JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Nakamura, Megumi; Oyanagi, Wakio; Yada, Takumi; Yada, Akie; Furukawa, Emi

Title: [What is a learning environment that creates co-agency? : Implications from dialogue in Finland]

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © Kio University

Rights: CC BY-NC-ND 3.0

Rights url: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.en

Please cite the original version:

Nakamura, M., Oyanagi, W., Yada, T., Yada, A., & Furukawa, E. (2020). [What is a learning environment that creates co-agency? : Implications from dialogue in Finland]. Kio daigaku kiyo, 17(1), 11-20. https://doi.org/10.24482/00000054

共主体が育まれる学習環境の検討
～フィンランドにおける対話による示唆～

中村　恵[1)]，小柳　和喜雄[2)]，矢田　匠[3)]，矢田　明恵[3)]，古川　惠美[4)]

[1)] 畿央大学　教育学部現代教育学科（〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2）

[2)] 関西大学　総合情報学部（〒569-1095 大阪府高槻市霊仙寺町2-1-1）

[3)] ユヴァスキュラ大学　教育・心理学部（Ruusupuisto, Alvar Aallon katu 9,40014 Jyväskylä, FINLAND）

[4)] 兵庫県立大学看護学部　専門関連教育　学校保健学系（〒673-8588 兵庫県明石市北王子町13-71）

What is a learning environment that creates co-agency?
～ Implications from dialogue in Finland ～

Megumi NAKAMURA[1)], Wakio OYANAGI[2)], Takumi YADA[3)], Akie YADA[3)], Emi FURUKAWA[4)]

[1)]Department of Education, Faculty of Education, Kio University
(4-2-2 Umami-naka, Koryo-cho, Kitakatsuragi-gun, Nara 635-0832, Japan)

[2)]Faculty of Informatics,Kansai University
(2-1-1,Reisenji-cho,Takatsuki-city,Osaka,569-1095,)

[3)]Faculty of Education and Psychology, University of Jyväskylä
(Ruusupuisto, Alvar Aallon katu 9, 40014, Jyväskylä, FINLAND)

[4)]School Health, College of Nursing Art and Science, University of Hyogo
(13-71, Kitaoji-cho, Akashi, Hyogo 673-8588)

要約　本研究の目的は，保育の場で，OECD(経済協力開発機構)が示すco-agencyをモデルとした共主体が育まれる学習環境についての検討を行うことである．そこで，フィンランドの福祉・健康・教育システムを支えるネウボラとパイヴァコティ（デイケア）で，ネウボラナース（保健師及び助産師），保育者，保護者，子どもが対話を通して共主体として機能していることを明らかにした．また，モノやコト，人が発信する情報を人が受け取ることで，そこに価値を見いだして行動することができる場や状況が学習環境として有用であることが示唆された．

Keywords：共主体，agency,ネウボラ，学習環境

1．はじめに

1.1. 研究の背景と問題

1.1.1 日本の保育における主体性の捉え方

2018年実施の新しい幼稚園教育要領(以下，新要領と略す)では，総則において，「幼稚園教育は，学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため，幼児期の特性を踏まえ，環境を通して行うものであることを基本とする」と示されている．この「幼稚園教育は，環境を通して行う」という考え方は1989年の幼稚園教育要領において明文化された。この改訂以降，子どもの「主体性」についての議論が盛んになった．加藤[1]は，要領の改訂が，日本の保育実践論を，方法論における「指導から援助への転換」，関係論における「集団から個々の(一人ひとりの)子どもへの視点の転換」，保育計画における「課題中心から自由遊び(子どもの選んだ遊び)中心への転換」をするように要求していると述べた．また，「幼児が集団の中でダイナミックに活動する視点が欠落」すると同時に,「そうした子どもの『協同性』をデザインし，組織する保育者の教育的役割に対する位置づけが弱い」と指摘している．更に，川田[2]は「保育の受け手（recipient）ではなく参加者（participant）である子どもたちにとっての協同性の意味」を問うべきで,「保育者の役割は，よく言われるような黒子のようなものではなく，自らも主体としての願いを持ち，それを子どもたちの願いに結び付けていくという『姿の見える』保育者であり，この観点に立てば，主体性概念と協同性概念は対立するものではなく，むしろ真に相互依存的である．子どもと同様に保育者の主体性がないところに協同性は拓かれな

２０２０年９月３０日　投稿　　２０２０年１１月１７日　受理

い.」と述べている.

