

〔論文〕

## 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討

山本 淳子\*

幼稚園教育要領に示される、「主体性」を大切にする保育は子どもの「主体性」と保育者の指導のバランスをどうとっていくかという問題を提示している。そこで子どもの主体性を大切にする保育実践について、子どもの観察から捉え、それがどのようなものであるのかの検討を積み重ねていくことが求められる。本研究では子どもの活動における「主体性」と保育者の援助の関係について問題にした。その結果、子どもの活動に対応する、保育者の関わりには、「主導」「誘導」「示唆」「協同」「受容」「見守る」「関与なし」の援助のタイプを想定することができた。

また子どもの主体性が発揮された時の保育者の援助のタイプとして主に「示唆」「協同」「受容」「見守る」「関与なし」が観察された。その内実は保育者が見本を示したり、助言をしたりすること、子どもと同じ活動をしながら同じ見通しに立ち、時には援助者、や協同作業者であること、また保育者自らが環境として、子どもの主体的な活動を促していたことがうかがえた。これらは子どもとの応答的な関わりによってなされていることが捉えられた。今後、子どもの主体性を育てるかぎとして子どもの主体性と保育者の指導の意図性との関係についてさらに検討をしていきたい。

キーワード：幼稚園教育、子どもの主体性、保育者の援助、援助のタイプ

### I. 問題の所在と研究の目的

#### 1. 幼稚園教育要領における主体性の概念

幼稚園教育要領において教師の役割は「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」<sup>1)</sup> のであり、「幼児の主体的な活動を直接援助すると同時に、教師自らも幼児にとって重要な環境の一つ」<sup>2)</sup> として保育指導ではあらゆる援助<sup>3)</sup> の形が求められるのである。保育者<sup>4)</sup> は日々、子どもの主体性をいかに育むかを課題にしながら保育に取り組んでいる。しかし個性を持ち合わせた子ども一人一人と向き合い主体的な活動を支えることはたやすいことではなく、ここに保育者の指導観や保育指導の専門性が問われるのである。

小倉(2013)は1989年幼稚園教育要領改定後を中心に保育における「主体性」の言説に関する考察を行っている。それによると子どもの主体性重視の保育は児童中心主義の概念が基調になっていることは周知のことであるが、幼稚園教育要領において「子どもの「主体性」を大切にした保育がどのようなものか明確には述べられてはいない」と論じている<sup>5)</sup>。つまり保育者の「主体性」の解釈は個々の価値観によって異なり、「保育の指標を

\*大阪総合保育大学 大学院生

確信として持てない」<sup>6)</sup> のであり、小倉はこのような状況が保育における学問的な積み上げを困難にしていると述べている。子どもの主体性を大切にす保育は保育者が子どもの主体性をどう捉えるかが一つの課題なのであり、保育の指針として、現行の幼稚園教育要領において子どもの「主体性」はどのように著されているか、それが何であるかを少なくとも理解する必要がある。

筆者はそのような問題関心から、現行の幼稚園教育要領における「主体性」の概念の検討を行った<sup>7)</sup>。そこで『幼稚園教育要領解説書』における「主体性」および「主体的」の表記箇所注目し、主なる辞書による「主体性」の意味および、鯨岡(2010)<sup>8)</sup>の保育における「主体」の概念を適用しながら表記箇所を通して主体性の概念の検討を行った。(資料1)

そこで幼稚園教育要領における主な主体性の概念を「子どものありのままの存在」「子どもの意志のある行動」、「子ども自身が周りとの関わりの中で自分をコントロールする」、「周りとの関係性の中で自分らしさを発揮する」、「成長変容する」などの有様と捉えることができた。またこれらの概念を幼稚園教育に照らしてさらに検討すると「子どものありのままの存在」や「意志のある行動」は一人の人格として子どもの存在そのものを尊重する人間の生の基本原理として捉えられる。「子ども自身が周りとの関わりの中で自分をコントロールする」や、「周りとの関係性の中で自分らしさを発揮する」、またその有様は「成長変容する」ものであるという概念は幼稚園教育の方向目標が含まれる概念として考えることができた。

本研究は子どもの主体的な活動の観察を通して行うが、幼稚園における子どもの「主体性」は主体的な活動に見出だされるものとし「主体的な活動」の概念規定を仮に行うこととする。どの年齢の子どもにも適応できるように、方向目標の意を含む概念ではなく、「意志のある行動」の概念を、子どもの活動の概念として採用した。そこで幼稚園教育における主体的な活動の概念を「子どもが環境と関わりながら自分の意志で自分なりのイメージをもって行う活動」と定義し、本研究における子どもの主体的な活動の分類の指標とした。

## 2. 研究の目的

河邊(2005)は園における遊びについて論じる中で、実践事例から「子どものうちからの欲求によって行動が起きる状態、つまり自己課題をもって遊びに取り組む状態の時、子どもは実に「主体的」に行動する。」<sup>9)</sup>と述べている。しかし発達尺度や保育者の意図が前面に出すぎることが子どもの遊びにおける主体的な行動の負の要因になる場合があることを河邊は示唆している。主体性を大切にす保育は子どもの「主体性」と保育者の指導のバランスをどうとっていくかという問題を提示していると考えられる。

以上のような問題意識から本研究では上記で検討した主体的な活動の概念をもとに、保育現場での子どもの活動の姿を捉えてそれがどのようなものなのか観察をする。その際、子どもの主体的な活動を通して見られる、保育者の援助を問題にして検討していきたいと考えている。

園児の観察から子どもの主体性を育む保育者の援助を捉える研究として、阿部(2006)は保育者の言葉がけのレベルを「受け止める」「共感する」「保育者の思いの伝達」「受容する」<sup>10)</sup>の4段階を仮定し、それぞれの段階について観察から考察して、保育者が子

もを受容しながら活動を導く姿が捉えられている。黒田(2013)は保育者の援助について、指導計画に沿った「援助」と、子どもが主体的に遊んでいるときの保育者の意図を持った関わりとしての「援助」を区別している。観察を通して、後者は保育者による「思い思いに遊びたくなるような環境の準備や提案」、「自由がある」などの間接的援助や「適切な言葉がけ」、「子どもの思いに寄り添う」などの援助が見られた。そして保育者の間接的援助が子どもの個性や集団を育てていたと報告している<sup>11)</sup>。これらの先行研究を踏まえて、本研究では子どもの活動の観察を中心に行い、主体的な活動に見られる保育者の直接的、間接的な援助を多様に想定して捉えることを試みる。また子どもの活動は保育者の指導計画に沿った活動や自由に遊ぶ場面などを限定せずどの保育場面でも保育者の指導が共通して一般化できるような援助のタイプを考察し、子どもの主体性との関係について検討していきたいと考えている。そこで本研究の目的を「子どもの主体的な活動における保育者の多様な援助を捉えて分類し、その関係を考察する」こととした。

