

# 子どもの「遊び」と非認知的能力の発達

— チャートによる遊びの評価と共有 —

伊藤 香・高橋 美紀・笠原 汐李  
中嶋 真央・張崎 正裕・小林 俊介

山形大学 教職・教育実践研究 第13号別刷

平成 30 年 3 月

## 資料の部

## 子どもの「遊び」と非認知的能力の発達

## —チャートによる遊びの評価と共有—

伊藤 香<sup>1)</sup> 高橋 美紀<sup>2)</sup> 笠原 汐李<sup>3)</sup> 中嶋 真央<sup>4)</sup> 張崎 正裕<sup>5)</sup> 小林 俊介<sup>6)</sup>

「遊び」を通しての総合的な指導により子どもの諸能力の発達、とくに意欲・協調性、粘り強さ、忍耐力、計画性などの非認知的能力の発達を促すことが幼児教育において求められている。それには「遊び」と育みたい資質・能力との関係を適切に評価することが重要である。本研究では「遊び」による子どもの非認知的な能力の発達を適切に評価し、またそれを可視的に表現する手段として五角形のチャートを開発した。このチャートは子どもの資質・能力を5つの観点（安心・主体性・創造性・協同性・興味）から評価し、評価の高低は五角形の頂点の位置に対応し、遊びの質の高低が五角形の形状や面積に置換される。チャートの導入により子どもの主体的な遊びを促すことが可能になる。なぜなら、保育者の間で子どもに対する見取りを共有し、子どもが延びようとするポイントに有効な支援を行うことができるようになるからである。また、育てたい能力や資質の観点が明確になり、保育実践の過程全体を省察するうえでも有効である。このことを天童東幼稚園・天童東第二幼稚園の「おもしろい」遊びを追求する保育の実践事例から検証した。

キーワード：子ども、遊び、非認知的能力、チャート、評価、「おもしろい」

## 1. はじめに

「遊び」を通しての総合的な指導により、子どもの諸能力の発達、とくに意欲・協調性、粘り強さ、忍耐力、計画性などの非認知的能力の発達を促すことが幼児教育において求められている。それには「遊び」と育みたい資質・能力との関係を適切に評価することが重要であるが、その見取りや評価の方法については必ずしも確立されているとはいえない。保育の様子のスナップ写真をもとにしたエピソード記述など、様々なドキュメンテーションの作成の方法が提案されている。しかし、保育者間によるその共有や評価については、保育実践の現場における試行錯誤に委ねられているようにみえる。一方で新学習指導要領においては、当然ながら幼児教育の課程においても評価とフィード

バックがつよく求められている。

本研究では「遊び」による子どもの非認知的な能力の発達を適切に評価し、またその評価を可視的に表現する手段としてチャートを開発した。このチャートは子どもの資質・能力を5つの観点（安心・主体性・創造性・協同性・興味）から評価する。評価の高低は五角形の頂点の位置に対応し、遊びの質の高低が五角形の形状や面積に置換される。チャートの導入により子どもの主体的な遊びを促すことが可能になる。なぜなら、保育者の間で子どもに対する見取りを比較・共有することができる。そのうえ、遊びの局面においてチャート使った評価を生かし、五角形の要素のどこに重点をおいて指導すべきか、子どもの思いをもとに判断することが可能となる。また、チャートにより育てたい能力や資質の観点が明確になり、保育実践の過程全体を省察するうえでも有効である。このことを天童東幼稚園・天童東第二幼稚園の製作活動を中心とした実践事例から検証したい。

1) 天童東幼稚園・天童東第二幼稚園

2) 天童東幼稚園・天童東第二幼稚園

3) 天童東幼稚園・天童東第二幼稚園

4) 天童東幼稚園・天童東第二幼稚園

5) 天童東幼稚園・天童東第二幼稚園

6) 山形大学地域教育文化学部

## 2. チャートの導入と指導の改善事例

天童東幼稚園・天童東第二幼稚園（天童市・園児数

228名〔平成29年8月現在〕でチャートが開発されたのは以下の理由からである。同園は平成26年頃から、設定保育中心の保育から主体的な「遊び」を中心とした保育へと転換し成果をあげてきた。また、同園は山形弁でいうところの“おもしろ遊び”，すなわち質の高い、面白い遊びが子どもの発達を促すという理念のもとに保育をすすめている。しかしながら，“おもしろ”と感じるポイントをめぐって保育者間での齟齬がしばしば生じてきた。例えば28年10月の「猫ごっこ遊び」をめぐって保育者Aは、「子どもたちが安心できる保育室に猫の家を設置した。だから、ごっこ遊びが盛り上がった」と判断した。しかし、保育者Bは「子どもは別の所へ設置したがっていたのではないか？あれが盛り上がっていた姿には見えない。」と判断した。チームとして保育にあたるうえで、見取りが異なれば次の保育の方向性をめぐって対立が生じてしまう。しかし言葉による話し合いだけでは齟齬が解消しないことがままあった。これは子どもを見取る観点が個々の保育者によって異なり、またその観点が共有されないことから生ずるものであった。

この問題を解決するために、天童東幼稚園では、遊びの見取りの観点を示すチャートを導入することにした。見取りの観点は育てたい資質・能力およびその発達を示す観点であり、同園園長の張崎も参加する東北芸術工科大学創造性開発センターの研究を参考に、同園で独自に工夫・改善することにした。