新要領には，教育課程の編成上の留意事項として，「(1)幼児の生活は，入園当初の一人一人の遊びや教師との触れ合いを通して幼稚園生活に親しみ，安定していく時期から，他の幼児との関わりの中で幼児の主体的な活動が深まり，幼児が互いに必要な存在であることを認識するようになり，やがて幼児同士や学級全体で目的をもって協同して幼稚園生活を展開し，深めていく時期などに至るまでの過程を様々に経ながら広げられていくものであることを考慮し，活動がそれぞれの時期にふさわしく展開されるようにすること.」と明記されている．ここには加藤が指摘した「集団の中でダイナミックに活動する視点」が示されている．更に新要領には，保育者の役割として「教師は，幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき，計画的に環境を構成しなければならない．この場合において，教師は，幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ，教材を工夫し，物的・空間的環境を構成しなければならない．また，幼児一人一人の活動の場面に応じて，様々な役割を果たし，その活動を豊かにしなければならない.」と明記された．しかし，ここから保育者を行動主体として位置付けることは難しい．あくまでも「幼児の主体的な活動が確保されるよう」に環境構成を行い，援助する位置づけで，ここでいう「主体的」とは前述したような子どもの個人の能力を指すと考えられる．その場合，保育者はあくまで「黒子」であり，「援助者」でしかない．しかし，保育者や保護者や地域が共に主体として学びに参加することは，子どもの主体性を阻むものではない．むしろ，「幼児の主体的な活動が確保される」ことに繋がる．その際には，従来とは異なる枠組みで子どもの主体性や、保育者、保護者などの子どもを取り巻く環境の主体性を捉えなおすべきであると考えた．そこで，本稿では，OECD（経済開発機構）が示すco-agencyを，保育における主体性を捉えるモデルとする．無藤ら[3]は，「OECDのいうagencyは端的にいえば，『主体的に社会の変化を起こす力』『主体的変革力』．co-agencyは，みんなで変革していく，共同の変革力．その『共同の変革力』を育てるためにみんなが学び合う主体であることを『共主体』という言葉で進めていこう」と提案している．そこで，本研究においては，「共主体」という言葉を用いることとする．

1.1.2学習環境とは

本稿では，保育環境をはじめとする，意図が込められた環境を子どもの学習環境と捉えているが，ここでいう学習環境の「学習」とは，学校教育制度における学習のように，制度化されたカリキュラムに基づいた体系的な学習及び教育を含むフォーマルなものを指していない．家庭または地域社会の文脈で生じる，体系化されておらず，学習者からみると意図的ではないインフォーマルな学習としての「日常の活動の結果としての学習」に近いものである．日常生活における学習は，意図しないものであり断片的に発生する．一方で，「学習としては明瞭にデザインされていないが，計画的にデザインされた活動に埋め込まれた学習」がノンフォーマル学習である[4]．保育は生活に根差したものであると同時に，保育者の意図によって計画的にデザインされるものでもあることから，本稿における学習環境とは，インフォーマルとノンフォーマルを包括した学習が生じる環境として検討を進める．

1.1.3 OECDラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030

VUCA（ブーカ）とは，Volatility（変動性・不安定さ），Uncertainty（不確実性・不確定さ），Complexity（複雑性），Ambiguity（曖昧性・不明確さ）という4つのキーワードの頭文字から取った言葉で，「予測不能な状態」を意味する．OECD[5]（経済協力開発機構）は，「VUCA」が急速に進展する世界に直面する中で，「教育の未来に向けての望ましい未来像を描いた，進化し続ける学習の枠組み」として，2019年に「OECDラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」を公表した(図1).

ラーニング・コンパスは，「私たちの望む未来（Future We Want），つまり個人のウェルビーイングと集団のウェルビーイングに向けた方向性を示す」と

図１：ラーニングコンパス

図１．ラーニングコンパス
（出典元： learning compass 2030-OECD.org）

している．

ラーニング・コンパスの中核に位置するのが生徒エージェンシー（student-agency）である．OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030 の仮訳[6](以降，Student Agency 仮訳とする)は，エージェンシー（agency）を「自ら考え，主体的に行動して，責任をもって社会変革を実現していく力」としている．さらに，「エージェンシーは、社会参画を通じて人々や物事，環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていることを含意する」と説明している．また，「教師と生徒が教えと学びの過程（教授・学習過程）を協働して創っていくときに、共同エージェンシー（co-agency）を示し，共同エージェンシーの概念によって、共有された目標に向かって生徒が邁進できるように、生徒、教師、保護者、そしてコミュニティが互いに手を取り合うことの大切さに気づくことができる」ともいう．そして，共同エージェンシーは、「生徒が、共有された目標に向かって邁進できるように支援する、保護者との、教師との、コミュニティとの、そして生徒同士との、双方向的な互いに支え合う関係として定義」し，生徒エージェンシーを囲んで並走するエージェンシーのつながりこそが重要だとされている．OECD Education 2030 プロジェクトでは，学習者を生徒（student）としているが，学校教育における学習者だけではなく，乳幼児教育における学び手としての子どももその対象であると考えられる．本稿ではそれらを育む保育の場での協働をイメージしやすいように，「共主体」という表現を用いて，共主体が育まれる学習環境について検討する．

1.1.4 共同エージェンシーの太陽モデル

OECD（経済協力開発機構）では，2015 年から OECD Future of Education and Skills 2030プロジェクト（Education 2030 プロジェクト）が進められている．

社会学者ロジャー・ハートは，生徒が社会で最も無視されている構成員だと唱え，90 年代初頭に子どもによる活動や意思決定への参画レベルを表した「参画のはしご」を提案した（図2）[7]．子どもを対象にしたプロジェクトの多くは大人によって設計および運営がなされ，生徒は果たすべき役割を有しないか，大人から利用されるだけに留まっている．「参画のはしご」をモデルとして，2018年に発表された「共同エージェンシーの太陽モデル」は，10 ヵ国が任意でラーニング・コンパスの発展のかじ取りに加わり，それぞれの国からその活動を行うために選出されたOECD 生徒フォーカスグループの生徒たちが作成したものである(図3)[8]．

