

目 次

まえがき	1
------	---

第1章 幼児教育における非認知的な能力の意義

第1節 就学前期におけるアタッチメントと社会情緒的発達 遠藤 利彦(東京大学 教授)	3
第2節 非認知的能力をめぐる研究動向と幼児期の発達 篠原 郁子(国立教育政策研究所)	10
第3節 保育を通して非認知的能力を育む —社会情動的スキルとは?— 掘越 紀香(国立教育政策研究所)	16
第4節 幼児期の非認知的な能力をとらえる事例研究	21

第2章 事例集

第Ⅰ期(3歳児入園～4歳児前半)	
1. 気に入った遊びを繰り返す姿から考える非認知的な能力	25
2. 思い切り身体を動かす姿から考える非認知的な能力	31
第Ⅱ期(3歳児後半～5歳児前半)	
3. 没頭して遊びこむ姿から考える非認知的な能力	37
4. 繰り返し取り組む姿から考える非認知的な能力	46
5. 自分なりの表現を楽しむ姿から考える非認知的な能力	54
第Ⅲ期(5歳児後半)	
6. ルールのある遊びを楽しむ姿から考える非認知的な能力	60
7. 多様な感情体験をする姿から考える非認知的な能力	66
8. やり遂げた喜びを感じる姿から考える非認知的な能力	75
児童期(小学校1～2年生)	
9. 分かる喜びを味わう姿から考える非認知的な能力	85
10. 動作や絵など多様な表現をする姿から考える非認知的な能力	98

第3章 まとめ

第1節 体験を通じた学びの中で育つ非認知的な能力	107
第2節 非認知的な能力を育む環境の構成と援助	118
第3節 非認知的な能力と認知的な能力との関連	122
第4節 本調査研究の成果と課題	124

まえがき

国立大学法人お茶の水女子大学は、平成27年度文部科学省委託研究「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」において、「いわゆる『非認知的な能力』を育むための効果的な指導方法に関する調査研究」を受託しました。国立大学法人お茶の水女子大学附属幼稚園（以下、本園）が、全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会（以下、幼稚園部会）の協力を得て、その成果をまとめましたので、報告書をお届けいたします。

本園が幼稚園部会と協力して本研究に取り組んだ背景には、今日の幼児教育、及び国立大学附属幼稚園が置かれた次のような状況がありました。

平成30年度に予定されている『幼稚園教育要領』の改訂に向けて、国立大学附属幼稚園として、参考になる研究成果を示す責務があると考えたことです。近年の欧米諸国では、幼児期から成人期までの長期的な追跡研究において、幼児期に体得した「非認知的な能力」の高さが、教育期や成人期の健全で高度な発達の支えとなるという知見が示され、大きな反響を呼んでいます。このことは、現行の幼稚園教育要領における幼児期の教育理念の骨格をなす、「心情・意欲・態度」などを育むことの重要性を再認識させるものと言えます。しかしながらわれわれは、このような形で「非認知的な能力」が注目されることにより、「認知的な能力」の発達に資する「非認知的な能力」のみが重要視されるようになることへの危惧も覚えました。それゆえ、この機に、全国の国立大学附属幼稚園が大切にしてきた「非認知的な能力」を、幅広く捉え直してみる必要があると考えました。

このような時期であるがゆえに、「非認知的な能力」というキーワードを中心に、本園が幼稚園部会と連携しつつ、研究成果を発信する意義は大きいと考えます。幸い、昨年度も国立大学法人千葉大学が、文部科学省委託研究「体験の多様性と関連性、協同性を育む指導の在り方に関する調査研究」を受託し、幼稚園部会との連携のもとに研究に取り組んだという実績があり、その成果も一部取り込みながら、今回の調査研究を実施いたしました。子供の遊びの中に見出せる「非認知的な能力」を手掛かりとして、その発現と発達を促す環境や教師の働き掛けの在り方、そして幼児期、あるいは小学校への接続期において見られる「認知的な能力」と「非認知的な能力」の関連性などについて、全国49の附属幼稚園から寄せられた事例の分析を参考としながら考察を深めました。

本報告書の完成までには、多くの方々の多大な御尽力がありました。貴重な事例をお寄せくださった幼稚園部会各園の皆様、御専門のお立場から「非認知的な能力」について御講演くださった諸先生方に、深く感謝申し上げます。また、幼稚園部会副園長会常任理事の先生方は、本研究の計画立案から事例分析、報告書の執筆に至るまで献身的に御尽力くださいました。全ての皆様に深謝致します。

日本では、幼児期における「非認知的な能力」の研究は緒に就いたばかりです。本報告書が、研究の更なる進展の一助となれば幸いです。

お茶の水女子大学附属幼稚園 園長

藤崎 宏子

幼児教育における非認知的な能力の意義

第 1 章

幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究を進めるために、3人の先生方による専門的な見地からの講演を聴き、非認知的な能力への理解を深めた。講演録を以下に掲載する。

第1節 就学前期におけるアタッチメントと社会情緒的発達

東京大学 遠藤 利彦

私は、現在、国立政策研究所の一つのプロジェクト「非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究(平成27~28年度)」の統括を務めている。「非認知的な能力」をどのように定義付けるか、子供の発達に特に重要なところはどういうところなのか、世界ではどのような先行研究が行われてきているのか、徹底したレビュー(当該研究テーマに関する先行研究について文献の探索)を行い、また、そこで未だなされていないような研究を、日本の子供たちを対象に新たに試みようと考えている。

1. 「非認知的な能力」という言葉と「社会情緒的なコンピテンス」の発達

「非認知的な能力」とは、そもそも、ジェームズ・ヘックマンが教育経済学の立場から提唱した言葉で、最近はいろいろな分野でも取り上げられるようになって、馴染みのある言葉になりつつある。経済学では、どの時期に子供の教育にお金を使うのが効果的なのかということが問われ、乳幼児期への投資が最も効果的だということが分かってきた。

非認知的な能力といった時、「非認知」という言葉において、どこで切るかということがとても重要である。非「認知」能力というように、認知を括弧に入れて、「認知的ではない能力」を指し示す言葉とするのか、非「認知能力」というように認知能力に括弧を付けて、「認知的な能力ではない心の特徴」とするのかで、違ってくる。一般的には、「非認知的な能力」という言葉を聞くと、前者の認知ではない能力と考えられがちであるが、実際のところ、後者の見方の方が妥当だろうと考える。

従来、心理学では、数的能力、言語的能力など、基本的にあればあるほどよい能力(アビリティ)が重視されてきたと言える。しかし、近年は、そうした能力のみが、人の生涯にわたる幸せを予測するものではないことが明らかになってきている。むしろ、それ以上に、人の生涯にわたって幸せを支える力になるのは、社会情緒的側面の特徴や特性であるということがわかってきているのである。そもそも、持って生まれた気質、性格は、人それぞれで違っている。少しのことでびっくりする引っ込み思案な子供、新しい物好きで積極的に前に出る子供など、小さい頃から個性を持っている。引っ込み思案な子供に、感情を抑制する力を磨いた方が良いよというのは、必ずしもプラスに働くとは思えない。そのような子供は、感情をむしろあまり抑えない方が適応するということにつながっていく可能性がある。それとは逆に、「何でもしたい」「私が、私が」という子供は、感情的な抑制を身に付けた方が望ましいかもしれない。本来、能力(アビリティ)とは違い、すべての子供が持っているほど一様に良いというのが成り立たないのが、非「認知能力」、すなわち「認知的な能力ではない心の特徴」だと思われる。そうした意味で、我々の研究では、「能力」という言葉ではなく、「コンピテンス」という言葉を使っている。コンピテンスというのは、日本語に訳すと「有能性」「有能感」となる。何か既にできたということをもって測られるような力ではなく、様々な環境と臨機応変に効果的に相互作用をする力としての有能性ということである。どれくらいうまく環境と関わられるかということである。その環境というのには、物理的な環境だけではなく、人との関わりといった社会的な環境も含まれている。自分の個性を活かしながら、そうした環境とうまく相互作用ができる、その中でそれぞれの幸せの形を見付け実現していくことができる、そのようなものとして非「認知的な能

力」を捉えるのはどうだろうかと考え、今、研究を始めているところである。従って、これからは、一般的に言われるところの「非認知的な能力」という言葉ではなく、「社会情緒的なコンピテンス」という言葉をもって、その発達というところを中心に話を進めていく。

2. 発達保育実践政策学センターの立ち上げ

東京大学教育学研究科に、今年の夏に、発達保育実践政策学センター（CEDEP：The Center for Early Childhood Development, Education, and Policy Research）が立ち上がった。幼稚園教育も含めて、就学前の子供たちの家庭内、家庭外の育ちを支えていくために、発達に関わるいろいろな科学的な知見をどのように役立てていけるのか、研究と実践の橋渡しの役割をどうしたらうまく果たしていけるのか、どうしたら国や自治体と有機的に連携し政策や制度に生かしていくことができるのか、それらの課題を探究する新たな研究の拠点である。

なぜ、この時期にこのセンターを立ち上げることになったかということ、2014年、日本学術会議におけるマスタープランにおいて、理系の研究が中心の中、文系の研究として極めて異例なことに、幼児教育・保育に関わる研究計画が採択された。今なぜ関心が集まっているのかということ、先ほどお話ししたように、就学前の育ちが人の人生においてとても重要だということが明らかになってきているからである。科学的なエビデンスに基づいてその事が言われるようになってきており、先進国においては、すでに教育の重点が、就学後から就学前にシフトしてきている。そういう中で、日本は大分遅れをとっている。世界的な流れを受け、日本の幼児教育・保育を組み立て直していく必要がでてきて、このような研究センターが立ち上がったわけである。科学的なエビデンスに基づいて研究を進めていくことが重要である。

3. 縦断研究の実際

「ルーマニアの捨てられた子供たち」を対象にした研究プロジェクト

縦断研究がいろいろ行われ、その研究結果から、乳幼児期がとても重要だということが言われてきているが、その中に、剥奪研究と介入研究がある。良い環境に子供を置く介入は良いが、劣悪な環境に子供を置くことは倫理的には許されない。しかし、世界の中には不幸にもそのような環境に子供が置かれてしまう状況がある。そのような剥奪的な環境に置かれて育った子供に関わる調査が世界には複数、存在している。そして、普通であったら与えられて当然な条件を剥奪された場合におこる発達上のダメージがどのようなものかが、そうした研究から分かってきている。そのような剥奪研究の一つに「ルーマニアの捨てられた子供たち」を対象にした研究プロジェクト（BEIP：The Bucharest Early Intervention Project）がある。一般的に、ルーマニアの施設児に関しては、ルーマニア革命前のチャウシェスク政権下での悲惨な状況が広く知られている。その政権では、国が貧しいのに、人口増加政策を実施したため、多くの子供が遺棄され、たくさんの子供が施設で暮らすことになった。国外に里子に出された子供たちは、施設に残った子供より発達が良好だったが一般児には及ばなかった。その子供たちは、現在、20代の後半になるが、未だに社会人格的な側面で問題を抱えているケースも少なくないことも報告されている。特に、いわゆるアタッチメント障害を起こしているケースが一定割合存在しているようである。

アタッチメントとは、「くっつくこと」である。不安の時などに、特定の大人にくっつくことを言う。アタッチメント障害には平たく言えば、怖くて不安でも誰にもくっつけない障害、誰彼構わずくっつってしまう障害（無差別的な社交性）の2種類がある。

「ルーマニアの捨てられた子供たち」（“Romania's Abandoned Children: Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery”：Harvard University Press, 2014）の本は、その当時の子供ではなく、

その政権崩壊後の施設で暮らすルーマニアの子供たちの状況についてレポートしたものである。チャウシェスク政権時に比べて、栄養面、環境面は大幅に改善されたが、人的環境にはあまり顕著な変化が見られない。一人の大人に対して、20人の赤ちゃんがいるという状況で、一人の大人がどれほど敏感に応答できるだろうか。アタッチメント欲求が満たされない状況に置かれた赤ちゃんの心身の発達、神経細胞まで含めた多岐にわたる調査が行われた。現在進行形の研究であるが、一番大きく取り上げられているのは、アタッチメントを剥奪されることにより、殊に社会性の発達に長期的なダメージを受けてしまうことである。コミュニケーションの発達(おしゃべり)などは環境の好転によって一気に変化することもあるが、特定の他者との間に、信頼に支えられた関係を築いていくことは困難である場合が相対的に多いということである。

ジェームス・ヘックマンの研究

社会にどの程度公的資金を投資すると、どの程度のリターンがあるか、というヘックマンの研究では、就学前につき込んだ投資のリターンが大きいことが分かっている。日本は就学前の教育に公的に投資する額が、OECD諸国の中では、下から数えた方が早いくらい低いと言われている。特に、家庭外の保育所などへの公的投資が低いという現状がある。ただし、投資してこなかった割には、身体的、知的にも子供がちゃんと育っているということにも注目が集まっている。形ではなく、子供に接する大人の常識として、子供が困っていたら助ける、励ますということが、子供との相互作用として当たり前のこととして、日本の幼児教育・保育の歴史の中で暗黙裡に実践されてきたことが窺える。子供たちの育ちを支える要素がふんだんに備わっていたと言える。「当たり前」の中に、子供にとって重要なことが含まれていたのである。昨今、そのことを科学的な視点から見直していく必要性が叫ばれている。

ヘックマンの主張の重要な論拠になっているものに、彼自身が関与したペリー就学前計画という1960年代に開始された介入研究がある。その研究は、通常であれば、幼稚園に行けないようなアフリカ系米国人の貧困層の子供を3歳から2年間、幼稚園に通わせてみるという介入を行ったものである。そして、その効果がどれくらいあるのかということ、同様に貧困層で幼稚園に通わなかった子供と比較する中で、明らかにしようと思図したものである。その研究は、今なお進行中で、かつての子供たちは現在、50歳になり始めている。現在までに、40歳までの研究結果が公にされているが、給料、持ち家率、(犯罪など起こさずに)警察のお世話になっていない率、生活への満足感などで、幼稚園に通わせてもらったグループの方が、そうでなかったグループよりも、明らかに好ましい結果が認められている。幼稚園に通っている間は、2つのグループで確かにIntelligence Quotient(以下「IQ」とする)に大きな違いがみられたものの、その違いは就学後しばらくするとほとんどなくなったため、ヘックマンは、IQ以外のもの、すなわち「非認知的な能力」が幼稚園で培われ、それが長期的に効果をもたらし続けているのだらうと主張している。とは言え、ヘックマン自身は、経済学者であるため、その「非認知的な能力」が具体的に何かということについては、おおまかな言い方しかしていない。その具体的な中味についての踏み込んだ研究を、その後、心理学者や教育学者などが進めている状況である。

ヘックマンのIQ調査のグラフをよく見てみると、2つのグループともスタート時のIQが80以下であることが分かる。つまり家庭では、普通の養育を受けていない、どちらかと言えば不適切な教育環境下にあった子供であることが分かる。そういった子供たちが、幼稚園で何か特別な習い事をしたというようなこと以上に、そこに毎日午前中に行って、大人とちゃんとしたやり取りをすることができたことが、社会性の発達に深く関与したのではないかという見方をする研究者も多い。その親との間では、困っているときでも何も助けてもらえないような環境で育った子供たちが、幼稚園で常識

を持った暖かい大人と接する時間を持ったということが、その後大きな影響を与えたのではないかとされている。また、週に1回、そうした家庭では、家庭訪問などを通して、いろいろな社会的なリソースを受けることができたのであるが、そのことを通して、コミュニティとのつながりが、介入期間後も続いていったということの影響も大きかったのではないかとする研究者もいる。

「幼児期決定論」の誤謬

上でふれたような剥奪研究や介入研究から、人の生涯発達において、早い時期に早期教育のような特別な働きかけをたくさん受けるということが必ずしも有効なのではなく、むしろ、当たり前の、信頼できる大人と子供の自然な関係性(=アタッチメント)の中で育つことが重要だと言われてきている。自分が怖いときに助けて慰めてもらえる、何かをしようとするときには応援してもらえる、見守ってもらえる、そのような当たり前の生活を幼少期にしっかりと経験するということが、生涯にわたる人の社会性の発達や幸福の実現に深く関わっている。そのような基本的な土台がしっかりしているところに、教育が施されることで成果が上がるのである。社会性の土台が積み上がると、認知能力もしっかり積み上がるということは、別の研究から明らかになっている。自尊心、自制心が育っていると、知的にも優秀になっていくケースが多いようである。非認知から認知への影響の矢印は成り立つが、その逆はあまり成り立たないことが分かってきているのである。

4. 社会性のゆりかごとしてのアタッチメント

社会性こそがヒトの強み

人は単体としては、とても弱いため、群れる力を強めてきた。進化のプロセスの中で、集団を形成して維持する力、つまり「社会性」を強めてきた。「社会性こそがヒトの強み」なのである。その意味でも、子供に対する教育の中心は、社会性発達の基盤を作ることだと言える。

アタッチメント

アタッチメントとは、恐れ・不安・欲求不満等を経験した時に、特定の誰かにくっつきこうとすることで、特定の誰かというところが重要なポイントになる。また、身体的なくっつきが何度も繰り返し起こされる中で、気持ちの上でもつながっていられるようになっていく。子供の中で、何かあったときには、あの人に頼れば必ず助けてくれる、絶対、大丈夫という確かな見通しが持てることが大切で、その見通しのもとで、子供は、大胆に、いろいろなことにチャレンジするなど、自分なりの探索が可能になっていく。

安全感の輪

子供にとっての信頼できる大人との関係は右図のサークルのようである。子供は信頼できる大人を安全の基地として、その拠点に、元気よく飛び出していく。好奇心に駆られて遊び、学ぶ。でも、子供はすぐに不安がり、思い通りにならないと、イライラする。マイナスな感情を抱いた時に基地(確実な避難所に)に戻り、そこで慰められ、元気をもらい再び出かけていく。この輪を子供は一日の内に何度も繰り返す。

この輪がある限り、子供の心身は健全に育つ。この輪が年齢とともに広がっていく。輪が広がるということは、長く一人でいられるようになることでもある。しかし、一人でいられるようになったからと言って、子供の気持ちの中から、基地がなくなってよいということではない。



ボウルビィ理論の誤解

ボウルビィの本のタイトルの和訳は「母子関係の理論」となっているのですが、母子関係の重要性のみに焦点があてられることが多い。しかし原題は“Attachment an Loss”(「アタッチメントと喪失」)であり、それは、アタッチメントが子供の時だけに大切なものではなく、生涯にわたって必要なものであることを含意している。つまり、幼い頃の親子関係だけではなく、大人になってからは夫婦関係や新たな家族関係においても、このアタッチメントがずっと重要なものとしてあり続けるということである。例えば、配偶者の死の直後は心理的なダメージとともに、身体的なダメージも大きいと言われている。それは言ってみれば、安全の基地がなく消えてしまい、安全感の輪が回らなくなってしまっている状態だと言える。人間の感情は、身体的行為と結び付く。例えば、恐怖は逃げるという行為を引き出していく。恐怖を感じたときに心拍数が上がるのは、逃げるための最適な身体状態が作られているからである。しかし、逆に言えば、これは心臓や血管をはじめ、身体各所に大きな負荷や無理がかかっている状態である。そのため、感情は効率よく元通りにされないと、その負荷が身体を徐々に蝕むことになるのである。ましてや、子供の身体は、殊に脳を中心に、未完成な状態にあるため、負の感情が頻繁に経験され、しかも元通りにうまくされないということになると、身体機能や脳の発達に大きな問題が生じてしまうことがある。そうした意味で、安全感の輪は心身の健康を支えていると言えるのである。

アタッチメントの二重の働き

アタッチメントは、上で述べた「感情の調節・立て直し」の他に「感情の調律・映し出し」の働きもしている。この二つが、子供が安全感の輪の中の安全基地(避難所)に戻る中でほぼ一緒に行われている。「感情の調律・映し出し」について言えば、例えば、子供が痛くて泣いている表情を見て、子供の崩れた感情に調子を合わせて(調律し)、大人も一緒に悲しい表情をする(映し出す)。そして、子供が、その表情を鏡のように見る中で、心の理解能力・共感性・思いやりというものが育っていくということが言われている。また、子供の心の状態に合致した発話を大人が伴わせることで、子供は自分の心の状態を理解することになり、それを他者の心にあてはめることで他者の心の理解にもつながっていくというようなことがあるようである。

被虐待児は、他の人の怒りの表情には敏感であるが、一方で、寂しい悲しい表情には鈍感だと言われている。また、真顔の人の表情の中に悪意を読み取ってしまうこともある。養育者との間で、感情の調節・立て直しを十分に、経験してきていないため、また、それどころか、自分が泣き声を上げたりするとかえって打たれたりするようなことがあるため、他人の怒りや悪意にのみ敏感になってしまい、結果的に、自他への基本的信頼感を持っていないことになることが多いようである。幼少期に特定の大人との間に築きあげたもの(アタッチメント)は、その後の人生で他者との関係を築く際のテンプレート(雛型)とすることができると言われている。自分がちゃんと養育者から慰めて元気を与えてもらったことは、今度は誰かにそれをしてあげることにつながっていくし、逆にしてもらえなかった場合には、それが他の人に対してなかなかできないということにつながっていく。

「愛の理論」

生後12か月のアタッチメントが安定型(secure)と不安定型(insecure)の赤ちゃんに対して行った実験で、赤ちゃんは、そこで、大きい楕円が、最初、小さい楕円とくっついていたのに、そこから離れて斜面を左下から右上に登っていくアニメーションを見る。しかし、大きい楕円が途中まで登った段階で、小さな楕円が、震えながら泣き始める。その後、大きな楕円が戻ってきて小さな楕円に再び寄り添うシーンと、小さな楕円にはお構いなく大きな楕円が更に斜面を登り続けるシーンがあ

る。すると、アタッチメントが安定型の（日常、安全感の輪が確実に回っている）赤ちゃんは、大きい楕円が小さい楕円にかまわず登り続けるシーンをびっくりして長く見る。一方、アタッチメントが不安定型の（養育者が拒絶的だったり気紛れだったりして安全感の輪が日常、あまりうまく回っていない）赤ちゃんは、小さい楕円に大きい楕円がすぐに戻り寄り添うシーンを長く見る。実は、これは「期待違反法」という実験手法で、乳児が、一般的に、自身にとってありえないと思う方をじっくり見るという性質を利用した方法である。つまり、安定型の子供にとっては、大きい楕円が小さい楕円にかまわず登り続けることが、逆に、不安定型の子供にとっては、大きい楕円が小さな楕円を気遣ってすぐに戻ってくるのが、それぞれの日常の経験からして、ありえないシーンだったわけである。このことから、生後12か月の赤ちゃんでも、1年間の養育者との日々の関係の蓄積から、通常、人が困ったら他の人からどうしてもらえるものなのかということが既に分かっていることが推察される。生まれて間もない赤ちゃんでも、自分自身が怖いとき不安なときにしっかりと受け止められれば、その経験の積み重ねの中で、他の人を、そして翻って、自分のことを確かに信じ愛せるようになるのである。そこに「愛の理論」と呼ばれるものの起源がある。

ミラーニューロン

誰かがつまずいて転びそうになる状況を目にすると、思わず、見ている人も「あっ」と息を飲む。見ているだけなのに、脳が自分も同じような状況になっているかのような反応をしてしまうからである。他者のことを自分のこととして受け止めてしまう特殊なニューロンが、ミラーニューロンである。ミラーニューロンの発達には、先に述べた調律や映し出しという形で、自分が経験している心身の状態を他の人からフィードバックしてもらおうということが深く関連していると言われている。つまりは、自分自身が共感されることで、また、感情を映し出される経験が重ねられて、子供は自分の心身状態がどのようなものであるかを的確に理解できるようになっていく。しかし、調律や映し出しをしてもらった経験が乏しい場合には、自分の心身の状態の理解がうまく育たないことがある。自分の状態が分からなければ、当然、それを言葉にして他の人に伝えることができない。とてもつらい状態にあるにも関わらず、つらいと自覚できず、人に伝えられなければ、ケアしてもらえないことも少なくなる。被虐待児には、こうしたケースが相対的に多いことが知られており、結果的に、こうした子供たちは、パニックに陥って、粗暴な振る舞いを見せてしまうことが時にあるようである。

5. 養育者の関わり方から見るアタッチメントの個人差

アタッチメントの個人差の測定法

アタッチメントの観点から、子供を3つのタイプに分けることができる。A 回避タイプ：養育者との分離に際し、泣いたり混乱・苦痛を示したりすることがほとんどない。B 安定タイプ：分離時に泣いても、その後の再開場面でスムーズに養育者を迎え入れることができる。C アンビヴァレントタイプ：養育者が分離から戻ってきても、スムーズに受け入れられず、逆に怒りを示したりして、グズグズとした状態を長く引きずってしまう。最近には更に D 無秩序無方向型もあると言われている。くっつきたいのか離れたいのかよく分からないタイプで、虐待を受けた子供に多いことが明らかになっている。

行動遺伝学から見るアタッチメント

行動遺伝学とは、一人一人の個人差が、遺伝子の違いによって説明される比率がどれくらいなのかを算出する学問であるが、アタッチメントの個人差に関わる遺伝率は、例外的ともいえるほど、極めて小さい。と言うことは、アタッチメントの個人差は、主に環境の違いによって説明されるというこ

とである。さらに、環境による影響は、「共有環境」と「非共有環境」の2つに分けられる。主に家庭内の親の養育環境を指し示すのが前者で、主に家庭外の幼稚園・保育所などの環境が後者にあたる。それぞれの影響も計算されており、そこからは、子供のアタッチメントの個人差が、主に親からの影響を意味する「共有環境」の違いだけではなく、それとほぼ同等か、それ以上に、幼稚園・保育所などの「非共有環境」の違いによって、説明されることが明らかになってきている。そして、このことは、従来考えられてきた以上に、幼少期の幼稚園や保育園の先生等からの影響が大きい可能性を示唆している。

6. Alloparenting (親以外の大人による養育) の役割

世界的に見れば、養育環境に恵まれない子供に対して、里親制など、より家庭的な環境を保障していくという方向性が主流になってきている。社会的な養護というところで、子供ができるだけ家庭に近い環境で育つことが重要だと考えられてきているのである。その中で、日本ではまだ施設養護が多い。しかし、これを世界的動向からの遅れと見なすのは適切ではなく、近年は、施設環境の中でも、スタッフと子供のアタッチメントを重視した養育実践がなされるようになってきていると聞いている。家庭的養護であれ、施設養護であれ、アタッチメントに配慮した関わりがしっかりとなされれば、Alloparenting (親以外の大人による養育) には、子供の心身の発達を健康に補償し支持していく可能性が豊かにあると考えられる。

7. 幼児教育・保育の可能性

元来、子供たちは複数の大人の目の中で育ってきているものだった。複数の大人がアタッチメントの対象であることの重要性はこれまで過少評価されてきていた。子供は「二つの社会的世界」を生きている。もちろん、家庭と園のコミュニケーション・連携・相互信頼はきわめて重要だと考える。しかし、その連携が必ずしもうまく行かないような場合でも、一つの世界(家庭)の問題を、もう一つの世界(園)で補うことができる。家庭外でどんなアタッチメントが形成できたかは、その後の人生において、その個人が、特に集団状況でどれだけ円滑な人間関係を持てるかに深く関与するということが明らかになってきている。その後の小学校・中学校の先生、クラスの仲間との関係にも深く影響していく。集団における人間関係という面においては、親子のアタッチメント以上に、幼児期の家庭外の大人との関係の経験がより重要なのかも知れない。

平成27年11月2日
(於 お茶の水女子大学附属幼稚園)

第2節 非認知的能力をめぐる研究動向と幼児期の発達

国立教育政策研究所 篠原 郁子

1. はじめに

本稿では、非認知能力に対する社会的関心の高まりに注目し、経済学・教育経済学の研究知見を紹介する。そして、国際的な関心動向に触れたのち、国立教育政策研究所のプロジェクト研究「非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法について」についても紹介をする。続いて、子供たちの非認知能力に関する今後の研究について、私見ながら発達心理学の視点から展望を示す。特に、国内における幼児期そのものの研究の蓄積が必要だと考えられること、それぞれの子供が元々持っている特徴と日常的環境や意図的な教育的介入の相互作用を考慮した研究が求められることについて論じる。

2. 非認知的能力への関心

2-1: 経済学の研究紹介

近年、教育に関する様々な領域で人が持つ「非認知的能力」への関心が高まり、この用語が多く用いられるようになってきていると感じられる。その始まりをたどっていくと、「非認知的能力」という呼称は経済学、中でも労働や教育に関わる経済学研究の中で多く用いられている用語であると考えられる。

経済学の関心の所在の一つ目として、経済力の強化、維持につながる事柄というものがあり、その中で、一人一人の人間のどのような能力が経済的促進の力をもつかが問われてきた。経済力の強化、維持につながりうるものとして、学歴、雇用形態、賃金、昇進の説明因子としての人的資本の内容が検討されてきた。労働市場に参入する前の発達段階に関して従来注目されてきたものの一つがいわゆる学力であり、学業成績、学校等でのテストの成績、アカデミックな力、Intelligence Quotient(以下「IQ」とする)などが高いほうが、強い経済力を獲得することを予測する、という知見が発表されてきた。こうした能力は「認知能力」として扱われ、学力、IQなどに代表される認知能力を高め育てることが、経済的発展に有効であり、必要であると考えられてきた。

しかしながら、より近年の研究からは、従来注目されてきた認知能力が、経済的発展に必ずしも有効ではないことを示す報告がなされている。より近年の、個人が獲得する賃金に関する研究知見を見てみると、例えば、同程度の学力を持つと考えられる青年でも、自制心や勤勉性の高さが、より高い賃金の獲得に効果を持つことを示唆するものがある(Heckman&Rubinstein,2001)。また、獲得賃金については、自己規律と自己統制、攻撃性や内気さとの関連も示されている(Bowles,Gintis&Osborn,2001など)。その他、協調性、自尊心、外向性などに注目した研究もある(ただし、性差や職種差が有ることも報告されている)。ここに挙げられた自制心や勤勉性といった特徴は、いわゆる学力やIQといったもので測定される人の能力とは異なるものである。そこで、「認知能力(cognitive)」ではない、それとは異なる形の、人が持っている能力として「非認知的能力(non cognitive)」という側面に注目が集まっている。

経済学の関心の所在として、もう一つ代表的なものに、投資の効果、すなわち、社会にどの程度公的資金を投資すると、どの程度のリターンがあるか、という検討がある。社会へのリターンとしては、医療費の削減、犯罪率の低下、納税等が考えられるだろう。教育にも関わる研究として、ペリー就学前計画の効果分析を見てみたい。ペリー就学前計画とは、1960年代に実施された、ミシガン州

での教育的リスクのあるアフリカ系アメリカ人家庭に対する介入実験である。実験群に割り振られた家庭は、平日2.5時間の子供への教育と、週末1.5時間の家庭訪問による家庭への教育が実施された。一方、こうした教育的介入がなされない対照群も設けられ、実験群と対象群の子供たちを40歳代まで追跡し、様々な発達の様相や、社会生活の状況についての縦断調査が実施された。この追跡調査の分析から、実験群に割り振られた子供たちは、統制群であった子供たちと比較して、成年後の犯罪率が低く、高い年収を得ており、家を持っている割合も高いことなどが明らかにされた。これらの結果は、幼少期の教育的介入が、成年後も長期にわたってある意味では生涯に関わる変化をもたらすような効果があることを示唆するものとして、大きな注目を集めている。幼児期への教育的介入という投資は、後の犯罪率低下や高賃金の獲得につながるという経済的分析の知見は、政策決定者にも強いインパクトを与えるものとなっている。

さて、このペリー就学前計画に関して、成年後の「よりよい人生」を導いたのは、一体何だったのだろうか。2つの群の子供たちの学力を比較すると、確かに小学校に入って数年間は実験群の方が学力は高かった。しかし、10歳の時点で対照群が実験群に追いつく形となり、幼児期の教育的介入は、学力自体を高める効果は限定的であったと考えられる。しかし、比較的早期に両群の認知的能力の差が消失したのにもかかわらず、40代で歴然と生活に差が出てくることが示されたのである。こうした一連の分析に関わった経済学者ヘックマンは、成人期に認められる生活の差は（認知能力の差で説明できないのであれば）非認知的能力の発達による効果なのではないかと論じている。ヘックマン自身は、ソフトスキルという言葉が好きで使用するが、動機付け、粘り強さ、自制心といったソフトスキルを就学前に身に付けたことで、結果的に、大人になってからの生活に大きな差が生じたのではないかと論じ、非認知的能力の重要性を唱えている。

2-2：非認知的能力をめぐる国際的な関心と動向

こうした経済学領域における研究知見が蓄積されつつある現在、日本も加盟している国際機関である経済協力開発機構(OECD)なども、人の能力として認知能力だけでなく、非認知的能力にも強い関心を寄せている。例えば、認知的並びに非認知的能力に関する国際的調査の結果を含むレポートを今年、刊行している(「Skills for social progress: The power of social and emotional skills」, OECD, 2015)。この中では、主に青少年の認知能力と非認知的能力が、どの程度、彼らの生活、健康、教育、雇用を予測するのか(例えば、肥満、高等教育、就職等)といった分析がなされている。日本のデータは含まれていないのだが、認知能力と非認知的能力が、それぞれ異なる形で社会的適応や心理的適応に関係していることが報告されており、認知能力に対する教育のみではなく、非認知的能力の発達やその教育にも注目していくことの必要性が論じられている。

なお、OECDのレポートでは、非認知的能力として「社会情緒的能力」という用語が用いられている。ここで少し用語の整理を試みよう。経済学で広く用いられている「非認知的能力」は、ヘックマンらの定義によると、「認知的なものを除いた全ての能力」を指すということで、かなり広範な内容が内包された概念であるようだ。しかしながら、認知能力でないもの、という定義ではあまりに範囲が広く、具体的な内容を思い浮かべるのが難しいかもしれない。一方、OECDの先のレポートでは、非認知的能力という用語というよりも、その中でもより焦点化された関心対象として **social and emotional skills** (社会情緒的能力) という用語が使用されている。さらにここで、OECD (2015) に示されている「スキル」と呼ばれるものの定義を紹介すると、以下の特徴を持つ個人の性質がスキルと呼ばれている。①生産性 (productivity) = 個人の well-being や社会経済的進展に貢献するもの、②測定可能性 (measurability) = 測定可能なもの、③成長可能性 (malleability) = 環境や投資によって変化するもの。人が持つスキルの中で、認知スキルは、高等教育、就職や収入等、複数面の成功を

予測すると考えられ、一方、社会情緒的スキルもまた、様々な社会的な帰結への高い予測力を持つと考えられている。先述のように非認知的能力という用語は「認知的な能力でないもの全部」となり、広範な内容ゆえの漠然さが課題になるように思われるが、OECD(2015)では社会情緒的スキルとして、「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」の3つに特に注目をしたいという態度が示されている。ただし、このレポート(OECD,2015)は、思春期、青年期の調査によるものであり、より幼い時期の子供たちに見られる、また、より幼少期に発達する社会情緒的スキルとしては、別の内容を想定することが必要であると筆者は考えている。

2-3：非認知的能力をめぐる「人生早期」の研究について

レポート(OECD,2015)では「スキルがスキルを生む」という表現に表されるように、社会情緒的な発達における人生早期の重要性が強く打ち出されている(図1)。

図1：スキルがスキルを生む (OECD,2015より引用)



さらに、先述のペリー就学前計画に関する分析において、学力に代表される認知的能力でなく、非認知能力が人生の成功に重要という解釈が示されたわけだが、これが就学前への介入実験であったことから、就学前に育まれる非認知能力が重要、と聞こえがちなメッセージになっていると考えられる。OECDやペリー就学前計画の分析結果による提起には「人生早期がいかに大切か」「より幼いときの教育が人生に影響を及ぼす」「幼いときの社会情緒的スキルが雪だるま式に大きなスキルにつながる」という内容に一つの共通性を見出すことができ、その意味で、教育に関する領域に対しても「社会情緒的スキルの重要性」「人生早期の教育の重要性」という大きな提言となっていると考えられる。

ただし、経済学の研究では主に経済的指標との関連を検討するという目的から、成人や青年を対象とした研究が多く、人生早期、特に、就学前の非認知的能力を直接に測定するといった試みは少ない。また、ペリー就学前計画に関する分析も、非認知能力に関わりそうな特徴の測定は小学生以降に行われており、就学前の発達そのものについての直接的知見は十分ではないことが指摘できよう。また、特にこれらの研究では、肝心の「非認知的能力」と呼ばれるものの具体的な内容、特に、人生早期における発達の様相については十分に触れられていないと考えられる。筆者は、人生早期、特に、乳幼児期の発達やそれを支える環境、教育が持つ役割の重要性は極めて大きいと考えており、経済学に代表される「非認知能力」をめぐる研究に基づく提言の内容には重要なメッセージが含まれていると考える。しかしながら、それゆえに、特に乳幼児期という人生早期について考える際には、より詳細な研究知見に基づき丁寧な議論が必要であろうと考える。特に、「非認知的能力」と呼ばれるものの内容を検討し、具体の発達とそれを支える環境について議論することが可能になるような知見の整理は急務であろう。

こうした課題について、心理学・発達科学の研究分野では、「非認知的能力」という用語は直接的

に使用しないものの、いわゆる学力等で捉えられるものとは異なる様々な特質や能力が、乳児期から漸次的に発達することを示してきた。教育の領域、特に、乳幼児期の教育や保育の領域において、非認知的能力をめぐる議論を深めるためには、それらが将来や人生に対して持つ予測力のみならず、個々の能力や特徴の今ここでの発達の様相、それらが今ここで持つ意味について明らかにした研究知見も幅広く参照しながら、子供の育ちを見つめ、支える環境作りに活用することが重要であろう。

2-4. 国研プロジェクト研究の紹介

国立教育政策研究所では、毎年、重要と考えられる研究テーマを選定し、プロジェクト研究として検討並びに調査・実験の実施を行っている。非認知的能力も重要課題として選定され、平成27年度、28年度の2年度にわたり、「非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法について」という課題でプロジェクト研究が行われている。この研究は、経済学のみならず、心理学や発達科学の研究知見を積極的に活用し、乳児期から青年期までの長期的発達を視点に入れた、研究知見の整理とまとめ、及び、日本の子供たちを対象とした予備的データ収集を目的としている。なお、本研究の焦点は非認知的能力の中でも社会情緒的発達にある。また、個別のスキル(能力)というよりも、個々の人間が持つ特徴や特性と周囲の環境との相互作用に基づく社会的適応の様相に着目するという点から、研究対象を「社会情緒的コンピテンス」と表現している。本研究で扱う社会情緒的コンピテンスとは、「自分と他者・集団との関係に関する社会的適応」及び「心身の健康・成長」につながる行動や態度、そしてまた、それらを可能ならしめる心理的特質(認識、意識、理解、信念、知識、能力、特性など)である。また、社会情緒的コンピテンスの下位領域として、自分に関する領域(自分・自己に関する行動や態度、心理的特質)、他者(集団)に関する領域(他者、他者集団、関係を築く相手に対する行動や態度、心理的特質)、自分と他者・集団との関係に関する領域(対人関係、社会や環境と自分の関係に関する行動や態度、心理的特質)の三つの領域を設け、それぞれについて研究知見を整理する計画である。いずれの領域も相互に密接に関わりあっており、一人の人間の中で明確に区別し得るものではないし、それぞれの発達もまた、相互に影響を及ぼしあっていると考えられる。ここでは広範な内容が含まれる社会情緒的コンピテンスの整理のために、三つの領域を整理の視点として用いている。

本研究プロジェクトでは、社会情緒的コンピテンスの発達を乳児期、幼児期、児童期、青年期という発達段階ごとにまとめて整理し、特に発達時期ごとに中核となる社会情緒的コンピテンスの具体的な内容を挙げるという作業に取り組んでいる。また、特にそうしたコンピテンスについて、科学的な研究で用いられている測定および体系的記述のための方法を示し、概念的説明だけでなく、科学的検討の対象としての社会情緒的コンピテンスの扱い方について、研究の現状を示すことを目的としている。また、各コンピテンスの発達プロセスや、発達を促進する、あるいは教育上に有効な環境の特徴についても、国内外の知見の外観を行う。さらに、こうした研究知見の概観と整理に加え、中核的コンピテンスのいくつかについては、日本の乳幼児、児童・生徒を対象に測定実施を計画している。

現在、これらの研究は進行中である。特に、乳児期や幼児期についての研究成果は、幼児教育の領域においても是非活用いただければと考えている。

3. 乳幼児期における非認知的能力をめぐる研究の展望

本稿の結びに代えて、発達心理学を専門とする筆者の視点からではあるが、本領域に関する乳幼児期における研究の展望と課題を記すこととしたい。本稿では「非認知的能力」をめぐる研究動向を紹介し、近年、殊に注目と関心の的となっていることを示したが、この能力はこれまで誰も発見し得なかった「新しい」能力なのだろうか。非認知的能力と呼ばれるものを具体的に眺めてみると、実際に

は、自分を大切にする、自分を表現する、相手も大切にする、相手との関係、人間関係を大切にするなど、日本の教育の中では元々大切にされてきたものが多いのではないかと感じる。日本の幼児期の教育の中でこれまでも重視されてきた事柄が、近年「非認知的能力」という名前と呼ばれている、あるいは、その重要性が「再発見」されているという捉え方もできるだろう。ただし、子供たちの非認知的能力の発達に関して、基礎研究の知見の蓄積が進み、特に、長期縦断研究による人生早期の発達の重要性に関わる知見に基づいた議論が構築されていること、経済学、心理学、発達科学等、学際的に実施されている調査や実験結果という証左に基づく議論と決定が進みつつあるという点では、新たなフェーズを迎えているという見方もできるのではないかと考える。

しかしながら、子供たちの非認知的能力の発達に関して、子供たちがじかに接する環境としての幼児教育の場と実践に、基礎研究は何をどう示し、提案できるかを考えてみると、現状としてはまだ課題が山積している。今後の課題として、1点目に、社会情緒的発達に関する乳幼児期の研究を充実させ、特に、国内における長期縦断研究の実施を実現することは最大の課題であろう。経済学等の研究では青年期以降のコンピテンスと社会経済的成功との関連が中心的に扱われるが、そうしたコンピテンスは実際には発達早期から漸次的に育っている。したがって、発達のプロセスについて積極的に知見を示していく必要があると考えている。幼児期や幼児教育の領域において、非認知的能力や社会情緒的発達について検討する際、青年、成人で得られている知見をそのまま幼児期に当てはめるのではなく、乳幼児期の発達の固有の内容や特徴を正確に捉えておくことが重要であろう。そしてその上で、それ以降の発達時期との連続性を議論することが必要になってくる。しかし、国内で社会情緒的発達に焦点化した長期縦断研究の実施例は極めて限られている。諸外国で近年相次いで報告されている乳幼児期からの長期追跡調査の成果が、日本の子供たちの実態に照らしてどれほど共通性が認められるのか、検討する材料も不足しているという状況であるため、日本の子供たちの長期追跡調査の実施、それに基づく各発達段階での教育実践の内容の議論が必要であろう。

2点目に、非認知的側面の発達について研究する際、発達の普遍性と個別性があることに留意する必要があると考える。無論、上で触れた文化差にも十分に留意し、日本国内のデータの蓄積を確実にする必要は大きい。加えて、国内の同じ月齢、年齢の子供たちであっても、その発達には様々なバリエーションがあることに十分注意することが求められるだろう。例えば、何歳頃になれば何ができるようになる、何をできるようになる、といったいわゆる標準的と表される時期について明らかにする研究は、国内外で多く実施され、蓄積が進んでいる。こうした普遍性あるいは標準的な発達の里程碑の探求に加えて、個別性、個人差の実態についても示していくことが重要だろう。個別性については、発達の個別性だけではなく、それぞれの子供が今現在持っている特徴、例えば、気質など比較的生的に備えていると考えられる一人一人の子供の特徴の個別性にも留意する必要がある。仮に、ある種の非認知的能力の発達を促そうとする教育的実践が企図された場合でも、そもそも、一人一人の子供が今持っている特徴によって、新たに身に着けることが望ましいと考えられる社会情緒的能力の内容は異なるのではないかと考えられる。本来はそれぞれの子供の特徴に合せた異なる教育方法が採られることが望ましいのかもしれない。こうした個別性に着目した研究の充実が特に求められるだろう。

3点目に、特に経済学等では、社会情緒的能力が後の人生の成功を予測する、といった関連性の探求、すなわち、社会情緒的能力を予測因とする分析が充実しているが、社会情緒的能力の発達は何によって規定されるのか、という促進因や阻害因についての研究も重要である。これに関して、社会情緒的発達を支える教育というテーマはまさに中核となるわけだが、ある環境から発達に及ぶ影響についての研究が一部進んでいる。例えば、自制心といったようなある種の非認知的能力を促進するための「トレーニング」や介入研究も実施され、ある種の環境設定、教育者や養育者の働き掛け方、道具立てなどが、子供の当該の能力を高めるといった報告もなされているようである。比較的短期間、一時

的なトレーニングや練習，介入を行う実験的な研究は多く行われている。ただし全般的には，トレーニングや練習の効果は限定的であり，他の場面，別の文脈，別の人に対して成果が持続するという事は少ないようだ。しかし，人的であれ物理的であれ，環境は子供たちを育んだり，支えたりする大きな要素であると考えられる。そして，幼児教育という環境は単発の介入ではなく，安定した環境として日々子供たちの周囲にあり，教育の内容や，そうした場での教育者や子供同士の関係は繰り返しの経験として蓄積されていくものである。ある種の社会情緒的発達を特異的に促進する特別なビタミン剤，特効薬の探求というトレーニング研究は，それを必要としている子供たちにとっては無論必要なものである。一方で，日々の一汁三菜のように，日常的に安定的に行われることが子供たちに何を育てているのかを見ていく研究は少ないため，こうした研究実施の充実も必要であろう。

このように，子供たちの非認知的能力と教育について考えてみると，まだ多くの議論が必要なのではないかと考える。特に，自分，他者，自他関係に絡む様々なコンピテンスは非常に流動的で多様性のある内容であり，第三者が「知識」として教えることは（例えば社会的なルールなど）必要な点もちろんあるわけだが，それをどのような場面でどのように使うかは知識の獲得とは異なる側面であろう。実際の場面での非認知的能力の発揮には，子供一人一人のペースがあり，子供が主体的に経験することで結果的に育つものかもしれない。また，発揮の仕方も一概に望ましい形があるわけではなく，あくまでその子供にとって必要なときに，行使される最も適応的なものを，周囲が認める視点が求められるだろう。先述のように，非認知的能力と称される事柄の内容自体には，既にそれが日本の教育の中で重視され，検討されてきた事柄と重なる点が多いという点で，必ずしも新しい指摘ではないと捉えることもでき得る。しかしながら，非認知的能力をめぐる研究知見並びに教育実践への活用についての論考は，人の能力や発達について考える際に，従来の認知能力に対する考え方とは異なる新たな議論の必要性を喚起していると考えられる。子供たちの社会情緒的発達について焦点化した研究と教育実践の双方は，今，改めて内容と方法を見つめなおす契機を迎えているのではないだろうか。

【引用文献】

- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The determinants of earnings: A behavioral approach. *Journal of economic literature*, 1137-1176.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 145-149.
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and*

平成 27 年 8 月 24 日
(於 お茶の水女子大学附属幼稚園)

