

フィンランドの保育者による子どもの主体性のとらえ方とその尊重

—フィンランドのECEC現場の記録から—

高谷 実穂*・刑部 育子**

Perceptions of and Respect for Children's Subjectivity

by Finnish Early Childhood Education and Care Staff:

Focusing on the report of Finnish ECEC cases

Miho TAKAYA · Ikuko GYOBU

Abstract

The aim of this study is to clarify how the staff of Early Childhood Education and Care (ECEC) perceive and respect for children's subjectivity in Finland. This study is based on the observation of children's activities at päiväkoti, Finnish daycare centres, for preschoolers. Through this study, it is revealed that there are two key factors of Finnish ECEC staff's attitudes towards the subjectivity of children as follows: Finnish ECEC staff 1) considers children's subjectivity as their "expression of their intention", and 2) respects their subjectivity by listening to their voices and waiting for their actions. Finnish ECEC staff emphasises children's subjectivity in their development process much more than their outcomes through their daily activities at päiväkoti while Japanese ECEC staff does good outcomes. In Finland, ECEC staff catches children's voice and actions as their exposure of subjectivity. These staff's attitudes may give children a sense of affirmation and security, and promote further their subjectivity growth.

Keywords: ECEC, Finland, subjectivity, respect, daycare-centre-staff

1 問題の背景と目的

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) が実施する国際的学習到達度調査 PISA にて、2000年にフィンランド共和国(以下フィンランド)が総合1位となって以降、フィンランドの教育は世界から注目されている。しかし、日本に限らず世界的に就学後教育に関する研究がその大半を占め、幼児教育・保育(以下ECEC)に関する研究はそれらに比べ数が少ない(大佐古, 2018)。日本語によるフィンランドのECECの研究では、伊藤(2007)や小林(2017)などが挙げられるが、いずれもフィンラン

キーワード: ECEC、フィンランド、主体性、尊重、保育者

* お茶の水女子大学生生活科学部人間生活学科発達臨床心理学講座 2021年度卒業生

** お茶の水女子大学基幹研究院人間科学系 教授

ドの ECEC システムの仕組みや教員養成課程に焦点が置かれており、フィンランドの ECEC 施設における実際の活動に関する研究はそれと比較して少ない¹。

日本では 1989 年に幼稚園教育要領、1990 年に保育所保育指針が改訂されて以降、子どもの「主体性」が重視され、国の保育政策の重要な点として位置づけられている（小倉, 2013）。「保育所保育指針（平成 29 年告示）」では、「第 1 章 総則」「1 保育所保育に関する基本原則」の「(3) 保育の方法」にて、「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」、「子どもが自発的・意欲的にかかわれるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子どもの相互の関わりを大切にすること」と記述されている（厚生労働省, 2017, p. 5）。また、同保育所保育指針の同節内「(4) 保育の環境」では、「子ども自らが環境に関わり、自発的に活動し、様々な経験を積んでいくことができるよう配慮すること」と定められている（厚生労働省, 2017, p. 6）。また、「幼稚園教育要領（平成 29 年告示）」では、「第 1 章 総則」「第 1 幼稚園教育の基本」にて、「1 幼児の主体的な活動を促し」とし、「2 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して」と示されている（文部科学省, 2017, p. 5）。これらから、ECEC における子どもの主体性が重要視されていることが明らかである。山本（2017）は子どもの主体性の概念について、「自己」と「関係」の両面からとらえる必要があると述べる。「自己」の視点からは、子どもが主体的であるということは自分の内面が伴った外的行動がアクティブに展開する様子がうかがえる。一方、「関係」の視点からは、環境との応答性とその行動などの態度面が主体的な姿としてとらえられ、他者との相互の関係について内面的な要素が挙げられる（山本, 2017）。また、大元（2020）は、幼児期の子どもの主体性について、どの子どもにも主体性があり、その表れ方はそれぞれの子どものによって、他者や環境との関係によって異なるととらえることができるとしている。大元（2020）は、幼稚園教育要領の記述からは「教師の目標に見合う姿のみが「主体性」「主体的活動」と評価されていく可能性があるのである（大元, 2020, p. 49）。」、保育所保育指針の記述からは「保育者が意図する望ましい目標への活動ではない場合や消極的な子どもの姿は「主体的活動」とは認められないのではないかと危惧される（大元, 2020, p. 49）」との見解を述べている。このように、日本において ECEC における子どもの主体性とは、「自己」と「関係」から構築されるが、保育者が意図する結果を得る過程における「主体性」を指されがちであることがうかがえる。この子どもの主体性と関連して、「見守る」という言葉も散見されるようになった。山本（2015）は、「見守る」保育者を間接的な援助者の立場と表現し、子どもの主体的な活動を尊重し、子どもに任せるような援助の方策がうかがえると述べた。

