

共主体の視点から捉える子どもと保育者が織りなす遊びの一考察

古賀 萌子¹⁾ 那須 信樹²⁾

A Study of Play Interwoven by Children and Nursery Teachers from the Perspective of Joint co-agency

Moeko Koga¹⁾ Nobuki Nasu²⁾
(2022年12月12日受理)

1. はじめに

共主体の保育とは、2019年にOECD(2019)によって「OECD Learning Compass 2030」で提唱された「Co-agency(共同エージェンシー)」¹⁾を元に、無藤他(2020)が子どもも保育者も主体である「共主体の保育」²⁾と示しているものである。しかし、保育場面における共主体という考え方自体は、新たに打ち出された考え方ではない。これまでにも、子どもの自発性と同時に保育者の教育的意図との融合をはかってきた誘導保育論や、人は自分の身になってくれる他者(YOU的他者)と親しみ、YOU的關係を深めることを通して、文化的実践世界に参加するようになるという二人称的アプローチ³⁾、子どもと保育者が協働する参画型保育⁴⁾など、保育の考え方の基盤には、子どもと保育者の両者の主体性のもと保育を展開しようとしていたことがうかがえる。

このように、以前から子どもの主体性と保育者の主体性のバランスをとりながら保育をすることの重要性が示されていたにも関わらず、新たにCo-agencyや共主体という言葉によって、子どもの主体性だけでなく保育者の主体性が問われるようになった。しかし、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・保育要領では、子どもの主体性については述べられているものの「保育者も主体である」ということについては具体的に述べられていない⁵⁾。このことについて鯨岡(2010)は、「保育者も主体として存在しているということ」を自他共に認めることができるようになると、よい保育ができるための条件の一つが整うといえる⁶⁾と述べている。

そこで本研究では、子どもの主体性を引き出すために保育者はどのような主体性を発揮しながら関わっているのかという視点で事例の考察を行い、子どもと保育者が共に主体である保育とはどのようなことなのかについて

論考してみたい。

2. 目的と問題の所在

本研究の目的は、子どもの遊びが変化、展開したと思われる前後の保育者の発言や行動に着目し、保育者はどのような関わりを行ったのか、その関わりが子どもの遊びにどのような影響を与えたのかを考察し、保育実践を可視化する手がかりを得ることである。

保育現場では、子どもの主体性に焦点を当てた子ども主体の保育や、自由保育などという視点をもち保育を行っている園が存在する^{註1)}。一方、保育者が中心となって保育を進めていく保育者主導の保育や設定保育などの視点をもって保育を行っている園も存在するであろう^{註2)}。先述の通り、どちらか一方の視点を取り入れるのではなく、活動内容に合わせて自由保育を行ったり、設定保育を行ったりと両方の視点を取り入れて保育を行うこともあるのではないだろうか。

これらのように保育は、子どもが主体となるのか、保育者が主体となるのかという見方で捉えるのではなく、子どもが主体となって保育を進める場合もあれば、保育者が主体となって保育を展開する場面もあり、互いに必要だと捉えることが保育を考える上で重要なのではないだろうか考える。

先行研究においては、子どもと保育者の主体性を考えていく上で、鯨岡(2010)は、「保育者は決して『こうしてほしい』を一方向的に伝える人ではない」⁷⁾と述べる一方で、子どもの思いを「受け止めるだけでは明らかに保育として不十分」⁸⁾だとの指摘も見受けられる。このように、子ども主体の保育を考えるということは、保育者も常に主体となって子どもとの関り方や保育環境について試行錯誤を続ける存在であると捉えられるので

はないだろうか。

主体という概念について鯨岡（2010）は、「1人の人間が『こうしたい』『そうしたくない』『こうしてほしい』『こうなればいい』という自分独自の思いをもって生きる姿を指して使われる概念」⁹⁾だと述べている。また、「主体という概念は、1人の人間が（子どもであれ、大人であれ）、『私』として生きる面と、『私たち』として生きる面の両面をあるバランスをもって発揮する姿を指して用いるべき概念である」¹⁰⁾と説明している。

日常の保育の中では、主体となって生活し、遊ぶのは子どもだけではない。保育者も1人の人間である以上、主体として何かしらの思いを持って関わるのが重要だと考える。

そこで、本研究では共主体という考え方にに基づき、子どもと保育者が共に主体となる保育について考えていきたい。そのためには、子どもも保育者も一方的な関わりではなく、双方向的で互恵的な関係であることを前提とした保育実践を可視化する手がかりを考えていくこととする。

