

幼稚園教育要領・保育所保育指針等の「10の姿」はどう語られているか

— 一般向け解説書における解釈の雑多性 —

吉田直哉

大阪府立大学

Various Understandings on “10 Images of 5-year-old Children Displaying their Competencies”

Yoshida Naoya

Osaka Prefecture University

抄録：本稿は、一般向けの解説書において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（通称「10の姿」）がどのように語られているか、その言説の態様を明らかにすることを目的とする。まず、公式解説および改訂の当事者であった無藤隆の「10の姿」への解説を検討した上で、無藤以外の論者による「10の姿」に対する論及を検討し、公式解説やその執筆主導者であった無藤の根本意図が、他の論者によっていかに多様に変質させられ「解釈」されつつあるかを示し、両者の間にある懸隔を確かめる。

キーワード：教育課程、全体的な計画、指導計画、コンピテンシー、社会情動的スキル

はじめに：「10の姿」をめぐる理解の混乱

本稿では、行政文書ではなく、一般向けの解説書において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」、通称「10の姿」がどのように語られているか、その言説の態様を明らかにしたい。2017年に告示された幼稚園教育要領、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、この三つの告示を総称するときは「3法令」という）の改訂（以下、改訂および改定は「改訂」として表記する）の「最大の特徴」（柏女 2019：111）であったのが「10の姿」であるが、この「姿」と5領域の「ねらい」との関連、学習指導要領と共通する「三つの資質・能力の基礎」との関連など、多くの論点についての理解の混乱が引き起こされ、要領、指針改訂の当事者たちが自ら「解説」する需要が保育者養成校教員、現職保育者の双方から喚起されるというマッチポン

プ的状況が繰り返されてきた。2019年6月時点で、「10の姿」を書名に掲げる解説書が少なくとも6冊出版されており、そのうちの4冊が、教育要領、保育指針等の改訂に当たったメンバーによる著作である（無藤隆（幼稚園教育要領解説、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説作成協力者）、汐見稔幸（保育所保育指針解説、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説作成協力者）、大方美香（幼稚園教育要領解説作成協力者）ら）。さらに、今次改訂後の特色として、無藤隆ら改訂のメンバー自身による教育要領の「私製」解説書の濫発がある（3法令に関する解説書を、2019年6月時点で、無藤自身は少なくとも10冊刊行している）。このことは、新要領・指針に対する「解説」へのニーズの大きさを反映していると考えられる。その「解説」へのニーズは、同時に、新要領・指針の「わからなさ」から生

じてきているものであろう。その「わからなさ」の要因の一つが、本稿が取り上げる「10の姿」の位置づけの「わからなさ」である。

本稿では、まず、公式解説、および改訂の当事者であった無藤隆の「10の姿」への「解説」を検討する。その上で、無藤以外の論者による「10の姿」に対する「解説」を検討し、公式解説や、その執筆主導者であった無藤の根本意図が、いかに多様に変質させられ「解釈」されつつあるかを明らかにし、両者の間の懸隔の大きさを確かめていきたい。

1. 公式解説における10の姿

まず、公式解説における10の姿に関する記述を見てみよう。10の姿に関する3法令の記載はほとんど同一であるため、ここでは幼稚園教育要領解説のみを取り上げよう。それによれば、10の姿は、「各幼稚園で、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」としたうえで(文部科学省 2018:52。傍線引用者。以下同様)、それらが「到達目標ではない」ことが謳われている。ただし、「方向目標」だといわれているわけでもない。「姿」は「目標」という言葉とはなじみにくい何かと捉えられているのであろうか。

その上で、保育者は「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」を念頭に置いて捉え、一人一人の発達に必要な経験が得られるような状況をつく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」(文部科学省 2018:52)。ここでは、子どもの発達しゆく姿(現在の時点における子どもの瞬間的現実としての姿だけでなく、変容可能性に開かれた、発達の途上にある動的存在としての子どもの像)を、「姿」の諸項目を通して「捉え」ることが求められている。つまり、「姿」とは、子どもの発達を捉える際の準拠枠、あるいは視座なのである。

