

保育者を目指す学生は「子どもの主体性」をどう捉えるか

— 個の「主体性」と「集団の規範」との葛藤場面に着目して —

小倉 定枝

The notions about infant's 'subjectivity' of students who study about education in preschool
— Especially a conflict between infant's 'subjectivity' and order in class —

Sadae OGURA

Abstract

The purpose of this paper is to investigate that notions about 'subjectivity' of students who study about education in preschool. In preschool, nurse and teacher should make much of infant's 'subjectivity'. This 'subjectivity' must have many constructions. In addition, infant's 'subjectivity' often come into conflict with order in class. In this paper, It was investigated that students who study about education of small children has what kind of constructions on this conflict between infant's 'subjectivity' and order in class. The result of this paper shows that students have kept their notions that the order in class is more important than individual 'subjectivity'.

Key-words

subjectivity of infant, order, conflict, variety of constructions

1. 問題と目的

保育者は子どもの「主体性」を重視して保育を行う必要があると、平成元年の「幼稚園教育要領」以降、平成20年に告示された「幼稚園教育要領」¹⁾、「保育所保育指針」²⁾においても明文化されている。

しかし、「主体性」という概念は、非常に曖昧で捉えにくく、各保育者が子どものどのような様子を「主体的」と捉えるかによって、子ども理解、及び保育の実践に大きな違いが出るのが考えられる。鯨岡 (2006)³⁾は、保育における「主体性」について論じる中で、『『主体的である』という捉え方はそれを見る大人の価値観と深く繋がっている』と述べ、大人が子どもの活動を捉える際の視点によって、子どもの活動が「主体的」であるかどうかの違いが出るという見解を示している。ある保育者が「主体的」と捉えた子どもの姿が、別の保育者にとっては「主体的ではない」姿として捉えられるという可能性もあるといえる。それにも関わらず、保育の場では

「主体性」という概念をそれぞれが独自に解釈しつつも、あたかも共通の概念のように捉えて用いているのが現状である。「主体性」「主体的」と一言でいっても、その解釈の仕方には幅があり、個々人がそれまで受けてきた教育の文脈の中で独自に判断しているといえるのではないだろうか。その解釈の多様性に関する論文は、現在のところほとんど見当たらない。

また、保育者養成の場において、その複雑さ、掴みにくさ、実践の難しさなども含めて学生に伝えきれているとは言い難い。「子どもの主体的な活動を大切にする」ということは、一体どのようなことなのか、学生にその概念や実践することの難しさを理解した上で、考えながら保育者として子どもと関わって欲しい。

では、子どもの「主体性を大切にする保育」の実践における難しさとはどのようなものだろうか。その一つとして、集団全体の流れおよび大人の規範と子どもの個の思いがぶつかる場面において保育者の葛藤状況が生まれ

ると考えられる点が挙げられる。柴野⁽⁴⁾ (1989) は、子どもの主体性を重視する児童中心主義の不安定な構造が保育者の不安な心理状態を生み出しているとして「幼児教育の理論が、児童中心主義を自明のものとしているだけに、教師はそれにコミットすればするほど自己のアイデンティティをおびやかされる」と述べている。また、渡辺 (2007)⁽⁵⁾ も、保育者の葛藤について『『葛藤』起因としては、保育において全体把握と個への援助を同時に行う状況が挙げられる」として、集団保育の場で個を重視しようとする場合、保育者に葛藤が生じることを指摘している。筆者自身も保育の現場で保育者として「子どもの主体性を大切にする保育」を目指して子どもたちと関わってきたが、子どもの「主体性」を大切にしようとすればするほど保育者としての葛藤を感じる事が多く、戸惑いの連続であった。

これは、「主体性」という概念を、大人の管理的な枠組みを取り払えば生まれてくるものとして捉えるのかどうかという捉え方の問題でもある。筆者は保育者としての体験をベースに、主体性を重視した保育における葛藤生成の要因について、考察を行った⁽⁶⁾。そして、子どもの「主体性」を重視した児童中心主義が、文脈を規定せずに管理的な「指導」という枠組みを取り外せば、“自然”に「主体性」が生じるという二項対立的な捉え方をしていることに、理論的な限界を抱えているのではないかという結論を導いている。

