



幼稚園年長児の自由遊びにおける挑戦的意欲

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-10-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本田, 真大, 伊藤, 公美子, 滝谷, 舞 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006685

幼稚園年長児の自由遊びにおける挑戦的意欲

本田 真大・伊藤公美子*・滝谷 舞*

北海道教育大学函館校

*北海道教育大学附属函館幼稚園

Process of Motivation for Challenging Tasks (play, work) in a Free Play Situation in a Kindergarten Classroom.

HONDA Masahiro, ITO Kumiko* and TAKIYA Mai*

Department of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

*Hakodate Campus, Hokkaido University of Education Kindergarten

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the process of motivation for challenging tasks (play and work) in a kindergarten classroom comprising children aged five years. Through observations of their free play situation, and early childhood education and care conferences, the process of motivation was illustrated. Further, three factors which could enhance the motivation for challenging tasks (play, work) were suggested.

Key words : motivation for challenging tasks (play, work), documentation, early childhood education and care conference, infant

問題と目的

1. 幼児教育の質

近年、国際的に乳幼児期の教育とケア（Early Childhood Education and Care, ECEC）の質の重要性が指摘されている（OECD, 2006 星・首藤・大和・一見 2011）。そして、我が国におけるECECの一つである幼児教育の質を考えるうえで欠かせない概念が社会情動的技能である。社会情動的技能とは「(a) 一貫した思考・感情・

行動のパターンに発現し、(b) 学校教育またはインフォーマルな学習によって発達させることができ、(c) 個人の一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義され、認知的スキルと密接に関連しながら発達すると考えられている（OECD, 2015 池迫・宮本・ベネッセ教育総合研究所 2015）。

無藤（2016）によれば、我が国の幼児教育は「心情・意欲・態度」を大切にすることで社会情動的技能を育成してきたが、それでもなお3つの課

題がある。第一に、興味・関心を重視してはいるが粘り強さや挑戦する気持ちなどの育成がそれほど重視されていなかった点、第二に認知的スキルと社会情動的スキルが相互作用するという認識が弱かった点、そして第三に、社会情動的スキルの内容が気質や性格と見られ、教育の可能性が強調されにくかった点である。上述の第一の課題と関連して、秋田（2016b）は挑戦的意欲は幼児期の教育の質の高さに直結する課題であると述べている。そこで本研究では幼児教育の質に関するこれらの議論の中で挑戦的意欲を取り上げる。

2. 幼児の挑戦的意欲

秋田（2016a）によれば、挑戦的意欲とは「何かに向かってチャレンジする、自己の能力の限界を超える経験を行う」ことを意味し、「チャレンジ」とは「十二分に持てる注意や力や知識を発揮している様相」であるとしている。そして、「それぞれの子どもの思いやこだわりがさらに探究や創意工夫となっていく過程」を挑戦的意欲ととらえている。より具体的な挑戦のプロセスとして、野口（2016）は「安定」（情緒的な安定や保育者との関係による社会的安定）、「興味・関心との出会い」（主体的に環境に関わることでの出会い）、「対象との関わり」（環境・保育材が子どもにとって意味あるものになり、比較、測る、数える、並べるなどの関わりの中で試行錯誤や工夫をする）、「仲間との関わり」（憧れ、自分もやりたい・挑戦したいという意欲が喚起される、まねをしたり刺激を受けたりしてさらに挑戦しようとする、競う、見てほしい、集団の中の役割意識、などが出てくる）、「自分なり・自分たちなりの目的」（自分や他児の活動を振り返ることができる環境の中で、仲間とともに挑戦する機会が増え、乗り越えた達成感やどうしてもできない中で妥協して気持ちに折り合いをつけること、自分なりに表現することの楽しみを見出す等の自分なりの目的を伴った挑戦が生じる。また、仲間と挑戦し試行錯誤する、発見と探究の中で相手への配慮、承認、許容が生じ、共通の目的をもって挑戦する機会も生じ

る）、という5つの過程を示している^{注1)}。

挑戦的意欲に関する研究は未だ少なく、野口（2016）の挑戦のプロセスに沿って事例を分析した研究はほとんど見られない。そこで本研究では挑戦的意欲の様相を詳細に検討するために、野口（2016）に基づいた事例の分析を行うこととする。

