

教師主導型保育から遊びを中心とした保育への 転換初期における保育者の遊び観に関する事例研究

—子どもの「自己選択・自主運営」と「援助への葛藤」—

A Case Study on Caregivers' Views on Play in the Early Stages of the Curriculum Switch From Teacher-led Childcare to Play-centered Childcare

松永 愛子
(Aiko MATSUNAGA)

Abstract :

This paper clarifies caregivers' "views on play" during the early stages of changing the curriculum in Kindergarten A, a kindergarten aiming to shift from a teacher-led childcare approach influenced by a systematic curriculum of academic learning to a play-centered method based on an experiential curriculum.

For this, SCAT analysis was conducted of 33 days of childcare records that were made by class caregivers of 5-year-old. The results indicate that children considered "play" as the activities that they "self-selected and self-managed;" their "view of play" involved activities that require support while struggling not to interfere with "self-selection and self-management." Second, the study was conducted together with interviews and field notes. Therefore, as a background for the "view of play," given children's regard for the "self-selection and self-management" of activities, a preschool management policy was found that supports developing children's lives centered on outdoor play, which is more difficult for caregivers to understand than indoor play.

キーワード : 経験カリキュラム 遊び観 保育記録 SCAT分析 5歳児クラス

Keywords : Experiential Curriculum, Play-centered Childcare, Childcare Record, SCAT Analysis, Classes of 5-year-olds

1. 研究の背景と研究目的

幼児教育は、ナショナルカリキュラム¹⁾によって「遊びを通して」総合的に5領域を学ぶ方法で行われると示されている。その遊びが子どもの活動の何を指すのかという「遊び観」は、園によって多様であると指摘されている(川田,2018,p.24.)。

この理由として、「遊び」という言葉の指示対象の限定し難さがある。全ての遊びは、「第一

に、何にもまして一つの自由な行動」であり、「命令されてする遊び、そんなものはもう遊びではない」という、ホイジンガの“自発的”な活動と捉える考え方は広く受け入れられている。その一方で、遊びは、子どもの自発性に任せられるものではなく、保育者との相互関係の中で生じる“主体的”な活動であるとも指摘されている(小川2000, pp.49-50.)²⁾。この場合、子どもの行動が自発的であるかどうかは、子どもの一

連の動きのどこを切り取るかによって判断が変わる。どこを切り取るかは、保育者が所属する文化によって異なる。特に保育者に影響を与えているのは、園の沿革、運営体制、園内研修、保育記録、カンファレンス、同僚性等が混ざり合い生み出される意識的・無意識的価値観、すなわち園文化であろう。つまり、現状、様々な園文化における「遊び観」が広く許容され、自発的にみえる子どもの全ての活動に対して「遊び」という言葉を付与可能にしている。

園文化の多様性は当然であるし、守られるべきである。しかし、加藤（2008）は、以下に述べる日本の幼児教育史固有の事情を指摘している。この指摘からは、我が国には、大きく二つの遊び観が存在し、その中に様々な実践が組み込まれていること、「遊び観」を生成する園文化の省察の糸口がないまま、園文化内で実践が再生産される実態に繋がっていることが読み取れる。

加藤によれば、戦後すぐには、小学校で始まったカリキュラム改造運動の影響を受け、幼児教育においても、経験カリキュラムの理論化や実践が開始されていったという。経験カリキュラムとは、教師が決めた教科学習の計画とその結果に価値を置く従来の「系統的教科学習カリキュラム」に対して、「行動に始まり、思考（反省）をくぐりぬけ、新たな行動へと発展していく能動的（実験的）活動の過程」（加藤，2008，p.22.）に価値を置いており、子どもと保育者の「教育経験の総体」（佐藤，1996，p.19.）そのものをカリキュラムとする考え方に立つものである。加藤は、経験カリキュラムとは、保育者が保育実践の前に書く計画ではなく、実践の後に子どもの経験の総体を振り返る記録（学びの履歴書）をカリキュラムと捉えたと整理している（加藤，2008，p.21.）。

しかしながら、加藤によれば、1950年～1980年代には、ナショナルカリキュラムは「系統的教科学習カリキュラム」の影響を受けた「6領域主義」となり、保育者があらかじめ設定したプログラムに保育時間の多くが費やされ、子どもがプログラムに自発的に取り組めるように保育者が関わることを重視する保育方法が量的に拡大していった。

1990年代以降には、ナショナルカリキュラムは大きく転換し「経験カリキュラム」を意識した「遊びを通して総合的に」学ぶ保育となった。しかし、加藤は、この時以来、保育方法について「保育者中心」か「子ども中心」か、という単純な二分法で語られるようになり、子どもと対話的に関わることの重要性が見失われたと指摘している。筆者の視点から捉えるならば、その問題の根には、園からすればどのような方法で「遊びを通して総合的に」学ぶ保育へ転換すればよいのかわからない状態があったために³⁾、従来からある子どもの活動の実態に対して「遊び」という言葉が幅広く付与されていき、議論の前提となる遊びという言葉でどのような実態が指示されているのかという概念が曖昧となり、「遊び観」を生成する園文化を省察する視点を持ちえないことにあると考える。

教育が「教育実践は言語によって構造化され」、「言語で構成され遂行され反省され表現される営み」（佐藤，1996，p.1.）であるとすれば、遊びという言葉がどのような子どもの活動の実態と結びついているのか、園文化を反省的に捉える必要がある。言い換えるならば、経験カリキュラム/系統的教科学習カリキュラムの二分法ではなく、園文化の影響を受けた保育者の遊び観が、どのような子どもの経験の総体という意味でのカリキュラムと結びついているのか、その結びつき方が反省・改善され「編み直し」（佐藤，1996，p.19.）が起こる過程はどのようなものか、捉える必要がある。

このことから、本研究では、人々が文化を生み出す過程を捉えることのできるエスノメソドロジー法によって研究することとした。本研究は、いわゆる系統的教科学習カリキュラムの影響を受けた保育を40年間行ってきたが、経験カリキュラムに基づく「遊びを中心とした保育」への転換を目指すA園の5年間の過程を記述する。保育者の保育記録から読み取れる「遊び観」が、どのような“子どもと保育者の経験の総体としてのカリキュラム”と結びついているのか示す。さらに、保育記録から読み取れる保育者の保育のねらい・願いと、子どもの実態との間で生じている葛藤、葛藤を乗り越える過程に注目し、これらの過程はどのような園文

化を前提として生じているのか分析し、その知見を保育者の実践に役立つ形で還元する「カリキュラム批評」(佐藤, 1996, pp.32-41.)を目指す。

本論文は、その目的の一部として、保育者の保育記録から、カリキュラム転換初期における保育者の「遊び観」はどのようなものか明らかにする。ただし、保育者が意識に上らせ、記録する願いや子どもの姿は、保育者と子どもの経験の総体としてのカリキュラムの実態とイコールではない。カリキュラムの実態を捉えるには、保育実践の映像記録等と合わせたさらなる分析が必要である。本論文は、カリキュラム批評のための最初の一步である。

2. 研究方法

本研究は、質的研究の中でも、大谷(2019, pp. 30-32.)のいう第三のアウトアネスに基づく社会構成主義的研究である。つまり、言葉と実態の結びつきは文化によって異なると考える立場である。また、本研究に求められる妥当性確保のため、著者の分析過程、解釈方法をできる限り公開し⁴⁾、読者による筆者とは異なる解釈可能性を確保する。求められる価値としては、読者が本研究で研究対象となる園の事例を、自らの実践に適用・比較し、理解を深める可能性を広げることである。さらに、研究者の「reflexivity」に配慮する⁵⁾。

以上の立場から、本論文では、分析過程や解釈方法を読者に公開し、読者による著者とは異なる解釈可能性を確保できるSCAT分析法により、保育者による保育記録を分析する。保育者が意識的・無意識的に抱いている教育目標、教育方法、子どもの姿、葛藤等を明らかにする。その理由を考察する際に、園の体制(歴史、保育記録様式、同僚関係、研修体制等)が保育者と子どもの姿に与えている影響も考慮に入れる。分析対象とするデータの詳細は以下の通りである。

(1) 保育者による保育記録

5歳児B組の保育者による保育記録を年間通して収集した中で、音楽発表会(11月23日)を含む11月7日～11月27日(14日分)、生活

発表会(2月23日)を含む1月30日～2月26日(19日分)の計33日分の保育記録のSCAT分析を行い、構成概念を見出した。その上で、本論文では、紙幅のため、上記で述べたSCAT分析で現れた構成概念全てが網羅されるように一部の記録を抽出し⁶⁾、11月7日～27日のうち8日分、1月30日～2月26日のうち5日分の記録の分析結果を、表1「研究初年度の保育記録のSCAT分析」に示す。

5歳児クラスを選んだ理由は、5歳児は園の教育の集大成としての姿を見せると考えられるからである。また、5歳クラスが3クラスある中でB組を選んだ理由は、担任・副担任ともに系統的教科学習カリキュラムの影響を受けた保育実践の経験者であったことにある。担任のX先生は、系統的教科学習カリキュラムの園で勤務した後、研究対象となるA園に転職し2年目であり、A園においては初担任を持っていた。副担任Y先生は、A園が未だ系統的教科学習カリキュラムを行っていた頃に就職し、新しい保育形態に挑戦する気持ちを持つ先生であった。これらの理由により、カリキュラム転換過程における教師の変化を追うため研究対象クラスを選択した。

この時期の保育記録33件を選んだ理由は、音楽祭・11月26日、生活発表会(舞台での劇発表)・2月27日を含んでいるからである。説明を加えると、遊びを中心とした保育の中で、行事の意義は、日常生活における「ケとハレ」(小川, 2000, p.56.)として位置づけられ、「①生活の自然な流れの延長線上にある、②子どもが主体的に楽しく活動できる、③生活に変化や潤いが与えられる」ことが望ましいと考えられている。しかし、「大人の意識が優先されると活動のプロセスよりも結果が重視され」、「子どもの生活を潤すためにあるものが、逆に生活をやせ細らせる」(河邊, 2005, p.112.)結果になる傾向があることも指摘されている。行事にどのように取り組むのかは、遊びを中心とした保育へ転換する過程において、重要な出来事になると考えられる。

当時の保育記録の形態は、ねらい・内容・写真・文章から構成されている。本研究では、写真については、写真を質的研究分析法のために

テキスト化する技術が開発されていないため、今回は分析対象としていない。また、ねらい・内容については、この年は、前述した「子どもの経験の履歴」としての子どもの姿の蓄積中であり、カリキュラムが機能するまでに時間が必要だったと言えることから分析対象としていない。具体的には、5歳クラス3クラスの担任が交代で記述しており、必ずしも担任のX先生が記述しているわけではないこと、保育者自身の行動目標が記述される月があることに表れているように、ねらい・内容の記述をもとにした反省の機能や、反省が次の月の子ども理解に繋がるような機能が必ずしも明確ではなかったことが理由である。したがって、本研究では文章部分を分析対象とする。文章部分には、基本的には子どもの姿・読み取り・願い・環境構成が項目立てされている。

(2) 保育者へのインタビュー

保育記録が書かれた研究初年度に保育者へのインタビューを行い、保育者の視点から捉えた子どもの姿、保育の流れ、保育者の意図、明日以降の保育の構想等について聞き取った。数年後にフォローアップインタビューを行い、当時どのように考えていたか、また現在どのように考えているのか等について聞き取りを行った。これらの内容は、考察を書く際の視点として役立てた。

