

# 望ましい保育の実践を考える

—米国における「発達に即した実践」を手掛かりに—

奥 田 倫 子

## I. は じ め に

1992年度夏、筆者は米国北アリゾナ大学で開催された OMEP（世界幼児教育機構）第20回世界大会に出席した。今回の主題は「すべての子どもたちのために—子どもたちの生存、保護と発達のために働こう—」であり、飢餓や戦争などのために生存や権利が脅かされている発展途上国の子どもたちの保護、育成の問題はさることながら、先進諸国においても現在行われている保育のプログラムが、幼児の発達に即したものであるかを点検することが重要な課題であった。

最近、米国では『子ども時代を失った子どもたち』『子どもはもういない—教育と文化への警告—』『失われゆく子供期—アメリカ昼間保育の危機—』など、子ども期の危機を訴える本が次々と出版されている。テレビを中心としたマス・メディアの普及、家庭の崩壊等、子どもを取り巻く環境の変化に伴って、子どもが変わってきたと指摘されている。

このような現象は、米国だけでなく、わが国でも、子どもがデザイナーブランドの服を身につけたり、遊ぶ暇もなく習い事や塾通いに追われる毎日を過ごす様子が度々知らされている。早い時期から子どもの持っている能力を引き延ばそうと、「幼児開発」や「早期教育」も盛んに行われている。このように多忙な毎日を過ごす子どもたちは疲れを覚え、競争化の中でのプレッシャー、親の過剰期待も押しかかり、ストレスを感じる子どもが増えてきている。最近、子どもに成人病まがいの「心身症」や「胃潰瘍」が増えてきているのも、ストレスがその一因であろう。

今回の「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」の改定の際には、社会の変化とそれに伴う子どもの生活や意識の変化を踏まえ、望ましい保育の在り方について検討が行われた。核家族化、少子化、都市化等、子どもを取り巻く家庭及び地域社会の変化が及ぼす影響として、人間関係、直接体験、戸外遊びの体験の不足等が挙げられてきている。子どもの生活基盤が時間的、空間的に縮小しているため、創造性や活力を失っている、社会性に欠け、人の痛みを感じる事ができなくなっている、等とも言われている（平井信義他編、1990）。1984年に文部省によって実施された幼稚園教育に関する実態調査では、次のような結果が得られた。全国653園を対象とした中で、「自発的に遊べない幼児がふえている」が81.3%、「間接情報のみで、生の体験に乏しい幼児が増えている」が83.2%、「基本的な生活習慣ができていない幼児がふえている」が82.9%、「物事に対する感動の失われた幼児がふえている」が73.4%、「他人に関心を持たず、

自分中心の幼児がふえている」が69.8%であった（保育研究所編、1989、p. 234）。子どもを取り巻く環境が変化しつつある今日、子どもの教育を再び考え直す時期が来ていると考えられる。

1986年、NAEYC（全米幼児教育協会）はDevelopmentally Appropriate Care for Children From Birth to Age 3（発達に即した保育、誕生から3歳まで）を出版した。この本は10カ月の間に2万5千冊が売れ、小冊子は8万5千部以上も配付されたと記録されている。1987年には、対象年齢を8歳まで拡げる等、内容をさらに濃いものとしたDevelopmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children Birth to Age 8（乳幼児期プログラムにおける発達に即した実践、誕生から8歳まで）が出版され、現在まで30万冊以上も販売されている。これは、米国で最近増加しつつある教師中心、知育重視型の保育のあり方に疑問を呈し、子どもにとって最も大切なのは発達に即した実践であるという立場で、保育のあるべき姿を表明しようと試みたものである。全米幼児教育協会は1926年に設立され、現在会員数は7万人を越え、その主な機能としては、1）声明書（Position Statements）の採択、2）年次大会（Annual Conference）の開催、3）認定（Accreditation）、4）資料の供給（Resources）、5）擁護（Advocacy）、6）大衆への教育（Public education）がある（藤川、1991、p.13）。3）の認定については、National Academy of Early Childhood Programs によって行われ、乳幼児期プログラムに対して独自の認定基準を設け、質の高いプログラムを有するかどうかを認定する。全米の乳幼児期プログラムの質の改善を目的とした機関であり、そこで示されている基準に基づいて自己評価もできるシステムになっている。4）の資料の供給に関しては、学術雑誌Young Children や Early Childhood Research Quarterly<sup>1)</sup>の他、本、ビデオテープを販売する等、米国の幼児教育界では非常に影響力の強い組織である。

全米幼児教育協会会長であるデイヴィッド・エルキンド氏は1987年に MISEDUCATION Preschoolers at Risk を出版し、1991年には『ミスエデュケーション、子どもをむしばむ早期教育』と翻訳され、日本にも紹介されている。この“at risk”とは、貧困や虐待、家庭の崩壊等に伴い発達が損なわれる恐れのある状態の子どもを対象にしばしば使われる用語であるが、子どもに必要以上の期待やプレッシャーをかけ、健全な発達を妨げるような教育に対しても用いられる表現であろう。エルキンド氏によれば、“ミスエデュケーション”即ち“誤った教育”とは、早すぎる時期に子どもに系統的指導を行うことである。このような現象は、現代の米国の親が教育に非常に熱心であり、自分が子どもの人生を良くも悪くもできると信じ、厳しい競争社会に打ち勝つための頭脳と能力を与えようと、子どもの人生をコントロールするところから生まれてくるという。親たちが英才児づくりに夢中になっている様子は、“superbaby phenomenon（英才児現象）”としてタイム紙等で取り上げられたり（Hart & Urquhart, 1986）、早く子どもの発達が進むように誘発することを、温室で作物を育てることになぞられ、“The ‘Hothousing’ of Young Children-Too Much, Too Soon,（温室育ちの幼児—多すぎること、早すぎること—）”というテーマで学会も開かれている<sup>2)</sup>。温室の作物が、温度調整で成長を促進させられるように、子どもも系統立てて指導されるなら、早い時期にどんなことでも学

