

保育のクラス運営に関する研究動向と展望： 集団一斉活動の観点から

教職開発コース 宮本 雄太

A Review of Research on Class Management in Early Childhood Education:
Focusing on the Whole-Group Activities

Yuta MIYAMOTO

The class management in the whole-group activities have been practiced for a long time in Japanese Early Childhood Education (ECE), since it plays an important role in the holistic development of children, such as cognitive, social emotional, physical abilities. This paper reviews the research on the whole-group activities of preschool children from the following viewpoints: 1) the historical change toward revision of national curriculum about the whole-group activities in ECE, 2) analysis about the whole-group activities in Japanese approach, and 3) sorting about mainly specific activities in the whole-group activities. This review reveals that the whole-group activities try to keep child-initiative and context in which it takes place, but teachers also have ambiguous structure to power relationship toward children.

目次

- 1 はじめに
 - A 本稿の意義と目的
 - B 日本における集団一斉活動とその研究
- 2 幼稚園教育要領における集団一斉活動とクラス運営
- 3 国内における保育構造論と集団一斉活動との関連
 - A 国内における保育構造論の展開
 - B 対話的保育カリキュラムの基本概念と集団一斉活動との関連
- 4 集団一斉活動にみられる保育者の関わりや意識
 - A 保育者主導傾向にある活動：話し合い活動から
 - B 幼児の主体的参加がなされやすい活動：ルールを構築する活動から
 - C 保育者と幼児の相互作用の中で展開される活動：絵本活動から
- 5 まとめと今後の展望

1 はじめに

A 本稿の意義と目的

日本の教育・保育に関して、2017年に幼稚園、保育所、認定こども園の国定カリキュラムの同時改訂（改定）がなされた。そこでは、教育と養護の一体的なシ

ステムの中で、日常的な興味・関心に基づく自己世界の拡張や自己肯定感の醸成といった個人の内的な育ちとともに、他者との安心・安定、信頼感、自己調整力といった集団による社会性の育ちが強調された（文部科学省, 2017; 厚生労働省, 2017; 内閣府, 2017）^{1) 2) 3)}。特に、幼児期後半に自我が急激に発達することで、幼児は社会化の過程を経験していく（柏木, 1986）⁴⁾。集団の中で、幼児が自身の安心できる場を手掛かりにして、他者の要求や立場を理解し、解決方法を発見していく過程を通して、幼児は自己主張、自己抑制、他者理解、感情や行為の共感、決まりの理解といった自己意識と社会情動的能力の発達の土台を作ることが指摘されている（藤崎, 2002）⁵⁾。このように、幼児期はそれぞれの子どもが安定・安心できる環境を作り、次第に社会化を経験していくようになる育ちの過程にあると言え、集団場面が重要な役割を果たすことが考えられる。

日本では幼児期の集団を経験する場として、保育施設が果たす役割は大きく、それぞれの保育施設において施設固有の理念に基づいた保育実践がなされてきたという歴史を持つ（宍戸, 2017）⁶⁾。保育形態については、Holloway（2000）が海外研究者の視点から日本の現場でフィールド調査を実施し、三つの区分があることを指摘している⁷⁾。それは、1) 集団活動の中で

仲間との関係形成を行う「集団関係志向型」、2) 技能習得のために集団が活用される「役割志向型」、3) 一日の生活の大半が自由遊びで構成され、保育者による直接的指導がほとんどない「子ども志向型」である。このような区分の中で、各園の理念とともにその形態が選択されてきた。集団の形態については、それぞれの時代の社会的背景が盛り込まれながら議論がなされてきているが、その中でも日本に通底する独特の形態として、30人規模の大人数での集団活動を一つの特徴として発展してきたことを指摘している⁸⁾。結城(1998)もまた幼稚園それぞれの学年のクラス集団に着目して、子どもが集団を理解していく過程やそこに関わる保育者のクラス運営の視座などについて、時期や場面別に検討している。その中で、日本独自に展開してきた「日本的集団主義」の集団保育の仕組みとして、幼児が集団に包摂する過程とそこに作用する保育者の包摂/排除の視点の構造に迫っている⁹⁾。

これまでに保育集団に関する議論は、日本で6つの観点から研究が蓄積されてきたといえる。それは、1) 集団を構成する数に着目した「集団規模」の観点(藤澤・中室, 2017¹⁰⁾ など)、2) 同学年集団、異年齢集団、縦割り年齢集団といった「集団属性」の観点(大久保, 1986¹¹⁾ など)、3) リーダーや当番活動といった「集団内の役割や立場」の観点(海, 1965¹²⁾ など)、4) 集団形成が単発的か、継続的かといった「形成過程要因」の観点(木下・斉藤・朝生, 1986¹³⁾ など)、5) 保育者が意図的に形成するか、自然発生的かといった「構成主体要因」の観点(菅田, 2008¹⁴⁾ など)、6) 集団の雰囲気やルール、価値観といった「集団文化」の観点(藤田, 2004¹⁵⁾ など)である。これらの研究では、集団の中の諸現象を多角的に捉えようとする視点が示されている。しかし、集団が示す対象に関しては、数人のやりとりでなされる小集団を取り扱うものから、クラス集団全体の大集団を取り扱うものまで、その集団を示す範囲の解釈には幅が見られた。また、自由遊び場面の集団を扱うものから一斉活動場面の集団を扱うものなど、その対象場面においても多様に設定されていた。以上より、本稿を進めるにあたり、取り扱う集団規模や場面を指定して検討する必要がある。本稿は、日本の集団場面の固有性に迫るために、Hollowayや結城が示した日本独自の集団場面であるクラス全体の集団一斉活動場面^{注1)}に焦点を当てて、それらの研究動向を整理・検討する。

B 日本における集団一斉活動とその研究

これまでに、日本には独自の集団の捉えがあることを示してきた。日本の幼児教育における集団を捉える視点に関して、大江(1979)は、子どもの主体性を重視した自由保育の中で構成される集団を肯定的に扱い、クラスの子どもが一堂に会するような一斉保育の集団を否定的に扱うといった文化があることを指摘している¹⁶⁾。また、集団で活動をするときには、保育者は個人名ではなくクラス名などの子ども集団を単位にして取り扱う「集団呼称」を用いてクラス運営をすることで、子どもを統率する保育方法が用いられてきた(結城, 1998)¹⁷⁾。これは、集団からはみ出る幼児は保育者にとって問題児とみなす風潮を生み出すきっかけとなっており、それゆえ保育者の統制力が子ども集団に対して働きやすくなる傾向にあるという。集団一斉活動ではそこにクラス運営の難しさがあることが指摘されている(大江, 1979)¹⁸⁾。森上・今井(1992)は、集団一斉保育が子どもの社会性を促す活動であることを認めつつも、集団一斉保育は保育者が統率をして子どもの興味、要求、感情を失わせる活動であるという誤解が存在していることを指摘した。そして、個が集団に埋没する“豆腐集団”ではなく、集団の中で自分と感覚が類似する友達を発見し、認め、受け入れる中で個が響き合う“納豆集団”が本来の集団の姿であると指摘した大場牧夫の言葉を援用して、集団一斉活動の視点を問い直す必要があるという¹⁹⁾。これらの観点を踏まえて、本稿では、集団一斉活動は、これまで指摘されてきた“すべての子が保育者の指示に従いながら同じ時に同じことを行う画一的な形態”という捉えではなく、森上・今井(1992)の視点をもとに、“活動内容に関わらず、個と個が響きあう集団が模索される形態”を指すものとする。その中で、子どもの主体性と保育者の指導性の両面が表出する集団一斉活動場面において、個と個が響きあう集団の模索がどのようになされてきたのかを検討することが必要であると考えられる。

