

幼児における課題活動

—すべり台製作の課題活動を中心として—

赤井 美智子*

(1980年2月25日受理)

(はじめに)

本研究では、関係学(注1)の立場に立ち、「課題」を次のようにとらえて考察を進めたい。

一般に、課題は「他から与えられた問題」として定義されている。しかし、ここではそのような問題の成立のしかた(動機レベル)において定義するのではなく、課題を「それにかかわる人において目標状況が存在し、目標達成に向けての発展の方向性の成立している物関係中心状況をなす“もの”(物的機能を果す関係単位)」として、経過レベルの活動状況構造においてとらえる。従って、幼児の遊びの中でも、幼児自身が活動の内的発展において、課題を成立させそれに主体的にかかわることも可能であると考え。このようなとらえ方は、一般になされている定義よりも広義であり、他者主導的に設定されたり、自己が自己活動の内的発展において形成したり、自己と他者との相互的にかかわりにおいて形成されたりしたものを含んでいる。

(目的)

幼児の製作課題活動におけるかかわり方の特色とその発展を分析、考察し、幼児教育における課題活動の意義と指導のあり方について研究することを目的とする。

1章 実験課題に関する分析と考察

課題内容・構造により、人の課題へのかかわり方も変わってくる。従って、幼児の課題活動におけるかかわり方の特色とその発展をとらえるためには、まず今回の実験における課題そのものの特色を明確にせねばならない。その分析・考察を進めるにあたって、基盤となる関係理論の基本原則であるかかわりの原理を始めに述べておく。

かかわりの原理は、「関係的に成立する状況にどのような位置づいて=かかわって関係状況を担っているかを示す原理(関係構造を明確にする原理)」であり、その類型は5つに分けてとらえることができる⁽¹⁾。

(1) 内在的かかわり方

関係構成単位(自己、人、物以下省略)それ自体の特性や変化に同化し、一体化する(している)かかわり方

(2) 内接的かかわり方

関係構成単元のそれぞれが他の構成単元に即しながらかかわり、関係構成単位それ自体の特性が明確化するようなかかわり方

(3) 接在的かかわり方

関係構成単位が交互にかかわることによって、それぞれの独自性が活かされて影響しあい、新たな関係を創り出す関係のしかた。

(4) 外接的かかわり方

関係構成単位が交互に独自性を発揮しながら関係しあい、それぞれの特性が明確化するようなかかわり方

(5) 外在的かかわり方

関係構成単位それぞれかかわりあわず、それぞれが関係状況において特性を発揮するかかわり方



(1) 内在
(同心的)



(2) 内接
(同接的)



(3) 接在
(交互的)



(4) 外接
(併存的)



(5) 外在
(自存的)

1. 課題の内容

用意された色々な材料の中から必要な物を自己選択してすべり台を製作するという課題は個別製作課題と言える。製作対象であるすべり台は、幼児の生活において身近でかかわりが深く、すべり面と階段と支柱をその主な

* 幼児教育学科

構成要素とし、誰にでも特徴を把握しやすい。故に、共通な課題に個別にとりくむという集団状況につつまれて、課題の魅力（誘引）、課題達成の可能性についての確信度が高度に成立しやすい内容でもある。

2. 課題の成立

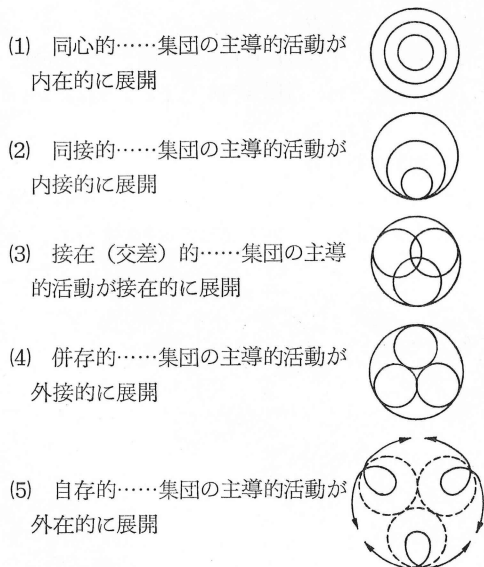
課題は保育者により、それまでの活動との連続的関係を持たない別の新しい活動として提示する。このような活動始期における保育者主導による課題の成立（幼児における達成動機の成立）のさせ方導入は、かかわり方による分類においては、外接的導入に対応する。

3. 課題状況

活動に参加する個々の幼児と課題との関係（物関係）のみでなく個別に共通の課題に取り組む幼児間の対人関係をも含めた状況の把握の観点が必要である。

課題（物）関係の発展が主として目ざされるこの集団の課題状況において、幼児間の対人関係については、保育者は何ら積極的に規定をせず、幼児の自由にまかせてあった。そのような課題展開過程は集団のかかわり構造において下記のような分類ができ、活動の発展段階により、色々に変化しうる。