さらに、「姿」は、「指導を行う際に考慮する」べきものでもある。なぜ「姿」を考慮に入れるべきとされるかについては明示されていないが、10の姿の全てが調和的に見られるようになることを念頭に置き、子どもにとっての経験、そして保育者の援助・

指導が偏りなく十分に、かつ調和的に得られることを省察あるいは自己評価する際の準拠枠、視座として位置づけられているのであろう。

ここで留意しておきたいのは、「姿」の機能には、以下の二つがあるとされていることである。①子どもの発達を、保育者が捉えるための視座、②保育者が、子どもの経験や自らの援助・指導が適切かどうかを評価するための視座、この二つの機能を果たすべきなのが「姿」だと位置づけられているのである。

「姿」の二機能の解説の直後において、「実際の指導」を行う際の留意事項が次のように述べられている。

実際の指導では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が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する必要がある。もとより、幼稚園教育は環境を通して行うものであり、とりわけ幼児の自発的な活動としての遊びを通して、一人一人の発達の特性に応じて、これらの姿が育っていくものであり、すべての幼児に同じように見られるものではないことに留意する必要がある。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は5歳児に突然み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。(文部科学省 2018:52)

まず、「姿」とは、「見られる」姿であって、「見せる」姿や「現われる」姿ではないことに注意が必要であろう。後者であれば、子どもの具体的な行動(特に外的活動)が姿であるということになるが、「見られる」であれば、その「姿」を「見ている」主体が別に存在することになる。それが保育者(教師)である。「姿」が、見せる子どもと、それを見る保育者の共同的イメージ、あるいは共同の作品であることがここで示唆されている。

ここでは、「姿」の説明として「ではない」とする否定文が列挙されていることが目を引く。例えば、「姿」は到達すべき目標ではない。「姿」は、個別に

取り出されて指導されるものではない。「姿」は、すべての幼児に同じように見られるものではない。ところが、では「姿」とは何なのかについての、肯定文での規定が一切ない。これが、「姿」の定義の曖昧さの根底をなすものである。「姿」が何ではないのかは記述されているのだが、「姿」が何なのかは記述されていない。つまり、否定的定義しか与えられていないのである。逆に言えば、それは肯定文で記述できないような概念である可能性がある。繰り返しになるが、「姿」の定義は「三つの資質・能力が育まれている子どもの具体的な姿」であり、それ以上の定義は公式解説には明示されていないのである。「姿」が何であるのか、その定義については、否定文の否定文、二重否定文を肯定文と同値することによって類推するしかないのである。

まず、「到達すべき目標ではない」という語りからは、「姿」を見せるようになることを保育の目標に予め据えておくのではなく、保育が展開された結果としてこれらの「姿」が見られるようになってくる、という事後的な評価基準である、という定義が読み取れる。

次に、「個別に取り出されて指導されるものではない」という語りからは、「姿」が単独で現れるようなものではなく、あくまでも総合的な活動（生活、遊び）の中で見られるものであるという定義が透けて見える。つまり、一つの活動に対して一つの「姿」がラベルのように貼り付けられるわけではないということである。子どもの活動としては、あくまで総合的なものとして展開されており、その中で、そのような「姿」を、保育者が意図的に見て取ろうと思えば見て取れるような「姿」なのである。あくまで、「姿」は、子どもの具体的な活動に触れて、保育者の脳裡に生成・蓄積されるイメージであるから、「姿」は子どもの事実としての活動や言動、ある特定の日時・場所における一回限りの事実としての振る舞いではないということである。逆に言えば、優れた保育実践が行われ、その場において子どもが優れたパフォーマンスを見せたとしても、その事実だけを捉えて「姿」が見られた、とは言えないのである。

