

幼児教育における集団保育の役割

——領域「人間関係」からみた主体性を育む保育のあり方と指導計画の連関——

橋村 晴美

はじめに

保育現場では一人の保育者が複数の幼児を相手に保育が行われている。そのため、全ての場面において、幼児の主体的活動を保障した保育を行うことは難しい。なぜなら保育現場には一人一人の幼児を人間として、また社会の一員として、よりよく生きていくための基礎を獲得させていかなければならないからである。そこには集団の秩序を維持できる気持ちを育てていくことが重要な課題となる。しかし幼児の気持ちを無視して、一方的に集団の秩序を維持させていこうとするのではない。集団秩序を身に付けさせていくには当然のことながら幼児の発達を踏まえた適切な援助が必要となる。またそこには、国が定めた規定に基づき、一日の生活を通して季節に応じた活動が体験可能となるよう綿密な指導計画も編成されていなければならない。このような意図的な環境のもとで保育者は個々に応じた指導を展開させていくのである。

しかし近年、給食活動のあり方について、幼児が同じ時間に揃って給食をとるのではなく、自分の好きなタイミングで給食をとらせる日課を「主体性を育む保育」だと主張している園も一部見受けられる。幼児の気持ちを尊重したいと願う保育者の気持ちや、その活動に込められたねらいなど、様々な意図が込められていることを思えば、それらを全否定することはできない。だが5～6年もしくは3年という限られた期間内に一定の目標に向かって教育を提供していかなければならない立場からみると、「主体性を育む保育」の実践の捉え方については慎重にならざるをえない。そこで本研究では、幼児教育における集団保育の役割を整理するとともに「主体性を育む保育」のあり方と指導計画の連関について領域「人間関係」の側面から検討を行うことにする。

1. 21世紀型保育における幼児教育の役割

社会では、多様な年齢層、異なる価値観をもった人間と関わりながら生きていくことになる。その中では、必ずしも自分の気持ちが受け入れられるとは限らず無碍な扱いを受けることも少なくない。このような時、必要になるのが苦手な環境に耐えうる力であろう。

学校教育は、子どもたちに学力をつけるだけでなく、人間関係を育む力や社会性、道徳性、健康でたくましい体力等といった知・徳・体の調和が図れる人間の基礎・基本を習得させていくことが役割として課せられている。一方、家庭教育は学校教育のように決められたカリキュラムはないものの「全ての教育の出発点」⁽¹⁾とされ、家庭内での生活習慣を通して、生活能力や感性、自尊心や自立心を育てていかなければならない⁽²⁾。どちらも様々な知識や経験を学ぶ場所ではあ

るが、家庭教育が家族との触れ合いを中心に生活習慣を身に付けて行く場所であるのに対して、学校教育は他人との関係を図りながら、どのように対処すればよいのか、人間関係のつきあい方を意識しながら生活習慣を学んでいく場所となる。地域における人間関係の希薄化が進み、大人の社会参加意識も薄れている昨今、学校教育に求められる責務は計り知れない。

そして現在、日本の保育は2018年の改訂によって3歳以上の教育は幼稚園、保育所、認定こども園、どの施設であっても全て幼児教育としての共通性が確保され、5領域も同一の内容によって指導が行われている。また、幼児教育と小学校以上の教育を貫く柱を確保するため、「3つの資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」が規定され、相互かつ循環的に幼児の育ちが促される体制が整えられている。そしてこれらの力を養っていく学びとして、「主体的・対話的で深い学び」が提起されている。いわゆるアクティブ・ラーニングである。こうした考えが必要になった理由は、答えのない問いに対して自ら答えを見いだせる人材を育成していくことにある。社会はいま、人類史に類をみない速さで変化を遂げている。そこで、自ら学ぶ目標を定めて情報を集め、他者との対話を通して新たな価値観を生み出したり、表現したりして、他者と協調しながら問題を解決していく力を身に付けさせていく力が求められているのである。そして、いま、その根底とされる力を育成していく役割が幼児教育に求められている。

