

(2020年5月22日受稿 2020年6月24日受理)

【研究ノート】

集団の教育力とは何か

堀江 重信 (南部地域療育センターそよ風)

連絡先 E-mail: drjyusin@yahoo.co.jp

【要旨】

集団の教育力とは何か。教育には直接教育と間接教育とがある。直接教育は子どもへの直接の教育であり、間接教育は環境を介した教育である。環境には3種類ある。①玩具、教材、設備などの「もの」、②人的環境であり、子ども同士の関係性、③遊びのような活動であり、もの+人=事である。集団の教育力は集団を介しての教育力であり、次の3要因が関係する。①活動中の子どもの能力発達の水準、②活動中の子どもの関係性発達の水準、③保育者の指導力である。保育者の指導のもと子どもたちが活動する中で発生する、増幅された力が集団の教育力、である。一般的に、保育者の指導が良い場合は教育力が増幅され、悪い場合は、集団が混乱する。集団の教育力の相対的本質は子どもの関係性にあるが、具体的には、①集団の雰囲気盛りあげる例(渦)、②集団の構成を変える例(異年齢保育など)、③集団の活動の種類を変える例、をあげて述べた。③については、筆者は伝え合い保育の例をあげたが、保育の結果について二つの視点で評価した。一つは内容論で、保育の実効、もう一つは関係論で、子ども同士の関係性、保育者の指導性、を評価した。その際、あらかじめ31例の事例を分析し指導性評価の基準を作った。現在、世界的にプロジェクト活動が評価されており、それとの関連で子どもの話し合いの発達と話し合いの際の注意点について述べた。主体的、協同的学びでは、集団、とくに小グループの教育力が評価されている。

はじめに

ばが増えた。集団の刺激だという。家では一人で歯を磨かないのに園ではする。全障研(全国障害者問題研究会)の一部では集団の渦のおかげと言ってきたが、保育研究者は間接的教育作

集団の教育力とは何か。集団に入れたらこと

用（模倣など）と言っている。しかし集団の渦もそれを介しての教育であるから間接的教育作用の一部である。従って集団の教育力は間接教育について検討すればよいことになる。それに集団の教育力には、量的、質的にふくらみがあるらしい。

1. 間接教育とは

現在の日本の幼児教育・保育では、幼児期の特徴に合わせ、系統的な知識教授ではなく、「環境を通した保育」といった方法を取り入れており、幼児が自ら環境に関わり直接体験（遊戯）を積み重ねることで総合的な発達を遂げることを目指している（文部科学省，2018）。子どもの主体性が損なわれない代わりに、保育者の指導性が常に問題になる。

1.1 「物」の働きかけによる間接教育

玩具、教材、施設、自然などが子どもに働きかけるので、子どもの「自発性」が損なわれない。保育者は直接的に子どもを指導しないが、「物」にあらかじめ「指導性」をこめることはできる。直接教育を「保育者－子ども」と図式化するならば、「物」による間接教育は「保育者－物（モノ）－子ども」となる。

1.2 幼児相互による間接教育

幼児相互の生活を楽ませ、関係性を育てる。それが教育力となる。図式化すると、「保育者－子ども－子ども」となる。一般化すると、「保育者－人（ヒト）－子ども」となる。保育者の役割は相互生活の指導である。

1.3 「遊戯」を通した間接教育

遊戯を通して保育者が子どもを教育する。遊戯は物でも人でもない、「事」である。遊戯を

一般化すれば活動である。先例に従って図式化すると、「保育者－遊戯－子ども」となり、一般化すると、「保育者－事（活動）－子ども」となる。保育者の役割は遊戯（活動）の指導である。

2. 集団の教育力の3要因

保育者が友だち（集団）に働きかける。その友だちが本人に働きかける。

2.1 活動における子ども集団の関係性

話し合う、安心できる、友だちを思いやる、世話をし合う、誘い合う、教え合う、助け合う、支え合う、協力し合う、励まし合う、指摘し合う、認め合う、評価し合う、模倣し合う（おとな、子ども）、憧れ合う、学び合う、くばり合う、いがみ合う、雰囲気盛り上げる渦など。これらはコミュニケーション能力や社会性の発達水準に規定される。

2.2 総合的な学びに対応する活動性

目指す幼児の育ちは多種多様である。人と関わる力、言語発達、意欲や知的好奇心、自然物への興味、関心、身体的な発育、手先の操作技能など種々ある。これらは種々の活動を通して達成される。そしてその活動は子どもの能力発達水準に規定される部分が多い。

2.3 集団活動に対する保育者の指導性

保育者やリーダーの役割が大切である。この3要因が統合的に働いて、増幅された集団の教育力となる。換言すれば、保育者の指導のもと、子どもたちの関係性の中で、活動するとき生ずるのが増幅された集団の教育力である。これと関連して、協同学習を推進している佐藤学は、学びを3つの対話的実践として定義してい

る。「学びは、新しい世界との出会いと対話の実践（認知的実践）であり、他者との対話の実践であり（対人的実践）、自分自身との対話の実践（自己内的実践）です。言い換えれば、学びは媒介された活動による新しい世界との出会いであり、教師や仲間との対話による『背伸びとジャンプ』なのです」（佐藤，2004，63）。教育は子どもの側からすれば学びであり、増幅された教育力は、背伸びジャンプをもたらすのである。

ここで、指導について少しくわしくふれておこう。指導とは、強制でも放任でもなく、「その気にさせること」である。そのために、選択、激励、賞賛、助言、説明、例示、ゆさぶりなどの工夫をする。とにかくその気にさせることを久田俊彦は閉じた指導といている（久田，2013，147）。前提として、第一におとなと子どもの間に信頼関係があること、第二には、やらせようとするのが正当性や合理性、客観性をもっていなければならない（三原，1986，44）。最終的には指導しきれないこともあり、指導内容の修正を迫られる場合もある。久田は開かれた指導といているが（久田，2013，148），これは城丸章夫の「拒否の自由」に相当するものであろう。

指導性と言っても、通常保育の中と話し合いの中では、いくらか意味が違うかもしれない。話し合いの中では場合によっては余裕があるので、なるべく「教えない」で5W1Hを使って、子どもに考えさせるようにする。「教えない」「教える」の間には働きかけとしてはいくつかの段階がある。5W1H，Yes-No 疑問文，選択，ヒントなどである。「教える」場合でもいくつかある。指示・教示，意見，提案などである。

子どもからの提案も重視したい。これは個人の要求を集団のそれに高め，集団の教育力を強化する作用がある。また逆に集団保育のなかで

個人の重視を強く印象づける。

「ふみこちゃんにうまい考えが……」「としちゃんのやりかたをみたら？」「それはいい考え！」「よくそういうことがわかったのね」「『草ぶろ』ってともこちゃんが思いついたのね，おもしろかったなー」「えらい，みんなでほめよう」。こうすることによって一人の要求をみんなの要求にすることができるし，一人ひとりを賞賛，承認し，励ますこともできる。

筆者は『「知的なそだち」を形成する保育実践』（勅使他，2013）の中の42例のうち31例について指導性に関する以下のような定量的な分析を試みた。実践報告が「伝え合い保育」であり，文章が対話形式であったので，分析が容易であった。それぞれの発言は文脈中で生きるものであるから，こうした分析に問題は残るのであるが，保育者の指導性の大略（教え過ぎか，控えめかなど）はわかり，自分をふりかえるよすがとなろう。

保育者の全発言 231

子どもに「教える」発言

指示・教示	8
意見	3
提案	8
ヒント	4
小計	23（10%）

子どもに質問する発言

Yes-No 文	45
選択	5
5 W 1 H	83（36%）
小計	133（53%）

上記以外の発言

子どもの提案	4
その他	71

何, 誰, どこ, いつ, どうして, どうやってという5W1Hの質問とそれに近い質問が合わせて過半数, 保育者の「教える」発言は1割にすぎなかった. それだけ子どもたちに集団思考のチャンスを保育者があたえているということである.

