

博士論文

幼児の主体的な活動と
保育者の援助についての研究

—自己課題の生成の視点から—

平成29年度

山本 淳子

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻

論文の要旨

本論文は、幼稚園教育における子どもの主体性・主体的な活動が何であるのかを問いながら、幼児の活動における自己課題の生成の視座から幼児の主体的な活動の姿を捉える。さらに子どもの主体的な活動を育むような、保育者の指導性はどうあるべきかについて実践から捉えて、明らかにすることを目的とする。

第2章「幼児の主体的活動における二つの自己の相 ―第1調査―」において「環境を通して行う教育」の基本として、幼児の主体性、主体的な活動、主体の意味について先行研究の整理を行った。その際、幼児の主体性・主体的な活動を捉える場合、純粋に主体としての「自己」の立場と幼稚園社会での関わりにおける社会的な「自己」が示され、それらは発達する存在であることの意味が捉えられた。さらに幼児の「自己」について、先行研究の主体性論の文言から幼児の自己概念における二つの相、「純粋自己」と「社会的自己」の様相を検討した。そのうえで観察事例の検証を行ったところ事例では観察児が純粋自己から社会的自己への広がり、社会的自己から純粋自己への深まり等自己の二つの相の姿が行き来しながら活動が展開される様子が捉えられた。幼児の主体的な活動を理解する場合、保育者はどちらか一方のみの自己の相を捉えた幼児理解、もしくは一方の相だけを重視するような指導の偏りに留意しなければならないことが示唆された。

第3章「幼児の活動における自己課題の生成の様相 ―第2調査―」では、幼児の主体的な活動を自己の活動の視座から理解する枠組みとして、幼児の活動にみられる自己課題のタイプを先行研究と実践事例の分析から、Ⅰ やりたいことを見つける、Ⅱ 目的・めあてがある、Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する、Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める、Ⅴ 新しい自己課題を見出す、の5つのタイプを導出した。さらに事例について、幼児の主体的な活動の展開のプロセスを自己課題の5つのタイプによって分析し、自己課題の生成を通して見られる主体的な活動の多様な様相を検証した。活動の展開における自己課題の生成のプロセスにおける自己課題の生成の姿は〈興味関心・欲求生成型〉〈めあて生成型〉〈遂行生成型〉〈追及生成型〉〈発展生成型〉の特徴的な様相が見られた。幼児の活動はそれが単独もしくは組み合わせられた形で活動の展開が見られた。自己課題の生成のそれぞれの多様な姿は主体的な活動の多様性とも捉えられた。主体的な活動は自己課題の一つのタイプ、もしくは複数のタイプが組み合わせられてそのプロセスが見られた。こ

これらの観察の結果から、幼児の活動における自己課題の生成とは「自分や自分たちの興味・関心や求めに応じて、あるいは目的、めあてやイメージをもって、自ら活動に取り組むこと。活動の発展、転換等一連の活動を生み出すことのプロセスである。」と定義した。

第4章「幼児の自己課題の生成と保育者の援助の検討 ―第3調査―」においては事例について幼児の活動における自己課題の生成に対応する保育者の直接的、間接的援助の実態を分析検討した。そのうえで幼児の主体性を育むような保育者の援助を展望した。幼児の活動では、自己課題の生成の特徴的な姿とプロセスの多様性が見られる中で、保育者は子どもの意志が中心であることを認めたり、同等であったり、保育者の意図が大きく主導的である等、子どもの活動に応じるような直接的、間接的な多様な援助が行われる姿が捉えられた。〈興味関心・欲求生成型〉は幼児の活動を尊重する援助によって子どもの興味関心や欲求から活動へつながる様子が捉えられた。〈めあて生成型〉では子どもが自ら環境に関わって活動を展開する姿を保育者がそれを尊重する場合と、保育者の意図のある関わりや環境準備によって活動のめあてが示され、子どもが受容して行動が遂行されている二つの場合が見られた。環境構成や子どもとの応答関係によって、めあて生成型の活動が進められている姿が捉えられた。〈遂行生成型〉すべての事例が活動であるためにこの型に当てはまったが、本分類以外の特徴的に高い割合のタイプが見られなかった2事例については保育者の援助はいずれも直接的な援助に支えられていた。これらは幼児と保育者のつながり合う関係性の中で活動が形づくられ、保育者の直接的なかかわり方が大きく影響している事例である。〈追及生成型〉の活動の展開では保育者の多様な援助が見られたが、幼児の自分なりのこだわりの行動に対して、子どもの意志が中心である間接的援助の割合が高く、子どもなりの活動が保育者によって認められていた。また、保育者の意図性が高い直接的な援助の比較的多い活動においても子どもの意志を認めようとする保育者の援助が見られた。〈発展生成型〉を特徴的に示す活動は1事例のみであった。保育者は活動の展開を子どもにゆだね、「見守る」援助で、時には子どもの意志を中心に展開する活動を支援しようとする関わりが捉えられた。

「自己課題の生成」の視座で活動の分析では、幼児の自己課題の多様なタイプや組み合わせは主体的な活動の多様な姿でもあると捉えられた。また幼児の自己課題の生成に関わる保育者の援助は直接的、間接的援助から関与のない場合等多様なやり取りが見られた。自己課題の生成に対する関わりを逆説的に実践するならば幼児の主体的な活動を促さない援助になるということが示唆された。

English abstract :

Childcare Teacher's Provision of Aid to Young Children: The Formation of
Personal Challenges Through Independent Activities

Junko Yamamoto

Osaka University Graduate School, Comprehensive Children's Education

This study aims to understand how children's independence in early childhood education should be perceived by determining the inclusive elements of their independent activities and grasping the state of these activities from the viewpoint of personal challenge formation. The author also aims to consider childcare teacher's assistance in promoting children's independent activities in practice.

When we grasp "young children's independence/independent activities" from previous studies on the concept of independence in young children and their personal challenges, we considered two types of self-recognition in children, namely, "the pure self" and "the social self." In the case of childcare, teachers who can understand and attend to the two types of self-recognition in children are needed, and they must emphasize both aspects. Young children's activities were also examined and analyzed from the perspective of personal challenge formation. From preceding studies and observation of different cases, the following five types of personal challenges in children's activities were identified: 1) "I will find what I want to do," 2) "I have goals and aims," 3) "I will carry out activities this way," 4) "I will engage in actions based on my preferences," and 5) "I will seek out new personal challenges." Activities were observed that demonstrated one or more of the conditions that are characteristic of personal challenge types in activity development. By understanding the state of personal challenge formation, we were able to capture the expansion and deepening of activities. Overall, in the cases observed, we found various distinctive types of personal challenge formation in activity development, including interest formation, desire formation, aim formation, performance formation, pursuit formation, and development

formation. These are the state of young children's independent activities captured from the perspective of personal challenge formation; they can be understood as the state of their independent activities. Independent activities are not uniform but should be viewed as consisting of a range that depends on the type of personal challenge. Furthermore, childcare teachers provide diverse types of aid, which include indirect aid that respects a child's will, direct aid that emphasizes the intentionality of childcare teachers, or cases of non-involvement that nevertheless support the formation of personal challenges. This indicates a mutual relationship in which children are not only accepted by childcare teachers but childcare teachers' aid is also accepted by children, as this is where personal challenges are formed. The key to independent activities lies in the formation of personal challenges, the diverse aid provided by childcare teachers, mutual acceptance between children and childcare teachers, and the symbiosis formed by creating activities together.

Key words: young children's independent activities, childcare teachers aid, personal challenge formation

目次

第1章 子どもの主体性をめぐる幼児教育の実践上の課題

第1節	現代のわが国の主体性をめぐる幼児教育の方向性	1
1.	環境を通して行う教育の保育者の揺れ	1
	(1) 1989(平成元)年幼稚園教育要領における環境を通して行う教育	1
	(2) 環境を通して行う教育の実践批判	2
	(3) 1998(平成10)年幼稚園教育要領に示す保育者の意図性	3
2.	問題の所在と課題	4
第2節	本研究の概要	7
1.	研究の目的	7
2.	幼児の活動における主体性論の検討	7
3.	幼児の自己課題のタイプの検討	8
4.	自己課題の生成と保育者の援助	9
5.	幼児の主体的な活動における自己課題の生成論と今後の課題	11
第3節	本論文の研究計画	13
1.	仮説と研究方法	13
	(1) 主体性・主体的・主体の意味の検討	13
	(2) 幼児の活動における自己の視座からの分析	14
	(3) 幼児の活動の質的視座としての「自己課題の生成」の検討 —第2調査—	15
	(4) 幼児の活動における自己課題の生成と保育者の援助の検討 —第3調査—	16

第2章 幼児の主体的活動における二つの自己の相 —第1調査—

第1節 幼児教育における幼児の主体性の概念についての先行研究の動向と課題	18
1. 目的と仮説	18
2. 研究方法	18
3. 先行研究における主体性・主体的・主体の理論の概観	19
(1) 自分が主役の主体性、岸井の主体性論	19
(2) 内面に着目する、青山の主体性論	20
(3) 幼児の主体性の評定尺度の作成、新井、坂田・久世の主体性論	21
(4) 保育実践者が捉えた内面に目を向ける主体性の概念、高月の主体性論	22
(5) 一人一人の内面の動機に目を向ける、神長の主体性論	23
(6) 幼児の主体性を育てる保育援助論の視点、小川の主体性論	24
(7) 「生きる力」としての幼児の遊びにおける主体性、河邊の主体性論	25
(8) 主体は個にとじる方向、周囲に開く両義性を捉える、鯨岡の主体論	25
(9) 指導計画でめざす幼児の主体性、田中の主体性論	26
(10) 乳児の主体性における目的志向性、高橋・宮崎の主体性論	27
4. 先行研究一覧表による整理	27
5. 結果と考察	30
(1) 先行研究における幼児の主体性、主体的、主体の概念の枠組み	31
(2) 自己の視座からの考察	31
(3) 関係の視座からの考察	32
(4) 問題の所在と今後の研究課題	32
第2節 園生活における子どもの自己概念と二つの相の理論的考察	33
1. 自己を規定する自己概念	33
2. 幼児の純粹自己と社会的自己の様相の検討	37
(1) 主体性・主体的・主体の記述における「純粹自己」「社会的自己」の分類方法	37
(2) 純粹自己と社会的自己の相の視座の検討と意義	40

第3節 観察事例における純粋自己と社会的自己の検討	43
1. 自然観察の方法と手順	43
2. 目的と仮説	45
3. 研究方法	45
4. 結果と考察	47
(1) B児の活動における純粋自己と社会的自己の相	47
(2) C児の活動における純粋自己と社会的自己の相	50
5. 観察に見る二つの自己の相についての仮説の検証と考察	53

第3章 幼児の活動における自己課題の生成の様相 —第2調査—

第1節 自己課題の生成についての理論的考察	55
1. 幼児の自己課題についての先行研究	55
(1) 問題の所在	55
(2) 目的と仮説	55
(3) 幼児の活動における主体性と自己課題	56
(4) 2008(平成20)年告示の幼稚園教育要領解説における幼児の自己課題	57
(5) 平井・千羽他の論文に見られる幼児の自己課題	58
(6) 河邊論文の事例における幼児の自己課題	59
(7) 筆者の観察事例における自己課題	60
2. 幼児の自己課題のタイプについての一考察	61
(1) 先行研究の項目の分類と整理	61
(2) 先行研究における幼児の自己課題のタイプの検討と課題	64
(3) 活動における幼児の5つの自己課題のタイプ	65
第2節 事例における自己課題の生成の検討	69
1. 自己課題のタイプと活動の展開の様相の検討	69
(1) 目的と仮説	69
(2) 研究方法	69

2. A児の事例分析における自己課題の生成の検討	70
(1) 事例の整理	70
(2) 結果と分析	72
3. B児の活動における自己課題の生成の検討	75
(1) 事例の整理	75
(2) 結果と分析	77
4. C児の活動における自己課題の生成の検討	78
(1) 事例の整理	78
(2) 結果と分析	80
5. 仮説の検証と考察	82
 第3節 事例分析からの自己課題の生成の様相	83
1. 研究方法	83
(1) 自然観察の方法	83
2. 5歳児の活動の展開における自己課題の生成の様相の検討	85
3. 仮説の検証と考察	103
(1) 活動の契機としての「Ⅰ やりたいことを見つける」	104
(2) 活動のイメージ、「Ⅱ 目的・めあてがある」	104
(3) 行動の基盤、「Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する」	105
(4) 活動の深まり、「Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」	105
(5) 活動の広がりや転換、「Ⅴ 新しい自己課題を見出す」	106
(6) 主体的な活動における自己課題の生成	107

第4章 幼児の自己課題の生成と保育者の援助の検討 —第3調査—

第1節 保育者の援助のタイプ	110
1. 保育者の援助のタイプ一覧表について	110
(1) 保育者の「援助のタイプ」の検討	110
(2) 「援助の視点」「具体的な援助例」について	111

(3) 事例の検討からの課題	111
2. 援助としての「関与なし」の位置付けについて	112
 第2節 観察事例における自己課題の生成と保育者の援助のタイプ	113
1. 目的と仮説	113
2. 研究方法	114
3. 活動の展開における自己課題の生成と保育者の援助のタイプの整理	115
 第3節 保育者の援助の一考察	122
1. 自己課題のタイプの特徴的様相と保育者の援助のタイプの整理	122
2. 純粹自己・社会的自己を中心とした自己課題の生成と保育者の援助と課題	123
3. 自己課題の生成を育てる保育者の援助と課題	124
(1) 「Ⅰ やりたいことを見つける」、興味関心・欲求生成型における保育者の援助	125
(2) 「Ⅱ 目的・めあてがある」、めあて生成型における保育者の援助	126
(3) 「Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する」、活動の遂行生成型における保育者の援助	126
(4) 「Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」、追求生成型における保育者の援助	127
(5) 「Ⅴ 新しい自己課題を見出す」、活動の発展生成型における保育者の援助	128
(6) 自己課題の生成の特徴的様相における保育者の援助と課題	129
(7) 一斉活動と自由活動の分類	131

第5章 全体的考察 幼稚園の活動における子どもの自己課題の生成論の意義と展望

第1節 子どもの主体的な活動を成立させる自己課題生成論	133
1. 研究の経過	133
2. 幼児教育における主体性論の検討と「自己」と「関係」の視座	134

3. 自己課題の生成の多様性	136
4. 自己課題の生成論を見据えた保育者の援助	137
5. どれにも属さないものについての考察	141
第2節 自己課題の生成論と新幼稚園教育要領の視点からの展望と課題	142
1. 幼児の主体的な活動における自己課題の生成論と今後の課題	142
2. 新幼稚園教育要領の視点からの展望	144
引用・参考文献一覧	147
注	150
参考資料	157
初出論文一覧	161
謝辞	163

第1章 子どもの主体性をめぐる幼児教育の実践上の課題

第1節 現代のわが国の主体性をめぐる幼児教育の方向性

1. 環境を通して行う教育の保育者の揺れ

(1) 1989(平成元)年幼稚園教育要領における環境を通して行う教育

1989(平成元)年以来、幼稚園教育要領(以下 89 要領と記す)では第1章総則 幼稚園教育の基本において「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする」¹⁾と、幼児が主体的に環境に関わり、自発的な活動としての遊びや生活を通して、心身の発達が助長されるよう、教育環境を創りだしていくような教育方法が示された。昭和の幼稚園教育要領の六領域から「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の五領域となり、平成に入ってから現在に至るまで約 30 年間に及ぶ実践が重ねられてきたと言える。

当時、都市化等の環境が幼児の直接体験の機会の減少を招いた。また家庭・地域社会の教育力低下や到達度に向けた知識技能の修得等、一部の園の早期教育化等が見られ、幼児を取り巻く様々な状況の変化による弊害をふまえた見直しであった²⁾。岸井(1989)は学校教育法第七十七条(現在は第二十二条、幼稚園教育の目的)の文言の意味について、「発達するのは幼児自身であり、教師はそのための環境を用意することによってそれを助けるのです」³⁾と論じている。人的環境としての教師と仲間、物的環境として自然や身近な事物との環境の中で幼児は自己発達する存在であることを基本としていると解釈できる。岸井は幼児が面白がって遊ぶことに「心身の発達の秘密があり、一生を通じての自己教育力の源がある」⁴⁾のであり、教師は幼児が育ってほしい「ねらい」や指導したい「内容」を明確に自覚した上で、幼児の発達や興味・関心等の実情に即した環境構成を行うのであると保育方法を示している。

高杉(1989)は『幼稚園教育要領解説〈平成元年告示〉』において幼児の活動と保育者の援助について「幼児の活動とは、幼児の自発性に始まり、幼児が主体的に展開し、そこに教師からの適切な援助が加わるものである」⁵⁾。子どもが何をするかわかっていない、子どもも見通しがわかっていない場合もあるが、まず、子どもを信頼することが必要であり、そのうえで適切な援助を与えるべきであると述べている。また環境の中にねらいが含まれるならば保育者による環境の吟味が非常に大事であると論じている⁶⁾。

以上の言説から環境を通して行う教育では、活動については幼児の自発性に始まる、あるいは幼児が主体的に展開する等と示されるように、子どもが環境と関わることで、発達を遂げていくという見解が示されている。

それ以前の 1964(昭和 39)年幼稚園教育要領では保育者が「ねらいに即する活動を『選択し、配列し』」⁷⁾という内容によって、「活動を選びどう展開するか、そのためにどう環境を構成するか」というような活動が前面に押し出された考え方であった。しかし 89 要領以降は「子どもの発達にふさわしい環境をつくって、子どもがその環境に関わりながら活動を生み出していく」⁸⁾保育への転換がなされ、保育者と活動主体の子どもがどう環境を変化させていくかが重要なポイントとなっている⁹⁾。つまり園の活動では子どもの主体性が前面に押し出された保育展開が目指されるようになった。浜口(2014)は 89 要領改訂の基盤となっているのは、子どもの自発性を重視する保育への転回であり、「子どもの発達に即し、その自発性を第一義的に尊重し、保育者は環境構成という方法で指導力、専門性を発揮するという考え方は平成期の『子ども中心主義』」¹⁰⁾であると表現する。

つまり幼児期の教育が大人に教えられた通りに幼児が覚えていく教育ではなく、環境を通して保育者の意図性が生かされるというように、保育者の指導のあり方にも変化が求められた。このように 89 要領が 1964(昭和 39)年幼稚園教育要領が古い系統主義¹¹⁾とも称される保育方法から、「環境を通して行う教育」によって、平成期の子ども中心主義への転換が見られたのである。89 要領では五領域のねらいに基づく子どもの発達の姿の方向性が示され、幼児が主体的に環境との関わりを通して行う教育によって、発達を期待するのである。特に保育者の関わりを考えた場合、現場では直接的な関わりではない指導方法が模索された時代と言える。さらに 89 要領では遊びは「自発的な活動としての遊び」¹²⁾として、子どもの諸発達における学習であることの意義と共に幼稚園教育に意味あるものとして大きく位置付けられた。その主な保育者の関わりは直接的、主導的な指導に偏り過ぎないことが求められ、保育現場では環境構成を通じた間接的な関わりによる、または関わらないことによる教育効果が模索された時代であると言えよう。

(2) 環境を通して行う教育の実践批判

1989(平成元)年要領当時、環境を通して行う保育実践では、子どもが主体的に活動しているのだから、保育者は環境を作ること以外の関わりはできるだけ控えたほうが良いという考え方が一部に見られた。現場では子どもが環境に関わる自己活動に信頼を置いた実践

を行おうとしたのではないかと推測できる。しかしながら、ただ環境に子どもが関わるだけの保育方法は、当時、接続する小学校へ入学した時に小1プロブレムの原因になると考えられたり、「それが『自由保育』とか『放牧保育』という言葉で呼ばれ、学級崩壊や子どもが『キレル』現象の元凶であるという非難をもたらした」¹³⁾と指摘されたりしている。当時の保育者は「環境を通して行う教育」のキーワードを受け止め、様々な実践を通して、どのように指導するのかを試みたと推測できる。それが結果的に保育現場の保育者の指導方法の批判につながった。実践では、保育者の指導の在りようが現場に混乱を招き、浜口が指摘しているように、そのことで現在も新しい実践様式や価値観の再構築が進んでいると考えられる¹⁴⁾。現在も幼稚園教育要領に示される子どもの主体性の意味理解、それに伴う指導方法の構築は現場に解決が任されているのが現状である。

(3) 1998(平成10)年幼稚園教育要領に示す保育者の意図性

1998(平成10)年、幼稚園教育要領(以下98要領と記す)告示では、「一部には幼児の主体的な活動を確保するということは、幼児の活動をそのまま放置するといった誤解も見られ、環境の構成や教師の役割等に共通理解が不十分な点があり、教育要領の主旨をより良くしていくための改善が求められてきた」¹⁵⁾経緯の中での改訂である。第1章 総則においては子どもの主体的な活動が確保されるように、教師は「幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」¹⁶⁾、「幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない」¹⁷⁾等の点が明示され、2017(平成29)年幼稚園教育要領(以下17要領と記す)に至る現在まで続いている。98要領改訂当時は子どもを取り巻くいじめ、不登校、自殺等の問題がある中で、それ以前の画一的な知識中心の教育からの脱却や、ゆとりによって一人一人に応じた教育によって子どもの『生きる力』を育むことが目指されたのである。

小田(1999)は、98要領における「環境を通して行う教育」について、環境は物的環境だけではなく、「教師の関わり方や友達との関わりを含めた状況すべて」¹⁸⁾であり、幼児の実態や姿と幼稚園教育要領のねらいや内容と結び付けて考えることが必要である。しかし幼児の実態ばかりにこだわって、ただ見守っているだけの保育は幼稚園教育要領を誤解した理解である、と保育者の「見守る」ことに重きを置く援助は子どもの姿に偏り過ぎた援助であると批判している¹⁹⁾。そのうえで、幼稚園教育の展開は「生活、計画、保育実践、評価、計画の修正、保育実践という流れ」²⁰⁾なのであり、幼稚園教育要領に沿った、意図的

な教育の場であることを強調することで、子どもの実態のみに偏ったと捉えられる保育指導の修正を求めている。

しかしながら、小田は「幼児が何を体験するかは幼児にゆだねるしかありません」²¹⁾「幼児の遊びが教師の意図通りでなかったとしても、それもその幼児に必要な体験であったと受け止めるほかはありません」²²⁾と保育者も一緒に遊びながら、一人一人の幼児に今どのような体験が必要なのだろうか考え、工夫し、実行しなければならないとも論じている。「幼児にとって適切な教育環境の下での生活とは幼児の主体性と意図的教育の場がバランスよく絡み合っているところである」²³⁾とまとめている。

小田の言説からは幼稚園教育の枠組みとしての「意図性」、子どもの生活、計画、保育実践の流れを関連付けるべきであることを確認している。また、子どもの発達観については平成元年と同様に、自発的な活動としての遊び、すなわち自己の活動を子ども自身にゆだね、主体性に信頼を置くものである。89 要領時代の環境に幼児を託した、ほぼ見守っているだけの保育者の援助は批判的に示されたが、98 要領では幼児の活動に寄り添い助長するような理解者、協同作業者の保育者の多様な役割を明記することで、89 要領時代の保育者の援助批判や困難を克服しようとした。つまり「環境を通して行う教育」では保育者は子どもの自己活動の尊重と意図的教育の場としてのバランスが求められたのである。

保育者の援助と子どもの活動の視点から捉えるならば、「教師の役割」として多様な保育者の関わりが示された。しかしながら、子どもが環境との関わりを深めるために保育者の関わりは「基本的には間接的なものとしつつ」²⁴⁾と示され、子どもが主体の活動が重視されていると理解できる。なお、保育者の役割については 2008(平成 20)年幼稚園教育要領(以下 08 要領と記す)、17 要領においても、幼児との関わりにおける保育者の役割について 98 要領以来同様に示されている。

2. 問題の所在と課題

筆者は「環境を通して行う教育」における保育者の 89 要領から 98 要領時代までにかけての保育者の援助への批判によって、子ども中心主義の保育実践上の揺れを現役教諭として直接保育現場で感じた。つまりどこまでが子ども中心なのか、保育者の意図性とのバランスを具体的にどう理解するのであろうか。一人一人の幼児に必要な体験は多様であり、その受け止めや指導方法の選択は保育者の判断にゆだねられている。このことは個々の保育者の保育経験や園の方針が判断の基準になるのだろう。バランス論によって「環境を通

して行う教育」の方法は解決したのであろうか。現在の保育現場の実践を通して子どもの主体的な活動と保育者の意図性の具現化としての援助方法の実態についての説明が不足しているのではないだろうか。そのための実践研究が必要である。

加えて、実践現場では、保育者が主導する活動を遂行する保育実践も見られるが、要領で示される「環境を通して行う教育」における保育者の主な間接的な指導のみによって、現場の保育者の実践が説明できるのだろうか。実際に行われているであろう保育者が主導する保育場面展開の「環境を通して行う教育」の保育者の役割について、実態の把握と検証が必要である。

98 要領以来、「幼稚園教育の基本」において、保育者は、一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成すべきこと、及び幼児一人一人の活動の場面に応じて様々な役割を果たすということを明確にした。つまり幼稚園教育は意図性のある教育の場であることを前面に押し出し、子どもの主体性とバランスを取ることで、保育者の保育方法の揺れについての解決を図ろうとした。しかしながら保育現場での具体的な援助は極めて一人一人の活動のケースに基づくために解決は現場の保育者による主体性理解とそれに応じた援助の方策にその解決が任されている。この点について現場の実践をふまえての整理と幼児の主体的な活動と教育における保育者の指導性についての考察が必要である。

本研究は「環境を通して行う教育」における保育者の指導・援助における揺れや幼児と指導性のバランスの問題を解決するために、幼児の主体的な活動の展開の姿を自己課題の生成の視座から理解しながら、それを活かすような保育者の援助の多様な姿の実際を見出すことで主体性論の保育者の援助の方策を明確にすることが課題である。本課題を解決するために以下の3つのテーマについての検討を行うこととする。

①幼稚園教育における主体性論をどう理解するか

「環境を通して行う教育」において教師は幼児の「主体的な活動」が確保されるような環境構成や、様々な役割を果たすことで、豊かな活動の展開を援助しなければならないのであり、現在も続く理念である²⁵⁾。保育者は適切な援助方法が見いだすために、幼児一人一人の活動場면을捉えること、つまり主体性を捉えることが保育実践の前提である。そこで先行研究から平成元年以降の幼稚園教育において、幼児の主体性、主体的活動について、研究者によってどのように示されているのか言説を整理し理解する。

「環境を通して行う教育」の当初、岸井、高杉等は幼児自身を捉えて、自己発達する存在、自己教育力への期待、幼児の活動は自発性に始まり主体的に展開する等、幼児の「自己」を中心としたダイナミズムを示している。子どもが周りの環境と関わりながら自ら発達する力を信頼することを基本に据えた視座である。1998(平成10)年以降に見る「環境を通して行う教育」は幼児期の発達の特性として「自我が芽生え、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる」²⁶⁾ 時期であると示されるように、保育者や他者との関わりによって自己が発達することが再確認されている。幼稚園教育要領では幼児は自己の可能性を開いていく存在であるが、保育者の多様な援助の必要性も強調され、自己と環境との関わり方の理論が展開されている。すなわち、活動する主体として自己発揮したり、友達との関わり等によって行動を修正したりしていく姿である。そこで筆者は幼児の主体性、主体的な活動の意味の理解と共に、幼児の自己の視点についても考察を深めたいと考えている。

②幼児の活動における自己課題と展開のプロセスの理解

保育者が、幼児の活動における主体性、主体的な活動の理解の視点から、幼児の自己に寄り添って活動理解しその活動を捉える枠組みとして、「自己課題の生成」の視座を想定した。そのことで幼児の主体的な活動を理解する視点を持ちたいと考えている。

そこで先行研究及び事例から幼児の活動における「自己課題」とはどう捉えるべきなのか検討を行うことを課題とする。また幼児一人一人の活動の展開を整理し自己課題の生成の視点から主体的な活動の展開に実態を明らかにする。主体的な活動における「自己課題の生成」の姿はやらされているのではなく、子どもが自分の意志をもって環境に関わりながら行う活動である。また個々のケースの違いが見られる。幼児がまわりの環境とのかかわりで自己課題が生成される場合、及び保育者のかかわりで自己課題が生成される場合が想定できる。それらについて実践から、幼児の主体的な活動の展開のプロセスを整理することが課題である。

③幼児の主体的な活動を支えるような保育者の指導性、援助とは何か

平成以降の要領では「環境を通して行う教育」における保育者の指導は間接的と言われているが、実際には主導的な保育実践がないわけではない。例えば数種類の打楽器を保育者の伴奏や指示を見て鳴らすことを楽しんでいる、コマ回しを保育者に教わりながら回す

ことができるようになった場合等、保育者の主導的直接的な関わりであっても、子どもの意志のあり様で主体的な活動であると捉えられる場合が見られる。問題視されるのは子どもの意志が尊重されないような教師主導の保育であろう。保育者の指導・援助は、特に直接的な指導、あるいは保育者が関与しない活動について、幼稚園教育の歴史の上で、保育者の一方的な活動ありきの指導やあるいは放任のイメージによって、幼稚園教育要領ではどちらも否定されたままになっているのではないだろうか。幼児の主体的な活動と多様な保育者の指導援助の実態について検証し、「環境を通して行う教育」の保育者の援助について整理する必要がある。

第2節 本研究の概要

1. 研究の目的

本論文では幼児の主体性をめぐる幼児教育の実践上の課題を解決するために、幼稚園教育における子どもの主体性・主体的な活動が何であるのかを問いながら、幼児の活動における自己課題の生成の視座から幼児の主体的な活動の姿を捉える。さらに子どもの主体的な活動を育むような、保育者の指導性はどうかについて実践から捉えて、明らかにすることを目的とする。

本論文の構成は研究の本題の所在、目的と方法、本研究の概要を示した第1章及び本論4章の全5章構成であり概要は以下の通りである。

2. 幼児の活動における主体性論の検討

第2章「幼児の主体的活動における二つの自己の相 ―第1調査―」では第1節「幼児教育における幼児の主体性の概念についての先行研究の動向と課題」において、現在も続く「環境を通して行う教育」の基本として保育者が幼児の主体的な活動を促す場合、幼児の主体性、主体的な活動の意味について先行研究に示された文言をコード化して整理を行った。その際、幼児の「自己」を中心とする意味及び物的環境、人的環境に関わる「関係」の意味、「発達」を示す視座が得られた。さらに、幼児の主体性・主体的な活動を捉える場合、純粋に主体としての「自己」の立場と幼稚園社会での関わりにおける社会的な「自己」立場が示され、加えて発達する存在であることが示されている点が確認できた。第2節では主体性・主体的な活動を通して見られる幼児の自己概念について、理論的考察を行った。鯨岡(2010)の理論に依拠すると、幼児の「自己」について、主体としての自我の働き

を『私は私』の心²⁷⁾、すなわち純粋に自己を表出する心、及び『私は私たち』の心²⁸⁾すなわち周囲と共に生きる心の二つを示している。筆者は、先行研究の主体性論の文言について分析し、幼児の園生活を想定して『私は私』を「純粋自己」、『私は私たち』を「社会的自己」として、これらの相はいかなるものかを検討した。その結果「純粋自己」は「自分が自分の主人になる」「内的要求を持つ自己」「思いに基づいて自ら行動を起こす自己」「発達する自己」の視座が得られた。「社会的自己」は「他者と主にある自己」「他者へ関心を持つ自己」「他者と交流する自己」「他者とかかわり発達する自己」の視座が得られた。第3節「観察事例における純粋自己と社会的自己の検討」では、第2節で得られた視座によって、観察事例の検証を行った。事例から観察児の純粋自己から社会的自己への広がり、社会的自己から純粋自己への深まり等、自己の二つの相の姿が行き来しながら活動が展開される様子が捉えられた。幼児の主体的な活動を理解する場合、保育者は「純粋自己」「社会的自己」のどちらか一方のみの自己の相を捉えた幼児理解、もしくは一方の相だけを重視するような指導の偏りに留意しなければならないことが示唆された。幼児の自己の両義性を理解した上で、幼児の主体的な活動における事実の理解を行う必要性があることを確認した。

3. 幼児の自己課題のタイプの検討

第3章「幼児の活動における自己課題の生成の様相 ―第2調査―」では、自己の活動の姿を中心に捉え、活動そのものを理解する枠組みとして、活動における「自己課題」のタイプを捉えた。第1節「自己課題の生成についての理論的考察」では、幼児の活動にみられる自己課題のタイプとして先行研究と3事例の分析から「Ⅰ やりたいことをみつける」「Ⅱ 目的・めあてがある」「Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する」「Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」「Ⅴ 新しい自己課題を見出す」の5つのタイプを導出した。第2節「事例における自己課題の生成の検討」において、導出した5つのタイプによって、事例について、幼児の主体的な活動の展開のプロセスにおける自己課題の生成の様相を分析し、自己課題の生成を通して見られる主体的な活動の多様な様相を検証した。

第3節「事例分析からの自己課題生成の様相」においては、事例の活動の展開における自己課題の生成のプロセスの特徴的な自己課題の生成の姿、〈興味関心・欲求生成型〉〈欲求生成型〉〈めあて生成型〉〈遂行生成型〉〈追及生成型〉〈発展生成型〉が見られ、幼児の活動はそれが単独もしくはそれらが組み合わされた形で活動の展開が見られた。自己

課題の生成の姿は主体的な活動の多様性とも捉えられた。主体的な活動は自己課題の一つのタイプ、もしくは複数のタイプが組み合わさってそのプロセスが見られた。幼児の活動における自己課題の生成とは「自分や自分たちの興味・関心や求めに応じて、あるいは目的、めあてやイメージをもって、自ら活動に取り組むこと。活動の発展、転換等一連の活動を生み出すことのプロセスである。」と定義した。

4. 自己課題の生成と保育者の援助

第4章「幼児の自己課題の生成と保育者の援助の検討 ―第3調査―」においては事例について幼児の活動における自己課題の生成に対応する保育者の直接的、間接的援助の検証を行い、保育者の援助の実態を事例の観察から分析検討した。そのうえで幼児の主体性を育むような保育者の援助を展望した。第1節「保育者の援助のタイプ」では筆者の先行研究において、幼稚園生活の観察事例を通して、保育者の直接的援助から間接的援助の具体的な例として、主導、誘導、示唆、協同、受容、見守る、関与なしの援助のタイプを提示した。保育者は幼児の意志を尊重し、活動における自己課題の生成を支えるために、間接的な援助、保育者の意図性の高い直接的援助、もしくは関わらない場合も含めて、多様な援助を行っているとした。

第2節「観察事例における自己課題の生成と保育者の援助のタイプ」では、幼児の活動は、自己課題の生成の特徴的な姿とプロセスの多様性が見られた。保育者は子どもの意志が中心であることを認めたり、同等であったり、保育者の意図が大きく主導的である等、子どもの活動に応じるような直接的、間接的な多様な援助が行われた姿が捉えられた。第3節「保育者の援助の一考察」では、幼児の活動の展開における特徴的な自己課題の生成の姿、〈興味関心・欲求生成型〉〈めあて生成型〉〈遂行生成型〉〈追及生成型〉〈発展生成型〉のそれぞれについて保育者の援助を考察した。

〈興味関心・欲求生成型〉では子どもの意志が大きい間接的な援助が約6割を占めた。子どもの興味関心や欲求をもとにした活動では間接的な関わりや協同の関わりによって幼児の活動を尊重することで子どもの興味関心や欲求から活動へつながる様子が捉えられた。逆の状況、つまり子どもが活動につながらない不適切な環境、保育者の援助のタイプに多様性がなく単調であることが子どもの興味関心・欲求を生かした自己課題の生成を促さないということになる。

〈めあて生成型〉の保育者の援助のタイプは子どもの意志が中心の間接的援助、保育者

の意図性が中心の直接的援助及び協同の援助がほぼ同率である。子どもが目的やめあてを持つ活動の展開では、子どもが自ら環境に関わって活動を展開する姿を保育者が尊重する場合と、保育者の意図のある関わりや環境準備によって活動のめあてが示され、子どもが受容して行動が遂行されている二つの場合が見られた。事例では子どものめあてを生むような環境構成、もしくは保育者の多様な援助による子どもとの応答関係によって、めあて生成型の活動が進められている姿が捉えられた。逆に子どもの活動において、めあてが生まれない場合はその子にとって、保育環境がそぐわない場合や、単調な保育者の援助によって関わりが薄い状況が示唆される。

〈遂行生成型〉は、すべての事例が活動であるためにこの型に当てはまったが、取り上げた事例は本分類以外の特徴的に高い割合のタイプが見られなかったため、本型に分類したものである。事例では保育者の援助は意図性のある直接的な援助の方が間接的な援助より比較的多くなされていた。子どもの意図性が大きい傾向の援助のタイプは保育者の受容する関わりが微少なが見られた。1 事例はなわとびを遂行すること自体が観察児のめあてであり、純粹自己としての活動の深まりが見られた。もう一方の事例は、保育者の意図性のある保育の流れの中で、保育者の語りに合わせた異年齢クラス合同の表現活動は社会的自己の発揮の姿であった。保育者の語りのイメージを共有することやそれを日常の経験と重ねながら観察児のイメージの世界を広げていったと考えられる。いずれの事例も保育者の援助では意図性のある直接的な援助に支えられていた。前者は協同的なかわり保育者が同じことをすることで活動が助長されていった。もう一方は保育者の主導する流れを子どもが受け入れ、社会的自己による自己課題の生成の姿である。いずれも幼児と保育者のつながり合う関係性の中で活動が形作られ、保育者の直接的なかわり方が大きく影響している事例である。逆に保育者とのつながりが見られない場合は活動の継続が見られない、活動が成り立たないことに通じる。

〈追及生成型〉の活動の展開では保育者の多様な援助が見られたが、幼児の自分なりのこだわりの行動に対して、子どもの意志が中心である間接的援助の割合が高く、子どもなりの活動が保育者によって認められていた。遊びを中心とする活動では、保育者の直接的な関与が少ない中で、子どもに任された場所や時間の確保によって自分なりの活動が促されている姿が捉えられた。また、保育者の意図性が高い直接的な援助の比較的多い活動においては子どもの意志を認めようとする保育者の援助が認められた。保育者による協同の関わりでは、子どものこだわりのある活動を認め共に行うことで、活動を促していると考

えられた。逆に〈追及生成型〉の活動の展開が促されない保育者の援助は保育者の意図性の大きい直接的な主導に偏った場合、保育者の意図が子どもの意志となって操作してしまい子どもなりの追及する姿が生かされない保育の展開になる危険性があることを踏まえなければならない。また事例では子どもの意志が中心の間接的な援助が多い中で関与のないケースが約半分の割合で見られた。このことは子どもの活動と環境構成との有効性が検証されなければならないという事が示唆される。

〈発展生成型〉を特徴的に示す活動は1事例のみであった。保育者の援助は大半が間接的であり、子どもの意志に任せた活動である。時には励ましの言葉を掛けながら、共感的に本活動に関わっていた。広がりや深まりが見られる〈発展生成型〉の活動では、保育者は活動の展開を子どもにゆだね、「見守り」援助で、時には子どもの意志を中心に展開する活動を支えようとする関わりが捉えられた。逆の関わりは子どもの活動に対して、保育者の共感や配慮がない援助の姿勢や保育の意図が見いだせないような環境構成であろう。

5. 幼児の主体的な活動における自己課題の生成論と今後の課題

本研究において、幼児の主体的な活動として自己課題の生成の枠組みで幼児の自己を中心に観察した。筆者は極めて自己に寄り添いながら主体的な活動を理解しようと、幼児の自己について検討したところ「純粹自己」「社会的自己」の保育において、二つの相を捉えることを示された。つまり幼児の主体性はその両方が発揮される。主体性論に示された子どもの「自己」自身と「関係」の視点は保育者が見逃してはならない。また「自己課題の生成」の視座で活動の展開の特徴を分析したが、幼児の自己課題の多様なタイプや組み合わせが見られた。このことは主体的な活動の多様性でもあると捉えられた。幼児の自己課題の生成に寄り添う保育者の援助の検討では直接的、間接的援助から関与のない場合等多様なやり取りが見られた。幼児の主体的な活動について自己課題の生成と保育者の援助の方法の検討を通して見えてきたことは、幼児が自ら関わる、取り巻く環境、保育者の意図性の含まれる環境の重要性であった。観察から、保育者の日々の園環境への配慮が極めて重要な要因になってくる事や、幼児の友達とのかかわり等の人間関係構築も自己課題の生成の基盤であることが事例においても確認された。図 501.に観察を通して見えてきた、幼児の活動における自己課題の生成を中心にした概略図を示した。

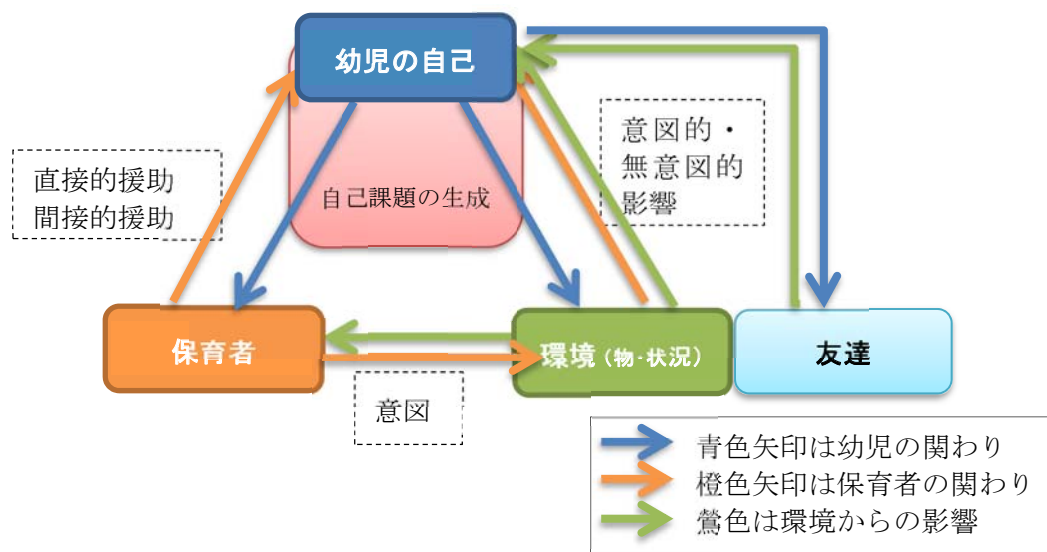


図 501. 幼児の自己課題の生成と保育者の関わりの概略図 (筆者作成)

「環境を通して行う教育」において、保育者の援助は子どもの意志のある活動を受容する、もしくは保育者の意図のある援助を子どもが受容して、相互がつながり共生的な関係によって幼児の自己課題の生成が行われ、活動として展開している。その際、保育者の援助によって子どもの純粋自己の側面や社会的自己の側面が育てられる事にも留意しなければならないことが主体性論を通して改めて確認できた。また保育者と「環境」とのかかわりは子どもに適した環境として構成することや、環境をどう子どもに生かすのかを捉え、意図的に配慮していかなければならないことが表裏一体の課題として捉えられた。

一人一人の遊びや生活経験によって構成される幼稚園生活における活動は内容や指導が一人一人の特性に応じて多様である。そのことが保育者の保育指導の揺れや困難に繋がった。本研究では先行研究と保育実践の観察から、幼児の主体的な活動について、一人一人の自己課題の生成の枠組みを提示した。また幼児の活動の自己課題の生成のプロセスには多様性が見られた。このことは同時に主体的な活動の多様性として受け止めるならば、幼稚園生活で生みだされる、または経験が重ねられる子ども一人一人の活動そのものが意義あるものとして位置付けることが可能である。また、主体的な活動における保育者の関わりや指導は直接的から、間接的、または関与しない場合が選択される等多様であることが観察から捉えられた。さらに、幼児の主体的な活動を理解する際に二つの自己の相の両方を行き来する姿が観察から得られた。このことは保育者の援助が、個、もしくは集団のあれかこれかの選択ではなく、幼児の自己を捉えることは、両面を捉えることであること

が示された。

本研究においては保育者の意図性として「援助」を取り上げたが、環境に含む意図性、指導計画、指導計画に込められた園の文化、子どもの生活、地域の実情等がある。この点については深く触れていない。実践事例は一園であり事例数が少ないという制約の上での結果であることを踏まえたい。それらのさらなる事例の検証が今後の課題である。保育者の援助では活動の展開において、自己課題の生成を阻害するような保育者の援助を行っている可能性もある。事例から推察するならば、例えば、子どもの意志がわからない、もしくは受け入れない保育者の単調な援助である。保育者が関与しない場合では、保育者の意図がないような環境や、子どもにとって魅力がないもしくは子どもを委ねられないような環境構成が問題になる。または、日頃から友達同士の関わりや関係が作りにくい状況であろう。これらの保育者の望ましい援助の逆説は筆者の考察によって導き出したものであり、観察によってさらに検証することが課題である。

第3節 本論文の研究計画

1. 仮説と研究方法

(1) 主体性・主体的・主体の意味の検討

17 要領では、「幼稚園教育においては、教育内容に基づいた計画的な環境をつくり出し、幼児期の教育における見方・考え方を十分に生かしながら、その環境に関わって幼児が主体性を十分に発揮して展開する生活を通して、望ましい方向に向かって幼児の発達を促すようにすること」²⁹⁾と引き続き「環境を通して行う教育」の理念が示されている。幼稚園教育の基本に示された、幼児期にふさわしい生活の展開をするための保育者の役割は幼児の主体的な活動を促すことである。筆者は本論文において幼児の主体的な活動と保育者の援助について検討するにあたり、そもそも幼児の主体的な活動とは何かの現代的な解釈が必要である。

先に示した「環境を通して行う教育」における保育者の援助の揺れや非難、つまり保育者の援助が「放任」、あるいは過去に「指導しすぎ」と言われたことは、幼児の主体性を幼児の自己の両義性のうち、極端に「私は私」だけの視点、もしくは「私は私たち」だけの視点の保育者の一面的な子ども理解によって生じたのかもしれない。あるいは保育者はこれらのどちらを中心に選択すればよいのか、迷いが生じたのではないだろうか。そこで先行研究で示された主体性、主体的な活動の概念について捉える場合、どのような視座が示

されているのかを確認する。

第2章「幼児の主体的活動における二つの自己の相 ―第1調査―」においては始めに幼児の主体性の概念の検討を行う。研究の目的、仮説、研究方法は以下の通りである。

1. 目的：先行研究に示された幼児の主体性、主体的な活動、主体についての記述から意味を検討し、概念の枠組みを整理する。そのことで、保育において保育者が捉えなければならない幼児の主体性をめぐる視座を明らかにする。
2. 仮説：「環境を通して行う教育」における幼児の主体性、主体的、主体の理解において、私は私としての「自己」に関する視座と、物的・人的環境との「関係」の視座が捉えられる。保育者は両方の視座を捉えた、多様な指導、援助の必要性が見通される。
3. 研究方法：平成の幼児の主体性、主体的な活動、主体に関する先行研究による言説の整理と理論的考察を行う。

（2）幼児の活動における自己の視座からの分析

17 要領では幼稚園教育の基本で示される教育において重視しなければならない点として、幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することや、幼児の自発的な活動としての遊びは学習であること、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導の必要性が示されている³⁰⁾。この文言を捉えると幼児の「自己の発揮」や「自発的」であること、「一人一人の特性」等、その子ども自身が尊重されることが第一義的に示されている。

そこで幼稚園教育の基本として第一義的に掲げられた幼児の「自己」について着目する。幼児の活動における主体性の意味をめぐる先行研究では自己と他者や物との関係の視座を得た。つまり保育者が幼児の活動における「自己」を捉える場合、「自分が主人」である自己、及び「私たちとして生きる」自己の二つの自己の立場を踏まえなければならない。幼児は活動を通して、発達し自己を確立することの理解の手がかりとして、幼児の「自己をどう捉えるか」という問題を先行研究によって理論的に解釈し実践の姿の観察において確認する。

保育において子どもの自己の相の両面をふまえることは、活動における幼児理解とそれに応じた保育者の援助の展開をどうするのかということに関わる問題であり、実践では保育者は日々瞬時に行っている事柄であるかもしれない。

保育者の幼児の活動の理解の視点として、「自己」視点で捉えた場合、「自分が主役」の

立場や「社会と関わる自己」がどう立ち現れているのか捉える。両方の視座を整理することで、幼児の活動の展開の理解を深め、保育者の援助を探る手がかりとしたい。

そのために以下のように目的、仮説、研究方法を設定する。

1. 目的：幼児の主体性・主体的・主体についての先行研究の記述から、幼児の「自己」の二つの視座について示される意味を明らかにする。実際の幼児の活動の展開においてそれらがどのように見られるか検証し、「自己」論から捉えた活動の様相を確認し保育者の援助に活かすための視座を明らかにする。
2. 仮説：幼児の活動の展開において、「自分が主人公」の純粹自己、「私たちとして生きる」社会的自己の様相が見られる。幼児は人や物等、周りの環境と関わりながらそれぞれの相に因る主体的な活動を展開する。
3. 研究方法：主体性・主体的・主体についての先行研究、文献によって「自己」の視座から、「純粹自己」と「社会的自己」についての理論の整理を行う。幼児の自己の視座からの実践事例の観察と分析によって主体的な活動の展開を捉える。

（３）幼児の活動の質的視座としての「自己課題の生成」の検討 ―第２調査―

「環境を通して行う教育」は幼児が「身近な環境に主体的に関わる」「環境との関わり方や意味に気付く」「試行錯誤する、考える」こと、つまり幼児期の教育における子どもの見方・考え方を生かすことが明示されている。そうすることで保育者は保育環境を創造することや、幼児一人一人の活動場面に応じた援助をすることが求められている³¹⁾。これは幼児を中心に据えた視点と理解できる。筆者は幼児の主体的な活動を捉える場合、主体としての「自分が中心の自己」「社会と関わる自己」についての様相を検討し、両方の姿を行き来しながら活動を遂行していた。このような実態を保育者は捉えながら、保育のねらいを生かした援助につなげなければならない。さらに幼児の活動を捉える視点として、質的な深まりや発展をどう実現するかという問題がある。子どもの活動が展開し深まってく姿が見られる場合、またはその反対に活動が続かず立ち消えていく場合が見られる。前者の活動の展開が子どもの諸発達を促すのであり、保育者の願いでもある。幼児の活動の展開は、年齢や経験、自分なりのそれぞれの思いによって多様である。

そこで筆者は幼児の主体的な活動の展開について、幼児の自己を中心に捉えつつ、多様な幼児の活動を理解する立場から、幼児の自己活動を捉える質的視座として、「自己課題の

生成」の概念を提示したいと考えている。

ある幼児が砂場で漉し網を使って、砂の粒の大きさに分けて「ざら砂」「さら砂」「粉砂」と名付けて調味料に見立てて遊ぶ姿があった。また園庭の穴を見つけて、「蛇の巣」と言い、園庭の穴という穴、窪みを探し、覗き込んで蛇探しと称して遊ぶグループがあった。繰り返す、試す、続ける、等の行動を観察していると、子どもは面白さを見つけたり、自分なり、自分たちなりの課題を見つけて、あるいは見通しやなりたい方向性をもって活動を展開したりしている姿が見られる。事例の前者は物的環境と向き合う純粹自己の姿であり、後者は友達と一緒に楽しみを追求する社会的自己の立場であろう。いずれも幼児が活動の展開において、子どもが自分なり、自分たちなりの課題を見出し、そのことが活動を主体的に展開するキーになっているのではないだろうかと推察するところである。

そこで第 3 章においては幼児の活動における自己課題ついてを問題とする。「環境を通して行う教育」において環境に関わり行動する幼児は自分なりの思い、課題を持つと推測する。幼児の活動を「自己課題の生成」の視点から分析検討することで、活動内容やその展開が個別であることの多様性や個々の深まりを捉えることができるのではないだろうか。本分析によって主体的な活動の姿の実態に迫りたいと考えている。第 2 調査では以下の目的によって仮説を検討する。