びうるという考えによるものである。

本研究では、現在米国の保育現場で広く用いられている『乳幼児期プログラムにおける発達に即した実践、誕生から8歳まで』を手掛かりとしながら、望ましい保育の実践を考察することを目的とする。まず、米国で“発達に即した実践”が生まれた背景を取り上げ、続いて本書の概要を紹介したい。さらに、“発達に即した実践”を具体的に分析する方法として“発達に即した実践の手引き”を紹介し、その中の1)カリキュラム、2)おとなと子どもの相互関係、3)家庭とプログラムの連携、4)子どもの発達評価、の4つの方向から考えてみることにする。

## II. “発達に即した実践”作成の背景

この章では、“発達に即した実践”作成の背景として、初めになぜ米国では現在、早すぎる時期に子どもに系統的指導を行う“誤った教育”が盛んに行われているのかについて理由を述べ、次に“誤った教育”の結果、どのような影響が子どもに見出されるのかについて明らかにしていく。

### 1. “誤った教育”が生まれた背景

#### A. 家庭

まず、親の英才児願望の理由を探ってみよう。米国では、親の多くが働いており、1978年には母親が就労している就学前児4,097,000人に対し、そうでない就学前児は4,789,000人と、就労していない母親を持つ子の方が多かった。ところが1988年には、母親が就労している就学前児が6,061,000人と増え、そうでない就学前児は4,342,000人と逆転している（合衆国商務省センサス局編、1991、p.136）。母親の就労率は、今後ますます増加すると思われる。このような母親には、子どもと多くの時間を過ごすことができないという罪意識や不安感から、できるだけ系統的な学習を早い時期から与えることによって、償いをしたり、解決を見出そうとする傾向がみられるという（Gallagher and Coche, 1987）。さらにエルキンド（1991）は、少子化が進む中、子どもにかける期待は必然的に大きくなっていること、現在の子育てには多額の費用がかかり、その具体的な見返りを親が求めるようになってきていること、社会的地位をめぐるプレッシャーや競争が激化していること等を、親を英才児づくりへと掻き立てる動機として指摘している。

次に、英才児づくりの原因として、子どもが親のステイタスシンボルとなり、上等の服を着せたり、良い教育を受けさせたり、スポーツを習わせたり等することにより、親が満足を得る場合があることが知らされている（Gallagher and Coche, 1987; Clarke-Stewart, 1987）。このような親は、幼稚園プログラムの目的を、読み書き算数等の教科的学習を行うこと、と誤解している場合も多く、そのような指導を行っていない幼稚園には不安を感じたり、指導してくれるよう要求することもある（Simmons & Brewer, 1985）。

親の英才児づくりはマスメディアによってエスカレートされており、テレビ、新聞、雑誌で

取りあげられている子育てに関する様々な情報に振り回され、「忙しい親程、子育ての本を買うのに忙しい」とも言われ、親たちは英才児づくりのための情報収集に必死である (Gallagher & Coche, 1987)。「こうすればあなたのお子さんも天才児に」と、親たちの意識を煽り、英才児教育を推進している人たちもいるが、エルキンド (1991) は、このような教育が長期的に良い影響を生み出すという証拠が全くないことを強調している。

## B. 学 校

エルキンド (1991) は、学校における“誤った教育”が浸透していった理由として、以下のように説明している。まず、1960年代に米国で生まれた「有能な子ども (コンプテント・チャイルド)」という概念である。この頃、研究の対象として低所得者の子どもたちに焦点があてられていたこともあり、そのような子どもの学習成績が低いのは適切な知的刺激が欠如しているためと考えられていた。よって、貧困の悪循環から抜け出すための方法として、子どもが生まれつき備えている有能さを引き出すプログラムが作られたのである。ところが「有能な子ども」は、1980年代には中流階級の教育者や親らに浸透し、早期教育として捉えられるようになった。20世紀の代表的な教育学者であるジェローム・ブルーナー、ベンジャミン・ブルーム、J. McV. ハントらの「有能な子ども」に関する仮説が、(1)どんな年齢でもあらゆることを学習できる、(2)年少であればあるほど学習への準備態勢が整い学習能力も高い、(3)適切な刺激を与えれば IQ を上げることができる、と解釈された結果、幼児期における系統的教育の重要性を立証するものとして捉えられ、誤った教育を導いた、とエルキンドは分析している。

また乳幼児期に教科的学習が強化されるようになった原因として、1970年中頃より、米国の学校における学力低下を危惧する声が沸き起こり、“back to the basics (基礎に帰れ)” 運動が始まったことも関わっている。これは、3R として知られる reading (読み)、writing (書き)、arithmetic (算数) に加え、コンピューターの技術能力も含めた基礎的学力技能の修得を目指すものである。1983年には、National Commission on Excellence in Education (教育の優秀性に関する全米審議会) から報告書“A Nation at Risk (危機に立つ国家)”が公表され、「いま国をあげて卓越への変身を遂げなければ、国家の将来は危うい」と警告を発した (今村、1987, p.5)。この結果、全国的に教育改革運動が広がり、多くの州で教育法の制定や改訂が行われた。この中心的なスローガンは「より多くを」であり、テスト、授業時間数、卒業単位認定数を増加させることとなり (橋爪、1992)、幼児教育の在り方にも影響を及ぼしたと思われる。