## II. 方法と仮説

### 1. 調査対象者

H県N市私立幼稚園に通う園児を対象とする。観察対象として、K児(5歳児)およびA児(4歳児)を取りあげる。

### 2. 調査期間

2014年4月～9月(8月を除く)、月2回8:30～12:00、計10日間。

### 3. 調査方法

筆者は保育に観察者の立場で参加しながら自然的観察法により、幼児の活動場面を中心に観察をする。観察時間は一連の各活動の時間内であり、時系列に記録する。具体的な観察内容は幼児の行動、表情、会話、友達や周りの環境との関わりなどである。またその際、保育者の関わりや指導についても観察対象とする。

### 4. 記録方法

記録方法は行動描写法とし「連続的な観察により、行動のすべてを、その生起・経過の順序そのままに、系列的な自由記述で、時間の流れと場面の状況と合わせて記録」<sup>12)</sup>する。同時に可能な限りウェアラブルカメラで子どもの活動を録画と音声で記録し、観察記録の整理の際の補足資料とする。

### 5. 記録の分析と検討方法

子どもの園生活全般における活動場面を観察し、記録は研究の目的に応じて分析する。本研究では対象児の主体性が見られる活動を分類し、さらに活動に対応する保育者の援助について記録し検討することにした。分類は観察者がまとめたデータを他1名の保育経験者及び、園の責任者の計3名で検討を行い、子どもの主体的な活動の分類の正確性を高めることとした。

## 6. 研究協力者に対する倫理的配慮

本研究の観察を開始するにあたっては観察園の担当者に研究目的を説明し許可を得た。観察記録を整理する段階で園に報告し、意見を求め観察資料の分析検討の参考にする。

## 7. 記録の整理について

観察者はメモとビデオカメラによって記録された子どもの活動について、1. 活動の種類、2. 観察児の外的活動、3. 観察児の内的活動、4. 観察児の外的関係性、5. 観察者のメモ、の5項目で一覧表にして整理を行った。観察事項の整理は玉置(2008)を参考に項目を立てた。子どもの主体性はその子自身の「心情」や「意欲」に支えられると考えられる事から、活動には内的活動と外的活動があるという観点を取り入れ、「2. 観察児の外的活動」「3. 観察児の内的活動」の項目を設定した。さらに観察児の関わる人的・物的環境の整理については、同じく玉置の活動には関係と内容の2つの側面があるという観点を取り入れ「4. 観察児の外的関係性」の項目を設定した。内容の側面は「1. 活動種類」として項目立てた<sup>13)</sup>。またその他は「5. 観察者のメモ」の項目に記録した。以上の項目によってフィールドノートに整理を行った。

続いて、本研究に必要な項目を再設定し、観察児の活動におけるエピソードを時系列で一覧表(以降、活動一覧表と記す)にまとめた。再整理を行う経過においては、柴山(2006)における仮説生成研究の手法を参考に、子どもの活動を観察しながら研究設問と観察の焦点を絞っていくこととした<sup>14)</sup>。以上の過程で必要項目に絞ってK児、A児の活動一覧表を作成した。子どもの活動を中心に行う観察は、表裏一体として保育者の援助が浮き出てきた。そのため初めに活動一覧表の大項目は「子どもの活動」と「保育者の関わり」とした。子どもの活動における主体的な活動には1、非主体的な活動には0、その他は△を記入することとした。「自分の行動のイメージ」は観察に見られた、観察児の活動における行動のイメージを表した。また、K児の観察では一斉指導における保育者の指導の意図に関わらず、観察児の独自の行動が見られたため「独自の行動」として別記した。さらに活動の主なる指導者を備考欄に記した。A児の観察では「友達との関わり」がカギになっていると思われたので一覧表の大項目に加え、Ⅰ. 特に交流なし、Ⅱ. 受動的、Ⅲ. 相互的交流、Ⅳ. 能動的、Ⅴ. その他のタイプ、に分けて検討し記入した。さらに観察児が積極的に友達に関わった際、それに対する友達の行動のイメージを「友達の行動のイメージ」欄を設け記入した。最終的に両観察に必要な項目を分析の視点として統一し、活動一覧表の整理を行った。

## 8. 研究の方法と仮説

整理した活動一覧表では、子どもの活動を主体的な活動とは「子どもが環境と関わりながら自分の意志で自分なりのイメージをもって行う活動」と仮に規定した概念に沿って分類することとした。筆者は観察から子どもの活動時に見られた保育者の援助を、間接的な関わりから直接的な関わりまでのレベルがあることを捉え、「関与しない」「見守る」「援助」「直接指導」の4タイプを想定した。しかし観察からの考察や、筆者自身の保育経験、保育者の援助におけるタイプについての小西(2014)の先行研究<sup>15)</sup>等から、さらに詳細

な検討の必要があると考え再度分類を試みた。その結果、表1に示す①～⑦の「援助のタイプ」を想定した。表にはそれぞれの「援助の視点」として各タイプの分類の特徴を示し、具体的な保育者の援助の姿を「具体的な援助例」として示した。

以上のことを前提として、本研究の仮説は1.「保育者の援助には直接的、間接的な関わりがあり、その中に多様なタイプが見られる」、2.「園生活における子どもの主体性の発揮は保育者の援助のタイプがかぎになっている」とした。また表1.「保育者の援助のタイプの検討」は仮説の検証の際の保育者の援助の分類の指標とする。

表 1. 保育者の援助のタイプの検討

援助のタイプ	援助の視点	具体的な援助例
①関与なし	保育者は直接的に子どもと関わらない。子どものありのままの活動を認めているが、子どもの意図や意志に関わらず保育者は無意図的である。	存在の把握 場を共有 任せる
②見守る	直接的に関わることはほとんどない。必要に応じて関わる。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重し子どもの見通しにたつ。	状況の把握 まなざしで支える 必要に応じた手助け
③受容	直接的関わりと間接的関わりがある。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重して子どもの見通しにたつ。	受け止める 認める 励ます
④協同	直接的関わりや、間接的関わりであっても同じ見通しをもって活動する。互いに自分の意志で活動することで保育者は仲間や人的環境としての役割をする。	協力 共同 同等
⑤示唆	直接的な関わり。保育者の意図をさり気なく含む、または子どもの活動の方向性や意志を引き出す関わり。	見本 きっかけ 助言
⑥誘導	直接的な関わり。保育者の積極的な意図性がある、または子どもの活動の方向性や意志を引き出す関わり。	提案 促す 誘う
⑦主導	直接的な関わり。保育者の意図性が大きい。保育者の意図が主導する。	指示する 説明する 方向付ける

