

個を生かす保育集団づくりの指導法

植 田 ひ と み

Teacher's Leadership of Child's Play and Interaction in Early Childhood Classroom

Hitomi Ueda

1 問題の所在

子どもは、その小さな身の内に、溢れんばかりのエネルギーをもっている。そのエネルギーを形に変えんと欲している。その手立て、場を子どもに与えてやるのが、幼児教育ではないだろうか。

幼稚園、保育所をのぞいてみよう。子どもは、十分に自己活動をしているだろうか。残念ながら、答は否、の方が多し。「みんなやってるでしょっ!」とやりたくもないことをさせられる。やっとやりたい遊びをみつけ、始めると、「さあ、お片づけ」の声がかかる。制約を受けることおびたしい。子どもの呻き声が聞こえそうである。

子どもに、精一杯、自己活動をさせてやるにはどうすればいいのだろうか。

一方、子どもは、集団のなかで、仲間との人間関係を通して、成長し発達する。集団との関わりなくしては、個の円満な成長、発達もありえない。

再び、園をのぞいてみよう。子どもたちの仲間関係はどうだろうか。民主的な人間関係が育っているだろうか。子ども自身で活動できるほどに、集団が発展しているだろうか。これも、否の場合が多い。ボスがいることがある。力の強い者が勝つ集団がある。集団活動のできない子どもがいることもある。保育者がいなければ、何ひとつできない集団もある。子どもは複数集められたからといって、放っておいて集団が発達するわけではない。

子ども一人ひとりが十分に自己活動ができ、かつ仲間集団が発達していくような保育が望まれる。

そこで、本小論では保育形態の異なる園をとりあげ、そこでの子ども同士の相互作用から、仲間集団の発展度を調べる。その結果から、集団の発達した保育形態を取り上げ、その保育形態の細かな分析、ならびに保育方法・内容、さらに保育者の Blief といった観点から検討し、個を生かす保育集団づくりを可能にするための条件を探ることをねらいとする。

2 子ども同士の相互作用の実態

(1) 調査の方法および内容

調査は、観察カテゴリーを用いた組織的観察法で実施した。

観察カテゴリーは表1に示したように、「働きかけ」とそれに対する「反応」とから成っている。働きかけカテゴリーの(A)~(C)は肯定的なもので、活動を発展させるような性格をもつ行動である。これに対して、(F)~(H)は否定的なもので、活動を抑圧したり破壊する性格をも

つ行動である。(D)および(E)は中立的な行動として分類されるカテゴリーである¹⁾²⁾³⁾。

ここで、カテゴリーの内容について若干の説明を加えておこう。(B)「適切な要求・依頼」の「適切な」とは、観察対象の集団にとって適切な要求であり、その活動を発展させる方向に働くものという意味である。その逆の意味をもつものが(G)「不適切な要求」である。すなわち、あくまでも現在進行中(観察中)の活動を中心に考え、その活動を壊したり邪魔したりする行動のことである。また、反応項目中(a)「無反応」は、幼児の発達特性を考慮して、子どもが働きかけを聞きのがしたり見逃したりして、反応を示さなかった場合を指す。意識的に反応を示さなかったり、無視した場合は、(b)「拒否」の項目に入れる。(d)「話し合い」というのは、相談するとか、条件を付けるとか、説得するとかのように、働きかけた者と応じる者との間に会話が行き交うものである。

(2) 観察の手続き

自由遊び場を観察し、言語的相互作用を中心に非言語的相互作用も、

観察シートに記録した。その際、それぞれの働きかけによって引き起こされる「反応」のチェックは、種類でとるのであって、人数ではない。たとえば、ある働きかけに対して、拒否が3人に受容が2人であれば、「拒否」に一つ、「受容」に一つチェックするのである。なお、観察に際しては、自由遊び場面であるし対象園の保育方針もあって、対象クラス外のメンバーが混ざっていることもあるが、主要メンバーが対象クラスであれば可とした。そして、できるだけ活動の始まりから終わりまでを一場面としてとるが、途中から観察に入ったものも可とした。いずれの場合も、30分を限度に、計20場面を収集した。さらに観察場面に片寄りのないように、遊びの種類をチェックしておき、調整した。

調査対象は、オープン・プラン・システムを導入しているO園、ならびに子どもの生活に根ざした保育をしているL園と、比較対象として取り上げた設定保育を中心にし学級王国的なT園、およびクラス別ではあるが自由保育を行っているF園の年長児クラスである。調査は1981年に実施した。

