

# 幼児教育における援助・指導のあり方に関する検討

— “Guided Play” の概念に着目して—

## A Study on the role of Support and Guidance in Early Childhood Education

— Focusing on the Concept of Guided Play —

平野 麻衣子

Maiko HIRANO

- I はじめに
  - 1. 問題の所在
  - 2. 研究目的
  - 3. 研究方法
- II 幼児教育における援助・指導の位置づけ
  - 1. 『保育要領』発行時（1948）
  - 2. 『幼稚園教育要領』発行時（1956）
  - 3. 『幼稚園教育要領』第2次改訂時（1989）
  - 4. 『幼稚園教育要領』第3次改訂時（1999）
  - 5. 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』発行時（2014）
- III “Guided Play” の概念における援助・指導のあり方
  - 1. Guided Playとは何か
  - 2. Guided Playにおける教師の役割
  - 3. Guided Playによる学びの効果
  - 4. Guided Playに関する検討
- IV おわりに

## I はじめに

### 1. 問題の所在

2015年4月より子ども・子育て支援新制度がスタートし、乳幼児期の教育・保育を一体的に行い、乳幼児期の子育てを社会全体でどのように支えていくか、関心が高まっている。制度の背景には、女性の社会進出や待機児童解消の問題があり、保育の量的整備が進められている。そうした量的な整備によって、これまで公的保育サービスを受けられなかった子育て家族にも支援の幅を拡大し、地域や各家庭の子育ての事情に合わせた支援が求められている。

もう一つの背景に、世界的な質の高い幼児教育や保育への注目がある。OECD等の報告から、諸外国の乳幼児期教育システムの幼保一元化の増加、託児サービスとしてだけではなく、乳幼児期の教育の重視や保育の質の向上の議論、小学校以上のカリキュラムとの一貫性・連続性を検討する中で、同時に幼児教育・保育のあり方の独自性や保育者の専門性の議論が行われているとの報告があり、わが国においても乳幼児期の子どもにどのような教育・保育を行うべきかとの議論が様々に展開している。

そうした議論のテーマの一つに、幼児教育における遊びの重要性についての議論がある。従来の遊びについての研究は、多岐・多様にあり、幼児にとっての遊びの意義については、「カオスからコスモスを創造している行為」<sup>1</sup>や「我を忘れ、自己と自己を取り囲む世界との境界が消えてしまうような(溶解)体験」<sup>2</sup>等々、様々な見解がある。岡本<sup>3</sup>は、遊び自体が目的であること、自発性が強く解放度が高いこと、自由度が高く可変性に富むこと、快適で楽しい感情に彩られて進行することを、遊びの一般的な性質として挙げている。しかし、遊びを保育という現場の中で位置づけるとそこに何らかの達成目標が入ってくるとの指摘<sup>4</sup>がある。つまり、幼児にとっての遊びの重要性については誰もが共通に実感し、遊び自体の性質や特徴についての認識は共有できるものの、遊びを通じた教育や保育を考えると、それはどのように実践できるのか、またその意義はどのようなことにあるのかといった議論が、繰り返されているのである。また、近年の幼小連携・接続の観点からも、幼児期の教育における遊びの重要性を実証的に説明していくことも求められており、遊びの中の学びとは何か、遊びの意義をどのような言葉で語るができるのか、といった議論も盛んに行われている。

このような議論の流れの中で、最近、Kathy Hirsh-Pasek氏らの“Guided Play”<sup>5</sup>という概念がしばしば取り上げられるようになってきている。“Guided Play”は、全く大人がかかわらずに遊ぶ“Free Play”(自由遊び)と“Direct Instruction”(直接教示)の間にある新たな概念であるとされ、Hirsh-Pasek氏は、子どもの学校へのレディネスや長期的発達を促進するための“Guided Play”の有効性を提案している。しかし、“Guided Play”の概念の詳細は、未だ明らかとなっていない部分も多く、従来の研究との比較検討や遊びの援助・指導という側面での検討は行われていない。従って、本稿では、“Guided Play”の概念を手がかりに、幼児教育における援助・指導のあり方について考察することを目的とする。

## 2. 研究目的

本研究は、Kathy Hirsh-Pasek氏らの“Guided Play”の概念を手がかりに、幼児教育における援助・指導のあり方について考察することを目的とする。その際、幼児教育において援助や指導がどのように位置づけられていたのかを歴史的に整理し、その変遷と合わせて検討する。

## 3. 研究方法

### 3-1. 幼児教育における援助・指導の位置づけ

#### 【対象期間と方法】

戦後、『保育要領』（1948）発行から現在に至るまでの期間に発行された幼児教育に関する法令等より、保育者（教師・保育教諭等）の「援助」及び「指導」に関する記述を抽出する。

#### 【分析の視点】

援助・指導のあり方はどのように位置づけられていたのか、保育者（教師・保育教諭等）の役割はどのように規定されていたのかという視点で分析し、特に遊びの援助・指導のあり方の変遷について検討する。

### 3-2. “Guided Play”の概念における援助・指導のあり方

#### 【方法】

Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Michnick Golinkoff, Laura E. Berk, and Dorothy G. Singer (2013) *Where curricular goals meet a playful pedagogy*<sup>6</sup>を中心に、“Guided Play”の概念を整理する。

