見学に関する標記の主要な点を以下に引用しておきたい。

「1. 見学

幼児には、広い範囲にわたっていろいろの経験をさせることが望ましい。そしてその経験は、なるべく实际的、直接的でなければならない。幼稚園内、あるいは保育所内での生活はいかに十分の設備と行き届いた教師の指導があっても、どうしても一方にかたよったり、

狭い範囲にとどまってしまう。園外に出て行って、園内では経験できない生きた直接の体験を与える必要がある。

幼児たちは、この経験によって、注意深く見る習慣を養われ、正しく見、正しく考え、正しく行動することを学ぶ。また町の中の狭苦しい環境にある幼稚園では、特にときどき園外に出て、紫外線の多い、空気のよい郊外の野山を、のびのびとした気分で歩いたり、そこで遊んだりすることは、幼児の健康のためにもよい結果をもたらすであろう。

… 中略 …

社会と並んで、自然界もまた幼児の経験の無限の豊庫である。四季の花つみ、昆虫採集、木の実拾いや落ち葉拾いは楽しく、種まき・田植え・刈り入れ等の農夫たちの姿も幼児には美しいであろうし、また貝がらを拾ったり、砂遊びをしたり、水にたわむれたりすることは海べの幼児が持つ楽しみの一つであろう。」⁸

「見学」項目の具体的な内容は「社会と並んで、自然界もまた幼児の経験の無限の倉庫である。四季の花摘み、昆虫採集、木の実拾いや落ち葉拾いは楽しく、種まき・田植え・刈り入れ等の農夫たちの姿も幼児には美しいであろうし、また貝がらを拾ったり、砂遊びをしたり、水にたわむれたりすることは海べの幼児が持つ楽しみの一つであろう。」と記されているように、社会環境だけでなく自然環境を取り入れた教育・保育活動が想定されていたことが理解できる。こうした点は、まさに現在の「環境」領域が想定している内容と重複しているといえるだろう。

ところで、『保育要領』の前書きには「新しい日本を建設しようとするときに当たって、幼児の育て方や取り扱いについて根本から反省をし、学理と経験にもとづいた正しい保育の仕方を普及徹底して國の将来をになう…」⁹ということが記載されている。ここで記載されている「保育の仕方」とは現在の実践研究という言葉で表現されている内容に当たるものと考えられる。さらに、子どもが生きがいのある一生を送るための環境と教育指導の重要性についても言及されている。こうした点は、1947年に制定された学校教育法に規定された9年間の義

義務教育（小・中学校）を意識して、幼稚園は、新たな義務教育制度における学校生活や集団生活に適応させるように導くことが重要であることを主張していたと考えられる。さらに、幼児には幼児に合った「独自の意義と使命」をもち、学校教育法第 77 條に示された「幼稚園は幼児を保育し適当な環境を與えて、その心身の発達を助長することを目的とする」ことについても言及している。こうした論理の基礎には、幼稚園教育においては、子どもの「興味や要求」が基礎であり、幼児自身が自然に発達していくことが望ましい点が基本であることを述べている。

2 . 保育内容 6 領域と保育内容「環境」領域の関連

『保育要領（試案）』の実施から 8 年が経過し、それまでガイドラインだった『保育要領』の見直しが検討され、幼稚園教育では、1956（昭和 31）年にガイドラインではなく幼稚園における教育課程の内容を明示した『幼稚園要領』が刊行された。『幼稚園要領』における保育の内容は「健康」「社会」「自然」「言語」「絵画製作」「音楽リズム」の 6 領域として設定された。

ところで、保育内容 6 領域が成立する以前に、奈良女子大学文学部附属幼稚園において、富永正を中心として幼稚園における保育内容についての検討が行われていた。その検討課題に自然科学という項目が存在していた。この自然科学の項目では、動物の生態や植物などの観察、四季折々の自然現象が記載されていた。子どもの興味や好奇心を促し、心を揺さぶる魅力を持つ項目である旨が記載されている。さらに富永は、幼稚園に関して、幼稚園は教育という学習をする場であり、それらが系統的に「単元」によって組み込まれなければならないと主張していた。しかも、学習という教育活動の大前提として「幼稚園の教育計画」の単元構成の原則は、幼児の自主性、自律性、自発的な活動をさせなければならないとして、幼児の学習は発達段階に合わせなければならないとも述べていた。単元活動は子どもの要求に沿いつつ子どもが問題解決に努力することで、自主的かつ創造的な活動となると位置づけられ、単元の構成が大切になることが主張された。富永らは奈良女子大学文学部附属幼稚園が主催する幼児教育研究会におい

て幼稚園の教育計画を作成している。その際、富永は「教育という学習」は「生活という学習（学び）」とは違うと主張していた。この点については、倉橋が思想としている幼稚園児への教育観とは異なる質を備えた教育観あるいは保育観であると指摘できるだろう。

富永らの研究活動と同じ時期にお茶の水女子大学附属幼稚園では、津守真（1955）を中心とした幼児教育研究会が、幼稚園教育では理論課題として教育内容と幼児の実践記録を融合した教育計画の設計が重要であるとして『改訂 幼児の教育内容とその指導—教育計画の実践—』という書籍を刊行した。同書では、教育内容と指導方法の関連で、「教育内容は幼児の成長発達にふさわしいもの、子どもの発達上の要求がみたされるような経験が望ましい」と記されていた¹⁰。こうした教育観を前提にして、新たに『幼稚園要領』で設定された保育内容 6 領域が豊かな経験につながるのの考えが主張されたのである。さらに津守らは、6 領域が「便宜上の分類」であるというように記述しており、「便宜上」¹¹という表現が使われていた。つまり、津守らは子どもの発達遊びを通しての学びに系統的な計画が組み込まれても、個人差があるのは当然であるという点から出発する。したがって、6 領域は総合的な遊びとして存在するのであって教科のような分類とは異なることを強調し、幼児期の教育は遊びの中に学びが存在するという幼児教育の本質論が背景にあったといえる。つまり、6 領域は保育内容を計画する際の指標であるという捉え方である。その意味で、この研究会が教育の理論と教育の実践の融合を図る論理として、「便宜上」という表現には絶妙な意味が包含されていたと指摘できる。

周知のように保育内容 6 領域には、「環境」という領域の記載はなく、現在の領域「環境」に適合するのは、領域「自然」である。なお、すでに紹介した奈良女子大学附属幼稚園での実践は、自然の美しさや散歩先での自然の美しさにふれること、動物の観察などが記述されている。保育の目標は子どもの感性の育ちに関する事項と共に「親切」「感謝」などの道徳的な意味合いも含まれているという指摘も行われていた¹²。

こうした戦後の『保育要領』に示された 12 項目から開始された、幼児教育における保育内容は、1960 年代には保育内容 6 領域として改

編された。保育内容に関する変更は、1989年の『幼稚園要領』の改訂に伴う保育内容を5領域にしたものであった。この改訂によって、保育内容に「環境」領域が新たに設定されたのである。

3. 保育内容5領域における「環境」領域

1989（平成元）年に告示され、1990（平成2）年より施行された『幼稚園要領』における保育内容は、6領域から5領域に変更された。具体的な領域は、「心身の健康に関する領域『健康』」「人とのかかわりに関する領域『人間関係』」「身近な環境との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』」「感性と表現に関する領域『表現』」という構成であった。1989年の『幼稚園要領』では、教育は環境を通して行うことが基本であることが最初に述べられ、重視する事項として「幼児期にふさわしい生活の展開」「遊びを通しての総合的な指導」「一人一人の発達の特性に応じた指導」が指摘されていた。幼稚園教育の保育内容5領域への改訂における主な変更は、全体を通して「子どもに〇〇させる」といった指示語が消えている点であった。その後の『幼稚園要領』の改訂は1998（平成10）年に告示されたものであったが、1989年同様に保育内容は5領域で、環境を通して行う教育は引き継がれている。1998年の改訂の主な特徴として小田豊は「現行の幼稚園教育要領の基本的な考え方を充実・発展させる」「5領域は現行を維持しつつ教育内容の見直しをはかる」「幼稚園における子育て支援や預かり保育を実施する」の3点を重視すべきであると述べている¹³。周知のようにそれまでの幼稚園は、地域に向けた子育て支援の一環として2歳児保育の実施をしてきた。しかし、1990年打の後半期になると、望まない出産や育児放棄、児童虐待などの社会問題が浮上し、子育ての危機が社会的に注目されるようになった。そのため、小田は入所児だけではなく地域の子ども全てを守るために、幼稚園や保育所は施設を開放して共に育ちあう環境づくりが必要だと主張したのである。また、無藤隆も地域社会とのつながりについて触れていた。無藤によれば、近隣の付き合いが希薄になっている昨今の社会状況から、「広い社会へ目を向け愛情あふれる人間関係のきっかけづくりとして地域の人々とかかわりながら」¹⁴ 地域社会の環境の中でつながりを

