

保育内容と指導法に関する日米比較

—教科書分析を通して—

門松 愛

Comparison of Childcare Contents and Instruction Method in Japan and US : Analytical Study of Textbooks

Ai KADOMATSU

1. はじめに

子どもの発達過程に応じた保育をおこなうことは、質の良い保育として必要不可欠なことがある。平成29年幼稚園教育要領では、「幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること」とされ、平成29年保育所保育指針では、「子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うこと」が総則に掲げられている。発達に適した保育をおこなうためには、子どもの発達の特徴や発達過程を理解することに加えて、保育内容を総合的に構想することが重要であり、そのために、日本の保育において導入されているのが、5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）の視点である。

領域とは、「保育内容を発達の諸側面から整理したもの」¹⁾であり、「保育者が今日の保育を振り返り、子どもたちのそこの体験内容をより深く理解し、さらにその体験がより充実したものになるように、援助の手がかりをつかむための視点」²⁾であるとされる。平成29年幼稚園教育要領においても、各領域は、幼児の発達の側面から、ねらいおよび内容をまとめたものであると説明されている。そして、保育者養成校におけるカリキュラムも領域の考え方に基づいて構成されている。例えば、「保育内容演習」や「保育内容の理解と方法」など、各領域の内容や指導法を理解するための教科目などがあり、「保育内容総論」や「保育原理」の授業等においても、領域の基本的な考え方や、保育内容の構造などが教授されていることが市販教科書の内容からうかがえる³⁾。保育者養成においては、これらのカリキュラムを通して、保育内容を総合的に理解し、子どもの発達過程に応じて指導する力を身につけることが目指される。しかし、日本における5領域は、子どもの経験の総体であり、発達段階に応じて記されるものでもなければ、発達の特徴を示したものでもないため、保育内容の理解と、発達に適した実践との間には隔たりがあり、体系的に理解していくことは容易ではない。

例えば、初めて5領域の視点が導入された平成元年の幼稚園教育要領改訂に対して、「系統性が欠けている」「表立った教師の指導は否定される。教師のすることは援助であるということにされる」という批判が生じた⁴⁾。この批判が示すように、5領域の視点には、子どもの特定分野での能力発達を目指す視点はなく、特定の到達目標に向けての実践や指導という要素はほとんどない。発達過程という点でいえば、保育所保育指針においては、平成11年版では年齢ごとに章が設けられており、各領域での発達の特徴が段階的に示されていた。しかし、平成20年に保育所保育指針が告示となって基準を守る義務付けがなされたことに伴い、このような細

かな発達過程の提示は実際の子どもの発達状況に対応しきれなくなる可能性があるとして、大綱化された基準へと変化した⁵⁾。すなわち、第2章に子どもの発達について簡潔に述べ、第3章で領域について記すという形式になった。さらに平成29年改定では、子どもの発達についての独立した章はなくなり、乳児、1歳以上3歳未満、3歳以上で簡単な発達の特徴が述べられるに留められた。換言すれば、要領や指針においても、子どもの発達を5領域から捉えることには言及しているが、子どもの発達過程を5領域に即して体系的に理解し、指導するということはなされなくなっているのである。

このように、日本の保育において、保育内容と発達に適した実践、すなわち指導法とを結びつけるといふことの難しさを考える時、対照的であるのがアメリカにおける「発達にふさわしい実践 (Developmentally Appropriate Practice ; 以下、DAP)」である。DAPは、全米乳幼児教育協会 (NAEYC) によって開発された規準であり、1980年代に初版が完成された。その後、複数回の改訂を経て、現在では、アメリカの乳幼児教育実践に広く影響を与えている⁶⁾。DAPでは、子どもの発達の特徴をふまえ、年齢ごとにふさわしい実践とふさわしくない実践が記されている⁷⁾。そして、このDAPをもとにした教科書では、詳細は後述するが、指導法について具体的に記されており、保育内容、発達理解、指導法の3点が体系的にまとめられている。

本稿では、これらの日米の相違をふまえたうえで、日米の教科書における保育内容と指導法に関する記述の相違を明らかにすることを目的とする。これを明らかにすることにより、日本の保育実践や、保育者養成方法に対する示唆を得られるのではないかと考える。

先行研究では、矢藤 (2004) が日米の教員養成の相違について個別の大学を例にして明らかにしており⁸⁾、白川・小川 (2000) がDAPの全容を翻訳している⁹⁾。無藤 (2003) は、諸外国の幼児教育カリキュラムを整理し、DAPについて、その体系性・組織性に顕著な特徴があり、発達心理学等で明らかにされた基本的な発達と学習の諸原理を保育実践に具体化している点が特徴的であるとしている¹⁰⁾。このように、DAPについて述べた先行研究はあるものの、日米の教科書比較という観点から相違を明らかにした研究は見当たらない。

