

〔論文〕

幼児教育における「言葉」の教育と 保育者観の関わりを考える

—文部科学省「5歳児共通教育プログラム」への反応を起点に—

弘 田 みな子

* はじめに

本稿は、幼稚園・保育園・こども園等の幼児教育機関における「言葉」の教育のうち、主に「文字」に関わる活動に対する受け止められ方および、その背景を考察し、幼児教育における「言葉」の教育と保育者観の位置付けを論じるものである。2021年5月、文部科学省（以下、文科省）より「5歳児の共通教育プログラム」作成に関する提言がなされた。この背景には、5歳児の現状と小学校生活に必要な態度や力との間に乖離があるとの考えが示されている¹。この一連の提言について、すでに批判的な捉え方も見られる。主にそれらの批判は、幼児教育の場に小学校以降の教育が先取りの持ち込まれるのでは、という不安や不満に基づくものだと見受けられる。特に、この提言が幼児期から「文字」や「数」を系統的に、かつ「一斉に」学ぶようになるのではという推測を呼び、それが批判的な反応を呼び起こす要因となっているとも考えられる。本稿は、文科省の「5歳児共通教育プログラム」作成の提言を契機に改めて見えてきた幼児教育機関における「文字」の教育をめぐるあり方から、幼児期の「言葉」の教育に関わる保育者観について考察し、ひいてはこれからの言葉の教育および保育者観について改めて考えていくことを目的としている。

1-1 5歳児の共通教育プログラムについて

「5歳児の共通教育プログラム」とは、令和3年5月14日当時の萩生田光一文部科学大臣の名前で提起された、「新たな時代を担う人材育成と研究力の強化について²」と題する資料内にある幼児教育改革案である。この改革案は「令和の日本型学校教育」とされるモデルの内、幼児教育に関わる部分にあたり、「幼保小の架け橋プログラム」とも呼ばれる、主に5歳児の保育内容に関する改革案のことを指す。このプログラムは、「全ての子供が格差なく質の高い学びへ円滑に接続³」されることを目的として策定されると記載される。より具体的には、「全ての5歳児に、その多様性に配慮しつつ生活・学習基盤を保障するための方策、また、各地域において幼児教育を着実に推進するための体制の整備、3つ目として、保護者や地域の教育力を引き出すための方策、保育人材の資質能力の向上⁴」が挙げられている。この「生活・学習基盤を保証するための方策」については、2021年5月25日に行われた記者会見において、「具体的には、ことばの力、情報を活用する力、探

究心といった生活・学習基盤を全ての5歳児に保障する⁵⁾」プログラムであると説明されている。

今後の見通しとしては、2021年度中にプログラムをまとめ、2022年度から一部地域の幼稚園や保育園で実施される予定とされており、プログラムの策定に向け、専門家よりなる「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が設置され、各回の会議録が公開されている。

1-2 5歳児の共通教育プログラムに対する反応

では、この5歳児共通プログラム作成の提言を受けて、どのような受け取り方がなされたのだろうか。以下、メディア上ではどのような反応が見られたかをいくつか取り上げ、それらの反応の特徴を捉えていく。

・反応例①

2021年7月8日の「ABEMA TIMES⁶⁾」においては、「“小1プロブレム”への処方箋? 文部科学省が5歳の園児に新たな教育プログラム、狙いと効果は?」とのタイトルで報道がなされている。この中で、慶應義塾大学特別招聘教授・N高理事・KADOKAWA社長である夏野剛氏の「少なくとも幼稚園のような段階は個性の方が大事だと思うし、そこにまで一律さを押し付けていこうというのはどうなのか」などの意見が取り上げられている。

・反応例②

2021年7月18日の「Tokyo fm plus」を記事化した「yahoo!ニュース⁷⁾」においては、「文科省・5歳児向け共通教育プログラム導入に若新雄純が反対『同級生とは同じペースで成長すべきという考え方はもう古い』」とのタイトルで、慶應義塾大学特任教授である実業家、若新雄純氏のコメントが記載されている。記事中には、「若新と面識のある教育政策に携わっている人や教育学者からは、『待った』の声や『見直しの必要性がある』という意見が出ています」とあり、若新氏自身も「一人ひとりのペースに合った教育や、学校の教室を作っていくべき。“足並みを揃えましょう”“同級生は同じことをしましょう”という考え方から、そろそろ脱却したほうがいい」などのコメントをし、記事中に取り上げられている。

・反応例③

2021年7月20日「朝日新聞デジタル⁸⁾」においては、「5歳児の教育プログラム 文科省が作成へ 慎重論も」との見出しで報じられており、発表の概要とあわせて、特別委員会での意見内容を織り交ぜ「内容を検討する中央教育審議会の特別委員会が20日あり、行きすぎた早期教育にならないよう求める意見も出た」との記載になっている。

・ 反応例④

2021年10月15日の「東洋経済オンライン⁹」においては、「5歳からの義務教育におわす文科省構想への懸念 海外の義務教育早期化と日本の決定的な違い」との見出しで、育児・教育ジャーナリストのおおたとしまさ氏と、教育学者の汐見稔幸氏の対談が取り上げられている。この中で、「平成元（1989）年の幼稚園教育要領以降、幼児教育の現場では、せっかく1人ひとりの経験的カリキュラムを大事にしてきたのに、それがまた弱まってしまって、一部に一斉カリキュラムが復活してくることを、僕はちょっと心配しています」（汐見）と述べられている。また、「日本でもそれぞれの主体性をできるだけ生かすような多様な学びが認められるならばいいけれど、いまの小学校の形を下に伸ばすだけだったらそれはまずいという……」（おおた）等のコメント内容が取り上げられている。

反応例①から④のメディア上の扱いにおける、5歳児共通プログラムの作成に対する反応として中心的なキーワードとなっているのは、「個性を潰す」「足並みを揃える」「義務教育の前倒し」「行き過ぎた早期教育」「一斉カリキュラムの復活」というものである。

また、文部科学省側からの発信として、2021年7月16日の定例記者会見¹⁰の中で萩生田前文部科学大臣の以下のような発言が記録されている。

・ 2021年7月16日 文部科学省定例記者会見（抜粋）

「五感を通じて学ぶ時期である幼児期の特性を踏まえ、こうした声に応えるためご議論をいただくことに期待をしているものであり、ご心配のようなですね、画一的内容を求めたりするものではなく、子供一人一人の体験の幅を広げ、質を高めるため、各園の創意工夫が最大限発揮される内容となるような議論をお願いしたいと考えております。（〔中略〕 やや義務教育の前倒しみたいなことをおっしゃる方がいるんですけど、そんな迫力じゃなくてですね、本当に1年間、もっと言えば1日のうちのほんのわずかなことで、こういったことは、5歳児になったらできるようにしようねとか知っておこうねっていうようなことをしっかり身に付けてもらうことが大事だと思っていますので、イメージとしては、そういうことをしっかり話し合いをしてもらいたいと思っています（注：傍線部 略 筆者）」。

