

〔論文〕

保育者の子どもへの かかわりのカテゴリーの一考察

—保育のプロセスの可視化の試み—

小 西 由紀子
Yukiko Konishi

大阪総合保育大学
非常勤講師

要旨：保育方法の研究として保育を可視化することをめざし、保育者の〈子どもへのかかわり〉を分類する『Kモデル』を提案し、検証することが本論文の目的である。『Kモデル』は、〈子どもへのかかわり〉の大項目を「児童中心主義」と「系統主義」の2視点とした。前者の下位項目に【①沿う】【②認める】【③確認する】、後者の下位項目に【⑤モデルを示す】【⑥説明する】【⑦指示する】、2つの間に【④共に活動する】、及び【⑧その他】を加えた8つの中項目を設定した。さらに、それぞれの中項目を種類、対象、目的などで分類する34の小項目をその下位項目とした。このカテゴリーを適用するために使われたのは、幼稚園における一斉保育での調査データ10例である。本調査10例の保育中、保育者の行為の93.6%がこの『Kモデル』の項目により分類できた。項目ごとのカイ2乗検定により、保育者間、活動間、保育のプロセス間に有意な差が見られた。この『Kモデル』を用いた調査により、子どもへのかかわりの可視化の土台が提示され、保育者の子どもへのかかわりの多様な組み合わせの存在が明らかになった。今後、保育者のかかわりがどのようにあるべきかの検討を行っていききたい。

キーワード：指導方法、保育者のかかわり、子ども中心、保育者中心

I. はじめに

1989年の幼稚園教育要領の「子ども主体」、また、1990年の保育所保育指針の「子どもの最善の利益」という言葉は、保育の現場にいる者であれば誰もが大いに共感するものであろう。そして、保育者は日々それらを目指して子どもとかかわり、保育をしていることは言うに及ばない。しかし、これらの言葉は様々に解釈できるゆえ、保育者としての実践に難しさが伴うことも周知の通りである。

筆者も子どもとかかわる現場に数十年間いながら、“子どもを理解するとは”“保育者の役割とは”等々、常に悩み、考える日々を今なお過ごしている。大学を卒業してすぐの私立幼稚園勤務時は、クラスの子どもたち一人ひとりにどのようにかかわったらいいのか試行錯誤と迷いの連続だった。幼児教室勤務時には、年齢が同じクラスなら同じ流れで同じ活動の授業を行うことへの違和感を持ちながらも、何かを体験したり何かができるようになった子どもたちの嬉しそうな表情に何か複雑な気持ちを感じたりもした。そして今、非常勤講師として担当している本学の保育実習関連等の授業やインターンシップ実習の日誌の中で、ねらいと子どもの姿の間で揺れ、子

どもへのかかわりに“これでいいのか”と不安に思ったり正解を求めたりする学生の声を多く聞くにつれ、来た道を振り返っている。

玉置(2008)は「経験やカンだけに依存しては、幼稚園・保育園としてもすぐれた経験を一般化できないということになり、広がらない」と言っている。ト田(2013)は「(保育の様々な課題が)従来の保育方法にかかわる論説の中では『適切に』の文言で、各保育者の判断に任される形で説明されてきた傾向があった」と言う。自分の保育や子どもへのかかわりを考えたとき、何か比較や判断の枠となるべきものの必要性を筆者も常に感じていた。ねらい、内容や形態が様々である保育においても、それをデータにより可視化でき、さらに比較したり、分析したりできるツール、一般化できる枠組みを作りたく思い、本研究に及んだ。なお、本論での保育者とは、乳児・幼児の保育に携わるすべての者を表す言葉として用いるものとする。

II. 保育方法についての先行研究

1. 保育者の子どもへのかかわりの検討の必要性

保育の方法論の一つとして、保育を可視化できる枠組

みを作ることを試みる本研究であるが、保育において「ねらい」や「内容」に対して「方法」の概念は混沌としているように思われる。戸田（2006）は「たとえ『一つの小さな成長』であっても、保育が人間という複雑な存在の成長というものを『結果』として想定する営みである以上、『その小さな成長』という『結果』の『原因』となったものを、反転させて『方法』としてくりだすことは容易なものであろうはずがない」と述べ、「保育の場面の中で『方法』という言葉を使うことにある種の『違和感』を伴うことがある」としている。一人ひとり違った子どもを前にしたときパターン化された「方法」がそぐわないことは、想像するに十分であろう。では、ねらいを達成するための保育の方法をどう考えたらいいのだろうか。

高杉（1998）は、「乳幼児教育すなわち保育を展開する場合、保育の内容と方法は切り離すわけにはいかない。保育の方法は『子ども』『保育者』『環境』が相互にかかわりからみ合いながら展開していく。」と述べ、さらに、「（1989年の幼稚園教育要領の）『環境を通して行う』という文言には、実は内容と方法が示されている」としている。1989年幼稚園教育要領（以下89要領と記す）は、保育者は環境を通して間接的に子どもにかかわり、子どもはその環境の中から自ら活動を選び経験することを通して子どもの自主性を尊重することを基本としているが、それを方法とみる考えを示している。

その現要領に1998年の改訂で、幼児一人一人の活動の場面に応じた「教師の様々な役割」についての記述が加えられた。この改訂により、89要領は、「環境を通しての教育」の「環境」を物的環境としてのみではなく、人的環境としての保育者の存在を重要視しているものとも考えられる。西（2013）は「保育者の主観的関与を含み込んだ臨床的研究の方法論についての議論が、十分に積み重ねられていない」とし、「関係を理解するためには、子どもに関するデータばかりでなく、保育者自身のかかわりが明らかにされねばならない」としている。以上を受け、指導の方法において子どもと保育者の関係を考えることが重要であり、さらに指導方法のレベルにおいて保育者の＜子どもへのかかわり＞が重要であることが示唆された。本研究では＜子どもにどうかかわるか＞ということを中心としたい。

ここで、保育者の＜子どもへのかかわり＞にかかわる指導と援助の概念を整理しておきたい。林（2002）は「（指導と援助は）目的とするものが誰にあるかの違いであり、指導とは、その目的とするものを持つのは指導者（保育者）であるのに対し、援助とは目的とするものを持つのは援助される者であり、その目的の達成へ向けて助

けてもらうことである」と援助と指導の違いを主体の存在と考えている。小川（2000）は「保育者の幼児へのかかわりの原則としての『援助』は幼児の実態をみすえ、かかわりの可能性を見極めた上での『指導』ということになる」と援助は広義の指導の一部であると述べている。本研究では、指導、援助という言葉を具体的な保育者の行動で捉え、保育者の＜子どもへのかかわり＞の項目を設定する。

2. 日本の幼児教育における保育者の子どもへのかかわり

藤川（2002）は、明治前期（1871年頃～）、明治後期（1897年頃～）、昭和前期（1934年頃～）、戦後第1期（1948年頃～）、第2期（1956年頃～）、第3期（1989年頃～）と6つの時代の時代背景、法令などを検討し、それぞれの時代を「児童中心主義」「系統主義」の軸で分析している。志賀（1990）は日本の幼児教育の歴史における幼児理解と指導方法を検討し明治前期、戦時中、戦後幼稚園発展期を「大人主導の保育」、そして、大正期、戦後直後を「子どもを主体とする保育」と分類している。この「児童中心主義」「系統主義」の2つの流れの変遷は教育の歴史と言っても過言ではなく、この2つの考えは教育を考えるとときの大きな軸となると思われる。