持ちつつ子どもが生きることの重要性を指摘したものであった。このように保育の場である幼稚園や保育所が地域の子育てをも担う専門的な質を求められるようになったことは大きな変化であった。同時にそのことは当然ながら子どもをとり巻く幼児教育や保育環境の質が変化していることを意味していた。

ところで幼稚園教育の基本は、2006年教育基本法第11条に示されているとおり「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培うものである」ということになる。そして、幼児が自分から興味や関心をもって身の回りの環境に関わることによって、満足感や充足感が育つということである。保育内容は、1989年の『幼稚園要領』改定以降、現在まで保育内容5領域が引き継がれている。保育内容「環境」領域は、概ね、『幼稚園要領』、『保育指針』のいずれにおいても内容に関する大きな改訂はなかった。しかし、乳児保育（0歳児）については、2009（平成21）年に施行された『保育指針』に比較すると2018年改訂の『保育指針』では詳細に内容が記載されている。それまでの乳児保育では、『保育指針』全体の「環境」としての位置づけであったが、2018年改訂の『保育指針』では乳児保育の項目に独立して記載されている。環境についても「第2章 保育の内容 1. 乳児保育に関わるねらい及び内容ウ身近なものに関わり感性が育つ」では、「身近な環境に興味や好奇心をもって関り、感じたことや考えたことを表現する基盤の力を培う」とある。また、1歳から3歳未満児では、「2. 1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」において「身近な環境に興味や好奇心をもって関り、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」と記述されている。こうした、2018年の『保育指針』と『幼保連携型認定こども園教育保育要領』において、保育内容「環境」領域は同一の内容として設定されている。

まとめにかえて

子どもが自らの周辺の環境を通して子どもが何かを発見して不思議に思ったり、感動を伝えたりする感性の育ち（成長）について、保育者はどのように捉えるべきなのであろうか。この点に関わって、たとえば、富田昌平は、そうした子どもの育ちについて「科学する心」の

成長として捉え、「子どもが日常のふとした出来事に対して…中略…驚きや感動、不思議の気持ちを持ちながら、気づいて、考えて、夢中になって繰り返す。そのような真理の探究をめざして躍動する心」¹⁵を「科学する心」と定義して自らの論理を展開している。さらに、富田は言葉で伝えることができない子どもが、気づきを何らかの表現で伝えることを「科学する心の芽生え」¹⁶としても捉えている。富田が述べている「科学する心」の語義については、乳幼児の保育に関しては就学前までの到達点としての保育の目的として設定してもよいだろうと筆者は考えている。つまり、言葉で伝えることができない未成熟な時期の子どもは、視覚などを通して感じた事柄を、何らかの表現手段を繰り返し駆使しながら、富田が述べているような真理や論理の追及（科学する心）に到達していくと考えられる。

こうした富田の子どもの成長を捉える論理枠組みは、子どもの感性が「科学する目の萌芽」から「科学する心」へと発達することには、子どもの脳の発達と関連があると捉えていることは間違いないだろう。脳科学研究が明らかにしているように、ヒトの脳のニューロンは、1歳半から2歳頃に成熟が急速に進み、ワーキングメモリー、考える力、注意力、推理力などをつかさどる前頭前野の活動も活発になるといわれる。また、3歳から4歳頃には視覚野、聴覚野、体性感覚野などからの情報を統合処理する頭頂連合野が発達し、5歳から6歳頃には言語理解、記憶などを行う側頭連合野が発達するようになる。そして、子どもたちは環境や経験によって、脳の神経回路が決定的な影響を受ける臨界期でもある重要な時期に、大好きな遊びを繰り返し行うことによって、遊びの中で不思議さを感じたり、疑問を感じたり、もっと知りたいとか、もっとやってみたいといった非認知的側面を含めた高次機能が促進されるといわれる。そのため、脳の成熟という側面から考えても、子どもたちにより良質な環境を与えることにより、子どもの育ちに良い影響を及ぼすことが期待できると結論しても間違いはないだろう。この点に関わって、メタ認知的スキルと幼児教育の重要性に関わる指摘なども2017年『幼稚園要領』等の内容との連関で着目されている¹⁷。

現行の『幼稚園要領』、『保育指針』さらには『教育・保育要領』の

いずれも、その 1 章 総則において、環境が保育の基本であることが明示されている。例えば、『保育指針』には「保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがある。」と指摘されており、こうした仲間や大人との人間関係や身近な施設の環境、そして広く社会や自然環境がそれぞれの場で織り成している総体的事実（事象）を「環境」の領域としている。つまり、保育内容の「環境」領域は、子どもの感性を育む視点から、自然環境に注目しているのである。それは、子どもが自然環境に目を向けて遊び、そうした遊びの中での子どもの姿に、「科学する目の萌芽」を見いだすことができる保育（活動）こそ、現代の教育・保育に求められていることであると考えられるからである。

繰り返しになるが、1948 年刊行の『保育要領』から現行の『幼稚園要領』、『保育指針』、『教育・保育要領』（2017 年の改訂、告示）に至るまでの保育内容の史的変遷の過程において、現在の「環境」領域で取り扱う保育内容の意義や可能性について、議論を整理してきた。その整理を踏まえて、たとえば、すでに紹介した富田が指摘している子どもの「科学する目の萌芽」から「科学する心」への成長過程は、幼児期における科学的な認識や論理の獲得という子どもの学びにとってきわめて重要な意味を持っていると指摘できる。こうした子どもの科学的認知の深化にとって、保育内容における「環境」領域での活動や学びは、子どもの科学的な捉え方、あるいは考え方を獲得するための重要な契機となることを確認することができた。そうであるなら、現行の『幼稚園要領』、『保育指針』、『教育・保育要領』が設定する保育内容の「環境」領域での活動が子どもの感性や知性の育ちを保障するにふさわしい内容となっているかについて検討していくことが重要となるだろう。また、今後の保育内容「環境」領域における「自然」や「科学」を中心にした内容構築に向けての論理をさらに整理する必要がある。その点について、最後に簡単に確認しておきたい。

1948 年に刊行された『保育要領』の「自然観察」という項目には、現行の保育内容の「環境」領域を理解する際に参考すべき記述内容が存在している。この記述とは、具体的には以下のような記述内容であった。

「科学的態度を養うには、幼児にその生活習慣を理解させなければならない。それは必ずしも多くの費用や設備を必要としない。教育者の創意工夫によって與えられた環境を利用し、有り合わせの材料をもって十分できる」¹⁸

引用した『保育要領』における記述にある科学的態度とは、子どもが行動する際にその根拠を知って自ら行動するということを意味していると理解して問題はないであろう。こうした内容は、現行の「教育・保育要領」、「幼稚園要領」、「保育指針」においても記述されているが、残念ながら「科学する目の萌芽」から「科学する心」につながる内容をもった明確な方法に関する記述はおこなわれていない。子どもの環境は、「教育要領」、「保育指針」、「教育・保育要領」にも記載されているように、保育過程の実際においては、子どもが自ら関わることができる環境の設定が必要なのである。その点は、倉橋惣三が『児童の教育』で述べているように、子どもにとっては自由な楽しい遊びであり自己充実感が育つ環境が求められるということが理論的な根拠なのである。そして、倉橋の言葉をかりるならば、「科学心から科学心への成長を楽しませる」環境と、それを系統的に継続させる「教育方法」が必要であると指摘できるのである。

これからの幼児教育・保育を考える際に、「環境」領域の中でも「自然環境」と「科学的論理」という視点は、子どもの発達に必要な保育活動の一環を構成するものとして、保育計画に組み込むことは重要である。同時に、『幼稚園要領』、『保育指針』さらに『教育・保育要領』において、明確に記載されるべき重要な視点なのである。特に「科学する目」の萌芽から幼児なりの論理性を備えた「科学する心」への成長・発達に着目しながら、豊かな感性が育つ子どもの育成を目指すことが求められている。今後は、保育活動において重要であると捉えられている子どもの豊かな感性の育ちを求めつつ、倉橋惣三などの保育研究の先駆者が述べていた「科学教育」と「自然環境」の関係性についての理論的な検討を深化させることと、保育内容「環境」領域における保育（活動）での「環境」とりわけ自然環境をどのように活用し

ていくかについて検討していく必要がある。そうした視点から保育内容の「環境」領域について現代の子どもを取り巻く現実を踏まえつつ理論的な検討が継続されなければならない。さらに、「環境」領域において乳児期からの「科学する目の萌芽」から「科学の心」が育つ子どもの発達のプロセスと「環境」領域の保育実践の関係について明らかにすること、子どもの発達に寄り添う教育方法（論）の構築が喫緊の課題であると指摘できる。