生徒たちは，エージェンシーは直線よりも円のほうがより適切に表象されるとして，イメージをはしごから太陽に変えたという．また，生徒たちは，共同エージェンシーのすべての段階（表1）で大人との協働を示すことを望んだが，新しく追加された「沈黙」の段階では，若者が貢献できると若者も大人も信じておらず，大人がすべての活動を主導し，すべての意思決定を行うのに対して，若者は沈黙を保つという．しかし，共同エージェンシーの最初の 3 段階（「操り」，「お飾り」，及び「形式主義・形だけの平等」）では，生徒は意思決定に貢献できると考えるが，そうする機会を与

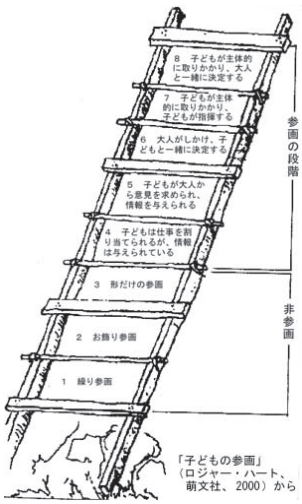

図 2：参加の梯子

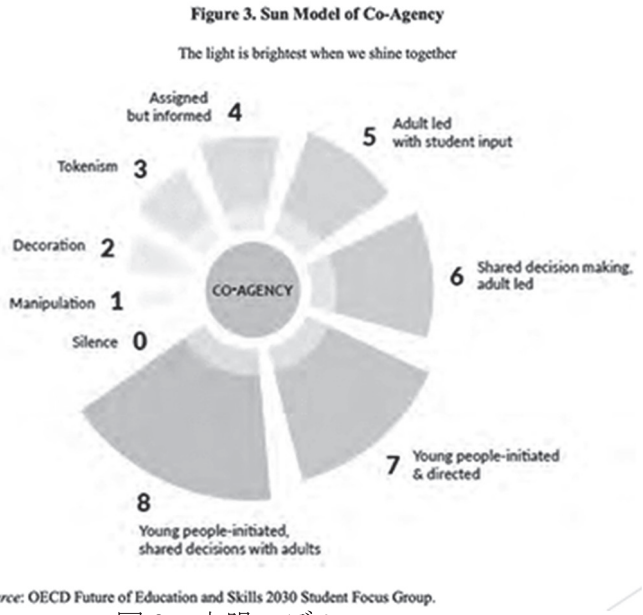

図 3：太陽モデル

表１　共同エージェンシーの段階（出典元：Student Agency for 2030 仮訳 p.10）

0	沈黙	若者が貢献できると若者も大人も信じておらず，大人がすべての活動を主導し，すべての意思決定を行うのに対して若者は沈黙を保つ．
1	操り	主張を正当化するために大人が若者を利用し．まるで若者が主導しているかのように見せる．
2	お飾り	主張を助ける，あるいは勢いづけるために大人が若者を利用する．
3	形式主義・形だけの平等	大人は若者に選択肢を与えているように見せるが，その内容あるいは参加の仕方に若者が選択する余地は少ない，あるいは皆無である．
4	若者に特定の役割が与えられ，伝えられるだけ	若者には特定の役割が与えられ，若者が参加する方法や理由は伝えられているが，若者はプロジェクトの主導や意思決定，プロジェクトにおける自分たちの役割に関する判断には関わらない．
5	生徒からの意見を基に大人が導く	若者はプロジェクトの設計に関して意見を求められ，その結果について報告 を受けるが，大人がプロジェクトを主導し，意思決定を行う．
6	意思決定を大人・若者で共有しながら，大人が導く	大人が進め，主導するプロジェクトの意思決定の過程に，若者も参画する．
7	若者が主導し，方向性を定める	若者が大人の支援を受けてプロジェクトを主導し，方向性を定める．大人は 意見を求められたり，若者が意思決定しやすいように指針やアドバイスを与えたりするが， 最終的にすべての意思決定は若者が行う．
8	若者が主導し，大人とともに意思決定を共有する	若者がプロジェクトを主導し，意思決定は若者と大人の協働で行われる．プロジェクトの進行や運営は若者と大人の対等な立場で共有される．

えてもらえないことを指している．共同エージェンシーの段階は高ければ高いほど，生徒と大人双方のウェルビーイングにとって良いということになる[9]．なお，ここで使用している「若者」という言葉は，太陽モデルのもとになった「参画のはしご」において表記されている「young people」「adult people」を「若者」「大人」と訳されたもので，太陽モデルにおいても同様に，「若者」という言葉が用いられているものである．