(3) フィールドノート

園の運営体制、園内研修の内容や方法、保育者による実践記録方法やカンファレンスの方法等の変化の過程、研究者自身のフィールドへの関わり方やリサーチクエスションの変化過程等を含むメモを作成した。これらは、主にエスノグラフィーとして別稿(筆者,2023)にまとめられており、考察を書く際の視点として役立てた。これは、研究者の「reflexivity」を示す基礎資料でもある。

3. 倫理的配慮

本研究は、勤務校の大学「人及び動物を対象とする研究に係る倫理審査委員会」の承認(承認番号18-041)を得た。保育記録は、個人情報

保護の観点から、記録を収集した西暦年を伏せ、人名・クラス名等は仮名とした。また、園長と担任保育者に論文を読んでもらい承諾を得た。

4. 研究結果

保育記録の分析結果を、表1「研究初年度の保育記録のSCAT分析」に示す。表1の<4>に記入されている構成概念は、保育記録に表れている保育の特徴を表す概念を示している。また、ストーリーラインの欄は、構成概念を用いて、保育者が捉えている保育の実態を説明している。

SCAT分析では、特定の構成概念が表れる頻度は考慮に入れず、分析から現れた構成概念の価値は等しく扱われる。それは、記録を通して記録者の意識に現れた概念の重要度は、回数の多/少に影響されないからである。しかし、本論文においては、この傾向への留意が考察に役立つため以下の通り示す。

保育記録33日分の内容を概観すると、保育者は、毎日ひとつのトピックを選んで記録をしている。その内容の内訳は、75.0%(24日)が行事に関する記述、18.7%(6日)がけん玉・縄跳びという子どもが個々に技術を競い合う遊びについての記述を占めていた(例外として、ひな祭りの季節の製作、2月の行事の合間に息抜きとして行われた鬼ごっこの様子等が各1回含まれていた)。このことから、保育者の意識において、けん玉・縄跳びの遊びと、行事が主に焦点化されていると考えられた。

次に、保育記録33日分の中で53.1%(17日)が、行事のための子どもの話し合いに関する記述を占め、特に2月以降の19日分の記録においては63.1%(12日)を占めていた。このことから、行事の記述に関しては、特に行事のための話し合いに焦点があたっていると考えられた。

また、SCAT分析で現れた構成概念を分類すると、「保育者の願い」92件、「子どもの姿」62件、「援助」68件(その内、子ども同士の話し合いの場の設定に関する援助44.1%(30件))となった。例外は、子どもの反応から保育者の変容がみられた記述1件となった。

5. 考察

詳細は、前述の別稿（筆者，2023）に詳しいが、研究対象となった時期は「経験カリキュラムの保育方法へ向けて、園の運営方法や環境構成において重要な転換が済み、その上で、さらに子どもの遊びの質を追究し始めた時期」と言える。研究開始前年度までに、保育記録のICT化により保育者間の保育内容や保育観の共有が進み、大学から講師を招いての園内研修や、他園の見学等も積極的に行われるようになっていた。園内では、研究開始前年からコーナー保育が開始された。また、園庭改築が進み、子どもの探究心が刺激される環境に変化していく途上にあった。園長のリーダーシップと一人ひとりの保育者の努力により、保育方法の転換が進んだ時期であると言える。その上で、さらに子どもの経験の質を追究する保育者の真摯な姿勢が、以下に示す保育者の葛藤を生んでいたと考えられる。

（1）保育者にとっての遊び観

SCAT分析の結果表れた構成概念について、表1の理論記述欄にまとめられている。この欄の中でも特に、関係性の強い概念を取り上げ、以下説明を加える。

①「顕在的課題/潜在的課題の自主運営期待」 対「援助への葛藤」

子どもの活動の自主運営は園生活の様々な面で期待されている一方で、保育者による直接的な援助は、自主運営を妨げるのではないかという理由で、葛藤を伴い、躊躇しながら行われる記述のパターンが見られる。例えば、自主運営のために、教材選択（行事に参加するかどうかや、話し合いの題材等）を子ども達に任せる場面が捉えられている。このことは、保育者の期待—「子ども達自身で（話し合いを通して）決めたことだから責任をもって頑張してほしい」という責任感への期待—に繋がっている。しかし、話し合いで決めたことについて、実際の行動が伴わない場面も捉えられている。その時には、子ども達のお互いの立場に立って気持ちを汲み取ることの難しさや、自己中心的な行動の現われが捉えられている。保育者は、その度に子ども達が、利他的な行動⁷⁾がとれるよう願っ

ているが、この時点では、保育者自身が積極的に関わる援助については躊躇している様子がある。

②「協同的活動としての話し合い場面の設定」 対「内的秩序形成期待と利他行動期待」

協同的な活動とは、仲間と協力しながら様々な困難を乗り越えて目標を達成していく経験であり、様々な活動が想定される。しかし、記録では、話し合いという言語活動に焦点が当たっている。例えば、子ども達が劇や音楽祭の題材を決める時に、話し合いが行われる様子が捉えられている。話し合いの結果、行動が伴わずに子ども達が自己中心的に振舞ってしまう場合もまた、その解決方法として子ども同士での話し合いが行われる様子が捉えられている。11月行事と2月行事の話し合い内容を比較すると、保育者は、2月にはより高度なメタ認知を期待し、話し合いの中で利他行動として現れるよう期待している構成概念が現れている。しかし、その難しさもあり保育者の葛藤があったことが捉えられている。

筆者（2017）は、乳幼児期の利他行動の基礎には、第一に親や保育者という特定の相手との心地よい身体的同調の経験があり、それが他者にも広がること（内的秩序形成）、第二に、身体的同調が崩れる時の不快な経験を整理するために周囲の大人の方向付け（社会的規範）が用いられること、第三にその整理を次第に子ども自身が言葉を用いて行えるようになること（利他行動）、つまり利他行動のために子どもが言葉を用いるのは最後の段階としている。そうだとすれば、子どもの利他行動の現れのためには、保育者の子どもへの親密な情緒的な身体的な直接的関わりや、言語的・非言語的な方向付けが求められる。この時点の保育者は、そのような関わりについて、①で述べた理由から、躊躇している様子がある。

③「遊びの連続性・関連性」に対する「生活リズムの破調としての行事」

保育者は、普段の子どもの遊びの中で、あるいは、行事の中で、「連続性・関連性」に焦点を当てて捉えている。例えば、子どもがけん玉に熱中して毎日続いている姿（連続性）を肯定的に記述している。また、行事の準備の中で、以

前読んだ本を子どもが覚えていて劇の場面を選ぶ姿(関連性)を肯定的に記述している。一方で、けん玉と行事の連続性や関連性については焦点化しきれていないと言える。

けん玉や縄跳びは、子ども達が選んだ遊びとして尊重されている。保育者は、これらの遊びの中で、子ども同士の見てまねる学びあう経験、また、競うばかりではなく、互いに認め合い、教えあう利他行動の現れを願っている。しかし、本来、けん玉や縄跳びは、達成数を計りやすいために子どもにとっても保育者にとっても成果が見え易いものの、個人で技術を磨く必要もあるため、子ども同士競争意識を持ち易い教材であろう。検定という動機付けが行われており(園全体で検定が導入されていた)、その傾向が強まる姿も捉えられている。一方で、劇発表等の行事は、クラスの子も同士で目的を共有し、時に衝突しながらも目的を達成していく協同性が求められる傾向の強い教材である。また、身体的表現力、言語的表現力、クラスで物語を楽しんできた共通経験、様々な力や経験が必要である。これらの対照的とも言える二つの活動を結びつける困難あることがうかがえる。これは、子ども達の自主的な活動を大事にしたい保育者の思いがあるにも関わらず、保育者が子どもを引っ張らざるを得ない行事への取り組み方に繋がり、保育者に葛藤を与えていた。

以上①～③から、保育者にとって遊びとは、“子ども達が決定し、子ども達が運営するもの”であり、“保育者の関わりは控えるべきもの”という遊び観によって捉えられていると考えられた。「保育者の存在論的機能」⁸⁾を控えめに捉える遊び観と言えるだろう。

(2) 遊び観の背景にある園文化

「保育者の存在論的機能」を控えめに捉える遊び観は、保育者個人の個性のみによるのではなく、園の沿革、運営体制、園内研修、保育記録、カンファレンス、同僚性等が混ざり合い生み出される意識的・無意識的価値観、すなわち園文化の影響により形成される。この時期、園では、園の運営方法に様々な変化があり、経験カリキュラムへの変換を進めていく時期特有の課題があったと考えられる。

フィールドノートや保育者のインタビューからうかがえる点として、第一に、保育者による指導をできる限り避けるべきという空気感がある。保育方法を転換していく上で、保育者の意識を変えるために、会議等において、保育者の指導をなるべく避けるよう強調されたことは自然である。しかし、そのために、担任Xは「どこまでならば関わっていいのだろう」という悩みを抱え、躊躇しながらの援助に繋がっていたと考えられる。

第二に、園庭遊びへの偏りがある。保育記録の対象にはなっていないが、実は、この時期、子ども達の多くが年間を通じて園庭での遊びを選択しており、その選択は子ども達の選択ゆえに保育者に肯定的に受け止められていた。しかし、保育記録には、外遊びの記述は少ない(他クラスも同様)。この矛盾の理由は、園庭の遊びの見取りにくさにあると考えられる。堂本(2023, p. 223.)は、保育者による子どもの園庭での遊びの見取り易さの条件を挙げている。それは、毎年この時期にこの場所でこのような人間関係でどのような遊びが展開するという予想がつくという「遊びの文化的歴史性」である。この指摘によれば、当時の園庭の状況—子ども達が三々五々広い園庭に飛び出して遊び、人間関係や遊びの内容が刻々と変わり、保育者が子ども一人ひとりや、集団の遊びについて把握する困難がある状況—は歴史性がなく、記録すべき内容が保育者の意識に上り難かったと考えられる。それに比べると、室内での特定の遊び(けん玉等)や、行事の話し合いは、子どもの個々の内面や、クラスとしての育ちを記録し易かったのではないかと考えられる。

子ども達が多くの時間を過ごした園庭遊びが記録されていないという点については、経験カリキュラムの考え方から見ると大きな課題を抱えていたと言える。説明を加えると、「1.」で述べたように、経験カリキュラムの考え方においては、カリキュラムは事前に作られるものではなく、子どもの経験の事例の記述の蓄積としてのカリキュラムが保育後に事後的に見出される。そのようなカリキュラムが毎年積み重ねられると、保育者が子どもの活動の連続性や関連性や多様性を読み解き、予想するための仮説と

して機能し始める。A園は、その意味でのカリキュラムの形成途上にあったことを考えると、担任Xが子ども達の援助に迷いや悩みを感じていたことは当然であったと言える。まずは、子どもの遊びをよく見て事例を積み重ねるべき時期であったからである。しかし、遊びの歴史性のない園庭遊びへの偏りは、事例の蓄積を阻む要素になってしまっていた。これらのことから、園文化としては、“子どもの選択の尊重が、保育者の幼児理解から援助を構想する力の発揮と対立してしまう文化”があったと考えられる。

