

## 子どもの最善の利益を考えた保育集団発達論の調査研究

研究担当者：川田 学（北海道大学）

### 【目次】

はじめに

### 第1部 理論研究編

#### 1. 研究課題に関わる諸概念の整理

- (1) 子どもの最善の利益とは
- (2) 保育集団とは
- (3) 発達とは

#### 2. 「主体性」概念の再考

- (1) 個と集団を対立させる構図
- (2) 「主体性」が保育を難しくする理由
- (3) 放任論と自己決定論の限界
- (4) 乳幼児保育のために「主体性」を定義し直す
- (5) 「関係の状態」に関与する保育者
- (6) 「待つ」関与と「言葉主義」の関与

#### 3. 保育実践の役割としての「つながり」の形成

- (1) 人間関係フィルターと道徳的まなざし
- (2) 創造的逸脱
- (3) 「つながり」の形成：集団観を広げる

### 第2部 調査研究編

#### 1. ヒアリング調査

- (1) 予備調査
- (2) 本調査

#### 2. アンケート調査

- (1) 調査方法
- (2) 質問項目
- (3) 回答者の属性
- (4) 職員のあり方
- (5) 保育の進め方や子どもと環境との関わり
- (6) 行事のあり方
- (7) 子どもたちの関係性や集団としての育ちの重点

#### 統合的考察

- (1) 保育における「集団」
- (2) 保育における「自由」

## はじめに

現代日本では、ほとんどの子どもは乳幼児期のある段階で、家族・親族以外の手と場における保育を受ける。その場は、「集団保育」という呼称もあるように、多くの場合数十人から数百人におよぶ乳幼児集団で構成されている。今日、私たちはそうした環境で乳幼児が生活することにさほど違和感を覚えないが、仮に 100 人定員の保育施設があるとすれば、そこには 30 人ほどの職員がおり、子どもの家族（核家族）を含めると 300 人から 500 人程度の、かなり大きな共同体があることになる。

人類学者のロビン・ダンバーは、脳全体に占める新皮質の容量と霊長類の群れの規模に高い相関関係があることを明らかにし、現生人類の場合は約 150 人であるとした<sup>1</sup>。この数字は、“ダンバー数”と呼ばれている。ダンバーは、150 という数字について、「全員が互いに知り合いであって、単に誰が誰であるか知っているだけでなく、相互の関係も知っている、そのような集団としては最大であるように思える」（『ことばの起源』p102）と述べている。そのような共同体は、人がこの世に生まれてから死ぬまでに必要な、基本的な生活と経験を保障し、儀礼行事とも関連の深い単位であったと考えられている。

ダンバー数は、人類が農耕を始める前の狩猟採集生活時代（おおよそ 1 万年以上前）を基準とするものであり、近代化された私たちの社会では、100 万を超える規模の都市も珍しくないため、150 という数字はいささか牧歌的に響くかもしれない。しかし、集団の規模が大きくなればなるほど、人びとは互いの顔と名前も一致せず、構成員同士の関係性も見えなくなる。こうした社会では、人と人が知り合うために様々なテクノロジーやメディアを媒介しなければならず、関係は間接的で抽象的になりやすい。また、コミュニケーションではなく規制によって、トップダウンに人びとの行動を管理しなければならなくなる。

仮に、一定の能力と体力を持つ大人だけの世界であれば、わずらわしさよりも便利さと効率性を重視し、規制も管理も甘受できるかもしれない。しかし、私たちの社会には、乳幼児がおり、障がいや疾病等を持つ人がおり、生活習慣や言語の異なる人がおり、高齢者がいる。間接的・抽象的な関係性よりも、直接的・具体的な関係性がなければ、安心して生活し、小さな挑戦と失敗を重ね、健やかに育っていくことを保障できない人びとが存在するのが、リアルな社会である。

本研究課題では、保育施設の人数規模そのものを取り上げるわけではないが、乳幼児の

成育にとって、直接的・具体的な人や環境との関わりが保障され、規制によって管理するのではなく、子どもを含む構成員のコミュニケーションによって物事が展開していく生活（これを暮らしと言い換えてもよいだろう）を生きることの重要性を問い、そのために保育実践が考慮したい諸条件を整理したいと思う。その際、第1部として理論研究、第2部として調査研究を通して課題を分析し、最後に総括的な議論を行いたい。

## 第1部 理論研究編

### 1. 研究課題に関わる諸概念の整理

研究委託を受けたテーマ「子どもの最善の利益を考えた保育集団発達論」には、複数の検討すべき要素が入っている。「子どもの最善の利益」「保育集団」「発達」の3つである。まずは、この3要素を取り出して内容を確認しておきたい。

#### （1）子どもの最善の利益とは

「子どもの最善の利益」(the best interests of the child) は、言うまでもなく国連「子どもの権利条約」の4原則の内の1つであり、その子どもに関わることが決められる／行われる際に、「その子どもにとって最もよいことは何か」を第一に考えなければならないという、国や自治体、子どもに関わる大人の義務を意味する。この文言は、2000年に改定施行された保育所保育指針から明記されるようになり、近年では2023年に施行された子ども基本法にも記されている。

児童福祉学者の網野武博は、子どもの最善の利益を「子どもの生存、発達を最大限の範囲において確保するために必要なニーズが最優先されて充足されること」と定義した<sup>2</sup>。さらに、子どもの権利を「受動的権利」と「能動的権利」に分け、両者がともに保障される必要性があるとした。受動的権利とは、保護されるべき存在としての子どもの権利であり、生存や健康、成長・発達が脅かされないように守られることを保障する観点である。これに対して、能動的権利とは、自ら権利を行使する自由に関わるものであり、近年日本でも言及されることの多くなった「意見表明権」に典型的に見ることができる。この区分を下敷きにして、網野は子どもの最善の利益を考慮するための4段階を整理し、(日本の)保育においては、第1・第2段階に比較して、第3・第4段階が十分適切に考慮され

ていない現状があるとした<sup>3</sup>。

第1段階 子どもの命や健康、成長・発達が脅かされることのないように考慮する。

第2段階 子どもへの差別、偏見、蔑視がなされないように考慮する。

第3段階 子どものニーズ、思い、願いを無視、軽視することのないように考慮する。

第4段階 子どもの意見を確かめるように考慮する。

なぜ、日本の保育において、第3・第4段階の考慮が十分でないのだろうか。歴史的にみれば、私たちの子ども観の影響を無視できないだろう。子ども観・子育て観の歴史研究では、近世の前期までは幼い子どもに対して「無関心」であったものが、近世中期から後期にかけて、農村の産育儀礼の変化・普及にみられるように「保護」に変わっていったと言及されている<sup>4</sup>。

明治維新以降、欧米由来の「権利」(rights) 概念を受容することになるが、法社会学による法意識研究でも指摘されているように<sup>5</sup>、政治体制や法体系が変わっても生活知としての連続性をもつ慣習法（“生ける法”とも呼ばれる）は根強く民衆の意識と行動を支配してきた。長い年月をかけて、幼子に対する集団的な感受性を変容させ（守り、慈しむ存在としての子）、その感受性を支える複雑な儀礼（今も残るお食い初めや節句など）を構築・伝承してきた意味は、共同体の歴史としてそれなりの重さを持っている。しかし、「子どもは保護すべきもの」という生ける法が、現代の文脈に至っては、子どもの能動的権利の考慮を抑制している可能性も考慮に入れる必要があるだろう。

## （2）保育集団とは

次に、「保育集団」である。この文言は、筆者独自ではなく、委託において与えられたものであるが、思考を促すように思われたので引き受けて扱いたい。似た言葉である「集団保育」は、一般的には、家族・親族における子ども同士の関係や地域における非組織的な異年齢集団に対して、制度的に組織された年齢別の集団を対象として行われる保育形態のことを指すと考えて良いだろう。

一方で、「集団主義保育」という言葉もある。これは、クルプスカヤやマカレンコなど、旧ソビエト時代の社会主義における保育理念・保育方法を意味するが、その流れは日

本の保育理論、保育実践にも影響を与えてきた。今日においても、「集団づくり」という呼称で継承されている実践理論は、旧ソビエトの集団主義保育（教育）理論をルーツとしながら、日本で独自に発展した生活綴方教育の考え方を編み込むようにして形成されてきたとされる<sup>6</sup>。

幼児の「集団づくり」の理論と実践は、全国生活指導研究会（全生研）を中心とする生活指導論の影響も小さくない<sup>7</sup>。全生研の生活指導論は小・中学校の学級において、班づくり、核づくり、討議づくりというかたちで集団づくりの方法論を定式化したものであり、子どもによる民主的自治能力を育成しようとした。かつての生活指導論の実際については、社会学者の原武史による詳細なルポタージュがあり<sup>8</sup>、“民主的”や“自治”とはかけ離れた管理教育、没個の斉一主義教育の<sup>おとしあな</sup>陥穽があったことも否定できない。

しかし、保育史研究者である宍戸健夫によれば、戦後の保育実践の中で追求されてきた「集団づくり」とは、保育者の意図や指示が優先される“管理型の保育”でも、保育者の役割を軽視した“自由放任型の保育”でもない、「第三のタイプ」の実践である<sup>9</sup>。その特徴は、「話し合い型」や「集団的思考型」の保育とされ、「個人というものが無視されるものではありません。集団活動のなかで、個別指導が重視されると同時に、一人ひとりの要求が集団活動のなかで生かされるのが大切です」と強調されている<sup>10</sup>。

宍戸の後を継いで、「集団づくりとはなにか」について整理した保育士の高橋光幸は、1990年の保育所保育指針改定（1989年の幼稚園教育要領改訂とトーンを合わせたもの）において、「集団」に対する「個」（および「指導」に対する「援助」）が強調されすぎたことによって、本来対立関係ではないものが二項対立的に理解されてしまったと指摘する<sup>11</sup>。保育における「個と集団」の関係は、対立的なものではなく相関的なものであると高橋は述べる。

宍戸や高橋の集団観は、本研究課題をサポートいただいた島本一男氏（諏訪保育園）が編集されている著作『集団っていいな』とも共通しているように思われる<sup>12</sup>。本書の冒頭で、子どもとことば研究会代表の今井和子は、「豆腐集団と納豆集団」という比喻を使って集団観の違いを説明している。すなわち、「前者は、一粒一粒の豆はすりつぶされた画一集団ですが、後者は、一粒一粒の豆が生きていて、箸でまぜると、次第に糸を引き合う関係が形成されるものであり、「保育における集団とは、子ども同士が一人ひとりの違いを超えて、納豆のように、互いに必要に応じて糸を出し合い繋がっていく」ようなもの

である、と。本書のサブタイトルは、「一人ひとりのみんなが育ち合う社会を創る」となっている。

以上から、本研究における「保育集団」とは、①で検討した子どもの権利・最善の利益との関係もふまえ、画一的・同調的・適応主義的な集団観ではなく、「個の尊重」と相補的な集団観に依拠することになる。その際、「集団」という言葉につきまとう、その「規模」（適正規模）についても議論が必要になるだろう。

### （3）発達とは

では、個々の子どもの最善の利益を考えながら、保育を通して子どもたちの集団が「発達」していくとはどういうことだろうか。本節では、ふだん何気なく用いている「発達」という言葉について、その概念受容史を踏まえながら整理する。

一般に、「発達」とは特定のスキルや特性が社会適合的に伸長することを意味すると考えられているだろう。つまり、「できなかったことが、できるようになること」であり、その「できること」とは年齢・学年相応に社会から期待されている特性や能力であるという理解である。こうした側面は、発達概念から排除されるものではないが、部分的・限定的なものにすぎない。本研究課題に迫るためには、第一に、この狭すぎる発達観を揺らしておく必要がある。

教育学者の中内敏夫らによれば、development（発達）という語は、16世紀ヨーロッパの宗教改革と関連深く誕生した<sup>13</sup>。それは、「さまざまな罪に包み込まれた人間が、教義の改革と学習によってみずからを解放することができるという観念の成立」であり、発達とは、「自身を包み込んでいる（envelop）ものからみずからを解き放ち、引き出す（de）という意味」を持っていた。

この development が、時を経て、明治期の日本に輸入され、翻訳が試みられることになる。教育学者の前田晶子によれば、専門書の中で初めて development の翻訳を試みたのは、堀内素堂という幕末の蘭医だった<sup>14</sup>。素堂は、子どもの成長メカニズムを科学的に明らかにするために、小児医学の基礎概念として development を定着させようとし、「発生」と訳出したのであった。明治維新前の 1840 年代のことである。発達保障論で知られる田中昌人によれば、「内に包まれていたものを引き出す」という語源をもつ development の訳語として、「発生」は的を射たものであった<sup>15</sup>。しかし、田中によれば、

明治政府による富国強兵政策の中で、development は「外的価値に従属した到達点において評定されるようになり、「特殊日本的」な意味を帯びるようになったという。そして、翻訳としても、当初の「発生」に代わって、「発達」の語が充てられるようになったのである。

「発生」と「発達」は、語の構成としても語感としても相当に異なっている。前者は、「新しいものが生まれる」という出発点を強調しているが、後者は、「発したものが何かに達する」という到達点を強調している。そもそも、日本には江戸時代に中国から「發達」（発達）という語が輸入されたことがあり、それは成人男性の長寿や高名を意味する言葉として普及したという<sup>16</sup>。これはまさに、到達点を重視した言葉である。江戸時代の「發達」も、明治以降の「発達」も、個人の信仰を解放しようとする文脈で生成したヨーロッパ語の development とは、異質なる観念である。

ひるがえって、現代の日本ではどうだろうか。1970年代から、発達という考え方や研究、専門家による指導に対する批判が広がった。その批判は、「反発達論」のように、発達は人間を抑圧する概念であるとする強い主張<sup>17</sup>から、発達心理学が抱える思想的・方法的な問題性や限界性を明らかにしようとする相対的な立場<sup>18</sup>までバリエーションがあった。こうした批判の背景にある社会状況には、高度経済成長後の教育熱、学歴競争の激化、子育ての孤立化や育児ストレス問題、子どもたちの心身の変調、障がい者の権利回復を含むフェミニズム運動などが想定され、また、経済発展至上主義による公害などの環境破壊、都市と地方の格差拡大、故郷の喪失や人心の荒廃もあいまって、「右肩上がりの発達（発展）」を追い求める情勢への危機感があったと考えられる。なお、私見では、発達概念は戦後の民主社会化の中では民衆の武器としての意味も帯びていたことを過少評価してはならず、乳児保育の専門性向上や乳幼児健診システムの普及整備、養護学校の義務化など、民衆からの要求をかたちにしていく上で大きな役割を果たしたといえる<sup>19</sup>。

「発達の相対化」ムーブメントは1990年代まで続いていくが、一方で世紀をまたぐ頃から発達研究には翳りが見えてくる。発達研究と保育を結びつける実践理論を構築してきた神田英雄は、2009年の著作で「ここ10年ほど、乳幼児の発達研究には劇的な変化や活気が見られません。研究の新たな鉱脈が見つけられていないことが、その一つの原因」であると指摘している<sup>20</sup>。従来の発達心理学を中心とした科学的発達研究が停滞する中で、2000年代に入るところから、発達の相対化ムーブメントとの緊張関係も見えなくなっていっ

たと考えられるのである。

そうした中で、新たに「発達」という言葉が頻繁に使われるようになった領域がある。その一つが、「発達障害」である。2016年には「発達障害者支援法」も成立した。今日、「発達障害者」を意味する略語として「発達」という呼称を耳にすることもあり、(差別的ニュアンスを帯びていないかを含め)「発達」という語の社会的意味変容を分析する必要もあるだろう。ちなみに、アメリカ精神医学会の精神疾患診断・統計マニュアルであるDSMの最新版(第5版:2013年～)では、単純な「発達障害」(developmental disorder)という概念はもはや使われなくなっており、邦訳では「神経発達症」

(neurodevelopmental disorders)とされた。より近年では、“disorder”(障害)という用語の妥当性も疑問視されるようになり、「神経多様性」(neuro-diversity)や「神経(学的)少数派」(neuro-minority)という呼称も使われるようになり<sup>21</sup>、従来「発達障害」に含まれていた特性を、脳や神経の多様性として理解しようとする動きも活発である。

「発達」が新しく使われるようになったもう一つの文脈は、教育経済学ないし人的資本論の分野であり、「発達アウトカム」という言葉に代表される。ジェームズ・ヘックマンの『幼児教育の経済学』(2015年、東洋経済新報社)は記憶に新しいが、人的資本論では教育を投資として捉えて、それに対する費用対効果の一部として「発達」を理解する。投資に対する成果であるため、「アウトカム」の語が付されているのである。その指標には、能力(学歴や職種)、納税額、犯罪率、生活保護率などが使われることが多い。

「発達障害」と「発達アウトカム」は、全く異なる文脈から発しているが、発達概念史の観点からすると重要な共通点がある。それは、「発達段階」というものを想定しない傾向があることである。「発達障害」では、「発達凸凹」<sup>でこぼこ</sup>という表現もあるように<sup>22</sup>、行動や認知の個々の特性理解が重視され、発達構造全体の変容を意味する「発達段階」という考え方が適用されにくい。じつは発達段階論自体が、1980年代以降の発達心理学では批判の対象になってきたのであるが、その批判の根拠の一つが人間の心理機能を領域別で捉える理論的立場であり、「特性」という考え方にも通じている。また、経済学的な「発達アウトカム」の発想では、やや乱暴に述べれば、投資と成果の関係だけが重視されており、その間にある心理学的メカニズムなどは不問にする、と割り切った立場ともいえる。

では、保育における「発達」の現在はどうであろうか。保育所保育指針の変遷を追ってきた方ならご存じと思うが、1999年(平成11年)の改定において、大きな変化があっ

た。それは、従来「年齢区分」と表記されてきた子どもの育ちの目安が、「発達過程区分」という表記に変わったことである<sup>23</sup>。「年齢区分」の考え方は、「発達段階」を年齢（あるいは学年）に対応させて、その時期に達成すべき共通の「発達課題」があるとする理解に結びつきやすい。「年長さんなのに」とか、「そういう人は赤ちゃん組に行ってください」というような言い方は、筆者のように“昭和の保育・教育”を受けた世代には耳馴染みであるが、現代では人権擁護チェックリストに「良くないかわりの例」として載るだろう。

