

「10の姿」に込められた能力観の私製解説書による曲解

— 実践例と能力の対応化による変質 —

安部 高太郎¹⁾ 吉田 直哉²⁾ 鈴木 康弘³⁾

¹⁾ 郡山女子大学短期大学部

²⁾ 大阪府立大学大学院

³⁾ 八戸学院大学短期大学部

On the Misunderstanding Related to “the 10 Images of 5-year-old Children Displaying their Competencies” Seen in Books Published by Private Publications

Abe Kotaro¹⁾ Yoshida Naoya²⁾ Suzuki Yasuhiro³⁾

¹⁾ Koriyama Women's College

²⁾ Osaka Prefecture University

³⁾ Hachinohe Gakuin Junior College

Abstract : This paper attempts to clarify the misunderstanding related to “the 10 images of 5-year-old children displaying their competencies” seen in books published by private publications (not by the government office). The national curriculum (Course of Study for Kindergarten, National Guidelines for Care and Education at Day Nursery, and Course of Study and Care for Preschool) clearly states that the 10 images are 5-year-olds displaying three competencies (basic knowledge and skills; basic thinking, judgement, and expression; and social and emotional skills). According to child-carers (*Hoiku-Sha*: teachers of kindergarten, day nursery, and preschool) who foster children in the right way, the 10 images of 5-year-olds should be used to reflect on the practices in kindergarten, day nursery, and preschool, but are often misunderstood and depicted in private publications as the correspondence between 10 skills/abilities and the practice associated with each skill development.

Key Words : 10 Images of 5 Year-old Children, Course of Study for Kindergarten, National Guidelines for Care and Education at Day Nursery, MI Theory, 3 Competencies

抄録 : 本稿は、平成29年告示の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の三法令で新たに示された、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)が、私製解説書(所管官庁が編集した公式解説を除く市販の解説書籍)において実践例と共に示されることで、10個の能力として誤解されていることを指摘するものである。三法令及び公式解説において、10の姿は「知識及び技能の基礎」等の三つの資質・能力が相互に関連し合って育っている5歳児後半の子どもの姿とされており、保育者が保育実践をふり返る視点として位置づけられている。これに対して、私製解説書では、実践例と共に10の姿が示されることで、10の姿が育まれるべき“10の能力”と見なされ、各項目に対応した保育実践があると誤解されている。こうした誤解は、保育実践のふり返りの視点としての10の姿を、保育実践のねらい、つまり目標として位置づけることから生じている。

キーワード : 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」、幼稚園教育要領、保育所保育指針、多重知能理論、三つの資質・能力

1. 本稿の目的

本稿は、平成29年告示の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、それぞれ新要領、新指針、新教育・保育要領とし、三法令と呼ぶ）に示される「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（以下、「10の姿」とする）が、「実践例」と共に示された場合に生じる問題点を明らかにしようとするものである。先取りして述べると、公式解説（文部科学省・厚生労働省・内閣府の所管官庁が編集に関わった解説）においては「知識及び技能の基礎」・「思考力、判断力、表現力等の基礎」・「学びに向かう力、人間性等」の三つの「資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿」とされる10の姿が、「実践例」と共に示される場合、それらが10個の独立した“能力”の現れであるように誤認されること、そして、保育をふり返る視点として提示されたはずの10の姿が、保育の「ねらい」に組み込まれることによって、到達目標に変質してしまう危険性があることを、本稿は指摘しようとするものである。

公式解説によれば、10の姿は、「知識及び技能の基礎」・「思考力、判断力、表現力等の基礎」・「学びに向かう力、人間性等」の三つの「資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿であり、特に5歳児後半に見られるようになる姿」である（文部科学省 2018: 52）。保育者には、10の姿を念頭において「指導を行う際に考慮する」ことが求められている（文部科学省 2018: 52）。ただし、実際の指導においては、10の姿は「到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないことに十分留意」しなければならない（文部科学省 2018: 52）。なお、10の姿は、幼小接続のための媒体としても位置づけられており、小学校教諭と保育者が、10の姿を共有することが求められている（文部科学省 2018: 92-93）。

上記の公式解説とは別に、平成29年の三法令の告示以降、10の姿を解説する「私製解説書」の出版が相次いでいるが、それらの多くが「実践例」を伴っていることが目を引く。ここでいう「私製解説書」とは、市販されている10の姿に関して解説している書籍を指すが、公式解説は除く。本稿でいう「実践例」とは、「私製解説書」に見られる、10の姿に関

連付けて論じられる保育実践の例のことを指す。なお、本稿の「実践例」には、「実践案」も含んでおり、実際に（事実として）実践化されたものであるか否かは問わない。私製解説書を対象とした先行研究は見当たらない。本稿では、2019年9月現在までに刊行されている、「10の姿」が書名に掲げられているものを全て対象とした。

『幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿』（無藤 編著 2018a）、『幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を育む保育実践32』（増田 2019）、『「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）と重要事項（プラス5）が見える化！10の姿プラス5・実践解説書』（無藤 編著 2018b）、『遊びや生活のなかで“10の姿”を育む保育：事例で見る「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」』（關・兵頭・高橋 監修 2019）、『10の姿で伝える！要録ハンドブック』（大方 監修 2019）、『10の姿で保育の質を高める本』（汐見・中山 2019）、以上の6冊は「10の姿」が書名にあるが、どの書籍にも「実践例」が挙げられている。

