

論文

# 子どもの主体性を育む保育者の関わり

— M-GTA による保育者の語りの分析 —

松本典子

〔抄録〕

本研究は、子どもの主体性を育むために保育者がどのような環境を構成し、関わりを行っているのか、保育者の語りからそのプロセスを明らかにし、保育者が共有できる理論を生成することを目的とする。幼保連携型認定こども園及び保育所に勤務する6名の保育者に半構造化面接を行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて分析をした。

保育者の語りから20の概念を生成し、8つのカテゴリー〈安心できる基地〉〈意志表出を支える〉〈見逃さずに感じ取る〉〈やる気を支える〉〈感知の積み重ね〉〈不参加の対応〉〈共に楽しむ〉〈仲間意識を育む〉、さらに4つのコアカテゴリー【子どもが思いを言語で伝える関わり】【子どもがしたい遊びを見つける関わり】【個の可能性を見いだす関わり】【集団遊びのエネルギーを支える関わり】を生成した。

キーワード：子どもの主体性、保育者、環境、M-GTA

## 1. 背景と目的

『幼稚園教育要領』第1章 総則に「幼児期の教育は、生涯にわたる人間形成の基礎を培う重要なものであり、(中略) 幼児の特性を踏まえ、環境を通して行われるものであることを基本とする<sup>(1)</sup>。」と記されている。子どもは様々な環境との関わりの中で、環境とのやり取りが遊びとなり、学びとなり、これらの豊かな体験を重ね、主体的な活動を通して生きる力を育んでいくのである。しかし近年の社会変化を受けて人々の価値観や生活様式が多様化し、子どもの育つ環境も大きく変化してきている。豊かな自然環境とのふれあい体験が難しくなった反面、テレビゲームやインターネット等の遊びが主流となってきていることから、心と体を育む豊かな遊び体験が極めて少なくなっていると考えられる。さらに、人間関係の希薄化、地域の人々とのふれあいや繋がりの激減により地域の人たちとのコミュニケーションから育まれる学びや社会

性などが乏しくなっている。また、過度の経済性や効率性、見栄えを重視していると思われる大人都合による子どもへの対応が決して特別なことではなく日常的に行われていることが少なくない現実がある。

このような社会環境の変化や大人都合優先の環境下にいる子どもたちの心身の育ちを考えると、幼児教育の担い手である保育者の役割は時代と共に重要性を増してきていると考える。保育現場で日々努めている保育者は、子どもへの働きかけや保護者への働きかけ、地域への働きかけにおいても時代に合わせた工夫が求められ、子どもたちの心豊かな成長に大いに寄与していかねばならないのである。

1989年の『幼稚園教育要領』が改訂されて以降、主体性を重んじる保育が重要視され、子どもの主体性を大切にする保育が注目されてきた。『幼稚園教育要領』において「主体的・対話的で深い学び<sup>(2)</sup>」「主体的活動を促す<sup>(3)</sup>」「身近な環境に主体的に関わる<sup>(4)</sup>」「主体的な生活態度<sup>(5)</sup>」など子どもが「主体的」に物事に関わることの教育的意義が述べられている。保育者はこのような子どもの「主体的活動」や子どもの「主体性」をどのようなものだと捉えているのであろうか。日々の保育の中で「子どもたちの主体的な活動を促す」とはどのような保育者の関わりであるのか。小倉（2013）は「1990年以降の『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』には子どもの『主体性』とは何か、子どもの『主体性』を大切にしたい保育がどのようなものであるかについて明確には述べられていない。その解釈は、保育者個々の裁量に委ねられており、明確な指標のないままに実践がなされてきた<sup>(6)</sup>。」と述べている。著者自身保育者として勤めていた中で、子ども一人一人に向き合い、受け止めることを大切にしてきたが、「子どもの主体性」については、子どもの思いや、興味、関心、好奇心から生まれる「やりたい」という思いを持って生き活きと活動する子どもの姿として漠然と捉えていた。子どもの主体性について深く考えることや子どもの主体性が発揮できるような保育者の関わりについて省察や研修が充分にできていなかったことに心残りがある。

山本（2015）は「子どもの主体性を大切にする保育は、保育者が子どもの主体性をどう捉えるかが一つの課題<sup>(7)</sup>。」と述べている。幼児教育は環境を通して行うことが基本とされ、環境の中でも人的環境である子どもとの関わりが深い保育者の役割は言うまでもなく重要であり、子どもの主体性を育むうえで大きな影響力をもっていることは自明である。