汐見⁽³⁾によれば、今改訂のキーワードとなっている「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」の「主体的」学びとは、他人に指図されたことを行うのではなく、学習者自らが興味関心のあるテーマを見付け、学びの主人公になっていく状態だという。また「対話的学び」は、他者や本との関わりを通して既存の知識と別の情報を交錯させ、それを協同して表現したり、新たな知識として自分に定着させながら応用していくことで「深い学び」へと変化していくという。

近年では、非認知能力という言葉が使われ、非認知能力のエビデンスをどのように証明していくのかも議論されている⁽⁴⁾。そもそも人間の能力は、認知能力と非認知能力に分けられ、認知能力が数値化できるのに対して非認知能力は数値化されない内面的スキルを指している。そのため、非認知能力の評価は全て評価者の観点に委ねられてきた。それも保育現場では保育者の解釈が混在化し、さまざまな混乱を招いてきたことも事実である。しかし、幼児教育から高校までの一貫した教育が明示されることになった現在の教育では、系統主義と経験主義の融合を図って、社会の中で活躍できる多様な能力を育成していくことが必要とされている⁽⁵⁾。経験知を深めるには、基礎となる技能・知識が必要とされ、習得した知識・技能は課題解決に向けて活用することで初めて価値観が生まれるという考えである。つまり知識・技能の習得だけでは「何を学ぶか」という行為に留まり、国が求めている「何ができるようになるのか」という資質・能力を学習者に提供していくことはできないといえよう。そこで必要とされるのが学修の動機づけとなる「主体性」の出番である。「主体性をどのように育み」、それを「どのようにアクティブに学ばせていくか」を意図的・計画的に練っていくことで学習者の知識が磨かれるという方程式である。これを保育に置き換えるとすれば、幼児の興味関心を育む環境をどのように構成し、また理解し、援助して、場の再構成を行っていくかということになろう。まさしく、「環境を通した教育（保育）」そのものである。では、集団保育という特質を持った幼児教育において、保育現場がなすべき役割とは一体どのようなものなのであろうか。領域「人間関係」の目標に着目して、幼児

期に必要とされる「主体性」の育み方を整理してみたいと思う。

2. 領域「人間関係」の目標からみた幼児期に育みたい主体性

2020年、出生数は約84万人と過去最少を記録した。こうした少子化時代の幼児にとって幼児教育の場で出会う仲間との交流は社会性を促すうえで非常に大きな役割をもっている。幼児教育は人格形成の基礎を培う場であり、その目標は「生きる力」の基礎を育成することにある。ここには5つの領域が設けられ、この領域によって幼児の発達は育まれる。幼児教育に存在する5つの領域は小学校以降の教科のように独立しておらず、すべてを総合的に組み合わせながら幼児の育ちがサポートされていく。そのうちのひとつ、領域「人間関係」の目標は、「集団生活を通して、喜んでこれに参加する態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養うこと」⁽⁶⁾である。この目標に現行の幼児教育の観点を含めて換言するとすればつぎのように置き換えることができよう。幼稚園という共通の目標のもとに集まった幼児たちは、幼稚園修了までに家族や同年齢・異年齢の友だちと関わる生活を心地よいものと感じ、また園生活の中で個性を發揮しながら生活の仕方や決まりを身に付け、ルールを守ることやルールを作ること、さらには問題を解決する体験を通して、自己主張や自己抑制力等を身に付け、友だちと協力しながら問題を解決していこうとする習慣を身に付けていこうとする態度が養われる。つまり、人と関わる力を身に付けていくには、前向きな見通しを持った行動ができる力を養うことが必要とされ、またそのためには多様な感情を体験させていくことが求められているのである。