第3節 保育を通して非認知的能力を育む ～社会情動的スキルとは？～

国立教育政策研究所 掘越紀香先生

今、幼児教育がとても注目されている。そのきっかけとなったのはヘックマン教授らの研究結果である。これまでは認知的スキルへの関心が高かったが、彼らの研究により、非認知的能力、つまり社会情動的スキルも重要とみなされるようになった。

非認知的能力という用語が新たに注目された面はあるが、日本の幼児教育では、いわゆる非認知的能力に関連する心情、意欲、態度などを育ててきた実践の積み重ねがある。これまでの実践事例を、改めて非認知的能力の視点からも検討していただきたい。

1. 非認知的能力への関心

アメリカで行われたペリー就学前計画が影響している。ペリー就学前研究計画は、1960年代にミシガン州の教育的リスクのあるアフリカ系アメリカ人家庭へ介入した実験群（平日2.5時間の子供への教育、週末1.5時間の家庭訪問での家庭への教育）と対照群について、40歳まで縦断的に調査したものである。

ノーベル経済学賞を受賞した経済学者のヘックマン教授らは、このペリー就学前計画等の調査結果から、幼児期に投資することがその後投資するよりも費用対効果が高いという結論を導き出した。幼児期に質の高い教育を受けたことによって、犯罪率、年収、持ち家率、高校の中退率などにおいて長期的な差があり、プラスの影響が見られた。しかし、認知的能力の差は早期に差がなくなったため、非認知的能力への注目が高まった。

2. 幼小接続に関する中央教育審議会での扱い

中央教育審議会では、平成26年11月の諮問において、「子供の発達をめぐり早期化をめぐり現象や指摘及び幼児教育の特性等を踏まえ、幼児教育と小学校教育をより円滑に接続させていくためには、どのような見直しが必要か」という審議事項が出された。このことから、幼小接続が次の改訂に向けた重要課題であることがわかる。

幼小接続を考えるとき、幼児期にどのような力を育てることが大切であるかを明示する必要がある。2010年の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」の中で、「幼児期の終わりまでに育ててほしい幼児の具体的な姿」が参考例として挙げられている。それが(イ)健康な心と体 (ロ)自立心 (ハ)協同性 (ニ)道徳性の芽生え (ホ)規範意識の芽生え (ヘ)いろいろな人との関わり (ト)思考力の芽生え (チ)自然との関わり (リ)生命尊重、公共心等 (ヌ)数量・図形、文字等への関心・感覚 (ル)言葉による伝え合い (ヲ)豊かな感性と表現の12項目である。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会・教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会論点整理」(平成27年8月26日)

以下は、幼稚園等に関わりのある部分を抜粋したものである。
「幼児期は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な時期であることを踏まえ、義務教育及びその後の教育の基礎となるものとして、幼児に育成すべき資質・能力を育む観点から、教育目標・内容と指導方法、評価の在り方を一体として検討する必要がある。

具体的には、子供の発達や学びの連続性を踏まえ、また、幼児期において、探究心や思考力、表現力等に加えて、感情や行動のコントロール、粘り強さ等のいわゆる非認知的能力を育むことがその後の学びと関わる重要な点であると指摘されていることを踏まえ、小学校の各教科等における教育の単純な前倒しにならないよう留意しつつ、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の明確化を図ることや、幼児教育にふさわしい評価の在り方を検討するなど、幼児教育の特性等に配慮しながらその内容の改善・充実が求められる。」

今回の研究は、非認知的能力や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の明確化に関わる。その他、幼小接続、子供一人一人の多様性、家庭・地域との連携、子育ての支援の内容も記されている。「なお、幼児期の教育については、幼稚園のみならず、保育所、認定こども園で担われていることを踏まえ、これらの全ての施設における全体としての教育の質を確保することが求められる。」

全ての施設の教育・保育の質を確保するためにも、今回の研究を通して、非認知的能力を育むと思われる実践事例などを提示して、理解を広めていくことが大切である。

幼児期に育成すべき資質能力

論点整理にある「情意」「メタ認知」の他、最近では「実行機能 EF (Executive Function)」が注目され、幼児期に特に発達する力と言われている。荒っぽい行動を取る子供や切り替えの難しい子供の場合、実行機能の働きが高くないなど、日常的な姿と実行機能が関連するという結果も出ている。ただ、幼児教育によってどれだけ伸びるかはなかなか難しい面もある。実行機能には、抑制、ワーキングメモリー-WM (更新)、シフティングがある。幼児期には「自己主張から自己抑制へ」の成長がみられるが、自己抑制の部分に関わる。自己抑制はただ我慢するのではなく、やりたいことがあるからこそ気持ちに折り合いを付けて調整していく面が大切である。

無藤隆氏は、小学校以上でいわれる学力の三要素(①知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③主体的に学習する態度)と幼児教育をどのようにつなげていくかについて、知識・技能は「気づく力」、思考力・判断力・表現力等は「知力、考える力」、主体的に学習する態度は「気力(心情・意欲・態度)」と関わり、その素地として「社会力」「体力」があるという考え方を提案している。

3. 非認知的能力：OECD による社会情動的スキル

OECD (2015) *Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities* 「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」(宮本浩二・池迫浩子著、ベネッセ訳)は、日本の研究をまとめたものであり、非認知的能力の理解を深めるのに役立つだろう。認知的スキルと非認知的スキル、つまり社会情動的スキルがあり、認知的スキルには「基礎的認知能力」「獲得された知識」「推定された知識」が関わっている。

社会情動的スキル(非認知的能力)とは

社会情動的スキルは、「一貫した思考・感情・行動パターンに現れ、フォーマル、インフォーマルな学習経験によって発達し、一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を及ぼす個人の能力」と定義されている。また、「目標の達成」「他者との協力」「情動の制御・管理」の3点から捉えられている。目標の達成に向かう力は、忍耐力や自己抑制、目標への情熱、他者と協力する力は、社交性や敬意、思いやり、情動を制御・管理する力は、自尊心や楽観性、自信から成り立っている。社会情動的スキルは幼児期から青年期に生まれやすいが、幼児期から育むことが将来のスキル発達の基礎となる。

社会情動的スキルと認知的スキルとの関係

社会情動的スキルと認知的スキルは、環境との関わりを通して、相互に関わって育まれる。そのため、事例検討では認知面と社会情動面の両方から取り上げることが大事である。

認知的スキルは、高等教育、就職、収入等、複数の成功を予測すると言われており、社会情動的スキルは、様々な社会的な成果への高い予測力があると言われている。スキルはスキルを生み、認知的スキルと社会情動的スキルは密接に関連している。

4. ベネッセ「幼児期から小学校1年生の家庭教育調査」(2012, 2014, 2015) から

ベネッセが幼児から小学校1年生までの子供を持つ家庭を対象に行った縦断調査がある。そこで、学びの土台となる三つの軸を提案している。

- 1) 「学びに向かう力」：自分の気持ちを言う、相手の話が終わるまで静かに聞く、物事を諦めずに挑戦するなどの自己主張、自己統制、頑張る力(挑戦、集中力、持続力、粘り強さ)、協調性、好奇心に関係する力である。小学校以降の学習の基盤となる。幼児期に自己と感情との調整を学び、身に付けていくことが大切であるが、これがまさに社会情動的スキルである。
- 2) 「生活習慣」：トイレ、食事、挨拶、片付けなど、生活していくために必要な力である。
- 3) 「文字・数・思考」：文字や数の読み書き、順序など、幼児期から児童期の学習に関係する力であり、認知的スキルである。

「学びに向かう力」と保護者の関わりについて、保護者が子供の質問に対し、「自分で考えるように促す」ように関わっているほど、「物事を諦めずに挑戦する」姿や、「人の気持ちを伝えたり相手の意見を聞いたりすることができる」姿が多く見られるという結果が出ている。これらは、保護者の関わりであるが、保育においても同様と推測され、自分で考えるように促す関わりが重要である。

また、幼児期の集中・興味・質問の経験と小学校1年生の家庭学習の様子との関連も検討している。集中・興味・質問の項目は「幼児期に好きなことに集中して遊んでいたか」「生き物や植物に興味を持っていたか」「わからなかったら周りに質問していたか」であり、それに当てはまる子供ほど、「机に向かったらすぐに勉強に取りかかる」「勉強が終わるまで集中して取り組む」姿が高いという結果が示された。

5. 園生活での育ちと社会情動的スキル

ここで、園生活の育ちと非認知的能力(社会情動的スキル)にはどのような関わりがあるかについて考えたい。

※事例の中の子供の発言については、記録作成時の表記とし、記録者が当時感じた幼児の思いやその場の雰囲気や言葉のニュアンスが伝わるようにしている。

<いざこざ場面：緊張緩和、自己調整、思いやり>

・事例1(5歳児12月)：二人で「痛いよ～」(概略)

仲良しのK児とM児が喧嘩をする。教員は解決を二人に任せる。二人はしばらく気まずそうに背中合わせに座っているが、偶然K児の腕がM児の頭に当たったことを機に二人は仲直りをしていく。

・事例2(4歳児3月)「お話しして。大丈夫。頑張って」(概略)

H児から、こそこそ話をしたから一緒に遊ばないと告げられたC児は、悲しくて泣いている。その後出会ったM児が、C児に優しく声を掛け、話を丁寧に聞いてあげる。それにより、C児は元気を取り戻し、気持ちを立て直して保育室へ一緒に行く。

・事例1, 2から

事例1では、教員が子供に解決を一任して信頼感が感じられる。更に偶然やふざけ、二人の関係性

の強さによって、いざこざの緊張が緩和している。子供たちは自分たちで仲直りしたという自信を持つことができた。自己調整や折り合い、自己肯定感とつながるだろう。事例2では、教員が子供のモデルであることをよく表しており、泣いているC児が自分から話せるまで待つM児の姿勢や共感的な対応から、普段の教員の関わりの積み重ねがうかがわれた。

<葛藤場面：集中・没頭、自己調整、粘り強さ>

・事例3（5歳11月）藤棚の豆取り（概略）

T児が藤棚の藤豆を一生懸命取ろうとしている。M児やA児にアドバイスをもらいながら、高い所へ登ったり、棒を使ったりするが藤豆は取れない。更に長い棒を使うなどして教員にも手伝ってもらうがやはりうまくいかない。片付けの時間になり、T児が諦めきれずにいると、A児から「今度どうしたら取れるか一緒に考えるから」と慰めるように言われ、保育室に戻っていく。

・事例4（5歳児10月）紙筒コースづくり（幼保合同保育）（概略）

幼児たちが紙筒でどんぐりコースを作っていたが、筒が転がってしまう。A児とB児が考えて短い筒を置いて何とか支えようとするが、うまくいかない。A児はコースの下に板を置いたり、板の枚数を調整したりしてコースを修正しては、ドングリを転がす。しかし、強風が吹いてコース全体を吹き飛ばしてしまう。A児は「風、どうにかして！」と怒りつつもまた修理し始めると、教員はガムテープを持って来て、A児、B児と一緒に筒のつなぎ目にガムテープを貼っていった。

・事例3, 4から

子供の学びとしては、藤豆が取れない困りや、何度も筒が転がってコースが崩れる困りがあり、それを何とかしようとして、投げる場所や枝を変えてみたり、板を置いて調整をしたり、何か別の物を使って転がらないようにしたりする工夫が見られた。社会情動的スキルとしては、諦めずに繰り返し取り組む粘り強さや自己調整、協同性などが見られる。教員の学びと迷いとしては、子供たちの挑戦をどこまで保障し、どこで援助が必要かの判断である。事例4の幼保合同保育の教員等には、見守りを大事にしたいという共通認識があった。しかし、どのタイミングで援助に入るかの判断に迷いが生じ、その場にいた参観者も含め、自らの援助の教育的な意思決定を自覚する機会となった。

フロー体験

チクセントミハイ(1996)によれば、フロー体験とは「自己目的的活動に没頭するときを感じる深い楽しさを伴う最適経験」である。スキルとチャレンジの視点から見ると、フローを感じるのはスキルとチャレンジがうまく合ったところになる。スキルが高いのにチャレンジが低いと退屈であり、スキルが低いのにチャレンジが高すぎると不安につながる。

集中没頭して取り組んでうまくいった場合は、達成感や心地良さを感じ、更なる意欲や向上心が高まる。うまくいかない場合は悔しさや不満を感じるが、「何とかしたい」思いを持ち越し、教員や仲間の支えも手伝って、粘り強さやリベンジ、再挑戦へとつながっていくのである。

<話し合い場面：協同性、自己調整、目的の共有、共感>

・事例5（5歳児11月）シippoとり鬼での話し合い（概略）

シippoとり鬼で、H児が転んだT児のシippoをとったことからT児が泣いてしまう。皆が集まり、審判のI児が「こけたとき、なしかありか」と考え始めたところで、教員は「転んだ子からしippoをとるのをなしにするかありにするか、相談しようか」と声を掛ける。教員の支えの中で、皆が有り無し理由を言って話し合いをする。最後にH児も納得した上で転んだ子からしippoを取るのは無しというルールに決まり、再開した。

・事例6 (5歳10月) くさの好きなサクラちゃんにしよう (概略)

折り紙を組み合わせて恐竜を作り、皆で名前を投票して選ぶとしていた。「マコちゃんがいい」と言うC児と、「サクラちゃんがいい」というその他大勢の子での多数決になり、サクラに決まりそうになる。その時教員が「手を挙げた人が多いからって、すぐに決まるのはいやだな」と話し、C児の意見を聞くためにも、皆で話し合いを行う。マコを反対から読むとコマになるから「コマの好きなマコちゃんがいい」というC児の意見を、皆は認めた上で、C児に「お願い、お願い！」と説得する。C児も認められたことで納得して「サクラ」という名前に決まった。その後、C児は「くさの好きなサクラちゃんにしよう」と話し、皆も「ラクサ、本当だ！」と喜ぶ。

・事例5, 6から

子供たちの学びとして、泣きやいざこざなどの困りに直面したとき、問題解決に向けて皆が参加して考えたことや、主張する理由や意見を伝え合ったこと、異なる意見でも折り合いを付けて納得したこと、皆で協力して問題解決できた満足感・達成感などが考えられ、これらは社会情動的スキルの視点と重なっている。また、教員の適切な声かけ(話し合いの場の設定、揺さぶり)や支えがあったからこそ、皆で考えながら話し合いを進め、納得して解決する良い機会となっていた。

話し合い・伝え合い

話し合いや伝え合いは、言語化を通して、思考の共有や、内容の自覚化を促す大切な機会である。小学校以上でも言語活動が重視されているが、思いを表現して人に伝えたり、話し合いに参加して聴いたりする積み重ねが大事である。教員の援助は必要であるが、大人の価値判断に導かないように注意したい。教員は、話の流れを整理したり、内容を確認したりする役割を担っている。うまく表現しにくい子や少数意見にも目を向けて、他の視点や思いに気付く機会にすることもできる。時には、教員が揺さぶりを掛けたり、行き詰まった時にアイデアの提案を行ったりして、ある課題について共に考えて意見を述べ、あれこれ悩みながら皆で協力して進めていくプロセスを経験することが大切である。

6. 非認知的能力, 社会情動的スキル, 学びに向かう力

非認知的能力, 社会情動的スキルは、これまでの日本の保育で大事にされてきたものと重なっており、全く新しいわけではない。しかし、自分がどのように子供の姿を捉えてきたかを確認した上で、認知的側面と非認知的側面(社会情動的スキル)という視点から捉え直して解釈することは必要だろう。

幼児教育の非認知的能力への効果を測定することは、現時点では難しい。しかし、3歳児から5歳児の変化を提示し、幼児教育の成果として、例えば小学校の比較的初期の段階に調査して捉えることは可能かもしれない。この点は附属校園の強みでもあるので、小学校と協働して是非その利点を生かす方向で考えていただきたい。非認知的能力はどのような援助や環境構成を通して育まれるのか、どのような場面で育まれるのか、さらに家庭との連携や地域の活用の視点からどのようにアプローチできるのか。それらを提案して解説し、日本の幼稚園や保育所、認定こども園へ発信することは、幼児教育全体としての保育の質の向上へつながるので、研究成果に期待したい。

平成27年10月22日

(全国国立大学附属学校連盟副校長会釧路大会研修会)

第4節 幼児期の非認知的な能力をとらえる事例研究

1. 本調査研究と「非認知的な能力」

第1章の研究者諸氏の講演内容で示されている通り、アメリカの経済学、教育経済学の研究から、就学前教育の投資対効果は、他の発達段階における投資よりも高いこと、また、忍耐強さや、やり抜く力など、「非認知的な能力」(noncognitive skills)が経済的・社会的成功に大きな影響を及ぼすことなどが指摘されるようになった¹⁾。幼児教育への積極的な投資を各国に呼びかけるOECD(経済協力開発機構)は、このような能力を「社会情動的スキル」(social and emotional skills)と呼び、「人生のあらゆる段階で不可欠な役割を果たす」ものと重要視している。幼少期は「非認知的な能力」が発達しやすい時期であることも確認され、就学前教育の重要性に注目が集まるようになってきた。

そのような世界的な潮流の中で、「非認知的な能力」「社会情動的スキル」という訳語のままの聞きなれない言葉に出会うと、幼児教育の場に新たな保育内容を取り入れていかなければならないのかと、つい身構えてしまう。しかし、日本の幼稚園教育では、Intelligence Quotientや学力などで測られる「認知的な能力」の前提にある、広い意味での子供の生きる力を育てることを従来から重視してきた。現行の幼稚園教育要領は、幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる「心情、意欲、態度など」を示しているものである。この「心情、意欲、態度など」は、まさに「非認知的な能力」そのものであるとすることができる。

現在の幼稚園教育要領を改めてひも解いてみると、「第2章 ねらい及び内容」のところには、「充実感」「安定感」「存在感」「自立心」「信頼感」「自己発揮」「公共心」「探究心」「好奇心」「創造性」「物事をやり遂げようとする気持ち」「自分の気持ちを調整する力」「折り合いを付ける体験」など、「非認知的な能力」につながるキーワードが散りばめられている。また、「楽しむ」という言葉が29回、「喜ぶ」は9回出てくる。確かに、「楽しむ」「喜ぶ」は、幼児期の体験において基盤になる心情であるが、「楽しみ」「喜び」の中で、どのような力、能力が育まれているのかについては、十分書き込まれてはいない。

OECDのレポートでは、「社会情動的スキル」の中でも、「長期的目標を達成する力(忍耐力等)」「他者とともに物事を成し遂げる力(協調性等)」「自己の感情を調整、マネジメントする力(自尊心等)」²⁾がとりわけ重要だと指摘されている。しかし、入園したばかりの幼児に、いきなり「忍耐力」「協調性」「自尊心」を身に付けるよう期待することができないことは自明である。

幼稚園教育要領「第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本」に明記されている通り、幼児教育は、それ以降の発達段階とは異なる、「幼児期の特性を踏まえる」ことが肝要である。近年の教育経済学の研究成果として注目されている「非認知的な能力」や、OECDが重要視している「社会情動的スキル」も、幼児期ならではの在り方があるのではないかと考える。また、入園から修了までの幼児の発達のそれぞれの時期に身につけることが可能な、特有な「非認知的な能力」があるのではないかと考える。それこそが、のちのちの「非認知的な能力」の基盤になっていくものだと考える。

アメリカの教育経済学の研究では、科学的根拠(エビデンス)、とりわけ数値化する根拠が重視されている。そのため、就学前教育の効果は、成長後の教育上・職業上の達成などに関する追跡調査の結果に基づき評価されており、就学前の幼児の非認知的能力を実際に測定して明らかにした研究は今のところないということである。幼児教育を進める上で配慮すべき「幼児期の特性」が、数値的な

1) 非認知的能力をめぐる研究動向と幼児期の発達 篠原 郁子 10頁参照

2) 「家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成」ベネッセ教育総合研究所(訳)

科学的根拠の把握を困難としているという事情がその背景にはある。

お茶の水女子大学をはじめとする全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会には、49の附属幼稚園が所属しており、一人一人の子供の力を伸ばすべく、日々実践を重ねている。その数々の具体的な実践事例から、どのような「非認知的な能力」が子供たちの中に育っているか事実として示すことができるはずである。それらは、幼児期の「非認知的な能力」の実際の姿を質的に問うことになる。それに加え、実践事例から抽出された「非認知的な能力」としてのキーワードを数量的に分析してみると、数量的な根拠への足掛かりを見つけることができるのではないかと考える。

2. 関連するこれまでの研究

これまで文部科学省委託事業「幼児教育の改善・充実調査研究」において、平成21年度には「協同して遊ぶことに関する指導の在り方」、平成26年度には国立大学法人千葉大学が全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会の協力を得て、「多様性と関連性のある体験を通して幼児期の学びを深める実践研究」に取り組んだ。

平成21年度の研究では、小学校への接続も視野に入れ、「人と関わる体験」を軸に置いて、幼児が「協同して遊ぶようになる過程」を、第Ⅰ期(初めての集団生活の中で様々な環境と出会う時期)、第Ⅱ期(遊びが充実し自己発揮する時期)、第Ⅲ期(人間関係が深まり学び合いが可能になる時期)に分け、各時期の指導のポイントを明らかにした。

その研究成果の上に、平成26年度の研究では「ものに関わる体験」に軸を置き、「思考力」、「言葉」、「感性・表現力」を視点として、様々なものと幼児が関わる体験をどのように重ねているかを、具体的な事例の分析から明らかにした。また、この研究では、第Ⅲ期までの幼稚園の生活に加え、幼児期だけにとどまらず、小学校1年生から2年生の児童期までを見据えて、それぞれの時期で特に大切にしたい体験を「体験を通じた学びの過程」としてまとめた。

3. 本調査研究の構想と研究の目的

平成26年度の委託研究「多様性と関連性のある体験を通して幼児期の学びを深める実践研究」では、三つの視点の一つとして「感性・表現力」をあげ、下記の通り、各時期に大切にしたい体験を明らかにした。本調査研究では「気に入った遊びを繰り返す」「没頭して遊び込む」「やり遂げた喜びを感じる」など、各時期に大切にしたい体験として挙げた10項目に対して、さらに事例を収集して分析することで、保育実践の中でどのような「非認知的な能力」が育まれているか、また、それらを導き出している環境の在り方、援助の在り方についても明らかにしていくことができるのではないかと考えた。

第Ⅰ期 (3歳児入園～4歳児前半)	1. 気に入った遊びを繰り返す
	2. 思い切り体を動かす
第Ⅱ期 (3歳児後半～5歳児前半)	3. 没頭して遊び込む
	4. 繰り返し取り組む
	5. 自分なりの表現を楽しむ
第Ⅲ期 (5歳児後半)	6. ルールのある遊びを楽しむ
	7. 多様な感情体験をする
	8. やり遂げた喜びを感じる
児童期 (小学校1年生～2年生)	9. 分かる喜びを味わう
	10. 動作や絵など多様な表現をする

以上のことを踏まえ、この調査研究の目的を以下の3点とした。

- ① 幼稚園の体験を通じた学びの中で、どのような「非認知的な能力」が育っているか。
- ② 「非認知的な能力」を育むためには、どのような環境や援助が必要なのか。
- ③ 「非認知的な能力」と「認知的な能力」とは、どのように関連しているか。

特に、①②に重点を置く。どの時期においても「非認知的な能力」と「認知的な能力」は明確に分けることは困難であり、深く関連していることが予想される。多数の優れた実践事例を基に、幼稚園教育の中で育まれている「非認知的な能力」と、これを可能にする環境や援助に在り方について考察する。さらに、「非認知的な能力」が「認知的な能力」とどのように結びついているかを考察することを通して、両者の関連についても言及していく。

4. 研究の方法

前頁に挙げた「感性・表現力」の項目から各時期に大切にしたい体験について、更に複数の事例を収集し、事例の中から「非認知的な能力」として読み取れるものをキーワードとして抽出する。事例考察の中では、更に詳しく、そこで育っている「非認知的な能力」「認知的な能力」「それらをひきだす環境の構成と援助のポイント」を明らかにしていく。

「非認知的な能力」にしる「認知的な能力」にしる、一回限りの体験の中で身につくものではなく、日々の生活体験や遊び体験の積み重ねの中で、少しずつ身についていくものである。しかし、今回の調査研究では、「非認知的な能力」を具体的なキーワードとして抽出することに重きを置き、研究を進めていく。

集まったキーワードを時期ごとに集約してみることで、入園から修了までの幼児の発達段階、その先の学童期までのそれぞれの時期ならではの「非認知的な能力」が見えてくることが予想される。

集約されたキーワードに基づく考察は、幼稚園教育要領の理念である「心情・意欲・態度など」を具体的な力として表すことにもつながり、幼稚園教育要領の次期改訂に向けての根拠資料となることが期待される。

前章で述べたように、本研究では、保育実践の中でどのような非認知的な能力・認知的な能力が含まれているか、また、それらを導き出している環境や援助の在り方はどういうものかを、事例を通して考えていく。

その際、全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会による平成21年度「協同して遊ぶことに関する指導の在り方」を基に、幼児期から児童期(小学校1年生から2年生)を4期に分けて考えた。

※事例の中の子供の発言については、記録作成時の表記とし、記録者が当時感じた幼児の思いやその場の雰囲気や言葉のニュアンスが伝わるようにしている。

第 I 期

初めての集団生活の中で様々な環境と出会う時期
[3歳児入園～4歳児前半]

1. 気に入った遊びを繰り返す姿から考える非認知的な能力

事例 1

「サクラの実拾い」(3歳児5月)

入園して1ヶ月足らずの3歳児の事例である。自然に恵まれている本園では、きれいな花が咲いたり、小さな生きものが動き出したりして、自然が子供たちに誘いかけてくれ、子供たちは慣れないながらも、園庭への一歩を踏み出していく。

活動の様子

5月に入り、3歳の子供たちの生活も大分落ち着いてきて、朝の支度を済ませると、自分から園庭に出ていくことが増えてきた。園庭の高台の方へも、担任や友達と一緒に出かける体験を重ね、何人かで連れだって子供たちだけで向かう姿も見られるようになった。



高台に向かう階段のところ、しだれ桜の薄黄緑色の実がたくさん落ちていた。ビニール袋、虫籠、バケツなど、子供たちはそれぞれに入れ物を探して、拾った実を中に入れて持ち歩いていた。

A児は、教師から渡されたビニール袋の中いくつか実を入ると、すぐ流しに行って水を入れた。そして、また、実が落ちている階段の方に戻っていった。水がこぼれないように袋を土の上に置いて、ビニールの口を開け、周りにある実をつまんで、袋の中に慎重に入れていた。「きれいなーれ。きれいなーなっちゃえ～」と言っては、袋の中に実を足していった。



A児は、ビニール袋の口をしっかりと握って、すくっと立ち上がり、その場でクルッと一回転した。そして、ビニール袋の中身をじっと見た。ゆっくり回ったり、勢いをつけて回ったり、回り方に変化をつけていった。その後、A児は勢い良くビニール袋を揺らし、又、目の前に掲げて見た。ビニール袋の中の実は、上下に動くだけでなく、左右に動いたり、回ったり、いろいろな動きをしていた。自分でいろいろ動いてみたり、動かしてみたりして、中の実の様子を繰り返し繰り返し見ていた。

キーワード

心の安定

- 園生活にも慣れ、少しずつ心の余裕が出てきている

自発性

- 園の環境に誘われて子供たちの動きが引き出される

安心

- 見つけた物を容器に入れ持ち歩くことで安心する

能動性

- やってみたいと思ったことをすぐ行動に移している

慎重さ

- 実をもっと集めたいという思いから気をつけて取り組んでいる

美の追求

- 水の中の実をきれいなものとして感じている
- たくさん実を集めることでもっときれいにしようとしている

試す

- 自分の動きと実の動きとの関連していることに気付いて、いろいろ身体を使って試している

観察

- 自分が試してみた結果をじっくり見ている

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

入園したばかりの子供は慣れない環境の中で**不安な気持ち**で一杯である。

この事例では、周りにあった黄緑の小さい実にくち目を留め、拾って集めることに**心を傾ける**ことで、子供たちは不安な気持ちを一時忘れて過ごしている。周りにある自然、遊具、道具などにふと心を動かし、**自らそれらに関わる能動性を発揮する**ことを通して、不安な気持ちや緊張も解きほぐされて、**安定できる**ようになってきている。

自分から動いたり、自分の好きな場所に留まったり、**自分のペースを保って過ごす**ことができると、新しい環境でも自分は大丈夫という、自分への**信頼感が少しずつ持てる**ようになってくる。また、**子供たちが自分から動き出す様子を傍で見守っていた教師**に対して、子供たちは少しずつ**信頼感を寄せる**ようになって教師と一緒に行動しようとしたり、教師の見ているところで行動することを求めるようになったりするなど、**教師を心の支えにして安定できる**ようになってきている。

子供たちが、**それぞれの安定の仕方**を見つけ出し、**一人一人に応じて教師が支えていかなければならない**。安心して過ごすことができるような場所や心の支えになるようなものを保育室内に用意したり、子供たちの心がふっと戸外の自然に向かうように教師も一緒に戸外で過ごしたり、何かを見つけた時にそれらを大事に持ち歩けるような入れ物を用意したりなど、**環境に対する細かい配慮が必要になってくる**。

一人一人違う自分なりの安定の道を探る中で、**自分への信頼感**、**幼稚園にいる人への信頼感**、**幼稚園は安心な場所で自分は守られていると思える感覚**を**子供一人一人が確実に持てるようにしていくことが重要**であろう。

そのようにして、ある程度安定してくると、子供たちはさらに**能動性を発揮**するようになっていく。A児が、ビニール袋を教師からもらって、その中に実を入れてすぐに水を入れに行ったことから、思いついたことをすぐに行動に移せるようになってきていることが分かる。

水の入った袋を片手に持って、もう一方の手で実を拾って袋の中に入れるのは、3歳の子供にとってはとても難しいことである。一瞬でも手放したら、水がこぼれてしまうし、大事に握ったままでも、口を開けることはできない。こぼしてしまったり、教師に助けてもらったりしながら、A児は、土の上に置いて、口を放さないようにしながら入れる**方法を自分で編み出していった**。**すぐ手を出すのではなく、やりたいことをやりたいようにできるようにできる支える教師の関わり**があったからこそ、自分でやり方を考えだし、**慎重**に実を袋の中に足していくことに**集中**していった。

「きれいになあれ。きれいになっちゃえ～」というA児の言葉から、「きれいなもの」を求めて、水の中に実を入れていたことが分かる。きれいな透明の水の中に、きれいな**黄緑色の実を入れることに夢中**になって、神経を集中させてそのことに取り組んでいる姿は、3歳の子供なりの**美の追求の姿**だと考える。

苦労しながら入れた袋の中身を見てみると、水の中で実があっちこちに動いていることに気付いて、**いろいろ試してみようとする意欲**が引き出されていった。ぐるっと回転してみたり、激しく振ったり、自分の身体をいろいろ使って試しては、**袋の中身を注意深くじっと見ていた**。ビニール袋の中の実は、跳ねる、回る、振るなど、A児の動きに即応して変化する。そして、じっと見ているうちに、また元の静かな水に戻っていく。薄い透明な一枚のビニール袋を通して、その**変化が、横から下から上から、如実に見える**ことがA児の**いろいろ試してみる姿**につながったのだろう。このような**身体を通しての探索**がこの時期とても大事である。こうした探索の中で、**面白いと思ったことを実際に試してみたり、試してみた結果を観察したり**、いろいろ変えてやってみている。**不思議だと思ふ心**、**いろいろ試してみようとする意欲**が、**身体を通じた探究**を支えている。

(事例①-1 提供：お茶の水女子大学附属幼稚園)

事例 2

「シャボン玉トンネルでーす！」(3歳児6月)

入園して2か月が経った3歳児の事例である。
子供たちがリズム遊びの間奏部分で歩いているときや、バギーカーで遊んでいるときに、教師と出会うと「こんにちは！」と言う。今まで楽しんできたやりとりから始まった遊びの姿である。

活動の様子

教師が子供たちとシャボン玉を吹いて遊んでいると、バギーカーに乗った子供たちが通りすがりに、教師に向かって「こんにちは！」と言った。教師が「こんにちは！」と答えると、一周してまた「こんにちは！」ということを繰り返していた。

A児がバギーカーに乗ってきたところに、教師が「こんにちは！こちらはシャボン玉トンネルでーす」と言ってシャボン玉を吹いた。A児はバギーカーをこぐ足を止めて、「うわあー！」と目を輝かせ、シャボン玉が頭の上をふわふわと飛ぶ様子に見とれていた。そして、教師に笑いかけ「きれいだねえ」と言い、教師が「きれいだね」と答えると、A児は教師をニコッと見てからこいでいった。その後ろからバギーカーに乗ってきたB児は、教師とA児の様子を見て、教師がシャボン玉を吹く準備ができるまで待っていた。教師が「お待たせしました、シャボン玉トンネルでーす」と言って吹くと、「わあー！」と声をあげながらシャボン玉トンネルを通過していった。その後もA児とB児はバギーカーに乗って、教師が作ったシャボン玉トンネルを通ることを繰り返した。



するとC児が、教師の隣に立ち、同じように「シャボン玉トンネルでーす」と言って吹き始めた。二人で一緒に「シャボン玉トンネルでーす」と言って吹くと、バギーカーに乗った子供たちが次々と笑い声をあげてシャボン玉トンネルをくぐった。「Cちゃんトンネル」もできちゃったね！」と教師が言うと、C児はニコッと笑った。C児はバギーカーに乗った子供たちが近づいてくると「シャボン玉トンネルでーす」とシャボン玉を吹き、シャボン玉トンネルを通過してもらうことを楽しんだ。

キーワード

安心感

- 教師と簡単な言葉のやりとりを楽しんでいる

美の追求・感動

- シャボン玉をきれいなものとして感じている

伝えたい

- 自分が心を動かされたことを言葉に表したいと思う

共感性

- 教師に受け止めてもらい、うれしさや安心感を感じている

期待感

- A児と教師とのやりとりを見て自分もやってほしいと思う

安心感・期待感・能動性

- 教師が「シャボン玉トンネルでーす」と言ってシャボン玉を作っているのを見て、自分も同じようにやってみたいと思う

満足感

- 自分のしたことを教師に分かってもらえてうれしいと感じている

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

3 歳児のこの時期は、入園してしばらくたち、幼稚園の生活が分かってきて「先生と一緒にだとうれしいな」「先生は自分のことを分かってくれる」などと**教師に心を寄せ始めている**時期である。教師のことが好きになってきているからこそ、教師のしていることを**自分もやりたい**と思ったり、教師と友達の楽しそうな様子を見て**自分も教師にやってもらいたい**という思いを持ったりする。バギーカーやシャボン玉といった、**やってみて楽しいと子供たちが感じるような環境**を用意することが大切である。

バギーカーで遊んでいた子供たちは、「こんにちは！」という簡単な言葉を教師に発し、同じように「こんにちは！」と返してもらおうことを楽しいと感じ、そのやりとりを繰り返していた。“きっと先生は応えてくれるだろう”という**期待感**から、「こんにちは！」というやりとりを繰り返し楽しんでいたので考える。

教師はシャボン玉をしている子供たちだけではなく、**バギーカーで遊んでいる子供たちとの関わりを持とう**と思い、「シャボン玉トンネルでーす」と言ってシャボン玉を作った。A 児は自分の頭上を飛ぶシャボン玉を見つけて**“きれいだな”と心を動かし、教師に伝えたい**という思いから「きれいだねえ」と教師に言った。そして教師が**「きれいだね」と受け止めた**ことで、A 児は、他者である教師が自分と同じように思っていることを感じ、人と**共感し合ううれしさや安心感**を感じたと思われる。そして、そのことは、A 児の**“またやってみたい”**という思いを引き出し、繰り返しシャボン玉トンネルを通る姿につながった。また B 児は、自分の前を走っていた A 児がシャボン玉の下を楽しそうにくぐっている様子や、A 児と教師が楽しそうにかかわる様子を見て**“何だか楽しそう”**と思い、“自分もシャボン玉トンネルを作ってもらって通りたい”という**期待感**を持った。そのため、教師がシャボン玉を吹く準備ができるまで待っていたのではないかと思う。

教師と A 児らが遊んでいる姿に C 児は**興味を持ち**、教師の隣で、同じように「シャボン玉トンネルでーす」と言ってシャボン玉トンネルを作った。すると、バギーカーに乗った子供たちがシャボン玉トンネルを楽しそうに通ってくれて、**自分のしたことに対して友達から反応が返ってきたことがうれしくなった**。そして**“またやってみたい”**という思いを持ち、**バギーカーに乗った子供たちが近づくタイミングを見計らい、「シャボン玉トンネルでーす」とシャボン玉を吹き始めた**。幼稚園で**安心して**生活し、教師との**安心感**のもとで興味を持ったことをしてみても、自分が楽しいと感じたことが気に入った遊びになり、気に入った遊びを**“もっとやってみたい”**と繰り返すことが、他のことにも興味や関心を持つきっかけになるのではないかと思われた。

「シャボン玉トンネルでーす」とシャボン玉を吹き始めた子供たちは、自分が楽しんでいることに対して、**教師や友達から反応が返ってくる嬉しさ**を感じていた。そして、「こんにちは！」というやりとり、教師や友達の作ったシャボン玉トンネルをバギーカーで通る、教師と一緒にシャボン玉を作るといった、子供たちが楽しいと感じていることに対して、**教師は同じように楽しんだり、それぞれの子の楽しい思いに共感したりした**。こうした教師の援助により、子供たちは他者と**共感する心地良さ**を感じる経験を積み重ね、このことが人への**信頼感**につながると考える。

(事例①－2 提供：愛知教育大学附属幼稚園)

事例 3

「オオサメだ！」(3歳児11月)

見付けた木の枝を釣竿に見立てたことをきっかけに、落ち葉を魚に見立て、枝を振りかざす“魚釣り”遊びを繰り返すA児の姿を見て、周りの子供たちも「僕もしたい」と自分で枝を見付けて魚釣りをする事例。

活動の様子



中庭にあるタイサンボクの落ち葉が北側テラスに吹き寄せられて集まっている。数名の子供たちが、タイサンボクの葉、木の枝、朽ちている木片、小石などを拾い、テラスで向かい合っ

て遊んでいる。

A児が「釣ったぞ」と細長く曲がった枝を肩に乗せ手に持ってきた木片2個を置く。B児とC児は「わあ、Aちゃんありがとう」と木片を手に取り受け取る。A児はその場を離れる。

A児 細長くゆるやかに曲がった木の枝を両手で持って振りかざし、テラス近くに集まっているタイサンボクなどの落ち葉に「オオサメだ！」と言いながら、バシバシと何度も打ち付ける。

教師 「サメだあ、釣れるかな」

A児 しゃがみこんで「オオサメだ！」と、木の枝で落ち葉をつついて刺そうとするが刺さらない。今度は、片方の手で落ち葉を押さえて突き刺そうとするが刺さらない。少し離れた場所に走っていき、落ちていた大きめのタイサンボクの葉を手で拾い、傍で見ていた教師に「オオサメ。でっけえ」と見せる。

教師 「おめでとう。釣れたかな、でっかい」

A児 B児とC児の所へ行き、「釣れたんで」と拾った葉をちぎり、二人がちぎって集めている場に置く。

B児 「ありがとうな」と自分で拾った落ち葉をちぎりながら言う。

A児が木の枝を落ち葉や地面に打ち付けていると、D児がA児の持っている木の枝を何も言わずに手を伸ばして取ろうとする。A児は、木の枝を持ちその場を離れる。後をD児が付いて行く。少し経って、細長くゆるやかに曲がった木の枝を手を持った



D児がやってきて「カニを百個釣ってきたんだよ」と笑顔で教師に知らせる。

教師 「それは大漁でしたね」

A児 D児と一緒に戻って来る。手には、短めで先が3つに分かれて枝になっている木を持っている。

キーワード

安心感

- 友達と、同じ場で遊ぶ

自発性

- 魚と釣り竿をイメージして遊びが生まれる

感謝

- 魚を釣ってくれてうれしい気持ちを言葉にする

受容

- 言葉や動作でやり取りし、お互いに受け入れられていると感じる

目的を持つ

- また魚釣りに行こうとする

集中・継続

- 何度も繰り返す

目的を持つ

- 釣ろうという気持ちが行動に出る

挑戦

- 木の枝を使って釣ってみたい気持ち

試す

- 自分で方法を考えて何度も試す

ひらめき

- イメージに合う葉を見つける

仲間意識

- 友達に釣れたものを知らせる

つながる

- 二人と同じ行動をする

感謝

- 同じようにしてくれた嬉しさ

没頭・継続

- 戻ってきて遊びを続ける

満足感

- 枝を手に入れ仲間に入れた嬉しさ

柔軟性・思いやり

- 違う枝を持って友達と戻る

教師 「DちゃんとAちゃん、二人とも魚釣りできるね」

B児 「ぼくもしたいんだよなあ」と、葉をちぎりながら二人を見てつぶやく。

しばらくして、B児が探し見付けた木の枝を持ってテラスに座り、「魚釣り」とA児と一緒に、落ち葉に枝先を向けて突き刺そうとしている。

B児は突き刺した葉をC児に「魚ついた」と見せ、A児は釣ったタイサンボクの葉をテラスに並べている。

保育室に戻ってきた子供たちが、B児やA児が通路でしているのを見に寄って来る。「私もしたい。(木の枝)貸して」と言うが、B児やA児は自分の遊びを続けている。近くにいた教師



が「じゃあ、枝を探さなくっちゃ」と言うと、中庭で細い木の枝を探して見付け、テラスに座ってタイサンボクの葉を突き刺したり、拾ったりし始める。

葛藤

● 枝がなくて、できない

目的を持つ

● 魚釣り用の枝を見つける

つながる

● 一緒に魚釣りをする

満足感

● できたことを友達に見せ、葉を並べたくさん釣れたと感じる

積極性

● 友達の遊びに刺激を受けて自分から参加する

没頭・継続

● 遊びを続ける

目的を持つ

● 釣竿に合う枝を探す

共有

● 同じような遊びをしたい

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

本園では、この時期“時々友達と関わりながら、自分の好きな遊びを見付ける時期”と捉えている。事例からは、友達が持っている物やしているのを見て、**自分も同じようにほしい、やってみたい**と思う子供の姿が良く見える。

この遊びが生まれた背景として、4歳児中庭に3歳児テラスから一目で分かる程の**大量のタイサンボクの落ち葉が吹き溜まっていた**という環境が考えられる。そして何よりA児が、**釣りの経験があり**、持っていた木の枝から“釣り”という**遊びのイメージを持ち**、「釣った」「オオサメ」など**言いながら**遊んでいたことが考えられる。**細長く曲がった木の枝**は、手に持って枝先を落ち葉に入れると、まさに魚がたくさんいる海で釣りをしているように見える魅力的なものであったろうと思われる。また、この遊びをより面白くしたものとして、**落ち葉が吹き溜まったところ**にA児が枝を打ち付けている場面で、大きいタイサンボクを手に取り「**オオサメ。でっけえ**」と教師に見せていたように、**魚のイメージをもてる形で程良い硬さのタイサンボクの葉の魅力と、大小様々な大きさの葉が落ちている場の魅力**が考えられる。**友達に釣った魚を渡したら「ありがとうな」と言ってくれたり、自分と同じように釣人になったりする友達の存在**も大きい。A児は釣ったタイサンボクの葉を並べて置き、**釣った魚(葉)が増えていくことが嬉しい**と感じていた。「釣れた」「魚ついた」など**遊びのイメージを言葉で伝えながら同じ場で遊ぶ友達の存在**も大きい。

「**友達がしていることを自分もしたい**」という周りの子供の思いを支えたのは、「じゃあ枝を探さなくっちゃ」と**思いを実現できるように言葉をかけた教師の援助**、そして**落ち葉、木の枝など、拾って遊べるものが豊富な秋の自然環境**であると思う。**欲しいと思い、自分で探して手に入れる**ことができ、それを**使って遊べる**ということは、遊びの魅力をより一層高めるのではないだろうか。**子供が自分の思いで手に入れられ、形を変えて遊ぶことができ、様々な形、色などによってイメージを掻き立てられるという自然物の魅力**も感じられる事例であったように思う。

(事例①－7 提供：大分大学教育福祉科学部附属幼稚園)

2. 思い切り身体を動かす姿から考える非認知的な能力

事例 4

「忍者になって」(3歳児12月)

2学期も後半に入りすっかり園生活に慣れた3歳児は、年長組の遊びを見てまねたり体験したことを遊びに取り入れたりして園生活を楽しむようになる。保育室だけでなく南面園庭や「ピーターパンの庭」、年長組の部屋など行動範囲を広げ、さらに運動会や遠足などを体験したことから活発に身体を動かして遊ぶ姿が見られるようになる。これは、高いところから飛び降りて遊ぶうちに忍者になって修行を始めた事例である。

活動の様子

12月のある日、3歳児の保育室の前の赤い車の上に乗って「今からショーが始まります」「見に来てくださーい」と女児たちが呼び込み、憧れのキャラクターになりきって子供たちがそれぞれのイメージの中で歌ったり踊ったりいろいろなポーズをとったりして遊んでいた。

その中の一人A児はそれだけでは物足りないと感じたのか「〇〇〇〇ジャー!」とポーズを決めると皆よりも一段高い場所に登って大きくジャンプしながら飛び降りた。それを見た他の子供たちも次々とまねをし、ポーズを決めて高い場所から飛び降りるという遊びが繰り返された。その様子をしばらく見守っていた教師は、子供たちは思い切り身体を動かしたいのだろうと考え、巧技台を重ねマットを敷いて、飛び降りられる場を作ってみた。A児は、早速1番前に並んで飛び降りるのを待ち、忍法の構えをして思い切り飛んだ。「忍法くるくる」と回転しながら



ら飛び降りたり、マットの上を前転や横転したりし始めた。その様子を見たB児は、飛び降りた後にヘビのようにマットの上を進む。C児は「カエル忍法」と言いながらカエルのように飛んでみたり、E児は「お芋ごろごろの術」と横に転がり始めたりする。D児は「忍法ロケットの術!」と頭の上で手を伸ばしてロケットのように上に突き上げる動きをしたりF児は「ワニ

の術!」と大きく腕を前に伸ばして上下に振り上げたりしながらそれぞれが友達の動きを見て刺激を受けたのか自分なりにやってみたい動きを試しては楽しむ姿に変わっていった。教師も一緒になって同じように動きながら「Cちゃんのカエル忍法面白い」「Dちゃんのまねしてみよう」と子供たちの動きを受け止めていった。

キーワード

自発性・安定・安心感

- 思い思いの表現を楽しむ
- 友達と同じ動きが楽しい
- 伸び伸びと自己表出する

能動性

- 体力が付き、身体を動かすことが楽しくなる
- 自分から進んで行う
- 友達の動きを見てまねる
- 何度も繰り返す

挑戦・試す

- いろいろな動きが加わる
- 自分で考えてやってみる

自発性・連帯

- 試してみようとする
- 一緒に飛ぶ友達がいることの心強さ

挑戦・試す・想像力

- 友達の動きから誘発される
- 新しい動きを考えてやってみる



忍者になった子供たちは「もう1回」と言いながら、何度も並んでは飛び降りることを繰り返し、次第に満たされたような表情になっていった。友達が飛んでいる様子をそばで見ていた子供たちもい

つの間にか仲間に加わり次々と飛び始めた。

翌日登園すると昨日の遊びがよほど楽しかったのか「忍者になって飛ぶのやりたい」とA児とF児が自分たちでマットや功技台を持ってきて並べると、飽きることなく再び繰り返し楽しんだ。

