

幼稚園における「プロジェクト・スペクトラム」 評価活動実践の試み

—幼児の自己理解・他者理解・社会的役割理解を可視化する
「ミニチュア幼稚園活動」の実践—

Trial of the Social Analysis Measure “Classroom Model”
from Project Spectrum in a Japanese Kindergarten

田 澤 祐美子, 山 内 淳 子

Yumiko TAZAWA, Junko YAMAUCHI

概 要

PDCA が求められる今日の幼稚園等において、保育者自身による「子どもの育ちの評価」は重要である。しかし、それには課題も指摘されている。そうした課題に対し、1984年から1993年にかけてアメリカで展開された「プロジェクト・スペクトラム」は示唆に富む。そこでは、幼児の様々な育ちを可視化するための新しい評価活動が開発された。しかも、それらのほとんどは、幼児が楽しめる活動として、保育室に導入できるものであった。本研究は、「スペクトラム」で開発された「社会」ドメインの評価活動、「自己理解・他者理解・社会的役割理解を可視化するためのミニチュア幼稚園活動」を取り上げ、日本の X 幼稚園の協力を得つつ、実際にそれを幼稚園で実践することを試みた。そしてその結果を、①「ミニチュア幼稚園活動」によって可視化された幼児の自己理解、他者理解、社会的役割理解、②幼児の自己理解、他者理解、社会的役割理解の可視化における「ミニチュア幼稚園活動」の有効性と課題の2点から示していった。本研究は、日本の幼稚園、保育所への「スペクトラム」評価活動導入の第1歩として位置づくものである。

I. 研究の目的

今日、幼稚園、保育所には、保育の計画、実践、評価、改善といったPDCA (Plan Do Check Action) サイクルが強く求められている¹⁾。このサイクルにおける「評価」(Check)には、保育者自身による「子どもの育ちの評価」が重要な要素として含まれている²⁾。

発達心理学者等が研究として行う「子どもの育

ちの評価」ならば、その蓄積は現在豊かにある。しかしながら、幼稚園、保育所において保育者自身が行う「子どもの育ちの評価」には、まだ多くの課題が指摘されている。山内は、保育現場においては、子どもを内面から理解しつつ、できるだけ総合的に見ていこうとする傾向が強いために、子どもの育ちを語る評価言語も非常に曖昧なまま、子どもの育ちの評価が十分になされているとは言い難いと指摘する³⁾。また、中坪も、幼稚園

幼児指導要録に見られる5領域に即した15の評価視点の曖昧性、保育者の所見欄における表面的特徴の列挙などから、保育現場で保育者自身が行う子どもの育ちの評価の不十分さを指摘している⁴⁾。

こうした課題に対し、1984年から1993年にかけてアメリカで展開された「プロジェクト・スペクトラム」(Project Spectrum) (以下、「スペクトラム」) はたいへん示唆に富むものである。このプロジェクトでは、ガードナー (Gardner, Howard) の多元的知能理論 (Multiple Intelligences Theory) とフェルドマン (Feldman, David Henry) のノンユニヴァーサル理論 (Non-universal Theory) を基盤に、現場の保育者も多数含むプロジェクトメンバーによって、幼児の様々な育ちを可視化するための新しい評価活動が開発されていった。そこでは、「言語」「数学」「運動」「音楽」「科学」「社会」「美術」の7つのドメイン (領域) が想定され、ドメインごと1~4、計15の評価活動が開発された。しかも、それらのほとんどが、幼児が楽しめる活動 (遊び) として、保育室に導入できるものであった。「スペクトラム」では、そうした活動 (遊び) の中で子どもの育ちを可視化していくことが目指されていたのである⁵⁾。

本研究はこうした「スペクトラム」の評価活動に注目し、とりわけ今回は、「社会」ドメインの評価活動、「自己理解・他者理解・社会的役割理解を可視化するためのミニチュア幼稚園活動」(Social Analysis Measure: Classroom Model) (以下、「ミニチュア幼稚園活動」) を取り上げ、日本のX幼稚園 (以下、X園) の協力を得つつ、実際にそれを幼稚園で実践することを試みた。以下、その結果を、①「ミニチュア幼稚園活動」によって可視化された幼児の自己理解、他者理解、社会的役割理解、②幼児の自己理解、他者理解、社会的役割理解の可視化における「ミニチュア幼稚園活動」の有効性と課題の2点から示していく。

なお、「スペクトラム」の評価活動に注目し、実際にそれを日本の幼稚園へ導入していった研究は、これまでもわずかに見出すことができる⁶⁾。しかしながら、本研究のように、「スペクト

ラム」で開発された評価活動を、それらについて詳述されている「プロジェクト・スペクトラム：幼稚園児評価ハンドブック」(以下、「ハンドブック」)⁷⁾にそって、できる限り忠実に再現しながら日本の幼稚園において実践し、採点作業まで行った研究は、現在のところ見当たらない。本研究は、日本の幼稚園、保育所への「スペクトラム」評価活動導入の第1歩として位置づくものである。

Ⅱ. 研究の方法

「ミニチュア幼稚園活動」は、幼児が幼稚園のミニチュアレプリカ上で、クラスの子どもの顔写真のついた人形を動かしながら、自己理解 (自分の好きな遊び、上手にできる活動、苦手な活動についての理解)、他者理解 (お友達が好きな遊び場所、誰と誰が仲良しか、他のお友達のことを長い間見ている子は誰か、ひとりで遊ぶのが好きな子は誰かについての認識)、社会的役割理解 (友情、友を助ける行為、ボス性、リーダー性とはどういうものかについての理解) を表現できるように設定した活動である。何もない状態で、「好きな遊び場所は?」「○○でよく遊んでいるお友達是谁?」といった質問をされた場合、幼児は、それらを頭の中で思い起こしながら言語化していかなくてはならない。しかし、目の前にいつも遊んでいる保育室や園庭のミニチュア、友達の写真の貼られた人形があれば、そうした負担なく、自らが理解していることを表現しやすくなる。また、幼稚園のミニチュアという、幼児にとって魅力ある教材を提供することで、幼児が人形遊びを楽しむような感覚で活動に取り組めるといったこともねらわれている。本研究では、X園の実態に合わせて加えた必要最低限の変更点を除き、「ハンドブック」で詳述されている手続きを忠実に再現していった。実践の詳細は表1~7の通りである。なお、X園で実践にするにあたって加えた必要最低限の変更点は、表6に示す通りである。「要約シート」と「採点方法表」には一切変更を加えなかったため、表3、表5には、「ハンドブック」から引用 (翻訳) したままを示した。

