

保育の計画を立案することの意味 —保育の専門性と実践の観点から—

西 隆太郎[※]・伊藤美保子[※]

Making Plans in Childcare: from the Viewpoint of Professionalism and Practice

Ryutaro NISHI and Mihoko ITO

The Japanese national guideline for childcare centers was revised in 2008 with its strong emphasis on the need for the PDCA cycle. The role of planning and documentation is stressed more than ever. In this climate we must reexamine what planning really is in childcare, as caring is a spontaneous act that cannot be fully planned. From the viewpoint of legitimate peripheral participation and reflective practice, the child caretakers should make plans while listening carefully to children and learning open-mindedly from what happens unexpectedly in the actual practice. Plans made beforehand can be seen as resources for the practice, and it can be useful to enrich the plans afterward with findings from the practice.

Key words : childcare plans, professionalism, reflective practice

1. 保育所保育指針の改訂と保育計画

2008年に改訂された保育所保育指針では、園全体の「保育計画」を「保育課程」に改め、上位の計画として位置づけたことに示されるように、保育や保育計画の構造化・体系化が強調されるようになった。保育所保育指針解説書では、「保育の実践において組織性及び計画性をより一層高め、保育所保育の全体的な構造を明確にすることが必要」(厚生労働省, 2008, p.119)とされ、計画・評価を体系的に実践する必要性が随所に述べられている。

しかし、このような構造化・体系化をあまりに教条主義的に受け止めてしまうと、

保育が成り立たなくなってしまう。解説書にも、「計画性のある保育とは、一貫性と柔軟性を尊重した保育」だと述べられている(同書, p.118)。しかし、「計画性をより一層高め」ながら、「柔軟性を尊重」する保育とは、どのようなものだろうか。それを言葉だけでなく、日々の保育の中でいかに実践するかが重要になってくるだろう。

これに伴い、現場の保育者の間でも、指導案の書き方が改めて問われることが増えてきたように思われる。もともと保育園においては、園全体で連携しながら保育の計画と実践をおこなってきた歴史があるわけだから、今回の改訂においてこれだけ計画

キーワード：保育計画、専門性、省察的实践

※ 本学人間生活学部児童学科

性が強調されると、かえって当惑を招くところもないとは言えない。しかし、指針が改訂されたからといって、保育の中身が様変わりするわけではないから、指導案の書き方も、根本においては変わらないはずである。現場での問いの背景にはさまざまな要因がありうるが、新たな指針をきっかけに、保育における計画の本来的な意義について、改めて考えていく必要があるのではないだろうか。

保育の計画は、一般に「計画」という言葉から思い浮かべられるように、ステップを踏んで明確な目標を達成するというようなものとは、異なる性質を持っている。生きた人間を相手にし、生活をともにする保育の営みは、あらかじめ計画しつくすことができない。遊びの中の楽しみや友達との関係、保育者との信頼関係など、保育の中で大切なこと、心動かされることは、予定通りではなく、むしろ思いもかけないようなきっかけから生まれ、育まれていくのである。保育者は日々念入りの準備を行って保育に臨んでいるが、実際に子ども達と一日を過ごしてみれば、予想していた以上の喜びや成長が体験される。

本研究では、こうした生きた営みとしての保育における「計画」を立案することの意味について、検討していきたい。このような検討は、保育の持つ専門性を踏まえておこなわれねばならない。また、保育計画が実践に即したものであることから、保育実践の経験に根差した検討がなされることが必要であろう。保育計画や指導案については、「書き方」の指南書は数多くあるものの、なぜそう書くのか、どう保育に生かすべきものなのかを問う研究は、後に挙げるものを除いてほとんどなされていないのが現状であり、実践と研究を結びつけていくことには意義があると考えられる^{注1)}。

2. 保育者の専門性と保育計画

(1) 保育者の意図性と子どもの主体性

保育の営みは、計画し尽くすことができないと述べた。計画は保育者の意図によって創られるが、その対象は一人ひとり主体性を持った子ども達である。保育者の意図性と、子ども達の主体性は、ともすれば矛盾する。計画に固執すれば子ども達の主体性が抑えつけられるが、無計画では保育が成り立たない。一見子ども自身が意欲的であるかのように見えて、保育者が陰に陽に子どもを「動かして」いることもありうる。

