

[研究ノート]

2018年度改訂幼稚園教育要領に関する 教育心理学的考察

A consideration from the educational psychological view
about the 2018 revision Course of study for Kindergarten

天 谷 祐 子

Yuko AMAYA

Studies in Humanities and Cultures

No. 29

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 29号

2018年1月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

JANUARY 2018

[研究ノート]

2018年度改訂幼稚園教育要領に関する教育心理学的考察

A consideration from the educational psychological view about the 2018 revision Course of study for Kindergarten

天谷 祐子
Yuko Amaya

要旨 本研究は、2018年度に改訂される幼稚園教育要領において、それ以前の幼稚園教育要領から新たに追加された点について、教育心理学的視点から理論的考察を行った。そして小学校以上の学校段階における教員養成課程の「教育心理学」において設定されている教授すべきスタンダードに照らして、今後の幼稚園教諭養成課程において教授すべき事項について各論的総論的議論を行った。

キーワード：幼稚園教育要領、教育心理学的視点

はじめに

2018年度に改訂される幼稚園教育要領において、それ以前の幼稚園教育要領から新たに追加された点について、教育心理学的視点から理論的考察を行う。そして従前の幼稚園教育要領の内容と合わせ、幼稚園教諭養成課程「教育心理学」において教授すべき事項に関して、各論的総論的議論を行う。小学校以上の学校段階における教員養成課程では、「教育心理学」の科目は、各教科の教授内容とは独立して、学習者の理解や教授学習過程、教育評価、教師と児童生徒間の関係性等、教授すべきスタンダードが存在している。一方で幼稚園教諭養成課程における「教育心理学」においては、このような教授すべきスタンダードが確立されていないのが現状である。本研究は、そのような現状に照らして、今後の幼稚園教諭養成課程における「教育心理学」において教授すべき事項に関して、小学校以上の学校段階における養成課程との連続性を想定し、教授すべきスタンダードを確立していくことを進めるべきという論点から議論する。

1.新しい幼稚園教育要領において追加されている事項

新しい幼稚園教育要領において、それ以前の幼稚園教育要領から新たに設けられた点の中で、特に幼児の発達理解や、教育活動に関連する事項を以下に列挙する。

まず前文には、新しく5つの教育目標が掲げられている。そして、幼稚園の教育課程をどのように実現していくべきかという理念が項目別に記載されている。

第1章第2には、「幼稚園教育において育みたい資質・能力」及び「幼児期の終わりまでに育つ

てほしい姿」が新設されている。育むべき資質・能力について「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性」の3つを設定し、それらをより具体的に示したものとして、10の領域の「そだってほしい姿」が挙げられている。10の領域とは、「健康な心と体」、「自立心」、「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」、「社会生活との関わり」、「思考力の芽生え」、「自然との関わり・生命尊重」、「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、「言葉による伝え合い」、「豊かな感性と表現」となっている。

第1章第3の第2項には、各幼稚園の教育目標と教育課程の編成にあたり、教育目標を明確にし、課程の編成に関わる方針が、家庭・地域と共有されるべきことが新しく追加されている。また同じく第3の第3項には、指導計画の作成上の留意事項として、(3)言語に関する能力の発達と思考力の発達の関連を踏まえ、言語環境を整え、言語活動の充実を図ることや、(4)次の活動への期待・意欲を持てるような見通しを持てるような工夫が新たに求められている。

さらに第1章第4「指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」の第4項には、幼児理解に基づく評価の実施が新設されている。評価にあたっては、他の幼児との比較や一定の基準に達する達成度について捉えるものではなく、一人ひとりのよさや可能性を把握し、指導の改善に生かすことが新たに記載されている。さらに、評価の妥当性・信頼性が担保できるような工夫や、次年度・小学校等に引継ぎが可能な取組みが新たに求められている。

第2章の「ねらい及び内容」における「言葉」の項の3「内容の取り扱い」にて、幼児が言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現に触れ、言葉が豊かになるようにすることが追加されている。