しかし、保育者が抱えている葛藤は、保育を改善する契機になる可能性を孕んでいる。次年度以降、保育者は「普段の遊びから行事に繋げたい」という意識を持ち、保育者の子ども理解をもとに活動を構想する力が発揮され、遊び観も変化していくことになる。研究後期に行われたインタビューでは、保育者は「今は、自分が子どもに働きかけても、子どもは自分の意志で受け入れるか受け入れないか決める力があると分かる。だから私自身もいろいろと試行錯誤しながら関わり方を試している」と語っている。ここに至る経緯については、別稿で詳しく論じる必要がある。また、SCAT分析の結果は、保育者の意識を表しており、保育者にとっての葛藤は、子ども達にとっての現実とイコールではない。子ども達の現実には、保育者の意識に上らない実態も含まれており、子ども達自身が園生活を充実させている面もある。今後の課題として、この時期の保育の総体（カリキュラム）を捉えるためには、今回のSCAT分析で明らかになった保育者の遊び観が、どのように保育実践に反映されるのか、保育者が記録に残していない部分の子ども達の活動はどのようなものか、保育記録の映像等を分析する必要がある。

6. まとめ

本論文は、系統的教科学習カリキュラムの影響を受けた教師主導型の保育方法から、経験カリキュラムに基づいた遊びを中心とした保育方法への転換を目指すA幼稚園において、カリキュラム転換初期にみられた保育者の遊び観について明らかにした。

そのために、5歳児クラスの担任保育者による保育記録33日分のSCAT分析を行った。その結果、「顕在的課題/潜在的課題の自主運営期待」に対する「援助への葛藤」と、「協同的活動としての話し合い場面の設定」に対する「内的秩序形成による利他行動期待」と、「遊びの連続性・関連性」に対する「生活リズムの破調としての行事」という構成概念の関係性が明らかになった。このことから、子どもが「自己選択・自主運営」する活動を遊びと捉える保育者の「遊び観」が見出された。また、インタビューやフィールドノートと合わせた考察の結果、「遊び観」の背景として、子どもによる活動の「自己選択・自主運営」の尊重の結果、室内遊びと比較して保育者による幼児理解が困難といわれている外遊び中心の子どもの生活が生み出されたことを容認する園の運営方針が見出された。これらのことから、園文化としては、“子どもの選択の尊重が、保育者の幼児理解から援助を構想する力の発揮と対立してしまう文化”があったと考えられた。今後の課題として、このような困難が、保育方法の改善につながっていく契機となる可能性がある点等について、次年度の保育記録の分析から捉えていきたい。

【付記】

本稿は、科学研究費補助金基盤研究(C)(研究課題：18K02452)の助成を受けたものである。

表1 「研究初年度の保育記録のSCAT分析」

日付	テキスト	キーワード	(1) 記録からキーワード	(2) キーワードの言い換え	(3) テキスト外の概念	(4) テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	(5) 残る疑問
11月7日	①けん玉や縄跳びに興味を持ち、朝の自由時間などに行う子が増えた。特に、〇男とE男はけん玉に、I男は自分の縄跳びが出来たことで何度もチャレンジャーしている。 ②回数を数える意味が分かっていないのか、失敗しても又その続きから足して数える子がいたので、1から数えることを伝えた。その事で、諦める子もいれば、	何度かチャレンジャーして 回数を数える意味 諦める子	活動そのものの楽しさを感じて/友達とすると楽しさを感じて/自分の力を伸ばす楽しさを感じて 一定の回数を達成すると「MYけん玉」がもらえる規則/競う目的と方法/ 挑戦を避ける子/怒る子/プライドが傷つく子/競争に興味のない子 挑戦する子/競争にのる子/ 繰り返す子	「内部的動機付けによる全力を発揮する行動」(杉原, 2014) ⁹⁾ 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「獲得動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 「運動の社会的評価による消極性」(杉原, 2014) 「運動の社会的評価による積極性」(杉原, 2014) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「顕示動機」(杉原, 2008) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) 「自己評価に関する意識」(太田, 2019) ¹¹⁾ 「自己の姿容に対する意識」(太田, 2019) 「未来に対する意識」(見通し) (太田, 2019) 遊びの顕在的課題/潜在的課題 (河邊, 2005) ¹²⁾ 遊びの「自主運営性」(小川, 2000) ¹³⁾ 「見る一見られる関係性のある遊びの拠点づくり」(小川, 2000) ¹⁴⁾ 「見て、まねる、学びの主体性」(小川, 2010) ¹⁵⁾ 「協同的な課題解決に繋がる話し合い」(片山ら, 2021) 「行為による想像」(神谷, 2011) ¹⁶⁾ 「話題についての知識」(大村, 2021) ¹⁷⁾ 適度な規模のグループ構成 目的・方法・結果へのこだわりのある試行錯誤(岩立ら, 2019) ¹⁸⁾ 「なりきって遊ぶおもしろさ」による「遊びに使うモノをつくるおもしろさ」の生み出し(河邊, 2005) ¹⁹⁾	【内部的動機付けによる全力を発揮する子どもの姿】 【内部的動機付けを社会的動機付けへ方向付ける援助】【社会的評価による積極性発揮への期待】 【社会的評価による消極性の表れ】 【援助に対する子どもの様々な反応への目配り】 【社会的評価により積極的になる子どもの姿】 【援助に対する-子どもの様々な反応への目配り】 【教師の関わりを求めめる機会としてとらえる子どもの姿】 【顕在的課題(数えること)の自主運営期待】 【潜在的課題(自己評価と目標設定の話し合い)の自主運営期待】 【個の遊びを子ども同士の関係性に開いていくための環境構成の必要への意識】 【子ども同士で見つめあねる、学びの主体性への期待】 【物と関わりながら協同的な課題解決に繋がる話し合いをする姿】 【小さなメンバークラスで具体的なテーマについて話し合う場面設定】 【協同的な活動としての制作活動あり見立てを生み出し「モノと関わりながら目標を見出していく姿】 【協同的な活動を支えたり深めたりする要因はあるか。 物作りがモノ見立て・フリ見立てを生み出していることが、子どもたちの充実感を生み出しているのではないか。		
7日	①回数を数える意味が分かっていないのか、失敗しても又その続きから足して数える子がいたので、1から数えることを伝えた。その事で、諦める子もいれば、	回数を数える意味 諦める子	一定の回数を達成すると「MYけん玉」がもらえる規則/競う目的と方法/ 挑戦を避ける子/怒る子/プライドが傷つく子/競争に興味のない子 挑戦する子/競争にのる子/ 繰り返す子	「内部的動機付けによる全力を発揮する行動」(杉原, 2014) ⁹⁾ 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「獲得動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 「運動の社会的評価による消極性」(杉原, 2014) 「運動の社会的評価による積極性」(杉原, 2014) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「顕示動機」(杉原, 2008) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) 「自己評価に関する意識」(太田, 2019) ¹¹⁾ 「自己の姿容に対する意識」(太田, 2019) 「未来に対する意識」(見通し) (太田, 2019) 遊びの顕在的課題/潜在的課題 (河邊, 2005) ¹²⁾ 遊びの「自主運営性」(小川, 2000) ¹³⁾ 「見る一見られる関係性のある遊びの拠点づくり」(小川, 2000) ¹⁴⁾ 「見て、まねる、学びの主体性」(小川, 2010) ¹⁵⁾ 「協同的な課題解決に繋がる話し合い」(片山ら, 2021) 「行為による想像」(神谷, 2011) ¹⁶⁾ 「話題についての知識」(大村, 2021) ¹⁷⁾ 適度な規模のグループ構成 目的・方法・結果へのこだわりのある試行錯誤(岩立ら, 2019) ¹⁸⁾ 「なりきって遊ぶおもしろさ」による「遊びに使うモノをつくるおもしろさ」の生み出し(河邊, 2005) ¹⁹⁾	【内部的動機付けによる全力を発揮する子どもの姿】 【内部的動機付けを社会的動機付けへ方向付ける援助】【社会的評価による積極性発揮への期待】 【社会的評価による消極性の表れ】 【援助に対する子どもの様々な反応への目配り】 【社会的評価により積極的になる子どもの姿】 【援助に対する-子どもの様々な反応への目配り】 【教師の関わりを求めめる機会としてとらえる子どもの姿】 【顕在的課題(数えること)の自主運営期待】 【潜在的課題(自己評価と目標設定の話し合い)の自主運営期待】 【個の遊びを子ども同士の関係性に開いていくための環境構成の必要への意識】 【子ども同士で見つめあねる、学びの主体性への期待】 【物と関わりながら協同的な課題解決に繋がる話し合いをする姿】 【小さなメンバークラスで具体的なテーマについて話し合う場面設定】 【協同的な活動としての制作活動あり見立てを生み出し「モノと関わりながら目標を見出していく姿】 【協同的な活動を支えたり深めたりする要因はあるか。 物作りがモノ見立て・フリ見立てを生み出していることが、子どもたちの充実感を生み出しているのではないか。		
7日	②出来てくると、見てほしい気持ちも出てきて、「数えて！」と言ってくる子も増えている 友達同士で見せ合う中で、良い点、改善点など話して	「数えて！」と言ってくる子 友達同士で見せ合う中で、良い点、改善点など話して	教師の視線/承認/協力/中立性/保証を求めめる子 子ども達自身による遊びの遂行/進展/反省・目標設定・相互承認の促し	「内部的動機付けによる全力を発揮する行動」(杉原, 2014) ⁹⁾ 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「獲得動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 「運動の社会的評価による消極性」(杉原, 2014) 「運動の社会的評価による積極性」(杉原, 2014) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「顕示動機」(杉原, 2008) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) 「自己評価に関する意識」(太田, 2019) ¹¹⁾ 「自己の姿容に対する意識」(太田, 2019) 「未来に対する意識」(見通し) (太田, 2019) 遊びの顕在的課題/潜在的課題 (河邊, 2005) ¹²⁾ 遊びの「自主運営性」(小川, 2000) ¹³⁾ 「見る一見られる関係性のある遊びの拠点づくり」(小川, 2000) ¹⁴⁾ 「見て、まねる、学びの主体性」(小川, 2010) ¹⁵⁾ 「協同的な課題解決に繋がる話し合い」(片山ら, 2021) 「行為による想像」(神谷, 2011) ¹⁶⁾ 「話題についての知識」(大村, 2021) ¹⁷⁾ 適度な規模のグループ構成 目的・方法・結果へのこだわりのある試行錯誤(岩立ら, 2019) ¹⁸⁾ 「なりきって遊ぶおもしろさ」による「遊びに使うモノをつくるおもしろさ」の生み出し(河邊, 2005) ¹⁹⁾	【内部的動機付けによる全力を発揮する子どもの姿】 【内部的動機付けを社会的動機付けへ方向付ける援助】【社会的評価による積極性発揮への期待】 【社会的評価による消極性の表れ】 【援助に対する子どもの様々な反応への目配り】 【社会的評価により積極的になる子どもの姿】 【援助に対する-子どもの様々な反応への目配り】 【教師の関わりを求めめる機会としてとらえる子どもの姿】 【顕在的課題(数えること)の自主運営期待】 【潜在的課題(自己評価と目標設定の話し合い)の自主運営期待】 【個の遊びを子ども同士の関係性に開いていくための環境構成の必要への意識】 【子ども同士で見つめあねる、学びの主体性への期待】 【物と関わりながら協同的な課題解決に繋がる話し合いをする姿】 【小さなメンバークラスで具体的なテーマについて話し合う場面設定】 【協同的な活動としての制作活動あり見立てを生み出し「モノと関わりながら目標を見出していく姿】 【協同的な活動を支えたり深めたりする要因はあるか。 物作りがモノ見立て・フリ見立てを生み出していることが、子どもたちの充実感を生み出しているのではないか。		
7日	③見せ合う時間の確保。他クラスの姿も刺激になるよう、遊びの環境を広げる。	見せ合う時間の確保	友達の姿から動機づけられる時間/友達の姿を模倣する機会/ 作る過程で想像しながら/作る過程で完成形を見出しながら/小グループでの話し合いの活発化/自発的発言による目的の明確化・段取り	「内部的動機付けによる全力を発揮する行動」(杉原, 2014) ⁹⁾ 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「獲得動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 「運動の社会的評価による消極性」(杉原, 2014) 「運動の社会的評価による積極性」(杉原, 2014) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「顕示動機」(杉原, 2008) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) 「自己評価に関する意識」(太田, 2019) ¹¹⁾ 「自己の姿容に対する意識」(太田, 2019) 「未来に対する意識」(見通し) (太田, 2019) 遊びの顕在的課題/潜在的課題 (河邊, 2005) ¹²⁾ 遊びの「自主運営性」(小川, 2000) ¹³⁾ 「見る一見られる関係性のある遊びの拠点づくり」(小川, 2000) ¹⁴⁾ 「見て、まねる、学びの主体性」(小川, 2010) ¹⁵⁾ 「協同的な課題解決に繋がる話し合い」(片山ら, 2021) 「行為による想像」(神谷, 2011) ¹⁶⁾ 「話題についての知識」(大村, 2021) ¹⁷⁾ 適度な規模のグループ構成 目的・方法・結果へのこだわりのある試行錯誤(岩立ら, 2019) ¹⁸⁾ 「なりきって遊ぶおもしろさ」による「遊びに使うモノをつくるおもしろさ」の生み出し(河邊, 2005) ¹⁹⁾	【内部的動機付けによる全力を発揮する子どもの姿】 【内部的動機付けを社会的動機付けへ方向付ける援助】【社会的評価による積極性発揮への期待】 【社会的評価による消極性の表れ】 【援助に対する子どもの様々な反応への目配り】 【社会的評価により積極的になる子どもの姿】 【援助に対する-子どもの様々な反応への目配り】 【教師の関わりを求めめる機会としてとらえる子どもの姿】 【顕在的課題(数えること)の自主運営期待】 【潜在的課題(自己評価と目標設定の話し合い)の自主運営期待】 【個の遊びを子ども同士の関係性に開いていくための環境構成の必要への意識】 【子ども同士で見つめあねる、学びの主体性への期待】 【物と関わりながら協同的な課題解決に繋がる話し合いをする姿】 【小さなメンバークラスで具体的なテーマについて話し合う場面設定】 【協同的な活動としての制作活動あり見立てを生み出し「モノと関わりながら目標を見出していく姿】 【協同的な活動を支えたり深めたりする要因はあるか。 物作りがモノ見立て・フリ見立てを生み出していることが、子どもたちの充実感を生み出しているのではないか。		
11月8日	④昨日、「朝一番早いのは」の曲に合わせ、バスや車に乗って出てくるとの話になり、今日から取り掛かる。同じ、コースごとに作る事は分かっているの、それぞれ声を掛け合いながら取り掛かっていた。②人数が多いところは、実際に乗ってみながら、タンポールのサイズが合うか確認しながら行っていた。また、形が出来上がっていくと「タイヤがない」「ハンドルも必要だね。」と出来上がりのイメージを共有している姿も見られた。	実際に乗ってみながら/出来上がりのイメージを共有 友達同士でどんなものを使ったら強度が強いのかを考えている姿	作る過程で想像しながら/作る過程で完成形を見出しながら/小グループでの話し合いの活発化/自発的発言による目的の明確化・段取り	「内部的動機付けによる全力を発揮する行動」(杉原, 2014) ⁹⁾ 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「獲得動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 「運動の社会的評価による消極性」(杉原, 2014) 「運動の社会的評価による積極性」(杉原, 2014) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「顕示動機」(杉原, 2008) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) 「自己評価に関する意識」(太田, 2019) ¹¹⁾ 「自己の姿容に対する意識」(太田, 2019) 「未来に対する意識」(見通し) (太田, 2019) 遊びの顕在的課題/潜在的課題 (河邊, 2005) ¹²⁾ 遊びの「自主運営性」(小川, 2000) ¹³⁾ 「見る一見られる関係性のある遊びの拠点づくり」(小川, 2000) ¹⁴⁾ 「見て、まねる、学びの主体性」(小川, 2010) ¹⁵⁾ 「協同的な課題解決に繋がる話し合い」(片山ら, 2021) 「行為による想像」(神谷, 2011) ¹⁶⁾ 「話題についての知識」(大村, 2021) ¹⁷⁾ 適度な規模のグループ構成 目的・方法・結果へのこだわりのある試行錯誤(岩立ら, 2019) ¹⁸⁾ 「なりきって遊ぶおもしろさ」による「遊びに使うモノをつくるおもしろさ」の生み出し(河邊, 2005) ¹⁹⁾	【内部的動機付けによる全力を発揮する子どもの姿】 【内部的動機付けを社会的動機付けへ方向付ける援助】【社会的評価による積極性発揮への期待】 【社会的評価による消極性の表れ】 【援助に対する子どもの様々な反応への目配り】 【社会的評価により積極的になる子どもの姿】 【援助に対する-子どもの様々な反応への目配り】 【教師の関わりを求めめる機会としてとらえる子どもの姿】 【顕在的課題(数えること)の自主運営期待】 【潜在的課題(自己評価と目標設定の話し合い)の自主運営期待】 【個の遊びを子ども同士の関係性に開いていくための環境構成の必要への意識】 【子ども同士で見つめあねる、学びの主体性への期待】 【物と関わりながら協同的な課題解決に繋がる話し合いをする姿】 【小さなメンバークラスで具体的なテーマについて話し合う場面設定】 【協同的な活動としての制作活動あり見立てを生み出し「モノと関わりながら目標を見出していく姿】 【協同的な活動を支えたり深めたりする要因はあるか。 物作りがモノ見立て・フリ見立てを生み出していることが、子どもたちの充実感を生み出しているのではないか。		
8日	セロテープで貼ろうとしていたグルーテープもあつたが、友達同士でどんなものを使ったら強度が強くなるか考えよう姿が印象的であつた。	友達同士でどんなものを使ったら強度が強いのかを考えている姿	作る過程で想像しながら/作る過程で完成形を見出しながら/小グループでの話し合いの活発化/自発的発言による目的の明確化・段取り	「内部的動機付けによる全力を発揮する行動」(杉原, 2014) ⁹⁾ 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「獲得動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 「運動の社会的評価による消極性」(杉原, 2014) 「運動の社会的評価による積極性」(杉原, 2014) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) ¹⁰⁾ 社会的動機としての「顕示動機」(杉原, 2008) 社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008) 「自己評価に関する意識」(太田, 2019) ¹¹⁾ 「自己の姿容に対する意識」(太田, 2019) 「未来に対する意識」(見通し) (太田, 2019) 遊びの顕在的課題/潜在的課題 (河邊, 2005) ¹²⁾ 遊びの「自主運営性」(小川, 2000) ¹³⁾ 「見る一見られる関係性のある遊びの拠点づくり」(小川, 2000) ¹⁴⁾ 「見て、まねる、学びの主体性」(小川, 2010) ¹⁵⁾ 「協同的な課題解決に繋がる話し合い」(片山ら, 2021) 「行為による想像」(神谷, 2011) ¹⁶⁾ 「話題についての知識」(大村, 2021) ¹⁷⁾ 適度な規模のグループ構成 目的・方法・結果へのこだわりのある試行錯誤(岩立ら, 2019) ¹⁸⁾ 「なりきって遊ぶおもしろさ」による「遊びに使うモノをつくるおもしろさ」の生み出し(河邊, 2005) ¹⁹⁾	【内部的動機付けによる全力を発揮する子どもの姿】 【内部的動機付けを社会的動機付けへ方向付ける援助】【社会的評価による積極性発揮への期待】 【社会的評価による消極性の表れ】 【援助に対する子どもの様々な反応への目配り】 【社会的評価により積極的になる子どもの姿】 【援助に対する-子どもの様々な反応への目配り】 【教師の関わりを求めめる機会としてとらえる子どもの姿】 【顕在的課題(数えること)の自主運営期待】 【潜在的課題(自己評価と目標設定の話し合い)の自主運営期待】 【個の遊びを子ども同士の関係性に開いていくための環境構成の必要への意識】 【子ども同士で見つめあねる、学びの主体性への期待】 【物と関わりながら協同的な課題解決に繋がる話し合いをする姿】 【小さなメンバークラスで具体的なテーマについて話し合う場面設定】 【協同的な活動としての制作活動あり見立てを生み出し「モノと関わりながら目標を見出していく姿】 【協同的な活動を支えたり深めたりする要因はあるか。 物作りがモノ見立て・フリ見立てを生み出していることが、子どもたちの充実感を生み出しているのではないか。		