フィンランドの ECEC でも、子どもの主体性が重要視されており、フィンランド政府は、「すべての子どもは ECEC に参加する主体的な権利を持っている（Ministry of Education and Culture, 2012, p. 14, 筆者翻訳）」と主張している。しかし筆者のフィンランドでの生活経験から、「主体性」のとらえ方が日本のものとは異なるものではないかと考えられた。日本では、主体性・主体的といった言葉は自身が積極的に自発的な関わりを持つよう自ら働きかけるといった意味合いで使われることが多く感じられる。川田・津田（2009）は、1989 年の幼稚園教育要領改訂以降、「子どもの主体性」を過度に重視する風潮が、「見守る」のではなく「ただ見る」保育や放任主義、自由と無秩序を混同した保育が現れ、「小 1 プロブレム」のような現象を新たに生み出したとしている。一方で、フィンランドでは、ECEC の活動において子どもの存在自体が主体であり、活動への積極性は主体性を図るものではないこと、子どもの意思を尊重したうえで保育者の意図が働く場が筆者の参観・実習経験から数多く見られた。

これについて本研究では、フィンランドの ECEC 施設である公立の päiväkoti²に着目し、päiväkoti での活

¹ 例として、フィンランドの就学前期を継続的に支える多様な施設の特徴をとらえた吉川・尾崎・細渕（2015）や、実際のフィンランドでの ECEC 活動を視察し、環境を通じた教育に着目した井上（2015）が挙げられる。

² フィンランド語。英語では day care centre と訳される。日本の幼稚園、保育園の両方の機能を持つ、フィンランドの教育文化省が管轄する施設であるため、本研究では päiväkoti という現地の表記で統一する。

動を明らかにするとともに、そこからフィンランドのECECにおける子どもの主体性と、それを尊重する保育者の姿勢について、筆者の参観および実習経験から具体的な事例を通して検討することを目的とする。

2 方法

2.1 筆者（第一著者）の参観および実習経験

2019年9月から2020年3月までの計7か月間、フィンランドにある päiväkoti のA園にて断続的な参観および実習を行った。A園は、タンペレ大学の2019年度の授業 “Practical Observation and Reflection of ECEC” にて大学が指定する園である。参観および実習は、各日午前8時から午後1時までの5時間を6日間実施し、計30時間行った。そのため、この参観および実習では、朝食前および午睡以降の場面は検討出来ていない。また、筆者が参観・実習を行う際は、保育者が一人以上筆者に付き添い、保育者のフィンランド語から英語への通訳を通して参観および実習を進めた。そのため、保育者と子どものやり取りの直接的な理解はできなかったが、観察だけではなく活動に実際に参加することで、子どもや保育者との関わりを構築した。通訳をする保育者が筆者を案内する形で参観・実習を行ったため、常に一つのクラス、場面に立ち会うのではなく、場面を最初から最後まで見届けることなく移動したことが多い。このA園には、3歳から6歳までの幼児が通っていた。

フィンランドでは、6歳児は esikoulu と呼ばれる就学前教育に通うことが義務化されている。この esikoulu はECECの一部であるとみなされており、小学校もしくは päiväkoti 内で開講される。Esikoulu は1日当たり4時間のみ開講されるため、それ以外の時間は päiväkoti に通う子どもが多い（高谷, 2022）。A園では、päiväkoti の中で esikoulu が開講されていた。フィンランドの päiväkoti の多くは、用途ごとに部屋が分かれている。A園でも活動ごとに複数の部屋を使い分けており、机がなくマットが敷かれた部屋、机が設置され机での活動を行う部屋、体育館、工作などを行う画材等が用意されている部屋、昼寝用の部屋などがあった。それぞれの活動ごとに使用する部屋は異なるが、子どもが自由に遊ぶ時間では、どの部屋で過ごしてもよいとされていた。

フィンランドでは、päiväkoti における保育者の配置数を、3歳未満のクラスでは子ども4人につき保育者1人、3歳以上のクラスでは子ども7人につき保育者1人と定められている。表1は、フィンランドと日本の保育者の配置を比較したものである。

表1 子どもの年齢別による保育者配置（子ども：保育者）

	フィンランド	日本
0歳	4：1	3：1
1歳	4：1	6：1
2歳	4：1	6：1
3歳	7：1	20：1
4歳	7：1	30：1
5歳	7：1	30：1

（Eurydice（2022）および「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」（厚生労働省, 2020）を基に筆者が作成）

2.2 対象

本研究では、フィンランドの päiväkoti であるA園における筆者の参観および実習の記録を対象とする。対象児は、A園に通う3歳から6歳の園児である。しかし、参観・実習の終了後に本研究を行うこととなったため、本研究で記述する筆者の経験は全て筆者の当時の参観や実習を記録したノートおよび筆者の記