2.新しく追加された事項に関して教育心理学的知見からの考察

これらの追加された事項から、新しい幼稚園教育要領において、どのような視点が従前に比べ、より強調されるようになったかということについて、教育心理学的視点から述べる。まず第1に、幼児期の終わりまでに持っていることが望まれる資質・能力について、具体的に明示されたという点が挙げられる。育むべき資質・能力に関して、小学校以降の段階の学習に必要なような(予備)知識・技能、学習を進めるに際しての意欲、取り組む際の基礎的思考力、思考の結果を表出するための能力が設定されている。つまり、幼児教育終了時における到達目標として、小学校以降の学習との接続を意識した姿、つまり小学校教育に際してのレディネスが整っている姿が具体的に設定されていると考えられる。また、経済協力開発機構(OECD)によって2012年に開催された就学前教育・保育ハイレベル円卓会議において、日本の政府関係者向けの報告(Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2012)内の6つの提言の一つに、「幼児教育と小学校教育の教員養成の間の一貫性を保つよう促すこと」という事項が記載されている。従前の幼児教育が小学校教育との間の連続性が十分でないことを改善すべく、幼児教育と小学校教育の連続性を意識した改訂の視点と言えるだろう。

そして第2に、小学校以上の学校段階において一般的に設定されてきた、明確な教育目標を経て、教育活動を遂行し、その結果について評価を行い、次の教育目標に生かすという一連のルー

ティーンが、幼児教育においても明示・可視化されるべきという点が挙げられる。従前であっても、「ねらい」を設定して教育にあたる部分は見られたが、今回の改訂により、それらを外部とも共有しながら可視化することが新たに強調されている。この点について秋田・佐川(2011)は、カリキュラムと具体的な学習内容や活動の対応関係が教材としての教科書によって明確になっている小学校以上の教育に比して、乳幼児の教育は「見えない教育方法」(バーンステイン, 1985)と呼ばれ、学習内容やその評価方法が可視化されにくいために、活動内容の質評価が難しいことを指摘している。幼児期における教育は基本的に遊びを通して行われるとはいえ、小学校以上で一般的になされているような教育活動とその評価のルーティンを明示し、幼児教育・保育の質保証とたゆまぬ向上への取組みにつなげていくべき点が強調されている視点と言えよう。

さらに第3に、マクロな視点からすると、幼児教育に投資することの重要性が増した世界的動向が、前文の設定や前文の文章表現に現れていると考えられる。教育経済学者であるHeckman(2000)が就学前教育に関して、それ以後の対投資効果に比して幼児期の投資効果が最も高いことを示した。それ以降、世界各国において、教育・児童福祉の領域のみならず、社会的投資対象として幼児教育・保育のあり方を議論することが増加した(鈴木, 2014)。日本においても、教育・児童福祉や少子化対策の文脈のみならず、経済的観点からの議論が必要とされ、近年じょじょに諸外国の動向を踏まえて幼児教育の教育的社会的効果について議論されつつある(池本, 2011)。今回の改訂における前文の表現には、社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成という目的の基礎を培うものとして、幼児期の教育を位置づけていることが明言されており、児童福祉や少子化対策の文脈を越えた視点が強調されていると見ることができる。