#### 【分析の視点】

“Guided Play”における援助・指導のあり方はどのように位置づけられているのか、教師の役割はどのように規定されているのかという視点で分析する。

## II 幼児教育における援助・指導の位置づけ

幼児教育における援助・指導の位置づけを歴史的に整理していくと、①『保育要領』発行時（1948）、②『幼稚園教育要領』発行時（1956）、③『幼稚園教育要領』第2次改訂時（1989）、④『幼稚園教育要領』第3次改訂時（1999）、⑤『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』発行時（2015）を機に援助・指導のあり方の位置づけが変容してきた経緯が明らかになった。

## 1. 『保育要領』発行時 (1948)

『保育要領』<sup>7</sup>は、戦後、1947年に制定された『学校教育法』に基づき文部省が刊行した保育の指針である。『保育要領』のまえがきでは、「幼児期には、身体的な方面から、知的な方面から、情緒的な方面から、また社会的な面から、他の時期とは著しく異なった特質がある。幼児には幼児特有の世界があり、かけがいのない生活内容がある」「幼児のためには、その特質によくあった適切な教育計画がたてられ、適当な方法をもって注意深く実行される必要がある」とあり、幼児期の特質を挙げた上で、その特質に合った教育方法の必要性が主張された。また、「目標に向かっていく場合、あくまでも、その出発点となるのは子供の興味や要求であり、その通路となるのは子供の現実の生活であることを忘れてはならない」とし、「教師はそうした幼児の活動を誘い促し助け、その生長発達に適した環境をつくることに努めなければならない。そのためには、教師は幼児期の特質をよくわきまえ、ひとりびとりの幼児の実情を十分に知っていなければならない」と教師の役割を示している。

具体的な指導のあり方については、「三 幼児の生活指導」に「身体の発育」「知的発達」「情緒的発達」「社会的発達について」という子どもの発達の側面に即した形で、子どもの心の動きや目的、発意を尊重しつつ、どのように指導していくことが望ましいか、が具体的に述べられている。「五 幼児の一日の生活」については、「日を自由に過ごして、思うままに楽しく活動できることが望ましい」として、毎日の日課をわくの中にはめるべきではないことやおのおの幼児の興味や能力に応じて、自らの選択に任せて自由に遊ぶ自由遊びの大切さを強調している。自由遊びの指導については、環境を最もよく利用することや「子供の発見や、よいくふうが見られたら、見のがさず取り上げてよいヒントを与え、必要があれば他の子供たちの意見も聞いて解決し、経験を生かして子供の生活内容を豊かにする」ことが挙げられている。また、「子供の行動をよく観察し、遊びの種類、遊び方、交友関係などから、その子供の特徴、すなわち個性をつかんで、よいところを伸ばしてゆく」こと、グループ遊びにおいても「指導の目標はあくまで個々の子供の発達段階に即していなければならない」こと、「教師は子供たちのよきなかまでであると同時に、よき観察者でありたい」として、周到な観察を指導の基礎とおきながら、どの子どもも本当に夢中になって遊べるように導きたいという自由遊びの指導のあり方が示されている。

## 2. 『幼稚園教育要領』発行時 (1956)

1956年に作成された『幼稚園教育要領』<sup>8</sup>は、「試案」や「手引き」ではなく、学校としての幼稚園が遵守すべき教育課程の国家的基準として位置づけられた。その背景には、カリキュラムブームにあった教育界の影響を受け、幼稚園においてもカリキュラムを編成する機運の高まりがあったといえる。また、学校教育法第78条に掲げられている5つの目標が強調され、これを達成するための幼稚園教育の展開が求められた。「この目的・目標を達成するためには、幼稚園としての指導計画をたてなければならない。そのためには、まず以上の教育の目標からどのような内容が考えられる



かをはっきりさせる必要がある」として、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画制作」の6領域が設定され、その内容が示された。

教師の指導に関しては、各領域の「具体的な目標を達成するように指導されなければならない」とされ、「各幼稚園では地域や幼児の実情から、さきに述べた内容のうちから、どのような経験を選び、またどのような形で幼児に経験させたらよいかについてくふう」するため、「指導の計画を立案し、望ましい経験の組織を構成する必要がある」とされた。指導計画の弾力性や指導計画の改善等にも触れられているが、こうした目標達成のための指導計画作成の考えは、子どもの生活より教育の目的や目標が先に出たねらい中心、目標主義の保育と評価された改訂であったとされている<sup>9</sup>。それは1958年の『小学校学習指導要領』の「道徳」特設および系統主義教育への転換と軌を一にする<sup>10</sup>のものであり、各領域の「均衡」と小学校への接続を配慮したカリキュラムがモデルとなった<sup>11</sup>といわれている。その背景には、小学校の教科と幼稚園の領域との関連だけではなく、保育・教育内容と指導方法との関連においても小学校教育との一貫性が図られたことが挙げられる。

1963年には、「幼稚園における教育については、単に抽象的にその方向を示すだけでなく、できるだけ指導の各方面に関し、実際の指導すべき留意事項を具体的に明示し、能率的、効果的な指導ができるようにすること」として、幼稚園教育課程の改善を図る答申が出された。これを受け、1964年に改訂された『幼稚園教育要領』<sup>12</sup>では、これまで「教育の内容」として、各領域に示されていた「望ましい経験」が「幼児に指導することが望ましいねらい」となり、その下に「望ましい幼児の経験や活動」が配列され、各領域に示す事項の指導にあたって配慮すべき事項が掲げられた。このように教育内容が教育指導の順序で系統的に配列されたことから、前回の幼稚園教育要領に比して、「6領域ごとの系統的な教育という基本的あり方が一層強まることになった」<sup>13</sup>と言われている。