1999年保育指針では、8つの発達過程区分が示されつつも、「発達過程の区分による保育内容は組やグループ全員の均一的な発達の基準としてみるのではなく、一人一人の乳幼児の発達過程として理解することが大切である」（第1章総則2の（1））とされた。この考え方は、2008年（平成20年）の改定でも踏襲されたが、1999年には発達過程区分として例えば「2歳児」と表記されていたものが、2008年には「おおむね2歳」と表記が変わった。おそらく、「おおむね」を入れることで尺度の目盛りを広げることを促すことと、「2歳児」という学年ないしクラスをイメージしやすい表記ではなく、「2歳」とすることで、一人一人の生活年齢を汲んで保育内容を考えるように促す意図があったものと推察する。保育指針において「年齢区分」が見直されてきたことは、発達の均一化と結びつけられやすい「発達段階」という考えから、保育が距離を取り始めたことを意味しているのかもしれない。

なお、現行の保育所保育指針（2017年告示）では、「子どもの発達」に相当する章そのものが無くなり、「保育の内容」の中にわずかに発達に関する記述が含まれる程度に変わった。従来の8つの発達過程区分も消え、「乳児保育」「1歳以上3歳未満児の保育」「3歳以上児の保育」という3区分で保育内容が整理されている。保育指針の解説書まで含めれば、ある程度「発達」についても触れてはいるが、扱い方としてかなり変化した印象を受ける。

保育所保育指針の発達観の変遷についても重要な研究課題であるが、これ以上立ち入ることは控えよう。ここでは、研究においても社会においても実践においても、「発達」という言葉が持つ意味やイメージが一枚岩でないことを確認したかったのである。その上で、本研究課題との関連では、そうした発達観の多義的な状況下で、保育者が何を抛り所に子どもの育ちを捉え、援助していったら良いのかという点が問題となるだろう。別の言

い方をすれば、保育の場面では、一人一人の「発達過程」を重視するというベクトルと、それなりの規模の「集団生活」を成立させる必要があるというベクトルとの、折り合いをどうつけていったらよいか、という問題であろう。

## 2. 「主体性」概念の再考

### （1）個と集団を対立させる構図

日本の保育において、「個」と「集団」が対立的になりやすい背景には、複数の要因が絡み合っていると考えられる。一つは、集団規模の問題であり、特に3歳児以上のクラスサイズや保育士配置基準が、子どもの個々の権利を保障すべき時代にそぐわない水準に据え置かれてきたことを指摘しなければならない。これについては、先般部分的な改善が政府方針に盛り込まれたが、道半ば、いや“道四分の一”、といった段階であろう。もう一つは、保育環境の問題である。集団規模の問題とも関連するが、子どもにとっても働く保育者にとっても、日本の保育施設の多くは（とりわけ保育需要の多い都市部で）人口密度が高い。職員がリフレッシュできるような環境と広さを備えた休憩室が確保されていない施設も少なくないだろう。

2021年3月、新型コロナウイルス感染拡大の1年目を終えた時期に、全国各地の保育者に自由記述式のアンケート調査を行った<sup>24</sup>。質問は、「この1年間の保育をふりかえって、今あなたが思うこと・感じていること・考えていること」というシンプルなものであった。未曾有の体験をした最初の年度末に、経験10年の保育士が回答した以下の内容には重要な示唆がある。

「新型コロナウイルス感染拡大防止を受けて、臨時休園を経験しました。保育園が再開しても、育休を延長して定数の8割程度の登園の時は、子どもも落ち着いて過ごしていました。毎年、新年度の1歳児は、部屋中に泣き声が響き渡るのですが、それもあまりありませんでした。次々に子どもを受け入れするという状況ではなかったからなのかな、と思います。定員全員(16名)がそろそろようになると、今までは見られなかった嘔みつきが起きるようになりました。感染防止でなるべく少人数(2,3人)で過ごしていた状況から、いきなり8名程度で過ごすことが増えていったことも影響しているかもしれません。食事の準備前など、どうしてもそんな状況にならざるを得ない時間があるのです。また、お昼寝のスペースも、今までの場所で

は全員が寝ることができないため、寝る場所を増やした経緯があります。狭い空間に子どもが多くいることを、感じさせられました」<sup>25</sup>

集団規模の大きさと環境の不十分さの上に、「超」がつくほどの長時間保育を受けている子どもが低年齢児から増加している状況も、「個」と「集団」の対立関係を誘発しやすいだろう。配置基準や環境の問題は、保育の構造的な質に関わっているが、保育時間は、労働者である保護者の就労形態はもちろん、産業界・経済界のシステムやそれと利害関係にある国民・社会全体に関わってくる。短期的には困難だろうが、中期的な見通しを持って保育時間の短縮方策を検討していく必要があるだろう。子どもも保育者も限界に近い状況が推察され、網野の権利保障区分における第1段階（生存・健康のレベル）が脅かされれば、第2段階（心の尊厳を奪う差別や偏見が助長されるレベル）も危うくなってしまふ。近年、保育現場で痛ましい事故や事件が頻発している状況とも無縁ではないだろう。

本研究では、構造的・社会的な面を掘り下げることができないが、保育の具体的なプロセスに関わる側面から、「保育集団発達論」をどう考えたらよいか検討しておきたい。その際、ここでは、「主体性」概念の再考が必要であることを述べておきたい。「主体性」は、保育のみならず、学校教育においても喧伝されており、やや食傷気味の感もあるかもしれない。しかし、「発達」と同様に、この語が輸入語であり、政策的にも用いられている現状を踏まえるならば、好むと好まざるとにかかわらず、曖昧なままにしておくことでかえって実践を縛り、不自由にする可能性がある。

「主体性」は、一般に、「個人」に属する資質のように理解されやすい。そのことで、「この子の“主体性”を尊重しようとする、クラスの他の子にとって迷惑になる」とか「主体性とわがままの線引きが難しい」というように、主体性を考えると「個」と「集団」が対立してしまうかのように考えてしまうことはないだろうか。そこで、そもそも「主体性」をどのようなものとして理解したらよいのかについて、筆者の考えを整理しておきたい<sup>26</sup>。

## （2）「主体性」が保育を難しくする理由

現行の保育所保育指針には、じつは「主体性」という表現は1回も出てこない。「主体として」とか「主体的に（な）」という表現が12か所ある（内1か所は、職員に関するも

の)。『保育所保育指針解説』には、「主体」が71か所登場し、その内「主体性」となっているものが10か所あった。

解説書まで含めれば、頻出語と考えると良いだろうが、保育指針にも解説書にも、その説明や定義はされていない。では、「主体性」とは専門用語ではなく一般用語、つまり国語辞典に載っている意味で解釈して良いということなのだろうか。

手近な国語辞典によれば、基本的な主体性の意味は「自分で判断して行動する」ということである。私たちの素朴なイメージともそれほど離れていない。では、なぜ保育で実際に子どもたちと向き合ったときに、「主体性を尊重するとはどういうことなのだろうか？」と悩んでしまうのだろうか。筆者は、2つの問題がそこにあると考えている。

第一に、「子どもに主体性を期待する」こと自体に矛盾があるといえる。辞書が示すように「自分で判断して行動すること」が主体性であるなら、そのようなことを他人からとやかく言われる筋合いはない。「主体的であれ」と期待されてそれに応えようとする子どもは、「自分で判断」する前に「他者の判断」に従っており、辞書的な意味での主体性から離れてしまうのである。これを「主体性のパラドクス（逆説）」と呼んでおこう。

主体性のパラドクスは、自分に置きかえるとよりリアルである。職場で園長から、「あなたの考えを言って」と言われると、かえって自分の意見を言いにくくなることはないだろうか（実際には、そこに関係性が関わってくるのだが）。「あなたの考えを言え」という直接的な要求は、そもそも「考えを言うか言わないか」という当人の判断に先回りしている。このように、他者に「自分で判断して行動すること」（＝主体性）を期待するというのは、矛盾的な構図をもっている。

「主体性」が保育を難しくする第二の理由は、私たちの相手が「乳幼児」だからである。国語辞典には、「発達」の視点がない。国語辞典の編纂者は、「乳児にとっての主体性とは？」と、考えもしないだろう。保育では、そこを考えざるを得ないところに、難しさがある。

保育所保育指針では、「0歳では主体性が無いが、2歳では主体性が有る」とは書いていない。したがって、「主体性」は人間の最初から有るものとして、その尊重を求めていると考えられる。しかし、生後2か月の赤ちゃんが「自分で判断して行動」していると実証できるだろうか。「イヤイヤ」をするようになった1歳半の子は、確かに「自分」を出しているようにも見えるが、自分で何かを「判断」しているという自覚はどのくらいあるの

か。3歳児にもなれば、言葉も巧みになり、記憶も自覚され、相手の気持ちにも気づいているように見える。とはいえ、日常のほとんどの行動は、その場の“ノリ”で決まっているようにも思われる。5歳児は、「あー言えば、こう言う」と理屈をこねてくるが、ちょっとしたきっかけや他者の意見に接することで、案外コロリと決定をくつがえす姿もめずらしくない。こうした“ノリ”や“コロリ”は、子どもとの生活の中では忌むべきものというよりも、ありふれたことである。そうした姿は、「主体性」とは対立するものなのだろうか。

もし、「自分で判断して行動する」というような狭く高度な意味で「主体性」を考えてしまうなら、乳幼児の実際の姿の多くは取るに足らない、未熟なもののように見えてしまうかもしれない。もし、無理に「自分で判断させなければ…！」と考えすぎれば、保育が子どもを追い込むようになるかもしれないし、逆に放任的になりすぎて収集がつかなくなってしまうかもしれない。

### （3）放任論と自己決定論の限界

保護者や保育者に、「子どもの主体性を尊重するとはどういうことか？」と質問すると、比較的多い回答が「子どもがしたいようにさせること」というものである。「したいようにさせる」という点に着目して、放任論と呼んでおく。放任論は「自分で判断する」という国語辞書の定義からすると、一見正論に見えるが、実際に「子どもがしたいようにさせる」を徹底するのは容易ではない。子どもに何かを選択させる場面で、「子どもがしたい方」を尊重することはあったとしても、厳密にすべて子ども任せとなれば、大人の役割そのものが消失する。「主体性」を誕生時から考えなければならぬとすれば、やはり放任論は成立しがたい。

もう一つの有力な考え方に、子どもの自己決定を重視する立場がある。自己決定論と呼んでおこう。自己決定論は、放任論とも重なるのだが、とりわけ「自分で決める」ことに重点がある。子どもの権利の視点からも、自己決定権の保障は重要である。しかし、権利としての自己決定権がすべての子どもに存するという理念が、すべての子どもが自分の利益に関わる事柄について、自分だけで判断できる能力を持っていることまで保障するわけではない。自己決定は、大人にとってもたやすいものではないのである。私たちが日々行っている「決定」らしきものも、多くの場合決められたルールの枠内であったり、相手と

の関係を考えて落としどころを探る「調整」の結果であったりする。乳幼児の場合は、その生命と健康を維持するために、大人を中心とした周囲の他者からの働きかけを多く必要としている。

例えば、給食では白米しか食べないという子どももいるだろう。その子どもの姿は、味覚の特性だけでなく、家庭での食経験等も関連するから、保育者はその子の食生活が豊かになるためにどうしたらよいか、様々な角度から考える。食材の見た目を変えてみる、お気に入りの人形と一緒に食べてみる、絵本の読み聞かせや栽培・調理活動との関連を考えてみるなど、環境や活動プロセスをふまえた働きかけがあることで、子どもは自分と食材との関係を変えていくかもしれない。

最終的に、食べるか食べないかを決めるのは子どもであるが、何の働きかけもなければ、ただの放任論であり、極端な自己決定論になってしまう。おそらく重要なのは、すべて子ども任せでも、すべて大人の思い通りでもない、その間を揺れ動きながら、その日その時の落としどころを共に探っていくプロセスの有無である。保育者が色々働きかけてはみたが、結局状況は変わらなかった（白米しか食べなかった）としても、それは最初から全部子どもが決めたことではなく、他者とのやりとりを経た「開かれた自己決定」である。子どもにとって必要な自己決定とは、個人に「閉じた自己決定」ではなく、他者に「開かれた自己決定」であろう。

集団での生活には、傍らに他者がいる。他者は陰に陽に、自己の決定に何らかの作用を及ぼし続けている。そのことを「主体性」のあり方から漏らしてしまうと、「個」と「集団」の対立の樹海に迷い込んでしまう。

#### （４）乳幼児保育のために「主体性」を定義し直す

放任論と自己決定論は、乳幼児が常に他者や環境との関係の中を生きているという事実を見えなくさせる。乳幼児の「主体性」は、その子どもの“中”に閉じ込められているのではなく、その子と他者や環境との“関係”に現れているものだと考えるのである。そこで、筆者は「主体性」を次のように定義（再定義）した<sup>27</sup>。

「主体性とは、その子どもが周囲とのあいだに結んでいる関係の状態である」

主体性とは、個人の属性や資質ではなく、環境や他者との関係の状態である。「関係の状態」であるということは、それがいったい何を意味するのかは自明ではない。「よいこと」かどうかも自明ではない。「関係の状態」は、子どもと生活する者、子どもを知ろうとする者から、読み取られるプロセスを不可欠とする。もちろん、それは単に受け身的に意味が与えられることではなく、子どもの側の発信・応答との共同作業となる。これを「共同の意味生成」と呼ぶとすれば、主体性とは共同生成された意味とも言い換えることができる。他者から読み取られる側面を不可欠とするからこそ、乳児にも主体性があると考えられるし、「主体性がない」子どもはどこにもいないことになる。「主体性がない」ように見えるのは、何らかの経緯により、共同の意味生成が未成立だからである。

生後2か月では、まだ随意運動もほとんどできないが、あやしてもらったり、オムツを替えてもらったり、授乳してもらったりと、赤ちゃんの生活はいわば「してもらう」ことで満たされている。アイコンタクトを取り、あやしてもらうことで、赤ちゃんは自分に注がれた養育者のまなざしを通して、自分がこの世界に受容されていることを感じ取る。表情やまなざし、声などの非言語的手段を通して表現することにより、赤ちゃんは共同の意味生成に参加している。「気持ち悪かったねえ」「気持ちよくなったねえ」と言葉をかけてもらいながらのオムツ交換で、赤ちゃんは自分と排泄物や衣服との関係に気づき、身体を清潔にすることの心地よさを知る。清潔を保つことの心地よさは、大人から赤ちゃんへと一方的に教えることのできるものではなく、赤ちゃん自身が共同の意味生成に参加してはじめて成立する。赤ちゃんは、こうしたプロセスを通して、周囲の環境や人との関係の状態を変容させていく。「関係の状態」（主体性）の変容が、学びであり、発達であると言っても良いだろう。

見守られている、認められている、生活基盤を用意してもらう（清掃や食事など）というように、「してもらう」関係は乳幼児にとって基本的なものである。その中から、自ら環境に働きかけることによって得られる新しい関係の状態が生まれていく。具体的な子どもの姿で言えば、探索活動であり、他の子どもへの興味や関わりである。その関係の持ち方は、「してもらう」に対して、「する」と言えるものであり、私たちが一般に子どもの主体性としてイメージする姿と重なる<sup>28</sup>。しかし、何かを「する」ことが即座に主体性を意味するわけではない。繰り返しになるが、主体性は単に目に見える行為自体ではなく、その子どもはいま何とどのような関係を結んでいるのか、結ぼうとしているのかを読み取る

うとする者だけに見えてくる意味であり、その意味は子どもと共同生成されるものである。少し具体的な例を挙げてみよう。

「ともくん（1歳11か月）は園庭で、長い柄のついたプラスチック製のスコップを地面に叩きつけていたので、保育者が「そんな乱暴するとシャベルが壊れちゃうからやめなさい」と注意したのですが、彼は言うことを聞こうともせず繰り返していました。しばらくすると彼はコンビカーに乗り、スコップを後ろに乗せて移動し、ほかのところでもまたパシッ、パシッとスコップを地面に叩きつける行為を始めました。その様子をずっと見ていた私（保育者）は、「はっ」とし、ともくんのところに行って「ともくん、お父さんになって工事のお仕事をしていたんだ」と言うと、とてもうれしそうにうなずき、にっこり笑いました」<sup>29</sup>

ともくんの行為は、スコップで「パシッ、パシッ」と地面を叩くというものである。当初、保育者はそれを「叩きつける」と表現し、「乱暴」と捉え、やめさせるべき行為として（一方的に）意味づけていた。こうしたともくんの行為が「主体性」の現われかと問われたら、当の保育者も悩むだろう。しかし、ともくんの様子をつぶさに見ていた保育者は、「はっ」とし、その瞬間、「お父さんになって工事のお仕事をしている」姿として仮説が更新され、ともくんのしぐさと表情から共同の意味生成に至っている。そうすると、ともくんの姿は「主体性」を帯びて保育者に迫ってくる。ともくんは、「乱暴」をしていたのではなく、父親と、父親の仕事と、そして仕事で使われる道具たちと、じつに意味のある関係性を生きようとしていたのである。

もし、保育者が、最後までともくんの行為を「乱暴」で、スコップを壊すようなものとして意味づけていたなら、周囲の子どもたちは、ともくんを怖がったり、「わるいこと」をする人だと認識するようになるかもしれない。そうすると、ともくんの居心地が悪くなり、ともくんと他児との関係を遠ざけてしまうかもしれない。逆に、ともくんのふるまいを少し「怖い」ものだと感じていた他児がいたとしても、「お父さんになって工事のお仕事をしている」姿だと意味を共有できれば、自分たちも知っているあの工事の仕事（大きな音や震動など少し怖い、力強くて頼りがいのありそうなもの）を、ともくんはやっているのだと、興味を持つかもしれない。そこに、ともくんと他児との新しいつながりが生まれる契機がある。