心地良さ・満足感

- 思い切り身体を動かし心地良さを実感する

意欲・継続

- もっとやってみたいという気持ちが起きる

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

2学期も後半になり子供たちは園生活に慣れて安定した気持ちで過ごすようになる。自分のやりたいことを見つけて一人であるいは友達と一緒に遊ぶようになり、自分のクラスだけでなく誘われると他のクラスに出掛けて行ったり面白いことを見つけると自分から関わったりするようになる。そして、「お面作って」「アクセサリーやさんやるの」と見てきたことをまねたり同じようにやってみたりするようになり遊びの種類も増えてくる。

また、これまで教師に頼っていた姿から側にいて見守られているという安心感のもと、自由に自分のやりたいことに取り組み伸び伸びと園生活を楽しむようになってくる。

10月に初めての運動会を体験した子供たちは、年長児が話し合って計画した競技の内容をしつかりと目に焼き付けていたのだろう。運動会後も年長児が作った道具や用具を借りて同じように再現して遊んでいた。この忍者の修行もその時の体験が基になっている。教師が用意した功技台の場での動きは、まさに運動会の競技の中で体験した動きであり、年中組の忍者ごっこ遊びを思い出して自分たちの遊びに取り入れて遊びが広がっていった。

この時期の子供たちの活動性も運動会やその後の運動への興味などから著しく高まり、身体を十分に動かすことにより活動意欲を満足させ、心の開放感が得られ情緒が安定したと思われる。安心感を得ると能動的に環境に関わるようになり、くるくる回りながら飛び降りたり、カエルになっての動きやロケットの術、ワニの術など次から次へと新たな動きが生まれた。さらに、友達と一緒に同じ遊びを共有することで心と身体を十分に働かせて活動していた。そして、教師が子供の意欲がかき立てられるように一緒に動いたり認めたり励ましたりしながら支えたことで身体を十分に動かそうとする意欲や進んで運動しようとする気持ちになり、そのことが運動機能だけでなく心身の諸側面の発達も促すことになると考える。

この忍者の修行のように飛び降りる・転がる・ジャンプするなど子供たちの興味や関心や能力に応じた遊びを中心に身体を動かすことの心地良さを実感させ、さらに、様々な活動に親しみいろいろなきに挑戦できるように幼児の動きを喚起させるような身の回りの環境の工夫をしていくことや「やってみたいなあ」と思って取り組んだり「もっとやってみよう」と繰り返し取り組んだりしていく姿を大切にしたい。このように十分に全身を動かし活動意欲を満足させる体験を積み重ねることが身体の調和的な発達を促す上で重要であると考え。

(事例②-2 提供：茨城大学教育学部附属幼稚園)

事例 5

【保育室の縁台を舞台にした遊び】(3歳児5月)

3歳児の5月、少しずつ園生活に慣れてきた様子がみられる一方で、まだまだ不安な気持ち強く、なかなか遊び始められない姿もある。一人の子供が居心地のいい場所を見つけて踊り始めたことで、他の子供が次々動き始めた事例である。

活動の様子

5月に入り、A児たちは保育室の壁際の一段高いスペース(本園では「縁台」と呼んでいる)に乗って遊ぶようになった。先端に紙テープをつけた紙棒を手に持ち、ひらひらとさせながら思い思いに、身体を揺らしていた。一人が何かを持つと、周りの子供たちが気付いて、「私もちょうだい!」と、教師にしぐさや表情もまじえて訴えて来る。教師に作るのを手伝ってもらい、紙テープをつけた紙棒を手にしてひらひらさせると、身体も自然に動きだし、だんだん嬉しくなって動きも大きくなっていった。



縁台には、かごに入れた遊具を置いてあったが、遊ぶためにかごが移動され、縁台の上に場所が広く空いたのを見つけて、A児たちは遊び始めた。

翌日から、教師は遊具を別の場所に置くようにして、縁台は遊びたいときに使えるように環境を変えてみた。

数日後、A児たちは縁台に上って「おつかいありさん」を歌い始めた。保護者が誕生会で歌ってくれた曲で、降園前にも何度かみんなで歌ったことがあった。B児も縁台に乗り「…忘れた、忘れた、おつかいを…」の歌詞に合わせて、タイミング良く買い物かごを持つしぐさをした。

入園から1カ月経っても、B児は登園時に母親となかなか離れられず、教師の近くで過ごす時間が長かった。いつの間にか友達に混じって歌い始め、歌詞に合わせて大きな振りをつけて踊る姿は、教師が初めてみるB児の姿だった。2回、3回と繰り返し歌ううちに、B児の表情は段々柔らかくなり、歌詞を口ずさむ声、踊る動きが、伸びやかになっていった。

途中からC児も仲間に加わった。子供たちのリクエストに応じて、教師が「ミッキーマウスマーチ」の曲をかけると、一番端に立っていたC児が、リズムに合わせて身体をくねらせる。一人二人と台から下りて、人数が減ってしまっても、C児は夢中でしばらく元気に踊り続けた。

キーワード

- 安心感**
 - 気に入ったものを手に持つことで安定する
- 観察**
 - 友達がやっていることを見て、魅力的なことに気付く
- 能動性**
 - 自分で遊びの場を見つけ、すぐに遊び出す
- 憧れる**
 - 大好きな保護者が歌ってくれる姿を素敵だと思う
- まねる**
 - 保護者の歌の振り付けを覚えていて、自分なりにやってみようとする
- 心地良さ**
 - 居心地の良い遊び、場所を見つけ、身体も心もほぐれてくる
- 自発性**
 - 友達の動きに誘われて、動き出す
- 落ち着く**
 - 動くことで不安が少し解消され、始めた遊びをしばらく続ける

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

入園して間もないこの時期の子供たちは、新しい環境と出会い、園がどんな場所なのか、どういう人がいるのか、必死で**見て、触れて、感じ取りながら過ごしている**。教師も、一人一人が、**どこでどんな遊びをすることで安定して過ごせるのか、アンテナを働かせて感じとろうとする**。そんな中で、縁台で遊び始めた A 児の動きが、他の子供たちが動き出すきっかけを作った。A 児は、新しい環境でも、あまり戸惑いを見せることなく、**大きな声で快活に話し、周りの子供たちに誘いかけ**、遊びを始めることが多かった。幼稚園という新しい場所で**好奇心旺盛に遊び始めた** A 児が、縁台の空いたスペースにぴよんと跳び乗り、伸びやかに踊り始めた。遊具が置いてあった縁台は床面から 20 センチほど高くなっている。一段高いところに乗るだけで周囲を見渡す目線が高くなり、壁を背にして**守られるような安心感**から身体が動き出し、A 児の自然な**動きが、他の子供たちに伝わっていった**。子供たちは、**自分が安心できる居場所を見つける鋭い感性**を持ち、開かれた身体の動きは友達から友達へと着実に伝わっていく。

教師は、積み木やぬいぐるみ等の遊具を置く場所として縁台を使っていたが、子供たちがそこで**遊びだしたのを見て、遊具の置き場所を変えた**。歌ったり踊ったりするなら、別の場所があると提示するという選択もある。しかし、**子供たちが選んだ場所を使い続けられるようにしたい**と考えた。**園での生活は子供たちが作っていく、教師はそれを支える**という姿勢を、入園当初から一貫して大事にしている。

この時期、園で何かを作り、それを**手に持つことで安心して遊び始める**姿が良く見られる。お気に入りのぬいぐるみを抱える、ブロックを手に持つ、人形をおんぶする等、物を支えにして動き出す。また何かを教師に作ってもらうことで「この人は、自分の思いをかなえてくれる人」と感じ、少しずつ**教師との信頼関係が築かれていく**。

B 児は新しい環境と出会い、緊張感が強く、硬い表情で教師のそばを離れずに毎日を過ごしていた。それが、縁台に上り、友達と肩が触れあう距離で横並びに立ち、**声を出して歌う**ことで、B 児の動きが引き出され、B 児らしさが初めて見えたと感じられた瞬間だった。

そして C 児は、入園式の日には泣き、その後は不安そうにしながらも何とか過ごしてきた。周囲の様子を良く見ているが、友達との関わりはまだ少なく、緊張からあまり話もしない代わりに、表情で教師に訴えかけてくる。そんな C 児が**自分から縁台に上り、音楽に合わせて身体を動かす**ことで、それまで**見せたことがないような楽しそうな表情**になった。

縁台に一段上がっただけで、保育室全体の様子が目に入り、子供たちは自分が少し大きくなったように感じたのではないだろうか。縁台は和風建築の縁側のように横に長く、そこに子供たちが立つと横並びになる。友達と一緒に歌って、身体を動かし、隣にいる友達と**つながったと**、淡いながらも感じていたように思う。最初はこわごわ踊り始め、ちょっと声を出して歌っているうちに、**伸びやかな動きになり、心も身体も開かれていった**ように思う。踊る動きとしては、ささやかな表現だったかもしれない。しかし、B 児や C 児の心持ちとしては、思い切り身体を動かす心地良さを味わい、幼稚園が自分の場所と感じられたのではないかと考える。

その後も縁台は、繰り返し歌や踊りの舞台として活用されていった。



(事例②-4 提供：お茶の水女子大学附属幼稚園)

事例 6

「わたしホントに飛べるんだ〜！」(3歳児12月)

3歳児の12月。偶然吹いてきた風に背中につけたマントがなびいたことがきっかけで風を感じながら、築山を走り下りていく。いつもより早く走れる楽しさを感じた子供たちが、ヒーローになりきった気分になって伸び伸びと身体を動かしていった事例である。

活動の様子

9月の半ば頃から自分の好きなヒーローに変身しながら遊ぶことを楽しむようになってきた3歳児。ヒーローになりきったまま友達と追いかけてこや戦いごっこをしたり、ジャングルジムや太鼓橋にも取り組んでみたりと、お気に入りのヒーローになりきることで、何でもできそうな気分を味わっているようだった。なかでも新聞紙のマントは変身のアイテムとして大人気でクラスの中でブームになっていた。子供たちは登園し、朝の支度を済ませると、まずは背中に新聞紙のマントをつけてもらってから遊び出し



ていく。新聞紙を一枚つけるだけで、普段の自分とは違う強さを身につけた気分になれるようで、口調や動きもいつもとは変わり、憧れのヒーローになりきって楽しんでいった。

この日、A児とB児もマントをつけ、大好きなキャラクターになって遊び始めた。靴に履き替え園庭に出て行くと突然強い風が吹いてきた。マントが風になびくと、B児は「本当の〇〇マンみたい!」と大きな声をあげた。A児は、自分のマントが風に揺れるのを感じると「本当に空飛べそう!」と言いながら目を丸くして、風に向かって走って行く。新聞紙のマントが風になびいてパタパタと音を立てるのが面白いようで、A児とB児はぐるぐると園庭を走り回っている。



しばらくして「先生、ちょっと〜来てごらん!」とA児が築山の上から教師を呼ぶ。教師がC児と一緒に行ってみると「ここで見ててね。わたし本当に飛べるんだ〜!」と言って、A児は築山の上から斜面に添って駆け下り、園庭の方まで走っていく。背中

キーワード

まねる

- 友達を見て同じようにやってみる

憧れる

- 好きなキャラクターになりきることでいつもと違う気分を味わう

安心感

- お気に入りの物を身につけることで安心する

憧れる

- ヒーローのような動きや仕草に憧れ、同じようにやってみる

安定

- 友達と同じ遊びの楽しさ好きな遊びを繰り返すことで安定する

想像力

- 好きなキャラクターになりきって遊ぶ

自発性

- 自分なりに気付いたことをやってみようとする

解放性

- 風を感じたりきって思いのままに身体を動かす

マントが風を受けてヒラヒラなびくことで、山から思い切り駆け下りながら、向かい風を頬や身体全体で感じ取り、A 児は本当に自分が空を飛んでいるような感覚を楽しんでいるようだった。満足しきったような表情で、「ね！飛べたでしょ」と得意げに言い、教師の所へ戻ってくる。教師が「本当だ。すごいね！」と驚いていると、A 児はまた走り出す。その後から B 児も同じように、築山の上から駆け下りていき、A 児と一緒に風を受けながら走ることを繰り返していく。その様子をじっと見ていた C 児もマントをつけてそこに加わり、今度は「よーいどんしよう！」と風に向かって 3 人で一緒に駆け出していった。

心地良さ

- 身体全体で自分なりの心地良さを
感じながら楽しむ

満足感

- 自分の思い通りにできたことを
教師に受け止めてもらう

観察

- 友達の動きに誘われて、動き出す

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

この時期の 3 歳児は、園での生活の仕方も分かり、また、運動会などの行事を経験して安定した気持ちで園生活を過ごすようになる。徐々に行動範囲を広げながら、周りの様子を良く観たり、全身で身のまわりの自然に触れたりすることを通して、自分から「やってみたい」「こうしたらもっと面白いかも」などと心を揺らし、まねをしてみたり、面白そうなことに自分からかかわったりするようになる。その中で、これまでとは違った楽しさに気が付き、遊びの幅も広がってくる。環境に慣れ、心がほぐれていくことによって身体も良く動くようになり、思い切り走ったり、少し高い所からジャンプしてみたりと、自分なりに色々な動きを試すようになってくる。また、言葉でのやり取りが増えてきて、お気に入りのものになりきる中で自分なりの思いを互いに表現することによって友達と同じ面白さを感じながら遊ぶことを楽しむような姿も捉えられるようになってくる。教師はそれぞれが感じている今の面白さをとらえて、繰り返し楽しめるような環境を整えたり、一人一人が伸び伸びと動けるような場の広さや物の数などに心を配ったりしながら、十分に思いを満たされるような援助を心がけていった。

ここでは、新聞紙のマントと風とが A 児の動きを促すきっかけとなっている。マントをつけ、いつもとは違う強い自分に変身して、繰り返し楽しんできたヒーローごっこ。そんななかで A 児は、偶然吹いてきた風によって背中につけた新聞がなびいたことを感じ取り、空が飛べそうな気分になって「本当に空飛べそう！」とつぶやいた。なびくマントによって風を感じ、自分の身体も軽くなったような気分になり、「早く走ったらどうなるんだろう？」「山の上から走って見たら、○○マンのように飛べるかもしれない」と自分なりに思いをめぐらせ、繰り返し試していったのであろう。自分なりの手応えを感じた所で A 児は教師を呼び、「ね！飛べたでしょ」と一言。その言葉に対して教師が「本当だ。すごいね！」と伝えるとそれだけで満足したように再び山を駆け下りていった。その姿からは、これまで経験したことがないような速さで走ったことへの A 児の喜びや満足感が感じ取れる。

その後も『飛ぶように早く走れたこと』を確かめるように築山の上から繰り返し駆け下りていく A 児。その姿からは、山の上から駆け下りることで加速していく感覚と、風になびくマントの音、そしてヒーローになりきっている気分が重なって心を動かし、このような身体の動きにつながっていったことが捉えられる。また、そんな A 児の楽しそうな様子が一緒にヒーローになっていた B 児や C 児の気持ちをくすぐり、同じような動きを引き出し、2 人もまた身体全体で風を受けながら走る面白さを感じていったのである。こうして自分なりに心を動かしていくことが、身体の動きが生み出されていくことにつながっていくのではないだろうか。

(事例②－8 提供：山梨大学教育人間科学部附属幼稚園)

第Ⅱ期

遊びが充実し自己を発揮する時期
[3歳児後半～5歳児前半]

3. 没頭して遊び込む姿から考える非認知的な能力

事例 7

「泥を使ったケーキ作り」(4歳児5月)

年少時は容器に砂や水を入れて一人で遊ぶことが好きだったA児が、年中になって2ヶ月が過ぎ周りの様子にも目を配るようになってきた。イメージした物を作ろうとしたりしていく姿が見られるようになってきた。そんなA児が友達と関わりながら泥でケーキ作りを楽しんでいった事例。

活動の様子

A児は、テラスにある調理机の上に泥の入った大皿とデザートカップを置いた。教師に型抜きのカップ(以下、型抜き)を要求して受け取ると、「見ている」と教師に言いながら、泡立て器で型抜きに大皿の泥を入れようとした。しかし、泥が柔らかくて型抜きに入る前にテーブルの上に柔らかい泥の塊が落ちた。



A児はすぐに泥の塊を手ですくって大皿に戻すとさらにその大皿に乾いた土を入れてよくかき混ぜた。そして教師に大皿の泥を差し出して、「触ってみて」と言った。教師が、「丁度いい固さだね」と言うと、大きく盛り、大皿の泥をかき混ぜた。

A児はさらに机の上にあった別の計量カップに入っていた土を全部大皿に入れて泥と混ぜた。そして、水の入ったボウルから大皿の泥にお玉で1杯水を入れてかき混ぜた。大皿いっぱいになった丁度いい固さの泥を何度も何度もかき混ぜていった。



A児は、大皿の泥を混ぜていた手を休めて周りを見回した。すると同じ調理台で泥の料理を作り始めた友達の姿が目に入った。そしてその友達が泥をかき混ぜている様子をじっと見ていた。すぐに自分の大皿に目をやると、その上にあつた泥を大皿の上で大

きな丸いケーキの形に整え始めた。やがて大きな丸いケーキの形になってくると手を休めて大皿の上の泥の塊を眺めた。

A児は、大きな泥の塊(以下、ケーキ)を見ながら、「これ、誕生日ケーキにしよう。このケーキはBちゃんの誕生日ケーキね」と隣で泥の料理作りをして遊んでいたB児、C児、D児に言った。そして、ボウルに少量の土と多めの水を入れて泡立て器でかき混ぜ、トロトロの泥(以下、クリーム)を作った。さらに泡立て器でクリームをかき混ぜながら、B児にスプーンを渡し、「このクリームを掛けて」と言った。その後二人で交互にスプーンを渡し合ってケーキの上にクリームを垂らすようにして掛けた。

キーワード

安心感

- 教師の元で自分の思い通りの遊びができる

目的を持つ

- 固い泥にしたい。型抜きに入るような泥にしたい思い

肯定感

- 自分の思ったような固さになったことを認めてもらうことでより自分の思い通りにできたことを確かにしていく

達成感・目的を持つ

- 思ったような固さの泥が作れたことで、更に泥の量を増やそうとしていく

仲間意識

- 友達が自分の近くで料理をしている場所にいる心地良さ

目的を持つ

- ケーキを作ろうという思いを持つ

共有

- 友達と一緒にケーキを作っているという思いを持つ

こだわり

- よりケーキらしくクリームを塗っていきたい思い

共有

- 友達と一緒にクリームを塗っていく楽しさ

A児は、一通りクリームを掛け終わってからケーキを周りから見て、クリームが掛かっていない側を見付けると、「こっちはやっぱりクリームがいっぱいになったから、あっちにも掛けよう」と言った。そして、B児が、「ケーキの周りも塗らないとね」と言うのを聞き、A児は、「きれいにね」と言った。B児とケーキの周りにクリームを塗りながら、「Bちゃん、べつとり付けちゃったの?」と聞き、B児が、「うん」と答えると、「ちょっとずつ塗ってね」と言いながら、スプーンで少量のクリームをすくって見せた。その後、B児がクリームを少量すくって、「このくらい?」と言うのを聞き、「そのくらい」と答えて微笑み、B児と一緒に丁寧にケーキにクリームを塗っていった。

提案・自信

- B児にやり方を教えてあげようとする姿

共有・信頼感

- 一緒に同じ思いの友達とケーキ作りをしていく楽しさを感じている姿

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

年少から年中になり、それまで教師を頼りにして安心して遊んできた姿から次第に周りの友達にも関わろうとする姿が見られるようになってきている。

A児は、教師が見ている場所で安心して泥を型抜きに入れて色々な形の泥を作ろうとしていた。ところが、泥が自分が思っていたよりも柔らかかったために型に入れる前に落ちてしまう。自分が思っていたような反応にならなかったことから、“型抜きに入るような固い泥にしたい”という思いが生まれ、自分が思うような固い泥作りを始めていく。うまくいかない場面を乗り越えようとしている姿が見られる。そして、ここでも教師に自分が混ぜた泥を触らせて固さを確認している。その結果、教師に認められたことで自分の泥作りがうまくいっていることを実感していく。

A児は、自分が思うような泥を作れたという達成感からさらに丁度いい固さの泥をたくさん作ろうという目的を持って大皿に土と水を加えて大皿いっぱいの丁度いい固さの泥を作っていた。

大皿にいっぱいの泥をかき混ぜながら周りに目をやると、自分と同じテーブルで泥を使って料理を作っている友達が目に入ってきた。今まで教師との関わりが多かったA児であったが、次第に友達と同じ場で遊んでいく楽しさを感じ始めていた。そして友達が泥で料理を作っているのを見て、自分もこの泥で料理を作っていきたいという思いが生まれ、泥を丸く整えていく中でケーキ作りを始めていく。

自分が思ったような丸いケーキの形に泥を整えたところで、友達と一緒に作りたいたいという思いからケーキを誕生日ケーキに見立てた。さらに近くで同じように泥をかき混ぜて料理を作っていたB児に対し、「B児の誕生日ケーキにしよう」と言ってB児に関わっていくきっかけを作っていた。

そしてよりケーキらしくクリームを塗ろうとすぐさま別のボウルにとろとろの泥(以下、クリーム)を作り、B児と一緒にスプーンを渡し合って交互にクリームを掛けていった。友達と一緒にケーキを作っていく楽しさを感じ始めたA児であった。友達とケーキを作っていく中で自分の思っていることをB児に伝える姿が見られるようになっていった。A児が、ケーキの周りを見回してまだクリームが掛かっていないところにクリームを掛けるように提案すると、B児が同じような思いでその意見に賛成してくれるのを聞き、更に心地良さを感じていくA児であった。

さらにA児は、クリームの塗り方をB児に教えていく。B児と一緒に遊べたことで自分に自信がもててきた様子が伺える。そのA児の教える丁寧を受け止めてくれたB児と信頼関係を感じながら一緒にケーキ作りをしていった。

(事例③-4 提供：信州大学教育学部附属幼稚園)

事例 8

「ダンボールラケットで卓球大会」(5歳6月)

2人の男児がやり始めた卓球遊びが、ダンボールでラケットを作るおもしろさや、自分のラケットを持てる嬉しさも伴い、かっこよさに憧れた多くの子供たちにどんどん広がっていった。それぞれが思い思いに打つことを楽しんだり、ちょっとしたルールのもとに試合のようにやってみたりする中で、子供たちがそれぞれの満足感や小さな達成感を味わうことができた事例である。

活動の様子

ままごとのお皿でピンポン球を打って遊びだしたB児とC児に教師はダンボールでラケットを作ることを提案。2人はダンボールにマジックで形を書き、切り取ってラケットにするが、持ち手がすぐにフニャフニャになることに気づき「先生、固い物がほしい」。その声に教師は割り箸を用意する。ダンボールを切って割り箸をつけただけの簡単なラケットが完成し、意気揚々と遊び始め、それを見たA児も仲間に入る。その姿を見て他にもやりたそうにしている子供がいたので、保育者は適当な大きさの段ボールと割り箸を用意し翌日を迎えた。

朝から雨が降っていたが、A児は「今日は卓球の試合するねん」と登園し、身支度が終わるとすぐに保育室の真ん中にネットに見立てて積み木を並べて積み上げた。昨日一緒に遊んでいたB児とピンポン球を打ち合っている



っていると、後から登園してきたD児、E児、F児、G児が次々ラケットを作って加わり、6人が積み木を挟んで3人对3人で打ち合いを始める。ほとんどラ

ケットにピンポン球は当たらないが、「ウオー」と叫んでラケットを振るのが楽しいようである。

その横では、H児、I児、J児、K児、L児らがラケット作りに夢中になっている。

A児の「いくぞ」の声に「よし」と気合い十分な6人。真剣な目で前の相手を見つめてラケットを振る。A児が「3. 2. 1. えい」と打つ。3人の間をピンポン球がすり抜ける。そのピンポン球を3人が拾いに走る。A児のチームはA児が打つたびにキャーと叫ぶ。相手チームが打つとA児のチームも打ち返せない。どちらも打つたびに「おー!」「わー」と跳び上がる。

打ち返すことより、みんなで声をあげることが楽しい様子。「前見て」「もっと後ろから打って」と言うことだけはそれらしい。しばらくすると、A児チームにいたG児が相手のチームに入り、自分がピンポン球を初めに打つ役をする。E児、D児は自らA児のチームに入ってくる。自分にピンポン球は回ってこな

キーワード

目的を持つ

- 目的に合った材料を要求する

思いの実現

- 自分が思い描いていたことができる喜びを感じている

目的を持つ

- 目的を持って登園している

工夫

- 遊びに必要な場作りをする

能動性

- 自分から遊びに参加し必要なものを作る

没頭・連帯

- 友達と一緒に卓球ができることが嬉しい

目的を持つ

- 自分たちも早く卓球をしたいという思いを持ちながら作る

連帯

- 同じチームの子供の活躍を喜ぶ

模倣

- 知っていることを生かして遊ぶ

自己決定

- 自分でピンポン球を打ちたいので、ずっとピンポン球を打っているA児のいないチームに移動する
- 相手が打ち返せないことを喜びたいので、A児のいるチームに移動する



いがA児が強い球を打つたび歓声を揚げることを楽しんでいる。

打つことをやめたF児「ずっと0点やねん。わからへんから書きたいねん」と教師に訴える。教師「わかった。得点書くとこ

つくるわ。どこにつけるの?」「みんなで相談して」と促しながら、保育室に置いているホワイトボードの掲示物をはずし、コート脇に置く。ラケットを作り終えたL児が「入れて」と来る。「ねー、どっちに入ったらいいの」と聞く。A児「じゃあこっち入り。F児やめたから一人足らんかったけど、L児が入ってくれてよかったわ」

D児は仕切りの積み木の横にさらに積み木を置き、その上に自分が立つ。**審判のつもりらしい。**

そこへ、ラケットができたH児もI児も入ってきて4人对4人になる。4人对4人で自由に打っている。教師は子供の動きに合わせて「スマッシュ」「すごーい」「かっこいいー」など感嘆の声を挟む。

しばらく打つことを楽しんでいた頃、教師「何回か打ち合っほしいなら、下からこうやって打つたらいいねんで」と実演して見せる。教師「打ち合いするならやさしく打つたらいいし、いろんなやり方があるよ」A児「**じゃあ試合の前に練習しようや**」教師「練習タイムの時にはゆっくりやって、試合の時には早くやつたらいいね」

子供たち、練習しようという雰囲気になる。**ピンポン球がなかなか回って来ない子供もいるので、教師は「玉はいっぱいあるから、自分で好きなだけ打ちや」とピンポン球の籠を仕切りの積み木の上に置く。8人それぞれが、籠からピンポン球を取り、思い思いに打つ。たくさんのピンポン球がバラバラに散らばるが、**打ったピンポン球を拾いに走り、また打って、また走り…を繰り返す。****

それぞれが**ピンポン球を打てる回数が増え、嬉しそうに更に生き生きとしだす。なかなかピンポン球がラケットに当たらないB児も繰り返す。やっと打ったピンポン球がE児の目に当たる。B児心配そうな顔でE児を見る。E児片目をつぶり痛そう**な顔をしながらも「**顔面セーフ! 顔面セーフ!**」と大きくジェスチャーしながらコートを一周する。B児気にして付いて回る。目をこすりながらも元の位置に戻るE児を待って、**みんながまた打ち始める。**

A児が「おりゃー!」と打つと隣のD児が「ナイス!」と声をかけるI児が打った球が保育室の端まで飛ぶのを見て、得意そうに飛び跳ねる。**A児がジャンプして打ったり、大きく手を振りながら打ったりするのを他の子もチラチラ見てまねする。**

連帯

- チームの友達の活躍が嬉しい

目的を持つ

- 遊びに必要なものを要求する

模倣

- 自分なりの審判のイメージで遊ぶ

面白さの追求・提案

- 練習をしてから遊ぶ方がもっと楽しめると思い、友達に伝える

納得

- A児の提案に沿って遊ぶと面白いのではないかと期待する

期待感

- 上達するのではないかと期待しながら遊ぶ

充実感・集中・継続

- したいことが十分にできる

努力

- 皆と同じように楽しみたいので頑張る

罪悪感

- 故意ではないが自分が悪かったと思う

葛藤・受容

- 相手が故意でないことはわかっているのに相手を責めるわけにもいかず、周りの友達が卓球を続けたい気持ちもわかるので、痛みを我慢しながら、おどける

連帯

- 一緒にやりたいから待つ

憧れ

- 友達を見てなりたい自分をイメージする



だんだん闘志のある顔つきになり、左足を前に出して、構えのポーズもさまになってくる。同じチームの子供が同時にラケットを振って笑い合う。D児は嬉しくなってピョンピョン跳ね続ける。D児の目の前にいるL児も気分が高揚してきて踊り出す。「わー!」「ウオーツ!」「ヤーツ!」声がどんどん大きくなっていく。

その活気あふれるコートの横では、1個の積み木で小さいコートを作ったK児とH児が嬉しそうに小さく打ち合っている。

そのまた横では、ラケット作りの子供がますます増えている。教師がそばにいるE児に「E君作り方よう知ってるから教えて」と声をかける。E児得意そうに教える。

それぞれが十分打つことを楽しんだ頃、教師「試合しようか」と声をかける。A児待ってましたと言わんばかりに「籠



に練習用の玉なおして」「これでいくでー」と自分の持っているピンポン球を見せる。

A児「誰かここで見て」と言いF児の手を引っ張り、審判台に座らせる。F児は急いでマジック

クを取ってきて立ち、ホワイトボードに点数を書く役割をする。

A児「卓球する人、全員こっちに集まれー!」と大きな声で言う。集まった子供たちは「1対1の試合するから見といて」と言われ、教師と一緒に椅子を持って来てコート横に座り、応援する。

A児とB児が試合開始、A児が打って相手のコートにピンポン球が落ちるとA児「はい、試合終了」。教師「もうちょっとやろうよ。何点までにする?」と相談をもちかけ、5点取ったら勝ちというルールが決まる。A児B児代わりばんこに打つ。教師は「わー、拍手」「よーし、がんばれー」「あーおいしい」「今のところ4対2」…と実況中継して盛り上げる。

次はE児対J児。J児はラケットができ上がったばかりで、ピンポン球を打つのが初めてだったので、ラケットでピンポン球を打つことができず、1-0、3-0とどんどん点差が開いていき、浮かない表情をする。教師がJ児の側に行き、ピンポン球を持ったままラケットで打つ方法を見せるとそれをまねしてラケットにピンポン球が当たり、嬉しそうな表情をする。3-1、4-2と試合が進む。教師は「やったー」とJ児を応援する。最後は負けたが満足そうな表情だった。

その後も、並んで待って応援している子供たちが次々と代わり合って“試合”を続けた。

陶酔

- 試合をしている自分がかっこいいと思う

連帯・共有

- 友達の活躍を喜ぶ

歓喜

- 嬉しさのあまり声が出る

自己実現

- 二人で楽しめる場をつくる

自発性・期待感

- 友達が遊ぶ姿を見て、自分から遊びに参加する

自信・有用感

- 保育者に頼まれて嬉しい。

統率力

- 状況を見て遊びが楽しくなる方法を皆に向かって提案する

友達の要求を受け入れる

- 遊びを進めるため役割を引き受ける

信頼

- A児の提案に従うと面白くなると信じている

期待感・観察

- 友達の動きを見ながら自分の順番が回ってくるのを待つ

挑戦

- 上手にできるかどうかかわからないが試合をしたいと思い参加する

葛藤

- ピンポン球がラケットに当たらず、点差が開いていき、気持ちが沈むが、やり続ける

目標のための努力

- 言われたとおりに試す

達成感・満足感

- 思い描いていた自分に近づけて嬉しい

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

A児は年中児の頃から発想力が豊かで独創的な遊びを行ってきた。いろいろな遊びを思いつき、それを友達に伝える力があつた。教師はその遊びを認め、できるだけたくさんの子供たちに遊びの楽しさが広がるように援助してきた。周りの友達もA児の考える遊びの面白さに惹かれ、A児を中心にいろいろな遊びを楽しんできている。今回もA児が中心になって遊びを進めていたので多くの子供たちが集まり、遊びが展開し持続した。

この遊びは卓球を知っている子供にとっては、自分より年上の人とする遊びであり、知らない子供にとってはちょっと難しそうだが自分にもできるかもしれないと思えるような遊びであり、どちらにとっても「ちょっとかっこいい」「憧れの遊び」であり、遊びそのものが魅力的であった。さらにはラケットでピンポン球を打つこと以外は、ルールもコートもラケットの形も打ち方も自分たちで決められるので、どの子供も自分なりの目的を持ち自分なりの楽しさを味わうことができた。それがそれぞれの没頭につながったと言える。「ラケットを作る」ことから始まり、「ラケットにピンポン球を当てる」「相手のコートに打つ」「チームに分かれて遊ぶ」「試合をする」などそれぞれが段階を追って自分なりの目的をもち自分のペースで楽しむことができていた。雨のため保育室で遊んでいる子供が多く、友達が夢中になって遊んでいる姿を間近で見ることができたことが、自分で目的を見つけることにつながったのではないだろうか。

友達と喜び合いたいからA児のいるチームに行くD児とE児、A児がいるチームではピンポン球が回ってこないでチームを移動するG児、点数表を作り点数を書くF児、仲良しの友達と二人で楽しみたいから横に小さなコートを作って打ち合うH児とK児、遊びを続けたいからピンポン球が目当たった痛みに耐えるE児、試合に負けているけれども頑張れるB児やJ児など、それぞれが目的のために頑張ったり、自分なりに考えて行動したりしている。遊びに没頭しているからこそ強く目的を持ち、自分なりの目的だからこそ、それぞれに小さな「達成感」を感じることができ、その「達成感」があるからこそ「葛藤」を乗り越えたり、遊びを持続したりすることができたのではないだろうか。

教師はピンポン球を打てるようになるためのコツを伝えたり、何度も打つことが楽しめるように練習と称してピンポン球の数を増やしたり、点数のためのボードを用意したりなどの援助や環境構成を行った。それが個々の楽しみや目的を支え、個々の充実が相乗効果を表し、遊びの没頭を促し、継続することによって様々な非認知的な能力につながる経験をすることができたといえよう。

「卓球ごっこがしたい」という目的のために集まってきた子供たちは、友達がいるからこそその楽しさを十分に味わっている。友達に憧れ模倣する。同じチームの友達と一緒に気持ちになり連帯感を持つ。同じように動いたり声を上げたりすることで高揚感を感じる。遊びを面白くするための提案をする。友達の言葉を信じて受け入れる。一緒だからこそ楽しい充実感や満足感も味わっている。夢中になり没頭できた遊びだから、多くの子供たちが友達と面白さや楽しさを共有する喜びを味わうことにつながった。教師はA児の発想や提案を生かしつつ、それぞれの目的や楽しさを見取ってそれを支える援助を心掛けていたが、楽しさや目的を共有していた子供たちは互いに影響し合って豊かな経験をしていたことが分かった。

(事例③－6提供：奈良教育大学附属幼稚園)

事例 9

「なんかいい音や」(4歳児11月)

10月下旬から実を落とし始めたドングリの木が4歳児保育室の北側にあったことで木の様子が良く見え、地面にたくさんのドングリが落ちていることに気付いた子供たちが保育室に置いてあった空き箱に入れ、集めることを楽しんだ。ドングリをカップに入れて振ると音が出たことに興味をもち、自分なりに容器や振り方を変えるなど試しながら遊びに没頭し、友達とかかわり、興味が広がっていった事例である。

活動の様子

中庭や園庭で子供たちが集めたドングリやナンキンハゼの種、ケヤキやイチョウなどの葉、カリンやクリの実を教師と一緒に種類別に箱に入れ、テラスに置いている。保育室の材料置き場では大小のカップや空き箱などを準備している。

プリンカップを左手に持っていたA児がドングリを見付け一粒つまみ、じっと見た後プリンカップの中に入れて、耳の側で左右に揺らす。



A児「なんかいい音や」と少し大きな声で言う。

B児「それ、ちょっと虫が出るかもしれんよ」と、音をじっと聞きプリンカップのドングリとA

児を交互に見ながら言う。

A児はプリンカップを2個持ち、中にドングリを7粒ほど入れて重ね、セロハンテープで留める。カップを胸の前に近付け「ほら」とはっきりした声で近くの友達を見ながら言い、左右に大きく振ってみせる。C児がすぐに近寄り、「カシャカシャ」と、カップの音を聞きながら言う。A児はC児を見ながらニコツとする。



A児は「マラカス、もう1個つくる」と言い、大きな透明カップを2個選び、そのうちの1個にドングリを右手でわじぶかみにして2度入れる。

D児は、ドングリをカッ

プの中にたくさん入れたA児の様子を見て「なんでやねん」と言う。

A児は持っていたドングリを入れたカップと空のカップの縁を合わせ、カップがずれないように縦にセロハンテープで留める。上下左右に振ったり回したりして音を出してみる。座ってプリンカップと大きな透明カップの2種類のドングリ入りカップを、

キーワード

試す

- 音が出るか、どんな音なのか興味を持つ姿

目的を持つ

- マラカスを作りたいという思い

満足感

- マラカスができた嬉しさ

つながる

- 自分が鳴らした音に興味を持ってくれた嬉しさ

挑戦

- もっとマラカスを作りたいという思い

交互に振って音を出してみる。

E児が側に来て床に座り、A児が振る様子をじっと見る。

A児が2個のカップを同時に振ったり交互に振ったりして、音を繰り返して鳴らし続ける。しばらくして、A児が「(音が)違うよ」と言い、E児の方を向きながら交互にゆっくりと振って聞かせる。E児はA児の顔を見て頷く。

様子を近くで見ていたF児が近寄り、A児の持っているカップと同じプリンカップと大きな透明カップを1個ずつ持ち、交互に前に差し出しながら「こっち(透明カップ)より、こっち(プリンカップ)の方が音が小さい。こっち(プリンカップ)の方が小さいから、こっち大きいカップ。大きければ大きいほど音が大きい。小さければ小さいほど音が小さい」と言う。A児とE



児はじっとF児のカップを見つめる。A児は「やわらかい(大きな透明カップ)のと…こっち(プリンカップ)は硬い」と両手のカップを比べながら言う。教師

は「よく気付いたね。硬さも違うんだね。だから音が違うのかな」と、A児、E児、F児を見て言い頷く。

D児はプラスチックのグラタン皿と小箱を、擦り合わせて「デコデコみたいな音・・」と呟いたり、たたき合わせて「こんな、太鼓みたいな音がする」と言ったりする。

G児と教師が頷く。E児も大きな透明カップの中にドングリを入れセロハンテープでカップを留め、作る。

A児はそれぞれ大きさや形の違う2個のカップに5,6粒ドングリを入れ、テープで付け留めたものをいくつかつくり床に並



べる。「これも(音が)違う、順番にやってみよう。こっちから…ひっくり返すと違う」と、順番にゆっくりとひっくり返しなが

ら繰り返して音を出す。

試す

- 音色や音の大きさの違いを試す姿

試す・没頭

- 音を鳴らすことに夢中になる姿

共有

- 友達と一緒に音の違いを感じる

つながる・試す

- 友達と違う材料で同じようなことをしたいという思い
- どんな音がするのかやってみよう

試す・没頭

- 順番や鳴らし方を試しながら夢中になって続ける姿

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

季節が秋に移り変わり、木の実や落ち葉を集める子供たちが増えている。**集めた木の実や落ち葉を友達と見せ合えるように、種類別に箱に入れ保育室前のテラスに置いている。保育室には、大小のカップや空き箱などを準備した材料置き場を設けている。**

プリンカップの中にドングリを入れて揺らし「なんかいい音や」とA児が少し大きな声で言ったことをきっかけに、偶然同じ場に居合わせた普段あまり関わりを持つことのなかった子供たちが、友達のしていることに**興味を持って見たり、気付いたことを伝えたり**し始めている。

A児はドングリから出る音に興味をもち、ドングリの量を増やす、容器や振り方を変えるなど、自分なりに**試しや工夫**をしながら**没頭**して楽器を作り進める。A児の様子を見ていた友達も、**素材の異なる容器を使ってやり方を変えながら音を出したり、出た音が自分の知っている楽器の音に似ていることに気付いたり**と、自分の思いを大切にしながら友達と同じ場で**自分なりの試し**をしている。A児は、E児が傍に来て自分がカップを振る様子をじっと見ていると、自分のしていることに友達が興味をもち、一緒に見たり音を聞いたりしてくれる**嬉しさや楽しさを感じ**、自分から「**(音が)違うよ**」と**言葉で伝え**、音の違いを聞かせている。また、様子を見ていた友達が「**大きければ大きいほど音が大きい。小さければ小さいほど音が小さい**」と**容器の大きさによって音が違うことを言葉にしたこと**で刺激を受け、夢中になって**自分なりに音の違いを探ろうとしたり、容器の硬さの違いによって音の出方が違うのではないかと自分なりに考えたりする**姿も見られる。さらに**教師が、それぞれの子供たちの気付きを共感し認めていったこと**で、より遊びに**没頭**し遊びが広がっていったのではないだろうか。

これらから自分なりに音の違いの理由を探ってみようという**新たな興味を持つこと**ができたのは、**友達の「なぜどうして」という疑問を解決しようとする気持ち**に触れたこと、**自然物(ドングリ)と容器の存在**はもちろんのこと、友達とのかかわりによるところが大きいと言える。

また、音を聞いて「**カシャカシャ**」と**言葉にする、音や材質の違いに関心**をもち、**探るという子供なりの探究心**が自然との関わりの中で育ち、総合的に影響して遊びの意欲となって展開されたのだと思われる。

園庭には、**子供たちの“拾いたい”“集めたい”という気持ちを十分満たすだけのドングリがあり、自分なりに遊びを考え試したり、友達の遊び方に刺激を受けたりすることができた。**子供同士の新しい関わりを生み出し、思いを言葉にして**伝え合う**ことで更に思いがふくらみ、刺激し合って“音の不思議(違い)”を追求しようという**気持ちが生まれた**と言える。**自分が見つけたことに共感したり、刺激し合ったりする友達の存在**が、興味や遊びを広げていった事例と言える。

(事例③－7 提供：大分大学教育福祉科学部附属幼稚園)

4. 繰り返し取り組む姿から考える非認知的な能力

事例 10

「それなら12対12ね!」(5歳児6月)

5歳児になったことでサッカーゴールが自由に使えるようになった子供たち。ゴールに向かいシュートすることを繰り返し楽しんでいるうちに、チームに分かれサッカーごっこを楽しむようになってきた。前週からは自分たちで得点盤をつくり、点数を数えながら勝敗にこだわり楽しんでいる。また、勝敗にこだわり遊ぶことで、チームの人数をそろえることにも関心をもち始めた。

活動の様子

朝から幼児が集まりサッカーをしている。幼児は、今何人になったのか口々に数えながらサッカーをしていた。人数を確認するためにB児が「集まれー!」とみんなを集めた。集めてみると、ピンクチーム(以下 ピ)が6人、白チーム(以下 白)が5人であることが分かった。点数は12対3。

「あと1人(白が)足りない!」「G児くん入るって!」「よしやるろう!」

A児(白) 「0対0からにしたい」

B児(白) 「そうだよ、0対0にしよう」

C児(ピ) 「なんでだよ! 12対3だぞ」

D児(白) 「0対0だ!」

C児(ピ) 「12対3!」

「0対0!」「12対3!」「0対0!」「12対3!」

点数だけを怒鳴り合い、話し合いにはならない様子だったので、教師も加わることにした。

教師 「白チームさんはどうして0対0がいいの?」

B児(白) 「だって人数違ったから、6人と6人で最初からする」

C児(ピ) 「なんで! 12点もがんばってとったんだぞ! そんなのずるいぞ!

D児(白) 「ずるいのはそっち! 1人多かったんだから!」

C児(ピ) 「白が弱いからだろ!」

D児(白) 「弱くない!」

「弱い!」「弱くない!」「弱い!」「弱くない!」

再びD児とC児の怒鳴り合いが始まり、終わる様子が見られない。周りの幼児は口を挟まず、じっと見つめている。

C児(ピ) 「もう!! 12点だって言ってるのに! (泣く)」

教師 「ピンクチームさんはどうして12対3がいいの?」

C児(ピ) 「だって12点もとったんだもん」

教師 「がんばったから? 0はいやなんだね」

C児(ピ) 「うん」

E児(ピ) 「ぼくはどっちでもいい」

F児(ピ) 「ぼくも。はやくやりたい」

教師 「どうする?」

キーワード

能動性

- 今日友達と一緒にサッカーをしたいという思い
- 自分たちで人数を確認する姿

リーダー性の発揮

- 人数を確認するために声を掛け、友達を集める姿

共に活動する楽しさ

- 友達を受け入れ、遊びを進めようとしていく姿

自己主張・葛藤

- 自分の考えを言うが、異なる意見を受け入れたくない姿
- 互いに譲りたくない姿

こだわり

- 自分たちの点数にこだわる姿

悔しさ

- 12点とったことを受け入れてもらえない状況の中での思い

遊びの目的の共有

- このまま言い争いを続けていては遊ぶ時間が無くなることを見通す

B児(白) 「このままじゃ時間なくなっちゃう」.....

教師 「そうだねえ」

教師はこのまま時間が過ぎサッカーが終わってしまうかもしれないと迷ったが、これまでも幼児なりの方法でお互いが納得し気持ちよく解決していたので、子供たちの考えが出るのを待つことにした。

C児(ピ) 「じゃあもういいよ!それなら12対12ね」.....

D児(白) 「うんそれならいい」.....

B児(白) 「ぼくもそれならいい」.....

子供たちは「いい!いい!」「やるぞー」と言いながらさっさと自分の持ち場に戻っていく。

A児(白) 「それって0対0と一緒にじゃない?」

C児(ピ) 「違うよ!12点!!いっぱい点数あげたんだからちゃんとがんばってよね!」.....

.....
周りの幼児も12対12に納得し、すぐにゲームが再開した。.....

