自 発 性 の 研 究

赤 井 美 智 子

(1972 年 10 月 27 日 受 理)

序

幼児教育においては，人間関係の発展をもたらすために，関係において自発的創造的に活動しえる人間の育成が根本課題である。幼児教育の研究と実践にかかわり自発的創造的人格の形成を自己課題ともする筆者は，自発性に関する研究を本稿の内容とする。

本稿の内容は次の通りである。

第１章　理論的立場

第２章　自発性の理論

第３章　保育形態と自発性の発展

第１章　理論的立場

人間の基本的な存在様式は「関係」である。本研究者は，このような存在としての人間の活動に関する研究を「関係弁証法」の立場からすすめる。

人間の活動状況に成立している関係には「自己関係」「人関係」「物関係」がある。これらの関係のにない手は「自己」,「人」,「物」である。状況における関係のにない手である「人」に焦点をあてて，状況に成立している関係をとらえると，関係には，「自己との関係」,「人との関係」,「物との関係」が成立する。[1]　これらの３つの関係は，同時的，複合的に展開し，活動状況を構成している。そして，これらの諸関係は相互媒介的，弁証法的に発展する。

人間の活動における対物関係の発展は，対人関係および自己関係の発展を媒介し，また対人関係の発展は，対物関係の発展，自己関係の発展を媒介するのである。すなわち，人間の活動において，物の形成が人の形成，自己の形成，および人と自己との関係の発展をもたらし，また人と自己との関係の発展が物の形成，自己の形成をもたらすのである。

人間の活動は客観的現実との関係において存在し，しかも，全面的に，決定的にそれに規定されつくされることなく，それから相対的に独立した認識と行為が人間には可能である。そのような状況における関係のにない手としての人間の自己は関係のにない方を規定する規準として，また，人格は「状況における関係への関係のしかた」[2] として機能的にとらえられる。

この関係のにない方を規定する「規準としての自己」が，状況における諸関係をどのように，になっているか[3] は，対人関係，対物関係，対自己関係からなる３つの関係枠へのかかわり方（にない方）から機能的次元において，次の表[4] のように整理できる。

これらの関係のかかわり方（にない方）に対する役割として

「演者的役割<関係内在的にない方に対応>

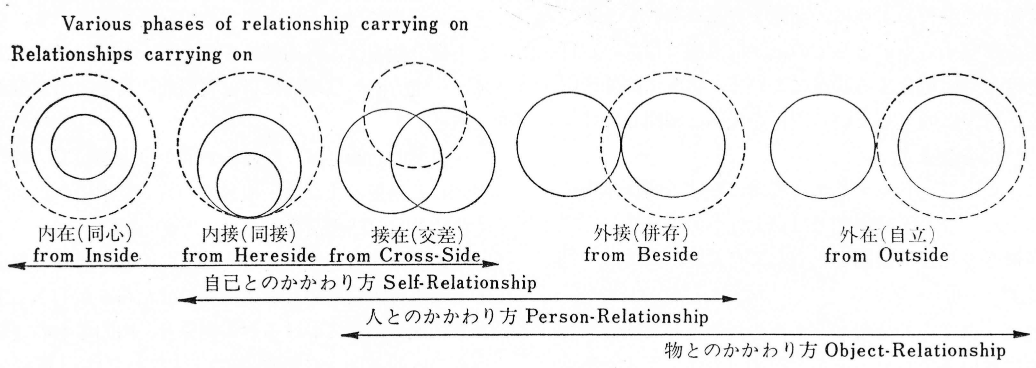
（場面において自発的に内容を展開する役割）

補助自我的役割<関係内接的にない方に対応>

（監督や演者の分身的役割）

監督的役割<関係接在的にない方に対応>

ROLE RELATIONSHIPS　　　Design：KOHEI MATSUMURA 1969



（場面の展開を操作する役割）
観客的役割＜関係外接的にない方に対応＞
（場面の展開をみている役割）
舞台的役割＜関係外在的にない方に対応＞
（場面の役割）がある。」[5)]

関係弁証法の立場からは，関係の発展を自己，人，物の共存可能な接在状況が成立する方向への「目的志向的な関係変化状況」であるとして，物，人，自己との各関係において次のようにとらえる。

「対人関係＜対人関係における3者的関係展開状況＞
自己関係＜自発性，創造性発動状況＞
対物関係＜所有関係転換可能状況＞」[6)]

対物関係の発展に関しては，＜物の機能の変化，創造状況＞をもつけ加えたい。

状況における，自己の機能を規定するものは，状況における，対人関係，対物関係，自己関係である。そして，それらの諸関係に規定されつつ，同時に自己は，状況を規定している機能的存在である。

このような，人間の活動に関する理論的立場から，自発性を，状況における自己の自己関係発展に関する機能的概念としてとらえ，その考察をすすめる。

第2章　自発性の理論

自己関係の発展に関する機能的概念としての自発性は，どのようにとらえられるであろうか。

「自発性は新しい事態に対処して，そのときどきに適切に新しくふるまうことを可能にする性質である。いまここで新しく発動する個体の情態であるともいえる。それは具体的場面（関係領域）に規定されてはたらく，個体の情態であり，個体に備わっている性質とは違う」[7)]

