

幼児教育カリキュラム・シフトの位相とパラダイム —教授－学習過程の可視化への試み—

田 中 亨 胤

幼児教育カリキュラム構成の基本枠をふまえて、カリキュラムの立体的生成モデルを可視化することを試みた。主として教授－学習過程に視座を置いて、①居場所環境としての「場づくり」「状況づくり」「情況づくり」、②探究的教授－学習過程としての経験的情況、③位相変換の媒介要因としての「知性化」「情動化」「協同化」、④関係構築としてのコミュニケーションの生成、から、カリキュラム位相のパラダイムを提示した。

キーワード：教育課程・保育課程の基本構造、経験的情況、コミュニケーションの生成、探究的教授－学習過程、知性化・情動化・協同化

I. 問題の所在

平成20年3月に同時告示された現行の「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」では、幼稚園と保育所における教育・保育の相違性を明確に示しながらも共通性を担保するかたちでそのカリキュラムデザインが示された。幼稚園における「教育課程」に対応させて、保育所ではこれまでの「全体的な計画」を「保育課程」として位置づけた。これは、名称の変更にとどまるものではなく、いわゆる幼児期のカリキュラム構成のパラダイムの変換を行ったものであると受け止められる。

現行の「幼稚園教育要領」は平成元年の「幼稚園教育要領」にその基本的な枠組みと視座がある。同様な経緯は、現行の「保育所保育指針」にも把握される。平成2年の「保育所保育指針」にその基本的な枠組みと視座が導入されている。

これらの「幼稚園教育要領」および「保育所

保育指針」の改訂の中で、様々なカリキュラム概念が用いられ、「教育・保育のアカウンタビリティ」「子ども理解や育ち」「子どもの最善の利益や幸せ」などの視座を核にする試みが行われたことは間違いのない手堅い取り組みであった。しかし、用いられた様々な概念によって、カリキュラム概念に曖昧性をもたらしたことも少なからずある。

本稿では、これらの概念を用いる場合おれ幅を最小限度にとどめるために、今一度、カリキュラム・シフトの位相と視座を、教育・保育展開における教授－学習過程の整理を通して、浮き彫りにすることとする。

II. 研究の目的および方法

幼児期の教育・保育実践の展開を基礎づけるカリキュラム構成の構造枠と構成概念、カリキュラム・シフトの位相と視座を明確にすることに、本研究の大枠の目的がある。「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」にはカリキュラム

構成や編成の基本と視座が顕在的かつ潜在的に組み込まれている。この点を受け止めて、「幼稚園教育要領」においては平成元年、「保育所保育指針」においては平成2年以降から現行の「幼稚園教育要領」および「保育所保育指針」に至る教育課程・保育課程に想定されている視座の可視化を試み、幼児教育・保育としてのカリキュラムの基本視座を明らかにするものである。

そこで本稿では、主として二つの角度から、カリキュラムの基本視座を把握することとする。一つは、「教育課程・保育課程」の基本的構成を示し、マクロ的な面からそれぞれの実践的な受けとめの視座を明らかにするものである。二つは、教育課程・保育課程に基づく実践展開過程（教授－学習過程）に照準を置いて、ミクロ的な面から実践の生成的位相と操作概念について明らかにするものである。これによって、本稿の課題である「幼児教育カリキュラム・シフト位相とパラダイム」の一側面を浮き彫りにすることができる。

Ⅲ. 教育・保育カリキュラムの基本的構成と視座

公的な教育・保育カリキュラムには、三つの構造が想定されるようになった。一つは「カリキュラムの基盤」、二つは「指導計画」、三つは「教育・保育資源」である。これらの構造は、幼稚園や保育所のカリキュラムには、園の判断により組み込まれていたに過ぎない。しかし、平成元年の「幼稚園教育要領」によって、この基本構造は幼児教育カリキュラムに顕在化されて組み込まれることになった。¹⁾ それぞれの基本構造は、次のように把握される。