幼稚園教育は環境を通して行うことを基本とする89要領は、幼児の主体的活動を促すこと、遊びを通しての指導を中心とすること、一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導をすることの重視があげられ、「子ども中心」の要領と解釈されている。一方、三原ら（1979）は、「一般に我が国の保育界にあっては、保育者による『教育的はたらきかけ＝指導』を消極的にしか評価しない風潮が見られる」とし、必要な場面での必要な指導の必要性を述べている。佐伯（2014）は、「平成元年の教育要領の改訂で、保育は子どもの『援助』であって、『指導』ではないとされて以来、現場では、まったく指導をしないで『見ているだけ』の保育が横行してきている」と現状を語り、「保育は教育である限り、『正しい指導』があるはずで、むしろそれこそ必要なのだ、という議論がわき起こっている」としている。現要領は、「児童中心主

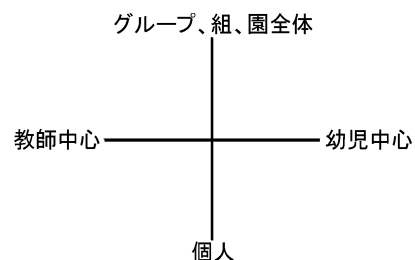


図1 活動の類型化 (1981; 志賀)

義」の意味合いが強く、保育の現場では、子どもの自主性を育てるために待つ保育、見守る保育を中心とした実践が工夫されてきた。しかし、その一方で、子どもの姿やねらいに応じ指導することの重要性が強く論じられてもいるのである。

次に、保育者と子どもの関係を考えてみる。志賀(1981)は幼児の活動や保育内容を図1のような二軸上に具体的に図式化する試みを述べている。この図式化を用いることによって、「①保育活動の違いにより、教師のかかわり方が異なってくるので、活動の種類によって教師のよりよきかかわり方を検討できる。②幼児の活動は非常に流動的であることがわかる。さらに、その活動の展開に合わせて、教師のかかわり方を検討していくことの必要性を再認識できる。③毎日の保育内容として取り上げているものや幼児の活動の状態は、その保育の終局の到達点に至るプロセスのどの段階にあるものかの確認ができる。」としている。子どもの活動の位置づけを考えやすい図に思われるが、子どもと保育者は対極の位置にあるのだろうか。

玉置(2002)は保育を川の流れにたとえた。「保育の価値をあれかこれかと対立的に考える発想を克服するために、対立軸(子どもの主体性と教師の文化)を川の堤防と見立てる『川の理論』」を提唱し、両者の融合が保育を作っているとした。鯨岡は(2013)は、心を育てる保育や養育の鍵とし、「育てる」という言葉を「養護の働き」と「教育の働き」の2本の柱からなるとし、図2を示している。「子どもの存在を喜ぶ」「子どもの存在を肯定する」「子どもの思いを受け止める」「子どもを優しく包む」「子どもの行為を肯定的に映し返す」といった対応を「養護の働き」—『子どもの目』とした。それに対し、何らかの願わしい行動に「誘う」「導く」「促す」「教える」あるいは好ましくない行動を「制止する」を「教育の働き」—『大人の目』とした。子どもを育てる、つまり保育の行為には「子ども」と「大人」の2つの視点があるというのである。加藤(2007)は「保育者と子ども

たちが、双方とも主体的に実践に参加する『相互主体的関係』が大切」と述べ、「優れた保育実践は常に、子どもの『活動主体性』と保育者の『教育意図性』とをつなげる努力の中で生み出されたものだったのではないかとしている。

本研究は、保育は子どもと保育者双方のかかわりあいで作られ成り立つものであるという考えに立ち、保育を「子ども」と「保育者」という2つの柱で考え、保育を可視化できる枠組みを作ることを試みる。その軸としての「児童中心主義」と「系統主義」、さらに「子ども」と「保育者」、あるいは「子どもの主体性」と「保育者の意図性」のどちらか一方を支持するために2つを比較する対立軸としてではなく、それらを2つの視点とし、その融合という観点から保育をとらえてみる。

3. 保育者の子どもへのかかわりの項目についての先行研究

最近、保育方法の研究としては事例研究が中心である。横山(2007)は、「『適切な援助』のマニュアルは存在せず、瞬間の状況に応じた保育者の適時性が求められる」と言っている。保育者の子どもへのかかわりは、一人ひとりの子どもを理解することに基づいたものが基本であることは言うまでもない。ねらいや内容が同じであっても、向き合う子どもにより保育者の子どもへのかかわりは違って来るはずである。その意味でも“ある場面でのある保育者のある子どもへのかかわり”をきめ細かに読み取る「事例」による検証から見えてくることは、確かに貴重である。しかしながら、保育を一定の尺度を用いて数量により分析することも、保育の客観性ということを考えてときに必要なことではないだろうか。保育者の子どもへのかかわりに何か共通性を見出せる可能性は大いにあると考える。また、個々の「事例」も、ある共通のカテゴリーを用いてそれぞれを比較、検討することにより、さらなる分析が可能になると思われる。

保育者の子どもへのかかわりや行動を分類した先行研究はいくつかある。表1は教師の役割行動の分析を目的とした吉田ら(1984)、表2は砂場環境での保育者の行為と遊び状況および保育者の認識との関連を調べた加賀谷ら(2013)、表3は子どもの主体性を育てようとする保育者の言葉のあり方を検討した阿部ら(2006)の研究の分類項目である。

表4は前述表1・表2・表3の3者の分類項目を比較したものである。分類する上で同じカテゴリーに入ると思われる項目、似た意味を表す項目を同じ列に並べた。

3者の共通点としては、保育者の子どもへの直接的なかわりの項目を種々設定しており、保育者の役割を環

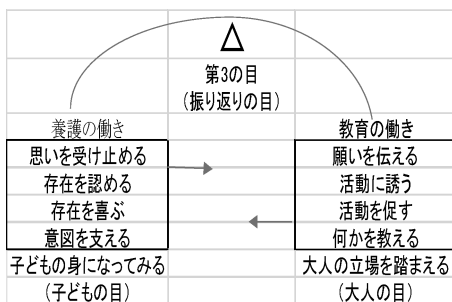


図2 「育てる」働きの二つの柱：「養護の働き」と「教育の働き」(2013; 鯨岡)

表1 教師行動観察チェックリスト (吉田ら; 1984)

吉田ら(1984)		要約
保育 対象	クラス	いずれを対象に対応するかの割合
	グループ	
	個人	
	なし	
保育 活動	援助	直接 さらさら発展させるために、新たな材料・遊具を提示して指示する
	間接	さらさら発展させるために、質問や会話により助言する
評価的 フィード バック	参加・励まし	励ましのことばをかける/一員として参加する
	観察	子どもにまかせる
仲間 関係	言語・動作	言葉とともに表情・態度でほめる
	言語	言葉でほめる
	観察	特に言葉をかけない
	注意・批評	注意したり批評する
材料 室	批判・懲罰	きつく批評する
	注意	注意を与える
	直接指示	双方から事情を聞いて解決を提示する
	間接指示	子どもに解決をまかせる助言をする
	観察	子どもにまかせる
	教師	いずれかが出入りする割合
子ども(教師と)		

表2 各カテゴリーの内容 (加賀谷ら; 2013)

		カテゴリー
1	保育者の かかわり	直接的
2		褒める
3		指示
4		提案
5		質問
6		気持ちの受けとめ 状況説明
7	環境にかかわる	砂場環境内の環境にかかわる
8		砂場環境外の環境にかかわる
9	見守る	砂場の中から見守る
10		砂場の外から見守る
11	その他	砂場にいらない
12		その場から離れる