研究方法は、文献調査である。日本に関しては、保育の内容の基本的な考え方を子どもの発

表1-1. 分析対象とした日本の教科書一覧

発行年次	編著者・監修者	タイトル	発行所
2018	岩立京子・西坂小百合	保育内容 人間関係	光生館
2018	神長美津子・津金美智子・田代幸代	保育内容総論	光生館
2018	大豆生田啓友・田澤里喜	保育・幼児教育シリーズ 保育内容総論	玉川大学出版部
2017	谷田貝公昭・石橋哲成	コンパクト版 保育者養成シリーズ 保育内容総論	一藝社
2017	酒井幸子・守巧	演習 保育内容総論	萌文書林
2013	神田伸生	演習 保育内容総論 子どもの生活・環境・遊びに向き合う	萌文書林

筆者作成。

達や実態に即した具体的な保育の過程につなげて理解する科目として、保育内容総論に関する教科書を5つと、総合的に保育を展開していくための知識・技術・判断力を習得し子どもの発達過程に即して具体的な保育場面を想定しながら保育の過程の実際について理解する科目として、保育内容演習に関わる教科書の1つを対象とした¹¹⁾。後者については、比較対象とするアメリカの教科書において、保育内容の各領域についての記述が詳細であることに鑑みて分析に加えた。分析対象とした教科書の一覧は、表1-1の通りである。上述したように、平成20年改定と平成29年改定では、保育所保育指針における発達過程に関する取扱いが異なることから、旧指針に対応した教科書と新指針に対応した教科書の双方を分析対象とした。アメリカに関しては、全米乳幼児教育協会（NAEYC）の基準に従っている教科書として、“Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practice in Early Childhood Education”を分析する¹²⁾。教科書分析においては、保育内容に関する記述と、指導法に関する記述に注目して分析をおこなう。

2. 日本における保育内容と指導法

(1) 保育内容についての記述

本章では、日本の教科書において、保育内容と指導法がどのように記述されているかを検討していく。まず、保育内容について、どの教科書でも言及されているのは、5領域があり、それぞれにねらいと内容があるという保育内容の基本構造である。そのなかで、保育内容については、「園生活を通して修了までに育つことが期待されるねらいを達成するための内容（養護と教育）」¹³⁾ や、「保育の目標やねらいを達成するために必要な生活経験の全て」¹⁴⁾ というように記されている。そして、領域については、「子どもの活動を見るときにの窓口」であるという説明や¹⁵⁾、「子どもたちが経験していることを読み取るための見方・視点」¹⁶⁾ という説明がなされている。すなわち、保育内容とは、子どもの経験や活動の全てであり、領域はそれを捉える観点であると理解できる。このような共通点はみられるものの、保育内容総論の各教科書では、保育内容についてより具体的に理解する際に、領域の観点から整理していくか、年齢という観点から整理していくか、発達理解や子ども理解という観点から整理していくかなど、記述のされかたは一様ではない。

順に見ていくと、領域の観点から整理していくという手法について、例えば、大豆生田・田澤（2018）や酒井・守（2017）では、領域ごとに章が設けられている。大豆生田・田澤（2018）では、各領域に関連するデータや発達理論などを含めながら、事例が記され、その事例において子ども達が何を学んでいるか、その事例において保育者は何に気を付けるべきかが述べられている。酒井・守（2017）では、各領域の要素を分け、その要素に関連する事例と、その事例で子どもが学んでいることが書かれ、各領域の要点がまとめられている。

そして、年齢という観点からの整理として、谷田貝・石橋（2017）では、乳児・低年齢児、3歳児、4歳児、5歳児という各年齢の発達の特徴がどのように保育に表れるのかが説明されている。例えば、3歳児では、「同じ場で遊んでいてもそれぞれの思いは別で、一人の子がつぶやいた言葉を、そのまま模倣してつぶやきながら遊んでいたり、隣にいる子に話しかけて通じなくても、自分がしゃべったことに満足していたりする」などが記され、実際の遊びの様子の事例があげられている¹⁷⁾。

一方で、発達理解や子ども理解を足掛かりとする方法もみられる。神長ら（2018）では、遊

びを通した総合的な指導や、環境を通しておこなう教育、子ども理解に基づく保育などの章を設けて、保育内容をどう考えていくと良いかが説明されている。例えば、子ども理解に基づく保育では、「子どもの遊びの様子や行動などから、その子どもが何を経験し、どのような思いで、どうやって遊びを展開しようとしているかを読み取り、その意味を探ろうとする」ことを子ども理解とし、「保育者が子どもをよく見て理解する内容が、子どもの発達に必要な経験を導き出し、それが保育者の次の関わりや環境の構想につながって保育が展開していく」というように記されている¹⁸⁾。また、神田 (2013) では、生活に基づいた保育内容の理解として、乳児や幼児にとって望ましい生活は何かという観点が示されている。例えば乳児では「心地よく満ち足りた生活」「生活リズムを整える」「豊かな環境と応答的にかかわる生活」「主体としての願いや思いが尊重される生活」等があげられている¹⁹⁾。

他方、詳細な各論の教科書として、岩立・西坂 (2018) の保育内容「人間関係」の教科書では、人間関係の領域での0～3歳、3歳、4歳、5歳と発達の過程が記されたうえで、「遊びや生活のなかで育む人と関わる力」として、事例をもとに、日々の保育のなかで人間関係領域の要素を子どもがどのように経験しているのかが述べられている。例えば3歳では、「同じことをする・同じものをもつことが楽しい」として、人間関係領域での子どもの姿を記している²⁰⁾。