1. 目的：主体的な活動は自己課題を生成する活動であることを確認する。そのために、自己課題のタイプを見出だし、主体的な活動の展開の多様な実態を明らかにする。
2. 仮説：幼児の活動においては、自己課題のタイプが見られる。自己課題のタイプは様々な組み合わせあって、生成の過程が見られる。自己課題を生成することで、主体的な活動の成立に向かう。
3. 研究の方法：「幼児の自己課題のタイプ」について、先行研究、主体性に関する先行研究や実践事例等を手がかりに概念整理を行う。実践事例から「自己課題の生成」のプロセスを確認し、主体的な活動の実態を検証する。

（４）幼児の活動における自己課題の生成と保育者の援助の検討 ―第 3 調査―

第 4 章では幼児の活動における自己課題の生成と、それに関わる保育者の援助の整理と検証を行う。そのことで幼児の主体的活動における自己課題の生成を支える、あるいは生み出すような保育者の援助の実態と望ましい方向性について考察する。子どもの主体的な

活動の展開を自己の視点から捉えると子どもの自己中心の「純粹自己」の視座、子どもの社会的関わり中心の「社会的自己」の視座からの活動が捉えられる。いずれであっても保育者は一人一人の幼児の活動の多様な展開を捉え、それらを支えるような有効な援助の方策が必要である。そこで筆者が先行研究の際に観察から想定した間接的・直接的な保育者の援助のタイプの分類、①関与なし ②見守る ③受容 ④協同 ⑤示唆 ⑥誘導 ⑦主導、等の援助によって保育者は実際にどのような関わりを行っているのかの検証を行う。

園での遊び場面や生活において、幼児の自己課題の多い少ない、または自己課題のタイプの違い等の多様な姿が予想できる。活動において保育者の援助では子どものやりたいことに気付く、子どもの意志を受け入れる。逆に保育者の保育のねらいや願いに沿った、保育者の意図性が中心の指導を行う場合、子どもがそれを受け入れる。その他、幼児と保育者が同等に関わる等の姿が予想される。保育者は幼児と共に園生活を行うものとして多様性を認める相互の受容が、幼児の主体的な活動の展開の鍵になっているのではないだろうか。観察事例から幼児の活動における自己課題の生成と保育者の援助の展開の実を検証し、子どもの主体的な活動を否定しないような保育者の援助や指導性の発揮について展望する。そのために以下の通りに目的と仮説を設定する。

1. 目的：幼児の活動における自己課題の生成と保育者の援助の実を検証する。実態から、子ども自身が主体的な活動を育むような、保育者の望ましい援助の方向性について展望する。
2. 仮説：幼児は活動において、自己課題を生成する。保育者は多様な援助によって、子どもの自己課題の生成を促し、主体的な活動を展開させるキーとなる。
3. 研究の方法：保育者の援助についての理論整理と考察を行う。子どもの自己課題の生成の様相に対応する保育者の援助のタイプの検証と自己課題の生成の鍵となる保育者の望ましい指導・援助方向性について考察する。

第2章 幼児の主体的活動における二つの自己の相 ―第1調査―

第1節 幼児教育における幼児の主体性の概念についての先行研究の動向と課題³²⁾

1. 目的と仮説

平成期において幼児の主体性・主体的・主体について示す先行研究には岸井勇雄(1989)、青山キヌ(1989)、新井邦二郎(1992)、坂田憲治、久世妙子(1994)、高月教恵(1997)、神長美津子(2000)、小川博久(2003)、河邊貴子(2005)、鯨岡峻(2010)、田中亨胤(2011)、高橋英之・宮崎美智子(2012)が見られた。それらについて幼児における主体性や主体的、主体の概念を研究者はどう示してきたのかについて整理する。そこで本節では「先行研究に示された幼児の主体性、主体的な活動、主体についての記述から意味を検討し、概念の枠組みを整理する。そのことで、保育において保育者が捉えなければならない幼児の主体性をめぐる視座を明らかにする」ことを目的とする。そのうえで仮説を『環境を通して行う教育』における幼児の主体性、主体的、主体の理解において、私は私としての『自己』に関する視座と、物的・人的環境との『関係』の視座が捉えられる。保育者は両方の視座を捉えた、多様な指導、援助の必要性が見通される」ことに関して、先行研究による言説の整理と理論的考察によって概念の枠組みを明らかにする。

2. 研究方法

先行研究について、佐藤(2008)の『質的データ分析法』を参照しながら定性コーディングの方法を用い、文章にコード(小見出し)を付けながら、概念カテゴリーを見つけていくこととする³³⁾。

手順は先行研究における幼児の主体性・主体的・主体について記述されたそれぞれの文章を資料にし、参照しながらそれらの意味を示す部分を集約し、西暦順に配列したものが「表 201. 幼児の主体性・主体的・主体についての記述とタイプ分け」の「幼児の主体性・主体的・主体についての記述」の欄である。「幼児の主体性・主体的・主体についての記述」の欄に記した文脈から、①主に示しているタイプを見つけて記号と小見出しによってコード化する。別の研究者の記述についても小見出しを付け、同じようなテーマの記述には同じ記号を付け、概念カテゴリーを見つけていく。②主なるタイプに類する具体的な説明文等の記述には小分類として同記号に「^ (プライム)」を付して記号コードを付ける。③バ

リエーションとして別のタイプが示されている場合は小見出しと別の記号でコードを付けて分類する。分類した後、最終的に、主なるタイプと同じ記号コードのグループについて、「表 202. 幼児の主体性・主体的・主体についての記述のコードマトリックス」で一覧表にまとめた。また同じ記号で分類した文言から、他の記述と検討しながら概念コードを見つけ、幼児の主体性・主体的・主体のタイプの分類名を付けることとした³⁴⁾。

これらを、先行研究における幼児の活動における主体性・主体的・主体的の意味の概念として捉えていくこととする。

3. 先行研究における主体性・主体的・主体の理論の概観

(1) 自分が主役の主体性、岸井の主体性論

1989(平成元)年版幼稚園教育要領の改訂では、幼児期にふさわしい生活の展開によって、その時期に最適な発達課題の達成、つまり幼児教育の適時性ということが確認されている。そのための幼児教育の方法について、岸井は当時の論文「改訂までの経過と基本方針」において、文部省の幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議最終報告「幼稚園教育の在り方について」(1987 年)では、幼稚園教育要領改善の基本方針を「環境を通して行う教育」であることを基本とすることが示されていると解説している³⁵⁾。岸井によると前出の「幼稚園教育の在り方について」に示される「環境を通して行う教育」は、幼児の主体的な生活を中心に展開されることが教育の基本であり、主体的の意味について以下のように論じている。幼児の主体的な生活とは自分が主人になって、つまり自分で考え、自分で行動し、自分で責任を取ることであり、それは自立した人である。反対の意味は保育者と主従関係、主客関係であると述べる。教育とは、何かをさせることなく、「自分で自分を育てる力」を育てることであると、子どもが自己を教育するような保育の展開に論及している。具体的には幼稚園生活において、子どもは自分自身の興味関心のある遊びを通して、その発達が助長されるため、幼児の主体的な生活について、最小限のルールを守れば何をしても良いのである。保育者は幼児をそのまま受け入れ、十分依存させること、つまり情緒の安定が重要であり、そのことで子どもは力を発揮すると述べる。また、主体的な態度とは、遊びにおいても、人にしてもらったり命令されたりするのではなく、自分や自分たちで進んで行うことであって、自分で考える態度を養うことである。さらに、友達と共感し、協同して生きる素晴らしさを体験することも主体的な生活の目指すところであると述べている³⁶⁾。

幼稚園教育の基本における環境について、「どこまでもすべての幼児が一人ひとり自己課題を持って取り組めるような、そして興味関心を持って関わると手応えのある、単純でなく、かつ応答的な環境であることが望ましい」³⁷⁾と述べ、環境によって、子どもが自己課題を持つような活動の展開が目指されていたと理解できよう。岸井による、主体性についての「自分が主人」であることは一つの大きな要素である。表 201「幼児の主体性・主体的・主体についての記述とタイプ分け」では西暦順に整理を行い、初出の主なタイプ「自分が主人」を主なるタイプの A-1 とし、その説明として「自分で考える」「自分で行動する」「自分で責任をとる」の記述をそれぞれ A'-1、とした。本記述から、バリエーションとして重複するタイプはなかった。

(2) 内面に着目する、青山の主体性論

青山(1992)は 1989(平成元)年幼稚園教育要領改訂における子どもの「主体性」をめぐる、保育とは人間として幼児そのものに目を向けることであり、人間としての幼児の本質を考えると主体性ということは大きな位置を占めると論じている³⁸⁾。「幼児の主体性は幼児が自分で自分の欲求に基づいて活動を選び取っていく自発性、自主性によってすすめられ、ふさわしい環境によって支えられ、育っていくことになる」³⁹⁾と述べる。自発性は自分の内面の欲求によって行動が起こされること、自主性は他人に干渉されず対処することと述べて、これらと関連づけて幼児は主体的に行動する力を獲得すると説明している⁴⁰⁾。青山による子どもの主体性は自己を中心に、子ども自身の内面の欲求と外的な行動の両面を示している。また主体性の要素として自発性と自主性が位置づけられていると捉えられる。青山は、自発的な活動が展開できるような環境構成が幼児の主体的な活動と表裏一体をなすことや、保育者の援助の様々のあり方等についても論究している。ここでは主なるタイプを「自分で自分の欲求に基づいて活動を選び取っていく」について自分に関する事柄として先の岸井と同じく自分に関する内容であり、A のカテゴリーにしたが、欲求という幼児の内面に視点を置いたキーワードがあるため、A-2 と分類した。自発性と自主性は主体性の要素として示され、それぞれ A'-2 とした。「ふさわしい環境によって支えられ」については環境との関わりを示すものとして B のカテゴリーとして、重複するタイプ、B-1 とした。

（３）幼児の主体性の評定尺度の作成、新井、坂田・久世の主体性論

1989(平成元)年当時、26年間続いた1964(昭和39)年版幼稚園教育要領による保育の見直しから、平成元年に公示された幼稚園教育要領では、環境を通して行う子どもの主体性を大切にする保育の方向性が明確に打ち出された。しかしながら主体性保育の理念や原理が示される反面、実践の積み重ねがまだ少ない時期である。そのような中で、目指される子どもの主体的な姿をどのように捉えていくべきなのかを検討し、教師の評定測定尺度を作成したものに新井(1992)、坂田・久世(1994)の研究がある。

新井(1992)は、当時のそれまでの幼稚園教育では子どもの知識や技能が優先されており、それが子どもの発達に望ましいのであろうかとの問題提起を行っている。さらに、子どもを管理して訓練をするよう知識技能が優先される幼稚園教育の傾向は、子どもの内面の発達理論が存在しなかったことがその原因の一端であることを指摘している⁴¹⁾。その上で幼児の主体性の概念の定義と子どもの発達や行動傾向の尺度作成及び観察による評価項目の作成によって、子どもの主体性について具体的な行動を通した検証を行っている。新井は「主体性」の辞書的な定義を基に、心理学的な立場から整理して『主体性は生活的、社会的場面において、自分の判断や意志に基づいて、行動を開始したり方向づけたり、その調整を行おうとする性質』とする。要するに『自我の成熟・確立』、『自分自身の主人公になること』が主体性の発達であると理解できる⁴²⁾と論じている。従来の研究は主体性ではなく自主性の発達研究が中心であり、その尺度が存在したが、新井によると当時は「自主性」が自然に受け止められていたこと、「主体性」が発達過程の中で獲得されていくかの考察が不足した時代であったと述べている。そのうえで、新井は幼児の主体性の発達の視点と、心の中に生じる過程から捉える内面の視点を設けている。つまり幼児の主体性を「信頼感」「イメージ」「葛藤」の構成要素から捉えられると仮定した。「信頼感」は主体性の最も基礎的な内容であり、信頼感は幼児の主体性の構造でも最も基礎的な内容と考える。「イメージ」はこれから行おうとする行動に自分のイメージを持つこと、行動に自分のイメージを持つとき意欲や自発性を発揮し行動全般を調整する。「葛藤」は自分の欲求やイメージや他者の欲求やイメージの違いに気付きどうしたらいいのか葛藤する姿である⁴³⁾。これらの三つの要素の発達を、園での生活、遊び、課題活動等の活動場面を想定し、教師による五段階の評定尺度を示した。幼児に尺度を実施した結果、幼児の主体性として「信頼感」「イメージ」「葛藤」の構成要素の因子構造が見いだされた。しかし教師の評定に差がある等、尺度の妥当性が今後の課題となって

いる⁴⁴⁾。

筆者は新井の主体性の定義「自分の判断や意志に基づいて、行動を開始したり方向づけたり、その調整を行おうとする性質」については内面に視点を置いた定義であることから青山と同様の A-2 に分類した。また、「行動に自分のイメージを持つ」ことは A'-2 とした。重複するタイプとして、「自我の成熟・確立、自分自身の主人公になることが主体性の発達である」の記述を発達の視点として、C のカテゴリーを設けて C-1 と分類した。「まわりに受け入れられる信頼感」「違いに気づきどうしたらいいのか葛藤する」は周りとの関わりであるが、先の環境との関わり B-1 と区別し、人とのかかわりと示されているために B-2 と分類した。

坂田憲治・久世妙子(1994)らは、当時の幼稚園教育要領は幼児の主体的な姿について、具体的にどのような状況や環境でどのような姿を示す幼児を主体性があるとするのか明確になっていないと指摘している。そして主体性の概念は、主体性を行動的概念で捉えながら、同時に動機に配慮することが適当であると論じ、主体性とは「自分のまわりの環境との相互関係の中で、自分のあり方を感じ取り、判断し、自らのこととして行動できる態度・能力」⁴⁵⁾と定義している。因子分析による、主体性構成因子の抽出では、周りの環境に自分を合わせる自律因子、遊びを通して自らまわりの環境に働きかけていく傾向の自発因子、色々な状況で自立的に対応する行動傾向の自立因子、個人の独自性を示す独立因子等を導き出している。さらにこれらは、年度初めと後半では、発達分化する因子が見られたと述べている⁴⁶⁾。ここでは子どもの主体性は、主なるタイプでは「環境との相互関係の中で自分のこととして行動できる態度能力」は環境とは質問紙から主に人との関わりであることから、B-2 と分類し、その構成因子として示された「自律因子」「自発因子」をそれぞれ、B'-2 とし、それぞれの文脈の意味から、「行動傾向の自立因子」を A-2、「個人の独立因子」を A-1 に、「発達分化因子」を C-1 の発達の要素として分類した。

(4) 保育実践者が捉えた内面に目を向ける主体性の概念、高月の主体性論

高月(1997)は先行研究から主体性とは

- ・「自己の内的要求に基づいている、自らの問題を自己の課題として捉えようとする積極的な構えである。
- ・自分で考える(自分で考え、選び、決める)。

- ・自分で行動する(実行する、～したいという思いを実現する)。
- ・自分だけを中心に考えるのではなく、他者とぶつかり合いや交流を経験しながら自己を形成していく。
- ・自己の内的要求や自己課題は年齢に応じて変化するものであるので、主体性の発達の視点から捉えなければならない。」⁴⁷⁾

と定義づけている。さらに高月は保育者の調査に基づいて、子どもの育ちから捉えられる主体性の概念を

- 「・自分からしようとする。
- ・意欲を行動に移す(思いを表現する、人に頼らず遊びに取り組む)。
 - ・友達と関わって遊ぶ(意見を聞く、思いやる)。
 - ・発達の視点から捉える。」⁴⁸⁾

と定義している。上記の「自分からしようとする」態度は心の内面の動きが外に現れた時点であると述べ、行動面と内面の動きを捉えている。保育観察から、子どもの主体性を育てる保育者の関わりは、子どもの興味関心を見取った環境を整える、一緒に遊ぶ、見守る、共感する等が見られた。さらに主体性の育ちは自己充実と友達に認められたことがきっかけになる等、子どもの主体性を物や人との関わりの視点で捉えている⁴⁹⁾。表201の分類では高月による保育現場での調査を取り上げて分類した。「自分からしようとする」は自分の内面が行動に結び付く姿の前例と同様のA-2とした。「意欲を行動に移す」を同等の説明として、A'-2とした。

重複するタイプとして「友達と関わって遊ぶ」は関わりを示す中でも人との関わり、B-2とした。「発達の視点から捉える」をC-1に分類した。

(5) 一人一人の内面の動機に目を向ける、神長の主体性論

神長(2000)は幼稚園教育の基本に示された、「環境を通して行う教育」は「幼児の主体的な環境との関わりを確保し、幼児一人一人の持つよさや可能性をひらくことを意図した教育」⁵⁰⁾であると述べている。そして幼児の主体的な活動を確保するということの「主体的に」とは、単に自ら行動を起こす、自ら環境と関わるという表面に現れた行動だけを捉えるのではなく、「幼児なりの興味や関心、あるいは願いや期待等、内的な動機をもつものごとに取り組む姿勢を捉えている」⁵¹⁾と述べている。一方的にやらされたり教えられたりして行っているのではなく、内的な動機が行動の源となっており、幼児なりの

意志をもって行動する姿であると論じている。神長は、保育者の指導の計画性に関連付けて、環境を通して行う教育は、幼児の主体的な活動と保育者の意図がバランスよく絡み合って成り立つ教育であると 98 要領を解説している。そして幼児の主体的な活動を引き出すような指導計画は、保育者が幼児の興味関心や一人一人の理解から、発達を見通して、計画を関連付けることが必要性であると述べている⁵²⁾。このことは教師の基本的な役割として明確化された。

分類では「自ら行動を起こす」「内的な動機をもってものごとに取り組む姿勢」を集約して主なる内面が行動に結び付くタイプのコード A-2 に分類した。「幼児なりの興味や関心」「あるいは願いや期待」を小分類 A'-2、「自ら環境と関わる」を環境とのかかわりの B-1 に分類した。

(6) 幼児の主体性を育てる保育援助論の視点、小川の主体性論

小川(2003)は入園当初の子どもの様子から一人で、保育施設で過ごす毎日の過程においてより主体的に生きる経験を積み重ねるためには、保育者の存在が欠かせないと述べている。保育者は自立のための精神的磁場であり、「幼児は自らがより主体的に生きるために、保育者との関係を必要としている」⁵³⁾と論じる。具体的には保育者と子どもとのまなざしの交流や名前の認知等が、両者の関係性を維持、深める上で必要であり、これを「最も基礎的なレベルの主体的発動に基づく関係性」⁵⁴⁾と位置付ける。幼児が精神的に安定すると、関心を外からの刺激に向けるようになる。幼児の学習は、見てまねる(観察学習)ことであり、これは他者行動への関心の成立、つまり「基礎的なレベルの上にある第二の主体的活動への発動である」⁵⁵⁾。小川(2010)は、さらに保育における環境について論じる中で、幼児の主体性の確立が云々される今日、環境への幼児の指向性を理解し、これを援助するということに保育の営みが捉えられると論じている。このことは学校教育の一般的教育形態とは異なると述べている⁵⁶⁾。幼児の主体性の確立のために、幼児の環境への指向性に目を向けた指導、援助の独自性と共に、幼児の主体性を支える環境や保育者の在り方の重要性に言及している。

分類では「最も基礎的なレベルの主体的発動に基づく関係性」を関係性の視点であることから B カテゴリーとし、特に保育者との関わりであることから B-2 とした。「保育者との関係性で精神的に安定」をその説明であることから B'-2 とした。小川の記述では幼児のまわりの人との関わりを「保育者との安定した関係」の次に「他者行動への

関心の成立」の段階として区別している。そのため、表では重複するタイプの欄に記載したが分類記号は人とのかかわりとして、同じ B-2 を使用した。

(7) 「生きる力」としての幼児の遊びにおける主体性、河邊の主体性論

河邊(2005)は、「遊びを中心とした保育」を子どもの発達に即した保育を目指す理念として捉え、園における遊びについて論じている。入園当初の子どもが園生活に慣れていく事例では、「園に対する期待や安心感は自発的行動を促し、保育者から自発的行動が許容され認められる事でさらに安定感を増していく」⁵⁷⁾(傍点河邊)、そして、子どもが精神的に安定していくと、環境に関わって遊びを生み出し、遊びの課題を乗り越えていくと述べている。具体的には遊び仲間、場所、何で遊ぶか等を自己決定していくこと等があるが、これらは「生きる力」を身につけるプロセスであると論じている。河邊は、98要領の方向性及び、遊びを中心とした保育を実践しようとする立場から、子どもが主体的に行動する力を育てることは普遍的かつ今日的な課題であると捉える。さらに「子どものうちからの欲求によって行動が起きる状態、つまり自己課題をもって遊びに取り組む状態の時、子どもは実に『主体的』に行動する」⁵⁸⁾と自己課題をもって遊ぶ姿、を主体的な行動の要素であると捉えている。逆に、発達尺度や保育者の意図が前面に出すぎることが子どもの遊びにおける主体的な行動の負の要因になることも河邊は指摘している。保育者は子どもが何に興味を持ち自己課題を内在させているのかを、子どもの姿から読み取ったうえでの援助の手立てが重要であり、子どもの観察から「主体性」を捉え、それがどのようなものなのか検討を積み重ねていくことが、主体性を大切にする保育において必要であると論じている⁵⁹⁾。

河邊の理論から、「子どもの内からの欲求によって行動が起きる状態」を A-2、その説明として、「自己課題をもって遊びに取り組む状態」を A'-2 とした。

(8) 主体は個にとじる方向、周囲に開く両義性を捉える、鯨岡の主体論

鯨岡(2010)は、「発達」とは、子どもが主体として受け止められ、主体として育つ過程を捉えることや、自分と他者の相互主体的な関係論的な見方から、主体概念を提唱している。その立場から主体の概念を、今を生きているのはこの子自身なのだという意味、主体は成長・変容するという意味、主体は個に閉じる方向つまり「私」として生きる面と周囲に開く方向つまり「私たち」として生きる面の両面を同時にもって生きていると

定義している。主体とは自己充実を求める自己充実欲求と他者と繋がり^{けいごう}を求める繋合希求欲求の両義性があると論じ、そのうえでこの両面のバランスを図る主体の動きに注目して子どもを主体として育てることが保育の究極の目標であると述べる⁶⁰⁾。大人の育てる営みは「子どもの心の動きを感じ取り、それを受け止めながら『なる』への芽が芽吹くように誘い、『なる』へと向かおうとする姿を見守り、子どもの内部に『なりたい』という気持ちが動くように働きかけたり、待ったりするというもの」⁶¹⁾であり、子どもの内部から育つ力が湧きおこってくることを支え導くことが重要であると子どもの内面も捉えながら関わる保育者の援助について論じている。

分類では主なタイプ分けを「今を生きているのはこの子自身」は A-1、重複するタイプとして「成長・変容するという意味」は C-1、「『私』として生きる面」を A-1、「『私たち』として生きる面」は関わりに関する B-2 として分類した。

(9) 指導計画でめざす幼児の主体性、田中の主体性論

田中(2011)はカリキュラム開発の視点でタームの基礎概念を明確にして、理論的構造化の一貫性を図るための研究の一環である⁶²⁾。幼稚園教育要領における主体的な活動は人やものとの関わりが重要であることを踏まえることが求められることから、カリキュラム構成の基本軸を人と関わる生活と環境と関わる生活として想定し、この二つの軸から園生活を、主体的に生活を展開する方向に向かうようなカリキュラムモデルを提示している⁶³⁾。つまり園における主体的な生活展開に至るまでには入園当初の「受け身的・自己中心的生活相」から始まり、「安定した生活相」「自発的生活相」「意欲的生活相」「自立的生活相」、最終段階として「主体的生活相」⁶⁴⁾のおおむね六つの生活相を想定している。主体的生活相とは「めあてをもって遊んだり、必要感をもってまわりの環境に関わったりして創る自分たちの生活」⁶⁵⁾と目指す方向性を示している。さらに「ふさわしい生活」を人間関係の構築の視点から捉えて、「一人だち(自分づくり)」から「互い育ち」の基本軸を想定し、一人だち(自分づくり)とは、「自己課題をもって生活し、充実感や満足感を味わえるように、子どもにとってふさわしい生活を創り、子ども自身にさまざまな感情や価値を持った自分が育ち、自分をコーディネートできる自分が育つこと」⁶⁶⁾として示されている。「互い育ち」では「まわりの子どもの存在を認め、互いに気持ちや能力、そして持ち味をつなぎ合わせながら、認め合い、支え合い、思いやりの醸し出されるあたたかい関係が育つ」⁶⁷⁾方向性がめざされることも主体的な生活における人間関係

の構築の要素として提示している。田中は教師の意図性が具現化されたカリキュラム作成の立場で子どもの主体的な園生活に向かう姿を想定している。幼児一人の視点から関係の視点へ、子どもがめあてを持って作り出す生活から支え合うあたたかい関係等、自分自身や関係性の育ちの方向性が示されていると言えよう。

分類では「めあてをもって遊ぶ」を自分の活動の見通しのイメージを示すものとして、新たな記号コード A-3 とした。「必要感をもってまわりの環境に関わる」を環境との関わりの B-1、「創る自分たちの生活」を人との関わりの B-2 とした。

（10）乳児の主体性における目的志向性、高橋・宮崎の主体性論

高橋、宮崎(2012)らは、カメラ非装着型、ディスプレイ一体型のアイトラッカーを使用し、視線随伴課題「アイ・スクラッチ課題」によって、乳児の視線の動きを捉える実験から乳児の主体性の定義仮説の証明を行っている。その際、主体性は「自ら欲求や意図を有し、それに応じた目的を設定し、その目的を達成するための行為を能動的に選択すること」⁶⁸⁾であると定義している。この定義では主体性を、自己の意志、目的性、達成するための行為の能動的な選択と三つの文脈で捉えているが、先に示した先行研究は心情面と行動面を示していることに加えて、子どもの目的性の要素を証明しようとするものである。

高橋らの研究では、8か月の乳児はアイ・スクラッチ課題によって視線を動かしながら、隠された部分を削って、削るとどうなるかという、自分の行為の予測を行っており、行為の結果として自分の魅力的な報酬価値を得られない場合はその行為を行わないということが捉えられた⁶⁹⁾。この結果から、乳児は「目標を設定し、得られる結果の予測に基づき行為を主体的に生成していることを示唆する」⁷⁰⁾と結論づけている。予備実験では大人も同じような結果になっており、幼児であってもこの概念は適用できると考えられる。高橋等の研究から子どもの主体的な活動においては、「自ら欲求や意図」「目的を設定する」「行為の能動的な選択」等の三つの要素が捉えられると言える。

「自ら欲求や意図を有する」を A-2、「目的を設定し、その目的を達成するための行為を能動的に選択する」を田中と同様に行動の見通しのイメージの A-3 とした。

4. 先行研究一覧表による整理

表 201 は「幼児の主体性・主体的・主体についての記述とタイプ分け」である。先行

研究の主体性・主体的・主体についての文言の記述について、①主に示しているタイプを見つけて記号と小見出しによってコード化した。同じようなテーマの記述には同じ記号を付け、概念カテゴリーを見つけていき、主なるタイプ分けを行った。さらに、主なるタイプの記述に続く文言の小分類、及び異なるタイプの分類を記号で整理した。

表201. 幼児の主体性・主体的・主体についての記述とタイプ分け

幼稚園 改訂の 教育 要領	西暦年	研究者	幼児の主体性・主体的・主体についての記述	主なるタイプ分け		主なるタイプの小分類		重複するタイプ	
平成元 (1989) 年版	1989	岸井勇雄	主体的とは、「自分が主人になって」と言うほどの意味と 言っていでしょう。この場合の主人とは、「自分で行動 し、自分で責任を取る」人。「自立」した人。 主体的な態度とは、遊びにおいても、人にしてもらったり命 令されたりするのではなく、自分や自分たちで進んで行く ことであって、自分で考える態度。	A-1	自分が主 人になる	A'-1	自分で考える	—	—
	1989	青山キヌ	幼児の主体性は 幼児が自分で自分の欲求に基づいて 活動を選び取っていく自発性、自主性によってすめら れふさわしい環境によって支えられ育っていく。 自発性は自分の内面の欲求によって行動が起こされ、自 主性は行動を他者の干渉を受けず自分で対応し処理し ていくこと。	A-2	自分で自 分の欲求に 基づいて活 動を選び 取っていく	A'-2	自分の内面 の欲求によ り行動を起 こす自発性	B-1	ふさわしい環 境で支えら れる
	1992	新井邦二郎	主体性は生活的、社会的場面において、自分の判断や 意志に基づいて、行動を開始したり方向づけたり、その調 整を行おうとする性質。「自我の成熟・確立」「自分自身 の主人公になること」が主体性の発達であると理解でき る。 主体性について①幼児がどのように獲得するのかという 発達の視点、②子どもの外に表れた行動だけではなく、 幼児の心の中に生じている課程からとらえていく内面の視 点に基づいて、幼児の主体性は「信頼感」「イメージ」「葛 藤」の3つの基本的要素から構成されると仮定。信頼感 は子どもがまわりに受け入れられるという信頼感のもとに 自発性が発揮され、自己統制も生まれてくる。「信頼感」 は幼児の主体性の構造でも最も基礎的な内容と考えられ る。「イメージ」は行動に自分のイメージを持つとき意欲や 自発性を発揮し行動全般を調整する。「葛藤」は自分の 欲求やイメージや他者の欲求やイメージの違いに気付き どうしたらいいのか葛藤する。	A-2	自分の判 断や意志に 基づいて行 動を開始し たり方向づ ける 調整をおこ なう	A'-2	行動にイメ ージを持つ	C-1 A-1 B-2 B-2	自我の成 熟・確立 自分自身の 主人公にな ること まわりに受け 入れられる 信頼感 違いに気付く 葛藤
	1994	坂田憲治 久世妙子	主体性を動機概念を配慮に入れながら行動概念として 捉え、「自分のまわりの環境との相互関係のなかで、自分 のあり方を感じ取り、判断し、自らのこととして行動できる 態度・能力」と定義した。 主体性構成因子の抽出では、周りの環境に自分を合わせ る自律因子、遊びを通して自らまわりの環境に働きか けていく傾向の自発因子、色々な状況で自立的に対応 する行動傾向の自立因子、個人の独自性を示す独立因 子などを導き出している。さらにこれらは、年度初めと後 半では、発達分化する因子が見られたと述べている	B-2	まわりの環 境との相互 関係のなか での自分の こととして行 動できる態 度・能力	B'-2 B'-2	環境に自分 を合わせる自 律因子 自らまわりの 環境に働き かけていく自 発因子	A-2 A-1 C-1	色々な状況 で自立的に 対応する行 動傾向の自 立因子 個人の独自 性を示す独 立因子 発達分化す る因子
	1997	高月教恵	保育現場の調査から ・自分からしようとする。 ・意欲を行動に移す(思いを表現する。人に頼らず遊びに 取り組む)。 ・友達とかかわって遊ぶ(意見を聞く、思いやる)。 ・発達の視点から捉える。	A-2	自分からし ようとする。	A'-2	意欲を行動 に移す	B-2 C-1	友達とかか わって遊ぶ 発達の視点

要領	西暦年	研究者	幼児の主体性・主体的・主体についての記述	主なるタイプ分け		主なるタイプの 小分類		重複するタイプ	
平成 10 (1998) 年版	2000	神長美津子	主体的には自ら行動を起こす、自ら環境とかかわるとい う表面に現れた行動だけを捉えるのではなく、幼児なりの興 味や関心、あるいは願いや期待など、内的な動機をもつ てものごとに取り組む姿勢をとらえている。	A-2	自ら行動を 起こす内的 な動機を もって物事 に取り組む 姿勢	A'-2	幼児なりの興 味や関心	B-1	自ら環境とか かわる
	2003	小川博久	幼児が保育者との関係性で、精神的に安定することが最 も基礎的なレベルの主体的発動に基づく関係性である。 さらに、幼児の学習ルートは観察学習からであるがその前 提は他者行動への関心の成立であり、これが第2の主体 的活動への発動である	B-2	最も基礎的 なレベルの 主体的発 動に基づく 関係性	B'-2	保育者との 関係性で精 神的に安定 すること	B-2	他者行動へ の関心の成 立、第2の主 体的活動へ の発動
	2005	河邊貴子	子どもが、興味をもった事柄に対して示す主体的な態 度、子どものうちからの欲求によって行動が起きる状態、 つまり自己課題をもって遊びに取り組む状態の時、子ども は実に「主体的」に行動する。	A-2	子どもがう ちからの欲 求によって 行動が起き 状態	A'-2	自己課題を もって遊びに 取り組む状態	—	—
平成 20 (2008) 年版	2010	鯨岡峻	今を生きているのはこの子自身という意味。二つ目は、主 体は成長変容するという意味。三つ目は「私」として生き る面と「私たち」として生きる面の両面を持っている。さら に他者との関係は相互主体的な関係である。	A-1	今を生きて いるのはこ の子自身	—	—	C-1 A-1 B-2	成長変容す るという意味 「私として生 きる面」 「私たち」と して生きる面 の両面を 持っている
	2011	田中亨胤	主体的な生活展開に至るまでにおおむね6つの生活相を 「受け身的・自己中心的生活相」から始まり、「安定した生 活相」「自発的生活相」「意欲的生活相」「自立的生活 相」、最終段階として「主体的生活相」の想定をしてい る。主体的生活相とは「めあてをもって遊んだり、必要感 をもってまわりの環境がかかわったりして創る自分たちの生 活」である。	A-3	めあてを もって遊ぶ			B-1 B-2	必要感をもつ て環境とか かわる 自分たちで 創る生活
	2012	高橋英之 宮崎美智子	自ら欲求や意図を有し、それに応じた目的を設定し、そ の目的を達成するための行為を能動的に選択すること。	A-2	自ら欲求や 意図を有す る	—	—	A-3	目的を設定 する。目的を 達成するた めの行為を 能動的に選 択すること

(本論文の記述を要約し、筆者が作成した)

5. 結果と考察

表202. 幼児の主体性・主体的・主体についての記述のコードマトリックス

幼稚園 の教育 課程要 領改訂	西暦年	主体性・主体的・ 主体のタイプ ／研究者	自己						関係				発達
			A－1・自分が主人になる		A－2・自分の欲求や意志等 に基づいて行動する		A－3・めあて を持つ		B－1・物的環境にかかわる		B－2・人的環境にかかわる		
			主なるタイプ	小分類	主なるタイプ	小分類	主なるタイプ	主なるタイプ	小分類	主なるタイプ	小分類	主なるタイプ	
平成元（1989）年版	1989	岸井勇雄	自分が主人になる	自分で考える 自分で行動する 自分で責任を取る									
	1989	青山キヌ			自分で自分の欲求に基づいて活動を選び取っていく	自分の内面の欲求により行動を起こす自発性 他者の干渉を受けず自分で行動する、自主性		ふさわしい環境で支えられる					
	1992	新井邦二郎	自分自身的主人公になること		自分の判断や意志に基づいて行動を開始したり方向づける。調整をおこなう	行動にイメージを持つ				まわりに受け入れられる信頼感 違いに気付く葛藤		自我の成熟・確立	
	1994	坂田憲治 久世妙子	個人の独自性を示す独立因子		色々な状況で自立的に対応する行動傾向の自立因子					まわりの環境との相互関係のなかでの自分のこととして行動できる態度・能力	環境に自分を合わせる自律因子 自らまわりの環境に働きかけていく自発因子	発達分化する因子	
	1997	高月教恵			自分からしようとする。	意欲を行動に移す				友達とかかわって遊ぶ		発達の視点	
平成10（1998）年版	2000	神長美津子			自ら行動を起こす内的な動機をもって物事に取り組む姿勢	幼児なりの興味や関心 願いや期待		自ら環境とかかわる					
	2003	小川博久								最も基礎的なレベルの主体的発動に基づく関係性 他者行動への関心の成立、第2の主体的活動への発動	保育者との関係性で精神的に安定すること		
	2005	河邊貴子			子どもがうちからの欲求によって行動が起きる状態	自己課題をもって遊びに取り組む状態							
平成20（2008）年版	2010	鯨岡峻	今を生きているのはこの子自身 「私として生きる面」							「私たち」として生きる面の両面を持っている		成長変容するという意味	
	2011	田中亨胤					めあてをもって遊ぶ	必要感をもって環境とかかわる		自分たちで創る生活			
	2012	高橋英之 宮崎美智子			自ら欲求や意図を有する		目的を設定する。目的を達成するための行為を能動的に選択すること						

（１）先行研究における幼児の主体性、主体的、主体の概念の枠組み

「表 201 幼児の主体性・主体的・主体についての記述とタイプ分け」で分類した記号コードをさらに「表 202 幼児の主体性・主体的・主体についての記述のコードマトリックス」において再整理を行った。先行研究の記述から、主体性・主体的・主体のタイプを概念カテゴリーとして分類して付けた小見出しを横欄の項目として示し、先行研究の記述を分類したものを縦列に一覧にまとめた。

主体性・主体的・主体の意味について先行研究を概観すると、ひとつは極めて個人にとしたの「自己」に関する概念が主なタイプとして「A-1 自分が主人になる」、動機や内的欲求に基づく行動の「A-2 自分の欲求や意志等に基づいて行動する」、目的に基づく自発的な行動「A-3 めあてを持つ」が中核的な概念コードとして分類された。もう一方は物や人等との関わり、すなわち「関係」に関する概念が見られ「B-1 物的環境に関わる」「B-2 人的環境に関わる」が主な概念のタイプとして捉え、保育者や友達が特に想定された。その他の視点としては、自我の成熟、成長変容等「C 発達する」視点であった。

（２）自己の視座からの考察

表 202 から、主体性・主体的・主体の意味を示す視座の一つとして、自己についての記述は、極めて自分自身が主体となった意味内容として捉えた。「A-1 自分が主人になる」は岸井が示した文言を取り上げた。これは、坂田・久世の示す独自性、鯨岡の示す、生きている自身の存在、私として生きる等、自分が自分の主人としての自己の独自の姿として位置付けた。なお岸井の小分類では具体的な子どもの姿として、自分で考える、自分で行動する、自分で責任を取る等の行動、態度が示されており、A-2 自分の欲求や意志等に基づいて行動する、と重なる部分があると捉えられるが、自分自身を強調していると捉えられるため本分類とした。

「A-2 自分の欲求や意志等に基づいて行動する」は行動の欲求、選択、意志、動機等の内的の心情に基づく行動の姿が示されているカテゴリーである。小分類では自発性、自主性、興味や関心、願いや期待、自己課題をもって遊びに取り組む等の具体的な姿の記述が見られた。幼児が主体的である姿は行動から、自分の内面の契機の伴った様子が見い出される場合が捉えられる。例えば集中して取り組む、生き生きと活動する、興味を持って行動を深める等の幼児の姿であろう。

また近年の先行研究の記述では「A-3 めあてを持つ」の概念が示されている。ひとつ

は指導計画作成における保育者の願いの文脈であり、他方は子ども自身の持つ目的志向性についての方向性が示されている。つまり保育者は子どもの姿として、目的志向性を捉えて、めあてを持って遊ぶ姿を主体的な姿として指導計画に反映していくのであるから、主体的な活動の展開の姿として妥当であると言えることから、一つのタイプとして捉える事とする。

以上、幼児の主体性、主体的、主体の意味を捉える場合、特に「自己」の面では、3つのタイプが概念のタイプとして捉えられる。

（３）関係の視座からの考察

表 202 では「B-1 物的環境に関わる」について主なるタイプの縦欄を概観すると、ふさわしい環境に支えられる、環境に合わせる、関わる等の行動や態度が主体的な姿として捉えられる。幼児の主体性は物との関わりによって、発揮するということが捉えられる。また、幼稚園教育における幼児の主体性については、当然、物との関わりも含めて説明されなければならないということが捉えられた。また先行研究に示された環境とは本分類では主に物的環境やその構成についての意味合いが示されていたが、人間関係や状況、人的環境とも理解できる記述もあった。いずれも幼児が自ら関わろうとする能動的な態度として示されている。

「B-2 人的環境に関わる」では、まわりへ受け入れられる信頼感、他者への関心や葛藤等、相互の関わり合いが挙げられている。小分類では自分を合わせる自律因子、働きかける自発因子、保育者との安定した関係などが示される。また記述から他者は友達や、保育者であり、子どもが自ら関わる対象の主なものとして捉えられる。

関係のカテゴリーでは、自分たちの生活を創る、私たちとして生きるの幼児の姿が示されている。この点は先の、きわめて自分自身を中心にした「A-1 自分が主人になる」の自己の視座とは違って、鯨岡の示すように、「私たち」の視座である。B-2 の分類では人的環境などの対象に能動的に関わる姿と共に、私たち、自分たちというような幼稚園生活における自己のもう一面についても主体的な姿として示されている。

（４）問題の所在と今後の研究課題

本論文では、幼児の主体性・主体的な活動は何であるかを問いながら、子どもの活動における自己課題の生成に着目することが目的である。本章では、幼児の主体性、主体的活

動、主体についての記述において、先行研究の整理から概念の枠組みを検討した。「環境を通して行う教育」における幼児の主体性、主体的、主体の理解では、「私は私」としての「自己」に関する視座と、自己と物的・人的環境との「関係」の視座が捉えられた。

当然、保育者は両方の視座を捉えた、多様な指導、援助の必要性が見通されるということになる。

しかし本整理では、それぞれ先行研究について筆者の引用は主体性の意味を示す記述の一部を取り出して検討しているため、表 202 のコードマトリックスの分類では空欄となったところがある。また各先行研究の記述が主に自己そのものに根差したものか、関係性に根差したものかの違いやタイプの記述に偏りが見られるものがあるのは筆者の引用箇所の問題や研究者の研究テーマの違いによるものである。また幼児の主体性の「発達」については、保育の実践において当然認識されるべきものである。しかしながら本研究においては特に保育実践の今を捉えながら検証に重点を置くため、時間経過と共に変化を捉える発達の視点についての検討を行わない。

また、筆者は本論文において幼児の主体的な活動における自己課題の生成についてを問題にすることから、子どもの活動における「自己」の枠組みについての理解によって、子どもの主体的な活動にかかわる保育者の援助の意味付けを豊かにしたいと考えている。

「自己」について、表 202 幼児の主体性・主体的・主体についての記述のコードマトリックスを解釈すると、自己とは「私」及び「私たち」を捉えていること。物や人に能動的に関わる自己であるという点が示された。保育者が子どもの主体性を捉え、実践を行う場合、前者の自己、つまり「私」中心の理解に偏りがちにならないだろうか。または後者「私たち」を中心とした幼児の主体性の理解に偏った指導援助になった場合その中での、個々の個性はどう生かされるのだろうか等、あれかこれかの選択に陥ってしまう。これらが保育においてどのような姿として見えてくるのか、実践から明確にすることが第 2 節以降の課題である。そのことによって本論文の全体的な目的である保育者の援助の検討の手がかりとしたい。

第 2 節 園生活における子どもの自己概念と二つの相の理論的考察

1. 自己を規定する自己概念

玉置(1998)は、幼児の肯定的で健康な自己概念をどのように育てるかの問題を提議している。その中で当時の幼稚園教育要領では、自己については自他の関係や、大人との関係

の問題は捉えられているものの、さらなる自己の研究が不足していると論じ、幼児の自己概念の構造について先行研究を総括している⁷¹⁾。

筆者は主体性、主体的及び主体の概念のタイプを明らかにしようと分析を行った。そこで本項では、概念タイプの一つである幼児の「自己」についての理解を深めていきたいと考えている。タイプでは幼児の「自己」として「自分が主人になる」のように純粋に自分自身である立場と、鯨岡の示す自己の面のもう一方である「私たちとして生きる」立場が示された。主体性、主体的及び主体の概念において、自己をめぐる両面が示されたわけであるが、「自己」をどう理解するのかということは、主体性・主体的・主体を捉えた指導援助がどうあるべきかに関わる。玉置の示すように自分を中心にした関係の側面ではなく「自己」そのものの視点から深めて理解していきたいと考えている。本項では幼児の「自己」について触れ、第2項では具体的な活動の姿を通して検証を行う。

「自己」の研究では心理学の草創期にジェームズ(James, William.1890)は、自己の諸相を捉え、知るものとしての自我を、主我(I)、純粋自我、知られるものとしての自我を、客我(me)、経験的自我として区別している⁷²⁾。さらに客我の構成要素として、物質的自己、社会的自己、精神的自己の側面を示している。クーリー(Cooley, Charles Horton.1902)の鏡映的自己やミード(Mead, George Herbert.1934)役割理論等も、ジェームズと共通の考え方に立ち、他者が捉えた自分の姿を自己表象として取り込んだものを社会的自己として論じている⁷³⁾。シャベルソン(Shavelson, R. J.1976)は「最も包括的な定義をするとすれば、自己概念とは自分自身についての知覚であるとしつつ、自己概念のさらなる定義は組織的、多面的、階層的、安定的、発展的、評価的、そして弁別的でなければならない」⁷⁴⁾とし、自己概念を多面的階層モデルとして捉え示している。

筆者は主体性、主体的、主体の概念の整理から自己そのものに関する「自分が主人になる」「私たちとして生きる」の視座に着目することから、それについて、わが国の研究者の論じていることを概観したい。

わが国の子どもの「自己」についての研究では、梶田(1987)は、われわれの判断や行動は、自分自身の意識や概念、こだわりが基本的な枠組みとなっていると述べる⁷⁵⁾。さらに「自分自身についての意識を支えるこういった潜在的な概念構造」⁷⁶⁾が自己概念であり、自分自身のあらゆる側面に関わる、包括的なものである。それは、そう変わることはない安定性を持ったものであると論じている。つまり、園生活で、幼児が行動を起こす場合、どのように面白さを感じているのかは、自己意識、自己概念に根差していると考えること

ができる。梶田は行動の根底には「そのものを支え梓づけるものとしてかなり安定した暗黙の概念構造がある」⁷⁷⁾と論じ、自己把握としての自己意識・自己概念の内的構造を提示している。つまり私は～だ、私は～したい、私は～ができると思う等、様々な自己意識が、行動に反映されてくるという⁷⁸⁾。

先の先行研究における主体性、主体的、主体の概念として抽出された「自己」と「関係」の категорияに見られるタイプについて自己概念から捉え直すならば、「A-1 自分が主人になる」に基づく相については次のように考えられる。梶田(1987)の自己概念の理論によると、社会において他者から自分が幼稚園児であると規定されても、「私は(幼稚園児というだけではない)〇〇である」と、私にとって特別な「〇〇」を中核的な自己規定とすることである⁷⁹⁾。梶田は「中核的な自己規定のあり方が大きな意味を持ってくるであろう」⁸⁰⁾と述べ、「いわゆるアイデンティティーの問題も、結局は、この中核的な自己規定が何になっているかという事に深く関わっている」⁸¹⁾と述べる。たとえば、「私は絵本が大好きだ」というように、「絵本が大好きな私」として自分自身にとって「意味あるもの、価値あるものとして自他に示したい」⁸²⁾という、いわゆるこだわりとして捉えられる自己が中核的な自己であると理解できる。

さらに梶田は自分自身について、純粹に考えられる場合があるかもしれないが、日常は「自分ということが、その人に割り当てられた社会的役割とか社会的機能と結びついた形で考えられ概念化されるわけである」⁸³⁾と人間は「非常に個人的な自己意識を媒体にしつつ、一人ひとりが社会的な機能を担っている」⁸⁴⁾と論じている。「自分自身というのは個としての自分にとどまるというわけではない。自分の家族とか仲間、あるいは会社とか国といったもののように『われわれ』として対象化されるものもある」⁸⁵⁾と述べ「類としての自分自身」⁸⁶⁾と称している。「類としての自分自身」とは自分自身の所属や取り巻く文化的な背景等における自己像であると捉えることができる。つまり先の分類 category における、「関係」の category 「B-2 人的環境に関わる」に関する事柄であると考えられる。以上のことから幼児の「自己」を捉える場合の視点として、「中核的な自己」と「類としての自己」の視点が示された。梶田が述べるように、教育において自己概念を吟味することを通して、「一人ひとりの内面の世界にまで理解を進めることができる」⁸⁷⁾のであるならば、幼児の自己を理解することによって、その子どもの主体性の理解と適切な指導援助の展開の可能性に期待できる。

鯨岡(2010)は主体の概念について、二つの側面を示している。一つに「主体は個にとじ

る方向つまり『私』として生きる面と、周囲に開く方向、つまり『私たち』として生きる面」⁸⁸⁾があると述べ、「人間が抱える根源的両義性」⁸⁹⁾と定義している。鯨岡は、主体の一つの側面である「私」について、自己充実欲求の姿として、個の欲望、意図、願いを実現しようとする能動的、自己充實的、自己實現的な側面を提示している。乳幼児は生きるための必然性から、または欲求から、養育者や保育者等の周囲の大人から安心を与えられ、自信を得て、自己発揮し、充実する「私」が成り立つと述べている。もう一方は「私は『私たち』」つまり、繋合希求欲求に根差す側面である。ある意味で自らを周囲に開いて他者と繋がる動きであると鯨岡は論じている。乳児から幼児にかけて「大事な大人が共に生きる」経験から、身近な他者と共に生きる姿が見られるようになるのである。このことは人間としての成長、発達の姿としても捉えられている⁹⁰⁾。

柏木(新装版 2015)は幼児の自己認識についての研究を通して、誕生後母子一体化から、自他の区別がつき自己を発見することから始まる「私的自己」から「公的自己」への変化について、次のように述べている。前者は自分の直接経験だけに根差した自己像であり、主観的にだけ捉えてきた自己である。後者は他人が自分をどう思っているのか、自分のことをどう見ているのかという社会的自己であり、二つの自己の発見が自己認識を深めると論じている⁹¹⁾。

以上の研究者の自己についての知見から「自己」を捉えるならば、ひとつは「主我」(ジェームズ)、「中核的な自己規定」(梶田)、「私」(鯨岡)、「私的自己」(柏木)、は表 202 のにおける特に A-1、A-2 の「自己」、すなわちきわめて自分自身を中心にした視座の分類に相応する自己概念の相であると考えられ、この立場を本論文では以下「純粹自己(S)」と称して扱うこととする。自己の面のもう一方である表 202、B-2 に見られる、私たち、自分たちの視座として、自己論では「社会的自己」(クーリー、ミード)、「類としての自己」(梶田)、「私たち」(鯨岡)、「公的自己」(柏木)が示されていた。これらは表 202 の「B-2 人的環境に関わる」の分類の要素として捉えられるような、子どもが園生活で他者との関係の中で位置付き、他者に関心を持ち、他者に受けいれられ、私たちとして生きる等に基づく相である。本検討では子どものまわりの人との関係における自己の相を「社会的自己(W)」と称して扱うこととする。

わが国の子どもの自己概念に関わる研究者の記述を、自己(「純粹自己 S) 及び関係(「社会的自己 W)」)のそれぞれの視座から分類したものが表 203 である。

表203. 子どもの自己の二つの相についての記述の分類

研究者	自己(純粹自己 S)	関係(社会的自己 W)
梶田(増補1987)	<ul style="list-style-type: none"> ・中核的な自己規定のあり方が大きな意味を持つてくる ・自分自身にとって「意味あるもの、価値あるものとして自他に示したい」という自己 ・中核的な自己規定のあり方 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分ということが、その人に割り当てられた社会的役割とか社会的機能と結びついた形で考えられ概念化されるわけである ・自分の家族とか仲間、あるいは会社とか国といったもののように「われわれ」として対象化されるもの ・類としての自分自身
鯨岡(2010)	<ul style="list-style-type: none"> ・主体は個にとじる方向つまり「私」として生きる面 ・「私」について、自己充実欲求の姿として、個の欲望、意図、願いを実現しようとする能動的、自己充實的、自己實現的な側面を提示している 	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲に開く方向、つまり「私たち」として生きる面 ・ある意味で自らを周囲に開いて他者と繋がる動きである
柏木 (新装版2015)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の直接経験だけに根差した自己像 ・主観的にだけとらえてきた自己 ・私的自己 	<ul style="list-style-type: none"> ・他人が自分をどう思っているのか、自分のことをどう見ているのかという、社会的自己 ・公的自己

自己(純粹自己 S)の縦欄、純粹自己に関しては自分自身にとって意味のあるものである「中核的な自己規定」「個に閉じる」「自己充実欲求」「直接体験に根差した自己像」等と示される。独自であることや自己中心的な自己像を育む側面が示される。