一方、乳幼児期プログラム在籍児数の変化も、“誤った教育”が生まれた一因である。近年、乳幼児を持つ母親の就労率の増加に伴い、保育所と幼稚園に在籍する児童数も増加し、特に1988年には、5歳児の86.6%が就学前教育を受けている (合衆国商務省センサス局編、1991, p.136)。このような在籍児数の増加に伴い、幼稚園のプログラムを修正する必要があると主張する人も出てくるようになった。その一つは、小学校低学年でこれまで教えてきた内容を幼稚園で教えることも可能である、という考え方である。これは、1) 幼稚園に在園する子どもの殆どが、何らかの乳幼児プログラムをすでに受けているため、幼稚園ではさらに高度な内容を

取り入れるべきであるという理由や、2) 今日の子どもは昔の子どもに比べ、言葉の発達が進み、多くの情報を吸収しているため、教育の可能性が増加しているという理由に基づくものである(スポディック, 1990)。またプログラムの拡大として、幼稚園教育を5歳児前からスタートするプレ幼稚園(pre-kindergarten)や、全日制(all-day)幼稚園も増加している(Jalongo, 1986; Hatch and Freeman, 1988; Walsh, 1989; Glazer, 1985; Olsen and Zigler, 1989; Caldwell, 1989)。全日制の幼稚園で学ぶ子どもには、学校の中で様々な経験が得られる、教師や友達とのかかわりが深まる、等のプラス面があるのに対し、レディネスに達する前に系統的、教科的学習が与えられてしまう、あまり成熟していない子どもは学習環境になじみにくい、等のマイナス面も推察できるとしている(Jalongo, 1986)。

さらに、標準検査(standardized testing)は、教科学習を幼児教育に取り入れることに拍車をかけている。このような検査は、幼児やその教育効果を評価するのに限界があるとの批判があるにもかかわらず(Perrone, V. 1991)、一般的に用いられている。検査は、評価しやすい分野すなわち教科的知識を評価することを重点に作られているため、もし結果が悪かった場合、より教科学習に力をいれるよう方向づけることとなる。特に教師に関する評価は、検査結果に左右されるため、良い得点を得るために系統的指導を余儀無くさせられてしまう危険性もある。

## 2. “誤った教育”の影響

“誤った教育”と類似した意味を持つ用語として、“hothousing (温室育ちの)”や“hurried (急かされる)”があり、これらは“発達に即していない実践”と考えられている。Sigel (1987)は、“hothousing (温室育ちの)”を「通常は後の発達段階で獲得する知識を、(早い段階で)獲得するよう乳幼児を誘発する過程」と定義づけている(p.212)。この「誘発する」は「圧力を与える」という意味を含むという。彼は温室トマトの例を用いて“hothousing”の影響を説明している。温室状態と自然状態の比較を通して、温室育ちの子どもについて次のような仮説を立てている(Sigel, 1987, p.218)。

1. 自然な状態があるように、人工的な状態も同様に存在するものである。このことはトマトだけでなく、人間にも言えるのであろうか?人間にとって“自然な”状態はどのようなものなのだろうか?人間を対象に、自然な状態と人工的な状態を区別する目印は何だろうか?

2. 人工的な成長状態は、トマトにとっても人間にとっても有害である。このようなトマトは味がない。温室育ちの子どもも、味がなくつまらない子どもとなるのだろうか?

3. 温室トマトは、早い収穫の結果であり、このような収穫物については知られているところである。このことを子どもにあてはめてみると、温室の中で子どもを育てることは、良い結果を得るために、前もってプレッシャーを与えることを意味しているのではないか。……すなわち温室では、健全な発育を阻止し、弱体化させる一方、成育を早め、新しい形態を創りあげてしまうように思われる。

Sigelの仮説に基づいて考察してみると、人間にとっての自然な状態とは、子どもの生まれつき備えている発達する力が無理なく引き出される状態であり、それが周りの影響によって早

まったり遅まったりする場合は、健全な発達を遂げているとはいいがたい。発達を早められた子どもは、温室トマトのように、見かけは成長しているように見えても、中身が充実していなかったり、変形していたりと、問題が見出されるのではないだろうか。温室トマトは“有害”であると記されているが、温室育ちの子どもも、“有害”な状況に置かれていると言ってもよいのではないだろうか。Sigel (1987) は、“温室育ちの”問題点として、思考力や創造性などを低下させてしまうことを指摘し、むしろ幼児期に必要なのは、遊びを通しておこなう自発的活動や探究的な活動であると主張する。

子どもに早すぎる時期に系統的指導を行った結果、どのような効果が後に見出されるかについては、今のところ殆ど研究が行われていない。しかし、子どもの“ストレス”に結びつくとして、次のような結果が示されている。Burts, Hart, Charlesworth & Kirk (1990) は、“発達に即した (developmentally appropriate)” 実践を行っている教室と“発達に即していない (developmentally inappropriate)” 実践を行っている教室の子どものストレス行動の頻度を比較し、後者によりストレス行動が見られたと結論づけている。この場合“発達に即していない”実践とは、系統的指導、紙や鉛筆を用いての抽象的な学習であった。また O'Brien (1988) は、子どものストレスの原因として「両親を喜ばせようと成功に対するプレッシャーを感じていること」や「教室や教室外の活動における競争が激しくなっていること」、等を挙げ、子どもが自分の価値を“存在”でなく“達成”によって決定づけられると信じているような状況がストレスを生み出していることも知られている (Sigel, 1987)。