憶に基づくものであり、本研究のために実施したものではない。

2.3 分析方法

本研究では、筆者の A 園での参観・実習の記録を「子どもの主体性」に着目し、分析を行った。まず、A 園で行われた活動のうち、「グループ活動」または「個人活動」に分類できるものを挙げ、概略を Excel にてまとめた。本研究における「グループ活動」とは、集団行動ではなく、子ども同士、もしくは子どもと保育者同士の相互作用がはたらく活動とする。また、「個人活動」とは子ども一人ひとりの裁量に任せられ、子ども一人でも完結することのできる活動を指す。本研究では、子どもの「主体性」に着目するため、他者との相互の関わりによる活動であるグループ活動、個人のみで完結することのできる個人活動の 2 つに分類することで、活動ごとの子どもの主体性の表れ方と保育者の様子や意図が明確化されるよう図った。さらに、「グループ活動」と「個人活動」に分類した活動事例の中から、それぞれ保育者が子どもの主体性を尊重する姿が特に見られた関わりを抽出した。大元（2020）が述べる、日本において主体的ではないととらえられがちである子どもの「消極的な姿や逸脱行為」に着目し、フィンランドではそのような子どもをどのようにとらえているか明確になるよう、事例を選定・抽出した。

参観・実習における記録は、行われた活動とそれに参加する子どもと保育者の行為や態度に着目してなされている。日本人である筆者はフィンランド語への理解がないため、言語についての記述は皆無に等しい。また、表情についても、文化的仕草や表情は文化によって異なることから、そこに依拠した事例の記述はあえて避けている。そのため、本研究における主体性についても、子どもの表情や言語表現より、参加態度や行為そのものに着目して考察を進めている。

筆者の A 園における参観・実習の記録中、総事例数は 39 であった。そのうち抽出した活動事例は、「グループ活動」が 12、「個人活動」が 14 であった。残りの 13 事例は、食事や保護者による送迎の場面であり、これらについては本研究の対象とはしない。本研究では、グループ活動と個人活動ともに、子どもの主体性を尊重する保育者の姿が特徴的な活動をそれぞれ 2 事例ずつ挙げ、検討した。

2.4 筆者の立ち位置

前節で述べたように、本研究では筆者の視点で抽出した päiväkoti での活動事例を基に考察を進めた。筆者は日本の所属大学にて幼児教育を専攻していた。そのため、本研究における考察は、日本の幼児教育の知識を基盤とした日本人の筆者が、A 園にて参観・実習を通して、フィンランドの保育者の「子どもの主体性」のとらえ方の中でも特徴的だと感じたものに焦点を当てている。

2.5 倫理的配慮

本研究における参観および実習は、フィンランド研究公正諮問委員会によって発行された “Ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland (2019)” に基づいた筆者の留学先であるタンペレ大学の研究倫理 “Ethical review on non-medical research in the field of the human sciences” に加え、「国立大学法人お茶の水女子大学研究者等行動規範(平成 29 年 12 月 20 日施行)」、および「国立大学法人お茶の水女子大学研究倫理指針(平成 24 年 6 月 13 日改正)」に従い、研究倫理に配慮した。また、本研究に際し、筆者が所属するお茶の水女子大学に、「学部生による研究(主に卒業論文研究)における人文社会科学研究の倫理審査チェックリスト」を提出した。参観・実習に際し、授業の初回に担当教授から、また、参観・実習の初日に園の責任者から、個人情報に関する注意事項の説明を受け、それを遵守した。参観・実習中は写真撮影が許可されたが、子どもたちの顔や個人情報が特定できるデータは取らないよう配慮し、記録も個人を特定しない範囲での記述にとどめた。本研究中、写真データは事例の整理および状況把握に役立ったが、本論文の中では子どもをアルファベットで表記し、写真は掲載せずに記述した。

「2.2 対象」にて述べた通り、本研究は筆者の参観および実習が終了した後に行ったものである。この参観・実習を実施したタンペレ大学の2019年度の授業“Practical Observation and Reflection of ECEC”の初回に、担当教授よりタンペレ大学の研究倫理に反さない限りにおいて、参観・実習で得たデータ、資料を自身の研究に用いることができると説明を受けた。本研究では個人情報特定できる記述を避け、研究倫理に支障がないよう、匿名性を高めたうえで考察を進めた。

3 結果と考察

本章では、前章で述べた方法に基づき、結果と考察を述べる。筆者がA園での参加・実習の経験から抽出した事例を「3.2 Päiväkotiのグループ活動(クラスでの活動)」、「3.3 Päiväkotiでの個人活動」の2項目に分け、päiväkotiの活動内容を事例とともに述べ、子どもと保育者の活動中の様子を明らかにする。

本研究における参観・実習では、筆者がpäiväkotiでの活動を見ることで得た情報と、通訳の保育者から別途説明を受けたことによる情報が混在する。そのため、筆者の視覚および保育者による説明によって事例を述べることに加え、事例と直接は関係ないが保育者から補足で説明されたことを「保育者による補足」として述べることにした。この「保育者による補足」には、現状の説明だけでなく、保育者がなぜこのようなECECを行うのか、といった保育者の考えも含まれる。