少なくとも保育内容の「環境」領域は、子どもの科学的な思考や論理的な活動を育んでいく重要な領域である点を再確認することから保育実践を構想していく必要があると指摘しておきたい。

文献

久保田競『2～3才からの脳を育む本』主婦の友社、2009年刊。

倉橋惣三『倉橋惣三選集』第5巻『児童の教育』フレーベル館 1996年刊。復刻版：学術出版会 2008年。

注

1.日本の乳幼児を対象とした法令(学校教育法や児童福祉法等)では、幼稚園は教育、保育所(園)は保育、認定こども園教育保育要領では教育・保育をする場と規定されている。また、乳幼児を対象とした法令では、保育と教育を区別することなく、『保育所保育指針』で示された「保育は養護と教育の一体化」と設定される。そこで、本稿では幼稚園、保育所(園)、認定こども園のすべてを対象としてそこで行われる活動を「教育・保育」という語句を基本的に使用する。

2.『保育要領』の「六 幼児の保育内容－楽しい幼児の経験－」の中で、1 見学、2 リズム、3 休息、4 自由遊び、5 音楽、6 お話、7 絵画、8 製作、9 自然観察、10 ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居、11 健康保育、12 年中行事の 12 項目に分類されている。

3. 同前

4.『昭和22年度(試案)保育要領－幼児教育の手引き－』6. 幼児の保育内容－楽しい幼児の経験－ 文部省 師範学校教科書株式会社 昭和23年。以下の引用では国立教育政策研究所研究情報データベース

スの「昭和二十二年 試案 保育要領」を参観

<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22k/chap6.htm> 閲覧日 2025

年 2 月 25 日

5. 同前

6. 同前

7. 同前

8. 同前

9. 同前

10.同前

11.「改訂幼児の教育内容とその指導―教育計画の 実践―」お茶の水女子大学附属幼稚園・幼児教育 研究会編 フレーベル館 1957(昭和 32)年 pp3-6。

12.太田素子編『戦後幼児教育・保育実践記録集 20』(2014)「富永正幼稚園の教育計画幼稚園の教育計画」奈良女子大学文学部附属幼稚園幼児教育研究会 ひかりのくに昭和出版日本図書センター 1955 年 pp32-33。

13.小田豊/無藤隆/神長美津子編『新しい教育課程と保育の展開幼稚園』東洋館出版社 1999 年刊 pp20-22。

14.監修 無藤隆『実践新・幼稚園教育要領ハンドブック』学習研究社 1999 年刊 pp64-65。

15.清原みさ子・鈴木牧夫・富田昌平・藤井修編(全国保育問題研究協議会編)『確かな感性と認識を育てる保育』新読書社、2011 年所収。富田昌平「2 . 乳幼児期に『科学する心』をどう育てるか」p38。

16.同前書 p39。

17.汐見稔幸「汐見先生に聞く～幼児教育が「深い学び」の鍵～」

[https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shou/document/](https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shou/document/ducu4/post-202004xx87dt.html)

[ducu4/post-202004xx87dt.html](https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shou/document/ducu4/post-202004xx87dt.html)) 閲覧日 2025 年 2 月 16 日

18.前掲 国立教育政策研究所研究情報データベースの「昭和二十二年 試案 保育要領」

<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22k/chap6.htm> 閲覧日 2025

年 3 月 10 日。

日本の保育制度と保育内容に関する研究（１）

- 日本近代の保育制度確立と保育内容の史的変遷を中心にして

元井 一郎 ネルソン橋本ジョシュア 諒

Research on the Japanese childcare/kindergarten system
and Educational Activities (1)

- Focusing on the establishment of the modern Japanese
childcare/kindergarten system and the historical changes in the
Educational Activities

Ichiro MOTOI, Joshua Ryo NELSON-HASHIMOTO

問題の所在

周知のように、日本の近代学校制度は 1868 年の明治維新によって構築された明治政府による国家主導を原則とする近代化施策の一環として当時の欧米の学校制度を移入することで構築されたものである。そうした事実は、本研究において対象とする幼児保育¹制度においても基本的には同様であった。

明治初頭において欧米の制度を移入する形態で構築された近代的な幼児保育制度において、具体的な教育課程はどのように編成されたのであろうか。それは、すべてを欧米に実施されている保育課程をそのまま受容することになったのか、それとも日本における「子育て」の史的な蓄積や方法等をも勘案した内容として構築されたのかを中心に検討を行いたい。その手掛かりとして、まずは、幼児保育制度の史的な成立経緯について確認していくことから始めたい。

そこで本稿では、迂遠なようであるが、明治初期における幼児保育制度の確立の史実を整理しながら、日本における幼児保育制度の史的展開の特徴などを明らかにする。その検討に併せて、保育活動を構成

する幼児保育課程の編成についての整理を行いたいと考えている。

周知のように、現在の日本の保育行政等における大きな構造的な特徴は、保育制度や活動における幼稚園教育と保育所等の保育を二分化して捉える「幼保二元論」という課題が指摘できる。この点の史的な淵源に関しても、保育制度の確立史を踏まえて可能な限り論点整理を試みたいと考えている。こうした「幼保二元論」に対してすでに半世紀以上前から主張されてきた「保育一元化論」の論理的妥当性に関しても、本研究の今後の予定では日本の教育思想史的な視点から改めて検証していくことにしている。

したがって、本稿では、既に明記したように、日本の保育制度の確立過程を整理しながら、保育活動における保育課程あるいは保育内容に関する史的な整理を中心的に行うことを考えている。

1. 明治期から太平洋戦争敗戦期までの保育制度と保育課程の整理

- 保育施設の制度的確立と保育課程の整備を中心にして

(1) 幼児保育制度の確立と保育内容の構築

近代日本における幼児を対象とする保育制度としては、端的に整理するなら保育施設としての「幼稚園」と「託児所」がそれぞれ社会的な要請に対応して成立、制度化されたといえる。そこで以下では、この二つの幼児保育施設の成立に関する制度史を概観しつつ、当該の幼児保育に関わる保育内容の構成に焦点を当てながらその特徴を整理しておきたい。

① 幼稚園設立の史的過程と保育内容

日本初の本格的な幼稚園制度は、周知のように1876(明治9)年東京女子師範学校付属幼稚園の開園に始まる。この幼児教育施設は、当時のアメリカ合衆国でみられた「幼稚園」をモデルとした施設として開設されたものであった。この幼稚園での保育課程(保育内容)は、主としてフレーベル(Friedrich Wilhelm August Frobel、1782-1852)が創立した保母学校(幼稚園教員養成)で教授されていた保育活動であった。それは、この保母学校を卒業したドイツ女性クララ・チーテルマン(Clara Louise Zitelmann 1853 - 1931 後の松野クララ)が来日し、この幼稚園の主任保母となり、フレーベルの「恩物」を教材と

する保育活動を実践したことが大きな要因であったといえる。設立当時の附属幼稚園での保育の目的としては、幼児の知的、情緒的、身体的、社会的、道徳的な成長発達をめざすと設定されており、早くから人間諸能力の全面的な発達が図られることを目的としていた²。同園が定めた「幼稚園規則」によれば、保育科目として、「物品科」、「美しい科」、「知識科」の三科となっていた。また、この幼稚園の1日の保育時間は4時間という半日程度の設定で、クラス編成は同じ年齢の幼児によるとされていた³。こうした「幼稚園規則」に明示された保育内容は、すでに指摘したようにフレーベルが開設した幼稚園で行われていた「恩物」を活用した保育活動を前提としていたことが指摘できる。

ところで、当時の文部省は、学制等の制定（1872年）の当初から、幼稚園を低所得で、幼児の保育・養育が困難な家庭の子どもを対象とした施設として開設することを全国に通知していた。しかしながら、幼稚園は都市部を中心に、限られた経済的に裕福な家庭の幼児が入園することのできる贅沢な施設という考えが拡がり、長期間にわたり幼稚園の設置数は増えていかなかったのである。もちろんその背景には、明治政府が近代化政策において義務教育機関（小学校）の急速な制度化等を政策基軸に設定したことも大きく影響していたことは間違いない。

