

幼児教育・保育における子どもの 主体性についての考察

大 元 千 種

How Do We Understand Young Children's Behaviors on Their Own Initiatives
in the Early Childhood Education and Care?

Chigusa OHMOTO

【要 旨】

2017（平成29）年3月、同時改訂（改定）され、2018年4月1日から実施された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、「育みたい資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示された。幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園の教育や保育のねらいと内容が同一となったが、幼稚園と保育所では、「主体性」の位置づけにおいて違いがみられる。学校教育の視点では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に向けて、「主体的に活動」することが求められている。一方、保育所保育の児童福祉の視点では、「子どもの最善の利益」が考慮されており、子どもが「主体」としてとらえられている。さらに、「現在を最もよく生き」という文言にみられるように、子どもの現在をたいせつにすることが未来につながるという保育観がみられる。そこで、本稿では、幼児教育・保育において、子どもの主体性をどのようにとらえるべきかを検討し、OECDの報告やレッジョ・エミリア市の幼児教育実践を参考にして、子どもを「有能な学びの主体者」としてとらえ、子どもの「今、ここにある生活」をたいせつにした視点での教育・保育の重要性を述べた。

【キーワード】

主体性、子どもの権利、子どもの最善の利益、学びの主体者、今ここにある生活

1. はじめに

2017（平成29）年3月、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が同時に改訂（改定）され、2018年4月1日から実施された。この同時改訂（改定）の趣旨として、以下の3点が要点としてあげら

れている¹⁾。

①3歳以上の子どものための「幼児教育の共通化」：3歳以上の9時～13時までの1日4時間を幼児教育の時間として、その内容を、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園のいずれも共通にする。

②子ども・子育て支援制度での「幼児教育の『質』の方向性」：「幼児期に育みたい資質・能

力」を示し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を目指した教育を行う。

③小学校からみたときの「幼児教育で育つ力の明確化」：幼児教育とその上の学校との接続の問題から、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園3施設に限らず、すべての就学前の施設において小学校からみたときに一定の力をもっていることが求められる。

このように今回の改訂では、幼児期の教育と小学校との接続が強く打ち出されているが、これまでのような幼小の接続にとどまるものではないことが、大きな特徴である。策定中から、「18歳の段階で身に付けておくべきことは何か」という観点や「義務教育を終える段階で身に付けておくべき力とは何か」という観点から「育みたい資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が大きなポイントとなっていた。つまり、18歳の時点で身に付けておくべき力を目標として、それぞれの学校修了時まで何を身に付けさせておくべきかが下の学校におろされ、小学校から幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園等に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示されたのである。さらに、5歳児後半の幼児への指導において、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」のそれぞれの学びの過程の実現を意識した計画を作成していくことが必要とされていた²⁾。つまり、「主体的・対話的で深い学び」であることが就学前の幼児の学びとして求められている。

2008年版の幼稚園教育要領、保育所保育指針においても、子どもの自発的活動としての遊びを中心とした生活や環境による教育の重要性が言われ、子どもの主体的な活動を促すことが明記されていた。たとえば、幼稚園教育要領「第1章 総則」の「第1 幼稚園教育の基本」では、1に「幼児の主体的な活動を促し」とあり、さらに、2で「幼児の自発的活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」ことから遊びを通しての指導が押さえられている。保育所保育指針においては、「第1章 総則」「2 保育所の役割」で、保育所では「養護および教育を一体的に行う」

ことを踏まえ、「3 保育の原理」の「(2) 保育の方法」で、「オ 子どもが自発的、意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関りを大切にすること」と記載されている。

今回の同時改訂(定)では、「18歳を見通して」すべての幼児教育・保育施設で共通して幼児教育の質の向上を目指すことが強調されているところに、子どもの主体性や主体的活動についてもこれまでとは異なる政策的な意図をみることができる。2017年から2018年にかけて、この趣旨を反映して、幼児の「主体性」に関わる研究や実践がみられる³⁾。その中にはこの改訂(改定)を保育の現場や子どもの権利の視点から批判的に検討する論もみられる⁴⁾。そこで、本稿では、幼児教育・保育における子どもの主体性をどのようにとらえていくべきかを検討していく。

2. 幼児教育、保育における「主体性」の位置づけ

(1) 幼稚園教育要領みられる「主体性」

幼稚園教育要領の記述から幼児教育において「主体性」がいつ出現したかについて検討した荒川・吉村⁵⁾によれば、1956年と1963年の二度の改訂では「主体」という単語は使われていない。それに近い言葉として「自主」や「自発」が使われている。1956年では、「第1章 幼稚園教育の目標」に「園内において、集団生活を経験させ、喜んでこれに参加する態度と協同、自主及び自律の精神の芽生えを養うこと」とされている。1963年の改訂では、「幼稚園教育の基本」に「自発的な活動としての遊び」として記載されている。1998年改訂で初めて、「自主」、「自発」を尊重しつつ、さらに「主体的」活動を目指すことが記載されたのである。「主体的」活動は、それまでの児童中心主義思想に端を発する「自主」的活動や「自発」的活動だけではないことが明らかである。これは、1987年文部省の教育課程審議会答申における「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能

力の育成」の影響を受けて、つまり政策的に、新たな単語として「主体的活動」を用いる必要があったと考察されている⁶⁾。さらに2017年の改訂においては、18歳の姿を目標として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示され、よりいっそう政策的に「主体的活動」が強く打ち出されているといえる。