(3) 相互作用の分析項目および方法

集団の発展に伴って、子ども同士の相互作用は次のように変化すると考えられる。まず、働

表1 幼児間相互作用の観察カテゴリー・シート

働 き か け	反 応	頻度	小計
(A) 指導・提案 援助・助言 計 ()	(a) 無反応		
	(b) 拒 否		
	(c) 受 容		
	(d) 話し合い		
(B) 適切な要求 依 頼 計 ()	(a) 無反応		
	(b) 拒 否		
	(c) 受 容		
	(d) 話し合い		
(C) 賞賛・励まし 計 ()	(a) 無反応		
	(b) 受 容		
(D) 意見・評価を述べる 自己の行為のアピール 計 ()	(a) 無反応		
	(b) 拒 否		
	(c) 受 容		
(E) 意見・評価を求める 質 問 計 ()	(a) 無反応		
	(b) 拒 否		
	(c) 受 容		
(F) 非難・あざけり 計 ()	(a) 無反応		
	(b) 屈 服		
	(c) 反論・抗議		
(G) 不適切な要求 計 ()	(a) 無反応		
	(b) 服 従		
	(c) 拒否・抗議		
	(d) 話し合い		
(H) 命 令 計 ()	(a) 無反応		
	(b) 服 従		
	(c) 抗 議		

きかけについては、相手（個人あるいは集団）の活動に対する影響力の弱い中間的な働きかけが減少するのに比べて、活動の発展に大きく関わる肯定的な働きかけが増加するであろう。また、活動を阻害するような否定的な働きかけが減少するであろうが、これは働きかけの量だけでは発展度をみることはできず、反応の仕方とからみあわせて考える必要がある。

次に、反応については、集団の発展に伴って支持的な風土が育つため、肯定的および中間的働きかけに対する応じ方として、拒否的なものが減少し、受容的な態度が増加するであろう。さらに民主的な集団として発達すれば、不当なことには屈せず、はっきりと拒否できる態度が育つであろうし、話し合いや相手を説得するような行動が活発にみられるであろう。

以上のことから、子ども同士の相互作用を分析するにあたって、次のような指標を考えた⁴⁾。これらはいずれも、数値が高くなればなるほど、集団として発展していることになる。

- ① 支持指数 = $\frac{\text{肯定的働きかけ (A+B+C)}}{\text{中間的働きかけ (D+E)}} \times 10$
- ② 受容指数 = $\frac{\text{肯定的働きかけおよび中間的働きかけの「受容」}}{\text{肯定的働きかけおよび中間的働きかけの「拒否」}} \times 10$
- ③ 正当性指数 = $\frac{\text{否定的働きかけの「拒否」・「抗議」}}{\text{否定的働きかけ (F, G, H) の「服従」}} \times 10$
- ④ 話し合い指数 = $\frac{\text{肯定的働きかけ (A, B) の「話し合い」}}{\text{肯定的働きかけ (A, B) の反応総数}} \times 100$
- ⑤ 説得性指数 = $\frac{\text{否定的働きかけ (G) の「話し合い」}}{\text{否定的働きかけ (G) の反応総数}} \times 100$

(4) 結果と考察

子ども同士の相互作用から、集団の発展度を数量的に比較するために、園ごとに五つの指数を計算したものが表2である。

表2の指数をみると、いずれの指標もT園が最も低く、L園が最も高い。T園のように学級王国的な閉鎖集団でしかも一斉保育を中心に行っている場合、F園と比べても「支持指数」や「正当性指数」が低い。ここから、一斉保育という形態は、積極的に働きかける姿勢や不当なことに屈しない姿勢を子どもが身につける

には、極めてマイナスの要因として働くようである。他方、「話し合い指数」や「説得性指数」をみると、O園やL園では子どもたちの間で活発に話し合いが行われており、さらに不当な行為に対し拒否するだけでなく説得もしている。すなわち、解放的集団で子どもの自主的活動を保障するような指導は、話し合いや説得の能力の発達にとって、促進条件となっているようである。

さらに、「受容指数」をみるとL園が他園に抜きん出て高い。どうやら、タテの人間関係という観点からすると、自然発生的な交流に任せるのではなく、積極的に異年齢混合集団を組織して保育する方が、子どもたちに受容的雰囲気ができやすいようである。このように、意図的に異年齢混合集団を組織することは、子ども同士の相互作用能力の発達を大きく促進することに