だが、「指導上の一般的留意事項」の中に、(八)「遊びの指導」や(九)「幼児がみずから遊んで行なう経験や活動の指導」に関する留意事項が挙げられたことは注目できる。(八)では、「遊びの指導にあたっては、いろいろな形態や様式の遊びを経験させ、さらにそれを適切に発展させるようにし、幼児が喜んで遊びに集中し、個性をのびのびと発揮できるようにするとともに、経験を広めたり、創意をはたらかせたり、好ましい人間関係をつくったり、心情を深めたりすることができるようにすること」とあり、また(九)では、「幼児がみずから遊んで行なう経験や活動の指導にあたっては、幼児の興味や欲求をじゅうぶん満足させるようにし、必要によっては教師も参加したり援助したりして、その経験や活動が効果的に発展するように配慮すること」とある。しかしながら、このような遊びへの着目、遊びの指導に関する留意事項と系統的な指導の強化という構成は、整合性がとれず、具体的なカリキュラムと指導方法の結びつきが見えなかったのではないかの指摘<sup>14</sup>もされている。

### 3. 『幼稚園教育要領』第2次改訂時(1989)

1964年から25年ぶりに改訂された1989年の『幼稚園教育要領』<sup>15</sup>では、幼稚園教育の基本として「環

境を通して行う教育」が打ち出された。そして、幼稚園教育の基本に関連して重視する事柄として次の3つが示された。(1) 幼児期にふさわしい生活の展開 (2) 遊びを通しての総合的な指導 (3) 一人一人の発達の特성에応じた指導である。基本事項に基づき、幼稚園修了までに育つことが期待される心情・意欲・態度などをねらいとし、ねらいを達成するための指導事項を内容として示した。幼児の育ちを5つの窓口から捉えた新たな領域には、ねらいと内容に加えて、留意事項として指導に関する方向性が示されている。『幼稚園教育要領』においては、指導に関する方向性を示し、幼児理解に関する内容や指導方法に関する具体的な内容については、『幼稚園教育指導書』<sup>16</sup> (1989) において、触れられている。

『幼稚園教育指導書』では、幼稚園教育の基本とされた環境を通して行う教育について、「教師が周囲の環境の中から必要とされるものを見出して、発達を促すためにふさわしいものとなるように構成することが必要」であり、「教師の果たす役割の中心は、幼児と生活を共にしながら幼児との信頼関係を十分に気づいて幼児の心に触れることであり、幼児の生活する姿を明確に捉えて、その着実な発達を促すためのよりよい教育環境を創意、工夫することである」と示されている。また、(2) 遊びを通しての総合的な指導については、「遊びを通して幼児が発達する姿を様々な側面から捉え、幼児自身が環境とかかわって遊びを展開し、必要な体験が得られるような状況をつくり出すことを大切にする」ことが必要となるとされている。(3) 一人一人の発達の特性に応じた指導では、「教師が幼児と生活を共にする中で、一人一人の幼児の発達の特性やその幼児らしい行動の仕方や考え方などを理解して、それぞれの特性や発達の課題に応じた指導を行うようにすることが重視されなければならない」とされている。さらに、具体的な教師の役割について触れられている箇所(第3章 環境と活動 第1節-3)もある。ここで教師の役割として挙げられているのは、①幼児を理解する ②信頼関係を築く ③環境を構成する ④直接的な援助である。④の直接的な援助では、「個々の幼児が着実に発達するための体験をもつように、必要な助言や指示を行うことが、教師の大切な役割」であることを示し、「とりわけ、承認、共感、励まし、アイデアを出す、手助けをする、相談相手になるなど」の具体的な働きかけについても触れられている。そして、第4章 指導計画の作成においては、幼児の主体性を発揮させながら望ましい方向に向かって計画性のある指導を行うための環境づくりの重要性が打ち出されている。実際の指導は「指導計画によって指導の方向性を明確にもちながら、幼児の生活に応じて柔軟に行うものであり、指導計画は幼児の生活に応じて常に変えていくもの」と示している。

#### 4. 『幼稚園教育要領』第3次改訂時 (1999)

1999年に改訂された『幼稚園教育要領』<sup>17</sup>は、「遊びを中心とした生活を通して、一人一人に応じた総合的な指導を行うという幼稚園教育の基本的考え方を引き続き充実発展」させたものであり、基本的な考えは前回のもので変化はないが、「幼児理解に基づく教師による計画的な環境の構成や遊びへのかかわりなどにおける教師の基本的な役割について明確化」されている部分がある。幼稚園教育の基本については、前回の記述に加え、「その際、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼

児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人とののかかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、教師は、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない」とされた。

また、環境を通して行う教育は、「幼児の主体性と教師の意図がバランスよく絡み合って成り立つもの」との記述が新たに登場し、「教師主導の一方的な保育の展開ではなく、一人一人の幼児が教師の援助の下で主体性を発揮して活動を展開していくことができるような幼児の立場に立った保育の展開」を目指すことが示され、「活動の主体は幼児であり、教師は活動が生まれやすく、展開しやすいように意図をもって環境を構成していく」とこととされた。その際、教師には、「常に日々の幼児の生活する姿をとらえること」が求められ、「そのとらえた姿から、幼児の生活や発達を見通して指導の計画を立てること」とされた。