なお、本稿では、集団一斉活動といった教育活動に焦点を当てる。その際、保育所保育指針は養護の側面が重視された文脈の中で生まれたことや、1998年までは幼稚園教育要領の改訂を踏まえて改定がなされていたことを鑑みて、参照する国定カリキュラムは幼稚園教育要領(以下、「要領」)のみを扱う。また、本稿で扱う対象年齢について、3歳未満は集団よりも個々の安心・安定の中で特定の保育者など少人数の関わりが大事にされていることから²⁰⁾、クラスの全構成員の

活動 whole-group activities を検討するためにも、3歳以上児の集団一斉活動場面を対象とする。

以上、保育集団の在り方を多様な観点から模索する中で研究は進められてきている中で、次の課題が挙げられる。第一に、保育実践を位置付ける国定カリキュラムは70年ほどの歴史を持つが、その歴史の変遷の中で本稿で着目する集団一斉活動がどのように位置づいていたのかといった観点から整理されたことはこれまでにない。第二に、日本が固有にもつ集団一斉活動の形態に関して、集団を構成する要素とその理論的枠組みに焦点を当てて保育理論を概観・検討することはなされていない。第三に、集団一斉活動に見られる子ども主体性や保育者主導性と活動との関連を整理・検討することはなされていない。

上記の課題を踏まえて、本稿ではクラス運営に関する集団一斉活動場面での保育実践とその理論の動向を整理する。第一に、集団一斉活動が国定カリキュラムにおいてどのように展開していったのか、という点を検討する(2)。第二に、日本固有の集団一斉活動における集団を意識した国内の理論的枠組みを検討する(3A, 3B)。第三に、集団一斉活動における国内の展開に関して、保育構造をどのように捉え、活動別によどのようなクラス運営の配慮がなされているのかを整理する(4A, 4B, 4C)。

2 幼稚園教育要領における集団一斉活動とクラス運営

本項では、集団一斉活動の観点から要領の変遷を検討する。なお、各要領の改訂ではそれぞれ核となる改正点があるが、ここでは集団一斉活動の文脈の中での、特に個と集団に関するそれぞれの要領の位置づけに焦点を当てて検討する。

1948年「保育要領」における集団一斉活動の位置付け

幼児教育の国定カリキュラムの試案的な位置付けとして初めて出されたのが1948年「保育要領」である。これは、幼稚園以外にも保育所や家庭における保育の手引書として広く作成された試案である。この中で、「幼児を一室に集め、一律に同じことをさせるより、なるべく各々の幼児の興味や能力に応じて、自らの選択に任せて自由に遊ぶようにしたいものである。興味の無いことがらを教師が強制することは好ましくない」ことが明記されており(文部省, 1948)²¹⁾、児童中心主義、経験主義の思想が通底していると考えられる。また、

「幼児の生活指導」においても「5 どの子供(原文ママ)もみんないっせいに同じことをするというのは望ましいことではない(同上, 1948)²²⁾」と書かれており、集団一斉活動は否定的な活動として捉えられていることが示されている。これに対して、小川(1949)は幼児期に集団生活を通して「自然に幼児の未発達な社会性は、陶冶され、集団生活の秩序に順応し得ようになる」ことを指摘する。また、「一斉保育或は設定保育は、クラスを解体した自由な保育或はグループ保育と共に幼稚園において、やはり必要」と主張することで、保育要領における「幼児の反集团的性情を是正」する必要性を示している²³⁾。

1956年「幼稚園教育要領」における集団一斉活動の位置付け

1956年には、以前のような単なる手引書の位置付けから国定基準として、実践からの要求を満たす必要がある点を踏まえて、「幼稚園教育要領」と改称して公布された²⁴⁾。内容もまた教育・保育6領域となり、以前よりも目的が明瞭に示されることになった。ただし、それら6領域は指導・助言的な位置付けであるために、基準という点では拘束力が弱かった(宮内, 1997)²⁵⁾。ここでは、保育所や家庭を対象としないことや小学校との一貫性を強調することが変更点として示され、集団活動がより強調されたことになる²⁶⁾。この中で「小学校以上の学校における教科とは、その性格を大いに異にする」ことが明記されたが、「保育内容について小学校との一貫性を持たせる」点が強調されたことで、小学校以上での教科内容に準ずる活動と現場の保育者に受容される傾向にあった(日本保育学会, 1975)²⁷⁾。集団一斉活動においては、小学校との差別化が示されているにも関わらず、小学校との一貫性が強調されたことで語弊が生じ始めたといえる。

1964年「幼稚園教育要領(第一次改訂)」における集団一斉活動の位置付け

1964年の第一次改訂では、弊害となっていた幼児教育が小学校教育前の準備期間という視点や、幼児教育の基本方針である六領域と小学校教科とを同列視する視点の除去が目指された。しかし、領域ごとの系統性が重視されることで、教師側の知識・技能・態度の習得といった教育的側面が強くなり、より集団での一斉活動における社会性の育ちが強調される形となった²⁸⁾。幼稚園で行う集団での社会性指導の基準に関して、最も具体的に示されているのがこの第一次改訂であることが指摘されている(岸井, 1989)²⁹⁾。

1989年「幼稚園教育要領（第二次改訂）」における集団一斉活動の位置付け

1989年の第二次改訂では、教師・保育者が知識や技能の教え込みが、子どもの「自我形成」に歪みを生じさせることへの懸念から、1977年の学習指導要領の改訂で示された「ゆとりと充実した学校生活」に準ずる姿勢が盛りこまれた。具体的には、社会変化に適切に対応する育ちを明確にするためにねらい・内容が6領域から5領域になった。それは、幼児の興味・関心に基づく思考力・判断力・表現力といった「自己教育力」の育成が重視された点に示されている³⁰⁾。つまり、系統主義からの脱却が企図されたと言える。その中で、『幼稚園教育指導書』にて「同年代の幼児との集団生活を営む場であること」は明記されるものの、「子ども中心主義」の保育が打ち出されたことで、[指導-援助]、[集団-個]、[一斉-自由]といった二項対立の図式で保育実践を語る素地が作られた（加藤，2008）³¹⁾。特に、個々人の興味・関心・態度が重視され、集団一斉活動は後景化するなど、保育実践の場は動乱が生じる形となった。