さらに、「すべての幼児に同じように見られるものではない」という語りからは、ある「姿」の表し方はさまざまであるという定義が読み取れる。例え

ば「協同性」の発揮についても、A児とB児、C児は全く違った活動の履歴として、相異なった「姿」を保育者に形成させるであろう。

「幼児が発達していく方向を意識」というのは、保育者が3歳、あるいは4歳の時点から「姿」としての子どもの像を念頭に置きながら保育を行うという保育の方向付けの意識化の必要を述べているのであろう。この点は、上述の「姿」の機能の②、保育者の実践に対する自己評価の視点という点と通底している。

2. 無藤隆による解説

以下では、教育要領改訂の主要メンバーであった無藤隆（白梅学園大学）自身による「10の姿」に関する語りを検討していこう。無藤の「姿」に対する見解は、次の言明の中に集約的に表現されている（無藤・汐見・砂上 2017：15）。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは、3歳（あるいは0歳・1歳からの長い育ちを通して）から5歳児後半に特に伸びていく5領域の内容を10に整理したものです。資質・能力は具体的には5領域の「ねらい」に反映され、「内容」に示された活動の中で育ち、幼児教育の修了からさらに小学校へと伸びていきます。その年長児から小学校にかけて（さらにその後の）子どもの成長していく様子が、この10の姿を通して示されています。特に、「自立心」「協同性」は学びに向かう力の中心であり、「思考力の芽生え」もその姿に含まれています。

ここで無藤はまず、「姿」を（再構成された）領域の内容であるとしている。領域はいうまでもなく「ねらい」と「内容」からなるが、資質・能力は「内容」に示された活動の中で育ち、それが顕在化した状態が「姿」だという。公式解説と共通する部分が多いが、無藤が独自に挿入している説明は、資質・能力が領域の「ねらい」に反映され、資質・能力が領域の「内容」に示された活動の中で伸びていく、というように、資質・能力の発現として領域の「内容」を捉えている点である。ここには、「資質・能力→領域のねらい→領域の内容→子どもの活動→姿と

しての捉え」という資質・能力から姿に至るまでの子どもの能力発達の一連のシーケンス、無藤自身の表現では「構造」が示されている。資質・能力、領域、「姿」の「構造化」について、無藤は次のように述べている（無藤編著 2018b : 122）。

「比較的短い期間で意識するねらいと内容」、「乳幼児期全体の育ちの方向性として意識する10の姿」、そして「乳児から大人になっていく極めて長期の成長としての在り方である資質・能力」という3段階の構成により、幼児教育が構造化されています。

領域の「ねらい」と「10の姿」の関連性に関しては、2017年5月の近畿ブロック保育士養成協議会総会（園田学園女子大学）における無藤自身による講演の際、筆者は無藤に直接、口頭での質問を投げかけた。「5領域の「ねらい」と「10の姿」の関連をどう捉えればよいか。5歳に至るまでの段階で「ねらい」を通して育ててきた諸能力の、いわば「積分」が、「10の姿」として表れてくる、という通時的な理解でよいか」という筆者の質問に対して、無藤は筆者の理解で問題はないと回答した。なぜ資質・能力から領域へ、という1プロセスでなく、領域の「10の姿」への「積分」化という第二のプロセスをも提示したかと言えば、「資質・能力ではあまりに抽象的で見えにくいので、それを幾つかの子どもの活動の中での様子に整理して表す」（無藤編著 2018b : 119）ことの必要性を無藤らが感じていたということの表れであろう。

無藤は、資質・能力が「コンピテンシー」を表すかどうかについては、明確には言及していない。無藤のコンピテンシーに関する言及としては、次におけるものが希少な例である。

大事なことは、これ [三つの資質・能力：引用者注] が下から上へと成長していくものだということと、個々の教科や活動などの個別の学びを含み込みつつ、人間を根底から動かす力（コンピテンシー）としての成長なのだというところにあります。（無藤編著 2018b : 119）

