

5 領域の専門性を深める幼稚園教諭養成に向けた 大学と附属幼稚園との連携

—健康・環境・表現領域に求められる専門的事項を捉える視点

山 本 一 成*・菅 眞佐子*・山 田 淳 子*・石 川 俊 之*・
森 太 郎*・渡 邊 慶 子*・高 澤 茂 樹*・林 睦*・
西 村 佳 子**

Cooperation between University and Affiliated Kindergarten Towards the Preschool Teacher Education Program for the Profound Specialties of the Five Fields

Specialized Perspectives of Health, Environment, and Expression

Issei YAMAMOTO・Masako SUGA・Junko YAMADA・Toshiyuki ISHIKAWA・
Taro MORI・Keiko WATANABE・Shigeki TAKAZAWA・Mutsumi HAYASHI・
Yoshiko NISHIMURA

キーワード：領域に関する専門的事項、健康、環境、表現、附属幼稚園

1. 問題と目的

1.1 「領域に関する専門的事項」

平成 31 年より開始された新教職課程において、従来までの「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の区分が撤廃され、教科の専門的内容と指導法を一体的に学ぶことを可能にする教育課程への変更が行われた。幼稚園教諭養成課程においては「領域および保育内容の指導法に関する科目」が創設され、既設の「保育内容の指導法」に加え、新たに「領域に関する専門的事項」を含む内容で編成することが求められるようになった。特に「領域に関する専門的事項」は、幼稚園教育における「領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶことを基本とする」ものであり、『何をどのように指導するのか』という視点で見たときの『何を』を深める部分』として位置づけられている（神長 2017）。

本改正は、これまで小学校の「教科」を学修することで身につけられると考えられてきた教育内容の専門性を、新たに幼稚園独自の「領域」の考え方の下で身につけていくことを示したものであり、幼稚園教諭養成にとって大きな転換となっている。5つの「領域」を生活のなかで総合的に展開していく幼児教育の専門性をどのように捉え、養成課程のなかに組み込んでいくのかという点については、

* 滋賀大学

** 滋賀大学教育学部附属幼稚園

多くの検討課題が残されている状態である。

実際、これらの課題に対して様々なアプローチで教授内容を模索する動きがあり、幼稚園教育要領や教職課程コアカリキュラム、モデルカリキュラムをベースとしつつ、多様な観点から検討が行われている。具体的な保育実践との関連から読み取れる領域の専門性を提示しようとする研究(栗栖 2019)や、指導法の授業との関係を視野に入れた研究(土井 2020)、領域についてのスコープとシークエンスを構築しようとする研究(榊原 2020)など、各授業担当者の創意工夫によって「領域に関する専門的事項」の授業実践が共有されつつある段階となっている。

1.2 幼児教育における「領域」の考え方の特徴

領域の専門性を深める教育課程を実現する上で、まずは「教科」とは異なる概念である「領域」という考え方に立ち返ることが重要であろう。周知のように、「領域」という用語は1956年の幼稚園教育要領から使用され、当初は幼稚園教育の目標を具体化する6つの分野における「望ましい経験」を示す形で用いられた。しかし、このことが領域別の活動や指導案を作成することを促し、総合的指導を中心とする幼児教育本来の原理と相反する結果をもたらすことになった。その反省の下、1989年の幼稚園教育要領改訂において、各領域に示している事項が幼児の生活を通した総合的指導のため、あるいは環境を構成するための「視点」であることが明確化され、現在に至るものである(安藤 2016)。

このように「領域」とは、「教授⇒学習」という一方向のモデルで想定されるような「教えるべき内容」を示すものではなく、幼児が生活のなかで経験している総合的な学びを内容ごとに焦点化して捉えるための「視点」とであるという点が重要になる。言い換えれば、幼児の生活や遊びのなかに遍在している領域的な経験を見取り、それを深め、広げていくかたちで教師が関与する点に、「領域」という考え方の独自性があるのである。

このことを教員養成の観点から捉えなおせば、このような「領域」の「視点」を身につけること、あるいはその「領域」に関する知識や技術をもって、幼児が経験を深め、広げていくことを支援することのできる教師を養成する点が肝要である。生活のなかで出会うものや事象の価値を5つの「領域」の観点から捉え、そこから広がる連想や発想をもって幼児の遊びと学びを支援することを見据えた教育内容が求められてくると言えるだろう。

さらに、現行の幼稚園教育要領においては、このような生活のなかでの学びを、生活科を中心として小学校以上の教育に接続していくことが求められている。その意味で、生活や遊びを通した領域的な学びの意義を明らかにし、幼小連携を視野に入れた形で「領域」の専門性を深めていくという点も重要となると言えるだろう。

1.3 領域の専門性を深める教育の視点

以上の点を踏まえれば、「領域に関する専門的事項」とは、「幼児に教えるべき内容」を学ぶ科目ではなく、「幼児期の経験を5つの専門的な領域の観点から捉える」ことを準備するための科目であると位置づけられる。しかし、このような観点から「領域に関する専門的事項」の教授内容・方法を整理しようとする研究は始まったばかりであり、また演習や実習を行う際の教材についても十分に開発されているとはいえない状況である。

これまで幼稚園教諭教職課程において「領域」を扱う科目の中心となってきたのは5領域の「保育内容の指導法」である。指導法については、すでに多くのテキストが発行され、指導法の教授内容・方法についての研究の蓄積も大きい。また、「教育実習」のなかでも、各領域を意識した指導計画を作成することによって、各領域の指導法の学習を促そうとする工夫がすでになされてきた。しかし、指導法や指導計画の学習の中心となるのは「教師が何をするか」という視点であり、幼児の経験のなかにどのような領域的視点を見出すかという点に重点が置きにくいという問題があった。このような課題は、指導法の各論とは別に設けられる「保育内容総論」において補われてきたが(門田ら 2017)、1単位の科目として設定されることが多く十分な学修時間が確保されていないことや、教授内容のばらつきが大きいなどの課題も指摘されている(石川 2018)。