子どもの主体性を大切にしたい保育実践のプロセスを具体的に明らかにすることは、主体性を重んじる保育を推進していくうえで必要なことであると考えられる。保育者によって異なる捉え方や保育者の裁量で理解するのではなく、共通して理解できるものがあることで、子どもの主体性を育む保育を具体的に捉えることや振り返りを充実させ、子どもの成長発達を共有できると共に、保育者自身の子どもに対する主体的な関わりを示唆することにも繋がるのではないかと考える。そこで本研究の目的は、子どもの主体性を重んじる保育の中で、子どもの主体性を育むためにどのような保育者の関わりがあるのか具体的なプロセスを明らかにし、誰もが共有で

きる理解しやすい理論を導き出すことである。

## 2. 子どもの「主体性」の検討

### (1) 『幼稚園教育要領』の変遷

初めに、子どもの主体性が重要視されている『幼稚園教育要領』の変遷について考察する。児童中心主義の思想から、子どもが自発的に自由に遊ぶなかで自己充実を目指す保育を提唱していた倉橋惣三は、戦前の幼児教育に携った学者と共に1948年『保育要領』を刊行した。倉橋は、子どもの自発的に伸びようとする力に刺激を与える環境を構成することが遊びを誘導するという「誘導保育」を実践していた。しかし、当時の保育要領は自由主義保育・個性主義保育を強調しすぎているとして批判され、小山(2002)は、幼稚園カリキュラムを教科カリキュラムと同等なものとするべきとされた後、教育課程の系統性の概念や方法を幼児教育のなかに持ち込まれたと推測している<sup>(8)</sup>。そして1956年『幼稚園教育要領』が公布され、幼稚園教育が学校教育の一部として位置づけされた。その後、『幼稚園教育要領』は1964年、1989年、1998年に改訂されてきた。玉置(1997)は、戦後の『幼稚園教育要領』のカリキュラムのガイドラインについて、戦後のガイドラインは経験主義・活動主義である点は同一であるが、保育要領は典型活動主義、1956年要領は最善成長活動主義、1964年要領は総合活動主義、1989年要領は自己活動主義であるとし、1956年要領においては、「最善の成長」を強調することによって保育要領時代に掲げられていた「子どもの興味が出発点である」という点を取り除いてしまったことで幼稚園教育が積極的に子どもを教育していくという姿勢の表れであろう<sup>(9)</sup>と述べている。こうして児童中心主義による「生活経験カリキュラム」から「教科主義的カリキュラム」に幼児教育は転換してきたとしている。1964年の『幼稚園教育要領』は玉置が総合活動主義と提唱するように、領域のねらいに基づいて子どもに応じて総合的な指導を行うことが示されたが、教科教育の方法が取り入れられたままで、保育者が指導の流れや活動の展開などを規定していた現状があった。しかし指導計画の方法や保育の在り方、評価について議論されるようになり、集団としての視点で保育を進めることばかりではなく、子ども一人ひとりの内面を理解した育ちに向き合うことが重視されてきた。1989年の『幼稚園教育要領』改訂以降「主体性」が重要視され、倉橋惣三の児童中心主義による子どもを中心として考え、保育者の教える指導ではなく、関わりによる自由主義保育・個性主義保育が再び注目されることとなった。

荒川・吉村(2017)によると、この1989年の改訂版においては、児童中心主義の「自主」や「自発」を尊重する姿勢を残しつつも、さらに「主体的」活動を目指すことが記載されている。1989年以降の教育要領で言う「主体的」活動とは、単なる「自主的」「自発的」活動だけではない<sup>(10)</sup>。と述べている。自主的、自発的だけではない主体的な活動、及び幼児期における子どもの「主体性」とはどのように捉えていくべきなのか検証する。

## (2) 主体とは

字義的な意味として『大辞林第4版（2019）』によると「主体」とは ①自覚や意志をもち、動作・作用を他に及ぼす存在としての人間。②集団・組織・構成などの中心となるもの。③何らかの性質・状態・作用などを保持する等のもの<sup>(11)</sup>と記されており、『日本語大辞典第2版（1995）』によると①他に働きかけるものになるもの、②性質・状態・働きの基になる本体。知・情・意の働きの統一体としての実体, Subject<sup>(12)</sup>と記されている。また、『広辞苑第7版（2018）』によると「イ.主観と同意味で、認識し、行為し、評価する我を指すが、主観を主として認識主観の意味に用いる傾向があるので個性・実践性・身体性を強調するために、この訳語を用いるに至った<sup>(13)</sup>。」と記されている。戦後、文学者や哲学者の間で主体性論争が闘わされていたことや国や学問などの違いにより主体の概念は多様な捉え方がされていることが分かる。ここまでの著者の「主体」の概念は、「自らの意志で他に働きかける主な存在である個体」として捉える傾向にあるといえる。さらに、子どもの育ちにおいて「主体」という概念を考えると、鯨岡（2006）は、「私という主体は他の主体との関係において成り立つ」とし、主体は絶対の私性、固有性をもつ閉じた個体ではなく、周囲との関係性の中で、主体として受け止めてもらうことで主体として育つことができる<sup>(14)</sup>。と述べている。自分と他者の相互主体的な関係論を通して、子どもが主体として育つ過程から主体の概念を提唱しているのである。