1998年「幼稚園教育要領（第三次改訂）」における集団一斉活動の位置付け

1998年の第三次改訂では、第二次改訂の時とほとんど変更点が見られないが、「教師・保育者の計画的な指導性」が強調された³²⁾。これは、前回の改訂で子どもの遊びや生活の主体性が強調される一方で「教師が何をするのか」が不明瞭であった点を考慮した点が反映されている（森上他，2004）³³⁾。この改訂で幼稚園生活において幼児と保育者の両輪が明示されたと言える。また、「早期教育」に対する強い批判が示されたものの、集団一斉活動は表面的には就学前教育の活動として扱われることが多く、集団一斉活動の配慮や認識を問う姿勢は保育現場からさらに矮小化していくこととなった（水原，2016）³⁴⁾。

2008年「幼稚園教育要領（第四次改訂）」における集団一斉活動の位置付け

2008年の第四次改訂では、2006年の教育基本法改正、2007年の学校教育法改正が要領の改訂に影響を受けている。特に学校教育法の改正では、集団生活を通じた幼稚園教育目標が定められ、幼児教育の集団性と社会性の関連が教育の基礎を培う一つの柱であることが示されたことで、幼児教育の教育としての位置付けが明確になった。それを受けて、第四次改訂では義務教育への接続が強調され、規範意識や思考力・表現力の「芽生え」として幼児期の育ちを表

す言葉が示されるとともに、他者との信頼関係に支えられながら自己調整機能を育成することが示された³⁵⁾。これによって、関係の中で社会性を育むと言われる一斉活動を含めた集団活動の価値が改めて問い直される機会となったが、幼児期における集団活動の固有性を問うまでは至っていない。

2017年「幼稚園教育要領（第五次改訂）」における集団一斉活動の位置付け

2017年の第五次改訂では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示され、5領域の育ちと小学校期への接続がより具体的な形で示された。また3歳児以降の教育の位置付けが共通化され、「主体的、対話的、協同的」で深い学びが強調された。集団一斉活動の立ち位置を示す直接的な言及はなされていないものの、規模に関わらずにより他者との関係性や社会性の育ちといった集団での協同性の育ちへの意識を対話的活動の中で育むことがより重要視されることになった³⁶⁾。汐見・無藤（2018）は、この学びのあり方について、教師・保育者や子どもが主体的に得た個々の体験は、対話や協同的なやりとりを通して関連性を持つ体験になることで体験の質が深まり、学びが豊かになるといった、個と集団の双方向性を指摘している³⁷⁾。つまり、集団における個の主体性が強調されたことで、集団の在り方を再考する機会となった。

以上、要領の変遷による個と集団に関する立ち位置に着目して、集団一斉活動の動向を見てきた（Figure.1参照）。要領の変遷を追う中で、集団の変遷は、幼児の主体性を重視する流れとともに、集団の意味が変化し、誤った解釈が広まっていく過程の中で集団の意味が検討されてきたことが示された。ただし、要領での集団に関する記述においては、その対象人数や個々の活動に対応する具体的な言及がなされていない。それが、集団の意味や位置付けが曲解され、保育者がクラス運営をする際の障壁になっていたことにもつながっていることが考えられる。その中で、加藤（2007）は要領の変遷は保育者の援助のあり方の揺れ動きであると指摘する³⁸⁾。これは、要領の不明瞭な記述の中で時代の潮流に流されずに、集団がもたらす子どもの育ちの実態と保育者の援助の在り方に関して、実践と研究との両輪で集団活動のあり方を模索する動きが国内においてあったことを近藤（2012）は指摘している³⁹⁾。つまり、集団活動は、国定カリキュラムといった国の規制を比較的受けずに、保育実践と研究が協働しながら独自の意味を構築・展開していくことができたと考

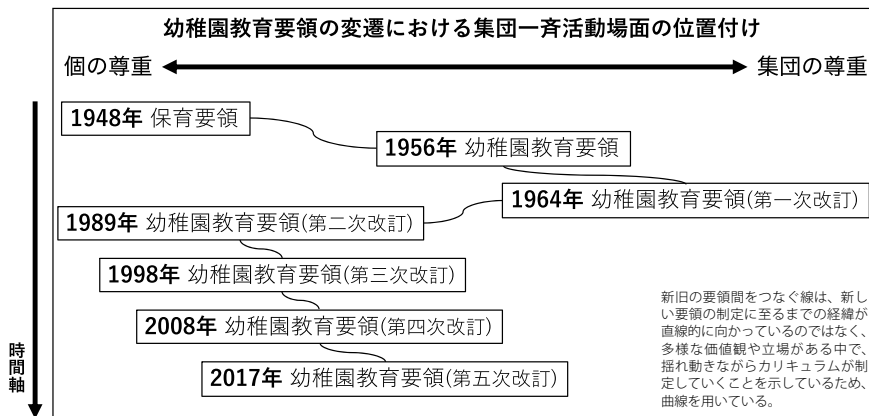


Figure.1 幼稚園教育要領の変遷と「個－集団」関係内の集団一斉活動場面の関連図

えられる。この点は、日本の集団での活動に関する指
 定力の弱さでもあり、同時に集団の活動の創造的な意
 味探究につながっていったとも言える。

これらを踏まえ、集団一斉活動の動態を捉えて
 いくためには、実践と研究が両輪となってどのような
 模索がなされ理論化していったのかを整理・検討して
 示すことが必要である。よって、次章では、集団にお
 ける実践と研究の在り方を上述した近藤（2012）が提
 示した国内のカリキュラムを取り上げ、集団を意識した
 保育がどのような保育構造論のもとで醸成されてきた
 のかを検討する。

3 国内における保育構造論と集団一斉活動との関連

3章では、集団を意識した国内の保育構造論の動向
 を検討する。その際、日本の保育が研究者と実践者の
 連携の中で保育構造の理論化を試みてきた例として、
 近藤（2012）が示した構造論のうち、「伝えあい保育」、
 「三層構造論」、「対話的保育カリキュラム」の三つを
 取り上げ⁴⁰⁾、集団の視点に焦点化して、その理論を支
 える共通点と差異点について言及をする。

A 国内における保育構造論の展開

幼児期の教育の誕生以降、幼児期の集団での育ち
 に着目した城戸幡太郎の思想を受け継ぎ、実践者と共に
 「集団生活の発展」が検討されてきた。本項では、集
 団の質を実践と協働して探究してきた三つの保育構造
 論を取り上げ、整理する。

「伝えあい保育」は、社会性の発達過程に向かう集
 団主義保育を目指す話し合い保育から、対話による相

互伝達を基盤とした関係性の中で言語や感情といった
 信号活動を育む協働学習への転換といった経緯をも
 つ。つまり、伝えあい保育は、社会動向を踏まえて議
 論がなされていながら発展しており、この理論自体
 も乾孝を中心に対話をもとに再構築されている（乾、
 1972）⁴¹⁾。伝えあい保育は集団づくりの実践が目指さ
 れているが、集団主義を土台として集団の質が寛容す
 ることで一人一人の子どもの育ちがあるといった双方
 向性の視座を持つ（穴戸、1962）⁴²⁾。