### Ⅲ.『乳幼児期プログラムにおける発達に即した実践、誕生から8歳まで』の概要

#### 1. 構成

本書は8つの部分から成り立っており、第一部ではまず『乳幼児期プログラムにおける発達に即した実践、誕生から8歳まで』に関する全米幼児教育協会の声明となっている。続いて第二部では、National Center for Clinical Infant Programs (NCCIP) によって作成された報告書「発達に即した保育、誕生から3歳まで」である。第三部から第七部までは年齢別に記されている。第三部は「0～2歳児の発達に即した実践の統合された構成要因」、第四部は「3歳児の発達に即した実践プログラム」、第五部は「4、5歳児の発達に即した実践プログラムに関する全米幼児教育協会の声明」、第六部は「移行期—変化と挑戦」、第七部は「5～8歳児の発達に即した実践プログラムに関する全米幼児教育協会の声明」、となっている。第六部を除いて、項目別に“APPROPRIATE Practice (発達に即した実践)”“INAPPROPRIATE Practice (発達に即していない実践)”とに分けて記述されているため、比較して読み進めながら、望ましい実践の在り方が理解できるようになっている。最後の第八部では、「発達に即した実践について他の人に周知すること」となっており、両親、管理者、教師に対し、彼らの抱えている問題を踏まえつつ、どのように“発達に即した実践”の重要性を伝えていくかについて提案している。

## 2. 背景

では、本書の序文と第一章の「乳幼児期プログラムにおける発達に即した実践」の声明を紹介しながら、この本が生まれた背景を説明したい。

まず序文を見てみると、乳幼児期プログラムの質を決定づける上で最も重要なのは、プログラムがどの程度子どもの発達に即しているかという点であることを明記し、ここで紹介される“発達に即した実践”は、数多くの幼児教育専門家の研究で裏付けされた理論や実践に基づいているものであることを強調している。実際、本書では、引用文献が358件、参考文献が480件掲載されており、非常に多くの数の研究が用いられている。さらに、このような“発達に即した実践”のはっきりした定義づけが必要とされる理由として、低年齢児を対象とした集団保育がますます増加していること、幼稚園のプログラムとして、小学校1年生のカリキュラムが用いられるようになり、教師中心の指導を重んじるようになってきたことを取り上げている。第一章の中でも、“発達に即した実践”の理論的根拠として、増加しつつある乳幼児期プログラムにおける系統的かつ知育重視の指導効果を裏付けるような証拠は殆どないこと、むしろ子どもは具体的で遊び中心の指導の中で最も効果的に学ぶことが数多くの研究の中で立証されていることが指摘されている。また働く親の増加等の社会の変化に伴い、乳幼児期プログラムがますます拡大、多様化してきたことに応じて、プログラムがどのような意図のもとで作られているかを点検する必要がでてきたとし、プログラムに合致するように子どもに無理な要求をするのではなく、プログラムが子どもの必要に合わせて作られるべきであると主張する。

## 3. 目的

次に本書の目的を見てみると、子どもの発達や学習に関する最近の研究に照らし合わせながら実践を点検する必要があることと、管理者、教育者、両親、行政に携わる人、その他保育に関わる人たちを対象に“乳幼児期プログラムにおける発達に即した実践”を紹介することであるとしている。また、ここで“乳幼児期プログラム”とは、センターや学校、その他の施設で、0歳から8歳までの子どもを対象とした、半日及び全日制のプログラムを指し、具体的には、子どもケアセンター、公立や私立の就学前学校、小学校を含むと説明している。

## 4. “子どもの発達に即した実践”の定義

では、実際に“子どもの発達に即した実践”とは、どのようなことを意味するのであろうか？発達に即した実践とは、二つの方向性から考えなければならないとしている。“age appropriateness（年齢に即していること）”と“individual appropriateness（個に即していること）”である。それぞれの説明文は以下のとおりである（p.2）。

### 1. “age appropriateness（年齢に即していること）”

人間の発達研究によると、生後9歳迄の間に、普遍的で予測可能な成長や変化の道筋がみられる。この予測可能な変化は、身体的、情緒的、社会的、認知的発達などの全ての発達の領域で生じる。プログラムに示されている各年齢児の典型的な発達に関する知識は、教師が学習環境を準備したり、ふさわしい経験を計画するための枠組みを与えてくれる。

## 2. individual appropriateness (個々に即していること)

個々の子どもは、性格や学習のスタイル、家庭環境が固有であると同様、個別の成長のパターンやタイミングをもっている。カリキュラムや、おとなと子どもの相互作用は、個人差に応じたものでなければならない。幼児の学習は、思考と経験の相互作用の産物である。これらの経験はそれぞれの子どもの発達に応じたものでなければならず、一方では興味や理解に挑戦するようなものでなければならない。

“発達に即した実践”では、上記の二つの方向から子どもの発達の姿を把握することにより、子どもに最もふさわしい学習環境を創造することができると説明されている。カリキュラムは、社会的価値観、文化的価値観、親の要望など、様々な要因によって決定づけられるものであるが、子どもの発達にふさわしいものとするためには、この“年齢に即していること”と“個々に即していること”を考慮しなければならないとしている。

次に、幼児期におけるあそびの重要性が述べられ、あそびは子どもの知的成長を示す最初の伝達手段であること、全ての発達の面において重要な機能を持っていること、ゆえに子ども主体、教師援助型のあそびは、“発達の即した実践”を行う上で重要であることを強調している。

## IV. 発達に即した実践

“発達に即した実践への手引き”は4つの項目—カリキュラム、おとなと子どもの相互関係、家庭とプログラムの連携、子どもの発達評価から成り立っている。以下、本文の訳を紹介し、説明を加えることとする。

### 1. カリキュラム

幼児の発達に応じたカリキュラムとは、子どもが所属するグループの年齢にふさわしく計画されたものである。同時に、個々の子どもの必要、興味、発達のレベルに応じたものである。

(以下、下線部は本文からの引用)