また、事例には(参観・実習の日付, 対象年齢クラス, 保育士の数: 子どもの数)を表記した。

3.1 Päiväkotiでのグループ活動(クラスでの活動)

以下では、子どもの主体性を重視したグループ活動における子どもと保育者の様子について、「①子どもからの発信を待つ保育者の姿」、「②子どもたちの意識のゆるやかな移行を促す保育者」の2つの事例から検討する。本研究では、päiväkotiのグループ活動の事例数は12であったが、そのうち①の事例では子どもの声を聴く・待つという保育者の姿が顕著であったことに加え、子ども同士の関わりというグループ活動ならではの現象が見られた。一方②の事例では、子どもの主体性を尊重しつつも、保育者が意図した方向に子どもの意識を移行させる様子が見られたことから、この2つの事例を取り上げた。

①子どもからの発信を待つ保育者の姿

【事例1】では、身体活動について述べる。この活動は3歳児クラスで行われた。この活動からは、保育者が子どもの言葉を「待つ、聴く」姿が見られた。

【事例1】子どもからの発信を待つ保育者の姿(2019/09/17, 3歳児クラス, 2:6)

子どもたちは保育者の前に椅子を並べ座っている。保育者は、各子どもに1枚ずつカードを配る。カードには動物の絵が描かれている。端の席に座っている子どもから順に一人ずつ、自分のカードに描かれている動物を発表する。子どもたちは席から立ち、全員にカードの絵を見せながら動物の名前を言い、その動物の動作をする。他の子どもは、発表した子どもが動物の動作をするのを真似て、全員でその動作をする。これを最後の子どもが終えるまで繰り返す。途中、a児は発表の順番が来ても席を立たないが、カードは全員に見せる。保育者はうなづくだけで何も言わない。a児はしばらく黙った後、首を振る。それを見たb児とc児が、a児の代わりに動物の動作を始める。それを見たほかの子どもたちはb児とc児の動作を真似、a児もそれを真似した。順番がd児に回ってくると、d児は席を立ったが、カードを周りを見せずに何かを言い淀んでいる。保育者はd児を見るだけで何も言わない。ようやくd児が口を開き、動物の名前がわからないことを伝えると、保育者はその動物の名前を教える。保育者が動物の説明をし、動作をして見せると、d児を含め全員の子どもの保育者の真似をした。

【保育者による補足1】

a児のように頑なに発表したがらない子ども当然いるが、保育者はその子どもに強要することはない。その子どもが何かを発するまで待つことが求められる。どのクラスにも、b児やc児のような子どもがいるため、保育者が口を出さなくても子どもたち同士でサポートし合うことができている。d児のような場合も、d児がその動物の名前を知らないことが予想されても、動物の名前がわからないのか、ということ保育者からは聞かない。その子ども自身が「わからない」と自ら言うのを待っている。保育者たちは、子どもが参加したくない、もしくは参加できない理由は、たいていの場合は予想がついている。しかし、子どもたちが自ら声を発することを待たずに保育者が手助けをすると、子どもが自ら助けを求めたり、状況を打開しようとしたりする機会を奪ってしまうことになりかねない。

この【事例1】では、子ども自身が声を発するまで保育者が何も声をかけず、子どもの言葉を待つ姿勢に着目する。この保育者は、発表の順番が来ても席を立たないa児と、発表したいがうまく言葉にできないd児のそれぞれが言葉を発したり、行動を起こしたりするまで何も言わず待っていたが、その待つという行為の間、保育者は距離を保ちながらも、なるべく子どもの目線と同じ高さになるようにかがみ、微笑を浮かべて子どもを見ていた。筆者に通訳をしていた保育者は、保育者が先回りして子どもを手助けすることが、子どもの自発的な発信の機会を奪う危険性があると述べており、保育者たちは子どもが困っているときにすぐに手助けしようとするのが子どもにとって必ずしも最善ではないと考えていることがうかがえた。また、保護者が子どもを待つ間、b児やc児のような他の子どもが行動を起こし、活動を促したことは、グループ活動ならではの現象であるといえる。子どもを援助するのは必ずしも保育者のみではなく、子ども同士の相互の関わりによっても活動が進むことを保育者は十分に理解している必要があると、この活動を行った保育者は述べていた。

②子どもたちの意識のゆるやかな移行を促す保育者

次に、【事例2】では、朝の会の様子を述べる。A園では週に1度、子どもたちが自宅から好きな玩具を持ってくる日がある。この日は6歳児の朝の会で各子どもが持参した玩具の紹介をし、保育者がそれらを用いたゲームを行った。

【事例2】子どもたちの意識のゆるやかな移行を促す保育者（2019/10/09, 6歳児クラス, 2:10名程度）

保育者が保育室や廊下で遊んでいた子どもたちに朝の会を行うと呼びかけると、子どもたちは椅子を持って保育者の前に座る。保育者は朝の会のルーティーンである日付、天気、その日の予定の確認を行うと、子どもたちに持参した玩具を紹介するよう呼びかける。子どもたちは挙手をし、保育者から指名された子どもはクラスメイトたちの前に出て玩具を見せながら紹介をする。女子は人形や化粧セット、男子はブロックやラジコンを持参している子どもが多い。挙手をしない子どもは、保育者が問いかけると席に座ったまま自分の玩具を見せた。