3. 幼児教育の質向上に向けた幼児理解のあり方

ECECの質の発展のために世界各国でドキュメンテーションが活用されている。ドキュメンテーションとは研究を教育のプロセスに組み入れて適切に位置づけるものである（OECD, 2006 星他訳 2011）。具体的には保育における記録のことであり、写真を効果的に用いた記録としてのドキュメンテーション、対象となる子どもの経験を追った記録の集まり（写真、子どもが描いた絵や作品など）としてのポートフォリオ、子どもの経験に内在する学びを見取る記録としてのラーニング・ストーリーなどがある（請川・高橋, 2016）。これらに共通する点は写真を活用することと、個々の行動ではなくエピソードを保育の分析単位とすることである（請川・高橋, 2016）。担任保育者自身がドキュメンテーションを作成するだけでなく、保育者以外の観察者が作成し保育カンファレンスによって共有する方法も実践されている（高橋・小林, 2016）。このような保育の可視化は幼児理解と評価に貢献し、さらに保護者と共有することを通じて幼稚園等と家庭が一体となって子どもと関わる取り組みを進めることが期待されている（無藤・汐見・砂上, 2017）。

ところで、挑戦的意欲の研究では挑戦のプロセスを検討することが重要であり（秋田, 2016a；野口, 2016）、その検討のためには遊びの流れをとらえるドキュメンテーションの方法が適していると考えられる。そして、本研究においては研究者（観察者）と担任保育者（保育実践者）が挑戦的意欲の点から幼児理解を深めることで分析を行うため、両者で挑戦のプロセスを共有する必要がある。これらの理由により、本研究では挑戦的意欲の観点からドキュメンテーションを作成し、研

究者と保育者による保育カンファレンスを行い幼児理解を深めることとする。

また我が国においては、平成29年に告示された幼稚園教育要領（文部科学省，2017）の中で「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示されている。これは到達目標ではなく、3つの資質・能力（「知識及び技能の基礎」，「思考力，判断力，表現力等の基礎」，「学びに向かう力，人間性等」）が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であるとされ、幼稚園教育関係者以外にも幼児の成長を分かりやすく伝えたり、小学校教育との円滑な接続を図ったりすることに資するものである（文部科学省，2018）。つまり、今後の我が国の幼児理解の観点として求められるものと言える。しかし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と挑戦的意欲の関連は検討されていない。そこで本研究では幼児の遊びの事例を挑戦的意欲の点からとらえることに加えて、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」からもとらえることで、双方の観点から行った幼児理解同士の関連を検討する。

4. 本研究の目的

以上より、本研究ではドキュメンテーションを用いた保育カンファレンスを通して幼児の遊びに見られる挑戦的意欲を検討することを目的とする。

方 法

1. 対象者

国立大学法人A大学の附属幼稚園年長クラス20名（男児13名，女児7名）を対象とした。

2. 実施時期及び研究方法

2017年12月～2018年3月に研究を実施した。年長児の後半の時期を設定した理由は挑戦のプロセスが最も見られやすいと判断したためであった。

本研究の具体的な手続きは、まず予備的な観察（第1回）として12月に行われた行事（餅つき）を観察し、以降の研究方法について担任保育者と検討した。

その後、自由遊び場面（12月，第2回）と教師主導の保育場面（1月～2月，第3回，第4回）の観察を行い、各回の観察後に第一著者がドキュメンテーションを作成した。観察時には適度に幼児と関わり合いながら、コンパクトデジタルカメラによる撮影とフィールドノートによる記録を行った。ドキュメンテーションはA3用紙2枚分であり、1枚目には研究者である第一著者が観察した場面の流れが表現されるように写真と言葉で遊びの様子を記述した。2枚目には「子どもたちの挑戦の過程（プロセス）」，「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）との関連」，「振り返りと考察（挑戦的意欲を支える環境の構成・保育者の援助）」という欄を作り、第一著者が記載して保育カンファレンス時に提示した。ドキュメンテーションの作成に当たっては高橋・小林（2016）と同様に保護者等に公開することを前提として作成した^{注2)}。なお、第一著者は本研究実施に当たり保育園及び認定こども園で複数の保育者によって作成されたドキュメンテーション約100点を読み、ドキュメンテーションの作成方法について事前に学習した。

第2回～第4回の各観察日から約1週間後に幼稚園にて担任，副担任保育者と約20分間の保育カンファレンスを行った。保育カンファレンスでは第一著者が作成したドキュメンテーションを提示し、1枚目の遊びの流れを研究者と保育者で共有した後、2枚目を見ながら保育者が有する子どもの背景情報や観察日の前後の遊びの実態について情報共有を行うとともに、各欄に関する保育者からの幼児理解及び今後の環境の構成と保育者の援助の案を検討した。