この発言記録からは、文部科学大臣自身が、世間の反応を指摘する記者に対して「ご心配のような」と反応の内容を共有した上で、「画一的内容を求めたりするものではなく」「義務教育の前倒し」でもないとし、「そんな迫力じゃなくてですね」と述べるなど、やや消極的な姿勢を見せていることがわかる。5歳児の共通教育プログラムの策定に対する、これら一連の反応は、幼児教育の内容を変える、特に「共通の」プログラムを作成するということに対する反感の大きさやその困難さがうかがわれる一場面と見ることができる。

1-3 ここで問われていること

これらメディア上の反応の特徴や、文部科学大臣の発言などから、幼児教育の内容に「共通の」プログラムという特性を持たせることの難しさが見て取れる。また、今回のプログラム案では「言葉」や「学習」というキーワードがあることから、何らかの「学習プログラム」が幼児教育に導入されるのではという憶測を呼び、それに対する反応が大きくなったということが考えられる。そうすると、今回の「5歳児共通プログラム」に関する種々の反応は、今回の提起内容とは厳密には異なるが、「幼児教育機関において、読み書きのような学習の共通プログラムを行う」といった幼児教育のあり方に対する批判とも見ることができるだろう。

幼児期には「遊び」が重要であり、「環境」を通して保育を行うといった現在の日本の保育理念は広く知られるところであるが、一方で、ではなぜ文字の読み書きなどの教育を積極的に行うことに対しては反感が生じるのか、また、読み書きなどの学習プログラムを組むことは「個性」を潰すような、「画一的」な「行き過ぎた早期教育」でしかないのだろうか、と考えると、そうであると言える判断材料は必ずしも多くはないように思われる。以下では、幼児期の子どもの文字の読み書きに関する現在の状況について、①幼児の文字理解に関する状況、②幼児教育機関における文字教育の状況、③幼児教育機関以外の幼児の「読み書き」教育の状況、④幼児教育段階における読み書き能力のその後の効果に関する研究の状況を取り上げ、幼児教育機関における文字の教育への反感と、文字教育にまつわる現状との関係性についての考察を行う。

2-1 幼児の文字理解に関する状況

一般的に、幼児教育機関において文字の読み書きの教育を積極的に行うことが国の教育モデルとして示されていない日本において、幼児の文字に対する「読み」と「書き」の能力に関する大規模な調査の数は多くはない。古くは、国立国語研究所による1953年と1967年の調査¹¹があり、他には1995年の東洋らの調査¹²、2014年の太田らの調査¹³等がある。

1967年の国立国語研究所による5歳児1399名、4歳児818名を対象とした調査では、ひらがな（清音・撥音・濁音・半濁音含む）71文字中、平均読字数53文字（74.6%）、平均書字数26文字（36.6%）であった。

また、1995年の東らの調査においては、3歳児、4歳児、5歳児それぞれの読み書きの文字数の調査が行われており、清音・濁音・半濁音を入れた71文字中の読みと書きについて調べられている。この中で5歳児の男女合計の平均として、「読める」字の平均は、61.697である。「書き」に関しては、全文字の調査が難しいため、2単語（6文字）の視写が出来る度合いを点数化して数値を求めている。その結果、5歳児では40%程度の子どもが満点（6文字の視写が全て出来る）となっている。

また「読み」と「書き」それぞれの度合いの散らばりとしては、「読み」に関しては、出来るか出来ないか、がはっきりと分かれるV字型を示しており、「書き」に関しては、中間層もある程度

見られる緩めのV字型となっている。これらの結果について、「読み」は数個読めるようになると数ヶ月の間に、その他の語の読みもどんどん学習されていく傾向があり、「書き」については、一字一字ある程度ゆっくりと学習されていく傾向があることが示されている¹⁴。

2014年の太田らの年長児に対する調査においては、ひらがな71文字中の平均読字数は64.9文字(91.4%)、平均書字数43.0文字(60.6%)であった。

各時代の調査結果として、調査ごとに調査条件の違いはあるものの、概してひらがなの読み書きが出来る年齢の低年齢化と、読み書きが出来る子どもの率の増加が傾向として読み取れる。

2-2 幼児教育機関における文字教育の状況

では、次に幼稚園・保育園・こども園等の幼児教育機関において、積極的な文字の読み書きに関わる教育はどの程度行われているかを概観する。ここでは、教員免許更新講習に参加の保育者への聞き取りに基づく藤本の研究(2018)¹⁵および、保育実習に参加した養成課程の学生への聞き取りに基づく大塚の研究(2018)¹⁶を参考に、読み書きに関わる幼児教育機関の関与の内容やそのおおよその割合について見ていく。

教員免許更新講習に参加の保育者への聞き取りを行った藤本の80名の対象者への調査によると、保育内でひらがなの文字を「読む」指導を行っていると答えたのは45%、保育内でひらがなの文字を「書く」指導を行っていると答えたのは38%となっている。

保育実習に参加した養成課程の学生の聞き取りによる大塚の調査においては、「私立幼稚園」「私立保育園」「公立保育園」の3種計155園に関するものとなっている。この3種の幼児教育機関合計の結果としては、ひらがなを「読む」活動があった割合は年少で22%、年中で42%、年長で53%となっている。ひらがなを「書く」活動があった割合は、年少で7%、年中で24%、年長で61%となっている。この調査においては、私立・公立の違い、幼稚園・保育園の違いについても読み取ることができ、年長に絞って見ていくと、ひらがなの「読み」の指導は私立幼稚園年長で63%、私立保育園年長で47%、公立保育園で49%となっている。また、ひらがなの「書き」の指導は、私立幼稚園年長で74%、私立保育園年長で49%、公立保育園年長で61%となっている。なお、回答した学生の実習実施時期が、それぞれ私立幼稚園には6月、私立保育園には8月、公立保育園には2月と、時期の違いがあるため、年長時においては就学が近い2月の方が文字指導をより積極的に実施している保育場面や園の数が増加している可能性も考えられる。その上でこの結果を見てみても、私立幼稚園における読み書きに関する文字指導の実施状況は私立保育園や公立保育園よりも高い状況であると見ることができよう。

この2つの調査を重ねての全体的な傾向としては、幼児教育機関における文字の読み書き指導自体は、学年の違い、私立や公立、幼稚園や保育園間における違いがあることと、指導のある園とない園がおおよそ半数程度の割合に分かれている状況であることが読み取れる。