このような幼児の主体性と教師の意図とのバランスが意識されたことで、指導計画の考え方においても、前回の主旨をほぼ引き継ぎつつ、わかりやすく以下のような記述に改まっている。「計画的に指導を行うためには、次の二点が重要である。一つは、発達の見通しや活動の予想に基づいて環境を構成することであり、もう一つは、幼児一人一人の発達を見通して援助することである。発達の過程に沿って設定されたねらいや内容に基づいた環境の構成と実際の保育における幼児一人一人の取組に柔軟に対応した援助という二つのことを重視することによって、計画性のある指導が行われ、一人一人の発達が促されていく」のだとされた。

さらに、幼稚園教育の基本に加筆された「教師の様々な役割」については、「活動の理解者としての役割」「幼児との共同作業者」「幼児と共鳴する者」「あこがれを形成するモデル」「遊びの援助者」「遊びが深まっていかなかったり、問題を抱えたりしているときには、援助を行う」役割など、具体的な例示と共に解説されている。改訂の趣旨に基づき、教師の役割の明確化がここに表れているといえる。

2008年に改訂された『幼稚園教育要領』<sup>18</sup>（現行）においても、環境を通して行う教育における「幼児の主体性と教師の意図」がバランスよく絡み合った展開にすることや一人一人の発達の特性に応じた指導における「幼児の内面の理解の重要性」、さらに幼児の主体的な活動を支える「教師の様々な役割」について、第3次改訂のものを踏襲している。また、指導計画における、発達の見通しや活動の予想に基づいた環境構成と幼児一人一人の発達を見通した援助の二点の重要性の強調も前回と同様である。

## 5. 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』発行時（2014）

子育てを巡る課題の解決を目指す「子ども・子育て支援新制度」の一環として創設された幼保連携型認定こども園の教育課程その他の教育及び保育の内容を策定したものとして、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』<sup>19</sup>が2014年に発行された。この教育・保育要領は、幼保連携型認定こども園以外の認定こども園においても、この内容を踏まえることとされており、質の高い教育及び

保育を提供する観点からその意義が大きいものであると考えられる。ここでは、教育・保育要領における指導や援助のあり方、及び保育教諭の役割について触れておく。

教育・保育の内容や基本的な考え方は、現行のものとはほぼ変わらない。例えば、環境を通して行う教育は、「園児の主体性と保育教諭等の意図」がバランスよく絡み合った展開にすることや指導計画における発達の見通しや活動の予想に基づいた環境構成と幼児一人一人の発達を見通した援助の二点の重要性の強調についても、引き続き踏襲している。

新たに取り入れられたこととしては、「幼保連携型認定こども園における指導の意義」という項目によって「指導は、園生活全体を通して園児の発達の実情を把握して園児一人一人の特性や発達の課題を捉え、園児の行動や発見、努力、工夫、感動などを温かく受け止めて認めたり、共感したり、励ましたりして心を通わせ、園生活の流れや発達などに即した具体的なねらいや内容にふさわしい環境をつくり出し、園児の展開する活動に対しての必要な助言・提示・承認・共感・励ましなどが含まれる」と意義付けられたことである。

また、園児の主体的な活動を支える「保育教諭等の様々な役割」については、現行のものを継承しつつ、「園児の情緒の安定や発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、園児の人権や園児一人一人の個人差に配慮した適切な指導を行うようにすること」とされた。この背景には、外国籍の園児や様々な文化を持った園児が共に生活する場合があります、保育教諭等はそれぞれの持つ文化の多様性を尊重し、多文化共生の教育及び保育を進めていくことが求められると解説されている。

以上のことを整理すると、幼児教育における援助・指導の位置づけは、大きく分けて2つの流れがあった。1つは、『幼稚園教育要領』発行時（1956）及び第1次改訂時（1964）における指導のあり方であり、それは、教育の目的や目標を中心とした保育、系統的な指導の強化の流れといえる。もう1つは、『保育要領』発行時、及び『幼稚園教育要領』第2次改訂時以降、現行の流れに引き継がれている援助・指導のあり方であり、子どもの生活や経験を中心とした保育の流れである。さらに詳細に分析していくと、後者の流れに位置づく指導・援助のあり方にも、変容が見られることが明らかになった。特に、遊びを通じた指導のあり方や環境を通して行う保育に着目すると、基本的な考え方は同様でも、教師の役割の変遷が見てとれる。第2次改訂時（1989）には、「遊びを通して幼児が発達する姿を様々な側面から捉え、幼児自身が環境とかかわって遊びを展開し、必要な体験が得られるような状況をつくり出すこと」が大切とされ、教師の役割としては、幼児理解や信頼関係の構築を基盤として、環境をどのようにつくり出すかに重点がおかれていた。加えて直接的な援助の必要性も説かれていたが、指導計画に基づく指導の方向性をもちながらも、幼児の生活に応じた柔軟な対応が求められており、教師の指導性や意図はやや後退した形で位置づけられていたといえる。

第3次改訂時（1999）には、「幼児の主体性と教師の意図」という新たな記述に端的に表れているように、幼児の主体性を尊重しつつも、活動が生まれやすく展開しやすいように意図をもって環境を構成して行くことや、遊びにおいて、幼児の遊びの展開に留意し、適切な指導をしなければなら

