

〔論文〕

## 保育方法分析モデルの基礎的考察

### — 活動と関係に着目した保育方法論研究2 —

ト 田 真一郎\*

本研究は、「活動」と「関係」に着目した保育方法研究の確立に向けて、乳幼児教育の独自性に立脚した保育方法分析モデルを提起することを目的としている。はじめに、乳幼児教育が「活動」を中心とした教育であることを指摘し、社会的構成主義の知見と社会的構成主義の立場からの授業研究の知見を整理した。その結果から、モデルの作成にあたっては、「活動目的」、「操作」、「関係性」の3点を柱として検討すること、活動の生成から終結までの段階を意識すること、社会的相互作用を検討することが重要であることなどを指摘した。その上で、「活動分析」→「保育の計画」→「保育の振り返り」の3つのフェーズについての検討が必要であることを示し、それぞれのフェーズに対応した分析モデルを提起した。これらのモデルを用いて保育実践を検討することにより、保育方法についての実践的知見を提起することに繋がると考えられる。

キーワード：保育方法学、社会的構成主義、保育方法分析モデル

#### 1. 本研究の課題

本研究は、保育方法をより客観的に検討するための基礎的な枠組みの考察を行い、保育方法分析モデルを提示することを目的としている。

保育実践が子どもたちの成長・発達を支えていくものである以上、保育方法学の学問的貢献は保育実践をより豊かにすることにある。保育方法学は、保育現場の経験に依拠する形で展開されてきた面があるが、検討の枠組みの未確立等により、方法学としての理論的蓄積は今後の課題として残されている。一方、学校教育における授業研究は一定の理論的な積み上げが行われてきたが、「授業」を中核とした学校教育と「活動」を中心とした乳幼児教育は基本的特質において相違があるが故に、授業研究の知見の安易な取り入れは、乳幼児教育の特質を無視した方法論に繋がる危険を有している。

こうした問題意識から、ト田・玉置(2013)では、日々のクラス経営としてどのような方法意識をもって保育者が保育に臨めば良いのかという実践的な課題を明らかにすることを目的に、長期的な視野に立ったクラス経営の視点を日々の保育において具体化していくための「保育者のまなざし」について検討している。ここでは、玉置(1997)が提唱する「関係活動モデル」を下敷きに、「外的活動へのまなざし」「活動の内的操作へのまなざし」「外的関係へのまなざし」「内的関係(他者のイメージ)へのまなざし」「内的関係(自己のイメージ)へのまなざし」の5つのまなざしを提起し、そうしたまなざしが、保育指導の各

\*大阪総合保育大学 博士後期課程

局面においてどのように活かされるのかについて検討した。また、卜田（2014）では、子どもと保育者の相互作用の質的検討を可能にする保育実践記録の分析モデルを提起し、実際の分析を通じて、その意義と可能性、今後の課題等について検討した。この中で提起された保育実践記録の分析モデルが子どもと保育者の相互作用の質的検討を明らかにするためには有効なモデルであることが示された。しかしながら、卜田（2014）の分析モデルには、次のような限界があったと考えられる。1つに、子ども—保育者の相互作用の分析は可能であったが、子ども—子ども間の相互作用の分析の視点が不十分であることが挙げられる。これは、分析の枠組みとして、子どもの活動を一括りに記録する形式となっており、その中における子ども同士の相互作用の検討を可能とする枠組みではなかったことに起因しており、結果的に社会的相互作用の検討が限定的なものとなっていた。2つに、保育者の保育方法の適切性を検討する枠組みを示したが、その基準が不明確であったため、保育者の関わりの適切性を読み取るための根拠性が不十分で、判断の恣意性を払拭できていなかった点が挙げられる。そのため、より客観的な指標の構築とモデルの精緻化が必要であると考えられる。3つに、卜田（2014）で提起されたモデルは、あくまでも保育実践記録の分析モデルであり、保育の計画段階についての分析モデルは示されていなかった。保育の計画段階で、保育方法についての見通しをどのように立てているのかを検討するためのモデルを提起することは、どのような方法意識をもって保育者が保育に臨めば良いのかという実践的な課題を明らかにするという本研究の目的を考えれば重要なファクターであり、そうしたモデルの提示が必要であろう。この際、保育実践記録の分析が次の実践をよりよきものにするという目的のために行われる営みであることを考えれば、保育計画分析モデルと保育実践記録分析モデルは、共通した視点において構築される必要がある。4つに、活動のジャンルや特質が異なれば保育方法のありようも異なってくることが予想されるが、卜田・玉置（2013）の提起においても、卜田（2014）の提起においても、提示されたモデルでは活動の内容についての言及が行われておらず、活動の特質によって異なる保育方法のありようを検討する枠組みとはなっていなかった。そのため、活動の特質についても併せて検討可能なモデルの提示が必要だと考えられる。

このようなことから考えれば、本研究の課題は、保育の「計画→実践→反省・評価」の各局面における保育方法について、乳幼児教育の独自性に立脚し、より客観的な指標を持って包括的に検討できる保育方法分析モデルを提起することにある。

## 2. 乳幼児教育の独自性に立脚した保育方法分析提起の基本的立脚点

では、保育方法分析モデルの提起にあたって、乳幼児教育の独自性に立脚したモデル構築を行うためには、どのような視点を持つことが必要なのであろうか。

1つに、乳幼児教育が子どもの活動を中核とした教育であるという点に着目する必要がある。玉置（1997）が、戦後の文部省による幼稚園教育の4つのガイドライン（保育要領及び幼稚園教育要領）の検討を通じて、一貫してカリキュラムの基礎概念に「経験・活動」が据えられてきたと指摘しているように、乳幼児教育の特質として、子ども自身の「活動」を中核に据えた教育であることを挙げるができる。玉置（2000）によれば、活動を幼児教育の実践・研究の対象にするということは、「子どもの現在や成長を活動の単位

で捉えること」を意味しており、これは、「幼児期の保育を問題にするときに子どもを分析的に要素に分けて統計学的に確かめていくやり方は部分情報として有効であるかもしれない」が、実際の保育は「全体としての子ども」を問題としているのであって、その全体性を失わないで検討しようとする、少なくとも、子どもの活動を最小の単位として捉える必要があるということに起因している。言い換えれば、「人間が有機体としてなんらかの目的志向性を持って環境に対して何らかの働きかけ」を行うことが活動であると考えれば、「その活動が子どもの現実を総体として捉える最小の単位」であると捉えることを意味している。こうした視点に立つことによって、教科学習が中心となる小学校以降の教育における教育方法学とは異なる、幼児教育の独自性に立脚した方法論の検討が初めて可能になると考えられるからである。このように考えた時、保育方法分析モデルの提起にあたっては、「活動」の構造に着目する必要がある。

2つに、卜田・玉置(2013)、卜田(2014)でも確認されてきたことであるが、保育実践においては、子どもの活動・保育者の活動が独自のものとして存在するのではなく、「保育者—子ども」、「子ども—子ども」の相互作用の中で活動の流れ(プロセス)が生み出されることを基本におく必要がある。当然のことであるが、子どもの活動の実態を離れた形で保育者の指導・援助が存在するという、保育者の指導・援助や他児の活動とは無縁の形で一人ひとりの子どもの活動が展開するということは考えられないのであって、この相互作用の質的検討が、総体としての子どもの活動を捉えるためには必要な視点であると考えられる。このことから、活動の中での「子ども—子ども」「子ども—保育者」の相互作用の検討を可能にするモデルの提起が求められている。

これらの基本に立脚した時、保育方法分析モデルの提起にあたっては、子どもの「活動」に焦点を当て、その中での相互作用のありようについて検討できる枠組みを提起する必要がある。

本研究では、こうした問題意識に応える枠組みとして、社会的構成主義の理論に着目する。はじめに、社会的構成主義の基本的考え方について整理すると共に、社会的構成主義の立場からの授業研究の手法を整理し、その特質に学ぶ中で、保育方法分析モデルの提起を行う。