まず同園が参考にした東北芸術工科大学創造性開発センターの研究について述べる。同センターでは、文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業「生きる力を育む芸術・デザイン思考による創造性開発拠点の形成」の採択を受け、ハワード・ガードナーのMI理論（多重知能理論）をもとに、子どもの創造性を開発するワークショッププログラムの開発を行っている（東北芸術工科大学創造性開発センター，2017）。同センターの研究ではMI理論をもとにワークショップを8観点から評価するチャートを用いている。周知のようにガードナーのMI理論はIQ知能診断に代わる知的能力の測定方法として提唱されたものである。IQ知能診断は、言語的知能、論理数学的知能、空間的知能などの認知的能力の評価に偏り、内省やコミュニケーション能力などの非認知的能力については評価されない。そこでMI理論においては人間の知的能力を以下の8つの面において把握しようとしている。すなわち、論理数学的知能、言語的知能、音楽的知能、空間的知能、博物的知能、身体・運動的知能、対人的知能、内省

的知能である。同センターの研究では、子どもに対して行う造形活動を中心としたワークショップがMI理論におけるどの領域の知能と関連し、どのような効果が期待できるかを考慮してワークショップを開発し、その予測される効果をチャートに可視化する。そしてワークショップの実践後には、その効果をチャートに記入しワークショップの改良に用いている。従って、同センターの研究におけるチャートはMI理論に基づき8つの知能に対応する八角形をなしている。例えば、同センターの開発したワークショップ「たたいて・つぶして」は木槌や霧吹きを使う描画の身体性と協働製作による活動によって、身体・運動的知能と対人的知能が多く養われる活動として設計されている（図1）（東北芸術工科大学創造性開発センター，2017，pp.10-11）。

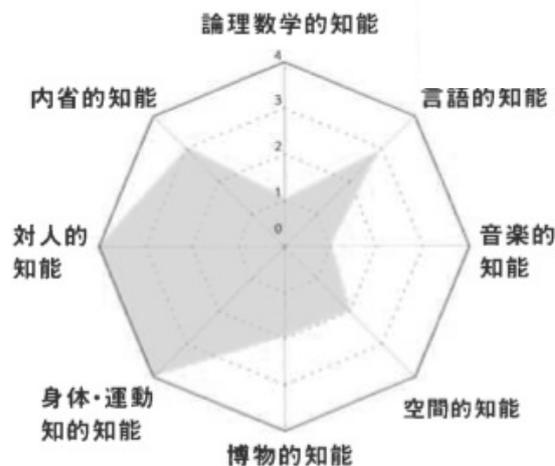


図1 東北芸術工科大学創造性開発センターにおけるワークショップ「たたいて・つぶして」開発のためのチャート。

本研究ではこれを参考に保育の現場においてより実用的な5観点からなるチャートを開発した。開発の当初、見取りの観点は「主体性・集中・創造性・対人・協同性」であった（同園ではこれを「第一世代」のチャートと称していた）。しかし、実践と照らし合わせながらの改善の結果、5観点は以下に改訂された。すなわち、「安心、主体性、創造性、協同性、興味」である（図2）。5観点となったのは、同園の研究目的が知的能力を細分化し、それに対応したワークショップを開発することではなく、保育現場における見取りの観点を明確にすることだったからである。いいかえれば、

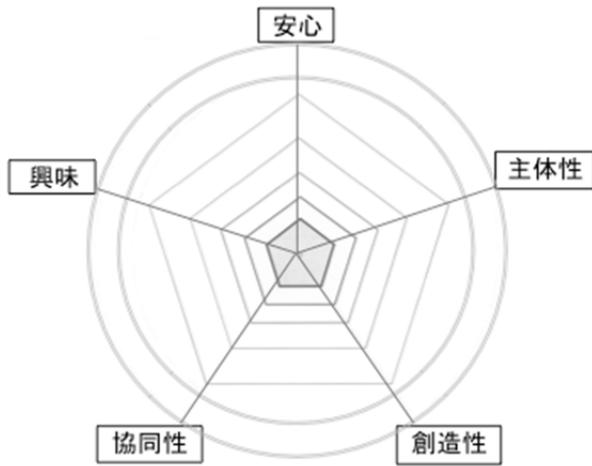


図2 5観点による遊びの評価のチャート

多様な保育場面に共通する「おもしろい」保育の内実を可視化することが目的であり、それには単純な指標の方が便利である。また、「安心」の項目が中心であるのは、園生活を心身ともに安定して過ごすことが子どもにとってまず重要な項目と考えたからである。

東北芸術工科大学創造性開発センターのチャートと同様、観点の軸線が等距離で中央から放射状に伸びており、中央から外へ伸びるほど評価が高い。天童東幼稚園のチャートは見取りの観点が5つであるから、各観点の段階評価が線で結ばれて成立する五角形は特定の遊びにおいてどの観点の評価が高いかを可視化することになる。

5 観点はその範疇となる下位の観点項目（指標・キ

ーワード）を有する。例えば「主体性」を示す下位の観点は「意欲」「迷う」「決める」「自分で選ぶ」「楽しい」「考える」「伝える」などである。表に5 観点のそれぞれの範疇に入るキーワードの一部を示す。