本稿では、まず10の姿が、三法令及び公式解説の中では、「知識・理解」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」以上の三つの資質・能力（以下、三つの資質・能力とする）が育まれている子どもの姿として示されていることを確認する。そこでは、10の姿は、保育者が適切に関わることで、5歳児後半に見られるようになる子どもの具体的な姿とされているが、これは三つの資質・能力が育まれている子どもと接する際に、保育者が抱く子どものイメージだとされている。

そのうえで、既刊の10の姿の私製解説書に見られるように、10の姿を、具体的な実践例と対応させると、10の姿それぞれに対応する能力があると誤解される可能性が生じることを指摘する。公式解説において10の姿は、保育実践を通じて相互に関連しながら育つ、三つの資質・能力の現れとされている。それにもかかわらず、10の姿と実践例との対応化は、10個の独立した別個の能力の現れとして10の姿が誤認されることを帰結しかねないことを示唆する。

2. 公式解説における10の姿：三つの資質・能力が育まれている子どもの具体的な姿としての10の姿

新要領・指針等における10の姿に関する記述は共通性が高いので、ここでは新要領解説に即して、公式解説において10の姿がどのような能力観を背景としているのかを確かめておく。

新要領解説においては、10の姿は「幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、幼稚園教育において育みたい資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿であり、特に5歳児後半に見られるようになる姿である」と説明されている（文部科学省 2018: 52）。ここで言われる「資質・能力」とは、「知識及び技能の基礎」・「思考力、判断力、表現力等の基礎」・「学びに向かう力、人間性等」の三つの資質・能力である。つまり、10の姿は三つの資質・能力が育まれている幼児において見られる具体的な姿である。10の姿は、「5歳児後半に見られるようになる」と解説されているが、同時に、「5歳児に突然見られるようになるものではないため、5歳児だけでなく、3歳児、4歳児の時期から、幼児が発達していく方向を意識して、それぞれの時期にふさわしい指導を積み重ねていくことに留意する必要がある」とされている（文部科学省 2018: 52）。「幼児が発達していく方向を意識して、それぞれの時期にふさわしい指導」を行うのは、保育者であろう。つまり、10の姿は、保育者が、目の前の子どもが今まさに発達しつつあるという動的なイメージを持ちながら、その子どもに対して適切に関わり、ふさわしい指導を積み重ねていくことで、次第に子どもの姿として見られるようになるものと位置づけられている。10の姿が見られるようになるには、「幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねること」が前提になっており、幼児が勝手に見せるものではないことに注意したい。子どもの発達している方向を意識して適切に関わる保育者が存在し、その保育者が子どもを見つづけることで、10の姿は初めて見えてくるものなのである。

公式解説では、保育者には「遊びの中で幼児が発達していく姿を、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を念頭において捉え、一人一人の発達に必要な体験が得られるような状況を作ったり必要な援助を行ったりするなど、指導を行う際に考慮するこ

とが求められる」としている（文部科学省 2018: 52）。つまり、10の姿は幼児の発達しつつある姿を現したものであることが読み取れる。さらに、10の姿を保育者が「指導を行う際に考慮する」ということは、10の姿が、保育の実践における保育者の関わりを省察し、適切かどうかを判断する根拠となっていることを意味する。10の姿は、保育者が保育の実践を改善するための視点となるものなのである。

以上を整理すると、10の姿とは、子どもと共に遊びや生活を積み重ねる中で保育者が見て取る、三つの資質・能力が育っている（育ちつつある）子どもの動的なイメージであり、そのイメージを媒介にすることで、保育者が自らの保育実践を見直す視点だといえる。

公式解説においては、10の姿において焦点となる、三つの資質・能力については、従来、各園が育もうとしてきたものであるとして、これまでの保育実践との連続性を指摘しながらも（文部科学省 2018: 51、厚生労働省 編 2018: 61、内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018: 49）、小学校教育における三つの資質・能力と、幼児教育における三つの資質・能力の育ち方には違いがあることを指摘している。

小学校以降の教育は、各教科等の目標や内容を、資質・能力の観点から整理して示し、各教科等の指導のねらいを明確にしながら教育活動の充実を図っている。

一方、幼稚園教育では、遊びを展開する過程において、幼児は心身全体を働かせて活動するため、心身の様々な側面の発達にとって必要な経験が相互に関連し合い積み重ねられていく。つまり、幼児期は諸能力が個別に発達していくのではなく、相互に関連し合い、総合的に発達していくのである。

（文部科学省 2018: 51、下線は引用者による）

小学校以降の教育は教科ごとに区分され、各教科における目標や内容を構成する際の観点として資質・能力が機能しているのであるから、教科に即した資質・能力の育ちがあると認識されている。これに対して、幼児の活動は「心身の様々な側面の発達にとって必要な経験が相互に関連し合って積み重ね