2-3 幼児教育機関以外の幼児の「読み書き」教育の状況

2020年の矢野経済研究所による教育産業全体の市場規模に関する調査¹⁷において、2019年度に前年度より市場規模が拡大した分野として、「幼児向け通信教育市場」があげられている。多くの幼児向けの通信教育においては、文字・数・知恵・思考力・英語などについての内容が、紙教材あるいはタブレットによる電子教材として送付あるいは配信される形をとっている。就学前の子どもが最も利用しているとされる通信教育¹⁸にベネッセコーポレーションの「こどもちゃれんじ」があり、その受講者数が2020年時点で約81万人である¹⁹他、Z会「幼児コース」や、JUST SYSTEMSの「スマイルゼミ」、株式会社新学社の「ポピー」、小学館の「まなびwith」など、主に就学準備につながる文字や数量に関わる読み書き等を中心とした幼児期の学習教材として、多様な通信教育が見られる。これらの中では、それぞれに幼児期の子どもたちの関心を惹きつけるための様々な工夫がなされ、導入方法や順序は各社の違いがあるが、どれも最終的には年長時の終わりに、ひらがな・カタカナの読み書きができる、まとまった文章が音読できる、簡単な文章が書けるなどの到達レベルが目指されている。

現在の幼児を取り巻く文字教育の環境として、幼児教育に関する通信教育など、幼児教育機関以外での学びの環境は増加しており、またその内容も多様なものではあるが、共通点としては幼児期の段階で読み書きが習得できることを目指すものになっているということがわかる。

2-4 幼児教育段階における読み書き能力のその後の効果

では次に、幼児期の文字の読み書き能力が、その後の学習段階においてどのような効果があるのか、またはないのか、ということを示す研究調査を見ていきたい。ここでは東洋らの1995年の研究調査²⁰及び、2021年6月の経済協力開発機構（OECD）による、『幼児教育・保育白書第6部（Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care）』²¹の2つを取り上げる。

東らの、5歳児263名の、幼稚園年長時と小学校1年時での変化を追った研究²²においては、幼児期の読み・書き・語彙すべてと、小学校時の語彙力や国語力（「文章を読み取る力」）とプラスの相関があるとされる。相関が大きい順に、幼児期の語彙力・読み・書きとなっている。これらの結果について、無藤²³は幼児期における一斉指導的な文字指導には疑問を示しながらも、「幼児期に読み書きができることは小学校の国語の成績にプラスに働くが、最も強く影響するのは語彙力である²⁴」と位置付ける。

また、OECDによるアメリカ、イギリス、エストニアの5歳児7000名、保護者、保育者に対する調査は、幼児期のどのような力が、その後のどのような効果に繋がっているのかについて調査結果を明らかにした。幼児期の力として、「初期読み書き」「初期数経験」「自己調整」「共感や感情を含む向社会的スキル」「問題を起こす行動をしないこと」が挙げられている。また、これらが関連する、

あるいはしないと考えられる幼児期以降の項目として、「学校での学業達成」「健康のアウトカム」「自己報告でのWELL-BEING」「成人期の社会経済的地位」が挙げられている。

これらの影響関係の調査結果として、幼児期の「初期読み書き」の力と「学校での学業達成」、幼児期の「自己調整」の力と「学校での学業達成」が最も大きなプラスの相関を示している。次いで、幼児期の「初期読み書き」の力と「健康のアウトカム」・「成人期の社会経済的地位」、幼児期の「初期数経験」と「学校での学業達成」・「健康のアウトカム」、幼児期の「自己調整」の力と「健康のアウトカム」・「成人期の社会経済的地位」、幼児期の「問題を起こす行動をしないこと」と「学校での学業達成」がプラスの相関を持つことが示されている。

東らの調査及び、2021年のOECDの報告からは、幼児期における文字の読み書きに関する初期的な力は、近視眼的には就学後の国語の成績として、また時間を経てのちの「健康のアウトカム」「成人期の社会経済的地位」などにプラスの影響を持つことが示されている。

2-5 幼児期の文字教育をめぐる「ねじれ」

ここまで、「5歳児の共通教育プログラム」をめぐる反感を中心とした反応と、幼児期の子どもをめぐる、①文字の習得状況、②幼児教育機関での文字教育の状況、③幼児教育機関外の幼児の文字教育の状況、④幼児期の読み書き能力のその後の効果について取り上げてきた。

①文字の習得状況としては、ひらがなの読み・書きともに、幼児期の段階で現在多くの子ども達が読め、書ける状況にあることがわかった。②幼児教育機関における文字教育の実施状況としては、私立か公立か、幼稚園・保育園・こども園等の園種や、何歳児クラスかという年齢によって異なるものの、大まかに約半数の園では何らかの積極的な文字教育が行われ、約半数では行われていないという状況にあることがわかった。③幼児教育機関外の文字教育の状況としては、未就学児を対象とした各社の通信教育が増加し、またこの分野の経済的な市場規模の拡大も指摘されているなど、未就学児のいる多くの家庭において就学準備教育の必要性が認められていることがわかった。④幼児期の読み書き能力のその後の効果としては、小学校での国語の成績へのプラスの相関の他、成人後の経済状態や健康状態にもプラスの相関が認められることがわかった。

では、現状として文字を読み書きする子どもが増加しており、保護者による園外での学習環境を求める要求も高まっており、幼児期の文字の習得によるいくつかの効果が示されるという状況においてなお、幼児教育機関において文字などに関する教育プログラムを実施することに対しては反対の声があげられたり、幼児教育機関における実際の文字教育の実施園として半数程度の園が実施、見方を変えれば半数程度の園は実施しない、という分化された状況が見られたりするのなぜだろうか。

幼児期の文字指導をめぐる歴史的変遷は、竹内通夫『戦後幼児教育問題史』²⁵ (2011)において「幼児の文字教育問題」として詳細に取り上げられている。竹内は、幼児期の文字指導をめぐる状況に

ついて、「文字指導については、さまざまな問題が錯綜し、それだけに種々見解が出され、衆目の一致する文字指導論が確立されていない。それどころか幼児期における文字指導に対しては、積極論、否定論が、今日なお多数あるというのが現実である²⁶⁾」と述べる。竹内は第二次大戦後のアメリカ教育使節団の報告書から出発し、1970年代を中心にして賛否両論が激しく闘わされた幼児期の文字指導をめぐる議論の過程を論じている。

その後の1980年の時点で、汐見(1980)は「幼児教育への文字指導導入論の是非をめぐっては、結着はついていないと言える」とする。さらに、2014年の段階においても、文字指導を幼児教育において何をどこまで行えば良いか不明である状態が(巢立・和田 2014)²⁷⁾、2020年においても「幼児を取り巻く現状と、幼児期の『言語教育』と『文字指導』の考え方に差が生じている」(花岡 2020)²⁸⁾状態が指摘されている。

このように、戦後から現在に至るまで、文字教育と幼児教育の関係を正式に位置づけるような政策は取られることはなく、賛否が議論されながら現在に至る。1980年の汐見の指摘から40年以上経過した現在においてもなお、文字指導を実施する幼児教育機関が調査内においては約半数であった様に、幼児教育と文字教育をめぐるあり方に「結着」はついていない状況であると言えるだろう。2021年のOECDの調査結果を始めとした、初期の文字教育の「効果」がさらに明らかにされ、実際に各家庭においての必要性が認められながらも、制度化した保育プログラムとして幼児教育機関における積極的な文字教育を実施することに対しては消極的な心情を持つという、言わば「ねじれ」の状況を引き起こす要因について、以下で日本の幼児教育の歴史の変遷の中の保育者観および、現在の幼稚園教育要領を取り上げ考察していく。