倉橋（1936）は、「させる保育」でもなく、さりとて放任でもなく、子どもの自発的な心の動きが保育者の準備と自然につながっていく誘導保育を提唱したが、その倉橋が、子どもの自発性と保育者の意図との関係を、さまざまに行きつ戻りつ語ったことは、この問題の本質的な難しさを反映しているように思われる。鯨岡・鯨岡（2004）が関係発達の見点から述べたように、保育の中で子どもの思いを受け止めることと、大人の思いを伝えることとは、両者の「非常に複雑な係わり合い」の中で進められるものであり、単純に割り切ることができない。この問題は、保育の中の古くて新しい問題であり、ここですべてを扱うことはできないが、こうした問題が背景にあることを踏まえて、保育の計画を検討していく必要があるだろう。

(2) 保育者の専門性—子どもに耳を傾けること

保育の計画は目標達成のための計画とは異なると述べたが、それは生きた人間とかかわる職業としての保育が持つ専門性に依っている。保育の仕事は、「予め綿密に作られた設計図を実現してゆく」ようなものではない（津守，1964，p.32）。保育の

計画には、あらかじめ決めておけない未知の可能性が必ず含まれている。「教師によってひかれたレールの上を子どもが走るのではなく、子どもが毎日の問題ととりくみながら、未知の世界に向って歩みを進めてゆく、その歩みを支えるものが、教師の教育計画である」(津守, 1964, p.33)。こう津守が指摘するように、保育の日々は、保育者ばかりでなく、一人ひとり異なる個性と意志を持った子どもたちとともに、新たに創り上げていくものなのである。

近年では、保育者の仕事は、既存の知識を適用する「技術的合理性」とは異なる、「省察的实践者」としての専門性を持つことが、広く認められてきている。D.A. ショーン(2007)は、省察的实践者としての教師にとって、計画は固定的なものではなく、子どもに深く耳を傾けてそのときどきの調整を可能にするものでなければならないと述べた。このことは、津守が早くから指摘してきたことと重なっている。

同様に佐伯は、保育における計画が「あらかじめ想定された目的を達成する」ための「予測—実行」とは異なり、保育者にとっての計画は「資源(リソース)」と捉えられるべきものであることを指摘している。

第一に「計画」はどんなに緻密に立てたとしても、実際にその場で行う行為系列を表すものではない。第二に、人はその場に臨んだときは、使えるものは何でも使い、これまでの経験で「身体化した」(いちいち内省しないでも状況に適切に対応できるべく熟達化した)技能にゆだねた対応をする。第三に、その場合、先の「計画」が有効に働くのは、たとえば、「少なくともあそこに行けばなんとかなる」とか、「あれだけはちゃんとやっておかないと、あとが困る」というようなことが、そ

のつど浮かび上がってくるというような意味で、「資源になる」という場合である(佐伯, 1997, pp.53-54, 傍点は原著者による)。

実践者の専門性について論じたこれらの研究が示すように、保育の一日は、あらかじめ計画しつつされるものではないし、またそうされるべきでもない。計画は、子ども達の主体性が生かされるように準備されるものであり、保育者にとって明日の保育のイメージを深めるためのものだと言えるだろう。実際の保育の中では、計画に含まれないもの、その時々起こってくる事態や、子ども達の自発的な遊びや創造性を受け止め、応えていくことが重要になるし、そのことによって計画は調整されていくのである。

津守(1958)は子どもの活動が発展する過程を、「子どもが自ら意図や目標を感じる」「子どもの意図や目標を満足させるような材料があたえられること」「基礎的技術の習得」「遊びの体験を具体化させるための基礎的経験をつむこと」「多角的な遊び」の5つの段階によって描いている。このような観点から、子どもの活動を思い描いていくことは、子どもの主体性を含みこんだ保育をイメージし、計画していくうえでの助けになるであろう。

保育者は、既存の知識を絶対とすることなく、その日、その時の子ども達に耳を傾け、応えていく存在である。計画も、固定的に捉えられることなく、実際の保育の中で、子ども達と新しく出会う中で修正されていくものである。先に保育者の意図性と子どもの主体性の問題について触れたが、どちらを重んじるべきか概念的に論じて、答えは出ないだろう。概念上の問題としてではなく、実践の専門性という観点から考えれば、子どもに耳を傾ける相互的な