8日	③仕上がりを楽しみに、イメージを共有しながら イメージを共有しながら 作る過程で想像しながら/作る過程で完成形を見出しながら	小グループでバスづくりという比較的具体な課題のため話し合いながら	「行為による想像」(神谷, 2011)	【目標を意識して行う制作活動への期待】	子ども達は、物を作りながらイメージを広げていく様子があるのに対して、保育者はイメージを共有してから物を作っていくイメージの方を強く持っているのではないか。「行為による想像」との反対概念は何か。
8日	話し合いながら進めていく。	話合いながら	小グループでバスづくりという比較的具体な課題のため話し合いながら	【協同的な活動としての話し合い場面の設定】	協同的な課題解決の方法には、話し合い以外には何があるのか。
8日	④イメージが形に出来るよう、素材を準備する。	素材を準備	子どもが物を介してイメージを広げる準備/物を介して保育者の願いを伝える準備/作る過程で子ども同士の話し合いが生まれるような素材の準備	【モノ・人・場の関係の深まりと広がりを生み出す援助】	【モノ・人・場の関係の深まりと広がりを生み出す援助】
11月9日	①【子どもの姿】 少しくつ、毎日こつこつ練習してきたことが実を結び、けん玉が出でてきて、数を競っている様子も見られる。	毎日こつこつ練習ライバル心	忍耐強い練習/継続的練習/興味の特長/関心の持続競争心/比較する心/勝負心	【遊びの充実の証を子ども達の経験の連続性に見出す意識】 【内発的動機付けによる上達希求の表れ】 【社会的動機付けによる優越動機の表れ】	遊びに関しての記述は、けん玉が多い。遊びの関連性や多様性についてはは実際の保育ではどのようなか。
9日	②【読み取り】 数を競う気持ち先走り、上達してきた子達ばかりから、なかなか数を重ねられなことが増えてきた。上手になったことで、スズビード感も出て、余計失敗につながる。	数を競う気持ちスズビード感	数値による友達との比較/競争/勝負心/共感/一心不乱感/没入感/専心感	【社会的動機付けによる優越動機の表れ】 【内発的動機付けによる全力を発揮する行動の表れ】	【社会的動機付けによる優越動機の表れ】 【内発的動機付けによる全力を発揮する行動の表れ】
9日	逆に刺激を受け、コツコツ練習し始めている子達のほうが、ゆつくりでも着実に数を重ねる場面が見られた。C男は、低迷期に入ったのか、「何で出来ないんだらう??」と自分に目をかけながら行っていた。	刺激を受け数を重ねる自分に目をかけ	憧れの対象化/モデル化/模倣対象化/共感対象化/上達/進歩/向上/試行錯誤/葛藤/忍耐/	【内発的動機付けによる上達希求の表れ】	【内発的動機付けによる上達希求の表れ】
9日	③【願い】 友達の様子がライバル心につながって、刺激になっている。数を重ねたい気持ち前がめりになっていく。ライバル視だけでなく、同士のようにお互いの良い所や気付けていない部分を指摘しながら挑戦して欲しいと思う。	ライバル心ライバル視同士 (同志)	競争心/比較する心/勝負心/教えあう相手/支えあう相手/応援しあう相手/共通目標を目指す相手/共感する相手	【社会的動機としての優越動機の表れ】 【利他行動期待】 【個の遊びを子ども同士との関係性に開いていくための環境構成の必要への意識】	【社会的動機としての優越動機の表れ】 【利他行動期待】 【個の遊びを子ども同士との関係性に開いていくための環境構成の必要への意識】
9日	④【環境構成】 数えて欲しいため、教師に頼るが、友達同士で見合えるよう援助。	教師に頼る見合えるよう援助	教師による(真正/中立/保障/確証)の(依頼/要望/要求/欲求/要請) 数えあうよう援助/助けあうよう援助	【社会的動機としての承認動機の表れ】 【顕在的課題(数える)の自主運営期待】 【利他行動期待】	【社会的動機としての承認動機の表れ】 【顕在的課題(数える)の自主運営期待】 【利他行動期待】