(2) 幼稚園教育における「主体性」の特徴

1) 幼児期の「主体性」は他者との関係においてあらわれる

幼児期の「主体性」および「主体的活動」について、荒川・吉村⁷⁾は、最大の要素は内的動機づけに基づく「自発的活動」であるとしている。その動機は、他者と関係せず内的に起こってくるものではなく、「外的環境との相互作用として内的に形成される」ものとして位置づけられる。つまり「内的動機づけ」に動因がある「自発的活動」は、人的、物的環境のみならず社会規範等も含めた外的環境との関係において形成されるととらえられるのである。

平成期の幼児教育における「主体性」の概念を整理した山本⁸⁾も、「主体性」は「子どもが主役」であり、「周りとの関係性」の中でとらえている。つまり、「主体性」は、「自分」と他者との「関係」において形成されるものである。

以上のように、幼児教育では、他者や環境との関係で「主体性」をとらえ、子どもの「主体性」は他者との関係で形成されるものであるといえる。

2) 教師により方向づけられる「主体性」

幼児期の主体性を他者や環境との関係でとらえると、幼児の主体的活動には保育者との相互作用による影響が大きいといえる。山本は、「教育要領作成サイドからの解説」として、1998年版の幼稚園教育要領作成側の神長美津子⁹⁾と河邊貴子¹⁰⁾の論を取り上げ、幼児が主体的な活動を行うためには、教師の援助、つまり指導や計画性が必要であることが主張されていること表している。さらに、「子どもの主体性と教師の指導は、時に異なる方向性を持つ営みであることが暗黙に了解されており、その調

和・バランス・関係の在り方が重要」であると指摘している¹¹⁾。そこで挙げられた事例から、山本は、「教育的援助」の到達点を、「教師による子どもの内面の理解」、「環境による自発的な行動の誘発」、「子どもによるよりよい解決策（適応行動）の発見」であるとまとめている¹²⁾。子どもには、教師がより良いと判断する適応的解決策を自発的に見出し、解決に至ることが、最終到達点として目指されるのである。この点が単なる「自発性」や「自主性」とは異なる「主体性」の特徴と押さえられる。つまり、子どもの主体的活動には、教師の意図する目標に達することまでが含まれているということになる。

2008年の改訂では、幼稚園は学校教育を行う教育施設としての位置づけが強調された。「学校教育」という性格上、目的をもって教育を行う必要性がより明確にされ、「指導の過程についての反省や評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図ること」（「第3章 指導計画及び教育課程に係る教育時間終了時に行う教育活動などの留意事項」の「1 一般的な留意事項」）と、計画→実行→省察→評価→改善というPDCAサイクルが提示された。すなわち、目標達成の評価まで求められるようになったのである。このように幼児の「主体性」は、教師の目標を達成するために子どもが主体的に活動することがより強く求められることになったといえる。

さらに、この「主体性」のとらえ方は、2017年改訂の幼稚園教育要領においては、小学校からみたときの「幼児教育で育つ力」としていっそう強調されたことになる¹³⁾。

以上のように、幼稚園教育要領でとらえられる「主体性」は、学校教育としての目標達成にむけての「主体的活動」が求められているのである。つまり、教師が計画した教育目標に向けて子どもが自発的に自らを方向づけて活動することが定められた中での「主体性」や「主体的活動」である。

(3) 保育における「主体性」の特徴

1) 権利「主体」としての子ども

保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても「主体性」や「主体的活動」は、幼稚園教育要領同様に記述されている。しかしそれだけではなく、保育においては子どもが権利の主体として位置づけられている特徴を見出すことができる。2008年版の保育所保育指針には、「第1章 総則」「2 保育所の役割」に、「入所する子どもの最善の利益を考慮」とあり、2008年版の幼保連携型認定こども園教育・保育要領にも、「第1章 総則」「第1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標」の「2 教育及び保育の目標」に、「義務教育及びその後の教育の基礎を培うとともに、子どもの最善の利益を考慮しつつ」と記載されている。

この「子どもの最善の利益」の保障は、1989年国際連合で採択され、1994年に日本政府が批准した「児童の権利に関する条約（通称「子どもの権利条約」）第3章第1に、「児童の最善の利益が主として考慮されるものとする」と定められた。それを受けて、児童福祉法「第1章 総則」の「第1条 児童福祉の精神」で、「全て児童は、児童の権利にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、その心身の健やかな成長及び発達並びにその自立が図られること、その他の福祉を等しく保障される権利を有する。」と記述され、さらに、「第2条 児童育成の責任」に、「社会のあらゆる分野において、児童の年齢及び発達の程度に応じて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮され、心身ともに健やかに育成されるよう努めなければならない」と明記されている。

ところで、「児童の権利に関する条約」の「児童の最善の利益」“the best interests of the child”について、“shall be a primary consideration”が「主として考慮される」と政府訳されたことに、子どもの権利を現実的に保障することに対する政府や関係機関の危惧の念が感じられる。一方、同じ文言が児童福祉法では、「優先して考慮」と記述されている。この「最善の利益」の優先的「考慮」は、保育所保育指針、幼保連

携型認定こども園教育・保育要領にもそのまま反映されているのである。さらに、「保護者を含む大人の利益が優先されることへの牽制や、子どもの人権を尊重することの重要性」が表され、それを受けて、保育所保育指針¹⁴⁾と、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に明記されたのである。つまり、保育においては、権利の「主体」として子どもが位置づけられているといえる。