「三層構造論」は、久保田浩が梅根悟の理論を保育
 実践の文脈で発展させた（久保田、1983）⁴³⁾。久保田
 は、自由遊び、生活指導、集団づくり、健康管理から
 構成される「規定になる生活」を子どもの生活の土台
 としている。その上で、クラス全体で自発的に取り組
 み、組織し、展開するといった集団総合活動である
 「中心となる活動」、集団の取り組みの中でも目標を一
 つに絞った活動である「系統的学習活動」といった質
 の異なる三層を意識して展開することの重要性を指摘
 した。この理論においては、生活と活動の間にある相
 互作用に力点が置かれ、そこで営まれる生活を幼児の
 「動態」として捉える。つまり、個々の子どもの生活
 を軸に据えて集団を捉えようとする、個が生きる集団
 づくりを目指す点に特徴がある（同上、1983）⁴⁴⁾。

「対話的保育カリキュラム」は、加藤繁美が実践の
 中で、子どもと保育者の対話が生じない時に保育者の
 管理主義的な保育の傾向につながることを発見し、対
 話中心のカリキュラムの必要性から生まれた。そこ
 では、対話的関係性に基づく知性や人格の育成を軸に、
 これまでの保育実践の思想を、[発達－教育]、[個－
 集団]、[保育計画－保育実践]といった関係から問い

直している（加藤，2008）⁴⁵⁾。加藤は、先達の理論や国定カリキュラムの動向を踏まえた上で、より現代のニーズに合うより実践的な保育構造論の必要性から対話と生活とをかけ合わせたカリキュラムを作成しており（同上，2008）⁴⁶⁾、特に日本の歴史的積み上げや社会的背景に裏打ちされた理論であると言える。

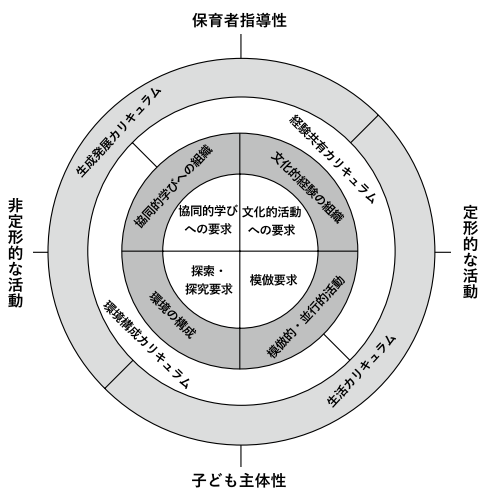
以上、集団を意識した保育構造論を検討してきた。ここでは、社会背景やこれまでの保育構造論を検討しながら刷新していく過程の中で、個々人の内的発達とともに、個人を取り巻く集団の多様な要因との応答的で対等な関係性の中で発達が促されていくといった人間性の育成を重視する視点を理論として立ち上げている点が示されている。これは、社会構築主義や社会文化的発達論に依拠して、集団の活動を捉えようとしている点に特徴があると考えられる。次項では、特に近年の日本が置かれている社会的背景やそこでなされる実践を元に理論構築がなされた加藤の「対話的保育カリキュラム」の基本概念と集団一斉活動との関連を検討する。

B 対話的保育カリキュラムの基本概念と集団一斉活動との関連

加藤は、保育の構造を対話とカリキュラムを軸にしながら、国内外の理論を踏まえて対話的保育カリキュラムを作成した（同上，2008）⁴⁷⁾。この理論の背景には、これまでの保育が管理主義的になりやすい反省から、まずは子どもが保育者などの特定の関係の中で安心・

安定を得る中で発揮する要求を大事にしている。それには、個々の子どもの「発達物語」を保育者が意識的に捉えながら記録をしていく中で、保育実践の意味を正しく残すことが必要であり、それは「子どもの要求」と対話することの中から立ち上がるものだと言明している（同上，2008）⁴⁸⁾。「発達物語」は、子どもの「現在の物語」と「明日の物語」といった構造があり、次の物語に向かうためには保育者が発達の最近接領域（Vygotsky, 1962）⁴⁹⁾を意識し支えることで、子どもが自分の力で物語世界を創造したり、仲間と探究することでお互いの良さを発見するといった、集団保育の教育的意味を持つ（加藤，2008）⁵⁰⁾。このような意識を前提に計画を立て、実践を構築していくことを企図している。

具体的に、この計画と実践が展開される過程を加藤（2007）は、生活カリキュラム、経験共有カリキュラム、環境構成カリキュラム、生成発展カリキュラムの4つに分類した⁵¹⁾。生活カリキュラムとは、基本的な生活習慣といった生活文化の獲得にあり、保育者の指導性が高いものである。経験共有カリキュラムとは、絵本や音楽といった共感性の強い活動を保育者が提示する点から、保育者の主体性が強く現れやすいことが指摘されている。環境構成カリキュラムは、多様な環境の中で子どもが興味や関心を元に活動を展開するもので、子どもの主体性が強い活動である。生成発展カリキュラムとは、保育者も想定していないゴールに向かって子どもとともに活動するもので、保育者と子ど



対話的保育カリキュラム	形成する能力の目標	カリキュラムの特徴	保育者-子どもの関係	具体的活動内容
生活カリキュラム	身体的知性 【身体感覚の形成】 【生活文化の獲得】	体験の反復性を基礎に、心地よい身体感覚と生活文化を保障するカリキュラム	保育者の計画性・指導性が主導する関係 保育者 > 子ども	生活文化の獲得 【基本的な生活活動】 【日常生活活動】 【飼育・栽培活動】
経験共有カリキュラム	共感的知性 【共感能力の形成】 【物語的思考力の形成】	共感的関係を基盤に、経験・文化を共有するカリキュラム	保育者の計画性・指導性が主導する関係 保育者 > 子ども	文化共有活動 【絵本・紙芝居・物語】 【音楽・手遊び・遊び歌】 【社会文化的経験(話し合い)】
環境構成カリキュラム	探究的知性 【知的探究心の醸成】 【論理的思考力形成】	豊かな環境の中で、子どもの興味・関心に基づきながら展開されるカリキュラム	子どもの主体性・能動性が主導する関係 保育者 < 子ども	探求的・探求的活動 【自然への興味・関心】 【遊びの生成・展開】 【科学的・探求的活動】
生成発展カリキュラム	想像的創造力 【知の統合化】 【共同性・協同性形成】	共通の価値・目標に向かって、「未完のシナリオ」を協同して完成させるカリキュラム	保育者と子どもの協同・相互主体的関係 保育者 ↔ 子ども	プロジェクト 【文化創造活動】 【要求実現活動】 【総合的表現活動】

Figure. 4 対話的カリキュラムの基本概念とカリキュラムや集団との関連 (加藤，2007をもとに筆者が作成)

