

## 保育施設におけるサークルタイムに関する海外の研究動向 — 集まり場면을対象とした日本の先行研究課題への示唆 —

保木井 啓 史<sup>1</sup>

### A Review of Studies on Circle Time in Early Childhood Education and Care Globally — Implications for Study of Group Time in Japan —

Takafumi HOKII<sup>1</sup>

**Abstract:** This article reviews the trends observed in studies on the circle time (group time wherein children and teachers sit in a circle) in early childhood education and care (ECEC) globally to obtain implications for the study of group time in ECEC in Japan. First, 16 original articles were extracted from the Education Resources Information Center(ERIC) database. Next, three agendas in the study of group time—the teacher’s method to improve children’s joining in the circle, the management of circle time by the teacher supporting children’s expression of opinion, and the meaning of circle time derived by children—were discussed. The findings are as follows: (1) the perspectives of the analysis of the teacher’s direct approach and of settings of circle time are useful for the clarification of the teacher’s method to improve children’s joining, but the significance of group time requires attention; (2) the feature of the rule and the teacher’s attitude supporting the children’s expression of opinion that can, in turn, affect the contents of circle time were found; and (3) some variations in the meaning of circle time made by children were found. However, this theme is not yet considered as a main subject in the studies conducted on ECEC. As a conclusion, it can be said that it is necessary to pay attention to the relation between the management and meaning of group time derived by children.

**Key words:** circle time, group time in Japan, three agendas, literature review

#### 1. 問題と目的

##### 1-1. 問題背景

幼稚園などの保育施設における集団生活の中で子どもは、他の子どもや保育者との関り合いを通して成長する。そして、多くの場面で集団生活の単位となるのが、子どもの所属するクラス(学級)である(若月 2015)。それゆえ、クラスメンバーが一堂に会する集まり場面は、保育者と子ども、子ども同士のコミュニケーションの機会として、保育施設の生活の中で重要な位置を占めると考えられる。本研究で言う集まりとは、日本の保育施設における、「朝の会」・

「帰りの会」・共通の話題(議題)についての「話し合い」などの名称で、クラスの全員が一堂に会し、基本的には床や椅子に座った状態で、保育者の話を聴く・話し合う・絵本を見るなどする保育活動を指す。

集まり場面の先行研究として、まず、「朝の会」や「帰りの会」の内容・所要時間などを調査したものがあつた。それによれば、ある公立保育所3歳児クラスの「朝の会」には、導入の手遊び・その日の活動の話題・点呼・挨拶という型が確認された(大野・寺島 2012)。また「帰りの会」は、歌・絵本や紙芝居・振り返り・明日の活動の話題・挨拶などで構成され(請川 2009)、主に、その日の活動を明日につなげることが目指される(横山 2010)。これら集まりの定型性と、

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

子どもの慣れに合わせた保育者の要求水準の引き上げにより、子どものルーティンの習得が進むこと（大野ら2012）、保育者の進行のしかたによって、子どもの自由な意見表明を促せる可能性（請川・山口 2008）の指摘がある。次に、話し合いに焦点を当てた研究として、杉山（2013；2009）は、クラスの合意形成過程における、子どもの意見変更の特徴を示し、話し合いと子どもの自己制御が相補的に育つと示唆した。また請川（2016）は、ある年長クラスの話し合いで、円形の着座位置・保育者のオープンエンドな問い・身近な話題が、質の高い探求を促したとした。

以上の研究が、保育者の意図する集まりの内容・過程・手立てに迫るものである一方、集まりの間、全ての子どもが活動に常にコミットしているとは考えにくい。砂上（2009）も、エッセイ的な文章で、集まりの流れと異なる行動で子ども同士が共感し保育者が困ることがあると述べた。そうした保育者の意図を離れた子どもの行動を捉える研究として、鈴木・岩立（2010）は、「帰りの会」での挨拶を唱和するルーティンの「先取り」行動を分析し、求められる行動を敢えて破ることが、楽しさや思いの表現、および他児との楽しさの共有になっていたと論じた。

こうした知見の蓄積があるものの、課題も指摘できる。第1に、集まりにおける「集団活動に子どもを参加させるための保育者の手立て」（大野ら2012）が、十分に明らかではない。たしかに、保育者の働きかけや、座席配置の意図や機能への言及がある（横山 2010、大野ら2012、請川 2016など）ものの、断片的な場面の分析や、働きかけの大づかみな特徴の時期ごとの変化を示すに留まっている。第2に、保育者の進行が子どもの自由な意見表明を促す（請川ら2008）とされるが、具体的な進行のしかたは、請川（2016）が、単一のクラスで検討したに留まる。第3に、集まり場面を、子ども自身の意味付けから検討したのは鈴木ら（2010）のみであり、この点の研究が不足していると言える。なお、この課題3点を、あとの表1、表2にて課題Ⅰ、Ⅱ、Ⅲと略記した。

## 1-2. 本研究の目的と意義

本研究では、海外のサークルタイム（circle time）研究をレビューし、本邦の集まり場面研究の上記課題3点（集団活動に参加させる手立て・意見表明を促す進行・子ども自身による意味付け）に応える知見がどれほど蓄積されてい