られてい」るのだから、資質・能力の育ちは、個別・具体的にではなく、総合的にしか捉えられないものと認識されている。ということは、当然ながら、幼児における資質・能力の育ちの現れとしての10の姿も、「遊び」の展開の中における「総合的」な現れとしてしか見いだせないものだということになる。

このように公式解説では、幼児教育・保育においては三つの資質・能力が相互に関連し合って育っていくという認識、相互作用的な能力観が示されている。これが意味するのは、三つの資質・能力は並列的であり、かつ、相互に影響を及ぼし合うという点で相互作用的である（相互に独立でない）、ということだ。したがって、例えば、三つの資質・能力のうちの「思考力、判断力、表現力等の基礎」を培うために子どもに積み木遊びをさせる、というように個別の資質・能力を取り出して、それに特化した保育内容、活動を選択することは適切ではないのである。

3. 実践例として10の姿を示す私製解説書：〈多元的な能力〉という誤認

既刊の10の姿の私製解説書においては、実践例を通して10の姿を示す傾向があることは既に述べた。

『幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を育む保育実践32』（増田 2019）では、一つの事例に対して10の姿のうちの複数の項目に関連付けて、その項目の“能力”が育つという描き方をしている。「ボールで的当て」と題された実践例では、ペットボトルを用いた、ボーリングのやり方が紹介されており、「手と目の協応性を高めること、ボールを扱うことで健康な心と体が育つ」、「どうしたらうまくボールを転がせるか試行錯誤することで思考力の芽生えにつながる」と10の姿に関して記述されている（増田 2019: 70-71, 太字強調は原文）。ペットボトル・ボーリングという実践を通じて、手と目の協応性を高めること、思考力を付けることが目指されており、ペットボトル・ボーリングによってこれらの能力が身につくと認識されていることが窺われる。特定の活動と、特定の力との対応、ある活動が、ある特定の力を伸ばすのだとする直線的な発想がここでは示されている。

『幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿』（無藤 編著 2018a）では、10の姿の「自然との関わり・

生命尊重」の項目に関連する実践例として、「雨の中のお散歩」と題された実践例が挙げられている（無藤 編著 2018a: 91-92）。雨が降っている中をビニール傘をさして散歩するなかで、子どもがビニール傘にあたる雨粒や音に気付き、雨粒の形が変化することに興味をもっている様子が綴られている。この実践例の解説部分では、「雨の中のお散歩」の実践例は、「0、1、2歳の子どもたちにとっての身近な自然との関わりや関心をどう捉えるかについての事例」であると述べられ、自然に触れることから関心が高まっていくのであり、自然との関わりをなかでの「感動体験は何にも代えがたい」としている（無藤 編著 2018a: 93）。この実践例への解説からは、10の姿の「自然との関わり・生命尊重」の項目で言われるような自然への関心は、自然と実際に接触することで高められるものであり、それゆえに自然への関心を高めるために実際に自然と触れることを求めていることが見て取れる。10の姿の一つである「自然との関わり・生命尊重」という項目の公式解説での説明では、「自然への愛情や畏敬の念」を持つことあるいは「生命の不思議さや尊さ」に気付くことが挙げられているが（文部科学省 2018: 66）、こうした感情や気持ちをもつようになるためには、実際に自然に触れるという活動が前提になければならないと捉えているようである。つまり、この「雨の中のお散歩」の実践例においては、実際に自然（この実践例でいう雨粒）に触れたからこそ、子どもは自然への関心を高めたとしているのである。実践例のように実際に自然物に触れることが自然への関心や生命を尊重する態度を培うと見なすこと背景には、自然への関心や生命を尊重する態度を「資質・能力」の一つとして捉え、これら「資質・能力」を育てるのに適した自然との関わり方、生命との接し方があると考えていることが窺える。このように「資質・能力」として「自然との関わり・生命尊重」を捉え、それを、活動を通していかに育もうとするかという発想は、保育実践を通じて、事後的に保育者が子どもの姿から「自然との関わり・生命尊重」という姿を見て取るという本来の10の姿とは逆になっている。10の姿は、活動を通して見られるようになってくるはずのものだとされていたのが、10の姿が見られるようにするために活動をさせようとする

る発想を介して、10の姿を見られるようにするための活動を、10の姿そのものと同一視してしまっている。ここでは、保育をふり返る視点である10の姿が、既に保育の「目標」として捉えられてしまっている。

『「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)と重要事項(プラス5)が見える化! 10の姿プラス5・実践解説書』(無藤 編著 2018b)においては、10の姿の「協同性」を育む実践例として「いかだプロジェクト」と題された事例が示されている。水の上でタライに乗って漕いでみたい、という子どもの想いが発端となって、子どもたち同士で話し合いを通して、最終的にペットボトルでいかだをつくり、プールに浮かべるまでの実践である。「いかだプロジェクト」の実践からは、子ども同士の話し合いや共通した目的(この実践ではいかだづくり)を掲げることで、協同性が育まれると考えられていることが見て取れる。ここにも、ある実践(活動)が、ある能力を開発するという線形的な発想の現れを見いだせる。

