

## 保育で育てる力をとらえなおす

中島常安 \*  
小尾晴美  
傳馬淳一郎  
中西さやか  
三国和子  
宮内俊一  
山野良一

(名寄市立大学保健福祉学部社会保育学科)

キーワード：改訂幼稚園教育要領・保育所保育指針 非認知能力 コミュニケーション能力

### 1) 研究の背景と目的

本論は2017年5月に開催された日本保育学会大会で発表した、改訂幼稚園教育要及び保育所保育指針(以下「教育要領・保育指針」)の中間案に対する疑問に、その後公表された完成版についての考察を社会保育学の立場から加えた上で、本学科が目指そうとしている社会保育学の構築のための手がかりを、伝え合い保育理論を引きながら探ろうとしたものである。また上の研究発表は、2016年の日本保育学会大会において、社会保育学科として企画して行った自主シンポジウム「社会的視点から保育を問い直す～社会保育学の試み～」の問題意識を引き継いでいる。それは「保育の社会化は、本来子どもにとって意味のあるものでなければならない」(発表要旨集)ことから、これまでの保育学に社会的視点を強化するというものである。ここでは、この社会的視点を次の3点に整理する。その3つの視点とは、①社会的保育の第一義的機能が、家庭養育の補完ではなく、相互に補完し合う関係にあるとみる、②保育で育てる能力を「社会を形成する力」になるものと位置づけて社会的適応の概念を乗り越える、③あらゆる子どもの健やかな育ちを保障する社会の在り方を追究する、というものである。

本論は以上の視点に立って「社会保育学」の確立を目指そうとするものであるが、ここではとくに②保育で育てる能力についての議論を整理する。この整理は、子どもと社会とのかかわりという観点により、社会的保育の意義を導き出すことにもつながると考える。

改訂教育要領・保育指針の中間案と完成版との大きい相違点として、中間案では「非認知能力」の重要性が強調されていたが、完成版からは考え方を残しながらその文言が消え、代わって小学校との連携、小学校への接続が、現行のもの以上に強調され重視される内容になったことを挙げるができる。保育指針の「小学校との連携」(第2章第4節)の項目において、「幼児期にふさわしい生活を通じて、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培う」とあり、その「幼児期にふさわしい生活を通じて」に当たる文言が、教育要領では、現行の要領と同じく、「幼児期の特性を踏まえ」(第1章第1節)と記述されている。

ここでの「幼児期にふさわしい生活」あるいは「幼児期の特性」とは何か。どうすればそれが「知識及び

---

\* 責任著者

中島常安 nak@nayoro.ac.jp

技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」という「資質・能力」（保育指針第1章第3節、教育要領第1章第2節）を育むことにつながるのか。それらを「一体的に育む」と記述されているが、保育指針、教育要領ともに、それに続けて列挙されている10項目にわたる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にどのようにして到達させることを想定しているのか。保育指針・教育要領を読む限りでは、これらの点がはっきりとは見えてこない。

本論は教育要領・保育指針の改訂版に対して、改訂の意図が不明瞭である、あるいは伝わりにくいのではないかという意味で批判的な立場で論じる。教育要領・保育指針は時代の変化に合わせて、ほぼ10年ごとに改訂されるものである。良い保育、幼児教育を目指そうとするならば、教育要領・保育指針そのものの検証も必要であろう。そのためには、良い保育、望ましい保育とは何かといった根源的な問いかけもなされなくてはならない。今回の改訂がその契機の一助になることを願って、疑問を投げかけようとするものである。

## 2) 伝え合い保育が目指すコミュニケーション能力の形成

勅使・亀谷他（2013）は、現行の教育要領・保育指針に対して、「幼稚園・保育所では『子ども中心』が強調され、幼児期の知的発達についての実践的な検討やそれをカリキュラム化していくことは十分に行われているとは言えない」と批判し、「本来の『知的な育ち』を形成する保育実践のあり方」を提起している（p.3）。その意味するところは、知育偏重主義ではない、幼児期にふさわしい「知的な育ち」を形成する保育であり、その方法とは、「子どもの発達を保障する視座から個を大切にすると同時に、集団を大切に、その中で遊びや認識・表現活動、当番・係、リーダー活動を通して学びを大切にしている保育の流れ」（同上）を指している。