ないこと等を示しながら、教師の意図や援助の役割についてより積極的に示す形で位置づけられたといえる。現行の教育要領においても、その位置づけに、ほぼ変わりはない。遊びを通した教育・保育において、幼児の主体性を尊重し援助しつつ、どのように教師の意図を込めた環境構成を行ったり、指導を行ったりするのかという議論は、研究においても、実践者にとっても意義深い課題となっている。『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においては、指導の意義が定義され、より積極的に教師（保育教諭等）の役割を位置づけているとの解釈もでき、それが、次回の改訂に向けてどのような方向性が採られていくのか、も注目されている。このように、遊びを中心とした教育・保育における「幼児の主体性と教師の意図」のバランスについての議論が重視されてきている国内の動きに対して、近年、しばしば取り上げ、紹介されている“Guided Play”の概念について、次節では取り上げ、見ていくこととする。

### Ⅲ “Guided Play”の概念における援助・指導のあり方

#### 1. Guided Playとは何か

まず、Guided Playを提案する背景について、Hirsh-Pasek氏は、以下のように説明している。

就学前教育の中では、2つの方法が比較して取り上げられることが多い。その2つとは、直接教示と自由遊びである。前者は、教師が生徒たちに情報を伝えるという活動的な役割を担い、生徒たちは最も受け身な情報の受け手となる方法であり、後者は、子どもたちが彼らの活動を選択し、教師からの積極的な案内なしにその活動に集中する能力を保持できる方法である。このどちらの方法も就学前教育の中での学びを支えているものである。しかし、学問的な成果を本質的に考えた時 Playful Learningに参加した子どもたちが、直接教示を受けた子どもに対して同等か、あるいはそれを凌ぐのではないかという主張や見解もある（例えば、Playful Learningは低所得層の子どもの語彙の発達を促すことが明らかになっている<sup>20</sup>）一般的に、Playfulそして子ども中心型のアプローチは、直接教示の方法より、大人の足場かけを取り入れながら学問的な成果達成へと向かう効果的な方略であるとの研究成果<sup>21</sup>が提示されている。これらの成果から、就学前教育の教育方法の中間に位置づけられるGuided Playの価値を提案しており、それは、教師に高い資質－自由遊び、発見型学習、伝統的教育の要素を取り入れていくという－を求めるものである。

では、Guided Playとは何か。Guided Playは、自由遊び（Free Play）と直接教示（Direct Instruction）の間に位置する。自由遊びは、なかなか定義することが難しいが、①楽しさ、②明確な目的はない、③自発的、④積極的なかわり、⑤夢中になる、⑥しばしば真柏性がある、⑦たまに“ごっこ”（架空）の要素を含むものとしている。そのような自由遊びと直接教示との間に位置づけた新たな概念がGuided Playである。Guided Playでは、大人が学びのプロセスを開始し、学びの目的・目標へと子どもを向かわせることに始まる、つまり、大人の足場かけ（教育目的に沿った環境の用意）による学びの対象を子どもが受け入れることから始まるとされる。学びの対象を受け入れた子どもが、例え、彼らの発見に向かって進むとしても、大人には教育目的を維持する責任が

ある。この点がとてもきわどく、重要であり、大人は遊びの進行を始めようとすると同時に、子どもは遊びの文脈の中で、自分の学びを管理する。つまり、Guided Playでは、子どもが自分で遊びを進めることが保持され、遊びの状況によって子どもはたくさんの道を選択することが可能であるとされている。

具体的には、どのようになされているのか。Guided Playにおいて、大人は、特徴的な遊びの文脈を用意する。子どもたちは、探求することの心地よさを十分に感じ、主体的に質問をし、提供された学びの目標の範囲内で、自ら選択を行いながら、遊びに従事する。子どもは、遊びの文脈内で、大人の支えを受けながら彼らの学びに向かうのである。Guided Playは子どもたちの自然な反応や気づきを利用して彼らの学びの足場掛けを成功的に導いているという。換言すると、Guided Playの学びの過程の前面に子どもたちの興味がおかれることによって、また、いくつかのフィードバックや関連する範囲への指示を受けることによって、さらに仲間と活動的にかかわることを許容されることによって、Guided Playは子どもたちを学びに従事させることを可能にする。それに加え、Guided Playは、子どもたちを直接的に遊びの文脈内の学びに誘うことで、また、活動的な参加や従事の手助けを与えることで、子どもたちの学び手としての自己効力感をもたらすとされる。

## 2. Guided Playにおける教師の役割

次に、Guided Playにおける教師の役割について、整理する。Hirsh-Pasek氏は、直接教示、自由遊び、Guided Playの違いを、大人と子どもの役割の識別によって、次のように説明する。直接教示では、教師が子どもたちに物事を伝えるか、あるいは彼らにどうすべきかを尋ねる。教師は積極的な学びの代理人であり、子どもたちに知るべき事柄や新しい概念を伝える役割を果たす。Guided Playと自由遊びは、子どもの役割が大きく、遊びの管理は子どもに位置づいている。そのため、子どもたちは、直接教示の状況より、より積極的に状況にかかわる。しかし、自由遊びは大人の役割が受け身で、子どもたちの動きに従い、何の介入もしない。このアプローチは子どもにとっては、最大級の自由を意味するが、それは同時に子どもが目的や目標に到達することの難しさをも示している。なぜなら、彼らは価値ある学びの広がりへと誘われる事がないからである。反対に、Guided Playにおける大人の役割は積極的であるが、しかし独裁的ではない。大人は、遊びの文脈を開始するが、遊びの文脈内においては子どもを指揮しない。むしろ、大人は子どもの遊びの進め方に従い、子どもが自分自身の発見にかかわっていくことを促す役割を担うとする。