そのような意味で、今回の「領域に関する専門的事項」の創設は、指導技術と子どもの経験を読み取る専門的視点の獲得とを一体的に、かつ領域ごとに十分な学習時間を確保して行う可能性を開くものであると捉えることができる。これまで「保育内容総論」のなかで扱われてきた幼児の生活を領域的に見取る視点を、各領域の専門性の観点からさらに深めることを目指し、「領域に関する専門的事項」で扱う内容を探究していくことがひとつの方向性として見えてくる。そのような視野の下で、「教科」の考え方の特性や、視点の独自性といった教育内容学的知見を学習することも意義があるだろう。小学校以上の「教科」についても想定した学びを行うことで、「教科」と「領域」という、重なり合いながらも異なる射程をもつ2つの概念を接続する視野を身につけることは、幼小の育ちを見通すことのできる教員養成という点でも意義があると言える。

このように「領域に関する専門的事項」を捉えるとき、キーワードとなるのが“生活”である。領域の学びが幼児の生活から切り離すことのできないものである以上、保育現場の幼児の生活とつながる具体的な領域の「視点」を身につける必要がある。

そこで、本研究では、各領域の専門性をもつ学部教員と附属幼稚園教員が連携し、共同で「領域」の教授内容を検討するとともに、子どもの生活を各領域との関係から専門的に捉える「視点」を抽出することを目的とする。附属幼稚園との連携の下で、実際の幼児の姿を観察しつつ、保育者や実習指導者といった、多様な視点を交えて「領域」の在り方を検討する研究会を開催し、そこで得られた知見を「領域に関する専門的事項」の授業や「教育実習」の指導、「領域」についての教材作成へと応用することを目指す。

2. 方法

本学部の幼稚園教諭養成において「領域」に関わる専門性を深めることを目的に、各領域の専門性をもつ学部の教員と附属幼稚園の教員が連携して、5領域を総合的に指導する幼児教育特有の実践やそこでの子どもの姿を共有しながら共同研究を行うことを計画した。これを通して「領域」について専門的に捉える視点やその獲得を支える教育内容の探求・深化をめざすこととした。ここでは、現時点までの取り組みの概要を報告する。

2.1 附属幼稚園との連携・協同による共同研究体制の立ち上げ

5領域の各々に関連する専門領域をもつ学部教員を募り、これらの教員による勉強会をまず2019年度3月下旬に開催した。学部教育における領域専門科目の担当も視野に入れながら、幼稚園教諭養成において今回領域専門に関する科目が新設された経緯やその意義について確認し、これを契機に学部として「領域」についての専門性を教育・研究の両側面から深めていきたいという課題意識を共有した。

本年度に入り、これに附属幼稚園の教員が加わって、共同研究の母体となる研究会を立ち上げた。しかしながら、新型コロナへの感染予防のため附属幼稚園においても休園等の措置が行われる事態となり、実地に共同研究を開始することが困難となった。そのため、オンラインでの合同研究会を5月中旬に開催し、これを第1回研究会として共同研究が本格的に始動された。

2.2 第1回合同研究会における連携・協同

第1回合同研究会においては、①これまでの保育実践において附属幼稚園で領域をどのように捉え指導してきたか、ということについて、事例を踏まえた話題提供が附属幼稚園教員からまず行われた。話題提供は、参加者の専門との関係から、ここでは健康、環境、表現の3領域を中心とした。さらにこのあと3つの領域に分かれて、②領域ごとの学部教員と幼稚園教員の意見交流を行った。話題提供で紹介された実践事例からの「領域」の読み取りや解釈について、学部教員からも各々の専門からの発言や資料提示等が行われて、視点の深化や共有が促されるとともに、共同研究の今後の方向性についても議論が交わされた。

2.3 Web サイトを利用した連携・協同

上記と並行して、この研究会で利用する Web サイトを Microsoft Teams により立ち上げた。第一回研究会の開催後は、このサイトを通じて附属幼稚園の教員と学部教員が領域ごとに随時交流し、資料の共有やそれを踏まえた協議を進めた。領域健康においては、ここでの交流を受けて学部教員による附属幼稚園訪問・事例観察が行われ、附属幼稚園教員との意見交換がさらに進められた。領域環境においては、オンラインでの意見交換が再度行われ、それを受けて附属幼稚園教員からさらなる事例提供があり、視点の共有が深まった。領域表現においては、学部教員と附属幼稚園教員の連携によるワークショップが企画され、附属幼稚園が受け入れている教育実習とも連動しながら、領域専門の観点を実践につなげる成果が得られている。

3. 領域の専門性を深める学びの在り方

以下では、現時点までの附属幼稚園との協議と事例研究を経て明らかになった、幼稚園教諭養成にあまり重要になると考えられる「領域」の専門性とその視点について考察する。

3.1 領域「健康」

体力・運動能力の低下は、低年齢化傾向にあり、幼児期からの身体活動の重要性が指摘されている(中村ほか 2011)。2012 年に策定された幼児期運動指針では、幼児が多様な運動経験ができるような機会を保障していく必要性を述べている(文部科学省 2012)。2017 年の幼稚園教育要領の改訂では、「健康」領域の「ねらい及び内容」と「内容の取扱い」において「見通しをもって行動すること」を「ねらい」に、また食べ物への興味や関心をもつことを「内容」に示し、多様な動きを経験する中で、体の動きを調整することが「内容の取扱い」に新たに示された。特に幼少年期は運動発達が顕著にみられる時期であり、人間の生涯にわたる運動全般の基本となる動きが急激に、また多彩に習得されるといわれている(Meinel 1981)。そのため幼児は、様々な遊びや生活の経験を通して、タイミングよく動いたり、力の加減をコントロールしたりするなど体の動きを調整する動きをたくさん身に付けることが大切である。また、その身に付けた動きは、生活の中でのけがや事故を防止することにもつながると考えられる。