この流れとは、戦前に城戸幡太郎の呼びかけによって作られた保育問題研究会が、戦後間もなく乾孝を会長に東京保育問題研究会（東京保問研）として再結成された中で生まれた「伝えあい保育」を指している。伝えあい保育は、発達過程を重視した系統主義的な保育理論である。ただしこの保育理論は発達心理学に学ぶことから作られたというわけではなく、むしろ当時の発達心理学がピアジェに代表されるような、自然成長論にとらわれていたことに対して、これを批判した。その批判とは、幼児期における認知発達の未熟さを強調し、それを発達特性として大切にすべき子どもらしさと見なす童心主義にもつながる、固定的な発達段階説や、現在でも根強い支持がある、創造性を個人に内在するものとする精神分析学に立脚した芸術教育論である。伝え合い保育はそうした発達観を、保育実践によって打破しようとする中から生まれたと言える。

上で発達過程に沿っていると言った意味は、幼児は知識を頭で理解して覚えるのではなく、同じことを生活や遊びの中で、直接的な経験を通して学ぶということである。その限りにおいて、あるいはそうした制約はありつつも、保育者による適切な指導・援助があれば、発達水準を引き上げることが可能であると考えられる。

「知的な育ち」を形成するための保育方法において、「個を大切にすると同時に集団を大切にすると」とはどういうことか。その意味は、保育所なり幼稚園なり集団で生活する場において、「共同の自己実現」（乾、1981）を目指すということであると考えられる。すなわち一人一人の自己実現が同時に共同の自己実現になるという意味であり、個人の利益よりも集団の利益を優先するという意味で、集団も大切にすることではない。それを可能とするために必要なスキルは、自己主張と他者理解あるいは共感性である。自己主張なしに個人の自己実現はありえないし、他者理解なしに共同の自己実現はあり得ない。それが相談型コミュニケーションとしての「伝えあい」であり、社会情動的スキルとしての「非認知能力」を伝え合い保育から解釈すれば、このスキルを指していると思えることができる。

## 3) コミュニケーション能力とは

ここで言うところのコミュニケーションとは、原義通りに訳すならば「交通」になる。この交通は日常的に用いられる意味とは異なり、字義通りの意味であり、ここでは相手との間で情報がやり取りされることを



意味する。送り手Aから受け手Bへと情報が伝達されるとき、元の情報がどれだけ正確に相手に伝達されるかが問題になる。そこでロスが生じるのはよくあることであり、そのロスをノイズと言っている。このような一方的なコミュニケーションは、命令型コミュニケーションと呼ばれる。命令型コミュニケーションにおいては、元の情報以上の情報は生じえない。これに対して、共同で問題解決に当たる場面においては、BからAへ送り返した情報が、元の情報とは異なる新しい生産的な情報になりうる。これは相談型コミュニケーションと呼ばれる。

情報伝達の媒体で最も重要なものは言葉であるが、人間においては、感情もまた重要な「交通」の手段である。共感、同情、思いやりといったものがこれに当たる。そこから親密な関係が生まれる。人間は社会的存在であると言われる。生物学において、群れで行動する動物を社会性動物と呼ぶ。人間も社会性動物の一種ということになるが、哺乳類の中で、人間は格段に社会的行動が発達している。

ただし個人と集団、個人と社会との関係は両価的である。近代西欧においては、人間は本来利己的であり、自然状態においては反社会的であるとする、ホブズに代表される性悪説が広まった。つまり人間が本能のままに行動することを許せば、社会は「万人の万人に対する闘争」の無秩序な混乱状態に陥るので、社会を成り立たせるために秩序を維持する手立てが必要になるとの考えである。その一方で、アダム・スミスの道徳感情論における同感原理は、自己の利益を追求するという意味で利己的に行動しても、反社会的な行動を自制する仕組みが人間には備わっていると性善説の立場であると言える。

現在の発達心理学においては、性善説が支持されていると言えるが、いずれの立場を取るにしても、利己的行動と愛他的行動という、相反する行動が個人の中に同居することを否定することはできない。生物学に目を向けると、人間には闘争本能があるので、戦争をなくすことはできないとする生物学的悲観主義が存在する。発達心理学が性善説の立場をとると言っても、それは無条件の性善説ではなく、可能性としての性善説である。自己の利益ではなく、他者の利益になる行動を利他行動と呼ぶが、この中には動機は利己的である互惠行動がある。これは功利主義的な利他行動であり、相手に対して見返りを期待する、恩を売る行動である。これに対して愛他行動と呼ばれる行動は、時には自己犠牲もいとわれない、掛け値なしの純粋な利他行動であり、赤の他人、時にはまったく面識のない相手に対しても同情をしめすような利他行動は、人間に特有のものであると考えられる。