(筆者作成)

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 結果

K児(5歳児)の「畑でイチゴのランナー取り」(以下観察1と記す)及びA児(4歳児)の「砂場遊び」(以下観察2と記す)の活動を分析の視点の各項目で一覧にして記録の整理を行ったものが表2、表3である。観察1は設定保育として一斉活動の形態をとっている。観察2は子どもが好きな遊びに取り組む、自由な活動の形態時のエピソードである。

表 2. K 児の「畑でイチゴのランナー採り」活動一覧表

	K児の外的活動	子どもの活動			友達との関わり		保育者の関わり		備考
		主体的な活動	自分の行動のイメージ	独自の行動	関わりタイプ	友達の行動のイメージ	援助タイプ	具体的な援助	
1	保育者の話を聞く。チューリップについて尋ねられる。	0	応答	—	I		⑥	問いかけ	担任
2	K児は他児と一緒に、チューリップの名前を答える。	0	応答	—	I		⑥	引き出す	担任
3	イチゴについて答える。	0	応答	—	I		⑥	引き出す	担任
4	プロッコリーについて答える	0	応答	—	I		⑥	引き出す	担任
5	保育者によるイチゴのランナーの生長についての話を聞く。	0	理解	—	I		⑦	説明	フリー1
6	保育者の雑草取りの問いかけに答える。	0	了解	—	I		⑦	依頼	フリー1
7	保育者の誘導でK児は他児と同じようにチューリップ畑の雑草を取る。	0	了解	—	III	共同	⑥	促す	担任
8	友達がダンゴムシを見つけたが、K児は草いじりに夢中。	1	自発	—	III	提案	④	協同	担任 フリー1.3
9	草抜きをする。	1	協同	—	III	協同	④	協同	担任 フリー1.3
10	草を抜いたり、ちぎったりしながら「〇〇ずら」と、やり取りを楽しんでいる。	1	自発	ごっこ	III	ごっこ	④	協同	担任 フリー1.3
11	女兒と根っこを発見する。	1	協同	偶然発見	III	協同	④	協同	担任 フリー1.3
12	友達と「〇〇ずら」と言葉のやり取りをする。	1	自発	ごっこ	III	ごっこ	④	協同	担任 フリー1.3
13	根っこのようなものを触っている。	1	自発	感触	III	発見	④	協同	担任 フリー1.3
14	友達とのやり取りをする。 (・H児が先導して「〇〇ずら」と会話をする。K児も応答している様子である。 (会話は聞き取りにくい) (・周りの男児が〇〇ずらごっこに参入。K児は男児のほうに視線を送る。)	1	独自	ごっこ	III	ごっこ	④	協同	担任 フリー1.3
15	K児は保育者の示す方向へ比較的素早く移動する。	0	了解	—	I		⑦	指示	担任
16	移動して雑草を捨てる。	0	追従	—	I		⑦	指示	担任
17	観察者から離れたその方向からH児との「〇〇ずら」言葉のやり取りが録音されている。なりきって言葉のやり取りを楽しんでいる。	1	独自	ごっこ	III	ごっこ	⑦	指示	担任
18	保育者の指示通りに水筒を置く。	0	追従	—	I		⑦	指示	担任
19	保育者について、プロッコリー畑に移動する。	0	追従	—	I		⑥	促す	担任
20	K児はキャベツを探る保育者の正面へ移動して様子を見つめる。	0	興味	—	I		⑥	促す	フリー2
21	保育者がキャベツの収穫をするのを応援しながら見る。	1	協働	—	I		④	協力	フリー3
22	子どもは横一列に並び、キャベツを持って隣へ回し「おもーい」と言う。	0	興味	—	III	追従	⑥	促す	担任
23	キャベツ料理を考えて発言する友達の言葉を聞く。	0	協同	—	III	提案	⑤	承認	担任
24	保育者の指示に従い、畝を移動する。	0	追従	—	I		⑦	指示	担任
25	保育者のランナーの採り方の話を聞く。	0	理解	—	I		⑦	説明	担任
26	ランナーを見つけて採る。	0	模倣	—	I		⑥	促す	フリー1
27	保育者のランナーの爪での採り方や説明を聞く。	0	模倣	—	I		⑦	説明	フリー1
28	ランナーを採る。	0	確認	—	I		⑤	助言	観察者
29	ランナーを探す。	1	自発	—	I		⑤	示唆	観察者
30	観察者にヒントをもらいながら、ランナーを探し、ランナーを見つける。	1	自発	—	I		⑤	示唆	観察者
31	ランナーを保育者に見せる。	1	成果	—	I		③	承認	フリー2
32	観察者にヒントをもらいながら、ランナーを見つけ、ランナーをとる。	1	自発	—	I		⑤	助言	観察者
33	ランナーを再度探す。	1	自発	—	I		②	まなざし	観察者
34	K児に他児がかかわり、ランナーのあるところを教えてもらう。	1	自発	—	II	提案	④	協同	担任
35	畝を移動して一生懸命探す。	1	自発	—	III	協同	④	協同	担任
36	ランナーを探し見つける。	1	自発	—	III	協同	④	協同	担任
37	観察者にも集めたランナー3本を見せる。	1	成果	収集	I		③	承認	観察者
38	観察者の指した、イチゴの苗を覗きこみランナーを探す。	0	追従	—	I		⑤	助言	観察者
39	探すK児、M児のイチゴの苗についての解説を聞く。	1	興味	—	II	説明	④	協同	担任
40	担任にイチゴのランナー3本を見せる。	1	成果	—	I		③	承認	担任
41	畝を移動して探す。	1	自発	—	III	協同	④	協同	担任
42	「ずら言葉」を話して友達とやり取りをする。	1	独自	ごっこ	III	ごっこ	④	協同	担任
43	友達に教えてもらって見つける。	1	協同	—	III	協同	④	協同	担任

