

論文

## 保育実践における保育者の主体性の表れに関する一考察

池田 純子

(受理日：2023年1月25日)

A study on childcare workers' independence in childcare practice

Junko IKEDA

### 要 旨

子どもと生活を共にして人を育てる基本を担う保育者が、子どもたちがどのように育って欲しいと考えているのか、そのためにどのような保育をしようと考えているのかという保育者の主体性について検討した。その結果、保育者の主体性⇒子どもの主体性⇒保育者の主体性⇒子どもの主体性と絡み合って活動が成り立っていく。保育者の主体性と子どもの主体性は共存して絡み合いながら活動は展開されていくということがわかった。

キーワード：保育者の主体性、子どもの主体性

### 1. はじめに

保育学研究第58巻第2・3号合併号の巻頭言<sup>1)</sup>「子どもと保育者の主体的な「いとなみ」である保育実践への敬意と貢献を」の中で、日本保育学会副会長・戸田は「本学会での会員共通の利益の中には様々なものが含まれ得る。けれども、その中核には、子どもと保育者がともに主体的に紡ぎだす保育実践への敬意と貢献が存在しなければならない。今まさに保育実践を創造し続けている保育者にとって、自らの実践に新たな意味の発見があり、それが、新たな子どもの見方や保育実践の創造に結び付くような、深い洞察が交流されるような研究の場であることが必要である。」と述べている。

子ども主体の遊びや学びが重要であることは「幼稚園教育要領」<sup>2)</sup>「保育所保育指針」<sup>3)</sup>「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」<sup>4)</sup>で位置づけられている。子どもが主体的に遊ぶために幼稚園教育要領においては、教師との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確立していくことが人とかわる基盤となることを考慮し、幼児が自ら周囲に働き掛けることにより多様な感情を体験し、試行

錯誤しながら自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすることとある。この場合の適切な援助とは第一に、幼児の行動に温かい関心を寄せることとあり、それは「待つ」「見守る」ことであり幼児のすることをそのまま放置することではないとされている。第二には心の動き応答すること。教師が答えを示すのではなく、幼児の心の動きに沿った教師の応答は、幼児と生活を共にしながら心の動きを感じ取ろうとする過程の中で生まれてくるとされている。第三には共に考えること。幼児と一緒に過ごし、その心に寄り添いながらその幼児らしい考え方や思いを大切にすることが重要であるとされている。

自分を受けとめてくれる大人との出会い、一緒に活動し、共感し合える仲間との出会いが子どもたちを大きく成長させる。子ども同士のかかわり、子どもと保育者\*(\*幼稚園教育要領では教師と表記されているが、本論では保育所や幼稚園における集団の場で保育をするものとして保育者と表記する)のかかわりの両方が幼稚園生活の中で大切

な要素であることは間違いない。それでは、保育実践の場において、子ども同士はどのようにかわり、子どもたちに対して保育者はどのように援助しているのだろうか。鯨岡<sup>5)</sup>はインタビューの中で、子どもの主体は「私は私」の心と「私たちは私たち」の心でつくられる。それは自己を表出する心と周囲とともに生きる心であり周囲を信頼し、気持ちがつながることをうれしく思う感情、ともに生活する構えなどが後者には含まれる。保育者は人とつながりたいという気持ちを強くもつように援助することが必要であると述べている。また、主体として育むための保育者の働きとして、思いを受けとめる・存在を認める・存在を喜ぶ・意志を伝える等の子どもの身になって見る子どもの目と、願いを伝える・活動に誘う・活動を促す・何かを教える等の大人の立場を踏まえる大人の目が必要であるとも述べている。

保育者の言葉かけやかかわり、遊びを支えるための環境の準備は子どもたちの遊びの発展に大きな役割を果たしている。また、保育者の感性や考え方が子どもたちに与える影響は大きいと言える。平井<sup>6)</sup>は子どもが自由に自分の気持ちを表現できるような雰囲気、相手をしている大人によってかもし出されることであり、従って、その大人にはおおらかさが要求されているのである。そのような大人との関係の中で、子どもは、自由に活動しながら、自分の気持ちをありのままに表現し、それについて大人から共感的理解を受けることによって、自己批判や反省を繰り返し、ついには自分の行動に対して責任を持つようになる」と述べている。保育者が子どもと関わるといことは、このように人を育てる基本を担うということでもある。

子どもの主体性を考えるとき、子どもと生活を共にして人を育てる基本を担う保育者が、子どもたちがどのように育て欲しいと考えているのか、そのためにどのような保育をしようと考えているのかという保育者の主体性が大きく影響する。子どもの主体性を考えるときに、保育者の主体性を共に考える必要があるのではないだろうか。本研究では、子どもと生活を共にする保育者が持つ主体性について焦点を当て、乳幼児の事例を通して、保育者の主体性の表れについて整理、検討、考察

を行いたい。

## 2. 先行研究について

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・保育要領子ども主体の保育が重要であることが明記され、子どもの主体性に関する研究は非常に多い。また、保育士不足や保育士のキャリア支援に関する研究も進んでいるといえよう。そのような中で、保育者自身の主体性についてはどのようにとらえられているのだろうか。

金・片川<sup>7)</sup>は、日々子どもとかかわり、保育を実践する当事者である保育者を、保育における主体的な存在としてとらえ、保育者は何を重視した上で次年度の担任の希望を出すのか、希望を出すにあたりどのような事項を考慮するのかを調査し、保育者の主体的な選択の要因に言及し、一人ひとりの保育者が自身の保育者の在り方を基に、さらに専門性を高めていくための主体的な選択をしていることを明らかにしている。ここでは、保育者の次年度のクラス担任の選択に向けた主体性がみとれる。浅川<sup>8)</sup>は、自由保育と一斉保育である2園を取り上げ、各園の現状の保育から子どもと保育者が主体-主体の関係をもつことができるのかについて検討している。保育形態の異なる各園の保育を子どもが主体性を発揮しているか(子どもが主体的に活動に取り組んでいるか)、保育者が主体的に教育的意図を発揮しているかについて検討され、ともに子どもの主体性と保育者の主体性の両方が確認されている。ここでは、保育形態による違いはないことが明らかにされている。塩路<sup>9)</sup>は共感という保育者と子どもの双方向的ベクトルがはたらく相互作用プロセスを考察し、その中から子どもと保育者の教育的関係における相互主体性とは何であるかを抽出する必要があるとし、相互主体とは、他者との関わりの双方向性を意味する「相互」と、個人の独自性・能動性・個人その人であることを表す「主体性」がより合わさった概念であるから、「主体」とはとらえられるのではなく、他者との関係の中で把握されることが重要であるとしている。保育者が子どもとの関わりにメタ意識を持ち相互作用を行うことを引き受けつつも、子どもと保育者が「共感」することは、教