(1) カリキュラムの基盤

幼稚園や保育所においては、早わかりの資料として『要覧』が作成されている。『要覧』には、「教育理念」をはじめ、園における教育・保育の概要が示されている。「教育理念」は、例えば、「教育の目標」「建学の精神」「園の沿革」「学級編制・クラス編成」「職員組織」「地域の実態」「子ども像」「園の敷地・見取り図」「教育・保育内容と計画」などがとりまとめられている。これらの項目から、園の基本的な方針や取り組みを把握することができる。

(2) 指導計画

「カリキュラムの基盤」に基づいて、「指導計画」が作成される。『要覧』に「年間の計画」が示されることもあるが、具体的な提示には限界がある。「指導計画」は、その指導期間によって、概念的には「長期の指導計画」「中期の指導計画」「短期の指導計画」に分類される。

「長期の指導計画」では、例えば、幼稚園においては、入園から修了にいたる長期的な見通し（一年間、二年間、三年間）を想定して、作成される。子どもの生活や遊びの節目から「期」を設定して「期の指導計画」を作成することになる。「年間指導計画」として「長期の指導計画」を示すこともある。なお、幼稚園によっては、「期の指導計画」と連動させて「階段カリキュラム」を作成し、長期的な方向づけの見通しを想定し、教育・保育を実施しているところもある。²⁾³⁾

「中期の指導計画」では、「期の指導計画」に基づいて「月の指導計画」として作成される。しかし、長期的な見通しを想定し、「月の指導計画」を組み込んでいることが一般的であることから、「期の指導計画」でもって「月の指導計画」を作成しないこともある。

「短期の指導計画」では、「週の指導計画」や「日の指導計画」が作成される。具体的な実践展開を示す指導計画であることから、その都度

に作成される。この点からは、「長期の指導計画」のように年度初めに前もって作成される指導計画ではない。きわめて実践的な次元で進められる教授－学習過程の計画的・意図的な指導計画である。

(3) 教育・保育資源

小学校における「生活科」とも連動して、幼稚園において「環境マップ」の作成が試みられるようになった。しかし、必ずしも幼児教育カリキュラムの基本構造としての位置づけられたわけではない。平成20年告示の「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」では、「教育・保育資源」の利活用が視点として示され、現在では、幼児教育カリキュラムの基本構造として位置づけられるものである。

「教育・保育資源」は、園内や地域の自然環境に限定されるものではない。例えば、人の存在、行事や文化や歴史なども組み込まれて、それぞれが有意義な資源として日常的に利活用される。⁴⁾

IV. カリキュラムの実践的シフトと位相

1. 実践展開における位相モデル

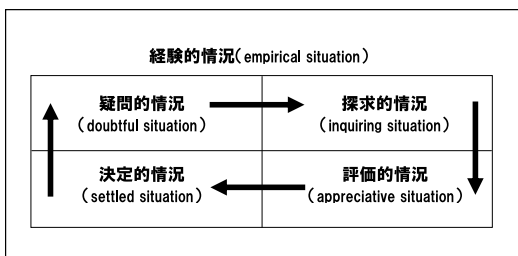


図1：経験的情况モデル

実践展開は、教授－学習過程である。幼児教育・保育においては、「教授－学習過程」の概念がやや違和感のあるものとして受け止められることもある。しかし、実践は、子どもの育ち

に責任を持つ営みであるとすれば、実践展開は「教授－学習過程」であると考えられる。幼児教育・保育におけるこの教授－学習過程は、子どもと保育者が織りなす知性的環境とともに情動環境によって構成される。知性的環境や情動的環境は、統合的な活動、体験、経験を生み出し、「遊戯的」であり、「探究的」である。

この教授－学習過程は、スパイラルに発展するものであり、教授－学習のサイクルを俯瞰すると、大まかには4つの位相（図1）が把握される。⁵⁾⁶⁾ 一つは、「疑問的情况」（doubtful situation）、二つは「探究的情况」（inquiring situation）、三つは「評価的情况」（appreciative situation）、四つは「決定的情况」（settled situation）である。デューイ（1933）の「思考は疑問的情况から決定的情况へと移行する。」⁷⁾ とする視座をふまえた位相設定である。それぞれの位相は、生成的にその質を高めることによって、教授－学習過程の基盤となる。デューイ（1916）は、この教授－学習過程の基盤として、「経験的情况」（empirical situation）を想定する。⁸⁾ 「経験的情况」は、「子どもたちがまなぶべきことではなく、為すべきことを与える。そして、その為すことは、思考すること、すなわち意図的にいろいろな関連に注目することを要求するようなもの」⁹⁾ である。