〔集団のかかわり構造〕⁽²⁾



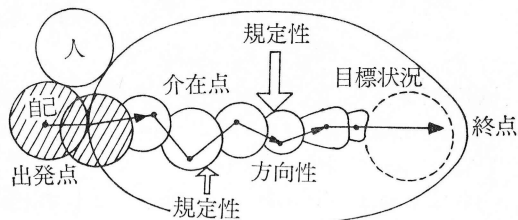
4. 課題の構造

この課題の展開過程においては、目標状況（すべり台をつくる）は設定されているが、その達成目標の内容水準や方法などの過程における限定（規定性）がない。従って、幼児が自主的に自分で考え、課題遂行過程を変化させながら、自発的、創造的にかかわる可能性の多いや

わらかい構造の課題である。

〔課題の構造図〕

人が課題とかかわり課題関係を発展させ、課題を達成する過程は、目標状況を領域として表わし、「出発点から介在的を通り終点に至る通路の移動」としてとらえるK・レヴンの発想に学び、目標状況に接近する過程は⁽³⁾次のように構造的に図化できる。



{	課題関係	外在⇌外接⇌接在
	人関係	内接⇌接在⇌外接
	自己関係	内在⇌内接⇌接在

5. 課題の達成

課題における達成内容、方法、達成時の決定は個にまかされた。課題提示時に、保育者は、「できあがったら先生の所に持ってきてね」という指示をした。課題達成後、保育者は一人一人の幼児と完成物について話し合ったり、それぞれの工夫や独自性を肯定し、賞讃するかかわりを必ず用意する。

2章 すべり台製作課題活動の経過とその考察

1章で述べたような特色をもつ課題活動における幼児のかかわり方を製作グループ別（グループ構成については前掲論文参照）に分析、考察する。

1. すべり台製作の課題活動の展開経過と分析

実際の課題活動の展開過程および分析は、①成立期、②展開・発展期、③達成期の3つの段階に分けて行なう。

そして、それぞれの段階の分析は、事例を付記しながら、a自己関係、b人関係、c物関係に分けて示すと表1ようになる。

2. 課題活動実践の考察

表1の課題活動の展開過程および分析からそれぞれの年齢の異なるグループのかかわり方の一般的傾向をとらえ考察する。

<年少児グループ>

（自己関係）

- ・活動の始期には、自己関係を内在的、内接的にないながら活動に集中し、人は認識されにくい。
- ・受け答えのある会話は成立しないが、一方向的な短か

(年少児グループ)

	自己関係	人関係	物関係
成 立 期	<ul style="list-style-type: none"> • すぐに自己課題化し、積極的に取り組む。 • 走って材料を取りに行く。 	<ul style="list-style-type: none"> • 材料選択時においては、人との関係が強く、人と同じ物を選ぼうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> • すぐに自己課題化が成立 • 紙とマジックが共通に選択される。 (課題以外の描画活動が一例展開する。猫と家の絵)
展 開 ・ 発 展 期	<ul style="list-style-type: none"> • 集中して取り組む。 • 一人言的発言が時々ある。 例)「まちがえちゃった」 • 思考を言語化しつつ取り組むこともある。 例)「ここまできたら、手かけなくなった」 「ちょっと大きかったから切ろう」 「できたら色塗ろう、塗りにくいなあー」 • 後半から課題活動に取り組むにつつ、まわりの人や物もとらえられるようになるが、人の課題遂行における活動成果を認識し、自分なりに選択して自己の活動に取り入れるということは成立しにくい。 • 人の活動における物関係の変化(材料の選択)はすぐに全体化しやすい。 例)画用紙を裏返す、新しい画用紙の色に合わせて、マジックの色を取り変える。 • 紙やマジックを自由に選び、たくさん使えること自体を楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> • 課題との関係が強く、人との関係は認識されにくい。 • たまに、人への話しかけがあっても、受け答えは成立しない。人の発言にうながされて、一時人への注視がなされることはある。 例) AがBに「お家かいて、おすべり台ないじゃない」と言っても、Bは黙々と家や猫をかつている。 例) CがDに「へんなすべり台」と言うが、Dは黙々と画いている。 • 後半からまわりの人や物を見ながら、マジックを動かすことができるようになり、観察者を意識する時もある。 • 保育者に質問できる。 例)「まちがえちゃった、他のと取り変えていい?」 「なんで、こんなに今日は、一杯紙があるの?」 	<ul style="list-style-type: none"> • 短時間にスラスラとすべり台をマジックで線画きする。 • 色画用紙を裏返しにしたり、新しい画用紙を取りに行く活動は、一人が始めると、すぐにグループに全体化する。 • 短時間ですべり台を平面にマジックで画くことにより、課題達成とする。 • 何回も紙を取り換えるうちに、材料台から他の物を選択するようになる。 • 課題との関係よりも、眼前の材料の新しさにひかれて物を選択し、色々試してみる活動も展開(定規、ホッチキス、消しゴム) • すべり台の絵のまわりに、自動車や家や人を画く、しだいに、関心はすべり台以外の物を画くことに移ってゆく。 例) 自動車を画いていて、マジックのインクが多くでてきたために、紙に穴があくと、そこに紙の裏の方から指を出したり、ひっこめたりしながら、「カッコー、カッコー」と言う、車をカッコー車と呼んで遊ぶ。
達 成 期	<ul style="list-style-type: none"> • 完成して、保育者に絵を見せに行った幼児は保育者に絵を説明したり、承認されたり、ほめられると再び絵を画く活動への意欲が高まる。 • 自己の情緒や思考を時々言語化しながら活動に取り組む。 例)「まだ、僕やるんだもん」 「もう、はさみなんかつかわない」 「工事中!」 「まだ、やめという迄とまらないの」 	<ul style="list-style-type: none"> • 人の絵をよく見まわしたり、立ち上って覗くようにしたりして、人の活動への関心が高まる。 • 受け答えのある会話は成立しにくい、人の存在を意識しながら、人へ自己の情緒や思考を伝達する機能が含まれているような一人言的言語が展開。 	<ul style="list-style-type: none"> • 何枚かすべり台の絵を画いた後に、少しずつ活動内容が課題以外に広がる。 例) すべり台以外の絵を画く。 ボール遊び • 保育者に完成したすべり台の絵を見せにゆく、すべり台以外の絵の説明もする。 • 完成した絵(過去の活動)へのかかわりは薄く、興味は現在今ここの新しい活動に移ってゆく。