太陽モデルは学童期以降の生徒により提案されたものである．そこで，これをモデルとして保育に援用するために，若者を子どもに，大人を保育者に，プロジェクトを遊びや活動に置き換えて考えたい．日本の保育は，「環境を通して行う」ため，保育者としての願いや思いは環境構成に込めることになる．無藤ら[3]は，子どもを取り巻く環境であるモノ・人・コト全てが主体的存在で相互的に影響し合うものであると指摘し，アフォーダンス理論とナッジ理論の両理論の援用を提案している．アフォーダンスとは「与える・提供する」という意味の「アフォード（afford）」という言葉から名付けられた造語である。物が持つ形や色，材質などが，その物自体の扱い方を説明しているという考え方で，人は探索して，もの（環境）の持つ価値（～できる＝アフォーダンス）を見つけ，行動するという理論である．それに対して，ナッジ理論は，意図的にその行動を起こさせるよう，環境や仕組み，情報提供を設計するための理論で，「強制」ではなく「選択」できて，それが双方のプラスになることが条件とされている．太陽プランのレベル8における，「若者（子ども）がプロジェクト（遊びや活動）を主導し，意思決定は若者（子ども）と大人（保育者）の協働で行われる．」ための環境構成を行う際には，子どもが思わずやってみたくなるようなナッジ理論に基づく仕掛けを，選択の自由を担保しながら用意することが大切であろう．しかし，あまりにそこに保育者の意図が強く働きすぎると，子どもは考えずに誘導されることになる．そこで，保育者はアフォーダンス理論に基づき，子どもはこの環境からどんな価値を見いだして，どんな行動をとるのかを想像し，その経験が子どもにどう影響を与え，相互作用的に新しい遊びを展開できるのか等を検討する必要がある．では，子どもが思わず保育者の意図に誘導されて遊びを始めたとしたら，「プロジェクト（遊びや活動）の進行や運営は若者（子ども）と大人（保育者）の対等な立場で共有される」ことは，実現しないのだろうか．子どもや保育者がそれぞれ見通しを立てて行動し振り返るという一連のサイクルのプロセスにおいて，対話を繰り返すことで，進行や運営は対等な立場で共有されるだろう．子どもと保育者のどちらが遊びや活動の主導権を握るか？という二者択一ではなく，場面に応じてそのバランスを考え，保育者自身がモノやコトに価値を見出し行動する（アフォードされる）ことにより，子どもと共に保育者自身も主体として保育に関わる姿勢が人的環境として学習環境を構成する共主体となるのである．

実際，筆者らがネウボラやパイヴァコティの視察を行ったフィンランドでは，ネウボラナースや保育者，保護者，子どもが，対話を通して保育の場における共主体として育まれる様子が伺えた。そこで、フィンランドの事例をもとに、学習環境に対する示唆を整理する．

ネウボラ(neuvola)はアドバイス（neuvo）の場という意味で，妊娠期から就学前までの子どもの健やかな成長・発達の支援や家族全体の心身の健康サポートも目的とするシステムである．フィンランドでは幼稚園と保育所の区別はなく、それらを統合した日本のこども園のような施設がパイヴァコティである．

1.1.5. ECECパートナーシップ

フィンランドにおける乳幼児期の教育・保育（ECEC）システムは，2015年に改訂され，新しく施行されたECEC法に基づいている．ナショナルカリキュラムのガイドラインを基礎として，全ての都市が独自に定義づけしたローカルカリキュラムのガイドラインを，その地域独自の特別なニーズや価値観に応える形で制定している．そして，就学前施設と保護者は常にローカルカリキュラムの内容に影響を与え，参加する機会が保障され，評価においてもその内容を認識するという原則が，ECECパートナーシップとして明記されている[10]． ECECパートナーシップの重要なアプローチは，子どもの可能性を探し出すことであり，成長，発達，または学習等の分野でのサポートの必要性や，保護者と協力をしてサポートするための共通の方略を作成することである[11]．このように、ローカルカリキュラムの策定方法や就学前施設と保護者とのパートナーシップが，法律によって明確にシステムとして位置付けられている．

1.2. 研究の目的

本研究の目的は，OECD(経済協力開発機構)が示すco-agencyをモデルとした保育の場で共主体が育まれる学習環境についての検討を行うことである．そこで，フィンランドの福祉・健康・教育システムを支えるネウボラとパイヴァコティで，ネウボラナース（保健師及び助産師），保育者，保護者，子どもが対話を繰り返すことで，共主体としてagencyを発揮していることを明らかにする．そして，共主体が育まれる学習環

境の鍵として，対話がどのような文脈で機能しているのかを明らかにし，日本の保育における学習環境デザインへの示唆を整理する．

2．研究の方法

2.1. 研究協力者

Kyllön neuvola（ユヴァスキュラ市内のネウボラ）

Kukkumäen päiväkoti（ユヴァスキュラ市内の保育施設）

2.2. 期間

2018年3月23日～27日，2019年3月18日～22日

2.3 方法

Kyllön neuvolaでの定期健康診査への同行調査と，Kukkumäen päiväkotiでの参与観察及びインタビューの記録を分析する．記録は，フィールドノート，デジタルカメラ，ICレコーダを用いた．