無藤によれば、コンピテンシーは「人間を根底から動かす力」であるが、これ以外に無藤がコンピテンシーについて明示的に語る場面は少ない。資質・能力の中にコンピテンシーを含ませてしまったということなのかもしれない。「下から上へと」というのは、幼児教育から、義務教育、後期中等教育を経て高等教育へ、という教育段階の連続性を表現しているのであろう。ここで無藤がコンピテンシーという概念を持ち出すとき、社会情動的スキルを念頭に置いているように思われる。そもそも無藤は、資質・能力を「従来の学校教育の捉え方を引き継ぎ」いたものとしており（無藤編著 2018b : 119）、資質・能力を、OECD由来のコンピテンシー概念からは相対的に距離を持つ概念として提示しているようにも思われる。

さて、無藤は資質・能力の表れに関して、「保育内容」と10の姿の関わりについて、次のように述べる。

資質・能力の3つの柱を具体的な保育内容のなかに組み込んだものとして示しているのが、「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」です。これは5歳児後半に特に伸びていく活動内容を10個に表したもので、単に能力や成果ということではなく、さまざまな活動を通して現れる子どもの具体的な姿を指しています。この「10の姿」の具体的な内容は、特に目新しいものではありません。従来の幼稚園教育要領のなかで5領域の「内容の取扱い」として書かれているものを再整理して、10項目にまとめたものです。また「10の姿」それぞれは、幼児期の終わりまでにすべて完成するものでもありません。「育てほしい」と表現しているのは完成ではなく、向かうという意味です。しかしながら、「10の姿」は幼児教育をそちらに向けて行っていくという、大きな方向性を示すものです。今後は各園でどのような個性的な教育をしようと、その根底にはこの「10の姿」を目指す姿勢があるべきです。たとえば、「健康な心と体」や「自立心」、「協同性」のない保育とか、「感性の育ち」を考えない教育などは、これからの時代は考えられません。（無藤・汐見・大豆生田編

著 2018：17f.)

ここで無藤は、さまざまな「活動内容」を通して表れてくるのが「姿」だと言っていることに注意しておきたい。さらに、その直後に、姿が「能力」ではなく、能力の表れとしての「成果」でもないことを補足している。「姿」は「能力」そのものではなく、一つの活動を通して一つの「姿」が見えるのではない。さまざまな活動を通して、それらの活動をオーバーラップさせながら見えてくるような、いわば合成された画像のようなイメージが「姿」である（残像が別の残像と重なり合うようにして結ばれてくる子どもの像とも言えよう）。

「姿」が見えることは能力の表れではないのだから、当然その「姿」が見られることが完成態として目的化されることは適切ではない。「姿」が見られるのは、あくまで結果としてなのである。このことが、「姿」が「到達目標」ではないと執拗に繰り返されているゆえんである。「それ[姿：引用者注]はまだ完全ではないとして「よくなる」と語尾をまとめています」、「5歳児で完成するとは思えず、もっと先にまで伸びていく」（無藤編著 2018b：122）、「幼児期に完成するというのではなく、「なっていく」姿なのです。10の姿は乳幼児の活動全体を通して、そこに向かって伸びていく様子なのです」（無藤編著 2018a：4）といった無藤の言明も、幼児期以降への資質・能力の育ちの連続性を主張しながら、幼児教育の目標に据えられるものではなく、あくまで小学校以降への育ちを担保する資質・能力の現れ方と、それに対する保育者あるいは教師の捉え方の枠組みとして提示されているためになされたものであろう。

以上を公式解説に寄せて述べれば、「[幼児期の終わりまでに育ってほしい姿]は、保育内容のねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するもの」（無藤編著 2018b：121）ということになる。領域のねらいを子どもが達成しながら発達を遂げれば、5歳児後半になれば、子どもが保育者に対して日常的に見せるであろう「姿」ということである。

ただ、この「姿」は、子どもが事実として行う活

動そのものではない。このことは、次のような言明を見れば明らかである（無藤編著 2018b：122）。

姿は、「力」でもなく、「行動」でもなく、具体的に様々な活動を通して見えてくる子どもの様子であり、保育者がそこに関わり、思い当たることが多いからこそ「姿」と呼びます。さらに、10の姿は乳児期からそして、2歳3歳へと少しずつ育ってきて、それが5歳児後半の段階で10の姿に分れていっているのです。