このように、保育内容総論や各論の教科書において、保育内容とは、子どもの生活や遊びの全般のことを意味しており、その内容を理解するうえでは、領域、年齢、生活、遊び、子ども理解など、様々な切り口がある。切り口は様々ではあるが、子どもがどう生活し、遊ぶのかという事例をもとに、子どもの姿から保育内容を理解していくという方向性が共通してみられる特徴である。つまり、子どもの姿の事例から学ぶという記述スタイルが多く見られることが指摘できよう。

(2) 実践方法についての記述

続いて、各領域で発達にふさわしい実践をおこなうために、どのように指導法が記されているのかを検討していく。結論から述べると、今回分析対象とした保育内容総論や保育内容「人間関係」の教科書においては、指導法についても、子どもの姿の事例をもとに個別的に記述していく手法が多く、指導法の一般化の際は大まかな方針程度に留まっていることが分かった。

保育内容総論の教科書から見ていきたい。神長 (2018) では、「遊びのなかで総合的に指導をしていくとは、遊びのなかの子ども一人一人の体験をていねいにとらえ、子どもが今どのような学びをしているのか、変化してきた過程にはどのような気づきに関連しているのか、さらにその学びが広まったり深まったりするにはどのような体験を積み重ねるとよいのか、など考えて行くことが必要となる」と、保育における指導の原則について述べている²¹⁾。ここからうかがえるように、保育の指導の原則となっているのは、子ども理解である。この原則をふまえたうえで、保育者として、子ども一人一人の「見方・考え方」に共感し理解すること、そこに潜む学びをとらえること、その「見方・考え方」を生かし、教材を工夫すること、そして、入園から修了までの学びの様相に見通しをもって指導に当たることが必要であるとしている²²⁾。加えて、人的環境としての保育者の役割として、子どもの「安定のよりどころ」となるようにすることや、「憧れを形成するモデル」「活動の理解者」「共同作業者」「遊びの援助者」として、役割を果たすことの大切さが述べられている²³⁾。神田 (2013) においても、保育の方法として、保育者が情緒的環境として、安心できる対象となることや、見てまねるモデルとしての対象となることについて述べられている²⁴⁾。これらの記述は、大まかな指導法の方針として理解する

ことができるだろう。

続いて、大豆生田・田澤（2018）では、各領域の説明において、子どもが何を経験しているかが詳細な事例とともに記されており、保育者が何をすべきかについての記述はわずかである。例えば、「子どもがおもしろがっていることを、保育者も共におもしろく工夫し考え、そして子どもも保育者もそれぞれに探究していったとき、遊びと学びが広がっているのである。」²⁵⁾「保育者が子どもの言動に心を寄せて見たり聞いたりすることができるか、その『好奇心』に基づき、子どもに委ねつつも共に遊びを模索できるか、が問われる…（中略）…保育者の援助とは、消極的になることなく、子どもの言動にいかに応答的に関わるか、そして子どもの生活や遊びに協働していけるかが大切である」²⁶⁾等がある。ここでも、大まかな保育の基本方針が述べられているとみることができよう。

一方で、神長（2018）では、発達に応じた例として、「一人一人が安定して自分のしたいことに取り組むことが必要な時期には、扱いやすいものを中心に遊具や用具は十分な量を用意する。…（中略）…5歳修了近くなり、友達と協力して目標に向かってやり遂げようとする時期には、…（中略）…一つの道具を交代して安全に使うなど、子どもの育ちや状況に合わせてものの種類や数も変えていく」などの記述が見られる²⁷⁾。また、神田（2013）では、子どもを主体として尊重するという点に関して、食事や排泄といった場面でも子どもの主体性を尊重して援助することの大切さが記されている²⁸⁾。これらは個別的な場面での具体的な指導法と捉えることができよう。

他方、谷田貝・石橋（2017）では、旧保育所保育指針の内容を反映して、年齢ごとの保育者の対応方法が書かれている。例えば、1歳3か月から2歳であれば、「言葉の模倣は特に盛んになるので、保育者はゆっくりと正しい言葉使いを心がける。人との関わりを求めはじめるが、友だちとのトラブル等も発生しやすくなるので、常に見守り援助する必要がある。」などが記されている²⁹⁾。また、酒井・守（2017）では、具体的な事例をもとに、保育者の援助の方法が述べられている。例えば、「おおかみさんいまなんじ」の実践において、子どもの名前を呼びながら楽しい雰囲気クラス全体に伝わるように言葉かけをすることで、3歳児にとって一人ひとりとかかわっていくというメッセージになることや、「一緒」「みんな」などの複数の友達を表す表現を使うことで、集団で遊ぶことでゲームが成り立つことに気づいていくといった事例があげられている³⁰⁾。この教科書でも、指導法としての体系的な記述というよりは、個々の事例から指導法を個別的に会得していく構造になっていると言える。