表2 子ども同士の相互作用の指数別比較

指 数 \ 園	T 園	F 園	O 園	L 園
支 持 指 数	6.7	13.2	14.4	18.4
受 容 指 数	8.4	6.5	10.2	21.2
正 当 性 指 数	10.0	21.5	20.8	43.0
話 し 合 い 指 数	6.6	9.5	19.2	24.6
説 得 性 指 数	5.3	4.2	15.9	15.9

なっているようである。

以上の結果から、オープン・プラン・システム導入園（O園）ならびに生活保育実践園（L園）では、子ども同士の相互作用という点からみると、従来の保育形態より発達した保育集団が育っていることが証明された。

では、オープン・プラン・システム導入園（O園）ならびに生活保育実践園（L園）の保育形態をいまだ詳しく分析してみよう。

3 保育形態の分析

(1) オープン・プラン・システム導入園

当園の保育を最も特色づけるのは、言うまでもなく、オープン・エデュケーションという保育形態である。では、オープン・エデュケーションとは、一体何であろうか。一口に定義づけることは難しい。が、当園ではおよそ次のように理解されている。すなわち、その最も注目すべきところは、教師中心の一斉画一的なやり方ではなく、子ども・教師・教材を中心とした「開かれた」教育形態であるという点である。具体的には、解放されたスペースに各種の教育的意図をもつ教材・教具を備えた数多くのコーナーを設け、子どもが自分の興味・関心に従って活動を選び、教師の適切な指導によって、満足するまで活動できるようなやり方である。

当園は、構造的にはオープン・エデュケーション用に建てられたものでないため、各保育室にいくつかの活動コーナーをつくっている。部屋の仕切りはあるが、どの部屋、どのコーナーへ行こうと自由である。また、当園では、スペースの関係から、年長児と年中児および年少児の二つに別れて、コーナー活動を週3日行っている。年長児は単独になるが、それでもクラスは解体されている。教師は、それぞれにコーナーを受持ち、そのコーナーへくる子どもの指導を引受ける。したがって、保育は教師のチーム・ワークによって進められている。こういう点から、完全な形のオープン・エデュケーションではないが、オープン保育が中心を占めており、オープン・プラン・システム導入園として位置づけることはできよう。

(2) 生活保育実践園

① 開かれた物的環境

当園でまずあげられるのは、園児だれでもが、どの保育室にも自由に出入りできることである。当園では、園全体が子どもの生活舞台となっている。おもしろそうな遊びをしていると思えば、年少児もどんどん年長児の部屋へ出掛けて行く。年長児も決して排斥しない。もっとも、どこへ行ってもいいことを許すためには、集団生活のルールを身につけさせる必要がある。使ったものは元の場所へ戻すとか、大事な物には断りなく触れないなどがあるが、そういったことも、実際に自由にいろいろな所へ出入りし、さまざまなことにぶつかって、子どもたちが身につけていく。また、園児だれでもがどの部屋へ入ってもいいためには、保育者がクラス意識を捨て、園児どの子も自分の担当といった意識をもっている。

第二は、子どもを園内に閉じ込めず、できるだけ園外へ出して大いに自然と触れさせていることである。周囲の自然環境や交通事情など難しい場合もあるが、「生活保育」には、やはり自然、土とのふれあいが重要なようである。

② 開かれた人的環境

第一は、保育者と子どもとの関係である。どの保育者も、クラスの子どもとだけでなく、どの子どもとも交流し、どの子も保育者全員と仲良くなっている。第二は、子ども同士の関係で

ある。クラスメートという狭い範囲のつきあいだけでなく、広く園全体の仲間と交流している。第三は、保育者同士の人間関係を良くするよう務めていることである。クラス意識を捨て、園全体の子どもを保育者全員でみるという考えに立ち、チームワークをよくしている。クラスの子どもをみるという分担でなく、たとえば遊び活動を分担してみるとか、場所を分担するとかいったように、チームプレーを行っている。第四は、親子関係の拡大ということである。自分の親、自分の子といった狭い意識でなく、広く親たち、子どもたちと交流している。第五に、園内だけの人間関係でなく、広く地域の人たちと交流している。「生活保育」を実践するには、地域の人たちとの交流を欠かすことはできないであろう。