『「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)と重要事項(プラス5)が見える化! 10の姿プラス5・実践解説書』(無藤 編著 2018b)のように、10の姿のそれぞれの項目について解説をしたうえで、該当する10の姿の項目を育てるのに適した実践はどのようなものなのかを示すスタイルをとっている私製解説書としては、この他にも『遊びや生活のなかで“10の姿”を育む保育:事例で見る「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」』(關・兵頭・高橋 監修 2019)、『10の姿で伝える! 要録ハンドブック』(大方 監修 2019)、『10の姿で保育の質を高める本』(汐見・中山 2019)がある。

『遊びや生活のなかで“10の姿”を育む保育:事例で見る「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」』(關・兵頭・高橋 監修 2019)では、10の姿の「協同性」の項目に関連して、「グループの名前はなににする?」という題で実践例が紹介されている(關・兵頭・高橋 監修 2019: 82-83)。この実践例では、生活グループの名前をめぐって子ども同士が意見を交換させる様子が綴られている。生活グループの名前を「好きな果物」の名前にしようか、という保育者の提案に対して、すいかが好きでCくんから「す

いか」がいいという意見が出されたが、「種があるからいやだ」というAくんの意見が表明されたことで、話し合いは膠着状態になる。なかなか決まらない状況にDちゃんが「明日考えよう」と提案し、話し合いは持ち越しとなった。翌日、みんなが改めて考えてきたグループ名の候補がいくつかあげられ、「すいか」と「マンゴー」の二つの候補からくじびきで決めるということで話し合いが成立する。最終的にグループ名は「マンゴー」になったが、すいかを推していたCくんは「おれ、すいかの次にマンゴーが好きだったんだよ」とうれしそうに言っていた。

この実践例に対しては、場面ごとに10の姿の「協同性」と関連付けて解説がなされている。例えば、最終的にくじびきでグループ名を決めることを話し合いで決めたという場面に関しては、「2つに絞られた名前をどう決めるかも、仲間と一緒に考えたことで、くじ引きという公平な手段がとられました」と述べられ(關・兵頭・高橋 監修 2019: 83)、くじびきで決めるということで話し合いが成立したのは、仲間と一緒に考えたからだとしている。ここでは、「協同性」という姿は、実践の中の、子どもの様子に見て取られる「事実」として捉えられていると同時に、この実践が育もうとしていたもの、あるいはこの実践を通して保育者や、その実践の観察者が「育まれていて欲しい」と観念するもの、つまり「目標」でもある。

この実践例に関しては、10の姿の「協同性」の項目だけではなく、他の項目との関連も示されている。例えば、最終的にCくんが「すいかの次にマンゴーが好き」だと言っている場面に対しては、「希望通りにならなくても、自分なりのルールを作り直して気持ちを調整しています」と解説され、10の姿の「道徳性・規範意識の芽生え」との関連が示されている(關・兵頭・高橋 監修 2019: 83)。

実践例に対する「協同性」の項目に即した解説と並行して「道徳性・規範意識の芽生え」との関連でなされた解説があるのは、この場面では子どもの資質・能力がどのように育っているのかを多面的に見て取ろうというモチーフがあるように見える。多面的に子どもの資質・能力の育ちを読み取るという点については、『遊びや生活のなかで“10の姿”を育む保育:事例で見る「幼児期の終わりまでに育ってほ

しい姿』(關・兵頭・高橋 監修 2019) のなかで、次のように述べられている。

大切なのは、どの活動でどの“10の姿”が育つのかといった目標を求めることではなく、1つの活動を多面的な視点で捉えるということです。なぜなら、多面的な見方を意識することによって、保育が豊かになっていくからです。

保育者の視点で多く見られるのは、子どもの育ちを仲間関係で捉えるケースです。“10の姿”でいえば「協同性」や「言葉による伝え合い」といったところにはよく目が向きますが、反面、「社会生活との関わり」や「自然との関わり・生命尊重」といった視点はどうしても薄れてしまいがちです。

これはある程度、保育経験のある保育者でも同様で、意識しないと見落としてしまいがちです。かけっこといえば「体を動かして楽しかった(健康な心と体)」、絵を描けば「表現活動(豊かな感性と表現)」と、1つの活動に1つの視点をあてはめてそれで終わってしまっているケースは、実は少なくありません。

(關・兵頭・高橋 監修 2019: 42-43)

上述のように『遊びや生活のなかで“10の姿”を育む保育：事例で見る「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』(關・兵頭・高橋 監修 2019) では、保育を多面的にみる(1つの活動をいろんな視点からみる)ことを求めており、そうすることで「保育が豊かになっていく」としている。保育の実践に対して、10の姿の項目を機械的に当てはめることを戒め、多面的に保育の実践を見るための視点、つまり、10個の保育をふり返る視点としての10の姿という見方を提示している点で特徴的である。上述の10の姿の「協同性」と関連付けられた「グループの名前はなににする?」という実践例における解説では、10の姿の「協同性」を育むためには話し合いをすればよいのだと単純に読まれないように、実践例の場面に即して「協同性」の視点からは、子どもの育ちがどのように見られるのか、「道徳性・規範意識の芽生え」の視点だと子どもの育ちはどのように見られるかを記述しようとしていたと解釈できる。