そこで幼稚園生活では、走ったり、跳んだり、といった運動プログラムを幼児に強制させるのではなく、幼児の興味関心をひろげたり、自然に体を動かし遊びに夢中になれるような環境を準備することが教師の役割である。また戸外での遊びにとらわれず、屋内での遊びも教師の創意工夫で、体の基本的な動きを身に付けることができる楽しい遊びに発展させていくことができると考えられる。その一事例として幼児(5 歳児)の中型積み木を使った「海賊船作り」からはじまった遊びの時間の出来事を紹介する。

【事例・雨の日の遊び】

室内で、中型積み木を使って「海賊船作り」を楽しんでいた幼児たち(4 名程度)は、教師の「今日はどこまでいくの?」の問いかけに「アスレチック島」、「ゲームの島」と返答する。しばらくすると積み木を運び①立てるようにして置いた積み木と積み木の間や積み木の上を歩いたり②、近くの積み木に飛び移ったり③、積み木から跳び下り④たりする遊びを繰り返していた。積み木と積み木に手を置いてぐいっと体を支持する⑤動きもみられた。その後、手づくりの剣を振り回し⑥ながら追いかけて、海賊ごっこ⑦をしている幼児たちに教師が「アスレチックの島の次はどこへ行くの?」と問いかける。そして「いいものがあるよ。」とラダーを幼児たちに渡すと、そのラダーを放射線状に並べ始めた。一本橋の島をイメージし、どんどんラダーを運び⑧繋げていく 1 人の幼児。ラダーを一本橋に見立て、バランスをとりながら⑨ラダーから落ちないように歩きはじめる⑩幼児。両手をひろげて、そろりそろりと歩く⑪幼児。体を進行方向に向けて歩いたり⑫横を向いて歩いたり⑬する幼児。ラダーから落ちて

もう一度乗り直して歩きはじめる^⑬。幼児。落ちないようにと友達と手をつないで歩く^⑮。幼児たちなどの姿が見られた。さらに、一本橋を渡り終えると再びスタート地点へかけ足で^⑮戻り順番待ち^⑯をする幼児。この日の遊びの最後は、教師の「大嵐が来るぞ。急いで船に戻らないと。」^⑮というかけ声で、幼児たちはかごの中にラダーを運び^⑮あつという間に片付けることができた。幼児たちの遊びの世界はひろがり、次の日は遊戯室での「跳び島」へと続くのである。

本事例から、すべての幼児が一樣な動きを経験したわけではないが幼児期運動指針（2012）が示す基本的な動きの中の、立つ、座る、寝転ぶ、起きる、回る、転がる、渡るなどの「体のバランスをとる動き」^{⑦⑨⑩⑪⑫⑬}、歩く、走る、跳ねる、跳ぶなど「体を移動する動き」^{②③④⑦⑩⑪⑫⑬⑮⑯}、持つ、運ぶ、積むなど「用具などを操作する動き」^{①⑤⑥⑧⑯}が個々にみられた。その動きを生み出した背景には教師の、「今日はどこまで行くの?」、「いいものがあるよ。」といった働きかけや環境の準備があり、幼児が夢中になり遊びの世界をひろげていくきっかけとなったと考えられる。また教師の「大嵐が来るぞ。急いで船に戻らないと。」の言葉かけは、今日の遊びと明日の遊びを繋ぐ意図的な言葉かけであり、まさに遊びの中で育つ幼児たちの姿^⑮を生み出している一場面である。さらに、順番を待つ^⑯、何回も挑戦する^⑭、友達の手助け^⑮をするといった幼児の姿から、幼児が夢中になるからだを使った遊びは、身体の発育だけでなく幼児の成長にとって重要な経験を含んでいる（井上 2018）ことが前述の事例からも伺える。このように、幼児の遊びを既存の運動遊びとは異なった視点から領域「健康」として意味付けしていくことが「明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。」というねらいを達成できることにつながるのではないかと考える。また、幼児期から運動に親しみ、子どもの興味や関心に基づいて、楽しく自発的に行われる場合に、身体活動の経験が子どもに定着し、それが小学校時代にまで持続することが報告（金ほか 2011）されている。このことから、教師は幼稚園教育での遊びと小学校教育の体育科で行う運動遊びは乖離したものではなく、より密接な関係であることを意識し円滑な接続を求められていることをふまえ幼児の遊びを支援していくことが必要である。

3.2 領域「環境」

3.2.1 自然について

幼児期の自然とのかかわりは、具体的には自然体験や動物の飼育・植物の栽培活動などが考えられる。自然体験には、遠足などで豊かな自然の中で活動することはもちろん、日々の自然とのふれあい、例えば「かげ遊び」や「砂場での遊び」、雨や風などの天候や季節の移り変わりを体感する活動も含まれる。幼稚園教育要領における「環境」の記述において「身近な」という言葉が繰り返し使われているように、日常生活の中で様々な場面で自然との接点を持たせてあげることが大切である。