### 3. 社会的構成主義と教育方法学

#### (1) 社会的構成主義の基本的考え方

はじめに、社会的構成主義の知見について整理を行う。

社会的構成主義は、「認識とその形成に関する1つの立場」であり、「人間の知識や、われわれが探求で使用する基準や方法はすべて構成されるもの」(古屋 2001)であるとす「構成主義」の考え方の流れの1つとして位置づけられる。構成主義の立場には、ピアジェの発達理論に見られるような「知識や理解は認識主体自らが『作り上げていく=構成する』ことを強調」し、個々の学習者による私的な構成、意味生成に焦点を合わせ、個人を研究対象とする構成主義(constructionism)と、「人は、他者とはたらきかけあう中で、自らの考え・知識を構成していくものである」(佐藤 1996)と捉え、「文化的環境の中に個人を位置づけ、個人と文化的環境の弁証法的関係を研究対象とする人間発達論」(古屋 2001)

を提起し、知識の共同的構成を論じる社会的構成主義（social constructionism）の2つの流れがある。

中村（2007）は、心理学的構成主義（先の古屋の分類における「構成主義」）と社会的構成主義について、下記のように比較し、その特質を表1のように描出している。

表1 心理学的構成主義と社会的構成主義（中村 2007）

	心理学的構成主義	社会的構成主義
主な研究者	カント・ピアジェ・グレーザーフェルト	ヴィゴツキー・ガーゲン
意味構成	個人的、主観的に構成される	社会的に間主観的に構成される
「真実」の概念	実行可能性に置き換える。 外的な基準はない。	言語的な人工物とみなす。 無意味である。
主体	個人的な主体 主体の絶対化	社会や共同体における主体
自己と他者	原則的に、自己と他者を区別しない。個人的な主体は、他者を本質的に自分のようにみなし、他者の考えを自己の考えと並行して構成する。	自己と他者の関係は、絶えず構成され再構成される。
学び	主体の環境における混乱に対する同化と調節の過程	共同体への参加に基づく言語による意味構成。
教師の役割	児童生徒の心的構成の過程に混乱を与えるために適した学びの環境を確立すること。 児童生徒の心の発達と構成における個人的な児童生徒の段階をみとること。	児童生徒が会話に参加し、修飾的な技術を獲得できるようにすること。 コーディネーター、支援者、アドバイザー、チューター、コーチとしての役割
分析の単位	個人	社会的な集団、あるいは文化

中村によれば、心理学的構成主義は、ピアジェが個人の生物学的、心理学的メカニズムを強調したように、個人的な学びに焦点を与えるものであり、「個人」を分析単位とし、どのように個人が学ぶか、個人が学ぶことを援助する人たちがどのように教えるべきなのかについて言及する。それに対して社会的構成主義の分析の単位は、「社会的な集団あるいは文化」であり、人間の歴史の中で築いてきた学問（知識の体系）は、人間の構成である。知識の形は、政治、イデオロギー、価値、権力の行使と社会的地位の維持、宗教的な信念、経済的私欲のような事柄によってきめられているとする。また、教師と児童生徒の関係については、心理学的構成主義の立場に立つグレーザーフェルトと社会的構成主義の立場に立つガーゲンの見解をもとに、「個人的な心」と「対話」の対比によって捉えられている。教師の役割についても、グレーザーフェルトが「教師が経験的で概念的な違いが学習の要点として立ち現れる環境を確立することを期待」し、そのような環境によって児童生徒が心的な構成をすることを期待するのに対し、ガーゲンは、教師に「コーディネーター、支援者、アドバイザー、チューター、コーチ」であることを期待し、児童生徒が有用で見識のある権威者になり会話の中で様々な社会的位置をとることを学ぶための準備をすることを期待している。

このような社会的構成主義は構成主義の個人的還元論への批判から出現している。「社

会的構成主義」の「構成主義」に対する批判の要点は、古屋（2001）によれば、①社会的文脈に埋め込まれ、状況化された認知（個人の認知発達を社会的文脈から切り離すことはできない）、②社会的相互作用を通しての知識の構成（学習は「指導されモデル化された参加を媒介とした文化的伝達」）、③権力論への視座、社会変容へのアプローチの3点に集約される。佐藤（1996）は、ピアジェの構成主義の「認識の構成を個人レベルの問題として完結させてしまう」点について、「ピアジェの相互作用論のなかには、物理的対象や認識主体とのぶつかり合いは出てきても、人と人との対人的な相互作用が登場してくること」はほとんどなく、「あくまでも、個人の環境や認識対象との格闘とその経験をもとにした知識の構成という孤独な作業—これを『主体的な活動』ということもできるのだが—が中心に描かれている」としている。そして、前期ピアジェの代表的な研究の1つである『児童の道徳判断の発達』においても、社会的相互作用は、「自己の中に生まれる認知的な葛藤のきっかけにしかすぎない」のであり、「発達的な変化が対人的な相互作用によって直接もたらされるのではなく、あくまでも個人の内部で起きている認知的な葛藤、ないしは認知的不協和とそのエネルギーをもとにしてもたらされる認識構造の変化」として捉えられていると指摘し、だからこそピアジェの発達論は構成主義の範疇の中にあり続ける、と結論付けている。

それに対して社会的構成主義は、「個人の理解や知識の形成を社会や彼を取り巻いている文脈・状況と切り離しては考えないという立場」であると同時に、「社会・文化的な外的変数ですべてが決定されるという、状況論的決定論の立場もとらない」のであり、「状況に含まれる諸変数との相互作用、相互影響を受け合いながら（一方向的な規定—非規定の関係ではなく、相互作用の関係のなかで）認識が形成される状況的認知論」であるといえる（佐藤 1996）。この点について佐藤は、社会的構成主義論が、「個人の主観的な意味を表した行為というものによって社会は成り立っている」と同時に、他方では「社会は客観的な現実として人間の外部に存在しているのであって、私たちはこの社会的な現実によって構成されている」という「個人対社会」という対立について、「あれかこれか」の二者択一的な議論をするのではなく、「個人がいかにして社会的な現実を自己のなかに内化させていくかという『社会化』の過程を入れて、両者の対立の解消を試みるというスタンスを取ることに着目している。そして、「客観的な現実が主観的な現実へと内面化していくプロセス」が社会的構成主義のなかで想定されていることであるとし、その問題を発達心理学のなかで論じているヴィゴツキーの発達論と社会的相互作用論に着目している。

こうした社会的構成主義の考え方に立脚して保育実践を検討することは、保育の中での「子ども—保育者」「子ども—子ども」の相互作用を検討することや、クラスという共同体の中での実践に焦点を当てながら、共同体の中での主体としての一人ひとりの子どもに焦点を当てた検討を可能にするものであると考えられる。

## （2）社会的構成主義の立場からの授業研究について

では、学校教育における授業研究において、社会的構成主義の立場からどのような検討が行われてきたのであろうか。ここでは、庄井ら（1992）による談話分析、佐藤（1996）による読解過程のモデルと相互作用についての研究、大庭（2008）による社会的構成主義に基づく小学校社会科授業モデルについての研究について取り上げ、その特質について整

理を行いたい。その上で、保育方法を検討するにあたって、こうした社会的構成主義の立場からの授業研究の知見からどのような示唆が得られるのかについて整理を行いたい。

①庄井らによる談話分析の方法

庄井ら（1992）は、ワーチ（2004）の「社会文化的アプローチ」を手掛かりに、それを教科教育学の分野に応用した「談話分析」の方法論を示している。

庄井らの「談話分析」の方法論は、子どもから発せられた「語義」としての言葉を記述するのみならず、言葉が発せられた際の表情、態度、行動などから言葉の「意味」を解釈することにより、談話に関係している人間関係及び関係者の心理状態を分析することを基本としている。