守永 (2001)⁽⁷⁾ は30余年の保育者としての自身の経験に基づき、大人の規範と子どもの「ありのままに自分を出せる生活」がぶつかり合う場面を示し、考察を行っている。先に挙げた柴野⁽⁴⁾ (1989) がいう保育者の「自己のアイデンティティをおびやかされる」状況は、この子どもの「主体性」と集団全体の営みによって生じる葛藤に対してうまく対処できないことも要因の一つであると考えられる。実習に行ってみると、実際にそのような場面で集団の流れと子どもの気持ちのどちらを重視すればよいかかわらず、「どうすればよいかわからなかった」という学生は多い。小川 (2000)⁽⁸⁾ ^(註1) も真剣に考える学生ほど、幼児に対して管理的役割を取らざるを得ないことに対して葛藤し、保育者としての達成感や失われがち

になるとしている。これらのことから、子どもの「主体性」を大切に保育を行う際、集団の規範と個の「主体性」の間に生じた自身の葛藤の原因に気付き、対処できることが保育者として必要であるといえるだろう。

では、「集団」と「個」の間に生じるこのような葛藤にどのように対処していけばよいのだろうか。先の守永⁽⁷⁾ は、「生活のルールと子どもの欲求との間を、先生が取り持つ」ことの必要性について述べている。そして、「せっかちに『良い』『悪い』を決めなくて、肯定しながら修正していく道」を考えようとしている。また、鯨岡⁽³⁾⁽⁹⁾ (2006, 2010) は、人間存在は根源的に両義的であるとし、一個の主体であると同時に他の主体との関係を希求する人間の両義性を示した上で、子どもを一個の主体として受け止めた場合、一個の主体としての大人の対応は子どもの状態によって揺らぎ、「微妙にせめぎ合いつつ振じれた局面が含まれてくるのが普通」であるとしている。そして、「一歩先に主体として育った保育者が子どもを一個の主体として受け止め、自らの主体としての思いを返すなかで、子どもが一個の主体として育ってくる」という。つまり、保育者も一個の主体として子どもの主体としての思いを受け止めながらも、こうあってほしいという思いを伝えていくことが必要であるといえるだろう。

「集団の規範」と個の「主体性」との間に生じる葛藤も含めて「子どもの主体性」について理解し、その葛藤をどのように考えて対処していけば良いかについてまで、保育者となる学生には考察して欲しい。本研究では、保育者を目指す学生が「主体性」という概念をどのように理解していく可能性があるのか、特に、「集団」と「個」の主体性との間に生じる葛藤場面に焦点を当て、講義時の記録を基に検証し、今後の保育者養成の参考資料としたい。

2. 研究の方法

(1) 対象

本研究では、筆者が担当する「保育内容総論」の講義の中で、「子どもの主体性」をテーマに講義、ディスカッション、保育者の記録を読み、感想を書くなどをした

一連の流れの中における学生の記述を分析する。本講義は、保育士資格及び幼稚園教諭免許の資格取得を目指した学生（1年次生）を対象としたもので、保育の専門科目を受講していくにあたっての基礎的な事を学ぶ演習科目として位置づけられている。

【期間】2008年10月～2009年1月（内、子どもの「主体性」に関する授業を行ったのは10月～11月にかけての5回である）

【対象】保育コース 42名、44名の2クラス（86名）

(2) 講義の概要

(a) ワークシートを用いた講義

講義においては、毎回テーマにそった自作のワークシートを活用した。本研究では、講義時に学生に記録させたワークシートの設題への回答を分析する。

(b) 「子どもの主体性」についての講義の展開

計15コマの講義のうち、第2・第3回目に「保育の基本—環境を通して行う保育について」と題し、「環境にどのように関わるか?」という内容の中で子どもの主体的な活動・主体性について触れ、主体的に活動を行う意義について考えさせた。そして、第4～第6回目を「主体性について考える」というテーマで具体的な事例を示しながら、学生自身に考えさせた。以下にその詳細を記す。

＜第2回目＞まず、学生に幼稚園教育要領、保育所保育指針にある子どもの「主体的な活動」についての文面を示し、「主体性」、「主体的」という言葉の意味を理解させた（岩波国語辞典⁽¹⁰⁾による）。また、同じような意味の言葉として「自発的・自主的・能動的・積極的」という言葉を示し、対語として「受身的・受動的」という言葉を示した。その上で、学生自身がこれまで主体的に取り組んできた活動について記述させた。

＜第3回目＞第2回目の自身のこれまで主体的に取り組んできた活動の記述を踏まえて、「主体的な活動」がなぜ大切なのかその意義について、グループディスカッションを通じて考えさせた。