表3. A児の「砂遊び」活動一覧表

	A児の外的活動	子どもの活動			友達との関わり		保育者の関わり		備考
		主体的な活動	自分の行動のイメージ	独自の行動	関わりタイプ	友達の行動のイメージ	援助タイプ	具体的な援助	
1	砂場道具から、しゃもじ、コップ状容器、お椀などを集めてかかえる。	1	選択	—	I		②	まなざし	フリー 教諭
2	保育室前で登園を出迎える保育者に何か訴え、その後同じ場にいた4歳児に視線を送る。	1	選択	—	I		⑤	助言	フリー 教諭
3	コップ2、縦に積み重ね、漉し網にいれ右手で持つ。左手にはこて、鍋のような容器を持ち、バランスを取りながら、砂場に入る。	1	準備	—	I		②	状況の把握	フリー 教諭
4	漉し網を両手に持ち、左右上下に振り、砂を漉す。	0	試行	—	I		①	特になし	
5	コップを積み重ね、漉し網に入れ、こてをもって移動。友達のところへ移動。	0	移動	—	I		①	特になし	
6	砂漉しにこてで砂を入れては漉す。3歳児1名、A児についてきて横に座る。	0	試行	—	I		①	特になし	
7	隣に来たH児を気にしながら、漉し網を砂場に抑えつけ、型を取る。	0	試行	—	I		①	特になし	
8	4歳児T児、A児、同じ場でそれぞれ容器に砂を入れる。	0	共同	—	III	共同	①	特になし	
9	容器にスコップで砂を入れ、一杯になったら上をポンポンと押さえる	0	作業	—	III	共同	①	特になし	
10	H児が隣に来る。黄色のスコップで地面をたたき、突き刺す。	0	作業	—	I		①	特になし	
11	地面に型を押し付け、型抜きを始める「蓋みたい。」とH児に言う。H児「ははははは」(明るく笑う)	1	試行	—	III	共感	①	特になし	
12	移動して白い植木鉢の皿のようなものを取り、自分の座っている位置に持ってくる。	1	準備	—	III		①	特になし	
13	容器に砂を入れ、皿を容器に被せ、ひっくり返す動作。逆に皿の上の砂を容器に戻す。	1	試行	—	I		①	特になし	
14	「見て、戻った」と容器に戻した砂をH児に見せる。	1	成果	—	IV	承認	①	特になし	
15	H児それを見て「キャー、ありえへん」とユーモラスに返事し、A児ととも自分のしていた砂遊びで手を動かしながら没頭する。	1	試行	—	III	共感	①	特になし	
16	砂の入った容器に皿で蓋をして、ひっくり返し型抜きをH児に見せる。H児「キャー」	1	試行	—	IV	承認	①	特になし	
17	そのまま容器に砂を戻す動作。	1	試行	—	I		①	特になし	
18	容器に砂が入っているものをH児に見せる。(会話をしても聞き取れない)	1	提示	—	IV	承認	①	特になし	
19	容器の砂を皿に戻し、型抜きの茶碗の形がきれいになる。	1	成果	—	I		①	特になし	
20	H児に見せようとするも、H児が気づく前に形が崩れる。	1	提示	—	III	非受容	①	特になし	
21	少し高さがある緑の容器に変え、スコップで砂を入れ、とんとんと抑える。H児は移動。	1	試行	—	I		①	特になし	
22	型は崩れるも、「見て」とあたりを見回しH児を探す。	1	提示	—	V	不在	①	特になし	
23	皿の崩れた砂を砂場に戻し、2回 皿で地面に型をつけ、緑のコップで上からトントン押さえる。	0	成り行き	—	I		①	特になし	
24	皿の型を皿の裏で押さえ、形を整える。続けて皿で砂を均す。	0	成り行き	—	I		①	特になし	
25	低い黄色コップを引き寄せる。	1	選択	—	I		①	特になし	
26	T児と話しながら低いコップで型抜きを始める。	1	試行	—	I		①	特になし	
27	コップに皿をかぶせ、中の砂の具合をあけては気にする。	1	確認	—	I		①	特になし	
28	T児に何かを指さし伝えている。	0	成り行き	—	II	不明	①	特になし	
29	再度コップに蓋をかぶせたものをひっくり返す。	1	試行	—	I		①	特になし	
30	慎重にコップをそっと外すが砂は崩れる。砂は形にならず失敗。	1	成果(失敗)	—	I		①	特になし	
31	砂を入れ皿をひっくり返し、周りを見ながら砂場に膝で押し付けてる。	1	失敗	—	I		①	特になし	
32	茶碗に砂を入れ、皿で蓋をして、ひっくり返し型ができたが、茶碗を落とし砂が崩れ失敗。容器を置く。	1	試行	—	I		①	特になし	
33	H児の大きな容器にスコップで砂を入れだす。H児はその砂を混ぜている。	0	協同	—	III	協同	①	特になし	
34	白の茶碗に砂を入れる。皿で蓋をしてひっくり返し、型ができたか確認後、砂を茶碗に戻す。	1	試行	—	I		①	特になし	
35	砂の入った茶碗に黄緑のコップを被せ、砂をコップに移動し捨てる。	1	試行	—	I		①	特になし	
36	皿で砂を入れ、H児の容器に入れる。	0	協同	—	III	協同	①	特になし	
37	会話をしながら、スコップでH児の容器に砂を入れ、Hは砂をスコップで混ぜている。	0	協同	—	III	協同	①	特になし	
38	続けて砂をH児の容器に入れる。	0	協同	—	III	協同	①	特になし	
39	A児、H児、他クラス保育者のクラスの招集の声掛けや動きを気にしながら手は動いている。	0	追視	—	III	協同	①	特になし	
40	先の茶碗に砂を入れる。	1	試行	—	I		①	特になし	
41	他クラス保育者とH児のやり取りを気にしながら、茶碗に砂を入れ、スコップで均す。	1	試行	—	I		①	特になし	
42	皿をかぶせ、ひっくり返し、プリンで「ほら見て」と、H児に見せる。	1	成果	—	IV	承認	①	特になし	
43	茶碗をそのままかぶせ返して、砂を容器に戻しH児に見せるもH児は移動しなくなる。	1	成果	—	IV	未承認	①	特になし	
44	皿をかぶせ、きれいに形が出来る。2,3回茶碗をかぶせたり、外したりしてもきれいにできていく。茶碗んに戻して砂を流す。	1	成果・確認	—	I		①	特になし	
45	H児いなくなる。A児しロープ(砂場上のアスレチック道具)に移動、片足をかけてゆらゆらして遊ぶ。	0	変更	—	I		①	特になし	
46	一步一步網をゆれながらよじ登る。	0	変更	—	I		①	特になし	
47	アスレチックより降りてきたA児は、H児が水を運び戻ったことに気づく。	0	追視	—	I		①	特になし	
48	A児は元の場所に戻るが、H児を中心に女児3人がその場所を使いたしたため、皿と茶碗をもって別の場所の他児のところへ移動する。	0	再開	—	I		①	特になし	
49	何か探すような素振り砂場の一番初めの場所に戻る。その後道具入れを見に行く。道具入れは空で、砂場に戻ってくる。	0	探す	—	I		①	特になし	
50	元遊んでいた場所を2周ほど回り、見まわし何か探している素ぶりをする。	0	探す	—	I		①	特になし	
51	赤い大型熊手を拾い遊ぼうとするが男児が来て取り返す。A児は砂場からいなくなる。	0	思いつき	—	I		①	特になし	