このような庄井らの分析は、人間の行為を、社会的性格をもつ「二重に媒介された行為」と捉える理論を下敷きにしている。（図1）。「二重に媒介された行為」には2つの軸が含まれている。第1は主体—認識手段—対象の軸、つまり、子どもがいかにして教科内容を認識しているかを捉えるものである。第二には、主体—交流手段—主体の軸であり、子どもがどのように他の子どもと交流しているかを捉える視点である。「認識手段」と「交流手段」はお互いに不可分の関係にあり、対象への「認識手段」は「他者との交流を契機にして」おり、また、「交流手段」は、「認識手段の共有を契機に」している。これにより教師には、「認識方法の指導」と「交流方法の指導」を相互に媒介し合いながら学習指導の「環」を形成することが求められる。

このような「二重に媒介された行為」の考え方を理論的背景とした臨床的アプローチとして、庄井は、表2のような授業分析記録の枠組みを提示している。この枠組みを用いて、庄井らは、小学6年生国語科「石うすの歌」の分析を行っている。ここでは、対象児童として5人の児童からなる班を取り上げ、教材が持つ価値を念頭に置きながら、授業場面を分析し、「認識方法」と「交流方法」についての発達課題を明確化し、指導課題の仮説的設定が行われている。その上で、指導課題に基づいた実践を経て、新たな発達課題の分析と指導課題の提起へと繋げている。

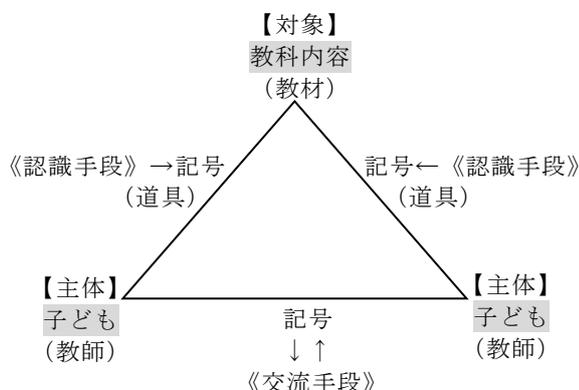


図1 「二重に媒介された行為」の構造 (庄井 1992)

表2 臨床的アプローチの分析記録

発話主体	授業における対話の過程	発話の分析	発達課題の分析
誰が→誰に	◆「語義」の記録 —発話表現の記録— (表情、イントネーション)	◆「意味」の分析 —発話テーマの状況的分析—	◆状況的分析 ①認識手段 ②交流手段

こうした庄井による臨床的アプローチの分析記録は、二重に媒介された行為のモデルが実践の分析と指導の方向付けをするための一貫したモデルとして機能しており、「認識」と「交流」の双方を捉えることにより、子どもの学習活動の全体を捉える枠組みとなっていることが重要である。また、「発話主体」について「誰が→誰に」を明確化することによって相互作用の方向性を明確にしている点は、より具体的な「交流」に関わる発達課題の分析を可能にすると考えられる。さらに、「発話の分析」を通じて「認識」の課題を具体的に検討することを可能にしている点は重要である。

## ②佐藤による読解過程のモデルと相互作用についての研究

佐藤(1997)は、現在の学校教育の中では「個人や個性を重視するあまり、教室の本来の学びの姿、時間と空間を共有し合っている子どもたちが1つの教室にいて、共通の学習活動を起こすことによって必然的に生まれる社会的な相互作用が軽視されていないだろうか」という問題意識から、「個を集団の中に埋没させることなく、また単純な個の寄せ集めではない相互的交流と統合が生まれている集団、いわば個と集団の良い意味での緊張関係をたいせつにしなが、新しい対話と協同的な学びに、いまこそ学校教育の実践は向かうべきである」と述べ、「授業は、教室にいる子どもたち、そして教師との相互作用として展開されているものとして捉える」という視点から、子どもの読みについての検討を行っている。この検討において佐藤は、はじめに、グレッサー(Graesser, A.C.)による因果分析の考え方にに基づき、文学教材『ごんぎつね』の読解モデル(注)を提案し、『ごんぎつね』の授業のなかで子どもたちがどのような過程をたどりながら読解を成立させていったのか、教室全体の動きを感想文や読解調査の結果から探っている。また、代表的な2つの読解の視点を持っていた二人の子どもをケース・スタディとしてとりあげ、その読解過程とその変化焦点をあてて分析を行っている。さらに、「どんな授業であっても、学習者と、もう一人の参加者である教師とその教授行為、そして教材という3つの構成要素と、その間の相互作用によって初めて成り立ち得るもの」とあるという基本から、『ごんぎつね』の教材研究についてのこれまでの議論を概観している。その上で、そうした読解過程において、教室の子どもたちのあいだでどのような対話がかかわされ、議論展開をしているのか、またこの相互作用の過程を通して個々の子どもたちが相互影響を受け合いながらどのような読解変化を起こしているのかを検討している。ここでは、教師・子どもの発話内容(発話カテゴリー)をもとに、授業中の子どもと教師の発話を類型化し、構造化が行われている。教師の発話内容(発話カテゴリー)については、課題提示・確認・指名・説明・質問・発言の受容・否定的評価のカテゴリーが、子どもの発話内容(発話カテゴリー)については、提案・主張・反論・反対・質問・支持・自説精緻化・他説精緻化・追加・自説繰り返し・他説繰り返し・否定的評価・説明・理由のカテゴリーが提起されている。佐藤らの検討では、『ごんぎつね』の全ての授業の中から、教材の内容や学習者の読解の進度の初期、中期、後期という段階に対応した場面を抽出し、検討が行われている。その結果、教師の発話カテゴリーの分析から、初期は教師の方から子どもたちの発言を「指名」する回数が圧倒的に多いが、後半の授業では「指名」の回数大幅に減って、「確認」や「質問」を出すことが多くなっていることが示されている。このことは、「読解の展開にともなって子どもたちの討論展開がより活発になり、いわゆる『教師—子ども』間のやり取りに終始

する T-C 型の授業から、『子ども一子ども』間の討論を中核にした C-C 型の授業展開へと変わっていった」ことを示している。子どもたちの発話カテゴリーに関しても後半の授業において、反論、反対、指示、あるいは評価といった応答的な反応が多くなっていること、最終段階では、各立場からの読みではこういう解釈になるといった説明や、自分たちの読みを補強していく形の議論展開（「説明」「自説精緻化」）が多くなっている。

さらに佐藤は、子どもの発話を、モノローグ的発話（自分の視点からの一方向的なメッセージや相手の発話に対して単に反対・賛成といった評価しか行わない）とダイアローグ的発話（自分の意見と相手の意見の2つを関連付けたり、相手の意見に対するコメントを述べるときも両者の意見の相違点を並べて述べているもの）に分類し、これらの分類を踏まえて子どもの討論過程を図式化し、相互作用の内実について検討を行っている。さらに、そうした相互作用の中で、子どもたちの読解変化がどのように行われてきたかについて分析を行っている。

佐藤の提起においては次の点が重要である。1つに、授業の構成要素として、「学習者と、もう一人の参加者である教師とその教授行為、そして教材」という3点をあげ、その相互作用によって授業が成り立つという基本を提起していることである。2つに、相互作用の分析の為に、教師と子どもの発話内容（発話カテゴリー）の分析を行い、質的な分析に反映させていることである。特に、学習の初期・中期・後期といった段階の違いが、教師や子どもの発話内容や子ども同士の相互作用の質の変容に繋がっていると指摘は重要であろう。

### ③大庭による社会的構成主義による小学校社会科授業の構成についての研究

大庭（2008）は、社会認識の為の社会的構成主義で社会科授業構成を行うことが子どもの社会認識を深化させると考え、①「社会認識のための社会的構成主義とはどのようなものか」、②「①を踏まえた小学校社会科授業モデルはどのようなになるのか」、③「この授業モデルを踏まえると、第3学年の小売業の単元では、どのような単元開発がなされるか」、④「開発された単元案をもとに実施された授業は社会認識の深化に有効だったのか」、の4点について考察している。