るかを明らかにする。そこから、今後の集まり場面研究への示唆を得ることを目的とする。

サークルタイムとは、主に欧米で用いられる教育方法で、子どもと保育者（教師）が一つの輪（circle）を作って床や椅子に座り、クラス全体に関わる話題の話し合いやゲームなどを行う（請川 2016）。初等・中等教育で盛んとする説明（寶槻 2003）もあるが、保育施設へも広く普及していると考えられる。イギリスではサークルタイムを「どの保育施設（early childhood program）も実施している」状況があり（McAfee 1985）、スウェーデンの公立保育所（daghem）の紹介（泉 1997）にも、サークルタイムと思われる「3時のおやつの前にはみんなで輪になって座って、言葉遊び（移民の子どもの発音練習にもなる）を楽しんだ」の記述がある。

本邦の集まり場面研究の課題に、海外のサークルタイム研究が示唆を与える理由2点を挙げる。第1に、「2-1. レビュー対象選定の過程」に示すように、サークルタイム研究は長年の蓄積がある。第2に、サークルタイムは、集まりと類似の集団活動が行われる保育場面であるので、その知見を集まり場面へ援用できると考えられる。すなわち、サークルタイムで定番とされる活動は、音楽・歌・身体活動・お話（story）・手遊び・話し合い・点呼・日付・天気・文字の認識など（McAfee 1985, Vargo 2014）であり、「朝の会」「帰りの会」の構成（大野ら2012、請川 2009）に話し合い（杉山 2013など）を加えた内容とほぼ重なる。また先述の請川（2016）も、年長クラスの話し合いをサークルタイムに比定して分析している。なお、集まり場面研究では、海外のサークルタイム研究が挙げられていない。したがって、本研究のレビューには、集まり場面研究の基礎的な資料を提供する意義も見出せる。

## 2. 対象と方法

### 2-1. レビュー対象選定の過程

2015年4月21日に、アメリカ教育省と同国国立教育学図書館が運営する教育学分野のデータベースであるERIC（Education Resources Information Center）にて、“kindergarten”、“preschool”、“childcare”の各語と“circle time”とのAND検索を実施し、各34、84、9件のヒットを得た。重複の整理と、タイトル・ERIC上の要旨を精査の上、保育分野でないもの・circle timeの議論がないと考えられるものを除外し、33件が残った。このうち、

表1 レビュー対象文献の一覧（発行年順）

番号	著者	発行	タイトルと書誌情報	実施国	タイトル試訳	課題
①	Vargo, K., Heal, N., Epperley, K. & Kooistra, E.	2014	The Effects of a Multiple Schedule plus Rules on Hand Raising during Circle Time in Preschool Classrooms. <i>Journal of Behavioral Education</i> , 23(3), 326-343	アメリカ	プレスクールのサークルタイムにおける、挙手ルール付き多元強化スケジュールの効果	I
②	Emilsson, A. & Johansson, E.	2013	Participation and Gender in Circle-Time Situations in Preschool. <i>International Journal of Early Years Education</i> , 21(1), 56-69	スウェーデン ノルウェー	プレスクールのサークルタイム場面における参加とジェンダー	II III
③	Svinth, L.	2013	Children's Collaborative Encounters in Pre-School. <i>Early Child Development and Care</i> , 183(9), 1242-1257	デンマーク	プレスクールにおける子どもたちの協同的な出会い	III
④	Ling, S. & Barnett, D.	2013	Increasing Preschool Student Engagement during Group Learning Activities Using a Group Contingency. <i>Topics in Early Childhood Special Education</i> , 33(3), 186-196	アメリカ	グループ学習活動におけるグループコンティンジェンシー使用によるプレスクールの子どもの参加向上	I
⑤	Tominey, S. & McClelland, M.	2011	Red Light, Purple Light: Findings from a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool. <i>Early Education and Development</i> , 22(3), 489-519	アメリカ	赤い光、紫の光—サークルタイムのゲームを利用した、行動の自己調整向上のための無作為抽出試行からの知見	I
⑥	Zaghlawan, H. & Ostrosky, M.	2011	Circle Time: An Exploratory Study of Activities and Challenging Behavior in Head Start Classrooms. <i>Early Childhood Education Journal</i> , 38(6), 439-448	アメリカ	サークルタイム—ヘッドスタートクラスにおける、活動と抵抗行動の探索的検討	I
⑦	Gajus, J. & Barnett, D.	2010	Classwide Consultation in Preschools: A Case Study of Comprehensive Supports. <i>Psychology in the Schools</i> , 47(9), 871-886	アメリカ	プレスクールにおける学級単位のコンサルテーション—包括的サポートのケーススタディ	I
⑧	Majorano, M., Cigala, A. & Corsano, P.	2009	Adults' and Children's Language in Different Situational Contexts in Italian Nursery and Infant Schools. <i>Child Care in Practice</i> , 15(4), 279-297	イタリア	イタリアの乳幼児学校における、異なる文脈での大人と子どもの言葉の違い	II
⑨	Yifat, R. & Zadunaisky-Ehrlich, S.	2008	Teachers' Talk in Preschools during Circle Time: The Case of Revoicing. <i>Journal of Research in Childhood Education</i> , 23(2), 211-226	イスラエル	プレスクールのサークルタイムにおける、教師の発話—リヴォイスの事例	I
⑩	Marr, D., Mika, H., Miraglia, J., Roerig, M. & Sinnott, R.	2007	The Effect of Sensory Stories on Targeted Behaviors in Preschool Children with Autism. <i>Physical &amp; Occupational Therapy in Pediatrics</i> , 27(1), 63-79	アメリカ	プレスクールの自閉症児のターゲット行動に対する、Sensory Stories の効果	I
⑪	Emilsson, A.	2007	Young Children's Influence in Preschool. <i>International Journal of Early Childhood -- OMEP</i> , 39(1), 11-38	スウェーデン	プレスクールにおける幼児の影響力	II
⑫	Yeager, C. & McLaughlin, T. F.	1995	The Use of a Time-Out Ribbon and Precision Requests to Improve Child Compliance in the Classroom: A Case Study. <i>Child &amp; Family Behavior Therapy</i> , 17(4), 1-9	アメリカ	タイムアウトリボンと明確な運用基準による教室での子どものコンプライアンス向上—事例研究	I
⑬	DeCarlo, M. J. T.	1994	Communicative Functions of Speech in a Monolingual Kindergarten. <i>Working Papers in Educational Linguistics</i> , 10(1), 22-31	アメリカ	単一言語の幼稚園における、発話のコミュニケーション機能	III
⑭	Rubenstein, R.	1993	Circle Time in Pre-School. <i>Reprints and Miniprints from Department of Educational and Psychological Research</i> , 785, 3-18	スウェーデン	プレスクールのサークルタイム	II III
⑮	Kantor, R., Green, J., Bradley, M. & Lin L.	1992	The Construction of Schooled Discourse Repertoires: An Interactional Sociolinguistic Perspective on Learning to Talk in Preschool. <i>Linguistics and Education</i> , 4(2), 131-172	アメリカ	園談話レパトリーの構築：プレスクールでの言語習得に関する相互作用的・言語社会学的視点	II
⑯	Kantor, R., Elgas, P. & Ferine, D.	1989	First the Look and Then the Sound: Creating Conversations at Circle Time. <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , 4(4), 433-448	アメリカ	始めは外観、次に声—サークルタイムにおける会話の創造	II III

