

「環境による保育・子ども主体の保育」の重要性と保育者の専門性の探求

— 幼稚園・保育園における保育実践の省察から —

大友菜津子・小田 進一

抄録：今日の幼稚園，保育園，こども園に求められていることは「子ども主体の保育」「環境による保育」である。しかし，現場の保育者の捉え方の違いにより，理論と実践の乖離が起きている現状がある。幼稚園と保育園の保育実践と現在の保育指針の理論的支柱である平井信義の理論を照らし合わせ，省察することにより，子どもに対する保育者の在り方は，直接的な指導ではなく，子どもが自ら興味関心を持つ環境の設定や日々の保育が子どもの育ちにどのように繋がっているのかを謙虚に振り返ることであることが明らかにされた。

キーワード：子ども主体の保育，平井信義，保育者の在り方，実践の省察

1. はじめに

子ども主体の保育を目指すべく，筆者が保育経験 15 年目に子どもの力を信じるという「新たな取り組み」（以降「新たな取り組み」と記す）を行い，これまでに経験のない子どもの育ちを実感した。この実践は，理論的な部分を理解してというよりも，大半がこれまでの保育を謙虚に見直し，新たな取り組みを筆者の感覚で，手探りで行ったものであった。この実践を理論と整合性のあるものに位置付けようと学びを深める中で，日本の幼児教育・保育の変遷に触れたところ，1989年に幼稚園教育要領改定・保育所保育指針改訂の際，平井信義の著作に触れ今日の保育の基礎となるものとして，又保育者の在り方としても示唆が多い重要な理論であると深く学ぶところがあった。

現在の幼児教育・保育に携わる保育者はおそらく「子どもにとって良い事を，子どもの育ちを保証する，子どものために」という目的意識は同じだが「保育者の役割・保育内容」という経過についてはそれぞれの主観に任されていることが多く，各園の保育内容に大きな異なりがあるのは，それぞれの保育者の「保育観の違い」で済ますことのできない現状があるからではないだろうか。現在の保育指針等の理論的支柱であった平井の理論を基にして実践者の在り方を考察した。

本稿は平井信義の理論と筆者大友の保育実践を照らし合わせながら，保育者に求められる具体的な保育内容を検討することで「環境による保育・子ども主体の保育」の実践における保育者の保育に向かう姿勢の共通理解の要点に近づくことができるのではないだろうか。

2. 幼稚園教育要領・保育所保育指針の変遷

日本の幼児教育・保育には以下のような事が求められている。「幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり（略）幼児期の特性を踏まえ，環境を通して行うものである」（幼稚園教育要領解説 2018）「子どもの最善の利益を考慮し，人格に配慮した保育を行うためには職員一人一人の倫理観，人間性並びに保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚が基盤となる。（略）専門性を高めるため，必要な知識及び技術の修得，維持及び向上に努めなければならない」（保育所

保育指針 2018) 幼稚園教育要領及び保育所保育指針との整合性の確保 (幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 2018) そして至たる所に「子どもが主体的に」と提示されており、幼稚園、保育園、こども園等、管轄は違うが「子どもと関わる保育者」に対して求められる事に相違はない。

これらは、1989 年の改定・改訂の際に、それまでの「教師主導型」から 180 度変化した内容であったことにより、他の研究者たちにとっても「大転換」という認識であった。(田口鉄久 2019) (浜口順子 1994) また、この時より「主体的」と言う文言が使われるようになった。(荒川志津代・吉村智恵子 2017) なお、筆者は本論文の中で使われる「主体性」「自主性」「自発性」は時代の変化により文言が変化したと理解し、同様の意味として捉えることをここで断っておく。

また「環境による保育の重要性」は、日本の幼児教育が始まったころから大切にされてきたことであると、平井が述べている。「何よりもうれしいのは、幼稚園教育要領改定と共に保育所保育指針の改訂により、幼児の教育・保育が原点に戻る事となった。この保育の原点とは、わが国では倉橋惣三の「子どもの自主性を育てる」という保育論である。」(平井 1990)

「昭和 30 年代の幼児教育は、小学校教育に携わっていた者が幼稚園に関係を持ち「教育」である以上、計画通りに子どもに指導するべきであるとして、保育者はカリキュラム作りに多大な時間を費やし、子どもの姿が不在となってしまった。小学校の教科とは異なると謳われていた「領域」は、教科と同じように扱われ、教師主導型の保育、行事中心の保育となり、子ども達の自主性の発達は停滞した。このことに危機感を持ち「ノーカリキュラム論」を提案したが、無視されるばかりでなく、危険視までされた。