併せて、幼稚園教育のねらいは、幼児期の特性に応じて育まれる「見方・考え方」である。「見方・考え方」⁽⁷⁾とは、『幼児が身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験の中で、環境とのふさわしいかかわり方に気付き、そうした関わり方を身に付け、生活を意味あるものと捉えようとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思いを巡らせたりしたりすること（下線、筆者）』である。これらのことから領域「人間関係」では、幼児が主体的に人と関わることを通して、自分の行動の良いことや悪いことに気づき、考えながら行動していく力を身に付けさせていこうとする願いが込められていることがわかる。

このように、幼児教育には、様々な解釈が混在している。その所以は幼児教育が小学校以降の教育のように単元化されていないことに理由があろう。実際、幼児は様々な体験を通して環境への関わり方を知り、試行錯誤しながら状況に応じた関わり方を学んでいる。そして、ここにこそ幼児の情動的な育ちが集結している。よって、この目に見えない幼児の情動思考を保育者がどのように幼児の「見方・考え方」として認め、それを学びとしてつなげていくのが保育者としての腕の見せどころである。さらに、ここでの学びをどのように小学校以降の教育に「資質・能力」としてつなげていくのかも保育者の力量といえよう。このように考えると、冒頭で指摘した、好きなタイミングで給食をとらせる日課を続けてきた幼児が、小学校教育の中で小学生としてのカリキュラムに「主体的」に参加できるとは到底考えにくい。幼児の内面を育てていくことは決して容易くないが、幼児期の教育と小学校教育との連携がより一層強化されたいま、改めて

幼児教育が小学校教育のような到達目標でないことを念頭におき、育ちの互惠性を意識した「主体性」を育てていくことが望まれる。

3. 集団保育で育まれる幼児の対人関係

石川⁽⁸⁾によれば、集団保育における教育には、保育者対幼児といった1対1の直接作用の教育と集団と活動をつなぐ間接作用の教育があり、集団保育には間接作用の教育が適しているという。そのうえで幼児の「主体性」は集団の中では育みにくいと述べている。一般的に保育現場で見受けられる幼児と保育者の衝突は、保育者からの一定の教育理念から打ち出される要求と幼児側から出される要求とのぶつかり合いによって成立していることが多い。この時、保育者の要求が強ければ幼児の発達は保障されず、反対に幼児の要求を何でも許容する放任的保育を実践している場合は生活を切り拓く力を養っていくことは難しい。保育の実践課題は幼児に自己の要求を表出させ、「主体的」に遊びや生活に参加しうる姿を育成して、そこから一定のルールを学ばせていくことにある。決して、幼児のやりたい放題を「主体性」として認めているわけではない。先に石川が指摘していた、幼児の「主体性」は集団の中では育みにくい特性をもっているという考えに賛同する一方、仮に保育者が幼児の育ちに見合った明確なねらいを持ち併せていくようになれば「主体性」を育てていく土壌も少しは開拓されていくのではないだろうか。いずれにせよ、保育者が幼児の「主体性」の鍵を担っているといっても過言ではない状況である。

とかく、集団生活を経験する前の幼児は親への依存心が強い。それが幼児教育という集団保育の場となると一度に大勢の人間と出会い、他者と行動をともにする中で社会のルールを身に付けていかなければならない状況におかれる。その関わりを直接的、間接的に支えていくのが保育者である。特に、入園当初の幼児にとって保育者は自分の所有物であることが多く、親に代わる存在を認識できるようになると情緒も安定し、他者の存在に目を向けはじめようとする。また、この時期の幼児の対人関係は、大人とは異なり物理的なきっかけで友だち関係を形成しやすい。さらに対等の力量をもつ者同士で関わる人が多いため、直接的な衝突も多発しやすい⁽⁹⁾。こうしたプロセスを経て、ようやく保育者が独占できない存在であることを理解し、友だち同士、仲間同士といったグループが形成されるようになっていく。この間、幼児たちは各々「主体的」に身近な環境に関わり、さまざまな情動を伴いながら社会で必要とされるスキルを学んでいくことになる。表1は集団保育を通して幼児が身に付けていく力をまとめたものである⁽¹⁰⁾。