ERIC で刊行形態が“journal”に分類されるか現物で“original article”などの記載が確認でき、筆者が入手できた、1989年～2014年に出版の16件（表1。いずれも英文）を対象とする。

## 2-2. 分析方法

質的な統合による文献レビューの方法（大木2013）に依り、以下の手続きを経た。(1)各文献の精読と内容の理解、(2)要約表（各文献を行に、書誌情報および問題背景・目的・方法・知見などの内容を列にした一覧表）の作成、(3)要約表と原文の参照による、各文献の論点を端的に表現するコードの案出（例：「抵抗行動抑

えるべし」「主導する保育者」「統制を相対化」「コミュニケーション的な保育者」）、(4)類似したコードの統合による、文献間の共通性と差異性を端的に表現する概念であるカテゴリーの生成（例：【保育者による統制】【子ども中心】）、(5)カテゴリーを軸としたレビューの記述。

## 3. 結果

### 3-1. 結果概要

分析の結果、レビュー対象の文献から、主要な論点に関するカテゴリーが生成された。レビュー対象の全ての文献が、集まり場面研究の

表2 各文献の論点対応表（レビュー順）

番号	第一著者	【保育者による統制】	【不適切行動低減】	【リスク軽減】	【スケジュールレディネス】	【子ども中心】	【ジレンマ】	【子ども自身の意味づけ】	課題
⑥	Zaghlawan	○	○	○	○		△		I
⑨	Yifat	○	○		○				I
①	Vargo	○			○				I
④	Ling	○	○	○	○				I
⑤	Tominey	○		○	○				I
⑦	Gajus	○		○	○				I
⑩	Marr	○	○	○					I
⑫	Yeager	○	○	○	○				I
⑧	Majorano					○			II
⑪	Emilson (2007)					○	○		II
⑮	Kantor(1992)				○	○			II
⑯	Kantor(1989)					○	○	○	II,III
⑳	Emilson(2013)					○	○	○	II,III
⑭	Rubenstein				△	○	○	○	II,III
③	Svinth			△	△		○	○	III
⑬	DeCarlo				△			○	III

○…その議論がある  
△…わずかに言及される

課題3点（集団活動に参加させる手立て・意見表明を促す進行・子ども自身による意味付け）のうち、1つもしくは2つに答えるものであった（表2。以下、カテゴリーを【 】で表記する）。したがって次節以降、この課題毎にレビューを行う。レビュー中で原語の併記がない「保育者」は“teacher”の訳語である。

### 3-2. 集団活動に参加させる手立ての検討への示唆

本邦の集まり場面研究の課題のうち、集団活動に参加させる手立ての検討へ示唆を与えるのは、サークルタイムの活動の成立や子どもの参加のために【保育者による統制】の必要性を強調する文献である。

まず、保育者による直接的な働きかけを扱ったものとして、Zaghlawan & Ostrosky (2011) の、子どもの抵抗行動（challenging behavior、具体的には「癩癩・違反・離脱」）に対する、保育者の介入方略を調査した研究と、Yifat & Zadunaisky-Ehrlich (2008) の、保育者の、「子どもの発話の一部または全部を即座に繰り返す」発話であるリヴォイシング（revoicing）の特徴を分析した研究がある。Zaghlawanら(2011)では、抵抗行動発生前の「予防的方略」と、直接的な介入方略の各15が同定された。参考のために、直接的な介入方略を下記囲みに挙げる。