	自己関係	人関係	物関係
成 立 期	<ul style="list-style-type: none"> 自己課題化はすぐに成立するが、作業開始までの時間は個人差が大きい。 	<ul style="list-style-type: none"> 構想をねる段階から、受け答えのある会話が成立。 例)「どうしようかなあ」 「難しいよ」 「だめだよ。そんなの画くんじゃないよ、作るんだよ」(平面にすべり台を画いている人に向かって) 	<ul style="list-style-type: none"> すぐに自己課題化 材料選択においては、並んでいる材料の目新しさにひかれて選んでみる。 定規を皆で貸借りをしながら使ってみるが、すぐに使わなくなる。
展 開 ・ 発 展 期	<ul style="list-style-type: none"> 試行錯誤し、何回もやり直しをしながら工夫をして取り組む、粘り強い。 例)紙に画いた部分にバツをつけて、紙を裏返して新しく書き直す。 手の動きを止めて、しばらく考える。 考えが進まない時には、意図的に人の活動を観察し、ヒントを得ようとする。 自己の情緒や思考を一人言的に言語化しつつ、手を動かして活動できる。 例)「組み立てる」 「失敗した」 「ああ、難しいな」 後半、活動の発展が明確化してくると、課題以外のことの会話をしながら、製作活動を続けられる。 作りながら、すべり台をすべる想像場面を設定し、課題内容を自己的に一人で楽しむ。 例)「スーッとすべるの、シュー！」 「これ足あと」(階段に足あとの印をつけてゆく) 「シュー！」 	<ul style="list-style-type: none"> 他の人の活動を見つめる、場面全体をながめるなどの活動が時々展開する。 見るだけでなく、人の活動を認識し、内容や方法を学び自己に取り入れることができる。 例)初めは、平面にすべり台を画いていたが人を見て立体製作に新たに取り組む。 短かいが活動内容や方法について教え合う会話が成立する。 例)「のりの方がいいのに、こういうことやんなきゃ」 「だって、折れちゃう」 後半、課題以外のことが、話題となる会話が展開。 例)「ゴレンジャー男なんだよ」 「ももレンジャー、女だよね」 「7時過ぎないうちに起きる」 「わたしも」 	<ul style="list-style-type: none"> 一時的に課題関係が弱まり、目新しく使ってみたい物との活動が展開するが、再び課題関係が強まる。課題意識は持続している。 材料の選択においては、人との関係の規定性が強い。 例)一人が割ばしを持ってくると、次々に他の人も先での使用の見通しが未成立であっても、割ばしをとにかく取りに行く。 具体的な物への加工作業に合わせて材料となる粗材(のり、紙、セロテープ、割ばし等)の量、長さ、厚さなどを調整することは少なく操作に手まどることがある。 例)接着したい気持が強いだけ、用いる接着剤の量や長さがふえるが乾くまで待つということができにくく、何回もやりなおし、塗り重ねる。 目的に応じて、物の特性をとらえ物を加工し、使いこなす(物関係接在的なかかわり)ことは難しい。物の特性を活かせず、強引に物を加工しようとして思いどおりにいかないような自己的な物へのかかわりがある。(物関係外接的なかかわり) 例)現実のすべり台の形や美観にとらわれず、つき足しや重ねばり支柱をふやすなどの製作活動を進める。 例)合紙がたわんでも気にせず、長すぎる割ばしを、既製の長さのまま支柱としてさしこむ。
	<ul style="list-style-type: none"> 製作がほぼ完成に近づくと、すべり台をすべったり、人形をすべらせたりする想像場面を楽しむ。そして、人へも知らせたくなる。 	<ul style="list-style-type: none"> 人とのかかわりが強まる。 例)人に自分の作品の説明をする。 「あと、人間つくるの」 「できた、すべり台できたのこ 	<ul style="list-style-type: none"> すべり台を合紙を使って立てると、すべり台以外にそれと関連した物を製作し、人と共に十分に遊ぶ。