かわりの中で、保育者も子どもも変わりゆくものと見ることができし、そのかわりを具体的に考えていくこそが重要だと言える。

(3)「計画—評価」を超えて

指針が強調しているように、計画を立て、自己評価することも保育の専門性を高めるものではあるが、それだけでなく、ここでの観点からはむしろ、計画を超えた事態を受け止め、保育の中に生かしていくところにこそ、保育の専門性があると言えるだろう。保育者は、「多くの未知の不安定に直面して、予期しなかった要素を心の中に包含してゆくことのできる広い度量を必要としている」(津守, 1964, p.31)。前者のような「計画—評価」だけを重んじるとき、後者のような「未知に向かって歩む」側面一人間の発達体験は、そのような性質を本来的に持っている一は、ともすれば見失われかねない。

たとえば、保育所保育指針解説書は、自己評価には「子どもの育ちをとらえる視点」と「自らの保育をとらえる視点」の二つが含まれるとした上で、子どもの育ちをとらえる視点からは、「発達の特性とその過程を踏まえ、ねらいと内容の達成状況を評価」するべきだと述べている (p.143)。この記述は、ねらいと内容が評価基準として固定的なものだという誤解を招かないだろうか。保育の中では子ども達は、予定されたねらいを超えて成長していくのが常だから、ねらいや内容を超えて保育を理解する視点も、保育者は持っていなければならないだろう。

また、ねらいは子どもにとって望ましい体験を示すわけだから、その「達成状況を評価」するなら、「自己評価」の名目のもとに、実際には子どもを評価していることになっているのではないだろうか。もし、

このような子どもへの評価姿勢が短期の計画にまで及んだとすれば、解説書の言う「短期的な結果を重視したり、子どもの活動が特別な知識・能力の習得に偏ることがないよう留意する」(厚生労働省, 2008, p.18)という保育とは、矛盾するものになってしまうだろう。計画性に過剰にとられるなら、こうした視野狭窄を招く危険性があることを、十分に認識しておく必要があると思われる。

だからといって、保育者が自己評価をおこなっていないわけではない。自己評価は、一日の終わりに、計画に書かれたねらいと内容に沿って検証されるだけではない。それよりも、保育の中の一瞬一瞬に、子ども達に耳を傾け、応えていく中で、保育者は自らを振り返っているのである。子ども達が見せてくれる表情や言葉、遊びの展開、子ども達からのかかわりがどんな風か、保育者は感じ取りながら、自らのかわりや、保育の捉え方を、よりふさわしいものへと変えていく。こうした「行為の中の省察」(Schön, 1983)は、自然と自己評価や、計画の見直しにもつながっていくであろう。それが保育という専門性の実践である。したがって、自己評価においても、計画は固定した評価基準として見られるのではなく、実践の中での保育者の省察に開かれたものと考えられるべきであろう。

3. 保育者の実践と保育計画

(1) ねらいを超えて子どもは育つ

保育の計画は、「予測—実行」型の計画とは異なるものであり、それが保育の本質や保育者の専門性に根差した違いであることを示してきた。次に、保育者の実践の観点から、保育計画の活かし方について、より实际的に考察する。

すでに述べてきたように、保育者が丁寧に計画を立てていたとしても、そのねらい

がそのままに実現されるというようなことは、起こらない。むしろ、子ども達は保育者がねらいとした以上のものを達成したり、学んでいくのである。

「正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation)」の概念によって、学びの概念を関係性から捉えなおした著者の一人である Wenger は、次のように述べている。

学びと教えとは、初めから直結しているわけではない。教えられなくても、多くのことが学ばれうる。実際、学びの起こらない教えが行われている場合は、いくらも見つかるであろう。教えと学びとが実践の中で結びつけられていけば、それらは、原因・結果としてではなくて、資源と意味の探求によってつながるのである (Wenger, 1998)。

学ぶこと、育つことの実際から考えてみると、「ねらいを持って保育すること」と「子どもの育ち」は、原因－結果の関係にあるとは限らない。つまり、「こう育ってほしい」と保育しても、その通りに育つわけではない。指導することと、子どもの特定の成長は、「原因－結果」では捉えられない。当たり前のことのように思えるが、保育・教育の計画においては、どこかそのことが見失われがちのように思われる。

(2) 子どもの活動から見いだされるものとしてのねらい

保育者があるねらいを持って活動を行ったとしても、子ども達はそれを遥かに超えて、豊かな体験や発見をし、それを通して成長していく姿を見せてくれる。保育者は、計画が達成されたかどうかだけでなく、その計画に支えられた活動を通して、子ども達がどれだけ豊かな体験をしているのかに

気づくことが必要であろう。一日の終わりに振り返ってみれば、その活動の中で、初めのねらいばかりでなく、多くの学びや成長が見られたことに気づかされる。それは、事前には予測することのできない性質のねらいが、活動の中に内在していたと考えることができる。