3. 分析方法

本研究の分析においては第2回～第4回の観察のうち1事例を検討した。採用した事例は3つのドキュメンテーションの中で幼児の主体性が最も発揮されたと考えられる自由遊び場面（第2回）であった。

事例の記述方法について、本研究では遊びの流

これを重視したドキュメンテーションを作成したことから、遊びの流れを詳述する河邊（2015）の方法（「遊びの概要」, 「遊びの流れ」, 「分析」, 「考察」）を参考にドキュメンテーションとフィールドノートを基に事例を書き起こした。具体的には、河邊（2015）は対象児の行為を遊びの状況と遊び課題の点から分析したのに対し、本研究では自由遊びの場面を観察・記録し、遊びの流れを一定のまとまりごとに区切って記述した上で挑戦のプロセス（野口, 2016）の点から分析した。さらに、事例の様子を幼稚園教育要領（2017）に示される「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の観点からとらえ、挑戦的意欲と対応づけることを試みた。

結果と考察

1. 事例

(1) 遊びの概要

12月下旬、登園後の9:00-10:15の間の年長児保育室内での自由遊びの時間に男児たちがレゴブロックの車を作り、前日までに作っていたコースで走らせたり、新たにコースを作ったりした事例であり、保育室の環境をFigure 1に示した。本事例の遊びは主としてFigure 1のレゴブロックスペースとレゴブロックの車のコースで展開された。レゴブロックの車のコースはテラス側に坂道となるテーブルを設置して保育室中央側に走らせる構造であった。また、この時間帯は担任、副担任保育者の2名は幼児を製作スペースに順番に呼んで製作をしていたため事例の場面に直接関わっていなかった。

レゴブロックで車を作って遊ぶ様子は4月当初から見られており、当初はテーブル（幅約1200mm、奥行約740mm、高さ約510mm）の片側の脚を立てて設置して坂道を作り、走らせて遊んでいた。この遊びは毎年度の年長児で見られる遊びであり、事例の約2週間前（12月上旬）に保育者から「紙を貼って描いてみたら？」と提案したところ、テーブルの坂道に紙を貼りコースを

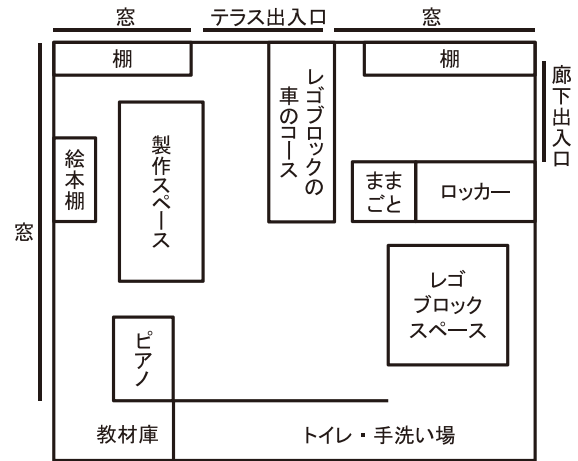


Figure 1 事例での保育室の環境

作った遊びが展開した。例年は紙の中央に点線を描いて道路にして走らせていたが、この年の年長児はより複雑で多様なコース作りをし、最終的に四六判模造紙（788mm×1091mm）4枚を組み合わせた大きさのコースとなった。当初は特定の幼児のみがコース作りに取り組んでいたが、ある日、外遊びの時間に室内にいた4、5名の幼児が保育者と一緒にこの坂道で遊んだことがあった。その時に幼児たちが「いいのかな？」と心配しながらもコースを描く様子が見られた。この出来事が多くの幼児が参加するコース作りのきっかけとなった。

テーブルを坂道にして走らせるのに比べて、紙を貼った坂道では途中で車が止まってしまうことを経験し、少し重い車でなければ坂道の下まで走り切らないことを経験的に知った。しかし、車が重すぎると坂道の下に来た時に床とぶつかって壊れてしまうため、これまでの遊びの中で「坂道を走っても壊れない車」を作ろうとしており、その経験を生かして事例の日もレゴブロックの車を作っていた。