A. 発達に即したカリキュラムは、子どもの発達の全ての分野を規定する。身体的、情緒的、社会的、認知的などの発達においてであり、それらの発達は互いに関わりあっている。

ここでは、子どもの学習は単一の教科として行われるのではなく、特に乳幼児期の発達の特徴を考えた時、様々な側面の発達に関わりあって行われるものであることを強調している。

B. 発達に即したカリキュラムの計画は、個々の子どもに固有な興味や発達に関する、教師の観察や記録に基づいている。

発達に即したカリキュラムとは、それぞれの子どもの発達の実情をよく把握して立てられたものである。そのためには、個々に関する情報—表現方法や関わり方等について熟知し、全ての子どもを対象としたカリキュラムを作成することが必要である。観察は、子どもの発達を理解する有効な手段である。

C. カリキュラム計画の際には、相互作用の過程としての学習を考えなければならない。お



とな、他児、教材との活発な相互作用や探究を通して学習する環境を、教師は準備しなければならない。

ここで重視されているのは、相互作用による学習である。子どもは、自らが主体的に人やモノと関わることによって様々なことを学びとっていく。保育者に求められるのは、そのような学習が生じるための環境づくりである。また成功や失敗に関しても、おとなの枠組みで子どもの学習を決めつけたり、統制してしまうのではなく、あくまでも子どもが学習の主体者であることを念頭に置かなければならない。

D. 学習活動や教材は、具体的かつ実地的なものであり、幼児の生活と関連したものでなければならない。

子どもは具体的な思考から抽象的な思考へと発達するため、幼児が関わる活動や教材は、具体的かつ実地的なものでなければならない。幼児の学習は実物に出会ったり、人と関わったりする中で、実際に経験することによって起こるのである。特に、ワークブックやドリルを用いて文字や数などを系統的に学習することや、おとながあらかじめ用意した見本に習って作るとは、幼児期の発達から考えても望ましいとはいえない。子どもが自ら選んだ遊びに積極的に参加することが、意味のある学習に結びつくのである。

E. プログラムは、その子どもが属するグループの暦年齢における発達に即したプログラムというよりも、それぞれの子どもの発達上の興味や能力の幅広い範囲に応じたプログラムである。独自の興味やスキルをもつ子どもの必要を満たすように準備しなければならない。

学級は、殆どの場合暦年齢で編成されていることを考えると、その学級における月例差を考慮してカリキュラムが作成されるべきである。ここでは、1学年の中でおおよそ2年程度の発達差がみられると予想している。そうすると、設備、備品、教材、保育の計画等において、多様性が求められてくる。

F. 教師は、様々な種類の活動や教材を用意する。教師は、子どもが活動に熱中し、理解力やスキルを伸ばしている時には、その活動の困難さ、複雑さ、挑戦度を増す。

ここでは、子どもの学習を促進させる援助者としての教師の役割を示している。保育者は、まず子どもの行動をよく観察し、そこで子どもがどのようなことを学んでいるかを理解した上で、活動への関わりや学習を促進する。具体的には、質問や提案、より複雑な材料やアイデアを提示することなどである。

G. 様々な活動、材料、備品の中から子どもたちに選ぶ機会を与える。そして活動に積極的に関わるための時間も与える。教師は、子どもが材料や活動に関わるのを促進し、思考を刺激するために質問したり提案することによって、子どもの学習を拡大させる。

子どもたちが主体的にプログラムに参加するためには、自発的に活動や材料などを選択することができる環境づくりが必要である。そして自らが選んだ活動に参加するための十二分な時間も必要である。

H. 多文化的で性差別のない経験、教材、備品は、全ての年齢の子どもに与えられるべきで

ある。

全米幼児教育協会は、最近Anti-Bias Curriculum: Tools of Empowering Young Children (反偏見カリキュラム—幼児に権限を与えるための手段—)と題する本を出版している。多文化的で固定概念にとらわれない教材や活動を供給することは、個に即した実践を行う上で重要である。また、a) 個々の子どもの自己概念や価値を高める、b) 家庭の結びつきを強める、c) 共通点、相違点を互いに尊敬をもって受け入れ、価値を認め合う、等の効果がある。

#### I. 1日のプログラムにおける休息と活動のバランスを保つ。

乳幼児の発達を考慮すると、この時期は体を十分に動かすため、休息の時間すなわち話や音楽を聞いたり、手遊びを楽しむような静かな時間や睡眠をバランス良く設けることが必要である。プログラムは静的活動と動的活動を交互に配列することが重要である。また、子どもを急かすのではなく、柔軟なスケジュールを作成すべきである。

#### J. どの年齢の子どもたちも、戸外活動を経験すべきである。

外遊びは、単に蓄積したエネルギーを解放するための時間だけでなく、大筋肉のスキルを使ったり、戸外環境について学んだり、室内で経験することの難しい自由を味わうためにも重要である。戸外活動は幼児にとっては主要な経験であるため、カリキュラムに毎日組み込むことが必要である。

#### 2. おとなと子どもの相互関係

発達に即した乳幼児期プログラムは、おとなと子どもの間の相互関係の中に最もはっきりと表される。発達に即した子どもとおとなの相互関係とは、子どもの間で見られる個人差に関する認識と、子どもの年齢に即した行動に関する知識や期待とが、調和の取れていることに基づくのである。

A. おとなは子どもの必要、願い、メッセージに素早く直接的に応じ、子どもの異なったスタイルや能力に応じること。

発達にふさわしく応じるというのは、子どもの年齢によっても異なる。例えば、乳児の場合には、泣き声に素早く応じなければならないし、年齢の高い子どもには、言葉で応じることが大切である。その他、微笑んだり、興味を示すといった肯定的な反応や、子どもの活動に注意を向けることが重要である。