心理劇の創始者である Moreno は「創造の働きに宿っていた自発性は育てることができてもそのままたくわえておけない。それなのに人々が自発性を育てずにいるのは，経験や既成の解放様式にたより，社会的学習の成果に安住しているからである」と述べている。

つまり，いま，ここで新しくふるまうという自発性の機能は知識や学習のように，認識や行為において一定の方向性を形成するものとしての継続的機能ではない。自発性とは，常に変化する状況において，状況に関係を創りだし，状況に成立している関係を先へと展開してゆく機能的性質を意味する。

いま，ここで新しくふるまう場面における関係体験を積むことにより，「心理劇では自発性への恐れをなくすことが目ざされ」，「役割をとおして自発性，創造性が具現する」[8)]

自己は，自発性の発現のしかたの規準として機能する関係のにない手であり，その自己の自発性に関する機能は次のようないくつかの観点から分析することができる。

1. 何との関係における自発性か（自発性の発現を主として規定する関係は何か）
   a．対物関係（具体的物や抽象的な物としての課題やルールとの関係）
   b．対人関係（個人，集団との関係）
   c．対自己関係（自分の身体の機能，情態，意識との関係）
2. 自己が自己をどのようににになって発動する自発性か
   a．自己関係内在的にない方
   b．自己関係内接的にない方
   c．自己関係接在的にない方

関係枠 / にない方	機能的自己分化度
内在的	1極　未分化 ・行為している自己
内接的	2極　2分化 ・行為している自己 ・行為している自己を意識化する自己
接在的	3極　3分化 ・行為している自己 ・行為している自己を意識化する自己 ・状況発展との関係で，自己と状況との関係を統合・操作する自己

3. 場面状況をどのようににになう自発性か（場面状況展開における自発性の機能）
   a．関係内在的
   b．関係内接的
   c．関係接在的
   d．関係外接的
   e．関係外在的

一般的には，次のように，自発性は個の内的な規定要因により発現するとしてとらえられる傾向が強い。

「生活体の心的活動は，環境の作用に対してのみ起るのではなく，生活体自身の中に自発的に活動を起す原因とその活動を自律的に支配する傾向をもっている。すなわち自発性とは，外的刺激をまたず，内的条件によって，一定方向へ積極的に自己実現的活動を開始することである」[9)]

「自発的活動とは，内部的刺激から生起して，外部に現われる動き，または，他者の助言や要求にかかわりなく生ずる自己誘発活動である」[10)]

このような自発性のとらえ方は，人間の活動を規定する要因を外的なもの（環境や人のはたらきかけ），すなわち状況やそれにおける対人関係と，内的なもの（個の内部の内的条件，内部的刺激），すなわち自己関係の二

者に分ることによって成り立っており，内的な要因に基いて発現するはたらきを自発性としてとらえている。

関係的存在である人間は，状況に規定されながら，同時に状況を規定する機能のにない手である。そのような人間の自発性は，人間の活動を規定する要因を内的要因と外的要因とに分けて展開される二者関係的理論からはとらえきれないはずである。なぜならば，内的要因と呼ばれているもの，つまり個の自己関係は，状況において成立する関係であり，他の状況における諸関係（対物関係，対人関係）に規定されているのであって，人間の活動を規定する要因を外部と内部に分けることは不可能だからである。

たとえば，ある人がある仕事を疲れているために休もうとしたが，仕事を休むと仲間に迷惑をかけることになる面に気づいて，仕事をやり続けたとしよう。この場面では，仕事をまたやり続けようというこの人の自己決定には，人との関係および，関係における自己の役割責任を意識する自己との関係の双方によって規定された自発性，いわば関係における自発性をとらえることができる。

これは，二者関係的な自発性の把握からは，ただ外部的要因に強制されたり，ふりまわされたりした自発性のない自己決定として整理されてしまうであろう。

また，何もしないで，じっと他の集団の活動を見ている人を自発性のない状態にある人ととらえて整理してしまってはならない。そこには，集団の活動を外接的にになって，“見るという活動”をしているということにおける自発性をとらえることができる。

このようにして，自発性をとらえる関係枠は，内と外という二者関係的な関係枠ではなく，状況における自己，人，物との関係からなる三者関係的関係枠である。二者関係的関係枠では，充分に考慮されず，またとらえきれない自発性が，三者関係的関係枠では，関係的存在である人間の活動に即してとらえられるのである。

自発性を状況との関係において三者関係的にとらえる立場では，自発性があるとか，ないとかいうような自発性の有無に関する問題設定は成立せず，全ての人間のどんな状況にも自発性をとらえることができる。そしてそのように全ての人間のあらゆる行為にとらえることのできる自発性は，状況の発展との関係において，機能的に分類される。

自発性と創造性

状況に関係をつくりだし，成立している関係を展開する機能としての自発性が，経過において状況を発展させ変革してゆく機能（関係発展的変革的機能，かかわり方としては接在的かかわり方に対応）として展開するとき，そのような機能を創造性としてとらえる。

Moreno は「創造性は，人間を単に新しい状況に適応するようにというよりは，むしろ新しい状況に建設的に応ずるように導くことである」と述べている。つまり，自発性なき創造性はないが，動機における自発性は必ずしも，経過における創造性とはならないのである。いま，ここで新しくふるまう個の自発性の発現の経過と結果において機能し，状況の発展，変革を新しく創りだす接在的機能が創造性なのである。