子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討

52	滑り台より男児3人と共に、かたまつて滑り降りてくる。	0	変更	—	Ⅲ	同等	①	特になし	
53	A児のみ、砂場に戻る。	1	再開	—	I		①	特になし	
54	H児と離れ、2度目の居場所に戻る。	1	決定	—	I		①	特になし	
55	真横で遊んでいたR児の山づくりに入る。	1	協同	—	Ⅲ	協同	①	特になし	
56	配慮の必要な子どもの指さしに、付添った保育者とのやり取りの方向に視線を送る。	0	応答	—	Ⅱ		①	場の共有	フリー 教諭

(1) 子どもの主体的・非主体的な活動の分類

観察児の活動を先に規定した主体的な活動の概念に従って分類した結果、主体的な活動として捉えられたものは観察1 - 53%、観察2 - 57%であった(表4)。活動は一覧表を通して観察者を含む計3名による主体的な活動と非主体的活動の分類、検討を行ったが、観察1 - 91%、観察2 - 82%の一致率であった。意見の分かれた活動の主な理由は本来検討者それぞれが抱いている保育における主体性の概念のイメージの違いからくるものと考えられた。たとえば、観察者以外の検討者Aは表2、NO.39の活動(以下、活動例は2 - 39のように数字で示す)は友達が教える場面でありK児の、主体的な活動と捉えてよいか検討を要した。しかし自己課題を持って取り組む状態を主体的な行動であるとする文献から得た知見によって「主体的」とであると判断した。検討者Bは表3 - 4~10までの活動を主体的であると判断したが、観察者はこの一連の活動における観察児の動きや表情からまだ遊びのイメージが確定していない、迷っている状況と判断し非主体的な活動とした。観察園の関係者でもある検討者Bは迷っている姿であっても前向きさが感じられるという所見であり、「主体的」と捉えるべきであると意見が分かれた。そこで本研究の主体的な活動の概念に立ち返り、「子どもが環境と関わりながら自分の意志で自分なりのイメージをもって行う活動」を適用して再度検討を行い、観察時の様子からまだ活動のイメージができていないと判断し非主体的活動とした。以上のように、冒頭で述べた数値は観察者と検討者の判断が食い違う点は再検討を行ったうえで分類した結果である。

(2) 保育者の援助のタイプの検討

子どもの活動の観察に対応して見られた保育者の援助を研究仮説に掲げた表1を指標にして分類し、①~⑦の分類は妥当性があるのか、実践での内実はどうであろうか、事例を通して検討を行った。

援助のタイプ①「関与なし」は観察2のみに見られたが、保育者が子どもの活動に直接関わらない姿である。子どもの活動に対して禁止をするなど否定的ではなく、ありのままの活動を認めている状況である。子どもは自分の意志で活動しているが保育者には指導的な意図はないように見受けられた。②「見守る」は2 - 33に見られるようにも基本的には保育者が子どもに直接的に関わることはほとんどない。事例ではK児がイチゴのランナー集めが面白くなり、集めようとする子どもの活動のイメージを保育者が理解し、子どもの自発的な意図や意志を尊重して直接かかわらずに見守っている状態である。または保育者も意図を持ち、状況の把握をしながら見守る状態である。しかし子どもの求めに応じて関わる姿勢がある。③「受容」は2 - 31のように子どもが保育者に集めたランナーを見せて承認してもらった場面で、保育者は子どもの意図や意志を尊重し受け止めている。子どもと直接かかわって受容する場合と、共感的に見守る場合もあると考え、直接かかわらない場合も想定した。②「見守る」と③「受容」はいずれも子どもの活動を理解して子ど

もの自発的な意図や意志を尊重する立場である。④「協同」は2-41では保育者も子どももランナー取りを通してイチゴの収穫という共通の目的や見通しにたって協同している。互いに自分の意志で活動し、保育者は子どもの仲間やモデルとして人的な環境の役割を果たしている。保育者は直接的、間接的に関わっている。3-55における「協同」は保育者の援助としてではなく、友達との関わりにおいてその姿が見られたが保育における方向目標として求められる姿である。⑤「示唆」は2-30のように、ランナーを探す子どもに助言を行い子どもの意志に沿いながら活動の方向性を引き出している直接的な関わりである。⑥「誘導」は2-20のように子どもに直接的に働きかけて畑での移動を促している。保育者はキャベツの収穫場面を見せることで子どもが食することに期待感が持てるようにし、収穫の喜びを共に感じられるように導いている。保育者の教育的な意図があり、本観察児の場合は興味を示し活動を引き出されている。⑦「主導」の2-25では保育者がクラスの子どもに一斉的に直接かかわって畑でのイチゴのランナーの取り方の説明をしている。これは大人の経験や知恵を系統的に伝えている場面であり、保育者の意図性が大きく、本児の活動の主な方向付け、すなわち子どもが活動のイメージを持つことにつながっていると考えられた。

観察では表1「保育者の援助のタイプの検討」における分類は「援助のタイプ」及び「援助の視点」は観察事例でも実際に捉えられたといえ、指標としては妥当であった。また分類の際「その他」の援助のタイプも想定したが、すべて①～⑦のタイプのいずれかに分類された。また保育者の援助のタイプの検討表を作成の際「具体的な援助例」は主なものを例示したが、援助のタイプによって重なり合ったり、入れ替わったりすることも想定でき、ゆるやかに関連し合っていると見える。

(3) 子どもの主体的な活動と保育者の援助のタイプ

観察1. 観察2における子どもの主体的な活動、非主体的な活動が見られた場面と、それに対する保育者の①～⑦の援助のタイプの関係を示したものが表4である。保育者の指導のタイプについては「その他」も想定していたが本観察では分類される対象はなかったので表には含めなかった。子どもの主体的な活動とそれぞれの保育者の援助のタイプにおける関係についての結果は以下の通りである。

表4. 子どもの主体的な活動と保育者の援助のタイプ

保育者の援助のタイプ	K 児の「畑でイチゴのランナー採り」			A 児の「砂遊び」		
	主体的活動	非主体的活動	その他の活動	主体的活動	非主体的活動	その他の活動
①関与なし	0(0)	0(0)	0(0)	29(52)	24(43)	0(0)
②見守る	1(2)	0(0)	0(0)	2(4)	0(0)	0(0)
③受容	3(7)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
④協同	15(35)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
⑤示唆	3(7)	3(7)	0(0)	1(2)	0(0)	0(0)
⑥誘導	0(0)	9(21)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
⑦主導	1(2)	8(19)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
活動数合計	23(53)	20(47)	0(0)	32(57)	24(43)	0(0)