さらに平井は「昭和 40 年に保育所保育指針が初めて作成された際に「領域」の立て直しとして「遊び」と「生活」を柱にしようと考えたが、3 歳児以上の保育については幼稚園に準ずるようになってしまった。」(平井 1990)

それから 20 年後の「大転換」に関係者がうれしく思う反面、現場の保育者 (当時は保母と呼ばれる) には戸惑いや「自由」のはき違いから、子どもを放任するような状況が懸念された。

倉橋惣三が重要としていた「環境による保育」から、戦後「教師主導型」へ変化した事により、子どもの育ちの停滞を訴え続け、ようやく子どもの主体性が育つ要領・指針に変わり、現場の状況も変化していくだろうと考えたが、現在の幼児教育・保育において、日本が大切にしてきた倉橋惣三の保育、平井が期待した保育が全ての園・保育者の元で行われているとは必ずしも言い難い。

3. 研究方法

本論では、平井の子どもの研究方法を採用し、以下の三つの観点から保育実践を捉え返すことを試みた。

3.1 平井理論における直感的理解

平井の「人格形成論」の中で、子どもの研究方法を次のように述べている。「調査や研究は真の子ども理解に結びつかず、意外にも研究する者の主観で結論を導き出す事が多い体験をした。結果を統計的に数字で示した研究はいかにも客観的・科学的に見えるが、それを子どもの実態にフィードバックして検討してみると、子どもの本質から遊離していることが非常に多い。そこで子どもと体当たり、いわゆる子どもと楽しく遊び、生活をする中で直感的ではあるが、子ども理解の必要性を自覚するに至った。この事は幼児教育の権威者である倉橋惣三、ノーベル賞受賞の動物行動学者の Tinbergen 夫

妻も「直感的理解」という言葉を用いて、観察の中での直感の重要性を指摘している。」(日本家政学会誌 平井 1991)

日々の保育の中で感じる事は、目の前にいる「その子」は同じ姿でも、昨日までの出来事、その日の体調等、様々な環境によって昨日の「その子」とは違うことがほとんどである。私たち保育者は、育ちを保証していくために子どもを取り巻く環境をしっかりと把握した上で、関わり方も見守り方もその都度変わっていかねばならないだろう。すべての子どもが自分の状況を、事細かく説明する事は難しい、ましてや気持ちの落ち込みがある場合には、話したがる子どもも多い。そのような時こそ、保育者として、生活を共にする子どもの姿からそれを感じ取る事が重要である。子どもと体当たりし、直感的に子どもを理解していけるのは、実践者だからこそできる研究方法だと感じる。

3.2 保育の振り返りの重要性

保育において、計画を立て、実践を行い、振り返り、新たな計画を立てるというPDCAサイクルが活用されている。国からもカリキュラムに沿った計画を立てる事が求められている。このCに当たるチェックの捉え方が「保育計画の通りに行えていたか」となるとは、先に平井が説明している子どもの姿が不在のカリキュラム作りと同じことになり、子ども主体の停滞は免れないだろう。

加えて研究者達が、振り返りの方法についてこのように述べている。「省察するという保育者の精神作業なくして、保育の実践はない」「実践しつつ、考えつつ保育する」(津守真 1989)「反省的実践家は、行為が行われている最中にも意識はそれらの出来事をモニターするという反省的洞察を行っており、そのことが行為そのものの効果を支えているとする」(ドナルド・A・ショーン 2007)

子どもの姿を捉え保育の計画をたてるが、日々変化する気持ちに対し、柔軟に関わりながら、自分たちで考えて活動できる環境にする等、子どもの育ちに必要な環境、関わり方、見守り方を実践するためには、このような精神を持つ重要性を感じる。つまり、日々の振り返りは「子どもが育つ姿が保証されていたか、どのような育ちがあったか」を謙虚に見直し、記録し、次の保育に活かすことではないだろうか。

3.3 振り返りと新たな取り組み

要領・指針の変遷を辿ると筆者大友が保育者になった17年前は既に「環境による保育」が重要視されていたことがわかる。振り返ると、当時はこのことを理解しておらず「子ども達のために」という気持ちは持ちつつも、日々の保育の実態は子どもの主体性を停滞させる保育を行っていたと気付かされる。

実践の積み重ねや、園内研修での学びにより「環境による保育の重要性」を理解するものの、自分なりに謙虚に振り返る作業を行った事で「理解している事」と「実践している事」に大きな乖離があり、過保護な保育であることにも気が付くようになった。