本研究における共主体の定義について、Co-agencyの考え方と鯨岡の定義を援用しながら、子どもが「私は私」と自己が内側に向かう部分と、「私たちの中の私」と自己が外側に向かう部分のバランスを保ちながら生活できるように、保育者は子どものありのままを受け止めつつ、子どもがさらに力を発揮できるように援助すること、また、語り合い、学び合い、創り合うなど子どもと保育者の関わりが双方向的で互恵的な関係であることとする^{11) 12)}。

子どもが「私は私」と自己が内側に向いているときは、子どものありのままの思いが表現されている。その時保育者は、子どものありのままの表現を十分に受け止めながら子どもとの信頼関係を築こうとする。ありのままの自分を受け止めてもらった子どもは、自分以外の友だちや保育者に興味や関心を広げ、「私たちの中の私」として自分を表現するようになる。自己が外側に向かうようになると、うれしいことばかりではなく、悔しさを味わうことや、困ったことが出てくるだろう。その際に保育者は、子どもが「こうになりたい」と目指す方向に向かって支え、援助することが必要になってくる。

子どもと保育者の両者が互いに「私は私」の部分表現し、認めたり反発したりする中で、「私たちの中の私」が深まるのではないだろうか。この「私たちの中の私」という主体性の表れに保育者が気づくことができると共主体の保育が生き生きとした実践として、保育現場に現れてくると予測する。そして、子どもの遊びが変化、発展したと思われる前後の保育者の発言や行動に着目し、保育者はどのような関わりを行ったのか、その関わりが

子どもにどのような影響を与えたのかを考察することで、保育実践を可視化する手がかりを得られるのではないかと考える。

3. 方法

事例を記載するにあたり、調査対象園となる認定こども園の園長及び担当保育者へ、研究者から研究の趣旨を研究計画書及び、口頭で詳細に説明した。倫理上の配慮として、事例を公表する際には、個人が特定されないことがないように個人情報の保護を遵守することを確約した上で研究協力の同意を得た。

・調査対象：認定こども園（以下、A園と記す）の年長児（20名）と保育者2名（1年目保育者は、以下保育者Aと記す。8年目保育者は、以下保育者Bと記す）。保育者Aは担任として、保育者Bはクラス補助として子どもたちに関わっている。また、1年目保育者は、保育者としての経験や子どもとのエピソード体験が少ない。しかし、保育者としての経験や体験が未熟であっても8年目保育者と共に子どもたちとの関わりを考えていくことで共主体の保育実践を行うことができるのではないかと予測し、1年目保育者と8年目保育者のペアを今回の調査対象とした。

・調査時期：令和3年11月25日から12月24日までの1ヶ月間。

・方法：写真撮影による記録と、担当保育者に行ったインタビューの記録をもとに、遊びが変化した瞬間や、子どもの言動や行動が変化した瞬間に着目し、その前後での保育者の関わりはどのようなものであったのかについて「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の視点をもとに具体的に考察を行う。また、今回の調査対象園は、認定こども園であった。そのため考察の際は「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」を使用することとする。

4. 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の視点からみた結果と考察

事例1「えいごみち（通称：ドンじゃんけん）のライン引き」

〈内容〉



写真1：事例1「えいごみち（通称：ドンじゃんけん）のライン引き」

保育者 A は子どもたちが最近興味持って遊んでいる「えいごみち（通称ドンジャンけん）」ができるように①白線だけをかいて環境として準備した。白線に導かれて子どもたちが集まり「ほくこっちのチーム」「チーム分かれて」と声を掛け合いながら遊びが始まる。しばらくすると R 児が②「先生、線変えて」と保育者 A に伝える。保育者 A はラインカーを持ち出し、子どもたちの③「ここはジャンプの線にして」や「ケンケンの線かいて」という要望に応えながら白線をかきかえる。そして、子どもたちはまた遊び出した。

数日後、また子どもたちが④「先生、線かいて」と保育者 A のところにやってくる。すると保育者 B は⑤「自分たちでかいてみたら？」と提案する。そこで、子どもたちは自分たちの思いのままに線をかき、また、ラインカーを順番に譲り合いながら遊びの場をつくっていき、遊び始めた。保育者 A・B は「N ちゃんはどっちにすすむかな？」と声をかけながら⑥子どもたちの様子を見守っていた。