『保育所保育指針』では「一人一人の子どもの状況や家庭及び地域社会での生活の実態を把握するとともに、子どもが安心感と信頼感をもって活動できるよう、子どもの主体としての思いや願いを受け止めること<sup>(15)</sup>」と記されており、一人一人の子どもを受け止めることを重視した指針が記されている。

以上のことから子どもの育ちにおける著者の捉える「主体」とは、認められ、受け止められ、愛されるべき子どもであり「意志を持って他に働きかける、かけがえのない個体」とし本研究における主体の定義としておきたい。

## (3) 子どもの主体性

次に、子どもの主体性の概念について考察する。『大辞林第4版（2019）』によると「主体性」とは①自分の意志・判断によって、自ら責任を持って行動する態度や性質<sup>(16)</sup>と記されている。この意味において主体とは単に存在するものではなく、主体としての人間、自覚や意志を持って他に働きかけるものであること。またその働きかけるものに対して、自分の意志・判断を用いて行動することには責任が伴うこととある。このような用語の意味を踏まえ、幼児期における主体性の概念をこれまでの研究から検討してみる。

坂田・久世（1994）は主体性を動機概念を配慮に入れながら行動的概念として捉え、「自分のまわりの環境との相互関係のなかで、自らのあり方を感じとり、判断し、自らのこととして行動できる態度・能力<sup>(17)</sup>」と定義している。「自らのあり方を感じとる」ということは、自己

を認め「自分の気持ちに気づく」として捉えられるのではないかと考える。また神長(2000)は「主体的」について「幼児なりの興味や関心、あるいは願いや期待など、内的な動機をもってものごとに取り組む姿勢<sup>(18)</sup>」と述べている。内的動機が行動の源であり、幼児なりの意思をもって行動する幼児の主体的な活動と保育者の意図、発達を見通した計画を関連付けることの必要性を述べている。小川(2003)は、幼児は自らがより主体的に生きるために保育者との関係を必要としているとし、両者の関係性を「最も基礎的なレベルの主体的発動に基づく関係性」と位置づけた。幼児が精神的に安定すると「基礎的レベルの上にある第二の主体的活動へ発動する<sup>(19)</sup>」と述べ、幼児の主体性を支える環境や保育の在り方に言及している。

これらの研究から、子どもの主体性は保育者との良好な関係性や精神的に安定した状態においてさらに、内的欲求や期待、興味などに後押しされた自発的な行動が湧き出してくると言える。

欧米諸国では「主体性」をどのように捉えているのだろうか。「主体性」を英語では independence または individuality と表されている。Independence は「独立」「自立」「自主」「単独」「分立」などの意味をもち、individuality は「個性」「個人性」「人格」などの意味をもっている。ドイツ語では Eigenständigkeit と表され「自立」「一人前」「独自性」という意味を持っている。アメリカの子育てでは自分の意見を持ち、自己主張出来ることや自己選択することを尊重し、幼いうちから子ども部屋で子どもだけで就寝するなど、自立を促すことに重点が置かれている。ドイツの子育てにおいても自分の意見をどんな状況でも発言する、気持ちを言葉にすることが重んじられているという。英語やドイツ語の「主体性」の単語の意味とそれぞれの国の子育ての在り方から、欧米の「子どもの主体性」とは「依存せず、自己選択、自己主張できる、個性」として捉えられることが出来るのではないだろうか。

日本の子育てにおいては、欧米のように自己主張を尊重することよりも周囲の人達とうまく付き合えるように、他者に迷惑をかけないようにといった周囲への気遣いや体裁を重んじてきた風潮がある。「いやいや期」と呼ばれる自己主張が盛んになる時期の子どもに対して、街中であれば体裁を気にすることから、泣き叫ぶことや聞き分けのない状態を収めることが優先されてきたのではないだろうか。集団保育のなかで「いやいや」と主張するのであれば、みんなと同じように行動できるように、命令するように言い聞かせその場を収める行為も少なからず行われていたのではないだろうか。

主体性のある姿とは、子どもが進んで遊びに取り組み、自分の意見を話し、生き活きと活動を進めるといったプラス評価的な面ばかりが目立ちがちであるが、そうではないと考える。いやいや期の子どもたちは何か思いを伝えようとしているのではないかと、何か原因がある意志表示であると捉えたい。集団遊びに参加しない子ども、泣いて母親の言うことを聞き入れない子どもの姿などは、他者から見ると大人を困らせるマイナス評価に見える状況であるのだが、このような状況の子どもの姿も主体的であると考えられるのではないだろうか。自分の思いを主