抵抗行動自体への介入方略（計15） 保育者の期待の説明、期待の表示（general reminders）、課題を再度伝える（redirect）、

complete some physical activities, 子どもに選択させる、子どもをサークルタイムから外す（remove）、正の強化、名前を呼ぶ、タイムアウト、抵抗行動の無視、子どもの座る場所の再編、子どもと交渉する？（approach the children）、接近、助手（assistant）による介入、保育者か助手が子どもに話しかける

そして、Yifatら(2008)によれば、リヴォイシングの機能として、①承認、②子どもの意図の明確化、③対話における子どもの貢献の定位（place）、④的確な言い換え（corrected version）が明らかになり、このうち最も頻繁に出現した「承認」のリヴォイシングは、「話題が逸れるきっかけである間を埋める「つめもの」（“filler”）となって」、活動への子どもの参加を維持したという。

次に、物的・人的環境の影響を扱ったのは、【保育者による統制】の必要性を強調する中でも、保育実践に何らかの介入を実施した6件の文献である。それぞれの介入とその効果は、表3に一括して掲げた。

以上の8件の文献はそれぞれ、保育者の直接的な働きかけ、および物的・人的環境について、本邦の集まり場面研究にはない分析視点を示している。まず保育者の直接的な働きかけについて。サークルタイム研究では、特定の機能（不適切行動への介入）を持つ働きかけや、特定の働きかけ（リヴォイシング）がもつ機能に着目して、個別的な文脈から離れた、保育技術の一覧とでもいふべき知見へ至っている。集まり場面でも、このように特定の機能や働きかけに着目することで、断片的な場面での分析や大づかみな特徴を示すのみであった「集団活動に子どもを参加させるための保育者の働きかけ」（大野ら2012）で、どの手立てがどのように有効であるかの、知見の拡大が図れるのではないだろうか。

物的・人的環境についても、集まり場面研究では、断片的な場面に関する座席位置の意図や機能（横山 2010、請川 2016など）が論じられたのみであった。他方、サークルタイム研究の介入の内容を整理すると、①ゲーム・お話しといった「教材」（Tominey & McClelland 2011、Marrら 2007）、②子どもの注目を集めるためなどの「進行補助ツール」（Vargoら 2014、Ling & Barnett 2013、Yeager & McLaughlin 1995）、③保育者の

計画立案を助ける「人的サポート」(Gajus & Barnett 2010) となり、それぞれ効果が明らかになっている。これらは、座席位置のみではない集まり場면을規定する物的・人的環境の要素の、検討の視点となると言えよう。

ただし、ゲームの効果に文字認識の向上を主張する Tominey ら (2011) に端的に見られるような、サークルタイムでの、数年以内に子どもが進むことになる小学校などに向けての【スクールレディネス】(就学準備性)の習得の期待に留意する必要がある。すなわち、以上の研究の多くが、サークルタイムを「スクールレディネスが焦点化される」(Vargo ら2014)、「学習活動 (learning activity)」の場 (Ling ら2014) などと位置付ける。また保育者の役割も、集団活動の主導的な構成と子どもへの学びの提供

(Zaghlawan ら2011) に置き、保育者の主導する活動に向かわせるという意味での【保育者の統制】が強調される。そのさい、子どもの不適切な (challenging (抵抗的な), disruptive (混乱させる), noncompliant (従わない)) 行動が学びを妨げるとする問題意識から、【不適切行動低減】が重要な論点となっている。なお、Vargo ら (2014) の場合は、発言を求める挙手が頻繁に起きて子どもが話の流れを見失う状況について、適切な行動である挙手さえ、整理しなければ進行の妨害になるとしている。

さらに、「プレスクール保育者の指導的な役割の発揮がリスクのある子どものサポートとなり、学習を加速させ、後の学業的成功につながる」(Gajus ら2010) のように、【スクールレディネス】の習得に不利な子どもの【リスク軽減】の問題意識も上記に加わる。【リスク軽減】に関しては、ヘッドスタートのプレスクール (Ling ら2013, Gajus ら2010)、自閉症 (Marr ら2007) や結節性硬化症 (Yeager ら1995) の障害を持つ子ども、低所得家庭の子ども (Tominey ら2011) を対象とした研究において、そのスクールレディネスやスキル習得へのリスクが論じられている。なお、ヘッドスタートは、伝統的にはリスクを抱えた家庭・子どものみを対象としたアメリカの公的投資の、代表的な施策である (深堀 2008)。ここまでにレビューした8件中、Yifra ら (2008) を除く7件がアメリカのものであり、論点にもこうした公的投資の観念の反映が読み取れる。

以上、【保育者の統制】の必要性を強調する文献における、集まりでは一般的とは言えない【スクールレディネス】・【リスク軽減】の問題意識を背景に、【不適切行動低減】を主張する動向が明らかになった。本邦の集まりに関して、もちろん、集団活動の経験が小学校教育との接続に意味をもつ (請川 2016) とはいえ、「学習活動」を直接の目的としたり、【リスク軽減】と位置付けたりはあまりされないだろう。したがって、保育者の直接的な働きかけや物的・人的環境への分析視点は、集まりで保育者の用いる手立ての知見の拡充に利用し得る反面、当の集まりの目的 (例：その日の活動を明日につなげる (横山 2010)) に沿った検討内容が吟味される必要がある。