※子どもの発言や行動は実線で示し、保育者の行動や発言は点線で示す。

〈考察〉



写真2：事例1「えいごみち(通称：ドンジャンけん)のライン引き」場面①

A 園では、子どもたちは日常的に「えいごみちやりたい」「先生、線かいて」という思いを言葉にして保育者 A に伝える。このように子どもたちが日々の生活の中で感じている思いをいつでも表現できる雰囲気があり、保育者は子どもたちとのやりとりを通して、今子どもたちがどのようなことに興味関心を向けているのか、理解を深めようとしている。これは、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、教育・保育要領と記する）に「常に日々の園児の生活する姿を捉えることが求められる」¹³⁾と示されていることから、保育者として子ど

もが今どのようなことに興味関心を持っているのかを捉えることは、子どもと保育者が共に遊びを創り上げていくために必要な視点だと言えるだろう。そして、保育者 A は子どもたちのやりたいという思いを実現するために、①白線だけをかいて環境として準備したというように、遊びの場づくりに参加している。A 園では、保育者がラインカーを使うということが当たり前のこととして共通理解されていた。そのため、子どもたちはえいごみちやドッジボールなど白線を必要とする遊びをするときは、毎回保育者に声をかけてから遊ぶようになっていた。



写真3：事例1「えいごみち(通称：ドンジャンけん)のライン引き」場面②

えいごみちの遊びをしている中、子どもたちは②「先生、線変えて」と保育者 A に声をかける。子どもたちは常に遊びをもっと面白いものにしようと試行錯誤していることが捉えられる。保育者 A も子どもたちの思いや考えを受け止め、すぐにラインカーを持ち出して白線の描きかえに取りかかる。その際、子どもたちは③「ここはジャンプの線にして」や「ケンケンの線かいて」と自分たちの考えを形にするために、白線を描くという活動に積極的に参加している。保育者 A は子どもたちの願いや要望を受け入れながら白線を描いている。このことから、子どもたちも保育者 A も遊びの場づくりに積極的に参加していることが分かる。教育・保育要領には、保育者の役割として子どもたちが「自分たちで生活をつくり出している実感をもてるようにすることが大切である」¹⁴⁾と示されている。子どもたちは自分たちの思いや考えを言葉にして伝え、保育者 A が白線という形で子どもたちの思いや考えを実現させているため、自分たちで遊びを創り出していると捉えることもできる。

しかし、ここで保育者 B は当たり前だと考えていた役割、つまり、ラインカーを使うのは保育者だという役割に疑問を持ち、「ラインカーを使って線を引くのは保育者にしかできないことなのか」「保育者が白線を引く

ことで本当に子どもたちの思いや考えは実現できているのだろうか”と自身の役割について瞬間的な振り返りを行った。これは、保育者自身が瞬時に振り返りを行うこと「reflection in action」¹⁵⁾ (D. ショーン:1983)によって遊びの展開にきっかけを与えようとしていると考えることができるだろう。子どもたちは、毎日保育者がラインカーを使う姿をそばで見ているため、ラインカーには興味を示していた。保育者Bは瞬間的な振り返りにより、子どもたちが今何に興味関心を持っているのかに気づくことができ、ラインカーを使って白線を描く活動を子どもに託してみたらどうだろうか、と考え、子どもたちに⑤「自分たちでかいてみたら？」と提案した。



写真4：事例1「えいごみち(通称：ドンじゃんけん)のライン引き」場面③

すると、子どもたちはラインカーを持ち出し、自分たちの思い通りの白線を描いていく。また、友だちと順番を譲り合い、友だちがラインカーを持っている時には声をかけたり様子を見守ったりしながらそれぞれが共に遊びの場づくりに参加していた。この時、保育者A・Bは⑥見守るという形をとり、直接的な援助は行っていない。教育・保育要領には「園児が自ら周囲の環境に働き掛けて様々な活動を生み出し、それが園児の意識や必要感、あるいは興味などによって連続性を保ちながら展開されること」¹⁶⁾と示されている。このことから分かるように、保育者は子どもたちとの関りの中で常に、子どもたちの言動行動だけでなく、子どもの内面で行われている思考にも意識を向け、保育者も常に思考し続けなければならない。保育者が常に思考し続けることによってはじめて、見守るという極めて能動的な関わりが成立するのではないだろうか考える。