3．結果

3.1 ネウボラでの健康診査

ネウボラでの定期健康診査について，満3歳と満４歳のタイミングで同行調査を行った．出産後の子どもを対象とする「子どもネウボラ」では，子どもが4ヶ月，18ヶ月，4歳に達した際に総合健康診査が実施される．総合健康診査は医師と保健師により実施されるがそれ以外の定期健康診査は原則として保健師が実施するため，本稿では．健康診査（以降は，健診と表記）と総合健康診査（総合健診）を区別して表記している[12]．2019年は，ネウボラナースによる満4歳の健診に同行した．健診の項目は，満4歳が最も多く，親子関係，子どもの社会的発達，学習困難，子どもの長所，及びの健康に関わる生活習慣を取り上げ，定期的な歯磨き，健康的な食生活，口腔ケアにおける自身が行っているケアなどについても話し合われた．さらに，幼児の神経学的な発達状況を把握するために開発されたキットLENEを用いた検査も実施され，言葉の発達に対する観察とフォローアップが継続的に行われていた．健診の際は，ネウボラナースが，家族の健康状態や生活習慣について，両親と子どもの両方から丁寧に聞き取りを行い，子どもだけでなく家族全体という観点から変化を話し合う姿勢が明確であった．フィンランド大使館は，ネウボラナースの継続的な支援について，「基本的には妊娠期から子どもが小学校にあがるまで，同じ担当者が継続的にサポートをするので，お互いに信頼関係が築きやすく，問題の早期発見，予防，早期支援につながりやすい」と説明している[13]が，2018年と2019年は異なるネウボラナースが担当していた．しかし，ネウボラを利用している保護者は，「担当者が同じであるかどうかはあまり大きな問題ではなく，子どもが誕生してから今までの健診の結果が全て一元管理されていて，それをもとに毎回丁寧な対話がなされることが大きな安心感につながっている」という．30分程度の健診において，発達を検査するというよりも，子どもや保護者と対話する過程で必要な項目のチェックを行なっていた．

3.2 ネウボラと就学前施設との連携

満4歳の健診においては，保護者の許可を得た上で，総合健診前に，保育施設の職員による評価を得るように手配される．ユヴァスキュラ市における評価項目は，①子どもの集団行動およびやりとりの様子，②子どもの遊び方や子どもの興味の対象，③自由な場面および指導がある場面での子どもの運動，および子ども自身や子どもの環境の認識の仕方，④日常の活動，感覚機能および刺激への反応など，その他の特記事項⑤子どもに対し，すでに発達の支援のために開始された検査またはリハビリ措置の有無（ある場合は具体的に記載）であった．これらは，集団生活の場での社会性，友達関係，怒りの感情表現について，総合的な成長と発達を評価し支援の必要性を早期に確認することに役立っている．特に，遊びの場面における子どもの長所と発達に関する保育者の気づきは重要であることから，総合健診では，パイヴァコティに対して，必要とされる支援を保護者の書面による許可を得て，フィードバックされる．どの場面においても，保護者や子どもが常に参加していた．また，パイヴァコティで担当者がみとった結果が記されたシートは，保護者が署名してネウボラに持参する．つまり，パイヴァコティの子どもに対する評価を保護者が共有するということである．フィンランドでの全ての教育的活動は、子ども一人一人に対して作成される個別教育計画（Vasu）と絡み合って計画されるため，年に2回，教師と保護者がこのVasuについて話し合うミーティングがある．Vasuについての話し合いでは．子ども本人の評価も交えながら，前回のVasuミーティングでは，何を目標にしていたかを確認し，それがこの半年で達成できたかを話し合い，新しい教育目標を設定し，最後に何か心配事や園への不満がないか等丁寧な聞きとりがある．Vasuの評価として教師が活用しているアセスメントシートは地域毎に実情やニーズに応じて作成していて，それを見ながら話し合いは進められる．評価は，「できる＋，まだできない－，芽生え始めたばかりの能力－＋，大人のサポートがあればできる＋－」という表現で記述される．ここでの評価の視点が，到達度評価ではなく，今子どもが，スキルを身につけるプロセスにおいてどの地点にいるのを基準にしているので，援

助の手立てや目標を立てやすくしている．

3.3 ネウボラと保育施設における対話

2019年に東京医科大学で上野ら[14]が，「ネウボラでの子育て・家族支援 ～“子育て支援 Let’s Talk!子どものことを話そう”の実践」において，フィンランドでは，2001年から「子どもと家族のための効果的なプログラム（The Effective Child & Family Programme)」という国家的プロジェクトがスタートしていることが報告された．プログラムの主たる目的は，①こころの病気を抱えている親と子ども・家族のニーズとエビデンスに基づいた支援を研究し実践すること，②メンタルヘルスの予防と啓発を推進することだという．フィンランドの心理士，家族療法家であるMikko Lohilahti[15]は，「子育て支援Let’s Talk!子どものことを話そう（LT)」は，フィンランドが発祥のオープンダイアログの手法を用いており，「保健・医療・福祉機関だけでなく，学校，幼稚園，保育園，ネウボラ，学校保健など多様な場で行われている」という．そこで，実際にネウボラ検診や保育施設でのVasuミーティングを経験した矢田が，上野ら[14]が翻訳したLTで用いられる幼児期後期（3～5歳）の成長記録とネウボラ健診，Vasuミーティングでの質問項目を比較した．表中の○が話題として取り上げられた内容，△は少し話した内容，空欄は話題にならなかった内容である．