＜第4回目・第5回目＞先に述べた守永⁽⁷⁾（2001）が取り上げた場面にに基づき、子どもの「主体性」と「集団

の規範」との間で保育者としての葛藤が生じるであろう場面を示し、その場合自分が保育者ならばどのような対応をするかその理由も含めて記述させた。その上で、他者の意見を知るためのグループディスカッションを行った。そして、守永の著作「保育の中の小さなこと大切なこと」⁽⁷⁾の該当箇所を読みながら考察を深め、最後に講義全体の感想を記述させた。

(c) 分析対象とした授業

個の「主体性」と「集団の規範」をテーマにした第4回目・第5回目の授業を分析対象とした。

(d) 質問項目と項目を採り上げた理由

子どもの「主体性」を大切にした場合に、保育者が戸惑うであろう場面として以下の3場面を挙げ、「次のような時、あなたならどう対応しますか？ そればなぜですか？」という問いをワークシートに記した。学生にはワークシートに回答を記述するよう促した。

①	子どもが飼っているどじょうや、めだかに興味を持って水槽に手を入れてつかもうとしたら・・・
②	帰る時間が近づいているときに・・・Aちゃんがおままごとに熱中しています。「もう帰る時間だから片づけましょう」と声をかけると、「今、忙しいの!」と言って、全く帰ろうとしないとき・・・
③	帰る支度をしている子ども達の手伝いを大急ぎでしているときに、庭からBちゃんが戻ってきました。「先生、自動車の絵を描くから紙ちょうだい!」と元気よくいつてきたとき・・・

＜質問項目を採り上げた理由＞

①飼育動物に対する子どもの「主体性」と「集団の規範」に関する質問

筆者（1997）⁽¹¹⁾は、保育園・幼稚園における飼育動物に対して、保育者がどのような認識を持っているのか保育者に対するインタビューの分析を行った。その結果、保育者の中に飼育動物を教材として捉える教材的側面と、人と同じように生きている存在として捉える人的側面があり、教材的側面と人的側面との間で保育者に葛藤が生じることを明らかにしている。飼育動物に対する子どもの主体性を大切にすることによって、飼育動物の生命が脅かされる、飼育環境が悪くなるなどの生命倫理に対して、保育者が葛藤を抱えることになる。その葛藤

にどのように対処しようとするのかを考えることから、学生が子どもの「主体性」と「集団の規範」（ここでは、動物に対する生命倫理を「集団の規範」と捉える）をどのように捉えようとしているのか探ることができると考えた。

②③片付け場面に対する子どもの「主体性」と「集団の規範」に関する質問

保育における片付け場面は、場面の締めくくり、次の活動への準備や移行の場面という側面があり⁽¹²⁾、自由遊びの後の片付けは子どもにとって気持ちの切り替えを伴う場面であるとして、子どもが自己調整する過程について⁽¹³⁾や、保育者が時間的空間的見通しを持って判断する「実践知」が求められる活動⁽¹⁴⁾として取り上げられてきた。秋田(2009)⁽¹⁵⁾は、片付け場面について「基本的には、保育者が考える次の活動へ切り替えさせたいという意図と、子どもが今行っている活動を継続したいという思いの間に葛藤が起りやすい場面」と述べている。

このように、片付け場面は時間の区切りという「集団の規範」と、まだ遊びたいという個の「主体性」との間に葛藤が生じやすく、学生にとってもイメージし易い場面であるといえるだろう。自分で遊びを区切って片付けに向かうのが難しい3歳児の片付け場面を採り上げ、そこにどのように対応するかを問うことで、学生が個の「主体性」と「集団の規範」とをどのように捉えるのか見えてくるのではないかと考えた。

(3) 分析の方法

講義におけるワークシートへの記述についてそれぞれの記述内容を類型化し、学生が子どもの「主体性」についてどのように捉えているのかを探るてがかりとした。類型化は、以下のような視点で行った。迷った際は第三者に意見を聞くなどして類型化に客観性を持たせた。

- a) 子どもの「主体性」と「集団の規範」との間で戸惑っているもの—戸惑い・葛藤
- b)-1 「集団の規範」を重視して、それに子どもを合わせるための方策を考えたもの—「集団の規範」重視
- b)-2 子どもの気持ちによりそいながらも「集団の規

