

指導計画における個人差

芝崎良典¹・山崎晃¹・湯澤美紀²・寺上並歩³

Indivisual differences in teaching plan

Yoshinori Shibasaki¹, Akira Yamazaki¹, Miki Yuzawa² and Namiho Teragami³

This study examined how kindergarten teachers recognize individual differences like child's personality, character and ability in early childhood education and whether they make teaching plan taking due account of the importance of individual differences of preschoolers. It interviewed three kindergarten teachers on education activities. Results indicated that teachers made light of the course of study for kindergarten for making teaching plan. They also recognized indivisual differences as whether child has abilities to attain a certain subject or not. Finally, they made light of the indivisual differences of children when making teaching plan. We suggested some problems of making teaching plan in early childhood education.

Key Words: Indivisual difference, teaching plan, kindergarten

目的

本研究の目的は保育者が子どもの個人差に対しどのような指導計画を立案し実践しているかをインタビューを用いて明らかにすることであった。特に指導計画において保育者が個人差をどのように扱い保育を行っているのかに着目した。

“子ども一人一人”が強調される背景

平成10年(1998年)に改訂された幼稚園教育要領では保育者が子ども1人1人の特性を理解すること、その理解に基づいて保育者は様々な役割を果たさねばならないことが強調されている。幼稚園教育要領、幼稚園教育の基本(3)にはこのようにある。“幼児の発達には、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、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”。

子ども一人一人が今何を期待しているのかそれを

保育者が理解することが個に応じた保育の出発点である(西山・片山・謝・山崎, 1998)。しかしながら、1989年以前の保育は集団主義かつ保育者主導の保育が支配的であり(小田, 1998)、クラス全員が一緒に集団として活動することが求められるあまり、子どもの個性が軽視される場合があったという(鯨岡, 2001)。

現在の主流は保育者主導型の保育ではなく子どもが自発的な活動を展開できる自由保育であると言えらるであろうが、自由保育を行っているから子どもの個性を重視した保育が行われているかと言えばそうではない。鯨岡(2001)は、一斉型保育から自由保育への転換によって保育者は子どもに何かを“させる存在”、“従わせる存在”ではなくなったが、本来保育者にあるべき指導性まで失わせる結果となったと述べている。つまり、保育現場では子どもは子どもたち同士で“育ち合う”のであるから保育者はできる限り指導的なはたらきかけをするべきではないという風潮が広まってきたというのである(鯨岡, 2001)。このように集団から個人へといった視点の転換は進みつつあるものの現場においては転換の意味が誤解されている可能性もある。そこで本研究では保育活動において子どもの個人差がどのようにとらえられているかを明らかにすることを目的とした。

¹ 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設

² 日本学術振興会特別研究員(京都大学)

³ 横浜市立下和泉小学校

指導計画における個人差の扱い

保育実践においては保育者が予測もしない行動をし予測もしない事態が生じる。そうであるから、実際の保育実践において保育者は子どもの発する信号をすばやく的確にとらえ、その信号の意味するところを認知し適切な判断を行う必要がある(山崎, 1995)。

しかしながら、その判断が常に適切なものであるとは限らない。謝・西山・片山・山崎(1997)は幼稚園児120名を対応児(乱暴されたら反撃する子ども)、非対応児(乱暴を受けても反撃できない子ども)などに分類し、各タイプの子どもの対人葛藤場面での保育者の介入期待の高さの測定を行っている。我々は直感的には乱暴を受けても反撃できない子どものほうが反撃できる子どもよりも保育者の介入を期待していると予測するであろう。しかしながら、謝ら(1997)からの実験結果からは我々の素朴な予測とは異なり対応児のほうが非対応児よりも保育者の介入を期待する程度が大きという結果が得られているのである。続いて、西山・片山・謝・山崎(1998)は対人葛藤場面における子どもの抱く介入期待と保育者の期待認知との関連を検討しているが、その結果、子ども特に乱暴をされても反撃できない子どもの葛藤場面における介入期待と保育者の期待認知との間には大きな不一致があることが報告されている。

保育実践における咄嗟の判断をより適切なものとするために必要なものが予測である。このような活動や環境構成をした場合、あの子どもはこのようにふるまうであろうといった予測である。咄嗟の判断が必要になるのは子どもが保育者の予想もしない反応をする場合なのであるから、その予想もしない反応を最小限にするには、保育者が一人一人に対してある程度の行動の予測をもっておけばよい。また仮に立てた予測とは異なる反応を子どもがしたとしても、その予測と結果のちがいを検討することにより予測をより適切な方向に修正することが可能となる。つまり、予測、実践、反省のサイクルを繰り返すことにより、子ども一人一人への理解が深まっていきより個人差への対応が適切なものとなっていくであろう。