事例の中の保育者が、「はっ」として意味を更新できた背景には、その園や保育者が日ごろから子どもの家庭背景や保護者との交流を重ねてきたことがあるだろう。「主体性」は子どもに内在しているものではなく、周囲の環境や他者との関係の状態に潜在しており、子どもの権利を尊重しようとする人（大人）との共同の意味生成があってはじめて、その輪郭を形づくる。子どもの主体性を尊重した保育を進めるには、その子どもの具体的な生活環境や保護者・家族などの人的ネットワークのあり様を、ある程度知っている必要がある。ここに、保育（教育）が、家族・保護者および地域社会とのコミュニケーションを不可欠としている理由の一つがある。

#### （５）「関係の状態」に関与する保育者

「主体性」を「関係の状態」とする定義は、国語辞典における「自分で判断して行動すること」という潔い説明に比べると、じつにつかみどころがないように感じられる。しかし、子どもを表現する言葉に、確定的な意味を与えること、なかんずく理想的な姿を当てはめることは、子どもの能動的権利（網野の第 3、第 4 段階）を侵害する危険性をはらんでいる。

臨床心理学者の河合隼雄は、日本人の文化的自己像を「いい子アイデンティティ」と呼んだ<sup>30</sup>。あまり自己主張せず、他者からの期待を察して応えようとし、誰からも愛されたいと願う日本人の共同体において、「主体性」という語は、「優等生」の代理語のような響きを持つ。「主体性」を「優等生」（よきもの）の軛くびきから解放するためには、その言葉自体が即座に価値的ニュアンスを持たないように、意味のゆらぎの中に置きとどめる工夫が必要だと考えるのである。そして、「関係の状態」だからこそ、そこに保育者が関与する“隙”を担保することができる。もし、「主体性」を個人に貼りついた属性や資質としてしまうなら、それ自体を他者がどうこうできる話ではなくなり、「ただ待つ」しか手が無くなってしまう。保育者は、子どもを直接変えることはできないが、子どもと環境との関係に関わっていくことはできる。

「ユウ（4 歳）が泥の塊を持ち、うれしそうに木に投げています。その傍らに「泥がかかって嫌だった」と顔に泥を付けて泣くシホ（4 歳）。どうやらユウの投げた泥が、たまたま通りかかったシホにぶつかってしまったようです。保育者がユウに近づき「ユウの投げた泥がシホちゃん

にあたってしまったよ」と伝えると困った顔になり、元気がない声で「うん」。保育者「今度よく見て投げようね」、ユウ「うん」……。その後、ユウは、シホの泥を取るのを手伝い「もうやんないでよ」と言われて「わかった」と元気がない声で答えるのでした。

そこで、泥投げができそうな場所を選び「ユウくんこっちで泥投げやる?」と誘うとニコニコです。その前に、距離を変えて線を3本引きました。「好きなところから投げるんだよ」と言うので大喜び。それを見てシホも仲間に入ってきました。二人の遊びに仲間が増え、10人を超える子どもで泥投げです。畑の隅にあるシートに当たって「まあまあだね」と言ったのが「ママだね」と聞こえたらしく、「今度はママに向かってなげる」とユウは、大喜びでした<sup>31</sup>

「泥投げ」と題された事例であるが、保育者は、泥を投げるというあそびの中で、ユウがどこに「おもしろさ」を感じているかを読み取ろうとしていた。この事例について、筆者は当の保育者から背景も含めて教えてもらったことがあるので、情報を補足しながら考察してみたい。

ユウは、4歳児からこの園に入ってきたそうだ。当初は好きなあそびが見つからず、他児との関わりも薄かった。何となく環境をふらふらとする生活の中で、彼がはじめて興味を示したのが泥であった。やがて、泥の塊を持って園庭の色々な所に投げるあそびをはじめた。園舎の壁にも投げていたようだから、そのような行為を黙認しているだけなら、放任論でしかない。ここは想像だが、当の保育者は、このようなあそびを誰でもそのまま認めるわけではないのだろう。他に活動の選択肢を持っている相手なら、場合によっては違う活動のあり方を促したかもしれない。しかし、ユウのいまにとっては、この泥投げが必要なあそびだと分かっていた。

どちらにとっても不幸なことに、ユウの投げた泥がシホに当たってしまった。これは故意ではなく、事故だったようだ。保育者は状況を確認しながら（謝ることを促しているわけではない点も見どころ）、ユウと一緒にシホの服についた泥を取り、子ども同士のやりとりがあつて、その場は収まった。だが、ユウの元気がない声が気になり、泥投げの継続を提案したのである。他児にぶつからないような広い場所に連れていき、保育者は「好きなところから投げるんだよ」と、ユウの足元に三本の線を引いた。保育者は、なぜこのような関りをしたのだろうか。

ユウは、発達に凸凹としたところがあった。入園後、他児のあそびに興味を持ち、関わ

ろうとするが、距離の詰め方が急すぎて、他児に疎まれていたようだ。こう述べると、いわゆる社会性の課題のように思ってしまうが、保育者は、彼が色々なところに身体をぶつけながら歩いたりしている様子も見ていた。自分と、身のまわりの環境との距離感をつかむところに苦労しているのがユウであった。だから、泥投げのあそびをはじめたユウを、保育者はすごいと感じていた。感覚統合を促す自然物との関わりを選んでいるだけでなく、ユウは的をしっかり定めて、距離感を確かめながら投げようとしていたのである（その意味では、事例のタイトルは「的当て」でも良かったかもしれない）。

シホとの事故があっても、泥投げを続ける提案をした背景には、こうした<sup>プロセス</sup>経緯があった。だが、広い場所でやろうとすると、的らしいものがないということに保育者は気づいていた。ゆえに、目先に代えて、足元に的（めあて）を持ってきて、ユウに促したのである。単に「泥を投げるあそび」として外形的にしかユウと環境との関係をとらえていなければ、泥投げは継続できたとしても、肝心の「おもしろさ」は失われてしまったかもしれない。当の保育者の関与は、単にユウに対するものではなく、ユウと泥と園庭との関係の状態が特定の「おもしろさ」を維持・発展できるようにするものであった。そして、この、ユウにとっての「最善の利益」を保障しようとする関与が、結果的に、ユウと他児とがつながる契機となっている。集団に個人を適応させるのではなく、誰かのあそびの「おもしろさ」を追求することによって、そのあそび（おもしろさ）が、子ども同士をつないでいくという、一つの原理が実践された本事例であろう。

#### （6）「待つ」関与と「言葉主義」の関与

「関係の状態」に関与すると言ったとき、それは必ずしも泥投げの事例のように保育者が何かを提案したり、具体的な環境構成を行うことだけを意味するわけではない。「待つ」こともまた、その一様態である。次の事例は、3歳頃の子どもたちの関係の創られ方を教えてくれる。

「いつものようにAちゃん、Bちゃんがままごとをしているところにいき、入りたそうに様子を見ていたMくん。口が達者な女兒二人に、さんざん邪魔あつかいされていました。どうするか見ていると、Mくんが突然「ニャア」と鳴きました。すると、Aちゃん、Bちゃんは「あらネコちゃん、ごはんがほしいの？ いまあげるからね」とままごとの食べ物をさし出し、Mくんはそのまま

ごとに入ることができたのです」<sup>32</sup>

「ニャア」と題された3歳児クラスの事例であるが、記録した保育者にはある意図があった。これまで、2歳児や3歳児の保育を重ねる中で、気になっていたことがあった。それは、子どもたちに〈いれてーいいよ〉〈かしてーいいよ〉などのパターン化された言葉を教えることだった。

片言の言葉から、子ども同士でおしゃべりができるまでに育ってくるこの時期というのは、驚くほど適切に状況や気持ちを言葉で表現することもあれば、大人の理屈ではよく理解できない不思議なコミュニケーションで仲直りしてしまったりする場面もある。特に、後者のような場面に、大人が忘れてしまった柔軟な他者・世界とのつながり方があるように感じていた。それに対して、集団生活に適応させるために（そしてしばしば保育者が統制しやすくなるために）、〈いれてーいいよ〉のようなパターン化された用法を与えることが、子どもたちの柔軟な関係づくりを阻害してしまうのではないかと、その保育者は考えていた。

シャイなMくんが、仲間に入れてほしいのになかなか言葉がでない様子を見て、保育者はどのように関わろうか揺れていた。しかし、安易に便利な言葉を与えることはしかなかった。その日もMくんは、口達者なAちゃんとBちゃんに邪魔扱いされながらも、もじもじとあそびの傍らに立っていた。他の子に関わりながらどうするか見ていると、突然Mくんの口から「ニャア」が出たのである。「いれて」では、おそらく女兒たちの心は動かなかっただろう。そして、保育者が「ニャア」を教えることもできない。「ニャア」は、意味の定まった「言葉」ではなく、Mくんの願いや感情の揺れの間から発せられた「声」というしかない。その「声」を、二人の女兒が見事に「聴き取った」ことになる。そして、「ニャア」の響きにはユーモアがある。

教育学者の加藤繁美は、保育者が子どもの「声」を聴き取れなくなる理由の一つに、「言葉主義」があるとした<sup>33</sup>。何かトラブルがあったとき、保育の場ではしばしば次のようなやりとりが行われる。

保育者「なんで友だちの積み木を壊しちゃったの？」

子ども「・・・」

保育者「〇〇ちゃんもやりたかったの？」

子ども「うん」

保育者「そっか、やりたかったんだね。でも、一緒にやりたいときは“いれて”って言うね」

子ども「いれてっていう」

保育者「今度からそうしようね」

子ども「うん！」

加藤は、このように子どもを言葉で統制しようとすることを「言葉主義」と呼び、このような関りでは、子どもは自分でその言葉を獲得しているわけではないので、自分自身をコントロールする力に転化しないとした。言葉主義の問題は、単に自己コントロールに機能しないだけでなく、言語習得期の子どもの言葉を形式化してしまい、言葉の自由度やユニークネスを削いでしまい、ひいては「子どもの声」を封殺してしまう点にあるだろう。言葉は、人間の認識や思考を自由にする面もあれば、考え方を縛り、パターン化させてしまうこともある。〈かして〉と言われて、反射的に〈いいよ〉と言ってしまう。まだ自分が使いたかったとしても、言葉が先に立ってしまうことがある。パターン化された〈かしてーいいよ〉の世界では、〈かして〉は〈いいよ〉を発動させるスイッチのような強制力を持ちうる。行動をある方向に強制する言葉は、ユーモアを欠落させる。行き過ぎた言葉主義の保育からは、Mくんのような「ニャア」という声は発せられることも、聴き取られることもないかもしれない。

「待つ」ことは、実に難しい。「放任」との違いも見えにくい。しかし、子どもへの影響は大きくちがう。実際はケースバイケースであり、子どもによっても場面によっても何をどのくらい「待つ」べきかは変わってくるだろう。そして、「待つ」ことの結果は、予め定まっていない。しかし、Mくんの担任で考えてみると、「待つ」ことを支える確かな背景がある。まず、多くの現場では自明になっている〈いれてーいいよ〉に対して疑問を持っている。それは、2・3歳頃の子どもの姿や言葉の世界について、その不思議さを含めて好奇心をもって見てきたことが関わっている。そして、人と人がどうつながるのか、その様々なあり方にも関心を寄せてきたことが想像される。それらは、発達を学ぶことも含むだろうが、もっと広い視野で、言葉とは何か、人間関係と何か、ユーモアとは何

か、といったことを考えたり、保育者同士で語り合ったりしている中で身についていく、仮説生成力のようなものだと思われる。「待つ」は、「ただ待つ」のではなく、「経緯や周辺状況から、様々な可能性を予想しながら待つ」という能動的な構えであるときに、「関係の状態」に、つまり子どもの主体性に、関与するものとなるのであろう。

### 3. 保育実践の役割としての「つながり」の形成

#### （1）人間関係フィルターと道徳的まなざし

本報告書に先立つ中間報告において、筆者は、保育集団発達論の構築のためには「人間関係フィルター」<sup>34</sup>を自覚し、乗り越えることが必要であると述べた。人間関係フィルターとは、子どもの姿や出来事に対して、第一次的に「人間関係の物語」として意味づけようとしてしまう心の習慣のことである。これは日本社会に広く深く沁み込んだ心性であると考えられるが、保育ではそれが顕著に現れているのではないか。中間報告で、筆者は以下のような例を挙げて説明した。

「花壇の花に関心を持った2歳児が、美しさに心惹かれて、いくつも摘んでしまうことがある。それを、嬉しそうに「ほら!」と見せてくれたとき、応答に一抹の葛藤をおぼえる保育者も少なくないだろう。子どもの好奇心や花に魅せられた気持ちは大切にしたい、でも、育てている花をむやみに摘んでしまうことをどう考えればよいのだろうか…。この葛藤は、ある種の道徳的な課題が前面に出たことによるものであろう。「して良いことと悪いこと」の分別を、いつどのように伝えるべきかの悩みである。

行為や出来事を、道徳的事態として受け止めようとするのは、日本社会に広く浸透した認識-感情的習慣であろう。その背後には、「まわりの人にどう思われるか」や「受け持ちのすべての子には同じように対応しなければならないから、その基準をどこにどう持つべきか」という、集団規範がある。しかし、善悪の判断というものは、一義的には決まらない。同じ2歳児クラスの子どもでも、何をどのように理解できるかは、個人差が大きい。草花への関わり方も、園庭の花壇と雑木林では変わってくるだろう。散歩の途中で、子どもたちに「これ取っていきな」と、自分が育てた花や果実を摘ませてくれるおじいさんもいる。入園後、なかなか自己表現の見えにくかった子が、はじめて関心を持ったのがその花だった場合と、他のあそびの選択肢を持っている子の場合では、応答の仕方が変わるのはむしろ自然である。善悪の判断

は、状況や文脈、関係性によって変動する。多くの場合、そこに一貫した方針を決めることは困難であるし、妥当ともいえない。その都度、状況や相手に合わせて、落としどころを探るしかない。

では、花を摘んだ2歳児への、別の角度からの応答はどうだろうか？ それは、単に「気持ち」への応答ではなく、その子と花との関係性を主題とするものである。花の特徴、どこにどのように咲いているか、花のまわりの環境、類似の花、花にとまる蝶や蜂、枯れるとどうなるか、など、その子が花を通してできる経験が数多くある。意図的にせよ偶然にせよ、何かと関係を持つことを、私は「つながり」と考えてみたいと思う。そして、その「つながり」を豊かにするとなみが、保育の中心課題であり役割であると考えている。「つながり」を豊かにしようとする志向性は、おのずと「個人の尊重」を前提とし、また結果としてそうなっていくだろう<sup>35</sup>

保育所保育指針等に示される保育内容5領域は、いずれも軽重無く乳幼児に必要な経験と配慮事項が整理されている。しかし、調査によれば、日本の保育者にとって、最も関心が高いのが「人間関係」である<sup>36</sup>。逆に、「環境」と「表現」への関心は相対的に低いようである。もっとも、保育内容としての人間関係に関心が高いというよりも、あらゆる事柄について、人間関係を軸にして意味づけたり、課題を人間関係に求めたりするという、ある種の心の習慣（バイアス）があるのではと考え、これを人間関係フィルターと呼んだ。

人間関係を重視するというのは、日本社会はもちろん、国際的な視野からも、決して不合理なことではない。ただ、上記の「いい子アイデンティティ」に見るように、日本の社会的文脈では人間関係フィルターが「道徳的まなざし」を強化する傾向があるように思われる。つまり、子どもの姿や出来事について、「それはよいことか、よくないことか」という尺度が先立ってしまいがちではないかということ、そのことが、子どもが周囲との関係（つながり）をつくっていかうとする際に、抑制的に機能していないかという問題である。

## （2）創造的逸脱

子どもが何かとの関係を深めていこうとするとき、そこには大人から見て「よい」ことだけがあるのではなく、むしろ、様々な試みをするからこそその「逸脱」がある。「逸脱」は、それが過ぎれば環境や他者との関係を壊すかもしれないが、ある範囲に収まるとき、

逆に関係を深くし、子どもの視野を広げる原動力になる。いわば「創造的逸脱」である。創造的逸脱は、子どもだけの世界で現れることもあるが、保育の場では、社会的諸価値の体現者でもある大人、つまり保育者が関わってこそ本来のものとなることが多いのではないか。中間報告で挙げた2歳児と花の例もそこに関わってくるが、以下のエピソードも興味深いものである。

「たっちゃんは一歳を過ぎて保育所に来た。夏のある日、たっちゃん（一歳四ヶ月）は、虫かごにいれてもらったモンシロチョウのとりこになった。食事のとき、虫かごを手放さないで、彼のいすにかけておいてあげる。おひるねのときは布団のなかにもちこむ。起きてからは、庭にでてヤギにみせる。ヤギが近づくと虫かごを遠ざけておこったりする。夕方、チョウは持ち帰られてしまった。家では、お風呂にまでもっていったそうだ。翌日から、保育所にくると網と虫かごを持ってチョウやトンボを追いかけるようになった。「つまいてよう」（つかまえてよう）という、おばちゃんが相手をしてくれる。かごいっぱいにしては、大事そうにしてかかえている。こうして彼は、「チョッチョ、チョッチョ」といいはじめた。そして、部屋に入ると決まって一冊の絵本を取り出すようになった。『十四匹のピクニック』というネズミたちのお話だが、チョウ、トンボ、カエルなどが野の花とともに描かれている。読んでもらっていてチョウのところへくると立ち上がってはげしく突進してくる。ページを先へ進めようとする、私の手を払いのけて、先へ進んじやだめと意思表示するので、この本の読み聞かせは彼がいるかぎり中断するのであった。ある日、絵本のあるページをめぐって、たっちゃん（一歳四ヶ月）とけいすけ君（二歳二ヶ月）とで論争がおこった。小川にかかる橋の下でトンボやカエルがあそんでいる。たっちゃんがトンボを指差し『チョッチョ』という。けいすけ君は『オンボ』という。『チョッチョ』『オンボ』『チョッチョ』『オンボ』との論争は絵本の取り合いに発展し、一瞬にして破れてしまった。しかし、一歳数ヶ月にしてからだ中の神経を集中させ、チョウと出会い、ことばを身につけていく過程に私は心をうたれた」<sup>37</sup>