育的關係を乗り越えて、互いの態度を取得し自我を生成・変容するというダイナミズムをはらんでいる。このような関係こそが教育的関係における相互主体性であると考えられる。この両者の主体性とは、共感という他者との相互作用を必要不可欠な条件として発揮されるものと述べている。片山<sup>10)</sup>はインタビュー記事の中で、主体性の言葉が広まっている今だからこそ、その捉え方を改めて考えるべきと語っている。子ども主体か、保育者主体かという問いを二項対立で考えてはいけない。そこには、見守りと導きという二つの要素が互いに補い合う形で関わりあっている。ここでの保育者の関わりについて、どこまでが導きでどこからが見守りかと説明することはできない。見守りのない導きはなく、導きのない見守りもない。どちらも含まれた相補の關係が大切であり、はっきりした境目が見えるわけではない。子どもの主体性・子どもが自分で考えるなど一言で片付けるのではなく、その子によって関わり方が違っている。大人の提案力、導きが子どもの主体性を引き出す大事な要素であり、導きとはある意味、保育者の創意や主体性といえるのではないとも言っている。

保育者の主体性については、保育者の主体的な選択、保育者の主体的な教育的意図、子どもと保育者の相互主体、保育者の導きなど様々なとらえ方があり、また、広く考えると、保育者の援助や言葉かけ、環境の設定も保育者の主体的な行動の表れと言えるのではないであろうか。本研究では、前述の鯨岡<sup>5)</sup>が示すように、子どもを主体として育むための「願いを伝える・活動に誘う・活動を促す・何かを教える等の大人の立場を踏まえる大人の目」を保育者の主体性と位置づけたい。

### 3. 研究の目的と方法

#### (1) 研究の目的

このような狭義・広義ともに考えることができるのが保育者の主体性であることをふまえ、本研究では、保育実践事例を通して、保育者の主体性がどのような場面で表れるのかを検討することを目的とする。乳幼児の保育は子ども主体あることが大前提である。保育者の主体性は子どもの主体

性と共存していることも併せて考えていきたい。

#### (2) 研究対象園の概要

##### 1) 対象研究園

- ① 東京都S区にあるS保育園
- ② 神奈川県Y市にあるA幼稚園

##### 2) クラス・園児数

- ① S保育園：0歳児9名1クラス、1・2歳児各11名2クラス、3～5歳児各12名ずつ3クラスの6クラス編成
- ② A幼稚園：3歳児各25名2クラス、4歳児25名2クラス、5歳児25名2クラスの6クラス編成（2歳児未就園児クラスあり）

##### 3) 対象園の特徴

###### ① S保育園

少人数保育を行う認可保育園で、子どもたち一人ひとりの心に寄り添う保育、子どもたちの「やってみよう」という主体的な学びを大切に、目の前にいるその子どもの興味関心に合わせた保育を大切にしている。

###### ② A幼稚園

「幼児期の学習は、日常生活・遊びの中で培われます。主体的、能動的に環境に関わりながら未来に向かって人生の根っこをしっかり貼ってほしいと願いつつ、適切な援助を心がけています。」と幼稚園の教育について示して遊びを中心とした保育を行っている。

#### (3) 研究方法

##### 1) 保育場面への観察及び参加による記録

##### 2) インタビュー調査と観察記録をもとにした保育カンファレンス

保育園・幼稚園の保育場面への観察及び参加と保育者へのインタビュー調査をもとにした考察を行う。S保育園・A幼稚園の園長に本研究のための観察・参加及びインタビュー調査の趣旨、内容、方法に関する説明を行い承諾を得た。保育士・幼稚園教諭・保護者への了承は園長から行ってもらい、同意を得ている。また、利益相反関係についても承諾を得ている。

〈担当保育者と園長へのインタビュー調査〉

保育参観後、担当保育者にインタビューを実施。

また、保育者が記録をもとに振り返りを行った後で、数回のインタビューを行った。担任する子どもたちの姿から考えるその日の保育者としての保育のねらい、子ども一人一人についてのねらいや全体のねらい等、保育者自身が考える保育へのねらいと振り返りについて具体的に聞き取りを行った。また、園長には子どもたちが主体的に活動するために行っていることや、担任保育者が自分で考える保育をどのようにサポートしているのか等の話を聞いた。筆者も活動を写真に撮っていたので、筆者が後から写真を見ることによって生じた疑問についても、聞き取りを行った。保育者たちは、自分の保育について、詳細な振り返りを行っていること、園内研修や外部研修に参加して報告書にまとめていることから、保育直後だけではなく、保育を消化し、客観的にみられるようになってからも、再度、聞き取りを行った。

### 3) 観察及び参加日

- ① S 保育園：2019年6月に3回
- ② A 幼稚園：2016年5月～12月に5回

## 4. 活動事例とインタビュー調査結果及び考察

### (1) 事例1

#### 1) タンポを使った遊び(2歳児)

2歳児クラスの6月。保育者はいろいろな描画材に触れてほしいとのねらいから、「タンポ<sup>注1)</sup>」を初めて出した。子どもたち一人一人に手渡すと、そっと触ってみたり、興味を持っている様子であった。しばらく、タンポそのものと触れ合っていたと思い、しばらく、そのまま見守ることにした。