この文言は、2017（平成29）年改定の保育所保育指針の「第1章 総則」「1 保育所保育に関する基本原則」の「（1）保育所の役割」にも、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の「第1章 総則」「第1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標等」の「2 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の目標」にも示された。保育の対象は貧困や虐待などの現代の課題を抱える家庭を含めて「保育を必要とする」¹⁵⁾乳幼児とその保護者を前提条件としていることから納得できる。

そのため、「子どもの最善の利益」は、2008年改定版保育所保育指針では、「第6章 保護者に対する支援」の「1 保育所における保護者に対する支援の基本」の（1）にも「子どもの最善の利益を考慮し、子どもの福祉を重視すること」という文言がある。しかし、2017年改定版の「第4章 子育て支援」にはその文言は見られない。この背景としては、2017年の改定で、3歳以上の子どもについての「幼児教育の共通化」という政策から学校教育的視点が強化されたため福祉的視点が後退していると考えられる。また、幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、2008年版、2017年版ともに見られないことも、「児童福祉」より「学校教育」に重点が置かれているのではないかと考えられる。

この「子どもの権利」の記述については、幼稚園教育要領には見られないが、子どもの権利条約においても児童福祉法においても、対象とする「子ども」はすべての子どもであることを考えると、学校教育の根底に「子どもの最善の

利益」の保障が当然あるべきである。

2) 子どもが保育の「主体」

保育所保育指針には、2008年版と2017年版ともに「子どもが安心感と信頼感をもって活動できるよう、子どもの主体としての思いや願いを受け止めること」と、子どもが「主体」として明記されている（「第1章 総則」「1 保育所保育に関する基本原則」の「(3) 保育の方法」のア）。

さらに、保育所保育指針の「第1章 総則」の、2008年版では「4 社会的責任」の(1)」に、2017年版では「1 保育所保育に関する基本原則」の「(5) 保育所の社会的責任」のアに、「保育所は、子どもの人権に十分配慮するとともに、子ども一人一人の人格を尊重して保育を行わなければならない」と、子どもの「人権」や「人格」を尊重することが明記されている。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「主体」の記載については、2008年版では、「第1章 総則」「第3 幼保連携型認定こども園として特に配慮すべき事項」の4の(2)に、「周囲から主体として受け止められ主体として育ち、自分を肯定する気持ちが育まれていくようにし」と、子どもが「主体」として位置づけられているのである。2017年版では、同じ項の5の(2)に同じ文言が入っている。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「人権」の記載については、2008年版には見られないが、2017年版「第1章 総則」「第2 教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画等」において、2の「(3) 指導計画の作成上の留意事項」のクに、「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、「人権」への配慮が書かれている。

一人一人の子どもの人権や人格を尊重するというだけではなく、2017年版保育所保育指針の「第1章 総則」「1 保育所保育に関する基本原則」の「(2) 保育の目標」のアの(ウ)に「人との関わりの中で、人に対する愛情と信頼感、そして人権を大切にすることを育てる」こ

とが記されている。これは、2008年版にも「第1章 総則」「3 保育の原理」「(1) 保育の目標」の(ウ)に同じ文言が記載されていた。このように、保育所保育指針は、それぞれの子どもの人権を尊重するというだけでなく、子どもたちに他者への信頼や人権感覚を育てることも明記されているのである。この点は、保育所保育指針にみられる特徴である。幼稚園教育要領および幼保連携型認定こども園教育・保育要領にはその記載がない。

3) 子どもの「現在(今)」の尊重

保育所保育指針の2008年版、2017年版ともに、「第1章 総則」「3 保育の原理」において、「保育所保育は、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う」と子どもの「現在(今)」が尊重されている。0歳からのそれぞれの発達と子どもの今をたいせつにすることこそが未来を創造する力を培うというとらえ方がみえてくる。『保育所保育指針解説 平成30年3月』によれば、「保育所は、この時期の子どもたちの『現在』が、心地よく生き生きと幸せなものとなるとともに、長期的視野をもってその『未来』を見据えた時、生涯にわたる生きる力の基礎が培われることを目標として、保育を行う。その際、子どもの現在のありのままを受け止め、その心の安定を図りながらきめ細かく対応していくとともに、一人一人の子どもの可能性や育つ力を認め、尊重することが重要である」と記述されている¹⁶⁾。したがって、この「今」をたいせつにするという視点は、「今」だけに眼を向けるという閉じた視点ではなく、今の子どもの発達や要求にあった保育の手立てをとることが未来につながるという開かれた視点であるといえる。

たしかに、保育所の子どもたちは様々な家庭背景があり、育ちがあり、乳児からの発達を支え励ましていくため、一人ひとりをたいせつにした保育が求められる。

ところが、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては、この記載はなく、保育所保育指針のみに記載されている。子どもの今をたいせつにするという視点は、保育所が児童福祉施

設であるがゆえであると考えられる。それは、乳児期から保育を積み上げているからこそその視点であり、最善の利益を尊重し、主体として子どもをとらえることと通じるものである。

(4) 幼児教育、保育における「主体性」の問題

1) 「下意上達」の保育観と「上意下達」の教育観の矛盾

以上のように、保育では、子どもが保育の「主体」であり、「子どもの権利」の保障が意識的に考慮されているがゆえに子どもの「今」に視点がおかれている。これは、乳児期からそれぞれの子どもの「今」の発達や思いをたいせつにした保育をすることが将来につながるという下から上への「下意上達」の保育観といえる。