張し、自分でも整理できない思いをその時にその子どもができる表現の仕方でも発信している姿も主体的な姿だと捉えられると考えられる。わがままと捉えるのか主体的だと捉えるのかは、大人の受け止め方によって違いが生じるのではないだろうか。どうしてそのような行動を起こしているのか、どうしてそんなに泣いているのか、その子どもに向き合い、思いを受け止め、理解しようとすることや子どもが自分の思いを言語で表現できるように促すことが大切ではないだろうか。子どもの思いを受け止め理解することで、その子どもは主体的にそのような状況における行動の仕方や自分をコントロールすること、自分の思いを表現していくことの大切さなどを学ぶことができるのではないかと考える。これが、鯨岡の「主体として受け止めてもらうことで、主体として育つ」の意味するところではないかと考える。

以上のことから認められ、受け止められ、愛されるべき子どもの「主体性」とは「かけがえない個が心を動かし、自分の思いや考え、自分自身を表現していく力」と本研究では定義し、各種検証を行いたいと考える。

### 3. 研究の方法

#### (1) データ収集

保育者を対象としたインタビュー調査を実施した。研究対象者の選定基準を幼保連携型認定こども園、保育所に勤務し勤務経験が中堅以上の保育者（幼稚園教諭、保育士であるが本稿では、保育者と記す）とする。ここでは、吉田満穂ら（2015）が、保育経験年数を初任保育者（0～5年）、中堅保育者（6～15年）、熟練保育者（16年以上）として、保育者が経験を重ねるとつれ子どもの行動についての気づきを得るようになり、保育経験年数による気づき体験の違いが明らかである<sup>(20)</sup>としていることから、研究対象者を中堅保育者（6年～）以上と定めることとした。

研究対象者については、研究者の以前の職場の同僚保育者から次々と紹介を受けるといった機縁法を用いて研究対象となることを依頼した。

2022年4月～7月に半構造化面接を個人別に40分～60分程度行う。本人の承諾を得て面接内容はICレコーダーに録音し、録音した面接内容をすべて逐語録に書き起こし、分析データとする。以下のインタビューガイドを用いて面接を行った。

- ① 氏名、年齢、保育歴、現在の職務。
- ② 保育の中で大切にしていることはどのようなことですか。
- ③ 幼児の主体性とはどのようなものと捉えていますか。
- ④ 保育の中で子どもの主体性を意識する場面はありますか。
- ⑤ 子どもの主体性を育む保育とはどのような保育だと考えますか。
- ⑥ 保育者の関わりにより、子どもの遊びや活動が主体的に変容したと思われる事例。

⑦ 参加しない子どもについて。

(2) 倫理的配慮

インタビューを開始する前に、研究の目的について書面と口頭で説明を行い、インタビューで得られた情報は本研究以外では使用しないこと、研究の途中であっても同意の撤回は可能であること、面接の内容はICレコーダーによる録音と筆記記録を行うことの承諾を得た。また、インタビューのテキスト化に際しては匿名表記とし、個人情報厳守すること、インタビューで採取したデータは、厳重に収納し、他者に漏れることがないように保存することを説明した。事前に所属長の許可を得てインタビューを実施した。

(3) 分析方法

分析方法として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) を用いた。データに密着した分析から独自の理論を生成する質的研究法であり、データの分析は分析テーマと分析焦点者の視点から、基礎作業は分析ワークシートを用いてデータから直接生成する概念を分析の基本単位とする方法である。M-GTAは「“うごき”を説明する理論を生成する方法」<sup>(21)</sup>としてヒューマンサービス領域において採用されていることから、保育者の子どもに対する思いや保育に対する思い、さらに子どもの主体性を大切にしたい関わりなど、目に見えない保育者の思いや視点などの“うごき”を語りの中から、理論的に生成することができる分析方法であると考えこの分析方法を選んだ。

一人の逐語録データから分析テーマに沿った意味のあると思われる箇所を転記し、分析ワークシートを作成する。具体例の内容を解釈、検討して定義を意味付けし、概念を生成する。他の対象者の逐語録データから類似する内容の具体例を各分析ワークシートに追記していく。追記しながら定義、概念の解釈や検討をおこない、概念の統合や修正の作業を繰り返し行っていく。新しい概念が生成できなくなるまで行う。概念間の関係についても検討をし、概念のまとまりを作り、抽象度を上げてカテゴリーを生成していく。さらにカテゴリー相互の関係、意味の検討、集約を行い、最終的に分析結果のコアカテゴリーを生成していく。