表3 保育者の言葉かけの段階表 (阿部; 2006)

段階	内容
①受け止める	子どもの思いに同意する (反復 繰り返しのことば)
②共感する	子どもの思いを理解する 認める (褒める 代弁する)
③保育者の思いの伝達	子どもの思いを把握し、保育者の思いを伝える (誘いかけ 問いかけ 励ましのことば)
④受容する 導く	子どもの思いを受け入れる (肯定することば) 保育者の思いを知らせる (提案することば)

表4 先行研究の分類の項目の比較

吉田ら(1984)	加賀谷ら(2013)	阿部(2006)	
観察 [保育活動] / [仲間関係]	見守る・砂場内 / 砂場外		子ども 主導
観察 [評価的フィードバック]			
間接指示 [仲間関係]			
励まし [保育活動]			
	直接的・気持ちの受け止め	①受け止める	保育者 主導
	直接的・質問		
言語 [評価的フィードバック]	直接的・褒める		
言語・動作 [評価的フィードバック]		②共感する	
参加 [保育活動]			保育者 主導
	直接的・状況説明	③保育者の思いの伝達	
援助(間接) [保育活動]	直接的・提案		
援助(直接) [保育活動]	直接的・指示	④導く	
直接指示 [仲間関係]			
注意 [仲間関係]			
注意・批評 [評価的フィードバック]			
批判・懲罰 [評価的フィードバック]			

表5 Continuum of Teaching Behaviors (Bredekampら; 1995)

NONDIRECTIVE	Acknowledge	give attention and positive encouragement to keep a child engaged in an activity
	Model	display for children a skill or desirable way of behaving in the classroom, through actions only or with cues, prompts or other forms of coachings
	Facilitate	offer short-term assistance to help a child achieve the next level of functioning (as an adult does in holding the back of a bicycle while a child pedals)
MEDIATING	Support	provide a fixed form of assistance, such as a bicycle's trainingwheels, to help a child achieve he next level of functioning
	Scaffold	set up challenges or assist children to work "on the edge" of their current competence
	Co-construct	learn or work collaboratively with children on a problem or task, such as building a model or block structure
	Demonstrate	actively display a behavior engage in an activity while children observe the outcome
DIRECTIVE	Direct	provide specific directions for children's behavior within narrowly defined dimensions of error

境の設定のみとらえていないことがまずあげられる。さらに、用いている用語やその意味に若干のずれがある可能性は否めないが、共通のカテゴリーが認められる。また、それぞれの項目は「子ども主導」と「保育者主導」のどちらの傾向にあるかに分類することもできる。

表5は保育者の行為をDIRECTIVEとNONDIRECTIVEの2軸とした分類をしているBredekampら(1995)の分類の項目である。

表5のBredekampの分類を基に、本研究は、DIRECTIVEを保育者の意図が直接的に表れその意図が明白である「保育者中心」と、NONDIRECTIVEを保育者の意図が間接的に表され子どもに選択権がある「子ども中心」の2つの柱から、保育者子どもへのかかわりの分類項目を考えることにした。

先の表1・2・3の研究は自由活動の中での一人か数人の子どもと保育者とのやり取りについての事例検証による分析であった。また、その分類の項目は保育者子どもへのかかわりの全てを分類したり、行動の大半を包括したりする意図で作られたものではなかった。今回は、保育の形態や活動、過程にかかわらず使え、行為の大半

を分類できる項目を作成することをめざすことにした。

Ⅲ. 保育者子どもへのかかわりの分類『Kモデル』の提案

1. 目的

保育活動を数量により可視化できる分類の項目を設定する。他にも分類の方法はあるが、今回、名称を付け1つのモデルを示したかったため筆者のイニシャルより『Kモデル』とした。保育者子どもへのかかわりをこの『Kモデル』の項目で分類することにより、個々の保育の特徴をとらえたり、比較したりすることが可能となる。本研究では、保育を分析、検証する保育方法の研究の一つとして『Kモデル』を提案し、その項目を検討する。

2. 『Kモデル』における分類の項目

先行研究および予備調査での保育の観察記録により設定した『Kモデル』の保育者子どもへのかかわりの分類の項目は、表6のとおりである。

分類の項目として、「児童中心主義」の理念に基づく

表6 『Kモデル』保育者子どもへのかかわりの分類

大項目	中項目	小項目
A 子ども中心	① 沿う	見守り・励まし・肯定・問いかけ・引き出し
	② 認める	意見・態度・やり方・成果
	③ 確認する	返答・可能性・理解・状況・事実・やり方
	④ 共に活動する	共同活動
B 保育者中心	⑤ モデルを示す	他児見本・保育者見本
	⑥ 説明する	思い・理由・予告・実況・事実・やり方
	⑦ 指示する	提案・依頼・誘いかけ・示唆・許可・合図・直接・注意・否定
	⑧ その他	

「子どもの活動的意図中心（以下『A 子ども中心』とする）」と「系統主義」の理念に基づく「保育者の教育的意図中心（以下『B 保育者中心』とする）」の2つを大項目とした。大項目の各々に、先行研究より中項目を設定し予備調査の観察記録を分類した。さらにそれを各々の種類、対象、目的などでさらに分類する小項目を作成し、同時に中項目を見直し、再度、整理した。結果、「A 子ども中心」の下位項目に【①沿う】【②認める】【③確認する】かかわり、「B 保育者中心」の下位項目に【⑤モデルを示す】【⑥説明する】【⑦指示する】かかわりのそれぞれ3項目ずつの計6項目、両主義間に【④共に活動する】さらに【⑧その他】と全8中項目を設定した。下位項目の小項目は34項目となった。

表6の中項目、小項目ともに上部に位置する項目は、大項目である「A 子ども中心」の意味合いが強いもの、下部に位置する項目は「B 保育者中心」の意味合いが強いものであることを意味する。

以下は、各中項目・小項目についてそれぞれの分類の視点である。

【①沿う】

子どものやりたいことを支えるかかわりである。子どもの意図に重きを置き、子どもの行動の「見守り」、ことばでの「肯定」、行動を持続させる「励まし」、子どもの意図や気持ちを知るための「問いかけ」、子どもの中にあるものを表出させる「引き出し」の5つを小項目とした。

【②認める】

子どもを褒め、認めるかかわりである。認める対象として「意見」「態度」「やり方」「成果」の4つを小項目とした。

【③確認する】

子どもが答えることにより、保育者が子どものことを確認するかかわりである。その対象として子どもの「返答」「可能性」「理解」「状況」の確認、また、子どもとらえている「事実」「やり方」の確認の6つを小項目とした。

【④共に活動する】

見本のためでなく、保育者も子どもと一緒に同じ活動をするかかわりである。

【⑤モデルを示す】

実際に見本を示すかかわりである。「保育者自身」がモデルになる場合と、共に活動している「他児」をモデルにする場合の2つを小項目とした。

【⑥説明する】

子どもに保育者の意図することを伝えるかかわりである。説明するものの種類として「思い」「理由」「予告」

「実況」「事実」「やり方」の6つを小項目とした。

【⑦指示する】

子どもの行動を指し示すかかわりである。具体的に「直接」指示する他、音や号令での「合図」、子どもに選択権のある「提案」、何かを勧める「誘いかけ」、他者のための「依頼」、保育者に決定権のある「許可」、子どもの行為をやめるようにの「注意」、過去の行為の「否定」、間接的にほめめかしたり仕向けたりする「示唆」の9つを小項目とした。