3-1 幼児教育の歴史の変遷における日本の保育者観

幼児教育機関における文字教育をめぐる賛否それぞれの姿勢は、メディア上での反応のような明確な形を取るものばかりではなく、日々の保育における保育内容や、保育者の言葉がけや振る舞い、また保育者とはこうであって欲しいと願う社会一般や保護者、そして保育者自身による「保育者イメージ」など、日常の保育に埋め込まれた見えにくい形を取って現れるものでもある。一般的に、保育や教育を論じる場面において、「子ども観」という言葉が使われるが、「子ども観」について汐見(2017)は、「明示的、顕示的に表れるのではなく、実際の育児や教育のうしろに隠れた形で、その育児や教育に一定の形や特徴を与えるもの²⁹⁾」として位置付ける。幼児教育機関における文字教育の扱い方について論じる際も同様に、はっきりと言語化された主張として現れる文字教育への反感だけではなく、保育者が自身に持つ、あるいは他者から投影される「理想的な保育者像」のような、保育のうしろに隠れた形で作用する観点を掴むことが重要であると考えられる。「子ども」をどのような存在として観るのかを「子ども観」とするのに対して、ここでは、保育者をどのような存在として見ていくのかを「保育者観」と表しその内に、幼児教育機関における文字教育に対する反感が生

じる要因の一部を探ってみたい。

日本の幼児教育の歴史的変遷の中で、現在の保育者観がどのように培われてきたのかを考える際に、保育内容の傾向や保育環境の特徴、子どもに対する関わり方などを方向付ける、「保育形態」の変遷を手掛かりにすることで、その保育形態に必要とされる保育者のあり様＝保育者観の一端をうかがうことができるだろう。橋川喜美代は『保育形態論の変遷』³⁰（2003）の中で、保育形態を明らかにするには、「一斉保育」か「自由保育」かといった単純な二分法を指すのではなく、「①保育者のどのような働きかけ（設定）が成立しているのか、②子どもたちの活動要求がどのように実現され、どのような満足感が得られているのか、③保育者と子どもの相互作用過程がどのように展開しているのか、つまりコミュニケーションの質を明らかにすること³¹」であるとする。③の「保育者と子どもの相互作用過程の展開」とはまさに、子どもにどう関わる存在として保育者が位置付けられていたか、という時々の保育者観にも繋がるものだろう。

日本の幼児教育は、フレーベル主義に基づく最初期の「形式的」で「機械的な」と評される保育の姿から、アメリカの進歩主義の幼稚園改革運動に大きく影響を受けながらも、日本独自の保育形態へと展開されてきたとされる³²。その過程で、日本のフレーベル主義の保育からの大きな転換には、アメリカにおけるフレーベル主義保育への問い直しが影響を与えたとされる。その問い直しが、アメリカの幼稚園教師ブライアン（Bryan, A.E.）による「文字は人を殺す」という、「文字は殺すが、霊は生かす³³」という聖書の一節を模したと思われるタイトルの演説が起点となった³⁴とされるのは、文字教育と幼児教育の関係性について考察する上で興味深い。

その後、機械的で形式主義的だとされたフレーベル主義の保育形態が、中村五六、東基吉、和田実、森川正雄、及川平治、倉橋惣三らの実践や考察を介して、「子どもの生活」を基調とした「子ども中心」の保育形態へと変容し、以後の日本の幼児教育の特徴的な形態として拮がっていったとされる³⁵。その中で、橋川があげた、③の「保育者と子どもの相互作用過程の展開」の最も特徴的で、かつ現在の保育者観にも大きな影響を与えると考えられるのは、倉橋惣三の「保育案の構成原理と実践の原理」を支える保育者観だろう。

倉橋は、従来の日本の保育案と、アメリカの保育案をもとに作られた新たな保育案の構成原理とを比較し、理想的な保育案と実践の原理として、保育案は「対象」を主として考えることを重視し、「相手が幼ければ幼い程、対象の方へこっちが近寄って行くのでなければならぬ³⁶」と考えた。この倉橋の保育案と実践の原理について橋川は「保育者に子どもの反応や行動を受容し、子どもの心の動きに共感・共有しようとする姿勢や態度を要求する³⁷」ものであったと指摘する。

日本の幼児教育の歴史的な変遷の中で、機械的・形式主義的だとされた、保育者が主導的な立ち位置に立つ保育形態の質が大きく変換する過程で、子どもを「受容」し「共感」するという保育者観が生み出されてきたことがわかった。

3-2 現在の日本の幼児教育における保育者観

現在の日本の幼児教育における保育者観について考える上でも、以上のような歴史的な保育形態の変遷に伴い現れた、子どもを「受容」し「共感」する保育者観の影響が強く残っていると考えられる。

現代の日本とニュージーランドの幼児教育の子ども観および保育者観を比較横断的に論じたレイチェル・バーク、ジュディス・ダンカン（2017）は、日本の保育における保育者の特徴として、子どもとの日常生活場面における身体的な距離が近いということ、また「子どもと同様に活発に遊ぶことが求められている³⁸」ことなど、子どもと「同じ位置に立つ」保育者像や、カリキュラムや保育計画には明記されていない「見守り」の姿勢を重視する保育者の姿を具体的な保育場面から描き出し、ニュージーランドの保育者観との違いを明らかにしている。

また、林安希子、ジョゼフ・トービン（2019）は、「甘え」「思いやり」「見守る」という、日本人の生活文化に根付く言葉が、日本の幼児教育における実践に深い意味を持つとする。そのような文化的な文脈の中で、日本の幼児教育者たちの重要な教育目標を、「子どもたちに感情を経験する機会を提供すること」と捉え、感情の中でも特に「寂しさ」や「悲しさ」が重視されることは、「この感情から『思いやり』が産み出され、社会と関わりたいという気持ちを刺激するから³⁹」だと分析する。「寂しさ」や「悲しさ」の感情を実体験し、それを表現する方法を身につけることで、友達や保育者からの共感的な「思いやり」の反応が引き出され、グループの一員としての結びつきが強められていくとする。このような、子どもの感情の経験を通じた社会性の発達を目指す保育のあり方において、保育者は子どもに経験させたい感情を、率先してわかりやすく表出するなどのやり方で、共感的に表出を促していく役割や、子どもの表出した感情を積極的に受け止め、共感する存在として位置付けられている。また、理念としての「子ども目線」だけでなく、しゃがんだり立ち膝になったりすることで、子どもの目線に保育者の目線を合わせ、同じ目線で話をしたり活動を見守ったりするという、具体的な身体動作による字義通りの「子ども目線」の保育を行う保育者の姿も取り上げられている⁴⁰。