一方、2017（平成29）年の改訂の幼稚園教育要領では、「前文」に「これからの幼稚園には、学校教育の始まりとして、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ」、「持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うことが求められる。」と記載され、さらに「第1章 総則」「第1 幼稚園教育の基本」では、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」と記載されている。「第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」において「幼児の興味や関心、発達の実情などに応じて」具体的なねらいや内容を設定することや、「幼児の生活する姿や発想を大切に」して、環境を常に整えることなどが記載されているが、それはあくまでも、幼稚園教育において育みたい資質・能力および「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」という大きな目標達成のための指導の視点である。つまり、子どもの「今」の姿に焦点を合わせた目標ではなく、学校教育としての目標や将来のための教育が強く幼稚園に求められている。そのために「各幼稚園が行う学校評価については、教育課程の編成、実施、改善が教育活

動の中核となる」と、「カリキュラムマネジメント」と関連付けて実施を行うよう規定されている（幼稚園教育要領「第1章 総則」の「第1 幼稚園教育の基本」「第6 幼稚園運営上の留意事項」）。

このように、幼稚園教育は小学校の準備教育という位置づけであり、幼児期の終わりまでに育ってほしい目標設定にむけて、幼児期の今に何を形成するかという、上から下への「上意下達」の教育観といえる。

どのような教育・保育においても最終的には未来の社会をより良く創っていく人物を育てるという社会的要請や子どもに関わるおとなたちの願いがあるのは当然である。願いと手立てのない教育はただの放任でしかなく、無秩序な社会の形成者とならざるをえない。したがって、目標をもつことが問題ではなく、その目標が誰のためのものか、どの視点で立てられるのかが問われているのである。「下意上達」の保育観と「上意下達」の教育観とはベクトルの方向性が反対であり、おのずと計画や活動展開、評価など具体的実践が異なると考えられる。つまり、子どもたちの学びの過程が異なるのである。

2017年の同時改訂（定）により、この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ってほしい姿」は、幼稚園だけではなく、保育所、幼保連携型認定こども園においても共通に目的とされた。小学校の準備教育という「上意下達」の教育観は、今をたいせつにすることが未来の力をつくるという「下意上達」の教育観の保育とは矛盾しているが、保育における「教育」においても規定されたのである。

2) 子どもの主体性を支える「養護」の位置

子どもの「主体性」は、養護とも関係が大きい。2008年版の保育所保育指針では、「第3章 保育の内容」の「1 保育のねらい及び内容」に「(一) 養護に関わるねらい及び内容」の「イ 情緒の安定」の「ねらい」に「一人一人の子どもが主体として受け止められ、主体として育ち、自分を肯定する気持ちが育まれていくよう

にする」と記載されている。2017年版では、「第1章 総則」に「2 養護に関する基本的事項」へほとんどそのまま移動している。それについて、解説で「養護は保育所保育の基盤であり、保育所保育指針全体にとって重要なものであることから」、総則に記載すると述べられている¹⁷⁾。

しかし、この「養護」の移動については、保育に対する「評価」を行うために、「養護」を保育のねらいと内容から外して「教育のねらいと内容」だけを残す必要があったと指摘されている¹⁸⁾。養護が保育の基盤として重要だとしながら、保育に対する「評価」を「教育のねらいと内容」のみに基づいて行うという点では矛盾がある。このことから、大宮は、「一人ひとりの子どもの心身のケアという視点が後退しないか」¹⁹⁾と懸念する。つまり、養護は子どもが主体的に生活や活動をしていくうえで必要不可欠であるにも関わらず、長い目で見ると、評価の対象である「教育のねらい」を達成することに重点が置かれた保育になるのではないかと考えられるのである。

3) 保育における「主体性」のとらえ方

前述のように、幼児教育では、「主体性」は他者や環境との関係で形成されるととらえる。単純な「自発性」や「自主性」とは違い、保育者の意図する目標へ向けて自らの意思で主体的に活動する取り組むことができることが求められている。それゆえに、子どもが生き生きと主体的に活動しているように見えながら、実は子どもが興味をもつような環境や活動を教師が設定した、教師の筋書き通りの保育に陥る恐れもある。それでも、教師が望む子どもの「主体性」を形成するという視点では問題にならないであろう。また、望ましい目標達成への積極的、能動的に活動する姿が子どもの「主体的に活動」する姿と判断されることになる。つまり、教師の目標に見合う姿のみが「主体性」「主体的活動」と評価されていく可能性があるのである。

その一方で、保育者が意図する望ましい目標への活動ではない場合や消極的な子どもの姿は「主体的活動」とは認められないのではないかと

と危惧される。はたして、保育者の意図に反する活動をする子どもや消極的な子どもには主体性がないといえるのであろうか。

3. 幼児期の子どもの主体性をどうとらえるべきか

(1) どの子どもにも主体性がある

先の問いも含めて幼児期の子どもの主体性をどうとらえるかについては、以下の川田²⁰⁾の論が参考になる。他者との関わりにおける「主体性」のとらえ方について、同じように他者との関わりでとらえている川田は、実践概念として「主体性」や「自己決定」について、以下の二つの極論があると指摘している。「A 子どもの好きなようにさせるのが主体性・自己決定の尊重である」と「B 人に影響されなくて決定するのが主体的な自己決定である」という論である。川田は、Aを「主体性=放任」論、Bを「主体性=自己」論と命名している。

ところが、現実問題として、乳児期のみならず幼児期の子どもが自分勝手に生きていくことは不可能であるため、Aの「放任」論は現実的には成立しないのである。またBの「自己」論も、何が何でも自分で決めることは現実的に不可能である。乳幼児期の子どもたちはおとなの用意した環境や選択肢の中で「自己決定」をしていかざるをえない。つまり子どもはおとなや他の子どもたちと影響しあって行動し、考えていくものである。