さらに、必要なことはその予測を文章化することである。すなわち、指導計画を作成することである。指導計画とは教育課程で定めた目標を達成するために具体的な援助の方法を考案する作業のことであるが、これを作成することにより自身の予測をもって保育活動にあたることができる。また自身の保育実

践を省察する際その予測のどこに不具合がありどう修正すればよいかの検討を可能にする。指導計画を立案する段階で子ども一人一人の予測が行われているならば、保育活動が予期せぬ事態の連続というにはなりえない。

以上のように個人差に適切に対応するためには子ども一人一人異なる個性・特性に対応する一人一人の指導計画が立てられることが理想であるが、実際には保育者に許されている準備時間を考えればそれを実現することは極めて困難である。また、一人一人の計画を立案したとしても、数名の保育者が多数の子どもを担当しているのであるから、実際のところ子どもたち全員の活動を把握しながら一人一人に対応した計画を実践することは極めて困難であろうし、一人一人について省察を加えていくのは現実的には不可能であると思われる。

ただ、文字通り一人一人の子どもの計画を作成するとまでは行かなくとも、子ども一人一人の個性を把握しながらある程度それらの差異に対応できる指導計画を作成することは必要であろう。つまり、集団を単位とした指導計画を作成するのではなく、ある程度個人差を考慮にいれた“幅をもたせた”(森上他, 1999)指導計画が必要であろう。

以上のように個人差を考慮しながら指導計画を立案することが幼稚園教育要領の精神に沿った保育を行うために必要である。しかしながら、多くの保育者が一人一人への対応に難しさを感じているという報告(上田, 2001)がある一方で、保育者たちがどのように個人差をとらえその個人差をどのような形で指導計画に反映させているか不明である。そこで本研究では、3名の保育者へのインタビュー調査を行い、実際の保育現場では子どもの個性・特性といった個人差をどのようにとらえ保育を行っているのか指導計画に焦点を当てながら検討した。まず、保育者が指導計画を何をもとに作成しているのかを検討した。その後、保育者が子どもの個人差をどのようにとらえており、その個人差をどう指導計画に反映しているのかを検討した。

方法

調査対象者

H県内幼稚園の保育経験年数の異なる3名の幼稚園教諭であった。調査対象者は様々な立場からの意見が聞けるよう、保育年数、勤務する幼稚園の設置主体が3者で異なるよう配慮した。A保育者はインタビュー当時無認可私立幼稚園の担任教諭であり、保育経験は1年であった。B保育者は国立大学の附

属幼稚園の担任教諭であり、保育経験は15年であった。また、C保育者は公立幼稚園の園長であり、保育経験は35年であった。A保育者、B保育者、C保育者ともに女性であった。

手続き

調査はインタビュー形式で個別に実施した。一人あたり1時間であった。A保育者およびB保育者には担任保育者として自らの保育実践を語るよう、C保育者には管理職という立場から他の担任保育者の様子を語ってもらうと同時に、自らの実践についても語るよう求めた。会話は録音し、インタビューの終了した後には文章化した。

結果・考察

以下、(1)保育者による指導計画のとらえ方、(2)個人差のとらえ方、(3)指導計画における個人差の記述について述べる。インタビューの引用では意味が変わらない程度に表現を変えている箇所がある。加筆した箇所は括弧で囲っている。

(1)保育者による指導計画のとらえ方

教育課程は保育活動の指針である。教育課程によって幼稚園での生活設計の見通しを立てることができる(森上他, 1999, p.194)。長期的な見通しをもとにより短い期間における具体的な保育計画、すなわち、年間計画、期案、月案、週案、日案を立てることができるのである(森上他, 1999, p. 195)。下に引用するように保育者も指針としての教育課程の重要性を認識している。

C保育者

まず、日案があり、週案があり、週案と日案を一緒にした週日案というかたちをとっていたり、それから月案があり、期の計画があり、年間の計画があり、最後に教育課程がありますよね。①本当は教育課程があって(各案に)降りてくるです。

しかしながら、下線①“本当は”という言葉が暗に示すように、“実際は”教育課程あるいは長期的な見通しというのは日々の保育活動においてそれほど重要視されていないようである。