表1. 集団保育を通して幼児が身に付けていく力

集団保育の成果	具体的な幼児の姿
認め合う力	遊びの中での交流
情緒の安定	ともに過ごす喜び、支え合う喜び
社会的スキルの獲得	適切な欲求の表出
社会的ルールの獲得	欲求調整
認知的発達	協同活動、協力

出典：西山（2006）「子どもの人間関係の発達」より、筆者作成

表1を見てわかるように集団保育1番の意義は、他者との相互作用を繰り返しながら幼児が人として生きるためのスキルやルールを身に付けていることである。しかし、こうした目で見える力を確認できるようになるまでには、幼児の心の内面に潜んでいる「主体性」を保育者が引き出す援助をしてきたことに着目すべきであろう。保育者は、幼児の行動を表現として捉える視点と心の内面を捉える視点を持ち併せながら幼児に社会のルールを獲得させているのである。今回の改訂で重視されている「主体的な学び」も最初のステップは幼児の心の内面を揺さぶる環境の提示である。小学校以降の指導要領においても児童の内発的動機を育てていく重要性が指摘され、教師には授業改善が望まれている。以上のことから、幼児期の教育が小学校以降の学びに大きな影響を与えるターニングポイントになっていることは間違いない。表2は、小学校以降の学校教育において求められている「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」の視点からみた授業改善のポイントである。表2を見て分かるように、前提条件として学びの主体が学習者（児童）におかれている。つまり教師は児童の学びを実現させていく黒子であり、児童が何に取り組めばよいのかを事前にバランスよく組み立てていくことが求められているといえよう。以下、この授業改善のポイント内容を参考に、集団保育における幼児の「主体性を育む」環境構成のポイントと指導計画につなげていく際の保育者の援助のあり方について整理することにする。

表2. 「主体的・対話的で深い学び」の視点からみた授業改善のポイント⁽¹¹⁾

主体的な学び	【前提条件】学ぶことに興味や関心を持っている ・自己のキャリア形成の方向性と関連付ける ・見通しを持って粘り強く取り組む ・自己の学習活動を振り返って次につなげる
対話的な学び	【前提条件】 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりとする ・考えること ・（等を通じ）自己の考えを広げ深める
深い学び	【前提条件】習得・活用・探求という学びの過程の中 ・各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせる ・知識を相互に関連付けてより深く理解する ・情報を精査して考えを形成する ・問題を見出して解決策を考える ・思いや考えをもとに創造したりする

出典：文科省（2017）「新しい学習指導要領の考え方」より筆者作成

4. 集団保育における「主体性を育む」環境構成の考え方

幼児教育における「環境を通しての教育」には保育を実践するにあたり保育者に留意してほしい事項が幾つか記されている⁽¹²⁾。幼稚園教育要領解説「環境を通しての教育」の原文と筆者の読み替えを表3に記した。その上で表2・表3をセットにしてこれらからの幼児教育に求められる「主体性を育む環境教育」について検討を行ったところ、3つのポイントが浮かび上がった。1つ目は、人的環境から物的環境への転換の重要性である。保育者は幼児との直接的な関わりを

通しながら、幼児が必要としている次なる環境を考察し、自身の関わりを直接的なものから間接的なものへとシフトさせていくことが望まれる。直接的な援助は時によって、保育者が遊びの主人公として逆転してしまい、幼児の「主体性」を阻む危険性がある。幼児と同じ時間、同じ場所を共有していくことはあっても、学びの主人公は必ず幼児でなければならない。それによって、はじめて幼児主体の遊びは継続されていく（表2、「主体的な学び」に該当）。