もの関係性はほぼ同等であるという。

これらの四つのカリキュラムでは、集団を構成する際の前提に子どもの心理的安定が据えられており、その中で保育者と子どもの心理的距離の置き方を文脈に応じて変えていくことで、個と個が響きあう出来事やそこでの育ちを関係の中で捉えることに言及がなされている。また、保育者のクラス運営においても集団内の保育者の指導性と子どもの主体性の表出の度合いに違いが見られ、カリキュラムの活動内容に応じて主体者の入れ替わりがあることを指摘している。これは、集団における相互主体のあり方を検討するための重要な示唆を提示している。次章では、保育構造論の中で語られた、保育の集団一斉活動の活動別に見られる保育者主導や子ども主体といった関係の違いが、どのような保育者の関わりや視点で、また個々が響き合う集団で模索されているのかについて、それぞれの活動別に研究動向を整理・検討する。

4 集団一斉活動にみられる保育者の関わりや意識

保育において学級単位で行うクラス運営は、幼児集団の社会性や関係性の育ちを支えるものであり、集団一斉活動と保育カリキュラムとの関連を意識することが重要であると指摘されている（高杉, 1990）⁵²⁾。保育カリキュラムとは、乳幼児の生活と発達を踏まえて、子どもの潜在的な諸能力を望ましい方向に伸ばして行くために保育者が構想する全体的な計画、つまり保育計画、教育課程、指導計画を含む諸内容を示すものであり、集団生活における社会性の獲得の機会として位置付けられる（宍戸, 2017）⁵³⁾。師岡（1994）もまた「保育内容を構造的に把握し、その相互関係を深めていく視点は重要」であり、その点を検討する意義に言及しているが、現在、その「集団一斉活動」における構造的検討はなされていないことにも触れている⁵⁴⁾。

保育実践では、毎日様々な集団活動が子どもたちとともに展開されており、加藤（2007）はFigure. 4のようにその活動とカリキュラムの関係をまとめている⁵⁵⁾。その中で、集団一斉活動の内容に応じて、A 保育者主導傾向にあるもの（生活カリキュラム、経験共有カリキュラム）、B 幼児の主体的参加がなされやすいもの（環境構成カリキュラム）、C 保育者と幼児の相互作用の中で活動が展開されているもの（生成発展カリキュラム）の三つに分けている。本項では、この三つの観点に着目し、A 保育者主導傾向にある活

動では、社会文化的経験の特徴を持つ「話し合い活動」を取り上げる。B 幼児の主体的参加がなされやすい活動では、遊びへの生成・展開といった特徴を持つ「ルールを構築していく活動」を取り上げる。C 保育者と幼児の相互作用の中で展開される活動では、文化共有活動である「絵本活動」を取り上げる。なお、絵本活動に関して、加藤（2007）は保育者の主導性が強い活動であることを指摘しているが（Figure. 4の通り）、梅本（1995）は同じ絵本を見ながらもその内容を一律で伝えることはせず、子どもの経験を踏まえた想像世界を楽しむとともに保育者とのやりとりの中で、能動的に内的活動を活発化させることを指摘している⁵⁶⁾。先行研究の中でも梅本の言及は実践報告において同様に扱われているものが多いことから、本稿では絵本活動を相互作用を伴う活動として位置付けた。以下では、それぞれの動向を整理していく。

A 保育者主導傾向にある活動：話し合い活動から

服部（2000）は、話し合いは集団の中で自分の意見を提示し、相手の意見を聞きながら合意形成に向かう過程を伴うものであり、子どもが自己実現し他者と共に生きる上で重要であることを指摘した⁵⁷⁾。また杉山・野呂（1997）は、話し合いは相談することであり、他者をくぐって自己を変革する関係の営み」と捉えている⁵⁸⁾。つまり、話し合いは、子どもたちの要求を表現し、相互理解を深め、個々の要求を共通の要求に組織していく過程である。先行研究を概観すると、話し合い活動は5歳児に着目した検討が多く、そこで取り上げられている内容は、主に活動に対する目的や目的の共有を子どもが理解していく過程とともに、幼児の発達段階を意識した保育者の活動援助の方略といった観点から検討されている（杉山, 2008など）⁵⁹⁾。

例えば、佐藤（2008）は、5歳児の話し合い活動において交渉が成立していく過程を検討し、目的及び計画の共有が重要な役割を果たしていることを明らかにした⁶⁰⁾。一方、久保田（2012）は、話し合い活動での5歳児の姿を検討する中で、保育者が話し合いで個や集団の育ちを見取り、子どもの個人差に応じてきめ細かに援助する方略や環境に工夫するなど、様々な配慮が必要であることを指摘している⁶¹⁾。同様に、神田（2004）は、5歳児においても複数の異なる判断やできごとを総括して結論を導くことは困難であり、保育者は話し合い活動自体の目的を精査することやその目的に対する過程に配慮をしながらクラス運営をすることが重要であることを指摘した⁶²⁾。これらの話し合い

の検討は、5歳児の理解度と実施した活動内容の関連においてもまた保育者の見取りやねらいとの違いがあることを示唆している。

また、4歳児における話し合い活動での幼児の表出や、その表出を支える幼児間の共通理解などの検討とともに、保育者の行動ベースの分析に基づく知見が蓄積されている。例えば、杉山(2008, 2009, 2011)⁶³⁾ ⁶⁴⁾ ⁶⁵⁾ は、4歳児と5歳児それぞれの話し合い活動での保育者の関わりを検討し、4歳児には保育者による直接的な提示や方向付けがなされる傾向にあるが、5歳児には子どもが意見を引き出しやすい援助がなされる傾向にあることを示している。このように、幼児期の話し合い活動は、テーマの理解や参加の仕方について、時期に応じた保育者の方向付けや援助が使い分けられていることから、年齢に応じた子どもと保育者のかかわりの微視的な検討を行う必要がある。また、これらの年齢に応じた保育者の意識として、大元・古林(2017)は、幼児期の話し合いにおいて、子どもたちが自他の意見の違いに相克し、苦悩しながらも振り返りや思考を絶えず行う過程を保障するとともに、「間」の適切な設定によって子どもなりに打開策を見つかることができることを指摘している⁶⁶⁾。

以上のように、幼児の話し合い活動は、活動内容に左右されるものの、概ね幼児が話し合い活動の展開の全てを引き受けることは難しいため、保育者の援助が重要になり、それゆえ保育者主導になりやすいことが推察される。ただし、保育者は話題に対する年齢に応じた提示、方向付け、間の取り方に配慮することによって、幼児の主体的参加の余地もまたあることが考えられることから、話し合い活動は、子どもの育ちと現状に対する保育者の見通しが重要になる。

B 幼児の主体的参加がなされやすい活動：ルールを構築する活動から

幼児はルールを構築する活動を通して集団一斉活動に参加することの楽しさを知るとともに、自身の判断や選択を積極的に行使する。その中で、子どもなりの課題解決を行っていくことで、次第にゲームの勝ち負けに関わるルールを知り、責任を引き受けていく過程を辿るという(赤井, 1997)⁶⁷⁾。その意味で、集団一斉活動場面においてルールを構築する活動は、子どもが積極的に参加し判断する主体となりやすく、また民主的な参加を体験する内容として注目されている。