関係(社会的自己 W)では「社会的役割・社会的機能の位置付けとして概念化された自己像」「他人がどう見ているかに根差す自己像」及び「自分を周囲に開き他者と繋がる」「私たち」として生きる自己、として捉えられている。もう一方側面である。これらの幼児の自己の相の二つの視座を、続く分析の枠組みとして検討する。

2. 幼児の純粹自己と社会的自己の様相の検討

(1) 主体性・主体的・主体の記述における「純粹自己」「社会的自己」の分類方法

先行研究における幼児の主体性・主体的・主体についての記述では、純粹自己と社会的自己の二つの自己の相の姿がどのように示されているのかについて佐藤(2008)の『質的データ分析法』⁹²⁾を参照し、コーディングとコードマトリックスによって概念を整理する。

幼児の二つの自己の様相の具体的な概念を整理することで、実践事例を通して、幼児の主体性・主体的な活動の理解を自己の視点から深めていきたいと考えている。

研究方法は、表 203「純粹自己」「社会的自己」についての記述を手掛かりに、表 204 主体性・主体的・主体についての記述を純粹自己(S)と社会的自己(W)のタイプに分類する。さらに「純粹自己」(S)、及び「社会的自己」(W)がどう描かれているのかを検討し、文言からほぼ同等の意味内容を示すものの記述内容を相互に比較しながら、それぞれのタイプに記号で概念コードを付けたものが以下の表 204 主体性・主体的・主体についての記述における純粹自己(S)と社会的自己(W)のタイプである。両義的な意味を示すものについては

今回の検討では除外した。

幼児の主体性・主体的・主体についての記述から、「純粹自己(S)」と「社会的自己(W)」を分類し、さらに記述内容が類似たものをコード S1～S4、及び W1～W4 のタイプに分類したものが「表 205 主体性・主体的・主体についての記述における純粹自己(S)と社会的自己(W)のタイプ分けのコードマトリックス」である。これによって「純粹自己」及び「社会的自己」の概念コードと各研究者の記述内容を検討することで子どもの活動における二つの自己の様相を考察する。

表204. 主体性・主体的・主体についての記述における純粋自己(S)と社会的自己(W)のタイプ

研究 機関 訂正 の 数 を 表 す	西 暦 年	研究者	幼児の主体性・主体的・主体についての記述	純粋自己がどう描かれているのか(S)	コード	社会的自己がどう描かれているのか(W)	コード
平成 元 （ 1 9 8 9 ） 年 版	1989	岸井勇雄	主体的とは、「自分が主人になって」と言うほどの意味と言っていない。この場合の主人とは、「自分で考え、自分で行動し、自分で責任を取る」人。つまり「自立」した人。 主体的な態度とは、遊びにおいても、人にしてもらったり命令されたりするのではなく、自分や自分たちで進んで行うことであって、自分で考える態度。	・「自分が主人になって」と言うほどの意味 ・この場合の主人とは、「自分で考え、自分で行動し、自分で責任を取る」人。つまり「自立」した人。 ・人にしてもらったり命令されたりするのではなく、自分で進んで行うことであって、自分で考える態度。	S1 S3 S3	・自分たちで進んで行うこと。	W3
	1989	青山キヌ	幼児なりに自分で考え、自分で選択し、自分で行動し、自分で責任をとろうとする主体性。換言すれば、幼児の主体性は、幼児が自分で自分の欲求に基づいて活動を選び取っていく自発性、自主性によってすめられふさわしい環境によって支えられ育っている。自発性は自分の内面の欲求によって行動が起これ、自主性は行動を他者の干渉を受けず自分で対応し処理していくこと。	・自分で考え、自分で選択し、自分で行動し、自分で責任をとろうとする主体性 ・幼児が自分で自分の欲求に基づいて活動を選び取っていく自発性、自主性によって進められる。 ・自発性は自分の内面の欲求によって行動が起これる。 ・自主性は行動を他者の干渉を受けず自分で対応し処理していくこと。	S3 S3 S3 S3		
	1992	新井邦二郎	主体性は生活的、社会的場面において、自分の判断や意志に基づいて、行動を開始したり方向づけたり、その調整を行うとする性質。要するに「自我の成熟・確立」「自分自身の主人公になること」が主体性の発達であると理解できる。主体性について①幼児がどのように獲得するのかという発達の視点、②子どもの外に表れた行動だけではなく、幼児の心の中に生じている課程からとらえていく内面の視点に基づいて、幼児の主体性は「信頼感」「イメージ」「葛藤」の3つの基本的要素から構成されると仮定。信頼感は子どもがある場面において行動を開始したり、修正したりする場合、まわりの人に対する信頼感は極めて重要な要素となる。行動が受け入れられる（はずである）という信頼感のもとに子どもの自発性が発揮され、他者との信頼感から自分の行動のよしあしを問う自己統制も生まれてくる。「信頼感」は幼児の主体性の構造でも最も基礎的な内容である。「イメージ」は行動に自分のイメージを持つとき意欲をきめて、自発性を発揮できるといえる行動全般を調整できる。「葛藤」は自分の欲求やイメージに基づいて幼児が行動を起こすとき、親や背後にある社会の欲求やイメージとの違いに気付くようになり、どうしたらいいのか自分で考える葛藤を持つようになる。	・「自我の成熟・確立」「自分自身の主人公になること」が主体性の発達であると理解できる。 ・自分の判断や意志に基づいて、行動を開始したり方向づけたり、その調整を行うとする性質。 ・「イメージ」は行動に自分のイメージを持つとき意欲や自発性を発揮できるとともに、行動全般を調整できる。	S1 S3 S2	・他者との信頼感から自分の行動のよしあしを問う自己統制も生まれてくる。 ・「葛藤」は自分の欲求やイメージに基づいて幼児が行動を起こすとき、親や背後にある社会の欲求やイメージとの違いに気付くようになり、どうしたらいいのか自分で考える葛藤を持つようになる。	W3 W3
	1994	坂田憲治 久世妙子	主体性構成因子の抽出では、周りの環境に自分を合わせる自律因子、遊びを通して自らまわりの環境に働きかけていく傾向の自発因子、色々な状況で自立的に対応する行動傾向の自立因子、個人の独自性を示す独立因子などを導き出している。さらにこれらは、年度初めと後半では、発達分化する因子が見られたと述べている	・色々な状況で自立的に対応する行動傾向の自立因子 ・個人の独自性を示す独立因子 ・年度初めと後半では、発達分化する因子が見られたと述べている	S3 S1 S4	・周りの環境に自分を合わせる自律因子 ・遊びを通して自らまわりの環境に働きかけていく傾向の自発因子 ・年度初めと後半では、発達分化する因子が見られたと述べている	W3 W3 W4
	1997	高月教恵	保育現場の調査から ・自分からしようとする。 ・意欲を行動に移す（思いを表現する。人に頼らず遊びに組み込む）。 ・友達とかかわって遊ぶ（意見を聞く、思いやる）。 ・発達の視点から捉える。	保育現場の調査から ・自分からしようとする。 ・意欲を行動に移す（思いを表現する。人に頼らず遊びに組み込む）。 ・発達の視点から捉える。	S2 S3 S4	・友達とかかわって遊ぶ（意見を聞く、思いやる）。	W3
	2000	神長美津子	主体的には自ら行動を起こす、自ら環境とかかわるといふ表面に現れた行動だけを捉えるのではなく、幼児の興味や関心、あるいは願いや期待など、内面的な動機をもつものごとに取り組む姿勢をとらえている。	・主体的には自ら行動を起こす、自ら環境とかかわるといふ表面に現れた行動だけを捉えるのではなく、幼児の興味や関心、あるいは願いや期待など、内面的な動機をもつものごとに取り組む姿勢をとらえている。	S3	※記述なし	—
	2003	小川博久	幼児たちは一人で保育施設で過ごす毎日の過程で、より主体的に生きる経験を積み重ねるためには、保育者の存在は欠かせないのである。つまり幼児は自らがより主体的に生きるために、保育者との関係が必要としている。幼児が保育者との関係性で、精神的に安定することが基礎的なレベルの主体的発動である。さらに、幼児の学習ルートは自分ができるところからできないことへの変化は見てまねる（観察学習）である。がその前提は他者行動への関心の成立である。この関心こそ、保育者と幼児の関係性の中で成立する基礎的なレベルの上にある。第2の主体的活動への発動である	※記述なし	—	・幼児が保育者との関係性で、精神的に安定することが基礎的なレベルの主体的発動である。 ・幼児の学習ルートは観察学習からであるがその前提は他者行動への関心の成立であり、これが第2の主体的活動への発動である。	W1 W2
	2005	河邊貴子	子どもが、興味をもった事柄に対して示す主体的な態度、子どものうちからの欲求によって行動が起きる状態、つまり自己課題をもって遊びに取り組む状態の時、子どもは実に「主体的」に行動する。	・子どものうちからの欲求によって行動が起きる状態、	S3	※記述なし	—
	2010	鯨岡峻	今を生きているのはこの子自身という意味。二つ目は、主体は成長変容するということ。三つ目は「私」として生きる面と「私たち」として生きる面の両面を持っている。さらに他者との関係は相互主体的な関係である。	・主体は成長変容するということ。 ・「私」として生きる面を持つ。	S4 S1	「私たち」として生きる面の両面を持っている。	W1
	2011	田中亨胤	主体的な生活展開に至るまでのおおむね6つの生活相を「受け身的・自己中心的生活相」から始まり、「安定した生活相」「自発的生活相」「意欲的生活相」「自立的な生活相」、最終段階として「主体的生活相」の想定をしている。主体的生活相とは「めあてをもって遊んだり、必要感をもってまわりの環境にかかわったりして創る自分たちの生活」である。	・自己中心的生活相	S1	・めあてをもって遊んだり、必要感をもってまわりの環境にかかわったりして創る自分たちの生活である。	W3
	2012	高橋英之 宮崎美智子	自ら欲求や意図を有し、それに応じた目的を設定し、その目的を達成するための行為を能動的に選択すること。	・自ら欲求や意図を有し、それに応じた目的を設定し、その目的を達成するための行為を能動的に選択すること。	S3	※記述なし	—

表205. 主体性・主体的・主体についての記述における純粋自己(S)と社会的自己(W)のタイプ分けのコードマトリックス

幼稚園 改訂の 教育要 領	西 暦 年	研究者	純粋自己(S)の概念コード				社会的自己(W)の概念コード			
			S1 自分が自分の 主人公にな る	S2 内的要求を 持つ自己	S3 思いに基づいて自ら 行動を起こす自己	S4 発達する 自己	W1 他者と共にある自己	W2 他者へ関心を持つ 自己	W3 他者と交流する自己	W4 他者とかかわ り発達する 自己
平成元 (1989)年版	1989	岸井勇雄	・「自分が主人公 になって」と言 うほどの意味		・この場合の主人公とは、「自 分で考え、自分で行動し、 自分で責任を取る」人。つ まり「自立した人」 ・人にしてもらったり命令さ れたりするのはなく、自分 で進んで行うことであって、 自分で考える態度				・自分たちで進んで行うこと	
	1989	青山キヌ			・自分で考え、自分で選択 し、自分で行動し、自分で 責任をとろうとする主体性 ・幼児が自分で自分の欲 求に基づいて活動を選び 取っていく自発性、自主性 によって進められる ・自発性は自分の内面の 欲求によって行動が起こさ れる ・自主性は行動を他者の 干渉を受けず自分で対応 し処理していくこと					
	1992	新井邦二郎	・「自我の成 熟・確立」「自 分自身の主人 公になること」 が主体性の発 達であると理解 できる	・「イメージ」は 行動に自分の イメージを持つ とき意欲や自 発性を発揮で けるとともに、 行動全般を調 整できる	・自分の判断や意志に基 づいて、行動を開始したり 方向づけたり、その調整を 行うとする性質				・他者との信頼感から自分 の行動の良しあしを問う自 己統制も生まれてくる ・「葛藤」は自分の欲求や イメージに基づいて幼児が 行動を起こすとき、親や背 後にある社会の欲求やイ メージイメージの違いに気 付くようになり、どうしたら いいの自分で考える葛藤 を持つようになる	
	1994	坂田憲治 久世妙子	・個人の独自 性を示す独立 因子		・色々な状況で自立的に 対応する行動傾向の自立 因子	・年度初めと後 半では、発達 分化する因子 が見られたと述 べている			・周りの環境に自分を合わ せる自律因子 ・遊びを通して自らまわりの 環境に働きかけていく傾向 の自発因子	・年度初めと後 半では、発達 分化する因子 が見られたと述 べている
	1997	高月教恵		・自分からし ようとする	・意欲を行動に移す(思い を表現する。人に頼らず遊 びに取り組む)	・発達の視点 から捉える。			・友達とかかわって遊ぶ (意見を聞く、思いやる)	
平成10 (1998)年版	2000	神長美津子			・幼児なりの興味や関心、 あるいは願いや期待など、 内面的な動機をもつものご とに取り組む姿勢をとらえ ている					
	2003	小川博久					・幼児が保育者との関係 性で、精神的に安定する ことが基礎的なレベルの 主体的発動である	・幼児の学習ルートは観 察学習からであるがその 前提是他者行動への関 心の成立であり、これが第 2の主体的活動への発動 である		
	2005	河邊貴子			・子どものうちからの欲求に よって行動が起きる状態					
平成20 (2008)年版	2010	鯨岡峻	・「私」として生 きる面を持つ			・主体は成長 変容するという 意味	・「私たち」として生きる面の 両面を持っている			
	2011	田中亨胤	・自己中心的 生活相						・めあてをもって遊んだり、 必要感をもってまわりの環 境にかかわったりして劇的 自分たちの生活である	
	2012	高橋英之 宮崎美智子			・自ら欲求や意図を有し、 それに応じた目的を設定 し、その目的を達成するた めの行為を能動的に選択 すること					

(2) 純粋自己と社会的自己の相の視座の検討と意義

主体性・主体的・主体についての記述の一覧表から見られた純粋自己のタイプでは、一つ目のカテゴリーについては岸井、新井、鯨岡の概念に見られるように、主体性の概念として示された、「私は〇〇だ」という存在そのものを示すものである。周りが何と言おうとも「私は〇〇だ」という自己概念であり、中核的な自己規定といえる。坂田・久世は独立

性、田中は自己中心的生活相であることを示しているが、これらは他者とは違う、それは際立った違いのある私の存在としての自己を捉えることとし、概念コード「S1 自分が自分の主人公になる」とする。

S2 は、自己の内面に起因する要素そのものを示すカテゴリーの分類である。新井、高月、に見られたが、新井はイメージによって、自発性の発揮や行動の調整ができると述べる。高月は自分からしようとする等の契機としての内面の心の動きを取り上げている。これらの記述は行動ではなく捉えにくい内面に関する部分がある。内面で思いながら行動に移さない場合もあるだろう。推測にはなるが、その子なりの内面を捉えようとする保育者の視点の重要性が示されていると考え、この概念コードを「S2 内的要求を持つ自己」として分類する。

自分の内的な動機から起きる行動面までを含めて示すものとして、岸井、青山、新井、坂田・久世、高月、神長、河邊、高橋・宮崎の概念等、多数見られ、S3 とする。自己の内面を表すものとして、自分で考える、自分の欲求、自分の判断や意志、自己の課題として捉える、興味関心、願いや期待、内的な動機、自らの意図、目的の設定、自分なりの意志やイメージ等があり、これは S2 の分類の様相とも捉えられる。分類した文章はさらに行動する、行動が起こされる、取り組む、行為を選択する等の様相が示されている。これらは自己の内面の要素に基づいて一連の行動につながる様として捉えられる。また多くの研究者が純粋自己の姿として、子どもが自分の内面に基づいて行動することを主体的な活動の姿として取り上げていると言える。この概念コードを「S3 自分の欲求や意志に基づいて自ら行動を起こす自己」とする。

さらに、坂田・久世の発達分化する因子、高月の内的要求や内的課題は年齢に応じて変化する、鯨岡の主体は成長変容するという記述から「S4 発達する自己」を概念コードとする。

以上から、〈純粋自己として〉

- ・ S1 「自分が自分の主人公になる」
- ・ S2 「内的要求を持つ自己」
- ・ S3 「思いに基づいて自ら行動を起こす自己」
- ・ S4 「発達する自己」

以上が主体性・主体的・主体についての記述から、純粋自己の様相として捉えられた。

社会的自己の相では、表 205 の分類では、小川は園で初めて出会う保育者の存在との関

わりを前提とした基礎的なレベル幼児の主体性の発動の実際について、安定感を持つ関係性に立つ自己の発揮について論じている。鯨岡(2010)は、人間の根源的な欲望である繋合希求欲求によって、人間は一人では生きていけない存在とする立場⁹³⁾から、「私たち」として生きる面を持っていると示している。これらは他者との関係において、他者との関係性の中で共にある自己の姿であるため、概念コードを「W1 他者と共に在る自己」とする。園生活では、「タンポポ組の〇〇(氏名)」「友達と一緒に砂遊びをしている私」という他者と共に在る社会における自分の位置付けである。

二つ目の分類として、小川は幼児の学習ルートは観察学習からであるがその前提は他者行動への関心の成立であり、これが第2の主体的活動への発動であると論じている⁹⁴⁾。小川(2010)によると、たとえば、遊びの拠点として製作コーナーの例を挙げているが、遊びグループの関係性について、見る－見られるの関係性が成立するという⁹⁵⁾。このように他者への関心は、自己の視点を他者に向ける。これは社会に心をひらく自己であり、コードを「W2 他者への関心を持つ自己」とする。

岸井、新井、坂田・久世、高月、田中の記述では W2 よりさらに踏み込んだ行動面として捉えられ、幼児が社会とつながる自己について示される。岸井は進んで行うこと、新井は、行動によっておこる、自己統制や葛藤等の心情面をとらえている。坂田・久世は関わりによって周りに合わせたり、働きかけたりする自律・自発因子が捉えられたと述べている。表では周りの環境との関わり of 文言ではあるが、質問紙では、保育者や他児との関わりが含まれるためここでの環境は人的環境として本分類とした。高月は子どもの姿として、友達との関わりを述べ、田中はめあても持つ、環境との関わりから自分たちで創りだす生活の姿を示している。いずれも人との関わりにおける心情面、行動面が示され、他者との交流の経験を重ねながら、自己を調整し、自己の立ち位置の再構成が行われる姿が示されているといえる。これを「W3 他者と交流する自己」のコードで示す。すなわち社会とつながり行動する自己とである。

また坂田・久世の分類から発達因子が見られたことから「W4 他者と関わり、発達する自己」を想定する事とした。「社会的自己」のそれぞれの概念コードをまとめると以下のタイプの様相となる。

〈社会的自己として〉

- ・ W1 「他者と共にある自己」
- ・ W2 「他者へ関心を持つ自己」

- ・ W3「他者と交流する自己」
- ・ W4「他者と関わり発達する自己」

園の活動で「保育者主導であると、子どもは主体的ではない」あるいは「主体的に遊んでいるので見守っている」という視点で保育を語ることがしばしばある。また「この子はおとなしく、主体的ではない」、積極的にやっているから「主体的にドッジボールに参加している」等、子どもの主体性、主体的な活動について「有る」「無し」の視点で取り上げられることがしばしばある。しかしながら主体性・主体的・主体の概念から自己の視座で子どもの活動を捉えると、子どもの純粹自己、社会的自己について S1～4, W1～4 と 8 のタイプで分類することができたことから、幼児の活動における主体性は自己のいずれかの多様な相で発揮されていることが予想される。さらにそれぞれをいずれの自己の相か、もしくは「純粹自己」と「社会的自己」の両方の立場なのかを見つめることで、その子の活動における主体的な取り組みの質的な理解に近づくのではないだろうか。このように考えると、保育者が子どもの活動を評価する際には、主体的な活動であったか、そうではなかったかという捉え方ではなく、「純粹自己」もしくは「社会的自己」を踏まえた視点を持つことが必要である。その子どもがどのような様相の自己発揮をしながら活動に取り組んでいるのか捉えることで、理解を深め、保育者の援助の方法に活かすことが期待できる。

第 3 節 観察事例における純粹自己と社会的自己の検討

1. 自然観察の方法と手順

幼児の活動の展開において、第 1 節で論じた二つの自己の相の視座から、子どものどのような姿を読み取ることができるのであろうか。山本(2016)⁹⁶⁾における観察事例から、純粹自己と社会的自己の相の実際について検討を行う。

ア. 調査対象者

H 県 N 市私立幼稚園に通う園児を対象とする。無作為に子どもの観察を行い、その中で連続した 20 分間を比較的鮮明に記録することができた、B 児(5 歳児)及び C 児(4 歳児)の事例の分析を行った。

イ．調査期間

2014 年 4 月～9 月(8 月を除く)、月 2 回 8 : 30～12 : 00、計 10 日間のうち、本事例の B 児は 4 月 10 日、C 児は 4 月 17 日の記録である。

ウ．調査方法

筆者は保育に観察者の立場で参加しながら自然的観察法により、幼児の活動場面を中心に観察を行った。観察時間は一連の各活動の時間内であり、時系列に記録する。具体的な観察内容は幼児の行動、表情、会話、友達や周りの環境との関わり等である。またその際、保育者の関わりや指導についても観察対象とした。

エ．記録方法

記録方法は行動描写法とし「連続的な観察により、行動のすべてを、その生起・経過の順序そのままに、系列的な自由記述で、時間の流れと場面の状況と合わせて記録」⁹⁷⁾した。同時に可能な限りウェアブルカメラで子どもの活動を録画と音声で記録し、観察記録の整理の際の補足資料とすることとした。

オ．記録の分析と検討方法

子どもの園生活全般における活動場面を観察し、記録は研究の目的に応じて分析する。本節の研究では対象児の活動について、「純粹自己」及び「社会的自己」による自己の相によって分類し、B 児・C 児の活動の展開における二つの自己の相から活動をどう評価できるのかを記録から検討した。本分類は筆者が行い正確性を高めるために複数回検討を行った。その後、園の研究責任者の意見を伺い、分類内容を決定した。

カ．研究協力者に対する倫理的配慮

本研究の観察を開始するにあたっては観察園の担当責任者に研究目的を説明し、園の保育方針や子どもの活動に影響しない方法での参加によって、許可を得た。本園は研究の導入について保護者に口頭で説明し同意を得ている。また本観察は園の保育方法研究もかねて、観察内容を園の先生方と共有することとした。さらに園児の観察記録を整理する段階で園の担当責任者に報告し、意見を求め観察資料の分析検討の参考にした。最終的に本論文の作成に際しての事例の使用は、保護者に研究者から説明書を配布し、その承諾は保護

者の選択である旨を伝え、園の研究責任者からの説明をとおして個々に書面にて同意を得ている。

キ．記録の整理について

観察者はメモとビデオカメラによって記録された子どもの活動について、観察児の活動におけるエピソードを時系列で一覧表(以降、活動一覧表と記す)に整理する。先に示した各概念タイプによって「純粹自己」と「社会的自己」の項目について分類し、B児、C児の活動一覧表を作成した。

2. 目的と仮説

本節では子どもの活動において第2節で検討した「純粹自己」及び「社会的自己」の概念タイプが見られるのかを確認する。そのことで主体的な活動の展開について自己の視点からの理解を深めることを目的とする。仮説を「幼児の活動の展開において、『自分が主人公』の純粹自己、『私たちとして生きる』社会的自己の様相が見られる。幼児は人や物等、周りの環境と関わりながらそれぞれの相に因る主体的な活動を展開する。」について、事例を通して検証する。

3. 研究方法

時系列に整理したB児、C児の活動の展開についてその一つ一つが「純粹自己」及び「社会的自己」のどのタイプであるのか分類する。分類は、第2節2.(2)で示した以下のタイプで分類する。なおS4「発達する自己」W4「他者と関わり発達する自己」の項目は時系列で縦断的に観察する項目であると判断したため、今回は分類項目から除外した。分類結果をさらに「活動における純粹自己と社会的自己の集計表」にまとめることとする。これらの整理から自己の相から見た活動の展開の特徴を分析することで、幼児の活動において、自己の二つの相がどのように発揮されているのか把握する。そのことで幼児が自己の主体性を発揮するために必要な保育者の援助方法について考察する。

「純粋自己」「社会的自己」の概念のタイプの分類

〈純粋自己として〉

- ・ S1 「自分が自分の主人公になる」
- ・ S2 「内的要求を持つ自己」
- ・ S3 「思いに基づいて自ら行動を起こす自己」

〈社会的自己として〉

- ・ W1 「他者と共にある自己」
- ・ W2 「他者へ関心を持つ自己」
- ・ W3 「他者と交流する自己」

4. 結果と考察

(1) B児の活動における純粋自己と社会的自己の相

表206. B児の「イチゴ畑でランナー採り」活動における純粋自己と社会的自己

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	純粋自己 S 社会的自己 W
畑に興味	1	保育者と一緒にわらべ歌「チューリップシャールップ」を歌う。まわりに咲いているのは？赤や？白や？と尋ねられる。	W1
	2	B児は他児と一緒に、チューリップの名前、色を口ぐちに答える。	W1
	3	保育者の提示で後ろのイチゴ畑を見て、「お花が咲いている」「白」と口々に答える。	W1
	4	保育者の咲き乱れている畝の提示と「何の花？」の質問でブロッコリーについて答える	W2
	5	保育者によるイチゴ食べ放題と生長についての話を聞く。保育者からランナーを年長さんが後でとってくれる？と依頼をする。	W2
	6	もう少し雑草取りを続けてと保育者の依頼を受ける。	W1
	7	保育者の誘導でBは他児と同じようにチューリップ畑の雑草を取る。(個別の記録ではない)	W1
畑で草取り・ごっこ	8	友達がダンゴムシを見つけたと声をあげるが、B児は草の根っこ取りに夢中。	W3
	9	友達と野菜に見立てて会話しながら草抜きをする。	W3
	10	草を抜いたり、ちぎったりする。	W3
	11	草抜きをしながら「ねっこずら」と、友達に見せて、やり取りを楽しんでいる。友達は「これは堅いはっぱずら」と答える。	W3
	12	互いに会話しながら根っこを友達に見せている。	W3
	13	友達が「汁が出てきそうずら」根っこを話題に、言葉のやり取りをする。	W3
	14	「穴があるずら」などと会話しながら、根っこのようなものを触っている。	S3
水筒の始末	15	友達とやり取りをしながら草抜きをする。 (・友達のHが先導して「〇〇ずら」と会話をする。B児も応答している様子である。会話は聞き取りにくい) 周りの男児が〇〇ずらごっこに参入。B児は男児のほうに視線を送る。	W3
	16	B児は保育者の示す方向へ雑草をもって、比較的素早く移動する。	W1
	17	クラスの子ども全体が移動して雑草を捨てる。	W1
	18	雑草を捨てながら、H児たちの「〇〇ずら」言葉のやり取りが録音されている。なりきって言葉のやり取りをしながら雑草を置きに行く。	W3
キャベツ畑	19	クラスの子どもが移動し、保育者の指示通りに水筒を置く。	W1
	20	保育者について、ブロッコリー畑に移動する。	W1
	21	B児はキャベツの畝に移動して、キャベツ採りの様子を見つめる。	W1
	22	保育者の促しで、収穫する保育者の正面へ移動する。保育者はみんなで食べることを伝え、キャベツの収穫の様子を見せる。	W1
	23	子どもは横一列に並び、保育者が渡すキャベツを持って隣へ回す。B児は「焼きそば食べたい」と言う。	S2
	24	クラスの子どもがキャベツを回し、料理を考えて発言する友達の言葉を聞く。	W2

ランナー採り	25	保育者の促すように、畝を移動し周りに座る。	W1
	26	保育者の長いランナー採りの依頼との爪で切る採り方の話を聞く。	W1
	27	保育者の説明から、ランナーを見つけて採る。	W1
	28	保育者のランナーの爪で長く取る採り方やランナーは葉っぱのあかちゃんとの説明を聞く。	W1
	29	右手に石、左手に先ほどの根っこと思われるものをしっかり持っている。	W1
	30	イチゴの苗を覗き込んで、探す様子で目を配る。	W1
	31	「あった。あった」と声をだし。ランナーを見つけれが採っていない。	W1
	32	隣の子どものほうを覗き込む。これ小さいやつ」と言いながら ランナーを探す。	W2
	33	手には先ほどの石と根っこを持って、時折根っこを見る。	S3
	34	覗き込んでランナーを探す。観察者が他児と「つめでギュッと」話していると、立ち上がり、「こうやってやんの？」とふりをする。観察者は「そうそう」と答える。	W3
	35	割り当てられて座った場所で、ランナーを探し、友達が移動するのに合わせて別の畝に移動して探す。時折「これ？」とつぶやく。	W3
	36	長く切ることができたランナーを「見て」と説明をした保育者に見せに行く。「採ったー」と観察者にも嬉しそうに見せる。	W3
	37	観察者にヒントをもらい、ランナーを見つけ、ギュッと引っ張って、根元からランナーをとり、「採れた」とつぶやく。	W3
	38	畝にしゃがみ苗をいろいろな角度から覗き込みながらランナーを再度探す。	S3
	39	畝を移動して葉をかき分けて、一生懸命探す。他児が「あるじゃん」とかわり、ランナーのあるところを教えてもらって採る。	W3
	40	観察者に、大小3本を合わせて持ち、「見て」とにこやかに見せる。他児にも「3本見つけた。3本」と見せる素振りをする。	W3
	41	畝を移動して探し、観察者の「ここもよく見てごらん」の言葉で見つけて「でか」という。なかなか取れない。	W3
	42	イチゴの苗を覗きこみランナーをギュッと引っ張る。	W1
	43	Bは引っ張りながら、M児のイチゴの花についての説明を聞く。	W3
	44	聞きながら「イテッ」とつぶやき、先ほどから引っ張るランナーをちぎり取る。M児の説明に「本当だ、すごい」と答える。	W3
	45	「大きいイチゴもここにいっぱいある」とイチゴの実を見つける。	S3
	46	担任が近づこうに歩みより、「見てー」とイチゴの苗3本を見せる。担任は「すごい」と答える。	W3
	47	「向こうちょっと探してみる」とつぶやき畝を移動して探す。友達2名がついていく。	W3
	48	畝の違う場所で男児としゃがんで会話をしている様子(聞き取れない)。	W3
	49	友達がいて、「ちょっとどいてずら」と他児に言いながら、畝を移動する。友達と「困ったずら」「コマジロウズラ」と言いながら、ランナーを探す素振りで移動する。	W3

表207. B児の「イチゴ畑でランナー採り」活動における純粋自己(S)と社会的自己(W)の集計表

自己の相 ／主な活動の流れ	S1	S2	S3	小計	W1	W2	W3	小計	合計	パーセント (%)
畑に興味	0	0	0	0	5	2	0	7	7	14%
草取り・ごっこ	0	0	1	1	0	0	7	7	8	16%
水筒の始末	0	0	0	0	3	0	1	4	4	8%
キャベツ畑	0	1	0	1	3	1	0	4	5	10%
ランナー採り	0	0	3	3	8	1	13	22	25	51%
合計	0	1	4	5	19	4	21	44	49	100%
パーセント(%)	0%	2%	8%	10%	39%	8%	43%	90%	100%	—

B児の活動における社会的自己(W)の小計は90%であり、全体に占める割合が多く、中でも「W3 他者と交流する自己」は43%、「W1 他者と共にある自己」は39%と大きな割合を占めている。これは本活動がクラス全体で畑活動に一斉に取り組む活動として保育者によって流れが方向づけられていたことが一つの要因である。さらに5歳児であり、日頃親しんだ友達との関わりが積極的に見られること、観察児自身が観察者や保育者、友だちとの交流を気軽に行う子どもであること等が考えられる。また、「W2 他者へ関心を持つ自己」は8%であり、他者と行動を共にしながら、関心を持ったり関わったりする姿が見られたためである。表207によるとB児の純粋自己は合計10%と割合が少ない。純粋自己に着目すると、例えば草取り・ごっこ、ランナー採りでは、初めは一斉活動として始まった活動は社会的自己としての位置付けであったが、「S3 思いに基づいて自ら行動を起こす自己」が8%に見られるように、自然物への興味関心によって、自分なりの活動を楽しんだり、イチゴのランナー採りに打ち込んだりするような行動を伴う姿が捉えられた。前者は純粋自己としての環境とのかかわりであり、後者は保育者による保育の課題が社会的自己としてのB児に取り込まれ、さらに自己の課題として、活動を展開する姿であったと推測する。「キャベツ畑」では保育者の問いかけから、自分の思いを言葉に出しているがイメージであり、「S2 内的要求を持つ自己」として分類した。本活動において少数であるが純粋自己の姿が見られる。これは保育者の展開する保育の流れの中で、幼児が自分なりの面白さを見つけて活動として展開したり、独自の思いを表現したりする姿であった。幼児の自己の相を捉えると本活動では主に、保育者の主導する保育の流れにあって、社会的自己が多く見られるが、活動の中で友達との関わりが多く見られるとともに、保育者の意図も理解し取り入れながら自己の活動につなげる5歳児の姿が見られる。その中でも自分なりの世界観を持つような純粋自己の両方の姿が捉えられる。B児の様子では一斉活動ではあるが保育者の導入によって、ほとんどの活動に自ら能動的に取り組む姿が見受けられた。

しかし「水筒の始末」の場面ではすべてが社会的自己の相であり、主に保育者の指示に従って行動している姿であるが、子どもの意欲や意志は観察からは量りにくかったため W1 とした。

本事例では、子どもの活動を、それぞれの自己の相から捉えた。保育者の援助との関係では、保育者の意図のある一斉活動であり、子どもの活動の展開は社会的自己による活動の展開が主であった。活動は保育者の課題に沿って展開されるような社会的自己の相が見られる中で、自分なりの面白みを見つけ出す、もしくは保育者の課題に沿っているわけではないが、同時に純粹自己による独自の行動が展開されている姿が捉えられた。

本事例では、子どもの活動では自己の二つの相が見られ、保育者の課題、及び幼児の独自の世界観に因る活動が見られた。保育者の関わりによっては、指示通りの社会的自己の姿のみになってしまい、子どもの意志が確認しづらい活動も見られた。保育者は子どもの能動的な行動や内面に働きかけるような言葉掛けや援助が必要になるのではないだろうか。以上から幼児の活動は純粹自己社会的自己の両方の様相を呈している姿が捉えられたが、保育者の保育展開や関わりが子どもの行動やイメージを規定する様子が捉えられ、主体的な活動を展開するための大きな鍵となることが捉えられる。

（２）C 児の活動における純粹自己と社会的自己の相

表208. C児の「砂場で型抜き」活動の展開における純粹自己と社会的自己

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	純粹自己 (S) 社会的自己 (W)
砂場で遊びはじめ	1	砂場道具から、しゃもじ、コップ状容器、お椀などを集めてかかえる。	S3
	2	保育室前で登園を出迎える保育者に何か訴え、その後同じ場にいた4歳児に視線を送る。	W2
	3	コップ2個、縦に積み重ね、漉し網にいれ右手で持つ。左手にはこて、鍋のような容器を持ち、バランスを取りながら、砂場に入る。	S3
	4	漉し網を両手に持ち、左右上下に振り、砂を漉す。直ぐにやめる。	S3
	5	コップを積み重ね、漉し網に入れ、こてをもって移動する。続いて友達のところへ移動	W1
	6	砂漉しにこてで砂を入れては漉す。3歳児1名、C児について来て横に座る。	W1
	7	隣に来たH児を気にしながら、漉し網を砂場に抑えつけ、型を取る。	W2
	8	C児、4歳児T児、同じ場でそれぞれの容器に砂を入れる。	W1
	9	容器にスコップで砂を入れ、一杯になったら上をポンポンと押さえる。	W1
	10	H児が隣に来る。黄色のスコップで地面をたたき、突き刺す。	W2

茶碗の型抜き	11	地面に茶碗型を押し付け、型抜きを始める「蓋みたい。」とH児に言う。H児「ははははは」(明るく笑う)。	W3
	12	移動して白い植木鉢の大皿のようなものを取り、自分の座っている位置に持ってくる。	S3
	13	茶碗に砂を入れ、大皿を被せ、ひっくり返す動作をしてH児に見せる。	S3
	14	逆に皿の上の砂を茶碗に戻す。「見て、戻った」と戻した砂をH児に見せる。	W3
	15	H児それを見て「キャー、ありえへん」とユーモラスに返事し、C児ともども自分のしていた砂遊びで手を動かしながら没頭する。	S3
	16	砂の入った茶碗に大皿で蓋をして、ひっくり返し型抜きをH児に見せる。H児「キャー」という。	W3
	17	そのまま茶碗に砂を戻す動作。	S3
	18	茶碗に砂が入っているものをH児に見せる。(会話をしても聞き取れない)	W3
	19	茶碗の砂を皿に返し、型抜きの茶碗の形がきれいになる。	S3
	20	H児に見せようとするも、H児が気づく前に形が崩れる。	W3
緑のコップの型抜き	21	少し高さがある緑の容器に変え、スコップで砂を入れ、とんとんと抑える。H児は移動するが気付かない。	S3
	22	型は崩れるも、「見て」とあたりを見回しH児を探す。	W3
	23	大皿の崩れた砂を砂場に戻し、2回 大皿で砂場に直接型をつけて見る。緑のコップで上からトントンと押さえる。	S3
	24	大皿の型を皿の裏で押さえ、形を整える。周りを気にしながら続けて皿で砂を均す。	S3
黄色のコップの型抜き	25	低い黄色コップを引き寄せる。	S3
	26	T児と話しながら低い黄色のコップで型抜きを始める。	S3
	27	コップに大皿をかぶせ、中の砂の具合をあけては気にする。	S3
	28	T児に何かを指さし伝えている。	W3
	29	再度コップに蓋をかぶせたものをひっくり返す。	S3
	30	慎重にコップをそっと外すが砂は崩れる。砂は形にならず失敗。	S3
	31	砂を入れ皿をひっくり返し、周りを見ながら砂場に膝で押し付けてる。	S3
茶碗とコップの砂移動	32	白の茶碗に砂を入れ、大皿で蓋をして、ひっくり返し型ができたが、上から茶碗を落とし砂が崩れ失敗。容器を置く。	S3
	33	H児が戻ったことに気づき、H児の大きな容器にスコップで砂を入れだす。H児はその砂を混ぜている。	W3
	34	白の茶碗に砂を入れる。大皿で蓋をしてひっくり返し、型ができたか確認後、砂を茶碗に戻す。戻った砂を確認する。	S3
	35	砂の入った茶碗に黄のコップを被せ、砂をコップに移動して、捨てる。	S3
	36	大皿で砂を入れ、会話をしながら、戻ったH児の容器に入れる。	W3
	37	会話をしながら、スコップでH児の容器に砂を入れ、H児は砂をスコップで混ぜている。	W3
	38	会話をしながら、続けて砂を大皿にスコップに入れ、大皿からH児の容器に入れる。	W3
	39	C児、H児は5歳児の保育者のクラスの招集の声掛けや動きを気にしながら手はH児の容器に砂を入れ、動いている。	W1

白茶碗と大皿の砂の移動	40	先の白茶碗に砂を入れる。	S3
	41	他クラス保育者とH児のやり取りを気にしながら、茶碗に砂を入れ、スコップで均す。	S3
	42	大皿をかぶせ、ひっくり返し、型抜きができ、「ほら見て」と、H児に見せる。H児「あはははは」と言って移動する。	W3
	43	茶碗をそのままかぶせ返して、砂を容器に戻しH児に見せるもH児は移動し、いなくなる。	W3
	44	大皿をかぶせ、きれいに形が出来る。2.3回茶碗をかぶせたり、外したりしてもきれいにできている。	S3
	45	茶碗に戻して砂を流す。	S3
アスレチック縄のぼり	46	C児はロープ(砂場上のアスレチック遊具)に移動、片足をかけてゆらゆらして遊ぶ。	S1
	47	一步一步網をゆれながらよじ登る。他児も少しのぼりいなくなる。	S1
	48	アスレチックより降りてきたC児は、H児が水を運び戻ったことに気づく。	W2
	49	C児は元の場所に戻るが、H児を中心に女児3人がその場所を使っていたため、大皿と茶碗をもって別の場所の他児のところに移動する。	W2
	50	何か探すような素振りです砂場の初めのH児グループの場所に戻る。	W2
	51	その後遊具入れを見に行く。遊具入れは空で、砂場に戻ってくる。	S3
	52	元遊んでいた場所を2周ほど回り、見まわし何か探している素ぶりをする。	S3
	53	赤い大型熊手を拾い使おうとするが、男児が来て会話の後、手渡す。	W3
新しい友達と遊ぶ	54	砂場から移動。	S1
	55	滑り台より男児3人と共に、かたまって滑り降りてくる。	W3
	56	C児のみ、砂場に戻る。	W1
	57	H児と離れ、2度目の居場所に戻る。	W1
	58	真横で遊んでいたR児の山づくりに入る。	W3
	59	配慮の必要な子どもの指さしに、付添った保育者とのやり取りの方向に視線を送る。	W2

表209. C児の「砂場で型抜き」活動の展開における純粋自己と社会的自己の集計表

自己の相 ／主な活動の流れ	S1	S2	S3	小計	W1	W2	W3	小計	合計	パーセント (%)
砂場で遊びはじめ	0	0	3	3	4	3	0	7	10	17%
茶碗の型抜き	0	0	5	5	0	0	5	5	10	17%
緑のコップの型抜き	0	0	3	3	0	0	1	1	4	7%
黄色のコップの型抜き	0	0	6	6	0	0	1	1	7	12%
茶碗とコップの砂移動	0	0	3	3	1	0	4	5	8	14%
白茶碗と大皿の砂の移動	0	0	4	4	0	0	2	2	6	10%
アスレチック縄のぼり	3	0	2	5	0	3	2	5	10	17%
新しい友達と遊ぶ	0	0	0	0	2	1	1	4	4	7%
合計	3	0	26	29	7	7	16	30	59	100%
パーセント(%)	5%	0%	44%	49%	12%	12%	27%	51%	100%	—

C児の活動は全体を通して、純粋自己が占める割合は49%、社会的自己は51%とほぼ

同じである。また本事例は保育者の関わりのほとんどない活動であり、好きな遊びに取り組む姿である。C児の純粹自己に着目すると、小計で一番多い「S3 思いに基づいて自ら行動を起こす自己」の46%では保育者の直接的な関わりがない中で、砂遊びで容器を選ぶ、取り換える等しながら、砂の入ったカップをひっくり返して形を美しく作ることの試行錯誤しながら繰り返している姿である。小計「W3 他者と交流する自己」の27%は、砂場で友達と関わりながら、できた型抜き見せたり、他児との遊びに関わったりする姿であった。「S1 自分が自分の主人公になる」は5%であったが遊びが見つからずに迷う姿を捉えたが、「表 203 子どもの自己の二つの相についての記述の分類」において鯨岡の示す「個に閉じる」姿と重ねて本分類とした。「W1 他者と共にある自己」「W2 他者へ関心を持つ自己」はそれぞれ12%であった。いずれも遊びの始まりや転換時に見られた。「S2 内的要求を持つ自己」は行動や仕草から捉えにくいと考えられたため分類されるものは無しとした。

本観察でのC児の活動は、保育者の関わりのない活動であったがいろいろな型で自分なりに型抜きを追求する純粹自己としての活動の展開、さらに美しい型抜きをして見せようとするような、社会的自己として他者との関係に開き繋がることで活動に楽しさや深みが増す姿がうかがえた。C児の事例では、純粹自己と社会的自己の両面が見られたが、環境と関わりながら試行錯誤し、物や人との関わりが必ずしも思い通りにならないことも含めて、活動を時には自分なりの考えや態度で、時には友達と関わりながら深めていく展開の様子を観察することができた。しかしながら活動が見つけられなかったり、停滞していたりする時間が長く続く場合は、保育者の関わりが求められる等の課題が見いだされる。

5. 観察に見る二つの自己の相についての仮説の検証と考察

筆者は幼児の主体的な活動を捉えるために、主体性・主体的・主体についての記述から、幼児の自己概念の「純粹自己」「社会的自己」の二つの相の概念のタイプを検討し、事例を通して幼児の活動の展開の実際を検証した。

先行研究から純粹自己の相として「自分が自分の主人公になる」「内的要求を持つ自己」「思いに基づいて自ら行動を起こす自己」、社会的自己の相として「他者と共にある自己」「他者へ関心を持つ自己」「他者と交流する自己」の概念タイプが見いだされた。また今回の検証では「純粹自己」「社会的自己」の様相については園生活で子どもがまわりの環境と関わりながら、あるいは保育者の援助を受けながら、自己の二つの相による活動の姿が捉えられた。このことは主体的な活動の多様性であるとも言える。筆者は仮説「幼児の活

動の展開において、『自分が主人公』の純粹自己、『私たちとして生きる』社会的自己の様相が見られる。幼児は人や物等、周りの環境と関わりながらそれぞれの相に因る主体的な活動を展開する」については観察児の活動において、そのどちらの相も確認することができ、両方の立場での行動が捉えられた。園の環境や遊具、友達との関わりや保育者の援助等、周りとの関わりによって幼児は自己の二つの相を発揮する立場が見られた。

第2章では園生活において幼児の主体性をどう捉え、主体的活動は何であるかを見出すことが課題であった。これらについて自己の相の視座から考察すると、純粹自己を中心とした活動の展開では、自分が主人公としての自己の発揮であり、社会的自己を中心とした活動の展開では、他者との関わりの世界での自己発揮である。いずれも自らが展開する活動そのものであり、主体的な活動の自己の様相と捉えられた。そうであるならば、保育者は子どもの活動を理解する場合、主体的な活動か否かを議論にするだけではなく、「自己」の視座では活動が「純粹自己」によるものか、「社会的自己」によるものか、どちらの自己が発揮されているのか、両方の自己の様相が行き来しているのか、一方への偏りがあるのか、それによる活動の広がりや深まりはどうか等、幼児の主体的な活動展開の多様性を理解することが重要なのではないだろうか。そうすることで保育者の子ども理解や適切な援助につながるのではないだろうか。

たとえば幼児の主体性を理解する場合、純粹自己の相のみの理解によるならば、極端な児童中心主義に陥るだろう。これは平成元年当時、初期の「環境を通して行う教育」の実践で、保育者は保育を見守り、できるだけ手を出さないほうが良いという一部の間違った理解があった。このことで一部の保育は自由放任のような事態に陥ってしまった歴史がある。逆に、社会的自己の相に偏った価値観の保育を行うならば、個々の子どもの世界観が見落とされてしまい、例えば「年長組なのだからちゃんとしなさい」「お兄さんなのだから〇〇ができるはずだ」というような、社会的自己規定を中心に保育を行うことの弊害も考えられる。つまり、二つの自己の相のどちらかに偏った幼児理解でと保育の展開では指導援助の偏りに繋がることが示唆される。さらに、保育者の関わりのない場合では、二つの自己の相による自己発揮は子どもに委ねられ、まわりとの関わりがない等、場合によっては子どもの活動が停滞することも予想される。さらなる事例検討によって、保育者の援助と関連させて、幼児の主体的な活動の展開について検討していくことが次章の課題である。

第3章 幼児の活動における自己課題の生成の様相 ―第2調査―

第1節 自己課題の生成についての理論的考察

1. 幼児の自己課題についての先行研究

(1) 問題の所在

園生活において、保育者は幼児の活動を「純粹自己」「社会的自己」の視座で捉えることで主体性の二つの相の姿として活動を捉えた。その際主体的な活動を促すような保育者の援助はいかなるものであろうであろうかということが問題であった。第2章1節において、幼児の園生活における主体性の概念が平成期に入ってどのように捉えられてきたのかを先行研究から検討した。その際、幼児の主体性・主体的・主体の概念は、「自己」「関係」「発達」のそれぞれの視点で示されていることが捉えられた。

筆者は、さらに、「自己」の側面及び「関係」の側面に見られる幼児の自己理解から、幼児の自己概念に着目し検討した。保育者が子どもの活動において、活動が主に「純粹自己」によるものなのか、「社会的自己」によるものなのかについて理解することで、主体的な活動の展開の多様性の理解や保育者の指導・援助の方法に関わるのではないかということが捉えられた。

保育者の援助との関係では、二つの自己の相のどちらかに傾いた子どもの活動の理解は、指導・援助の偏りに繋がることが示唆された。第3章ではさらに、幼児の活動を理解するために、活動そのものを捉える視点として活動における「自己課題」の生成をめぐって検討したいと考えている。

先に示した主体性、主体的、及び主体についての記述における岸井、高月、河邊、田中の先行研究では、活動における子どもの「自己課題」について触れられていた⁹⁸⁾。また山本(2016)においては活動における子どもの課題意識を捉え、対応する保育者の援助の検討を行い、互いに応答しながら保育が進められる姿が捉えられた。さらに本論文の第2章第3節のB児の事例では保育者の保育の課題が幼児の活動の課題として取り込まれる姿が見られた。ここでの鍵となる幼児の活動における「自己課題」についての考察を行い、主体的な活動の姿をさらに明らかにしていきたいと考えている。

(2) 目的と仮説

幼稚園の幼児の活動を観察していると、子どもは面白さを見つけたり、自分なりの見

通しやなりたい方向性をもって活動を展開したりしている姿が見られる。筆者は幼児が活動の展開において、自分なりの課題を見出し、そのことが活動を主体的に展開する鍵になっているのではないだろうかと推察するところである。そこで第 3 章においては幼児の活動における自己課題について問題とし、本調査の目的を「主体的な活動は自己課題を生成する活動であることを確認する。そのために、自己課題のタイプを見出し、主体的な活動の展開の多様な実態を明らかにする」事とする。そこで本章の仮説は「幼児の活動においては、自己課題のタイプが見られる。自己課題のタイプは様々に組み合わさって、生成の過程が見られる。自己課題を生成することで、主体的な活動の成立に向かう」として、幼児の活動における自己課題についての生成の姿を見出し、主体的な活動の展開の実体を検証する。それを通して「主体的な活動」と「自己課題」は関連付けられている事を証明する。自己課題の生成の視点から活動を分析検討することで、活動内容やその展開の多様性を捉えながら、主体的な活動の姿に迫っていきたいと考えている。

さらに実際の幼児の活動を通して、自己課題のタイプを検証する。観察した活動事例に見られた、各活動の展開のプロセスに見られる自己課題のタイプを分類、整理する事で、幼児の主体的な活動における自己課題の生成の特徴的な様相、主体的な活動の姿の多様性が捉えられるのではないかと考えている。

（３）幼児の活動における主体性と自己課題

先の「表 201 幼児の主体性・主体的・主体についての記述とタイプ分け」では、幼児の「自己課題」に言及している論文として、前出の岸井(1989)、高月(1997)、河邊(2005)、田中(2011)があげられる。岸井は、環境構成の視点から、幼児が自己課題を持てるような環境が望まれると述べている⁹⁹⁾。高月、河邊はいずれも子ども自身が主体的であるということと子どもの自己課題を持つことを同等に示し、自己課題とは子どもの内的欲求や要求に基づくと捉えている¹⁰⁰⁾。田中(2011)は、カリキュラム作成における人間関係構築の視点から、自分づくりとは、自己課題をもって生活することが自分育ちの姿の方向軸であると示している¹⁰¹⁾。いずれも「自己課題」は主体的な活動における幼児自身の姿や方向目標として捉えられている。つまり幼児の自己課題については主体性の要素であったり、目標の意味で捉えられたりしている。しかしながら明確な定義がここでは示されていない。

他にも、幼児の主体性と自己課題の関係を示している論文に平井(1982)がある。平井に

よると自発性を主体性と独立性によって構造化を行い、自発性の下位概念として主体性を位置付けている。主体性とは自己との関係においては「自己の問題を自己の課題としてとらえる」ことであり、他者との関係においては「他者に影響されずに行動することである」と論じている¹⁰²⁾。つまり、平井によると、主体性とは子どもが自分の問題を自己課題と捉えることであると述べ、子どもの自己課題は主体性の心的な要因と行動として示している。