③ 開かれた文化的環境

開かれた文化的環境とは、総合的な活動をさす。当園では、保育内容を領域別に考えず、子どもの活動を総合的な活動としてとらえ、組織している。当園には、領域別カリキュラムというものはない。しかし、日々の生活の中で、健康への配慮はされている。土と親しみ、よく歩き、何よりも自分のことは自分でするため、身体をよく動かす。自然と親しんだり、さまざまな遊びの中で発見をし、認識を深める。仲間との相互作用で社会性も身につけば、言語的な発達も遂げる。感動すれば絵も描くし、身体での表現もする。このように、子どもの生活に根ざし、子どもが主体的に活動する「生活保育」を実践していれば、特別に領域別の活動を準備しなくても、子どもの生活に必要な能力は培われると考えているのである。

以上、オープン・プラン・システム導入園と生活保育実践園の保育形態を分析したが、明らかに共通点が見出せる。個を生かすために、「開かれた」保育を目指し、「開かれた」環境をととのえている点である。

時間的・空間的に開かれている。子どもたちは好きな所へ行って、好きなことを、好きなだけできる。むろん帰りの時間、あるいは食事の時間などがあるが、かなり融通を聞かせている。人的に、開かれている。子どもはクラスを越えて、年齢を越えて交流できる。教師もクラスの対抗意識を捨て、チームプレーができる。活動が開かれている。子どもは興味・関心のあることを、自分の思うようにできる。しかも発展させ、十分満足のいく活動ができるように配慮されている。ただしこの点については、両園でその方法が異なっている。すなわち、オープン・プラン・システム導入園では十分に研究された教材と教師のアドバイスによるが、生活保育実践園では、子どもの生活に根ざし、自然の流れにそった活動を保障するというやり方である。これについては、次の保育方法・内容のところでさらに検討する。

4 保育方法・内容の分析

(1) オープン・プラン・システム導入園

① 個を尊重したコーナー活動

子どもは遊びを通して発達する。そうであるなら、保育とはさまざまな遊びが展開して、一人ひとりの子どもが十分に遊べるように、より豊かな環境を整えることである。このような考えから、当園ではいくつものコーナーを設けたのである。そして、子どもたちは自分でコーナーを選び、思うように活動する。自分で選んだ活動だから、非常に意欲的であり、集中してやっている。保育者はコーナーを受持ち、教材研究を重ねて、子どもが活動を発展させられるような環境を準備したり、アドバイスしたりする。また綿密なプログラムを作り、それぞれの子どもの興味・関心を重視する。子どもが十分に活動して次のステップへ踏み出せるように、援助

したり、相談にのったりするのである。ここに一人ひとりの子どもの自己実現が可能となるとみる。個を尊重し、個が充実すること。これが当園の保育の第一の特色である。

では、当園にはどんなコーナーがあるだろうか。まず、年少児に大人気の「ごっこ遊びコーナー」。次は造形関係のコーナー。大工道具や廃材のそろった「木工コーナー」がある。「紙工作コーナー」に「粘土コーナー」、「版画コーナー」もある。「絵画コーナー」では、イーゼルに向かう子もいれば、床に大の字になっても余るほどの紙を広げて取り組む子もいる。創造のエネルギーに満ちている。創作活動といえば、「人形劇コーナー」に「紙芝居コーナー」もある。これらは、使用道具の関係から、「レコード鑑賞コーナー」や、「テレビ・スライドコーナー」などといっしょに、視聴覚関係のコーナーとしてまとめられている。「英語コーナー」もある。これは「図書コーナー」と隣り合わせにある。子どもたちは知的好奇心も旺盛だ。「数あそびコーナー」「言葉あそびコーナー」「科学あそびコーナー」も設けられている。

② 仲間意識の育成

人間社会に生き、真に自己実現、個の充実を望むなら、仲間を抜きにはできないと考える。当園の保育の特色の第二は、仲間意識を育てることである。オープン・エデュケーションの場合、個人活動に片寄り、仲間との関わりが希薄になる傾向がある。それをカバーするために、コーナー活動でも状況を見て、集団活動を投げかけている。たとえば「きょうはみんなで作ってみようか」とか、「みんなで描いてみようか」など。しかしこれも決して無理強いしない。やりたい子がやる。そのうちに輪が広がっていくというように、時間をかけて指導している。