ところで、当時、東京女子師範学校附属幼稚園とは異なる論理に基づいた幼児保育施設の設立あるいは開設された事例もあった。具体的な事例としては、1875（明治8）年に、京都市が設立した柳池小学校舎東棟の一部に開設した施設がそれである。この施設は、全国に先駆けて近代学校制度である小学校の設置を進めていた京都市が、小学校就学前の幼児を対象として、当時のドイツの幼稚園を模倣して開設したものであるといわれている。この開設目的は、就学前の子どもたちに対して遊びを通して知識を養い、小学校就学後の学習活動の基礎をつくることであった。「幼穉遊嬉場」と呼称されたこの施設は、当時の学制（1872）に規定された「幼稚小学」（実際には開設されていない）とは異なる施設として開設された⁴。ただ、この幼児施設は、当時は一般に受容されることがなく、1年半余りで廃止されてしまった。この「幼穉遊嬉場」は、富裕層の子どもだけを対象とする教育施設ではな

く、後述の託児所的な性格をも有した幼児保育施設であったといえる。（なお、その後、この「幼稚遊嬉場」は 1929 年になって再開されている）。いずれにしても、当時の日本社会において「幼稚園」に対する理解あるいは受容の状況は、一般的ではなく、多くの場合、経済的富裕層に向けた小学校就学準備のための教育施設として理解される状況が一般的であったといえる。ただ、当時の文部省をはじめとする行政機関では、経済的貧困層に向けた託児所的な機能を果たす役割も期待される幼児保育施設として設立する政策が構想されていたことも事実である。しがたって、幼稚園という制度に対する社会的要請については、経済的な階層の違いによる差異を前提に構想されていたと整理できる。しかしながら、近代化を開始した当時の日本社会において、幼稚園を受容する経済的社会的余地はそれほどなく、設置数は限られたものであった。そうした状況は、20 世紀に入り、日本資本主義の発展に伴い、経済的富裕層を中心に義務教育以前の教育・保育施設の必要性が認知されるとともに幼稚園等の数は増加していったのである。

同時に、幼稚園の数が増加すると、幼稚園を制度化に関する明確な法的位置づけについての要請が大きくなり、1899（明治 32）年、文部省は、文部省令 32 号「幼稚園保育及設備規定」を公布している。この省令は、幼稚園の編制、組織、保育項目などを規定するもので、幼稚園は満三歳から小学校に就学するまでの幼児を保育するところであることを明確に規定した。さらに、幼稚園を小学校就学準備のための機関として位置づけ、保育目的については、省令において「幼児ヲ教育スルニハ其心身ヲシテ健全ナル発達ヲ遂ケ善良ナル習慣ヲ得シメ以テ家庭教育ヲ補ハンコトヲ要ス」と、心身の健全な発達と善良なる習慣を身に付けることにより、教育（特に小学校教育）を補うものとしてとらえるという内容であった。この「幼稚園保育及設備規定」において、幼稚園の保育内容として、「遊戯」、「談話」、「唱歌手技」の 4 項目を定められていた。しかしながら、この保育内容についてそれがあたかも小学校における教科のようにとらえられ、一斉に先生の指示に従って歌ったり、製作させたりするという保育実践を行うという状況がみられることになった。しかし、これに対し、幼稚園は幼児の社会性を育てることに大きな役割をもっている施設であるから、これにふさ

わしい保育の方法が工夫されなければならないという点の主張もなされた。つまり、幼稚園の同じクラスの幼児全員が同じ時に同じものを造っているというようなことではなく、たとえばある幼児たちは粘土で山を作っており、他の幼児たちは積木や紙で汽車を作っている、また、さらに他の幼児たちはトンネルを作ったりするというような保育である。そうした保育活動、つまり、クラス全員が様々な「遊び」という活動を組み合わせて、さらに大きな「遊び」を全員で楽しみ、互いに分担しながら、それぞれが興味のある作業（遊び）をしながら、しかも、みんなで共同的に大きな動（遊び）を成就している保育活動である。このような遊びや仲間と協力しての活動（遊び）を通して社会性の育成を図る保育活動への主張は、同時に知的好奇心、物を創る創造力、感性を育くむことができる活動であるというものであった。このような主張にもとついて、幼稚園では、「ごっこ遊び」が大切にされることになった。1911（明治 44）年頃には、「郵便ごっこ」で幼児たちが社会事象に関心をもつことを目指して、互いに楽しみながら郵便屋さんを模倣した「遊び」、その遊びを通して自主、協力の態度の芽生えが育くまれるよう保育活動を企図するような実践がみられることになった。

東京女子師範学校教授で付属幼稚園主事であった倉橋惣三は、幼稚園は幼児が自由の気持ちをもって、保育者が教育目的を秘めた設備・活動とのかかわりで自分の生活を発揮できるところとなっていることが重要な点であると主張した。そして、幼児の活動が断片的、刹那的である場合、そこに幼児の興味に即した主題を中心として、系統をつけるようにしていく誘導によって、幼児の生活を発展させていくことが幼稚園の保育方法の基本・特性であるという点を主張した。子どもたちは落葉を焼いたり生活さながらの中で、また、植物栽培を楽しんだりするなかで、心身の健やかな育ちが図られた。倉橋の保育理論は全国の幼稚園関係者に大きく注目されたが、十分な理解と実践にまでには至らなかったといえる。

太平洋戦争が激しくなり、本土への空襲が始まった 1944（昭和 19）年ごろからは、罹災のため保育活動ができなくなった園、たとえば、東京都下にあった幼稚園のように休園を命ぜられることによって、幼

稚園の園数・園児数とも減少することになった。ただ、小学校以上の学校における教育が、1930年代以降に極端な国家主義・軍国主義をめざす教育に変わったことと比較すれば、国定教科書等を使用していなかった幼稚園における保育は、一部に戦争の影響を受けたような活動、たとえば「兵隊ごっこ」等のような活動がみられたが、多くは、保育内容の統制を比較的受けていない状況ではあった。この点は、制度化の当初から幼稚園制度それ自身が教育政策の基軸に設定されていなかったことが大きく影響していたといえる。

② 託児所設立の史的過程と保育内容

ところで、幼稚園とは別に、経済的貧困のため両親が労働しなければならない家庭の乳幼児を保護するための保育施設が明治中期になると設置されるようになった。その嚆矢は、1890（明治23）年、新潟市に赤沢鍾美夫妻によって開設された家塾（「新潟静修学校」）に付設された家塾で学ぶ児童（小学生）の弟妹たちのために設置された施設であった。この施設が今日までつづいている託児所の嚆矢であるとされている。また、明治後半期から大正末期まで農村地域で発展を見た「子守学校」も同様な性格を持つ施設であった。しかし、託児所は長く政府などによって設置された公的施設でなく、貧困層を援助しようとする篤志家によって私的に設立されたもので、その数は全国で、明治期の終わりまでで15施設に過ぎなかったといわれている。このため託児所等の施設は、一般の民家を用いるものが多かった。

ところが、20世紀前後になると日本資本主義の本格的な発展に伴って、都市を中心に社会政策の一翼を担う施設としての託児所が要請されるようになった。たとえば、1900年に野淵幽香（1866 - 1950）⁵が東京麹町に設置した二葉幼稚園（1916年に二葉保育園と改称）などは、その名称はともかく、いわゆる社会事業としての幼児保育施設としての設立であった。特に日露戦争から大正期に至る日本資本主義の本格的な発展に伴う貧富の格差の顕在化、工場労働者の増大による都市の拡大等は、社会事業等の整備などの社会政策が政府に求めることになり、その一環として乳幼児の託児施設が設置されるようになったのである。具体例としては、都市の工場労働者階級の乳幼児を入園対象と

する公立託児所が東京・大阪などの大都市に設置されるようになったのである。そうした託児所の設置数は大正末年には全国で 273 園にまで拡大した。ただ、託児所は幼稚園と異なり公的な制度として成立しておらず、託児所で行われる保育活動やその保育内容も親に代って子どもを預かり、親が働く間子どもがケガをしないように保護しておればよいという、当時の社会的認識に基づいて行われることが一般的であった。

当時の託児所の施設環境に関して、例えば、『女工哀史』に記されているように、厳しい労働環境の中に設置された託児所は、工場内同様の空気の悪さや騒音にさらされていたような状態の施設であった。また、施設は極めて不衛生で母親の授乳もままならない状態でもあったことも記載されている。

また、託児所での具体的な保育は、親の労働時間に合わせ、早朝から夕刻まで親が必要とする時間に対応することを基本に、それぞれの家庭の事情に合わせて展開されていた。保育者は子どもの年齢・発達に対応して、3 歳以上の幼児に対しては幼稚園同様の教育内容の指導とともに、家庭での教育が困難である挨拶、食事の作法などの生活習慣に関するしつけ等に力を入れていた。託児所のなかには、親の生活の仕方についても助言する施設もあり、こうした貧困層の人々のために生活に関する支援を行う地域センター的な役割も果たす存在として託児所は位置づいていたのである。こうした託児所は、1930 年代中期以降にさらに飛躍的に増大することになった。