幼児の自己課題について子どもの活動の姿から検証した研究として、先の平井のグループによる千羽(1988)¹⁰³⁾、真崎(1989)¹⁰⁴⁾、和田(1990)¹⁰⁵⁾、千羽(1990)¹⁰⁶⁾の一連の研究が見られた。また河邊(2005)は先行研究においては自己課題と主体性を同等に捉えていたが、さらに遊びを生み出す場合の子ども遊び課題(河邊 2015)¹⁰⁷⁾についての実践事例を通した研究が見られる。いずれも筆者の検証しようとする幼児の自己課題の姿に直接示唆を与えるものと考えられるため平井等、河邊論文、及び筆者の観察事例を通して幼児の活動における「自己課題」に着目して検討を行う。そもそも主体的な子どもの活動による生活が基本理念である、2008(平成 20)年の幼稚園教育要領では幼児の自己課題についてどのように示されているのであろうか。

(4) 2008(平成 20)年告示の幼稚園教育要領解説における幼児の自己課題

幼稚園教育要領解説では「課題」というキーワードがいくつか示される。一つに「発達課題」があるが、「教師は幼児一人一人の発達の特性と発達の課題を把握し、その幼児らしさを損なわないように指導する事が大切である」¹⁰⁸⁾と幼児の発達に関する理解を基盤とした発達課題を把握することが幼児の指導に求められている。幼児理解とは幼児一人一人の発達の特性、すなわちその幼児らしい、「見方、考え方、感じ方、関わり方」¹⁰⁹⁾を理解することであり、それらを踏まえたうえで発達の課題を想定し、教師が指導に活かしていくのである。

また幼稚園教育要領には教育課程編成の際の「現在の教育が果たさなければならない課題」¹¹⁰⁾等を明確にする点が示されている。ここでの「課題」とは教育目標の設定との関係で述べられており、子どもの課題を捉えるのであるが、取り巻く社会的な側面も含みながら、広く子どもの教育目標の方向性を示すものを意味と捉えられよう。これは教師の意図的計画的な幼児の育ちを見越した「課題」であり、教育目標や教師の願いの意味合いが強い。

領域「人間関係」における内容「(2)自分で考え自分で行動する」の解説では、次のように述べられている。「生活の様々な場面において自分なりに考えて自分の力でやってみようとする態度を育てることは、生きる力を身に付け、自らの生活を確立するうえで大切」¹¹¹⁾である。そのために、自分がやりたいことをもつ、自分から興味や関心を持って環境に関わる、活動を生み出す事、活動を楽しみながら展開する、充実感、満足感を味わう中でめあてを持つ、自分の思いが実現するように工夫する、「そのような課題を自分で乗り越えることが極めて大切である」¹¹²⁾と述べられている。つまり子ども自らが活動に取り組む心情や態度が示される。また内容の取扱いにおいてその際の教師の関わりについては「幼児が試行錯誤しながら自分の力で課題を乗り越えられるようにしていくことが必要である」¹¹³⁾と教師の援助について述べられている。ここでは課題を乗り越える幼児の姿として示された主な事柄は、1. 自分のやりたいことをもつ 2. 興味・関心を持って環境に関わる 3. 活動を生み出す、展開する 4. めあてを持つ 5. 思いを実現するように工夫する等の心情、意欲、態度面が示されている。また遊び場面に限らず、園生活全般について述べられている。幼稚園教育要領ではさらに、小学校では「自分で調べる主体的な学習の重視」¹¹⁴⁾「体験活動を通し、自分たちで課題を見つけ探求していくことを大切にしている」¹¹⁵⁾と示されている。幼稚園教育に示された主語は自分であり、小学校教育では自分から自分たちへの広がりが見られる。幼児の持つそれぞれの自己の「課題」に着目した保育の展開は、その後の小学校の生活や学習を見通した教育、保育内容との接続が求められているという点で意義のあることではないだろうか。

(5) 平井・千羽他の論文に見られる幼児の自己課題

千羽らは、子どもの活動は目的が明瞭であっても漠然としていても、途中で変化しても、幼児の主活動は自発活動の開始と関連づけると、「幼児が自己課題として活動を発見・選択・決定し能動的に活動していることが条件となる」¹¹⁶⁾と論じている。また『自己課題』とは幼児が自発的に『課題』を設定し、それに集中する行動」¹¹⁷⁾と述べている。

さらに幼児の園生活の参加観察による逸話記録法によって、「自己課題」とは、子どもの「やりたいこと」をもって活動していることと行動の視点を提示し、園生活の観察から以下の「幼児の自己課題の典型例」¹¹⁸⁾を抽出している。

- ・「やりたいことを」考えながら登園してくる。
- ・初めの活動を繰り返すうちに楽しくなる。だんだんに難しい課題に変化させ、それを

達成しようとする。

- ・ある活動を繰り返すうちに、「やりたいこと」のイメージが明確になり、それを自己課題として活動に取り組む。
- ・活動が広がったり、変わったりするときに新しい自己課題を見出す。
- ・自分の活動に協力してくれる友達を誘う。
- ・幾つかある活動の中から「やりたい」活動一つを選択する。
- ・子どもの自信のなさを保育者が感じとり応答しているうちに、子どもの「やりたいこと」が明確になる。
- ・生じた困難や問題を自分なりに解決しようとしている。
- ・生活上の必要感から自己課題が生まれる。
- ・目的をとらえていて、それを達成することを自己課題とする。

以上の具体例から抽出した幼児の姿は、観察者によって、子どもが自己課題を発見したと理解した場面を取り上げている。またこれらの場面は遊び場面、設定場面、生活場面で確認できたと述べている。

千羽らによる幼児の 10 の自己課題の典型例について自己課題に関わる心情面、行動面を示した文言のみを抜粋し、共通項をまとめると 1. やりたいことである 2. 楽しくなり繰り返し、変化させる 3. 自己課題はイメージがある 4. 活動の広がりや変化で新しい自己課題を見出す 5. 自分なりに取り組む 6. 遊び場面、生活場面での姿を確認している 7. 目的を捉えて達成しようとする等の姿が捉えられている。

（6）河邊論文の事例における幼児の自己課題

河邊による事例では、以下の通りである。運動会シーズンにも関わらず、クラスの友達が行うリレーに誘っても参加しない子どもの事例である。この男児の関心に担任がじっくり付き合い、飼育する金魚のことを生き生きと話す男児に画用紙とクレヨンを用意した。するとその子どもの関心を中心に生き物の絵を描き出した。河邊は子どものおもしろいな、次はどうなるのかな、という思いが「次の行動のめあてを生む」¹¹⁹⁾、「子どものうちからの欲求によって行動が起きる状態、つまり自己課題をもって遊びに取り組む状態の時、子どもは実に主体的に行動する(傍点は河邊)」¹²⁰⁾と述べている。ここでの自己課題をめぐる記述では、子どもの自己課題は 1. 「おもしろいな」「次はどうなるのかな」という、内面の欲求から生まれる 2. は自己課題を持つことが主体的な行動の要因である 3. 次の

行動のめあてを生む等の様相が捉えられる。

また河邊の論じる別の事例では、毎年、冬になると、けん玉遊びが流行るある園の実践について検討している。この園のこの時期の環境構成を、子どもが自己課題を設定しやすい環境であると評している。保育者はエキスパートとして、子どもと一緒にけん玉遊びを行う人的環境がある。難易度の違うけん玉が種々用意され子どもが選べる、CD デッキが用意され、曲のリズムと速さに合わせて難易度を変えて、けん玉遊びを行う場がある。そのコーナーが園庭前テラスであるために異年齢児や他の子どもが、互いに視野に入りやすい等の人と関わりあえるような環境が示されている¹²¹⁾。河邊は本事例で、「遊びの参加」「次第に熱中する」「関心を持ったものに能動的に関わる」「よく見る」「目標に向けてあきらめずに取り組む探求心」等の子どもの姿を捉えている¹²²⁾。河邊の示す子どもの自己課題では、1. 能動的な参加や関わり 2. 熱中、よく見る等の態度 3. 目標に向けて取り組む 4. 幼児自らが行動のめあてを生むような援助や環境構成の重要性、等のカテゴリーを見出した。

2017（平成 29）年告示の幼稚園教育要領に示される視点として、保育者が育みたい資質・能力が示されている。その中に「知識及び技能の基礎」が示されている¹²³⁾。本論文のけん玉遊びの記述では主に保育の視座として環境構成が捉えられているが、子どもの遊びや生活の技能に着目するような自己課題の枠組みも必要なのではないだろうか。

また河邊論文では、自己課題の記述は幼稚園生活での「遊び」の環境についての枠組みの記述であり、千羽らの研究では生活面も含む枠組みであり相違している。

（7）筆者の観察事例における自己課題

山本(2016)¹²⁴⁾では、事例について、保育者の援助の意図性と子どもの意志の関係から、子どもの主体的な活動を検討した。観察事例の一つである、イチゴ畑でランナーを採る B 児の活動では、保育者が活動の目的を一斉に子どもに示すことで、子どもが関心を持ち、行動のきっかけとなった。観察児は保育者が見本を示したようにランナーをできるだけ長く採る、集めることを繰り返し、上手く採れた時の自分なりの達成感や、活動の面白みを感じて取り組む様子が見られた。同時に気に入った根っこを見つけて興味を持つ、キャラクターになりきって友達との言葉のやり取りを楽しむ等の様子が見られた。事例では保育者の保育のねらいが観察児の活動のきっかけとして受容され、自由感のある空間で能動的に行動し、遊び心が加わりながら、楽しそうに活動に取り組む姿が捉えられた。これは保

育者の計画的な意図が幼児自身の課題となって捉え直され、活動に取り組む姿であると言える。また、砂場で型抜きを作る C 児の事例(山本 2015)¹²⁵⁾では、砂場や遊具に向き合い、きれいにでき上がることが自分のめあてとして、カップの形を美しく作るために、容器を替える等の行動を繰り返し行った。友達と砂遊びを共有しつつ、観察児は型抜きを成功させたいという自分なりの課題を推し進めながら活動に取り組んでいた。本事例では保育者の関わりがないものの、物的環境がきっかけになり自分の遊びのイメージに向かって、行動しながら自分なりの課題が生み出され試行錯誤する姿が捉えられた。

これらの事例の検討においても、先の河邊の事例と同様にイチゴのランナーを「できるだけ長く採る」「上手く採る」、型抜きを「きれいに作る」等子どもの遊びや生活における「技能」面の自己の課題の姿が捉えられた。山本の事例では、活動における幼児の自己課題をめぐる姿は 1. 目的を持つ 2. 興味・関心等きっかけがある 3. 面白みを感じて取り組む 4. 自分なりにうまく行う 5. 自分の遊びのイメージ見向かって試行錯誤するの 카테고리とした。

2. 幼児の自己課題のタイプについての一考察

(1) 先行研究の項目の分類と整理

筆者は先行研究に見られた自己課題についての記述をめぐって示された、心的、行動的な姿を項目だてて本文中に示した。それらを同様の意味を示すものをまとめて概念カテゴリーを再考し、「表 301 幼児の自己課題のタイプ」として「Ⅰ やりたいことを見つける」「Ⅱ 目的・めあてがある」「Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する」「Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」「Ⅴ 新しい自己課題を見出す」のⅠ～Ⅴのタイプを想定した。この分類

表301. 幼児の自己課題のタイプ

幼児の自己課題のタイプ	小項目	
Ⅰ やりたいことを見つける	Ⅰ a	興味・関心を持つ
	Ⅰ b	欲求がある
Ⅱ 目的・めあてがある	Ⅱ a	目的・めあてがある
	Ⅱ b	目標がある
Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する	Ⅲ a	取り組む(関わる)態度
	Ⅲ b	取り組む(関わる)技能
Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める	Ⅳ a	取り組むこだわりの態度
	Ⅳ b	取り組むこだわりの技能
Ⅴ 新しい自己課題を見出す	Ⅴ a	活動の発展
	Ⅴ b	活動の転換

をもとに「表 302 先行研究における、幼児の自己課題をめぐる記述とタイプ分け」では、各項目の具体的な記述から、小項目に細分化できる記述が見られるため、それぞれに a, b の小項目に分け、小項目名を付けた。これを一覧にしたものが表 301 である。

「表 302 先行研究における幼児の自己課題をめぐる記述の整理とタイプ分け」における(※)印は同じ意味合いであり、重複してのカテゴリーに分類していることを示す。どれにも属さないものは0として設定した。また、記号Ⅰ～Ⅴ及び a. b は幼児の自己課題のタイプの分類のために、便宜上付けた記号であり、時系列や順序を表すものではない。

なお参考資料に示されている主体性、主体的な活動との関連する記述については、表 302 の最下欄にまとめて掲載した。

表302. 先行研究における、幼児の自己課題をめぐる記述の整理とタイプ分け

自己課題のタイプ	幼稚園教育要領解(2008)	自己課題のタイプと小項目の整理	平井・千羽	自己課題のタイプと小項目の整理	河邊①	自己課題のタイプと小項目の整理
Ⅰ やりたいことを見つける	・自分がやりたいことをもつ。	Ⅰ a. Ⅰ b	・幾つかある活動の中から「やりたい」活動一つを選択する。 ・子どもの自身のなさを保育者が感じとり応答しているうちに、子どもの「やりたいこと」が明確になる。	Ⅰ a Ⅰ b	・男児の関心に担任がじっくり付き合い、飼育する金魚のことを生き生きと話す男児に画用紙とクレヨンを用意することにした。するとその子どもの関心を中心に、生き物の絵を描き出した。 ・子どものうちからの欲求によって行動が起きる状態。	Ⅰ a Ⅰ b
Ⅱ 目的・めあてがある	・充実感、満足感を味わうなかでめあてを持つ。	Ⅱ a	・「やりたいことを」考えながら登園してくる。 ・ある活動を繰り返すうちに、「やりたいこと」のイメージが明確になり、それを自己課題として活動に取り組む。 ・目的をとらえていて、それを達成することを自己課題とする。	Ⅱ a Ⅱ a Ⅱ a	・子どものおもしろいな、次はどうなるのかな、という思いが次の行動のめあてを生む。	Ⅱ a
Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する	・興味や関心を持って環境に関わる。 ・活動を生み出す事。(※) ・活動を楽しみながら展開する。 ・自分の思いが実現するように工夫する。(※)	Ⅲ a Ⅲ a Ⅲ a Ⅲ a	・初めの活動を繰り返すうちに楽しくなる。 ・自分の活動に協力してくれる友達を誘う。 ・生じた困難や問題を自分なりに解決しようとしている。	Ⅲ a Ⅲ a Ⅲ a	・子どものうちからの欲求によって行動が起きる状態、つまり自己課題をもって遊びに取り組む状態の時、子どもは実に主体的に行動する。(※)	Ⅲ a
Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を押し進める	・自分の思いが実現するように工夫する。(※)	Ⅳ a				
Ⅴ あたらしい自己課題を見出す	・活動を生み出す事。(※)	Va. V b	・活動が広がったり、変わったりとときに新しい自己課題を見出す。 ・だんだんに難しい課題に変化させ、それを達成しようとする。 ・生活上の必要感から自己課題が生まれる	Va・Vb Va・Vb Vb		
0 どれにも属さないもの						
自己課題と主体性との関わり の記述	幼稚園教育要領 第1節 幼稚園教育の基本より「幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」		「主体性とは自己との関係においては「自己の問題を自己の課題としてとらえる」ことであり、他者との関係においては「他者に影響されずに」行動することである」と論じている。		「子どものうちからの欲求によって行動が起きる状態、つまり自己課題をもって遊びに取り組む状態の時、子どもは実に主体的に行動する。(※)」	

※印はタイプが重複しているものである

自己課題の タイプ	河邊②	自己課題の タイプと 小項目の整理	山本①	自己課題の タイプと 小項目の整理	山本②	自己課題の タイプと 小項目の整理
I やりたい ことを見つけ る	・「関心を持ったものに能動的 にかかわる」(※)	I a	・保育者が活動の目的を一齐に 子どもに示すことで、子どもが 関心を持ち、行動のきっかけと なった。(※)	I a	・好きな遊びで砂場遊びを選 ぶ。	I a I b
II 目的・ めあてがあ る		II b	・保育者が活動の目的を一齐に 子どもに示すことで、子どもが 関心を持ち、行動のきっかけと なった。(※)	II a	・きれいに出来上がることが自 分のめあてとして、型抜を失敗 した後に不本意さを出すような 投げやりな行動を示すことがあ るものの、カップの形を美しく 作るために、容器をかえるなど の行動を繰り返し行っている。 (※)	II a
III こんな やり方で 活動を行 う	・「遊びの参加」 ・「目標に向けてあきらめずに 取り組む探求心」(※) ・「関心を持ったものに能動的 にかかわる」(※) ・「次第に熱中する」 ・「よく見る」	III a, III b III a III a III a III a	・保育者が見本を示したように ランナーを長く探る、集めると いった行動を繰り返す。(※) ・上手く採れた時の自分なりの 達成感や、活動の面白みを感じ て取り組む様子。 ・気に入った根っこに興味を 持ったり、アニメのキャラク ターになりきって友達との言葉 のやり取りを楽しんだりする様 子が見られた。(※)	III b III a III a	・型抜を失敗した後に不本意さ を出すような投げやりな行動を 示すことがあるものの、カップ の形を美しく作るために、容器 をかえるなどの行動を繰り返し 行っている。(※) ・容器を変えたり、砂を容器間 で移動してみたり、繰り返しこ の行動が見られる。(※) ・きれいにできた型抜きを見せ ようと友達にかかわる行動が見 られた。 ・友達と砂遊びを共有しつつ、 観察児は型抜きを成功させたい という自分なりの課題を推し進 める。(※)	III a, III b III a, III b III a III b
IV 自分な りのこだわり を持つ行為 を推し進 める			・気に入った根っこに興味を 持ったり、アニメのキャラク ターになりきって友達との言葉 のやり取りを楽しんだりする様 子が見られた。(※)	IV a	・友達と砂遊びを共有しつつ、 観察児は型抜きを成功させたい という自分なりの課題を推し進 める。(※)	IV a, IV b
V あたら しい自己 課題を見 出す			・保育者が見本を示したように ランナーを上手く探る、集め るといった行動を繰り返す。(※)	V a	・容器を変えたり、砂を容器間 で移動してみたり、繰り返しこ の行動が見られる。(※)	V a
0 どれに も属さ ないもの	保育者はエキスパートとして子 どもと一緒に、けん玉遊びを行 う人的環境として機能してい る。子どもが選べる、難易度の 違うけん玉が種々用意されてい る。CDデッキが用意され、曲の リズムと速さに合わせて難易度 を変えて、けん玉遊びを行う場 がある。そのコーナーが園庭前 テラスであるために異年齢児や 他の子どもが、視野に入りやす い状況がある、等の環境が示さ れている。					
自己課題 と主体性 との関 わり の記 述			・子どもの意志と保育者との応答性の重要性や、保育者の援助のない活動も子どもの意志が伴った活動の展開が主体性を育むポイントであることが示唆された。さらに、活動における子どもの課題意識の芽生えや活動の生成展開の姿を捉え、保育者が理解することの大切さが示唆された。			

※印はタイプが重複しているものである

(先行研究の記述より筆者が作成した)

(2) 先行研究における幼児の自己課題のタイプの検討と課題

子どもの活動における自己課題について、表 302 先行研究における幼児の自己課題をめぐる記述の概念整理とタイプ分けにおいて、5 つのタイプを想定し分類した。表の左欄に想定した 5 つの幼児の自己課題のタイプについて、各研究者の記述の分類を相互に比較検討しながら、その概念の整理を行う。

表 301 における幼児の自己課題のタイプと同じ、もしくはかなり接近した意味の記述に「○」、類似表現でゆるやかな関連性程度であると思われるものには「△」、記述のなかったものは「×」印を記入した。以上を「表 303. 幼児の自己課題のタイプの記述の評価」に一覧にした。

表303. 幼児の自己課題のタイプの記述の評価

幼児の自己課題 のタイプ / 記述者	幼稚園 教育要領 解説	平井・ 千羽等	河邊①	河邊②	山本①	山本②	ポイント 合計
I やりたいことを見つける	○	○	○	○	○	△	11
II 目的・めあてがある	○	○	○	○	○	○	12
III こんなやり方で活動を 遂行する	△	△	○	△	△	○	8
IV 自分なりのこだわり を持つ行為を推し進める	△	×	×	×	△	○	4
V 新しい自己課題を見出す	△	○	×	×	△	△	5
O どれにも属さないもの	×	×	×	○	×	×	2

表 302 の幼稚園教育要領解説(2008)の幼児の自己課題のタイプを見ると、I～Vまでのタイプを記述から読み取ることができる。活動の契機になるような「I やりたいことを見つける」「II 目的・めあてがある」については明示されているため、表 303 において「○」を記入している。III～Vについては子どもの行動のポジティブな態度が示されているが、関連のあるものとして「△」とした。平井・千羽らも活動の契機になるような「I やりたいことを見つける」「II 目的・めあてがある」、及び「V 新しい自己課題を見出す」は同義として「○」とした。さらに遊びのみではなく生活の必要感からも自己課題は生まれることを示している。河邊は①では、「I やりたいことを見つける」「II 目的・めあてがある」

「Ⅲこんなやり方で活動を遂行する」ことが子どもの自己課題として明確に示されている。河邊②のみ「0 どれにも属さないもの」があるが、河邊論文が遊びの状況に着目し、環境との関わりが示されているためである。また河邊の分類では「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」「Ⅴ新しい自己課題を見出す」は示されていない。しかし、「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」は「Ⅰやりたいことを見つける」と、「Ⅴ新しい自己課題を見出す」については、次なる新しいⅠ～Ⅲと重なる概念であるとも言える。

山本①②は事例での子どもの姿からの整理であるが、自己課題のタイプのⅠ～Ⅳのそれぞれに同義の明確な記述、及びゆるやかな関連の記述が見られた。引き続き、子どもの活動に、タイプがどのように見られるのか、事例を通して証明する必要がある。

幼児の自己課題のタイプの記述を比較するために、「○」を2ポイント、「△」を1ポイント、「×」を0ポイントにして換算すると、「Ⅰやりたいことを見つける」11ポイント、「Ⅱ目的・めあてがある」12ポイントと高く、幼児の活動における自己課題のタイプとしてとして明確に概念づけられる。「Ⅲこんなやり方で活動を遂行する」は、8ポイントであるが、すべての研究者及び幼稚園教育要領解説の記述に見られる概念であり、自己課題のタイプとして示す事は妥当であろう。「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」は4ポイントであり、今回の検討では明確に示す研究者は筆者、山本②のみであり、幼稚園教育要領解説では緩やかに示されていた。「Ⅴ新しい自己課題を見出す」は5ポイントであり、明確に自己課題のタイプとして記述しているのは平井・千羽の記述のみであった。幼稚園教育要領解説、山本①②は、緩やかな関連である。Ⅳ、Ⅴの分類に関しては先の河邊①②の分類の際に述べたように、これらのタイプは、新たなⅠ～Ⅲのタイプと重なるとも理解できる。つまりこれらのカテゴリーのそれぞれは閉じた関係ではなく、子どもの活動の展開の中で、行き来するものであると理解できる。

引き続き各タイプについて検討し、子どもの主体的な活動の展開における実践上の意義を捉えながらその内容を考察し明確にして行くこととする。

（3）活動における幼児の5つの自己課題のタイプ

Ⅰ. やりたいことを見つける

「Ⅰやりたいことを見つける」は、園での活動で、保育者の働きかけや園の環境構成がきっかけになって活動を見つける、見つけて行う等の様子が示される。やらされているのではなく、子どもの内からの欲求や興味関心や等、「自分がやりたいこと」としての内面か

ら湧き出す自分の思い、意志が伴う行動であることが表 302 から読み取れる。このことは子どもにとって活動の契機であり、原動力になるであろう。分類から、子どもの活動における内的な契機として河邊②、山本①に示される、子どもの興味関心、欲求を想定し、「I a 興味・関心を持つ」、河邊①に示される「I b 欲求がある」の二つの小分類を行った。これらのタイプを中心に自己課題が生成されて展開する活動を〈興味関心・欲求生成型〉とする。

Ⅱ. 目的・めあてがある

「Ⅱ 目的・めあてがある」は遊びながら、こうしよう、これができるようになりたい等のめあてや目標が自分から湧き出する場合と保育者の関わりによって、自分のめあてを持つ場合が記述から見られた。

辞書的な意味を示すと、「目的」は「実現しよう、到達しようとして目指す事柄、めあて」¹²⁶⁾である。「行為において目指すもの。それに向けて行為が行われ、実現が求められるもの」¹²⁷⁾とも示されている。「めあて」は「事をする時の到達点・基準点等として心に決めていること」¹²⁸⁾である。めあては辞書では「目的」と同意味で示されるが、いずれも行動の見通しやイメージを子どもが捉えている姿である。「目標」とは、「そこまで行なうし遂げようとして設けためあて」¹²⁹⁾であり、例えば縄跳びを千回跳ぼうと園児が自分なりに目標を持つ場合であり明確な到達点そのものである。子どもがめあてをもつことによって活動の見通しを持ち、取り組みが前向きになると考えられる。

自己課題の「Ⅱ 目的・めあてがある」について、事例では小項目「Ⅱ a 目的・めあてがある」、と「Ⅱ b 目標がある」を想定した。タイプ「Ⅱ a 目的・めあてがある」とは、内的な活動も含めた、行動の見通しや目指すことがらである。「Ⅱ b 目標がある」とは、定めた到達点である。これらのタイプを中心に自己課題の生成がなされて展開する活動を〈めあて生成型〉とする。

Ⅲ. こんなやり方で活動を遂行する

「Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する」とは子どもが実際に、展開する、工夫する、取り組む状態である。繰り返すうちに楽しくなる、遊びを自分なりに変化させる、友達を誘う、困難や問題を自分なりに解決しようとする、自分なりの課題を推し進める等の様々な活動の遂行の状態が捉えられる。子どもが多様な姿で活動する姿そのものは自己課題の生成の

基本概念であると捉えられる。そのため活動の生成を捉える場合、子どもの自己課題のタイプに必ず位置付く項目と考えたい。

平井・千羽等の繰り返すうちに楽しくなる、河邊②のあきらめずに取り組む、能動的に関わる、幼稚園教育要領解説(文部科学省 2008)の楽しみながら展開する、工夫する等は活動を遂行する「態度」である。また山本①②に見られるイチゴのランナーを上手く採る、型抜きのカップの形を美しく作る、容器間の砂の移動等は「技能」を遂行する姿である。そこでタイプⅢではさらにタイプ「Ⅲa 取り組む態度」、「Ⅲb 取り組む技能」の姿を想定した。

保育者は子どもの主体性を尊重しようとしながら多様な援助を行う。その際、幼児の生き生きした態度、積極性等が見られる場合、あるいは逆に子どもが楽しそうでない、活力がない等の「態度」の視点は指導、援助の指標であり、それに対して保育者は励ましたり、見守ったりして関わる。また「技能」に着目すると、〇〇が難しくてできないから取り組まない、やめてしまった等の場合、子どもの「自己課題」は生まれるに至らないだろう。そのために、難易度の低い環境を用意したり、個別に遊び方を伝えたり、友達同士の関わりできっかけを作ったり保育者は様々な援助の方策を考える。自己課題の活動の遂行であるⅢについて「態度」及び「技能」を捉えることは、個々に応じた自己課題の生成を促すような保育者の援助をつなぐ視点となると思われる。活動の遂行においてこれらのタイプを中心に自己課題が生成されて展開する活動を〈遂行生成型〉とする。

Ⅳ. 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める

山本②では感じ方、興味関心の方向等、子どもが自分のこだわりの活動を推し進める姿が観察された。そこで、筆者は他のカテゴリーの中でも際立てて純粋自己の立場で、活動に取り組む状態を想定した。「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」という視点は、第2章で論じた幼児の自己概念の独自な姿として、純粋自己の様相を取り上げた。「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」は幼児の純粋自己を捉える視座として想定する項目である。山本①②の観察に見られたように幼児の「自分なり」の活動の深まりの姿である。これは幼児の自己発揮を活かすために、保育者の援助の方法においても捉えなければならない視点である。

幼児の行動にはそれぞれの意味のある個別の思いがあり、独自の世界観を繰り広げる場合がある。大人である保育者はつい見逃してしまうことがある。保育者が子どもの独自の

気に入った行動、興味・関心を持つ行動にこだわる、打ち込む、夢中になる等、際立てて純粹自己による活動の取り組みに着目する姿勢を持つことは、幼児期の子ども理解には必要であり、主体的な活動を促すことにつながると考える。集団活動、個別活動のいずれであっても、その子どもが際立ててこだわりを持つ自己課題を遂行する状況をⅢと同様の小項目を援用し、「Ⅳa 取り組むこだわりの態度」、「Ⅳb 取り組むこだわりの技能」とタイプ分けをした。これは子どもが行動するという意味では、Ⅰ～Ⅲの自己課題のタイプと重複する場合があるが、分類することで、子どもが自分の世界を無限に育てていくことに教育の可能性を見出し、保育活動に活かすことを期待したい。これらのタイプを中心に自己課題が生成されて展開する活動を〈追及生成型〉とする。

V. 新しい自己課題を見出す

主に平井・千羽に明確に見られたタイプである。活動が広がったり、変わったりすることであり、その際、新たな自己課題を生み出すことである。子どもの活動が継続する中で広がりや深まり、または変化が見られる。「V 新しい自己課題を見出す」は新たなⅠ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳのそれぞれ、もしくは組み合わせた展開でもある。特にこのような子どもの活動の変化を捉えて、小項目として「Va 活動の発展」、「Vb 活動の転換」とした。

これらのタイプを中心に自己課題が生成されて展開する活動を〈発展生成型〉とする。保育者は子どもの活動が継続し、発展する様子に質の深まりや広がりを捉えて保育している。そのような視点から、本タイプを想定する。

「0 どれにも属さないもの」は先行研究では自己課題そのものではないものを分類した。具体的には河邊②に見られた、子どもの活動で捉えられた取り巻く環境や保育者の援助であった。具体的な観察事例から、さらにⅠ～Ⅴの分類に属さないものを検討することで、0の要素を検討していくこととする。

本節では活動における子どもの自己課題について着目し、そのタイプを抽出した。これらは、子どもの主体的な活動の要因や子どもの姿として先行研究と関連付けられる。自己課題に着目することは主体的な活動を捉えることと同様であると判断できる。また先行研究で明確に位置づけられていたと言える「Ⅰ やりたいことを見つける」「Ⅱ 目的・めあてがある」「Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する」に加えて、「Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」「Ⅴ 新しい自己課題を見出す」についても、子どもが独自に活動する点、活動が深まり広がることに着目して、これらのタイプを想定したい。子どもの主体的

な活動では、自己課題のそれぞれのタイプを呈しながら、または組み合わせながら、活動が展開されることが予想される。

以上のタイプの想定から幼児の自己課題の生成とは園生活において、「自分の興味・関心や求めに応じて、あるいは目的、めあてやイメージをもって、自ら活動に取り組むこと。活動の発展、転換等一連の活動を生み出すことのプロセスである」と定義して、子どもの主体的な活動とは自己課題の生成の姿であることを、事例を通じてさらに検証を行うこととする。

それぞれのタイプを中心とした活動の展開をの自己課題の生成型として、「Ⅰやりたいことを見つける」は〈興味関心・欲求生成型〉、「Ⅱ目的・めあてがある」は〈めあて生成型〉、「Ⅲこんなやり方で活動を遂行する」は〈遂行生成型〉、「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」は〈追及生成型〉、「Ⅴ新しい自己課題を見出す」は〈発展生成型〉として、それぞれの様相の名称とする。

第2節 事例における自己課題の生成の検討

1. 自己課題のタイプと活動の展開の様相の検討

(1) 目的と仮説

先行研究から表 301 に示したように活動における幼児の自己課題のタイプを抽出した。子どもの活動において自己課題のタイプはどのように表れるのであろうか。子どもの自己課題は活動の流れの中でどう展開するのであろうか。これらの姿を検証することで、自己課題生成の姿を捉え、そのことで主体的な活動の多様な活動の展開の実態を検証することで目的とする。本節ではこのような問題関心から、仮説「幼児の活動においては、自己課題のタイプが見られる。自己課題のタイプは様々に組み合わせあって、生成の過程が見られる。自己課題を生成すること、主体的な活動の成立に向かう」について事例より検証を行う。そのことによって子どもの主体的な活動とは自己課題の生成の多様なプロセスの姿であることを検証していきたいと考えている。

(2) 研究方法

先に自己課題のタイプを抽出したが、事例における子どもの活動の姿によって、自己課題のタイプが見出されるのか検証を試みる。そのための研究方法は以下の通りである。

ア) 子どもの「活動の展開」を時系列に整理する。

イ) 活動における「表 301 幼児の自己課題のタイプ」を用いて、子どもの活動における、I～Vの自己課題のタイプについて小項目で分類する。

ウ) I～Vの自己課題のタイプ以外のものが何であるのか検証する。

エ) 保育者の援助を検討するために 4 章、表 401 によって、その際の「保育者の援助のタイプ」を分類したものを一覧にする。

「自己課題のタイプ」、及び「保育者の援助のタイプ」の分類は観察者が整理した記録を筆者、保育経験者である大学教員、及び園の研究責任者の 3 名で検討を行う。一致しない場合について観察記録または撮影ビデオ等を再検討し分類の正確性を高める。

オ) 事例における自己課題の生成のタイプの様相から主体的な活動の成立について考察を行う。

以上の手順で仮説「幼児の活動においては、自己課題のタイプが見られる。自己課題のタイプは様々に組み合わせあって、生成の過程が見られる。自己課題を生成することで、主体的な活動の成立に向かう」について検証していく。

2. A 児の事例分析における自己課題の生成の検討

(1) 事例の整理

自己課題のタイプは、活動の展開ではどのように生成されていくのだろうか。その手がかりを得るために、実践事例(河邊 2015)の論文の検討から、幼児の活動のプロセスを一覧表に再整理して捉えていく。河邊によると、主体的に遊ぶ子どもは「次々と遊び課題を生み出すことによって遊びの状況を作り変えて」¹³⁰⁾いる。「子どもが面白さに向けて実践を作り変えていこうとする時に具体的に持つ行為の目的を『遊び課題』と定義する」¹³¹⁾と述べている。つまり、遊び課題に向かって遊びが生成発展することが主体的な姿であると捉えられる。本事例で河邊は「遊び課題」を捉え、先のように定義しているが、筆者の検討した自己課題のタイプとの関連を検討することで、自己課題の生成について明確にしたいと考えている。河邊の遊び課題では活動における幼児の行為の目的に着目しているが、これは筆者の提示した自己課題のタイプ「II 目的・めあてを持つ」と同等である。また質の高い遊びは、「子どもが遊びの状況に主体的に関わることによって遊び課題を自ら見出し、それを遂行することによって遊びの状況を作り変えていくことが可能であるかが重要である」¹³²⁾と述べている。河邊の示す「遊び課題を自ら見出す」は筆者の自己課題のタイプに

おける、「Ⅰやりたいことを見つける」「Ⅱ目的・めあてを持つ」と同等である。「遂行する」ことは「Ⅲこんなやり方で活動を遂行する」であり、「遊びの状況を作り変えていく」は「Ⅴ新しい自己課題を見出す」の意味と同じ文脈であると判断できる。つまり質の高い遊びは筆者の論じる自己課題の生成のタイプが豊かに見られる場合であるともいえる。そこで、河邊が子どもの遊び課題を論じる本事例において、山本の想定した、自己課題のタイプの視座が見られるのか、事例の展開を整理して、表 304 を作成し確認をすることとした。

実践記録事例から、河邊の示す遊び課題のカテゴリーを表左欄に示した。以下に本節 1. (2)で示した整理方法に従って、活動の流れを時系列の通し番号で一覧表に再整理した。また河邊による遊び課題と自己課題のタイプの相関関係の割合を示したものが、表 305 である。なお、表 305 では遊び課題を活動カテゴリー(遊び課題)と示した。

表304. A児の「製作とごっこ遊び」活動における自己課題のタイプ

(河邊による) 遊び課題	活動 番号	活動の展開	自己課題 のタイプ	保育者の援助 のタイプ
空き箱で人形を乗 せる 飛行機を作る	1	・前日の一斉活動の人形作り(A児はフクロウの棒人形)。	0	①
	2	・製作コーナーがある。	0	①
	3	・前日からの遊び課題を継続しようという思い。	Ⅱ a	①
	4	・A児は、登園後、製作コーナーで前日からの遊びの継続である飛行機を作る。	Ⅲ a	①
	5	・出来上がった飛行機に自分の人形を乗せる。	Ⅲ a	①
積み木で 滑走路を 作る	6	・保育者は横で飛行機を作るB児に図鑑や飛行場の写真を見せる。飛行機の飛び立つ仕草をする。	0	⑤
	7	・B児に積み木がホールにある、と場所の提示をする。	0	⑤
	8	・一緒に遊ぶB児や保育者とのやり取りの後、積み木などを運び滑走路を作り始める。	Ⅲ a	②
	9	・「着陸と離陸を作らない」と保育者に発案する。	Ⅱ a	③
	10	・A児の問いかけに対し、B児と「相談して」とつながりような返答をする。	0	②
	11	・B児に「大丈夫」といわれ作らない。	Ⅲ a	②
	12	・保育者に「大丈夫だって」と報告する。	Ⅲ a	②

飛行場のレスキュー隊のイメージを持ち、飛行機を改造する	13	・B児に「消防車作らなくちゃ」と言う。	Ⅱ a	①
	14	・B児に「そんなのないよ」と言われる。	0	①
	15	・「外国にある、海のレスキューだよ」と答える。	Ⅱ a	①
	16	・女兒が公園や海で遊ばせるごっこ遊びを保育者で行っている。	I a	④
	17	・隣接する人形遊びの女兒に、「南の島につれていってあげろ」と言う。	V a	④
	18	・飛行機をレスキュー仕様にして、ロープを垂らす。	Ⅲb	④
	19	・保育者はひもを垂らしただけの装置に「その仕掛けだと一人で助けられないね」と声掛けをする。	0	⑤
	20	・飛行機にストレッチャーを工夫し飛行機にぶら下げる。	Ⅳb	④
	21	・自分の人形を乗せて試す。	Ⅲ a	④
人形をレスキューする	22	・となりの女兒の人形遊びのウサギがおぼれたという知らせで、飛行機を飛ばせ、ストレッチャーにウサギを乗せて滑走路に運ぶ。	V a	④
	23	・医者になって診療する、以上やり取りが繰り返される。	Ⅲ a	④
自分の人形のためのサーフボードを作る	24	・飛行機を滑走路に置く。	Ⅲ a	①
	25	・サーフボードを作る。	V b	①
	26	・自分の人形を乗せてサーフィンの振りをする。	Ⅲ a	①
	27	・サーフボードの先端をまるめる工夫をする。	Ⅳb	①

(河邊の論文の観察内容から筆者が作成した)

(2) 結果と分析

表305. A児の「製作とごっこ遊び」活動の展開における遊び課題と自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ／活動カテゴリー (遊び課題)	Ⅰ やりたいことを見つける		Ⅱ 目的・めあてがある		Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する		Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める		Ⅴ 新しい自己課題を見出す		0 どれにも属さないもの	自己課題タイプ数合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b			
空き箱で人形を乗せる飛行機を作る	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	2	5	18.5%
積み木で滑走路を作る	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	3	7	25.9%
飛行場のレスキュー隊のイメージを持ち、飛行機を改造する	1	0	2	0	1	1	0	1	1	0	2	9	33.3%
人形をレスキューする	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	7.4%
自分の人形のためのサーフボードを作る	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	4	14.8%
合計	1	0	4	0	9	1	0	2	2	1	7	27	100.0%
%	3.7%	0.0%	14.8%	0.0%	33.3%	3.7%	0.0%	7.4%	7.4%	3.7%	25.9%	100.0%	／

① A 児の自己課題のタイプと生成の様相

表 304 は河邊論文による遊び課題を時系列にまとめた¹³³⁾。A の活動では自己課題のタイプは I～V のすべてのタイプが見られた。表 305 より、小項目の分類で見ると「I a 興味関心を持つ」3.7%、「II a めあて・目的がある」14.8%、「III a 取り組む態度」33.3%、「III b 取り組む技能」3.7%、「IV b 取り組むこだわりの技能」7.4%、「V a 活動の発展」7.4%、「V b 活動の転換」は 3.7%であった。「0 のどれにも属さないもの」は 25.9%であり、この内訳は、保育者による環境設定、援助や他児との関わりであった。「I b 欲求がある」「II b 目標がある」「IV a 取り組むこだわりの態度」のタイプはなかった。本事例では検証者 3 名の一致率は 91.3%であり、すべて 2 名以上の一致であった。本事例では子どもの自己課題の 5 つのタイプを見出すことができた。特に自己課題のタイプの大項目、「III こんなやり方で活動を遂行する」の割合が III a、III b を合わせると 37%と高く、「IV 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」「V 新しい自己課題を見出す」を合わせると、55.5%であり、観察児は活動的であったと言える。表 304 の活動番号 18. レスキューのためにロープを垂らす行為は「III b 取り組む技能」に分類した。同じく活動番号 20. ストレッチャーを工夫し飛行機にぶら下げる、活動番号 27. サーフボードの先端をまるめる等、製作面の積極的な取り組みと工夫する姿が見られる。ここでは物的環境と関わる純粋自己としての、主体的な活動の姿が捉えられる。これらは「IV b 取り組むこだわりの技能」に分類した。活動番号 18 は友達との関わり、20 は保育者の言動が行為の契機になっている。

② A 児の活動の展開における自己課題の生成

河邊が遊び課題として分類している活動カテゴリーごとの合計を見ると、数値が大きい遊び課題「飛行機のレスキュー隊のイメージを持ち、飛行機を改造する」は自己課題のタイプが多く見られた。これはその子どもにとって活動の持続時間が長いと考えられ、多様な自己課題のタイプが見られたことは、活動の広がりや深まり等があると考えられる。「0」はほとんどが保育者の声かけであったが、環境設定と友達との関わりも 1 回ずつではあったが見られた。自己課題のタイプ数の数値の最も小さい「人形をレスキューする」では表 304 の活動の展開欄の記述から、保育者の直接的な関わりは読み取れなかった。本事例では保育者の関わりのある活動カテゴリーは自己課題のタイプの割合が比較的多く、関わりのない活動は自己課題のタイプの割合が少ない。保育者との関わりによって、子どもの自己課題のタイプが豊かに見られたと言えるだろう。特に活動番号 2 の保育者による環境設定や

活動番号 6. 7. 10 の保育者の関わりがある場合に自己課題のタイプにおける、「Ⅱa 目的・めあてがある」タイプが見られ、関連性が示唆される。また友達との関わりや周りの友達の遊び状況における関わりで豊かに自己課題のタイプが見られる。

総じて、本活動全体ではⅠからⅤの自己課題のタイプが見られることや、活動におけるそれぞれのタイプの特徴が見られることから、筆者の想定した自己課題の生成の定義「自分の興味・関心や求めに応じて、あるいは目的、めあてやイメージをもって、自ら活動に取り組むこと。活動の発展、転換等一連の活動を生み出すことのプロセスである」の一連の様相が見られたと言える。

③ A 児の遊び課題と自己課題のタイプについて

河邊の論じる「遊び課題」とは子どもが面白さに向けて実践を作り変えていこうとする時に具体的に持つ行為の目的と定義している。さらに質の高い遊びとは、目的があり遊びの遂行や、状況を作り変えることが可能であることを論じている。A 児の活動を筆者の示す自己課題のタイプによって分析したところ、Ⅰ～Ⅴのタイプが、河邊の遊び課題のプロセスとして見られた。つまり自己課題のタイプによって、豊かに活動が展開している姿として、河邊の論じる質の高い遊びの様相が示されたと言える。

筆者の示す自己課題のタイプは活動における子どものあり様のプロセスを捉えた視点である。本事例 A 児の自己課題のタイプは、多様であったり、繰り返されたりしており、そのことは同時に子どもの主体的な活動の姿の多様性として捉えられる。このプロセスや多様性が自己課題の生成の姿として、主体的な活動の実態であるだろうということを、さらに事例を検証して明確にして行く課題でもある。自己課題のタイプによる本分類から、河邊の論じる遊び課題は、活動の展開の質を問うような行為の目的を見通すものであると理解できる。筆者の論じる自己課題のタイプは子どもの主体的な活動の展開におけるプロセスの多様性を捉えるものである。そのことが活動の質やダイナミズムを示すものになると考えている。

本事例で河邊の示す「遊び課題」は、活動のカテゴリーとして捉えられると考えられるため、以降の他児の観察事例の自己課題のタイプの分析については「活動カテゴリー」の項目とする。つまり、カテゴリー分類は主な活動のまとまりを示すこととする。引き続き、筆者は子どもの主体的な活動を捉えるために、自己課題のタイプを捉えて検証する。

ここで確認した、「0 どれにも属さないもの」として分類した保育者の援助については、

引き続き第4章において、表中の保育者の援助のタイプの欄の検討に基づいて考察を深めたいと考えている。

3. B児の活動における自己課題の生成の検討

(1) 事例の整理

表306. B児の「イチゴ畑でランナー採り」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
畑に興味	1	保育者と一緒にわらべ歌「チューリップシャーリップ」を歌う。まわりに咲いているのは？赤や白や？と尋ねられる。	0	⑥
	2	B児は他児と一緒に、チューリップの名前、色を口ぐちに答える。	0	⑥
	3	保育者の提示で後ろのイチゴ畑を見て、「お花が咲いている」「白」と口々に答える。	0	⑥
	4	保育者の咲き乱れている畝の提示と「何の花？」の質問でブロッコリーについて答える	0	⑥
	5	保育者によるイチゴ食べ放題と生長についての話を聞く。保育者はランナーを年長さんが後でとってくれる？と依頼を受ける。	Ⅱa	⑦
	6	保育者のもう少し雑草取りを続けてと依頼を受ける。	Ⅱa	⑥
	7	保育者の誘導でB児は他児と同じようにチューリップ畑の雑草を採る。(個別の記録ではない)	Ⅲa	⑥
畑で草採り・ごっこ	8	友達がダンゴムシを見つけたと声をあげるが、B児は草の根っこ採りに夢中。	Ⅳa	④
	9	友達と野菜に見立てて会話しながら草抜きをする。	Ⅲa	④
	10	草を抜いたり、ちぎったりする。	Ⅲa	④
	11	しながら「ねっこずら」と、友達に見せながらやり取りを楽しんでいる。友達は「これは堅いはっぱずら」と答える。	Ⅳa	④
	12	互いに会話しながら根っこを友達に見せている。	Ⅳa	④
	13	友達が「汁が出てきそうずら」と根っこを話題に、言葉のやり取りをする。	Ⅳa	④
	14	「穴があるずら」などと会話しながら、根っこのようなものを触っている。	Ⅳa	④
水筒の始末	15	友達とのやり取りをしながら草抜きをする。 (・友達のHが先導して「〇〇ずら」と会話をする。B児も応答している様子である。会話は聞き取りにくい)周りの男児が〇〇ずらごっこに参入。B児は男児のほうに視線を送る。	Ⅲa	④
	16	B児は保育者の示す方向へ雑草をもって、比較的素早く移動する。	Ⅱa	⑦
	17	クラスの子ども全体が移動して雑草を捨てる。	Ⅲa	⑦
	18	雑草を捨てながら、H児たちの「〇〇ずら」言葉のやり取りが録音されている。なりきって言葉のやり取りをしながら雑草を置きに行っている。	Ⅲa	⑦
	19	クラスの子どもが移動し、保育者の指示通りに水筒を置く。	0	⑦

キャベツ畑	20	保育者について、ブロッコリー畑に移動する。	0	⑥
	21	B児はキャベツを採る畝に移動して、キャベツ採りの様子を見つめる。	Ⅲa	⑤
	22	保育者の促しで、収穫する保育者の正面へ移動する。保育者は食べることを伝え、キャベツの収穫の様子を見せる。	0	④
	23	子どもは横一列に並び、保育者が渡すキャベツを持って隣へ回す。B児は「焼きそば食べたい」と言う。	I b	⑥
	24	クラスの子どもがキャベツを回し、料理を考えて発言する友達の言葉を聞く。	Ia	⑤
ランナー採り	25	保育者の促すように、畝を移動し周りに座る。	0	⑥
	26	保育者の長いランナー採りの依頼と爪で切って取る採り方の話を聞く。	0	⑦
	27	保育者の説明から、ランナーを見つけて採る。	Ⅲa	⑥
	28	保育者のランナーの爪で長く取る採り方やランナーは葉っぱのあかちゃんとの説明を聞く。	Ia	⑦
	29	右手に石、左手に先ほどの根っこと思われるものをしっかり持っている。	Ⅳa	④
	30	イチゴの苗を覗き込んで、探す様子で目を配る。	Ⅱa	④
	31	「あった。あった」と声をだし。ランナーを見つけるがとっていない。	Ⅲa	④
	32	隣の子どものほうを覗き込む。これ小さいやつ」と言いながら ランナーを探す。	Ⅲa	④
	33	手には先ほどの石と根っこを持って、時折根っこを見る。	Ⅳa	④
	34	覗き込んでランナーを探す。観察者が他児と「つめでギュッと話していると、立ち上がり、「こうやってやんの？」とふりをする。観察者は「そうそう」と答える。	Ⅲa	③
	35	割り当てられて座った場所で、ランナーを探し、友達が移動するのに合わせて別の畝に移動して探す。時折「これ？」とつぶやく。	Ⅲa	②
	36	長く切ることができたランナーを「見て」と説明をした保育者に見せに行く。「採ったー」と観察者にも嬉しそうに見せる。	Ⅲb	②
	37	観察者にヒントをもらい、ランナーを見つけ、ギュッと引っ張って、根元からランナーをとり、「採れた」とつぶやく。	Ⅲb	②
	38	畝にしゃがみ苗をいろいろな角度から覗き込みながらランナーを再度探す。	Ⅲa	②
	39	畝を移動して葉をかき分けて、一生懸命探す。他児が「あるじゃん」とかかわり、ランナーのあるところを教えてもらって採る。	Ⅲa	②
	40	観察者に、大小3本を合わせて持ち、「見て」とにこやかに見せる。他児にも「3本見つけた。3本」と見せる素振りをする。	Ⅳa	③
	41	畝を移動して探し、観察者の「こもよく見てごらん」の言葉で見つけて「でか」という。なかなか採れない。	Ⅲa	⑤
	42	イチゴの苗を覗きこみランナーをギュッと引っ張る。	Ⅲa	②
	43	B児は引っ張りながら、M児のイチゴのお花についての説明を聞く。	Ia	②
	44	聞きながら「イテッ」とつぶやき、先ほどから引っ張るランナーをちぎり採る。M児の説明に「本当だ、すごい」と答える。	Ⅲb	②
	45	「大きいイチゴもここにいっぱいある」とイチゴの実を見つける。	I b	④
	46	担任が近づこうに歩みより、「見て-」イチゴの苗3本を見せる。担任は「すごい」と答える。	Ⅳa	③
	47	「向こうちょっと探してみる」とつぶやき畝を移動して探す。友達2名がついていく。	Ⅲa	④
	48	畝の違う場所で男児としゃがんで会話をしている様子(聞き取れない)。	0	④
	49	友達がいて、「ちょっとどいてずら」と他児に言いながら、畝を移動する。友達と「困ったずら」「コマジロウズラ」と言いながら、ランナーを探す素振りで移動する。	V b	④

(2) 結果と分析

表307. B児の「イチゴ畑でランナー採り」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どの にも属さ ないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b			
畑に興味	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	4	7	14.3%
畑で草採り・ごっこ	0	0	0	0	3	0	5	0	0	0	0	8	16.3%
水筒の始末	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	4	8.2%
キャベツ畑	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	5	10.2%
ランナー採り	2	1	1	0	10	3	4	0	0	1	3	25	51.0%
合計	3	2	4	0	17	3	9	0	0	1	10	49	100.0%
%	6.1%	4.1%	8.2%	0.0%	34.7%	6.1%	18.4%	0.0%	0.0%	2.0%	20.4%	100.0%	-