子ども達の活動や困り事にすぐ介入し自分から発信しようとする気持ちを摘んでしまう。友達同士のトラブルの際に、子ども自身が解決する努力を認めることができない。身支度をしている傍で一つ一つの荷物を確認し、頑張ろうとする気持ちにならない状況にしていた。保育者の予測に合わせようと子どもを急かし、自分なりに取り組んでいるにも関わらず、子どものペースを大事にしないで他の子と同じ行動をとるよう促す声かけを行うなど、これまで「子どもたちのために」と思っていた何気

ない関わりが、実は子どもの育ちの妨げになっていた。何よりも、常に子どもの傍にすることで、子どもの世界に入り込み、大人に頼りすぎる子どもにさせ、子どもが持っている力を十分に発揮できない状況を作っていた。(大友 2020)

謙虚な振り返りを基にして 2018 年の年長児の行事において『声を聴く・行動を待つ・見取る・関わりの必要性・立ち位置』に留意し保育を行おうと、保育テーマに『子どもの力を信じよう』と定め、年長児のお泊り会に臨み、結果として子どもを信じ、きっとできると思う事で、子どもを待てるようになった。(大友 2020)

すると、子どもは聴いてくれる、待ってくれる、認められているという実感から、自分の考えを発信するようになり、認められることで自信が付き、心地よく感じる事が積み重なり、互いの認め合いにつながる。このような実践を続けたことで、この年の年長児は園生活に、主体的に参加し、自覚的に育ち自立に繋ぐことができた。

4. 平井理論と保育実践

平井は自発性の発達には、子どもに自由を与える事が大事だが、放任とは対立概念である(平井 1990)と述べ、環境の整え方として「保育者に求める 3つの感性」「子どもの意欲と思いやり」「よい子とは」について説明している。以上の平井による、三つの観点を基盤としながら、本論では特に主体性(自発性)の発達と保育者の役割を検討する。

4.1 保育者にもとめる 3つの感性

子どもの発達の違いを尊重するためには、一斉に子どもに何かをさせるといった保育はできなくなる。保育者の援助の仕方として子どもが主体的に遊びを展開していける環境づくりに対する努力を求める。

4.1.1 ①第1の感性「創造性」

「子どもの自主的な遊びには「創造性」の芽生えがある。その子どもの遊びに感動することで、どのように環境を整えたら良いかをひらめくだろう。このひらめき、すなわち創造性が重要な資質である。」(平井 1990)

実践例 1: 年少児 2 名 電車ごっこを通した友達との関わり

年少男児はどちらも友達との関わりが薄く、大人の傍にいたり、うろうろしていたり、遊びを見つけれずにいる事が日々である。

ある日ホールで、A 君は独り言のように腕を上げ下げしながら「カンカンカンカン」と遮断機のまねをしていた。一方では、B 君が正方形のブロックに座り「がたんごどん」と電車のまねをしている。そこで、長方形のブロックを準備し、新聞紙でハンドルを作り、B 君の元へ向かった。B 君は保育者に気が付くと笑顔でそのハンドルを持ち、長方形のブロックに座った。そのブロックを A 君の元へ滑らせていくと、B 君に気が付いた A 君は声を大きくして遮断機のまねをする。A 君の周りを数回まわると、A 君がハンドルを使いたいと保育者に訴えてくる。自分の気持ちを B 君に伝えるよう促すと、保育者の声かけを手立てに、物の貸し借りをする。

そのうち、保育者に遮断機の役を任せ、2人は互いを意識してブロックに座り「電車ごっこ」を楽しんだ。

いつも、自ら遊びを見つけられずにいたA君とB君が、それぞれ電車の世界に入り込み楽しむ姿に感動し、遊びの軸が保育者に変わらないよう、子どもが主体的なまま関わりを持つための環境を考えた。B君が電車に見立てていた正方形のブロックを長方形の物にし、保育者が押して動きやすく、また2人でも座れるものとひらめき提供した。

ここで気を付けたことは、保育者から、お互いが同じ遊びをしていることを直接言葉で伝え、一緒に遊ぶように促しては「保育者に言われたから関わる」となり、主体的な遊びを壊しかねないと考えた。

幼稚園教育要領において「幼児が興味や関心を持ち、思わず、関わりたくなるようなものや人、事柄があり、さらに興味関心が深まり、意欲が引き出され、意味のある体験をすることができるように適切に構成された環境の下で、幼児の主体的な活動が生じる」加えて「教師自身が重要な環境のひとつである（略）教師の存在（身の置き方や行動、言葉、心情、態度等）が幼児の心情や行動に大きな影響を与えている」と記されている。