3. 幼児教育に関する教育心理学的視点からの各論的考察

ここでは、幼稚園教育要領に新たに追加された点に関わる総論的考察ではなく具体的な追加事項に関する各論的考察を教育心理学的視点から進めていく。

第1に、第1章第2に設定されている、10の領域の「そだってほしい姿」について取り上げる。ここでは1「健康な心と体」、2「自立心」、3「協同性」、4「道徳性・規範意識の芽生え」、5「社会生活との関わり」、6「思考力の芽生え」、7「自然との関わり・生命尊重」、8「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、9「言葉による伝え合い」、10「豊かな感性と表現」のうち、2「自立心」、3「協同性」、4「道徳性・規範意識の芽生え」、5「社会生活との関わり」、9「言葉による伝え合い」の5つについて言及する(本研究においては便宜的に10の領域に番号を振った)。この5つは発達心理学においては「社会情動的発達」という関係性・他者との相互作用に関わる領域に含まれる事項である。2「自立心」は特に親をはじめとした大人への依存からじょじょに脱却し、自律的に生活することを想定しており、エリクソン(1977)の心理社会的発達理論における幼児期前半の発達課題「自律性」と幼児期後半の発達課題「自発性」に相当する概念であると思われる。この発達課題において、鎌・山本・宮下(1995)は幼児期前半に重要な対人関係の範囲は「両親の人間」、幼児期後半では「核家族的人間」を挙げている。両親や幼児に近い大人との対人関係のありよう(エリクソン

の主張する「相互性(mutuality)」によって、これらの発達課題が達成に至り、その結果人格的活力として、幼児期前半には「意志」、幼児期後半には「目的」が根づくとしている。この論点から、幼児期における自律性・自発性の獲得は、親や教師・保育士といった幼児に身近な大人から適切な働きかけを受けることで、他律的な態度から脱却していき、「全ての行為にとって必要な」(エリクソン, 1977)自発性の感覚を身につけることが想定されていると言える。またエリクソン(1977)は他の時期に比して幼児期が最も積極的かつ熱心に学ぼうとして、物を協同で作ることに熱心であることも指摘している。幼児に身近な大人は、そのような幼児期の特徴を理解し、それを促進するような働きかけが望まれる。また「そだってほしい姿」における4「道徳性・規範意識の芽生え」はKohlberg(1984)による道徳的価値判断における最初の段階が幼児期に設定されており、年齢が上がるにしたがって道徳性が発達していく知見に対応したものとと言える。特に幼児期の段階は大人による介入、つまり外在的視点により道徳的価値判断の前慣習的水準にあることがわかっており(第1段階「他律的道徳性」、第2段階「個人主義的、道具主義的道徳性」)、保育士・幼稚園教諭や両親の教育的介入のありようが問われる時期である。幼児期において、慣習的かつ自律的な道徳判断が可能な年齢ではないことから、現実的には、幼児期から既に出現する向社会的行動(Hoffman, 1976)を刺激するような教育的介入が望まれる。Hoffman(1976)は共感性が早い時期から出現し、他者の苦痛を知覚することによって生じた共感的苦痛(empathic distress)を低減するために、向社会的行動が出現すると説明している。日本の幼児においても、浜崎(1985)によって、共感性の高い幼児は、困窮者の具体的情動手がかり(泣き顔)が示されており、かつその状況認知が容易な場合は向社会的行動が生起し、それは他者が存在するか否かによって依存していなかったことが示されている。したがって幼児に対して、他者の困窮状態を適切に説明し、共感的苦痛に訴えるような教育的働きかけをすることで幼児の共感性を刺激し、向社会的行動を促進させることが可能であると考えられる。そして「そだってほしい姿」における3「協同性」、5「社会生活との関わり」、9「言葉による伝え合い」は多種多様な他者との相互作用を経て、自己統制能力(柏木, 1989)を発達させながら、社会性を身につけていく知見に相当すると言える。多くは保育士・幼稚園教諭・養育者の援助・介入を受けながらじょじょに自律的に社会性を身につけていく。9「言葉による伝え合い」に関しては、コミュニケーションのない「以心伝心」の状態や行動のみでやり取りをするのではなく、言語を介したコミュニケーションが重要であることも、言語発達領域の知見から理解される。例えば、大伴・林・橋本(2015)は、幼児期から学齢期までの言語発達の縦断的検討を行っており、幼児期における読み聞かせの経験や、絵本から始まり文字を含む読書習慣が児童期における子どもの言語理解力(LCSA 指数およびリテラシー指数)にポジティブな影響を与えることが示されている。大伴ら(2015)の研究は子どもの置かれている環境を家庭に限定したものであるが、幼稚園・保育園での言語環境についてもこれと同じ環境を設定することが求められる。