なお、本研究では独自に、表7に示す質問項目

表1 X園で行った「ミニチュア幼稚園活動」

対象	・X園に在籍する年中児3クラス108名 (4歳児12名・5歳児96名)(男児60名・女児48名)
時期	・2010年1月下旬～2月上旬 計6日間
場所	・X園多目的ホールに同じ内容の3つのコーナーを設置
準備物	・園庭を含む幼稚園全体のミニチュアレプリカ(ミニチュア幼稚園) ・厚紙の表に顔写真を貼り、裏にマグネットをつけたクラスの子も達の人形 ・マグネットボード(子ども達の人形を貼っておくボード) ・様々な活動の写真を貼ったボード ・ボイスレコーダー ・ビデオカメラ ・観察シート(表2): 幼児への質問項目が記載された、幼児の活動(回答)の様子を記録するためのシート ・要約シート(表3): 採点方法に従って算出した幼児の得点をまとめて示すシート ・クラス社会図(表4): 各幼児について事前に担任保育者に回答を求める質問紙 ・採点方法表(表5)
形態	・個別に実施(幼児1人に質問者1名、観察記録者1名、ビデオ撮影者1名) ・質問、観察記録、撮影は、筆者を含む学生等が行った。 ・観察シートの質問項目にそって、質問者が質問をしていき、観察記録者が、幼児が口頭もしくは人形を動かすことで表現した回答を観察シートに記録していった。撮影者はボイスレコーダー、ビデオカメラで、幼児の回答の様子を記録におさめた。後日、観察シートの記録で不鮮明な点を、ボイスレコーダーおよびビデオカメラ記録で補った。
導入	「今日、みんなは、小さな幼稚園のお部屋で遊べますよ。お友達のお人形も使えますよ。」

表2 「観察シート」における幼児への質問項目と記録の仕方

自己理解	Q1-①	幼稚園の中で、○○ちゃん(本人)が1番よく遊ぶのはどこ?	「ミニチュア幼稚園」上で幼児が自分の人形を動かすなどして示した回答を「保育室・グリーンデッキ・ライブラリー・オープンスペース・オープンスペース前・園庭」のいずれかで記録する。 Q2-①, ③, ⑤は、「うた・ピアノ・ピアノ・サッカー・鉄棒・本・上り棒・なわとび・スイミング・かけっこ・フラフープ・大型つきみ・うんてい・お絵かき・折り紙・自由工作・ねんど・ブロック」の写真が貼られたボードを示しながら、幼児が指さすなどして選んだものを記録する。
	Q1-②	○○ちゃん(本人)が1番好きな遊びは何?それはどうして?	
	Q1-③	その場所がお友達でいっぱいになってしまっていたら、○○ちゃん(本人)はどこに行く?	
	Q2-①	ここにいろいろな遊びの絵があるよね。○○ちゃんが1番上手なのはどれ?(複数回答可)	
	Q2-②	それはどうして?	
	Q2-③	1番苦手なのはどれ?(複数回答可)	
	Q2-④	それはどうして?	
	Q2-⑤	1番大好きな遊びはどれ?(複数回答可)	
他者理解	Q3	お友達を、そのお友達が好きな遊び場所に置いてあげて。いつも・・・で(場所を指で示しながら)遊んでいるお友達は誰?	「ミニチュア幼稚園」上の「保育室・グリーンデッキ・ライブラリー・オープンスペース・オープンスペース前・園庭」の各場所に、幼児がどの友達の人形を置いたか記録する。1つの場所に1人、2人しか置かなかったら、「他にも誰がいるかな?」と尋ね、3～5人挙げられるようにする。
	Q4	クラスの子達にはそれぞれ、特別仲良しのお友達がいる? a. △△ちゃん(本人以外の幼児)には特別仲良しのお友達がいるかな?それは誰?(同様にしてd. まで)	幼児とボード上の人形を眺めながら質問し、幼児が自分や友達の人形を動かす、あるいは指さすなどして示した回答を記録する。Q4のa～dの△△に

		e.他にも、特別仲良しのお友達がいる子いる？誰がそうか教えて。	入る幼児の名前は「クラス社会図」(表5)をもとに予め「観察シート」に記載しておく。
Q5	他のお友達のしていることを長い時間ずっと見ている子って誰？		
Q6	ひとりで遊ぶのが1番好きな子って誰？		
社会的役割理解	Q7	〇〇ちゃん(本人)が1番仲良しのお友達は誰？どうして△△ちゃんが〇〇ちゃんの1番仲良しのお友達なの？	幼児とボード上の人形を眺めながら質問し、幼児が自分や友達の人形を動かすなどして示した回答を記録する。Q11については、「ミニチュア幼稚園」上で幼児が人形を動かすなどして示した回答を記録する。
	Q8	〇〇ちゃんと△△ちゃんでおもちゃの取り合いになっちゃったとしても、それでも〇〇ちゃんは△△ちゃんとお友達でいる？それはどうして？	
	Q9	お友達が困っているとき、助けてあげる子は誰？なぜ□□ちゃんを選んだの？	
	Q10	〇〇ちゃん(本人)にいつもいばっている子っている？なんで◇◇ちゃんはそんなにいばっているのかな？	
	Q11	もしある日先生がね、「誰かに先生の代わりにしてほしいと思います。その子が先生になってみんなで話し合いをしてください」って言ったら、〇〇ちゃん(本人)は誰に先生になってほしい？先生役をしてほしい子を、先生がいつも座っているところに置いてくれる？〇〇ちゃんはどうしてその子を選んだのかな？	