子ども達が楽しそうに遊んでいるからと見守ることもできたが、それでは平井が懸念した放任保育に近いものがあると考え、そして自ら友達と関わる姿は見いだせなかつたろう。保育者のひらめきと、環境のひとつであるという自覚が重要だと感じた実践である。ただ、このハンドルという物的環境に関しては、遊びが発展してから準備をする方法も考えられる。子ども達は電車ごっこという世界観に浸っていたと考え、このように保育者が提供して良いものか、どこまで必要だったかは、もう少し考える余地があると振り返る。

4.1.2 ② 第2の感性「自然に感動する事」

「小鳥の囀り、芽吹いてきた木々の青さ等、自然を対象とした時に感動する保育者の姿を見て、子ども達の心にも感動が芽生える。それには「ゆとり」の心が必要になる。行事に追い回されている保育の中で「ゆとり」の心は育たない。」（平井1990）

実践例2：卒園を1か月後に控えた日常保育での出来事（年長）

北海道ならではの気候として、毎年1月末から2月に「大寒波」とニュースで言われる。いつもは温かいはずの活動場所が寒く、子ども達も同じように感じていることが会話の中からも読み取れた。水が氷る不思議さ、それが自然の中で起こる事を感じてもらいたい、そこから子ども達が会話を広げてほしいと考えた。ここで保育者側から声をかけて強制的に気づくような声はかけず、あえてすりガラスの窓を開けておき、結露が凍っている部分が見えるようにし、会話が生まれるよう待った。子ども達は凍った結露を見て、興味を示し友達に伝えあい始めた。男児が、寒い中でタオルを濡らして振り回すと「凍る」という事を話し出すと、女児もテレビで見た事があると話に加わる。こうなると子ども達は実行に移そうと試行錯誤し始める。子ども達の話し合いに加わりたい場面がありつつも、我慢して任せる事で、自分たちで実行できる時間を考え、食後、玄関に集まり、実験をしてみる事になった。時間の都合上保育者が行う事になったが、柔らかかったタオルが固くなった（凍った）時の子ども達は不思議と驚きで大興奮であった。そして、

提案をした数名の子ども達は、自分たちの話から実際に目の前で成功したことを自分が考えたことのように誇らしげな表情を見せた。

「大寒波」の日に子ども達の興味関心に働きかけ、子どもの話が発展し主体的な活動に移行した実践である。

子どもの気づき、話し合いにおいて「待つ」という行為は、倉橋惣三の誘導保育論において、さりげなく置いておいたり、近くに行ってみたりして、子ども達が触ったり、聞いたり、話したり、するような環境を与える事が大切であると言われている。また倉橋は子供の環境が、その子供に促してくる興味、すなわち季節や年中行事や偶発事件など興味の社会条件が誘導保育論において重要だとも述べている。(石川洋子 2019) 要領では「幼児の生活の連続性、季節の変化などを考慮して、幼児の興味や関心、発達の実情などに応じて設定すること」(幼稚園教育要領 2018) と述べられている。

ここで気をつけた事は活動の経過である。「窓の方を見てみたら?」「いつもと違うことはない?」等とそれに気が付くよう声をかけ続け、子どもがようやく気が付いた事に「これをやってみたいよね?」と提案をし、子どもが「やってみたい」と言った事を「子ども自身で気が付いた、子ども主体である」と解釈されることがある。これは保育者が「気付かせた」事であり、子ども主体であるとは言い難い。窓をあけるといほんの少しの「しかけ」により、子ども達が、気がつく事と、取り組みの結果は同じでも経過は違うものである。この経過こそが子どもの育ちには重要だと感じる。子ども達が気付かなければ、面白い取り組みがあることを保育者が提供しても良いのではないかと、強制的に誘導するよりも、その方が子どもも理解しやすく、潔いと感じる。

次に「ゆとり」について、保育の現場では時間に追われることが多い。この時期は卒園式の練習に追われがちである。要領において行事の捉え方としてこのように記されている。「行事は、幼児の自然な生活の流れに変化や潤いを与えるものであり、幼児は、行事に参加し、それを楽しみ、いつもの幼稚園生活とは異なる体験をすることができる。(略) なお、行事そのものを目的化して、幼稚園生活に行事を過度に取り入れたり、結果やできばえに過度な期待をしたりすることは、幼児の負担になるばかりでなく、ときには幼稚園生活の楽しさが失われることにも配慮し、幼児の発達の過程や生活の流れから見て適切なものに精選することが大切である。」(幼稚園教育要領 2018)。行事は子ども達の育ちに寄り添いながらも、いつもの園生活と異なる体験ができるものであるが、過度になりすぎたはならないと述べられている。この年「新たな保育の取り組み」により子ども達は年長児として自覚的に育った結果、子ども達自身が「自分たちの育ちを保護者に見てもらいたい」という思いを持った。これこそが子どもが主体的に行事に取り組むという事なのではないだろうか。この卒園間近のひとは、保育者にとっても、子どもにとっても、行事に追われない「ゆとり」があったからこそ行えた活動であっただろうと感じる。