【⑧その他】

撮影の状態などにより状況や判別が不明のため上記に分類が不可能な行動である。

3. 仮説

保育における「方法」とは、保育者がねらいを達成するため、子どもをどう理解しどういう意図をもって子どもにどうかかわるかということであると考えられる。その保育の中心となるべきことが、今までの研究では、事例などにより個々のケースごとに検証されてきていた。保育者の〈子どもへのかかわり〉の大半を分類できる可能性のある項目を有する『Kモデル』を使うことにより、様々な形態や内容の保育を数量により比較することができ、保育を可視化できる一つのツールとなり得る。本研究は、『Kモデル』の項目で分類することにより数値で保育の比較を行ったり、傾向を示したりすることが可能になることを実証するものである。そのため、『Kモデル』の項目の妥当性を考えるのに、以下の4点について検証する。

- (1) 保育者の子どもへのかかわりは『Kモデル』の項目により分類でき、各々の保育中「子ども中心」と「保育者中心」の両者のかかわりがみられる。
- (2) 保育者により『Kモデル』の保育者の子どもへのかかわりの項目の割合に差がみられ、保育者ごとに子どもへのかかわりの傾向がみられる。
- (3) 活動により『Kモデル』の保育者の子どもへのかかわりの項目の割合に差がみられ、活動ごとに「子ども中心」か「保育者中心」かの傾向がみられる。
- (4) 保育のプロセスにより『Kモデル』の保育者の子どもへのかかわりの項目の割合に差がみられ、保育のプロセスごとに「子ども中心」か「保育者中心」かの傾向がみられる。

4. 調査の方法

(1) 調査協力園・時期及び方法

2013年7月及び10月に大阪府A市私立B幼稚園3歳児担任6名（保育経験1～13年、男性保育者1名女性保

育者5名うち副担任1名を含む)の一斉活動時の保育、お話の絵及びプール遊びの2活動を参与観察およびビデオ撮影した。

調査園は、同一学年に複数クラスがある園であり、また、日案に一斉活動と自由活動の両活動を取り入れている。今回、同年齢で同じねらいでの保育活動の複数データを同一園で得ることができることから同園を選定した。

また、幼稚園の3歳児は、大半の子どもが初めての園生活、集団活動を経験する年齢である。89要領に入園当初は「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」とある。保育者の子どもへのかかわりが他年齢より密接かつ保育者の意図をより反映したものであることが予想されることから、3歳児を今回の調査の対象とした。

活動に関しては子どもが個々にイメージを広げて描く「子どもの自主性」が重視されるお話の絵と、安全への配慮や型の習得のため「保育者の意図」が重視されるプール遊びと、各々の当日のねらいが、違ったタイプの2種類の活動の保育を調査対象とした。

(2) 倫理的配慮

今回の調査は、保育者の行為を分析することが目的であることより、園長、撮影対象者である各保育者に調査の目的、趣旨、本調査を研究のため以外に使わないことを説明し、個々の了解のもとに行った。事前に複数回、同園を訪れ子どもたちと接し、保育室で筆者が観察や撮影することに子どもたちになるべく違和感を持たないように配慮した。撮影時には保育や子どもの動きの妨げにならないようにすることを最優先し、位置や動きに留意した。撮影した映像は、本研究終了後、破棄するものとする。

(3) 手続き

お話の絵5例及びプール遊び5例の計10例の一斉保育中の保育者のことばかけや行動を撮影したビデオ録画の逐語録化を行った。基本的に保育者のことば1文ずつに通し番号をつけ、そのすべてを『Kモデル』の項目により分類した。ことばを含まない単独の行動も1つとし、話しながらの行動はことばと同一番号とした。また、1

文に2つ以上の意味を含む行動は、それぞれでカウントした。今回、統計処理はカイ2乗検定を用い、有意差のあったものは残差分析を行った。また、0のセルがある場合はそのカテゴリーを分析から除外した。

分類の信頼性に関しては、現場経験10年の保育士有資格者に研究の趣旨を説明し、同調査の逐語録を『Kモデル』の項目に分類してもらった。筆者と一致しなかったものについては協議し、その一致の割合は89.5%であった。

(4) 分析対象

表7は、今回、分析対象として記録したデータの数量である。全6名の保育者のうち4名は両活動、2名はお話の絵・プール遊びの1活動のみの10例のビデオ撮影で計273分、保育者の行動数2293を分析対象とした。

IV. 結果

1. 『Kモデル』の項目の検討

(1) 全体の傾向

表8は、『Kモデル』による分類の結果である。

今回の調査では、大項目で「子ども中心」より「保育者中心」が多い結果となったが、この両大項目にそれぞれ一定数が認められた。10例の保育中、「子ども中心」と「保育者中心」の両者が保育の中に取り入れられていた。

また、中項目に着目すると、【①沿う】【②認める】【③確認する】【④共に活動する】【⑤モデルを示す】【⑥説明する】【⑦指示する】【⑧その他】の8中項目全てのかかわりがみられた。さらに、小項目では、全34小項目中の97.1%にあたる33項目のかかわりがみられた。

大項目「子ども中心」に分類された行為は下位項目である【①沿う】【②認める】【③確認する】の中項目に全てが、大項目「保育者中心」に分類された行為は下位項目である【⑤モデルを示す】【⑥説明する】【⑦指示する】の中項目に全てが分類できた。さらに、それぞれの中項目も下位項目である小項目に全てが分類できた。つまり、今回の調査の保育者の子どもへのかかわりの2971行為の93.6%が、今回設定した『Kモデル』の大・中・小項目に分類が可能であり、どの項目にもあてはまらない判

表7 分析対象

※表中、「絵」はお話の絵、「プ」はプール遊びの活動を表す

保育者	A		B		C		D		E		F		総計	
	絵	プ	絵	プ	絵	プ	絵	プ	絵	プ	絵	プ	絵	プ
録画時間(分)	35	21	23	19	44	18	42	17	38	16	182	91	273	
保育者の行動数	360	160	204	112	523	133	301	102	310	88	1698	595	2293	

別不可能なかかわりである【⑧その他】は全体の約6%であった。

本調査の保育での保育者の子どもへのかかわりが、設

表8 『Kモデル』による分類

大項目		中項目		小項目		
子ども中心	993 33.4%	治う	355 11.9%	見守り	37	1.2%
				励まし	14	0.5%
				肯定	163	5.5%
				問いかけ	121	4.1%
				引き出し	20	0.7%
				その他	0	0.0%
		認める	247 8.3%	意見	0	0.0%
				態度	27	0.9%
				やり方	8	0.3%
				成果	212	7.1%
				その他	0	0.0%
		確認する	391 13.2%	返答	63	2.1%
				可能性	31	1.0%
				理解	47	1.6%
				状況	68	2.3%
事実	129			4.3%		
やり方	53			1.8%		
その他	0			0.0%		
共に活動する	8 0.3%			共同活動	8	0.3%
保育者中心	1779 59.9%	モデルを示す	133 4.5%	他児見本	4	0.1%
				保育者見本	129	4.3%
				その他	0	0.0%
		説明する	634 21.3%	思い	27	0.9%
				理由	98	3.3%
				予告	113	3.8%
				実況	149	5.0%
				事実	116	3.9%
				やり方	131	4.4%
				その他	0	0.0%
				指示する	1012 34.1%	提案
		依頼	123			4.1%
		誘いかけ	48			1.6%
		示唆	143			4.8%
		許可	33			1.1%
		合図	94			3.2%
		直接	389			13.1%
		注意	127			4.3%
否定	12	0.4%				
その他	0	0.0%				
その他	191 6.4%	その他	191	6.4%		
総計	100.0%	総計	100.0%	総計	2971	100.0%