範」を示そうとするもの—親和的「集団の規範」重視
*子どもの「主体性」を重視する立場から、子どもの気持ちや主体性に寄り添いながらも「集団の規範」に合わせるよう働きかけを行っているものをb)-2に分類した。

c) 子どもの「主体性」を重視して、子どもの行為を認めていくもの—子どもの「主体性」重視

d) その他、分類に苦慮したもの

*例えば「集団の規範」を重視してそれに子どもを合わせようとするための方策を示しているにも関わらず、本人は子どもの「主体性」を重視しているつもりであるというもの、複数の方策や理由を挙げているがそれらから集団の規範を重視しているのか、主体性を重視しているのか意思がはっきりと読み取れないものを分類苦慮群としてまとめた。

分類苦慮群の例) :

①への回答・「お魚さんびっくりするから手をいれなくて一緒に見よう。」などと声かけをする。生き物に興味をもつのは良いことだから、そこで禁止はしたくない。

②への回答・ママはAちゃんと早くおうちに帰りたいと思ってるよ。おままごとは明日また幼稚園(保育園)に来たらできるよ。でもおうちに帰ったらまた新しい遊びができるんだよ。いろんな遊びができた方が楽しくないかな?」と言う。今は何をやる時間なのかということを理解してもらうため、子どもの気持ちを尊重しながらも帰りの準備をするように促す。

③への回答・支度をしながら、Bちゃんに何があって描くことにしたのかを聞いて、友だちが帰るからさよならしたら紙を渡すね。と声かけ。Bちゃんのやる気をなくさないように、ただ待つてというなどすぐ渡すだけではだめだと思った。帰りの支度を遅らせるのもいけないと思うので。

分類に際しては、同じ方策(子どもにかかる言葉の内容、対応)であっても、その方策をとった理由などの記述からb-1) 集団の規範重視なのか、b-2) 親和的集団の重視なのかを読み取り、類型化を行った。

3. 結果

(1) 葛藤場面の捉え方

事前に「主体性」について自身の体験を踏まえて考え、ある程度子どもの「主体性」を重視する必要への理解も得ているにも関わらず、保育における具体的な葛藤場面において、「集団」と個の「主体性」との間で戸惑い・葛藤する記述が見られた学生は①の質問項目への1名の回答にしか見られなかった(表3①a)。むしろ、子どもの「主体性」よりも「集団」の規範や帰属を当然視し、そこに子どもをどう合わせていくかという方策の記述が多かった。(表3①60名76%：②35名44%：③42名53%)

対応の具体的方策において、b-1)「集団の規範」重視に類型化した学生の中には、子どもの「主体性」を尊重するどころか、子どもをいかに脅して「集団の規範」に合わせていくか(表4②エ)など、子どもの自尊心に訴えて集団への帰属を重視するもの(表4②イ)、③イ)など)もあった。また、「したいことを続けよう」とする姿勢を「わがまま」と捉える記述も見られた。これらの記述には、「～しないと～になってしまうよ。」となど条件を提示して子どもをその枠に従わせようとする傾向が顕著であった。

一方で、「むやみに怒って「だめ！」と言うと、子どもも困ってしまうし、怖い思いをさせてしまうだけなのでちゃんと説明をし、伝えていく。」(表4①ア)-c)など、「集団の規範」は重視するものの子どもの納得を得ようと子どもの立場で働きかける記述もあり、「集団の規範」重視に類型化した学生の中にも絶対的に「集団の規範」を守らせようとするものから親和的「集団の重視」に近いものまでの幅が見られた。また、3つの質問項目に対して同一学生がb-1) およびb-2) への一貫した回答をしているわけではなく、一貫した理念を持たず場当たりの方策を考えていることが窺える。

また、同じ方策をとっているにも関わらず、b-1)「集団の規範」重視とb-2) 親和的「集団の規範」重視に類型化した記述がある。(①b-1)-ア)とb-2)-ア)、③b-1)-ア)とb-2)-イ、b-1)-ウ)とb-2)-ア))。分析の方法においても述べたように、同じ方策であってもその背景にある保育者としての思いや、理由が異なるため、このような分類を行った。例えば、b-1)-ウ)とb-2)-ア)においては、方策としては、今絵を描くために紙を欲しい子どもに待つことを提示して同じであるが、b-1) 群ではその理由として「順番や我慢を教えたい」とあり、「集団の規範」を重視していることが明らかである。しかし、b-2) 群では子どもに待つことを提示する理由として「一方的に「今忙しいからダメ」と言うのは良くないので、子どもに状況を理解してもらえるようにするため。」と子どもの立場で「集団の規範」と個の「主体性」とのバランスを取ろうとしている姿勢が見られる。このように、表面的には同じ方策であっても、その背景にある思いや理由が違えば自ずと保育の姿勢も違ってくるはずである。保育者が子どもの「主体性」を重視する立場から親和的に「集団の規範」を捉えているのか、それとも子どもの「主体性」についての意識が希薄なままに「集団の規範」を当然視していくのかでは子どもの育ちが違ってくるのではないだろうか。方策が同じでもその保育者の方策をとる理由は、全く違う可能性があるということが示唆される。