このエピソードを、「道徳的まなざし」から意味づけようとすれば、たっちゃんのもっていることはどれも否定的に見えてしまうかもしれない。しかし、虫という環境との新しい関係を必死につくろうとしているのは間違いない。事例の保育者は、様々思うところがありつつも、たっちゃんと虫の関係を肯定し、その関係の状態に関与していこうとしてい

る。そのことが、虫網や虫かごという道具の存在に気づかせ、絵本との出会いを生み、他児との言葉による“論争”を勃発させている。保育者が「心をうたれた」のは、たっちゃんが虫との関係の中から、全身全霊で生きた言葉を身につけていくプロセスに伴走しているゆえの共感・共鳴があるからだろう。

いま一つ、半世紀以上前の指摘にも耳を傾けておきたい。取り上げるのは、長くお茶の水女子大学で発達心理学の教鞭を執った藤永保（1926-2016）の『幼児の心理と教育』

（1967年、フレーベル館）である。藤永は、本書の中で、当時の幼稚園教育が家庭教育と役割逆転していると指摘している。彼が考えるところの家庭の本来の役割である道德教育や情操教育を、幼稚園が積極的に肩代わりしていることに疑問を呈している。しかも、情操教育として何をその中身とし方法としているのかが曖昧であり、徳目主義的な道德教育も、科学的な発達心理学に基づけばそもそも幼児期にはふさわしくない、と藤永は批判する。当時の幼稚園は、結果的に「ムード的放任主義」になってしまっており、「伝統的な日本の児童観をひたすら守っていかうとしているように見える」と手厳しい。道德教育に関わる下りで、藤永は次のようなエピソードを紹介している。

「こんな話をきいたことがあります。ある幼稚園で、庭にガマガエルがでてきました。それを、子どもたちがよってたかって殺してしまいました。先生は、びっくりしました。逃げる子どもたちを集めて、ガマガエルのお墓をつくってやり、そのまえに並ばせて、もう決して殺さないことを誓わせたのだそうです。子どもたちは、心から後悔しているように見え、殺さないことを誓いました。／当事者の先生は、道德教育あるいは情操教育が成功した一例として、この話を紹介していただけるのだと思います。その教育熱心さには、敬意を表さなければなりません。けれども、私の筋からすると、何かとんでもない誤りが犯されているような気がしないでもないのです。／この先生は、殺したという結果だけを重視して、子どもたちの動機や意図については、何の関心も払いませんでした。その結果、ピアジェのいう客観的責任を、子どもたちにおしつけるだけになったのではないのでしょうか。そうして、幼児にはふさわしからぬ厳しい罪意識だけをうえつけてしまったような気がします。／もし、絶対に殺してはいけないという徳目をおしつけるつもりなら、別の事態のとき、どう教えたらよいでしょう。たとえば、カヤハエがでてきたときは、殺すのでしょうか、殺さないのでしょうか。ハムはどうやってつくるのかきかれたら、何とって答えるのでしょうか。／生命尊重という題目は、簡単なようにみえて、案外複雑なニュア

ンスを含んでいます。殺すべきか殺さざるべきか、これはまさに道徳判断であり、考えようによっては、非常に難しい問題です。算数の計算のようなものは一見幼児には困難のようにみえるのですが、答がひとつとおりに決まっているというだけでも、いまの問題よりははるかに簡単です。これに対し、生命尊重という道徳判断は、少なくとも幼稚園段階の子どもには、とうてい消化できない問題です。／そんなことを教えようと思うまえに、もっと冷静に考えてみるべきことがありました。子どもたちは、なぜ、ガマガエルを殺したのでしょうか。ただ、いじめたり、殺すのが面白くて殺したのでしょうか。前後の状況からみて、そんなことはありえないように思います。／彼らは、みなれないガマガエルの不気味な姿をみて恐ろしかったのでしょうか。あるいは、これは有害だと思いこみ、殺さなければと思ったのかもしれませんが。殺すことは、自己防衛や未熟な正義感の現われだったように思います。そうだとすると、皮肉なことに、この場面は、道徳教育ではなくて、おとなの正義感と子どもの正義感との相剋だったのです。そうして、子どもの正義感には、誤ってはいるにしても、はるかに自然なものです。一方、おとなは、絶対に殺してはいけないと説くことによって自ら偽善者となり、子どもにもそれを強制していることに気づきません。／私なら、むしろ、ガマガエルは一見気味が悪いけれど、何も害はないことを教えるでしょう。雨が降ると庭にでてくること、悪い虫をとってくれることなども説明します。こうして、ガマガエルは悪者ではなく、より身近なものであることが理解されるならば、やがて相互性の視点はガマガエルのうえにも移されるようになり、やたらには殺さない気持ちが内側から芽生えることになるでしょう。生命尊重の判断は、その生命の理解という過程から、離れたものではありません」

このような場面は、現代の保育現場でもありふれた典型的なものではないだろうか。藤永は、幼稚園教育は道徳や情操ではなく、言語や数、科学に関わる内容をもっと重視すべきだという立場だった。道徳や情操は家庭で、という認識については、当時の時代状況と現代では多少なりとも疑問を生じるかもしれない。しかし、子どもたちの「逸脱」に対して、徳目的に善悪を説く前に、相手であるガマガエルについて考え、知ることこそ促そうという藤永の言葉は、人間関係フィルター（道徳的まなざし）への偏重を予防するメッセージでもあろう。

### （3）「つながり」の形成：集団観を広げる

乳幼児にとって、「主体性」とはその子どもが周囲とのあいだに結んでいる「関係の状態」である。「関係の状態」は、他者（しばしば大人）からの読み取りを必要としており、子どもとの共同の意味生成によって輪郭を与えられる。読み取り、意味づけを行う際、気をつけることは「人間関係フィルター」が濃すぎないかどうかであった。それを適度に中和して、人間関係以外の物事に目を向けていくことで、子どもと何かとの関係の状態に関与していく。それによって、子どもが周囲の環境や他者とのあいだに、新しい関係の状態、あるいは「つながり」をつくりだしていく過程につき合っていく。

この時、子どもたちの「集団」が発達していくとは、単に人数規模が増大することであるとか、目的共有や役割分担といった、旧来の発達心理学で「集団あそび」や「仲間関係」の発達として段階的に理解されてきた側面だけでなく、園の内外の様々なモノやコト、シクミなどとの「つながり」を広げていくところにも目を向ける必要があるのではないだろうか。それは、人間関係フィルターを中和する意味とともに、保育環境を協働的に豊かにしていくこと、ひいては、子ども自身が構成員として所属する<sup>コミュニティ</sup>共同体に参加し、貢献することにつながっていくと考えるためである。生活の場そのものを協働で耕すという経験は、現代の子どもたちから最も遠ざけられているものであり、それは保護者にも当てはまる。

本研究を進める最中の2023年9月に、ニュージーランドの保育・幼児教育施設を視察する機会に恵まれた。その中で、オークランド市の公立幼稚園であるパクランガ・バプテスト幼稚園（Pakuranga Baptist Kindergarten）を訪問した際、園長のJacqui Lees氏から“場所に根ざした教育”（Place-Based Education）という概念を教えてもらった。ニュージーランドは、先住民族のマオリとヨーロッパ系の白人（パケハ）の二文化を中心に構成される多民族国家である。2018年の国勢調査では、調査対象者の27%以上がニュージーランド生まれではなかった。そうした中で、子どもたちが自分のルーツ（エスニック・アイデンティティ）について知っていくことを重視しながらも、同じ場所で生活する者同士として、保育の場とその周辺で起こることに子どもたちが関心を寄せ、他人事ではなく、自分たち自身の問題として参画していくことを重視している。

教育学者の塩崎美穂によれば<sup>38</sup>、“場所に根ざした教育（学）”という思想は、ユネスコによる「共に未来を再考する：教育のための新しい社会契約」（Reimagining Our Futures

Together : a new social contract for education) という 2021 年に発行された報告書の背景となっている。ユネスコ報告書の基礎研究であるコモン・ワールド・リサーチ・コレクションの「世界の一部になることを学ぶ (Initiative Learning to become with the world)」(2020) では、2050 年以降の未来を見据えた 7 つの教育ビジョンを掲げている。ここで特に取り上げておきたいビジョンに、以下の 3 つがある<sup>39</sup>。(各ビジョンの番号は原著で付されていたとおり)

2. 人間が単なる社会的存在ではなく生態学的存在であることが認識され、「自然」科学と「社会」科学の境界がなくなり、すべてのカリキュラムと教育学が環境に基づくものになっている。
3. 人間を生態系の中での例外とみなさず、行為主体とは、関係的であり、集団的に分かちあわれるものであり、人間以外のものが含まれていることを教えている。
4. 個人に照準する発達枠組みで人を捉えず、集団的な構えや、共生的で修復的な人間関係および人間以外のものとの関係を促進している。

人類の諸活動により（人類の中でも環境へのインパクトには歴然とした差が存在するものの）、深刻な地球環境の破壊が進行している。問題の根幹には、私たちが人間だけを特別視する人間中心主義（ヒューマニズム）の思想があると、教育学者の宮澤康人はかねて説いていた<sup>40</sup>。「集団」ないし「保育集団」の発達を考えると、そこに人間だけを含める発想をまず改める必要があるのではないか。子どもと保育者はもちろん、保護者や地域の人びとも含めて、自分たちの身近で起こっている様々な現象や問題に関与し参画することが、自分たちは特権的な存在ではなく場所（place）あるいは世界（world）の一部であるということ学ぶことにつながる。

パ克蘭ガ幼稚園で、Lees 園長は次のようなエピソードを紹介してくれた。子どもたちが散歩の際に、木陰で休憩させてくれる大きな木があり、その木のことが子どもたちは大好きだった。ある日、道路拡張工事のためにその木が切り倒されてしまうという話が聴こえてきた。子どもたちは、市の担当課に「木を切らないでほしい」と抗議した。その訴えをきいた役所の大人たちは、協議を行い、道路拡張工事そのものは止めることができないが、子どもたちの木を切り倒す計画は変更し、子どもたちの散歩範囲の別の場所に移植す

ると伝えた。子どもたちは喜び、今も散歩のときはその木の下で休憩することができるのだ、と。この活動は、プロジェクトとしての意味ももち、自分たちの園と町と木の様子が、園舎内の高い所に畳1畳半ほどの大きな共同画となって飾られていた。なお、ニュージーランドは5歳の誕生日が来ると小学校に上がることができるので、幼稚園に在籍している子どもの多くは生活年齢で3~4歳の小さな子どもたちなのである。

日本とニュージーランドの幼児教育の比較研究を行った文化人類学者の Rachael Burke 氏は、「ローカルとはどういうことか」という筆者の質問に対して、「一つは民族的なルーツや土地に関わることだけれど、もう一つはいま目の前で起こっていることに関わっていくということね」と答えた。そして、日本で子育ての経験もある Burke 氏は、「日本では、場所によって桜が咲く季節も違うし、桜がない地域もあるのに、同じような時期に“さくら さくら ♪”と歌っているわよね」と微笑んだ。

“場所に根ざした教育”は、地球規模の環境破壊という途方もない難題に立ち向かっていくために、目の前の出来事と自分のルーツを一番大事にせよと説いている。目の前にあるのは、人間関係だけでなく、むしろ無数の自然物や伝承された文化財である。「保育集団」を考える際には、単に人間関係を問題にするのではなく、子どもが周囲の環境とどのような関係の状態にあるか、その意味を共同生成し、関係の状態に働きかけていくことで、モノやコト、シクミなどとの新しい「つながり」を形成していく視点が不可欠であると考えられる。それは、2050年以降の未来を見据えた時に、より一層リアリティを持って迫ってくる。

## 小括

本研究課題の委託の契機となった拙著『保育的発達論のはじまり』（2019年、ひとなる書房）は、サブタイトルを「個人を尊重しつつ、『つながり』を育むいとなみへ」としていた。「つながり」とは、人と人の絆も含むが、むしろ重点は人以外の環境との関わりを深めていくところにある。それは、人間関係を軽視しているからではなく、人間関係フィルターが道徳的に作動しやすい私たちの文化的土壌を考えてのことであり、また、子どもはそもそも人以外の生物や山川草木と自分（人）とを、大人のように区別していないということもある。

人間以外も含む「保育集団」の最小単位は、2人ではなく、「1人と何か」である。上で

取り上げた泥投げのユウのように、「ユウと泥の塊」は、その後の「保育集団」の可能態といえる。人間について学ぶために、人間と関わることだけが道ではなく、生物との関りを通して、また、鉱物などの無機物の性質を探究することを通して、地球に存在するもの同士としての何らかの共通性を見出しうるかもしれない。そして、子どもは、どんなことであっても追究しているうちに、自ずと他者ともつながってしまうのではないか。

「保育集団」の発達には、その変化に何らかのパターンがあるかもしれない。しかし、それを段階として、レベルの低いものから高いものへと分けてしまうと、到達点から子どもの「いま」を見てしまいがちになる。こうした見方は、完全には排除できないかもしれないが、子どもの姿に別の可能性や意味づけを行う柔軟性を削ぐかもしれないので、自覚が求められよう。「保育集団」の発達とは、それを構成する人、モノ、コト、シクミのつながら（関係の状態）が、ゆらぎながら、新しい状態を探して動き続けていることそのものであり、保育者の仕事は、自分自身も含むその関係の状態に関与しながら、子どもとともに共同の意味生成を行うことだろう。

保育の中で起こった出来事の意味は、現在進行形では鮮明ではないことも多く、他者に語ったり、他者の気づきをフィードバックしてもらいながら、事後的にふり返るプロセスを不可欠とする。したがって、保育現場において、立ち話などのインフォーマルな機会や、フォーマルな園内研修の機会が保障されているかどうか重要であり、そこでどのように語り合うことができるかといった場づくりやファシリテーションのあり方も問題になる。

## 第2部 調査研究編

第2部では、先の理論研究編での分析・考察へとつながっていった調査研究について、あらためて整理する。調査研究は、保育現場で働く保育者や管理職へのヒアリング（インタビュー）と、オンライン方式によるアンケートによって行った。

### 1. ヒアリング調査

#### (1) 予備調査

予備調査の目的は、本調査に向けてヒアリングの目的と質問項目の焦点を絞っていくことであった。しかし、新型コロナウイルス感染拡大が収束せず、予定していた実地でのヒアリングはあきらめざるを得なかった。2021年9月～11月にかけて、委託研究のサポートをしていただいていた島本一男氏が園長を務める諏訪保育園（東京）について、島本氏と本園（2歳児～5歳児）のリーダー5名の保育者に対してオンラインでのヒアリングを行った。なお、新型コロナウイルス感染拡大の第6波が明確な収束トレンドに入った2022年6月に、諏訪保育園を訪問することができ、分園の午後の乳児保育の視察を行い、島本氏への追加のヒアリングを行った。このほか、諏訪保育園の「園だより」を参照させていただき、情報を補った。これら予備調査のヒアリングから、以下の内容が整理された。

- ① 子どもに対する接し方や集団のあり方には、地域における子ども観や子育て観との関連が重要なオリエンテーション（方向づけ）を与えている。当該園では、子どもへの厳しいしつけ意識が、地域と保育園とのあいだで共鳴的に醸成されていた状況から、子どもの人権に関する学習を中心に据えた保育改革を通じて、分園の0～1歳児については担当制やグループ制による個別応答性の高い保育を行うようにし、その積み重ねから本園の2歳児以降の子どもの個々の安定と、個を承認し合う集団性への発展に寄与していることが示唆された。
- ② 子どもを甘やかしてはならない、〇歳はこれができる当たり前といった“しつけ意識”の反面、子どもの思い・心を受け止めるということが難しい家庭も多い中、例年のように4歳児が荒れる状況があったが、クラス間を「行き来」しても良いという形に変えたことで、子どもが落ち着いてきた。
- ③ リーダーたちのコメントから、5歳児における愛着（アタッチメント）の重要性の指摘があり、従来乳児保育の視点とみられていた愛着関係が、幼児保育においてもます

まず重要になってきている時代状況が映し出された。

- ④ 保育改革を進めていく中で、日誌を書くようになって、保育者が子どものことを「面白おかしく」語るようになった。子どもについて「発見したこと」「面白いと思ったこと」を語るようになった。子どもについてのおしゃべりがあるかどうかは、保育者同士の関係性に大きな意味がある。
- ⑤ 日誌はそのまま掲示板に貼りだして、保護者にも読んでもらうようにしている。日誌における保育者の「子どもの見方」は、保護者にも気づきを促すようだ。保育者が「何を考えながら」保育をしているのかが伝わるのが大きい。
- ⑥ 新型コロナウイルス感染拡大によって、行事を見直さざるを得なかったが、むしろその中に多くの気づきがあった。特に運動会は、小規模な単位で開催するようにした。それによって、子どもたちに様々な変化があった。子どもたちが互いに見合ったり、教え合ったりする姿がみられるようになった。そこに小さい子がやってくると、いっしょにやることを促す姿も見られるようになった。全体ではなく、クラスごとに開くようにしたことが関わっているのではないか。行事を開催する意味を再考する中で、規模や開き方についても見直した。保育者にとって行事が楽しみになることも重要である。

## （2）本調査

### ①ヒアリングの方法

予備調査を踏まえて、ヒアリングの本調査を以下の要領で実施した。

#### ・目的

子どもの個性と人権を尊重しながら、子ども同士の関係や子どもと環境との関係を育てていくということについての保育現場の認識や課題となることを整理すること。ヒアリングをふまえて、アンケート調査の質問項目を精査すること。