#### B. おとなは子どもにコミュニケーションのための多くの様々な機会を与える。

子どもは、話を一方的に聞くことによって、言葉を学ぶのではなく、実際に自分で使うことや、話したことについて反応してもらうことにより学んでいく。一対一のやりとりは、幼児が言葉を学ぶ上で重要である。コミュニケーションのスキルは、必要や思いなどを表すために言葉を使いたい、という欲求の中で発達していくのである。

C. おとなは、支えとなったり、注意を向けたり、接近したり、言葉で励ますことにより、子どもが課業をやり遂げることを促進する。おとなは、子どもが試練や失敗から学ぶこと、子どもの誤解が思考の発達を反映していることに気付くべきである。

おとなは、子どもと共に何が問題であるかを調べ、再び試したり、別の方法を見出すことができるよう励ますことが大切である。またいろいろな答えを導きだせるような活動を計画し、個々のユニークな答えを大切にしよう心掛けなければならない。

D. 教師は、子どもの行動にみられるストレスのサインに注意し、適切なストレス緩和のための活動やテクニックを知っていることである。

形式的で発達に即応しない指導は、幼児のストレスの源である。子どもがストレス行動を示す場合、教師はプログラムを調べ、子どもへの要求や期待が大きすぎないかを確認することが大切である。子どものストレス反応は、個人差があるため、個々の子どもの反応に敏感であることが求められる。

E. おとなは子どもの行動に左右されることなく、常に尊重したり、受け入れたり、慰めることによって、子どもの自己価値の発達を促進する。

おとなは、汚したり、泣く等の幼児に通常見られる行動を理解し、受け入れることが大切である。子どもが受け入れ難いおとなの行動とは、どなりちらしたり、無視したり、脅かししたり、馬鹿にする等であり、子どもの行動を笑うことや、子どもがいる前で、その行動について話し合うことも避けるべきである。

F. おとなは、子どもの自己統制の発達を促進する。

子どもは、おとなが尊敬を持って接してくれたり、次のようにしつけを行った時、自己統制を学ぶことができる。それは、1) 教室での行動に関してはっきりとした一貫性のある公正な制限を示す。もし年齢の高い子どもの場合、自分で制限を置くよう助ける、2) 学習の機会として、間違えることに価値を置く、3) より受け入れられる行動や活動へと導く、4) 子どもが自分の感情やフラストレーションについて話す時に耳を傾ける、等である。

G. 大人は、終始子どもを監督することによって、全ての子どもに責任を持つ。子どもがスキルを獲得するにつれて、だんだん自立するよう計画する。

特に3歳以下の子どもについては、常に傍にいて助けを与えることが大切である。また建物の出入りを限定し、戸外あそびの場所では子どもに近づいて注意深く見守り、子どものいる場所に入る前に訪問者はチェックを受けることが求められる。幼児には、自分自身を守るための重荷を与えるべきではない。

### 3. 家庭とプログラムの連携

個に即したプログラムを達成するためには、教師は家庭と協力して働いたり、子どもの親と定期的にコミュニケーションを計らなければならない。

A. 両親は、教師と共に、子どものケアや教育に関する決定権や責任を担う。両親はプログラムを観察したり、プログラムに参加するよう励まされるべきである。教師は、家庭と頻繁にコンタクトをとる責任がある。

B. 教師は、子どもの発達に関する知識、見識、資料に関して、家庭のメンバーとの定期的なコミュニケーションの場や懇談の場で分かち合う。

C. 子どもに対する教育的責任を別々の時間に持つ教師、親、機関、プログラムコンサルタントは、子どもがある段階又はプログラムから別の段階又はプログラムへ進む時、家庭の参加を交えて、発達に関する情報を共に分かち合うべきである。

発達に即した実践を行うためには、AからCまでに記されているように、教師は子どもの親に積極的にプログラムに参加するよう励まし、定期的にコミュニケーションを計り、子どもの発達について情報交換をすることが大切である。このことは、子どもへの教育に一貫性を与えることであり、相互理解を深めることにもつながる。

#### 4. 子どもの発達評価

個々の子どもの発達や学習に関する評価は、発達に即したプログラムを計画、実行するのに重要である。しかし、個々に対する差別を避け、正確さを確かめた上で注意して用いなければならない。正確な検査というのは、信頼性、妥当性のある検査によってのみ達成できるが、幼児用の開発された検査は非常に稀である。妥当性のある道具がなければ、検査というのは価値のないものである。それゆえ、幼児の評価は、彼らの発達に関する観察や記述の結果に重きを置くべきである。

A. 入園、停留、配置など、子どもに大きなインパクトを与えることに関する決定は、個々の発達評価に基づいて下されるのではなく、むしろ、教師や親による観察に基づいて下されるべきである。子どもの進歩や達成に関する発達評価は、カリキュラムが子どもの発達上の必要に合致しているかどうか、(略)プログラムの効果を評価するために用いられる。

入園のような重要な決定を下す場合、特に心理測定検査の結果などが唯一の基準となるのは危険である。発達の評価は、カリキュラムやプログラムの効果を評価する手段として用いられるべきである。

B. 発達評価や観察は、特別な必要や危機状態にある子どもを明らかにし、彼らにとって適切なカリキュラムを計画するために用いられる。

発達評価や観察による情報は、特別な治療や手立てを必要とする子どもたちにふさわしいプログラムを供給するだけでなく、家族に専門医を紹介する場合にも用いられる。

C. 標準化された測定や基準に基づく発達の予測は、年齢だけでなく、性、文化、社会経済的にも即応した標準的な情報によって、子どもや子ども集団を比較するべきである。

上記のような考慮なしに、データーを分析するのは危険である。

D. 公立学校は、法律上入園の年齢に達したどの子どもにも、発達に即した場所であるべきである。

どの公立学校のプログラムも、法律上入園の年齢に達していても、成熟的に準備段階に達していないという理由で、入園を拒否するべきでなく、むしろカリキュラムが、子どもの発達レベルや個人差を考えて計画されるべきである。