注)1：描画材の一つでここでは持ち手を割り箸にしてスポンジを布でくるんだものを使用している。

子どもたちは床に座って、手のひらでなでたり、自分の頬や膝を軽くたたいてみたり、「気持ちいいね」「ホカホカしているね」と、感触を味わっている姿が見られた。タンポの感触を味わい、友達もおしゃべりが弾んだところを見計らい、保育者は絵の具を出して、「タンポに絵具をつけて、ぼんぼんってやってみようか？」と投げかけた。初めて

のタンポ遊びなので押すことに集中できるように、机に黒画用紙や色画用紙をいっぱい置き、白の絵の具1色を準備した。黒の画用紙に白の点々が描けることがおもしろいようで、どんどん描いていく。そのうちに両手に持って描いたり、筆のように線を描いたり、それぞれのやり方で遊び出した。友達と隣に立ち、一緒に同じ線を描いてみる、お互いに線を交差してみるなどの遊び方も見られた。

黒の画用紙画面がいっぱいになると、白絵の具が入っていたバッドの中でタンポを使って絵の具を混ぜ、「クリームですよ～」「おいしいですよ～」とクリーム作りが始まった。数日前にクラスの友達が生誕日でお祝いをしていたこともあり、「お誕生日ケーキのクリームですよ～」「みんなでクリームを作ってお祝いしよう」と発展していった。最後にはタンポで白絵の具を混ぜながら、みんなでハッピーバースデーの歌を歌い、活動は終了した。

### 2) 事例1の聞き取り結果と考察

保育者自身の振り返りとインタビューで、担当保育者は「子どもの主体性について見直す以前は、タンポはスタンプのように使って遊ぶもの、バッドの中で遊ばないで紙に描いてほしいという先入観があった」と言っていて、「タンポそのものの感触を味わうということもしていなかった。」と述べている。「なぜ、感触を味わう時間を十分にとったり、バッドでのクリーム作りへと活動が変わっていったことも自然に受けとめていたのですか？」という問いには、「材料や素材、描画材などを経験してほしいので、子どもたちに提供はするけれど、これはこう使わなければいけない、こういう作品を作らなければいけないということを考えなくなったからだと思う。子どもたちは環境や素材を用意すると自分たちで遊びを作っていくことが体感としてわかってきたことも大きいと思うし、子どもたちがやりたいと思うことを一緒にやったり、そばで見ていることは私たちも楽しい。」との答えであった。

この一連の子どもたちの活動の流れを、保育所保育指針<sup>3)</sup>の第2章保育の内容・1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容・感性と表現の領域「表現」を中心に考えてみる。保育所保育



指針「表現」のねらいの解説にもあるように、「子どもは、環境に関わりながら、身近にある様々な人や物、自然の事象などについて感じ取ったことを基に、それらのイメージを自分の中につくっていく。そうしたイメージを蓄積していくことで、目の前にないものも別のもので見立てたりできるようになる。心の中にあるイメージを、自分なりに表現しようとするようになる。このように身近な環境と関わり、感じ取り、イメージを形成する力が、表現する力や創造性の発達的基础となる。」内容「生活や遊びの中で、興味のあることや経験したことなどを自分なりに表現する。」では「保育士等は、こうした子どもの表現する世界と一緒に楽しみながら、そのイメージを広げるような関わりをすることで、更にその表現が豊かになっていくように援助する。また、それぞれの子どもの表現する世界を大切にしながら、保育士等が仲立ちし子ども同士の世界をつなげることで、それらが共有され、ごっこ遊びなど友達とイメージを共有した遊びへと発展していく。」とある。子どもたちは様々な素材に触れて、感触を味わい、諸感覚を働かせていくことで感性を育てていく。

ここで、保育者の最初のねらいはそれであったであろう。「初めてのタンポの感触を味わって、楽しむ」ことを目的にタンポ遊びを準備している。タンポに触れて遊ぶ時間を十分にとったことで、子どもたちはその感触を自分の中で感じ取り、パッドに絵の具が出てきたら、早速、絵の具を用いての遊びに進んで行く。そして、描く遊びを楽しんでいるうちに一人の、イメージが膨らみ、そのイメージを友達も保育者も共有したことで、遊びはクリーム作りへと形を変えていく。この誕生日ケーキのクリーム作りは、ごっこ遊びの芽ともいえる活動ではないだろうか。先にあげた保育所保育指針<sup>3)</sup>「表現」(イ)内容⑥にあるように、子どもたちの遊びは、「ごっこ遊びなど友達とイメージを共有した遊びへと発展していく。」のである。

保育者がタンポ遊びでのねらいは「タンポを知り、タンポで描いて楽しむこと」と狭義で捉えていたら、このイメージから広がる遊びへは発展しなかったと考えられる。保育者はインタビューの中で、「今までは、せっかく作品ができたからと途

中で子どもたちから作品を引き取っていたこともある。」と述べており、思いもかけない子どもたちの遊びの変化を見ることはできなかったのである。保育所保育指針<sup>3)</sup>「表現」(イ)内容⑥には、「保育士等は、こうした子どもの表現する世界と一緒に楽しみながら、そのイメージを広げるような関わりをすることで、更にその表現が豊かになっていくように援助する。」とあるが、保育者が何か言葉をかけたりするような積極的な関わりだけではなく、この事例にあるように、子どもたちが遊ぶ中で繰り返していき姿を見守り、時間を十分に確保することも「更に表現が豊かになっていく援助」といえよう。見守り、援助する形の保育者の主体性と考えられる。

保育者が子どもの主体性に重きを置き、子どもたちが存分に表現できるようにというねらいを持ち、援助することで子どもたちの主体的な活動が展開されている。保育者の「ねらい」と「援助」は保育者の持つ主体性から成り立っていると考えてよいのではないだろうか。