日常生活において諸関係の複合する複雑な状況に適応するのみでなく，その状況を発展させ，変革するためには，すなわち自発性が創造性へと展開するには，どのような自己の形成が必要であろうか。

自発性が創造性へと展開するためには，自発的な活動において，主体的にふるまう自己の形成がまずなければならない。それは，自己関係において，自己が自己を接在的にになって自発的にふるまえるような自己の形成である。

たとえば，幼児が自己関係を内在的にになない，物関係を外接的にになった活動をしている時に，その幼児にとって偶然的な物へのはたらきかけにより物が変化し，物関係が発展した場面を考えよう。そこでは指導者は，幼児が自分のしたいことを意識化し（自己関係を内接的にになう），自分の物へのはたらきかけ方，物の変化に気づき（物関係を外接的にになう），それを認識しつつ物にかかわり，物を状況に即して素材的に使いこなせる（自己関係，物関係を接在的にになう）ようになる自己の形成をめざす必要がある。

活動の展開における時相（動機，経過，結果）との関係から自発性，創造性をとらえるならば，自発性は主として動機の時点における機能を表わし，創造性はその自発的活動の経過，および結果においての機能を表わしていることになる。主として結果においてとらえられる物関係における創造性を表わす言葉としては生産性が対応する。

幼児のあそびと自発性

あそびは関係状況における活動であり，「主として，自己との関係の発展がもたらされる自発的活動であって，その活動における関係を人（幼児）が内在的にか，内接的あるいは接在的にになってふるまうことにより自己との関係が発展する活動」[11]である。このようなあそびにおける幼児の自己関係の発展とは，活動状況を構成する自己，人，物との諸関係に自発的に参加し，その関係，または状況の発展に主導的，監督的にかかわる（接在的かかわり方）自己の形成である。

そのような自発的，創造的な幼児の人格形成は，物（おもちゃ，自然，課題），人（友だち，集団，指導者），

自己との諸関係へのかかわりの成立する接在共存状況において可能となる。

あそびは，一般に主として自己関係の発展する自発活動である。では，他の人や物との関係においても自発的，創造的にふるまえる自己の形成のためには，どのような指導の方向性，場面設定が必要であろうか？ 指導者は「主として対人関係の発展する創造的活動」としての劇や,「主として物関係の発展する生産的活動」である仕事も幼児の活動のなかに複合的に展開するように，幼児の活動場面の設定にかかわる必要がある。

幼児期に主としてめざされる自発性の発展の方向としては，自己関係のにない方においては自己関係を内在的にになった自発性から内接的，接在的になっての自発性へという方向性が成立する。対人関係のにない方においては，内接的にない方から，あるいは外接的にない方から接在的にない方へという方向性が成立する。

幼児期に主としてめざされる対物関係での自発性の発展についてはどうであろうか？

幼児のになう対物関係における「物」には，具体的対象としての物（おもちゃ，動物，衣服）や抽象的な物（課題，ルール）がある，幼児の物とのかかわりにおいては，具体的物とのかかわりが先に成立する。生れてまもない乳児でも，早くからフトンの端をにぎったり，ミルクびんにさわったりして，物とのかかわりが成立している。課題関係などの抽象的な物との関係が成立する前の段階において，自発性は，このような身近な物，新しい物にすすんで近づき，はたらきかけるかかわり方として存在する。そして，幼児期には，抽象的な物との関係が成立してくる。

課題は，それに人がかかわることによって，自己と課題との関係が変化，発展し，結果において対人関係，対自己関係，対物関係の相互媒介的発展が期待されている状況期待をになうものである。課題関係とは，現在と未来との関係において，人や自己によって，あるいはその両者によって認識的に成立し，現在から未来への関係発展方向において，一定の目標となる状況が存在するところの目標設定的関係状況なのである。」[12] 課題関係の発展過程，つまり一定の目標となる状況への道程には一定の規定性がある。それは，人がはたらきかけても変化しにくい活動の枠であり，課題のもつ物的な規定性である。

課題関係は現在と未来との関係において成立するのであるから，幼児が課題的にふるまうことは，幼児が未来的にふるまえるということである。つまり，現在と未来の予測洞察および目標との関係でふるまうことができ，状況へのかかわり方が接在的，あるいは，内接的であり，まわりのものが先でいかされるようにふるまいうることである。

あそびの活動において課題関係が成立，展開している状況とは，そのあそびをになう幼児（集団）がその活動を内接的，あるいは接在的にになっている場面活動状況である。活動が課題化されたそのような状況においては，活動の方向性が成立し，そこに一定の規定性がはたらく構造化した状況である。

課題を自発性発現の媒介として，すなわち幼児発達をうながす原動力としてとらえている次のような自発性理論の立場がある。

「自発性というのは，ばくぜんとした衝動ではなく，たえず正しい教育によって，つくりだされるものである。いわば自分のもっている発達水準を教育によって一歩高めようとすることのあらわれだと考えていかねばならない。そうすると，教育とは子ども自身が主体的に解決しようとする課題をたえず設定していくものなのだ。その課題は子どもの発達水準よりはるかに高いものであってはならないのは当然であるが，また子どもの発達水準に密着したものであってもならない。その課題にとりくもうとする意欲をおこさせるようなそうした子どもの発達水準の『最近接領域（ウィゴツキー)』でなければならない」[13]