当然, 活動の種類や子どもの発達段階によっても違う. お話しづくりでは5W1Hが多かった. 自由な創造的な発言が許されているためであろう. 理科実験では教示がやや多い. 基礎的な知識が必要だからであろう.

こうして集団が保育者の適切な指導を得て集団の教育力となる. 成功的な諸活動はすべてこうした教育力を背景に行われている.

3. 間接教育の実例

教育力が十分な例: 他児が使っている物をとってしまうので, けんかが始まります. そんなとき, まわりで遊んでいた子どもたちを集めて, 「お友だちが使っていたおもちゃ, だまってもっていったいいい?」と聞くと, 子どもたちは「いかん!」と口々に言います. こうした方法はすでに畑谷光代が『伝え合い保育の誕生』(畑谷, 1968, 34)のなかで, 「集団妨害児を皆の問題に」として述べている.

教育力不十分な例: ちょっとした意地悪が「いじめ」に発展したり, 力の強い者だけが得をするといったこともある.

間接的教育作用については, そよ風¹⁾では, 楽しい雰囲気(集団の渦)のほか, まねる-まねぶ-学ぶや憧れる, 励ますなどは期待できそう. 教えることはできるかどうか. やって見せる(見本), 一緒にやる, 一緒に作る, みんなの中に入りやすいように迎えに行くなどができるかどうか. 佐藤は, 定型発達児についてで

あるが, 「教える」より, 「学ぶ」場面が重要だとしている(佐藤, 2004, 67). そよ風の例でいえば, 「もう一回!」などの場面であろう. なお, 保育者が本人に働きかけることは直接教育という. そよ風ではこの部分が大きいのではないだろうか. であるなら余計に間接的教育作用の意識化が必要である.

4. 加藤直樹の集団による発達保障

加藤直樹は『障害者問題研究』で3回にわたって集団の問題を包括的に論じている(加藤2007a, 2007b, 2008). その一部に集団保障(筆者のいう集団の教育力)の問題提起をしている. その部分を要約的に記す(括弧内は筆者の表現).

4.1 「渦」(集団の渦)

集団的場面での雰囲気の高まりについてふれている.

4.2 「生活(時間)の組織化」(さまざまな集団にかかわりながら人格の構造化をはかる)

「量と質の異なる複数集団の保障」として, 生活集団(基礎集団), 学習集団, 生産学習集団などがあるが, 基礎集団というのはホームルームのようなものである. 安定した居場所である. 以上の組織化は1日単位であるが, 週間, 月間, 年間のスパンも重要であろう.

4.3 「『集団のすばらしさ』を体感できる機会を保障する」(集団の協力, 話し合い)

ロシア民話の大きなかぶ, ヴィゴツキーの発達の最近接領域, 話し合いによる止揚などについてふれている.

4.4 社会的矛盾に立ち向かう力を育てる集団保障の課題（話し合い，運動）

家庭内，地域レベルでの話し合い，運動が必要である。

4.5 「社会的人間発達」（集団は認知発達とともに関係性を育てる）

21世紀に必要な教養（原子力の利用，遺伝子操作……）をあげている。また社会的人間発達の指標として，2軸をあげている。第1に，「認識と行動における時間的展望の幅・長さ」，第2に，「思考と行動における協同連帯の幅・視野の広さ」をあげ，第2の軸が今回の議論にかかわっているとしている。

これらを集団保障の課題として提起している。加藤は特に間接的教育作用という用語は用いていないが，教養，話し合い，協同・連帯の中にその思いをこめているのかもしれない。本稿では，筆者の考える「集団的教育力」について加藤の4.1～4.3の順に述べる。

5. 集団的教育力

5.1 集団の渦（共感，一体感，情動の高まり，意欲）

ついでしたくなるような楽しい雰囲気である。これは全障研では昔からいわれてきたことであるが，加藤直樹は「集団保障」のなかでどのように位置づけるか迷っていたようである（加藤，2007a）。しかし三原征次は，集団を組織する理由として，「集団の中で，子どもたちが生活意欲を回復し活動意欲を刺激され人間的共感の力をつけていく……」ことをあげている（三原，1986，83）。一緒にがうれしい。みんなでやってみよう。共感がみんなを結びつける。

5.1.1 身辺自立にかかわる例

家庭では食べないものでも園では食べる例（広島保問研集団づくり部会，2017）。手洗いを手洗い列車の遊びとして集団で行った例やプールの取り組みで着脱がうまくなった例（全国保問研協，2006，76，108）。

5.1.2 感動が高まった例

重症心身障害児が或る人形劇をみんなで見て感動の渦にひたった例で，著者の三木は，「集団としての一体感，情動の高まりこそが授業の高揚をもたらしたのであり，子どもの発達，障害の多様性こそがそれを支えていた」と述べている（三木，2017）。このほかにも活動の魅力とやる気満々の子どもの勢い（渦）で，友だちの恥ずかしさを取り除いた例もある。とにかく，みんなでやってみよう。そこには期待された以上の効果が出る。

そよ風では歌，音楽，手遊び（歌），絵本，紙芝居，人形劇などで雰囲気をもりあげている。戦時中は歌で戦意高揚をはかった。要注意である。情動の高まりは両刃の剣である。よいことにも悪いことにも利用されるからである。これと関連して，加藤繁美の厳しい批判を引用しておこう。「多くの子どもたちを、『手遊びの歌』を歌いながら活動に誘っていく『技術主義』管理保育。…そして毎年行っている行事や活動を，子どもたちの要求とは無関係に保育計画に書き込み，ただそれを忠実に実践していく『惰性』型管理保育…」（加藤繁美，2007，47）。

5.2 さまざまな集団にかかわりながら人格の構造化をはかる。

基本的には，発達の近接した同一年齢の（課題を共有しやすいから），しかも様々な生活をかかえ，人格的特質を異にする子どもたちの共

同活動として組織する。同一年齢の、異質の集団は認識の質的發展に寄与する。田中昌人は、近江学園の実践を通じて、一人の子どもに「質の異なる複数集団」を保障する必要があるとし、生活集団、学習集団、生産学習集団をあげたが、このうち生活集団が基軸になると考えていたと思われる。

ヴィゴツキーは、知的障害児について、重度と中度、中度と軽度をもっとも望ましい組み合わせだとしている。

そのほかの組織化としては、交流保育、異年齢保育、統合保育、班活動などがある。個人差への対応を十分にするための余裕がほしい。

自分の得意なところは他に影響をあたえる。着脱が上手、体を動かすこと、おしゃべり、優しい、リードする、何でも食べる、お片付けが上手、一緒にしたいという気持ちなど。

5.2.1 交流保育

交差保育法ともいう。保育に異質な要素（年齢、障害、世代など）をとりいれ子どもの発達にいかそうとするもの。異年齢保育や合同のお誕生日会などは古くからあるが、近年では地域の保育園、幼稚園、施設、学校、青年、高齢者などとの交流もある。地域の保育力の脆弱化が言われる現代では交流保育はとくに重要視されている（宍戸、2006）。