ここで大庭は、社会認識のための社会的構成主義とは、「高いレベルで、且つ、子どもが自分と関係あると感じることができるテーマを設定する」ことと、「そのテーマに沿って、まず『教育内容の論理』で構成した学習を行い、それらを土台として社会的構成主義で構成した学習を行い、社会認識を深化すること」であるとしている。こうした前提の上で、社会的構成主義に基づく小学校社会科授業モデルを構築しているが、その中で、学習過程を、社会認識のための社会的構成主義に即した4つの段階に組織している。第1段階は「出会いの段階」であり、どの子どもにもレベルが高く、且つ、自分と対象との関係性を感じることができるテーマに出会わせ、そのことで認知的不協和を起す。第2段階は「土台作りの段階」であり、「教育内容の論理」で構成された内容の学習を行い、テーマに関する知識や経験を整えるとともに、効率的に社会認識の形成が図れるようにする。第3段階は「交流の段階」であり、この段階では、テーマの中から自ら調べてみたい問題を考え、グループや学級でテーマについて吟味していくことや、調べたことを交流し、疑問を出し合ったり、調べたこととの関連を考えたり、相違を検討したりする。これらの交流を通

して知識を再構成し、社会的認識の形成を深化させる。第4段階は「表現の段階」であり、調べて交流したことの成果としてそれを作品に表現し、認識の形式を定着させる。このように、「認知的不協和」「領域固有性」「相互作用による知の再構成」という認識形成の手順を踏んだ学習活動を行うことにより、子どもの知的欲求と思考の流れに沿った授業が展開され、子どもの思考を途切れさせずに主体的に学習が進められるとしている。

大庭の検討では、こうした授業モデルを、実践の分析を通じて検討しているが、その際の分析の視点と方法としては「調べてみたい問題」の変容と「小売店に対する認識」の変容に焦点を当てており、先に見た学習過程の各段階における「調べてみたい問題」と「小売店に対する認識」についての児童の記述を分析している。その中で、小売店の人や生産者、地域の人、他の児童との関わり合いのなかで他者の見方・考え方に触れ、多様な視点で物事を見たり、考えたりでき、認識ができたことを明らかにしている。

大庭が提起する授業モデルで重要なのは、社会科という教科の特性に基づいたモデルを提起していることであり、学習過程の各段階の内実を具体化していることである。また、テーマに関する知識や経験を整える経験を交流の前提においていることなど、子どもの認識と交流に関する構造を意識した検討となっている点である。

#### ④社会的構成主義の立場からの授業研究が保育方法研究に与える示唆

上記のような社会的構成主義の立場からの授業研究が保育方法研究に与える示唆について整理すれば、次のような点が重要であろう。

1つに、庄井の「二重に媒介された行為」の図式に見られるように、「主体—認識手段—対象の軸」と「主体—交流手段—主体の軸」の2つの軸を想定することは、幼児の活動の全体像を捉える視点としても援用可能であり、発達課題を明確化し、保育方法の方向付けを行う視点となり得る。しかしながら、「主体—認識手段—対象の軸」において学校教育が「教材」を想定している点として何を想定するのかという点については、幼児教育独自の視点に立った検討が必要になる。

2つに、佐藤が「学習者と、もう一人の参加者である教師とその教授行為、そして教材」という3つの構成要素が授業が成り立ちうるためには必要であると指摘していることは、教師による教材研究の重要性を示唆しているとも考えられる。保育実践の分析においても、子どもたちが取り組む活動に対する保育者の研究・分析を位置づけることの重要性を示唆しているとも考えられる。

3つに、佐藤の検討における学習の初期・中期・後期における教師や子どもの発話カテゴリーの変容の検討、あるいは大庭の学習過程の提起に見られるように、学習プロセスの段階によって、教師や子どもの発話や思考が一定の法則によって変容するという指摘は、保育の中の活動においても、その段階によって、子どもの活動や保育者の指導・援助の内実に一定の法則性を見出すことができるという可能性を示している。そして、活動の生成から終結までのプロセスにおいて、子どもや保育者の活動に一定の法則性を見出すことにより、保育計画分析モデルの提起、保育実践の分析モデルの提起に繋がる可能性がある。ただし、授業研究における分析では、子どもの「発話（言語）」や「認識」に焦点を当てた検討が行われているが、この点については、乳幼児教育の特質を念頭に置いた視点からの分析が必要になる。

このように考えた時、社会的構成主義に立脚した授業研究の知見から得られた示唆を保育方法学に援用するためには、乳幼児教育の特質、特に冒頭で指摘した「活動」に着目した検討を行わなければならないと考えられる。

この点に関して、エンゲストローム (1999) が「ジンチェンコによれば、学習行為とは『主体がその行為の目的を学習の目的として意識的に自覚している』行為である。このような学習行為は（たとえそれが第1の伝達形態のときでさえ）労働活動の直接的な目的の観点からみれば、傍系（off-line）である」と述べていることは重要である。学校教育における授業研究では、子ども自身が「その行為の目的を学習の目的として意識的に自覚している」学習活動を検討の対象にしていることに対して、乳幼児教育においては、活動の中で子ども自身はさまざまな学びを実現しているが、その行為の目的を「学習の目的」としては意識していない。この点に、「活動」を中心とした乳幼児教育の特質があり、学校教育における授業研究の知見を取り入れる際にも、こうした質的違いに着目する必要がある。

こうしたことから、保育方法分析モデルの提起の前提として、「活動理論」に着目し、乳幼児教育における「活動」の構造についての検討が必要である。以下では、「活動理論」の概要を整理すると共に、乳幼児教育を念頭に置いて構築された玉置 (1997) の関係活動モデルについて整理を行い、本研究におけるモデル構築のための視点を明らかにする。

### (3) 保育方法分析モデルの前提としての「活動理論」の検討

「活動理論 (activity theory)」とは、山住 (2004) によれば、「人々の協働によって創造される多様な社会的実践活動を対象に、その分析とデザイン、そして変革を統合した研究を展開する領域横断的なパラダイム」である。こうした活動理論は、「1920年代から1930年代初め、ロシアにおいてレフ・ヴィゴツキーが創設した人間研究の文化歴史学派を起源」としている。ヴィゴツキー学派の研究者たちは、当時の「生物主義心理学と行動主義心理学の双方の限界」を撃ち、「人間の研究に文化の概念を導入し、文化的な事物や記号に媒介された行為、対象に向かう行為として人間の心理と発達を捉え直す」という人間の心理と発達に対するまったく新しい概念を生成した。つまり、「文化に媒介され、歴史的に進化していく『活動』の概念」である。こうした活動理論の特質は、「統一的全体を個々の要素に分解するようなアプローチを否定」し、「行動主義心理学のアプローチにとって代わる、人間活動の全体を統一的に把握する分析単位を探求するもの」(加登本 2011) であると整理される。こうした活動理論は、1990年代以降に、欧米、特にアメリカや北欧でヴィゴツキーの活動理論を「復興」させてきた研究者「neo-Vygotskian」らによって発展してきているが、その流れとしては、媒介の記号的な手段に焦点化しようとしてきた「社会文化的アプローチ」(例えば、Wertsch や庄井) と、活動そのものに焦点化しようとしてきた「活動システム」のモデル構築によるアプローチ (エンゲストロームなど) といった流れに大別できるとされる (加登本 2011)。

では、先に触れたように、「活動」とはどのような構造をもっているのであろうか。これについては、活動理論の展開の中で多様なモデルが示されているが、それらのモデルの源流に位置づけられるレオンチェフの説明によれば、活動とは、「世界に対する人間の色々の関係を実現するとき、その関係に対応する特殊の欲求を満たすような過程」であり、「我々が活動と呼ぶ過程は、所与の過程が全体として向けられているもの (過程の対象) が主体

を所与の活動へ促す客観的なもの、すなわち動機と常に一致するという心理学的特徴を持った過程である」(レオンチェフ 1975) とされる。つまり、活動とは、欲求や動機を含んだ一連の過程として捉えられるものである。