表3 「要約シート」(「ハンドブック」からの引用〔翻訳〕)

子ども	年齢	自己理解			他者理解					社会的役割理解					総合 得点	コ メ ン ト	
		Q1	Q2	自己 理解	Q3	Q4	Q5	Q6	他者 理解	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11			社会的 役割
		2点	2点	合計点	6点	6点	2点	2点	合計点	3点	3点	3点	3点	3点	合計点		
					1つ一致する ごとに1点					理由なしの回答1点 典型的な回答2点並外れた回答3点							

表4 「クラス社会図」：担任保育者への事前の質問項目

Q1. ・・ちゃんが一緒に遊ぶことが多いクラスの友達の名前を、多い順にお書きください。	クラスの各幼児について、該当する幼児を3名まで挙げてもらう。
Q2. ・・ちゃんが遊ぶことが多い場所2つに○をおつけください。	クラスの各幼児について、選択肢として設定した主要な6つの活動場所(保育室・グリーンデッキ・ライブラリー・オープンスペース・オープンスペース前・園庭)の中から2つに○をつけてもらう。
Q3. これらの場所でいつも遊んでいる子どもは？	主要な6つの活動場所(保育室・グリーンデッキ・ライブラリー・オープンスペース・オープンスペース前・園庭)それぞれに該当する幼児の名前を数名記入してもらう。
Q4. 最も顕著な友情は？(最も目立って見える仲良しさん同士は？)	5組(5グループ)まで挙げてもらう。
Q5. 他の子どもがしていることを見ることに多くの時間を費やしている子どもは？	該当する幼児を3名まで挙げてもらう。

Q 6. 大抵いつも、ひとりで遊ぶことを好む子どもは？	該当する幼児を3名まで挙げてもらう。
Q 7. 他の子どもを助ける子ども（お友達のお世話をよくしてくれる子ども）は？	該当する幼児を3名まで挙げてもらう。
Q 8. 他の子どもに何をすべきか言うことが多い子ども（ボスの存在の子）は？	該当する幼児を3名まで挙げてもらう。
Q 9. 活動を効果的に組織する子ども（リーダー的存在の子）は？	該当する幼児を3名まで挙げてもらう。

表5 採点方法表（「ハンドブック」からの引用〔翻訳〕）

自己理解	Q 1	クラス社会図（表4）における保育者の回答と子どもの回答が一致⇒2点
	Q 2	自己理解のセンスをうかがわせる回答（例：「私は美術が一番好きなの。でもあまり得意ではないの。」）⇒2点
他者理解	Q 3	クラス社会図で保育者が挙げている名前と子どもの言う名前が一致するごとに⇒1点ずつ（最高6点まで）
	Q 4	クラス社会図で保育者が挙げている名前と子どもの言う名前が一致するごとに⇒1点ずつ（最高6点まで）
	Q 5	クラス社会図の保育者の回答と子どもの回答が一致⇒2点
	Q 6	クラス社会図の保育者の回答と子どもの回答が一致⇒2点
社会的役割理解	Q 7	「わからない」といった回答や無意味な回答⇒0点 理由なしの回答⇒1点 4歳児に典型的な理由を述べた回答（例：「△△ちゃんはいつもほくと一緒に遊ぶから」「△△ちゃんは私と一緒に遊びたがるから」友達＝一緒に遊ぶ子）⇒2点 社会的力学や自己認識に対する並はずれたセンスをうかがわせる理由を述べた回答（例：「△△ちゃんは私の友達のうちの1人。でも△△ちゃんが私のことを、△△ちゃんの友達のうちの1人だと思ってくれているかはわからない」「△△ちゃんは私がずっと前から知ってる、大好きな大好きな大好きな友達。△△ちゃんは何かあったときには私を助けようとしてくれるの。もしも私がけがしたら、私が先生のところに行くのに代わって、△△ちゃんが私のために先生のところに行ってくれるの」友情の相互的性質への深い理解）⇒3点
	Q 8	「わからない」といった回答や無意味な回答⇒0点 「はい」「いいえ」のみの理由なしの回答⇒1点 4歳児に典型的な理由を述べた回答（例：「友達じゃない。けんかしたから」）⇒2点 社会的力学や自己認識に対する並はずれたセンスをうかがわせる理由を述べた回答（例：「友達。しばらくしたら仲直りするから」）⇒3点
	Q 9	「わからない」といった回答や無意味な回答⇒0点 4歳児に典型的な回答（例：友達の名前を言うのみ）⇒2点 社会的力学や自己認識に対する並はずれたセンスをうかがわせる理由を述べた回答（例：「私の1番のお友達は「心配しないで」って言うってくれるの」友達を助ける行為の特質に対する優れた感覚）⇒3点
	Q 10	「わからない」といった回答や無意味な回答⇒0点 理由なしの回答⇒1点 4歳児に典型的な回答（例：「だって△△ちゃんなぐるから」）⇒2点 社会的力学や自己認識に対する並はずれたセンスをうかがわせる理由を述べた回答（例：「△△ちゃんはブロックのところにいる子たちにいつも何をしなくちゃいけないか言っているから」）（より鋭い感覚をうかがわせる例：「△△ちゃんは自分はボスだと思ってるんだ」）⇒3点
	Q 11	「わからない」といった回答や無意味な回答⇒0点 理由なしの回答⇒1点 4歳児に典型的な回答（例：自分）⇒2点 社会的力学や自己認識に対する並はずれたセンスをうかがわせる理由を述べた回答（例：クラスについてたくさん知っているといったリーダー性を理由に友達を挙げている）⇒3点