これら「放任」論と「自己」論に対して、川田は、「C 子どもの主体性や自己決定は、他者や環境との関係においてのみあらわれる」と第三の概念を提案し、「主体性=関係」論と名付けている²¹⁾。

ここまでを見ると、前述の幼児教育での「主体性」のとらえ方と同じであるが、川田は、Cの「主体=関係」論の考え方においては、「主体性とは『自分で決める』『能動的に行動する』『活発に活動する』といった、見るからに積極的な姿をかならずしも意味」²²⁾しないと述べている。主体性は、「子どもがどのように周囲の

人やモノや出来事と関係をもっているのかを意味する語」であるとする。そのため「主体性とは、『子どもが周囲とのあいだに結んでいる関係の状態』と定義され、すべての子どもに、つねに何らかの主体性があるというのである。

では、活動に自ら意欲的に取り組んでいない子どもや消極的な、他者の言いなりに従っているような、主体性が弱いようにみえる子どもについてどう考えるべきであろうか。川田は、「子どもと周囲との関係はつねに変化するもの」であることから、「一時的に古い関係がほだけ、新しい関係を結ぶまでのあいだに、主体性が宙に浮いたような状態になることがある」²³⁾という。そのため、主体性が弱くみえるけれども、新しい関係が結べてくると主体的にみえてくるのである。つまり、「主体性が弱いようにみえるときは、子どもが新しい関係を探しているとき」であり、「相手や環境と新しい関係を結びなおそうと試行錯誤している過程」とみている²⁴⁾。

このようにとらえると、「主体性」や「主体的活動」は、幼児、特に5歳児だけではなく乳児も含め、障がいの有無に関わらずすべての子どもに元々備わっているものであると考えられる。その「主体性」の表れ方が、それぞれの子どもによって他者や環境との関係によって異なるととらえることができる。

また、以前は乗っていた一輪車に、転園先では一時乗れなかったが、再び楽しめるようになった子どもを例にして、川田は次のように述べている²⁵⁾。「一輪車に乗る」ことは、「一輪車に乗れる」という能力の発揮だけでなく、その子どもが転園先で新しい関係を結んだことを意味するというのである。その子どもは以前から一輪車には乗っていたので、一輪車に乗るという能力面での発達はなくとも、子どもの主体性の発達を読み取ることができるというのである。そういう視点でとらえると、マイナスにみえるような消極的な姿や逸脱行為なども、子どもが他者や環境との関わり方で模索している主体的な姿ととらえることができる。あるいは主体性が質的に発達しようとしている姿といえ

る。

(2) 主体性と集団とは絡まり合って発達する
「主体性=関係」論で考えると、個と集団とは決して対立するものではなく、ともに変化、発達していくものである。川田²⁶⁾は、『『集団』はもともと『一つの関係』を生きる主体のあつまり』であり、主体性を尊重する「集団」では、たとえ複数の子どもたちが「同じ」活動をして、それぞれがその活動や仲間や道具などの環境との間に「一つの関係」を結んでいると述べている。たとえば同じ何かの活動の思い出の絵を描く場合も、描かれる内容はそれぞれ違いがみられる。その中に、同じ場面を複数の子どもが描いたとしても、それぞれの絵にこめられた物語は異なると指摘する。

さらに、「集団」と「主体性」の関係について、「すすむべき方向の異なるものではなく、絡まりあいながら、発展・発達するより糸のような関係として理解する」ことができるというのである。

友達と一緒にすることが楽しい、友達がいるからしようと主体的に取り組むことで集団としてのまとまった姿を示すことができる。一方、これははたたくない、あるいはしようと思わないからしない、さらに友達と喧嘩をして一緒にしたくないという場合もある。それも、子どもの主体的な姿であり、その集団の状態を示すと考えられる。それらの子どもと友達や集団の関係はつねに質的に変化ししていることを考慮すると、子どもの主体性や集団の状態も固定しているのではなく、質的に変化している。したがって、保育者は、子どもが表す姿をその子どもと周りの人や環境との関係でとらえて、その子どもが何をしたいのか、あるいは何を望んでいるのかを見極め、保育の手立てを考えていくことが必要となるのである。

この点は、教師の意図する方向へ子どもの主体的な活動を計画するという、前述の幼稚園教育における「子どもの主体性」と「教師の指導」の「調和・バランス・関係の在り方」とは異なる。しかしながら、子どもの「今」をたいせつ

にした保育観の視点からは矛盾せず、子どもの主体性と保育者の指導・援助との関係が実践的にとらえられている。

(3) 「受動性」にみられる主体性

乳児や障がいのある子どもたちの主体性について、どう考えるべきであろうか。川田の提起する「主体性の四つのかたち」²⁷⁾で主体性をとらえると、乳児や障がいのある子ども、あるいは家庭や生活的背景から配慮が必要な子どもなどの主体性をとらえることができる。

「主体性の四つのかたち」とは、<してもら>から始まり、<する>、<してあげる>、<させてあげる>と層のように積み重なる「かたち」で発達するという。人間の主体性の発達の始まりは、他者との関係において<してもら>という「受け身」のような姿として始まるのである。たとえば、乳児は授乳も、おむつ替えも、移動もすべてのお世話を<してもら>。この<してもら>ということは、「自分の存在そのものが「受容される主体性」として認められているということである。乳児は、<してもら>なかで、自分は他者から受け入れられているのだという実感をするようになるのである。これがないと、自ら積極的に環境に働きかける<する>があらわれにくいという。