また、幼児ひとりひとりの持つ「環境」を広げていくことも重要な観点である。人は精神的・知覚的な発達・成長により、その人の「環境」を広げていくことができる存在である。

現代の教育において、重要な目標に「持続可能な社会の創り手」を育むことが示されている。環境教育／ESD（持続可能な開発のための教育）の観点から領域「環境」の意義を考える際には、国立教育政策研究所による「環境教育指導資料」が大いに参考になる。最新の「環境教育指導資料 幼稚園・小学校編」（国立教育研究所 2014）は、それまで小学校編としてまとめられていたものに幼稚園が併記されたことが特徴の一つである。さらに、領域「環境」が重要になる「幼小の校種間連携」についての記述もある。

領域「環境」で扱う自然や動植物との関わりあいは、小学校の「生活科」と密接に関連している。岸野・無藤（2007）は幼児教育と小学校生活科の共通点として、「子どもの主体性や能動性を重視することや、活動や体験の中で学びを育てること」、相違点として「活動の枠組みの違い、学習の展開の違い、教師の関わり方の違い」であると整理した。私たちは、領域「環境」に注目し、幼児教育と小学校生活科の共通点として「身近な環境」が学習対象と適していること、相違点として「環境の広さ、環境をみるまなざしの深さ」を指摘したい。もちろん、幼児教育で扱う「環境」が狭く浅いこと

を指摘しているのではなく、幼児期の子どもの「環境」が発達に伴って広がり深まることの指摘である。経験を重ね知識を得ることで子どもたちの「環境」が広がり深まることは、幼児教育、小学校教育ともに重要な目標である。

動物の飼育・植物の栽培活動では、幼児教育においては、特に多様な経験の機会があることを生かしたい。小学校生活科では、同一の動物・植物を継続的に飼育・栽培し、同一の対象に多面的な気づきを期待する学習方法が多くとられている。このため、多様な経験を生み出すための綿密な工夫が課題である。これに対し、幼児教育では子どもの興味・関心に応じて様々な動物・植物と触れ合う機会を設け、多様な生物との出会いを生む活動が成立しやすい。生物多様性が社会的に重視されてきているが、幼児教育での多様な飼育・栽培の経験が子どもたちの環境意識の基盤になることを期待したい。

実際の飼育・栽培活動においては、子どもは「水やり、餌やり」や「掃除、雑草とり」などお世話を通して対象に働きかける。まず、対象との関わりそのものが「わくわくする経験」で、そういった経験を通じた知識・行動面での成長が期待できる。さらにお世話を繰り返して継続的に行うことで、生き物への感情が生まれる。精神面での成長である。幼児期において子ども自身がこの感情を「愛着」として自覚することは難しいかもしれないが、潜在的にもつ「愛着」は生活科をはじめとした小学校低学年の学びに繋がると期待できる。

また、栽培活動では、植物を育てるだけでなく収穫物の利用まで取り入れることが望まれる。花では鑑賞する、作物では食べるところまで活動を行い、植物やその利用について興味や関心が高まる。特に、作物においては、自分で栽培したものを収穫し食べることに喜びを感じることで、食育の入口に立つことができる。

最後に、飼育・栽培活動を行うことが、子どもたちの環境を意図的に作っていく側面があることを指摘しておきたい。幼児教育、そしてその先にある初等教育における飼育・栽培活動では、子どもたちは様々な困難を乗り越え、最終的には成功体験を得られる。そのために、飼育・栽培活動を成功に導くために必要となる専門的な知識や技術などを、指導する教諭が実体験を通して身につけておくことが不可欠である。

3.2.2 数量や図形等について

幼児教育における「領域」を、教師が幼児たちの活動を分析・考察するための「視点」とみれば、「領域・環境」における数量や図形に関わる視点とはどのようなものであろうか。平成29年改訂の幼稚園教育要領では、遊びや生活の中で「幼児自身の必要感に基づく体験を大切に、数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること」（文部科学省 2018, p.15）を教育目標の一つに掲げている。教育場面を幼児たちの必要感に基づく体験場面と捉え、その場면을複合領域的に価値づけるという点で、幼児教育に携わる教師の視点は、教科教育のそれに比べて、一層の明確さを求められるのかもしれない。なぜなら、教師が子どもたちの体験場면을どのような視点から語るのかによって、「幼児たちが遊ぶ場面」は「学びの場面」として価値づけられるからである。つまり、幼児の活動は教師の観察・分析を介して学びの芽生えの場面として特徴づけられる。

そのようにみれば、幼児たちを観察する際に、教師たちがそれぞれに寄って立つ視点を明確に意識し、領域に基づく着眼点を定めて幼児たちの活動をそれぞれに評価することになるだろう。例えば、幼児がジャガイモを収穫する場面であれば、ある教師は「幼児の数量・図形への関心」に焦点を当てて価値づけ（例：長さ・大きさ・重さなどによるイモの分類とその分類基準の背景にある数学性）、また他の教師は「生命の尊厳」に焦点を当てて価値づける（例：掘っている途中でイモが傷ついたり割れたりしないように気をつける幼児の活動）といったように。特定の視点から幼児たちの活動を「学びの場面」として価値づけることは、教科教育に直結する。幼稚園教諭の養成にあたっては、特定の視点から価値づけられた「幼児たちの学び」を、小学校教諭との協働によって関連教科の指導に直接的に結び付けていくことが期待できる（土井 2018）。

一方で、幼児であっても小学生であっても、そもそも人の学びは、単一的に理想化できるほど単純

明快な活動ではない。幼児教育はそういう学びの複雑さを教科教育以上に留意した人間の学びの本質を捉える教育ともいえよう。そういう意味で、同じ「幼児の活動場面」を様々な視点から評価し、幼稚園に携わる教師たちの協働によって、幼児たちの学びを総合的・全体的に評価し直していくような取り組みも期待される。この取り組みは、小学校はもちろん、中・高等学校の教育研究にとっても示唆的である。