子どもの発達水準の「最近接領域」において課題を設定することにより子どもの自発性を発展させるという考え方は，課題関係を子どもが接在的になえるように課題を設定し，子どもの課題関係における自発性を発展させようという考え方と対応しよう。

幼児に主としてめざされる課題関係のにない方の発展方向としては，課題遂行過程が未構造な外接的にない方や，課題に強く規定される外接的にない方から，課題にはたらきかけ課題そのものを変化，発展させつつ，課題遂行過程が構造化するような接在的なにない方への変化がある。このような課題関係におけるにない方の発展，および自発性の発展は，課題とそれをになう人との関係のみで形成されるものではなく，課題関係の成立する状況や，とりわけ人との関係によって形成されることを忘れてはならない。

第3章　保育形態と自発性の発展

保育形態は保育の方法論の中に位置づけられている。保育の方法論としての保育形態論は，幼児教育における幼児の自発性の発展や，あそびと課題との関係をどのようにとらえるかという幼児教育の本質論と必然的にかかわってくる。保育形態と自発性の関係を考察するにあたり，今までに展開された保育形態論の流れに触れ，そこにおける問題点を明確化してみよう。

保育形論の理論の展開をたどると「自由保育（形態）中心がいいか，一斉保育（形態）中心がいいか」という

論題が常に存在してきていることに気づく。そして，それぞれどちらか一方の形態をよしとする主張がそれぞれになされてきており，論点が必ずしもかみ合わないまま現在にいたっているように思われる。

幼児教育の本質論とかかわる保育形態を考えてゆくときに不可欠なものは，幼児と指導者からなる集団活動を構造的に把握し，その発展を集団力学として弁証法的にとらえる視点とその理論的枠組であると考える。今まで展開された保育形態論の問題点として，そのような理論内容の欠落を指摘したい。

一斉保育がいいか，あるいは自由保育がいいかという論題は，そのような理論を共通基盤としてはじめて，両者の主張の共通理解と対応的把握が可能になるのではないだろうか。

また現在は，「一斉か自由か」という保育形態を二種類に分化させて整理した後に，内容的にはさまざまな理解がされているにしろ，折衷形態がよいという結論に落ちつくことが一般的傾向のようである。それは，それぞれの形態のよいところをとり入れようという方向にあり，そこでは，それぞれの形態による活動の時間の配分はどのようにしたらよいか，あるいは「休み時間」に自由保育形態をとればよいのではないだろうかなどという技術的問題だけが論じられがちである。だが，そのような技術的問題に移るまえに，保育形態論において考察すべきことがらがある。その１つは，集団活動の指導理論において，現在まで一般に典型として存在する一斉，および自由という保育形態の構造的分析であり，それらの単なる混合的，折衷的保育形態ではない三者関係的保育形態の理論化であると考える。

保育形態論における以上のような問題意識の下に，関係弁証法における集団指導理論と自発性理論に基いてそれらの考察をすすめたい。

はじめに，一斉保育形態と自由保育形態の特色をとらえたい。ここでは，指導者による幼児集団のにない方と，そこで発展する幼児の自発性の質は何かという２つの観点からそれらの特色を整理してみよう。

自由保育形態

自由保育とはどのような保育形態なのかということはいろいろな観点から述べられている。幼児の活動において，どのような活動をどのように展開するかを幼児の自由意志で決められるように，個々の幼児の自発性を尊重する保育であるというのが一般的な説明ではないだろうか。

自由保育においては，指導者による幼児集団のどのようなにない方がめざされているのであろうか。自由保育の研究実践者が指導者（保育者）のにない方について述べた二つの文を，自由保育の内容を示しているものとして引用する。

「本園の保育形態

上記の目標に従い，教師はまず，環境設定に留意している。その環境の中で教師は子どもたちといっしょに遊びながらあらゆる角度から個々を指導助言し，個々の子どもたちが，遊びに熱中する中で，自己充実が得られ，同時に教育的ねらいが達成されるように，従って，特に，教師が計画を強いる事をさけ，状況の自発性を重んじるように努力している。」[14]

「幼児は指導する時，幼児の生活全体が“あそび”という事は言うまでもなく，その“あそび”の生活を充分にさせ，その中に発する自発性を尊重して指導すると，指導形態は自由な形態，すなわち教師の意図や計画で幼児の生活の流れを遮断してしまわないで，“あそび”の生活の中で教師は機会を捉えて指導することになる。ところが，自由な形態は指導力が表面に出ないし，幼児にも指導されているという意識を持たせないで，するべき指導，適切な指導がなされなければならないので，その点指導をやっているという事は表面に出ないので，他から見れば，唯あそばせているとしか理解しがたい。で“あそび”が大切だからと自由な形態において指導をやろうとしても，外観だけ真似したような形になり，自由に自由にだけでむしろ放任になってしまう。その指導は自由と規律という事で，むしろきびしいものがその中に存在するので，今回は……」[15]