### 3-3. 子どもの意見表明を促す進行への示唆

本邦の集まり場面研究の課題のうち、子どもの意見表明を促す進行に示唆を与えるのは、【子

表3 サークルタイム研究での介入とその効果

番号	文献	介入の種類	内容	検証された効果
①	Vargo ら 2014	進行補助ツール	「挙手ルール付き多元強化スケジュール」による挙手刺激 (青色カードと黄色カードを、2~3分毎に交互に掲示し、青色カードの掲示時のみ、保育者が子どもの発言要求を受け付ける) の実施	子どもの挙手と発言のタイミングと頻度
④	Ling ら 2013	進行補助ツール	お約束 (手を膝に置き座って話を聴く) の、クラス合計の違反の上限回数の設定と、基準達成時の「おめでとうカード」などのご褒美 (reward) の導入	不適切行動の減少、保育者の子どもへの肯定的な注目の向上
⑤	Tominey ら 2011	教材	行動の自己調整に焦点化した、サークルタイムのゲーム (例: The Freeze Game では、音楽が鳴る間は踊り、音楽が止んだら動きを止める) の実施	行動の自己調整、文字認識の向上
⑦	Gajus ら 2010	人的サポート	「包括的コンサルテーション」(①子どもの識字能力、保育者の指導の、意図性と肯定的/否定的のデータ収集、②データに基づく、研究者と保育者による目標設定・指導計画立案) の実施。	子どもの文字認識、保育者の指導の質の向上
⑩	Marr ら 2007	教材	sensory stories (「有害であると知覚される感覚と、それが感覚の扱い方によるものである説明を含み、日常的な活動への参加を促進する示唆を含むお話し) の1対1での読み聞かせの実施	知覚に過敏反応のある自閉症児のターゲット行動の減少
⑫	Yeager ら 1995	進行補助ツール	不適切な行動をした子どもの集団参加の一時的制限 (time out) と併せた、タイムアウト表示の目印 (time out ribbon) や、明確な運用基準 (precision requests) の導入	結節硬化症の女の子の、指示に従わない行動の減少

ども中心】のサークルタイムの在りようを論じた文献である。3-2.で、【保育者の統制】の必要性を強調したサークルタイム観は、保育者が主導的に構成した活動による学びの提供であった。他方、Majoranoら(2009)が研究対象としたサークルタイムでは、保育者(educator)が、子どもを中心に活動を進行する発想(idea)をもち、子どもの言いたいことが他児に伝わる援助を行っていた。そこでは、共通の話題に関する経験を子どもが次々話したが、他の場面と比べても、長い発話と、皆の考えの共有の機会(chance)になっていたという。ここには、子どもの自由な意見表明を促す保育者の進行(請川ら2008)の一端が現れている。

では、子どもの意見表明が可能な場合とそうでない場合で、保育者の進行はどのように異なるのか。Emilson(2007)は、サークルタイムに子どもの意見をとり入れると統制がきかないとする観念に異を唱え、保育者10人のサークルタイムを基に、保育者の進行と子どもの参加の4類型を抽出した(表4)。すなわち、保育者が、「何を」「どのように」行うかを強く枠付け、既定の明示的なルールを多く運用する「定型的(formalized)」な態度の場合、子どもが進行に影響を与える機会がない(類型I)か、機会があるようでも、実は保育者の誘導により子どもの希望が反映されない(類型IV)。他方、枠付けが緩やかで、時々必要に基づく暗黙的なルール運用の類型IIとIIIの場合、子どもが活動の選択・提案・権利の主張を実現していた。これらより、保育者の「楽しげ、寛大で、機微に富んだ」、「おしゃべり(communicative)」な態度と子どもへの洞察によって、子どもの影響力と保育者の統制が両立できると結論された。

類型IとIVでの保育者の「戦略的」な態度とは、保育者が主導する活動への集中を目指す「結果志向」と説明される。保育者が「何を」「どのように」を強く枠付け、それへの集中を求めるサークルタイムは、【保育者の統制】の必要性を強調するサークルタイム(3-2.)に相当すると考えられる。対して、肯定的に論じられている類型IIやIIIのサークルタイムは、「統制(control)」ではあるものの、保育者が子どもの意見に耳を傾け、サークルタイムの展開に反映する【子ども中心】の特徴の点で、趣きが異なる。

なお、類型IVに近似した本邦の事例には、その場の活動の「何を」「どのように」とはやや

表4 保育者の進行と子どもの参加の類型

類型	名称	ルール	保育者の態度	子どもの選択
I	保育者が強い枠付けで統制—影響を与えず	明示的	定型的で戦略的	機会なし
II	代案の選択と主導権の可能性—おしゃべりな保育者の統制	暗黙的	おしゃべり	特定の活動を「どのように」行うか、代替案から選択
III	子どもが自由に選ぶ主導権—保育者は楽しさとおしゃべりで機微に富んだ応答で統制	暗黙的	おしゃべり	活動の枠を超え、「何を」を提案
IV	しくまれた子どもの影響—保育者の強い統制	明示的	定型的で戦略的	“偽装(Window dressing)”の選択