その上でレオンチェフは、行動の分析単位を「活動 (activity)」「行為 (action)」「操作 (operation)」の3水準に分け、「活動」は「行為」からなり、「行為」は「操作」からなると説明する。この「活動」「行為」「操作」の水準の違いについてはさまざまな説明があり、その位置づけは一樣ではないが、次のような説明が可能であろう。

「活動」は動機および意味・価値の水準であり、具体的な「対象」や、それを具体的にどう変換していきたいかという「動機」を共有している「共同体」によって為される営みであると位置づけられる。

「行為」は意識的目標の水準であり、「動機がその対象 (つまり、行為がめざしているもの) と一致せず、所与の行為を含む活動の中に動機があるような過程である」(レオンチェフ 1975) とされる。この点について加登本 (2012) は、「共同体」は、多様な個人やグループからなるものであり、「対象」は共有されていても、ある個人が「目標」とすることと、別の個人が「目標」とすることは異なる場合がある。そうした個々のメンバーにおける目標志向的な営みが「行為」の次元であると整理している。そして、活動と行為の区別については、活動は「一定の時間的・空間的枠組みにおける行為の社会的に共有されたまとまりである」であり、行為は具体的に目標を意識したものとして捉えられる。

「操作」は、手段・条件となる半意識的な動作や機能の水準であり、「所与の行為が遂行される手段」であり、目的に沿って行為を実現するための方法である。

このようなレオンチェフの考え方やデューイの考え方をもとに玉置 (2000) は、幼児教育の独自性に着目した活動理論として、関係活動モデルを提起している。玉置が提唱する「関係活動モデル」は、幼児教育におけるカリキュラム理論を確立することを目的に、下記の3点についての考察の上で提案されている。

- ① 行動主義との明確な区別のために活動を「内的活動」と「外的活動」に分けている。
- ② 外的活動・行動の構造はレオンチェフの活動—行為—操作のモデルを中核にしつつ、内的活動に「興味」や「態度」の側面を強調したデューイの考え方を取り入れている。
- ③ 活動の社会的関係を重視し、これまでのモデルに見られる外的活動・行動以外に外的活動として「外的関係」を、内的活動として内的操作以外に「他者のイメージ」及び「自己のイメージ」を挿入している。

こうした3点についての考察の上で、関係活動モデルの5つの構成要素として、表3を提起している。こうした関係活動モデルの提起をもとに、指導計画作成の前提となる子ども理解のあり方、クラスの保育課題の整理の方法、長期指導計画の視点と作成手順の提起が行われている (例えば、玉置 2008)。また、本研究に先立つ研究であるト田・玉置 (2013) における「保育者のまなざし論」、ト田 (2014) の「保育実践記録分析モデル」における「保育における活動カテゴリー」は、この関係活動モデルを下敷きにしたモデルであり、本研究においても、基本的枠組みの理論的前提として位置づけられている。

このような「活動—行為—操作」についての整理、あるいは関係活動モデルの提起から、次の点が重要であろう。

1つに、活動は欲求や動機を含んだ一連の過程であるという指摘を考えれば、保育実践

表3 関係活動モデルの5つの構成要素とその構造（玉置 2000 より）

	要素	基準	典型例
外的活動	外的行為	1、行為 2、操作	1、お母さんのように行動する 2、おもちゃをお皿のように扱う
	外的関係	1、排除—受容・尊敬「活動に参加させない」外的排除、仲間選択において恣意的な選択」など内的排除。 2、服従—自律・イニシアティブ・対等性	1、遊びに寄せない。散歩の時、手を繋がない。ごっこ遊び・鬼遊びにおける「役割の分担」や製作活動・生活活動における「仕事の分担」、会話における「無視・意見の却下」 2、他者からの提案に対して自分の意見を言うこと、活動に参加するように呼び掛けること、活動そのものを提起してイニシアティブを発揮する行動など
内的活動	内的操作	1、活動への関心と態度 2、内的操作	1、お母さんごっこは楽しい 2、お母さんのエプロンを準備しよう
	他者へのイメージ	1、他者の行動へのイメージ 2、他者へのイメージ	1、あの子はごっこで面白い 2、あの子はなかなかかっこいい
	自己へのイメージ	1、何が自信か (活動的自己、社会的自己など) 2、アイデンティティ (自己はどこに属しているか)	1、お母さんごっこに自信がある 2、ぼくは「くまグループ」だ

の分析においては、「共同体」の中で行われている活動において欲求や動機がどのようにあるのかを明らかにすることが必要だということである。しかし同時に、共同体の中では「ある個人が『目標』とすることと、別の個人が「目標」とすることとは異なる場合がある」という指摘から考えれば、活動の中での一人ひとりの子どもの「目標」を明らかにすることが必要だということである。いずれにせよ、活動における欲求や動機、言い換えれば、「活動目的」のありようを検討することは、保育方法分析モデルにおける基本的な視点となる。これは、関係活動モデルにおいては「内的操作」に位置づけられる視点である。

2つに、行為や操作に関わっては、玉置（2000）が、「行為（アクト）と操作（オペレーション）の発展をどのように位置づけるかが問題である。特に、行為や操作が社会的文化的影響があると考えることが出発点であると考えられるし、主体的な行為はそうした構造と切りはなしがたい関係と影響を幼児は受けていることに着目すべきであろう」と指摘していること、また、操作に関わって、子どもがツールを使用することについて「子ども自身が活動の中でどのようにツールを使う必要があるかを子ども自身の内的欲求として形成するかを検討することが重要」だと指摘していることは、活動に対する指導・援助を通して、子どもたちに何を育てるのかということを考える上で、重要な示唆を含んでいると考えられる。このように考えた時、「活動目的」への着目、その活動目的を達成するための操作への着目、操作の中でのツール使用への着目といった諸点が、保育方法分析モデルの提起にあたっては重要であると考えられる。

3つに、活動理論が「共同体」における活動のありようを基本的な視点としていることから考えれば、活動の中での「関係性」のありようを検討することは、基本的な視点として位置づけられる。

このように考えた時、本研究における保育方法分析モデルを検討するにあたって、「活動目的」「操作」「関係性」の3点は基本的な視点となる。

では、こうした視点をもとにしながら、活動と関係に着目した保育方法分析モデルを提起したい。

#### 4. 活動と関係に着目した保育方法分析モデルの提案

上記のような検討に基づき、本研究における保育方法分析のモデルの基本として、次の点をあげる。

##### (1) 保育方法検討のための3つのフェーズと基本的枠組み

はじめに、保育方法分析モデルの基本的な考え方を示す。尚、これらのモデルは「保育案や保育実践を検討し、実践を改善するためのツール」であると共に、「保育方法の法則性を検討するためのツール」として提起されている。

- ① 保育方法の検討にあたっては、「活動分析」→「保育の計画」→「保育の振り返り」の3つのフェーズを意識することが必要であると考えられる。「活動分析」においては保育の中で取り上げる活動について、その活動がもつ特質を分析することが求められる。「保育の計画」においては、短期指導計画（部分案や日案の一部など）を対象に、子どもの姿を予想しながら、保育者が指導・援助をどのように組み立てているのかを検討することが求められる。「保育の振り返り」においては、保育実践の記録をもとに保育者の保育方法のありようを分析し、保育方法の特質や妥当性を検討することが求められる。こうしたことから本研究では、「活動分析」の視点の提起、「保育計画分析モデル」の提起、「保育実践記録分析モデル」の提起を行う。
- ② 3つのフェーズを検討する基本的視点は、子ども自身の「活動目的（なにを実現しようとしているのか）」、「操作（目的の実現のための手立てをどのようにおこなっているのか）」、「関係性（活動の中でどのように他者との相互作用を行っているのか）」の3点を明らかにすることである。このとき、「活動の系」と「関係の系」の2つの視点を持ち、それぞれの視点における「外的側面（外的活動・外的関係）」と「内的側面（内的活動・内的関係）」を明らかにすることによって、「活動目的」「操作」「関係性」の内実の理解が可能になる。そして、「活動」と「相互作用」の質的発展のために、活動分析・保育の計画・保育の振り返りが行われることが基本となる。
- ③ 授業の段階によって教師や子どもの発話内容が異なるという授業研究の知見から示唆されるように、保育における活動の展開についても、その段階によって保育者や子どもの活動内容が異なることが予想される。こうした活動の段階による保育者や子どもの活動内容の違いが、今回提示されたモデルを用いた分析を通して明確になれば、保育計画作成のためのガイドライン、あるいは保育実践を振り返る際のチェック項目として位置づけることが可能になると考えられる。活動の段階としては、従来よりよく用いられる「導入→展開→まとめ」という段階（例えば、玉置・島田 2010）は、保育者が主導する活動にのみ適用可能な用語法になっているため、子どもが主導する活動（例えば、いわゆる「好きな遊び」の中で取り込まれる活動など）を説明する概念