これらの二つの文には，共通な自由保育における指導者の幼児集団へのかかわり方が示されている。それは，指導者の規定性が幼児集団に強くはたらかないように，物関係操作により外接的にかかわるか，あるいは幼児の活動に即してその活動が展開しやすいように内接的にかかわることである。そして，遊びの活動の形成，展開の方向性や内容を主導的にになう役割，つまり接在的なかかわり方は，指導者においてなるべくなされないようにする指導である。

自由保育はイコール自発性を尊重した保育として特色づけられているが，それでは，そこで“尊重されている自発性”とはどのような関係枠に位置づく性質のものであろうか。

活動の方向性や内容の形成過程，つまり動機においては，直指指導者が接在的にかかわるような指導者の規定性ははたらかないような状況で，主として自己との関係における規定性の強い自己関係的自発性の発動が促進されている。そして経過においては，自己や物との関係における自発性が促進される。指導者は外接的に，あるいは内接的にかかわり，しかもその指導が幼児に「気づかれないように」なされることがめざされるため，幼児が

“自己を内接的にか，内在的になっての自己充実”における自己と物との関係における自発性の発動が促進される。

このように自由保育では，動機においても経過においても主として自己との関係での自発性が促進される。そして結果的に集団において，自己との物との関係の成立する個別的自己活動がふえるし，指導者も“個々の自発性の尊重”というたてまえから，個別指導的傾向が強くなる。

このような保育形態を関係論の自発性理論からとらえるならば，自由保育とは指導者が幼児（集団）を外接的あるいは内接的にになう状況において，幼児の自己関係内在あるいは内接における自己との関係での自発性が主として促進される保育活動である，と言えよう。

一斉保育

一斉保育とは，指導者が集団に接在的にかかわることにより活動の内容と方向性を主として指導者が形成してゆく役割をになう形態である。そして，そのような指導者が形成した枠への幼児のかかわり方の斉一性がめざされる。集団全員で，同じ内容の活動を同じような役割をになってふるまう活動が多い。このような保育形態においては，どのような関係における自発性が促進されるのであろうか。

一斉保育では一般に課題性が強いため，幼児の自発性は発揮されないか，尊重されないと考えられている。しかし，集団が同じようにかかわるべき活動の枠，たとえば課題の存在が自発性を低めるばかりとは限らず，むしろ自発性を促進する場面の形成も指導者において可能である。もちろん，集団活動が動機，経過，結果のすべてにおいて強い枠で規定されるような活動形態は好ましくない。しかし活動の経過のある場面において，集団が共通の枠に同じようにかかわる一斉的共通活動の成立する状況になっても，発動する自発性はとらえられる。そのような枠がはっきりしている活動においては，その活動の中で自己のかかわり方ふるまい方の認識が明確にされやすくなる。つまり，共通の枠が成立している集団状況では，その枠が媒介となり自己と他者との関係の対象化が成立しやすくなるのである。

一斉保育では，自己が自己を内接的にになない，活動の枠としての課題関係や集団関係における自発性が促進される可能性がある。集団で一緒に共通の課題をになう活動において成立するにない方としては，課題関係に外接し，集団活動に内在あるいは内接するにない方が多い。したがって一斉保育では集団との関係においても，自己との関係においても，内接的にない方が主として形成されることになる。それでは，接在的にない方というのは，どのような状況において発展するのであろうか。

もし，指導者が活動の経過のすべてにおいて，集団に共通に成立する枠に共通なかかわり方をするような集団活動の斉一性を集団に要求するならば，幼児の接在的かかわり方が展開される（場面接在領域）は全くなくなってしまう。つまり，一斉では，幼児に枠に即すことにおける内在，内接的自発性はのびても，新しく発展的な関係を創造する創造性へと展開する接在的にない方における自発性は形成されにくいといえよう。

以上において，一斉保育と自由保育の各保育形態の特色を指導者の集団へのかかわり方と，主としてそこで発展する自発性の性質についての観点から考察した。

三者関係的保育形態

一斉保育と自由保育の単なる混合的，折衷的保育形態ではない，三者関係的，発展的保育形態について考察する。

山根薫，森重敏，高橋種昭編の保育学概論（同文書院）では保育形態に関してのべた章で，いわゆる自由保育を「子ども中心の保育形態」，いわゆる一斉保育を「保育者中心の保育形態」として整理し，そのどちらでもない第3の保育形態として「保育者と子どもの相互連関を重視する形態」を次のように説明している。

第　3　の　形　態

教師中心の形態とか，子ども中心の形態とかは，まことに極端な形態であり，ここに両者を止揚した第3の形態が考えられる。幼稚園教育においては，子ども中心の保育形態をつねに志向し，そのうえで保育者中心の保育形態のよい点をとり入れるようにすべきである。

保育者中心の形態のよい点としては，つぎのような点が考えられる。保育者が自然の説明をしたり，童話をよんでやったり，家庭へのいっせい伝達などの場合には，保育者中心の形態は効率的であるといえよう。しかし，子どもをたいくつさせたり，自主的な問題の解決にはならなかったりする点は，注意が肝要である。

そこで，いっぽうでグループ指導を展開させながら，いっぽうで適切な保育者の指導が要求されるのである。

このような保育形態の1つにチーム・ティーチングを考えることもできよう……」

この本の編者は，2つの保育形態を止揚したものとして第3の保育形態をあげている。ここで第3の保育形態としてのべられている保育形態には，一斉と自由の単なる混合的，折衷的保育形態ではなく両者を止揚した三者関係的保育形態への志向が含まれ，チーム・ティーチングがその方向性を具現するものとして示されている。しかし，止揚されたものとしての保育形態の説明は二者関係的思考の枠を充分に脱していないように思える。