Emilson(2007)をもとに筆者が作成

ずれるものの、クラスの取り組みの方向性を決める話し合いで保育者が特定の結論へ強く誘導した、「袋小路に追い込む話し合い」(加藤2005)がある。

しかし、Emilson(2007)の挙げたルール運用や保育者の態度だけでは、【子ども中心】が実現するとは限らない。なぜなら第1に、サークルタイムでのコミュニケーションは、サークルタイムを成立させようとする保育者と、自らの関心を持ち込みたい子どもで、1年間をかけて形成されるからである(Kantorら1992; 1989)。Kantorら(1992; 1989)は、子どもの発想を取り入れる保育を理念とするプレスクールで、入園後1年間のサークルタイムを継続的に調査した。すると、保育者の指導が時期と共に、①円形に座るなど外観のルールから、話すこと・歌うこと・話し合いのしかたなどの声のルールへ、②一対一の指導から、公平な発言機会の配分などの集団の指導へと変化した。また、並行して③子どもの発言数が年度当初の140%に増え、子どもから始まる話題の割合が高まった。そのさい子どもたちは、好きな話題を切り出すために、「えっと…」「いいこと考えた!」という保育者の言い方を取り込んで利用していた。なお、保育者の側も、子ども同士で楽しまれた歌の改変を会話の発展の材料とするなど、子どもが持ち込む関心を、サークルタイムへと取り込んでいたという。

第2に、サークルタイムの進行には集団活動ゆえの難しさが付きまとうからである。

Emilson & Johansson (2013) は、気乗りしない子どもの気持ちをサークルタイムへ向けるために保育者 (teacher, practitioner) が人形やミニカーを取り出し、即興の物語づくりへ発展した事例を引き合いに、保育者が活動への積極的な参加を子どもに求める自明性に疑問を呈した。すなわち、物語づくりに強い関心を示す子どもは、発想を他児に伝えるための援助を頻繁に受けられ、活動へ影響力を持ち続ける。他方、活動への子どもの関心の度合いは様々で、ミニカーで一人遊びをしていたが保育者の要請でしぶしぶ参加した子どもは結局、受動的な立場であり続けた。Emilson ら (2013) は、集団活動への参加には、活動への子どもの個別的な (つまり個々差異のある) 要求が伴うと見ている。それによりサークルタイムでは、①個人と集団の間の、ニーズの対立 (tension) や力の差、②教師と子どもの力の差という2つの【ジレンマ】が顕在化すると指摘したのである。

同様に Rubenstein (1993) も、保育者へのインタビューから、サークルタイムの進行における、①注目を引きたい子どもの欲求の保障と集団適応の指導、②ある子どもの提案と他の子どもの提案、③子どもにとっての価値と保育者にとっての価値という3つの【ジレンマ】の存在を指摘した。なお、③の保育者にとっての価値に関して、教育的意図を正当に行為に移せる、「職務への足場かけ」として、保育者がサークルタイムを欲している側面もあるという。

このように、子どもの意見表明が展開に反映する【子ども中心】のサークルタイムがあること、その進行の在り方が、ルール運用・保育者の態度として示された。また、その実現には【ジレンマ】が伴うことも明らかにされた。

集まり場面研究も、たしかに、「個と個を集団へとつないでいく」(請川 2016) のように子どもの発想を取り入れた進行に価値を見出している。他方で、意見表明が「何を」「どのように」の進行にまで影響を及ぼすこと・自らの興味の集団活動への反映・それらに伴う【ジレンマ】が、明瞭には現れていない。例えば、請川ら (2008) では、保育者が絵本を読み聞かせる時、別の絵本を読む約束があったと子どもが口を挟み、やりとりを経てその意見が通る場面記録がある。これは、集まりでの「何を」「どのように」の意見表明や交渉が実現した場面と言えるが、場面記録のその交渉の部分は「日常の話題」と概括されている。また、1年間の変化を捉えた

Kantor ら (1992:1989) の知見は、大野ら (2012) の、「朝の会」のルーティンへの保育者の指導が、年度当初は座って話を聞くことや、個人の指導に比重を置いたとする知見と共通する。Kantor ら (1992:1989) ではこれに加え、子どもが保育者に指導されるばかりでなく、自らの興味を集団活動に反映させる姿を描きだした。【ジレンマ】に関しては、集まり場面研究で類する議論は見られず、クラスの取り組みの方向性を保育者が誘導しそうになる難しさが話し合い場面で現れたことに触れている (加藤 2005) などの例があるに留まる。

これらを踏まえると、集まり場面研究では、「何を」「どのように」への子ども影響の発揮や、【ジレンマ】を顕在化させる個別的な要求 (Emilson ら2013) の余地の少ない、比較的強い保育者の枠付け (Emilson (2007) の類型Iのような) の集まりが、暗に想定されてきたことが示唆される。

なお実践的な情報として、【ジレンマ】が、個人が注目を浴びる場面の設定・活動の選択方式の導入・一人保育による強制性の低減 (Rubenstein 1993) や、子どもの考え (perspectives) を理解する努力・遊び心 (Emilson ら2013) によって、ある程度緩和できるとする指摘を付言しておく。