ネウボラでは，充分な時間を確保し、1対1のゆったりとした対話を通して，ネウボラナースは保護者の言葉を傾聴する．Vasuミーティングは年に2回実施され，子どもの目標について，子ども自身の目標や保護者がどのような点を伸ばして欲しいと思っているか等を保育者と話し合う場である．ネウボラでの保護者への質問のしかたは，「子どもの健康状態，能力，起こりうる発達上あるいは行為上の問題についての両親の理解は次のように質問することで確認できる」として,「お子さんのことで，どういった事柄がうまくいっていますか？」「お子さんのことで，どういった事柄がもっとうまくいって欲しいと思っていますか？」「現時点で，何か不安に思っていることはありますか？」[16]という問いかけが実際にされていた． Vasuミーティングにおいても，子どもの生活に関わることでうまくいっていること，これまでうまくいったことなどの「強み」についてと，子どものことで心配なこと，もっと気をつけてみたり，サポートした方が子どものためになると思うこと等の気になる点について保護者が語ることを傾聴する点が共通している．一方で，傾聴に先

表２：家での子どもについて

LT の質問項目	どんな子どもか？	子どもと一緒に過ごす時間	きょうだいと過ごす時間	感情と気分	活動と行動	日々の生活習慣	子どもとの喧嘩や衝突
ネウボラ	○		きょうだい無	○	○		
Vasu ミーティング	○		〃	○	○		

表３：保育施設等で他のこどもたちと一緒にいるときの様子について

LT の質問項目	生活を楽しんでいるか？	他のこどもたちとの遊びや交流について	日常生活は順調か？	保育者等との関係と交流は？	両親と園等とは連携できているか？
ネウボラ	○	○			○
Vasu ミーティング	○	○	○		

表４：親であることと家事について

LT の質問項目	家事と子育てについて	夫婦の仲について	親の体調は？	配偶者の体調は？	親であることをどう思うか？	近所，友人，親戚との付き合いは？サポートはしてもらえたか？	支援を受ける必要はあったか？または受けたことがあるか？
ネウボラ	△	○	○		○	サポートの必要なし	○
Vasu ミーティング					○	〃	○

立つ保護者への質問の仕方についてはガイドラインが定まっている．このガイドラインは保護者が親になることや，パートナーとのより良い関わり方や子どもの強みや今後伸ばしていくべきスキル等の捉え方などをアフォードする役割を担っている．保護者は，ネウボラナースとのガイドラインに沿った対話を通して，語りながら自分の行為や考えを振り返り，ウェルビーイングにむけて変革する力を育んでいるとも言える．ネウボラとはアドバイスの場と紹介されており，もちろん様々なアドバイスを丁寧に受けることができる場である．それに加えて，対話を通して保護者が行動主体としての自分を親としての自覚につなげ，変容を促す場であることが示された．また，ネウボラナースは健診において，対話を通して保護者の言葉を傾聴し，子どもや保護者を取り巻く環境をよりよくするために専門的なスキルを有する主体として関わっている．さらに，健診において，ネウボラナースは保護者との対話だけではなく，子ども本人とも対話する．4歳児に対してネウボラナースが直接何かを指導することはなく，子どもとの対話を通して子どもの言葉を傾聴することで子どもを行動主体と位置付けていた．

Kukkumäen päiväkotiでの参与観察及びインタビューにおいては，「環境を通して行う教育」や「遊びを通しての指導」は，フィンランドでも重視されているが，保育の主導権を保育者と子どもとどちらが担うのかという視点には拘っていないことが示唆された．どちらかと言うと資質・能力につながるスキルは，スキルとして潔く提示し，それを活用するかどうかも含めてどのように扱い，どのように位置付けるかは子どもに任せていた．「遊び」自体に保育者が参画する姿はあまり見られなかったが，子どもがどのようにモノやコトの持つ価値を見つけ行動につなげているかについては丁寧に見とっていた．

4．考察

本研究の目的は，OECD(経済協力開発機構)が示すco-agencyをモデルとした，保育の場で共主体が育まれる学習環境についての検討を行うことである．

co-agencyは文部科学省の仮訳において「共同エージェンシー」と訳されていることから，共同を協働とすべきかどうかという議論も含めて適当な日本語訳が見当たらないことを示している．それは，従来agencyが示す概念が存在しなかったことを示すものでもある．しかし，日本の保育においては個の成長と合わせてクラス等の集団の成長を捉えようとしてきた．これが，一斉保育か自由保育か，保育者主導か子ども主導かという議論を引き起こしてきた所以でもあるが，集団の成長をagencyの概念で捉えると，個の成長と共にそれぞれが相互に学び合う共主体として捉えることにつながり，二者択一の議論から解放されるのである．さらに，子どもが主体的に様々なモノやコト，人に出会い，刺激を受けて挑戦できる状況を作り出すことが保育者の役割であり環境を通して行う教育になる．すなわち，太陽モデルにおける「若者（子ども）がプロジェクト（遊びや活動）を主導」することにつながり，保育者自身も行動主体としてモノやコト，人と繋がり，アフォードされることが学習環境の一つとなって実現される．そこからさらに，保育者の意図により構成された環境にナッジされた子どもが行動を選択することにより，共主体が育まれる．太陽モデルにおける「意思決定は若者（子ども）と大人（保育者）の協働で行われる」ことにつながるのである．ここでの，ナッジされるとは，保育者によって構成された環境によって，意図された行動を起こさせられることを指すが，強制されることではなく，あくまでも子どもの自由選択を尊重するものである．