#### ・対象園の選定

調査者が事前情報から、「子どもの個性と人権を尊重しながら、子ども同士の関係や子どもと環境との関係を育てていく」ということについて課題意識を持たれていると考えた園に協力依頼を行った。地域的な違いも考慮し、関東地方の3園（内2園は同法人）、中部地方の1園、沖縄地方の1園の合計5園（A園～E園）を対象とした。5園の内、4園

は認定こども園であり、1園は認可保育所であった。各園のプロフィールを下に整理した。

ヒアリング対象園のプロフィール

	地方	設置形態	定員	職員数	保育形態	地域性	登園時間のピーク	降園時間のピーク
A園	関東	認可	111人	42人	未満児は年齢別、以上児は異年齢	大都市部、専門職保護者多い	9時頃	17時～17時半
B園	関東	認可	157人	70人	未満児は年齢別、以上児は異年齢(午後は年齢別)	郊外住宅地、経済格差ある地域	8時～8時半	17時半～18時
C園	関東	認可	86人	25人	2歳児は年齢別、0-1歳は混合、3歳以上は異年齢	都心のベッドタウン、保護者会社員多い、もとは畑地が多い	8時半～9時	17時～17時半
D園	中部	認可	75人	30人	年齢別を基本	住宅街、もとは田畑が多い、自営業多い	8時半～9時	16時～16時半、17時～17時半
E園*	沖縄	認保	160人	50人	年齢別を基本	郊外の住宅街、保護者会社員多い	8時～8時半	17:45～18時

\*E園の定員は分園30人を入れた合計。職員数も分園の職員も合わせた数。

・ヒアリングの手続き

ヒアリングは、管理職（園長、主任等）および2歳児と5歳児の担任を基本とした。2歳児と5歳児を選定したのは、未満児の最後と以上児の最後に絞ることにより、対象園の保育における共通性と、子どもの発達および保育体制の違いによる力点の違いを知ることができると考えたことによる。なお、実際には異年齢構成など保育の実情に合わせて、ヒアリングに参加する保育者については園の判断に任せた。ヒアリングシートは管理職用と保育者用を分けて用意し、原則として管理職と保育者を別々にヒアリングしたが、状況に応じて一緒に行う場合もあった。ヒアリングに先立って、対象園には依頼文書とともに大まかな質問内容を伝えておいた。

・調査時期

2023年11月～12月

・ヒアリング内容

【管理職】園の概要、地域性、子どもたちの実態、関係性や集団としての育ちについて、職員の特徴、園内研修の状況、実践における職員の裁量

【保育者】子どもたちの実態、保育の流れ、保育の形態と進め方、子どもと環境との関わり、保育者間での交流、行事について、子どもたちの関係性や集団としての育ちについて

②ヒアリングの成果

ヒアリングにあたっては、質的研究法における理論的サンプリングの考え方である「理論的飽和」を援用した。理論的サンプリングとは、広義には「理論を産出するために行うデータ収集のプロセス」と定義され、理論的飽和とは、「研究テーマに関して、文献・面接・取材・自由記述等の様々な媒体、あるいは単一の媒体からカテゴリーを抽出しカードなどの記録媒体に蓄積し、カテゴリーのサンプリングを続けると、ある時点で、研究テーマに直結した新しいカテゴリーに出会わなくなる（たとえば面接しても、あたらしい話があまりでなくなる）」状態をいう<sup>42</sup>。

本研究では、5つの保育現場へのヒアリングを行えたに過ぎないため、理論的飽和に達しているとは言い難いが、「保育集団発達論」を考えるために必要と思われる主要なカテゴリー（視点）は拾えたのではないかと考えている。それは、Ⅰ）保育の進め方と環境に関する視点、Ⅱ）子どもの関係性や集団の育ちに関する視点、Ⅲ）行事のあり方に関する視点、Ⅳ）職員のあり方に関する視点、の4視点である。以下、ヒアリングで語られた内容を要約しながら、列記する。2歳児と5歳児で分けて整理している部分もあるが、あまり厳密な区分ではなく、2歳児の内容は1歳児や3歳児にも通じるものがあり、5歳児の内容は3歳以上児全体に関わるもの、あるいは保育全体に関わるものもあるだろう。

I) 保育の進め方と環境に関する視点

〈主に2歳児に関わる内容〉

- ・小グループでの活動を基本にすることで、一人一人のあそびを保障できる。それによって、子ども同士のつながりもでき、3歳児以降の友だちとのあそびへの期待につながる。

- ・身辺自立が進んでいく時期だからこそ、一人一人があそびに没頭できる環境や時間を考えることが重要。
- ・基本的に子どもが扱うモノは出ていることが望ましい。その際に、禁止用語が無くなるにはどのような環境が必要かを考えるのが重要。
- ・やりたい気持ちがわくような環境を考える。たとえば、ペンが色分けされているとか、紙が綺麗に並べられている、ということも重要。
- ・2歳児くらいになると製作が好きな子が増えるが、器用さに差がある。全員がやりたいことをできるように、あまり片づけすぎないようにして、どこにいてもあそびにつながるような環境が大切。ハサミなどの刃物は気をつけるが、なるべく自由に道具や素材が使えるようにする。
- ・自分でやりたい、環境に関わりたいと思ったときにできることが安心感につながる。たとえば、全員でぬりえをするのではなく、様々な活動が保障されている中でぬりえをしたい子が、ぬりえの紙を自分でもらいにくるような展開をイメージする。そうして、それぞれの好きなことを、他の子にも伝えていくことで、つながっていく。
- ・誰々がいるからそこに行くという流れが自然だから、子ども同士の関わりのきっかけになるような環境（生物など含め）を意識的に用意する。
- ・楽しいことに正直なところが魅力。みんなでやりたい、みんなといっしょがいい、という気持ちもある。一人が帽子を裏返してかぶるとみんなでしてみたり、「笑った顔に見えるものさがし」などがはじまるとみんなで楽しむ姿がある。
- ・相性の良くない活動というのものもある。たとえば、レゴとお絵描きのような、動と静のものは、近くにあると互いに心地よくないことがある。
- ・何もない場所を設けておくことも必要。何かがある環境しかないと、どこにもはまらない子もいるので、環境に余白を残しておく。
- ・一人一人が好きなことを見つけて取り組めることが重要だが、保育者の方はそれがこの先どういう育ちにつながるかと、どんな関わりをしていきたいかを考えながら、理論的に環境を用意することが重要。たとえば、2歳児は器用さが育ってくる時期だから、指先が使えるような環境（洗濯ばさみ、ボタン付けなど）を意識的に用意する。
- ・大きい机と小さい机を用意する。大きい机はみんなで顔を合わせながら一緒にしたいと

きに使う。一方で、一人の時間を確保することも大事なので、小さい机も用意しておく。

〈主に5歳児に関わる内容〉

- ・子どもたちの活動は分かれていないので、室内でも部屋と廊下を分けないイメージが重要。遊戯室でもあり、廊下でもあるような環境。
- ・園は生活の場なので、居場所がないと落ち着かなくなる。
- ・園全体として、個になれる空間を用意する。いつも人に囲われていると心が落ち着かなる子もいる。あえて作っている空間もあれば、子どもが選んでいる場合もある。子どもが自分でそうした空間を探すことも重要なので、そうした余白を残しておく。
- ・開放的な空間、クラス関係なく行き来できる空間があることが重要。興味を持てば2歳児が以上児の部屋に入れるように、扉を開けておくことを基本にする。
- ・大きい子は自分たちの空間を自分たちでつくれるように、環境を動かす自由度があるのが大事。先回りして用意してあげるのではなく、これがなくて困った、あれがあればという子どもからの声が出るようにする。大きい子は大人から見えない場所も好き。はじっこ、しきりの裏など、子どもだけの空間をつくらうとすることを認める。そこに誰がいるかを把握しながら。
- ・一人一人が心穏やかにすごせる環境が大事。保育者の心のゆとりも環境。園の中に流れる時間がゆっくりになるように考える。
- ・子どもたちが接する椅子や机などの素材が重要。モノを大事に長く使って、後から来る人たちに残したいと思うように、整理整頓も含めて、モノの扱い方を子どもたちと考えていく。
- ・5歳では、絵本などを通したファンタジーの世界も環境になる。大きな作品を作る子が出てきたときに、その保管場所などを含めて、認められる環境を考える。

II) 子どもの関係性や集団の育ちに関する視点

- ・未満児でのかみつき・ひっかきの原因は、環境と大人（保育者）のあり方にある。

- ・1-2歳児は一人一人の個性・特性が一番大事。
- ・2歳は好きなあそびでつながる。またトラブルがおきたときにつながる。ほとぼりがさめた後にケロッとしていっしょにあそぶ、食べる、ねる。
- ・小さい子のトラブルでの解決は大人にはよくわからないこともあるし、逆に驚くような言葉のやりとりをしていることもある。大人が入りすぎて、言葉で何とかしようとするとかえってこじれる。
- ・乳幼児期は、発達はいろいろ。やりたくないこと、できないことではなく、やりたいこと、できることを重視。その中で、気のあう子を見つけていくこと。そこを保障されると、次にその子が他の子への関わりも変わる。認め合うようになる。
- ・保育者側が急いで作ってしまわないように。一人の子の好きなことを大事にしていくと、どこかでつながって、うねりとなって、クラスのあそびにつながっていく、そのプロセスを大事にする。
- ・競争や勝負事は、子どもたちの中からやりたいという気持ちが出てくるのが大事。
- ・中にはマニャックなほどにある事にのめり込む子がいる。そういう時、その子のためのコーナーを作る。そうすると、他の子が「これ〇〇にいいんじゃない」というように、のめり込んでいる子のことを気かけたり、興味をもったりするようになる。それが尊敬のような感情になることもある。
- ・子ども同士のつながりができるには、一人一人の背景が大事にされていることが必要。
- ・その時、その子にフィットする大人がいることが重要（大人の多様性）。
- ・大人が子どもにかける言葉が、子ども同士の言葉になる。
- ・（大人）社会の関係性と子どもたちの関係性はつながっている。
- ・何かあるとき、子どもに相談するというような態度が重要。子どもも聞かれることによって、その時は答えられなくとも、考える機会ができる。
- ・トラブルがあった後に子どもたちの関係性が育つと感じる。保育者が言葉を出しすぎて、早く解決しようとする、子ども同士の関係性が育たない。大人ではなく、子どもたちなりに解決を導いていくのが重要で、仲直りのような「きれいな」終わり方を大人が考えてしまうのがよくない。

- ・トラブルの時、子どもたちはどんなかたちであれ、自らの表現できたとき、相手にそれを届けることができたと感じる経験が大切。それが関係性の構築に深くかかわる。
- ・ベースには一人一人が満たされていることが大切で、暇だとトラブルが起こる。イライラモードになっている子がいる場合、最近その子のあそびがどうだったかをふり返ると、満たされてなかったのだと分かることが多い。
- ・トラブルがある時は、背景に何があるかを考える。攻撃してしまう子の心を考える。そういうときは、「ちょっと今日大変だったけど、どう？」というように聞いてみることも。
- ・衝突が起きた時に関係性が育つのは、子どもたちが自分と違うものに出会っているから。
- ・気持ちを伝えることが難しい子の場合、大人がどれだけプラスの声掛けをできるかが重要では。それによって、まわりの子のその子の見方も変わる。やりすぎると、相手の子にがまんさせすぎてしまうこともあるのでバランスが難しい。

### Ⅲ) 行事のあり方に関する視点

- ・行事は何のためにするのか、行事の量と練習の負担をよく考えること。
- ・“練習”や“競争”を否定するのではなく、何のためかを考えること、子どもたちの声を尊重することが大事。
- ・保護者と楽しむのが大事。子どもと一緒にやることを楽しむ保護者もいるし、保育者とおしゃべりするのを楽しみにしている保護者もいる。
- ・保育者が楽しめることも大事。
- ・行事に参加するみんなで楽しむものにし、必ずこれをしなければならないというやり方を止めたとき、行事で浮いてしまう子はいなくなる。「見る人」と「やる人」に分かからないからだろう。参加にグラデーションがある状況は、子どもにプレッシャーが少ない。
- ・行事はハレの日。生活にはハレとケがあって良い。
- ・いつもの流れではないことが起こり、ざわつくことの経験。みんなの気持ちが動くような経験は、日常の中にはない。

- ・ハレの日には、関係性が変わることも多い。大人同士もそう。その人の意外な一面が見られるのも行事ではよくある。
- ・憧れの気持ちとか、負けて悔しいとか、出し切ったとか、“暮らし”の中では味わえない感情も大切ではないか。

#### IV) 職員のあり方に関する視点

- ・子どもの人権が大切にされている現場であるなら、大人の人権も大切にされているはず。
- ・保育者が子どものことを語っているか、語り合っているか。
- ・職員室や色々なところでの立ち話は重要。それがあって、園内研修のような場で事例を出し合って議論する意味が出てくる。
- ・保育者にとって働き甲斐があり、個性が活かされている職場は、子どもにとっても人生が豊かになるような場だろう。
- ・管理職が保育者にどのように言葉をかけるか、それは保育者と子どもとの関係につながる。職員間でも失敗をおもしろがる風土があるなら、保育者と子どもの間でも、子ども同士の間でも、失敗を恐れなくなる。
- ・職員の柔らかさや、園の穏やかな空気感は、子どもにも保護者にも沁み込んでいく。困難家庭であっても、園との関わりを通して柔らかくなっていくことがある。
- ・実践や環境に対する職員の裁量は、ある程度の自由度は大事にしたい。ただ、丸投げではうまくいかない。対話をして、合意形成していくプロセスを大切にする。
- ・職員の裁量を重視したとしても、意見を言うことに遠慮がちな職員もいる。だから基本はボトムアップだが、機会をとらえて考えを引き出すように関わる。
- ・職員に気になる言葉づかいがあったときは、見逃さないように。気になる小さなことをそのままにしないこと。
- ・保育は色々なことがパターン化しやすいので、新しく入ってきた人に刺激を受ける職場であり続けるように意識が必要。
- ・その人の持ち味は、周りの人によって引き出される。互いの良さを引き出し合う職員集

団は、仲良し集団というよりも、仲の強い集団といえる。

- ・子どもにも私の権利を大事にしてもらおう園であること。
- ・子どもがいるから大人がせっぱつまらなくなる、仲良くなれる。

## 小括

ヒアリングを行った5つの園では、必ず「園では日ごろ“集団”という言葉を使いますか？」という質問もした。ところが、5つすべての園で、あまり使わないか全く使わないとの回答であった。「関係」「関係性」「友だち関係」や「コミュニティ」「共同体」というような言葉は使うということであった。園によっては、「集団」はポジティブな意味ではないと考えており、「集団あそび」も使わないとの回答もあった。意識的にせよ、非意識的にせよ、現実の自分たちの実践を語る語彙として、「集団」はあまり適切ではないと各園が考えていることは確かなようだ。

「集団」が避けられる理由には、日本社会全体を表す概念として、西洋の「個人主義」に対する「集団主義」という言葉が長く使われてきたことがあるかもしれない。心理学や社会学の一般的定義では、「集団主義」とは個人よりも集団に価値をおき、集団の規範や秩序に個人が従属すべきとする考え方や態度を意味する。まさに、「長い物には巻かれろ」という心の習慣を、集団主義は言い表している。

保育士の高橋光幸は、「個」と「集団」を対立的にとらえる発想について、1990年頃の保育所保育指針等の改定に伴って「集団」よりも「個」が強調されすぎた側面を指摘していたが<sup>43</sup>、さらにその背景には非常に大雑把な文化社会論として「個人主義」と「集団主義」が語られてきたこともあるのではないか。日本でも、一方で集団主義は同調圧力によって個々人の意見や願いを封殺してしまうという意味で否定的にとらえられ、他方で個人主義は個々人のエゴイズムを刺激して社会の収集がつかなくなり、犯罪や環境破壊の温床になるなどやはり否定的な響きをもっている。その意味では、手垢にまみれてしまった

「集団」を使わずに、別の語彙を構築した方が無用な誤解や水掛け論を避けることができるのかもしれない。あるいは、「発達」や「主体性」のように、すでに人口に膾炙した語にまとりついた意味を丁寧に精査して、リフレッシュさせて再起動させる道もあるかもしれない。

現時点で、筆者は「集団」という語彙をどのように扱うべきであるか結論が出せていな

いというのが正直なところである。そのため、この課題は保留させておきながらも、それでもやはり人は人との関わりの中で生き、他者があって自己の輪郭を確認できるという、「育ちあう存在である」という面は捨てないでおきたい。そして、先にも述べたように、人間中心主義から脱して、自分たちも世界の一部であるという認識を深めていくためにも、他の生物やモノ、コト、シクミといった人間以外の環境との「つながり」を、「保育集団発達」というテーマに接続させておきたい。

筆者は、拙著『保育的発達論のはじまり』の中で、個人の能力を対象とする従来の「発達」という見方に加えて、子どもが周囲の他者や環境とのあいだにつくりだしている関係の状態を「主体性」と呼び、（広義の）保育実践を通して主体性がどのように変容していくかを描いていくことを「保育的発達論」に位置づけた。さらに、主体性は個人を基点としたものの見方であるが、一方で、<sup>コミュニテイ</sup>共同体としての変容を描くための見方として「つながり」という語彙を用いたのである。「発達」は個体の内的機能に照準したものだが、「主体性」と「つながり」は、むしろ人以外のものとの結びつきをとらえて、その個人にとっての、共同体にとっての意味を問題にする。

以上のように考えると、5つの園で語られた内容には、多くの示唆があるように思うのである。以下、筆者が特に重要と考えたアイデアを整理しておく。

#### 〈空間について〉

筆者はこれまで、子どもが関係を結ぶ環境について「人」「モノ」「コト」「シクミ」という4つを挙げてきた。しかし、複数の園の保育者から語られた内容には「空間」の重要性に関する指摘があった。たとえば以下のようなものである。