算数・数学科の内容は数量と図形を思考の対象とした専門領域として構成されている。幼児教育と同様に、小学校算数科においても、生活の中の事象に親しみを持つことが学びの始まりとなる。子どもたちは、生活の中の具体的事象を念頭におきながら数学的な見方・考え方の必要感を体得し、その中に埋め込まれた数量や図形に意識を向けていく。数学分野においては、数・数量並びに形（例えば、松尾 2010；松尾 2015；増田 2015）、さらには、比例関係や三段論法、前提条件などに基づく推論（例えば杉村 1994；菅ほか 1995）などの視点から、数学的な思考の対象又は方法にまつわる幼児の認知発達の経過・状態が調査されたり考察されたりしてきた。

子どもたちの活動を価値づけするための視点が明確であるという点は、良い状況も生み出すが、そうでない場合もある。例えば、小・中・高等学校での授業では、教師が、児童・生徒たちの意識を即座に数や数量又は図形に向けようとしたり、数字や数学記号で表現するようにせかしてしまったりすることがある。それは「計算できたかどうか」や「辺や角の個数・位置関係を理由にして形を分類できたかどうか」など、比較的明快な評価の観点があることが要因の一つであろう。この指導上のウィークポイントは、小学校算数科の学習状況を調査した結果にも顕著に表れている。平成 24 年度全国学力学習状況調査に出題された「数量に対する感覚」を問う問題（国立教育研究所 HP，最終閲覧 2020；図 1）では、正答率が 60.7% となり（正答・選択肢 2「約 150cm²」）その結果は芳しくなかった。この

5

次の問題に答えましょう。

- (1) 下のはがきの面積は約何 cm² ですか。次の 1 から 4 までの中から
1 つ選んで、その番号を書きましょう。

- 1 約 50 cm²
- 2 約 150 cm²
- 3 約 450 cm²
- 4 約 1350 cm²

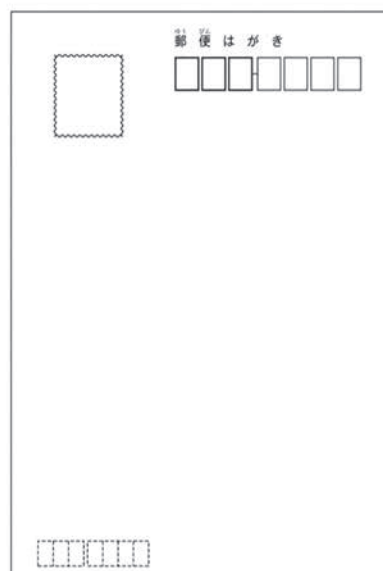


図 1 平成 24 年学力学習状況調査算数 A (5)

問題は、はがきのおよその広さを数表現する問題で、長方形の面積が縦と横の長さの見積もりを介して明らかにできることに留意するものである。課題が指摘されたのは「机の縦の長さは約45cm」のように生活の中にみる具体物と測定量を連動して把握したり、測定量とともに把握された机の縦の長さと「はがき」の縦や横の長さとを相対的に考えたりする力についてであった（誤答としては、選択肢1「約50cm²」が19.4%、選択肢3「約450cm²」が16.3%の反応率であった）。さらに関連する問題の調査結果を踏まえ、全体として、与えられた数量を用いて計算などの間接測定をする（例：面積を算出する）ことはできるが、生活の中で用いている物を比較するなどして数量感覚を磨いたり活かしたりすることに課題があった。

「はがきの広さ問題」で顕在化した課題から、幼児たちの数量・形への関心や感覚を捉える視点が2つ挙げられる。一つは、生活の中にある事物の数量や形に関わって、子どもたちが大小比較を代表例とする「比較活動」をしているかどうかである。例えば、長さという量について「はがきの一辺の長さ」が「絵本の背表紙の長さ」に比べて「短い」というように、2つ以上の物を相対的にみる場面が挙げられる。そういう行為は、幼児にとって本棚に「はがきをしまうことができるかどうか知りたい」などの生活上の必要感に基づく行為かもしれないが、それは「領域・環境」の数量に関わる視点からみれば、注目すべき学びの芽生えである。

もう一つは、「分類・命名活動」への着目である。算数科の図形分野では、はがきを長方形としてみるに至る図形の認識過程（机やノート→しかく→四角形→長方形）を子どもたちに意識化させながら指導を進める。特に、「四角形とは4本の直線で囲まれたかたちである」などの定義を重視し、そのような定義づけ以降の内容が、算数・数学科指導の主たる射程範囲である。一方、幼児教育では、机やノートの形に興味・関心が注がれる環境とはどのようなものであったか、幼児たちが「同じ形」に着目していくつか物を集合させていたか、あるいはその形に名称をつけていたか（例えば、机を「ノートのお友達」としてグルーピングする）など、事物を分類して集合をつくり、その集合に名前を授けるという活動場면을重視したい。その場面には数字や数学記号などの印象的な表現は見られないだろうが、対象を数学的に意識化・焦点化していく子どもの様子を生活・遊びの中にリアルに読み取ることができる。

以上の通り、「教科」や「授業」という枠ではなく、より複合領域的な視点でコーディネートされた幼児たちの学びの様子から、私たちは幼児たちの数量や図形への関心・感覚をリアルに観察できる。特に幼児教育と小学校算数科では、学びが子どもの活動から生まれることを前提としており、教師はその活動を価値づけするという役割を担っていると同時に「子どもの活動を本当に見取れているのか」と常に反省しなくてはならない。