コースには幼児たちが作ったトンネルやジャンプ台（牛乳パックやお菓子箱で作ったもの）、ネバネバの道（ガムテープを裏返して端をセロハンテープで貼ったもの）、デコボコの道（割りばしやレゴブロックをセロハンテープで貼ったもの）などの仕掛けがあり、さらに「←かざん」, 「←うみ」と書かれた道の先には火山や海が色付きのマ

ジックペンで描かれていた。

(2) 遊びの流れ

I レゴブロックの車でコースを走らせる

9:00頃、A児とB児はレゴブロックで作りたいもの（ドラゴン、基地）を作り、お互いに作ったものを説明していた。その後、車を作ってコースに持っていき、走らせた。この日はゴール（スタート地点から約3メートル先）としてレゴブロックの人形やA児が作ったドラゴンを置いてめざした。^①

C児が加わり3名で走らせるが、コースの最初のデコボコの道でほとんど止まってしまった。お互いの車をよく観察したり、どうすればゴールまで車が走るか話し合ったりした。^②

II 遊びの人数が増えて葛藤が生じる

D児、E児、F児も参加し6名が各自の車を作り、A児の「位置について、よーい、ドン！」の合図で一斉に走らせた。しかし、コースの途中で車がバラバラになってしまった。A児が「(部品が)誰のか分からなくなるから、一人ずつやろう。最初だれ？」と提案し、一人ずつ走らせることになった。^③ G児、H児も車を作って参加し8名で順番に走らせていた。車を作る際には「壊れない」、「かっこいい」、「遠くまで行く」、「速い」、等、自分のイメージを実現しようとこだわり、そのこだわりを他児や観察者に話して伝えていた。^④

I児はレゴブロックでコマを作って回していた。3つのコマを作って回していたが、その後、コマを繋げて1つにし、横向きにしてコースのスタート地点（坂道の上）に持っていき、タイヤのように転がるがどうか試していた。その後、コースを離れてコマづくりを再開した。

III 別のコースを作り、合流する

一人ずつ走らせている間、他児の車の動きを見る幼児が多い中、D児はレゴブロックのコーナーに戻ってブロックを長くつなげ、「こっちにもレース（コース）できたよ！ やる人こっちおいでー！」と大声で言った。ブロックのコーナーにいたI児、J児が何回か参加するものの、大きな

コースの方の7名の幼児は夢中になっておりD児の呼びかけに反応を返さなかった。

しばらくするとD児は長くつなげたブロックを持って大きなコースの方に行き、コースの途中に設置して「こっちのレース（コース）もやりましょう！」と言って仲間に入っていった。^⑤

IV ブロックが足りなくなる

9:30頃、車を作り直しながらコースを走らせるが人数が多くなってブロックが足りなくなった。A児は自分が作ったドラゴンから半透明のオレンジのブロックを外し、「これ、ほしい人？」と呼びかけた。「はい、はい」、「ほしい！」と5名が集まり輪になると、A児は「じゃあ、ジャンケンで、オレに5回勝った人、・・・、待って、違う。負けた人はしゃがんでいって、残った人にあげる」と言ってA児を含めた6名でジャンケンをした。

その後は車を作り直しながらコースの坂道や床を走らせていた。しかし誰の車もゴールに到達することはなく、しばらくして、車を投げて落としたりコースの真ん中から走らせて人形に当てようとしたりすることがあると、「ずるい！」との声が上がり、「坂の一番上から勢いをつけずに（手を離して）走らせる」ことが遊びのきまり（ルール）となった。その後も誰の車もゴールに到達しないまま、数名の幼児は別の遊びに移っていった。

レゴブロックでコマづくりをしていたI児はいつの間にか車を持っており、「やった、車だー。でも、ぼくのじゃないの。預かっててって言われたの。」と言って嬉しそうに走らせていた。^⑥

V 片付け

10:15になったことに気づいたK児が「(長い針が)3になったよー！」と大声で言うと、自分たちが使ったものを片付けた。レゴブロックのコーナーではレゴブロックを箱にしまってカーペットをたたみ、コースは最初のように貼り合わせた紙を折りたたんでまとめ、テーブルを片付けた。

2. 挑戦的意欲の観点からの分析と考察

(1) 分 析

分析は挑戦のプロセス（野口，2016）ごとに、研究者の分析と保育者の分析を記載した。研究者の分析は保育カンファレンス時に提示した内容であり、保育者の分析は保育カンファレンスで語られた内容であった。