次に「そだってほしい姿」のうち6「思考力の芽生え」は発達心理学における認知発達の領域のhotなトピックである心の理論(Theory of Mind:ToM)の獲得に関わる知見と、目の前の課題(広い意味での学習)に取り組む意欲が想定されているように思われる。心の理論の獲得に際して、日本の

幼児の獲得時期は諸外国に比して遅れが見られることがわかっている(Wellman,Cross,&Watson,2001)。その背景には種々の議論がなされている。その一つに、Naito&Koyama(2006)は日本語は心的状態語を明確に表現しないことを指摘している。この視点に関する教育的働きかけのさらなる促進について、今後触れられるべきであると思われる。また幼児に対する学習への意欲は、前ページにおけるエリクソン(1977)による知見がここでも適用できると思われるので割愛する。

最後に「そだってほしい姿」のうちの7「自然との関わり・生命尊重」、8「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、10「豊かな感性と表現」の3つは、小学校以上の学習に対してより内発的な動機づけを持つような環境設定を、幼児期から教育活動として進めるべきことが想定されていると言える。特に小学校以上の教科で言うと、国語における文字、算数における数量・図形、生活科における自然との関わり、図工・音楽における表現を想定した事項であることが伺える。Ryan&Deci(2000)による自己決定理論において、学習者の内発的動機づけ促進に関わる要素として、認知的葛藤(ズレ)の存在を指摘している。幼児期の子どもは十分に周囲の事物に対して内発的な関心を抱く傾向は見られるが、そうであったとしても、より内発的な関心を抱かせるような環境設定や教育的働きかけはなされ続けるべきである。

これらは、従前においても幼稚園教諭・保育士養成課程における「発達心理学」、「教育心理学」の科目において触れられてきたメインのトピックである。しかし今回、新たに幼稚園教育要領に明確な記載がなされたことで、養成課程において教授すべき事項がより明示的に具体化・強調されたと言える。

第2に、教育評価の可視化に関わる点について取り上げる。小学校以上の学校段階における教育評価においては、教科ごとに評価を行い通知表や内申書に教師が記載し、保護者や次の学校段階へ開示する必要があることもあり、評価システムに関する議論が活発になされている。特に、相対評価から絶対評価への移行に関するトピックや、多様な評価方法の提案(例：ポートフォリオ評価、自己評価)が話題となっている。今回の幼稚園教育要領の改訂においては、このような小学校段階以上での議論とは別立てで、個人内評価が想定されていることが伺える。また障害を持つ児童生徒に対して作成される個別支援計画の策定とそれに対する評価の枠組みも想定されているように思われる。ただ課題として、小学校段階以上で設定されている個人内評価の多くは絶対評価または相対評価の枠組みを借用しながらなされており、所見欄に当該児童生徒の「個性」が記載されるのみという現状がある。このような枠組みをそのまま幼児教育の段階に下ろして適用することは難しい。どのような指針や概念を使用しながら評価を行っていくかが今後の課題になると考えられる。現実的には包括的な方法論が議論されることは難しいであろうが、大枠として取り上げられるべき教育目標の領域や事項、評価基準の目安については、各園にて共通認識を持ちながら可視化された形態にしていくことが望まれる。そのような評価活動が可能となることを目指して、養成課程においても、小学校以上の学校段階における教育評価の大枠を教授しながら、評価の視点を自律的に議論できる幼稚園教諭・保育士の養成がなされるべきであろう。

第3に生活において遊びを含む諸活動を通して、コアな資質・能力の一つである知識・技能を

身につけることが望まれている。これは発達心理学と教育心理学の双方に関わる、素朴理論の獲得とその後の科学教育へのつながりとリンクしていることが伺える。幼児の素朴理論の形成には、日常的に生活において諸活動を通して様々な経験をする必要がある。それらの経験を通して、生物学的・物理学的・経済学的暗黙理論を幼児は獲得する。素朴生物学の研究を長年進めている稲垣・波多野(2005)は素朴生物学の研究からの教育的示唆として、授業前の学習者が持つ知識の初期状態を理解する際に有用であることを挙げている。教育活動は初期状態を目標状態へ、学習者の知識を変化させることだとすると、教育者が初期状態を理解していれば、幼児期や児童期の前半から生物学の授業を始めることが可能だとしている。また幼児の持つ素朴生物学的知識は、学校における生物学の有意義学習と概念変化に寄与する点を挙げている。教育者が学習者の素朴生物学や非公式生物学の知識を活性化し、それを公式の生物学の授業に可能なかぎり関連付けることができるとしている。幼児期における素朴生物学の醸成にあたり、多様な生活経験をさせることが幼児教育に携わる者の役割と言える。