① B児の自己課題のタイプと生成の様相

子どもの活動における、自己課題のタイプについて「Ⅰ a 興味・関心を持つ」6.1%、「Ⅰ b 欲求がある」4.1%、「Ⅱ a 目的・めあてがある」8.2%、「Ⅲ a 取り組む(関わる)態度」34.7%、「Ⅲ b 取り組む(関わる)技能」6.1%、「Ⅳ a 取り組むこだわりの態度」18.4%、「Ⅴ b 活動の転換」は2.0%であった。「Ⅱ b 目標がある」「Ⅳ b 取り組むこだわりの技能」「Ⅴ a 活動の発展」はなかった。「0 のどのにも属さないもの」20.4%は保育者による畑の花についての問いかけ、活動の指示、促し、説明であった。一斉活動での「0」の分類に見られる保育者の関わりは、子どもにとって、活動の方向付けをしていると考えられた。「0」の分類では、一例の友達との関わりが見られた。本事例では検証者3名の一致率は86.3%であり、すべて2名以上の一致であった。本分類において、活動の展開において自己課題の5つのタイプが見出された。「Ⅳ a 取り組むこだわりの態度」に見るように、保育者の意図的な一斉活動の中で「〇〇ずら」と友達と会話を楽しむ、根っこに興味を持ち話題にする、ランナーを長く採り、本数を集める等の態度が見られ、活動を自分なりに面白いものに行っている姿がうかがえた。保育における全体の活動に応じて社会的自己を発揮しつつ、純粹自己の発揮も見られたと言える。

② B児の活動の展開における自己課題生成の様相の検討

「活動カテゴリー」を比べると、自己課題のタイプ数の合計が多い活動「ランナー採り」は51.0%の割合を占めている。このことは子どもの活動が持続し、活動的であったと言える。数値の少ない「水筒の始末」、「キャベツ畑」の活動に着目すると、表306の「0」は保育者の援助声掛けや、指示や促しである。保育者からある行動が求められ、子どもは

受容しているものの、表 307 に見られる自己課題は少なく活動は単調になっていると言える。同じように保育者の関わりがある「ランナー採り」では自己課題はⅠ～Ⅴのすべてが含まれている。ここでの保育者の関わりは「促し」や「説明」が一斉になされた後に、ランナー採りの活動が自由に展開されている。活動の記録から、子どもが自ら環境や保育者と関わる姿や、それを受容する保育者の姿、つまり相互に関わりあうような応答性が見られる。本活動では保育者の一斉的な関わりの中で活動の目的や課題について、子どもの受容が見られるとともに、活動の自由性の中で子ども自身の自己発揮が見られ、子どもと保育者の相互の受容の中で、子どもの社会的自己、純粋自己の相による主体的な活動が展開されていた。本事例の活動カテゴリーでは保育者の援助との関係によって幼児の自己課題の生成のタイプが豊かな場合、また活動が限定されたために単調であったりすることが示唆される。

4. C 児の活動における自己課題の生成の検討

(1) 事例の整理

表308. C児の「砂場で型抜き」活動の展開における自己課題

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
砂場で遊びはじめ	1	砂場道具から、しゃもじ、コップ状容器、お椀などを集めてかかえる。	I a	②
	2	保育室前で登園を出迎える保育者に何か訴え、その後同じ場にいた4歳児に視線を送る。	I b	⑤
	3	コップ2個、縦に積み重ね、漉し網にいれ右手で持つ。左手にはこて、鍋のような容器を持ち、バランスを取りながら、砂場に入る。	Ⅲ a	②
	4	漉し網を両手に持ち、左右上下に振り、砂を漉す。直ぐにやめる。	Ⅲ b	①
	5	コップを積み重ね、漉し網に入れ、こてをもつて移動。友達のところに移動。	Ⅲ a	①
	6	砂漉しにこてで砂を入れては漉す。3歳児1名、C児についてきて横に座る。	Ⅲ b	①
	7	隣に来たH児を気にしながら、漉し網を砂場に抑えつけ、型を取る。	Ⅲ a	①
	8	C児、4歳児T児、同じ場でそれぞれの容器に砂を入れる。	Ⅲ a	①
	9	容器にスコップで砂を入れ、一杯になったら上をポンポンと押さえる	Ⅲ a	①
	10	H児が隣に来る。黄色のスコップで地面をたたき、突き刺す。	Ⅲ a	①

茶碗の型抜き	11	地面に茶碗型を押し付け、型抜きを始める「蓋みたい。」とH児に言う。H児「ははははは」(明るく笑う)	Ⅲa	①
	12	移動して白い植木鉢の大皿のようなものを取り、自分の座っている位置に持つてくる。	I a	①
	13	茶碗に砂を入れ、大皿を被せ、ひっくり返す動作をしてH児に見せる。	Ⅲb	①
	14	逆に皿の上の砂を茶碗に戻す。「見て、戻った」と戻した砂をH児に見せる。	Ⅲb	①
	15	H児それを見て「キヤー、ありえへん」とユーモラスに返事し、C児ともども自分のしていた砂遊びで手を動かしながら没頭する。	Ⅲa	①
	16	砂の入った茶碗に大皿で蓋をして、ひっくり返し型抜きをH児に見せる。H児「キヤー」という。	Ⅲa	①
	17	そのまま茶碗に砂を戻す動作。	Ⅲb	①
	18	茶碗に砂が入っているものをH児に見せる。(会話をしても聞き取れない)	Ⅲa	①
	19	茶碗の砂を皿に返し、型抜きの茶碗の形がきれいにできる。	Ⅲb	①
	20	H児に見せようとするも、H児が気づく前に形が崩れる。	Ⅲa	①
緑のコップの型抜き	21	少し高さがある緑の容器に変え、スコップで砂を入れ、とんとんと抑える。H児は移動するが気付かない。	Ⅲb	①
	22	型は崩れるも、「見て」とあたりを見回しH児を探す。	Ⅲa	①
	23	大皿の崩れた砂を砂場に戻し、2回 大皿で砂場に直接型をつけて見る。緑のコップで上からトントンと押さえる。	Ⅲa	①
	24	大皿の型を皿の裏で押さえ、形を整える。周りを気にしながら続けて皿で砂を均す。	Ⅲa	①
黄色のコップの型抜き	25	低い黄色コップを引き寄せる。	Ⅲa	①
	26	T児と話しながら低い黄色のコップで型抜きを始める。	Ⅲb	①
	27	コップに大皿をかぶせ、中の砂の具合をあけては気にする。	Ⅲb	①
	28	T児に何かを指さし伝えている。	Ⅲa	①
	29	再度コップに蓋をかぶせたものをひっくり返す。	Ⅲb	①
	30	慎重にコップをそっと外すが砂は崩れる。砂は形にならず失敗。	Ⅲb	①
	31	砂を入れ皿をひっくり返し、周りを見ながら砂場に膝で押し付ける。	Ⅲa	①
茶碗とコップの砂移動	32	白の茶碗に砂を入れ、大皿で蓋をして、ひっくり返し型ができたが、上から茶碗を落とし砂が崩れ失敗。容器を置く。	Ⅲb	①
	33	H児が戻ったことに気付く、H児の大きな容器にスコップで砂を入れだす。H児はその砂を混ぜている。	V b	①
	34	白の茶碗に砂を入れる。大皿で蓋をしてひっくり返し、型ができたか確認後、砂を茶碗に戻す。戻った砂を確認する。	Ⅲb	①
	35	砂の入った茶碗に黄のコップを被せ、砂をコップに移動して、捨てる。	IVb	①
	36	大皿で砂を入れ、会話をしながら、戻ったH児の容器に入れる。	Ⅲa	①
	37	会話をしながら、スコップでH児の容器に砂を入れ、H児は砂をスコップで混ぜている。	Ⅲa	①
	38	会話をしながら、続けて砂を大皿にスコップに入れ、大皿からH児の容器に入れる。	Ⅲa	①
	39	A児、H児は5歳児の保育者のクラスの招集の声掛けや動きを気にしながら手はH児の容器に砂を入れ、動いている。	Ⅲa	①

白茶碗と大皿の砂の移動	40	先の白茶碗に砂を入れる。	IVb	①
	41	他クラス保育者とH児のやり取りを気にしながら、茶碗に砂を入れ、スコップで均す。	IVb	①
	42	大皿をかぶせ、ひっくり返し、型抜きができ、「ほら見て」と、H児に見せる。H児「あはははは」と言って移動する。	IVb	①
	43	茶碗をそのままかぶせ返して、砂を容器に戻しH児に見せるもH児は移動し、いなくなる。	IVb	①
	44	大皿をかぶせ、きれいに形が出来る。2.3回茶碗をかぶせたり、外したりしてもきれいにできている。	IVb	①
	45	茶碗に戻して砂を流す。	IVb	①
アスレチック縄のぼり	46	C児はロープ(砂場上のアスレチック遊具)に移動、片足をかけてゆらゆらして遊ぶ。	Vb	①
	47	一步一步縄をゆれながらよじ登る。他児も少しのぼりいなくなる。	IIIa	①
	48	アスレチックより降りてきたA児は、H児が水を運び戻ったことに気づく。	IIIa	①
	49	C児は元の場所に戻るが、H児を中心に女児3人がその場所を使っていたため、大皿と茶碗をもって別の場所の他児のところに移動する。	IIIa	①
	50	何か探すような素振りです砂場の初めのH児グループの場所に戻る。	IIIa	①
	51	その後遊具入れを見に行く。遊具入れは空で、砂場に戻ってくる。	IIIa	①
	52	元遊んでいた場所を2周ほど回り、見まわし何か探している素振りをする。	IIIa	①
	53	赤い大型熊手を拾い使おうとするが、男児が来て会話の後、手渡す。	Ia	①
	54	砂場から移動。	IIIa	①
	55	滑り台より男児3人と共に、かたまって滑り降りてくる。	IIIa	①
新しい友達と遊ぶ	56	C児のみ、砂場に戻る。	IIIa	①
	57	H児と離れ、2度目の居場所に戻る。	IIa	①
	58	真横で遊んでいたR児の山づくりに入る。	Vb	①
	59	配慮の必要な子どもの指さしに、付添った保育者とのやり取りの方向に視線を送る。	IIIa	①

(2) 結果と分析

表309. C児の「砂場で型抜き」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ／活動カテゴリー	I やりたいことを見つける		II 目的・めあてがある		III こんなやり方で活動を遂行する		IV 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める		V 新しい自己課題を見出す		0 どれにも属さないもの	自己課題タイプ数合計	%
	Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IVa	IVb	Va	Vb	0		
砂場で遊び始め	1	1	0	0	6	2	0	0	0	0	0	10	16.9%
茶碗の型抜き	1	0	0	0	5	4	0	0	0	0	0	10	16.9%
緑のコップの型抜き	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	4	6.8%
黄色のコップの型抜き	0	0	0	0	3	4	0	0	0	0	0	7	11.9%
茶碗とコップの砂移動	0	0	0	0	4	2	0	1	0	1	0	8	13.6%
白茶碗と大皿の砂移動	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	6	10.2%
アスレチックの縄のぼり	1	0	0	0	8	0	0	0	0	1	0	10	16.9%
新しい友達と遊ぶ	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	4	6.8%
合計	3	1	1	0	31	13	0	7	0	3	0	59	100.0%
%	5.1%	1.7%	1.7%	0.0%	52.5%	22.0%	0.0%	11.9%	0.0%	5.1%	0.0%	100.0%	—

① C児の自己課題のタイプの検討

幼児の活動における、自己課題の生成について表 309 では「Ⅰa 興味・関心を持つ」5.1%「Ⅰb 欲求がある」1.7%「Ⅱa 目的・めあてがある」1.7%「Ⅲa 取り組む(関わる)態度」52.5%「Ⅲb 取り組む(関わる)技能」22.0%「Ⅳb 取り組むこだわりの技能」19%「Ⅴb. 活動の転換」は5.1%であった。「Ⅱb 目標がある」「Ⅳa 取り組むこだわりの態度」「Ⅴa 活動の発展」はなかった。本事例では検証者3名の一致率は96.0%であり、すべて2名以上の一致であった。本事例についても活動の展開において自己課題の5つのタイプが見出された。

「0 どれにも属さないもの」は0であり、観察中の保育者の関わりは無く、友達との関わりが見られた。友達と砂を容器で混ぜる様子や、自分が作る型抜きを見せる姿が観察できた。これは社会的自己の立場での関わりである。「Ⅲこんなやり方で活動を遂行する」カテゴリーが最も多く、74.5%に及ぶ。「Ⅳb 取り組むこだわりの技能」では、型抜きを行い元の容器に砂を戻す。再び型をきれいに作るというように、自分の遊びの中で難易度を高めながら行動を繰り返し行い、集中して取り組んでいた。この姿は純粹自己による自己課題のタイプであると考えられる。観察児にとって、難易度をあげて型抜きを成功させる面白みがあったと捉えられた。

② C児の活動の展開における自己課題生成の様相の検討

自己課題のタイプの割合の特に少ない「緑のコップの型抜き」は型抜きの容器に高さがあり、難易度が高かったため容器を取り換えたと思われる。「新しい友達と遊ぶ」は型抜きを終え、次の活動への転換点であった。保育者の関わりはすべてなかったが、どの活動もこんなやり方で活動を遂行するタイプが見られることから、動的に活動する姿が見られる。「Ⅱ目的・めあてがある」タイプは特に中心的な砂場で型抜きの活動では、目に見えて捉えられなかった。C児にとっては活動の遂行そのものが目的であったとも理解できるが、先のA児、B児の事例では保育者の関わりがある場合に子どもの自己課題のタイプの「Ⅱ目的・めあてがある」を観察から捉えたこととは対照的である。このことは子どもの活動における保育者の役割について示唆が与えられる事柄である。また、「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」が「Ⅲこんなやり方で活動を遂行する」を除く他のタイプより多く見られ、全体的に子どもの意志に沿った子ども中心の活動であり、純粹自

己の立場での自己発揮がなされていたといえる。本事例では保育者の関わりがない場合の子どもの活動の質の担保について、保育者の援助についてのさらなる考察が課題となる。

5. 仮説の検証と考察

A 児・B 児・C 児の事例の検討によって自己課題のタイプから主体的な活動の展開の多様な実態を明らかにすることが目的であった。そのことで主体的な活動の具体的な視座を明らかにしたいと考えた。検討した 3 つの事例ではすべての活動について自己課題の 5 つのタイプを見出すことができた。また活動全体に占める、活動カテゴリーごとに見ると、それぞれの小項目 ab についてはいずれか一方だけ、または両方が見られる場合があった。また活動の展開のプロセスにおいて、自己課題のタイプの組み合わせは多様であった。各活動カテゴリーでは活動全体に占める自己課題のタイプの少ない場合や多い場合等があった。自己課題のタイプ数の合計の数値が大きいほど、その子どもにとってその活動カテゴリーの持続時間が長いと見なすことができると考えられた。

また、自己課題のタイプのどれにも属さないものとしての「0」の内容は友達との関わり、もしくは保育者による環境の設定、保育者の仕草や材料の提示、助言や説明等の援助であった。

保育者との関わり関係から見ると、特に A 児の「飛行場のレスキューのイメージを持ち、飛行機を改造する」、B 児の「ランナー取り」は保育者の関わりがあり、自己課題のタイプが多い場合や逆に B 児の「水筒の始末」のように、保育者の主導によって、活動の変化がなく自己課題のタイプの少ない場合があった。C 児の砂遊びではすべて保育者の関わりがない活動であったが、自己課題の多い活動と、「緑のコップの型抜き」のようにうまくできずにすぐにやめてしまい、自己課題のタイプが少ない活動があった。本観察から子どもの自己課題の生成は、保育者は子どもが環境に関わることだけにゆだねて活動の展開を期待するのではなく、保育者の関わりによっては違った展開があり、自己課題の生成に反映されていることが示唆された。幼児の活動における自己課題のタイプと自己課題の生成に関わる保育者の援助については実践事例を通して、第 4 章で検討することとする。

筆者が注目したい点は「IV 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」である。小項目の「IVa 取り組むこだわりの態度」「IVb 取り組むこだわりの技能」の自己課題のタイプから生活や遊びに関わる、その子なりの面白さを感じている様子がうかがえた。第 1 節 1. における幼児の自己課題についての先行研究では明確にされていない点であったが、

筆者はこの視点が純粹自己の相でのその子なりの活動の深まりを捉えることができるのではないかと理解したい。

園の活動において主体的な活動をどう把握していくかの視座として活動における子どもの自己課題の姿に着目した。幼児の活動では、いずれかの自己課題のタイプを呈しながら、活動の筋道となったり、変化したり、自分なりの深まりを示したりしながら主体的な活動を遂行していると言えるのではないだろうか。3 事例の検討によって、仮説「幼児の活動においては、自己課題のタイプが見られる。自己課題のタイプは様々に組み合わせられて、生成の過程が見られる。自己課題を生成することで、主体的な活動の成立に向かう」については、引き続き他の実践事例の分析から、活動における自己課題の生成の姿を確認し、子どもの主体的な活動の展開に迫りたいと考えている。また筆者が自己課題の生成の定義として第3章1節で提示した「自分の興味・関心や求めに応じて、あるいは目的、めあてやイメージをもって、自ら活動に取り組むこと。活動の発展、転換等一連の活動を生み出すことのプロセスである」が妥当であるのか、さらに事例を通して確認していきたいと考えている。

第3節 事例分析からの自己課題の生成の様相

1. 研究方法

(1) 自然観察の方法

観察の目的：

仮説「幼児の活動においては、自己課題のタイプが見られる。自己課題のタイプは様々に組み合わせられて、生成の過程が見られる。自己課題を生成することで、主体的な活動の成立に向かう」について複数の事例を通して検証を行う。そのことで自己課題の生成の実際の様相を確認する。園での活動における幼児の「自己課題の生成」に着目して、自己課題の生成の視座で、主体的な活動の多様な実態を見出し検証する。

a. 調査対象者：H 県 N 市私立幼稚園に通う 5 歳児、40 名を対象とする。登園後、午前中に好きな遊びや保育者の計画した活動を行う子どもを一人 20 分間の観察し記録をとる。観察時間については予備調査を通して、ある程度の子どもの活動のまとまりが捉えられる時間を 20 分間と想定した。

b. 調査日時：2014 年 4 月、2016 年 6 月、7 月、3 月。2017 年 10 月 11 月。以上の期間のうち計 10 回、登園後 8：30～11：30 の時間帯に観察を行う。

c. 調査方法：登園後の好きな遊びから始まる日常場面において、観察者はできるだけ、影響を与えないような消極的な立場で保育に参加しながら、自然的観察法により、具体的・自然的な遊びの場面における行動をありのままに観察する。その際、観察の厳密化・能率化を図るために、幼児の行動を時間見本法の形式によって、時系列に観察し行動の状況も同時に記録する。観察時間の単位は 1 分間とする。具体的な観察内容は幼児の行動の生起と保育者、友達や周りの環境との関わり等である。

d. 記録方法：

- ・記録の効率化を図るために、観察する行動をカテゴリー化した記入用紙(巻末資料 A)を作成する。
- ・被観察児は観察者が活動ごとに、無作為に選んだ 1 名である。
- ・連続的に一人 20 分間の子どもの行動を観察する。時間の流れに沿って、項目の事象が観察されたら、おおむねその項目欄に具体的な行動や遊びの種類、予測できなかった行動や付随する情報等と合わせて記録する。同時に可能な限りウェアラブルカメラで子どもの活動を録画と音声で記録し、観察記録の整理の際の補足資料とする。

e. 記録の分析と検討方法：20 分間の記録が比較的鮮明に取れたもの、及び録画資料を分析し、子どもの活動の展開を時系列で具体的に整理し直す。観察記録から自己課題のタイプを見つけ、それぞれの生起率や各行動時間的推移等を捉え、分析を行う。

記録から自己課題のタイプによる様相を検討し、活動における自己課題の生成の質的な分析を行う。

f. 研究協力者に対する倫理的配慮：本研究の観察を開始するにあたっては観察園の担当者に研究目的及び個人情報の匿名化、保護、管理、インフォームドコンセントについて説明した。園の方針に沿ってこの点を園担当者から保護に対して口頭で説明を行い、研究の同意を得た。また園の研究責任者には観察記録を整理する段階で報告し、意見を求め観察資料の分析検討の参考にすることとした。さらに、研究成果は園及び保護者に公表したうえ

で、データの使用の最終的な同意を書面にて頂いた。

g. 事象見本法における記録について：予備観察及び、小林(1976)¹³⁴⁾を参照し、記録の項目を援用して以下のように想定して観察記録用紙を作成した。記録用紙については厳密化と能率化を図るために予備観察を行い、記録欄については以下の項目内容を検討し想定して、観察記録のメモの効率化を図った。また記録の整理の際に参考にとすることとした。

【観察記録用紙の項目欄について】

- ・何もしていない行動：自己課題のタイプが見えにくい行動。
- ・気まぐれな行動：遊びや場を探している、迷っている状況として活動の見通しがなく、自己課題のタイプが見えにくい行動。
- ・傍観的な行動：自ら行為を起こさない行動。
- ・一人遊び(活動)：行動に移していることから自己課題のタイプがある場合が想定される。
- ・集合的な遊び(活動)：行動に移していることから主に自己課題のタイプがある場合が想定される。
- ・協働的な遊び(活動)：行動に移していることから主に自己課題のタイプがある場合が想定される。
- ・保育者の関わりなし：保育者の援助について記録する。
- ・保育者の関わりあり：保育者の援助について記録する。
- ・その他：上記項目以外の視点や想定外の行動等を記録する。

2. 5 歳児の活動の展開における自己課題の生成の様相の検討

観察結果は表 310～343 に示すとおりである。観察児の活動の展開を一覧表にまとめ、「主な活動の流れ」は子どもに見られた活動の主なカテゴリーである。「活動の展開」は1分ごとの姿を時系列に従って整理した。さらに「自己課題のタイプ」は「表 301 子どもの自己課題のタイプ」に準じて分類した。なお分類は正確性を高めるために3人の検証者で分類検討した結果である。「保育者の援助のタイプ」の欄については、保育者の関わりとして、①関与なし、②見守る、③受容、④協同、⑤示唆、⑥誘導、⑦主導の間接的あるいは直接的な援助のタイプを示している。詳細は4章に示す表 401「保育者の援助のタイプ一覧表」によって分類した結果であるが、次章にて検討を行うこととする。

以下に 17 名の観察児の「活動の展開における自己課題のタイプ集計表」を示し、分析を通じて、仮説について検証していく。

① D 児の「砂団子・ハンバーグづくり」

表310. D児の「砂団子・ハンバーグづくり」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
のぼり棒	1	のぼり棒に上る。周りを見る。	I b	①
	2	のぼり棒を持ちながら周りを見る。	I b	①
	3	友達に視線を向けながらのぼり棒を登る。	I b	②
ハンバーグ	4	砂いじり、ハンバーグ型を手のひらに乗せ、両手でベタベタする。保育者は「おはよう」ハンバーグみたい。「こねこねジュー」と振りをする。	I a	②
	5	ハンバーグを手のひらで挟み、べたべたしながら歩いて移動。	Ⅲ a	①
	6	走りながら通りかかる男児をハンバーグを見せながら追いかけていく。	I b	①
	7	通路のほうに追いかけていく。	I b	①
砂場で団子づくり	8	キョロキョロしながら砂団子づくりをする。	0	①
	9	砂団子を握りながら通路へ行く。担任保育者に歩み寄り会話し、担任の様子を少し傍観する。	I b	③
	10	玄関に立つ担任の様子を傍観する。砂団子を作りながら、砂場でH児に「一緒にお団子作る？」と誘う。	I b	①
	11	H児に砂の団子を見せ、作りながら、横にしゃがみ込む。	Ⅲ a	①
	12	H児と会話をしている。	Ⅲ a	①
	13	H児と砂いじり、団子を作る動作を繰り返す。	Ⅲ a	①
	14	登園し砂場横を通過する他児に視線を送る。	0	①
	15	同上。	0	①
	16	団子に砂をかける、まるめるの繰り返しを行う。フリー保育者に「こくら(の砂)でお団子を作り」とよさそうな砂の場所を砂場に座って伝え立ち去る。	Ⅲ b	⑥
	17	H児と会話しながら二人で小さい砂山を作り、手のひらで固める。	V a	①
	18	「泥でこれしよう」と濡らしてくる。H児のところに戻る。	Ⅲ a	①
	19	ハンバーグ型を作る。	Ⅲ b	①
	20	左手に砂団子、右手にハンバーグを持ちテーブルに移動し、S児と合流する。	Ⅲ a	①

表311. D児の「砂団子・ハンバーグづくり」活動の展開における自己課題のタイプと集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれにも 属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b			
のぼり棒	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	15.0%
ハンバーグづくり	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	20.0%
砂場で団子づくり	0	2	0	0	5	2	0	0	1	0	3	13	65.0%
合計	1	7	0	0	6	2	0	0	1	0	3	20	100.0%
%	5.0%	35.0%	0.0%	0.0%	30.0%	10.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	15.0%	100.0%	—

② E 児の「エイの型づくり」

表312. E児の「エイの型づくり」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
型固め	1	女兒2. 3人とテーブルで団子づくりからつぶして押しつけて好きな型を固める。	I a	①
	2	「〇〇できた」と女兒に見せる。	III a	①
エイの形を作る	3	小屋下のさら砂を取りに行く。	III a	①
	4	戻って砂をかける。	III a	①
	5	テーブルに向かって座り、丁寧に形作りをする。これ「エイ」と見回る保育者に言う。	II a	②
	6	保育者は覗き込み「すごいな」と言う。	0	③
	7	自分の作ったものを気にしながら白砂を取りに行く。	III a	①
	8	水道で手洗う。	III a	①
	9	手を濡らす。	III a	①
	10	濡れた手で水滴を落とし、エイを抱え込むようにやさしく丁寧になでる。白砂を取りに行く。	IV b	①
	11	築山の土を取る。水道で濡らし少量をエイにのせる。	IV a	①
	12	友達の泥の製作物に興味を示し見る。	II a	①
	13	保育者が水をまいた後の園庭の濡れた土を取る。	III a	①
	14	エイを両手で包むようにし指先で成型する。	IV b	①
	15	園庭の濡れた土をとる。	III a	①
	16	エイを成型する。	III a	①
	17	手を濡らす。	III a	①
	18	白砂を取りに行く。	III a	①
	19	観察者に「エイ作っているの」「壊さないように固まるまで・・・」という。	IV a	③
	20	「固まった」と観察者に伝える女兒の砂の固まりに興味を持つ。	I a	③

表313. E児の「エイの型づくり」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	I やりたいこと を見つける		II 目的・めあてが ある		III こんなやり方で 活動を遂行する		IV 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		V 新しい自己 課題を見出す		0 どれにも 属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	I a	I b	II a	II b	III a	III b	IV a	IV b	V a	V b			
型固め	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
エイの形を作る	1	0	2	0	10	0	2	2	0	0	1	18	90.0%
合計	2	0	2	0	11	0	2	2	0	0	1	20	100.0%
%	10.0%	0.0%	10.0%	0.0%	55.0%	0.0%	10.0%	10.0%	0.0%	0.0%	5.0%	100.0%	—

③ F 児の「縄遊びと集合」

表314. F児の「縄跳びと集合」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
遊びはじめ	1	縄跳びステージに保育者に数を数えてもらうために並ぶ。	Ⅱ a	②
	2	ステージ下で並びながら縄を跳ぶ。	Ⅲ a	②
縄跳び	3	順番が来たため、ステージの上で跳び始める。	Ⅱ b	④
	4	跳び続ける。	Ⅲ a	④
	5	98回で終わる。	Ⅲ a	④
	6	観察者の「何回跳べたの？」の質問に「28と77と98」と答える。「もっと跳びたい?」「うん」と会話する。	Ⅰ b	③
散歩の準備をする	7	保育者はステージの交代を促し、全体活動のため集合をかける。	0	⑥
	8	散歩の準備のため、水筒を掛ける。	Ⅱ a	⑤
	9	保育者の準備を見る。	Ⅲ a	⑤
	10	靴を履き替え散歩の準備を整える。	Ⅱ a	⑤
	11	のぼり棒のところににふらっと行く。	0	⑤
	12	列に並び散歩の準備をする。	Ⅲ a	⑤
	13	並んで待つ。	Ⅲ a	⑤
	14	同上。	Ⅲ a	⑤
他児の縄跳びを見る	15	同上。	Ⅲ a	⑤
	16	縄跳びステージで千回を目指すN児が跳ぶ様子を散歩の出発を延ばし、みんなで待つ。	V b	⑤
	17	同上。	Ⅲ a	④
	18	同上。	Ⅲ a	④
	19	同上。	Ⅲ a	④
	20	同上。	Ⅲ a	④

表315. F児の「縄跳びと集合」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ 活動カテゴリー	Ⅰ やりたいこと を見つめる		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれも も属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	Ⅰ a	Ⅰ b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
遊び始め	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
縄遊び	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	4	20.0%
散歩の準備	0	0	2	0	5	0	0	0	0	0	2	9	45.0%
他児の縄跳びを見る	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0	5	25.0%
合計	0	1	3	1	12	0	0	0	0	1	2	20	100.0%
%	0.0%	5.0%	15.0%	5.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	10.0%	100.0%	—

G 児の「逆上がりとチョウの飛立ち」

表316. G児の「逆上がりとチョウの飛立ち」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
逆上がり	1	保育者(J先生)に「手と胸を近づける」とアドバイスを受けながら、高いほうの鉄棒で逆上がりの挑戦をする。5回懸垂状態まで行くが回らない。	Ⅱ b	⑤
	2	手をだるそうに休憩する。	Ⅲ a	②
	3	タイミングを計るように、ジャンプしながら低い鉄棒に飛びつく	Ⅲ a	②
	4	「今日誕生日」、フリー保育者「誕生日ええなー」と会話する。	0	③
	5	逆上がりができる。友達が「J先生(初めの保育者)に言ったら」と言う。	Ⅲ b	①
	6	友達二人とJ先生を「あっちゃよ」と探しに行く。	Ⅱ a	①
	7	友達が「おったあそこ」「J先生ー」と連れてくる。J先生に「力ためてよ。そーれ」と掛け声をかけてもらい、逆上がりができる。	Ⅱ b	⑤
	8	その後、鉄棒を離れ、園舎の入り口あたりにいるときに、J先生に褒めてもらい、恒例のご褒美のグlicoを受け取る。	0	③
チョウを飛立たせる	9	2階の保育室に入る。保育者がチョウの飼育ケースの世話をする様子やチョウの幼虫を見る。	I a	④
	10	保育室を歩きながら「疲れたー」と他児の遊びを見る。	0	①
	11	保育室内をスキップし、部屋の真ん中のテーブルとそこにいる担任の周りをまわる。	0	②
	12	階段を上り下りしながら、すれ違う保育者に「逆上がりできた」、保育者「おめでとう」とやり取りをする。	0	③
	13	戸外で他児の縄跳びを見るJ先生に嬉しそうに近づき会話をする。	Ⅲ a	③
	14	園庭の4歳児が集まりだす。靴箱前や、のぼり棒前を歩き回る。	0	①
	15	2階に上がり、窓から手を振る。他児は園庭にいる。	Ⅱ a	④
	16	J先生の「それでは行くよ。4号と5号が飛立ちまーす」とみんなに掛け声がある。	0	④
	17	4歳児クラス担任の「(2階の窓で顔を出す)Gくんと〇〇先生のほう見て」という声掛けの間、Gは2階窓から下の園庭を見て待つ。	Ⅱ a	④
	18	5歳児担任と一緒に、保育室のチョウになったアオスジアゲハのサナギを飼育ケースを開けて、2階から逃がすために待っている。	Ⅲ a	④
	19	園庭のJ先生の「公同4号と5号が飛立ちまーす。今日誕生日のGくんかかりまーす」とみんなに掛け声がある。	0	④
	20	みんなで飛び立ったチョウを見送る。	Ⅲ a	④

表317. G児の「逆上がりとチョウの飛立ち」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ／活動カテゴリー	I やりたいことを見つける		II 目的・めあてがある		III こんなやり方で活動を遂行する		IV 自分なりのこだわりを持つ行為を押し進める		V 新しい自己課題を見出す		0 どれにも属さないもの	自己課題タイプ数合計	%
	I a	I b	II a	II b	III a	III b	IV a	IV b	V a	V b	0		
逆上がり	0	0	1	2	2	1	0	0	0	0	2	8	40.0%
チョウを飛立たせる	1	0	2	0	3	0	0	0	0	0	6	12	60.0%
合計	1	0	3	2	5	1	0	0	0	0	8	20	100.0%
%	5.0%	0.0%	15.0%	10.0%	25.0%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	40.0%	100.0%	-

⑤ H 児の「積み木のトンネルづくり」

表318. H児の「積み木のトンネルづくり」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
遊び始め	1	かまぼこ板型の積み木を側面に立てて繋ぎ屋根を付けてトンネルをつくる。	I a	④
	2	友達と二人でつないでいく。	III a	④
積み木のトンネルづくり	3	保育者は積み木を増やす。	0	④
	4	友達4. 5名が加わり、トンネルを長くつないでいく。グループが7. 8名に増える。	III a	④
	5	「もらっていい? 」と、隣のグループから積み木をもらいに行き続けて作る。	III a	④
	6	トンネルの上に板を積み、2階建てのトンネルにする。	V a	④
	7	長くなってきた自分たちの製作物を見て2階建て、3階建てにする。	III a	④
	8	全体の積み木の製作物を見て、戻って作り出す。	I a	④
	9	「年長さん集まって」と同時に保育者の集合がかかる。保育者が園児を保育室の端に集め、それぞれの積み木を線路にして繋げるよう声を掛ける。	0	⑥
	10	手に積み木を持ち両手で運んでくる。嬉しそうに「4階建てだー」という。	III a	④
	11	線路が伸びた方向に歩き、他児の作っている様子を見る。	I a	④
	12	他児の線路が少し崩れ、保育者に目線を送る。	0	④
	13	積み木の箱から積み木を10個くらい抱えてくる。	III a	④
	14	高いトンネルに階を重ねたり、つなぐ他児の場所を見たりする。	III a	④
	15	元の場所に戻り、4階を作る。周りを見ては慎重に積み重ねる。隣で作る保育者に板をあげる。	IV a	④
集まる	16	作りながら「見てみー」とやり取りをする。	III a	④
	17	保育者は「はっば(組)さんこっち」と子どもを部屋の端に集める。保育者の促しでうろうろしながら部屋の隅に座る。	0	⑥
	18	座って指示を待つが、線路を気にして、線路のところに行きまわぐ。	III a	⑥
	19	集まらずに、トンネルをまだ積んでいる子どもにつられて線路を見に行く。	III a	⑥
	20	保育者は一列になるように声をかける。	0	⑦

表319. H児の「積み木のトンネルづくり」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ／活動カテゴリー	I やりたいことを見つける		II 目的・めあてがある		III こんなやり方で活動を遂行する		IV 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める		V 新しい自己課題を見出す		0 どれにも属さないもの	自己課題タイプ数合計	%
	I a	I b	II a	II b	III a	III b	IV a	IV b	V a	V b			
遊び始め	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
積み木のトンネルづくり	2	0	0	0	6	0	1	0	1	0	3	13	65.0%
集まる	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	5	25.0%
合計	3	0	0	0	10	0	1	0	1	0	5	20	100.0%
%	15.0%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	0.0%	25.0%	100.0%	—

⑥ I 児の「クラスで積み木遊び」

表320. I児の「クラスで積み木遊び」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
ビル作り	1	遊戯室で5歳児全員で積み木でビル作りをする。他児がビルなどを見回り、壊した分を再び重ねる。保育者は同じように随所で積み木で子どもと一緒に作っている。	Ⅱ a	④
	2	壊れた分を再び重ねる。	Ⅲ a	④
	3	隣のグループあたりに置いてあるところから積み木を調達する。「21階立て」と言って最後の積み木を載せてビルを完成する。	Ⅲ a	④
	4	女児が二人で協力して積む。バランスを見ながら積み木を取っては重ね、身長くらいになる。	Ⅲ a	④
	5	隣の女児が体重計を作るところに参入し女児4人でのったり下りたりする。	I a	④
線路づくり	6	保育者の「年長さんあつまりまーす」と言う声掛けとほぼ同時につぶれる。「〇〇たちがつぶした」という。	0	⑥
	7	つぶれた積み木をざっと集めて、重ねてから集合の方向に行く。	Ⅲ a	⑥
	8	保育者は、3歳児の線路づくり「さんぽ・らった組が運転手になったの見た？」と、3歳児4歳児は保育者と一緒に線路を作って、電車ごっこをしていたことを伝える。	0	⑦
	9	保育者が園児を保育室の端に集め、それぞれの積み木を線路にして繋げるよう促す。	0	⑥
	10	保育者の「線路作ろう」の誘いに、線路をつくり出す。男児はお茶を飲みに行くよう指示を受ける。	Ⅱ a	⑦
	11	線路をひたすら作る。フリー保育者等数人はすでに線路を作り始めている。はっぱ組の女児は〇〇先生の方の線路を繋げるようにと指示を受ける。	0	⑦
	12	反対再度に積み木を運びつなぎに行く。	Ⅲ a	④
	13	縦の積み木を慎重に立てる。	Ⅲ b	④
	14	上の板のないところに置く。	Ⅲ b	④
	15	他のつぶれたところから2枚づつ集めては違うところをつなぐ全体を見ながら線路をつなげていく。	Ⅲ b	④
	16	フリーの先生のところに積み木を取りに行く。	Ⅲ a	④
	17	となりのクラススペースに繋げていく。さんぽ・らった組のところにも線路を繋げに行く。	V a	④
	18	他児としゃべったり、積み木を取りに行き、抱えては続きをしようとする。	Ⅲ a	④
休憩	19	担任保育者より集合がかかり、女児は階下でお茶飲み、休憩タイムをとる。	0	⑥
	20	保育者の指示に従い廊下に集合する。	Ⅱ a	⑦

表321. I 児の「クラスで積み木遊び」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	Ⅰ やりたいことを見つける		Ⅱ 目的・めあてがある		Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する		Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める		Ⅴ 新しい自己課題を見出す		0 どれにも属さないもの	自己課題タイプ数合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b			
ビル作り	1	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	5	25.0%
線路づくり	0	0	1	0	4	3	0	0	1	0	4	13	65.0%
休憩	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	10.0%
合計	1	0	3	0	7	3	0	0	1	0	5	20	100.0%
%	5.0%	0.0%	15.0%	0.0%	35.0%	15.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	25.0%	100.0%	—

⑦ J 児の「うずまきジャンケン」

表322. J児の「うずまきジャンケン」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
うずまきジャンケンをする	1	左手にどろだんごを持ったまま、うずまきジャンケンの列にならぶ。 (すでにチーム対抗で4対戦目)保育者は一緒にチームに入り遊んでいる。	Ⅲa	④
	2	スタートし2人進んで負け後ろに回る。	Ⅲa	④
	3	左手にどろだんごを持ったまま、早くスタートしようと焦っている様子。	Ⅲa	④
	4	ジャンケンの様子を見て、スタートダッシュしようと構えている。先の子どものジャンケンのたびにスタートし、早く出すぎて戻る。	Ⅲa	④
	5	同上。	Ⅲa	④
	6	笑顔で列に並び進んでいく。ジャンケンの掛け声「ぶんぶんぶさし」を力強く3回繰り返す。	Ⅲa	④
	7	保育者和其他児の対戦の様子を首を振って「ぶんぶんぶさし」のリズムを取りながら注目する。	Ⅲa	④
	8	友達の進み具合をよく見る。	Ⅲa	④
	9	同上。	Ⅲa	④
	10	ぎりぎりまで進む。目を見開き、声に力を入れ最後まで進むがジャンケンで負ける。	Ⅱb	④
	11	どろだんごを持ったままスタートする。	Ⅲa	④
	12	勝ち進み、友達が「Jはつよいなー」という。	Ⅲa	④
	13	頭をふってジャンケンのリズムを表し、3人目で負けてもどる。	Ⅲa	④
	14	並びながら状況を見る。	Ⅲa	④
	15	友達が掛け声を「ブーブーゴリラ」等替え歌にするのを一緒に掛け声をかける。	Ⅳa	④
	16	スタートし2人と対戦し負けてうなだれ、後ろに回る。	Ⅲa	④
	17	スタートする。	Ⅲa	④
	18	勝ち進んでゴールに入り、「4対3や、4対3」という。	Ⅱb	④
	19	他児のジャンケンに「ブーブーゴリラ」「ブーブーイケメン」等と替え歌を歌う。	Ⅳa	④
	20	順番が来て「よっしゃー」とスタートし負けてうなだれる。団子を持っている。ジャンケンの替え歌等を聞いて笑う。	Ⅲa	④

表323. J児の「うずまきジャンケン」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0どれに も属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
うずまきジャンケン	0	0	0	2	16	0	2	0	0	0	0	20	100.0%
合計	0	0	0	2	16	0	2	0	0	0	0	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	80.0%	0.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	—

⑧ K児の「ヒーローになって群れて遊ぶ」

表324. K児の「ヒーローになって群れて遊ぶ」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
ヒーローになりきる	1	K児はS児と土山に向かって、ヒーローポーズ。一緒に土山に向かってキックをする。	I b	①
	2	R児等男児が群れて、セミを持ってくる。K児はセミに興味を持つ。	I a	①
	3	土山に駆け上り、チョップをする。	Ⅲ a	①
	4	E児とK児は木陰に移動。	Ⅲ a	①
	5	S児の「K児戦うぞ、最後はライダーキックだ」の声に「はい」と木陰から出てくる。土山に5回くらいキックをする。	Ⅲ a	①
	6	K児はなりきってポーズをする。「俺も戦ってやろう」とI児が参入する。	Ⅲ a	①
	7	土山頂上から足で滑り降りる。土山に跳びつき、友達と二人でキックする。この動作を3回くらい繰り返す。	Ⅲ a	①
	8	上に同じ。その後場所を移動する。	Ⅲ a	①
	9	小屋の階段に群れながら移動し、K児を含む4名の男児がヒーローになりきって会話をし合う。	Ⅲ a	①
	10	土山に移動して4名は一斉に跳びつく。	Ⅲ a	①
	11	他児が「ツタンカーメンで〇〇して来るまで撃て」と命令する。	0	①
	12	K児は土山にかけのぼり、下に降りる。男児4人が6人に増え、裸足になり土山を登る。	Ⅲ a	①
	13	男児が群れて裸足で駆け下り、小屋の階段を上り、降りる。その後平均台のほうに移動する。	Ⅲ a	①
ダビール飛ちばさし	14	K児を含む4人位が鉄棒のほうに移動する。鉄棒に両手でぶら下がりながら、勢いをつけビーチサンダル飛ばしをする。	Ⅲ a	①
	15	友達は「すげえやろう。俺」という。	0	①
集合する	16	保育者が「お部屋はいりまーす。階段のところに座ってください」と集合をかける。	0	⑥
	17	保育者の声に、すぐに保育室の方向へ移動して入り階段に座る。	V b	⑥
	18	好きな友達と、階段上段並び、座って休憩し、お茶を飲みながら保育者の話を聞く。	Ⅲ a	⑥
	19	一斉活動わらべ歌「セタさん」のために、保育室に移動すると保育者に促される。保育者が友達に虫刺されの薬を塗るのを見る。	I a	⑥
	20	同じ。	0	⑥

表325. K児の「ヒーローになって群れて遊ぶ」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	I やりたいことを見つける		II 目的・めあてがある		III こんなやり方で活動を遂行する		IV 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める		V 新しい自己課題を見出す		O どれにも属さないもの	自己課題タイプ数合計	%
	I a	I b	II a	II b	III a	III b	IV a	IV b	V a	V b	0		
ヒーローになりきる	1	1	0	0	10	0	0	0	0	0	1	13	65.0%
ビーチサンダル飛ばし	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	10.0%
集合する	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	5	25.0%
合計	2	1	0	0	12	0	0	0	0	1	4	20	100.0%
%	10.0%	5.0%	0.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	20.0%	100.0%	—

⑨ L 児の「暴れゴマ回し対決」

表326. L児の「暴れゴマ回し対決」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	番号活動	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
アイロンビーズの暴れゴマ回し対決	1	コマに紐を巻きながら「K児君おはよう」「ねえねえこれよくまわるよ」と言う。「なにゴマ？」と聞かれ「スズ」と答え回す。	Ⅲb	①
	2	K児、コマまわしに参入して回す。「砂の上でも回るで」と言う。L児は手のひらで回す。	Ⅲb	①
	3	L児はアイロンビーズの輪をコマに付けて回す。K児もアイロンビーズを出しコマに載せて回す。	Ⅳb	①
	4	同じことを繰り返す。	Ⅳb	①
	5	L児「(アイロンビーズとコマが)めっちゃ、はなれるで～」と言う。	Ⅲa	①
	6	K児とコマ対決してコマを回す。2人は回しながら、近くにいたN先生に「見といて」という。	0	③
	7	上に同じ。N先生にアイロンビーズをみせて。先生は「へーきれいな色。そんなのがあんな色になったんだ」と言う。	0	③
	8	L児は回す。K児は「ねえ今度暴れるで」。Aは「俺もめっちゃ暴れるでー苦労や(丸板の中に)入れるのに」	Ⅲb	①
	9	K児も回す。L児「俺アイロンビーズ取っても暴れている。」と言う。	Ⅲa	①
	10	「よっしゃ」とアイロンビーズを付ける。別のコマを選び、またアイロンビーズを付ける。	Ⅳa	①
	11	2人で戦いゴマをする。「ここでも暴れる」「CDゴマにアイロンビーズ付けてみたで」とK児と2人で先生にアイロンビーズを見せる。	Ⅳb	③
	12	L児は「今度は自分のコマで」とアイロンビーズを付けて回す。アイロンビーズが取れて、K児は「勝った」と言う。	Ⅳb	①
	13	L児は「ねえいくで」とコマを回し対決する。「同点やった」と言う。次に自分のコマで回し、アイロンビーズが取れ、K児の勝ちとなる。	Ⅳb	①
	14	コマを変える。K児は手にのせる。L児は「貸して」と交換する。K児「新技。おうちで考えて練習してきた」と言う。	Ⅲa	①
	15	K児は「地面に絵を描いた」と観察者に示す。L児は違うコマ台に移動し回す。「ほらあばれる」という。	Ⅲb	③
	16	登園中の、他男児立ち止まる。「何これ」。L児は「アイロンビーズ、本気でやるとめっちゃあばれるでー」と言う。男児は「ほんまやってみる」と言い、K児のコマを借りて回す。他女児1名も仲間に加わる。	Ⅲa	①
作品整理	17	上に同じ。「年長、あつまるでー、お部屋はいりまーす」と保育者の掛け声がかかる。	0	⑥
	18	保育者は学期の作品整理のために手順を声掛ける。L児は学期の作品整理のため、保育室に並べられた、絵画作品のなかから、手順に沿って自分の絵を探す。	0	⑥
	19	袋の列に並ぶ。袋に名前を書いてもらって入れる。配布物を担任にもらい並ぶ。指示を受けて座る。	Ⅱa	⑦
	20	自分の作品入れ袋の陰に隠れて、「(保育者に)見えないようにしている」と言う。	Ⅲa	⑦

表327. L児の「暴れゴマ回し対決」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリ	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれにも 属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	Ⅰa	Ⅰb	Ⅱa	Ⅱb	Ⅲa	Ⅲb	Ⅳa	Ⅳb	Ⅴa	Ⅴb			
アイロンビーズの暴れ ゴマ回し対決	0	0	0	0	4	4	1	5	0	0	2	16	80.0%
作品整理	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	4	20.0%
合計	0	0	1	0	5	4	1	5	0	0	4	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	25.0%	20.0%	5.0%	25.0%	0.0%	0.0%	20.0%	100.0%	—

⑩ M 児の「平均台わたりジャンケン」

表328. M児の「平均台わたりジャンケン」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
ゲーム「平均台わたりジャンケン」	1	「J、じゃんけん大会しよう」と園庭に置いてある2台の平均台の左右から進む。「最初はグー、ジャンケンポイ」と負けるとスタートに戻り繰り返す。近くに保育者が居り、視野に入れている。	Ⅱ a	②
	2	「これで負けたら終わりやな」「あいこでしょ」などと言いながら繰り返しジャンケンゲームを行う。	Ⅲ a	②
	3	「J、今度めっちゃ、難しい事しよう。しかもまげとこ。」と2台の平均台の間を開ける。両端に行き、スタートし繰り返す。	V a	②
	4	同じことを繰り返す。M児はさらに平均台の間あける。	Ⅲ a	②
	5	M児はタイヤを2台の間に入れる。「ここはボヨンと行くところ。」と言って渡る。保育者はタイヤを入れやすくさり気なく平均台の間を開く。	V a	④
	6	園庭から、M児とJ児は二人でタイヤを見つけてきて2台の平均台の間に2段、3段と積んでみる。2段の高さを選び、ひとつのタイヤを横に置く。	Ⅲ a	②
	7	「あいこ」「負けた最悪」など言葉が発しながら繰り返す。M児は勝つため、「イエイ、勝った」と端まで行き、場所交代をする。保育者は時々ずれたタイヤをさり気なく直す。	Ⅲ a	④
	8	K児が加わりM児は「この中に入ったらアウトやで」と言う。M児、K児、J児の3人で行う。2人対1人のチームになる。	Ⅲ a	②
	9	真ん中のタイヤはふちを渡るルールが自然に出来、ゴールや場所交代を行う。	Ⅲ a	②
	10	見守っていた保育者は「もう一人呼んといで」とつぶやくが、子どもは群れるようにジャンケンを繰り返す。	Ⅲ a	⑤
	11	M児対K児が勝負し、J児は下りて見守る。M児がゴールをする。「次はJ児対K児」と一人づつ対戦するルールになる。	Ⅲ a	②
	12	「さっきのは練習な、練習試合」とJ児対K児で対戦する。M児は観戦する。	Ⅲ a	②
	13	M児対J児で、「最初はグージャンケンポイ」と繰り返す。K児はタイヤの上で審判のようにする。	Ⅲ a	②
	14	M児は「K児これ直して」とタイヤの位置を変えることを促す。「そっちなし」と指示をする。平均台の両端スタートに一段のタイヤと真ん中に2段のタイヤを置く。	V a	②
	15	M児対K児で、K児「もう一回しよう」。M児「ジャンケンポイ、アイコデショ」と掛け声をかけながら繰り返す。	Ⅲ a	②
	16	M児は後ろ向きで背中の方からジャンケンをしたり、ぐるっと回ってジャンケンをしたり、体をいろいろに使ってジャンケンをする。	Ⅲ a	②
	17	タイヤを動かし重ね方を少し変える。M児は「新しくしたで、ヨーイ、スタート」と言う。「最初はグー、ジャンケンポイ」と友達がするのを見守る。	V a	②
	18	E児を誘う。「この中に入ったらあかん」とタイヤのルールを説明する。K児の「ヨーイスタート」の合図でM児対E児が対戦する。M児は平均台からごろんと落ちる。	Ⅲ a	②
	19	M児とK児対J児とE児の2チームに分かれる。M児はK児が対戦している時は端のタイヤの中で座って待つ。「この中に入らなあかんのに」	Ⅳ a	②
	20	「やめっぴー」と、J児、K児は走るが、戻り、D児も参加する。M児、K児対D児になりそうなところで保育者はD児とチームを組み参加する。M児は端の相手ゴールのタイヤにきちんと入ってゴールする。	Ⅳ a	④

表329. M児の「平均台わたりジャンケン」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれも も属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
平均台わたり ジャンケン	0	0	1	0	13	0	2	0	4	0	0	20	100.0%
合計	0	0	1	0	13	0	2	0	4	0	0	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	65.0%	0.0%	10.0%	0.0%	20.0%	0.0%	0.0%	100.0%	-