このことは、心優しく生まれた人間もいればそうでない人間もいるという話ではなく、誰でもが心優しい人間になる可能性を持って生まれるのであり、その特性が共同体社会を築いてきたということである。上で述べた条件付きの性善説とはそういう意味である。人間の行動は、その社会、その時代の文化によっても規定される。その文化が他集団に対して排他的であれば、好戦的な社会になる。また近代資本主義社会は、個人主義と競争原理に立脚している。

人間発達の可能性ということに関して、発達心理学においては、コミュニケーションは応答性の意味を持つ。相手に対して話しかけると、それに対して反応が返ってくる。これが応答性である。この対人的な応答性は、言語反応に限らない。非言語的な応答性に関しては、誕生間もない新生児においてもすでに見られることが知られている。たとえば「よしよし、いい子ね」などと繰り返し話しかけると、話しかけられた直後に、手足を不規則に動かしてから、その動きを止めるという反応が反復される。新生児が言葉の意味を理解できるはずはないが、新生児は世界中のどのような言語であれ、言葉を聞くと、言葉を聞いたときに活動が活発になる脳の言語野という部位が反応する。その時に手足を動かす反応を、同調反応と呼ぶ。この反応は生まれながらに備わった生得的な能力であり、それが後の言語の獲得へとつながることができる。人間は他者との関係に組み込まれるような能力を備えながら生まれてくるということである。

動物行動学の概念である利己的行動は、自分勝手という意味での利己主義的行動と同じではない。その字義通り、自己の利益になる行動、すなわちその個体の生存のために必要な行動を指しており、それ以上の意

味はない。伝え合い保育の中で言われる共同の自己実現は、一人だけの力では実現できないことが、協力し合うことによって実現できるということなので、この意味では利己的行動になる。しかしながら共同の自己実現は、それだけではなく、個人の利益が同時に集団の利益にもならなくてはならないので、自分の喜びが同時にみんなの喜びにもなるような、連帯感といった、心理的、感情的な結びつきが必要である。つまり相談し合うという認知的なコミュニケーション能力ばかりではなく、相手の気持ちを理解する共感、思いやりといった同情などの利他行動につながる感情的なコミュニケーション能力も併せ持つ必要があるのである。伝え合い保育は、こうしたスキルを形成するための保育であると言ってよい。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をどのように実現するかが改訂教育要領・保育指針に見えないと言ったのは、その「姿」が並列して並べられ、「一体的に行う」と言うばかりで、項目間の関係が構造化されていないからである。これに対して伝え合い保育では、コミュニケーション能力を発達の柱に置き、その能力のもとでの「自治集団づくり」を保育目標として掲げる。これを言い換えれば、保育者が決めるのではなく、子どもたちが相談して決めることができるように指導・援助するということである。

保育者の役目はいわば羅針盤である。自由にという名目に大海に放り投げてしまえば、子どもたちはただ戸惑うばかりである。どの方向に進んだら良いかを指し示すことで、子どもたちは的確な判断ができるようになる。それでもどうすべきかを判断するのは子どもたちの方であって保育者ではない。家庭での生活とは異なり、保育所や幼稚園は、子どもたちが生活するための場である。ここでは子どもたちが生活の主人公にならなくてはならないし、そうやって形成された力が、教育要領や保育指針に言うところの「生きる力の基礎」になるのである。

羅針盤としての保育者の役割は、年齢と共に小さくなる。例えば伝え合い保育における「リーダー活動」は、年長児のクラスを想定している。クラスをグループに分け、その中で、リーダーを子どもたち自身で相談して決める。リーダーはグループを支配するのではなく、相談の進行役であり、とりまとめ役である。その前の段階から始める活動、「係・当番活動」がある。この活動は「お手伝い」ではない。活動内容の例として、給食やおやつ当番、動物の飼育などが挙げられる。食事をするのは子どもたちであり、飼育をするのは、子どもたちが動物を飼いたいからやるのだから、それを仕事して子どもたちが引き受けるのである。遊びではなく生活に関わる仕事なので、責任を伴う。それはやらされるものではなく、やりたいからやるというものにならなくてはならない。そこには「もう赤ちゃんではない」という自立の喜びや、やり遂げられるという自尊感情（自己意識的評価感情）、自信が伴う。

社会情動的スキルを、思考能力のような認知能力に対置して、非認知能力として区別するのは、心理学における精神領域の違いとして意味づけられなくもないとは言え、上で論じた伝え合い保育から見ると、機械的に過ぎ、保育の現場において誤解を生じかねない。なぜならコミュニケーション能力が発達の中核であるとする伝え合い保育が、上述した勅使・亀谷らが評価しているように、共感や思いやりといった感情の発達に関係すると同時に「知的な育ちを形成する保育」でもあるからである。