( )内は%

①K児の「イチゴのランナー取り」における主体的な活動と保育者の援助

観察1では20分間の観察記録におけるK児の43活動中23(53%、小数点第1位四捨五入)の活動が主体的な活動として分類された。これによるとK児の主体的活動が見られたのは保育者の援助のタイプの④協同15(35%)、③受容3(7%)、⑤示唆3(7%)、②見守る1(2%)⑦主導1(2%)の順に多かった。またK児の主体的活動の割合が比較的多い④協同ではイチゴの生長と収穫を目標に子どもと教師自身もランナー取りの活動をしている。同時に子どもにとって保育者は環境としてモデルの役割を果たしている。次に多い⑤示唆、③受容では保育者は子どもの活動を支えるような助言を行ったり、子どもの認めて欲しい思いを受け止めている。②見守るは直接的関わりではないが、共感的なまなざしで子どもを支えるような援助が見られた。また⑦主導は保育者の意図が主導する援助ではあるが、保育者の説明に興味を持ち積極的に行動に移すK児の姿が見られた。

本活動で子どもの主体性が見られた場面の保育者の援助は主に直接的な援助ではありその実際は、保育者が子どもと共同作業や協力、同等な関わりを行ったり、活動に対して示唆や承認を行ったりする場面であった。保育者の意図性の大きい指導というよりは、子どもの活動やイメージを肯定的に認めるような援助であった。

非主体的活動に着目すると、⑥誘導9(21%)、⑦主導8(19%)、⑤示唆3(7%)の順に多かった。これらも主に直接的な援助であるが、⑥誘導の場面の子どもの活動のイメージでは保育者の引き出すような問いかけや提案に対し、子どもは応答したり、了解したりしている。また⑦主導の場面では子どもが保育者の指示や説明を了解したり理解したりしている。子どもの非主体的活動と分類されたものは、本時の保育の流れを進めるために保育者が意図性をもって活動の導入を行い、子どもがそれを受容している場面であった。これは保育者の意図のある直接的な援助によって、子どもは活動のイメージを自分の中に育てていると捉えられた。また⑤示唆には子どもの主体的、非主体的活動の両方が同数で見られた。主体的活動に分類された子どもの姿は興味や共同・自発であり、自分の意志が見られるが、非主体的活動に分類された子どもの姿は模倣や追随、確認をしており、保育者の意図性が大きい状況だといえる。

総じて本活動における観察児の主体的な活動が見られた時、保育者は子どもの活動やイメージを肯定的に受け止め、協力したり認めたりするような直接的もしくは間接的な援助が行われていた。また保育者の意図性が見られる時には非主体的な活動と分類したが、子どもが保育者の指導を受容しているという応答的な関係が捉えられた。本活動では保育者の意図性と子どもの意志の相互の受容が見受けられ、子どもの主体的な活動は保育者の多様な援助と、互いの応答性によって促されていると考えられるのではないだろうか。

さらに項目では①関与なしを想定したがここに分類される保育者の姿はなかった。本観察では観察児が観察者とも関わる場面があったこと、観察者を含めて5人の大人が存在していたことが①に分類される援助がなかった理由だと考えられた。しかし観察2においては①のタイプも想定し考察の必要があるため援助のタイプの一覧に加えることとした。また主体的、非主体的活動のどちらにも属さない活動を想定してその他の項目を設定したがあてはまる活動は見られなかった。

## ②A児の「砂場遊び」における主体的な活動と保育者の援助

20分間の観察記録におけるA児の56活動中32(57%)の活動が主体的な活動として取り上げた概念に分類された。表4よりA児の主体的な活動と保育者の指導のタイプの関連性では①関与なし29(52%)、②見守る2(4%)、⑤示唆1(2%)の援助のタイプの順に多く主体性を発揮していた。保育者は3-2でA児に助言をした以外に保育者の意図的な指導はなかった。

しかし非主体的活動に着目すると、同じく①関与なしが24(43%)であり保育者の関与がない場合の子どもの活動は主体的にも、非主体的にもどちらにでもなる可能性があることが示唆された。A児の場合、保育者の直接的関わりがない状態、すなわちA児に対する保育者の意図的な関わりがない中でも本人独自の行動のイメージに沿って砂遊びでの型抜きを繰り返し試行錯誤していた様子がうかがえた。これについては表3の活動一覧表の「自分の行動のイメージ」に記載した。「独自の行動」の欄は保育者の指導に対応するため、空欄になっている。A児の活動は友達との関わりがかぎになっていると捉えられたため、A児が積極的にかかわろうとした友達の「関わりタイプ」に対応する「友達の行動のイメージ」を記録した。A児は自分の意志で活動を選択したり、友達と関わって共同作業を行ったり、協力したりしている。成功したことは積極的に友達に報告し承認を求めて受容されている。時には友達が気づかないなどの理由で受容されず、遊びが途切れる場面や戸惑う場面もあった。観察から友達の存在はA児の主体的な活動に影響を与えていたといえる。本研究では子どもの主体性と保育者の援助の問題を検討しているが、本事例のように関与なしという保育者の援助はどのように解釈するべきであろうか。

A児にとっては環境設定、すなわち園の環境そのもの、砂場道具の準備などが保育者の援助に変わるものであったのではないかと考えられる。A児にとって砂場の遊具が子どもの選びやすい高さに置かれていること、様々な大きさの皿や茶碗、大小や高低のあるコップがある用意されていることなどの環境に保育者の保育の意図性が含まれており、子どもの主体的な活動を支える要因になったと考えられる。そのため「関与なし」という保育者の関わりは、適した環境が前提となって、子どもの主体性を育てることになると捉えることができた。さらに生活の場としての幼稚園の慣れた環境や好きな遊びが展開できる安心感や自由感も要因であると推測できた。A児は本人の自発的な意志によって前向きに遊びや友達との関わりに取り組んだ。しかし、引っ込み思案や消極的など子どもの個性によっては主体性を発揮する機会が生まれない可能性も否めないだろう。すなわち保育者の援助として「関与なし」が無制限に続くことは避けられなければならないだろう。

## 2. 考察

本研究では観察された子どもの活動を、主体的活動であるかそうでないかを分類した。子どもの活動一覧表によって、活動記録の整理することで捉えられたことは、幼稚園における、子どもの活動には自分の意志やイメージが伴う点、保育者や友達の関わりが影響している点、子どもは自分を取り巻く環境に働きかけている点、等の姿が豊かに捉えられた。それらは子どもの主体性の発揮に大いに関係すると考えられた。