安 定

5歳児の12月という卒園を間近に控えた時期であり、どの幼児も保育者との関係、仲間との関係において十分に安心して幼稚園生活を送っていた。事例の場面は自由遊びであり、その中でレゴブロックを使いたい幼児が使い、まずは作りたいものを作っていた。このように登園してまず好きなことができる環境が保障されていることが情緒的な安定につながると考えられる。

興味・関心との出会い

自由遊びの時間に主体的に環境に関わることが保障されており、その環境の一部がレゴブロックのコーナーであった。レゴブロック自体が5歳児にとって扱いやすいことに加えて、5歳児では登園してすぐにレゴブロックで遊べるようにしてある点、ある程度十分な量のブロックが準備されている点から、レゴブロックを使った遊びは本研究対象者である5歳児クラスの幼児にとってなじみのある、遊びやすい環境であったと思われる。

対象との関わり

これまでにコースを描いたり、しかけ（ジャンプ台、トンネル、ネバネバの道、デコボコの道、等）を作ったりする中でイメージを出し合っただけや試行錯誤し、対象との関わりを深めてきた。

また、これまでの経験から坂道を走っても壊れない車を作ろうとするが実際に走らせると壊れたり途中でコースから外れたり失敗を繰り返して作り直していた。これらの様子から、レゴブロックの車と紙で作ったコースという対象に試行錯誤や工夫をもって臨んでいたと考えられる。

仲間との関わり

A児，B児，C児の3名が車をうまく走らせるために交流すること（下線部②）で相互に挑戦し

たい意欲が喚起されたと推察される。

また、一連の遊びの中で生じた仲間との葛藤とその解決努力には以下のものが見られた。第一に、遊びの人数が多くなった頃から各自が作った車を我先に走らせると車が壊れて誰の部品か分からなくなったため、1人ずつ順番に走らせるようにした（下線部③）。その結果、走らせる幼児にとっては車が壊れても自分の使った部品を回収できるようになり、また他児に見られることで「もっと遠くまで走らせたい」という思いを強めた可能性がある。同時に、その他の幼児は順番を待つことになるが他児の様子をよく観察する機会となり、挑戦への意欲が喚起されやすくなったと思われる。

第二に、D児が作ったコースがあまり盛り上がりなかったために大きなコースと合流し（下線部⑤）、合流後は他の幼児もそのコースを走らせて楽しんだ。D児なりの解決方法が他児にとっても挑戦したい環境を生み出し、受け入れられたと思われる。

第三に、レゴでコマを作っていたI児が他児の車を預かって嬉しそうに遊んでいた場面（下線部⑥）において、預けた幼児はI児に預けることで自分の車が崩される心配なく保存でき、またI児は自分の発想と異なる車を預かって遊べることで楽しめた。この場面は挑戦的意欲と直接関係ないと思われるが、5歳児の葛藤解決の方法として、両者が望ましい結果を得られたと思われる。

自分なり・自分たちなりの目的

車を作る際の各自のこだわり（下線部④）は目標地点まで車を走らせるという「自分たちなりの目的」とは別の「自分なりの目的」であったと言える。また、ゴールを可視化すること（下線部①）で車を走らせる目標が共有された。このような明確な対象物が目標となることで挑戦の方向性が明確化され、「自分たちなりの目的」として共有されたのであろう。

「自分なり・自分たちなりの目的」を持つうえで自他の活動の振り返りができる環境が重要である（野口，2016）。前述のように一人ずつ走らせ

るようにしたこと（下線部③）で自分や他児の走らせた結果を振り返りやすくなったことも「自分なり・自分たちなりの目的」を持つことに奏功したと思われる。さらに、前述した葛藤解決の様子からも「自分たちなりの目的」があることで気持ちに折り合いをつけ、相手に配慮したり許容したりしやすくなったのであろう。

(2) 考 察

本事例の挑戦的意欲の様相（挑戦のストーリー）

時系列に沿って事例に内在した挑戦のストーリーを記述する。保育者や仲間との安定した関係と十分に把握した保育室という環境の下で生活していることが土台となり（「安定」）、自由遊びの時間に主体的に環境を探索し好きなことをする。その中で2週間ほど前からレゴブロックの車を坂道のコースで走らせる遊びが続いている（「興味・関心との出会い」）。事例ではコース作りではなく、既にある程度作られたコースの終着地点に目標物を置き、各自がこれまでの試行錯誤を踏まえてこだわって作った車（「対象との関わり」）を走らせて目標物をめざした（「自分なり・自分たちなりの目的」）。繰り返し走らせる中で遊ぶ人数が増えてきて、各自が満足のいく挑戦をするために一定のきまり（ルール）を設けるようになる（「仲間との関わり」）。今度はそれらのきまり（ルール）の下で、同じ条件で目標物をめざすという挑戦が始まっていく（「自分なり・自分たちなりの目的」）。