#### 4) 社会性・コミュニケーション能力と非認知能力

保育で育てる能力を「社会を形成する力」と位置付ける場合、その基礎であり中核となるのは社会性・コミュニケーション能力である。社会性やコミュニケーション能力に関してはすでにいたるところで重要性が指摘されてきたが、本論では社会的関係（集団）における子どもの育ちを重視してきた伝え合い保育の実践捉え直しをしたい。

幼稚園教育要領（以下「教育要領」）と保育所保育指針（以下「保育指針」）の改訂・改定に向けた議論においては「非認知能力」がキーワードとなっている。社会性やコミュニケーション能力も含まれるかのような「非認知能力」が、改訂教育要領と保育指針によって保育の中でどのように捉えられようとしているの



か、以下整理してみる。

現行の教育要領・保育指針において、幼児期の特性を踏まえた教育とは、環境の中での遊びを通しての指導が中心になるべきであると書かれているが、そこで形成されるべき能力が、非認知能力になると受け取れる。心理学において認知能力は認知機能と呼ばれる。かつては感情や欲求はその中に含まれず、むしろ本能的・非理性的な行動の原因になるもとして、戸田正直が唱えたアージュシステム理論のように対立的に捉えられていた（中島、1996、pp. 50-51）。しかしその後、感情は社会的関係を形成し維持する上で必要不可欠なものであり、進化上は欲求と共に原始的な脳の機能であるが、それが適切に統制されるならば、スキルとして広義の認知機能に組み込むことができると考えられるようになった。

現行の教育要領・保育指針において、保育内容のねらいを「生きる力の基礎となる心情、意欲、態度」であるとしている。これは心理学で言う、行動の原動力としての内発的動機付けに相当すると見ることができる。やる気になれば、その結果としてできるようになるはずであって、できるようにすることが重要なのではないとする考え方である。

これに対して非認知能力の方は、認知的ではない、言い換えれば知的ではないもう一つの能力という意味になるはずであるから、認知能力の発達とどのように関係するかが示されなくてはならない。新教育要領・保育指針の発想は、認知能力の発達の前段階に非認知能力の発達があるかのような、機械的、段階論的な捉え方をしているように取れ、疑問がある。

ところで現在の発達心理学において、人間発達の中核と見なされているのはコミュニケーション能力である。この能力には認知的、非認知的の両側面がある。すなわち認知的側面は言語的伝達能力であり、非認知的側面は気持ちが伝わるという感情による伝達能力である。コミュニケーションは情報の送り手と受け手がいて可能になる。言語的コミュニケーションでは、相手に伝えるために表現する送り手側の能力と、それを理解する受け手側双方の能力が前提になるが、感情の場合、送り手は演技でもしない限り、感情の表出は非意図的であり、円滑なコミュニケーションが成立するためには、相手の気持ちを的確に読み取る感情的スキルが重要になる。このスキルによって、相手の気持ちがわかる共感や、相手の気持ちに寄り添う同情といった愛他感情が成立し、そこから功利主義的な打算ではない、他者との協働的關係が可能になる。また自分の気持ちを言葉で表現する場合は、両方のコミュニケーションが一体になる。この社会情動的スキルが幼児期の発達において重要な意味を持つことは疑いない。社会保育学とは何かを考えると、その一側面として、コミュニケーション能力の発達が鍵になると考えられる。

## 5) 保育で育てる力とは

乳幼児期の保育を論じるとき、日本における社会保育学の先駆的理論として、前述した「伝えあい保育」（乾孝、1981）を挙げることができる。その名称が示しているように、コミュニケーション能力の発達を保育の核に据えようとするものであり、それが目指す保育目標は「共同の自己実現」である。また伝えあい保育の実践を考察した最近の研究（勅使・亀谷他、2013）では、それが知育偏重主義ではない知的な育ちを形成することにつながるという視点から、具体的な分析を行って再評価している。城戸幡太郎の集団主義保育理論を引き継いだ伝えあい保育は、相談型のコミュニケーション能力を培うことによって、協力し合うことで個人の力だけではなしえないようなより大きな目的を達成するための指導・援助を保育者が行う。この能力は保育所や幼稚園のような集団保育の中でこそ発達できるのである。

保育指針・教育要領において、幼児期の教育において育みたい資質・能力の一つとして、「学びに向かう力」が盛り込まれた。この力を培うための幼児期にふさわしい方法にどのようなものが考えられるであろうか。その一例として、伝えあい保育の実践を挙げる（中島常安、2012、p. 142）。