定した97.1%の小項目に該当があったこと、全行動の93.6%が『Kモデル』の大項目、中項目さらに小項目に分類でき分類できなかったものは約6%であった。そのことより、この『Kモデル』による項目は、子どもへのかかわりを分類する項目として、ある程度、有効であることを示す結果となったと思われる。

(2) 各項目の割合

大項目では「子ども中心」のかかわりが33.4%、「保育者中心」のかかわりが59.9%と「保育者中心」のかかわりが多い結果となった。

中項目で最も多かったのは、全8項目中【⑦指示する】の3割強、次いで【⑥説明する】の約2割、【③確認する】の1割強のかかわりであった。34小項目中、全かかわりの5.0%以上を占めていたのは、割合の多かった順に「直接に指示する」「成果を認める」「肯定し治う」「実況を説明する」のかかわりであった。中項目で最も少なかったのは、全8項目中【④共に活動する】の0.3%、次いで【⑤モデルを示す】の4.5%、【②認める】の8.3%のかかわりであった。小項目で「意見を認める」が見られなかった他、全かかわり中1.0%未満であったものは、割合の少なかった順に「他児見本のモデルを示す」「やり方を認める」「共同活動をする」「否定の指示をする」「励まし治う」「引き出し治う」「態度を認める」「思いを説明する」と全34中8小項目であった。

今回の調査で、数値の低い項目や全体のバランスにさらに今後、検討の余地があることも認められた。

2. 保育者間の比較

表9は、保育者による子どもへのかかわりの差をみるために、各保育者ごとの『Kモデル』の項目による分類の数と割合を示したものである。

A・B・C・D・E・Fの6名の保育者とも、調査した保育中、『Kモデル』の大項目である「子ども中心」のかか

表9 保育者間の比較

大項目	中項目	A		B		C		D		A~D計/平均		E※		F※		計	全平均								
子ども中心	治う	241	82	12.3%	117	36	8.6%	↓*	320	119	13.8%	↑*	176	58	11.4%	121	12.0%	51	13.5%	9	6.8%	355	11.9%		
	認める	36.1%	84	12.6%	**	27.9%	39	9.3%		37.1%	42	4.9%	↓**	34.5%	45	8.8%	34.7%	8.5%	36	9.5%	1	0.8%	247	8.3%	
	確認する	75	11.2%	↓*	42	10.0%	↓**	159	18.4%	↑**	73	14.3%	3	0.6%	73	14.3%	7	0.3%	0	0%	1	0.8%	391	13.2%	
共に活動する	2	0.3%		1	0.2%		1	0.1%		3	0.6%			7	0.3%			0	0%	0	0%	8	0.3%		
保育者中心	モデルを示す	28	4.2%		21	5.0%		32	3.7%		28	5.5%			28	5.5%			4	1.1%	20	15.2%	133	4.5%	
	説明する	386	163	24.4%	↑*	271	108	25.8%	↑*	509	164	19.0%	↓**	311	107	21.0%	60.0%	22.0%	61	16.1%	31	23.5%	634	21.3%	
	指示する	57.8%	195	29.2%	↓**	64.8%	142	34.0%		58.7%	313	36.2%	↑*	61.1%	176	34.6%		33.6%	132	34.8%	54	40.9%	1012	34.1%	
その他	39	5.9%		29	7.0%	↑*	35	4.1%		19	3.8%			19	3.8%			122	5%	61	16.1%	8	6.1%	191	6.4%
計	668		418		865		509		447	379	100.0%	132	100.0%	2971	100.0%										

(アルファベットは各保育者を表す。※Eは「お話の絵」Fは「プール遊び」の活動のみのデータである)

$\chi^2(18) = 77.385$ $p < .01$ CramersV = 0.10

※↑は有意に多いこと ↓は有意に少ないことを示す +p<.10 *p<.05 **p<.01

わりと「保育者中心」のかかわりの両者がみられた。全保育者とも8中項目で割合が多かったのは【⑦指示する】、次いで【⑥説明する】かかわりであり、これらは、大項目「保育者中心」のかかわりであった。これは、表8で示した全体の結果と全く同じであった。続いて多かった中項目は、保育者によって異なり【②認める】【③確認する】【①沿う】【⑤モデルを示す】であったが、その大項目はプール遊びのデータのみのF保育者を除き「子ども中心」のかかわりであった。また、【⑧その他】を除き、割合の少なかった中項目は、2種類の活動のデータを有するA・B・C・D保育者4名とも【④共に活動する】、次いで【⑤モデルを示す】と同一の中項目になった。これは、表8で示した全体の結果と全く同じであった。本調査の6保育者ともが中項目の割合の多少の順では、ほぼ同じかかわりの傾向を示す結果となった。

また、保育者間で中項目ごとに数値の有意な差があり、お話の絵及びプール遊びの2種類の活動のデータのあるA・B・C・D保育者4名の中項目の有意差は全32中項目中13個、約4割強にみられた。保育者個別に有意差のあった中項目に着目すると、A保育者は【②認める】【⑥説明する】かかわりが多く【⑦指示する】【③確認する】かかわりが少ないタイプ、B保育者は【⑥説明する】かかわりが多く【③確認する】【①沿う】かかわりが少ないタイプ、C保育者は【③確認する】【⑦指示する】【①沿う】かかわりが多く【②認める】【⑥説明する】かかわりが少ないタイプであった。D保育者は他の保育者と有意差のあった中項目はなかった。

今調査での全6名の保育者とも『Kモデル』の割合の多い項目と少ない項目は同じ傾向を示していること、保育者により子どもへのかかわりの項目の割合が異なり、自分なりの子どもへのかかわりのスタイルがあることが示された。

今回の調査は、それぞれの保育者の「日常性」に近い保育のデータを取ることを念頭に置いた。それぞれの保育者が同一の子ども集団に対しての調査ではないので、

科学的に全く同じ条件下での比較とは言えないかもしれない。しかし、それぞれの保育者がクラス担任として関係を築いてきている担当クラスの子どもたちへのかかわりという点では各保育者の日常の保育に近い状況のデータと考えられ、それぞれを比較することの意味はあると思われる。

3. 活動間の比較

表10は、活動による保育者の子どもへのかかわりの差を見るために、お話の絵とプール遊びのそれぞれの活動ごとの『Kモデル』の項目による分類の数と割合を示したものである。

お話の絵及びプール遊びの2つの活動とも、調査した全保育者に、『Kモデル』の大項目である「子ども中心」のかかわりと「保育者中心」のかかわりの両者がみられた。お話の絵とプール遊びの2活動とも8中項目で割合が多かったのは【⑦指示する】、次いで【⑥説明する】かかわりであり、これらは、大項目「保育者中心」のかかわりであった。これは、表8で示した全体の結果と全く同じであった。続いて多かった中項目は活動によって異なりお話の絵では【①沿う】【③確認する】の大項目「子ども中心」のかかわり、プール遊びでは【⑤モデルを示す】の大項目「保育者中心」のかかわりであった。また、【⑧その他】を除き割合の最も少なかった中項目は、【④共に活動する】で、お話の絵及びプール遊びの両活動とも同じ中項目であった。次に少なかったのは、お話の絵では【⑤モデルを示す】、プール遊びでは【②認める】と異なった中項目となった。本調査の2活動ともが中項目の割合の多少の順では、似たかかわりの傾向を示す結果となった。