ただ、「大切なのは、どの活動でどの“10の姿”が

育つのかといった目標を求めることではなく」とあるように、10の姿が「育つ」ものだと観念されていることには注意を要する。というのも、公式解説では、三つの資質・能力が育った結果として現れるのが10の姿であり、10の姿そのものは育つものではないからだ。あくまで、「育つ」のは資質・能力であつたはずなのに、10の姿が「育つ」当のものと観念されている。ここには既に、「育つ」ものとしての10の姿の定義が登場しており、この「育つ」ものとしての10の姿から、「育てる目標」としての10の姿の能力観化までの距離は極めて小さいと言わざるを得ない。

さらに、単発的な、一つの保育実践を多面的に捉える視点としての10の姿という見方は、保育を捉える視点として既に五領域があることを踏まえると、最終的に10の姿が五領域の「ねらい」へと回収され、両者の違いが無化されてしまうのではないか、という疑念を払拭するのは容易ではないであろう。五領域の「ねらい」が、指導計画と密接に関連するいわば身近なものであるとすれば、それ以外に10の姿をあえて導入する意味は明確ではない。指導計画を五領域の「ねらい」に寄せて作るのであれば、それとは異なる10の姿は、指導計画を「超える」ものであるという見方が生じる。10の姿は、指導計画を実践化する中で育ってくるが、具体的な活動の背後にあるものだとする発想、つまり「育つものとしての10の姿」という観念が生じてくるのは無理からぬことである。

10の姿を用いて、単発的な、一つの保育実践を多面的に捉えることは、五領域の「ねらい」との違いが無化されるばかりではなく、別の問題も生じさせている。それは、10の姿が、子どもの変化の蓄積(子どもの発達)を保育者が見て取るための、いわば操作的な概念だということを無視する問題である。10の姿は「5歳児に突然見られるようになるものではない」のであって、保育者が子どもが「発達していく方向を意識して、それぞれの時期にふさわしい指導を積み重ねて」いった場合に保育者が見て取るような性質のものであった(文部科学省 2018: 52)。つまり、10の姿は、例えば、去年までのCくんは話し合いの場面では絶対に自分の言うことを聞かせようとしていたけれども、今回の生活グループでの話

し合いでは「すいかの次にマンゴーが好きだ」と言ってみせるなど、他の人の意見やみんなで決めたことに対して折り合いをつけるようになってきたな、と保育者が見て取るように、子どもの変化の蓄積（子どもの発達）に即して見て取られる。したがって、10の姿が子どもの変化の蓄積（子どもの発達）に即して保育者によって見て取られる以上、単発的に、一つの保育実践だけから10の姿を見出す、ということとはできないはずである。

『10の姿で伝える！要録ハンドブック』（大方 監修 2019）では、保育所児童要録、幼稚園幼児指導要録、幼保連携型認定こども園園児指導要録に記載するための文章の例を10の姿に即して挙げている。10の姿を「子どもにどのような『資質・能力』が育っているか、その子なりの育ちを読み取るための目安」であるとし（大方 監修 2018: 34-35）、10の姿を視点として5歳児の姿を要録上に表現することを求めている。要録を書く際には、「『5領域』の活動によって、子どもがどう育ちつつあるかを、『資質・能力』を意識して書く必要がある」としながらも「ただし、最終学年（5歳児）の要録を書くときには、『資質・能力』をより具体化した『10の姿の視点で書く』ことが大切」だとしている（大方 監修 2018: 36）。

『10の姿で伝える！要録ハンドブック』（大方 監修 2019）で示される実践例は、5歳児の子どもの姿を現したものである。なお、10の姿の各項目を見つけるヒントが複数、提示されている。例えば、10の姿の「自立心」の項目に関しては、「やるべきことを自発的にやる」というヒントを挙げており、子どもが積み木を自分でおもちゃ箱の中にしまっている様子を現したイラストが一緒に示されている（大方 監修 2018: 48）。こうした「ヒント」が提示されることは、10の姿に即して保育実践を捉えようとする際には参考になるかもしれないが、他方で、「ヒント」に即して「自立心」に該当する子どもの姿を見出そうとする傾向を助長するように思われる。本来は、具体的な子どもの姿の中から「自立心」という姿が反省的に、事後的に見えてくるはずのものであるのに、本末が転倒しているのである。

『10の姿で伝える！要録ハンドブック』（大方 監修 2019）で示されている、要録の文章の例を見て

みよう。例えば、「飼育当番の日は、やるべきことや役割分担について友達と話し合いながら、水槽洗いなどの当番活動に自ら進んで取り組む姿が見られる。」という文章の例がある（大方 監修 2018: 49）。この文章の例のなかの「やるべきことや役割分担について友達と話し合いながら」の部分については「友達と話し合い、協力する姿に『協同性』『言葉による伝え合い』の育ちが見られます」と解説がなされている。同じ実践例の中の「水槽洗いなどの当番活動に自ら進んで取り組む」という部分については「やるべきことを理解して、率先して取り組めるのは、まさに『自立心』の姿！」と解説がなされている。上記の「ヒント」の「やるべきことを自発的にやる」に対応する実践例と考えられ、10の姿の「自立心」が育まれている様子を、飼育当番でのお世話の様子に見出し、文章として表現するにはどのような表現が好ましいのかを示している。このような実践例及び解説の背景には、飼育当番でのお世話を自らやることは10の姿の「自立心」の育ちである、とするように、姿が「育つ」当のものであるという認識、そして、10の姿の「自立心」が育まれているというのは、例えば、飼育当番でのお世話を自らやっている場面そのものだ、というように保育実践と10の姿を対応させる見方がある。