ところで、託児所は一般に文部省が目指した幼稚園の設置目的である「心身の健全な発達と善良なる習慣を身に付けること」と異なり、急速に拡大発展していく資本主義構造を支えるための工場労働者階級の子どもたちなどを対象とする社会事業とりわけ社会福祉的機能を果たす施設として捉えられていた。つまり、当時の託児所は、幼稚園とはかなりかけ離れた保育環境の中で、子どもや子どもの健やかな成長を願う保護者のための保育の場というよりも、まさに経済的貧困層等の子どもたちを対象とした施設として位置づけられていた。

日本の資本主義の発展に伴う経済的な富裕層と貧民層の分化や分断を前提に保育のとらえ方や実際に展開される保育内容、保育方法は幼

幼稚園とは大きく異なっていた。こうした現実を通して、幼稚園と保育所（託児所）は制度として切り離される存在になり、しかも、施設としての目的や意義も大きな隔たりをもって受け入れられていくことになったといえる。しかし、当時の幼稚園や託児所（保育所）における保育内容は、家庭教育の補助的な役割を担うことや、義務教育段階の小学校教育のための準備教育の場としてのみ捉えられていた。さらに、託児所は、労働力確保のための社会事業、あるいは社会福祉的施設として捉えられ、子どもを主体として、子どもの成長発達に配慮した保育という論理ではなく、子どもを親から預かり、家庭保育の代替機能を果たす施設としてのみとらえられることが一般的であった。そうした意味で、保育そのものの在り方について十分な検討や議論がなされないまま「託児所」（保育所）は制度化（設立）され、運営が行われていたと指摘できる。

（２）幼稚園保育の批判論の登場 - 倉橋惣三の論理を中心に

幼稚園教育の広がりと共に、就学準備機関として学校的特色を持つ幼稚園教育への批判が提起されてきた。これは、19世紀末から20世紀初頭にかけてのアメリカでの知的教育（知育）中心の幼稚園（教育）批判に加えて、ドイツでの幼稚園の存在そのものの是非を問う論争の影響を受けた結果だと考えられる。20世紀前後のドイツでは、幼児は家庭で保育を受けるべきだとする考え方が根強く、幼稚園は母親が子どもの教育を行う機会を奪うばかりか、母親を墮落させるものであり、子どもから子どもらしさや勤勉さを失くすと批判されていた⁶。日本ではアメリカとドイツにおける当時の幼稚園批判を受けて、幼稚園における知育教育の批判と共に、幼稚園は家庭での教育が十分になされない下層家庭には必要であるが、母親自身に教育の素養のある中流家庭においては必要ではないという論理で、幼稚園の存在を否定する考え方が大きくなっていった。

こうした幼稚園批判に応える形で、日本ではそれまでの読書算中心の知識注入主義的保育からの脱却と、小学校教育とは異なる点を示す保育の独自性の研究という両面において、幼稚園の在り方が追及されていくことになった。そうした中で、1910（明治 43）年、倉橋惣三が

東京女子師範学校の講師に就任し、その後、1955年に死去するまで45年に渡って幼児教育の向上に大きな影響を与えることになったのである。倉橋の幼稚園教育改革の基本理念は、子どもに関する観察重視と、それに基づく子どもの心や感覚の理解を軸において、「子どもの心性に応じる」こと、子どもの生きる生活を大切にすると共にその生活の中心にある遊びを幼稚園での活動の自然を活用した遊びとして中核に据えるという論理であった。

一方で、資本主義の発展に伴う女性労働者の増大は、その養育する乳幼児の保育と保護の問題点についての関心が高まることになった。そのため、貧困層を対象とした社会事業の一環として、公的な保育所保育施設の設置が当時の内務省の施策として実行された。この時期、幼児の教育は家庭中心になされるべきであるという根強い考え方が日本社会の主流であったものの、幼稚園教育は小学校入学のための知育注入教育から、子どもを中心に据えた子どものための教育へと方向性を変えていく過渡期でもあった。他方で、働かざるを得ない貧困層の女性労働者たちの子どもが通う保育施設の環境は、ただ単に子どもを預ける託児所としての位置づけのままであり、幼稚園をめぐる議論とは隔絶された環境であり、議論としても極めて大きな違いを抱えたままであったと整理できる。

（３）15年戦争と保育政策の変容 - 幼児教育・保育と省庁の改編

1938（昭和13）年、日中戦争勃発の翌年に、兵力・労働力となる国民の体力向上や健康維持を目的に、厚生省が内務省から分離し、新たな省として設置されることになった。厚生省には、社会局に児童保護行政の中央機関として児童課が設置された。その後、1941年に太平洋戦争が開始されると、労働力不足を解消するため女子の勤労働員の開始と相応して、常設の保育所の数は急激に増加することになった。同時期、戦時体制に見合う教育制度改革を目指して内閣に「教育審議会」

（1937 - 1941）が設置され、教育全般について戦時体制下における学制改革などの検討がおこなわれた。学制改革論の検討時に、保幼の一元化を強く望む意見があったものの、幼稚園が託児所の機能まで果たすことは不可能であり、幼稚園と託児所を統合することは無理だとい

う意見が大半を占めた。しかしながら、戦争末期になると、特に都市部では幼稚園は閉園あるいは休園にするか、保育を継続するのであれば「戦時託児所」へ転換するかという選択が政策的に迫られ、幼稚園が託児所に統合されていくといういわゆる結果的に一元化が進むことになったのである。

ところで、戦争の影響は保育の実践の場にも大きな影響を与えることになった。当該の幼稚園や託児所では、皇国主義的なしつけを重視した保育が強化されるようになり、日常の保育内容は、軍人や軍隊を賛美する唱歌や遊びが取り入れられていくことになった。幼稚園も託児所も、戦争という現実から逃れることはできず、戦時体制に協力し、それに応える保育実践が推進されていったのである。そこには、ようやく芽生え始めていた幼児主体の保育活動が実践される余地はなかったのである。この時期には国家の政策を疑うことなく、国家のために役立つ子どもを育てるという保育が周流となっていたことは事実である。学制以降、義務教育における国家的支配は貫徹されることになったが、幼児保育における諸活動は、国家的掣肘をそれほど受けることなく展開してきていたのであるが、総力戦体制は、そうした例外的な営為さえ国家的統制の対象とするようになったといえる。

2. 戦後の保育内容と幼稚園・保育所等の制度史

- 保育制度の戦後改革と保育内容の変遷

(1) 戦後教育改革と幼児教育制度

敗戦後、新しい教育の在り方を検討していた日本教育会・保育部会が1946年に「幼児保育刷新方策(案)」を公表し、「従来の幼稚園、託児所、保育所等は(中略)、実際には凡てのものが教育と養護との両機能を持つこと、さらに収容せられたる幼児を主体と考えれば、保育の平等がそこに確立せられねばならぬはずである」という根拠のもと、一元的保育制度が提案されていた。この案で注目すべきは、「収容せられたる幼児を主体」という文言である。これまでの保育は、戦前期には国家等の利益や保護者などの大人を主体に制度や施設が設けられている論理を前提としたといえる。しかし、この案では保育のとらえ方

は、平等かつ子どもを主体とする保育観へと転換し、幼稚園と保育所の区別はなくした一元的な制度として乳幼児の社会的養護と教育が行われていくという構想であった。しかしながら、実際の戦後保育改革に関わる法整備では、1947（昭和 22）年 3 月に学校教育法が成立し、幼稚園は学校教育の一環として制度化され、同年 12 月に児童福祉法が成立することで、保育所は児童福祉施設として制度化されることになった。学校教育法の中で、学校教育の一環として位置づけられた幼稚園の目的は、「幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長すること」（第 77 条）と規定され、小学校入学以前の正規の教育の第一段階と捉えられることになった。他方で、児童福祉法の冒頭において、「すべて国民は、児童が心身ともに健やかに生まれ、且つ、育成されるように努めなければならない。すべて児童は、等しくその生活を保障され、愛護されなければならない。」と、生活困窮などによる養育が困難な家庭だけでなく、すべての乳幼児を対象とした児童福祉を保障する場のひとつとして保育所が既定されたのである。

こうした戦後の幼児教育・保育の制度化の中で、1947 年文部省は「幼児教育内容調査委員会」を設置した。この委員会は、1948 年 3 月に『保育要領 - 幼児教育の手引き』⁷を刊行している。この『保育要領』は、幼稚園での幼児教育、さらに保育所や家庭でも活用できる幼児教育の手引きとして作成されたものである（作成委員長は倉橋惣三）。そして、保育内容は、見学、リズム、休息、自由遊び、音楽、お話、絵画、製作、自然観察、ごっこ遊び、劇遊び、人形芝居、健康保育、年中行事とされ、子どもの興味や自発性が尊重される理論を背景に設定された。