また、活動間で中項目ごとに数値の有意な差があり、お話の絵及びプール遊びの2種類の活動の中項目の有意差は全16中項目中10個、約6割強にみられた。活動別に有意差のあった中項目に着目すると、お話の絵は【①沿う】【②認める】【③確認する】の「子ども中心」のか

表10 活動間の比較

大項目	中項目	お話の絵			プール遊び			計/平均				
		数	割合	変化	数	割合	変化	数	割合			
子ども中心	沿う	858 39.6%	315	14.5%	↑**	135 16.8%	40	5.0%	↓**	993 33.4%	355	11.9%
	認める		229	10.6%	↑**		18	2.2%	↓**		247	8.3%
	確認する		314	14.5%	↑**		77	9.6%	↓**		391	13.2%
共に活動する		0	0.0%		8	1.1%		8	0.3%			
保育者中心	モデルを示す	1174 54.1%	40	1.8%	↓**	605 75.4%	93	11.6%	↑**	1779 59.9%	133	4.5%
	説明する		468	21.6%			166	20.7%			634	21.3%
	指示する		666	30.7%	↓**		346	43.1%	↑**		1012	34.1%
その他		137	6.3%		54	6.7%		191	6.4%			
計			2169			802			2971			

$\chi^2(6) = 256.268 \quad p < .01 \quad \text{CramersV} = 0.294$

※↑は有意に多いこと ↓は有意に少ないことを示す +p<.10 *p<.05 **p<.01

かわりが多く、【⑤モデルを示す】【⑦指示する】の「保育者中心」のかかわりが少なかった。プール遊びは【⑤モデルを示す】【⑦指示する】の「保育者中心」のかかわりが多く、【①沿う】【②認める】【③確認する】の「子ども中心」のかかわりが少なかった。

今調査でのお話の絵及びプール遊びの2活動とも『Kモデル』の割合の多い項目と少ない項目は同じ傾向を示していること、活動により保育者の子どもへのかかわりの項目の割合が異なり、それぞれの活動ごとに保育者のかかわりが違った保育となっていることが示された。

4. 保育のプロセス間の比較

保育のプロセスによる保育者の子どもへのかかわりの差をみるために、保育のプロセスを導入・準備・展開・終結の4段階とし、各段階を以下のように定義づけした。

- ①導入 保育者と子どものイメージの共有、今からする活動を知る時間。その活動に関する話が始めたときからとする。
- ②準備 必要なものの準備の時間。子どもが③の展開となる活動をするために必要な物、動きの準備のきっかけとなる言葉や合図からとする。
- ③展開 実際に、メインとなる活動の時間。子どもがその活動に取りかかるきっかけとなる言葉や合図からとする。
- ④終結 メインとなる活動を終えるための時間。片付けたり、終わりにしたりすることを促す言葉や合図から全員が片づけを終えるまでとする。

今回の調査のプール遊びは、プールでの各クラスの活動を順次ビデオ撮影したため、導入、終結部分が撮影できなかったクラスがある。調査の正確さに欠けるため、今回はお話の絵のみのデータ化を行った。

表11は、活動の段階による保育者の子どもへのかかわりの差を見るために、導入・準備・展開・終結のそれぞれの段階ごとの『Kモデル』の項目による分類の数と割

合を示したものである。

導入・準備・展開・終結の4段階とも、調査した保育中『Kモデル』の大項目である「子ども中心」のかかわりと「保育者中心」のかかわりの両者がみられた。中項目で割合の多少の順で、準備・展開・終結時の【⑦指示する】かかわりが最も多かったことのみが表8の全体と同じ傾向を示し、それ以外は各段階に独自の傾向が認められた。それぞれの段階で多かった中項目は、導入時には【⑥説明する】【③確認する】かかわり、準備時には【⑦指示する】【⑥説明する】かかわり、展開時は【①指示する】【②認める】かかわり、終結時は【⑦指示する】【①沿う】かかわりであった。準備時のみ多かった2中項目とも大項目「保育者中心」のかかわりであったが、導入・展開・終結時は「子ども中心」と「保育者中心」のかかわりがそれぞれ取り入れられていた。また、【⑧その他】とお話の絵ではみられなかった【④共に活動する】を除き、割合の最も少なかった中項目は、導入時は【②認める】、準備・展開・終結時は【⑤モデルを示す】であった。本調査のお話の絵では、導入・準備・展開・終結の4段階で中項目の割合の多少の順に似た傾向を示す結果と段階ごとに独自の傾向を示す結果があらわれた。

また、段階間で中項目ごとに数値の有意な差があり、4段階の活動の中項目の有意差は全28中項目中20個、約7割にみられた。段階別に有意差のあった中項目に着目すると、導入時では【⑥説明する】【③確認する】かかわりが多く【②認める】【⑦指示する】かかわりが少なかった。準備時には【⑦指示する】かかわりが多く【①沿う】【②認める】【③確認する】かかわりが少なかった。展開時は【②認める】【⑦指示する】かかわりが多く【⑥説明する】【③確認する】かかわりが少なかった。終結時は【①沿う】【⑦指示する】かかわりがやや多く【⑥説明する】【③確認する】かかわりが少なかった。

導入・準備・展開・終結の4段階に『Kモデル』の割合の多い項目と少ない項目は独自の傾向を示しているこ

表11 保育のプロセスの比較（お話の絵）

大項目	中項目	導入			準備			展開			終結			計/平均	
		人数	割合	傾向	人数	割合	傾向	人数	割合	傾向	人数	割合	傾向	人数	割合
子ども中心	沿う	95	14.9%		26	9.0%	↓**	146	14.8%		48	18.6%	↑*	315	14.5%
	認める	284	44.4%	↓**	62	21.5%	↓**	409	41.5%	↑**	103	39.9%		858	39.6%
	確認する	183	28.6%	↑**	21	7.3%	↓**	84	8.5%	↓**	26	10.1%	↓*	314	14.5%
共に活動する		0	0.0%		0	0.0%		0	0.0%		0	0.0%		0	0.0%
保育者中心	モデルを示す	35	5.5%		1	0.3%		4	0.4%		0	0.0%		40	1.8%
	説明する	334	52.3%	↑**	198	68.7%	↓*	510	51.9%	↓**	132	51.1%	↓**	1174	54.1%
	指示する	211	33.0%	↑**	52	18.1%	↓*	167	17.0%	↓**	38	14.7%	↓**	468	21.6%
その他		88	13.8%	↓**	145	50.3%	↑**	339	34.5%	↑**	94	36.4%	↑*	666	30.7%
計		21	3.3%	↓**	28	9.7%	↑*	65	6.6%		23	8.9%	↑*	137	6.3%
		639			288			984			258			2169	

$\chi^2(15) = 435.593 \quad p < .01 \quad \text{CramersV} = 0.261$

※↑は有意に多いこと ↓は有意に少ないことを示す *p<.10 **p<.01

と、段階により保育者の子どもへのかかわりの項目の割合が異なり、保育の段階により保育者のかかわりが違った保育となっていることが示された。

V. 考察

『Kモデル』の保育者の子どもへのかかわりの項目による分類の結果、以下のことが検証できた。

- (1) 今回の調査データの保育者の子どもへのかかわりの95%近くが、『Kモデル』の2つの大項目、8つの中項目、34の小項目に分類できた。『Kモデル』の項目は、保育者の子どもへのかかわりがある程度、分類できる可能性のある項目であることを示すことができた。また同時に保育者の多様な子どもへのかかわりの存在が明らかとなった。
- (2) 保育者により、『Kモデル』の子どもへのかかわりの項目の割合に差がみられた。『Kモデル』によって、保育者は自らの保育スタイルの傾向があることを示すことができた。
- (3) 活動により、『Kモデル』の保育者の子どもへのかかわりの項目の割合に差がみられた。『Kモデル』によって、活動ごとに保育者の子どもへのかかわりが違っていることを示すことができた。
- (4) 保育の導入・準備・展開・終結の4つの段階により、『Kモデル』の保育者の子どもへのかかわりの項目の割合に差がみられた。『Kモデル』によって、保育の段階ごとに保育者の子どもへのかかわりに傾向があることを示すことができた。