- タンポの感触を感じながら、タンポで遊んで欲しい
- タンポ遊びに集中して欲しいので、絵の具は白一色を準備し、黒をはじめとする色画用紙を準備する

という保育者主導で始まった遊びであるが、途中からはクリーム作りへと変化していく。保育者が想像していなかった展開になるが、保育者はここで「白絵の具を補充する」という援助をする。子どもたちが主体的に始めた活動を応援するための行為である。ねらいや援助と言う名の保育者の主体性と子どもの主体性は活動の中で交互に表れたり同時に表れたりして交わりながら表れ、共存していることがわかる。

## (2) 事例 2

### 1) 畑でカブを育てる (4歳児)

園庭内の畑にカブの種をクラス全員でまく。すぐに芽が出て子どもたちは大喜び。しかし、よく見てみると一部分だけ芽の出ないところがあり、その辺りにはネコの足跡が残されている。「ネコが食べたんだ。」というY男の一言からクラスは

大騒ぎになる。幼稚園にはネコがいるのだから、  
どうかしてカブを守らなければならないのでネ  
コが畑に入らないようなものを作りたいと子ども  
たちの意見は一致する。ネコが怖がるようなもの  
(子どもたちのイメージは畑の案山子)をつくりた  
いという子どもたちに、保育者は保護者からたく  
さんトイレットペーパーの芯をもらったことを伝  
え、材料として使えないだろうかと提案する。ト  
イレットペーパーの芯でネコ除けを作ることにな  
り、製作が始まる。クレパスでいろいろな模様を  
描き、下の部分に切込みをたくさん入れてぶら下  
げようと子どもたちは考えた。その形がタコに似  
ていることからネコ除けはタコちゃんと命名され  
る。ネコ除けを自分たちで作ったことで子ども  
たちは大満足して、無事に収穫の時期を迎える。

ところが、カブが思っていたより大きくなら  
なかった。それでも収穫できたのは、タコちゃん  
のおかげだねと言いながら、味噌汁にして食べる。  
そして、年長組になったら、もう一度、大きなカ  
ブを育てようということになった。

## 2) 事例2の聞き取り結果と考察

1年を通して園庭の畑で作物を育てているが、  
「なぜカブの種を蒔くことにしたのか？」という問  
いに保育者は、「2回目に蒔く作物は子どもたちと  
相談して決めた。絵本・おおきなかぶが大好きだ  
ったこともあるだろうし、去年の4歳児がカブの  
収穫をしたことを覚えていたこともあると思う。  
子どもたちが作りたいものを蒔けばいいと考えて  
いた。」と答えている。この時点では、カブを蒔く  
ことでどのような展開になるかと言うことは分か  
っておらず、また、こうしたいという強い思いは  
特になかったとも答えている。しかし、「ネコが食  
べた」という一言から、子どもたち主体の活動が  
始まる。「案山子を作りたい」との要望にトイレ  
ットペーパーの芯で作ることを提案している。その  
時も「とにかくいただいたトイレットペーパーの  
芯がたくさんあったので、使ったらどうかと思っ  
た。材料を出せば、自分たちで作りはじめると分か  
っていたし、描画材もサインペンがいいと言っ  
たら、雨に濡れると落ちちゃうよと伝えようと思っ  
ていたら、クレパスにすると出てきた。」と話し  
ている。

一見、子ども任せのように思えるが、保育者は  
「ネコが食べたんだ」というY男の発言を受けとめ  
(子どもの話を聞く)、子ども同士が考えられるよ  
うに見守っている。そして、子どもたちのイメー  
ジが形になるように作るものを提案するのではな  
く、子どもたちが自分たちで発想できるように材  
料の提供をしている。クラス全体で一斉活動とし  
てネコ除けを製作するため、共通のイメージを持  
てるような言葉かけや出来上がりのイメージを言  
葉で伝え、製作したネコ除けを畑につるすなど子  
どもたちの考えたことを実際に設定して、達成感  
が味わえるようにしている。カブが大きくなら  
なかったという残念な気持ちに寄り添い、来年また  
育てることができるといふ今を認めながら未来を  
示したりもしながら、カブを味噌汁にしてみんな  
で食べることにより、大きくならなかったけれど  
育てて良かった、自分で作ったものをみんなで食  
べるとおいしいという経験ができるようにしている。

このように保育者の子どもたちへのかかわりを  
一つ一つ見ていくと、こどもたちの持つイメー  
ジをできるだけ尊重して、大人がかかわらなければ  
できないところを援助していく行動が見られる。  
ここでは「ネコ食べた」という一見、突飛な発想  
がクラスの仲間に受け入れられたことを保育者が  
くみ取り、否定するのではなくそこから保育を展  
開している。磯部<sup>11)</sup>は子どもが抱いているイメー  
ジをできるだけ尊重することが大切である。「みん  
なで話し合っ」て調整まで任せるのはこの年齢  
ではまだ無理がある。それぞれの子どもの希望が  
尊重される保育者のアイディアが必要になると述  
べている。いくつかの意見が出た時に調整するこ  
とも保育者のかかわりにおいて必要になる。また、  
ネコ除けを作りたいという希望に対して、トイレ  
ットペーパーの芯というある程度、現実的に見  
通しが立ち実現できる提案をしている。子ども  
たちのイメージだけに任せておくと話し合い同様、  
実際には無理な活動の方向に向かうことも懸念さ  
れるので、保育者の見通しを持ったかかわりが期  
待される。

保育者の見通しを持った関わりや提案、援助も  
主体性ととらえていいのではないだろうか。保育者  
自身も選択をしながら、子どもたちと一緒に主体性

を持って活動に参加している様子がみてとれる。

### (3) 事例3

#### 1) ネコになって遊ぶ (4歳児)

幼稚園にネコがいることで、本来はネコが大好きな子どもたち。畑の事件があったものの「ネコになって遊ぶ」姿を見ていた保育者はネコの被り物を用意しておいたり、子どもたちの「ネコのおうちをつくりたい」という要求に大きな段ボールを用意したりした。毎日毎日、ネコになって遊ぶ活動は自由遊びの時間に続いた。保育者が用意したネコの被り物の他に自分たちでネコのお面を作る姿もあった。また、ネコのおうちは段ボールカッターで切る、ガムテープでつなげる等どんどん大きくなり、その中でままごとをしたりお弁当を食べたりと生活の一部になっていった。