なお、この『保育要領』は、1956 年に全面的に改訂され、小学校との一貫性を持たせ、幼稚園教育の課程編成などを記した「幼稚園教育要領」として策定される。その際、保育内容は、健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の 6 領域に改められたのである。

他方で、保育所の設置は、財政的な状況等により遅れることになり、希望者すべてを受け入れることが困難な状況が経済化することになった、そうした状況を踏まえて、1951（昭和 26）年の児童福祉法改正のもとで、厚生省は、保育所は「保育に欠ける」乳幼児を保育する施設

として規定することになる。ここに、乳幼児の心身の健全な発達と養護を目指して、すべての乳幼児対象とした保育所の当初の構想は、その本来の理念を実現できないまま、貧困層の乳幼児の受け入れ先として旧来の託児所的な役割を主として果たす施設として展開されることになった。なお、「保育に欠ける」要件とは、1961（昭和 36）年 2 月の児童局長通知「保育所への入所措置基準について」において、厚生省により明らかにされている。そこでは、「母親が居宅内外において児童を離れて一日中仕事に従事、母親が死亡、行方不明などで不在、母親が出産、疾病、心身の障害の状態、母親が親族の看護に従事、家庭が被災、都道府県知事の認可による特例」であり、母親以外の親族その他のものも児童の保育に当たれない場合を指すとされた。このように、母親が子どもの養育にかかわれないことが主たる要件であり、母親こそが養育の担い手の中心として、子育ての責務が負わされている状況を前提とした論理である。したがって、幼児は母親に育てられることが第一であり、保育所は、母親の不在による養育の困難な家庭のための施設としてとらえられていたことを明示していた。ところで、1950 年代中期以降の急速な経済成長は社会の変化と女性の労働力需要増加を生み出すことになる。同時に、青少年の非行の問題など、子どもの育ちに関わる問題が顕在化していくことになった。こうした社会状況の中で、厚生省は不足する保育所施設を積極的に増やすことよりも、「家庭対策」を政策の基軸として積極的に協調し始めたのである。厚生省が強調した家庭対策とは、良き家庭の建設、両親による育児等を行うことを意味しており、その政策には戦後の保育所設置紀年後は異なる論理であり、保育政策の大きな転換を図ったといえる。

（２）高度経済成長期と幼児教育・保育制度の変容

1960 年代にはいると、1958 年の文部省の「学習指導要領」の全面改訂に併せて、「幼稚園教育要領」も 1964 年に一部改訂が行われる。さらに「幼稚園教育要領」も「学習指導要領」と同様に文部省告示とされることになる（つまり「幼稚園教育要領」に記載される保育内容も法的拘束性を持つようになる）。同時に、保育所の保育内容に関して『保育所保育指針』⁸が、『幼稚園教育要領』を前提に作成されること

になり、1965 年 8 月に策定された。3 歳以上の幼児に対して、保育内容は、幼稚園及び保育所での一体化が図られることになったのである。

ところで、1963（昭和 38）年に出された『児童福祉白書』では、「児童は今や危機的状況にある」と、政治的には安定、経済的には成長という路線を進んできた戦後の日本が、重要な児童の問題に問題意識を持たないままに過ごしてきたことが児童にとっての危機だとこの白書は述べたのである。子どもの危機の表れとして、少年非行の激増、低年齢化、自殺、長期欠席の増加等が挙げられている。これらが生じる背景には、家庭養育の障害があると考えられ、家庭養育の障害とは、両親あるいはどちらかが欠ける家庭、経済的貧困家庭、母親が就労する家庭であるとされた。特に、母親の就労に対しては、母親の不在によって低学年の健全な育成が阻まれることや、経済的な困窮による就労はやむを得ないとしても、より豊かな生活のために母親が労働することで児童の育成に支障があるとすれば、重要な問題点として考慮の対象になると指摘された。子どもにとっては両親による愛情に満ちた家庭保育が最も重要であると考えられ、子どもに生じてきた問題を社会全体の問題としてとらえるというよりも、家庭、特に母親の養育の問題として矮小的に焦点づけようとしている論理であった。子育ての責任や良き家庭を築く責任は一方的に母親に担わされ、父親は協力義務を負うだけである、家庭保育は保育所より優れていて、子どもにとって母親による保育が最善であるという論理でもあった。そのため、保育所は家庭保育の補助的役割にすぎず、保育所は、最も上位にある母親の保育を受けられないかわいそうな子どもが集まる場所と見なされる等いう、明治期の保育制度の発足当時とほとんど変化のない論理であり、1960 年代もそれほど大きな論理的な変化なかった状況であったと総括できる。つまり、幼稚園や保育所そのものの存在意義や目的、機能等が十分に検討、評価されていなかったといえる。同時期（1963 年）に出された文部省初等中等教育局長と厚生労働省児童局長の連名による共同通知「幼稚園と保育所の関係について」では、幼児期の保育と教育の不分離性を認めながらも、幼稚園は幼児への学校教育、保育所は「保育に欠ける」児童保育とその施設の機能の相違を強調する内容であった。この「協働通知」の 8 年後、1971（昭和 46）年に出さ

れた文部省中央教育審議会答申は、「保育に欠ける幼児は、保育所において幼稚園に準ずる教育を受けられるようにすること。幼稚園として必要な条件を具備した保育所に対しては、幼稚園としての地位を合わせて付与する方法を検討」するという方針を記載していた。こうした中教審答申の答申にも見られるように、1970年代初頭においても保育所は母親に代わる保育の場として、幼児教育を行う幼稚園よりも下位の施設として捉えられていたことが、中教審答申の文書においても垣間見られるのである。

（３）1980年以降の幼児教育・保育の制度

高度経済成長が終焉して以降の日本では、幼児教育・保育に関わる課題は、少子化の顕在化に関わる問題になったと整理できる。少子化に関わる諸課題と幼児教育・保育の現代的な状況に関しては、改めて別途の論文で検討する予定である。ただ、幼児教育・保育に関わる保育内容の編成に直接的に関わる点を以下に整理しておきたい。

ところで、明治以降の幼児教育・保育の制度化とともに保育観の変遷を遡ると、先ず、母親が家庭で子どもを育てることが最も良い保育とみなされ、幼稚園や保育所は家庭での保育の補助的な役割ととらえられてきたと整理できる。ところが、近代化の進展は、地域や血縁者から離れて孤独に子どもを育てる母親にとって、慣れない育児は子どもへの虐待や育児放棄につながることも生じさせる。その意味では、必ずしも、家庭が子どもにとって良い保育の場とはならない状況を生み出しているといえる。また、幼稚園や保育所は、子どもに関する専門的知識と実践力を持つ保育者が子どもを保育し、年齢の近い子どもたちと集団で過ごすことで、子どもの健やかな成長のために必要な場として、独自の意義と役割を持つことが認知されている。さらに、入園、入所以前の段階にある子どもを育てる母親への支援も社会的に求められるようになり、地域の子育てを支えるための中核としての役割も乳幼児施設と職員には求められている。つまり、1980年代以降の日本社会は、幼児期の保育の在り方や保育施設の機能に関する再検討される段階を迎えたと整理できる。

その意味で、1989年に行われた「幼稚園教育要領」（保育所保育指

針の改訂を含む）の改訂は、こうした社会状況等を踏まえた保育政策の新たな方向性、特に保育内容の構成に関する方向性を示した改訂であったといえる。この改訂では、「幼稚園教育要領」で保育内容が、6領域から5領域に変更されたことが大きな改革であった。具体的には、幼児の発達の側面から、心身の健康に関する領域「健康」、人とのかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境との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」としてまとめられて構成される保育内容となった。いずれにしても、幼児教育は環境を通して行うものであり、幼児の主体的な活動としての遊びを通した総合的な指導、一人一人の発達の特性に応じた指導によって、幼児期にふさわしい生活を大切にするのが重視される基本方針であることが確認されている。また、領域というまとめ方で保育内容が、幼児教育・保育の対象とする幼児の心身の発達の視点から構成されていることが重要な特徴であった。この改訂に関して、「子どもの自発性を重視する保育への転換」と捉え、それまでの保育者主導の設定保育中心から、子どもを主体とした自由遊びを中心とする環境構成型保育へと方針転換をした契機でもあったと指摘されている⁹。

（４）現代の保育内容の課題 - 子どもを主体とした保育の構築

本稿で整理してきたように、保育と家庭の関係は、自分の子どもに早期の教育を受けさせたいと願う保護者や自分で育てる物理的時間がない保護者など、大人や保育政策の側の事情から構築されてきた歴史がある。したがって、そこには、保育そのものの在り方や意義が十分検討されたとは言い難く、国家の政策担当者や保護者、大人たちの都合により保育それ自体が翻弄されてきた側面があることは否めない。その背景には、子どもは大人によって保護されるべき存在であり、大人に従うべき存在としてみなすような子ども観あるいは保育という行為について単に家庭教育や保育を補完するものと見なすこと、さらには小学校の準備教育の段階のように捉える保育思想があったと指摘できる。