達成期	<ul style="list-style-type: none"> 完成後は、すべり台に関連した物を製作し、さらに、その後は違う物を製作する。製作活動が課題を完成した後も、持続する。 例)ジェットコースターつくり はじき絵 飛行機つくり 	<p>れまでついているの、おっこちないようにね」</p> <p>例)完成間近な人に援助を申し込んでみる。 「塗ってあげようか」</p>	<p>例)紙の平面人形を切り抜き、手に持ってすべり台をすべらせる。すべり台のまわりに門を立てたり、道を書き入れて公園をつくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 保育者に完成品を見せ、説明してから、他の製作活動に移る。 完成したすべり台は、平面に画いた物から立体的製作の物までであり、表現方法の個人差が大きい。
-----	---	---	---

(年長児グループ)

	自己関係	人関係	物関係
成 立 期	<ul style="list-style-type: none"> すぐに自己課題化 製作の見通しを確立してから、製作活動開始までに時間がかかる。 見通しを確立し、手順を確かめながらとりかかる。 	<ul style="list-style-type: none"> まわりの人(友だちや観察者)をよく認識しつつとりくむ。 製作の構想をまとめるのに、となりの人をよく観察したり、ヒソヒソ声で相談する。 材料台の前でも、「どうしようか」と相談する。 	<ul style="list-style-type: none"> すぐに自己課題化 材料選択に時間をかける人と相談したり、用意された以外の材料を保育者に要求する。 例)「箱がないとできない」
展 開 発 展 期	<ul style="list-style-type: none"> 全体状況をとらえつつ、活動に取り組む。 人の活動をよく観察し、自己に活かせる方法を取り入れつつ活動を発展させてゆくことができる。 活動を止めてよく考え、確かめてから再び手を動かす。 課題の達成水準を高く設定している(立体)ため、困難な事に取り組んでいるという緊張感がある。 課題関係が大きく発展した時の喜びは大きく、表現も豊かである。部分的な成功を人に知らせたくなる。 例)「立てた」と手をたたいて喜ぶ、となりの人に知らせる。 人の喜びや苦労を顔を見合わせながら共感し合うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 観察者の動きを意識する。 となりの人や向かい側の人の活動をよく観察する。 人の活動と自己の活動を常に見比べる。 時々、となりの人と方法について相談する。 例)「なににする?」「どうする?」 接着やバランスつくりが苦心の末に成功したり、よい考えが浮ぶと人に知らせたくなる。 例)作品を指差してうなづき合ったり、ほほえみ合う。 A「できた」 B「割りバシ使えばいいんだよ」 C「ああいうふうに?でも……」 D「また大失敗」 	<ul style="list-style-type: none"> 紙の端の直線や切り取って後の切辺を形の辺として活かす。 すべり台を構成する部分と部分の関係をとらえ、何回も繰り返して長さや大きさを調節しながら部分を作ってゆく。 接着方法は接着部分によって材料を色々に取り変えて吟味する。(ビニールテープ、ボンド、セロテープ) 目的に応じて、物の特性をとらえ物の量を調節したり、物を作り変える試みをする。(物関係接在的にかかわり) 立体のバランスを安定させるために斜面をつき足して長くしたり、短くしたり、円柱を支柱にしたりして色々な工夫をする。
達 成 期	<ul style="list-style-type: none"> 進度の遅い人は、同じ試みをくり返す中で、「もういや」と言ったりあせったりして情緒的に低まるが、完成まで粘り強く頑張る。 苦労して完成できた大きな喜びを表わす。 長時間かけて、完成した作品への自己のかかわりは完成した後も強い。 	<ul style="list-style-type: none"> 早くできた人は、作っている人を手伝ったり、教えようとしていたり、見守ったりする。 例)テープ切りの手伝い。 「できた?もっと高くしてごらん、これでとめて」 テーブルに並べられている人の作品への関心が強く、よく観察する。 	<ul style="list-style-type: none"> 完成すると、保育者に作品を見せにゆく。 完成させてからも、バランスをよくしようとしていたり、接着部分を補強したりして、自己の作品をさらに向上させようと努める。 例)保育者に、飾り用のテーブルにバランスよくして立てるコツをニコニコしながら知らせる。保育者「Aちゃん、すべっちゃうのどうしよう」 A「ここをまっすぐにするの」