#### 2) 事例3の聞き取り結果と考察

ネコになって遊んでいる子どもたちを見ていた保育者が、ネコの被り物を自由遊びの時に出しておくことで、遊びが盛り上がるきっかけとなったが、「ネコの被り物はどこから調達したのか、なぜ、だしてみたのか？」という問いに保育者は、「ネコの被り物は幼稚園に元々あったもので、こんなにネコが好きなら出してあげようと思った。」と述べている。被り物の次は子どもたちから「段ボールでおうちを作りたい」と自発的な活動が始まる。以前に段ボールで遊んだ経験から、段ボールという素材を思いついたのだと考えられるが、保育者は子どもたちの想像以上に大きなものを用意した。数人から全体へと遊びが発展するよきとの期待があったとのことだが、大きな段ボールが準備されたことでクラスの大半がかかわる遊びへと発展していった。「今まで使ったものよりずっと大きな段ボールを準備して、あっといわせてみたかったし、クラス全員の活動につながるとういなと思った。」と振り返っている。ここでは、保育者の思い(主体性)が子どもたちの要求を上まわる形で表れている。お面も作りたいたいという子どもたちに材料の準備をする時に、「どんなものが必要なの？」と問いかけることで、イメージを具体化するきっかけとなり、子どもたちは自分たちで考えて製作することとなっていく。保育者の言葉かけが子ども

達の主体的な活動を支えるわけであるが、「自分たちで考えて選んで欲しい」という願いがあったと述べている。ネコのおうちが生活の一部になり、その中でままごとをしたりお弁当を食べたりするようになったので、テラス(保育室からつながる屋根付きの部屋)に移動させる。これは遊びが続けられるようにと保育者が環境設定を変えたことでさらに遊びに深まりができた。そして、この環境設定も保育者の主体的な行動の表れであると言える。段ボールカッターやガムテープの扱いなど、遊びの中で必要な道具や材料に触れる機会を提供しており、「こういうものを使うと便利よ」と今まで使ったことのない道具を差し出すことは、保育者が「ここでこのことを経験して欲しい」と主体的に提案する場面である。

高月<sup>12)</sup>の研究にあるように教師は全面的に子どもたちに物的環境構成を任せてしまうのではなく、見守ったり、手伝ったり、手助けをしながら、必要な場面では積極的に環境を構成しているのである。必要な場面をどのように見極めるのかは、保育者の子どもを見る目、クラスを見る目にかかっていると言える。また、発展しているごっこ遊びを支えているものとして、子どもたちの大変気に入った自然の素材や、教材がそこにはいつも見られる。これは保育者が安全を確かめたうえで、何をどのように、整えているかに負うところである。保育者の役割は直接見えないが、大変重要な遊びを発展させる要因となると述べており、保育者はどのタイミングで何を準備するのか、どのように出すのか、遊びの状態を見ながら、考えていなければならないと言える。直接見えない援助も保育者の主体性が含まれる援助と考えられ、担任する子どもたちの様子を把握して準備したり提供したりしている。どのようなものをどのようなタイミングで準備するかという選択は保育者の主体的な行動の一つと言える。

### (4) 事例4

#### 1) ネコの絵を描く (4歳児)

ネコになって遊ぶ毎日を過ごしているある日、保育者からの投げかけで、「ネコとだんごむし」の絵を描く一斉活動をする。ネコごっこの時にだん



ごむし役の子どももいて、ネコとだんごむしは子どもたちに親しみのあるものになっていた。すると、いつもは絵を描かない（描けないと言って描かない）H男が大きなネコを描いた。H男は「描けた」と大満足の様子。クラスの仲間も「H君、描いたね」「ネコちゃんも喜ぶね」と大喜びした。保育者は「描けたね」と声をかけた。H男は自分がネコを描いたことを帰宅してから報告し、保護者の方も大変によろこんだという。保護者からも喜びの報告があり、保育者は保護者とも喜びを共有した。このことをきっかけにH男は自分の描きたいものをどんどん描くようになる。

## 2) 事例4の聞き取り結果と考察

H男は描かないのではなく、「描けない」と自ら言っていることもあり、保育者は無理強いをせずに描きたくなるのを待とうと考えていたという。その気持ちはクラスの子どもたちにも伝わっており、「何で描かないの?」と聞くような事はなかったが、気にしているようではあった。「描けない」のは描きたいけれど自信がないのではないかと保育者は感じ取っていて、何かこれならかけるといふものが見つかるとうれしいと思っていたし、ネコなら描けると思ったわけではなく、ごっこ遊びに繋がる活動の一つとして「ネコちゃん描こうか」と投げかけてみたと述べている。すると、H男が何の迷いも見せずにクレパスを持ち、大きなネコを描いたのである。画用紙の大きさが八切りでちょうどよかったのか、クレパスの感触が良かったのか、何より、ネコになってずっと遊んでいたのか、ネコには自信があったのではないかと保育者は振り返っている。遊びごむしということが子どもにとって大変に自信をもたらすということではないだろうか。遊びを見守ることにより、一人一人の子どもの特徴をつかみ、子どもの個性にあった指導ができる。子どものペースを見極めることが重要であり、見極めて見守る、適切な声をかけることが子どもの主体性を引き出す。片山<sup>10)</sup>の言う見守りと導きの考え方がこの事例に当てはまる。つまり、見守りと導きという相補の関係がみてとれる。

クラスの子どもたちの反応に対しても保育者は「H君、ネコちゃん好きだものね」と応えている。H男本人にも「描けたね」と言葉をかけている。

この言葉は、意識して発したと保育者は振り返っていて、「描けない」と言っていた子どもに対して、「描けたね」と落ち着いた声でそっと言葉をかけたのだという。H男と保育者の気持ちが通じた瞬間であったとも考えられる。何がきっかけになるかはわからないので描けない子どもが描くようになるためにというような方法論ではない。毎日、一緒に生活する中で、保育者が準備したものに気持ちがのることがあるのではないだろうか。H男はこのことがきっかけで自分の描きたいものははっきりとわかった様子で一日何枚もの絵を描くようになった。中田<sup>13)</sup>が述べているように、保育者からほめられたり、自分のしたことを認めてもらうと、子どもは自分の行動に自信をもち、情緒も安定することはすでにわかっているが、保育者の見守りやクラスの雰囲気作りが子どもの気持ちを大きく動かすこともわかる。