遊びの目的の共有

- このまま言い争いを続けていては遊ぶ時間が無くなることを見通す

葛藤・提案

- サッカーを再開するために自分なりの新たな考えを出す

受容

- サッカーを再開するために友達の新たな考えを受け入れる

すっきり感・満足感

- 再びサッカーができるうれしさ
- 友達の考えに納得する

仲間意識

- 自分のこだわりを受け入れてくれた友達への思い

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

園庭のサッカーゴールを使ってサッカーをすることは、**年長としての自覚**を感じる遊びのひとつである。繰り返しサッカーに取り組むことを通して幼児は「**サッカーをする時にはそれぞれのチームが同じ人数である方がよい**」「**点数を多く入れた方が勝ち**」「**数字の大小**」等を学んでいる。この事例は上記のような繰り返し取り組む中で得た学びがあるからこそ起きたいざごの事例である。

B児がチームの人数を確かめるために「みんな集まれー!」と**リーダー性を発揮し**、それぞれのチームの人数を確かめたことから**白チームが一人足りないことがわかり**、その状況を知ったG児が**場の状況を読み**加わることにより、ゲームスタートとなった。しかし、それまでの遊びの過程で12点を入れていたピンクチームのC児が「0対0」からゲームをスタートすることに**納得ができない**という状況が生じた。「0対0」から始めるべきだという白チームD児とそれまでの得点である「12対3」から始めるべきであると主張するピンクチームC児の意見の対立により、遊びが中断してしまった。「0対0」「12対3」と**点数を怒鳴り合うばかりで、話し合う状況にならないと判断した教師はそれぞれのチームに何故その点数にこだわるのかを聞いた**。その結果、C児の「12点をがんばってとった」という**こだわり**を知ることとなった。そのC児のこだわりやD児の思いを聞いていた周りの幼児らがどちらの意見に賛成するでも反対するでもなく、**自分なりに思考し**、とにかく早く**サッカーを始めたいという思い**を出した。また、B児は**今までの経験からこのままではサッカーをする時間が無くなってしまおう**と言った。そのような周りの友達の言葉を聞き、C児は「じゃあもういいよ!それなら12対12ね」とC児なりに**自分の思いも満ちし、D児の思いも受け入れた**新たな考えを出してきた。その間、**教師は迷いながらも幼児らが自分で考えを出すことを待った**。それはこれまでも、幼児なりに自分たちで生じた課題を解決してきた姿があったからである。

最終的には「12対12」から試合はスタートした。A児は「**12対12**」は「**0対0**」と同じである**ということが分かっている**。たぶん、C児もそれは分かっていたであろう。それは、「12点もがんばってとったんだぞ!」という言葉が、友達の言葉を聞いているうちに「それなら12対12ね」になり、さらには「違うよ!12点!!いっぱい点数あげたんだからちゃんとがんばってよね!」と言葉が変化していることからわかる。このように、C児の言葉(考え)が変化したのは、**友達と一緒にサッカーをしたいという思い**が根底にあるからだと考えられる。

(事例④-2 提供: 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園)

事例 11

「藤の実採り」(5歳児6月～7月)

「藤の実が欲しい」という願いを、大人に頼ること、友達に採ってもらうことで叶えようとしていた子供たちが、どうにかして自分の力で採ろうと工夫をし、何度も挑戦しながら遊びを続けていった事例。自分の力で採ろうと遊びを続ける中で、それぞれに自己主張をし続けていた子供たちが友達と手を貸し合い、様々な方法を試しながら遊びを追求していく。

活動の様子

6月初旬、藤の実を見つけた子供が、踏み台になる木株を持ってきて、手の届く所の実を採る姿があった。

後日、藤の木が剪定されると、今までは見えなかった実がたくさん見えるようになり、他の子供たちも、藤の実を欲しがった。子供たちは、すぐに、「採って」と近くにいる大人に頼んだ。しかし、誰に頼んでも自分で採ってみるように促され、子供たちは自分で採ろうとし始めた。



最初は、踏み台にする木株を誰が使うかということ言い合っていたが、次第に順番に木株に登るようになった。しかし、「私が見つけたけん絶対私のだけね」「私も欲しいのに採ってくれないの?」「Aちゃんも欲しい」など、見つけた実を誰のものにするかという言い合いは続いていた。

藤の実が採れず、子供たちは困って、もう一度担任に頼んだ。担任が、他に良い方法はないかと問いかけ、他の木株もあることを示唆すると、すぐにA児とB児は木株を取りに行った。他の子供たちも木株を取りに行き、一人では運べない木株を一緒に運ぶようになった。そして、藤の実を採るために木株に登るC児が危なくないように、A児とB児で木株を支える姿が見られるようになった。この頃になると、「採った実は誰のものか?」という言葉は聞かれなくなり、実を採ることに夢中になっていた。

木株の上に乗っても藤の実が採れないときは、背の高いD児が実を採るように頼まれた。周りにいた子供たちは、D児を応援し始めた。しばらくして、D児はバランスを崩して落ちてしまったが、またすぐに実を採り始めた。後日、「わたしもみんな

キーワード

能動性・好奇心

- 昨年度は採れなかった藤の実を、自分なりの方法で採ろうとする

自己主張

- 自分の思いや考えを表出する

自制心

- 言い合っても実は採れず、順番に登るしかない和我慢する

見通しを持つ

気持ちを切り替える

- うまくいきそうな方法を知り、すぐに試そうとする

協同性・思いやり

- 一人では採れないことを察し、友達と一緒にしようとする

没頭する

- 願いに向かって、ひたすらに遊びこむ

有用感・こだわり・満足感・他者への思い

- みんなから頼まれて、みんなの分の実を採り、心地よさを感じる

に採ってあげるよ」と、C児も藤棚によじ登って実を採り始めた。その時、手を離してしまいD児と同じように落ちてしまったが、その後、何日も実を採り続け、採った実を友達にも分けていた。

手が届く範囲の藤の実がなくなると、多くの子供たちは身近に落ちていた藤の木の枝で実を採ろうとし始めた。そのうち、水道管や竹を使って、実を叩いて採る子供が現れた。

しかし、この方法では実を採ることができなかった。

さらに、E児は水道管に虫取り網をくっつけて長くしようとしたり、友達と一緒にラップの芯をガムテープでつなげたりして、実を採る道具を作った。F児は、木の枝にガムテープを付け、そのガムテープに実をくっつけて採る道具を作り、何人もの子供が同じような道具を作った。だが、この方法でも実を採ることはできなかった。



一方、A児、B児、C児は竹を使って採る方法に挑戦し続けていた。竹が重くて一人でうまく扱えない場合は、二人で一緒に竹を持ち、実を叩き落とそうとした。



何日も採り続けるうちに、B児が、竹の先の穴に藤の実を入れ、竹をさらに突き上げると実が採れることを発見した。B児は、「こうして穴の中に入ったら、優しくしないとちぎれて折れちゃうから、最後はこうして」と、自分の発見した方法を、担任や友達に興奮して伝えた。

この後も、特にB児、C児は、何日も藤の実採りを楽しんだ。

有用感・こだわり・満足感・他者への思い

- 皆から頼まれて、皆の分の実を採り、心地良さを感じる

試す

- 友達と同じことをしてみる
- うまくいかなかった時、違う方法を試してみる

能動性・追求心

- よりうまくいく方法を見つけようとする。
- 友達の方法を見て、自分で試してみる

忍耐力・継続性

- 自分で考えた方法を、諦めずに続ける

協同性

- 一人ですることが大変だということを経験し、力を貸し合う

やり抜く力・集中

- 一つのことに向かいやり抜く
- 竹の穴に実がうまく入るよう目を凝らし集中する

達成感・充実感

- 自分の気持ちや考えを、思う存分に伝える
- 実採りの面白さを実感し、遊びきる

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

藤の実採りの遊びは、昨年度採ることができなかった藤の実を、子供が**自力で採ろうとしたこと**から始まった。後日、**藤棚の剪定をしたこと**で、藤の実が多くの子供の目に留まるようになった。このとき、どの大人も、子供たちで**どうにかして採るようにと促した**ことで、子供たちの藤の実に対する**思いが次第に強くなっていった**。

子供たちは、「**自分の実が欲しい、自分が採りたい**」という**願いをもち**、藤の実を採ろうとした。最初、踏み台にするための木株を誰が使うかという言い合いをしていた。しかし、**言い合っているも実は採れないと判断し、順番に登ろうと気持ちを切り替え**、木株に登り始めた。ここでは、教師は、子供たちが十分に自分の思いを主張している姿を**見守っていた**。

子供たちは願いがなかなか叶わず困って、もう一度教師に頼んできた。このタイミングで、「他に良い方法はないかな？」と、**視点を変えてみるよう声をかけた**。また、「**どうしたら手が届くかな？**」と問いかけてみた。これにより、子供たちは「**今の状況を変えられそう**だ」と感じ、他の方法を考え始めた。初めのうちは、自分のことばかりを考えていた子供たちが、「**自分で採りたい**」という**強い願いを持つ**きっかけとなった。子供たちはすぐに踏み台になる木株を取りに行き、**大きな木株は重いと分かった**と、友達と**手を貸し合って一緒に運んでいた**。また、友達が木株を踏み台にしているときも、**グラグラして危ないと察知し**、友達が落ちないように**思いやって支えていた**。この場面で、教師は、**友達と力を合わせていることや友達のことを思って手を貸そうとするその態度と気持ちに対して価値付けをした**。

以降、子供たちは自分で実を採ることはもちろん楽しむが、採った実を**自然に友達に渡す**ようになっていった。実手が届く子供たちは、皆から頼まれて、**皆の役に立っているという有用感もち、みんなの実を採ることで満足感を得ていた**と考える。バランスを崩して落ち、痛い思いをした後も、**友達のために実を採り続けようとしていた**ことから、それが伺える。

手が届く範囲の実がなくなると、子供たちは**身近な道具を使う**ようになった。実際は、最初の頃にも道具を使っていたが、全く採れなかったため、**確実に採れる、手で採る方法を選んで**いたと推測する。背の高い子供でも実が採れなくなったことで、新たな方法を考える必要性が出てきた。

この様子を見て、教師は、遊びが触発されるように、「他に何か良いものはないかな？」「**〇〇くんは、どうやって採ったのかな？**」と、**思考を促す言葉をかけた**。道具は、子供の**目につきやすいように準備をしておいた**。その後、子供たちは**近くにある藤の木の枝を選んで実を採ろうと試みる**が、全く採れなかった。多くの子供たちは、**友達がしている方法を見て、実が採れるのではないかと考え、その方法を取り入れた**。しかし、何人かの子供たちは、**藤の木の枝では採れないと考え**、水道管や竹など、**他の道具を試す**ようになった。

水道管と虫捕り網をつなげる方法や、ラップの芯をつなげて実を採る道具を作る方法は、使う道具を**より長くしようと考えた**からである。木の枝にガムテープを付けた方法は、**これまでの生活経験から、テープに実をくっつけば採れるだろうと考えて**生まれたのであろう。このような姿が現れたのは、教師が、**様々な方法を考えるように促した**ことがある程度は影響しているであろう。しかし、それ以上に、子供たちが藤の実を採りたいという**強い願いを持っていた**ことと、**思うように採れなかった**困難な状況が、強い動機を生じさせたと考えられる。

A児、B児、C児が、竹を使って実を採り続けたのは、少しでも実を採る成功体験があったこと、そして、この子供たちも**強い願いを持っていた**ことが後押ししていると推測できる。B児が新しい採り方を見つけた時、本人は興奮するほどの発見をしたと思ったに違いない。普段は人の前であまり言葉を発しないB児が顔を真っ赤にしながら採り方の説明をした姿から、B児の**達成感、充実感**が伝わってきた。

(事例④－5提供：島根大学教育学部附属幼稚園)

「缶ぽっくりの道を作ろう」(4歳児6月～10月)

6月半ばの「親子ふれあいデー(土曜参観日)」に保護者と一緒に缶ぽっくりを作った。幼児は、それに乗り、電車が走る様子に見立てて、自分のイメージを言葉にして友達とやりとりして遊ぶことを喜ぶ。電車や踏切が好きな幼児を中心に、幼児のイメージを聞き取りながら、園内の様々な素材や用具・遊具を組み合わせ、園庭に「缶ぽっくりの道」を作り、運動会で保護者等に披露する場を求めるなど、繰り返し楽しんだ事例である。

活動の様子

6月半ば、毎年この時期に行う「親子ふれあいデー(土曜参観日)」に保護者と一緒に缶ぽっくりを作った。缶ぽっくりには、それぞれ好きな色のビニールテープで装飾をした。この日は、教師が、白線で園庭に描いた道を出来上がった缶ぽっくりに乗って、外れないようにそろそろと歩くことを楽しんだ。



電車が好きな、A児、B児、C児らは、新幹線や踏切の模様をつけていた。そこから、缶ぽっくりに乗って歩く自分を電車の運転士や電車そのものに見立てて、遊ぶよう

になった。ガタンゴトンやピーという擬音語を使って、電車のようにふるまって楽しむ姿は、缶ぽっくり乗りにあまり興味を示さなかった幼児や乗れるようになって関心が薄れていた幼児の気持ちをひきつけた。

「缶ぽっくりを電車に見立てて、白線で描いた線路を走る」という遊びは、すぐにクラスの友達に広がり、毎日、登園するなり取り組み、何周も何周も歩く姿が見られた。

次第に缶ぽっくりに乗って歩くのが上手になって、余裕が出てくると、平らな道が物足りなくなり、「線路には枕木がある」「踏切をつけたい」などと少しずつ本物の線路に近づけたいという



声が出てきた。

自分たちが使ったことのある園内の素材や遊具を思い浮かべたり、友達と見て回ったりする中で見つけた50センチメートルほどの長さの角材を「これ、枕木だ」と言って運んだり、黄色と黒の縞模様の安全バーを「これは、踏切にできる」と借りたりしながら、自分たちで描いた白線の道の上に並べた。

キーワード

愛着・達成感

- 自分だけの遊具を保護者と一緒に自分の手で作った喜びを感じる

愛着・達成感

- 自分好みに仕上がった喜びを感じる

没頭

- 擬音語を使って、電車になりきる

共感・感動

- 友達の興味を喚起する

共有

- 友達とイメージを共有する

愛着・没頭・継続

- 友達と一緒にすることで更に楽しくなり、遊びが続く

充実感・満足感

- できるようになった喜びを感じる

挑戦

- 遊びをより楽しくしようとして、次の課題への挑戦を試みる

目的を持つ・挑戦

- 本物に近づけたいという思いが生まれる

目的を持つ・試す

- イメージに合う材料を探す

自己決定・こだわり・試す

- 自分のイメージを友達に伝える
- イメージに合うかを確認する

障害物を置き、抵抗感が生まれたことで、遊びの刺激となり、挑戦する幼児が増えた。歩きやすいように角材の幅を少しずつずらし、てすす幼児やつまずいてゆがんだ角材を直す「修理屋さん」をする幼児も出てきた。缶ぽっくりに乗って歩く幼児は、こまめに枕木を並べたり、白線を引き直したりする「修理屋さん」に「ありがとう、また来るね」と声をかけながら周回した。

園庭の位置の都合で、毎日、作った道を完全に片づけ、また翌日、始めから並べるという繰り返しであったが、幼児にはそれが新鮮で、「缶ぽっくりの道を作ろう」と誘い合い、助け合って用具を運んだ。「今日は、ここを枕木の道にしよう」「踏切はこっちに作るよ」などと会話しながら、新しい道を作って遊ぶことを楽しんだ。

その後も、巧技台で坂道や階段道を作ったり、駅や車道との交差点を作ったりして、少しずつ変化を付けた環境を構成すると、幼児はそのたびに新しい課題の道に目的を持って挑戦し、1学期間、缶ぽっくり乗りを楽しんだ。



夏休み前に持ち帰った缶ぽっくりを2学期になっても遊びたいと持ってきた。1学期後半のように自分たちで道を作っては、試してみる遊びを繰り返した。暑い中、

重い巧技台や踏切板を毎日出しては片づけることを苦にせず、「今日はどんな道つくろうか」と楽しそうに相談しながらせと運んでは道を作って、缶ぽっくりで歩いた。この頃には、作った道を自分なりに歩くだけでなく「連結」と言いながら何人も連なって歩いたり、駅を作って、そこで待っている年少や年長の「お客さん」を間に入れて、次の駅まで運んだりするなどクラスを超えた関わりが見られた。

そのうち、10月初めにある運動会でみんなに見せたいと思うほど自信がもてるようになった。

挑戦・粘り強さ・目的を持つ

- 新たな遊びへの挑戦をする

試す・能動性・所属感

- 缶ぽっくりに乗らなくても、積極的に遊びに加わる
- 自分のできる役割を見つけて遊びに参加する

受容・感謝・肯定感

- 「修理屋さん」は、無言のうちに受け入れられている

自己決定・試す・能動性・共有・共同性・目的を持つ

- 毎日自分たちの好みの道を新鮮な気持ちで作り変化を楽しむ
- それぞれの幼児がもつイメージは、会話をしたり、形を作ったりすることで、共有される

愛着・共同性・目的を持つ

- 楽しかった遊びを再びしたい思い

継続・粘り強さ・共有

- みんなの遊びになっている

共有・所属感・思いやり・柔軟性・受容

- 他クラスの幼児にもイメージが共有され、缶ぽっくりの有無にかかわらず、同じ遊びを楽しむ
- 自分たちの遊びを受け入れてもらうことで、自信につながる

自己肯定・充実感

- 缶ぽっくり乗りに、自信をもち、披露する場を求める

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

幼児にとっては、ぽっくりは既成の遊具で経験したことがあり、決して目新しい遊具ではなかった。しかし、**好みの高さや直径の異なる缶を集めたり、友達と交換し合ったりするなど、材料の缶集めから、保護者と一緒にじっくり行う**ことで、遊びの意識が高まっていった。製作時も担任の意図を保護者に受け入れてもらい、幼児は、**穴あけや紐通しなど幼児ができる最大限の製作にかかわった**。装飾のビニールテープ巻きでは、一緒に色を選んだり、模様を考えたりして、個性のあるオリジナルの缶ぽっくりが出来上がった。それらの過程を経て出来上がった缶ぽっくりにとっても**愛着を持つ**ことができた。

電車や踏切に興味を持つ幼児が多かったこのクラスでは、缶ぽっくり乗り遊びが始まってから、電車が線路を進んでいる様子に見立てるまでには、時間がかからず、**缶ぽっくりに乗って、自分が何の電車になっているのかを言ったり、効果音を発しながら歩いたり**する姿が見られた。担任がそれに応えて、**線路や踏切のイメージに合う用具を一緒に探したり、準備したりした**ことで、**意欲が高まり**、缶ぽっくり乗りに取り組む幼児が増えた。

角材を地面に並べて枕木道を作った後も、**巧技台と踏切板を組み合わせた坂道や階段道を徐々に加えていった**。それらを超えていくには、今までの缶ぽっくり乗りより足の引き上げを高くしなければならなかったが、**少し頑張ったり、繰り返して挑戦したりすれば乗り越えられる環境を徐々に準備した**ことで、**遊びが継続し、愛着を持つ**ことにつながったと考える。

毎日、道を片付けて作り直すことにした背景には、一人一人がそれぞれの楽しみを持って缶ぽっくり遊びにかかわってほしいという担任の願いがあった。その結果、「友達と一緒に相談しながら、角材や巧技台、ライン引きを使って自分たちのイメージを実現できる道作りをする」「出来上がった道をうまく歩くことを喜ぶ」「電車を連結させたり、友達を乗せたりすることを楽しむ」「『修理屋さん』として細かく、調整や改善を行うことを好む」などたくさんの場面で**それぞれの幼児が楽しみや喜びを見出している姿が見られた**。

実際に毎日の道作りは、**少しずつ道の長さや素材や用具、遊具の配置が変わり、作る幼児にも歩く幼児にも新鮮**であった。また、電車や踏切に詳しいA児、B児、C児らの知識も**駅や信号を作ったり、遮断機の昇降のタイミングや音を教えたりする**など随所に活かされた。これらのことが、幼児の遊びへの**意識が途切れず、遊びを継続**することに効果的であり、さらに、**新たな目的を見つけ**て**試すなど挑戦する気持ちを持って、取り組む**ことにつながった。

運動会での缶ぽっくり乗りの披露は、環境や時間などの制限により、周回路にはしなかった。しかし、幼児同士、何度も話し合っただけで枕木道、坂道、階段道、フープ道、トンネル道というまっすぐな5種類の道に決め、**自己決定することができた**。幼児は、**ぐらついたり立ち止まったりしない道や自分が最もしたい道、保護者に最も見てもらいたい道などそれぞれの理由で道を自分で選んだ**ため、**自信を持って取り組む**ことができ、自己肯定感が高まった。

(事例④－6 提供：福岡教育大学附属幼稚園)

5. 自分なりの表現を楽しむ姿から考える非認知的な能力

事例 13

「砂のおとのさま」(4歳児5月)

5歳児になったことでサッカーゴールが自由に使えるようになった子供たち。ゴールに向かいシュートすることを繰り返し楽しんでいるうちに、チームに分かれサッカーごっこを楽しむようになってきた。前週からは自分たちで得点盤をつくり、点数を数えながら勝敗にこだわり楽しんでいる。また、勝敗にこだわり遊ぶことで、チームの人数をそろえることにも関心を持ち始めた。

活動の様子

それぞれが教師を頼りにしているA児、B児、C児の3人が、B児の「砂を掘ろう」の掛け声で、何となく一緒に穴を掘ることになった。3人はスコップの扱いに慣れていなかったため、教師は「掘ったら置いて、掘ったら置いて」などとリズムにのっ



て声を掛けていた。いつの間にか隣のテーブルでままごとをしていたD児とE児がスコップを手に参加している。みんなで掘っていくと穴が大きくなっ

てきた。その穴を見つけたF児がやって来て「お水入れる? お水、お水!」と嬉しそうに言うと、何人かがバケツに水を汲みに行った。しばらく水汲みと穴掘りが6人の手で進められ、穴の横に大きな山が二つできた。その山をG児がべったんべらできれいに整えている。「あら、Gちゃん、お山、きれいにしてくれたの」と教師が言うと、水の溜まらない穴より魅力的に見えたのか、急に子供たちの気持ちが山の方に向かった。

D児が小石を拾ってきて「ほら、目!」と一つの山に付けた。すると続けてE児が「口!」と山の形を整えた。それを見たH児が同じくらいの長さの2本の小枝を差し出した。「わあ、これい



いね。何にする?手?」と言うと「まつげ」とのこと。そこで、教師が目の上に差し込んだ。H児は満足そうになっ

てこりする。D児と教師とのやり取りを見て、A児とG児も、穴の反対側にある山に目を付けたたり口を付けたりした。D児たちは、山の口の部分に小さな小石を上下に二つずつ並べた。教師は「歯が生えてる!」と大笑いし、「面白いね～誰が付けたの?」と尋ねると、「はい、わたしです。オラフみ

キーワード

心の安定・安心感

- 新しい環境の中で、自分を認め思いを受け止める人がいることに安心して遊び出す
- 同じ場にいる他者を受け入れて遊んでいる

関心・興味・共感

- 面白そう、自分もやってみたいという興味・関心が誘発される
- 遊びに入ってくる友達を自然に受け入れて遊んでいる

没頭・つながり

共に活動する楽しさ・集中

- 一緒に活動することにより互いの行為がつながり、楽しさに夢中になる

新たな思い付き・創造

- 遊んでいるうちに表れた変化から思い付いたことを表現する

共感・安心

- 友達の思い付きや表現に共感し、自分の思い付きを加えつなげる
- 自分の思いが受容されたことに喜びを感じる

たいでしょ。」とE児がおどけたようにと答えた。すると、周りの子供たちが次々に小石を拾ってきて「ほら、歯付けたよ」「これも歯だよ」と見せる。もう一つの山にもやはり歯が生えている。“自分のことも笑って”“私のことも見て”と言うように一生懸命アピールしてきた。

教師には山の顔がモンスターのように見えたので、そのつもりで「みなさん、こんにちは」などと声色を変えて話し始めた。すると子供たちが、「はい、ごはん」と口に水を掛けたり、砂がかかった目の小石に「目薬だよ」と水をかけたりするようになった。「もう口の中がいっぱいじゃ〜」「目がよく見えるぞ」などと教師はモンスターのイメージでおしゃべりを続けていたが、I児が「はい、おとのさま、おだんごどうぞ」と山に向かって話し掛けた。I児には“おとのさま”風の話し方に聞こえたようだ。その時から他の子供たちも「おとのさま」と呼び始めた。何回もおとのさまに食べ物(砂)や飲み物(水)を持ってきていて忙しい子供たち。だんだん“おとのさま”は砂に埋もれていき、最後は「子供たち、さらばじゃ。また会おう」と言っておしまいになった。

承認の欲求・自己表出

- 自分も認めてほしいという思いを表現し、受け入れられたことに満足している

連想・想像・自己表現

- 教師の言葉を受けて、自分の思いを出して遊ぶ

賛同・共感・共有

- 友達の思いを受け入れて、つなげて遊びを楽しむ

満足感

- 十分に遊んだ満足感により、遊びに一区切りをつけた

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

教師は、A児、B児、C児のそれぞれが教師を頼りにしていることを感じていた。B児の掛け声に何となく一緒に穴を掘ることになったことが、A児、C児にとって“穴を掘る”ことが魅力的なことだったのかどうかは分からない。けれども、教師も一緒になって掘っていくうちに、“ザクツ”という砂の音の面白さやちょっと砂が飛んでしまうハプニング、あるいは意外と難しいぞ、という発見などが生まれ、3人とも穴掘りにいつの間にか夢中になっていった。

D児とE児は、気付いたらいつの間にか自然に加わっていて、A児たちも特に気に留めることもなかった。子供たちはその後、突然やって来て「お水!」と言ったF児の言葉につられてお水を入れることにしたり、教師が「お山きれいにしてくれてるの」と何気なく言った言葉からお山を整えることに気持ちが向いたりしている。

子供たちは、「ほら」「先生見て」と、思い付いたことを教師に認めてもらおうと一生懸命自分のしていることを見せた。山に小石で目を付けたり、歯を付けたり、ごはんを食べさせたり……と友達の動きから次々に新しいアイデアを思い付いて実行していた。最初は子供たちそれぞれと教師とのつながりだった関係が、互いのいろいろなアイデアののったり重なり合ったりすることで、どんどん遊びが面白くなり、子供たち同士が関わり合って、遊びに夢中になっていった。

教師を介して場を同じくして遊んだ子供たちだったが、自分の思い付きが友達にとっても楽しいものとなるのが実感できたと思われる。教師が、一人一人の感じている楽しさに共感しながらかわることが、子供たちが安心して自分の思いを出して遊ぶことにつながる。こうした経験を重ねていくことで、少しずつ友達に関心を持って、関わりを楽しむことができるようになっていくと思われる。

(事例⑤-2 提供：秋田大学教育文化学部附属幼稚園)

事例 14

「だってぼくが作りたいんだ！」(4歳児6月)

年少時に2クラスで生活していた幼児が進級し、1クラスになって2ヶ月が経った。ようやく新しい環境に慣れ、一人一人が安心して自分の思いを表すようになってくる。そのなかで、それぞれが、関心があることに対して、自分なりのこだわりや思いをもち、表現することを楽しむようになっていく姿が見られるようになる。ここでは、機関車への憧れが、より本物らしいものを作りたいという思いにつながっていった。

活動の様子

A児が「デゴイチ作りたい」と言って、段ボールを使い教師と一緒に機関車を作り始めていた。もともと電車が好きな子供が多かった上に実際にデゴイチを見たという刺激も加わり、次第に大勢の子供がデゴイチ作りに加わっていった。そこにB児も加わった。

B児は、デゴイチを近くで見たらしく、特に煙突が印象に残っているようだ。A児が作っている煙突は自分のイメージとは違らしく「ぼくが見たのはこんなじゃなかった。こんなのじゃダメだ」と自分の意見を言い張る。自分なりの思いがあって作り始めたA児は「いいの、Bちゃんは。ぼくが作ってるんだから」とB児の意見などは聞こうとしない。B児「だって違うよ。ホントのはこんなじゃないもん」A児「これは、ぼくが作ってるんだから。じゃあ、Bちゃん自分で作ればいいじゃん」そう言われて、B児は怒ったような表情になり、そのうち泣き出してしまふ。教師が理由を聞くとB児は泣きながら「だってぼくが作りたいんだ!」と答える。

教師「Bちゃんはどんな煙突を見てきたの?」

B児「もっと大きいんだよ。ちゃんと丸いし、真っ黒の煙も白い煙だって出てたんだ」教師「そうなんだ、先生見たことない。



し。どんな感じなんだろう?教えてくれる?」
 と言うとB児は表情を少しゆるめて、材料を探し始めた。A児もB児の具体的なイメージを聞くことで、関心を持

持ったらしく、一緒に材料を探し始めていく。近くにあった黒いガムテープがいいということになり、ガムテープを6個重ねて「煙突」を作り、その上に黒い色画用紙を丸めて「黒い煙」、そしてそこにティッシュペーパーを入れて「白い煙」を作った。A児「やったー!煙突出来た!」と嬉しそう。

次の日はC児が、「石炭なくちゃ走らないよ」と言ってきた。C児も人一倍電車が好きで、デゴイチの運転席まで見てきたというから思い入れも強い。これまでかかかっていないのに、自

キーワード

能動性

- 本物との出会いによる機関車作りへの思い

憧れ

- 大好きな機関車を自分で作りたいという思い

葛藤

- 自分の思い通りに作りたい気持ち
- 自分の思いが伝わらないもどかしさ

粘り強さ

- どうしても自分で機関車を作りたいという思い

安心感

- 自分の思いを受け止めてもらえた感覚

共有

- 友達と自分の関心とのつながりを感じる

達成感

- 自分の思い描いていたイメージ通りに出来た喜び

積極性

- 友達の遊びに刺激を受けて自分から参加する

信もあるから、ずいぶん強い語調で言うてくる。A児やB児がどんなふう^{.....}に受け答えをするのかと思って見ていると「あっそ^{.....}うか。石炭がなくちゃダメだ」と予想外にやわらかくC児の提案を受け入れている。3人は、早速教師の手を借りながら段ボールをくりぬいて石炭を入れる釜の蓋を作っていた。A児は慌てて「石炭がない!」と新聞紙を丸めて黒いガムテープで巻き「石炭」を作っていく。「大変!石炭たくさんいるんだけど、誰か手伝ってくれない?」という教師の声に、友達の様子を遠くで見ていることが多かったD児もいつの間にか加わり石炭を作り始める。

こうして徐々に機関車作りにかかわる子が増え、客車もクラスの人数分35個になった。1学期の最後は「デゴイチをもっとかっこよくしたいんだけど、客車がたくさんあって大変だからみんな色塗るの手伝ってくれない?」というデゴイチを作っていた子供たちからの「お願い」に応じて、クラス全員が「デゴイチ」を自分の好きな色に塗ることを楽しんだのだった。

.....受容

- 友達の意見を受け入れていく

.....協同性

- 本物らしさを求め、友達と考え、創り出そうとする

.....所属感

- クラスの友達とのつながりを感じる

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

進級し、新しい生活に慣れてくると、それぞれが安心して自分の思いを表す姿が見られるようになってくる。一方で、自分の思いをうまく伝えることが出来ずに、怒ったり、泣いたりすることで何とか表そうとする姿も見られる。

B児はもともと電車が好きで、本物の機関車を見たことがきっかけとなり、自分なりの思いをもって機関車を作ろうとし始めた。が、B児なりの本物らしさへの思いが強すぎるあまり、友達の思いとぶつかってしまう。これまでの生活の中でも、B児は自分の思いが受け入れられないと怒り出したり、遊びからぬけてしまったりすることが度々あった。だが、この日は「だってぼくが作りたいんだ!」と泣きながらもその場を離れることはなかった。教師は、まずはB児なりの表現を楽しむことを大切にしようと考え、関わっていった。自分の思いを受け止めてもらえたと感じたのか、B児は次第に自分のイメージを具体的に表現するようになり、自分と友達とのイメージの違いに葛藤しながらも自分なりの思いを持って機関車を作っていたのである。

A児は車体、B児はピカピカと光り黒い煙や白い煙を出す煙突、C児は石炭や釜の蓋と、こだわる部分はそれぞれに異なっている。それぞれがより本物らしくするために、段ボールを立体的に構成して機関車らしい形を作ったり、煙突を作り出す過程でものの色や素材の感触に気付き、光沢がある黒いガムテープを選んだり、たくさんの石炭を作ったりしていった。教師は子供のイメージに添うような素材を選べるようにしていくことで、それぞれのこだわりやその子なりの表現を支えていこうと考えた。作っていく過程では、友達がしていることにも関心が広がり、互いのしていることに対して考えを出し合い、一緒に作ることを楽しむ姿が見られるようになっていった。機関車らしい形が出来上がっていくことで達成感を感じ、そこからよりいっそう本物らしくしたいと工夫しながら挑戦していく姿が捉えられた。

また、クラス人数分の客車がある電車を作りたいと、クラスの人数分である35個の段ボールをつなげていく姿の中に数字への関心が捉えることができる。こうして、デゴイチへの関心とより本物に近づけたいというそれぞれの意欲がつながり合い『みんなの電車』が出来上がっていった。

事例 15

「楽器作りからショーごっこへ」(4歳児10月)

この時期になると、4歳児の子供たちは、運動会やお祭りごっこなど、皆で楽しむ園行事を積み重ねてきている。日頃の遊びの中でも、自分たちで歌ったり踊ったりする姿が見られていた。A児は、どちらかと言うと教師との関わりによって安定し、アイデアが浮かんでも教師に伝えることが多かった。しかし、友達の楽しんでいる姿から少しずつ刺激を受け、新しいことでも自分からやってみようとするようになってきた。本事例では、A児が自分なりに表現することを楽しみながら、周りの人に自分のアイデアを伝え、自信を持って活動を継続していく姿を描いている。

活動の様子

10月中旬、ある子供がどんぐりを容器に入れ、マラカスのような楽器を作った。それを見たA児ら2人も、思い思いの場所でどんぐりや砂、貝殻などの素材を探し、3人がそれぞれの楽器作りに取り組んでいった。A児は、幾つか楽器を作り終わると、一つずつ振ってみながら、その音に耳を傾けていた。そんなとき、初めに楽器を作った子供が「この中に何が入っているでしょう?」と楽器を振った。すると、すぐにA児は「あ、砂だ!」と答えた。友達に「正解!」と言ってもらい、嬉しそうに笑いながら教師を見た。その後しばらく、A児たち3人は、お互いにクイズを出し合った。

次にA児は、「ねえ、『どんぐりころころ』に合わせて楽器鳴らそう」と2人に提案した。「いいねえ」と賛同を受けてA児は、張り切って「せーの」と始まりの合図を言った。3人は歌いながら楽器を鳴らし、曲が終わるとにっこり笑い合った。その後も、繰り返し演奏して楽しみ、その日A児は楽器を大事に持ち帰った。



翌日、A児はまた楽器を園に持って来た。そして教師に「お客さんに(昨日の『どんぐりころころ』の演奏を)見せてあげようよ」と言った。「それ、いいね」

と教師が答えると、A児は保育室に椅子を並べ始めた。教師も手伝っていると、数人の子供たちが集まって来た。「何してるの?」と尋ねるので、教師はA児の楽器を見せながら、「Aちゃんがね、演奏をお客さんに見せたいって言ってるの」と伝えた。すると、「私も楽器作ってくる!」と素材を選びに行く子や、椅子並べを手伝う子が加わり始めた。演奏するショーごっこの場が整ったので、教師はステージに見立てて、ビニールテープを床に貼った。それを目にしたA児たちは、それぞれ手作りの楽器を手にして、テープの所にうれしそうに並んだ。客の椅子は

キーワード

期待感・能動性

- 友達が作った楽器から楽しさを感じ、自分も作ろうとする

試す

- 楽器の音を確認しようとする

応答性

- 友達の楽器への興味が高まり、自分が答えたいという気持ち

満足感

- 答えが当たったことへの喜び

能動性・試す

- もっと楽しくなるという予感とともに、提案しようとする

共有・満足感

- 友達と同じ楽しさや、一緒に演奏することで得られる一体感を感じる

愛着・継続

- 自作の楽器を家でも幼稚園でも持っておきたいと強く思い、継続的に遊びに使おうとする

目的を持つ

- もっと楽しくしたいという気持ちが膨らみ、「客に見せたい」という目的を持つ

空いたままだったが、教師が伴奏を弾くと、歌ったり楽器を鳴らしたりして楽しんだ。

演奏し終わると、A児が今度は「先生、クイズしよう」と言い始めた。A児の提案を聞いて、周りの子ども「(運動会で踊った)忍者の踊りしようよ」「(お祭りごっこのときに学級で作った)おみこしも担ぎたいな」と口々に言い始めた。A児は友達のアイデアを聞いたときに、「いいねえ」とうなずいていた。教師が一人一人の意見を聞きながらプログラムを整理していると、子供たちは早速、他の学級に誘い掛けに行った。A児も客を呼びに行ったが、誰よりも早く一人で保育室に戻り、楽器を手に客が来るかどうか見ている。しばらくして客の子供がやって来たので、A児は「わあ、いっぱい来た」と嬉しそうにつぶやいた。それから、客のそばへ行き、「こちらへどうぞ」と椅子に座るよう声を掛けた。客が椅子に座り終わると、A児はビニルテープを指さして、「ここに並ぼう」と友達に言った。A児の言葉に応じてみんなが並んだところで、教師は「それではプログラム1番、『どんぐりころころ』です」とアナウンスした。みんなで演奏し、客から拍手をもらおうと、A児は照れたような表情で教師を見てきた。教師は、笑顔で「ステージの皆さん、ありがとうございました。お客さんも喜んでくれたね」と伝えた。

その後もA児は、保育室や遊戯室のステージで友達と踊ったり、ときには、マイクを手に持ち、プログラムを進行する役を引き受けたりしながら、ショーごっこを繰り返し楽しんでいる。

試す

- 前日体験したことを、再びやってみようとする

受容・期待感

- 友達の意見も受け入れながら、さらに楽しみを膨らませる

期待感

- 客に来てほしいと願う

能動性

- 客の存在を喜ぶだけでなく、どうすればいいか自分なりに考え、行動しようとする

満足感

- 客に見てもらえた喜びを、A児なりに表す

満足感・継続

- 一緒にする友達の存在や、客の反応から、楽しさや手応えを感じる

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

本事例において、A児はまず楽器作りそのものに興味を示している。楽器が出来たときには、入れた素材による音の違いを確かめながら楽しむ姿が見られたが、友達からのクイズをきっかけに、A児の楽しさは友達と一緒に楽器を鳴らし合うことに移り変わっていく。

初めは教師が見守っている中、気の合う友達と3人で互いに提案し合ったことを楽しんでいる。この時の満足感に加え、自分が作った楽器への愛着もあり、A児は翌日の遊びへの意欲を膨らませたのだろう。ショーとして「客に見せたい」という目的をもち、A児は多くの客が座れるよう自ら椅子を並べた。また、客を呼び掛けに行ったときには、先に戻り、客がやって来るのを予測して待つなど、A児なりにイメージするショーごっこへの思いが感じられる。

さらに、客が来るだけでなく、遊びが展開するにつれ、多くの子供が演者側に加わっている。遊びの場としては大きくなっていくのだが、教師がどの子にとっても楽しめるショーとして、場作りも含めコーディネートしていくことで、A児は今まであまり一緒に遊んだことのなかった友達とも、互いにアイデアを出し合い、みんなで一緒に活動する充実感を味わっている。

仲間との一体感を感じたり、客からの温かな反応を受けたりすることが、A児の中では大きな自信となり、次の活動への意欲も高めている。だからこそ、その後もA児は友達と演奏したり踊ったりするだけでなく、ときには進行役などの役割も、新たな自己表現の一つとして見いだしながら、継続的にショーごっこを楽しんでいるものと考えられる。

第Ⅲ期

人間関係が深まり学び合いが可能となる時期 [5 歳 児 後 半]

6. ルールのある遊びを楽しむ姿から考える非認知的な能力

事例 16

「3回できるってことにしよう」(5歳児11月)

A児とD児が空き箱でロボットを作ったことから、ゲーム屋を開こうということになった。仲間とは楽しく遊んでいたが、仲間以外の幼児がお客さんとして来た時に、思うようにできずにいる様子や思いがけない状況になる中で、ルールや決まりを決めていながら、お客さんに楽しんでもらおうとしていった事例である。

活動の様子

A児とD児が空き箱を使って立つロボットを作っていた。「ガムテープだと茶色になっちゃうからセロハンテープがいいね」などと話している。そこにB児が来て「ぼく、目作っとくね」と言うと、A児は「鼻は四角だね」「(D児のロボットを見て)ちょっと目が上すぎない?」など、壁面のロボットと似せようとしていた。するとA児は「鉄砲を作って当てたい」と言った。教師はA児と話しているうちにゴムパチンコをイメージしていると思い、割りばしで作ることや紙で弾を作ることを提案した。遊んでいるうちに、A児は「ゲーム屋にしない!?」と言い、ビニールテープを床に貼り始めた。「こども5さい」と書いていると、C児がやってきて「『こども6さい]もあるといいよ」「『おとな]も必要」と言い、A児は「そうだね」と印をつけていた。A児らが「このロボットは当たっても倒れないんだ」と言っていると、その話を聞いたE児が「倒れないと面白くない」と言う。A児は「いいんだよ」と言いつつもロボットの置き方を変えたり、B児は倒れやすいロボットを作ったりしていた。



数日後、F児がお客さんになってゲーム屋に来た。F児はゴムパチンコをやったことがなく、「できない」と言う。それを聞いたA児はやり方を教えたり弾のサイズを選んであげたりし、C児は「はじ

めてのひと」の印を新たに付けたりした。

遊びが始まって3週間、A児はお客さんへの対応、C児はロボット作り、D児はゲームができるコイン作りなど、それぞれの役割が自然に決まり、遊びが継続していた。翌日、いつもゲーム屋にお客さんとして来るG児の次にH児が並んでいた。G児は金色のコインが3枚で30回できるらしく、遊んでいる。10分近く待っていたH児が「まだー?」とつぶやくようになった。A児らはG児に対応していて、返事をしない。教師が近くから「長いね。まだだね…」とH児をなだめる。ついにH児は「もう待ちきれない。こんなゲーム屋、嫌だ!」と泣き始めてしまった。ちょうど、G児が30回やり

キーワード

観察・共有

- 形や色、大きさに注目しながら作る
- 友達と話をしながら、作り上げていく

目的を持つ

- 遊びながら、目的が生まれ、実行していく
- 仲間ではない友達にも遊んでほしいと思い、準備する

試す

- 発言を受けて、自分なりに工夫する

思いやり・受容

- できるようになる方法をそれぞれが考え、行う
- できたことを喜ぶ

役割意識

- 自分たちで役割を決めて、遊びを進めようとする

終えたのを見計らって、教師がゲーム屋の仲間を呼んで話をした。教師が「Hちゃん待ちきれないって」と言うと、C児は「でもG君は30回できるから…」と答える。横で聞いていたD児は「長すぎるんだよ」と言うと、A児も「うん、長すぎだね」という。C児以外は「金色コイン1枚で3回できるってことにしよう」とルールを決め直そうとしている。C児は金色コイン1枚で10回できることにこだわっていて、なかなか納得しない。話が進まなくなったので、教師が仲介し、「3回やって、また並んでできるってことにしたら?!」とすると、C児は「3回やったら、並んで、また3回できるっていうこと?」と聞き返した。教師が「そういうこと。とりあえずやってみて、ダメだったら、また相談しよう」と言うと、C児は「分かった」と言って、再びゲーム屋を始めることになった。H児はなかなか当てられず泣きそうになっていたが、ついにロボットが倒れると、「当たった!」と嬉しそうに声をあげた。A児らも「当たった!」「Hちゃんよかったね」と声をかけたり、拍手をしたりしていた。そして、C児は賞品として、金色のボール紙をハートに切り、H児に渡した。H児は大切に、ロッカーの引き出しに入れていた。

遊びへの愛着

- 自分たちが決めたルールを大事にする

調整する

- 相手に応じてルールを決め直す

葛藤する・自己決定する

- ルールを大切にしたい思い
- 違うやり方を知り、気持ちに折り合いをつける

共有・思いやり

- 嬉しい気持ちに共感する
- 相手の好きなものを考えて賞品にする

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

10月に実習生に読んでもらった童話『ロボット・カミイ』が子供たちの印象に残っていたことや、隣のクラスで空き箱を使って立つロボットを作っていたことを思い出して、ロボット作りが始まった。ロボットを作っていくうちに、ロボットを倒したいという思いがA児から出てきた。当初は、立つロボットを作っていたので、足の部分に重りを入れたり、倒れないような支えを付けたりしていたが、ある男児から「それじゃあ倒れなくて面白くない」と言われ、ロボットの作り方や置き方を工夫していく様子が見られた。また、自分たちが遊び込むことでゴムパチンコのやり方に慣れていったり、弾の大きさによって飛び方が異なることに気付いたりしていった。遊びに満足したころ、自分たちでゴムパチンコをする位置を決めている。このルールは、ゲーム屋というイメージがあるからこそ、ただ当てるだけでは面白くなく、当たるか当たらないか分からないことを楽しみたい、自分たち以外の友達にも楽しんでほしいという思いから、生まれたものだろう。E児ができないときには、「はじめてのひと」という新たな印を付け足しているが、遊びながら新たなルールも生み出されている。また、1人3回できるというルールから、次第にD児は黄色の色画用紙は1回できて、金色のコインは10回できるというルールを決めて遊びを進めていく。お客さんが少ないうちは、それで問題なく遊べていたが、教師がお客さんになってみると待ち時間が長いと感じたので、どこかで本人たちに気付かせたいと思っていた。そんな折、H児がお客さんになった時、「もう待ちきれない…」と泣き始めたことから、話し合うことにした。決めたルールにこだわるD児と、H児の気持ちや態度を見てルールを変更しようとするA児らで、話し合いが膠着する場面があった。話を進めていくうちに、D児は友達にたくさん遊んでほしいという思いがあることを教師が汲み取り、新たなルールでも一人一人の思いが生かされていることを説明した。

ゲーム屋での遊びのルールは、最初から決められたものではなかった。ロボットやゴムパチンコなど自分たちで遊びに必要な物を作り、準備を進めてきた遊びへの愛着と、どうしたら面白くなるか、どうしたらお客さんの友達が喜んでくれるかといった思いの共有が仲間内でなされていたことによって、自分たちでルールを生み出したり、変更したりしていく姿につながったと考える。

(事例⑥-3 提供：東京学芸大学附属幼稚園)

事例 17

「友達と一緒に遊ぶリレーの楽しみに気付く」(5歳児10月)

気候が良く、園庭で遊ぶ幼児が多いこの時期。特に前年の年長児の姿が印象に残っており、「リレーがしたい」と意欲を燃やし始めた年長児である。学年の皆で二度楽しみ、それ以降も「一緒にリレーしよう」「僕も」「私も」と誘い合い集まった4～10人程の幼児が楽しんでいる。特によく遊ぶ幼児は隣で走る友達との勝敗に夢中になっている様子であったが、共に遊ぶ友達の中にはチームとしての勝ち負けを意識し、友達との仲間意識を持っている子供も少しずつ見られるようになってきた。

活動の様子

登園後、それぞれ別の遊びを楽しむうちに自然に集まったA児とB児。誘い合い、2人でリレーの用意をするうちに、C児とD児を含めて4人の友達も集まった。そこで、6人は話し合いで半数ずつのチームに分かれ、そばにいた教師とE児にも誘い掛けた。興味はあるが参加する気持ちになれないE児の姿を受けて、教師はE児とゴールテープ係をする。

A児とB児が各チームの第一走者になって、リレーが始まった。それぞれの3人目が走り始めると再度コースに並ぶA児とB児。それを見たC児やD児が「なんでまた走るのよ」とつぶやいたが、A児とB児は聞こうとしない。そこで、教師が「ゴールテープはいつ出せばいい?」と尋ねた。A児とB児が「まだまだ」と言うのに対し、C児とD児が「なんで、一回ずつでしょ?」「終わらないよ…」と不満を訴えた。その様子に、「じゃあ、僕たちで終わりにしようよ」とA児とB児が顔を見合わせながら答えた。その提案が受け入れられ、仕切り直してA児とB児が走ることで一つの区切りがついた。