表3. 「環境を通しての教育」

幼稚園教育要領解説：原文ママ	読み替え
(1)幼児が生活を通して身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味を持って環境に主体的に関わる。	(1)幼児の「主体性」と能動性を重視し、環境と自主的、積極的に関わる活動を保育の中心としていくこと
(2)様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくことが重視されなければならない。	(2)幼児の興味関心のある活動に幼児が「主体的」にたずさわられるようにしていくこと
(3)幼児が環境との関わり方や意味に気付き、	(3)環境が持っている力に気付かせていくこと
(4)これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりしようとするのが大切である。	(4)環境からの応答を利用して、幼児が「主体的」に学べるようにしていくこと
(5)幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めることが重要である。	(5)幼児の発達状態、興味に応じて「主体的」な活動ができる環境を準備していくこと
(6)環境とのよりよいまたはより面白い関わり方を見いだしたり、関連性に気付き意味付けたり、それを取り込もうとして更に試行錯誤したり、考えたりして、捉えなおし、環境との関わり方を深めるようになっていく。	(6)保育者は、幼児の「主体的」な活動に応答的な援助を行い、幼児の活動や興味を広げていくこと

出典：文部科学省（2018）「幼稚園教育要領解説」より、筆者作成

2つ目は、幼児理解を意識した応答的な環境の構成である。幼児にとって、はじめての人や物との関わりは心の中で取捨選択が行われ、分岐点を経て外へと導かれる。これが「主体性」である。こうした流れは新たな知識を得る際にも生じやすい。幼児の心の中に潜んでいる「主体性」を揺るがす条件は、保育者の応答的関わりである。自分の気持ちが後押しされたり、肯定的な捉え方をされることに幼児は反応して、「主体的」な姿勢を示すであろう。それが外に現れた時、「幼児の主体性を育む保育」の環境が成功したことになる。よって、保育者は幼児の行為を理解し、応答的な援助に努めていくことが必要である。しかし、集団保育の場合は個人での遊びとは異なり、他者から刺激を得ることも重要な保育環境となる。中でも、人との対話を通して得た新たな考えは、既存の情報を精査して、時に葛藤をおこしうる集団保育の特性を考えた場合、人とかかわっていくことの意義はこうした葛藤場面を経験しながら気持ちのコントロールをはかっていくことに大きなメリットがあるといえよう（表2、「対話的な学び」に該当）。

3つ目は、先を見通した保育援助である。保育者は常に幼児にとって最善の保育環境を提供しようと身構えている。しかし、幼児が学びを探索していくうえでは、自ら困難な環境に身を置

き、問題解決に向けて既存の知識や技能を使って解決策を見つけ出ししていくことも必要となる。よって、保育者は幼児の発達を見据え、保育者でなければできない保育援助を行い、最大限、幼児の力を発揮できる環境を整えていくことが必要とされる（表2.「深い学び」に該当）。

4. おわりに

幼児教育における「主体性を育む保育」のあり方を整理するため、集団保育の特性を踏まえ、領域人間関係の観点からさまざまなことを調べてきた。最後まで「主体性」という用語について明確な定義を導き出すことはできなかったが、今研究を通して得られたことを最後に整理したい。

広辞苑（2018）によれば主体とは基体を意味し⁽¹³⁾、物の性質や状態、変化の基礎⁽¹⁴⁾と示されている。しかし、「主体」のあとに「性」がつくのか「的」がつくのかで、言葉の意味合いは大きく変化する。「主体」が基体を意味し、物の性質や状態、変化の基礎といったクリアーな状態であるのに対し、「主体性」では、自分の意思や判断で行動しようとする自覚的な態度⁽¹⁵⁾、つまり Independent⁽¹⁶⁾が養われ、他者の支配を受けないで独立しようとする気持ちが芽生える。さらに「主体的」になると、自己の意思や判断に基づいて決定、行動する状態⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾、が整っていく段階にあることがわかった。つまり、「主体」は段階を経て、形態を変化させているということである。クリーンな状態である「主体」は、様々な経験を通して自分の意思で考え、判断し、表現しようとする態度；「主体性」を培い、これらをベースとしながら、自分の価値観を見出していく。そしてそれを自らの意思や判断に基づきながら発信しようとしたものが「主体的」な学びへとつながっていくと整理することができよう。逆に、気持ちを揺るがず体験が不足していれば、「主体」に変化は現れず、自分の意思で判断、決定、表現しようとする基礎ベース（「主体性」）や、独立して自ら物事を行う態度（「主体的」）は育たないとの考えにいたった。「主体性」の捉え方ひとつで保育の質は大きく変化する。