ネウボラナースや保育者，保護者，子どもら個人も，日常的に経験する対話を通して行動主体としての自覚をもって共主体が育まれる．4歳児健診の際に，子どもが，自らの育ちについてテストされて他者と比較されるのではなく，対話を通して自分の言葉を大人が傾聴することで確認されるという経験は，個として尊重されていることを実感することにつながっている．これは，主体として社会に関わる姿勢を育む素地となるであろう．そして，それぞれが共有する目標が個人のウェルビーイングであり，最終的には集団のウェルビーイングにつながる場であるネウボラを，共主体が育まれる学習環境として位置付けることができる．

日本では対話における傾聴について，カウンセリングマインドとして語られ，カウンセラーや教師の資質の一つとして示されることが多い．文科省[17]は「深い幼児理解を基礎とした総合的な指導力・保育構想力に加え，多様な保育ニーズに対応するための能力の習得が必要である．」とし，「子育て相談への対応やカウンセリングマインドの修得」「などについての能力を養うための研修プログラムが必要である．」と述べている．

カウンセリングマインドの基本姿勢は，米国の臨床心理学者カール・ロジャーズが提唱した，傾聴の３条件（自己一致・共感的理解・無条件の受容）から成り立っているという．このような基本姿勢で日常のやり取りを通して多様な保育ニーズに対応することは非常に重要である．一方で，健診や保護者との面談等では計測やできる/できない等の評価については指標が示

されているが，それ以外の子育てや子どもの成長に対する不安等については，何について対話して何に対して傾聴するのか，日本では保護者からの質問に答える形や，担当者個人に任されている場合が多いのではないだろうか．フィンランドでは，LTをはじめ，ネウボラや保育現場等で場を設定して行われる対話は，それぞれエビデンスに基づいて作成されたガイドラインに従って行われている．さらに，子どもの姿を見とるにあたり，「できる」「できない」や，他者との比較ではなく，「強み（うまくいっていること，うまくいったこと）」と「気になる点（心配なこと，もっと気をつけてみたり，サポートした方が子どものためになると思うこと）」という視点で対話を進めている．ガイドラインがあることにより，それぞれが共通の物差しで異なる視点から一人の子どもを見とることが可能となり，連携がしやすくなる．また，子どもの強みや気になる点について対話を重ねることで，子ども個人のウェルビーイングに向けてどのような支援が必要かを共有し，共に行動主体として保育に参加することが可能となる．さらに，対話において，保育者や保護者自身のウェルビーイングも尊重し合うことから，共主体として集団でのウェルビーイングを目指すことになり，それが最終的には社会変革を起こす力の源となる．これらを日本の保育における学習環境への示唆とするためには，対話のためのガイドラインを作成する必要があるだろう．さらに，Vasuミーティングのように，育みたい資質・能力について，子どもや保護者と共に共通の個別目標を見いだす対話を定期的に行うことにより，共主体を育み，集団保育の場と家庭との連続した学習環境を育むことにもつながる．

一方で，共主体を育む学習環境としてのネウボラやパイヴァコティにおいても、以下のような課題が指摘されている．第一に，フィンランドでは様々な福祉サービスを平等に受けることができることが重要視されているにもかかわらず，小さな町では，ネウボラは週2日程度しか開いておらず，就業状況によっては予約や電話を入れることが難しいことが挙げられる．市の大きさでリソースに違いがある[18]ことによる格差が生じていると言える．また，ネウボラのサービスは基本的に無料だが，追加のサービスや医療措置を受ける場合の費用が高く，利用者の負担になっている[19]という指摘もある．第二に，Vasuミーティングで計画する個人教育計画について，家族の情報が少なく，虐待，ネグレクト，親の精神的問題で十分に養育できないなどの家族が少なからずいる中で，そのサポートに十分な時間やリソースがとれず信頼関係を築けないという問題点も指摘されている[20].複雑な問題を有する保護者との信頼関係を築けないことは，共主体的な活動ができないことにつながる．第三に，近年は移民の受け入れ等により，多様な家庭状況に対する対応が求められているが，言葉や貧困の問題は深刻である．小さな市のネウボラでは，フィンランド語以外での対応が難しい．比較的大きな町であるユヴァスキュラ市では，移民など外国人が多いため英語の話せるネウボラナースがいるので，ネウボラナースと保育者が共に英語が堪能である場合は，やりとりに制限があるもののある程度のコミュニケーションをとることは可能である．保護者がフィンランド語も英語も話せない場合，無償で通訳を利用できるなどの対応は取られている．パイヴァコティでのVasuミーティングでも同様であるが，きめ細やかな対話を継続することは難しい．また，保育料は世帯の収入に応じて最大270ユーロを上限として徴収される．保育料が無料となるのは学生など所得のないまたは低い世帯のみである．保育者の就労や収入状況により，フルタイムで保育施設を利用することが出来ないなど，制度としての限界も存在している．フィンランドでは対話が重視されているが，対話が成立するためには，子どもや保護者がネウボラやパイヴァコティ等に足を運び，そのシステムに参加することが重要である．近年はそれをどう平等に実現していくかが課題であるといえよう．