#### 5. 考 察

以上、“発達に即した実践の手引き”を紹介したが、これらを手掛かりに望ましい保育の実

践について考えてみたい。

まず、乳幼児期の発達についての正しい理解が大切である。“発達に即した実践”の定義とは、“年齢に即していること”と“個に即していること”の両方から成り立っていることは、前章に述べた。カリキュラム、おとなと子どもの相互関係、家庭との連携、発達評価のいずれにおいても、標準的な発達の姿に規定されるのではなく、個々の必要や欲求、発達をよく理解することが、“発達に即した実践”の基本である。個々の子どもの発達を理解するための様々な評価方法がある。しかし、ある検査だけを用い決定を下すのは危険であることや、幼児用に開発された検査には限界があることも理解しておくべきである。その点観察は、乳幼児の発達を理解する最も有効な評価方法であると言われている。

子どもに対する教師の関わり方は、年齢によっても異なってくる。子どもが依存から自立へと成長し、自己価値や自己統制を形成していくことができるように、それぞれの時期にふさわしい関わり方を考えなければならない。また乳幼児の発達を考えると、系統的に文字や数を学ぶことができるよう作成されたドリルやワークブックを使つての抽象的、形式的な指導は、望ましい保育方法とは言えない。子どもは具体的な思考から抽象的な思考へと発達することを考えると、具体的な教材や活動、実際に経験しながら学べるような方法が求められるのである。家庭との連携は、個に即したプログラムを行うためにも重要である。一人ひとりの子どもに根ざした保育となるためには、それぞれの場で子どもの保育に携わる人が、子どもの発達に関しての情報を交換し、協力しあつて、一貫性のある教育を目指すことが重要である。

次に、子どもはプログラムの中では常に学習や活動の主体であり、子どもがプログラムに適応するよう求められるのではなく、個々の子どもに適応したプログラムが求められるのである。そのため、多様性のある教材、活動、備品を用意し、子どもが自ら選択できるような機会を与えることが大切である。子どもが活動に積極的に参加し、学習効果を高めるためには、教師の役割も重要である。教師はまず子どもの行動をよく観察した上で、適切な質問、提案、助言を与えたり、さらに困難で複雑な材料を提示することにより、子どもの学習を促進させることができる。また子どもは、失敗から大いに学ぶことも考慮し、試したり失敗することができるような環境づくりを心掛けていかなければならない。子どもが活動に従事している時には、充分に試したり考えたりできるような時間的ゆとりを与えることや、子どもの状態に応じて柔軟に組み替えのできるスケジュールも大切な環境の一つである。

教師は、子どもを一人の人間として尊重し、その思いや行動を受け入れ、必要な援助の手を差し延べる必要がある。乳幼児という時期を考え、自分の安全を自分で守ることが難しい低年齢の子どもの場合には、細心の注意を払って見守らなければならない。さらに、一人ひとりの必要や欲求、ストレスを表す行動に敏感となり、その問題解決を共に担っていくことが大切である。特に、プログラムが子どもへの過重負担となっていないかどうかを確認することは、保育者の責任と思われる。さらに子どもたちの間で差別や偏見が育たないように、多文化的な経験、教材、備品を用意し、互いに認め、受け入れ合うような環境づくりが求められる。

奥 田 倫 子

## V. お わ り に

今回は、米国の保育現場で最近盛んに用いられている『乳幼児期プログラムにおける発達に即した実践、誕生から8歳まで』を手掛かりに、望ましい保育の実践について考えてみた。

日本と米国では、教育システムがかなり異なっているため、簡単に比較することはできないが、“発達に即した実践”の目指している方向は、今回の「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」の改定における改善の視点と共通している点が多いように思われる。たとえば、乳幼児の発達のとらえ方は、“発達に即した実践”の中では“年齢に即していること”と“個に即していること”の両方から成り立っているが、日本の教育要領や保育指針の中でも、「幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人ひとりの特性に応じ発達の課題に即した指導を行うようにすること」（幼稚園教育要領、第一章、総則、1. 幼稚園教育の基本）、「子どもの発達について理解し、子どもの一人ひとりの特性に応じ、また、発達の課題に配慮して保育すること」（保育所保育指針、第一章、総則、1. 保育の原理、(2)保育の方法）と記され、基本的な考え方は一致している。また、子どもが保育の主体であること、子どもが環境に関わることにより学習が進められること、乳幼児の発達には遊びが欠かせないこと、の認識も共通している。特に、乳幼児期という発達の特性から考えると、同年齢の子どもを同一に指導しようとしたり、抽象的な教科学習を与えるようなことは避けるべきであるといった見解も、双方共にみられる点である。

しかし日本の保育界では、保育を評価できるようなシステムはまだ作られていない。米国における“発達に即した実践”は、保育プログラムの質の向上を目指し、望ましい保育実践の在り方について広く人々に伝えていこうとする目的で作成されている。今後、日本の中でも、目指すべき保育の在り方を明確化し、それに伴って具体的な評価を行う組織や機関を設置したり、あるいは自分たちで評価できるようなシステムを設けていくことが求められるのではないだろうか。このことが、どの園も同じ保育方法や形態で行うといった画一化につながるのではなく、今行われている保育の実践を客観的に点検していく手掛かりとして、用いられるべきである。また、これからますます多様化する社会の中で、乳幼児の健全な発達のためには何が最も重要であるかという点について広く社会に向けて積極的に伝えていくことも、保育に携わる人の重要な使命である。