H男が絵を描いたことはクラスみんなの喜びにもなったが、保護者にとっても大変にうれしいことであった。H男本人が保護者に報告したこともあるが、保育者は日頃からH男の母親とこのことについて、話しをしていたので、「ネコがきっかけになりましたね」という会話で通じ合った。高月<sup>12)</sup>の研究の中に子どもの主体性の育ちと教師のかかわりについて考察した結果、子どもの主体性の育ちは「自己充実」と「友達に自分自身が認められたこと」が大きなきっかけとなっている。そして子どもの主体性への教師のかかわりとしては「環境構成」と「子どもと一緒に遊ぶ」ということを通して教師自身が幼児の生活を誘導することが大きなポイントとなると考えられるとある。なおかつ、園と家庭との個人的なかわりについての研究<sup>14)</sup>では、担任教師と母親が主であるが、母親と教師のかかわり（話し合い、電話、連絡帳）によって教師と母親の信頼関係は深まり、結果的にそれが子どもの主体性の育ちに繋がるとしている。絵を描かないことが問題なのではなく、子どもが主体的に遊ぶようになるかどうか重要なことなのである。

この事例では子ども同士のかかわりも大きな要素になっていることも見て取れる。H男がネコの絵を描いたときに子どもたちは、「H君、描いた



ね」と言った。「描けたね」ではなく、「描いたね」。描きたいと思っているであろうし、描けるけれど、今は描かないんだよねという仲間の思いのこもった言葉であると考えられる。何で描かないのか、先生は何で何も言わないのかな、一緒に描いたら楽しいのに、等の様々な気持ちをクラスの子どもたちは抱いていたであろう。それでも、保育者と共に見守ってきた子どもたちがH男に共感した言葉が「描いたね」であろう。また、「描いたね」という言葉を保育者は聞き逃さなかった。保育者自身は「描けたね」と声をかけたのであるが保育者と子ども同士では共感の質に差があることも読み取れる。子どもたちの「描いたね」という言葉が何よりうれしかったと保育者は振り返っていて、H男がネコの絵を描いたことはクラスの子ども同士のかかわり、保育者と子どもたちのかかわり、保育者と保護者のかかわりが深まったことによるものであったと考えられる。

見守りと導き、援助や言葉かけの他に、子ども同士が共感する、保育者が子どもたちに共感することも子どもと保育者相互の主体性に関与していることが示唆される。

## (5) 事例5

### 1) 絵本作り①(4歳児)

ネコごっこで遊ぶこと、ネコとだんごむしの絵を描いたこと、カブを育てて食べたこと、これらの活動から保育者はネコのお話を作ってみようと考えた。子どもたちに提案すると「みんなでお話を考えて、絵本を作りたい」と意見が出る。「早く考えようよ」と気持ちはすっかり絵本作りに向かっていった。ネコ、イモムシが大きなカブを育てるというお話がまとも4場面までは子どもたち一人一人がお話に沿って自分のイメージでサインペンで描いていく。大きなカブとはらぺこあおむしが混ざったようなお話だが、主人公はネコである。5場面はみんなでカブを抜きたいと子どもたちは決めていた。

### 2) 事例5の聞き取り結果と考察

ここでは、保育者の気持ちが活動のきっかけに大きな要素を占めていることを挙げたい。「ネコが食べた」発言の後、クラスの中でネコが悪者にな

っている雰囲気保育者は感じ取っていて、ネコごっこする時もネコではなくだんごむしになる子どもが現れて、あからさまではなかったが、ネコは悪者という感じになっていた。そのことに対して、「ネコを悪者にしなくなかった。」と保育者は言っている。日々の幼稚園での生活に溶け込んでいるネコの存在、そしてネコが大好きな子どもたちの関係を保ちたいと思ったというのだ。そこで、ネコごっこからの展開で絵本を作ることと提案し、子どもたちの気持ちを切りかえ、あそびの展開を図ろうとしたのである。亀ヶ谷<sup>15)</sup>が「子どもたちの主体的な活動を促すために必要最小限の環境構成を準備すること」、が援助のコツであると述べているように、保育者の投げかけが適切に行われることで、遊びは主体的に展開していく。お話しを作ろうという投げかけは、唐突に見えるかもしれないが、3歳児の時から積み重ねで子どもたちはお話しを考えたからの小さな絵本作りは経験している。それをふまえての、保育者からのお話し作りの投げかけであった。また、4歳児の2学期のまとめの時期にむけての活動として絵本作りを選んだということは、クラスの様子を把握して先を見通して指導する保育者としての役割(かかわり)として適切であったと考えられる。

保育者の思いや投げかけは、保育者の主体的な行動や言葉かけとなって顕著に表れることがこの事例からわかる。保育者主導にみえるこの事例だが、保育者主導は子どもの主体的な活動と両立しないのではなく、投げかけは保育者側でも子どもたちの姿を的確に捉えた投げかけならば、子どもたちの主体的な活動に結び付いていく。保育者と子どもの主体性は交互に表れ、並行していくと考えられる。

また、絵本作りにおける紙の大きさや描画材の指定など、この場面では保育者主導の姿が見られる。子どもたちのイメージと保育者のイメージが共有できるような会話がこのクラスの中にはあった。「絵本の大きさはどれくらいにしようか」という保育者の問いかけに「鞆に入るくらい」という具体的かつ子どもたちならではの観点からの大きさが導き出されている。「鞆に入るくらいの大きさと言われたとき、なるほどと思った。」と保育者は