Guided Playにおける具体的な教師の役割は、子どもの発見にコメントをしたり、共に遊んだり、子どもの気づきに対して変更可能な質問をしたり、子どもでは思いつかないような素材を用意したりして、子どもの探求と学びを高めようとするのである。このことは、これまで子どもの学習において効果的とされてきた社会構成主義的、あるいは発見探求型アプローチの具体的なありようを示しているという。教師は、子どもの興味を背景とした学びの過程に積極的に子どもたちを参加させ、状況を制御したり、発見の過程における次の段階を選択・決定したりする過程を子どもと協働して行なう役割を果たしている。



### 3. Guided Playによる学びの効果

前述したように、Playfulそして子ども中心型のアプローチは、直接教示の方法より、大人の足場かけを取り入れながら学問的な成果達成へと向かう効果的な方略であるとの研究成果が提示されているが、Guided Playは、よりよい学問的な成果を高めることが明らかになってきているとHirsh-Pasek氏は主張する。Han, Moore, Vukelich, and Buell (2010) らの研究<sup>22</sup>では、虐待や非行などの危険にさらされている子どもたちにGuided Playを取り入れることによって、語彙の得点が上がったことが明らかになっている。このことは、就学前のクラスにおいて、Guided Playの時間を組み込むことが、学問的な成果により影響を与えることを示唆している。また、Guided Playは、数理的、科学的なスキルも向上させることが明らかになっている (Hirsh-Pasekらの研究<sup>23</sup>)。さらに、こうした学問的な成果の向上だけでなく、Guided Playに基づいた教育が、社会情緒的な発達も促し、情動制御やストレスを導き、そのことは同時に問題行動の減少をもたらすこと<sup>24</sup>も明らかになってきている。3歳から5歳の自己統制力のテストの結果は、幼児期から高校までの読み書き・計算能力の成績と関連するとの報告 (Blair&Razza,2007<sup>25</sup>等) もあるため、この知見のもつ意義は大きいものである。最近の研究では、さらに、Playful Learningの方法が創造的思考や問題解決力をも押し上げるとの報告があり、Guided Playが子どもたちに、物事に対するより自由な発想や創造的な思考を与えること、相互作用の過程において次の場面に展開していく力に優れていることを表しているという。

さらに、Hirsh-Pasek氏は、直接教示の方法が探求や学びを制限してしまうのではないかとの報告 (Bonawitz et al.,2011<sup>26</sup>) にも着目している。この実験では、直接教示の方法は、子どもにとって影響力があるが、それは同時に子どもたちの発見の機会を制限してしまっていることにもつながるとの結論が導かれている。ここで、Guided Playの方法は取り上げられていなかったが、直接教示の方法の (Bonawitzらの言葉をもってすれば) “両刃の剣” の側面が明らかになってきているといえようとHirsh-Pasek氏は指摘する。さらに、直接教示の原理に基づくカリキュラムに参加した子どもたちは、注意力散漫や脅迫行動、自信過小、挑戦的な課題に向けての低意欲、言語や社会的スキルを学ぶ原動力の少なさが、Playful Learningを受けた子どもたちに比して目立つとの報告<sup>27</sup>も取り上げ、これらの問題は、直接教示の方法においてのみ出現していることではないが、しかしながら、これらのことを通して、なぜGuided Playが就学前の子どもたちにとって、より効果的な教育方法となりうるのか、そして、どのように成果を挙げていくことができるのか、について考える機会を与えてくれていると述べている。

### 4. Guided Playに関する検討

以上の“Guided Play”概念の整理を踏まえて、国内の研究者の受け止めや評価も参照しながら、いくつかの検討を行う。

### ①遊びの教育的意義を科学的に証明すること

まず、1つは、なぜ、今、“Guided Play”が紹介されているのか、ということである。その背景には、遊びの教育的意義を科学的に、実証的に明らかにする意義や重要性への着目があると考えられる。榊原氏は、研究会においてGuided Playを紹介した理由として、「子どもの発達にとって最も有効であるとするアメリカの研究者の見解、遊びによって実際に学びが豊かになることを証明しつつある発達心理学や脳科学の研究成果として紹介した」<sup>28</sup>と述べた。そして、「日本の保育が伝統的に行っている遊びを通して子どもを育てることの良さが世界的に認められる可能性を示唆」した。また、秋田氏は、Guided Playが重視される理由として、子どもが夢中になって取り組む方が直接的な指導よりも社会情緒の発達、言語発達に有効との結果が注目されていること<sup>29</sup>を挙げる。このような注目の背景には、遊びの重要性を感覚的に言及するだけでなく、科学的に研究し、知見を広めていくことが、幼児教育・保育の質を高める解決策の一つとして検討されていることが挙げられる。このように、幼児教育・保育の質を客観的に評価する基準を、実証研究をベースにしなが、様々な視点で構築していくべきであるとの研究の流れがある。