「姿」とは、「様々な活動を通して見えてくる」ものであるから、ある特定の活動をしている子どものその場限りの様子を捉えたものではないことは明らかである。では、事実としての活動に、何が付加されているかと言えば、保育者の関わりである。保育者が子どもの活動に関わり、その関わりを通して、子どもについてのイメージを作り上げる。その作り上げられたイメージが、その後も連綿と続く保育者と子どもとの出会いと関わり合いの中で、不断に更新されていき、保育者のその子どもに対するイメージ的理解は精緻になっていく。このような保育者の子どもに対する理解の深まりを含むものが「姿」なのであり、資質・能力が十分に育った子どもが見せる「姿」は、「10の姿」の記載に近似していくはずである。当然、その具体的な表れ、事実としての表れ、活動としての表れは多種多様であるし、そのような多種多様性を保育者が抽象化して意識化したものがその子どもの「姿」であり、その「姿」が「10の姿」と重なり合うものであるかどうかについて、保育者は自己評価・省察・振り返りを行うべきだとされているのである。

無藤によれば、「10の姿」は、資質・能力の育ちの方向性であり、同時に、保育者が見据える子どもの育ちの方向性でもある。目標「点」のではなく、子どもの育ちが向かっていく先を指し示す「ベクトル」にすぎない。だから、「到達目標」ではない。かといって、「方向目標」でもない。「姿」はそもそも「目標」ではないのである。「目標」という言葉が挿入された時点で、10の姿は保育実践に対する保育者自身の振り返りの視点としての機能を失い、そこへ向けて保育者自身が突き動かされ、子ども自身が突

き動かされることを目指す「点」と化す危険が生じるのである（この危険性については、安部・吉田・鈴木（2019）を参照）。

「姿」が特に、指導計画の「ねらい」に滑り込まれることは、「姿」の「到達目標」化への分水嶺となるであろう。「ねらい」があくまで、保育者の保育構想を導く概念であるうちはよいのだが、「ねらい」が子どもの活動がそうあるべきであるという目当てだと解されてしまえば、「姿＝ねらい」は、子どもがそのように活動するべき（振る舞うべき）モデルあるいは規範となってしまう。そのように「姿」を、子どもの活動のあるべき形である、というように、子どもの（未来における望ましい）活動と同一視してしまえば、そのとき「姿」は既に到達目標化していると言ってよいだろう。「姿」を、事実としての子どもの活動とは異なるものとして位置づけられるか否かが、「姿」を到達目標化させるか否かの分岐点となる。

3. 10の姿に関する諸見解の錯綜

以下では、現在までに提示されている「10の姿」に関する諸見解を列挙し、それらと、公式解説や無藤による定義との間に、どれほどの差異があるかを検討していこう。

① 汐見稔幸の見解

汐見稔幸（白梅学園大学）は、「10の姿」について、「主に幼保小の連携と接続を強めるための議論の中で明確にされてきた育ちの目標となる姿」とし、「姿」が「目標」であると明言する。「10の姿」は「保育者の側の願いが書かれ」たものでもであるとされ、保育者が「頭の中に、そうしてくれるといいなあというようなイメージを持って保育」することが求められているとも言われる（汐見・中山 2019：4）。その意味で、「10の姿」は「保育の意識性を支えるための枠組み」、つまり保育者が保育について意識していることを自覚化するための拠り所である（汐見・中山 2019：6）。それに対して、「資質・能力」は、「科目横断的で、より基礎にある知的な力」（無藤・汐見・砂上 2017：97）であり、この力を育てることが「目標」であるとされる（汐見・中山 2019：4）。さらに「幼稚園も学校で

すから、その終わりまでの育てたい資質・能力を明確にして、それを評価軸にしながら保育を構想することが新たに提起された」（無藤・汐見・砂上 2017：99）として、「資質・能力」は「評価軸」であるとしている。