しかし、この日予定していた昼食時間を遅らせる事で時間の確保ができ、子ども達自身が行っていたかもしれないとも考えられる。子どもの話し合いの中で「自分たちで行える方法を提案してみる」という事を実践の中で省察することはできなかった。この時、子ども達自身が行う事ができていれば、感動の仕方や活動の記憶が違ったかもしれない。

4.1.3 ③第3の感性「音楽や絵画の芸術や文学に感動する事」

「保育者自身が芸術や文学に感動する事が子どもとの関わりで生かされる。どんな趣味を持ち、どんな本を読むのが大切だろう。」(平井 1990)

実践例3：12月の音楽会の取り組み（年長）

筆者自身、幼少期から音楽に触れる事で、表現する楽しさ、聴く心地よさ、素晴らしさを感じている。年長担任になった4月から、ピアノを弾きながら楽しく歌うことで、子どもたちも、自然に口ずさみ、保育者がピアノを弾く姿に憧れ、歌を歌う環境を求めてくるようになった。

12月「音楽会」において、これまで歌ってきた歌の中で2曲選んで発表をする。しかし、子ども達の中で「歌いたい歌」が3曲から絞り込めずにいた。歌うと元気になる歌、盛り上がる所がかっこいい歌、仲良くなれそうな気がする歌、涙が出そうになる歌等、一つ一つの曲に感情を持ちながら歌っていた事に気づき驚いた。このような理由から、園内で検討した結果、例年の内容を変更し、3曲発表することにした。子ども達は曲の順番までも自分たちで考えて「友達や保護者に聴かせたい」という気持ちで活動に参加した。

音楽会后、保護者からは子ども達の表現力に感動したという声を聴き、子ども達もとても満足気な様子を見せていた。

島根県において、県をあげて取り組んでいる事として、「芸術士」を保育園や学校などに派遣し、創作活動を通じて子どもたちの感性や表現力を養うという事業があるようだ。幼稚園教育要領では「教師などの大人が、歌を歌ったり楽器の演奏を楽しんだりしている姿に触れることは、幼児が音楽に親しむようになる上で、重要な経験である。」(幼稚園教育要領 2018)と述べられている。このように、保育者がこの芸術に対して関心がなければ、子ども達にいくら求めても感性は育まれないだろう。

この保育実践を行った時は、文学や芸術に感動する姿が子どもにも影響を与える事を知らずにいたため、子ども達が感情を持ちながら歌っていた事が、自身の音楽に対する感性が影響していると考えられなかった。改めて省察することで、保育者自身の感性が子どもの育ちに影響を与えているのかもしれないと感じられる実践となった。

しかし、音楽を素直に楽しめている子だけではなく、違う感情を抱いていた子もいたかもしれない。歌うことが苦手と感じていた子が、間違えても良い、音楽は楽しむ事が大切であるという事がしっかりと伝わっていたかという事に関しては今後も課題が残る。

4.2 子どもの意欲と思いやり

「乳幼児期こそは人格の基盤を作る上で重要な意義を持っていることが指摘される中、日本では「三つ子の魂百まで」と言われてきたことが科学的に証明されようとしている。45年の研究生活の中で「魂」とは「意欲」と「思いやり」にあるという確信を得た。「意欲」は一生を通じて大事な柱であり、子ども時代に意欲的に活動した者は老人になっても意欲的に生活するだろう。また「思いやり」は相手の立場に立って考え、相手の気持ちを汲む能力(共感性)であるため、周囲の人々を温かく包み込む。「思いやり」は保護者や保育者から「思いやり」の扱いを受ける事により発達すると研究が進められている。「思いやり」のある保育者は子どもの立場に立って考え気持ちを汲めるため、叱る事が少ない。」(平井 1990)