5.2.2 異年齢保育

縦割り保育ともいう。メリットは、様々な刺激をうけられる。年上の子にとってのメリットは、下の子に教える、危険からまもる、時にリーダー的役割で責任感、社会性が育つ。下の子をお世話することで、自尊心、満足感をえる。下の子に分かりやすく話すのもメリットである。年下の子のメリットは、年上の子に憧れ、模倣、挑戦の気持ち生まれ、また年下の

子の扱いも学ぶ。年齢で区切られた保育では月齢差が大きいのでできない子や物足りないが出てくる。一方、縦割りでは発達段階に近い子と過ごすことができる。

縦割り保育のデメリットは、保育者負担が大きいこと、子どもによってはストレスを感じる。外遊びのとき危険があったり、屋内でも赤ちゃんを抱っこするときなど危険なことがある。安全面での配慮が必要である。またみんなが楽しめる工夫が必要である。いじわるなどは発達にとっての宝物でもあるが、子どもにとってストレスにもなる。ここで比較的最近まとめられた、林若子、山本理恵の著書の一部（林、2010、31）を引用して異年齢保育のまとめしよう。多様な人とのかかわりは関係性を豊かにする。①甘え、甘えられ、頼りにされる関係：3歳児が甘えると4、5歳児の甘えも不自然でなくなる。年下の子に頼むこともある、自分がかつてやってもらったことをやってあげる。②憧れ、憧れられ、認め合う関係：憧れられるということは承認意欲を満たすことであり、成長していける。③教えてほしい、教えてあげる関係：5歳児は相手の立場に立って教えることができる。④要求しあい、鍛えられ、励まされる関係。「異年齢保育では、年長児に就学に当たって必要な力をつけてあげられないのではないか」という疑問もよく耳にする。実際は異年齢保育の中でよく鍛えられている。

5.2.3 統合保育

統合保育を行うことで、その環境にいる子どもたちにはたくさんのメリットがある。まず、健常児が障害児と日常的にかかわることで、障害に対する理解を深めること、障害者への差別的な意識をなくすことや助け合うことの大切さを体験していくことができる。さらに、障害児からの視点でもメリットがある。親や家族以

外のおとなや同年代の子どもとかかわり社会経験ができること、また周りの友達に影響を受け、心身の大きな成長や障害の改善が見込める。さらに、障害児の親もつきっきりだった子育ての協力をえることで不安や疎外感から解放される、働く時間が獲得でき経済面での問題が改善されるなどのメリットがある。このようにメリットを見ると、今後障害者が生活しやすい社会を築き上げていくうえで、統合保育はとても重要な役割を果たすことがわかる。

メリットに対し、残念ながらデメリットが存在するのも事実である。保育士の目が障害児に向けられることが多くなり保育の質が下がること²⁾、一人孤立してしまう可能性があること、嫌がらせやいじめやバット化に遭いやすいこと、そして障害者に必要なスキルを学べないということ。また、保育士は障害者に対する知識（障害や発達）が乏しいことがあることも見逃せない点といえる。いずれも今後改善の余地はあるが、個人的にも制度的にもかなりの努力が必要である。

5.3 話し合い、協力し合う保育の5例

藤井敏彦は、集団の教育力は活動の種類によって教育作用が違うといっている（藤井、1988, 231）。

5.3.1 3歳児の話し合い①（第1例）

生活の一場面であり、畑谷光代の実践である（加藤繁美、2008, 41）。

3歳児は一般的に1対1の対話はできるが、1対多の話し合いは困難とされている。しかし工夫の仕方でも可能である。話し合い・伝え合い保育の1例である。保「みんなは遊んでいた玩具を、どうしてかたづけるの？」K夫「アツマリニナルカラ」T子「先生が言うカラ、カタツケル」保「先生がいわないときは、かたづけな

いの？」T子（うなずく）保「保育園の玩具は、先生のかしら？」T志「玩具ハ、ミンナノモノダモン」保「かたづけないで、ほっぽりだしておいたら、どうでしょう！」R子「玩具ガナクナッチャウ」（中略）T子「ヤッパリ、チガウ、玩具ガヘッチャウカラ、カタツケルノ」R子「ミンナガ、ピッチリ、カタツケルノヨ」

この場合、話し合いが教育力であり、それによってT子の変化がもたらされた。

子どもの保育において、おもちゃを片づけるというルールを最初に教えただけではうまくいかないことが多い。その場合、話し合いや行動を積み重ねると目的を達成しやすい。宍戸健夫はこれを「帰納的方法」といっている。それに対して最初に規範やルールを教え、それを守る方法を「演繹的方法」といっているが子どもでは、後者は困難だという（加藤繁美、2008, 45）

話し合い・伝えあい保育は戦後実践・研究された保育カリキュラムの一種である。畑谷光代はその著書で次のように言っている。「……集団における対人関係を巡っての矛盾の発見、そして、周囲の事象における矛盾の発見をきっかけにして、その解決の方向・方法を集団思考で追及させていく。そして矛盾の原因・結果を点検させ因果関係をたしかめあい、事実をリアルに把握する力を蓄積していく。これらの経験を言葉を通して、伝え合い、行動を通して伝え合うという過程を繰り返しながら指導する」（畑谷、1968, 354）。

また加藤繁美は、戦後民主主義が花開く時期、新しい時代の保育実践を、主体的であると同時に共同的に生きる子どもを育てることを目的に、「相談型コミュニケーション」としての「伝え合い」の原理に基づいて展開・創造しようとしたのが、「伝え合い保育」³⁾だったのである（加藤繁美、2008, 55）。

5.3.2 3歳児の話し合い②(第2例)

同様な1例である。射場美恵子の実践である(射場, 2006, 71)。朝いすをまるくおいて座ることになった。じゅんくんとかおるちゃんがめいさんの席をじゃんけんで決めそうになったので……保「みんな、こんな時、誰が決めるの? じゃんけんで決めてもいいか?」ちょっと難しい質問で、みんなは「ウン???」保「じゃあさ、じゅんくんのイスの場所は、先生が決める。じゅんくん、ここ、坐り」じゅん「イヤヤ」保「いいやん、めいちゃんの座る場所をじゅんくんとかおるちゃんが決めるんやったら、じゅんくんの座る場所も先生がきめてあげる」じゅん「イヤヤ」保「じゃあ自分が座る場所は誰がきめるの?」まわりの子どもたち「メイちゃん」……はっきりわかった子どもたちです。保「じゅんくん、めいちゃんにどこに座りたいのか聞いてごらん」じゅん「メイちゃん、ドコニ座リタイ?」めいさん「コッチ」と答えてかおるさんの横に座りました。この例でも話し合いそのものが教育力であるが、第1例より1対1の要素が濃く、最後に集団に問いかけている。

第1例、第2例とも生活の中の事例であるが、この2例における教育力の効果は社会的規範(使った玩具は片づけねばならない、座る場所は自分で決める)の獲得である。

5.3.3 道路工事(第3例)

集団の教育力が明瞭に出やすい5歳児の実践記録(対話形式)で、いわゆる話し合い保育・伝え合い保育の1例である。丸尾ふさの実践である(勅使他, 2013, 105)。