3.3 領域「表現」

子どもが表現するというのはどういうことなのであろうか。子どもが表現することの意味や特徴とは？そして子どもの表現とまわりの大人との関係は？このような本質的な問いを考えていくことから、領域「表現」において大切にしたいことについて述べていきたい。

子どもの表現は生きていくことや生活と密接に関わっている。赤ちゃんが泣くことも、お腹がすいたこと、不快なことを知らせるための表現ととらえることができるであろう。そのような反応に近い表現から始まって、視覚、聴覚、嗅覚、触覚などの感覚を駆使して、子どもは世界を知覚し、確かめていく。心身の発達、言語の獲得などの成長にともなって、表現はより豊かに、幅広くなっていく。

幼児の表現は時に表現することを専門として生きている大人をも驚かせることがある。それは既成概念に縛られていないからである。社会の中で学習していくことは、いわば社会的な常識や社会で生きていくために必要な共通認識を習得していく過程とも言い換えられるかもしれない。ならば、幼児期の貴重な時間に、既成概念にとらわれずに自由に表現すること、独創的な表現を楽しむことを大切にしたいと考える。またそういった表現をまわりの大人が肯定的に受け止め、子どもの表現のおもしろさから学ぶ姿勢を常に忘れないようにしたい。時に子どもの純粋で素朴な表現が、表現することの

本質的な喜びを大人に思い起こさせてくれることがある。そういった表現することの楽しさやおもしろさを共有することができる瞬間、それが表現することの醍醐味だと考える。

子どもの表現が心身の発達や感覚と密接に結びついていることから、好き・嫌い、快・不快といった感覚を味わっていくことも極めて大切なことだと思われる。例えば「こんな色やかたちがきれい」「この手触りが好き」「この音、おもしろい」「この匂いは嫌い」といった主観的な感覚が、その人の趣味や個性、感性や創造性を形成していくからである。幼稚園教育要領の「表現」においても、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」とあるが、この「自分なりに」というところが自己の感覚を形成していくための土台として重要であると考えられる。

先に子どもの表現は生きることや生活と密接に結びついていると述べたが、よって子どもの表現は総合的で包括的な側面を持っていると言えるであろう。もともと平成元年に領域「表現」が新設された際にも、単なる「音楽リズム」や「絵画制作」が合併したのではなく、幼児の生活を通した総合的指導の視点という考え方がベースになっていることが肝要である。また指導にあたって、とすると造形表現、音楽表現、身体表現などの知識や技能の習得を重視しそうになるかもしれないが、むしろ感覚を研ぎ澄ませて感じることに、表現することの楽しさを知ること、イメージすること、感動を伝えあうことが幼児期には大切なのではないかと考える。もちろん、保育者が幅広い表現を受け止めるための豊かな経験を持ち、専門的な知識や技術があってはじめて、子どもの多様な表現を受け止め、展開することができることは言うまでもない。

平成29年告示の幼稚園教育要領と20年告示のものを比較すると、領域「表現」において充実した内容は以下の二点である。内容の取扱いの(1)において「その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」という一文が加えられたことと、(3)において「様々な素材や表現の仕方に親しんだり」という文言が加えられたことである。この二点は子どもの表現の本質を考える上で重要な姿勢である。例えば、音や音楽的な側面からとらえるならば、身のまわりの音に関心を持ち、耳をすますこと、素材と向き合い、どのようにしたらよい音がするのか自分なりの鳴らし方を探求することが、将来的に音や音楽とかかわっていく上でのベースになっていくと考えられるからである。こういった考え方は、小学校学習指導要領における「音楽づくり」の考え方にもつながっていくものである。今年度、附属幼稚園と連携して「音あそびプロジェクト」を企画している。身のまわりにある音に耳を傾けること、よい音さがしから始めて、音であそぶ楽しさ、おもしろさ、それらを伝えることを探求する試みである。その際にも、子どもの感覚や発達、生活とのつながり、気づきや思いを大切に、まわりの大人も子どもの表現を楽しむようなプロジェクトを目指していきたい。

4. まとめ

4.1 抽出された「領域の視点」の意義

ここまで健康・環境・表現の3つの領域について、それぞれの専門的視点についての考察を行ってきた。附属幼稚園との連携のなかで具体的な幼児の生活と関連する視点を抽出していくことによって、5領域の専門性を深めるための実践の見方が明らかになってきた。

4.1.1 わくわくする体験のなかにある学びへの着目

第一に、各領域に共通して、子どものわくわくする体験が領域的な学びに接続していることが示されているという点に注目できる。表現の領域で強く指摘されているように、幼児期は既成概念にとらわれずに多様なものを感じ、楽しみ、自分なりの個性や創造性を育てていく時期である。子どもが心を躍らせる遊びは、そのような自由な感性や表現を発揮する場であり、それ自体として価値をもっている。一方で、そのように幼児が心を躍らせる遊びのなかには、健康領域で指摘されているような幼

児期に必要な身体活動が含まれていることもあれば、環境領域で指摘されているようにわくわくしながら生き物に関わることが、その後の愛着形成や環境を見る視点の広がりにつながっていくこともある。あるいはまた、わくわくする体験であればこそ、子どもは自らのリアルな必要感につき動かされて数量や文字に関心を向け、そこから学びを得ていく。

幼児がわくわくする体験それ自体の価値を尊重しつつ、そのような機会を保障し、幼児が経験を広げる支援を行うために、教師が領域についての専門的視点をもっておくことの意義が浮かび上がったと言えるだろう。