最初、このキーワードには順序性があり、表の後から出てくる項目ほど高い評価を与えていた。例えば、「安心」の項目においては、「甘えてくる」「大好き」などの指標から、順次園生活における「安心」の度合いが高まるにつれて「自信」や「自己肯定感」などが見られるようになって考えていた（同園ではこの時点のチャートを「第二世代」と称していた）。しかし実践を重ねるうち、各観点において見取ることができる指標は必ずしも順序だって現れるものではなく、保育者間の話し合いによって総合的に判定する必要があると考えるようになり、順序性を廃したチャートを用いることになった（これが現在用いられている「第三世代」のチャートである）。

このようなチャートの導入により、チャートを介して保育者同士の見取りの違いを確認することで、話し合いが深まり、指導の改善につながった事例を以下紹介する。なお、この時点で用いられているのは、各観点の指標・キーワードに順序性のある「第二世代」のチャートである。

平成29年5月、4歳児・R児の見取りをめぐって、担任の保育者は「好きなどころで遊んでいるから“安心”度は高い」と判断していた。ところが別の保育者Aは「他児を困らせるトラブルが絶えないので“安心”していないのではないかと捉えていた。そこで担任

表 遊びの評価の5観点とキーワード（見取りと評価の目安）

遊びの評価の5観点	キーワード（見取りの目安）
安心	甘えてくる, 大好き (先生・友だち・遊び), うれしい 大好き, 目をあわせて安心する, 言葉が多くなる, 自信, 自己肯定感 など
主体性	意欲, 迷う, 決める, 自分で選ぶ, 楽しい, 満足感, 考える, 学ぶ, 達成感 など
創造性	作る, 見立てる, 動かす, 工夫→失敗, 改善, 成功, 新しいものを生み出す など
協同性	真似・模倣, 誘う・教える・教えてもらう, 意思表示, 共感する, 仲間意識, 受け入れる, 協力する, 役割分担, 折り合いをつける など
興味	関心, 気づき, 発見する, 集中, 夢中, もっとやりたい, 継続 など

4歳児 R児の遊びの姿の評価

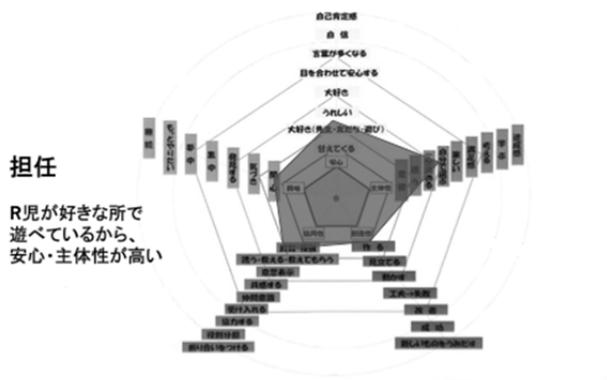


図3 担任によるR児の遊びの評価

4歳児 R児の遊びの姿の評価

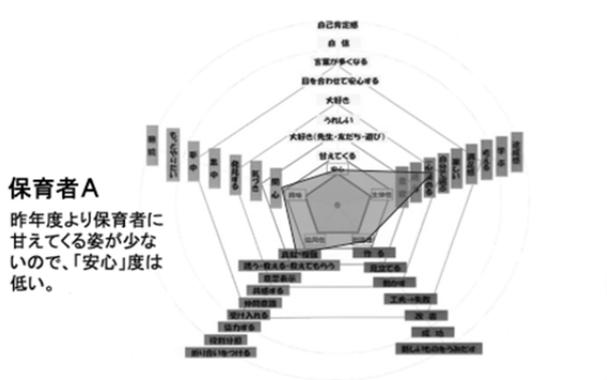


図4 保育者AによるR児の遊びの評価

の保育者と保育者Aらはそれぞれの見取りをチャートで可視化した。担任はR児が好きなおで遊んでいるから「安心」と「主体性」という観点の評価が高い。(図3)。しかし保育者Aは昨年度より保育者に甘えてくる姿が少ないので、「安心」度は低いと評価している(図4)。他の保育者のチャートも「安心」の観点の評価が低かった。チャートを元にした「安心」をめぐる保育者の評価の違いから、話し合いで保育者間でR児の「安心」度が低いという評価が共有された。次に、共有された評価をもとに、保育者がR児に対してより多く関わりの時間を取るようにした。その結果、R児の問題行動が減り、「安心」の観点が高まったという評価を共有した。

このように天童東幼稚園・天童東第二幼稚園では、チャートによって育てたい資質能力やその評価の観点が明確になったことにより、遊びの立ち上げ、環境構成、提案などカリキュラムを柔軟に変更することが可能となった。

### 3. チャートによる保育過程の省察—「うみもり水族館」の事例から—

以下では、同園の平成28年度における「うみもり水族館」遊びの事例を紹介するとともに、この遊びによって育まれた非認知的能力について保育者間で話し合いを行い、個々の局面の見取りをチャートに可視化して共有した。その結果、子どもの主体的な遊びが質の高い遊びを促し、多くの非認知的能力を育むことが明らかになった。この遊びは平成28年度に1年の長きにわたって継続されたが、発生と消滅が短時間の中で見られる子どもの遊びの中で、1年もの長い間展開でき

たのか。それは以下の分析に示されるように、保育者が遊びの個々の局面において、子どもの伸びようとすするポイントに適切に支援を行い、やらせるのではなく、子どもが自らやりたいと思う気持ちを育むことに成功したからであった。