以上より、この『Kモデル』による分類を用いることにより、保育の違いや傾向が読み取れ、保育の方法が比較できるツールとなる可能性が示された。さらにそれらをその結果が表れた要因を考察してみる。

1. 『Kモデル』の項目

中項目【④共に活動する】かかわりは全体の1%に満たない数値であり、お話の絵の活動では全く見られなかった。89要領の98年改定時に「教師の役割」が加えられ、その中の一つに教師の「幼児との共同作業者」としての役割があげられている。同解説に「幼児と同じように動いてみたり、同じ目線に立って物を見つめたり、共に同じものに向かってみたりすることによって、幼児の心の動きや行動が理解できる」と保育者も子どもと「共に活動する」ことの大切さが述べられている。今回は入園してまだ半年に満たぬ3歳児のクラスの調査であったので、保育者は活動がスムーズに進んだり危険がないようにしたりすることに重きを置いて保育を進めていたよ

うに思う。この項目の存在の妥当性については、他年齢や他活動での検証の必要性を感じる。また、保育者からの発問で子どもが気付いたり、行動を起こしたり、逆に子どものことばから保育が広がったりということが随所に見られた。こういった保育者から子ども、子どもから保育者のやりとりが保育を作っている。その意味でも、「子どもと作る保育」という意味での「共に活動する」という項目のあり方は、今後の大きな検討課題に思われる。

同じく中項目で【②認める】【⑤モデルを示す】が全体の10%以下と8項目中で低い割合であった。しかし、表9、10、11より【②認める】は、保育者間、活動間および保育の段階を比較したときに、【⑤モデルを示す】は保育の段階を比較したときに有意な差が認められた。この2つの中項目は、保育の比較をするときに有効な項目となる可能性が考えられる。

小項目で「意見の共感」が見られなかった他、全かかわりの1.0%未満であったものは「励まし沿う」「引き出し沿う」「態度を認める」「やり方を認める」「共同活動する」「他児見本でモデルを示す」「思いを説明する」「否定の指示をする」であった。今回は一幼稚園の3歳児のお話の絵とプール遊びの保育のデータであった。他園、他年齢、他活動ではもっと見られる保育者のかかわりのように思われる。検証の機会を持ち、項目の整理を課題としたい。

2. 保育者による差

6名の保育者の『Kモデル』による子どもへのかかわりの分類において、各保育者独自の傾向が見られる結果を得た。今回はお話の絵とプール遊びの2種類の活動について検証したが、保育者は活動にかかわらず自分のスタイルを持っていることがうかがえた。

この保育者の子どもへのかかわりの違いは何によるものであろうか。高濱(2000)は、「保育者として熟達するプロセスでは、知識の増加および知識の構造化がひきおこされる」としている。森上(1991)は「保育者のもつ子ども観・保育観によって、保育の方法は大幅に異なってくる」という。子ども理解に基づく瞬時の臨機応変な子どもへのかかわりには、経験や自らもつ子ども観・保育観が最も表れると思われる。

今回は6名の保育者の調査であり、属性と保育者のかかわりの関連を統計的に分析するには限界があった。また、今回の研究の趣旨とは異なるため、それぞれの保育者が持つ子ども観や保育観のインタビューなどは特に行わなかった。しかし、保育者により子どもへのかかわりの違いが生じる要因の検討もとても興味深く、心理学的にも今後取り組んでいきたいと思う。

3. 活動による差

お話の絵とプール遊びの2種類の活動中の『Kモデル』による子どもへのかかわりの分類において、両活動独自の傾向が見出せる結果を得た。

お話の絵では、子ども中心の【①沿う】【②共感する】【③確認する】かかわりの割合が多く、プール遊びでは保育者中心の【⑦指示する】【⑤モデルを示す】かかわりの割合が多かった。今回は6名の保育者について検証したが、これは、活動によって保育者の子どもへのかかわりの傾向が違うことがうかがえた。

今回の調査のお話の絵は個人作品の描画であった。個々が自分の思うように描く活動であり、子どものイメージを引き出すために保育者はその子の気持ちに【①沿う】【②認める】かかわりを多くしていたと考える。一方、プール遊びは危険が伴うために【⑦指示する】かかわりが多く、また、ある一定の型を体得させるために【⑥説明する】【⑤モデルを示す】かかわりを多く用いていたと考える。

活動のもつ特性やねらいに合わせ、保育者の子どもへのかかわりは違っていることが明らかとなった。

4. 保育のプロセスによる差

お話の絵の活動を分析した結果、導入・準備・展開・終結という4つの段階別に『Kモデル』の保育者の子どもへのかかわりに独自の傾向が見出せる結果を得た。

導入時には、子どもの状態や気持ちを確認しながらも保育者主導で【⑥説明する】かかわりを多く行っていた。準備時は、入園してまだ半年の3歳児に、道具の使い方やルールを具体的に知らせたり、なるべく早くメインの活動に取り組ませたりするために【⑦指示する】かかわりを多く行っていた。展開時は、子どもの作品、気持ちに寄り添い【②認める】ことばが多かった。終結時は、片づけを【⑦指示する】こと、子どものことばや作品を受け止め、問いかけたりし子どもに【①沿う】ことが多かった。

保育者は、導入・準備・展開・終結という保育のプロセスの各段階において、子どもの動きや気持ちに合わせてながら最も効率よくねらいが達成できるよう、子どもへのかかわりは違っていることが明らかとなった。

VI. おわりに

今まで「子どもにどうかかわるか」は事例研究で示されることが多かったが、この『Kモデル』を使うことにより、保育を分析、検討する一つのカテゴリーが提案できたのではないと思う。また、子どもの姿やねらいに

合わせて保育をプランニングする時、保育を振り返るときの一つの軸となるものも示せたように感じる。ただ、保育現場で有効に使うにはもう少し簡略化する必要がある。また、今回は、一つの幼稚園の3歳児のお話の絵及びプール遊びの2活動の調査であったため、出現の低かった項目もあった。他の幼稚園や他の年齢、他の活動での調査を行い、項目の整理をしてみたい。

さらに、今回の調査で2つのことの整理が必要と感じた。一つ目は現要領の「環境を通した教育」の考え方と『Kモデル』の項目の関連である。幼稚園教育要領解説に「活動の主体は幼児であり、教師は活動が生まれやすく、展開しやすいうように意図をもって環境を構成していく」とある。今回の『Kモデル』のカテゴリーは、保育中の保育者の子どもへの直接的なかかわりを中心としている。保育前の子どもへの間接的なかかわりの環境設定を含んだ保育者の行為をどうとらえるかを再考したい。