9日	ただ、概定は教師に教えてもらい成り立つようないきなり、秋のコンサートに向け、制作も行ってほしい。	教師に教えてもらい成り立つようないきなり、秋のコンサートに向け、制作も行ってほしい。	教師による(概定/真正/中立/保障/確証)の(必要/必須/不可欠)困難/非正式/非公式/	「指導 (guide)」と「援助 (care)」の概念(小川,2000) ²¹⁾ 「遊びの自主運営性」(小川,2000)	【援助への葛藤】	子ども自身が保育者の權威性を求める場合などのような概念が適用されるか。また、それはなぜなのか。園における子どもたちの生活を自覚的に長期指導計画に表しているか。
11月13日	①バスが出来上がってきたことで、少し子ども達と相談し、秋のコンサートの流れを考える。	秋のコンサートの流れ	クラス全体での去年の振り返り/去年の出来事の想起/去年の出来事の自己評価/今年の見直し	「幼稚園教育要領に示される言語活動の充実・見通しや振り返りの工夫としての振り返り活動」(太田,2019)	【大きなメンバ構成で知識の必要テーマについて話し合う場面の設定】	子ども達の話し合いのためのメタ認知が働きやすい、規模や話題はあがるか。 言語的な活動を支えた深めたりする要因はあるか。
13日	去年の記憶を思い出しながら、「司会が紹介したらいいと思う」「輩係もいた。」等、今まで気付かなかった部分も思い出した。コンサートに向け気持ちも高まったようだった。	去年の記憶	活動の繋がり・継続・継承・伝承	「心動かされる体験を基盤とした遊びの関連性と多様性」(岩立,2009, pp.155-167)	【遊びの充実の証を子ども達の経験の連続性に見出す意識】	遊びに関しての記述は、けん玉が多い。遊びの関連性や多様性については実際の保育ではどのようなか。
13日	②藤をあける係に何人必要かというところ、それぞれの子の間でもめもめ。中身がまだ決まっていなかった。思い通りに話が進む。特に1男は自分がやりたい事になると、他の人の言葉をさえぎって話し、なかなか話が進まないことが多い。教師が仲立ちし、まずは、中身を決めてから、決めていくこととなった。	思いだけのことだけ	相手の立場や気持ちに立っていない態度/目的や教材理解の不足した状態/自己中心的性格	「内的秩序」(小川・岩田,2009) ²²⁾ 「自己形成の3段階目としての理性的自我による利他行動」(松永,2017)	【話し合い活動の基礎としての利他性への期待】【内的秩序形成期待と利他行動期待】	内的秩序感覚の生成を経ない言語的ルールとの懸念への考察が必要ではないか。言語以外の方法でルールの理解を促す方法はあるか。子どもがルールや規範を言葉以外の方法で確かめる方法はあるか。
13日	③1男の気持ちの先走りに、周りも引く張られてしままい、話し合いの内容が変わっていくことは多々ある。話す力があるだけに、子ども達だけで話し合いを進める難しさを感じる。	子ども達だけで話し合いを進める難しさ	子ども達自身による言葉による合意形成の障壁/困難	「協同的な課題解決に繋がる話し合い」(片山ら,2021, p.113). 遊びの顕在的課題/潜在的課題(河邊,2005)「遊びの自主運営性」(小川,2000)「指導 (guide)」と「援助 (care)」の概念(小川,2000)	【潜在的課題(協同的な課題解決)への期待】【援助への葛藤】	
13日	良い考えを持っている子も1男に引く張られてしままい、最後まで相手の話を聞き、広い視野を持つようになりたい。④聞く力が身につくよう、声かけ援助、また、相手の気持ちにも気付けるよう、話し合いも必要。	声かけ援助/話し合いも必要	互いの理解にいたるための道筋を作る援助/相手の気持ちの引き出し/相手の気持ちの代弁/相手の立場に立つ援助	「振り返り活動における保育者のメタ認知的活動」(太田,2019)「課題の焦点化」「方略の焦点化」「自己評価の促進」「自己受容の自己共感」「見通しへの促し」「気持ちへの共感」(太田,2019)「自己形成の3段階目としての理性的自我による利他行動」(松永,2017)	【協同的活動としての話し合いの中で子ども達のメタ認知的知識への期待】	
11月15日	①帰りの時間、久々に子ども達に話したいことがあるか聞いてみる。0男から、「けん玉が上手になりたいたい。」の声が出た。	子ども達に何か話したいことがあるか聞いてみる	子どもによる話題の選択の促し/教材の選択の促し	「遊びの自己選択性」(小川,2005)	【教材の自己選択のための場面設定】	

15日	その言葉から、「膝を使うと上手になるよ。」のアドバイスがききからあり、けん玉の話となる。	アドバイスがききからあり	子ども同士の利他的態度・助け合い・励ましあい	「自己形成の3段階目としての理性的自我による利他行動」(松永, 2017)	【利他行動の表れ】
15日	②E男、W子もみんなに「130回いった。」との報告があり、「そこまでにどのくらい練習したの?」と聞いてみた。	聞いてみた	教師の意図的質問/モデル提示・焦点化のための質問	「幼稚園教育要領」に示される言語活動の充実・見直しや振り返りの工夫としての振り返り活動」(太田, 2019)「振り返り活動における保育者のメタ認知的行動」(太田, 2019)「方略への焦点化」(太田, 2019)	【協同的活動としての話し合いの中で子ども同士のメタ認知的知識への期待】
15日	「いっぱい」「朝も夜も練習していい。」の言葉が返ってきたことで、	いっぱい/朝も夜も	鍛錬・練習の成果の表れ/自己研鑽モデルの表れ「内発的動機付けによる全力を発揮する行動」(杉原, 2014)	【内発的動機付けによる全力を発揮する行動の表れ】	
15日	上手な子達も練習を重ねて上達していることを周りも感じ取ったようだった。	周りも感じ取った	鍛錬・練習の成果の受容/自己研鑽モデルの受容	「見て、まねる、学びの主体性」(小川, 2010)	【子ども同士で見て、まねる、学びの主体性への期待】
15日	③出来ない子から出来ている子達を見ると、簡単に言っている子達であるが、その裏には努力もあるというところを知りたい機会になったと思う。	裏には努力もあるというところを知りたい機会	努力する子どもへの承認/努力する子どもへのスポットライト/	社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008)社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008)「運動の社会的評価による積極性」(杉原, 2011)	【社会的評価による積極性発揮への期待】
15日	子ども達同士で教えあいなながら、目標を目指して欲しい。	子供たち同士で教えあいなながら、目標を目指して	子ども同士の助け合い/子ども同士の知識・技術の伝え合い/けん玉検定合格を目指して/それぞれ目標回数を目指して	遊びの潜在的課題/潜在的課題(河邊, 2005)「遊びの自主運営性」(小川, 2000)「行為(方略)についての意識」(太田, 2019)	【顕在的課題(けん玉の技術伝承・教え)の自主運営期待】
15日	④秋のコンサート練習も入り、遊ぶ時間が思うようにならずに確保できないときもあるが、自分達が決めたことなので、気持ち切り替えて練習に行っていくように促したい。	自分達で決めたことなので	子ども自身身の決定の重視/決定に伴う責任	「自己選択の尊重と活動成就の責任」(小川, 2000) ²⁰⁾	【自己選択した課題への責任感ある実行期待】
11月20日	①昨日は観でもらう側だったが、今日は観る側として参画に参画する。参加する前に、見る側として参画したらよいか?話をした。子ども達から、『静かに観る』『頑張っている人を心の中で応援する』等の言葉が挙がった。②話を聞く際に落ち着かない、E男、A子は、観ている最中、後ろを向いた状態になり、関心のないものに対しての意識の低さを感じた。(3行削除)③観ている側立つとどうしても気が緩み、周りの環境、状況判断が出来ず、聞く意識等が低くなることが多い。今は、どんな時間でどういいう態度で参加したらよいか考えたい。	感心のないものに対しての意識の低さ/抑制できない様子/気の緩み	他者への関心の希薄/集中力の低下/他者との心情的繋がりの希薄/子ども同士の行動による不適切な応答	「内的秩序」(小川・岩田, 2009)「ことばの概念による表現」と「身体感覚による表現」(西岡, 2005) ²¹⁾	【内的秩序形成の難しさ】【言葉の概念による表現と実際の行動による表現の差】
20日	又、友達同士でも教えあって欲しい。④生活の中でも聞く姿勢を見直したい。	友達同士でも教えあって	子ども達自身による気づきあい/モデル性の発揮/注意しあい	「自己形成の3段階目としての理性的自我による利他行動」(松永, 2005)遊びの潜在的課題(河邊, 2005)遊びの「自主運営性」(小川, 2000)	【潜在的課題(利他行動)の自主運営期待】