2. 位相のマクロ的構成概念

「教授－学習過程」としての「経験的情况」の位相モデルを構成する枠組みのマクロ的な操作概念を、実践的な視点から把握することとする。

(1) 「場づくり」「状況づくり」「情況づくり」

「教授－学習過程」は、「経験的情况」から生み出される園生活の生成過程である。子ども一人ひとりが、「経験的情况」に自分なりの「居場所」感覚を実感しながら歩む過程である。「居

場所」感覚は「経験的情況」の基盤でもある。「居場所」感覚は、保育者による計画的・意図的な「教授－学習過程」環境の構成によって体感されていく。この計画的・意図的な環境構成は、図2に示すように、「場づくり」→「状況づくり」→「情況づくり」へと配慮されていく。それぞれについて、実践的な概念を把握すると、次のようになる。¹⁰⁾

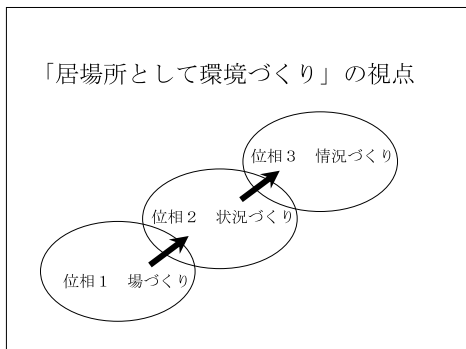


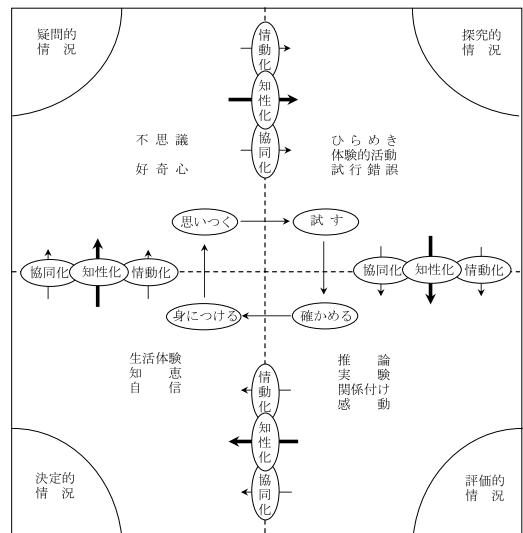
図2：居場所環境の生成モデル

①場づくり：「幼児が安定していられる空間環境」②状況づくり：「自分や友達同士が互いに必要感を持って、試したり工夫したりできる空間環境」③情況づくり：「自分たちが持ち合わせている気持ちや考えを伝え合ったり、受け入れ合ったり、認め合ったりできる空間環境」「幼児が探究的に生活を展開できる環境」「幼児が自己実現への歩みのできる環境」「互い生活の中で育ち合える環境」

(2) 探究的過程としての遊び

図1では、「経験的情況」の四つの位相を提示した。教授－学習過程の水準や質を高める位相間の移動は、偶然のなせるものではない。保育者による計画的・意図的な環境構成が鍵になる。計画的・意図的環境構成においては、探究的過程をどのように創造していくか。図1の「経験的情況」の位相に照らして探究的過程に基礎