写真5：事例1「えいごみち(通称：ドンじゃんけん)のライン引き」場面④

子どもを信じて任せるといふ保育者としての関わりは、客観的に見ると見守っているという状態に見えるかもしれないが、子どもたちを見守っている保育者の内面では「園児同士で試行錯誤しながら一緒に実現に向かおうとする過程を丁寧に捉え、園児一人一人の自己発揮や友達との関わり状況に応じて、適時に援助する」¹⁷⁾ (内閣府:2018) というような思考が行われているのではないだろうか。このように事例1の考察を通して場面①では、子どもの興味関心に気づくことで遊びの展開を図り、場面②では、保育者Bによる瞬間的な振り返りにより、子どもたちの行動に変化を与えようとしている。そして場面③では子どもの力を信じて任せようとする保育者A・Bの間接的な関わりが行われ、場面④では、子どもたちが自分たちで遊びの場を作っているという実感が持てるように保育者A・Bは見守るという関わりを行っていることが見えてきた。このような視点を持って保育者が関わっていくことが保育者として主体となるということであり、子どもの主体性が引き出されやすくなると考える。そして、共主体の保育の実現に向けた手がかりが含まれていると推察される。

事例2「山づくりから落とし穴づくりへ」

〈内容〉



写真6：事例2「山づくりから落とし穴づくりへ」

子どもたちは園庭で山づくりをしていた。それをそばで見っていた保育者BにS児が①「先生もスコップ持ってきたら？」と声をかける。保育者Bは②「そうだね。どのスコップがいいかな？」と答える。すると、S児は③「小さい（スコップ）のでトンネル掘ったら？」というので保育者Bは「分かった。小さなスコップを取ってくるね」と言い、スコップを取りに行く。

山を作るために砂をすくっていると、今度は大きな穴ができたことに気づいたE児は「落とし穴みたい！」と周囲に知らせる。そこからE児は落とし穴の仕組みを考え始めた。山づくりのトンネルの仕組みを利用していることが観察できる。E児の目的を理解した保育者Bは、④E児と同じように穴を掘り始めるが、E児が手で掘っているのに対し、⑤保育者Bは小さなスコップで掘るようにする。するとE児は、あたりを見渡してスコップを探すが、大きなスコップしか見つからない。そこで、E児は⑥「Sちゃんスコップかえて」とS児に交渉し、小さなスコップを手にして、再び落とし穴づくりが始まった。

〈考察〉



写真7：事例2「山づくりから落とし穴づくりへ」場面①

子どもたちは自分たちで遊びの場づくりをし、山を作ってトンネルを掘ろうという同じ目的を持って遊んでいる。この時保育者Bは、子どもたちが遊んでいる様子をそばで見守り、直接的な関わりは控えた。教育・保育要領に「自分たちで生活をつくり出している実感をもてるようにすることが大切である」¹⁸⁾と示されているように、保育者は子どもたちが自分たちで遊びをつくり出している実感が持てるようにという意識のもと見守るという行為が大切だと考える。

そばにいる保育者Bの存在に気づいた子どもたちは①「先生もスコップ持ってきたら？」や③「小さい（ス

コップ) のでトンネル掘ったら？」と保育者Bに声をかけ、保育者Bを遊びに誘っている。どのようなモノを使うのか、どのような目的を持って遊ぶのかを保育者Bと共通理解して、遊びを進めていこうとする子どもたちの主体性が捉えられる。この場では、子どもと保育者Bが双方向的にやりとりができる関係であり、子どもたちの思いや考えが遊びの中に取り込まれていることから子どもたち自身も、自分たちで遊びをつくり出しているという意識に繋がりがやすい状況になっているといえるのではないだろうか。



写真8：事例2「山づくりから落とし穴づくりへ」場面②

E児も山を作ってトンネルを掘るといった目的のもと遊んでいたが、山を作るために砂をすくっていると、そこに不思議な穴が掘れていることに気づいた。教育・保育要領には「園児の関わりたいという意欲から発してこそ、環境との深い関わりが成り立つ」¹⁹⁾と示されている。子どもたちが環境に意欲的に関わりを持とうとしているときには、保育者もその思いに寄りそい、そこからどのような展開が予想されるのか考えをめぐらす必要があるだろう。また、子どもたちは遊びの目的をその都度変化させていくこともある。その際保育者は、そのような子