以上のことから，保育における共主体が育まれる学習環境とは，それぞれの地域や園の文化的背景のもとで，①モノやコト，人が発信する情報を子どもや保育者，保護者がうけとることで，そこに価値を見出し行動することができる　②対話を通して自ら変革しようと思えるようにナッジされた行動を選択できる場や状況であると言える．

5．おわりに

フィンランドは北欧型福祉国家で人口550万人の国家として独立してからは比較的歴史の浅いコンパクトな国である．その国での実践を文化的背景の異なる日本にそのまま移行することは現実的ではないだろう．しかし，今日本では，国を挙げて子育て支援のモデルとしてフィンランドのネウボラの仕組みを取り入れようとしている．一方で，フィンランドの社会は，ネウボラや教育機関等，様々なリソースが共主体として国全体のウェルビーイングにむけて機能するように合理的にデザインされている．近年，移民等の影響もあり様々な課題もあるが，そのベースとなっている傾聴と対話のあり方について学び，個人や社会が目指すウェルビーイングについての検討を行うべきであると考える．

今後の課題としては，保育者自身がモノやコト，人からアフォードされるという認識を育てる研修のあり方や，「共主体」の保育の実現のためには子どもの育ちを捉えるよりどころとなる，子どもの「強み」や「今後伸ばしていきたいスキル」を子ども，保育者，保護者で共有できる仕組みをデザインすることを挙げておきたい．

6．謝辞

本研究は，本研究はJSPS科研費 JP17K04656, JP18H01001の助成を受けたものです．

文献

1）加藤繁美：21世紀にふさわしい保育法制と実践創造のあり方とは，現代と保育70号，ひとなる書房，2008，p.38

2）川田学，津田千明：幼児期における協調性とその援助の視点を探る，香川大学教育実践総合研究，2009，pp.67-68

3）無藤隆,大豆生田啓友：子どもと大人が学び合う「共主体」の保育へ，新・幼児と保育，小学館，2020，pp.18-23

4）山内祐平：教育工学とインフォーマル学習．日本教育工学会論文誌　37(3) ,2013 ，pp.187-195

5）OECD： learning compass 2030 - OECD.org Retrieved from http://www.o-ecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/（2020.9.20最終参照）

6）http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf　p.3（2020.9.20最終参照）

7）Children's Participation: From tokenism to citizenship,Innocenti Essays No.4,UNICEF, https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html（2020.9.20最終参照）
木下勇・田中治彦・南博文 (監修) A-日本支部 (訳). 子どもの参画-コミュ ニティ作りと身近な環境ケアへの参画のための理論 と実際-, 萌文社, 2000, p.42

8）http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf p.10（2020.9.20最終参照）

9）http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf　p.11（2020.9.20最終参照）

10）Heikkilä,M.,Ihalainen,S-L.&Välimäki,A-L.2004. National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland.

11）Niiko,A.2006.Finish daycare:Caring,Educating and Instruction.In J.Einarsdottir & J.T.Wagner(Eds.),Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy,Research,Policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden,pp.133-158

12）横山美江：ネウボラで活躍しているフィンランドの保健師と日本の保健師活動の未来，大阪市立大学看護学雑誌　第14巻，2018，pp.31-35

13）フィンランド大使館：フィンランドの子育て支援，https://finlandabroad.fi/web/jpn/ja-finnish-childcare-system（2020.9.20最終参照）

14）上野里絵，長田洋和：ネウボラでの子育て・家族支援 ～“子育て支援 Let’s Talk! 子どものことを話そう”の実践，http://www.ltacj.org/support2.html（2020.9.20最終参照）

15）Mikko Lohilahti：子育て支援Let’s Talk! 子どものことを話そう（LT）―ネウボラ編　http://www.ltacj.org/neuvola.html（2020.9.20最終参照）

16）横山美江，Hakulinen Tuvi編著：フィンランドネウボラに学ぶ母子保健のメソッド，医歯薬出版株式会社，2018，p.80

17）文部科学省：幼稚園教員の資質向上について-自ら学ぶ幼稚園教員のために（報告），2002年 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.htm（2020.9.20最終参照）

18）榎本祐子，矢田匠，矢田明恵：フィンランドのネウボラ視察から見えた我が国の利用者支援事業の課題-ケースの視察及び利用者インタビューから-，滋賀大学環境総合研究センター研究年報 Vol.13 No1，2016，p.54

19）下村萌，守田正嗣，平井泰之：サービスデザインの視座に基づくネウボラ調査，デザイン学研究 Vol.65 No.3 2019，p.20

20）Pirjo L.Pölkki,Riitta H.Vornanen, Role and Success of Finnish Early Childhood Education and Care in Supporting Child Welfare Clients:Perspectives from Parents and Professionals, Early Childhood Education Journal 44(6), 2016, pp.581-584