一方で、Guided Playの概念が提示されることによって懸念される以下の点を指摘する流れもある。それは、学ばせるためにいわば遊びが利用されることや、何かを学ばせるために何々遊びをする、何々遊びには〇〇を学ぶ要素が含まれているという見方<sup>30</sup>、遊びがコンテンツ優先になり、いかに効率よく身につけるかばかりを追求してしまうこと<sup>31</sup>等の危惧である。そのような危惧に対して、遊びのコンテンツではなく、あくまでプロセス優先で、誰と、どのように学んだかということからストーリーが生まれるのではないかと提言<sup>32</sup>もある。このような危惧に対し回答を得ていくためにも、“Guided Play”の更なる分析、特に、Guidedの具体的な内容についての議論や研究を進めていくことが望まれると考えられる。

### ②Guided Playを検討する3つの観点

もう1つは、①の検討から引き継ぐGuided Playの概念の中の“Guided”の具体的な内容の検討である。確認すると、“Guided”の具体的な内容としては、教師が教育目標に沿った環境を整え、子どもが自然にもっている好奇心や探究心を刺激するように目的を設定し、環境を用意・材料を選ぶこと、そうした目的に基づき遊びの文脈を開始すること、その中で「指示」はせずに遊ばせ、積極的に子どもの意識を明確にするフィードバックや深い質問をすることであった。子どもの主体性や能動性を尊重しつつ、子どもの学びを促すGuidedの具体的な内容についての検討は、重要な議論の1つである。ここでは、Guidedの具体的な内容について今後の議論につながる観点を3つ取り上げておく。

Guided Playは、子どもたちを直接的に遊びの文脈内の学びに誘うことで、また、活動的な参加や従事の手を助けることで、子どもたちの学び手としての自己効力感をもたらすとされているが、河邊氏は、「Guided Playでは「何を学ばせるか」は大人の側にイニシアチブがあるように読み取れる。子どもを能動的な学び手に育てるという大きな目標を大人は保持していたとしても、学びのイニシアチブはあくまでも子どもの側にあるのではないか。Free Playと直接教授との中間とに位置



付けられるのではなく、子どもの何を学ぼうとしているかを理解することから必要な大人の配慮を考えるべきではないか<sup>33</sup>と述べる。また、秋田氏は「Guided Playにおける保育者の役割は、子どもが経験している遊びの中から、その子どもにとって何が学びの対象となるかを見とることである」と位置づけ、「保育者には、子ども1人ひとりに応じてどのようにかわるか、何を教育目標とするかなどを決める、つまり子どもやその時々状況に対する多様な対応が求められる<sup>34</sup>とする。それは、学び手としての子どもの主体性をどのように支え、尊重し、かつ促すのかという重要な観点の1つといえる。

秋田氏は、夢中になれる環境と活動をつくることの大切さについても強調している。確かに、Guided Playにおける環境構成は重要な観点といえる。Guided Playにおいて、教師は、教育目標に沿った環境を整え、子どもが自然にもっている好奇心や探究心を刺激するように目的を設定し、環境を用意・材料を選ぶこと、そうした目的に基づき遊びの文脈を開始することとされるが、子どもたちのもっている興味や関心を捉えつつ、教師の意図を込めた環境を構成することの難しさには触れられていない。上垣内氏は「遊びの選択というプロセスは、倉橋の誘導保育でも非常に慎重に考えられていた。遊びは子どもの興味・関心に始まり、その時代の社会・文化状況に応じ、家庭や社会とのつながりの中から選ばれ、そこには保育者自身の子ども時代の原体験も織り込まれる。子どもを尊重する意思があるからこそ、子どもは「先生から与えられた」とは思わず「自分がやりたくて始めた<sup>35</sup>という感覚を持てるものになるのではないかと指摘する。このような遊びの選択や学びの文脈を見通した教師の環境構成やモノとのかかわりの観点は、Guided Playにおいてさらに検討を進めていく必要があるといえる。

Guided Playは子どもたちの自然な反応や気づきを利用して彼らの学びの足場掛けを成功的に導いているとされるが、上垣内氏は、「保育者によるフィードバックや質問に教育的な意図が見え隠れすると子どもの自己形成力の手助けにはならないため、保育者の意図が表に出ず、あくまで子どもが自分で気付いたかのように感じられる投げかけをすることが大切だ<sup>36</sup>としている。大豆生田氏は、「子ども主体と大人主体の二項対立ではなく、個々の子どもと保育者との相互のやりとりが大切である<sup>37</sup>とする。このような、大人の役割と子どもの役割との間に織りなされる相互作用の過程や関係性についての観点は、Guided Playの概念においては、ほとんど触れられておらず、今後、さらに議論を深めていく必要があると考えられる。

#### IV おわりに

本研究では、まず、幼児教育において援助や指導がどのように位置づけられていたのかを歴史的に整理し、その変遷を追った。幼児教育における援助・指導の位置づけは、大きく分けて2つの流れがあり、1つは、教育の目的や目標を中心とした保育、系統的な指導の流れ、もう1つは、子どもの生活や経験を中心とした保育の流れである。現行の流れに引き継がれている後者の援助・指導のあり方についても、さらに詳細に分析していくと、変容が見られた。特に、遊びを通した指導の