※質問に対するダイレクトな回答だけでなく、くだけたコメントや人形の操作をより丁寧に説明している言葉、ロールプレイの中にも、社会的力学、自己認識に対する感覚をとらえることができる。

表6 X園で実践にするにあたって加えた必要最低限の変更点

時期	「ハンドブック」では年度途中を推奨→協力園の都合により年度末。
ミニチュア幼稚園	X園の園庭・園舎を再現。
様々な活動の写真を貼ったボード	X園の主な活動を提示。
記録機材	「ハンドブック」ではボイスレコーダーのみ→子どもの動作も記録に残そうとビデオカメラを追加。これによりビデオ撮影者が1名追加。
「クラス社会図」	好きな遊び場所に関わる部分は、X園の主要な6つの遊び場所を選択肢として設定。
幼児の回答の記録（「観察シート」）	好きな遊び場所、上手な・苦手の活動に関わる部分は、X園の主要な6つの遊び場所、主要な18の活動のいずれかにあてはめて記録。
幼児への質問項目（「観察シート」）	活動後の採点に影響しない質問項目は時間短縮のため割愛。
質問者・観察記録者・撮影者	「ハンドブック」では担任保育者→筆者を含む学生等

表7 本研究においてX園年中児担任保育者に独自に設定した質問項目

1	「自己理解」が特に優れている（自分はどんな遊び（場所）が好きか、どんな活動が得意で、どんな活動が苦手かなど、よく理解している）と思われる子どもを、クラスから5名挙げてください。
2	「自己理解」が他の子どもに比べまだ十分でない（自分はどんな遊び（場所）が好きか、どんな活動が得意で、どんな活動が苦手かなど、あまり理解できていない）と思われる子どもを、クラスから5名挙げてください。
3	「他者理解」が特に優れている（それぞれのお友達がいつもどこで遊んでいるか、誰と誰が仲良しか、他のお友達のしていることを長い間ずっと見ている子は誰か、ひとりで遊ぶのが好きな子は誰かなど、よく認識している）と思われる子どもを、クラスで5名挙げてください。
4	「他者理解」が他の子どもに比べ十分でない（それぞれのお友達がいつもどこで遊んでいるか、誰と誰が仲良しか、他のお友達のしていることを長い間ずっと見ている子は誰か、一人で遊ぶのが好きな子は誰かなど、あまり認識できていない）と思われる子どもを、クラスで5名挙げてください。
5	「社会的役割に関する理解」が特に優れている（友情、友を助ける行為、ボス性、リーダー性とは何かについて理解できている）と思われる子どもを、クラスで5名挙げてください。
6	「社会的役割に関する理解」が他の子どもに比べ十分でない（友情、友を助ける行為、ボス性、リーダー性とは何かについてあまり理解できていない）と思われる子どもを、クラスで5名挙げてください。

への回答も、事前に担任保育者に求めた。これは、「研究の目的」で上述した②幼児の自己理解、他者理解、社会的役割理解の可視化における「ミニチュア幼稚園活動」の有効性を確認するためのものである。

Ⅲ. 研究の結果と考察

1. 「ミニチュア幼稚園活動」によって可視化された幼児の自己理解、他者理解、社会的役割理解

(1) 自己理解

Q1「幼稚園の中で1番よく遊ぶのはどこ？」に対する幼児の回答と、事前に担任保育者が回答したもの（表4 Q2）との一致率は、一致が85%、不一致が15%であった。「自分はどこで遊ぶのが

好きか」という点では、年中児のほとんどが自己を理解できている実態がうかがわれた。

表8は、Q2-①②「1番上手な遊びはどれ？」「それはどうして？」に対する幼児の回答を示したものである。5割弱の年中児が具体的な理由を挙げられていた。中でも多かったものは、その活動を構成する具体的な要素を挙げて、それができていることを理由にしているものであった。「ピアノが上手」と答えた幼児C2が、「ドとかの音がわかるから」と回答しているような場合である。自己理解の優れたセンスがうかがわれた回答は、幼児A33の「ブロックが上手。先生にいつも上手って言われるから」というものである。これは、他者からの自分への評価を拠り所とした自己

表8 自己理解に関わる質問 Q2-①②への回答：何が1番上手かとその理由 (N=102)

〈 〉内は各幼児にふられた番号

自己理解の優れたセンス (他者からの評価を拠り所にした自己理解) をうかがわせる回答 (得点2) 回答数1 (1%)
・「ブロック。先生にいつも上手って言われるから。」〈A33〉
なぜ上手か具体的な理由を言っている回答 (得点1) 回答数45 (44%)
・「ねんど。お団子を作れる。」〈B8〉
・「ピアノカ。ドとかの音分かるから。」〈C2〉 など
なぜ上手か具体的な理由のない回答 (得点0) 回答数56 (55%)
・「かけっこ。速いから。」〈C21〉 など
・「折り紙。何となく。」〈A4〉 など

理解をうかがわせるものである。

表9は、Q2-③④「1番苦手な遊びはどれ?」「それはどうして?」に対する幼児の回答を示したものである。ここでも、5割弱の年中児が具体的な理由を挙げられていた。中でも多かったのは、その活動を構成する具体的な要素を挙げて、それができないことを理由にしているものであった。幼児B32が、「うんていが苦手。ぶら下がるのはできるけど、上るのができないから」と回答

しているような場合である。自己理解の優れたセンスがうかがわれた回答は、幼児B35の「うんていが苦手。好きだけど上るところで落ちちゃうから」や、幼児B24の「かけっこが苦手。いつも皆に置いていかれちゃうから」というものである。幼児B35の回答は、「好き嫌い」と「上手苦手」とを区別したうえでの自己理解を、幼児B24の回答は、他者との比較を拠り所とした自己理解をうかがわせるものである。

表9 自己理解に関わる質問 Q2-③④への回答：何が1番苦手かとその理由 (N=102)