仲間づくりの指導で特筆すべきものに、ミニバスケットがある。園あげでの取組である。当園では、ルールを非常に重視している。園には園のルールがある。遊びには遊びのルールがある。社会にも、人との付き合いにも、一定のルールがある。仲間づくりの手立てとして、ルール指導に力を入れている。ミニバスケットを楽しむなかで、ルールへの意識を高め、仲間と一つの目的に向かって、役割分担し、協力しあって目的を達成することができる。指導は、ボールの扱い方など基本的な運動に関するものと、遊び方を含めて最小限のルール。ルールの指導は最小限に留めている。そうすれば、子どもはより楽しく遊べるように、ルールを変える。新しいルールを作りもする。むろん仲間との話し合いを伴っている。よく話し合いをする。他の遊びでも園生活でも同じである。ルールへの意識を高めることによって、仲間づくりを進めているといえよう。

さらに、コーナー活動を離れた場では、集団遊びが起りやすいような環境設定が心がけられている。

③ 子どもが創る保育

子どもの発想を大切にし、子どもがコーナー活動などで獲得した能力を十分に発揮して定着できるように、子どもの生活は子どもに任せようとしている。まさしく子どもが創る保育といえるだろう。これが当園の第三の特色である。

(2) 生活保育実践園

① 指導の柱

当園の指導方法の柱として、次の三つをあげることができよう。「共感すること」、「待つこと」、「話し合うこと」である。

保育者は子どもに共感することによって、子どもを受け入れ、子どもを理解し、さらに子どもの考え方、行動を認め、それを支持してやる姿勢をもたなければならない。「共感する」ことに始まるこの一連の保育者の対応があって、はじめて、子どもの生活を基盤にした、子ども

が主体的に活動できる「生活保育」が可能であるとみる。

また、子どもが主体的に活動するためには、保育者が先を急がず、「待つ」ことが必要である。先に先に手を売って、スムーズに保育を進めることは、容易なことである。しかし、それでは、子どもが自ら考え、判断して行動できるような力を養うことは難しい。トラブルやハプニングを恐れず、それらを子どもが思考力・判断力を養う絶好のチャンスとして、どのような答えを出すか、じっくりと「待つ」姿勢を、保育者はもつ必要があると考えている。

さらに、集団の中で、それぞれの子どもが主体的に活動できるようにするためには、「話し合い」を十分にすることがある。話し合うことによって、お互いの気持ちや考えを理解し合い、一人ひとりが生かされる方向で、解決の道を探るのである。保育者と子ども、あるいは子どもと子どもの間で話し合いを十分にもてるようにするために、段階を追った指導をおこなっている。自分の気持ち・考えを言葉ではっきりと伝えることができる。相手のいうことを聞くことができ、それを理解することができる。複数の意見を調整することができるなどである。

② 主な活動内容

a) 遊 び

第一に、子どもの気持ちや発想を大切に活動である。ごっこ遊びを中心に、さまざまな遊びが展開する。第二に、ままごと道具や竹馬など遊ぶ道具を作ることも遊びである。子どもたちで作れるものはできるかぎり作る姿勢をとっている。第三に、土、水、草木、山、河など自然とのふれあいを大切にする。第四に、伝承遊びやお正月の遊びなどの行事にまつわる伝統的な遊びを積極的に取り入れている。

b) 身のまわりの仕事

当園では、子どもといえども一個の生活者であるとみている。そのため、生活していく上で必要なことは、できるだけ子どもたち自身にさせる方向で保育に臨んでいる。日々の食事やおやつの準備、片づけ、掃除は言うにおよばず、洗濯もする。買物にも行く。いわゆる、家事にあたることをするのである。とりわけ人間が生きていくのに最も必要な「食べる」ことにまつわる活動を大切にしている。作物を作ったり、収穫したり、料理して食べたりする。しかしこれらは仕事と呼ぶものの、幼児にとって、遊びとはっきりと区別されないものが多いようである。

以上、保育方法・内容という観点から両園を分析した結果、次の点を指摘することができるであろう。個を生かした保育を実現するためには、子どもの気持ち、考えを大切に、保育は子どもが創るという姿勢で臨むことが必要である。すなわち、保育者が計画通りに、指示して子どもを動かすのが保育者の指導性ではなく、子どもの意欲をわかせ、子どもの自己活動を引出し、高めていくようにするのが保育者の指導性であるといえよう。また、個を十分に生かそうとすれば、仲間づくりを抜きにはできない。そのためには、さまざまなチャンスを活用して、仲間意識を育てる積極的な働きかけが必要である。特に、話し合いの指導が重視されている。また、一人ひとりがもっている興味・関心の異なる子どもたちが、十分に自己活動できるようにするためには、創造的活動、知的・認識的活動、情操的活動といったように、多方面にわたって、豊かな環境を子どもに経験させてやれるよにすることである。