さらに、国立教育政策研究所による2020年の教育改革国際シンポジウム「幼児教育・保育の国際比較-OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018の結果から-」において、トーベ上級顧問は日本の幼児教育の特長として「遊び」と保育者の「子供目線」をあげ、それについて、「私たちも同レベルと思っていたが、（調査結果を見ると）日本は圧倒的だった⁴¹」とされるなど、日本の幼児教育における、「遊び」中心の「子ども目線」の保育者の在り方が肯定的に論じられている。

一方で、保育者の職務を「感情労働⁴²」として位置付け、保育者養成課程における「感情疲労⁴³」の予防や軽減のプログラムについて論じている内田・木野（2019）は、現在の乳幼児教育において、「保育者養成課程では、子どもや保護者と関わる上で、受容的共感的態度が重要であると考えられている⁴⁴」と指摘した上で、それがひとつの要因となって保育者が陥る可能性のある「感情疲労」などの心理的・身体的負担感の問題について論じている。

以上のように、日本における幼児教育の導入期から現在に至る歴史的な変遷において、「子どもを受容し共感する存在」「子どもに寄り添う存在」「子ども目線を持つ存在」「子どもを見守る存在」といった保育者観が構築され、多くの場合それが肯定的に捉えられており、一部ではその保育者観が引き起こす保育者自身の心身の疲弊感の問題などが認識されてきていることがわかった。以下では、そのような保育者観が下敷きとなって構成されていると考えられる、現在の幼稚園教育要領における、「言葉」の教育の扱い、また「保育者観」に関する表記について取り上げ、幼児教育における言葉の教育の在り方と保育者観の関係を探っていく。

4-1 幼稚園教育要領における「言葉」の教育の位置付け

2017年に文科省より告示された幼稚園教育要領において、「言葉」の教育に関わる表記としては、以下の部分が主に該当する⁴⁵。(注：抜粋、点線筆者)

・ 第2章 ねらい及び内容「言葉」

経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。

1 ねらい

- (1)自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
- (2)人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
- (3)日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。

この後に、より具体的な「内容」及び、「内容の取扱い」「内容の取扱いの解説」として具体的な保育内容があげられるが、特に文字に関する部分としては、以下の記載がある。

2 内容

- (10)日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

3 内容の取扱い

- (4)幼児の日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心を持つようにすること。

「言葉」の「内容の取扱い」の解説（抜粋）

「数量や文字に関する指導は、幼児の興味や関心から出発することが基本となる。その上で、幼児の遊びや生活の中で文字を使ったり、数量を扱ったりする活動が生まれることがあり、このような活動を積み重ねることにより、ごく自然に数量や文字に関わる力は伸びていくものである。幼児期における数量や文字に関する指導は、確実に数を数えられたり、文字を正確に読めたり、書けたりすることを目指すものではない。なぜなら、個人差がなお大きいこともあるが、それ以上に、確実にできるために必要な暗記などの習熟の用意が十分に整っているとは言い難いからである。幼児期に大切にしたいことは、習熟の指導に努めるのではなく、幼児が興味や関心を十分に広げ、数量や文字に関わる感覚を豊かにできるようにすることである。このような感覚が、小学校における数量や文字の学習にとって生きた基盤となるものである。」

「教師は、文字に関わる体験が幼稚園生活の中に豊かにあることを認識し、幼児一人一人のこのような体験を見逃さず、きめ細かく関わる必要がある。もとより、幼児の興味や関心の状況は個人差が大きいことにも配慮し、生活と切り離れた形で覚え込ませる画一的な指導ではなく、一人一人の興味に合わせ、遊びなどの中で、その幼児が必要に応じて文字を読んだり書いたりする楽しさを感じる経験を重ねていくことが大切である。」

「教師は、文字について直接指導するのではなく、幼児の、話したい、表現したい、伝えたいという気持ちを受け止めつつ、幼児が日常生活の中で触れてきた文字を使うことで、文字を通して何らかの意味が伝わっていく面白さや楽しさを感じられるように、日頃の保育の中で伝える喜びや楽しさを味わえるようにすることが大切である。」

また、2017年告示の幼稚園教育要領より、幼児教育における子どもの育ちの目指すべき方向性を、より具体的にイメージすることを目的として新たに登場した「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」においても、言葉の教育に関連して以下のような記載がある。

8 「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」

「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。」

8 「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」解説（抜粋）

「園内の各部屋などの入り口にあるマークと文字を合わせて見ながら標識がもつ機能を理解して、

自分たちの学級の標識や物を片付ける場所などの標識を工夫してつくったり、その過程で同じ形の文字を発見することを楽しんだりする。さらに、文字には人に思いなどを伝える役割があることに気づき、友達に「あしたもあそぼうね」と手紙を書きながら友達とのつながりを感じたりもする。」

「幼児期には、数量や文字などについて、単に正確な知識を獲得することを目的にするのではないことに十分留意する必要がある。」

「こうした幼児期の数量や図形、標識や文字などへの関心や感覚は、小学校の学習に関心をもって取り組み、実感を伴った理解につながるとともに、学んだことを日常生活の中で活用する態度にもなるものである」

9 「言葉による伝え合い」

「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。」

9 「言葉による伝え合い」解説（抜粋）

「言葉による伝え合いを幼児が楽しむようになるためには、教師や友達と気軽に言葉を交わすことができる雰囲気や関係の中で、伝えたいような体験をすることや、遊びを一緒に進めるために相手の気持ちや行動を理解したいなどの必要性を感じる事が大切である。」

以上、幼稚園教育要領における、「言葉」の教育及びその内の「文字」の取扱いについての記載内容の特徴をまとめると、次のようになるだろう。(1)読むことや書くことよりも、「話すこと」「聞くこと」の意欲を育てることが第一に掲げられていること。(2)文字については「興味」「関心」「感覚」を育てることが目標とされていること。(3)文字の読み書きに関して「直接指導」による、「覚えこませる」「画一的な」方法を取らないとされていること。(4)文字の正確な知識の獲得は求めないとされていること。(5)友達や先生と「つながる」ことや「心を通わす」ことが目的とされていること。

このような考え方の背景には、幼児の発達には個人差が大きいことや、文字の正確な習熟が発達段階にそぐわないとする発達観によるものがある他、「直接」保育者が何かを教えるという方法ではなく、「間接」的に教育の意図を込めて用意された「環境」を通して子ども自身が活動を開始する保育を評価する保育観が見て取れる。また、言葉の力の獲得の目的のひとつと考えられている、他者との「つながり」とは、「情報」のやり取りによる様な「手段的な」つながりではなく「心」や「気持ち」のつながりと捉えられていることが読み取れる。では次に、幼児教育における言葉の教育の上記のような特徴に関連して、幼稚園教育要領における「保育者」の役割がどのように位置