母親の就業率の増加、それに伴う保育ニーズの拡大は、日米共通の課題である。米国の“英才児現象”は、働く母親がその罪意識や不安感から、系統的な学習を与えることによって償いをするることによるものと指摘されていたが、日本の“英才児現象”には、母親も参加している場合が多い。母親が子どもと一体化して、目的のために努力することが、日本の教育における成功への鍵とも言われている。また高学歴の母親ほど、子どもの教育に熱心であり、生き甲斐となっている場合が多いことが報告されている。しかし今後、女性にとって働きやすい条件が整えられることにより、子どもの教育に携わる母親たちは減少していくのであろうか？日本に

おける母親の就労率の増加が、子どもの教育の質にどのような影響を及ぼすのであろうか？

急速な社会の変化が進む中、子どもがどのような現状に置かれているかを見つめ、それに対応する保護や教育の在り方を考えるのが、周りのおとなの責任である。望ましい保育の実践とは、社会との関わりの中で子どもの置かれている立場をよく把握し、何を子どもに育てて行かなければならないかを見通した上で、目の前の子ども一人ひとりのための保育を考えていくことである。子どもの過去や将来に左右されるのではなく、今、何が最も大切なのかを見極めて、「子ども時代」を充実して過ごすことができるよう考えることが望ましい実践につながるのではないだろうか。

## 註

- 1) ERIC (Educational Resources Information Centers) と共同で後援している。
- 2) この学会は、フィラデルフィアで1985年の10月25、26日に開催された。“hothousing”に関する最初の全国大会であった。

## 文 献

- Burt, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R. & Kirk, I. (1990). A Comparison of Frequencies of Stress Behaviors Observed in Kindergarten Children in Classrooms With Developmentally Inappropriate Instructional Practices, Early Childhood Research Quarterly, 5, 407-423.
- Caldwell, B. M. (1989), All-Day Kindergarten-Assumptions, Precautions, and Overgeneralization, Early Childhood Research Quarterly, 4, 261-266.
- Clarke-Stewart, K. A. (1988). Evolving Issues in Early Childhood Education: A Personal Perspective. Early Childhood Research Quarterly, 3, 139-149.
- Derman-Sparks, L. & the A. B. C. Task Force (1989). Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children, National Association for the Education of Young Children: Washington, D. C.
- エルキンド, ディヴィッド/幾島幸子訳 (1991), 『ミスエデュケーションー子どもをむしばむ早期教育』, 大日本図書.
- 藤川いずみ (1991), 「米国のチャイルド・ケア問題(2)ーフルコスト・オブ・クオリティ運動を中心にー」 『和泉短期大学紀要』, 13, 11-20.
- 合衆国商務省センサス局編/鳥居泰彦監訳 (1991), 『現在アメリカデーター総覧』原書房.
- Gallagher, J. M. & Coche, J. (1987). Hothousing: The Clinical and Educational Concerns Over Pressuring Young Children, Early Childhood Research Quarterly, 2, 203-210.
- Glazer, J. S. (1985). Kindergarten and Early Education: Issues and Problems. Childhood Education, 62 (1), 13-18.
- Hart, L., & Urquhart, S. (1986 April). Trying to jumpstart toddlers. Time Magazine, 66.
- 橋爪貞雄 (1992), 『2000年のアメリカー教育戦略ーその背景と批判ー』, 黎明書房.
- Hatch, J. A. & Freeman, E. B. (1988), Kindergarten Philosophies and Practices: Perspectives of Teachers, Principals, and Supervisors, Early Childhood Research Quarterly, 3, 151-166.
- Hills, T. W. (1987). Children in the Fast Lane: Implications for Early Childhood Policy and Practice. Childhood Research Quarterly, 2, 265-273.
- 平井信義他編著 (1989), 『保育所保育指針解説』, チャイルド本社.

奥 田 倫 子

- 保育研究所編 (1989), 『どうみる新幼稚園教育要領』, 草土文化.
- 今村令子 (1987), 『現代アメリカ教育 1 巻, 教育は「国家」を救えるかー質・均等・選択の自由』, 東信堂.
- Jalongo, M. R. (1986). What Is Happening to Kindergarten? Childhood Education, 62 (3), 154–160.
- National Association for the Education of Young Children (1987). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8. Expanded Edition. National Association for the Education of Young Children: Washington, D. C.
- O'Brien, S. J. (1988). Childhood Stress: A Creeping Phenomenon. Childhood Education, 65 (2), 105–106.
- Olsen, D. & Zigler, E. (1989). An Assessment of the All-Day Kindergarten Movement, Early Childhood Research Quarterly, 4, 167–186.
- Perrone, V. (1991). On Standardized Testing Child. Childhood Education, 67 (3), 132–142.
- ポストマン, ニール著/小柴 一訳 (1985), 『子どもはもういないー教育と文化への警告ー』, 新樹社.
- Siegel, I. E. (1987). Does Hothousing Rob Children of Their Childhood? Early Childhood Research Quarterly, 2, 211–225.
- Simmons, B. & Brewer, J. (1985), When Parents of Kindergartners Ask “Why?”, Childhood Education, 61 (3), 177–184.
- スポデック, B. 編著/上野辰美他訳 (1990), 『幼児教育カリキュラムの革新をめざして』, 黎明書房.
- サーランスキー, V. P. 著/久米 稔, 大沼安史訳 (1990), 『失われゆく子供期ーアメリカ昼間保育の危機ー』, 家庭教育社.
- Walsh, D. C. (1989). Changes in Kindergarten: Why Here? Why Now? Early Childhood Research Quarterly, 4, 377–391.
- ウィン, マリー著/平賀悦子訳 (1981), 『子ども時代を失った子どもたち』, サイマル出版会.