このように、個を生かした保育および仲間づくりを实践するための望ましい保育活動がいくつか描き出されたが、それを支えている保育の思想・観念を次にみてみよう。

5 保育者の Belief System の分析

保育活動を規定している要因にはさまざまなものがあるが、とりわけ保育者のもつ Belief System が大きな力をもつと考えられる。保育者は自分のもっている Belief System を通して保育状況を定義し、それに基づいて保育を行っているからである。

Belief System という用語は、アメリカの幼児教育学者 Spodek, B. が用いているが、ここでは保育者のもっている子ども観、発達観、保育観、指導観、さらにはそれらの背景となるような人間観や人生観や社会観などを含めて、およそ保育者が保育に対してもっているあらゆる観念形態を総称するものとして用いることにする。

(1) 保育者の Belief System 調査手続き

調査方法ならびに保育者の Belief System の先行研究の検討により、次のような手順で調査を進めた⁵⁾⁶⁾⁷⁾⁸⁾。

第一に、予備研究。これは保育者の Belief System を理解し、その仮設的な枠組みを導き出すために行う。

第二に、観察。総合的な観察を通じて、観察者が予備研究から導き出した保育者の Belief が顕在化していると思われる行動を、認知できる限り、すべて記述する。

第三に、特長あるディシジョン・ポイントの特定。ここでは、観察で記述されたディシジョン・ポイントを統合した上で、ある程度保育者の Belief System の構造化を図る。この際、KJ 法を用いる。

第四に対話・質問。構造化されたディシジョン・ポイントとは無関係に、記述した保育行動について、保育者に「なぜそうしたのか？」と質問したり、確認したりする。これによって、さらに精密に保育者の Belief System を構造化する。

第五に、保育者による確認。ある程度まで構造化した Belief System を保育者に示すことによって、保育者の意識とのズレを修正する。これによって、保育者の Belief System の構造は、より高次に編成され直し、保育者の Belief System の核心がなんであるかを抽出する。

これら一連の手順を繰り返すことによって、保育者の Belief System の全体像がより精密に描き出されることになる。

なお、調査は、それぞれの園の特長が出やすいように、ベテラン保育者に対して、1984年に実施したものである。

(2) オープン・プラン・システム導入園の保育者の Belief System

当園の保育者は、子どもの集中力や、意欲を育てることを目標にしている。意欲と集中力を養うためには、何よりも、子どもの興味・関心を維持しなければならない。そのための働きかけに保育の重点を置いている。こういった指導観は、次のような指導にみることができる。たとえば、保育者は教材そのものを工夫することはもちろん、消極的な子どもを誘ったり提案することによって活動に導いたり、逆に子どもが集中して活動していれば介入しないなどである。

子どもの興味・関心の維持に重点を置き、その意欲や集中力を尊重する背景には、基本的に子ども個人とその活動を尊重するという教育観がある。それは、個人活動の時間を設けていることにもみられるが、その個人活動をお互いに邪魔しないように配慮することや、子どもに無理強いしないところにもみられる。

このような意欲や集中力は、園生活のルールを子どもに守らせることや、認識と結びついた活動をさせることによって高められる。園生活のルールは、基本的なものは教えるが、最終的には、子ども自らが進んで守るようになるよう望んで指導している。ルールの中で特に重視するのは、集団生活を円滑に進めていくのに関わるものである。たとえば、人の話を聞くときは静かにするなどである。

認識的な活動をさせることは、日常生活全体で配慮されている。教材の工夫のほかに、片づけのときに道具を分類して片づけさせるなど、生活場面でも指導されている。

このように、園生活のルールを重視したり、分類や区別などの認識活動が重視されることの背景には、保育者に秩序を大切にするという教育観の存在を指摘することができる。

ところで、ルールを子どもに徹底させたり、認識的な活動をさせるためには、子どもにそのルールや活動の内容などが知らされなければならない。当園では、前もって活動の目的や内容ルールを理解させることが多い。その際、主要な方法として、実物やモデルを示すことが効果的であると考えている。すなわち、保育者の模範や、指人形などを用いるのである。こういった方法は、子どもたちに興味をもたせ、活動意欲を引き出し、活動に集中させるのに有効であると考えているようである。