付けられているのかを取り上げてみたい。

4-2 幼稚園教育要領における「保育者」の位置付け

幼稚園教育要領において、日本の幼児教育の特徴的な方法論でもある「環境を通した保育」については、以下の様に述べられている。

・ 環境を通して行う教育の特質 解説（抜粋）

「環境を通して行う教育は、遊具や用具、素材だけを配置して、後は幼児の動くままに任せるといったものとは本質的に異なるものである。もとより、環境に含まれている教育的価値を教師が取り出して直接幼児に押し付けたり、詰め込んだりするものでもない。環境の中に教育的価値を含ませながら、幼児が自ら興味や関心をもって環境に取り組み、試行錯誤を経て、環境へのふさわしい関わり方を身に付けていくことを意図した教育である。それは同時に、幼児の環境との主体的な関わりを大切にした教育であるから、幼児の視点から見ると、自由感あふれる教育であると言える。」

ここでまず、環境という間接的な媒体の内に、「教育的価値」を含み持たせる役割として保育者が位置付けられていることがわかる。また、その教育的価値を取り出して「直接」教えることは、子どもへの「押し付け」や「詰め込み」として位置付けられている。直接的に何かを教えるのではなく、子どもと「環境」という媒体を介して教育意図を伝えていくために、保育者がどの様に子どもに関わっていくかについては、「保育者の役割」として明示されている。

保育者の役割について、解説においては、「幼児一人一人の行動と内面を理解し、心の動きに沿って保育を展開することによって心身の発達を促すよう援助すること⁴⁶」であるとされる。ここにも、子どもの「内面」を理解し、子どもの「心の動き」に沿って保育をする存在として保育者が位置付けられていることがわかる。「心の動き」に沿った保育については領域「人間関係」の解説として、以下の様に解説されている。（注 点線筆者）

・ 幼稚園教育要領のねらいと内容「人間関係」の解説（抜粋）

「教師が答えを示すのではなく、幼児の心の動きに沿って共に心を動かしたり、知恵を出し合ったりする関わり方が求められる。心の動きに沿った教師の応答は、幼児と生活を共にしながら心の動きを感じ取ろうとする過程の中で生まれてくる。教師の応じ方は全て幼児の内面を理解することと表裏一体となり、切り離せないものなのである。」

ここにも、子どもに「答えを示す」存在ではなく、子どもと「心を共に動かす」存在としての保育者のあり方が記載されている。そして、その様な保育者が環境を意図的に構成して行う保育が、「環

境を通した保育」の姿として示されている。環境の中で、保育者が「直接」的に教育的価値を示す形ではなく、子どもが主体的に環境に関わっていく姿を見守りつつ、レイチェル・パーク（2017）らが日本の幼児教育の特徴的な姿と指摘した様な、自身もその環境の中で共に遊び、活動することを介して、子どもたちと環境との関わりで生じる「心」を共感的に感じ取っていく姿が示されていると言える。この様な、子どもと「心」を共に動かしたり、共に環境の中で遊び、活動したりする中で、子どもたちが環境から教育的価値を見出し、経験的に学び取っていくのを子どもの横や後ろから「待ち」「見守る」保育者のあり方に必要な要素として、「幼稚園教育の基本に関連して重視する事項」の解説には以下の様な記載が見られる。

・ 「幼稚園教育の基本に関連して重視する事項」の解説（抜粋）

「教師は自分の心の状態を認識し、安定した落ち着いた状態でいられるように努めることも大切である。いらいらしたり、落ち込んだりしているときには、幼児の心の動きに寄り添い、幼児と同じように感じていくことが困難になる。それゆえ、時々自分の心の状態を冷静に見つめ、不安定にしている要因があれば、それを取り除くように努め、心の安定を図ることが大切である」

以上の幼稚園教育要領の記載内容から読み取れる保育者観とは、「子どもの心」＝「感情」によって経験的に学ばれていく教育的価値を、子どもと一緒に経験し、子どもの感情に寄り添って「共感する」存在として捉えられるものであった。また、そのような保育者観を支える保育者の資質として、保育者自身が自分自身の「心の状態」を安定的にコントロールできることが求められていることもわかった。

4-3 幼稚園教育要領から見える「言葉」の教育と「保育者観」の関係性

では、幼稚園教育要領における、「言葉」の教育のスタンスと「保育者観」はどのように関連しあうものといえるだろうか。まず、「言葉」の教育において「話す」「聞く」を重視する傾向があることについては、聞いて、話して、その後に読み書きをする、という子どもの発達の順序を重視するという発達論的な側面だけでなく、子どもに近い場所で、日常的に子ども目線で共感的に対応してくれる存在と見なす保育者観が大きく影響を与えていると考えられる。このような保育者観により、保育場面においては身体的にも心情的にも保育者と子どもとの距離が近く保たれることとなり、子どもの「つぶやき」や「問いかけ」が保育者により気づかれ、応答されやすい保育環境であると考えられるため、このような「話す」「聞く」ことを言葉の教育の核とする保育のあり方が成立していると言えるだろう。

また、書字のルールや文字の読み書きについての直接的な学習が避けられるという傾向の要因としては、発達段階に個人差があるため、関心を持っていない子どももいることへの配慮がなされている

ということに加え、子どもと視点を共有する存在としての保育者観の影響も考えられるだろう。子どもと横並びの関係性において進められていく、「環境」を通した保育、つまり「環境」から「自然と」教育的価値を子どもが経験することと、例えば書字のルールや文字の読み書きについての学習のような、環境の中に埋め込まれることが難しい類の学習とでは、保育者の立ち位置や視線の向きが、「ともにある」という共同の視点から「教える－学ぶ」という向かい合う視点へと切り替わることになる。環境の中から個々に掴み取る学びの要素は多様だが、保育者が直接教示する文字の書き方やルールは均一の内容であることから、子ども目線を持つという保育者観のもとでは、視線が対面的に交差する形を取りやすい文字の学習は「画一的」と捉えられ、保育者観の変更を余儀なくされる事態となり、避けられるというロジックが生まれるのではないかと考えられる。

そして、文字教育も含めた「言葉」の教育全般における子どもの学びの目的を、「友達や先生と心を通わせる」ことに置くことが、文字の習得そのものを目的として積極的に行うことをしない要因となっているが、その「友達や先生と心を通わせる」ことを可能にするために必要とされるのが「心に寄り添い」「共感する」という保育者観であると言えるだろう。子どもが友達と心を通わせるためには、子ども同士だけが互いに関わりあうだけでなく、保育者がそれぞれの子どもの気持ちに共感しながら、言葉を引き継いだり見守ったりしながら仲立ちする役割を担うこともあり、子どもたちは友達と心を通わず際にも、間接的に保育者とも心を通わせるという状況が作り上げられることが多い。このような、保育者の共感を前提とした保育の形は、保育者が子どもと心を通わせ、共感することができる感情を持っているとする保育者観に基づいていると言える。そして、保育者や友達と心を通わせるためには、大きさや強さ、身ぶりや手振りなど感情の伴うことの多い「音声」を用いた発語による「話す」や「聞く」が中心的手段となり、個人の特性や感情を離れた「記号」としての「文字」を介する必要性は低いとも言える。その点で、「共感する」保育者観を前提とした「友達や先生と心を通わせる」ことを目的とする保育においては、感情を投影しにくい「文字」の教育が積極的には必要とされていないのではないかと考えられる。