実践例4：9月のおやつ時間の出来事（異年齢混合クラス）

4月から共に生活を始めた年少男児C君は、当初、言葉はなく、意思表示は「泣き」「領き」のみであった。自己発揮をするためにはまずは「受容」と考え、身辺処理に関しても「しつけ」を焦らず、無理強いせず受容し続けた。生活の中でも、手伝ってほしいという意思表示があった場合には自分でできたと感じられる程度手伝い、できないことにも「大丈夫、大丈夫」とありのまままでよい事を伝え続けた。

ある日のおやつ時間、筆者は子ども達が座っている所に牛乳を注いで回っていた際、テーブルにこぼし、床にも流れてしまった。縦割りクラスで年長児を筆頭に年中児も加わり、牛乳をこぼしたことに非難が起こる。すぐにあやまったものの、子ども達は重ねて非難してくる。そこへC君が、クラスの大半の間をかき分け、傍にきて寄り添い、肩をさすりながら「大丈夫、大丈夫」と声をかけてくれた。その瞬間まわりの子ども達の態度は一変して年少男児に同調し一瞬で非難が収まった。

「思いやり」を受ける事により「思いやり」の気持ちが育つという理論的な考えと結びつく実践だと感じる。

要領において「教育的価値を教師が取り出して直接幼児に押し付けたり、詰め込んだりするものでもない。」また「幼児は自分を守り、受け入れてくれる大人を信頼する。すなわち大人を信頼するという確かな気持ちが幼児の発達を支えているのである。」そして「教育は、子供の望ましい発達を期待し、子供の持つ潜在的な可能性に働き掛け、その人格の形成を図る営みである。」（幼稚園教育要領2018）とされている。

平井が「思いやり」の研究を続けていく中で明らかにしていることがある。「[「気兼ね」と「思いやり」]の外見は非常によく似ているが、根本的な心の動きは違う。「気兼ね」は自分を守るための行動だが、「思いやり」は相手の立場に立っての行動のため、自分本位ではない。加えて「おせっかい」という行動も「気兼ね」と同じく自分本位の行動で、相手の気持ちを汲みとれていない。」（平井1995）

保育者が日常生活の中で「お友達に優しくするように」といくら説明しても、子どもの失敗を叱るという姿を目の当たりにしている子ども達に、優しさは育たないだろう。「泣き」と「領き」で自分を表現することが精一杯であった子が、異年齢クラスの中で、まわりの友達と違う行動をとり「相手を思いやり、守る」という姿は、自分を守り、受け入れてくれる大人を信頼したことにより、心が育ったと考える。これは、保育者が教え込んだものではなく、潜在的な可能性に働きかけた結果ではないだろうか。

気を付けたいことは保育者が思いやりを評価してしまうことは、気兼ねにつながりかねないということだ。「保育者にほめられるから相応しい行動をする」事は気兼ねである。この時、この年少児の行動に驚きとうれしさを感じた事を思い出すと、その時、評価につながる対応を行っていなかっただろうかと実践中に振り返る必要があったと感じる。

4.3 「よい子」とは

「叱らない保育者はおおらかであり、しつけを急がない。逆に、しつけを急ぐ保育者は叱る事が多い。「しつけ」は一定の鋳型に子どもをはめ込む教育であり、厳しければ厳しいほど子どもの自主性の発

達に圧力を加えることになる。しつけの内容とは封建時代や国家主義時代のものが非常に多い。日本の自主性の発達の遅れは思春期以後になって突然現れる登校拒否に象徴されている。登校拒否が始まるまでは「よい子」と評価されていた子どもである。「いたずら」「反抗」「けんか」「おどけ・ふざけ」といった子どもの自主性の発達にとって必要な行動がなかった故に「よい子」と評価されてしまっていた。このことから、保育者達で「よい子」とはどのような子をもって言うかについての討論を行うべきである。」(平井 1990)

実践例 5：6 月身体測定の出来事 (年少)

3名の年少男児はそれぞれ、保育者の元で服を脱ごうとしており、内2名の保育者は急かすよう何度も声をかけていた。焦りから2名の子どもは手伝いを求めるものの、保育者は自分で行うように促し、自分で行わないといつまでもできないという内容の声をかけていた。

一方筆者は、声をかけず、子どものペースを大切にしようとし見守り、難しいところで手伝いの要求があった際は、自分でできたと思える程度手伝った。首や足の部分が抜けず、顔が隠れた事が面白くなり「おどけ」の場面では一緒に笑い、和やかにすすめた。また、自分でできた時には「すごい・えらい」とほめるのではなく「自分でできた」という事を認める声かけをした。身体測定を終えた時、急かされ、自分で行うよう促された子ども達は、終始やらされているという感覚と、できなかったと落ち込む姿に対し、ペースを大事にされ、ある程度の手伝いの中で「自分でできた」という事を認められた子どもは、達成感を感じていた。