本研究では特に子どもの主体的な活動と保育者の援助の問題について検証を行った。仮説1.「保育者の援助には直接的、間接的な関わりがあり、その中に多様なタイプが見られ

る」という点においては、子どもを中心に観察した場合、直接的、間接的に関わる保育者の援助は「関与なし」「見守る」「受容」「協同」「示唆」「誘導」「主導」の7タイプによる保育者の関わりが捉えられた。

仮説2.「園生活における子どもの主体性の発揮は保育者の援助のタイプがかぎになっている」という点においては一斉保育の事例では子どもの活動は保育者の多様な援助のタイプと対応し、応答的な関係が見られた。また援助のタイプによって子どもの主体的な活動が多くみられるものとそうでないものが数値で捉えられた。本研究では主に「関与なし」「見守る」「受容」「協同」「示唆」等、保育者の間接的・直接的な援助において子どもの主体的な活動が捉えられた。直接的援助では子どもを認め受容するような肯定的な関わりが子どもの主体性を発揮するきっかけになっていた。間接的援助の「見守る」は子どもが主体性を発揮していると捉えられたが、「関与なし」は子どもの活動が主体的にも非主体的にもなる可能性が示唆された。その場合の子どもを取り巻く保育環境に保育者の教育的意図が含まれることの重要性を認識すべきであることが確認された。

現場の保育実践において保育者は子どもに関与しない保育、ないしは保育者が無意図的な子どもの活動場面をどのように捉え、評価しているであろうか。そのようなことはあり得ないと考えたいものである。しかし現場では複数の園児を保育する中で仮にある子どもの目線で保育者との関係を問うと、必ず起こりうることである。本研究から保育者の関与がない場合の子どもの育ちと保育方法に注目し、整理することの重要性が示唆されたといえる。

子どもの非主体的活動は「関与なし」の他に「主導」や「誘導」などの保育者の意図性の大きい直接的な指導において見られたが、大人としての経験を伝えたり、活動の手順を整理して促したりすることで、子どもが活動のイメージを持つことにつながった。このことは以降の活動における子どもの主体性の発揮のきっかけとなっていることが事例から捉えられた。また子どもの主体性を大切にする保育は子どもの活動と保育者の援助のタイプが両者の応答的な関わりによって織り成されていた。保育者は子ども理解に基づき、様々な援助のタイプを創意工夫して応答的に保育を展開していくことが子どもの主体性を育てるかぎであることが捉えられた。

### 3. 今後の課題

本研究では幼稚園の観察を通して、子どもの主体的な活動を分類したが、仮に定義した主体性の概念は5歳児と4歳児における事例の分類の指標としておおむね妥当であった。しかし3歳児の事例において、適当であるのか、今後も異なった年齢や時期の事例の分析を通して続けて検討していきたい。また、主体的な活動の分類では、3人の検討者の主体性の捉え方に多少の差が見られた。これらのことは幼稚園教育における主体性の概念がさらに明確になるように検証していく必要があることを示唆している。引き続き、幼稚園教育における主体性の概念を現場におけるアンケートによって調査し、検証を続けたいと考える。

また、本研究で明らかになった、子どもの非主体的活動に対応する保育者の援助のタイプで多く見られた、「関与なし」「誘導」「主導」についてはそれらの援助による子どもの育ちを明らかにし、子どもの主体性を育てるためにどのような指導のプロセスをたどるべき

なのかを問い、明確にする必要があるだろう。

さらに今後も観察による子どもの姿の分析を通して、子どもの主体性を大切にする保育について、保育者の援助の多様な視点を検討していきたい。また子どもの主体性を育てるかぎとして今回提示した保育者の援助のタイプについて、保育者の指導の意図性と子どもの意志の関係性についても続けて検討を行い、保育者の援助の実体を明らかにしていきたいと考えている。

## 【注】

1) 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館 p.23

2) 同上、p.44

3) 「指導」と「援助」の概念について

筆者は本論文において「指導」という文言を幼稚園教育要領 第1章 総則を根拠に保育者の関わりの総体、すなわち包括的な概念と捉えて用いる。同じく「援助」とは幼稚園教育要領の「援助」の文言が含まれる文章の前後の文脈から、子どもの主体性を生かそうとする保育者の関わりの意味と捉えた。また以上の理解から「援助」は、「指導」に含まれる概念と捉えることとする。本論文ではタイトルにあるように主に「援助」という文言を使用するが文脈に合わせて上記の通りに使い分けている。

4) 本稿は幼稚園教育における子どもの主体性について検討している。そのため保育者と表記しているものは幼稚園教諭を表すものとする。

5) 小倉 定枝 (2013). 保育における「主体性」言説に関する考察—1989年後を中心に— 千葉経済大学短期大学部研究紀要、第9号、pp.13-14

6) 同上、p.14

7) 山本 淳子 (2014). 現行の幼稚園教育要領における「主体性」の概念の検討 大阪キリスト教短期大学紀要、第54集、pp.153-165

8) 鯨岡峻 (2010). 保育・主体として育てる営み ミネルヴァ書房、pp.51-64

9) 河邊貴子 (2005). 遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く「援助」と「展開」 萌文書院、p.17

10) 阿部 直美 (2006). 保育者の言葉がけにみる子どもの主体性の育みについての一考察 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要、5、pp.89-90

11) 黒田 静江 (2013). 子どもの主体性を育む援助のあり方を考える 愛隣幼稚園の保育 (2) 植草学園短期大学紀要、第14号、p.18

12) 小林 芳郎 (1976). 自然観察の理論と方法 藤永 保・高野清純 (編) 幼児理解の方法 日本文化科学社 p.82

13) 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 pp.24-28

14) 柴山 真琴 (2006). 子どもエスノグラフィー入門 新曜社 pp.24-30

柴山は観察から仮説生成、公表までの以下の手順を提案している。〈第1段階〉として、フィールドの全体像を把握する。フィールドで現実を繰り返し見て、研究設問と観察の焦点を設定する。〈第2段階〉は焦点を当てた事実を中心にデータを集める。データを見ながら、研究設問を練り直し、観察の焦点を再設定する。データを集めながら、データ分析の概念を模索する。〈第3段階〉は、データから析出された暫定的概念を使ってデータを分析する。(概念析出がうまくいったときはデータを蓄積する。概念の析出がうまくいかなかったときは分析概念を作り直して新たなデータを収集する。