5 日本の共感型の保育者観から言葉の教育の課題を考える

最後に、ここまでの考察を元に、これからの保育者観と幼児教育機関における言葉の教育について考える。日本の保育者の「子どもに共感する存在」という特徴的な保育者観が、幼児教育機関における言葉の教育において、効果的に作用している側面と、言葉の教育の可能性を狭めてしまう可能性がある側面とを取り上げ、これからの保育者観と言葉の教育の考察としたい。

まず、共感をベースとした保育者観を前提とすることで、子どもたちの感情表出をベースにした対友達、対保育者との会話の機会やスキルが向上する可能性があるということが考えられる。また、保育場面において、子どもが置かれた状況に保育者が子ども目線に関わることができることによって、自分の気持ちを伝えるための言葉の表出が難しい場面であっても、保育者がその場にふさわしい個

別の発話モデルを示すことができる機会が多く、発話の型を学ぶ機会が多くあるということも言えるだろう。さらに、絵本や紙芝居などの読み聞かせの場面において、ストーリーから喚起される感情を、保育者が共感的な関わり方で表出することにより、絵本や紙芝居などの媒体により親しみやすくなることも考えられる。これらの視点からは、「共感」型の保育者観が、主に感情の表出に伴う「話す」「聞く」という会話中心の言語能力の獲得や、絵本などの文化財への関心の橋渡しを後押しするものとなっていると考えることができる。

では逆に、共感する保育者観が言葉の教育を狭める可能性についても考えてみたい。まず、言葉の教育の目的とされている、言葉に対する「感覚」を養うという表現に表れる様に、育てたい「言葉」の力が、「感覚」という明示しにくいものとして措定されてしまう点があげられる。ここでこのような子どもの「感覚」を把握するには、保育者の日々の共感的な感情による関わりを介してという他なく、子どもの育ちの目標と評価の指標自体がともに保育者の共感的な姿勢という「感情」の問題に収斂してしまう。これは良い意味では「多様な」、悪い意味では「何でもありな」評価に陥り、保育の質の保障の観点からは課題があると考えられる。

次に、共感的な保育者観は、子どもたちの個別の要求に対する察知のしやすさに結びつくが、文字教育などに対する個人差の大きい要求を察知できたとしても、現状の幼稚園教育要領の枠組みの中では、「文字に関心のない子ども」への共感的な関わりしか想定されておらず、関心が高く、「もっと知りたい」、「もっと正しく書きたい」という子どもへの関わりモデルが示されていないことがあげられる。また共感的な保育者観を保ったままに、その様な「もっと教えて」という個別の要求に応え「教える」という方法論が想定されていないという問題がある。

また、保育を「環境」に対する子ども自身の主体的なアクセスによるものと捉え、子どもが環境に関わる姿に共感的に関わることで子どもの学びを引き出す、とする構造の中においては、「幼児教育機関で直接取り出して教えていないこと」であれば、全てが「環境」を通して学ばれた「自然な」学びであると措定されてしまいがちであるという問題をあげたい。顕著なのは、子どもが保育の中で見せる、お手紙やメニュー表などの「文字」を書く場面の捉え方である⁴⁷。これらは、保育者による「文字の教え込み」とは区別され、概ね肯定的に捉えられ、「自然な」発達のひとつである子どもの主体的な文字への関わりとして受け取られ、保育者もそこに共感的に関わることができる。しかし、家庭での文字学習の環境差や、幼児教育機関外での積極的な文字学習の経験がベースにある可能性も十分にあり、幼児教育機関という施設の「内」で学ばれたことか、「外」で学ばれたことかで、同じ「文字」の取り扱いが、「教えこみ」か「自然な関心」か、と大きく区別されている。このような見方においては、家庭において文字の学習をサポートされる環境にある子どもと、そうでない子どもとで、幼児教育機関の「内」で提供する「環境」自体も異なるものになってしまう可能性を持つ。

最後に、保育者養成の観点からの問題として、「共感」という感情のあり方をベースにした保育者観である場合、養成課程におけるカリキュラムによって「感情」のあり方自体を養成することは

困難であり、保育者の質の保障が難しい点や、文字の関心を深めたい子どもに対する教授方法について、現在では体系的に履修する状況にはなっていない点に課題があると考えられる。

まとめると、共感的な保育者観は、子どもたちの感情に根ざした「話す」「聞く」、絵本などへの関心を持つ、といった側面においてはプラスの役割を果たしていると考えられ、一方で、文字に関心のある子どもの学習を積極的に深める点においては効果的な関わりがしにくい点、家庭における学習環境の差による文字への関心や技能の差が、幼児教育機関内においては全て「環境」として平板化され、差を埋めていくための具体的なサポートが望みにくい点、保育者養成課程において保育者の質の保障がしにくい点などがマイナスの側面であると言えるだろう。

・ 終わりに

本稿では、「5歳児共通教育プログラム」の提言への反応として表面化した、日本の幼児教育機関における「言葉」、主に「文字」教育に対する消極論が支持される背景を、共感型の保育者観に探ってきた。その中で、共感型の保育者観を形成する際の、「共感」という概念をめぐる多様なあり方とこれからの保育内容の関係、文字を伴う教育の画一的でない導入の具体的方法論、幼児教育機関が担うべき家庭ごとの経済格差や文化格差、学力格差に対する姿勢と保育方法論、保育者養成校における言葉の教育のあり方など、さらなる課題が見出せた。これらについては、今後の課題とし別稿で論じていきたい。

¹ 読売新聞オンライン.学習態度・学力ばらつき「小1問題」解消,文科省が5歳児に「教育プログラム」,2021/7/6.

<https://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/kyoiku/news/20210706-OYT1T50140/>[参照2021-11-20]

² 令和3年第6回経済財政諮問会議資料,2021/5/14.

https://www.mext.go.jp/content/20210713-mxt_syoto02-000016589_19.pdf[参照2021-10-15]

³ 令和3年度第6回経済諮問会議資料,2021/5/14.

⁴ 萩生田光一文部科学大臣記者会見録,2021/7/9.

https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00177.html[参照2021-10-15]

⁵ 萩生田光一文部科学大臣記者会見録,2021/5/25.

https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00163.html[参照2021-10-15]

⁶ ABEMA TIMES,2021/7/8.

<https://times.abema.tv/articles/-/8665578>[参照2021-11-09]

⁷ YAHOO!JAPAN ニュース. Tokyo fm plus,2021/7/18.