全員の玩具の紹介が終わると、保育者は子どもたちの玩具を集め、そのうちの5つをテーブルに並べる。子どもたちにどの玩具が並んでいるかを覚えるように伝え、しばらくしてから子どもたちに後ろを向かせる。その間に保育者は、並べた5つの玩具のうち一つを別の玩具に変え、子どもたちに再度正面を向かせると、どの玩具が変わったかを問いかける。子ども3人が挙手をせず変わった玩具について叫んだが、保育者は発言するときは挙手をするよう伝え、再度問いかけると大半の子どもが挙手をした。玩具の紹介時と同様に、挙手をしない子どもには保育者が直接問いかける。このゲームを3回繰り返し、この日の朝の会は終了した。

【保育者による補足2】

朝の登園時間は子どもによって異なり、落ち着かない時間のひとつである。週に一度の玩具を持参する

日は、子どもたちは朝から盛り上がり、保育者が声をかけても落ち着かないことが多い。しかし、朝の会という朝一番の活動で、保育者が子どもたちの玩具を用いることにより子どもの注意が保育者に向けられ、子どもたちの意識が päiväkoti の活動へと向けられる。朝の会は、päiväkoti での1日の始まりの活動であるため、子どもたちの意識を「家庭での遊びの延長」から「päiväkoti での活動」にゆるやかに移行させることができる。

A園は午前6時30分から開園し、午後5時に閉園する。1日の流れは日によって異なるが、朝食、朝の会、昼食、昼寝、おやつ時間は毎日固定されている。表2は、A園のある日の流れを示した時間割である。

表2 A園のある1日の流れ

7:30		8:30	9:00	10:00	11:30	12:30	15:00		16:30~
朝食	遊ぶ	朝の会	音楽	外活動	昼食	昼寝	おやつ	遊ぶ	外活動+ 帰宅

(高谷, 2022, p. 30)

この【事例2】では、玩具を持って登園した興奮状態の子どもたちの意識を、朝の会の活動を通して päiväkoti の活動に徐々に移行させた保育者の姿に着目する。自宅から持参した玩具が手元にある子どもたちは、päiväkoti に着いても落ち着かず、家庭での遊びの延長の意識が残っていることに加えて、他の子どもたちが持つ玩具にも興味を示し、落ち着かない状態であった。保育者はこの状況を利用し、子どもたちが持参した玩具を朝の会の活動の軸に置くことで、子どもたちの意識を「玩具による遊び」から、

「päiväkoti の朝の会の活動」に集中させた。筆者に通訳をしていた保育者は、子どもたちが päiväkoti を家庭の延長ととらえることは悪いことではないと述べる。子どもたちが家庭と同等の安心感を päiväkoti に抱いていることは望ましいことであるが、家庭と違い päiväkoti は多くの他者と過ごす場であり、協力や譲歩といった様々なスキルが求められる。そのため、家庭と同じような安心感を提供することは päiväkoti および保育者の責任だが、päiväkoti は必ずしも家庭と同様のふるまいが許される環境ではない。筆者に通訳をした保育者は、家庭と päiväkoti での子どものふるまいの違いを保育者は十分に理解した上で ECEC を提供する必要があると述べていた。このことから、フィンランドにおける päiväkoti の家庭感とは、主に家庭と同様に子どもが十分に保護されている状態のことを指し、子どもの行為すべてが許されるという意味は含まれないということが考えられた。さらに、朝の会の活動に集中はしているが参加に積極的ではない子どもに対し、保育者は直接問いかけることでその子どもの反応を見ていた。しかし、【事例1】と同様、保育者は積極的でない子どもへ意識を向けているが、行為を強要することはなかった。

【事例1】、【事例2】ともに、保育者が子どもたちの活動に対する興味や参加態度を強制する姿は見られず、グループ活動であっても参加する子ども一人ひとりの意志を受け止め、尊重していたと考えられる。さらに、【事例1】からは、グループ活動ならでは子ども同士の関わりが、活動に大きく働きかけていることがうかがえた。また、【事例2】にて子どもたちの意識を、活動を通して「päiväkoti」に移行させていた姿からも、保育者が強引に子どもたちの意識を päiväkoti の活動に向けさせるのではなく、ゆるやかな流れの中で子どもたちの意識が移行するよう働きかけていることが明らかとなった。

3.2 Päiväkoti での個人活動

Päiväkoti での個人活動の場面において、筆者が参観および実習者としてかかわった場面は計14あった。本節ではそのうち、何も発さずに子どものそばに寄り添う保育者の姿が見られた「①見守る保育者」、移行する活動の中で子どもを正すのではなく受け止める保育者の姿勢が見られた「②緩やかに促す保育者」の2つの事例に焦点を当て、考察を行う。

①見守る保育者

【事例3】では、自由遊びの時間に着目する。この日の自由遊びの時間では、子どもたちは室内であればどこで遊びを行ってもよいとされ、それぞれ好きなように遊びを展開していた。好きな遊びを展開する子どもたちと、保育者の様子について検討する。