園庭が舗装されていないので気温が上がると霜がとけて、園庭がどろどろになる。転ぶとズボンはどろんこ、手をついたりする。もうじき

子どもの弟や妹が身体検査に来ると困るだろうというのが「道路工事」の契機になっている(困る事実の重視)。

あつし「ゴザヲシクトイネ」まさゆき「コノアイダ、オジチャン(事務の人)ガスナマイテクレタノ」という経験で砂をまくことになった。先生としては、子どもが共同で作業をした経験をいかすために、受け身の形で参加した。作業の手順、分担などについて子どもたちの意見を集めた。①砂を運ぶ、②きまった場所にまく、③地ならしをすること。②についてとものり「ジャー『線引き』デ、道カクデショウ、ソイデ、ソノ中ノトコロニ砂マケバワカリヤスイ」先生が黒板に略図を書いた。次いで必要な道具を子どもが言い保育者が書いた。作業に使う道具をあげさせた。シャベル、バケツ、トロッコ……。先生が黒板に書いた。先生「もういいかな、道具のこと、まく場所のこと」よしこ「モウダイジョウブ」ケイコ「コノマエミタイニシャベルノトリッコガハジマルヨ」アキオ「ダレトダレガ、先ニシャベルツカウツテ、キメナクチャ」先生「そうね、仕事の中身を分けて考えてみない?」「まず砂を?」子「バケツニイレル係」先生「ああ、砂を入れる人はどんなそれをやるの?」ひろこ「ソウスレバハヤイカラ」先生「それから、そのバケツをー」子「トロッコニノセテハコブ」先生「運ぶ係はドンドン運ぶだけね」子「マイテ、マイテ、平ラニスル」子「タイラニスル係ハ?」子「ソレモツクラナクチャ」砂入れ、運搬、砂まきの作業が確認された。作業をグループごとに分担し、途中で交代することにした。実際に作業が進む中で、砂まきがむずかしいことがわかった。先生「しゅうちゃん、ちょっと、としちゃんのやり方をみてごらん。スコップで少しずつまいてるの……。あら、いやにここはでこぼこね」子どもが竹ぼうきを使う方法を提案した。途中

交代して50分ほどで完了した。作業終了後の意見、すっきりした。いつもさぼる子もまじめにやった。砂まきで男女差がみられた。男子は全体をみわたしてうまくいった。女子は1か所に砂をバケツ3杯分もあけてしまったりする(勅使, 2013, 108)。

保育者が次から次へと誘導質問し、子どもがそれに答える形で工事は進行し、完了した。

実践を評価するときには、内容論(子どもの活動内容)と関係論(子ども同士の関係性、保育者の指導性)の二つが必要である。

結果的に内容論としては、工事は順調に終わり、子どもたちは、①手順、②分担、③仕事の要領などを学習した。この活動を発達的にみると、系列操作は手順と関係し、仲間関係は役割分担と関係し、手指の巧緻性は仕事のていねいさと関係していた。

関係論としては、子どもの関係性は、仕事中のいざごの予防、さぼる人の予防などの改善が見られた。また、ほかの子の仕事を参考にする場面がみられた。保育者と子どもという関係論から見ると、保育者の参加が受け身の形であった例だとはいえ、誘導質問の形で、子どもが仕事をしやすくした。

保育者の発言を分析すると、全発言が9、5WIHが1、Yes-No 疑問文が3、合わせて疑問文は4(44%)であった。

平均53%からみると、子どもの経験や意見がより尊重された形になっている。

5.3.4 紙芝居(とんぼとポチ)(第4例)

以下は集団の教育力が明瞭に出やすい5歳児の実践記録(対話形式)で、いわゆる話し合い保育・伝え合い保育の一例である(高瀬, 2012, 70, 勅使他, 2013, 227)。この実践について高瀬は、はっきりした指導目標ももたず、例えば、テーマらしき「働き者の象」も次第にずれ

ていったことを反省している。

(1日目)1954年10月5日、井の頭文化園を散歩したあと、T「いつも先生が皆に、おはなしを読んだり、演ってあげたりするでしょう。あの話は、皆お話をつくる小父さんや小母さんたちが、子どもたちのために、いろいろ考えて、つくってくれるのよ。今日はみんなでお話を考えてつくってみましょうよ。何のお話にしようかな」子A「ゾウガイヨ、ゾウ」子B「文化園ニイタネ」(…中略…)T「ぞうのおはなし、そうね、ぞうって何するの?」子C「働クトキアルヨ、木ヲ運ンダリ、倒シタリ、映画ヲ見タモン」T「じゃ、はたらきものぞうのはなしにする?」子B「ウン、ハタラクモノゾウガイタンダヨ」T「……何て名前にしましょうか」子D「花子」E「インデーラ」C「タロウ」、その他。T「……まねっこになって、つまらないわ」子A「ジャ、シンデレラ」T「みんな いいの?」子たち「イイヨイイヨ」「ソレデイイ」という形でお話しづくりが展開する。シンデレラは材木運びの仕事をしました。(…中略…)子B「アンマリ働イタノデクタビレテ、ノドガカワイタノデ、オ水ヲノミマシタ」子E「アンマリタクサン飲ンダノデ、オ腹ガ大キクナッテシマイマシタ」子C「ソシタラ、ソノオ腹カラ赤チャンガ生マレマシタ」子どもたちに何回も確認したが、変わらない。指導に不安を感じ、打ち切り。

(2日目)赤ちゃんの名前はトンボにきめました。(…中略…)トンボは友だちのポチとけんかをして、ポチはトンボの鼻にまかれて池の中におちてしまいました。

T「どうしてけんかしたの?」子「ワカラナイ」T「みんなけんかするときのことを考えてごらん」子「ハジメフザケテイテ……」T「そう。……けんかするときなんていうの?」子「ナ

ンダコイツメ」－皆笑う。T「けんかをお母さんは見ているの？」子「池ニ入ッテ助ケタノ」子「違ウ。鼻ニマイテ……」T「どっちがいい？」鼻で巻いた賛成者が多い。(…後略…)

内容論については、子どもはお話しが好きで、大声で笑ったり、涙を流して聞くことがある。その意味ではお話しづくりにおける教育力の大部分はその場の雰囲気、「渦」かもしれない。しかしそれだけでなく、言語理論的に正確か、科学的か、反対に荒唐無稽かなども教育力に関係しよう。特別のこととしては、象の赤ちゃんの誕生についてはどの程度科学的な説明をしたらよいかの迷いがあったらしい。このあたりは子どもの発達水準のことを考えてのことだろう。

関係論については、保育者はヒントを含んだ質問を次々にし、お話しづくりをすすめている。しかし、象の命名にみられるように、先生からも注文を出している。また、お話が単調になると、転回をはかった。子ども同士では、象の命名についていくつか候補をあげたり、水を飲んで膨らんだお腹から赤ちゃんが生まれたというような非科学性で一同が一致したり、子象の救助法について反対意見を出したりした。とにかく、話し合いを通して、個々で考えていたよりさらに発展した創意力を育て、とくに、力の乏しい子どもたちに影響をあたえている。

保育者の発言を分析すると、全発言が24回、5W1Hの疑問文が11回、Yes-No文が4回、合わせて疑問文は15回(64%)、子どもの発言は39回である。お話しづくりは自由気楽に話せる、そして創造性と創作性を発揮しやすい。保育者の質問は6割余で、平均(53%)をこえていた。しかし意見を言うべきとき(象の名前など)はきちんと言う。とにかく保育者と子どもみんなが力を合わせて紙芝居をつくり

あげた。

5.3.5 劇「スーホの白い馬」の上演をめぐる(第5例)

これは、小野陽介の「深くかかわり合える集団を目指して－劇づくりで大切にしてきたこと－」という5歳児を対象とした実践研究の一部である(小野, 2005, 54-73)。

小野のねらいは、①一人ひとりの要求(考え)をつなぎ合わせて、一つになれる経験をたっぷり実感していく、②安心と自信をたくさん心の中に持てる取り組みにしていく、③一人ひとりの思いをみんなに伝えて認め合っていくながらも、安心できる仲間とともに「楽しい取り組み」にしていく、ことであった。

○セリフに隠された主人公の思いを探る

スーホのお話しをゆっくりと一つ一つ深く理解したり、いろいろの方向から主人公の気持ちを考えていけたらいいなあと話し合いをはじめた。その際、一人ひとりがみんなの意見に耳を傾け、「そうだよね」と共感したり、「デモ」と考え合っていける場や「答えは一つではなくいろいろな考えがあつていいんだよね」とみんなが感じとれるような取り組みにしていきたいと思った。

(中略)

具体的には絵本に描かれた文章をピックアップし、主人公の思いはどうだったのか?この時に自分だったらどのように感じるだろうね?