下に挙げたように当時A保育者の勤めている園には教育課程がなかった。教育課程に代わって子どもの発達の見通しとなるものに年間計画があるが、

下線②に示すように年間計画の有効性を認識しながらも日々立てられる保育計画は長期間の園生活の見通しのもとに立てられているわけではないようである。

A保育者

私の勤めている園では(設立されてから)まだ3年目ということもあって、まだ園としての教育課程がない状態です。経験のある先生方は、今までの経験をもとに本園で実践しています。

日案は活動の流れを把握するために役立つと思います。ただし、年間計画や月案を参考にしながら、日案を立てるということはありません。月案はクラス全体や子ども全体のめやすとなる到達点、目標を意識するために役立つと思います。また、年間計画は次の学年にあがるまでに何をしておかなければならないかを把握するために役立つと思います。しかし、②実際のところほとんど参考にすることはありません。

A保育者は保育年数1年未満の保育士である。インタビューを実施した時点では、実際に幼稚園の生活の流れを年間を通じて体験しているわけではない。実際に園生活の流れを経験してみないと、それを日々の保育計画の立案に反映させるといった技量が育たないという可能性もある。しかしながら、以下に示すように、保育年数15年のB保育者、保育年数35年というC保育者ともに長期間の見通しを軽視する傾向がある(下線部③、下線部④)。B/C保育者は見通しよりも眼前の子どもたちの実態を重視する。短期的な計画は言わばモデルから導出されるものであるが、B/C保育者は短期的な計画を言わばデータから導出しようとしているのである。

B保育者

短期、日のとか、日々だったり、週(の計画)だったりすると、もう自分の頭のなかで(他の資料を参考にしないで作成するしかない)。日々なんかはもうとにかく、頭のなかででしか考えるしかなかったり、子どもの姿だったり、③実態というものがあって(計画は立案されるものだと思います)。

C 保育者

長期的なものは園の教育目標、先ほど言った教育目標とか、(保育者がこうあってほしいと)望む子ども(の姿)みたいなものから、わりと高度なおおまかなねらい、大きなねらいが設定されていると思うんですよ。高度なねらいというか、大きなねらいというか、そういうものが書かれていたり、つまかさねの様子が、育ちの様子がわかるということ、こまかいことではなく、おおざっぱにとらえたねらいがわかるだけのものなので、(長期的な計画というの)あまり見ないとおもうんですよ。④その場その場で、短期的なものは、やっぱり、日々の保育記録をもとにしながら、次はどうしたらいいんだらうかと即対応できる内容を書いていくものだと思うんですよ。

幼稚園教育が一定の目標のもとに展開される教育活動である以上、その活動は長期的な見通しのもとに展開されるものでなければならない。もちろん、それは“見通し”であるから常にそのとおりに子どもの園生活が展開されるわけではない。子どもの実態に即しながら保育が行われなければならない。つまり、一定の見通しのもとで子どもの実態に即した指導計画が立案される必要がある。長期的な展望と眼前の子どもの姿の理解の2つの要素がバランスよく反映されることが必要である。

しかしながら、A/B/C 保育者ともに長期的な展望を軽視する傾向がある。こうした子どもの実態を重視する姿勢は何らかの保育信念に拠るものではなく物理的な問題によるものであろう。C 保育者が下線部⑤で語るように毎日の保育活動の多忙さのなかでは長期的な見通しを振り返ってみるという余裕はないようである。眼前の子どもたち、すなわち具体的な子どもたちの姿を長期的な見通しのなかに位置づけて考えてみるという心的な余裕がないようである。

C 保育者

(教育課程を) 見ることが少ないですね。月案におろすときにも、ここを見ながら、ここの期のここだから、じゃあ今は何をやらん、この月はやればよかったという

ことをみないといけないんですけど、園便りを書くときに、保育目標を書いていくときに、4歳はこれ、5歳はこれっていうときに、あの、写してる。だから、去年と変わってなかったら、そのまま、ワープロならワープロに残ったまま、打ち出しているのが現状だと思うんで、日々子どもたちの対応っていうところを大切にしてるから、それは悪いことではないって私は思うんですよ。(中略) これに加えていけば(長期的な見通しを子どもの実態にあわせて変更していけば)、また、新しいあの教育課程が、ここ園独自のものがでてくるのかも分からないから。⑤忙しきで、なかなか、これを見ながらこれをやるっていう流れの中で日々書くことは少ないって思うんです。

(2) 保育者による個人差のとりえ方

個人差といっても様々な側面がある。1つは能力を基準にした個人差であり、ある行動が“できる”、“できない”といった個人差である。また、関心・興味の向ける対象のちがといった個人差もある。他の子どもと遊びたいと強く願う子どももいれば、一人で“遊びこむ”ことを願う子どももいる。縄跳びができるように意欲をもって取り組む子どももいれば、縄跳びに興味を示さない子どももいる。