振り返っていて、それは折り曲げたりせずに「おうちに持って帰ることができる」サイズであり、4歳児の両手の中ですっぽりと収まる大きさである。このような感性を育てること、また、その言葉を拾い上げること、子どもの言葉を実際に具体化することで保育者と子どもたちの信頼関係は築かれていく。サインペンで描くことは一斉活動であった。小さめの画用紙の中に細かい線も描けるようにという保育者の意図があり、実際にその絵は色使い、線のち密さにおいてサインペンの特質を生かしているものである。すべてを子どもたちに任せる必要があるかどうかは見解の分かれるところであると思われるが、この事例においては、ここで保育者は自分の主体的な思いと考えを子どもたちに提案したと考えられる。

## (6) 事例6

### 1) 絵本作り②(4歳児)

「5場面はみんなでカブを抜く」ということになっていたため、保育者は大きな台紙を準備して、大きなカブを貼っておいた。すると、登園した子どもから「葉っぱを貼ろうよ」と声が上がった。早く登園した子どもたちが、葉っぱを作って貼っていく。クラス全員がそろると、「5場面をみんなでつくろう」と話がまとまり、また、「カブを抜くのはネコにしよう」となり、一人一匹のネコを色画用紙で作って大きなカブの引っ張りたいところにそれぞれが貼っていく。ネコを貼り終えると今度は、虫や草も貼り足していく。「本当はさ、これくらい大きいカブができるとよかったよね」と一人が言うと、「来年、また作ればいいんじゃない？」という意見も出て、「うんとこしょ、どっこいしょ」のかけ声が上がった。

保育者はみんなで貼った大きな場面を絵本の最終場面(5場面)に収めたいと考え、写真に撮り、印刷して、子どもたちが降園した後、5場面に貼っておいた。表紙を描こうとしてそれぞれの絵本を手にした子どもたちは5場面が追加されていることに気付く。「えーどうやって小さくしたの」「みんなで作った大きな貼り絵が絵本の中にある」と大騒ぎ。表紙を描いて、5場面までである絵本が完成した。

### 2) 事例6の聞き取り結果と考察

子どもたちが決めた5場面はみんなでカブを抜きたいという設気持ちに対し、保育者は、共同製作ができるように準備をした。それも一斉活動ではなく、登園して、やりたいと思った子どもからという子どもの意志に任せた方法である。朝、登園してきたときの子どもの驚きや喜び、葉っぱを貼りたいようになるような仕掛けにして、あつと言わせてみたかったと述べている。子どもたちがかわりたくなる要素を多く含んだ設定である。あとから登園してきた子どもたちも気おくれすることなく参加できるように壁に貼り、自由に製作できるような配慮も隠されている。大きなカブは子どもたちの念願でもあったので、自然とカブを抜くというお話しへと発展していく。子どもの発達を把握し、興味関心をとらえ、「これをやりたい」という気持ちに寄り添いながら、必要最小限の環境構成をし、「ここからは子どもの力にまかせる」という時機を見極める力と言える。この子どもの時期を見極める力がないと、保育者が発する主体性が一人よがりになり押しつけになる。子どもの気持ちに寄り添い、子どもたちのやりたい気持ちに合った提案をすることが保育者が主体性を持つときの条件になることが伺える。

松井<sup>16)</sup>が共同製作は幼稚園という集団の場では経験できないことであり、保育者が子どもの活動を具体的にイメージしながら環境を整えることが大切であると述べているように、子どもたちが参加したくなるような環境を準備することが必要である。この事例で言えば、朝来たら、大きなカブが保育室の壁に貼られていて、やりたい子供から葉っぱを貼っていく。その後、子どもたちからの声で一人一人がネコを作って貼り、更に虫や草が貼り足される。幼児の共同製作にみられる持ち寄り共同型であるが、全員がかかわる部分と子どもたちの意志でやりたい子がかわる部分が混ざった共同製作となっている。子どもたちの思いを優先した結果、このような形になったと話しているが、子どもたちは強制されることなく自分のペースでこの活動に参加することができた。保育者が子どもの興味を十分に把握し、なおかつ、クラスにふさわしい環境を準備したことが子どもたちの

心を一つにしたと考えられる。保育者の主体性と子どもたちの主体性は同時に表れることもある。

みんなで作った5場面を絵本の中に収める工夫を保育者はした。こどもたちがあっと驚く仕掛けも時には必要であり、大きな効果がある。イメージを共有し、共同製作をした貼り絵が最終にあった時の子どもたちの喜びは大変に大きかったであろう。幼稚園という集団の場で活動することの醍醐味ではないだろうか。子どもたちの思いを受けとめ、子どもたちと思いを共にすることのできる保育者だからできることであり、このような感性が保育者には求められる。また、クラスの雰囲気を読み取り、保育を展開していくときに保育者は自分で活動を設定し、子どもたちへの投げかけを決定する。いくつもの可能性を考え、一番ふさわしいと思われるものを選んで子どもたちとの活動をしていくわけであるが、その時に、保育者自身も楽しむこと、すなわち保育者が主体性を発揮することが欠かせない。保育者の主体性を引き出すためには子どもへの対応と同様、保育者も安心して自分らしさを出せる環境を作ることが大切であるといわれている。<sup>17)</sup> 子どもたちも保育者自身もやりたいと思える主体性を持った活動ができた事例と考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

保育実践を事例をもとに、子どもたちと生活する中で保育者の主体性が表れる場面を検討した。保育者の主体性については、保育者の主体的な選択、保育者の主体的な教育的意図、子どもと保育者の相互主体、保育者の導きなど様々なとらえ方があり、また、広く考えると、保育者の援助や言葉かけ、環境の設定も保育者の主体的な行動の表れと言えるのではないかという前提での検討とした。

2歳児クラスの事例・タンポ遊びは保育者の願いから始まり、活動を誘い、促し、タンポの魅力を伝えるという一連の大人の立場を踏まえる大人の目がある。4歳児クラスの事例では、カブを育てる・ネコ遊び・ネコの絵を描く・絵本づくりも、保育者の願いから始まり、活動を誘い、促し、子どもたちの思いをくみ取りながらも大人として伝えたいことを差し出すという大人の目がある。保