〈 〉内は各幼児にふられた番号

自己理解の優れたセンス (好きと得意の区別・他者との比較を拠り所にした自己理解) をうかがわせる回答 (得点2) 回答数4 (4%)
・「うんてい。好きだけど上るところで落ちちゃうから。」〈B35〉
・「かけっこ。いつも皆に置いていかれちゃうから。」〈B24〉 など
なぜ苦手か具体的な理由を言っている回答 (得点1) 回答数44 (43%)
・「自由工作。少し切ることが難しいから。」〈A32〉
・「うんてい。ぶら下がるのはできるけど上るのができないから。」〈B32〉 など
なぜ苦手か具体的な理由のない回答・苦手な遊びはないという回答 (得点0) 回答数55 (54%)
・「上り棒。上れないから。」〈C15〉 など
・「なわとび。何となく。」 など

(2) 他者理解

図1は、Q3「お友達を、そのお友達が好きな遊び場所に置いてあげて」に対する幼児の回答と、事前に担任保育者が回答したもの(表4 Q3)との一致率を示したものである。図1に見る通り、6人以上一致した年中児が約1割いた一方で、1人も一致しなかった年中児が1割弱いた。2人一致した年中児が最も多く25%であった。友達がどの場所でよく遊んでいるかという他者理解は、年中児には難しいものであることがうかがわれた。

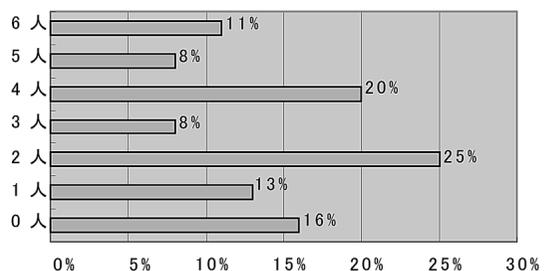


図1 他者理解 Q3友達の好きな遊び場所 (担任の回答と一致率) (N=106)

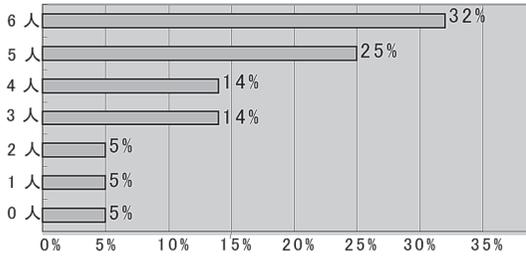


図2 他者理解 Q3友達の特別仲良しの友達
(担任の回答と一致率) (N=105)

図2は、Q4「△△ちゃん(本人以外の幼児)には特別仲良しのお友達がいるかな?それは誰?」に対する幼児の回答と、事前に担任保育者が回答したもの(表4 Q4)との一致率を示したものである。図2に見る通り、6人以上一致していた年中児が最も多く3割強、次に多かったのが5人一一致で25%であった。1人も一致しなかった年中児はわずか5%であった。図2に示す「友達の好きな遊び場所」の回答の場合より、担任保育者の回答との一致率が高いことがわかる。年中児は、友達がどの場所でよく遊んでいるかということより、誰と仲良しかということをよく理解していることがわかる。

Q5「他のお友達のしていることを長い時間ずっと見ている子って誰?」に対する幼児の回答と、事前に担任保育者が回答したもの(表4 Q5)との一致率は、一致が5%、不一致が95%であった。友達の活動をじっと見ている子が誰であ

るかという他者理解は、年中児のほとんどでなされていいないことがうかがわれた。

Q6「ひとりで遊ぶのが1番好きな子って誰?」に対する幼児の回答と、事前に担任保育者が回答したもの(表4 Q6)との一致率は、一致が17%、不一致が83%であった。ひとりで遊ぶのが好きな子は誰であるかという他者理解も、年中児のほとんどでなされていないことがうかがわれた。

(3) 社会的役割理解

表10は、「友情」に関わるQ7「1番仲良しなお友達は誰?それはどうして?」に対する幼児の回答を示したものである。5割強の年中児が、「ハンドブック」で報告されている4歳児に典型的とされる回答(表5)を述べていた。それらは、「いつも一緒に遊ぶから」「同じクラスだから」といったものである。「友情理解」への優れたセンスがうかがわれた回答は、幼児C7の「サッカーが強い同士だから」や幼児C6の「いつもあまりケンカしないから」というもので、これらは、友情の相互性への理解をうかがわせるものである。

表11は、「友情」に関わるQ8「1番仲良しなお友達と、おもちゃの取り合いになってしまっても、それでもその子とお友達でいる?それはどうして?」に対する幼児の回答を示したものである。「ハンドブック」には、4歳児に典型的な回答例として「友達じゃない。けんかしたから」が挙げられており、並はずれたセンスをうかがわせる回答例として「友達。しばらくしたら仲直りす

表10 社会的役割理解に関わる質問Q7への回答：△△ちゃんと1番仲良しな理由(N=94)

〈 〉内は各幼児にふられた番号

友情理解の優れたセンス(相互性への理解)をうかがわせる回答(得点3) 回答数3(3%)
・「だってサッカーが強い同士だから。」〈C7〉
・「いつもあまりケンカしないから。」〈C6〉 など
4歳児に典型的とされる理由を述べた回答(得点2) 回答数50(54%)
・「いつも一緒にオープンスペースで遊んでいるから。」〈C33〉
・「隣の席だから。」〈C27〉 など
仲良しの子は挙げているが、具体的な理由のない回答(得点1) 回答数37(40%)
・「(Yちゃん、Kちゃん、Wちゃん) だってさ、お友達になったんだもん。」〈B26〉
・「(Rちゃん、Kちゃん、Kちゃん) 何となく。」〈A4〉 など
仲良しな子はいない、わからないといった回答(得点0) 回答数3(3%)
・「1人で遊んでいるのが好きだから。」〈A31〉 など

表11 社会的役割理解に関わる質問 Q 8への回答：1 番仲良しな友達とおもちゃの取り合いになってもお友達でいるかとその理由 (N=94)