づけた「遊戯的教授－学習過程」を把握すると、図3に示すものとなる。¹¹⁾



学習過程のプロット・シミュレーション・モデル

図3：プロット・シミュレーション・モデル

(3) 「情動化」と「知性化」と「協同化」

四つの位相の変換は、保育者による計画的・意図的な教授－学習過程の環境構成によって円滑になされる。その円滑な変換を可能にする媒介要因として、「情動化」と「知性化」と「協同化」を想定している。少なからず「教授－学習過程」には子どもたちの「知性化」の視座に重点が置かれることは自明のことである。この「知性化」を具体的な遊戯的な営為として展開させるためには、「情動化」と「協同化」が組み込まれていく。「情動化」は動機付けとも関連する子どもの「学習心」である。「協同化」は友との学びの「ウェビング」である。これら三つの媒介要因は、位相の変換には必要十分条件になる。

(4) コミュニケーションの生成

教授－学習過程は、その結果の総体として園生活を豊かにしていく。この点からは、教授－

学習過程を基本軸にした園生活は「コミュニケーションの生成」であると受け止めることもできる。「コミュニケーションの生成」は、「共存関係」→「共生関係」→「共創関係」へと互いの関係性が高まり合っていく過程である。この過程を示すと図4になる。^{12) 13)} 互いの関係性は、「わたし」と「あなた」とのコミュニケーション関係の成熟を方向付けるものである。

「共存」は、「わたし」と「あなた」が互いにその存在を感じとる間柄ではあるが、互いに不可侵な関係である。「共存」を基盤にして、互いの価値・文化を理解し合う関係に発展することが「共生」である。意志の疎通を図ったり、気持ちを交わし合ったりする関係性である。「共生社会」や「共生感覚」などが園生活の中で焦点化される。しかし、子どもたちの「生活実践力」を身に付けていくとする視点からは、「共存」や「共生」の関係に止まることでは、十分ではない。子どもたちはこれからを歩むために、必要な実践力を身に付けていくことが求められる。この点からは、互いに生活を創り合っていく態度としての「共創」力を身に付けることが期待される。漫然とした「生活」を「暮らし」に高めていくコミュニケーション力である。しかし、「共存」「共生」「共創」のコミュニケーション過程においては、様々な揺れ動きが介在する。それは、例えば、図4に組み込まれている「共振」や「異振」の喜びや葛藤を伴う向き合いである。

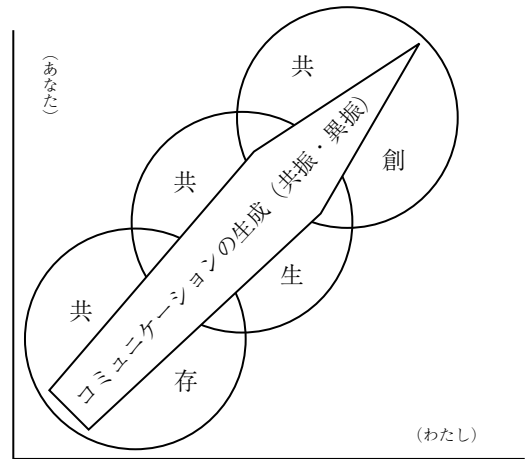


図4：共存・共生・共創のコミュニケーションモデル

V. 結果と課題

本稿では、幼児期の教育・保育カリキュラムの基礎モデルを、カリキュラムの構成枠、実践的な位相、用いられている操作概念にかかわる基本視座を提示した。次の諸点を提案する視点として明らかにした。

- 「教育課程」（幼稚園）、「保育課程」（保育所）としてのカリキュラムは、「基盤のカリキュラム」「指導計画」「教育・保育資源」の三つの基本構造から構成される。
- 教育・保育資源については、園内にとどまらず地域の環境を教育・保育の資源として活用していくことによって、園生活と保育の展開にふくらみを持たせることができる。自然環境に限定されるものではなく、様々な「もの」「人」「こと」などが有意義な教育・保育の資源となる。
- カリキュラムは、記述されるのみならず、生成される日常的な教授－学習過程であり、実践的な展開の基礎をなすものである。
- カリキュラムの実践的な展開には、子どもの