### 3-4. 子どもの自身の意味付けへの示唆

集まり場面研究の課題のうち、子ども自身の集まり場面への意味付けへの示唆を与えるのは、同じくサークルタイムへの【子ども自身の意味付け】に言及した文献である。ただし、主題的に論じた文献はなく、【子ども中心】の進行や、サークルタイムのコミュニケーションの特徴の研究中に挿話的に言及されている。

スウェーデンとノルウェーの保育者は、サークルタイムに多くの計画を盛り込んで教育的意図を表現する (Emilson ら2013)。ところが、Rubenstein (1993) の調査で、同じくスウェーデンの子どもたちは、サークルタイムで教わった内容を聞かれ、「じっとすわって、お行儀よく動く」ことを挙げたという。

また、Svinth (2013) が、サークルタイムを含む「ペダゴジカルアクティビティ」で子どもたちが共に活動する機会を調査したところ、①保育者 (practitioner, adult) の提示した活動への関心から同じ活動に加わる場合と共に、②保育者が統制を失うことで却って一緒の活動が可能になる場合あった (例：描画活動で他児の絵

への着色を保育者が制止する前の方が、双方の子どもが絵に満足していた)。②の指摘は、保育者の関与が子どもには足かせになるという含意もある(例: イス取りゲームのルールに承服できず活動を離れる子ども)。また、その状況は、バイリンガル(文脈上、言語の壁があるという意味)や社会的・経済的に低い位置の背景の子どもに多く生じたという。3-2.では【保育者による統制】の必要性を、リスクをもつ子どもの学びの保障を根拠に主張する動向をレビューした。皮肉にも Svinth (2013) は、そうした子どもこそ【保育者の統制】が足かせになる事態を示したことになる。

これらは、教育的意図にもとづくはずの保育者の働きかけが、子どもにはネガティブな意味をもった事例である。他方、子どもがサークルタイムに対して、独自の意味を積極的に付与する姿も報告されている。

先述の Kantor ら (1989) は、サークルタイムでは、活動の「改造行動 (convert ways)」で仲間意識の醸成 (serve) が行われるとし、友だち同士での隣に座る交渉を例示した。ありふれてはいるが、着座の要求に【子ども自身の意味付け】がなされた場面と言えよう。また、サークルタイムでのコミュニケーションの特徴を検討した DeCarlo (1994) は、保育者の質問の回答に、他児への応答の意味を添える行動を発見し、子ども同士の連帯構築が行われていると解釈した(例: 保育者の「怖いものなあに?」の質問の回答が全員「暗闇 (dark)」で、しかも、「すごく怖い (sooo afraid)」のように次々に誇張が加わる)。DeCarlo は、発話の内容をカテゴリーに分けて集計したが、その一義的な内容に関わらず、多くの発話が、他児への応答に使われたという。

子どもはサークルタイムを、「じっとすわって、お行儀よく動く」ことを教えられると感じており、そのため、離れて座る・言葉での抵抗・さりげない参加の抑制によって抵抗を表現する (Rubenstein 1993)。この現象自体は、3-2.の各文献が言及した不適切な行動と同じであろう。しかし、その行動の子どもにとっての意味に目を向ける点で、【不適切行動低減】とは論調が異なる。再び Kantor ら (1989) によれば、そうした抵抗や不参加は、単に保育者やサークルタイムへの抵抗だけではなく、抵抗や不参加で他児を導くことで、仲間内での地位の向上につながるという、友情や連帯にとっての意味があ

る。そのようなわけで、活動への積極的な参加を奨励する保育者の態度が、抵抗の奨励として意味付けられることもあるという。

鈴木ら (2010) が、「帰りの会」で保育者から求められる行動である挨拶を「先取り」する理由の1つに、他児との楽しみの共有を挙げたのと同様に、サークルタイムへの【子ども自身の意味付け】でも、仲間意識との関連が指摘された。その仲間意識の醸成が行われる機会として、挨拶 (鈴木ら2010) に加えて、着席や意見発表などのルーティン、および保育者や活動への抵抗などが挙げられた。ここから、様々な機会でも【子ども自身の意味付け】で意味付けながらサークルタイムを過ごす子どもの姿が示唆されると言えよう。

#### 4. 総括

前章では、本邦の集まり場面研究の課題3点に基づき、海外のサークルタイム研究16件をレビューした。本章ではレビューの全体を踏まえた総括を行う。

本邦の集まり場面研究の課題の1点目、集団活動に子どもを参加させる手立てについては、その分析視点がサークルタイム研究から示唆された。しかし、それら【保育者の統制】を強調する文献は、サークルタイムに対して、保育者の主導する活動で子どもに【スクールレディネス】を習得させるといった、集まりにそのまま当てはまるとは言えない位置付けを与えていた。もちろん、集まりも「保育者がクラス全体へ伝えたいことを示す重要な場」(請川ら2009)でもあるので、保育者の話に注目を促したりおしゃべりを制止したりする必要も生じる。とはいえ、日本の保育が、「子どもの主体的な活動や子ども相互の関りを大切にす」(厚生労働省2017)ことから、大局的には、集まりについても【子ども中心】が目指されるべきだろう。【保育者の統制】を強調 (3-2.)する場合と、【子ども中心】を目指す (3-3.)場合とでは、例えば保育者の大切な話を聞かない子どもを、活動への干渉 (Zaghlawan ら2011)と捉えて【不適切行動低減】を目指すか、【ジレンマ】を抱えつつも集団活動の参加に伴う個人的要求と捉える (Emilson ら2013)かなどの時で差があるだろう。