インタビューの結果、B 保育者からは明確な回答を得ることができなかったものの、A/C 保育者とは、“できる”・“できない”といった視点で個人差をとらえていることが分かった(下線部⑥、⑦)。インタビューの引用部分からは個人差の問題を語っていることが分かりにくい、いずれも聞き手が個人差についてのとりえ方について質問した回答である。幼児期は発達のはやい・おそいが顕著な時期である。そのため“できる”、“できない”という差異が目立ちやすい時期であり、保育者の目につきやすいのであろう。なお、B 保育者からは明確な回答が得られなかったので引用していない。

A 保育者

⑥子どもの姿は、できなかったものができるようになるという点から評価しています。例えば、転ぶことなく走ることができるようになったとか、運動場を1周走るとしんどいと言っていた子が無理

なく走ることができるようになったとか、はさみの使い方が、上手になったとか、線がまっすぐ描けなかった子が描くことができるようになったなどといったふうにです。できるできないは個人差の問題なので、直接指導計画に反映する事は難しいと思います。

C保育者

誕生日会にしても、⑦お話を聞いて、その気持ちでやってきている子もいれば、やっぱり、そういう気持ちでない子もいると思うんだけど、ひとつのねらいとしては、誕生日を迎えた子を祝ってあげる気持ちをもつとかね。誕生日会やっても、ほんとにみんながみんな祝う気持ちできてるかっていうと、そうじゃないんだと思うんですよ。

しかし、“できる”、“できない”という視点のみでは子ども一人一人に対応した保育はできない。例えば、仲間関係が形成“できない”子どもの援助を考える場合、その子どもが仲間関係の構築を希望しているかしていないのかによってその指導のあり方は大きくことなる。また、鉄棒が“できない”子どもの場合であっても同様である。“できない”こと、あるいは“できる”ことがその子どもにとってどういう意味をもっているのかといった視点が必要である(森上, 2001)。

(3) 指導計画における個人差の扱い

下線部⑨でB保育者が語るように個人差を考慮した指導計画は週案あるいは日案といった短期の指導計画で扱われるものととらえられている。しかし、実際のところその扱いは“余白”に記されるものであり、指導計画の一部として記述されるわけではないようである。また、“余白”にさえ個人差に関する対応が記されない場合のあることが、下線部⑧、下線部⑩でA保育者、C保育者がそれぞれ語っている。これらは個人差に応じた計画を立案するための時間的余裕がないというよりも、指導計画に個人差に関する記述を入れるべきでない(下線部⑧; A保育者)という信念であったり、指導計画で個人差について言及することにあまり意味がない(下線部⑩; C保育者)というとらえ方に拠るものようである。

A 保育者

⑧指導計画内には個人は出せません。一般的・平均的な内容で立てるしかありません。もちろん、同じ素材や説明をしても子どもによってできあがる作品は異なってはきますが。

B保育者

個人差はですね、⑨長期的な方にはちよつとでてこないなって思いますが、週案とか短期のほうにでてくると思うんです。自分のなか、自分がするときにはそうかなって。でも、だいたいの傾向として、気になる傾向っていうときには、姿として書き表している。他の園に出したりするものじゃなくて、なんか自分のなか、園のみんなで検討するものとして。だから、本当に形式っていても、そんな形式ばって書いてないんで、⑩個人のことがどうしても気になって書きたかったら、その端にでも書いとくっていうことはあります。

C保育者

個人のことは、その場その場の対応でしかできないと思うんです。個人的に入っていくので(個人的にある子どもに保育者が関わっていくことなので、の意)、それこそ先生たちが臨機応変に柔軟にかかわりのなかで、⑩対応しているような気がするんで、指導計画のなかで個人的なものを生かすというのはあんまりないような気がするんです。
(中略)⑩個人個人はその場その場の臨機応変な対応で、やっていくしかないと思うんですが。

下線部⑩でC保育者が語っているように、指導計画には記述していなくとも、日々保育者は保育現場で子どもの個人差に対応している(白石, 1995; 白石・山崎, 1992; 山崎・玄・白石・原野, 1991; 山崎・白石, 1993)。

聞き手

興味のちがいという個人差がありますよね。このことには興味があって、集中してできるということがありますよね。(中略)そういうのは指導計画の中には反映されるわけですか?実際には?