他方、保育内容「人間関係」の教科書では、より具体的な場面に対する援助方法が記されている。例えば、乳児期では、他者を気にし始めた子どもに対して、子どもが目線に向けている他児の様子や、その子自身の気持ちに触れて、「〇〇しているね」などの共感を言葉にすることや、1、2歳児では、子どもが自分でできたと実感し、喜びや達成感を共有できるような援助をすることが示されている³¹⁾。また、信頼関係を育む保育者の基本姿勢として、①子どもの言動を肯定的に受けとめて温かい関心を寄せること、②子どもの思いを理解して、心の動きに応答すること、③子どもの目線とともに考えることが挙げられたり、協同性の発達を促すために、グループのメンバー構成を考えること、自分の気持ちを調整する力が育つように当事者に「何をやりたいのか」「何を實現したくてその行動をとったのか」と問うことを基本にして、互いの思いや考えが理解しやすくなるように援助することなどが述べられている³²⁾。このように、領域に特化した教科書では、ある力をつける（経験の機会を提供する）ために、どのような保育実践が考えられ、その時に保育者はどのような援助をするとよいのかが具体的に述べら

れている。

以上のように、今回分析対象とした教科書では、保育者の指導法について、一般的な原則を記すにとどめるものから、詳細な事例に対する対応方法について示すものまで多岐にわたる。しかし、いずれの場合も共通するのは、章や節として指導法が体系的にまとめられているのではなく、事例をもとにした記述であり教科書全体に分散して書かれているということである。そして、発達に適した実践という点で言えば、年齢ごとの発達の特徴をふまえた指導法は記されているが、それらはいくまでも個別的な事例や目的に即したものであり、体系化されているとは言えない状況にあると言えよう。これに対して、アメリカのDAPの教科書では、異なった特徴がみられた。次章では、DAPの教科書を検討していく。

3. DAPの教科書分析

まず、DAPの教科書は4章構成になっており、内容を整理すると、1章では、乳幼児教育の基礎として、発達にふさわしい実践の詳細とDAPにおける教授方法について記されている。2章では学習のためのステップの設置として、様々なグループ活動の方法や環境構成の在り方などが示され、3章において6つの領域（技術、情動、認知、言語、身体、社会性）の詳細が書かれている。そして4章、カリキュラムの統合について述べられている。このうち、本稿で特に注目したいのは、1章と3章である。なぜなら、1章で発達への理解と指導法が述べられており、3章で保育内容である各領域の理解が述べられているからである。

(1) 発達への理解と指導法に関する記述

1章の内容から整理していく。1章では、子どもの発達について、「子どもは、包括的に発達する」「子どもは順序に従って発達する」「子どもは様々な速度で発達する（個人差がある）」「子どもは安全で安心な感情があるときに最もよく学ぶ」「子どもは積極的な学習者である」「子どもは遊びを通して学ぶ」といったことが述べられている。そして、発達に関する知識がどの

表3-1. 発達に関する知識と教育実践 (抜粋)

発達に関する知識	発達にふさわしい教育実践
子どもは、包括的に発達する	<ul style="list-style-type: none"> ・教員は日々の活動と日課を美的、情動的、認知的、言語、身体、社会的発達を考慮して計画する ・教員はカリキュラムにおいて学習を統合する（例：言語、身体と社会を混ぜる。算数と科学と読むことを組み合わせるなど）
順序に応じて発達する	<ul style="list-style-type: none"> ・教員は発達の段階の知識を用いて、子ども達が期待されている通りに発達しているかを測定し、妥当な期待を決定し、学習プロセスにおいて次のステップを計画する。
様々な速度で発達する	<ul style="list-style-type: none"> ・教員は子ども達に彼らのペースで活動をする機会を与える。 ・教員は1度以上活動を繰り返すことで、子ども達がニーズや能力の変化に応じて参加できる。

Marjorie J.K. et.al., (2015) p.47.より筆者作成。

ように教授に影響するかを論じる節が設けられており³³⁾、その知識がある場合の教育実践の例が記されている(表3-1)。

さらに、「どの戦略が、あるレッスンの目的や目標を達成するのに最も適しているのか?」という問いのもと、教育実践として用いられる戦略について、計16個があげられている³⁴⁾。16個の項目を全てあげると、①感覚の活用、②環境構成をきっかけとした関わり、③タスク分析、④連続性と漸次接近法、⑤足場かけ、⑥段階的な実践と繰り返し、⑦保育者からの誘いかけ、⑧子どもの行動への反応と言語化、⑨子どもの言葉への反応と言語化、⑩モデリングとデモンストレーション、⑪効果的な賞賛、⑫話す・説明する・情報を与える、⑬簡単な指示(Do-it Signal)、⑭挑戦を促す声掛け、⑮質問する、⑯見守るである。これら16項目のなかには、②環境構成をきっかけとした関わりや、⑤足場かけ、⑦保育者からの誘いかけ、⑨子どもの言葉への反応と言語化、⑯見守ることなど、日本の教科書においても事例をもとに言及されている事項も多い。しかしながら、その一般化の程度と詳細さは、大きく異なっている点として指摘できる。