本事例に挑戦的意欲が内在すると仮定しうる理由

各幼児が自分の車を作って走らせ、ゴールをめざしたが、観察された限りでは一度も到達しなかったことから、すべてあるいはほぼすべての挑戦の試行（車をゴールに到達させること）が失敗であり、成功体験による達成感を得る機会はほとんどなかった可能性がある。しかし、それでも幼児たちの車を走らせる行為が継続していた。つまり本事例の中では幼児が「（失敗を繰り返しても）挑戦したい」と思える意欲を喚起する状況があったと考えられ、挑戦的意欲が内在したと仮定できよう。また、この点において、本事例を挑戦的意

欲の点から分析し考察することに意義があると言える。

さらに、宮田（2016）は挑戦的意欲を育む保育材の特徴として、安定的に（繰り返し）関われること、不確定性（偶発性、多様性、非日常性）が高いこと、可視化できること、の3点を挙げている。本事例における主要な保育材であるレゴブロックとコース（坂道に置いた大判の白紙）はこれら3点の特徴を一定程度有していると考えられることから、本事例の中で挑戦的意欲が観察されやすかったのであろう。

幼児の挑戦的意欲を支える要因に関する仮説生成

一連の遊びの流れの中に挑戦のプロセス（野口、2016）を読み取ることができた背景として、本事例では自由遊びの時間に幼児がレゴブロックを使った遊びを自ら選択し、参加する幼児の人数に変動はあっても遊び自体が2週間以上継続していた点に主体性の発揮が読み取れる。本事例が幼児が主体的に取り組みたいものであった理由として以下の2つが挙げられる。第一に、「紙を提示してコース作りを提案する」という保育者の援助によって幼児はこれまでの製作や描画、書き文字などの多様な経験の蓄積を仲間とともに発揮できる環境を得た。第二に、レゴブロックの車を作る際には「自分の目的」にこだわって作ることができた環境（十分な量のレゴブロック、落ち着いて作れる場所と時間）が保障され、さらにコースを走らせて目標地点をめざすという明確な「自分たちの目的」を共有できた点である。

まとめると、幼児の挑戦的意欲を支える要因として、「幼児の主体性の発揮」、「個々の多様な経験の蓄積を仲間とともに発揮できる環境」、「『自分の目的』にこだわった作品で『自分たちの目的』に臨む構造」、の3点が重要であると仮定できる。今後はこれら3点を仮説として取り込んだ保育実践により挑戦的意欲が高まるかどうか検証する余地があろう。

3. 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の抽出

本事例を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の点からとらえた内容をTable 1に示した。これらの内容は保育カンファレンス時に研究者が提示した内容と保育者によって語られた内容であった。また、複数の事項に該当すると思われる姿については特に関連が深いと判断された方に記載した。なお、特定の幼児の姿ではなく事例を通して観察された姿を記載した。さらに、本事例から抽出された幼児の姿と挑戦のプロセス（野口, 2016）の対応を検討し、特に関連するプロセスと

の対応を示した。

Table 1より、保育内容（健康）と関連する「健康な心と体」及び保育内容（環境）と関連する「思考力の芽生え」は挑戦のプロセスの中の「対象との関わり」と対応し、保育内容（人間関係）と関連が深い「道徳性・規範意識の芽生え」及び保育内容（言葉）と関連する「言葉による伝え合い」は「仲間との関わり」と対応し、保育内容（人間関係）と関連する「自立心」と「協同性」は目的の共有を含む「自分なり・自分たちなりの目的」との対応が多く見られた。これらの結果は同一の事例において、挑戦のプロセスをとらえつつ、「幼