い言葉かけが時々なされる。人の活動を観察するがそれによって自己の活動に生かせるものを取り入れることはできにくい。材料にふれることで自発性は高まり色画用紙をたくさん使い、その色に合わせてマジックの色をあれこれ選択し、すべり台を何枚も描くこと自体を楽しむ。

(対人関係)

- 自存的集団から併存的集団へ
- 活動に余裕が生まれてくると（一度すべり台の絵を完成させ二枚目のすべり台を描くことに取り組むような時期、人への関心が生まれてくる。
- 人の活動の観察においては、使う材料の変化が目立ってとらえられやすく、一人が何か新しい物を使うとすぐにその変化が集団に広がる。

(対物関係)

- 三グループの中では一番短時間（平均14分）で平面的描画活動を二三回くりかえすことにおいて課題活動を終了した。
- 課題関係をになうことはできるが、活動の経過における物とのかかわりや人とのかかわりが大きく変化・発展する節目で、課題関係が稀薄になり持続しにくくなることある。
- 現在未来的な課題との関係よりも、きわめて偶然的な眼前の物や人との関係の現在の变化により強く規定されることがあり、新しい状況変化に対応した連想的イメージを発展させて個の活動も変化し広がってゆく。

<年中児グループ>

(自己関係)

- 試行錯誤しながら洞察を成立させ、工夫し、課題関係を発展させてゆく持続性、集中力がある。（平均39分）
- 自己の情緒や思考を時々言語化しつつ活動に取り組む。
- 活動が発展し、余裕ができてくると、課題関係の活動を手作業で進めながら人と課題以外の会話をするような二つの活動を同時に展開することができる。

(対人関係)

- 同心的集団から併存的集団へ
- 自己の活動をしながら、人の活動を観察し認識できる。
- 人の活動を意図的に観察し、自己の活動に生かせる内容や方法を取り入れることができる。
- 活動に余裕ができてくる後半になると、人へのかかわりは強まる。
- 外接的ではあるが、人と受け答えのある会話が成立し、場面を共有できる。

(対物関係)

- 課題関係は常に持続できる。経過において、一時的に

目新しい物との関係が強まって、その物を色々に使ってみる活動が主となり、課題関係が弱まることもあっても、しばらくすると課題関係を中心とする活動にもどることができる。

- すべり台の製作途中や完成時に自己や人形がすべる想像場面を成立させごっこ的に楽しむ。
- 物へのかかわりは、物の特性に合わせて物にはたらきかけて物を加工するような接在的かかわり方もできるが、物の固有の特性への配慮をせずに物を自己的に強引に加工しようとして（外接的かかわり）なかなか発展せず苦心することも多い。

<年長児グループ>

(自己関係)

- ある程度活動の見通しが確立してから、物にかかわるためであると考えられるが、具体的製作活動に着手するまでの時間が三グループの中で一番長い。（平均4分）
- 活動中のどの段階においても、場面状況全体を認識しながら自己活動を遂行できる。
- 活動の経過が分節化しており、年中児グループのような試行錯誤は少なく、洞察を成立させて手順を追いながら製作活動をすすめられる。
- 難しい目標を達成するまでの経過において、時には課題関係が停滞し苦しくなるような情緒的体験が成立しても、目標レベルを変化させずに長時間活動できる。
- 努力の末に目標に接近した喜びの感情体験は深く、人にはたらきかけて、人と喜びを共にしようとする。

（自己と物との二者関係から自己、人、物の三者関係へ発展）

- 自己の製作品へのかかわりは完成後も深く、人の製作物もよく観察、比較し、活動の結果を重視する。

(対人関係)

- 併存的集団から同接的集団あるいは接在（交差）集団へ変化
- 活動のどの段階においても、人とのいろいろなレベルでのかかわり（外接的、接在的、内接的）が成立した。
- 受け答えのある会話が時々成立し、方法について相談したり、教えたり、手伝ったりという技術の交流が展開した。
- 意図的に人の活動を観察し、比較し、自己の活動に生かせるものを取り入れることができる。
- 活動における大きな節目になるような場面（飛躍的に発展したり、停滞した時）において、人にはたらきかけて、場面を共有し、共感しあおうとする。（二者関係→三者関係）

(対物関係)

- 課題関係は常に成立し、三グループの中で一番長い時間にわたって展開した。(平均57分)
- 物とのかかわりにおいては、接在的なかかわり方が成立し、材料の選択も課題との関係において吟味された。
- 物の特性に即して、物を工夫して加工する。長さや幅を合わせたり、折目を強くつけたりして、正確さや美的加工をめざす活動もみられた。
- 課題内容を発展させる過程が分節化しており、区切り区切りで物と物の関係(部分と部分、部分と全体の関係)を確かめたり、手順を決めながら製作してゆこうとする。
- 達成目標は高度(立体製作)に設定され、維持される。