つまり、最初に立てた計画がすべてではないし、それを達成したかどうかだけが問題なわけでもない。それよりも、子どもとともに創り出した保育から、その意義を振り返って発見していくことが重要であろう。ねらいは、事前に立てられるだけでなく、子どもの活動からも見いだされる。このような捉え方が、子どもに耳を傾けながら計画を立て、実践するということにつながっていく。

その日の保育から見いだされた発見を、後から書き足していけば、保育の計画が、そして明日の保育が豊かにされていくであろう。保育の計画は、実践と省察によって完成するものである。事前に完成するものではなく、明日の実践に開かれている。そして、省察はさらに次の日の計画を触発し、上位の計画の見直しにもつながっていく。保育実践の立場からは、計画はこのように生かされるものと捉えられる。そのことが、実際に意味のある計画を立てながら、柔軟性を取り入れる保育につながるであろう。

(3) 保育の計画を書くということ

保育の計画については、保育の実践者の立場から書き方を考えていくことが必要だと考えられる。とくに週案・日案などの、実践に直結する短期の計画は、保育者が保育に臨み、その実践を共有するための資源として書かれるものであり、単なる書類としてではなく、保育者自身にとって意義あるものであることが第一に求められるであろう。

実践研究においては、しばしば「文書化至上主義」の弊害が指摘される (Wenger, et al, 2002)。文書が保育者の職務を圧迫する傾向が強まっていることは、保育界の共通認識となっているところである (奥山・山名, 2006)。指針の改訂によって、これまで以上に「計画性をより一層高め」ることが目指されるなら、当然それに伴って保育者の労働環境が改善されなければならない。

その上で保育者としては、文書化に過度にとらわれない形で、保育実践にとって意義ある計画を立てていくことが必要であろう。文書化はときに、保育実践とは離れた文書固有の論理による思考を招く。「4歳児のねらいが5歳児より高度に見えていいか」とか、「“するようにする”がいいか、“するようにしていく”がいいか」といった逡巡は、保育そのものにはあまり関係のない、文書化が引き起こしている問題である。こうした言葉遣いの次元だけでなく、たとえば一体であるはずの養護と教育も、計画が分かち書きされることによって二分化される危険性があるように (西・伊藤, 2013)、文書や様式へのとらわれが、保育観を知らず知らずのうちに歪めることもありうる。

指針や計画を踏まえて保育に臨むとき、それらの文書を文字通り受け止めるのではなく、その本来の趣旨と、よりよい保育が実現されることから考えていくことが必要であろう。たとえば「構造化」に関して言えば、指針に沿った保育計画を、保育課程から日案まで一貫性を持った形で作成していくことになる。しかし、こうした「構造化」を文字通り捉えることは、かえって保育や計画の固定化を招くことにもなるだろう。いつでも上位の計画と整合性を持つねらいを先に立て、そのあとで活動内容を考えるというような順番で日案を立てなければいけないとは限らない。日々の子どもの姿や保育環境から思い浮かぶ活動を考えること

から始めて、その時々にはふさわしいねらいを言語化することもできる。それが子どもの姿に即したものであるなら、上位の計画とも自然と結びつくものになるであろう。

保育の計画は、保育者が実践にあたる上で、もっとも身近な資源の一つである。したがって、保育を実践する者としての専門性と経験に根差した形で書かれ、活かされるべきであろう。これまで保育の専門性の性質について述べてきたが、その中身や色合いは一人ひとりの保育者によって異なっている。したがって、計画の書き方についても、何か絶対的なものがあるのではなく、先に示した日案の例のように、その保育者の実践が生きるように、保育者自身が主体的に考えていくものであり、書きやすく、共有しやすい形をそれぞれに工夫していくものであろう。

計画は、保育を共有する役割も持っている。日々の省察によって深められた計画が共有されることで、園全体の計画も見直され、豊かにされていくであろう。そのとき、計画をはじめとする文書は、園というコミュニティの省察を深める手がかりとして活かされる。このような計画と省察のプロセスを深めていく上では、そこにかかわる人が重要になってくる。一人一人の保育者が子どもに即した保育を実践し、全体での計画を取りまとめていく園長や主任が、保育の実際と日々書かれている計画から、保育を理解する眼を持っていなければならない。保育の計画について、その意義と実際について論じてきたが、最終的には、計画や文書化以前に、保育そのものの理解と実践とを深めていくという原点に立ち返る必要があると考えられる。