また、園生活のルールは、集団の一員であることを自覚してはじめて理解できるものである。保育者は仲間意識を育てることを重視している。そのため、子ども同士で教え合わせたり、クラスの一人であることを自覚させる働きが必要だと考えている。この個人の尊重と仲間意識の重視とは相互に関係している。たとえば、個人を評価することもその子ども一人の評価でおわるのではなく、その評価によって、ほかの子どもたちにモデルを示したり、関わらせたりするのである。

また、当園でも、降園時に、保育者は必ず子ども一人ひとりと握手して別れるなど子どもとの新和的な関係を重視する姿勢で保育に望んでいる。

(3) 生活保育実践園の保育者の Belief System

当園では、保育の中で、「生活力（生きていく力）を育てる」ことが、最も重要であると考えている。そのために、考え方の基本に、「気持ちを大切に」という思想をおいている。その大切にすべき人の気持ちは、自然にふれ、自然の中で生活することによって、より豊かに育まれると考えており、日々の保育も、「自然とのふれあいを大切に、自然の流れの中で行う」ことを原則としている。自然にふれることで子どもたちの気持ちは動き、その流れにそっていれば、することは次から次へと起こってくる。保育者が活動を考え、準備してやる必要などない。しかも、保育者によってしつらえられた活動でなく、そのような自然とのふれあいの活動の中でこそ、真にいきる力を子どもに育てることができるという信念をもっているようである。

また、気持ちを重視しているため、「自分の気持ちを素直にことばで表現する」ことが必要であると判断している。これは、保育者も例外ではなく、保育者もいわゆる教師面をしてタテマエで話すのではなく、一個の人間として、素直に、ありのままの気持ちを子どもたちに伝えている。

一方、この「気持ち」は人間に対してだけでなく、物に対してももつべきであると考え、そのため、「物（道具）も仲間としてつきあい、大切に扱う」べきだと考えている。また、この精神から、「整理・けじめをつける」ことも必要であると考えている。これら全体を通して、「気持ちを大切に」という精神が貫かれているといえよう。

「気持ちを大切にする」という考えから、「整理・けじめをつける」というながれば、さらに発展してとらえられている。すなわち、物を整理したり、活動のけじめをつけることは、頭を整理することにつながり、それによって、「創造力・思考力を養う」ことができると考えている。この創造力・思考力は、むしろ生きていく力を育てることにつながっていくものである。

ところで、自然の流れにそった活動を重視していることとも関わるが、活動をしていればその中で、さまざまなことを認識できるチャンスがあると考えている。したがって、遊びを含めて、あらゆる活動の中で、子どもが認識できるチャンスをのがすことなく、きちんと指導して、「子どもの認識を深めさせる」ことを、保育者の働きかけとして重視している。

このような日常生活場面での指導はもちろんのこと、子どもの認識活動を十分に保障するためには、遊び活動を充実させることが必要である。そのため、次の三つのことを考えている。まず、遊びを充実させるためには、「子どもが集中力をもつこと」が最も重要であると考えている。この集中力を子どもに十分もたせようとすれば、「遊びを持続・発展させるような働きかけをする」ことが必要となる。しかも、その指導は子どもの遊びが盛り上がった時ではなく、「遊び指導は遊びの転換期・下火期に行う」のがよいのではないかと考えている。

以上のように、遊び活動を充実させることが目指されているが、それは「子どもが心からやりたい」と思ってやって、はじめて可能となると考えている。ここにも、「気持ちを大切に」という精神が貫かれている。

さて、気持ちを大切に、遊び活動を充実させようとすれば、仲間づくりをぬきにはできない。「仲間意識を高め」、お互いに理解しあうために、「話し合いを大切に」している。仲間との相互作用を通して、生きていく力を子どもは身につけていくと考えているのである。

さらに、遊び活動を充実させ、さまざまな活動の中で認識を深めていくなかで、「子ども自身が状況を判断して、的確な行動ができるように」なってほしいと望んでいる。そのために子どもの発達に応じて、次のような働きかけを心がけている。すなわち、「保育者が評価して子どもに判断させる」こともある。たとえば、「先生、そんなのいやよ」とか、「きれいにしてあったら気持ちがいいね」などである。「活動を理解させるために、ルールや参加メンバーや活動の流れを確認する」こともある。また、「保育者が評価を与えず、状況を単に説明して判断させる」こともある。たとえば、「あら、机の上にぞうきんが置いてあるわ」とか、「積木が落ちてる」などである。「子ども自身に発見させる、気づかせる」こともある。たとえば、「次のお仕事何かしら、みつけてね」とか、「ぞうきん干すの、どこかいいとこないかな」などである。今やっていること、これからしようとするものの目的をはっきり認識させ、「見通しをもたせる」ことも大事なことである。このようにさまざまな指導を積み重ねていくことによって、やがて子ども自身が状況を判断して行動し、生きていく力をつけることができると考えている。