育者の願いや伝えたいことは、毎日共に生活している中で見いだされるもので、この事例の保育者達も自分の願いだけを押しつけているのではなく、このクラスのこの時期にこの活動をという願いを提供している。保育者の思うとおりの方向に進んでいないことも明確で、子どもの主体性を受け止めながら活動すると予期しないことが起こることも本来、あたり前のことであろう。事例の保育者達は、自分の願いを押し通すのではなく、軌道修正しながら保育に当たっている。

保育行為をしていく中で、保育者は子どもたちに経験させたいことや学んでほしいことがある。しかし、須永<sup>18)</sup>が述べるように、保育者は自分の思いや願いを持って子どもに関わるが、それを子どもに押し付けないことが重要で、子どもにとって何が大事かということも明確にもっていなければならない。押しつけはしないが、見守ったり、手伝ったり、言葉をかけたり、提案したりと必要な場面では積極的に関わっていく。保育者は子どもたちの長期的な育ちの見通しを持ち、このクラスではどのような育ちが期待できるのか、どのようなことを楽しいと感じるのかということも推し量って活動を提案していかなければならない。その時に、保育者としてこれをやってみたいという主体的な思いを重ねていくことは押しつけではなく、子どもと共に活動をするという保育者本来の役割の一部でもあると考えられる。

幼稚園教育要領<sup>2)</sup>の環境を通して行う教育(2)幼児の主体性と教師の意図に次のようには、「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おり成り立つものである。」「幼児をただ遊ばせているだけでは教育は成り立たない。幼児をただ遊ばせているだけでは、幼児の主体的な活動を促すことにはならないからである。一人一人の幼児に今どのような体験が必要なのだろうかと考え、そのためにはどうしたらよいかを常に工夫し、日々の保育に取り組まなければならない。」と記されている。事例の保育実践をみると、幼児の主体性と教師の意図のバランスがとれていることが分かる。保育者が投げかける活動⇒それを受けて、子どもが主体的に活動⇒さらに活動が広がるような保育者の援助や環境構成の設定



である。子どもの主体性⇒保育者の主体性⇒子どもの主体性と絡み合って活動が成り立っていく。つまり、保育者の主体性と子どもの主体性は共存して絡み合いながら活動は展開されていくのである。共存とは言葉の通り、共に存在することであるが、保育者の主体性と子どもの主体性を考えるとき、敵対することなくお互いが相手にとって影響し合う存在であるということ定義としたい。

加藤<sup>19)</sup>が著書「保育者とこどものいい関係」のおわりにで、保育者中心か子ども中心かといった二次元的発想を克服し、保育のプロとして生きる保育者の主体性と願望とあこがれとともに今を生きようとしている子どもたちの主体性と、両者の緊張関係のなかに保育実践の本質を見いだしたいと述べている。保育者の主体性という言葉定義することの難しさは、主体性を、導き・保育者の教育的意図・援助・見守り・環境の設定・言葉かけという保育者の行為と完全に同様にとらえていいのかという課題とともに感じている。本研究では、広義に保育者の主体性の表れを導き・保育者の教育的意図・援助・見守り・環境の設定・言葉かけを中心に検討した。今後は、保育者自身が主体性をどのようにとらえているのか、保育者が保育実践の中で判断を求められ決断することも主体性の一部なのではないかということも視野に入れながら研究を進めていきたい。

## 引用文献

- 1) 戸田雅美「子どもと保育者の主体的な「いとなみ」である保育実践への敬意と貢献を」保育学研究第58巻第2・3合併号 日本保育学会 2020年
- 2) 幼稚園教育要領解説 フレーベル館 2018年
- 3) 保育所保育指針解説 フレーベル館 2018年
- 4) 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 2018年
- 5) 鯨岡峻「これからの幼児教育」ベネッセ教育総合研究所 <http://berd.benesse.jp/2014年春号>
- 6) 平井信義「意欲と思いやりの構造とその発達」大妻女子大学家政学部紀要第18号 1982年
- 7) 金瑛珠・片川智子「次年度クラス担任希望に表出される保育者の主体的な選択の要因」東京未来大学研究紀要Vol.13 2019年
- 8) 浅川繭子「子どもと保育者がともに主体である保育についての検討—自由保育と一斉保育の比較から—」植草学園短期大学紀要10巻 2009年
- 9) 塩路晶子「[子ども—保育者]の相互主体性に関する一考察—G.H. ミードの「態度取得」を中心に—」日本教育方法学会紀要「教育方法学紀要」第25巻 1999年
- 10) 片山喜章「保育者の対話から「導きと見守り」のあり方を考える」社会福祉法人種の会・手ぶら登園保育コラム 2022年
- 11) 磯部頼子「これからの幼児教育」ベネッセ教育総合研究所 <http://berd.benesse.jp/2014年春号>
- 12) 高月敏江「子どもの主体性と教師の関わり(3) —テーマを共有した遊びでの環境構成を中心に—」新見公立短期大学紀要第20巻 1999年
- 13) 中田カヨ子「幼稚園・保育所での研究の進め方と事例」民秋言編著 萌文書林 1997年
- 14) 高月敏江「子どもの主体性と教師の関わり(4) —園と家庭の個人的なかかわりを中心に—」新見公立短期大学紀要第22巻 2001年
- 15) 亀ヶ谷忠宏「これからの幼児教育」—主体性を育むために園ができること—ベネッセ教育総合研究所 <http://berd.benesse.jp/2014年春号>
- 16) 松井寿美子「幼児の共同制作(1)」聖カタリナ女子短期大学紀要第33号 2000年
- 17) 前掲亀ヶ谷忠宏「これからの幼児教育」—主体性を育むために園ができること—ベネッセ教育総合研究所 <http://berd.benesse.jp/2014年春号>
- 18) 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第8号 2017年
- 19) 加藤繁美「保育者とこどものいい関係」ひとなる書房 2003年