ルールを構築する活動の一つに、リズムに合わせ、身体の一部や身体全体を動かしたり、言葉を返す遊び

として“リズム遊び”が挙げられる。これは、1948年に「保育要領」で明記されて以来、想像性を働かせる活動の一つとして、また子どもの身体表現活動やリズムを楽しむ活動として定着している(三国, 2006)⁶⁸⁾。このリズム遊びは集団活動にも積極的に取り入れられており、イメージを表現することで思考力や想像性が養われ、仲間と一緒に取り組むことによりコミュニケーション能力を高めることができる活動であることが指摘されている(同上, 2006)⁶⁹⁾。

その中で、ルール活動の継続性という観点に着目した妻(2008)は、反復活動が遊び自体の面白さに出会う要素を持ち、その時に生じている出来事や相手との関係の中で、自分の知識を組み合わせて関わりを変化させるといった即興性を持つという。その中で、保育者は幼児がそれぞれに発する文脈と幼児間のやりとりなどを理解しつつながことが、活動の継続性や創造性を生むことを指摘している⁷⁰⁾。川端(2011)もまた、集団一斉活動場面におけるリズム遊びを検討し、幼児の興味、関心に添った活動、引き出す活動を保育者が選択すること、取り入れること、継続することといった幼児の主体的参加を支えることや、保育者もまた幼児の主体性を発揮するために見守ったり援助したりすることの必要性を指摘した⁷¹⁾。

ルールのある活動では、身体全身を大きく動かす粗大活動もまた集団一斉活動の中で行われている。例えば、河崎他(1979)は、オニ遊びの発達の展開を検討しており、子どもが役割理解や役割交代を理解することで集団全体に目が向くようになるため、集団一斉活動としてオニ遊びを楽しむことができることを指摘する。その過程では、最後まで勝つとチャンピオンになるという目的意識を保育者が提示することで遊びが深まる段階や、自分たちでルール付与を行う段階があることを示している⁷²⁾。田中(2005)は、4, 5, 6歳児の鬼遊びにおける関係性に着目し、役割交代場面の理解は年齢に準じてが高くなることや、オニ役割を担う子どもが追いかける対象が年齢に準じて複数になるなど、ルール理解と活動の展開は年齢との相関があることを具体的な場面の検討を通して提示している⁷³⁾。つまり、身体運動とルール遊びといった複合的な活動に関しては、5歳児において発展するといえる。その中で田中(2010)は、遊びを継続するための保育者の援助について検討するために保育者へのインタビューを実施した。そして、お互いに意見を伝える・聴くといった場を作ることで関係をつなぐ直接的援助を担うことや、抵抗のある子の困難感の根を探りながら子どもの

主体的参加に誘導するといった間接的援助などを繰り返す中で、子どもがルールに対する経験の積み上げを行うことの大切さを導出している⁷⁴⁾。

以上のように、ルールを構築する活動は子どもの発達や内容理解との関連が大きいことが分かる。特に5歳児において活動が広がるが、それは子どもがルールに出会い定着するための保育者の直接的・間接的な細かな配慮がなされており、継続的かつ状況に応じたかわりや活動が重要であることを示唆している。

C 保育者と幼児の相互作用の中で展開される活動：絵本活動から

集団一斉活動における絵本場面に関して、主に子ども間の関係性と物語のイメージについての言及がなされている。その中でも、二つの論点に分けることができる。第一に、絵本活動における保育者と幼児の関係性に焦点を当てた研究である。第二に、絵本活動における幼児の関わりに焦点を当てた研究である。以下では、代表的な研究を取り上げて概観する。

第一の主な研究として、中村・佐々木(1976)は、幼児が自らの直接的な経験と豊かな人間関係の創出を経験することに読み聞かせの意義があり、また他児と絵本内容を共有する体験から、豊かな人間関係を育む機能も持つという。この点から、子どもが絵本と親しむ過程は、聞き手である子どもと読み手の安定・安心に基づく関係づくりの過程が重要であることを指摘している⁷⁵⁾。また、波木井(1994)は、[読み手-聞き手]、[聞き手同士]といった集団関係の中で、対象の絵本世界を共有することで、心を響き合わせる経験に触れている。そこでは、[読み手-聞き手-対象(絵本)]といったそれぞれの要因が、並列的に作用することで生まれる他者との感情の交歓を味わう機会があると指摘している⁷⁶⁾。

第二の主な研究として、徳淵・高橋(1996)は、集団絵本読み聞かせ場面における子どもの相互作用に着目して、物語理解と発話との関連について実験的な分析を行った。そして、年長の子どもの方が、読み聞かせの時に積極的に発話し、また物語の理解も良く、発展的な発話が多くなされていることを示した⁷⁷⁾。また、横山(2003)は、日常の絵本読み聞かせ場面における5歳児の発話内容や保育者の活動を検討して、幼児は物語を楽しみながらもその物語に対して自由に発言しながら参加していることを明らかにした⁷⁸⁾。佐藤・西山(2007)は、絵本世界とは異なる想像世界

を体験し、触れ合うことの意味を実際の読み聞かせ場面の中で検討している。特に、幼児の視線、音声、発話タイミングから、子どもたち同士は活動内で関係性やイメージの広がり以外にも言葉の発達や挿絵の芸術的広がりがあることに触れており、反復内容やイメージ活動を相互に反応する中で、子どもたちの絵本を通じた一回性や即興性の面白さに言及している⁷⁹⁾。石川(2018)は、絵本活動において、話し手が持つ意味世界が聞き手に伝わることの重要性を指摘している。それには、話し手と聞き手の関係において、1)子どもが絵本世界に触れる、2)絵本世界と活動とを対応させる、3)再度絵本世界に参入し、日常生活の経験と対応させる、という過程が、子どもの総体的な育ちを促すとした。この絵本と子どもの日常生活の経験とを結ぶ活動として「遊び」を位置づけ、「絵本読み合わせ遊び」を提示した⁸⁰⁾。

ただし、保育者自身が集団一斉活動内でどのような絵本を読むのかといった、活動の目的と選書の基準が曖昧なことが多く、その集団一斉活動の中での絵本の選書の重要性が指摘されている(梶谷他, 2015)⁸¹⁾。また、藤岡・伊藤(2016)は、絵本の継続性に焦点を当てて検討をしており、そこでは絵本活動自体は多くなされているものの、同一の絵本を読むことは通年で1回のみが多く、2回読まれているのは2割程度であり、また繰り返し読むことは3歳児に特になされていることから、幼児期全体を通じた絵本の継続性は低いことが示されている⁸²⁾。それゆえ、絵本自体の理解度と絵本活動とを子どもの生活経験に関連させた活動や選書の質の向上が求められる。

以上のように、集団一斉活動における絵本場面では、絵本を媒介にして子どもたちのイメージ世界を豊かにすることや、言葉と挿絵の素晴らしさといった認知的側面と芸術的側面を体験することに意識が置かれている。そして保育者は集団を扱う中で、他児との関係性の中で生まれる文脈性や生活経験を意識した配慮のあり方が検討されているが、選書自体の意識や選書における継続性の意識の低さが課題にあり、絵本活動自体の質の問い直しの必要性が示された。