友情理解の優れたセンス (持続性への理解・持続させるための方法の理解) をうかがわせる回答 (得点 3) 回答数25 (27%)
<ul style="list-style-type: none"> ・「ごめんねって謝るから。」(B 16) ・「貸してあげるから。」(B 1) ・「だってまだお友達でいたいって思っているから、まだお友達でいるの。」(B 18) ・「怒るとちょっとかっこよくないから。」(C 23) など
「けんかはしない」「けんかしても友達でいる」という回答 (得点 2) 回答数26 (28%)
<ul style="list-style-type: none"> ・「ケンカなんてしてないけどね。」(B 12) ・「だってお友達にならないと泣いちゃうじゃん。」(B 26) ・「先生が注意してくれるから。」(B 28) など
4 歳児に典型的とされる「友達じゃない」という回答 (得点 2) 回答数 2 (2%)
<ul style="list-style-type: none"> ・「悪いことしたら (友達で) いれないけど・・・。」(C 36)
具体的な理由のない回答 (得点 1) 回答数39 (41%)
<ul style="list-style-type: none"> ・「わかんない。」(A 16) など
取り合いになっても友達でいるかという質問自体への無回答 (得点 0) 回答数 2 (2%)
<ul style="list-style-type: none"> ・回答なし (A 6) など

るから」が挙げられていた。表11に見る通り、「ハンドブック」で4歳児に典型的と報告されている回答はX園年中児ではわずか2%であった。むしろX園の年中児では、「友情」理解への優れたセンスをうかがわせる回答が約3割を占めた。それらは、「ごめんねって謝るから」「貸してあげるから」「だってまだお友達でいたいって思っているから、まだお友達でいるの」「怒るとちょっとかっこよくないから」など、おもちゃの取り合いぐらいでは壊れるものではないものとして「友

情」を理解していることをうかがわせるもの、あるいは、「友情」を壊さないために自分はどうかあったらよいかを理解していることをうかがわせるものであった。なお、本研究では、「ハンドブック」には例示のない、友情理解の優れたセンスはうかがわれないが、「けんかしても友達でいる」という回答を、得点2として分類した。

表12は、「友を助ける行為」に関わる質問 Q 9「お友達が困っているとき、助けてあげる子は誰?なぜその子を選んだの?」に対する幼児の回

表12 社会的役割に関わる質問 Q 9への回答：友達が困っているとき助けるのは誰かとその理由 (N=81)

() 内は各幼児にふられた番号

「友を助ける行為」理解の優れたセンスをうかがわせる回答 (得点 3) 回答数11 (14%)
<ul style="list-style-type: none"> ・「Nちゃん、Kちゃん、Aちゃん。泣いている子がいると『どうしたの?』って言ってあげている。」(A 24) ・「Rちゃんが、K君がゲボしちゃったときに助けてあげたの。あと、K君が給食のときにふきんとタオルを出してくれた。」(A 29) など
何らかの理由を述べている回答 (得点 2) 回答数10 (13%)
<ul style="list-style-type: none"> ・「Yちゃん。優しくてかわいいから。」(C 36) など
4 歳児に典型的とされる名前を挙げるのみの回答 (得点 2) 回答数20 (25%)
<ul style="list-style-type: none"> ・自分 (A 8) ・「S君とR君。戦いごっこしてたんだよ。」(B 35) など
友達を助けるのは誰かという質問に対しての無回答 (得点 0) 回答数40 (50%)
<ul style="list-style-type: none"> ・「いない。先生が助けてくれる。」(B 27) ・「困っているお友達はいないよ。」(A 14) など

表13 社会的役割に関わる質問 Q 10への回答：いばっている子は誰かとその理由 (N=98)

〈 〉内は各幼児にふられた番号

4 歳児に典型的な理由を述べた回答 (得点 2) 回答数17 (17%)
・「R 君。いつもね、叩いたりする。」〈B 11〉 ・「R ちゃん。つねってくる。」〈B 31〉 ・「僕と R 君が積み木を作っていたときに K 君が壊した。勝手に入ってきた。」〈B 23〉 など
いばっている子は挙げていないが、具体的な理由なしの回答 (得点 1) 回答数28 (29%)
・「J ちゃん。まだね、J ちゃんとあんまり仲良くないから。」〈B 12〉 ・「K 君。」(「どうして K 君はそんなにいばっているのかな?」)「わからない。」〈A 19〉 など
「いばっている子は誰か」という質問自体への無回答 (得点 0) 回答数53 (54%)
・いない。〈A 1〉 など

答を示したものである。約 2 割の年中児が、理由は述べられずに友達の名前を挙げるのみであったが、これは「ハンドブック」で 4 歳児に典型的な回答と報告されているものである(表 5)。しかし、約 1 割強の年中児は、具体的な場面と行為を挙げながら、友達を助けてあげる子を挙げていた。それは例えば、幼児 A 24 の「泣いている子がいると『どうしたの?』って言ってあげている」といった回答である。これらには、「友を助ける行為」というものへの優れた理解がうかがわれた。なお、本研究では、「ハンドブック」には例示のない、「友を助ける行為」理解の優れたセンスはうかがわれませんが、何らかの理由を述べている回答を、得点 2 として分類した。

表13は、「ボス性」に関わる質問 Q 10「○○ちゃん(本人)にいつもいばっている子は誰? 何でそ

の子はそんなにいばっているのかな?」に対する幼児の回答を示したものである。5 割強の年中児が、「いばっている子はいない」「わからない」という回答で、X 園ではボス的な子がいないと感じている年中児が半数以上いることが明らかになった。約 2 割の幼児は、具体的な場面と行為を挙げながら、「ハンドブック」で 4 歳児に典型的と報告されている理由「なぐるから」に近い理由を述べていた(表 5)。それらは、幼児 B 31 の「つねってくる」や、幼児 B 23 の「僕と R 君が積み木を作っていたときに K 君が壊した」といったものであり、これらには「ボス性」への的確な理解がうかがわれた。