【事例3】見守る保育者（2019/10/09, 6歳児クラス, 人数不明）

朝の会が終わり、外活動が始まるまでの時間は室内で自由に遊んでいいと保育者が告げると、子どもたちはそれぞれ保育室や廊下などで各自好きな遊びを始める。男子同士、女子同士でグループを作っている子どもが多いが、3人の子どもは一人で遊び始め、2人の子どもe児とf児はそれぞれ他の子どものグループには入らないが何をして遊ぶか思案している様子である。子どもたちの様子を見ながら、保育者は離れた場所で翌日のイベントに向けた準備を進める。子どもたちが自由に遊び始めて5分ほど経つと、まだ遊びを始めていないe児とf児に声をかける。e児は保育者に遊びたいボードゲームを取ってもらい、保育室内のテーブルに着いて一人で遊び始める。一方f児は保育者と、既に遊びを開始しているグループに近寄り、f児はその遊びに参加する。f児が遊びに参加するため既存のグループに声をかけている間、保育者が声を出す様子は見られず、f児の隣に立っていた。

【保育者による補足3】

他者と一緒に遊ぶことが必ずしも重要ではなく、一人で遊びたい気持ちの時はその子どもの気持ちを尊重する。その子どもが一人で遊びたいのか、誰かとあそびたいが入れないのかを見誤ってはいけないため、保育者はたいていの場合しばらくの間「様子見」をする。子どもに声をかけてみて、子どもが助けを求めればそれに答えるが、そのまま放っておいてほしいという子どもも少なくない。保育者が子ども同士の関係や遊ぶ環境を作って与えるのではなく、子どもたちが取捨選択できる環境を用意したうえで、子どもたちの行為を待つことが保育者の責任である。子どもが遊びに参加しようとしなないことは活動に消極的というわけではなく、今は参加したくないという意思表示であることに留意する必要がある。

この【事例3】では、子どもにすぐに話しかけず、見守る姿勢を取る保育者の姿が見られた。フィンランドのECECでは、子どもの意見や願望が適切に取り入れられる必要があるとECEC法にて定められており（Act on Early Childhood Education and Care, 2018）、フィンランド政府は、すべての子どもがECECに主体的に参加する権利があると述べている（Ministry of Education and Culture, 2012）。この【事例3】では、「主体的であること＝活動に積極的であること」ではなく、「意思表示」であることとしてとらえた結果、保育者は子どもの意思を尊重する姿を見せたと考えられる。e児はすぐに自分が遊びたい活動を保育者に伝えなかったが、遊びを始めないことで、保育者に意思を伝えている。同様にf児は、遊びたいグループがあるが自分一人では入りに行けないという葛藤から、遊びをすぐに開始しなかったと考えられる。e児とf児の行為は「遊びを始めない」という点で共通していたが、その背景にある意思は全く異なるものであった。それぞれの意思を把握するためにも保育者は「見守る」ことから始めた後、彼らの意思を確認し尊重するという行為に至ったと考えられる。

②緩やかに促す保育者

【事例4】では、音楽を通じて子どもたちの集中力を維持したまま次の活動に移行させる保育者と子どもたちの様子に着目する。活動の移行の様子を場面1、場面2の2場面に分けて検討する。なお、場面1はグループ活動、場面2は個人活動であり、連続して行われていたが、本研究では分けて検討した。

【事例4】緩やかに促す（2019/09/17, 5歳児クラス, 2:10名程度）

<場面1：グループ活動>

保育者は音楽が流れている間、子どもたちは保育室を自由に歩き回るよう伝える。音楽が止まったら、近くにいた子ども同士でペアを作り、握手をした後にそれぞれ名乗るよう指示した。音楽が再開すると、子どもたちは作ったペアを解消し、再び音楽が止まるまで保育室内を歩き回る。これを3回繰り返す。その後、保育者は子どもたちのペア同士で手をつないだまま歩き、音楽が止まったらその場に座るよう指示する。音楽が再開するが、保育者は次第に音楽の音量を下げ、子どもたちにも静かに歩くようジェスチャーのみで伝える。音楽が静かに止まったときには、子どもたちのペアは静かにゆっくりと床に座る。保育者は子どもたちを見渡し、“Hyvä (フィンランド語で good)”と小さな声で伝える。そして、保育者から見て手前のペアから順に隣の部屋に移動し、1つのペアにつき1つのテーブルに着くよう指示する。全員の子どもが隣の部屋に移動し席に着くまでの間、子ども同士で顔を見合わせ笑い合う姿は見られたが、声を発した者はいなかった。