その後何度かリレーを繰り返すうち、C児が「なんでいつもA児ばかりアンカーなの?」と不満げに伝えた。戸惑った様子のA児に、他の幼児も口々に思いをぶつける。すると、B児が「だって一番早い子がアンカーだよ」と叫んだ。それを聞いたD児が「そんなのやってみないとわからないよ」と言い、それがきっかけでチーム内のアンカー決め対決が始まった。A・C児のいるチームではA児がアンカーになり周りも納得したようであった。B・D児のいるチームでは、D児が勝ったのだが、アンカーになれなかったことに納得できないB児がその場を離れた。しばし、皆が顔を見合わせて困っていると、A児がB児のそばへ駆け寄り、「しょうがないよ、また次やってみたらアンカーになれるよ」と説得した。そして、2人は一緒に皆の輪の中に戻ってきた。その様子を見届けたC・D児が「さあ、やろう!」と声を掛け、またE児も嬉しそうにゴールテープに手を伸ばした。

キーワード

期待感

- 昨日からの遊びの続きを楽しみにする

つながる

- 友達と誘い合い、一緒に遊ぶことの楽しみを味わう

調整する

- 思いを伝え合い、相手と合わせる

自己主張

- ルールの存り方について平等性を意識した意見

葛藤する

- 思い通りにしたい気持ちと友達の不満の間で揺れ動く

受容

- A児とB児の提案を受け入れる

自己主張

- おかしいと思ったことを適切に言葉で伝える

試す

- 本当に早いのは誰か比べる

実感

- 各々が結果に納得する

共感・思いやり

- B児の思いを察し、それに合わせて声を掛ける

連帯・共同性

- A児、B児の様子を自分たちのことのように心配し、見守る

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

気候がよく、運動会を前にしたこの時期に、幼児は園庭で体を動かして遊ぶことを思いきり楽しむ姿が多く見られる。特に昨年のこの時期に年長児が友達同士集まって楽しんでいた遊びは、当時の年中児には**カッコよく、魅力的に映る**のだろう。本事例でも、**教師が園庭に引いておいたトラック**によって「昨年見た、あのリレーがしたい！」という思いが膨らんだと考えられる。

朝から別々の遊びを楽しんでいたA児とB児は、遊びの途中で出会うと声を掛け合い、一緒にリレーをしようと動き出した。これは、二人が互いに**好意と安心感**を抱いて共に遊びを始めようとした姿であると捉えられる。また、そこに友達が集まってくる様子は、**リレーに対する興味**と共に、**友達とのつながり**や**一緒に遊ぶ楽しみ**を味わっているからこそのものである。それを踏まえて、教師は「**ゴールテープ係**」という立ち位置から見守ることを決めた。

本事例の前週までは、どの幼児も自分の走る順番だけが楽しみであった。そこから、**仲の良い友達**の走る姿に声をかけ、**勝ち負けを気にする**ような姿が増えてきたが、まだまだ大勢で集まっている中での個人的な楽しみという様子であった。友達の走る様子にもっと興味をもてるようにと、**学級全体、学年全体でリレーを楽しむ場面を二度設定**する中で、**友達の姿に刺激を受けて腕を振るとより早く走れることやバトンの渡し方について気付いたことを伝える姿**が見られるようになった。そして、本事例のC児・D児のように**チームでの勝敗を楽しもうとする**姿も増えてきた。

また、本事例の中ではいくつかの葛藤や思いを言葉や行動で主張する場面が見られる。例えば、A児・B児が二回目を走ろうとしたことを指摘される場面では、自分たちの「何度も走りたい」という思いとは**異なる思いに気付き**、最後には「自分たちが最後ならばいい」という形で**折り合いをつけよう**としている。そして、C児・D児もまた、そのようなA児・B児の**思いを察して**、その場はアンカーを譲る形で同意している。それぞれが**意見を持ち**、それと**異なる他者の意見に気付く**こと、また**互いの意見をすり合わせた折り合い**のつけ方を**模索**することで、**共同性**や**応答性**が芽生え、育つのではないだろうか。もう一つ、各チームでアンカーを決める場面においては、「早い子がアンカーをする」というルールを自分たちで決め、それに則ってアンカーを決めるために自分たちで競走する。B児からの提案が受け入れられたことで、**自分たちでルールを決め、納得して遊び始める**姿が見られた。このような、**他者からの意見を自らの中に取り込み、より面白い遊びへ発展させようと考えている様子**は、幼児自身が保護者や教師、友達に思いを受け止めてもらう経験なくしては生まれない。そのため、教師が考え方の善悪や正誤を判断し教えるという関わりではなく、**一人一人の思いを受け止め、また一緒にいる幼児の中で落ち着いて受け止め合い、意見し合える場を整える関わり**を心がけている。

最後に、B児が思い通りにならずその場を離れた場面についてである。「改めてアンカーになれた」「正々堂々決めたからなれなくても仕方ない」「今度こそ私がアンカーだ」など、それぞれ異なる状況にありながら、そろってB児の様子を気にしている。一緒に走ってはいないE児もまた、同じ遊びの場にいる**仲間として捉えていた**のではないか。その中でA児が寄り添い、**思いを汲む**ような言葉をかけてB児の遊びへの復帰を促した。B児にとっては、「仕方ない」という思いと「それでもアンカーが良かった」という思いの**葛藤**があったのだろう。そこにA児の関わりと友達や**教師の見守り**があったことで、**気持ちを落ち着け**、再度自らリレーの場に戻ってきたと考えられる。

幼児期には成長するにつれて他者との関わりが多くなり、また深まっていく。その中で、ルールのある遊びだからこそ、やりとりが必要になり、**互いの思いに気付き合う**ことが重要になる。**絡み合う幼児の思いを細やかに見取る教師の援助**が、幼児の育ちを支えると考えられる。

事例 18

「へびじゃんけん」(5歳児9月)

二つのグループに分かれてへびじゃんけんをして遊ぶ子供たち。二つのチームで遊んでいたが、人数が均等ではなくて困っている。そこでどうしたらいいかを一緒に考えながら、遊びを進めていった。後日、A児がいつものようにへびじゃんけんをして遊んでいたが、途中で違う遊びがしたくなり、人数が均等になるように自分で声をかけて調整しようとする。

活動の様子

「じゃあ、みんな集まったけん、分かれてチームにしようや」とA児が言う。そばにいた友達は、「いいよー」と全員一致で、2チームに分かれて勝負をする。この時、赤チーム5人と白チーム3人に分かれ、しばらく繰り返し遊んでいる。すると「先生～、白チームすぐ走らんといいけん」と楽しそうだが少し疲れた表情で、A児が言う。「そっかー。すぐまわってくるけ、走らんといいけんね～。どうしよっかね～」と教師がA児に投げかける。A児は「んんー」と言ってしばらく考える。「あ、そうよ、先生が白チームに入ったらいいじゃん」とA児がひらめいたように言う。「ねえねえ、みんなー。ちょっと聞いて!先生、こっちのチームに入っていーい?」とA児が遊んでいる友達に尋ねる。「いーよ」と周りにいる友達が答える。それを聞いて教師は「先生は、今日はちょっと入れんのよ。この後、Fちゃんに呼ばれてて、後で行くねって約束したんよ」と答える。「ええー。じゃあ、どうするんよ」とA児は不満そうに言う。「そーよね。みんな、どうしたらいいと思う?」と教師がみんなに尋ねる。するとB児が「じゃあ、赤チームの方が多いいけ、移動したらいいんじゃない?」と言う。「あ、そーよ。一緒の人数にした方がいいんよ」とA児も言う。「あー!なるほどね!一緒の人数にしたら、いいかもね」と教師も言う。それを聞いたC児は、「ええー。でもさー、誰が移動するんよー」と嫌そうな表情で言う。この時、赤チームは勝っており、そのチームの子は皆、あまり移動したくない様子である。「んんー。どうしよっかねえ。困ったねえ」と教師も一緒になって困った表情をする。するとD児が



「じゃあ、ぼく、Aちゃんのチームに入る!」と言い、D児が移動する。皆は、ほっとした表情になり「Dちゃん、ありがとう」とA児が言う。D児は、すごく満足そうな顔を

をし、またゲームを再開する。

数日後、教師は「どうしたん?Aちゃん?」と尋ねる。するとA児は、「Aちゃん、この遊びやめたいんよ」と困った表情で

キーワード

連帯

- チームに分かれることで連帯意識をもつ

受容

- 友達の提案を受け入れる

葛藤

- 楽しいけれど順番がすぐに回ってくることへの気付き

創造する喜び

- 既存のルールをもとに、どうしたらいいかを自分で考え、思いついたことを喜ぶ

連帯感

- 同じチームの友達を意識する

創造する喜び

- 既存のルールをもとに、どうしたらいいかを自分で考え、思いついたことを喜ぶ

自己主張

- 不満な思いをありのままに出す

自己決定感

- 友達の思いをくみとり、自分でできることを考えて決める

安堵感・満足感

- 遊びがうまく成立しそうなことに安堵する
- 自分の行動に友達が喜んでくれたことに満足する

答える。「ふーん。そうなんだ。何で、やめないの?」と教師がさらに尋ねる。「だって、Aちゃんがやめたら、こっちのチームが2人になるけん、大変なんよ」とA児が答える。「そっかー。人数が少なくなるけん、大変なんかー。みんなにそれ言ってみた?」と教師が言う。「ううん。まだ言っていない」とA児が答える。「みんなに言ってみたら?」と教師が言う。A児は「うん」と答え、みんなに言おうとするが、少し躊躇し、教師の顔をチラッと見る。教師は何も言わず、うなづく。すると「ちょっとみんな聞いてー!」とA児がみんなを呼び止める。「なにになに?」と遊んでいる友達が集まってくる。A児はまた教師の方をチラッと見る。教師はまた何も言わず、うなづく。「あのね、Aちゃん、もうやめたいんだけど、やめてもいいーい?」とA児が尋ねる。「うん。いいよ」とC児があっさりと答える。それを聞いたA児は、少し不思議そうな顔をする。「でもね、Aちゃんがやめたらね、こっちのチームが少なすぎるけん、だれかこっちのチームになってくれん?じゃないと、Eちゃんがかわいそうじゃけん」とA児が言う。「ああー。だったらいいよ。おれ、こっちのチームでもいいもん」とF児が答える。「やった!!じゃあ、やろう!」とE児は嬉しそうに言う。A児もほっとしたような顔をし、嬉しそうに次の遊び場へと移行する。

葛藤

- 本当は自分は辞めたくても、自分が辞めたら友達が困るだろうと葛藤する

自分のありのままの思いの表出

- 教師が見守ることで、安心して自分の思いを友達に伝える

思いやり

- 友達の気持ちを考えて、皆に提案する

受容

- 友達の思いを受け入れる

安心感

- E児の表情から自分が他の遊びに移行することに安心する

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

へびじゃんけんの遊びは、子供たちも大好きで二つのチームに分かれることで、**連帯感**をもち、**応答することを楽しんでいる**。教師は、人数の少ない方が疲れる状況が出た要因として**チーム間の人数の差に着目して**ほしいと願い、**状況を知らせ、順番がすぐに回ってくるのはなぜなのか気付けるように問いかけている**。そのことで、A児は**人数の違いに気付き、自分で思いついたことを喜んでいる**ことが表情からうかがえる。B児もチームの**人数の違いに気付き提案する**が、みんなは負けている女の子チームに移動するのは嫌だと**ありのままの思いを表出している**。そこで、**教師は子供と同じように困った表情をして嫌な思いに共感すると、D児はみんなのためにできることを考えて意思表示し、その結果、他の友達が喜んでくれたことから自分の行動に満足している**。ルールのある遊びを楽しむためには、時には思い通りにいかないことに**葛藤や不満を感じる**ことがあるが、**教師がその思いに共感したり、どうしたらいいか考えたりする場を設ける**ことで、**自分たちで考え行動するようになると思われる**。数日後、へびじゃんけんで遊んでいたA児が他の遊びをしたいが、**自分がやめると友達が困るだろうと葛藤している時に教師はありのままの思いを出せるように支える**ことで、A児は**安心して自分の思いを友達に伝えている**。更に、**自分が遊びをやめた後の友達に思いを寄せ、どうしたらいいかを提案している姿が見られる**。そのような**A児の葛藤や思いやり、そして教師のA児の思いを受容し支える姿勢**を感じたのか、F児が**A児の思いを受け入れ、みんなが楽しく遊べるように考えて行動しようとしている**。ルールのある遊びを楽しむためには、一緒に遊んでいる**友達同士で思いを出し合い、受け入れ合いながら遊びが成立する方法を考えて行動する**ことが大切であり、そのために**教師は個々の思いを見取り受容しようとする姿勢**が必要だと考える。

(事例⑥-5 提供：広島大学附属三原幼稚園)

7. 多様な感情体験をする姿から考える非認知的な能力

事例 19

「やっぱり一緒にいい」

気の合う友達であるA児のアイディアにいつもついていく形で一緒に過ごしてきたC児。自信がなかったコマだったが、発表会に向けて友達と取り組むことを通して、徐々に自信を持ち、自分の思いを伝えたり仲間と一緒に繰り返し取り組んだり考えたりし、発表会では満足感を持つことができた。

活動の様子

2学期の運動会で、投げゴマをプレゼントしたところ、A児とB児は強い興味を示し、繰り返しチャレンジする中で回すことが出来るようになった。大型積み木でコマ回しの場を作ったり、コマのより難しい技と一緒にチャレンジしたりしていた。以前から一緒に過ごすことの多かったC児はコマを回すのが得意でなかったこともあり、そんな2人を近くで見ている姿が多く見られた。またコマ遊びの場作りには関わられるけれども、場ができあがるとその場を離れることもあった。担任はC児がA児たちと一緒にコマ遊びをすることを望んでいるのではないかと感じ、声をかけ、コマ回しにチャレンジする機会を作り一緒に取り組めるようにした。最初のうちはチャレンジしていたC児だったが、自信が持てずにはしばらくすると「もうコマはやらないからさ」とつぶやくようになった。

11月に入り、学期末の発表会についてみんなで話を始めた時に、コマの技を見せるというグループが出来た。A児とB児はそのグループに入ったが、C児は虫が好きな子供たちのグループに入った。その後、C児がコマグループの活動を近くで黙って見ている姿が見られたため、担任は「今だったらコマグループに引っ越しても大丈夫だよ」と伝えたが、C児は「大丈夫、大丈夫」と答えその場を離れた。しかし、コマ回しへの関心は持っているように思われたので、翌日「一緒にコマを回そう」と誘い、何度か一緒にコマを回しながら「やっぱり、これだけ上手なんだから、コマグループでやると面白いと思うんだけどな」とつぶやくと、C児から「コマグループに行きたいんだけど、大丈夫かな」と言いに来た。コマグループのメンバーに確認をすると「いいよ!」との返事があり、C児はコマグループへ引っ越すことになった。C児は「僕も毎日家で練習したからね」とA児やB児と一緒にコマを回しながら自分の思いを伝えていた。

3人は繰り返し、繰り返しコマ遊びをしながら、発表会でどんな技をするか、どんなことが出来そうかを一緒に考えた。そして「板回し(90cm×90cmの合板の上に3人がそれぞれのコマを回して、その板を持ち上げて運ぶ)」を考えだした。当日

キーワード

葛藤・慎重さ

- 興味があるが、自信が持てずに入れない
- 様子を良く見ながら迷っている

葛藤・挑戦

- C児なりに、1歩進んで関わるが、コマ回しになると自信がないため抜けてしまう

安心感・挑戦

- 担任の援助で取り組もうとする
- 状況を打開しようとする

葛藤・実感

- やってみたが、再び自信をなくす

葛藤・こだわり

- 自信はないが、やはり参加したい

葛藤・慎重さ

- 参加したいが自信がない

自己肯定感・挑戦・自己決定

- 教師が認めてくれたという安心感から大丈夫かもしれないという自己肯定感
- 葛藤場面を打開しようとする
- 自分で決め、自分で動く

継続・没頭

- 意欲的な取り組み

目的を持つ・仲間意識

- 発表会に向けて、仲間と一緒に目的意識を持って考える

に向けて、A児とB児はコマに色を塗ってカラフルなコマに仕立てたが、C児だけは「ぼくは塗らない」と自分の思いを2人に伝えていた。



発表会当日、朝からA児、B児と一緒にコマを回しながら本番に向けて準備をするC児。「Aはコマの先輩だからね」と一目を置きながらも、3人で一緒に取り組む「板回し」

では自分も役割を持つ対等な関係。本番では、3人で気持ちを合わせて互いに板の上でコマが回るのが信じて待ち、3人のコマが板の上で回ったのを目配せしながら確認すると、3人で息を合わせて板を持ち上げステージを往復。大成功だったことに、互いに顔を見合わせながら満足気な表情が見られた。

降園時に「今日の発表会で一番楽しかったことはなんだろう？」と教師がC児に問いかけると「コマの技がみんなで成功したのが楽しかった!」と言葉が返ってきた。

自己決定・こだわり

- 自分の意見を持つ

友達の良さを認める

- 自分の意見を持つ

信頼感・協同性・集中

- 気持ちを合わせて取り組む

満足感

- 本番で成功したことで得られた満足感

達成感

- 成功したことで、自信が持て、当日までの取り組みに対しても肯定的に捉えている

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

C児は、A児のアイデアについていく形で一緒に遊ぶことが多かった。2学期になって友達関係が広がり、B児も気の合う仲間として一緒に過ごすようになった。あまり自分の思いを強く出さないC児だったが、1学期の終わり頃から教師にA児への不満を訴えたり、鬼ごっこで仲間が集まらない時に「僕たちがやっていると楽しそうだから人が集まってくるよ!」など、自分に自信を持つような発言をしたり、遊びの中で自分の気持ちをA児にも伝えようとしたりする姿が見られるようになってきた。

2学期の運動会で、自分たちの力を発揮することの楽しさを感じた年長の子供たちに、新しいことにチャレンジするきっかけとして幼稚園から投げゴマをプレゼントした。5歳児では、コマを回す活動が流行し、多くの子が毎日繰り返し取り組んでいた。12月初めにある5歳児の発表会では、何をするか担任と子供たちが一緒に考えることにしているが、自然な流れの中で、コマの技を見せるコマグループができた。

徐々に、自分の思いを伝えることができるようになってきたC児であったが、コマグループに入りたいが自信がなく、仲間に入りたいが入れない葛藤があった。担任はC児の様子を見ながら、誘ってみたり、自信をつけるような声かけをしたりして、自分から動き出せるように働きかけた。このことをきっかけに、C児は自分自身でコマグループに入ることを決めた。入った後は毎日のように取り組み、回すことも上手になっていった。また、仲間と一緒に技を考え、今度は仲間に支えられながら、目的意識を持ち、当日までがんばることができた。

技は「板の上でコマを回す」というみんなで協力しながら取り組まなくてはならないものであったことで、更にこのグループのメンバーの絆は強まった。また、がんばりと成功が発表会の観客に分かりやすいものだったために、当日多くの拍手をもらったことが、満足感や達成感を高めることにもつながった。

事例 20

「ウサギの出産・病気をめぐって」

3歳児から継続して飼育しているウサギの“うめ”が妊娠した。そのことに喜びを感じながら“うめ”を気遣い，“うめ”への関わり方を考えたり，生活の場を“うめ”のためにと変えていったりした子供たち。しかし実は“うめ”は病気になっていたことがわかる。大切に育ててきた，幼稚園の仲間としての飼育動物へ色々な思いを重ねていった事例である。

活動の様子

4月，4歳児が飼育しているウサギの“すず”に赤ちゃんが生まれた。その日の朝，誕生を喜びつつ，5歳児で飼育しているウサギの“うめ”にも赤ちゃんがいるかもしれないことを教師が伝えると，大きな拍手をしてその嬉しい気持ちを表したり，「やった！」とガッツポーズをして自分のことのように喜んだりと子供たちの表情が一段と明るくなった。それと同時に，“うめ”が元気な赤ちゃんを産むためには，今までのように抱っこをしたり乳母車に乗せたりして一緒に遊ぶことは我慢しなければいけないことも話すと，「大丈夫!」「優しくする!」「ゆっくり“よしよし”したらいい」など，今の“うめ”の状況がわかり，その関わり方を自分たちなりに考えようとしている。



クラスでの話を終えると，子供たちは喜んで“うめ”のケージを囲み，わくわくする気持ちで見ている。友達と喜びを分かち合ったり，その

様子を見にきていた養護教諭にもA児が「こんな赤ちゃん生まれるねん」とウサギの絵本に出てくる赤ちゃんの写真のページを見せて伝えたりしている。

“うめ”の妊娠を知った日から，子供たちは「いつ生まれる？」と毎日教師に尋ねたり，“うめ”のケージの横を通る時には「まだ生まれてへんなあ」と気にして見たり，と出産を楽しみに待っている。一緒に様子を見ていた教師が「私，動物当番行ってくるね。（“うめ”に向かって）“うめ”，行ってきます！」と言うと，「卵産んだらおっかい声で呼ぶから!」（子供たちの中で，ウサギは卵を産むか産まないか，考え中であった）と教師が安心して行ってこられるよう声を掛けてくれる。

ずっと“うめ”の側で様子を見ていたB児は，その日は生まれなくても「今日は生まれへんかったから，明日の朝が楽しみ〜」と残念な気持ちを次への期待に向けたり，“ちから”（5歳

キーワード

思いやり

- 自分たちが我慢をしなくてはいけないことが分かりつつも“うめ”を労わろうとする

期待感・共有

- “うめ”の妊娠を喜んだり，出産を楽しみに思う

連帯

- 教師も共に出産を支える仲間として捉えている

疑問を持つ

- ウサギは卵を産むか？という疑問から，よりウサギの生態について考える

期待感

- 赤ちゃん（子供の思いでは卵）が生まれることを楽しみに思う

児で飼育しているウサギ)を見ながらC児が「0歳やのにお父さんって!?…大変やなあ」と不思議さを感じてねざったり、登園するとすぐにD児が「卵産んだ?」とワクワクして覗いたり、などそれぞれが自分なりに心を揺らしている。

“うめ”を抱っこすることが大好きだったA児は毎朝「抱っこしていい?」と尋ねにくる。教師が「Aちゃん、おなかにちっちゃい赤ちゃんいるしなあ、今は抱っこできひんねん」と答えると、A児は「…(頷く)」と“うめ”のケージの前に座って様子を見ている。しばらくすると再びA児が「抱っこしてもいい?」と尋ねるので、教師は「今はまだ我慢かなあ」と答える、A児「……」と少し嫌そうに“うめ”の側に戻る。しばらくするとA児が「もう抱っこしてもいい?」と再三尋ねにくるので、教師が「Aちゃん、赤ちゃんギュッてなったら死んでしまうしなあ、産まれるまでは抱っこは我慢しよなあ」と伝えるとA児は「うう〜ん」と拗ねながらも“うめ”の側に戻る。その様子を見ていたD児が、“うめ”の座っている場所に一番近いケージの間隙から指を入れ、「これやったら大丈夫や」と届くか届かないかの指先を動かして“うめ”の背中を撫でてやる。A児も同じようにし、“うめ”に指先が届くと笑顔になる。



5月の朝、“うめ”が糞をくわえて頭を上下に振り始めた。いよいよ出産かと思われ、場を整え、子供たちにも静かにしなくてはならないことを伝え、

自分たちの生活の場を保育室から遊戯室に引越し、“うめ”のケージも2クラスの間にある絵本室へと移した。保育室に入る時には“抜き足差し足”で歩いたり、大きな音をさせた時にはその場にいたみんながハッ!と顔を見合わせたり、うっかりして普段の声の大きさを話した時には「シーッ!うめちゃん!」と声を掛け合ったりして、互いに気を配って過ごしていた。

そんな中、“うめ”の様子を探ろうとするE児とF児。2人で“うめ”の出産部屋である絵本室のアコーディオンカーテンにぴったり耳をつけて絵本室の中の様子をうかがったり、床に寝転んで隙間からじっと見つめたりしながら、二人で顔を見合わせ「…(まだやなあ)」「…(そうかあ)」と目と目で話している。

出産予定日を過ぎても赤ちゃんが生まれなかった“うめ”。教師も気が気でない。園内の飼育動物について指導をいただいている遠方の獣医師の先生にうめの様子を伝え相談すると、すぐに近くの病院で見てもらおうようにとのこと、急いで病院へ連れ

共感

- 人間でいうところの0歳という年齢や、お父さんと言う立場など、自分の経験とつなげて考えたり、大変さに共感したりする

期待感

- 赤ちゃん(子供の思いでは卵)が生まれることを楽しみに思う

抑制・我慢・葛藤する

- 抱っこすることはしない方がよいということを知りつつも、抱っこしたい気持ちを諦めきれずにいる気持ちを揺らしながら、何とか我慢している

共感

- “うめ”を抱きたいが抱けないと揺れる友達の思いに共感する
- “うめ”の容態と自分たちの(あるいは友達の)触れたい思いの間でできることを考える

満足感

- 指先だけでも“うめ”に触れた喜び
- 友達の言動に納得し、“うめ”にとってよい方法で関わられたことを満足に思う

目的の共有・慎重さ(抑制)・協同性

- “うめ”が無事に出産できるようにしてやりたいという皆の気持ちが重なり合う
- “うめ”を大切にしたい思いから、“うめ”の立場にたち、自分の知りたいことを慎重に行動しながら(行動を抑制しながら)知ろうとする
- “うめ”のために皆で声をかけ合いながら生活する

目的の共有

- 知りたいことが共通しているからこそ、相手の表情から伝えたい内容が分かり合える

て行った。受診の結果、ばい菌による子宮の炎症であることがわかり、手術も考えながら、投薬治療を続けることとなった。



子供たちにおなかの病気になったことや手術を受けなくてはならないかもしれないこと、朝晩に投薬が必要なことを伝え、しばらくケージから出られないことや抱っこもできないことを伝える。静かに話を聞いている子供たち、残念そうにしている。教師は辛い気持ちでいっぱいになる。



子供たちにも投薬の様子を見ることができるようになると、自分が病気になった時の姿と目の前の“うめ”を重ね、薬を嫌がる“うめ”を「これ飲んだら元気になるしな…」と励ましたり、「うめちゃんの好きなレモンの匂いの葉っぱに薬を混ぜて食べさせてあげたらいいねん」と自分がお母さんにしてもらったことを思い出したり、手術を思い浮かべ、「痛いなあ」といたわったりしている。

子供たちにおなかの病気になったことや手術を受けなくてはならないかもしれないこと、朝晩に投薬が必要なことを伝え、しばらく

子供たちにも投薬の様子を見ることができるようになると、自分が病気になった時の姿と目の前の“うめ”を重ね、薬を嫌

..... 残念がる

- 出産という喜びから、病気、手術という現実を知り、残念に思う

..... 思いやり

- 自分たちの経験を重ねたり、労わったりする

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

3歳児から継続して飼育しているウサギの“うめ”。“うめ”に妊娠の兆しが見えると、これまでの“うめ”との関わりに我慢することが必要であることを知りつつも、“うめ”のことを**思いやりながら妊娠を喜ぶ**姿が見られた。またその喜びを友達と共有したり、教師に伝えたりする姿も見られた。毎日出産を楽しみに思いながら“うめ”の様子を見る子供たち。教師がその場を離れる際にも“うめ”の様子に変化があったら知らせようとする姿からは、教師を頼る、というよりも、教師も共に“うめ”の出産を支える仲間として感じていることが伺える。また、ウサギが卵を産むか産まないか、という**生態に関する疑問も生まれ、思考する**姿も見られた。

お父さんにあたる“ちから”が0歳なのにお父さんになる、ということから、人間でいうところの0歳という年齢やお父さんという立場を思い返しつつ、「大変そうだ…」と**“ちから”に共感する**姿も見られた。

3歳児の頃から“うめ”と関わってきたA児は、“うめ”を抱きたい思いを自分なりに**我慢**しつつも、教師に再三抱いてもいいかを確かめ、そして我慢している。その姿を見た同じく3歳児の頃から“うめ”と関わってきたD児は、A児のその揺れる思いに**共感**しながら、“うめ”の容態の中でも少しでも触れられることを考え、A児の思いが少しでも叶うように触れ方を**提案**している。我慢しつつもどうか“うめ”に触れられたことで、A児も**満足**し笑顔になる。

やがて“うめ”の様子に変化が表れると、“うめ”が安心して出産できるようにと、“うめ”を移動させるのではなく、**生活の場を保育室から遊戯室へと子供たちの方が変えていく**。保育室に行く際には、抜き足差し足で歩いたり、顔を見合わせたり、静かにすることを伝え合ったりしながら、“うめ”が無事に出産できるようにという共通の目的のもと、子供たちは慎重に協力し合っていく。“うめ”を気遣うという共通の目的があるからこそ、“うめ”の様子を伺いながら友達と目と目で語り合う姿も見られた。

そんな生活の中、実は“うめ”が病気であったことがわかる。子供たちは教師の話の静かに聞きつつ、**心を揺らす**。そして同様に、教師も子供たちの思い、“うめ”への思い、そして飼育動物への関わり方や育て方について**色々な思いを抱えながら心を揺らす**。

投薬が必要となった“うめ”。**投薬の様子を子供たちに見せると、“うめ”を励ましたり、自分の経験を重ねて“うめ”にとって良い方法を考えたり、労わったりする**姿が見られるようになる。

“うめ”の妊娠への喜び、出産への期待、“うめ”を思いやる気持ち、“うめ”を気遣うことからの我慢、友達との思いの共有、“うめ”が病気であったことがわかった後の、残念に思う気持ち、“うめ”を労わる気持ちなど、様々な感情体験を味わっていった子供たち。出産への期待から、子供たちに共通の目的が生まれ、教師もその仲間となることで、協同して生活することへとつながっていったと考えられる。

(事例⑦-4提供：京都教育大学附属幼稚園)

事例 21

「面白くなるように」～人間すごろく～

年長組の3学期、年長児全員で3歳児や4歳児が喜ぶような「わくわくにこにこパーク」をつくることになった。子供たちは、どのような内容が楽しんでもらえるだろうかと数日話し合いを重ね、「水族館」「宝探し」「人間すごろく」など8つの内容に絞った。この事例は、8つのグループの中の「人間すごろく」グループの子供たちが、葛藤しながら取り組んでいる姿である。

（「人間すごろく」とは、サイコロを振って人間がこまになってマス目を進むすごろくのこと、提案をした子供が、「人間すごろく」と表現したことから、この名前が決まった。）

活動の様子

「人間すごろく」グループの5人の子供たちは、マス目の台紙から作ることにしたが、「ブルーシートは滑るよね、切れないし」「段ボールがいいけど、汚れるよね」など台紙に何の材料を使うかで迷っていた。

翌日、「(3歳や4歳児に)上靴を脱いでもらったら」という同じグループの友達の発想に、子供たちは、「そうだ!脱いでもらうと段ボールでもいいよ」と気づき、「先生、大きな段ボールください」と張り切って段ボールカッターで切り始めた。2日間は保育室で制作していたが、次第に狭くなり、「もっと広い場所がいい。リズム室でもいいですか?」と希望して、1グループだけリズム室に場所を移動することになった。



リズム室では、広い場所に思いっきり台紙を広げ始めた。

A児は、B児が広げている場所を確認しながら、邪魔にならない場所を選んで段ボール

を広げていた。C児は、マス目に順番に番号を書き込み始め、D児とE児は、その様子をじっと見ていた。

全部の台紙に番号を書き終わると、台紙を広げてスタートのマス目に、C児が「うわぐつぬいで」と文字を書いた。D児が「字が読めない子もいるよね」と心配すると、話し合っ、乗る場所に足の形を書き込み、「うわぐつぬいでのもってね」と言葉を書き換えていた。

ゴールは、3歳児を44マス目、4歳児を52マス目と、3歳児に配慮して3歳児の距離を短くしていた。

ゴールについて「ゴールの所に4もどるって書いたら面白い」という案や「4はかわいそう3にしたら」などの考えが出て、ゴール地点からスタート地点へ戻る遊びが始まった。

キーワード

● 受容・喜び

- 友達の発想を受け入れる

● 自発性・能動性

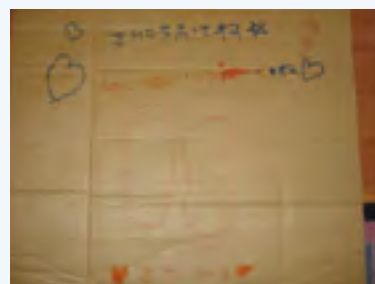
- 狭くて、段ボールが思いっきり広げられないもどかしさ
- もっと広い場所で遊びたいというグループの共通の思い

● 目的を持つ・仲間意識

- 友達が何をしようとしているのを感じ取っている
- 同じ目的に向かって遊びを進める

● 思いやり

- 3、4歳児が分かるようにしたいという思い



この日の活動の終わりに、人間すごろくグループは「すごろくができたので、みんなに見てほしい」と教師に伝えに来た。教師は、帰りの会をリズム室で行うことに変更し、「すごろくができたそうよ」と年長児全員をリズム室に誘った。すると、C児とD児の2人が突然前に立って、「すごろくを紹介する前に相談があります」と話し始めた。

相談内容は、ゴールの前でピッタリの数が出ない時に、ゴールしてもいいにするのか、余った数の分だけもどることにするのかというものだったが、唐突な相談に「意味がわかりません」と言われていた。その様子を見て、同じグループの友達が「どうということかというと・・・」と言いながら、台紙の上を動きながら説明を手助けし始めた。教師も、人間すごろくグループの



困り感が年長児みんなに伝わるように言葉を添えて橋渡しをした。

相談の内容を理解すると、年長児全員で考え

合った。ピッタリにならなくてもゴール派の考えは「待っている人が、えっ!まだってなっちゃう」「ほかの遊びに行けなくなる」「3歳は、泣いちゃうかも」など、3,4歳児の思いを推測するものだった。殆どの子供たちがピッタリにならなくてもゴールしてもいいと考える雰囲気は漂うなか、「戻った方が、時間はなくなるけれど本物みたい」という理由で、ピッタリでなかったら戻る派もいた。どちらにするか考え合うなかで、「面白くなるように・・・だよね」とつぶやき、3,4歳児の立場に立って考えようとする姿勢が見られた。

C児とD児は、友達のいろいろな考えを聞きながら、互いに



顔を見合わせたりうなづいたり困ったような表情を見せたりしていた。

「人間すごろく」グループは、この日に相談の回答を得ることは出来なかったが、「面白くなるように」という友達のアドバイスが響いたようで、

翌日から、よりゲームを楽しくする工夫が始まった。

これまであまり強く主張することのなかったE児は、「絵がある方が楽しいよね」と言って、台紙に絵を描き、「アイスクリームを食べて1回やすみ」「虹がきれいだから、1回休み」など、すごろくの休む場所にも熱心に絵を描き入れていた。C児やD

つながる

- 解決できなかった悩みを皆に伝えたいという思い

仲間意識

- グループの友達が困っている様子を見て助けたいと感じる

思いやり

- 3,4歳児に対して優しい気持ちを持つ

自己主張・こだわり

- 友達に対して自分の思いを言う
- 遊びをより楽しくしようとする

葛藤する

- 異なる意見を聞いて、より遊びが面白くなるルールを模索する

つながる

- 友達と自分のイメージを共有しようとする

思いやり

- 3,4歳児を喜ばせたい



児に、「いいね」「すて………**有用感・満足感**
き」と認められて嬉し
そうだった。

● 自分の力を発揮できた喜び

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

年長児の子供たちは「3歳児や4歳児が、わくわくして、にこにこになるようなパークをつくろう」と活動を始めたものの、具体的にどのような内容にするとよいのか、それぞれのグループが**模索**状態であった。特に「人間すごろく」グループは、みんなと違う場所での活動になったので**不安**も大きかったと思われる。教師は、**活動する場所は違っても、年長全員が同じ目的を持って取り組めるように、それぞれの活動の進み具合や悩みを伝え合う場を設け、互いに学び合う場を大事にしてきた。**

「人間すごろく」グループ、5人が活動した広いリズム室は、**互いの動きがよく見え、友達が何をしようとしているのかを感じ取りやすい場**でもあった。また、**自由感に溢れていたことが、一見、活動から脱線したようにも見えるゴールから戻る遊びを楽しみ、ゴールの仕方に対する考えを意識することにつながっていった**と考える。

活動の終わりに、人間すごろくグループの子供たちが「すごろくができたので、みんなに見てほしい」と教師に伝えに来たので、教師は、単純にすごろくの紹介をしたいのだと理解して、**年長児全員をリズム室に誘った**。C児とD児の2人が前に立って、「すごろくを紹介する前に相談があります」と話し始めた時、教師は突然の展開に驚いてしまったのだが、前もって打ち合わせをしていたようには見えなかったため、同じ人間すごろくグループの子供たち3人も、**何を言うのだろうと驚いて**聞いていたと思われる。しかし、C児とD児が話す様子を見て、同じグループの子供たちは、C児とD児の思いを**すぐに察知し、「どういうことかという・・・」**と言いながら、**台紙の上を動きながら説明を始めた**。自分たちに相談しなかったことを不満に思うのではなく、友達が一生懸命に伝えている様子を見て、**内容を理解し手助けしようとする姿に、このグループの子供たちの仲間意識を感じた**。教師も、人間すごろくグループの困り感が年長児みんなに伝わるように言葉を添えて橋渡し、**同じグループの友達同士では解決できなかった問題を、年長児全員で相談する場を設けた**。年長児全員で様々な意見を出し合う中で、**多様な考えや新しいことへの気付きが見られ、考えを出し合いながらつくりあげていく喜び**が感じられた。

「3歳児や4歳児が楽しめるように」という**共通の目的**が、**相手の立場に立って考える**という思考を深め、**人の役に立つ喜び**を味わうことにつながったと考える。

(事例⑦-7提供：熊本大学教育学部附属幼稚園)

8. やり遂げた喜びを感じる姿から考える非認知的な能力

事例 22

「音研究所」

A男が「なぜ、卵パックは、(耳にあてても)音がしないのか？」という問いから思考をめぐらせ、様々なことに気付き、数人の友達と「音研究所」を始める。その遊びに満足すると、今度は、自分たちの研究の成果を友達に伝えようとする遊びに展開していく。他の友達も興味を持って関わってきたことで、A男が中心となった「音研究所」が子供たちの発想で広がっていった。A男たちはそれをとても喜び、満足し、自分たちの遊びに自信を持つようになった。その後、いろいろな気付きを「〇〇研究所」と命名して粘り強く遊びこんでいくようになった。

活動の様子

廃材で製作をしていたA児、B児、C児。A児がポテトチップスの空き箱に耳に当てると音がすることを発見した。それを「先生、これを耳に当てると海の音がするよ」と教師に伝えてきた。教師は「本当？どれどれ。海の音がする。不思議だね」と言うとB児が「もっと探してみるね」と言って、トイレットペーパーの芯、ヨーグルトのカップなどを耳にあてて聞いていた。3人で「これは、風の音だね」「これは地下鉄みたい」と言いながら聞いている。さらに、カップに水を入れると音が変わることもにも気付き、喜んで様々なカップで試していた。A児が「卵パックは何も聞こえない。どうしてだろう？」と言うと、B児とC児と一緒に耳にあてて「えっ、本当だ」と驚いていた。A児が「丸いものしか聞こえないのかな？」と言うと、B児が四角の筒の空き箱を探してきて「これどう？」とA児に手渡す。A児は「聞こえる！」と言うと、B児とC児も耳にあてて「本当だ！」とびっくりして顔を見合わせる。A児が「広いものはならないのかなあ？空気が入るからかなあ」と言うと、B児が「耳の所くらいあいているのだけ聞こえるんじゃない。パイプみたいなものとか」と言うと3人が納得する。C児が「なんだか、音研究所みたいだね」と言うとA児が「そうしよう、音の研究しよう」と言う。3人は賛成し、張り切って椅子でバリケードを作り、「音研究所。立ち入り禁止」の看板をつくる。B児が「よし、これで研究に集中できるね」と言って3人で誇らしげに顔を見合わせた。A児が「紙コップも音が聞こえるんじゃない。家でやったことあるけど、紙コップは無線みたいになるよね。先生紙コップ下さい」と言ってきたので、教師は紙コップを渡すと、A児が「やっぱり聞こえる」と3人で確認している。するとD児が「何やってるの？」と3人に聞く。

D児は「ここは？」と3人に聞く。A児は「ここは、音研究所なの。これ聞いてみて」とトイレットペーパーなどの芯を渡す。

キーワード

試す・能動性・共有

- 自分から進んで試したり、考えたりして仲間と追究していく

集中・試す

- 次々に疑問が起こり、熱中して試している

試す・伝え合い

- 自分の体験をもとに次々と考えをめぐらし、伝え合う

目的の共有・創意

- 目的が明確になり、はりきって取り組もうとする
- 遊び(活動)に「音研究所」という名前がつけられ誇らしく思う

D児が「本当に聞こえるね」と言った後、2つをつなげて耳にあてると「音が太くなった」と言ったので、教師はみんなに伝わることを期待し、「音が太くなるってどういうこと？」と問い返すと、D児は「音が大きくなるというか、変わるんだ」と言った。3人は驚いて、D児から貸してもらい聞いていた。それを聞いたB児は、カップの中にトイレトペーパーの芯を重ねて聞いてみると「やっぱりこうすると音が変わる！トンネルをくぐった時の音だ」とみんなに教えていた。A児は太さの違う芯の音を聞き比べて「太いのと細いので音が違うよ」とみんなに伝えたので、教師はもっと思考が深まるように「太いのはどういう音で細いのはどういう音がするの？」と聞くとA児が「細いのがF1で、太いのが新幹線みたいな音がするよ」と答えた。

C児も「ラップの芯にゴムを巻いても音が変わるんだよ」と



みんなに教えていた。他の幼児も気になって見に来た。B児がいろいろなものを聞かせて説明している。すると、B児が「クイズみたいにしてみんなにやってもらったら面白

いんじゃない？」と提案したので、3人はすぐに賛同し、相談し始めた。研究したものをベンチに並べ「プールにもぐる音」「新幹線の音」「心臓の音」「スルスル」「F1」等書いた紙を椅子に貼り、聞こえた音の所においてもらうようにした。E児たちもやってきて、クイズの説明を聞き早速やってみる。E児が「難しいけど、面白いね」と話しながらクイズを続けていた。クイズを終えるとE児たちは、音研究所で楽しむために、他の廃材を探しに行った。

その後、クラスみんなに「音研究所」のことが伝わり、興味を持った子供たちが入れ替わり加わってきた。A児たちは、クイズや実験ができる「音研究所」コーナーを保育室の一角に作り、1ヶ月近くも関わってきた友達とのやりとりを楽しんだ。遊びが一段落したとき、A児たちは「音研究所やって面白かったね」「楽しかったね」と言い合っていた。

その後卒園まで、A児たちは「ぼくたち先生、どんどん研究所をつくるね」と言って、何か不思議なことや試してみたいことを「〇〇研究所」（化石・星・鳥）と命名して次々と遊びこむようになっていった。

気付きの共有・好奇心

- 友達の話を聞き、面白さをみんなに伝え共有している
- 気付き共有したくてたまらない
- 好奇心が高まる

挑戦・試す

- 新しい発想を受け入れ活動を広げて取り組もうとする

共有・共感・探究

- 友達の考えに共感・賛同し、一緒に取り組もうとする

満足・自信・喜び

- 自分たちで見つけた課題を追究し、工夫してやり遂げたことと友達が楽しんでもくれたことに喜びを感じる

目的を持つ・粘り強さ

- 自信をもって粘り強く活動を展開していく

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

耳に箱などをあてて音を聞くという活動が、その形状や大きさなど、**容器による音の違いに気付くという発見**につながっていった。「音研究所にしよう」という言葉の投げかけにより、**みんなの目的が一つにまとまり**、子供たちだけで発想をつなげながら**試行錯誤**し調べていくようになった。

初めは、聞こえる、聞こえないのやり取りだけだったが、**教師の「太いのと細いのは、どういう音がするの？」**という問いにより、**聞いた音をいろいろなものに喩えて言葉に表すことにつながり、イメージを共有して楽しむことに発展した**。5歳児後半の時期には、子供なりの気付きや思考を揺さぶる問いかけが、遊びをさらに発展させ、興味・関心を高めるきっかけになると感じた。

また、子供たちは、**新たな発見や気付き**の言葉のやり取りを楽しんでいた。B児が「クイズみたいにしてみんなにやってもらったら面白いんじゃない？」と提案したことをきっかけに、自分たちの研究した成果を**誇らしげに**みんなに伝え、一緒に楽しめる方法「クイズ形式」にして、友達と**楽しさを共有**していた。また、聞いた音を言葉に表すという活動では、**新しい遊びの面白さも実感し、興味が広がった**。

この事例では、**自分たちが作った「音研究所」で遊び込む・友達と共有する・やり遂げた喜びから自信を持ち**、その後次々と「〇〇研究所」を立ち上げて**粘り強く課題を追究**する姿につながっていったと考える。

(事例⑧－2 提供：山形大学附属幼稚園)

事例 23

「園庭の穴掘り」

A児、B児、C児はそれぞれ遊びのイメージは持っているが、友達よりも「もの」に興味が強かったり自分が中心となって遊べないと満足できなかったりすることが多い子供たちである。1学期も何度となく衝突して遊びが続かなくなっていた。その3人が10月から卒園間際まで、6ヶ月に渡って園庭の穴掘りを続け、工夫したり、他の友達を受け入れたりする経験を積み、やり遂げた喜びを感じて卒園していった事例である。

活動の様子

A児、B児、C児の3人組の穴掘りは、大勢のクラスの子との落とし穴作りへの参加から始まった。掘りながらいろいろな子が「池にしない？おじいちゃん池があるんだ」「温泉にしようよ」という話をしたり「土が固いから、水を入れたらやわらかくて掘りやすくなるんじゃないかな」「そうだよね、雨が降ったら柔らかくなったもんね」という意見を出し合ったりしている。次第に3人組が残り、掘るようになる。C児が「水を入れてもいい？」と尋ねるとA児が「だめ」と言い、それを聞いたB児が「お前が決めることじゃない！」と罵るようなけんかが絶えない(10月末)。担任が間に入ってすれ違う思いの橋渡しをすることも多かった。しかし、ぶつかっても遊びを継続し、水を運ぶ、土を捨てに行く、掘ると自然に交替をしていた。そして、周囲を柵で囲って入れないようにし、一日の終わりにはコーンを置き(遊びが続いていることを他の子に知らせる目印)、自分たちの場を大事にするようになった。だが、場に愛着が湧けば湧くほど、他児が間違っ入ろうものなら「勝手に入るな」と怒っていた。掘った土が次第に高くなり「これ富士山みたい」「御嶽山噴火したよね」「すごかったよね」という会話をしている。3人の中で掘った穴の中心にある山は「富士山」と呼ばれるようになっていた。

11月になり、温泉に行ったB児が「ここ地獄池にしない？それでさ、ここ旅館」と、隣のジャングルジムを旅館にしようと提案する。ところがC児は「ここはホテルだ」と猛反発をする。2人の言い合いが続く。だが、手を休めない2人。そのうち、お互いに不毛な言い合いだったことに気付いたのか、もくもくと掘る方に気持ちを向けさせ、けんかが終息していた。

C児は園庭になったミカンを食べたあとの皮をざるに入れて干し始めた。また、今まで関心を持っていなかった草花の色水作りを始めた。これらは、温泉の入浴剤作りだと言う。A児とB児は芋掘りの後の芋のつるをジャングルジムにかけて、クリスマス飾りにしていた。それまで、色々言い合いながら掘っていた3人の中に「温泉」というイメージができ始めた。クラスの子は最初一緒に掘り始めたこともあり、時々参加をしていたが、