表14は、「リーダー性」に関わる質問 Q 11「先生がいないとき、誰に先生の代わりをしてほしい? なぜその子を選んだの?」に対する幼児の回

表14 社会的役割に関わり質問 Q 11への回答：先生の代わりをしてほしい子は誰かとその理由 (N=103)

〈 〉内は各幼児にふられた番号

「リーダー性」理解の優れたセンスをうかがわせる回答 (得点 3) 回答数 8 (8%)
・「僕がリーダーなんだけど、次のリーダーは M 君かな。色々知っているから。」〈C 21〉 ・「R 君。先生からいつも褒められているから。」〈A 33〉 など
何らかの理由を述べている回答 (得点 2) 回答数30 (29%)
・「K ちゃん。大人っぽくてかわいいから。」〈B 12〉 ・「H 君。かっこいいから。」〈C 11〉 など
4 歳児に典型的とされる「自分」という回答 (得点 2) 回答数 5 (5%)
・「だってさ、先生になりたいもん。」〈B 32〉 など
先生役をしてほしい子は挙げていないが、理由なしの回答 (得点 1) 回答数24 (23%)
◆理由がわからない、無回答 回答数24 ・「K ちゃん、A ちゃん、R ちゃん。何となく。」〈A 4〉 など
「先生役をしてほしい子誰か」という質問自体への無回答 (得点 0) 回答数36 (40%)
◆いない、わからない、無回答 回答数36 ・「いない。先生にやってほしいから。」〈C 2〉 ・わからない。〈C 35〉 など

表15 「自己理解」「他者理解」「社会的役割理解」得点上位者・下位者と担任保育者が「自己理解」「他者理解」「社会的役割理解」において優れている・まだ十分でないとして挙げている幼児

自己理解				
クラス	得点上位者	担任保育者が「優れている」とした幼児	得点下位者	担任保育者が「まだ十分でない」とした幼児
1	1位 A 33 2位 A 20 A 34 B 37 C 17 C 19 C 36	A 8 A 10 A 30 C 18 C 35	1位 A 6 A 21 2位 A 7 A 12 A 32 A 29 A 31 A 36 B 25	A 34 A 35 B 25 B 26 C 25
2	1位 A 1 B 16 B 19 B 24 B 27 B 28 C 26	B 1 B 5 B 12 B 16 B 28 C 5	1位 B 15 2位 A 4 B 4 B 6 B 8 B 9 B 20 B 21 B 30	A 1 B 6 B 35 B 36 C 29
3	1位 C 7 2位 A 5 A 17 C 2 C 23	A 15 A 16 C 2 C 7 C 9	1位 B 33 C 11 2位 A 14 A 15 C 31 C 32	A 5 A 18 A 27 B 33 C 31
他者理解				
クラス	得点上位者	担任保育者が「優れている」とした幼児	得点下位者	担任保育者が「まだ十分でない」とした幼児
1	1位 A 19 A 36 2位 A 28 A 35 3位 A 22 A 24 A 33 B 26	A 7 A 8 A 28 A 30 A 32	1位 A 34 2位 C 25 3位 A 8 4位 A 6 B 34 C 36	A 24 A 34 B 29 C 25 C 36
2	1位 B 24 2位 B 2 B 11 B 27 B 30	B 1 B 4 B 5 B 30 C 5	1位 C 29 2位 B 21 3位 A 1 B 10 C 27	A 1 B 10 B 35 B 36 C 29
3	1位 C 3 2位 A 5 C 1 3位 A 17 B 32	A 3 A 15 A 16 C 21 C 22	1位 A 13 2位 A 18 C 14 3位 B 33 C 12	A 27 B 32 B 33 C 23 C 32
社会的役割理解				
クラス	得点上位者	担任保育者が「優れている」とした幼児	得点下位者	担任保育者が「まだ十分でない」とした幼児
1	1位 A 12 2位 A 30 A 33 3位 A 29 B 37 4位 A 24	A 9 A 10 A 11 C 18 C 35	1位 A 6 2位 A 20 B 25 3位 C 18 A 9 A 21	A 25 A 33 A 34 C 17 C 25
2	1位 B 11 B 24 2位 B 8 B 12 3位 B 9 B 28	B 1 B 5 B 7 B 12 C 5	1位 B 17 B 19 B 21 2位 C 27 B 2 B 4 B 7 B 20	B 10 B 17 B 35 B 36 C 29
3	1位 C 7 2位 C 6 3位 C 11 C 21 C 23	A 3 A 15 A 16 C 21 C 22	1位 C 4 C 14 2位 A 13 3位 A 14 A 15 C 9	A 27 B 14 C 13 C 23 C 31

■ : 得点結果と担任保育者の評価が逆転した幼児
 □ : 得点結果と担任保育者の評価が一致した幼児

答を示したものである。「ハンドブック」で4歳児に典型的と報告されているのは、「自分」という回答であるが(表5), X園で「自分」と回答したのは1割にも満たなかった。4割の年中児がリーダー的存在は「いない」「わからない」という回答であった。約1割弱の年中児において、「リーダー性」への優れた理解をうかがわせる回答が認められた。それらは、幼児C21の「色々知っているから」や幼児A33の「先生からいつも褒められているから」といったものである。なお、本研究では、「ハンドブック」には例示のない、「リーダー性」理解の優れたセンスはうかがわれないが、何らかの理由を述べている回答を、得点2として分類した。