5 まとめと今後の展望

保育のクラス運営に関する集団一斉活動場面の研究動向を整理してきた。2章では幼稚園教育要領は、改訂当時の社会的動向や背景に影響を受けながら改訂を繰り返しており、特に集団一斉活動の意識は「自由-

一斉] といった単純な二項対立図式に回収される中で、その重要性が希薄になっていく過程が示された。これは、要領として国が集団の対象や範囲を指定してこなかったことで、受け手の解釈が制定当初のねらいと異なる方向に向かったことが考えられる。しかし、逆に指定しないことで実践と研究が両輪になって子どもの姿からその意味を幅広く検討する取りくみが生まれたと言え、集団の解釈に対する独自で多様な歩みをとってきた。その中で、集団を意識した理論的背景として3章で取り上げた三つの保育構造論の展開から、個々の発達の視点と個々を取り巻く社会的要因が絡み合うなかで子どもが発達をしていくといった社会構築主義的な視点や社会文化的発達論を踏まえた集団の実践が理論化していく過程が示された。対話的保育カリキュラムは、これまでの保育構造論を踏襲しながらも社会的ニーズに対応する形で展開していくことで、子どもの主体性と保育者の指導性のそれぞれが活動別に表出するといった相互主体的な集団を捉えていることが示された。この点を踏まえ、4章では集団一斉活動において、保育者主導の活動、幼児の主体的参加の活動、相互作用の中で展開される活動の三つに分けて、それぞれの先行研究を整理した。これら趣向の異なる3活動において、保育者は幼児の興味・関心に結びつけながら、主体的に活動に参加していくことを支え、また他児への関心に結びつく関係性への意識がなされていることが共通していることが明らかになった。しかし、幼児の理解や発達の程度に応じて、その保育者の介入度が異なり、特に話し合い活動においてその介入に関する言及が多いことが示された。例えば、その活動を支えるための方向づけや援助といった、活動を円滑に進めていくための保育者の配慮に関する言及が、話し合い活動やルールのある活動において見られ、興味・関心を見とるといった子ども視点での活動を捉える配慮に対する言及が絵本活動において見られている。

2章で確認した要領の個と集団に関する記述に関しては、3章の保育構造論での対話と生活との関連において、その時代背景とともに集団主義から話し合いへ、そして生活を通して聞き合い伝え合うといったように文脈を転換しながら展開していった。これに関して、佐藤(2012)は日本の集団型は1)1930年代から1960年代に普及した、一緒に同じことをやること自体の価値を大事にする「集団学習」型、2)話し合いを中心とした「協力的学びcooperative learning」型、3)聴き合い、伝え合うことを中心とした「協同的学び

collaborative learning」型があるとしている⁸³⁾。要領の変遷や保育構造論の展開の過程でそれぞれに大事にしている集団への意識には、佐藤が指摘する1)から3)への流れが見て取れる。ただし、佐藤は小学校以上の教室での学びについて取り上げている点を鑑みると、保育の集団一斉活動に関する理論的背景は小学校教育以上にも通じることが示唆される。ただし、これは小学校教育への馴化を意味するのではない。それは、3章で取り上げた対話的保育カリキュラムの記述にもあるように、保育に通底する養護と教育の一体的な視点の中で活動に取り組むことが求められている点にもその立ち位置が示されている。それらが、4章の中で、具体的な活動別に研究として進められることでその保育者の介入度や視点の違いが集団一斉活動の活動別の役割や機能の違いにつながっていることが明らかになった。

今後の展望として、集団一斉活動の活動に応じて主体者が入れ替わることの具体的な要因(学年要因、活動要因、人数要因など)についてもまた検討していく必要があると考える。

注釈

注1) 集団が一斉活動の中で保育を行う場面は、「集団一斉保育」、「一斉保育」、「画一型保育」、「集団保育」、「集まりの時間」、「集会」など多様な名称で扱われている。本稿では、朝・帰りの会や、お昼前にクラス全員が集まる活動を取り扱うため、集団性を意識する点、一斉に行う活動である点であることを鑑みて、「集団一斉活動」という名称を用いることとする。

引用文献

- 1) 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領, フレーベル館。
- 2) 厚生労働省(2017) 保育所保育指針, フレーベル館。
- 3) 内閣府(2017) 幼保連携型認定子ども園教育・保育要領, フレーベル館。
- 4) 柏木恵子(1986) 自己制御(self-regulation)の発達, 心理学評論, 29(1), 3-24。
- 5) 藤崎春代(2002) 幼児の日常生活叙述の発達過程, 風間書房。
- 6) 穴戸健夫(2017) 日本における保育カリキュラム—歴史と課題一, 新読書社。
- 7) Holloway, S. (2000) Contested Childhood: Diversity and change in Japanese preschools. New York: Routledge.
- 8) 同上。
- 9) 結城恵(1998) 幼稚園で子どもはどう育つか: 集団教育のエスノグラフィ, 有信堂。
- 10) 藤澤啓子・中室牧子(2017) 保育の「質」は子どもの発達に影響するの—小規模保育園と中規模保育園の比較から—, RIETI