11月21日	①けん玉、縄跳び作りが盛り上がりつつある。ただ、縄跳びについては、縄跳びを編み終わったものの、跳ぶまではない子もいる。X子は、縄跳びか編み終わりの出来上がったもの、『跳ぶ』までいかず、大縄跳びや二人跳びを楽しむことが多かった。 ②今日、登園してからずっとホールで、縄跳びの練習をする。 ③けん玉も縄跳びも、繰り返し練習してきて出来るように出来た。 ④けん玉も縄跳びも、繰り返し練習してきて出来るようになった。 ⑤けん玉も縄跳びも、繰り返し練習してきて出来るようになった。 ⑥けん玉も縄跳びも、繰り返し練習してきて出来るようになった。	登園してからずっとホールで縄跳びの練習	遊びの持続、場所、人間関係、時間の拡大	心動かさされる体験を基盤とした遊びの関連性と多様性」(岩立, 2009, pp.155-167).	【遊びの充実の証を子どもの経験の連続性に見出す意識】
21日	何度か、「先生、見て！」「数えて！」	教師の視線、承認の要求	教師の視線、承認の要求	社会的動機としての「承認動機」(杉原, 2008)	【教師の関わりを求める機会としてとらえる子どもの姿】
21日	繰り返し練習／積み重ねの大事さ	反復練習／鍛錬／自主練習／子ども間の憧れ、遊びのモデル／模倣／共感／動機づけ	反復練習／鍛錬／自主練習／子ども間の憧れ、遊びのモデル／模倣／共感／動機づけ	「内発的動機付けによる全力を發揮する行動」(杉原, 2014)	【内発的動機付けによる全力を發揮する行動の表れ】
21日	友達の姿から感じ、お互いの刺激	教師による動機増進のための教材選択	教師による動機増進のための教材選択	「内発的動機付けとしての『獲得動機』」(杉原, 2008)	【内発的動機付けを社会的動機付けへ方向付ける援助】【社会的評価による積極性発現への期待】
21日	それぞれ目標が明確になるように配慮する。	検定教材による個にあわせた目標設定、目標明確化、意欲増進	検定教材による個にあわせた目標設定、目標明確化、意欲増進	理念としての個性の尊重と形成」(小川, 2000) 社会的動機としての「獲得動機」(杉原, 2008)	【個にあわせた援助方法としての獲得動機付けへの期待】
11月23日	欠席もなく、全員出席となる。本番の日ということが分かっていて、緊張感もあり、楽しみもありといった様子で、より落ち着かない姿が見られた。特に、N子は、始まる前に「もつと遊びたい。」と泣いたり、何度もトイレに行ったり、気持ちの面で落ち着かず、顔色も悪かった。	本番前の緊張／非日常への不安／成功への重圧	本番前の緊張／非日常への不安／成功への重圧	「生活リズムのクライマックスの表現としての行事」(小川, 2000, p.90).	【生活リズムの破調としての行事】
23日	スムーズ／流れも良かった	教師による段取りの良さという成果／子どもが間違えなかったという成果	教師による段取りの良さという成果／子どもが間違えなかったという成果	「幼児理解と関わり方の循環する関係」(小川, 2000, p.12).	【幼児理解と援助の循環する関係の難しさ】
23日	教師側がどういうねらいを持ち進めているか	ねらいの明確化、会議や指導案などの共有の機会、カリキュラムの確認と見直しの必要性／園の組織への問題提起	ねらいの明確化、会議や指導案などの共有の機会、カリキュラムの確認と見直しの必要性／園の組織への問題提起	「幼児理解と関わり方の循環する関係」(小川, 2000, p.12).	【幼児理解と援助の循環する関係の難しさ】
23日	今回のコンサートにあたって、教師側がどういうねらいを持ち進めているか、難しさを感じた。担任の思い、学年の教師同士のつながり、又、その他の教師の年長組に求める思い等の伝え合い方は反省にもつながる。	子ども自身が選択し遂行した活動／子どもの個性が表れている活動／教師の部分的関与、抑制された配慮	子ども自身が選択し遂行した活動／子どもの個性が表れている活動／教師の部分的関与、抑制された配慮	遊びの顕在的課題(河達, 2005) 遊びの「自主運営性」(小川, 2000) 遊びの「自己選択性」(小川, 2005) 「自己選択の尊重と活動成就の責任」(小川, 2000)	【顕在的課題(行事での表現活動)の自主運営期待】【自己選択した課題への責任感ある実行期待】
2月4日	「したきりすずめをどうやうやっていくか」の話し合い ①「このお話を、4つに分けたらどうかと思うんだけど…阿えは、1の場面は、～のところ、つけていかなんじて、分けてみたらどうかかな」…みたいな振りを子ども達にも達したところ、	教師の部分的関与、抑制された配慮	教師の部分的関与、抑制された配慮	教師による「見通しへの促し」(太田, 2019) 子どもによる「未来に対する意識(見通し)」(太田, 2019) 教師による技術・知識の伝達/文化の伝達(加藤, 2007) ³⁶⁾	【子ども自身による教材選択を期待する概念と、教師による文化の伝達概念は、両立不可か。】
4日	みんなも一緒に考えてくれた。	子どもたちの積極的な応答への安堵、教師と共に考える姿勢への安堵	子どもたちの積極的な応答への安堵、教師と共に考える姿勢への安堵	「指導(guide)」と「援助(care)」の概念(小川, 2000)	【援助への意識】

4日	<p>たまに違うことを言う子がいたが、「それは最後だからまだだよ」と指摘してくれる子もいたので、話場面に分けるように分けることが出来た。</p> <p>場面に分けたあとは、そのシーンに出てくる役は何なのかを問いかけると、手を挙げて発言していた。「あんまり喋っていない子にも聞きたいな」と言うと、Mr.Akも手を挙げた。</p> <p>教師が予想していた役の他に、「おはげ」「牛」「馬」なども出てきたので、なるほど、と思ったが、「それは作らんでしょ」とこたえらうが出てこなかった。「お話を進めていくんだよ」と言うと、さちかが「やってみなさい！」と言っていた。</p>	<p>想像よりも子ども達から声が出た</p> <p>よく話をみて覚えていく</p> <p>自分達で決めていてほしい</p>	<p>期待以上の話し合いの内容の実現 /教師に代わる間違いの指摘/話し合いに入りにくい子による発言 /教師の投げかけへの肯定的応答 /子どもによる発案・発案の修正活動の記憶</p>	<p>「展開についての知識」(大村,2021)「状況についての知識」(大村,2021)「話し合いについての知識」(大村,2021)</p> <p>「心動かされる体験を基盤とした遊びの関連性と多様性」(岩立,2009pp.155-167.)</p> <p>「遊びの充実の証を子ども達の経験の関連性・多様性に見いだす意識」</p> <p>【顕在的課題(役決め)の自主運営期待】 【潜在的課題(話し合い)の自主運営期待】</p>	<p>【保育者側の自己変革】</p>	<p>保育者自身について書かれた珍しい記録である。次年度以降の記録には、子どもと関わる中で起きる保育者自身の変容の比率が増えるのではないかと。</p>
4日	<p>②こちらの伝え方もあまり行かず、伝わるかという不安もあったが、想像よりも子ども達から声が出たように思う。</p> <p>よくお話を聞いて覚えていくんだなと感じた。</p>	<p>よく話をみて覚えていく</p>	<p>経験の繋がりが、積み重ね/過去の活動の記憶</p>	<p>【話し合いの展開・状況・自己評価】に関するメタ認知的知識を表す</p>		
4日	<p>③役決めは、時間がかかりそうだし、折り返いをつけないが自分達で決めてほしい。</p>	<p>自分達で決めていてほしい</p>	<p>話し合いの自主運営・自己決定・自己選択期待</p>	<p>【顕在的課題(役決め)の自主運営期待】 【潜在的課題(話し合い)の自主運営期待】</p>		
2月5日	<p>①役決めの後、場面ごとに分かれ、必要な物・使う物(小道具、大道具)を話し合う。紙に書き出すように伝えるとそれぞれ輪になりながら話始めていた。②話し合い後、それぞれどんな物が場面が必要か?話し合ったことを伝える。A、Ktのグループは話し合いを理解し、進めるリーダー的存在もいるからか、必要なものの他に、誰が何をやるか担当で決めていた。</p> <p>又どんな素材で作ったらよいか?間で考え報告する様子が見えた。I男は、自分中心で、どんな自分を進めていってほしい、Ckが話そうとしていたことも割り込んで説明していた。</p> <p>③少人数の友達と話し合い、互いに思っていることを口にしながら進めていって欲しい。</p>	<p>話し合いを理解し、進めるリーダー的存在</p>	<p>話し合いの得意な子・アイデアを出す子・聞く姿勢がある子・見通しが持てる子・段取りができる子</p>	<p>【話し合いの展開・状況・自己評価】に関するメタ認知的知識を表す</p>		
5日	<p>互いに思っていることを口にしながら進めていって欲しい。</p>	<p>割り込んで説明</p>	<p>話し合いが下手な子・人の話を聞かない子・自分の意見を通す子・自分のやり方を通す子</p>	<p>【話し合いについての知識】(大村,2021)</p>	<p>【協同的な活動としての話し合い】の中で求められる子どものメタ認知的知識への期待</p>	
5日	<p>お客さんに見えようと思うと子ども達だけでは難しさを感ずる。</p>	<p>互いに思っていることを口にしながら進めていって欲しい</p>	<p>誰もが意見を言い合える雰囲気・受けとめあえる雰囲気・言葉による伝え合いの楽しさへの願い</p>	<p>【話し合いの基礎としての利他性への期待】 【顕在的課題(道具作りの自主運営期待)】 【潜在的課題(イメージ共有)の自主運営期待】 【小さなメンバー構成で具体的なテーマについて話し合う場面設定】</p>	<p>【援助への葛藤】</p>	
5日	<p>お客さんに見えようと思うと子ども達だけでは難しさを感ずる。</p>	<p>お客さんに見えようと思うと子ども達だけでは難しさを感ずる</p>	<p>子どもだけの自主運営・自主遂行の困難/劇の特性をふまえた教師の導きの必要性</p>	<p>【話し合いの基礎としての利他性への期待】 【顕在的課題(道具作りの自主運営期待)】 【潜在的課題(イメージ共有)の自主運営期待】 【小さなメンバー構成で具体的なテーマについて話し合う場面設定】</p>	<p>【援助への葛藤】</p>	

5日	どうやったら見えるか??等、発表会の過程を通して様々なやり方、工夫の仕方があることをしって欲しい。	様々なやり方、工夫の仕方	技術面・知識面の援助の必要性/舞台の特性・劇の特性を知る必要性	教師による技術・知識の伝達/文化の伝(加藤,2007)	【子ども達だけでは触れられない知識・技術への扉を開く援助】	【子ども達だけでは触れられない知識・技術への扉を開く援助】 が、葛藤の中で行われているが、より積極的な意味づけがされる保育のありかたはあるだろうか5日
5日	①子ども達のイメージを形に形にしているように、様々な素材を提案する。	様々な素材を提案	教師による技術面・知識面への援助	「ごっこ遊びの構成要素」(河邊,2005) 田代,2020)「なりきり遊んで遊ぶおもちゃ」(河邊,2005) しろうさぎ」による「遊びに使うモノをつくるおもしろさ」の生み出し	【モノ・人・場の関係の深まりと広がりが生み出す援助】	
2月14日	①部屋で練習後、ホールで行う。ホールに出ると集中力が切れ、行っている最中にだらけてしまう。友達同士で教えあえば良いが、相手に乗っかってしまおう子が自立。	相手に乗っかってしまおう子が自立	同調性の悪い面/相手のあわせてしまおう	「自己形成の2段階目としての身体的同調に内在する不快感を契機とする自己分化」(松永,2017) 「内的秩序」(小川,岩田)	【内的秩序形成と利他行動期待】	内的秩序形成には、どのような段階があるだろうか。そこには保育者とはどのような関係にあるか。
14日	②帰りの時間帯に、「どうしたら自分自分で動きを覚えられるか」等、子ども達に投げかけた。	投げかけた	話し合いによる解決の試み/方法を子どもにも委ねる声掛け	「協同的な課題解決に繋がる話し合い」(片山ら,2021,p.113) 物語のテーマ、情景、形勢を動かす(2011, pp.151-155)「行為による想像」(神谷,2011)	【協同的な活動としての話し合いの比重の拡大】【劇遊びを経ない創作りのプロセス】	協同的な活動における話し合い以外には何かありえるのか。
14日	「何度も練習する。」「頭で何度も考える。」と様々な言葉が出た。	「頭で何度も考える。」等、様々な言葉が出た。	動きを覚える方法についての子ども達の応答	「ことばの概念による表現」と「身体感覚による表現」(西岡,2005) 「自己選択の尊重と活動成就の責任」(小川,2000)	【言葉の概念による表現との差】	
14日	③自分達が話し合い、やると決めたことなので責任を持ちそれぞれ頑張りが見られればと思う。④集中時間が短いので、その事を考える時間配分をする。	自分たちが話し合い、やると決めたことなので責任を持ち	自己決定の責任	「自己選択の尊重と活動成就の責任」(小川,2000)	【自己選択した課題への責任感の実行期待】	
2月15日	①初めて、最初からエンディングの歌まで通して行う。昨日の帰り、集中力が特撮せず、どこか人任せな様子も見えていたので全体に話をした。今日は、そのことも踏まえ話をしてから、事前に練習はせず臨んだ。②話をして直ぐだったこともあり、一人一人が意識している姿が見られた。	集中力が特撮せず	他者への関心/利他性/自分事として	「自己形成の3段階目としての理性的自我による利他行動」(松永,2017)「内的秩序」(小川,岩田)	【内的秩序形成と利他行動期待】	
15日	セリフも途切れる場面はあったものの、昨日より自分で動いていた部分は多かったように思う。	昨日より自分たちで動いていた	子ども自身による運営/遂行の程度の上昇	遊びの顕在課題/潜在的課題(河邊,2005) 遊びの「自主運営性」(小川,2000)	【顕在課題(劇の運営)の自主運営期待】	
15日	③通して行った後、子ども達に感想を聞いてみた。友達の話で気付いた点や自分の動きの反省などしてきたが、次はその事を踏まえ行なって欲しい。	友達の話で気付いた点や自分の動きの反省等はいっていたが、次はその事を踏まえ行なって欲しい	振り返り、自己反省/他者の意見の傾聴/受容期待	「方略への意識」(太田,2019)「メタ認知的活動:モニタリング/コントロール」(三宮,2008)	【話し合いの展開・状況・自己評価に関するメタ認知的知識を表象】【潜在的活動(メタ認知的活動)の自主運営期待】	
15日	④最後になるにつれ、集中は切れてしまう。もう少しスムーズになるよう練習を繰り返すのみである	練習を繰り返すのみ	繰り返し/慣れ/反復練習	「幼児理解と関わりの循環する関係」(小川,2000,p.12).	【幼児理解と関わりの循環する関係の難しさ】	
2月23日	朝は、本番というように、落ち着かない様子が見られた。前庭がなく、出番まで、時間に余裕があったこともあり、少し話をし、気持ちを落ち着かせる時間があったのは良かったように思う。	浮足立っている/落ち着かない	本番前の緊張/非日常への不安/	「生活の中の問い」 「生活リズムのクワイマックスの表現としての行事」(小川,2000,p.90)	【生活リズムの破調としての行事】	