2. 「ミニチュア幼稚園活動」の有効性と課題

本研究では、「ハンドブック」に示される採点方法(表5)に従って、各幼児の「自己理解」「他者理解」「社会的役割理解」得点を算出した。一方で、前述した通り、活動に先立って、担任保育者にそれらにおいて「優れている」あるいは「まだ十分でない」と思われる幼児を各クラス5名ずつ挙げてもらっていた(表2)。表15に見る通り、得点結果と担任保育者の評価は必ずしも一致せず、担任保育者によって「まだ十分でない」と見なされていた幼児が、活動において優れた理解を示し、得点上位者となった例もいくつかあった(A34・A1・A5・A24・B32・A33・C23)。その中には、ダウン症児A34も含まれていた。これは、「ミニチュア幼稚園活動」により、日常の保育場面では見落とされていたA34の「自己理解」の育ちが可視化されたことを意味する。こうした結果により、幼児の自己理解、他者理解、社会的役割理解の可視化における「ミニチュア幼稚園活動」の有効性が確認された。

IV. 総合考察

1. 「ミニチュア幼稚園活動」によって可視化された幼児の自己理解、他者理解、社会的役割理解
「自己理解」については、対象となった年中児の約8割が「自分の好きな遊び場所」を認識していた。具体的理由をもって「上手にできる活動」「苦手な活動」を認識していたのは5割弱であった。数名において、他者からの評価や、自分と他

者との比較を拠る所に自己を理解している様子が可視化された。

「他者理解」については、「友達がどの場所によく遊んでいるか」の理解は総じて低い一方で、誰と誰が仲良しかの理解は総じて高かった。数名において、「他のお友達をしていることを長い時間ずっと見ている子」「ひとりで遊ぶのが1番好きな子」は誰かを理解できていることが可視化された。

「社会的役割理解」については、数名において「友情」の相互性を理解していることが可視化された。1割強の幼児において「友を助ける行為」の的確な理解が可視化された。「ボス性」の理解については「いばってくる子はいない」という回答が半数以上を占めたが、約2割の幼児において「ボス性」への的確な理解が可視化された。また、数名において、「リーダー性」への適切な理解が可視化された。

2. 「ミニチュア幼稚園活動」の有効性と課題

「ハンドブック」に示される採点方法に従って算出された「自己理解」「他者理解」「社会的役割理解」得点の上位者、下位者と、担任保育者が予め「優れている」あるいは「まだ十分でない」として挙げていた幼児とを照らし合わせてみたところ、それらは必ずしも一致せず、担任保育者によって「まだ十分でない」と見なされていた幼児が、活動において優れた理解を示し得点上位者となった例もいくつかあった(表15)。これにより、幼児の自己理解、他者理解、社会的役割理解の可視化における「ミニチュア幼稚園活動」の有効性が確認された。

一方、X園での「ミニチュア幼稚園活動」の実践から、導入にあたっての課題がいくつか見えてきた。1つ目は「ミニチュア幼稚園」の作成時間の縮小である。幼稚園全体のミニチュアレプリカ、および、108名の幼児の顔写真が付いた人形の作成には、多大な時間と労力を要した。担任保育者が導入していくためには作成時間の縮小が必要である。

2つ目は、「ミニチュア幼稚園」を丈夫で壊れにくい、あるいは壊れてもすぐに作り直せる遊具として作る工夫である。この活動は、幼児が「ミニチュア幼稚園」上で自分の人形や友達の人形を

自由に動かしながら質問に答えるものだが、実際に活動していく中で、「ミニチュア幼稚園」上の遊具等が壊れてしまうことがあった。そのため、幼児にミニチュア遊具に強く触れないよう抑制する言葉をかけてしまうこともあった。幼児がこの活動を「遊び」として楽しめるようにするためには、「ミニチュア幼稚園」を丈夫で壊れにくい遊具として作成していく必要がある。

3つ目は、担任保育者によるコーナー遊びとしての実践である。本来、「ミニチュア幼稚園活動」は、保育室に導入できる遊びとして考案されたものであるが、本研究では、担任保育者ではなく筆者ら学生等が質問者となった。そのため、幼児が緊張して、「遊び」というより検査を受けているような雰囲気になってしまった場合もあった。幼児と親しい関係を築けている担任保育者が、日頃の保育において、この活動をコーナー遊びの1つとして設定し、時折意識的に特定の幼児と1対1で遊びながら、必要な質問をしていくというふうにするすることで、本来のねらい通りの「遊び」としての導入が可能となるだろう。

4つ目は、得点化作業の省略、または、その研究機関への依頼である。活動中に録音・撮影した記録を手がかりに観察シートを完成させ、採点方法をもとに得点化する作業においても、多くの時間がかかった。担任保育者による導入を目指す際には、得点化作業の省略、あるいは、それを研究機関に依頼していくこと等について検討していかなくてはならないだろう。

以上挙げた課題については、今後更に研究を進めていけたらと思う。

【註】

- 1) 厚生労働省, 2008「保育所保育指針」, 文部科学省, 2008「幼稚園教育要領」
- 2) 厚生労働省, 2008「保育所保育指針」
- 3) 山内紀幸, 2007, 保育ジャーゴンの研究—社会文脈実践家としての保育者—, 「学びの評価言語」試論—「保育指導案ジャーゴン」の解体— 磯部裕子・山内紀幸『ナラティブとしての保育学』萌文書林, 193-249.
- 4) 中坪史典, 2004, 子どもの個性の発見をめざした幼年教育カリキュラムの検討「琉球大学法文学

部紀要人間科学」13号, 63-87. 中坪史典・平良牧子, 2004, 幼児の「マルチ能力」の発見と育成を志向した幼児教育実践—幼稚園におけるプロジェクト・スペクトラムの導入—「子ども社会研究」10号, 91-101.

- 5) Krechevsky, M. (1998) *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*. New York: Teachers College Press.
- 6) 中坪史典・平良牧子, 2004, 幼児の「マルチ能力」の発見と育成を志向した幼児教育実践—幼稚園におけるプロジェクト・スペクトラムの導入—「子ども社会研究」10号, 91-101.
- 7) Krechevsky, M. (1998) *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*. New York: Teachers College Press.

【付記】

本論文は、平成22年度大学評価・学位授与機構提出論文に、加筆・修正を行ったものである。

【謝辞】

研究にご協力くださったX幼稚園の皆様にご心よりお礼申し上げます。