あり方や環境を通して行う保育に着目すると、教師の指導性や意図がやや後退した形で位置づけられた第2次改訂時から教師の意図や援助の役割をより積極的に示す形での位置づけ(第3次改訂時)への変遷がみられた。遊びを通した教育・保育において、幼児の主体性を尊重し援助しつつ、どのように教師の意図を込めた環境構成を行ったり、指導を行ったりするのかという議論、換言すると、「幼児の主体性と教師の意図」のバランスについての議論が国内の研究においても、実践者にとっても意義深い課題となっている状況を確認することができた。

次に、近年しばしば紹介されているKathy Hirsh-Pasek氏らの“Guided Play”の概念の整理を試み、幼児教育における援助・指導のあり方について検討した。まず、“Guided Play”を紹介する流れの背景には、遊びの教育的意義を科学的に、実証的に明らかにする意義や重要性への指摘があることを検討した。それは、幼児教育・保育の質を客観的に評価する基準を、実証研究をベースにしなが、様々な視点で構築していくべきであるとの研究の流れに基づくものであろうと考察された。一方で、Guided Playの概念が提示されることによって懸念される点を指摘する流れがあることを検討した。そのような危惧に対する回答を得ていくためにも、“Guided Play”の更なる分析、特に、Guidedの具体的な内容についての議論や研究を進めていくことが望まれることを示し、今後の議論につながる観点として、次の3点を提案した。それは、(1) 学び手としての子どもの主体性をどのように支え、尊重し、かつ促すのかという観点、(2) 遊びの選択や遊び(学び)の文脈を見通した教師の環境構成やモノとのかかわりの観点、(3) 大人の役割と子どもの役割との間に織りなされる相互作用の過程や関係性についての観定の3つである。このうち、(1) 及び(2)については、わが国の援助・指導の変遷から明らかになった「幼児の主体性と教師の意図」のバランスについての議論と重なる点といえるため、国内外の実践事例等と照合しながらより理解を深めていく必要があると考えられる。また、(3)については、“Guided Play”の概念においては、あまり触れられておらず、むしろ、学問的な成果や結果への着目に比重が置かれていた。それは、このような相互作用の過程や関係性の質を実証的に客観的に評価し、明らかにする難しさを示し、また、保育過程の質に着目した質的研究の必要性を示唆しているといえる。そのことは、榊原氏の「日本の保育が伝統的に行っている遊びを通して子どもを育てることの良さが世界的に認められる可能性」のもう一つの視座になりうるのではないかと考える。

## 引用文献

- <sup>1</sup> 汐見稔幸 (2013) 子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—。ミネルヴァ書房
- <sup>2</sup> 矢野智司 (2014) 生命に触れる遊びの体験は子どもに何をもたらすのか。幼稚園じほう2014. 5月号, 42, 2. 5
- <sup>3</sup> 岡本夏木 (2005) 幼児期—子どもは世界をどうつかむか—。岩波新書
- <sup>4</sup> 榊原洋一 (2014) お茶大子ども学ブックレットVol.5—日本の保育現場における“遊び”の意味。国立大学法人特別経費事業「乳幼児教育を基軸とした生涯学習モデルの構築」発行, 21
- <sup>5</sup> Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Michnick Golinkoff, Laura E. Berk, and Dorothy G. Singer (2013) Where curricular

- goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7 (2) ,104-112
- 6 同上
- 7 文部省 (1979) 幼稚園教育百年史. ひかりのくに. 912-917
- 8 同上. 627-640
- 9 水原克敏 (2014) 幼稚園教育課程の基準とモデルカリキュラムに関する歴史的考察. 子ども学 第2号2014. 萌文書林. 28
- 10 同上
- 11 同上
- 12 前掲7. 652-661
- 13 前掲9. 31
- 14 前掲9. 34
- 15 文部省 (1989) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 16 文部省 (1989) 幼稚園教育指導書. フレーベル館
- 17 文部省 (1999) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 18 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 19 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2015) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館
- 20 Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010) Does play make a difference? Effects of play intervention on at-risk preschoolers' vocabulary learning. *American Journal of Play*, 3, 82-105
- 21 Stipek, D. J., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995) Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223
- 22 前掲20
- 23 Ferrara, K., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S., Golinkoff, R. M., & Lam, W. S. (2011) Block talk: Spatial language during block play. *Mind, Brain, and Education*, 5, 143-151
- 24 Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P., Mosley, J., & Thomasson, R. H. (1992) Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 297-318
- 25 Blair, C., & Razza, R. P. (2007) Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663
- 26 Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011) The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120, 322-330
- 27 Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2003) *Einstein never used flashcards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. Emmaus, PA: Rodale Press
- 28 ECECニュースNo.2 (2013) 新しい保育・幼児教育をめざして. CRN
- 29 同上

- <sup>30</sup> 第9回東アジア子ども学交流プログラム 第2回ECEC研究会(2013.10.26開催)「遊びと学びの子ども学～Playful Pedagogy～」当日配布資料. 3
- <sup>31</sup> CRNレポート(2013)～ECEC研究と東アジア子ども学交流プログラム報告書～第3章 遊びの質を高める保育のあり方(現場の声を聴きながら). 72
- <sup>32</sup> 同上
- <sup>33</sup> 同上. 66
- <sup>34</sup> 第9回東アジア子ども学交流プログラム 第2回ECEC研究会(2013.10.26開催)「遊びと学びの子ども学～Playful Pedagogy～」イベント報告. <http://www.blog.crn.or.jp/event/02/09.html>
- <sup>35</sup> 前掲31. 69
- <sup>36</sup> 前掲31. 70
- <sup>37</sup> 前掲31. 68