データの意味を解釈する。モデルや仮説を提示する。〈第4段階〉は口頭発表あるいは報告書や論文として公表する。以上段階を行き来しながら、研究を進める手法である。

- 15) 小西 由紀子 (2014). 保育者のまなざしの研究—保育のプロセスの可視化を目指して— 日本保育学会第 67 回大会発表要旨集 日本保育学会 p.195

小西は保育者の関わりを大項目として子ども中心、保育者中心に分けて、さらに中項目として沿う、共感する、確認する、共に活動する、モデルを示す、説明する、指示する、その他に分類している。

### 【参考・引用文献一覧】

1. 阿部 直美 (2006). 保育者の言葉がけにみる子どもの主体性の育みについての一考察 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 5, 89-94.
2. 河邊貴子 (2005). 遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く「援助」と「展開」 萌文書院
3. 小林 芳郎 (1976). 自然観察の理論と方法、藤永 保・高野清純 (編) 幼児理解の方法 日本文化科学社 pp.60-105.
4. 小西 由紀子 (2014). 保育者のまなざしの研究—保育プロセスの可視化を目指して— 日本保育学会第 67 回大会発表要旨集 2014, 195.
5. 鯨岡峻 (2010). 保育・主体として育てる営み ミネルヴァ書房
6. 黒田 静江 (2013). 子どもの主体性を育む援助のあり方を考える 愛隣幼稚園の保育 (2) 植草学園短期大学紀要, 第 14 号, 13-19.
7. 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
8. 小倉 定枝 (2013). 保育における「主体性」言説に関する考察 - 1989 年後を中心に - 千葉経済大学短期大学部研究紀要, 第 9 号, 13-23.
9. 柴山 真琴 (2006). 子どもエスノグラフィー入門 新曜社
10. 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
11. 山本 淳子 (2014). 現行の幼稚園教育要領における「主体性」の概念の検討 大阪キリスト教短期大学紀要, 第 54 集, 153-165.

### 【参考資料 1】

筆者は幼稚園教育要領の主体性の概念を捉えるために、『広辞苑』『大辞林』『研究社 新英和辞典』『教育思想辞典』他の辞書に表記された「主体」及び「主体性」「主体的」の言葉の意味から考察し、解釈を試みた。それによると、a. 主体とは幼稚園における、それぞれの性質を持ち合わせた子どもの存在そのものである〈客体ではない自己自身の存在〉、b. 主体性とは園生活において自分が主役となって考えたり行ったりする態度である〈自主、自立〉、c. 主体性とは子どもが園生活において大人や周りとの関わりの中で、自分をコントロールして折り合いをつけたり、きまりを守ったりするようになること〈自律性の芽生え〉、d. 主体性とは園生活で保育者や友達との関係の中で理解や共感的関係の中で自己の存在感がみとめられ、自分らしさを発揮する態度〈アイデンティティーの探究〉の意味が捉えられた。また鯨岡の「主体」とはア. 今の存在を尊重されるという意味、イ. 主体は成長変容するという意味、ウ. 主体は個に閉じるという方向、周囲に開く方向を同時に持って生きているという概念を提示しているが、大人や他者との関係性の中で生きる子どもの有様として捉えた概念である。これらの概念を現行の幼稚園教育要領に適用すると、辞

書による b. 主体性とは園生活において自分が主役となって考えたり行ったりする態度である〈自主、自立〉、c. 主体性とは子どもが園生活において大人や周りとの関わりの中で、自分をコントロールして折り合いをつけたり、きまりを守ったりするようになること〈自律性の芽生え〉〈自律性の芽生え〉、鯨岡のイ. 主体は成長変容するという概念を意味する表記内容が多く見られた。またその他は教師自身の専門性についての表記であった。辞書の解釈による「主体」「主体性」の概念、鯨岡の「主体」の概念と幼稚園教育要領に表記された箇所との関連性を検討し、その結果を数値化したものが以下のとおりである。

(1) 辞書の概念と幼稚園教育要領の「主体性」「主体的」の意味との関連性

表 5. 辞書による「主体」「主体性」の概念と関連する幼稚園教育要領の記述の適用個数

辞書の主体的（性）の概念	a	b	c	d	その他	計
幼稚園教育要領の適用概念の個数 (主なひとつの概念の適用)	1 (1.4%)	48 (68.6%)	8 (11.4%)	12 (17.1%)	1 (1.4%)	70 (99.9%)
幼稚園教育要領の適用概念の個数 (複数概念の適用)	19 (14.3%)	62 (46.6%)	34 (25.5%)	17 (12.8%)	1 (0.7%)	133 (99.9%)

(2) 鯨岡の「主体」の概念と幼稚園教育要領の「主体性」「主体的」の意味との関連性

表 6. 鯨岡の「主体」の概念と関連する幼稚園教育要領の適用個数記述個数

鯨岡の主体の概念	ア	イ	ウ	その他	計
幼稚園教育要領の適用概念の個数 (主なひとつの概念の適用)	8 (11.4%)	51 (72.8%)	11 (15.7%)	0 (0%)	70 (99.9%)
幼稚園教育要領の適用概念の個数 (複数概念の適用)	18 (19.5%)	58 (63.0%)	16 (17.3%)	0 (0%)	92 (99.8%)

これらの検討を通して筆者は、幼稚園教育要領に示される「主体性」の概念を、本文中に示した意味として捉えた。

# A Study on Children's Independence and the Types of Assistance Offered by Childcare Providers

Junko Yamamoto

*Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate school*

Childcare that values children's "independence," a concept mentioned in Japan's Kindergarten Education Guidelines, poses the problem how to achieve a balance between independence and the assistance offered by the childcare provider. Therefore, Childcare practices that value the independence of children needed to be examined by observing children, and the issue of what exactly such practices constitute should be examined. This study explored the relationship between children's independence in their activities and the assistance offered by the childcare provider. The results showed that it was possible to envisage the following types of assistance: "initiating," "inducing," "suggesting," "An alternative here would be "cooperating," "accepting," "watching over," and "not participating."

Moreover, with regard to the types of assistance offered by the childcare provider when the children demonstrated independence in their activities, "suggesting," "cooperating," "accepting," "watching over," and "not participating" were the types chiefly observed. To elaborate, when engaged in the same activities as the children, the childcare provider would show an example of the activity, offer advice, take the same outlook, and at times play the role of an assistant and at times of a co-worker and a human environment. Thus, it is possible to see how childcare providers encourage children's independent activities. We found that it turns on as a result of the reciprocal relationship between the children and the childcare provider.

Future, the issue of relations between the independence of children and the intention of the childcare provider, which is the key to develop children's independence, needs to be further investigated.

**Key words :** kindergarten education, children's independence, childcare providers' assistance, types of assistance