ここで三者関係的発展的保育形態としての関係弁証法に基づく集団指導の理論の特色を示したい。

「1. 集団関係を基盤として，3者関係が発展するように行なわれる。

2. 集団関係の担い手としての成員の自発活動が促進され，他の成員の自発活動も尊重されるような集団経験が深まるようにする。

3. 各個人が集団活動を通して人間関係を関係的に把握できるようにする。

4. 関係発展の方向を洞察し，発展・変革を促進する認識が育ち，その認識に立ってふるまえるようにし，それらの認識および行為が日常生活の創造的活動に役立つようにする。」（5，6は省く）[16)]

このような集団指導の理論に基くならば，保育形態にはどのような特色がとらえられるだろうか。

指導者の集団へのかかわり方は，場面，場面に応じていろいろに変化する。活動状況は，集団と個における自発性，創造性が人，もの，自己のそれぞれの関係において発動し，発展的にない方が形成される接在共存状況となる。

一斉保育と自由保育について，そこで発展する自発性の性質に関する前述の考察は，保育形態をやや極端化した中での考察であるかもしれないが，そこではそれぞれの形態のもつ傾向は明確になったと思う。指導の方法がどちらか一方の保育形態に片よることは，幼児の発展において片よりをつくることに連がる。ゆえに，保育形態は多様で可変的であることが必要になってくる。

そのような保育形態の展開には，指導者に常に必要な認識がある。それは，活動の規定性についての事実認識である。

「子どものあそびは，指導者をも含めた子どもの属している集団，その集団に存在する遊具，その集団活動の展開される場面に強く規定されながら展開していくのが事実である。」[17)]

自由保育において，自己関係的自発活動を尊重しようとして指導者がある幼児へのはたらきかけの規定性をなるべく気づかれないものにおさえておこうとしても，その幼児の属する集団や遊具や物理的場面や活動内容の場面からなる規定性は，その幼児にはたらいているのである。幼児が砂場でプリンつくりをして遊んでいる場面について考えるならば，プリンつくりという課題や，近くで違う砂遊びをして遊んでいる友だちも含めた砂場集団や，砂という遊具としての物の変らない固有の性質が，幼児集団へ共通にはたらきかけ，幼児の各活動を規定するものとして機能しているのである。

幼児の活動は状況に規定されつつ，また同時に状況を規定して展開している自発活動なのである。そして，たとえ指導者が幼児の活動に対して何の規定性も有さないようにするために，幼児の活動を見守るだけにしていようとしても，さまざまな関係における規定性が幼児の活動にはたらいている。指導者が幼児へ何もはたらきかけないで見守るという外接的なかかわり方でかかわったとしても，やはり指導者は場面を規定する機能的一単位なのである。

このような活動の規定性についての事実認識のもとに指導者は規定性が決して自発性の発動，発展をさまたげるものではないことを認識し，場面におけるさまざまな規定性を洞察，操作し，集団活動の発展をもたらすことができる。自由とは関係に規定されないところにあるのではない。人や物や自己との関係の変化に規定されつつ「他に選択の可能性を残しながらも，今ここにおいては，このふるまい方が関係の発展とその関係における個人の充足をもたらすものとして選択されるところにある」[18)] のである。

状況に規定され，それと同時に状況を規定する関係的存在としての人間の集団活動において，集団が共通にかかわるように設定された規定性，たとえば集団活動の方向性や課題などは，活動の枠としてとらえられる。

活動にそのような枠があり，その枠に即して活動することで枠との関係が明確化する状況では，枠である集団や課題関係媒介で，自己の明確化，対象化が促進される。そのことにより，成員の自己関係が発展し，枠との関係での自発性が発動，発展する。枠があること，活動に規定性があることが，常に幼児の自己関係や自発性の発展をおさえることにはならず，枠の内容，設定のしかた，構造によって，枠はそれらを発展させる媒介機能を果しえるのである。

したがって，幼児の活動に指導者が接在的にかかわったり活動に枠を設定することを，幼児の活動を「遮断」したり，「強制」したり，「自発性をつむ」ことと対応させてのみとらえることは，一面的な片よったとらえ方である。

三者関係的保育形態においては，活動の枠は個と集団の統合的発展をもたらすような枠でなければならない。そこでは枠そのものが幼児集団との関係で力動的に変化しえる可変的な構造となる。枠は幼児のみがつくりだし，指導者がそれに即し，内接的にかかわる状況において形成されるのでもなく，指導者のみが枠をつくりだし，幼児はそれに内接的，内在的にかかわる状況において形成されるのでもない。

枠の形成，展開過程において，幼児と指導者からなる個，下位集団，集団がかかわりあって統合的に形成されてゆき，集団の発展の過程で枠そのものも変化してゆくのである。

指導者は常に接在的な役割をになうとはかぎらず，幼児の自発活動に内接的あるいは外接的にかかわることにより，幼児が接在的にかかわる関係領域を拡大し，幼児の接在領域を拡大することをめざす。接在領域とは，幼児がかかわり，自発的，創造的にふるまい関係を発展させるかかわり方，つまり接在的にかかわる関係領域である。