乳児がお世話を<してもら>ことでお世話をしてくれるおとなとの関係を築き、笑いかけ、喃語を発し、言葉を獲得してお話をするようになっていく。また寝たままの状態から寝返り、ハイハイ、つかまり立ちをし、二足歩行を獲得して、自分の意思を持って移動をするようになっていく。つまり、<してもら>という受け身の状態の主体性がそれからの主体性の出発点において、他者が「働きかける（能動）」と自分が「働きかけられる（受動）」とが一体的なものとして経験している必要があるという。赤ちゃんは、「自分ごとと他人ごとを一つのできごととして経験している可能性」があるというのである²⁸⁾。

つまり、<する>と<してあげる>は能動性の異なったあらわれ方である。1、2歳児くら

いになると自分のことは棚に上げて友達のお世話や保育者の手伝いなどをやる姿がよくみられる。川田は「その子にとってみると何らかの理由で、自分で<する>よりも、他者に<してあげる>ことで能動的な主体性を発揮している」と推測している²⁹⁾。<してもら>受身の主体において<してあげる>という能動の主体を一体として経験していることが背景にあるためと考えられる。あそびの中でも、人形をトントンして寝かせるまねや、ご飯を作って食べさせてあげるまねなど、ごっこあそびもするようになるのである。

2～3歳ころに、誰かが何かをしようとしているのを<させてあげる>姿がみられるようになる。<させてあげる>は、他者の<する>を支える関わりであって、自分は受動的な構えになる主体性とされる。相手が何かをしようとしているのを、待つ姿としてあらわれることが多い。単純な順番や交代ができるということではなく、その時の友達や状況の関係性で、譲ってあげたり待ってあげたりすることができる姿である。

この四つの主体性は、何歳でこの主体性と、単純に順番としてあらわれるのではなく、むしろ子どもと他者との関係においてどれが優位かは変わってくるものであるとされる。

受動性の中に主体性を見だしていくという発達観に立つと、おのずと保育者は子どもの視点に立った関り方や援助をすることになる。この観点は、乳児や障がいのある子どもに対してだけではなく、すべての子どもに対して保育者に求められているといえる。

4. 幼児期の子どもの主体性を支える子ども観と教育・保育実践

(1) 二つの子ども観

2011年日本語訳された『OECD 保育白書』³⁰⁾によれば、就学前教育に対するアプローチは二つの流れがある。乳幼児期がその後の発達の土台であるという点でも、社会自体の発展にとって極めて大きな意義をもつという点でも、乳幼

児期の教育と保育の重要性は各国共通に浸透しているが、なぜそれが重要であるのかというところ方には国による違いがみられると指摘されている。

第一の考え方は、子どもを「未来の労働力」としてとらえ、「子どもたちがグローバル経済の（激しい競争）の中で労働力としてやっていくためには、学習のための準備、就学のための準備を幼児期にしておかなくてはならない」という考え方である。報告書では、この傾向が強まると『『読み書き算数など、幼児期に特定の技能や知識を教えなければならないという学校的な課題へのプレッシャーが大きくなり、ひいては幼児に身につけるべきほかの課題が軽視されることにつながる危険がある』』と、その問題点が指摘されている³¹⁾。この考え方の背景には、「子どもは無能で未熟な存在」であるという子ども観があるといえる。

それに対しての第二の考え方は、子ども時代を「未来への準備期」として重要視するのではなく、子ども時代それ自体が重要な意味を持つ「人生の最初の段階」とする考え方である。「自分なりの考えや関心にしたがって生活できる」こと、「安心してありのままの子どもでいられる生活」それこそが子どもたちの求めているものである³²⁾。この考え方の背景となる子ども観は、「子どもは有能な存在」である。

OECDの報告書では、第一の考え方を批判し、第二の考え方を支持しているが、大宮によれば、この二つの考え方を対立させて、いずれを選ぶかと迫っているわけではないという³³⁾。つまり、この二つの子ども観・保育観はつねにわれわれの頭の中に同居しているのである。「今の生活」か「未来の準備」か、「一人の市民」としてみるか「将来の労働力」としてみるか、「ありのままの生活」か「学習のための基礎的能力」という選択ではないという。どちらかを選択することや、未来に向けての準備や教育も頭から否定することは非現実的であると指摘される。大宮はそのような二社択一の問題ではなく、報告書は、『『今ここに生きる市民としての子ども』』が『自分なりの考えや関心にし

たがって生活できる』ことをまず大事にする、そしてそのことがもっともよく『未来を準備する』ことにつながるを見る。そういう順序で両者を統一する必要がある」と、強調していると示している。

わが国の場合は、第一の立場に立った教育・保育であるといえる。幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領において、子どもの「自発性」や「主体性」は尊重されているけれども、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を目標として取り組むことが求められている。しかしながら、保育所保育指針における「第1章 総則」「3 保育の原理」の「保育所保育は、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う」という保育の考え方がある。これは、OECDの報告にみられる二つの考え方を統一した「今、ここにある生活」を大事にすることが「未来を準備することにつながる」という保育観としてとらえることができる。すなわち、学校教育で完結させるという狭い枠でとらえた「教育」に限定せず、広く生活全体にわたる「保育」としてとらえて「現在を最もよく生きる」ことが、人生を長い目でみた時の有能な人材育成となるといえるのである。