⑪ N児の「泥団子づくり」

表330. N児の「泥団子づくり」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
土集め	1	土山の所で、N児、M児、H児の女児3人がどろ団子の土を手のひらに集める。	Ⅱ a	①
	2	「ぎゅーって握る」と言ったり、粘土質の土をぎゅっとつまんで、団子に追加しては、手のひらでコロコロ転がす。	Ⅲ b	①
	3	M児は「行こう」と、さら砂のある雲梯下に向かう。H児はついて行くがN児は粘土を追加している。	Ⅲ b	①
	4	同上。	Ⅲ b	①
さら砂掛け	5	N児はさら砂のあるところに合流し、初めの3人で「ここから取ったほうがサラサラだよ」と団子づくりを進める。	Ⅲ a	①
	6	3人はさら砂をかけながら、友達の話、ヤドカリの話、プールの話等おしゃべりが弾む。	Ⅲ a	①
	7	親指と人差し指でつまんで集めながらかけ続ける。	Ⅲ a	①
	8	N児は「黒い砂でも、白い砂でもいいんだよ」とほかの二人に団子の砂の選び方を伝える。	Ⅲ a	①
	9	さら砂をかけた団子を手のひらで擦りだす。	Ⅲ b	①
	10	団子にかけていたさら砂が足元につもりだしたためみんなでビーチサンダルを脱ぎ払い、履きなおす。観察者に気付く「こんな小さいお団子」などと見せる。	Ⅲ a	③
	11	N児「全体が真っ黒になったら、白砂を小さくつまんでつまんで掛けるの。小さくつまんで。」と観察者に教える。	Ⅲ a	③
	12	N児は観察者に「まだ、固くなる方法あるよ。水をひたすら掛ける」と教えてくれる。「ひびが行っても水をかける」「かけたら指で直す」と教える。他児は「見て」と観察者に見せる。N児「粘土砂を使えば壊れない」観察者は「どこにあるの?」と言うと「あそここの山」と答える。	Ⅲ a	③
	13	上部の雲梯を男児が「ウエー」と発声しながら通過する。N児は団子づくりの友達に「危ないよ」と気付くように促す。N児は友達のことを「昨日端までいけた」と観察者に話す。	Ⅲ a	②
	14	雲梯をぶら下がる男児をみて、観察者に自分も雲梯を渡れるという。	Ⅲ a	③
	15	団子をこねながら、「ここで擦るとやりやすい」と観察者に母指球のところを示す。	Ⅳ b	③
	16	「白砂少なくなっちゃったね」と言う友達に、N児は「黒砂でもいいんだよ」と言う。	Ⅲ a	①
	17	「見て、テントウムシ」と土の中から見つける。「T先生みて、テントウムシ」と持っていく。「Tほんとだすごい、幼虫みたい、どこから出てきた?」とやり取りしているうちにテントウムシは飛んでいく。	Ⅲ a	③
	18	N児は元の場所に戻り、白砂を手早くかけて払う作業を始める。観察者と近くにいる年少児に「砂がそっちに行くから目を閉じたほうがいい」と言う。「お団子金色になったことがある」と手を動かしながら言う。	Ⅳ b	③
	19	M児とH児は「ちょっとなわとびしてくる。団子見てて」と言い場を離れる。N児は観察者に一人の友達は雲梯の練習に行った」と教える。「まだ3個しか進めない」けど4個できたらおおまに上げてあげるの」と説明する。	Ⅲ a	③
	20	他児が、2、3人集まってきて団子磨き(布)で磨くことを観察者に見せる。うちにも団子磨きがあると話し、ひたすら砂をかけ払う動作を行う。	Ⅲ a	③

表331. N児の「泥団子づくり」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリ	Ⅰ やりたいことを見つける		Ⅱ 目的・めあてがある		Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する		Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める		Ⅴ 新しい自己課題を見出す		0 どれも属さないもの	自己課題タイプ数合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
土集め	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	4	20.0%
さら砂掛け	0	0	0	0	13	1	0	2	0	0	0	16	80.0%
合計	0	0	1	0	13	4	0	2	0	0	0	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	65.0%	20.0%	0.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	-

⑫ O 児の「縄跳び」

表332. O児の「縄跳び」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
縄跳び	1	舞台上で縄跳びをリズムよく跳ぶ。保育者は「かっこよくなってきた」「何も言わなくても跳んでいる」と言う。	Ⅱ a	③
	2	1分に75回くらいのペースで跳び続ける。保育者は他児とかかわりながら数える。	Ⅲ b	④
	3	375回で引っかかる。「保育者はあー、375回」と残念そうに言いながら、O児の手のひらに回数を書く。	Ⅲ a	④
	4	列の後ろに並びなおしながら、地上(台の下部)で3歳児が跳ぶのを見たり、待っている3歳児と話す。	Ⅲ a	④
	5	友達が台上で跳ぶのを下で数える。	Ⅲ a	④
	6	台上で再度裸足で跳ぶ。保育者は数えながら、他児に声掛けをしている。	Ⅲ b	④
	7	同上。	Ⅲ b	④
	8	同上。保育者は「100、落ちるで」と跳びながら後ろに移動するO児に注意を促す。	Ⅲ b	⑥
	9	1分に75回～80回位のペースで跳び続ける。	Ⅲ b	④
	10	同上。	Ⅲ b	④
	11	385回でひっかかりアウトとなる。保育者に回数を書いてもらい、383回でアウトとなる。台から降りて並ぶ。	Ⅲ b	④
	12	並びながら3歳児男児と話す。時々、台上で跳んでいる5歳児の男児を見る。	Ⅲ a	④
	13	5歳児の他男児はアウトになる。3歳児の並び順をぬかして、台上に上る。	Ⅲ a	④
	14	保育者が見るのを確認して、保育者と97. 98. 99. 100とスタートのリズムをとって跳びだす。保育者は目の前で数える。	Ⅲ b	④
	15	跳び続ける。	Ⅲ b	④
	16	跳びながら後ろに行ってしまうので意識して前に進む、。	Ⅲ b	④
	17	跳び続ける。	Ⅲ b	④
	18	跳び続ける。保育者は近くの他児に関わり、回数を手に書いている。	Ⅲ b	④
	19	後ろを通った3歳児が台上を跳ぶO児の縄に当たってアウトになる。「ポッポ(組)が当たった」と悔しそうに歩き回る。	Ⅲ a	④
	20	並びなおす。	Ⅲ a	④

表333. O児の「縄跳び」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0どれにも 属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	Ⅰ a	Ⅰ b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	Ⅴ a	Ⅴ b	0		
縄跳び	0	0	1	0	7	12	0	0	0	0	0	20	
合計	0	0	1	0	7	12	0	0	0	0	0	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	35.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	－

⑬ P 児の「なりきり遊び」

表334. P児の「なりきり遊び」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
言い合い	1	5歳児男児5人くらいと女児2人くらいがアスレチックの上下で言い合をしている。女児数人が「〇〇タコ」と言い、男児はアスレチック下から言い返す。P児は様子を伺うように交じっている。	0	①
	2	同上。	0	①
	3	同じ男児グループは上にいる女児のほうに向かってアスレチックを登る。P児は群れにいて状況を眺めている。	0	①
	4	その後アスレチックを登り始め、登りきる。	I a	①
なりきり	5	女児が一人の男児の草履を落とす。P児は笑いながら四つ這いになって、女児にポーズをする。その後アスレチックを降りる。	Ⅲa	①
	6	下りるときに、自分の草履も脱げる。草履をはき、友達の草履をとってあげる。	Ⅲa	①
	7	草履をもってアスレチックを登る。途中までのぼり、中途から上にいる友達に渡す。	Ⅲa	①
	8	アスレチック途中からその友達とハイタッチをする。	Ⅲa	①
	9	なりきって場を離れる。	Ⅲa	①
	10	男児4人組で園庭を移動、キャラクターになりきって走り回る。	Ⅲa	①
	11	仲良しの二人で四つ這いで見あって「ウガー、ウガー」とにらみ合っている。	Ⅲa	①
	12	アスレチックの上から下に向かって女児が「何やってるの?」と言う姿に見向きもせず、なりきっている。	Ⅲa	①
	13	なりきって男児を追いかける。男児たちとすべり台のほうに移動する。上下に分かれて「ウガー」となりきる。	Ⅲa	①
	14	小屋の前に移動する。	Ⅲa	①
	15	P児が倒れたふりをしていて、男児が上に乗る。起き上がり、2人とも四つ這いになって、「にらめっこみたい」と向かい合ってポーズをする。	Ⅲa	①
	16	友達がなりきっておなかを蹴るふりをして当たる。P児はおなかを押さえ、友達は「ごめん」と言う。その後二人はキャラクターになりきって玄関のほうへ移動する。	Ⅲa	①
	17	保育者が「年長集合、千回行くよー」と他児が縄跳び千回縄跳びを達成しそうだ声を掛ける。P児はそれを聞いて他児が跳んでいる方向へ行く。	I a	⑥
	18	P児は赤縄を取りに行く。千回目指す子どもが跳ぶ台のまわりに6人くらいの子どもと一緒に跳ぶ。	Ⅲb	②
	19	「〇〇ガンバレー」「跳べー、跳べー」と自分も赤縄で跳びながら千回を目指す子どもの応援をする。	Ⅲb	②
	20	同上。	Ⅲb	②

表335. P児の「なりきり遊び」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれも も属さな いもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b			
言い合い	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	20.0%
なりきり	1	0	0	0	12	3	0	0	0	0	0	16	80.0%
合計	2	0	0	0	12	3	0	0	0	0	3	20	100.0%
%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	15.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	15.0%	100.0%	—

⑭ Q児の「だんご磨き・リズム体操」

表336. Q児の「だんご磨き・リズム体操」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
だんご磨き	1	ひだまりに座って、団子磨き布で固くなり、光った泥団子を磨く。	Ⅱ a	①
	2	台上で1000回縄跳びに挑戦する男児が跳べた瞬間、そちらに目を向け、一瞬症状が明るくなる。	Ⅲ a	①
	3	隣に縄跳びを跳んだ男児がお茶を飲みに来て座る。男児と保育者のまわりに女児も集まるが、Q児は余り興味がなく団子を磨いている。極めて時折、話に加わる。	Ⅳ b	①
	4	集まっている女児に自分の団子を見せる。	Ⅲ a	①
	5	集まっているメンバーの様子を時折見ながら自分のTシャツの裾やだんご磨きで団子を磨く、両手で包み込む。	Ⅳ a	①
	6	まわりの子どもが置いている靴を話題にしたり、千回跳んだ子どもが寝められたりしているが、あまり気にせず布の上で団子を動かして擦る。	Ⅳ b	①
リズム体操	7	園庭から『グッキー』が聞こえ、3、4歳児と先生が踊っている音が聞こえてくる。	Ⅲ a	⑤
	8	ポケットからビニールを出し、『グッキー』のダンスをする子どもたちを見る。団子をビニールに入れて靴箱上に置き、布を置く場所に戻す。	Ⅲ a	⑤
	9	『グッキー』の動作を廊下で一人離れて行う。5歳児女児は4、5人廊下で踊る。	I a	④
	10	同上。	Ⅲ a	④
	11	『エビカニクス』を踊る先生の後ろの雲梯の下で踊る。同時にさら砂を触る。図書室の壁伝いに横歩きに移動する。	0	⑤
	12	雲梯の下で『エビカニクス』を踊る。	I a	④
	13	『ドラえもん』の音楽が聞こえみんなが園庭で踊っている。Q児は雲梯の下にいる。	0	⑤
	14	同上。	0	⑤
	15	『ドラえもん』を子どもが踊っている側に交じる。男児1名、女児3名と通常より早いリズムで体を動かして、楽しそうにしている。	I a	④
	16	年長の5人が4倍速ぐらいでの動きを喜んで行っている。J先生が横を通過した瞬間、リズムを通常通りに戻して行う。	Ⅲ a	④
	17	再び、早回しの動きを楽しそうにする。一緒にしていた女児がいなくなるが、一人でも行う。先生たちが踊る場所に移動する。	Ⅲ a	④
	18	雲梯の下の壁沿いを移動する。男児と二人で壁のふちをもって伸び縮みの動作を行う。	0	④
	19	新曲のダンスを先生が行い。3、4歳児がまねている場面で、耳を押さえている。途中のフレーズから参加し、踊りだす。	0	⑤
	20	座って眺めたり、友達とまた覗きをする。手を繋ぐフレーズからみんなのダンスに入る。	I a	④

表337. Q児の「だんご磨き・リズム体操」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0どれに も属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
だんご磨き	0	0	1	0	2	0	1	2	0	0	0	6	30.0%
リズム体操	4	0	0	0	5	0	0	0	0	0	5	14	70.0%
合計	4	0	1	0	7	0	1	2	0	0	5	20	100.0%
%	20.0%	0.0%	5.0%	0.0%	35.0%	0.0%	5.0%	10.0%	0.0%	0.0%	25.0%	100.0%	-

⑮ R 児の「雲梯、縄跳び応援」

表338. R児の「雲梯、縄跳び応援」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
雲梯	1	観察者に「見てて」と言って雲梯を行う。端まで行って振り返り、観察者が見ているかゴールで確認する。	Ⅱ a	③
	2	観察者が手で丸の合図をすると観察者のところに来て「すごい？」と聞く。「すごいね。何組さん？」「ねっこ組」と会話する。	Ⅲ a	③
縄跳びと応援	3	園庭に園児があつまるようにJ先生の声がかかり、園庭で3歳児、4歳児等2名づつ、縄跳びの披露が始まる。R児は自分の場所で見つめる。	Ⅱ a	⑥
	4	千回越えの園児の赤縄跳びの贈呈式に園児は興味を持って座って見つめている。園長が登場し、証書授与の言葉をいう。	Ⅲ a	⑥
	5	園長が年長児に「代わりに言って」と言うR児や、年長児が声をそろえて言う。	Ⅲ a	⑥
	6	園長がアカベラの贈呈式の音楽を「チャンチャンチャチャー」と園児に歌うことを求め園児は調子をとって口ずさむ。同時に千回越えの赤縄跳びが園児に渡される。R児は様子を見ながら園長の指示通りに行う。	Ⅲ a	⑥
	7	千回越えの男児は「ホットケーキ」と園長に抱かれ、ひっくり返してもらい。J先生の「赤縄隊出ておいで」の合図で千回越えの園児が並んで走りどびをして、他の園児に披露する。R児は動きを目で追いつながりを見ている。	Ⅲ a	⑥
	8	R児の後ろのほうを赤縄隊が跳んでいるときは、体をひねって目で追っている。	Ⅲ a	②
	9	一人3歳児が交じって赤縄隊の輪に入ってまねる姿や保育者の「あれは何者だ？」の声に他園児やR児は微笑ましく笑う。	Ⅲ a	③
	10	時々砂を触りながら、赤縄を跳ぶ園児の姿を見る。	0	②
	11	J先生は「年長縄跳び取ってくる」と指示をする。ねっこ組は走りどびで園庭を回って他の園児に披露する。R児も縄を取りに行きほめて跳びだす。	Ⅱ a	⑥
	12	跳びながら列の前後の子どもと縄が当たり「ごめん」という。立て直して明るい表情で跳ぶ。	Ⅲ a	③
	13	同上。	Ⅲ a	③
	14	保育者の「ねっこ組おかえりー、はっぱ組跳ぶ」と声を掛ける。「おかえりー」と迎えらる。ゴールしてもとの場所に座る。はっぱ組が跳ぶのを見る。	Ⅲ a	③
	15	時々となりの3歳児と話しながらはっぱ組が跳ぶ姿を見る。	0	②
	16	保育者ははっぱ組を「お帰りー」と迎え、早く走り跳びをする男児を紹介して、跳び方をみんなで見る。	Ⅱ a	⑥
	17	みんなで拍手し、縄跳びを片付ける。場所が混雑しているため、R児は空いたスペースで縄跳びを跳ぶ。	Ⅱ a	⑥
	18	クラスの大半が片づけ、場がすいてから、縄を袋に入れて片づける。保育者は「年長2階」と遊戯室に上がるよう指示する。	Ⅱ a	⑦
	19	R児は靴と靴下を脱ぎ、水筒をもって2階に上がる。	Ⅲ a	⑥
	20	排泄、手洗いを行う。	Ⅲ a	⑥

表339. R児の「雲梯、縄跳び応援」活動の展開における自己課題のタイプの集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれも 属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
雲梯	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
縄跳びと応援	0	0	5	0	11	0	0	0	0	0	2	18	90.0%
合計	0	0	6	0	12	0	0	0	0	0	2	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	30.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	-

⑩ S 児の「畑の表現」

表340. S児の「畑の表現」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
畑の表現	1	保育者の「年長さんには大事なお話があります。」「大事な役割があります」という言葉に座待ち、帽子を配ってもらう。	I a	⑥
	2	帽子の内側に赤い布が着いていることを保育者より知らされ、そのまま被るように指示を受ける。S児は言う通り行う。保育者は「白いのが赤くなったら何になる?」と問かけ、園児が「バラ」「イチゴ」と口々に言う。	III a	⑦
	3	S児は帽子を被り手を腰において待つ。保育者の「はっぱ(組)さん、前に出て、畑の中に白いお花が咲いて、赤いおはなが咲きました。」と言う語りを聞く。	III a	⑦
	4	語りに合わせて、帽子をひっくり返す練習をし、赤い布をさわる。保育者は「明日(の運動会)はそんな動きが大事です」と言う。	III a	⑥
	5	保育者の「帽子戻してください」の合図で白に戻し、円になって座る。保育者の語りが続き、保育者の桜の木等の表現の様子を見る。	III a	⑥
	6	手をついてだらっとする、片膝をつく、帽子のゴムをさわる、表現し前を通過した先生に手を出す等の動作が見られるも、語りに合わせた先生の表現を見る。	0	⑤
	7	保育者の「白いおはなが咲きました」の合図で、イチゴの実の表現として帽子を赤にひっくり返す。	III a	⑤
	8	保育者の「イチゴの実がとられました。その後の畑には・・」と言う問いかけに、帽子を白に戻す。その後の畑の語りに子どもは、口々に「ヒガンバナ」「ツクシ」「ヒマワリ」と口々に言う。	III a	⑥
	9	保育者のヒマワリの語りを聞きながら表現を見る。S児は身体を乗り出してみる。鼻をさわる等の動作が見られる。	III a	⑤
	10	「ヒマワリは大きくなりました」等の語りで保育者の表現を見る。	III a	⑤
	11	S児は指をくわえるなどの様子があるが、語りを聞き表現している。	III a	⑤
	12	「保育者は秋の赤い花なに?」と問かけ、子どもは「ヒガンバナ」と答える。保育者は「秋を迎える頃真っ赤なヒガンバナになっていました」と語る。	III a	⑥
	13	「帽子どうする」と語りに帽子を赤にひっくり返し被り直す。隣の女児と帽子に付いた赤い布を触りあう。後ろで表現し合う先生が気になる。	III a	⑥
	14	保育者の語りで、帽子を白に戻す。保育者の指示で赤いほうにする。	III a	⑦
	15	CDデッキから、音楽が流され、数人の保育者といしょに踊りながら、掛け声「右、左」とリズムに合わせて動く。	III a	④
	16	右方向にいる先生のほうに少し体を向けながら、ポケットの方向に歩く等の声かけを聞き取ろうとしながら演技をしている。	III a	④
	17	歌詞の内容に合わせて手首につけるリボンが配られ、受け取る。	III a	⑦
	18	曲に合わせて、保育者のリズミカルな掛け声に合わせて、前、後ろ、止まる等動きをする。	III a	⑦
	19	掛け声に合わせて動くが、少し左右を見ながら動きを合わせようとしている様子が伺える。	III a	④
	20	保育者の「イチゴやらよろしくお願いします」の全体への声掛けに、S児は少し頭を下げ挨拶をする。	III a	④

表341. S児の「畑の表現」活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	I やりたいこと を見つける		II 目的・めあてが ある		III こんなやり方で 活動を遂行する		IV 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		V 新しい自己 課題を見出す		O どれに も属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	I a	I b	II a	II b	III a	III b	IV a	IV b	V a	V b	O		
畑の表現	1	0	0	0	18	0	0	0	0	0	1	20	100.0%
合計	1	0	0	0	18	0	0	0	0	0	1	20	100.0%
%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	90.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	100.0%	-

⑰ T 児の「エックス跳び」

表342. T児の「エックス跳び」活動の展開における自己課題のタイプ

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	自己課題のタイプ	保育者の援助のタイプ
登園後	1	出席ノートにシールを貼り、タオルを掛ける。「ねえどこ？」と聞き、保育者は「今日は運動会のところも貼っ」と促す。	Ⅲa	⑥
	2	保育者が用意したかごに、水筒を置く。Mといしょに戸外に出る。	Ⅲa	⑥
雲梯	3	雲梯を一人で端まで渡る。後ろから弟らしき、K児がついて回る。	Ⅲa	①
	4	M児を待って会話する。3歳児のK児がやってきて、じゃれつく。	Ⅲa	①
	5	M児を追いかけ、雲梯の下を移動したり追いかけたりする。	Ⅲa	①
	6	M児が移動すると同じ動きをしてまねをする。雲梯のひとつに跳びついて下りる。M児が2、3段進むと、同じように行う。	Ⅲa	①
エックス跳び	7	M児が縄のところにいくとT児も行く。	Ⅲa	①
	8	M児は縄をもって縄跳び舞台のところに並ぶと、T児も縄跳びの入った袋を開けているが視線は登園後園に入る母の動きを追う。フリー保育者は台上の跳ぶ数を数えている。	0	④
	9	自分の赤縄をほどく。並ばずに広いところで跳ぼうと少し離れるが、並びなおす。	I a	④
	10	視線は登園する子どもへ向いている。保育者は跳び終わった子どもに「96だわ〇〇ちゃん」と声を掛ける。	0	④
	11	待ちながら少し離れて跳んでみる。早く跳ぶ。エックス跳びをする。台上の5歳児は終わり保育者は回数を言い、子どもは交代する。	Ⅲb	④
	12	エックス跳び、普通の跳び方、エックス跳びを交互に笑顔のよい表情で連続5回くらい跳ぶ。	Ⅳb	④
	13	T児は上記と同じ動作を繰り返す。保育者は台上の子どもの回数を数えながら、赤縄と一緒に跳んでいる。	Ⅳb	④
	14	台上の子どもや、跳び終わり交代する様子を見る。その後少し広いところでエックス跳びを繰り返す。	Ⅳb	④
	15	台上で跳ぶ、M児を見ながら、地面上で他児と跳んだり、話したりする。	Ⅲa	④
	16	少し広いところに移動して、エックス跳び、両足跳びを交互に行う。	Ⅳb	④
	17	保育者に「〇〇したらやりやすい」と言って跳ぶ。エックス跳びを繰り返して飛ぶ。	Ⅳb	④
	18	エックス跳び、普通の跳び方、エックス跳びを交互に連続5回くらい跳ぶ。止まってはタイミングを計り跳ぶ。	Ⅳb	④
	19	同上。	Ⅳb	④
	20	台上で跳んでいたM児が終わり「何回だった？」と聞く。M児は(回数を書いてある)手のひらを見せる。	Ⅲa	④

表343. T児の「エックス跳び」活動の展開における自己課題のタイプの集計表

自己課題のタイプ ／ 活動カテゴリー	I やりたいこと を見つける		II 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		V 新しい自己 課題を見出す		0 どれにも 属さないもの	自己課題 タイプ数 合計	%
	I a	I b	II a	II b	Ⅲa	Ⅲb	Ⅳa	Ⅳb	V a	V b			
登園後	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
雲梯	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4	20.0%
エックス跳び	1	0	0	0	3	1	0	7	0	0	2	14	70.0%
合計	1	0	0	0	9	1	0	7	0	0	2	20	100.0%
%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	45.0%	5.0%	0.0%	35.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	—

3. 仮説の検証と考察

表344. 活動の展開における自己課題のタイプ集計表

自己課題のタイプ ／活動児：活動のテーマ	I やりたいこと を見つける		小計	II 目的・めあて がある		小計	III こんなやり方で 活動を遂行する		小計	IV 自分なりのこだわり を持つ行為を 押し進める		小計	V 新しい自己 課題を見出す		小計	O どれにも属 さないもの 0	自己課題 タイプ数 合計	自己課題 の タイプ一致 率(%)
	Ia	Ib		IIa	IIb		IIIa	IIIb		IVa	IVb		Va	Vb				
A児 製作とごっこ遊び	3.7%	0.0%	3.7%	14.8%	0.0%	14.8%	33.3%	3.7%	37.0%	3.7%	3.7%	7.4%	7.4%	3.7%	11.1%	25.9%	100.0%	91.3
B児 煙でイチゴのランナー探し	6.1%	4.1%	10.2%	8.2%	0.0%	8.2%	34.7%	6.1%	40.8%	18.4%	0.0%	18.4%	0.0%	2.0%	2.0%	20.4%	100.0%	86.3
C児 砂場で型抜き	5.1%	1.7%	6.8%	1.7%	0.0%	1.7%	52.5%	22.0%	74.6%	0.0%	11.9%	11.9%	0.0%	5.1%	5.1%	0.0%	100.0%	96
D児 砂団子・ハンバーグづくり	5.0%	20.0%	25.0%	0.0%	0.0%	0.0%	30.0%	10.0%	40.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	30.0%	100.0%	66.6
E児 エイの型づくり	10.0%	0.0%	10.0%	10.0%	0.0%	10.0%	55.0%	0.0%	55.0%	10.0%	10.0%	20.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	100.0%	76.6
F児 縄跳びと集合	0.0%	5.0%	5.0%	15.0%	5.0%	20.0%	60.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	5.0%	0.0%	10.0%	100.0%	76.1
G児 逆上がりとチョウの飛立ち	5.0%	0.0%	5.0%	15.0%	10.0%	25.0%	25.0%	5.0%	30.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	40.0%	100.0%	78.3
H児 積み木のトンネルづくり	15.0%	0.0%	15.0%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	50.0%	5.0%	0.0%	5.0%	5.0%	0.0%	5.0%	25.0%	100.0%	71.6
I児 クラスで積み木遊び	5.0%	0.0%	5.0%	15.0%	0.0%	15.0%	35.0%	15.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	25.0%	100.0%	71.6
J児 うずまきジャンケン	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	10.0%	80.0%	0.0%	80.0%	10.0%	0.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	75
K児 ヒーローになって群れて遊ぶ	10.0%	5.0%	15.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	5.0%	0.0%	20.0%	100.0%	68.3
L児 暴れゴマ回し対決	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	25.0%	20.0%	45.0%	5.0%	25.0%	30.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	100.0%	91.6
M児 平均台たりジャンケン	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	5.0%	65.0%	0.0%	65.0%	10.0%	0.0%	10.0%	20.0%	0.0%	20.0%	0.0%	100.0%	96.6
N児 泥団子づくり	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	65.0%	20.0%	85.0%	0.0%	10.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	96.6
O児 縄跳び	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	35.0%	60.0%	95.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	95
P児 なりきり遊び	10.0%	0.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	15.0%	75.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	15.0%	100.0%	88.3
Q児 だんごつき、リズム体操	20.0%	0.0%	20.0%	5.0%	0.0%	5.0%	35.0%	0.0%	35.0%	5.0%	10.0%	15.0%	0.0%	0.0%	0.0%	25.0%	100.0%	66.6
R児 雲梯、縄跳び応援	0.0%	0.0%	0.0%	30.0%	0.0%	30.0%	60.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	75
S児 煙の表現	5.0%	0.0%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	90.0%	0.0%	90.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	100.0%	80
T児 エックス跳び	5.0%	0.0%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	45.0%	5.0%	50.0%	0.0%	35.0%	35.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	78.3

先に第1節2、表301において幼児の自己課題のタイプのI～V及び各タイプにa、bの小項目を想定した。筆者は先に表304～343によって、時系列に行った観察を、「○児の活動の展開における自己課題のタイプ」として観察児ごとに整理し、幼児の活動における自己課題のタイプを分類した。さらに、自己課題のタイプごとに活動カテゴリーから「表344 活動の展開における自己課題のタイプ集計表」によって一覧にした。上記の表344は先に示したA児からT児の20事例における「活動の展開における自己課題のタイプ集計表」を一覧にしたものである。各自己課題のタイプごとに小計を設けた。表の右端の「自己課題のタイプの一致率(%)」の欄には、検討者で行った自己課題のタイプの分類の3名の一致率を示した。

なお観察から見られた観察児の自己課題のタイプについて、各事例の特徴を捉えるために自己課題のタイプが比較的多く見られたものの目安を10%以上とし、その項目には黄色マーカーで着色して示した。その際、「III こんなやり方で活動を遂行する」の小計ではすべての活動で高い数値を示していることと、本来活動の遂行は基本であるために特徴的自己課題のタイプの分類からは原則として除外した。さらに、幼児の自己課題のタイプを検討した際に、I～Vまでのそれぞれの自己課題のタイプを中心に自己課題が生成されて展開する活動について「I やりたいことを見つける」のタイプの活動を〈興味関心・欲求生成型〉とした。以下それぞれの自己課題のタイプは特徴的に多い活動について、「II 目的・めあてがある」が多いものは〈めあて生成型〉、「III こんなやり方で活動を遂行する」は

〈遂行生成型〉、「IV自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」は〈追及生成型〉、「V新しい自己課題を見出す」を〈発展生成型〉と示した。これらについて観察事例の具体的な姿を検討し、意味を深めたいと考える。

（１）活動の契機としての「I やりたいことを見つける」

自己課題のタイプ「I やりたいことを見つける」事例はA児～I児、K児、P児、Q児、S児、T児の14事例であった。

I a I b 小計が10%以上見られるものでは、B児「畑でイチゴのランナー採り」である。小項目「I a 興味関心を持つ」が10%見られるものはE児「エイの型づくり」H児「積み木のトンネルづくり」K児「ヒーローになって群れて遊ぶ」P児「なりきり遊び」Q児「だんご磨き、リズム体操」であった。対象は物的環境、まわりの遊びの状況、保育者や友達の言動等が興味関心対象となっていた。

D児の「砂団子・ハンバーグづくり」の1例は欲しい、食べてみたい、できるようになりたい、体を動かしたい等の、〇〇したいという希望の心情であった。友達を見つけて遊びたいという思いにあふれた行動を示していたため「I b. 欲求がある」の割合が20%であった。

〈興味関心・欲求生成型〉では自己課題のタイプの小項目「I a 興味関心を持つ」「I b 欲求がある」は、自分から何らかの関わりや行動を起こすような、自分から湧き出るような活動の契機になっていた。

（２）活動のイメージ、「II 目的・めあてがある」

「II 目的・めあてがある」のタイプが見られたものは、A児、B児、C児、E児、F児、G児、I児、J児、L児、M児、N児、O児、Q児、R児についての14事例であった。小計が10%以上の特徴的自己課題のタイプを示す事例のうち、小項目「II a 目的・めあてがある」は、A児「製作とごっこ遊び」、E児「エイの型づくり」、F児「縄跳びと集合」、G児「逆上がりとチョウの飛立ち」、I児「クラスで積み木遊び」、R児「雲梯・縄跳び応援」では具体的な行動は自分が〇〇したいという思いや言動、〇〇をするという見通しを持った行動や準備等であった。また、保育者の依頼、保育者の指示、示唆や見本行動が子どもの活動の目的やめあてになる場合があった。「II b 目標がある」はG児「逆上がりとチョウの飛立ち」とJ児「うずまきジャンケン」であるが、逆上がりができる、勝って

ゴールする等明確な到達点のイメージをもって活動に取り組む様子が見られた。〈めあて生成型〉はめあてや目標のイメージに向かって行動する姿が捉えられた。

（３）行動の基盤、「Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する」

自己課題のタイプ「Ⅲこんなやり方で活動を遂行する」はすべての活動に見られた分類であり、いずれも小計が 10%以上の値を示している。これは自己課題のタイプがそもそも活動であり、活動を遂行することが基盤にあるからであると考えられる。

小項目の「Ⅲa 取り組む(関わる)態度」「Ⅲb 取り組む(関わる)技能」では前者はすべての事例において行動面の子どもの活動の様々な姿が捉えられた。後者は A 児「製作とごっこ遊び」、B 児「畑でイチゴのランナー採り」、C 児「砂場で型抜き」、D 児「砂団子・ハンバーグづくり」、G 児「逆上がりとチョウの飛立ち」、I 児「クラスで積み木遊び」、L 児「暴れゴマ回し対決」、N 児「泥団子づくり」、O 児「縄跳び」、P 児「なりきり遊び」、T 児「エックス跳び」に見られたタイプである。これらは遊びや生活の中で、レスキュー飛行機の作り方の工夫、ランナー取りの技術の向上、砂や団子の形作りの工夫や技術、逆上がり、積み木の構成、コマ回しや縄跳びの技能の向上に取り組む姿であった。このように子どもの活動の遂行では態度と技能の 2 つの視座からの検証ができたと言える。Ⅲこんなやり方で活動を遂行する、のタイプはすべてに見られるため基本的に特徴的自己課題の生成型から除外するが、他の自己課題のタイプにおいて、10%以上の特徴的自己課題のタイプが捉えられなかった、O 児の「縄跳び」と S 児の「畑の表現」については〈遂行生成型〉に分類して、検討することとする。

（４）活動の深まり、「Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」

「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」姿が見られる事例は、A 児、B 児、C 児、E 児、H 児、J 児、L 児、M 児、N 児、Q 児、T 児の 11 事例であった。

小計が 10%以上の特徴的自己課題の生成型の分類では「Ⅳa 取り組むこだわりの態度」は B 児「畑でイチゴのランナー採り」では、保育者の進める一斉活動の流れの中で、友達とのなりきりごっこ遊びを貫くことや気に入った根っこを手放さない姿に見られた。E 児「エイの型づくり」ではエイの形や固め方のこだわり、J 児「うずまきジャンケン」ではジャンケンの掛け声の替え歌を繰り返す、M 児「平均台わたりジャンケン」は、自分で決めた動きのルーチンのこだわりであった。「Ⅳb 取り組むこだわりの技能」では、C 児「砂

場で型抜き」はきれいに型を作る技術の追求である。E 児「エイの型づくり」ではエイの砂型を固める工夫であった。L 児「暴れゴマ回し対決」ではアイロンビーズを乗せたコマの回し方、N 児「泥団子づくり」は泥団子の光らせ方の自分なりの方法の開発、Q 児「だんご磨き、リズム体操」のひたすら泥団子を磨くこと、T 児「エックス跳び」はエックス跳びの跳び方の組み合わせを自分なりに工夫して跳ぶ等の姿が見られた。それぞれの活動への取り組みが深まり、夢中になりながら、こだわりとでも言うべき態度や技能が見られた。これらは「Ⅲこんなやり方で活動を遂行する」、と重なるともいえる。しかしながら、これらは園生活での様々な関わりや流れの中で在るものの、特に自分なりのこだわりを貫くような純粹自己の姿が発揮されていると考えられる。社会的な位置付けの中でも自分の思いや行動を追求するような自己課題の発揮の姿を、〈追及生成型〉とする。

（５）活動の広がりや転換、「V 新しい自己課題を見出す」

「V 新しい自己課題を見出す」は A 児、B 児、C 児、D 児、F 児、H 児、I 児、K 児、M 児の 9 事例に見られたタイプである。

「Va 活動の発展」は A 児、D 児、H 児、I 児、M 児にみられ、遊びが継続する中で、遊びが発展していく様々な姿が捉えられる。Va の中で、D 児の「砂団子・ハンバーグづくり」は場所を移動して、まだ遊びが定まらない状況の継続から、今から行おうとする遊びに出会った時として捉えた。自分の意志で取り組もうとしたことが言葉に表われていたため自分なりのやりたい遊びの再発見であり、新しい自己課題であると分類した。

「Vb 活動の転換」は A 児、B 児、C 児、F 児、K 児であった。A 児、B 児、C 児の事例では継続する活動の中で、自分から違う活動内容に転換する様子が見られた。F 児の「縄跳びと集合」は保育者が他児の縄跳びを応援するという流れを作り、その活動を観察児が選択して応援する行動が始まろうとする姿であった。K 児の「ヒーローになって群れて遊ぶ」では、戯れながらなりきったり、体の動きを楽しんだりしている時に保育者の「集合」の声がかかり、保育者の意図的な活動に転換していく姿である。「V 新しい自己課題を見出す」は活動の継続に見られる発展や転換であるが、「I やりたいことを見つける」タイプと重なる面もあると考えられた。

また事例では、物的環境に関わりながら、あるいは遊びの状況に関わることで自ら活動内容を転換していく場合と、保育者の意図性のある保育の流れによって、その促しを受け入れることで活動を転換し他の行動に移る場合が見られた。「V 新しい自己課題を見出す」

における活動の転換は子どもが自己課題の生成の方向に向かうと見通される場合と、子どもの意志が捉えられないままに、単に遊びをシフトしているだけになってしまうと考えられる場合がある。活動において、自己課題の生成として捉えられるのかどうかを、時間経過と共に変化が見られるのか、表情による子どもの意志の推察等、質的な検討が必要であると思われた。

「V新しい自己課題を見出す」の分類で小計が10%以上見られるもののうち、A児「製作とごっこ遊び」では遊びを通して、他児との関わりを広げて、違う活動に転換する姿が見られた。M児の「平均台わたりジャンケン」では平均台の並べ方を変えてルールを発展させる姿が数回見られた。遊び方の深まりが見られ、そのことで遊びを面白くしている姿であった。これ等例のように一つの活動を軸にした発展的な変化を捉えた特徴的な自己課題の生成の姿を〈発展生成型〉とする。

（6）主体的な活動における自己課題の生成

表345. 活動の展開における自己課題の生成の特徴的様相一覧表

活動児：活動のテーマ		自己課題生の生成の特徴的様相
A児	製作とごっこ遊び	めあて・発展生成型
B児	畑でイチゴのランナー探し	興味関心・欲求、追求生成型
C児	砂場で型抜き	追求生成型
D児	砂団子・ハンバーグづくり	興味関心・欲求生成型
E児	エイの型づくり	興味関心・欲求、めあて、追求生成型
F児	縄跳びと集合	めあて生成型
G児	逆上がりとチョウの飛立ち	めあて生成型
H児	積み木のトンネルづくり	興味関心・欲求生成型
I児	クラスで積み木遊び	めあて生成型
J児	うずまきジャンケン	めあて、追求生成型
K児	ヒーローになって群れて遊ぶ	興味関心・欲求生成型
L児	暴れゴマ回し対決	追求生成型
M児	平均台わたりジャンケン	追求、発展生成型
N児	泥団子づくり	追求生成型
O児	縄跳び	遂行生成型
P児	なりきり遊び	興味関心・欲求生成型
Q児	だんご磨き、リズム体操	興味関心・欲求、追求生成型
R児	雲梯、縄跳び応援	めあて生成型
S児	畑の表現	遂行生成型
T児	エックス跳び	追求生成型

子どもの観察事例を通して、活動におけるI～Vの自己課題のタイプ及びそれらの小項目についても捉えられた。また各々の活動事例では、すべての5つの自己課題のタイプのいずれかが見られ、その組み合わせは多様であった。自己課題のタイプを小計において10%以上示したものをそれぞれの活動の特徴的な自己課題の生成の姿として、「表345 活動の展開における自己課題の生成の特徴的様相一覧表」に示した。特徴的な活動

の様相として、〈興味関心・欲求生成型〉単独は4事例に見られた。〈めあて生成型〉は4事例、〈遂行生成型〉は2事例、〈追求生成型〉は4事例であった。単独の特徴的様相のみ

ではなく他の自己課題のタイプと複合した様相を示すものとして、〈めあて、発展生成型〉1事例、〈追及、発展生成型〉1事例、〈興味・関心、欲求・追求生成型〉2事例、〈興味関心・欲求、めあて・追求生成型〉〈めあて、追求生成型〉各1例の自己課題の生成の特徴的様相として分類できた。

本検討では幼児の活動を自己課題のタイプによって検討した。活動にはいくつかの自己課題のタイプが見られた。さらにそれらが組み合わさって、活動のプロセスが捉えられたが、自己課題の生成の特徴的な様相が見られた。活動における子どもの自己課題は、先行研究においても主体性や主体的な活動と関連付けられていたが、自らが対象に関わって能動的に活動する姿であり、活動の展開におけるそれぞれの自己課題のタイプは、幼児の主体的な活動の展開のプロセスの姿であると捉えられる。このことは、仮説「幼児の活動においては、自己課題のタイプが見られる。自己課題のタイプは様々に組み合わさって生成の過程が見られる。自己課題を生成することで主体的な活動の成立に向かう」について検証されたと言える。

自己課題の生成の検討では、仮説の後半部分における「主体的活動の成立」については、活動では自己課題のタイプが見られること、幼児の活動におけるタイプの種類の組み合わせが複数であり、それぞれの活動によって違いがあったという事実から、子どもの主体的な活動とはそもそも多様な幅があると捉えることが妥当である。つまり自己課題の生成の視座を通して活動を見た場合、その子を中心に繰り広げられる活動のプロセスの多様な主体的様相が捉えられるのである。活動を遂行する姿場合、例えば、「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」や「Ⅴ新しい自己課題を見出す」のタイプの見られない活動がある。活動の質を問うた場合、これらのタイプが、遊びの広がりや深まり等の指針となることが示唆される。保育者はこのような自己課題のタイプを捉えることで主体的な活動を捉え、様々な自己課題の生成の多様性を理解しながら、保育者の援助に活かすことが子どもの主体性、主体的な活動、主体を支えることになるのではないだろうか。さらに幼児の自己課題の生成に関わる保育者の援助とはいかなるものかについて具体的に検証し考察することが次の課題である。

また、筆者が先に示した、自己課題の生成の定義として「自分の興味・関心や求めに応じて、あるいは目的、めあてやイメージをもって、自ら活動に取り組むこと。活動の発展、転換等一連の活動を生み出すことのプロセスである」は幅や多様性があることを踏まえなければならないことが示された。本定義は子どもの活動における、自己課題の生成の姿を

捉えることで、主体的な活動としてのプロセスや活動の深まりや発展等の質の豊かさ目指す定義であると位置付けたい。

また本観察に見られた自己課題のタイプの「0 どれにも属さないもの」の項目について、活動の展開から示されたことは、活動は、子どもが単独の存在で生じるのではなく、物的環境、まわりの遊びの状況、保育者の言動、友達の言動等の必ず相互の関わりによって生成されていることが確認できた。また自己課題タイプが見えにくい行動、例えば「のぼり棒のところにふらっと行く」「疲れたーと他児の遊びを見る」「時々砂を触りながら、赤縄を跳ぶ園児の姿を見る」の姿も見られた。このような姿も含む、子どもの活動のプロセスを捉えることが肝要であるとともに、子どもの活動に対する保育者の目配り、すなわち様々な子どもの姿の理解やそれに基づく援助の重要性が示唆される。

引き続き第4章において、幼児の活動における自己課題の生成と保育者の援助について検討することで主体的な活動の質や支える保育者の関わりを検討していきたいと考えている。

第4章 幼児の自己課題の生成と保育者の援助の検討 ―第3調査―

第1節 保育者の援助のタイプ¹³⁵⁾

1. 保育者の援助のタイプ一覧表について

(1) 保育者の「援助のタイプ」の検討

筆者は「子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討」(山本 2015)において、幼児の主体的な活動と保育者の援助について問題にし検討した。その際、主体性の概念の一つとして、「子どもの意志のある行動」が導かれた。また、先行研究や観察事例から子どもの活動に関わる様々な保育者の間接的、直接的な援助の姿が観察された。保育者の援助では、保育者の意図性を持った関わり、あるいは関与のない場合も見受けられた。そこで筆者は子どもの意志と保育者の保育における意図性に着目しながら、保育者の援助のタイプとして、子どもとの直接的な関わり、間接的な関わりについてを想定した。さらに事例を通して、保育者の援助のタイプや援助の視点について繰り返し検討し、想定して作成したものが、表 401「保育者の援助のタイプ」の一覧表である。

表401. 保育者の援助のタイプ一覧表

援助タイプ	援助の視点	具体的な援助例
①関与なし	保育者は直接的に子どもとかわからない。子どものありのままの活動を認めているが、子どもの意図や意志にかかわらず保育者は無意図的である。	存在の把握 場を共有 任せる
②見守る	直接的にかかわることはほとんどない。必要に応じてかわる。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重し、子どもの見通しにたつ。	任せる まなざしで支える 必要に応じた手助け
③受容	直接的にかかわりと間接的にかかわりがある。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重して子どもの見通しにたつ。	受け止める 認める 励ます
④協同	直接的にかかわりや、間接的にかかわりであっても同じ見通しをもって活動する。互いに自分の意志で活動することで保育者は仲間や人的環境としての役割をする。	協力 協同 同等
⑤示唆	直接的なかわり。保育者の意図をさり気なく含む、または子どもの活動の方向性や意図を引き出す。	見本 きっかけ 助言
⑥誘導	直接的なかわり。保育者の積極的な意図性がある、または子どもの活動の方向性や意図を引き出す。	提案 促す 誘う
⑦主導	直接的なかわり。保育者の意図性大きい。保育者の意図が主導する。	指示する 説明する 方向付ける

(筆者作成)

（２）「援助の視点」「具体的な援助例」について

保育の営みは、ねらいに基づいた保育者の意図性がある。同時に、子どもの主体的な活動を尊重する視点から、保育者の援助が子どもの意志を反映しているのかということが問題になると思われる。そのような関係性をふまえて、①～⑦の間接的、直接的な保育者の関わりを想定したものが「援助のタイプ」の項目である。それぞれの援助のタイプの意味を観察を通して、保育者の意図性と子どもの意志との関係を考察し、整理したものが表 401 における「援助の視点」の項目である。それらを以下に示す。

- ①関与なし：保育者は直接的に子どもと関わらない。子どものありのままの活動を認めているが、子どもの意図や意志に関わらず保育者は無意図的である。
- ②見守る：直接的に関わることはほとんどない。必要に応じて関わる。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重し、子どもの見通しにたつ。
- ③受容：直接的関わりと間接的関わりがある。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重して子どもの見通しにたつ。
- ④協同：直接的関わりや、間接的関わりであっても同じ見通しをもって活動する。互いに自分の意志で活動することで保育者は仲間や人的環境としての役割をする。
- ⑤示唆：直接的な関わり。保育者の意図をさり気なく含む、または子どもの活動の方向性や意図を引き出す。
- ⑥誘導：直接的な関わり。保育者の積極的な意図性がある、または子どもの活動の方向性や意図を引き出す。
- ⑦主導：直接的な関わり。保育者の意図性が大きい。保育者の意図が主導する。

以上のように、おおむね①から③までは子どもの意志が中心であり、⑤から⑦は保育者の保育の意図が大きいと想定した。また④は保育者意図と子どもの意志は同等であると想定した。観察に見られた実際の事例では、子どもの意志と保育者の意図は相互に応答関係がみられ、はっきりと線引きができるとは限らない。またそれぞれの保育者の援助のタイプについての「具体的な援助例」を示したが援助ははっきりと線引きができるものではなく、隣接する援助のタイプ同士が緩やかに重なりあっていると言える。

（３）事例の検討からの課題

「子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討(2)ー子どもの活動における保育者の

意図と子どもの意志についての一考察」(山本 2016)では、活動における子どもの「意志」と保育者の「意図性」の視点から、子どもの活動と保育者の援助による相互の交わりを事例から検討整理した。また表 401 に示した「援助の視点」について事例から再検討した。観察事例では保育では子どもの意志通りに活動が進められる子ども中心の活動と保育者の保育の意図を子どもが受け入れる活動が見られ、保育者の多様な援助のタイプと応答的な関係が子どもの活動の鍵になっていた。また、保育者の意図性が一方的に示される場合も見られ、その活動では子どもが指示通りに動き、変化に乏しかった。

保育者との関わりがない活動も見られたが、園の安心した雰囲気の中で、環境と関わり、自分の意志通りに活動を進める子どもの姿が見られた。ここで保育者の援助のタイプとして保育者の関わりのない、「関与なし」も援助の中に位置付ける意味が見出された。「関与なし」の援助の意味として子どもの意志を尊重するような園の雰囲気そのものや保育者の環境構成のあり方が問われることが示唆された。本検討では、子どもの主体的な活動の展開を子どもの意志と保育者の意図性の関連性によって促されているか否かの視点での考察を行った。さらに本論文では子どもの主体的な活動の姿をどのように捉え、援助に活かしていくかが課題となる。この点について、幼児の自己課題の生成及び保育者の援助の視点から検討することが第 2 節以降の課題である。

2. 援助としての「関与なし」の位置付けについて

山本(2015)及び山本(2016)では、B 児 C 児の 2 つの観察事例を通して筆者は保育者の関わりの直接的、間接的援助のタイプを想定したが、間接的援助では「見守る」や「関与なし」が観察された。特に保育者の関わりのない「関与なし」は観察者が捉え、分類した視点である。日常、保育においては、保育者の直接的援助の範疇に入らないような、保育者の関与のない、子どもの存在が認められる。本観察における保育者の関与のない C 児の事例では、友達や物的環境との関わりが自分自身の思いに沿って、比較的積極的になされていた。つまり子どもの意志が大きい活動であった。しかしながら保育者の意図性を捉えるならば、一つめは、保育者の意図が含まれる園の物的環境を通して、間接的に保育者の意図が含まれている。二つめは、子どもにとって自由に遊んでいられることの了解も保育者の意図性である。三つめに、観察事例から見られたように、常時いろいろな保育者が行き来するなかで、直接的な関わりはないが、いつも保育者が近くにいることが人的環境としての保育者の存在であり、子どもにとっては安心感になっている。この点も保育者の意図

性の範疇と捉えられるだろう。このように、保育者が直接関わっていない場合も、幼稚園という枠組みの中では保育者の意図が様々な形で見られるのであり、それが子どもの活動を何らかの形で規定していると考えられる。これは無意図的にこのような雰囲気を作り上げられているとも言え、園の文化とも捉えられる。

子どもが主体的な活動を展開するにあたって、保育者が直接関与しないことの意味付けを試みたいと考える。

小川(2010)は保育者の援助行為を身体的関与の在り方を「気」のイメージの相違によって構造化し、その中の子どもの活動に保育者が「気を置く」もしくは「気を抜く」という概念を示している¹³⁶⁾。これを援用すると、筆者の保育者の援助における分類での「見守る」は子どもの活動に小川の言う、保育者が活動に気を置きながら見守ることとするならば、「関与なし」は、あえて気を抜く、つまり子どもの活動に保育者の直接的な意図を示さないで、子どもの主体的な活動の展開を信頼するという見通しに立ち、任せてしまうような援助であると意味付けたい。つまり保育者の関与のない援助は活動の意味を子どもの意志に任せつつ、同時に環境及び、無意図的な環境として、園の雰囲気や文化等が位置づく中で、結果的にそれらが子どもに教育的態度となって影響を及ぼしている状態と考えたい。

子どもを中心に行った観察で捉えられた保育者の「関与なし」の具体的な援助として、筆者作成の「保育者の援助のタイプ」の検討において、園児の存在の把握、保育者と場の共有、子どもに任せる等の例を示した。観察では人や物及び園の文化や雰囲気等の環境面の重要性が捉えられた。当然、保育者は無関心や、目が行き届かない「関与なし」に陥らないことに留意しなければならない。関与なしにおける主体性を大切にする保育の積極的な意味づけは、保育者は子どもが自分の世界を形成し前向きに取り組むような活動を、任せている。その観察を次の保育の方策に活かそうとする。否定的な意味づけは子どもの活動を把握せず、願いもなくただ遊ばせているだけということになろう。保育現場では保育者の援助について、関与のない場合の、子どもに及ぼす教育的意義や影響と園の無意図的な雰囲気の及ぼす事柄について保育者が明確に意識することで関与しない援助の意味として活かされる。

第2節 観察事例における自己課題の生成と保育者の援助のタイプ

1. 目的と仮説

先に筆者は幼児の活動において多様な自己課題のタイプが見られることを検証したが、

本節では保育者の援助が、子どもの活動と関わり合いでどのように行われているのかの検討を行う。保育者が、幼児の自己課題の生成を支えるまたは、生み出すような、あるいは生み出さない保育者の援助について実態から検討する。

子どもの主体的な活動とは自己課題の生成におけるプロセスであると捉えるならば、それを支える保育者の関わりは、幼児の自己課題の生成の多様なプロセスを捉えることと、それに対する有効な保育者の援助が必要である。筆者は子どもの意志を中心とする場合、保育者の意図性を中心とする場合、また互いに応答し合う、あるいは同等、様々な援助の展開が予想される。保育者の間接的、直接的援助のタイプとして、①関与なし、②見守る、③受容、④協同、⑤示唆、⑥誘導、⑦主導の7つのタイプを想定した。これを用いて幼児の活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助についての関係を検証する。さらに実態から子どもの主体的な活動と保育者の望ましい援助について展望する。