写真9：事例2「山づくりから落とし穴づくりへ」場面③

どもたちの姿をおもしろがり、④ E 児と同じように穴を掘り始めというように無条件に遊びの変化を受け入れていく柔軟性も求められているといえるだろう。

山づくりから落とし穴づくりに遊びが展開していく中で、E 児が指で穴を掘り進めていくのに対し、⑤ 保育者 B はあえてスコップを使って穴掘りをした。これは保育者 B による瞬間的な振り返りが行われ、指よりもスコップの方がよく砂が掘れることを環境を通して伝えようとしていると捉えることができるだろう。ここで重要なのは、スコップを使うか、そのまま指で掘るのかを選ぶことは子ども自身に任されている点である。保育者 B はあくまで人的な環境として E 児に関わっている。

教育・保育要領には「保育教諭等は活動が生まれやすく、展開しやすいように意図をもって環境を構成していく」²⁰⁾ さらに、「ここでいう環境とは物的な環境だけでなく、保育教諭等や友達との関わりを含めた状況全てである。」²¹⁾ と示されている。このように、保育者も子どもたちにとって重要な環境の一つであるため、直接的な声かけや援助による関わりだけではなく、環境の一つとして関わりを持つことも共主体の保育においては重要だと考える。

E 児は保育者 B のスコップを見て、自分自身でスコップを使うことを選択している。しかし、保育者 B と同じスコップは S 児が使っていたため、E 児は S 児に⑥「S ちゃんスコップかして」と声をかける。このように共主体だと考えられる保育では、保育者や友だちとの言葉による伝え合いがなされる場面もみられた。



写真10：事例2「山づくりから落とし穴づくりへ」場面④

教育・保育要領には「保育教諭等や友だちと気軽に言葉を交わすことができる雰囲気や関係の中で、伝えたくなるような体験をすることや、遊びを一緒に進めるために相手の気持ちや行動を理解したいなどの必要性を感じることが大切である」²²⁾ と示されている。子どもは遊びに必要なことやモノを自分で選択することで、保育者や友だちとも積極的に関わろうとすることができるので

はないだろうか。このようなきっかけをつくり出すのは保育者の役割として重要だと考える。

事例2の考察を通して、場面①では、子どもたち自身が遊びをつくり出しているという実感が持てるようにと、保育者 B は直接的な関わりを意図的に控え、見守った。そうすることで場面②では、子どもたちの遊びが変化していく。その時、保育者 B は子どもの遊びの変化を柔軟に受け入れ、そんな子どもの姿をおもしろがり、子どもたちの遊びを支えようとしていた。場面③では、保育者 B の瞬間的な振り返りにより、子どもに身近にあるモノに気づくきっかけとそれを選ぶことができる環境を与えた。これをきっかけに場面④では、E 児と S 児の関りが生まれ、保育者 B は人的環境としても共に遊ぶ仲間としても子どもの行動や発言に合わせて自身の役割を変化させ、遊びの飛躍に主体的に関わっていることが捉えられた。

5. 総合考察

さて、今回紹介した2つの事例に対する考察を踏まえ、明らかとなってきた保育現場における共主体による保育を実践・展開していく上で重要だと考えられる4つのポイントを示したい。

1つ目は、子どもたちが今どのようなことに興味や関心を向けているのか、遊びの何に面白さを感じているのかを保育者が共感的に受け止めていくことである。積極的に遊ぶ子どももいれば、保育者がそばにいるから遊ぶことができる子ども、友だちが遊んでいる姿を少し離れた場所から見ている子どもなど、遊ぶ子どもの姿は様々な捉えることができる。一人ひとりの子どもが今何を感じ、何を見ているのかを子どもと同じ目線になって、モノ、コト、ヒトを捉えることで子どもは、保育者との信頼関係を築いていくのではないだろうか。子どもにしても、保育者にしても「ありのままの自分」という一面を持ち合わせている。このありのままの自分を信頼する他者に受け止めてもらうことが、もっとやってみたい、一緒に遊びたいという意欲につながり、ある出来事に自分で疑問を持ち、積極的に関わっていかうとすることにつながっていると考えられる。