4. 幼稚園教諭・保育士養成課程における「教育心理学」で扱うべき事項

ここまで、幼稚園教育要領の改訂に伴い、新たに強調されたり触れられたりした事項に関して、教育心理学的なトピックとの対応について議論を行った。ここでは、従前の事項と新たに追加された事項を合わせて、今後養成課程における「教育心理学」にて扱うべき事項について包括的に議論をしていく。従前の幼稚園教諭養成課程における「教育心理学」での教授すべき事項に関して、小学校以上の学校段階における教員養成課程における「教育心理学」のスタンダードが確立されている現状に比してほとんど存在していなかった。従前では発達支援や障害のある子どもへの支援がトピックとして共通に挙げられていたが、それ以外のトピックについてはスタンダードがほとんど存在しなかった。今回の幼稚園教育要領の改訂の方向性が、小学校以上の学校段階の教育課程との連続性を意識したものになったことから、本研究では小学校以上の教員養成課程における「教育心理学」のスタンダードを幼稚園教諭養成課程にも対応させて適用していくことが望まれることから生まれた論点である。

まず小学校以上の学校段階を対象とした教職課程における「教育心理学」で扱うべき事項は、スタンダードが存在する。例えば藤澤(2017)は、日本全国から100大学の教育心理学の授業シラバスをランダムに入手し、その最大公約数的内容を参考に体系化した構成のテキストを作成している。その内容とは、「発達のメカニズム」(発達理論と言語・認知発達、社会情動的発達、道徳性の発達)、「学習のメカニズム」(記憶のメカニズム、知識獲得過程、学習法、創造性の獲得、態度)、「学習を支える教育実践」(教育目標・教育評価、動機づけに代表される学習意欲、個人差と教授方法)、「ニーズと援助」(カウンセリング、学習の援助、学級風土と学級経営)、「特別支援教育」(障害の理解、特別支援のあり方)、「教育とICT」(教育の情報化)の6点であった。これらのうち、「発達のメカニズム」、「ニーズと援助」、「特別支援教育」の3点に関しては、幼稚園教諭養成課程において、既に教授事項として触れられていることが多いように思われる。

そしてこれらのうち学習に対する「(内発的)動機づけ」、「教育評価」に関しては、今回幼稚園教育要領において新たに追加された視点である。小学校以降の学校段階における養成課程の教授事項のスタンダードに鑑み、幼児に対する教育活動に関するトピックとして今回加えられたのは、妥当であると思われる。

一方で、例えば「学習のメカニズム」における「記憶のメカニズムと知識獲得過程」と、「学習を支える教育実践」における「個人差と教授の方法」に関しては、いまだ幼稚園教育要領においては触れられていない。しかし幼児教育・保育に関してどのような形態で扱われるべきかについて、事項を厳選し、幼児期にも適用可能なものを部分的に採用する工夫が必要であろう。まず、「記憶のメカニズムと知識獲得過程」に関して、特にワーキングメモリのありようについての知見が心理学において蓄積されてきた。ワーキングメモリの発達過程やワーキングメモリの個人差による学習指導に関しても精力的な研究が数多くなされている(例えばギャザコール&アロウエイ, 2009; アロウエイ&アロウエイ, 2015)。したがって、知識・技能の獲得の基礎を理解するにあたり、幼稚園教諭養成課程においても取り扱うことが必要であると思われる。