例えば、⑤足場かけについては、「私(保育者)がやるのをあなた(子ども)は見ていて」という最初の段階から、「私がやるのをあなたが助けて」「あなたがやるのを私が助ける」「あなたがやるのを私が見ている」というステップが提示されており、子どもの様子をみながら、このような方法をとることが推奨されている。また、⑨子どもの言葉への反応という項目では、「評価ではないコメントは、子どもの言語的な発達や注意して聞くことに役立つ」「子ども達が言ったことと少しだけ違う表現をすることで、子ども達の語彙が増え、文法的な構造が広がる。また、彼ら自身が言ったことをさらに詳しく述べることを促す。」など、なぜその戦略が有効なのか具体的に示されている。⑪効果的な賞賛では、「よくやった。よくできてる。」という褒め方ではなく、「このお話にたくさん時間をかけたね。状況をより面白くする重要な情報を見つけたね。」というように、個別的な特徴をとらえ、子ども達の行動を認め、彼ら自身の成長過程を比較し、努力や能力と成功・成果とを結び付け、子どもや状況に個々にフィットしていて、邪魔しないような褒め方が良いと詳細に記している。⑮の質問するに関して、表3-2のように、子どもの高めたい能力という明確な目的をもって、質問をすることが推奨されており、「効果的な質問というのは、目的がある(教えたい目的に直接的に結びついている)、考えを促す(明らかなことから興味を刺激する高いレベルの思考へ)、はっきりしている(理

表3-2. 質問に関する具体例(一部抜粋)

子どもの高めたい能力	質問の例
観察	何を見た・聞いた・嗅いだ・味わった・感じた?
以前の経験の再構築	ピザの場所の人たちについて何を覚えてる? 太陽の下に時計を置いた時、どうなった?
原因と結果の関係	それが起こるためにどうすればよい? もしこれをしたら何が起こる?
予測	次に何が起こると思う?
評価	何が起こった?これが起こると思った?実際に起こったことと比較してどう?

Marjorie J.K. et.al.,(2015)p.65 より筆者作成。

解しやすい)、短い(要点を得ている)」とされている。

他方、③タスク分析や、④連続性と漸次接近法、⑬簡単な指示(Do-it Signal)のように、日本においては耳慣れない言葉も確認できる。③タスク分析とは、例えば、テーブルのセッティング、着替え、長い行程の課題の達成といった複数のステップがある行動を達成するための細かな段階を認識することとされる。つまり、子どもが目標を達成しやすいように段階的に指導をしていくための手法であると言える。関連して、④連続性と漸次接近法とは、達成されたタスクに関連する次のステップを用意していくという形で内容をつなげていき、子どもが次第に望ましいゴールへ接近することを目指し、称賛することで子どもの行動を形作っていくことであるとされる。⑬簡単な指示(Do-it Signal)は、「ここを見て」「見たものを教えて」といったような簡単な子どもへの指示を意味し、この声掛けによって、子どもが何を理解し、理解していないのかが分かるというものである。

このように、教育実践の戦略が具体的に体系化されて示されていることに加えて、続く節では、「学習のサイクル」の理論に応じて、どの戦略をどう使うかということが記されている³⁵⁾。学習のサイクルとは、この場合、気づき⇒試行錯誤⇒獲得⇒練習⇒一般化⇒気づきというサイクルである。このサイクルに応じて、基本的な流れとしては、子ども達の興味を新しいものにむける、様々な試行錯誤のための教材を提供する、獲得する段階に合うようにフィードバックする、情報を提供する、質問をする、子ども達が学んだことを違う状況で試す機会を与える、子ども達に新しい状況で学んだことを一般化することを奨励するという教育実践の戦略が述べられている。そして、これらのサイクルにおいて、教員が取る指導法の戦略が、上述の16項目と関連して体系化されている。例えば、「気づき」の段階では、教員の戦略として、①感覚の活用、②環境をきっかけとした関わり、⑦保育者からの誘いかけ、⑩モデルリングとデモンストレーションといった指導法が取れるといったように示されている。

以上のように、DAPでは、指導法が非常に詳細に述べられ、体系化して一般化されているという特徴がみられる。保育者にとって、どのような戦略があり得るのかという指導法の選択肢を一覧できるような構造になっていると言えるだろう。

(2) 領域ごとの発達過程と保育内容に関する記述

続いて、3章をもとに、6つの領域の発達過程と保育内容に関する記述を整理していく。6つの領域とは、美的感覚、情動、認知、言語、身体、社会性である。各領域の基本的な内容構成は、(1)領域の要素、(2)領域個別のトピックス、(3)各領域でのある要素についての年齢ごとの相違、(4)教員の役割、(5)領域の目的と目標、(6)DAPの目標に合わせた活動の事例、(7)教授方法の戦略、(8)留意点、(9)具体的な活動事例となっている。(1)や(2)は、例えば、情動の領域であれば、子どものストレスについて、障害児についてなどが記され、認知の領域であれば、認知的発達を理解するための神経科学の貢献、認知理論(ピアジェなど)などが記されている。本稿において、全ての領域について記すことは紙数の都合上難しく、各領域に関する内容構成の記し方はおおむね同じであるため、ここでは日本の教科書で人間関係を事例としたことに合わせて、社会性の領域について取り上げることにする。