② 砂上史子の見解

汐見が「資質・能力」そのものを評価軸としたのに対し、砂上史子（千葉大学）は、「10の姿」を評価の基準として活用することを提案する。「5歳児より前の各年齢・時期にふさわしい指導の積み重ねが、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」につながっていきます。そのため、3歳児、4歳児においてもこれを念頭に置きながら総合的に指導が行われることが望まれます。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、5歳児後半の評価の手立てとなるものです。[中略]他の子どもとの比較や、一定の基準に対する達成度の評価を行うことのないように留意する必要があります」（無藤・汐見・砂上 2017：185）。このように、砂上は、姿を「評価の手立て」として明確に位置づける。ただ、その「評価」は、保育者の実践に対する自己評価、振り返りであるというよりは、他児との比較、到達度評価ではないと言っていることから、子どもに対するものということであろう。

③ 北野幸子の見解

北野幸子（神戸大学）は、「姿」に対して積極的な定義付けをすることを、次のように回避している。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、これまでに幼児教育の独自性を表してきた5領域の内容を踏まえたものです。[中略]10の姿は、実践事例から事後に検討され抽出された、子どもの様子のまとまりの姿であり、到達度評価でなく、あくまでも滑らかな接続期教育を具現化するための説明用語として、活用可能なものであると考えます」（無藤編著 2018a：20）。

子どもの様子が「まとま」る、というのはどういうことなのかについては定かでない。子どもの様子が、自ずから「まとま」ることはないであろう。とするならば、誰が、子どもの「様子」を「まと」めているのか。子ども自身がその「まと」めの主体で

はなさそうである。とすると、要領作成者（あるいはその前段階における事例の検討者）による、実践事例からの子どもの「姿」の抽出作業が「まと」めなのか（そのように思われるが、北野自身による詳細な論及がないため不明である）。

ただ、北野は「姿」が到達目標ではない、という公式解説からさらに踏み込んで、到達度評価のための「評価項目」ですらもない、と断言していることは注目に値する。何より、幼児教育はこれらの姿が子どもに見られるようになるための営みである、ということを小学校側のスタッフに説明するための、存在意義を主張するための口実であるということを北野は強調している。

④ 山下文一の見解

山下文一（松蔭大学）は、「姿」を能力と同一視し、資質・能力の表れこそが「姿」であるとする公式解説の見解を捨て去っている。山下によれば、「姿」は「5領域の内容等を踏まえ特に5歳児の後半にねらいを達成するために、教員が指導し幼児が身に付けていくことが望まれているものを抽出し、具体的な姿として整理したもの」（山下 2017：49）であり、姿を「身に付けていくことが望まれているもの」としている。ここで言われる「もの」とは「能力」であろう（「活動」や「行動」、あるいは「内容」や「ねらい」を、幼児が「身に付ける」ことは不可能であるから）。山下の解説は、「姿」を能力と安易に同値させてしまった例と言えよう。

⑤ 増田修治の見解

諸見解の中で、最も極端かつ特異なものは増田修治（白梅学園大学）のものである。増田は、「10の姿」を、「5領域」と「つながって」いるものとしているが、そのつなげ方が、他の論者とは隔絶した独特なものである。例えば、領域健康は「健康な心と体」、領域人間関係は「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」、環境は「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、領域言葉は「言葉による伝え合い」、領域表現は「豊かな感性と表現」と、それぞれ実線で結びつけて対応させている。ここでの問題は、例えば「思考力の