次に、「個人差と教授の方法」における教授方法に関しても、幼児期の教育・保育の文脈に適した、または適用可能なトピックを取り上げる必要がある。例えば、ピアジェによる発達段階では幼児期は前操作期にあたり、幼児期においては文脈に依存した理解しか促進されない特徴を持つ。したがって、より具体性のある教材を提示しながら教授していくことが必須となるだろう。また教材の提示や進度に関して、より細分化された段階を設定し、プログラム学習におけるスモールステップの原理を意識した教授スタイルが望まれる。また、小学校以上で多く見られる学習指導の中で、幼児にも適用可能な方法をアレンジして適用する視点が必要であろう。例えば、有意味受容学習(オーズベル, 1984)の学習指導の方法を、幼児期における設定保育の中で「見通し」を持たせる工夫として先行オーガナイザーとして据えることは有用であると思われる。また小集団での学習指導は幼児期の教育に応用しやすい形態であると考えられる。授業時間を柔軟に設定でき、身のまわりの物事を柔軟に教材として採用できる幼稚園・保育園の環境は、小集団での学習を効果的に進められる利点であると思われる。さらに「個人差」の理解に関して、いわゆる発達検査をはじめとしたアセスメントの知識も、幼児期におけるありようを理解しておくことは必要であろう。

最後に、「教育と ICT」に関する事項は、小学校以上の学校段階において、近年取り組まれつつある状態であるが、幼児期においてはさらに情報機器の導入やそれに基づく教育が遅れている領域であると思われる。

おわりに

近年ますます幼児教育・保育に求められる事項が増えてきた。それに伴い、養成課程において教授すべき事項も増えてきた。「教育心理学」において扱うべき事項もそのような流れの中に位置しているが、たとえば本研究において提起したように、小学校段階以上の養成課程の内容との連

続性を意識した教授事項のスタンダードとして確立されるべきであろう。

参考文献

- 秋田喜代美・佐川早季子 (2011) 保育の質に関する縦断研究の展望, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.
- アロウエイ&アロウエイ 湯澤正通・湯澤美紀(監訳) ワーキングメモリと日常一人生を切り拓く新しい知性 北大路書房 2015.
- オーズベル&ロビンソン 吉田章弘・松田彌生(訳) 教育学習の心理学 黎明書房 1984
- バーンスタイン 萩原元昭(訳) 教育伝達の社会学:開かれた学校とは 明治図書 1985
- エリクソン 仁科弥生(訳) 幼児期と社会 みすず書房 1977
- 藤澤伸介 (2017) 探究! 教育心理学の世界 新曜社
- ギャザコール&アロウエイ 湯澤正通・湯澤美紀(訳) ワーキングメモリと学習指導—教師のための実践ガイド 北大路書房 2009.
- 浜崎隆司 (1985) 幼児の向社会的行動におよぼす共感性と他者存在の効果 心理学研究, 56, 103-106.
- Heckman, J. (2000) Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54, 3-56.
- 池本美香 (2011) 経済成長戦略として注目される幼児教育・保育政策—諸外国の動向を中心に— 教育社会学研究, 88, 27-45.
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 (2005) 子どもの概念発達と変化—素朴生物学をめぐって 共立出版株式会社
- 柏木恵子 (1989) 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会
- Kohlberg, L. (1984) *Essays on moral development. Vol.2. The psychology of moral development.* New York: Harper and Row.
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領<平成29年告示> フレーベル館
- Naito, M. & Koyama, K. (2006) The development of false belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development*, 30, 290-304.
- 大伴潔・林安紀子・橋本創一 (2015) 幼児期から学齢期までの言語発達の縦断的検討—家庭での言語経験要因を含めた発達過程のモデル化— 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 11, 91-100.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 鈴木正敏 (2014) 幼児教育・保育をめぐる国際的動向—OECDの視点から見た質の向上と保育政策— 教育社会学研究, 81, 460-472.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Japan 2012 OECD.
- 鐘幹八郎・山本力・宮下一博 (1995) アイデンティティ研究の展望 I ナカニシヤ出版
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001) Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.