生成された概念、カテゴリー、コアカテゴリーの関係を視覚的にわかりやすく提示するために結果図を作成し、ストーリーラインを記述した。

#### 4. 結果

表 1. 研究対象者の概要

保育者	性別	年齢	職場	職歴	現在担当	インタビュー日時
A	女性	51 歳	幼保連携型認定こども園	28 年	5 歳児	令和 4 年 4 月 3 日
B	女性	41 歳	幼保連携型認定こども園	18 年	5 歳児	令和 4 年 7 月 24 日
C	女性	27 歳	幼保連携型認定こども園	7 年	3 歳児	令和 4 年 7 月 24 日
D	女性	30 歳	公立保育所	10 年	5 歳児	令和 4 年 7 月 23 日
E	女性	54 歳	幼保連携型認定こども園	16 年	5 歳児	令和 4 年 7 月 24 日
F	女性	40 歳	私立保育所	15 年	2 歳児	令和 4 年 5 月 19 日

表 2. 分析ワークシート

概念①	保育者がまず楽しむ
定義	子どもが思いっきり楽しむ場面では保育者も共に楽しむことが環境のひとつとなっている。
具体例	<p>A-4-4 なんか一緒にすることが楽しいと感じられるように、自分がまず楽しむところをベースにおいて。戸外遊びも室内遊びでも常に、まず自分が楽しむベースにおいて関わっていたりする。</p> <p>B-3-10 自由遊びの時は子ども達だけで、あの自由遊びじゃなくて、ほんとに活動の中やったら私もはいて、子どもたちの話すことに従って、一緒に楽しむって感じます。</p> <p>D-6-8 子どもたちが楽しんで、自分からこれすると絶対面白いと思う と思ってやってる感じがめちゃくちゃ伝わる。でも一緒にやるからこそできるのかな。一緒だとやっぱり生き生きしてますよね。</p> <p>A-7-12 いつもいつも、自分自身が楽しい、みんなが楽しいって言ってる。この環境を作ったり声掛けして種まきしてる。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 人的環境の一つである保育者が楽しむことができるかどうか子どもものやる気や、満足感が違ってくる。</li> <li>・ 保育者が一緒に参加することで安心して参加しやすい。 ・ 見守り</li> </ul>

表 2 の様に分析ワークシートの作成を重ね、20 の〔概念〕が生成された。次に概念の関係について検討し 8 つの〈カテゴリー〉として集約し、更に 4 つの【コアカテゴリー】が生成された。(表 3)



表3. [概念]〈カテゴリー〉【コアカテゴリー】結果表

【子どもが思いを言語で伝える関わり】	
〈安心できる基地〉 〔概念3：見守る保育〕 〔概念8：子どもとスキンシップを取る〕	〈意志表出を支える〉 〔概念7：言いたい言葉を大切にする〕 〔概念9：子どもの話し合いの場を大切に〕
【子どもがしたい遊びを見つける関わり】	
〈見逃さずに感じる〉 〔概念10：日頃のやり取りを見て気づく〕 〔概念11：遊びに参加できるように触れ合う〕 〔概念16：見逃さず見つける〕	〈やる気を支える〉 〔概念4：子どもと創る〕 〔概念6：チャレンジする姿を認める〕 〔概念19：安全と葛藤〕
【個の可能性を見いだす関わり】	
〈感知の積み重ね〉 〔概念2：自信につなげる〕 〔概念12：保育者としての引き出し〕	〈不参加の対応〉 〔概念17：変わったルール、違う方法〕 〔概念18：不参加の子どもとの関わり〕
【集団遊びのエネルギーを支える関わり】	
〈共に楽しむ〉 〔概念1：保育者がまず楽しむ〕 〔概念14：ヒントを与える〕 〔概念15：褒めて認める〕 〔概念20：役割を見守り引き出す〕	〈仲間意識を育む〉 〔概念5：思い合いを大事にする〕 〔概念13：友達と教え合う姿を支える〕

結果図を図1に示し、ストーリーラインを記述する。

研究対象者は、日々子どもたちを保育する中で子どもの主体性を育む関わりについて、【子どもが思いを言語で伝える関わり】では、子どもの言語は言葉だけでなく、表情や身振りなど、あらゆるボディ・ランゲージを使って伝えようとするのである。保育者はその子どもの言語で伝えていることを見逃さないようにする。また、子どもが安心して、信頼して保育者に関わることがまず重要であるため、保育者は〈安心できる基地〉としての子どもとの繋がりを持つようにしている。そして保育者は子どもを信じてあたたかく〔子どもを見守る〕こと、子どもは常に保育者から見守られていると感じているのである。また子どもを抱きしめたり、握手して挨拶をしたりスキンシップをとり、いつでも子どもが思いを伝えることができるように環境を整えておく。また、子どもたちが自分の意志を相手に正確に伝えるためには言葉が必要であり、〈意志表出を支える〉ために、自分の言葉で伝えられるように〔言いたい言葉を大切に〕ことや〔子どもの話し合いの場を大切に〕する関わりをする。