(2) 子どもの「今、ここにある生活」をたいせつにした保育

イタリアのレッジョ・エミリア市の幼児教育実践は、『OECD 保育白書』において、世界的にもっともすぐれた幼児教育実践の一つとして紹介された子どもの生活を大切にする保育観の、「もっとも重要な現代的起源の一つ」であると、いわれる³⁴⁾。レッジョ・エミリア市の幼児教育実践の最大の特徴は、子どもを「有能な学び手」としてとらえる子ども観とされる。レッジョ・エミリア市の幼児教育実践の創立者のローリス・マラグッツィの「子どもたちは百の言葉を持っている」は、レッジョ・エミリア市の幼児教育実践を象徴する合言葉のように有名な言葉であり、根底にある子ども観を知らしめている³⁵⁾。森は、レッジョ・エミリア市の幼

児教育実践における「子どものイメージ」(実践を理解するための5つの鍵)として、以下の5点をあげている³⁶⁾。

- その① 子どもは主人公である
- その② 子どもは可能性に溢れている
- その③ 子どもは有能である
- その④ 子どもは研究者である
- その⑤ 子どもは市民である

①については、十把一絡げに子どもをとらえるのではなく、一人ひとりを主人公としてとらえるという考え方である。②については、子どもの可能性を信じる実践では、子どもに出会う前から決めている保育内容やカリキュラム、指導計画案は不要であり、必要なのは、子どもたちの「やってみたい!」「知りたい!」というエネルギーが一人ひとりの学びを形成するというのである。③については、子どもは与えられないと学ばないのではなく、自ら環境に働きかけ、自分に合った物事のとらえかたを見出すとする。したがって、保育は「子どもを信じ、作り出す生活である」とされる。④については、既成のカリキュラムやマニュアルは必要ないとされる。教師はどうなるかわからないリスクを自覚しつつ、子どもの何だろう、知りたい、不思議だ、やってみようという心意気をたいせつにする。それが毎日のカリキュラムに繋がるという。⑤については、子どもは独自性を有する存在で、他者(子ども・おとな)と関わり合いながら互いに恵みを受け合い、関係性を深めると考えられている。

また、日本でレッジョ・エミリア市の幼児教育の実践をしているアレッサンドラ・ミラーニは、レッジョ・エミリア・アプローチの本質に関わる前提条件を、子どもを「権利の主体者」「有能な『創造者』」とおさえ、さらに、「知識、判断力、自主性、人間関係の構築力などを身につけることは、子供ひとりひとりによって行われる個人的プロセスであると同時に、グループによって獲得されるものでもある。つまり、同世代の子供同士、さらには子供と、周囲にいるおとなとの関係性のネットワークを通じて実現される」としている³⁷⁾。

このように、子どもは一人ひとりが主人公であり、自らの興味や探求心から友達や教師と関わり合いながら学びあっていく。したがって、教師は「どうなるかわからないリスク」を自覚しながらも既成のカリキュラムやマニュアルに従わず、子どもたちの不思議や知りたい意欲から出発して、子どもと教師が相互に関わり合いながらともに学びあう関係で幼児教育・保育を形作っていくのである。

大宮は、レッジョ・エミリア市の幼児教育実践のメッセージを、10か月の赤ちゃんがカタログの腕時計の写真を保育者と関わりながら、「時計」について自分なりにわかろうとしている姿³⁸⁾をもとにして、次のように述べている。「子どもは学ぶ意欲と学ぶ力をもった有能な学び手である」、「子どもは生活の中でもっともよく学ぶ」、子どもは「人とのかかわり、モノとのかかわりの中で育つこと、それゆえそのかかわりの豊かさがきわめて重要であること」ということである。保育者の役割は「子どもにとって意味のある生活」をつくることである³⁹⁾。

レッジョ・エミリア市の幼児教育実践では、子どもの興味や疑問、知りたい、したい意欲などを元にしたプロジェクト活動が行われている。DVD「レッジョ・エミリア市の挑戦2001子どもたちの100の言葉」においても、「葉っぱ」「からだ」「小鳥の講演」などのプロジェクト活動の実際の様子が紹介されている⁴⁰⁾。子どもたちが小集団で試行錯誤しながら活動をし、自分たちのしていることを伝えあい、視覚的、聴覚的に様々に表現し意味づけをしている⁴¹⁾。子どもたちの活動やアートは子どもにとっての生活であり、学びの過程を表しているのである。それは、子どもにとって意味ある活動であり、意味ある生活である。また、保育者にとっても意味ある保育であるといえる。

5. おわりに

以上、幼児期の子どもの「主体性」について、検討した。

広く生活全体にわたる「保育」としてとらえ

て「今、ここにある生活」を大事にした保育観と、「現在を最もよく生きる」ことが人生を長い目で見た時の有能な人材育成となるという考え方は、現代の幼児教育・保育において重要な視点である。乳幼児期の教育・保育を学校教育で完結させるといった狭い枠でとらえた「教育」に限定してはならないであろう。

子どもを生活の「主人公」ととらえ、どの子どもにも、どんな状態であってもその子どもの「主体性」があり、人やモノとの関わりのなかで学んでいく「有能な学び手」としてとらえていくことも、保育者が実践をしていくうえで心にとめておくべきことである。何よりも子どもを「主体」としてとらえた生活や活動を保障することが基本的に必要である。また、保育者は子どものどのような姿や言葉からでもその子どもの「主体」としての思いを探る必要がある。それとともに、保育者も保育の「主体」として、子どもたちと関わりながら保育を創っていくべきである。保育者自身も保育をとおして子どもとともに学びあい、育ちあっていくといえる。