b-1)、b-2)、c) 群のいずれにも分類が難しいd) 分類苦慮群であるが、これらの学生の記述には自身がどのような考えを持っているのかよくわからず、講義で得た言葉の表面的な記述にとどまっていた。これらの学生は自身も理解ができず混乱していることが予測され、混乱した状態のまま保育現場で場当たりの対応することが危惧される。

表3 葛藤場面への対応

問	分類	a)戸惑い・葛藤	b)-1「集団の規範」重視	b)-2親和的「集団の規範」重視	c)子どもの「主体性重視」	d)分類苦慮	無記入
①水槽に手を入れてつかもうとした		1	60	11	5	2	0
②帰る時間におままごとをやめない		0	35	32	4	6	2
③帰る支度中に絵を描きたいという		0	42	22	6	7	2

*回答学生数：79名（数字は回答数を示す）

表4 葛藤場面への具体的方策

設題	具体的方策	回答例	回答数
① b-1)「集団の規範」重視 *重複回答あり	ア) 生物の立場で命や気持ちについて伝える	a) 言葉の内容のみ記述 ・「水槽に手を入れたらどじょうやめだかさん達がかわいそうだよ。」と声かけをする	22
		b) 方策の内容に応じた理由（肯定的な保育者の意図）を記述 ・「どじょうもめだかも水槽の中でしか生きられないんだよ。○○ちゃんがかんだら死んじゃうかもしれないの。だから水槽の外から見てあげよう。」と言う。生き物は全て自分と同じように生きているという命の大切さを子どもに知ってもらうための声かけを行う。	18
		c) 子どもの立場で、納得させようとするもの ・お魚さんは水から出すと死んでしまうよと伝える。むやみに怒って「だめ!」と言うと、子どもも困ってしまうし、怖い思いをさせてしまうだけなのできちんと説明をし、伝えていく。	10
		d) 方策の内容と理由にズレがあるもの ・「お魚さん今頑張って泳いでるから、見ててあげよう」と声かけをする。一人がそれをやってしまうとみんなも真似してしまうかもしれないし、魚が死んでしまうから。	5
	イ) 危険であることを知らせる ・「危ないからダメ」と言って、子どもを水槽から離す。理由はもしも水槽がひっくり返ってしまうと危険だから。	4	
	ウ) その他 ・水槽から手をぬくようにして「どうしてそんなことしたのか、話きたいなあ」という。 ・水槽に手を入れないようにし、「このどじょうやめだかは、みんなでお世話して育てているものだから」と説明する。	2	
b-2) 親和的「集団の規範」重視	ア) 子どもの気持ちに共感しつつも、生物の立場に立って考えさせようとする ・「どじょうもめだかもかわいい（またはキレイ）ね」と子どもの興味に共感しながらも、「でももしつかまれちゃったらお魚さんどんな気持ちになるかな?」と声をかけて子どもが自分たちで自分の行動について考えられるようにする。	8	
	イ) 子どもの興味を尊重しつつ、別の行動へと促す ・「水槽にいきなり手が入ってきたら、めだか（どじょう）がびっくりしちゃうよ。」と声かけをし、手をいれようとしていた子どもたちにエサをあげてもらう。その時、一緒にエサをあげながら、「見てみて、お口を大きく開けて食べてるね」などの声かけをする。めだか（どじょうなど）に興味を持ち、行動することはとても良いことなのでめだかに興味を持たせたまま、別の行動に持っていけるように声かけをする。	3	
② b-1)「集団の規範」重視 *重視回答あり	ア) 子どもに保護者や家を意識させる ・ママやパパがAちゃんのことまってるよ ・『ママ、パパが迎えに来なくなっちゃうぞ』と言って焦らせる。	15	
	イ) 子どもに集団を意識させる ・Aちゃんだけが忙しいのかな?みんなは片づけて忙しいよ? Aちゃんしか遊んでる子いないよ? ・Aちゃんは帰らないの?皆は帰っちゃうよ。とってAちゃんに帰る気になってもらう。	11	
	ウ) 保育者の意思を示す ・『Aちゃんがお片付けしてくれたら、先生嬉しいな。』という ・『先生帰っちゃうぞ』など言いドアの端の部分で見守ったりする。	2	