【子どもがしたい遊びを見つける関わり】について、子どもの表情や行動から〈見逃さずに感じ取る〉ことに努める。それは、日々のコミュニケーションを大切にし、〔日頃のやり取りを見て気づく〕ことや〔遊びに参加できるように触れ合う〕こと、その触れ合いを大切にし、子どもが安心して遊びに参加できるように、興味のあること、やりたいことを感じ取り、環境構成を行うことである。

子どもの遊びは、遊びを見つけ、チャレンジしたり、試行錯誤したり、新しい体験に出会っ

ていく。そうした勇気を見守り、保育者が子どもの〈やる気を支える〉には、遊びの中に心が動かされる創造性のあるものを見つけることになり、〔子どもと創る〕ことで遊びが発展していく。また、遊びの楽しさに夢中になっていき、遊び込む体験をする。身体能力がまだ十分発達していなくても子どもはやってみたい気持ちが先に走り、保育者は〔チャレンジする姿を認める〕関わりで子どもの気持ちを受け止める。しかし、その時やはり子どもの安全を守らなければならない。でも、子どもが意欲をもってチャレンジすることも試みさせてあげたいと思い、〔安全と葛藤〕は保育者にとって大きな課題であるが、その子ども一人ひとりの発達に応じた環境構成や遊びの安全を保持することは保育の基本的な技術でもある。

【個の可能性を見いだす関わり】では、子どもと信頼関係を築き、子どもの体の調子や生活背景など日々の状態の違いから生じることの対応や、個々の特性を考慮し、活かすことを考える。得手不得手を知ることでその子どもの〔自信につなげる〕こと、また一人ひとりにどのような関わりが必要であるのか観察や工夫をし〈感知の積み重ね〉で関わり方を模索する。保育経験を重ねていても日々子どもへの瞬時の対応や働きかけについて〔保育者としての引き出し〕をもっと身につけておきたいと省察する。〈不参加の対応〉には、その場で臨機応変にその子の気持ちに寄り添いながら、その子どもが自分の意志で参加できるように、ルールを変更することや参加できなくても遊びの輪の中に入っているような働きかけをするなど個々を重んじる対応をする。

【集団遊びのエネルギーを支える関わり】は、子どもと保育者が〈共に楽しむ〉ことで遊びが発展することや、保育者が「先生」「大人」といった立ち位置ではなく〔保育者がまず楽しむ〕ことで子どもが安心して遊び、共に遊ぶ保育者の姿が憧れやモデルになり、興味をもつことや学びに繋がる。保育者が遊びの楽しさや歓喜を子どもと一緒に味わうことも関わりのひとつとなっている。保育者が遊びのきっかけや、遊びが広がる〔ヒントを与える〕ことで次々と段階を経て、子どもの遊び込む姿がみられるようになる。そうした子どもの遊びを保育者が〔褒めて認める〕ことで得意げになり、楽しさも広がり、さらに主体的に遊びを発展させていく。また集団遊びでは子どもたちが見通しをもって集団の中での自分の役割を見だし、保育者の〔役割を見守り、引き出す〕関わりで自分の存在感を感じ、子どもは自分の立場から仲間に働きかけることも主体的に行うことができる。〈仲間意識を育む〉ことは、集団遊びや日々の生活の中で子ども同士が〔思い合いを大事にする〕ことができるよう、保育者自身が思いやりをもった声掛けや対応を行う。相手を認めること、褒めることの体験を通して〔友達と教えあう姿を支える〕保育者の関わりがある。

このように保育者が子どもの主体性を育む関わりにおいて、保育者がそれぞれの関わりの中で意義を見だしていた。保育者の活動の中で、生成されたこれらの4つの各コアカテゴリーは、遊びを通して成長・発達する子どもにおいて独立した関わりではなく、一つ一つが関連を持つプロセスとなっている。

結果図で表現したことは、保育者が子どもの主体性を育む4つの関わりのプロセスから、子どもが自分自身を表現すること、意思表示すること、自分の言葉で伝えることができることが「子どもの主体性」を育むことに繋がり、そのことに向けて保育者は働きかけていき、さらに質的に向上しながら4つのコアカテゴリーのプロセスを踏んでいくことを表している。保育者自身が子どもへの主体性を意図することにより自己の主体性を成長させ、保育者として責任をもって子どもに関わり、専門性をもって成長してゆくプロセスを表している。子どもの主体性が活かされ、育まれていくと共に保育者の力も向上していく様を表現している。