と考えていった。

(中略)

保「スーホはどんな気持ちで白馬の楽器を作ったのかな?」しんたろう「クヤシイキモチ」たかお「トノサマニ ウマヲトラレテ カナシイキモチ」けいこ「ナキタイグライ カナシイキモチ」

スーホの気持ちは悔しい、悲しいと思う……
そんな意見が多かった。

保「みんなはスーホと同じように悔しい気持ちになったことある？」ようこ「リレーデ イッショウケンメイハシッタノニマケテ スゴククヤシカッタ」たくろう「ジテンシャデ ホジョナシニ ノレナカッタ トキ」保「リレーや補助なし自転車に挑戦したときに、できなかつたり負けてしまったから悔しくて泣いてしまった子もいたよね。でも次は絶対に勝ちたい（乗りたい）という気持ちになってがんばったんだよね」たくま「リレーデマケテ ナイタンダヨー」みんな「〇〇モナイトンダヨー」「〇〇モナイト」と賛同の声。保「じゃあ、スーホの心の中には白馬が死んでしまったけれども、悲しいほかに『うれしい』という気持ちはなかったのかな？」ゆうた「スコシ アッタトオモウ」かなこ「シロウマガ アナタノソバニズットイラレマッテ イッタカラ ヨロコンデツクッタ？」よしこ「デモ シンデシマツタカラ カナシイキモチシカ ナインジャナイノ？」保「じゃあ、スーホの顔を見てみて」しんたろう「カナシイ？」けいこ「ウ〜ン カナシイケド ナイテナイ」保「じゃあ、死んでまってすごーく悲しいんだよね。でも夢の中に出てきて『ずっと一緒にいられます』って白馬が言ったのを聞いて、そばにいられるんだ！うれしいという気持ちだったのかな？」かなこ「ナンカカナシケド……ウレシイノカナア？」ゆうた「ウレシイハズナイヨ ナイテツクツタンダヨ」保「なんか難しいよね、悲しいけれどもうれしいんだって」たくま「ナイテルノニ ワラツテルノカナア？」(笑)

いろいろな方向からスーホの気持ちを考えていった。はじめたばかりでまだ深く理解ができない部分は多いが、この時の話し合いは、みんなの気持ちが一つになっていると保育者が感

じる瞬間であった (下線筆者)

(中略)

たくろう君は、自分の思いはあるが、自信がなく、担任や友だちにもあまり頼れない子であった。「情景を絵にしてみよう」という活動の中でも、自信がなく、父親に描いてもらった絵を盗み見していた。担任は「たくろう、いいよ、出して描いたら？」、担任は頑張っている気持ちを大事に考えた。友だちにも「スゲー！」「ジョウズ！」とほめられ、うれしかった。

小野は、直接的な劇づくりの取り組み以外にも、県庁に馬頭琴を見に行ったり、朗読と馬頭琴のコンサートに参加したり、図書館でモングルの本を借りていろいろ調べ、視野を広げ「楽しく」劇づくりをした。

この実践研究の評価について、内容論については、小野は、「劇づくりはうまくできること、素晴らしい劇を上手に発表することが目的ではなく、仲間とともに……」と最初から評価からはずしている⁴⁾が、話し合いによる集団思考は劇をつくりあげるうえで大いに役立っているであろうし、ねらいの①を達成し、「情景を絵にしてみよう」という実践は劇をより豊かにし、またセリフをおぼえる工夫としても評価できる。子ども同士の関係性については、たくろう君などの実践を通して「安心できる関係づくり」「思いやる力」が獲得された。保育者の指導性については、保育者の励まし、あたたかいまなざしが仲間伝わったからこそ「安心できる関係づくり」ができ、いろんな取り組みを楽しく進める中で「一緒に楽しい」、仲間のことが「大好きだ」と感じられ、「友だちを思いやる力」が培われたのであろう。発達的には4、5歳頃から発達する「心の理論」が大いに関係しているであろう。

6. 活動の種類別の集団の教育力

以上5例の説明を終わるが、藤井敏彦は、『集団』にも『集団活動』にもいろいろな種類があり、保育実践の上では集団のもつ教育機能の科学的分析が必要です。たとえば、集団遊びと集団行事とは集団の教育作用はちがいますし、課業と仕事（労働）では、同じ集団活動でも子どもに与える集団の教育力の性格に違いが出てきます」と述べている（藤井、1988、231）。つまり集団の教育力は活動の種類や〈そして恐らく〉年齢によって教育作用が違うのである。筆者はそれぞれの事例については教育力の中身について不十分ながら触れておいたが、まだ一般化するにはいたっていない。そこでいくつかの文献からそれに近いものをさぐってみたい。

長瀬は3歳児のごっこ遊びが育てるもの（教育力）について述べている。事例の記載はないので、おそらく長い臨床経験からの洞察であろう。楽しむ心、夢中になれる経験を育てることを前提としながらも、一つめは認識や関心の広がり、二つめはことば、三つめは豊かな関係と関わる力を育てるとしている。少し説明すると、周囲のものや生活への関心をひろげること、言葉については、やりとりを楽しむ考える力をつけること、関係性では、役割分担、他者の立場に立つ力、自己コントロールの力を育てる。保育者の指導性としては、子どもと一緒に遊びを楽しむことが大切としている（長瀬、2015、42）。また長瀬は5歳児の話し合いを通して育てるものとして、一つめは「問題を解決する力を育てる」とし、二つめは「話し合いを通して相手を理解し、認め合う関係をつくる」としている（長瀬、2015、126）。

一方、角尾は5歳児のプロジェクト型保育

（劇・踊る大捜査線）において、その話し合いと協力の結果を次のようにまとめている（角尾、2008、34）。角尾によれば、3歳児、4歳児のときは、人前で何かをすることが苦手だった子が、堂々と役になりきって、楽しみながら演技できるようになった。これは、普段の練習のときから、楽しんで役になりきっていたこと、演技について友だちや保育者からほめられ、自信が持てたこと、この二つが大きかったと思う。題材として少し難しいかなと思いつつ、演目をえらんだが、子どもにもわかりやすいようにストーリーをかみ砕き、子どもが興味を示すような内容を盛り込み、キャラクターを少しオーバーに説明することで、理解力の増して来た子どもたちにとって魅力のある題材になったのであろう。練習後の話し合いで、一人ひとりが「考える」「意見が言える」「友だちの演技もよく見てよいところを認めて、アドバイスできる」などの力が培われた。またクラスの子どもたちから、ふだんからけんかが多い、保育者に怒られることが多いなどの印象があるような子どもについて、クラスの子どもたちは、「演技がとても上手ですごい」と、よい面を認めることができた。そのことで、クラスの雰囲気がとてもよくなり、子どもたちが団結した。そしてよい劇にしようという共通の思いが、みんなで一つのものを作り上げる「仲間意識」に発展していった。同時に練習をやらされているのではなく、自分たちが楽しんで行っているという意識があるからか、劇の流れをよく理解していた。保育者がいちいち指示を出さなくても、次はこの場面でこの小道具を使うなど、子どもたちが協力しあい、とても意欲的に取り組んでいた。