第2の課題である、子どもの自由な意見表明を促す進行のしかたとして、ルール運用と保育者の態度の特徴 (Emilson 2007) が明らかになっ

た。他方で、文献中の【子ども中心】の含意である、進行への子どもの影響力の発揮および、集団活動の参加に伴う子どもの個別的な要求 (Emilson 2007, Emilson ら2013) が、集まり場面研究で十分に注目されていない可能性も示唆された。加えて、物語づくりの事例に対する Emilson ら (2013) の指摘のように、保育者の意図・計画という視点では、子どもがその時どのように過ごしているかが見落とされる恐れがあるのであった。

このようなわけで、第3の課題である、【子ども自身の意味付け】に意識的に目を向けることが求められるだろう。しかしながら、【子ども自身の意味付け】への言及は、各文献の中で大きな比重をなしていない。そのため、「さりげなく参加を抑制」(Rubenstein 1993) の具体的な姿や、仲間意識の醸成 (Kantor 1989, DeCarlo 1994) が、他にいつ、どのように行われるのかの全体像など、不明な点が残っている。

また、文献中には、サークルタイムの進行を利用して仲間意識を醸成する子どもや (DeCarlo 1994 など)、改変された歌など子どもが持ち込む関心を、サークルタイムに取り込む保育者 (Rubenstein 1993) の姿も見出された。集まりにおいても、このように保育者の意図による進行と、【子ども自身の意味付け】は相容れないのではなく、複雑に絡み合っていることが推察される。したがって今後は、集まりへの【子ども自身の意味付け】をつぶさに捉えつつ、集まりの進行をそこへ関連付ける検討が求められるのではないだろうか。

本研究の限界性として、第1に、検索に ERIC のみを用いたことによる、レビュー対象の地理的な限定性がある。レビュー対象16件中、10件がアメリカのものであった。他方、あとの6件から、北欧、イタリア、イスラエルでのサークルタイム研究の存在が確認された (表1) ことから、各国の学術コミュニティーに、本研究の探索が及ばなかった知見が蓄積されている可能性がある。第2に、検索語を“circle time”との AND 検索のみとした検索範囲の限定性がある。レビュー対象の文献中に、“sharing time”、“rug time” (Kantor 1992)、“assembly” (Yifat ら 2008) をサークルタイムの同義とする記述が発見された。これらを含めたレビューが出来れば、集まり場面研究に対してもより豊富な視点からの示唆が得られた可能性がある。

## 引用文献

- ※レビュー対象の16件については表1に記載
- 深堀聡子 (2008) 学力の底上げを目指すユニバーサルな政策へ。泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編。世界の幼児教育・保育改革と学力。明石書店。130-153
- 寶槻純子 (2003) イギリスにおける参加型・参画型教育活動—サークルタイムを中心に—。日本教育学会大会研究発表要項。62。234-235
- 泉千勢 (1997) 第5章 スウェーデン。日本保育学会編。諸外国における保育の現状と課題。世界文化社。66-81
- 加藤繁美編 (2005) 5歳児の協同的学びと対話的保育。ひとなる書房。146-149, 177-181
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針。http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf (2017/04/10検索)
- McAfee, O. D. (1985) Research Report. Circle Time-Getting Past “Two Little Pumpkins”. *Young Children*, 40(6), 24-29
- 大野和男・寺島明子 (2012) 年少児クラスにおける「朝の会」の進行過程。鎌倉女子大学紀要。19。1-12
- 大木秀一 (2013) 文献レビューのきほん。医歯薬出版株式会社。特に82-84
- 杉山弘子 (2013) 4歳児クラスでの合意形成のための話し合いにおける保育者の働きかけ。尚絅学院大学紀要。66。39-48
- 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。尚絅学院大学紀要。58。199-206
- 砂上史子 (2009) 観察のまど 子どものにわ (3): 三歳児の「集まり」。幼児の教育。108(5)。34-39
- 鈴木幸子・岩立京子 (2010) 幼稚園の帰りのあいさつ場面におけるルーティン生成の過程—3歳児の分析から—。保育学研究。48(2)。74-85
- 請川滋大 (2016) 好きな遊びを中心とした保育を充実させるためのサークルタイム—個と個を集団へとつないでいく保育者の援助—。日本女子大学紀要 家政学部。63。1-9
- 請川滋大 (2009) 幼稚園における「帰りの会」の研究Ⅱ: 幼稚園教諭に対する質問紙調査から。日本女子大学紀要 家政学部。56。23-34

請川滋大・山口宗兼（2008）幼稚園における「帰りの会」の研究：「帰りの会」の構造分析の試み. 日本女子大学紀要 家政学部. 55. 31-39

若月芳浩（2015）クラス経営. 森上史朗・柏女 霊峰編. 保育用語辞典 第8版. ミネルヴァ 書房. 158

横山文樹（2010）幼児にとって「集まる」ことの意味：幼稚園の「お帰り」からの考察. 學苑. 836. 33-44

### 謝 辞

ご指導いただきました広島大学の中坪史典准教授に感謝申し上げます。