#### (1) 4月「魚作りたい!」～遊びが立ち上がる～

4月、年長に進級して間もなくの頃、魚が大好きな男児Sの「先生、魚作りたい!」という言葉からこの遊びが始まった。廃材の紙箱で魚を作るS君の姿をみて、まわりの子どもたちも興味を持ち、いっしょに図鑑をみながら「これどうしたら作れるかな」などと少しずつ関わりながら遊んでいる様子である。保育者は(魚に興味を持っている子が多いな…もっと子どもたち同士の関わりが増えるといいな)との思いから、以下のようにS児に問いかけた(以下T:保育者、S:S児)。

T:「お魚、このままで大丈夫?魚ってどこに住んでいるの?」

S:「魚は水の中でしか生きられないんだよ」

T:「へえー、じゃあ水の中に入れてあげないとね」

S:「じゃあ池作ったらいいんじゃない。先生、ダンボールください」

このようなやり取りから、切り開いたダンボールによる池作りが始まった。

この局面をS児と周囲の子に分け、チャートの5つの観点のそれぞれの平均的な姿を3として見取りを記述したのが図5である。同心の五角形の内側と外側は、保育者の「水の中に入れてあげないとね」という声かけの前後を表す。「魚をつくりたい」と遊びが始まった

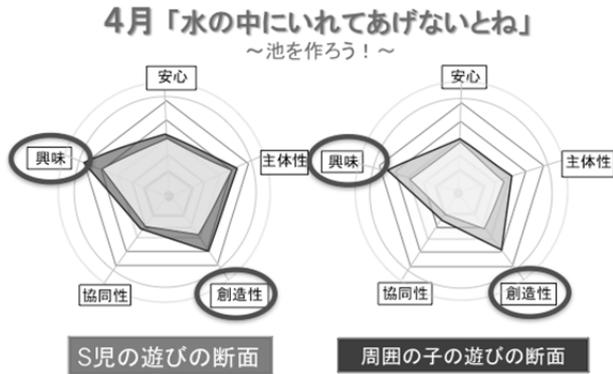


図5 4月「水の中に入れてあげないとね」という声掛けの前後の遊びを表すチャート



図6 5月1週目 うみもり水族館の様子

時は、S 児の魚に対する「興味」の持ち方が非常に強く、それに対して周囲の子は、S 児につられて遊んでいるので、「興味」や「主体性」の観点では S 児に比べ周囲の子は低い。ところが、保育者の声掛けは、S 児と周囲の子それぞれに、「興味」や「主体性」と同時に、池を作るという「創造性」を伸ばすことを促した。

この局面の分析で、保育者は目の前にいる子どもが何を求めているか、子どものニーズを適切に判断することが大切だと省察した。「水の中に入れてあげないとね」という声掛けは、保育者の（魚が住む場を作る過程で関わりが芽生えるかも、という）「協同性」を伸ばそうとした意図からであった。しかし、子どもたちは、魚→水→池」と魚に関する「興味」を深め、それを形にしていきたいという「創造性」を伸ばす要因となった。このことから保育者は、自分たちの声掛けには、「関わりを持たせると遊びが盛り上がる」という固定概念があったのではないかと反省した。実際には池を作りたいという「興味」や「創造性」を伸ばすことが、結果として池を協同で作ることを促したからである。

(2) 5月1週目 池から水族館へ～ごっこ遊びの始まり

S 児たちはダンボールで作った「池」の中から廃材の紙箱で作った「魚」を出し入れしては動かして遊んだり、新しい魚を作っては入れたりしている。保育者は（池って呼んでいるけど子どもたちのイメージとしてはこれは何なのだろう、面白い名前とかつかないかな）という思いから、以下のように声掛けをした。

T:「これ、何？」

S:「うみもり水族館だよ」

T:「うみもりかあ…」(保育者がえんぴつでダンボール

の切れ端に「うみもり水族館」と書く)

女兒 N (以下 N, S 君と仲がよく、創造性が高い):「何それ、看板?ここに付いたら!先生、絵もかいて、魚!カニも!」(保育者が鉛筆で書いたところに、ペンで子どもたちがなぞる)

看板をつけたことで「池」が「水族館」に変身し、ごっこ遊びが始まった(図6)。

N:「水族館にお客さんいっぱいくるようにチケット作って配ったらどう?」(看板の字を見ながらチケット作りが始まる)

S 児は大好きな「うみのもり水族館」(仙台市宮城野区)といたいところを、うまくいえずに「うみもり」となったが、この名まえが子どもたちに共有され、N 児はまだ字はうまく書けないが、看板を見ながら一生懸命にふるえる字でチケットを書いた。