育ちにつながる責任性の視点からは、高まりとしての位相が想定される。

- カリキュラムの位相は、「経験的情況」として四つの生成過程をたどる実践展開である。
- それぞれの位相への変換には、「知性化」「情動化」「協同化」が媒介要因となり、教授－学習過程の質を高めていく。
- 保育者により「知性化」「情動化」「協同化」が計画的・意図的に操作されて、カリキュラムの位相の変換が進められる。
- カリキュラム位相をたどる教授－学習過程は、遊戯的な探究過程であり、互い生活を基盤にした教育・保育では、コミュニケーションの生成・成熟の過程である。

上記の諸点を把握することができるが、ミクロ的な概念の曖昧性も残り、確定的な概念の把握をしていない。今後の課題としては、次の諸点の整理である。一つは「活動」→「体験」（情動化された活動）→「経験」（知性化された体験）に高まっていくそれぞれの概念把握である。二つは「指導」「援助」「支援」「配慮」のそれぞれの概念と包含関係の把握である。三つは「ねらい」および「内容」、これらから想定される具体的な「目標」の概念把握である。そして四つは「素材」（いろいろあるもの）→「材料」（何かに利活用するもの）→「教材」（教授－学習過程に位置づけられるもの）への教育的意味を有していく、それぞれの概念把握である。これらのミクロ的な概念は、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」においても、文脈によっては、概念の受け止めにはぶれがある。これらのミクロ的な概念の把握を確かなものによって、本稿において取り上げている、カリキュラムシフトの位相モデルを精緻化できると考える。精緻化への試みは、別の機会に譲ることとする。

＜注・引用・参考文献＞

- 1) 田中亨胤「指導計画のフォームとイデオロギー」(第6章)(pp.145～166)、田中亨胤『幼児教育カリキュラムの研究』日本教育研究センター、1994年。
- 2) 田中亨胤「幼稚園における階段カリキュラムの開発—若桜幼稚園の取り組みを事例として—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(第46巻・第一部)、2000年、pp.632～637。
- 3) 鳥取県・若桜幼稚園『いのち輝く こども一幼児期にふさわしい生活を創る教育課程—』1999年。
- 4) 田中亨胤「カリキュラム開発の方策と視座」(第7章)(pp.167～225)、田中亨胤『幼児教育カリキュラムの研究』日本教育研究センター、1994年。
- 5) 田中亨胤「幼小教育連携の研究パラダイム(Ⅱ)—遊戯的探究学習過程のプロット・シミュレーション・モデル—」兵庫教育大学学校教育学部附属小学校編『研究紀要』(第22集)、2002年、pp.1～5。本稿において提示する図1は、「四つの位相」モデルを一部修正したものである。
- 6) 金岩俊明「デューイにおける『情況』についての一考察—新学力観における学習成立の要件として—」日本デューイ学会編『日本デューイ学会紀要』(第37号)、1996年、pp.44～49
- 7) Dewey,J., How We Think. D.C. Heath and Company, 1933, p.99
- 8) Dewey,J., Democracy and Education. The Mcmillan Company, 1916, p.181
- 9) Dewey,J., ibid. 1916, p.181
- 10) 田中亨胤「幼児期に『ふさわしい生活』のカリキュラム—人間関係の状況づくりを事例として—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(第44巻・第一部)、1998年、pp.514～519。本稿において提示する図2は、「園生活生成」モデルを一部修正したものである。
- 11) 田中亨胤「幼小教育連携の研究パラダイム(Ⅱ)—遊戯的探究学習過程のプロット・シミュレーション・モデル—」兵庫教育大学学校教育学部附属小学校編『研究紀要』(第22集)、2002年、pp.1～5。本稿において提示する図3は、「プロット・シミュレーション・モデル」を一部修正したものである。

- 12) 田中亨胤・尾島重明・佐藤和順編著『保育者の職能論』ミネルヴァ書房、2006年、pp.175～181。本稿において提示する図4は、「関係性の発展」モデルを一部修正したものである。
- 13) 日本保育学会第57回大会準備委員会『日本保育学会

第57回大会企画シンポジウム報告』兵庫教育大学幼年児童講座、2004年、pp. 1～46。本稿において提示する図4は、「コミュニケーション生成」モデルを一部修正したものである。