<場面2：個人活動>

テーブルに着いた子どもたちに、保育者が白い画用紙を1枚ずつ配り、各テーブルにカラーペンのセットを配る。保育室にはヒーリングミュージックが流れており、<場面1>の活動による静けさを維持している。保育者は子どもたちに、体に着目した絵を描くよう伝え、各テーブルを少し離れた位置から周り、見守る。子どもたちは各自のペースで絵を描き進めていた。静かな環境の中、ペンの貸し借りをを行う子どもたちもいたが、そのやりとりは小声でなされ、スムーズに貸し借りをを行う。早々に絵を描き終えた子どもは保育者に静かな声で報告するが、保育者に紙の端まで色を塗ったらどうかと提案され、それに従う。g児が描き終えた絵を保育者に見せると、保育者はg児の絵を褒めた後、「あなたの顔の目の上に何かあるか触って見たらどう？」と声をかけた。するとg児は眉毛の存在に気が付き、自身の絵に眉毛を描き加える。この活動では、絵を描き終えると、最後に名前と年齢を書いて活動は終了するが、その際保育者はペンを正しい持ち方で持っていない男児h児とi児に、正しい持ち方を教える。正しい持ち方を教えられたh児は、時間をかけながらも自分の名前と年齢を最後まで正しいペンの持ち方で書いたが、i児は名前の途中で首を振り、片付けを始める。保育者はh児を褒めたが、i児に対して責めることはせず、片付けを始めたi児に対し自分から片づけたことを褒めていた。

【保育者による補足4】

<場面1：グループ活動>

子どもたちは体を動かす活動を好む。音楽をかけることで楽しい気持ちになるうえ、体を動かしたいという気持ちになることができる。今日のクラスは人数が奇数だが、保育者が声をかけなくても自然と3人でグループを作ることができるのは、子どもたちのpäiväkotiでの生活の積み重ねによるものである。保育者が声をかけてから余った子どもをペアに入れると、余っていた子どもには余ってしまったというネガティブな気持ちが残る。しかし、子どもたち自らが声を掛け合ってペアを作ったり、状況に合わせて3人組を作ったりすることは、そういったネガティブな気持ちを生み出さないことにもなる。

<場面2>

先ほどの活動(場面1)は、この絵を描く活動の導入である。子どもの気持ちに重要なはたらきかけをする音楽を上手に利用することが大事である。落ち着いた雰囲気の中だと集中できるが、無音だと緊張感を感じる子どももいるため、先ほどの活動で子どもたち自身をまず静かにさせることで、絵を描く部屋のヒーリングミュージックが子どもたちにしっかり届くようにすることができ、子どもたちの落ち着きと集中力を維持したまま絵を描く活動に移行できる。また、ペンの持ち方の指導について、保育者は子どもた

ちにペンの正しい持ち方を教えるが、正しくペンを持つことよりも、「自分自身で進んで書くこと」を大事にしている。ペンの持ち方を矯正されるあまり書くことに苦手意識を持つことがないよう、短時間にも度も持ち方を直すことはない。i児は、途中で書くことを放棄したように見えるが、ただ嫌になって投げ出すのではなく、自ら片づけて活動に区切りをつけようとしたことを保育者は認め、受け入れるべきである。

【事例4】では、子どもたちの集中力を持続させたまま、グループ活動から個人活動に移行する様子が見られた。A園では、テーブル等のある保育室と、玩具や絵本等の棚以外には何も置かれていない保育室があり、活動によって保育室を使い分けている。今回は、<場面1>から<場面2>の活動へ移行する際に部屋を移動する必要があった。<場面1>では、保育者は音楽を使った活動により、子どもたちの意識を活動に集中させていた。<場面2>への活動へ移行させるために、音楽の音量を調節することで、子どもたちの集中力を維持させることに成功していた。それにより、<場面2>では落ち着いた雰囲気子ども自身が作り出すことができ、集中して活動に取り組んでいた。活動中のスムーズなペンの貸し借りについても、普段の物の貸し借りはトラブルになることもあるが、落ち着いた雰囲気の中で子どもたちの心も落ち着いていると、スムーズにできることが多いと保育者は述べていた。この活動では、よく観察することで自身の体の部位を把握し、身体全体を描くことを目的としていた。g児は、眉毛を描かない状態で保育者に絵を見せたが、保育者の言葉がけにより自ら眉毛の存在に気づき、絵に描き足していた。また、保育者は子どもに正しいペンの持ち方を教えていたが、正しくペンを持つことよりも、自分自身が書くことを大事にしたいという思いがあることが明らかになった。i児が書くことを途中でやめ、片付けを始めた際、保育者は片づけるi児を褒めたことから、保育者の役割は子どもの行為を「正す」ことではなく、子どもの主体的な行為を受け止め、認めることであることが明らかになった。フィンランドでは、子どもの行為や考えだけが全てでありその通りにすることが子どもの主体性を尊重したECECなのではない。保育者が目的をもって活動を提供し（【事例4】においては、自分の身体をよく観察し、身体全体を描くという目的を持った描画活動）、子どもの行為・考えを否定せず受け止めたうえで、活動における意図を働かせていることが【事例4】および【保育者による補足4】から考えられた。

4 総合考察

これまで日本人筆者による視点からフィンランドの *päiväkoti* における活動事例を通じて、子どもたちの主体性とそれを尊重する保育者の姿について検討した結果、以下の二点が明らかになった。