2つ目は、子どもたち自身が「自分たちで生活や遊びをつくり出している」と実感しながら過ごすことができているのかを保育者自身が瞬間的に振り返りながら子どもたちと関わっていくことである。たとえ共通のねらいを持って遊びを始めたとしても、子どもは常に新たな発見を生み出し、ねらいを柔軟に変化させていく存在であると捉えることができるならば、保育者自身も、初めに掲げていたねらいばかりにとらわれるのではなく、その

瞬間の出来事を楽しみながら、今の子どもたちにとって何が適しているのかという瞬間的な振り返りのもと、ねらいそのものを見直し続けていこうとする柔軟さと臨機応変に対応できる技術が必要とされるのではないだろうか。保育者として、保育計画を立てる際に、「子どもがやりたいといったから」という安易な表現ではなく、「子どもの興味関心のもと初めは～というねらいを立てていたが、実際にやってみると子どもたちの～の様子が見られたため、ねらいを変更した」と保育者自身の言葉で語ることができるねらいの立て方ができるようになると、共主体の保育が実現するのではないかと推察する。

3つ目は、子どもの小さな変化を見逃さず、子どもの遊びが移り変わっていく、その変化のプロセスを意識的に捉え続けようとする姿勢を保育者が持ち続けることができるかという視点である。子どもは、常にもっとおもしろいことはないかなと探し求めている存在である。興味が湧くと身近な環境にも意欲的に関わっていくことができるのである。そのため、事例1のように、線の描きかえを思いつき、緩やかに遊びを変化させることや事例2のように山づくりから落とし穴づくりに展開させるなど遊びの形を変えていくことがある。その際、保育者は、ねらいがずれているのではないかと迷うが生じることもあると思うが、まずは子どもがおもしろがることを共におもしろがり、そして、その遊びの変化を柔軟に受け入れていくことで「ありのままの子ども」を認め「なりたい方向に向かう子ども」を支えることにつながり、子どもとの信頼関係がより深まっていくのではないだろうか。

4つ目は、保育者が子どもを信じてその活動の展開を子どもに任せることができるかという点である。それぞれの園には、長い間蓄積されてきた園の文化というものが存在している。これは、保育者同士や保育者と子ども、子ども同士の間で伝承されていることが多い。文化や伝統が長い間伝承されることの良さを感じながらも、保育者は「この役割は、保育者がやるべきことなのか」「子どもたちに任せてみることで新たな発見が生まれるのではないだろうか」など、保育者の役割を見直すことで保育者が持っていた子ども観を捉え直すことにつながるだろう。このような保育者の役割の見直しと保育者が持つ子ども観の捉え直しを行うということこそ、各園で伝承されるべき文化なのではないだろうか。

保育現場では、常に子どもと保育者が一緒に存在している。そのような状況の中では、保育者が一方的に指示を出すことや、子どものやりたいことだけをかなえることは子どもと保育者が共に生活する場での適切な関わりとは言い難い。冒頭でも述べたように、子ども主体の保育を考えるのならば、保育者も主体であるということ

自他共に認めることが共主体の保育の実現に向けて大きな一歩となるのではないかと考えている。一方、共主体の保育実践は、保育者のセンス、いわゆる経験年数や経験値の積み重ねによって可能になる感覚的な子どもへの関わり部分が多く、新人保育者への伝承が容易ではない。保育者が感覚的に行う関わりや、“なんとなく”関わってみたことの内容を詳しく省察することで保育実践の可視化が少しずつ実現に向かっていくことを信じて、今後も日々の保育実践を支える保育実践の可視化に向けて事例の考察を続けていきたいと思う。

6. 今後の課題

このように、子どもと保育者が共に関わり合いながら遊びを展開するためには、子どもの興味関心を受け止めることや子どもがおもしろがることを保育者自身もおもしろがること、保育者は常に瞬間的な振り返りを行い、子どもと共にねらいを立てていくこと、最後に保育者の役割を見直し、保育者の持つ子ども観を捉え直していくことが重要だということが明らかとなってきた。このような視点を持って子どもに関わっていると、事例1のように子どもたちが慣れた様子でラインカーを使いこなし、事例2のように指やスコップを使い分けながら落とし穴をほるなど、遊びに向かう子どもの意識が飛躍する瞬間がある。遊びに向かう意識が飛躍するとは、大きく進歩することや、順を追わず飛び越すことなど決して辞書の意味のようなものではない。しかし、遊びが発展するなど簡単に表せるものでもない捉えている。ここでいう飛躍とは、保育者のちょっとした声かけや環境設定によって、子どもたちの意欲が高まり、今までとは見違えるほど生き生きと活動する様や、子どもたちの思いや考えがあふれ出し、語り合うという過程を経て辿り着く遊びのダイナミズムを表している。