保育者を目指す学生は「子どもの主体性」をどう捉えるか 小倉

設題	具体的方策	回答例	回答数	
	エ) やめないとうなるか示す	・『時間守れない子はもう遊べなくなっちゃうよ。』と声を掛ける。 ・じゃあ、〇〇ちゃんは今日保育園にお泊まりだねー一人でここで寝るんだよなど	2	
	オ) その他	・「おままごとに使われている道具たちが『もう疲れたから寝かせて』と言ってるよ。」と擬人化して考えさせる。 ・Aちゃんの行動について話しかけほめる。その後序々に片付けの方向に持っていく ・また明日おままごとしようよと言って一緒に片付ける	5	
	b-2) 親和的「集団の規範」重視	ア) 子どもの「主体性」を尊重しつつも「規範」に合わせる動きに促す	・Aちゃんのおままごとの役やどんな場面なのか聞いて、それに合わせて『片付け』につながるような言葉掛けをする。	14
	イ) 子ども自らが遊びに区切りをつけられるような方策を示す	・『じゃあ〇〇が終わったら、一緒にお片付けしようね』と声かけをする。 ・少しだけ時間を与えて今している『忙しいこと』が終わったら片付けるように声を掛ける。	12	
	ウ) 子どもの「主体性」を尊重しながらも、続きを別の機会にするよう提案するもの	・『じゃあ今日おうちに帰ってからお母さんと一緒にお手伝いでお料理してみたら？ お母さん喜ぶと思うよ』と自宅に帰ってからの意欲につなげる。そうすれば、Aちゃんの主体性をいかせると思うから。	6	
③	b-1) 「集団の規範」重視 *重複回答あり	ア) 別の機会を提示する	・もう帰る時間だから、お家で書いてきてねという。紙をあげる。	24
		イ) 条件を示す	・「Bちゃん帰る支度は終わったの？」→「まだ」→「ちゃんとおりこうさんでできてない子には紙わたせないな。」「明日の方がもっといい自動車があるかもしれないよ?」と言う。	7
		ウ) 我慢を教えるために待つことを提示する	・帰る時間であることを伝えて、明日一緒に描こうと促す。物事の順番があることを伝えたいから、我慢することを知ってもらいたいから。	6
		エ) 子どもに集団を意識させる	・「Bちゃん。お友達帰る準備をしているでしょう。だから、Bちゃんも帰りの準備をしてからにしない?」言葉をかける。きちんとやることをやってから、子どもたちには好きな遊びにとりかかってほしいから。	5
		オ) 保護者や家を意識させる	・もう帰る支度しないと、お母さんおいて帰っちゃうよーと優しく伝え先生と一緒に帰りの支度をしようと伝え、Bちゃんの手伝いに回る。	1
		カ) 保育者の意思を示す	・もう、帰る支度をする時間だから先生と一緒に支度しよう!!って言う。	1
		キ) 帰る支度をしないとどうなるか示す	・帰る支度をするのを伝え、帰る支度ができなかったらどうなるか子どもが考えられるような声かけをする。	1
	b-2) 親和的「集団の規範」重視	ア) 子どもの「主体性」を尊重しつつ待つことを提示する	・「今、とっても忙しいの。だから支度が終わるまで待っててくれるかな?」と聞く。 <理由>一方的に「今忙しいからダメ」と言うのは良くないので、子どもに状況を理解してもらえるようにするため。	12
		イ) 子どもの「主体性」を尊重しながら別の機会を提示する	・紙はあげるが渡すときに『おうちに描こうよ。それで明日先生に見せて。』と言う。→帰る支度をするのも大事だがBちゃんが主体性をもって取り組もうとしているので、紙をあげて、さらに次の日見せてくれるよう頼むことで家への生活につながる	8
		ウ) 子どもに「今」描きたい理由を尋ねる	・何故自動車の絵を描くのか、理由やその状況を聞く。子どもの興奮した気持ちを邪魔したりしないように声かけをする。	2