本節の目的は幼児の自己課題の生成と保育者の援助の実際の展開を検証することである。さらに幼児の活動における自己課題の生成と保育者の援助とどのような関係が見られるのか。それらの考察から子どもの主体的な活動を育むような保育者の望ましい援助の方向性について展望する。そこで仮説「幼児は活動において、自己課題を生成する。保育者は多様な援助によって子どもの自己課題の生成を促し、主体的な活動を展開させるキーとなる」について検証する。

2. 研究方法

20 事例の活動の展開における保育者の援助について、「表 401 保育者の援助のタイプ」をもとに活動の観察に見られた保育者の援助のタイプの①～⑦を分類する。分類は3人で行い、一致しないものは観察者による状況の説明やビデオ映像によって再検討を行う。

さらに活動の展開における幼児の自己課題のタイプと保育者の援助の関係について一覧表の結果と実践事例から、幼児の自己課題の生成と保育者の援助について、どのような関係性があるのかの検証と考察を行う。

3. 活動の展開における自己課題の生成と保育者の援助のタイプの整理

表 304、306、308 及び、表 310～342 に、個々の観察児の「活動の展開における自己課題のタイプ」及び「保育者の援助のタイプ」を表 401「保育者の援助のタイプ一覧表」によって分類したものを記載している。

さらに個々の活動の展開における「自己課題のタイプ」と「保育者の援助のタイプ」の関係について一覧にしたものが、表 402～表 421 の観察児の「活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表」である。これら 20 例を、「保育者の援助のタイプ」についてはさらに子どもの意志が大きい傾向、保育者の意図性が大きい傾向を表 422 において示した。また、先に分類した、「表 344 活動の展開における自己課題のタイプ集計表」では各事例における自己課題のタイプの割合が 10%以上のものを取り上げて、特に特徴的自己課題のタイプとして、「興味関心・欲求生成型」「めあて生成型」「遂行生成型」「追求生成型」「発展生成型」及び、いずれかが複合した特徴的なタイプを「自己課題のタイプの特徴的様相」として示したが、表 422 においては各活動の「自己課題のタイプの特徴的様相」を共に示した。

① A 児の「製作とごっこ遊び」における保育者の援助のタイプ

表402. A児の「製作とごっこ遊び」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・ めあてがある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれにも 属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b			
①関与なし	0	0	3	0	4	0	1	0	0	1	3	12	44.4%
②見守る	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	4	14.8%
③受容	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3.7%
④協同	1	0	0	0	2	1	0	1	2	0	0	7	25.9%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	11.1%
⑥誘導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	1	0	4	0	9	1	1	1	2	1	7	27	100.0%
%	3.7%	0.0%	14.8%	0.0%	33.3%	3.7%	3.7%	3.7%	7.4%	3.7%	25.9%	100.0%	—

② B 児の「イチゴ畑でランナー取り」における保育者の援助のタイプ

表403. B児の「イチゴ畑でランナー採り」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・ めあてがある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれにも 属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b			
①関与なし	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
②見守る	1	0	0	0	4	3	0	0	0	0	0	8	16.3%
③受容	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	4.1%
④協同	0	1	1	0	7	0	7	0	0	1	2	19	38.8%
⑤示唆	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3	6.1%
⑥誘導	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	6	10	20.4%
⑦主導	1	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2	7	14.3%
合計	3	2	4	0	17	3	9	0	0	1	10	49	100.0%
%	6.1%	4.1%	8.2%	0.0%	34.7%	6.1%	18.4%	0.0%	0.0%	2.0%	20.4%	100.0%	—

③ C 児の「砂場で型抜き」における保育者の援助のタイプ

表404. C児の「砂場で型抜き」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれに も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	Ⅰ a	Ⅰ b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	Ⅴ a	Ⅴ b			
①関与なし	2	0	1	0	30	13	0	7	0	3	0	56	94.9%
②見守る	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3.4%
③受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
④協同	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑤示唆	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.7%
⑥誘導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	3	1	1	0	31	13	0	7	0	3	0	59	100.0%
%	5.1%	1.7%	1.7%	0.0%	52.5%	22.0%	0.0%	11.9%	0.0%	5.1%	0.0%	100.0%	—

④ D 児の「砂団子・ハンバーグづくり」における保育者の援助のタイプ

表405. D児の「砂団子・ハンバーグづくり」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれに も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	Ⅰ a	Ⅰ b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	Ⅴ a	Ⅴ b			
①関与なし	0	3	0	0	5	1	0	0	1	0	5	15	75.0%
②見守る	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
③受容	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	10.0%
④協同	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	5.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	1	4	0	0	6	2	0	0	1	0	6	20	100.0%
%	5.0%	20.0%	0.0%	0.0%	30.0%	10.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	30.0%	100.0%	—

⑤ E 児の「エイの型づくり」における保育者の援助のタイプ

表406. E児の「エイの型づくり」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれに も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	Ⅰ a	Ⅰ b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	Ⅴ a	Ⅴ b			
①関与なし	1	0	1	0	12	0	0	2	0	0	0	16	80.0%
②見守る	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5.0%
③受容	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3	15.0%
④協同	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	2	0	2	0	12	0	1	2	0	0	1	20	100.0%
%	10.0%	0.0%	10.0%	0.0%	60.0%	0.0%	5.0%	10.0%	0.0%	0.0%	5.0%	100.0%	—

⑥ F 児の「縄跳びと集合」における保育者の援助のタイプ

表407. F児の「縄跳びと集合」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助」の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		Ⅵ どれも も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
②見守る	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
③受容	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	10.0%
④協同	0	0	0	1	6	0	0	0	0	0	0	7	35.0%
⑤示唆	0	0	2	0	5	0	0	0	0	1	1	9	45.0%
⑥誘導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	0	1	3	1	12	0	0	0	0	1	2	20	100.0%
%	0.0%	5.0%	15.0%	5.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	10.0%	100.0%	—

⑦ G 児の「逆上がりとチョウの飛立ち」における保育者の援助のタイプ

表408. G児の「逆上がりとチョウの飛立ち」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		Ⅵ どれも も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	4	20.0%
②見守る	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	3	15.0%
③受容	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	4	20.0%
④協同	1	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2	7	35.0%
⑤示唆	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
⑥誘導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	1	0	3	2	5	1	0	0	0	0	8	20	100.0%
%	5.0%	0.0%	15.0%	10.0%	25.0%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	40.0%	100.0%	—

⑧ H 児の「積み木のトンネルづくり」における保育者の援助のタイプ

表409. H児の「積み木のトンネルづくり」の活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		Ⅵ どれも も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
②見守る	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
③受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
④協同	3	0	0	0	8	0	1	0	1	0	2	15	75.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	4	20.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5.0%
合計	3	0	0	0	10	0	1	0	1	0	5	20	100.0%
%	15.0%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	0.0%	25.0%	100.0%	—

⑨ I 児の「クラスで積み木遊び」における保育者の援助のタイプ

表410. I児の「クラスで積み木遊び」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		Ⅵ どれも も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
②見守る	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
③受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
④協同	1	0	1	0	6	3	0	0	1	0	0	12	60.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	4	20.0%
⑦主導	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	4	20.0%
合計	1	0	3	0	7	3	0	0	1	0	5	20	100.0%
%	5.0%	0.0%	15.0%	0.0%	35.0%	15.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	25.0%	100.0%	—

⑩ J 児の「うずまきジャンケン」における保育者の援助のタイプ

表411. J児の「うずまきジャンケン」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		Ⅵ どれも も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
②見守る	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
③受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
④協同	0	0	0	2	16	0	2	0	0	0	0	20	100.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	0	0	0	2	16	0	2	0	0	0	0	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	80.0%	0.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	—

⑪ K 児の「ヒーローになって群れて遊ぶ」における保育者の援助のタイプ

表412. K児の「ヒーローになって群れて遊ぶ」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		Ⅵ どれも も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	1	1	0	0	11	0	0	0	0	0	2	15	75.0%
②見守る	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
③受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
④協同	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	5	25.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	2	1	0	0	12	0	0	0	0	1	4	20	100.0%
%	10.0%	5.0%	0.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	20.0%	100.0%	—

⑫ L 児の「暴れゴマ回し対決」における保育者の援助のタイプ

表413. L児の「暴れゴマ回し対決」活動の展開における自己課題のタイプ保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		Ⅵ どれに も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	4	3	1	4	0	0	0	12	60.0%
②見守る	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
③受容	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	4	20.0%
④協同	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	10.0%
⑦主導	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
合計	0	0	1	0	5	4	1	5	0	0	4	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	25.0%	20.0%	5.0%	25.0%	0.0%	0.0%	20.0%	100.0%	—

⑬ M 児の「平均台わたりジャンケン」における保育者の援助のタイプ

表414. M児の「平均台わたりジャンケン」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		Ⅵ どれに も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
②見守る	0	0	1	0	11	0	1	0	2	0	0	15	75.0%
③受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
④協同	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3	15.0%
⑤示唆	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
⑥誘導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	0	0	1	0	14	0	2	0	3	0	0	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	70.0%	0.0%	10.0%	0.0%	15.0%	0.0%	0.0%	100.0%	—

⑭ N 児の「泥団子づくり」における保育者の援助のタイプ

表415. N児の「泥団子づくり」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		Ⅵ どれに も属さないもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	1	0	5	4	0	0	0	0	0	10	50.0%
②見守る	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5.0%
③受容	0	0	0	0	7	0	0	2	0	0	0	9	45.0%
④協同	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	0	0	1	0	13	4	0	2	0	0	0	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	65.0%	20.0%	0.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	—

⑮ O児の「縄跳び」における保育者の援助のタイプ

表416. O児の「縄跳び」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれに も属さな いもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
②見守る	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
③受容	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5.0%
④協同	0	0	0	0	8	10	0	0	0	0	0	18	90.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	5.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	0	0	1	0	8	11	0	0	0	0	0	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	40.0%	55.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	—

⑯ P児の「なりきり遊び」における保育者の援助のタイプ

表417. P児の「なりきり遊び」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれに も属さな いもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	15.0%
②見守る	1	0	0	0	12	3	0	0	0	0	0	16	80.0%
③受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
④協同	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	2	0	0	0	12	3	0	0	0	0	3	20	100.0%
%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	15.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	15.0%	100.0%	—

⑰ Q児の「だんご磨き、リズム体操」における保育者の援助のタイプ

表418. Q児の「だんご磨き、リズム体操」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己 課題を見出す		0 どれに も属さな いもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	1	0	2	0	1	2	0	0	0	6	30.0%
②見守る	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
③受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
④協同	4	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	8	40.0%
⑤示唆	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	6	30.0%
⑥誘導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	4	0	1	0	7	0	1	2	0	0	5	20	100.0%
%	20.0%	0.0%	5.0%	0.0%	35.0%	0.0%	5.0%	10.0%	0.0%	0.0%	25.0%	100.0%	—

⑱ R 児の「雲梯・縄跳び応援」における保育者の援助のタイプ

表419. R児の活動の展開における「雲梯・縄跳び応援」の自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己課題 を見出す		0 どれに も属さな いもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
②見守る	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	3	15.0%
③受容	0	0	1	0	5	0	0	0	0	0	0	6	30.0%
④協同	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	0	0	4	0	6	0	0	0	0	0	0	10	50.0%
⑦主導	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5.0%
合計	0	0	6	0	12	0	0	0	0	0	2	20	100.0%
%	0.0%	0.0%	30.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	—

⑲ S 児の「畑の表現」における保育者の援助のタイプ

表420. S児の「畑の表現」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己課題 を見出す		0 どれに も属さな いもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
②見守る	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
③受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
④協同	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4	20.0%
⑤示唆	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	5	25.0%
⑥誘導	1	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	6	30.0%
⑦主導	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	5	25.0%
合計	1	0	0	0	18	0	0	0	0	0	1	20	100.0%
%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	90.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	100.0%	—

⑳ T 児の「エックス跳び」における保育者の援助のタイプ

表421. T児の「エックス跳び」活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表

自己課題のタイプ /保育者の援助	Ⅰ やりたいこと を見つける		Ⅱ 目的・めあてが ある		Ⅲ こんなやり方で 活動を遂行する		Ⅳ 自分なりの こだわりを持つ行為 を推し進める		Ⅴ 新しい自己課題 を見出す		0 どれに も属さな いもの	保育者の 援助の タイプ 合計	%
	I a	I b	Ⅱ a	Ⅱ b	Ⅲ a	Ⅲ b	Ⅳ a	Ⅳ b	V a	V b	0		
①関与なし	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	5	25.0%
②見守る	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
③受容	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
④協同	1	0	0	0	2	1	0	7	0	0	2	13	65.0%
⑤示唆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
⑥誘導	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	10.0%
⑦主導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	1	0	0	0	9	1	0	7	0	0	2	20	100.0%
%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	45.0%	5.0%	0.0%	35.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	—

第3節 保育者の援助の一考察

1. 自己課題のタイプの特徴的様相と保育者の援助のタイプの整理

表 422 では前出の観察児の「活動の展開における自己課題のタイプと保育者の援助の集計表」の 20 事例の活動を一覧にした。さらに保育者の援助のタイプでは「子どもの意志の大きい」タイプ①②③と「保育者の意図性が高いタイプ」⑤⑥⑦について小計の欄を設けた。また「協同」については子どもの意志と保育者の意図性を同等として位置付けているため、単独として扱い、小計に含んでいない。一覧表の結果と実践事例から、幼児の自己課題の生成と保育者の援助について、検証と考察を行う。

表422. 活動における自己課題のタイプの特徴的様相と保育者の援助のタイプ

保育者の援助のタイプ ／活動児：自己課題のタイプの 特徴的様相	大 ← 子どもの意志									合計	保育者の援助 のタイプ 一致率 (%)	活動のテーマ
					保育者の意図性 → 大							
	① 関与なし	② 見守る	③ 受容	小計	④ 協同	⑤ 示唆	⑥ 誘導	⑦ 主導	小計			
A児 めあて・発展生成型	44.0%	14.8%	3.7%	62.5%	25.9%	11.1%	0.0%	0.0%	11.1%	99.5%	95	製作とごっこ遊び
B児 興味関心・欲求、追求生成型	0.0%	16.3%	4.1%	20.4%	38.8%	6.1%	20.4%	14.3%	40.8%	100.0%	80.2	畑でイチゴのランナー取り
C児 追求生成型	94.4%	3.4%	0.0%	97.8%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	1.7%	99.5%	98.8	砂場で型抜き
D児 興味関心・欲求生成型	75.0%	10.0%	10.0%	95.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	76.6	砂団子・ハンバーグづくり
E児 興味関心・欲求、めあて・追求生成型	80.0%	5.0%	15.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	86.6	エイの型づくり
F児 めあて生成型	0.0%	10.0%	10.0%	20.0%	35.0%	45.0%	0.0%	0.0%	45.0%	100.0%	78.3	縄跳びと集合
G児 めあて生成型	20.0%	15.0%	20.0%	55.0%	35.0%	10.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	78.3	逆上がりとチョウの飛立ち
H児 興味関心・欲求生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	75.0%	0.0%	20.0%	5.0%	25.0%	100.0%	73.3	積み木のトンネルづくり
I児 めあて生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	0.0%	20.0%	20.0%	40.0%	100.0%	88.3	クラスで積み木遊び
J児 めあて・追求生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100	うずまきジャンケン
K児 興味関心・欲求生成型	75.0%	0.0%	0.0%	75.0%	0.0%	0.0%	25.0%	0.0%	25.0%	100.0%	58.3	ヒーローになって群れて遊ぶ
L児 追求生成型	60.0%	0.0%	20.0%	80.0%	0.0%	0.0%	10.0%	10.0%	20.0%	100.0%	85	暴れゴマ回し対決
M児 追求・発展生成型	0.0%	75.0%	0.0%	75.0%	15.0%	10.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	93.3	平均台わたりジャンケン
N児 追求生成型	50.0%	5.0%	45.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	83.3	泥団子づくり
O児 遂行生成型	0.0%	0.0%	5.0%	5.0%	90.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	96	縄跳び
P児 興味関心・欲求生成型	15.0%	80.0%	0.0%	95.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	95	なりきり遊び
Q児 興味関心・欲求、追求生成型	30.0%	0.0%	0.0%	30.0%	40.0%	30.0%	0.0%	0.0%	30.0%	100.0%	70	だんご作り、リズム体操
R児 めあて生成型	0.0%	15.0%	30.0%	45.0%	0.0%	0.0%	50.0%	5.0%	55.0%	100.0%	90	雲梯、縄跳び応援
S児 遂行生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	25.0%	30.0%	25.0%	80.0%	100.0%	91.6	畑の表現
T児 追求生成型	25.0%	0.0%	0.0%	25.0%	65.0%	0.0%	10.0%	0.0%	10.0%	100.0%	96.6	エックス跳び
平均	28.4%	12.5%	8.1%	49.0%	30.0%	6.9%	10.0%	4.0%	20.9%	100.0%	85.7	

表 422 は活動における自己課題のタイプの特徴的様相と保育者の援助のタイプの一覧表である。表に示したように、活動の展開に見られた自己課題のタイプの特徴的様相の型に対して、保育者は①関与なし、②見守る、③受容、④協同、⑤示唆、⑥誘導、⑦主導のいずれかの援助のタイプによって子どもの活動の援助を行っている。表下欄の平均値では①関与なし 28.4%、④協同 30.0%、②見守る 12.5%、③受容 8.1%、⑤示唆 6.9%、⑥誘導 10.0%、⑦主導 4.0%の順に多い。①②③は子どもの意志が中心の援助として分類し 49%であった。⑤⑥⑦の保育者の意図性の高い援助は小計 20.9%であり、観察園では子どもの意志が中心の援助の割合が多いと言える。事例から、保育者の援助の傾向は、多様な援助のタイプが行われている。保育者の意図性の高い援助では子どもを主導や誘導するだけでなく、保育者の意図性と子どもの意志をほぼ同等とみなす「④協同」するような援助が

30.0%行われていることを観察園の特徴として読み取ることができる。

2. 純粋自己・社会的自己と中心とした自己課題の生成と保育者の援助と課題

本観察事例では保育者の援助において、子どもの意志が中心の援助が小計では 49%と比較的多い割合であった。先に主体性についての先行研究より見出した純粋自己についての記述では「自分が自分の主人公になる」「内的要求を持つ自己」「自分の欲求や意志に基づいて自ら行動を起こす自己」等の概念が抽出できた。これらは子どもの意志が中心であると理解できる。表 422 によると、子どもの意志が中心の保育者の援助の平均では、①関与なしが 28.4%と最も多い。次いで②見守る 12.5%、③受容 8.1%と続く。これらの援助は子どもの意志による行動の展開を保育者は認めている援助である。このような子どもの意志を認める傾向の大きい保育者の援助のタイプの合計は平均 49.0%であった。保育者の関わり方で言うと関与しないもしくは、間接的な援助である。このような関わり方によって子どもが主に純粋自己を発揮できる場や機会が与えられていると言えよう。但し、純粋自己を重視しようとする極端な援助の例として、子どもの意志任せの保育者の関わりの薄い、環境に委ねたまの保育が考えられる。たとえば保育者が関与なしの援助タイプを続けた場合、子どもの発達や生活や遊びの経験の状況によっては、活動における自己課題の生成がなされとは限らない場合も考えられる。保育者の存在は園で子どもと共にある生活者として、子どもの純粋自己を中心とした自己課題の生成をサポートするような多様な援助を模索する必要がある。つまり純粋自己を中心とした自己課題の生成は、放任しておくことで主体的な活動が行われるとは限らない場合も視野に入れて、そのような保育による弊害にも留意して間接的な援助を行わなければならない。観察事例に見られたように、その子にとって意味のある環境であることやそのための保育者による環境構成や周りの状況等が主体的な活動の鍵となる。一方、園生活は社会生活でもある。友達や保育者との関わりのなかで、「他者と共にある自己」「他者への関心を持つ自己」「他者との関わりで発達する自己」等の社会的自己の立場が発揮される。保育において子どもの社会的自己は関わりの中で育てられ、当然保育者のねらいにおいても求められることである。社会的自己を育てるような保育者の意図性が大きい直接的な関わりとして、本事例の平均では⑥誘導は 10.0%、⑤示唆は 6.9%、⑦主導は 4.0%の順であり、小計は⑤⑥⑦で 20.9%の保育者の意図性のある援助方法が見られる。また保育者の意図性と子どもの意志をほぼ同等と位置付けた④協同が 30.0%であり、援助のタイプの中で最も多かった。保育者の意図性の

比較的大きいとされる援助においては、保育者の意図性の最も大きい主導する援助のみではなく、協同のように保育者が一緒に活動を行ったり、保育者の活動の姿を見せたりするような関わりを通して、子どもの活動の展開を導く、または支えている。本観察事例では、保育者の意図性が大きい援助ではむしろ協同、示唆、誘導のように、子どもの意志に配慮しながら、自分から取り組もうとすることを期待する援助が行なわれていたと言える。しかしながら保育者が社会的自己を育てようとするあまりに、保育者の意図性が極端に前面に出すぎて子どもの意志を無視するような指導に陥ることも考えられる。

総じて活動における子どもの純粋自己や社会的自己に着目することは、どのように発揮されているのか、どう育っているのか捉える視点となる。例えば保育者の関与がない場合に子どもが純粋自己に因る活動に偏りやりたい放題の活動になる、保育者が主導しすぎて社会的自己のみ重視されて、子どもの意志が感じられないような型にはまった活動になる等、保育者の援助がどちらかに極端に偏ることで、二つの自己の相の発揮が偏ったり左右されたりすることを踏まえなければならない。

3. 自己課題の生成を育てる保育者の援助と課題

表 344 の 20 事例のうち、自己課題のタイプの分類、「Ⅰやりたいことを見つける」「Ⅱ目的・めあてがある」「Ⅲこんなやり方で活動を遂行する」「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」「Ⅴ新しい自己課題を見出す」が 10%以上の割合が高かった事例について「表 345 活動の展開における自己課題の生成の特徴的様相一覧表」に示した。この「自己課題のタイプの特徴的様相」は表 422 に合わせて示した。本項では自己課題のタイプの特徴的様相別に再分類して保育者の援助を検討する。また、表 345 にて、複数の特徴的様相が示されていた活動では、「表 344 活動の展開における自己課題のタイプ集計表」の小計で最も多い自己課題のタイプを取り上げて(※)を付けて、分類している。なお表 344 において、「目的・めあてがある〈めあて生成型〉」と「自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める〈追及生成型〉」の小計が同じ割合で見られた J 児の「うずまきジャンケン」の事例は今回の分類から除外した。

(1) 「I やりたいことを見つける」、興味関心・欲求生成型における保育者の援助

表423. 活動における自己課題のタイプの興味関心・欲求生成型と保育者の援助のタイプ

保育者の援助のタイプ ／活動児・自己課題のタイプの 特徴的様相	大⇐ 子どもの意志				保育者の意図性 ⇒大					合計	保育者の 援助 のタイプ 一致率 (%)	活動のテーマ
	① 関与なし	② 見守る	③ 受容	小計	④ 協同	⑤ 示唆	⑥ 誘導	⑦ 主導	小計			
D児 興味関心・欲求生成型	75.0%	10.0%	10.0%	95.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	76.6	砂団子・ハンバーグづくり
H児 興味関心・欲求生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	75.0%	0.0%	20.0%	5.0%	25.0%	100.0%	73.3	積み木のトンネルづくり
K児 興味関心・欲求生成型	75.0%	0.0%	0.0%	75.0%	0.0%	0.0%	25.0%	0.0%	25.0%	100.0%	58.3	ヒーローになって群れて遊ぶ
P児 興味関心・欲求生成型	15.0%	80.0%	0.0%	95.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	95	なりきり遊び
Q児 興味関心・欲求・追求生成型※	30.0%	0.0%	0.0%	30.0%	40.0%	30.0%	0.0%	0.0%	30.0%	100.0%	70	だんご・煎ぎ、リズム体操
平均	39.0%	18.0%	2.0%	59.0%	23.0%	6.0%	11.0%	1.0%	18.0%	100.0%	74.6	

表 423 では、興味関心・欲求生成型における保育者の援助のタイプは子どもの意志が大きい援助として①関与なし 39.0%、②見守る 18.0%、③受容が 2.0%で小計が 59.0%、である。保育者の意図性の大きい援助のタイプでは⑤示唆 6.0%、⑥誘導 11.0%、⑦主導 1.0%、小計は 18.0%であった。保育者の意図性と子どもの意志を同等と位置付けている④協同は 23.0%である。

事例では子どもの興味関心・欲求型の自己課題の生成では、子どもの物的環境への関心、友達の活動に興味を持つこと等によって子どもの興味関心が生起されている。または子どもは自分の欲求に任せて行動を開始している。保育者の援助は子どもの意志が大きい援助が約 6 割を占めるが、園の環境構成に子どもの活動を委ね、時には見守り、受け止めて子どもなり活動の展開を支えている。保育者の意図性の大きい直接的な働きかけは、協同や示唆等のように一緒に行ったり、保育者が子どもの意志を認めたりするような子どもの興味関心・欲求に沿うような援助が主であった。本分類では保育者の援助のタイプのすべてが見られ、間接的・直接的な関わりがあるが、関与のない援助では保育者は子どもの活動のきっかけを「待つ」傾向であったと言える。園生活における人的環境としての保育者の多様な援助が子どもに何らかの契機を与え、子どもの興味関心や欲求から活動へつながっている様子が捉えられた。相反する保育者の援助として、例えば環境や保育者の援助のタイプが単調であることは子ども興味関心を中心とした自己課題の生成を促さないということになる。

事例の活動の展開ではこの場合の子どもが活動に繋がるような環境構成、日々の保育での友達関係のつながりづくりの必要性が伴う。そのことで、子ども自らが自分の世界を広げることにつながる。そのような保育方法の基本的事項の構築がなければただ「待つ」だけでは豊かな活動へと繋がらないだろう。

(2) 「Ⅱ 目的・めあてがある」、めあて生成型における保育者の援助

表424. 活動における自己課題のタイプのめあて生成型と保育者の援助のタイプ

保育者の援助のタイプ ／活動児：自己課題のタイプの 特徴的様相		大 ← 子どもの意志									合計	保育者の 援助 のタイプ 一致率 (%)	活動のテーマ
						保育者の意図性 → 大							
		① 関与なし	② 見守る	③ 受容	小計	④ 協同	⑤ 示唆	⑥ 誘導	⑦ 主導	小計			
A児	めあて・発展生成型(※)	44.0%	14.8%	3.7%	62.5%	25.9%	11.1%	0.0%	0.0%	11.1%	99.5%	95	製作とごっこ遊び
F児	めあて生成型	0.0%	10.0%	10.0%	20.0%	35.0%	45.0%	0.0%	0.0%	45.0%	100.0%	78.3	縄跳びと集合
G児	めあて生成型	20.0%	15.0%	20.0%	55.0%	35.0%	10.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	78.3	逆上がりとチヨウウの飛立ち
I児	めあて生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	0.0%	20.0%	20.0%	40.0%	100.0%	88.3	クラスで積み木遊び
R児	めあて生成型	0.0%	15.0%	30.0%	45.0%	0.0%	0.0%	50.0%	5.0%	55.0%	100.0%	90	雲梯、縄跳び応援
	平均	12.8%	11.0%	12.7%	36.5%	31.2%	13.2%	14.0%	5.0%	32.2%	99.9%	86.0	

表 424 の〈めあて生成型〉の活動の展開における援助のタイプは子どもの意志を中心にした援助の①関与なし 12.8%、②見守る 11.0%、③受容 12.7%、小計は 36.5%であった。保育者の意図性の大きい援助は、⑤示唆 13.2%、⑥誘導 14.0%、⑦主導 5.0%であり、小計は 32.2%であった。子どもの意志と保育者の援助を同等とする④協同は 31.2%であることから、子どもの意志が中心、と保育者の意図性が中心の援助がほぼ半分の比率であると言える。子どもの活動における〈めあて生成型〉の活動の展開では、保育者が子どもの持つ活動の目的やめあてを尊重する場合と、保育者の意図のある多様な援助によって活動のめあてが示され、子どもが受容して行動が遂行されている場合が見られた。つまり子どもの意志そのものと、活動における保育者の示す活動の方向性としてのめあての両方が子どものめあてとなっていた。しかしながら前者の子どもの意志の大きい間接的援助の場合は、事例では子どものめあてを生むような保育環境が関係している。また多様な援助の方法で子どもの意志と保育者の意図性の応答関係の中でめあて生成型の活動が進められている姿が捉えられる。子どもの活動において、めあてが生まれない場合はその子に保育環境がそぐわない場合や、単調な保育者の援助が一因であることが示唆された。

(3) 「Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する」、活動の遂行生成型における保育者の援助

表425. 活動における自己課題のタイプの遂行生成型と保育者の援助のタイプ

保育者の援助のタイプ ／活動児：自己課題のタイプの 特徴的様相	大々 子どもの意志									合計	保育者の 援助の タイプ 一致率 (%)	活動のテーマ
					保育者の意図性 ⇒大							
	① 関与なし	② 見守る	③ 受容	小計	④ 協同	⑤ 示唆	⑥ 誘導	⑦ 主導	小計			
O児 遂行生成型	0.0%	0.0%	5.0%	5.0%	90.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	96	縄跳び
S児 遂行生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	25.0%	30.0%	25.0%	80.0%	100.0%	91.6	畑の表現
平均	0.0%	0.0%	2.5%	2.5%	55.0%	12.5%	17.5%	12.5%	42.5%	100.0%	93.8	

先の表 344 より、〈遂行生成型〉の活動の展開は 20 例すべてに見られたタイプである。ここに取り上げた 2 事例は「Ⅲ こんなやり方で遂行する」以外の特徴的に高い割合のタイプが見られない例であり、表 425 にまとめた。この 2 事例に対する保育者の援助は、保育

者の意図性が中心の⑤示唆 12.5%、⑥誘導 17.5%、⑦主導 12.5%、小計 42.5%であった。保育者の意図性と子どもの意志が同等である④協同は 55.0%である。保育者意図性のある直接的な援助が間接的な援助より比較的多くなされている。子どもの意図性が大きい傾向の援助のタイプは②受容の 2.5%以外は見られなかった。O 児の「縄跳び」の事例では実際は保育者が一緒に跳んだり数を数えたりする中で縄跳びの回数を増やすことに終始していた。遂行すること自体が O 児の事例では活動のめあてであり、自分自身の純粋自己としての活動の深まりと捉えられる。一方、S 児は保育者の指導の下に全学年で、後日運動会で演じる、体の動きで畑の栽培物の表現活動に取り組んでいた。保育者の意図のある流れの中で表現活動が進められ、子どもの独自の行動は見られなかったため、多様な自己課題のタイプが見られなかったと思われる。しかしながら保育者の指導を受け入れることや表現内容が日常の保育で経験している事柄のため、S 児のイメージの世界を広げていったと考えられる。保育者の語りに合わせて友達みんなとの表現活動は社会的自己の発揮の姿であった。いずれの事例も保育者の意図性の高い援助であるが、一方は純粋自己による自己課題の生成であり保育者の援助は「④協同」が中心であり保育者が同じことをすることで活動が助長されていった。他方は社会的自己による自己課題の生成であり、保育者の主導する流れを子どもが受け入れ、子どもはそれに向かうこと、つまり相互がつながり合う関係性の中で活動が形づくられていった。いずれの活動においても保育者の存在が大きく影響していると言える。

(4)「IV 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」、追求生成型における保育者の援助

表 426. 活動における自己課題のタイプの追求生成型と保育者の援助のタイプ

保育者の援助のタイプ ／活動児：自己課題のタイプの 特徴的様相		大々 子どもの意志								合計	保育者の援助 のタイプ 一致率 (%)	活動のテーマ	
						保育者の意図性 ⇒大							
		① 関与なし	② 見守る	③ 受容	小計	④ 協同	⑤ 示唆	⑥ 誘導	⑦ 主導	小計			
B児	追求、興味関心・欲求生成型(※)	0.0%	16.3%	4.1%	20.4%	38.8%	6.1%	20.4%	14.3%	40.8%	100.0%	80.2	畑でイチゴのランナー探し
C児	追求生成型	94.4%	3.4%	0.0%	97.8%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	1.7%	99.5%	98.8	砂場でで型抜き
E児	追求、興味関心・欲求、めあて生成型(※)	80.0%	5.0%	15.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	86.6	エイの型づくり
L児	追求生成型	60.0%	0.0%	20.0%	80.0%	0.0%	0.0%	10.0%	10.0%	20.0%	100.0%	85	暴れゴマ回し対決
N児	追求生成型	50.0%	5.0%	45.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	83.3	泥団子づくり
T児	追求生成型	25.0%	0.0%	0.0%	25.0%	65.0%	0.0%	10.0%	0.0%	10.0%	100.0%	96.6	エックス跳び
	平均	51.6%	5.0%	14.0%	70.5%	17.3%	1.3%	6.7%	4.1%	12.1%	99.9%	88.4	

表 426 の〈追求生成型〉の活動の展開では①～⑦の保育者の多様な援助が見られたが、幼児の自分なりのこだわりの行動に対して、子どもの意志が中心である援助①関与なし

51.6%、②見守る 5.0%、③受容 14.0%、小計 70.5%と割合が高く、子どもの意志が中心のこだわりの活動が保育者によって認められていると言えよう。①関与なしが最も多いが、遊びを中心とする保育では、保育者の関与がない中で、自分のこだわりを追求するような子どもに任された場所や時間の確保によって自分なりの活動が促されている姿が捉えられた。

B 児の「畑でイチゴのランナー採り」は一斉活動のため、活動の展開で保育者の意図性の高い援助が 40.8%と比較的多い。その中でも自分なりのこだわりのある行動、つまり子どもの意志の大きい活動では、保育者は見守り受容していることが表から読み取れる。このことは保育者の意図性が高い一斉活動においても子どもの意志を認めようとする個々に応ずるような保育者の援助の多様性がうかがえる。また本事例では④協同が 38.8%と比較的多い割合を示すが、共に行うことでその子独自のこだわりのある活動を認めつつ、促していると考えられた。

〈追及生成型〉の活動の展開が促されない保育者の援助は保育者の意図性の大きい単調な援助のみに偏った場合である。極端に偏った場合、保育者の意図性が子どもの意志となって活動内容を操作してしまい、社会的自己のみを重視した保育の展開になる危険性があることを踏まえないといけない。

（５）「V 新しい自己課題を見出す」、活動の発展生成型における保育者の援助

表427. 活動における自己課題のタイプの発展生成型と保育者の援助のタイプ

保育者の援助のタイプ ／活動児：自己課題のタイプの 特徴的様相	大⇐ 子どもの意志				保育者の意図性 ⇨大					合計	保育者の 援助の タイプ 一致率 (%)	活動のテーマ
	① 関与なし	② 見守る	③ 受容	小計	④ 協同	⑤ 示唆	⑥ 誘導	⑦ 主導	小計			
M児 発展・追求生成型(※)	0.0%	75.0%	0.0%	75.0%	15.0%	10.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	93.3	平均台わたりジャンケン
平均	0.0%	75.0%	0.0%	75.0%	15.0%	10.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	93.3	

表 427 の〈発展生成型〉を特徴的に示す活動は M 児の 1 事例であった。保育者の援助は②見守るが 75%であり、子どもの意志に任せた活動である。④協同 15%では時には励ましの言葉を掛けながら、共感的に本活動に関わっている。本活動の子どもの自己課題の生成では複数の特徴的様相が見られ、表 344 の分類では、〈追及生成型〉10%、〈発展生成型〉20%であり、本項目に分類したが、遊びに深まりや発展が見られた活動である。子どもの活動の広がりや深まりが見られる活動では、保育者は活動の展開を子どもにゆだね、見守ったり協力や助言を行ったりして、子どもの意志を中心に展開する活動を支えようとする関わりが捉えられた。活動が子どもたちだけで豊かに展開される場合、保育者の援助

は子どもの意志を中心とした間接的な援助を行い、見守っている。その際子どもの活動を理解し状況を把握するようなまなざしでつながっている。子どもはそれによって安心して遊びに持続して取り組むことができる。逆の関わりは子どもが活動において保育者のまなざしが感じられないことが考えられる。

（６）自己課題の生成の特徴的様相における保育者の援助と課題

以上の事例分析では幼児の活動における自己課題の生成がなされるような直接的、間接的、あるいは関わらないことも含めて多様な保育者の援助のタイプが捉えられた。観察園では幼児の百人百様の活動の展開に対して、保育者は子どもの意志を認めて受け入れる援助を中心として、保育者の意図性が大きい援助等、多様な援助のタイプが見られた。

〈興味関心・欲求生成型〉の活動における保育者の援助は子どもの意志が大きい間接的な援助では、園の環境構成に子どもの活動を委ね、時には見守り、受け止めて子どもなり活動の展開を支えている。保育者の意図性の大きい直接的な働きかけは、協同や示唆等のように一緒に行い、保育者が子どもの意志を認めたりするような子どもの興味関心・欲求に沿うような援助が主であった。園生活における人的環境としての保育者の多様な援助が子どもに何らかの契機を与え、子どもの興味関心や欲求から活動へつながっている様子が捉えられた。相反する姿は環境や保育者の援助のタイプが単調であることであり、子ども興味関心・欲求を中心とした自己課題の生成を促さないということになる。

〈めあて生成型〉では、活動のめあては子どもの意志そのものである場合と、活動における保育者の示す活動の方向性の両方の場合があった。しかしながら前者の子どもの意志の大きい間接的援助の場合は、事例では子どものめあてを生むような保育環境が関係していた。また多様な援助の方法で子どもの意志と保育者の意図性の応答関係の中でめあて生成型の活動が進められていた。子どもの活動において、めあてが生まれない場合はその子に保育環境がそぐわない場合や、単調な保育者の援助が一因であることが示唆された。

〈遂行生成型〉は全タイプに見られた。ここで分類した他の特徴的な様相が見られなかった２事例は保育者の意図性の高い援助であるが、一方は保育者の援助は協同が中心であり保育者が幼児と同じことをすることで活動が助長されていった。これは純粹自己による自己課題の生成を援助する姿と捉えられた。もう一方は保育者の主導する流れを子どもが受け入れ、子どもはそれに向かうこと、つまり相互がつながり合う関係性の中で活動が形づくられていった。これは社会的自己による自己課題の生成の姿であると考えられた。い

ずれの活動においても保育者の存在が大きく影響していると言えた。

〈追及生成型〉の事例では保育者の関与がない中で、自分のこだわりを追求するような子どもに任された場所や時間の確保がなされていた。子どもの意志の大きい活動では、保育者は見守り受容している姿があった。つまり保育者の子どもの意志を認めようとする個々に応ずる援助の多様性が捉えられた。逆に自己課題の生成が促されない援助は保育者の意図性の大きい単調な援助のみに偏った場合であると考えられる。極端に偏った場合、保育者の意図性が子どもの意志となって活動内容を操作してしまい、社会的自己のみを重視した保育の展開になる危険性があることを踏まえなければならない。

〈発展生成型〉の自己課題の生成では比較的、子どもの意志を受容し任せたり認めたりするような援助によって、活動の展開を支える保育者の姿が見られた。これらのタイプの自己課題の生成は保育者の意図で活動を導くのではなく、子どもの活動の広がりや深まりを子どもに任せることで教育的な効果を期待している。この場合、事例ではそれぞれの自己課題のタイプの特徴的様相を示す子どもの活動の状況は、園の環境、保育者の環境設定に関わったり、友達と遊びを進めたりしながら、活動に取り組んでいる姿が捉えられた。このことから、子どもの活動は取り巻く環境構成や友達との関係等が基盤となるために、日々の園環境への配慮や人間関係構築が極めて重要な要因になってくることが確認された。

活動の展開では自己課題の生成を阻害するような保育者の援助を行っている可能性もある。事例から推察するならば、例えば、子どもの意志がわからない、もしくは受け入れられないような保育者の強引な主導的態度による援助である。また関与しない場合には、保育のねらいが見えないような環境構成や子どもにとって魅力がない、もしくは子どもを委ねられないような環境構成が問題になる。これは保育者の無関心な関与なしと同等であると言える。または、日頃から友達同士の関わりや関係が作りにくい状況があるならば、改善しなければならない。

保育者の援助は子どもの意志のある活動を受容した、もしくは保育者の意図性のある援助や指導を子どもが受容して相互がつながるような、保育者と子どもとの共生的な関係によって自己課題の生成が行われ、主体的な活動として展開するのではないだろうか。その際、保育者の援助によって子どもの純粋自己の側面や社会的自己の側面が育てられる点についても留意しなければならない。総じて保育者の援助の多様性と相互の受け入れ合いは子どもが自己課題を生成する原動力になるのであり、これ等のプロセスが、主体的な活動

として展開していることが捉えられた。

(7) 一斉活動と自由活動の分類

表428. 一斉活動における自己課題のタイプの特徴的様相と保育者の援助のタイプ

保育者の援助のタイプ ／活動児：自己課題のタイプの 特徴的様相	大☛ 子どもの意志									合計	保育者の 援助 のタイプ 一致率 (%)	活動のテーマ
					保育者の意図性 ➡大							
	① 関与なし	② 見守る	③ 受容	小計	④ 協同	⑤ 示唆	⑥ 誘導	⑦ 主導	小計			
B児 興味関心・欲求、追求生成型	0.0%	16.3%	4.1%	20.4%	38.8%	6.1%	20.4%	14.3%	40.8%	100.0%	80.2	畑でイチゴのランナー採り
H児 興味関心・欲求生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	75.0%	0.0%	20.0%	5.0%	25.0%	100.0%	73.3	積み木のトンネルづくり
I児 めあて生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	0.0%	20.0%	20.0%	40.0%	100.0%	88.3	クラスで積み木遊び
R児 めあて生成型	0.0%	15.0%	30.0%	45.0%	0.0%	0.0%	50.0%	5.0%	55.0%	100.0%	90	雲梯、縄跳び応援
S児 遂行生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	25.0%	30.0%	25.0%	80.0%	100.0%	91.6	畑の表現
平均	0.0%	6.3%	6.8%	13.1%	38.8%	6.2%	28.1%	13.9%	48.2%	100.0%	84.7	

表429. 自由活動における自己課題のタイプの特徴的様相と保育者の援助のタイプ

保育者の援助のタイプ ／活動児：自己課題のタイプの 特徴的様相	大⇐ 子どもの意志									合計	保育者の 援助 のタイプ 一致率 (%)	活動のテーマ
					保育者の意図性 ⇨大							
	① 関与なし	② 見守る	③ 受容	小計	④ 協同	⑤ 示唆	⑥ 誘導	⑦ 主導	小計			
A児 めあて、発展生成型	44.0%	14.8%	3.7%	62.5%	25.9%	11.1%	0.0%	0.0%	11.1%	99.5%	95	製作とごっこ遊び
C児 追求生成型	94.4%	3.4%	0.0%	97.8%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	1.7%	99.5%	98.8	砂場で型抜き
D児 興味関心・欲求生成型	75.0%	10.0%	10.0%	95.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	76.6	砂団子・ハンバーグづくり
E児 興味関心・欲求 めあて、追求生成型	80.0%	5.0%	15.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	86.6	エイの型づくり
J児 めあて、追求生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100	うずまきジャンケン
K児 興味関心・欲求生成型	75.0%	0.0%	0.0%	75.0%	0.0%	0.0%	25.0%	0.0%	25.0%	100.0%	58.3	ヒーローになって群れて遊ぶ
L児 追求生成型	60.0%	0.0%	20.0%	80.0%	0.0%	0.0%	10.0%	10.0%	20.0%	100.0%	85	暴れゴマ回し対決
M児 追求、発展生成型	0.0%	75.0%	0.0%	75.0%	15.0%	10.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	93.3	平均台わたりジャンケン
N児 追求生成型	50.0%	5.0%	45.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	83.3	泥団子づくり
O児 遂行生成型	0.0%	0.0%	5.0%	5.0%	90.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	96	縄跳び
P児 興味関心・欲求生成型	15.0%	80.0%	0.0%	95.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	95	なりきり遊び
T児 追求生成型	25.0%	0.0%	0.0%	25.0%	65.0%	0.0%	10.0%	0.0%	10.0%	100.0%	96.6	エックス跳び
平均	43.2%	16.1%	8.2%	67.5%	24.7%	1.9%	5.0%	0.8%	7.7%	99.9%	88.7	

「表 428 一斉活動における自己課題のタイプの特徴的様相と保育者の援助のタイプ」及び、「表 429 自由活動における自己課題のタイプの特徴的様相と保育者の援助のタイプ」を分類した。F 児、G 児、Q 児の事例では観察時間の中に一斉活動と自由活動が混在していたため、今回の分類から除外した。一斉活動では保育者の意図性が高い援助が 48.2% であり、子どもの意志が中心の援助は 13.1% であった。また、自由活動では、保育者の意図性が大きい援助は 7.7% であり、子どもの意志中心の援助は 67.5% であった。前者は保育者の意図性中心であり、後者は子どもの意志中心の援助である。このことはそれぞれの保育形態と保育者の援助の関係性が特徴的に表れていると言える。一斉の保育形態では①関与なしを除いたすべての保育者の援助のタイプ、自由活動では 0.8% と微量の⑦主導を含めて①関与なし、②見守る、③受容、④協同、⑤示唆、⑥誘導、⑦主導の援助のタイプが見られた。いずれの保育形態でも保育者は多様な援助のタイプを駆使している様子がうか

がえる。同時にそれぞれに〈興味関心・欲求生成型〉〈めあて生成型〉〈遂行生成型〉〈追及生成型〉の多様な自己課題の生成型が見られた。〈発展生成型〉は自由活動のみに見られた。これは事例も一事例だけのために、自由活動の一方だけの分類になってしまった可能性がある。

総じて保育者の援助は保育形態によって、子どもの意志が中心の援助なのか、保育者の意図性が中心の援助なのかという特徴が見られたが、いずれも多様な援助方法を使いながら、自己課題の生成の特徴的様相が支えられていることがうかがえた。

幼児の自己課題の生成の視座から活動の展開を捉えたところ、自己課題の生成には特徴的な様相が見られ、それらを活かすよう直接的、間接的な多様な保育者の援助が見られた。このことは本章の仮説「幼児は活動において、自己課題を生成する。保育者は多様な援助によって、子どもの自己課題の生成を促し、主体的な活動を展開させるキーとなる」ことは検証できたと言える。また、自己課題の生成と保育者の援助は活動の展開において相互に受け入れ合うこと、共生的な関係によって、主体的な活動を展開する。この場合、幼児の活動は取り巻く様々な環境に関わる姿から、日々の園環境への配慮や友達などの人間関係構築が基盤であることが事例においても確認され、保育者の援助と共に、子どもの活動の展開の要因として極めて重要であることが示された。

第5章 全体的考察 幼稚園の活動における子どもの自己課題の生成論の意義と展望

第1節 子どもの主体的な活動を成立させる自己課題生成論

1. 研究の経過

本論文の目的を幼稚園教育における子どもの主体性・主体的な活動が何であるのかを問いながら、幼児の活動における自己課題の生成の視座から幼児の主体的な活動の姿を捉える。さらに子どもの主体的な活動を育むような、保育者の指導性はどうあるべきかについて実践から捉えて、明らかにすることとした。

そこで幼児教育において子どもの主体性をいかに捉えるか、さらに保育者が実践をしながら、子どもの姿から主体性を理解して捉え、そのうえでの保育者の援助がどうあるべきかについて、保育者の援助の実体を観察から分析検討することで、子どもの主体性を育むような保育者の援助を展望した。

第1章「子どもの主体性をめぐる幼児教育実践上の課題」では、平成元年以来大切にされた幼児の主体性を尊重する「環境を通して行う教育」における保育者の指導の迷いや揺れについて問題提議を行った。そのために幼児の活動における主体性論の検討、幼児の活動における自己課題のタイプの検討、自己課題の生成と保育者の援助についての検討の必要性が提議した。そこで、第2章「幼児の主体的活動における二つの自己の相 ―第1調査―」では先行研究に示された幼児の主体性、主体的な活動、主体についての記述から意味を検討し、概念の枠組みを整理した。そのことで、保育において保育者が捉えなければならない幼児の主体性をめぐる視座を明らかにすることを目的とした。仮説『環境を通して行う教育』における幼児の主体性、主体的、主体の理解において、私は私としての「自己」に関する視座と、物的・人的環境との「関係」の視座が捉えられる。保育者は両方の視座を捉えた、多様な指導、援助の必要性が見通される」について、平成の幼児の主体性、主体的な活動、主体に関する先行研究による言説の整理と理論的考察を行った。さらに、幼児の「自己」の視座を深めるために、「幼児の活動の展開において、「自分が主人公」の純粹自己、「私たちとして生きる」社会的自己の様相が見られる。幼児は人や物等、周りの環境と関わりながらそれぞれの相に因る主体的な活動を展開する」ことを仮説として、実際の幼児の活動の展開においてそれらがどのように見られるか検証し、「自己」論から捉えた活動の様相を確認し幼児の活動における純粹自己と社会的自己の二つの視座を明ら

かにした。

第3章「幼児の活動における自己課題の生成の様相 ―第2調査―」においては、主体的な活動は自己課題を生成する活動であることを確認し、自己課題のタイプを見出し、主体的な活動の展開の多様な実態を明らかにすることを目的とした。仮説「幼児の活動においては、自己課題のタイプが見られる。自己課題のタイプは様々に組み合わせあって、生成の過程が見られる。自己課題を生成することで、主体的な活動の成立に向かう」とした。

「幼児の自己課題のタイプ」について、先行研究、主体性に関する先行研究や実践事例等を手がかりに概念整理を行うことで、実践事例から「自己課題の生成」のプロセスを確認し、主体的な活動の実態の検証を行った。

第4章「幼児の自己課題の生成と保育者の援助の検討 ―第3調査―」では幼児の活動における自己課題の生成と保育者の援助の実態を検証した。そのことで、子ども自身が主体的な活動を育むような、保育者の望ましい援助の方向性について展望することを目的とした。「幼児は活動において、自己課題を生成する。保育者は多様な援助によって、子どもの自己課題の生成を促し、主体的な活動を展開させるキーとなる」を仮説として、観察から子どもの自己課題の生成の様相に対応する保育者の援助のタイプの検証を行った。そのことで幼児の活動における自己課題の生成の鍵となる保育者の望ましい指導・援助方向性について整理と考察を行った。

2. 幼児教育における主体性論の検討と「自己」と「関係」の視座

第2章第1節では仮説「環境を通して行う教育」における幼児の主体性、主体的、主体の理解において、私は私としての「自己」に関する視座と、物的・人的環境との「関係」の視座が捉えられる。保育者は両方の視座を捉えた、多様な指導、援助の必要性が見通される」について、平成元年以降に研究者によって示された主体、主体的、主体について示された記述の文言をコード化してタイプ分けを行った結果、幼児の主体性・主体的・主体の概念は、「自己」「関係」、及び「発達」の概念の要素を示していた。これは仮説が検証できたと捉えられる。また、仮説の後半における保育者の指導、援助を見通すために第2章第2節において幼児の「自己」についてさらに深めて理解しようと考えた。そこで、幼児の自己論から捉えた活動の様相を確認し、保育者の援助に活かすための視座を明らかにするために仮説「幼児の活動の展開において、「自分が主人公」の純粹自己、「私たちとして生きる」社会的自己の様相が見られる。幼児は人や物等、周りの環境と関わりながらそれ

ぞれの相に因る主体的な活動を展開する」について検証した。

幼児の主体性、主体的、主体の記述から幼児の「自己」の様相に着目すると、自分の欲求や内面の求めに応じて自分を十分に発揮する「私は私」「自分が自分の主人になる」「独自な自己」等の面と、社会生活を営むにあたっての「私は私たち」「私たちとして生きる」等の幼児の自己概念の姿の両義性が示されていることが捉えられた。つまり保育者は幼児の自己概念では、二つの様相を捉えるべきことが示された。