- ・相性の良くない活動というものもある。たとえば、レゴとお絵描きのような、動と静のものは、近くにあると互いに心地よくないことがある。
- ・何も無い場所を設けておくことも必要。何かがある環境しかない、どこにもはまらない子もいるので、環境に余白を残しておく。
- ・園全体として、個になれる空間を用意する。いつも人に囲われていると心が落ち着かなる子もいる。あえて作っている空間もあれば、子どもが選んでいる場合もある。子どもが自分でそうした空間を探すことも重要なので、そうした余白を残しておく。

- ・園は生活の場なので、居場所がないと落ち着かなくなる。
- ・子どもたちの活動は分かれていないので、室内でも部屋と廊下を分けないイメージが重要。遊戯室でもあり、廊下でもあるような環境。
- ・大きい机と小さい机を用意する。大きい机はみんなで顔を合わせながら一緒にしたいときに使う。一方で、一人の時間を確保することも大事なので、小さい机も用意しておく。

「居場所」という言葉も使われているが、居場所とは単に物理的な概念ではなく、心理的な概念としての意味をもつ。環境心理学者の山下智也は、居場所とはその子ども自身がその場所を「自己化」するプロセスを経て生成するものであると指摘する<sup>44</sup>。山下は、長年にわたり地域の商店街の空き店舗を借用して、「きんしゃいきやんぱす」と呼ばれる子どもの放課後の場を運営してきた。地域の人間関係が希薄化してきたと言われる中で、しばしば「居場所づくり」という言葉が使われてきたが、山下によれば「居場所づくり」という発想は子どもによる「自己化」をくじいてしまう可能性がある。居場所とは、当人にとっての心理的な対象であり、本質的に他者が与えることのできないものだからである。

ヒアリングで語られた、「どこにもはまらない子もいるので、環境に余白を残しておく」や「あえて作っている空間もあれば、子どもが選んでいる場合もある。子どもが自分でそうした空間を探すことも重要なので、そうした余白を残しておく」といった実践知は、山下が指摘する居場所の本質をとらえたものといえる。「その子どもが周囲とのあいだに結んでいる関係の状態」を主体性と考えるとき、関係を結ぶ宛先に「空間」を想定することは重要なインスピレーションであると考えられる。

#### 〈大人と子どもの関係性〉

今回のヒアリングで印象的であったのは、職員同士の関係性（管理職と職員の関係も含む）が、保育者と子どもの関係性とも深くかかわっていること、さらには子ども同士の関係性にも関わることを示唆したコメントが多く聞かれたことであった。職員の人生が豊かになる職場でなければ、子どもの人生が豊かにならない。失敗をおもしろがる風土が職員間にあれば、子どもたちも失敗を恐れなくなっていく。子どもの人権が守られている園は、大人の人権も守られる。

職員の自由裁量は大切にするが、丸投げではなく、対話を通して合意形成していくこと

が重要なのだという指摘は、子どもの主体性に対する放任論や自己決定論が抱える構造と同型である。もちろん、保育の場では、大人（保育者）と子どもの力関係は対等とはいえない。常に内省していないと、支配と従属の関係に陥ってしまいがちである。その点を基底におきながら、園を取り巻く人間関係の同型的構造、しばしばロシア人形にもたとえられるような構造原理があるという示唆は、有意義だろう。子ども同士の関係性を考えるとき、そこに直接働きかけることだけが道ではなく、保育者同士のコミュニケーションのあり様、保育者と保護者の関係性、園と地域の人びととの関係性などをふり返り、働きかけやすいところから動かしてみることが、しばしば全体に有効に作用することがある。

#### 〈行事のあり方〉

日本の保育の明らかな特徴に、行事の存在があることは他言を俟たない。もし、行事と呼べるものをすべて省いたとしたら、指導計画や年間計画といった保育のシナリオはどう立てられるだろうか。しかし、そもそも保育所保育指針も幼稚園教育要領も、入園式や卒園式、運動会や生活発表会のような学校的行事についても、歳時記としての年中行事を行うことも、求めているわけではない。行事は、慣習法（生ける法）のようなものとして、日本全国の保育施設で累々と営まれてきたことになる。

“行事に追われる保育”の問題について語られるようになって久しいが、特に地域性の濃厚な地方の園では、地域からの期待や慣習もあり、減らすどころか年々行事が増えてきたという話をよく聞く。こうした行事保育にとって、ある意味で“黒船”のような意味を持ったのが2020年からの新型コロナウイルスであった。新型感染症の流行の中で、強制的に行事を見直すことが可能になり、あらためて一つ一つの行事の意味を職員全体で話し合うことができた現場も多いだろう。筆者らが行った調査<sup>45</sup>では、行事が無いことによって、職員にゆとりができ、むしろ日常の子どものあそびが充実したり、新任職員に丁寧に仕事を教えることができたりと、肯定的なふり返りも多くみられた。一方で、安易に行事を削ろうとしてしまう職員がいる中で、行事が無いことにより保護者・家庭とのコミュニケーションが取れずに保育全体がぎくしゃくするなど、行事が持っていた多様な役割を過少評価してしまうことの問題も語られていた。

今回のヒアリングでは、行事についていくつかのベクトルが引っ張り合うかたちで語られていたように思われる。5つの園に共通するのは、子どもも大人も楽しむものであると

して行事を位置づけていたことだが、日常（ケ）の連続性にあることを重視する考えもあれば、非日常（ハレ）であることの意味を問いたいという意見もあった。また、運動会や生活発表会のように子どもに多少なりともプレッシャーがかかる行事について、一方ではそれをなるべく減じるような方向で行事を見直しているという立場もあれば、保育の展開の中でむしろ子どもたちの方から競争や勝負の要素を欲する場合もあり、日常ではみられない“一体感”や“団結”の価値も考えたいという意見もあった。

行事は、成果発表的な内容をもつものであれ、年中行事的なものであれ、個々の活動というよりは集団としての意味が主題化されるため、そのあり方をどう考えるかは、本研究課題に深くかかわるものと思われる。

## 2. アンケート調査

ヒアリング調査に続き、全国の実態を調査するため、アンケート調査を行った。

### （1）調査方法

全国私立保育連盟保育・子育て研究機構名にて、連盟加盟組織代表者宛てに依頼文書を送付し、加盟各園に周知の上、QRコードあるいはURLにリンクされたwebフォーム（マイクロソフト社のMicrosoft Formsにて作成）から回答を依頼した。

webフォームは、「保育者用」「管理職用」の2つを用意した。「保育者用」は、保育施設で働く保育者（有資格者の担任およびフリー）とし、副主任等のミドルリーダー級の職員も含めるとした。同一園で複数の保育者による回答可とした。「管理職用」は、園長、副園長、主任等の管理職に、同一園から1名のみ回答を依頼した。調査期間は、2024年3月12日～31日であった。

### （2）質問項目

ヒアリング調査の成果を踏まえ、大きく「職場での職員のあり方」「保育の進め方と子どもと環境との関わり」「行事の種類と意味づけ」「子どもたちの関係性や集団としての育ちの重点」という4側面を中心に構成した。このほか、冒頭に属性項目を加えてた。「保育者用」と「管理職用」の項目内容は基本的に重なっているが、それぞれの立場が異なることからワーディングを変えたり、実際の保育の進め方や環境に関わる項目では「管理職

用」では「2歳児」と「5歳児」について回答してもらうようにするなど違いがあった。  
質問項目全体については別紙資料を参照されたい。

### （3）回答者の属性

#### ①回答者数

**保育者** 752人

**管理職** 756人

#### ②勤務先

##### **保育者**

認可保育所	519人（69.0%）
幼保連携型認定こども園	144人（19.1%）
保育所型認定こども園	66人（8.8%）
幼稚園型認定こども園	7人（0.9%）
その他	6人（0.8%）
無回答	10人（1.3%）

##### **管理職**

認可保育所	513人（67.9%）
幼保連携型認定こども園	178人（23.5%）
保育所型認定こども園	45人（6.0%）
幼稚園型認定こども園	1人（0.1%）
その他	6人（0.7%）
無回答	13人（1.7%）

#### ③勤務先の所在地

##### **保育者**

北海道地方	10人（1.3%）
東北地方	8人（1.1%）
関東地方	84人（11.2%）

中部地方	187 人 (24.9%)
関西地方	178 人 (23.7%)
中国地方	51 人 (6.8%)
四国地方	1 人 (0.1%)
九州・沖縄地方	218 人 (29.0%)
無回答	15 人 (2.0%)

**管理職**

北海道地方	33 人 (4.4%)
東北地方	35 人 (4.6%)
関東地方	88 人 (11.6%)
中部地方	154 人 (20.4%)
関西地方	192 人 (25.4%)
中国地方	36 人 (4.8%)
四国地方	3 人 (0.4%)
九州・沖縄地方	182 人 (24.1%)
無回答	33 人 (4.4%)

**④担当クラス・役職等**

**保育者**

0 歳児	112 人 (14.9%)
1 歳児	104 人 (13.8%)
2 歳児	123 人 (16.4%)
3 歳児	69 人 (9.2%)
4 歳児	48 人 (6.4%)
5 歳児	45 人 (6.0%)
フリー	156 人 (20.7%)
障がい児等の担当	13 人 (1.7%)
その他	56 人 (7.4%)
無回答	26 人 (3.5%)

**管理職**

園長・理事長	608 人 (80.4%)
副園長・教頭	41 人 (5.4%)
主任・主幹	80 人 (10.6%)
その他	10 人 (1.3%)
無回答	17 人 (2.2%)

**⑤経験年数 (保育者のみ)**

**保育者**

3 年未満	94 人 (12.5%)
3～5 年	96 人 (12.8%)
6～10 年	143 人 (19.0%)
11～20 年	241 人 (32.0%)
21 年以上	174 人 (23.1%)
無回答	4 人 (0.5%)

**⑥性別 (保育者のみ)**

**保育者**

女性	709 人 (94.3%)
男性	32 人 (4.3%)
答えない	6 人 (0.8%)
無回答	5 人 (0.7%)

**⑦保育形態**

**保育者**

年齢別保育 (特に異年齢保育としての取り組みはしていない)	178 人 (23.7%)
年齢別保育を基本としながら、部分的に異年齢保育を取り入れている	372 人 (49.5%)
4 歳と 5 歳の異年齢保育を行っている (他は年齢別)	24 人 (3.2%)
3 歳～5 歳の異年齢保育を行っている (他は年齢別)	97 人 (12.9%)

2歳～5歳の異年齢保育を行っている（他は年齢別 or していない）	3人（0.4%）
1歳～5歳の異年齢保育を行っている（他は年齢別 or していない）	14人（1.9%）
0歳～5歳の異年齢保育を行っている	38人（5.1%）
その他	17人（2.2%）
無回答	9人（1.2%）

**管理職**

年齢別保育（特に異年齢保育としての取り組みはしていない）	159人（21.0%）
年齢別保育を基本としながら、部分的に異年齢保育を取り入れている	378人（50.0%）
4歳と5歳の異年齢保育を行っている（他は年齢別）	28人（3.7%）
3歳～5歳の異年齢保育を行っている（他は年齢別）	107人（14.2%）
2歳～5歳の異年齢保育を行っている（他は年齢別 or していない）	3人（0.4%）
1歳～5歳の異年齢保育を行っている（他は年齢別 or していない）	9人（1.2%）
0歳～5歳の異年齢保育を行っている	30人（4.0%）
その他	30人（4.0%）
無回答	10人（1.3%）

**⑧勤務先の保育環境（複数回答）**

**保育者**

子ども数に対して、だいたい十分な園舎内・保育室内の広さがあると思う	445人（59.3%）
子ども数に対して、だいたい十分な園庭の広さがあると思う	352人（46.9%）
自園には園庭が無い	38人（1.3%）
自園の周辺には、散歩で行くことのできる魅力的な環境があると思う	526人（70.1%）
近隣地域の人々と自園との交流はよくある方だと思う	229人（30.5%）
保護者会など保護者の組織がある	385人（51.3%）
保護者同士の立ち話などの交流はよくある方だと思う	402人（53.6%）
保護者と保育者の立ち話などの交流はよくある方だと思う	462人（61.6%）
どの選択肢もあてはまらない	13人（1.7%）

### 管理職

子ども数に対して、だいたい十分な園舎内・保育室内の広さがあると思う	549 人 (73.2%)
子ども数に対して、だいたい十分な園庭の広さがあると思う	428 人 (57.1%)
自園には園庭が無い	50 人 (6.7%)
自園の周辺には、散歩で行くことのできる魅力的な環境があると思う	554 人 (73.9%)
近隣地域の人々と自園との交流はよくある方だと思う	268 人 (35.7%)
保護者会など保護者の組織がある	404 人 (53.9%)
保護者同士の立ち話などの交流はよくある方だと思う	474 人 (63.2%)
保護者と保育者の立ち話などの交流はよくある方だと思う	558 人 (74.7%)
どの選択肢もあてはまらない	7 人 (0.9%)

### 回答者の属性についての考察

管理職用は1園1人、保育者用は1園から何人でも回答できる形式にしたため、管理職用に対して保育者用への回答が2~3倍程度になることを想定したが、年度末の多忙な時期に調査を行ったこともあってか、特に保育者の回答数が想定よりも伸びなかった。しかし、保育者用回答者の担当クラスを見ると、概ね実際の職員配置分布に近似していると考えられる。勤務先は保育者用・管理職用いずれも約7割を認可保育所が占め、幼保連携型認定こども園が約2割と続いた。回答者の地域については偏りがあり、保育者用・管理職用ともに全体として西日本の回答者が多い。“西高東低”のデータと言える。

保育者用回答者の経験年数は、11年以上が全体の55.1%を占めた。これは、OECD（経済協力開発機構）による「国際幼児教育・保育従事者調査2018」において、日本の保育従事者サンプルの55.9%が経験10年以上であったというデータとほぼ同じである<sup>46</sup>。同様に、本調査の保育者用回答者の女性比率は94.3%であり、OECD調査の日本サンプルの女性比率96.3%と近似している。なお、OECD調査のサンプルには国公立の幼稚園教諭および公立保育所・認定こども園の保育従事者も含まれている点が、本データの回答者構成と異なる。

保育形態については、保育者用・管理職用いずれも約5割を「年齢別を基本としながら、部分的に異年齢保育を取り入れている」が占め、「年齢別保育」が約2割と続いた。

「3歳~5歳の異年齢保育」は保育者用で12.9%、管理職用で14.2%であった。3歳未満児

を含む異年齢保育を実践している園は、保育者用で7.4%、管理職用で5.6%であった。

保育環境については、園舎が十分な広さであると思う回答者が保育者用で59.3%、管理職用で73.2%、園庭が十分な広さであると思う回答者が保育者用で46.9%、管理職用で57.1%となっており、全体として回答者の多くは比較的恵まれた職場環境にあると推察される。

#### （４）職員のあり方

回答者の勤務先において、保育者が子どもの話や自身の話をどの程度、どのように話しているか、保育者の特技や個性が生かされているか、に関する項目の集計結果を示す。

○職場での「会話」について

Q 勤務先の職員同士で子どもや保育の話をどの程度しているか。

**保育者**

よくする	649 人 (86.3%)
ときどきする	94 人 (12.5%)
あまりしない	2 人 (0.3%)
無回答	7 人 (0.9%)

**管理職**

よくする	675 人 (89.3%)
ときどきする	69 人 (9.1%)
あまりしない	3 人 (0.4%)
無回答	9 人 (1.2%)

Q 勤務先の職員同士で子どもや保育の話をするとき、「おもしろい」「たのしい」と感じることはあるか

（保育者のみ）

**保育者**

よくある	547 人 (72.7%)
------	---------------

ときどきある 190 人 (25.3%)  
あまりない 13 人 (1.7%)  
無回答 2 人 (0.3%)

Q 勤務先の職員は、職場で雑談やプライベートな話をどの程度しているか。(管理職のみ)

**管理職**

よくしている 376 人 (49.7%)  
ときどきしている 359 人 (47.5%)  
あまりしていない 14 人 (1.9%)  
無回答 7 人 (0.9%)

○職員の「個性や特技」について

Q 勤務先で自分(職員)の個性や特技は生かされている(認められている)と思うか。

**保育者**

とてもそう思う 120 人 (16.0%)  
だいたいそう思う 413 人 (54.9%)  
どちらともいえない 171 人 (22.7%)  
あまりそう思わない 35 人 (4.7%)  
まったくそう思わない 10 人 (1.3%)  
無回答 3 人 (0.4%)

**管理職**

とてもそう思う 76 人 (10.1%)  
だいたいそう思う 495 人 (65.5%)  
どちらともいえない 151 人 (20.0%)  
あまりそう思わない 28 人 (3.7%)  
まったくそう思わない 0 人 (0.0%)  
無回答 6 人 (0.8%)

### 職員のあり方についての考察

「環境を通した保育」であるということは、保育の起点には子どもと環境との関わりがあるということになるだろう。その場合、指導計画はあるとしても、日々の子どもの姿から実践をボトムアップで展開することが求められる。そのため、事後的に子どもの言葉やふるまい、関わりや出来事について振り返る作業、すなわち省察のプロセスが保育には必須である。多くの場合、保育実践はチームで行われており、子どもの視点も含めて共同の意味生成を重視するには、省察も集団的に行われる必要がある。

この集団的な省察は、園内研修等で時間を確保してフォーマルに行われる場合もあるが、日々の短時間でインフォーマルな機会が基盤となるだろう。その意味で、職員が職場である程度気さくな会話（おしゃべり）ができること、子どもについて悩みばかりでなく面白がり、不思議がる会話ができることは、保育実践のあらゆる側面に好影響を与え得る。さらに、日常会話があることそのものが、職員集団としての関係性のバロメータともなり、ヒアリングにおいて複数の園から指摘のあった「大人同士の関係性と子どもたちの関係性の相似性」にもつながってくるだろう。