3章 幼児における課題活動の実践

ここでは、課題形成時に保育者が主導的にかかわって成立するような課題活動に限定して考察をすすめることにする。

1. 発達課題と課題活動との関係

関係理論は、発達段階を状況における関係弁証法的発展(主として、かかわり方の発展的変化)に対応する過程として位置づけ、胎児から成人に至るまでの発達段階は次のようにならわされる⁽⁴⁾。

- 同心的存在(期)=胎児(期)
- 同接的(共接)的存在=乳児(自己内在・内接、人関係内接)
- 接在(交差)的存在=幼児(自己内在・内接、人関係内接・接在、物関係接在)
- 併存的存在=児童(自己内在・内接、人関係内接・接在・外接、物関係接在・外接)
- 自立的存在=青年(自己内在・内接・接在、人関係内在・接在・外接、物関係接在・外接・外在)
- 統合(接在共存)的存在=成人

幼児は「統合(接在共存)的存在(成人)への発達過程において、乳児から児童への移行的存在であり、接在(交差)状況が、とくに人との関係で成立し、物との関係でも接在的心性の形成される⁽⁵⁾」ことが特徴とされる時期である。

このような幼児期の保育期の保育状況の特質は、大人(保育者との関係で成立した接在状況を発展的基盤として、「自己接在(自覚的あり方)、物との接在(物を活かし創造的につくる)、子どもとも接在(物の共有、共同、役割遊び)が可能となること⁽⁶⁾」)であり、それらの可能性が現実化することが発達課題となる。このような発達課題の達成を保育目標として、色々な日常の保育場面における保育者と幼児とのかかわりに即してさまざまな内容と構造の課題活動が設定され、変化・発展することが

めざされる。

幼児の活動は、次の5つに分けてとらえることができる。

「①生存活動

②遊び(主として自己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担ってふるまうことにより、自己との関係が発展する活動である。)

③劇(主として、人関係の発展がもたらされる創造的活動であって、その活動における関係を人が(幼児もまた)、接在的に担ってふるまうことにより(他の担い方もできて)、人との関係が発展する活動である。)

④仕事(主として物関係の発展がもたらされる生産的活動であって、その活動における関係を人が(極めてまれに幼児も)、外在的にか外接的あるいは接在的に担ってふるまうことにより、物との関係が発展する活動である。)

⑤生活活動⁽⁷⁾

実際の活動では、1～5の活動が重なりながら展開しているが、課題活動はどの活動においても成立しえるが、その成立のしかたや課題の構造にさまざまな違いをとらえることができる。

2. 課題活動と自己の形成

ここでは、実践事例であるすべり台製作課題活動にかかわる幼児の自己において形成されやすいものを可能性として考察し、列記したい。

また、自己の特性(自己の性格)が形成されるということは、接在共存状況において自己活動が展開して「自己が分化・構造化し、自己の諸領域が機能的に關係して、人および物との接在共存状況の発展を連担することができるようになることである⁽⁸⁾」というとらえ方から、そのような可能性は自己領域のどこが構造化されることに対応するかという観点による分析をも併記したい。

1. 課題の外接的導入は、幼児の活動の自己関係を媒介とする内的発展のみに期待しては得られにくい活動内容の展開を生みだす関係更新的、異質の発展の契機となりえる。(関係体験領域の拡大)
2. 課題が柔構造であり、課題活動の方向や方法を人とかかわりの中で自己決定できるので、経過における創造性を発揮する(課題関係接在的かかわり方)可能性の存在。(So 自己的物領域の構造化促進)
3. 人が外接的に導入した課題を自己課題化する活動により、人や課題枠に即してふるまうような内接的かかわり方が発展しえる。(Ps 人的自己領域、Os 物的自己領域の構造化促進)

4. 物の特性をとらえ、物に即し、物にはたらきかけ物の機能や形態を変化させ組み合わせるような物関係接在的なかかわり方が発展しえる。(O_s 物的自己領域の構造化促進)
5. 共通な課題を、同時に、個別ににう活動において、人とのかかわりが展開、発展し、それを媒介として物関係や自己関係が相互に発展しえる (Sspo 統合的自己領域の構造化促進)
6. 明確に存在し、変化しにくい課題枠との関係で自己や人の特性が明確に分化してとらえられ客観化しやすい。(比較評価) 人の物へのかかわり方を自己に発展的にとり入れる。(P_o 人的物領域, O_p 物的人領域の構造化促進)