4 月に池を作ったときのチャートにこの局面の分析したチャートを重ねたのが図7である。保育者が「看板を付けるとイメージが高まるのではないか」という

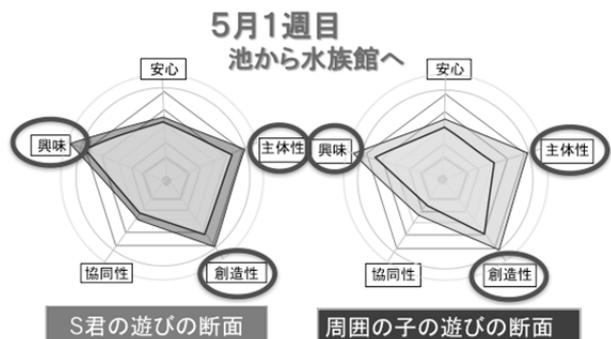


図7 5月1週目「池から水族館へ」の局面における遊びのチャート

支援が「水族館ごっこ」を生み出し、N児の字がうまく書けないながらも必死にチケットを作るという、保育者が「めんごい」（いじらしい、愛らしい）と感じる姿を生み出しており、S児とともに周囲の子の「興味」や「創造性」「主体性」を4月の池作りの局面よりも高めることにつながっている。さらに、5月の2週目には看板がついたことで水族館のイメージが広がり、アシカが加えら「マナちゃん」と命名された。また保育者も作ってみたいクラグを作ったところ、S児から「ハリーちゃん」と命名され、子どもたちによって専用の小さい水槽が作られるなど、子どもたちの水族館への「興味」がさらに高まった。

### (3)5月3週目 えさやり体験できますよ

ある日、男児A（以下A）が細かく切った画用紙を水槽にばらまいており、保育者は（せつかく作った水族館の水槽を散らかしている）と思い、怒りたい気持ちになったが、それを押さえて子どもに何をしているのか聞いてみた。

T:「何しているの？」

A:「えさあげているの。ほら、いっぱい食べてね」

保育者は（えさだったのか、怒らないでよかった）と思っていると、S児から、

S:「先生もえさやり体験する？手を洗ってきてください」といわれた。水族館には子どもたちによって「手洗い→えさやり→手洗い」というルールが作られ、えさやりも時間が決まっていたり、「えさを入れっぱなしにすると水が汚くなるから」とバケツにかみ切れのえさを拾って戻す姿がみられた（図8）。飼育員になりきった口調で教えようとする姿に保育者は「おもしろい」と感じている。子どもたちは魚に愛着を持ち、ほんと



図8 「えさを入れっぱなしにすると水が汚くなるから」とかみ切れのえさを拾って戻す

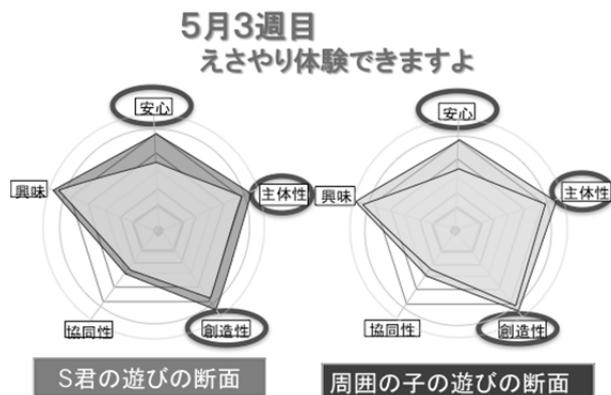


図9 5月3週目「えさやり体験できますよ」の「局面における遊びのチャート」

うに生きているように扱っている。

5月1週の水族館が出来た局面のチャートにこの局面の評価のチャートを重ねたのが図9である。水族館という「場」が出来たことで安定して遊んでいる姿から、「安心」の評価が伸びている。また、アシカ・イルカ・クラグ作り、さらにはえさやりやそれに付随する「ルール作り」などの遊びの「おもしろい」展開がみられ、「主体性」・「創造性」が高まったと分析した。保育者は子どもたちの主体性の高まりから、声を掛け過ぎないように、黒子に徹する支援を行う方針をとった。またこの局面では、「紙きれで汚している」という先入観で決めつけずに、えさやりという子どもたちの活動の声を拾うことができたことが、「安心」「主体性」「創造性」の伸長につながったと分析した。

### (4)5月4週目 イルカショーとアシカショーやってみ～す

保育者は「えさやり」の遊びが面白いと感じ、他の保育者にお客さんになってくれるよう伝えと、(保育者に連れられた)異年齢の子どもたちがえさやり体験をしてくれるようになった。

異年齢児の担任 T:「そういえば、水族館ってことは、イルカショーとかしてますか？」

年長児たち:「やってみ～す！」

年中・年少組の先生や子どもたちが遊びに来てくれたので、年長組として「えさやりの仕方を教えてやりたい」と張り切る姿がみられた。また、「イルカショーやってる？」と聞かれて、年中・年少児によいところを見せたいので、「やっていない」とは言えず、むしろ「それいい！やりたい！やろう！」とますます張り切って準備する姿を保育者は「めんごい」と感じている。年中・年少組の子どもたちを待たせてはいけなと、急



図10 イルカショー・アシカショーの様子  
「アシカって、ボールをぼーんってするよね。」

いで話し合いを始める。

A:「イルカってフラフープくぐるよね？フラフープもってくる」

S:「アシカって、ボールをぼーんってするよね。先生、ボールちょうだい」

ショー（図10）は魚を動かす人、ボールを投げる人、アナウンスする人などの役割分担をして行われた。またショーに伴い子どもたちによって新しいルールが作られた。それは「水槽や魚に勝手に手を触れてはいけない」、「ショーを見るときは座って見る」、「魚がびっくりするといけけないので、大きな声を出してはいけない」というものであった。お客さんの先生や友だちから拍手をもらい、子どもたちは大変満足した。