23日	本番では、練習中にお客さんに見せるために、ど うやったらいかが?考えながら取り組んできた積み 重ねが見えていた。	積み重ねが見えてい た	取り組んできた過程への注目	「学びの履歴書」(佐藤,1996.p.4)	【学びのプロセスへの注目】	保育の質への反省は、 次年度以降のように 保育に変化をもたらす だろうか。
23日	友達が、小道具に隠れていた背中を押したり、意 識しているか無意識かは分からないが、それぞれが 友達を補い、カバールしながら行っていた姿に成長を 感じた。	友達を補い、カバール しながら行っていた姿	利他性の発揮、助け合い	「自己形成の3段階目としての理 性的自我による利他行動」(松 永,2017)	【利他行動の表れ】	
23日	友達、小道具に隠れていた背中を押したり、意 識しているか無意識かは分からないが、それぞれが 友達を補い、カバールしながら行っていた姿に成長を 感じた。	友達を補い、カバール しながら行っていた姿	利他性の発揮、助け合い	「自己形成の3段階目としての理 性的自我による利他行動」(松 永,2017)	【利他行動の表れ】	
23日	友達が、小道具に隠れていた背中を押したり、意 識しているか無意識かは分からないが、それぞれが 友達を補い、カバールしながら行っていた姿に成長を 感じた。	友達を補い、カバール しながら行っていた姿	利他性の発揮、助け合い	「自己形成の3段階目としての理 性的自我による利他行動」(松 永,2017)	【利他行動の表れ】	

ストーリー・ライン

(1) 子どもの活動全般について

子どもの活動全般に対して「潜在的課題の自主運営期待」や「顕在的課題の自主運営期待」を持ち、「自己選択した課題への責任感ある実行期待」をもっている。その一方で、「援助への葛藤」を感じている。

また、子どもの遊びについては、「子ども同士で見ても、まねる、学びの主体性への期待」を持ち、その結果表れる遊びを「遊びの充実の証を子どもの経験の連続性に見いだす意識」【遊びの充実の証を子どもの経験の関連性・多様性に見いだす意識】により見取っている。

(2) 普段の遊び(けん玉・縄跳び)について

けん玉や縄跳びに取り組む子どもも達は、「内発的動機付けによる上達希求の表れ」や、「内発的動機付けにより全力を発揮する行動の表れ」が見出される。子ども同士アドバイスし合
う【利他行動の表れ】も捉えられている。

保育者は、けん玉や縄跳びに検定という「内発的動機付けを社会的動機付けへ方向づける援助」を導入し、「社会的評価により積極的になる子どもの姿」を引き出そうとしている。
“検定”には、「社会的評価による積極性発揮への期待」を持つている一方で、「社会的動機付けによる優越動機による承認動機による承認動機」や【社会的評価により消極的になる子ども】に注意を払い【援助に対する子どもの様々な反応への目配り】がされており、「個の遊びを関係性に開いていくための環境構成の必要性への意識」を持つて対応している。なぜかという【利他行動期待】を持つており、【教師にかかわり】を求めているからである。

検定は、第三者に数を数えなくてもらう必要があるため【教師にかかわり】を求めている。そのために保育者は「援助への葛藤」を感じている。

(3) 行事について

・行事の準備場面ではしばしば【協同的活動としての話し合い場面の設定】が行われる。話し合いが充実するために、保育者は【大きなメンバー構成で知識の必要なテーマについて話し合う場面の設定】や【小さなメンバー構成で具体的なテーマについて話し合う場面設定】を試している。

話し合いの場面では、保育者は子ども達に行事に参加するか、劇の題材を何にするか等を含めた【教材の自己選択期待】を持ち、【話し合い活動の基礎としての利他性への期待】を持つている。

特に、2月以降の行事においては、【協同的活動としての話し合いの比重の拡大】が見られ、話し合いとは何か、どのようにすべきかといった【協同的活動としての話し合いの中】で求められる子ども達のメタ認知的知識への期待【話し合いの展開・状況・自己評価に關するメタ認知的知識を表す姿】が捉えられている。話し合いの中では、子ども達の予想外の意見によって起こった【保育者側の自己変革】も意識されている。

しかし話し合いで決めたことが【言葉の概念による表現と実際の行動による表現の差】として表れ、行動が伴わないことがあり、保育者の悩みとなる。話し合いが難しい時は、子ども達に対して【内的秩序形成期待と利他行動期待】を持つている。また、【子ども達だけでは触れられない知識・技術の扉を開く援助】が行われている。

・行事の準備場面では小道具や大道具作りのために、【モノと関わりながら目標を見出していく姿】が見出され、その目標が協同的活動に繋がりが、【協同的活動としての制作活動から試行錯誤が生まれる姿】や【協同的活動としての制作活動から自主的に話しあう姿】が捉えられている。保育者は【目標を意識して行う制作活動への期待】を持ち、素材の準備や話し合いの見守りなど【モノ・人・場の関係の深まりと広がりを生み出す援助】を行っている。

・【劇遊びを縫えない劇作りのプロセス】に表れているように、普段の遊びと行事の繋がりが薄く、【生活リズムの破調としての行事】となり、子どもの【内的秩序形成の難しさ】が見出されている。保育者は、行事に【幼児理解と援助の循環する関係の難しさ】を見出している。

・しかし、最後の行事の本番では、子ども達の【利他行動の表れ】が見られた。保育者はここにいたる子ども【学びのプロセスへの注目】をし、子ども達の達成したことを喜び、見届けている。

理論記述

【潜在的課題の自主運営期待】や【顕在的課題の自主運営期待】は、【自己選択した課題への責任感ある実行期待】に繋がる。／【遊びの充実の証を子ども達の経験の連続性に見いだす意識】と【遊びの充実の証を子どもの経験の関連性・多様性に見いだす意識】がある。／【子ども同士で見て、まねる、学びの主体性への期待】と【援助への葛藤】は両立している。／【内発的動機付けによる上達要求の表れ】や、【内発的動機付けにより全力を発揮する行動の表れ】は、【利他行動の表れ】に繋がっている。／【社会的評価による積極性発揮への期待】により【内発的動機付けを社会的動機付けへ方向づける援助】は、【社会的評価による承認動機付けによる承認動機付けの表れ】や【社会的動機付けによる承認動機付けの表れ】に繋がる。／【内発的動機付けを社会的動機付けへ方向づける援助】は、【社会的動機付けによる承認動機付けの表れ】や【社会的動機付けによる承認動機付けの表れ】に繋がる。／【内発的動機付けを社会的動機付けへ方向づける援助】は、【社会的動機付けによる承認動機付けの表れ】により【利他行動期待】を生み、【個の遊びを関係性に開いていくための環境構成の必要性への意識】に繋がっている。／【教師にかかわりを求める機会としてとらえる子ども達の姿】は、【援助への葛藤】を強める。

【協同的活動としての話し合い場面の設定】では、【大きなメンバー構成で知識の必要なテーマについて話し合う場面の設定】や【小さなメンバー構成で具体的なテーマについて話し合う場面設定】が試される。／【協同的活動としての話し合い場面の設定】では、【教材の自己選択期待】が働く。／【協同的活動としての話し合い場面の設定】では、【話し合い活動の基礎としての利他性への期待】が働く。／【協同的活動としての話し合い場面の設定】では、【保育者側の自己変身】が意識される。／【協同的活動としての話し合いの比重の拡大】においては、【協同的活動としての話し合いの展開・状況・自己評価】に関するメタ認知の知識を表す【姿】が捉えられる。／【言葉の概念による表現と実際の行動との差】は、【内的秩序形成期待と利他行動期待】に繋がる。／【言葉の概念による表現と実際の行動による表現の差】は、【子ども達だけでは触れられない知識・技術の扉を開く援助】に繋がる。／【モノと関わりながら目標を見出していく姿】は、【協同的活動としての制作活動から試行錯誤が生まれる姿】や【協同的活動としての制作活動から自主的に話しあう姿】に繋がる。／【モノ・人・場の関係の深まりと広がりながら目標を見出す援助】は、【目標を意図して行う制作活動への期待】と対立している。／【モノと関わりながら目標を見出していく姿】は、【モノ・人・場の関係の深まりと広がりながら目標を見出す援助】に支えられている。／【劇遊びを経ない劇作りのプロセス】は、【生活リズムの破調としての行事】に繋がりが、【内的秩序形成の難しさ】や【幼児理解と援助の循環する関係の難しさ】に繋がる。／【学びのプロセスへの注目】が始まっている。

さらに追究されるべき視点

・【自主運営性】の前提となる保育者の援助は何か／子ども同士で見て、まねるための遊びの拠点の配置を活かす保育者の援助は何か／複数の中で子を援助する必要性、その難しさを解決するストラテジーへの必要性への気つきはどうか／園に得られるか／園における子どもとの生活を自覚的に長期指導計画に表しているか／子ども達の話し合いのためのメタ認知が働きやすい話し合いの規模や話題の特徴はあるか／