3歳児クラス（保育所）： 個々の認識を確かなものに

朝の集まりで絵本『いもむしろくべえ』を読み終えたとき、Jが「これうそだよ。だって、イモムシはチョウにならないもん」と主張する。その主張を保育者は否定せず、「何になるのか知っているなら、みんなに話してあげて」と促す。するとJはたまごから幼虫になりサナギになって、イモムシで終わりだと説明する。保育者が「どうして知っているの？」と聞くと、Jは自分の家の本に書いてあったと答える。

そこで保育者は、その本を保育園へ持ってきてほしいと頼んだ上で、それが本当かどうか調べてみようといみんなに提案する。Jに同調する子どもも出る中、話し合いに発展したが、Jは一向に絵本を持ってこない。偶然、4歳児クラスの子がイモムシを持っていて、それをもらうことができた。そこでクラスでそのイモムシを育てることにした。観察を始めると、イモムシはサナギになってから10日目にチョウになり、みんなで大喜びした。

（引用者により要約）

これを実践した保育者は、解説の中で「自分の感じていること、考えていること、知っていることを出し合って」、「ひとつのテーマについて集団で考える場をつくり、お互いの感情を高め、認識を確かなものにしようとした保育実践である」と述べている（横山、2012、p.143）。

伝えあい保育が「知的な育ちを形成する」保育実践としての意味を持ち、コミュニケーション能力が「学びへ向かう力」に関係していることを示す良い例である。東京保問研も加わっている全国保育問題研究協議会では、知的な育ちを形成することをねらいとする保育を「科学的認識を育てる」保育として位置づけている。この協議会（全国保問研）が毎年開催している全国集会で特筆すべきなのは、「認識と表現」という領域の中に、科学分科会と並んで、音楽、美術、文学という芸術領域の分科会が入れられていることである。芸術の体験は心が強く動かされる感動体験であり、心理学では高次の知的な感情としての芸術的情操であるとされている。

感動はあくまで個人的な体験であるとする考え方もあるが、全国保問研は、感動体験はコミュニケーションによって共有が可能であり、それによって個々人の感動が深まるという立場を取る。思いを相手に伝える行為は表現であり、例えば発表会などでの劇的表現活動は、劇の題材を深く理解し、感動体験が共有されなければ成立しない。表現活動はその意味で、「集団づくり」のための活動でもある。

この「知的な力」は、集団遊びにおいても発揮される。例えば2組に分かれてリレーごっこをする保育実践において、片方の組がいつでも簡単に勝ち、他方の組が簡単に負けると面白くないことを子どもたちが経験する。そこで2組の力が均衡になるように組み合わせを変えてみてはどうかと保育者が提案する。子どもたちが賛同し、2人ずつ走って勝った子どもと負けた子どもが均等になるように組替えをして再開しようとするが、途中でどうしても同じ組になりたいという子どもが出てきて、またどうしたらよいかの話し合いになるといった実践（海卓子『幼児の生活と教育』1965）を勅使・亀谷ら（2013）が引用している（pp.81-84）。

伝えあい保育では、どうすべきかを保育者が指示するのではなく、困っている場面で、子どもたちに提案して反応を見るというやり方を取る。上のリレーごっこの例では、3回続けてやったところで、つまらないと子どもたちが思うようになった時を見計らい、「〇〇ちゃんがかけるのが速いわね、〇〇ちゃんと同じくらいの人は誰？」と聞き、これを繰り返してから、「そうやって、大体同じくらいの早さの人が組んだらどう？」と提案したところ、この時点では子どもたちが納得したので、組み合わせを変えてリレーごっこが続行でき、最終的には勝ち負けを競う面白さを体験することができたのである。

運動会のリレー競技で、初めから保育者が組み合わせを考えてやったのでは、子どもたちの知的な力は育たない。伝えあい保育では、足の遅い子どもと速い子どもが入り交じっていたときに、どうすれば相手の組に勝てるかの作戦を話し合っ練ったりもする。そうやって知的な力が育っていくのであり、そこには知恵

を出し合って相談する共感的コミュニケーション能力が不可欠なのである。

#### 引用文献

乾 孝 (1981) 『伝えあい保育の構造』 いかだ社

勅使千鶴・亀谷和史・東内瑠里子 (編著) (2013) 『「知的な育ち」を形成する保育実践～海 卓子、畑谷光代、高瀬慶子に学ぶ～』 新読書社

中島常安 (1996) 「社会の心理と個人の心理」北海道教育大学釧路校研究報告図書編集委員会 (編) 『ゆれる世界と知の複合～現代と社会系諸科学～』 東京書籍

横山 順 (2012) 「保育所における実践事例～保育所で育つ子どもたち～」中島常安 (編著) 『保育の心理学～地域・社会のなかで育つ子どもたち～』 同文書院