指導者における指導の対象単位には，個々人あるいは全体集団といったような二者ではなく，個，下位集団，集団という三者の機能的領域単位が成立する。それらの集団の各領域間関係を構造化することにより，領域間関係の分化，交差，統合が連続的に展開する過程において，個と集団の統合的，弁証法的発展が具現する。

このように，関係弁証法における集団指導理論では，自由か一斉かという二者関係的思考はなされない。また一般に両方のよいところをとり入れるという単なる混合的，折衷的保育形態とも異なる，三者関係的保育形態が形成される。

このような集団指導の実践，研究を展開している「児童集団研究会」[19]では，複数の指導者チームによる指導の理論化がなされている。指導者が集団のなかに１人の場合は，指導者と成員の間で指導する――指導されるという２者関係がどうしても成立しやすいため，複数の指導者によるチーム指導で状況を三者関係的に発展させようとするのである。

その指導者チームの機能的役割は次の３つに分けられている。

① 方向性リーダー（活動の方向性をつくり，集団を接在的にになう監督的リーダー）
② 内容促進リーダー（方向性リーダーに内接的にかかわったり，集団活動の展開を促進するために集団に内接的にかかわるリーダー）
③ 週辺リーダー（集団に外接し，集団内個に内接的にかかわり，外集団にもかかわるリーダー）

それぞれのリーダー機能はいつも同じ人が一つずつになうとは限らず，指導者は状況に応じて集団へのかかわり方をいろいろに変えながらふるまい，機能の転代（役割交代）や二つの機能が同時にになわれることがある。

前項でふれたような保育学概論において志向されたチーム・ティーチング理論は，このように関係弁証法の立場における集団指導の理論実践において確立され，発展し，技法の体系化もなされている。

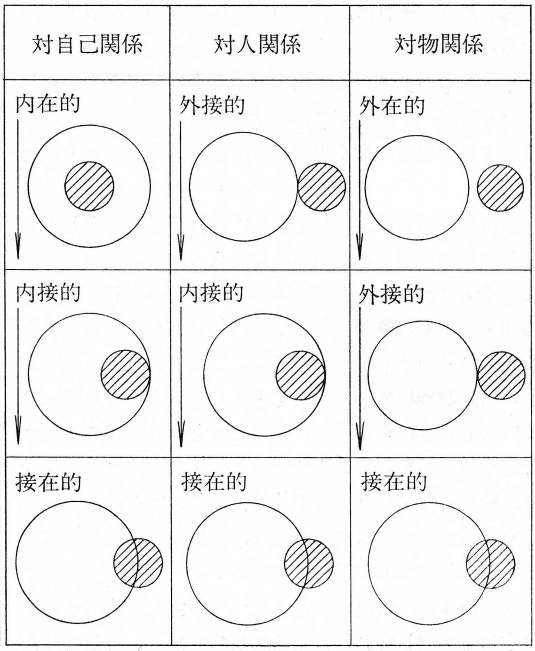
ここで，三者関係的保育形態において，幼児の発展に即してめざされる自発性の発展のレベル，およびその方向性に関してふれたい。「児童集団研究会」において確立している一年間の集団指導のねらいをあらわす左の「表」[20]（部分）に対応させて，それらを右に並記することにする。

表に示されたように，自発性の発展を自己関係においてとらえるならば，自己を自己が内在的にになった自発性から，内接的にになった自発性へ，さらに接在的にになった自発性へという変化発展の方向性がある。対人関

個人からみた関係のレベルのねらい

枠＼期	対自己関係	対人関係	対物関係
1	自己確立	観客的演者	物中心の活動そのものの固有性をもって使える
2	自己発展・状況の方向性をとらえてそれに即して動ける	演者的演者	課題中心の活動そのものを道具的に使える
3	自己操作・状況に即して自己が役立つ行動ができる	監督的演者	状況中心の活動そのものを素材的に使える

自発性の発展レベル



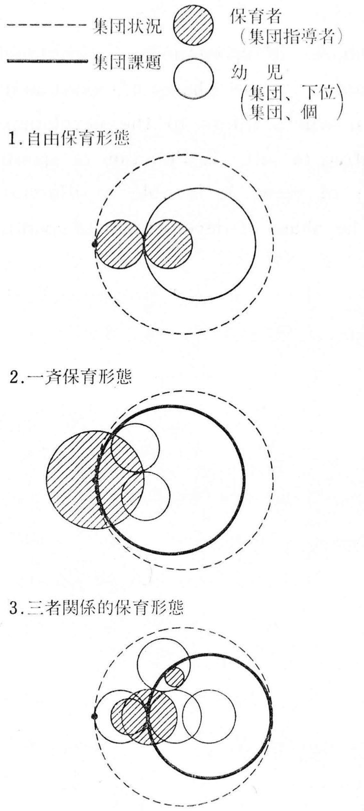
係においては，外接的にない方から接在的にない方へ，また内接的にない方から接在的にない方への変化の方向性が成立する。対物関係では，外在的にない方から，外接的にない方，さらに接在的にない方への機能的変化として，自発性の機能の発展方向をとらえることができる。