芽生え」という姿が、「言葉」やはたまた「人間関係」「健康」とも結びつくではないか、というようなことではない。「10の姿」のうちのどれと、領域のどれを対応させるか、それが一対一対応でなくて、一対多対応、多対多対応であっても、領域と姿を対応させていることそのものが問題なのである。公式解説を読めば明らかのように、領域のねらいは、「10の姿」のひとつ、あるいはいくつかとのみ結びつくものではない。領域と「10の姿」は「対応」はしないのである。増田は、この対応図の直後に「[領域に示された：引用者補足] ねらい及び内容に基づいて計画され、実践される活動全体を通して、育みたい資質・能力が育まれている子ども」の「姿」であるという注釈を入れているが（増田 2019：9）、子どもの活動が、複数領域にまたがる総合性・全体性を特色とし、その全体を通してこそ、複数領域にまたがるねらいが同時並行的に達成されていくものであり、複数領域にまたがるねらいを同時進行で達成した結果として、幼児期の終わりに「10の姿」が見られるようになる、という公式解説の文面を増田が理解していたとすれば、その直前に領域と「姿」を実線で結びつけるような短絡的な図表を提示することなどなかったはずである。

増田はさらに、「10の姿」の1項目ないし3項目を個別に取り出して「育む」ための保育実践例を実に32項目も列挙している。例えば、3～4歳児向けの実践として、「正しい歩き方を身につけ、周辺視を鍛える」と称して「平均台」、「目と手の協応性を育てる」と称して「牛乳パックを使ったストローさし」を掲げ、これが「健康な心と体」と「つながり」を持つという。増田が掲げる実践例は終始この調子である。つまり、増田においては子どもの外的活動と「姿」が単純に対応させられており、子どもの活動の総合性が失認されている。そのみならず、増田の実践はいずれも、単発の活動、いわばドリルの、トレーニング的活動であり、その遊びが別の遊びへと生成変化し発展する可能性がほとんどなく、かつ、周囲の子どもたちとの協同的学びへと発展する可能性もほぼ皆無である。

さらに言えば、増田が提案する実践の中で、保育者は単に「言葉がけ」をして子どもをコントロールするだけの外部的な存在であり、保育者と子どもと

のコミュニケーションを介した学びの可能性も念頭には置かれていない。

小括：問題群としての「10の姿」

以上の行論において、「10の姿」の位置づけをめぐる諸見解が大きく割れていることの一部を示し得たのではないだろうか。子どもの活動を保育者が観察・理解し、それらの蓄積として形成する子ども観・子ども像であり、同時に、振り返りの視点でもあったはずの「10の姿」が、①育ちの目標、②保育の計画・実践への評価軸、③小学校側への幼児教育の存在証明のためのエクスキューズ、④子どもが身につけるべき能力、などのように、ほとんど無制限に変奏されているのである。

さて、本稿の結びにかえて、「10の姿」を保育実践「事例」を通して語ることをめぐって、一つの問題を指摘しておきたい。それは、今後の我々にとっての重要な検討課題ともなるべき、能力観に関わる問題である。その問題とは、(前節で見た増田に限らず)ある事例(子どもからすればある外的活動)が、特定の「姿」を育てるとされるような、活動と「姿」を対応させることである。そこでは、育ちの方向性・ベクトルとしての「育ててほしい姿」が、到達点のイメージである「行為の結果、育つ(はずの)姿」へとズレていってしまっている。「姿」は、あるひとつの事例の中からは決して見えてこないはずのものである。ある事例の中の子どもの外的活動を保育者が捉えて理解し意味を付与し、それを保育者が蓄積して初めて、その子どもの個別的な像として生成・構成されるのが「姿」である。「姿」は、(保育者が見て取った)具体的な子どもの(外的)活動を、保育者自身のイニシアティブによって積分あるいは抽象化・概念化し構成したものである。言い方を変えれば、子どもの外的活動と、それを見て捉える保育者の子ども理解との積ともいえるべきものが「姿」とされていたはずなのである。

しかしながら、「姿」と、活動あるいは実践を対応させてしまうと、「10の姿」の背後に、それぞれの「姿」に対応するような10の能力が伏在しているように思われるようになり、その10の能力を育てるために、それに特化した活動が必要であり、その活動が功奏すれば、10の能力の表れとしての10の姿が事