「しつけ」というのは、一般に大人の側からの働きかけを指すのが普通だが、大人の視点からだけでなく、しつけをされる子どもの視点からも考えてみると、しつけというものが、子どもの発達にとって無理な要求を子どもに押し付けてしまう場合も考えられる。しつけにおいての目標は、他律から自律へ子ども自身が発達していくのを大人が援助することにあると考えられる。いずれ子どもが自分自身で考え、判断して、自ら行動できるようになる日に備え、大人が援助し、やがてその援助の手を少しずつ減らしていくということなのではないだろうか」(内田伸子 2011)

「しつけ」は大人の都合であると共に、自主性の発達に圧力をかける危険性もある。自発性が欠如している場合、自己決定ができず、自分で人生を切り開いていくことができない。周囲の大人の助けがなくなった時に、自分の力ではどうすることもできない。「無気力」「無感動」「無関心」と言われる現代の若者に通じる。また、自分の行動が相手にとって困ることになるのではと判断したときにその行動を我慢するようになる。このことを「自己統制」と言い保護者・保育者から怒られるからやらないという、他人の行動統制とは全く違うものである。」(平井 1995)

保育の現場において、子どもが自分の事を自分でできるようにという「しつけ」をよく目にする。筆者も、必要なことだと考え、子どもに対して行っていたが、目の前の子どもの育ちよりも、どちらかと言えば年齢・月齢を考慮して指導していたという反省が見えた。

しかし、そのうちできるだろうと放任してはよくない。できるようにではなく、正しい方法を知らせ、自ら取り組もうとするときに正しい術を知っておく事が重要ではないだろうか。

4.4 平井理論と実践のまとめ

子ども主体の環境設定のためには、保育者が子どもの遊びに感動することが重要である。感動した

時、どのように環境を設定したら良いかがひらめく。保育者も環境のひとつという自覚が必要である。保育者が自然に感動することで、子どもの心にも感動が芽生える。直接の働き掛けや保育者が気づかせるのではなく、子ども自身が気づく環境設定が重要であり、子どもが気づく事、その気づきを待つためには「ゆとり」が必要である。

保育者自身の感性が豊かになることが、子ども達との関わりに生かされる。子どもの感性が育つためには、教え込みではなく、保育者自身が楽しむ姿を見せることが子どもの経験に重要である。

思いやりは思いやりをうける事で育まれる心である。直接押し付けたり、詰めこむものではない。保育者が子どもを叱る姿を見せているのは、子どもの思いやりの心は育たない。思いやりの評価や過度にほめることは子どもの気兼ねにつながる危険性がある。

子どもへ直接知らせるよりも、子ども自身の気づきが重要であることから、子どもの姿を捉え、主体的に活動を進められるような環境設定が求められる。子どものためを考えるのであれば、子どもが自ら気づく環境を整えること、その気づきを待つこと、そしてその気づきや行動をした時に「自分達保育者が伝えてきた、すごいこと」と評価するのではなく「それが子どもの本来持っている力」と捉える事が保育者の役割だ。

また、しつけは子どもを叱る事が多く、自発性の発達に圧力を加える事になる。いずれ子どもが自分自身で考え、判断して自ら行動できる日に備え援助し、その援助を減らしていくことが重要である。大人がしつけを守る子が「よい子」と捉える事はとても危険である。さらに「保育者の在り方」について言われている。子どもに対して「叱る」「しつける」という保育者の役割として捉えられがちな行動が、子どもの発達の停滞を招いている。おおらかに子どもを見守る事が重要である。だとすると、このおおらかな気持ちを持つためには、「ゆとり」が大切だと感じる。保育者が子どもに直接的な教え込みや詰め込みは全く必要なく、むしろ子どもの育ちの妨げになることがわかる。

保育者に求められていることは、保育者の感性を十分に発揮しながらも「直接的」ではなく「間接的」な関りが基本であると捉えることである。

平井が示す「理論」と筆者大友の「実践」と照らし合わせ、保育者に必要な具体的な関りが見えてきたと共に、数年前の筆者大友の新たな取り組みが理論と整合性のあるものとして考えられる結果となった。

5. まとめ

筆者大友の保育姿勢転換のきっかけとなり、現在の専門職としての保育者を強く意識するようになるきっかけとなった保育については文中でも触れたが、その時のまとめでは次のように記されている。「『子どもの声を聴き・距離に気をつけて見守り・行動を待つ・子どもに任せる』事を常に考えて、一つ一つの関わりを大事にする保育実践を行おうとする事は、とても難しく、我慢が必要な事であった。「こどもはきっとこうだろう」というような、その子の事実に向き合わない『保育者の勝手な予測』が優先する保育になりがちである。」(大友 2020)