- Discussion Paper Series.
- 11) 大久保和子 (1986) 混合保育に関する研究, 岡山県立短期大学研究紀要, 30, 120-130.
 - 12) 海卓子 (1965) 幼児の生活と教育, フレーベル館.
 - 13) 木下芳子・斉藤こずゑ・朝生あけみ (1986) 幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的解決能力の発達：3歳児におけるいざこざの発生と解決, 埼玉大学教育学部紀要, 35, 1-15.
 - 14) 菅田貴子 (2008) 異年齢保育の教育的意義と保育者の援助に関する研究, 弘前大学教育学部紀要, 100, 69-73.
 - 15) 藤田由美子 (2004) 「ジェンダー形成」の質的実証研究に向けて—幼児期における「子ども文化」アプローチの有効性—, 九州保健福祉大学研究紀要, 5, 103-113.
 - 16) 大江多慈子 (1979) 集団保育, 自由保育と一斉保育『幼児保育事典集成1 幼児保育小事典』, 日本図書センター, 73-74.
 - 17) 9)前掲. 152.
 - 18) 16)前掲.
 - 19) 森上史朗・今井和子 (1992) 集団ってなんだろう：人とのかわりを育くむ保育実践, ミネルヴァ書房.
 - 20) 2)前掲.
 - 21) 文部省 (1948) 保育要領. 41.
 - 22) 同上. 10-15.
 - 23) 小川正通 (1949) 「保育要領」批判, 日本幼稚園協会編『幼児の教育』第48巻第2, 3号. 34-35
 - 24) 文部省 (1956) 幼稚園教育要領.
 - 25) 宮内孝 (1997) 戦後保育50年史—証言と未来予測—保育制度改革構想, 栄光教育文化研究所.
 - 26) 21)前掲.
 - 27) 日本保育学会 (1975) 日本幼児保育史：第6巻, 254, 255.
 - 28) 文部省 (1964) 幼稚園教育要領.
 - 29) 岸井勇雄 (1989) 第1章 なぜ今, 教育要領は改善なのか, 河野重男(編著)『新しい幼稚園教育要領とその展開—子どもとともに作る保育実践をめざして—』, チャイルド本社, 18-19.
 - 30) 文部省 (1989) 幼稚園教育要領.
 - 31) 加藤繁美 (2008) 対話的保育カリキュラム下：実践の展開, ひとなる書房. 148
 - 32) 文部省 (1998) 幼稚園教育要領.
 - 33) 森上史朗・高杉自子・柴崎正行(編) (2004) 平成10年改訂対応幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 66-67.
 - 34) 水原克敏 (2016) 1989年以降の幼稚園教育課程の基準とモデル・カリキュラム, 早稲田大学教育・総合科学学術院学術研究 (人文科学・社会科学編), 64, 359-386.
 - 35) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領.
 - 36) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領, フレーベル館.
 - 37) 汐見稔幸・無藤隆 (2018) 保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント, ミネルヴァ書房. 364-365.
 - 38) 加藤繁美 (2007) 対話的保育カリキュラム上：理論と構造, ひとなる書房.
 - 39) 近藤幹生 (2012) 第2章 さまざまな教育課程, 松村和子・近藤幹生・梶島香代 (編), 教育課程・保育課程を学ぶ：子どもの幸せをめざす保育実践のために, ななみ書房. 21-32.
 - 40) 39)前掲.
 - 41) 乾孝 (1972) 乾孝幼児教育論集, 風媒社. 145-163.
 - 42) 穴戸健夫 (1962) 『伝えあい保育』での集団づくり, 保育問題研究, 83号.
 - 43) 久保田浩 (1983) 根を育てる思想, 誠文堂新光社. 79.
 - 44) 同上. 92.
 - 45) 31)前掲. 146.
 - 46) 同上.
 - 47) 同上. 182.
 - 48) 同上. 182-183.
 - 49) Vygotsky, L. S. (1962) Thoughts and language. Massachusetts Institute of technology press, Cambridge Massachusetts.
 - 50) 31)前掲. 183.
 - 51) 38)前掲.
 - 52) 高杉自子 (1990) 園の運営 クラスの経営 (保育講座) 森上史朗・吉村真理子・高杉自子 (編), ミネルヴァ書房.
 - 53) 6)前掲.
 - 54) 師岡章 (1994) 保育構造論の再検討, 保育の研究, 第13号, 82-90.
 - 55) 38)前掲.
 - 56) 梅本妙子 (1995) 絵本と保育：読み聞かせの実践から, エイデル研究所, 33-34.
 - 57) 服部敬子 (2000) 5, 6歳児, 心理科学研究会 (編) 育ち合う乳幼児心理学, 有斐閣.
 - 58) 杉山弘子・野呂アイ (1997) 幼児の話し合い活動について—一日課の中の話し合い活動の位置付け—, 尚綱女学院短期大学研究報告書, 44, 29-37.
 - 59) 杉山弘子 (2008) 話し合い場面での幼児の行動の変化と発達の意味：幼稚園5歳児クラスの話し合いの分析から, 尚綱学院大学紀要, 56, 99-109.
 - 60) 佐藤康富 (2008) 幼児の仲間との相互交渉における方略, 小田原女子短期大学研究紀要, 5, 31-40.
 - 61) 久保田貴子 (2012) 幼児の話す力の育ちを見つめる：年長児2期グループのキャンプの目当て決め話し合いの場面を通して, 別府大学短期大学部紀要, 31, 141-154.
 - 62) 神田英雄 (2004) 3歳から6歳：保育・子育てと発達をむすぶ幼児編, ちいさななかま社.
 - 63) 59)前掲.
 - 64) 杉山弘子 (2009) 幼児の話し合い活動と自己制御の発達との関連, 尚綱学院大学紀要, 58, 199-206.
 - 65) 杉山弘子 (2011) 幼稚園5歳児クラスにおける話し合いの展開：合意形成過程における保育者の関わり, 尚綱学院大学紀要, 61, 62合併号, 63-74.
 - 66) 大元千種・古林ゆり (2017) 幼児期における話し合い活動の質的変容, 筑紫女学園大学研究紀要, 12, 161-173.
 - 67) 赤井美智子 (1997) 現代保育用語辞典, 岡田正章・千羽喜代子・網野武博・上田礼子・大場幸夫・大戸美也子・小林美実・中村悦子・萩原元昭 (編), フレーベル館.
 - 68) 三国和子 (2006) 保育小辞典, 大月書店.
 - 69) 同上.
 - 70) 裏琅琊 (2008) 子ども集団が共同しつつ創造する音楽表現—共につくる反復と即興の音楽, 音楽教育実践ジャーナル, 6(1), 40-49.

- 71) 川端和歌子 (2011) 友達と一緒に遊びを進める喜びや楽しさを味わうための援助の工夫：幼児の主体性を生かした集会を通して，平成23年度前期教育研究員 研究報告書。
- 72) 河崎道夫・前田明・張間良子・村野井均 (1979) 幼児におけるルール遊びの発達—その1 仮説構成の試み—，心理学，2(1)，39-46.
- 73) 田中浩司 (2005) 幼児の鬼ごっこ場面における仲間意識の発達，発達心理学研究，16(2)，185-192.
- 74) 田中浩司 (2010) 年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス—M-GTAを用いた保育者へのインタビューデータの分析—，教育心理学，58，212-223.
- 75) 中村悦子・佐々木宏子 (1976) 集団保育と絵本，高文堂出版社.
- 76) 波木井やよい (1994) 読み聞かせのすすめ：子どもと本の出会のために，国土社.
- 77) 徳潤美紀・高橋登 (1996) 集団での読み聞かせ場面における子どもたちの相互作用について，読書科学，40，41-50.
- 78) 横山真貴子 (2003) 保育における集団に対するシリーズ絵本の読み聞かせ—5 歳児クラスでの『ねずみくんの絵本』の読み聞かせの事例からの分析—，教育実践総合センター研究紀要 (奈良教育大学)，12，21-30.
- 79) 佐藤公治・西山希 (2007) 絵本の集団読み聞かせにおける楽しさの共有過程の微視発生的分析，北海道大学大学院教育学研究紀要，100，29-49.
- 80) 石川由美子・水谷勉・仲野みこ・齋藤有 (2018) 絵本の読み合い遊びが育てる大人と子どもの「関係」発達—その実証的検討—，宇都宮大学教育学部紀要，第68号，73-84.
- 81) 梶谷恵子・脇明子・湯澤美紀・片平朋世 (2015) 保育者を対象とした絵本選書の研修—共通テーマによる絵本三冊の比較—，ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編，39(1)，122-141.
- 82) 藤岡久美子・伊藤恵里奈 (2016) 幼稚園における絵本の読み聞かせの選書の分析—3 年間の記録から—，山形大学 教職・教育実践研究，11，59-68.
- 83) 佐藤学 (2012) 学校を改革する—学びの共同体の構想と実践。岩波書店，31-34.

(指導教員 秋田喜代美教授)