また、保育を誰もが行うであろう「子育て」の活動として捉え、保育士が国家資格の有資格者であり、幼稚園教諭が教育職員免許法に規定される教諭免許状取得者であるという事実を無視し、保育実践が「子育て」と同義の営為だと混同してきた現実がある。その結果、保育者には専門性（専門的力量）を持つ以前に、「子どもへの優しさ」や「包み込むような愛情」といった情緒的な資質や能力が求められ、

養成課程の課題であるとも想定されてきた。実際、幼稚園・保育所の園長を対象とした調査研究結果を見ても、保育現場における新規採用者への評価では、「保育者の必要な技術・知識」よりも明るさや素直さ笑顔といった「資質・人柄」等が高く評価されている傾向が見られる¹⁰。このように、保育の専門性を十分評価しないという保育者観が実際に現存しているだろうが、保育者の養成校あるいは養成課程においても、「保育者養成校では、子どもたちの前に立った時に、すぐに役立つ保育技術の指導に力が注がれ、遊ばせるための環境の整え方や指導のテクニックに重点が置かれてきた。手遊びや歌遊びを覚えているほうが実習園での評価が高く、現在でも養成校の授業担当者の中には技能技術の指導を重視する人が決して少なくない」¹¹という極めて考えさせられる現実が指摘されている、保育者として身につけるべき専門性について、改めて整理検討する必要があるが養成機関においても存在していると指摘してよいだろう。

ところで、2015年 4月から開始された「子ども・子育て支援制度」に見られるように、子育てを支援する場は、保育所や幼稚園だけでなく、地域型保育として少人数の家庭的保育、小規模保育、事業所内保育、居宅訪問保育、認定こども園など急速に整備され、増加することになった。たとえば、かつては、「保育に欠ける」児童を保育する施設としてとらえられていた保育所ではあるが、その支援対象は働く女性だけでなく孤独な子育てを行う専業主婦家庭にまで拡大しているのである。確かに、保育に関する支援の量は増え、幼稚園や保育所等に求められる役割は、単なる家庭保育の補完的な役割から変化し、地域子育て支援の中核施設として、多様な保育のニーズに応える機能を果たすよう位置づけられてきている。これらの保育施策と保育の場の量的、質的な変化は、子育てに悩む保護者や、働く保護者にとって肯定的に評価できる状況となっている。しかし、そこで過ごす子どもにとって有益な場としてふさわしい質等が保証されているのか、子ども中心の視点は位置づけられているのかなど、保育施策の根本には、どのような保育思想等に基づいて実施されているかが明らかにされていく必要があると指摘できる。

たとえば、長期にわたって保育の場を求める保護者の願いと、少子化や労働力の問題の解消を意図するような国家的政策が仮に一致したとしても、単に家庭教育を補うだけの保育者の専門性を問わない保育思想に基づく制度であれば、そこには子どもや保育の質に関する真摯な議論はほとんど行われない危険性が孕まれている。

この点について、「大事なものは、保育とは一体だれのためなのか、

今一度よく考えることであろう。少子高齢化により、社会保障の担い手が減る。だから、女性が産みやすい環境を整えるとか、女性の就業率を高めるとか、こうした大人の視点が、これまでの保育制度改革や施策の議論の中心になってきた」¹²という問題点の指摘は極めて重要である。指摘するまでもなく、少子高齢化に関連して展開される保育政策の多くは、子どもを中心に据えた保育あるいは保育内容という視点を欠如させていることが多い。社会のための保育が第一に来るのではなく、まずは未来を担う存在である子ども中心の保育や保育内容の構想や実践すること、それが社会の問題解決へとつながっていくという理論的な視点ことが肝心なのである。そのために、保育に直接関わる者の保育観や思想だけでなく、社会を構成するそれぞれの構成員の保育観や思想が問い直されなければならないと考える。そうでなければ、保育は貨幣を介した単なるサービスの一環となり、養育者や子どもはそのサービスを受ける対象としてみなされ、質の向上とはかけ離れた、安易な家庭養育の補完の場として、経済的な量の支援の問題としてとらえられることにしかない。確かに、保育はある意味で、家庭教育を補う機能を果たすものであるかもしれないが、物理的な時間や場が不足しているという理由のために実行できない家庭教育を単純に補うだけではなく、家庭ではできないが、保育だからこそできることを実践し提供するというところに大きな意味がある。指摘するまでもなく、保育は、家族以外と過ごす集団生活の場である。年齢の近い乳幼児集団の中で、家庭ではできない（経験できない）様々な体験を通して子どもたちが生活し、学ぶ場でもある。具体的に指摘すれば、「幼児が自らの発想のもとで自由に遊びを展開するなかで得られる主体性、その遊びを快く進めていくために必要な個人的、社会的な生活習慣の習得、遊びの中で形成されていく友達集団が幼児の生活を高めていく」¹³ということでもある。もちろん、その根底に子どもが自分自身や他者を信頼できるように、子どもが愛されていると実感できることや、温かく安心できる家庭をはじめとする子どもを取り巻く社会環境の存在が必要であることは指摘するまでもない。

いずれにしろ、子どもの主体性を育むことを基軸にした幼児保育を構築する保育内容の確立が現代的な喫緊の課題であると考えている。既に概観したように、1989年の『幼稚園教育要領』の大改訂、いわゆる保育内容の5領域化への変更は、そうした主体性を育むことを企図した幼児保育の本来の在り方を構築するためのものである。少なくとも、小学校教育の前段階というような保育の捉え方ではなく、当該年齢の子どもの発達を前提にした保育内容の構築という論理であった

ことは間違いない。その意味でも、1989年の『幼稚園教育要領』の改訂と保育内容の5領域化の理論に関しては、改めて検討すべき課題であると指摘しておきたい。

今後の課題 - 保育内容と保育職員の専門性との関りで

すでに概観してきたように、明治以降の日本の保育制度の史的展開とともに、保育に関する考え方や思想もまた歴史的な変容を受けてきた。当然ながら、そうした保育制度や保育思想等の変化を基底として保育内容も変容、改訂されてきたのである。そうした保育内容の変化が実際の保育活動や実践にどのような影響を与えてきたのかは重要な検討すべき課題である。

ところで、2015年から実施されている「子ども・子育て支援制度」、2017年の『幼稚園教育要領』等（『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』）の改訂、さらには2023年4月の「こども家庭庁」の設置など、21世紀に入ってから幼児教育・保育に関わる諸制度の改編や新設等は、急速に実施されてきているといえる。特に、保育内容に関わっては、2017年の『幼稚園教育要領』等の改訂において、3歳以上の幼児の教育・保育を「幼児教育」と位置付けることになった。このことは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を示すことで、幼稚園あるいは他の保育施設との共通方針として明確化し、さらに小学校教育との接続の推進を図ろうとするものである。その意味で、これまでの、幼稚園や保育所における保育内容あるいは保育課程に関する共通化及び体系化を促進する措置であったともいえる。とりわけ、幼児に主体的な活動を促し、安定した情緒の下で一人ひとりが自己を発揮できるよう、必要な体験を積み重ねていくことの大切さが保育課程において重視されており、保育職員がそうした子どもの体験を意識して保育に取り組むことが求められていることは自明である。併せて、幼稚園教諭、保育士、さらに保育教諭、いわゆる保育職員が、保育に携わる専門職として保育内容を実践し、しかも子育ての助言者としての役割も新たに期待されていることを意味している。

以上のような幼児保育に対する制度的な変更は、必然的に保育内容あるいは保育に関わる考え方を大きく変化させる契機でもある。その意味で、2023年12月22日に閣議決定された「こども基本法」（2023年5月制定）に基づく「こども大綱」は、今後の保育に関わる施策、とりわけ、保育内容とその構成に関わる考え方に大きな意味を持っていると指摘できる。また、「こども大綱」は、周知

のようにこれまで個別に作成・推進されてきた「少子化社会対策基本法」「子ども・若者育成支援推進法」および「子どもの貧困対策の推進に関する法律」という子ども関連の3大綱を住まえた構成となっている。この点は、幼児に関わる教育・保育体系にとどまらない内容を含んでいるが、現行の保育制度や保育内容にも今後大きな影響与えることは想像に難くない。

そうしたことを踏まえて、現在の保育内容と保育職員に関わる喫緊の課題は、保育職員が、専門職として保育内容を創造的に実践していくのかという点の検討である。以下に検討すべき視点を簡潔に整理しておく。