これらのことを踏まえて、遊びに向かう意識が飛躍する瞬間をとらえることで保育者も主体として、子どもの主体性を引き出すことができ、共主体の保育が実現されるのではないかと考える。一方で、子どもの遊びは多様に変化し、一般的で普遍的なものは一つとして存在しない。今回は、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示されている内容をもとに考察を行ったが、さらに遊び場面における共主体のダイナミズムを明らかにするために、今後は那須(1997)の「保育者の『関わり方についての役割観』3段階モデル」²³⁾の視点を加えてより丁寧に考察を加えていくこととする。

また、本研究は、子どもと保育者が共に主体であるという点に着目し、考察を行っている。そのため、保育者の主体性は保育者への調査によって考察されやすいが、

子どもの主体性は、子どもに調査を行い妥当性のある結果を出すことは難しい。しかし、そのことを理解した上で、乳幼児教育に携わる研究者や保育者は、子どもも保育者も共に主体となるとはどういうことなのかについて考え続けること、語り続けることが共主体の保育を実現していくためには重要だと考えている。

注

- 1) ここでいう子ども主体の保育や自由保育とは、加藤（1993）による「精神的自由を保障する活動」の考え方や、請川（2006）の「自由遊び」の考え方を援用し、子どもが選択し、自由に発言などができる雰囲気のある保育が展開されていることを指している。
- 2) ここでいう保育者主体の保育や設定保育とは、加藤（1993）による「管理主義的な保育」の考え方や、請川（2006）の「一斉活動」の考え方を援用し、時間が区切られ、保育者の指示で活動が進められる保育のことを指している。

引用・参考文献

- 1) OECD Learning Compass 2030 仮訳(2020)「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」p.13、OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf（最終アクセス8月9日）
- 2) 無藤隆、大豆生田啓友(2020)「子どもと大人が学び合う『共主体』の保育へ」新・幼児と保育4/5月号、小学館、pp.18-23、p.18
- 3) 大豆生田 啓友(2014)「保育の「真」と今日的課題：倉橋惣三の保育論から考える（特集 いま、「保育」に求められること）--（保育のなかで子どもが育つということ）」発達 35（138）、pp. 41-47
- 4) 那須信樹(1991)「『参画保育』に関する研究(I)」九州教育学会研究紀要、19、pp.55-62
- 5) 鯨岡俊(2010)『保育・主体として育てる営み』ミネルヴァ書房
- 6) 5)と同様 p.30
- 7) 5)と同様 p.27
- 8) 5)と同様 p.26
- 9) 5)と同様 pp.10-11
- 10) 5)と同様 pp.12-13
- 11) 鯨岡俊（2006）『ひとがひとをわかるということ―主観性と相互主体性―』ミネルヴァ書房
- 12) 無藤隆、増田まゆみ(2021)「保育におけるコ・エージェンシー (Co-agency)」保育ナビ10月号、フレーベル館、p.4
- 13) 内閣府(2018)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』

- フレーベル館、p.30
- 14) 13)と同様、p.52
 - 15) Schön D.(1983)『The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action』Basic Books
 - 16) 13)と同様、p.29
 - 17) 13)と同様、p.55
 - 18) 13)と同様、p.52
 - 19) 13)と同様、p.32
 - 20) 13)と同様、pp.29-30
 - 21) 13)と同様、p.30
 - 22) 13)と同様、p.65
 - 23) 那須信樹(1997)「幼稚園における『参画型保育』に関する開発的研究（その2）-3歳児クラスの取り組みで見えてきたもの-」九州教育学会研究紀要、25、pp.183-192、p.188

謝辞

本研究での調査の実施にあたり、認定こども園N園の園長をはじめ、保育教諭の方々には多大なるご支援をいただきました。ここに記して心より感謝申し上げます。そして何より、さまざまな学びを与えてくれた子どもたちにも深く感謝いたします。

付記

本研究は、一般社団法人日本保育学会、第75回大会(2022.5.14オンライン)に発表した(古賀・那須,2022)「遊び場面における子どもと保育者の織りなす共主体性にかかる一考察～幼児期における主体的・対話的で深い学びへの問い～」の一部を改編した内容を含むものである。