として不適當である。こうしたことから、活動そのものの展開に着目して、活動の「生成→展開→終結」といった段階を想定することも可能であるし、玉置（2008）が提起する「起承転結」の4段階を想定することも可能である。ここで挙げられる「起承転結」とは、「起」は問題を面白いと感じる段階、「承」は面白いと思う問題を広げていく段階、「転」は、「活動の中心的なプロセスで、面白い問題を解決したり、実験したりするプロセス」、「結」は、「最初の問題意識からみてその結果」であり、子ども自身の内的活動に着目した段階論となっていることに特徴がある。ただし、活動の段階は多様な経過をたどって成し遂げられていくものであることから考えれば、こうした段階を意識しつつ、保育の計画・保育実践の振り返りにおいて柔軟に適用されていくべきものであると考えられる。

以上の点が、検討の基本的枠組みとなる。こうした前提を受けて、「活動分析」→「保育の計画」→「保育の振り返り」の3つのフェーズで検討されるべき点について以下で検討を行う。尚、より詳細な分析方法等については、別稿において報告予定であり、ここでは、基本的な方向付けについてのみ示したい。

## （2）「フェーズ1：活動分析」について

「活動分析」については、その活動を通して主体（子ども）がどのような「活動目的」を持つのか、どのような「操作」が求められるのか、どのような「関係性」を体験し得るのかを明らかにする事が目的となる。

「活動目的」を明らかにするとは、対象となる活動において子どもたち自身がどのような活動の面白さ・楽しさ・喜びを感じるのかについて検討することを意味している。こうした面白さ・楽しさ・喜びは、子どもの活動の発達に伴って変化していくものであるため、より原初的なものから発展的なものへの「流れ」（活動の面白さ、楽しさ、喜びの「過去・現在・未来」）を整理しておくことによって、目の前の一人ひとりの子どもが感じている活動目的を捉える事が可能になると同時に、一人ひとりの子どもの活動目的を豊かにするためにどのような保育者の関わりが必要であるかを検討することが可能になる。

「操作」を明らかにするとは、上記の活動目的を達成するために求められるさまざまな操作の内実を明らかにすることを意味している。これは、活動中でのツールの使用を検討すること、活動が成立するために求められるルール・イメージ・技術が何であるのかを明らかにすることである。こうした「操作」の内実を明らかにすることによって、保育者にとっては、何を提示し、どのような環境構成を行うべきであるのかを明確化することが可能になる。同時に、活動の結果として子どもたちにどのような力が育ったのかを明らかにすることにも繋がると思われる。

「関係性」を明らかにするとは、対象となる活動において、子どもたちがどのような人との関わりを体験し得るのかを検討することを意味している。例えば集団ゲーム等の活動の場合は、ルールの構造の中に人との関わりが含まれている（助け鬼の場合、「仲間を助ける」という関わりがルールに含まれていることを想起）。また、製作活動などの場合は、1人で活動することも可能であるが、その中に教え合いや学び合いといった関係性を含ませることが可能である。このように考えれば、活動の種類と関係性には緩やかな繋がりがあり、活動の展開の仕方によって、子どもたちはさまざまな人との関わりを経験を積み重

ねている。このように考えた時、その活動がどのような人との関わりの経験を含んでいるか、あるいは含ませ得るのかを保育者が意識化しておくことにより、活動の中で関係性の指導を行うことが可能になる。さらに、ここで明らかにされた関係性のありようは、活動の中での内的関係（自己のイメージ・他者のイメージ）を理解し、育むための手掛かりとなる。

こうした「活動目的」「操作」「関係性」の3つの視点から活動を分析すれば、例えば、表4のような整理が可能であろう。表4は集団ゲーム「おおかみさん、今何時？」を、遊びの概要に応じて分析したものであるが、こうした整理を行うことでその活動に特有の「活動目的」「操作」「関係性」を明確にすることができる。また、この分析の結果に基づいて一人ひとりの子どもの姿を理解すれば、どのような「活動目的」を持っているかどうか、活動に必要な「操作」の力が獲得されているか、活動に必要な人との関わりが成立しているのかといった諸点が明らかになり、具体的な指導・援助のポイントが明確になると考えられる。このように「フェーズ1：活動分析」において「活動目的」「操作」「関係性」を明らかにする事は、「フェーズ2：保育の計画」及び「フェーズ3：保育の振り返り」における保育者の指導・援助の方向付けの指標となり得るし、保育方法研究においては、子どもの活動の予測や分析、保育者による活動分析の結果（活動内容についての保育者の理解）がどのように保育の計画や実践に反映されているかを検討することに繋がると考えられる。

表4 活動分析の例

活動名：おおかみさん、今何時？

活動の概要	活動分析		
	活動の面白さ・楽しさ・喜び	操作	関係性
オオカミ役とヒツジ役に分かる。		役割の理解	やりたい役の主張、公平な役割分担の実施
ヒツジ役はスタートラインに並ぶ		役に応じた行動の理解	同じ役の人と同一行動をとる
ヒツジ役は、「オオカミさん、今何時？」と聞く	声を合わせる面白さ	時間と歩数の理解	ヒツジ役の仲間と声を合わせる。
オオカミ役は、「今、〇時」と答える。	時間を考えて言う面白さ	時間を考える。	相手に伝わるように声を出す
ヒツジ役はオオカミが言った時間と同じ歩数進む。	12時になるかどうかのスリルを楽しむ オオカミとウサギの距離が縮まるドキドキ感	時間と歩数の理解	
オオカミ役は「今、12時！」と言ったらヒツジを追いかける	追いかけて捕まえる面白さ 作戦を考える面白さ（どのタイミングで12時というか）	どのタイミングで12時というか考える（作戦） ルール・法則の理解（12時と言ったら追いかける）	誰を追いかけるか
ヒツジ役は逃げる。	捕まらないように逃げるスリル	発話内容の理解 ルール・法則の理解（どこまで逃げるか。12時と言ったら逃げるという法則）	逃げ切ることによる自信
スタートラインまで逃げ切る	安全地帯に入って逃げ切った喜び	安全地帯の理解	逃げ切ることによる自信
捕まったら役割を交代		役割交代の理解	

(3) 「フェーズ2：保育の計画」について～保育計画分析モデルの提起～

「保育の計画」については、活動分析で明らかにされた「活動目的」「操作」「関係性」の3点を意識しつつ、「ねらい」「幼児の活動」「保育者の指導・援助」「環境構成」の内実を検討することになる。

「ねらい」については、「①どのような面白さ・楽しさ・喜びの体感や獲得を目標としているのか（活動目的）」「②どのようなツールの使用、ルール・イメージ・技術の経験や獲得を目標としているのか（操作）」「③どのような人との関わりや内的関係の変容を目標としているのか（関係性）」の諸点から保育の計画を分析する。ここでは、この3点が「ねらい」の中で意識されているか、活動分析の結果から考えて妥当な内容であるかを検討する。