実として観察されるはずだ、というような、公式解説や無藤が示していたような能力観とは全く異質な能力観が生起してくる(このように、独立かつ個別の諸能力がモジュール的に併存し、各能力の開発のためには、それぞれの能力に特化した学習活動が必要とする能力観・学習観は、ハワード・ガードナーの多重知能(マルチプル・インテリジェンス:MI)理論(澤口 1999)に近い。現に、汐見稔幸は、10の姿の「健康な心と体」を解説する中でガードナーのMI理論に触れて、ガードナーを「知能指数で計られる知性」と、「言葉を上手に使える、相手に優しく話せるとか、そういうのはまた違う知性だ」と言う論者として紹介している(汐見・中山 2019:14)。「10の姿」を独立した諸能力と等値させる傾向については、安部・吉田・鈴木(2019)を参照)。「10の姿」が、あくまで3つの資質・能力(コンピテンシー)の複合・総合の結果としての表れであるという根本的性格を捨て去らない限り、このような多重知能理論に近似した能力観には達しえないであろう。というのも、三つの資質・能力は、互いに影響し合いながら、共に伸びていく相互作用的かつ一体的・総合的・複合的なものとされていたはずだからである。以上に見たように、多重知能の相互独立を前提にするような能力観と、三つの資質・能力が「幼児の遊びの中で相互につながり合って育っていくもの」(無藤編著 2019b:3)だとする相互作用的能力観との間は、大きな隔たりがあると言うほかはない。このように、それぞれの論者が前提としている、あるいは必ずしも自覚的ではなく承認している能力観の相違が、本稿で見てきたような「10の姿」の解釈の多義性を招来していると言える。逆に言えば、「10の姿」が何であるか、という定義は、それを語る主体の能力観とカップリングさせた形でしか構成されえないのである。

附記

本稿におけるアイデアの幾つかは、日本教育学会第78回大会(2019年8月、学習院大学)で行われた研究発表「新幼稚園教育要領・保育所保育指針等の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」における諸能力の重層的把握」を準備するための議論の中で醸成されたものである。当該発表の共同発表者である安部高太朗(郡山女子大学短期大学部)、鈴木康弘(八戸学院大学短期大学部)の両氏からは、活発な議論を交わす中で大いなる啓発を受けた。ここに記して謝意を表し

たい。ただ、本稿は、「10の姿」の能力観を検討しようとする当該発表とは目的・内容ともに異にしている。従って、本稿の内容全てにわたって、著者である吉田が単独で責任を負うものであることは言うまでもない。なお、本稿の草案の一部は、2019年7月の大阪総合保育大学附属総合保育研究所定例研究会において口頭報告されている。同研究会において拙報告に対し、忌憚のないご意見を寄せて下さった玉置哲淳、東城大輔、大方美香の各氏（いずれも大阪総合保育大学）に御礼申し上げる。

参考文献

安部高太郎・吉田直哉・鈴木康弘（2019）「『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」『敬心・研究ジャーナル』第3巻2号。

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。

大宮勇雄（2017）「改定指針・要領の何が「問題」か」『2017年版保育白書』ひとなる書房。

柏女霊峰（2019）『混迷する保育政策を解きほぐす：量の拡充・質の確保・幼児教育の振興のゆくえ』明石書店。

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。

澤口俊之（1999）『幼児教育と脳』文藝春秋。

汐見稔幸・中山晶樹（2019）『10の姿で保育の質を高める本』風鳴舎。

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』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・汐見稔幸・大豆生田啓友編著（2018）『3 法令から読み解く乳幼児の教育・保育の未来：現場で活かすヒント』中央法規出版。

無藤隆・汐見稔幸・砂上史子（2017）『ここがポイント！：3 法令ガイドブック：新しい『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』の理解のために』フレーベル館。

文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』フレーベル館。

山下文一（2017）「幼児教育において育みたい資質・能力」新教育課程実践研究会編『よくわかる中教審「学習指導要領」答申のポイント』教育開発研究所。

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。

受付日：2020年7月18日