一点目として、フィンランドでは子どもの存在自体が「主体」ととらえられており、活動への参加意欲や態度は主体性の強弱を決める要因ではないということである。活動に積極的ではない子どもも、積極的ではない・参加したくないといった「意思表示」をしている主体として受け止められている。

二点目は、保育者がそういった子どもの主体性を受け止め、尊重しているということである。筆者の参観・実習中、保育者が子どもに促す場面はあったが、強要する場面には出会わなかった。保育者は、意図する活動目的の達成の可否ではなく、それに対する子どもの向き合い方、過程を重視している。そのため、保育者が意図しなかった結果となっても、その子どもを尊重し、行為を肯定的に評価する姿が見られた。フィンランドの *päiväkoti* の活動において、子どもの主体性を尊重することは、ECECを行う上で子どもの行為や感情全てを是とし、保育者が手を介さないような、いわゆる「放任主義」ではない。

本研究は、フィンランドの *päiväkoti* の活動にて、保育者が子どもの主体性をどのように尊重しているのかを、日本人である筆者が考察したものであり、日本の保育における子どもの主体性のとらえ方との比較研究ではない。そのため、本研究では日本における子どもの主体性のとらえ方を、実際の活動を通じて検討することはしていない。日本における子どもの主体性について大元（2020）は、子どもの消極的な姿や逸脱行為なども、子どもが他者や環境との関わり方で模索している主体的な姿ととらえることができると

述べている。この考えはフィンランドにおける子どもの主体性のとらえ方と近いものである。しかし実際には、日本では保育者が活動を通じて意図する目標を達成できない子どもやその活動に対して消極的な子どもの姿は、「主体的活動」とは認められず、主体性がないとされる可能性が危惧される(大元, 2020)。このことから、日本、フィンランドともに子どもの主体性とそれに対する保育者の姿についてその重要性を認めているが、日本では保育者が意図する望ましい目標(=結果)に対し積極的な姿勢を見せる子どもに主体性があり、保育者は子どもが積極的になるようなECECを提供することが考えられる。一方でフィンランドのECECでは、子どもの総合的な幸福に焦点が当てられ、子どもの学習や行為の結果ではなく、その過程に重点を置いている(Eurydice, 2021)。本研究と同様に、日本でも実際の活動を通じて研究することで、日本の保育における子どもの主体性を検討する必要がある。フィンランドの子どもの主体性のとらえ方と比較を行い、ECECにおいて「子どもの主体性を尊重する」とはどのようなものか、再考することを今後の課題とする。

引用文献

- Eurydice (2021). Educational guidelines. European Commission. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/educational-guidelines_en (2022年3月5日)
- Eurydice (2022). Organisation of centre-based ECEC. European Commission. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-centre-based-ecec_en (2022年3月5日)
- 井上知香 (2015). 保育における「環境を通した」教育の理解をめぐる試論—フィンランドの保育実態を視座として— 常葉大学短期大学部紀要, 46, 179-189.
- 伊藤喬治 (2007). 現代のフィンランドにおける<保育>制度と保育者養成 名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻『教育論叢』, 50, 25-33.
- 川田学・津田千明 (2009). 幼児期における協同性とその援助の視点を探る 香川大学教育実践総合研究, 18, 65-78.
- 小林玄 (2017). フィンランドにおける保育・教育に関する一考察—保育・教育観、保育者・教員養成のシステム、インクルーシブ教育の在り方を中心に— 立教女学院短期大学紀要, 49, 74-88.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針(平成29年告示) フレーベル館
- 厚生労働省 (2020). 児童福祉施設の設備及び運営に関する基準 厚生労働省 Retrieved from <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=323M40000100063> (2022年3月5日)
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2018). Act on Early Childhood Education and Care (540/2018).
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2012). FINNISH EDUCATION in a nutshell. Finnish National Agency for Education.
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領(平成29年告示) フレーベル館
- 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.
- 大元千種 (2020). 幼児教育・保育における子どもの主体性についての考察 別府大学短期大学部紀要, 39, 43-45.
- 大佐古紀雄 (2018). フィンランドの幼児教育・保育制度と保育者養成カリキュラム 高崎経済大学論集, 60(4), 51-74.
- 高谷実穂 (2022). フィンランドの幼児教育・保育(ECEC)に対する保護者の意識 令和3年度お茶の水女子大学卒業論文
- 山本淳子 (2015). 子どもの主体性と保育者の援助タイプの検討(2)—子どもの活動における保育者の意図と子どもの意思についての一考察— 大阪総合保育大学紀要, 10, 257-270.
- 山本淳子 (2017). 平成期の幼児教育における主体性の概念の検討—先行研究の整理から— 大阪キリスト教短期大学紀要, 57, 87-102.
- 吉川はる奈・尾崎啓子・細瀬富夫 (2015). フィンランドにおける子どもの育ちを支える教育事情—ネウボラとエシコウルにみる就学前期を継続的に支えるしくみ— 埼玉大学紀要 教育学部, 64(2), 135-144.