(2) 講義後の感想

講義は、『子どもの「主体性」を重視しながらも、保育者が「集団の規範」とのバランスをとり、その間をつないでいく役割をすることが必要である』という趣旨で行った。ほとんどの学生（全体で66名：84%：表5①～④）が、個の「主体性」と「集団」との葛藤状況が生じることに気がついたといえる。しかし、「①まずは子どもの気持ちを理解する必要がある」とし、個の「主体性」を重視しながら「集団」と「個」のバランスをとっていく保育者の役割について述べている学生は35名（44%）であり、全体の半数に満たなかった。「集団」と「個の主体性」が大切であると気付きながらも、「保育者には言葉の使い方を沢山持っているべきだ。様々なパターンを持っていれば、ルールと子どもの気持ちがあつからなような対応をすることができるからだ。」など、保育者としての対応の「技術」に着目して、いかに言葉かけか、臨機応変に対応してその場を収めていくかということに意識が向いている学生（表5②）が19名（24%）であった。また、8名の学生は、「主体性を大切にすることと、生活でのルールを守ることのバランスが難しいと思いました。」など、「難しい」という気づきは得たが、その後はどうしたいかという積極的な意思を示すところまではいかず、漠然とした感想のみ述べるに留まっている（表5③）。「子どもの気持ちばかりで、わがままになりすぎず、大人の気持ちばかりで主張しない子にならないよう保育者は子どもの成長を手助けしなければいけな

いんだなと思いました。」など、子どもが自己を主張する姿を「わがまま」として従来の自身の保育観、子ども観への見直しがないままに両者のバランスについて言及する記述（表5④）も見られた。

講義の趣旨を誤解した記述（表5⑦）としては、「『こういうことをするとこういう結果になるんだよ』とわからせるためには、失敗を恐れずなんでもやらせてみるのが大切ということもわかった。」と「集団の規範」をなくせば主体性が育つというという理解をしたものがあつた。

4. まとめと考察

「主体性」と「集団」との間の葛藤場面の捉え方の分析から、「主体性」に対する解釈の多様性が浮かび上がった。事前に子どもの「主体性」発揮の重要性について学んだにも関わらず、「集団の規範」と個の「主体性」との間に生じるであろう具体的葛藤場面においては、「主体性」や子どもの心情を重視する視点のないままに「集団の規範」を当然視して、そこに子どもをいかに合わせていくかという方策について言及する学生が多かつた。子どもの「主体性」重視の重要性について学んでも、保育における具体的場面にそれを反映させることは多くの学生にとっては困難であり、実際の保育場面になると、特に葛藤を感じることもなくこれまでの自身の保育観を用いて場当たりの対処しようとする学生が多いことが示唆される。さらに、葛藤場面をテーマにした講義

表5 講義後の感想の内容

	内 容	回答数
①	子どもの気持ち理解の重要性への気づき	35
②	保育者の対応の「スキル」に着目	19
③	「集団」と個の「主体性」のバランスの難しさにのみ言及	8
④	「集団」と個の「主体性」のバランスについて言及しつつも、「集団」を重視した記述	4
⑤	講義の趣旨とは関係のない記述	4
⑥	「保育に正解はない」という記述	2
⑦	講義の趣旨を誤解した記述	1
⑧	主体性を大切にすることに対する疑問	1
⑨	その他（幼児期の大切さへの気づき、体験の重要性など）	4
⑩	無記入	1

*回答学生数 79名

後の感想からは、個の「主体性」と「集団の規範」との間に葛藤が生じる可能性についての気づきはほとんどの学生に見られたものの、その葛藤状況に対してどのように考えて対処していけばよいのかについての理解が得られたものは半数に満たなかった。このことから、個の「主体性」を重視しながら「集団」と「個」のバランスをとっていく保育者の役割についての理解は学生にとって容易ではないことがわかる。

また、講義後の感想から、これまでの自身の教育経験の中で培った保育観の見直しは簡単には行われないことが示唆される。これらのことから、単に養成校の講義において「子どもの主体性を重視することの重要性」について触れただけでは、自身の保育観を見直しながら実践の場面に当てはめていくことは難しく、多くの学生は理論としての「主体性」を学んでも、従来の自身が培ってきた保育観を用いて場当たりにその場を収める方向で保育を行っていくのではないかと考えられる。「主体性」重視の大切さについて一通り述べるだけにとどまらず、その解釈の多様性や子どもの心情理解の重要性について学生と共に考え、子どもの視点で保育を捉える姿勢を育てることが求められる。