今回、ここに示した内容はあくまでも個人的な主観に過ぎない。しかし、今テーマは保育の質向上に向け、重要な問題であると考えます。集団保育という特質をもった保育現場において幼児一人一人を大切にされた保育を実践していくことは重要であるが、発達の特性に応じた保育を実践していくこともまた大切である。一部分だけを切りとった保育計画、保育実践は時に幼児を困らせることになりかねないことも留意していくべきであろう。今後は保育実践者とも議論を重ね、指導計画と関連させながら保育現場の実践に寄与していきたい。

引用文献・参考文献

- (1) 文部科学省（2011）「学校・家庭・地域が力をあわせ、社会全体で、子どもたちの「生きる力」を育むために～新学習指導要領スタート～生きる力」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1234786_1.pdf（2021/11/18）
- (2) 文部科学省（1947）「学校教育法第2章」昭和22年3月31日法律第26号（令和2年4月1日施行） https://www.kyoto-u.ac.jp/uni_int/kitei/reiki_honbun/w002RG00000944.html#e000000518（2021/9/20）
- (3) 汐見稔幸（2017）「さあ、子どもたちの「未来」を話ませんか：2017年告示新指針・要領から

のメッセージ」小学館

- (4) 西田季里・久保田愛子・利根川明子・遠藤利彦 (2019) 「非認知能力に関する研究の動向と課題—幼児の非認知能力の育ちを支えるプログラム開発のための整理—」東京大学大学院教育学研究科紀要 (58), pp. 31-39.
- (5) 小泉和義・木村治生・邵勤風・高岡純子「教育フォーサイト 教育改革のいま、「子どもの主体性をいかに育むか」」ベネッセ教育総合研究所 https://berd.benesse.jp/feature/foresight/topics_5/activity01/page_3.html (2021/12/5)
- (6) 文部科学省 (2018) 「幼稚園教育要領解説」フレーベル館, p. 282.
- (7) 中央教育審議会 (2016) 「幼児教育部会とりまとめ (案) 構成(1)幼児期の特性に応じて育まれる「見方・考え方」平成28年5月30日」教育課程部幼児教育部会資料1 https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/3_7.pdf (2021/12/20)
- (8) 石川正和 (1980) 「幼児の遊びと集団づくり—遊びの教育思想—」宍戸健夫・田代高秀編, 明治図書
- (9) 西坂小百合 (2018) 「領域人間関係」無藤隆・岩立京子著, 萌文書林
- (10) 西山修 (2006) 「子どもの人間関係の発達」保育者と研究者の連携を考える会著, ナカニシヤ出版
- (11) 文部科学省 (2017) 「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (2021/10/6)
- (12) 文部科学省 (2018) 「幼稚園教育要領解説」フレーベル館, p. 28.
- (13) 広辞苑 (2018) 岩波書店
- (14) goo 辞書「国語辞典」(2021) <https://dictionary.goo.ne.jp/> (2021/11/1)
- (15) 日本国語大辞典 [第2版] (2006) 小学館
- (16) 梅棹忠夫・金田一晴彦・阪倉篤義・日野原重明 (1995) 「講談社カラー版日本語大辞典 (第二版)」講談社
- (17) (14)同掲 (2021/11/1)
- (18) (15)同掲

(受理日 2022年1月17日)