社会性の領域では、まず、この領域の要素が述べられており、それは、①社会的スキル(他人との相互交流)、②社会化(価値・信仰・習慣・ルールを学ぶ)、③社会的責任(お互いと我々の世界をケアし合う)、④社会的学習(多様で民主的な社会のなかで、公にどのように貢献するかを学ぶ)の4つである。このそれぞれの要素別に、より詳細に記されている。

例えば、①社会的スキルでは、基本的な社会的スキルとして、挨拶をする、挨拶に返す、笑う、喜んで話す、何かをしようと他者を誘うといった他者とのコンタクトについてや、他の人を見る、関連するコメントや質問に反応するなど他者との友好的な関係を築くことについて述べられている。そのうえで、これらの社会的スキルを身につけさせるために教員がとるべき手法として、モデリング、遊びの拡大、コーチング、仲介するという4つの方法が明示されている³⁶⁾。モデリングは、真似できる行動をして遊びへと誘導することや、見本となる行動をすることである。遊びの拡大は、質問をしたり、情報を与えたりして、遊びを拡大させることである。コーチングとは、いわば「言って聞かせる」ことである。具体的には、子ども達に自分の行動がどのように他人に影響するかについて情報を与えること、子ども達に、その行動が他の人達にどう思われるかについて情報を与えること、1人の子どもの行動を他の子により理解できるように翻訳することなどの方法が記されている。仲介するという方法に関しても、介入の始まりから、それぞれの子どもの見方をはっきりさせること、まとめること、代替案を考へること、解決策に同意すること、問題を解決するように後押しすること、フォローする（解決後の様子を見る）ことというように具体的に記されている。このように、ある目的を果たすための方法が詳細に記されているのが特徴的である。

続いて、この領域の目的と目標が明記されている。目的は、「他の人と良い関係を築き、自分の行動をコントロールし、向社会的な行動をとり、市民的な価値観を育むこと」であり、目標は、計18個あげられている。例えば、社会的なスキルを発達させること（例：人びとの名前を知り、使う。など）、他の人の特性や活動に気づくこと、他の人の感情や見方を認識すること、平和的な方法でいさかきを解決することなどである。また、表3-3のように、ごく一部ではあるが、年齢ごとの活動例が記されている。

表3-3. スキルを養成するための活動例

ゴール1	3-4 歳	5-6 歳
社会的スキルが発達する	グループタイムの時に、子ども達の名前を使った歌を歌う。子ども達、その日に誰がいて誰がいないのか分かる。	全ての子どもの写真や興味、好きな事、嫌いなことを書いたクラスブックを作る。1年を通して、子ども達が自分のページや友達の名前を付け加えられるようにする。

Marjorie J.K. et. al., (2015) p. 458より筆者作成。

そして、社会性の領域での教授戦略について14項目述べられている。例として初めの5つ程度のみを示したい。1つ目は、子ども達がお互いの名前を学ぶのを助けること、2つ目は、社会的スキルを練習できる機会をたくさんもつことである。2つ目については、「探索したり発見したりできる活動を豊富に提供する。そのなかで、子ども達は、どのように参加するのか、何が起こるのかを決めることができる。共有したり協力したりできるように、個々のセットではなくグループの教材のセットを用意する。伝統的には1人でやるような活動（例えば絵を描く、パズルを完成させる、橋を作る、お話を読むなど）を2人や少人数のグループでおこなわせる。」というように具体的に説明される。3つ目は、子ども達が社会的なスキルを強化し、友好的な行動をとるために、他の人びとの感情に気づけるようにすることであり、「子ども達が共通して抱いている感情を言葉にする」「子ども達の感情を比較して表す」「子ども達がより

感情のシグナル(声のトーンや表情など)を理解できるように助ける」といった具体的な方法が示されている。4つ目は、彼らの行動が他人にどう影響を与えるかを認識させるのを助けることである。この点も、「子ども達の行動の他の人への影響を指摘する」「子ども達に他の子どもの行動について彼らがどう思うか尋ねる。」「子ども達がお互いに気持ちについて話すように誘う。」「子ども達に彼らの行動が他人にどのように影響するか評価させる。」といったように、手法が示されている。5つ目は、主張するための言葉を教えることである。例えば、「これはまだ使ってるよ。次にして。順番がいいな。」など、自分の思いや権利を主張するための言葉を使うように指導することが記されている。

これらの戦略をふまえたうえで、章の最後に、いくつかの実践の提案として、その実践の目的、教材、過程、より簡単なレベル、より難しいレベルについて示された簡易な指導案のような形式のものが8つ示されている。下記に事例を1つ示した。

▶直接指導的な活動

〈活動名〉ブラウンベア、ブラウンベア

目的1. 子ども達は名前を知ることや使うことで社会的なスキルを発達させる

教材：茶色いクマのぬいぐるみを1つ

過程：見本を見せながら、ゲームの説明をする。「ステファン、クマさんをもって、円の中心に座って」そして、他の子が「クマさん、クマさん、何見てる？」と声を揃えて言う。中心にいる子どもは、後ろを向いて、「僕は、僕を見てる〇〇ちゃんを見てる！」と言う。中心の子どもは、他の子どもを見るか、指さすかして、彼や彼女の名前を言う。名前を呼ばれた子どもは、次にクマのぬいぐるみをもつ。何人かの子どもか、全ての子どもの名前が呼ばれるまで繰り返す。