- <https://news.yahoo.co.jp/articles/b0bd6bdebc5434f11c70d44639a8595456bb39ce>[参照2021-11-09]
- ⁸ 朝日新聞デジタル, 2021/7/20.
<https://www.asahi.com/articles/ASP7N66XWP7NUTIL00M.html>[参照2021-11-09]
- ⁹ 東洋経済オンライン, 2021/10/15.
<https://toyokeizai.net/articles/-/461269>[参照2021-11-09]
- ¹⁰ 萩生田光一文部科学大臣記者会見録, 2021/7/16.
https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00179.html[参照2021-10-15]
- ¹¹ 国立国語研究所. 幼児の読み書き能力. 国立国語研究所報告. 45, 1972.
<http://doi.org/10.15084/00001247>[参照2021-10-15]
- ¹² 東洋 編. 幼児期における文字の獲得過程とその環境要因の影響に関する研究: 平成四～六年度科学研究費補助金研究成果報告書.
- ¹³ 太田静佳, 宇野彰, 猪俣朋恵. 幼稚園年長児におけるひらがな読み書きの習得度. 音声言語医学. 2018, 59, pp9-15.
- ¹⁴ 無藤隆. 早期教育を考える. NHKブックス, 1998, p.150.
- ¹⁵ 藤本朋美. 保育者の文字指導観に関する考察: 保育者は幼児の文字との関わりをどのように捉えているのか. 南九州大学人間発達研究. 第8号, 2018, p.3-13.
- ¹⁶ 大塚登. 保育・幼児教育における文字の読み書き指導の実態. 佐野日本大学短期大学研究紀要. 第29号, 2018, p.29-30.
- ¹⁷ 矢野経済研究所
https://www.yano.co.jp/press-release/show/press_id/2584[参照2021-11-10]
- ¹⁸ ベネッセHP上において、「2021年4月に幼児が利用した学習法(教材、教室等)を調査。厚生労働省『人口動態調査(2019年版)』の出生数を用いて利用者数を推計。比較した事業者は矢野経済研究所『2020年版教育産業白書』をもとに選定」とされている。<https://www2.shimajiro.co.jp/contents/column/iidawards/#>[参照2021-11-11]
- ¹⁹ ベネッセホールディングス.DATA BOOK 2020.
<https://pdf.irpocket.com/C9783/ng2K/HdMf/oVAS.pdf>[参照2021-11-10]
- ²⁰ 東洋 編. 幼児期における文字の獲得過程とその環境要因の影響に関する研究. 平成四～六年度科学研究費補助金研究成果報告書.
- ²¹ OECD HP.
<https://www.oecd.org/publications/starting-strong-vi-f47a06ae-en.htm> [参照2021-11-13]
秋田喜代美. 幼児教育をめぐる国際的動向について. 1. 幼児教育の意義と保育の質. 2. カリキュラムの評価等政策の意義と重要性, 2021.
https://www.mext.go.jp/content/20210720-mxt_youji-000016944_09.pdf [参照2021-11-13]
- ²² 東洋 編. 幼児期における文字の獲得過程とその環境要因の影響に関する研究. 平成四～六年度科学研究

費補助金研究成果報告書。

- ²³ 無藤隆. 早期教育を考える. 日本放送出版協会, 1998.
- ²⁴ 無藤隆. 1998, p. 153.
- ²⁵ 竹内通夫. 戦後幼児教育問題史. 風媒社, 2011.
- ²⁶ 竹内通夫. 2011, p. 47.
- ²⁷ 巢立早希・和田圭壮. 幼児期における文字指導に関する一考察：園における実態調査に基づいて. 福岡教育大学紀要. 第63号. 第5分冊, 2014.
- ²⁸ 花岡隆行. 幼児期における「言語教育」と「文字指導」のあり方に関する一考察. 和歌山信愛女子短期大学紀要. 第61号, 2020.
- ²⁹ 汐見稔幸, 松本園子, 高田文子, 矢治夕起, 森川敬子. 日本の保育の歴史：子ども観と保育の歴史150年. 朋文書林, 2017, p. 18.
- ³⁰ 橋川喜美代. 保育形態論の変遷. 春風社, 2003.
- ³¹ 橋川喜美代. 2003, p. 17.
- ³² 橋川喜美代. 2003, p. 29.
- ³³ コリントの使徒への手紙二. 3章. 1-6節.
- ³⁴ 橋川喜美代. 2003, p. 18.
- ³⁵ 橋川喜美代. 2003.
- ³⁶ 教育学辞典. 岩波書店. 1939, p. 2126.
- ³⁷ 橋川喜美代. 2003, p. 25.
- ³⁸ レイチェル・バーク, ジュデイス・ダンカン著, 七木田淳, 中坪史典 監訳.
文化を映し出す子どもの身体－文化人類学からみた日本とニュージーランドの幼児教育. 福村出版株式会社, 2017.
- ³⁹ 林安希子 著, ジョセフ・トービン協力. 幼児教育のエスノグラフィー－日本文化・社会のなかで育ちゆく子どもたち. 明石書店, 2019, p. 76.
- ⁴⁰ 林安希子. 2019, p. 54.
- ⁴¹ 渡辺教司. 教育Insight. ぎょうせい教育ライブラリ, 2020/5/22.
<https://shop.gyosei.jp/library/archives/cat01/0000007640> [参照2021-11-09]
- ⁴² 感情労働とは、元々は社会学者ホックシールド (Hochschild) が提唱した概念であり、自己の感情の制御、相手の感情への同化によって対応し、対価を得る労働として位置付けられており、接客業、医療、福祉、教育などがその範疇とされる。また、内田 (2019) らは保育者も感情労働を行なっていると考ええる。
- ⁴³ 感情疲労とは、保育現場においては、保育者の「共感による疲労」と考えることができる。内田・木野らによると、「共感を過度に要求されると支援者側が共感疲労の状況に陥り仕事上の負担を強く感じるようになる」とされ、それにより保育者の早期離職を促すことが懸念されると指摘されるものである (内田・木野 2019)。

- ⁴⁴ 内田千春,木野和代.保育者養成で行う「共感疲労に陥らないための共感性プログラム」の提案と評価:ふりかえり課題記述内容の分析による評価報告.ライフデザイン学研究.2019,15,pp.11-28.
- ⁴⁵ 文部科学省.幼稚園教育要領,2017.
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf[参照2021-10-18]
文部科学省.幼稚園教育要領解説,2018.
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf[参照2021-10-18]
- ⁴⁶ 文部科学省.幼稚園教育要領解説,2018,p.40.
- ⁴⁷ 幼児の「自然な」、つまり「詰め込み教育」の結果としてではない文字の獲得の姿として、「メニュー表」作りや「お手紙」を書く場面が取り上げられることがある。幼稚園教育要領の解説にも同様の例が挙げられる他、例えば、木下光二『遊びと学びをつなぐこれからの保幼小接続カリキュラム』(株式会社チャイルド社,2019.)においては、カタカナや漢字交じりで書かれたメニュー表について「なんて素敵な表現なのでしょう (p58)」といった肯定的な受け止め方がなされている。また、「幼児たちは生活の中で、ひらがなはもとより、カタカナや漢字も必要に応じて使用しているのです (p59)」とされるなど、幼児は、教えなくとも環境の中で「必要に応じて」、「所与」の力によって文字を書く存在と見なされ、文字を書く姿自体は、自然発生的な姿として好ましく見なされていることがわかる。

(ひろた みなこ：非常勤講師)