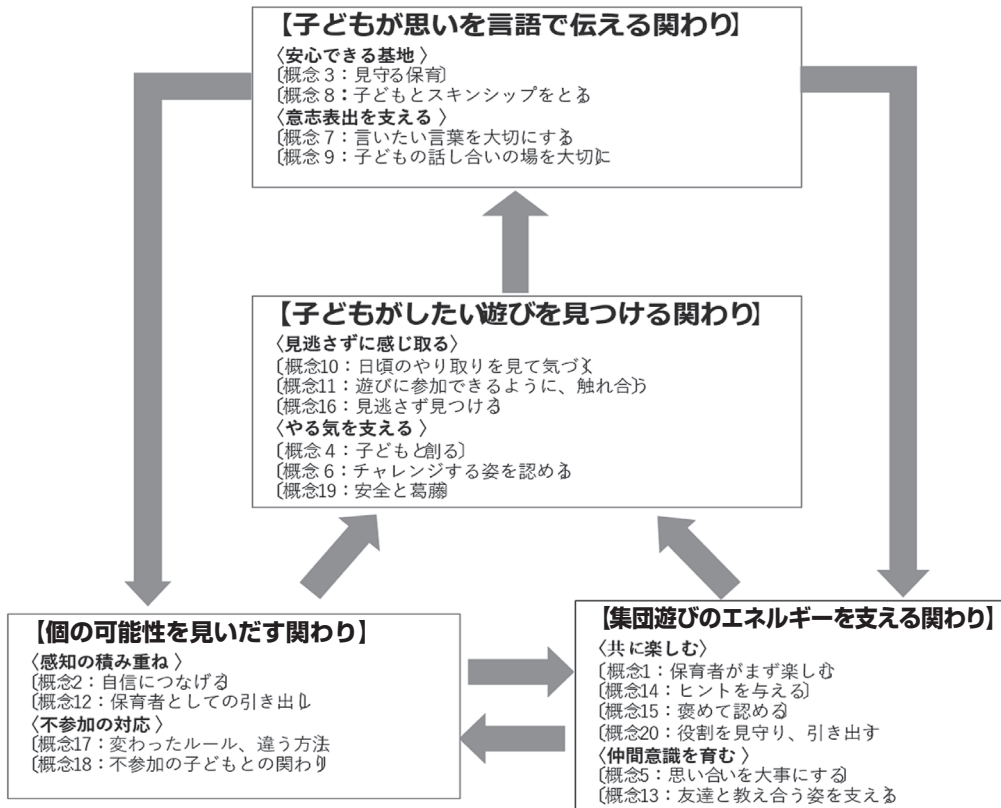


図1. 子どもの主体性を育む保育者の関わりプロセス

## 5. 総合考察及び今後の課題

本研究の目的は、子どもの主体性が重要であるという昨今の保育の状況に鑑み、子どもの主体性を育むためにどのような保育者の働きかけがあるのかをインタビュー調査を通して、具体的なプロセスを明らかにしていくものである。

本研究を通して、保育者は日々の遊びや生活のなかで4つの主体性を育む関わり【子どもが

思いを言語で伝える関わり】【子どもがしたい遊びを見つける関わり】【個の可能性を見いだす関わり】【集団遊びのエネルギーを支える関わり】を行っていることを理論的に説明することができ、理解を深めることができたという点において一定の成果を得ることができたと考える。生成された概念やカテゴリーから、その具体的な姿も見ることができる。

【子どもが思いを言語で伝える関わり】【子どもがしたい遊びを見つける関わり】【個の可能性を見いだす関わり】【集団遊びのエネルギーを支える関わり】において、子どもが主体性を発揮し、主体性を伸ばしていくためには、子どもが安心できる基地のような環境が必要である。園生活において、子どもと信頼関係を築き心のよりどころとなる保育者は子どもの発達において欠くことのできない安心できる基地となる人的環境である。愛されること、かけがえのない存在として個が認められ、尊ばれていることが、子どもの主体性を高めるために不可欠な要素であるとする。また、子どもは他者と共に遊びを楽しむ体験、自分の思いを表現し相手の思いを知るやり取り、試行錯誤する体験、夢中で遊ぶ体験など協同体験の中で心の繋がりを感ずることができていると考える。

心の繋がりができることによって自己を認め自分の存在を実感し、他者を認め受け入れることができるようになり、仲間意識の心地よさを感じ相互に影響し合いながら各々自身の主体性を発揮していく。

主体性を豊かに育むプロセスでは、他者（子どもと保育者・子どもと子ども）との繋がりが大きな力となり、自分の思いを伝え、自分らしく自己を表現することが主体的な姿であるといえるのではないだろうか。