保育者は、常に子どもの目線で遊び、必要に応じて「大人知恵」を貸すことが大切である。

行事「リレー」の文献は比較的多い（勅使

他, 2013, 81) (森上他, 1992, 100). 運動会, 中でもリレーの前後では子どもはずいぶん変わるといふ。それほど教育力が大きいのであろう。年長児はそれまでに, リレーのおおまかなことはなんとなく体得する(一般化されている), それに, 各チームの力量をなるべくそろえることと, 障害児への対応についての議論ができれば一般化はほぼ終わる。

そよ風では行事として2学期に「みんなで遊ぼう会」, 3学期に「がんばったお祝い会」を催している。各クラスはそれぞれ遊びのテーマとねらいをきめている。いってみればこの「ねらい」が教育力に通ずるものではないか。だとすればねらいを「内容論」と「関係論」にわけて追求する必要があるだろう。ちなみに, そよ風では, ねらいは, 「物語のすじがわかり, イメージできること」(内容論), 「友だちを意識し, 遊びをみんなで楽しむこと」(関係論)が多い。

一般化の方法論としては, まず活動のねらいを明確にし, 話し合い, 練習し, 実践し, ねらいをもとに結果について評価し, 事例数を増やし, 一般化するということになる。

7. まとめと考察

7.1 間接教育の発想

間接教育の初出は倉橋惣蔵の「森の幼稚園」であろう。倉橋は1912～13年に教育小説「森の幼稚園」を書いた。園芸主任の花田君は, 園児たちが毎日出会うことになる自然物を育てている。それが子どもたちに働きかけ, それに子どもたちが関与してくるのである, 倉橋はこの時点で「間接教育」を意識している。そして1931年に「間接教育」の概念が完成する(倉橋, 2008; 桑原, 1992)。

7.2 協同的な学び

間接教育の中で明らかにした集団内の相互作用は, ①コミュニケーション能力, ②子どもの社会性に規定され, 保育者の良き指導を得て, 教育力が増幅され, 集団の教育力となる。それは, 近年ますます注目されており, 「学びの共同体」づくりとして広がっている。主体的で, 協同的な学びである。保育ではイタリアの小都市レッジョ・エミリア市のプロジェクト型保育(角尾, 2008)が, 教育では, オランダのイェナプランの共同学習が有名である(リヒテルズ直子, 2019)。いずれも小集団における話し合いを重視している。

7.3 コミュニケーション能力

次に, 集団の相互作用を規定する3要因のうち, コミュニケーション能力について概観してみたい。

話し合いの発達について, まず3～5歳児について述べよう。

3歳児では子ども同士の会話は可能であるが, 1対多では子ども一人ひとりと保育者とのやりとりが重要になる。4歳児では保育者のことばに影響を受けつつも合意形成を目的として意見を言うことができる。また童話, 紙芝居, 漫画などのすじのある話を理解するようになる。5歳児では, 学童期に近い1対多のコミュニケーション機能(「自分も多勢の一員として聞く」「保育者の質問に答えるとき, クラス代表という意識がある」「応答している子ども以外の子どももそれがわかり, 発言内容の正誤や, 自分の意見との一致の有無などについてモニターする」)を体得しつつある(井上他, 1997, 83)。

以上の理由により, 5歳児の事例報告が多い。しかし, 保育の現場では0歳児からの広義の「対話」が問題になる。それだけでなく5歳

児における話し合いを0歳児から系統的に見ていく意味でも重要である。

0歳児期は通常の意味では言語はない。しかし、初期のコミュニケーションでは3つの水準のコミュニケーション機能がある。水準1：発達初期に現れる解釈に依存したコミュニケーション（読み取る人がいて成立）。生まれて間もない赤ちゃんの泣き声を聞いて、母親が「お腹すいたのね、まってね」と返すような場合である。水準2：生後1年目の後半に現れる道具的コミュニケーション（誰かに何かを伝える手段を獲得する）。9か月ごろの子どもがする。目的志向的な行動をとる。物に注意を向けさせるのに指差しをしたり、物を見せたりする。3項関係の成立である。水準3：明確な目的志向性を持ち、他者表象を伴うコミュニケーション（相手のことをイメージし、どのように相手に受け止められるかなどを考える）。真の意味でのコミュニケーション行動としてとらえられる。1歳半ぐらいから始まる「からかい」や2歳半ぐらいから始まる「だまし」などはその例である。

1歳代でことばを話すようになり、1歳半で「～はどれ?」「どっちがいい?」「これなに?」などの質問に答えられるようになる。2歳半ごろ「大小」や「仲間集め」などの生活的概念形成が始まる。3歳で簡単な対話ができるようになる。この間、子どもの要求することばや関わりことばの拡大、疑問文に対する応答性などを意識的に育てる必要がある。

7.4 話し合いの持ち方について

話し合いの契機として、困る事実、必要性、課題を明確にする。話し合いでは、①話し合いの目的を明確にする。②話しの筋道が見通されていることが重要である。お話しづくりには、題材と方向性の準備が必要となる。

話し合いの持ち方では、なるべく指示・教示は少なくして、子どもに考えさせる。そして、必要なときは、意見、提案、ヒントなどをあたえる。①一人の関心をみんなの関心に広げる。②生活に必要な語彙や人と関わる語彙を拡大することが重要である。

話し合いが中だるみになったときは、対立をきわださせる、わざとまちがったことをいってみる、既成概念をゆさぶることばかけをする。①話が行き詰まったら転回のことばや仮説のことばを言う。②さらに細かく観察したくなることばかけをすることが重要である。

保育者の話が理解しやすく、子どもが答えやすくするためには、可視化するとよい場合がある。粘土、絵、ロール・プレイ（再現劇）などを用いるなどの工夫を加えてみるとよい。また、保育者の音声の強弱、正しい発音、話し合う態度、幼児の主観的表現の理解が必要である。発言しない人はどう思っているのか、発言した人の内容は正しいのか、話し合いでは、共感と受容の表現をすることに心がける必要がある。結論は、保育者のことばで整理して子どもたちにわかりやすく返す。

7.5 一人一人の思いが出せるための工夫

保育者との1対1の関係で、つぶやきを拾うことが重要である。周りの子を介して聞いていく、小グループをつくる、五感を通して子どもを知っていく、描画を通して子どもの世界を知っていく、などが重要な工夫となる。あそびの中で子どもの思いを知っていくことも大切である（服部他、2018、63）。

7.6 集団の教育力とは何か

子どもの能力発達の水準に規定された活動性、子どもの社会性の発達水準に規定された関係性、保育者の指導性が集団の中で統合されて

発揮されるのが、集団の教育力である。換言すれば、集団活動の中で、保育者が子どもの関係性に働きかけて発揮されるのが集団の教育力である。この場合、集団では教育力は増幅されている。これは、幼児期後期以後における、ヴィゴツキーの最近接領域での課題達成（ヴィゴツキー、2003、36）、協同学習を推進している佐藤学の言う「背伸びとジャンプ」、対話的保育カリキュラムを提言している加藤繁美の「心地よい背伸び」に一致するかもしれない。