『10の姿で保育の質を高める本』（汐見・中山 2019）では、子どもたちで演劇をつくっていくことが「言葉による伝え合い」に適した事例として挙げられている。子ども同士で演劇の中で使うものやセリフを話し合って決めていく様子が紹介されており、「子どもたちだけで話し合う機会が増え、『それいいね』と気持ちを共有し、『それは違うと思う』と思いが通らない時に折り合いをつけたりしながら、思いや言葉の伝え合いが自然とできるようになっていきます」と記されている（汐見・中山 2019: 92）。この記述に明らかなように、演劇などの共通した目的の下で、子ども同士がお互いに意見を言い合って折り合いをつけることが「言葉による伝え合い」の具体像であると認識されている。

以上のように、私製解説書で頻出するような10の姿の個別の項目に適した実践があるという見方は、その背景にハワード・ガードナーの多重知能理論（ガードナー 2003）に類似した能力観を有している

ように思われる。ガードナーは、従来のIQテストを念頭において、人間の知能が、単一の知能に収斂されるという見方を批判している。彼は、「人間の多面的な能力や知能は、かなり独立したもの」であって、「知能が独立しているということは、たとえば、数学のような特定の能力においてすぐれているわけでも、言語や音楽などの他の領域でもすぐれているわけではない」ことから明らかであり、人間の持つ諸能力は、互いに別個のモジュールであると考え（ガードナー 2003: 35）。ガードナーは、人間の持つ諸知能として、「音楽的知能」、「身体・運動的知能」、「論理・数学的知能」、「言語的知能」、「空間的知能」、「人間関係的知能」、「内省的知能」、「博物的知能」を挙げている（ガードナー 2003: 3, 25-34）。ガードナーの「知能が独立している」という主張は、例えば、「音楽的知能」は「身体・運動的知能」とは別の独立した知能であるということだけではなく、それぞれの知能・能力は、それぞれに即した知能・能力の伸ばし方、働きかけ方が別個にあるということを示唆する。

10の姿の個別の項目に適した実践があるという見方は、ガードナーの多重知能理論における能力観と類似している。その能力観とは、10の姿は、10個の別々の能力の現れであり、それぞれの能力にはそれぞれに適した育て方がある、という見方である。実際、10の姿の私製解説書のなかでも10の姿を解説する際に、ガードナーの多重知能理論に言及しているものがある。例えば、汐見稔幸は、10の姿の「健康な心と体」の項目について新教育・保育要領の説明では「幼保連携型認定こども園の生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる」とされている点に着目し（内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018: 51）、この「見通しをもって行動する」というのは、ガードナーの言う『身体的知性』と言ってよいものだという気がします」と述べている（汐見・中山 2019: 13）。つまり、汐見は、「見通しをもって行動する」という10の姿の「健康な心と体」の項目の内容は、ガードナーのいう身体的知性であり、身体的知性には身体的知性に即した育ちがあるというガードナーの主張を肯定的に受け止めている

る。すなわち、汐見はガードナーに即して、10の姿それぞれの項目に即した適切な育ちがある（10の姿はそれぞれ別個の能力である）ということを示唆しているのである。しかしながら、このような多重知能理論的な能力観は、三つの資質・能力が育っている姿として10の姿を規定する公式解説の見解とは矛盾する。なぜかと言えば、三つの資質・能力は相互に関連し合いながら育つものとされているからである。三つの資質・能力が相互に関連し合って育つという点は、知能にはいろいろな側面があり、それぞれが独立して育ち方も異なるとする多重知能理論とは異質なはずである。

4. 10の姿を実践例と同一視すると生じる問題：〈ふり返りの視点〉の目標化

上述の通り、私製解説書においては10の姿を、育てるべき10の“能力”として捉えてしまっている。そこでは、10の姿は、育つべきものであり、子どもの活動の中に見て取られることが期待されるものでもある。

保育者が子どもに対して適切な関わりを続ける中で、子どもに三つの資質・能力が培われていることを保育者が事後的に見出す、という10の姿の性質があるにも関わらず、なぜ10の姿は子どもが獲得すべき“能力”だと誤認されてしまったのであろうか。結論を先に述べておくと、10の“能力”という誤認は、保育実践をふり返る視点としての10の姿が保育実践のねらい（目標）の位置へすり替わってしまったことによるものである。