筆者大友としては成功体験であり、子どものためと思っていた関わりに別の方法が見つかった事、実践中に子どもが遊びを展開していくしかけが求められる事、子どもの育ちを考えながら、自身が重要な環境であると自覚し関わる事が保育者に求められると考えた時、やはり理論と実践の整合性の難しさを感じる。しかしこれらが「専門性」であり、この事を考える事が、保育の楽しさでもあるので

はないだろうか。

本稿により子どもの遊びに感動することで環境設定がひらめき、それに思わず関わりたくなる子どもの姿に保育者自身が環境のひとつであることを自覚することで、子どもの主体的な活動が保証される。自然や芸術に保育者自身が感動することで子ども達の感性も豊かになる。それには、さりげない「しかけ」や保育者の感性を磨き、在り方で伝えていくことが重要だろう。「思いやり」は「思いやり」を受けることで育まれる心であり、「しつけ」を急ぐことは人格形成に必ずしも良い影響は与えない。日々の保育の中で「環境」が子どもの育ちに与える影響を「常に謙虚に振り返る」ことにより、生活の主体者としての子どもに接近できることが明らかになった。保育実践の基本を相互理解し、地道に日々の保育の中で保育者達が密接につながり合い、相互に認め合い、高めあうことこそが、子ども主体の保育に結びつくと考える。本稿では、子ども主体の保育を目指すため、子どもに関わる保育者の在り方が明らかにされた。その中で、保育者自身が豊かな感性を表現するためには、自己発揮が必要であり、保育者自身も主体的でなければならない。それには、経験年数等とは関係なく、保育者同士の相互理解、認め合い、密接なつながり、高め合い、そして、専門家集団であるという意識を持てるような職場環境・同僚性が重要となる。これらについては、さらに研究対象になると共に、保育者一人一人が自己発揮できる職場環境についてなど、課題は多様かつ山積している。

文献

- 平井信義 新保育所保育指針と私たちの保育：解説・資料・実践 幼児の教育＝保育が原点にかえる
(保育の友、臨時増刊号(第38巻第7号))全国社会福祉協議会(1990)
- 倉橋惣三 幼稚園真諦『倉橋惣三選集第1巻』(1965)株式会社フレーベル館
- 小川博久 遊び保育論 (2010) 萌文書林
- ドナルド A ショーン 佐藤学 秋田喜代美 専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える
(2001) ゆるみ出版
- ドナルド A ショーン 省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考 (2007) 鳳書房
- 太田堯 子どもの権利条約を読み解く かかわり合いの知恵を (1997) 岩波書店
- 塚本智宏 こどもにではなくこどもと (2018) 有限会社かりん舎
- 文部科学省 幼稚園教育要領解説 (2018) 株式会社フレーベル館
- 厚生労働省 保育所保育指針解説 (2018) 株式会社フレーベル館
- 内閣府 文部科学省 厚生労働省 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 (2018) 株式会社
フレーベル館
- 桑原昭徳 倉橋惣三の幼児教育方法論(1)「間接教育」論の生成過程(1992)日本教育方法学会紀要「教
育方法学研究」第8巻
- 浜口順子 平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性(2014)特集 保育学と教育学の間 81巻4号
p.448-459
- 田口鉄久 保育所保育指針、幼稚園教育要領等の改訂から読み取るこれからの幼児教育の方向性
(2019) 鈴鹿大学、鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編 第2号
- 水原克敏 1989年以降の幼稚園教育課程の基準とモデル・カリキュラム(2016)早稲田大学教育・
総合科学学術院 学術研究(人文科学・社会科学編)第64号 p.359～386

荒川志津代・吉村智恵子 幼児教育における子どもの主体性についての一考察（2017）名古屋女子
大学紀要

平井信義 人格形成論（1991）日本家政学会誌 Vol.42 No.5 401～404

内田伸子 日本のしつけ—子どもに親の価値観を伝える場（2011）CRN

大友菜津子 「子どもの力を信じよう」—行事を通しての育ち—（2019）北海道子ども学会誌 子ども
ロジー Vol.24 p.14～17

大友菜津子・小田進一 子どもの力を信頼する保育の探求—年長児のお泊り会の新たな取り組み—
（2020）北海道文教大学論集 第21号 p.133～142