〈簡単にするには〉4～5人のグループにする。子どもがクマをもって誰かを見て、全員でその子の名前を呼ぶ。

〈難易度を上げるには〉大きなグループでおこなう。1人の子の名前は1度しか呼んではいけないことにして、全ての子の名前が呼ばれるまで続ける。

この事例から分かるように、実践事例とはいわば指導計画であり、子どもの具体的な様子を理解するという趣旨はみられない。一方で、発達に適した実践という点で言えば、その実践の難易度をあげたり、簡単にした場合の例も含めて記されている点が特徴として指摘できるだろう。

以上、アメリカのDAPに基づく教科書を分析してきた。まず言えるのは、どのように対応していくかという方法論の記述が多いことである。そして、その際、特徴的であるのは、理論に基づいた指導法が記されている一方で、子どもの遊びや生活の様子を具体的な事例として理解を深めていくという記述がほとんどない点である。事例は、導入として使用されることはあるものの、指導法の記述の方がメインとなっており、日本の教科書のように子どもの姿を理解することがメインとはなっていない。また、各領域の項目では、年齢ごとの目標の例も記されていたり、実践事例では実践の難易度の変更例も記されており、段階的な発達に応じて実践を変えていくという視点が見られることも特徴として指摘できるだろう。

4. 考 察

以上、日米の教科書を比較してきた。両者の教科書を比べたとき、保育内容の理解に関する記述の違い、指導法に関する記述の違いとして指摘できるのは次の2点である。

1点目に、保育内容の理解に関する記述の違いとして、日本に関して今回分析対象とした教科書では、保育内容を理解するために、子どもの遊びや生活の様子を具体的な事例として記し、子どもがどのような経験をしているか、その経験がどのように領域を満たすかという記述がなされていた。すなわち、保育内容を理解する基本として、子どもの姿そのものに焦点が当てられているということが分かる。他方、DAPの教科書では、保育内容の理解とは、すなわち、子どもの発達領域の理解であった。換言すれば、子どもの発達の要素から分けられた6つの領域について、それぞれどのような発達理論があるか、その領域で発達を評価する指標（目標）として何があるのかを理解することが優先されていた。そのうえで、その目標を達成するための方法が、実践事例として示されていた。このように、日米の教科書を比較すると、保育内容の理解に関する記述の方針が異なっていることが明らかとなった。

2点目に、指導方法に関する記述の違いとして、日本の教科書では、指導法を主題として体系的に記述することはなく、大まかな指導方針の記述が多かった。例えば、子ども1人1人を理解することや、応答的に関わること、共に活動していくことなど、保育方法の基本となることが指導法として記されていた。また、年齢に応じた指導・援助の注意点や実践例は紹介されているものの、指導法として体系化されていることはなかった。他方、アメリカの教科書では、より具体的な指導法が体系化して記されていると見てとることができる。16個の教授方法に関する記述をみても、褒め方についてどう褒めると良いかまで詳細に述べられているといった具合である。また、各領域での指導方法についても、指導法は一覧化されており、例えば、「友好的な行動をとるために、他の人びとの感情に気づけるようにする」という目的のために採ることができる具体的な方法が詳細に述べられている。

このような日米の相違は、幼児教育・保育カリキュラムにおける基本的理念の違いとして理解することができるだろう。OECD（2011）の分類では、知識やスキルの獲得を目指す学校へのレディネスの伝統と、子どもの生活そのものを重視する北欧諸国の伝統として、各国の幼児教育・保育カリキュラムを分けているが³⁷⁾、アメリカは伝統的には学校へのレディネスの伝統に属し、日本は北欧諸国の伝統に属するだろう。このような、基本方針の違いによって、保育内容を子どもの発達とどう関連づけるのか、援助方法をどの程度まで具体化して記すのかという点が異なってくると考えられる³⁸⁾。すなわち、日本の保育においては、子どもの生活そのものを重視する保育観があり、それを背景として、子どもの姿を十分に理解し、そこから保育内容を捉えていくという記述が多いことが推測される。一方で、アメリカでは、子どもの知識やスキルの獲得を目指す保育観があり、どのような知識やスキルを獲得すべきかという点で保育内容が捉えられ、その知識やスキルの獲得のために有効な指導法が体系化されて示されていると考えることができるだろう。

両者の相違の背景については、より詳細な検討が必要となるが、両者の相違を明らかにすることによって、特に日本の保育者養成機関に対して得られる示唆は、指導法の体系化という点にある。今回分析対象としたDAPの教科書では、足場かけや質問、子どもへの応答など、日本の保育現場においても日常的におこなわれている指導法が多く確認された。保育内容総論や