集団の教育力の相対的本質は集団の関係性である。近年幼児教育の中で、非認知スキルの重要性が指摘されている。OECD⁵⁾は、その一つである「社会的情動的スキル」をとりあげ、その育成を打ち出している。「社会的情動的スキル」とは経済協力開発機構（2011、2018、2019、2020）によれば、「目標を達成する力（例忍耐力、意欲、自己制御、自己効力感）、他者と協働する力（例社会的スキル、協調性、信頼、共感）、そして情動を制御する力（例自尊心、自信、内在化・外在化問題行動のリスクの低さ）を含んでいる」とのことである。こうして幼児期の社会性の発達を促し、集団の関係性を改善し、より相互作用を生みやすくする。

最後に、集団づくりとの関連にふれておきたい。集団づくりの目的は集団という組織形式をつくりあげること自体にあるのではなく、集団づくりの過程を通して、集団の教育力を多面的に活用することによって、子どもの全面発達を図るとともに、集団のもつ大きな力を教え、未来の主権者に必要な人権感覚や自治能力を育てあげることにある。

そのための課題として、自分の意見をみんなに言うこと、みんなの意見をよく聞くこと、班やクラスに責任を負うこと、できない子をみんなで援助すること、決まった時間に集合すること、不利益に黙っていないことなどは幼児に

とってはかなり困難な課題であり、その指導がなければ身につけにくい能力であろう。

本稿では、定型発達を念頭におき、しかも主として幼児期後半を対象にしたが、今後は未満児や障害児についての検討が必要になろう。特に障害児について言えば、広義のコミュニケーション能力その他の関係性を正確に知り、療育関係者が共有する必要がある。

もう一つは活動別の教育力の一般化が課題として残っている。

おわりに

田中昌人らは個人と集団の関係を次のように述べている。

「……ひとりでは、おかあさんとだけとでは、あるいは家庭だけでは、発揮しえなかったような力量や豊かさを身につけ育っていく実践に学ぶことができました。楽しいお泊り保育をした民宿のおばさんに、クラス全員で一通の手紙を書く感動の中で文字を学んだこと、毎朝早く登園してともだちと一緒に鉄棒のさかあがりできたこと、……しかし、こうした集団の力が発揮されるためには、教育的に慎重に配慮された集団であること、一人ひとりの人権と人格が等しく大切にされていることが必要です」（田中・田中、1988）。

筆者はこの後に書かれた「問題行動」の事例の解決の過程を読んだとき、一人ひとりが本当に大切にされる集団であってはじめて集団の教育力が発揮されることを痛感した。そして田中は、「そういう保育の中で『一人はみんなのために、みんなはひとりのために』が真実となる」と結んでいる（田中・田中、1988）。

（ほりえ しげのぶ）

注

- 1) 南部地域療育センターそよ風（1996年4月1日設立）は、名古屋市南部（担当地域は、南区と緑区）に位置している障害乳幼児の早期発見・早期療育にとりくんでいる専門施設である。家族と共に子どもたちの成長を応援しながら、発達に遅れや不安のある乳幼児の保育をしている。社会福祉法人名古屋キリスト教社会館（1961年3月31日設立）によって運営されている。施設では、外来、通園・巡回訪問、訪問療育をおこなっている。事業は、①発達相談事業子どもの育ち、障がいの相談、検査（医学的検査、発達検査）、診断、処遇方針、②医療・訓練事業小児科・整形外科・耳鼻咽喉科・児童精神科、各種検査（脳波・聴力・レントゲン等）、リハビリテーション（理学・作業・言語聴覚療法・音楽療法）、③地域ケア事業保育園、幼稚園、学校等への巡回訪問、訪問療育、学齡児クラブ活動、施設開放、ボランティア育成、④児童デイサービス事業学齡障がい児の余暇支援、以上4つの事業に取り組んでいる。通園施設の定員は40名（南区・緑区に在住の乳幼児）で、個々の子どもたちの状況に合わせ、発達の視点を大切に保育にとりくんでいる。南部方面に待機児が多いため2016年に10名増員し、50名定員となった。開所日は、月曜～金曜で、通園は午前10:00～午後3:00（水曜日は午前10:00～午後1:00）、診療・相談・訓練は、午前9:15～午後5:00である。南区と緑区のエリアは通園バスが利用できる。現在、名古屋市には、5カ所の地域療育センターがある。北部、西部、中央の3カ所は、名古屋市の運営で、南部と東部地域療育センターは社会福祉法人名古屋キリスト教社会館（民間）が運営している地域療育センターである。
- 2) 二宮祐子（2014）によると、統合保育を実施しているクラスの担任保育者たちが気にしている事柄として、障害のある子どもに手をとられ、日課の流れがスムーズでなくなるために、園児たちがクラス活動に対して集中して取り組めなくなることや、その不満が出てくることなどに対する不安をもっていることがわかった。これらは1980年代にされたアンケート調査であるが、現在でも共通する悩みといえるのではないだろうか。筆者の考えでは、加配など制度の改善と保育者の学習で問

題の好転もかなりあるのではないか。

- 3) 伝え合い保育は元来話し合い保育といわれていたが、話し合いと言うと言語教育ととらえられやすい、また話しと言うと、話し言葉と矮小化されやすい。趣旨は表情身振りも含めてのことであるからとて、伝え合い保育とされた。加藤の言う「相談型」というのは一方的ではなく、相互的という意味である。
- 4) 加藤繁美は竹内常一の論文を引用し、要約すると、話し合い保育では関係論はそれなりの成果は上がっているが、内容論は地道な努力が必要だとしている（加藤繁美、2008、56-60）。
- 5) Organisation for Economic Co-operation and Development 経済協力開発機構

引用・参考文献

- 井上健治他（1997）子どもの社会的発達，東京大学出版会，p.83
- 射場美恵子（2006）0歳からの「集団づくり」の大切さ，かもがわ出版，p.71
- いもとようこ（2012）スーホと白い馬，金の星社
- ヴィゴツキー，柴田義松他訳（1976）児童心理学講義，明治図書
- ヴィゴツキー，土井捷三他訳（2003）発達の最近接理論，三学出版，p.36
- ヴィゴツキー，中村和夫訳（2018）ヴィゴツキーの生きた時代のロシア・ソビエト心理学，福村出版
- 大阪保育研究所編（2006）5歳児，かもがわ出版
- 岡本夏木（1985）ことばと発達，岩波書店
- 小川英彦編著（2017）基礎から学ぶ障害児保育，ミネルヴァ書房
- 小野陽介（2005）深くかかわり合える集団をめざして，5歳児の保育を考える，現代と保育，63号，pp.54-73
- 折出健二（2003）市民社会の教育，創風社
- 加藤繁美他（2006）5歳児の共同的学びと対話的保育，ひとなる書房
- 加藤繁美（2007）対話的保育カリキュラム（上），ひとなる書房，p.47
- 加藤繁美（2008）対話的保育カリキュラム（下），ひとなる書房，p.41，p.45，p.55，pp.56-60
- 加藤直樹（2007a）集団と発達保障（1），障害者問題研究，35（2），2007，pp.155-159