「幼児の活動」「保育者の指導・援助」「環境構成」の分析については、活動の段階を意識しつつ、「子どもの活動」と「保育者の活動」の相互作用によって活動の流れが生成されるという基本的な発想に立ち、活動のさまざまな段階における子どもの活動、保育者の活動の内実を検討することが基本となる。ここでは、「子どもの活動」と「保育者の活動」の双方について「活動の系」と「関係の系」の視点から予想される活動の内実を検討する。予想される活動の内実については、はじめに、卜田・玉置（2013）で提起された「保育における活動カテゴリー」の修正版（表5）に基づいて検討を行う。「保育における活動カテゴリー」は、保育指導プロセスの内実を検討するための前提として提起されているが、「子どもの活動」「保育者の活動」の各々について、関係活動モデルを下敷きに、「①外的活動に関わるもの」「②内的操作に関わるもの」「③外的関係に関わるもの」「④内的関係（関係のイメージ）に関わるもの」「⑤内的関係（自己のイメージ）に関わるもの」「⑥環境構成（特に物的環境）に関わるもの」の6つの視点についての活動の内実を提起したものである。これらのことを整理して作成された保育計画分析モデルが、表6である。

これらの分析によって、保育案が、子どもの活動と関係を豊かにするために必要な内容となっているかどうかの検討が可能になる。例えば、次の点の検討が可能になると考えられる。1つは、「ねらい」と「幼児の活動」「保育者の指導・援助」の記述内容の整合性と関連性の検討であり、この検討により、「ねらい」を達成するために必要な活動内容や指導・援助になっているかを明らかにし、保育案の改善に繋げることが可能になる。このためにも、「幼児の活動」「保育者の指導・援助」において「活動の系」「関係の系」の双方の視点がどのように意識されているか、特に内的操作・内的関係がどのように意識され、内的操作・内的関係を豊かにするために保育者がどのような指導・援助を行っているか（例えば、「友だちの活動の面白さに気づく」というねらいの達成のために、「幼児の活動」においてどのような子ども同士の関わりを想定し、「保育者の指導・援助」において保育者はどのような内的関係の変容を目指した関わりを行っているのか、など）を検討することが可能になる。2つは、活動カテゴリーによる分析と活動の指導段階の関連性の検討により、保育指導プロセスの法則性を見出すことである。こうした検討の蓄積が、保育案作成のためガイドラインの整理に繋がると考えられる。

表5 保育における活動カテゴリー（改訂版）

	A. 子どもの行動	B. 保育者の行動
① 外的活動に関わるもの	A ①：子どもの外的活動	B ①：保育者の外的活動
	活動課題の把握・理解	課題を提示
	行動を起こす	活動の提示
	行動を遂行	結果の提示
	修正した活動を行う	外的活動を指示
	活動に必要な約束をつくる	外的活動を確認
		外的活動を促す
		外的活動の見守り
	活動に必要な約束の確認	
	子どもと一緒に行動する	
② 内的操作に関わるもの	A ②：子どもの内的操作	B ②：保育者による内的活動への関わり
	活動への期待・活動の選択	活動への誘い・動機づけ
	活動への動機づけ	活動への興味・関心の形成
	内的活動・楽しさをもつ	活動の課題への気づきの形成
	内的活動・内的操作を持つ	内的活動を提示
	結果を予想する	内的活動の見守り
	課題に出会い、内的操作を修正する	楽しさや達成感への共感
		子どもの発言を代弁・補完
	子どもと一緒に考える	
	子どもの不安感や戸惑いへの共感	
③ 外的関係に関わるもの	A ③：子どもの外的関係	B ③：保育者による外的関係への関わり
	保育者への関わり	「保育者—子ども」間の関係的行動を提示
	保育者と同一行動をとる・まねをする	子ども間の関係行動を提示
	保育者に提案する	関係行動の見守り
	友だちへの関わり	
	友だちと同一行動をとる・まねをする	
	友だちに提案する	
④ 内的関係（関係のイメージ）に関わるもの	A ④：子どもの他者へのイメージへの関わり	B ④：保育者による子どもの他者のイメージへの関わり
	保育者との関わりを楽しむ	他者の活動への注目を促す
	保育者の提案した活動に関心を持つ	他者の活動の姿のよさへの気づきを促す
	保育者の提示した活動の結果に関心を持つ	保育者との関わりを楽しめるような状況作り
	友だちとの関わりを楽しむ	子ども同士の関わりを楽しめるような状況づくり
	友だちが行っている活動に関心を持つ	
	友だちの活動の結果に関心を持つ	
⑤ 内的関係（自己のイメージ）に関わるもの	A ⑤：子どもの自己へのイメージへの関わり	B ⑤：保育者による子どもの自己イメージへの関わり
	自分の活動のプロセスや結果を確認し、自分の良さに気づく	子どもの活動のよさの気づきを促す（子どもの活動を認めるなど）
		子どもの内的操作の良さに気づきを促す
⑥ 環境構成に関わるもの	A ⑥：子どもの環境への関わり	B ⑥：保育者による環境構成
	活動に必要な環境を整える	安全な環境を確保する
	活動に必要な道具を整える	必要な環境を用意する
	保育者の提示した材料に関心を持つ	必要な教材を用意する
	友だちが提示した材料に関心を持つ	材料を提示

表6 保育計画分析モデル

作成された指導計画				保育計画分析モデル			
ねらい				ねらいの分析	「活動目的」「操作」「関係性」をどのように踏まえているかを、子どもの現状と保育課題の理解を踏まえて検討		
内容				内容の分析	「ねらい」の実現に対応した活動内容であるか、子どもの現状と保育課題を踏まえた活動内容であるかを分析		
時間	環境構成	幼児の活動	保護者の指導・援助	子どもの活動		保育者の活動	
				活動の系	関係の系	活動の系	関係の系
				保育における活動カテゴリーの A ①：子どもの外的活動 A ②：子どもの内的操作 A ⑥：子どもの環境への関わり から分析	保育における活動カテゴリーの A ③：子どもの外的活動 A ④：子どもの他者へのイメージへの関わり A ⑤：子どもの自己へのイメージへの関わり から分析	保育における活動カテゴリーの B ①：保育者の外的活動 B ②：保育者の内的活動への関わり B ⑥：保育者の環境構成から分析	保育における活動カテゴリーの B ③：保育者による外的関係への関わり B ④：保育者による子どもの他者のイメージへの関わり B ⑤：保育者による子どもの自己イメージへの関わり から分析

(4) 「フェーズ3：保育の振り返り」について～保育実践記録分析モデルの提起～

「保育の振り返り」については、実際の保育場面を取り上げ、活動の各段階での子どもの活動・保育者の活動を分析し、その相互作用の意味を明らかにすることにより、子どもの現状の理解を通じて保育課題を明らかにするとともに、保育者の指導・援助の妥当性について検討することが目的となる。

ここでは、子どもの活動及び保育者の活動を「活動の系」と「関係の系」の視点から「保育における活動カテゴリー」を用いて分析する。また、「関係の系」に関しては、子ども同士あるいは子どもと保育者の相互作用の内実を分析するために、「誰から誰へ」の関わりであるのかを明記する。これらを整理したのが表7の保育実践記録分析モデルである。

表7 保育実践記録分析モデル

実施日時	年 月 日	歳児 名		実践者
環境構成				
ねらい	子どもの「活動目的」「操作」「関係性」の視点から設定されたねらいを記述			
活動内容	取り組んだ活動の内容を記述			
子どもの活動		保育者の活動		
活動の系 (活動カテゴリーによる 外的活動→ 内的操作の 分析)	関係の系 (誰から誰へ ／活動カテ ゴリーによ る外的関係 →内的関係 の分析)	No	子どもの活動	No
			保育者の活動	
			活動の系 (活動カテ ゴリーによ る外的活動→ 内的操作の 分析)	関係の系 (活動カテ ゴリーによ る外的関係→ 内的関係の 分析)
			子どもの現状と保育課題 ①活動の系の現状と課題 ②関係の系の現状と課題	
			保育者の 関わりの 適切性	