さらに、子どもの主体性を育む関わりを行うことは、保育者自身の主体性を育むことに繋がっていると言える。前述の通り大辞林によれば「主体性」とは、「自分の意志・判断によって、自ら責任をもって行動する態度や性質」とされており、まさに保育者の仕事は自分の意志、判断により責任を持って行動し、子どもたちに作用を及ぼすものである。また、保育者の専門性とは、子どもの発達についての知識、保育の方法や技術、対応力、子どもを受け止める人間性などを意味すると考える。保育者の主体性とは子どもの心身の発達に必要な働きかけを保育者自身の知識、経験、学び、愛情などから生まれる保育の感性により、自ら責任を持って子どもの育ちに働きかけていく保育の力というものを自ら成長させていく力であるとする。

子どもも保育者も主体性を発揮する時、すなわち自分の思い、自分を表出していく場面で大切なことは受け止められることである。受け止める他者がいることで自分の内面を出す喜びを感じ、他者との繋がりを覚え、主体性はさらに向上していくのだと考える。

保育者は、主体的に【子どもが思いを言語で伝える関わり】【子どもがしたい遊びを見つける関わり】【個の可能性を見いだす関わり】【集団遊びのエネルギーを支える関わり】を行うことで、子どもが主体的に遊び心身共に発達していく姿を見ることの喜びや、子どもと心が繋がる瞬間を味わう喜びを得る。これらがさらに保育の意欲を沸き立たせ、主体的に保育の力を向上

させていくのであると言えよう。

本研究の調査では、研究対象者の現在の担当歳児についての保育実践エピソードだけではなく、これまで担当してきた各歳児の保育経験からのエピソードやその時の保育者の思いについてもインタビューのなかでお話頂き、データとしている。しかし研究対象者が6名と少数であったことで保育者の関わりのプロセスとしては限られたものになっていると考える。今後、研究対象者の人数を増やし、歳児ごとの関わりや特徴を捉えること、特定の歳児に焦点を当てたデータを集めること、さらに歳児を超えた普遍的な保育者の関わりの理論を生成していくことなどデータを豊富に収集して分析を重ねて精度をあげていくことが課題であると考えます。

また研究で得られた結果を子どもの主体性を大切にされた保育の実践に寄与できるように検討を重ね、「子どもの主体性」の理論についてもさらに理解を深めていきたい。

#### 【引用文献】

- (1) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領. フレーベル館. 5.
- (2) 同上書. 10
- (3) 同上書. 5
- (4) 同上
- (5) 同上書. 9.
- (6) 小倉定枝 (2013) 保育における「主体性」言説に関する考察—1989年後を中心に—. 千葉経済大学短期大学部研究紀要, 9, 13-23.
- (7) 山本淳子 (2015) 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討. 大阪総合保育大学紀要, 9, 247-262.
- (8) 小山優子 (2000) 幼児教育カリキュラムの史的展開—戦後我が国の「保育構造」論を中心に—. 鳥根女子短期大学紀要, 40, 41-51.
- (9) 玉置哲順 (1997) 幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想—戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論との比較を手がかりに—. Educare18, 1-28.
- (10) 荒川志津代・吉村智恵 (2017) 幼児教育における子どもの主体性についての一考察. 名古屋女子大学紀要, 63, (人・社) 217-225.
- (11) 大辞林 (2019) 第4版. 三省堂. 1298.
- (12) 日本語大辞典 (1995) 第2班. 講談社. 1019.
- (13) 広辞苑 (2018) 第7版. 岩波書店. 1401.
- (14) 鯨岡峻 (2006) 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. 71. 73.
- (15) 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針. フレーベル館. 5.
- (16) 前掲書 11). 1298.
- (17) 坂田憲治・久世妙子 (1994) 保育現場における幼児の主体性の捉え方. 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 18, 36-46.
- (18) 神長美律子 (2000) 計画的な環境の構成 幼児の主体性と保育の展開. チャイルド本社. 9.
- (19) 小川博久 (2003) 保育者と幼児の関係性の中の幼児の主体性. 日本保育学会大会発表論文集, 56, 246-247.

- (20) 吉田満穂・片山美香・高橋敏之・西山修（2015）保育経験年数から見た気づき体験の特徴．岡山大学教師教育開発センター紀要，5, 9-18.
- (21) 木下康人（2007）ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて，弘文堂，150.

**【謝辞】**

本研究の趣旨をご理解いただき，快く協力して下さった研究対象者の皆様に心より感謝いたします。

そして本研究の遂行にあたり，指導教授として終始多大なご指導を賜った佛教大学大学院教育学研究科教授 佐藤和順先生に深謝いたします。

（まつもと のりこ 教育学研究科生涯教育専攻修士課程 / 修了）  
（指導教員：佐藤 和順 教授）

2023年9月29日受理