以上のような可能性は、一般的な課題活動においてもそれ自体の構造やかかわり方により相違はあるにせよその多くを当てはめることができよう。

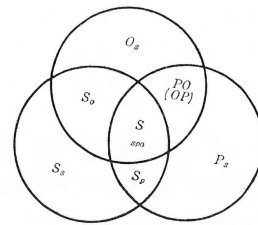
次に、反対に課題活動にかかわる人に形成されにくいものは何かということを考えたい。すべり台製作課題活動にかかわる人においては、課題は自己活動の内的発展において形成されたものでなく、他の人が設定し、外接的に導入した課題を自己課題化してかかわった活動であった。故に、課題形成時(活動の始期)に、自己が活動の内容、方向性を主体的に形成する活動が展開していないために、活動の動機レベルでの接在的かかわり方=方向性機能が形成されにくい。

一般的には、課題そのものの構成要素である規定性=活動枠や課題を導入した人に即す内接的かかわり方(O_s 物的自己, P_s 人的自己領域の構造化)が発展しても、枠そのものや人にはたらきかけ、創り変え、創造してゆくようなかかわり方、接在的かかわり方(Sspo 統合的自己領域)が形成されにくい。

根源的な、自己・人・物の接在共存状況において構造化する(生成・形成・構成される)自己の特性(自己の性格)の構造図は次のようにえがくことができる。

S_s (自己的自己)~自分にとっての自分, 自分自身, 自分に感じる自分, かけがえのない自分の感る自己 (の領域)

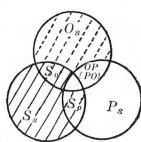
[自己の特性の構造図]⁽²⁰⁾



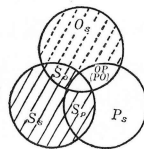
- S_p (自己的人)~自分にとっての人, 自分にとって近い人, 自分にとりいれられている人, 自分にとりいれやすい人などが成立する自己 (の領域)
- P_s (人的自己)~自己ではあっても人的な自己, 自分にとって遠い人, 自分にとりいれにくい人, 人にとっての自分などが成立する自己 (の領域)
- S_o (自己的物)~自分にとっての物 (たとえば, 自分のからだのある状態自分のいづくこれかと思える考えなど), 自分にとって近い自分の物, 自分にとりいれやすい物などが成立する自己(の領域)
- O_s (物的自己)~自己ではあっても物的な自己, 自分にとって遠い物, 自分にとりいれにくい物, 物にとっての自分などが成立する自己 (の領域)
- P_o または O_p (人的物または物的人)~自分にかかわりのある人や物であっても, 自分とはちがう人や物であることが成立するとか, 他の人の所有物で自分との関係がでてくることのある物とか, 物として物に他の人がかかわるとあたかも同じように自分がかかわっている状態などが成立する自己(の領域)
- Sspo (自己における自己・人・物の接在共存状況が成立する自己 (の領域))~自己における根源的な自己(の領域)であって, 自己活動の根源。

[すべり台製作活動における自己領域の構造化の諸様相] (典型)

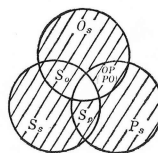
(年少児)



(年中児)



(年長児)



斜線部分=構造化領域

自己領域	活動内容
S _s (自己的自己)	課題達成動機の成立, 持続。自発性を発揮して生き生きと意欲的にふるまう。
S _p (自己的人)	自分にとって近い人, 自分にとりいれやすい人の成立, 一緒にいて楽しく, 共に活動したい気持ちになる。人の活動への興味・関心をもつ。
S _o (人的自己)	人にとっての自分などが成立する。人の立場に立って, 人を励ましたり, 人に即したりする。
S _o (自己的物)	自分で工夫し考えをまとめる。目標状況を持続的に意識し, 方法内容を決定してゆく。課題と関連した想像場面をえがく。
O _s (物的自己)	自分にとりいれにくい物, 物にとっての自分などが成立。課題の規定性に即す。物の特性に即し, 物を加工したり操作する。
P _o または O _p (人的物または) 物的人	人の物とのかかわりの変化体験を自分のことのように共感する。人の物へのかかわり方で自己の活動に生かせるものを取り入れる。

3. 幼児における課題活動の指導のあり方

保育者は課題活動にかかわる人に形成されやすいもの、されにくいもの、発展しやすい、あるいは発展しにくいかわり方を認識している必要がある。課題における活動の規定性は幼児の自発性・創造性を阻害するものであると決めつけたり、幼児にやらせてできるものならば、どんどん高度な課題でもさせていってよいととらえてはならない。保育者は課題のもつ特性を媒介として眼前の幼児の自己や人や物との関係の発展が促進されるように発展課題と対応した課題関係を設定、操作せねばならない。

すべり台の製作課題活動の実践において、特に明らかになった事実に基づいて考えられる課題活動の指導のあり方を活動の発展段階別に述べる。

(1) 課題形成段階

- 保育者による課題の導入法はいろいろあり、幼児の自覚的あり方（自己関係接在）自発性を促進しながら、状況に応じて変化させるべきである。（導入とはある課題が集団（個）に成立・展開する場面状況を意図的に設定促進するような活動の方向性機能である。その