キーワード

自己主張・葛藤

- 友達に対して自分の思いをぶつける
- 異なる意見があることを体験する

愛着・継続

- 遊びを大切にしたい思い

共有

- 友達と思いが一つになる
- 会話を通してイメージを広げる

葛藤・こだわり

- 自分のイメージを大切に思う
- 自分と異なる意見をもつ子に反発する

調整

- 関係を調整しようとする

愛着

- 遊びをより楽しくしようとイメージを広げて遊ぶ
- 自分の遊びに他の遊びを関連させていく
- 探究心を持つ
- 生活の中のことを取り入れる

3人の厳しい指図に長続きしなかった。



1月は始業式翌日から穴を掘り始め「こっちは池でこっちは温泉」「いいねー」と会話がスムーズに進んだ。今まで大きなペットボトルで掘った穴に水を運んでいたが、「もっと貯めたい」とホースを引いて水を入れるようにする。掘ったところ全体に水が行き渡ることによってイメージが広がり、どこを掘るかお互いに伝え合いながら複雑な水路を掘り、その上に橋を渡して通れるようにしたり、池に突き出たところ(子供たちは岬と呼んでいた)を作ったりし始めた。

富士山はかなりの高さになり、掘った土は自分たちで決めて、手押し車に乗せ園庭の端の森にまで捨ててに行っていた。また、保育室の出入り口がでこぼこしていると話す担任に「この土入れたらどうかな?」と提案して3人で土を運んで平らにした。担任が感謝し、クラスの子たちも「何しているの?」と関心を示していた。

1月になると隣のクラスの子も手伝いに加わるようになり、「ありがとう」と快く受け入れて「ここ掘って、水流すから」と指示を出していた。一度水を止め忘れてお弁当を食べ、あやうく園外の道路に流れ出る寸前のことがあった。大慌てで水を止め、「もったいない」という話で盛り上がった。その後、一日水を入れずに掘ることだけに集中している日もあり、計画性を持って掘っていることがわかる。



隣のクラスのD児は長靴も持参して一緒に掘ることが多くなった。水路は平均台の下をくねくね通り、平均台渡りはスリルがある。D児が見に来た3歳児に「通ってみる?」と声をかけ、手をつないで案内をした。それを見た3人が「公園?」「遊び場?」と言い出し、A児も別の子の手を引いてあげる。岬になっているところにも「ここに立つと池がよく見える」と言って他児を案内していた。C児が「俺たちが卒園したら、この温泉どうしよう」という会話をしはじめた。

2月、今まで「入らないでください」と言っていたのに、A児が「今掘っている温泉を皆に入らせてあげたい」と発言し「自分たちの温泉を皆に」という方向になる。「先生、カレンダー持ってきて」とB児に言われ、卒園までの予定を聞かれる。空いている日を確認すると「3月5日を温泉の日にして皆に入ら

共有・仲間意識

- 相手を認め受け入れる
- 友達とイメージを伝え合うことで、より広がっていく
- 自分のイメージを受け入れてもらう心地良さを感じる

責任感・自己決定・目的を持つ

- 自分たちが出した土の始末への責任を持つ
- 生じた問題を自分たちで考えて解決する
- 土を捨てる、平らにするなど目的を持つ

受容・感謝

- 友達の申し出を受け入れ、感謝する
- 他の子ともイメージを共有しようとする

目的を持つ

- 自分たちなりに計画性を持って目的に向かっていこうとする

思いやり

- 年少児に対して優しい感情を持つ
- 他者を受け入れることを心地良く感じる

目的を持つ・受容

- 自分たちで決めて実行する
- 皆と楽しい思いを共有したいと思う
- 役に立ちたいという思いを持つ

せてあげたい」と言う。どんな温泉にするかと考えて、穴にビニールを敷いて水を貯めてみたがうまくいかなかったことや寒いこと、そしてドロドロの水を見て、ここに人を入れるのは難しいという結論になる。そこで、温泉はビニールプールにお湯を入れ、池や富士山を眺めながら浸かってもらう、ということになった。前日はビニールプールをふくらませ、「足拭くタオルいるよね」と必要なものを準備したり、池の周りをきれいにししたりした。帰りの会で3人組自ら、「明日は温泉の日です。お手伝いしてくれる人」と募った。すると当日は驚くほどの人数のお手伝いが出て、お湯運びをしてくれた。お湯が冷めてしまうため、何度も何度も往復する地道な裏方の作業だったが、誰一人**文句も言わずにせせと運んでいた**。A児が年中児に優しく声をかけ誘導したり、仕切ることが好きなB児がずっと裏方に徹していたりする姿が見られた。お客さんが大勢来てくれて終わる。



その日の降園時、3人が前に出て「ありがとうございました」とクラスの皆にお礼を言った。

翌日「先生、富士山の上で写真撮りたい」と言われ、笑顔の記念撮影をした。

そして3人とD児は富士山を崩し、穴を埋めにかかる。平らになるように森から腐葉土を運び、元通りにして卒園していった。

自発性

- 自分たちの考えで行動する

愛着・受容・信頼感

- 遊びを成功させたいという思いを持つ
- クラスの皆に対する信頼感を持つ

愛着・粘り強さ・役割意識

- めあてに向かって気持ちを保つ
- 役割を全うしようとする意識を持つ

満足感・感謝・共有

- 友達に感謝する
- 喜びを共有する

満足感・達成感・気持ちの整理

- やり遂げた思いが、自分たちの遊びをまとめることにつながる

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

この6カ月にわたる穴掘りは、一人では絶対に続かなかった。土は大人でも苦勞するほどに固く、**根気のある**地道な穴掘りだが、それが楽しいこと、イメージの広がる遊びになっていくのは**同じ目的を持つ仲間がいる**ことに他ならない。しかし、同じ場で同じことをしているのに、意見が少しでも合わないと怒りを爆発させてしまう3人。**仲介役である担任は、「旅館 vs ホテル論争」では隣で黙って掘っていた**。怒りが静まる時、B児とC児の心の中に**相手の意見を受け入れる片鱗**が現れ、その後の**継続や挑戦するという気持ちを一気に味わう**ことが子供たちの気持ちを成長させた。年長の後半になると、**友達との仲間意識や同じめあてで遊ぶことの意味**が大きく、気まぐれな気持ちで遊びを進めている感じではない。実は、冬休み前、**担任は寒くなってくるので、継続は難しいと思い、遊びをまとめようと考えた**。**達成感をもたせようと足湯ができるように容器を用意した**。しかし、3人は担任の提案に全く乗ってこず、穴掘りを続けた。3人の中に**共有のイメージがあり、目的も暗黙のうちにあったのか**と思われる。そして、長期の休みの後でも気持ちが途切れず**遊びが持続した**。

年長になると**社会的な出来事も遊びの中に自然に取り入れていけるようになる**。穴掘りをしながら、家族で温泉に旅行に行ったこと、御嶽山の噴火のこと、富士山のことなど**体験や興味を持ったことを**

友達に伝えている。5歳児になると会話をすることでイメージをふくらませている。また、温泉の日の設定では、先の見通しを持つだけでなく、カレンダーで日数を数えながら、予定を立てて実行に移すことができるようになってきている。

担任は、土が固すぎて子供の力ではどうすることもできず、頼ってきたときには手伝った。しかし、徐々に自分たちだけで頑張ることが出来るようになり、要請がどんどん減った。冬休み前の反省も踏まえ、つい、口を出したくなってしまおうので、あえて見守る姿勢をとるように努め、子供自身の力を信じるようにした。

穴掘りを通して、関心のなかった草花の色水作りを始め、自分たちの温泉をそれらしくする入浴剤作りに取り組んだり、園庭のミカンを食べた後の皮を干して温泉に入れることや芋掘り後に芋つるで場を飾ったりなど、自然物を取り入れて遊びを楽しんでいた。1学期は自分の場を囲って自分流に遊びを進めることが多かった3人だが、保育室近くの穴掘りの場所を遊びの拠点にしなが、周りの子の遊びにも目を向け、取り入れながら過ごすようになっていった。

この穴掘りでは自然(土、水)に関わり季節の変化を感じとりながら、土や水の性質にじっくり向き合い遊びが進んだ。雨の日に土が柔らかくなるという身近なところで得た知識を生かして硬い土に水をかけたり、今まで砂遊びをして遊んだりしたことも生かされている。また、ホースの水を止めるのを忘れて水が溢れたことから、水の適量や「もったいない」ということに気が付くことになった。うまくいかないことなども自然が相手ゆえ、試行錯誤しながら粘り強く取り組めた。水路が崩れることもしばしばあったが塩ビ管を埋め込み、ホースから池に水を流す過程には雨樋を使うなど、これまでの遊びが子供たちの経験として生きて様々な工夫をしていた。温泉だからトイレが必要だ、といって漏斗を使って下水が流れる装置を作ってみたりもしていた。穴を掘りつつ、色々な道具を自分たちなりに試行錯誤しながら使いこなそうとしていた。穴掘りで出る土を捨てに行く姿に、もっと近くに捨ててもいいのに…苦にならないのだろうかと思っていたのだが、自分たちが出した土であることへの責任感もあり、自分達で決めたことには不満も言わずにきちんとやる。

1月になって隣のクラスのD児がよく手伝いに入り、まだしばしばぶつかる3人組の緩衝役になってくれた。周囲の子供たちの中にも、寒い中掘っている3人を認め、応援したくなる気持ちが芽生えていた。皆が応援してくれる、そんな気持ちを3人は受け止めることができていた。当日のお手伝い募集の声掛けを自発的にやったことから、皆にも力を貸してもらいながら成功させたいという思いが強く、この数ヶ月での成長が見えた。

前日にお手伝いを募り、終わってからお礼を述べるなどただ役割分担をするだけでなく、役割を全うしようとする意識がでてきていた。他の教師から、「いつもなら怒ってしまいそうなB児が粘り強くお湯運びをしていた」と聞き本人なりに役割意識をもっていたことがわかった。楽しかった温泉の日の翌日から担任の手を一切借りずに、きれいに平らにしたのだが、子供なりに「1年生になる」「幼稚園は終わり」という気持ちに向き合い区切りを付けて、自分で決めたことはやり遂げる姿が見られた。これも遊び込み達成感を味わったからこそではないか、と考えている。

6ヶ月を通してたくさんの葛藤があった。それを経て、試行錯誤を繰り返し、少しずつ相談できるようになり、自分の気持ちに折り合いを付けられるようになった。それは同時に、自分が受け入れられているという安心感にもつながり、他児を受け入れる広い心をもてるようになったのではないかと考える。この3人にとって、友達とつながる心地よい気持ちが、協同性につながる一つの道筋になっていったと考えられる。

(事例⑧-3 提供：千葉大学教育学部附属幼稚園)

事例 24

「勇気を出したターザンブランコ」

本園の子供たちにとって憧れのターザンブランコ。台の上から勇気を出して跳び乗る遊具である。年長組に進級すると多くの子供たちが挑戦を始める。そんな中、進級当初はターザンブランコへの挑戦をためらっていたA児とB児が、10月頃になり「ターザンブランコが出来るようになりたい」という思いを持った。ブランコに跳び乗る恐怖心と向き合い、友達に応援されながら念願のターザンブランコに成功した事例。

活動の様子

A児とB児は4歳児クラスの時から仲良しで、自分たちだけで遊ぶことが多かった。そのため、ターザンブランコに挑戦してみたいという思いがあっても、多くの子供たちが楽しんでいながら自分たちから入っていくことに躊躇している感じもあった。教師が声をかけても、進級当初は挑戦することをためらっていた。

そんな中でも、2人がターザンブランコの遊びを横目でじっと見たり、誰もターザンブランコで遊ばなくなってから時々小さなターザンブランコをやってみたりするなどの姿が見られていた。そこで教師は、10月のある日、2人の遊びのタイミングをみて、再度ターザンブランコに誘った。すると2人で顔を見合わせて意を決したように、A児が「小さいのだったらできる」と言い、B児はその言葉に大きく頷いた。そしてA児もB児も平気な顔で小さいターザンブランコをやったのけた。少し大袈裟に誉めると、2人ははにかんで、お互いの顔を見つめて笑顔になった。

教師が「これ(小さいの)に跳び乗れるから、勇気出したらこれ(大きいの)も絶対乗れるよ!!」と背中を押すと、A児はやる気になり、緊張した面持ちで大きなターザンブランコに向かう。しかし、大きなターザンブランコは身を投げ出すようにして跳び移らないと乗れないものであるため、実際にターザンブランコの前に立つと緊張した様子を見せ、しばらくして他の友達に代わってしまった。それを見たB児も台から降りた。A児はそれでもまた順番の後ろに並び直した。B児もA児に続く。そして再度A児の順番が来たとき、またじっとターザンブランコを見つめて立ち尽くす。次の瞬間、A児は勇気を出して跳び乗り成功した。A児は大喜びで教師とハイタッチした。

続くB児はターザンブランコを手にして、乗る部分をじっと見つめたまま動けなかった。あまりに長い時間じっとしているので、他児から「まだ?」「代わってよ」という声がとぶ。それでもロープを持った手を離そうとしない。やりたいけど一歩が踏み出せないんだなと感じた教師は、この時間をみんなも大事に見守ってほしいと思い、「B児ちゃん今とってもドキドキして

キーワード

葛藤

- 多くの子供たちがいる場から少し離れたところで、遊んでいたが、友達の様子を良く見ていた

挑戦

- やりたい気持ちが高まり、行動に移った

満足感・共有

- 「できる」と言い切ったことが実際に出来た喜びを味わっている
- お互いの成功を認め合っている

挑戦

- 小さいターザンブランコに成功したことが自信になり、次の目当てに挑戦しようとする

実感する

- できるかもしれないと思ったが、実際にその場に立つことでその怖さを身をもって感じている

自発性

- これまで諦めていたことを、諦めずに自分からやろうとしている

葛藤

- 怖さに立ち向かっている

達成感・共有

- やりたいと思ったことが出来たことの喜びを感じている。また、その喜びを教師と共有している

葛藤

- A児も出来たことだから、自分もやりたいけど怖いという葛藤をしている

るんだよ。ちょっと待ってあげて」と声をかけた。みんなはじつとB児を見守った。それから数分が経過したが、なかなか踏み切りがつかない。

他児がB児に「見本見せようか?」と言うと、B児は頷いて代わる。そして友達がしている様子をじっと見た。再度順番が回ってきたが、B児は跳べない。すると、A児をはじめ他児からも、B児を応援する声が聞かれるようになった。応援しているのは、最近になってターザンブランコができるようになった子供ばかりだった。その声援を背に、B児はじつと立ち尽くした。しかしそのうち、片付けの時間になり、B児は成功することなく遊ぶ時間が終わってしまった。

次の日の朝、B児の母親に会って話をすると、B児は家でもこの話をしたようだった。B児に「できるようになりたい」という思いが強くあると感じた教師は、B児をターザンブランコに誘った。B児はその場には立つものの、やはり跳び乗る勇気が出ないようで、昨日と同じように友達に見本を見せてもらったり、順番を待って再度挑んだりする光景が何度も繰り返された。昨日応援していた子供たちが同じように、「頑張って」「やってみたら楽しいよ」と励ましの声を掛けたり、時折B児の緊張をほぐしたりしながら、B児の挑戦を見守っていた。その場の雰囲気はとていいものになっていた。

この時、教師は他児に呼ばれた。この場を離れるかどうか迷ったが、教師にはB児はやがてできるだろうという確信



があり、B児の頑張り

を一番に受け止めたいと思っていた。しかし、それがかえってB児の気持ちにふんざりがない要因かもしれないとも思っていた。そこで、他児に呼ばれたことをきっかけに、一旦B児の挑戦の場から離れることにした。すると、しばらくして「わ〜!!できたあ」という大歓声と拍手が聞こえた。振り返るとB児がターザンブランコに乗って揺れていた。

走り寄ると「B児ちゃん、できたよ」とA児が嬉しそうに教えてくれた。じつと応援していた子供たちもみんな笑顔で拍手したり立ち上がって喜んだりしていた。ターザンブランコから降りたB児は少し緊張した表情を残しながらも嬉しそうな顔だった。

そして2人はその後、毎日のようにターザンブランコに乗る遊びを楽しみ、後日さらに難しいブランコにも挑戦もするようになった。

葛藤

- A児も出来たことだから、自分もやりたいけど怖いという葛藤をしている

観察

- 友達の姿からコツをつかもうとしている

気持ちのつながり

- B児が怖さに立ち向かっている気持ちは、周りの子供たちも自分が身をもって感じたことから分かる。だからこそ、心から応援できるし、自分が頑張っている感覚になっている



憧れ

- 昨日はできなかったけど、どうしてもできるようになりたいという思いがある

粘り強さ

- 諦めたくないという気持ちになっている

気持ちの共有

- B児ができた喜びを自分のこととして喜んでいる

緊張・達成感

- 全力の勇気を出し切った心地よい疲労感と、成功した事実により圧倒されている
- じわじわと成功したことを実感している

自発性・愛着

- 楽しさを感じ、積極的に遊ぶようになってきている

新たな目当て・挑戦

- 一つの目当てを達成したことが自信となり、新たな目当てを持つことにつながっている

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

ターザンブランコが出来るようになることは、本園の年長児にとって憧れである。子供たちが挑戦しようとする気持ちになるためには、**少し頑張れば出来るという適度な難しさ**であることが大切である。**子供たちは勇気を振り絞り、ターザンブランコに挑戦することによって、自分の気持ちと向き合い、怖さと『できるようになりたい』という気持ちの中で葛藤する。**

A児もB児も、みんなが次々とターザンブランコに挑戦し成功していく姿を見て、『いつかはできるようになりたい』と思っていたが、進級当初はみんなの前で挑戦する勇気ももてず、『今は、まだ挑戦しなくていい』と思っていたようだった。挑戦しようとする気持ちになるタイミングは、個々の子供それぞれで違う。進級当初すぐにやる気になる子供もいれば、時間をかけて自分の心と向き合う子供もいる。**教師は無理に挑戦させるのではなく、2人が「やろう」という気持ちになるまでしばらく見守ることにした。**そしてこの事例が見られた10月頃は、2人とも生活の中で**自信**を持った行動が増えていた。そんな時期だからこそ、**挑戦しようとする気持ち**になったのかもしれない。

挑戦しようという気持ちになっても、実際にターザンブランコをする台の上に立った時、身をもってその**怖さ**を感じている。それでもターザンブランコのロープを持ち離すことなく立ち尽くしていたのは、**『できるようになりたい』という思い**があったからだろう。跳び乗る勇気が出なくて、何度も**順番を代わったり友達がする見本を見たりしている**が、そこには自分の心と**葛藤しながらも、目当てをしっかりと持っている**ことが窺えた。先にA児がターザンブランコに成功したが、A児は成功した喜びを教師と共有している。そのことは**自分への自信や有能感の高まりにつながった**だろう。

そんなA児を見て、B児は『**自分もできるようになりたい**』と思っただろう。これまでは、自分よりも友達のことを優先させたり、自分が我慢してでもいざこざになることを避けたりしてきたB児が、じっとターザンブランコを手にしたまま、次の友達に譲らない姿を見せた。その姿からは、**『できるようになりたいという強い思いがあることとでもできないという葛藤が伺われた。その意欲や葛藤を大事にしたいと考えた教師は、B児の気持ちを代弁した。**他児は、その言葉から以前は**自分もそうだったことを思い出した**のだろう。それ以降、じっとB児の**緊張を同じように感じたり**、「頑張ってる」「勇気を出せば大丈夫」と**応援したり**、「見本見せようか?」と**コツを教えよう**としたりしている。それをB児もしっかり受け止め、友達のしている様子を**注意深く観察してコツをつかもう**としていた。この過程を通して、これまでは2人の関係の中で遊ぶことの多かったA児とB児が**他の友達ともつながるようになっていった。**

家でも話をするほど、**やりたい気持ちがあることを知った教師は、B児のターザンブランコへの挑戦を再び促し見守った。**何度も何度もターザンブランコの台に乗ってはまた降りてを繰り返す。出来ない自分をみんなに見られるのはあまり心地よいものではない。それでも何度も何度も挑戦しようとする背景には、B児の**『できるようになりたい気持ち』**はもちろんのこと、友達の心からの応援や、応援してくれる**友達への信頼**が生まれていたのだろう。そのような積み重ねがB児に勇気を与え、担任がいなくなるということをきっかけに、ついにはターザンブランコに成功した。その時の周りの子供たちの反応が、子供たちの**友達関係の深まり**を物語っている。

成功した瞬間は、あまりにも**勇気を振り絞った**ために、B児自身は何が起こったか分からないほどだったようである。しかしそれは、自分ではできるという**有能感**につながったようで、その日以降、毎日のようにターザンブランコを楽しむようになった。そして毎日繰り返し楽しむ中で、ターザンブランコの勇気を出す瞬間の楽しさや揺れの面白さなどを十分に感じていったと思われる。それ以降、A児やB児はもっと高い位置からのターザンブランコに**挑戦しよう**とし始めた。挑戦して自分の力を試す面白さを身をもって感じたことによって、子供たちの**自信につながったり、次の目当てを持つことにつながったりした**のだろう。

(事例⑧-6提供：広島大学附属幼稚園)

児童期

新しい環境に適応し人やもののかかわりを通して「自覚的な学び」へと移行する時期

〔小学校 1～2年生〕

9. 分かる喜びを味わう姿から考える非認知的な能力

事例 25

「秋を楽しく パートⅡ」(2年生10～11月)生活

1年生で「秋を楽しくパートⅠ」として、学校やその周囲、地域の公園や広場に行って、秋の葉や木の実、秋の収穫物を見つけ、秋と触れ合って遊んだ。そして、2年生では、1年生の活動の続きとして、秋の町探検に出かけた事例である。自然が豊かな農村地帯であり、その地域のよさを伝えたいと考えた。繰り返し探検に行く中で、子供たちは地域の方とたくさん触れ合い、自然と戯れ、多くのことに気付いていった。

活動の様子

教室いっぱい大きさの紙に学校と、いくつかの道を書いたものを用意する。子供たちはまず、自分の家を書き込む。そして、「家の近くにある秋を教えてね」と投げ掛けると、実がなっている木や色づいた木、田んぼや虫といった、自分の家の近くにある秋の様子を各々描いて、簡単な秋のマップができあがる。そして、「秋の様子を見に行こう」ということになり、秋の町探検の計画を立てた。

1回目の探検は「自分の知っている町の秋の様子を、友達に教えてあげよう」というテーマで、4～5名のグループに分かれ、班のメンバー全員の行きたい場所に行くこととし、3時間かけて、実際に出かけていった。ほとんどの時間、公園で過ごした班、植木の直売場に行って木の様子を観察した後、柿を頂いた班、草むらを歩いてナズナやオナモミで遊んだ班と、活動は多様だった。拾った実を割って種を取り出し、学校の花壇に埋めた子供もいた。川の中で、水が渦を巻いているのを見て「川が戦ってる」と表現した子供がいた。

2回目の探検では「今まで見ていた中で『とっておきの秋』を見つけにいこう」とし、また、グループで探検に行く計画を立てる。「とっておき」という言葉が加わったことで、いろいろな秋を考え、どれを選ぶか悩む子供たちの姿があった。

実際に出かけると、地域の方に「里芋」と「八頭」の違い(葉は似ているが、茎の色が違う)を教えてもらった班があった。その班は、道を歩きながら葉を指さし、「里芋」「里芋」「八頭」「里芋」と言いながら歩く。すると、ある子供が「先生、私たちの地域には『里芋』のほうがたくさんあるよ。」と言い出す。

3回目は「『とっておきの秋』をみんなに教えてあげるため

キーワード

興味・関心

- 自分たちが実際に歩けるくらいの用紙の上に物を表現することにワクワク感を高める

季節を感じる

- 普段、何気なく見ているものに視点を当てさせると、季節の変化に気が付く

目的を持つ

- 同じ場所に行くことであっても、目的が少しずつ違うことで、違う見方ができるようになる

見立てる

- 川の様子を観察し、比喩による表現をしている

自己決定

- たくさん見つけた秋の中で、自分にとっての「とっておき」は何になるか、真剣に考えている。友達を驚かせたいという思いもある

わかる喜び

- 学びと生活がつながった瞬間
- 教えてもらったことが新しい発見、気付きと関係付けられた

に、もう一度探検に行こう」と投げ掛け、再度、町に出かけることとした。ここでは、2回目の探検まで虫が触れず、友達が虫と遊ぶのを遠巻きで見っていた子供が、「カマキリ」を持つことができた。「先生、見て見て。カマキリと遊べたよ。」という子供の声に、「よかったね。」と称賛の声が上がった。この子供は、「カマキリ」の生態を調べ、家で飼うようになった。地域の方からニンジンとピーマンのお土産をもらった子供がその日のカードに、「今日、ニンジンとピーマンをもらいました。ピーマンの中には種が入っていました。ニンジンの中にも種が入っているのかなと思ったら、入ってないって教えてくださいました。ニンジンの種はどこにあるんだろう。スーパーのニンジンはどこからできるのかなと思いました。」と書いていた。

4回目は、「とっておきの秋の発表会」。実際に、自分の紹介したい場所に行き、自分のとっておきの秋を紹介する。粉殻がたくさん集めてあるところに行き、畑の方に了解を得てから、「お米のシャワーです」という子供。休耕田でたくさんの虫をつかまえてみんなに見せる子供、木の実や葉っぱがたくさん落ちてい場所に行き、自分の作った物を紹介する子供がいた。一人がつぶやく。「木の葉っぱとか、八頭とか里芋とかオナモミとか、前は緑だったのに、今は茶色になってるよ。緑はお母さんで、茶色はおばあちゃんだ。」

4回目の探検から2週間。冬に近づいたところで、最後の探検に出かけた。そこで、地域の方から「前にみんなが来たときと、今日では元気になっている野菜の種類が違うんだよ。秋に緑になるのは『秋の野菜』、今、緑なのは『冬の野菜』だよ。」と教わる。それを聞いて、冬の野菜は、秋の終わりに植えるんだなど気付いた子供がいた。その子供は「わらの家を覗いたら、テントウムシがたくさんいました。みんな、野菜も虫も冬の準備をしてるんだと思いました」と書いていた。また、「今日、『冬の野菜』というのを習いました。そういえば、お母さんが、『大根がおいしくなった。旬だから』と言っていました。『冬の野菜』と『旬』って関係あるのかな。魚にも『旬』て、あるのかな。お花はどうかな。」と書いた子供もいた。

愛着・成長の喜び

- これまで、触ることもできなかったという体験が、一度持ったことで、カマキリに対する愛着をより深いものとした

共感

- 様子を見ていた周囲の子供たちも一緒に喜んでいる

探究心

- ピーマンとニンジンを見比べて、その違いに気付いている。また、そこから出てきた疑問を、自分の生活と結びつけ、探究していこうとする意欲を感じる

自然にひたる

- 地域の隅々にまで目を配り、自然物で自由に遊ぶ姿があった

協力

- 目的地まで、相談し合って向かう

自然の変化の感受

- 木の葉や木の実など、自然物が色を変えていくことに気がつくと共に自分なりの表現をしている

新たな発見・満足感

- 4回の探検から、多くのことに気づき、満足する子供の姿があった
- 寒い冬に備え、地域の人が行っている仕事の様子を知ったり、人間も虫も、季節の変化によって生活を変えていくことに考えが及んだりしていた
- 「旬」という言葉と、その意味がつながった様子もわかる

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

今回は3回目の探検まで、**少人数グループ**で行くように計画したところ、**責任を持って**計画を立て、活動することができた。時間の配分や交通安全についても、**子供同士で検討する**様子が見られた。**繰り返し探検に出かけたこと**、また、**実際に現地に行って自分のこだわりの物や事に関わる時間を十分に確保したこと**で、**自然の様子を豊かに表現したり、自然の摂理、それに伴う人々の生活の変化、工夫やよさに気付いたりする姿**が随所で見られた。**地域の方にも意図的に接する機会を多くしたことで、ふるさとの温かさを実感すること**もできたと思われる。あるグループは、1回目の探検で神社に寄り、大きな石碑に顔を押し当てた。2回目の探検でも同じことをする。すると、「変だよ。この間と温かさが違うみたい。」「本当だ。今日の方が冷たいみたい。」と口々に言うので、「どうしてかな。」と教師が聞いた。「お天気のせいじゃない？」と言う言葉を受けて、「でもね、今日の方が、前よりいいお天気だよ。それでも、お天気のせいなの？」と聞くと、頭を寄せ合い話し合う子供たち。「わかった。今日はここまで走ってきたんだ。体が熱かったから、石が冷たく感じたんだよ。もう少し時間をおいたら、また顔を付けてみよう」と、**科学的な気付きにつながる結論**になった。このように**子供の思いに寄り添った声かけを心がけたこと**によって、**自分の住む「ふるさと」に対する気付きが深まり、地域に誇りを持って生活していく土壌が育った**ととらえている。

(事例⑨－2 提供：埼玉大学教育学部附属幼稚園)

事例 26

「色水遊びから溶かす実験へ」(1年生)スタートカリキュラム(自己実現活動)

幼稚園の頃から続けてきた「色水遊び」を工夫し、「溶かす実験」という皆で実験することを通して、科学的に思考していこうとする芽が見られた事例。自分で試したいことを実験し、実験で分かる喜びを味わい、さらに新たな実験を追求していこうとする姿が見られた。

活動の様子

本校は、小学校入学当初のスタートカリキュラムに登校してから自分の好きな遊びができる「個の興味関心を探求する活動」が位置付けられている。いろいろな事に積極的に取り組むA児は、同じ附属幼稚園から一緒だったB児と色水遊びをしたい、と担任に相談しに来た。どちらかというとなB児は人の後を付いていく消極的なタイプで担任としてはもっと自信を持ってほしいという願いのある子であった。いくつか自由に使える用具があるものの、使いたい用具が目の前になかったので、担任に相談にきたのであった。担任はビニールのコップをいくつか渡し、こぼさないように気をつけてね、と一言注意するだけで見守ることとした。その日は、水性ペンを使い何とか水に色がついた程度で時間切れとなってしまった。翌日から、校庭で葉っぱや花を拾ってきて自宅から用意したペットボトルに入れてかき混ぜたり、ビニール袋に水と花を入れてもみながら色水をつくったりしながら色水遊びがバージョンアップしていった。それに伴い、一緒に色水遊びをする子が増え、違う幼稚園出身の子も関わるようになってきた。違う幼稚園出身であるC児が蛍光ペンを溶かすことをすると、その出来上がった色水のきれいさに「オオー」と声があがることもあった。子供たちにとって、透明な水が色のついた水に変化するという、分かりやすさが魅力の一つでもあるのだろう。

しばらくの期間、色水遊びは続き、10人位で遊ぶこともあったが、やがて最初のA児B児C児の3人に減っていき、それに伴い色水遊びも停滞していった。

そんな折、実習生の提案で「スライムを作ろう」という活動を行った。この活動を理科室で行ったこと、実習生がやり方を説明するときに「これは、みんなが小学校に入って初めて行う実験です。よく聞いてください」と話したこともあり、子供たちは、緊張しながらも「実験」という言葉の響きに敏感に反応し、粉と液体がゲル状に変化したと分かった時「実験成功!」「やったー。これが実験だ!」と大喜びであった。

数日後、A児B児C児が担任の所にきて「先生、みんなで“溶かす実験”をしようよ」とクラスの活動を提案してきた。

スライムの実験後、3人で話をして自分たちが楽しんでいる

キーワード

安心感

- 今まで一緒に遊んでいた同じ仲間と、今まで遊んでいた同じ遊びをする姿

意欲

- 目の前にある環境の中で遊ぶのではなく、遊びたい遊びに必要なものを探してでも遊びたいという意欲

共同性・受容・同じ目的意識

- 今まで遊んでいなかった子とも「色水遊びがしたい」という共通の目的

発見の喜び

- 出身の幼稚園が違つとやり方が違つることによる新鮮な発見

愛着

- 色水遊びの発展はなかったが、3人は遊びを継続していた。

憧れ・期待感

- 小学校の本格的な勉強ができるという、自分たちが少し大人になった気分

分かる喜び

- 視覚の変化だけでなく触覚の変化

連帯・共同性

- 楽しいことをみんなとしたいという気持ち

色水遊びを「実験」にバージョンアップしてみんなと楽しみたいということであった。溶かす実験の発案者はB児であるということもA児から聞かされた。3人での話し合いは、B児を中心に、いろいろな粉を溶かして、溶けるか溶けないかを実験する。溶かしたい粉は、自分で家から持ってくるという所まで話し合っていたようである。

「溶かす実験」の提案は、クラスに受け入れられ実験の方法や準備することをクラス全員の前で発表する3人の前向きな姿が見られた。



当日も実験の手順を皆に説明する誇らしげなB児の姿が見られた。

溶かしたい粉を持ってきてよいということは、他の子にとっても魅力的で塩や砂糖の他、カ

レー粉、小麦粉、こしょう、黒砂糖、胃薬、紅茶の葉っぱ等、いろいろなものが用意された。どの子も意欲的に実験を行っていた。

自分の実験が成功しただけでなく、クラスみんなが楽しそうに実験をしている様子に満足したB児は、この後、図書室で自分たちが実験できそうなものを探しだし、「塩の結晶」の実験を今度は一人でクラスに提案するに至った。

創意工夫

- 色水遊びの魅力と実験の魅力を取り入れ、結びつける

自信・自発性

- クラスに提案する時は、担任より3人で発表を分担するようにアドバイスをした。実験当日は、特に分担するようなアドバイスはしなかったにも関わらず、自ら皆の前に出て話をしていた

自発性・意欲

- 家で溶かしたいものを探している時点から現れる「溶けるかどうか試してみたい」という意欲

満足感

- 新たな目標を持つ

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

入学当初は、新しい環境、新しい人間関係の中で不安を感じやすく、そのため遊びが広がらない事が多い。**同じ幼稚園出身者と「色水遊び」という今まで遊んできたことをすることで安心感が生まれ、その安心感が原動力となり**、他の子も巻き込んで色水遊びが発展していったのであろう。違う幼稚園出身の子は「色水遊び」という共通の遊びながら、若干やり方や材料が違うため、お互いの**よい所を共有していく中で、共感し共同しながら遊びを工夫・発展**していくことができた。

「色水遊び」が飽和状態になってきたちょうどその頃、スライム作りという実験を経験した。色水遊びは、**無色透明の水が色のついている水に変化するという視覚の変化**が分かりやすく、そこに楽しさがある。スライムは、さらに**触覚の変化もあり、その変化の分かりやすさ**、不思議さに子供たちは感動すら覚える。そして、このようにあるものが変化するということと「実験」という言葉が結びつき、**「実験」に対して憧れの気持ちを抱く**ようになったのであろう。

担任は、A児から色水遊びを溶かす実験にバージョンアップした最初の提案者がB児だということを知り、**この活動で何とかB児に自信を持たせたいと考えていた。クラスみんなに提案するとき、A児だけが発表するのではなく、B児にも発表の役割がもてるようアドバイスをした。**この経験が**B児にとって自信**となり、実験当日は**自ら実験の手順などをみんなに発表**することができたのではないかと考える。

<児童の学習ノートから>

きょう、二じかんめに とかす じっけんを しました。わたしが 一ばん とけやすいな、とおもったのは、いぐすりでした。なぜ いぐすりだかというと、うすむらさきの とてもきれいで 一かいわりばしを コップの なかでまわすと すぐとけてしまうので、びっくりしました。<D児>

自分で「溶けるかどうか試してみたいと思った粉」を自分で確かめてみる実験だから、そこでは**わくわくするほど期待する気持ち**で実験に臨むことになる。D児も**期待感をもちながら実験を行った分**、じっくりと観察することができ、**溶けるか溶けないかという「気付き」**だけでなく、**溶けるスピードにも違いがあるという「気付き」**もみられた。これは、「**気付きの質**」が高まったと言えるであろう。

きょう とかすじっけんを しました。しおと さとうと こむぎこを とかしました。そしたら しおと さとうだけとけて こむぎこは とけませんでした。こむぎこは やわらかいからとけると おもっていたら とけなくて びっくりしました。まぜると つぶつぶにかたまって、それで こっぴのしたに こむぎこがもとのかたちのままおちていました。<B児>

B児は、自らの生活経験や遊びの経験を基にしながら、「小麦粉は柔らかいから溶けると思っていた」と予想している。この「**小麦粉は溶けると思うけど本当に溶けるかどうか試してみる実験**」、すなわち「**小麦粉は溶けるだろうか**」という問いは教師から単に与えられた問いではなく、**B児にとっては“切実な自分事の問題”**になっているわけである。そのため、この実験・観察は意欲的にしかも**見通しを持った主体的な問題解決の場**となった。それは、学習ノートの「まぜるとつぶつぶにかたまって」「コップの下にももとの形のまま落ちていた」という**詳しい観察記述**からも読み取ることができる。実験の結果、**予想と違うことに、B児は「びっくり」**している。今までの認識から予想したことを覆される事実に出会うことで、B児は、**予想→実験・観察→結果**という**科学的に思考していくということ**を**自分で発見していくおもしろさに触れる**ことができ、さらに実験をすること自体の魅力を感じた。そして自ら図書室で自分たちができそうな実験を調べ、塩の結晶の実験をみんなに提案するという**新たな目標を再生**するに至った。

(事例◎-3 提供：東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎)

「のりものずかんをつくろう」(1年生10月)国語

のりものの“しごと”と“つくり(特徴)”の繋がりに着目して「じどう車くらべ」を読むとともに、「じどう車くらべ」の文章の書き方を基に自分が選ぶ乗り物で「のりものずかん」を作る事例。「のりものずかん」を作るという目的に向けて、必要なことを考えて計画し、書く内容を明確にしたり、図鑑を書くために必要な資料を調べたりする。

活動の様子

単元の導入は、二種類の乗り物の写真から始めた。

「はしごしゃ」と「しょべるかー」の写真を提示し、子供たちに二つのことを尋ねた。それは、ア：何をするための乗り物なのか、またイ：乗り物のどの部分を見てそう考えたのか、という二点であった。

子供たちからは、「火事のときに高いところにいる人を助けるよ。長いはしごがあるから!」や、「高いところの火を消すと思う。ここ(車体の中央部)にホースをしまうところがあるよ」といった声、「ショベルカーは岩を砕くと思う。バケットの先がギザギザだから」といった声が上がった。

そこで、それらの乗り物が実際に動く映像を見せた。子供たちは、映像を見ながら、「すごい! やっぱり、ショベルカーは固い地面も砕けるように尖ったバケットを持っているんだ!」、「高いところにいる人を助けられるように、ちゃんと長いはしごになっていた!」と、自分たちの予想と実際の乗り物の動きを重ね合わせながら、「乗り物はアのことをするためにイのようなつくり・特徴になっている」ことへの気付きを口に出していた。

はしご車とショベルカーでアとイの繋がりを発見した子供たちは、「他の乗り物では…」と考え始めていた。「夏休みに救急車を見に行ったんだけど、倒れている人を運べるようにベッドがあった」という子供の声をきっかけに、それぞれが自分の決めた乗り物についてアとイを調べ、クラスで乗り物図鑑をつくることを提案した。子供たちは、「僕は白バイにする!」「はやぶさがいいなあ」と、自分の気になる乗り物を口々に言い合っていた。

そこで、乗り物図鑑をつくるために必要なことを尋ねると、「本で乗り物のことを調べたい」「動いているところを見に行きたい」などの《乗り物についてくわしく知ること》と、「教科書にも車の話があったから、書き方を見てみたらいい」「下書きして練習してから図鑑を書きたい」などの《図鑑の書き方を学ぶこと》への必要が挙げられた。【写真2】。

キーワード

積極性

- 乗り物の「しごと」と「つくり」について積極的に意見を出している

感動

- どの乗り物も、担う「しごと」に適した「つくり」になっているということに驚き感動する

自発性

- 分かったことを基に他の乗り物についても知ろうとしている

期待感

- 自分の好きな乗り物についての図鑑を作ることを楽しみにする

目的を持つ

- 乗り物図鑑を作るために必要なことを考え計画を立てる



【写真2】



【写真3】

アとイの組み合わせに着目した上で、「じどう車くらべ」（光村図書）に出会わせた。「じどう車くらべ」を読んだ子供たちは、三種類の乗り物について読むなかで、どの乗り物でもアとイを繋ぐために「そのために」という言葉が使われていることに気付いていった。

その上で、教科書には出ていない救急車について、「しごと」に合う「特徴」を考えた【写真3】。

当初、救急車の特徴として挙げられた中に、「タイヤが四つついています」「白い車です」といったものもあったが、「そのために」という言葉が「しごと」と「特徴」を繋いでいるということに気付いた子供たちからは、「白い車やタイヤが四つの車は、救急車じゃなくてもあるから、すぐに人を助けるっていうしごととは関係ないと思う」「ベッドがあるとか、サイレンが鳴るとかは、すぐに人を助けるためだから合っている」という意見が出され、組み合わせが合っている・合っていないに着目して、救急車の「特徴」を考えていた。

救急車を例に、「しごと」と「特徴」を「そのために」という

言葉で繋いだ子供たちは、その後自分の決めた乗り物で図鑑作りを行っていった。

教室には資料スペースを用意し、学校図書室や公立図書館の資料を並べておいた。「調べたいことにぴったりの本が家にあるから持ってきていい?」「〇〇ちゃんの乗り物が載っている本、持っているよ。見せてあげる」と言いながら、それぞれ乗り物が載っている本を家庭から持ってきて資料スペースに並べていく子供も多くいた。

また、校舎改修のため校庭には工事に関わる様々な乗り物が出入りしていた。「しごとを確かめたいから、動いているところを見に行きたい?」という子供もおり、校庭の乗り物を見に行ったりしながら、「のりものずかん」を作成した。

中には、いざ自分の選んだ乗り物で図鑑を作ろうと思っても、難しく戸惑う子供もいた。新幹線を選んだ子供にその傾向が強かった。「新幹線のしごとって、何だろう…」「新幹線のしごとに合う特徴って分からない」という声があり、新幹線についての詳しい資料を多く用意した。子供たちは、休み時間にも本をめぐって、自分の欲しい資料を探していた。

また、似ている乗り物の子供同士でグループになり各々が作っている図鑑を見合う場を設定した。友達と一緒に、「これには新幹線の特徴、詳しく書いていたで」「この特徴は合ってないよ。お客さんをたくさん遠くに運ぶっていうしごとと、食堂があるっていう特徴は関係ないもん」「でも、遠くに行くからごはん食べるやん」と互いに相談したりアドバイスし合ったり、「この“お”は“を”だよ。字が違うよ」と伝え合ったりしながら、図鑑を作りあげていった。

一人一人の図鑑を綴じ合わせることで、一冊の「のりものずかん」を完成させた。完成した「のりものずかん」をじっくり見ながら、「これ、わたしのページ!」と嬉しそうに笑ったり、「同じ乗り物書いたけど、〇〇くんとは違うしごとを書いた!」と誇らしげに話したりする子供たちだった。また、巻末のコメント欄をじっくり読み、「このコメントが増えたね」「〇〇ちゃんのお母さんが書いてるね!」と笑顔で教師に言いに来る子供たちであった。



目的を持つ

- 自分の選んだ乗り物について調べるために必要なものを考える

自発性

- もっとこうしたいという思いを自ら持ち、学習に取り入れる

こだわる

- 調べやすいもの、書きやすいものではなく、自分の選んだ乗り物の図鑑作成に最後まで取り組む

共同性

- 似ている乗り物の友達と意見や考えを出し合ったり、アドバイスをしたりする



達成感・満足感

- 自分が頑張って作ったものが図鑑に仕上がったことを嬉しく感じる

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

国語の学習というと、教科書の文章を読むところから始まることが多い。しかし、子供たちにとって何の目的意識・必然性も無いなかで教材文を読んでも、子供たち自身が生活で使える「生きた言葉」の獲得は難しい。そこで、本単元では、**教材文ではなく、乗り物の写真と映像から学習をスタート**した。

まず、単元の導入場面で大切にしたことは、**ア：何をするための乗り物なのか、またイ：乗り物のどの部分を見てそう考えたのか、の組み合わせに焦点化して導入**したことである。導入において、子供たちの学習の方向性を定めていくことで、シヨベルカーとはしご車の乗り物について**アとイの関係に言及しながら予想**をしたり、映像を見て**アとイの繋がりを確かめたり**する子供たちの姿が見られた。さらに、**アとイの関係に焦点化して映像を見る**ことで、子供たちは**それぞれの乗り物がしごとに適したつくりになっていることに気付き**やすくなり、**その発見に驚いたり感動したり**する声が多く上がった。心動かされる発見があるからこそ、**他の乗り物では…と考え、もっと乗り物のことを調べてみたい、自分の気付きを言葉にしたい、という意欲**に繋がったのだろう。

子供たちと単元の目的を共有した上で、さらに具体的な学習の計画を話し合った。子供たちから挙げられる**図鑑作りのために必要だと思うことを、模造紙に整理**していった。その中で、教科書の教材文を読むことへの必要性も挙げられ、**目的意識を持って教材文に出会う**ことができた。また、整理した学習の計画は、単元の学習期間中、**いつでも確認できるように教室の前面に掲示**した。

アとイの繋がりに焦点化して教材文に出合った子供たちは、三種類の乗り物の全てにおいてアとイが繋がっていることを確認し、さらに**アとイを繋ぐ言葉として「そのために」が使われていることを発見**した。さらに、教材文では、**アが「しごと」、イが「つくり」という言葉で括られていることにも気付いていった**。

自分の選んだ乗り物で図鑑を作成する際に用意した教室の資料スペースには、**一年生が無理なく読める資料であること、「しごと」や「特徴」が掲載されていること、さらに「しごと」と「特徴」が既に繋がられて文章化されていない資料であることに注意して資料を収集し、置いた**。子供たちに合った十分な資料があることで、**それぞれに必要な資料をとことん探したり、じっくり資料を読み込んだりする姿**へと繋がっていったと考える。

また、教材文を理解して読むことから、実際に自分が書くことへの橋渡しとして、**グループでの話し合い・相談の場を設けた**。アとイを「そのために」という言葉で繋ぐことは理解できていても、実際に「そのために」という言葉を文脈に合わせて使うことは難しい様子があった。しかし、似ている乗り物の友達と互いの文章を読み合ったり相談したりするなかで、**乗り物好きの友達がより詳しい特徴を教えてくれたり、アとイの繋がりを意識して見てくれる友達にアドバイスをもらったり**しながら、一人一人が自分の図鑑を完成させていった。さらに、**たくさんの友達と何度も読み合うことで、表記上の間違いにも気付いていく**ことができた。

最終的に出来上がった一人一人の図鑑を綴じ合わせ、一冊の「のりものずかん」に仕上げた。**クラスの友達の作った様々な乗り物が載っている「のりものずかん」を隅々まで読んでいた**子供たちであった。**特に自分のページは、嬉しそうに見ていた。「のりものずかん」の巻末には、コメント欄をつけ、「のりものずかん」を読んだ保護者や子供が感想を書き込めるようにした**。日に日にコメント欄が増えていく**励ましの言葉が嬉しかった**のだろう。何度も「のりものずかん」を開いている子供たちもいた。たくさんのコメントが書かれた「のりものずかん」は、学級文庫に収めた。毎朝の読書の時間をはじめ、一年生が終わる3月まで、たくさんの子供が何度も読み続けていた。

(事例⑨－5提供：神戸大学附属幼稚園)

「一緒に跳んでみよう」(2年生9月～10月)体育

長縄跳びを苦手感じていた子供が、自分の気持ちに向き合ったり友達と関わったりする中で、葛藤と挑戦を繰り返し、技能を身に付けてきた。跳べるという喜びと自信を友達とのかわりの中で、高めていくことで、自分から次の行動へとつないでいった。