幼児の主体性、主体的、主体の記述について、幼児の二つの自己概念を「純粋自己」と「社会的自己」として分類し、それぞれの様相について幼児の具体的な姿がどう表れているのかという検討を行った。先行研究から「純粋自己」として、自分が自分の主人公になる、内的要求を持つ自己、思いに基づいて自ら行動を起こす自己、発達する自己の姿が見いだされた。「社会的自己」として、他者と共にある自己、他者へ関心を持つ自己、他者と交流する自己、他者と関わり発達する自己の姿が想定できた。さらに観察事例で検討を行ったところ、純粋自己による子どもの姿は自分なりの面白さを感じる活動に打ち込んで取り組む姿であった。社会的自己による子どもの姿は保育者や友達等との関係において見られ、人との関わりによって、活動が広がる、深まる、転換する等の様子が観察された。一斉活動の B 児の事例では社会的自己の割合が 88%と高く、純粋自己の割合が 12%と低かった。保育者の意図性が高い活動であったことと友達との関わりの中で社会的自己の割合が高かったと捉えられた。C 児の事例では保育者の関わりが全くない活動であったが、社会的自己と純粋自己の割合が、51%と 49%とほぼ半々であった。友達との関わり、砂場の型抜きを成功させようとする遊びの取り組みの姿が見られ、物的、人的環境との関わりが活動を方向付けていた。事例から純粋自己から社会的自己への広がり、社会的自己から純粋自己への深まり等自己の二つの相による姿が行き来しながら活動が展開する様子が捉えられた。以上のことから仮説、「自分が主人公」の純粋自己、「私たちとして生きる」社会的自己の様相や幼児は人や物等、周り関わりながらそれぞれの相に因る主体的な活動を展開する姿が検証できたとと言える。

以上の検証から、子どもの主体性、主体的な活動を理解する場合、保育者は幼児理解において「純粋自己」「社会的自己」についてどちらかにのみ偏った理解、もしくは対立する概念ではなく、それぞれの姿が自己の本質として見られるということを踏まえることの大切さが示唆された。そのうえで、保育者は保育の展開において、子どもの活動の展開が「純粋自己」によるものなのか「社会的自己」によるものなのかを捉えて、保育における願い

と兼ね合わせながら援助の方策を考慮する必要があることが示された。

3. 自己課題の生成の多様性

第3章では仮説「幼児の活動においては、自己課題のタイプが見られる。自己課題のタイプは様々に組み合わせあって、生成の過程が見られる。自己課題を生成することで、主体的な活動の成立に向かう」について事例を通して検証を行った。

表301. 幼児の自己課題のタイプ(再掲)

幼児の自己課題のタイプ	小項目	
Ⅰ やりたいことを見つける	Ⅰ a	興味・関心を持つ
	Ⅰ b	欲求がある
Ⅱ 目的・めあてがある	Ⅱ a	目的・めあてがある
	Ⅱ b	目標がある
Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する	Ⅲ a	取り組む(関わる)態度
	Ⅲ b	取り組む(関わる)技能
Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める	Ⅳ a	取り組むこだわりの態度
	Ⅳ b	取り組むこだわりの技能
Ⅴ 新しい自己課題を見出す	Ⅴ a	活動の発展
	Ⅴ b	活動の転換

主体性、主体的、主体の概念及び先行研究から幼児の主体性を理解するさらなる視点として、「自己課題」のタイプ「Ⅰ やりたいことを見つける」「Ⅱ 目的めあてがある」「Ⅲ こんなやり方で活動を遂行する」「Ⅳ 自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」「Ⅴ 新しい自己課題を見出す」の5つの視座を導出した(図301再掲)。また観察した事例における子どもの活動の展開では、自己課題のタイプの特徴的様相を示す活動としてⅠ～Ⅴのタイプをそれぞれ〈興味関心・欲求生成型〉〈めあて生成型〉〈遂行生成型〉〈追及生成型〉〈発展生成型〉と分類した。以上から子どもの活動では自己課題の特徴的様相の一つのタイプ、もしくは複数のタイプが組み合わせあって、活動の過程を生成していることが捉えられた。またこれ等の活動における特徴的な自己課題の生成の組み合わせは多様であった(表344・345再掲)。園生活での幼児の活動ではいくつかの自己課題のタイプによって活動が展開なされている。また自己課題における「自己」は純粹自己もしくは社会的自己の相でのいずれかの自己の相の活動の展開である。つまり子どもの自己課題の生成は自己についての二つの相、自己課題のタイプの多様性、プロセスの展開の特徴的様相をふまえるならば、主体的な活動はかなりの多様性があると理解すべきである。

表344. 活動の展開における自己課題のタイプ集計表(再掲)

自己課題のタイプ ／活動児：活動のテーマ	I やりたいこと を見つめる		小計	II 目的・めあて がある		小計	III こんなやり方で 活動を遂行する		小計	IV 自分なりのこだわり を持つ行為を 推し進める		小計	V 新しい自己 課題を見出す		小計	0 どれにも属 さないもの	自己課題 タイプ数 合計	自己課題 のタイプ-数 率(%)
	I a	I b		II a	II b		III a	III b		IV a	IV b		V a	V b				
A児 製作とごっこ遊び	3.7%	0.0%	3.7%	14.8%	0.0%	14.8%	33.3%	3.7%	37.0%	3.7%	3.7%	7.4%	7.4%	3.7%	11.1%	25.9%	100.0%	91.3
B児 煙でイチゴのランナー探し	6.1%	4.1%	10.2%	8.2%	0.0%	8.2%	34.7%	6.1%	40.8%	18.4%	0.0%	18.4%	0.0%	2.0%	2.0%	20.4%	100.0%	86.3
C児 砂場で型抜き	5.1%	1.7%	6.8%	1.7%	0.0%	1.7%	52.5%	22.0%	74.6%	0.0%	11.9%	11.9%	0.0%	5.1%	5.1%	0.0%	100.0%	96
D児 砂団子・ハンバーグづくり	5.0%	20.0%	25.0%	0.0%	0.0%	0.0%	30.0%	10.0%	40.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	30.0%	100.0%	66.6
E児 エイの型づくり	10.0%	0.0%	10.0%	10.0%	0.0%	10.0%	55.0%	0.0%	55.0%	10.0%	10.0%	20.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	100.0%	76.6
F児 縄跳びと集合	0.0%	5.0%	5.0%	15.0%	5.0%	20.0%	60.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	5.0%	10.0%	100.0%	76.1
G児 逆上がりとチョウの飛立ち	5.0%	0.0%	5.0%	15.0%	10.0%	25.0%	25.0%	5.0%	30.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	40.0%	100.0%	78.3
H児 積み木のトンネルづくり	15.0%	0.0%	15.0%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	50.0%	5.0%	0.0%	5.0%	5.0%	0.0%	5.0%	25.0%	100.0%	71.6
I児 クラスで積み木遊び	5.0%	0.0%	5.0%	15.0%	0.0%	15.0%	35.0%	15.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	25.0%	100.0%	71.6
J児 うずまきジャンケン	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	10.0%	80.0%	0.0%	80.0%	10.0%	0.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	75
K児 ヒーローになって群れて遊ぶ	10.0%	5.0%	15.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	5.0%	20.0%	100.0%	68.3
L児 暴れゴマ回し対決	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	25.0%	20.0%	45.0%	5.0%	25.0%	30.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	100.0%	91.6
M児 平均台わたりジャンケン	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	65.0%	0.0%	65.0%	10.0%	0.0%	10.0%	20.0%	0.0%	20.0%	0.0%	100.0%	96.6
N児 泥団子づくり	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	65.0%	20.0%	85.0%	0.0%	10.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	96.6
O児 縄跳び	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	35.0%	60.0%	95.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	95
P児 なりきり遊び	10.0%	0.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	15.0%	75.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	15.0%	100.0%	88.3
Q児 だんご磨き、リズム体操	20.0%	0.0%	20.0%	5.0%	0.0%	5.0%	35.0%	0.0%	35.0%	5.0%	10.0%	15.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	100.0%	66.6
R児 雲梯、縄跳び応援	0.0%	0.0%	0.0%	30.0%	0.0%	30.0%	60.0%	0.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	75
S児 煙の表現	5.0%	0.0%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	90.0%	0.0%	90.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	100.0%	80
T児 エックス跳び	5.0%	0.0%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	45.0%	5.0%	50.0%	0.0%	35.0%	35.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	78.3

表345. 活動の展開における自己課題の生成の
特徴的様相一覧表(再掲)

活動児：活動のテーマ	自己課題生の生成の特徴的様相
A児 製作とごっこ遊び	めあて・発展生成型
B児 煙でイチゴのランナー探し	興味関心・欲求・追求生成型
C児 砂場で型抜き	追求生成型
D児 砂団子・ハンバーグづくり	興味関心・欲求生成型
E児 エイの型づくり	興味関心・欲求・めあて・追求生成型
F児 縄跳びと集合	めあて生成型
G児 逆上がりとチョウの飛立ち	めあて生成型
H児 積み木のトンネルづくり	興味関心・欲求生成型
I児 クラスで積み木遊び	めあて生成型
J児 うずまきジャンケン	めあて・追求生成型
K児 ヒーローになって群れて遊ぶ	興味関心・欲求生成型
L児 暴れゴマ回し対決	追求生成型
M児 平均台わたりジャンケン	追求・発展生成型
N児 泥団子づくり	追求生成型
O児 縄跳び	遂行生成型
P児 なりきり遊び	興味関心・欲求生成型
Q児 だんご磨き、リズム体操	興味関心・欲求・追求生成型
R児 雲梯、縄跳び応援	めあて生成型
S児 煙の表現	遂行生成型
T児 エックス跳び	追求生成型

筆者は自己課題の生成とは「自分の興

味・関心や求めに応じて、あるいは目的、めあてやイメージをもって、自ら活動に取り組むこと。活動の発展、転換等一連の活動を生み出すことのプロセスである」と定義した。これは自己課題の生成の多様性をふまえた上で、それぞれの活動のプロセスの様相を示す定義であると位置付けたい。

4. 自己課題の生成論を見据えた保育者の援助

第4章では幼児の自己課題の生成と保育者の援助について、仮説「幼児は活動において、自己課題を生成する。保育者は多様な援助によって、子どもの自己課題の生成を促し、主体的な活動を展開させるキーとなる」についての検討を行った。

観察した幼児の活動における自己課題の生成に対応する保育者の援助のタイプ(表 401 再掲)を分類し、関与なし、見守る、受容、協同、示唆、誘導、主導のすべてのタイプが見られた。また保育者の援助が「子どもの意志」が中心、「保育者の意図性」が中心の視点から考察を加えた。観察園では幼児の自己課題の生成に関わる保育者の援助は、子ど

ものの意志が中心の援助、次いで子どもの意志と保育者の意図性がほぼ同等と位置付けた、
協同する援助、最後に保育者の意図性が大きい援助の順で保育者の関わりがなされてい
た。(表 422 再掲)

表401. 保育者の援助のタイプ一覧表(再掲)

援助タイプ	援助の視点	具体的な援助例
①関与なし	保育者は直接的に子どもとかわらない。子どものありのままの活動を認めているが、子どもの意図や意志にかかわらず保育者は無意図的である。	存在の把握 場を共有 任せる
②見守る	直接的にかかわることはほとんどない。必要に応じてかわる。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重し、子どもの見通しにたつ。	任せる まなざしで支える 必要に応じた手助け
③受容	直接的にかかわりと間接的にかかわりがある。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重して子どもの見通しにたつ。	受け止める 認める 励ます
④協同	直接的にかかわりや、間接的にかかわりであっても同じ見通しをもって活動する。互いに自分の意志で活動することで保育者は仲間や人的環境としての役割をする。	協力 協同 同等
⑤示唆	直接的なかわり。保育者の意図をさり気なく含む、または子どもの活動の方向性や意図を引き出す。	見本 きっかけ 助言
⑥誘導	直接的なかわり。保育者の積極的な意図性がある、または子どもの活動の方向性や意図を引き出す。	提案 促す 誘う
⑦主導	直接的なかわり。保育者の意図性大きい。保育者の意図が主導する。	指示する 説明する 方向付ける

(筆者作成)

表422. 活動における自己課題のタイプの特徴的様相と保育者の援助のタイプ(再掲)

保育者の援助のタイプ ／活動児：自己課題のタイプの 特徴的様相	大⇐ 子どもの意志				保育者の意図性 ⇨大					合計	保育者の 援助のタイプ 一致率 (%)	活動のテーマ
	① 関与なし	② 見守る	③ 受容	小計	④ 協同	⑤ 示唆	⑥ 誘導	⑦ 主導	小計			
A児 めあて・発展生成型	44.0%	14.8%	3.7%	62.5%	25.9%	11.1%	0.0%	0.0%	11.1%	99.5%	95	製作とごっこ遊び
B児 興味関心・欲求・追求生成型	0.0%	16.3%	4.1%	20.4%	38.8%	6.1%	20.4%	14.3%	40.8%	100.0%	80.2	畑でイチゴのランナー取り
C児 追求生成型	94.4%	3.4%	0.0%	97.8%	0.0%	1.7%	0.0%	0.0%	1.7%	99.5%	98.8	砂場で型抜き
D児 興味関心・欲求生成型	75.0%	10.0%	10.0%	95.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	76.6	砂団子・ハンバーグづくり
E児 興味関心・欲求・めあて・追求生成型	80.0%	5.0%	15.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	86.6	エイの型づくり
F児 めあて生成型	0.0%	10.0%	10.0%	20.0%	35.0%	45.0%	0.0%	0.0%	45.0%	100.0%	78.3	縄跳びと集合
G児 めあて生成型	20.0%	15.0%	20.0%	55.0%	35.0%	10.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	78.3	逆上がりとチョウの飛立ち
H児 興味関心・欲求生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	75.0%	0.0%	20.0%	5.0%	25.0%	100.0%	73.3	積み木のトンネルづくり
I児 めあて生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	0.0%	20.0%	20.0%	40.0%	100.0%	88.3	クラスで積み木遊び
J児 めあて・追求生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100	うずまきジャンケン
K児 興味関心・欲求生成型	75.0%	0.0%	0.0%	75.0%	0.0%	0.0%	25.0%	0.0%	25.0%	100.0%	58.3	ヒーローになって群れて遊ぶ
L児 追求生成型	60.0%	0.0%	20.0%	80.0%	0.0%	0.0%	10.0%	10.0%	20.0%	100.0%	85	暴れゴマ回し対決
M児 追求・発展生成型	0.0%	75.0%	0.0%	75.0%	15.0%	10.0%	0.0%	0.0%	10.0%	100.0%	93.3	平均台わたりジャンケン
N児 追求生成型	50.0%	5.0%	45.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	83.3	泥団子づくり
O児 遂行生成型	0.0%	0.0%	5.0%	5.0%	90.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	96	縄跳び
P児 興味関心・欲求生成型	15.0%	80.0%	0.0%	95.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	100.0%	95	なりきり遊び
Q児 興味関心・欲求・追求生成型	30.0%	0.0%	0.0%	30.0%	40.0%	30.0%	0.0%	0.0%	30.0%	100.0%	70	だんご磨き・リズム体操
R児 めあて生成型	0.0%	15.0%	30.0%	45.0%	0.0%	0.0%	50.0%	5.0%	55.0%	100.0%	90	雲梯・縄跳び応援
S児 遂行生成型	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	25.0%	30.0%	25.0%	80.0%	100.0%	91.6	煙の表現
T児 追求生成型	25.0%	0.0%	0.0%	25.0%	65.0%	0.0%	10.0%	0.0%	10.0%	100.0%	96.6	エックス跳び
平均	28.4%	12.5%	8.1%	49.0%	30.0%	6.9%	10.0%	4.0%	20.9%	100.0%	85.7	

自己課題の生成のタイプ別保育者の関わりでは〈興味関心・欲求生成型〉では、事例で
子どもの物的環境への関心、友達の活動に興味を持つこと等によって子どもの興味関心が
生起されている。または子どもは自分の欲求に任せて行動を開始している。保育者の援助
は子どもの意志が大きい援助が約 6 割を占めるが、園の環境構成に子どもの活動を委ね、

時には見守り、受け止めて子どもなり活動の展開を支えている。保育者の意図性の大きい直接的な働きかけは、協同や示唆等のように一緒に行ったり、保育者が子どもの意志を認めたりするような子どもの興味関心・欲求に沿うような援助が主であった。本分類では保育者の援助のタイプのすべてが見られ、間接的・直接的な関わりがあるが、関与のない援助では保育者は子どもの活動のきっかけを「待つ」傾向であったと言える。この場合の子どもが活動に繋がるための環境構成、日々の保育での友達関係のつながりづくりの必要性が伴う。そのことで、子ども自らが自分の世界を広げることに通じる。そのような保育方法の基本的事項の構築がなければただ「待つ」だけでは豊かな活動へと繋がらないだろう。

〈めあて生成型〉では「協同」と「保育者の意図性が大」の項目が全体平均以上であり、保育者の関わりが子どものめあて生成に寄与していると推測できた。活動の展開では、事例では子どもの持つ活動の目的やめあてを尊重する場合と、保育者の意図のある多様な援助によって活動のめあてが示され、子どもが受容して行動が遂行されている場合が見られた。つまり子どもの意志そのものと、活動における保育者の示す活動の方向性としてのめあての両方が子どものめあてとなっていた。また、前者の子どもの意志の大きい間接的援助の場合は、事例では子どものめあてを生むような保育環境と多様な援助方法が関係している。活動において、めあてが生まれない場合はその子に保育環境がそぐわない場合や、単調な保育者の援助が一因であることが示唆された。

〈遂行生成型〉では「協同」することで励ましの気持ちを届ける、活動の流れを作る等の「保育者の意図性が大」の直接的な関わりであった。それによって子どもの活動が遂行される姿が見られた。遂行すること自体が活動のめあてであり、自分自身の純粋自己としての活動の深まりと捉えられる事例や保育者の意図のある流れの中で活動が進められ、社会的自己の発揮の姿が見られる事例であった。いずれも保育者の意図性の高い援助であるが、相互がつながり合う関係性の中で活動が形づくられていった。いずれの活動においても保育者の存在が大きく影響していると言える。〈追及生成型〉は「子どもの意志が大」の援助の割合が高く、子どもなりのこだわりの活動が保育者によって認められていると言えよう。①関与なしが最も多いが、遊びを中心とする保育では、保育者の関与がない中で、自分のこだわりを追求するような子どもに任された場所や時間の確保によって自分なりの活動が促されている姿が捉えられた。一斉活動のため、活動の展開で保育者の意図性の高い援助が比較的高い事例においても自分なりのこだわりのある行動、つまり子どもの意志の大きい活動に対して、保育者は見守り受容している姿が見られた。このことは保育者の

意図性が高い一斉活動においても子どもの意志を認めようとする保育者の援助の多様性がうかがえる。〈追及生成型〉の活動の展開が促されない保育者の援助は保育者の意図性の大きい単調な援助のみに偏った場合であると考えられる。極端に偏った場合、保育者の意図が子どもの意志となって操作してしまい、社会的自己のみを重視した保育の展開になる危険性があることを踏まなければならない。

〈発展生成型〉保育者の援助は大半が子どもの意志に任せた活動であり、時には励ましの言葉を掛けながら、共感的に本活動に関わっている。本活動の子どもの自己課題の生成では複数の特徴的様相が見られたため、遊びに深まりや発展が見られた活動であると言える。子どもの活動の広がりや深まりが見られる活動では、保育者は活動の展開を子どもにゆだね、見守ったり協力や助言を行ったりして、子どもの意志を中心に展開する活動を支援しようとする関わりが捉えられた。活動が子どもたちだけで豊かに展開される場合、保育者の援助は子どもの意志を中心とした間接的な援助を行い、見守っている。その際子どもの活動を理解し状況を把握するようなまなざしでつながっているのではないだろうか。子どもはそれによって安心して遊びに持続して取り組むことができる。逆の関わりは子どもが活動で保育者のまなざしが感じられないことが考えられる。

以上から、保育者の援助は子どもの意志が中心であったり、保育者の意図性が大きい場合であったり、それらが同等である等、子どもの活動に応じるような多様な援助が行われていた。保育者と子どもはそれらを互いに受け入れ合うことで、幼児の活動における自己課題の生成がなされ、活動が展開していく姿が捉えられた。例えば子どもの意志の大きい「わがまま勝手」な行動を保育者が拒否したならば、その行動は遂行されない場合がある。関与しない、または受け止め、寄り添うならばその行動は遂行されるだろう。また保育者の意図性の大きい保育の流れを子どもが受容することで活動が遂行される。あるいは子どもがいやがって受け入れないならば活動は遂行されない。

子どもの活動における自己課題の生成と保育者の援助の多様なタイプを捉えると、相互の受容や応答関係の中で子どもの活動の展開が促され、保育者援助ではそのような手立てがなされていたと言えよう。主体的な活動を捉える場合、子どもの意志中心の指導、保育者の意図性の高い指導は対立的に捉えられたり、バランスのあり方として説明されたりする場合がある。対立でもなくバランスでもない、互いが受容し合う、共生的な態度と多様な援助方法の手立てによって幼児の自己課題の生成を育てるのではないだろうか。また逆のイメージは非受容や否定による自己課題の非生成と言える。

本章では自己課題の生成を見据えた保育者の援助として仮説「幼児は活動において、自己課題を生成する。保育者は多様な援助によって、子どもの自己課題の生成を促し、主体的な活動の展開のキーとなる」は検証されたと言える。

5. どれにも属さないものについての考察

本研究では園児の活動事例の観察や先行研究から幼児の主体性と保育者の指導性について論究してきたところ、事例の幼児の活動における自己課題のタイプに分類されなかった「0：どれにも属さないもの」では保育者の関わりの他に、取り巻く様々な物的環境、保育者の環境設定、友達の人的環境、その場の状況と関わりが同時に示されていた。それらを概略図として示したものが図 501 幼児の自己課題の生成と保育者の関わりの概略図である。

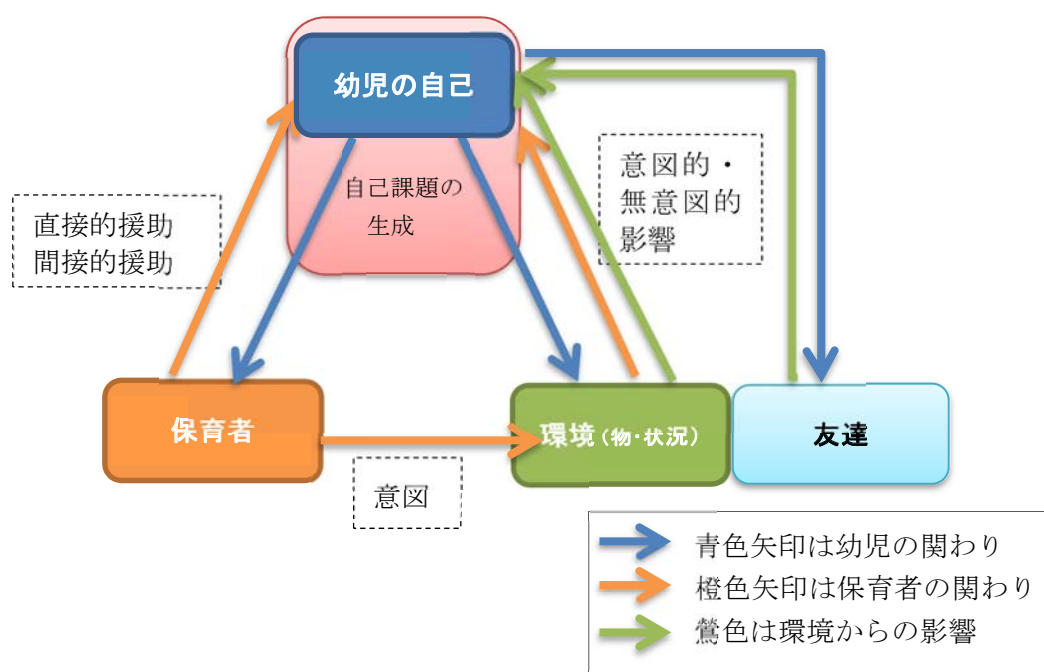


図 501. 幼児の自己課題の生成と保育者の関わりの概略図（再掲） （筆者作成）

本観察に見られた、保育者の直接的間接的関わり（オレンジ）として「援助」を位置づけた。保育者の間接的な関わりとして環境構成に含む意図性、指導計画、園の文化等がある。また、園の状況やその他の環境、友達関係も幼児に影響を及ぼす（鶯色）。観察では幼児自身が保育者、物的環境、友達との相互のかかわりによって自己課題を生成していく姿が捉えられた。ほかにも環境として地域の実情等があるだろうが、この点について

は本論文においては深く触れていない。

また、「0：どれにも属さないもの」では、自己課題のタイプに分類が難しい幼児の姿が含まれていた。たとえば、保育者の促しによって行動する姿、キョロキョロする行動、眺める、様子を伺う、他者の行動を見る、ふらっとする行動、うろうろする行動等である。自己課題のタイプではないと分類したこれらの姿は、観察者からは活動の内的な意志が観察しづらい行動でもあった。しかしながら「見る」ことで他者と繋がろうとする行動でもあると言える。保育者はその姿を認めて活動の経過を見守る必要がある。問題となるのは保育者の子どもの意志とかみ合わないような促しが自己課題に繋がらない点であり、このことは援助の方法に課題を残すことになる。保育者はこのような様々な幼児の姿をも視野に入れて、指導援助の方策につなげなければならない。

第2節 自己課題の生成論と新幼稚園教育要領の視点からの展望と課題

1. 幼児の主体的な活動における自己課題の生成論と今後の課題

本研究において、幼児の主体的な活動とし、て自己課題の生成の枠組みで幼児の自己を中心に観察した。筆者は自己概念の理解を通して主体的な活動を理解しようと、幼児の自己について検討したところ保育において、「純粋自己」「社会的自己」の二つの相を捉える事が示された。つまり幼児の主体性はその両方が発揮される視点を保育者は持たなければならない。また「自己課題の生成」の視座で活動の展開の特徴を分析したが、幼児の自己課題の多様なタイプや組み合わせが見られ、このことは主体的な活動の多様性でもあると捉えられた。幼児の自己課題の生成に寄り添う保育者の援助の検討では直接的、間接的援助、関与のない場合等、多様なやり取りが見られた。

また、幼児の主体的な活動について自己課題の生成と保育者の援助の方法の検討を通して見えてきたことは、幼児が自ら関わる、取り巻く環境、保育者の意図性の含まれる環境の重要性であった。観察から、保育者の日々の園環境への配慮が極めて重要な要因になってくる事や、幼児の友達とのかかわり等の人間関係構築も自己課題の生成の基盤であることが事例においても確認された。

「環境を通して行う教育」において、保育者の援助と子どもとの関係は子どもの意志のある活動を受容する、もしくは保育者の意図性のある援助を子どもが受容して、相互がつながり共生的な関係によって幼児の自己課題の生成が行われ、活動として展開していた。その際、保育者の援助によって子どもの純粋自己の側面や社会的自己の側面が育てられる

事にも留意しなければならないことが主体性論を通して改めて確認できた。また保育者と「環境」との関わりは子どもに適した環境として構成することや、環境がどう子どもに生かされるのかを捉え、意図的に配慮していかなければならないことが表裏一体の課題として捉えられた。

一人一人の遊びや生活経験によって構成される幼稚園生活における活動は内容や指導が一人一人の特性に応じて多様である。そのことが保育者の保育指導の揺れや困難に繋がった。本研究では先行研究と保育実践の観察から、幼児の主体的な活動について、一人一人の自己課題の生成の枠組みを提示した。また幼児の活動では自己課題の生成の多様性が見られた。このことは主体的な活動の多様性として受け止めるならば、幼稚園生活で生みだされる、または経験が重ねられる子ども一人一人の活動そのものが意義あるものとして位置付けられるといえる。また、主体的な活動における保育者の関わりや指導は直接的から、間接的、または関与しない場合が選択される等多様であることが観察から捉えられた。さらに、幼児の主体的な活動を理解する際に二つの自己の相の両方を行き来する姿が観察から得られた。このことは保育者の援助が、個か集団のあれかこれかの選択ではなく、幼児の自己の両面を捉えなければならないことであると示された。

保育者の援助では活動の展開において、自己課題の生成を阻害するような保育者の援助を行っている可能性もある。事例から推察するならば、例えば、子どもの意志がわからない、もしくは受け入れない保育者の単調な援助である。保育者が関与しない場合では、保育者の意図がないような環境や、子どもにとって魅力がないもしくは子どもを委ねられないような環境構成が問題になる。または、日頃から友達同士の関わりや関係が作りにくい状況であろう。これらの保育者の望ましい援助の逆説は筆者の考察によって導き出したものであり、観察によってさらに検証することが課題である。

本研究の観察事例は一園における 19 例と論文の事例 1 例であり、事例数及び園の多様性が少ないという制約の上での結果であった。また子どもの活動や保育者の援助では内容を深めるために質的なコーディングによる分類を行った。その際、各項目の合計や割合の数値によって考察を進めた。個々の事例のケースについては観察記録によるプロセスの整理が主であり、今一度、本研究の結果を生かして自己課題の生成の視点から個々のケースに立ち返っての子どもの姿と保育者の援助の評価はどうであったかの省察が必要であり、日々の保育における振り返りの重要な視点でもある。個々の自己課題の生成と保育者の援助についての考察を深め、以下に日々の保育実践に活かす事ができるのか、検討すること

が今後の課題でもある。また、本論文において検討した事例は主に幼児の遊び活動に関する事例が主であった。生活面に関する事例は「畑でイチゴのランナー採り」の1例にとどまった。他にも生活面において自己課題の生成がどのようになされるのか、それらのさらなる事例の検証によって、自己課題の生成が子どもの主体的な活動の姿として保育のどの場面でも援用できる概念であるかの検討がさらなる課題である。

2. 新幼稚園教育要領の視点からの展望

2017(平成 29)年告示幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育保育要領では特に3歳児以上の幼児教育の整合性が図られている。幼稚園教育要領の前文には「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育んでいくことは、(中略)すべての大人に期待される役割である。」¹³⁷⁾と記されている。第1章 総則第1 幼稚園教育の基本では、教師は主体的な活動の確保のために幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、活動を豊かにするような適切な指導が引き続き求められている¹³⁸⁾。

本稿では保育者は幼児の主体的な活動の展開において、幼児の自己課題のタイプを捉えて、自己課題の生成の視座によって幼児の活動を受容的、共生的な指導、援助を行うことは重要な視点であることを明らかにした。保育者は「一人一人の活動の場面」の自己課題の生成が純粹自己、あるいは社会的自己による自己課題の生成かを意識しながら、活動を豊かにするために何をどう援助しなければならないのかを手立てを瞬時に構築する必要がある。

保育者の様々な役割の多様性の根底には、「保育者が子どもを受容する」「子どもが保育者の指導を受容する」という互いの関わり、あるいは環境との関わりによって活動が展開され、豊かになることを念頭に置きたい。

幼稚園教育要領解説(2018)では第1章 5 小学校との接続にあたっての留意事項として、幼児教育における創造的な思考や、主体的な生活態度などの基礎を培うことの重要性が示されている。そこではしたいことが広がる、もっとこうしてみよう、工夫する、自分の発想を実現できるようにしていくなどの心情や意欲、態度面についての主体的な姿が示されている¹³⁹⁾。さらに「主体的な態度の基本は、物事に積極的に取り組むことであり、そのことから自分なりに生活を作っていくことができることである」¹⁴⁰⁾とまとめられている。

筆者は「Ⅰやりたいことを見つける」「Ⅱ目的・めあてがある」「Ⅲこんなやり方で活

動を遂行する」に加えて、「Ⅳ自分なりのこだわりを持つ行為を推し進める」「Ⅴ新しい自己課題を見出す」自己課題のタイプを、主体的な活動における視座とした。ほぼ同等の視点を示すものとして、小学校教育との接続の方向性としても自己課題のタイプの視座を取り入れることの意義が見い出される。

幼児の活動における自己課題の生成の視座から活動のプロセスを捉えることが 2017(平成 29)年告示幼稚園教育要領等に示される「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう人間性等」の幼児教育において育みたい資質能力の育成に通じるものとして位置付けたい。本論文の検討では、各事例の自己課題の生成と保育者の援助についての考察であったが、小学校教育との接続の視点である上記の資質能力について活動の展開からの評価と検証については今後の課題としたい。幼児教育における主体的な活動における自己課題の生成を捉えることの意義を引き続き検証したいと考えている。

【引用・参考文献一覧】（アルファベット順）

1. 青山キヌ(1992). 幼児の主体性と保育者の援助 幼児教育, 8, pp.119-127.
2. 新井邦二郎(1992). 幼児の主体性の教師尺度作成(1) 筑波大学心理学研究, 14, pp.61-74.
3. 千羽喜代子他(1988). 幼児の自己課題の発見と保育行動 日本保育学会研究論文集, (41), pp.104-141.
4. 千羽喜代子他(1990). 幼児の自主性に関する発達の考察 - 2 - 幼児の自己課題の発見 大妻女子大学家政学部紀要, 26, pp.87-95.
5. 榎本博明(2013). 自己 藤永保監修 最新 心理学辞典 平凡社, pp.273-276.
6. 浜口順子(2014). 平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性 教育学研究, 81(4), pp.448-449.
7. 平井信義(1982). 意欲(自主性)と思いやり(情操)の構造とその発達(試論)－意欲と思いやりを育てるために 大妻女子大学家政学部紀要, 18, pp.105-115.
8. 藤川いづみ(2002). 日本の幼児教育カリキュラムの思想と歴史 石垣恵美子他(編著) 新版幼児教育課程論入門 建帛社, pp.14-29.
9. 梶田叡一(1987). [増補]子どもの自己概念と教育 東京大学出版会
10. 神長美津子編著(2000). 計画的な環境の構成：幼児の主体性と保育の展開 チャイルド本社
11. 柏木恵子(2015). 新装版 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会
12. 河邊貴子(2005). 遊びを中心とした保育－保育記録から読み解く「援助」と「展開」 萌文書院
13. 河邊貴子(2015). 子どもの育ち合いを保証する遊びとは何か－「遊びの状況」に着目して 保育学研究, 53(3), pp.296-305.
14. 岸井勇雄(1989). 改訂までの経過と基本方針 宍戸健夫(編著)保育思想の潮流 栄光教育文化研究所, pp.320-332.
15. 鯨岡峻(2010). 保育主体として育てる営み ミネルヴァ書房
16. 小林芳郎(1976). 自然観察の理論と方法 藤永保他(編) 幼児理解の方法 日本文化科学社, pp.61-105.
17. 真崎みよ子他(1989). 幼児の自己課題と保育者の援助 日本保育学会研究論文集, 42, pp.228-229.

18. 松村明編(1988). 大辞林 第6刷 三省堂
19. 文部科学省(1989). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
20. 文部科学省(1999). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
21. 文部科学省(2008). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
22. 文部科学省(2017). 幼稚園教育要領 フレーベル館
23. 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
24. 森上史郎(1989). 補足のための話し合いから 大場牧夫他(編)幼稚園教育要領解説
〈平成元年告示〉フレーベル館, p.44.
25. 森上史郎(2000). 新しい教育要領・保育指針のすべて どう読み解きどう実践に生
かすか, フレーベル館
26. 小田豊(1999). 幼稚園教育の基本 新幼稚園教育要領の解説 第一法規出版,
pp.9-16.
27. 小川博久(2003). 保育者と幼児の関係性の中での幼児の主体性 日本保育学会大会
発表論文集, 56, pp.246-247.
28. 小川博久(2010). 保育援助論(復刻版) 萌文書林
29. 斉藤浩子(1975). 第2章 自我の芽生え 藤永保他(編) パーソナリティの発達 日
本文化科学社, pp.39-67.
30. 坂田憲治・久世妙子(1994). 保育場面における幼児の主体性の捉え方 愛知教育大
学教科教育センター研究報告, 18, pp.39-46.
31. 佐藤郁哉(2008). 質的データ分析法 新曜社
32. 穴戸健夫(1997). 第7章のまとめ一新「要領」新「指針」の思想 穴戸健夫(編著)『保
育思想の潮流』栄光教育文化研究所, pp.348-349.
33. 高橋英之・宮崎美智子(2012). 乳児の主体性の萌芽を視線随伴課題で探る ベビー
サイエンス, 12, pp.24-38.
34. 高杉自子(1989). 活動とは 大場牧夫他(編) 幼稚園教育要領解説 〈平成元年告示〉
フレーベル館, pp.280-281.
35. 高月教恵(1997). 保育現場における主体性の概念 日本保育学会論文集, 50,
pp.620-621.
36. 高月教恵(1998). 子どもの主体性と教師の関わり R児とD児の行動観察記録を中心
に日本保育学会研究論文集, 51, pp.280-281.

37. 玉置哲淳(1998). 人権保育のカリキュラム研究 明治図書出版
38. 田中亨胤(2011). 幼児教育カリキュラム構築におけるアーキテクチャ・ファクターの概念モデル 京都文教短期大学研究紀要, 50, pp.82-91.
39. 和田幸子他(1990). 幼児の自己課題と保育者の援助(2)保育の中で個性を考えるととき 日本保育学会研究論文集, 43, pp.410-411.
40. 山本淳子(2015). 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討 大阪総合保育大学紀要, 9, pp.247-262.
41. 山本淳子(2016). 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討(2)ー子どもの活動における保育者の意図と子どもの意志についての一考察ー 大阪総合保育大学紀要, 10, pp.257-270.
42. 山本淳子(2017). 平成期の幼児教育における主体性の概念の検討ー先行研究の整理からー 大阪キリスト教短期大学紀要, 57, pp.87-102.

【注】

第1章 子どもの主体性をめぐる幼児教育の実践上の課題

第1節～

- 1) 文部科学省(1989). 幼稚園教育要領解説〈平成元年告示〉フレーベル館, p.211.
- 2) 穴戸健夫(1997). 第7章のまとめ—新「要領」新「指針」の思想 穴戸健夫(編著)保育思想の潮流 栄光教育文化研究所, p.348.
- 3) 岸井勇雄(1989). 改訂までの経過と基本方針 穴戸健夫(編著)保育思想の潮流 栄光教育文化研究所, p.348.
- 4) 同上, p.322 参照.
- 5) 高杉自子(1989). 活動とは 幼稚園教育要領解説〈平成元年告示〉フレーベル館, p.181.
- 6) 同上.
- 7) 森上史郎(1989). 環境を通して行う教育 幼稚園教育要領解説〈平成元年告示〉フレーベル館, p.44.
- 8) 同上.
- 9) 同上, 参照.
- 10) 浜口順子(2014). 平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性 教育学研究 81(4) 日本教育学会, p.450.
- 11) 藤川いづみ(2002). 日本の幼児教育カリキュラムの思想と歴史 新版幼児教育課程論入門 p.17 参照.
このことはカリキュラム論で藤川(2002)が論じるように、1989(昭和39)年のモデルカリキュラムの分析では単元に基づいて活動が選択され、領域別に指導内容が示され、領域別指導内容には知識技能に焦点を当てたものもあり、古い系統主義の特徴を表しているという記述からもうかがえる.
- 12) 文部科学省(2017). 幼稚園教育要領, フレーベル館, p.5.
- 13) 森上史郎(2000). 新しい教育要領・保育指針のすべて どう読みとき、どう実践に生かすか フレーベル館, p.38
- 14) 浜口順子(2014). 前掲論文, p.450 参照.
- 15) 小田豊(1999). 幼稚園教育の基本 新幼稚園教育要領の解説 第一法規出版, p.9.
- 16) 文部科学省(1999). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, p.21.

- 17) 同上.
- 18) 小田豊(1999). 前掲書 p.15.
- 19) 同上, 参照.
- 20) 同上, p.16.
- 21) 同上.
- 22) 同上.
- 23) 同上.
- 24) 文部科学省(1999). 前掲書, p.25.
- 25) 同上, p.21 参照.
- 26) 文部科学省(1999). 前掲書, p.4 参照.
- 27) 鯨岡峻(2010). 保育・主体として育てる営み ミネルヴァ書房, p.22.
- 28) 同上, p.23.
- 29) 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説 p.29.
- 30) 文部科学省(2017). 前掲書, p.5 参照.
- 31) 同上.

第2章 幼児の主体的活動における二つの自己の相 ―第1調査―

第1節～

- 32) 山本淳子(2017). 平成期の幼児教育における主体性の概念の検討―先行研究の整理から― 大阪キリスト教短期大学紀要 第57集, pp.88-108 を加筆修正した.
- 33) 佐藤郁哉(2008). 質的データ分析法 新曜社, pp.33-43 参照.
- 34) 同上, pp.59-73, pp.91-127 参照.
- 35) 岸井勇雄(1997). 改訂までの経過と基本方針 保育思想の潮流 栄光教育文化研究所 p.321.
- 36) 同上, pp.326-327.
- 37) 同上, p.323.
- 38) 青山キヌ(1992). 幼児の主体性と保育者の援助 幼児教育 8, p.119.
- 39) 同上, p.120.
- 40) 同上, pp.120-121 参照.
- 41) 新井邦二郎(1992). 幼児の主体性の教師尺度作成(1) 筑波大学心理学研究 14,

- pp.61-62 参照.
- 42) 同上, p.62.
- 43) 同上, pp.63-64 参照.
- 44) 同上, p.73 参照.
- 45) 坂田憲治・久世妙子(1994). 保育場面における幼児の主体性の捉え方 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 18, pp.39-40 参照.
- 46) 同上, pp.40-46 参照.
- 47) 高月教恵(1997). 保育現場における主体性の概念 日本保育学会論文集, 50, p.621.
- 48) 同上.
- 49) 高月教恵(1998). 子どもの主体性と教師の関わりーR児とD児の行動観察記録を中心にー 日本保育学会研究論文集, 51, p.281 参照.
- 50) 神長美津子(2000). 計画的な環境の構成がなぜ必要か 計画的な環境の構成: 幼児の主体性と保育の展開 チャイルド本社, p.9.
- 51) 同上, p.10.
- 52) 同上, p.11 参照.
- 53) 小川博久(2003). 保育者と幼児の関係性の中での幼児の主体性 日本保育学会大会発表論文集, 56, p.246.
- 54) 同上.
- 55) 同上, p.247.
- 56) 小川博久(2010). 保育援助論(復刻版) 萌文書林, p.47 参照.
- 57) 河邊貴子(2005). 遊びを中心とした保育ー保育記録から読み解く「援助」と「展開」 萌文書林, p.14.
- 58) 同上, p.17.
- 59) 同上, 参照.
- 60) 鯨岡峻(2010). 前掲書, pp.52-63 参照.
- 61) 同上, p.55.
- 62) タームとは主な辞書によると「専門用語」を意味する.田中によると 本論文ではカリキュラムモデルに通底するモデル構築の結節概念をまとめることとしたと解説している.
- 63) 田中亨胤(2011). 幼児教育カリキュラム構築におけるアーティキュレーション・フ

ァクターの概念モデル 京都文教短期大学研究紀要, 50, pp.86-87 参照.

64) 同上, p.87 参照.

65) 同上.

66) 同上, p.88.

67) 同上.

68) 高橋英之・宮崎美智子(2012). 乳児の主体性の萌芽を視線随伴課題で探る ベビーサイエンス, 12, pp.24-25.

69) 同上, pp.29-33 参照.

70) 同上, p.33.

第2節～

71) 玉置哲淳(1998). 人権保育のカリキュラム研究 明治図書出版, pp.292-301 参照.

72) 斉藤浩子(1975). 自我の芽生え 藤永保・高野清純編 パーソナリティーの発達 日本文化科学社, p.40 参照.

73) 榎本博明(2013). 自己 藤永保監修 最新心理学辞典 平凡社, pp.273-274 参照.

74) 同上, p.275.

75) 梶田叡一(1987). [増補]子どもの自己概念と教育 東京大学出版会, p.3 参照.

76) 同上, p.51.

77) 同上, p.50.

78) 同上, pp.49-51 参照.

79) 同上, p.54 参照.

80) 同上.

81) 同上.

82) 同上.

83) 同上, p.84.

84) 同上.

85) 同上, p.4.

86) 同上.

87) 同上, p.59.

88) 鯨岡峻(2010). 前掲書, pp.51-65 参照.

- 89) 同上, p.57.
- 90) 同上, p.59 参照.
- 91) 柏木恵子(2015). 新装版 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会, pp.46-47 参照.
- 92) 佐藤郁哉(2008). 前掲書, pp.33-43, pp.59-73 参照.
- 93) 鯨岡峻(2010). 前掲書, pp.59-61 参照.
- 94) 小川博久(2003). 前掲論文, p.247 参照.
- 95) 小川博久(2010). 前掲書, pp.148-149 参照.

第3節～

- 96) 山本 淳子(2016). 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討(2)ー子どもの活動における保育者の意図と子どもの意志についての一考察ー 大阪総合保育大学紀要, 10, pp.257-270 参照.
- 97) 小林芳郎(1976). 自然観察の理論と方法 藤永保他(編) 幼児理解の方法 日本文化科学社, p.82.

第3章 幼児の活動における自己課題の生成の様相 —第2調査—

第1節～

- 98) 本稿. pp.19-27 参照.
- 99) 岸井勇雄(1997). 前掲書, p.323 参照.
- 100) 本論文 第2章 「表 201 幼児の主体性・主体的・主体の概念とタイプ分け」参照.
- 101) 田中亨胤(2011). 前掲論文, p.88 参照.
- 102) 平井信義(1982). 意欲(自主性)と思いやり(情操)の構造とその発達(試論)ー意欲と思いやりを 大妻女子大学家政学部紀要, 18, p.106.
- 103) 千羽喜代子他(1988). 幼児の自己課題の発見と保育行動 日本保育学会研究論文集, 41, pp.140-141.
- 104) 真崎みよ子他(1989). 幼児の自己課題と保育者の援助 日本保育学会研究論文集, 42, p.228.
- 105) 和田幸子他(1990). 幼児の自己課題と保育者の援助(2)保育の中で個性を考えると き 日本保育学会研究論文, 43, p.410-411.

- 106) 千羽喜代子他(1990). 幼児の自主性に関する発達の考察－2－幼児の自己課題の発見 大妻女子大学家政学部紀要, 26, pp.87-95.
- 107) 河邊貴子(2015). 子どもの育ち合いを保証する遊びとは何かー「遊びの状況」に着目して 保育学研究, 53-3, pp.296-305 参照.
- 108) 文部科学省(2008). 前掲書, p.35.
- 109) 同上.
- 110) 同上, p.57.
- 111) 同上, p.92.
- 112) 同上.
- 113) 同上, p.108.
- 114) 同上, p.231.
- 115) 同上.
- 116) 千羽喜代子(1988). 前掲論文, p.140.
- 117) 千羽喜代子(1990). 前掲論文, p.88.
- 118) 同上. p.89.
- 119) 河邊貴子(2005). 前掲書, p.17.
- 120) 同上.
- 121) 河邊貴子(2015). 前掲論文, pp.59-60 参照.
- 122) 同上. pp.56-65 参照.
- 123) 文部科学省(2017). 前掲書, p.6 参照.
- 124) 山本淳子(2016). 前掲論文, pp.257-270 参照.
- 125) 山本淳子(2015). 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討 総合保育大学紀要, 9, pp.251-259 参照.
- 126) 松村明(1988). 目的 大辞林 三省堂第6刷, p.2395.
- 127) 同上.
- 128) 同上, p.2368.
- 129) 同上, p.2395.

第2節～

- 130) 河邊貴子(2015). 前掲論文, p.59.

131) 同上.

132) 同上. p.64.

133) 河邊の示す「遊び課題」のカテゴリーは活動のカテゴリーと同等と捉えられるため、「活動カテゴリー」の項目として扱う.

134) 小林芳郎(1976). 自然観察の理論と方法 藤永保他(編) 幼児理解の方法 日本文化科学社, pp.69-71 参照.

第4章 幼児の自己課題の生成と保育者の援助の検討 —第3調査—

第1節～

135) 本節は山本淳子(2015). 「子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討」 pp.247-262.及び山本 淳子(2016)「子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討(2)ー子どもの活動における保育者の意図と子どもの意志についての一考察ー pp.257-270 の一部について再検討し加筆したものである.

136) 小川博久(2010). 前掲書, pp.220-221.

第5章 全体考察 幼稚園の活動における子どもの自己課題の生成論の意義と展望

第2節～

137) 文科省(2017). 前掲書, p.4 参照.

138) 同上, p.5 参照.

139) 文科省(2018). 前掲書. p.91 参照.

140) 同上, p.91.

參考資料

資料 A

20 年 月 日()

観察開始時間 〇:〇〇～

観察児氏名_____ 活動の種類(自由な活動・一斉的な活動)

主な観察行動名_____

分		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
時刻		〇:〇〇									
行動の項目	何もし ていな い行動										
	気まぐ れな行 動										
	傍観的 な行動										
	一人遊 び										
	集合的 な遊び										
	協働的 な遊び										
	保育者 の関わ りなし										
	保育者 の関わ りあり										
	その他										

(備考)

裏面

分		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
時刻		〇:〇〇									
行動の項目	何もし ていな い行動										
	気まぐ れな行 動										
	傍観的 な行動										
	一人遊 び										
	集合的 な遊び										
	協働的 な遊び										
	保育者 の関わ りなし										
	保育者 の関わ りあり										
	その他										

(備考)

初出論文一覧

第1章 : 書下ろし。

第2章 第1節 : 山本淳子(2017).「平成期の幼児教育における主体性の概念の検討—先行研究の整理から—」 大阪キリスト教短期大学紀要 第57集 pp.88-108 を加筆修正した。

第2節 : 書下ろし。

第3節 : 書下ろし。

第3章 : 書下ろし。

第4章 第1節 : 山本淳子(2015)「子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討」 大阪総合保育大学紀要 第9号 pp.247-262 を参照、加筆修正した。
山本淳子(2016)「子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討(2)—子どもの活動における保育者の意図と子どもの意志についての一考察—」 大阪総合保育大学紀要 第10号 pp.257-270 の内容を一部参照した。

第2節 : 書下ろし。

第3節 : 書下ろし。

第5章 : 書下ろし。

謝 辞

本論文は、著者が大阪総合保育大学大学院児童保育研究科児童保育専攻後期博士課程在籍中の研究過程をまとめたものです。同専攻教授玉置哲淳先生には本研究に際し、指導教官として長期間にわたり、根気強く熱心なご指導を賜りました。博士論文執筆に際しまして、玉置教授からは研究課題に真摯に取り組む姿勢を学ばせていただきました。討議では戸惑うことが多い私に様々なご説明をいただき、そのたびに物事の本質を見極める事をご示唆いただきました。地道ではありますがそれに近づいて行くことを実感いたしました。また私が研究の到達点を見失いそうになる時には巨視的、多面的な視点でご指導いただきました。細部を見落とすときには討議を深め、微視的な奥深い視点を示していただきました。何よりも筆者が現役の幼稚園教諭時代に玉置教授より「ベテランの保育者だけが引張る保育ではいけない、保育者の理論を確立して共有するべきである」とご講演いただいたから四半世紀は過ぎて居ると思いますが、今の私の研究テーマに結び付いたといっても過言ではありません。このたび、自分なりの結論を得ることができましたことは大きな喜びであります。本研究が保育を実践する者、及び子ども達の幸せに貢献できることを願うばかりです。

副査、大阪総合保育大学学長 山崎高哉教授にはいつも温かい励ましのお言葉をいただき支えていただきました。論文作成の長い道のりでお力をいただきましたからこそ歩むことができました。また総合保育大学の先生方がいつもバックアップをしてくださる体制を作ってくださっていることをとても心強く感じました。心より感謝申し上げます。

西宮公同幼稚園の菅澤順子先生始め諸先生方、子ども達は常に自然体で、活動の中に溶け込ませていただきながら観察いたしました。研究の検討においては元幼稚園教諭 青木好代さんにもご協力いただきました。何よりも公同幼稚園の子ども達の遊びのエネルギーに後押しされたからこそ、本研究と向き合うことができました。深く感謝申し上げます。

日々の玉置ゼミでは各自の研究テーマについての熱心な発表討議によって、自分自身がずいぶん育てられました。今後も互いに切磋琢磨して研究力を育て合うメンバーでありたいと願っています。最後になりましたが、研究に没頭する私を援助してくれた家族、励ましやお祈りいただいた友人に心より感謝いたします。

2017年12月15日

山本 淳子