C保育者

反映してないですね。反映してないと思います。だから、学級全体でやる活動の場合は、⑬こういう子もいるだろう、こういう子もいるだろうという目安をもつて。

C保育者は下線部⑬において指導計画で個人差にふれることは意味がないと述べているが、下線部⑬に示すように“目安”をもって保育活動を行っていると言っている。“目安”とは予測と言い換えてよい言葉である。たとえ指導計画には記述されなくとも、保育者は何らかの個人差に関する予測をもって保育を行っているのである。

しかしながら、保育活動はその目的や方法が明確なかたちで定義できない活動であり、そこで用いられる知識や技術はいわゆる科学的な方法によって基礎付けることができないものである。どのように指導・援助すればよいか、あるいは行った指導・援助が適切なものであったかが非常に分かりにくい。そのため、保育者に必要な資質には自身の行った指導・援助が適切であったかどうかを省察する能力が挙げられる。その省察のためには自身の予測を明確なかたちで意識化しておく必要がある。どうしてあの状況であの子どもにあのような援助を行うべきであったのかそれを省察しうるためには保育活動における構えを自覚する必要がある。指導計画の立案とはもちろん幼稚園教育の目的を達成するための活動であるのか言うまでもないが、自身の保育活動に対する構えを自覚し、自身の指導法が適切であったかどうかを吟味するために必要不可欠な活動であるからである。

また、指導計画を書き自身の予測を文章化することにより他の保育者とそれら予測・結果・省察を共有することができる。指導計画に記述されず現場で“臨機応変”に行われる個人差への対応は言わば直感的あるいは職人的なものに見え、なぜあのように

対応したのかを言語化しにくい行動である。このような言語化されていない知識・技術を言語化する努力あるいはその資料を他者と共有していく努力を続けていくことにより保育者全体の知識・技量の向上につながっていくであろう。

まとめ

本研究では保育現場では子どもの個性・特性といった個人差をどうとらえ保育を行っているのか指導計画に焦点を当てながら検討した。まず、保育者が指導計画を何をもとに作成しているのかを検討した。その結果、子どもの実態に焦点を当てて作成しており、教育課程など園生活の流れなどはあまり考慮しないことが分かった。また、保育者が子どもの個人差をどのようにとらえているか検討したところ、“できる”・“できない”といった能力の次元で個人差をとらえる傾向のあることが分かった。さらにその個人差をどう指導計画に反映しているのかを検討したところ、指導計画に個人差を反映させることはできない、あるいは実践上意味がないことと考えていることが分かった。子どもの個人差に対応した保育を行うためには、個を考慮に入れた指導計画の作成と省察が必要であると思われるが、今回の調査では保育者たちはその必要性を認めていないことが分かった。今後は保育者の保育信念などをより詳細に聞きだせるよう工夫しながら指導計画における個人差の位置づけについて検討をする必要がある。

引用文献

- 鯨岡峻 2001 発達 ミネルヴァ書房 pp.17-19.
森上史朗 2001 発達 ミネルヴァ書房 pp.2-4.
森上史朗他 1999 幼稚園教育要領解説 フレーベル館。
西山修・片山美香・謝文慧・山崎晃 1998 被攻撃場面における幼児の介入期待と保育者の期待認知との関連—攻撃特性に着目して— 幼年教育研究年報, 20, 27-34.
小田豊 幼稚園教育の現状と課題 大塚忠剛編著 幼年期教育の理論と実際 pp.199-201 北大路書房。
謝文慧・西山修・片山美香・山崎晃 1997 被攻撃場面面で幼児が抱く保育者への介入期待 幼年教育研究年報, 18, 59-66.
白石敏行 1995 友達の少ない幼児の仲間関係の発達に関する縦断的研究(2)—女兒の事例について— 幼年教育研究年報, 17, 61-67.

白石敏行・山崎晃 1992 幼児の自己調整の発達と
保育者の指導・援助(1) 広島大学教育学部紀要
第1部(心理学), 41, 213-219.

上田淑子 2003 保育者の力量観の研究—幼稚園と
保育所の保育者の比較検討から— 保育学研究
, 41, 184-191.

山崎晃 1995 同年齢の友だちとの遊びについて 小
玉武俊(編著) 教育・保育双書14 内容研究領

域人間関係 北大路書房 Pp.136-152.

山崎晃・玄正煥・白石敏行・原野明子 1991 友達の
少ない幼児の仲間関係の発達に関する縦断的研
究 幼年教育研究年報, 13, 1-9.

山崎晃・白石敏行 1993 幼児の自己調整の発達と保
育者の指導・援助 幼年教育研究年報, 15, 1-
11.