活動の様子

体育の時間のこと、長縄跳びで自分の番が回ってくると、どうしても一歩を踏み出せずにいるA児、B児がいた。A児もB児も短縄跳びを好んでいて、「綾跳び、跳べたんよ。」と友達と見合ったり、教師に「〇回いったんよ。数えてて・・・」と嬉しそうに伝えに来たりしていた。一人一人の跳べた嬉しさ、やってみようという意欲が感じられ、教師も、応援の気持ちを持って数えたり、一緒に跳んだりしていた。しかしながら、長縄跳びの前では、A児、B児の表情に緊張感が感じられた。

9月終わり、「続けて跳ぼう。何回行けるか、やってみよう。」というリーダー格のC児の言葉に「やってみよう。100回跳ぶぞ」とやる気満々の運動好きなD児は、体を弾ませている。2年生になった子供たちは、長縄跳びへの経験もそれぞれだが、一緒にする楽しさも味わってきている。チャレンジ開始となった。縄のタイミングを見て、リズムよく回すのもなかなか難しいので、一方を教師が持つて始めることにした。「1回、2回、3回・・・10回、11回・・・」と、教師の声に子供たちの声も重なってきた。

A児の順番が来た。目の前の縄がパン、パン、パンと、地面を打っていく。A児は、縄からやや離れ気味に体を縄の動きで反らしたり、前に足を踏ん張ったりを繰り返していた。今にも涙が出てきそうであるが、真剣に縄を見つめていた。「跳ばなくちゃ・・・」「跳びたい」「跳べるかな・・・」という声が聞こえてきそうであった。教師は、A児のまっすぐな気持ちを受け、せめてもの応援として、「はい(今だよ)」という言葉、縄の回りに合わせてかけてみることにした。A児の後ろに連なる友達は、どうしたものか・・・と、じっと縄とA児を見ている。そんなとき、C児が「今!!」「今!!」と声を出し始めた。周りの子供たちにも「今!!」という声が重なった。

10数回縄が回っただろうか。A児が前に動き出した。縄を回す速さをA児が入ろうとするタイミングに合わせることに集中した。A児は、縄内に入ったけれども、跳ぶリズムまでつかめない。縄から出るのにひっかかってしまった。A児の目に涙が出てきた。周りの子供たちは、A児の思いを感じるのか、静かに受け入れている。「入ったやん。」という声も聞かれた。A児は涙

キーワード

葛藤

- 跳びたいけれど跳べないという不安・残念な思いを感じている

挑戦・能動性・目的を持つ

- 皆で跳ぶことの面白さを感じた

期待感・協同

- 一人ではない楽しさを感じ合う

葛藤・試す

- 行動に移せないものの、どうしたらいいのか、考えている

肯定感・連帯・期待感

- 友達の思いを受けとめ、でき得る関わりを考える
- 自分たちの楽しみにもつながる期待を持つ

葛藤・挑戦

- 怖れと何とかしたい思い

受容・肯定感・つながり

- A児への思いをそれぞれ持つ

ながらも、列にまた加わった。

10月半ばころ、「並び方、変えてみたら・・・」と、子供たちの中から案が出てきた。どんなふうにしていくのか見てみることにした。「跳ぶのが得意な人と、ちょっと怖い人とがつながって跳んだらいい。」「跳ぶ時に、『いま!』って、後ろから言ってみたら・・・」「怖いって人からスタートしたら・・・」と、様々に出たことを子供たちと試していくことにした。

そんな中、ドキドキしてなかなか入れないB児が一番になった。B児も最初なら縄のタイミングをつかんだところで入れるため、表情も若干緩む。「今!」というかけ声が、誰からとなくかけられ、「はい!」「今!」が、縄のリズムに合わさってきた。

B児の後ろには、C児。B児の順が回ってくると、C児がB児の方をぼんとたたいている。ほらっと、合図を送っているのだ。跳ぶリズムを伝えようとしているのだろう。B児が、縄を見つめて、C児の合図を感じて、走り出した。ぎりぎりに縄の中、しかし走り出することはかなわなかった。C児は「だいじょうぶ、もう一回いこう」と、言葉をかけた。緊張していたB児にA児が「すごいよ。こわいけどがんばったよ。」と、語りかけている。自分の体験につないで、B児の心が感じられるのだろう。「あんな、真ん中でなくてな、こうやって(斜めに走って)行ってみて」とD児たちは、自分のうまいいった方法を体と言葉で伝えてようとしていた。B児はまた友達の後ろに並び、チャレンジを始めた。教師はD児たちの考えが、B児に伝わったり、他の友達に広がっていったりするよう、「なるほど」、「～なんだね」と、一つ一つを聞き、安心する雰囲気広がるようにした。

休み時間、A児、B児が短縄をおいて、長縄跳びに加わってくるようになってきた。チャレンジする気持ちが出せる機会になるよう、さりげなく声を掛けるようにした。C児たちの「一緒にしよう・・・」という友達への誘いに加わる姿が見られるようになってきた頃。「もう、すこし」「あっ、行けたあ」と、嬉しさや面白さを感じたり、くやしい気持ちを感じ合ったりしながら、「跳ぶ」ということに向き合っていくことを楽しんでいるようでもあった。A児は、少しずつ長縄跳びのリズムを跳べるようになってきた。A児の「やった」という笑顔と一緒に跳ぶ友達もハイタッチしたり、笑顔で見合ったり、つながりも広がっていった。その後、A児は友達の中で自分をそのまま出して、やってみる姿が他の場にも見られるようになった。

挑戦

- 跳びたいという思いと友達の中での自分を感じる

試す・見通し・期待

- 自分の体験とアイデアから考える

つながる・連帯

受容・つながる

- 相手の立場に立って、関わる

挑戦

- 恐れつつも自分を信じる

受容・肯定感・共感

- 相手の思いを感じて関わる

自己表現・試す・期待

- 方法を分かるように伝える

挑戦・信頼

- 友達の中の自分を感じる
- 頑張ろうと思う意欲、楽しさを感じる

安心感・挑戦

- 自分の姿を受け入れて、進む

能動性・挑戦・期待

- 自分への自信を付けていく

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

小学校1・2年の体育科の体づくり運動の一つとして、長縄跳びを子供たちと行った。縄を跳ぶ体のバランス、リズム、跳躍力という技・感覚を身に付けていくことをねらいとしている。また、友達と関わり合って体を動かす楽しさを味わうことも心情面のねらいとしてある。

A児、B児は、長縄跳びというものについて、縄の回るリズム・跳ぶ感覚のつかめない不安な運動として、当初感じていた。一方、「みんなで跳んでみようよ。○回。行けるかな・・・」と、友達と共に**目的を達成していくことに楽しみを感じ**始めている子供もいる。**一緒に跳ぶ機会もつく**ことで、互いに「跳べる」「跳べない」という目に見えることだけでなく相手の気持ちを感じつつ、**挑戦していくことを大切にしたいと、子供たちの考えを聞きながら、進めて**いった。跳ぶ方法を細やかに教えることも可能である。しかし、子供たちが伝えていく思いも力も持っていると感じた。そのため、必要と感ずることだけ伝え、子供たちとかがわり合って進めていくことにした。

A児が縄の動きと共に、体を揺らしている(反らしたり前に向かったり)姿を見ている子供たちは、**一緒に心を揺らしているのか、迷っているのか、焦らせることも怒ることもなかった**。空気の重さを少しでも軽くできたらと、**縄をできるだけ跳びやすいようにA児のリズムに合わせて回しながら、「はい」と声をかけて**みた。C児は、A児の迷いを吹き飛ばすかのように、「今!」と**ぴつたりな言葉がけを思いつき、言葉に**していく。C児のA児への**怖さや迷いのある葛藤を分かろうとしている**姿に子供たちもつられるかのように、掛け声を掛け始めた。A児は友達の応援や期待する気持ちを少なからず感じたであろう。緊張の中に、**友達の中に自分がいることを感じた**と思われる。

ひっかかってしまったA児への関わりもそれぞれに考えている姿が見られた。言葉や行動で、関われないけれど、静かに次へと向かおうとするのもA児の気持ちを感じているのではないかと思った。そっとして、次へ向かうことも、相手を思うことになるのだと、A児が次へ向かって、並んだ姿から伺えた。跳ぶコツが分かることもだが、**困ったり考えたりしている友達がいることを感じ分かる**ことも、**一緒に楽しさを味わっていく**には大切な心の過程である。

半月も体育の時間や休み時間(思い思いに行う)に長縄を跳んでいて、**～すればいいかもしれないという考えをみんなに伝える**子供たちが出てきた。**長く続けて跳びたい**と思っている。自分だけではできない、つなげて跳んでいくという**目的に向けての思いが高まってきている**ことを感じた。苦手さを感じている子供たちが**マイナスの思いにならないよう心に留めながら、アイディアを試していく**ことにした。B児の縄に踏み出す瞬間への迷いを感じ取っている**C児は自分のタイミングをB児に体を使って伝えていこう**とした。ポンとリズムを取ることによって、「今!」の瞬間を体で感じるができるようになった。縄を回し続ける私は、**子供たちの「今!」の声に重ねて、丁寧に回すことに努めた。大丈夫、一緒にがんばってみよう**という思いをこめての縄跳びである。

B児がひっかかってしまったときにA児が「**こわいけど、がんばったよ**」と**自分の思いをもとにしながら、声を掛けて**いた。跳べなかったくやしさを不安以上に、挑戦した思いへの「すごい」と受容し励ましていく姿から、A児は自分自身にも縄跳びの体験の中で感じていったのではないかと思う。**自分の力への期待も感じられる**ようになってくるのだろう。

A児は、休み時間、**自分から**長縄跳びに入ってくるようになった。昼休みには、**教師も長縄遊びに加わり**、気持ちをつなげて跳ぶ面白さも味わえるよう、**互いの関わり合いにも目を向けた**。A児は失敗する自分への怖れを感じていた頃に比べ、**行う中で分かることもある**という思いを深めたようである。さらに、**友達への思いを感じ取り、相手をより分かろうとする**心の育ちが感じられた。

10. 動作や絵など多様な表現をする姿から考える非認知的な能力

「とってもだいすき」(1年生9～11月)生活

事例 29

児童にとって主たる生活の場である家庭の中で、自分がその一員として立派に役に立っているという思いを持つとともに、家族一人一人の大切さを知り、家族と助け合って生活していくことをねらって、「お手伝い」に取り組んだ事例である。対話によるやりとりや、普段のつづやきを大切に、発表会では、絵本や双六、カルタ、巻物など発表のツールを自由に選ぶようにした。また、「お手伝いの木」や保護者との往復書簡を通して、思いを表現させ、気付きを深めていった。

活動の様子

夏休みの宿題の一つに「お手伝い」を設けた。そして、9月に入って、最初の生活科の時間に、夏休みの様子を発表し合う。「家族で旅行に行ったよ。楽しかった。」「お手伝いいっぱいしたよ。」という発表から、「夏休みにがんばった『お手伝い発表会』をしよう」ということになった。

お手伝い発表会では、自分のしてきたお手伝いについて、絵と文で紹介するものを作り、一人一人発表した。お手伝い発表会の後、「お手伝い=自分の仕事」について、どんな仕事があったか黒板にまとめた後、自分以外の家族の仕事について、意見を促した。「お母さんは、ご飯を作ってくれるよ。」「うちのお父さんは、洗濯をするよ。」「おじいちゃんは、野菜に水をまきます。」「おばあちゃんは、お掃除が大好きだ。」「お兄ちゃんがゴミ捨てをされていて、ぼくも時々一緒にやりました。」など、家族の仕事がたくさんでてきた。そこで、今度は、「おうちの人がしている仕事を調べてみよう」という宿題を出し、1週間、家族の様子を取材することにした。

子供たちは、夏休みに毎日見てきた家族の様子と1週間の観察から、子供たちの目にとまった家族の仕事を、一人3枚のカードにまとめた。カードには、絵と子供たちが見た仕事の様子、家族のコメントが入っていた。これをグループ毎に発表した後、どんな仕事があったか、黒板にすべて書き示し、感想を聞いた。「家のお仕事って、たくさんあるんだね。」「お父さんは、会社でネジを作る仕事をしているけど、おうちの仕事も、たくさんしているんだ。」「みんな、がんばってるんだ。夏休みだけでなく、私にできることないかなあ。」といったつづやきから、おうちの人と、毎日できるお手伝いを決めて、取り組むことになった。

ここで、保護者には手紙を配り、「毎日無理なく続けられるもの」「自分のことを自分でするというのもお手伝いである」という旨を伝え、子供と話し合っ、慎重に、お手伝いの内容を決めてもらうようにした。

子供たちは、「新聞を取りに行く」「ご飯をよそう」「妹(あかちゃん)の世話」「お風呂洗い」といったお手伝いを決めてきた。ここで、お手伝いの実践期間を3週間設け、学校では、並行して「いきものともだち」の単元を進めていく。

キーワード

興味・関心

- 単元への導入として、初めての夏休みについて自由に語り合った
- 普段何気なく過ごしている中で、家族の役割と、今現在の自分の生活について確認する

愛情

- 自分の生活が、家族に支えられていることに、気付かせていく

支え合い

- 家庭生活は、家族一人一人によって支えられており、その支えがあるから、自分たちが安心して生活できることに考えが行き着くようにする

成就感・達成感

- 家族の一員として、自分にできることを決め、取り組む
- 継続して取り組むことができるようお手伝いの内容を決めることで、続けることの大切さを感じることができるようになる

自主自律

- 「朝、自分から起きる」「自分の洗濯物をタンスにしまう」など、「自分のことは自分でする」ということも大切なお手伝いであることを押さえる

お手伝いは、実践の場が家庭になることから、子供たちの活動の見取りが難しい。そこで、「お手伝いの木」を用意した。これは、大きな用紙に、木の幹だけ描いたものを作る。その木の根元に自分の名前と、お手伝いを書き込む。そして、家でお手伝いを1回したごとに、学校で葉っぱの用紙に、気付いたことを記入して、木に貼るようにした。同時に、保護者に、リンゴの用紙を渡し、子供たちのお手伝いへのコメントを記入してもらって、それを子供が学校に持ってきて、木に貼るという活動も行った。お手伝いに熱心に取り組む子はあつという間に、木に葉が生い茂り、リンゴも増えていく。そうでない子は、いつまでも寂しいまま。その木の様子を見て、励ますと共に、教師が葉っぱの内容を見て、リンゴを貼ることもあった。「新聞取り」のお手伝いをした子の葉っぱの内容は「新聞を取りに行くときしゃみやあくびが出ます。眠いのです。それでも行きます。」「今日、外が寒かったです。昨日より、ずっと寒いと思いました。」というものだった。「カーテンを開ける」お手伝いをした子は「ぼくは、毎朝、起きたらすぐカーテンを開けます。ぼくが開けないと、ぼくのうちは、一日真っ暗です」という内容があった。「お風呂洗い」をした子の保護者の描いたリンゴには、「お風呂をピカピカにしてくれるから、家族のみんなが毎日気持ちよくお風呂には入れるよ。把手もきれいにしてくれたね。」と書かれていた。

3週間のお手伝いの実践のあと、お手伝い発表会や保護者との手紙のやり取りをして、単元を締めくくった。発表会では、仕事のコツや工夫を本や紙芝居、カルタに表現する児童がいた。また、「ご飯をよそう」お手伝いをした子の母親からの手紙は次の通りである。「毎日、食事の用意をありがとう。お父さんもうれしそうです。初めは、炊飯器の湯気に、あついあついと大騒ぎをしましたね。でも、その後、『お母さんは、毎日いつも熱いのをがまんしてくれてたんだね。』と言ってくれました。涙が出ましたよ。」この後、単元は終わっても、多くの児童が、継続してお手伝いを続けていた。

目的を持つ

- お手伝いをすることで、たくさん木の葉を繁らせたいという思いをもたせ、お手伝いの関心を継続させる

愛情

- リンゴの内容を読むことで、家族の思いを知る

季節を感じる

- 毎日決まった時間に外に出ることで、温度が下がってきたことを体感し、季節の変化に気付いている

自己有用感

- 自分の仕事が家族のためになっていることに気づき、「人のために役立つ喜び」を感じることができた

創意工夫

- お手伝いのコツをつかみ、さらに工夫して取り組む様子がわかる

感謝

- 子供たちのお手伝いの様子をあたたかく見守る家族の様子と、実際にお手伝いをする中で、家族のありがたみを感じる子供の姿が伝わってくる

幼児の姿とそこで育っている非認知的な能力・認知的な能力・環境と援助

低学年では、先生のお手伝いを好む子が多いが、家庭では、継続することが難しい。しかし、この実践では、保護者と話し合わせてお手伝いの内容を決めたことで、自発的に取り組むことができた。また、「お手伝いの木」を用意したことで、やっていることが目に見えてわかり、達成感や成就感をもち、自然と続けることができた。さらに、自分で感想を書いたり、お手伝い発表会をしたりすることで、仕事のコツをつかみ、それを人にわかりやすく伝える姿があった。保護者には、「やるまで待って、できたら褒める」という姿勢が身に付いたようだ。子供も、感謝の言葉をもらうなど、頑張ってきたお手伝いを家族や友達に認められたことで、家族の一員としての自覚や、人の役に立つ喜びを十分味わうこともでき、子供も保護者も成長を感じる取組となった。

事例 30

「おみせやさんごっこをしよう」(1年生1～2月)(国語・算数・図工)

クラスのなかで、幼稚園・保育所で楽しかった遊びとして、「おみせやさんごっこ」の話をする子供の姿がしばしば見られた。また、2学期までに足し算や引き算を学習し、計算することを楽しんできた。そこで、より本物のお店のように、お金の受け渡しをしたり、本物の店員さんのような言葉遣いをしたり、本物のような商品を作ったりする「おみせやさんごっこ」を開くことに誘った。子供たちは、「こんなお店屋さんを開きたい」というお店屋さんのイメージをグループの友達と共有した上で商品を作ったり、広告を作ったり、値札を付けたり、お金の計算の仕方を学んだりして準備を行い、「おみせやさんごっこ」の当日を迎えた。

活動の様子

小学校に入り新しく仲間となった友達との輪も広がり、複数人で話し合ったり相談したりする機会が増えてきた1月、学年のみんなで「おみせやさんごっこ」をしようと計画をした。クラスでの話し合いで、お店は生活班(4～5人)ごとでつくったり、お客さんには子供たちが交代でなったり、保護者の人を呼んだりすることになった。それぞれの班で「きれいなお店」「未来のお店」「高級なお店」などお店のイメージを友達と共有し、それぞれのお店に合った商品を作っていた。

「高級なお店」を開くことにした1班では、A児がダイヤモンドの指輪を作ろうとしていた。A児は最初、折り紙でダイヤモンドを折り、指輪を作っていた。それを見た同じグループのB児は、「ダイヤモンドはいいけど、何か高級な感じにならない」と呟いていた。A児は少し考えていたが、それ以上はダイヤモンドの指輪を作らず、財布作りに取り組みだした。翌日、A児は家から持ってきたホイル折り紙を使って再びダイヤモンドの指輪を作った。それを見たB児は、「わあ!高級になった!」と喜び、一緒に指輪作りを始めた。その後、1班では、4人全員がダイヤモンドの指輪作りに取り組み始め、指輪の土台部分もアルミホイルを巻いたり、指輪ケースを作ったりして、さらに高級な商品へと仕上げていった。

「きれいなお店」を開くことにした2班では、C児がチョコレートを作り、D児はカップケーキを作っていた。C児は紙粘土にマジックを付け、色を練り込んでいたが、発色が薄くなっていた。D児は、二つのカップケーキのうち、一つはD児と同じマジックで色を練り込み、もう一つは絵の具で色を付けていた。D児は二つのカップケーキを両手に持ち、「絵の具の方がきれいだよな?」とC児に確かめていた。それを見たC児は、「僕も絵の具でやってみよう」と言い、紙粘土のチョコレートの上から絵の具で塗り始めた。

それぞれのお店で商品が十分に作られた頃、お客さんをたくさん呼び込むための広告作りを行った。実際の広告を見ながら、具体的な商品載せて広告を作ろうということ共有した。その後、ある班では、「わたしはこの商品を広告に載せるから、こっちの商品を載せてね」という相談や、「これはすごくおすすめ商品にして、広告に載せようよ」といった相談がされていた。ま

キーワード

イメージする

- 「高級」に合う商品をイメージする

追究

- 思い通りに作れなかった商品を翌日、新たな方法で作ろうとする

共同性

- 同じ班の友達が作っているものの良さを喜び、一緒に作る

こだわる

- より「高級」な商品になるよう工夫を重ねる

試す

- 一番良い色の付け方を見付けるため、いくつかの方法で塗ってみる

試す

- 友達の方法を自分でもやってみる

共同性

- 班で広告に載せる商品の選び方を考え相談する

た、実際の広告の言葉を参考にして、「お得”や“おすすめ”って書いてあるから、お得な商品を書いておこうよ」「じゃあ、値段を決めないといけないね。こっちは成功したから、高い値段にしておこう」「何でおすすめなのかを書いたら、買う人がすぐに分かるんじゃない？」と考えている姿もあった。



さらに、最後の準備時間では、「何のお店が分かるように看板を作ろう」という子供や、「どういう順番で店番をするか決めておこう」という子供、「レジのお金を入れる場所を10円と1円と5円で分けておこう」という子供など、それぞれの班に必要なものを考え、作っていった。

お店屋さんごっこ当日は、朝から「商品がたくさん売れるといいなあ」という子供の声がたくさん聞こえてきた。お店屋さんごっこが始まると、「いらっしゃいませ！」と大きな声でお客さんを集めたり、「おすすめはありますか？」というお客さんに「これがおすすめ商品です」「ありがとうございました！また来てください！」と丁寧な言葉で返答したりする姿が見られた。お店屋さんごっこの途中でも、お店の前を通る度に、「先生、見て！わたしの商品が4個も売れた！」「大変！商品売り切れそうだよ！」「お母さんがぼくの商品を買ってくれたんだよ」「お母さんがわたしの作った本、面白って言ってくれた！」などの声と嬉しそうな子供たちの笑顔が見られた。

お店屋さんごっこが終わった後は、自分が買った友達の商品を見ながら、「Eちゃんのこの花束、ラッピングがきれい！次はわたしも花束作ってみたいな」と言ってお互いの商品の良さを改めて感じたり、「おみせやさんごっこ、いっぱい買ってもらえた！良い商品たくさん作れたから！」と自分たちの頑張りを喜んでいたりしていた。



自発性

- 自分たちのお店に必要なものを考え準備をする

期待感

- 自分の作った商品が買ってもらえることを楽しみにしている

充実感

- 頑張って作った商品がたくさん売れることを喜ぶ

満足感

- 自分の商品を一番買ってほしい人を買ってもらい喜ぶ

他者を称賛する

- 友達の作った商品の良さを見付ける

達成感

- 自分の頑張りや結果を結び付けて考え、やり遂げたことを喜ぶ

幼児の姿とそこで育っている**非認知的な能力**・**認知的な能力**・**環境と援助**

お店屋さんごっこを始める際に、**どんなお店屋さんを開くのか話し合っ**て決める場を設定し、**自分たちのお店屋さんのイメージを**班の友達と共有できるようにした。その後、自分たちのお店屋さんのイメージに合う商品作りを進めていった。そうすることで、**子供たちは自分のイメージに合う商品となるよう、試行錯誤しながら形に表していった。**

また、**商品作りの時間はいつも机を班の友達と向かい合わせ、班で製作**していたため、商品の試行錯誤を重ねるときには、**班の友達と相談しながら、商品がより自分たちのお店屋さんのイメージに近くなるための工夫を話し合う**姿が見られた。話し合いのなかでは、商品作りの方法に友達と考えるの違いが生まれることもあった。その際には、**それぞれの考えを実際に試しながら、より自分たちのイメージに近い方法を取捨選択**していた。**商品製作のためにまとまった時間を確保し、試行錯誤を十分に行えるようにした**ことで、**友達とも相談しながら商品の作り方を考える**ことができたのだろう。

商品を作った後には、**広告作り**を行った。**本物の広告を参考にする**ことで、子供たちは**広告にはどのような内容や文章を載せるとお客さんにとって分かりやすくなるのかを**考えることができた。また、**十分に商品を作った後に広告作りを行う場を設定**したため、**どの商品をおすすめ商品として掲載するのかや、どの商品が何円なのかを具体的に友達と相談し合いながら**広告作りを行うことができた。

さらに、「おみせやさんごっこ」を開くための計画を子供たちと考える際、商品作りや広告作り以外にも、**各班で自分たちのお店屋さんで準備したいものや決めておきたいことを考える場を設定**した。そこでは、幼稚園のときのお店屋さんごっこの経験を基に看板作りに取り組んだり、「おみせやさんごっこ」で使うお金を意識して硬貨ごとに整理できるレジを作ったり、店番の順を班の友達と話し合って決めたりするなど、「おみせやさんごっこ」**当日の動きを具体的に想像して、何が必要なかを自分たちで考えて自ら準備を進めていく姿**が見られた。

このように、**班の友達と時間をかけて、たくさん話し合いながら準備を進めてきた**ため、子供たちは「おみせやさんごっこ」**当日をととても楽しみにしていた**。いざ「おみせやさんごっこ」が始まると、たくさんやってくるお客さんが**自分の作った商品を買ってってくれることに喜びを感じていた**。また、お客さんに保護者も招待することで、子供たちは**自分の考えた工夫を自分が一番認めてもらいたい保護者に褒めてもらうことができ、満足していた**ようだ。「おみせやさんごっこ」が終わった後には、**班の友達といっぱい売れたことを喜びあったり、お互いが作った商品の素敵なところを褒め合ったりしながら、自分たちのお店屋さんを作り上げたことに満足**していたようだ。

(事例⑩－5 提供：神戸大学附属幼稚園)

ま と め

第 3 章

お茶の水女子大学附属幼稚園をはじめ全国国立大学附属幼稚園および小学校の実践から、遊び込んでいる姿や没頭している姿の事例を集めて、そこでどのような「非認知的な能力」が育っているのかを抽出した。以下の表1に示したように、全国から集めた事例は全部で73事例となり、内容的にも「幼稚園教育要領」で示されているところの領域を十分に網羅する多様な姿が集まった。紙面の都合で全ての事例を掲載することはできなかったが、表1の赤字で示した30事例を代表的なものとして掲載した。

全国各地の幼稚園、小学校の実践から、それぞれの教師が導き出した「非認知的な能力」を集計してみたところ、同じようなキーワードが繰り返し出てくるところに注目したい。実践から事例にまとめ分析することを全国の附属幼稚園で行う中で、同じキーワードが挙がってくるということは、その「非認知的な能力」がその時期に特有なものだと言える。

表1：本研究で収集した事例一覧(赤字は第3章掲載事例)

時期	事例番号	タイトル	幼稚園名
第Ⅰ期	1. 気に入った遊びを繰り返す姿から非認知的な能力を考える		
	①-1	サクラの実拾い	お茶の水女子大学附属幼稚園
	①-2	シャボン玉トンネルでーす！	愛知教育大学附属幼稚園
	①-3	ケーキができた！（落ち葉のケーキ）	滋賀大学教育学部附属幼稚園
	①-4	ダンゴムシごっこ	岡山大学教育学部附属幼稚園
	①-5	保育者や友達としゃぼん玉の遊びを楽しむ中で、「おんなじ」に気がついて喜ぶ	山口大学教育学部附属幼稚園
	①-6(1)	ホースの水と戦って	高知大学教育学部附属幼稚園
	①-6(2)	はい、ミミズあげる	高知大学教育学部附属幼稚園
	①-7	オオサメだ！	大分大学教育福祉科学部附属幼稚園
	2. 思い切り身体を動かす姿から非認知的な能力を考える		
	②-1	かけっこからいろいろな運動遊びへ	北海道教育大学附属函館幼稚園
	②-2	忍者になって	茨城大学教育学部附属幼稚園
	②-3	友達を見て	群馬大学教育学部附属幼稚園
	②-4	保育室の縁台を舞台にした遊び	お茶の水女子大学附属幼稚園
	②-5	追いかけてくを通して	大阪教育大学附属幼稚園
	②-6	友だちに手伝ってもらって崖登り	広島大学附属幼稚園
	②-7	先生、見て見て 僕の忍法	熊本大学教育学部附属幼稚園
②-8	わたしホントにとべるんだ！	山梨大学教育人間科学部附属幼稚園	
第Ⅱ期	3. 没頭して遊びこむ姿から非認知的な能力を考える		
	③-1	教えてあげるよ	北海道教育大学附属旭川幼稚園
	③-2	生き物探し	新潟大学教育学部附属幼稚園
	③-3	プレゼントを作りたい	福井大学教育地域科学部附属幼稚園
	③-4	泥を使ったケーキ作り	信州大学教育学部附属幼稚園
	③-5	大丈夫ですか～4歳から5歳で遊び込んだ病院ごっこ～	静岡大学教育学部附属幼稚園
	③-6	ダンボールラケットで卓球大会	奈良教育大学附属幼稚園
	③-7	なんかいい音や	大分大学教育福祉科学部附属幼稚園
	4. 繰り返し取り組む姿から非認知的な能力を考える		
	④-1	気に入った「ピタゴラススイッチ」の遊びを心行くまで楽しむ中で、自分なりに考える	岩手大学教育学部附属幼稚園
	④-2	それなら12対12ね！	金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園
	④-3	タイヤの連続跳びに挑戦する	三重大学教育学部附属幼稚園
	④-4	光る泥だんごが作りたい	鳥取大学附属幼稚園
	④-5	藤の実採り	島根大学教育学部附属幼稚園
	④-6	缶ぽっくりの道を作ろう	福岡教育大学附属幼稚園
	④-7	なんか、すっごくたのしくなってきた	宮崎大学教育文化学部附属幼稚園
	5. 自分なりの表現を楽しむ姿から非認知的な能力を考える		
	⑤-1	みんなのお家を作ろう	弘前大学教育学部附属幼稚園
	⑤-2	砂のおとのさま	秋田大学教育文化学部附属幼稚園
	⑤-3	だってぼくが作りたいんだ！	山梨大学教育人間科学部附属幼稚園
	⑤-4	お話屋さんごっこ	上越教育大学附属幼稚園
	⑤-5	恐竜ショーがしたい	山口大学教育学部附属幼稚園
	⑤-6	楽器作りからショーごっこへ	愛媛大学教育学部附属幼稚園
⑤-7	キャラクターになりきって	鹿児島大学教育学部附属幼稚園	

時期	事例番号	タイトル	幼稚園名
第Ⅲ期	6. ルールのある遊びを楽しむ姿から非認知的な能力を考える		
	⑥-1	リレー遊び	宮城教育大学附属幼稚園
	⑥-2	どうすれば上手くなるのかな？	茨城大学教育学部附属幼稚園
	⑥-3	3回できるってことにしよう	東京学芸大学附属幼稚園（小金井園舎）
	⑥-4	友達と一緒に遊びリレーの楽しみに気付く	三重大学教育学部附属幼稚園
	⑥-5	へびじゃんけん（ルールのある遊び）	広島大学附属三原幼稚園
	⑥-6	ズルしたら楽しくないじゃん	佐賀大学文化教育学部附属幼稚園
	⑥-7	俺はバルセロナで、みんなは…	長崎大学教育学部附属幼稚園
	7. 多様な感情体験をする姿から非認知的な能力を考える		
	⑦-1	楽しいってどういう意味？	山形大学附属幼稚園
	⑦-2	「働かざる者食うべからず！」本当にそれでいいの？	福島大学附属幼稚園
	⑦-3	やっぱり一緒にいい	千葉大学教育学部附属幼稚園
	⑦-4	ウサギの出産・病気をめぐって	京都教育大学附属幼稚園
	⑦-5	リレーの取り組みについて	大阪教育大学附属幼稚園
	⑦-6	わけわけおやつのおさないごころ	奈良教育大学附属幼稚園
	⑦-7	面白くなるように～人間すごろく～	熊本大学教育学部附属幼稚園
	8. やり遂げた喜びを感じる姿から非認知的な能力を考える		
	⑧-1	サッカーゲームをやりたい！	岩手大学教育学部附属幼稚園
	⑧-2	音研究所	山形大学附属幼稚園
	⑧-3	園庭の穴掘り	千葉大学教育学部附属幼稚園
	⑧-4	年長組みんなでおいもパーティーを開こう	富山大学人間発達科学部附属幼稚園
	⑧-5	僕、竹馬も乗れそうな気がする	兵庫教育大学附属幼稚園
	⑧-6	勇気を出したターザンブランコ	広島大学附属幼稚園
	⑧-7	みんなで作った迷路～壊したくない思いに向き合っ～	香川大学教育学部附属幼稚園
⑧-8	地面に落ちた笛をくわえた！	佐賀大学文化教育学部附属幼稚園	
児童期	9. 分ける喜びを味わう姿から非認知的な能力を考える		
	⑨-1	きいろいベンチ	宇都宮大学教育学部附属幼稚園
	⑨-2	秋を楽しく パートⅡ	埼玉大学教育学部附属幼稚園
	⑨-3	色水遊びから溶かす実験へ	東京学芸大学附属幼稚園（竹早園舎）
	⑨-4	ことばを いれて、ぶんを つくろう	金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園
	⑨-5	のりものずかんをつくろう	神戸大学附属幼稚園
	⑨-6	自分たんけん 成長ブックのつづきをつくる	広島大学附属三原幼稚園
	⑨-7	一緒に跳んでみよう	香川大学教育学部附属幼稚園
	10. 動作や絵など多様な表現をする姿から非認知的な能力を考える		
	⑩-1	はるのゆきだるま	宇都宮大学教育学部附属幼稚園
	⑩-2(1)	とつてもだいすき	埼玉大学教育学部附属幼稚園
	⑩-2(2)	いきものともだち～わたしとアサガオ～	埼玉大学教育学部附属幼稚園
	⑩-3	あきとあそぼう～たのしくぼうけんしてとびこもう～	千葉大学教育学部附属幼稚園
	⑩-4	お化け屋敷をつくろう	東京学芸大学附属幼稚園（竹早園舎）
	⑩-5	おみせやさんごっこをしよう	神戸大学附属幼稚園
	⑩-6	収穫祭をしよう	奈良女子大学附属幼稚園
	⑩-7	生きている～お米のいのちは、ぼくらの元気～	香川大学教育学部附属幼稚園

幼稚園教育は、幼児の心情・意欲・態度などを育てるものだと示されているが、これらのキーワードが、その発達の時期において重要な「非認知的な能力」であり、心情・意欲・態度などの具体を示すものと言えるのではないかと考えた。更に本研究では、保育の質的な部分は事例として示しつつ、抽出されたキーワードの種類と数をまとめることで、数量的なデータとして考察することを試みた。

この章では、体験を通した学びの中で、各期に育つ「非認知的な能力」を捉えると共に、抽出されたキーワードを集約してみる。また、「非認知的な能力」を育むために必要な環境の構成や教師の援助についてまとめていく。最後に、「非認知的な能力」と「認知的な能力」がどのように具体的に関連しているのかについても触れていく。

第1節 体験を通じた学びの中で育つ非認知的な能力

1. 第I期に育つ「非認知的な能力」

第I期は、3歳児入園から4歳児前半で、初めての集団生活の中で様々な環境と出会う時期である。「①気に入った遊びを繰り返す」姿と「②思い切り身体を動かす」姿を視点とした事例から抽出した「非認知的な能力」を表2に示した。

表2：第I期の「非認知的な能力」キーワードと抽出回数

挑戦・試す・試行	27	意欲	2	発想	1
自発性・能動性	21	積極性	2	ひらめき	1
安定・安心	18	慎重さ	2	他者理解	1
満足感	9	受容	2	仲間意識	1
観察力	8	柔軟性	2	伝えたい	1
心地良さ	7	運動共感	2	楽しさの共有	1
目的を持つ	7	連帯	2	協働	1
つながる	6	集中	2	まねる	1
没頭	6	憧れる	2	好奇心	1
継続	5	達成感	2	発見の喜び	1
感動	5	美の追求	2	自己肯定感	1
共感性	4	自己決定	2	有能感	1
共有	4	粘り強さ	2	自尊心	1
思いやり	3	葛藤	2	自分中心	1
共同	3	感謝	2	根気	1
期待感	3	所属感	1	競争	1
充実感	3	信頼を持つ	1	挫折	1
自信	3	依存	1	抑制	1
		記憶力	1	ファンタジーの世界	1
		想像力	1		

(1) 「挑戦・試す・試行」「自発性・能動性」

これらのキーワードは抽出回数が非常に多く、第I期の事例のほとんどから見いだされている。「挑戦・試す・試行」は、できないことに挑戦するとか、試してみたらどうだろう、というような強い意志や目的があって試行するというよりは、体を使って動きながら繰り返している(試行)とか、感覚的にやってみる(試す)、面白いからもう一回やってみたい(挑戦)、というような、幼児の遊びに対する意欲を具体化したような「非認知的な能力」である。幼児によってもかなり幅のある「挑戦・試す・試行」する姿があり、キーワード抽出をまとめてみると数は多いが、多様な姿を事例と共に押さえる必要があると言える。

それでも「挑戦・試す・試行」が幼児期最初の第I期から高い数値で出ていることは、私たちの予想以上であった。夢中になって遊ぶ姿を支えている重要な「非認知的な能力」であり、これが「自発性・能動性」とも関連している。

自然や身近な事物に心を動かされ、「自発性・能動性」を発揮し自分から遊びに取り組む事例が多

く、幼児は実際に自分でやってみようとする意欲が高いことが分かる。自分の体を通して感じる事が中心で、身体で試す姿や、やりながら次第に考えるようになっていく姿が多いことから、第Ⅰ期では「非認知的な能力」と「認知的な能力」が分けきれず、渾然一体となっている時期であるとも言える。

(2) 「安定・安心」

第Ⅰ期は入園して新しい環境である園生活に慣れていく時期でもあり、集団生活への安定や安心、教師との信頼関係での落ち着きが、どの事例にもみられる。教師と過ごすことや、教師とのやり取りなど、教師との関係によってもたらされる「安定・安心」と、自分がやりたいようにできる「安定・安心」の両面が抽出された。こうした「安定・安心」して過ごせるようになることが、すべての活動の基盤となっていることが確認できる。

多くの幼稚園で、入園当初の安定や安心、教師への信頼感を重視して、計画を立案し実践しているが、実際の事例からの抽出でも「安定・安心」が多く出てくるのは、そうした保育が実現できている裏付けとも言える。

(3) 「満足感」「心地良さ」

事例から、安心してものに関わり、遊びの面白さを感じたりものの美しさに気付いたり、楽しみながら自分の世界を広げたりしていく様子が捉えられた。心が動くことが大切で、心が動いて取り組む事例もあれば、安心して思い切り遊ぶことで、また心が動いて満足していくという事例もあった。

教師や友達に見てもらえた、分かってもらえたというような、他者に受け止めてもらうことによる「満足感」がある一方で、自分の思いが実現できた、できるようになって嬉しいというような、自分自身を存分に発揮するというような「満足感」があることが分かった。こうした「満足感」や、遊びの中での身体感覚を「心地良さ」として読み取った。

(4) 「観察(力)」「つながる」「継続」「没頭」「目的を持つ」

第Ⅰ期でも、充実感のある活動を通して、誰かと「つながる」ことから他者への関心が芽生えていく。そうした人とのつながりもあれば、物とのつながりが深まり、関心の対象が「継続」し、それに「没頭」し、そこから少しずつ「目的を持つ」姿にもなっている。

また、「観察」のキーワードに代表されるように、興味や関心のあることや、教師や友達のしていることを良く見ようとする態度も多く抽出された。自分ではやらないがじっと見ている「観察」の姿も、その後の「試行」のきっかけとなるなど、幼児期には重要な態度であることが分かった。

2. 第Ⅱ期に育つ「非認知的な能力」

第Ⅱ期は3歳児後半から5歳児前半で、遊びが充実し自己を発揮する時期である。「③没頭して遊びこむ」姿、「④繰り返し取り組む」姿、「⑤自分なりの表現を楽しむ」姿を視点とした事例から抽出した「非認知的な能力」を表3に示した。

表3：第Ⅱ期の「非認知的な能力」キーワードと抽出回数

自発性・主体性・能動性	37	信頼感	4	まねる	1
試す	27	心地良さ	4	追究	1
つながる・連帯・一体感	23	積極性	4	追求心	1
目的を持つ	23	繰り返す	4	面白さの追求	1
没頭	21	自己決定	3	関心・興味	1
満足感	20	提案	3	刺激を受ける	1
共有	19	気持ちの切り替え	3	歓喜	1
継続	17	努力	2	思いの実現	1
挑戦	15	目的の共有	2	自己実現	1
共同性・協同性	15	模倣	2	すっきり感	1
受容	13	目的	2	工夫	1
達成感	13	見通しを持つ	2	美の追求	1
肯定感・有用感	13	忍耐力	2	手応え	1
愛着	12	使命感	2	陶醉	1
期待感	12	感謝	2	目的意識	1
安定・安心	11	感触の心地良さ	1	自己表出	1
観察(力)	11	落ち着く	1	自己表現	1
こだわり	11	疑問を持つ	1	統率力	1
充実感	10	イメージする	1	リーダー性の発揮	1
葛藤	9	連想	1	やり抜く力	1
意欲	7	想像力	1	挫折	1
思いやり	7	創造	1	諦め	1
集中	7	新たな思いつき	1	悔しさ	1
粘り強さ	7	他者理解	1	不満足感	1
所属感	6	優しさ	1	罪悪感	1
自己主張	6	賛同	1	自制心	1
仲間意識	5	人との関わり	1	驚き	1
共感性	5	他者への思い	1	納得	1
憧れる	5	承認の欲求	1	なりきる	1
感動	5	柔軟性	1	好奇心	0
自信	5	感謝の共有	1		

(1) 「自発性・能動性・主体性」「意欲」

「自発性・能動性・主体性」は、最も高い数値として抽出されている。第Ⅱ期ということで、園生活にも慣れ、ますます自分からやりたい遊びに「意欲」を持って取り組むようになっていく姿が育っていることが分かる。

教師の設定した環境にいざなわれて遊び始める、友達の遊ぶ姿を見て自分から参加していくという

ような「自発性・能動性・主体性」があり、環境を通じた教育の本質を具体的に示すものとなっている。また、今まで楽しんできた遊びの続きを自分たちで始める、自分のやりたいことのイメージがあって始めるというような「自発性・能動性・主体性」もある。このことから、「自発性・能動性・主体性」を育てるためには、環境の質を保障することとともに、幼児自身の内面を豊かに育てていくことの両面が重要だと考えられる。

(2) 「つながる・連帯・一体感」「目的を持つ」「共有」「共同性・協同性」「所属感」「受容」「肯定感・有用感」「思いやり」

これらのキーワードは人との関係において見出されるものである。第Ⅰ期でも、「共有」「共感性」「共同」など淡く出ていたものが、第Ⅱ期になり数値としても急激に伸びている。集団の中で、自分の気の合う友達や信頼する教師とつながろうとする態度を「非認知的な能力」として多くの教師が捉えていることが分かり、この時期の特徴的なキーワードなのだと考えられる。そのことから、第Ⅱ期は、学級集団のつながりを感じ、友達とつながって遊ぼうとするようになる時期であることが裏付けられる。

友達とのつながりが確かなものになっていくことで、それが「目的を持つ」ことや「所属感」といった態度にもつながり、人を「受容」したり「思いやり」を示したりすることで、更に「つながる・連帯・一体感」が育まれていると考える。中でも幼児は、上手くできたことや自分が誰かの役に立つことを喜び、「肯定感・有用感」を味わう姿が事例に表れていた。

(3) 「こだわり」「愛着」「葛藤」「粘り強さ」

「こだわり」「愛着」は、第Ⅱ期になり抽出されたキーワードであり、この時期に特徴的な「非認知的な能力」である。

集団の中でも自己を十分に発揮するようになると、結果としては「葛藤」する機会も増えてくるのだと思われる。そうした「葛藤」が生まれる背景には、自分の好きな物や人に対する「こだわり」「愛着」がある。マイナスイメージとなりがちな「こだわり」という語句だが、幼児の育ちにおいては、この「こだわり」があることが非常に重要なのではないだろうか。「こだわり」や「愛着」のある物と向き合う中で、上手く扱えなかったり技術が伴わなかったりすることや、人と向き合う中で、自分の思いがうまく言葉に表せなかったり、自分と友達との違いを感じたりすることがでてくる。周囲の人や物に対する関心を高め、その幼児なりの「こだわり」や「愛着」を育み「葛藤」しつつも「粘り強さ」を持って取り組むように、これらの能力をしっかりと育てていくことが、第Ⅱ期のポイントになると言える。

(4) 「試す」「没頭」「満足感」「継続」「挑戦」「達成感」「安定・安心」「充実感」「観察」

第Ⅰ期から引き続き抽出されているキーワードである。「安定・安心」して活動に取り組み、「継続」し「没頭」する中で、「試す」「挑戦」する姿が引き出され、その結果が「満足感」や「達成感」、「充実感」で終わっていくという流れが見える。そのきっかけや、「継続」の過程には、「観察(力)」が大きくかかわっている。

3. 第Ⅲ期に育つ「非認知的な能力」

第Ⅲ期は5歳児後半で、人間関係が深まり学び合いが可能となる時期である。「⑥ルールのある遊びを楽しむ」姿、「⑦多様な感情体験をする」姿、「⑧やり遂げた喜びを感じる」姿を視点とした事例から抽出した「非認知的な能力」を表4に示した。

表4：第Ⅲ期の「非認知的な能力」キーワードと抽出回数

葛藤	33	柔軟性	3	相手の受容	1
共有（目的・イメージ・気付き・思い）	24	集中	3	優しさの受容	1
挑戦・試す	22	没頭	3	友達の良さを認める	1
思いやり	21	好奇心	3	伝え合い	1
自発性・能動性	20	実感	3	歩み寄り	1
目的・目当て	16	役割	3	心の整理	1
受容	15	意欲	2	懂れる	1
自己主張	15	観察	2	工夫	1
連帯	14	喜び	2	創意	1
満足感	13	興味の追及	2	美の追求	1
愛着	12	感動	2	追究	1
こだわり	12	創造する喜び	2	探究	1
達成感	11	肯定感	2	自己	1
安心・安堵感	10	称賛	2	正義感	1
つながる	10	有能感	2	役割を担う	1
有用感	10	責任感	2	表現	1
自己決定	10	思いの表出	2	自分に言い聞かせる	1
仲間意識	8	自分を振り返る	2	自覚	1
粘り強さ	8	戸惑い	2	忍耐力	1
信頼感	6	くやしき	2	競争	1
期待感	6	抑制	2	折り合いを付ける	1
充実感	6	感謝	2	思いの交錯	1
積極性	5	居場所	1	もどかしさ	1
協同性	5	心地良さ	1	残念がる	1
継続	5	好意	1	焦り	1
自信	5	親しみ	1	緊張	1
所属感	4	向上心	1	自己	1
慎重さ	4	創意	1	我慢	1
共感性	4	創造性	1	気持ちの整理	1
共同	4	疑問を持つ	1	励まし	1
調整する	3	相手の気持ちを推測する	1	躍動感	1