4.1.2 身近な物との関わりや事象の意味を捉える観察力・分析力の向上

第二に、専門的視点を身につけることが、幼児の身近な物との関わりや事象の意味を読み解く観察力・分析力を高めることと関連している点に注目できる。たとえば、健康の領域では、幼児の遊びにおける具体的な「動き」を見る視点を提示しているが、このような視点と幼児の身体的発達・運動発達の知識が結びつくことによって、幼児にとってどのような「動き」の経験が必要で、どのような遊びや環境を通してそれを保障していくべきかということを深く理解することができる。また、環境の領域では、たとえば自然とのかかわりにおいては、一つの動植物に継続的に関わり詳細に観察・分析していく生活科の学びと対比する視点を持つことで、身近な環境の中から興味・関心に基づいて多様な生き物と出会いふれあうという環境領域がめざす活動の教育的な意義を明確に捉えることができる。あるいはまた、数量や図形への関心を引き出す活動として幼児が生活のなかで行う「比較活動」「分類・命名活動」といった視点が提示されているが、このような点に着目して幼児と身近な物や事象との出会いを観察することで、幼児の生活に潜在する数学的学びを読み解くことができる。表現領域では、身近な自然や素材に音という観点から出会いなおすことで広がる探究の可能性が言及されているが、このことは「目の向け方（視点）」だけでなく「耳の向け方」を育てるということが保育における重要な課題であることを指摘している。また、このことは、「耳」だけに留まらず、幼児教育でよく言及される「5感をつかって」ということのなかに内在する多様な教育的意義について、改めて問い直すことの必要性も示唆しているように思われる。これらの視点は、領域あるいは教科を含んだ専門的知識を獲得することによって深化できるものであり、その意味で「領域に関する専門的事項」が扱う内容に直結するものである。

4.1.3 領域の視点を活かしつつ、子ども理解の視点を限定しないこと

最後に、教師がもつ領域の視点が、子ども理解や評価の観点を限定しすぎないようにすることが重要である。環境領域で言及されているように、領域の学びを明確な評価基準によって限定してしまうことによって、複合的な学習経験が妨げられてしまうことも考えられる。幼児教育は子ども理解を中核としたカリキュラムマネジメントによって進められるが、その理解や評価は、生活のなかで総合的になされていくべきものである。

幼児の生活が全体的・包括的に展開されるなかで、如何に領域専門の視点を活かし、幼小接続を踏まえた学びを保障していくのか、このことについての議論を、今後の実践において一層深めていく必要が認められる。

4.2 附属幼稚園における「領域の視点」の研究

ここまで述べてきた「領域の視点」は、各学部教員が担当する「領域に関する専門的事項」の授業にて扱われるものであるが、幼稚園教諭を目指す学生がこれらの視点を実質化していく上では、教育実習をはじめとした実践の場での学びとの接続が重要である。その意味で、本学の教員養成の柱石である附属幼稚園の実践の観点から本研究の意義について整理しておく必要がある。

附属幼稚園では本研究プロジェクトに参画し、保育者（附属教員）が自らの実践を領域と関連付けて整理する機会と、各領域専門の学部教員との協議を通し保育実践の中での「領域」の位置づけを改めて考察する機会を得ることができた。

園の教育課程・指導計画は、幼稚園教育要領において示された「領域」に沿って作成されており、

指導計画に基づいて保育を行うことにより「領域」に示された内容は具現化されている。しかし、日常の保育の最中には保育者自身が「領域」を意識することはほとんどなく、経験のある保育者ほど、無意識に「領域」の視点から幼児を捉えているように思われる。

例えば、5歳児が数人で砂山を作っている遊び場面の事例について、それぞれの領域に示された視点から幼児の姿を捉えると以下ようになる。

- ・手足を踏ん張り身体全体で砂を掘り積み上げる姿⇒「健康」
- ・砂を運ぼうとするが、重くて困っている友達に気づき手伝う姿⇒「人間関係」
- ・山が崩れないように、異なる材質の砂を探し取り入れる姿⇒「環境」
- ・一緒に山を作った友達に“こんなに高くなったよね”と伝え合う姿⇒「言葉」
- ・自分の思う形の砂山にしようと、さらに工夫して取り組む姿⇒「表現」

これらは一つの例に過ぎないが、保育者は保育の進行と同時に、こうした捉えを無自覚のまま行っている。そして保育後に振り返り意識化する過程をくり、さらに「領域」の視点を深め、自らの保育に活かしていく。保育の省察により、生活や遊びの中での幼児の学びを丁寧に見出す毎日を積み上げることは、保育者の専門性つまり幼児の育ちを的確に支える保育力を高めていくことに他ならない。

「領域」の授業では専門的な見地から、各領域の指導に必要な知識や技術を学ぶことができるが、教育実習では授業で学んだことがどのように保育実践の形を結んでいくのかを、保育場面で幼児の姿に直面しながら捉えることに意味がある。保育者が「領域」の視点をあえて意識化し保育を語り、共有することにより、実習生は「領域」に示された姿を捉えつつ幼児の成長を支える保育者のありように触れ、幼児教育における「領域」とは何かを掴むことができるのでないだろうか。

教員養成のためのこうした取り組みは、保育者が基本に立ち返り自己研鑽する絶好の機会であり、附属教員の学びにも直結している。「領域」の内容が幼児の姿に重ねて捉え直され、附属幼稚園の教育活動がさらに深みを増すことが期待される。