Table 1 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」からの事例の整理と挑戦的意欲との対応

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」	挑戦のプロセス (野口, 2016)
(1) 健康な心と体 ・車を遠くに届けたいが勢いよく押すと壊れやすいため、力加減を考えて坂から車を走らせる（事例の後半では「勢いをつけずに（手を離して）走らせる」ことがきまりとなった）。	対象との関わり
(2) 自立心 ・「壊れない車を作りたい」という目的をもち、コースを走らせて失敗しても（車が壊れても）試行錯誤し、作り直して遊び続ける。	自分なり・自分たちなりの目的
(3) 協同性 ・コースに目標物（レゴブロックの人形やドラゴン）を置き、全員でめざす。 ・遊びの設定（「こうね」、「こうするってことね」、等）を伝え合い、イメージを共有する。 ・十分とはいえ、限られた数のブロックを仲間と一緒に使う楽しさを経験する。	自分なり・自分たちなりの目的 自分なり・自分たちなりの目的 —
(4) 道徳性・規範意識の芽生え ・車を強く押す、投げる等の「ずる」をすると指摘し、全員同じ場所から同じような方法で車を走らせるという自分たちのきまりを作り、守って遊ぶ。 ・片付けの時間に自分たちで気づき、時間になると教え合い、片付ける。	仲間との関わり —
(5) 社会生活との関わり 該当なし	—
(6) 思考力の芽生え ・レゴブロックの組み方を工夫し壊れにくい車を作る。	対象との関わり
(7) 自然との関わり・生命尊重 該当なし	—
(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 ・コースに「←うみ」、「←かざん」と、矢印や文字を書く。	—
(9) 言葉による伝え合い ・友達同士で車を観察したり説明したりして他者の考えを取り入れながら自分の車を改良する。 ・自分が作った車の特徴やイメージ（「ここをこうすると、空を飛べるんだよ」など）を説明する。	仲間との関わり 仲間との関わり
(10) 豊かな感性と表現 該当なし	—

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を見出せることを意味する。さらに、挑戦的意欲及び挑戦のプロセスとは異なる幼児の姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」でとらえ得るため、多面的な幼児理解のために両者の観点をを用いることは有用であろう。言い換えれば、幼稚園教育要領（文部科学省，2017）に沿った幼児理解の観点の1つとして「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえつつ、幼児教育の質の更なる向上をめざす観点として挑戦的意欲を用いることができよう。

総合考察

1. 本研究のまとめ

本研究の目的はドキュメンテーションを用いた保育カンファレンスを通して幼児の挑戦的意欲を検討することであった。分析の結果、5歳児後半の自由遊びに内在する挑戦的意欲の詳細な過程と、挑戦的意欲を支える要因が明らかになった。

(1) 本研究で見られた挑戦的意欲の特徴

本研究では5歳児後半を対象とすることで幼児期の挑戦的意欲の中でも比較的高い水準の内容を記述できたと考えられる。特に対象や仲間との関わりと目的の共有は認知及び仲間関係の発達の影響を強く受けると考えられるため、遊びの中で生じる葛藤を自分たちで解決し挑戦を継続する様子は5歳児に特徴的であるかもしれない。今後他の年齢の幼児の事例を検討することで5歳児の特徴がより鮮明に記述できると期待される。

(2) 挑戦的意欲と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」との関連

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と挑戦的意欲の観点の違いは多面的な幼児理解を生み出すであろう。本事例では「社会生活との関わり」、「自然との関わり・生命尊重」、「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、「豊かな感性と表現」と挑戦的意欲との関連が明確には見出されなかったが、これらの関連は事例の遊びや扱われる保育材によって異なると思われる。そのた

め、今後も様々な事例を観察し、挑戦的意欲と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」から分析し、両者の関連を検討することが望まれよう。

(3) 本研究におけるドキュメンテーションを用いた保育カンファレンスの特徴

本研究の保育カンファレンスは高橋・小林（2016）のように観察者（本研究では研究者である第一著者）が作成したドキュメンテーションを用いているが、高橋・小林（2016）が当日のうちに保育カンファレンスを行ったのに対し、本研究では約1週間後に実施した。高橋・小林（2016）のように当日のうちに保育カンファレンスを行うことで幼児の情報をより詳細に語れるという利点がある一方で、本研究のように一定の期間を空けることで事例の後の展開についても情報を共有し、その展開から遡って事例理解を深めることができる。

さらに本研究の保育カンファレンスでは保育者が直接関与していない自由遊び場面を研究者が観察して事例とした。そのため事例の中で保育者の援助の意図を深めることが難しく、また保育者にとって詳細な場面を想起しにくいという限界がある。しかし、保育者にとっては十分に関与できなかった幼児の遊びを知ることで個々の幼児理解を深める機会にもなる。これらの点から、ドキュメンテーションを用いた保育カンファレンスではドキュメンテーションの作成者、観察する保育や遊びの場面（保育者の直接的な関与の程度）、事例収集からカンファレンス開催までの期間、の3点が少なくとも重要な検討点として挙げられる。

2. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題として以下の2点が挙げられる。第一に、挑戦的意欲を刺激する保育材の更なる検討である。多様な素材や保育材が有する特徴を挑戦的意欲の点から示し保育実践に活かすことで、意図的な環境の構成によって挑戦的意欲を育成し、結果として幼児教育の質向上に貢献すると期待される。

第二に、挑戦的意欲の発達的变化の検討であ

る。今後は4歳、3歳、そして保育園及びこども園の3歳未満児の遊びを挑戦的意欲の点から分析することで挑戦的意欲の発達の様相を明らかにすること、ひいては挑戦的意欲を含む社会情動的スキルの発達過程を明らかにすることが課題である。さらに、本研究では幼児集団の遊びを挑戦的意欲からとらえたが、個別の幼児の事例を追跡する研究も発達的变化を検討する上では必要であろう。

引用文献

- 秋田喜代美 (2016a). 研究の目的と実施体制 日本教材文化研究財団 子どもの挑戦的意欲を育てる保育環境・保育材のあり方 pp.11-19.
- 秋田喜代美 (2016b). まとめにかえて——今後の課題—— 日本教材文化研究財団 子どもの挑戦的意欲を育てる保育環境・保育材のあり方 pp.145-146.
- 河邊貴子 (2015). 子どもの育ち合いを保障する遊びとは何か——「遊びの状況」に着目して—— 保育学研究, 53, 296-305.
- 宮田まり子 (2016). 保育材に関する検討 日本教材文化研究財団 子どもの挑戦的意欲を育てる保育環境・保育材のあり方 pp.29-37.
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領
- 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領解説 Retrieved from www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/_icsFiles/afieldfile/2018/02/22/1401566_01_1.pdf (2018年3月15日)
- 無藤隆 (2016). 幼児教育の効果と社会情動的スキルの指導 無藤隆・古賀松香 社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」——乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは—— 北大路書房 pp.1-11.
- 無藤隆・汐見稔幸・砂上史子 (2017). ここがポイント！ 3法令ガイドブック——新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の理解のために—— フレーバル館
- 野口隆子 (2016). 子どもの挑戦的意欲と保育者の援助のプロセスを探る——年間を通した保育環境・保育材に関する語りとキーワードに関する分析—— 日本教材文化研究財団 子どもの挑戦的意欲を育てる保育環境・保育材のあり方 pp.21-28.
- OECD (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. OECD Publishing. (OECD 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)
- OECD (2015). *Fostering social and emotional skills through families, schools, and communities*. (OECD 池迫浩子・宮本晃司・ベネッセ教育総合研究所(訳)(2015). 家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成——国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆—— ベネッセ教育総合研究所) Retrieved from berd.benesse.jp/feature/focus/11-OECD/pdf/FSaES_20150827.pdf (2018年3月15日)
- 高橋健介・小林明代 (2016). 保育カンファレンスにおけるドキュメンテーションの活用 請川滋大・高橋健介・相馬靖明(編著) 保育におけるドキュメンテーションの活用 ななみ書房 pp.42-54.
- 請川滋大・高橋健介 (2016). ドキュメンテーションの意義 請川滋大・高橋健介・相馬靖明(編著) 保育におけるドキュメンテーションの活用 ななみ書房 pp.4-11.

注

1. 野口 (2016) の原文ではそれぞれ「安定」、「興味関心との出会い」、「対象との関わりの中で」、「仲間との関わりの中で」、「自分なり・じぶんたちなりの目当て」であるが、本研究では若干文言を修正した。
2. 本研究の当初の計画にはなかったが、作成された3つのドキュメンテーションは、年長児クラスの最後の保護者懇談会(2月下旬)において実際に保護者に呈示する形で保育の理解として活用されるとともに研究成果の報告となった。

付 記

本研究にご協力頂きました幼稚園の皆様、ドキュメンテーションの作成についてご教示頂きました保育園及び認定こども園の保育者の皆様に感謝申し上げます。

(本田 真大 函館校准教授)

(伊藤公美子 附属函館幼稚園教諭)

(滝谷 舞 附属函館幼稚園教諭)