・協同的活動における課題解決の方法には、話し合い以外には何があるか／子ども達の話し合いのためのメタ認知が働きやすい話し合いの規模や話題の特徴はあるか／言語的な活動を支えたり深めたりする要因はあるか／物作りがモノ見立て、フリ見立てを生み出していることが、子どもの充実感を生み出しているのではないか／子ども達は、物作りながらイメージを広げていく様子があるのに対して、保育者はイメージを共有してから物を作っていくイメージの方を強く持っているのではないか／遊びに關しての記述は、けん玉が多い。遊びの関連性や多様性については実際の保育ではどのようにか／個人にあわせた援助と、個の技術を競う遊びは結びつきやすいのか

・内的秩序形成には、どのような段階があるだろうか。そこに保育者はどのように関わりうるか／子ども自身が保育者の権威性を求める場合はあるか／どのような概念が適用されるか。また、それはなぜなのか／内的秩序感覚の生成を縫えない言語的ルールを必要としないか、言葉以外の方法で難かめる方法はあるか／子ども自身による文化の伝達の方法は、両立不可能か／【子ども達だけでは触れられない知識・技術への扉を開く援助】が、葛藤の中で行われているが、より積極的な意味付けがされる保育のあり方はあるだろうか／次年度以降の記録には、子どもと関わる中で起きる保育者自身の姿容の比率が増えるのではないか／保育の質への変化をもたらすだろうか／保育の質をあげるための対話の必要性を認識する背景には何があつたのか

【注】

- 1) 幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を意味する。
- 2) 小川は、子どもの遊びは、園生活（社会の慣習／個人の習慣）の制約の中で表れ、保育者の直接的援助や物的間接的環境構成との関係性の中で志向性が定まるといふ。
- 3) 加藤（2008,19p.）は、「保育カリキュラムの内実を構成する実践論と、内容構造論とを、具体的な実践に対応させながら実証的に検証するところまで、幼児教育現場におけるカリキュラム改造運動が発展しなかった」問題を指摘している。
- 4) 筆者ホームページ (<https://x.gd/xh2ei>) にて、論文非掲載部分の保育記録の分も含めた構成概念の生成・精査過程を公開する（論文非掲載分の保育記録本文は非公開）。
- 5) 大谷（2019,pp.203-204.）は、社会構成主義的研究を行う場合、論文読者に対して、その主題に対する論文著者の背景を示すことで、著者がデータを妥当に扱えるか、またそのどのようなバイアスをもっている可能性があるのかを読者が批判的に検討・評価できるようにする必要があると述べている。
- 6) 大谷（2019,pp.360-361.）は、SCAT法によって比較的大きなデータの分析を行う際、データを圧縮してから分析する方法を示している。
- 7) ここでの利他的行動とは、身体的同調や情動伝染から現れる行動ではなく、自己形成と他者の視点に立つ力の獲得を経て発揮される、他者を思いやる行動全般を指す。滝本ら（2014,p.52.）の言う、「狭義の「利他行動（自分にコストがかかり他者の利になる行動）」と「向社会的行動（自分にコストはかからず他者の利になる行動）」を合わせた利他行動」の概念を参考している。
- 8) 小川（2000,p.150.）
- 9) 杉原（2014,p.36.）は、内発的動機付けは「自分が持っている全力を発揮するような行動」「自分の能力をさらに高めようとする挑戦的な行動」という2種類の行動を引き起こすといふ。
- 10) 杉原（2008）は、幼児の運動の楽しさを、内発的動機付けが満足される楽しさ、社会的動機が満足される楽しさとして分類し、9つの動機を挙げている。
- 11) 太田（2019,p.139.）は、幼児の行事の「振り返り活動」を分析し、「幼児期におけるメタ認知の芽生えを見取るコード」として、6つの意識を挙げている。
- 12) 河邊（2005,p.60.）は、子どもが遊びの何に楽しさを感じているのかという「遊び課題」を読み取る視点として「顕在的な意味」と「潜在的な意味」があるとし、前者は活動固有の知識・技術・文化等の学び、後者は活動の持つ特性を超えた人間関係に関する学びとしている。
- 13) 小川（2000,p.53.）は、ナショナルカリキュラムは、子どもの「自己選択性」「自主運営性」「自己目標の達成」を目指しているといふ。但し、これらは幼児の活動の志向性が、保育者の願いを反映した環境構成によって長期的な視野で方向付けられている必要があるといふ。「自主運営性」を期待するとき、保育者の援助によってこの前提がどこまで達成されているかが表1〈5〉残る疑問となる。
- 14) 小川（2000,p.152.）は、「遊びの拠点」同士が、「見る－見られる関係」にある環境構成は、子どもの遊びの拠点への所属意識を高めると同時に他の遊び拠点の観察学習の機会を生むといふ。但し、遊びの場の配置だけでは十分に機能せず、保育者の第三者的見取りと直感的参与の両方の援助が必要であるとしている。保育者の援助がどの程度実現できているかが表1〈5〉残る疑問となる。
- 15) 小川（2010,pp.48-50.）は、伝承遊びを一つのモデルとして保育方法を構想している。伝承遊びでは、年長児の遊びに年少児が憧れて遊べるようになり、見てまねる側に学びの主体性があるとした。
- 16) 神谷（2011,p.160.）は、大人の劇への取り組み方と、幼児の劇への取り組み方の違いとして、実際に登場人物になる遊びを通して「行為による想像」を経験することの重要性を指摘する。
- 17) 大村（2021）は、小学生の話し合い活動を分析し、「話し合い学習における学習者のメタ認知的知識の構成要素」として、10の知識を挙げている。
- 18) 岩立ら（2019,p.26.）は、「試行錯誤の様相を捉える手がかり」として、欲求・目的、変化の意図性、自覚レベルの観点から「扱う」「試す」「工夫する」「挑戦する」の4つの様相を見出している。
- 19) 河邊（2005,p.26.）は、モノとの関わりが新しいイメージを生み、そのイメージが新たなモノとの関わりを必要性を生み出していくという循環があり、それを子ども同士や保育者と共有できる時、遊びが充実すると述べている。
- 20) 河邊・田代（2020,p.12.）は、ごっこ遊びの構成要素として、場見立て、モノ見立て、役割見立てが関連してごっこ遊びの状況の設定が生まれるとしている。

- 21) 小川 (2000,p.5.) は、保育者は、子どもに対して大人側の規範を当てはめる態度で指導 (guidance) をするべきか、子どもの実態に合わせて援助 (care) するべきか悩む傾向があると指摘し、この二つの関係性を整理するために、「生活 (慣習/習慣)」という概念を導入している。そのため、園における子どもとの生活を自覚的に長期指導計画案に表しているかが表1〈5〉残る疑問となる。
- 22) 小川・岩田 (2009,p.135.) は、子どもの経験に先行して言語化されるルールに対峙する「内的秩序感覚」を示している。これは、母子間の快い身体的同調 (ノリ) が、保育者-子、子-子の間で共有され、身体的な快さを基盤とした秩序感覚として無意識に働く状況を指す。筆者は、内的秩序感覚が破れ、子ども自身が言語ルールによる整理を必要としたとき、言語化されたルールが根付くと指摘した (筆者2013)。内的秩序感覚の生成を経ない言語的ルールの限界への考察が表1〈5〉残る疑問となる。
- 23) 小川 (2000, pp.127-128.) は、子ども一人ひとりの活動の自己選択の尊重、その活動成就 (やり遂げること) への責任付与、活動成就への社会的承認、が重要としている。但し、保育者の適切適時な援助が必要であるとして方法論を展開している。複数の中で個を援助する必要性、その難しさ、それを解決するストラテジーの必要性への気づきが、表1〈5〉残る疑問となる。
- 24) 西岡 (2005,p.27.) は、子どもの発言を、「身体感覚による表現」と「ことばの概念による表現」と分けている。前者は、身体感覚的「表象 (ふるまいと不可分で他者との間で共有される前言語的な意味)」との繋がりが強く、後者はことばの概念との繋がりが強い「表象」の言語化としている。子ども自身が意味生成の主體的な担い手となる過程における前者の重要性を指摘している。
- 25) 三宮 (2008,p.10.) は、メタ認知に関する先行研究を整理し、「メタ認知の分類」として、メタ認知的知識とメタ認知的活動を上げ、後者に関しては活動遂行中に起きる「メタ認知的モニタリング」と活動後に起きる「メタ認知的コントロール」に分類している。
- 26) 加藤 (2007,pp.106-111.) は、「関係論と内容論で作られる4つのカリキュラム」の1つである経験共有カリキュラムの一部として、子どもの活動要求としての「文化的活動への要求」と保育者の教育要求としての「文化的経験の組織」の対話的關係を示し、保育者から提示される活動を位置付

けている。

【文献】

- 岩立京子 (2009). 「子どもの体験の多様性と関連性」『今日から明日へつながる保育』萌文書林. 初版
- 岩立京子ら (2019). 『遊びの中で試行錯誤する子どもと保育者』明石書店. 初版.
- 太田友子 (2019). 『幼児期におけるメタ認知の芽生え-保育者との対話による「振り返り」活動に関する考察-』大阪総合保育大学紀要,13,135-148.
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方—研究方法論からSCAT分析まで—』名古屋大学出版会. 初版.
- 小川博久 (2000). 『保育援助論』生活ジャーナル. 初版.
- 小川博久 (2010). 『遊び保育論』萌文書林. 初版.
- 小川博久・岩田遵子 (2009). 『子どもの居場所を求めて』ななみ書房. 第二版.
- 大村幸子 (2021). 『話し合い学習における学習者の学びの姿—学習者のメタ認知的知識に着目した分析を通して—』国語科教育,90,44-52.
- 片山美香 (2021). 『5歳児の振り返りの時間における話し合い活動の発話分析』岡山大学教師教育開発センター紀要,11,101-115.
- 加藤繁美 (2007). 『対話的保育カリキュラム上 理論と構造』ひとなる書房. 初版.
- 加藤繁美 (2008). 『対話的保育カリキュラム下 実践の展開』ひとなる書房. 初版.
- 神谷栄司 (2011). 『幼児の考え方・感じ方と遊び—「子ども自身のドラマ」の展開—』三学出版. 初版.
- 川田学 (2018). 『エコロジカルシステムとしての保育の評価試論』保育学研究,56巻 (1),21-32.
- 河邊貴子 (2005). 『遊びを中心とした保育』萌文書林. 初版.
- 河邊貴子・田代幸代 (2020)『遊びが育つ保育—ごっこ遊びを通して考える—』フレーベル館. 初版.
- 佐藤学 (1996). 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房. 初版.
- 三宮真知子 (2008). 「メタ認知研究の背景と意義」『メタ認知』,北大路出版. 初版.
- 杉原隆・河邊貴子 (2014). 『運動発達と運動遊びの指導』ミネルヴァ書房. 初版.
- 杉原隆 (2008). 『新版運動指導の心理学』大修館書店. 初版.
- 滝本彩加ら (2014). 「霊長類の利他行動」,『社会の

- 中の共存』.岩波書店.初版.
- 堂本真美子(2023).『遊び保育論を保育実践へ』「小川博久保育・教育理論集成」ななみ書房.初版.
- 西岡けいこ(2005).『教室の生成のために—メルロ＝ポンティとワロンに導かれて—』勁草書房.初版.
- 松永愛子(2013).『3歳児の子ども集団の「規範意識の芽生え」における保育者の役割』保育学研究 51巻(2), 223-234.
- 松永愛子(2017).『子育て広場における乳児の対人関係の特徴』目白大学総合科学研究13巻, 69-82.
- 松永愛子(2023).『教師主導型保育から遊びを中心とした保育への転換過程において期待される「保育方法学」の働き』「小川博久保育・教育理論集成」ななみ書房,230-240.初版.