各論の授業において、これらの指導法を一覧として補助的に示すことは、発達に適した実践をより具体的に考えていく際のヒントとなり得ると考える。これにより、保育内容として何をするかという点に、具体的にどのように子どもと関わるかという点を統合させた形で実践を考えていくことができるのではないだろうか。目の前の子どもを理解するという形で保育内容を押さえ、そこから発達の道筋を考慮して子どもとどう関わるかという指導法を実践力として身に付けることを考えた時、DAPの教科書の示す体系化された指導法は、有効性を持っていると考える。

5. おわりに

本稿では、日米の教科書比較から、保育内容の理解と指導法に関する記述の相違を明らかにしてきた。両者の相違は、それぞれの文化的背景を特徴としており、優劣をつけるべきものではない。あくまでも、それぞれの実践を客観視し、新たな改善点や課題を見つけるために、本稿の結果を活用すべきであると考え。本稿では、分析対象とした教科書が限定的であり、特にアメリカにおいてはより多様な教科書が存在していると考えられるため、本稿の事例をそのまま各国の特徴として結びつけることには注意が必要である。しかし、一例として明らかになった内容からは、日本の保育にとっても示唆に富んだ相違を見出すことができたと言える。今後は、より多くの国の教科書を分析対象に加え、保育内容の理解と指導法について、多様な視点を得ることを目指していきたい。

注・参考文献

- 1) 岸井勇雄・無藤隆・柴崎正行(監修)『保育・教育ネオシリーズ4 保育内容総論』同文書院、2017年、7頁。
- 2) 大豆生田啓友ら(編)『最新保育講座4 第2版 保育内容総論』ミネルヴァ書房、2016年、96頁。
- 3) 森上史郎(編)『保育原理 第2版』ミネルヴァ書房、2009年。
- 4) 全国保育団体連絡会・保育研究所(編)『1989保育白書』草土文化、1989年、6-30頁。
- 5) 大豆生田啓友ら、前掲書、2016年、76頁。
- 6) 矢藤誠慈郎ら「保育者を養成するプログラムに関する日米比較研究－組織レベルの事例の比較－」『新見公立短期大学紀要』第25巻、2004年、23-33頁。
- 7) 全米乳幼児教育協会(編)、白川蓉子・小田豊(日本語訳監修)『乳幼児の発達にふさわしい教育実践—21世紀の乳幼児教育プログラムへの挑戦』東洋館出版社、2000年。
- 8) 矢藤誠慈郎ら、前掲論文、2004年。
- 9) 全米乳幼児教育協会(編)、白川蓉子・小田豊(日本語訳監修)、前掲書、2000年。
- 10) 無藤隆「保育学研究的現状と展望」『教育学研究』第70号3巻、2003年、393-400頁。
- 11) 全国保育士養成協議会「保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容について (H30.6.24)」
(https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/30-1s2-2.pdf) (PDF取得日2018年9月10日)
- 12) Marjorie J.K. et al., *Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practice in Early Childhood Education*. PEARSON, 2015.
- 13) 大豆生田啓友・田澤里喜(編)『保育・幼児教育シリーズ 保育内容総論』玉川大学出版会、2018年、5頁。
- 14) 神長美津子・津金美智子・田代幸代(編)『保育内容総論』光生館、2018年、2頁。
- 15) 谷田貝公昭・石橋哲成(監修)『コンパクト版 保育者養成シリーズ 保育内容総論』一藝社、2017年、21頁。
- 16) 神田伸生(編)『演習 保育内容総論 子どもの生活・環境・遊びに向き合う』萌文書林、2013年、88頁。

- 17) 谷田貝・石橋、前掲書、2017年、104頁。
- 18) 神長・津金・田代、前掲書、2018年、81頁。
- 19) 神田、前掲書、2013年、96-99頁。
- 20) 岩立京子・西坂小百合（編）『保育内容 人間関係』光生館、2018年、34頁。
- 21) 神長・津金・田代、前掲書、2018年、47頁。
- 22) 同上書、49-50頁。
- 23) 同上書、157頁。
- 24) 神田、前掲書、2013年、77頁。
- 25) 大豆生田・田澤、前掲書、2018年、62頁。
- 26) 同上書、70頁。
- 27) 神長・津金・田代、前掲書、2018年、152頁。
- 28) 神田、前掲書、2013年、99頁。
- 29) 谷田貝・石橋、前掲書、2017年、97頁。
- 30) 酒井幸子・守巧（編）『演習 保育内容総論』萌文書林、2017年、108頁。
- 31) 岩立・西坂、前掲書、2018年、22-24頁。
- 32) 同上書、2018年、66-73頁。
- 33) Marjorie J.K. et.al., *Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practice in Early Childhood Education*. PEARSON, 2015. P.47
- 34) *Ibid.*, pp.56-66.
- 35) *Ibid.*, p.69.
- 36) *Ibid.*, pp.437-441.
- 37) OECD（編）星三和子ら（訳）『OECD保育白書 人生の始まりこそそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較』明石書店、2011年、163頁。
- 38) 天野（2017）では、この2類型での保育内容の相違について述べられている。（天野珠路「保育における『領域』とは何か－保育内容の5領域に関する国際比較－」『日本女子体育大学紀要』第47巻、2017年、1-11頁。）