まずは、三法令においては、10の姿が保育実践をふり返る視点としての機能を有するとされていることを確認しよう。三法令は、幼稚園や保育所等に対して三つの資質・能力を「一体的に育むよう努める」ことを求めている（文部科学省 2018: 50, 厚生労働省 編 2018: 60, 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018: 48）。そのためには、三つの資質・能力を踏まえつつ、「各幼稚園の特性に応じた教育目標を明確にし、幼児の充実した生活を展開できるような計画を示す教育課程を編成して教育を行う」ことが必要だとされている（文部科学省 2018: 77）。教育課程の編成に関して、三法令では10の姿を踏まえることが明記されている。

例えば、新要領では「各幼稚園においては、[…中略…]『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を踏まえ教育課程を編成すること、教育課程の実施状況の評価してその改善を図っていくこと」などが求められている（文部科学省 2018: 74）。つまり、10の姿は教育課程の編成及び評価・改善を行うにあたって踏まえらるべきものとされている。実際に教育課程を改善するにあたって、「その際、園長は、全体的な計画にも留意しながら『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を踏まえて教育課程を編成すること、教育課程の実施に必要な人的または物的な体制を確保して改善を図っていくことなどを通して、各幼稚園の教育課程に基づき、全教職員の協力体制の下、組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントを実施することが求められる」と公式解説において述べられ（文部科学省 2018: 77）、カリキュラム・マネジメントに10の姿が活用されることが明記されている。上記の通り、教育課程を編成しなおすための具体的な視点、つまり教育課程の実施に対する事後的な省察の視点として10の姿が位置づけられるのである。公式解説において10の姿は幼児教育・保育において育む三つの資質・能力が育まれている子どもの姿であった。したがって、10の姿は、幼児教育・保育の実践が、三つの資質・能力の育ちに資するものであったか否かを振り返るための視点として活用できるというのである。

しかし、「10の姿を通して実践例を振り返る」という視線が、「実践例の中に10の姿を見出す」というように、良き実践例の記録の中に10の姿のうちの特定の姿を見いだそうとする視線へと変質し、さらに、「10の姿を見いだせるような保育実践を行わせるべきである」という規範的な視線へと変質していく過程で、10の姿を育むべき“10の能力”と誤認し、そのような“10の能力”を育てるために保育の活動を構想するという問題が生じてくる。実践例の中に、本来は、事例に関わった保育者が事後的に思い描くことになるはずの10の姿を直接的に見いだそうとしたり、逆に子どもたちの外面的な活動の事実の中に、規範化された10の姿を見いだせるようにすることを狙って実践を計画し実行しようとするという、公式解説における10の姿と実践との関連とは逆

転した発想が生じてくるのである。

実践例の中に直接的に10の姿が見いだされ、さらには、実践例へのラベルとして10の姿が利用されるに至ると、一つ一つの保育実践が、10の姿のいずれかに対応するはずだ（あるいは、対応しなければならない）という認識が生まれかねない。それは、10の姿に、実際の子どもたちの行動・振る舞いを近づけていかなければならないという保育者に対するプレッシャーを生むであろう。

「自立心」を育むには子どもが転びながらも一輪車に乗ろうとするように言葉をかけて見守ればいい、「協同性」と「道徳性・規範意識の芽生え」を培うにはサッカーなどの遊びに関連付けてルールを守ることが子ども同士が話し合う活動が適している、というように、保育実践を10の姿のいずれかに「分類」するような視線を生んでしまう。

10の姿のそれぞれの項目に保育実践を分類するということは、例えば、10の姿の「自立心」と「豊かな感性」を育むにはそれぞれ別個に活動を用意したほうがいい、あるいは、10の姿の「自立心」と「豊かな感性」を同時育むには子どもに自由テーマで絵をかかせてみたらどうだろうか、というような10の姿の個々の項目が、相互に独立であり干渉し合わない、あるいは影響を与え合わないということを認めるということである。こうした保育実践の10の姿に即した分類が成り立ち、分類に即した保育実践を構想する場合、10の姿のそれぞれの項目の背景に、姿を現実化させている10の（別々の）能力があるかのように錯覚されている⁽¹⁾。10の姿の一つ一つと対応し合う多元的な諸能力があって、10の姿はそれらの能力のいくつかが発現した姿であると捉えられてしまうのである（前述のようなガードナーの多重知能理論的な能力観）。繰り返しになるが、このような能力観は、三つの資質・能力が相互に関連し合って育っている姿を現したものである、という、公式解説における10の姿の前提とは相容れない能力観である。

実践例の中に10の姿を見出すという傾向は、既刊の10の姿の私製解説書において顕著である。例えば、『幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を育む保育実践32』（増田 2019）では、3～4歳児向けの「平均台」と題された実践が挙げられ、この実

践において、「正しい足の運びと姿勢を身に付けることで健康な心と体が育つ」というように、実践としての「平均台」と10の姿の「健康な心と体」とが対応させられている（増田 2019: 52-53）。つまり、この書籍においては平均台の実践を通じて10の姿の「健康な心と体」が育つと認識されている。三つの資質・能力が育った結果、「平均台」をしようとする、「平均台」ができるようになる、「平均台」を楽しむ、のではなく、「平均台」をすることによって、10の姿のうちの一つが育つとされている。ここでは、「平均台」をすること、「平均台」をしようとすることは、「平均台」として顕在化する「健康な心と体」という能力の顕現だとされているのである。ここに見られるのは、「健康な心と体」という（独立した）能力があり、それを育むためには、その能力に特化した活動を行わせるべきである、という能力観である。