こうした分析の上で、保育実践の振り返りと改善のためには、次の検討を行う。はじめに、「子どもの活動」の分析をもとに、活動の姿・関係の姿を把握し、そこから「保育課題」を明確化する。この際には、「フェーズ1：活動分析」で明らかになった「活動目的」「操作」「関係」の視点（あるいは、その視点に基づいて設定された保育の「ねらい」）に基づき、一人ひとりの子どもの「活動目的」「操作」「関係」の現状を把握することを通じて、子どもの活動と関係の課題を明確化することが可能になる。その上で、そうした子どもの現状や保育課題に対して保育者がどのような働きかけを行っているのかを検討し、保育者の働きかけが、子どもの「活動目的」「操作」「関係」の姿の変容や深化に繋がっているのかを検討する。このことにより、保育者の保育方法の妥当性を検討することが可能になると考えられる。

また、活動カテゴリーによる分析と活動の指導段階の関連性の検討により、保育指導プロセスの法則性を見出すことが可能になると考えられる。こうした保育指導プロセスの法則性を検討することにより、保育方法をより客観的な指標により検討することが可能になると考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、「活動」と「関係」に着目した保育方法研究の確立に向けて、ト田・玉置(2013)で提起された「保育者のまなざし論」およびト田(2014)で提起された「保育実践記録の分析モデル」の限界を指摘し、そうした限界を克服した保育方法分析モデルを、社会的構

成主義の知見や社会的構成主義の立場に立脚した授業研究の知見に学びつつ提起した。その結果、「活動分析」→「保育の計画」→「保育の振り返り」の3つのフェーズについての検討が必要であることを示し、各フェーズについてモデル化を行い、試案として基本的な考え方を提起した。新しいモデルの提起により①保育実践の分析のみではなく、計画段階からの一貫した視点による分析モデルと提起できたこと、②「活動分析」の視点を導入したことにより、活動のジャンルや特質によって異なる保育方法のありようを検討する枠組みが提示できたこと、③「保育における活動カテゴリー」と分析モデルの関係を示したことでより客観的な指標を伴ったモデルの提起ができたこと、④「子ども—子ども」「子ども—保育者」といった多様な社会的相互作用について検討する枠組みとなったこと、など、従来のモデルの課題を克服した視点を提起できたと考えられる。

今後は、本研究で提起された枠組みについて、より具体的な分析方法を提示すると共に、実証的データをもとにモデルの有用性を明らかにすることが課題である。そして、本研究で提示した枠組みを用いた分析を蓄積することにより、各活動ジャンルの特質に応じた具体的な保育方法論の提起へと繋げたいと考えている。

そのためにも、次の点についての検討が重要であろう。1つに、保育方法の適切性を検討するための客観的な指標作りと検討方法の精緻化である。本研究では、保育方法の適切性を「子どもの『活動目的』『操作』『関係』の姿の変容や深化」という視点から検討することを提起しているが、この点を具体的に検討するための方法論を検討することが必要であろう。2つに、「保育計画分析モデル」および「保育実践記録分析モデル」を用いた検討において、活動の指導段階を意識した検討を蓄積することにより、保育指導プロセスの法則性を見出すことである。活動の指導の各段階において、子どもの活動として何を実現する必要があるのか、そのための保育者の活動として何が必要であるのかを、「内的操作⇔外的活動」「内的関係⇔外的関係」の視点から明らかにすることで、保育指導プロセスの法則性を示すことが可能になるのではないかと考えている。保育指導プロセスは活動のジャンルによって異なることが予想されるため、その点を意識した検討を行うことを通じて、活動に即した保育指導プロセスの法則性を提示することが可能になると考えられる。

こうした検討を経て、保育方法の学問的探求の土台の形成を目指したいと考えている。

注：グレッサー（Graesser, A.C.）による因果分析の考え方は、物語を構成しているおのおののできごとについての原因とその結果を発見していくことが読解であるとするもので、この関係の網の目をたぐりながら全体の物語世界を読者自身が自分の中に作り上げていくという認知的な活動を重視した読解モデルである。

## 引用文献

- ・ Y. エングストローム 2004 / 1999 拡張による学習、新曜社
- ・ 古屋恵太 2001 社会構成主義におけるヴィゴツキーとデューイ —「活動」概念の導入は何をもたらすか—、人文学報. 教育学 36、首都大学東京 .63-81
- ・ 加登本仁 2011 体育の学習集団研究の方法論としての活動理論、広島大学大学院教育学研究科紀要 第1部第60号 .81-90
- ・ A.N. レオンチェフ 1975 「活動と意識と人格」、明治図書

- ・中村恵子 2007 構成主義における学びの理論－心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して－、新潟青陵大学紀要第7号 .167 - 176
- ・大庭潤也 2008 子どもの「わかり方」を踏まえた小学校社会科授業モデルの構築－社会的構成主義に基づく単元開発を通して－ 全国社会科教育学会「社会科研究」第68号 .41 - 50
- ・佐藤公治 1996 「認知心理学から見た読みの世界－対話と協同的学習をめざして－」、北大路書房
- ・ト田真一郎・玉置哲淳 2013 保育における『保育者のまなざし』論の提起－保育におけるクラス経営の実証的研究(3)－、大阪総合保育大学紀要 第7巻 .217-238
- ・ト田真一郎 2014 「保育者のまなざし」論に基づく保育実践記録の分析モデルの提起－活動と関係に着目した保育方法論の研究－、大阪総合保育大学紀要 第8巻 .149 - 169
- ・庄井良信・邑岡美和 1992 授業分析における臨床的アプローチ－J.V. ワーチによる“sociocultural approach”を手掛かりに－、広島女子大学家政学部紀要 28, 35-59
- ・玉置哲淳 1997 幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想－戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論との比較を手がかりに－ エデュケア 18, 1-27,
- ・玉置哲淳 2000 関係活動モデルの基礎的考察：幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想 3 大阪教育大学紀要 . IV, 教育科学 48(2) . 233-249
- ・玉置哲淳 2003 児童中心主義・教師中心主義を超えて－独自の幼児教育課程論7－、エデュケア 23. 1-16
- ・玉置哲淳 2008 指導計画の考え方とその編成方法、北大路書房
- ・玉置哲淳・島田ミチコ監修 2010 幼稚園教育実習、建帛社
- ・山住勝弘 2004 活動理論と教育実践の創造、関西大学出版部

## 参考文献

- ・J.V. ワーチ 2004 心の声－媒介された行為への社会文化的アプローチ、福村書店
- ・高取憲一郎 1994 ヴィゴツキー・ピアジェと活動理論の展開、京都・法政出版

# Theoretical Foundation of Model for Analyzing of Early Childhood Educational Method

:A Study on a Method of Early Childhood Education that Focused to “Activity” and “Relation”

Shin-ichiro Shimeda

*Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School*

English abstract:

This research aims at institution of a model for analyzing of educational method which based on the originality of early childhood care and education. This proposal aims at the establishment of study for early childhood care and educational methods which paid its attention to “activity” and a “relation.” First, I pointed out that early childhood education was education centering on “activity.” And I arranged the knowledge of social constructivism. Furthermore, I arranged the knowledge of the lesson research which used social constructivism as the foundation in creation of a new model. As a result, it was shown that the following thing is important. 1) Examination of “the purpose of activity”, “operation”, and a “social interaction”, 2) Examination which was conscious of the stage from generation of activity to a conclusion, 3) Examination of a social interaction. And I showed that it was inquired about three phases of “ Researching teaching materials “ →” Making Plans in Childcare “ → “ Reflecting on the Practice.”

And I raised the analytic model corresponding to each phase. It is thought that examination of the childcare practice using these models leads to institution of the practical knowledge about the childcare method.

**Key words :** Methodology for early childhood education., Model for analyzing of early childhood educational method, Social constructivism.