さらに、自身が理想的とする姿に子どもを近づけるための「技術」に着目して述べた学生が少なくなかった。これらの結果は、子どもの心情や状況など生の現実に向き合いながら葛藤し対応を考えることよりも、似たような状況におけるマニュアル的な答えを求め、その場を収めていくことに重きを置いた学生が少なからずいるということを示している。保育に「技術」は必要であるが、『技術』で子どもを動かすこと＝保育』ではない。「技術」を身につけることに重きを置いている学生に対して、一人ひとりに対する深い子ども理解の上に保育が成り立つということへの理解を促していく必要があるといえるだろう。

5. 今後の課題

多くの学生がなぜ個の「主体性」よりも「集団の規範」を重視するのだろうか。これまでの教育経験の中でどのようにそのような保育観が培われてきたのだろうか。

授業において、「自身が主体的に行った活動」について記述させると、「部活動」など「達成感」を伴う自身の経験を「主体性」と絡めて解釈しているようであるが、「達成感」を得るための「努力」「忍耐」「協調性」といった概念の形成が暗黙のうちに学生の保育観に結びついていないのではないだろうか。

また、今回は、保育専攻の学生を対象に子どもの「主体性」(特に子どもの「主体性」と「集団の規範」との間に生じる葛藤)について分析を行ったが、実際に子どもと関わっている保育現場の保育者はどのようにこの「子どもの主体性」を捉えて保育をおこなっているのだろうか。さらに、そもそも「主体性」という概念は、どのような文脈で発生しどのように捉えられてきたのか、今後どのように捉えていけばよいのだろうか。これらについての検証は今後の課題としたい。

(注1) 小川⁽⁸⁾(2000)は、実習生の保育を例に「くびきからの解放こそ“自由”であるという実感を持つ実習生は、真剣に考える学生ほど、幼児の行動に対し、管理的役割を行使せざるを得ない自分との間に葛藤を生じやすい。」とし、「実習生が「自由」を味わう幼児の側に立っているのではなく、むしろ他者として幼児たちに「集団性」を身につけさせて、「集団」としての秩序(規律)を確立する側に立たざるを得ない立場にること」によって実習生の葛藤が生じると述べている。

<引用文献>

- (1) 文部科学省 幼稚園教育要領. フレーベル館 2008
- (2) 厚生労働省 保育所保育指針. フレーベル館 2008
- (3) 鯨岡 峻 ひとがひとをわかるということ―間主観性と相互主体性―. ミネルヴァ書房. 63. 90-105.151 2006
- (4) 柴野 昌山 しつけの社会学 社会化と社会統制. 世界思想社. 67-83 1989
- (5) 渡辺 桜 保育における保育者の「葛藤」起因となる客観的条件の解明. 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要. 創刊号. 39-46 2007
- (6) 野中(小倉)定枝 子どもの「主体性」をめぐる保育

- 者の葛藤—「主体性」をめぐる諸説からの考察—, 日本保育学会第60回大会発表論文集, 日本保育学会第60回大会準備委員会 522-523 2007
- (7) 守永英子・保育を考える会 保育の中の小さなこと大切なこと, フレーベル館, 12-14, 23-32, 2001
- (8) 小川 博久 保育援助論, 生活ジャーナル, 129-131 2000
- (9) 鯨岡 峻 保育・主体として育てる営み ミネルヴァ書房 31
- (10) 西尾 実・岩淵悦太郎・水谷静夫(2007) 岩波国語辞典第6版, 岩波書店, 548 2010
- (11) 小倉 定枝 保育者の動物に対する認識—保育観察・インタビューからの質的研究— お茶の水女子大学大学院修士論文 1997
- (12) 松田 純子 子どもの生活と保育—「かたづけ」に関する—考察— 実践女子大学紀要43 61-71 2006
- (13) 永瀬 祐美子 倉持 清美 集団保育における幼児の生活習慣行動の習得過程:「片付け場面に着目して」日本家政学会誌 第62巻 第11号 45-50 (735-741) 2011
- (14) 砂上 史子 秋田 喜代美 増田 時枝 箕輪 潤子 安見 克夫 保育者の語りにみる実践知—「片付け場面」の映像に対する語りの内容分析— 保育学研究 第47巻 第2号 70-81 (174-185) 2009
- (15) 秋田 喜代美 保育の心もち ひかりのくに 46-48 2009