課題の一つは、現在の保育職員（幼稚園教諭。保育士。保育教諭など）が専門性をどのように獲得し向上させていくのかということである。先述しているように、現行の「幼稚園教育要領」等では、保育職員が地域の子育てに関して専門的知識に基づく支援をすることが想定されている。そこでは、保育職員として常に専門性が求められる存在であることを意味する。そのことに応えられる専門性を保育職員は保持し向上させていくための研修等を保障するシステムが求められている。こうした点をどのように整備するのかということである。

課題の二つは、保育者がどのような保育観を持ち、日々の保育実践に取り組んでいるかに関して再検討することである。指摘するまでもなく、保育は現在進行形で行われている実践的な営為であり、したがって、保育職員の保育観や思想が保育諸活動に影響を与えることは明白である。保育内容を踏まえた保育実践を創造的に展開するためにも保育者の保育観や思想は重要な前提である。今後の保育の質向上あるいは保育内容の改編を考える際にも、保育職員が持っている保育観等の再検討は必要な課題である。

課題の三つは、保育職員（幼稚園教諭、保育士、保育教諭等）の養成課程についての検討である。この点は、課題の二つ目に指摘した専門性の獲得に関係する点でもある。これまで保育職員の養成課程では専門性より、反知主義的な人格主義への傾向が多くみられてきた。こうした傾向は、専門性を獲得することを怠慢にする結果を生み出してきたともいえる。そうではなく保育職員として基本となる専門性を有する実践者として、子どもを理解する力、状況に応じて総合的に指導・支援する力、保育（実践）を構想し実践する力の専門的力量的修得が目指されるべきである。

現在の保育制度における保育内容については、今後も様々に議

論され改訂されていくであろう。しかしながら、本稿で概観してきたように、保育内容それ自体は、時代の変容に併せて改訂されてきたものである。課題は、実際の子どもの成長に関わって、保育者（保育職員）がどのように創造的に保育内容とそれに基づく実践を展開できるかが重要な点である。その意味では、保育内容は、保育活動を担う保育者・職員が対象の子どもに応じて構築していくことが最も合理できである。そうした保育活動が可能となる制度構築がより広範に議論され検討されるべきであろう。

近代日本の保育制度の史的な変遷と保育内容に関する整理を踏まえるなら、以上のような結論が導かれるのではないかと考えている。

文献

細井和喜蔵『女工哀史』改造社、1925年。

文部省編『学制百年史』帝国地方行政学会、1972年刊。

文部省編『学制百二十年史』株式会社 ぎょうせい 1992刊。

注

¹ 「保育」と本研究での術語は、義務教育機関の就学前の乳幼児を対象とした、いわゆる教育あるいは保育活動の全てを包含した概念として使用する。周知のように、「保育」という語が最初に使用されたのは、1876（明治9）年である。1976年11月に東京女子師範大学附属幼稚園の創設に伴って、「幼稚園における教育」を表すものとして「保育」という言葉が使用されるようになったからである。その後の明治期・大正期には幼稚園教諭が幼稚園で行う実践だけでなく、託児所・保育所における実践も「保育」という語が用いられるようになった。ただし、この時期の「保育」は、幼稚園では「就学前教育」を、託児所・保育所では「社会的養護」を主としておこなうことになっており、実施されている保育の内容は、幼稚園、保育所という施設や対象とする子どもによって異なっていた点は注目すべきである。ただ、こうした保育という術語に関しても、所管する行政官庁の違いによって、区分されることが供用されることになったことも大きな点である、本研究では、原則として乳幼児を対象とする活動を保育として表記する。なお、必要に応じて、「教育」あるいは「教育・保育」という表記も併用することを予め断っておく。

² 東京女子師範学校附属幼稚園「幼稚園規則」（文部科省『学制百年史』の「五 幼稚園の創設」参照。

URL:https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317591.htm 閲覧日2025年2月10日。

³ 同前 文科省『学制百年史』の「五 幼稚園の創設」。

URL:https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317591.htm 閲覧日2025年2月10日。」

なお、『学制百年史』によれば東京女子師範学校附属幼稚園において、1877年7月に制定された「幼稚園規則」では、幼稚園で実践する保育内容を構成は、次のような三科であり、それぞれの科は次のような内容が設定されていた。

第一物品科 日用ノ器物即チ椅子机或ハ禽獸花果等ニツキ其性質或ハ形状等ヲ示ス

第二美麗科 美麗トシ好愛スル物即チ彩色等ヲ示ス。

第三知識科 観玩ニ由テ知識ヲ開ク即チ立方体ハ幾個ノ端線平面幾個ノ角ヨリ成リ其形ハ如何ナルカ等ヲ示ス

さらにこの三科には以下のような細目が設定されていた。

「五彩球ノ遊ヒ、三形物ノ理解、貝ノ遊ヒ、鎖ノ連結、形体ノ積ミ方、形体ノ置キ方、木箸ノ置キ方、環ノ置キ方、剪紙、剪紙貼付、針画、縫画、石盤図画、織紙、畳紙、木箸細工、粘土細工、木片ノ組ミ方、紙片ノ組ミ方、計数、博物理解、唱歌、説話、体操、遊戯」の25細目であった。

また、就園年齢、年齢によるクラス編成及び1日の保育時間についても、「幼稚園規則」に以下のように条文化されていた。

第二条 小児ハ男女ヲ論セス年齢満三年以上満六年以下トス 但シ時宜ニ由リ満二年以上ノモノハ入園ヲ許シ又満六年以上ニ出ツルモノト雖モ猶在園セシムルコトアルヘシ

第九条 入園ノ小児八年齢ニ由リコレヲ分ツテ三組トス 但シ満五年以上ヲ一ノ組トシ満四年以上ヲ二ノ組トシ満三年以上ヲ三ノ組トス

第十条 小児保育ノ時間ハ毎日四時トス 但シ当分ノ間保育時間内ト雖モ小児ノ都合ニ由リ退園スルモ妨ケナシトス

⁴ 「幼稚園遊嬉場」は、その設立等の史的背景に関して検討を今後深化

させる必要はあるが、施設の性格としては、17世紀初頭にイングランドにおける救貧法制定およびその後のキリスト教知識普及協会による幼児を対象とする更生施設等に近い論理で設立、運営されていたように考えている。この点は今後の検討課題である。

⁵ 野口は周知のように洗礼を受けたクリスチャンであり、彼女等を典型に当時の日本における託児所の設立などの社会事業の一翼をキリスト者や教会が担っていた。とりわけ幼児教育保育施設の設立に明治期から大正期に至る時代状況の中でキリスト者が開設した幼児教育保育施設は、その後の日本における幼児教育保育制度に大きな影響を与えている。この点は、今後、キリスト者と幼児教育保育施設の設立という視点からの検討課題であり、とりわけ地方での幼児保育施設に関する史的事例研究が必要である。この点に関わり、香川県の乳幼児保育施設の明治期後半から昭和初期にかけての動向についての研究を現在計画中である。

⁶ 19世紀末から20世紀初頭にかけての「フレーバー教育」の影響中で主張された内容である。この時期の教育に関する議論や主張の問題性は以下のアリス・ミラー著作に詳しく展開されている。Alice Miller 'Am Anfang war Erziehung'1980. (日本語訳『魂の殺人 親は子どもに何をしたか』 山下公子訳 新曜社、1983年)。

⁷ 『昭和22年度(私案)保育要領-幼児教育の手引き-』文部省師範学校教科書株式会社 昭和23年。 本稿では国立教育政策研究所研究情報データベースの「昭和二十二年 試案 保育要領」を参観 <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22k/chap6.htm> 閲覧日 2025年2月25日。

⁸ 「保育所保育指針」は全国の認可保育所が遵守しなければならない保育の基本原則として、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準(児童福祉施設最低基準)第35条の規定を根拠に定められている。

⁹ 井上明美「日本の保育観の歴史的変遷から捉える保育-保育の質の向上を目指して-」『花園大学社会福祉学部研究紀要』第28号 2020年3月刊 41頁。

¹⁰ 林悠子・森本美佐・東村知子(2012)。「保育者養成校に求められる学生の資質について-保育現場へのアンケート調査より-」,『奈良文化女子短期大学紀要』43, 127-134頁。

¹¹ 安藤節子「保育者養成における学生の成長」,『発達』21(2001年),

9-15頁。

¹² 森川敬子「戦後保育体制転換の胎動」、汐見稔幸他著『日本の保育の歴史』（萌文書林 2017年刊）所収。342－ 370頁。

¹³ 岩崎婉子「基底となる生活」森上史郎・柏女靈峰編『保育用語辞典（第 8版）』（2017年、ミネルヴァ書房刊）54頁。