注

- 1) 無藤隆、『3法令改訂(定)の要点とこれからの保育』チャイルド本社、2017年、22頁。
- 2) 文部科学省「幼児教育部会とりまとめ(たたき台案)」2016年4月25日。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sinryo/attach/1370317.htm
- 3) たとえば、荒川志津代・吉村智恵子「幼児教育における子どもの主体性についての一考察」『名古屋女子大学紀要』63、2017年、217-225頁。/大宮勇雄「『学びの主体』としての子どもの視点から新要領・指針を検する」、大宮勇雄・川田学・近藤幹生・島本一男編『どう変わる? 何が問題? 現場の視点で新要領・指針を考えよう』ひとなる書房、2017年。/大宮勇雄「子どもの主体性を育む視点を探る—保育指針改定を受けて—『保育の研究』No.28、2018年、18-36頁。/済藤善郎「子どもの主体性・協同性を育てる保育の実践—子どもたちとつくる百科事典—『椛山女子大学教育学部紀要』11、2018年、179-190頁。/須永美紀「子どもの主体性を育てる保育者の援助」『こども教育宝仙

- 大学紀要』8、2017年、65-73頁。/田甫綾野「集団保育における課題活動への主体的参加の可能性—保育者のかかわり方を視点として—」『玉川大学教育学部紀要』18、2018年、185-199頁。/山本淳子「平成期の幼児教育における主体性の概念の検討—先行研究の整理から—」『大阪キリスト教短期大学紀要』57、2017年、87-102頁。/横井生「自分で決めるってどういうこと—子どもの主体性を大切にするおとなの手助け—」『季刊保育問題研究』No.296、2019年、90-93頁。/吉田美里「子どもの主体的活動を考える」『季刊保育問題研究』No.296、2019年、111-114頁など。
- 4) たとえば、大宮・川田・近藤・島本 前掲書。/大宮、前掲書など。
 - 5) 荒川・吉村、前掲書、217-225頁。
 - 6) 荒川・吉村、前掲書、218頁。
 - 7) 荒川・吉村、前掲書、223頁。
 - 8) 山本、前掲書、87-88頁。
 - 9) 神長美津子「計画的な環境構成がなぜ必要か」『計画的な環境の構成：幼児の主体性と保育の展開』チャイルド本社、2000年、9頁。
 - 10) 河邊貴子『遊びを中心とした保育・保育記録から読み解く「援助」と「展開」』萌文書院、2005年、14頁。
 - 11) 山本、前掲書、220頁。
 - 12) 山本、前掲書、221頁。
 - 13) 無藤、前掲書、22頁。
 - 14) 厚生労働省『保育所保育指針解説書 平成20年4月』2008年、8-9頁。
 - 15) 2017(平成29)年改定前の児童福祉法第24条においては、「保育に欠ける」である。
 - 16) 厚生労働省、『保育所保育指針解説』平成30年3月、2018年、7頁。
 - 17) 厚生労働省、前掲書、18頁。
 - 18) 大宮、前掲書、2018年、25頁。
 - 19) 大宮、同上。
 - 20) 川田学、『保育的発達論のはじまり』ひとなる書房、2019年、26-29頁。
 - 21) 川田、前掲書、38頁。
 - 22) 川田、前掲書、38-39頁。
 - 23) 川田、同上。
 - 24) 川田、前掲書、39頁。
 - 25) 川田、同上。
 - 26) 川田、前掲書、41頁。
 - 27) 川田、前掲書、83-88頁。
 - 28) 川田、前掲書、85-86頁。
 - 29) 川田、前掲書、84頁。
 - 30) OECD(編著)、星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子(訳)『OECD白書-人生の始まり

こそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較』明石書店、2011年。先進12か国（オーストラリア、ベルギー、チェコ、デンマーク、フィンランド、イタリア、オランダ、ノルウェー、ポルトガル、スウェーデン、イギリス、アメリカ合衆国）の幼児教育・保育の政策の動向がまとめられている。

- 31) 大宮勇雄、『保育の質を高める 21世紀の保育観・保育条件・専門性』ひとなる書房、2006年、20頁。
- 32) 大宮、前掲書、20-23頁。
- 33) 大宮、前掲書、2006年、21-22頁。
- 34) 大宮、前掲書、2006年、33頁。
- 35) C. エドワーズ・L. ガンディーニ・G フォアマン（編）、佐藤学・森眞理・塚田美紀（訳）、『子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育』世羅書房、2001年。
- 36) 森眞理、『レッジョ・エミリアからのおくりもの～子どもが真ん中にある乳幼児教育』フレーベル館、2013年、36-38頁。
- 37) アレッサンドラ・ミラーニ（著）、水沢透（訳）、『レッジョ・アプローチ 世界で最も注目される幼児教育』精興社、2017年、94頁。
- 38) C. エドワーズ他、前掲書、174-175頁。
- 39) 大宮、前掲書、2006年、33-38頁。
- 40) レッジョ・エミリア市の幼児教育実践の実際として、佐藤学・秋田喜代美（監修・編集）、DVD「レッジョ・エミリア市の挑戦2001 子どもたちの100の言葉」、（協力：小学館 制作：ワタリウム美術館）、イッシブレス、2012年。
- 41) 子どもたちが観察したことや思いついたこと、感じたこと、想像したことなど絵や音楽や劇など様々な表現方法で発表することを、「図象的な言葉」と称している（C. エドワーズ他、前掲書、39頁）。