機能を保育者が主としてなう時、導入は保育者と幼児と課題とのかかわり方の関係構造において (1) 内在的 (2) 内接的 (3) 接在的 (4) 外接的 (5) 外在的の5つに分類できる。）

- 幼児の興味や欲求や活動の動機は幼児と人（保育者、友だち）と物（課題）とのかかわりの中で関係的に新しく創られながら変化してゆくものとして、相互の関係性・媒介性を洞察し、操作的に生かす。
- 課題活動の持続性は幼児によって異なるが年齢に応じて長くなり、人とのかかわりも深まり、課題遂行過程の構造は複雑になるのでそのような発達における発達課題に対応させた課題の内容と構造を吟味する。
- 客観的実在としての物（材料・道具）の特性に規定されながら、物にかかわる自己に何が形成されやすいかという観点から、物の特性を十分に把握し、課題活動遂行において必要とされる物を準備する。
- 保育者の方向性機能が強きはたらきがちな保育者主導の課題活動に、常に即すかわり方ばかりでなく、幼児が課題形成時にも活動の方向性を接在的にない（方向性機能）、課題を形成してゆくようなかわり方がのばされる活動が幼児期に豊富に体験されねばならない。それは幼児の遊びにおいて容易に展開され、保育者主導の課題活動の発展基盤である。

(2) 課題活動展開・発展段階

- 幼児と保育者と課題が相互にかかわりあって、相互媒介的、力働的に変化発展し、課題そのものも関係的に変化する過程を大切にする。
- 幼児は課題遂行の見通しがついてくると情緒的に余裕が生まれ、人への関心が高まり、かかわりが深まるのでその時期をとらえ保育者は単なる課題関係の発展のみに専心することなく、幼児間の対人関係の発展（共感、相談、技術の交流、援助……内接的、接在的かわり方）を促進する。

- 遂行過程では、一定の規定性の存在する範囲内ではあっても、幼児の物や人との関係への接在的かわり方が広く展開できるようにする。（接在領域の拡大）

(3) 課題活動の達成段階

- 幼児の課題活動においては、結果のみを重視してはならない。むしろ、経過における幼児と保育者とのかわり合いによる変化・発展を大切にせねばならない。
- 年齢が高くなるにつれて、自己の活動の結果を自己の目標や他者との関係で明確化し、比較、評価する態度が強くなるので、状況に応じて各自の課題活動の結果を独自性を尊重しつつ集団において目立たせることにより、幼児の自己や他者の特性の把握、自己の客観性を促進することに生かすこともできる。
- 課題達成後、活動の結果を次の活動に生かしたり、結

果が次の活動への動機の形成になることを予測的にとらえる。

(結び) 基盤となる理論を学ばせていただきました松村康平先生、造形活動と幼児とのかかわりについてそれぞれの研究分野からご指導下さいました林健造先生、神沢良輔先生、ならびに附属幼稚園の先生方に厚く御礼申し上げます。

(注1) 関係学(創始者松村康平)は、「かかわり」を重視し、「かかわり」(関係)構造の分析をすすめて、人間の根源的な自己・人・物の接在共存関係状況を究明し、複雑な人間諸現象をその状況の顕在化の過程においてとらえ、関係発展の実践活動を促進する理論的枠組を提供しているところにその特色がある。

引用文献

- (1)「幼児の集団指導」第3章「発達と接在共存」松村康平 日本肢体不自由児協会
- (2)「特別活動」5月号(1975年)「集団の発達を促すかかわり方」松村康平
- (3)「トポロジー心理学の原理」K・レヴィン 松村康平, 外林大作訳生活社
- (4)「子ども—その発達, 保育と福祉」「保育実践の原況と『発達』に関する考察」松村康平, 山下俊郎古希記

念論文集編集会編 玉川大学出版部

- (5)(6)同上
- (7)「子どものおもちゃと遊びの指導」松村康平 フレーベル館(一部を省略して引用)
- (8)「幼児の性格形成」松村康平 日本私立幼稚園連合会編 ひかりのくに社
- (9)同上
- (10)「人間文化研究」第一号 松村康平「人間発達に関する関係学的考察」お茶の水女子大学

参考文献

- (1)「幼稚園における教材とその指導例——紙を中心として——」神沢良輔 初等教育資料6月号 No. 309 文部省
- (2)「幼児の集団指導」 幼児集団指導研究会編 日本肢体不自由児協会
- (3)「保育原理」宇留野勝正 岡田正章監修 医歯薬出版株式会社
- (4)「関係学研究」第5巻 「話し合い活動における技法の研究」信田さよ子 「個と集団の発達に関する一研究」吉川晴美 「関係発展に関する一考察」佐藤啓子 関係学研究編集委員会 ソシオ・サイコブックス