さらに、遊び活動を充実させ、仲間との相互作用を高め、子どもの判断力を養っていくなかで、「子どもがそれぞれの能力に応じて活動を分担できるようにする」ことも重要なことであると考えている。

以上、保育者の Belief System という観点から両園を分析した結果、ここでも共通のものがいくつかみられた。まず、個を尊重することである。そして保育にあたっては子どもに意欲や集中力を育てることを目指し、そのため子どもの気持ち、興味・関心を第一に考えている。また、認識活動を重視したり、子どもに活動の方向を示したりしている。

6 ま と め

保育形態の異なる園で幼児間の相互作用を調査したところ、オープン・プラン・システム導入園ならびに生活保育実践園で、幼児集団が発達していることが立証された。

そこで、オープン・プラン・システム導入園および生活保育実践園を、保育形態、保育方法・内容、保育者の Belief System といった三つの観点から分析することによって、個を生かす保育集団づくりの指導法を考えようとした。分析の結果、以下のことが指摘できた。

まず、保育形態という観点からは、時間、空間、人間関係、活動など保育場面において「開く」ということが、個を生かす保育を実現するキーポイントであるといえよう。

保育方法・内容という観点からは、日々の保育は子どもが創るようにし、個人活動を充実させるだけでなく、仲間意識を育てるような活動を積極的に取り入れていく必要があるということである。

保育者の Belief System という観点からは、個人を尊重すると同時に、仲間意識を育てることも重要であり、保育にあたっては、子どもの気持ち、興味・関心を何よりも大切にして、認識活動を重視し、子どもの活動に方向を与えるような指導観が保育者に求められるということである。

参 考 文 献

- 1) R. F. Bales, *Interaction Process Analysis — A Method for the Study of Small Groups*—, Addison-Wesley Press, 1956.
- 2) R. Lippitt and R. K. White, "The 'Social Climate' of Children's Groups", In R. G. Baker, J. S. Kounin, and H. F. Wright (Eds.), *Child Behavior and Development*. New-York: McGraw-Hill, 1943, pp. 485-508.
- 3) 観察カテゴリー作成にあたって、その他参考にした主要な論文は以下のものである。
H. H. Anderson and J. E. Brewer, "Studies of Teachers' Classroom Personalities, II", *Applied Psychology Monographs*, Stanford University Press, 8, 1946.
H. H. Anderson and J. E. Brewer, and M. F. Reed, "Studies of Teachers' Classroom Personalities, III", *Applied Psychology Monographs*, Stanford University Press, 11, 1946.
M. L. Cogan, "Theory and Design of a Study of Teacher-Pupil Interaction", *Harvard Educational Review*, 26-4, 1956, pp. 315-342.
M. B. Parten, "Leadership among Preschool Children", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 1933, pp. 430-440.
B. Tizard, J. Philips, and I. Plewis, "Play in Preschool Centers — I. Play Measures and Their Relation to Age, Sex and I. Q.", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, pp. 251-264.
- 4) 赤塚徳郎・森 稔・石橋千種・福井敏雄「幼児の集団遊びの発展度の測定——観察カテゴリーの作成を中心に——」『広島大学教育学部紀要』第1部, 第29号, 1980, pp. 165-175.
- 5) B. Spodek "A Study of Early Childhood Teachers' Beliefs", (Mimeograph), p. 1.
- 6) R. King, *All Things Bright and Beautiful?: A Sociological Study of Infants Classrooms*, Chichester, New York: Wiley, 1978.
- 7) B. Bernstein, "Class and Pedagogies: Visible and Invisible", In B. Bernstein (ed.), *Class, Codes and Control*, vol. 3, London: Routledge and Kegan Paul, 2nd., 1977, pp. 116-156.
- 8) C. Genishi, "Observational Research Methods for Early Childhood Education", In B. Spodek (ed.), *Handbook of Research in Early Education*, New York, N. Y.: Free Press, 1982, p. 568.

(一般教育 助教授)

— 昭和62年10月9日 受理 —