- 加藤直樹 (2007b) 集団と発達保障 (2), 障害者問題研究, 35 (3), 2007, pp.231-235
- 加藤直樹 (2008) 集団と発達保障 (3), 障害者問題研究, 35 (4), 2008, pp.303-307
- 岸本裕史他 (1992) もうすぐ1年生 学力はどこまで必要か, 大月書店
- 九州合研常任委員会編 (2009) 集団づくり, かもがわ出版
- 倉橋惣藏 (1976) 幼稚園真諦, フレーベル館
- 倉橋惣藏 (2008) 幼稚園雑草 (上), フレーベル館, p.95
- 桑原昭徳 (1992) 倉橋惣藏の幼児教育方法論 (1), 日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」第18巻, pp.151-158
- 経済協力開発機構・星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳 (2011) OECD 保育白書——人生の始まりこそ力強く乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較, 明石書店
- 経済協力開発機構・武藤隆・秋田喜代美・荒巻美佐子・都村聞人・木村治生・高岡純子・高田美恵子・持田聖子 (2018) 社会情動的スキル・学びに向かう力, 明石書店
- 経済協力開発機構・秋田喜代美・阿部真美子・一見真理子・門田理世・北村友人・鈴木正敏・星三和子訳 (2019) OECD 保育の質向上白書——人生の始まりこそ力強く:ECEC のツールボックス, 明石書店
- 国立教育政策研究所 (2020) 幼児教育・保育の国際比較:OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書—質の高い幼児教育・保育に向けて—, 明石書店
- 近藤直子他 (2005) 新版テキスト障害児保育, 全障研出版部
- 佐藤学 (2004) 習熟度別指導の何が問題か, 岩波書店, p.64, p.67
- 札内敏朗 (2001) あそびなかまの教育力, ひとつなる書房
- 宍戸健夫他監修 (2006) 保育小辞典, 大月書店
- 宍戸健夫 (2017) 日本における保育カリキュラム, 歴史と課題, 新読書社
- 柴田義松 (2006) ヴィゴツキー入門, 子どもの未来社
- 障害児治療教育研究会編 (1985) 障害児の療育的保育——宮下俊彦選集——, 全国社会福祉協議会
- 杉山弘子 (2006) 幼児の話し合い活動とコミュニケーションの発達との関連, 尚綱学院大学紀要 57 集, pp.91-102
- 杉山弘子 (2011) 幼稚園の4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役割——, 尚綱学院大学紀要 61・62 合併号, pp.1-10
- 杉山弘子 (2017) 4, 5歳児クラスでの協同活動のための話し合い, 尚綱学院大学紀要 73 号, pp.43-57
- 全国保育問題研究協議会編 (2006) 人と生きる力を育てる——乳児期からの集団づくり——, 新読書社, p.76, p.108
- 高瀬慶子 (2012) 保育の探求, 子どもの要求を土台にして, 新読書社, p.170
- 田中昌人・田中杉恵 (1988) 子どもの発達と診断 5 幼児期Ⅲ, 大月書店, pp.234-235
- 角尾和子 (2008) プロジェクト型保育の実践研究, 北大路書房, p.34
- 勅使千鶴他編著 (2013) 「知的な育ち」を形成する保育実践, 海卓子, 畑谷光代, 高瀬慶子に学ぶ, 新読書社, p.81, p.105, p.108, p.227
- 長瀬美子 (2015) 幼児期の発達・生活・あそび, ひとつなる書房, p.42, p.126
- 中村和夫 (2004) ヴィゴツキー心理学, 新読書
- 中村隆一 (2017) 「集団の系」の歴史的概観と今後の検討課題, 障害者問題研究, 45 (2), pp.98-105
- 名倉一美 (2018) 保育実践における幼児の集団づくりに関する一考察, 教科開発学論集, 第6号: pp.189-195
- 西川由紀子 (2017) 乳幼児期に見られる子ども同士のかかわりの展開, 障害者問題研究, 45 (2), pp.2-9
- 二宮祐子 (2014) 障がいのある子どもとの関わりが園児に与える影響に関する検討, 田園調布学園大学紀要第9号, 2014
- 畑谷光代 (1968) 伝え合い保育の誕生, 博文社, p.34, p.354
- 服部敬子他 (2018) 集団づくりC分散会, 保育問題研究, 293号, p.63
- 林若子他編著 (2010) 異年齢保育の実践と計画, ひとつなる書房, p.31
- 久田俊彦 (1989) 子どもの発達と集団づくり——その関連を求めて——, 保育問題研究, 119号, 新読書社, pp.109-117
- 久田敏彦 (1995) 「居場所」と「自立」と「自治」を保障する関係性を, 保育問題研究, 156号

久田敏彦他（2013）集団づくりの「見取り図」を描く，かもがわ出版，p.147，p.148
ひとなる書房編集部（2013）異年齢保育特集，現代と保育，86号，ひとなる書房
広島保問研集団づくり部会（2017）本当に認め合って育ち合う保育，0歳からの集団づくり，新読書社，p.13
藤井俊彦（1973）集団主義保育とは何か——批判にこたえて——，保育問題研究，45号，pp.1-17
藤井俊彦（1988）「自治集団」全国保育問題研究協議会編，『乳幼児の集団づくり』p.231，新読書社
三木裕和（2017）障害児教育における発達，集団，活動の意義，障害者問題研究，45（2），p.92，pp.90-97
三原征次他（1986）幼児教育の構造，高文堂出版社，p.44，p.83
三原征次（1995）シンポジウムのまとめ，保問研，156号，p.108
武藤隆・古賀松香（2016）社会情動的スキルを育む「保育内容人間関係」，北大路書房
茂木俊彦他（1996）改定版テキスト障害児保育，全障研出版部
茂木俊彦（1997）統合保育で障害児は育つか，発達保障の実践と制度を考える，大月書店
森上史朗他（1992）集団ってなんだろう，ミネルヴァ書房，p.100
文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説（平成30年3月），フレーベル館
リヒテルズ直子（2019）イエナプラン実践ガイドブック，教育開発研究所
レッジョ・チルドレン著，ワタリウム美術館編（2012）子どもたちの100の言葉，日東書院
渡部信一他（2014）障害児保育（新版），北大路書房

編集委員会追記

本論文は，南部地域療育センターそよ風所長の堀江重信先生が職員研修で講義された内容をもとに，研究ノートとして修筆して本紀要に投稿してくださったものである。堀江先生のご専門は小児科学で，名古屋市南区の南部地域を活動拠点に，障害乳幼児の地域医療に貢献されてきている。米寿を迎えておられるが，現在は週2日診察や医療と療育の現場で働いておられる。

堀江先生が，本稿のテーマである「集団の教育力とは何か」を職員研修で話されたり，研究ノートとしてまとめられたりしたのは，療育実践における集団の意義を問い直すことが目的である。日本は，世界的にみても乳児や幼児の保育実践の歴史と蓄積は長くその質も高い。療育の現場にいる保育者や専門家は，この日本の保育理論や実践を見直し，学び直すことが今日求められているのではないかとの問題意識からである。

療育の現場の多くでは，個別場面での指導が中心になってきている現実がある。いわば，障害を理由に「早期治療」，「早期訓練」に名を借りた「早期教育」が，個別指導のもとでおこなわれているのではないかという危惧が背景にある。障害乳幼児の療育は，どの発達段階にあっても子どもの自発性・自主性を中心において考える必要があるが，療育プログラムを考える場合には集団編成も含めて「集団の教育力」に目を向け直す必要があるのではないか，というのが堀江先生が本稿をまとめた大きな動機である。

編集委員会では，昨年（2019年）4月18日に職場である南部地域医療センターそよ風にうかがわせていただき，先生と意見交換をさせていただいた。編集委員会の意見や要望も受けとめてまとめてくださったのが本稿である。これまでの経過と位置づけについて追記とする。