幼児期の発達特徴を関係のにない方かかわり方からとらえると，幼児期は，はじめは間係内在的，関係内接的にない方が基本的に成立し，やがて関係内接的，関係接在的にない方が成立する方向へ変化してゆく時期である。

幼児の発展的かかわり方の形成には，指導者と幼児達からなる集団との関係が必要である。そして自発的，創造的変革者としての人格の形成，関係に接在的にかかわり，集団発展を主導的に実現してゆく実践者の養成には，関係弁証法にもとづく集団指導の理論技法実践は欠くことのできないものであろう。

最後に，保育形態と集団構造の関係を典型において図示することにする。

保育形態と集団関係構造図



上記の図は，集団の関係構造を，「関係状況に成立している関係のしかた（関係体系）」としてとらえ，関係枠（集団状況・集団課題）への保育者と幼児のかかわり方，ならびに保育者の幼児へのかかわり方を示すのである[21]。

総括的考察

第1章「理論的立場」においては，本稿がお茶の水女子大学松村康平教授の独自な発想のもとに展開，発展している「関係弁証法」の立場に立つことを述べた。そして，その理論の基本的内容を示した。

第2章「自発性の理論」においては，関係弁証法の立場における自発性の定義ならびにそれをとらえる構造的な関係枠について述べ，他の立場の自発性理論との比較検討を試みた。また，自発性と創造性の関係，創造性へと展開する自発性の発動の条件についてのべた。さらに，幼児の遊びと自発性について考察し，幼児の遊びにおいて，物，人，自己とのどの関係においても，かたよりなく自発性，創造性が発動展開することが幼児の人格形成において重要であることをのべた。

第3章「保育形態と自発性の発展」においては，保育形態として一般的に考えられてきた自由保育と一斉保育の特色を，指導者による集団のにない方と，そこにおいて発動発展する自発性の質は何かという2つの観点から整理考察した。そして，その二つの代表的保育形態を統合し，より発展させた保育形態として，三者関係的保育形態を提起し，その指導理論ならびに集団構造について述べた。

本稿において言及すべきであるにもかかわらず，それを果さなかった内容としては，関係弁証法に基く三者関係的保育形態の実践経過の分析と理論との対応，ならびに指導技法の明確化である。それに関しては次の機会を期したいと思う。

筆者は，今後さらに実践活動を続ける中で，関係弁証法における理論技法に関する研究の一端をになっていきたいと考えている。

あ と が き

本稿は，お茶の水女子大学松村康平教授を中心に発展してきている関係弁証法の立場に学び作成したものである。

筆者は，松村康平教授のこれまでの御指導に，深く感謝いたします。また，筆者がたくさんのことを学ぶことのできたお茶の水女子大学児童臨床研究室の諸活動および児童集団研究会，児童臨床研究会，心理劇研究会のメンバーの皆さまに心から感謝の意を表します。

参 考 文 献

1) 「子どものおもちゃと遊びの指導」松村康平　フレーベル館
2) 「Personality Change の研究」大梶優子　お茶の水女子大学児童学科修士論文（昭和44年度）

3) 「現代心理学」千輪浩　新書館，「自己について」飽田典子　お茶の水女子大学児童学科修士論文（昭和44年度）
4) 「Psycho Drama for World Peace, Volume Ⅰ」ソシオ・サイコブックス
5) 「子どものおもちゃと遊びの指導」松村康平　フレーベル館
6) 「関係発展にかんする考察」松村康平・松島敏子 The Journal of Psychodrama 第4巻1号 1967年
7) 「集団における性格の形成」松村康平(幼児の教育) フレーベル館
8) 「適応と変革」松村康平・板垣葉子　誠信書房
9) 「児童学辞典」松村康平・浅見千鶴子編　光生館
10) 「教育心理学辞典」金子書房
11) 「子どものおもちゃと遊びの指導」松村康平　フレーベル館
12) 「関係発展論序説」赤井美智子　お茶の水女子大学児童学科修士論文（昭和46年度）
13) 「保育原理」岡田正章・角尾稔編　川島書店
14) 「幼児教育課程研究発表資料（S.46)」松の木学園木の実幼稚園
15) 「自発性を尊重した幼児教育法を一考する③」堀内文子（保育学年報）フレーベル館
16) 「児童臨床学（1968・1月)」児童学論文集　お茶の水女子大学児童臨床研究室
17) 「才能教育と一斉保育」松村康平（保育の手帖）フレーベル館
18) 「臨床心理学」竹内硬・松村康平編　朝倉書店
19) お茶の水女子大学児童臨床研究室の研究活動の一つとして1964年発足。母子小集団活動の理論的実践的活動をすすめている。
20) 「児童臨床学　児童学論文集」(1968・1月）お茶の水女子大学児童臨床研究室
21) 「小集団活動の研究関係構造に関する一考察」大井晴美　日本応用心理学会発表論文（1970）

Abstract

The structural framework is studied to make clear of the phases of spontaneity. Spontaneity is considered to be a functional concept of individual in a situaton. The phases of spontaneity are analyzed from the following point of view. 1. Relationship which refers to the development of spontaneity. 2. Relationship with self, that is the way of relating to self. 3. Function of spontaneity for the development of situation. According to this point of view, it is able to illustrate the relationship between the educational method for children and the phase of development of spontaneity.