(1) 「葛藤」「共有」「挑戦・試す」「目的・めあて」「粘り強さ」

第Ⅲ期の事例から最も多く抽出されたキーワードが「葛藤」である。第Ⅱ期でも「葛藤」が多く出ていたが、第Ⅲ期の「葛藤」は質的に変化している。

具体的な「葛藤」場面を見てみると、更に上を目指して「葛藤」する姿、友達の意見を聞いて遊び

がもっと面白くなるよう模索する「葛藤」の姿、自分では自信がないことに対して参加するかどうか「葛藤」する姿、自分がやめたら友達が困るだろうと「葛藤」する姿などがある。この時期になると、状況を理解する力、そこから考える力、自分自身を客観的に見る力、他者の気持ちを理解する力などの「認知的な能力」がついてきて、それが「葛藤」を引き起こしているようにみえる。

これだけ多くの「葛藤」を引き起こすのも、友達と一緒に遊びを進めることが可能となり、「目的・めあて」をもち、思いを「共有」できるようになっているからである。また、上手くいかないことや失敗があっても「挑戦・試す」ことを、幼児が「粘り強さ」を持って重ねるように育ってきているからだと考える。見通しや仮説をもちながら「挑戦・試す」姿も増えてきて、「認知的な能力」の育ちが「非認知的な能力」とつながってきている。

(2) 「思いやり」「受容」「連帯」「安心・安堵感」「つながる」「仲間意識」「信頼感」「協同性」「所属感」

幼稚園という集団生活も第Ⅲ期になると、これまで重ねてきた関係性がベースとしてかなり出来上がってきていることが伺える。特に高い数値の「思いやり」について事例に戻ってみていくと、相手の気持ちを察したり考えたりした上で、友達と折り合いを付ける、歩み寄る、説得する、提案するなどの姿から抽出されている。相手の気持ちが分かり、それに合わせた行動ができるようになる幼児が多くなると言える。

このように相手の気持ちを「受容」したり、自分の思いを「受容」されたりすることから、周囲の人への「信頼感」をもち、「つながる」「仲間意識」を持つ中で「所属感」を得て、「連帯」していくのだろう。遊びを通して幼児同士で関係を作り上げていくことが大切で、周囲の人への関心を持ち続け、相手を意識しながら「協同(性)」していくことが、他者と共に学ぶ態度を育てることになる。そのためにも「安心・安堵感」を持って取り組めることが基盤であり、これは第Ⅰ期から変わらずに幼児の育ちを支える「非認知的な能力」として重要なものである。

(3) 「自発性・能動性」「自己主張」「満足感」「愛着」「こだわり」

「自発性・能動性」は第Ⅰ期、第Ⅱ期に引き続き、高い数値で抽出されている。同じキーワードではあるが、前の時期に比べると、「自発性・能動性」の姿はさらに高まっている。第Ⅲ期では、進んでやってみようとしたり、やってみたいことを考えてから取り組んだり、諦めずにやろうとしたりする姿を捉えている。「愛着」や「こだわり」の持ち方も、したいことへの強い憧れや、遊びを成功させたいという自分のしていることへの「愛着」など、自分が興味や関心を持って取り組んでいることを大切にしようとする態度が読み取れる。このような「愛着」や「こだわり」を実現していくために、しっかりと「自己主張」する姿が育ってきている。

4. 児童期に育つ「非認知的な能力」

児童期のなかでも特に小学校1～2年生は、新しい環境に適応し人や物との関わりを通して「自覚的な学び」へと移行する時期である。「⑨分かる喜びを味わう」姿、「⑩動作や絵など多様な表現をする」姿を視点とした事例から抽出した「非認知的な能力」を表5に示した。

表5：児童期の「非認知的な能力」キーワードと抽出回数

受容	13	感情移入	3	同調	1
自発性	11	共有	3	称賛	1
観察・力	11	つながる	3	相手の立場に立つ	1
期待感	10	自己決定	3	相手意識・相手に合わせる	1
目的を持つ	10	感謝	3	気遣い	1
挑戦	8	自然・季節を感じる	3	共通の	1
満足感	8	想像する・イメージする	3	支え合い	1
試す	6	積極性	2	所属感	1
共同・協同性	6	創造性・力	2	協力	1
連帯	6	仲間	2	自分の将来への期待	1
達成感	6	思いやり	2	工夫	1
葛藤	6	一体感・統一感	2	創意	1
意欲	5	協同性	2	本物らしさの追求	1
興味・関心	5	集中	2	自信	1
こだわり	5	好奇心	2	自己	1
感動	5	憧れる	2	有用感	1
自分の成長・成長の喜び	5	充実感	2	自主自律	1
安心	4	成就感	2	目標	1
愛着・愛着の深まり	4	探究	2	表現	1
能動性	4	見通し	2	感性	1
共感・共感性	4	見立てる	2	粘り強さ	1
追究	4	分かる喜び	2	忍耐力	1
肯定感	4	信頼感	1	折り合いを付ける	1
自己	4	遊びへの愛着	1	発見の喜び	1
愛情の芽生え	3	親しみ	1	ひらめき	1

(1) 「受容」「観察」

児童期の「非認知的な能力」では、幼児期のように限定的な語句に数値が集中するということはないが、その中でも、「受容」「観察」は多く抽出されており、特徴的なキーワードであることが分かる。相手の立場にたったの「受容」や、友達とのつながりを感じる「受容」と共に、友達の調べたこと、友達の発見したことなどへの「受容」といった、集団の中で知を共有していくような「受容」や、対象を良く見ようと「観察」することが、学びの対象を自分から見出すことよりも、教師から提案される授業スタイルに変化していく中で重要になってくる。これらを幼児期の遊びを通して十分に育てておくことが、児童期への接続となる。

(2) 「自発性」「期待感」「目的を持つ」「挑戦」「興味・関心」

「自発性」「目的を持つ」「挑戦」などの「非認知的な能力」は、幼児期から変わらずに、児童期でも抽出されている。一方で「興味・関心」は児童期で初めて抽出されている。幼児期の事例は、まさに幼児が興味・関心のあることに関わる姿であったので、このキーワードは前提としてあった。それに対して、児童期の事例は、授業という枠組みの中で取り組む姿であるために、「興味・関心」という語句があらためて抽出されてきたものと捉えられる。学ぶべき内容を提案される授業という枠組みでは、児童の「興味・関心」をひきつけるような教材の選択や授業展開が重要になることが浮かび上がってくる。特に、スタートカリキュラムにおいては、小学校の教師は一方的に教え込むことをせず、児童の「興味・関心」という「非認知的な能力」をベースにしながら、「認知的な能力」を積み上げていくことが求められると考えられる。

児童の「興味・関心」を引き出しながら授業を展開することで、児童は「自発性」「目的を持つ」姿や、「挑戦」しようとする姿を見せるのだろう。

また「期待感」の数値は、児童期になり高くなっているもののひとつである。幼児期の教育の中で体験してきたことが予測となり、「期待感」につながっていると考えられ、幼児期と児童期の接続からも、幼児期に似たような体験を重ねておくことが基盤となる。

(3) 「共同・協同性」「連帯」「達成感」「共感・共感性」「感情移入」「相手の立場に立つ」「気遣い」「支え合い」「安心」「信頼感」

授業では、自分の所属する学級で「連帯」し「共感(性)」を持ちながら「共同・協同(性)」して学ぶことが求められる。児童期では、周囲の人に対する関わり方が、第Ⅲ期での「思いを共有」するところからさらに進んでいることが、「感情移入」「相手の立場に立つ」「気遣い」「支え合い」といったキーワードから伺える。

自分が属する集団への「安心」「信頼感」が基になって、授業では「自発性」「挑戦」「期待感」などの「非認知的な能力」が発揮されるようになるのではないかと考えられる。「安心」できる学級集団の中に自分の居場所があり、「この集団だから伸び伸びと学べる」という思いが基盤にあることが学力を伸ばすことになるので、「連帯」や「支え合い」が大切になるのである。これらの「非認知的な能力」は、集団の中で学ぶという日本における教育スタイルにおいては、とても重要だと考えられる。

(4) 「自分の成長・成長の喜び」「分かる喜び」「発見の喜び」「自分の将来への期待」

これらキーワードは抽出回数こそ多くないものの、幼児期にはなかったものである。授業のねらいや内容に応じて出てくるものもあると考えられる。学んでいる自分をさらに自覚できるようになることから、生まれてくるのだろう。このことから、小学校1～2年生が、次第に「自覚的な学び」へと移行する時期であることも裏付けられる。

5. 主要な「非認知的な能力」について幼児期から児童期を見通す

事例から浮かび上がってきた「非認知的な能力」のいくつかは、時期をまたがって繰り返し抽出された。その質的な変容を記しておくことは、幼児期の意欲・関心・態度についての変容を語ることにもなるだろう。体験を通した学びの中で育つ「非認知的な能力」を時期ごとに述べてきたことと重なる点も多くなるだろうが、そのような意味から、改めて73事例を見直し、主要な「非認知的な能力」について、幼児期から児童期を見通した考察をまとめていく。ここでは「非認知的な能力」として、「挑戦・試す・試行」「自発性・能動性・主体性」「葛藤」「受容」「観察」について取り上げていく。

(1) 「挑戦・試す・試行」

「挑戦・試す・試行」は、第Ⅰ期では最も多く抽出された「非認知的な能力」であり、第Ⅱ期、第Ⅲ期でも同様に上位3項目に入っていたものである。突出したキーワードがない児童期でも、抽出回数が上位であった。

第Ⅰ期では、幼児が自分の体を使って動きながら繰り返している「試行」や、感覚的にやってみる「試す」、面白かったからもう一回やってみたいという「挑戦」などとして浮かび上がってきた。遊びの面白さや心地良さを味わうことにより、それを繰り返し行おうとし、繰り返しながらいろいろな遊び方を「試す」ことにつながっている。教師や友達、動きや遊びの姿から興味を持ち、同じようにやってみようとするなど、集団の中で活動することが「挑戦・試す・試行」を更に引き出している姿も捉えられた。自分の身体を通して感じたり、身体で試したりしながら、次第にいろいろなことに気付き、考えるようになっていく姿があった。

第Ⅱ期では、自分でやってみようとする強い気持ちから「試す」姿や、教師から提案されたアイデアを自分のこととして「試す」姿、上手にできるか分からないけど「挑戦」してみようとするなど、同じキーワードでも、第Ⅰ期の身体的かつ偶然性の大きい「挑戦・試す・試行」に比べて、幼児の意思的な側面が強くなっていく姿が捉えられた。取り組みの中で、新たな素材や材料を試すこと、違うやり方や順番を試すことなど、自分なりの思いを持ったり、自分なりに考えたりして試すような意図的な「挑戦・試す・試行」の姿へと変容が見られた。友達と同じことを試してみる、友達とは違うやり方で試してみるなど、友達との関わりが更に「挑戦・試す・試行」の姿を促していた。

第Ⅲ期では、苦手なことや嫌なことでも「挑戦」する姿、周りの意見を取り入れて自分なりに「試す」姿、より良くしようと「試行」する姿など、これまでの体験を基にして考え、友達と相談したことを実行していくような「挑戦・試す・試行」の姿へと更に変容した。ここでは、考えたことを言葉にして伝える、友達の話や聞くなどの「認知的な能力」の育ちが相まって、「挑戦・試す・試行」という「非認知的な能力」の高まりが捉えられた。自分たちで決めたルールでやってみようとする、本当に速いのはだれか比べてみるなど、遊びや生活を自分たちのものとして充実させていく中で、「挑戦・試す・試行」の質の変容が見られ、それが更なる協同的な姿を促す循環になっている。

児童期では、「挑戦」と「試す」の違いが明確になってくるために、それぞれのキーワードを分けてカウントしている。子どもの姿を見てみると、高い目標に向かって「挑戦」する、やりたいけどできないことに「挑戦」する姿が抽出されるようになり、集団の中で自分の立ち位置や自分の力が見えてきて、できない自分を受け入れて、それでも頑張る「挑戦」するように、精神的な自立の様子も見えてくる。また、「試す」に関しては、うまくいかなかったことをきっかけに新たな方法に気づき試そうとしたり、一番良い方法を見つけるためのいくつかの方法を試したり、友達の方法をやってみたりする姿が見られた。目的に向かった明確な「挑戦・試す・試行」の姿を示すようになっていた。

(2) 「自発性・能動性・主体性」

「自発性・能動性・主体性」という「非認知的な能力」も、第Ⅰ期では2位、第Ⅱ期では1位、第Ⅲ期では5位であった。児童期では「自発性」「能動性」のそれぞれの違いがはっきりしてきたために、別々にカウントしている。「自発性」は2位、「能動性」は7位となっているが、両方を合わせると1位になっている。どの期もそれぞれ高い抽出回数となっている。

第Ⅰ期では、自然や身近な事物に心を動かされ、「自発性・能動性・主体性」を発揮し、自分から遊びに取り組む姿が見られた。遊びを通して教師との信頼関係が築かれ、安定した園生活が確立されていくと、実際に自分でやってみようとする意欲を幼児は徐々に高めていく。

園生活に慣れていく第Ⅱ期では、やりたい遊びにますます意欲的に取り組むようになる。「自発性・能動性・主体性」が引き出されていくのに、2つの側面があることが見えてきた。一つは、教師が構成した環境にいざなわれて遊び始める姿、友達の遊ぶ様子を見て自分から参加していく姿などの環境によって引き出される側面である。もう一つは、幼児自身の中にやりたいことのイメージが浮かんできて遊び始める姿や、昨日まで楽しんでいた遊びの続きを自分たちで始める姿など、幼児自身の内面が豊かに育つことによって引き出される側面である。第Ⅱ期の「自発性・能動性・主体性」が「達成感」「肯定感・有用感」につながるには、この2つの側面を意識しておくことが重要である。

第Ⅲ期では、同じキーワードである「自発性・能動性・主体性」の中身が、第Ⅰ期、第Ⅱ期よりも更に質的に変化していく。進んでやってみようとしたり、やってみたいことを考えてから取り組んだり、諦めずにやろうとしたりする姿が捉えられている。この時期の「自発性・能動性・主体性」を支えているのは、遊びや物、人に対する「愛着」や「こだわり」であり、それがあからこそ、周囲の人間関係の中で協働的に実現しようとする態度につながっていく。

児童期においては、教師から提案された授業の枠組みの中での「自発性・能動性・主体性」を捉えることができ、とくに、児童の興味や関心を引き出しながら授業展開されていく中で多く抽出されていた。また、児童の「自発性・能動性・主体性」が引き出される場面では学習が深まり、「認知的な能力」の育ちをも支えていることが分かった。このことから幼児期に「自発性・能動性・主体性」を十分に育てておくことが、その後の学びの基盤となることが明らかになった。

(3) 「葛藤」

第Ⅰ期ではほとんど抽出されない「葛藤」だが、第Ⅱ期では4倍になり、第Ⅲ期では抽出回数が第1位になる。幼児期の後半にかけて、非常に重要なキーワードであることが伺える。児童期になると抽出回数はぐっと減るものの、上位群に位置している。

第Ⅰ期では、自分のやりたいことがあっても道具がなくてできない、技能が伴わなくてできないという場面が捉えられたにすぎなかった。

それが第Ⅱ期になると、集団の中で自己を発揮するようになることによって生じる「葛藤」が増える。「葛藤」が生じる背景には、自分の好きな物や人に対する「こだわり」と「愛着」があることが事例から見えてきた。「こだわり」や「愛着」のある物や人と関わる中で、上手く扱えなかったり技術が伴わなかったりすることや、自分の思いがうまく言葉に表せなかったり、自分と友達との違いを感じたりすることが「葛藤」となっていた。周囲の物や人に対する関心が高まり、関わりたいという思いが強まってきたからこそ、人とは違う自分の「こだわり」や「愛着」といった自分自身の内面に向き合う「葛藤」が生み出されていくのである。

第Ⅲ期の「葛藤」場面を見てみると、第Ⅱ期であげた自分としての「葛藤」から、友達の意見を聞いて遊びがもっと面白くなるよう模索する「葛藤」の姿、自分がやめたら友達が困るだろうと「葛藤」する姿、皆で楽しむために自信がないことに対して参加するかどうか「葛藤」する姿、更に上を

目指して自分を高めようと「葛藤」する姿などが見られた。この時期になると、状況を理解する力、そこから考える力、自分自身を客観的に見る力、他者の気持ちを理解する力などの「認知的な能力」がついてきて、それがこれまでとは違った「葛藤」を引き起こしているように見える。また、これだけ多くの「葛藤」を引き起こすのも、友達と一緒に遊びを進めることが可能となり、「目的・目当て」を持ち、思いを「共有」できるようになっているからである。

児童期でもこの傾向は同じである。苦手なことに挑戦したいけど動けない「葛藤」や、意見がまとまらなくて困る「葛藤」、グループのためにやりたいのに自分の技能が伴わない「葛藤」があった。授業の中で目的が共有されているからこそ、友達と同じ目的に向けて取り組みたいからこそ、「葛藤」する場面が生じており、これは、幼児期後半である第Ⅲ期の「葛藤」と同じような傾向が続いている。

(4) 「受容」

児童期において抽出回数が1位であった「受容」についても、幼児期からの変容を見ておきたい。第Ⅰ期では、事例から抽出された「受容」は2件しかなかったが、この時期は、幼児自身が「受容」するというよりは、教師から受容されることが多い時期と考えられる。ここで、しっかり教師に受容される経験を重ねることがその後につながるように思える。

第Ⅱ期になると、ぐっと抽出回数が上位にあがってくる。「受容」が見出されている場面は、ほとんどが友達と一緒に遊びの中であり、相手の状況がわかっての「受容」や、友達の考えや意見を受け入れる「受容」がほとんどであった。友達と一緒に遊ぶ楽しさ、面白さが、「受容」という「非認知的な能力」を促していることが分かる。

第Ⅲ期でも同様に、相手の気持ちを察したり、提案を受け入れたりする「受容」が抽出されている。第Ⅱ期からの変化としては、「受容」が抽出される場面で、「思いやり」とか「信頼」「感謝」「折り合いを付ける」といった「非認知的な能力」が同時に見出されるようになることである。友達と一緒に遊ぶ楽しさ、面白さが更に進んで、関係性が深まることを示していると考えられる。また、一部では、自分自身の能力を自分で受け入れるといったような、自己を「受容」する場面も見られた。

児童期では、一斉的な学習形態である授業の中で、相手の立場に立っての「受容」や、友達とのつながりを感じる「受容」と共に、友達の調べたこと、友達の発見したことなどへの「受容」といった、集団の中で知を共有していくような「受容」が見られるようになり、これは児童期の特徴であると考えられる。自分で環境と関わる中から学びの対象を見出す幼児期と違って、教師から学びの対象を提案される授業の中では、それらを自分のものとして「受容」していくことが学習を進める際に重要なのである。

(5) 「観察(力)」

第Ⅲ期を除く全体を通して、高い抽出回数となっているのが「観察」である。「観察」について、幼児期をみていくと、時期によって変容するというよりは、継続して同じような姿が捉えられた。興味や関心のある対象物を良く見る「観察」、自分でもまねをすることを前提とした「観察」、教師や友達の動きを良く見る「観察」などがあつた。

児童期では突出したキーワードがない中において、「受容」「自発性」と並んで多かったのが「観察」である。また、「観察」が抽出される場面では、対象物への感動や親しみといった感情を伴いながら、対象を良く見ようとする姿が見られた。一斉的な学習形態の初期において「観察」は重要であり、幼児期の遊びを通して興味や関心のある対象物を良く見る「観察」、教師や友達の動きを良く見る「観察」を十分に育てておくことが、幼児期から児童期への接続の上でもとても重要だということが言える。

第2節 非認知的な能力を育む環境の構成と援助

ここでは73事例のなかで挙げられた「非認知的な能力」を育む「環境の構成」と教師の「援助」についてそれぞれの期でまとめる。73事例の考察から「環境の構成」と教師の「援助」（児童期は支援）に対する配慮についてまとめた表を基に述べていく。

1. 第I期の環境の構成と援助に対する配慮

第I期は、「初めて出会う人や物、出来事などに不安な気持ちと新鮮な関心を持つ」「自分のペースで行動する」「様々なことを身体の諸感覚を通してとらえ行動することが多い」「自分の世界を豊かにしていく」時期である。そのために、幼児が落ち着いて幼稚園の生活に溶け込むことが通常の保育の大きな柱となる。幼児が自分の体を通して物や人と出会っていく時期なので教師も同じように一緒に遊んだり、動いたり、共感したりすることが重要になる。

表6：第I期における「環境の構成」と「援助」の内容 ()の数字は表れてきた回数

環境の構成	援助
<ul style="list-style-type: none"> • 遊びに関わる素材を目に付きやすいところに配置する(自然物を含む) (2) • 雰囲気作りをする (2) • やりたいと思える環境や繰り返し取り組める環境の構成をする (2) • 子どもの思いに沿った遊び場の確保をする (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • 共感, 寄り添う (7) • 幼児と共に遊ぶ (4) • 同じ動きをする (4) • 認めたり, 励ましたりする (4) • 安心な場所で, 守られている感覚を持てるようにする (3) • すぐ手をささず, やりたいことがやりたいようにやれる関わりをする (3) • 関連のある素材の提案をする (3) • 友達との遊びをつなぐ (3) • 近くにいる幼児にも聞こえる声掛けをする (2) • 手本を示す (2) • (一人一人に応じ) 教師が支える (2) • 素材・材料のそばで作ることを提案する • 信頼関係の構築をする • 一人一人の遊びを把握する

「気に入った遊びを繰り返し楽しむ」姿や「思いきり体を動かす」姿を視点にした第I期の事例の考察における「環境の構成」と「援助」についての特徴を見てみると、具体的な教師の「援助」の項目が圧倒的に多いことが分かる。「援助」して関わることで教師が心の拠り所となり、幼児一人一人が人やものなど周りの環境に自ら関わろうとするきっかけとなっていくと考えられる。最も多かったのは「共感, 寄り添う」「幼児と共に遊ぶ」「同じ動きをする」「認めたり, 励ましたりする」などであった。一緒に遊んだり活動したりしながら、直接的に声を掛けたり、声を掛けられたことに対してすぐに受け答えができるようにして、一対一の関係を心がけようとする教師の姿が捉えられる。そのために遊びに必要な遊具や素材を目に付きやすいところにおいたり、すぐ手の届くところにおいたりなど、「今すぐ」「すぐここ」といった幼児の思いや行動に対して即時的に関わることや気持ちを受け止めたり同調したりなど、応答的に関わるのがこの時期の幼児にとっての「非認知的な能力」を育む「環境の構成」や「援助」と言える。

2. 第Ⅱ期の環境の構成と援助に対する配慮

第Ⅱ期は、幼稚園の生活にも慣れ「興味や関心のあるものに繰り返し関わる」「考えたり試しや工夫をしたりする」「自分らしさを発揮していく」時期である。また、「友達のしていることに関心を持つ」「友達と同じことを楽しむなど他者と活発に関わる」といった発達の特徴をとらえた「環境の構成」や「援助」の方法が多く見られる。

表7：第Ⅱ期における「環境の構成」と「援助」の内容 ()の数字は表れてきた回数

環境の構成	援助
<ul style="list-style-type: none"> 必要な素材、材料を用意する(9) 時間的に余裕を持った保育をする(3) 本や図鑑などを用意する(3) 繰り返し試せる場の確保をする(3) 文化の伝播のための環境を用意する(年長の遊びの環境を用意する)(2) 心を落ち着ける場や空間を用意する(2) できた満足感を味わえる環境の用意をする 安全の担保をする 遊びに関わる素材を目に付きやすいところに配置(自然物を含む)する 	<ul style="list-style-type: none"> 見守る、待つ(8) 遊びの状況を作っていく(7) 認めたり、褒めたりする(7) 幼児と共に遊ぶ(6) 遊びに共感する(6) 相手を受け入れることや目的達成の実感を得られるように関わる(4) 友達の遊びを伝えたり、広げたりする(4) 言葉で伝える(4) 幼児の関係性を構築する(2) 刺激し合える友達の存在を担保する(2) 思考を促す言葉を掛ける(2) 疑問を投げかける 自ら身体を動かして心地よさを実感させる 一人一人が自信を持てるように支える イメージに合う素材の提供をする

「環境の構成」として最も多く行われたものとしては「必要な素材、材料を用意する」であった。この時期、幼児は物との関わりを通して遊びを充実させ自己発揮をしていく。遊びにあった素材・材料、要求に応じた素材・材料の準備をすることで、幼児が物と関わりその性質を知ったり、試しながら使い方を工夫したりしていく。また「時間的に余裕を持った保育をする」「心を落ち着ける場や空間を用意する」「繰り返し試せる場の確保をする」など、幼児がじっくり関われる場や空間の用意をあげた実践が多かった。「援助」においては第Ⅰ期と同じような「共感、寄り添う」「幼児と共に遊ぶ」「認めたり、励ましたりする」また「遊びの状況を作っていく」といった直接的な援助も見られた。また友達の思いや遊びを「言葉で伝える」「思考を促す言葉をかける」など友達同士の思いをつなげたり、思考の整理のために筋道を教師が付けたりするために言葉を使つての援助が多くなっている。この時期から「見守る、待つ」といった第Ⅰ期に見られなかった援助が増えている。必要があればすぐに関われるように「見守る」、幼児のしたいことが最後までできるよう「見守る」など、積極的な見守りであり、何もしないということではない。また、「待つ」に関して、その幼児のそれまでの育ちのプロセスを理解しての「待つ」や、教師が先を見通して予測しているからこそその「待つ」の援助であることが多い。この期の「環境の構成」や「援助」は幼児が自ら考えたり、行動できるようになったりするためのものが中心である。

3. 第Ⅲ期の環境の構成と援助に対する配慮

5歳児後半のこの時期は「自己主張しながら友達同士の関係が深まる」「遊びが充実し興味や関心が広がり深まる」「協同的な活動を通して友達のよさに気づき、様々な自分に出会う」時期であり、小学校へとつながるいわゆる接続期である。

表8：第Ⅲ期における「環境の構成」と「援助」の内容 ()の数字は表れてきた回数

環境の構成	援助
<ul style="list-style-type: none"> 自分たちで話し合える時間・空間の確保をする(6) 新しい保育環境や遊びの投げかけをする(5) 自分たちで扱える少し難度の高い教材や素材の提供をする(5) 今まで経験した遊びより少し難しい場や素材の提供をする(2) つぶやきを拾って遊びの環境を作る 状況を考え遊びの場を自分たちで変えていく 遊びに関わる素材を目に付きやすいところに配置する 繰り返し試せる環境を用意する 親への協力依頼をする 	<ul style="list-style-type: none"> 試行錯誤や目的に向かうための関わりをする(10) 見守る(9) 認めたり、褒めたり、励ましたりする(8) 話し合うための環境作りをする(7) 思いに共感する(5) 思いや考えを支える(5) 友達と遊ぶ楽しさを伝える(5) 受け入れられているという感覚を持てるようにする(4) 多様な人との関わりを体験させる(3) 幼児の育ちを評価し援助の手立てを考える(2) 問いかける(2) 一人一人違うことを感じられるようにする 思いを代弁する 保護者支援をする

第Ⅲ期の事例では幼児自身が環境を構成して取り組んだり、集団の中でお互いに刺激し合ったりする姿が増えてきている。そうした保育のための具体的な「環境の構成」として多いものは「自分たちで話し合える時間・空間の確保をする」「新しい保育環境や遊びの投げかけをする」となっており、協同的な活動を意識した遊びの展開や発展のためのものが多かった。また、現在の活動に対して幼児の姿を読み取り、「今まで経験した遊びより少し難しい場や素材の提供をする」など、工夫や試行錯誤が自分たちでできることを願っての環境の構成もこの期には目立って多くなる。「援助」に関しては4つの期の中でこの期が最も多く行われ、しかも同じような援助がどの事例にも見られた。「試行錯誤や目的に向かうための関わりをする」「見守る」「認めたり、褒めたり、励ましたりする」「思いに共感する」「思いや考えを支える」などがどの事例にも共通に見られた援助になる。このことは教師が友達と話し合うことを支える援助であったり、その後の幼児の活動の広がりを意識し行ったりすることであり、協同的な学びやクラスとしての活動など小学校への接続を意識した援助と言える。

4. 児童期の環境の構成と支援に対する配慮

児童期における「非認知的な能力」を育む「環境の構成」や「援助(支援)」はこれまでの三つの時期と大きく違うと言える。第Ⅰ期～第Ⅲ期のように、幼児が自ら興味や関心を持ったり、やりたいと思う遊びに関わったりしていく事例と違い、「授業」の枠組みの中での事例になっている。その点、個々の学びに焦点化した事例もあれば、クラスの中の状態を捉えた事例も存在している。

表9：児童期における「環境の構成」と「支援」の内容 ()の数字は表れてきた回数

環境の構成	援助
<ul style="list-style-type: none"> • (課題やねらいに対しての) 興味や関心を高めるための雰囲気作りをする(6) • 自分たちでかかわれる時間・空間、物の確保をする(4) • 視覚的な教材の準備をする(4) • 教材の焦点化をする(3) • 身体表現活動を導入する(3) • 繰り返し試せる環境を用意する(2) • 少人数でのグループ活動をする(2) • 類似教材の経験ができるようにする(2) • 同園出身によるグループ分けをする • 難度の違う教材の準備をする • 友達に認められるワークシートの作成をする • 発表会の設定をする 	<ul style="list-style-type: none"> • 認めたり、褒めたり、励ましたりする(4) • 児童の状況に合わせて支援の方法を変える(4) • 児童の育ちや発達を評価し支援の手立てを考える(3) • 試行錯誤や目的に向かうための関わりをする(3) • 友達と遊ぶ楽しさを設ける(3) • 話し合うための環境作りをする(3) • 思いや考えを支える(2) • 保護者との話し合いで学びの内容を決める(2) • アドバイスをする(2) • 見守る • 多様な人との関わりを体験させる • 共感する

児童期における「環境の構成」について、目立ったものとして、「(課題やねらいに対しての) 興味や関心を高めるための雰囲気作りをする」「自分たちでかかわれる時間・空間、物の確保をする」「視覚的な教材の準備をする」「教材の焦点化をする」など、児童が興味や関心を1単位時間の中で持ち続けられるような、授業に集中し向き合っていけるような、授業環境の醸成が多くの場合見られた。教師の発問に対して、児童一人一人が自ら考えたり、工夫したりするようになってほしいと願い、授業に興味や関心を持ち取り組んでいけるように工夫する教師の姿勢が見える。また具体的な支援としては「認めたり、褒めたり、励ましたりする」「児童の状況に合わせて支援の方法を変える」「児童の育ちや発達を評価し支援の手立てを考える」などになるが、支援自体は全体的にはそれほど多くはない。しかし個に応じた関わりや家庭との連携を基に学ぶことを支える教師の支援などは、幼児期からの連続性を感じる。そこから、幼稚園のように一人一人への対応につながるように、全体への支援を工夫していくことが重要だということが伺えた。

「非認知的な能力」を育む「環境の構成」と「援助」について各期についてまとめてみたが、全体を通して言えることは、「非認知的な能力」だけを育てるような「環境の構成」や「援助(支援)」は見受けられないということだ。幼稚園では一人一人の発達の状況や状態に応じて保育を考え、組み立てていく。そうした遊びを中心とした保育の事例を見ていくと、「非認知的な能力」も「認知的な能力」も互いが互いに絡み合うように育まれていく事が分かる。結果的にみて、「非認知的な能力」を育む「環境の構成」と「援助」は特別なものではなく、これまで保育で一般的に大切なこととされているものと共通してくると言えそうだ。またそれは児童期の授業の中でも同様に「認知的な能力」だけを育てるのではなく、児童が自分のこととして学ぶために「非認知的な能力」を生かした授業展開や支援が重要であると考えられる。「自覚的な学び」に向かう児童期においては、幼児期に培った「非認知的な能力」を深化させたり、小学校で新たに育んだりすることが、小学校以降で獲得する「認知的な能力」の醸成に必要な基礎的・基本的な能力となると言えるだろう。

第3節 非認知的な能力と認知的な能力との関連

今回の研究では、どのような「非認知的な能力」が育まれているのか、事例分析から具体的なキーワードを抽出することに重点を置いて研究をすすめてきた。「認知的な能力」については、各事例分析の中で青色で示し、「非認知的な能力」との関連性を分析する手掛かりにした。そもそも、幼児期においては「非認知的な能力」と「認知的な能力」を明確に分けることは困難であり、ここでは、両関係について事例考察から推察されることを述べるに留める。

1. 第Ⅰ期(3歳児入園～4歳児前半)

第Ⅰ期は、「非認知的な能力」と「認知的な能力」が、分けようとする事自体が困難なほど、浑然一体となっている時期だと言える。事例「サクラの実拾い」(25頁)で見られるように、子供たちは自分の体を使って試してみることで、いろいろなことに気付いている。事例「わたしホントに飛べるんだ～！」(35頁)では、お気に入りのものになりきって試す中で、「飛べた」という感じを味わい、その感覚をまた味わえるように更に考え工夫している。体を通した試行錯誤を十分に行い、そこで「楽しさ」「心地よさ」「満足感」を味わうことが「認知的な能力」の欠くことのできない土壌となっていることが推察される。事例「シャボン玉トンネル」(27頁)では、友達の様子を見てタイミングを見計らっていくことの中に教師は「認知的な能力」の芽生えを読み取っている。その力を支えているのは、喜んで通ってくれる友達の反応である。事例「オオサメだ！」(29頁)では、釣った魚(葉)が増えていくことが嬉しいという気持ちが量への気づきを支えている。嬉しい、喜びなどの感情が「満足感」やさらかな「意欲」を引き出し、それらが「認知的な能力」を支えていることが分かる。

2. 第Ⅱ期(3歳児後半～5歳児前半)

事例「泥を使ったケーキ作り」(37頁)ではケーキに見立てること、事例「缶ぼっくりの道をつくらう」(51頁)では線路・電車のイメージを共有すること、事例「だって僕が作りたんだ！」(56頁)では、機関車についてそれぞれのこだわりも持つことから、本物らしさが追求されている。第Ⅰ期と異なることは、「こだわり」を持って自分の作る物に「愛着」を込めて本物らしさを追求する中で、相応しい素材が選ばれたり、丁度よい硬さや形が目指されたりするような「認知的な能力」が育まれていることである。

また、第Ⅱ期には、物との関わりが広がっていく。事例「なんかいい音や」(43頁)「楽器作りからショーごっこへ」(58頁)では、容器の違いや中に入れる素材の違いで音が違うことを突き止めている。「なぜ?」「どうして?」という「関心」「好奇心」から、違いを発見する「認知的な能力」が導き出されている。

また、第Ⅱ期になると、言葉で気付いたことを伝えたり、やり方・方法を言葉で伝えたりなど、言葉にまつわる「認知的な能力」が出てくる。第1節で分析してきた通り、この時期は「つながる・連帯・一体感」といった友達や教師とつながるような「非認知的な能力」が高い数値で抽出されているが、言葉にまつわる「認知的な能力」を支えているのは、そうした「非認知的な能力」が少しずつ備わってきて、「共に活動する楽しさ」を感じているからこそだと推察される。

事例「ダンボールラケットで卓球大会」(39頁)、事例「それなら12対12ね！」(46頁)では、遊びの中の必然性から点数表を作ったり点数にこだわったりしている。事例「それなら12対12

ね！」の12という数は、ただの12ではなく「がんばって取った12」であり、数の認知も、「非認知的なもの」と深く結びついていることが分かる。事例「藤の実採り」(48頁)では、藤の実を採りたいという強い意欲、簡単には取れないという状況が、「継続」「没頭」につながり、確実な方法を考えたり、道具を使うことを考え出したりする「認知的な力」を生み出している。

3. 第Ⅲ期(5歳児後半)

事例「3回できるってことにしよう！」(60頁)では、目的に合わせてルールを変えたり、事例「人間すごろく」(72頁)では、ゴールの仕方をどうしたらいいか真剣に考えたりしている。第Ⅲ期では、遊びの目的がはっきりしてきて、その目的を遂行するために、深く考えるようになっていく。また、その目的は自分一人の目的ではなく、仲間と「連帯」して目指すものであったり、「思いやり」「受容」から誰かを楽しませたり、喜ばせたりすることを目指すなど、相手の立場に立った上での「認知」につながっていくことが読み取れる。うまくいくことばかりでなく、目的を遂行していく過程で、いろいろな「葛藤」も味わっていく。その葛藤は、自分自身を客観的に見る力、他者の気持ちを理解する力などの「認知的な能力」がついてきているからこそ生まれてくるものである。

事例「友達と一緒に遊ぶリレーの楽しみに気付く」(62頁)、事例「へびじゃんけん」(64頁)では、他者の意見を受け入れたり、皆が楽しく遊ぶことができるような方法を考えたり、皆が面白いと思える遊びに発展させようとするところで「認知的な能力」を働かせている。「仲間意識」「仲間とのつながり」「所属感」「連帯感」といった「非認知的な能力」が育まれてきて、このような「認知的な能力」が生みだされている。

事例「ウサギの出産・病気をめぐって」(68頁)では、ウサギへの「思いやり」の気持ちから、生態に関する疑問が生まれ、調べたり、考えたりしている。事例「園庭の穴掘り」(78頁)では、先の見通しを持って、日数を数えたりしながら活動を進めている。どうしても実現させたいという強い目的意識が「見通し」「予定」という「認知的な能力」につながっている。

4. 児童期(小学校1～2年生)

事例「秋を楽しく パートⅡ」(85頁)では、仲間と共に計画を立て、時間をかけて地域を探検することで、友達と助け合いながら、ふるさとのよさに気付いていく。同様に、事例「一緒に跳んでみよう」(95頁)では、友達との関わりの中で、目標に近づいていく姿が具体的に表されている。友達と協力し、知恵を出し合いながら試行錯誤し、その教科における「認知的能力」を獲得していく様子が事例に描かれている。

事例「色水遊びから溶かす実験へ」(88頁)からは、「溶けるかどうか確かめたいものを自分で探して持ってくる」という自分ごととして「興味」「関心」「意欲」を確かに持てるようにすることが、科学的気付き、科学的な思考の下支えになっていくことが分かる。

事例「のりものずかんをつくろう」(91頁)では、教材文の中で丁寧に予想したり確かめたりすることで、言葉の使い方や法則を発見することができ、発見した喜びが、次の学習につながっていったことが伺える。

児童期に入ると、子供たちの生活の中心は「授業」となる。授業は、1単位の時間が決まっており、また、時間割にそって系統的に展開されていく。そのため、「前日の遊びの続きを行う」「ある程度の時間を一つの遊びにあてる」といったことが可能な幼児期と、学びのステージが大きく異なるようになる。しかしながら、だからこそ、「非認知的な能力」と「認知的な能力」を深く絡ませていくような授業実践が子供の力を確かなものにしていくと推察される。

第4節 本調査研究の成果と課題

1. 研究の成果

本調査研究では、平成26年度に国立大学法人が行った文部科学省委託研究「多様性と関連性のある体験を通して幼児期の学びを深める実践研究」で、三つの視点の一つとして挙げた「感性・表現力」の視点から、各時期に大切にしたい体験として挙げた10項目に対して、更に事例を収集して、どのような「非認知的な能力」が見られるか、事例の分析考察を行った。先行研究の成果を土台にして、本調査研究が進められたことが、まず第一の成果としてあげられることであろう。

幼児の「非認知的な能力」の実際を示した研究が少ない中、本調査研究では、幼稚園教育、それに続く低学年の小学校教育の中での「非認知的な能力」の具体的な姿を発信することに重きを置いた。その結果、全国各地から質の高い実践事例を収集することができ、幼稚園教育、低学年小学校教育の中での「非認知的な能力」の具体を示すことができたことが大きな成果として挙げられる。

実践研究では、事例の中に埋め込まれて読み取りにくいまま終わってしまいがちなところを、今回の研究では、「非認知的な能力」として読み取れるキーワードを抽出することを試みた結果、全国から寄せられた73の事例すべてから、キーワードを多数抽出することができた。

それぞれの教師が導き出した「非認知的な能力」のキーワードを集計してみたところ、同じようなキーワードが繰り返し出てきていることが分かり、キーワードの数量的な分析を試み、第4章第1節にまとめてきた。キーワードの種類と数を分析する中で、どの時期にも通底している「非認知的な能力」があること、各時期に特有の「非認知的な能力」があることを明らかにできたことは、本調査研究の大きな成果だったと考える。

(1) どの時期にも見られた「非認知的な能力」

「安定・安心」

「安定・安心」は、第Ⅰ期、第Ⅱ期、第Ⅲ期、児童期すべての時期において抽出されたキーワードである。どの時期においても「安定・安心」して過ごせるようになることが、全ての活動の基盤であり、日頃子ども達と生活する中で大切だと感じていることが数値として裏付けられたと言える。「安定・安心」は、すべての生活・活動の基盤になる能力であり、各時期にその能力を一人一人確かに培っていけるようにすることが重要だということが明らかになった。

「挑戦・試す・試行」「自発性・能動性・主体性」

「挑戦・試す・試行」「自発性・能動性・主体性」はどの時期においても夢中になって遊ぶ姿を支える重要な「非認知的な能力」であるが、各時期で質的に変化していくことが捉えられた。

第Ⅰ期において偶発的、身体的に「挑戦・試す・試行」する姿が、第Ⅱ期になると、意識的な側面が強くなり、やがて意図的な「挑戦・試す・試行」に変わっていく。更に第Ⅲ期になると、個人の「挑戦・試す・試行」の中に留まるのではなく、友達と協力して「挑戦・試す・試行」していくように変容していくことが読み取れた。

「自発性・能動性・主体性」については、第Ⅰ期は環境によって引き出されていたものが、第Ⅱ期になると、幼児の内面の育ちから生まれる「自発性・能動性・主体性」へ、そして第Ⅲ期は、目的を協同的に実現しようとする「自発性・能動性・主体性」に変容し、児童期においては、「自発性・能動性・主体性」が引き出される授業の中で学習が深まり「認知的な能力」の育ちを支えていることが

明らかになった。

(2) 特定な時期に多く見られた「非認知的な能力」

「葛藤」

「葛藤」は、集団の中で自己発揮するようになる第Ⅱ期、第Ⅲ期に増えてくる「非認知的な能力」であることが分かった。

周囲の物や人に関わりたいという思いが強まってくるからこそ、第Ⅱ期には人とは違う自分の「こだわり」や「愛着」といった自分自身の内面に向き合う「葛藤」が生み出されていく。第Ⅲ期になると、状況を理解する力、自分自身を客観的に見る力、他者の気持ちを理解する力などの「認知的な能力」が伴ってくることで、友達の考えと擦り合わせていくための「葛藤」、更に上を目指して自分を高めようとするための「葛藤」など、その内容が質的に変化していくことが明らかになった。児童期の「葛藤」は、第Ⅲ期と同様の質が継続していくことも明らかになった。

幼児なりの「こだわり」「愛着」を育み「葛藤」しつつも「粘り強さ」を持って取り組めるように、これらの能力をしっかりと育てていくことが重要で、それが児童期にもつながっていくことが明らかになった。

「つながる・連帯・一体感」

「つながる・連帯・一体感」は第Ⅱ期に急激に伸びる「非認知的な能力」であり、第Ⅲ期には更に豊かに伸びていくことが捉えられた。

第Ⅱ期から、人とのつながりに関連する「(集団への)所属感」「(他者に対しての)受容・思いやり」「(自分に対しての)肯定感・有用感」など、多くの「非認知的な能力」が耕されていくことが明らかになった。遊びを通しての幼児同士の関係が深まる第Ⅲ期には、「仲間意識」「信頼」「受容」「思いやり」など、第Ⅱ期から耕されてきた「非認知的な能力」が更に豊かに育まれており、それらは、自分が所属する学級への「連帯」、友達の発見したことなどへの「受容」など、児童期においても、集団の中で知を共有していく姿につながっていく重要な「非認知的な能力」であることが明らかになった。

2. 今後の課題

今回の調査研究では、お茶の水女子大学附属幼稚園をはじめとする全国の附属幼稚園および小学校の実践から、第Ⅰ期から児童期までに、どのような「非認知的な能力」が見られるか、数量的な分析も含め、明らかにしてきたが、更に詳しく検討していくことが課題である。

「非認知的な能力」を育む環境の構成と援助についても各期についてまとめることができたが、どのような環境構成や援助が、どのような「認知的な能力」「非認知的な能力」につながるのか、内容に踏み込んで検討するところまで至らなかった。更に詳しく捉えていきたい。

「認知的な能力」と「非認知的な能力」の関連性については、報告書に掲載している事例考察から、それぞれの時期における「非認知的な能力」と「認知的な能力」との具体的な関連について推察されることをまとめた。「認知的な能力」の育ちが「非認知的な能力」の質を高次なものに押し上げていっていることが読み取れたキーワードもあったが、全てのキーワードを詳しくみるところまでいかなかった。「認知的な能力」についてもキーワードとして抽出することを試みるなど、「認知的な能力」と「非認知的な能力」の関連性について、実践を大事にしながら、引き続き考えていきたい。

< 調査研究実行委員会 >

	氏 名	所属・役職
1	藤崎 宏子	全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会会長 お茶の水女子大学基幹研究院人間科学系 教授・お茶の水女子大学附属幼稚園園長
2	伊集院 理子	お茶の水女子大学附属幼稚園副園長
3	上坂元 絵里	お茶の水女子大学附属幼稚園教諭
4	高橋 陽子	お茶の水女子大学附属幼稚園教諭
5	佐藤 寛子	お茶の水女子大学附属幼稚園教諭
6	灰谷 知子	お茶の水女子大学附属幼稚園教諭
7	伊藤 綾子	お茶の水女子大学附属幼稚園教諭
8	杉浦 真紀子	お茶の水女子大学附属幼稚園教諭
9	田代 幸代	東京学芸大学附属幼稚園 (小金井園舎) 副園長
10	五十嵐 市郎	宇都宮大学教育学部附属幼稚園副園長
11	栗原 敏枝	埼玉大学教育学部附属幼稚園副園長
12	三好 玲子	群馬大学教育学部附属幼稚園副園長
13	近藤 祥子	茨城大学教育学部附属幼稚園副園長
14	入澤 里子	千葉大学教育学部教育学部附属幼稚園副園長
15	荻原 ひろみ	山梨大学教育人間科学部附属幼稚園副園長
16	彦坂 秀樹	東京学芸大学附属幼稚園 (竹早園舎) 副園長

< 研究協力事例提供園 > 全国 49 国立大学附属幼稚園

< 研究協力団体 > 全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会

< 研究協力者 >

	氏 名	所属・役職名
1	榊原 洋一	お茶の水女子大学副学長
2	真島 秀行	お茶の水女子大学副学長
3	菅原 ますみ	お茶の水女子大学基幹研究院人間科学系教授
4	浜口 順子	お茶の水女子大学基幹研究院人間科学系教授
5	小玉 亮子	お茶の水女子大学基幹研究院人間科学系教授
6	刑部 育子	お茶の水女子大学基幹研究院人間科学系准教授
7	水村 真由美	お茶の水女子大学基幹研究院文化科学系准教授
8	遠藤 利彦	東京大学大学院教授
9	篠原 郁子	国立教育政策研究所総括研究官
10	掘越 紀香	国立教育政策研究所総括研究官

※本報告書は、文部科学省の「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」の委託費による委託業務として、＜国立大学法人お茶の水女子大学＞が実施した平成27年度幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究の成果をまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。

平成27年度 文部科学省「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」
いわゆる「非認知的な能力」を育むための効果的な指導法に関する調査研究

幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究

－感性・表現の視点から－

平成28年3月

著作権所有 文部科学省