5月3週のえさやり体験が始まった局面のチャートに、この局面の評価のチャートを重ねたのが図11である。保育者の誘いにより異年齢児がお客さんとして登

場することで、役割分担して「ショー」を運営することで、年長組児同士の「協同性」が高まった。異年齢児の担任からの「そういえば、イルカショーとかやっていますか？」という質問は、水族館ごっこの協同性と創造性を高める声掛けであった。なぜなら、この声掛けにより、展示が多かった水族館の魚たちが、動きを伴った「生きているかのような」生き物になり、魚役になる子も登場したからである。自然と役割分担をし、友だちと協力して遊びを「おもしろがる」姿が見られた。

(5)5月5週目 思いの食い違い

遊びが盛りあがっていた水族館だが、5月5週目になると子どもたちの「興味」の方向性に不一致が生じる。しっかり者で頭で考えてから計画的に行動するA児は入場ゲートやチケット売り場などの水族館の設備をしっかりと整えたい。しかし、N児はチケット作り、S児はイルカショーをして遊びたい。

A:「早く入場ゲート作ろうよ！手伝って」

N:「それよりチケット作りしたほうがよいよ。」

保育者はそれぞれの思いを大事にしたいと思い、無理に遊びをまとめようとはせず、一人一人の遊びを援助することにした。そのことでひがんだり悔しがったりする姿はみられなかったが、いちど、「協同性」のおもしろみを感じた子どもたちである。「一人でやってもつままない」ことを感じる経験になった。5月3週目の協同性が高まった時期のチャートを外側とすると、この時期「協同性」などが低下し、五角形は縮小したが、子どもたち一人一人のなかで「興味」や「創造性」「主体性」が失われてはいない（図12）。

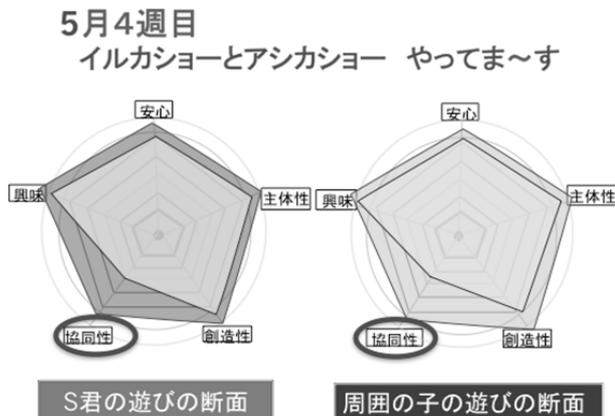


図11 5月4週目「イルカショーとアシカショー やってま～す」の局面での遊びのチャート

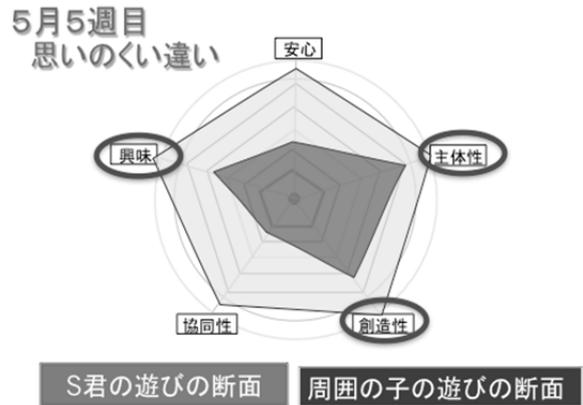


図12 5月5週目のチャート。5月3週目の評価の五角形（外側）に比べ評価が低く五角形は縮小。

(6) 7～9月 やっぱり星組といったら水族館じゃない？

夏休み中、S児は仙台のうみの杜水族館に行き、魚の勉強をして知識を深めていた。9月に来年度入園する子の入園体験があり、どんなことをして遊びたいかS児らのクラス(ほし組)で話し合ったところ、

N:「やっぱり星組といったら水族館じゃない？」

S: (うれしそうに)「そうかなあ」

まわりの子もたちも「うんうん…」。S児が中心となって展開してきた水族館遊びがクラスの子に共有され「星組といったら水族館」という言葉が出てきたのはS児にとってとても嬉しいことであった。クラスで仲間意識が芽生え、お互いを認め合う姿がみられるようになってきた。クラスの子はS君を水族館を始めた友だちとして、「館長」として認めている。魚が壊れたりすると、S君に教えようとする子どもたちの姿を保育者は「めんごい」と感じている。入園体験でお客さんがたくさん来る、ということで、遊びが再び盛り上がってきた。今までの遊びの経験を活かし、細かいところまで作る。ワカメやチンアナゴは立っているように作る。トビウオも2匹作った。

T:「トビウオって、羽根、はえているよね？」

S:「オスとメスだよ」

ほんとうは羽根でトビウオの雌雄は区別がつかないらしいが、オスとメスを作り分けようとするところを保育者は「おもしろい」と感じ、あえて否定しない。トビウオは「ザッキー」「ガッキー」と命名された。

この局面の見取りのチャートを5月5週のチャートに重ねたのが図13である。他の遊びにも興味を持ちつつ、細々とではあるが水族館ごっこは継続されている。トビウオ、チンアナゴ、ウミヘビ、ワカメなどを作り、