二つ目は、表2のように『Kモデル』の「子ども中心」と「保育者中心」という2極の並びについて、設定した項目に分類を進めるにつれ確信と疑問が同時に感じられてきたことである。確信の部分は、今回の結果として『Kモデル』項目の数値に、保育者間、活動間、保育の段階間に差が出て、傾向が示せたことである。疑問の部分は、「子ども中心」「保育者中心」の両方にあてはまるものの存在である。例えば、お話の絵の活動中“224ほんどや、大っきいおむすびあるわー、、すごーい”というA保育者の言葉がある。対象児だけでなくクラス全員に聞こえるように“大きいおにぎり”を描いたことを告げている。この言葉は『Kモデル』の「子ども中心」の【②認める】カテゴリーに分類されることに異論はないと思われるが、“こんな風に描かせたい”という保育者の意図をかなり含み込んだ言葉ではないだろうか。“かっこいいねー”と言葉をかけると、クラス大半の子どもが背筋を伸ばし褒めてもらおうとすることを、保育者なら誰しも経験したことがあるであろう。褒めることによって子どもを認めている「子ども中心」のかかわりと見せかけながら、暗黙に保育者の意図することに子どもをコントロールしようと保育者の意図が織り込まれている「保育者中心」のかかわりと思われる。このように保育者の多面性が含まれた意図の読み取りの難しさと可能性は、保育者の子どもへのかかわりを表2のように順に一列に並べることの限界も感じる。

また、今回の調査した2活動5人の全10例の保育で、「保育者中心」のかかわりの割合が「子ども中心」のかかわりの割合よりも多かった。これは、ねらいを明確に持ったクラス単位の一斉活動の保育の特質でもあると思われる。この結果は、89要領に基本として挙げられて

いる子ども主体の保育ということに反する結果であろうか。仲正（2003）は、詰め込みと主体性を二項対立的に捉えてしまって詰め込みを減らせば主体性が“自然”と浮上してくるのかのような前提で、主体性教育論を組み立てていることを指摘している。本研究でも、「子ども中心」と「保育者中心」は相反するものではないという視点でスタートした。今後、「子ども」と「保育者」という個々それぞれに意図、意思を持つ者として双方のかかわり合いとしての保育をさらに考えてみる必要を感じる。そして、保育者の子どもへのかかわりを保育者の側からの一方的なものとしないうために、子どもの「内的活動」と「外的活動」を意識しながら、子どもとかがかわることの意味をさらに考えていきたい。そのために、子どもの内的世界の読み取りに加え、保育者自身の内的世界の読み取りにより、保育者と子どもの『相互主体的関係』についてさらに研究を進めたい。保育者のかかわりの一つ一つの項目の意味理解と子ども自身がそのかかわりをどのように受け止めたのかの意味理解、質的変容について心理学的にも読み取りが進められたらと思う。

・引用文献

阿部直美（2006）. 保育者の言葉がけに見る子どもの主体性の育みについての一考察-「遊び」を通して子どもがのびのびと行動できる保育をめざして 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 5, 89-94 (p.90)

林信二郎（2002）. 幼児教育指導法 同文書院 (P.7)

加賀谷友里・小原敏郎（2013）. 幼稚園の砂場環境における保育者の役割 日本保育学会第66回大会発表要旨集 (p.258)

加藤繁美（2007）. 対話的保育カリキュラム 理論と構造 上 ひとなる書房 (p.57)

鯨岡峻（2014）子どもの心の育ちをエピソードで描く；自己肯定感を育てる保育のために ミネルヴァ書房 (p.53)

三原征次・三重野淑子（1979）. 保育方法の実践的検討-幼児の自己活動と保育者の指導の関係 日本保育学会研究論文集, 32 (p.30)

文部科学省（1998）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館 (p.26) (p.215)

西隆太郎（2013）. 保育における事例研究の方法論-子どもたちとのかかわりを通して- 日本保育学会第66回大会発表要旨集 (p.247)

小川博久（2000）. 保育援助論 生活ジャーナル (p.5)

佐伯胖（2014）. 子どもを「教える対象としてみない」というこ

と 発達, 138, 2-9 (p.4)

志賀智江（1981）. 幼稚園教育における保育形態の研究-二軸による保育活動の分析- 青山学院女子短期大学紀要, 35, 115-128 (p.117)

ト田真一郎（2013）. 「保育者のまなざし」論に基づく保育実践記録分析モデルの提起-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, 8, 149-169 (p.149)

Sue Bredekamp・Teresa Rosegrnt (1995). Reaching Potentials Through Transforming curriculum, Assessment, & Teaching vol.2, Washington, D.C. National Association for Education of Young Children, 1995, (p.21)

高濱裕子（2000）. 保育者の熟達化プロセス-経験年数と事例に対する対応- 発達心理学研究, 11-3, 200-211 (p.209)

高杉自子・有賀和子（1998）. 演習保育講座第4巻保育方法論 光生館 (p.5)

玉置哲淳（2002）. 児童中心主義・教師中心主義を超えて-独自の教育課程論7 エデュケア, 23, 1-16 (p.1)

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 (p.3)

戸田雅美（2006）. 保育「方法」考（二） 幼児の教育, 16-21 (p.19)

横山文雄（2007）. 幼稚園教育の基本と指導法に関する考察 学苑 初等教育学科・子ども教育学科紀要, 800, 63-74 (p.67)

吉田恒子・金光香子・久洋子（1984）. 幼児の創造性の発達を促す保育方法の検討Ⅳ 2教師行動検討への試案 日本保育学会大会研究論文集, 37, 406-407 (p.406)

・参考文献

藤川いづみ（2002）. 日本の幼児教育カリキュラムの思想と歴史 石垣恵美子他（編）新版幼児教育課程論入門 建帛社

仲正昌樹（2003）. 不自由論-何でも自己決定の限界 ちくま新書

厚生労働省（2008）. 保育所保育指針解説書 フレーベル館

小田豊ら編（2009）. 幼児教育の方法 北大路書房

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, 9, 13-23

森上史郎（1991）. 保育講座4巻保育方法指導法の研究 ミネルヴァ書房

志賀智江（1990）. 幼稚園教育における幼児理解と指導方法に関する研究 日本教育学会大会研究発表要項, 49, 65

玉置哲淳・水野晴奈（2011）. 「実況」するかかわりから見る保育者の指導のあり方の検討-ごっこ遊びにおける保育者のかかわりについて- エデュケア, 31, 29-42

A Study of a Category of Teacher's Concern for Young Children : Attempt of the Visualization of the Process of Care and Education for Young Children

Yukiko Konishi

Osaka University of Comprehensive Children Education

It's the purpose of this paper to propose and inspect the "Kmodel" into which a teacher for young children classifies <concerning to children> aiming at visualizing care and education as a study of nurture method. "Kmodel" sets the large item of <concerning to children> to 2 angles of a "juvenile center principle" and "system principle". As the former lower rank item that are 【① meet】 【② acknowledge】 【③ check】 and other lower rank item that are 【⑤ show the model】 【⑥ explain】 【⑦ direct】, 【④ play together】 between each principle and 【⑧ the other】, all the 8 middle-terms were set to. Furthermore the small item of 33 was made in each middle term as the low rank item by the kind, the object, the purpose, etc. Used one is 10 examples of investigation data by simultaneous nurture in a kindergarten to apply this category. During nursing 10 examples of main investigation, this items of "Kmodel" could classify 93.6% of an act of teachers. And the significant difference was admitted between teachers, between activities and between the processes of nurture by a result of C2 analysis. A foundation of visualization of <concerning to children> was shown by this investigation using "Kmodel", and existence of the various combination by which teachers are <concerning to children> became clear. That's however true consideration concerning of a teacher would like to do from now on.

Key words : the childcare method, teacher's concern to children, child center, teacher center