4.3 今後の課題—領域の専門性を深める教材の作成へ向けて

本研究を通して、具体的な幼児の生活に即して領域的な学びの在り方を読み解くためのいくつかの視点が明らかになった。学部教員と附属幼稚園教員が連携して研究を行うことによって、具体的な子どもの姿と接続した実践的な視点を提示できたことが本研究の成果である。この成果を、各学部教員が担当する「領域に関する専門的事項」における授業実践や、教育実習での指導に活かしていくことで、各領域の専門的視点を備えた幼稚園教諭養成を行っていくことが重要である。本研究では健康・環境・表現の各領域についてまとめたが、人間関係・言葉の2領域については紙幅や研究プロセスの都合上扱うことができなかった。また、健康・環境・表現の領域についてもさらに多様な視点を抽出し、実践と接続していくことが今後の課題となる。

本研究プロジェクトの最終成果は、教育実習をはじめとした実践の場面において幼児の遊びと学びを読み解く一助となるような学生向け教材に落としこむことを予定している。今後の研究プロジェクトのなかでさらに附属幼稚園との連携を深め、実習指導等も含めた研究を進めていくことによって、より高い専門性をもった幼稚園教諭養成の在り方を模索していきたい。

付記

本研究は、滋賀大学教育学部学部プロジェクト研究の助成を得て行われた。なお、本研究の執筆の分担は以下のとおりである。

第1章（山本）、第2章（菅）、第3章（3.1 山田、3.2.1 石川・森、3.2.2 渡邊・高澤、3.3 林）、第4章（4.1 山本・菅、4.2 西村、4.3 山本・菅）

文献

- 安藤節子（2016）領域．森上史朗・柏女靈峰編 保育用語辞典第8版．59
- 石川清明（2018）保育内容総論の教授内容について．國學院大學人間開発学研究第9号．159-167
- 井上邦子・笠次良爾・宮下俊也・高木祐介・横山真貴子（2018）教員養成における幼稚園5領域科目の内容構成（1）－「健康」に関わる教育内容研究知見に依拠して－．奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要第4号．229-237
- 門田理世・渡邊由恵・諫山裕美子（2017）指導計画作成における保育学生の保育内容5領域の捉えに関する一考察－アクティブラーニングを通しての学びの連続性に着目して．西南学院大学人間科学論集第13巻第1号．101-118
- 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．萌文書林．10-15
- 岸野麻衣・無藤隆（2007）幼児教育と生活科教育の特徴と相違：幼小連携に向けて．白梅学園短期大学 教育・福祉研究センター研究年報第12巻．41-50
- 金美珍・小林正子・中村泉（2011）幼児期の運動や運動遊びの経験が学童期の子どもの生活・健康・体力に及ぼす影響．小児保健研究第70巻5号．658-668
- 栗栖由美子・藤井康子・永田誠（2020）幼児の豊かな感性や表現する力を育む領域「表現」に関する保育内容の検討．大分大学教育学部研究紀要第41巻2号．159-180
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2014）環境教育指導資料 幼稚園・小学校編 東洋館出版社．100
- 国立教育政策研究所 HP https://www.nier.go.jp/12chousakekkahoukoku/03shou-gaiyou/24_shou_houkokusyo-4_sansuu.pdf（最終閲覧日2020年7月30日）
- 柿原浩晃（2020）幼児教育「健康」領域に関する専門的事項のスコープ（範囲）とシークエンス（配列）一科目「幼児と健康」（仮称）に関連する理論知の整理と再構築をめぐって．福岡教育大学紀要 第4分冊教職科編 第69巻．221-237
- 菅眞佐子・徳賀郁子（1995）概念の階層レベルが幼児の推論に及ぼす効果．滋賀大学教育学部紀要（人文科学・社会科学・教育科学）第45巻．143-154
- 杉村智子（1994）物語推論における概念的知識の利用．心理学研究第65巻．1-8
- 土井晶子（2018）保育内容「環境」と小学校教育課程につながる保育者養成授業プログラムの検討（1）－子どもの数量・図形、文字等への関心・感覚－．共栄大学教育学部紀要第2巻．95-108
- 土井晶子（2020）「領域に関する専門事項」を含む「子どもと環境」に求められる授業プログラムの構築－学修者の主体的な学びにつながるポートフォリオの活用－．共栄大学研究論集第18巻．139-155
- 中村和彦・武永理栄・川路昌寛・川添公仁・篠原俊明・山本敏之・山縣然太郎・宮丸凱史（2011）観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達．発育発達研究第51巻．1-18
- 保育教諭養成課程研究会（2017）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いた提案－．萌文書林．
- Meinel,K（金子明友訳）（1981）マイネル・スポーツ運動学．大修館書店．297-315
- 増田有紀（2015）幼小接続期における子どもの数詞の理解に関する経年的変化－三年間にわたる実態調査を手がかりに－．日本数学教育学会誌数学教育学論究（臨時増刊）第97巻．185-192
- 松尾七重（2010）小学校第1学年における形構成・形置き換えの活動の効果－図形の disembedding に視点をあてて－．日本数学教育学会論文発表会論文集第43号．591-596
- 松尾七重（2015）就学前算数教育プログラムの具体化－広さ比べの活動について－．日本数学教育学会秋期論文発表会論文集第48号．31-34
- 文部科学省（2012）幼児期運動指針．
https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm
- 文部科学省（2018）幼稚園教育要領（平成29年告示）．
- 文部科学省（2019）幼稚園教育要領解説．
- 文部科学省（2019）小学校学習指導要領 第2章第6節「音楽」
- 劉麟玉・宮下俊也・宇田秀士・横山真貴子（2018）教員養成における幼稚園5領域科目の内容構成（5）－「表現」に関わる教育内容研究地検に依拠して－．奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要第4巻．259-265