S児の「創造性」は高い。周囲の子はS児を認め、自分たちのクラスにいつもある遊びとしての認識を深めており、「協同性」と「安心」の評価が高まる。保育者は、「低迷期」だと焦らずに、むしろ遊びの「醸成期」として子どもたちの着実な育ちに気付き捉えていたことが、適切な支援につながった。

(7) 10～1月 でっかいタコいたよね

大きな行事による環境の変化により水族館遊びは低迷し、ぼろぼろになってきた「水そう」は取り壊すことにした。作った「魚」は壁にかけておき、S児たちはとっては動かして、またかけて、と毎日どこかの時間では「魚」に関わっていた。ふいにS児から「水族館にでっかいタコがいたよね、先生、ダンボールちょうだい」という声があがる。

T:「その言葉を待ってました。」

S:「ボク、タコはかけないんだよなあ」

女児:「わたしが描いてあげる！」

今まであまり遊びにまざらなかった子も、積極的にまざるようになった。しかし、保育者が声掛けをしたりはしても、前のような大きな水槽はできない。保育者は早く、また大きな水槽を作ったり、遊びが盛り上がりかないかなあ、と思う。しかし、時期的に子どもたちは冬の雪遊びにも夢中であり、保育者は無理に子どもたちを水族館遊びに引き込むよう仕掛けたりはせず、この子たちならまた水族館遊びをするだろう、と信じて子どもたちから声があがることを待っていた。

9月の水族館遊びが盛り上がった局面のチャートにこの時期の評価のチャートを重ねると図14のようになる。外側の9月時の五角形に比べ、どの観点も評価が下がり、五角形は縮小している。

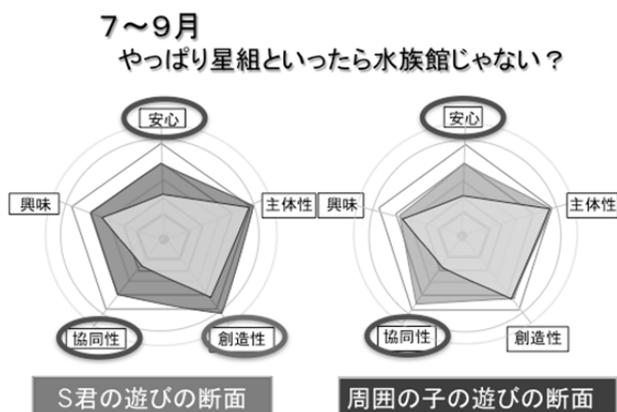


図13 7～9月「やっぱり星組といったら水族館じゃない？」の局面のチャート

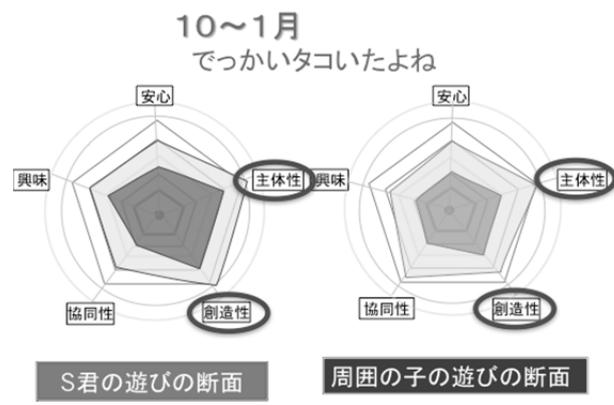


図14 10～1月「でっかいタコいたよね」の局面での遊びのチャート



図 15 昆虫博物館を作りたい！

保育者は、「そろそろ、新しい水族館を作ろう」という提案が出てくるのではと、期待をもち続けているが、なかなかそうはいかず、細々とでも興味が続いていることに目を向けて見守る、待ちの保育が続く。

(8) 2～3月 水が流れる水族館を作ろう

大きなダンボールを二つ入手した保育者は(これを何に使おうか)と考えていると、それを見つけたN児ら子どもたちは「何これ！使っていいの？何つくる？」と相談をはじめ、やっぱり水族館を作ることになった。虫の大好きな男児T児の発案で、昆虫博物館も作ることになり、水族館から別の「おもしろい」遊びも広がることになった(図15)。

このたびの「新・うみもり水族館」は、水が流れる設備がついている。物めずらしそうに見に来た年少組の子どもたちはS児ら年長組から「えさをあげてみる？ここに座って」と声をかけられる。そして「こう



図 16 えさやりする？ここに座って

2～3月 水が流れる水族館作ろう

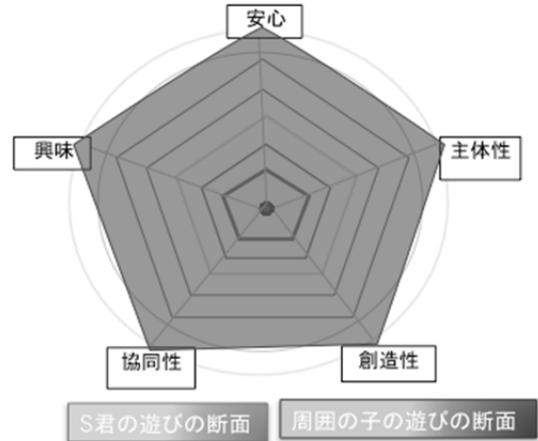


図 17 2～3月 「水が流れる水族館作ろう」の局面での遊びのチャート

たって、そお～つと置くんだよ」とえさやりのやり方を教えられる(図16)。脇で「魚」を何か準備している様子の年長組の子どもがおり、保育者が(何をしているのかな?)とみていると、年少組の子が紙のえさを置いたとたん、その「魚」が食べにくる、つまり、年長組の魚担当の子が魚をタイミングよく動かすのであった。