今回の回答からは、保育者用・管理職用でいずれも 9 割近い回答者が職場で子どもや保育の話をする「よくする」と回答した。また、7 割以上の保育者は、そうした話を「おもしろい」「たのしい」と感じるものが「よくある」と回答した。一方で、管理職の視点からは、職場の保育者が雑談やプライベートな話を「よくしている」のは 49.7%、「ときどきしている」のは 47.5%であった。保育に直接かかわる内容の方が雑談やプライベートの内容よりも少ないというのは、ある意味当然であるかもしれないが、雑談やプライベートな内容の会話ができる職場かどうかは、保育の省察を深められる職場かどうかとも関連しているかもしれない。

理論研究編で検討したように、主体性を「その子どもが周囲とのあいだに結んでいる関係の状態」と定義した場合、子ども理解は、子どもそのものの理解ではなく、子どもがどのような関係を生きているかを捉えること、そして、その意味は子どもとのやりとりを通して共同生成されるものと考えられる。そして、「大人同士の関係と子どもたちの関係の相似性」仮説をふまえると、職場において、「職員一人一人が周囲とのあいだに結んでいる関係の状態」を互いにある程度知り合うことは、チームで保育を進める上で必要なことと思われる。この保育者の主体性は、「個性」や「特技」も含んでいる。

回答から、自分の個性や特技が活かされていると感じる保育者は、「とてもそう思う」と「だいたいそう思う」を合わせて7割を超えた。管理職が、職員に対して感じる程度もほぼ同様であった。筆者の予想よりも高い値であったが、職員の個性や特技が活かされているとは具体的にどのような場面や内容であるのかも、気になるところである。

#### （5）保育の進め方や子どもの環境との関わり

自由なあそびの時間や戸外活動の程度、環境間の「行き来」の仕方、室内の環境（玩具、道具、素材等）に対する子どもの裁量、に関する項目の集計結果を示す。

##### ○自由なあそび時間

Q 担当クラスの子どもたちが自由に遊べる時間は、1日トータルでどのくらいか。

##### 保育者

1時間以内	25人 (3.3%)
1～2時間程度	158人 (21.0%)
2～3時間程度	243人 (32.3%)
3時間以上	321人 (42.7%)
無回答	5人 (0.7%)

Q 子どもたちが自由に遊べる時間は、1日トータルでどのくらいか。(2歳児と5歳児)

##### 管理職

	2歳児	5歳児
1時間以内	11人 (1.5%)	11人 (1.6%)
1～2時間程度	104人 (13.9%)	72人 (10.2%)
2～3時間程度	240人 (32.2%)	230人 (32.6%)
3時間以上	391人 (52.4%)	393人 (55.7%)
参考：無回答／非該当	10人	50人

○戸外での活動

Q 担当クラスの戸外での活動・遊びは週にどのくらい行われているか。

**保育者**

週に1日未満	15人 (2.0%)
週に1～2日	81人 (10.8%)
週に3～4日	177人 (23.5%)
ほぼ毎日	473人 (62.9%)
無回答	6人 (0.8%)

Q 戸外での活動・遊びは週にどのくらい行われているか。(2歳児と5歳児)

**管理職**

	2歳児	5歳児
週に1日未満	1人 (0.1%)	2人 (0.3%)
週に1～2日	65人 (8.7%)	33人 (4.7%)
週に3～4日	191人 (25.5%)	172人 (24.3%)
ほぼ毎日	491人 (65.6%)	500人 (70.7%)
参考：無回答／非該当	8人	49人 (6.5%)

○環境間の行き来の自由度

Q 担当クラスの子どもたちは、自由な遊びの時間に、室内での遊びと戸外での遊びを行き来できるか。

**保育者**

子どもが自分で判断して行き来できる	62人 (8.2%)
保育者に許可を得れば行き来できる	99人 (13.2%)
子どもが室内か戸外かを決めるが、行き来はできない	77人 (10.2%)
保育者が室内か戸外かを決める	479人 (63.7%)
その他	26人 (3.5%)
無回答	9人 (1.2%)

Q 子どもたちは、自由な遊びの時間に、室内での遊びと戸外での遊びを行き来できるか。（2歳児と5歳児）

管理職

	2歳児	5歳児
子どもが自分で判断して行き来できる	46人（6.2%）	104人（14.8%）
保育者に許可を得れば行き来できる	101人（13.6%）	158人（22.4%）
子どもが室内か戸外かを決めるが、行き来はできない	65人（8.7%）	97人（13.8%）
保育者が室内か戸外かを決める	496人（66.7%）	319人（45.3%）
その他	36人（4.8%）	26人（3.7%）
参考：無回答／非該当	12人	52人

○室内の環境に対する子どもの裁量

Q 保育室内の玩具や道具、素材、環境等は、担当クラスの子どもが自分で選んで使用したり、関わったりできるようになっているか。

保育者

だいたいできる	451人（60.0%）
多少できる	223人（29.7%）
あまりできない	50人（6.6%）
ほとんどできない	25人（3.3%）
無回答	3人（0.4%）

Q 保育室内の玩具や道具、素材、環境等は、担当クラスの子どもが自分で選んで使用したり、関わったりできるようになっているか。(2歳児と5歳児)

管理職

	2歳児	5歳児
だいたいできる	496人 (66.3%)	573人 (81.2%)
多少できる	185人 (24.7%)	118人 (16.7%)
あまりできない	58人 (7.8%)	12人 (1.7%)
ほとんどできない	9人 (1.2%)	3人 (0.4%)
参考：無回答／非該当	8人	49人

保育の進め方や子どもの環境との関わりについての考察

先に見たように、本調査の回答者の勤務先は比較的環境に恵まれた園が多いと推察される。そのことも関連してか、自由なあそび時間や戸外活動の量は予想よりも多い回答であった。全体として、約半数の回答者は1日あたり3時間以上の自由なあそびの時間があると回答した。戸外活動も、6割から7割が「ほぼ毎日」と回答した。

「自由なあそび」とは何を意味するかについては、本調査では特に定義していない。そのため、「自由」を何と考えたかは回答者によってまちまちであろう。本調査では、「自由」に関連することとして、「室内と戸外の行き来」と「室内環境における裁量」という2つの側面を取り上げた。その結果、「子どもが自分で判断して行き来できる」と回答した保育者は、8.2%であった。保育者に許可を得れば行き来できるは13.2%であり、合わせると約2割の保育者は「子どもが室内と戸外の行き来」が可能な環境で保育をしていることになる。もちろん、「行き来」にしても「室内環境における裁量」にしても、子どもの年齢・発達に応じて変わってくるだろう。この点を細かく分析することも可能であるが、便宜のため管理職用の回答から「2歳児」と「5歳児」の違いだけを見ておきたい。「子どもが自分で判断して行き来できる」は、2歳児で6.2%、5歳児で14.8%であった。「保育者に許可を得れば行き来できる」は、2歳児で13.6%、5歳児で22.4%であった。2歳児の段階で、約2割の園では「室内と戸外の行き来」がある程度自由であるというのは、筆者の想定よりも多かった。逆に、5歳児で4割に満たないというのは、想定よりもやや少なかった。

「室内環境における裁量」とは、玩具・道具・素材などを子どもの判断でどの程度使うことができるかということである。保育者では6割が「だいたいできる」と回答した。管理職では、「だいたいできる」は2歳児で66.3%、5歳児で81.2%であった。全体として、筆者の予想よりも多かったが、そもそも、室内環境にどのようなものを置くかという時点で、園ごとにかなり差があると思われるので、その点も考慮する必要があるだろう。管理職用において、2歳児で「あまりできない」「ほとんどできない」と回答した67人にその理由（重複回答可）を尋ねると、「安全が確保できないなど環境的な理由」が57人（85.1%）と圧倒的に多かった。「これまでずっとそうだったから」が14人（20.9%）と続いた。「片づけが大変だから」は8人（11.9%）、「年齢・発達的に適切ではないと思うから」は3人（4.5%）と少なかった。自由記述には、「玩具は指定してしまうが子どもたちにバランスよく色んな遊びを知ってほしいため」「ゾーニングに向けて検討中だから」「1歳の高月齢と共に保育を行っている為」といった保育上の理由を述べたものがある一方で、「子どもを見守る保育士の数不足」「保育士の力量の問題」といった構造の質も関わる理由も挙げられていた。

## （6）行事のあり方

行事のあり方については、行事の種類、意義・意図、取り組み（練習）期間に関する項目の集計結果を示す。

### ○行事の種類

Q 勤務先の園で行っている行事の種類について。（複数選択可）

#### 保育者

運動会(あるいは、体を動かすことを主とする行事)	705人 (94.4%)
生活発表会(あるいは、表現することを主とする行事)	650人 (87.0%)
保護者の保育参観(保護者は子どもの様子を見るだけ)	490人 (65.6%)
保護者の保育参加・体験(保護者が保育の中に入り、一緒に活動する)	498人 (66.7%)
保護者が企画から参加する行事(運動会・発表会等での一部企画も含む)	134人 (17.9%)
どの選択肢もあてはまらない	4人 (0.5%)

**管理職**

運動会(あるいは、体を動かすことを主とする行事)	726 人 (96.9%)
生活発表会(あるいは、表現することを主とする行事)	668 人 (89.2%)
保護者の保育参観(保護者は子どもの様子を見るだけ)	479 人 (64.0%)
保護者の保育参加・体験(保護者が保育の中に入り、一緒に活動する)	548 人 (73.2%)
保護者が企画から参加する行事(運動会・発表会等での一部企画も含む)	179 人 (23.9%)
どの選択肢もあてはまらない	0 人 (0.0%)

○運動会や生活発表会の意義

Q 運動会や生活発表会を行う意義・意図はどのようなものか。

**保育者**

	あてはまる	だいたいあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
子どもが困難な課題を乗り越えること	172 (24.7)	255 (36.7)	135 (18.0)	83 (11.0)	50 (6.6)
保護者が子どもの成長を知ること	504 (71.0)	183 (25.8)	18 (2.5)	2 (0.3)	3 (0.4)
子どもが楽しむこと	553 (77.9)	139 (19.6)	13 (1.8)	2 (0.3)	3 (0.4)
保護者が楽しむこと	374 (53.4)	235 (33.5)	68 (9.7)	16 (2.3)	8 (1.1)
保育者が楽しむこと	290 (41.5)	249 (35.7)	109 (15.6)	30 (4.3)	20 (2.9)
保護者に子どもの出来栄を見せること	124 (18.0)	203 (29.5)	166 (24.1)	116 (16.8)	80 (11.6)
保護者同士が交流する機会	139 (20.0)	262 (37.8)	195 (28.1)	75 (10.8)	23 (3.3)
保育者と保護者が交流する機会	148 (21.4)	281 (40.5)	171 (24.7)	72 (10.4)	21 (3.0)

※数値は人 (%)。無回答は含まない。

**管理職**

	あてはまる	だいたいあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
子どもが困難な課題を乗り越えること	181 (25.7)	224 (31.9)	141 (20.1)	97 (13.8)	60 (8.5)
保護者が子どもの成長を知ること	521 (72.2)	184 (25.5)	9 (1.2)	6 (0.8)	2 (0.3)
子どもが楽しむこと	595 (81.7)	121 (16.6)	10 (1.4)	1 (0.1)	1 (0.1)
保護者が楽しむこと	362 (50.3)	269 (37.4)	69 (9.6)	14 (1.9)	5 (0.7)
保育者が楽しむこと	290 (40.8)	259 (36.5)	125 (17.6)	19 (2.7)	17 (2.4)
保護者に子どもの出来栄を見せること	68 (9.6)	171 (24.3)	170 (24.1)	162 (23.0)	134 (19.0)
保護者同士が交流する機会	135 (18.9)	279 (39.1)	186 (26.1)	80 (11.2)	33 (4.4)
保育者と保護者が交流する機会	130 (18.3)	242 (34.1)	210 (29.6)	87 (12.3)	41 (5.8)

※数値は人（%）。無回答は含まない。

○運動会や生活発表会での取り組み（練習）期間

Q 運動会や生活発表会の担当クラスでの取り組み（練習）期間はどのくらいか。（保育者のみ）

**保育者**

1 か月以上	345 人 (51.3%)
だいたい 2～3 週間	208 人 (31.0%)
だいたい 1～2 週間	27 人 (4.0%)
1 週間未満	10 人 (1.5%)
特に練習的なことはしない	55 人 (8.2%)
その他	27 人 (4.0%)
参考：無回答・非該当	80 人

**行事のあり方についての考察**

まず、運動会と生活発表会ないしそれらに類する行事の実施状況は非常に高く、全体として運動会は 9 割強、生活発表会は 9 割弱であった。保護者の参加率も高く、単なる参加

ではなく保育の中に参加し、体験する形式の行事を行っている園が6～7割にのぼった。

一方、保護者が企画から参加する行事は、2割程度であった。

運動会や生活発表会は、一定の取り組み（練習）期間があり、保育者の回答から「1か月以上」が5割を超えた。ただ、「取り組み」と言っても、練習として子どもたちにも相当程度意識的に準備させる方法から、大半を日々の生活とあそびの中で進めていくような方法もあるだろう。

運動会や生活発表会を行っている場合に、その意義や意図はどこにあるかについて、用意した8つの項目について重要度を評価してもらった。その結果、保育者が最も重視していたのは「子どもが楽しむこと」であり、「あてはまる」と「だいたいあてはまる」を合計して97.5%であった。次いで「保護者が子どもの成長を知ること」であり、「あてはまる」と「だいたいあてはまる」を合計して96.8%であった。この傾向は、管理職とも共通していた。

一方で、保育者と管理職でやや違いが出たのは、「保護者に子どもの出来栄を見せること」であり、「あてはまる」と「だいたいあてはまる」を合計すると、保育者では47.5%、管理職では33.9%であり、14ポイントほど差があった。同様に、「あまりあてはまらない」と「あてはまらない」を合計すると、それぞれ28.4%と42.0%であり、14ポイントほどの差があった。ここから、保育者も管理職も、運動会や生活発表会の意義を保護者に子どもの成長を知ってもらう機会と考えているものの、両者ではその「成長」のニュアンスにやや違いがあり、保育者は管理職よりも演技や競技などの「出来栄」をその指標としていることが推察される。この違いには様々な背景が考えられる。子どもと日々取り組んでいるのは保育者であり、それゆえに、子どもたちのピークの姿を見せたいと考えるのは不思議ではない。あるいは、保護者によっては、行事で保育者の力量を評価する向きもあるだろうから、そこに応えようとする保育者の心理もうかがえる。行事の意義について、保護者との一定の共通認識を背景にできると、子どもも大人も“当日主義”的な評価ではなく、プロセスに目を向けることができるかもしれない。

#### （7）子どもたちの関係性や集団としての育ちの重点

保育を通した子どもたちの関係性や集団としての育ちにおける重点について調べるために、8つの項目を用意した。

Q 乳幼児期の子どもたちの関係性や集団としての育ちにおいて、各項目はどの程度重要か。

**保育者**

	あてはまる	だいたいあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
保育者との愛着が形成されること	641 (86.5)	92 (12.4)	8 (1.1)	0 (0.0)	0 (0.0)
生活リズムが整うこと	560 (75.9)	175 (23.7)	3 (0.4)	0 (0.0)	0 (0.0)
基本的な生活習慣（身辺自立）を身につけていること	535 (72.6)	185 (25.1)	15 (2.0)	2 (0.3)	0 (0.0)
全体に対する指示や話を集中して聴けること	262 (35.8)	350 (35.8)	89 (12.2)	23 (3.1)	7 (0.9)
失敗が許容される雰囲気があること	526 (71.5)	174 (23.6)	29 (3.9)	3 (0.4)	4 (0.5)
一人一人の興味や遊びが保障されていること	533 (72.6)	179 (24.4)	21 (2.9)	0 (0.0)	1 (0.1)
支度や給食で遅れないように行動できること	107 (14.6)	276 (37.8)	222 (30.4)	86 (11.8)	40 (5.5)
子どもが「やりたくない」と言いやすい環境があること	381 (51.7)	276 (37.4)	69 (9.4)	8 (1.1)	3 (0.4)

※数値は人（%）。無回答は含まない。

**管理職**

	あてはまる	だいたいあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
保育者との愛着が形成されること	634 (84.6)	102 (13.6)	11 (1.5)	2 (0.3)	0 (0.0)
生活リズムが整うこと	495 (66.3)	218 (29.2)	31 (4.1)	3 (0.4)	0 (0.0)
基本的な生活習慣（身辺自立）を身につけていること	429 (57.4)	274 (36.6)	38 (5.1)	6 (0.8)	1 (0.1)
全体に対する指示や話を集中して聴けること	191 (25.8)	342 (46.2)	145 (19.6)	45 (6.1)	17 (2.3)
失敗が許容される雰囲気があること	545 (73.1)	162 (21.7)	29 (3.9)	7 (0.9)	3 (0.4)
一人一人の興味や遊びが保障されていること	555 (73.9)	172 (22.9)	23 (3.1)	1 (0.1)	0 (0.0)
支度や給食で遅れないように行動できること	51 (6.9)	186 (25.0)	282 (38.0)	148 (19.9)	76 (10.2)
子どもが「やりたくない」と言いやすい環境があること	396 (53.2)	241 (32.3)	93 (12.5)	14 (1.9)	1 (0.1)

※数値は人（%）。無回答は含まない。

### 子どもたちの関係性や集団としての育ちについての考察

8つの項目について、大局的に見ると保育者と管理職で重なる傾向にあると考えられたが、一定の意識の違いがあると推察される項目もあった。以下、違いがあると推察された項目について、「あてはまる」と回答した割合で保育者と管理職の回答を比較する。

まず、生活習慣に関わる項目で違いがあると考えられた。「生活リズムが整うこと」は、保育者 75.9%、管理職 66.3%で約 10 ポイントの違い、「基本的な生活習慣（身辺自立）を身につけていること」は、同じく 72.6%と 57.4%で約 15 ポイントの違いがあった。