注

1) 本研究は保育所保育指針の改訂に深く関連したものである。その内容や背景は保

育関係者には周知のものと思われるが、念のため若干の補足を行うことで、改めて本研究の射程を再確認しておきたい。

改定の主な背景としては、保育士の国家資格化に伴い、「質の向上」がより明確化されたことが挙げられる。ただしそれは、「保育計画」の名称が「保育課程」と変更された点に示されるように、基本的にはすでに実施されていたことが、幼稚園教育要領との整合性を高めた形で明記されたものである（逆に、整合性を高める上で大綱化され、改訂によってスリム化された部分もある）。つまり質の向上も、計画・評価の実践も、改訂によって付け加えられたのではなく、これまでなされてきたことが明文化されたものである。そのことを示すために、この改定では計画・評価が「強調」されるようになったと述べた。

しかし、この「強調」に伴い、保育計画に関する数多の解説書等が出版される中で、後に「計画－評価」について論じる際に挙げるように、指針改定の趣旨とは矛盾する言説も見られるようになってきた。このような状況においては、保育における計画の意味について、改めて問い直すことが必要になるであろう。

実際、保育における計画は、対象となる子どもが持つ主体性が大きな役割を果たす点において、他の職業や学問における計画とは質を異にする側面がある。本研究では、こうした保育における計画の特性について、人間学的な保育学の立場から保育計画の本質について考察してきた倉橋惣三・津守真らの議論や、近年保育の専門性を捉える手がかりとして注目されているショーンらの実践研究をもとに考察するものである。考察においては特に、計画についての理論的考察もさることながら、それよりも実際の保育現場において、評価あるいは省察と一環をなすものとして生かすことので

きるような計画の捉え方に焦点を当てることとする。ここでは「計画の捉え方」として、一つの枠組みを提示することとし、その具体的実践例については機会を改めて示すこととしたい。このような問題関心について、西は実践研究の立場から、伊藤は保育現場における実践経験に基づく考察を行っている。

保育者の専門性は、ショーン（2007）の言う「省察的実践家」モデルによってよりよく捉えられることが指摘されてきている。このモデルにおいては、一律に固定した専門性の基準が存在するというよりも、むしろ自らの実践からの一瞬一瞬のフィードバックに基づく省察によって、専門性を高めていくことが目指される。保育における専門性は、子ども達との出会いを通じて育まれ、つねに問い直されていく、終わりのなき探究の過程である。したがって本研究も、現場の保育者がすでに活用してきている保育計画のあり方について、さらなる探究を進めていくための手がかりとなることを目指すものである。

文 献

- 厚生労働省（編）：保育所保育指針解説書，2008 (<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf>)
- 鯨岡峻・鯨岡和子：よくわかる保育心理学，ミネルヴァ書房，2004.
- 倉橋惣三：保育案，倉橋惣三選集第四巻，フレーベル館，1936（1967），pp. 5－66.
- 三輪建二：省察的実践者としての保育者，幼児の教育，107（9），4－7（2008）.
- 西隆太郎・伊藤美保子：養護と教育の一体性－保育現場における実践知の観点から－，保育の実践と研究，18（2），18－28（2013）.
- 奥山順子・山名裕子：幼稚園教育における計画の位置づけ－保育者の意識調査にみる保育の計画性と保育者の専門性－，秋田

大学教育文化学部研究紀要教育科学部門,
61, 83-90 (2006).

佐伯胖：保育研究の在り方—小川の再批判
にこたえる—, 保育の実践と研究, 1 (4),
47-60 (1997).

Schön, D. A. : *The Reflective Practitioner: How
Professionals Think in Action*, Basic Books,
New York, 1983. (柳沢昌一・三輪建二監訳：
省察的实践とは何か—プロフェッショナル
の行為と思考—, 鳳書房, 2007.)

津守真：幼児の発達と教育計画 (2), 幼児
の教育, 57 (1), 26-30 (1958).

津守真：不安定に耐える力を養うこと—教
育計画における柔軟性の必要について, 幼
児の教育, 63 (10), 31-32 (1964).

Wenger, E. : *Communities of Practice: Learning,
Meaning, and Identity*, Cambridge University
Press, Cambridge, 1998.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. :
Cultivating Communities of Practice, Harvard
Business School Press, Boston, 2002. (櫻井祐
子 訳：コミュニティ・オブ・プラクティ
ス—ナレッジ社会の新しい知識形態の実
践, 翔泳社, 2002.)