5月の「イルカショー」の時には、年少・年中組の子どもたちとS児たちの間を保育者が取り持つ必要があった。しかしながら、この3月の「新・うみもり水族館」では、話し合いをしていないのにも関わらず、年長組の子どもたちは自然と役割分担をして、年少組の子どもたちに教えている様子を、保育者は「おもしろい」と感じている。また、年少組の子どもたちは年長組の子どもたちが楽しそうに遊んでいる様子を見て、「何をしてるんだろう？」と年長組の様子を目で必死においかけ、興味津々な様子を保育者は「めんごい」と感じている。

この時期の遊びのチャートは図17のように、S児や周囲の子それぞれのチャートの五角形が、5観点で充実した正五角形となった。材料発見をきっかけに、一気に遊びが盛り上がり、「水が流れる水族館を作りたい」という思いが生じ、また「昆虫博物館」という新たな「興味」や「創造性」「主体性」を評価すべき活動も出てきた。また自ずと役割分担をして遊ぶ「協同性」も高く評価すべきであり、またそれは年少組の「興味」をかき立てることにもなった。

#### 4. おわりに—「おもしろい」保育とチャートの有効性—

先述のように天童東幼稚園・天童東第二幼稚園は「おもしろい」遊びを理念・方針として保育を進めており、加えて、子どもを「めんごい」と感じる思いを保育(者)の基本的な立場として認識している。「おもしろい」と「めんごい」は、同園の教育理念であると同時に同園の保育を駆動し、保育の個々の局面における保育者の判断を促すキーワードである。先の事例の記述のなかで保育者が「おもしろい」「めんごい」と感じたポイントを紹介したのはこのためである。

保育は極めて感性的な作業であり、保育者には優れた感性が求められる。個々の保育の局面においては、保育者が「よい」(“おもしろい”)と感じる方向への遊びの援助が瞬時に行われる。それは機械的な善悪正誤の判断にとどまらない、感性的なものを含めた総合的な判断である。したがってそれは保育者の主観的な判断である。しかし一方で当然ながら、教育活動としての客観性や普遍性が求められる。ここに保育・幼児教育の難しさと同時に、芸術活動にも似た保育・幼児教育の「おもしろい」側面が凝縮されている。

チャートによる遊びの評価およびその相互評価は、保育者の主観的な判断に客観性を与え、教育としての質の保証をもたらすと同時に、個々の保育者の保育に対する感性を養う手段としても有効である。本研究を通じて保育者たちは、「おもしろい」「めんごい」を核とした保育の有効性について、「保育の既成概念から脱して、子どもの“おもしろい”と感じるポイントを適切に捉えて、子どもの興味関心に添った遊びを支援できるようになった。」と省察している。これは同園の保育において保育者が「おもしろい」と感じるポイントと子どもたちが「おもしろい」と感じるポイントが一致してきていることを表している。また同園の保育者は「おもしろい遊びを追求することにより、子どもの遊びがよりダイナミックになり、主体的・創造的な遊びが展開されるようになった。」とも省察している。

これらのことは、主体的・創造的な遊びこそが、子どもの非認知的能力をはじめとする様々な能力を発達させることを意味している。なぜなら、「うみもり水族館」の事例紹介において保育者が「おもしろい」と感じるポイントと、保育者がその局面におけるチャートにおいて高い評価を下した観点とおおむね一致しているからである。簡潔に言えば、子どもと保育者が「おもしろい」と一致するポイントこそ、子どもがいま伸びようとしているポイントであり、重点的に支援すべ

きポイントである。チャートによる育てたい能力の明確化と省察によって、有効な支援が行われるようになったのは、保育者の主観的・感性的な判断がつねに客観化されるような道具として、チャートが機能したからである。

また同園の保育者は「子どもの活動が発展しない状況が続いても、「創造性」や「協同性」の醸成期と考えることができるようになった。その結果、焦らずに、待ちの姿勢で遊びを見守り、一人ひとりがじっくりと興味や主体性を深める指導が可能になった」と省察している。「うみもり水族館」における遊びと保育者の思いの推移が物語るように、保育者は即座に「創造性」や「協同性」を求めがちである。しかし「興味」や「主体性」を引き出すこと、換言すれば子どもの「おもしろい」を引き出すことができれば、自ずから「創造性」や「協同性」が高まり、結果としてチャートは正五角形に近づくことになる。

チャートの5観点やその下位の観点の整理、またこれらの観点と保育内容の5領域や近年唱導される「幼児期の終わりまでに育ててほしい幼児の具体的」との関係などについては今後も検討が必要であり、チャートの継続的な改善が必要であるが、保育改善のためのひとつの有効な方法としてこれを提示したい。

#### 文献

東北芸術工科大学創造性開発研究センター, 2016 年度東北芸術工科大学創造性開発研究センター活動報告書「ワークショップのたね」, 2017

※本論は平成 29 年 8 月に開催された平成 29 年度第 7 回幼児教育実践学会で口頭発表した内容をもとに加筆修正したものである。