次に、一斉活動に関わる項目で違いがあると考えられた。「全体に対する指示や話を集中して聴けること」は、保育者 35.8%、管理職 25.8%で 10 ポイントの違い、「支度や給食で遅れないように行動できること」は、同じく 14.6%と 6.9%で約 8 ポイントの違いがあった。

保育者と管理職における 4 項目の回答傾向の違いを考えると、保育者は子どもが集団や生活の流れにある程度適応できることをより重視していると言えるだろう。それは、まさに現場をきりもりしなければならぬリアリズムといえるかもしれない。一方、別の角度からみれば、生活の流れにある程度合わせることは、他の子どもと同じタイミングで活動・あそびに入れることによって、一緒に取り組みやすかったり、経緯を知っている方がイメージを共有しやすく関係性が育まれるなど、子ども同士の関係性・集団としての育ちの実際において、タイミングがある程度そろっていることのアドバンテージをふまえた回答かもしれない。子どもたちの関係性や集団としての育ちにとって、なぜ生活習慣に関わるのか、一斉活動への適応に関わるのか、ということについて各現場で意見交換をすることも有意義だろう。

## 総合的考察

### （1）保育における「集団」

これまで「子どもの最善の利益を考えた保育集団発達論」について検討を重ねてきたが、理論研究と調査研究を総合的にふまえたとき、子ども同士の関係性を軸としたいいわゆる「集団」を、保育を構成する関係性の一部として理解する枠組みを提案したい。その上で、個人の能力の伸長に還元されない広義の「発達」を、4つの側面に整理しておきたい。

子どもの個人としての権利を尊重するとき、子どもの権利条約にもある通り、狭義の「発達」の側面を抜くことはできないと考える。理論研究編でみたように、「発達」概念には、とりわけ日本におけるその受容史を顧みるとき、多くの課題を抱えている。しかし、それでもなお、環境との間の機能化を変容させていくプロセス自体は、生活のリアリティとしても無視できない。つまり、停滞や一見したところの後退も含めて、「できること」を増やしていくプロセスは、子どものウェルビーイングを高める重要な要素であろう。その際、今日では、障がい等のある個人と環境とのあいだの不具合を調整し、改善する道具や支援技法の役割が重要になっており、「できること」（能力）は単に個人の内的側面で完結するわけではないとの認識が不可欠である。いわゆる合理的配慮とは、そのことを意味している。

一方で、能力の伸長そのものが即座に個人のウェルビーイングにつながるわけではなく、その能力を生かす場や機会、また、他者からの承認を通して、社会的存在としての自己認識を深めていくことができる。これは「参加」に関わる側面でもあるが、本研究では、ここを「主体性」の領域として重視してきた。子どもが周囲とのあいだに結んでいる関係の状態は、その子どもが「手持ちの力」<sup>47</sup>で環境とのあいだにどのような意味を見出そうとしているのか、に対する視点である。それは能力と無関係ではないが、「何ができるか」（能力）よりも、「自分にとってどんな意味があるか」（主体性）が前景となる。

主として個人に焦点を当てた側面が「発達」と「主体性」であるが、保育の場では個人を超えた視点が不可避である。それが「集団」への視点である。ただ、「集団」もまた歴史的に刻印された意味のヒダを帯びている。そこで、ここでは「中間集団」と呼んでおきたい。「中間集団」とは、フランスの社会学者エミール・デュルケームが『自殺論』という著書の中で個人と国家との間にある自治的集団を「二次的集団」と呼んだことに端を発

している。ヨーロッパと日本では歴史が異なるが、大きく捉えれば、近代化以前の地縁的共同体が相対化されていく過程で、個人と国家という両極のあいだをつなぐ集団を組織する力が弱まり、個人が抛り所なく浮遊しはじめた。現代における子育ての孤立、自殺、孤独死など、「無縁社会」と呼ばれるような状況の到来を、デュルケームは100年以上前のヨーロッパを観察して指摘していたことになる。

中間集団の規模は様々で、階層性も相対的である。たとえば、労働組合は個人（労働者）と企業（資本家）の中間集団であるが、自治体や国家との関係で考えると、企業が中間集団と考えることもできるし、特定の業種の企業が複数で連帯する商工会のようなものも、より大きな産業界や自治体・国家に対しては中間集団といえる。保育の場で考えれば、個々の子どもや保育者と、園という共同体や経営体とのあいだに、どのような中間集団が存在するかを考えることになる。子ども同士の関係性は、流動的ではあるものの、クラス（担任）にとって、園にとって、小さな中間集団たりうる。中間集団が薄いと、個人とクラス（担任）、園が直接対峙しなければならなくなり、手が行き届きにくければ、様々な問題を生じる背景となる。これは、保護者と担任、園との関係にも共通する。保護者会やPTAなどの中間集団は、園や学校に対して集団で圧力をかける可能性もあるが、中間集団内でのコミュニケーションによって問題を和らげたり、建設的な提案に変える調整機能を持つことも期待できる。中間集団が薄いと、孤立した個人の中で増幅した不安や疑念がそのまま担任や園に向けられやすくなり、むしろ問題をこじらせる背景にもなる。子ども個人の発達や主体性の育ちにとっても、園という共同体の育ちにとっても、中間集団のあり方が大きな鍵を握ると考えられる。

最後は、園という共同体の側面である。近年、ニュージーランドの保育現場でも重視されつつあるという「場所に根ざした教育」という思想にもあるように、自分たちが毎日生活しているローカルな場で起こる出来事に注意を向け、そこから保育を共同的に創り上げていくことを通して、子どもたちは自分が所属する共同体の一員であることを実感し、自分の貢献を確信していく。それは、子ども一人一人のアイデンティティの発達でもあるが、そうして変化しつつある子どもたちを内包する<sup>コミュニテイ</sup>共同体そのものの変容でもある。これは1970年代から台頭してきた比較的新しい発達理論の潮流である社会文化的発達理論や状況的学習論とも重なり、今後ますます注目され深化するだろう「保育の原理（哲学）」である。筆者は、拙著<sup>48</sup>において保育の場を「〈信頼〉の中間共同体」として再定義する試

みを行ったが、それは「場所に根ざした教育」の思想とも通底する。

以上から、「子どもの最善の利益を考えた保育集団発達」とは、(狭義の)発達、主体性、中間集団、共同体の4側面から論じられる必要があると考える。

## (2) 保育における「自由」

ヒアリング調査とアンケート調査を通して、個と集団の問題を考えるためには保育における「自由」とは何かについて議論を重ねる必要があると痛感した。ヒアリング予備調査において、毎年のように“荒れ”が起こってしまう4歳児に、クラス間の「行き来」ができるようにしたら落ち着いてきた、という現場からの声があった。子どもたちにとって、それは単に「禁止されていることを解除した」という消極的な意味というよりも、自分が生活する環境の中に「余白」も含む「選択肢」が生まれ、自分なりに「居場所」をつくることができる(居場所が与えられるのではなく)という安心感があったのではないか。

アンケート調査では、「自由なあそびの時間」について尋ねる項目があったが、「自由」とは何を意味するのか、回答者によってまちまちであった可能性が高い。たとえば、登園後はまず特定の室内にいることは決められており、どんなに気持ちの良い朝でも、子どもはその部屋の中になければならない園もあるだろう。しかし、その室内で何をするかについては、いくつかの「選択肢」があるという場合を、「自由なあそびの時間」とした回答者もいるだろう。一方で、登園後すぐから、園の敷地内であれば基本的にどこで過ごしても良く、必ずしも保育者が決めた選択肢があるわけではなく、子どもが思い思いに昨日の続きの活動を始めるという園もあるだろう。その場合、回答者は、場所・空間についても活動の種類についても、「与えられた選択肢内での自由」というよりは、「選択肢を自らつくりだしていく自由」に重きがあり、後者の「自由」イメージで「自由なあそびの時間」を考えたかもしれない。

「与えられた選択肢内での自由」は、自由に関する哲学的議論において「消極的自由」と呼ばれるものに相当する。これは、特定のことを強制されない、という否定形で表現される自由である。「～からの自由」とも呼ばれる。これに対して、「選択肢を自らつくりだしていく自由」は、「積極的自由」と呼ばれるものに相当するだろう。これは、いわゆる「自律」に関わるもので、自分で自分の生活・人生の主人公になること、と言い換えてもよい。積極的自由は、個人についてのみならず、集団についても使われ、その場合は「自

治」に関わるものである。

子どもの権利の思想は、子どもの消極的自由のみならず、積極的自由の権利を保障するために大人・社会・国家が最大限努力することを求めるものといえる。なぜなら、民主主義社会は多様な価値を互いに表現することを尊重することで成立する社会であり、子どももその一員だからである。網野武博の区分にもあった通り、大人に比べて、子どもは生命・健康を脅かすものや自己の尊厳を脅かす差別・偏見などから守られるための考慮をより必要とするのは他言を俟たない。しかし、それは積極的自由へと子どもが意識を向ける基盤だからである。

ヒアリング本調査からは、複数の園の保育者から子どもにとって環境に「余白」があることの意義が語られた。「余白」は、あらかじめ物理的な空間として用意できる部分もあるが、子どもが自分で見つけ出すことにより大きな価値がある。それは、生活（環境）の中に「新しい<sup>オプション</sup>選択肢をつくりだす」行為（「～への自由」、積極的自由）であり、子どもが周囲とのあいだに結んでいる関係の状態を変容させていくプロセスであり、基盤でもあるからである。

日夜保育実践とともにある保育者にとって、本研究が何某かの意味を持つことを願って筆を置きたい。

## 謝辞

本研究を遂行するにあたり、ヒアリング調査およびアンケート調査にご協力者いただいた方々に深く感謝申し上げたい。3年間にわたって本研究をサポートしてくださった島本一男さん（諏訪保育園）には、いつも絶妙なタイミングで激励してくださり、大変助けられました。この場を借りて感謝申し上げたい。アンケート調査のデータ集計では、北海道大学大学院教育学院博士後期課程の岩谷樹さんからの多大な助力を得た。次々にお願いする注文に迅速丁寧に応えていただいた。記して感謝申し上げたい。

- 
- 1 ロビン・ダンバー／松浦俊輔・服部清美訳 (1998) こどばの起源・猿の毛づくろい、人のゴシップ. 青土社.
  - 2 網野武博 (2002) 児童福祉学：〈子ども主体〉への学際的アプローチ. 中央法規出版.
  - 3 網野武博 (2016) 子どもの最善の利益を考慮する保育. 保育学研究, 54(3), 4-8.
  - 4 太田素子 (2007) 子宝と子返し：近世農村の家族生活と子育て. 藤原書店.  
柴田純 (2013) 日本幼児史：子どもへのまなざし. 吉川弘文館.
  - 5 川島武宜 (1967) 日本人の法意識. 岩波書店.
  - 6 全国幼年教育研究協議会・集団づくり部会 (2020) 求めあい認めあい支えあう子どもたち：乳幼児期の集団づくり 視点と実践. かもがわ出版.
  - 7 加藤繁美 (1987) 保育の内容と方法. (青木一・深谷鋤作・土方康夫・秋葉英則編『保育幼児教育体系 保育の基礎理論 2 内容と方法と計画』労働旬報社 所収)
  - 8 原武史 (2007) 滝山コミュニティー一九七四. 講談社.
  - 9 宍戸健夫 (1997) 集団づくりとはなにか. (全国幼年教育研究協議会・集団づくり部会編『友だちといっしょって楽しいね』あゆみ出版 所収)
  - 10 同上
  - 11 高橋光幸 (2012) 希望の保育論としての「集団づくり」. (全国幼年教育研究協議会・集団づくり部会編『支えあい育ちあう乳幼児期の集団づくり』かもがわ出版 所収)
  - 12 今井和子・島本一男編著 (2020) 集団っていいな：一人ひとりのみんなが育ち合う社会を創る. ミネルヴァ書房.
  - 13 平岡さつき・中内敏夫 (2004) 〈教育〉という人間形成：人間形成過程論 (1). (中内敏夫・小野征夫編『人間形成論の視野』大月書店 所収)
  - 14 前田晶子 (2010) 子どもの育ちの「不確かさ」と向き合う発達観：日本の発達研究の歴史から. 現代と保育, 77, 72-77.
  - 15 田中昌人 (1996) 発達研究への志. IUP.
  - 16 田中昌人 (1988) わが国における発達の概念の生成について (一)：江戸時代における成人男子にたいする「発達」の概念の使用と子育てにみられる成長概念の成立. 人間発達研究所紀要, 2, 2-30.
  - 17 山下恒夫 (1977) 反発達論：抑圧の人間学からの解放. 現代書館.
  - 18 代表的なものとして、浜田寿美男 (1993) 発達心理学再考のための序説：人間発達の全体性をどうとらえるか. ミネルヴァ書房がある。
  - 19 このような「発達と社会」の関係史については、以下の拙著を参照されたい。  
川田学 (2019) 保育的発達論のはじまり：個人を尊重しつつ、「つながり」を育むいとな

---

みへ. ひとなる書房.

- 20 神田英雄 (2009) 保育の中の子ども理解. (神田英雄・村山祐一編著『保育の理論と実践講座第1巻 保育とは何か: その理論と実践』新日本出版社 所収)
- 21 横道誠・青山誠 (2024) ニューロマイノリティ: 発達障害の子どもたちを内側から理解する. 北大路書房.
- 22 杉山登志郎 (2011) 発達障害のいま. 講談社.
- 23 民秋言編集代表 (2017) 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・保育要領の成立と変遷. 萌文書林.
- 24 及川智博・中島寿宏・岩谷樹・井内聖・吉川和幸・川田学 (2022) 保育者たちがふり返る“COVID-19 パンデミック”の1年目. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 140, 117-154.
- 25 上の論文からの引用。
- 26 「主体性」概念の整理は、前掲の拙著『保育的発達論のはじまり』および以下の拙稿に基づく。
- 川田学 (2022) 「子どもの主体性」を尊重した保育実践とは. 保育士会だより, 311, 6-9.
- 27 川田 (2019) 前掲書
- 28 なお、「してもらう」という表現が単なる受け身を意味するわけではない。受動的権利の保障においても、子どもは生存や健康を他者から守られていながら、その他者の能動に自己（の未来／の可能性）を重ねて経験を享受している、という視点が重要であろう。つまり、受動的権利は、〈受動的能動〉の経験とセットで考えられるべきである。また、「する」も単なる能動を意味しない。能動的権利の行使においても、そこには自己の権利のみ存するのではなく、他者の能動的権利との関係があることの気づきを保障することが重要だろう。能動的権利の保障は、〈能動的受動〉、つまり自己の行為を受け取る他者への想像力とセットで考えられるべきである。こうした論理は、単に理念ではなく、筆者の実証研究からも一定の根拠を与えることができる。以下を参照されたい。
- 川田学 (2014) 乳児期における自己発達の原基的機制：三項関係の蝶番効果と客体的自己の起源. ナカニシヤ出版.
- 29 今井和子・矢島敬子 (2019) MINERVA 保育士等キャリアアップ研修テキスト1 乳児保育. ミネルヴァ書房.
- 30 河合隼雄 (1995) 日本人とアイデンティティ: 心理療法家の着想. 講談社.
- 31 岡村由紀子 (2015) 子どもの遊びを育てる保育. (本郷和夫編著『シードブック 障害児保育』建帛社 所収)。なお、原文を一部修正している。
- 32 川田学 (2019) 子どもの内面や発達を理解する保育者. (大豆生田啓友・秋田喜代美・汐見稔幸編『アクティベート保育学2 保育者論』ミネルヴァ書房 所収)
- 33 加藤繁美 (2024) 保育の中の子ども声. ひとなる書房.

- 
- 34 川田学 (2021) 〈人間関係〉の教育への迷いと模索. (令和3年度全国保育士養成セミナー実施要項 第4分科会保育内容「人間関係」の理解と指導法をめぐって: 講義と演習所収)
- 35 川田学 (2023) 子どもの最善の利益を考えた保育集団発達論の調査研究 中間報告. 保育通信, 820, 51-55.
- 36 吉川和幸 (2014) 私立幼稚園に在籍する特別な支援を要する幼児の個別の指導計画に記述される「目標」に関する研究. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 120, 23-43.
- 37 近藤幹生 (2000) 人が好き 村が好き 保育が好き. ひとなる書房.
- なお、文中に『一四匹のピクニック』とあるが、正しくは『14ひきのびくにつく』(いわむらかずお、童心社)である。
- 38 塩崎美穂 (2024) 保育実践理論における「場所に根ざした教育学 (Place-Based Pedagogy)」の可能性: ニュージーランド Pakuranga Baptist Kindergarten の事例から. 東洋英和女学院大学・保育子ども研究, 2023年度, 15-28.
- 39 同上の塩崎の訳出に基づきつつ、一部修正を行っている。
- 40 宮澤康人 (2002) 教育文化論: 発達の環境と教育関係. 放送大学教育振興会.
- 41 レイチェル・バーク&ジュディス・ダンカン/七木田敦他訳 (2017) 文化を映し出す子どもの身体: 文化人類学からみた日本とニュージーランドの幼児教育. 福村出版.
- 42 豊田秀樹 (2011) 質的研究の理論的サンプリングにおける理論的飽和度. 日本教育心理学会第53回総会論文集, 624-625.
- 43 高橋 (2012) 前掲
- 44 山下智也 (2019) 放課後の地域の居場所から考える (小西祐馬・川田学編『遊び・育ち・経験: 子どもの世界を守る』明石書店 所収)
- 45 及川他 (2022) 前掲
- 46 国立教育政策研究 (2020) 幼児教育・保育の国際比較「OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書」: 質の高い幼児教育・保育に向けて. 明石書店.
- 47 浜田寿美男 (2017) 親になるまでの時間 (前編): ゆるやかな家族になれるかな? ジャパンマシニスト社.
- 48 川田 (2019) 前掲の第5部を参照されたい。