他にも『「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)と重要事項(プラス5)が見える化! 10の姿プラス5・実践解説書』(無藤 2018b)では、10の姿の「自然との関わり・生命尊重」について解説する項目で、「テントウムシを育てて」という5歳児の事例が挙げられている。子どもが持ってきたテントウムシの幼虫と卵を育てていくなかで、ナナホシテントウとナミテントウという二種類のテントウムシが混じっていたことに子どもが気づき、どういふ卵・幼虫であればどのようなテントウムシになるかをポスターに仕上げていった、という事例である。この事例は「自然との関わり・生命尊重」と重なるものとして掲げられている。つまり、ここでは、例えば、テントウムシを育てるという実践の中で「自然との関わり・生命尊重」という能力が育まれている様子が見出されるとされている。

このように、実践例の中に10の姿を直接的に見いだそうとすることは、実践例の中に「10の能力」の育ちを見いだそうとする視線を容易に生み出すのである。ここでは、10の能力が、10の姿=活動（特に外面的（外的）活動）と「対応」させられているのである。このような能力観が登場すれば、それらの「10の能力」を育てるために、それぞれの「能力」に特化したトレーニング的・訓練的活動を子どもたちに行わせるべきだ、という保育方法論が生じてくる

のは当然と思われる。

10個の独立した能力の具体的現れとして10の姿を誤解する傾向は、10の姿を保育実践のふり返りの視点だけではなく、保育実践のねらいを立てる際に10の姿を参照する傾向をも生みだしているように思われる。10の姿のベースになった「12の姿」をまとめた調査協力者会議の座長であり、新要領改訂の審議を主査として進めた無藤隆は、月案レベルの指導計画の「ねらい」にも10の姿を観点として取り入れることを提案している（無藤・大豆生田 2019: 16-17）。しかし、このように保育実践のねらいに10の姿が据えられるとすれば、保育者の計画と、それに基づいた指導・援助によって、子どもが10の姿に到達する、子どもが10個の能力を身につけたことを意味する、という誤解は避けられないと思われる。保育実践のふり返りの視点である10の姿が保育実践の「ねらい」にも据えられるというのは、保育実践の評価観点（PDCA サイクルの“Check”）が、保育実践の計画（PDCA サイクルの“Plan”）の位置にすりかえられることに他ならない。つまり、「到達目標ではない」と頑強に主張されてきた10の姿が、指導計画の「ねらい」に滑り込まれることによって、保育者が、子どもの中に育つことを期待する諸能力のカタログと化し、それら諸能力の獲得を保育のねらい=「目標」に据えるという意味において、事実上10の姿は到達目標と同質化してしまう。10の姿は、指導計画のねらいに組み込まれることによって「10の能力」と化す。それは10の姿の到達目標化を意味するのである。指導計画のねらいに滑り込まれた時点で、10の姿は既に評価の視点以上のものに変質せざるを得ないのであろう。というのも、指導計画の「ねらい」は、「内容」という形で、子どもの活動に具体化・顕在化されるのであり、「内容」としての活動は、「育まれるべき能力」としての「ねらい」と対応させられ、「ねらい」としての10の姿の現れとして「内容」が位置付けられることになるからである。

注

(1) 10の姿を構想するうえで重要な役割を果たしたはずの無藤隆が関わっている私製解説書においてすら、こうした傾向は指摘できる。例えば、次に示す、保護者に対して10の姿についてどのような共通理解を図るかをテーマにし

て書かれたコラムの箇所はあきらかに「10個の能力がある」という認識を前提にしているであろう。

改訂の要点の1つである「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について、可能な限り子どもの姿を通して伝えるとよいでしょう。保育場面の映像や写真、作品等を活用して、遊びを通して10項目のうちどのような能力を身に付けているのかを説明して共通理解を図っていきます。

(無藤 編著 2019a: 74, 下線は引用者による)

文献

- 大方美香 監修 (2018) 『10の姿で伝える！要録ハンドブック』学研教育みらい。
- ガードナー, H. (黒上晴夫 訳) (2003) 『多元的知能の世界』日本文教出版。
- 厚生労働省 編 (2018) 『保育所保育指針解説 (平成30年3月)』フレーベル館。
- 關章信・兵頭恵子・高橋かほる 監修／公益財団法人 幼少年教育研究所 編著 (2019) 『遊びや生活のなかで“10の姿”

を育む保育：事例で見る「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」』チャイルド社。

内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 (平成30年3月)』フレーベル館。

増田修治 (2019) 『幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を育む保育実践32』黎明書房。

無藤隆 編著 (2018a) 『幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿』東洋館出版社。

無藤隆 編著 (2018b) 『「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)と重要事項(プラス5)を見える化！10の姿プラス5・実践解説書』ひかりのくに。

無藤隆・大豆生田啓友 (2019) 『子どもベースの新しい指導計画の考え方』フレーベル館。

文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説 (平成30年3月)』フレーベル館。

受付日：2019年9月10日

受理日：2019年11月4日

